

日本語読解授業におけるポートフォリオ導入の可能性

ー現代日本文学を使用した授業実践からー

(Möglichkeiten des Portfolio-Einsatzes im japanischen Leseunterricht:
Bericht über Unterrichtspraxis mit moderner japanischer Literatur)

木曾美耶子 Kiso, Miyako (元神戸大学 ehemals Kobe Universität)

要旨/Zusammenfassung

筆者がハンブルク大学日本学科において一年間のティーチングアシスタントを通して実践を試みた、日本語の読解授業に焦点化したポートフォリオ導入の成果について述べる。実施したポートフォリオの内容と結果をまとめ、学習者のみならず教師側の気付きの整理から、読解授業におけるポートフォリオ導入の効果を述べる。さらに、今後の課題や問題の解決策を検討することで、ポートフォリオの活用と可能性について言及する。

Dieser Aufsatz berichtet über die Ergebnisse eines Portfolio-Einsatzes, den ich während meiner einjährigen Teaching Assistant-Zeit an der Universität Hamburg durchgeführt und dessen Schwerpunkt ich auf den japanischen Leseunterricht gelegt habe. Diese Arbeit fasst den Inhalt und die Folgen des vorliegenden Portfolios zusammen und betrachtet die Ergebnisse der Einführung des Portfolios im Leseunterricht, indem sie nicht nur die Erkenntnisse der Lernenden, sondern auch der Lehrer ordnet. Außerdem erarbeitet sie Lösungen für zukünftige Probleme und Aufgaben und zeigt das Potenzial und die Anwendbarkeit des Portfolios auf.

1 はじめに

神戸大学大学院人文学研究科では、「国際共同による日本研究の革新ー海外の日本研究機関との連携による若手研究者養成」²プログラムのもと、2014年3月から2016年3月にかけてド

1 本稿は、2015年2月28日に第21回ドイツ語圏大学日本語教育研究会シンポジウム(於ハイデルベルク大学)で行った口頭発表の内容に加筆、修正を加えたものである。

2 本稿の調査・研究・日本語教育インターンシップ派遣は、全て本プログラムの助成によるものである。なお、本プログラムは、日本学術振興会(JSPS)が実施する「頭脳循環を加速する戦略的国際研究ネットワーク推進プログラム」の採択による。本プログラム及びJSPSのプログラムの詳細については、参考URLを参照されたい。

イツのハンブルク大学アジア・アフリカ研究所日文学科に2名の若手研究者を派遣した。派遣目的は、日本語教育インターンシップという形でハンブルク大学の日本語の授業においてティーチングアシスタント(以下、TA)として活動し、その活動の中でプログラムに関わる共同研究を進めることであった。TA活動では、ハンブルク大学の日本人講師が担当する1年生から4年生の日本語授業の補佐を通して、ドイツの大学における日本語教育の一例を学ぶことが目的に置かれた。一方、共同研究については、両大学の研究テーマを「現代日本文学テキストを使った文献講読授業」と設定し、小説などを使用した授業に関わる調査・研究を進め、授業における作品の選定、指導法、指導項目、授業運営の在り方の検討に貢献することを目指した。以上の背景のもと、筆者は2014年3月から2015年3月までの一年間ハンブルク大学に赴任した³。

本稿では、ポートフォリオの可能性を探るべくハンブルク大学日文学科の「文献講読」の授業に導入したポートフォリオの実践報告を行う。上級日本語学習者を対象とした現代日本文学テキストを使用した読解・講読授業において、ポートフォリオを使用する効果と問題点を明らかにすることを目的とし、実践の結果と今後の課題及び可能性について検討する。

本稿の構成として、第2章でポートフォリオについて概観し、第3章で調査対象とした「文献講読」の授業について紹介する。続く第4章で実際に実施したポートフォリオの内容と結果を示し、第5章でまとめを行ったうえで今後の課題について言及する。

2 第二言語教育とポートフォリオ

2.1 ポートフォリオの概要

本稿におけるポートフォリオとは、学習者の「学習過程を記録し、保存するもの」[国際交流基金2016]を指す。ポートフォリオの活用によって、学習者は授業科目や目標言語の「熟達度を自己評価し、学習過程を振り返ること」、「学習者が他の教育機関に移動したときに、それまでの自分の学習成果を正確に伝えること」[国際交流基金2016]ができるとされている。

第二言語教育におけるポートフォリオ使用の利点として、「1) 学習者の過程を振り返ることができること、2) 一定の期間に亘る継続的な評価が行えること、3) 学習者独自のものが作成

3 調査・研究及び日本語教育インターンシップを行うにあたり、ハンブルク大学アジア・アフリカ研究所日文学科の先生方、学生の皆様、関係者の皆様に多くのお力添えをいただいた。厚く御礼を申し上げます。

でき、従来のテストに比べて、達成感を感じることができること、4) 自分の学習管理を行うことで、学習に対する責任感を高めることができること、5) 学習を振り返ることで、弱点や力の向上を評価し、目標を(再)設定するのに役立つこと」[下 2006: 152] が挙げられる。特に、「『内省』や『振り返る』という作業はポートフォリオを有効に活用するためには非常に重要な特徴」[下 2006: 152] であるとされている。

ポートフォリオの形式は、教育現場によってその選択も異なるが、高等教育におけるポートフォリオの現状をまとめた森本[2011]によると、従来はノート、プリント、メモ、ワークシート、作文、レポートといった紙ベースのものが用いられていたが、動画や音声記録など「現在は電子化された e ポートフォリオが主流」[森本 2011: 425] になってきている。e ポートフォリオは、教育機関のシステムによるものもあるが、一般に公開・使用されているソーシャルネットワークサービスの使用など、多様な活用が考えられる。

2.2 日本語教育におけるポートフォリオ

日本語教育では、1990 年代から学習者の自律学習が重視され、大学における日本語教育においても自律学習能力の養成に注目した「学習者参加型」の教育が提案されるようになった[細川 2002]。「学習者参加型」の教育は評価法においても影響を与え、「学習者参加型評価」が従来の教師主導的評価に替わり注目された[横溝 2002]。この「学習者参加型評価」の一つとして挙げられるのが、「ポートフォリオ評価」であり、「ヨーロッパの言語教育の中では広く使用されている」[小川 2015: 71]。日本語教育においては、「ポートフォリオに対する注目度が増しているが、現場では未だに試行錯誤の部分が多い」[小川 2015: 72] とされている。今後、日本語教育をはじめとする第二言語習得に関する授業において、学習者の自律学習能力を養成する一つの手段としてポートフォリオをより効果的に活用していくためには、学習レベル、学習スタイル、授業科目など、さまざまな視点でポートフォリオを取り入れた事例研究を重ねていく必要がある。

3 「文献講読」の授業について⁴

3.1 「文献講読」の授業概要

ここで、調査対象となったハンブルク大学日本学科 2014 年冬学期の「文献講読」の授業の概要について述べる。

ハンブルク大学日本学科では、日本語の語学授業と、日本の古典文学研究、政治・社会研究などの専門教育の授業で構成されている。1 年生及び 2 年生は、市販の教科書を使用しながら基礎的な日本語能力を習得するとともに、専門授業も受講する。3 年生では、冬学期または夏学期のどちらかで日本への留学が卒業要件となっており、留学終了後の 4 年生に卒業論文を作成し卒業を目指すことになる。「文献講読」は語学教育の科目に位置付けられており、3 年生以上の留学前または留学後の必須科目、また、修士課程の選択科目となっている。

授業の目標として、基礎的な日本語学習を修了した学習者が、学習者用に加工作されていないオリジナルの小説に触れながら、語彙や文法をはじめとする日本語能力を強化していくことが第一に置かれている。その他、書き言葉的表現、口語表現、文語表現、小説・倒置などの特徴的な表現や指示詞の内容を理解すること、登場人物の動作や風景・状況の描写から具体的なイメージが作り出せること、また、学習者自身で不明な点を調べながらテキストを読み進めるといった学習ストラテジーを身に付けることが目標とされている。さらに、次のステップとして、テキストの解釈の可能性やストーリーの展開・結末の予測について学習者同士で意見交換を行う中で、テキストを多元的に解釈できることに意識が向けられることも到達目標に含まれる。

3.2 使用教材「獬(Xie シエ)」

教材として使用される小説の選定は、担当教師が行う。選定の際は、主に以下の点が留意される⁵。

- 1) 一学期の授業で、作品の一部または全体を把握できるまとまりがある
- 2) 1 回 90 分の授業で等分化できる長さやストーリー展開である
- 3) 日本語のレベルが上級学習者にとって適当である
- 4) 内容が学習者の関心から大きく離れていない

4 本章で述べるハンブルク大学日本学科の教育体制、「文献講読」の授業目標・内容などは、いずれも 2014 年のものである。

5 下條・坂井 [2014] では、日本語教育に小説を使用する意義を踏まえ、小説を教材として選定する基準について述べているが、ハンブルク大学日本学科の選定基準と重なる点が多い。

- 5) 会話文、感情・心理・情景描写や言語表現に小説ならではの要素が含まれており、学習者が小説を読んだという実感が得られる内容である
- 6) 教育の場や今の時代にふさわしい記述内容である

以上の選定基準のもと、2014 年冬学期は、『はじめての文学 浅田次郎』に収められている短編小説「獬 (Xie シエ)」が教材に用いられた。「獬 (Xie シエ)」は、天涯孤独で幼い頃から施設で育った主人公の女性・鈴子が、ペットショップの店主から引き取った伝説の動物・シエと過ごした数日間の不思議な出来事と鈴子の心の成長が描かれたストーリーである。1 ページあたり 15 行、全 45 ページの分量で、場面や状況が説明描写される地の文、登場人物同士の会話文、鈴子とシエの独白文の 3 つの文章スタイルから成る作品である。

3.3 受講生

2014 年冬学期の受講生は、22 名であった。受講生の内訳は、学士課程 7 学期の 18 名 (必修)、9 学期の 1 名、修士課程 1 学期の 3 名 (選択科目として履修) で、全員日本に半年以上の滞在経験がある。授業開始時に記入したフェイスシートによると、過去に日本で書かれた小説や絵本などを読んだ経験がある学習者は、12 名であった。なお、後述するポートフォリオのシートの一部が未提出であった受講生が 1 名いたため、本稿の調査対象者は 21 名とした。

3.4 授業の形式と TA との相談時間

授業は週 1 回 90 分で、クリスマス休暇を挟み 14 週実施された。授業の形式は、学習者の発表を中心に授業を進める演習形式であった。授業中の使用言語は基本的に日本語であったが、一部ドイツ語が使われることもあった。

発表担当の学習者は、担当箇所を予習し、発表中は文章内の語彙・文法の意味、省略・倒置の補完など文単位でテキストの日本語を正確に理解しているかどうか受講生に確認を行う。それと並行して、前回までの内容のまとめや、物語の背景や今後の展開を予想するなど、文脈・状況理解に関する意見交換を行う。例えば、登場人物の表情や仕草の描写から発話意図や行動の真意を考察すること、会話文の人称詞、終助詞、スピーチスタイルから登場人物の人間関係や性格を推測することなどが議論された。発表担当以外の受講生も予習していることが前提として授業が進められ、予習の際に理解できなかった点を発表担当者に質問することもあった。教師と TA は、学習者同士のやり取りを見ながら、適宜フォローや助言を入れる立場であった。

各授業の発表担当は初回の授業で決定し、2回目の授業は教師が、3回目の授業の半分はTAが担当し、発表の見本を提示した。受講生が22名だったため、1回の授業につき、2名の学習者がそれぞれ2ページ程度を担当した。

発表にあたり、筆者はTAとの相談システムを導入した。授業は発表担当者が中心となって授業を進めるため、発表担当者の事前準備と当日の発表内容によって、受講生の理解や授業の進度に影響が出る可能性もある。また、学習者のみの力では十分な準備が難しい場合もあることから、学習者の日本語能力の差や発表に対する不安の問題を解消し、準備の量や内容に偏りが生じないようなフォローが必要だと考えた。そこで、授業外の時間にTAと発表準備について相談する時間を設けた。この相談時間は、発表担当の学習者が発表の1週間前までにTAと発表内容の打ち合わせを行うもので、受講生全員に義務付けられた。学習者はまず辞書などを使い自分の力で予習を行ったうえで相談時間に出席する。相談時間では、予習の段階でわからなかったことや発表の進め方についてTAに質問する。また、TAも随時学習者に質問を重ねながら、テキストを理解しているかどうかを確認する。1回の相談時間は1〜2時間で、学習者1名につき1回実施した。相談時間中は、基本的に日本語が使用された。なお、毎回の相談時間前に、教師とTAはテキストでポイントとなる語彙・文法項目や表現描写・解釈の留意点などについて話し合いを行った。

成績評価は、学期終了時にレポートの課題が出され、教師が、レポートの内容、発表や授業の取り組みの様子とその内容、提出物の有無とその内容を評価・合算し、最終成績を算出した。レポートの課題は、本文の引用を行いながら、作品全体を通しての考察をドイツ語でまとめるものであった。

4 ポートフォリオの内容と実施結果

4.1 ポートフォリオの全体像

2014年冬学期は、第3章で述べたTAとの相談時間の設置を踏まえ、4つのシートを使用しポートフォリオを導入した。シートの作成は、学期全体と発表の2点に焦点を当てた。

- ・シート1:「授業を始める前の目標」
- ・シート2:「発表準備の記録」
- ・シート3:「発表の振り返り」
- ・シート4:「授業が終わった時の自己評価」

いずれも、シートは日本語で書かれたものであるが、学習者の回答は、日本語とドイツ語の両言語を可能とした。各シートを配付する際は、シートの目的と内容について口頭で説明をし

た。なお、これら 4 つのシートは、提出物として評価の対象とされた。4 つのシートの使用について、授業及び TA の相談時間の流れとともに図式化すると図 1 となる。また、使用した各シートは、本稿末の資料 1～4 に示す。

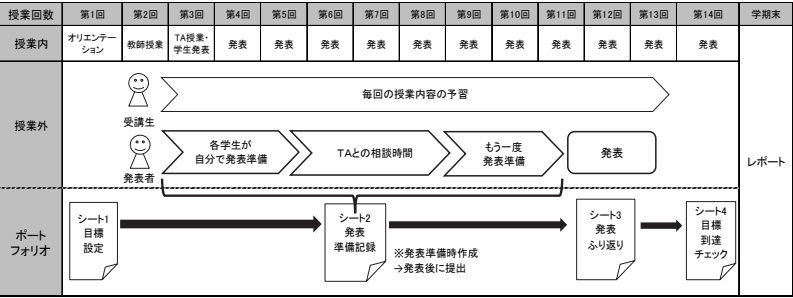


図 1 授業とポートフォリオの流れ

4.2 シート 1 の内容と結果

4.2.1 シート 1 の内容

シート 1 では、学習者が学期開始時に日本語を読む能力について客観視し、授業の目標と課題を設定することを目的としている。読む能力については、教師と TA が授業の到達目標に基づき、以下 a～g の Can-do 形式のリストを作成した。

- a) 漢字の読み方がわかる
- b) 単語の意味がわかる
- c) 文法や文構造を理解し、文全体の意味がわかる
- d) 文の中で何が省略されているかがわかり、それを補って内容を理解することができる
- e) 表現方法が自分の母語と違っていても、作者が伝えたい内容がわかる
- f) 意味がわからない箇所があった時、自分の方法で調べて理解することができる
- g) 文学を理解するために必要な日本文化の背景知識が十分にある
- h～j) 学習者が自由に目標設定

学習者は、各質問に対して自分がどの程度できるかを考え、1(できない)から5(できる)の5段階の数字にマークを入れる。評価は誰かと比較することはせず、自分の尺度でもって自己評価する。メモを残したい場合は、メモ欄に記入する。h～j は、a～g の他に重視している項目がある場合に、自由に記述するよう指示した。

次に、学習者は a～j の中から授業を通して特に伸ばしたいと考えている項目を選び、それらの項目を伸ばすためにどのようなことをしていくつもりかを記述形式で記した。記入後、教師と TA がシートを回収し、学期末まで保管した。

4.2.2 シート 1 の結果

Can-do 形式の評価は、あくまで自己評価のため、評価尺度が各学習者によって異なることが前提である。そのうえで、クラス全体の状況を把握するため、各質問項目の 5 段階評価のクラス平均値を算出し、伸ばしたいと考える能力についての回答数とともに表 1 にまとめた。表内の a～g の質問項目は、4.2.1 で述べた a)～g) の内容を意味するが、誌面の都合上、表内では一部表現を抜粋・省略する形で記載する。

表 1 自己評価のクラス平均値と伸ばしたい能力

質問項目	クラス 平均/5	「向上希望」 回答数/21
a. 漢字の読み方	2.6	10
b. 単語の意味	3.2	9
c. 文法や文構造	3.6	5
d. 文の中の省略と補完	3.0	14
e. 表現方法から推察する作者の意図	3.3	5
f. 自分の方法で調べて理解	4.2	2
g. 日本文化の背景知識	3.3	4

(n=21、複数回答可)

表 1 を見ると、「a. 漢字の読み方」に関する項目の平均値が 2.6 と最も低く、漢字能力を伸ばしていく必要があると感じている学習者が多いことがわかる。次いで、「d. 文の中の省略と補完」に関する項目が 3.0 という結果になった。それに対して「f. 自分の方法で調べて理解」の平均値は 4.2 と最も高く、各学習者が自分なりの学習ストラテジーを持ち、その方法が活用できていると感じていることが窺える。

伸ばしたい能力については、「d. 文の中の省略と補完」に関する項目を挙げた学習者が 14 名と最も多く、「a. 漢字の読み方」(10 名)、「b. 単語の意味」(9 名)に関する項目が続く。5 段階評価の結果と同様、学習ストラテジーに関しては、多くの学習者が問題ないと考えているようである。

なお、h～j の自由記述では、「テキストを速く読むことができる」、「全部の単語・漢字の意味を調べなくても意味がわかる」、「擬音語 (オノマトペ) の意味がわかる」、「読んだ内容

がまとめられる」など、自分の中で重視している項目を設定している学習者も見られた。

学習者は、これらの項目の中から特に伸ばしたいと考えている項目を選び、その能力を伸ばすための方法を記述回答したが、具体的な方法が書かれているものが多かった。授業開始の日にこのシートの記入を取り入れたことで、学習者は授業に出席する目的や授業中や予習のポイントがより明確になったのではないと思われる。

4.3 シート2の内容と結果

4.3.1 シート2の内容

シート2では、発表の準備過程を記録し、わからなかった箇所を整理することで、学習課題及び発表の要点の認識に繋げることを目的とした。

まず、学習者は発表を担当するテキスト本文のページをコピーし、自分で発表準備をした際にわからなかった箇所に線()を引き、その横に数字の通し番号を記す。さらに、配付されたシートの左側の欄に線()を引いた内容を転記し、TAとの相談時間に質問するポイントをまとめておく。TAとの相談時間では、TAと学習者はシートに記した内容を活用しながら相談を進める。学習者は、シートに記された内容は必ず質問し、わかったことを右側の欄にメモする。これにより、予習の際の疑問点が解消されたことになる。

次に、TAとのやり取りの中で、自分の予習内容や理解が正しくなかったと気付いたことがあった場合、本文のコピーに波線()を引き、その横にアルファベットの通し番号を記す。さらに、シートの左側に波線()を引いた内容を転記し、右側にはどのようなことに気付いたのかをまとめる。これにより、学習者の自分の誤解が視覚化されることになる。

学習者は、この疑問・誤解が数字とアルファベットでまとめられたシートを使って、発表でどのようなことにポイントを置けるかを整理・検討し、発表に向けて再度予習を進める。

作成したシートとテキスト本文のコピーは、発表が終了した日に提出してもらい、教師とTAがその内容を確認したうえで学期末まで保管した。

4.3.2 シート2の結果

学習者によって、シートの記入量に差があるものの、TAとの相談時間では全員が疑問点を記した状態でシートとテキストのコピーを持参しており、発表準備に向けて活用できていたように見受けられた。

学習者がシートに記入した疑問・誤解の数をまとめると、合計 400 であった。記入の内容については様々であったが、授業の到達目標をもとに大別したところ、7 つに分類できた。学習者の疑問・誤解が多かった順に並べると、①「語彙」(152)、②「文法・文型」(71)、③「口語・文語の変換」(60)、④「文構造」(43)、⑤「暗示的内容」(33)、⑥「文脈・状況の把握や解釈」(26)、⑦「漢字の読み方」(15) の順となった。以下、一部ではあるが具体例⁶を挙げながら各項目について紹介する。

① 語彙

例 (1) の「カツブシ」や「チリメンジャコ」のように、辞書の説明を読んだところで、実物を知らないためどのような物が想像がつかない場合があった。

- (1) 「カツブシにチリメンジャコか海苔を足してね、ごはん
に混ぜる。」(p.148)

また、例 (2) のような副詞やオノマトペに関する疑問が多く見られた。これらは、大まかな意味は辞書から推測できるものの、テキストの本文に当てはめた場合のニュアンスやイメージがはっきりしないようだった。

- (2) ポメラニアンが机の上にちょこんと座って、小首をか
しげながらシエを見つめていた。(p.158)

さらに、例 (3)、(4) のように、慣用句的表現や複合動詞において、本来ひとまとまりで捉えなければならない表現を、一つ一つの語彙に切り離してしまい、別の意味で認識してしまった学習者も見られた。

- (3) 十年前に越してきた時は、勇気のいるほど贅沢なマンシ
ョンに思えたが、今では立派なビルに囲まれて見る影も
ない。(p.159)

- (4) 笑いながら米山は、おどけて路地を見下ろした。(p.181)

例 (3) では、学習者は「見る影もない」を慣用句の「以前の様子が窺い知れない」という意味ではなく、「影」に注目し、「高いビルが建ったせいで陽が当たらなくなった」と捉えてしまっていた。例 (4) も、「見下ろす」を「下の方向を見る」とい

6 小説の一部を抜粋する際は、漢字にふりがながふられている場合でも漢字のみで記載する。用例のイタリック体は筆者が記し、用例末のページは『はじめての文学 浅田次郎』による。

う一つの複合動詞としてではなく、「路地を見る」行為と「(何かを)路地に下ろす」行為に分けて捉えてしまい、場面の理解に混乱が生じた。

② 文法・文型

使用した小説「獬 (Xie シエ)」に出てくるテキストの文法・文型は、ほとんどがすでに学習した項目であった。しかしながら、教科書以外の日本語テキストで確認すると、文法・文型の意味、動詞のフォームの形式、敬語などが定着していなかったり、漠然と理解していたりする場合があった。

- (5) 獣医に見せて腰を抜かされるのもいやなので、ともかくあのペットショップに相談してみようと思った。(p.176)

例 (5) の「腰を抜かされる」は、使役受身のフォームであるが、そのフォームの形式から、腰を抜かすのは誰か、誰が嫌な気持ちになるのかという状況を結び付けることが難しいようだった。

③ 口語・文語の変換

会話文や登場人物の独白文で使用される表現、例えば感動詞や応答詞、例 (6) のような終助詞をはじめとする文末表現が加わった表現を教科書的な表現に変換し理解することが困難だったようである。例 (6) の「飼うなよな」は、動詞の禁止形「飼うな」に終助詞の「よ」と「な」が付加されたものであるが、学習者は「なよな」を一つのまとまりで捉えてしまい、意味がわからなかったと述べている。一方、例 (7) の「飛びかからんばかりに」は、文語的な表現であるが、例 (6) 同様に区切り方がわからないという声が聞かれた。

- (6) 「妙なものを飼うなよな。」(p.160)

- (7) 今にも飛びかからんばかりに前足をつっ張って腰を落とす。(pp.171-172)

④ 文構造

ここでの「文構造」を理解する能力とは、名詞修飾、指示詞の内容、省略されたり明記されていない動作主・対象、倒置の後続文などを補完し、一文の構造や文と文の関わりを把握することを指す。例えば、授受表現、受身形、使役形、使役受身形などは、明記されていない動作主・対象を補いながら文を読み解くことが必要となる。

例 (8) は、主人公の鈴子が昔の恋人にプロポーズされ、それを断った描写であるが、学習者は鈴子がプロポーズし男の人が断ったと捉えており、名詞修飾の誤解が見られた。

- (8) プロポーズを断った男の人から、君は冷たい女だって言われた。(p.167)

⑤ 暗示的内容

ここでの暗示的内容とは、比喩表現や語彙・表現形式から推測できる内容を指す。例えば、例 (9) の「保健所」は、ペットショップの店主が引き取り手のいない動物・シエを保健所へ連れて行くと語っている場面で、シエの命が短いことを暗示している。しかし、辞書には「地域住民の健康相談・衛生指導・疾病予防などを行う公的機関」[北原 2010] とあり、学習者は鈴子なぜ保健所と聞いて驚いているのか理解できていなかった。

- (9) 「こうしておいても仕方がないから、月曜には保健所に持って行こうと思っているんだが」(p.153)

また、例 (10) は鈴子が恋人に対して皮肉を言う場面であるが、恋人同士という親しい間柄であるのに、なぜ丁寧な表現が使われているのかについて疑問を抱いていた。

- (10) 「そんなことより、ずいぶんご無沙汰ね。」(p.169)

このような語彙や表現形式が表す暗示的意味合いを理解するには、日本文化や日本語の語感に関する知識が必要になる。学習者も TA からの問題提起を通して初めて気付くことが多く、自習が難しい内容であると思われる。

⑥ 文脈・状況の把握や解釈

文脈・状況の把握とは、前後のテキストの内容をもとに、状況を推察したり、読者として自分なりに解釈していく作業を指す。例 (11) は、施設で育った鈴子の独白文である。学習者は、「頭を下げる」が詫びや感謝を表す表現であることは理解していたが、なぜ鈴子がこれまで頭を下げてきたのかがわからなかったようである。前後の文を見ると、身寄りのない鈴子がこれまで周囲の支えのおかげで生活してきたという描写があることから、ここではその状況と食事の際にいつも感謝する鈴子の心情を結び付けた解釈が必要であった。

- (11) 食事のたびに心から頭を下げてきた。

また、学習者側からどの解釈が正しいのかという質問もなされた。例 (12) は、マンションの管理人が鈴子の人生観について説教をし、その後鈴子が自室の方へ戻る途中の様子を描写した場面である。学習者は鈴子が足元を見た理由として、月明かりが眩しかったから、反省の気持ちから、これまで歩んできた道を見直したからなど、自分の考えを挙げた。このように解釈が一つではない場合は、相談時間で意見を限定せず、授業で意見交換を行うように勧めた。

(12) 階段を昇りながら、鈴子は踊り場の月明かりに手をかざし、足元を見た。(p.181)

文脈・状況の把握や解釈については、例 (11) のように前後の内容から明確な解釈が可能なものと、例 (12) のように読者によって解釈が異なるものがある。いずれも、解釈が必要な箇所に気付き、それを読み解いていくことは、日本語の小説の読み手となるために必要な作業である。学習者が考えを述べ、学習者同士で意見交換を行いながら解釈の可能性に気付き合える環境が理想であるが、1 回 90 分という限られた時間の中で行えることには限界があるのが現状である。授業外の時間も視野に入れ、学習者の解釈の幅を広げていく活動をどのように取り入れて行くべきか、授業形式や学習者のレベルに応じた対応が必要であり、日本語教育の読解授業全体における大きな課題であると考ええる。

⑦ 漢字の読み方

「漢字の読み方」に関する疑問・誤解は少なく、学習者は辞書などを使いながら自習が進められていた⁷。その中で学習者の誤解として特徴的だったものの一つに、例 (13) の「給食係」を「きゅうしょくかかり」と読むといった連濁に関するものが挙げられる。また、例 (14) の「外見」を辞書で調べると、「がいけん」と「そとみ」の二つの読み方が記されており、このような場合、テキストの前後関係からふさわしいものを判断することや現代日本語としてより使用頻度が高いものを選択することは困難だったようである。

(13) 保育園の給食係という職業 (p. 161)

7 今回使用された小説「獬 (Xie シエ)」が収められている『はじめての文学』シリーズは、若い読者層を対象にふりがなを増やし、大きな活字で組まれているという特徴がある[文藝春秋 更新年不明]。その理由から、学習者が予習する際、漢字の読み方を調べる作業が多少軽減されたことも予想できる。

(14) この男の外見からは考えもつかない。(p.161)

以上、学習者の予習時の疑問・誤解の一例をまとめた。TAの立場から見ると、シートを使ってわからないこととわかったことを整理する作業を取り入れたことで、各学習者の発表内容が充実したように感じられた。また、作成したシートは、発表の準備材料となるだけでなく、自分の弱点の視覚化にも繋がり、日本語能力の内省も可能になったのではないと思われる。さらに、教師側にとってもこれらのシートから、指導の留意点が明確になり、指導法や指導内容を検討する際の一助になると言える。

4.4 シート3の内容と結果

4.4.1 シート3の内容

シート3では、自分の発表を客観的に振り返り、発表を通して得られた気づきをまとめることを目的とした。いずれも自由記述の形式で、「発表でよくできたこと」、「発表で難しかったことやうまくできなかったこととその原因」、「発表をして気が付いたこと(自分のこと、クラスの様子など)」の3つの項目を設けた。

シートは各学習者が発表を終えた日に配付し、次の授業時に提出を依頼した。提出されたシートは、シート1・2とともに、教師とTAが学期末まで保管した。

4.4.2 シート3の結果

いずれも自由記述形式としたため学習者の間で着眼点が変わる部分もあったが、回答内容は大きく「発表方法に関するもの」、「自分の日本語能力に関するもの」、「クラスの様子に関するもの」の3つに分類することができた。

「発表方法に関するもの」では、時間配分がうまくできたかどうか、指名の方法の工夫、発表者としての話し方・態度などの反省についての振り返りが多かった。

「自分の日本語能力に関するもの」では、発表経験を通して自分が不足している能力に対する気づきが多く見られた。また、自分の語彙の選択やスピーチスタイルに偏りがあるのは、「いつも決まった日本人の友人としか話さないから」といった、原因の分析まで進められている学習者も見られた。

「クラスの様子に関わるもの」では、「みんなが同じ間違いをすることがよくある」、「クラスの人と同じ問題を抱えている」など、問題点が個人レベルではなくクラスレベルであることに対する気づきが見られた。具体的には、丁寧体と普通体の

使い分けや混同などが挙げられた。また、自分とは異なる意見を聞くことで、テキストの解釈の多様性に気付いたという内容の回答も見られた。

このように、発表の振り返りの作業を通し、一部の学習者は単に良くできた点や反省点を挙げるだけでなく、その原因を考えたりクラス全体の状況と照らし合わせたりすることができていた。今後、発表を終えた学習者のシートを、他の学習者が読む機会を作れば、振り返りの内容は一人一人様々であることを知ることができ、一人では固定化しがちな振り返りの視点に広がりが出るのではないかとと思われる。

4.5 シート4の内容と結果

4.5.1 シート4の内容

シート4では、学習者が一学期の授業への取り組みを振り返り、学期開始時に設定した目標の達成度合いと、今後に向けての新たな課題を意識することを目的とし、授業の最終日に一斉に配付し、説明を行った。

シートには、学期開始時に実施したシート1「授業を始める前の目標」と同じ内容の Can-do 形式の質問項目 a~j が記載されており、学習者は授業終了時点の日本語を読む能力を自己評価する。その際、学習者が自分で設定した目標や授業への取り組みの経緯を確認できるよう、シート 1・2・3 を返却した。Can-do 形式で自己評価を行った後、シート1に記した「授業を始める前の目標」を再確認し、「その目標が達成できたかどうか」、「学期開始時に計画した方法はどうか」、「今後どのような目的でどのようなテキストを読んでいきたいか」、「今後日本語を読む能力を伸ばすために自分に何が必要だと思うか」について、記述形式で回答した。

シートの提出は、学期末レポートを執筆する際の参考資料にする場合も考慮し、レポートの提出日を締め切りとした。

4.5.2 シート4の結果

学期開始時のシート1と同様、各項目の自己評価のクラス平均値を求め、学期開始時(シート1)と学期終了時(シート2)の値を比較したものを表2に示す。

表2 学期開始時と学期終了時の自己評価クラス平均値

質問項目	授業開始	授業最終	シート1→
	シート1/5	シート4/5	シート4
a. 漢字の読み方	2.6	3.5	+0.9
b. 単語の意味	3.2	3.7	+0.5
c. 文法や文構造	3.6	3.9	+0.3
d. 文の中の省略と補完	3.0	3.3	+0.3
e. 表現方法から推察する作者の意図	3.3	3.6	+0.3
f. 自分の方法で調べて理解	4.2	4.3	+0.1
g. 日本文化の背景知識	3.3	3.5	+0.2

(n=21、複数回答可)

表2を見ると、全ての項目において、学期開始時に実施したシート1のクラス平均値よりも学期終了時に実施したシート4のクラス平均値のほうが高くなっている。このことから、多くの学習者が一学期間の授業を通して読むことに関する日本語能力が向上したと自己評価していることがわかる。

その一方で、学期開始時の評価に比べて授業終了時の評価を下げている学習者も6名見られた。例えば、学習者Aは、項目dにおいて、学期開始時では3と評価していたが、授業終了時は2に評価を下げていた。また、学習者Bは、項目fにおいて、学期開始時は5と評価したものを学期終了時には4に下げていた。今回は、評価を下げた学習者に直接その理由を確認することができなかったが、授業を通して自分の日本語能力や学習方法を振り返り、自己評価を見直した結果である可能性も考えられる。これら学習者の意識変化の詳細については、学習者に対するフォローアップ調査を取り入れることで明らかになると思われる。

「今後どのような目的でどのようなテキストを読んでいきたいか」の問いには、専門書、新聞記事、小説、童話など、各学習者が自分の興味や卒業論文のテーマを見据えて回答されていた。これからの課題についても、「漢字」、「語彙」といった具体的な学習項目から、「日本語を読むことをやめない」、「モチベーションの維持」、「人より時間を費やす必要がある」といった学習方法に至るまでさまざまな内容が挙げられており、各学習者が今の自分を客観視できていることが窺えた。

5 まとめと今後の課題

以上、現代日本文学を教材として利用した授業に、TA という立場でポートフォリオを導入した実践授業を紹介した。最後に今回の取り組みから得られた成果をまとめ、今後の課題について言及したい。

TA との相談システムの設置のもと 4 つのシートの使用を試みたが、テキストの語彙・文法などといった言語面においてもテキストの内容の解釈面においても、学習者の気付きが認められ、ポートフォリオを取り入れた効果が見られたと言える。言語面においては、シート 1 及びシート 4 によって学習者が自分の読む能力を客観視し、各自課題を設定できたことは自律学習に繋がる一歩だと思われる。また、シート 2 を使用した発表準備では、予習時にわからなかったことをまとめるという視覚化の作業によって、学習不足だと自覚した点を発表に繋がれた。続くシート 3 では、発表そのものの振り返りを入れたことで、発表準備と実際の発表に一連の流れを作ることができた。この一学期間の学習目標、学習方法、学習の問題点を記録として残し、発表準備、実際の発表を経て、学期終了時に一学期の取り組みを見直し、今後の新たな課題を設定するというプロセスの仕組み作りは、大きな成果であると言える。一方、テキストの解釈面については、シート 2 を使いながらの TA との相談時間で得られた気付きに加え、授業中の発表内容や意見交換を通して解釈の可能性や広がりを実感できたことが一部の学習者のシート 3 にも記されていることから、語学面以外の点においても自律学習への橋渡しができたのではないかと考える。

また、ポートフォリオの実践を通し、教師・TA 側が得た気付きも大きい。各シートから学習者一人一人の考えや取り組みが把握でき、授業中の発表内容、発言状況、参加態度だけでは見えない学習過程を知ることができた。さらに、4.3 で例を挙げたように、これらのシートの内容をまとめたことで、学習者が疑問を抱く項目や自習が困難である項目の一部が明らかになった。これらの内容は、今後授業の目標設定、優先すべき指導項目の検討、授業間の連携計画などを行う際の一助になると思われる。

その一方で、今回のポートフォリオの導入には、いくつかの課題も残る結果となった。ここでは大きく 4 つの課題に触れ、今後の可能性を示す。

第一に、授業時間の事情により学習者間でポートフォリオの共有とフィードバックができなかったことが課題に挙げられる。先に述べたように、ポートフォリオには、学習方法や学習成果を学習者同士でシェアし意見交換を行う活動が含まれており、

その活動は内省・自律学習に繋がるとされている。限られた授業時間内ではこれらの活動の導入は困難な状況であるが、一部 e ポートフォリオを併用することで効率が図れるのではないかと考える。例えば、学習目標や学習方法、発表準備や授業で難しかった点、自分が考えるテキストの解釈などを e ポートフォリオで受講生全員が見られる状態にし、それぞれ指摘し合うという環境作りは可能であろう。

第二の課題は、ポートフォリオの評価である。ポートフォリオとは、本来学習過程を含めて評価を行うべきであるが、提出されたポートフォリオをどのように数値化して学期末の成績に組み込んでいくことが望ましいのか、今後さまざまな実践を重ねながら検討していく必要がある。

第三の課題は、ポートフォリオに取り組んだ学習者の意見をまとめることができなかったことである。また、授業後、学習者の学習法がどのように変わったのか、ポートフォリオのような活動を自主的に継続しているのかといった確認も取れていない。これらについては、フォローアップインタビューや追跡調査を取り入れることで解決できるかと思われる。

第四の課題は、学期ごとに異なる授業の実施条件の中、ポートフォリオをどのように取り入れていくかという検討である。例えば、今回のポートフォリオは、TA との相談システムを設置することが前提で行ったポートフォリオであったが、常に授業に TA の存在があるとは限らない。ポートフォリオの在り方を固定化せず、授業に関わる TA の有無、受講生や教材の変化に対応しながら検討していくことが重要だと考える。

これらの課題をさらに精査したうえで、今後もポートフォリオの実践を重ねていきたい。

【参考文献】

- 小川都 2015. 「大学の日本語教育に『ポートフォリオ』評価を導入する有効性について—日本語授業の事例研究を通して—」『専修大学外国語教育論集』第 43 号, 71-90.
- 北原保雄 2010. 『明鏡国語辞典 第二版』大修館書店, 東京.
- 下絵津子 2006. 「第二言語教育におけるポートフォリオの活用」『宮崎公立大学人文学部紀要』第 14 巻第 1 号, 149-167.
- 下條正純・坂井美恵子 2014. 「日本語教育に小説を用いるということ」『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』第 1 巻第 2 号, No. 4.
- 細川英雄 2002. 「合意形成としての評価—総合活動型日本語教育における教師論のために」『早稲田大学日本語教育センター紀要』15 号, 105-117.

森本康彦 2011.「高等教育における e ポートフォリオの最前線」『システム/制御/情報』第 55 巻 10 号, 425-431.

横溝紳一郎 2002.「学習者参加型評価と日本語教育」細川英雄 (編)『ことばと文化を結ぶ日本の教育』, 凡人社, 東京, 172-185.

【参考 URL】

神戸大学大学院人文学研究科 2016.『国際共同による日本研究の革新—海外の日本研究機関との連携による若手研究者養成』
<http://www.lit.kobe-u.ac.jp/zunou/> (2016 年 9 月 30 日)

国際交流基金 2016.「JF 日本語教育スタンダードとは」『JF 日本語教育スタンダード』
<http://jfstandard.jp/summary/ja/render.do> (2016 年 9 月 30 日)

日本学術振興会 2016.「頭脳循環を加速する戦略的国際研究ネットワーク推進プログラム」『日本学術振興会』
<http://www.jsps.go.jp/j-zunoujunkan2/> (2016 年 9 月 30 日)

文藝春秋 更新年不明.「はじめての文学」『文藝春秋』
<http://www.bunshun.co.jp/book/hajimete/> (2016 年 9 月 30 日)

【用例出典】

浅田次郎 2007.「獬 (Xie シエ)」『はじめての文学 浅田次郎』143-189, 文藝春秋, 東京.

資料1 シート 1

日本語 V 文法講座 (日本文学) 2014 年秋学期

浅田次郎『獬 (Xie シエ)』

名前: _____

Semester: _____

日本へ留学したことか

ある / ない

● 日本への留学を始める前、日本での生活を送ったことがありましたか。

● この授業を受ける前に、日本語の現代文学を読んだことがありましたか。

数字に○をつけてください。読んだことがある人は、どこで何を読みましたか。

1. 読んだことがない

2. 読んだことがある (どこで: _____ 何を: _____)

1. 授業を始める前の目標

はじめに、日本語の現代文学を読む時の自分のレベルを振り返りましょう。そのあとで、この授業の目標を考えましょう。

(1) 日本語の現代文学を読む時、今、自分はどのレベルだと思いますか。1-5 の数字に○をつけてください。a-f は自由に書いてください。(ドットで書いてもいいです。)

質問	(得意な) 1	(できる) 2	3	4	5	メモ
a 漢字の読みがわかる。						
b 単語の意味がわかる。						
c 文法や文構造を理解して、文全体の意味がわかる。						
d 文の中で何が省略されているかわかり、それを補って内容を理解することができる。						
e 読後法が自分の目的と通っている。作者が伝えたい内容がわかる。						
f 意味がわからない箇所があった時、自分の方法で調べることができる。						
g 文学を理解するために必要な日本文化の背景知識が十分にある。						
h						
i						
j						

資料3 シート3

日本語Ⅴ 文藝講読（日本文学）秋学期
後田成郎『舞（ダンス）』

名前：_____

3. 舞臺のふり返し

自分の舞臺はどうでしたか。思い出して書いてください。（ドイツ語で書いてもいいです。）

舞臺した日：_____月_____日

（1）舞臺でよくできたことは何ですか。

（2）舞臺で悪いかったこと、うまくできなかったこと、予定通りでなかったことなどがありますか。また、その原因は何だと思いますか。

（3）舞臺をして何が良かったことがありますか、自分にとって、クラスの誰子など。

資料4 シート4

日本語Ⅴ 文藝講読（日本文学）秋学期
後田成郎『舞（ダンス）』

名前：_____ Semester: _____

4. 舞臺が終わった時の自己評価

「日本語Ⅴ・文藝講読」の授業が終わりました。日本語の現代文学を讀む時の自分のレベルをより高めます。そのあとで、今後の目標などについて考えましょう。

（1）日本語の現代文学を讀む時、今、自分はどのレベルだと思いますか。1-5の数字に○をつけてください。「1」は、授業を始める前の目標、「1(1)」でかつを働いた人は、それについて改善えてください。（ドイツ語で書いてもいいです）

質問	(できあがり) →	(できる) →	メモ
a 舞臺の読みがわかる。	1 2 3 4 5		
b 舞臺の意図はわかる。	1 2 3 4 5		
c 文法や文構造を理解して、文全体の意味がわかる。	1 2 3 4 5		
d 文の中で何が強調されているかわかり、それを働いて内容を理解することができる。	1 2 3 4 5		
e 表現方法が自分の目標と違っていない。作者が伝えたい内容がわかる。	1 2 3 4 5		
f 舞臺はわからない箇所があった時、自分の方で調べて理解することができる。	1 2 3 4 5		
g 舞臺を讀むために必要な日本文化の背景知識が十分にある。	1 2 3 4 5		
h	1 2 3 4 5		
i	1 2 3 4 5		
j	1 2 3 4 5		

（2）「1」は、授業を始める前の目標、「1(2)」を見てください。この授業を通して、そこに書いた項目（a-g）ができたようになったと思いますか。

できるようになったと思う…

まだできていないと思う…

（3）「1」は、授業を始める前の目標、「1(3)」を見てください。そこに書いた目標は達成しましたか。また、その目標は正しい方法で見つかりましたか。（ドイツ語で書いてもいいです。）

（4）これからは日本語の授業はありません。今後、何のためにどんなスキルを磨きたいですか。（ドイツ語で書いてもいいです。）

（5）もっと日本語を高めようようになるために、自分に何が必要だと思いますか（ドイツ語で書いてもいいです。）