

日中 2 大学の学生による 絵本翻訳・読み聞かせプロジェクト ーオンライン国際協働学習（COIL）を通じて 学生は何を学んだかー

植村麻紀子

要 旨

筆者が担当するゼミナールでは、2021 年度より中国・北京理工大学珠海学院の学生とともに、「絵本翻訳・読み聞かせプロジェクト」を行なっている。本研究では、プロジェクトを通して学生はどんな力をつけたいと望んでいたのか、何を学んだか、アンケートとインタビュー調査を実施し、絵本プロジェクトが学生たちに「学習者」から「仲介者」への意識変革、行動変容をもたらしたことを明らかにした。

1. はじめに

「言語の機能とその使い方だけに注目してきた言語教育の時代はもはや終わり、文化を含め、市民性形成、社会参加などの広い枠組みで言語教育を捉え直し、言語教育の目的について問い直す時代が来ている」（パイラム 2015 監訳者まえがき）とあるように、筆者も「学習者から仲介者へ」をテーマに、課題発見力や目標設定力、主体性、創造性、ICT リテラシー等の 21 世紀型スキル養成を視野に入れて、さまざまなプロジェクト型学習を設計、実践してきた。学習者が自身の学びを客観的に見つめ直し、メタ認知能力を高めるべく、自己評価やふりかえりを重視している。

長沼（2018）、真嶋（2019）等でも言及されている通り、2018 年発表、2020 年公開の CEFR-Companion Volume における最も注目すべき点は Mediation（仲介）¹であ

¹ 「仲介」または「媒介」と訳されるが、本稿では「仲介」を用いる。

る。2001 年版 CEFR でも「Mediation（仲介活動）は現代社会における通常の言語機能の中で重要な位置を占める」と記されていたものの、話し言葉での仲介（通訳）と書き言葉での仲介（翻訳）及びその方略について簡単に触れているだけであったが²、CEFR-CV では社会的存在（social agent）として行動する言語使用者/学習者が仲介するのは、時に同一言語内でのコミュニケーションや新しい意味の構築のための協力をも含むとし、Mediation を従来よりもかなり広く捉え、具体的尺度も示している。

本研究は、本学（以下、神田と記す）で筆者が担当するゼミナール（研究演習 15）において、中国・北京理工大学珠海学院（以下、珠海と記す）で日本語を学ぶ学生とともに 2021 年度から始めた絵本翻訳・読み聞かせプロジェクト（以下、絵本 PJ と記す）を通じて、学生は何を学んだのかを検証する。2021 年度は日中韓の 5 大学³の学生と教師につながり、絵本を翻訳、国内外の様々な背景を持つ子どもたちを対象として多言語によるオンライン読み聞かせ会を行ったが、2022 年度は日中の 2 大学でプロジェクトを継続した。22 年度の絵本 PJ 進行中に行った学生意識調査と読み聞かせ会終了後の自己評価、2 年続けて参加した学生へのインタビューを分析・考察し、絵本 PJ が学生たちに「仲介者」への意識変革、行動変容をもたらしたのかを明らかにしたい。

2. 本研究の意義

2. 1 先行研究との比較

絵本は、幼稚園・保育園や各家庭での読み聞かせはもちろん、さまざまな機関における教育活動の場で広く用いられ、多言語による絵本読み聞かせは継承言語教育

² 日本語版 2.1.3 節、4.4.4 節参照。

³ 北京理工大学珠海学院（劉星先生担当の日本語クラス有志）、宮城学院女子大学（日本語教育ゼミ）、城西国際大学（日韓交流ゼミ）、韓国・世明大学の日本語サークル（青森剛先生担当）と神田外語大学の 5 大学。

としての意義もある（澤邊・植村・中川 2022）。本章では大学中国語教育における絵本読み聞かせ活動の先行実践例である阿部・今井・中川・後藤（2018）との違いを明らかにすることで、本研究の特徴や意義を示す。阿部他（2018：170）では、「語学力」「思考力」「シティズンシップ」という 3 つの要素を統合的に養うことを目指した授業モデルの構築の取り組みの一つと書かれているが、「仲介者」としての意識変革を意図した本研究も、「市民性育成」を視野に入れた言語教育という点では一致している。阿部他（2018）と異なる本絵本 PJ の特徴は、以下の 3 点である。

- ① 学生が絵本を選び、翻訳することから始めていること。
- ② 日中の大学生が混合グループを形成して、日本の絵本は中国語に、中国の絵本は日本語に翻訳していること（2021 年度は日本の絵本 2 冊、22 年度は日本の絵本 2 冊と中国の絵本 4 冊の計 6 冊）。
- ③ 読み聞かせる学生も聞いている子どもたちも、それぞれの学校や家庭におり、国や地域を超えてオンラインでつながっていること。

清水・益子 2009 は、国際交流学習を【交流重視型】【協同的交流型】【場利用型】【成果物共有型】の 4 つのタイプに分類し、中川・岩井（2020：116）はこれを援用して「予期不可能な状況における柔軟な対応や他者との交渉を通しての相互理解、異質な者や考え方を排除しない寛容性等を育みながら社会参加していく実践を可能にするのが【成果物共有型】【協同的交流型】⁴であると述べているが、本絵本 PJ は【成果物共有型】であると同時に、2022 年度は翻訳する絵本を学生たちが選び、頻繁に打ち合わせをおこなって進めたので【協同的交流型】にも位置づけられるだろう。

また、澤邊・中川・岩井・相澤（2018：130）では、「従来の教室世界で行われるクラス間の交流学習を学校間交流学習と呼ぶならば、社会との連続性を意識しながら、交流相手も含め、様々な人々とかかわる交流学習は〈拡張的交流学習〉と呼べるの

⁴ 中川・岩井（2020）では「協同」→「協働」と表記しているのでそれに従った。

ではなかろうか」と述べ、中川・澤邊（2021）ではエンゲストロームが提唱する「拡張的学習（expansive learning）の枠組みを用いて「韓国絵本プロジェクト」を考察しているが、本研究で分析対象とする日中 2 大学の絵本 PJ は、上記②の点に鑑みると、コミュニティ間の越境による学びを記した中川・澤邊（2021）とも若干異なっている⁵。

表 1. 交流学习の種類の枠組み（中川・岩井 2020：110 より）

学習内容・活動の共有性が高い（学習内容や活動の共有）	
活動の協働性が低い	<div> <div>【交流重視型】</div> <div>交流すること自体を目的とし、具体的な成果を求めることは少ない。交流会の開催等がこれに含まれる。</div> </div>
	<div> <div>【協働的交流型】</div> <div>交流相手と学習内容の選定からともに行い、学習活動と時期を合わせて共有する等、綿密な打ち合わせの下に学習が設計される。実際の活動でも学習者は交流相手と頻繁に打ち合わせを行い、同じ手順を踏んで一つの成果物（例：演劇）を作る。</div> </div>
活動の協働性が高い	<div> <div>【場利用型】</div> <div>交流重視型同様、交流自体を重視しつつ、学習言語による成果物を作ることも求める。ただしともに一つの物を制作するのではなく、交流活動を通して得たこと（例：インタビューやアンケート調査の結果）を反映させ、それぞれが作ったものを一つの場（例：オンライングループ）で共有する。</div> </div>
	<div> <div>【成果物共有型】</div> <div>交流相手とともにどのような成果をあげればよいか、共通のゴールが求められている。大まかな枠組みと手順を共有し、交流相手とともに一つの成果物（例：WEB ページや動画）を作る。</div> </div>

学習内容・活動の共有性が低い（全体の枠組みのみ共有）

⁵ 中川・澤邊（2021）の「韓国絵本プロジェクト」は、中川が担当する日韓翻訳技法クラス及び日韓交流ゼミが韓国の絵本を日本語に翻訳し、それを受け取った澤邊のゼミが「やさしい日本語」にさらに書き換えるというリレー形式で行われ、成果物はそれぞれに作成されているが、神田と珠海の絵本 PJ は絵本ごとにその翻訳を共同制作している。

2.2 本研究の目的

研究課題として次の2点を掲げ、以下のような方法でアプローチする。

- 1) 学生自身は絵本 PJ に何を期待していたのか、どんな力を身につけたいと思っていたのか。

→Google Form による意識調査 1 と Zoom を用いたインタビュー

- 2) 絵本 PJ は学生たちに「仲介者」への意識変革、行動変容をもたらしたのか。

CEFR-CV2020 の「仲介能力記述文」をもとに、澤邊、中川とともに作成した「自己評価項目」を用いて、学生自身に自己評価させた結果の分析・考察。

→Google Form による意識調査 2、3 と Zoom を用いたインタビュー

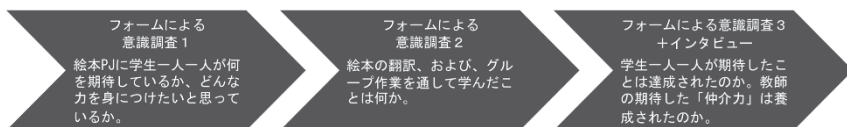


図1. 調査の流れと目的

3. 2022 年度絵本 PJ に参加した学生（神田）の意識調査

3.1 調査対象

日中2大学絵本PJの2回目となる22年度は、実施にあたって、ゼミの学生一人一人の個人目標の意識化、自身の学びをふりかえる機会として、PJの途中に2回、読み聞かせ会終了後に1回、計3回Google Formを使って意識調査をするとともに、21年度に続けて計2回PJに参加したメンバーには、読み聞かせ会終了1ヶ月後、Zoomを使って個別インタビューを行った。

PJに参加した神田の学生25名の所属と学年、人数及び翻訳した絵本のタイトルは次の表2の通りである。参考までに珠海の学生数も合わせて記した。Zoomでインタビューを行ったのは、中国語専攻（以下C専攻）4年生4名、国際コミュニケーション

ン専攻（以下 IC 専攻）4 年生 1 名の計 5 名である。

表 2. 参加学生数とグループの構成、翻訳した絵本

	神田	珠海
21 年 度	ゼミ履修者 9 名（中国語専攻 4 年生 3 名、3 年生 4 名、IC 専攻 4 年生 1 名、3 年生 1 名）	課外活動で 6 名 ⁶ （劉星先生担当クラスの中で日本語学習に積極的な学生に声をかけた）
	以下の 2 グループに分かれ、2 冊の日本の絵本を中国語に翻訳。 A グループ（神田 4 名＋珠海 3 名）：『まるばんだ』（なかのゆうじ作・絵 2018 年 PHP 研究所） B グループ（神田 5 名＋珠海 3 名）：『ライオンこぶたのベンジャミン』（ZENTOY 作・絵 2020 年 PHP 研究所）	
22 年 度	ゼミ履修者 24 名＋聴講 1 名（中国語専攻 4 年生 10 名、3 年生 10 名、IC 専攻 4 年生 1 名、3 年生 3 名、英米語学科 4 年生 1 名）	課外活動で 9 名
	計 6 冊の絵本（①、②は日本の絵本、③～⑥は中国の絵本）を 6 グループに分かれて翻訳。神田 4～5 人に対し、珠海 1～3 人で 1 グループを構成。⑤は神田の 5 名のみ（うち 1 人は中国語母語話者）。 ① 『カエルのおでかけ』作・絵：高畠那生（2013 年 フレーベル館） ② 『コップのすいえい』作：二宮由紀子／絵：朝倉世界一（2021 年 フレーベル館） ③ 《小鰐魚的糖果牙齿》王姿云著／陆圣欣绘（2015 年 中国人口出版社） ④ 《背着锅盖跳绳的熊》张秋生著／徐武祥绘（2022 年 北方妇女儿童出版社） ⑤ 《烦恼的大角》冰波著／徐武祥绘（2022 年 北方妇女儿童出版社） ⑥ 《顽皮的月亮小兔》张秋生著／徐武祥绘（2022 年 北方妇女儿童出版社）	

⁶ 2021 年度は珠海から合計 8 名が 5 大学連携絵本 PJ に参加したが、他 2 名は宮城学院女子大学とグループを作った。

3.2 調査内容、調査結果

3.2.1 Google Form を使った意識調査（計 3 回、25 名対象）

第 1 回（5/13）調査（記述式・25 名全員回答）

この絵本 PJ を通して、あなたはどんな力を身につけたいですか。どんなことを期待して参加しますか。

PJ 開始後 3 回目のゼミ終了後に実施した。学生の回答からキーワードを抽出し、カウントしたのが次の表 3 である（1 人の回答から複数のキーワードが得られる場合もあるため、総数は 25 を超えている）。

このゼミでは、中国語で書かれた文章を日本語に翻訳し卒業制作（2 万字以上）あるいはゼミ制作（1 万字以上）として各自提出すること、あるいは中国語教育に関する論文をまとめることを課している。それに加えてのゼミプロジェクトとなることは初回のゼミで話しているが、中日翻訳のレベルアップ以上に、「学年や国籍が違ってもお互いの意見を尊重し、協力しあってプロジェクトを成功させる力」（C 専攻 4 年の回答）の養成を期待する回答が多かった。表中にゴシック体で示した①、④、⑥、⑦、⑨、⑩のキーワードは「仲介」に関連し（回答数計 17）、②、③、⑤、⑧は言語運用能力に関するもの（回答数計 16）となっており、学生自身が絵本 PJ で身につけたい力は主にこの 2 点に集約される。この意識調査 1 は珠海の学生にも課しており、珠海側は 1 人を除いて 8 名が「日本語の運用能力」と記していたのとは大きく異なっている⁷。

櫻井・奥村（2021：156）も指摘するように、CEFR-CV では「総合的な仲介（overall mediation）」のグリッドは 1) どのように他者と関われるか、またはグループ活動を

⁷ 珠海では、教員が「日本人とオンラインで交流できる活動だ」と学生に声をかけたこと、授業でグループワークが少なく、幼少時に絵本を読み聞かせてもらった経験がない学生も多かったため、「このプロジェクトの全体像が想像しづらかった」と、PJ 終了後のふりかえり時に担当教員から聞いている。

主導できるか、2) どのようなテキストを受容し、どのようなテキストや方法で伝達できるか、という 2 つの観点から各レベルの記述文が作成されているため、「仲介」に関連しているかどうかはその基準に照らして判断した。

表 3. 絵本 PJ を通して身につけたい力、期待すること

キーワード	記述数
① コラボレーション能力／チームワーク	9
② 中国語の会話能力	7
③ 翻訳能力	6
④ コミュニケーション能力／異文化交流（中国の大学生、小さな子ども相手）におけるコミュニケーションの取り方の違い	3
⑤ 日本語の表現力・語彙力	2
⑥ グループのメンバーと仲良くなること	2
⑦ 計画性とそれを実行する力・イベント企画力	1
⑧ 中国語の作文能力の向上／中国語の言い回し	1
⑨ 人（子ども）の立場に立って物事を考える力	1
⑩ 思考力	1

第 2 回（6/10）調査（記述式・25 名のうち 23 名回答）

第 2 回調査は、第 1 回の約 1 ヶ月後、絵本の翻訳が終わり、読み聞かせ前後のアクティビティ（わくわくタイム）を考え始める前に行った。質問は以下の 2 つである。(1) の回答について表 4 にまとめ、注目したい回答例や具体例がわかる回答の一部を表の下に記した。表 3 同様、「仲介」に関連する回答をゴシック体で示している（回答数計 14）。

- (1) 絵本の翻訳を通して、あなたはどんなことを学びましたか。翻訳する際に難しかった点や、面白かったことなど具体的に書いて下さい。

- (2) グループでの絵本の翻訳作業を通して、あなたはどんなことを学びましたか。
 難しかった点や、印象に残っている話し合いの内容など、具体的に書いてください。

表 4. 翻訳を通して学んだこと（難しかった点や面白かった点）

キーワード	記述数
① 子ども向けの表現・言葉遣いを考えること／子ども目線で訳すこと／読み手が楽しく分かりやすく読めるように訳すこと	11
② 絵本で多用されるオノマトペをどう中国語にするか	3
③ 中国語から日本語にするときの一人称／一人称と二人称の切り替え	2
④ 読んだときのリズムを意識すること／中国語はリズムを大事にすること	2
⑤ 簡単な単語でも何度も辞書を引き、自分なりに言い換えることの楽しさ	1
⑥ 絵本のストーリーを考慮して、出てくる単語や一人称を一貫すること	1
⑦ 量詞や程度副詞をどのくらい省くか（咬了一口，吃了一点）	1
⑧ 代名詞や動詞などを日本語に翻訳するときに難しい	1
⑨ 日本人と中国人の理解の仕方の違い	1
⑩ 意味はほぼ同じでも翻訳の仕方が十人十色であること	1
⑪ 自分たちが相手にどう伝えたいかを重視し、向ける相手への想いによって使う単語が違うなど、翻訳には答えがないこと	1
⑫ ひらがな、カタカナ、漢字の使い分け	1

- ①の回答例（C 専攻 3 年）：子供向けの言葉に訳す必要があったので、同じ意味でもより簡単な表現を探したり、子どもにわかりやすい言い回しをしたりするのが難しくもあり、面白くもありました。自分が日常的に使っている簡単な単語も、もしかしたら子どもはわからないかもしれないと考えることが絵本の翻訳に必要なことだと感じました。

②の回答例（C 専攻 4 年）：絵本の後半で「ぼちっ」というリモコンの音を表すオノマトペが中国語には存在しないようで、そこを訳すのが難しかったです⁸。

④の回答例（C 専攻 4 年）：簡単な言葉を使うことはもちろん、読んだ時のリズムを意識しました。「鏡の前で大喜び！おかしをならべてひとつかみ！」⁹のところは我ながらうまく訳せた気がします。

⑫の回答例（英米語学科 4 年：中国語母語話者）：

「鹿」をひらがなとカタカナどちらにするか、「さん」をつけるかで細かいところに違う雰囲気を出し出すことができることに気づいた¹⁰。

(2)の質問については似たような回答が多かったので、代表的なもの特徴的なもののみ以下に挙げる。

回答例 1（C 専攻 3 年）：

実際に会話をしながら訳をしたほうが、様々な言い回しを思いつくことができました。特に、絵本内のナレーションの時と発言の時の訳の違いはグループメンバーと話し合ったおかげで良い表現ができました。

回答例 2（C 専攻 3 年）：

みなさんが違う意見に寛容だったので、とてもいい雰囲気でした。特に、本のサブタイトルについての話は面白かったです。親目線で書かれていたのですが、原文に沿って訳すか、それとも子供目線で訳すか、メンバー

⁸ 原文の日本語は「いえにかえったカエルはテレビをぼちっとつけました」。議論の末に、この文はオノマトペの代わりに「すぐに」という意味の“马上”を入れて、“青蛙回家后，马上打开了电视。”（カエルは家に帰ると、すぐにテレビをつけました）と訳していた。

⁹ 原文の中国語は“对着镜子，高高兴兴地，把糖果一颗一颗装进了嘴巴里。”で、直訳すると「鏡に向かって嬉しそうに、キャンディを1つ1つ歯の間に詰めていきました」となる。本文引用部分の後半は「そしておかしをじぶんの歯（漢字の上にルビで「は」）にくっつけてしまいました…！」と訳している。“糖果”を直訳で「あめだま、キャンディ」とするか、「おかし」とするかはタイトルにも関わるのでかなりの時間をかけて議論し、絵に合わせて「おかし」としていた。

¹⁰ 最終的に「シカさん」としていた。

の視点の違いが面白かったです。

第3回（7/9）調査：読み聞かせ会終了後の自己評価（選択式・25名全員回答）：

宮城学院女子大学の澤邊氏を中心に、城西国際大学の中川氏と3人で2021年度5大学連携絵本プロジェクトの際に開発し、使用した自己評価項目を用いて、22年度も読み聞かせ会終了後、各自 Google Form でふりかえりを行った。質問は、櫻井・奥村（2021）ならびに CEFR-CV 仲介活動（B1、B2 レベル）の能力記述文を参考にし、絵本 PJ に合わせて作成した自己評価項目である。回答の選択肢は、非常にそう思う、そう思う、どちらとも言えない、そう思わない、全くそう思わないの5つである。

CEFR-CV において「仲介」活動は以下の3つに分けられている（CEFR-CV:31の Table1 参照。訳語は長沼 2018 による）ので、翻訳、読み聞かせ会までの準備作業、読み聞かせ会当日の3つのセクションに分け、合計10項目の質問を用意した。最後に、それらの選択肢を選んだ理由や、絵本 PJ に取り組んだ感想などを自由に書ける欄も設けた。

- ・ テキストとの媒介に関する **Mediating a text**（取引・交渉言語使用）

→〈テキストの仲介〉と記す。

- ・ 意見形成における媒介に関する **Mediating concepts**（評価・問題解決言語使用）

→〈概念の仲介〉と記す。

- ・ コミュニケーションの媒介に関する **Mediating communication**（創造・対人言語使用）→〈コミュニケーションの仲介〉と記す。

1) 翻訳作業のふりかえり・自己評価→質問①～④

担当した絵本を翻訳する作業について振り返り、最も合うものにチェックしてください。〈①～③テキストの仲介、④概念の仲介〉

① 絵本の面白さを活かして、翻訳して聞き手に伝えることができたと思う。

非常にそう思う	そう思う	どちらとも言えない	そう思わない	全くそう思わない
10 (40%)	15 (60%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

② 絵本の内容を原文に即して、おおよその翻訳ができたと思う。

非常にそう思う	そう思う	どちらとも言えない	そう思わない	全くそう思わない
14 (56%)	11 (44%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

③ 絵本の翻訳を届ける相手の言語能力レベルを想像して、わかりやすく翻訳することができたと思う。

非常にそう思う	そう思う	どちらとも言えない	そう思わない	全くそう思わない
12 (48%)	12 (48%)	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)

④ グループ内のさまざまな視点に配慮し、貢献を認めた上で、意見をまとめることができたと思う。

非常にそう思う	そう思う	どちらとも言えない	そう思わない	全くそう思わない
9 (36%)	14 (56%)	2 (8%)	0 (0%)	0 (0%)

上記①～④の結果に見られるように、絵本の翻訳〈テキストの仲介〉については、各項目とも 90%以上の学生が満足のいく翻訳ができたと自己評価している。①の「絵本の面白さを活かして」と②の「絵本の内容を原文に即して」については、「非常にそう思う」と「そう思う」の合計が 100%となっており、全員が肯定的な評価を

している。

2) 読み聞かせ会までの準備作業のふりかえり・自己評価→質問⑤～⑦

絵本の翻訳、読み聞かせ会の企画の準備について振り返り、最も合うものにチェックしてください。〈概念の仲介〉

⑤ メンバーでの意思決定や問題解決に貢献することができたと思う。

非常にそう思う	そう思う	どちらとも言えない	そう思わない	全くそう思わない
12 (48%)	12 (48%)	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)

⑥ 他の人のアイデアや意見をさらに深めることができたと思う。

非常にそう思う	そう思う	どちらとも言えない	そう思わない	全くそう思わない
11 (44%)	12 (48%)	2 (8%)	0 (0%)	0 (0%)

⑦ グループの人との協働作業の場で、自分の考え方とは異なる視点を理解し、その状況に応じた方法で自分を表現できたと思う。

非常にそう思う	そう思う	どちらとも言えない	そう思わない	全くそう思わない
13 (52%)	10 (40%)	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)

上記⑤～⑦の結果に見られるように、グループ内での意見形成〈概念の仲介〉についても、各項目とも「非常にそう思う」と「そう思う」の合計は 90%以上の高い割合を示している。

3) 読み聞かせ会当日のふりかえり・自己評価→質問⑧～⑩

読み聞かせ会当日の運営について振り返り、最も合うものにチェックしてください。〈コミュニケーションの仲介〉

⑧ 読み聞かせ会は、同じグループの人と協力して取り組むことができたと思う。

非常にそう思う	そう思う	どちらとも言えない	そう思わない	全くそう思わない
17 (68%)	8 (32%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

⑨ 参加した子どもたちのコミュニケーションを促進するために、その場の状況に合わせて積極的に反応することができたと思う。

非常にそう思う	そう思う	どちらとも言えない	そう思わない	全くそう思わない
13 (52%)	10 (40%)	2 (8%)	0 (0%)	0 (0%)

⑩ 子どもたちと簡単な質問をしたり答えたりすることで興味や共感を示し、同意や理解を示すことで、異文化間のコミュニケーションをサポートすることができたと思う。

非常にそう思う	そう思う	どちらとも言えない	そう思わない	全くそう思わない
9 (36%)	12 (48%)	3 (12%)	1 (4%)	0 (0%)

絵本読み聞かせ会当日の運営について尋ねた上記⑧～⑩の〈コミュニケーションの仲介〉については、⑧の回答が100%肯定的で、同じグループの大学生同士は協力して取り組むことができたと評価しているものの、⑨参加した子どもたちのコミュニケーションの促進、⑩子どもたちに対して興味や共感を示し、同意や理解を示すこ

とで、異文化間のコミュニケーションをサポートする点については、不十分であったと感じている学生が若干増えている。

以上 10 項目の回答から、自己評価ではあるが、学生達の「仲介者」としての意識や行動を読み取ることができる。

4) 自由記述

上のように回答した理由を含めながら、読み聞かせ会を行った感想を書いてください。

調査 1 の回答の傾向に合わせて、「仲介」に関するコメントと、言語運用能力に関するコメントの一部を引用する（項目名は筆者）。

1) 「仲介」に関するコメント

(1) 場づくりの工夫

- ・子供たちを楽しませるために、あえて大きな動作をしていました。当日も最初の発表だったのでワクワクタイム時、子供たちが挙手しやすくなる空気を作れるように自分も手を挙げたりと、空気作りは少しはできたかなと思います。それでも当日は緊張してあまり上手く読めなかったかなと反省もあります。読むペースが早くなってしまいました。(C 専攻 3 年)

(2) 中国側の学生への配慮

- ・子どもたちに対しては問題はなかったですが、子どもたちとの会話に意識がいつてしまって、珠海の二人が子どもたちとの会話に入りやすいようにもっと誘導すればよかったと後悔しています。(C 専攻 4 年)

(3) 当日の臨機応変さと時間配分の難しさ

- ・リハーサルと本番はまったく違うなと改めて思いました。もう少し時間にも気を配って、折角練習したワニくんのくだりもやりたかったです。進行でいっぱ

いいっぱいになってしまいました。(C 専攻 4 年)

(4) 積極的に参加してくれる子どもがいなかった時の対応

次の 2 つのコメントは同じグループの学生の回答の一部である。今年初参加の 3 年生と、昨年の絵本 PJ に参加経験がある 4 年生では感じ方が違うことがわかる。

- ・自分たちのグループがやる時は 3 組ほどしか残っておらず、1 組は顔出しやレスポンスを返してくれたが、1 組は離席して帰って来ず、もう 1 組は画面オフでミュートだったのでどうしようもなかった。(C 専攻 3 年)
- ・わたしたちの読み聞かせでは子供があまりみられなかった。元々少ない上に参加していない子供がいたり、ビデオをオフにしてしまう子がいたのでやり方が間違っていたのかと思う。最終的にオンにさせるくらい楽しませることはできなかったのかもしれない。(C 専攻 4 年)

2) 言語運用能力に関するコメント

(1) 翻訳だけではなく、読み聞かせは発音の練習にもなった

- ・印象に残っていることは 3 点です。一つ目は、翻訳が難しかったことです。本格的な翻訳は私にとって初めてで、挑戦であり、いい経験になりました。二つ目は発音です。中国語の発音を最近注意されることが少なく、もう一度発音を見直そうと思いました。(以下略) (C 専攻 3 年)
- ・“哦”や“哎呀”などの感嘆詞の読み方で聞く側のイメージがだいぶ変わるということを学びました。中国人でないとわからないような感覚なので、読み方に苦労しました。(C 専攻 4 年)

3. 2. 2 Zoom によるふりかえりインタビュー調査

調査方法

Zoom を用いた半構造化インタビュー。同意のもと録画し、文字起こし。

調査時期

2022 年 8 月 12、14、16 日（一人 40 分程度、計 5 名）

調査協力者

昨年と今年、計 2 回絵本プロジェクトに参加した C 専攻の 4 年生 4 名（男子 1 名、女子 3 名¹¹いずれも日本語母語話者）と IC 専攻の 4 年生 1 名（中国語母語話者）。

調査項目

2 回同じプロジェクトに参加したことで、あなた自身が得たこと、学んだことは何ですか。

- (1) 1 回目と 2 回目で自分自身の心構えや取り組み方で変わったこと、絵本の翻訳、読み聞かせ会当日及び練習の過程について思うこと（去年と比較して）を自由に話してください。
- (2) その他：全体を通して、もし来年度 3 回目があるなら、こうした方がいいと思うこと（具体的に）。グループワーク等において、何か問題が起きていたならそれについても差し支えない範囲で教えてください。

調査結果

プロジェクト全体も、読み聞かせ会当日も、去年より余裕があったとの回答が 5 人全員から聞かれた。その理由として、一度経験しているので流れがわかっていること、メンバー同士の信頼関係、SNS（WeChat, Slack）の有効活用を挙げていた。また、うち 2 名からは中国語の運用に去年より自信を持てたとのコメントもあった。

以下、インタビュー内容の一部を、「仲介」に関するコメントと、言語運用能力に関するコメントに分けて抽出する。

1) 「仲介」に関するコメント

- ・学生 A（C 専攻）：（その余裕が）なんでだろうって思った時に、ま、何回かやったので、子供がどういう反応するか、とか、どこで飽きちゃうかがだいぶわか

¹¹ 21年度5大学連携プロジェクトの後に、学生だけで絵本読み聞かせ活動を企画・運営するボランティアサークル「いないいないばあ」が発足した。そこでの読み聞かせを加えて 3 回目の学生 A 1 名含む。

るようになったのが大きいかなと思います。たとえば、(わくわくタイムも)ただのカエル紹介でなく、クイズ形式にして番号で答えるという形にすると、声出さなくても、とりあえず手で出してね、みたいになると、子供もとりあえず②ってやってみよう、みたいな、やっぱ、どんなことで喜ぶし、わーいってなるし、逆につまんないなって思うし、っていうのが分かってたのがだいぶ大きいかなとは思いますが。

- ・学生 B (IC 専攻) : 5 人の中の 4 人が神田の学生なので、読み聞かせるの準備をする時はどうしても理工大学の Y さんの考えを問わず、いろいろ決めてしまうことがよくあるので、まあ準備期間が短いとはいえ、よくないなあと反省しています。

2) 言語運用能力に関するコメント

- ・学生 A (C 専攻) : 読み聞かせに対しても単純に中国語の読むレベルが上がった、まあ上がったっていうほど上がってないかもしれないんですけど、去年ほど発音で注意されることは減ったので、自分の中で学習は身に付いているんだあって自信になったっていうのもあったりはします。
- ・学生 C (C 専攻) : 中国語的にも、あの、去年より今年の方がかなり中国語使ってアクティブに動けてたのがあったので、そこはまあ中国の大学と協力しなきゃいけないことがやっぱりありますけど、そういう機会、交流できる機会があるっていうのも、読み聞かせだけじゃなく、その過程ですごい大事だなと思ったので。
- ・学生 D (C 専攻) : 発音に重視しすぎて、絵本ならではの感情のこめ方の部分の練習が全くできていないに等しかった。(中略) あと、読んで(子どもが)わかってくれるかに固執しすぎてると思いました。絵本は本来楽しんで読み聞かせるものだって忘れてて。絵本自体の楽しみ方を忘れてる。

4. 考察

以上、3回の意識調査とZoomを用いたインタビューを通して、翻訳においても、読み聞かせ前後のアクティビティの準備等においても、読み聞かせ会当日の子どもたちとのやりとりにおいても、「どうすれば子どもに理解してもらえるか、楽しんでもらえるか、子どもの視点で考えられた」というコメントが多数見られた。昨年につき、2回参加の4年生が、「去年は無事にやり切ることしか考えていなかった。正直、自分たちの準備に精一杯だったが、今年とはにかく子どもたちのことを考えた」と語る姿に、学習者から仲介者への意識変革、行動変容があったことが窺える。「仲介」の具体的方略については稿を改めて分析してみたい。

PJ開始時、「日頃小さな子どもと接する機会がほとんどないため、どのように接すればよいかわからない」と語っている学生が数名いたが、子どもとのやりとりがうまくできなかった理由の一つに、オンラインでの交流であることも挙げられるであろう。どのタイミングでミュートを外して発言するか、絵本をZoom画面共有で読み聞かせしている状況で、どこまで場を盛り上げる動きができるかは、たとえ子どもに慣れていても難しい。対面の読み聞かせ会であれば、もう少し自然に子どもへの声かけや触れ合いなどができたのではないと思われる。しかし、PC画面上ではあっても、日本と中国の子どもたちが同じ時間を共有できる場を作れることは、オンライン国際協働学習(COIL)の魅力である。

5. おわりに

細川 2016 : 191 は次のように述べている。

今、重要なのは、この混迷する社会の中で、価値観の異なる多様な他者との関係において、ことばによって自己を表現するとともに、その他者を理解し、共に住み良い社会をつくっていくこととそのための意識改革であろう。それは、

私たち一人一人が社会と関わりをもつにはどうしたらいいかという課題である。このことは、行為者一人一人が、一個の言語活動主体として、それぞれの社会をどのように構成できるのか、つまり社会における市民としてどのような言語活動の姿勢が求められるのかという課題と向き合うことである。

大学で中国語を専攻する目的や目標はそれぞれ違い、一学習者としてのスタートであった学生たちが、自分が学習中の言語を駆使し、習得したことを使って、人と人を繋ぐ「仲介者」に育ってほしい、との思いで日々教壇に立っているが、今後も絵本 PJ のようなプロジェクト型学習、〈拡張的交流学習〉を継続することで、学生たちの市民性形成に役立つ言語教育を模索していきたい。村田（2022：3-25）が指摘するように、オンラインによる協働学習は、国内における多様な人々との学び合いや、複言語とマルチモーダルなリソースの活用にもつながることから、今後も積極的に取り組んでいきたい。

謝辞

本研究は科学研究費補助金（課題番号：19K00917）による研究成果の一部である。

参考文献

- 阿部慎太郎・今井淳雄・中川裕三・後藤由美（2018）「大学中国語教育における絵本読み聞かせ活動の試み」、『中国語教育』第 16 号. pp.169-192
- 櫻井直子・奥村三菜子（2021）「CEFR Companion Volume with New Descriptors における「仲介」に関する考察」、『日本語教育』178 号. pp.154-169
- 清水和久・益子典文（2009）「小学校における「自律型国際交流学習」の特徴とそのデザイン：国際交流学習の実践事例の類型化に基づく特徴の明確化」、『岐阜大学カリキュラム開発研究』27 号. pp.90-99

- 澤邊裕子・植村麻紀子・中川正臣（2022）「継承言語教育の視点から見た絵本読み聞かせプロジェクトの意義」，第 28 回プリンストン日本語教育フォーラム紀要. pp.351-363
- 澤邊裕子・中川正臣・岩井朝乃・相澤由佳（2018）「教室と社会をつなげる交流学习実践コミュニティは何を目指すのかー外国語教育における〈拡張型交流学习〉の可能性ー」，『日本語教育研究』44. pp.115-133
- 中川正臣・岩井朝乃（2020）「日韓交流学习の動向と課題」，『城西国際大学紀要』第 28 巻第 2 号. pp.107-120
- 中川正臣・澤邊裕子（2021）「異なるコミュニティへの越境から生まれた学びー韓国絵本プロジェクトの実践からー」，『複言語・多言語教育研究』9 号. pp.120-129
- 長沼君主（2018）「CEFR から読み解くタスクベースの言語能力発達」後編. ARCLE（ベネッセ教育総合研究所）新企画リレーコラム「言語能力育成を考える」第 3 回. arcle.jp/note/2018/0029.html（閲覧日 2022 年 11 月 1 日）
- 細川英雄（2016）「循環する個人と社会ー市民性形成をめざすことばの教育へ」，細川英雄 尾辻恵美 マルチェッラ・マリオッティ編（2016）『市民性形成とことばの教育ー母語・第二言語・外国語を超えて』第 8 章. pp.190-208. くろしお出版.
- マイケル・バイラム（2015）『相互文化的能力を育む外国語教育ーグローバル時代の市民性形成をめざして』細川英雄監修 山田悦子・古村由美子訳. 大修館書店.
- 真嶋潤子（2019）「外国語教育における到達度評価制度について：CEFR 初版 2001 から 2018 補遺版 CEFR-CV まで」，『外国語教育のフロンティア』第 2 号. pp.1-13
- 村田晶子編著（2022）『オンライン国際交流と協働学習 多文化共生のために』くろしお出版.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment-Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.（閲覧日：2022 年 11 月 1 日）