

協働学習の可能性—異文化間教育の視点より—

The Potential of Collaborative Learning

From the Perspective of Intercultural Education

志賀 玲子

要旨

本研究は、実社会と見立てた教室において異文化理解能力を身につけることができるか、すなわち、ピア・ラーニングという協働学習によって効果的な異文化間教育が行えるかについて考察したものである。2014年度前期に都内の大学で行われた上級読解の授業におけるピア・ラーニングでのやりとりを異文化接触場面でのやりとりとし、そこでとられた学習者の態度や語られた心境について記述し分析した。その結果、他者を認める姿勢、他者の立場への寄り添い、自己変容の受け入れ、「自分の見方が唯一の見方」という思考からの脱出、状況の客観視、といった、異文化理解で求められる態度・姿勢が観察された。さらには、当初人前での意見表明を躊躇していた学習者が、「異なりを受け入れてもらえる」との安心感から自らの意見表明ができるようになるなど、ピア・ラーニングを通じて、語学学習を超越した大きな学びを体験できたことが認められた。異なる文化背景を持つ学習者同士の教室内での意識的な接触により、異文化間教育が促進されることが示唆された。

キーワード：ピア・ラーニング、協働学習、異文化間教育、異文化理解、意見表明

1. はじめに

「日本語教育とは、広い意味で、コミュニケーションそのものであり、教授者と学習者とは固定的な関係でなく、相互に学び、教え合う実質的なコミュニケーション活動」（文化庁2000）という文言があるように、日本語教育が単に「言語」を一方向的に教えるだけのものではないというのは、既に多くの日本語教育関係者が共有している認識であろう。また、言語教育を広く教育という観点からとらえた場合、それは未来を担う人材育成の場であり、社会全体の営みを好循環に導く担い手の創出であることは強調されるべきである。

この考え方はピア・ラーニングの定義の中にも見られる。「ピア・ラーニングには2つの目的があります。ひとつは、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目的です。もうひとつは、仲間といっしょに学ぶ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目的です」（池田・館岡2007:51）。さらに、人に話すことによって「メタ認知が促進され」たり、「自分自身の考えを相対化すること」ができ、「自己自身による新しい発見をも促す」（池田・館岡2007:55）とも言及されている。これらのことから、語学教育の現場において、いわゆる語学力の向上のみに主眼をおくのではなく、学習者を啓発し、考え方や生き方

にも影響を与える可能性を含んだ授業展開というものが、より強く意識されてもよいのではないかと考えられる。

教室の中で実際の社会における疑似体験をするという考え方から一歩進んで、教室自体が社会であり、コミュニケーションの場であるにとらえてみると、そこでのやりとりは人としての営みにほかならず、個々人の人間形成にも影響を与えるものだと言える。つまり、言語学習にとどまらず、物の見方、考え方、仲間との人間関係の作り方などを鍛える場だとも考えられるのである。

昨今認識が広がってきている状況的学習論においては、「教室の共同体の成員は、実際の活動を行いつつ、同時に共同体を形成するという実践に参加する」(西口 1999a:8)とされる。教室での活動が、すなわち実社会での活動と同様のものであると解釈されるのである。さらに西口は、日本語教育について、『『教える』よりも、学習者一人ひとりのあり方を尊重しながら、『皆が学べる相互作用的な環境』を提供しようという方向に発想が転換したこと』(西口 1999b:15)を指摘している。

グローバル化が進む現代社会において、異文化を理解しようとする姿勢は必要かつ重要なものであろう。語学教育の中に異文化間教育が含まれるとした場合、そこでは一体、何が望まれ、何ができるのであろうか。「異文化間教育」には時代やバリエーションによりさまざまな解釈が成り立つが、ここでの意味解釈としては、「国家・民族間に限定した集団類型の特徴や傾向を学ぶことでは決してなく、むしろそうした集団類型を超えて、どのように人と人が理解しあえるか／しあえないかを考える場を形成すること」(細川 2015:57)としたい。

フランシス・カルトンは言う。「異文化間教育を通じて学習者は、他者を認め、自らの心を開き、他者の考え方に思いを巡らせ、『自分の見方が唯一の見方』という思考から抜け出し、他者は異なっているとの考え方を受け入れ、その違いも正しいものと理解できる」(フランシス・カルトン 2015:10)。果たしてこの現象が、ピア・ラーニングを行うことを通じて、教室の中で実現可能であろうか。私たちは本能的に、自分と同質の人達と時間や空間を共有しがちである。それは、ある意味自己防衛であり、平穩無事な状況を維持したいという自然な欲求に基づくものにほかならない。しかし、今後の社会を考えた場合、異質な人同士の交流や相互理解は避けられないものであり、誰もがその現実を受け入れ、対応できる力をつけていくべきだと考えられる。さらに先のカルトンは続ける。「他の文化に属する人と接するだけで、開かれた態度や寛容性を育むことはできない」(フランシス・カルトン 2015:11)。意識的な接触およびそこでの意見交換が、私たちの中で異文化理解を深めるために必要だということである。教室で協働活動をするということは、即ち、意識的に学習者同士の接触を促し、意見交換をする機会を与えることに相当するのではないだろうか。

2. 本研究の目的

ここで、本研究の目的をまとめる。教室内での活動を実際の社会活動と見立て、その中で

学習者たちにどのような化学反応が起き変化がもたらされているかを観察した上で、主に、ピア・ラーニングにより効果的な異文化間教育ができるだろうかという観点から今後の日本語教育への提言を行う。最終的には、おそらく多くの日本語教師が「何となくこの方法がよいらろう」という経験則から、或いは「最近の傾向はこうだろう」といういわゆる常識から行っているグループ活動時のグループ編成に裏付けを与え、活動実施時に各教師が持つ不安を多少なりとも払拭することを目的として論を展開する。

3. 先行研究

ピア・ラーニングのメリットとして、「リソースが増える」「理解深化が促される」「社会的関係性の構築への学びや学習への動機づけなどの情意面でのメリット」(池田・舘岡 2007:57)が挙げられている。本研究では上記のうち三つ目のメリットに焦点を当てる。語学教育としての効果から逸脱した視点になるであろう。これに近い先行研究としては、協働学習の一種であるジグソー学習法を日本語教員養成に取り入れた有田(2004)、同じくジグソー学習法を中国の大学院で実践し報告した朱・砂川(2008・2010)、ジグソー学習により通常教室内で弱者となっていた学習者が責任感を持ち主体的に活動に参加するようになった様子を報告した志賀(2011)等がある。ともに、語学教育としての成果というより、主体的な行動、積極的な態度、他者への配慮などの変容に焦点を当て、より大きな視点での学習者の変化を報告している。ジグソー学習法は、1978年に米国のエリオット・アロンソン氏が提唱した方法(Elliot Aronson 1978)であるが、この方法を読解教育にアレンジしたものがピア・リーディングの一方法として舘岡(2005)でも紹介されている。

4. 調査の概要

本研究の対象授業は2014年度前期に都内の大学で行われた上級読解授業であり、当該授業についての研究報告には霍(2015)等がある。学術的な読解力の養成を目的とし、社会科学の文献を題材に授業が進められた。90分授業を三等分し、はじめの30分は個人で文章を読み各課題に取り組む。次の30分は、3~4人のグループを作り、協働作業により読みを深める。残りの30分は、全体での発表と議論および教師からのフィードバックに当てられる。

授業はオリエンテーションを含め全15回であったが、コース開始時よりコースを通して全4回の個人インタビューを行っている。本研究で使用したデータは、個人インタビュー及び、授業中の学習者の会話音声文字化したものである。

分析対象となった授業には、22名の学習者が参加した。母語別に見てみると、韓国語11名(うち女性7名)、中国語5名、ポルトガル語3名、アラビア語1名、英語1名、ドイツ語1名である。このクラスを共同体と見立てると、マジョリティーである韓国語母語話者が全体の半分を占めているということになる。今回、このマジョリティーの中のマジョリティーである韓国語母語話者女性7名(学習者A、B、C、D、E、F、G)を中心に分析を進めた。7名に対して

それぞれ行ったインタビューからわかったこと、さらに、このうちの3名(学習者A、C、E)とブラジル語母語話者男性1名(学習者X)の4名がグループ構成員として協働活動を行っている会話も分析データとした。

学習者にどのような認識変化が生じたか、異文化に対する考え方がいかに変わったか、そしていわゆる「異文化間教育」の効果があったかということを考察する。異なる文化に属する人との意見交換が各個人にどのような影響をもたらすかが見えてくるはずである。

5. 学習者の言葉に現れた異文化理解姿勢

本研究では、学習者の中で起きた変化を観察する視点として、先のフランシス・カルトンによる異文化間教育の成果を参考に、①他者を認める姿勢、②他者の立場への寄り添い、③自己変容の受け入れ、④「自分の見方が唯一の見方」という思考からの脱出、⑤状況の客観視、という5点を据える。さらに、相互理解のためには意見表明も必要だと考え、⑥意見表明に対する意識形成、という点も一観察視点として提示する。

5.1 他者を認める姿勢

学習者の言葉からは、異なる文化背景を持つ学習者とのディスカッションを通して他者の考え方を明確に認識した事実が語られる。

学習者E: 今までたぶん韓国人だけのこう考えを持ったと思うんですけど、(中略)、ヨーロッパの人たちと中国の人たちは、こういう考えをするんだっていうのは本当になんか深く感じました。

学習者Eは、これまでの自己の考え方を振り返った上で、多文化の人との接触により自己に生じた認識の変化について述べているが、他文化の学習者の意見を「深く感じる」と表現している。他者の意見を認めるという経験を、この場でしていることになる。

さらに、「違い」を「違い」として認めることを、あえて表明した学習者もいた。

学習者B: ああ、なんか、誤りじゃなくて、違いだから

「誤りじゃなくて、違いだから」という考えは、異文化理解のために非常に大切になる考えである。他者と意見が違ったとしても、それは「誤り」ではなく「違い」なのだという認識は、他者理解のために必要なものであろう。

また、違いを楽しむ姿勢や、自分の立場からは思いつかなかったことが他者から出てきたことへの新鮮な驚きなども、学習者の口から語られている。

学習者A：あ、はい、おもしろかったです。なんかみんな違って、(中略) その理由もさ
まざまだだったんで、やっぱり興味があるおもしろいと思った文はみんな違う
んだなと思いました。

学習者F：韓国人としては、思いつかなかったところを違う国の人からは思っていたと
か、そういうのは、そのときはちょっと感じました。

以上の例のように、学習者は、異なる文化背景を持つ人との接触及び意見交換によって改
めて他者を認識し、それぞれの違いを認めるという経験をしていることが観察された。

5.2. 他者の立場への寄り添い

異文化理解のために身につけるべきことに、他者の立場に立ち、他者からの視点でものご
とを考える想像力も指摘したい。この力は、まさに自然に身につくものではなく、経験、訓
練から獲得するものであろう。以下、協働活動の中で学習者が他者の視点について考える体
験をしている事例を挙げてみる。

学習者E：これは [学習者 X] と一緒にやったんですけど、でもあのう、同じグループだ
った韓国人のみんなはなんか自分の、相手のことを考えて、なんかこれをわけ
たりしたんですけど、[学習者 X] は、こう自分の視点でこう分けたりしてたの
で、それがすごく面白かったです。

学習者 X は、ポルトガル語母語話者の男性である。学習者 E は、グループディスカッシ
ョンにおける学習者 X の発言を分析し、その視点について考察しているようだ。自分とは違う
視点の持ち方に思いを馳せることは、すなわち、他者の立場に寄り添い想像することである。
このような経験は、異文化理解に欠かせないだろう。

さらにこの学習者 E は、日常生活における多角的視野の獲得にも言及している。

学習者E：自分だけ、自分の中で意見をまとめて、自分だけの考えでこう文を見てたので、
たぶんこう、文章の内容そのまま受けいれなかったこともあったと思いますけど、
最近はなんか、あ、こういう人たちはどう考えるのかな、いろんな視点でこう本
を読んで、それを考えるようになって、(中略) 日本の記事なんか、ニュースを見
ても、韓国人の私はこういうなんか、不愉快な記事があったりすると、あ、私は、
こう受けいれるんだけど、日本人とか、韓国のなんか、韓国と日本人じゃない、
他の国の人たちはどう思えるのかなっていうのは考えるようになりました。

これこそ、異文化の人たちと実際に交わりながら活動を進めていく中で培われていく、異文化理解のために必要な視点の獲得ではないだろうか。多角的な視野に立ち、他者の立場に寄り添う姿勢が現れてくる様子を観察することができる。

5.3 自己変容の受け入れ

異文化理解に必要な要素として、自己の開示というものがあるが、それは他者に対して自己の内面を晒すということと同時に、他者の意見を受け入れ柔軟に対応し、自らの変容を素直に認めるということも含まれるであろう。

学習者 E: 私、自分が思っていない、なんか自分がぜんぜん考えてなかった意見も聞けたので、それはよかったですと思います。それを聞きながら自分のなんか新しい考えをなんかできたので、楽しかったです。

他者との違いを楽しみ、受け入れ、自ら取り入れていく態度が現れている。自己変容を自らの中に受け入れている様子にほかならない。このようなオープンで柔軟な姿勢が異文化理解を進めるには欠かせないであろう。

5.4 「自分の見方が唯一の見方」という思考からの脱出

他者と認めあう姿勢で欠かせないのが、自分の考え方・見方が唯一絶対のものであるという思考からの脱出であることは言うまでもない。

私たちは社会の中で育てられるため、生まれ育った環境、受けた教育、人間関係等により無意識に価値観を築き上げていく。私たちは、自分の価値基準は自分の中に作られたものであり、そこにはある種の偏りが存在しているということを意識すべきであろう。異文化理解は、まずその認識から始まると考えてもよい。自分自身の価値基準は、他者と共有しているものではない。個々人が、自分の見方が唯一のものであると認識しすべてをその見方によって判断してしまう状況からは、相互理解は得られないだろう。異文化間教育で必要なのは、自分とは違う考え方・見方が存在することの認識及びその尊重である。

学習者 E: 初めて会った人と話すのがすごく苦手だったので、最初はこう知らない人と、こうするよりちょっと友達としたり、そのほうが好きだったんですけど、(中略) 私はぜんぜん考えてなかった意見も聞けたので、それはすごくよかったです。

自分とは違う意見を聞くことを「すごくよかった」と表現しているが、この態度には、「自分の見方が唯一の見方」という思考からの脱出が見られる。

5.5 状況の客観視

自分自身、或いは自分がおかれた状況を客観視することは、効果的な意見表明、あるいは自己の相対化をする上で必要な要素であろう。他者との人間関係を作り上げていく中で重要なポイントとなってくる。

好きか嫌いか、したいかしたくないか、という感情による判断ではなく、あくまで冷静で客観的な視点で状況判断をする姿勢も、学習者の言葉から掬いとれた。

学習者 G：なんか、普通の読解の授業だったら、誰でもできる一人でもできるような感じなんですけど、この授業では一人ではできないから、なんか授業を受ける意味が、ある、みたいな感じです。

学習者 G は、教室での学びの意味をとらえなおしている。教室では、時間と空間を他の学習者と共有する。その条件を生かした授業が行われているということを冷静に判断しているという点で、評価をする視点が養われていると考えられる。また、こうした観点を持って学習者が授業に参加しているということは協働活動の効果を高める。そこには、教師の意図を理解しようとする姿勢があり、両者のピリフが近づく可能性があるからである。

また、異文化の人たちとの「違い」を認識すると同時に、同じ文化背景を持つ者同士にも違う文化が宿っていることを実感する場面もある。これも、様々なバックグラウンドを持つ学習者が集まり意見交換ができたからこそ、改めて確認できることではないだろうか。

学習者 C：・・・やっぱり同じ韓国人でも違うんだなと、・・・

学習者 D：・・・同じ韓国人の中でも違う。

韓国人同士は同じ考えを持つことが多いと感じる場面、或いは、韓国人と他の国の人とを比較する場面も多々見られるが、同じ韓国人でもそれぞれ違う、つまり、個人の中に文化があるということを認識する機会ともなっている。冒頭で定義した、異文化間教育の目標は、このような見方も当然含んでいるのである。

また、自国で受けた教育について、客観的に語る学習者も観察された。他文化と比較することによって語られている。

学習者 C：韓国、の教育のあれと、西洋は、違うから、なんかもうちょっと西洋の人は自分の意見をはっきり言ったり、自分の主張が強いとは、思いました。(中略)
西洋人は、それがあってるかどうかはもう関係なく、自分がそう考えたら、それを絶対言って、なんか他の人を納得させたり、自分をこう考えたて、こうい
いましたみたいな、言ってるから、やっぱり違うんだな。

国によって意見の言い方に違いがあることに気づき、その背景には教育の違いがあるのではないかという考えを持ったようである。自分たち、ひいては自分たちの社会（ここでは教育）について、他の文化と比較し、客観視する機会となっていることは明らかである。

5.6 意見表明に対する意識形成

最後に、意見表明に対する意識変化及び意見表明を促す条件を示唆している発話を見る。

学習者C：最初に比べては、なんか最初は、自分が考えたのが、なんか本当にこれでいいかなと思ったのが、なんか心配で、本当にこれでいいかなと思ったりしたんですけど、(中略)一応これ話してみようみたいな、話してみても、間違ったら間違っただ、もし私の意見を話して、みんなああ、そういう意見もあるんだとか、いってくれたりするから、いってみようかなみたいな感じにはなりますね。なんか前は、これが本当に正しいかどうかなんか分からないから、心配で、なんか意見あんまり言いたくなくて、(中略)自信を持つようになったのかな、・・・

当初は自分の意見が正しいかどうか心配が及び意見が言えなかったと述べている。これは、正解を求められる教育を受けてきたのが一つの原因だとも考えられる。間違えることへの恐れ、誤答だと認定されることへの羞恥心が発言を阻止していたようである。

それが、ピア・ラーニングの授業を経験する中で、たとえ自分の意見が間違っていたとしても(この場合「間違っただ」ではなく「違って」という言語使用のほうがふさわしいと考えられる)、それはひとつの意見だと周りが認めてくれるという安心感を得、自分の意見が表明できるようになったと述べている。これはピア・ラーニングがもたらした大きな教育的効果ではないだろうか。逆に言うと、ここに我々が教師として授業に臨む際、注意すべきポイントがある。即ち、様々な意見の存在が当然であり、互いにそれを認めながら意見交換すべきだというメッセージを、学習者に明確に伝えることが重要なのであろう。

「意見が言える」状態になるためには「自分の意見が認められる」安心感を持つことが大きく作用しているということが明確に表現されている。これは、意見の相違があれ、それぞれ個人が尊重されるべきだという考え方にほかならない。学習者Cがこの活動の中で得た経験は、今後の当該学生の生き方や考え方に多少なりとも影響を与えると考えたい。

以下にも、同じような意見が観察できる。

学習者B：私はこう思う、で、これもあってるけど、なんか私はこんな、こうやって分類するほうが分かりやすいと思いますって、私の意見が言える授業だったので、はい。おもしろいでした。

学習者B: けっこう、ほかの、人さまざまにちょっと読む、方法が違うんだな、それを感じました。(中略) ニュアンスが違ったらちょっと、うん、変だなと思うんですけど、ほかの人は、これは大丈夫なんだけど、この、こっちが変だったら、これはちょっと変な文章で、変だと思ふポイントが違う、それを見て、面白いと感じました。(中略) いろんな読み方があるんだなと感じました。

またピア・ラーニングを繰り返し行うことの効果も、以下の発話から認められる。

学習者G: 私もともとあんまり、こういう、しゃべることに自信がなかったんですけど毎回こういう、グループの人とは、話し合ったりすることで、ちょっと自信がいたと感じました。

学習者G: はい、それもありますし、少人数だともっと多くの人の前よりは話しやすいから、ちょっと練習になったと思います。

以上の観察から、違いを認めてもらえるという安心感が意見表明を促進させる作用を持つ、ということがわかった。そうした経験をするにより、他者を認める姿勢が強化され、異文化理解能力の向上につながると考えられる。教師としての教室環境づくりの重要性をも示唆する結果が得られた。

6. グループ編成の際の注意点

これまで、ピア・ラーニングにより異文化理解が深められる可能性について言及するとともに、教師として学習者に伝えるべきポイントについて述べてきた。最後に、このような活動の単位となるグループ編成について、考えていく。

様々なバックグラウンドを持つ仲間との意見交換が、自らを省み、さらに他者を理解しようとする態度を作る可能性があることは既に述べた。クラスによっては学習者が一つの国籍に偏っている場合もあるだろうが、できるかぎり、異質な人との意見交換ができるように組み合わせをするのがよいと考えられる。これまで直接または間接的な経験、或いはぼんやりとした常識等からグループ分けをしてきた教師も多いであろうが、少なくとも、異文化間教育としての効果も求めるならば、様々なバックグラウンドを持つ学習者を組み合わせ、意見交換をさせるような環境を作ることが肝要だと言える。また、同じバックグラウンドを持つ学習者であっても、それぞれには個の文化が内在しているはずであるため、その違いを楽しむように助言を与えることが、より刺激的な活動に結びつくと考えられる。

ところで、グループ編成をする際に注意すべき点も観察された。

学習者B: まとめるとき、本当に答えが違いすぎるときは、一番強く言い出した人の答え

が、ひとつの意見になる場合もあったし、投票して、なんか、なんか二人がこの人の意見がiiiって思ったら、まああんまりディスカッションしないで、この人の意見になったり、はい。そうなる場合もけっこう多いでした。

このように、強い人の意見に集約されてしまう現状もある。この点に関しては、抑えになる人が同じグループに配置されるような配慮が必要かもしれない。

実際に、以下のような話が聞かれた。

学習者E：三人（韓国語母語話者女性）が意見が同じで、[学習者X]（ポルトガル語母語話者男性）だけ違ったので、三人で説得した感じです。

マジョリティである韓国語母語話者女性3名が1名のポルトガル語母語話者男性（学習者X）を説得したと言っている。このような状況に陥った場合の学習者Xの心境も、インタビューにおいて彼自身の口から語られているので、それを以下で紹介する。

学習者X：別に悪いわけではないと思うんですけど、ちょっと悔しいと思ったことがありました。（中略）大体みんなが共通にしている考え方をまとめて発表するんじゃないですか。それで、まあ、しょうがないといえばしょうがないですけど、あのう、自分だけが考えた独特な発想は結局捨てられることになっちゃいます（笑）それは、まあ、あのう、なんでしょう生産性のためには、まあどうしようもないところだと思うんですが、あのう、ときには、え？でも、でも、僕やったこれすごいよかったと思ってたのにつて思ったところがあったりして、・・・

学習者Xは、自分独自のアイデアを出したところで、多数決で負けてしまう悔しさについて言及している。これには、さらに興味深い裏の話も加わる。以下は多数派の韓国語母語話者女性が、学習者Xの発表について言及した発話である。

学習者E：でも納得はしてくれて、でも[学習者X]は発表したんですけど、そのときはちょっと話しました（笑）自分の意見をちょっと。

また、学習者Xは、全体発表で自分自身の意見を発表する機会がない時などは、直接教師に自らの考えを伝えるという手段をとり、欲求を満たしていた。

学習者X：ええとですね。あんまりにもどうしてもこれだけは絶対に言っておきたいというあのう、なんか考えたことがあったときには、ちょっと個人的に、あ、先

生、あ、すみません、これこれどう思いますかって聞くことにしてたんですけど、
(中略) みんなと順調、順調っていうんでしたっけ。まああのう、まあ合うように、まあみんなに合わせてたんですけど、まあこれだけは譲りたくないなっていうものだけを先生に直接話すことにしました。(中略) あのうみんなが大体同じようなことを書いてるのを見ると、自分が、や、じゃ、自分が絶対違うものを書くからなってます。こういう人です。(中略) 自分は違うのを書きたいなうなったと思う。確かにあったと思います。

以下に、韓国語母語話者女性3名(学習者A、C、E)との協働学習の後、学習者Xがクラス全体に対して行った発表を紹介する。ここで確認しておくが、学習者Xは4人グループの代表者として発表をしているものの、グループとしての意見には彼の意見は反映されておらず、残り3名に説得され、彼女らが導き出した意見をクラス全体に向けて述べる立場にある。しかし発表時にさりげなく自分の意見を入れているところがおもしろい。このような学習者Xの姿勢に他のグループ構成員が刺激を受けていることもインタビューから明らかであり、これも協働学習の副産物だと考えられる。

学習者X: 自分が、なんか最初に書いたの、自分の意見だけで、グループのみんなと比べてびっくりしたことで、なんかここに書かれてないんですが、えーと、切り口の違いでした。あの、自分が書いたのは、なんか結果しか見てない、あの二つだけの軸で、あの一硬い柔らかいと、あの一改まると砕けたをなんかどうして、で、それを一つの軸に、ぞんざいと丁寧をもう一つの軸にして。あの一、なんでしょう。あの、結果から見れば、あ、まあその二つしか、二つで十分ではないかなーと思ったんですが、それに対して、まあグループの結論として、この4つの軸が、なんでしょう。あの、結果から見るのではなく、話し手から、あの一、扱った時には、まあこんな分類の仕方のほうがふさわしいのではないかなという結論でした。

7. まとめ

本研究により、様々なバックグラウンドを持つ学習者同士の協働学習は、異文化理解を進める手段として有効であることが明らかとなった。

即ち、①他者を認める姿勢、②他者の立場への寄り添い、③自己変容の受け入れ、④「自分の見方が唯一の見方」という思考からの脱出、⑤状況の客観視、と言った異文化理解のために必要な要素の獲得が、この活動を通して学習者に起きていることが観察できた。

グローバル化が進み、ダイバーシティを受け入れる社会を創出していく必要に迫られている昨今、日本語教育ができることのひとつは、社会の担い手となるべき学習者に対して、日

本語の授業を通して気づきやきっかけを与えることであろう。その効果を高めるために、グループ編成は、できる限り異なる文化背景を持つ学習者同士を組み合わせ、「違い」を「違い」としてとらえる姿勢を持つように導くことが肝要だと考えられる。

参考文献

- 有田佳代子 (2004) 「日本語教員養成入門科目におけるジグソー学習法の試み」『日本語教育』123号、pp.96-105
- 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
- 霍沁宇 (2015) 「『三つの対話』を用いた読解授業における日本語上級学習者の読み方の意識変容プロセス」『日本語教育』162号、pp.97-112
- 志賀玲子 (2011) 「日本語教育における新たな役割としての協働学習の提案—教室環境作りの試みを通して」『日本語／日本語教育研究』[2]、pp.33-49 ココ出版
- 朱桂栄・砂川有里子 (2010) 「ジグソー学習法を活用した大学院授業における学生の意識変容について—一活動間の有機的連携という観点から—」『日本語教育』145号 pp.25-36
- 砂川有里子・朱桂栄 (2008) 「学術コミュニケーション能力の向上を目指すジグソー学習法の試み」『日本語教育』138号、pp.70-79
- 舘岡洋子 (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』東海大学出版会
- 西口光一 (1999a) 「状況的学習論から見た日本語教育」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第3号、pp.1-15
- 西口光一 (1999b) 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』100号、7-18
- フランシス・カルトン／堀晋也訳 (2015) 「異文化間教育とは何か」西山教行・細川英雄・大木充編『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』、pp.9-22
- 細川英雄 (2015) 「ことば・文化・アイデンティティをつなぐ言語教育実践」西山教行・細川英雄・大木充編『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』、pp.42-60
- 文化庁 (2000) 「日本語教育のための教員養成について」
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf (2017年5月15日最終確認)
- Elliot Aronson, N. Blaney, C. Stephan, J. Sikes, and M. Snapp, (1978) *THE JIGSAW CLASSROOM*, Sag Publications, Inc. (松山安雄訳 (1986) 『ジグソー学級』原書房)

付記 本研究は、国立国語研究所基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」の研究成果の一部である。

(しが れいこ 国際企業戦略研究科特任講師)