

協働的読解を志向した海外日本語学科への授業支援

—台湾国立屏東大学応用日本語学科授業科目「日本現代文導讀與討論（一）」—

井上 博文¹・傅 玉香²・村井 隆人¹

¹多文化教育系（国語教育部門）・²台湾国立屏東大学応用日本語学科

(2023年5月2日 受付)

(2023年10月9日 査読完了)

抄録：本論文は、オンライン会議システムを用いた海外大学日本語学科への授業支援の一つとして実施した台湾国立屏東大学応用日本語学科の授業「日本現代文導讀與討論（一）」の実践例の紹介と課題及び可能性についての省察である。日本国小学校国語科教材、物語文「泣いた赤鬼」、説明的文章「まんがの方法」を用いて、日台の大学生の会話による協働的読解活動を試みた。「ないた赤おに」では大教大学学生の各グループで準備した支援案に即して行い、一方、「まんがの方法」では同一の授業案で、Google ドキュメントによって協働的に読解し、その後で、課題のマンガの分析を行った。授業に参加した日台の大学生の評価は、とてもポジティブなものであった。屏東大学の授業担当者は、支援授業の学習効果を検証し、その有効性を確認した。

キーワード：日本語教育、オンライン授業支援、協働的読解活動、物語文、説明文、台湾国立屏東大学

I 目的と方法及び経緯

1. 国語教育部門から海外大学日本語学科への授業支援の目的と経緯

本稿は、オンライン会議システムを媒介メディアとして用いた海外大学日本語学科への授業支援として実施した台湾国立屏東大学応用日本語学科の授業「日本現代文導讀與討論（一）Introduction and Discussion to Modern Japanese Literature I」での実践を基にした授業支援の可能性と課題についての省察である。

コロナ災禍の中で、実際に人が移動する形態の国際交流が制限され、オンラインを利用した交流が加速度的に進み一般化した。交流すること自体に価値があった段階からますますその交流の内容と質が課題となってきた。相互の紹介に終始したり、日常的な話題を中心とした会話によるコミュニケーションを図ったりすることは、日本語学習として有意義であることは間違いない。しかし、その段階からさらに、日本語を用いて学習活動を行う段階に進む必要があるのではないだろうか。高次の日本語能力の養成を図る場合、単なる「交流ツール」としての日本語の学習ばかりではなく、日本語で綴られ・語られたテキストを、より積極的に受容し、分析的に読むための「学習ツール」としての日本語との出会いの場を作り出すことが有効ではないだろうか。

本稿は、以下のことを目的とする研究の一環としての実践である。①海外日本語学科の研究者及び教員と連携し、国語教育の観点と経験を活かした、海外日本語学科の日本語教育授業現場に対する支援の在り方、授業コンテンツの開発を図る。②海外大学日本語学科の授業を支援することによって、海外大学の日本語学科で学ぶ大学生の日本語能力の向上を図る。③授業支援の場で、日本人学生が海外の大学生と協働する学習活動を通して、実践的なコミュニケーションを図ることによって、日本人学生のグローバル・国際感覚を養成する。④オンラインによる支援授業を遂行するための最適なメディアの模索と活用方法を開発する。

海外大学日本語学科の日本語教員との間で適切な連携を構築し、日本語を母語としない日本語学習者の日本語能力を高め、日本文学・日本文化理解を深める手立ての在り方を模索し、当該国の学習環境に即した新しい

授業形態・学習形態を構築することへつなげる基礎的なデータ収集と経験の蓄積を意図している。この実践は、海外大学日本語学科の授業をいっそう高度化し、海外における日本語教育の質的な改善の基礎となることを期待するものでもある。

大阪教育大学国語教育部門と台湾国立屏東大学応用日本語学科との間で実施した授業支援は2022年度で4回目となる。2019年度に台湾国立屏東大学応用日本語学科の学生10名（屏東大学の海外学習プログラム参加者）を国語教育講座（現国語教育部門）で受け入れて、日本語・日本文学・日本文化について、アクティブラーニングを取り入れた実践的な授業を展開した。授業には日本人学生を参加させた。また、大学での学習活動とともに、附属中学校、公立小学校への訪問を用意し、授業参観と交流会を実施した¹⁾。2020年度は、世界的なコロナ災禍のために、来日しての学習活動は中止になったが、授業受講と学生交流の要望が強くあった。オンライン会議システムを活用することで、海外日本語学科と授業を媒介としてコラボレーションすることが可能になり、国語教育部門で実施している諸授業をアレンジした授業コンテンツを、海外日本語学科の授業に提供することを構想した²⁾。また、2021年度は、オンライン会議システムを利用した会話に加えて、タブレットの共同編集機能を用いて書き言葉を共有した協働的読解指導を試みた³⁾。大阪教育大学では、2021年度までは課外活動で実施していた支援授業を、2022年度は4年生対象の授業科目「実践演習」の一つとして「ICTを活用した国語科学習指導の国際交流」の授業名で開講した。国語科教員志望以外の学生に対して、日本語を母語としない学習者との交流を経験させることを目的に加えたことによる。

参加する日本人学生は当初、授業者の補助的な位置づけであったが、2021年度ではファシリテーターの役割を担うとともに、タブレットの共同編集機能を用いて台湾人学生との協働的読解活動を行った。2022年度は日本人学生の役割をさらに大きくして、主要な活動局面での話し合いの内容・展開をまかせることを試みた。

2. 海外大学日本語学科への授業支援の方法

2022年度は、教員による講義をこれまでよりも少なくして、日本人学生と海外大学生とが、テキストに向かい合い、対話を志向した会話によって、意見や解釈を出し合いながら読み深める協働的読解をめざした学習活動を行う支援授業を構想した。なお、「支援授業」は、授業支援の目的のために実施する個々の具体的な授業のことである。

2-1. 連携大学・担当者・対象授業科目：台湾国立屏東大学応用日本語学科

2022年度は、2021年度に引き続いて台湾国立屏東大学応用日本語学科の授業科目「日本現代文導讀與討論（一）（日本語の現代文の読解と討論）」（授業担当者：傅玉香准教授、簡中昊講師）への授業支援を実施した。事前の打合せ時に、授業担当者の傅玉香准教授から、「2022年度受講生は日本語能力の差が大きいことへの配慮が必要であることと受講生たちは日本人との会話を望んでいること」が伝えられた。また、「課題として、両言語の文化に関する知識を高め、日本語読解力と中国語表現力を伸ばし、基礎的な語学能力（中国語、日本語）の向上も図ること。異文化コミュニケーションに誤解を生じさせないように、日本語の文章（会話）を正確に理解するために必要な日本の文化に係る知識を教えていただきたい。」との授業科目の趣旨説明と要望があった。本年度は特に、「学生の主体的な活動を促進させる試みとして、学生たちのプランを増やす。会話を活性化し、解釈を積み重ねて読解を楽しむことで、異文化を学び合うことができるよう取り組む」ことが提案された。これを受けて、日台の学生が日本の国語科教材である物語テキスト及び説明文テキストを用いて、会話による協働的読解活動を試みた。なお、支援授業は一学期18コマのうち、第10回・第11回で連続して実施した。

2-2. 台湾国立屏東大学応用日本語学科への支援授業概要

授業担当者傅玉香准教授の要望を受け、2つの支援授業を提案し、授業内容と授業展開を検討した。参加学生は、台湾国立屏東大学応用日本語学科「日本現代文導讀與討論（一）」受講生2～4回生23名、大阪教育大学「ICTを活用した国語科学習指導の国際交流」受講生4回生8名、学校教員養成課程小中教育専攻／国語・中等教育専攻／国語4回生6名、参観した留学生（ベトナム人大学生）1名の15名である。支援対象の授業科目の授業目的を理解し、受講学生の日本語能力や知識に配慮し、必要な言語的調整を行うことと双方向的でコミュニケーション的な学びの場の創出を志向した授業づくりを志向した。なお、受講生の日本語能力は、日本語能力試験N1～

N3であり、日本語能力は均一ではなく差が存していた。屏東大学受講生を一班4～5名で6つのグループ、大阪教育大学の学生を一班2～3名の6グループに編成した。Google Meetのチャンネルを全体会議用に1つ、各グループにそれぞれ1つ、併せて7チャンネルを用意した。

(1) 支援授業① 井上博文：会話による物語テキスト『泣いた赤鬼に』（以下、「泣いた赤鬼」と表記）の協働的読解を行う。

実施日 2022.11.30（水） 10:30～12:00（日本時間）

授業概要：浜田廣介「泣いた赤鬼」（H26年検定・東京書籍2年下）を、日本人学生がグループごとに作成した「支援案」（授業展開や発問、要点などを記したもの）をもとに、会話しながら読解活動を実施した。

(2) 支援授業② 村井隆人：説明文『まんがの方法』をもとに、提示したマンガの解釈を交流する

実施日：2022.7（水） 10:30～12:00（日本時間）

授業概要：石田佐恵子「まんがの方法」（H31年検定・教育出版5年下）を日台の学生がGoogleドキュメントによって書き込みをし、視覚的な情報を共有し、協働的に読解し、マンガの分析を行った。



写真1 大阪教育大学授業風景



写真2 屏東大学授業風景

2-3. メディア環境及び学習活動の場

メディア媒体として、屏東大学の教員、学生ともに習熟しているGoogle Meetを採用した。事前打ち合わせもGoogle Meet上で行った。授業支援は3回目であり、接続、操作等、不都合は生じることはなかった。収束しつつあったものの、依然として新型コロナ災禍下でのグループ活動であったことと、会話による読解活動において相互の干渉を避けるため、屏東大学では情報機器を設置したVAR Technology Centerの広い部屋でグループごとに分散して席をとった。大阪教育大学では、講義室1部屋と研究室5部屋に分かれて活動し、学生一人一人がPCあるいはタブレットを持って対応した。

以下、Ⅱ・Ⅲで大阪教育大学国語教育部門の支援授業①②の授業者、Ⅳで屏東大学応用日本語学科の授業者の視点から、目的・方法、授業概要、学習効果、課題等について論述する。分担執筆担当は「Ⅰ 目的と方法及び経緯」・「Ⅱ 物語テキスト『泣いた赤鬼』の協働的読解（井上博文）」、「Ⅲ 説明文「まんがの方法」をもとにマンガの解釈を交流する」（村井隆人）、「Ⅳ 応用日本語学科「日本語の現代文の読解と討論」授業における会話による協働的読解の実践（傅玉香）」、「Ⅴ まとめと課題」（井上博文）である。

Ⅱ 物語テキスト『泣いた赤鬼』の協働的読解

1. 授業の目的

1-1. 授業のねらいと方法

日台の大学生が小学校国語科教材「泣いた赤鬼」に向かい合い、対話を志向する会話を重ねて協働的読解活動を行う。日本人学生があらかじめ想定した「正解」に導いていくというのではなく、グループのメンバーが双方向的に自由に意見や感想を述べたり質問し応答したりする過程で読みを深めていくことをねらいとした。会話のきっかけをつくるために、日本人学生のグループごとに「支援案」を作成した（内実については「2-1」で説明）。ただし、話し合いの場では用意した「支援案」に固執しなくてもよいこととした。

読解対象のテキストは、文章量の少なさと読みやすさが共通し、テーマの相違する齋藤隆介「モチモチの木」（教育出版3下）、茂市久美子「クマの風船」（東京書籍2年下）、浜田廣介「泣いた赤鬼」（東京書籍2年下）3つの教材を提示して、台湾人学生に選んでもらった。その結果、挿絵がかわいいという想定外の理由で「泣いた赤鬼」が選ばれた。ただ、この時点で台湾人学生は3つの物語を読んだことになる。また、授業の学習効果を確認するために、初読の感想を書くことを提案した。この事前作業によって、あらすじと物語内容の概略を把握させておき、授業時には表現や表現形式、プロット、人物、テーマ、メッセージ等を主に話し合う準備となる

ことを期待した。また、全体把握が可能なように、テキスト全体をA3の用紙一枚に収めたものを各自に配布した。

1-2. 教材「泣いた赤鬼」の教材としての概要

「泣いた赤鬼」は、浜田廣介作の児童文学である⁴⁾。登場人物は、赤鬼、青鬼、きこり、村の人たちである。主人公の赤鬼は、「おにというのに赤おにはやさしいおに」、「正直者」とその性格を対人評価語で記されるが、青鬼は会話と行動で描写されるのみで、どんな性格であるかは読み手に委ねられる。赤鬼は青鬼の謀によって人間と仲良くなれたが、青鬼は自らの存在によって赤鬼と人間の仲が壊れるのを避けるために、メッセージを残して山の住処から黙って去った。物語は、「赤おにはだまってそれを読みました。目からなみだをたらたらたらし二度も三度も読みました。」で終わり、その後のことは語られない。

この物語は服部（2013）にみるように、さまざまに受容され、現在でも絵本、朗読作品、動画、アニメ等々が作成され続けている。今泉（2016）は、読み継がれる理由として「青鬼の自己を犠牲にした献身的な友情」の他に、読者の実存に迫る要因を持っており「自分の物語」として読まれることを指摘した。「泣いた赤鬼」は教育現場で道徳科教材として人気がある。2023年度現在、国語科教材としては教育出版・東京書籍（2年下）に掲載されている。「泣いた赤おに」の教材化の課題と検討すべき事柄を論じた昌子（2012）は、国語科・「読むこと」の授業と道徳の授業との取り扱いの混同に注意することを指摘した。また、主題に関して、青鬼の自己犠牲に主眼が置かれがちなることを再検討した宮川（2014）は、主人公は赤鬼であり、青鬼の行為は善意であっても、真に赤鬼の気持ちを理解したものではないとし、偏見差別から赤鬼自身自由になれず、それゆえに願いが叶わなかった悲しみを描くものとした。インターネットに掲載されている「泣いた赤鬼」を教材とする小学校指導案は、真の友情関係を扱う道徳科指導案が大半で、国語科指導案は少ない。管見した国語科指導案は小学2年生を対象にし、単元目標のうち読むこととしては「場面の様子について、登場人物の行動や気持ちを中心に、想像を広げながら読んで」とされる。学習活動としては、音読、題名読み、初読の感想、場面ごとの様子や登場人物の気持ちとその変化の読み取り・想像、心に残った場面の感想紹介などがなされる。

東京書籍（2年下）では、はせがわよしふみ氏の挿絵が描かれ、本文は小学校低学年向けのものであるため、分ち書きされ、学年配当外の漢字にはフリガナが付されている。語り方としては、第三者視点の語りで、登場人物の心の隅々までは語らずに、主に行動・言動を描写する。読者に向けての問いかけ（語り手の介入）が2ヶ所ある。地の文と会話文で6場面から構成され、地の文はデス・マス調を基調とした敬体で、より説明的な箇所ではアリス調が用いられ、会話文は赤鬼と青鬼がくだけた共通語（やや古めかしい）、きこり（村人）が方言的口調で書き分けられている。音読してみると、地の文、会話文とも倒置法、体言止め、音数の整えなどがあって調子がよい。語彙では、日常語ではあまり用いられない語がある。特徴的なこととして、オノマトペが頻出する。

この物語を主人公の赤鬼の視点から読む場合と青鬼の視点から読む場合とでは、物語世界が違ってくる。また、人間（村人）の視点から捉え直すこともできる。ストーリーはわかりやすいが、赤鬼の描き方、青鬼の行動の意味、真の友情とは何か、あるいは鬼と人間の関係、「鬼」を社会の異端として描く寓話と捉えればテーマはどうなるか、はたして赤鬼が村人と仲良くなるためにとった手段は正しかったのか、等々叙述された人物造形・行動描写の表現に依拠し、想像力を働かせて読めば、友情や自己犠牲の話だけではすまなくなる。また、文章・物語の構成・構造、プロット、個々の表現形式等々にさまざまな工夫がなされていることに気づく。

2. 授業の概要

2-1. 基本的展開の枠組みと日本人学生の支援案

基本的な授業展開の枠組みとして、[自己紹介／音読（特定の場面を指定）／難解語彙・表現の説明（質問を受けたもの）／テーマ・メッセージ等の意見交換／全体発表に向けてのまとめ]を提示し、この基本的な枠組みを共有して、日本人学生がグループごとに具体的な支援案（授業展開案）を作成した。実際の授業時には、立案した支援案に沿いながらも、台湾の学生とのやりとりの中で、柔軟に対応し内容の変更を行なうように指示した。

基本的な授業展開の枠組みの中心となる「テーマ・メッセージ等の意見交換」に関して、各々のグループ（[1]～[6]で示す）でどんな発問内容を用意していたかを整理すると、【初読の感想 [1][5]、鬼のイメージ [3]、赤鬼－村人－青鬼の関係性 [5]、赤鬼に関すること、青鬼に関すること [1]、村人・きこりの心情 [2][6]、題名の分析（題名読み） [2][3][5][6]、プロット [2～6]、立て札・張り紙の役割 [2][3]、結末部後の展開予想 [2]

[4][5], 主題 [1~6]】となる。支援案には、根拠となる表現、発問の順序、発問相互の関連性、予想される回答などが記されていた。同一世代の大学生という点では親和性はあるものの、初対面の異文化圏の学生であり、会話がどのくらい成立するのか明確でない時点で、さまざまな場合を想定し相談しながら支援案を構想した。

以下に具体例として、第2班の支援案の内容を提示する（なお、実際の支援案のレイアウトとは異なる）。基本的な授業展開の枠組みに関する部分は省略し、「テーマ・メッセージ等の意見交換」の箇所に限定して示す。

(1) 題名の分析→「泣いた」という過去形。鬼が泣くというイメージの裏切り。(2) 全文を通読し、場面分けを行う。①赤鬼が立て札を書く場面 ②立て札を読んだ人間が逃げてしまう場面 ③青鬼が登場し、はかりごとを提案する場面 ④青鬼を倒し、人間と赤鬼が仲良くなる場面。⑤青鬼の手紙を読んで泣く場面。→「つぎの日」や「するとそのとき」など時間に関する言葉、場所の変化に着目。(3) それぞれの場面における登場人物の気持ちや人柄を本文の叙述から考え、どのような変化があったのかを読み取る。①立て札から見える赤鬼の人柄。②村のきこりの心情。立て札を壊した赤鬼の心情。③青鬼の人柄。作戦を決行するまでの赤鬼と青鬼の心情。④村の人たち、赤鬼の心情。⑤泣いた赤鬼の心情。去った青鬼の人柄、心情。(4) 立て札と張り紙→物語展開の重要なキーアイテム。(5) 最後の赤鬼の心情について考える。①人間と仲良くなれた嬉しさと、青鬼という友達を失った悲しみのどちらの方が大きいのか。②赤鬼はこの後どうしようと考えていると思うか。

2-2. 会話の実態の検証

録画資料をもとに「テーマ・メッセージ等の意見交換」での会話状況の実態について第2班を例に検証する。難解語彙・表現の質問・説明の場面で、日本と台湾とでは「鬼」の概念が違っていることが話題となった。漢字文化圏に属しながらも同一漢字の意味内容が異なっていることに日本人学生たちは驚き、興味を示した。「鬼」がどのような存在として日本文化の中に位置づけられているかは物語理解の前提となる。そうでなければ赤鬼の苦悩や青鬼が姿を消す理由、村人の恐れは底の浅いものとなり、主人公の赤鬼をはじめとする登場人物たちの行動や心情の理解に齟齬を生じる。第2班に限らず、すべての班で鬼をめぐってのやり取りをしていた。

談話A [心に一番残ったシーン]

(前略) 01日a: じゃあ、全体を読んでいて、このシーンが一番、心に残ったとか、このシーン好きだったなあとか、このシーンよくわかんなかったなあ、ゆーのってありますか? 02台a: うーん、わたしは~最後の青い鬼が手紙を書いた、そして、その手紙を赤鬼が読んだ。そして、泣いたところが、このシーンが一番好きです。青鬼はとてもやさしいと思います。 03日a: うんうんうんうん。どうですか [日bに次の展開を相談] 04台b: わたしもその部分が好きです。わたし、最後のやっぱり、最後。人にとって鬼はこわいの存在です。 05台c: わたし、最後の、やっぱり最後。えーと、人にとって鬼はこわいの存在です。えと、鬼、青い鬼は、えー、えー、なに鬼だ? [台a:「青鬼」と補足] 変えたいです。 06日a: うん。 07台c: はい、このことの考えは好きです、はい。 08日a: なるほど。わたしたちも最後のシーン、あの、とてもいいなあと思います。あーん、あー、そだなあ、じゃ、(あ、そーしうか。[日bに同意を求める])、最後のシーン、みんな気になるみたいなので、最後のシーン、ちょっといろいろ考えていこうかなと思います。 09台abc: はい。 (後略) []は状況説明。

談話Aにおける日本人学生aの発話01(以後、発話は「発話番号、日:日本人学生、台:台湾人学生、abcと略記)は、「テーマ・メッセージ等」へ移行するときの発話である。物語で一番心に残ったシーンについて問いかける。それに応えて、まずグループの中で日本語能力の高い台湾人学生aが応えて、次いでbとcもまた、終末部の赤鬼が泣くシーンが好きであると賛同する。人にとって恐ろしいはずの「鬼」にそぐわないやさしい行動であると捉えていると推測される。このような終わり方に、言葉にすることが難しいなんらかの違和感を持ち、一連の赤鬼や青鬼の行為に批判的なまなざしを向けているとも思われる。05台cは「変えたいです」と、青鬼は去り赤鬼が泣くのではない結末にしたいという意見を差し出す。発話08日aはそれらの発言を「なるほど」と受けとめて、最後のシーンを考えていくことを提案する。台湾人学生aは05台cの発話を補助して、グループ内での支援がなされる。日bはこの場面で発言していないが、日aは発話03で「どうしようか」とつぶやいて、視線を画面から日b移して次の展開を相談している。日bはうなずいて、このまま続けようという合図をした。発話08日aにおいても同様に日bと相談して次の展開を模索している。談話Aの場面では、日本人学生の問いに台湾人学生が答えるもので、十分な会話の段階ではない。しかし、台湾人学生の意見を踏まえて次の話題を提案しており、一方的に話を進めず、台湾人学生の興味・関心に沿うようにしている。

談話Bは、日本人学生の発話01日aによって話題が転じられ、青鬼の心情が話題になった。直接に青鬼の心情が書かれていないので、青鬼の行動から気持ちを推測しなければならない。台湾人学生は発話02・04・05と応答している。これらの発言を受けて、日aは、台湾人学生が青鬼の友情を一面的に捉えていると思い、大切に思うが故に離れていくという矛盾した行動をした青鬼の心情の複雑さに気づかせようと、発話06日aで状況を整理した上で、青鬼の心情を再度問いかけている。

談話B [青鬼の心情]

(前略) 01日a: 青鬼は赤鬼のことをどう思っていたと思いますか? 02台b: 大事な友達だから助けたいと考えた。[台ac: 大きくなずく] 03日a: うんうんうん。[台abc: 相談する] 04台b: たぶん自分より友達の方が大事だと思います。05台a: 人たちは、えーとー、赤鬼は悪いこと相談します。聞いた後は悲しいと感じます。青鬼はその状況になった後、もし、あなたが人間と遊びたい、私は手伝ってくれました。その部分に感動しました。06日a: ありがとうございます。青鬼は赤鬼のことを大事な友達とっていて、まあ、自分よりも赤鬼君のことを助けたいと思っていたということですね。じゃあ、助けて後ですね。この張り紙を書いて、赤鬼が泣くのは。青鬼君も赤鬼のことを大事だと思っていたし、たぶん赤鬼と同じようにずっと一緒にいたいと思ってたと思うんですよ。大事な友達なので。でも、出ていった。赤鬼君と離れることになった。その時、青鬼君で、どんな気持ちだったんでしょう。07台b: 自分が捨てられた。[台a: 「感じた」と補足] 08台a: もし、青鬼がいるんですが、赤鬼と人間の間は悪くなってしまう。そのために離れます。[台b: 「離れます」と訂正] 09日a: なるほど、うんうんうん。自分があると赤鬼がせつかく人間と仲良くなったのに、そうじゃなくなってしまうかもしれないって思ってたことですかね。10台abc: はい。そうです。11日a: うーん、どうしようかな。じゃ、出て行くとき、赤鬼のこと心配なだけだったんですかね。12台b: はい、心配だと思う。13日a: うんうんうん。もちろん心配もあると思うんですけど、この時、赤鬼君は大丈夫かなって気持ちだけで出て行ったんですかね。赤鬼君に対して何か、なんやろなあ、寂しいとかー、あとは…。14日b: もっと一緒にいたいとか、赤鬼が青鬼に対してもっと一緒にいたいなあゆー気持ちはあったと思いますか? 15台c: はい、そうです。16台b: そうなんです。17日a: 青鬼君いい鬼なんですけど、なんというか、赤鬼君のことだけしか考えていない。自分のことなんて一つも考えていないみたいな人物像となるかなって思って。まあ、これはわたしの解釈です。わたしの考えですけど。赤鬼君のためを思って出て行ったのはもちろんそうなんですけど、出て行くとき、本当にこれでいーんだらうかとか、赤鬼君、自分のことひきとめてくれるかなーとかある。なんで自分が出ていかなくはないんだらうか、ちょっとは考えたかもしれないあつて読んでて思いました。18台abc: はい。19台b: いろんな葛藤があるらしい。はい。(後略)

青鬼を単純に友情に厚い善意のヒーローという人物とは捉えていない日本人学生の発話17日aに触発されて、台湾人学生の発話19台bは、「葛藤」という言葉で青鬼の心情を捉えた。台湾人学生はテキストに直接的には叙述されてはいない青鬼の深い心の動きがあることに気づいたが、「葛藤があるらしい」という表現に納得しきれていないことを察して、この後に、日本の小学校では状況・会話・行動から登場人物の気持ちを推測する「気持ち読み」がなされることやその状況下に置かれた自分ならどう思うかが聞かれることを紹介する。物語テキストの読み方が日台でどこか違っているのではとの疑問が兆したのではないだろうか。いろいろな読みが許容されることにも言及し、赤鬼と青鬼の心情を踏まえて、結末部以降の物語の続きを一緒に考えていく活動に移行した。

談話ABともに、日本人学生が話題をふり、台湾人学生がそれに応えて自分の意見を発言し、その発言からさらに日本人学生が話題を取り出すかたちで会話は進行されている。異論をぶつけあうには至っていないが、台湾人学生たちは、日本人学生の意見を受け入れるばかりではなく、とまどいながらも適宜に自分の意見を伝えている。会話から対話への芽生えがそこにある。

日本人学生aは、「なるほど」「うんうんうん」と台湾人学生の発言に感心したり、「ありがとうございます」と感謝したりする言葉を発している。こうした言葉に台湾人学生は励まされて、発言することへの躊躇や恐れがなくなっていくと思われる。日本人学生bは発話数こそ少ないが、隣にあつて、笑顔であったり深くうなづいたりしている。これも緊張しがちな台湾人学生に安心感をもたせ、発言を促す効果があったと思われる。

3. 本実践の成果と課題

支援授業①は、教員主導の一斉授業ではなく、日台の学生の会話による主体的な協働的読解を志向した。授業構成・展開の基本枠を共有しつつ、それぞれのセクションの活動内容については各グループの裁量に委ねた。各グループともに会話をもとにテキストの読解活動に取り組んだ。しかし、時間的な制約のために、物語の一

部に絞ってのやりとりになった。物語の叙述・表現にこだわったり、部分と全体を行き来したりして読みを深めるダイナミックな読解活動にはならなかった。また、台湾人大学生グループ内では、会話力のある学生が中心になって話す傾向があったが、他の学生の発話を補助したり支援したりする姿がどのグループでも見られた。話題をめぐる理想的な会話が現出したとは言えないが、けっして一方通行の伝達型ではなく、出し合った意見や感想を共有し積み重ねていくことができた。

時間的な制約や日本語能力に差が存在することは、特別なことではない。活発な会話が成立することで協働的読解活動がより高度に成立するが、こうした制約的な条件下で一定の会話が成り立つ手立てを工夫する必要性を再認識した。例えば、話題が必要以上に拡散的にならずに、深めたい課題を焦点化するために、物語の展開、登場人物とその関係など物語世界の事柄を整理した表や図を用意しておくことも有効と思われる。

教材研究を踏まえて、日本人学生が台湾人学生との会話による読解を想定して支援案を作成し、そして、実際の場で臨機応変に再構成できることを確認できた。支援授業①の成果の一つである。この場合に、日本人学生の問いの立て方、種々の情報を特定の表現に着目して読み取る方法、心情の理解の仕方等々、これまでの国語科の学びで内面化したテキストの読みの方策を試みる機会であるとともに、同時にそれが異文化圏の読み手と必ずしも共有できないことを知る機会ともなったと思われる。

Ⅲ 説明文「まんがの方法」をもとにマンガの解釈を交流する

1. 授業の目的

1-1. 授業の構想と先行実践

支援授業②の構想では2つの点を考慮することとした。1つは、台湾人学生の苦手意識が高い説明的文章の内容を理解する活動を含めること。もう1つは、学生の興味・関心の高いテキストの分析を行うことである。聞き取り調査から、全体的にマンガに関心があり、実際にマンガ制作をしている学生が数人存在することが分かった。そこで、石田佐恵子「まんがの方法」(H31年検定・教育出版5年下)で説明されるマンガの「方法」を手がかりに、あらゐけいいち『ヘルベチカスタンダード』(角川コミックス・エース, 2011)の作品を協働で分析する活動を計画した。先行実践においても、「方法」を用いてマンガを分析する授業は行われている(藤崎ほか, 2002)。また、国語科ではマンガを主教材とする実践も少なくない。例えば、町田(2021)は、サブカルチャーを境界線上の教材と位置づけ、学習者の関心が高いテキストを主教材とする授業提案を行っている。

以上の協働的読解は、日本人学生による一方的な教授に留まるのではなく、双方の学生がともに理解・解釈を深める活動になることを期待した。なお、「まんがの方法」は「方法」の理解が主であり、教材の深い読解を求める活動ではない。しかしながら、教材分析で述べるように「方法」を理解する段階にあっても、双方の学生が理解像を調整すべき場面が出てくることが想定された。

1-2. 教材分析

1-2-1. 「まんがの方法」

「まんがの方法」は、マンガに特有の表現方法を「まんがの方法」として順に説明している。中学年によくみられる題材の特徴などを順に述べていく教材の1つと言える。例えば、国分牧衛「すがたをかえる大豆」(H31年検定・光村図書3年下)では、大豆をおいしく食べる「くふう」が紹介される。このとき、全ての「くふう」は「こなにひいて食べるくふう」(下線は稿者)のように明示されている。

一方で、「まんがの方法」は、「方法」が「～の方法」としてあまり言及されない。例えば4段落では、「まんがの方法」についてさぐってみる」と述べられ、5・6段落では「コマ」、7段落では「コマ」と同じくらい重要とされる「せりふ(フキダシ)」について説明している。そして、次の8段落では、「フキダシではなく、絵の中に直接、手で文字がえがかれていることもあります。これも「まんがの方法」の一つで」(下線は稿者)と続く。ところが、5～7段落のなかで「方法」という語は一度も使われていない。そこで、読み手は、既にこのなかに「方法」があったのだと遡り、「コマ」や「せりふ」が「方法」だったのではないかと呼んでいくことになる。「方法」が明示されていない、とはこのような意味である。

そのため、日本語学習者にとって「まんがの方法」は、何が「方法」であるかを理解することが容易ではな

いことが考えられる。「方法」について、日本人学生に事前に確認すると、大きく7つあることが分かった（先行研究と概ね一致した）。表3-1はそれぞれの「方法」と明示の有無を整理したものである。

表3-1 教材で説明される「方法」と記述の在り方

「方法」※（）は形式段落番号	明示	記述の在り方
①（5）コマ		1文前に「方法」を「さぐってみる」と書かれている。
②（7）せりふ／フキダシ		「コマと同じくらい」から「方法」と推測する必要がある。
③（8）手で描かれた文字／オノマトペ	○	直後に「これも「まंगाの方法」の一つで」と明示されている。
④（9）人物（表情）の描き方		「次は～について考えてみましょう」から推測する必要がある。
⑤（11）物語の進行の仕方／省略表現		「物語の進行の仕方についてはどうでしょうか」とある。
⑥（13）背景の表現	○	1文前に「方法」が他にもあるされ、13段落に「例えば」と続く。
⑦（14）ナレーター		「また、背景に～もあります」から推測する必要がある。

表3-1から、「方法」を特定するとき、③文字／オノマトペと⑥背景以外については、「次は」などの接続表現や、「同じくらい」といった並列的な表現を手がかりにする必要がある。ここが、本教材の理解のポイントとなる。日本人学生は、「方法」を概ね7つと捉えるが、台湾人学生が同様に理解するとは限らない。その際、「方法」をいくつとするか、それをどのようにすり合わせるのか、ということが調整される必要がある。

1-2-2. 『ヘルベチカスタンダード』

『ヘルベチカスタンダード』（以下、「HS」と表記）は「雑誌ニュータイプにてフリーダムに連載されている漫画群」（p.1）をまとめたものである。本作品に掲載されているマンガの多くは、4コマあるいは4コマと同じ縦長の大枠を基調として、片側あるいは見開き1ページで完結する形式となっている。今回は見開きで1つのマンガとなっている「華蔵寺公園」と「ゲリラ的衝動」を分析の対象として選択した。

2つの作品は、いくつかの「方法」用いられ、なかでもコマの使い方がいわゆる4コママンガの基本から外れており、ストーリーの展開も突飛な点に特徴がある。また、オノマトペ以外の言語表現はほとんど存在しない。

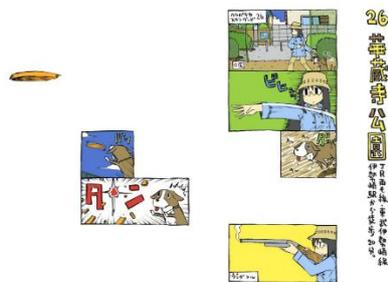


図3-1 「華蔵寺公園」

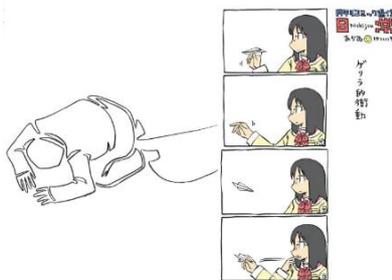


図3-2 「ゲリラ的衝動」

そのため、2つのマンガは「方法」を使いながら分析ができる一方で、双方の学生にとって、理解が容易ではない。だからこそ、「方法」を当てはめる分析を起点とするなかで、両者で疑問を共有したり、解釈を交流する余地があると捉えた。以上が教材選択の理由である。

「華蔵寺公園」は全6コマのマンガである。1コマ目は、公園で犬を連れていた少女がフリスビーを投げようとしている。2コマ目は少女の上半身のアップで、フリスビーを「ビヒュッ」と投げている。このコマは見開きページの右側にあるが、コマの外であるページ左側には、フリスビーが飛んでいる。3コマ目は、犬が「ダッ」と走り出す。1・2コマ目と比べると、横が半分、縦が2/3ほどの大きさになっており、その周囲がL字型の空白になっている。この空白と同じ大きさのL字型のコマが、3コマ目からやや左、ページ中央あたりにある。4コマ目はL字の上の部分にあたり、犬がフリスビーに飛びかかろうとしている。ところが、L字の下側にある5コマ目では、犬の目の前で「タン」とフリスビーが破裂する。6コマ目では、少女が散弾銃を構え、銃口からは煙が出ている。このコマの左下には「ワン（・・）ダブル」と書かれている。

特徴的なのは、フリスビーがコマの枠外に飛んでいくことや、本来同じ位置に収まっているはずのコマが犬の動きに合わせて移動している点である。このような視点の動きが、実際のものの移動を表現すると同時に、オチである6コマ目を隠すような表現にもなっている。

次は、「ゲリラ的衝動」について確認する。本作は4コママンガである。1コマ目は、少女が左側に向かって紙飛行機を投げようと右手を引いている。2コマ目で少女は紙飛行機を投げる。すると、2コマ目の外側で紙飛行機は土下座をする人のような複雑な一筆書きの軌道を進む。3コマ目で、紙飛行機が少女のもとに戻ってくる。4コマ目では少女は紙飛行機を掴み、すかさずそれを口に入れる。

「ゲリラ的衝動」では、紙飛行機がコマの枠外に飛んでいくことと、土下座という軌道を描くことを、「方法」と関連付けて解釈することができるだろう。また、紙飛行機の軌道とそれを食べてしまうという意外性は、少女がほとんど同じ構図で、最低限の動作のみが描かれるという静的な描写との対比によって強調されている。

2. 授業の概要と分析

2-1. 授業の概要

当日は、1. マンガについて自由に話す、2. 初読の交流、3. 協働的読解①（「方法」の確認）、4. 協働的読解②（「方法」をつかったマンガの解釈）、5. 全体交流とまとめの過程で実施した。5以外は、班ごとに行った。班活動の進行は、日本人学生が担った。日本人学生には、事前に授業の流れと、各読解における注意事項を伝えた。協働的読解①では、「方法」の数が予想と食い違っていたときに、拙速に訂正しようとするのではなく、理由を確認し、読みを調整していくことを、協働的読解②では、感想や疑問の交流から始めることを伝えた。当日は1～3班が「華蔵寺公園」を、4～6班が「ゲリラ的衝動」を担当することとした。

2-2. 協働的読解①の具体：「方法」はいくつあるか

ここからは支援授業②の学習活動の実際を確認しながら双方の学びの在り方を示す。以降の記述は、Google Classroomの画面収録に基づく班活動の話し合いの記録と、共有ドキュメントの記述をもとに行う。ただし、4班は画面収録ができなかったため、共有ドキュメントおよび台湾人学生からの振り返り記述を参照する。

まず、アイスブレイクはマンガに関するいろいろな話し合いができた。台湾人学生からは、自作のマンガやイラストを紹介する学生もおり、盛り上がった。話し合いが落ち着いたところで、教材の難読語等の確認を行った。確認があったのは「フキダシ」、「ところせまし」などの馴染みのない語が中心だった。

次に、「マンガの方法」がいくつあるかを確認する協働的読解①へと移った。台湾人学生が見つけた「方法」について確認しよう。表3-1で整理した「方法」①～⑦で分類し、それに日本人学生がどのように対応したのかを整理したものが表3-2である。①～⑦の下位の分類を「方法」として複数出した場合は、同じ数字の複数の「方法」としてカウントする。また、①以前の箇所から「方法」を見つけた場合は⑩とした。

表3-2 「方法」の数と日本人学生の対応

	最初に出てきた「方法」の数（発話順）	日本人学生の対応
1班	1①, 2③, 3④, 4⑥ 計4	残りの3つの「方法」を紹介する
2班	1①, 2④, 3②, 4⑥, 5③, 6⑦ 計6	あと1つあると伝え、11段落(⑤)に注目させる。
3班	1⑩, 2①, 3①, 4④, 5④, 6⑥, 7⑦ 計7	あと2つ「方法」があると考えていると伝え、②と⑤を説明したあと、どう考えるか尋ねる。(了承される)
5班	×	日本人学生が教材の概説をするときに説明してしまった。
6班	1①, 2③, 3④, 4⑤, 5⑥, 6⑦ 計6	ノイズで聞こえなかった部分を再度確認する。そのなかで、②フキダシについても発言があった。

※①太字は表3-1で「方法」が明示されている(○)としたもの

「方法」を解説した5班を除くと、「方法」をほぼ全て指摘できたのは6班のみである。基本的に、「方法」は形式段落順に言及されたが、1人のメンバーが述べる途中で戻って追加したものや、他のメンバーが補う形で追加されたものもある。前半の①～④までの間に述べられた方法に網掛けを付した。これを見ると、発話を確認できた4つ全ての班で、①コマの次に言及されるのは③オノマトペや④人物の描き方となっている。ここから、②フキダシは「方法」として意識されにくいことを示している。次に、下線を付した④～⑥の間をみると、1～3班では、⑤省略表現が言及されないことがわかる。一方、④表情と⑥背景は全ての班で指摘された。

①コマと②フキダシは、どちらも「方法」としては明示されていない。しかし、①が5段落でコマの基本を

述べた後に、6段落でコマによる表現方法を説明しているのに対し、②では、フキダシの説明とフキダシから発話者が分かるという簡易な説明となっている。ここから、②はあくまでも「フキダシ」の説明と理解された可能性がある。また、⑤について、11段落は「物語の進行の仕方についてはどうでしょう」と始まるが、台湾人学生にとっては、話題の転換が起こる指標として読み取ることが難しかった可能性がある。一方、④は9段落で「次は、人物のえがき方について考えてみましょう」と始まり、10段落では、「特に大切なのは人物の表情です」となっている。「次は」を手掛かりにして、新しい「方法」が説明されており、大切なことが指示されているため、理解しやすかったものと考えられる。また、⑥は12段落で「方法」は他にもあります。」と説明した後に、13段落で「例えば、背景に」と展開しており、「方法」が理解しやすいものとなっている。

台湾人学生の解釈に対して、多くの日本人学生が7つの「方法」を自明のものとし、ヒントを与えながら補おうとした。ただし、3班は台湾人学生の読みを尊重しつつ「方法」の数を調整しようとした。3班では台湾人学生の中に、マンガやイラストを描いたことのある学生が数人いた。はじめに「方法」の数と内容を確認したときに、日本人学生の2人が「なるほど。(私たちが) 思ってたことと違った。」「(コマを) 読む順番も含めるのは、マンガ家視点なんかな。後半(の説明も「方法」に) 入るのか。表現の手段の一形態といえ、合っているとは思う。」というような相談を行い、最終的に「方法」を9つとした。

以上のように、協働的読解①では、「方法」の数をどのように決めるか、「方法」を見つけるにはどこに注目すればよいかを、文章の指標や構造に結びつけて話し合うことには課題が残ったが、お互いの読みの結果を調整しようとする姿も確認することができた。

2-3. 協働的読解②の具体：マンガの面白さを考える

協働的読解②でマンガがどのように解釈されたのかを確認する。表3-3は、各マンガの解釈で見出された「方法」と交流の概要を整理したものである。

表3-3 各班のマンガの「方法」の解釈

「華蔵寺公園」	「ゲリラ的衝動」
1班①コマの位置, ③オノマトペ, ダジャレ, ④犬の表情, ⑥背景 日本人学生から③について、オノマトペが適切だと思うか、ダジャレの解説とそれが面白いと思うかの確認があった。	4班①読む順番, 枠外, ②セリフなし 読者に想像させるマンガ、紙飛行機は話せない少女の謝罪の気持ちを表し、それを再び胸に秘めることを表現していると解釈。
2班①コマの位置, ③オノマトペ, ダジャレ, ④少女の表情, ⑥背景 台湾人学生は、少女が無表情だけど面白いマンガだと発言。 日本人学生はダジャレやコマの位置が移動していることを指摘。	5班①枠外, ②セリフなし, ④無表情 話分からないところから、紙飛行機が女の子の気持ちを表す or 作者のアイデアの枯渇を表しているのではないかと解釈。
3班①コマの位置, ③オノマトペ, ダジャレ, ⑥背景 始めにクレー射撃や犬のフリスビー遊びについての解説をする。 オノマトペの意味の理解が難しいことが共有される。	6班①枠外, ②セリフなし, ④無表情, ⑥背景なし, 動作の表現 面白いマンガとして分析をするが、4コマ目で紙飛行機を食べる意味の解釈に苦戦する。最終的に作者の突っ込み待ちと解釈。

※下線部は台湾人学生から言及があったもの

「華蔵寺公園」について、台湾人学生は、意味が少し分からないけど面白いと反応した。台湾人学生は、全ての班が「方法」として③オノマトペや④登場人物の表情、⑥背景について言及し、1・3班は、4・5コマの位置の特殊性にも言及した。この対話のなかで、全ての班の日本人学生が、オノマトペの意味やワンダフルがダジャレであることを伝えた。分析では「方法」の適用に留まらず、その効果を確認する発話も確認できた(談話C)。

談話C 2班の「方法」の効果に関する発話

01日: 例えば、背景の話があったじゃないですか。1つ目(※コマのこと)は公園だけど、2つ目以降は描かれてないですね。これってどんな効果をねらったものだと思いますか。

02日: 登場人物に集中させるため。背景がたくさんだと複雑になると思う。

03日: 登場人物に注目させるってことですかね。最後のコマに「ワンダフル」ってあって、「ワン」に点々があるけど、なんでだと思いますか。

04日: 犬の(鳴き声の)意味ですか?

このように、「華蔵寺公園」の協働的読解②では、主に日本人学生が「方法」の効果を尋ねるなかで、台湾人学生が「方法」の効果をはじめ、作品をどのように解釈しているのかを発表していく場面が多くみられた。そのなかで適宜、日本人学習者が、母語話者でないという理解が難しい内容について補足していた。

一方で、「ゲリラ的衝動」については、双方の学生が互いの解釈を交流する場面がいくつか見られた。まず、5班も6班も、双方の学生が本作品は面白いけど、一読してもよく分からないという反応をした。つぎに、「方法」の確認が行われた。台湾人学生は、②文字がないことなどを指摘し、日本人学生は、紙飛行機が描く土下座が①コマの枠外にあることや、少女が紙飛行機を食べることを指摘した。そのなかで、5班では、①コマの枠外の描写の意味や効果に関する解釈の交流が行われた（談話D）。

談話D 5班の「ゲリラ的衝動」の解釈に関する発話

01 日：このマンガをさくっとまとめた、マンガの「方法」から、どういうところがこのマンガのポイントというか、構成してるの
かっていうのかっていうのをちょっと考えていこうかなと思うので。（中略）

02 台 a：そうですね、普通のマンガと違います、文字が無くて、動きを書いている。（後略）

03 台 b：感想、これももしかして、その女の子が漫画のコマの、土下座したいみたいな気持ち。

03 日 a：ああ。

04 台 b：あんまり表情がなくて、飛行機だけが、ちょっと悲しいみたいな。あまりよくない、マイナス的な情景が出ている。女の子が漫画のコマを動かしているのかもしれない。（中略）

05 日 b：それ、でも面白いですね。全然思いつかなかったですね。あとは、その人物の感情も分かる。見やすい。

5班では、「方法」を分析するなかで、台湾人学生bが、土下座は少女の心情を表しているのではないかと解釈する。これは5班の日本人学生にはなかったものである。また、6班では、日本人学生から4コマ目で少女が紙飛行機を食べていることが確認された。台湾人学生は少女の行動の理由として、読者がオチのコマのおかしさに突っ込むための「作者からの突っ込み」を待っているボケの描写ではないかという解釈が共有された。

以上のように、「ゲリラ的衝動」の協働的読解②では、「方法」や少女の行動の意味を巡る解釈を中心に、双方の学生がマンガに対する疑問を共有し、解釈を深める発話を確認することができた。このような姿は、「華蔵寺公園」ではあまり見られなかった。その一因として、「華蔵寺公園」を選んだ班では、日本人学生がオチである6コマ目の「ワンダフル」など、日本語による面白さを交流のゴールとして想定していたことが考えられる。その結果、台湾人学生と解釈を交流するというよりは、日本語による面白さを補足するという形で対話が進んでしまった。一方で、「ゲリラ的衝動」の解釈には、マンガ読解力が重要になり、両学生が同じスタートラインに立っていた。そのため、お互いに自身と異なる解釈を尊重し、交流できたのではないだろうか。

3. 本実践の成果と課題

協働的読解①の成果は、台湾人学生の読みの困難を明らかにしたことである。これに対して、わずかだが日本人学生が、台湾人学生の解釈を尊重し、読みを調整する姿が確認できたことも成果としてあげられる。協働的読解②の成果として、『HS』の作品の解釈を活発に交流できたことがあげられる。特に「ゲリラ的衝動」では、双方の学生が対等な立場でマンガの解釈を深めることができていた。

一方、次の課題も残った。協働的読解①では、「方法」に関する解釈のズレを、日本人学生が教授する進行が多くみられた。この責任は授業者にある。改善案として、事前に日本人学生が、台湾人学生の解釈する「方法」を予見したり、解釈を調整する手段を協議することが考えられる。協働的読解②においては、「華蔵寺公園」を担当した班が、作品の解釈を十分に交流する時間を確保できなかったことが課題である。双方の学生が対等な関係で解釈をするためには、作中の日本語読解の負担を軽減することが考えられる。単に日本語の少ないマンガを選ぶだけでなく、台湾人学生が慣れ親しんでいる作品を取り上げることが考えられる。学習者自身に選択肢を与えることは、学びに向かう動機を高めることにつながるからだ。また、日本人学生が、自分たちの解釈を教授するのではなく、読みを更新するために交流しようとする態度の形成を準備段階から築く必要がある。

IV 応用日本語学科「日本語の現代文の読解と討論」授業における会話による協働的読解の実践

ここでは、台湾側の視点でオンライン授業支援の学習効果の調査結果と今後の課題を述べる。

1. 授業の目的

台湾は近年、グローバル人材を育成するために、高校の段階で英語以外の第二外国語教育を導入するようになってきた⁵⁾。この新しい教育政策の対象である学生は、日本のアニメ・マンガを見て育った世代でもある。彼らは学校教育か独学を通して日本語を学び、更にインターネットの普及に伴い、Web コンテンツを利用して入学前、また入学後1, 2年後の間に自ら進んで学習していき、日本語能力試験 (JLPT) N 1, N2 に合格する学生も年々増える一方である。しかし、英語の IELTS, TOEFL, PTE といったテストと違って、JLPT には「話すこと」と「書くこと」の項目はない。しかも「聴解」の項目は単独採点で、会話の能力との関連については測定できない。

台湾側の日本語学習者が参加した国際交流活動、オンライン面接等の様子を観察すると、インタビューや面接官の質問を受けて、返答に迷ったり、言葉に窮したりして、不完全なセンテンスしか話せなく、会話が途切れてしまった学生が多かった。その原因の一つは、語彙や文法構造の知識を中心に学んではいないものの、読んで (聞いて) 考えて人に伝えるといった練習が不十分であったために、アクティブに使いこなせないことが要因だと考えられる。本授業は上記の現状を打破して、1~3年次までに習得された内容を発展させ、より深く読む力・考える力・発表する力を育成することを授業目標とし、専門別に実施された読解・会話・作文の学習に総合的に取り組んで、日本語で自分の考えを伝える能力につなげる4技能統合型の上級日本語授業を試みた。

これまで長年積み重ねられてきた台湾における日本語教育実践の様相を鑑みると、教師一人で多数の学生を相手にする授業は語彙・文型についての知識に偏重してしまい、母語話者同士の学生たちは日本語で話し合うのに抵抗感があり、また文法の間違いを犯さないように保守的になり、自分の把握できる内容しか言わず、深い議論にはならなかった。そこで学生が主体となり、持っている言語知識を活かして「人と対話しながら考えを深めていく」という授業を実現したいと模索した。支援授業は日台の学生同士が共同で読み進め、意見を出し合って読みを深めていき、共に授業を作り上げるので、期待できると考えた。

2. 実践の概要

受講生の構成は23名で、そのうち本学科学生は2年生~4年生の22名で、他学科学生は1名だった。日本語能力試験の取得状況は、N1が6名(4年生2名, 3年生1名, 2年生3名), N2が13名(4年生5名, 3年生7名, 2年生1名), そしてN3が4名(3, 4年生が各2名)となっている。受講生の日本語能力の検定結果は前述した新世代の日本語学習状況を反映しているといえる。

授業に使用される教材は、日本の国語教科書教材であって、外国人向けの市販日本語読解教材では、めったに触れる機会のない内容なので、学生たちにとって、教材内容・日本語表現をはじめ、縦書き文章にも新鮮さを感じそうなものであるといえよう。なお、教材を授業前に提示した理由は以下の二つある。一つは初読時に思い付いたこと(感想)の記録は、授業中の会話材料になり、授業後の変化(学力の伸び)の確認材料にもなるからである。もう一つの理由は、授業中に日台双方の学生が声を出して読み合い、音読と内容理解を中断させないためである。1回目の読みでは学習者の読みの躓きに対応し、2回目には内容を再確認し日本語のリズムや音声表現を楽しむことができ、日本語話者の前で日本語を話す自信にもつながる。

3. 学習効果の調査

本節では、Google Meet を用いて自動的に録画した授業の様子を照らし合わせながら、授業前の初読感想文(個人)と比較して、支援授業を通して読みが深まり、新しい見方があったか、自分の見解を人に説明できたかなど、協働的読解の学習効果を検証したい。

3-1. 授業前の初読感想

知らない単語や読めない漢字で読み進められなくなることが多くあるため、授業前に受講生たちは2つの教材を60分~80分の時間をかけて読み終え、思い付いたことを中国語か日本語で書き残しておいて、相手校の学生達と共有して、話し合いのベースにした。以下は受講生たちが書いた初読感想文を紹介する。

①『泣いた赤鬼』: 感想文で語彙(オノマトペ)・文体(ひらがな, 漢字)・編集(縦書き, 分かち書き)に着目した学生は23名のうち、11名であった。「副詞, 擬音語がたくさんあって、自分にとって馴染みのない言葉だが、会話が多いので、内容は理解しやすかった。前の文節との間に、1マス空いているので、読みやす

い」「」は学生が書いた感想文を引用したもので、以下同)という感想の一方で、逆に「ひらがなが多い文章は見間違えやすく、読みづらかった」という感想もあった。

制限時間内で感想文を書く作業なので、受講生たちはふだんのように分からない単語を調べて読み続ける余裕がなくなり、文脈から意味を推測して読んだようである。感想文を見る限りでは、学生達は物語の内容を大体読み取れたようだ。また、自分の感動や考えを登場人物の性格や言動を取り上げて書いた者が多かった。「青鬼が赤鬼にくれた手紙は短い、最も物語の伝えたい『優しい』のことを伝えている」というように、深いところまで読んでいる学生もいた。また、話に惹かれて、「最後に青鬼はどこへ行ったか、知りたい」と書いた者もいた。
 ②『まんがの方法』: 「難しい単語、文法はなく、読者に語りかける口調で書かれたものなので、親近感があった」という感想にあるように、日本語として平易な文章で構成された作品である。それ故か、「この文章はマンガ制作の手順を詳しく説明しており、読んでマンガに馴染のない人でもわかる」と、学生達は日本語に余裕を持って読むことができた。

23人のうち、12名の学生はマンガを描いたことがあり、ほぼ全員がマンガを読んだ経験を持っている。「ふだんマンガを読むとき、キャラクターばかり注目して読んでいくのだが、今回この文章を読んで、背景なども多くの役割を果たしていることがわかった。マンガの制作に、こんなに多くの技法が要るとは、ちょっと意外だった」と、自分の閲覧経験に照らし合わせて読んだ学生もいた。

3-2. 授業の録画映像から見た協働的読解の様子

本節では、日台学生同士がどのように共同で読み進め、意見を出し合って読みを深めていったかを授業の録画映像を通して検証する。

①『泣いた赤鬼』: 上記で紹介した初読感想文を見てわかるように、学生達はざっと読んでおおよその内容を捉えることができおり、自分なりの考えも持っている。協働的読解では、更に多様な視点を持って物語を深く読むために、①日本人学生が文章構成、描写表現、物語の仕掛け、キャラクターの感情・心理などに着目して発問を工夫して、台湾人学生に積極的な発言を促す→②台湾人学生の意見・考えをフォローして、違う見方を示す→③双方は相手から得た意見を基に進んで会話していった。例えば、青鬼が赤鬼に宛てた手紙を読んで、赤鬼は目から涙を流して二度も、三度も読み返した場面について、10分間も青鬼の気持ちに迫りながら話し合って読み深めていった。話し合いの大体の様子は次のようである。①青鬼が手紙を書く時どんな心情だったのかな? (日 a) →②青鬼は優しいです。(台 a) →③具体的にどんなところから優しさを感じました? (日 a) →④赤鬼のやりたいこと、思うこととか、夢とか支えて自分を犠牲しても、かなえてあげたいのは青鬼の優しいところだと思います。(台 b) →⑤悪いことをした人は一人もいないですが、エンディングはなんでそんなに悲しいでしょう。たぶんみんな優しくすぎるからでしょう。(台 a) →⑥みなさんは手紙の場面から青鬼の優しさを... (日 a) →⑦青鬼はちょっとすねているかもしれませんね。(台 a) →⑧具体的にどこらへんがすねてると思います? (日 a) (以下省略)
 また、同じ場面について、他のグループでは次のようなやり取りがあった。日本人学生は台湾人学生が「青鬼のことを犠牲にしたことは赤鬼が泣いている理由でしょうか」の質問にすぐに答えられない様子を見て、複数の選択肢を与えて答えやすくさせた。また、台湾人学生が言葉につまってなかなか意見が出ないのを見て、日本人学生が自分の意見を示して、相手のリアクションを待つというやり取りもあった。「楽しく意見を聞くことができました」「面白い意見、ありがとう」と、日本人学生は話しやすい雰囲気を作った。



写真3 話し合い活動

台湾人学生は物語の内容に対して、率先して意見・考えを言う場面は少なかったが、オノマトペ・ひらがな・漢字・文型など言語知識の部分は積極的に質問した。日本人学生は「感覚的なものを説明するのは難しい」と言いながらも、例を挙げて一生懸命説明した。そして「ひらがなが多くて読みづらい」という意見に対して、「逆に漢字が増えたら読むのに時間がかかる」と、違う観点を示した。また、双方の学生は「鬼」という漢字についての語り合いもあった。一つの漢字を通じて異文化を学び合ったといえよう。

②『まんがの方法』: 協働的読解では文章の中に紹介されたマンガ技法を見つけ出して、当日渡された一枚のマンガを『まんがの方法』で説明された方法がどのように使われているか、意見を出し合って学び合った。

授業は三段階に分けた。第一段階においては、お互いの好きなマンガを語り合った。最初は台湾人学生は質問されるほうだったが、話し合い始めると、双方の学生は自分の経験を共有したり、好きなマンガをスマホ越しで紹介したりし始めた。第二段階は、①台湾人学生が文章を読みながら、マンガ技法を一つずつ確認していった、見つかった技法を日本人学生がチャットまたはファイルに書き込んで共有する→②見つからないとき、日本人学生がヒントを出す→③すべてのマンガ技法の確認が完成、といった流れで進んでいった。台湾人学生がつまづいたとき、「これかもみたいのはないですか」、「そのとおりです」、「もう一つだけあるんですけど、○段落のところをみてもらっていいですか」と、日本人学生は気持ちを寄せ合い、落ち着いて作業ができる雰囲気を作った。第三段階は、共同で一枚のマンガを第二段階で学んだマンガ技法で読んだ。教材の文章を読む時より、絵を見る時の方が、台湾人学生は日本人学生からの発問がなくても、積極的に発言し、意見を言った。また、協働的読解活動では、言葉が読めない、意味がわからないというような様子はあまりなかった。さらに、配布されたマンガを読む際に、使用された技法、絵への解釈、擬音語の表現について、質問する役ともなった。また、どのグループも擬音語・擬態語などについて議論した。「感覚が違うので、マンガで表現された音が分からない。それでマンガを見ると、それを見ない」という発言に対して、日本人学生がなんとかそれなりに説明をして、最後に「難しい、説明できない」と言ったところは、異文化コミュニケーションの学び合いともいえよう。



授業中のファイル共有

3-3. 教材への反応

授業後、教材への反応について聞き取り調査を行った。また、教材『泣いた赤鬼』は赤鬼が手紙を読んだ後、どんな行動を取るか200字ぐらいの「続き」を書かせた。『まんがの方法』は新しく渡した一枚のマンガを読んで、いくつかのマンガ技法を使ったのかを確認するという課題を与えた。

(1) 聞き取り調査結果： 以下に例を挙げる（原文ママ）。

- ①引っ張ってくれたので、簡単な日本語でも通じたようだ。以前参加した交流と違って、ぎこちない交流ではなかったので、楽しかった。
- ②4コママンガの分析に自分の想像力を大きく広げて話せた。以前より日本語で意見を述べられようになった。
- ③考えが少ないので、一つ言ったら、もう続きがない。楽しく話せる人が羨ましい。
- ④赤鬼が泣いた理由について、私たちは友達に会えないからと思ったが、日本人学生が違う観点を出した。こんな読み方もあるか、と感心した。
- ⑤擬音語・擬態語は面白い。リズム感があって朗読して楽しかった。
- ⑥最初は『まんがの方法』には理論が多くて、話し合いにくいのではないかと思ったが、実際やってみたら、案外楽しかった。双方の気付きが違って、共有して話し合った。

上記の聞き取り調査結果は、前述の録画映像からの観察内容とほぼ一致している。一つの教材を協働で「読んで考えて、伝えて話し合っ」の繰り返しを経て、理解を深めた。日本語学習者にとっては、このように徹底的に掘り下げていく作業を通じて、キーワード・キーセンテンス・言い回しを把握することは意見・考えを伝える練習にもつながるものである。発話が少ない学生もいたのだが、①②③⑥に示したように、共同で一つの教材に絞っての話し合いが、自信を持って発言する勇気を持たせたといえよう。

(2) 教材『泣いた赤鬼』の「続き」： 協働的読解活動を通して、読み（日本語の学習）が深まったかどうかを調べるために、グループで「続き」を書かせる課題を与えた。以下は人間と青鬼と赤鬼の関係性・青鬼と赤鬼の感情と心理・物語の仕掛けから検証した。

- ①6組が共に「赤鬼が青鬼を探しに行って、村の人に青鬼は実はいい人だと証明したい」と設定した。「人間と仲良くなった」は4組で、「人間が鬼を受け入れてくれない」は2組だった。
- ②2組は新しい仕掛けを入れた。「木の立て札を立てて『赤鬼は外出中です』と書きました」「途中で、人間に捨てられた犬に出会い、犬を仲間に入れた」。物語にあった「立てふだ」と、桃太郎のお話を連想させる「犬」を取り入れた。もう1組は人間とコミュニケーションの橋渡しの役割を担う新しいキャラクター「黒鬼」を作った。
- ③赤鬼と青鬼の愛情を言動で表現したのは4組あった。「あなたは、僕の本当の友達だ。ありがとう、青さん」、

また「青鬼を見ると、すぐ抱きしめて、『青さん、人間と仲良しになろうとしましたが、でも、それできみを失ってしまって、僕はそれがいやだ！また友達になってくれないか？』青鬼はそれを聞いて、とても感動した。『君とまた会えて、本当にうれしいなあ』」などの描写があった。3組は赤鬼を中心に描いたのに対して、1組だけ青鬼の心情も表現した。

前述のように、協働読解活動では物語の仕掛け、赤鬼と青鬼の感情・心理などについての話し合いの割合が高かった。学生たちはそこから学んだものを生かしながら、さらに創造力を働かせて物語を自分が望む方向へ発展させた。文章の読みが深まったとは言いきれないかもしれないが、日本語学習の観点からみれば、読解・会話・作文の学習に総合的に取り組んで、学習効果のある日本語授業となったといえる。

(3) 教材『まんが方法』: 4枚構成のマンガを渡して、そこに読む順番を付け、使用されたマンガ技法を説明するという課題を与えた。6組とも全部できた。

4. 対等交流に向けての協働的読解活動

母語でない日本語を前にすると、学習者がとても小さく見える。学ぶ主体が学習者自身であるという意識が薄く、自ら発信しようとする自信を待てるまでに時間がかかり、実際に多くの学生は在学中にそこまで達しないまま卒業してしまう。今回の支援授業の学習効果を見れば、指導能力を持つ母語話者との協働的読解活動は発話を促す効果があり、履修生たちは「単語・文法知識の基礎作り・貯積」だけの学びから抜け出し、読んで考えて、対話して人と共有したいという学ぶ姿勢を持てるようになり、対等交流が実現できたと思う。

V まとめと課題—支援授業参加学生の事後評価—

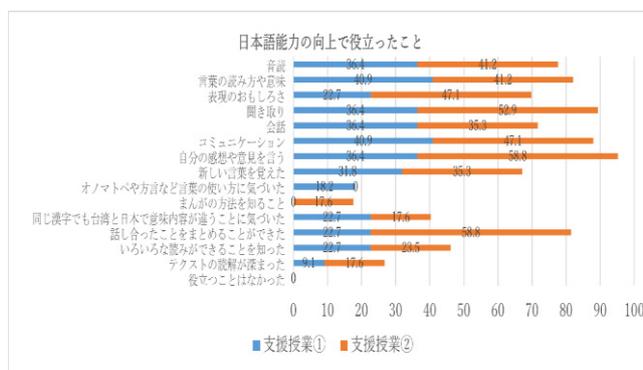
ここでは、まとめと課題として、支援授業に参加した学習主体である双方の学生の視点からの評価を取り上げる。調査はGoogleのアンケートシステムを用いて、支援授業に参加した台湾人学生(23名)と日本人学生(14名)に対して、事後アンケートを実施した(2022.12.7~12.21)⁶⁾。

1. 屏東大学応用日本語学科学生による評価

支援授業①②に対して、13項目からなる同一のアンケートをそれぞれに実施した。回答者は支援授業①(22名, 84.6%), 支援授業②(17名, 65.4%)である。アンケート結果に支援授業①②ともに同様の傾向が認められたので、主として支援授業①を取り上げることにする。両者の中で、質問が異なる場合と相違が存する場合には両者を取り上げることとする。受講生の学年は、2年生(22.7%), 3年生(40.9%), 4年生(36.4%), 日本語能力は、日本語能力試験でN1(31.8%), N2(50%), N3(13.6%)である。2022年度の受講者は学年、日本語能力ともに均一ではなかった。

(1)「授業は楽しかったですか?」と(2)「授業はあなたの日本語能力を伸ばすことに役立ちましたか?」の項目では、楽しかったとの回答で「とても」77.39%、「まあまあ」18.2%であり、ポジティブな評価となった。1名の学生が「ちょっとつまらなかった」と回答した。また役だったかの回答では、「とても」59.18%、「まあまあ」36.4%であり、ほぼ全員が役立ったと回答した。(1)(2)の回答から参加者は、参加者のほぼ全員が楽しく、日本語能力を伸ばす上で役立った授業であると受けとめていることわかる。受講生による主観的な認識とともに、授業者の観点からも「IV 応用日本語学科『日本語の現代文の読解と討論』授業における会話による協働的読解の実践」で記述された学習効果が認められた。

(3)「日本語能力の向上で役立ったと思うことを教えてください(複数回答可)」の項目では、14の選択肢を設けた(ただし、内容に関することで支援授業①②で選択肢を一箇所変えた)。グラフは支援授業①②の回答結果を示したものである。全体的



グラフ 日本語能力の向上で役立ったと思うこと

には、「自分の感想を言えた」「聞き取り」「コミュニケーション」「言葉の読みや意味」が上位であった。他方、支援①では「言葉の読み方や意味、会話」、支援授業②では「自分の感想や言う」「話し合ったことをまとめることができた」の比率が高くなっている。物語と説明文とのテキストの相違、授業方法の相違などが要因と考えられる。

(4)「授業前(初読の感想)と比べて、『泣いた赤鬼』の読みは深まりましたか(支援授業①)」「授業前(初読の感想)と比べて、『まんがの方法』の読みは深まりましたか(支援授業②)」の項目では、支援授業①で「とても」45.5%、「まあまあ」50.0%、支援授業②で「とても」52.9%、「まあまあ」41.2%の解答であり、いずれもポジティブな評価となった。

(5)「『泣いた赤鬼』の読みで変化したところを教えてください(中文可)」(支援授業①)、「『まんがの方法』の読みで変化したところを教えてください(中文可)」(支援授業②)の項目では、支援授業①②ともにテキストの理解が深まったという回答が多かった。支援授業では、語彙の習得や表現の意味の理解など言語面とともに、主題・メッセージに関わる以下のような回答があった。「一開始我只關注到他們兩鬼之間的友情很珍貴，但是沒有發現紅鬼對綠鬼有點後悔的心情。(最初は二人の友情は大切なものだといいところだけ注目した。赤鬼が青鬼に対して後悔の気持ちを抱いていることに気付かなかった)」、「原本只是單純的閱讀完故事，在交流時日本學生帶領了一個新方向，例如紅鬼在藍鬼離開後會如何行動，這點也很令人在意。(授業前に深く考えず、ストーリーの展開に注目したが、協働学習の時、日本人学生が新しい視点を示してくれた。例えば、青鬼が出て行った後、赤鬼の行動も気になるところだ)」。また、支援授業②については、漫画の方法に関する知識を獲得したこととともに、例えば、「今天討論了一個留白過多，簡單構圖的漫畫，雖然只有使用漫畫的7個要素裡其中4個，卻也給讀者留下想像空間，而能夠做幾種解釋呢這點也很值得思考。(今日、空白が多く、コマがシンプルな漫画を一緒に見た。7つの方法のうちに、4つしか使わなかったが、読み手に想像を多く喚起させた。また、漫画の方法として何個を使ったかについていろいろ考えさせた)」という回答があった。

(6)「授業で楽しいと思ったことを教えてください(中文可)」の項目では、同世代の日本人学生と共感しながら会話できたことを取り上げていた。さらに会話を通じて新しい知識や文化の相違に気づいたことなど、日本語会話そのものの学習とともに会話によってもたらされた知識や知見、あるいは読みのスキルを得たことを記していた。例えば、以下のような回答があった。「日本跟台灣的文化不同，所以思考上也有一些差異，在互相了解的過程中感到很有趣，很開心。最重要的是我覺得對方很友善。(日本と台湾は文化が違うために、考えもそれで多少の差異があるのだが、理解し合うことができ面白く、楽しかった。何より思ったのは相手がすごい優しかったことだ)」(支援授業①)、「和大家分享自己喜歡的漫畫與分析漫畫的表現方式。(自分の好きな漫画、漫画の表現方法についてグループと共有した)」(支援授業②)。

(7)「授業で難しいと感じたことを教えてください(中文可)」の項目では、支援授業①で、特に難しいと感じたことはないという回答があったが、日本語能力の高い受講生の一群であると思われる。その一方で、わからない単語や表現があること、日本語で自分の考えを述べること・伝えることの難しさ、聞き取りの不十分さといった日本語能力に因する難しさの回答があった。実際の授業場面では、日本人学生の支援とともに、グループ内で助け合って活動を成立させていた。「有些地方聽不懂，需要其他組員幫忙。還有我其實不太知道要說什麼內容，我覺得要說什麼內容是最困難的地方。不是日文好不不好的問題，而是有沒有內容可以說的問題-我覺得我需要再加強對某些事物的感受。(他のメンバーのフォローがないと、聞き取れないところがあった。また、何を言ったらいいのか分からなかった。自分には言いたいことがないのは一番難しいと思う。日本語レベルの問題でなく。物事に対して何かを感じないと、と思う)」、「雖然腦中有想傳達的訊息，但是在轉成日文時總是會卡頓，緊張之下只能用最基礎的詞彙來表達。(言いたいことがあるが、うまく日本語で表現できない。緊張しすぎると、最も基礎的な語彙しか使えなかった)」。

支援授業②では支援授業①と共通の難しさを述べる一方で、説明文の内容理解の難しさを回答している。「因為很少看漫畫，所以對於這次的主題比較沒有共鳴，很難好好表達看法。(ふだんあまり漫画を見ていないので、今回の授業に共感が少ない。意見を言うのは難しかった)」、「對於漫畫的專業用語不太熟，要使用簡單易懂的表現解釋漫畫方法時有點辛苦。(漫画についての専門用語がよくわからないので、漫画方法をわかりやすく説明するのに苦労した)」。

(8)「今回の授業は、日本の小学校国語教科書に載っている物語テキスト(支援授業①)、説明文テクス

ト(支援授業②)を日本人学生といっしょに読み合うことを中心にしました。こういう授業をもっとやりたいですか?」の項目では、支援授業①で「とても」72.7%、「まあまあ」27.3%、支援授業②で「とても」64.7%、「まあまあ」23.5%であり、日本の小学校国語教科書所載の物語、説明文テキストを用いた授業は、いずれもポジティブな評価であった。ただ、わずかの差であるが物語テキストの方が好まれる傾向が見られた。

(9)「今回は話し言葉で会話することを中心に交流しました。読解を深めるために、視覚的な文字やイラストなどの視覚的な情報共有があった方がいいですか?」の項目では、支援授業①②ともに同様の傾向が回答であった。「日本語での会話力やコミュニケーション力を向上させるために話しことばのみでいい」33.3%、「理解を確実にするために、視覚的な情報の同時的な共有が少しあった方がいい」61.9%、「話し言葉よりも視覚的な情報をできるだけ増やした方がいい」4.8%という結果である。今回の授業では支援授業①②ともに事前にテキストを共有しており、支援授業②では共同編集が可能なアプリを一部使用した。受講者の日本語能力の差や学習活動形態の好みなどの違いが解答に影響している点も予想されるが、協働的読解活動においては視覚的な情報を共有して積み重ねていくことを希望していることがわかった。

(10)「今回は事前にテキストを配布して、それを読んで参加しました。事前にテキストを読んで予習した方が交流しやすいですか?」の項目では、支援授業①で「とても」59.1%、「まあまあ」31.8%であるのに対して、支援授業②では「とても」82.4%、「まあまあ」17.6%であり、事前にテキストを読んでおく方が交流しやすいという回答であることは共通しているものの、「とても」の比率を見ると、説明文テキストの場合がより事前に読んで予習しておく方が交流しやすいという回答の比率が高くなっている。物語と説明文の読解の在り方の相違に因っている可能性がある。

(11)「上記以外でなにか気づいたことや感想があれば、自由に書いてください(中文可)」の項目では、支援授業①②ともに、パートナーとなった大教大学生への感謝の気持ちや授業内容以外の交流がなかったことを残念に思ったことなどの他に以下のような回答があった。「透過提問的方式讓我們能夠反思這個故事想要表達的意義及各個角色的立場和想法，這種方式也讓我們一個故事變得更生動，對方也會表達自己的意見讓我們知道原來還有這種想法。(質問の形で私たちに物語の伝えたいこと、各人物の立場と気持ちをより深く考えさせた。また相手も自分の考えをシェアしたので、こういう意見もあるんだと気付かせてもらった)」、支援授業②では、台湾人学生のグループの人数を減らす方が良いとの提言の他に以下のような回答があった。「發現每個人注意到的地方都不一樣！而且日本的大學生關注的點完全是我們沒有關注到的！很厲害。(一人ひとり気づいた所はあった。日本人学生が気づいたところは私たちのできないものばかりで、すごい!)」。

2. 支援授業に参加した日本人学生による評価

支援授業に参加した日本人学生14名に対して、支援授業①で10項目、支援授業②で12項目の事後アンケート(2022.12.7～12.21)を実施した。それぞれのアンケートの項目は以下の(1)(2)が共通で、他の項目は授業内容に即した異なる問いである。回答は支援授業①11名(78.6%)、支援授業②6名(42.9%)である。ここでは、支援授業①の結果を中心に述べる。

(1)「支援授業①の交流は楽しかったですか?」と(2)「支援授業①の交流はあなたの学びに役立ちましたか?」の項目では、楽しさについては、「とても」27.3%、「まあまあ」36.4%でポジティブな評価である。一方で、ネガティブ評価「あんまり」9.1%があった。同じグループ内のメンバー間でも差が生じている。グループ編成やグループ内の役割分担などに工夫が必要であることを示唆している。「役立った」かを問う項目では、「とても」36.4%、「まあまあ」36.4%でポジティブ評価となった。ネガティブ評価はなかった。楽しくないと回答した者も学びに役立ったと回答した。支援授業②でもほぼ同様の結果であり、支援授業①②ともに楽しく学びに役立つ活動になったと捉えている。

(3)「支援案を作成するときに、どんなことに気をつけましたか?」

初めて異文化圏の学生と会話し協働的読解を試みる日本人学生は事前にどのようなことに留意したのかを尋ねた項目である。回答を見ると、台湾と日本との言語文化の相違を念頭に置きながら、基本的に各グループともにコミュニケーションが円滑になるように用いる日本語に配慮していた。特に専門用語をできるだけ避けて平易な用語で表現しようとした。いずれのグループも手探りながら読みを深める発問を工夫していた。こうした日本人学生の態度や具体的な言語的配慮が台湾人学生のポジティブな反応につながったと考えられる。

(4)「交流をやってみて、その途中で、支援案で変更したところはどこですか？その理由も教えてください」の項目では、実際に台湾人学生の日本語や内容理解の在り方、そして台湾人学生の興味関心に即して、用意していた発問や話題を変更した。例えば、「留学ができる程に日本語能力が高い学生が居たため、日本語そのものの確認は必要ないものとして減らしました」、「想定していたよりも理解度が深かったり、文化違いによる部分で知っていると思っていたことが異なっていたりした時。特に鬼という存在の概念に異なりがあり、以降読み進めるにあたって受け取り方が違ったものになると思ったので変更した」のように、柔軟に対応していた。

(5)「交流をやってみて、あなたが学んだと思うところを教えてください」の項目では、実際に共有した同一のテキストに向かい合って会話することによって、言語面、内容理解、捉え方・感じ方の相違や伝え方等々の気づきがあり、異文化圏の人との交流による学びのおもしろさや他言語・他文化の学びへの姿勢など、この機会があってこそその学びを体験できたようである。例えば、「自分の当たり前が相手にとってはそうとは限らないことを強く感じた」、「ひらがなが多いほうが中国語圏の人たちに対しては難しいということ」、「オノマトペなど日本語特有の言語表現の理解が難しいこと」、「文化の違いは学びを深めるのに役立つし、新たな視点をもたらしてくれる」、「何か伝えたいことがあるならば、それをいきなり答えとして伝えるのではなく、徐々に段階を踏んで、答えを自分たちで見つけてもらうということ」、「作品分析の手法を伝えるのは難しい」、「日本語の教材を読解している時に非常に楽しそうで、他国の言語を学ぶ楽しさ、好奇心を学びました」といった回答があった。

(6)「支援授業①では、物語テキストを題材にして、会話によるコミュニケーションでの協働的読解活動を試みました。難しく思ったところやいいと思ったところを教えてください」の項目では、「いかに伝えるか、どのように伝わっているかを会話の中で探り探りであったこと」、「日本語のニュアンスについては、改めて考えるいい機会になった」というように、日本人学生は、日常語としての日本語を捉え直す機会になったことに言及している。また、初対面であったために、支援授業①の冒頭でグループごとに自己紹介と雑談の時間をとったが、それでは不十分であり、台湾人学生の日本語能力の程度が実感として掴めずに、試行錯誤があった。支援授業②では、既に支援授業①で知り合いになっていてスムーズであった。会話が活性化するためには、それ以前に十分な交流の時間を設定する必要性を示唆する。「ひらがなが多くて読みにくいと言われた」ことへの驚きもあった。テキストの表記がひらがな主体で漢字が少なく、分かれ書きであったために、かえって台湾人学生には読みにくさがあったようだ。これは日本人学生には気づきにくい事柄であった。

(7)「交流によって『泣いた赤鬼』の読みの新たな気づきがあれば、教えてください」の項目では、馴染んできた日本語文化圏での発想とは異なる捉え方をすることに気づいたことを述べている。例えば、「その後について、私は赤鬼が青鬼のところへ行くという展開が最善だと考えていましたが、赤鬼が青鬼と人間のところを往復すればいいという意見が台湾の学生さんから出てそれが最善なのではないかなと気づきました」のように、続編を話し合ったことによって、新しい物語の展開の可能性に触れている。異文化圏の学生の意見を知ることによって、固定化していた考え方や感じ方が揺さぶられている。こうした一つの言語文化圏の中でステレオタイプ化したものが異文化交流によって相対化される機会となっている。

3. まとめと課題

2022年度は、これまで国語教育コース内の学生だけが参加して実施していた支援授業を、大阪教育大学の授業科目「ICTを活用した国語科学習指導の国際交流」として開講した。参加した日本人学生は、交流を楽しみ、学びに役立ったというポジティブな経験として捉えていた。支援案の作成、交流時のやり取り、事後のふり返りの一連の過程で日本語を母語とする学習者とは異なるアプローチが必要なことを体験的に学んだと考えられる。支援授業①②によって日本人学生は、台湾人学生との協働的読解活動によって、当然視していた日本語への質問、予想・予定していなかった視点からの感想・意見に出会い、当たり前だと思っていた日本語、内面化されていたテキスト読解の方策など、「自明」であった既存の知識や読解スキルが揺さぶられ、身に付けていた日本語やテキスト読解の方法が相対化される契機があったと推察される。このことは単なる「国際交流の経験」以上の学びの可能性が示唆される。日本人学生の学びの観点からの考察は稿をあらためて論じることとする。

支援授業①②はともに、日台の学生が対等な読み手として、テキストを間に置いて会話による協働的読解を志向した。実際的には日本人学生がファシリテーターの役割を担って進行させることになり、日本人学生のこ

コミュニケーション力や支援力の差によって、グループごとの活動に差が生じていた。活動を活発化させる上では、会話のはずむ雰囲気づくりと相手の発言に即して適切な課題を選択できる力を持った学生の存在が大きい。一方の台湾人学生のグループ編成においては、台湾人学生グループ内で支援し合えるように、日本語能力の高い学生、日本語能力は高くなくとも積極的に発言する学生、読解力のある学生をできるだけ均等に配置するなど、メンバーの組み合わせ方の工夫が必要であろう。支援授業②に比べると、支援授業①の方が日本人学生グループの裁量幅が大きく、結果として、活動内容の質に異なりがあった。しかし、どのグループにおいても、日本人学生の許容的な態度や適切な言語的配慮が台湾人学生のポジティブな反応につながった。

本稿で試みた対話を志向した会話を媒介とする協働的読解活動においては、聞き取りやコミュニケーションなど音声言語面での能力を高めるにはたらく一方で、「読解」活動の面で深めていくには、当然ながら、日本語能力の差が壁となる。日本語のネイティブである日本人学生と日本語学習者としての台湾人学生とが、日本語で綴られたテキストを読み合うとなると、いかに「対等な読み手」を志向したとしても、「支援者－被支援者」の構図が生まれてしまう。支援授業②での協働的読解①を踏まえて行った協働的読解②は、『HS』の作品の解釈をめぐって活発に交流できていた。特に「ゲリラ的衝動」の解釈では、双方の学生が対等な立場で意見を出し合ってマンガの解釈を深めていた。ここで採用された非言語テキストとしてのマンガに対する解釈活動は有効であった。文学テキストの選定においては、台湾文学の日本語翻訳を用いることも、台湾人学生にとってテキスト内容が既知であるために、解釈段階での話し合いを活発化させる一案ではないかと考えられる。

台湾人学生のアンケート回答に、日本語を用いての学習活動を経験したことへの感想として、「今まで参加した日本人との交流会は、だいたい雑談みたいな感じで、今回みたいなガチガチな授業ではなかったから色々勉強できておもしろかったです」とあった。国語教育部門が継続して実施している海外日本語学科に対する授業支援は、オンラインを活用した国際交流における新しいニーズに据えていると思われる。異なる文化圏で学んでいる学習者をつないで、双方が学び合う「授業」を創り出しつつある。2021年度から試みているテキストの協働的読解は、その双方向的で対等な立場での学びを志向する授業実態からすれば、プログラム開始時から用いてきた、個々の具体的な授業を指す「支援授業」という用語の見直しが必要になる。

注

- 1) 井上博文・傅 玉香・江川和宏・立林健太郎「オンライン会議システムを活用した海外日本語学科の学校訪問の試み—台湾国立屏東大学応用日本語学科と大阪府門真市立大和田小学校5年生との交流—」(2022.3) 大阪教育大学国語教育学会『国語と教育』第47号 pp15-24)
- 2) 井上博文・傅 玉香・清田朗裕・松岡礼子「オンライン会議システムを活用した海外大学日本語学科への授業支援の試行—台湾国立屏東大学応用日本語学科授業科目「翻訳(一)」の場合—」(2022.2『大阪教育大学紀要』第70巻「人文社会・自然科学」pp81-97)
- 3) 井上博文・傅 玉香・住田 勝・成實朋子・石橋紀俊「日本語学習者へのタブレットの共同編集機能を用いた協働的読解指導の試み—国語科学習指導における一人一台端末の積極的な活用に関する研究—」(2023.2『大阪教育大学紀要』第71巻「人文社会・自然科学」pp185-204)
- 4) 初出は『おにのさうだん』の表題で1933年『カシコイ小学二年生』8月号から連載。初版は1935年7月に刊行された『ひろすけひらかな童話』岡村書店に所収。作者自身によって何度も改編がなされ、題名も変遷している。宮川(2014) pp2-3 参照。
- 5) 高校で実施される第二外国語教育は二種類があり、一つは「預修大學第二外語課程」で、一学期あたりの授業時間は72時間。最低十週間に渡って実施し、テストに合格した者に3単位を与える。高校の卒業に必要な単位には入れられないが、大学入試の評価対象になり、大学によっては、履修単位として認められたりもする。もう一つは2019年に実施し始めた「十二年國民基本教育課程綱要」による多元学習科目の第二外国語文である。
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL047319>, <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002057> 参照。
- 6) 屏東大学学生の中文回答の日本語翻訳は、傅玉香准教授に拠る。

参考文献

- 文化庁「日本語教育の推進に関する法律の施行について（通知）」（最終閲覧 2023. 4. 22）
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/1418260.html
- 昌子佳広（2012）「浜田廣介『泣いた赤おに』の教材化をめぐる」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』122巻，pp. 27-30
- 服部裕子（2013）「〈ひろすけ〉童話『泣いた赤おに』の受容－読書感想文・紙芝居・演劇の脚本を中心に－」『名古屋短期大学研究紀要』第51号，pp. 217-226
- 宮川久美（2014）「小学校国語・道徳教材『泣いた赤おに』の主題についての再検討」『奈良佐保短期大学研究紀要』第22号，pp. 1-13
- 今泉岳雄（2016）「自分の物語として『泣いた赤おに』を読む」『東北文教大学・東北文教大学短期大学部紀要』第6号，pp. 1-15
- 奥村恵子（2022）「大学生の言語的・文化的多様性を考えた日本語による学びの場のデザイン」『国際学研究』第61号，pp. 19-35
- 岸圭介「マンガと連続型テキストの読解における構成要素の異同：小学校第4学年児童の読解過程を手がかりとした仮説モデルの生成」『国語科教育』第87巻，pp. 23-31
- 藤崎東五・福田真実・平田ゆみ（2002）『5年生『まんがの方法』の授業 説明文からひろがる子ども主体の学習』，東洋館出版社
- 町田守弘編著（2021）『サブカル国語教育学：「楽しく，力のつく」境界線上の教材と授業』三省堂

**Supporting Classes for Japanese Language Departments of Overseas Universities Aiming at Collaborative Reading Comprehension:
Taking the Class “Introduction and Discussion to Modern Japanese Literature I” of the Department of Applied Japanese, National Pingtung University, Taiwan as a Practical Example**

INOUE, Hirohumi¹, Fu, Yuhsiang², and MURAI, Takato¹

¹Department of Japanese Education Course for School Teacher, Osaka Kyoiku University,

²Department of Applied Japanese, National Pingtung University

Summary: This paper presents a practical example of the class “Japanese Modern Literature Lecture and Discussion (1)” at the Department of Applied Japanese Language, National Pingtung University, Taiwan, which was implemented as one of the classes’ support courses for Japanese language departments at overseas universities using an online conference system. It is an introduction and reflection on the issues and possibilities of the method. Using elementary level Japanese language teaching materials, the narrative text “Naita Akaoni” and the explanatory text “Manga no Hoho”, we attempted a collaborative reading activity through discussion between groups of Japanese and Taiwanese university students. With the “Naita Akaoni” text, each group of Osaka Kyoiku University students followed the support plan prepared, while students working with the “Manga no Hoho” text, read collaboratively using the same lesson plan and Google Docs, and so they analyzed two panel cartoons. The evaluation of Japanese and Taiwanese university students who participated in the class was very positive. A class teacher at Pingtung University verified the learning effect of the support class and confirmed its effectiveness.

keywords: Japanese education, online class support, collaborative reading, narrative text, explanatory text, National Pingtung University