

漢字圏の日本語教育における読解指導とは

— 解釈を深めるイメージの持たせ方について —

Stimulating the Imagination:

A Study on Effective Methods for Teaching a Japanese Reading Class in China

澤村 真由美・戚 傑

要 旨

漢字を使用する日本と中国では、文の読解において、漢字の類似性や相違の狭間で微妙に解釈のずれが生じることはよくあることで、日本語教育を進める上でも課題となっている。特に外国語としての日本文の解釈を深めるためには、場面の背景や登場人物の心情をイメージできる力が必要である。本論文は、中国の大学4年生を対象にした日本語の精読の授業において、学習者が想像豊かに文を解釈できるための工夫を模索した授業の分析である。まず、読解力を高める先行研究をたどる。次に授業の概要を記す。最後に授業の成果を纏める。学習者のレポートやノート、定期テストなどの要約の分析を行った結果、それぞれのストラテジーに沿った成果が認められた。内容に応じた資料の提示や授業中の言い換え、さらに中国語での意味を考えさせたことは、文の解釈を深める上で効果的であったと言える。

【キーワード】 日本語教育 教授法
ストラテジー ピア・リーディング

はじめに

外国人にとって日本語学習の読解と言え、学習教材全般に直面することであり、指導者はそれぞれの学習目標に沿って、指導方法を選択していかなければならない。なぜなら読解力をつけることで学習者は内容を理解し日本語への

興味や関心も高められるからである。しかしこの読解指導は漢字圏と非漢字圏では状況が変わってくる。非漢字圏では、外来語のカタカナ表記の解釈の幅、漢字圏では類似語や同音異義語、母語の干渉による誤用などの問題もある。いずれにしても、漢字圏の方が複雑な問題が絡み、慎重な取り扱いが必要であると言える。

1. 研究の目的

本論文では、漢字圏、主に中国人の大学4年生を対象とした精読の授業において、読解力を高めるためのよりよい方法を検証するものである。対象の学生は、読解のニーズやピリーフは一樣ではないが、学習の到達目標は共通課題とした。本実践では、学習者が自他の捉え方を尊重しつつ内省する経過を踏まえながら文の解釈を膨らませることを指導の目標とした。これらの実践で段階的に内容理解が深まれば、文解釈への主体性が喚起され、読解力の向上が期待できるものと考えている。

2. 読解についての先行研究

一般的な読解指導においてMoskowitz (1978) Galyean (1977) によれば、言語学習は言語形式を習得する認知面の学習にとどまらず、情意面での人間的成長を考慮したものであるべきだとしている。彼らは、このヒューマンステイックの拠って立つ「人間性」のとらえどころのなさや楽観性などに対して批判的考察を加える一

方、学習者心理、教室における目標言語の有意義な使用などの必要性を述べている。

外国人に対する日本語教育において、石井、田川（2011、2012）は、読解の過程における留意点と、その使用順序を中国人の学生を対象に調査している。結論から言えば、彼は最も効果的な読み方として、まず構造に注目し次に要点をつかむという順序での読み方であると主張している。石井（2010）は『文章の読み方』で読解について、命題の意味説明を取り扱っている。それは辞書的な定義ではなく、読み手が解釈しなければならぬ活動である。つまり、読み手自身が文の構造から前後の関係性を捉えることの重要性を指摘しているのである。同様にこの点について強調しているのが中井（2009）である。中井は、「対（つい）」、「言い換え」、「媒介」という中井独特の用語によって、ことばや文相互の関係を論じた。一方読解の発問に関して、木村（1972）が「対話による指導」が読み手に対して学習支援やインタラクションの機会を与えるとしている。

また国際交流基金（2006）「中級の読みの指

導」でも、発問は教師の質問が内容理解を深める最大の手立てとしている。しかし発問においても学習者の経験知から関連の場面を想起させイメージを膨らませることは依然として課題になっている。以下これらを課題として実践を進めた。

3. 学習者の実態とその考察

3.1 レディネスの概要

学習の対象者は、日本語専攻の大学4年生48名である。読解を担当したのは2017年9月から2019年12月までの約2年間である。日本語の学習歴は、高校からの学習者はわずか5名で、他は大学在籍年数の学習歴である。日本語能力試験1級（以下N1と呼ぶ）合格者は6人、日本語能力試験2級（以下N2と呼ぶ）合格者は36人で、ほぼ中級レベルと見ている。グループやペアの話し合い活動では北京語を使用するが、日常の雑談は数種の喃語が話されていて、日本語や北京語が共通語となる。終末のテストは8割以上の正答率で概ね良好な成績を維持している。

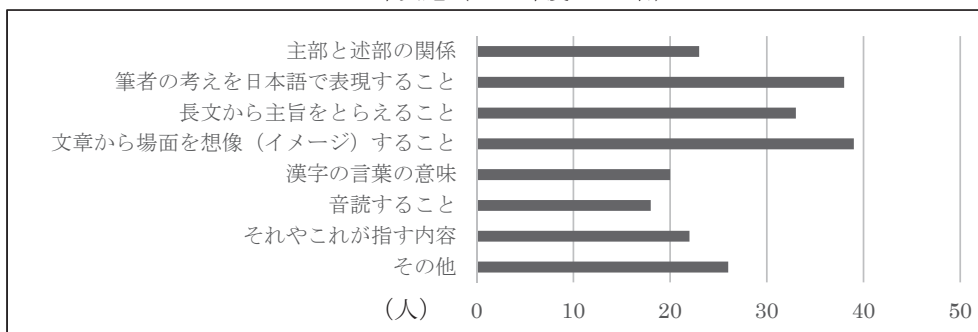
3.2 意識調査

表1 日本語学習の動機（三つ選択）

順位	2017実施（2014年度生53名）		2019年実施（2016年度生48名）	
	動機	割合	動機	割合
1	日本の旅行などに役立てたい	63%	日本関係の仕事に就きたい	57%
2	アニメやマンガに興味がある	42%	留学や大学院進学	44%
3	日本料理に関心がある	37%	伝統文化に興味がある	33%
4	伝統文化に興味を持っている	34%	日本旅行などに役立てたい	31%
5	独特の言語でおもしろい	18%	独特の言語でおもしろい	22%

表2 読解での困難なこと（複数選択）

2018年実施（2016年度生48名）



3.3 実態のまとめと対策

表1の調査で、約50%の学生が「日本関連の就労」や「留学への関心」を日本語学習の動機にあげている。これは3年前より上昇している項目であり、背景に福州市が経済特区になり日系企業や日本語学校の増加、また日中経済交流の促進等から、日本への留学や就労がより身近で実現可能なものとして捉えられ、学習者の期待が高まっているものと思われる。目的を持って日本語学習に取り組む学生が増えているのは調査結果からも推測できる。

また表2が示す日本語の読解の問題点について言えば、約7割以上の学生が「文章から場面を「イメージすること」「筆者の考えを日本語で表現すること」「長文から主旨をとらえること」などを困難な項目にあげている。つまり背景をイメージすることや日本語での表現力、大意をつかむことに苦手意識を持っている。これらはトップダウン方式のアプローチ不足も要因の一つに考えられる。いわゆる速読で大意を掴む方法である。しかし中上級の日本語学習者に対しては、読解の基本材料となる語彙の解釈から段落ごとの文の構造理解へすすむなど、保持された記憶を内容理解の思考プロセスに照準していくといったボトムアップ式も必要である。両者は完全に相対するものではなく、相補的な関係であると言える(Koda,2005,P229)。実態から適切に方式を取り入れ授業をすすめることにした。

4. 実践の基本方針

本実践は、一単元を準備から終末までの三段階に区分し、作品の内容把握に加えてその背景や心情を理解させ、学習者の作品に対するイメージを膨らませるための手立てを模索するものである。以下段階の内容を提示する。

第一段階：作品の筆者に関する経歴や時代背景を理解させるための発問や資料の提示し、読む前の興味や関心を高める。

第二段階：語彙の意や文構造の説明、発問を工夫し、適切に資料を提示しながら関連の場面を想起させイメージを膨らませる。また適切に相互学習等で解釈の共有化を図り個々の解釈力を深める。ボトムアップ方式を基本にすすめ読解力の基礎を固める。

第三段階：全体の内容の主旨を正確に理解し、それに対する学習者自身の考えをまとめる。また関連資料をトップダウン方式で読み解き、日本文の速読力を高める。

5. 実践事例

5.1 概要

- 1) 学習対象：大学4年48名
- 2) 教科書：『高年級総合日語下』北京大学出版社
- 3) 学習内容：第10章「本当の小説とは私たちにに向けての親密な手紙である」大江健三郎
- 4) 学習計画（総時間8時限、1時限90分）

表3 実践事例の概要

段階	時限	学習目標	学習内容	方法	教具
第一	1	目標把握と筆者について	学習目標・資料を読む	講義・演習	資料 DVD 写真 パソコン 単語ソフト 電子黒板
第二	2	語彙の共通理解を図り文章	第1部 (1500字程度)		
	3	内容のイメージを持たせながら正しく理解させる。	第2部		
	4		第3部		
	5		第4部		
第三	6	本題の主旨を考える	全体の読解	発表	パソコン
	7	個人の課題として考える	タスク活動	協働学習	ワークシート
	8	単元テストの実施	テスト実施	筆記テスト	テスト用紙

5.2 第一段階（目標と作品理解 90分）

本課の目標の理解と確認、筆者についての基本的な情報を知らせる。特に作品の時代背景の資料として実際の動画や写真等を提示し、具体

的なイメージが持てるよう工夫した。以下発問や学生の活動など具体的に述べることにする。

1) 目標の理解 (15分)

学習目標

- 1 ノーベル文学賞作家大江健三郎がどのように魯迅の文学の影響を受けたかを理解する。
- 2 「親密な手紙と呼べる小説とは何か」、その意味を理解する。

教師の発問

- 1の目標を読んでみましょう。
ノーベル文学賞って何ですか。
文章が上手な人だけですか。
読む人が平和になるということかな。
他にありますか。
読んでください。
※中国語で言えますか。
1の目標のキーワードは
「魯迅文学の影響はどんなものか」ですね。
- 2の目標を読んでみましょう。
「親密な手紙」ってどんな手紙
誰からの手紙が親密ですか。
2の目標の簡潔に言うと

学習者の反応

- ・一斉に読む。
- ・世界で一番文章が上手な人の賞です。
- ・平和な文章です。
- ・そうです。正しい心になります。
- ・先生調べたので読みます。
(日本語で説明する。)
- ・魯迅文学の影響
(中国語で説明する。)
- ・はい
- ・(一斉読み)
- ・温かい手紙 / 勇気が出る手紙
- ・家族の手紙 / 恋人の手紙 / 親友の手紙
- ・親密な小説とは何か

2) 筆者の理解 (60分)

筆者の紹介となる資料の提示、時代背景を映す動画を視聴

- 大江健三郎の作品は読んだことがあるか。
ノーベル文学賞及び他の作品を紹介する。
 - 大江の学生時代の昭和の映像を10分ほど視聴させる。
 - 魯迅の作品は読んだことがあるか。
読んだ時の印象はどうでしたか。
平等？
「やさしい」というのはどういうこと？
 - 魯迅さんの作品について話し合って下さい。
発表してみましょう。
 - 魯迅さんは日本の大学の医学部に留学した。
なぜ小説家になったのか。
医学より心ということですか。
「いっぱいこのころ」って何と言ったらいいか。
いいでしょう。「豊かなころ」でしょうか。
一つではなく、いろいろな考え方ができる。
もちろん。いろいろの中から一つを選ぶ。
- ・ない。(読んだ人はいない)
(スマホで写真を撮る。)
 - (視聴する。感想をメモする。)
 - (メモは中国語で書く。)
 - ・ある。小学校や中学校の教科書で読んだ。
 - ・魯迅先生は、人に平等です。
 - ・弱い立場の人に対してやさしいです。
 - ・その人の気持ちを詳しく書いています。
(4人グループで中国語で話し合う。)
 - (一番心に残った作品を代表が発表する。)
 - 『礼乙己』 『故郷』 『白光』
 - ・中国には医学より文学が必要だと思ったから。
 - ・少し違います。でもいっぱい心が必要です。
 - ・いろいろ考えられる心 たくさんの意見
 - ・「豊かなころ」？
 - ・でも一つを信じてもいいですよ。
 - ・豊かな心は多くの考えから一つを選べる。

筆者である大江健三郎氏の作品の資料が不足していたが、彼の故郷の愛媛県の生家や学生時代の写真などを提示したり、作品の背景となる戦後の混乱期から抜け出そうとする昭和初期の映像なども視聴させたりすることで、学生がイメージ豊かに作品を読み進められるよう工夫し

た。学生は、後の感想で、「貧しそうだが元気に働く人が多いのが印象的だ」とか「服装や日本人の表情、働き方のしぐさが中国と違う」などと指摘していた。感想はできるだけ発表させ、イメージの共有化を図ることで相互に背景の理解が深められるようにした。

5.3 第二段階（精読 90分×4回）

第二段階は、作品を読み深めていくことがメインとなる。5000字ほどの文章なので1回の授業は1500字程度の文を読むことになる。文の解釈等でイメージを深めるために、導入時の語彙

の意味理解、要約、疑問視、予想などの段階で発問や掲示物に適切なバリエーションを持たせた。本稿では5時限目の内容になる。

1) 導入/語彙の理解と定着 (15分)

- ①24の新出単語を電子黒板に映し、意味解釈の難解単語は例文や写真などで説明する。
- ②単語の説明の流れは、新出単語の音読（1回）、中国語の意味、日本語での意味確認の順で行い、日本語と中国語の意味の相違を確

認し、日本語の意味について理解を図る。

- ③説明後は、新出単語の音読（2回）、同類の中国語を繰り返し、反対に中国語、新出単語の音読（2回）を繰り返す。スピードを上げて発音に慣れさせ定着を図る。

実践事例1 <語彙の意味解釈>

教師の発問

- ① 「盾」これは何と読みますか
中国語で意味を教えてください。
日本語意味を説明しましょう。
同じ意味ですか。
- ② 空虚
「くうきょ」最後に「う」は言いません。
中国語では
日本語ではどんな意味
同じ意味ですか。
どこが違いますか。

学習者の反応

- ・たて たて
- ・盾dun
- ・身をまもる板（壁）です。
- ・同じです。
- ・くうきょ くうきょ
- ・空的kong de.
- ・何もないこと。価値がないこと。
- ・空虚と空的と二つあります。
- ・空的是～ 空虚は～

2) 展開 (60分)

精読の進め方は以下の順番を基本にすすめた。特にイメージを図る方法として、必要に応じてパワーポイントで言葉や場面を想起させるために写真等を提示し、段落の要旨の把握には、文章の難易度に応じて全体と部分の構造の

可視化を図るなど弾力的に対処した。

- ①段落ごとに、一斉読みや指名読み、教師の範読など、必要に応じて変化をつけるとともに発音の難しい言葉はゆっくり読むなど丁寧に進めた。

- ②段落の中の情報のキーワードを学習者に挙げさせる。
- ③適切に場面背景となる資料を提示する。
- ④「こそあど」などの指示語が指す内容を確認しながら前後の確認をし、構造的に文意を正

しく理解する。

- ⑤設問（疑問視）の答えを考えさせる。必要に応じてペアで相談させる。
- ⑥設問の模範回答を提示し、個人の考えと照合させる。

実践例2 <段落の解釈>

イメージを持たせ解釈を深めるために発問：「言い換え」「疑問視」「明確化」等の実践。

希望、希望、この希望の盾で、空虚に暗夜が襲来するのを拒もうとした。盾の裏側もおなじ空虚のなかの暗夜であるにせよ。だがわが青春を消耗しつくすのがおちだった。

わが青春は過ぎ去ったことを、私はどうに気が付いたが、身外の青春だけはあるものと信じていた。----- 星、月光、瀕死、闇のなかの花、みみずくの不吉な声、血を吐く杜鵑、笑いかのそけさ、愛の乱舞……悲しく、また取り止めもない青春であろうと、青春はやはり青春だ。だが今、なぜこのように寂しいのか？まさか身外の青春がことごとく過ぎ去り、世の青年がことごとく年老いたわけでは？

このようにいった後「私」となる作者は、さきにいったペーティ・シャートンドルの「希望」の歌を思い、そして名高い次の1行を引用します。

- ① 絶望は虚妄だ、希望がそうであるように。

<教材一段落抜粋>

教師の発問

- 「盾」はどんな意味でしたか。
希望の盾とはどんなものでしょう。
希望で自分を守る？
- この文は、どんな意味だろう。
<網状の文を指して>
- 自分の本当の希望はどんなものか。
なぜ実現できないのか。
では「希望の盾」の希望はどんな希望か。
本当の希望ではないから、すぐに寂しく
つまり空虚になるのだろうか。
-
- <「青春を消耗しつくすのがおちだ」を指して>
「青春を消耗しつくす」とは
消耗しつくす？
「力」どんな力ですか。
「おち」とは？
どんな状態だろう。
中国語では何と言いますか。
他にありますか。

学習者の反応

- ・ 壁、板 自分を守るもの。
 - ・ 希望で自分を守る板。
 - ・ 希望があると元気になる。
 - ・ 何もやることができなくさびしい気持になるのが嫌だから「希望」を持って、その「希望」も本当の自分の希望ではない。
 - ・ それは実現できない希望。夢。
 - ・ お金がなかったり、能力がない。
 - ・ 簡単な希望。うその希望。
 - ・ 満足できない。
-
- ・ 青春時代の時間を使ってしまう。
 - ・ 時間と力を全部使ってしまう。
 - ・ 意欲です。エネルギー
 - ・ 低い土地です。そこに落ちる。
 - ・ 落ちたのが分からない。
掉 礎 / 陥
 - ・ だいたいいいです。

- いつのまにか、気が付かないうちに落ちるつまり気が付かないうちに青春時代が過ぎてしまう、ということでしょうか。
 - 本当の希望ではない希望で時間が過ぎて青春時代が過ぎて行ってしまうということ。どう思いますか。
 - 今の希望はどんなことですか。自由な生活ですね。それはいいこと
 - それは本当の希望ですか。
- ・気がつかないうちに落ちる。
 - ・はい。
 - ・後で後悔しますが、その時は気が付かない。
 - ・希望というか、やりたいことをしている。
 - ・食べたり、ゲームしたり。
 - ・楽しめるが未来と関係ない。本当ではない。

.....<この手法で以下の解釈を進めていく>.....

- <下線部①を指して>
この文の意味を考えましょう。
「虚妄」とはどんな意味か。
「絶望は虚妄」は、どんな意味か。
なぜですか。
 - 「希望がそうであるように」について
「そうである」とは何を指しているか。
では意味は。
すると。
 - 魯迅さんが言いたいことはどんなことか。
- ・偽り。事実でない。自分の本音ではない。
 - ・絶望はうそだということです。
 - ・希望がうそなので、絶望も本当じゃない。
 - ・「虚妄」です。
 - ・希望は虚妄だということです。
 - ・絶望は虚妄だ、希望が虚妄であるようにです。
 - ・希望も本当でないなら絶望も本当ではない。

各段落における発問は、一つ一つの語彙の確認から文全体の意味につなげ、例えば「おち」のような表現は、イメージを持たせるために、中国語で同様な状況の単語を学習者に挙げさせ、状況を確認していくことが有効である。例2の場合、「気が付かないうちに落ちる」この

落ちるは、穴に落ちるのではなく、「そういう状態に落ちる」といことに気づかせるために他にも例文の提示が必要であったが、読解の内容から逸れてしまうため、後日のまとめで行うことにした。

3) まとめ (15分)

結論を裏付ける関連文を本文から抜き出し、筆者の主旨を考えさせる。

下線部①について、魯迅さんは、同じ意味のことを繰り返し述べています。
段落から探してノートに書き写し、理由も考えてみよう。

<回答例>

A: 希望の盾で、空虚に暗夜が襲来するのを拒もうとし。盾の裏側も同じ空虚の中の暗夜

であるにせよ。(30人)

(理由) 希望は偽りで、だから本当は空虚でさびしいものであることは分かっている。

B：杜鵑、笑いかそけさ、愛の乱舞、悲しく、また取り止めのない青春であろうと、青春はやはり青春だ。（10人）

（理由）青春は、取り止めもないもので、空虚だが、青春は青春で、全くの絶望ではない。

C：青春が過ぎ去り、身外も青春が過ぎ去り、自分自身も年老いたわけでは？（8人）

（理由）青春が満足していたとしても、老いれば、他のことに興味がなくなって寂しい、だから最初からすべて虚しいという意味だ。

例3の、結論に示した内容を前述に遡って、同様の内容を抜き出す問題は、単純なようで深い解釈が必要になる。その文章を選択した理由を述べさせることで、深読みの再現を狙っている。今回の回答率は、Aが6割、Bが2割、Cが2割であった。正解はAとしたが上記のような理由が、「虚妄」、「空虚」に通じているので実はそれも正解とした。問題は、「同じ意味」か「同じような意味」なのかをはっきりさせないと回答の幅が広がり、学習者に迷いを生じさせる。「絶望」と「希望」の両方の虚妄がはっきりと読み取れるという問題の視点を明確にすべきであった。学生の誤答は教師の発問の視点の持っていき方の問題であると考えられる。

5.4 第三段 学習の目標に迫る（90分）

主な活動は、作品全体の5000字程度の文章を再度読み返し要旨に沿って設問に対する自分の解釈をまとめることである。更に作品の主旨について学習者個人の考えをまとめ、情意面での変容を検証した。ここでは、相互学習を適時に

取り入れ、発表の方法も個人やグループといった具合に変化をつけて、各自の考えの共有化を図った。学習者が自他の考えを取り入れることで、よりイメージ豊かに作品の正しい解釈に到達できるものと考えた。

1) 設問に沿って要旨を考える（60分）

「一番大切な遠方の友達からの手紙のような小説を母親は毎晩繰り返し読んでいます」という母親の言葉はどのようなことを伝えようとしているか。

上記の設問は、先述したようにこの単元の学習目標でもある。魯迅の小説を毎晩読んでる母親が息子である大江氏に言った言葉である。大江の初作品に失望した母親は、自分が望んでいる小説について息子に理解してもらいたいが、なかなかうまく表現できない。大江は73歳になって魯迅博物館に行って「希望」の一説を朗読してから母親の気持ちを理解したと本文で述べている。そこで、理解の一端となった大江

氏の行動をヒントに、その時の彼の心理を想起させ、「大切な遠方の友達からの手紙のような小説」とはどんなものか考えさせる。学習者は意識の上では分かっているが、それを言語で表現するまでに時間がかかる。一般的に外国語においては「話し合い学習」（ピア・リーディング）の効果は従来から指摘されており、本時においては3人のグループで適時に相談させた。

教師の発問

- 「大切な遠方の友達からの手紙のように読んでいる小説」とはどのようなものか話し合ってください。(15分)

学習者の発表 (黒板に書いた後、発表する)

- A: 会えないが、いつも自分のことを思ってくれている手紙で勇気が出る小説。
B: 手紙のような小説は、文章が簡単で元気になる。
C: 一人でいても、寂しくない。元気になる小説。家族の手紙のようにやさしい。
D: 「希望」が持てる。元気になる手紙。繰り返し読んでも元気になる。
E: 自分の気持ちが分かっているように書いている小説。家族や親友のようだ。

(発表後のまとめ)

教師の発問→皆さんに共通しているのは、どんな言葉でしょう。

学生の反応→元気になる。勇気。希望。自分の気持ちを知っている。

学習者は、「元気」という言葉を何度も繰り返していた。そこで「元気になるということがどういうことか」という問いを向けた。すると「希望がある」とか「励まされた」とか「自分の気持ちを知っている」などと答えた。それを受けて「遠方の親しい友達」という表現に着目させ、ここで再度個人個人にノートにこの設問の答えを書かせた。

<発表例>

- A: 母親は、魯迅先生の小説は、親近感があって「希望」がもてると思っている。
B: 学問のない母親だが、魯迅先生の小説は読めるし、家族や友達のようにあたたかい。
C: あまり会えないが、「希望」があって、心の友達のような小説。
D: どんな人にも「希望」を与える、自分の気持ちが分かってもらえる小説。

「遠方の友達」という表現から、「どんな人にも」「心の友達」「離れていても気持ちがわかってもらえる」などの表現が印象的だった。ピア活動後、学習者は黒板に書かれた発表内容を部分的に取り入れて、自分の考えをまとめたので、黒板に書かせたことは日本語の表現のヒントになり効果的であった。

またタスクの問題で、「自分にとって魯迅の小説は親密な手紙になるか」という問いに対しては、8割の学生が「なる」と答えている。「ならない」は2割だが、理由は「時代的にイメージできない」、「暗い」、「空虚の意味がわからない」などであった。このように「空虚」の解釈は個人差があり一様ではない。イメージできない言葉の解釈を深めさせる戦略は様々だが、本時ではイメージできる学習者の考えを数名発表させることで、他の学習者への「虚しさ」の解釈の深まりを図った。日本語の発表は、聞く側の語彙の理解力と相応するので、発表後の個々の解釈を再度ノートにまとめさせた。

2) 要旨から自分思考を高める (30分)

大江氏や魯迅先生の作品の中に「希望」という言葉が沢山でてきました。みなさんにとって希望とはどのようなものですか。シートに書いてみましょう。

<学習者の回答例>

A. 「未来への自信」・・・一般化 (28人)

現代は、仕事や家庭の圧力、人間関係の問題に直面し、たくさんのストレスがたまっていて精神が崩れ、自殺する人もいます。希望はこういう人に生きる勇気を与える。それは自分の行く末に自信が持てるという希望だ。

B. 「希望は願望」・・・一般化 (11人)

希望は人にとって「願望」である。夢とは違う。自分を信じる気持ちである。だからつらいことで絶望的になっても、例えば貧困などになっても希望があれば、元気に生きることができる。

C. 「希望は信仰心」・・・固定化 (6人)

希望は、絶望と破滅に遭遇した場合、本能的に生きたいと思う精神である。信仰心と似ている。

希望があれば、心の弱い人は未来のために、生きていく力を持つことができる。

D. 「身近な存在」・・・定義 (2人)

準備万端ではない状態で学期末テストを受けた。必死に「合格点がとれますよう」と祈ったが赤点を逃れられなかった。絶望の深淵におちた。だから、ふと思った。まだ二次試験があるのではないかと、私はふたたび希望をつかんだ。このように希望とはいつも私たちのそばにあるような存在だと思う。

E. 「希望を持つためには」・・・条件 (1人)

私にとって希望は「家族の健康と命」である。私はもう成人だから、父母と長い時間を過

ごすことはできない。もし家族に何かあったら、私はすぐに帰ることができない。だから家族の健康は私の「希望」だ。家族が健康で生きているだけで私は希望を持って生きることができる。

まず学習者の「希望」の捉え方の類型5つを比較する。最多はAであり、社会情勢と関連させて「希望」を位置づけ客観的に述べている。次がBである。人の内面に目を向けた一般論である。「努力」や「目標突破」など学生が現在の生活目標とする言葉と結びつけて表現されている例が多かった。Cは、Bに近いが「心の弱い人」というように限られた人を対象にしているのが特徴である。「希望」とは、挫折した時に必要なものという固定的な見方をしているとも見て取れる。同様のタイプは全体の3割になっているので注目すべき事例でもある。Dは僅か2名だが両者とも日常の中の些細な希望が自分の運命を左右するような書き方している。Eは1人で他に類をみない。希望それ自体が大切なのではなく、希望が持てる状況は家族という存在があることが条件になっている。裏を返せば、家族がいなければ希望など意味がないということだ。家族の存在がこの学生にとってかけがえのないものであり、家族がいることが希望そのものと捉えているところを見ると、この学生は筆者が主張している「希望」をどのように解釈したのかという問題に行き着くことになる。

5.5 単元テストによる評価

問題文に対する設問形式で回答は日本語の表記とした。読み手の文章理解度を確認する手段としては授業における実際の言語使用の反映による真正性が高い(国際交流基金2009)。その定着度も踏まえて、筆記テストによる読解力でそれら进行评估することにした。結果、比較的正答率が低く7割を下回ったのは「遠くにいる親しい友人から手紙のように魯迅先生の小説を読んでいる」の誤答例について、「手紙のような小説」に捉われ、手紙と小説を表面上の特徴として結びつけてしまい、「親しい友人からの手紙」のような「小説」という概念にならないのである。授業の段階ではスキーマの可視化の用法を取り入れ、文の全体像と部分をつなげて解釈を深めさせてきたが、実際は文の長い小説と短文の手紙をなぜ比較するのかといった疑問を払拭できずにいる学生が3割ほどいた。これは表面の奥にある本質をどう理解させるかと言う問題に関わっている。文の理解に関するスキーマは、大まかに言えば、文章の全体的な構造に関するスキーマと文章の内容に関するスキーマに分けられる(Carnell, 1983)。テストの結果から察すると、内容スキーマ、つまりcontent schemaの課題が残ったと言える。

6. 学期末の学習者の自己評価

学期全体の自己評価をさせた。「場面のイメージ」「文の解釈」「語彙力を高める」などについて、7割弱が「概ね良好」とし、ほぼ一定の成果が得られた。資料の提示、語彙の、要約や設問のノートテイキングなどを実施したが6割から8割が肯定的評価であった。以下学習者が選択した上位の回答(複数選択)を紹介する。

- ・教科書の作品の音読あるいは黙読しながら意味を理解できるようになった。(38名)
- ・分からない語彙を調べるようになった。(40名)

- ・段落のキーワードを見付けられようになった。(43名)
- ・段落の重要な文が分かる。(39名)
- ・教師の発問の答えはほぼできた。(38名)
- ・設問に対してノートに日本語でまとめられた。(32名)

この結果から、学習者は、文の解釈としてスキミングによる情報収集に敏感になり、全体の要旨の手がかりとなるキーワードを中心に読みを深めようとしていることが分かる。読んで漠然とした意味をノートテイキングすることで重要言語を再度有用する。この過程が要約力につながったということが分かる。教師が日本語母語話者の場合、学習者は、イメージしたことや言いたいことを日本語で発表したり書いたりすると言う壁を超えなければならない。段階的に進めていくことで日本語の有用性は高められるし、より具体的な内容理解の段階に入れるものと期待できる。

7. 結論

本実践は、イメージ豊かな読解指導の在り方を追求したものである。本稿で紹介したのは一単元の三段階の流れであったが、この授業の流れは、該当の学習者が大学3年次から始めたもので実施期間は2年間になる。ここでは、本実践は元より全体を振り返り実践の考察を述べることにする。以下段階に沿って述べる。

1) 第一段階(読む前)

作品を読む前の動機付けの段階で、その単元の学習目標を学習者の経験知と結びつけながら具知的に想起させることが重要なテーマであった。話し合いに沿って筆者の経歴や内容に即した時代背景となる資料などを提示した。これは、百聞は一見しかずと言われるように、非常に効果があった。ただ文章から想像させたいこ

と、推察させたいことなどは意味解釈後に提示した方が学習者が活発に反応する場面も見受けられた。時代背景は動画が多かったが、固定的に物事を解釈してしまう場合も考えられ、事前の資料の選択に十分に吟味しなければならないと思われる。分かりやすい文章で具体的な場面をイメージさせることは今後の課題である。

2) 第二段階（精読）

教科書の作品を精読する段階である。本実践では、文中の難解と思われる語彙の解釈から始まり、まとめ、文の構造へと読み解くなどオーソドックスな方法に加えて、背景となる写真や資料なども適時に提示した。単調になりがちな精読の授業にバリエーションが出て学習者の反応が多かったことから有効であることは明らかである。特に電子スクリーンに文の全体を提示しスキーマを意識して文構造と部分を説明したことで一応の理解は深められた。しかし内容スキーマの可視化は、中級以下に対して問題があった。日本語の語彙力の問題である。それも踏まえて、難解な解釈については、日本語の他に、中国語による説明も行ったが、日本語母語話者の教師の場合、十分に学習者の発言内容を理解できないため解釈の真正性に乏しい。事前の中国語によるピア・リーディングの後、日本語で発表する方法も試みたが時間を要した。最終的に中級者の場合、日本語母語話者の教師との解釈の共有化をどう進めるかという課題が残った。

3) 第三段階（終末）

この段階では、全文の主旨の再確認とそれに対する学習者の考えをまとめたりした。

まず、本文の内容の要旨全文5000字程度の作品の要旨の確認だが、繰り返してピア・リーディングや相互学習で要約やタスクなどの問題を主体的に行えるようにした。特に、筆者の主旨

に対して、学習者自身の考えを日本語でまとめ発表させたことで共有化が促進され、学習者の思考に深みがでた。このことから、学習者は自他の解釈の相違の気付きから解釈の真意に近づいていけるものと考えられる。

以上、中上級レベルの日本語学習者の「精読」の実践を纏めた。精読の授業で読解を進めて行く上でイメージを具体的に持たせるために様々な方法を実践した。学習者は、各個人に委ねられていた自己の解釈を表に出すことで、ある程度明示的に表現しようとする意識は持てるようになり、結果として解釈力が向上した。これは自己評価や単元テストの正解率からも明らかである。学習者の関心は、当初、語彙や文法的な言い回しの暗記などに向いていたが、次第に作品の筆者との対話へと移っていく傾向がうかがえた。学習の主体性という面から見ると、学習者自身は一定のリズムあるストラテジーの流れの中で、目標を強く意識して取り組んでいた。要約や段落の解釈においては、自己の問題点について敏感に反応し徐々に完成度は増していった。しかし学習者の日本語の理解能力には個人差があり、相談学習などがそれらの差を解消するのに効果的であった。つまり相乗効果により全体的なモニター力は深められたと思われる。

おわりに

本実践でねらった「イメージから解釈を深めるための遂行」においては、難解だと予想される語彙について段階的に解釈を深めていくことが課題になった。文の流れの中で予想させ、それから語彙の意味、そして一般化である。一般化というのはある表現や文意について他の身近な場面ではどう解釈されるかということを考えさせることと捉えている。今後は、副教材の提供なども含めて、読解力を発展的に高める資料を提供し、学習者が自ら興味や関心を持って読み進められるような手立てを考えていきたい。

<参考文献>

石井怜子・田川麻央「言語手がかりに注目した
読解ストラテジー教育の可能性を探る：
第一言語読解教育研究からJSL読解教育へ
の示唆」『言語文化と日本語教育』39号、
お茶の水女子大学日本語日本文化学研究会、
2010年。

井上尚美『21世紀型授業づくり100 国語教師
の力量を高める一発問・評価・文章分析の
基礎-』明治図書出版,2005年。

Carnell.PL Schema theory and ESL Reading
pedagogy. *TESOL Quarter*, Vol.17 No.4,
Dec555-573, 1983年。

木村宗男「読解の指導方法」『日本語教育指導

参考書3 日本語教授法の諸問題』大蔵省
印刷局 pp.1-59, 1972年。

Koda.K ,*Insights into second language reading*
Cambridge University Press P229, 2005年。

国際交流基金『国際交流基金日本語教授法シ
リーズ第 7 巻「読むことを教える」』ひ
つじ書,2006年。

中井浩一『正しく読み、深く考える 日本語論
理トレーニング』講談社,2009年。

Moskowitz, G. *Caring and Shari: the foreign
language class*,1978年。

Galyean, B *A confluent design for language
teaching*,1977年。