

教師主導型から活動型授業への改善の考察

—脱タスクを目指して—

Research on Incorporating Active Reading into Traditional Intensive Reading class:
Aiming at Non-task Activity

幸田佳子（大東文化大学）・石井陽子（大東文化大学）

KOUDA Yoshiko(Daito Bunka University), ISHII Yoko(Daito Bunka University)

要 旨

筆者らは大学学部留学生向けの読解授業を改善した事例を報告する。留学生の読解授業における読みが教師に与えられた問題に答えるだけのものになり、表面的な理解で終わっていることから、それまでの教師主導の読解授業を活動型の授業、協働学習と自律的学習に変えていった。留学生の積極的な姿勢を涵養する意味で効果があったが、課題も発生した。筆者らの発表を発題として、対話型セッションの参加者とグループに分かれ、話し合いを通して、問題を共有した。協働作業での話し合いの結果を報告する。

This paper reports a project of improving foreign students' Japanese reading skills in college classes. Foreign students' Japanese reading practice tends to be limited only to answer questions without thinking. Therefore we introduced collaborative learning and autonomous learning in the class. These learning methods could nurture students' active learning attitude by discussing topics and making speeches, but some problems occurred. These problems were introduced to the participants in Teachers' Workshop and they had group discussions on the topics and made presentations on their discussions.

【キーワード】 タスク達成型授業、活動型授業、読解、協働学習、自律的学習

1. はじめに

本稿は学部留学生向けの読解授業についての事例を報告するものである。この授業の目標は大学の授業に支障なく受講できるよう日本語の能力をあげていくこと、読解においては表面的な読みでなく、自ら読むという姿勢を養い、読んで考えて自分の見方を持つことができるようにすることである。

教師主導のタスク達成型^①(以下、タスク達成型)の授業、いわゆる日本語の文章理解を問う一問一答で正答を求める授業を筆者らは行ってきたが、学生の理解が表面的なものになり、目標からかけ離れてしまった。そこで学習者が主体的に参加することによって、自律的に学べるような授業(以下、活動型)に切り替えたが、筆者らはタスク達成型の授業から完全には離れられなかった。

なぜタスク達成型から離れられないのか。タスク達成型授業の問題点、その解決策として行った活動型の授業の実践とそこから生じた課題を問題提起として対話型セッションで発表した。対話型セッションの参加者はグループで討論をして現場の教師が抱える読解授業の問題を共有した。本稿はこの対話型セッションの問題提起とグループ討論の内容を報告する。

2. タスク達成型の授業

この章では筆者らが行っていたタスク達成型の授業の流れといくつかの問題点をあげる。

本稿で取り上げる授業は大東文化大学の学部留学生向けの読解「理解とコミュニケーション」(半年, 幸田担当)と日本語学科留学生向けの読解「日本語1A」(通年, 石井担当)である。人数は約20名程度で中級レベル, 受講者は主に中国人留学生である。筆者らは長年, 語彙や文法などの知識を教授し, 教師が用意した内容理解の質問に答えさせる「精読」の授業をしてきた。以下, 2011年度前期に行った授業の流れである。

- ①本文の漢字の読み, 語彙の確認: 語彙リストを用いてわかりにくい語の確認をする。
- ②本文の黙読: 読んで理解, 要点や語彙に下線を引く。
- ③ハンドアウトのタスクQ&A: 内容や語彙などに関する問題の答えを書かせる。
- ④音読: 書き終わったところあいに, 何人かに音読させる。
- ⑤解答の確認: 学生に答えさせ, 答えの要点を板書する。

2-1. タスク達成型の授業の問題点

筆者らの行ったタスク達成型の授業の主な問題点をあげる。

- ①タスクQ&Aは教師が読み取った問題と答えになっている。漢字・語彙のリストは学生がわからないだろうと思われるものを, 設問も勘所と思われるものを出す。
- ②読みの速さは個人で違うため, 全員が終わるまで待つと, 時間がかかりすぎる。また, 読むのが速い人は他の人が読み終わるのを待つ間に集中力がとぎれてしまう。
- ③学生は部分読みで素早く答えを出すことが目的になり, 内容について自分で考えない。
- ④答えが本文からの抜き出し, または単語だけになる。さらには教師の板書した答えだけをハンドアウトの解答用紙に写す。
- ⑤本文の内容は時間内に読み切れる長さでおもしろく, 展開が分かりやすいものを選びがちになる。それは学生の関心のないことも多い。

以上の具体的な問題点から言えることは, 日本語の読解の授業において一つの正答を出そうとする姿勢がしみついていることだ。読んだ文章の内容について考えることを問題にしていないのである。教師から与えられるものでよしとする受け身の態度を, 教師と学習者の双方で作っていることがわかる。

2-2. 先行研究からの指摘

館岡(2007)は「オーソドックスな読解」の授業について2つの明確な問題点を指摘している。1つ目は教師が学習者の頭の中が見えないこと, 読んでどこまで理解したかの過程が外から見えないことである。だからこそ, 2つ目は学習者の読んだ「結果」だけを扱っていることだという。筆者らもまさにこの問題点を考えていて同様に感じていた。つまり学習者が「木を見て森を見ず」でタスクの答えを出すことに集中して, 文章そのものをとらえていないと感じていた。そしてこのようなタスクの要求では文章が読めているかどうかかわからないと思ったのである。

また, 答えの表し方にも問題がある。教師は学習者自身の言葉で再構築された答えを期待するが, 現実には本文の抜き出し, 要点の取り出しだけになる。なぜこのようなのかを衣川(2012)は口頭表現のコースの考察から述べている。概念として意味を理解はするが,

知識としてとらえていて発表の場で学習したことを自分の言葉に活用できていないという。

この「知識」だけのとらえ方は、二通(2006)も述べていて、教材にある解釈や意見を唯一のものとして無批判に学習者が受け入れているからだという。そしてもっと「主体的な読み手」に育てるために、「書き手」の考えと「読み手」としての自分の考えを区別できるようにすることを提案している。このような「主体的な読み手」にするための提案としては、学習者同士の話し合い、振り返りとお互いのインターアクションが有効であることが協働学習を取り入れた授業の実践報告からも明らかである。(2)

さらに教師側の問題では、学生自身の言葉を期待しつつも教師の読みとその答えに近いものをよしとってしまう傾向が挙げられる。(3) これも受け身の態度を作る要因であろう。以上、読解授業における学習者が受身の態度から脱却し、「主体的な読み手」として自分たちで読み進めるようにするためには、読む過程を可視化すること、内容理解を深めながら自分の言葉で表すことが必要である。そして教師主導を少なくしていくことである。

3. 活動型授業の実践と問題点

3-1. 活動型授業 ①協働授業

この章ではタスク達成型の授業の問題点を改善した授業実践を報告する。「デザイン→実践→振り返り→課題→新しいデザイン」のサイクルで、少しずつデザインを改善していった。幸田の後期(半期)の教室デザインと授業テーマは下記の通りである(表1参照)。読む過程の可視化のために話し合いと発表に時間をかけるので、1テーマを2コマ(1コマ90分)の授業で扱った。教材は身近なことや経験していることで内容が分かりやすく、考えが出しやすいものを選択した。ハンドアウトには一問一答のタスクや語彙・文法の問題を入れないようにした。その代わりに要点と自分の考え、わからない語彙や漢字の読み、話し合いの中で気づいたことや他の人の考えなどを記入してもらうことにした。また話し合う内容は、教師が課題として板書し、明確に示した。

- ①本文の読みとハンドアウトの質問(資料1参照)の答えを各自書き、疑問は教師に質問する(30分)
- ②グループ(3,4人)で話し合い、質問の各自の答えを出し合ってまとめる(30分目安)
- ③次週にグループごとに発表し、発表後に質疑応答と学生による発表の評価をする(60分)
- ④各自振り返りを書いて提出する。次週に教師が総括したものを公表する(10分)

表1 2011年度後期授業内容の一部

テーマ	授業数	協働の形	目的	活動と振り返り
発表について	1コマ	ペア	分かりやすい発表方法を理解すること。	ペアで話し合い、まとめる。2人で発表する。
新聞記事	2コマ	ペア	前回の発表の注意点に留意すること。理由、コメントを述べること。	選んだ記事の要約と選んだ理由とコメントを発表する。他者評価で振り返りをする。
「なぞのロボット」 星新一	2コマ	グループ 3,4人	グループでまとめること。いろいろな結論をまとめること。	自分の結論と理由を話し合い、まとめる。グループ活動について振り返りをする。

評価は、以下の4点から行った。①ハンドアウトの質問に対する解答(考えて自分の言葉で書いているか)、②話し合いの態度(協力しているか)、③発表の態度(クラスで決めた発表方法を実施しているか)、④新聞記事の発表については個人発表としたので、要点と意見、発表についての他者からのコメント、内容理解と発表についての振り返りをまとめたものを書かせたレポートである。

前期に学生はグループ活動や発表をしているので発表の経験はあるが、すべて教師の指示を受けて行っていたため、何のためにしているのか理解していない学生が多かった。この点を改めたかったので、学生たちが読んで理解したこと、気づいたことをクラス全員に説明してほしいこと、教師は各グループを回って聞くことに徹することを授業のたびに説明した。また前期に学生が理解したことを発表しても、聞いている側がわからないことが多かったので、何回か授業で発表の仕方を全員で考えた(表1参照)。さらに、教師の想定していなかったことや気づいたことはまとめ、次の授業で振り返りとして公表した。

3-2. 協働授業の実践例

表1に載せた「なぞのロボット」の実践例は以下のとおりである。これは読み物としては初級後半か中級はじめくらいで読めるものである。この小説の最後の部分、ロボットの働きを説明している部分を削って、どんなロボットか、またその結論になった根拠を出すことを課した(資料1参照)。そしてそれを話し合ってもらってまとめてほしいことを伝えた。このように話し合う目的と課題を明確に示した。そしてそれをするためにはグループのメンバーが互いを認め合うこと、助け合うことも伝えた。また、まとまらなくても無理にまとめる必要はないこと、その話し合った過程を述べてくれればよいことを伝えた。グループ分けは教師が行った。学生は中級レベルで、19名出席(中国17名、韓国1名、ベトナム1名)したので、6グループ(3,4人)作った。話し合いは楽しく円滑に進んだグループが多かった。

資料1 ハンドアウトの一例

「なぞのロボット」	
目的	グループの協働作業
	協力して意見をまとめること ほかのグループに理解してもらえる発表すること
	本文を読んでから、答えなさい。
題意	わからない語は2語以上書きなさい。 _____
	大事だと思う語や句に下線を引きなさい。
1 自分の考え	どんなロボットだと思うか。
	理由
	グループメンバー
2 グループの意見	みんなでまとめる。
3 発表について	発表の仕方
4 振り返り	話し合い、発表はどうだったか。 何か言いたいことがあれば書いて下さい。

各グループの答えは、以下の通りである。

- 1 グループ 仕事のデータを入れる。マッサージする。掃除する。
- 2 グループ 博士の子供役、友人役として育て、日記をつける。
- 3 グループ カードマンとして記録をつける。
- 4 グループ 博士のアシスタントやメイドでマッサージする。
- 5 グループ 眠れるようにする。
- 6 グループ 枕や目覚ましになる。

話し合いがまとまったグループ(2, 3, 4 グループ)とまとまらなかったグループ(1, 5, 6 グループ)ができたが、どのグループもよく話し合っただけで答えを出していた。ただ、発表を聞いた際に、学生たちの読み方が終わりの部分だけにひきずられて出した答えだということ、ロボットは人間のために役に立つ働きをするという思い込みが大きく影響していることに気づいた。この思い込みを取り除かないと答えを出しにくいのであるが、教師がロボットは使う人にとって役に立つものだという指摘だけした。グループの答えはよく話し合った結論だったようで、学生からは原文の正解は何かという質問は出なかった。よく考え、納得した答えを導き出した過程が実感できたと思う。その後のグループ活動についての振り返りでは、こうした話し合いは面白く、一人で読むより理解ができた(10人)、話し合ったが意見がまとまらずばらばらだった(5人)、思うように意見が言えなかった(2人)、ロボットは無駄だという内容に関するもの(2名)であった。

3-3. 活動型授業 ②自律的な授業

石井は後期中まで教師主導のタスク達成型の授業を展開した。しかし、後半から活動型に変えて授業を実施した。学生は19名(中国14名、韓国3名、台湾1名、ロシア1名)で、中級後半のレベルであった。石井の教室デザイン(後期後半5回)は、下記の通りである。

- ①前回の読書シートの返却: 学生の意見や感想を教師のコメントと共に、紹介する(15分)
- ②3種類の読み物(評論・名作・短編小説の一部)配布: 好きなものから読ませる(60分)
- ③「読書シート」(資料2参照)の記入: 読み終わってから一枚以上記入して提出する(15分)

3種類の読み物は、論理的な構成で要点が取りやすい評論的なもの(A)、最近の作家の短編小説(B)、名作と言われる小説(C)の中から一つずつ選んだ(表2参照)。

表2 3種類の読み物の一部

	評論的なもの(A)	最近の短編小説(B)	名作小説(C)
1回目	「いのちは誰のものなのか」 柳沢桂子	「デューク」 江國香織	「藪の中」 芥川龍之介
2回目	『「ありがとう」と言わない重さ』 呉人恵	「初キス」 角田光代	「来訪者」 阿刀田高

成績は課題と筆記試験から評価した。課題として読んだ作品の中から一つ選び、その作品の紹介の「帯」を書くこととした。「帯」の内容は、①母国語で題名、日本語による題の説明、②読んでもらいたい人、③紹介文である。

この活動は後期後半に行ったので、前期と後期前半は通常の読解の筆記試験を行った。

この授業で目指した事は、学生の意識を変えることであった。すなわち、読解は設問に答えること、しかも正答だけを求めることという考え方を改めたかったのである。まず授業中の活動は集中して読む、かつ楽しんで読むことを目指した。そして一問一答のタスクは外し、自分の意見や感想を書く形の読書シートにした(資料2)。読んで感じたことを文字化することで思ったことを整理でき、文章の理解が一層深まる。学生がわからないところは辞書で調べることや教師に聞くことで対処した。さらに自分が集中できたか、理解できたかなどを自分で客観的に評価してもらった。

資料2 読書シート

今日の一冊		
月 日	学籍番号	氏名
書名 : _____		
著者名 : _____		
この本を読んで印象に残ったこと(気に入ったフレーズ, 荒筋, 意見等):		
感想:		
内容	面白さ	☆ ☆ ☆ ☆ ☆
	理解度	☆ ☆ ☆ ☆ ☆
日本語(文法・表現・語彙)	理解度	☆ ☆ ☆ ☆ ☆
	全体	
	集中できたか	☆ ☆ ☆ ☆ ☆
	興味が持てたか	☆ ☆ ☆ ☆ ☆

3-4. 活動型の問題点

幸田の実践においては、学生が読んで理解した範囲内で自分の言葉で意見を表現できたことは、成果があったと思う。そして話し合いや発表で視点が広がることや読みが深まることを経験しながら理解していったので、授業を活動型に変えた意味はあったと思う。しかしながら協働作業の要である話し合いと発表がうまくいくとは限らなかった。例えば、話し合いについては参加したがるが、他の人の意見を尊重しない、上手に答えを出している学生の意見を批判せず従ってしまう、正解を求めたがるといった学生が見られた。また発表についてはいつも同じ人が発表する、グループで話し合っていないことを勝手に述べるといった問題も見られた。一方、教師側の問題として、筆者がどの程度介入していいものか戸惑うこともあった。たとえば、長年の経験から要点の押えや語彙の確認をしないといけないと思い、つい余計な説明をはさんだり、話し合いに参加して話したり、学生の発表後にすぐに質問したりすることもあった。また準備不足のため予想外の質問に答えられなかったことなどである。クラス活動についての問題点としては、読解授業というよりも口頭表現の授業になってしまったということがあげられる。もともとは話し合いの成果を

共有するため発表であったが、発表が上手くできたか、説得できたかという発表方法の授業になっていったのである。

石井の実践においては、学生が以前の授業時より「読み」に集中していたこと、あるいは集中しようとしている様子が見て取れたことは成果があったと思う。また読んだ後にコメントを読書シートに必ず書き込んでいたことも本活動の目的がある程度達成されたと言えよう。しかし実際に学生が正しく日本語の文章を理解しているかは不明である。学生の「読み」について客観的に測ることができないという問題が出てきた。また学生の興味は様々であるため、素材としての「読み物」の選択が難しく、筆者の好みによる選択になってしまう傾向があった。素材としての読み物の選択は非常に重要であると思う。教室内の読みのために、一斉に同じもの、または数種類の中からの選択になるのはやむを得なかった。また、本活動は1人で行う活動であったために、自分の考えや理解を他者に確かめたり、他者と深めたりすることができなかった。

3-5. 問題点から見えてきた課題

3-4で挙げた幸田の活動型授業の問題点の原因は何であろうか。

まずは学生が活動に慣れていないことが原因の一つではないかと考えられる。そして学生と筆者との読解に対する考え方が大きくずれていたことも原因の一つではないだろうか。これは、最終授業時に自由記述で取ったアンケート調査の結果の学生の答えから明らかになった。話し合いについては「面白かった・楽しかった」「協力してまとまっていくのがよかった」「いろいろな人と話せるのがよかった」など、肯定的なものが多かったが、「読解か発表の授業かわからなくなった」といった指摘も出た。一方でこれからやりたいことを自由記述してもらおうと、文法・語彙の勉強(5名)、能力試験の勉強(2名)、時事問題や日本の文化・習慣についての読解(4名)、小説(1名)、速読(1名)という結果であった。

筆者は話し合いや発表の活動で各自の読みが深められることを期待し、学生もそれを認識していると思っていた。しかし学生の読解授業への要求は、文法知識や語彙を増やす言語的側面の能力の向上を求めるものであった。幸田の課題はこの認識のずれを埋めていくことである。

話し合いで他者の意見からヒントをもらい、考えをまとめるといった一連のやり方は読解のみならず、他の専門の勉強にも役に立つはずである。このような話し合いや発表の活動が有用であると学生が実感していけるようにしたい。

石井は学生が何を感じたかということに重点を置いた活動を試みた。しかし、自主性、集中力等、内面的なものは可視化が難しく、ゴールの設定もまた難しい。強制されずに自主的に何かをするということは、よほどの必要性、興味、意識の改革を自覚しない限り、難しいことである。また、それをどのような形で確認していけばいいのか、確認が必要なのか今後の課題である。さらに、自律的な授業を進めていく上で学習者の興味は「やる気」につながる欠かせないものであり、それを助ける手立てとして、素材としての「読み物の選択」、「読後の話し合い」は非常に重要であると思う。それを時間的制限のある授業という枠組みの中でどのように組み入れていくか更なる工夫が必要だと感じた。

筆者らは、教師主導型授業を何とかしたいという思いから一問一答のタスクを外すという改善を試みた。その結果、予想通りの効果もあれば、想定外の問題も出てきた。次章で

はこの課題を発題し、参加者と読解の問題についてグループディスカッションした成果を報告する。

4. 対話型セッション

対話型セッションEは以下の通りである。

開催日時:2012年7月29日(日) 11時~12時半

場 所:早稲田大学早稲田キャンパス 22号館

参加者:31名

目 的:読解の授業の問題共有とどのような改善ができるかの提案

参加者は3つのテーマ(A読解授業のデザイン B読解授業の教材 C読解授業における教師の役割)から関心のあるものを選択し、ABCの各テーブルに座り、グループ分け

流 れ:趣旨説明(5分) 筆者らの発題と参加者からの質問で内容確認(30分) 各グループの話し合いとまとめ(40分) その結果の発表(20分)

4-1. 当日の対話型セッションから

筆者らは事前にコーディネーター2名と当日にどのような話し合いにしたいかを打ち合わせた。この時に読解に対する考えや問題などを出し合い、発表や話し合いのテーマでどのようなグループ分けにするか、どのような話し合いができるかなど話し合っていて決まっていた。

参加者に上述のA, B, Cの中から話し合いたいテーマを選んでもらったところ、Aが3グループ(20名), Bが1グループ(4名), Cが2グループ(7名+スタッフ1名)となった。全体の約3分の2が教室デザインを希望したことがわかる。そして各々グループで各々の自己紹介とテーマを選んだ理由を述べてもらった。その後テーマについての問題や提案などを話しあい、まとめてもらった。どの参加者も現状の問題や提案などを活発に出し合っていた。

「授業デザイングループ」は、現場での様々な問題点をあげ、どうしたらよいか話し合っていた。「教材グループ」は、読みものの選択に当たって、読む目的や何を学ぶかなど考慮しないと行かないと話し合い、具体的にレベル別、学習者の目的に合った教材や授業デザインを挙げていた。「教師の役割グループ」も授業デザインによる役割の違いや、レベルによる役割の違いが挙がっていた。例えば、精読中心の授業と多読の授業の場合の役割の違いや初級後半から中級への橋渡し時期の役割についてなどである。

4-2. 対話型セッションからの気づきと振り返り

グループディスカッションでまとめた各グループの成果発表から筆者が気づいたことを取り上げたい。

どのグループもまず読解とは何か、また理解するとはどういうことかと根源的な問いが発問されていた。そして「授業デザイングループ」はもちろんだが、他のグループでも授業デザインが具体的に出され、それから各自のテーマである教材や教師の役割について話されていた。読解の意味が授業を考えていく上で重要であることが再認識された。

またあるグループからは、幸田の課題である協働的な活動に関連して、協働授業の話し

合いや発表は一手段に過ぎず、活動を好まない、苦手な学習者もいるので、他のやり方も併用してもよいのではないかという指摘があった。確かに話し合いと発表以外の活動も併用して行うことも考えた方がいいと感じた。またどのような活動がよいのかについてはレベルを考慮すべきだという発表があった。初級から中級への移行は会話教材から読解教材へ変わっていくので、読解も内容中心になる。語彙や文法面で初級より幅広く運用できるように練習をしなければならないので、教師主導の説明も必要ではあるが、知識伝達だけに終わってしまう可能性が高いという指摘だった。筆者も実践した活動以外にも、レベルに応じた様々な活動、例えば発問の工夫⁽⁴⁾、またはペアでの読み合いなど工夫して行う必要があると感じた。

石井の課題である読み物の素材選択について関連した発表では、教師と学習者で素材の希望が乖離しすぎて選択が難しいということだった。読み物の素材選択は、教師の読解授業の目的、デザインと関係してくるので教師の選択で進めている場合が多いようであった。一方で、学習者の選択による授業デザインの提案もあった。

評価について、筆者らが実践した授業でどのように評価するのかという質問が出た。活動をどう評価するか難しいが、学習者に自己評価と他者評価を出してもらったと答えた。成績評価は幸田の場合、毎回のハンドアウトの提出から話し合いや発表の態度を確認しておいて、レポート提出で評価したことを挙げた。石井の場合は、集中力は自己評価にして、読んだ作品の帯を作ってもらうことで成績評価したことを挙げた。

以上4つの点、読解についての考え方、活動の方法、教材の選択、評価方法に関する問題をグループの話し合いとその発表から取り出した。気づかされた点のみを挙げたが、まだ十分に検討できていない状態である。今後、読解授業をデザインする上で、検討していきたい。

5. 課題とまとめ

このフォーラムを通して読解とは何か、また読解授業をする意味を発題したことは大変有意義であったと思う。フォーラム後いくつかいただいたコメントでも「漠然と読解をとらえていたが、そもそも何のために読むのかという根源的な問いに立ち返ることができた」「読解の授業で何を学ぶのか考えた」とあり、筆者らの発題はその役割を果たしたと思う。

そして幸田の課題である活動の方法とそれに対する学生の認識のずれの問題については、対話型セッションのグループ発表からヒントを得ることができたので、今後の授業に活用していくつもりである。特にこの問題は、学生の読解に対する認識を変えていかなければならないので、様々な活動の方法を試みて学生自らが読み進める方向へ持って行くことを目指していく。石井の課題である学生の理解の確認と読み物の選択の問題はこれからの課題である。

また「(中略)一問一答は導入にしかかなりえないですし、本を読むことの一番の楽しさは理解ではなく、自分とのかかわりや考え方への影響を楽しむものだと思います。」というコメントを得た。まさに読むことの意味は自分の物の見方を広げることなので、学生の読解力を上げ、視野を広げることにつながる活動へと展開をしていかなければならないと感じている。

謝辞

大東文化大学の長島明子さんには、以前からの勉強会でお世話になり、今回の読解についての話し合いや発表の下準備などで多くのアドバイスをいただいた。ここに感謝の意を表したい。

注

- (1) 「タスク」の定義について質問が出たが、一般的にはコミュニケーション・アプローチでいう「タスク」は鈴木睦(2007)によると「実際の場面に近い課題を設定し、達成のために言語を使用する過程を通して言語を学習するもの」と理解されている。筆者らの考えている「タスク」は読解後の一問一答の設問や多肢選択問題などである。
- (2) 館岡(2007)はピア・リーディングですでに提唱している。実践例も多くあるが、神村(2011)は日本人学生と留学生の協働学習で、話し合いの逸脱の中から話のテーマの理解深化を見出している。このような形は留学生同士でも十分考えられる。
- (3) 2009年集中日本語教師研修コースの夏季ワークショップ 館岡洋子「ピア・ラーニング協働による読解から作文へ」で、グループで読解の課題を考えていたとき、アシストしていただいた池田玲子先生が「読解ってなんですか。教師が決めた読みできることが理解できたと言えますか。それが読解ですか」というようなことを言われて、それぞれの読みがあってもいいということに気づかされた。
- (4) 鈴木(2011)は中級前半の読解について、教師主導の説明ではなく教師の「発問」で語彙の運用を促す授業が効果的であると述べている。

参考文献

- (1) 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
- (2) 神村初美(2011)「大学院の専門日本語教育における日本人学生と留学生との協働学習の試み—ピア活動観察の視点から—」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』日本語教育学会, 2011年度, 1-10
http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2011forum/2011_RTA_kamimura.pdf
- (3) 衣川隆夫(2012)「対話を通じた学習者による評価基準の作成とその変容—口頭発表技能育成のコースにおける実践から—」『名古屋大学日本語・日本文化論集』第19号 名古屋大学留学生センター, 89-121
- (4) 鈴木和美(2011)「中級日本語教育における教師の発問—読解授業データからの考察—」『創価大学大学院紀要33』, 257-278
<http://daigakuin.soka.ac.jp/assets/files/pdf/major/kiyou/23> 日本語教育 読解サイト
- (5) 鈴木睦(2007)「12章コミュニケーション・アプローチ」鎌田修・川口義一・鈴木睦編著『日本語教授法ワークショップ』凡人社
- (6) 二通信子(2006)「アカデミック・ライティングにつながるリーディングの学習」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房