

文化 第82巻 第1・2号 一春・夏一 別刷  
平成30年9月28日発行

# 学習者ペアによる再話活動における相互行為の変化 —再話活動を段階的に取り入れた実践を通して—

小河原 義 朗

# 学習者ペアによる再話活動における相互行為の変化

－再話活動を段階的に取り入れた実践を通して－

小河原 義 朗

## 1. 背景と目的

日本語教育における読解授業に関する実践や研究では、教師主導型、つまり、学習者が一斉に素材テキストを読み、文章や筆者の意図をどのくらい正しく理解しているのか、内容把握を問う設問や教師の質問に答えて、クラス全体で正誤を確認するといった授業が多く行われてきた（ボイクマン 2011 など）。しかし、こうした授業活動では、学習者の理解が設問や質問に対する答えに限定されてしまうだけでなく、一人一人の学習者が実際に素材をどのように理解し、どこがわかっていないのかを教師が十分に確認することは難しい。

学習者の読解における理解を確認する方法として、再話がある。再話は、「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」活動である（卯城 2009）。従来の読解における再話活動は、学習者の理解を確認するために個人作業として行われ、日本語教育においても菊池（1997）、渡辺（1998）、白石（1999）など、その意義が検討されている。近年では、読解力の測定や評価の手段としてだけでなく、教授手段としての可能性が指摘され、英語教育では読解を促進する活動として再話活動の方法論の検討がなされている（Kai 2009、卯城 2011、鷺見 2015 など）。卯城（2009）は、再話では相手にもわかるように伝えるために、頭の中で読んだ情報を整理し、ひとつのストーリーとして筋が通るように構築する必要があるが、この過程が理解を深めることにつながると述べ、さらに同じ素材をペアで再話することによってストーリーにアクセスする機会が増えると指摘している。

このような背景から、初級を終えた中級レベルの読解クラスにおいて同じ素材を読んだ学習者をペアにして、読んだ内容を伝え合う再話活動を試みた。各ペア間で実際にどのような相互行為が起きているのかを見るために、各ペアに

ICレコーダーを渡し、やりとりを録音した。素材の理解ができていたペアの相互行為を分析したところ、学習者はそれぞれが読んで理解したことを、相手が言ったことと照合したり、一人では十分に理解できなかったことを補ったり修正したりして、二人で協力して素材の内容を再構築していた（小河原・木谷・熊谷 2015）。つまり、ペアによる再話は理解したことを相手に伝えることで理解した内容を整理することになり、読んだ文章の理解を深める可能性が示唆され、再話活動を日本語レベルや構成、内容等が異なる多様な素材を用いて継続的に行なうことによって読解力の向上が期待できる。

一方で、再話の仕方は同じ学習者でも内容理解の程度や素材の難易度、構造、内容等によって一様ではない。うまく理解に結び付かなかったペアを対象に、素材の特徴（トピック、文章構成、文章表現など）に注目して再話データを分析したところ、素材のトピックについての背景知識の不十分さや、学習者が予測した文章展開と素材の文章の流れの間のずれ、文章中の特定の表現（省略表現、筆者の感情や心情を表す主観的な表現、あいまいな意見表明表現等）の意味理解の難しさが学習者のテキスト理解の躓きの要因になっていた（小河原・木谷 2016）。

また、素材だけでなく、ペアによる実際の再話活動では「相互に読んだ内容を述べ合い、二人で一つの内容を再生する」「読んだ内容を話題として話し合う」など、様々なタイプの相互行為が起きる（小河原・木谷・熊谷 2012）。そのため、読んだ内容を再生することを促す再話活動の手順についても検討する必要がある。

そこで、これまでに行ってきた再話データの分析を通して、再話をより効果的に授業の中に導入するために、素材の選択と配列、再話活動の手順、再話活動中の相互学習行為等を検討した。そして、素材の難易度は、トピック、使用されている語彙や表現、文型、文章の長さなどから、文章構造のタイプは、比較対照型、問題解決型などから調整した上で、理解した内容を整理することを促すために再話活動を3段階に分けて計画的に導入した実践を行った。本稿では、段階別に学習者ペアによる再話活動に見られる相互行為を談話データとして収集し、素材と相互学習行為の観点から学習者が理解した内容をどのように再構築したか、その過程を分析する。そして、各段階で何が起きているのか、段階の違いが相互行為にどのように影響しているのかを明らかにすることにより、再話をより効果的に導入した読解活動を提案するための基礎資料とすることを目的とする。

## 2. 実践の内容

再話活動は、初級を修了したばかりの中級レベルの読解クラスで行った。このクラスは週1コマ90分×16回で、各回後半45分を使って再話活動を行った。読んだ内容を自分のことばで話し、自分の理解を確認することを通して、3段落程度のもつまった文章を読むことに慣れ、正確にポイントをつかむことを目標とした。活動の手順は、小河原・木谷・熊谷（2012）を参考に、以下の(1)～(6)のように行った。

(1) 学習者にペアになるように指示

ペアの組み方は自由にしたため、毎回同じとは限らない。

(2) 個人の読み作業

用意した素材本文を学習者個人が一斉に3分間で読む。

(3) ペアでの再話

ペアで再話（約5分間）を行う。素材を見ないでペア（A & B）の一方が「読んだ内容を、その内容を知らない人に話す」という想定で話す。

(4) 内容理解確認問題への回答

ペアによる再話が終わった頃を見計らって、素材本文の下に印刷して用意した大まかな内容理解を確認する四択問題1問に答えるように指示する。この間、教師は各ペアの活動を観察し、内容理解や四択問題への回答を確認する。

(5) クラス全体での内容確認

学習者1名を指名して音読させ、漢字等の読み方を確認した後、クラス全体で内容理解に必要な項目について解説したり、情報提供をしたりして、内容理解の確認を行う。

(6) 全体ディスカッション

再度確認や関連情報を求める学習者からの質問やコメントを受けたり、必要に応じてそれらの質問やコメントから発展してクラス全体でディスカッションを行ったりする。

このうち上記枠内の(3)を以下のように3つの段階に分けて行った。

### 第1段階：再話に慣れる

まずペアの二人（A & B）が読んだ後に、最初に再話するAが素材を伏せて内容のキーワードを書く。Aはそのキーワードを見ながら再話し、Bは素材を見ながらAの次の発話を促す質問をするなど、不十分な再話にならないように助ける。その際にBは答えを言わない。

このように第1段階は学習者一人で再話することになるが、初中級の段階で最初から二人で素材を見ないで話すことへの抵抗を取り除き、各自が再話に少しずつ慣れることを目標とする。素材は、初級が終わったばかりでまとまった文章を読むことに慣れていなかったり、特に非漢字圏の学習者には難しく感じさせてしまったりすることがあるため、200字程度のなるべく短く易しいものを使う。

### 第2段階：ペアでの再話に慣れる

A Bともに素材を伏せて、それぞれ内容についてのキーワードを書く。その後、Aは自分で書いたキーワードを使って再話を始める。Bも素材を見ないで自分のキーワードだけを見て、Aの次の発話を促す質問をするなど、不十分な再話にならないように助ける、あるいはお互いに助け合いながら二人で素材内容を再構築する。

第2段階では、素材を見ないでペアで一つの素材内容の再話に慣れることを目標とする。素材は、二人で再話するのであまり易しくて短いと素材全文を覚えてしまうため、300字程度で第1段階よりも少し長めの素材を使う。

### 第3段階：ペアでの再話を実践する

A Bともに素材を伏せて、相手に内容をどのように伝えるかについて個別にブレインストーミングを1分間行う。その際、キーワードは書かない。その後Aが再話を始める。BはAの話した内容に不十分な点があれば補い、自分の理解と異なる場合は指摘し、相互に確認し、助け合いながら二人で再構築する。再話の前にブレインストーミングを入れることで、内容のポイントや文章の構造などを意識して再話することを促す。

第3段階では、理解した内容を二人で整理して話し、再構築することが目標となる。素材は、第3段階で再話にも慣れてきているため、比較対照型などの文章構造や未習の表現を意識した、400字程度の長めで難しいものを使う。

1つの素材が終わったら、次の素材ではA Bの役割を交代して行う。この(1)～(6)の一連の活動を1つの素材について行うと15分程度かかるため、毎回素材を3つ用意しておき、上記手順で素材を変えて繰り返し行った。素材は、読解教材から上記各段階の目標と学習者の興味関心に合わせて、辞書がなくても大体の理解ができるレベルのものを選び、使用した。なお、第1段階1回目の初回は、再話活動の手順に慣れるために短い素材を1つ多く4つ使用している。16回の授業中、再話活動を行ったのは初回のオリエンテーション、中間テスト、期末テストを除く13回である。13回中、本実践では合計40素材で再話活動を行った。

### 3. 談話データの分析

#### 3.1. 分析対象

本稿では、2016年4月からの1学期間週1回計16回の実践を取り上げる。学習者は約20名(中国、台湾、タイ、シンガポール、ドイツ、フランス、アメリカ、オーストリア)である。

データは前章で述べた(1)～(6)の活動中、(3)の3段階の再話活動を録音し、文字化したものである。録音はICレコーダーの台数の関係で基本的に毎回5ペアについて行い、期間中なるべく多くの学習者が均等に録音できるようにした。なお、録音の不備などもあり、毎回必ずしも5ペア分のデータが得られたわけではない。録音の不備など不完全なものを除き、データは延べ69ペア分(異なりで14ペア分)、合計約150分である。また、この録音の目的は学習者を評価するためでなく、ペアでどのような再話活動が行われているかを教師が確認し、誤用等があればフィードバックするために行った。学習者にもその旨を説明し、併せて分析のための使用許諾も得た。

本稿では、段階による相互行為にどのような変化が起きているのかを分析するため、全データ中、学期中同一ペアでほぼ毎回継続して談話データが得られた学習者M(非漢字圏)と学習者N(漢字圏)の1ペアを分析対象とする。二人は初対面で、日本語の口頭表現力は、あまり高くない。

MとNのすべての再話活動の録音データを文字化し分析したところ、二人の再話の相互行為は、以下の3つのタイプに分けられた。

タイプ a : 一人が自分の理解をほぼ一方的に話す。もう一人が質問したり、足りない部分を補ったりすることがなく、相互行為がほとんどない。

タイプ b : 一人が大枠、またはかなりの部分を話し、もう一人が質問したり、足りない部分を補ったり、理解の齟齬の確認をしたりしながら全体を再生する。

タイプ c : 一人が話し始めるが、途中でもう一人が質問したり、訂正したり、足りない部分を補ったり、理解の齟齬の確認をしたりして、二人が交互に補い合いながら少しずつ再生を続け、全体を再生する。

3つのタイプを素材ごとに分類して示したのが表1である。表中、各素材のテキストをアイデアユニット（菊池 1997 など）に分け、その再生率が高いもの（80%以上）を「高」、低いもの（50%以下）を「低」、その中間にあるものを「中」、「M」は学習者Mから再生を始めたこと、「N」は学習者Nから再生を始めたこと、空白は録音データがないこと、「a・b・c」は、上記の学習者間の相互行為のタイプをそれぞれ示している。

表1 素材ごとの再生の順、相互行為のタイプ、再生率

段階	授業回	素材①	素材②	素材③
第1段階	1回目			
	2回目	M b 低	N a 低	M b 低
	3回目	N a 中	M b 中	N a 中
	4回目			
第2段階	1回目	M b 高	N a 低	
	2回目	N a 低	M b 低	N a 中
	3回目	N a 低	M b 中	N a 中
	4回目		N a 中	M b 中
第3段階	1回目	N a 低	M b 中	N b 低
	2回目	M c 高	N a 低	M b 中
	3回目		M c 中	N b 低
	4回目	M c 低	N b 中	M c 中
	5回目	N b 中	M b 中	N b 低

表1を見ると、MとNの再生率は全体的にあまり高くない。MとNの順番で見ると、Mから再生を始めた場合は、第1・第2段階では、二人の相互行為のタイプは「b」が多いのに対し、第3段階になると「c」が多く現れていることがわかる。一方、Nから再生を始めた場合は、第1・第2段階では「a」が多いが、第3段階になると「b」が現れていることがわかる。

紙幅の関係上、MとNのすべてのデータの分析を述べることはできないため、本稿では相互行為が多く見られるMから再生を始めた場合のデータを各段階から1つずつ取り上げる。段階の違いによって相互行為にどのような変化が起こるかを分析するためには、学習者が各段階の再話活動の手順に慣れている後半のデータが望ましいと考えられる。そこで、第1段階は3回目、第2段階は4回目、第3段階は相互行為のタイプが「c」に変化している4回目から談話データを取り上げ、分析を試みる（表中、網掛で示す）。

### 3.2. 第1段階の分析

表1中、第1段階3回目の再話活動で使用した素材②を以下の表2に示す。

表2 第1段階3回目使用素材②（和栗他2004：119）

<p>仕事で帰りが遅くなったとき、材料を買って来て<u>うちで料理を作る</u>のは大変です。では<u>レストラン</u>で食べて帰りますか。わざわざレストランに行っても、<u>込んでいる</u>と時間がかかります。そこで、<u>時間があまりない</u>ときは、もう料理がしてある食べ物を買って帰って、それを食べます。レストランでの食事を<u>外食</u>と言いますが、<u>作って売っている料理</u>を買ってきて、それを<u>うちで食べる</u>ことを<u>中食</u>と言います。中食の場合はそのままでも食べられますが、あたためたり、皿に入れたりすると、もっとおいしく食べられます。時間がかかりませんから、簡単です。それに、家族の食べたいものが違っても、<u>いろいろな種類の料理</u>を選べるので、便利です。</p>
---

この素材を読んだ後、再生を始めるMが書いたキーワードを以下の図1に示す。表2の網掛は、このキーワードを示す。



仕事 → すかれる, 料理を作る時間がたつ,  
 - レストラン?  
 - 中食 → 料

図1 学習者Mが書いたキーワード

以下は、図1のキーワードを見ながら話しているMと、表2の素材を見ながら話しているNの談話を文字化したものである。MとNの前の番号は発話番号を示す（以下、同様）。Mが再生した内容を表2の下線部で示す。

- 1M : はい、それでは、始めます。えっとー、最近、仕事、忙しいとか、遅いで、遅い帰るとか、多いので、なんか、料理作る時間とかない、それで、どうする？っていうば、レストランに行く？レストランで、わざわざ、行って、それで、たぶん、混んでいる可能性もある、大変です、それは、どうしましょう？それで、なか、なか料理？
- 2N : なかしょく。
- 3M : なかしょく、それは、料理を買って、選べるし、そして家で食べる、それは様々な、なんか、種類選べるし、いいアイデアと思います。
- 4N : 何の種類、さまざまがあります？
- 5M : えっとー、なかしょく？
- 6N : なかしょくは、えっとー、どういう意味ですか？
- 7M : なんか、ひるっ
- 8N : なかしょく、どういう意味ですか？
- 9M : 他の人作っている、えっ、じゃないの？なか、作っている、料理を
- 10N : まずは、レストランに。
- 11M : あっ、レストランに行って、それで、注文して、それで、ご飯持って、帰る。
- 12N : あああ、家で、食べます。
- 13M : はい。

- 14N : はいはいはい、えーっとー、えーっとー、しゅ、なかしょく、なかしょくの、べん、便利のことは、ほう、方面はなんですか？
- 15M : 方面？
- 16N : なかしょく、便利な
- 17M : あー。
- 18N : 方法。
- 19M : えっとー、たくさん、食事を選ぶ、選べるし、自分で作らないし、そして自分の家で、リラックス食べられる。
- 20N : はい。

まず1Mで学習者Mがキーワードに沿って話し始める。図1の最後のキーワードが「料」で切れているように、キーワードを書く時間が足りなくなり途中で終わってしまったものと思われるが、キーワードをもとに素材の3行目までに書かれている中食の背景についてはほぼ再生できている。しかし、「中食」の読み方がわからないことからNに聞き、Nが2Nで読み方を教えている。それを受けてMは3Mで中食の定義と利点について話しているが、その内容が不十分であることから、Nがそれを補うために質問している。まず4Nで「種類」について質問している。Mは5Mでその質問を理解できずに逆に質問するが、Nは6Nで質問を変えている。続いて6Nと8Nで中食とは何かについて聞いているが、Mは9Mで、既に3Mで「料理を買って家で食べる」と話したのになぜ再び聞くのかと自分の理解をNに確認している。そこでNは10Nで「まずは、レストランに」と言いさしの形で述べることで、素材の4行目からの「外食」との比較を促そうとしていると考えられる。しかし、Mは11Mで外食には言及せずやはり中食について自分の理解を述べ、それに対してNは判断できないのか12Nで「あああ」と言っているが、再び中食について「家で、食べます」とまとめ、13Mで「はい」とMも納得したことから、外食との比較についての質問はここで終わっている。続いてNは、14Nで中食の利点について補うために質問しているが、Mは19Mで3Mとほぼ同様の回答をし、新たな情報を引き出せなかったからか、20Nで「はい」として終わっている。

Mは、自分で書いたキーワードをもとに中食の背景については十分に話せているが、外食と比べての中食の定義と利点については3Mと19Mで述べている以上のことは再生できていない。その再生できていない部分について、素材

を見ているNが質問の形で補おうとするが、どれも十分な回答を得られていない。4Nでは、おそらく「家族の食べたいものが違っても」の部分を引き出したかったものと考えられるが、「何の種類、さまざまありますか?」では5MのようにMには質問の意図が伝わっていない。外食との比較についても、6N・8Nで「どういう意味ですか」と繰り返し質問してもその意図は伝わらないと考えられ、10Nで言いさしの形で促す工夫をしているが結局引き出せないままで終わっている。中食の利点についても14Nで「方法」と「方面」を間違えたり、ただ「便利な方法」と聞いたりするだけでは、Mが3Mで述べたこと以上のことは出てこないため、3Mとほぼ同様の19Mで終わっている。つまり、学習者Nは素材を見ながらMの再生を聞き、Mの不十分な点については適切に判断し、答えを言わずに質問したり、促したりしているが、それらを適切な質問や表現で引き出せていないと考えられる。

### 3.3. 第2段階の分析

表1中、第2段階4回目の再話活動で使用した素材③を以下の表3に示す。

表3 第2段階4回目使用素材③（凡人社編集部編2013：15）

<p>隣町の会社に勤めている私は、毎日、<b>電車</b>で通っています。電車の中では、<b>本や新聞を読む人も</b>いるし、<b>携帯</b>でゲームをしたり<b>メール</b>をしたりする人もいます。</p> <p>その日は、いつもより込んでいました。私は<b>優先席の前</b>に立っていましたが、次の駅で<b>おなかの大きい女の人</b>が乗ってきて、私の隣に<b>立ちました</b>。おなかに<b>赤ちゃんがいる</b>のだろうということがすぐわかりました。優先席に座っている人たちは、その人を見ると、<b>目を閉じました</b>。</p> <p>今まで本や新聞を読んでいた高校生もサラリーマンも、寝ているふりをしているのです。<b>誰も席を立たない</b>ことに何だか悲しくなりました。それに、<b>何もすることができない自分</b>にもイライラしました。</p> <p>女の方は、つりかわにつかまり、窓の外を見ていました。一駅ごとに人が増えてきました。すると、<b>高校生の女の子</b>が、女の方の前に座っていた<b>サラリーマン</b>に言いました。「すみませんが、<b>席を譲ってあげてください</b>。」うれしくなるとともに、自分が何もできなかったことを<b>恥ずかし</b>く感じました。</p>
---

この素材を読んだ後、MとNがそれぞれ書いたキーワードを以下の図2・3に示す。表3中の網掛は図2のM、枠内は図3のNのキーワードをそれぞれ示す。

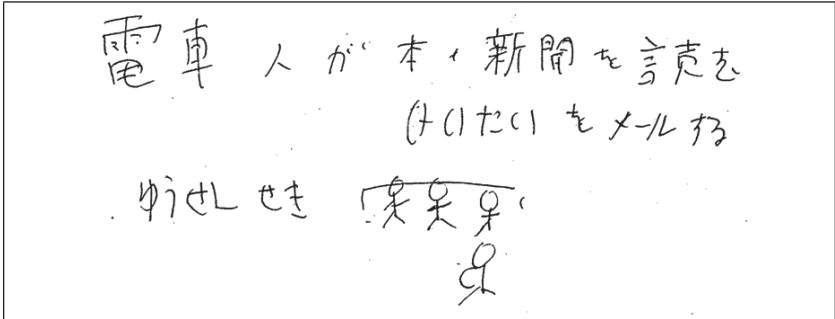


図2 学習者Mが書いたキーワード

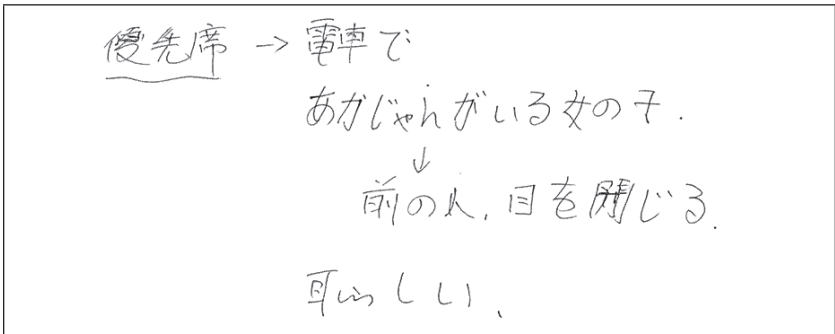


図3 学習者Nが書いたキーワード

以下は、図2・3のキーワードをそれぞれ見ながら話しているMとNの談話を文字化したものである。Mが再生した内容を表3の下線部で示す。

1M : はあ、これは、会社員の、話です。

2N : 会社員?

3M : でしょう?それでその人は、いつも、毎日電車の中で通っていますけど、なんか、うーん、先日?うん、うん、先日、あつ、電車の中ではね。

- 4N : はい。
- 5M : えっと一、人は、本や新聞を、読んでいます。
- 6N : うん。
- 7M : それで、携帯でメールとか、ゲームをやっています。
- 8N : はい。
- 9M : それで
- 10N : 様々なことを、しっ
- 11M : うん。
- 12N : する、している。
- 13M : その、その日、電車の中で、込んでいます。
- 14N : はい。
- 15M : それで、せん、せん、優先席、人が座っています。
- 16N : はい。
- 17M : いました。それで、おん、女、赤ちゃん、赤、産んで、産んでいる？の
- 18N : 赤ちゃんがいるの女の子、かんだんの
- 19M : あっ、はいはい。が、乗って来て
- 20N : はい。
- 21M : それで優先席の前に立ってるけど、誰も、席を、渡せなかった。
- 22N : はい。
- 23M : それで、その人は、すごく、なんか、イライラして、悲しくて、自分で何、何も、自分で、何もできなかった、自分のことを、いらいらした。それで、となり、その隣の、せっ、あっ、駅で、高校生の女の子乗って、その、situation を見て
- 24N : situation、ふふ、
- 25M : えっと一、サラリーマン、座っているのは、サラリーマンに、あっ、すみません、その席、渡してくれませんか？
- 26N : はい。
- 27M : と言いました。それでその人は、あっ、自分のことを、何もしてない、してなかったわ。悲しかった。
- 28N : えっ、だっ、ん？誰が、えっと一、席を、わたしてあげて下さいと、言いました？
- 29M : 高校生の女の子。

30N : そうです。

31M : はい。

1M でMが話のトピックについて話し始めると、Nが2Nで本文にない語（「会社員」）だからか、未知語だからか確認している。Mは、自分で書いたキーワードをもとに素材の第1段落を話していくが、Nは4N・6N・8Nと相づちで確実に確認するとともに、10N・12NではMの5M・7Mの発話を「様々なこと」と言い換えて確認している。第2段落以降もMが13M・15Mと少しずつ再生し、それに対してNが14N・16Nで相づちを打って自分の理解と確認しながら進む。18Nでは、Mが17Mで「妊娠している」という意味を表現できていないことから、「赤ちゃんがいる」と言い換えて教えている。19M・21Mに対しても20N・22Nと相づちで確認している。23MではMが「situation」と英語を使ったので、Nが24Nで笑って返している。25Mについても26Nで確認し、28Nでは、27Mの「自分のことを何もしてない」という発話からか、誰が席を譲るように言ったかを確認し、29M・30N・31Mでお互いの理解を確認している。

図2のMが書いたキーワードは、素材の第1段落と第2段落のみであるからか、第1段落、そして第2段落の前半部分はほぼ再生できているが、その後の内容についてはキーワードもなく、自分の理解を頼りに話を展開していると考えられる。素材の概要はほぼ再生できていることから内容の理解はできていると考えられるが、表3の下線部に示すとおり、後半は不十分である。図3の学習者Nのキーワードにある「女の子」と書かれている点については、「女の人」と「女の子」で誤解がある可能性があるが、「目を閉じる」「恥ずかしい」とMにはない後半部分のキーワードが書かれている。しかし、NはMの再生中にそれら2点について補うことはしておらず、Mが再生した下線部以外の部分について補ったり、質問したりすることもほとんどせずに、ほぼ自分の理解の確認に終始している。つまり、Mの再生を理解し、自分の理解と照合する以外のことをする余裕がないのではないかと考えられる。

### 3.4. 第3段階の分析

表1中、第3段階4回目で使用した素材③を以下の表4に示す。

表4 第3段階4回目使用素材③（星野他2014：106）

最近、ちょっとしたことで怒る子どもが増えている。先日も、いつもはまじめに勉強していた子が突然友だちをナイフで刺すという事件が起こった。子どもが事件を起こすたびに、その原因について教育の専門家がいろいろな意見を言う。しかし、そのような行動の原因の一つが食事にあるということ忘れてはいけない。たとえば、子どもたちが好きなジュースや菓子などの甘いものは、とりすぎるといらいらしたり怒りっぽくなったりすることがわかっている。しかし、「何を食べるか」よりもっと大切なのは、「どのように食べるか」である。今の子どもたちは、一日三回の規則正しい食事ができないことが多い。たとえば、学校から帰ってラーメンや菓子を食べってから、すぐ塾へ行って勉強する。家に帰って遅い時間に食事をして、朝食は食べない。こんな食事の仕方を続けていると、夜眠れなくなったり、胃腸の調子が悪くなったりして、その結果、心が不安定になる。食事は、栄養に気を付ければそれでいい、というものではない。成長期の子どもを持つ親は、彼らの心の健康ために、食事の習慣についてもっと注意することが必要だ。

第3段階では、素材を読んだ後、これまでのようにキーワードを書くことなく、ペアで再話を行う。以下は、MとNの談話を文字化したものである。表4中、Mが再生した内容を下線で、Nが再生した内容を網かけで示す。

- 1M : 今回の話は、面白かったー。なんか、最近、子どもたちは、怒る、やす、怒るやすい？えっとー、先日、子ども、突然、友だちに、ナイフを刺された。
- 2N : 怖い。
- 3M : ああー、ショッカー。えっとー、えっ、それは、なん、なんでだろうという、1つの原因は、ちょくひ？に、食事、につい、食事です。
- 4N : はい。
- 5M : 例えば、甘い物とか
- 6N : はい。

7M : お菓子とか

8N : そう。

9M : について、それと、他にには、昔は、子どもは、いっ、1回、なに？なにその目？えっ、まあ、OK、えっと一、ひっ、one day、1つの日に、3回食事を、食べます。

10N : そうです。

11M : それは、今は違います。

12N : うん。

13M : えっと一、あーん、学校帰ったら、あー、ラーメンとか、栄養がない、しょっ、あー、食事を食べます。そのあとは、塾に、行く。

14N : そうですね。しかし、

15M : うん、そう、そのあとは、そる、そのあとは、えっと一、遅く、寝ます。

16N : はい。

17M : はい、それで、ねらない、子ども、も、増えています。

18N : はい。

19M : はい。

20N : あと、どうして、ねらない？

21M : それは

22N : たくさんの、食べ物を、食べたら

23M : ああ、そうですね。たくさん、食べ物を、食べたら、たっ、あん、なら、ねらない、の、原因は

24N : ねらないに、なりました。

25M : はい。

26N : はい。えっと一、だから、えっと一、親として、えっと一、どうすればいいと、いい、いい、ですか？

27M : そうですね。えっと一、えっと一

28N : なにと、

29M : 食事、は、ちゃんと、栄養が、入っている、とか？

30N : はい。

31M : えっと一、それと

32N : 気をつけて、ことは、なんですか？



33M : 気をつけ、気をつけとことは、食事を、栄養のこと？

34N : はい。

35M : はい。食事が栄養、なんの栄養が、入っているとか？

36N : はい、はい、そうです。

37M : はい。

38N : えっとー、食事の習慣については、ちゅうい、する、こと、は、えっとー、なんのためにですか？

39M : 健康のため。

40N : げんいんは？

41M : 原因？えっとー、からだ、の心とか、けい、健康のため、です。

42N : そうそう、そう、子どもの健康、心の健康、なんか。

43M : はい。

まず、Mが冒頭の1Mで「今回の話は、おもしろかったー」と述べて事件の内容について再生し、Nも2Nで「怖い」と受け、3Mで「ああー、ショッカー」と単に内容の再生とは別にお互いに感想を述べている。これら二人の発話は非常に自然に発せられており、素材を読んで思ったこと、感じたことをそのまま口に出して表現していると考えられる。3Mからは、5M・7MとこれまでのようにMが少しずつ自分の理解を再生していき、4N・6N・8Nと相づちを打って理解を確認している。9Mで、子どもが事件を起こす原因の一つとして「甘いもの」について述べているが、「甘いもの」がなぜ原因になるのかについて明確に述べていない。そのため、9Mの発話中、「何、その目？」と言われてるようにNが何らかの非言語行動で再生の不十分さをMに対して示していた可能性があるが、Mはその意図に気づかないのか、二つ目の原因について話し始める。

続けてMが11M・13M・15M・17Mと少しずつ話し始め、Nが10N・12N・14N・16N・18Nと相づちを打って理解を確認している。この間、Nは14Nで相づちの後「しかし」と述べ、「どのように食べるか」の重要性について言及しようとしたと考えられるが、15Mでは対応がない。しかし、17Mの発話を受けて、20Nで「ねらない（眠れない）」理由を質問し、22Nでその理由を促し、23Mの回答に24Nで理解を確認している。素材では食べる量については明確に述べられていないが、NはMの発話をただ聞いて相づちを打っているだ

けではなく、自分の理解と照合し、再生が不十分であると判断すると自分の理解を直接述べるのではなく、質問という形で理解を確認するだけでなく、相手の再生を促して相互に確認している。

そして、26NではMのターンを取って「親としてどうすればいいか」と自らこの素材が主張している点について質問している。それに対してMは27M・29M・31Mで原因の1つである食事の栄養面について述べたり、「えっとー」と要領を得ない発話を繰り返したりしていることから、Nは32Nで「気をつけていることは何か」と質問を言い換えている。しかし、Mは33M・35Mで食事の栄養面だけしか言及しないことから、38Nで「食事の習慣について注意するのは何のためか」とさらに質問を具体的に言い換えて回答を促している。そして、39Mで「健康のため」、41Mで「心とか、健康のため」という発話を引き出し、42Nで「心の健康」と述べて、43Mで「はい」とお互いに理解を確認している。

素材内容の再生としては、先に述べた9Mの「甘いもの」が何なのかについては再生されないままである。また、20Nのなぜ子どもが夜眠れなくなったのかについては、22Nの「たくさん食べたら」とは素材本文では述べられていない。そして、なぜ心の健康のために食事の習慣について注意すべきなのかについても再生されていないが、素材の概要は理解していると考えられる。Mは、41Mの発話まで「食事の習慣」「心の健康」については言及せず、41Mでも「心とか」と発話していることから、おそらく食事の習慣がより重要である点を明確に理解できていなかったと思われる。しかし、Nとペアで再話することによって食事の栄養面だけでなく、習慣についても再生され、二人で1つの内容についての概要を再構築できたものと考えられる。そしてそれはNが栄養面だけではない食事の重要性についての理解を、26Nからの一連の質問によってMから引き出し、自分の理解と照合させることによって可能になったと考えられる。

#### 4. 段階による相互行為の変化

前章では、3つの各段階における再話活動において実際に何が起きていたのかについて、具体的な談話データを取り上げてその相互行為の分析を試みた。それらを踏まえて本章では、まず、各段階で学習者間の再話活動がどのように行なわれたのかを確認し、次に、素材のレベルや文章構造の違いに注目して3

つの異なる段階を設けることによって、その連続性の中で、再話活動の目標を効果的に達成することができたのかどうかを、段階による相互行為の変化の観点から考察する。そして、今後、再話活動をより効果的に進めるためにどのような改善が必要かについて検討する。

第1段階では、ある程度のまとまった文章を読んで理解した内容を他者に向かって話すという再話活動に慣れていない初中級レベルの学習者の再話活動への抵抗を取り除き、再話に慣れることを目標としていた。手順としては、一人が自分の書いたキーワードを頼りに再話を行い、もう一人が素材を見ながら、その再話活動が大きく間違っただけにならないように支援するという枠組みであった。本稿で取り上げたMとNの相互行為から、Nは素材を見ながらMの再生を聞き、答えを言わずにMの再生を促す質問をするなど、不十分な再話にならないようにサポートするというそれぞれの役割を確実に遂行していた。

しかし、NはMの不十分な点を適切に見極めていたが、Mにわかるような質問や表現でMの理解を引き出すことには失敗していた。談話データの発話からもわかるように、口頭表現力という点で初級を終えたばかりではまだ難しいと考えることもできるが、例えば外食と比べるために「じゃあ、外食とは何ですか」、中食の利点について「中食は料理をたくさん選べます。他にいいことはありますか」など、Mの発話を利用して質問するということもできる。もちろんMが素材のすべてを理解していたかはわからないが、キーワードに書かれていない部分の理解をうまく引き出すような質問や表現の仕方について検討する必要がある。少なくとも今回の事例では、Mが自分の理解に何度もアクセスするような機会として、Nの質問は十分ではなかったと言えよう。

第2段階では、素材を見ないでキーワードをもとにペアで一つの素材内容を再構築する再話に慣れることを目標としていた。第1段階とは異なり、素材を読んだ後、MとNの両者がそれぞれキーワードを書き、今回の事例ではMがそのキーワードを使って再話を始め、Nも自分のキーワードだけを見て、Mの不十分な点について補う質問をするなど、不十分な再話にならないようにサポートする、あるいはお互いにサポートしながら二人で素材内容を再構築することを目指した。しかし、NはMの再生について不十分な点を補う質問をしておらず、語彙的なサポート以外は確認ばかりしていた。これは、キーワードにない、あるいは自分の理解が十分に及んでいないところについて再生された場合は、第1段階のように素材を見て照合することはできず、不十分かどうか

判断することができない。つまり、相手の再生した内容に対応した自分の理解についてのみ確認していると考えられる。

また、Nは確認を繰り返すだけで、自分が書いたキーワード中、Mが再生していないものについては言及していなかった。これについては、Mの再生を聞き取って理解し、自分の理解と照合することに終始し、自分の理解と異なっている部分や自分は理解しているにもかかわらず再生されていない点について判断する余裕がない、あるいは自分がキーワードに残したものが適切なものかどうか、自信がなかったということも考えられる。

一方、Mは第1段階の事例と同様、素材の前半部分についてしかキーワードを残していないが、後半部分について再生できていないかというポイントは概ね再生できている。この場合、Mにとってキーワードを書くという作業は必要ないとも考えることもできるが、素材全体のポイントをいち早く理解し、より適切なキーワードを抽出できるようになれば、さらに再生率が上がる可能性がある。第2段階の目標としてペアでの再話に慣れること自体は達成されていると考えられるが、相手との相互行為の中で、相手の理解や自分の理解と再生されていない素材内容をいかに照合させるかが重要である。そのために素材の難易度とキーワードの活用についてさらに分析が必要である。

第3段階では、素材もキーワードも見ないで、ペアでの再話を実践すること、つまり理解した内容をペアで整理して話し、再構築することが目標である。今回の事例では、不十分な部分もあるが、素材の大枠は再生できていた。そしてNは、Mが少しずつ再生していく内容を理解し、自分の理解と照合し、不十分な点を補い、あるいは再生を促し、自分の理解と異なる場合は指摘し、相互に確認しサポートし合いながら二人で再構築していた。

特にNは、第1・第2段階では主にMの発話に対して相づちという形で自分の理解を確認することが多かったが、第3段階では26Nからの一連の質問に見られるようにNが自らMのターンを取り、質問や促しによって主体的に相手の再生を引き出すことによって自分の理解と照合して確認している。これは相手の発話を聞いて自分の理解を確認する以上の余裕がなかった状態から、再話を何度も繰り返すことによって確認するだけでなく、相手の不十分な理解を判断して自ら質問したり再生を促したりして相手の理解を引き出すことができるようになったという可能性がある。

さらにNは、質問や促しをするのであって自分から答えを言おうとしてい

ない。そのため、自分の質問の仕方を変えたり、相手の発話を促したりすることによって相互行為は終わらずに継続される。その結果、言い換えるといった表現を磨く、相手の理解や発話を聞く機会を増やす、そして何度も自分の理解と照合する機会を得る、さらにそれはペアの相手にも同様の機会を与えることにつながっている。そのため第3段階になると、Mから再話を始める相互行為のタイプが「b」だけでなく、「c」に変化している。

これは再話の手順として、答えを言わずに質問をするという指示が効果的であったと考えられるが、今回の事例だけではその要因について明確に述べることはできない。しかし、ペアによる再話活動を、段階を踏んだ上で導入したことにより、素材の理解と同時に、相互の理解を照合することにも慣れていくプロセスの中で学習者に何らかの変化が起きたものと考えられる。

## 5. まとめと課題

ペアによる再話は、理解したことを相手に伝えることによって理解した内容を整理することになり、読んだ文章の理解を深める可能性がある。そこで、理解した内容の整理を促すためにペアによる再話活動を3段階に分けて計画的に導入した実践を行った。本稿では、各段階で実際に何が起きているのか、1つのペアを対象にして、各段階から1つずつ談話データを取り上げてその相互行為の分析を試みた。その結果、限られたデータの分析結果からではあるが、各段階での目標は概ね達成され、段階を踏んで計画的、継続的にペアによる再話活動を行うことにより、理解した内容に対するアクセスが段階的に繰り返され、相互行為が変化している様子がうかがえた。

しかし、本稿では各段階から談話データを1つずつ取り上げて、主に再話活動中の相互行為に注目して分析したが、表1中の他の素材についてはもちろん、内容や構造などの使用素材の難易度、ブレインストーミングなどの再話の手順、その他、再話活動に影響する要因についても併せて分析する必要がある。また、MのパートナーであるNが先に再生を始めた場合については本稿では述べていないが、表3にあるように相互行為のタイプが第1・第2段階では「a」のみから、第3段階では「b」に変化していることがわかる。特にタイプaは一人が自分の理解をほぼ一方的に話して終わり、質問や補うといった相互行為がほとんどない。これではNが話し始めてもMが何もサポートしないため、理解へのアクセスが不十分で読みが深まらないし、理解すら確認ができな

い。そのため、Nの再生が不十分な場合は自動的に再生率も下がる。こういったケースには個別に介入するなどの対応が考えられるが、第3段階になって相互行為が変化していることから、併せて分析する必要がある。そして常にNがサポートしないわけではないことから、素材の難易度、パートナーの日本語の理解、口頭表現力なども影響していると考えられる。このように再話は、学習者の日本語レベル、ペアの組み合わせなどによっても影響する。MとNだけでなく、他のペアのデータについても現在分析している。併せて今後の課題としたい。

### 参考文献

- 卯城祐司 (2009) 『英語リーディングの科学』 研究社
- 卯城祐司 (2011) 『英語で英語を読む授業』 研究社
- 小河原義朗・木谷直之・熊谷智子 (2012) 「学習者ペアによる読解後の再話活動に見られる相互行為」『日本語教育方法研究会誌』 Vol.19、No.1、6-7.
- 小河原義朗・木谷直之・熊谷智子 (2015) 「読解授業における再話－学習者ペア活動の相互行為分析－」『小出記念日本語教育研究会論文集』 vol.23、5-17.
- 小河原義朗・木谷直之 (2016) 「再話活動のデータを用いた読解素材の分析－読解授業の改善に向けて－」『イマ×ココ』 No.4、114-127. ココ出版
- 菊池民子 (1997) 「日本語の読解におけるテキスト構造の影響と読解前指導の効果」『日本語教育』 95、25-36.
- 白石知代 (1999) 「日本語記事文における再話の効果－再話プロトコルの観察を通して－」『日本語教育』 101、11-20.
- 鷺見俊幸 (2015) 「英語授業における再話の効果」『中部地区英語教育学会紀要』 44、169-174.
- ボイクマン総子 (2011) 「自己理解の説明をめぐる学習者間の相互交渉－読解授業の試み－」『日本語教育方法研究会誌』 Vol.18、No.2、6-7.
- 星野恵子・辻和子 (2014) 『ドリル&ドリル日本語能力試験N3聴解読解』 ユニコム
- 凡人社編集部編 (2013) 『短期マスター日本語能力試験ドリルN3第2版』 凡人社
- 和栗雅子・三上京子・山形美保子・青木俊憲 (2004) 『読むトレーニング基礎編日本留学試験対応』 スリーエーネットワーク
- 渡辺由美 (1998) 「物語文の読解過程－母語による再生と解読中のメモを通して－」『日本語教育』 97、25-36.
- Kai, A, 2009, “Achieving global coherence through retelling” *ARELE (Annual Review of English Language Education in Japan)*, 20,41-50.

## Changes in learners' interactions during re-telling pairwork — Practice with phased re-telling activities —

Yoshiro OGAWARA

Re-telling is an activity in which “a person reads a story and then tells it without looking at the text to another person”, and it has recently been utilized as an activity in second language reading classes. Especially re-telling in pairs makes learners collaboratively reconstruct the content of reading materials by checking and comparing their partners' re-telling against what they themselves have read and understood. It thus has the potential to enhance Japanese learners' comprehension in reading classes. I conducted phased re-telling activities in pairs in three stages in a Japanese reading class, in which pairs of learners retold a story which they had both read. Observation of what occurred between one pair of learners when they retold the story to their partners found that the aim of each stage was achieved. Re-telling pairwork activities systematically introduced in three stages made learners repeatedly access what they themselves had understood and resulted in changed interactions between the pair.