

## コミュニケーション重視の読解教育

—読む・話す活動の統合とその効果—

### Reading Comprehension Education Focused on Communication: Integrating Reading Activities with Speaking Activities

金庭久美子 (横浜国立大学)・丸山千歌 (立教大学)

KANENIWA Kumiko (Yokohama National University), MARUYAMA Chika (Rikkyo University)

#### 要 旨

本実践研究では、本来のコミュニケーション活動により近づけた形で読解教育を行うために、読み物の内容をそれを知らない人に伝える活動を行った。学習者主体で読む・話す活動を統合させることで、読む活動が本来の目的を持った読みになり、読解の活動そのものがうまく機能する可能性があるという示唆を得た。同時に話す活動においても読み物の理解なしに伝達は不可能であり、読む・話すは相互に作用し合って効果的な学習となった。

This paper introduces a Japanese reading class's activity which more closely simulates natural communication. In this class, a Japanese learner reports the content of the text to classmates who have not read it. The Japanese learners achieve the aim of reading through this activity. They also realize that they need to fully understand the text to successfully complete the task.

【キーワード】 読解クラス, ピア・リーディング, 再話, 相互行為

#### 1. 研究の目的

本実践研究は、受講生が多い授業環境の中で、学習者の主体的な学びを促しつつ、日本語力も向上させるための試行錯誤の中から生まれた実践で、ピア・リーディングを取り入れたものである。近年のピア・リーディングの方法として再話が行われている。この方法の良い点は、仲間が読んだ読解文について、共に再話を行うことで、自分の理解したことを仲間に伝え、その理解の真偽について教師を介さなくても確認できるという点である。

本実践研究では、このピア・リーディングの方法をさらに発展させ、本来の言語活動により近づけるため、お互いに知らない内容の読み物を読み、それを仲間に伝えるという読む・話す活動を統合させた読解教育の方法を提案し、その効果を考えたい。

#### 2. 先行研究

近年ピア・リーディングによるさまざまな読解方法が紹介されている。舘岡(2005)では、一つの長い読み物を仲間分担して読み、再話することで話を統合させ正しい順序にさせるジグソー・リーディングの方法や、ばらばらになった読み物をグループで再構成する方法等が紹介されている。

読解の授業方法として、ボイクマン(2011)は、ある文章を黙読し、正誤問題に答えた後、三人グループで自分が読んだ物をどう理解したのか説明する作業を行い、さらに全体で正

誤問題の解答と理解が困難だった箇所について話し合うという活動を紹介している。グループの発話を分析した結果、話し合いが深まり、文章理解に際し自己理解の再確認や見直しが可能になったと述べている。

小河原・木谷・熊谷(2012)では、個人作業で読んだ後、素材を見ずにペアになってその内容を伝える。その後内容理解確認の質問に答え、全体で内容を確認するという活動を行った。ペアでどのような活動が行われていたかを録音データをもとに調べた結果、読んだ内容を交互に話す、二人で一つの内容を再生する、交代で相手に問いかけ答え合う、読んだ内容を話題に話し合う、未知語や漢字の読みを確認する作業などが見られたという。

これらの活動のよい点は再話を行うことで、自分の理解した内容について仲間に伝え、その理解が正しかったかどうかについて教師とのやりとりでなくても確認できるという点である。しかし、通常のコミュニケーションは相手が知らないからこそ読んだ内容についての情報を伝えたいるのであって、仲間が同じ読み物を読み、お互い知っている内容を伝えるのでは、本来のコミュニケーション活動とは少し異なるように思われる。

本来読む活動は、情報収集という目的や内容に対する興味などから読むのであり、また話す活動では、話し手は何か伝えたいことがあるから話し、聞き手は聞きたいという状況があるからこそ耳を傾け、コミュニケーションが行われるのだと考えられる。また、本実践研究が行われた大学という教育現場では、学習者の最終的な学習到達目標の一つが日本人母語話者とともにゼミ活動に参加するなどのアカデミックな学びを、日本語を駆使して行うことであると考えたときに、日本語クラスも早い段階から、有意義な目的をもった、主体的な受発信の活動を行うことも必要だと思われる。

そこで、本実践研究では、本来の言語活動により近づけるため、読解教育に「読む」だけでなく、「話す」活動をより能動的に取り入れ、それらを統合させた読解教育の方法を提案し、その効果について考えてみたい。

### 3. 研究方法

#### 3-1 対象クラスと学習者

本実践研究の対象クラスは、2011年10月から15週にわたる中級後半の総合クラスで、約20名在籍している。このクラスでは、週4コマ(1回90分)の総合学習で「読む・聴く・書く・話す」の四技能の指導を行っている。そのうち読む活動にかかわる教室活動のうち、3-2に述べる「読む」「話す」を統合させた授業活動を調査対象とする。この活動の目的は、学習者自身が発表の実践と振り返りを改善につなげる経験を繰り返し、発表に至るまでの準備のスタイルや発表そのもののスタイルを、それぞれの学習者が模索し、身につけることにある。この活動は学期中5回行ったがそのうち1回目と5回目に参加した学習者の発話内容を分析する。

今回分析の対象とした者は、このクラスの修了要件を満たし、かつ1回目と5回目の授業に参加した中国1名、韓国4名、計5名の学習者A～Eである<sup>(1)</sup>。

#### 3-2 授業方法

本実践研究の読解教育では、各回複数の異なる読み物をクラスのメンバーが分担して読み、その内容を知らないクラスメイトに伝える活動を行っている。分担して読むことから

「分担読解」と呼んでいる。この授業は学習者中心に行い、教師は学習者から質問があるまで特に指導は行わず、以下の流れで読解授業を行っている（図 1）。

**作業 1** (1)関連する話題で複数の読み物を用意し、それぞれの学習者が自分の読みたい物を選び分担する。(2)各自がタスクシートに答える。(3)同じ読み物を読んだ仲間が集まり、タスクシートを使いながら内容の確認を行う。仲間の答えが合うまで話し合う。

**作業 2** (4)異なる読み物を読んだ者がそれぞれ集まり一つのグループになって自分の読んだ内容について伝える。(5)グループで新たに得た情報をもとにテーマについて話し合う。

分担読解の活動は、作業 1 の(1)が授業の終わり 10 分程度を使って行われ、(2)は授業外の課題となる。翌授業日（1 コマ 90 分）には作業 1 の(3)から始まり、作業 2 (4)(5)が行われる。読み物が短い場合は、作業 1, 2 を 90 分で行う。

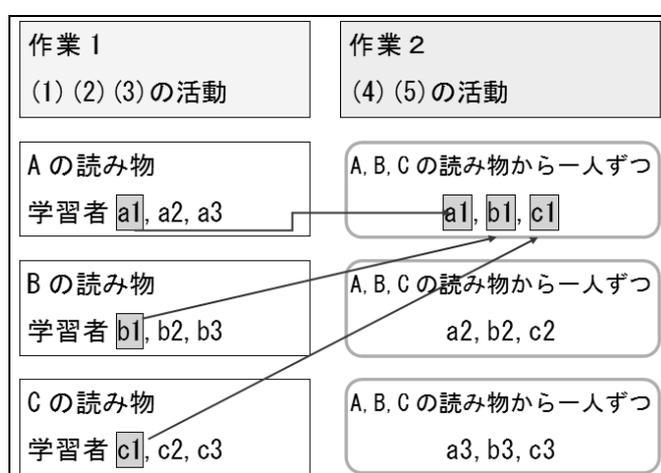


図 1 読む・話す活動の統合による読解作業の方法

この分担読解の活動は、15 週間のコースの中で 5 回行った。教師は全てのグループの様子を見ることはできないので、(3)(4)の活動について IC レコーダーで各グループの様子を録音し、アドバイスすべき点があれば録音をもとに後日フィードバックを与えた。

「(5)グループで新たに得た情報をもとにテーマについて話し合う」では、各学習者がテーマに沿って、分担読解で知れた共有の情報を引用しながら、自国のケースやそれに対する意見交換を行った。

尚、この分担読解の活動は、コース全体の中の一部の活動である。各回の活動に対しては参加点を与えることとした。読解文の内容理解については、学習者自身が担当した読解文を選択し設問に答える形式のテストを、学期中の試験の一部に取り入れた。

### 3-3 分析方法

IC レコーダーで録音したもののうち、学習者 A, B, C, D, E の作業 2 の(4)の箇所の発話データを書き起こして文字化し、1 回目の活動と 5 回目の活動で発話内容にどのような違いが見られるかについて調べることにした。

## 4. 結果

1 回目と 5 回目の活動の様子を分析した結果、どの学習者にも変化が見られた。その変化について表 1 の分析の視点から見ることにした。

4-1 では表 1 の①～⑤の五つの視点から学習者 A の具体的な変化を示し、4-2 では学習者 A, B, C, D, E に共通して見られた変化について記す。

表 1 分析の視点

項目	分析の内容
① 話の切り出し方	報告のはじめとしてテーマが伝えられているか
② 全体の構成 (内容)	主旨や必要な情報を聞き手に配慮して、順序良く報告しているか
③ 語彙の選択	聞き手を意識して語彙を選択 (言い換え等) しているか
④ 聞き手とのインターアクション	聴衆とのやりとりがあるか
⑤ タスク達成	回避せずに報告のタスクが達成できているか

#### 4-1 学習者 A の変化

学習者 A の第 1 回目の発表内容を資料 1 に、第 5 回目の発表内容を資料 2 に示す。

##### 資料 1 学習者 A (1 回目) の発表内容

<p>①この記事は、この記事は、国会、国の教育制度に、より、地域に、地域の特、特性に合う教育を、ひし、ひし[実施]するの、を、実施、実施、するのを計画です。地域でまあ、あー、この記事を、目的は、あー、教育制度の、法案、法案に対する知らせに、目的があつて、あー、タイトルは、あー、学術教育のげんかひのこくふくは、可能かだと思います。</p> <p>②こうじょう改革特区[構造改革特区]は何ですか。こうじょう、こんばんに記事で、えー、教育制度を変えるのを要求する地域は、うーん、国の教育制度を、不安して、あー、教育課程も変える、だから、…ん、ので、こうじょうかいじょう特区は、自治体や、企業が、③どくしの [独自の]アイデアを、展開しやすいように、③きさいをかんめる[規制を緩める]しくみだ、仕組みです。</p> <p>④んー、どうして、③じゅうすう[中枢]になりましたか。(学習者 A の問いかけであるが相手の応答なし) これは、地域に教育システム、根本的の、変化、だと思います。</p> <p>⑤はい、以上です</p>
---

##### 資料 2 学習者 A (5 回目) の発表内容 (斜文字は聞き手)

<p>C[資料 C]ですよ。</p> <p>アジアの言語、高校から</p> <p>これは、これの内容は、日本の、いろんな中学高校で、(はい) アジア語、英語、昔には、英語だけ教えたけど、あー、現代は、アジアを重要視して (うん)、中国語、ハングル語、タイ語、インドネシア語等、アジア語を教える学校が、増えました、増えてました。(はい) でも、それはアジアをじゅようし、じゅよう[重要]だと考えるのもあるけど、今は、問題も、①' <u>いろんな問題もあったの内容です。</u>(はい) おー、もちろん、おー②' <u>例えば</u>、中国語、教える高校が、10 年間に 3 倍が増えました。(はい) たくさんが、増えましたよ。</p> <p><u>特に教える理由は、③' 少子化、少子化で、④' 少子化?</u> えー、③' <u>中学、高校</u>に入る学生が、減ってから、減ってから、いろんな特色の教育を、おー、して、えー、学生を入れる、ために、教えます。でも、もうー、いろんな、</p>
---

ちゅうし、ちゅうしは、いいけど、問題は、あー、③' 教える、先生が、ふそっく[不足]です。④' あー先生が不足、はい) そうです。

英語は、ずーっと昔から、あー ④' 英語、英語は?) 英語は、ずっと昔から勉強、教えたから、先生もたくさんあるし、教材もあるし、もういろんな準備が(あー)…けど、中国、ハングル、タイ、インドネシアのアジア語は、④' 先生が) ③' 時間が小さいから、先生もふそっく[不足]です。

そして、えー。④' 教える教材も不足です。(あー教材も) 教える方法も (方法?, 教え方, 経験も) うん、経験ないから、だから、英語と同じように、勉強、教えようだとします。(ふーん) そして、そんな問題で外国人を採用しても、うーん、タイ語を教えるなら、タイ人の採用しても、んー、その先生に、えー、優秀じゃなくて、優秀な先生じゃなくて、たれたれ、やすく、あにに[安易]に採用する。それから、教えなら、もう、教師、ひかくしよ[資格書]とか、専攻した人とか、外国人を採用なら、いいけど、そんな資格書がない先生達を、④' あー、人がないから… (例えば、あの中国人は、中国語、話せるですけど、あの、教える、) うん (先生として教える、教え方は、まあ、経験ないし) うん、まあ、先生たちはないし、④' 中国人? (採用されるのは)、それは、問題だと、いろいろな問題があります。

⑤' 質問、ははは…。

学習者Aの場合、表1に挙げた分析の視点から見ると、「①話の切り出し方」「②全体の構成(内容)」「③語彙の選択」「④聞き手とのインターアクション」「⑤タスク達成」のいずれの項目においても、1回目ではうまくできていないが、5回目ではすべて改善されていることがわかった。以下は具体的な変化についてみることにする。

「①話の切り出し方」では、発話開始時に内容について簡単に説明できるかどうかについて見ている。1回目はうまくいかず、テキストの語をそのまま用いており、記事の全体の紹介にならなかったが、5回目では、「…あったの内容です」(下線)等文法の誤りはあるが、最初に読み物の概要を伝えている。

「②全体の構成(内容)」では、必要な情報を順序よく伝えているかどうかを見ている。1回目は、タスクの質問を読み上げ(下線)、自問自答となっており、内容が説明できなかった。5回目は、自問自答ではなく、「例えば」「特に」「そして」「それから」等接続詞等(太字)を用い、わかりやすく伝えることに成功している。

「③語彙の選択」では、伝達の際の語彙が聞き手にとって分かりやすいかどうかを見ている。1回目は聞き手を意識せず、読み物の難解な言葉をそのまま使用し伝えている。例えば、「独自」「規制を緩める」「中枢」(太字)などの語は難しい語であるが言い換えができなかった。5回目は聞き手に合わせ言い換えを行い、例えば「少子化」について「中学、高校に入る学生が、減って」のような説明を加えている。

「④聞き手とのインターアクション」は、聞き手とのやりとりで「話す活動」と関係する。話し手がどう聞き手に接するかだけでなく、聞き手がどのような反応をするかについても見ている。ここでは、音声の反応のみを記述しており、うなずきなどの非言語の反応は含まれていない。1回目は、聞き手との間にインターアクションが見られず、学習者Aが用いた「規制を緩める」「中枢になる」等の難解な語に対する聞き手の反応も見られない。しかし5回目は、いくつかのやりとりが見られ、さらに、「あー、人がないから… (例えば、あの中国人は、中国語、話せるですけど、あの、教える、) うん (先生として教える、教え方は、まあ、経験ないし) うん、まあ、先生たちはないし、④' 中国人? (採用されるのは)、それは、問題だと、いろいろな問題があります。」のように、聞き手が話し手と

ともに、話を作り上げていく「共話」の様子が観察された。

「⑤タスク達成」では、読み物から相手に伝えるべき必要な情報を選び、最後まで話すことができたかどうかについて見ている。1回目は、記事のまとめに書かれている「政策の結果から見える傾向」を説明する必要があったが、説明に自信が持てず、最後は「はい、以上です」(下線)と終わらせ回避してしまっている。一方、5回目は、回避せず最後まで話し、学習者Aが担当した資料の内容から判断して、伝えるべき情報が盛り込まれている。

このように、学習者Aの1回目と5回目の分担読解の活動の様子を比較すると、五つの分析の視点のいずれにも変化が見られ、その結果、学習者A自身がテキストの内容を正確に把握することに成功しており、さらにどう理解したかを聞き手にわかりやすく伝える目標も達成したことがわかる。

#### 4-2 学習者A, B, C, D, Eの変化

学習者5名の変化を表2に示す。

表2 学習者A, B, C, D, Eの変化

(○: 達成した, △: やや達成した, ×: 達成しなかった, -: 音声記録がなく未確認)

	学習者A		学習者B		学習者C		学習者D		学習者E	
	1回目	5回目								
①話の切り出し方	×	○	○	○	×	○	○	○	○	○
②全体の構成 (内容)	×	○	×	○	×	○	×	○	×	○
③語彙の選択	×	○	×	○	×	○	○	○	×	○
④聞き手とのインタ ーアクション	×	○	×	○	×	×	×	△	×	○
⑤タスク達成	×	○	△	-	○	○	○	○	△	○

4-1 では学習者Aの変化についてみたが、このほか、他の学習者も、5回目では1回目に比べ、伝達内容に改善が見られた。表中の「○」の箇所はうまく説明できた箇所である。

「①話の切り出し方」は、5人のうち3人は1回目から成功していたものであるが、1回目にうまくできていなかった学習者A, Cも5回目に変化が見られた。

##### 例1 学習者C

1回目 みなさん、はじめまして。Cと申します。わたしが発表したいのはaの内容です。内容はどのようにすればいいですか。発表の内容は…、記事の内容はなんですかということで、かんたんに説明します(はい)

5回目 aからします。aは2007年5月3日の朝刊、日本経済新聞の記事です。この記事の目的はなんですかと言ったら、外国人留学生に門戸が拡大したということで、お知らせの目的で書いてきたと思います。

例1は学習者Cによるものであるが、1回目では話の切り出し方がわからず、聞き手に「内容はどのようにすればいいですか」と尋ねている。また、タイトルの紹介もなく、聞き手に対する配慮が見られない。一方5回目は、いつの記事か説明した上で、記事内容に

ついて簡単に紹介することができた。

「②全体の構成（内容）」は、学習者全員に変化が見られた。②は、「読む活動」に大きく関わる。内容が理解できていれば、順序よく、わかりやすく伝えることが可能になる。教師は説明の仕方については指導をしておらず、回数を重ねることによって、学習者なりに自分の理解した内容をどうすればうまく伝えられるか考え、5回目のような形の発表内容になっていったのだと思われる。

内容について伝えるための表現として、「要点をまとめ一つ一つ示す（例2）」、「接続詞や指示詞を用い結束性を持って話す（例3）」、「内容を引き立たせるような工夫をする（例4）」等を用いて説明している。

例えば、学習者Eは、5回目は、例2のように読み物の内容を自分なりに判断し、五つの問題点があると述べ、要点をまとめわかりやすく伝えている。

### 例2 学習者E

あー、他に五つの問題点があります。まず、あー、第二、あー、外国語のための予算が足りないんです。  
[テキストには実際には問題点の数は書かれていない]

また、内容について因果関係をはっきりと示すために、例3の学習者Bのように5回目では、指示詞や接続詞を用いて説明を試みている。このような構成は1回目では見られなかったことである。

### 例3 学習者B

大手企業は、国際、国際展開に即戦力、期待について、あの、大手企業は、例えば松下とか、あの富士通とか、住友電装、この大手企業は、たとえば、富士通、企業は、留学、留学生を採用する人数は、585人のうち、約30、30人の外国人を採用するつもりです。なぜなら、企画、開発、経理、財務など、幅広い分野で、海外事情に明るい人材が求められている。

さらに、内容について際立たせるために、例4のように質問形式で話を進める学習者もいた。不自然ではあるが、聞き手の関心を引き、伝達に成功していると思われる。

### 例4 学習者C

どの国から留学生が人気があるかといったら、インドとまわりの国の出身者が人気があります。なぜかといったら、日本企業の進出が活発している地域であるからです。留学生の希望、就職希望について調べました。あの、日本での就職希望する留学生が多い国はどこですかといったら、あの、記事の内容は、あの、外国人留学生の出身地の7割が中国です、の、ので、理由が二つありまして、中国は、ま、新人で帰国しても、条件がいい就職ができない、があるし、日本の高い給料水準がありました。

次に「④聞き手とのインターアクション」を見る。1回目は、どの学習者も自分の説明を述べることで精一杯であり、聞き手もその説明に対し疑問を投げかけることをしていない。しかし、5回目では、学習者A、B、Eの場合、聞き手が内容を理解した上で、会話を作り上げていく「共話」の様子が観察された。例5は、学習者Bが相手とやりとりしながら、内容を伝えていく様子である。斜線が聞き手である。

## 例5 学習者B

例5 うん、あの、企業は、企業はうん、留学生は、現地事情は知りながら、日本語で、日本の会社とコミュニケーションができる。(ああ、そうですね。)だから、留学生が人気があります。(そうですね。)人気が一番高いのは、インドとか、インドからの留学生(ああー)、インド、(インド?)インドからの留学生(あー留学生)が人気が高いです。あの留学生の中で、中国の留学生が一番多いです。しちわり[7割]をしめています。(しちわり?)はい。あの、どうして日本で就職したいですか。日本のキュウヨ[給料]が高いです。(はー)新人で帰国しても、条件のいい就職はできない。日本で就職して、経験を持って、それから、あとで、(あとで帰って)帰って、たぶん高い給料の条件のよい…(そうですね。)はい。

このような会話が観察されたことから、コミュニケーション重視とする本実践研究の目的が達成されたことが窺える。

一方、5回目の学習者C、Dには、このようなインターアクションは見られないが、発話内容を見ると、説明がわかりやすく、聞き手が聞き返しや問い返しをする必要が感じられない。説明がうまくいけば応答がないこともあるのであろう。

また、「⑤タスク達成」では、学習者CとDは細かなミスはあるものの、情報伝達に誤りは見られなかった。一方、学習者AとEは変化が見られた。

例6は、学習者Eの1回目と5回目の発話である。1回目はたくさんの発話の後「終わります」と言っており、タスクが十分に達成できたかのように見えるが、実際には「規制緩和によって自治体が改革特別区として認定され、今年は32件あった。そのうち14件が教育に関するものであった」が伝えられず、タスクが達成できたとは言いがたい。一方、5回目では、先の「②全体の構成(内容)」でも指摘したが、「五つの問題点」と言うことで、情報を漏れなく正確に伝えることができ、タスクを達成することができたと言える。

## 例6 学習者E

1回目 あの、政府から、みつめられて[認められて]、なんか小中高を、いっかんで、いっけん[一貫]ですることとか、のう、農業の授業を受けるとか、IT、英語とか、いろいろな、特別な教育を受けることを、みとめ、認めることを、求めている学校、が多くなって、それをあの、ぎせい[規制]として、なんか、規制を緩和することができた、という記事で、あー、とくな傾向は、あー、今ある32件の、あー、学校で、教育を教えたいと、思う学校が14件、で、最も多かったことです。終わります。

5回目 (略)あー、他に五つの問題点があります。まず、あー、第二、あー、外国語のための予算が足りないんです。そして、考える、あー、いえ、教える、経験、経験がない、乏しい人が教えているから、教育の質が低いです。そして、教材が、いい教材がなくて、そし、それについての開発が必要です。で、あー、受験に関係がないから、必要ないと考えている教師が多いんです。だから、その、その点も、おー、もっと第二外国語が、必要、あー、制度に必要なため、あ、なる必要があります。そして、あにな[安易な]採用で、おー、資格がない、日本語もあまりしゃべらない外国人が来て、日本人を教えますから、それ、その教育の質の問題があります。以上です。(うーん。質問があります。普通の高校で)

## 5. 考察

以上の結果を踏まえ、コミュニケーション重視の読解教育について考えてみたい。

まず「読む活動」では、学習者は1回目から内容を理解し、うまく伝達できたわけでは

なく、相手に正しく伝えたいという高い動機から、回を重ねるごとに読み方が変わっていったと考えられる。読み方の変化は、学習者が話す活動の際に行っているさまざまな工夫からその様子が窺える。本実践研究では教師は学習者からの質問に応ずるものの黒子に徹し、特別な指導は行わないため、学習者は伝達のために責任を持って読むようになり、結果的に自律した読み手になっていったと考えられる。

館岡(2005)は、ズレを組み込んだ教材を準備し、教師が適切な促進者となってこそ読みの学習は進むと述べている。今回の授業方法はそれぞれ異なる読み物を読むためズレがあり、自発的に読まなければならない状況にあった。学習者が読んでいる最中に、教師が指摘することはなかったが、読みの過程で質問に応じヒントを与えることはあった。黒子の教師ながらも、学習者の読みを促進させたという意味では、教師としての役割があったと言えるだろう。

次に「話す活動」では、1回目はテキストを読み上げる伝達だったものが、5回目には聞き手に配慮して繰り返しや言い換えを行う等の変化があることがわかった。聞き手も同様、1回目は応答がなかったが、5回目には内容理解のために聞き返したり話し手との共話で読み物の内容を再構成したりしていく様子が見られることもわかった。特に共話は、日本語の自然なコミュニケーションスタイルであり、本実践研究が共話につながる活動である点も、この教育方法のよい点であると考えられる。

ボイクマン(2011)は、文章理解を他者に見えるようにすることができるだけでなく、それを互いに話し合うことを通して、自己理解の再確認や見直しを可能にすることができる活動であると述べているが、本実践研究においても同様の様子が見られた。読む活動に話す活動を取り込むことが内容の理解を深めるのではないかと思われる。

さらに、「活動全体」を通してみると、本実践研究では、学習者主体で読む・話す活動を統合させることによって、読む活動が本来の目的を持った読みになり、読解の活動そのものがうまく機能する可能性があるという示唆を得た。同時に話す活動においても読み物の理解なしに伝達は不可能であり、読む・話す相互に作用し合って効果的な学習となったと思われる。これが本実践研究の特徴であり、コミュニケーション重視の読解教育の有効な方法だと思われる。

この分担読解の活動の後で、「(5)グループで新たに得た情報をもとにテーマについて話し合う」という活動を行っている。通常の教師主導型の読解教育における話し合いでは、お互いに共有の情報がない状態であつ、異なる情報を持った状態で開始するため、話し合いがうまくいかないケースがあった。しかしながら、今回の活動では、テーマに関するさまざまな情報を、それぞれの読み物の内容伝達によって共有し、同じ既存知識のもとに、活発な話し合いの活動を行うことが可能になった。

館岡(2005)は、「読む」という行為の特徴として、読みの過程や理解の結果が可視化されていないこと、読むという行為は基本的にはひとりで行うものであることから、授業で扱う対象や読み手の問題点が明確になりにくく、また話し合いにおける前提も共有ににくいと述べている。本実践研究は、「分担読解」を行うことで、「一人で読んだもの」を外に出し、内容を伝え合うことで、この活動の後に行う「前提を共有」することができた。特に学習者同士が同じ読み物を読むのではなく、お互いに知らない読み物を読み内容を伝え合うということが、学習者の読む力、話す力に変化をもたらしたのではないかと思われる。

## 6. まとめ

本実践研究では、まず学習者が読み物に対し読解を行った後、聞き手の知らない読み物についての情報を伝えるという読む・話す活動の統合を行った活動を実践し、その活動について記述・分析した。

本実践研究のポイントは、仲間が同じ読み物を読み、お互い知っている内容を伝える活動を超えて、相手が知らないからこそ読んだ内容についての情報を伝えたいという自然なコミュニケーションのあり方に近い活動を行った点にある。

読解教育は、教師主導で読みの理解を確かめることも必要であるが、本実践からは、学習者主体で読む・話す活動を統合させることによって、学習者に読解活動においても、発表においても変化が生まれ、よりよい読み手、話し手になっていく様子が窺えた。

実践研究フォーラム当日は参加者から評価についての質問が出た。今回は、「分担読解」の活動自体の評価は前述のとおり行っていない。評価を与えたとしたらどのような評価方法が適していたのか、また、この活動がコース全体の活動にどのような影響を与えたのかについては明らかにしていない。それらについては今後の課題としたい。

また、分析の視点の④において、共話を分析項目としたことについて、共話が出現するかどうかは聞き手の個性や話し手との関係などの要因があるのではないかという指摘があった。たしかに学習者Cのように聞き手に共話を行う余地を与えずに一気に説明する発表方法もあり、これは学習者の個性に起因するようと思われるが、それでもなお、他の4名のデータからは分担読解の経験を重ねることでは発表者と聞き手が協力して分担読解の活動を達成しようとする工夫の中から生まれたように思われた。

そして、発展的活動として個々の学習者が好きなものを読むという活動も可能ではないかという提案もあったが、分担読解の意義にかなう形で発展する方向を模索したい。

この活動は、何のために読むか、何のために話すかという活動の意味が学習者に共有されることで機能する。留学生に対する日本語教育は、学習者の最終的な学習到達目標の一つが、日本人母語話者とともにゼミ活動に参加するなどのアカデミックな学びを、日本語を駆使して行うことを目指すことであると考え、日本語クラスも上級レベルを待たずに早い段階から、有意味な目的をもった、主体的な受発信の活動を積極的に取り入れていきたい。

## 注

(1)20名在籍していて、その内訳は単位認定を必要とする短期交換留学生、単位認定を必要としない大学院生、学部入学前予備教育生など多様であり、全員が毎回出席するとは限らない。本実践研究にあたり、学期開始時に受講生全員からデータ使用の承諾を得た。

## 参考文献

- (1)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\_Vol.1 pp.6-7
- (2)館岡洋子(2005)『ひとりで読むことからピア・リーディングへ』東海大学出版
- (3)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 pp.6-7