

## 読解授業における再話

### —学習者ペア活動の相互行為分析—

小河原義朗（北海道大学）・木谷直之（国際交流基金日本語国際センター）・  
熊谷智子（東京女子大学）

#### 要 旨

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。この再話を、学習者の理解を確認するだけでなく、読解の教室活動として活用するために、実際にペアで再話する際に何が起きているか、それが理解した内容の再構築とどのように関わっているかについて詳細に検討した。

再話活動における学習者ペアの相互行為を分析した結果、学習者は読んで理解したことを、相手が言ったことと照合したり、相手と協力したりして、再構築していた。これは学習者が一斉にテキストを読んで、内容把握を問う設問や教師の質問に答えるような教師主導の読解授業とは異なり、ペアで再話することによって学習者自身が主体となって、学習者同士で自分たちの理解を確認できることを示している。ペアによる再話は、教室活動としてさらに工夫することにより、読解授業における学習者の理解を深めることにつながる可能性がある。

**【キーワード】**：読解 学習者ペア 再話 相互行為 理解の再構築

#### 1. 実践の背景と目的

従来の読解授業では、学習者が一斉にテキストを読み、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、教師主導型の授業が主であった（卯城2009、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テキスト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。

学習者が読んだ内容をどのように理解しているかを知る方法として、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個人のテキストベース<sup>1)</sup>の構築を確認するために個人で行われ、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ている。卯城（2009）は、再話は学習者がどのくらい読めたのか確認するだけでなく、読

んでいない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少し時間をかけて整理し、ひとつのストーリーとして筋が通るように構築することになり、この過程が理解を深めることにつながると述べている。また、卯城（2009）は、再話の魅力として、「(1) 原文、(2) 学習者Aによる再話、(3) 学習者Bによる再話、と少なくとも3回はストーリーに関わることができる」と述べているが、この点は、同じテキストをペアで再話する場合に非常に重要な意味をもつと考えられる。

小河原・木谷・熊谷（2012）では、中級レベルの読解クラスにおいて共通の素材を読んだ後で学習者ペアによる再話活動を行い、そこに現れた相互行為のタイプを以下のように分類している。

#### [1] 読んだ内容の再生

- a. 自分の読んだ内容をペアが各々交互に話す
- b. 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
- c. 内容を問う質問を相互に投げかけ、答え合う形で内容を再生する

#### [2] 再生以外の内容

- d. 読んだ内容を話題として話し合う
- e. 未知語や漢字の読みなどについて確認する

このようにペアによる再話活動には様々な相互行為が起きるが、卯城（2009）が述べるように再話を、理解を深めるための教室活動として使うためには、実際にペア活動の中で何が起きているか、それが理解した内容の再構築とどのように関わっているのかについて詳細に検討する必要がある。

以上から本報告では、再話活動の談話を用いて、同じ素材を読んだ学習者ペアが読解内容をどのように他者と共有し、その過程で知識や情報の再構築を行っているのかを分析し、再話を教室活動として導入する意義を考察することを目的とする。

## 2. 実践の内容

2012年10月から週1コマ90分×15回、学習者約20名（中国、韓国、台湾、インドネシア、ドイツ、スイス、イギリス、アメリカ、フィンランド）の中級レベル（旧日本語能力試験2～3級程度）の読解クラス中に行った再話活動を対象とした。活動の手順は、小河原・木谷・熊谷（2012）を参考に、以下の（1）～（5）のように行った。

- (1) 個人の読み作業（3分程度）：400字程度で、辞書がなくても大体の理解ができるレベルの素材を個人で読む。
- (2) ペアでの再話（5分程度）：「読んだ内容を、その内容を知らない人に話す」という想定で話し始め、再生中は素材を見ずに話す。それに加えて本実践では、相手の再生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、相互に確認するように指示して行った。ペアは毎回同じとは限らない。
- (3) 内容理解確認問題への回答：大まかな内容理解を確認する四択問題1問に答える。

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。

(4) クラス全体での内容確認：音読と内容理解の確認を行う。

(5) 全体ディスカッション：素材ごとに学習者の興味関心に応じた内容で行う。

1つの素材について全体で1回15分程度となる。毎回素材を3つ程度用意し、各々について(1)～(5)の活動を行った。

活動中、(2)の学習者間のやりとりをICレコーダーで録音した。録音は、評価のためでなく、どのような再話活動が行われているかを確認し、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、併せて研究のための使用許諾も得た。録音は毎回数ペアについて行った。録音の不備など不完全なものを除き、データは延べ132ペア分(異なりで32ペア分)、合計約474分である。

### 3. 分析

本実践で観察されたペアによる相互行為は、小河原・木谷・熊谷(2012)のタイプで分類すると[1]bが129ペア、[1]aが3ペアであった。実際にどのような相互行為が起きていたのか、再話活動の談話を具体的に検討していく。学習者同士の再話には、素材の難易度や学習者の日本語力などから、概要の理解に至ったものと至らなかったものがある。本稿では、再話活動を行った全12回の授業の中から、学習者が活動に慣れ、データを収集した全5ペアが概要を理解していた回の再話活動を取り上げる。

使用した素材を表1に示す。Carrel(1992)を参考に、表1のテキストを①～⑱のアイデアユニット(以下、「IU」)に分け、菊池(1997)を参考に「main idea(テキストの内容を伝えるときに重要なもの)」と「supporting idea(細部の内容)」に分けた(表1の太数字は「main idea」を示す)。これらの作業において筆者ら3人(日本語教育(2名)と談話分析(1名)を専門とする者)の独立判定は一致した。

次に、5つのペアによるIUの再生率を表2に示す。再生判定は、テキストどおりの表現でなくても意味内容が再生されていれば可とし、共同作業による再生も可とした。再生率に差はあるものの、「main idea」(太数字)は概ね再生されており、どのペアもテキストの概要を理解していたと考えられる。

5つのペアは、いずれも上述の[1]bになるが、さらにNo.1・2・4が以下のタイプ(I)、No.3・5がタイプ(II)に分けられた。

タイプ(I)：一人がかなりの部分を話し、もう一人が足りない部分を補う。その後、さらに二人で補充や理解の齟齬の確認をしながら全体を再生する。

タイプ(II)：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。

紙幅の関係上、本稿では5ペア中、再生率の高いペアと低いペアに注目し、それぞれで何が起きているのか分析するために、タイプ(I)のペア2(84.2%)とタイプ(II)のペア3(57.9%)について、実際の相互行為を分析する。

表1 使用素材（和栗他2004：78）

①風力発電は、風の力を利用して電気を生み出します。②火力発電で使われる石油などの資源は限りがありますが、③それに比べて、風はなくなる心配がありません。④また、電気を起こすための風車を一度作ってしまえば、⑤空気を汚すこともごみを出すこともないので、⑥環境にもいいと言えます。

⑦しかし、最もきれいなエネルギーと言われている風力発電にも、⑧弱点があります。⑨まず、風が吹かなければ発電できません。⑩それから、風車が大きいと騒音が出るので、⑪住宅地のそばに作るのが難しいです。⑫山の中に作る場合も、⑬自然や鳥たちの生活を壊さないよう注意しなければなりません。

⑭風力発電は、19世紀ごろに始まりましたが、⑮日本で注目されるようになったのは最近です。⑯今後、技術がさらに進み、⑰地方自治体や住民の理解が得られるようになれば、⑱風力発電の利用は大きく増えると思われます。⑲風力発電は21世紀の新しいエネルギーと言えるでしょう。

表2 各ペアのIU再生率

| ペアNo. | 再生率   | 再生されたIU                     |
|-------|-------|-----------------------------|
| 1     | 63.2% | ②③⑤⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑰⑱                |
| 2     | 84.2% | ①②③⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱            |
| 3     | 57.9% | ②③⑤⑥⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑱ (⑭⑮については不正確な言及) |
| 4     | 84.2% | ①②③⑤⑥⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱            |
| 5     | 73.7% | ①③⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑰⑱              |

### 3. 1. タイプ（I）のペアの相互行為

表3は、ペア2の学習者Aと学習者Bの談話を文字化したものである。AとBの前の番号は発話番号、番号付き下線部はテキストのIU①～⑱の再生箇所を示している。

表3 学習者Aと学習者Bのやりとり

1A： じゃあ、風力発電だね。えっと、ま、まず、風力発電についてのテキストですけど、①えつとーま、風力発電とは、えっと、ま、風をなんとというか、なんとかな、えと、風能力の力を使ってエネルギーを作る機械です。

2B： はい。

3A： えっと、さ、ま、もちろん、あの、⑧弱点も強点もありますよ。強点はえつとー、⑦きれいなエネルギーがつかれる、と、えーと、ま、⑥環境、環境というか、ま、か、環境にえと環境を汚せない、なんか、えと、発電です。

4B： はい

5A： 弱点は、ま、一番目は、えーと、ま、⑩大きな発電なので、えーと、ま、うるさくて、えと

⑭例えばあの人がよく住んでいる地方に、ま、作ることが難しい、と思われています。えーと、さ、それで、んー、ま、なんか、⑭に、まー200、100年前に初めて、えっとー、ま、発展されたのに、えっとー⑮最近、えっと日本では最近、えっとーま、風力発電が、えっと、ま、なんという、えっとー、ま作られて、います。で、んーま、⑯技術の進みなので、えっとー、ま、なんかやり方が、あの、この、ま、なんか、⑰地方に住んでいる人に、えっとーわかってもらえると、えっと、ま、んー、ま⑱将来にはえっとー、ま、え21世紀のなんか、ま、発電と言われると思います。はい。{笑い}

6B: {笑い}

7A: なんか、言う途中で、なんか文章の初めを忘れちゃって {笑い}

8B: はい

9A: くだらない、

10B: 大丈夫です {笑い}

11A: なんか、文章、を話したけど

12B: そうですね、なんか、

13A: うん

14B: 火力発電に比べると

15A: あ、

16B: その、

17A: あ、なんという、せき、石油、石の油、石油、石油？

18B: 石油は必要ないですね

19A: そうですね。

20B: なんか、風、風は、なんか

21A: あー

22B: 足りる、足りる、足りる、足りる

23A: ③あの風はなんか、あの、限りがない、ま、風はいつもあります、

24B: そうですね

25A: なのに、えーっとうん、今思い出した、あのー⑧弱点がひとつもある、えっとー⑨風はあのー、なんかいつも同じ強さ、に、えっとーひくわけは、ではないので、えと、ま、ちょっとまなんか難しいですね、ま、②なんか、ま、石油は、ま、なんかそういう限界までに、えっとーいつも、同じ、なんか、な、なんという、えとー、んー、ま

26B: レベル？

27A: ま簡単に、に言うと、うん、レベル、なんか簡単に言うと、あの、②いつもある、という、ま、なんか、そういう、限界までに、ですけど、あの、⑨風はちょっとうん、強さがま、なんという、

28B: 強さがー

29A: 変わる

30B: 変更する

31A: うん変更、変更する、変わる、

32B: うん。はい

33A：あとなんだっけ  
 34B：あー、⑫山の中にも  
 35A：あー、例えば、あの一えー、動物とか、えっとー  
 36B：⑬鳥  
 37A：うん、鳥とか、動物、  
 38B：の生活がちょっと  
 39A：うん、こわせる  
 40B：こわせるように注意するほうがいい  
 41A：{笑い} ということでーす  
 42B：はい、以上です

AとBのやりとりは、内容的に大きく〈1〉1A～6B、〈2〉7A～11A、〈3〉12B～24B、〈4〉25A～32B、〈5〉33A～42Bの5つのまとまりに分けられる（表3では点線で区分）。〈1〉では、まずAが1A・3A・5Aで覚えている内容を一気に話し、計11のIUを再生する。Bは「はい」と笑いのみの対応で、もっぱら聞き役に徹している。

〈2〉では、Aが7A「言う途中で、なんか文章の初めを忘れちゃって」、9A「くだらない」、11A「文章、を話したけど」（網掛け二重下線部）と、テキスト第一段落の内容を十分に話せていないことをメタ的に述べる。このような、再生できていない部分の認識は、Aが全体の概要を掴んでいることを示している。また、Aは3Aで「弱点も強点もありますよ」と述べている。「強点」はAの造語であるが、この「強点」という語によって、Aは個々のIUは再生できないものの、第一段落のポイントをおさえ、「弱点も強点もありますよ」で、第一段落と第二段落の内容的な対比関係を言い表している。

〈3〉では、Bの発言に注目したい。〈1〉と〈2〉ではAの発話へのあいづちがほとんどであったが、Bは7Aの発言を受け、14B「火力発電に比べると」（網掛け波下線部）と反応し、まさにAが話せなかった第一段落のIU②③に話を向けている。そして、このBの14Bおよび20B「風は、なんか」、22B「足りる、足ります」を受けて、Aが23Aで「風はなくなる心配がない」という重要なIU③を再生している。

〈4〉では、Aが25Aで「えーっとうん、今思い出した、あの一弱点がひとつもある」と始め、再び、理解を自分の表現で再生する。25Aは、「風は常に吹くわけではないので、風力発電が難しいこともある。一方、石油は限りがあるが、限りが来るまでは続けて発電できる」という意味のことを言っているが、ここでAは「風力発電－風」と「火力発電－石油」を対比し、「風は限りがないが、石油は限りがある」「風は吹かなくて発電ができないこともあるが、石油はなくなるまでは持続的に発電できる」という内容を自分の言葉でまとめている。テキストには、「石油がなくなるまでは、発電を続けられる」といった記述はない。これはAが「風」と「石油」という二つの資源を比較対照して補足し、話を完成させたとみることができる。このAの発言を引き出



したのは、〈3〉で不足部分（IU②③）を適切に補ったBの発話だと考えることもでき、14B・20B・22Bの発言の重要性が改めて認められる。

〈5〉では、33A「あとなんだっけ」（網掛け部）を受けたBの発話34B・36B・38Bが頭出しとなり、34B～40Bの二人のやりとりで、表現としては正確でないものの、未再生であったIU⑫⑬が出ている。そして、Bの最後の42B「以上です」が、「風力発電」の話について自分が理解したことは全部再生できた」という宣言となっている。

### 3. 2. タイプ（Ⅱ）のペアの相互行為

表4は、ペア3の学習者Cと学習者Dの談話を文字化したものである。

表4 学習者Cと学習者Dのやりとり

|  |  |
|--|--|
| 1C： 風力発電？  |  |
| 2D： 発電   |  |
| 3C： 風力発電についてです。まず、風一力発電はとく、とくてん、ノー、特徴？                     |  |
| 4D： んー   |  |
| 5C： いい点があります。 笑い   |  |
| 6D： うん、うん  |  |
| 7C： 例えば、あーん、 笑い  あー、 笑い  <u>⑥観光客のために、いい、 笑い  いい発//電です。</u> |  |
| 8D： うん、うん  |  |
| 9C： あん、 <u>⑤他の発電の比べて、</u>                                  |  |
| 10D： うん、   |  |
| 11C： <u>空気を汚、りませんか？</u>                                    |  |
| 12D： うん、そう、と   |  |
| 13C： よご、うん   |  |
| 14D： うん、 <u>⑥環境を汚れ、ません、そう、</u>                             |  |
| 15C： よご、す、よご、  |  |
| 16D： よごら、よごらせません、よごら、よごる、よごす、よごさ、せません。                     |  |
| -----  |  |
| 17C： じゃ、でも   |  |
| 18D： うん  |  |
| 19C： <u>⑧弱点もあります。</u>                                      |  |
| 20D： うん、はい   |  |
| 21C： <u>⑨まずは、風が、吹いていませんが、あー、のときは、あー電気が、</u>                |  |
| 22D： はい  |  |
| 23C： <u>ありません。</u>   |  |
| 24D： うん、うん、  |  |
| 25C： そして、あん、あー風力を使うのは、                                     |  |
| 26D： うん  |  |
| 27C： 大きい   |  |

28D：そう  
29C：あー、⑩機械は大きい、大きくて、あーうるさい、うるさいだから  
30D：うんうん  
31C：あー、いつ、あ、どこでも、  
32D：うん  
33C：作りません。  
34D：はい、  
35C：例えば、⑪住んで、あ、人が住んでいる、の地域はだめです  
36D：うん、そう、たぶん、  
37C：そし//て  
38D： ⑫⑬他の地方にも、動物の、うん  
39C：あ、はい、  
40D：生活  
41C：鳥とか、鳥、はいはい//はい、  
42D： うん、うん  
43C：そして一三番目のひやく弱点がありますか？  
44D：あーんー  
45C：多分ないね。  
46D：多分ありません。そう

---

47C：じゃあ、風力が、あー17世紀に、んー  
48D：ん、でき、できました {笑い}  
49C：できました？  
50D：始まりました？  
51C：始まりました、はい  
52D：うん  
53C：研究は、17、世紀に始まりました  
54D：うん  
55C：でも日本では  
56D：うん  
57C：じゅう、きゅう世紀から、使いました？  
58D：2000から、{笑い} そう、うん、うん、2世紀、20世紀  
59C：20？  
60D：21世紀？  
61C：19じゃない、あーなん、19、8、あ、はい、21世紀から、  
62D：うん  
63C：使いました？  
64D：⑮うん、最近だ、そう、  
65C：じゃあ最近、あーん  
66D：うん、あー、あー最後は、とーあー⑰この、エネルギーを作るの方法は、えっと、世界の、  
{笑い} 新しい、あーん、うん、どういえば、えとー風力は、新しい



67C：再生、  
 68D：{笑い} はい  
 69C：新しい再生可能//エネルギー？  
 70D： あ、そう、そう  
 71C：エネルギーです？将来、の  
 72D：うん  
 73C：エネルギー  
 74D：と、言われ//ました  
 75C： だろう？  
 76D：うん、そう  
 77C：はい  
 78D：うん、はあ、と、多分それは

---

79C：あ、でも、さ、最初のテキストのさい、最初は、あー他のエネルギーが、い、あ、例えば、あー  
 80D：あー  
 81C：②石油は、限り、限りがありますから  
 82D：うん  
 83C：弱点です。でも、③ふう、風力は限りがありません  
 84D：うん、そう、えっと、はい、あー、そう、あー資源が、うん、さいげん、さいげん？  
 85C：さいげん？  
 86D：うん、例えばガスやコールのし、資源、すみません、資源、が、はい、必要がない  
 87C：うん、限りが  
 88D：うんうんうん、資源  
 89C：特徴、  
 90D：うん

CとDのやりとりは、〈1〉1C～16D、〈2〉17C～46D、〈3〉47C～78D、〈4〉79C～90Dの4つのまとまりに分けられる。内容的には〈1〉がテキストの第一段落の再生、〈2〉が第二段落、〈3〉が第三段落、〈4〉が第一段落の内容補足という形になっている。

〈1〉では、Cが1Cと3Cで「風力発電」というトピックを導入し、続く5Cで「いい点があります」と第一段落のポイントを言ってから7Cの「例えば」以降で具体的な内容に話を進めている。7Cでは「観光客のために、いい、{笑い} いい発電です。」と、「観光客」という語が出ているが、これはDが14Dで「環境」と正しく言い直している。11C～16Dでは「汚す」の活用形をめぐるやりとりがなされている。

〈2〉で、Cは17C「じゃ、でも」・19C「弱点もあります。」で話を切り替え、第一段落の「いい点」に対する第二段落の「弱点」へと話を進める。そして、Cが19C～35Cで⑧⑨⑩⑪という4つのIUを再生した後、それまで聞き手にまわっていたDが36Dから発話を始める。そして、37CでCが続けようとするのに重ねる形で38D「他の地方にも、動物の、うん」、40D「生活」と述べて、完全な文の形ではないものの、IU

⑫⑬にあたるものを再生している。Cは41CでDの再生に同意した後、43Cで弱点が他にないかというメタ的な質問を返し、45Cで「多分ないね」と自ら答えている。Dも46Dで同意し、両者で確認がなされている。

続く〈3〉で、Cは47Cの「じゃあ」で第三段落へと話を切り替えるが、IU⑭⑮に関して風力発電の開始や日本で注目され始めた時期の理解が曖昧で、Dからも明確な反応が得られない。さらに「時代」に関してDが60DでIU⑲の「21世紀」に言及したため混乱している。Cは65Cで「じゃあ、最近」といったんまとめるが、続く66DでDが第三段落の結論である「新しいエネルギー」に話を発展させたことから、IU⑯⑰⑱が抜けたまま⑲の結論の理解が一致して話が終わる。これによって再生率は下がっているが、風力発電の良い点と弱点を述べた上で将来性に言及していることから、CとDはテキストの全体的な内容は理解していたと考えられる。

一度結論に至った後、〈4〉でIU②③をCが思い出し、それを補う。Dは、Cの挙げた「石油は限りがあるが風力は限りがない」(79C・81C・83C)という点について84D・86Dで「(風力発電には) ガスや石炭は不要」と別の資源の例もあげて補足している。

### 3. 3. 2つのペアに見る再話活動

以上、同じ素材を読んだペアによる再話活動として、一人がかなりの部分を話し、もう一人が補うなどして協力的に再生していたもの(タイプ(I))と、両者が補い合う形で再生していたもの(タイプ(II))を見てきた。

まず、前者について考えてみる。最初にまとまった話をするAは、テキストの内容を次々と述べる中で、読み、理解した内容を思い起こし、自分の表現におきかえながら人に伝えている。いくつものIUを続けて効率よく再生し、ペア活動をリードしているのは、Aが読解力に加え、語彙力や発話力を備えていたためと考えられる。

一方Bは、Aに比べると発話量は少なく、Aの再生に肯定の応答や笑いを返すことが多い。しかし、Bがテキストの理解を再話活動に活かしていたことは、Aが一連の再生を行った後でBが未再生部分を補う行動が2回起こっていたことから明らかである。Bは、Aの発話を聞きながら、次々と再生されるIUを自分の理解と突き合わせ、再生されていないIUを的確に特定していた。すなわち、Aが口頭で表現すべく次々と自身の理解内容を取り出していたのと並行して、それを聞きとっていたBもやはり自身の理解内容を確認し、適切に照合する作業を行っていたということになる。

2番目のペアは、前のペアのAのように一気にいくつものIUを再生することはできず、CがDに理解や表現を確認し、Dが肯定の応答を返す形で進めている。ただし、Dも受け身だけでなく、Cの表現を修正・補足したり、未再生の部分を述べたり、Cの「弱点をすべて挙げたか」というメタ的な確認にも応答したりしている。しかし、AとBに比べて日本語表現に不安があるため、交互に少しずつ再生し、確認しながら、

協力してテキストを再構築していたものと考えられる。

今回分析した二つのペアでは、いずれも同じようなことが起こっている。片方の学習者がリードして再生を行うが、もう一方の学習者もそれを聞き、自身の理解と照合して再生を補足する。それを聞いて、また最初の学習者がさらに他の部分を思い出して再生していることから、主となって再生していた学習者もパートナーの再生を聞きながら自分の理解と照合していたものと考えられる。

#### 4. ペアによる再話活動のもつ可能性と今後の課題

本実践では、学習者ペアの相互行為分析を通して、再話活動において何が起きているのかを探ることを試みた。学習者たちは、お互いに読んだ内容を述べ合いながら二人で1つの内容を再生していた。その中では、ストーリーにアクセスする機会が増える(卯城2009)だけでなく、様々な方法で、何度もアクセスすることになる。再生の発話を行う際、他者に伝えるべく何らかの表現に置き換え、まとめ直す中で、テキストの理解が記憶以上の理解に広がっていく可能性があることは、ペア活動も一人の場合も同様であろう。しかし、ペア活動においては、パートナーの再生を聞く場合に、自分とは異なる言い表し方による内容を自分の理解と照合し、再生の正しさや不足部分を考えることがなされ、それが再話の進行に伴って繰り返される。このような活動をすることで、単に読んで理解するだけではなく、何度も、かつ多様な形で自分の理解にアクセスすることになる。

また、再生率の高低やタイプに関わらず、ペア活動では再生をリードする側とリードされる側が存在する。しかし、読んで理解したことについて、やりとりの過程でどの情報が出ているかいないかを判断することは、リードする側、される側に関わらず起きていた。単なる文章の読解だけではなく、人の再生を聞いて理解し、自分の理解と突き合わせ、読んだことを再構築することによって、読みが確認され、深まるのである。本報告では、読んだ内容をペアで再構築する過程が読み手の理解を深めることにつながるという卯城(2009)の指摘を談話分析によって具体的に明らかにした。

今回の活動は口頭で述べることが関わっているため、語彙力や発話力の低い学習者は効率的な再生が難しい。しかし、ペアで同じものを読んで行うことによって、相手の発話を利用し、相互行為を通して再生することが可能になる。3.2で見たペアも、表現力が高なくても、断片的ではあるが相手の発話と自分の理解を組み合わせ、埋め合わせていた。今回のように再話活動を録音し、分析することで、教師や教科書によってではなく、学習者が学習者のペースで質問し、確認し、助け合いながら再構築していることが確認できた。これは従来の教師主導の読解授業とは異なり、教師が学習者の理解を詳細に確認できるだけでなく、話す力が弱くてもペアで再話することによって学習者自身が主体となって学習者同士で自分の理解を確認できる。そして、再生をリードする側とされる側をバランスよく交代して行うなど、ペアによる再話活動

をさらに工夫して導入することにより、理解を深めることにつながる可能性がある。しかし、素材が難しすぎたり易しすぎたりしては読みが深まらないため、素材の難易度やジャンル、文章構造などを検討する必要がある。さらに、再話活動への慣れ、内容理解の程度、読解学習に対する学習観が異なる学習者を、ペアとしてどのように組み合わせるかも活動に影響すると考えられ、ペアの組み方についても検討する必要がある。また、本報告では一つの素材について各ペアの理解ができている事例を取り上げたが、授業初回からの経過や、理解に至らなかったペアの分析も進める必要がある。

## 注

- 1) 文章理解の過程は、まず入力された単語や句を、言語学的関係をもとに符号化する「表層構造」の段階を経て、文の意味を捉え、文を構成する命題間の関係に応じてネットワークを構築する「テキストベース」、そしてそのようにして構築された「テキストベース」に読み手自身の関連既有知識を統合して、自分なりの理解を構築していく「状況モデル」の3つのレベルの表象からなる (Kintsch1994、岸2004など)。

付記 本研究は、科学研究費補助金基盤研究 (C)「学習者ペアによる再話活動の相互行為分析に基づく読解過程の研究」(課題番号25370602)による研究成果の一部である。

## 参考文献

- 卯城祐司 (2009)『英語リーディングの科学』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
- 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
- 岸学 (2004)『説明文理解の心理学』北大路書房
- 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
- 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、Vol.2、6-7
- 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－母語による再生と読解中のメモを通して－」『日本語教育』97、25-36
- Carrell, P. L. (1992) Awareness of text structure: Effects on recall. *Language Learning*, 42, 1-20.
- Kintsch, W. (1994) Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49, 294-303.