

ピア・リーディング活動による読解授業の試み

—宮沢賢治「注文の多い料理店」を用いて—

岩 下 真 澄

0. はじめに

文化庁の平成23年度国内の日本語教育の概要によると、日本語学習者数は前回調査（平成22年度）と比較すると東日本大震災の影響もあり、大幅に減少している。しかし、平成13年度からの過去10年の推移をみると、学習者数は1.1倍に増加している。さらに、日本語学習者層の拡大と多様化が進み、それらに対応した日本語教育の展開が求められている。

では、本学の場合はどうであろうか。本学の過去10年の推移をみると、協定校の増加に伴い、正規留学生や編入学生だけでなく、一年や半年といった短期間での交換留学生や私費留学生が在籍し、留学生の属性が多様化しつつあるといえよう。その結果、従来は留学生と日本人学生という図式が主流であったが、近年はそれに並行して留学生同士の交流の場も増加している。そこで、この環境を授業で活かすことを視野に、協働的学習、ピア・リーディングを導入した読解授業の実施を試みた。本稿はその実践報告である。

1. 先行研究

1.1 大学における日本語教育とは

大学学部留学生に対する日本語教育について、森本（2009）は、「日本の大学での学習・研究活動を行うための日本語能力」の向上を目標するケースが多いと述べている。この能力はアカデミック・ジャパニーズとも言い換えられるが、門倉（2003）は、アカデミック・ジャパニーズというと専門用語の導入を主とする「専門教育への橋渡し教育」を連想するようだが、アカデミック・ジャパニーズは「橋渡し教育」も担うが、それは主要部分ではなく、大学の現在の科目分類からいえばアカデミック・ジャパニーズは「教養教育」

に位置づけられるべきであると主張する。また、その理由として、アカデミック・ジャパニーズ教育が「教養教育」の基幹部分としての「転換期教育」、すなわち「高校までの受身の学習から能動的・主体的な学習への転換をうながす教育」を積極的に担う要素を持っていることを挙げている。

先述の森本（2009）は、留学生が日本語能力の向上を目指す大きな動機であるはずの大学教育がさまざまな問題を抱えている今、日本語教育を「専門教育への橋渡し」としての日本語教育やアカデミック・ジャパニーズではなく、それ自体を大学における学習の機会、すなわち大学での学びの本番ととらえることが必要であると指摘している。さらに、「対話」¹をキーワードとした学習観の再構築と教室活動のデザインに向けて教室活動の分析と検討が今後求められると述べている。

これらのことを本学の状況に反映させると、以下のようなことが言える。本学には学部留学生以外に短期・交換制度を利用して在籍している留学生も少なくなく、彼女らは一年あるいは半年間という一定の期間本学に留学し、様々な科目を履修する。したがって、いずれ帰国する彼女達が留学先としての本学での学習に求めているものは「日本の大学での学習・研究活動を行うための日本語能力」という「橋渡し教育」ではないだろう。短期留学生のみであれば、語学留学と位置づけ、授業を計画することも可能であるが、留学生対象科目の受講生は短期留学生に限らず、正規留学生や編入留学生も含まれる。したがって、これらに対応するためには門倉（2003）や森本（2009）が述べるように、日本語の授業そのものを「大学での学びの本番」と位置づけることが望まれる。では、その実現に向けて具体的にどのような授業を計画し、展開させればよいのだろうか。この点について読解に焦点を絞ると、館岡の研究が示唆を与えてくる。

1.2 日本語教育における読解—館岡（2012a）による分類

日本語教育における読解指導を、館岡（2012a）は構造主義的アプローチ、認知主義的アプローチ、構成主義的アプローチの3つに分類している。ここでは、館岡（2012a）に基づき、それぞれ説明する。

(1) 構造主義的アプローチ

このアプローチは、読解とはテキストを構成する文字や語彙、文型などの要素をもとに読むものであるという考え方に基づいている。したがって、テキストを読む時点までに学習している語彙や文型の意味や使い方が把握されているか、またはそれらの連鎖や応用パターンが理解できるかを確認したりする作業を行い、その上で書き手の意図や主張を読みとるという作業に入る。構造主義的アプローチでは、書き手の意図や主張の把握といったテキストの理解だけでなく、文型、語彙、漢字などの言語的要素の指導にも重点が置かれている。

(2) 認知主義的アプローチ

学習を人間の内部に生じる情報処理過程ととらえる考え方を、認知主義的アプローチという。読解に置き換えると、あるテキストの文字や語彙、文型などの個々の要素や表現の理解だけでなく、読み手がそのテキストについて既に頭の中に持っている知識（先行知識）を投影させ、関連づけながら理解するものであり、このアプローチではこうしたプロセスを重視する。文法に出ている文型や語法がほとんど扱われておらず、読解だけに焦点をおいている点で、構造主義的なアプローチの教科書と異なる。

(3) 構成主義的アプローチ

構成主義的なアプローチでは、学習を①学習者自身が問題を発見して解決を探ることによって、知識を構築していく過程であり、②共同体の中で相互作用によって行われるものととらえる。上述の2つのアプローチと異なる点は、教師が主導権を握って展開される「教育」ではなく、学習者が中心となって行われる「学習」の色合いが濃くなる点にある。そのため、ここでの学習は学習者が主体的に行う活動であり、複数の参加者が協働することによる「学び合い」によって実現するものとされている。

これら3つのアプローチの歴史的な変遷について、館岡（2012a）は構造

主義的アプローチが最も古く、次いで1990年頃から認知主義的アプローチが生まれ、2000年頃から構成主義的アプローチがみられるようになったと述べている。また、どのアプローチを用いるかは学習者の目的や動機、能力など様々な要因と状況に応じて教師が使い分けることが大切であると述べている。大学における日本語教育で学習者の主体性を重視した教室活動を実践することを目的とした場合、構成主義アプローチを用いるのが理想的といえよう。そこで以下では、構造主義アプローチの1つである「協同による読解授業」と、従来の「教師主導による読解授業」を比較検討した研究について述べる。

1.3 読解授業における教師主導と協働的学習（館岡、2006）

館岡（2006）は、「教師主導による読解授業」と「協働による読解授業」という2つのアプローチによる授業を同一クラスに実施し、比較検討することを通して読解授業の在り方について再考している。授業後のアンケート調査と授業観察の結果から、教師主導による読解授業は、協働による読解授業に比べ、押さえるべきポイントを効率よく押さえることができ、「教師が教えたいと思っていたこと」を無駄なく進めることができることが示唆された。一方、協働による読解授業では、学習者が積極的に参加し自分の問題意識を持って自分の頭でテキストに取り組んでいたことから、主体的な取り組みが可能であることが示唆された。

門倉（2003）が述べているように、アカデミック・ジャパニーズ教育を「受身の学習から能動的・主体的な学習への転換をうながす教育」と位置づけると、協働による読解授業が有益であるといえよう。館岡は「協働による読解授業」をピア・リーディング（peer reading）と命名している。以下では、ピア・リーディングについて簡単に述べる。

1.4 ピア・リーディング（peer reading）とは

ピア・リーディングとは、読解を仲間の学習者とともに行う協働的な学習方法の一つである（館岡、2005）。館岡（2012a）は、ピア・リーディングの特徴は仲間の学習者（peer）との対話を媒介として、他者と協働で読むこと

により、テキストそのものの理解を深め、同時に自己理解および他者理解を深めるといふことにあると述べている。また、最終的には自分自身がどういう人間なのかに気づいていくこと、自分自身を発見すること、そこへ向けて自律的な学び手となることを目指しているとし、ピア・リーディングでは、テキストをめぐって他者で行う「対話」²が重要な意味を持っていると述べている（館岡、2012a）。

館岡（2005）は、ピア・リーディングによって他の学習者から直接に知識や方略を学べるか自己の読みを見直す機会が与えられるか、という2点について調査した。その結果、両者のピア・リーディングの有効性が認められた。さらに、実践報告の結果から、知識や方略の学び合いという観点に比べて自己の読みを見直すという点がより多く観察されたことが明らかとなった。また、多様な視点を持つことが出来るというメリットや情意面での効果も指摘している。

これらの特徴は、本学のような様々な属性、異なる日本語力の学習者が同一の授業を受ける際にも有益であるといえよう。

1.5 文学と日本語教育

従来の日本語教育において、文学作品を取り入れた授業が行われてこなかったわけではない。しかし、その多くの場合は「日本語を学ぶ媒体」としての文学作品であり、文学作品そのものに焦点をあてたものは多読教材として増加しつつあるものの、未だ多くない。館岡の研究においても文学作品が多く取り上げられているが、重視されるのは活動の過程である。したがって、作品に込められた筆者の意見や考えについて議論することはあっても、その背景にある文学に関する背景知識に及ぶことはほとんどない。

一方、本学の留学生の多くは現代日本文化学科に在籍している。この状況を踏まえ、日本語の授業を「大学での学びの本番」と位置づける場合、授業で文学作品を用いることでより専門的な学びの場を提供できよう。そこで、本学科の専門性を活かすことを視野に、文学作品を用いた授業を実施することにした。

2. 本実践の位置づけ

以上をまとめると、本実践を行う背景として次のようなことが挙げられる。

- (1) 大学における日本語教育は、専門教育への橋渡し教育ではなく、教養教育と位置づけ、能動的・主体的な学習への転換をうながす教育としての学びの本番を提供することが求められている。
- (2) 協働による読解授業、すなわちピア・リーディングは仲間の他者との対話を媒介にして他者と協働で読むことで、テキストそのものの理解を深めると同時に自己理解および他者理解を深められ、自律的な学び手となることを目指している。
- (3) 留学生に対して学術的・専門的な目的を持って文学作品を読む場を提供することは、今後多様な留学生を大学レベルで受け入れていく上で検討する価値がある。

これらのことを踏まえて、留学生を対象に、ピア・リーディング活動を取り入れた文学作品の読解授業を実施した。本稿はその実践報告である。

3. 実践報告

3.1 実施クラスの概要

本実践を行ったクラスは、2012年度後期（2012年10月～2013年1月）留学生対象に開講された「日本語Ⅳ」であった。全15回のうち、10月に実施された3回分が本実践に当てられた。

受講生は20名で、日本語力は初中級から上級（日本語能力試験N3からN1のレベル）で、N1レベルの者が約5割であった。国籍は中国（11名）、韓国（2名）、タイ（6名）、ベトナム（1名）であった。日本語の小説を読んだことがある者は約6割（全てN1レベルの学習者）であった。なお、前期（「日本語Ⅲ」）から継続して受講している者は12名であった。

3.2 使用教材

〈使用テキスト〉

宮沢賢治「注文の多い料理店」³を用いた。学習者が日本語を読む際の負担を軽減させるため、文字は現代仮名遣いに変換したものをを用いた。授業ではテキストを2つに分け、前半と後半の2週に分けて配布した。

〈前半〉(冒頭～第5の扉)

2人の若い紳士が2匹の猟犬を連れて山奥までやってくる。猟犬は途中で泡を吹いて倒れてしまい、2人も道に迷い、途方に暮れる。ふと気づくと西洋造りの立派な一軒家があり、看板には「西洋料理店 山猫軒」と書かれている。空腹と寒さで限界だった2人は喜んで店内に入る。店内に扉があり、更に進む度に扉があった。2人は各扉に書かれた言葉に従い、店に対する期待を高めながら奥に進む。5番目の扉にはクリームを体に塗るように書かれており、2人は用意周到な店主だと話しながら従う。

〈後半〉(第6の扉～最後)

6番目の扉には香水をつけるように書かれているが、香水瓶には酢が入っていた。2人は入れ間違えたのだらうと話しながら先に進むと、7番目の扉の側には塩をふりかけるように書かれている。ようやく2人は注文を受けているのは自分達で、向こうが調理して食べようとしていることに気づき、店の正体を知る。奥の部屋からは山猫の呼びかける声が聞こえ恐怖で震え大声で泣き出したところを、倒れていたはずの2匹の猟犬によって助け出される。はぐれていたガイドとも合流でき、無事に帰宅できるのだが、恐怖で引きつった顔のしわが取れることはなかった。

本作品は童話であるが、文学作品として評価が高く、学校教育の教科書に取り上げられたことがある作品である。また、宮沢賢治はオノマトペ(擬音語や擬態語)の独特な用い方をする作家として知られており、本作品にも擬音語や擬態語が用いられていることから、その作風に触れることができる。さらに短編小説であるため、週1回の授業の数回で扱う作品として適切な長

さであった。これらのことから、本学科に留学している学習者に適切である作品であると判断し、採用した。

〈タスクシート〉

課題テキストの内容を理解するために授業の前週にテキストとともに配布され、授業までに完成させておくように伝えられた。前半のタスクシートは日本語の表現の言い換えに関するものと、西洋料理店「山猫軒」の店の様子と二人の紳士の反応を表にまとめるものであった。後半のタスクシートはテキストの内容に関するものと、全体のまとめとして「面白いと思った表現や場面」を書き出すものであった。

〈提出シート〉

館岡（2006）の提出シートをもとに作成した。提出シートには主に3つの視点を設けた。1つ目は授業に対する自己評価で、項目は「読むことについて」「聞くことについて」「話し合いによる自分の読みの変化」であった。2つ目は作品の内容確認と今後の予想で、タスクシートの一部と同様であった。そして、3つ目として「テキストへの感想、授業の感想など、感じたことや考えたこと」を自由に記述する欄を設けた。館岡（2006）は「提出シート」の記入を宿題としていたが、本授業では授業時間内に書く時間を設けた。これは、テキストの予習にかなりの時間を要する学習者の授業外の負担を軽減させるためである。

3.3 授業の流れ

週1回（90分）の全3回で行った。第1回目の前週に事前課題として「宮沢賢治」について調べてくることを課した。ただし、授業で扱う作品名は事前に伝えなかった。

〈第1回目：作者について知る〉

第1回目は、作品の背景知識として作者の「宮沢賢治」について知ること

が目的であった。具体的な進行は以下の通りである。

- (1) 3～4名のグループ（全6グループ）を形成した。グループ分けは教員によって行われ、出来るだけ母語が異なるよう配慮された。
- (2) 事前課題として各自調べてきた内容について、グループ毎にA3サイズ1枚の用紙にまとめた。
- (3) 各グループが作成した用紙をポスター発表形式で見学した。その際、「自分のグループと同じ内容はあるか」、「自分のグループと異なる内容はあるか」を確認しながら見学するよう指示された。
- (4) クラス全体で「宮沢賢治」について分かったことを確認した。
- (5) 「注文の多い料理店」の前半部分のテキストとタスクシートを配布し、次回までにテキストを読み、タスクシートを完成させておくことが伝えられた。

〈第2回目：「注文の多い料理店」前半〉

授業の前半はグループ活動、後半はクラス全体で行われた。具体的な進行は以下の通りである。

- (1) 前回とは異なるメンバーからなる3～4名のグループを形成した。グループ分けの方法は第1回目と同様であった。
- (2) 次に、グループ内で担当係を決めた。担当係の詳細は3.4に示す。
- (3) 担当係が中心となり、タスクシートを用いながらテキストを読み進めた。
- (4) テキストの読了後、グループ内で今後の展開について予想する話し合いを行った。
- (5) グループで話し合った内容を発表し、全体で今後の展開について話し合った。
- (6) 提出シートの記入を行った。記入したシートは授業終了時に回収した。
- (7) 後半部分のテキストとタスクシートを配布し、次回までにテキストを読み、タスクシートを完成させておくことが伝えられた。

〈第3回目：「注文の多い料理店」後半と全体のまとめ〉

授業の前半は前週に回収した提出シートを返却した後、第2回目(1)～(5)と同じ流れで行われた。後半は第1回目ですとまとめた宮沢賢治の人物像を思い出しながら、本作品の特徴についてグループで話し合う時間が設けられた。その後、グループで話し合った内容を発表し、クラス全体で作品について振り返った。最後に、提出シートの記入を行い、授業終了時に教師に提出した⁴。また、本作品を読んだ感想文の作成が翌週までの宿題とされた。

3.4 グループ内の担当係

第2回目と第3回目のグループ活動に際し、メンバーの一人一人に担当係を当てた。担当係の分類は池田・館岡（2007）を参考にした。各係の役割は以下の通りである。

- (1) 質問係：課題テキストの中に、意味の分からない「単語」や「表現」、分からないところがないか、メンバーに質問する。
- (2) 要約係：課題テキストをメンバーが理解しているか、確認しながら、短くまとめて伝える。分からないところはメンバーと一緒に要約する。
- (3) 話し合い係：タスクシートの問題や話し合いのテーマについて、メンバーに質問しながら話し合いの内容をまとめる。
- (4) 発表係：話し合いですとまとめた内容を、他のグループのメンバーに分かりやすい言葉にして大きな声で発表する。

グループ内での係の分担は各自で決めさせた。また、その日の係の振り返りのため、授業終了時には事前に配布しておいた担当係シートにその日担当した係名とコメントを記入し、提出させた。

3.5 教師の役割

教師はファシリテーターの立場をとった。学習者には、グループ内で作業が円滑に行われていなかったり話題が逸脱してしまったりしている場合またはグループのメンバーだけでは解決できない課題が生じた場合など、学習者から求められた際には教師が支援するというのを、事前に伝えておいた。

グループ活動時、教師は机間巡視を行い、各グループの様子を観察した。

4. 結果と考察

4.1 各グループのまとめ用紙－「宮沢賢治」に関する記述

各グループがまとめた用紙の記述のうち、主な項目は表1の通りである。

表1 各グループの用紙に記述された項目の有無

| グループ構成数 (名) | | A | B | C | D | E | F |
|-------------|----------|---|---|---|---|---|---|
| | | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 生年・没年 | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 出生地 | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 職業 | 童話作家 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | 詩人 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | 教師 | × | ○ | × | ○ | ○ | ○ |
| | 農業技術指導者 | × | ○ | × | ○ | ○ | ○ |
| | 短編小説家 | × | ○ | × | × | ○ | ○ |
| | 地質学者 | × | ○ | × | × | ○ | × |
| | 水彩画家 | ○ | ○ | × | × | ○ | × |
| 作品名 | 注文の多い料理店 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | 春と修羅 | ○ | ○ | ○ | ○ | × | ○ |
| | 雨ニモマケズ | ○ | ○ | ○ | × | ○ | ○ |
| | 銀河鉄道の夜 | ○ | ○ | ○ | × | ○ | × |
| | 風の又三郎 | × | ○ | ○ | × | ○ | × |
| | 雪渡り | × | × | × | ○ | × | × |

○：記述あり ×：記述なし

全6グループが共通して記述していた項目は、作者の「生年・没年」、「出生地」、職業のうち「童話作家」、「詩人」、作品名のうち「注文の多い料理店」であった。また、職業については、全6グループのうち4グループに「教師」「農業技術指導者」という記述がみられた。作品名については、全6グループのうち5グループに「春と修羅」「雨ニモマケズ」が、4グループに「銀河鉄道の夜」という記述がみられた。

表1に記された項目以外の記述はグループ間で違いがみられた。宮沢賢治

の「宗教信仰」については、3グループが記述していた。また、「自己犠牲の精神」「独特の宇宙感覚」と記述したグループ、「生と死を表現している」と記述したグループ、「菜食主義」「平和主義」「37歳没」と記述したグループ、「イーハトーブ」と記述したグループがそれぞれ1グループずつあった。これらのグループ間での記述の違いについては、クラス全体での振り返りにおいて確認され、全体で宮沢賢治の人物についての知識を共有した。

4.2 提出シート—学習者の記述の変化

ここでは、第2回目（前半）と第3回目（後半）の授業後に提出された提出シートに着目し、学習者の記述の変化について分析する。

〈授業に対する自己評価〉

まず、授業に対する自己評価、すなわち「読むことについて」「聞くことについて」の自己評価である。選択肢は、「うまくいった」「だめだった」の二択だった。

表2 前半と後半の「読むことについて」(名)

| | | | | | |
|----|--------|----|----|--------|----|
| 前半 | うまくいった | 17 | 後半 | うまくいった | 20 |
| | だめだった | 3 | | だめだった | 0 |

表3 前半と後半の「聞くことについて」(名)

| | | | | | |
|----|--------|----|----|--------|----|
| 前半 | うまくいった | 18 | 後半 | うまくいった | 20 |
| | だめだった | 2 | | だめだった | 0 |

表2は「読むことについて」の結果である。「読むことについて」は、前半は「うまくいった」は17名で、「だめだった」は3名であったが、後半では20名全員が「うまくいった」と答えており、「だめだった」は0名であった。次に「聞くことについて」の結果を表3に示す。「読むことについて」は、前半は「うまくいった」は18名で、「だめだった」は2名であったが、後半では20名全員が「うまくいった」と答えており、「だめだった」は0名であった。このことから、前半で「だめだった」と答えた学習者も何らかの変化が生じ、後半では「うまくいった」に変わったことが分かる。この何ら

かの変化についての詳細は後述する。

詳しくみると、「読むことについて」「うまくいった」と答えた学習者の主な理由は、

- ・「予習をしてきたから（前半4名：後半3名）」
- ・「内容が分かりやすかったから（前半5名：後半1名）」
- ・「分からない所はグループで解決した（2名）」

であった。一方、「話すことについて」「うまくいった」と答えた学習者の主な理由は、

- ・「グループ内で意見交換ができたから（前半7名：後半2名）」
- ・「予習をしてきたから（3名）」

であった。このうち、「予習してきたから」と答えた学習者（10名）のうち、4名が「自分だけでなく、メンバー全員が予習をしてきたから」と述べていた。このことから、授業に際し「予習しておく」という、積極的に取り組んだ態度が自己評価に反映しているといえる。また、4名の学習者は学習者本人だけではなく、メンバー全員がグループの一員として主体的に取り組んだことを評価していることから、従来のテキスト理解を通じた言語知識を目的とした読解授業（館岡、2012a）ではなく、ピア活動による他者との「対話」を求めていると考えられる。

一方、前半の「読むことについて」「聞くことについて」において「だめだった」を選んだ学習者は重なっていた。つまり、2名の学習者が「読むこと」と「聞くこと」に対する自己評価が低かったであったが、他の学習者達は高く、ある程度の達成感を感じていたといえる。ここでは、前者2名の学習者（学習者A・学習者B）のコメントに着目し、前半と後半の自己評価に対する変化を分析する。

〈学習者A〉

前半の「読むことについて」「だめだった」理由として「前は日本語の小説を読んだことがなかった。言葉が私にとって、とても難しく、あまり理解できない」と述べている。「話すことについて」は「内容の意味が全部はつきりに分からない。内容理解の問題」と記述していた。同日回収した提出シートにも、学習者Aは同様のことを述べており、「今回初めて読んだ小説ですので自分が知っている言葉でも、この小説で読んだら「え…なんと読む」という気持ちになっています。でも、これからは頑張って読んで上手に理解できるようにになりたいです」と記述していた。これらの記述から、この時点で学習者Aは単語の個々の意味は理解していても、文脈を伴って提示された場合に、その意味を即座に判断できなかつたと考えられる。その結果、予習に時間を要し、十分な準備をして授業に望むことができなかつたと推測される。しかし、後半では「読むこと」も「話すこと」も「うまくいった」を選んでおり、「読むことについて」の理由欄には「よく何回も読んで、新しい単語を調べてきた」と記述しており、十分に予習してきたことで自信を持って活動に参加した様子が見える。「聞くことについて」も「内容の意味がだいたい分かりましたから」と前回と異なり、内容を十分に理解できたことに達成感を得ているといえる。学習者Aにこのような変化をもたらしたのは十分な予習によるものであるが、予習に取り組む姿勢は主体的に授業にかかわろうとした態度の表れといえよう。

〈学習者B〉

前半の「読むことについて」全く「だめだった」わけではなく「まあまあだった」とし、その理由を「自分の分からない言葉を友だちに教えてもらったことがあったから」と記している。このことから、学習者Bは「読むこと」について全て自分の力で読めなかつたためという学習者自身の学習観から「うまくいった」を選ばなかつたことが分かる。一方、「話すことについて」は前半の「だめだった」理由として「要約していることはまだ上手になれなかつたから」と記している。このことから、「だめだった」原因に担当係の「要

約係」が関係していたといえる。要約係は後述のように4つの担当係の中で最も高い日本語力が求められる係である。授業後の話によると、学習者Bは今回初めての日本語の小説を読んだとのことであった。そのような状況で「要約係」の担当はかなり負担だったため、このような自己評価を行ったといえる。しかし後半ではテキストの予習を充分に行い、異なる係を担当した結果、「読むことについて」も「話すことについて」も「うまくいった」と評価し、ともに「前週よりよくなった」とコメントしている。

これら2例からいえることは、学習者の授業に対する心構えが授業の満足度に大きく反映しているということである。館岡（2012b）は協働学習にうまく参加できなかった事例を取り上げ、協働による学習活動への参加態度は、教室における他者との関係性と自身の自律性によって変化するものであると述べている。本実践でも、学習者Aは予習を充分に行うという自身の自律性によって、学習者Bは係を変えることで他者との関係性を調整することによって、学習活動への参加態度が変化し、授業に対する自己評価を高めることができたと考えられる。

〈話し合いによる自分の読みの変化〉

次に「話し合いによる自分の読みの変化」について述べる。選択肢は、「a. 前と同じだが深まった」「b. 考えが変わった」「c. 他の人の意見が面白かった」「d. 何も変化はなかった」「e. その他」の5項目で、複数選択可とした。表4は前半と後半の「話し合いによる自分の読みの変化」の結果である。

前半は、半数以上の16名が「c. 他の人の意見が面白かった」、半数近い8名が「a. 前と同じだが深まった」と答えていた。一方、後半は、半数の10名が「a. 前と同じだが深まった」「c. 他の人の意見が面白かった」と答えていた。また、「b. 考えが変わった」は前半では2名であったが、後半は5名であった。

これらのことから、前半は他者とのやりとり自体が面白かったと感じてい

表4 前半と後半の「話し合いによる自分の読みの変化」(名)

| | 前半 | 後半 |
|-----------------|----|----|
| a. 前と同じだが深まった | 8 | 10 |
| b. 考えが変わった | 2 | 5 |
| c. 他の人の意見が面白かった | 16 | 10 |
| d. 何も変化はなかった | 1 | 1 |
| e. その他 | 0 | 0 |

複数選択可

た学習者が多かったが、後半では館岡（2005）で述べられていたように、他者とのやりとりを通して自己を見直す機会が与えられ、その結果、考えが深まったり考えが変わったりしたと考えられる。

〈テキストや授業に関する自由記述欄〉

前半の自由記述欄をまとめると、主な記述は次のとおりであった（複数回答）。

- ・小説の内容がおもしろい（11名）
- ・グループの皆の意見が聞けておもしろい（10名）
- ・作品の内容に関する感想（9名）
- ・早く続きが読みたい（9名）
- ・グループの皆と話すことが楽しくておもしろい（5名）
- ・他の人の意見を聞いて考えが深くなった（3名）
- ・他の人の意見を聞いて新たな点に気づいた（3名）

一方、後半の自由記述欄の主な記述は、

- ・作者や作風に関する感想（13名）
- ・作品の内容に関する感想（11名）
- ・他の人の意見を聞いて考えが深くなった（5名）
- ・グループの皆の意見が聞けておもしろい（2名）

であった（複数回答）。

これらを見ると、前半はグループ活動に関する感想が集中しているのが分かる。上述の〈話し合いによる自分の読みの変化〉と同様に、学習者がグループ内の話し合いを通して考えが深まったり新たな点に気付いたりしたことが裏付けられる。また「グループの皆の意見が聞けておもしろい」「グループの皆と話すことが楽しくておもしろい」というコメントが多くみられたことから、ピア・リーディングが情意面でも学習に有効であることが分かる。一方、後半はグループ活動に関する感想も多少みられるが、作者や作風に関する感想や作品の内容に関する感想が多かった。このような感想が出てきた経緯については後述の4.3に記す。

4.3 教師による参与観察

〈第1回目：作者について知る〉

第1回目では事前課題として調べてきた「宮沢賢治」について、グループでまとめる作業を行った。インターネットで調べてきた者が多く、4.1の表1からも分かるように、多くの事柄がグループ間で共通していた。しかし、クラス全体で振り返りを行う過程で、「菜食主義」「自己犠牲の精神」「37歳没」「教師」「農業技術指導者」などのキーワードによって作者の人物像が学習者のなかで形成されたようであった。しかし、授業時間の関係上、これ以上クラスで議論を深めることはできなかった。

〈第2回目：「注文の多い料理店」前半〉

第2回目のグループで話し合う話題は当初、各グループで決めた話題にするよう伝えられた。しかし、各グループでテキストを読み進めていく過程で、あるグループでタスクシートの問いの1つである、テキストの扉と文字の記述について議論が始まった。それは第4の扉と第5の扉の様子についてで、第3の扉までは扉や文字に色があったが、第4の扉と第5の扉は明確に描写されていなかった。このグループでは、これらの点についてグループ内で作者の意図を考え、議論していた。しかし、グループ内でなかなかまとまらず、教師に助けを求めてきた。教師である筆者は、教師の意見を聞くよりクラス

全体で考えることにより意見が深まると判断し、クラス全体にこの話題を提供し、各グループで扉と文字の色について議論をすることになった。最終的には第5の扉は実は何色だったかという議論になってしまうグループが多く、作者の意図と扉や文字の色についてはクラス全体で深く議論することはできなかったが、1つのグループの議論がクラス全体の議論へと広がった点で意味のある活動となった。最後にこの日の授業後のコメント（自由記述欄）をいくつか挙げておく。

- ・いろいろな疑問を持って小説を読むことは本当にうれしいことだと考えています。
- ・最後まで想像するのが難しかったけど、グループによって意見が違うかもしれないが、おもしろかった。「なるほどね」と言ってしまう。
- ・他のメンバーの意見を聞いて、とても面白い意見も出て来ました。（中略）扉の色も最初、私は扉が気持ち悪い色をすると思いますけど、クリームを塗るため、多分扉の色は食欲をそそるかもしれません。
- ・最初文章を読む時、私は扉と文字の色について全く注目していなかった。他の人の意見を聞いてはじめて色の異なった点に気付いた。扉や文字の色は間違いなく、何か意味が含まれていると私は思っている。

〈第3回目：「注文の多い料理店」後半と全体のまとめ〉

第3回目のグループでの話し合う話題として、タスクシート内の「面白いと思った表現や場面」をグループでまとめることを提案した。各学習者がタスクシートに記述していた「面白いと思った表現や場面」について、グループでの話し合いを通してまとめたものをクラス全体に向けて発表させた。その結果、学習者が選んだものは大きく2つに分かれた。1つは繰り返しの表現、例えば「泣いて泣いて泣いて泣きました」「つ、つ、つ、つまり、ほ、ほ、ほくらが…」「ぶるぶるぶるぶるふるえ、泣きました」といった表現であり、もう1つはテキスト全体を通して目にする擬音語・擬態語である。これらを選んだ理由を聞くと、ほとんどの学習者が今まであまり見たことがないからと答えた。ここで、教師によって宮沢賢治の作風について簡単に解説

を行った。その上で、作者と本作品について考える時間を設け、教師は新たに「作者がこのような話を書いた理由は何か」という疑問を投げかけた。

再度グループで話し合いが行われている過程で、いくつかのグループで第1回目に調べた宮沢賢治についての情報を確認し始めた。そこで得た情報をまとめ、宮沢賢治の作風についてまとめ、クラス全体で発表した。このような活動の結果、先述のように後半の提出シートのコメントは、前半のようなピア・リーディングの活動そのものに対する感想より作者や作風に関する感想が増えたといえる（4.2〈テキストや授業に関する自由記述欄〉参照）。

自由記述欄の具体的な記述例を挙げると、次のとおりである。

- ・グループの皆はこの文章の言いたいことについて論争しました。この討論によって私は繰り返して文章を読んで、また作者はどういう人について調べた後で分かりました。作者は戦いが嫌いで自然を守りたいという気持ちを持っている人だから、動物に対して残酷な紳士二人が動物に食べられるという文章を書きました。
- ・最初、私は自分でこの小説を読む時、今のように深い意味を理解しませんでした。でも、授業でグループの皆と相談して、全体で話して、小説の深い意味を理解しました。
- ・宮沢賢治という人の作品の書き方について、前より理解が深まった
- ・作者は「がたがたがた」「ほ、ほ、ほくら」みたいな同じことを何回もいう描写や周りのことを描写して主人公の心境を表わす書き方が面白いと思います。そして、作者は自然を大切にしていることも分かりました。

これらのことから、グループでの話し合いだけでなく、クラス全体の振り返りを行うことでより理解が深まったといえる。

第2回目と第3回目で用いたタスクシートの問いは、教師によって作成されたものであり、作品の作風に関する視点に目が向けられるように設問が操作されていた。しかし、この問いは、従来の教室活動で行われていた、評価が求められる教師の発問（森本、2009）とは異なり、仲間である学習者との対話のきっかけとして用いられたものであったといえよう。その結果、グループ内での議論が活発に行われ、それを通して学習者は新たな視点や自身の考

えを再考することができたとみられる。

5. 今後の課題

本実践では、ピア・リーディングにより学習者はテキスト理解だけでなく、自己の考えの再構築や新たな視点を獲得することが出来た。さらに作者や作風に対する理解も深まったといえる。その一方で新たな課題も出ていた。本実践を通して導かれる課題を以下に示す。

本実践ではピア・リーディングを通して、新たに作者や作品の背景知識や作風に対する理解も深まったといえる。しかし、授業実施者であった筆者にとって、これらは専門外の分野であるため学術的に深めることに限界があった。本実践の第1回目においてより深い議論がされたり作品読了後に第4回目でも再度学術的な考察をする時間を設けたりして、作品の背景知識をより学術的な側面から補足することで作品に対する理解はより深化した可能性が考えられる。今後は専門分野の教員と連携することにより、留学生対象の日本語の授業を語学教育と位置づけるのではなく、より学術的な「大学での学びの本番」として学科の1科目として位置づけることを検討していくことが必要であろう。また、本実践で取り上げた作品は近代小説であったが、学習者の中には古典文学や現代小説を取り扱うことを希望する者もみられた。今後は時代をさかのぼった作品など幅広い作品を採用することについても、その可能性を検討していくことが必要であろう。

本実践は留学生対象の授業であったが、ピア学習は近年さまざまな形で学校教育に取り入れられている。したがって、今回のようなピア・リーディングを、留学生に限らず日本人学生を対象とした授業あるいは、留学生と日本人学生の合同授業でも導入・応用することで一定の効果をもたらすといえよう。この点については今後検討していくことにする。

¹ 森本（2009）の言う「対話」とは、Freire（1973）の対話であり、思考する諸主体が思考される対象と共に見つめつつ、互いにコミュニケーションし合い、お互いの考えをお互いにとって意味のあるものにしようとする努力のことである。

- ² 館岡（2012）の「対話」は、森本（2009）が述べた Freire（1973）の「対話」を指すわけではないが、「対話」は他者の考えを理解し、自分の考えを発信するために重要な役割を担っていると、対話を通して自分の考えが明確になっていると述べていることから、両者は同じベクトルを向いていると考えられる。
- ³ テキストはインターネット図書館「青空文庫（<http://www.aozora.gr.jp/>）」より引用した。底本は「注文の多い料理店」新潮文庫（第17刷）で、入力者は土屋隆、校正者は noriko-saito、2005年に作成されたものであった。
- ⁴ 回収した提出シートは翌週の授業開始時に返却した。

引用文献

- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: The Seabury Press
(Translation of *Educacao como pratica da liberdade, and of Extension y comunicacion*).
(里美 実・楠原 彰・楢垣良子 (1982)「伝達か対話か」亜紀書房)
- 池田玲子・館岡洋子 (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
- 門倉正美 (2003). アカデミック・ジャパニーズとは何か 日本留学試験とアカデミック・
ジャパニーズ 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究－国内外の
大学入学前日本語予備教育と大学日本語教育の連携のもとに－ 平成14－16年度科学研究
費補助金基盤研究費(A)(1)中間報告書 pp. 123-132
- 森本郁代 (2009). 伝達から対話へ－大学での日本語教育の現場から－ 日本語教育の過
去・現在・未来 第3巻「教室」 pp. 119-141 凡人社
- 館岡洋子 (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
- 館岡洋子 (2006). 読解授業における教師主導と協働的学習－2つのアプローチから協働
の教室デザインを考える－ 東海大学紀要留学生教育センター 26 33-48.
- 館岡洋子 (2012a). 日本語教育叢書「つくる」読解教材を作る 関 正昭 (編)・平岡史
也 (編著) スリーエーネットワーク
- 館岡洋子 (2012b). テキストを媒介とした学習コミュニティの生成－二重の対話の場とし
ての教室－ 早稲田大学日本語教育実践研究 創刊号 57-70.