

中級からの文学作品の読解

一書くことで一人ひとりが読みを深める一

(Leseverständnis literarischer Texte ab der Mittelstufe im Japanischen:
Durch Schreiben das Lesen individuell vertiefen)

小山洋子 Koyama-Siebert, Yoko (ehem. Uni Tübingen 元テュービンゲン大学)

要旨 / Zusammenfassung

ドイツの日本学専攻バチェラー課程の日本語クラスで、文学作品の読解に取り組んだ。クラスは学科の語学最上レベルにあるが、学生の日本語能力は少数の上級者を除き多数は中級にあり、小説を読むのに十分とは言えない。しかし、日本学の学生が卒業前に文学テキストを読むことには意義がある。文学作品の読解は論説文中心の読解学習を超えた領域に広がり、学生に質的・量的に高度な学習を求める。それは卒業後の自律学習への準備でもある。

中級からの文学作品の読解では、作品選択と学習サポートが鍵である。本実践では短編小説を扱い、**テキスト理解**と共に、**文学作品として読む**ことを目指した。前者は皆で精読し完読する教室活動にて、後者は「課題シート」の質問に書いて答える個人活動を通して図られた。課題シートは個別に添削され、学生間の能力差にも対応する学習サポートである。本稿では授業の要所を説明し、課題シートによる学習効果を検証する。

In diesem Aufsatz geht es um einen Leseverständniskurs zu literarischen Texten im Bachelor-Studium der Japanologie. Der Kurs wurde auf der obersten Sprachstufe des Studiengangs angeboten, aber die meisten Teilnehmer befanden sich, abgesehen von wenigen Ausnahmen, noch im Mittelstufenniveau. Ihre Sprachfähigkeit reichte für flüssiges Lesen literarischer Werke noch nicht aus. Dennoch ist es sinnvoll, sich im Studium einmal mit literarischen Texten zu befassen, da literarische Texte eine andere Art von Leseverständnis erfordern als Sachtexte und deswegen die Studierenden qualitativ und quantitativ neu herausfordern. Diese Erfahrung soll ihnen auch das selbständige Lesen japanischer Literatur nach dem Studienabschluss erleichtern.

Für das Gelingen des Leseverständnisses spielen gerade auf diesem Sprachniveau Werkauswahl und Lernunterstützung eine große Rolle. Als Texte wurden kürzere Erzählungen genommen, die nicht nur **sprachlich verstanden**, sondern auch **literarisch gelesen** werden sollten. Für das erstere Ziel wurde der Text im Unterricht gemeinsam sorgfältig durchgelesen. Um das Textverständnis zu vertiefen, wurde dann ein Aufgabenblatt verteilt, auf dem jeder die inhaltlichen Fragen zum Werk schriftlich beantwortet hat. Die Aufgabenblätter wurden entsprechend der Sprachkompetenz der Teilnehmer unterschiedlich korrigiert, um ihren individuellen Lernfortschritt optimal zu unterstützen. Im Folgenden werden die Vorgehensweise in diesem Kurs und der Lerneffekt durch das Aufgabenblatt näher betrachtet.

1 はじめに

1.1 バチェラー課程の日本語教育で文学作品を読むことについて

文学作品を読むことは、ドイツの日本学専攻学生対象の日本語教育においてどんな位置を占めているだろうか。修学期間の長いマギスター課程（最短 5 年）があった 2000 年代までは、日本語教育の主眼は読解能力養成に置かれ、課程後期に文学作品（小説）読解が新聞講読と並んで伝統的に行われていた。しかし、ボローニャ・プロセスでマギスターに代わりバチェラー／マスター制が導入されると、語学授業はバチェラー課程に配され、その短い修学期間（最短 3～4 年）に応じて初

中級クラスが主となり、また重点目標も語学教育観の変遷に伴い、コミュニケーション能力養成に移った。「上級クラス」¹が成立しても、その具体的内容として「アカデミック・ジャパニーズ」や「ビジネス日本語」などの実用的かつ目標のはっきりした学習項目の方が優先されがちである。従って、文学作品の読みは「上級」の小さい枠内における下位の選択肢になったと言えるだろう。

しかし、外国語学習で原書を読破することは、学習者に大きな達成感と自信をもたらす。それが文学作品であれば、娯楽・教養・自己啓発などの要素も加わる。日本学の学生は地域文化研究に繋がる様々な関心から日本語を学び、その多くは特に日本文学に関心を持っているわけではない。しかし、卒業までに一度は原語で文学作品を読んでみたいという者は常に一定程度いる²。そこで、筆者はこのような学生を念頭に置いて、「上級クラス」で文学作品を取り上げた³。

日本語教育で文学作品を扱うと一口に言っても、目的に応じて読み方も学習活動も違ってくる。例えば、楽しみながら読む力をつける「多読」の形でレベルに応じた物語テキストをどんどん読む、読んだ話を基にクラスで学生同士が「再話活動」を行い読解力と発話力を養う、日本事情の文脈で小説を文化・社会状況を映す生教材として読む、登場人物同士の会話文で日本語コミュニケーションの特徴的な点を観察し異文化理解を深めるなど、様々な読み方・活用法がある。

筆者は上に記した日本学専攻学生の持つ日本文学への興味や期待を鑑み、日本語教育の一環であると同時に、文学作品を文学作品として読むことを考えた。それは、語学学習者が作品を精読・完読し、外国語のテキストとして言語表層レベルで理解するところから、最終的にその物語世界を一読者として味わうところまで持っていこうとする読み方である。

1.2 日本語教育と文学的読解について

ここで語学教育と文学作品との関係について少し考えてみる。日本語教育の根本的なねらいに、学習者の言語技能の習得がある。そのため、日本語教育で文学作品が取り上げられた場合、文学作品は「言語教育の教材」として言語技能の習得にどう役立つかに焦点が当てられる⁴。それは首尾一貫した当然のアプローチである。しかし、言語教育という立場を明確にするため、文学的領域に一線を画し言語技能の観点を強調することがあるが、その境界ははっきり引けるものだろう

1 本稿実践にて「上級クラス」と呼ばれるものは、非漢字文化圏であるドイツの大学の、日本学バachelor課程における日本語教育の「上級」であって、客観的なレベル概念ではない。学生の実際のレベルについては3章で詳細する。

2 筆者のこの印象は、「上級」の選択必修授業として小説読解を提供した場合、その参加者数が同期学生の（年による増減を平均し）約半分であったことに基づいている。

3 これができたのは、「上級」として時事問題を扱う別のクラスがあったことにもよる。

4 その例として次章で挙げる先行研究を見ることができる。

か。日本語教育に文学的な要素を入れることは、外国語教育としての日本語教育の域からはみ出してしまうことになるのだろうか。

物語読書行為については近年複数の学問領域で研究されているが、この疑問に関し、特に心理学での物語読解過程に関する研究が示唆に富む。小山内・楠見（2013）は国内外の知見を概観し、それを踏まえて以下のように「物語読解」を説明する。小説などの物語を読む時、読者の内で「状況モデルの構築」（時間・空間・登場人物などが表象として構成する物語世界の理解）と「物語世界への没入体験」（注意の集中、自己意識の減退、物語世界のイメージ化、登場人物への共感・同一化、感情移入、物語の現実感）が進行し、その両プロセスの相互作用が進む中で「物語読解」が深められる。その結果、喜びや満足感などの審美感情、洞察や内省などの自己変容感情が生まれるということだ⁵。なお、この論には、文学作品読解において感情が果たす役割を重視した Miall らの研究も考慮されている⁶。小山内・楠見の論をごく簡単にまとめると、文学作品の読みは、テキストが語る世界を読者が心の内にあたかも現実の世界であるかのように思い浮かべ、その中に感情を伴わせて「入っていく」ことであり、このプロセスは逆にまた読者本人にさまざまな作用をもたらすということである。これは、説明文の読み—現実世界にとどまり、感情を投入せず、語彙や文章の繋がりなどのテキストの表層的情報で理解していく—とは全く異なるものである。

外国語で文学作品を読む場合は、まず語彙や文章が成す「言葉の壁」と戦いながらテキストの表層を理解していく。その際、そこで既にストーリーが展開しているので、そのまま小山内・楠見のいう「物語読解」に「引き込まれる」と考えられる。ストーリーの展開を追って読み進めるうちに、読者は理解した物語世界を自分の中に構築していき、そこに息づく登場人物の生き方を見守っていく。作中人物の思いや行動は、読者の感情や思考を刺激し活性化する。これは文学体験にほかならない。このようなテキストの性質から、筆者は文学教材の読みにおいて本質的に「語学」と「文学」とをあえて分ける必要はないと考える。

5 文学読書に関連して「味わう」や「鑑賞」といった概念が日常的によく使われるが、筆者は小山内・楠見においては「物語読解」に伴って生じる作用（審美感情や自己変容感情）がそれらに相当すると考える。（小山内・楠見は「鑑賞」という語を「物語への認知的・情動的反応」とし、それを含めたものとして「物語読解」を論じる（2013: 458）ため、この語は用いられない。）

6 小山内・楠見は、Miall らの知見（Miall, D. S. & Kuiken, D. 2002. A feeling for fiction: Becoming what we behold. *Poetics*, 30, 221–241）として、文学読解を体験する読者のさまざまな感情が読み活動自体を支えること、また、物語文章の文体表現（比喩やアイロニーなど）に対して生起する感情（「審美感情」）が読者の体験の幅を超えて作中人物への共感や感情移入を助けることを挙げている（小山内・楠見 2013: 466）。これは外国語で小説を読む時にも、その困難さに対抗する「文学作品の力」と考えられ、興味深い観点である。

その一方で、上で「言葉の壁」と書いたように、語学力は外国語で文学作品を読む際の基本である。それがなくては「文学」も始まらない。文学作品のテキストは、作家が自分と同じ言語を共有する読者に向けて放つ「生テキスト」であるだけでなく、「文学的」という特性を帯びたものである。想定読者は母語話者であるので、学習者が読むならそれに近い読解力を持つことが望ましい。しかし、ドイツの大学バチェラー課程で日本語を学ぶ学生の大半はそこまで達していないのが現実である。そのような読者を日本語教育という枠内に引き入れ、そこで補助を提供するなら、文学作品を理解し味わい楽しむまでの読みにもっていけないのではないか。そして、その過程の中で言語技能の習得がなされるという道もあるのではないだろうか。

この点に関し、CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）上で新しい動きが見られた。2001年の初版になかった文学作品との関わりが2020年発表の「CEFR 随伴版」（日本語版2024）に盛り込まれた。「受容活動」の「読解能力」に「余暇として読む」という項目が入り、B2～C2レベルで小説読解について記述された。また「仲介活動」として「創作テキスト（文学作品を含む）に対する個人的な反応の表明」がB1～C1レベルで加えられた。この展開はJF日本語教育スタンダードなど、日本語教育にも反映されていくと予想される。

筆者は1998年以来、日本学の中上級レベルの学習者を対象として文学読解の授業を行ってきた。本稿では主として2014年以降の授業を紹介しながら⁷、中上級の多様なレベルの学習者のいるクラスで、どのようにすれば文学的読みが達成できるのかを考察する。

2 先行研究からの知見

本稿の起点として先行研究からの知見を概観する。日本語教育における文学作品に関する研究の中から、特に本稿の関心テーマであるテキスト精読・完読、テキスト理解、物語読解に沿うものに絞り、述べる。

まず1990年代後半に遡り、日本の大学の留学生日本語コースで長編小説を完読した二つの授業実践を挙げる。岡本（1998）は上級後期クラスで辻仁成『母なる凧と父なる時化』⁸を、河元（1998）は「超級レベル」の学生と長編推理小説（乃南アサ『凍える牙』）を読んだ。いずれも非常に高い日本語レベルでの授業であるが、そのレベル固有の教授法・教材の問題を理由に長編小説が採られたようだ。河元は上級読解においてテキストの種類・内容が何であれ、一回読み切りの形では教室作業がマンネリ化するという危惧から、岡本は上級学習者が学ぶべき技能、

7 このように区切るのは、度々の課程・履修内容の変更により授業の位置付けにも変化があり、2014–2020年は授業が同じ条件のもとにあったことによる。

8 本稿本文中の作品名は、概念や引用に用いた「」と区別するため、（作品集に収録されている）短編、（単行本のタイトルを為す）長編ともに『』に入れた。

「多くの文字情報から各自が取捨選択してそれをまとめることができる能力」が養われる教材であることから、短編ではなく長編小説を選んでいる。そして、両論文に共通する指摘として、長編の読解は上級学習者にとっても質・量ともに「挑戦」であるが、作品が読み手に与えてくれるもの（おもしろさや思考への刺激）に支え助けられること、教室活動で「読む」のみならず「話す」・「書く」技能の向上も図れること、完読の結果、学生に予想以上の達成感と学習意欲の高揚が見られたことなどが興味深い。それらはレベルの垣根を越えて有効な指摘である。

2000年代には池田が文学作品読解について基本からの論考を重ねている。池田は文学テキストが（その表層の意味以上の）「異なる読み」を提供する点、コミュニケーションの題材となる点、作品自体が異文化の生教材である点に注目し、文学・言語学習・文化の三要素を持つ日本語教育の総合的教材と位置付けている（池田：2004）。その上で、「文学教材には文学教材の読みの技術が必要」として、国語教育における文学教育論を参考に教材研究をし（池田：2005）、「一読総合法」という精読による芥川龍之介『羅生門』の教材化（池田：2006）や、時間に限りがある場合の「全体・細部で緩急をつける」読みの実践（池田：2008）を示している。日本語教育における読解学習であることにこだわりつつ、文学テキストの特性を意識した読みを追求した池田の研究は、大きな示唆に富む。

下條・坂井（2014）では文学テキスト読解の特性がより具体的に分析されている。上級クラスで小説（数篇の抄）を精読する実践を基に、文学テキスト読解では、語彙の補完、非明示意图の読み取り、解釈、日本語の語感の把握など、学生が中級の説明文読解で学んでこなかった技能が必要となることが示された。また、藤原（2019）は文学テキスト読解の問題に母語干渉の観点を入れた。藤原は母語の異なる学習者の誤読を比較分析し、語義解釈や、日本語で特徴的な主語や指示関係の非明示部分における誤読の発生に注目した。そうした誤読が物語理解の鍵にもなることから、それを考慮した文学テキスト読解ステラテジー樹立の必要性を説いている。

この他に、香港の社会人対象クラス⁹で一学期に短編集を二冊完読させた林（2009）の報告も興味深い。林は「外国語学習において、一つの大きな喜びは、原書を読破することである」という認識から「各話の長短にかかわらず、週1話読み切り」の授業を行なった。この進度では学習者の予習・復習の負担が大きかったことが推測されるが、この授業に対する学生評価は、林による三学期通し

9 林は当論文を「中上級の読解指導—読破する喜び」と題しているが、このクラス参加の前提として計6年4ヶ月、769.5時間の受講が規定されており、参加者のほぼ半数が既に日本語能力試験2級（旧）に合格していたと記している。香港が漢字文化圏であることも考慮すると、読解力に関して言えば学習者の日本語能力は上級に相当することが推測される。

の読解授業の中で「最も満足を覚えた」ものだったという。この実践は、文学作品の持つ力がいかに学習者を牽引できるかを物語っている。

上記の実践・研究は日本語能力の高い上級クラスで行われた。これは小説読解が欧米の外国語学習スタンダードで高いレベルに配されてきた状況 — ACTFL (アメリカ外国語協会) の読みのプロフィシエンシー基準では上級・超級・卓逸級 (牧野: 2015)、CEFR (2001 版) では C2 レベル — を反映している。

筆者の対象とするクラスはそれより低いレベルにあるので、そこでの先行研究を探すと、川森 (2016) が日本の大学の中級クラス¹⁰で行なった実践がある。川森は日本語教科書に掲載された 6 篇の小説の抜粋 (約 1000 字) を教材とし、このレベルでの文学テキスト読解の問題は語彙不足と逐語読みにあるとして、その対策に様々な活動を取り入れている (学生各人の課題として「気に入ったことばや表現リスト」・「ふりかえりシート」の作成やレポート執筆、教室活動では朗読・実演・ピア活動・発表など)。ここでは学生への学習サポートの工夫、そして読解ではあるが活発な教室活動が印象的である。

非漢字文化圏においてはドイツのハンブルク大学での実践 (木曾 2017) があり、学生のレベルは本稿の場合に一番近いと思われる。ここでは 7 学期生 (4 年生前期) が主となる必修クラスで短編小説 (浅田次郎『解 (Xie シェ)』) が読まれた。授業は担当学生の発表によって進められたが、学生全員に学期を通じてポートフォリオを書かせ、それを通しての学習効果が分析された。ここでは授業で見えない部分に目が注がれ、そこでのサポートにポートフォリオが活用されている。上記の両研究ではその主眼が学生の学習サポートに置かれており、それは筆者も自身の課題として大きな関心を寄せるところである¹¹。

最後に、リッチングスの日本語教育における文学作品の位置についての研究に触れる。リッチングス (2013、2015、2020) は教師アンケート、教科書分析、日米欧外国語学習スタンダード比較などマクロ視点から調査を行い、文学教材は現場で広く関心が持たれているにもかかわらず、現在の日本語教育の実用主義的な傾向の下に登用度が低い位置にあることを検証した。そして、この研究ではそれとは対照的に、欧米の外国語教育では文学教材に高い教育価値が認められていることを挙げている。

この事実は別の文脈でも本稿に示唆を与える。それは、欧米の学生たちは中等教育の外国語上級授業で文学作品を原書で読んできた可能性が高いということだ。

10 「中級」とあるが、その参加者は「少なくとも N2 レベルの日本語能力は十分にあると思えた」 (川森 2016: 150) 学生たちである。

11 ここに本稿のテーマに関連する拙稿を付記する：小山洋子「村上春樹を学生と読む。その楽しさと難しさ」In: Buck-Albulet, Heidi, Oberwinkler, Michaela und Schaffar, Wolfram (Hg.) *Über Grenzen hinweg – Zeichen, Sprache und Kultur in Japan. Festschrift für Viktoria Eschbach-Szabo. München: Judicium 2024: 331-354.*

そういう彼らから見れば、大学で主専攻として学んでいる言語でいつかその文学作品を読むことは、自然な発展方向の一つなのではないだろうか。

3 実践の輪郭 — 授業の位置、学生の日本語力とニーズ、授業の目標

本章から実践報告に入る。本稿ではテュービンゲン大学日本学主専攻バachelor課程（4年制）の日本語コースで2014年～2020年（5章では特に2020年）の夏学期に行われた文学作品読解の授業（90分、15回）を検討する。授業は主専攻6学期（大学3年後期）以上の学生が取るモジュール「現代日本語文献講読」（*Moderne Lektüre*）内の必修選択授業で、日本語コースでは「上級」である。

参加者の日本語能力にはばらつきがある。6学期生がクラスの核となることが多いが、8学期以上の学生やマスター課程の学生が入ることもある。6学期生は全員1年の日本留学から帰ってきたところで、留学中に文型・論説文読解中心の中上級教科書で学び、生きた日本語と日本社会を体験してきている。日本語では学生それぞれに進歩が見られるが、非漢字文化圏の学生として漢字の問題はついてまわり、読解力では学生間に大きな差が生じている。彼らの日本語能力はJLPTならば¹²N3～N2、JFスタンダード/CEFRではB2にあると言えるだろう。これは、前章の先行研究で見た日本の大学の留学生コース「中級」における実践例（川森）より更に低めである。ここに上級レベルの学生が入ると、語学力の差はさらに広がる。学生の日本語レベルを初・中・上級で表すなら、中級の上、年により中上級と言える。

参加者数は平均10人弱であった。選択科目なので、日本語能力のいかんに関わらず、来る者にはモチベーションがあると見ることができる。また、学生の多くがこの授業をもって大学での日本語教育を終了する。よって、日本語教育の仕上げであると同時に、学生のその後の自律学習に繋げることも視野に入れられる。

次に、学生の文学作品を読む授業への関心と期待であるが、筆者は毎回学期始めに学生の読書習慣や日本文学経験を話させた。その情報からクラスを10人として平均像を描くと、母語で小説を時々読む人は4～5人、日本の小説を翻訳で読んだことがある人は4人ほど、自力で日本語の小説を読んだ人は、特別な日本語学習歴がある例外を除きふつう0であった。勉強やレポートを書くことに忙しくて小説を読む時間がないという声も常に出了が、全体に文学がよく読まれているとは言えない。

それでは学生はこの授業に何を期待するのか。2019年には口頭で、2018年には文章で聞いた結果が次のとおりである（表1）。

12 学生はこの時点ではあまり日本語能力試験を受けていない。少数の意欲的な学生が留学中ないし帰国後まもなく受けてN2に受かっており、彼らの同期生内での位置からこう推測される。

表1 「文学テキスト読解」の授業に期待するもの

2019年グループ（授業での自由発言）
<ul style="list-style-type: none"> ● 翻訳で読んだ小説がよかったから、今度は原文で読んでみたい。 ● 日文学専攻なので、日本の文学も読んでおきたい。 ● 他の授業で硬い文献ばかりを読むので、違うタイプの読み物を読みたい。 ● 留学で身につけた日本語レベルを落とさないよう、母語話者教員の授業に出たい。
2018年グループ（多肢選択法アンケート、提出は8名中5名）
<ul style="list-style-type: none"> ● 日本語の小説を、とにかく読んでみたい（全員） ● （どちらかと言えば）文学的に評価されている作品を読みたい（全員） ● （どちらかと言えば）文学的な評価が低くても読みやすい作品を読みたい（0人） ● 作品を文学作品として分析・解釈してみたい（3人） ● 日本で有名で、文学的に意味のある作品を読みたい（自由回答1人）

学生の関心は日本語学習と文学の両方にあると言える。興味深いのは、2018年グループで学生の読みたい物が読みやすい作品ではなく、文学的に評価されている作品だという点である。ここに学生の日本文学という新境地への期待が窺える。

こうしたことから授業の目標の一つを総合的な日本語学習に、もう一つを文学作品を文学作品として読み味わうことに置いた。その際、上述した学生間の日本語能力の差という現実を前に、各自の力量に応じた学習が可能な授業形態を探った。

4 授業運営の要所 — 作品の選択、教室活動、評価

4.1 中級レベルからの作品選択

作品選択は特に日本語能力が不十分な学生の多いクラスでは、授業展開の鍵を握る重要事項である。学生の「初めての日本文学」への期待に応え、かつ過度のフラストレーションを起こさない作品をどう選ぶか。選択の観点は、長さ／言葉の難易度／テーマとストーリー／文学教材としての適性などだが、中級向けの作品選択として、筆者は経験から次のような尺度を持つに至った。

第一に、**短編**を探す。短編とは言っても、筆者のクラスにて90分授業1回で読める短さの作品は少ない。それでふつうは2~3回かかるが、その程度であれば丁寧に読んでみてもだれずに済む。短編はテーマがたいてい一つで、構成が複雑でないという利点もある。一方、学生に本当に意欲があるなら、中編を読むことも不可能ではない。一度学生から「ファンタジーを」というリクエストが出、上橋菜穂子の『月の森に、カミよ眠れ』を選択した。230ページでもファンタジーとしては短めで、高学年向き児童書として漢字の一部にはルビが振られ、舞台が古代日本である点も日文学の学生に適していた。テキスト理解に十分な時間を取ったため、最後で少し飛ばさざるを得なかったが、一応読み終えた。基本的に1学期1

作に絞る場合は、その作品が学生全員の意欲を学期中支えられるものかどうか、ストーリーの面白さやテーマの展開など、十分に検討しなければならない。

第二に、**作品成立時期**の新しいものから探していく。同時代の作品は語彙や作中世界の様相が学生の日本体験に通じ、文体が現代口語に近いものも多く、学生読者にとって敷居が低い。また、新しい作品は未翻訳という利点もある。書き下ろし短編はよく文学系雑誌に掲載されるので、学科でそういうものを定期購読していると好都合である。現代作家のもので適当なものが見つからない場合は、古いものに遡っていく。古い作品は漢語が多かったり昔の生活用語が使われたりし、明治時代のもとは特にその傾向が強い。だが、大正時代の作品であると、語彙や時代背景を別にすれば文章の難易度は現代の作品とそう変わらず、中級でも読める作品が見つかる。古い作品は評価が安定しているという利点がある。

第三に、**主人公**が若者・学生・少年少女の作品から探す。主人公が年齢的に近い方が作品の読者へのアピール度が高い。読者は時代・文化の差を超えて同世代の主人公に共感しやすく、テーマ的にも共通するものが多いからだ。逆に、主人公が人生の先を行き、そこ特有のテーマ（親の気持ち・夫婦関係・老いなど）が取られている作品は不向きと言える。

第四に、作品の**教材としての価値**を考える。それは6学期生をイメージした上での、文体、テーマ、その扱い方、作品が読者に投げかけるもの等についての吟味である。文学史や専門家の評価は指標とはなるが、学生は日本人読者と同じ土俵にはないので、教師の判断が頼りである。また、教師がある作品を「おもしろい」、「引き込まれる」などと感じた時、それも一つの尺度となる。それは、その物語世界の伝えようとするものが教師にうまく伝わったことを意味し、同時に、教師が作品の価値に確信を持っていることは授業の牽引力となるからである。ただその際、独善に陥らないよう「自分の判断」を厳しく客観視する必要がある。

理想的には「こうした観点のすべてを適当に満たす作品」が求められるが、それは難題である上に、1学期に数篇必要で、更に毎年同じものを扱わないようにするためにもかなりの数が要る。それで筆者はたいいどこかの観点で妥協して作品を選び、1学期に数人の作家の短編をいくつか読むようにした。ある繋がりやテーマで作品を組み合わせると比較ができ、同時に日本文学の幅が呈示できる。また学生がある作家や作品にうまく馴染めなくても次の作品にはうまく入れることがあり、作品選択で偏るリスクが少ない。（作品選択例の資料として、本論末に筆者が2014年以降に取り上げた作品リストを付す。）

4.2 教室活動

授業は週1回90分、1学期15回である。まず学期前の予告で、直接法による読解授業であり、かなりの「量」を読み・書くことを伝えておく。教材となる作品のテ

キスト見本は学期開始前に用意しておくが、作品によっては語彙注釈付の版や児童文学全集のルビ・イラスト付版もあるので数種揃え、選択は学生の自由に任せる。

初回の授業では、前半で、まずウォーミングアップとして学生の（日本）文学体験について話させる。その後、「文学用語リスト」（表 2、授業ではドイツ語訳付）を配り説明する。作品について話すのに必要最小限の文学用語を共有するためである。後半は次週からの授業のモデルとして、その学期のテーマに沿うごく短い作品（部分）をその場で読ませる。しばらくの黙読の後、学生を順に当てて音読させ、内容理解の確認をしていく。導入した文学用語も使い、学生にも使わせる。こうしたやり取りを通じて学生は授業のイメージをつかみ、教師は学生の日本語レベルを知り、授業のレベルを設定していく。最後に、次週に扱うテキストの予定部分を伝え、その準備（語彙を調べ、テキストの大体の意味が分かるまで）を全員に課す。

表 2 文学用語リスト

作品	小説・物語、題、登場人物、主人公／脇役、あらすじ、構成（段落、章）、場面、テーマ、モチーフ、文体、時制、時間の流れ、虚構（フィクション）、文学的くふう／しかけ
語り	作者、（一人称の／三人称の／全知の／信頼できない）語り手、視点、焦点化
読み	読者、感想、解釈、分析、批評、評価

二回目以降の教室活動では、新しい作品を始める時は（文学の授業ではないので）教師の方で作者や作品背景について簡単に説明する（10～15分）。その後、テキスト精読を始める。学生を任意に指して音読させる。読む量は地の文／会話文、文章の難易度に応じて1段落～1ページで、1回の授業で全員に回るよう見積もっておく。音読した学生に読んだ部分で不明な点があれば質問させる。その内容によっては他の学生に答えさせる。教師は学生の音読の具合でその理解度を推測し、内容確認と文脈理解の質問（動詞の主語、指示語の指すもの、会話文の話者、語彙や文の言い換え、段落内容のまとめ等）をする。当人が答えられなければ皆に質問を回す。学生の理解に誤りがあれば、教師はその原因（語義解釈、文脈取り、指示関係など）を推測してヒントを出し、直させる。その際、学生がつまづいた原因をクラスの皆にも意識させるようにする。以上のようなやりとりを通して、テキスト表層の意味を取っていく。文体についても、その作家に特徴的な部分に来ると、取り上げてテーマにする。このようにしてテキストを読み進める。教師主導の授業ではあるが、学生全員がテキストを確実に学習し理解に至ることが目標であるので、この形を取る。

一作品を読み終えたら、その授業時間内に作品全体について話し合う。文体の特徴や内容解釈について作品全体に通じる質問をしたり、学生各人に感想を言わせたりする。これは次週になると難しいので、読み終わる授業でその時間を予定しておかなければならない。皆の意見が違っていても一つにまとめない。時間の

ある限り皆に様々な質問をして全員に発話させる。この話し合いは次の学習ステップ「課題シート」への準備でもあるので、それに繋げるように行う。

その後、宿題として課題シートを配り、1～2週で提出させる。これは基本的に作品ごとに課すが、学期進行状況との兼ね合いなどで、書かせるのは1学期に4～5回になる。この課題シートについては5章で個別に扱う。

4.3 評価

大学の授業では評価し成績を出さなければならない。文学作品の読解で学生が作品についてどう思い何を考えたかは個人的なもので、それ自体は自由である。評価できるのはそれについてアウトプットされたもので、筆者の授業の場合、モジュールの「記述されたもので評価」という規定に従い、以下の形式を試みた。

- a) 筆記試験（辞書やノート持ち込み可）
- b) 学期休みの課題
- c) 学期中に書く課題シート（後半の1～2回分を評価の対象とする）

a)の試験では、学期最後に取り上げた作品で読み残しになる部分を出題範囲にした。学生が皆同じ条件で臨むので公平で、90分という時間制限のため質問も回答も量的に限られ、人数が多い時に適している。b)の学期休みの課題は、試験のストレスがないので学生に歓迎されるが、結果的に提出されずそのままになってしまうことが度々あった。その点、c)の課題シートの方法は、脱落者が出にくい上、学生が学期中に書いていく課題シートを「大切なもの」と認識するので学習効果が上がり、また、学期中の学習を評価に反映させることが可能という利点がある。それにより、筆者は近年はc)の課題シートによる評価の形式を取った。

評価の観点は次の二点である。

- 1) 書かれた文章の日本語レベル（文法・表記の誤り、語彙・表現のレベル、文章構成など）
- 2) 記述された読解内容（作品世界の把握、自分の解釈の説明など）

1)は論説文の読解評価と共通する観点である。2)ではまず、作品内容が正しく理解されたかどうか問われる。文学テキストでは文章内容のみならず、作品世界全体の人間関係や文脈との関連で読み取るべきことがあり、その点も考慮される。さらに、文学テキストには比喩・象徴的表現・「空所」（作品が語らず、読者の想像を喚起させる箇所）¹³などの解釈という、個人による様々な読みを許容する幅の広い読解も入る。そこで、そういった自分の読みをどう説明しているかが問われる。

13 ヴォルフガング・イーザーの読書行為論における概念“Leerstellen”の響田収による訳語（参考文献リスト参照）。

5 課題シートとその学習効果

5.1 課題シートとは

本章では、上述 4.2 の教室活動後に学生各人に課される「課題シート」について述べる。課題シートとは、教室で読み終えた作品について教師が作成した質問の書かれたシートで、学生が手書きで答えた場合、答えは一間につき 1~4 行程度、全体が A4 サイズで 1 枚（表裏 2 ページ）に収まるくらいの分量である。学生が翌週／翌々週に提出し、教師が添削し（可能な限りその翌週に）返却する。この流れが学期中に繰り返され、課題シートは学習と学生サポートの両役を担う。

質問は、それに回答していくことで作品の理解・読解に重要な点をなぞっていくようなものとした。質問は難易度の違うものを組み合わせ、内容的には以下の A~D タイプに分けられる。

- A. 【確認】授業中に皆で行なったテキスト理解の確認の質問。皆が共有している（はずの）内容をそれぞれが記述する。
- B. 【読解・解釈】作品の重要な部分について質問。学生が自分の解釈を書く。
- C. 【文学的効果】その作品の文体や物語構造の特別な点について、その文学的効果についての質問。自分の感じたことを説明する。
- D. 【感想】感想の欄。ここでは各人が自由に作品についての感想を書く。

タイプ A は「だれもが答えられる質問」で、課題シートへの導入である。タイプ B、C はテキスト理解に加え物語読解が必要となり、自分の解釈／受容とその説明が求められる。D は内容は自由だが、それを日本語でうまく表現しなければならない。難易度的には $A < D < B < C$ と言えるだろう。

筆者は質問作成と並行して、自分の答を書き入れた自分の回答シートを作っていた。それにより質問の不具合（質問のポイントが不明瞭、答が長くなりすぎる等）が分かり、表現を変えたり質問を分けたりした。なお、この教師自身の回答シートは後述の「総合回答シート」のもとになるものでもある。

課題シートは宿題として出され、学生はそれぞれ課外時間に回答する。質問に順に答えていくことで必然的に作品を読み返すこととなり、自分の読みを深め、それを言語化する。その際、a) 時間に追われない、b) 記述表現という二つの条件により、ここでアウトプットされるものは教室での口頭発言とは異なるものになる。

なお、課題シートは次の作品の予習と並行して課されるため、学生の学期中の負担が大きくなる可能性がある。これは学生にシートの意義と役割（試験やレポートの代わりであることを）を認識させ、各々が他の授業と調整することで解決される。

5.2 課題シートの添削と総合回答シート

教師は課題シートの添削で、第一に学生の日本語表現を直す。日本語能力が中級の者ではまだ間違いが多い。初歩的な文法や表記の誤りは赤線を引くだけにし、不適当な語彙や不自然な表現は説明して直す。一方、作品の解釈や作品受容の内容に関することは基本的に直さず、マークするにとどめる。該当箇所に下線を引き、意味不明なら「?」、見当違いの答なら「!」、時に「もっとくわしく」、「おもしろい」などの短いコメントをする。ここで長いコメントをしないのは、教師が添削しながら、前述の教師自身が作る回答シートに学生の回答（見方や感想）を匿名で書き加えて「総合回答シート」を作り、それを後にオンライン（大学の学習管理システム）で皆で共有するからである。第二のポイントは、課題シートの添削を個人指導の場とすることである。よって、内容・表現上優れた回答には評価の一言を付したり、全体的なアドバイス、時には励ましの言葉を入れたりする。

添削したシートは学生に返却される。学生は教師の添削により自分の日本語の問題点に気づき、また自分の学習状況についての教師の見解を知る。下線を引かれた部分については、オンライン上の総合回答シートと照応して自己添削する。

総合回答シートの利点の一つは、その持つ学習効果のポテンシャルにある。学生は教師とクラスの皆がどんな読みをしたのか知ることができ、学生の自己添削が内容的に（教師一人によるコメントより）多角的になる。それと同時に、他の学生が書いた文章を読むことは、自分の日本語能力を相対化し、学習意欲の刺激になる。もう一つの軽視できない利点は、教師の添削における負担の軽減である。課題シートは次の課題を出す前に返却するのが理想なので、速やかな添削が望ましい。総合回答シートを作るのが簡単とは言わないが、複数の学生に同じような内容を書き込む必要がなくなる。ちなみに、課題シートがオンラインで提出される場合、総合回答シート作成の際に学生の回答をコピーアンドペーストで簡単に引用できる。一方、手書き提出の場合は、学生に漢字を書く希少な場を提供するという利点がある。一長一短である。

5.3 課題シートと学生回答の実例

本節では 2020 年授業での課題シートを取り上げ、学習の実例を見る。この学期はコロナ禍により授業が一斉にオンライン化した時で、参加者は少なめの 7 名（6 学期生 3 人、8 学期生 3 人、途中まで参加した 10 学期生 1 人）だった。全員カメラをつけての同期型授業だったが、グループの小ささが幸いし、かなり対面に近い感覚で授業ができた。このクラスは参加者間の日本語能力差が大きかった。6 学期生の間にも差があり（中級の中～上）、8、10 学期生は日本滞在が長い者たちなどで全員上級と言えた。いわゆる「混合クラス」で学生間に日本語能力差があるのは当然のことなので、学生にもそう伝え、劣等感や優越感を脇に置き、そ

れぞれが自分なりの進歩を図るよう指導した。また、教師としてもそれが可能である授業を目指して、教室活動や学習サポートを行った。

この時は大正期から現代までの短編を古いものから読んでいった。芥川龍之介『蜜柑』・『トロッコ』（授業 3~4 回）、川端康成『夏の靴』・『有難う』（2 回）、安岡章太郎『サアカスの馬』（1 回）、村上春樹『午後の最後の芝生』（4~5 回）、川上弘美『いいラクダを得る』（2 回）である。課題シートは 4 回課し¹⁴、後半 2 回を評価の対象とした。

以下の二節で、文体が対照的な芥川と川端の作品の課題シート（第 1 回と第 3 回）とその回答例を見る。学生回答は本実践の質的データとみなし、筆者の判断で、代表的なもの、例外的なもの、及び特別なものを選び、そのようにコメントして引用した。引用には番号を付し、回答者の区別のため学生 a~g に各々の学期数を入れ、例えば 6 学期生の学生 a のものなら（学 6a）を付した。なお、学生の回答は不自然な表現も含めそのまま引用し、極端な間違い箇所には下線を引き [] に訂正し、筆者による補足も [] で行った。

5.3.1 芥川龍之介『蜜柑』とその課題シート（表 3）

『蜜柑』（初出 1919）は、仕事帰りの疲れた「私」が汽車で一人の少女「小娘」に乗り合わせ、少女に抱いた不快感が意外な発展をみる話である。短く¹⁵、リアリズムの手法で書かれ、語り手の視点が一定し、曖昧さが少ない文体であるところから、第一作に選んだ。1 回半ほどの授業でテキストを読み終えた。以下、学生の回答をいくつかの観点に絞り、どう読まれたか、どう書かれたかを見る。

A. 日本語の難易度

テキストが難易度的に対象学生にマッチするかどうかは、実際にやってみるまで分からない。課題シートの質問 1 でまず作品への感想を求めると、テキストの日本語についての言及が多く見られた。8 学期以上の学生では「綺麗な言葉で書かれていて最初からいい第一印象だった。」（学 8e）、「語り手の細かい詳細の描写でその世界に吸い込まれていきました。」（学 10g）とあり、問題なかったことが伺える。しかし、ある 6 学期生は「最初は、文は長いし、たくさんの言葉がわからないし、作品を分かる希望をちょっと失いましたが、作品を二度と読ん

14 第 1 回は芥川『蜜柑』、第 2 回は芥川『トロッコ』、第 3 回は川端の二篇、第 4 回は村上『午後の最後の芝生』についてである。安岡『サアカスの馬』はテーマ的に芥川『トロッコ』と重なる部分があり課題シートを省略した。最後の川上作品は、その前の村上作品の読みが長引き、学生が家でまだその課題シートにかかっているうちに学期末を迎えたので、課さなかった。このような事情でこの学期の課題シート数は 4 回となった。

15 筆者の用意した版（参考文献参照。テキストは原文のまま）では、分量は 41 字×81 行（3321 字マス）、5 ページである。地の文ばかりで、ページは字で埋まっている。一部の漢字にはルビが施され、6 つの語に注釈がついている。

で、大丈夫でした。」（学 6b）と書き、この作品が中級レベルの学生には大きな挑戦を意味し、なんとか乗り越えられたものだったことが分かる。

B. 内容理解と文体

表 3 芥川龍之介『蜜柑』課題シート

質問	タイプ ¹⁶
1) この作品を読んで、あなたはどんな感想を持ったか。	D
2) この話はどんな語り手によって語られているか。それは読者と作品との距離にどんな影響があるか。	A, B
3) この話は全体に過去形「～た。」で語られている。でも最初の文は「ある曇った冬の日暮である。」（1行目）と現在形だ。なぜだろうか。もしこれが「ある曇った冬の日暮に、私は横須賀 [中略] ぼんやり発車の笛を待っていた。」だとしたら、どう違うだろうか。	C
4) 話の始めて「私」の気分はどうだったか。それは窓から見えるものの描写とどう関係しているか。	A, B
5) 最初の段落で「見送りの人影さえ跡を絶って」（3行目）と「夕刊を出して見ようと云う元氣さえ起らなかった」（7行目）で「さえ」（副助詞）が二回使われているが、どんな効果が生まれるか。	C
6) 二番目の段落で、小娘の登場の描き方はどうか。それは「私」の気分とどのような関係を作るか。	B
7) 第三、第四段落（p.8）で「私」は小娘や新聞に出ている世界の何をどう見ているか。	A, B
8) 上の描き方から見て「私」はどんな人だろうか。彼は自分のことをどんな存在だと思っているか。	B
9) 第五段落で「私」と小娘との関係はどんどん悪化するが、最悪になるのはどの文か。しかし、すぐに状況は変わる。その展開の始まりを示している文（部分）はどれか。	B
10) 第六段落で、窓の外の男の子たちは、最初「この曇天に押しすくめられたかと思うほど、揃って背が低かった。そうして、この町はずれの陰惨たる風物と同じような色の着物を着ていた。」と書かれ、次に「[前略] いたいけな喉を高く反らせて、何とも意味の分からない喊声を一生懸命に逆らせた。」（p.11、1行目から）と描写されている。彼らは「私」の中でどう変化したか。	B
11) 蜜柑は「心を躍らすばかり暖な日の色に染まっている蜜柑」と描写されている。それはどんなものを象徴するか。	C
12) 第七段落で、「私」の小娘に対する感情はどう変わったか。「私は昂然と頭を挙げて、まるで別人を見るようにあの小娘を注視した。」（p.11、後ろから7行目）という文に注目して考えよう。	B
13) あなたはこの作品をどう評価するか。	D

16 5.1に述べた「質問のタイプ」を具体的に示すため、タイプA～Dの別を付記した。

後続の質問ではまず内容理解を追った。この作品では語り手の「私」が自身の内面と自分が見る周囲の事象を詳細に語っていく。それで、「私」の気持ちと「私」の状況描写に注目させると（質問 4, 6, 10）、回答では全員から「私」の内と外との相互関係が指摘された。以下はその例で、(2) では語彙の効果も挙げられた。

- (1) 窓から見えるものは「私」の心象風景と完全に重なっている。そのため、窓からの景色によって「私」の気分が代弁される関係になっている。（学 8d）
- (2) 「けたたましい」と「がらりと」は小娘を乱暴のように見せます。（中略）乱暴な登場で「私」の感じた寛ぎは同じくらい乱暴に吹き飛ばされました。（学 6b）

質問のもう一つの方向は、芥川の文体に注目させることだった。全体が過去形で語られる中、冒頭の文は現在形という時制の使い分け、第一段落で副助詞「さえ」が繰り返し使用されること、「心を躍らすばかり暖な日の色に染まっている蜜柑」を例とする形容・描写の手法について質問した（質問 3, 5, 11）。「さえ」の効果は文法知識に関することで全員よく答えたが、時制については質問が文学的效果に関するものになり、説明できなかった者が 2 人いた。（3）はよく説明された一例である。

- (3) 恐らく読者にその日暮を自分自身が体験しているみたいな感想をもたせようとするためであります。現在形の文に比べたら、「ある曇った冬の日暮れに [中略] 待っていた。」の方は読者に距離感があります。（学 8f）

C. 作品受容

最後に作品の「評価」を求めたところ（質問 13）、全員から非常に肯定的な回答が返ってきた。以下に 2 例を挙げる。

- (4) この作品が好きです。詳細な描写は、語り手の感情を自分で感じるようなものです。長い公演 [展開部?] のため、最後は意外で感動的です。（学 6c）
- (5) 読みながら意識したのは特にこの作家の物事の描き方で、この作品の特徴であると思います。その描き方がとても上手にできていて、読者が小娘や窓の外の景色を明確に想像できるだけでなく、「私」の感情まで親しく理解できます。（学 8f）

これらの記述から、6 学期生を含め学生が作品内容を理解し、作品世界に入り込み、その時空間をイメージし、登場人物に感情移入し、小山内・楠見（2013）のいう「没入体験」を通して、感動に至る読みがされたことが窺える。

D. 学生の文章表現

感動のように抽象的で曖昧な事柄は、書くという行為の中で客観化され、言語化されるものである。課題シートではそれを学習言語の日本語で表現しなければならない。そうした日本語表現に関しては、特に 6 学期生の回答にはいろいろ苦勞の跡が見られる。自分の言いたい事に対し語彙が欠ける時、例えば (4) の「公

演」のように辞書から直接持ってきたと思われる不適切な言葉が使われることが見られる。このような回答には、回り道のように見えても自分で分かっている語彙を駆使して表現してみるよう注意をした。また、次のような例もある。

- (6) 辛いとき私もやる気が出し難いです。瞬間の幸せが心の中に何か変わるのがよく与えた [書かれていた] から、私は読みながら最後の段落に笑いかけました。つまり、作品は思ったより感動ができて、主人公はどんどん分かってきます。
(学 6a)

上は日本語の文章としては不完全ながら、書き手の心の中の微妙な動きを言葉で表わそうとしているのが見て取れる。読む者の心を動かす作品の力を借りて、学習言語が創造的に使われている例である。

5.3.2 川端康成『有難う』とその課題シート (表 4)

『有難う』(初出 1926) は川端初期の掌編小説の一つである¹⁷。短いため、1回の授業で扱った。田舎の遠距離バスの行きと翌朝の帰りの便が「場」で、三人称の視点から運転手と乗客の母娘について語られる。母娘は娘の身売りを目的に大きな町に向かうのだが、運転手との出会いの後、ひとまず予定を変えてまた二人で翌朝のバスで帰る。作品は前半に往路を、後半では帰路を扱い、同じ文で始まり終わる。運転手は荷車などを追い越す度に脇によってくれた相手に「ありがとう」と呼びかけ、短い話の中でそれが 13 回繰り返される。文章は平易だがイーザーの言う「空所」が多く、語りの説明度という点では芥川の『蜜柑』の対極にあると言える。内容的には、窓外に広がるのどかな田舎の秋を背景に、娘を売るという厳しい人的状況が織り込まれている。そこで、質問はこうした文体、構成、モチーフを意識させ、内容を解釈していく方向で出した。以下に学生の読みをその回答からさぐる。

A. 文体

課題シートのどの質問に対する回答でも、文体が問題になった。ほぼ全員が暗示的で説明的でない描写の仕方を取り上げ、「たくさんのことは仄めかしても詳しく書かれなかった」(学 6c、質問 9) などと書いた。また、「全体として記述が説明的でないために [中略] 読者には大きな解釈の自由が与えられているとも言え、その点で非常に考えさせられる作品だと感じた。」(学 8d、質問 10) と分析もされた。登場人物に関する質問 5 では、次のように情景描写が心理描写の代わりに「説明」していると答えられ、川端の表現方法がよく把握されている。

17 筆者の用意した版では、分量は 40 字×67 行 (2680 字マス) で 5 ページだが、会話文が続きページに空白部が多く、量的には「蜜柑」よりずっと少ない。一部の漢字にはルビが施されている。

(7) 娘は怖がっていて、終始喋ることはない。体の揺れや人に捕 [掴] まることを通して自分の心境を語ってくれる。(学 8e、質問 5)

次の例では、学生がこの文体の「語られる部分」と「語られない部分」による二重構造を説明しようと、「舞台」と「舞台裏」という既知の語彙を用いて表現している。日本語としては不十分だが、文学的には深く読まれている。

(8) [運転手は] 舞台に [で] 母親に対していつも「黙っている」が、舞台裏に母親は運転手に「叱られる」。舞台に冷ややかな職人(運転手)だが、舞台裏に個性がある人になる。でも、この私設の生活の片鱗をもらうために、行且 [間] を読まなければいけない。(学 6b、質問 5)

B. 構成

構成に関しては、全員が形は対称的だが、内容的には非対称で発展があると読んだ(質問 7)。その際、前半と後半に含まれる類似文のわずかな違いで娘と運転手の気持ちの変化が表現されていること(「正しい肩」→「温かい肩」、学 8d)、また以下の例のように、冒頭と結びの同一文「今年は柿の豊年で山の秋が美しい」が別の文脈に置かれて違う効果をあげていることが挙げられ、細かく読まれている。

(9) [最初の文は] 読み手にとって単なる風景描写に過ぎない一方で、最後に繰り返されるこの文の意味が変わる。[中略] 娘が売られないことになったその内容が「秋の山」のように美しいという意味だと考えられる。(学 8e)

(10) 最初のは憂鬱に感じる。しかし、最後には希望に満ちて幸せそうな気持ちを引き起こす。(学 6c)

一方、運転手の「ありがとう」の繰り返しについては、その解釈が分かれた(質問 8)。「ありがとう」という言葉に礼儀と感謝の心を読む者は、そこに運転手という登場人物の好感度を高める効果、また、作品世界を明るく温かくする効果を見た。

(11) 運転手の人柄が表現されるとともに、作品に音楽的なリズムと優しい印象を感覚的に与える効果がある。(学 8d)

(12) 運転手がこの話のフォーカスになることの上、運転手の「ありがとう」という言葉自体が非常に強調され、[中略] 心からの本気という言葉であるかのような効果を生んでいる。(学 8f)

しかし、「ありがとう」の言葉の意味よりその繰り返しの方を重視する者は、そこに運転手に代表される労働者階級の質素で単調な暮らしを読んだ。

(13) 運転手の抑揚のない生活の象徴になる。いつも同じことをしていても、運転手はプロのように「礼儀を欠かさない」。現代化の時の流れ作業のような感じ

がする。いつも同じ動きをするから、この流れを内面化して、考えなくても動く。(学 6b)

(14) おそらく、この単調は人の大変な生活を表す。(学 6c)

さらに、こうした解釈の幅を説明するかのように、この「ありがとう」の繰り返しでその言葉が担う意味と読み手の受容に「ずれ」が起きると読む者もいた。

(15) 運転手は「ありがとう」を本当の意味で使っていると考ええる。買 [売] 春を目的とした話の暗さにもかかわらず運転手は礼儀を欠かさない。話の最初に悲しい雰囲気を作られるため、突然何回も繰り返される運転手の礼儀の言葉はそれと対照的である。よって、読み手は「ありがとう」という言葉に違和感を持つと共に、その真意を疑ってしまう。(学 8e)

C. 作品全体の受容

上の (15) でも触れられているが、この作品には極端に違う世界のモチーフ(娘を売るほどの極貧、運転手の誠実な仕事ぶり、平和な田園風景)が共存している。それらが説明や訴えなしに作品に織り込まれ、登場人物の考えや行為は暗示されるにとどまり、結末もはっきりしない。解釈の方向が明快な芥川の『蜜柑』と違い、この作品で読者は自分なりの解釈をするよう仕向けられている。このような作品に対する学生の感想はどうだろうか(質問 10)。肯定的なのは 6 人中 4 人で、短い作品ながらも大きいインパクトを受けたことが記されている。

(16) わずかな方法でこんなに強い印象を与えることは本当に面白いと思う。(学 6c)

(17) [身売りのテーマからの] あまりの衝撃で作品を緊迫して最後まで読んだので、とても良い作品だと思います。特に上記の対称的な作品の構成が興味深く、読み手を考えさせる。(学 8e)

しかし、2 人(うち 1 人は上級者)はテキストの日本語を理解し、課題シートの質問に全部答えた上で、この作品全体の読解を「難しい」と書いた。

(18) わかりやすく、キャラクターを理解することができます。でも、テキストは短くて、繰り返しは多くて、読解することは難しかった。(学 6a)

(19) 面白かったものの、出てくる人々の行為には余りにも変なところがあり、彼らとあまり共感できませんでした。更に、川端康成が [中略] 何を表そうとしたのかは、何回も読んだ後でもはっきりとは分かりません。(学 8f)

『有難う』において、学生は課題シートの質問に答えていくことで、暗示的な文体が間接的に表現するものまで細かく読み、登場人物が発する様々な無言のメッセージを読み取った。しかし、人によっては暗示的な作品の自分の読みに確信を持つことが難しかったようである。

表4 川端康成『有難う』課題シート

質問〔この課題シートの1)-4)は川端の『夏の靴』を扱ったため、省略〕	タイプ
5) 『有難う』について。この話に出てくる人々はどんな生活を営んでいるか。その描き方に、彼らに対しての作者のどのような目を感じられるか。 a) 運転手 b) 乗客の女二人 c) 作者の目	A, B
6) バスの帰りの部分に、次のような文がある。娘「娘は直ぐ前の温かい肩に目の光を折り取られている。」(p.321) / 運転手「彼は十五里の野山に感謝を一ぱいにして、半島の南の端の港に帰る。」(p.322) ここに二人の気持ちが表されているとしたら、それはどんなものだろうか。	B
7) この話は「行き」の話で始まり、「帰り」の話で終わる。同じ文で始まり、同じ文で終わる。対称的な構成だ。では、その内容はどうか。内容も対称的で、元に戻っていくか。それとも何か発展があるか。初めの文と終わりの文は、まったく同じ意味・効果を持つか。	C
8) この話のスタイルとして上記の構成の他に、バスの運行中運転手の「ありがとう」という言葉が13回も繰り返されるのが特徴的だ。このようなことはテキスト・文章の調子としてどんな効果を生むか。	C
9) 川端は、政治的にはプロレタリア文学を認めながら、文学的にはそれと違う方向に行こうとした。この作品にその試みが見られるか。どんな点か。	B
10) 『夏の靴』と『有難う』についての、あなたの感想はどうか。	D

5.4 課題シートによる学習の意味と効果 — 学生と教師にとって

ここで課題シートの効果をまとめてみる。学生の側では、それは第一に、読みの深化にある。このシートは教室活動でテキストの日本語を皆が一応理解した上で課される。その後、学生が課題に向かう時、5.3の両作品の回答で見られたように、彼らは質問に答えるために作品を何度も読み返し、物語世界に入り込んでいく。課題シートでは、回答を書くことによって、テキストが読者である学生に作用したものが言語化されるのだが、それは時に自分のまだ曖昧な考えや微妙な感情の動きをつかむ作業でもある。書くという行為の中で自身の文学体験が自覚され、書いた文章を読むことで客観視点が入り、考えを進めることができる¹⁸。

第二は、上記プロセスの作業としての側面であるが、文章表現の学習がある。課題シートで書かれたものは、各人の日本語能力に応じて、表現は不完全でも、それぞれの個性と文学的感性を表すものとなる。それは学生が自身の母語で持つ文学的読解能力を直接反映しており、学生はそのレベルで感じ考えたことを日本語で表現しようとしたと考えられる。これは外国語表現を自分の教養レベルに引き上げるという意味で、高度な文章表現の学習と言える¹⁹。

第三に、適切な語彙や表現を使って文法的に正確な文章を作るという、作文練習の場でもある。特に中級レベルの学生には文法的な誤用(助詞、動詞の態など)、

18 この作業は、CEFR 随伴版では3.1.1.3.6「余暇活動として読む」のB2~C1レベルに相応する。

19 この作業は、CEFR 随伴版では3.4.1.1.7「創作テキストに対する個人的な反応の表明」のB1~B2レベルに相応する。

不適当な語彙（例「逆説的な子」「彼女は希望者だ」）、話し言葉の混用（例「…じゃないかなと思って」）などが見られたので、注意を促し訂正した。

このように課題シートは、学生にとって文学体験の場であると同時に、日本語学習の場である。

そして、課題シートは教師にとっても大きな効果を持つ。第一に、課題シートは学期中に書かれていくために、授業への貴重なフィードバックになる。第二は、課題シートで学生一人ひとりへ学習サポートが行える点だ。ここでは全員に同じ課題が課される。記述式のアウトプットなので、話し合いでは臆するタイプの学生も行うし、できない学生ができる学生の影に隠れることもない。そして、回答が返ってくると、教師が一人ひとりのシートを個別に添削しコメントするので、それは個人指導になる。このように、「教師が学生に求め、出てきたものに次の一歩への糸口を足して返す」ことで全員の学習が支援される。この指導形式は、特にグループ内の日本語能力や口頭発言への積極性に差がある時、効果的である。

しかし、本実践で残された課題もある。それは教室活動と課題シートの、作品に応じた組み合わせ方である。本実践では、学生が返却された課題シートをオンライン上の総合回答シートを参照し自己添削することが、1 作品につき最終段階であった。授業では既に次の作品に進んでおり、前の作品に戻るということをしなかった。しかし、例えば上記の川端の作品のように、課題シート上での読解で疑問が残った場合、もう一度全体での話し合いを持つと良かった。作品によっては課題シートを課さず、教室での話し合いに重点を置いてもいい。教室活動と課題シートのバランスを柔軟に取る必要があると考える。

最後に、課題シートは教師にとって個人的にも実り多いものであることを記しておく。それは、課題シートが学生と教師の、文学作品受容を行う読者同士としての出会いの場となるからである。学生の日本語表現の限界により回答の第一印象が稚拙に感じられる場合でも、よく読んでみると、若い成人である彼らの鋭い観察や感性が見えてきて、その興味深い内容に驚かされることも少なくなかった。

6 終わりに

本稿では、中級レベルからでも小説（短編）を完読し、その中で文学体験と日本語学習の両方を追う授業例を報告した。その両者は、学生の文学体験に、日本語教育としての活動が「補助」をするという関係にある。具体的には「読む」と「書く」作業を組み合わせ、「書くことで読みを深める」活動である。その結果として、学習者は作品を理解し味わい、また、上記両技能において進歩が見られた。教師側には、この活動の前提となる学生の日本語能力に応じた作品選びと、活動中の参加者個々の状況に合う学習支援が、課題としてある。

ここで特に「中級レベルから」とあるのは、この試みが非漢字文化圏であるドイツの大学の日本学専攻バチェラー課程の日本語コース内で行われたからである。

たとえ学生の日本語能力が不十分であっても、長い目で見ると、日本学を専攻した学生が卒業前に文学作品に挑戦することの意義は大きい。それは、日本語の読解学習の新領域として文学的テキストの特性を学ぶ点、文学作品を読む楽しみが味わえる点、学生同士で励み合うと同時に教師のサポートが受けられる点、更に、その経験が卒業後の自律学習への架け橋になることが期待される点などである。

こうした意義を念頭におき、意欲的に文学作品に向かうなら、そこでの学びと楽しみは学生・教師双方に多大である。

【作品出典】

芥川龍之介 1988. 「蜜柑」 『ちくま文学の森 2 : 心洗われる話』 筑摩書房, 東京, 5-11.

川端康成 2006. 「有難う」 『十話』 ランダムハウス講談社, 東京, 317-322.

【参考文献】

イーザー、ヴォルフガング 1982. 響田収 (訳) 『行為としての読書 — 美的作用の理論』 岩波書店, 東京. (原典 Wolfgang Iser: “Der Akt des Lesens” 1976.)

池田庸子 2004. 「外国語教育における文学教材の役割」 『茨城大学留学生センター紀要』 2号, 25-33.

池田庸子 2005. 「日本語教育における文学教材 — 国語教育における文学教材論を参考に」 『茨城大学留学生センター紀要』 第3号, 25-34.

池田庸子 2006. 「上級日本語学習者のための読解教材 — 芥川龍之介「羅生門」教材化の観点」 『茨城大学留学生センター紀要』 4号, 23-31.

池田庸子 2008. 「文学教材を用いた読解授業の試み — 太宰治の「走れメロス」を読む」 『日本語教育方法研究会誌』 15巻1号, 22-23.

欧州評議会 (2001) 2014. 吉島茂/大橋理枝他 (訳・編) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠、日本語追補版』 <https://www.goethe.de/resources/files/pdf191/cefr31.pdf> (2024年6月1日).

欧州評議会 (2020) 2024. 吉島茂/大橋理枝他 (訳) 『言語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠、随伴版』 日本語版. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf328/cefr-cv-jap-mit-cover-finale-neu-v3.pdf> (2024年6月1日).

岡本佐智子 1998. 「上級文章表現授業への試み — リーディング：一冊の長編小説を主教材として」 『日本語と日本語教育』 第26号, 55-72.

小山内秀和・楠見孝 2013. 「物語世界への没入体験 — 読解過程における位置づけとその機能」 『心理学評論』 56巻4号, 457-473.

河元由美子 1998. 「読解で長編小説を読む — 速読から鑑賞へ」 『講座日本語教育』 第34分冊, 106-125.

川森めぐみ 2016. 「中級学習者への文学読解授業」 『同志社大学日本語・日本文化研究』 14号, 149-168.

- 木曾美耶子 2017. 「日本語読解授業におけるポートフォリオ導入の可能性 — 現代日本文学を使用した教育実践から」 『Japanisch als Fremdsprache』 5, 22–42.
- 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』 1巻2号, No.4.
- 林敏夫 2009. 「中上級の読解指導 — 読破する喜び」 『ヨーロッパ日本語教育』 13号, 203–210.
- 藤原末雪 2019. 「小説の文章理解における登場人物を指示する要素の読み誤り — 英語・韓国語・中国語を母語とする大学生を対象にした調査」 『専門日本語教育研究』 21巻, 21–28.
- 牧野成一 2015. 「日本文学は日本語・日本文化習得にどのように役に立つか」 『ヨーロッパ日本語教育』 20, 31–53.
- リッチングス、ヴィッキー・アン 2013. 「日本文学の扱いに対する日本語教師の認識の考察」 JALT2013 Conference Proceedings, 577–583.
- リッチングス、ヴィッキー・アン 2015. 「外国語教育における学習基準の分析 — 「文学教材」に焦点をあてて」 『ジャーナル CAJLE』 16号, 22–38.
- リッチングス、ヴィッキー・アン 2020. 「JFL 及び EFL 教科書における文学テキストの比較研究」 『関西学院大学日本語教育センター紀要』 9号, 5–20.

【資料】筆者が取り上げた作品リスト

年	テーマ	形	作品
2020	近・現代短編小説選	短編	芥川龍之介『蜜柑』・『トロッコ』、川端康成『夏の靴』・『有難う』、安岡章太郎『サアカスの馬』、村上春樹『午後の最後の芝生』、川上弘美『いいラクダを得る』
2019	村上春樹を読む	短編	村上春樹『真つ赤な芥子』、『ふわふわ』、『風の歌を聴け』抄、『とんがり焼きの盛衰』、『午後の最後の芝生』、『納屋を焼く』
2018	近・現代短編小説選	短編	芥川龍之介『蜜柑』・『トロッコ』、川端康成『夏の靴』、志賀直哉『城の崎にて』、西加奈子『ランドセル』、川上弘美『ラジオの夏』、有川浩『阪急電車』抄
2017	近・現代短編小説選	短編	川端康成『夏の靴』・『有難う』、井伏鱒二『山椒魚』・『鯉』、村上春樹『午後の最後の芝生』、井坂幸太郎『イン』抄
2016	気持ちの動きを読む	短編	芥川龍之介『羅生門』、藤沢周平『驟り雨』、安岡章太郎『サアカスの馬』、小島信夫『アメリカンスクール』抄
2015	「今」の作家たち	短編	江國香織『子供たちの晩餐』、綿谷りさ『履歴のない女』、川上弘美『クレヨンの花束』『ラジオの夏』、村上龍『不自然な人々』、多和田葉子『鼻の虫』、井坂幸太郎『イン』抄
2014	ファンタジー	中編	上橋菜穂子『月の森に、カミよ眠れ』