

**Tokai University European Center**  
**東海大学ヨーロッパ学術センター**

**Workshop on Japanese Language Education**  
**日本語教育ワークショップ**

**“Designing Processes for Collaborative Learning: Collaborative  
Reading in the Classroom”**

**「協働の学びの場のデザインー 協働で読むという教室実践」**

**Proceedings**

**2013**

**Spring**  
**春**

**April 27-28**  
**4月27・28日**

© 2013

**Tokai University European Center**

Vedbæk Strandvej 476

DK-2950 Vedbæk

Denmark

Tel.: (+45) 45 89 08 09

Fax: (+45) 45 89 11 18

E-mail: [tuec@u-tokai.dk](mailto:tuec@u-tokai.dk)

Website: [www.u-tokai.dk](http://www.u-tokai.dk)

All rights reserved. This book may not be reproduced, in whole or in part, in any form, without written permission from the publisher.

ISSN 2245-2184

ISBN 978-87-994199-7-5

## Table of Contents / 目次

<b>Preface / まえがき</b>	1
<b>Workshop Announcement / 開催通知</b>	3
<b>Workshop Schedule / ワークショップの日程</b>	5
<b>First Session / 第1セッション : (Lecture Outline) / (講義概要)</b>	7
<i>“Designing Processes for Collaborative Learning: Collaborative Reading in the Classroom”</i>	
「協働の学びのデザイン -- 協働で読むという教室実践」	
Yoko Tateoka (Waseda University)	
舘岡洋子 (早稲田大学)	
Lecture Contents / 講義内容	11
<b>Second and Fifth Sessions / 第2・5セッション : (Summary) / (要約)</b>	32
<i>“Considering the Design of Collaborative Exercises” and “Altering Design / Recapitulation”</i>	
「協働のデザインを考える」と「デザインを変更する / 振り返りとまとめ」	
Yoko Tateoka (Waseda University)	
舘岡洋子 (早稲田大学)	
<b>Third Session / 第3セッション : (Presentation Summary) / (発表要約)</b>	35
<i>“How Can We Arrange Language Learning Activities to Promote Independent Action in Learners?: Focusing on the Role of Language Teachers in Undertaking Project Work based on Making Short Videos”</i>	
「学習者の主体性を生かした活動をどうアレンジするかービデオ作成のプロジェクト・ワークにおける教師の役割」	
Miho Inaba (Lund University)	
稲葉美穂 (ルンド大学)	
<b>Fourth Session / 第4セッション : (Presentation Summary) / (発表要約)</b>	39
<i>“On Japanese Relative Clauses”</i>	
「日本語の関係節に関する考察」	
Lars Larm (Lund University)	
ラース・ラーム (ルンド大学)	
<b>Sixth Session / 第6セッション : (Lecture Outline) / (講義概要)</b>	43
<i>“The SHIEN Principle and the Establishment of SHIEN Learning”</i>	
「SHIEN 原理と SHIEN 学の確立」	
Yasuo Tateoka (Shizuoka University)	
舘岡康雄 (静岡大学)	

<b>Afterword / あとがき</b>	48
<b>Participant List / 参加者名簿</b>	50

## **Preface**

Over the last ten or so years in the field of Japanese language education, there has been a growing trend, in both classroom instruction and research, to re-examine the conventional methods of learning and the role of the teacher. Although critique of passive learning techniques has been around for quite some time now, many of the new approaches we see emerging these days, with their focus on actively engaging passive learners, seem to be taking a fresh new look at the fundamental elements constituting the act of learning. A prevalent focus on concepts such as ‘interaction’ and ‘process’ can be detected, as well as a realization that actual teaching activity and its related research are inseparable and interrelated components of a unified whole.

In response to such new ideas, questions naturally emerge. Where do the new approaches find their ideological and methodological grounding? How is language education actually performed at the practical level? And, how do these new techniques affect the results of students? In order to find answers to such questions, Ms. Yoko Tateoka of Waseda University, Japan, was invited to feature as main speaker at this workshop, the seventh in our series on Japanese language education.

Ms. Tateoka is actually an old acquaintance and former colleague of mine, as she spent six years working at Tokai University beginning in 2001, and I am very grateful that she found time in her busy schedule to make the long trip to Denmark and participate in the workshop. In fact, when I learned that she would be travelling with her husband, Mr. Yasuo Tateoka, professor at Shizuoka University’s Graduate School of Engineering, I jumped at the opportunity of asking him to contribute as well with a lecture and work session. The theme of Mr. Tateoka’s talk was “SHIEN Learning” which he is an advocate of and has its roots in management theory and practice, but it offered many valuable insights applicable to classroom activities in Japanese language education and to coordination in and between teacher teams. I would like to express my gratitude to both Mr. and Mrs. Tateoka for their contributions to the workshop.

The workshop assembled eleven participants representing five institutions in three different countries. This number of participants is a bit lower than what we have seen at prior workshops, and perhaps due to us moving the date forward a week earlier than usual. Regretfully, Norway and Iceland were not represented this time around, but, on the other hand, there were other newcomers who joined. It is very gratifying to see our Japanese language education network expanding with every workshop and bringing new faces into our midst, and I sincerely hope that the network will continue to expand.

Fusato Taniguchi  
Director of Tokai University European Center

## まえがき

日本語教育において、特にこの 10 年ぐらいかと思われますが、学習者の学びと教授者の位置づけについて問い直そうとする動きや研究が活発に行われています。知識注入型教室授業に対する批判は従来からありましたが、現在の学習者主体の活動型日本語教育の考え方では、学習を巡るあらゆるモノ・コトを根本から見直そうとしているように見えます。インターアクションやプロセスが重視され、教育実践と研究が表裏一体のもの、あるいは絡み合うものとして認識されています。

こうした考え方の出発点は何なのか、具体的な授業実践はどのように行われるのか、それによって学習の成果はどう変わるのか。こうした私たちの問いに具体的な示唆を与えてくれる方として、第 7 回ワークショップには早稲田大学大学院教授の舘岡洋子さんにお出でいただくことにしました。

実は舘岡洋子さんは 2001 年から 6 年間東海大学留学生教育センター（当時）で私たちの同僚でありましたので、いわば旧知の仲。お忙しいにもかかわらず、日程の遣り繰りをつけて遠路やって来てくれました。しかもご夫婦揃って来てくださるというので、急遽静岡大学工学研究科教授の舘岡康雄先生にもレクチャーとワークショップをお願いできることになりました。康雄先生のお話はもともとは経営の理論や実践から導かれてご自身が提唱されている「SHIEN 学」がテーマでしたが、日本語教育の教室活動や教員チームの連繋などへの示唆を含む内容で、目を見開かされるものがありました。お二人に改めて感謝申し上げます。

今回は 3 か国、5 機関から 11 名の方が参加されました。参加者 11 名はいつもよりやや少な目でしたが、開催時期を 1 週間早めたことが影響したかもしれません。ノルウェー、アイスランドからの参加が無かったことはちょっと寂しいと感じましたが、毎回数名の新しい方が加わってくださることは嬉しいことです。今後もこのネットワークが広がっていくことを期待いたします。

東海大学ヨーロッパ学術センター  
所長 谷 口 聡 人

## **Workshop Announcement / 開催通知**

### **Program**

#### **Title: “Designing Processes for Collaborative Learning: Collaborative Reading in the Classroom”**

Over the last ten or so years in the field of Japanese language education, there has been a growing trend, in both classroom instruction and research, to re-examine the conventional methods of learning and the role of the teacher. Although critique of passive learning techniques has been around for quite some time now, many of the new approaches we see emerging these days, with their focus on actively engaging passive learners, seem to be taking a fresh new look at the fundamental elements constituting the act of learning. A prevalent focus on concepts such as ‘interaction’ and ‘process’ can be detected, as well as a realization that actual teaching activity and its related research are inseparable and interrelated components of a unified whole.

In response to such new ideas, questions naturally emerge. Where do the new approaches find their ideological and methodological grounding? How is language education actually performed at the practical level? And, how do these new techniques affect the results of students? In order to find answers to such questions, Ms. Yoko Tateoka of Waseda University, Japan, has been invited to feature as main speaker, and will be supplementing an initial lecture on this topic with related work sessions.

#### **■ Outline (Yoko Tateoka)**

With “collaboration” as the keyword, the workshop will consider the value of collaborative reading exercises in the classroom, where students team-up for text reading.

When considering the purpose of classroom learning, critical questions arise. What is the value of bringing students together for learning in a classroom? Do classrooms exist solely as an effective means of allowing teachers to instruct a group of students in specific and required courses? Is the content and form of a classroom lesson determined beforehand? And, are students being encouraged to learn independently, motivated by their own interests and curiosity?

Spurred by queries as those above, the lecturer has conducted “peer reading” exercises for students where a given text is read in collaboration. By utilizing “peer reading,” students cooperate by pooling their resources, and at the same time, achieve a broader interpretation of a text by discussing it with persons of different background. As a result of this dialogue, students also come to reflect on their own thoughts and evaluations of a text. An activity such as “peer reading,” therefore, not only enables students to achieve a deeper understanding of a text, it ultimately promotes greater insight into another person’s way of thinking, as well as leading to a higher degree of self-reflection and self-scrutiny in relation to one’s own interpretative value judgments.

Over the course of time, “peer reading” exercises undergo change and adjustment via trial and error, and the workshop will examine the process of such development. In addition, actual “peer reading” exercises will also be conducted. Based on these two facets, the workshop will discuss how collaborative reading exercises are best designed, as well as how language classes should be structured for optimum effect.

■ Program

Time-frame	Activity Content	Aim
Day 1: Morning Lecture (1 hour)	0) Ms. Tateoka introduction Program of the day Explanation of purpose 1) Divide into groups of three Self-presentations 2) Introduction to peer learning Explanation of “collaborative exercises”	Introduction to the theoretical framework of peer learning with “collaboration” as the keyword. Examination of why the lecturer uses collaborative exercises and what can be gained from them.
Day 1: Afternoon Work Session 1 (90 mins.)	3) Read “Abduction” 4) Reflect on “Abduction” 5) Consider the design of collaborative exercises.	Experience peer learning from the student’s perspective. Discuss how best to design exercises.
Day 2: Morning Work Session 2 (90 mins.)	6) Altering the design of exercises. Case studies 7) Conclusion	Understanding how the design of peer learning exercises change, based on examples from the lecturer’s experience. Reflect on the value of peer learning and recapitulate the lecture and work sessions.

## Workshop Schedule / ワークショップの日程

Date: April 27 (Saturday)

日にち： 4 月 27 日（土）

10:30	Registration / 受付開始	
11:00	Welcome Speech / 主催者挨拶	Fusato Taniguchi
11:10-12:10	First Session (Lecture 1) / 第 1 セッション（講義 1） “ <i>Designing Processes for Collaborative Learning: Collaborative Reading in the Classroom</i> ” 「協働の学びのデザイン — 協働で読むという教室実践」	Yoko Tateoka
12:10-13:30	Lunch Break / 昼休み	All / 全員
13:30-15:00	Second Session (Work Session 1) / 第 2 セッション（ワークセッション 1） “ <i>Considering the Design of Collaborative Exercises</i> ” 「協働のデザインを考える」	Yoko Tateoka
15:00-15:30	Coffee Break / コーヒーブレイク	All / 全員
15:30-16:00	Third Session (Presentation 1) / 第 3 セッション（発表 1） “ <i>How Can We Arrange Language Learning Activities to Promote Independent Action in Learners?: Focusing on the Role of Language Teachers in Undertaking Project Work based on Making Short Videos</i> ” 「学習者の主体性を生かした活動をどうアレンジするか— ビデオ作成のプロジェクト・ワークにおける教師の役割」	Miho Inaba
16:10-16:40	Fourth Session (Presentation 2) / 第 4 セッション（発表 2） “ <i>On Japanese Relative Clauses</i> ” 「日本語の関係節に関する考察」	Lars Larm
17:30-19:00	Dinner	All / 全員

## Workshop Schedule / ワークショップの日程

Date: April 28 (Sunday)

日にち： 4 月 28 日（日）

09:00-10:30	Fifth Session (Work Session 2) / 第5セッション（ワークセッション2） “ <i>Altering Design / Recapitulation</i> ” 「デザインを変更する / 振り返りとまとめ」	Yoko Tateoka
10:40-11:40	Sixth Session (Lecture 2) / 第6セッション（講義2） “ <i>The SHIEN Principle and the Establishment of SHIEN Learning</i> ” 「SHIEN 原理と SHIEN 学の確立」	Yasuo Tateoka
11:50-12:10	Seventh Session / 第7セッション <i>Closing discussion and plans for the future</i> まとめの討論と今後に向けて	Fusato Taniguchi
12:15-13:30	Lunch Break / 昼休み	All / 全員
	End of Workshop / 閉会	

## First Session / 第 1 セッション

Lecture: “*Designing Processes for Collaborative Learning: Collaborative Reading in the Classroom*”

講義：「協働の学びの場のデザインー協働で読むという教室実践」

Yoko Tateoka (Waseda University)

館岡洋子（早稲田大学）



### **Lecture Outline:**

In recent years, peer learning has become a widely used method in Japanese language education. Peer learning is an approach where dialogue between fellow learners acts as vehicle for acquiring a deeper understanding of the given material and a deeper understanding of one self and the other party one is interacting with. It also encourages learners to adopt a more independent attitude to the learning process.

#### 1) The Beginnings of Peer Reading: Three factors

In Japanese language education, articles and papers on peer learning started to appear around year 2000, and the actual application of the method had probably begun prior to this. I also began using peer learning from about 1996, and especially an exercise in collaborative text comprehension I have termed “peer reading.” In peer reading, text comprehension is attained in the process of dialogue with fellow students. The duality of self and other involved in this process also leads to reflection on one’s own interpretations as well as a deeper knowledge of the other party’s take on the same text. Looking back, it can be said that there were three contributing factors that prompted me to switch to peer reading exercises.

First of all, I wanted to do something to improve reading comprehension classes in general. Conventional reading comprehension aims at students grasping the overall meaning of a given text by examining the difficult passages and words, and by grammatical analysis. However, the question remains of what purpose there is for assembling a group of students in a classroom for a lesson. This in turn leads to an examination of how a classroom environment is best utilized for reading comprehension classes. In the course of mulling over such problems, I have come to believe that the classroom setting is an ideal space for students to share their individual reading processes with fellow classmates.

Secondly, another contributing factor stems from research conducted on the reading comprehension process related to Japanese as a second language. The research results show that reading comprehension as activity consists of, firstly, formulating a hypothesis (the immediate understanding of the text), and then examining this hypothesis from various angles based on the information offered in the text and the knowledge at one's disposal. In other words, a reader advances his or her comprehension of a text in a self-contained discursive process by answering his or her own questions (Tateoka, 2001). As a result, the idea evolved of externalizing the discursive process in the form of dialogue between students.

Thirdly, a general change in attitude towards learning can also be mentioned as a contributing factor. Based on an approach to learning that sees the activity as essentially being an act the learner performs of his or her own volition, and not as being an unwilling act forced upon one by a third party (i.e. a teacher), I came to consider learning as something which is conducted via participation and experience.

## 2) The Benefits of Learning in Collaboration with Others

There are a number of benefits to be received from learning in collaboration with others. From a cognitive perspective, we can say that the resources at one's disposal increase. A typical Japanese language class in Japan is composed of a number of individual students from different countries with their respective cultural backgrounds and corresponding experiences and knowledge. Each student is therefore a source of personal and culture-specific information for his fellow students. Through collaborative learning the students share a wealth of resources as a group, thus greatly increasing the quantity of resources available for use by each student within the limited time frame of the class.

A second benefit to be had from collaborative learning relates to the advantages that arise from dialogue with another person (or persons). These include a deeper mutual understanding of each other, a refinement of one's own thinking processes, as well as the possibility of developing something completely new and unique. If we consider the first benefit of increased resources as a quantitative benefit, then this second benefit can rightly be seen as a qualitative benefit promoting qualitative change, self-reflection and the possibility of new ideas taking shape. The above benefits can, undoubtedly, be said to be of great importance in learning.

In addition to the cognitive aspects mentioned above, there are also emotional benefits to be found. Collaborative learning triggers an increased involvement in students deriving from their feelings of wanting to teach their classmates, of wanting to be recognized, and the desire to share with their fellows. This results in a higher level of participation in classroom activities and increases the motivational factor for learning immensely. Another important point is that students share a sense of equality when working together in a group, and this has a tendency to eliminate any tension and stress otherwise connected to the learning process.

Above, I have examined the cognitive and emotional elements of collaborative learning separately. However, in reality, they are inseparable constituent elements of the learning process.

## 講義概要：

日本語教育において、近年、ピア・ラーニング(peer learning)が盛んになっています。ピア・ラーニングは、仲間の学習者との対話を媒介として、学習対象への理解、他者理解、自己理解を深め、学習者自身が自律的な学び手となることをめざした活動です。

### 1. ピア・リーディングのはじまり—筆者の3つの背景

日本語教育では2000年前後から、ピア・ラーニングの論文が出てきたので、おそらく実践はそれ以前からスタートしているでしょう。筆者も1996年ごろからピア・ラーニングの実践を始め、特に、協働でテキストを読む活動を「ピア・リーディング(peer reading)」と名付けました。ピア・リーディングは、仲間の学習者との対話を媒介として、テキスト理解という課題そのものへの取り組みを深化させるとともに、自己や他者への理解を深めます。筆者がなぜピア・リーディングをするようになったのか、振り返ってみると以下のような背景があります。

第1は、読解の授業をなんとかしたいということでした。従来、読解授業では、テキストを読んで訳したり、わかりにくい部分の単語や文法を検討したりして、全体の意味がわかる＝読めるようになることがめざされていたと思われませんが、そもそも、教室に複数の学習者が集まって読む活動をするのは何のためでしょうか。教室だからこそこできることは何だろうと考える中で、一人ひとりの読みのプロセスをクラスメートと共有するというのを授業の中でできないか、と考えるようになりました。

第2は、第二言語としての日本語の読解過程の調査から得た示唆が背景となっています。読解活動とは、仮説（その時点での理解）を設定し、テキスト情報や既有知識などを動員しさまざまな角度からその仮説を検証していく問題解決活動であり、読み手は「自問自答」しながらその活動を進めています(舘岡 2001 参照)。そこで、自分自身にむけて行う自問自答を他者で行ってはどうかというアイデアが生まれました。

さらに第3の背景として、学習観の転換があげられます。学習というのは本来、学び手自身が行うものではないか、他者（教師）から与えられるものではないのではないか、という問題意識のもとで、参加することや体験することによって学ぶという考えに転換していきました。

### 2. 他者と協働して学ぶ意義

他者と協働して学ぶことには、いくつかの意義があります。認知面からみれば、まず、利用可能なリソースが増えることがあげられます。教室という場に集まった個々の学習者は、それぞれ異なった文化、背景や経験、知識をもっており、それは互いに他の学習者にはないリソースでもあるのです。協働することにより、集団全体としてより豊かなリソースをもつことができ、限られた時間内で利用可能なリソースが増えることになります。

また、第2の意義として、仲間との対話は、互いの理解を深めたり、考え方を変容させたり、また、新しいものを生み出したりする可能性があります。第1にあげた、他者との協働によってリソースが増えることを足し算と考えれば、第2にあげる点は、他者とのやりとりによって自分が変わるといった質的变化、つまり、他者を介在させて自分を見直し、

変容が促されたり、新しい考えが生まれたりすることと考えることができます。これは学習上、大きな意味を持っているといえるでしょう。

以上にあげた認知的な面に加え、情意面でもメリットがあります。仲間に教えたい、認めてもらいたい、共有したいといったことをきっかけに興味をもったり参加度を高めたりすることで、学びの動機づけ自体を高めます。また、グループ間の仲間同士が対等感をもって緊張せずに学ぶことができることも重要な点です。

上記では、認知面と情意面とに分けて検討しましたが、実際には両者は一体となって、学習が促進されていくといえます。

東海大学ヨーロッパ学術センター  
日本語教育ワークショップ2013春

## 協働の学びの場のデザイン

ー協働で読むという教室実践ー

早稲田大学大学院日本語教育研究科  
舘岡洋子

1

### 今日・明日の予定

- 土 AM 0) 自己紹介、進め方、趣旨説明
  - 1) グループ作り
  - 2) ピア・ラーニングの紹介
- 土 PM 3) 学習者体験
  - 4) 振り返り
  - 5) 協働のデザインを考える
- 日 AM 6) デザインの変更
  - 7) 質疑応答、まとめ

2

協働の学びの場を創るということを  
「テキストを協働で読む」実践から考える

■ピア・ラーニング

ピア = peer(仲間の学習者)

ラーニング = learning

学習者同士が協働して学ぶ

■ピア・リーディング = テキストを協働で読む

■「やり方」でなく、コンセプト

3

なぜピア・リーディングを考えるようになったか

(背景1) 現場の実践から

従来の読解授業への疑問

(背景2) 読解研究から

個人の読解過程の解明

(背景3) 学問的背景から

学習観・教育観の転換

4

## 背景(1) 読解授業への疑問 従来の または オートドックスな(?) 読解授業

◇ 予習: テキスト(読み物)を読んてくる

単語表、タスクシートなど

◆ 授業: 語彙・文型などの確認、練習

教師主導 内容QA

IRE し合い

受身的

発散的 時間切れ  
復習: 要約、感想文、宿題プリント

もう読んできたのに～

どこまで?

→教育観・授業観の問いなおし→学習者主体へ

5

## 背景(2) そもそも「読むこと」とは

「個人の読解過程」の観察(舘岡2001,2005)から

① 読解過程: 「自問自答」の繰り返し

自問(仮説設定)→自答(検証・修正)

② ズレから学習(知識獲得)

メタ認知の促進

③ 「読んで学ぶこと」の2つのレベル(Kintsch)

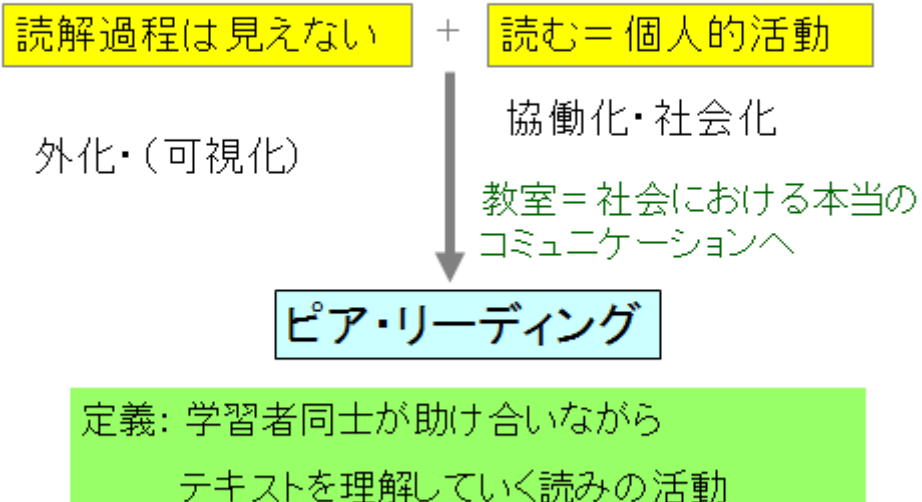
テキストの学習 vs. テキストからの学習



自問自答を他者とやってみたら?

6

背景1+背景2 **ピア・リーディングの誕生**



7

**背景(3) 学習観・教育観の転換**

学習に関する心理学のパラダイムシフト

行動主義心理学(できる)



認知心理学(わかる)



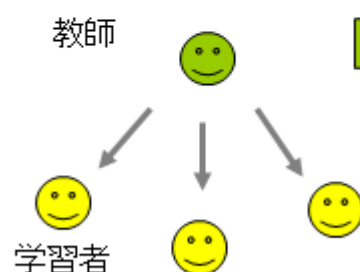
構成主義(自律的に学ぶ)

社会的構成主義(+ 社会的に構成)

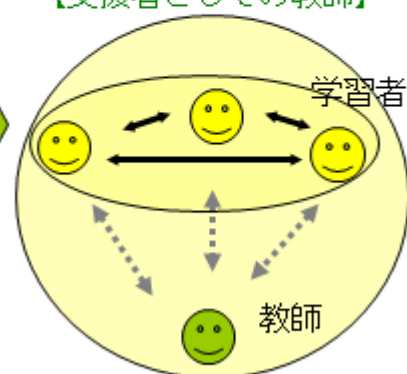
8

## 「教えること」から「場づくり」へ

【伝授者としての教師】



【支援者としての教師】



9

## 調査：「ペア」によるピア・リーディング

### 実施方法

- ・ テリーとサリー(仮名、英語母語話者)
- ・ 2人で1文ずつ読みながら確認 → プロトコル分析

### 観察の観点

- ① 仲間の学習者から直接に知識や方略が学べるか



- ② 仲間によって、自己の読みを見直す機会が与えられるか



10

### テキスト(前半)

朝、上野の不忍池にカモを見に行った。狩猟解禁中は身の危険を知って、関東一円からここに集まってきて、二千羽になるという。寒くなるほどに美味しい肉を持ったのがカモの不運で、日本では年に九十万羽がハンターの前で命を落とす。散弾で傷ついたカモも緊急避難でやって来る。世話をしている上野動物園の職員は、毎年の常連も識別できるそうである。朝と夕、エサを積んだライトバンが池畔に来ると、「グッグググ」と一斉に低い声を出して、近づいて来るのは壮観だ。

水面でくると逆立ちをして、おしりだけだして水中の餌をあさるのはマガモ、オナガガモだ。ハシビロガモのように長くて幅広い便利なクチバシを水面につけて忙しそうに泳ぎ回っているものもある。水は、濁り、深さもせいぜい二十センチの池だが、ここだけ人間にカモにされない彼らの安全地帯である。

11

### 観察①

仲間の学習者から直接に知識や方略が学べるか

A ← B 語彙・表現の学び合い

	テキスト内	テキスト外	合計
Sが質問しTが答える	9	2	11
Tが質問しSが答える	2	2	4
2人で確認し合う	2	0	2
SがTを直そうとする	0	1	1

・「リソース」としての他者・互惠的・テキスト外も

12

### 観察①

仲間の学習者から直接に知識や方略が学べるか

A ← B

ストラテジーの学び合い?

	テリー	サリー
単語表使用	2	3
未知語の語義予測	1	5
展開の予測	1	0
背景知識の多用	2	2
英語への置き換え	0	1
戻って理解の確認	0	2
一貫性のチェック	1	2
なぜ間違えたか説明	3	1
感想	1	2

13

### 観察② A ⇄ B

自己の読みを見直す機会が与えられるか

「狩猟解禁」の意味	上野は
T: 狩猟をしても良い	<u>カモにとって危険</u>
S: <u>狩猟は禁止</u>	カモにとって安全

14

## プロトコル①

テキスト：水は、濁り、深さもせいぜい二十センチの池だが、ここだけは人間にカモにされない彼らの安全地帯である。

テリー：でもでも、どうしてこのところはカモたちにとって安全地帯ですか？

サリー：ああ、ちがうかなあ。だまされる、カモはだまされやすい人という意味もある。ああ、（つまり2つの意味が）例えば、idiomみたいなね、英語でも言うでしょう。なんか、sitting, sitting duckとか。（あああ、そうだね。）（笑い）sitting duckといったら、すぐだれかにだまされるか、だますか.....だから、カモにされる、っていうのは、でもこの場合は彼らをmodifyしてるでしょう。説明してる。だから、カモにされない.....そそそ、だから人間にカモにされる、っていうsitting duckみたいな表現を思い出さんとduckカモに使っている。（うん）彼らはカモでしょう？（うーん）だから、あの、duckはsitting duckにならない、ここで。★知識が得られる

テリー：あ、う、つまり、この水は安全ですね。（そそそそう）でも、なぜ安全ですか。

サリー：あ、う、狩猟禁止だから。でしょう？この池は。

テリー：え、それは解禁。

サリー：解禁？って何？私間違えた.....？★誤りへの気づき→見直しへ

15

## プロトコル②

テリー：つまり、解禁、例えば、山本先生の午後の授業であのう、ビッグバンの法律の解禁ってことばでできたでしょ（はいはいはい）。つまり、禁止というルールがなくなる。★知識が得られる

サリー：あーあ、でも、でもでもでも、あ、う、あ、わかった。狩猟解禁中の時、上野公園に来る。でも、上野では狩猟はできないでしょう。（あああ、なるほど）だから、来る。

私間違えたけど、その「禁」を見て禁止と思ったんですが、★見直し→修正

だからこの時期、狩猟解禁中（ああ、なるほど、つまり安全）他のところは危ないからここに来るでしょう？（ああああ）だから、ここに直接書いてないけど、でも上野公園の中で、狩猟できると考えられない（ああああ）でしょう。だから、たぶんできない。（ああああ）★質問への答えが得られる

テリー：僕が最初に思ったのは、これは昔話じゃないかなと思って、なぜかと言うと（はい）あ、現在、日本では狩猟、狩猟はあんまりしないですね。（ああああ）だから、昔話で、それであの、そういわれると、サリーの解釈があつてと思うんですが、最初に思ってたのは、そういうこの上野公園は安全だという.....安全なところ.....あああそうだね。★納得（そそそそう）ああ、わかる、わかる。★納得

16

### プロトコル③

サリー：私ももっとわかるようになった。 ★理解深化

ここ、その「身の危険を知って」、（そうそうそう）知ってるというのは、カモ自  
体でしょう？（うんうんうん）カモが自分自身で（そうそうそう）その危  
険をわかってきて、（ああああ、うん）上野公園に行く、ってことでしょう。（そ  
そそそ） ★自己の見直し

テリー：最初に思ったのは、この人はカモを見に行った。ある筆者はカモを見に  
行った（あああ、そそそそう。）ですから、この狩猟解禁中は、自分自身にとっ  
て、カモが来て（笑い。まあ、そうではないと思ったけど、うん、でもわかる。）  
読めば読むほどその解釈はおかしいってことがわかるんですけど ★納得（  
はい、わかりました）。

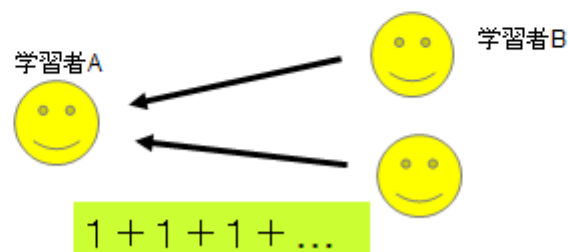
17

### 考察ピア・リーディングにおける 他者（ピア）の役割 ①

#### ① リソースとしての他者

→教師とは異なったリソース

→協働する人が増えれば、リソースが増える

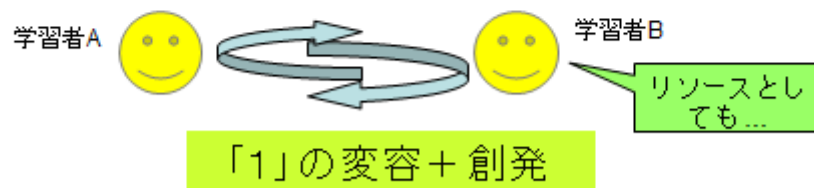


18

## 考察 ピア・リーディングにおける 他者(ピア)の役割 ②

### ② 対話の相手としての他者

- 自己の見直し・修正 (例: 狩猟解禁)
- 自己の整理・深まり(例: 身の危険を知って)
- 新しいアイディアの創造



19

## ピア・リーディングにおける他者

認知面、情意面でのメリットは一体

- ① リソースとしての他者 A B ←
- ② 対話の相手としての他者 A B ↔
- ③ 情意面でのメリット  
発話の促し、動機づけ、関係性構築

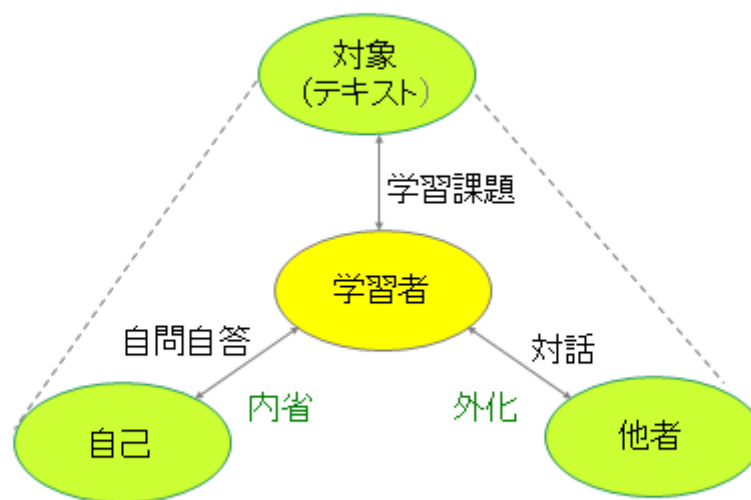
◆これらは分けられないもの→理解の「共構築」

雪だるまのように作り上げていくもの

(舘岡2005、2007)

20

## ピア・リーディングが提供する学びの場



21

### 協働による学びをどう深めるか

盛り上がるけれど、活動が目的化していないか  
なぜ協働するのだったか  
主体的に学ぶ  
自分の問題意識をもって取り組む  
自分と向き合える工夫を

議論がうまくみあわない  
議論が深まらない  
対話が深まる工夫を

可視化・焦点化

第2ステージへ

22

## エピソード 「歴史教科書プロジェクト」

舘岡(2002)から

- ・「アカデミックスキルの養成」を目指した留学生@大学のための日本語授業
- ・学びを牽引していたのは「自分がどうなる」ということ
- ・「なぜ日本なのか」「自分はここで何をするのか」という問い  
—自己アイデンティティの(再)構築・更新
- ・歴史教科書プロジェクトの遂行  
—日韓の歴史認識の違い
- ・結果として「アカデミックスキル」は養成された

23

## 目的の一体化

ピア・ラーニングの2つの目的の一体化  
(舘岡2007:51)

- 1) 作文や読解などの課題を遂行する
- 2) 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性を築くことを学び、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

24

## Critical reading

- CRの目的

- 1) 評論文の批判的な読解(理解と吟味)
- 2) 自分の考えや経験とつなぐ  
(自分の問題として考える)
- 3) 仲間との意見交換による思考の進化・深化  
(アイデンティティ構築・再構築/拡張)

- 授業展開

予習→理解→表現→内省

25

## 事例検討

- 対象授業: クリティカル・リーディング

- 授業の進行: 理解⇔表現(提出シートの論点で話し合い)

- ①テキストを読み、筆者の主張を理解する。
- ②筆者の主張を批判的に検討し、自分なりの意見を持つ。
- ③自己の主張をクラスメートに伝え、クラスメートの主張を理解する。
- ④クラスメートとの対話により、自分の考えを深める。
- ⑤対話をふまえ、「自分にとっての国とは何か」というテーマで作文を書く。
- ⑥お互いの作文を読み合い、コメントする。
- ⑦活動を振り返る

26

## 「あるユニット」の実践研究

- テキスト:「さまよえる老婆」(徐 京植)
- テキストのテーマ(国)を自分の問題として考える
  - 筆者の考えを理解する
  - 他者の考えを知る
  - 自分と他者との違いを知る
  - テキスト理解・他者理解・自己理解
- やりとりを通してことばを学ぶことを体験する

27

理解→自分の問題として引きつけて考える→表現



どんな活動をしたか

### 活動①

#### 「理解」のヤマ質問

- グループでのディスカッション
- グループ間でのディスカッション

Q:筆者は自分を恐竜、小型哺乳類のどちらだと思っていますか。  
それはどうしてですか。

さて...  
みなさんは  
どう考えますか？

28

理解→自分の問題として引きつけて考える→表現



どんな活動をしたか

### 活動②

Q:では、恐竜とは何か？

小型哺乳類とは何か？

Q:それぞれのプラス面、マイナス面は何か？

29

理解→自分の問題として引きつけて考える→表現



どんな活動をしたか

### 活動③

自分の問題として引きつけて考えるために周りの人  
にインタビューをする

Q:インタビューでどんな話が聞けたか。

Q:その人は恐竜、小型哺乳類のどちらか

Q:なぜそう思うのか。

「周りの人」を媒介に  
恐竜・小型哺乳類は  
どんな人かを考える

教室のウチに閉じない  
活動でもある

30

理解→自分の問題として引きつけて考える→表現



どんな活動をしたか

活動④

自分の問題として引きつけて考え、

Qあなたは自分を恐竜、小型哺乳類のどちらだ  
と思っていますか。

Qそれはどうしてですか。

自分を位置づける

31

理解→自分の問題として引きつけて考える→表現



どんな活動をしたか

活動⑤

自分の問題として引きつけて考え、自分の作文テーマを考える。



活動⑥

自分の問題として引きつけて考え、作文を書く。

32

理解→自分の問題として引きつけて考える→表現

活動①:理解する

筆者は自分を恐竜、小型哺乳類のどちらだと思っているか？

活動②:理解する

恐竜とは？小型哺乳類とは？強み弱み

活動③:周囲の人にインタビューをする

その人は恐竜、小型哺乳類？なぜ？

活動④:自分について考える

あなたは恐竜、小型哺乳類のどちらだと思うか？なぜか？

活動⑤:自分とテーマとの関係を考える

作文のテーマを考える

活動⑥:表現する

作文により自分と国の関係を考える

■すべてのプロセスで理解⇔表現

理解→自分の問題として引きつけて考える→表現

■検討その1－個人の表現の変遷

- ・ キティの提出シート
- ・ キティの第1作文＋第2作文  
→他者のコメントを生かす

■検討その2－ペアのやりとりによる変遷

- ・ イェニとボニーの対話から  
→やりとりによる「ことばの学び」

<検討1>「国」をテーマとしたテキストを読んで—キティ(仮名)の変容

「台湾人としてずっとほかの国の人に「中国」という国のシールを貼っているけど、自分は「さまよえる老婆」と同じ、**どんなシールを貼っても、私は私です。**」(1日目 読後の振り返りシート)

「たしかにいまどきの人はいくらのパスポートをもっているかどうかはもうそんなにめずらしくない。**だが、人は人種があるだろう。たしかに国は大抵シールみたいな、そんなに重視されないかもしれない。**私は、自分がどこの国の人のことをハッキリ言えるように、現代人の国家意識を書きたいだ。」(2日目の宿題)

ボニー「国はただのラベルにすぎない」(2日目)

自分と異なる例を書けばもっとハッキリなるかも(3日目)

第1作文

第1作文→第2作文

同じ台湾人だが、生活環境の影響かもしれない、人によって、自分にとって国は異なることになるのだ。

舘岡(2012)から

<検討2>「国」をテーマとしたテキストを読んで  
イエニ(仮名)とボニー(仮名)の対話によるイエニの気づき

「私はアイデンティティはひとつのものだと考えていたが、ボニーさんと話しているうちにボニーさんがそう思っていないことがわかった。ボニーさんにとっては、一人の人の中に複数のアイデンティティがある。それは私にとって対立的な意見ではなく、私はボニーさんのような考え方もできると思った。」(イエニの振り返りシート)

↓  
テキストの読み直し

↓  
考え直し

他者を通して自らの固有性に気づく

↓  
さらに考え続けるきっかけとなる

↓  
「国は故郷。自分のアイデンティティは国ではなく、ヨーロッパにある。」(イエニの作文)

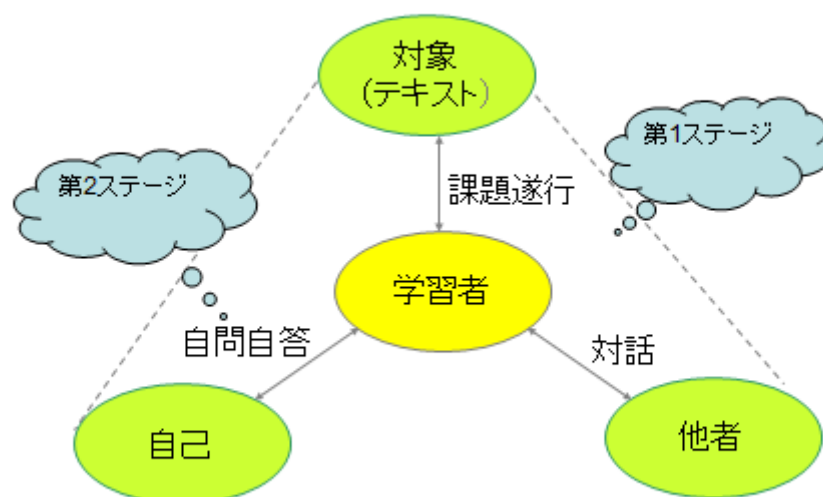
## 教室で読むということ

- 「他者と教室という場でテキストを読むという実践において、読み手はテキストが示す世界に対峙するだけでなく、一緒にテキストを読む他者との社会的なやりとりに参加し、さらに、そのテキストをめぐるやりとりを通して、自らの社会歴史的ポジションを確認する。」

(石黒・竹内 2007:28)

37

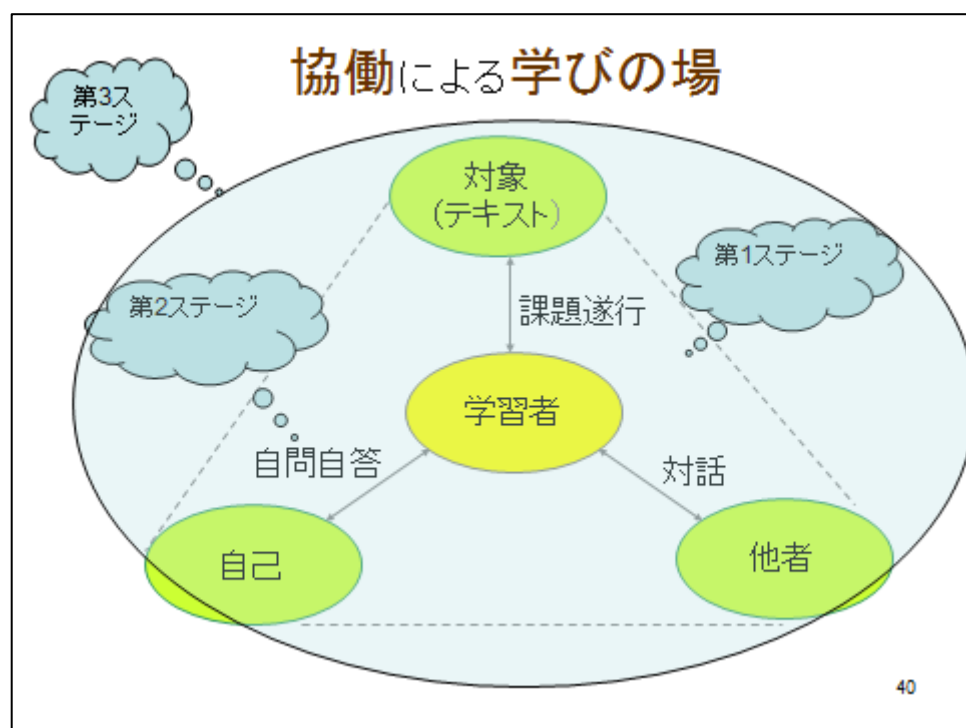
## 協働による学びの場



38

## 第3ステージ 「いっしょに創る」

- ◆実践「授業について語り合う授業」舘岡(2010)  
 学生がテキストを提案  
 自分たちの授業をどうしたいか  
 (自分の問題として考える)  
 興味をめぐる話し合い  
 →個人の視点からコミュニティの視点へ
- ◆そこから生まれたもの  
 協働の場の生成と構成員たちの参加  
 教師と学習者が「一緒に創る」授業  
 →トム・プロジェクト(教材づくりへ)



## 参考文献

- ・ 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房
- ・ 石黒広昭・竹内身和(2007)「教室で読むということー社会・歴史的な異種混交活動としての授業」『立教大学教育学科研究年報』50号、23-36
- ・ 市嶋典子・館岡洋子・初見絵里花・広瀬和佳子・古屋憲章(2009)「ハイブリッドな学習コミュニティにおける教育観・学習観の変容ークリティカル・リーディングの実践を通して」実践研究フォーラムWEB版報告書
- ・ 関正昭編・平高史也編著・館岡洋子著(2012)『読解教材を作る』スリーエーネットワーク
- ・ 館岡洋子(2001)「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育』111号、66-75
- ・ 館岡洋子(2002)「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」『東海大学紀要 留学生教育センター』第22号、1-20
- ・ 館岡洋子(2006)『ひとりでよむことからピア・リーディングへー日本語学習者の読解過程と対話的協働学習ー』東海大学出版会
- ・ 館岡洋子(2006)「協働的学習はいつも学び合いになるか」『高見沢孟先生古希記念論文集』記念論文集委員会、81-92
- ・ 館岡洋子(2008)「協働による学びのデザイン」細川英雄ほか編『ことばの教育を実践する・探究する』凡人社、41-56
- ・ 館岡洋子(2010)「多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室ー授業のあり方を語り合う授業と教師の実践研究」『早稲田日本語教育学』7号、1-24  
<http://hdl.handle.net/2065/29807>
- ・ 館岡洋子(2011)「協働による学びがはくむことばの力ー教室で読むということをめぐって」『早稲田日本語教育学』9号、41-49  
<http://hdl.handle.net/2065/31743>
- ・ 館岡洋子(2012)「テキストを媒介とした学習コミュニティの生成ー二重の対話の場としての教室」『早稲田日本語教育実践研究』刊行記念号、57-70  
<http://hdl.handle.net/2065/34125>

41

館岡洋子 <http://www.gsjal.jp/tateoka/ytateoka@waseda.jp>

協働実践研究会

<http://www2.kaiyodai.ac.jp/~orikeda/index2.html>

42

## Second and Fifth Session / 第2・5セッション

Work Sessions 1 & 2:

*“Considering the Design of Collaborative Exercises” and “Altering Design / Recapitulation”*

ワークセッション1・2：

「協働のデザインを考える」と「デザインを変更する / 振り返りとまとめ」

Yoko Tateoka (Waseda University)

館岡洋子（早稲田大学）



### **Summary:**

The value of learning in collaboration is widely recognized. Nevertheless, in practical reality, it does not suffice simply to divide students into groups and assign a task. A certain measure of consideration for structure and design is required. Through a process of trial and error, I have gradually modified the design of collaborative learning exercises. Let's consider the following two questions: “How can people learn together?” and, “How can we arrange language education so that it does not stop at skill acquisition, but stimulates an active thinking process?”

#### **1) From Group Activity to Learning Together**

Through repeated use of group activities in learning I have come to realize that group activities do not necessarily always ensure a positive learning experience for each individual learner. This then prompts the question, “What is necessary to ensure fruitful collaborative learning?”

First of all, it is important with a clearly define purpose explaining the aim of an activity. Even though collaborative learning tends to increase a student's utterance frequency in class and to lead to a more active participation in classroom exercises, there are also cases where collaborative learning does not facilitate a deeper reflection on the topic at hand, therefore making it difficult to gauge the extent of learning achieved by the students. In such cases, the individual activities have become separated from the overall aim of the class. In short, it is important that both teacher and students share a clear understanding of the purpose of the class.

Secondly, in order to achieve the purpose of the class activities, specific support is required. For example, an appropriate support structure (scaffolding) suited to the student's needs and consisting of background information and necessary linguistic assistance. It is also necessary to design specific

exercises that allow students to focus on the dialogue process by writing down their thoughts, and then comparing similarities and differences.

## 2) From Skill Training to Thinking

A conventional approach sees the study of Japanese as an exercise in acquiring knowledge of the language and using this knowledge to communicate. Classroom exercises have therefore consisted of training certain language skills. An example is Japanese reading comprehension where the object has been to achieve a “correct reading” of a Japanese text. Students study sentence patterns and based on their grammatical knowledge and vocabulary strive towards being able to read a text. However, what does it mean for the learner “to be able to read” a text? In my opinion reading a text entails a process consisting of considering its theme and the thoughts of the author, discussing impressions of the text with classmates and using this interaction as an opportunity to reflect on one’s initial interpretation of the text. In short, text comprehension is an exercise in developing and refining one’s understanding and thinking patterns. It is also important to select texts and respective exercises that engage the reader/student at a personal level,

Language study is not only about developing skills for gaining an increased command of a language. It is also an exercise in interaction with other people, an attempt at mutual understanding, and an endeavor to create something new from such interplay. The classroom should be used as a space for the purpose of realizing such meetings between people.

In the society of the future, the need for people from different cultural backgrounds to come together and create something new in cooperation with each other will only increase. Peer learning, therefore, should not only be understood in its narrow sense concerning development of Japanese language ability, but must also be seen in its much broader sense as a method for learning how to construct meaningful and constructive relations between people from disparate cultures.

### 要約：

協働で学ぶことの意義は認められるものの、現実には学生たちをグループにわけて活動をさせればよいというものでもありません。そこで筆者は試行錯誤しつつ、学びの場のデザインを変更してきました。どのようにしたら学び合えるのか、言語教育がスキルのトレーニングに終わらず考えることにどのようにつないでいけるのか、という2点について考えてみましょう。

### 1. グループ活動から学び合いへ

実践をくり返す中で、グループ活動をしたからといって、いつもそのままそれぞれの学習者の学びにつながるとはかぎらないことがわかってきました。実りある学び合いになるためには、何が必要なのでしょう。

第1に、何をめざしているのか明確な目標をもつことが必要だと考えます。協働することで発話数が増え、授業は活発にはなったものの、学習者自身が自分の考えを吟味したり深く思考したりすることがなく、どれくらい学ぶことができたのか疑問だという場合も少なくありません。そこでは、授業でめざしていることは何だったかが置き去りにされ、活動そのものが自己目的化してしまっているのではないかと思います。まず、教師と学習者間で明確な目標を共有していることが重要だといえるでしょう。

第2に、目標を実現するための具体的な支援が必要です。たとえば、背景情報や言語的補助など学習者にあった適切なスキュフォールディング（scaffolding）が必要ですし、対話中はやりとりが焦点化できるように互いの考えを書くことによって可視化したり、それを突き合わせ異なりと重なりを検討したりといった具体的な活動課題を設けることが必要でしょう。

## 2. スキルのトレーニングから考えることへ

従来、日本語を学ぶということは、言語の知識を獲得し、それをスムーズに運用できることだと考えられ、教室でも言語スキルのトレーニングのようなことが行われてきました。たとえば、日本語の読解でいえば、それは日本語の学習課題として日本語で書かれた文章が「正しく読める」ということ、さらに言えば、獲得したはずの単語や文法の言語知識を用いて、文型練習の応用として、日本語で書かれた文章が読めるかどうかを実際にやってみるということでした。しかし、学び手にとって「読める」というのはどういうことでしょうか。テキストを読むことによって、自分自身と結びつけてテキストのテーマを考え、筆者の考えを探り、クラスメートである他者が同じテキストをどう読んだのかを聞き、さらに考え、今までの自分を振り返り、自分自身の考えを更新していくということではないでしょうか。それには、読解であれば、テキストは読み手が自分自身とかわらせることができるようなものを選ぶこと、また、自分の問題として取り組むことができるような課題を考えることが重要になってきます。PPTでは具体的な事例を紹介しました。

ことばを学ぶことは、その言語の知識を獲得しそれを運用できるようにするといったスキルのトレーニングではなく、人と人がやりとりをし、互いを理解し、新しいものを生み出そうとする実践だと思います。教室という場がそれを実現できるような環境でなければならないと考えます。

これからの社会では、異なった文化背景をもつ者が互いに協力して新しいものを生み出していくことが、今まで以上に必要とされるでしょう。ピア・ラーニングは、狭い意味での日本語の能力向上ばかりでなく、異質な他者との関係をどのように構築していけるかということ学ぶということではないでしょうか。



### Third Session / 第3セッション

Presentation: “*How Can We Arrange Language Learning Activities to Promote Independent Action in Learners?: Focusing on the Role of Language Teachers in Undertaking Project Work Based on ‘Making Short Videos’*”

発表：「学習者の主体性を生かした活動をどうアレンジするかービデオ作成のプロジェクト・ワークにおける教師の役割」

Miho Inaba (Lund University)

稲葉美穂 (ルンド大学)



#### **Presentation Summary:**

##### **1. Introduction – why ‘project work’?**

‘Project work’ is one type of language learning activity which generates opportunities for language learners to use voluntarily their target languages. For instance, Tanaka *et al.* (1988) defines project work as a learning activity which fosters learners’ “ability to exchange meanings smoothly” (p.1, as translated by the present author). Although project work has been somewhat criticized (e.g., Kawakami, 2000), this type of activity is still beneficial for overseas learners who obtain fewer opportunities for using Japanese in their daily life.

For this reason, I arranged project work which involved making short videos for the second-year course at Lund University, Sweden, in the spring semester of 2013. This presentation not only introduces the purposes and the actual procedure of the project work, but also discusses the task arrangement in terms of promoting independent action for learners.

##### **2. An outline of the project work**

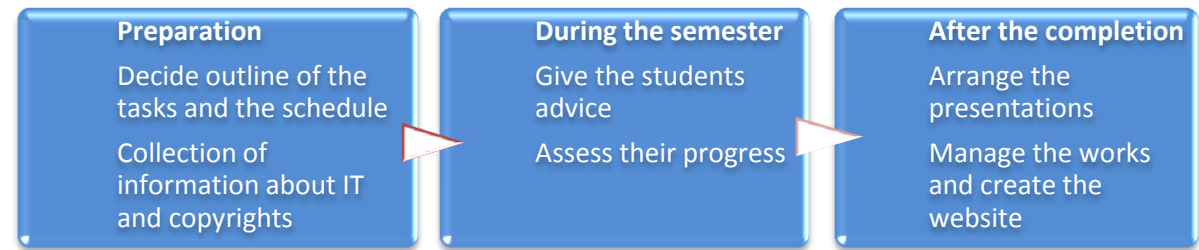
There were a number of reasons why I chose ‘making short videos’ for my project work: the students’ interest in pop culture, their familiarity with IT, and my purpose to create an introductory website on Japanese Studies at Lund University. The details of the activities are found in Table 1 below.

**Table 1: Details of the activities**

Activity type	Group activity (3-4 students in each group)
Length of the videos	3-5 minutes (in reality, the longest video was approximately 11 minutes)
Video 1	Introductory video of Lund University, including the Department of Japanese Studies
Video 2	Free topics (e.g., animation, short dramas, cooking show)
Mark	40 points (out of a 100 point course)

In terms of arranging the tasks, particular attention was paid to promoting independent action by the learners. This is because I intended not only to encourage the students’ active participation in the project work, but also to make the tasks an opportunity for students to use their knowledge of Japanese in meaningful contexts. In order to achieve these aims, I arranged the tasks in a relatively flexible way into which the students could easily integrate their interests. Considering the fact that the students had made an effort outside of the classroom, 40 points were given to all the students who submitted their videos on time. However, their Japanese language skills were not evaluated. The main reason for this was to encourage the students to use Japanese freely.

**Figure 1: Procedure of the activities**



As Figure 1 above shows, the procedure for conducting the project work was roughly divided into three stages. It was likely that the preparation stage was the most crucial for the teacher. In particular, I carefully examined the task arrangement because it would affect the outcome of the project work.

What was contrary to my expectation was when giving advice to the students. Although I spent approximately twenty minutes each week on the project work, the students mostly asked my opinions about the contents (i.e. topics) of the videos but not about their Japanese expressions. There might be a number of reasons behind this. Yet, it is reasonable to assume that no evaluation of their Japanese language skills affected such attitudes toward the tasks. Given that the project work is a language learning activity, it is necessary to reconsider the evaluation method.

**3. Concluding remarks and future tasks**

From the students’ feedback in the classroom and in their work, it can be safely said that this project work of making short videos achieved my primary purpose of promoting independent learner action. The flexibility of the tasks seems to be a crucial factor in terms of the outcome. However, in order to arrange a flexible task, it is necessary for language teachers to capture the Japanese language skills of each student as well as their interests to some extent. In addition, these

second-year students have experienced a project work and a presentation since they commenced the first-year of their course. In other words, they have already become accustomed to such tasks which require their voluntary participation. As mentioned earlier, however, there are still a number of problems, such as the evaluation and task arrangement as a language learning activity. In terms of making improvements to the project, more in-depth examination about the problems suffered is necessary, particularly from the viewpoint of the students.

発表要約：

1. はじめに－なぜプロジェクト・ワークなのか

第二言語学習者が主体的に学習言語を使う機会を作る活動の一つに、プロジェクト・ワークがある。例えば、田中他 (1988) はプロジェクト・ワークを「意味のやりとりをなめらかに進める力」 (p.1) を養うための学習活動の一つであると定義している。プロジェクト・ワークに関しては批判もあるが(川上、2000)、特に日常的に日本語を使う場面が少ない海外の学習者にとっては有効な活動ではないかと思われる。

そこで筆者は、2013 年春学期にスウェーデン国立大学日本語科 2 年生を対象に、ショート・ビデオ作りのプロジェクト・ワークを行った。本発表では、活動の目的や実施手順などを教師の視点から紹介した。また、タスクのアレンジについて、“学習者の主体性”を生かすという観点から考察を行った。

2. プロジェクト・ワークの概要

今回、ショート・ビデオ作りをプロジェクト・ワークとして選んだのは、①学生の多くが日本のポップ・カルチャーに興味があること、②IT に詳しい、③筆者が“日本語科紹介サイトを作りたいかった、というのが主な理由である。タスクの詳細は以下の表 1 の通りである。

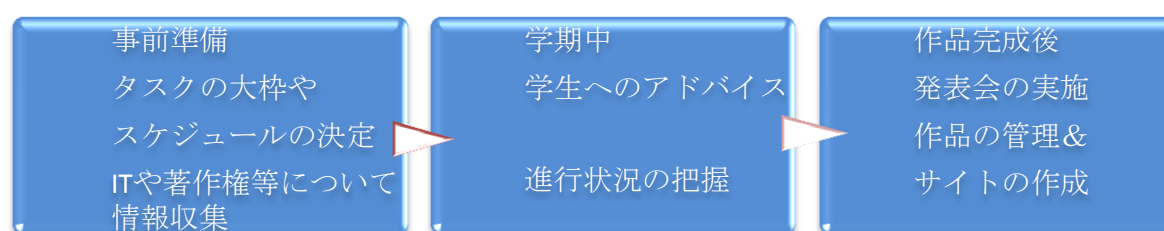
表 1 タスクの詳細

活動形態	1 ～ 4 人のグループ活動
ビデオの長さ	3 ～ 5 分（実際には最長で 11 分程度）
ビデオ 1	大学紹介
ビデオ 2	自由（アニメーション、ミニ・ドラマ、料理番組など）
評価	40 点（100 点満点の科目で）

タスクを設定する際に特に考慮したのは、“学生の主体性をいかに引き出すか”という点であった。これは、学生の積極的な参加を促したかったからだけでなく、学生が自分にとって意味のある文脈で、自分の日本語を使う機会にしたかったからである。そのために、今回は比較的自由度が高く、学生が興味・関心を取り入れやすいタスクを設定した。

評価は、授業外での学生の労力を考え、期日までに提出した学生すべてに 40 点を与えたが、日本語能力は評価対象としなかった。主な理由は、学生に自由に日本語を使ってほしかったからである。

図1 実施手順



上図が示すように、実施手順は大きく3段階に分けられる。この中で教師の役割として一番重要であったのは、“事前準備”であった。その中でも特に、前述したタスクの内容はプロジェクト・ワークの成果を左右するものだけに、慎重に検討した。

予想に反したことは、“学期中”の学生へのアドバイスである。毎週20分程度をプロジェクト・ワークに割いたが、内容に関するアドバイスのみで、日本語の表現に関するアドバイスはほとんど求められなかった。これには様々な理由があると思われるが、日本語能力が評価の対象となっていなかったことも大きいのではないかと思われる。日本語の練習という側面を考えると、この点は再考の余地があるだろう。

### 3. まとめと今後の課題

今回のショート・ビデオ作成は、授業内での学生の反応や提出された作品を見る限り、“学習者の主体性を生かす”という当初の目的はある程度達成できたと思われる。これは自由度の高いタスクを設定したことが大きいだろう。しかし、自由度の高いタスクを設定するためには、教師が各学生の日本語能力だけでなく、興味・関心のある程度把握している必要がある。また、今回の学生は1年次から段階的にプロジェクト・ワークやプレゼンテーションなどを経験しており、自主的に活動に取り組むことに慣れていたことも大きいだろう。しかしながら、上述したように、評価や日本語の練習といった点で再考すべき点も多々ある。今後は、学生の視点から、日本語学習としての問題点を分析していく必要があると思われる。

### 参考文献

田中幸子・猪崎保子・工藤節子(1988)『プロジェクトワーク』凡人社

川上郁雄(2000)「転換期の日本語教育」『宮城教育大学紀要』35, pp. 1-19

## Fourth Session / 第4セッション

Presentation: “*On Japanese Relative Clauses*”

発表：「日本語の関係節に関する考察」

Lars Larm (Lund University)

ラース・ラーム (ルンド大学)



### **Presentation Summary:**

Relative clauses are an important aspect for Japanese language learners on their way to gaining an understanding of sentence structure. In this presentation, I considered the structure of relative clauses, as well as presenting the teaching materials and exercises used in the grammar classes for beginners at Lund University. I started by presenting examples that students encounter at an early stage of their studies in textbooks such as *Genki I* and *Genki II*, and then moved on to show how I introduce and explain relative clauses in the following step by step manner:

1. Short presentation of Swedish and English relative clauses, as a point of comparison.  
↓ ↓ ↓
2. Introduction of the basics of nominal modification in Japanese, using examples such as:

Modifier	head
高い	車
きれいな	花
学生の	本
太郎が買った	車

#### **Sentence structure**

花子さんは	クッキーを	食べた。
花子さんは	大きいクッキーを	食べた。
花子さんは	私のクッキーを	食べた。
花子さんは	太郎さんが買ったクッキーを	食べた。

↓ ↓ ↓

### 3. Description of the structural characteristics:

学生が本を買った → 本を買った学生  
学生が本を買った → 学生が買った本  
花子さんが昨日公園で男に会った。 → 花子さんが昨日公園で会った男

花子さんが昨日公園で男に会った。その男があそこに立っている。 →  
花子さんが昨日公園で会ったあそこに立っている男

花子さんが昨日公園で男に会った。その男は、あそこに立って、タバコを吸っている。  
→  
花子さんが昨日公園で会ったあそこに立って、タバコを吸っている男

The next step in my presentation was to give examples of exercises which were used in my grammar classes. Representative examples, with solutions, are:

Exercise: Underline the relative clause with a single line and the noun that it modifies with a double line:

昨日授業でもらったハンドアウトを見せてください。

Exercise: Underline the relative clause and mark it with an S. Write N beneath the noun that is being modified:

山田さんが作ったケーキを食べた。

S N

Exercise: In each example below, turn the sentence into an NP with a modifying relative clause. The relative clause should modify the underlined noun or noun phrase.

ヤコブさんが手紙を書いた。 → ヤコブさんが書いた手紙

おばあさんがとなりに住んでいる。 → となりに住んでいるおばあさん

Exercise: Relative clauses quiz

肉を食べない人 → ベジタリアン  
空から降ってくる水 → 雨  
野菜を売っている店 → 八百屋  
スウェーデンとデンマークの間にある橋 → オレスンド橋

Finally, I explained how relative clauses can be represented using phrase structure trees, and also briefly discussed the following examples of gapless relative clauses:

頭がよくなるチョコレート  
手を洗わなくてもいいおやつ  
トイレへ行けないコマーシャル

発表要約：

日本語学習者にとって関係節は文の構造を理解する上で重要なポイントである。この発表では、関係節の構造について考察し、ルンド大学初級レベルの文法授業で使われている教材および練習問題を紹介した。まず始めに、学生が学習の初期の段階で出会う例文を「げんきⅠ」、「げんきⅡ」といった教科書から取り上げて紹介し、次に、下記のとおり関係節を段階的に導入し説明していく方法を示した。

1. 比較対象としてスウェーデン語と英語の関係節について手短に提示。

↓↓↓

2. 日本語における基本的名詞修飾を下記のような例をあげて紹介。

修飾語（句）	主要部	
高い	車	
きれいな	花	
学生の	本	
太郎が買った	車	
文の構造		
花子さんは	クッキーを	食べた。
花子さんは	大きいクッキーを	食べた。
花子さんは	私のクッキーを	食べた。
花子さんは	太郎さんが買ったクッキーを	食べた。

↓↓↓

3. 構造的特徴についての解説。

学生が本を買った	→	本を買った学生
学生が本を買った	→	学生が買った本
花子さんが昨日公園で男に会った。	→	花子さんが昨日公園で会った男

花子さんが昨日公園で男に会った。その男があそこに立っている。→  
花子さんが昨日公園で会ったあそこに立っている男

花子さんが昨日公園で男に会った。その男は、あそこに立って、タバコを吸っている。  
→  
花子さんが昨日公園で会ったあそこに立って、タバコを吸っている男

発表の次の段階では、文法の授業で使用された練習問題の例をあげた。解答つきで代表的な例をあげると、下記のようなになる。

練習問題：関係節に一本線のアンダーラインを、それが修飾している名詞に二重線のアンダーラインを引きなさい。

昨日授業でもらったハンドアウトを見せてください。

練習問題：関係節にアンダーラインを引き、Sの印をつけなさい。また、修飾されている名詞の下にNの印を書きなさい。

山田さんが作ったケーキを食べた。

S

N

練習問題：下記の文をそれぞれ、関係節を含んだ名詞句に変えなさい。関係節は下線部分の名詞または名詞句を修飾するものとする。

ヤコブさんが手紙を書いた。 → ヤコブさんが書いた手紙

おばあさんがとなりに住んでいる。 → となりに住んでいるおばあさん

練習問題：関係節クイズ

肉を食べない人 → ベジタリアン

空から降ってくる水 → 雨

野菜を売っている店 → 八百屋

スウェーデンとデンマークの間にある橋 → オレスンド橋

最後に、関係節は枝分かれ図を使ってどのように示せるかを説明し、また下記の例で見られるような空所なし関係節 (gapless relative clauses) の例も取り上げて簡単に論じた。

頭がよくなるチョコレート

手を洗わなくてもいいおやつ

トイレへ行けないコマーシャル

## Sixth Session / 第6セッション

Lecture: “*The SHIEN Principle and the Establishment of SHIEN Learning*”

講義：「SHIEN 原理と SHIEN 学の確立」

Yasuo Tateoka (Shizuoka University)

館岡康雄（静岡大学）



### **Lecture Outline:**

#### **I The World Is Rapidly Changing**

With the innovative development of new IT solutions and transport technologies, the connections between people and places are growing at an unprecedented rate, and there is no longer anyone centrally placed who sees and understands the whole web of interrelations. It is also no longer possible to predict the effects of an action on other people, organizations, countries or markets. In short, we now find ourselves in an age where phenomena are uncertain and complex.

#### **II From a Result-oriented Paradigm to a Process-oriented Paradigm**

In such volatile circumstances, it is not possible to ensure results simply by advance planning and acting in accordance with an existing plan. Even though a plan is made, the premise upon which it is based quickly changes. We are therefore in a time where actions do not yield expected results. Such circumstances call for active personal participation in situations characterized by continual flux, and the need for developing this process of participation. Thus, the result-oriented paradigm has lost its credibility and a shift has occurred in favor of a new process-oriented paradigm.

#### **III The SHIEN Principle as Appropriate Mode of Action for a Process-oriented Paradigm**

A process-oriented paradigm is characterized by motion. A subject, while in motion, will deal with an object in motion. Under such circumstances, an approach that attempts to produce results fragmentarily by splitting interrelations into component elements is no longer valid. What I am advocating as a new alternative approach is the SHIEN<sup>1</sup> principle where we begin to see overlap (i.e. connections or interrelations) in places where we have not before, and engage in an exchange of

---

<sup>1</sup> SHIEN: Support

giving and receiving (or in other words, a mutual exchange of “doing for” and “having done for”). In this way, the SHIEN principle breaks with the worldview that attempts to impose specific and desired action.

#### IV Essential Differences between Support and Supervision

How do support and supervision essentially work, respectively? Beginning with supervision, a supervisor will deal with the supervised by making his presence known and exercise his will. In support, on the other hand, a supporter will be aware of his partner, and by acting accordingly will strive to activate the will of his partner. Based on the above, it thus can be said that supervision is an act that seeks to direct others and begins with the supervisor as the initial point of departure. In contrast, support is an action where the point of departure is one's partner and where one participates in an exchange by adapting oneself appropriately to the situation.

#### V The Ability to Motivate Others to Act

How does one best go about gaining support? Giving support is a question of making a conscious decision. However, gaining support is not simply a matter of making a conscious effort. It logically follows, then, that gaining support is a much more difficult task than giving it. Gaining support requires the adept utilization of one's personal, organizational and national “ability to motivate others to act.”

#### VI What Is SHIEN Management?

SHIEN management is a mutual development of the ability to motivate others to act. In the 21<sup>st</sup> century, it is my belief that this type of management will become central at both the personal, organizational and national levels.

#### VII What Is SHIEN Learning?

SHIEN learning is based on the SHIEN principle, and is at the same time a theoretical and practical approach to amplifying this principle and applying it to the spheres of daily life, economics, politics and international relations.

#### VIII SHIEN Workshop

1. Divide into groups of three.
2. Everyone writes a problem on a piece of paper.
3. The group's problems are presented, and a decision is made regarding whose problem should be solved first.
4. One person tries to solve a problem with the other two group members asking questions. The two asking questions need to be aware that this is all they are allowed to do. They are not allowed to offer personal opinions or other advice at this stage.
5. The person attempting to solve the problem answers the questions.
6. Step 4 and 5 are repeated once more.
7. Based on the information received from two rounds of question-answer dialogue, the problem-solver reports how he intends to proceed.
8. As the final step, the remaining two group members write their advice on a post-it note and read them to the problem-solver before handing them over.

9. The group moves on to the next problem and steps 4-8 are repeated. The exercise ends when all three problems have been solved.

#### Reflections:

Although it was a brief and sudden visit to Denmark for my part, I managed to gain some insight into the country's culture and society. In the process of establishing SHIEN learning in Japan, I have been involved in many activities, but my impression of Denmark is that it would be a very suitable candidate for developing the principles of SHIEN learning in society. This is especially due to the high degree of happiness found at the personal, institutional and societal levels, and because the society has developed a structure facilitating a mutual exchange of giving and receiving between the aforementioned levels. In this respect, the circumstances in Denmark support the research on SHIEN learning. Approximately six years ago, several scholars brought to my attention the similarities existing between my SHIEN learning and Nordic society and culture. In retrospect, I should have acted on this input and examined the connection much earlier. In closing, I would like to thank Professor Fusato Taniguchi and his team at Tokai University European Center, along with Ms. Yumi Suzuki who took the time to meet with me, for their assistance in helping me gain a deeper understanding of Danish society during my brief visit.

#### 講義概要：

当日の講演内容とワークショップを略記する。

##### I 世の中が大きく変わってきている

ITの革新的発達、輸送技術などの発展に伴い、エージェント間の繋がりが飛躍的に高まり、誰も事前に全ての関係性を知っているモノがいなくなった。誰のどの活動が他の人、他の組織、他の国、他の市場などにどのように変化を与えるかはもはや予測不能である。現象の不確実性と複雑性の時代に入った。

##### II リザルトパラダイムからプロセスパラダイムへ

このような変化の中で、結果を担保するために計画を立て、それを粛々と実施していく遣り方が成立しにくくなっている。計画を折角立ててもその前提がころころ変わり、こうすれば、こうならない時代が来ている。その場合、動態的な対象に自らも参加し、そのプロセスを高めることを始める必要がでてきた。結果を重視するパラダイムが破綻し、プロセスパラダイムの時代に入ってきている。

##### III プロセスパラダイムに適合的な行動様式は SHIEN 原理

動いているものを動いているままに、自らも動きながら扱う（プロセスパラダイム）場合、お互いを切り離して関係性を定義して分業し、成果を要素還元的に出すやり方は通じない。従来、重なりがなかったところに重なりを創って「してもらい・してあげる」ことを交換すること（SHIEN 原理）を提唱する。「させる・させられる」世界観からの脱却。

IV 支援と管理の本質

支援と管理は何をしているのだろうか。図に示すように管理者は被管理者に自分を知らせて相手（部下）をかわらせることによって自分の意図を果たす。支援者は、相手のことをまず知って、自分を変えることによって相手の意図を果たす。管理は自分から出発して相手を変える行動様式であるが、支援は相手から出発して自分を変える 180 度対照的な行動様式である。

管理と支援の本質的な違い		
	管 理	支 援
行為者	自分のことを知らせて(計画) 相手を変えることによって、 自分の意図をはたす。	相手のことを知って、 自分を変えることによって、 相手の意図をはたす。
被行為者	相手のことを知らされて(計画) 自分を変えさせることによって 相手の意図をはたさせられる。	自分のことを知って貰って 相手に変わって貰い 自分の意図がはたされる。

本質的な違いとは: 管理は自分から出発して相手を変える行動様式  
支援は相手から出発して自分を変える行動様式

Copyright Y.Tateoka 2000

V してもらう能力

支援を得るにはどうしたらよいだろうか。支援をするのは、自分の意思決定問題だが、支援を得られるかどうかは相手の意志決定問題である。従って、支援を得られるかどうかの方が難しい。支援を得られるには、自らの、自組織の、自国の「してもらう能力」を高めるしかない。

「してもらう能力」とは...

自分が相手に何かをさせたり、自分で何かをし  
たりする能力では

なく、

自分が、相手から何かをしてもらえる能力  
のことである。

すなわち、支援を得られる能力である。

出典: 館岡康雄「ハラダイムシフトと支援マネジメント」『日本経営診断学会論集』Vol.5, pp.69-80, 2005.

Copyright Y.Tateoka 2008

VI SHIEN マネジメントとは

このしてもらう能力を互いに高めるように相手のあるいは自分をすることが SHIEN マネジメントである。21 世紀には個人も組織も国家もこのマネジメントが主流になっていくだろう。

VII SHIEN 学とは

SHIEN 学とは、SHIEN 原理をベースとし、日常生活から経済・政治・国際関係まで敷衍できるようにする理論と実践のことである。

VIII SHIEN ワークショップ

- ① 3 人ひと組になる。
- ② 自分の問題を各自一つ紙に書き出す。
- ③ 3 人で、問題を紹介し合って、誰の問題から解いていくかを決める。
- ④ 最初の問題を解いて貰う人に、残りの 2 人が質問をする。ここで注意すべきは、質問だけしかできないこと。自分の意見やアドバイスは言うてはいけない。
- ⑤ 質問が揃ったところで、質問に問題を解いてもらう人が答える。
- ⑥ ④、⑤をもう一回行う。
- ⑦ 2 回のやり取りを踏まえて、気づいたことを中心に、問題を解いてもらう人は、今後どうするかを宣言する。
- ⑧ 最後に、残りの 2 人の人は、アドバイスをポストイットに書いて、読みながら渡す。

- ⑨ 次の人の問題に関して、④から⑧を繰り返す。3人の問題を解いたところで終了する。

感想：今回期せずしてデンマークに来て、デンマーク社会に短い期間であったが、触れた。日本で SHIEN 学を立ち上げ、さまざまな活動をしてきたが、SHIEN 学を社会に展開しようとする、その一例としてデンマーク社会がよい候補になると感じられた。それは、個人の幸福と組織の幸福と社会の幸福が一直線上に並んでおり、それぞれが互いに「してあげたりしてもらったり」する関係が切り結ばれていたからである。その意味で、SHIEN 学の研究を後押しされた感がある。6年位まえから、私の SHIEN 学と北欧社会のあり方が関係が深いと数名の学者が指摘していたが、もっと早く触れるべきだった。最後に短い期間にデンマーク社会を理解できるようにしてくれた、谷口聡人チームと鈴木優美さんに感謝したい。

## Afterword

In late April 2013, my dream of visiting Tokai University European Center was finally fulfilled. For many years I had felt drawn to Denmark for its educational and social systems. This attraction probably stems largely from my time at Tokai University where I had the opportunity, at university anniversaries and other such formal occasions, to hear Dr. Shigeyoshi Matsumae express his thoughts on Denmark and his motivation for establishing the European Center. And even though I know little of Denmark's folk high schools, it was inspiring to hear about concepts such as "learning to live," "education for life," and "living is learning," and my interest in the country has steadily grown. My visit to Denmark only lasted for a few days, and in this short window of time I was offered no more than a brief glimpse inside. However, for me as a first-time visitor to Denmark, the experience had a significant impact. This was in large part due to the much appreciated comments and explanations about Danish society and culture received from the staff at Tokai University European Center, starting with Director Fusato Taniguchi and extending to Mr. Takayuki Yamamoto and Mr. Jakob Skyt Jensen. I would like to offer my sincerest thanks for this support.

During the workshop, I had the opportunity of meeting with Japanese language teachers from various Nordic countries, and hearing about Japanese language education at their respective institutions. This was very rewarding. In the Nordic region where there are no large-scale events aimed at the field of Japanese language education, the workshops arranged by the European Center semiannually are cherished opportunities for teachers to meet and discuss topics related to their field, as well as to enjoy each other's company. I am deeply grateful to Director Fusato Taniguchi and his staff at Tokai University European Center for making this possible.

After returning home to Japan, the lingering effects of my "Denmark syndrome" continued for some time, and I found myself looking critically at my surroundings. Does the local supermarket really need to stay open all-night with its bright lights glaring around the clock? And, is really it not more of an imposition to have package delivery services make home deliveries so late in the evening? Recently, though, the effects of the "Denmark syndrome" have lessened. Hopefully, I will get the chance to visit the country again. In closing, I would like to express my gratitude for receiving the opportunity to participate in this workshop.

Yoko Tateoka  
Waseda University

## あとがき

2013年4月末、念願の東海大学ヨーロッパ学術センターを訪れることができました。以前から、デンマークの教育や社会には、ある種、あこがれのようなものをもっていました。おそらく東海大学在職中に松前重義先生の談話の断片を創立記念日の式典などでお聞きすることがあり、松前先生のデンマークに対するお考えやヨーロッパ学術センターを設立された思いなどを間接的に耳にしていたことが大きいと思われます。また、フォルケホイスクーレについても乏しい知識ながらも、「生きることを学ぶ」「一生学び続ける」「学ぶことは生きること」といったメッセージを感じて、大いに興味を抱いていました。実際の滞在はわずか数日で、その入り口を垣間見たにすぎませんが、それでも初めてデンマークを訪れた者として、大きなインパクトがありました。これには、おそらく谷口所長をはじめ、山本さんやヤコブさんからの解説が大きな助けとなりました。いろいろお世話になりました。ありがとうございます。

セミナーでは、北欧の日本語の先生方とお知り合いになれて、各地での日本語教育をお聞きできたのが大きな収穫でした。日本語教育関係の大きなセミナーがないこの地域において、ヨーロッパ学術センターで開かれる年に2回の日本語教育ワークショップが、先生方にとっても貴重な交流の機会であり、お互いの再会を楽しんでいらっしやると感じました。このような場を作ってこられた谷口所長およびスタッフのみなさまに心から敬意を表します。

デンマークから帰国してしばらくは「デンマーク病」が続きました。毎日、深夜まで煌々と明かりをつけて営業している自宅近くのスーパーやこんな時間？と驚くような遅い時間に配達される宅急便に、便利というよりは、これでいいのか(!)と問題意識をもっていました。最近、デンマーク病が薄れつつあります。ぜひ、また訪れたいと思っています。最後にこのような機会がいただけましたことを心より感謝申し上げます。

早稲田大学  
舘岡洋子

## **Participant List / 参加者名簿**

### *Participants:*

1. Yoko Tateoka, Waseda University, Japan
2. Yasuo Tateoka, Shizuoka University, Japan
3. Lars Larm, Lund University, Sweden
4. Miho Inaba, Lund University, Sweden
5. Sawako Murao, Lund University, Sweden
6. Kikuko Setojima, Modersmålenheten, Malmö, Sweden
7. Yuki Nakagawa-Laakkonen, Joutseno Folk High School/Adult Education Centre of South Karelia, Finland
8. Jiro Tomioka, Aarhus University, Denmark
9. Fumika Kamei, Aarhus University, Denmark
10. Chiho Kondo, Copenhagen Business School, Denmark
11. Yoko Pedersen, Copenhagen Business School, Denmark
12. Michiko Suzuki, Copenhagen Business School, Denmark
13. Fumiko Kano Glückstad, Copenhagen Business School, Denmark
14. Fusato Taniguchi, Tokai University European Center, Denmark

