

## 再話を授業手段として用いる際の留意点 — 再生率の高い学習者と低い学習者の態度の比較から —

藤田 裕子

キーワード：読解、再話、日本語学習者、PAC分析、再生率

### 概要

再話とは、ストーリーを読んだ後に原稿を見ない状態でストーリーの内容を知らない人に語る活動である。本研究では、中級レベルの日本語学習者対象の読解の授業に再話を取り入れ、再話に対する学習者の態度をPAC (Personal Attitude Construct：個人別態度構造) 分析により調査し、テキスト再生率の高い学習者と低い学習者を比較した。その結果、1) 再話をどのように実行するか、2) 自己分析ができていないか否か、3) 再話の相手とその発話をどのように捉えるか、4) 再話をどのように捉えるかについて違いが見られた。以上の結果から、再話を授業手段として取り入れる際の留意点として次の4点が得られた。

①再話ではテキストをそのまま暗記して話すのではなく、読んで理解した内容を自分の言葉で再構築して相手にわかりやすく話すことが重要であると強調すること。

暗記に頼るとテキストの重要な部分が伝わらない可能性があるためである。

②再話後に自己分析が的確にできるように導くこと。

自分は何ができて何ができないのか、どうすればできるようになるのかを明確にすることで次の目標が立てやすくなり、その目標を達成するための方法も考えやすくなるためである。

③再話の相手を、お互いに助け合い表現力を高め合っていく対等なパートナーとして捉えられるようにすること。

相手の発話が音の羅列ではなく意味のあるものとなり、テキストの理解の仕方や表現方法が学べるためである。また、自分では気づかなかったテキストの細部や表現に気づくことができるためである。

④再話を様々な力を高める活動であると明確に伝えること。

再話を実際に行うことによって、読解力や聴解力だけでなく、分析的・統合的思考力や、コミュニケーション能力、判断力などをも身につけることができるためである。

これらに留意して授業に臨めば、再話は学習者の多くの力を向上させるのに有効な授業手段となると考えられる。

## 1. はじめに

読解授業では、クラス全体で一斉にテキストを読んだ後、文章の意味やテキストの構造、筆者の意図の理解など、主に文章の理解に時間が割かれ、その理解を確かめるため、教師が質問し、クラス全体で正誤を確認するといった教師主導の方法が取られることが多い。しかしこの方法では、学習者の理解が質問に対する答えに限定されてしまうだけでなく、個々の学習者の理解の仕方や深さを教師が知ることは難しい。

学習者の理解を知る方法として、「再話」という方法がある。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)。質問文を介在する必要がなく、読み手がどこまで理解しているかを直接観察できることから、再話は学習者の読解力の測定や評価の手段として用いられることが多い。しかし近年、再話の教授手段としての可能性が指摘されており、再話の効果を検証する研究(Kai, 2009; 鷲見, 2015)、再話中の学習者の相互作用を分析する研究(小河原・木谷・熊谷, 2015)など、研究が積み重ねられている。ただし、再話を教授手段として取り入れた際の学習者の心理や、授業運営上の留意点についてはあまり研究がない。それらを明らかにすることは再話を授業手段として用いる教師の助けになると考えられる。そこで本研究では、再話に対する学習者の態度を調査し、再話を授業手段として取り入れる際の留意点を検討する。

## 2. 調査の方法

### 2.1 対象授業の内容

対象授業は、中級レベルの日本語学習者対象(旧日本語能力試験2級から3級程度)の選択科目の読解クラスであり、週1回の90分授業が計15回行われた。学習者は11名で、出身地は中国(8名)・ベトナム(2名)、韓国(1名)であった。

授業は基本的に、前回課した課題の答え合わせ(30分程度)と教師との精読(30分程度)、再話(30分程度)であった。再話の手順は、小河原・木谷・熊谷(2015)を参考に、以下のように行った。

- 1) 個人で、辞書がなくても理解できるレベルのテキストを3分程度で読む。
  - 2) ペアで再話活動を行い、再話している部分をICレコーダーに録音する。
  - 3) 大まかな内容理解を確認する問題に答える。
  - 4) クラス全体で内容理解の確認を行う。
- 1)から4)までで10～15分程度であり、1回の授業では2つから4つのテキストを使用

した。テキストは400字程度の文章で、複数の教材から様々な分野の読み物を選定した。そして、ペアで話す際にはテキストを見ないこと、相手が止まってしまったら助けることを指示した。

「再話」は授業中の活動として履修者全員が行った。再話によって日本語を集中して短時間で読み、話の筋を相手にわかるように整理し、再構成する過程が読解能力を高めると考えられたためである。なお、2)での録音は、学習者が行っている活動の妥当性を確認し、繰り返される言語的な特徴についてフィードバックする目的で行ったもので、成績対象としては評価せず、学習者にもそのように説明した。また、録音はすべてのペアで行い、ペアは毎回異なるよう教師が組み合わせた。

## 2.2 調査の内容

再話を行ったのは全15回の授業中、テストや発表などを除いた12回である。このうち、学習者がクラスメートとなじみ、再話の活動に慣れた5回目の授業から、全員出席している5回分の授業の再話を調査対象とした。なお、クラスの人数が11名であるため、1名は教師と再話を行った。データは15テキスト、合計約350分である。

まず、Carrel (1992)を参考に、テキストをアイデアユニット(以下IUとする)に分け、IU再生率を算出した。IUの認定に際しては、邑本(1992)の基準を参考とした(資料1)。IUの再生判定はテキスト通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た。なお、IUの総再生率はテキストの理解度を必ずしも反映しないため(高橋, 2012)、テキストを理解するために重要なIUとそうでないIU(具体例など)に分け、重要IUの再生率も求めた。そして、成績確定後、態度調査に同意した重要IU再生率の高い学習者と低い学習者にPAC(Personal Attitude Construct: 個人別態度構造)分析(内藤, 2002)を行った。

PAC分析とは、当該テーマに関する自由連想、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析、当人によるクラスター構造のイメージや解釈の報告、調査者による総合的解釈を通じ、個人別にイメージ構造を分析する方法である。調査協力者が1名でも分析でき、調査協力者自身の見方に沿った変数を取り出すことや、クラスター間の関係に調査協力者のイメージや解釈を加えて因果関係を推論すること、開示されるエピソードから構造全体を共感的に理解することが可能である。

調査協力者は重要IU再生率の高い学習者Sと低い学習者Jである。二人とも20代前半の女性で、2学期間の短期留学生として留学しており、調査協力時は2期目の終わりであった。また、二人とも日本語のプレースメントテストで同じ4bレベル(中級後半)と判定されていた。ただし、Sは中国語母語話者であり、Jはベトナム語母語話者であった。

PAC分析の手順は以下の通りである。1) 連想刺激文を提示し、口頭で読み上げる。「こ

の授業では『再話』を取り入れました。再話はあなたにとってどのような活動でしたか。再話をしているとき、あなたはどのようなことを感じたり考えたりしていましたか。頭に浮かんできたイメージや言葉を思い浮かんだ順に記入してください。」2) 連想刺激から連想される項目を1枚のカードに1つずつ書いてもらう。3) 連想終了後、調査協力者にとって重要であると感じられる順にカードを並べ替え、その順位をカードに記入してもらう。4) 項目相互を比較し、2つの項目が直感的イメージでどの程度近いかを7段階で評定してもらう。これを全てのカード間で行う。5) 調査者がカード間の評定結果をクラスター分析で処理し、分析結果に調査協力者が書いた項目を記入する。6) 図に基づいて面接調査を実施し、図の分け方(以下分けられた項目の固まりを「クラスター (CL)」とする)、各CLから浮かぶイメージ、CL間の関係、全体のイメージ、各項目の意味とイメージ(+ / 0 / -)について尋ねる。さらにPAC分析における質問を確認・補足するため、半構造化面接を行った。調査の使用言語は日本語であり、所要時間はそれぞれ約1時間半であった。

### 3. 結果と考察

#### 3.1 調査協力者のIU再生率

表1に二人のIU再生率を示す。総IU再生率は高くないが、重要IU再生率は学習者Sでは5回とも75%を超えており、テキストを概ね理解できていると言えよう。一方、学習者Jは50%程度であり、学期を通してテキストの理解に困難があったと考えられる。

表1 調査協力者のIU再生率(平均)

授業回	S		J	
	総IU再生率	重要IU再生率	総IU再生率	重要IU再生率
5回目	64.5%	90.0%	48.4%	50.0%
6回目	66.7%	77.8%	45.8%	55.6%
8回目	74.1%	100.0%	37.0%	55.6%
11回目	70.0%	76.9%	40.0%	53.8%
14回目	77.3%	82.8%	56.1%	55.2%

#### 3.2 学習者SによるCLの解釈

図1は重要IU再生率の高い学習者SのPAC分析の結果である。図の左端の数字は項目の重要順位、横軸は項目間の距離、項目の後の(+ / 0 / -)は各項目のイメージを表す。

全項目が「+」であり、再話に肯定的なイメージを持っていることが示されている。

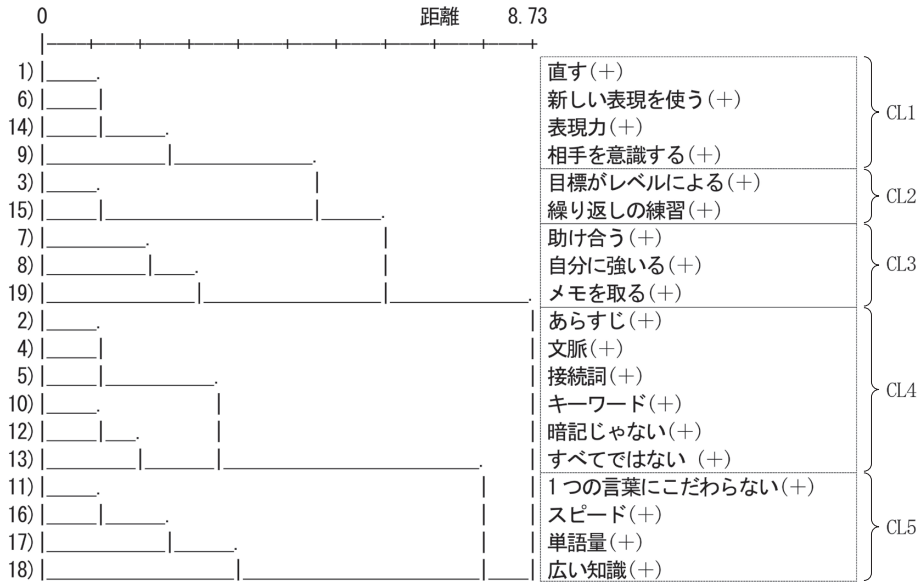


図1 学習者Sの再話に対する態度

CL1は「直す」から「相手を意識する」までの4項目：えーと、その4つは全部表現力を高めるためにやるべきことです。4つの言葉は全部相手に話すということ…で、「直す」が一番重要です。相手の話を聞いた後、直してこそ、自分が進歩が逃げられます。そして、相手の話を聞きながら、相手のいい表現とか、文脈とか、表現の方法とか…、勉強するのが「直す」ということです。その直しの過程で、新しい表現を勉強して、次の話すとき、その新しい表現を使うということになります。「相手を意識する」ということは…「表現力」と一緒。この…再話の最終の目標は、わかりやすい言葉を使って、相手に伝えることです。だから、相手を意識する表現力が必要です。再話では、お互いに勉強するのが重要です。

CL2は「目標がレベルによる」と「繰り返しの練習」の2項目：うーん、この2つは最初から最後まで続けるべきことです。…「目標がレベルによる」というのは、例えば、初心者にとって効率が上がる目標…私が思ったのは、あらすじとかキーワードを探すこと…で、だんだんスピードを意識してキーワードを探せるようになった後、「話すとき接続詞を使う」、「新しい表現を使う」を目標にしました。…レベルが高くなるにつれ、自分の目標を変えたほうがいいです。これが「目標がレベルによる」ということです。…どんなことを勉強するのも「繰り返しの練習」が必要です。繰り返しの練習をして、だんだんレベルが上がっていく。そして、レベルが上がると目標も変わっていく…ということで「目標

がレベルによる]と[繰り返しの練習]がつながっています。

CL3は[助け合う]から[メモを取る]の3項目：これは自律的なことです。…この、[自分に強いる]は、最初、再話能力が低いとき、「テキストを見てもいい?」と思うかもしれない。でも、自己監督して、見ないでちゃんと考えて他の言葉に変えて、自分の力で再話を終わらせることが重要です。そして、その過程で友達と[助け合う]のも重要です。で、覚えていなかった単語とかキーワードとか、友達に助けてもらう。…この[メモを取る]のは[助け合う]と同じです。忘れないように読んだ後、キーワードとかあらすじとかを簡単に自分で書くのは、自分に対しても友達に対しても助けられることです。[助け合う]ことと、読んだ後[メモを取る]ことは…両方とも[自分に強いる]ことに役に立ちます。…私は、直すことも自分に強いるべきだと思います。怠けて直さないということは、進歩がないということです。…自律。私の理解は、自分に厳しくするという事です。そして、…だめなことを絶対やらないということです。自分に強いてちゃんと覚えること。

CL4は[あらすじ]から[すべてではない]の6項目：これらは再話の初心者にとって必要なことです。[あらすじ]と[文脈]は同じ意味です。…[接続詞]を探すのは、[文脈]と[あらすじ]を取ることに役に立ちます。…[暗記じゃない]と[すべてではない]は同じ意味です。[暗記じゃない]ができるために[キーワード]を探すのは一番有効な方法となります。…[キーワード]と[接続詞]で、その文章の概要がわかる…それでこの6個が1つのグループになります。…[すべてではない]は…、最初は必要なことと必要ではないことを選択しながら話すのは難しい。そして、この選択の能力が低いなら重要なことも重要でないことも言う。…全部言うのは暗記になります。再話は理解が一番重要なことです。理解した上で重要なことと重要でないことを分ける能力が必要です。この能力がなかったら文章をすべて話すことになります。もしすべて話したら、この文章を理解していないということです。…暗記は覚えやすい方法ではありません。キーワードを探して文章の概要を知って、文章を理解した上で自分の言葉で話す。これが覚えやすい方法です。

CL5は[1つの言葉にこだわらない]から[広い知識]までの4項目：このグループは、レベルが高くなった後求めることです。…[1つの言葉にこだわらない]というのは、[スピード]を意識しながら読むことです。もし、知らない言葉にこだわってこの意味をずっと考えていると、スピードを意識しないことになります。[単語量]が多くなったら、1つの言葉にこだわることは少なくなると思います。…[スピード]は、知識が広いかどうかにつながります。なぜならば、例えば私は苦手な分野の文章を読んでいるとき、その分野の知識が少なくてスピードもない。理解もしにくいです。でも、うーん、その分野の文章をもっと多く読んで、だんだん知識が広がって、スピードもつくということです。

再話の全体のイメージ：再話という活動そのものは繰り返しの活動です。その繰り返し

には、あの、2つの意味があります。1つは、その…続けて訓練することです。だんだんレベルが高くなるにつれて、自分の目標が変わって…というのも繰り返しの過程です。2つ目の意味は、直すということです。あの、1回の再話をやるとき、繰り返すのは重要です。例えば、録音の後、パートナーと話し合っって自分のよくないところをもう一度やり直す、ということです。だから、再話のイメージは〈繰り返す〉ということです。

その他：今までの読解の授業は、あの…、みんなで文章を読んで問題に答えるということでした。あらすじを話したこともないし、再び話したこともない。これは、自分が理解しているかどうかを意識しながら読むことによくないと思います。…再話は読解に活用できると思います。あの…、文章を読んでも、理解できているかどうか、先生もよくわからないと思います。再話では、再び話すことを通じて、自分がこの文章を理解できたかどうかわかります。再話は文章を深く理解するのに非常に有効な訓練だと思います。…再話は話す力と聴く力も高めると思います。再話は話したり聞いたりするから、読むだけではなくて他の技術もできるようになります。とても有効な訓練ですから、続けてやりたいです。

### 3.3 学習者Sの再話のイメージについての総合的解釈

CL1：学習者Sは、再話の過程で相手の話を聞きながら自分の表現を見直し、新しい表現を獲得してお互いに表現力を高め合っっていくとしている。また、最終目標を、暗記ではなくわかりやすい言葉を使って相手に伝えることとしている。常に相手を意識し、相手と切磋琢磨しながら表現力の向上を図るための方法として再話を用いていると考えられることから、CL1は〈相手とのやりとりから表現力を獲得する方法〉のCLであると言える。

CL2：学習者Sはその時々自分の能力を見定め、目標を設定し直して再話に臨んでいる。また、「どんなことを勉強するのも[繰り返しの練習]が必要」としている。そして、レベルが上がると目標も変わると述べている。学習者Sは毎回目標を設定して再話に挑み、相手とのやりとりから自分の表現を見直し、新しい表現を獲得して自分の表現力の向上を感じると、さらに上の目標を掲げて再話に挑むということを螺旋状に繰り返していると考えられる。そのため、CL2は〈表現力向上の正のスパイラル〉と名付けられる。

CL3：学習者Sによれば、[助け合う]ことも[メモを取る]ことも、[自分に強いる]ことに役立つという。CL3からは、限られた時間内にテキストを読んでメモを取り、相手と助け合い、相手にわかりやすい言葉にすることを自分に課して、再話をやり遂げようとする学習者Sの姿が浮かび上がる。学習者Sはさらに直すことも自分に強いるべきであり、怠けて直さないということは、進歩がないということだと説明している。このように、CL3には自分を厳しくコントロールして向上しようとする意志が表れていることから、〈向上への強い意志〉のCLであると解釈できる。

CL4: CL4には「再話は理解が一番重要」で、「理解した上で、重要なことと重要でないことをわかる能力が必要」であり、「すべてを話したら、この文章を理解していない」という学習者Sの考え方が述べられている。また、暗記は覚えやすい方法ではなく、自分の言葉で再構築することこそ覚えやすい方法であるという。学習者Sは、CL4を再話の初心者にとって必要なことであるとしているが、以上のことは再話の本質を捉えており、再話を実践する際にどのレベルであっても重要なことであると言える。CL4は〈再話の本質と成功への鍵〉であると命名できよう。

CL5: 学習者Sは、CL5はレベルが高くなった後求めることであるという。ここから学習者Sが自己分析をし、中級後半にある自分のレベルを高めるためには、広い知識と単語量が必要であり、それらがスピードの基盤になると考えていることがわかる。そのため、CL5は〈レベルアップのための条件〉と名付けられる。

全体のイメージが〈繰り返し〉であるのは、学習者S自身が語っているように、目標を設定し直しながら何度も挑戦することや、1回の再話においてよくないところをやり直すことが要因であろう。加えて、学習者Sは文章を読んで自分が話し、相手の話を聞いて自分の発話を見直して、次に活かすということを強く意識しているため、同じテキストを何度も往復することになっている。このことも要因としてであると推察できる。

次にCLの結節を見ていく。結節の項目はCLを象徴する意味をもち、それらの結節の内容や連鎖から読み取れるものは多い(内藤, 2002)。図1では、CL1の結節項目である[相手を意識する]がCL2の結節項目である[繰り返しの練習]につながり、CL3の結節項目の[メモを取る]で結びつく。一方、CL5の結節項目の[広い知識]とCL4の結節項目の[すべてではない]がつながる。そして、CL1からCL3とCL4・5が最終的に結節している。CLの結合はすべての項目の結合が完了するまで続けられるので、結節が最終であるということは、結節が最も困難であることを意味する(内藤, 2002)。したがって、CL1からCL3とCL4・CL5は異質であると考えられる。

学習者Sは[相手を意識する]ことに留意し、〈相手とのやりとりから表現力を獲得する方法〉を取って、[繰り返しの練習]を行うことで〈表現力向上の正のスパイラル〉を実現している。実際には[メモを取り、テキストを見ずに自分の言葉で再話をやり遂げようする〈向上への強い意志〉]を持って再話に挑戦している。このように、CL1からCL3は、表現力を高めるという目標のために現時点で実際に行っていることのまとめであると考えられる。一方、学習者Sは更なる〈レベルアップのための条件〉として[広い知識]が必要であると認識している。これに対し、既に再話において暗記が[すべてではない]く、理解が一番重要であり、その上で重要なことと重要でないことをわかる能力が必要であるという〈再話の本質と成功への鍵〉は手に入れている。すなわち、CL4が既に達成したこと、



CL5がこれから達成すべきことであり、両者はそれぞれ過去と未来の目標であると考えられる。そのため、図1は学習者Sの再話における「現在」と「過去と未来」の目標を表していると見ることができ、学習者Sが再話を通して過去から現在、未来へと長期的な能力向上のイメージを持っていると推察できるのである。

学習者Sは再話の本質を理解し、再話を通じて話す力と聴く力もつくとして、能力を向上させるために再話は有効な方法であると認識している。そして、長期的視野を持って常に向上を心掛けていると言えるのである。

### 3.4 学習者JによるCLの解釈

図2は重要IU再生率の低い学習者JのPAC分析の結果である。全17項目中「+」が6、「0」が2、「-」9であり、全体としては否定的イメージのほうが強い。

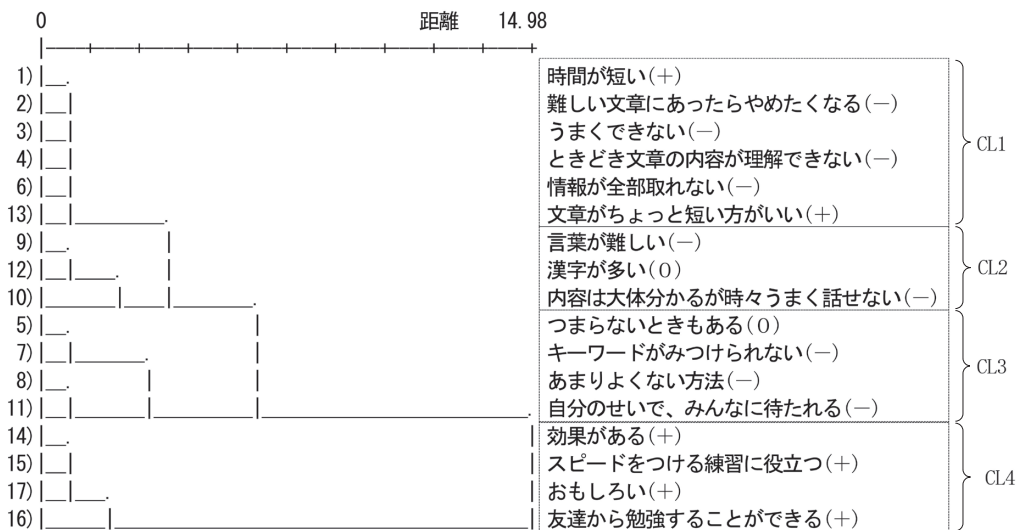


図2 学習者Jの再話に対する態度

CL1は「時間が短い」から「文章がちょっと短い方がいい」までの6項目：これ、読解の授業で一番問題になりました。えーと、「時間が短い」は、テキストを読むとき3分だけだから。…難しい文章にあったときは今どうすればいいか。…時間は短いから今わからないと録音できないですね。だから、あとはどうすればいいかわからないから、ちょっとやる気がなくなってしまう。実はあんまり難しくもないけど、でも、時間が短いから。…「情報が全部取れない」…えーと、実は一番の問題は漢字です。読み方知らないで録音もできないですから、その部分は内容わかるけど、漢字がわからないから、その、止まって

うまくできなかった。…時々、文章の内容はあいまいに理解できるから、ちょっと詳しくできないから、いつも友達が最初に録音してるけど、聞いた後も理解できなかった。

CL2は[言葉が難しい]から[内容は大体わかるが時々うまく話せない]までの3項目：[言葉が難しい]…知らない言葉があったときは調べたいけど、今調べたら時間がかかるから、全部情報が取れないかもしれないから、知らない言葉は無視して全部読んで。…でも、録音のときも、その部分はわからないから、次の部分はつなげて話すことができない。…実は私、読み方は読めないけど、漢字を見ると、多分内容もわかるからだいじょぶだけど、でも、読み方はわからないから、話せないです。実は最近内容は簡単だと思いますが、内容は理解できても、でも、うまく相手に伝えられないということです。

CL3は[つまらないときもある]から[自分のせいで、みんなに待たれる]までの4項目：内容はつまらなくないけど、でも、周りの人、いつも速くできるから…、私いつも長く時間欲しいから、そのときはつまらない感じ。…[キーワードがみつけれられない]…いつも速く全部読んで、1回だけ見て、でも、キーワード、どこにあるか見つけられなくて。…[あまりよくない方法]は録音のこと。再話じゃなくて。録音は、全部わかったら問題がないと思いますけど、でも、私のような…、全部わからないから、録音しても効果がないと思います。…[自分のせいでみんなに待たれる]。…みんないつも速く終わって、でも私全然終わらないから、私のせいでみんな次の録音できない…ちょっと悲しい感じ。

CL4は[効果がある]から[友達から勉強することができる]までの4項目：…[スピードをつける練習に役に立つ]。えーと、家でゆっくりゆっくり読んだら大丈夫だけど、でも試験とか…。先生の方法のおかげでスピードの練習ができました。…[おもしろい]というのは、時々テキストの内容おもしろいと思いますから、そのとき、やる気が高くなる。…[友達から勉強することができる]は、クラスはみんなレベルが高いから、速く読めるから、私も一生懸命勉強したいなと思って勉強するようになりました。わからないときは、先生に聞かなくても、友達から聞けばよく理解できるようになりました。友達は時々どこから読めばいいか、最初だけじゃなくて最後も時々大切な部分が来ますとか、読み方を教えてくれましたから、この方法は[効果がある]と思います。

再話の全体のイメージ：わからないから説明できないから〈大変〉です。漢字も内容も。でも、おもしろかったです。でも、〈大変〉のほうがすごく強い。

その他：いつも、みんなは先に話したい。忘れちゃうから。私、先でも後でも同じだと思う…でも、いつもちょっと緊張しています。うまくできないと恥ずかしいから。でも、みんな時々関心がない。録音してても、聞かない人も多い。私は実はわからないときもいっぱいあるから、聞かないと録音できないから…。私、言葉の知識はあんまり多くないですから、そのままの言葉を使って、でも忘れちゃったときは、今どうすればいいかわからな

いから、無視して次の部分を話しました。…文章を読むときは漢字も難しい言葉も多いし、時間が短いし、だから全部の情報は取れない。でも、その理由だけじゃなくて、多分私の知識はちょっと狭いから、うまくできなかった。それは私のせいもあると思います。

### 3.5 学習者Jの再話のイメージについての総合的解釈

CL1：学習者Jはテキストを読む時間が短いと訴えている。さらに、テキストの内容は難しくないが、漢字の読み方がわからなくて話せないと述べている。しかし、時間が短くて読めないことと、漢字がわからなくて読めないことは別問題である。また、内容は難しくないと述べているのに、相手の話を聞いた後でも理解ができないという矛盾した発言も見られる。テキストの内容は再話の後クラス全体で確認するため、確認後は理解できており、案外簡単であることも認識していると思われる。しかし、面接の最後の方で学習者J自身が述べている通り、再話中、学習者Jは実はテキストを理解できないことが多かった。そして理解できないままに制限時間が過ぎていき、いつも焦りを感じていたと考えられる。そのため、CL1は〈理解不能のまま制限時間に迫られる焦り〉を表していると言える。

CL2：学習者Jは、漢字の読み方ができないから内容が理解できてもうまく相手に伝えられないと述べている。しかし、日本語の漢字の読み方は中国語と異なるのであるから、中国語話者も日本語の読み方ができないことは同様である。重要IU再生率が低かったことから、申告とは異なり、学習者Jは漢字を見て内容が理解できたとは言えず、そのため話せなかったのではないだろうか。学習者Jは、普段はじっくりと精読をし、わからない言葉があったときは調べ、非漢字圏でありながら努力をして中級後半レベルまで積み上げてきたのであろう。そのプライドから、簡単だと認識している内容がわからないとは認められないのかもしれない。CL2は〈再話が不成功に終わる理由〉であると言える。

CL3：授業ではテキストを一斉に読み始めるため、1つの録音が全員終わるまで次のテキストに進めない。そのため、録音に時間がかかるとクラスメートを待たせることとなる。一方、話して録音できれば誤用や発音を指摘してもらえが、話せず録音できなければ有効な指導が受けにくい。クラスメートがテキストの読解を素早くこなし、録音も早々に終わるのに対し、学習者Jは自分はテキストの理解も録音も遅いためクラスメートを待たせて迷惑をかけていると感じているようである。しかも録音に意義が見いだせていない。CL3は〈意義の見いだせない活動と能力のない自分への視線〉のイメージであると言える。

CL4：学習者Jは、スピードをつける練習ができ、友達からも学べたとして、ここで一転して肯定的な意見を述べている。これは速読ができるようになり、教師からだけでなくクラスメートからも学べると気づけたためであろう。CL4は〈自分で認識した再話の効

果)と名付けられよう。

全体のイメージが〈大変〉であるのは、実際に再話が学習者Jにとって大変であったためであろう。学習者Jは、対象授業で制限時間内に読解をし、自分が録音し終わらないとクラスメートが次に進めないという状況におかれ、焦燥感の中で再話に参加しなければならなかった。学習者Jの混乱は、テキストの内容は難しくないと言っているのに、相手の話を聞いた後でも理解ができないという矛盾した発言や、漢字を見て内容が理解できたとは言えないと思われるのに、それを認められない誤った自己分析に表れている。

CLの結節を見ると、図2では、CL1の結節項目である[文章がちょっと短い方がいい]がCL2の結節項目である[内容は大体わかるが時々うまく話せない]につながり、CL3の結節項目の[自分のせいでみんなに待たれる]で結びつく。そして、最終的にCL4の結節項目の[友達から勉強することができる]がつながる。

学習者Jは再話の読解で〈理解不能のまま制限時間に迫られる焦り〉を感じており、[文章がちょっと短い方がいい]と思っている。そして[内容は大体わかるが時々うまく話せない]と述べ、漢字の読み方ができないから内容が理解できてもうまく相手に伝えられないと〈再話が不成功に終わる理由〉を説明している。さらに、録音中[自分のせいでみんなに待たれる]と思い、〈意義の見いだせない活動と能力のない自分への視線〉を感じている。ここまでは比較的早く結節しており、CL1からCL3は読解中のうまくできない自分(CL1)、録音中のうまくできない自分(CL2)、録音で取り残された自分とクラスメートの視線(CL3)というように再話の過程をたどりつつ、イメージの範囲が自分からクラスメートまで広がり、1つの否定的なまとまりを形成している。一方、CL4は他のCLと結節するのに距離を要している。これは、〈自分で認識した再話の効果〉という再話に肯定的なCLであるためだけでなく、最終的な結節項目が[自分のせいでみんなに待たれる](CL3)と[友達から勉強することができる](CL4)であり、両者が相反する項目であることも要因であろう。学習者Jは[自分のせいでみんなに待たれる]として心苦しく思いながらも、[友達から勉強することができる]としてクラスメートを必要としている。この矛盾したイメージがCL4の結節を遅らせたと考えられるのである。そのため、図2は「再話での苦痛」と「再話の効果」という対立するまとまりから構成されていると言えるが、全体のイメージが〈大変〉であること、CL4の項目の重要順位が低いことから、再話での苦痛が再話のイメージとして強いと言える。そして、イメージが再話中のことに集中しているため、学習者Jが短期的に再話を捉えていると推察できるのである。

学習者Jは最後には再話の効果や自分の知識の狭さが苦痛の一因であることに気づいたものの、再話の本質は理解しておらず、基本的に再話とは暗記であり、難しく大変なものであると認識しているため、長期的視野を持たずにいると考えられる。

#### 4. 考察

本研究では、再話を授業に取り入れ、再話に対する学習者の態度を調査し、再話を授業手段として取り入れる際の留意点を検討することを目的としていた。そこでまず、学習者SとJの再話に対する態度から両者の違いについて考えたい。

1つ目は、再話をどのように実行するかである。学習者Sは、暗記ではなくわかりやすい言葉を使って相手に伝えることを最終目標とし、暗記は覚えやすい方法ではなく、自分の言葉で再構築することこそ覚えやすい方法であるとしている。これに対し学習者Jは、テキストそのままの言葉を使い、忘れてしまうとどうすればいいかわからないから無視して次の部分を話したと述べている。つまり、重要IU再生率の高い学習者は、テキストをそのまま暗記して話すのではなく、読んで理解したことを自分の言葉で再構築して話しているのに対し、重要IU再生率の低い学習者はテキストの内容を理解することよりもテキストをそのまま暗記して話そうとし、失敗しているのである。

2つ目は、自己分析ができていないか否かである。学習者Sは、学期中、自分を的確に自己分析し、毎回目標を設定して再話に挑み、自分の表現力の向上を感じると、さらに上の目標を掲げて再話に挑んでいた。一方学習者Jは、内容が理解できていないことを認められず、内容が理解できない理由を追究できていなかった。つまり、重要IU再生率の高い学習者は自己分析が的確であるため、次に何をすればよいか明確となりやすく、自分の弱点を克服しながら次に進んでいけるのに対し、重要IU再生率の低い学習者は誤った自己分析をしているため、弱点を克服する方法が見いだせないと考えられるのである。

3つ目は、再話の相手とその発話をどのように捉えるかである。学習者Sは、再話の相手をお互いに助け合い、表現力を高め合っていくパートナーと認識し、相手の発話から自分の発話を見直して、次に活かすということを強く意識している。これに対して学習者Jは、再話の相手を内容や読み方を教えてくれる自分よりレベルが高い人と認識し、相手の発話をよく聞いているものの、その理由はテキストが理解できておらず、聞かないと録音できないからというものである。つまり、重要IU再生率の高い学習者は再話の相手を対等とみなし、相手の発話を聞く時間を自分の発話を見直す機会として捉え、自分を向上させるために利用しているのに対し、重要IU再生率の低い学習者は、再話の相手を上と見て、相手の発話を聞く時間を暗記の機会として捉え、コピーに終始しているのである。

4つ目は、再話をどのように捉えるかである。学習者Sは、文章を深く理解するのに有効な訓練であり、話す力と聴く力も高めるとして積極的に活用している。これに対し学習者Jは、最後には再話の効果について気づいたものの、基本的に再話とは暗記であり、難しく大変なものであると考え、学期中は再話から多くは学べなかった。図1と図2を比較

しても、学習者Sは長期的な能力向上のイメージを持っているのに対し、学習者Jは短期的に再話を捉えているに留まった。つまり、重要IU再生率が高い学習者は、再話を総合的な能力を伸ばす方法であると認識し、長期的視野に立って自分の能力を高める努力ができるのに対し、重要IU再生率が低い学習者は、再話を単にテキストを暗記して話す活動であると捉え、能力を高めることが難しいのである。

以上が学習者SとJの再話に対する態度から両者の違いを挙げたものである。これらのことから再話を授業手段として取り入れる際の留意点について考える。

まず、再話ではテキストをそのまま暗記して話すのではなく、読んで理解した内容を自分の言葉で再構築して相手にわかりやすく話すことが重要であると強調することである。新しいテキストを読む際、未知の言葉と遭遇することはよくあることである。その言葉をそのまま相手に言ったつもりでも、読み方が異なっていたり、誤って理解していたりして、テキストの重要な部分が伝わらない可能性が高い。また、暗記に頼ると、忘れてしまった場合に何も話せないということが起こったり、忘れた部分を飛ばして話すためその前後の話が繋がらないということが起こったりする。そのため、暗記に頼るのではなく、まず読んで理解し、自分の言葉で再構築することが必要となるのである。

次に、再話後に自己分析が的確にできるように導くことである。自分は何ができて何ができないのか、どうすればできるようになるのかを明確にすることで、次の目標が立てやすくなり、その目標を達成するための方法も考えやすくなるためである。学習者の自己分析がうまくいかないときは、教師が支援することも必要となる。今回は、録音されたものを聞いてアドバイスをしたが、加えて、録音できなかったのはなぜか、できるようにするにはどのようにすればよいのかということも、学習者と共に考える姿勢が必要であろう。

そして、再話の相手を、お互いに助け合い表現力を高め合っていく対等なパートナーとして捉えられるようにすることである。そうすることで、相手の発話が音の羅列ではなく意味のあるものとなり、テキストの理解の仕方や表現方法が学べるためである。また、暗記したことを忘れてしまうから相手の発話を聞かないという行動も避けられる。再話は(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回はストーリーにかかわることになるのがメリットの1つである(卯城, 2009)。再話を効果的に行えば、学習者はお互いの発話を聞きながら、自分ひとりでは気づかなかったテキストの細部や表現に気づくことができるのである。

最後に、再話を様々な力を高める活動であると明確に伝えることである。学習者Sは、再話は文章を深く理解するのに有効な訓練であり、話す力と聴く力も高めるとしているが、それだけではない。再話では、テキストを読み、テキストを構成している部分を関連づけ、重要な部分と重要でない部分を選別し、どのような構成でどのような表現を使えば

相手に伝わるのかを自分で判断する。そのため、再話を実際に行うことによって、分析的・統合的思考力や、コミュニケーション能力、判断力などをも身につけることができるのである。

## 5. まとめと今後の課題

以上、再話に対する学習者の態度を調査し、再話を授業手段として取り入れる際の留意点を検討した。

今後は、これらの留意点をいかにして実践に取り込んでいくかを実証研究で明らかにすることが課題となる。例えば「再話後に自己分析が的確にできるように導く」にはどのような方法が適切かといったことを検証するということである。また、うまくできなくてやる気なくなる、録音に時間がかかって悲しい思いをする、教師から有効なアドバイスが得られない、といった事態を回避できるように授業運営を改善する必要もある。さらにテキストの難易度や漢字の扱い方なども検討事項である。また、今回は重要 IU 再生率の高低から調査協力者を求めたが、読解学習に対する学習観が異なる者を調査協力者とし、再話を授業手段として用いた場合の動機づけや態度の変化も調査する必要がある。このような課題があるものの、再話は学習者の多くの力を向上させるのに有効な授業手段であると言える。学習者の学習を支える側には様々な工夫や試みが求められるが、それらがよりよい実践につながるものと信じて、今後も研究を続けていきたい。

### 参考文献

- Carrel (1992) Awareness of text structure : Effects on recall. *Language Learning*, 42, 1-20.
- Kai, A. (2009) Achieving global coherence through retelling. ARELE (Annual Review of English Language Education in Japan), 20, 41-50
- 邑本俊亮 (1992)「要約文章の多様性—要約産出方略と要約文章の良さについての検討」『教育心理学研究』40 (2), 213-223
- 内藤哲雄 (2002)『PAC 分析実施法入門「改訂版」—個を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版
- 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』23, 5-17
- 高橋亜紀子 (2012)「上級中国人日本語学習者の読解の問題点—再話・筆記再生タスクの分析を通して」『宮城教育大学紀要』47, 357-371
- 卯城祐司 (2009)『英語リーディングの科学』研究社

鷲見俊幸 (2015)「英語の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

#### 資料1 アイデアユニット (IU) の認定基準

- 1) 基本的に単文を1つのIUとする。したがって重文は2つのIUからなる。また複文に関しては、従属節が時間的關係を表す場合は2つのIU、それ以外は1つのIUとする。
- 2) 連用修飾の句や節は原則として独立のIUとはしない。
- 3) 連体修飾の句や節については、その修飾が非限定的（非弁別的）である場合にのみ独立のIUとする。すなわち、その修飾部分を取り除いても残りの部分の意味が変化あるいは抽象化しなければ、取り除いた部分は独立のIUである。
- 4) 「～ことを知る」「～と思う」などのような埋め込み文は、埋め込まれている部分は単独のIUとはせず、それを含む全体を1つのIUとする。また、1か所に複数の文が埋め込まれている場合には、それらを分割して同一の述語によって別々の埋め込み文を作りうることに限り、それぞれを独立のIUとする。
- 5) 会話文に関しては、一組のかぎ括弧でくくられる内容は、たとえ複数の文からなっていようとも1つのIUとする。