



Title	「上級読解」の実践報告
Author(s)	水野, 亜紀子
Citation	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2019, 17, p. 1-8
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/71696
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

「上級読解」の実践報告

Practice Report on “Advanced Japanese Reading” Class

水野 亜紀子

【要旨】

「文学的な読解」をテーマとする「日本語実習 5 A 上級読解」の授業報告を行う。この授業では「文学における読解が通常読解とは異なるということを理解する」と「文学的な読解が主体的にできるようになる」ことを目標として掲げるが、その目標を達成するためには、学生自らが進んで読解に取り組まなければならない。学生が繰り返し本文に向き合うよう、教員として行った取り組みについて述べる。

1. はじめに

大阪大学日本語日本文化教育センターにて平成29年度秋～冬学期に担当した「日本語実習 5 A 上級読解」は、日本語・日本文化研修留学生プログラム（J プログラム）と短期留学日本語・日本文化特別プログラム（メイプル・プログラム）の学生を対象とした科目である。複数ある読解科目の中でも「文学的な読解」をテーマとする授業である。同じような性質を持った授業を担当する先生方との情報共有を目的として、授業を行う上で工夫したことについて報告を行いたい。

「日本語実習 5 A 上級読解」では「授業の目標」を定める際、あらかじめ示された方針に従った。その方針とは「文学における読解が通常読解とは異なるということを理解する。その上で、そのような文学的な読解が主体的にできるようになる」というものであった。ここにある「文学における読解が通常読解とは異なる」ことを学生に理解させることが、この授業の中では最も重要となる。文学とは、例えば注意書きのように、一通りにしか解釈を受けつけないものではなく、多様な読みを許容するものである。授業では、文学という、まとまりのある構造体としての文章に向き合う際の姿勢と注意点を、主に実践を通して伝えることを目指した。

これに関わり先に述べておきたいのは、授業では文学の解説書や論文を読む活動は行わず、必要な語彙や重要な考え方についての解説は口頭での簡潔な説明にとどめ、実際に文学作品に向き合う活動に多くの時間を割いたということである。この点は他の読解の授業とは異なっていたかもしれない。例えば「国際関係学の文章の読解」が授業のテーマである場合、国際関係学に関わる様々な種類の文章を読むことが活動内容となるはずである。これに対して「文学的な読解」をテーマとする授業では、文学研究に関わる文章を読むことを活動内容とするだけでは「授業の目標」である「文学における読解が通常読解とは異なるということを理解する。その上で、そのような文学的な読解が主体的にできるようになる」を達成することはできないと考える。書かれた解説を読むだけでは、方法を理解することはできても、実際に文章を読むようにはならないだろう。実践を抜きにしては「文学における読解が通常読解とは異なる」ことを理解するだけでもなかなか難しい。授業の中では段階を踏んで文章に向き合っていくことで、最終的には受講者全員に、文学を対象とした創造的な読みに取り組ませた。では、どのような進め方をすれば各自が無理なく、また混乱することなく、創造的な読みを行えるのだら

うか。この報告では「日本語実習5 A上級読解」で実際に行ってきたことについて、要点を整理しながら述べることにしたい。

2. 授業計画

「日本語実習5 A上級読解」では芥川龍之介の児童文学のうち「仙人」「蜜柑」「魔術」「蜘蛛の糸」の四作品を取り上げることにした。第1回をガイダンスとし、第2回～第3回は「仙人」、第4回～第7回は「蜜柑」、第8回～第11回は「魔術」、第12回～第15回は「蜘蛛の糸」を扱って授業を行う予定を立てた。実際には、第1回目～第3回目は、ガイダンス、文学に関する語彙の説明、「仙人」の読解という三つの活動を少しずつ行った。正式な授業登録までは出席する学生が入れ替わるため、第1回～第3回は、どの授業から参加をしても加われるように復習部分を設けた。復習では前から順に何度も戻る形になったが、要点を学生にも説明してもらうことで内容の定着をはかり、初めて参加する学生もついていけるよう配慮した。また、最終的には六名の学生が履修したが、実際に進めていくと、学生らの日本語能力が想定していたよりも高く、授業の進み方が計画よりも早まったため、15回目には当初予定の無かった「野呂松人形」と、芥川の手紙（後に妻となる塚本文宛てに送った手紙）を取り上げるようになった。学生らが予習なしでも読めるように、「野呂松人形」には写真入りの語彙表をつけた。

3. ガイダンスの重要性

授業ではガイダンスの役割を重視した。ガイダンスで学生に授業の進め方と目標についてよく理解してもらっているからこそ、受講者全員がしっかりと参加できる授業を作り上げることに成功しているのではないかと考える。ガイダンスで注意事項として学生に伝えた内容は三点にまとめられる。この三点に筆者の授業への工夫を盛り込んでいるので、順に紹介していきたい。以下、三点について「学生に伝えた内容とその意図」「授業での取り組み」「授業後に寄せられた意見と反省」の順に説明する。

3.1 一点目「質疑応答によって読解内容を確認する」

3.1.1 学生に伝えた内容とその意図

授業の進め方について説明する際、学生へは「この授業は教員が質問をして学生が答える方法で進めます」「よく考えて欲しいところはノートに意見を書く作業も取り入れます」「授業中に近くの席の人と話し合いをする時間がたくさんあります」「いま説明をした方法で授業を進めるため、授業では一人一人が発言する機会が多くなります」と伝えた。授業が予習を前提として進められることも伝えた。二作品目以降は必ず、その作品を扱う授業に入る前に一編をすべて読んでくるよう指示した。使用テキストは芥川龍之介『蜘蛛の糸・杜子春』（新潮文庫、2013）である。学生によってはこの授業の進め方を負担に感じる者もあると考えられるため、上記のことをシラバスでもガイダンスでもあらかじめ伝えている。

授業では、学生らは正確に把握しなければならない内容は正確に把握し、自分なりの読みを進める場面では自分なりの読みを進め、思い込みではなく論理的にそれを説明することができるようになることを目指す。学生の答えを確認する方法として質疑応答の形式を採用した。質疑応答によって授業を進めていくことは、ともすると指名された学生のみが参加しているよう

な状況に陥る可能性があるが、これを話し合い活動と結びつけることで、常にクラス全員が参加している状態を目指した。「文学的な読解」をテーマとしている以上、学生は自分から文学に向き合い、読みに取り組んでいかなければならない。クラス全体が同じ問題を共有しつつも、それぞれが独自の答えを作りあげていくことができるよう、質疑応答と話し合い活動を組み合わせることにした。

3.1.2 授業での取り組み

授業では、一つの質問に対して席順に指名をして答えてもらった。単語の意味確認や、答えが確実に一つしかない質問以外は、たいてい様々な意見が出るため、一つの質問に対して数名が答えることになる。意見を述べたい学生のストレスがたまらないよう、最終的には意見を言いたい人がいなくなるまで発言をさせた。すべての発言を、教員が黒板を使用しながら整理していき、意見が尽きたところで、問題の考え方と、必ず押さえていなければならない条件について説明し、答えが妥当なものであったかどうかを確認する。発言をしなかった学生にも、自分の答えが適切なものであったかどうか確認させる。学生の答えが「誤っている」場合には、なぜ教員がその答えを「誤っている」と判断するのかを出席者全員が納得するように説明をし、答えを考える上で必要な要素や、答えの中に必ず盛り込まなければならない要素をヒントとして与えながら再考を促した。この時点ですでに解説を終えているので、たいていの学生は時間を要せず修正を行うことができた。解釈自体は自由であるため、本文を踏まえ、理屈の通っている答えはすべて認めた。

質疑応答の形式を採用する中で一番問題となるのは、学生が質問に対して答えを用意できない場合である。たまたまその時に指名された学生も、指名されていない学生も、答えを用意できない場面はあるだろう。すべての学生が自分なりの答えを導き出せることが目標であるため、学生が受動的な態度のまま終わるケースをなくしたいと考えた。その結果、重視したのが話し合いの時間である。指名した学生が質問に答えられない場面をきっかけとして、毎回、隣や前後の席の学生同士で話し合う時間を設けた。その後で先に指名した学生に答えてもらうことにした。この時、あえて話し合いに時間制限を設けなかった。話し合いを時間で区切らない方法は、一般的には効果的ではないと考えられている。しかし、この授業では出席者全員の話が尽きるまで待つことにした。これは結果的には良い教育効果をもたらしたといえる。質問した箇所についてまったく考えを持っていなかった学生にとっては、本文を参照しながら他の学生の意見を聞くことは刺激になり、すでに独自の意見を持っている者も、自分の考えを落ち着いて他の者に伝えることで、考えをまとめることができる。学生の中には、質問に対する考え方が幾通りもあり、どの要素に着目すればいいのかわからないなど、具体的に自分が何に迷っているのかを他の者に説明することで、考え方を共有し、議論の内容を整理しようとする者もいた。いずれにしても、質問に対する答えだけではなく、その答えに辿り着くまでの考え方についても話し合っており、その時間はどの段階にいる学生にとっても重要な時間となった。そのため、全員の話が尽きるまで待つのは、この授業では意味のあることであった。履修者が六名であったため、あるグループだけが話し合いを続け、誰かを無意味に待たせているという状況はほとんど生まれなかった。そのかわり、話し合いを始めたときに話が盛り上がらなかったペアが、周囲の雰囲気や、聞こえてきたキーワードに触発されてお互いに話し始めるという場面が何度

も見られた。

3.1.3 授業後に寄せられた意見と反省

授業を質疑応答によって進めることの趣旨や、話し合い活動を取り入れることの趣旨は学生にも共有されたため、学期後のアンケートではおおむね良好な結果を得られた。学生からは「意見を述べ合うことでたくさん考えることができた」「話すことで考えをまとめることができた」という回答を得た。一方で、この授業では学生の座る席を指定しなかったため、皆がいつも同じ席に座っていた。アンケートの中には、話し合い活動について「メンバー固定はざんねん。席の遠い他の人とも個人的に話したかった」という意見が見られた。今後話し合い活動を行うときには、毎回異なる二人組や三人組を組めるよう、時には教員から指示を出していきたい。

3.2 二点目「予習の段階で不明な点をなくしてくること」

3.2.1 学生に伝えた内容とその意図

ガイダンスにおいて、学生に「予習をするとき、わからないところがなくなるまで読んでください。もちろん、わからないところが残ってもいいです。どこがわからないかが、わかるようにしてきてください」「知らない単語は辞書を使って調べてきてください」「予習にたくさん時間がかかってもいいです」と伝えた。

「わからない」には様々なレベルがあるため、「わからないところがなくなるまで読んでください」という指示はあいまいであると思われるかもしれない。しかし、まずは予習として学生本人が十分だと思うところまで読み込んできてもらうことにし、学生が漠然とわからないと感じていることの内容や位置づけ、それが作品上で持つ意味は、授業の中で次第に明らかになるよう適宜教員が段取りを変更しながら進行させることにした。そもそも、文学をどこまで深く読み込むことができたかという判断を学生本人が行うことは難しい。学生の疑問は教員側で整理し、達成目標も教員側で設定することとして、まずは学生には自分が「全部わかった」と思えるところまで調べ、熟読してきてもらうことにした。

さらに、予習にはどれだけ時間をかけても問題ないと伝えた。この授業のテーマは「文学的な読解」であるため、必要であるのは速読の訓練ではなく、数多くの文章にあたる訓練でもない。文章の全体と部分の結びつきを理解しながら読む訓練こそが必要であると考えた。時間をかけながら文章を読み進めていくことは、時としてよくないことであるように思われるが、文と文が有機的に結びついていることを意識した読解ができるようになるためには、時間をかけることも、何度も同じ部分を読み返すことも、決して悪いことではないということを知ってもらいたいと考えている。

3.2.2 授業での取り組み

先に、学生の疑問は教員側で整理すると述べた。それ以外についても全て、教員が問題の種類や大小を腑分けしながら進行した。混乱を招かずに各学生が独自の読みを進めていくためにそれは必要なことである。ここでは、以下、授業の基本的な進行の仕方を簡潔に説明したい。

どの作品を取り上げる時にも、まずは段落ごとに①、②、③……と番号をふる（形式段落）。さらに、いくつかの段落が集まって意味の上で一つのまとまりをなしているところで区切って

いき、A、B、C……とアルファベットをふる（意味段落）。意味段落ごとに一人の学生に音読をしてもらうが、音読前に先に質問を投げかけておき、音読後にも、質問を投げかけていくという形で進める。

学生に投げかける質問は、読みの達成目標の大きさによって便宜的に三段階に分類した。一段階目は、該当箇所日本語の意味がわかる（単語・漢字・文法）、文化的な背景を考慮した上で該当箇所日本語の意味がわかる、該当箇所から読み取れる設定がわかる、という段階である。これは形式段落ごとに確認する。たいていは最終的に一つ、多くとも二つの答えに確定することができる。二段階目は、作品全体から見たときに、該当箇所の意味や役割がわかる、該当箇所の位置づけがわかる、という段階である。これは意味段落ごとに一度確認をし、時と場合によっては最後まで読み通した後に再度確認する。二段階目では、文章中の他の箇所を参照しながら、より説得力のある説明ができるようにすることを目指す。この段階から各自の解釈は分かれるが、日本語をよく読み、自分の目で解釈の根拠を探してくることに意味がある活動である。学生によって解釈が分かれたときには、どれか一つを正解とする方向に話を進めない。その代わり答えを考える上で必要な要素や、答えの中に必ず盛り込まなければならない要素を示し、出された意見についてクラス全体で妥当かどうかを確認したり、各自に自分の意見が妥当なものであるかどうかを確認させたりする。適宜質問を受けつけているので、学生によっては自分の意見を積極的に発表したくなる場所である。

三段階目は、全体を視野に入れたときに作品テーマについて考えることができる、正確に日本語の意味を理解しながらも、他の人より面白く読める、という段階である。つまり創造的な読みを行う段階を指す。これは最後まで読み進めたときに確認するが、その作品の冒頭を読み始める前にあらかじめ質問内容を知らせておき、心の準備をさせておく。「全部読み終わった後でこの作品のテーマについて聞きます」と言う場合もあるが、例えば「蜜柑」を扱ったときには「この作品には作者の人間的な心の温かさが感じられると言われますことがあります。本当ですか。この質問を、作品を読み終わったときにまたします」と伝えた。（この質問は南部修太郎「若葉の窓にて」（『読売新聞』1919年5月7日）を踏まえた。）この質問は、作品全体のテーマに関わることを考えさせるものでありながらも、答えの導入部分が二択になるものである。三段階目では、皆がより豊かに作品を読もうとし、様々な意見が出る。ここで注意しなければならないのは、先入観や思い込みで意見を述べるのではなく、あくまで文章にそって、その中で考えをまとめさせることである。教員が三段階に分類した質問の二段階目と三段階目は、時として何度も行ったり来たりする関係となるが、教員が意識的に質問をこの三段階に分けることで、学生の議論が混乱しないようにした。

この節の最後に、一段階目の質問で行った工夫について具体的に述べたい。読解を進める上で重要だと考えられる単語の意味を確認する場合は、レベルに関係なく皆の印象に残るよう、その単語を用いて簡単な作文を作ってもらった。たとえば、「蜘蛛の糸」には「あさましい」という単語が用いられていた。「自分ばかり地獄からぬけ出そうとする、鍵陀多の無慈悲な心が、そうしてその心相当な罰をうけて、元の地獄へ落ちてしまったのが、御釈迦様の御目から見ると、浅ましく思召されたのでございましょう」という箇所である。「あさましい」はN1レベルの単語であるが、後に「あさましい」と感じる「御釈迦様」という存在について考えるため、この単語を使った作文の活動を取り入れた。他の学生の作文を聞くことによって「あさましい」

という単語の意味を理解し、作文の直後に作品本文に戻ることによって「浅ましく思召された」「御釈迦様」の気持ちを理解させた。単語の意味の定着のため「今日中に一度、会話の中でこの単語を使ってみてください」と言うこともある。宿題として課しているわけではないが、学生の記憶に残るようである。他に、「うようよ」という単語を使用した作文も行った。「罪人たちは何百となく何千となく、まっ暗な血の池の底から、うようよと這い上って、細く光っている蜘蛛の糸を、一列になりながら、せっせとのぼって参ります」という箇所が登場する。ここでは後に「うようよ」のニュアンスを考慮した考察を行うよう指示する予定があるため作文を指示している。オノマトペが苦手であるという学生が多いので、授業の中では文学で効果的に用いられているオノマトペには積極的に触れるようにしている。

3.2.3 授業後に寄せられた意見と反省

授業では、学生に投げかける質問を、意識的に三段階に分けた。段階を踏んで進行することで、学生は混乱をせずに何度も文章に向き合うことができたのではないかと思う。後のアンケートには「理由があって答える練習になった」という意見があった。文学を読む際、読み方は自由であるが、自分の解釈を説明するときには根拠を示しながら説明をしなければならない。そのことが学生に理解され、実践にうつされたのだと思う。一方で、「深読みの度が難しかった。学期の中盤ごろは、深読みしすぎた」という意見もあった。教員からの二段階目の質問は、様々な解釈を許すものを対象としたつもりであったが、中には一つの解釈しか許さないものも含まれていたため、学生を迷わせることがあったのだと思う。二段階目の質問は、質問の性質によってさらに分けて考えてもよいかもしれない。アンケートでは他に、「単語の意味の確認の時間は、はじめは必要ないと思ったが、いると思った。作品をより深く理解できた。時間をとりすぎると言うこともあったが、必要だった」という意見が寄せられた。時間配分に気をつつつ、今後も取り入れていきたい。

3.3 三点目「授業で間違えたことを述べても成績には反映されない」

3.3.1 学生に伝えた内容とその意図

授業の成績は、出席50%、期末レポート50%である。「出席50%」は出席状況と授業参加、授業中の課題を対象としているが、「授業中の発言がたとえ間違っていたとしても、それは成績に反映されない。皆で答えを確認する時に、答えを出すときの考え方が理解できればいい。授業に参加することが重要である」と伝えた。

授業では学生が積極的に発言することを重視している。なぜかという、積極的に発言をするためには、よく作品を読み込むことが必要だからである。指名をされて皆の前で意見を述べるにしても、他の学生と話し合い活動をするにしても、多く発言をするためには準備を欠かすことはできない。何度も作品本文に立ち返り、主体的に読みに関わることを求める立場としては、学生に積極的な発言を求めたいのである。

3.3.2 授業での取り組み

学生が何度も同じ文章に向き合うことが上質な「文学的な読解」のための訓練になると考えているため、学生から似たような意見ばかりが出されたときには、それがたとえ妥当な読みで

あったとしても、あえて異なる読みの可能性を示すことで揺さぶりをかけ、再び読解に向かわせることがあった。自分の読み方だけを正しいと思わせず、何度も文章に向き合わせるための工夫として、ここに「蜘蛛の糸」を扱ったときの例を挙げたい。揺さぶりをかけるための言葉を考える際、和田茂俊「蜘蛛の糸の震え」(『文藝研究』1999年9月)を参考にした。和田論文は学生にも紹介した。

「蜘蛛の糸」を取り上げた時、第三段階目の質問として「この作品テーマは何でしょうか」という素直な質問を投げかけた。一人の学生から一つか二つずつ考えが出された。それらは例えば「犍陀多が地獄に落ちたのは自分が助かることだけを考えたからで、自分のことばかり考えていてはいけない」「悪い事をしたら、結局は悪い結果になる」などであった。全部で十一個の意見が出されたが、そのほとんどが「犍陀多」を軸として読んだ場合に考えられ得るテーマであったため、まずはその事実を指摘した。そして、「犍陀多」ではなく「御釈迦様」を軸として読んだ場合にどのようなテーマを読み取ることができるかを考えようと提案すると、驚いた様子であったが、学生らはまた新たな気持ちで本文に向き合い始めた。

「蜘蛛の糸」を扱った時には、揺さぶりのための質問や提案を数多く行った。例えば、この作品は語り手が敬語を使用するところに特徴があるため、敬語の使用に目を向けさせた。敬語の効果についても質問し、敬語の使用によって距離感が生まれることや、恭しさは時として皮肉にも聞こえることなどを確認した。ここでは敬語自体の学習を行うこともできた。「御釈迦様の御目から見ると、浅ましく思召されたのでございましょう」の「思召されたのでございましょう」に語り手の判断が入っていることも確認した。

語り手の解説が「犍陀多」の利己心を印象づけるという仕組みを直ちに気づかせることは難しいが、本作に登場する「御釈迦様」に目を向けさせると、学生は何度も本文を読み返したくなるようであった。「御釈迦様にはどのような特徴がありますか」という質問を投げかけ、改めて考え直させると、「意地悪」「冷たい」「ひどい」「ひとりぼっち」「暇」などの答えが集まった。「ぶらぶら御歩きになっていらっしゃいました」の「ぶらぶら」や「ふと下の容子を御覧になりました」の「ふと」、「出来るなら、この男を地獄から救い出してやろうと御考えになりました」の「出来るなら」に「御釈迦様」の適当さを見出す学生もいた。「御釈迦様」が「犍陀多」を助ける根拠が少ないことに疑問を持つ学生もいた。こうして、「御釈迦様」は実は救済者としては完璧な存在ではないのではないかという見直しを行った。

先述の和田論文では、「御釈迦様」の覗きに他者への恐怖が潜んでいることが指摘されている。そして、「犍陀多は他者が「うようよと這ひ上つて」接近してくる光景に恐怖を覚えたのだが、同時に、犍陀多を「外の罪人と一しよに蠢いてゐる」と見た釈迦も、犍陀多が着実に自らに迫ってくる光景に恐怖していたのではないかと述べられている。こうした読みを示すことで、道徳的なテーマを見出そうとする学生らにさらに揺さぶりをかけた。和田論を紹介した上で学生には「犍陀多」の人物像を読み取ってもらい、地獄から這い上がってくる「犍陀多」を「御釈迦様」がどのように見たかを考え直してもらい、芥川が使用する比喻に注目してもらい、最後の方にある「犍陀多が血の池の底へ石のように沈んでしまいますと、悲しそうな御顔をなさりながら」の解釈を考え直してもらった。「犍陀多」が糸をのぼってくる行為は初めから皆に把握されていたが、それが「御釈迦様」との接近を意味すると考えられることはなかったため、学生は驚きをもって反復して本文を読むこととなった。「蜘蛛の糸」のテーマを最終的に個人個

人で考えるにあたり、和田論に沿った考え方をする学生も、そうではない学生もいたが、説明を聞く限り、各自が何度も本文にあたった形跡が認められた。

3.3.3 授業後に寄せられた意見と反省

学生が繰り返し文章を読むことを期待し、学生の積極的な授業参加を促すため、この授業では「授業中の発言がたとえ間違っていたとしても、それは成績に反映されない。皆で答えを確認する時に、答えを出すときの考え方が理解できればいい」とした。アンケートでは、この方針に対する直接の意見は出されなかったが、「色々な角度からより深く読むのは面白かった」という意見があった。ここからは、学生が授業の中で、様々な角度から読むことに臆せず挑戦できたことがわかる。今後も、重要なポイントを押さえる時間は必ず設けることとして、学生が活発に発言できる状況を作りたい。それがひいては学生が文章に何度も向き合うきっかけを作り、主体的に読解する姿勢を育てていくと考える。

4. まとめ

平成29年度秋～冬学期「日本語実習5 A 上級読解」での実践をもとに、授業を行う上で工夫したことについて報告を行った。ガイダンスで学生に伝えた内容である「質疑応答によって読解内容を確認する」「予習の段階で不明な点をなくしてくること」「授業で間違ったことを述べても成績には反映されない」という三点を柱として報告をまとめた。ここに挙げた三点は、履修者が常に授業に参加している状態を作り出すことを目指して考えたことである。「文学的な読解」の力を伸ばすには、実践の積み重ねが何より大切である。授業で観察する限り、学生らは思い込みや先入観ではなく文章に基づいた読みを行っていく訓練を重ね、創造的な読みに取り組むことができた。アンケートには「単に先生から読み方を教えてもらうよりいい勉強になった」というコメントが寄せられていた。

アンケートを見ていくと、こちらの設定した「授業の目標」を軽く超えるような、レベルの高い反省や希望も書かれていた。「話し合いのためにより多くの語彙を学ばなければならないと感じた」や、「文学の理論など、専門的な知識も学びたい」などである。授業中、読解したことを口頭や文章によって表現する機会が多かったため、より多くの語彙を学ばなければならない、という意識が生まれたのであろう。振り返ってみると、難易度の高い口頭表現の活動、文章表現の活動を多く求めてしまったかもしれない。その点は今後気をつけなければならない。文学研究への関心を感じさせる記述は喜ばしいことであるが、文学理論の勉強や専門的知識の勉強はまた別の活動内容となるため、そうしたことも授業の中で触れられたらよいと思う。また、もしこの授業がより大人数であったなら、皆が充実した活動を行えるよう、意見の共有の仕方を変えなければならないかもしれない。受講者数が多くなった場合についても考えたい。

(みずの あきこ 本センター准教授)