



Title	再話を用いた読解授業：学生評価を中心に
Author(s)	佐藤, 淳子
Citation	日本語・国際教育研究紀要, 27, 73-94
Issue Date	2024-03
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/92235
Type	bulletin (article)
File Information	27_p73.pdf



[Instructions for use](#)

再話を用いた読解授業

－学生評価を中心に－

佐藤 淳子

要 旨

本稿は2021年度前期、後期、及び2023年度前期に、中級後半クラスで行なった「ペアによる再話活動」を取り入れた読解クラスでの実践について報告するものである。「再話」とは、「ストーリーを読んだ後に原稿を見ない状態でそのストーリーの内容を知らない人に語る活動」(卯城ほか 2009, p.119)であり、テキストを読んで処理をするモードだけではなく、処理した情報を整理して産出するモードも含むダイナミックな活動である。この活動を主とした授業実践を行なった結果、授業全体の満足度は5件法で平均4.618($n=34$)と非常に高い結果となり、「知的に刺激され勉強意欲が高まったか」「自分は積極的に参加したか」など他の項目においても総じて高評価が得られた。自由記述の分析からその評価の要因を探ると、「全体(クラスの雰囲気、交流、手順など)」「教師」「再話」「素材」が背景にあることが示唆された。「再話」に関しては具体的に読解力や文章の内容を説明する発話能力に伸張を感じたというコメントが寄せられた。また「素材」に関しては、内容、レベルともにバラエティに富んでいた文章の再話を通して、日本の文化や日常に関する多くの情報を得られたと学生が感じていたことが示唆された。授業内活動の時間配分に関する点や、どこまで語彙や文法の解説を教師が行うかという点など、再考すべき部分はあるものの、「ペアによる再話活動」を取り入れた読解授業は、文章の読解力や発話能力に寄与する可能性が示された。

【キーワード】 読解、再話、ペア、中級日本語学習者

1. はじめに

本稿は、北海道大学で行ったペアによる再話活動を取り入れた授業実践について報告するものである。従来、読解の授業はテキストの内容を理解

する情報処理に重きが置かれ、一つ一つの語彙の意味処理から文章全体を理解していくボトムアップ方式にせよ、まず文章の全体像をつかんでから精読していくトップダウン方式にせよ、教師は学習者がテキスト入力 of 処理の手助けをするのが一般的であった。しかし、近年の文章理解に関する研究では、目標言語の発話のプロフィシエンシー (oral language proficiency) や目標言語で書かれた文字を音声化する能力 (word reading/decoding) が文章理解力を説明する強い因子であることを示した Gottardo & Mueller (2009) など、文章理解力と発話能力との関連性が明らかになってきている。また、語彙知識と読解力には強い相関があるとされているが (Qian, 2002 など)、第二言語話者のスピーチ・プロダクション・モデル (Kormos, 2006) では、理解の際に検索されるレキシコンと、発話の際に検索されるレキシコンは長期記憶内で同一のものと考えられている。つまり、理解という処理モードだけではなく発話という産出モードも活性化させることによって、読み手／話し手のレキシコンに新たな情報を取り込んだり再構築したりする機会を拡大することが期待される。

そこで筆者は、テキストを読んで処理をするモードだけではなく、処理した情報を整理して産出するモードの活動を含むダイナミックな活動である「再話」を読解の授業に取り入れることとした。

2. 「再話」の理論的背景

「再話」とは、「ストーリーを読んだ後に原稿を見ない状態でそのストーリーの内容を知らない人に語る活動」(卯城ほか 2009, p.119) と定義され、前述のように処理モードと産出モードを含む活動である。インプットの処理については、図 1 左側に示すように「表層構造の処理」「テキストベースの処理」「状況モデルの生成」の 3 つのレベルから成ると考えられている (Kintsch 1994)。まず「表層構造の処理」レベルで、一つ一つの単語の意味を長期記憶に保持している情報 (レキシコン) と照合しながら確認していく。次に、「テキストベースの処理」レベルで、句や文など単語を超えた要素同士のつながりを認識し、テキスト全体の意味を理解する。最後に、「状況モデルの生成」レベルで、理解したテキストを自分が見聞きしたり経験したりしたことがある既有知識の記憶 (エピソード記憶) と結びつけて自分なりに解釈する。同じテキストを読んでも思い描く像が異なったり、印象が異なったりするのは、「状況モデルの生成」に読み手の

個人的な知識や経験が反映されるためである。

一方、Swain (1985) のアウトプット仮説提唱以降、言語の産出時には意味だけではなく形式、すなわち語彙の選択や正しい統語規則の運用に注意が多く払われることがわかっている。言語産出のプロセスを示した Levelt (1989) や Kormos (2006) によれば、我々は母語であれ第二言語であれ、産出の際に図 1 右側のようなプロセスを経る。各部門の説明は佐藤 (2022) に詳しいが、ここでは概要を記す。

まず話者は「概念化部門」で何を伝えたいのかを計画する。この概念化部門の活動は話者が母語と第二言語で共有しているエピソード記憶やレキシコンの一部によって支えられている。この概念化部門で計画された言語化前のメッセージは「形式化部門」で形を与えられる。すなわち、どの語彙や形態素、語順を用いるかなどが計画される。この形式化を支えているのが話者の持つ語彙や文法などに関する記憶、レキシコンである。第二言語についてはレキシコンが限定的であり、また意識的に検索しなければならない語彙や文法に関するルールが母語よりも多いことから、形式化にまずいたり時間がかかったりする。形式化部門を経た内言 (internal speech) は最終的に「調音化部門」において身体的な調音気管を通して知覚できる音となる。



図 1 発話のモデルと再話活動
左側のテキスト理解モデルは Kintsch (1994)、右側の発話モデルは Kormos (2006) をもとに筆者作成

再話活動の場合、自由な意見述ベタスクやディスカッションとは異なり、伝えるべき情報は学習者がゼロから生成するのではなく、先の処理モードである程度生成された「状況モデル」の情報に基づいている。そのため、

発話の際には、それらの情報をどのように形にするかという「形式化部門」に認知資源の大半を割くことができる。

前述のように、理解の際に検索される長期記憶内のレキシコンと、発話の際に検索されるレキシコンは同一のものと考えられており、読むだけの「浅い処理」ではなく、発話という「深い処理」によりレキシコンに新しい情報が取り込まれたり、既存の知識が再構築されたりすることが期待される。

3. 実践の概要

本稿では中級後半の読解のクラスでの実践を報告する。実施期間や参加者の国や地域を表1に記す¹⁾。

表1 実施期間と参加者の国や地域

実施期間	国や地域
2021年4～7月	中国(4)、英国(1)、オランダ(1)、タイ(1)、台湾(1)、ドイツ(1)、米国(1)
2021年10～1月	アンゴラ(1)、カナダ(1)、韓国(1)、中国(1)、フィンランド(1)、米国(1)
2023年4～8月	中国(10)、米国(2)、カザフスタン(2)、イタリア(2)、英国(1)、エクアドル(1)、韓国(1)、ドイツ(1)、フィンランド(1)、ベトナム(1)、ヨルダン(1)

3.1 初回授業

授業は1回あたり90分で、週1回、全16回実施した。初回の授業の時点ではまだ履修を検討中の学生も含むため、まずこの授業では簡単な自己紹介やスケジュールや評価方法を含む授業の外枠についての説明を行ったあと、授業の方針を示す目的で以下2点の内容を伝えた。

- ポイント1：母語を含む既有知識を活用して、部分より全体を理解する
- ポイント2：(特に非漢字圏の学生は)漢字の読み方や書き方よりも「意味」を覚えること

1つ目のポイントについては、Kintsch(1994)の文章理解モデルに基づく読解の仕組みを援用し、第二言語(ここでは日本語)の読解では理解

できる語や既存知識から全体を組み立てることを目指してほしいと説明した。これは次回以降の再話活動をにらんでの説明である。そうはいつても、学術的な文章理解モデルなどを説明に用いたわけではなく、具体的には、160字程度の中級後半レベルの文章（文章の難易度判定にはjReadability²⁾を使用）を示した画面を共有し、まずそれを2分間で黙読してもらってから画面共有をいったん止め、どんな内容の文章だったかを数人に説明してもらった。その後、再度文章を画面共有し、わからなかった単語や表現を数人に挙げてもらった。そして、図2のスライドを示しながら、文章の中にはわかる言葉とわからない言葉が混在しているが、当該授業ではわかる言葉や、自分が母語などですでに持っている知識を活用して全体を理解する練習をしていくという方針を示した。初回でこれを示したのは、実際にペアで再話活動をする際には「表層構造の処理」レベルで完璧を求めてしまうと、つまりわからない言葉があるたびにそこに滞留してしまうと、制限時間内に「状況モデルの生成」レベルまで進めなくなってしまうためである。個人個人のペースで言葉を調べながら文章を読み込む精読の作業は、後述する毎週の課題（内容理解度チェックのクイズ）に取り組み際に必要となるようにした。

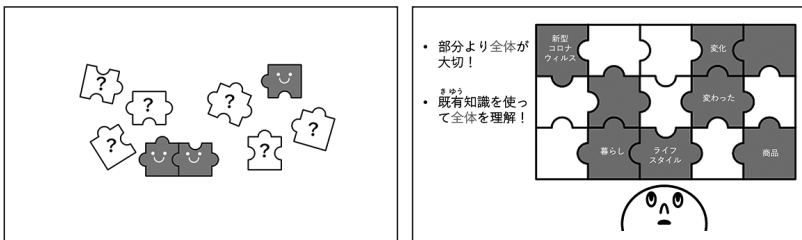


図2 ポイント1の説明のため実際の授業で使用したスライド

2つ目のポイントを伝えるために、まず図3の左のスライドを共有し、学生2～3名に声に出して読んでもらった。この文は前出の中級後半レベルの文章の一部である。ここでは、どの学期の実践においても学生たちが「ひらがなとカタカナだけだと難しい」「どこで言葉がはじまるのかわかりにくい」といった反応を見せる。そこで図3の下のスライドを示し、漢字がないと言葉のかたまりがわかりにくいことを確認してから、図3左側のスライドを示し文節は漢字の前に切れ目があることが多いことを実感してもらった。

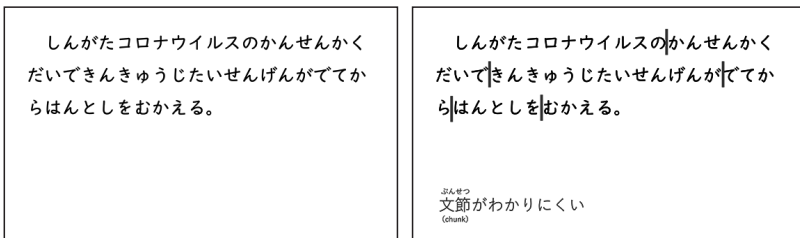


図3 ポイント2の説明のため実際の授業で使用したスライド

さらに、図4のスライドで、読解の際に目で見えた文字を頭の中で「音」にしてから「意味」を考えると時間がかかること、速く読むためには漢字を読めなくても意味がわかることが重要であることを伝えた。

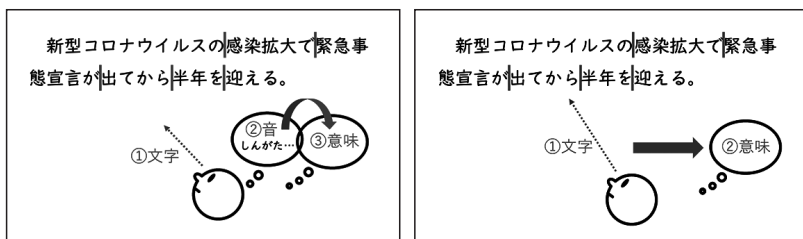


図4 ポイント2の説明のため実際の授業で使用したスライド

ここでは「拡大」の「大」や「拡」のつくりの部分の「広」、「緊急」の「急」、「宣言」の「言」など初級レベルの漢字の意味から単語の意味を推測する練習をし、意味がわかる漢字が増えれば増えるほど、読解が速くなることを実感してもらった。

なお、2020年10月に示された日本語教育の参照枠の報告（文化庁 2020）では漢字の取り扱いについて、「見て意味が分かればよいもの」「意味と読み方が分かればよいもの」「書けるようになることが望まれるもの」を言語使用場面などに応じて選定し指導することが重要という方針が示されている。本実践は読解を主眼としたものであるため、見て意味がわかることを重視した。

3.2 2回目の授業

2回目の授業では冒頭に前回の内容に軽く触れたあと、実際に再話活動の練習を行った。まず図5のスライドを示しながら、これからある文章を

3分間読むこと、その後文章を見ずに1分間文章の内容についてメモをとること、最後にメモだけを見ながら内容を説明することを伝えた。

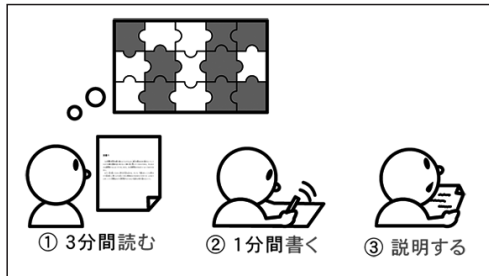


図5 再話の流れを説明するスライド

この際、メモは母語でもイラストや図でも、どんなに汚い字でも構わないということを強調した。この初回の練習は、多読素材のオープンソースである「たどくのひろば」³⁾の中から筆者が執筆したものを一部改編し200文字程度に短くしたものを使用して行った。数人の学生にメモを見ながら内容を説明してもらい、再話活動の流れをつかんでもらった。

全体での練習のあと再話をペアで進めていくわけだが、読解の素材を配布する前にまずは文章の内容に関わりのあるイラストや写真をクラス全体に示し、どんな文章かを推測するという活動を行なった。これは学生の既存知識を活性化し、文章理解のために重要になる語彙や表現を確認もしくは導入するためである。たとえば、1つめの読解素材は小河原・木谷(2020)がオープンソースとして提供している「困難や挫折をどう乗り越えるか?」を扱ったが、この文章には「深呼吸」や「息を吸う」「吐く」といった表現が出てくる。実際の文章に触れる前に図5を示し、どんな内容の文章か予想してみようと促すと、学生たちは、「日本語で、ちょっと、わかりませんが、これです」と言いながら大きく深呼吸をしたり、「空気を入れます」「息? 息を入れたり出したり」「ゆっくりの呼吸です」などの表現を発したりする。これは図1の発話モデルに照らすと、概念としては理解しているが、形式化部門がスムーズにいない状態で、これに足場を描けるように「深呼吸」「息を吸う」「吐く」といった語彙を板書しながら導入していく。学生たちの方から再話に有用な表現(文章内に出てくる語彙や表現そのものや、パラフレーズ的な表現等)が出てくることも多く、毎回、互いの知識を共有しながら導入が進められた。

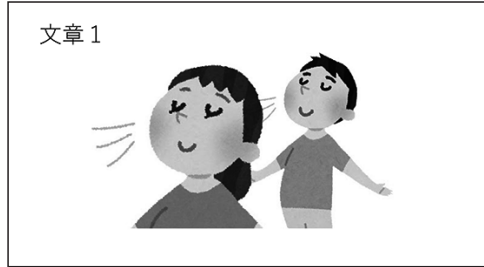


図6 文章の内容を予測するスライド例

この背景知識の活性化と語彙導入のあと、学生をペアに分けた。そしてまずペアのうちどちらかがどちらの文章の再話をするかを決めてもらった。そして配布された文章1を3分間ふたりで黙読し、その後1分間、再話担当者は文章を見ないでメモをとり、その間、もう一人は文章1を読み続けた。1分経過後に、再話担当者はメモを見ながら再話をし、もう一人は文章を見ながら、担当者の説明の誤りや不足部分を補っていく。1つめの再話が終わったら、2つめの読解素材を配布し、同様に進めた。その後、教師主導でクラス全体で文章の内容を確認していく時間があることも示した。

なお、配布した資料は図7のようなもので、左側に読解素材があり、右側に「再話用メモ」と「新しく学んだ言葉など」を書くスペースがある。メモをとる役目の学生は、3分間の黙読後この用紙を半分に折り、文章の

<p style="font-size: small;">◎読解 (基礎) 3B 「読解」</p> <p>再話活動 Story Retell Activity</p> <ul style="list-style-type: none"> ① どちらが先に再話をするか決める ② 一人が文章の3分間、文章を黙読 ③ 再話をする人：文章を声に出して1分間でキーワードを書く 他の人：文章を黙読 ④ 再話をする人のキーワードを見ながら、再話をする 他の人：文章を見ながら、ペアの人を助ける <p>文章 1</p> <p>人が困難や挫折を乗り越えようとするとき、最大の敵は自分の心だ。これまでの嫌な記憶が思い出して繰り返し襲ってくるからである。そんなときは深呼吸するとよいだろう。ただし、ただ深呼吸をすればいいというわけではない。</p> <p>まず、息を吸ってから5秒以上息を止める。そして、今度はゆっくり5秒かけて息を吐く。もうよりも早くときに時間をかけるのがコツだ。このようにゆっくりと時間をかけて深呼吸することになり気持ちが切り替わるという。</p>	<p style="font-size: small;">◎読解 (基礎) 3B 「読解」</p> <p>再話用メモ</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div> <p>新しく学んだ言葉など</p> <p>(例) <u>深呼吸</u> (をやる)</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	---

図7 配布したハンドアウトの例

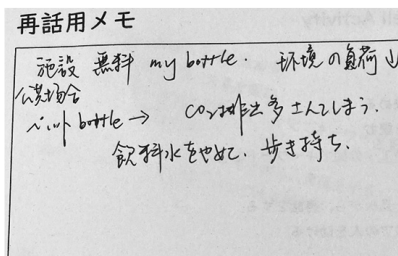
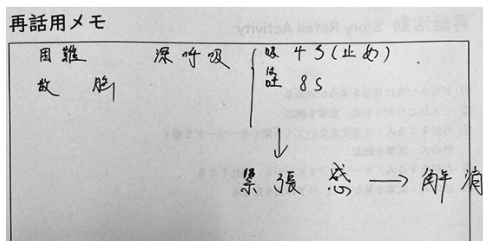


図8 学生によるメモの例
左のメモは前出の文章1、右のメモは「無料で給水できる施設が増えている」という文章のメモ

方を見ずにメモを取るよう指示した。学生は図8のようにこのメモスペースを使用した。

ペアでの再話活動のあとは教師主導型に切り替え、まずはランダムに指名した1名に再話をしてもらった。再話中、漢字の読み方の誤りや意味に影響を与える発音の誤りなどが現れた場合は、すぐに明示的に正しいインプットを示し、内容理解に関わるズレや文法や語彙運用に関する誤りが現れた場合は筆者がリキャストをすることで、再話をした学生もしくは教室内の他の学生からの修正を促した。その後、文章をホワイトボード上に一段落ごとに投影し、語彙や文法項目の説明や、読解のために必要な背景知識の紹介などを行った。ただし、本実践ではこの教師主導の文章解説の部分は文章1編につき5～10分程度にとどめた。特に学期の前半は再話に慣れることや自信をつけてもらうことが重要だったため初中級レベルの文章を読んだこともあり、短く済ませた。

授業の最後にその日の授業で読んだ文章の内容確認のクイズを課題として課した。たとえば2回目の授業では2編とも小原河・木谷(2020)の素材を使用したため、これに添えられている同じくオープンソースの内容確認クイズを使用した。クイズはGoogle Formを用いた選択式の形式で、解

答送信直後に自動的に採点結果が学生に届くようにした。

3.3 3～12回目の授業

3～12回目の授業は、「前回読んだ文章の中に出てきた言葉や表現のクイズ」→「その日に読む4編の文章に関するイラストや写真を見ながらの推測活動」→「ペアによる再話活動」→「教師主導の内容確認」→「その日読んだ文章の内容確認のクイズを課題として課す」という流れを繰り返した。

授業冒頭のクイズも課題同様Google Formを使用し、10分間以内の提出を義務づけた。これも選択式にしており、解答直後に結果が学生に届くタイプのものにした。早い学生は5分以内で提出するが、送信直後に届く自動採点には正誤判定だけではなく、筆者が書き添えた解説部分も含まれるため、クイズの残り時間を間違えた部分の見直しに活用している様子が見られた。

文章を読む前に行う推測活動では毎回非常に活発な発言が得られた。教師側から指名する必要は全くなく、複数の学生がイラストや写真を見ながら次々に発言したり、近くに座っている学生と相談したりする様子が見られた。ある学期では、学期の冒頭に「みんなの前で発言することに不安がある」と個別に相談してきた学生がいたが、そのような学生でも学期の途中からこの推測活動で自ら挙手をして発言するようになった。

ペアによる再話活動⁴⁾でも、毎回非常に活発なやりとりが観察された。読解素材の内容に対する親密さや背景知識、語彙知識など、処理及び産出に与える個別性要因は複数あるため、ある特定の学生がいつも優れたパフォーマンスをするというわけではなく、たとえば語彙知識は限られていても読解素材で扱われている社会の変化に関わる問題（A Iに奪われる仕事、ペットへのI Cチップ埋め込み義務化、無人コンビニ）や文化の紹介（エレベーターでどちら側に立つかという文章や、飲み放題が儲かる仕組みについての文章など）に関心がある学生は、既有知識を巧みに組み合わせるなど、多くの学生が各自の持っているものを活かしていたのが印象的であった。たとえば「無人コンビニ」に関する文章⁵⁾の再話では、あるペア（ここでは学生Aと学生Bとする）のうち、学生Aが当時日本のコンビニでアルバイトをしており、「セルフレジ」「人手」の意味や読み方などを先導的に説明していた。しかし学生Aは無人コンビニ自体を見

たことがなく、文中で説明されている無人コンビニの仕組みの状況モデルをうまく描けず、再話の際はたびたびつまづいていた。もう一方の学生Bは、「セルフレジ」「人手」などの語彙理解、つまり表層レベルでの理解にはやや困難を感じている様子だったが、母国で無人コンビニを利用していたため、入店から支払いまでの流れに関する背景知識を持っていた。学生Bが無人コンビニの利用方法を文中にはない語彙表現やジェスチャー（たとえば「スマホをドアにこうやって、店に入ります」「ユニクロのレジみたいに、自動で、何個かわかります」など）も交えながら説明したことが手助けとなり、学生Aは再話を進めていくことができた。また学生Bも「じんしゅ、にんしゅ？は何ですか？」と相手に聞き、「人手」の読み方や意味を学生Aから吸収することができていた。他にも「ちょっとこの言葉がわからない」「この部分が難しい」などの気づきはペア間でたびたび共有されており、ペア間もしくは近くの席の学生と協働で解決したり、再話活動が早く終わった際には待ち時間にすぐにネットでその語彙や文章の内容について調べたりする自発的な様子が多く見られた。

なお、3～12回目に使用した読解素材は、小河原・木谷（2020）の素材や前出の「たどくのひろば」やニュースの記事などを改編したものを中心にできるだけさまざまなジャンルの内容を扱い、jReadabilityの判定で中級レベルから中級後半レベルとされるものにした。ただし、本来、文章の難易度はjReadabilityなど使用語彙や構造からの指標だけでは測ることはできず、個々の学習者のレキシコンの個性や、内容的な自己関連性の強弱など複合的な要素で決まってくる。本実践でいう難易度は、あくまでも使用語彙や構造を指標としたものであることを記しておく。

3.4 13～15回目の授業

13～15回目の授業は、「学生による文章解説」、すなわち学生自身が再話用の素材を準備し、それを今までの授業の流れ同様に再話活動をしてから、文章の解説の部分を学生自身が行うということをした。これに先立ち、9回目の授業で「学生による文章解説」の説明を行い、11回目の授業の前後までにそれぞれの選んできた文章を提出してもらった。提出された文章の難易度や内容に極端に問題があると教師が判断した場合は、選び直しや修正をしてもらうことがあると伝えただけで文章を提出してもらったが、実際にはほぼ修正の必要はなく、長さを調整するために内容の一部割愛を提

案したり、専門用語に説明をつけることを指示したりした程度だった。なお、学生たちが選んできた素材は、NHK WEB EASY⁶⁾やJ L P Tや日本留学試験の読解問題、自分の好きなアーティストのインタビュー記事や、大学からのお知らせ文など多岐に渡っていた。また、好きなアーティストがどんなに素晴らしいかについて自作の文章を書いてきた学生もいた。自作の文も間違いがある箇所を訂正し、実際にクラス内で再話素材として使う際には、語彙的、文法的には誤りのない日本語に整えた。

以上15回の授業が終了したあと、期末試験を行った。試験内容は2～12回目の課題（再話素材の内容確認問題）と全く同じものを8編分と、初見となる長文読解の問題を作成した。初見の長文については、学期中に読んだ素材のうちの1つであった「AIに奪われる仕事」に関わる文章を筆者が新たに作成し、再話素材の中で使用されていた表現や、授業冒頭のミニクイズで問うた表現を意識的に含めた。

4. 成績評価について

学期末の評価は漢字・語彙クイズ10%、課題20%、期末テスト10%、文章解説10%とした。なお、本実践は別日に設けられた「聴解」の授業と合わせて、「中級理解」の科目として成績を出すものであり、「読解」の成績は、科目全体の成績の5割分に相当するため、評価の合計が50%となっている。

評価についての説明は初回の授業と、9回目（「学生による文章解説」の説明を行った回）に行い、評価説明の資料も初回授業時からGoogle Classroomで公開した。

5. 学生の反応 —学期末評価から—

当該大学では、毎学期末に全科目共通の項目を用いて学生に授業の評価をしてもらっている。アンケートはGoogle Formを用いてオンラインで実施しており、学期の最終授業で行なっている。学生の匿名性が守られること（担当教員にはどの学生がどのように記入したかはいっさいわからない）、記入内容は成績には無関係であること、授業改善を目的としているので正直に評価してほしいことを、文面および口頭で伝えてから、記入してもらっている。本章ではその結果について記す。

5.1 数値から

表2にアンケート結果の一部を示す。なお、実際のアンケートでは、表2に示した項目の他にも「教員の説明はわかりやすかった」「教員の熱意が伝わってきた」など、教員に対する項目が5項目、「シラバスに記載されている到達目標は、○%程度達成できた」などシラバスに関わる項目が3項目、予習・復習の時間を問うものが1項目、自身の出席率をどの程度だったと感じているかを問う項目が1項目含まれていたが、本稿では考察の対象外とする。表2で示した各項目では5件法が用いられており、最も肯定的な評価が5となっている。

表2 学生によるアンケート結果1 (n=34)

質問項目	M(SD)
(1) 授業は全体として満足できるものであった。The class was overall satisfactory.	4.618 (0.595)
(2) 授業により知的に刺激され、さらに深く勉強したくなった。The class helped you gain intellectual stimulation and made you want to study Japanese more deeply.	4.588 (0.600)
(3) 授業で要求される作業量(レポート、課題、予習・復習など)は適切だった。The quantity of reports, tasks, preparation and review requested for the class was appropriate.	4.735 (0.656)
(4) 黒板、教科書、プリントやAV機材などの使われ方が効果的であった。The whiteboard, textbooks, worksheet and audio visual system were effectively used in the class.	4.647 (0.836)
(5) 質問、発言、調査、自習などにより、自分はこの授業に積極的に参加した。I participated actively in class through questions, opinions, surveys, and self-study.	4.441 (0.603)

(1)、(2)を見ると全体的に高い満足度が得られ、授業内だけで完結するわけではない学びの後押しをできていたことが示唆される。この満足度の背景にある要因については、後述する自由記述の内容から考察したい。また、本実践では毎回授業の冒頭にクイズを行い、授業後には課題を課していたが、その作業量についても(3)を見る限り、適切であったことがうかがえた。(4)については、実は読解素材を紙で配布するか、紙とデジタルで同時に配布／公開するかは思案した点であった(講義ノートを日常的にタブレットやPCでとる学生もいるため)。結果的には、学期の最初

に「デジタルで配布しそれを読むと、他の情報がポップアップで入ってきたり、ついついわからない語彙に出会うたびにすぐ調べたくなってしまっているので、初見では紙で、スマホやタブレットを使わずに読んで、わかる言葉から全体を組み立てて欲しい」「再話活動後、教師からの解説を始めるときにGoogle Classroomにデジタルでも公開する」という旨を口頭及び文書（日本語と英語を併記）で示し、再話活動時には紙だけを見てもらうことにした。（４）の高評価を見ると、読解素材の配布の仕方やクイズ、課題で使用したツールには大きな問題はなかったことがうかがえる。また、（５）を見ると概ね学生たちは自分が積極的に参加したと感じていることがわかった。

5.2 自由記述から

表3に「よかった点」についての自由記述の結果を原文そのままです。なおこの項目への記入は必須ではなかったため、得られた回答数は34件中33件となっている。全てのコメントを筆者を含む日本語教師2名で読み、コメントに含まれる要素から「全体：クラスの雰囲気、交流、手順、評価などについてのコメント」「再話：再話という活動そのものに対するコメント」「教師：教師に関するコメント」「素材：読解素材の内容や語彙などについてのコメント」を抽出し、表3に付した。

表3 学生によるアンケート結果2 (n=33)

この授業でよかったと思う点について書いてください。 Describe any good points of the class.	全体	教師	再話	素材
1. Every one can discuss freely in the team.				
2. わかりやすく、様々な新しい言葉をわかるようになりました。どのふうに本文を読んで、わかることについても様々なことをわかるようになりました。				
3. クラスの活動が成績に影響がなくて、成績じゃなく、自分の言葉上達だけ考えて参加できた。				
4. いろんな日本に関する知識を勉強できます。				
5. 先生の説明は分かりやすく、教学方法も適切だと思います。				
6. 先生の説明が理解やすいです。				

7. 再話活動のレベルがだんだん上がってきたので、みんなの日本語を読んで理解できる能力も上がってきたと思います。先生からの説明もとてもわかりやすく、いつも笑顔や元気な様子で授業を教えたと思います。とても雰囲気の良い授業でした。				
8. 色々なレベルの読解で勉強しやすかったと思います。				
9. 学生の参加の促し方、授業でルーティーンがあったことがとても良かったと思いました。				
10. The teacher's explanation and teaching style encouraged and inspired me to study Japanese harder.				
11. 再話活動がうまくできたと思う。				
12. 文章が面白い、クラスメイトの交流が多い。				
13. 色々な内容の文章を読めたのが面白くて、再話活動もすごくやりやすかったです。				
14. Satoh-sensei is a great instructor; her positive attitude makes me look forward to each lesson. I hope to have her as a professor again next semester.				
15. The teacher is really enthusiastic about teaching Japanese so she makes the classes really enjoyable.				
16. Everything is ちょうどいい。I feel like I still can learn new things but it doesn't make me suffer				
17. たくさんの単語を習った。				
18. 先生の授業内容が面白くて熱意もよく強いです。そして、絵画も得意だと思って、よく絵画で説明するので、内容がわかりやすいと思います。				
19. 先生は真面目だし、親切だし、先生の授業スタイルも好きです。授業の前のミニ・クイズによって、前回の授業で学んだことを思い出し、今回の授業を始める準備ができる。				
20. I think it was good to work with classmates to talk about the readings.				
21. The teacher is very encouraging, and is doing very well understanding the students different language level and is very considerate in class. The class takes away a lot of pressure when it comes to language learning and I had feeling I do not have worry about my grades but rather can focus on my learning process.				

22. 先生からの説明がすごく優しいかった。				
23. まず文章を読んでから、そしてメモして、最後メモを見ながら再話するという活動が私の読むスピードや文章への理解に非常に役に立ちます。				
24. 授業で使われた文章は、日本の伝統文化や日常生活に関する事など、さまざまな内容があり、とても興味深かったです。日本の言葉や習慣に触れることで、言語だけでなく自分の興味に合った学びができた点が嬉しかったです。				
25. いろんな難しさの文章を読めました。				
26. ①雰囲気がとても良かったので、毎回の授業が楽しかった。 ②異なる人と再話を通して、コミュニケーションの機会が多くなったので、いい友達を作った。 ③難易度は私にとってちょうどいいから、再話活動を練習し繰り返してますますただ文章をそのまま覚えるから、自分の話で再話できるようになりました。				
27. 文章を再話するのはいいと思う。				
28. ホワイトボードやプロジェクターを同時に使うのはとても面白いし、授業で説明したことを勉強しやすくしたと思います。				
29. 再話活動が面白くて、自分が読むことで分かることを自分でもう一度確認することができるのがよかったと思います。				
30. たくさんの人と話し合うことができ、日本語の文法と単語もよく学びました。				
31. 自分の言葉で論文を説明することがとても良かったと思います。				
32. たくさんの知識を得た。				
33. 先生の教え方がとても優しくてわかりやすい。授業の雰囲気もいいし、楽しかったです。				

表2で示した数値を裏付けするように「全体」に関わるものとしては、クラスの雰囲気やクラスメイトとの交流、手順、などについてのコメントが多く寄せられた。また、「教師」に対するコメントとしては、授業の雰囲気作りに関するもの（コメント1、14、19など）と、説明の仕方に関するもの（コメント5、6、22など）が寄せられた。

読解や再話活動に直接的に関わる言及としては、「再話活動のレベルが上がるとともに読解力も上がってきた」(コメント7、筆者要約、以下同)、「再話は速度アップや内容理解に役立つ」(コメント23)、「自分がわかっていることを再確認できた」(コメント29)、「日本語の文法と単語をよく学べた」(コメント30)、「どのように読むかということや、様々なことがわかるようになった」(コメント2)など、本実践によって読解力の伸張を具体的に感じたというコメントが寄せられた。読みだけではなく発話を伴う実践であったことに関しても、「再話活動を繰り返すうち、文章をそのまま覚えるだけ、という状態から、自分の言葉で再話できるようになった」(コメント26)、「文章を再話するのはいい」(コメント27)、「自分の言葉で説明することがよかった」(コメント31)など肯定的な評価を得た。

また、読解素材についての肯定的なコメントも多く寄せられた。まず、内容については「日本に関するいろんな知識を学べた」(コメント4)、「文章が面白い」(コメント12)、「いろいろな内容の文章を読めたのが面白い」(コメント13)、「日本の伝統文化や日常生活に関することなど、さまざまな内容があり、とても興味深かった」(コメント24)と、バラエティに富んだ内容であった点が評価された。文章の難易度に関しては、先述のようにjReadabilityを用いて中級後半レベルになるように調整していたが、それぞれの学生が持つレキシコンは異なるため、文章ごとに感じる難易度はさまざまであったことが予想される。しかしながらこの点に関しても、「いろいろなレベルの読解で勉強しやすかった」(コメント8)、「いろいろな難しさの文章を読めた」(コメント25)と、好意的なコメントが寄せられた。本実践では先述のように「たどくのひろば」や小河原・木谷(2020)といったオープン・ソースをベースに字数や語彙及び文法の難易度を中級から中級後半に調整した読解素材を提供したが、十分にバラエティに富んだ、かつ内容に興味をもてるような素材を提供できたことがうかがえた。この素材の満足度が、表2で示した知的好奇心が刺激されたという評価に一役かっていると考えられる。

次に表4に「改善したほうがよい点」という項目に寄せられた自由記述を原文のまま示す。「ありません」「特になし」などを除くと、14件のコメントが寄せられた。「よかった点」同様に、コメントに含まれる要素から「全体：手順、評価などについてのコメント」「説明：語彙や文法説明に関するコメント」「時間：時間配分等に対するコメント」「素材：読解素材

の内容についてのコメント」を抽出し、表4に付した。

表4 学生によるアンケート結果3 (n=14)

この授業で改善したほうがいいと思う点について書いてください。 Describe any improvement points for the class.	全体	説明	時間	素材
1. 毎週の課題を次回のクラスで少し見直したら、みんなの不明なことを説明してもらおうと思う。				
2. JLPT N1, N2といった他の文法をよく教えたなら良くなると思います。				
3. The tasks during the class could have had more variation.				
4. いつも時間が足りない。				
5. 再話した後もう少しディスカッションを広めるともっと良いと思います。				
6. It would be good to spend less time on the "story retell" and more time on the grammar. Sometimes there wasn't enough time to finish going over vocab and grammar in class. It would be great if there could be other kinds of text such as Tweets or articles from different kinds of websites so that we get more of a variety of topics.				
7. Maybe more time to dig deep down a little bit on new vocabularies or expressions would be better !?				
8. 自己評価があればいいと思います。				
9. The lessons were a little repetitive and I didn't like the idea of having to summarize in front of the entire class.				
10. 学生が先生の役をする授業にはよく習えなかった。				
11. 時間があつたら、ある学生が新しがっている文法や文型を知るかもしれないので、時々誰かその所を説明できるかと聞くと、インタラクティブ感が高くなると思います。				
12. 最後、皆が自分で文章を解説する課題 ⁷⁾ の一人当たりの時間にはちょっと足りないと思います。				
13. 漢字のハンドアウトがあつたらもっと勉強やすいと思います。				
14. メモする時間が足りなかったし、内容を覚えて再話するのはちょっと難しかった。90分でとても疲れた。				

全体の進行や手順に関わるものとしては、毎回同じフォーマットで活動

することに対する否定的な意見（コメント3、9）やディスカッションの時間を取ったほうがよいという意見（コメント9）などが寄せられた。また、文法をもう少し深掘りした方がよいという意見（コメント2、6、7、11）も寄せられた。時間配分に関しては、コメント4ほどの活動について「時間が足りない」と感じていたかは不明だが、コメント6で文法や語彙解説の時間不足、コメント14でメモをとる時間不足が指摘されていることから、授業の流れやどの程度語彙や文法説明に時間を割くかは、今後検討したい。

6. おわりに

本実践から、「ペアによる再話」を取り入れた読解授業は、学生の参加意欲や満足度、読みの理解や語彙習得など多くの点で肯定的な寄与をする可能性が示された。また、その肯定的な側面を醸成するための土壌として、クラスの雰囲気作りと教師の関わりが重要であることも見えてきた。クラスの雰囲気がどのような要素で構成されているのかは本実践の限られたデータからは明らかにすることはできないため、実践者としての感触の域を出ないが、学生が言語産出する機会（文章を読む前の内容予想活動、読んだ後のメモ書き、再話活動やその手助け）を授業を通して多く提供したことが影響していると考えられる。

今後は、研究を深めるという面では、評価を構成する各要素の要因の強さや下位要素の分析が必要であると考え。同時に、より良い実践という面では、各活動の時間配分や、語彙や文法を教師がどの程度まで広く深く説明していくかを再考し、さらに学生の学びを後押ししていけるような授業デザインを模索していきたい。研究と実践で得られる知見を双方に還元しながら、よりよい実践研究を進めていきたい。

注：

- 1) 表1中にはない2022年度は前後半学期ともオンラインによる授業であり、条件が異なるため本稿にはこれを含めなかった。オンラインと対面による違いに着目した考察は別稿に譲りたい。
- 2) <https://jreadability.net/>
- 3) <https://tadoku.info/>
- 4) 授業参加者が奇数の場合は、1グループだけ3名で再話活動を行なっ

- た。再話担当者が1名、その他の2人が文章を見ながら再話を助けた。
- 5) 小河原・木谷 (2020) のオープンソースである文章をもとに、授業実施日直近の無人コンビニ普及のニュース内容に合わせて一部内容を改変したもの。
 - 6) <https://www3.nhk.or.jp/news/easy/>
 - 7) 13～15回目の授業を指している

参考文献：

- 卯床祐司・甲斐あかり・小泉利恵・清水遙・清水真紀・中川智佳子・星野由子 (2009) 『英語リーディングの科学 - 「読めたつもり」の謎を解く』 研究社
- 小河原義朗・木谷直之 (2020) 『「再話」を取り入れた日本語授業 初中級からの読解』 凡人社
- 佐藤淳子 (2022). 「第二言語発話時の『気づき』は発話直後にどのように記憶されているのか- 中級日本語学習者のケースをもとに-」 『言語文化教育研究』 20, pp.312-334.
- 文化庁 (2020) 「日本語教育の参照枠報告」
<https://www.nisshinkyō.org/news/pdf/2021/20211013k.pdf>
- Gottardo, A., & Mueller, J. (2009) “Are first- and second-language factors related in predicting second-language reading comprehension? A study of Spanish-speaking children acquiring English as a second language from first to second grade,” *Journal of educational psychology*, 101, pp.330-344.
- Kintsch, W. (1994) “Text comprehension, memory, and learning”, *American Psychologist*, 49, pp.294-303.
- Kormos, J. (2006) *Speech production and second language acquisition*. London: Routledge.
- Levelt, W. J. M. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Qian, D. D. (2002). “Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance”, *Language Learning*, 52, pp.513-536.
- Swain, M. (1985) “Communicative competence: Some roles of

comprehensible input and comprehensible output in its development”,
in S. Gass and C. Madden (Eds.), *input and second language
acquisition*, 15, pp.165-179.

さとう じゅんこ

(北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部非常勤講師)

Practical Report on Reading Comprehension Class Using Story-Retelling-Activity : Focusing on student class evaluations

SATO, Junko

Story-Retelling-Activity, in this context, refers to an activity where students, after reading a story, narrate the story's content to someone who hasn't seen the original text without referring to the manuscript. This dynamic activity encompasses not only the mode of processing information by reading the text but also the mode of organizing and producing processed information. When this was incorporated into practice, the overall satisfaction within the class was high, with an average rating of 4.618 out of 5 (n=34). High ratings were consistently observed in other areas such as whether students felt intellectually stimulated and motivated to participate actively. Analysis of open-ended responses revealed that factors contributing to this positive evaluation included: the overall classroom atmosphere, the teacher's attitude, as well as the Story-Retelling-Activity itself, and the materials used. Comments on Story-Retelling-Activity indicated learners felt improvement both in comprehending the content of the reading materials and speaking ability to explain the content. Furthermore, concerning "materials," students felt that through retelling diverse articles in terms of content and level, they gained much information about Japanese culture and daily life. While there are areas that require further consideration, such as time allocation for in-class activities and the extent of vocabulary and grammar explanations provided by the teacher, the incorporation of Story-Retelling-Activity in reading comprehension classes has shown the potential to contribute to both reading comprehension and speaking abilities.