

# 中級レベルのベトナム人留学生を対象とした多読と 再話を取り入れた読解指導

——2016年度後期の試み——

Approaches of reading comprehension instruction in the second term:  
Adopting extensive reading and retelling for Vietnamese students

梶原 綾乃

## 要 旨

本稿では別科のベトナム人留学生を対象に多読と再話を取り入れた読解と作文指導を報告する。年々増加するベトナム人留学生の読解に関する問題点として、漢字に対する忌避感およびスキーマを使ったスキミング処理が苦手であることなどを挙げ、その対策として多読と再話の指導を、2016年度後期に行った。多読指導で、辞書を使わずに日本語で読む楽しみを体験し、再話指導でそのあらすじを簡潔にまとめる訓練を行う。それらの授業の詳細を報告する。(実践報告)

キーワード 多読 再話 中級読解 ベトナム人留学生 スキミング

## 1. 研究の動機と背景

2008年(平成20年)に「留学生30万人計画」が発表されて以来、東北大震災による低迷が一時期あったものの、順調に留学生数を増やしている。特にここ数年のベトナム人留学生の来日数は目を見張るほどである。留学生出身国別順位では、2014年まで中国、韓国に次いで3位であったが、2015年、とうとう韓国を抜き中国に次いで多くの留学生が来日している。朝日大学留学生別科(以下、別科)でも年々ベトナム人留学生が増え、別科設立当初は90%が中国人留学生だったが、現在では9割近くがベトナム人留学生となっている。

ベトナムは、歴史的には20世紀初頭まで漢字が公用語であったものの、現在は非漢字圏である。それゆえに、中国人留学生や韓国人留学生を教える以上に漢字の習得に時間がかかるのは当然と言えば当然である。実際、別科生が受験した日本留学試験の平均は年々下がっている。日本留学試験は、大学で読まれる専門書の一部が問題になるため、ある程度の漢字知識を必要としている。今後、ベトナム人留学生が大学進学を目指すためには、漢字を含む語彙習得と読解力向上のスピードアップと効率化が急務であり、別科としても大きな課題となっている。

## 2. 中級レベルの読解指導

別科では前後期の初めに全学生対象のプレイスメントテストを行っている。作文、聴解、漢字、文法、読解の5科目の試験結果でそれぞれのクラスが決められる。作文の結果で「文章表現」と「口頭表現」レベルが、漢字テストで「総合演習」、文法テストで「文型文法」、聴解と読解の結果で「聴解」「読解」のレベルが決まる仕組みである。週5日ある「文型文法」クラスは4レベル(1クラス:基礎、2クラス:初級後半、3クラス:中級前半、4クラス:中級から上級)に分けられているが、それ以外の科目は週1回の授業で各3レベル(Aクラス:初級、Bクラス:中級、Cクラス:上級)に分けられている。

表1 朝日大学留学生別科 レベル分け

文型文法	1 (基礎 N5)	2 (初級 N4)	3 (初中級 N3)	4 (中上級 N3, 2~)		
文章表現・口頭表現	A (初級)		B (中級)			
読解・聴解					C (中上級~)	
総合演習(漢字・語彙)						

今回対象になる読解 B クラスは、いわゆる中級レベルに該当するが、レベル構成は「文型文法クラス」の2クラスと3クラスの学生である。読解 B クラスの到達目標の一つに日本語能力試験3級(以下 N3)合格がある。N3 レベルの読解とは、150~200字程度の短文、350字程度の中文、550字程度の長文問題が各4~6問あり、文法問題と併せて70分以内(読解のみなら正味4、50分以内)に読み解き、4つの選択肢から答えを選ばなければならない。これらを時間内で読み解くためには、一文一文を正確に読む「精読」を経て、スキミング(大意把握)、スキヤニング(情報検索)を駆使した速読の指導が必要になってくる。わからない単語や表現があっても、前後の文章から類推する力も求められる。また別科から朝日大学に進学を希望する学生の最低レベルが、この中級クラスになる。大学に入って専門書を読むことになることを考えれば、せめてこの速読の方法を身につけなければ、大量の日本語は読めないと考える。

### 3. ベトナム人留学生の読解における特徴と問題点

#### 3.1 漢字に対する忌避感による辞書依存

前述のとおり、従来の日本語予備教育の現場は、漢字圏留学生が中心であった。漢字圏の学生は、文章に出てくる漢字が理解できるため、詳細はわからないまでも、どんな話を推測することは、おそらく容易だったであろう。だが、漢字がわからないベトナム人留学生にとっては、冒頭から未習漢字が出てくるだけでつまずき、次に読み進めようとする意欲がなくなるようであった。

別科では従来、授業中のスマートフォン(以下スマホ)の使用を禁止していた。しかし、ベトナム語の電子辞書が高額で語彙数も少なかったため、2014年度後期より、インターネットのベトナム語辞書の使用を許可することにした。(但し必ずスマホを卓上に置き、画面が常に教員からも見えるような状況で調べることを限定としている)。

授業中のスマホ辞書使用を許可することで比較的授業の進度は進むようになったが、今度は逆に読解でその弊害が生じていた。いわゆる「辞書依存」の症状であった。特に2016年度の読解Bクラスは、前期は数名他国の留学生がいたものの、後期は全員がベトナム人留学生だったので、その現象は非常に顕著であった。問題文が提示されると、漢字が多ければ多いほど留学生は読むことをためらい、すぐに「辞書を使ってもいいか」と教員に許可を求めようになっていた。「漢字がわからないから読解ができない」という留学生の思いこみは、おそらくクラスのほとんどがベトナム人であるゆえに「同調現象(みんなができないのだから私ができないのもしょうがない)」が起きていたことも考えられる。

#### 3.2 スキーマを使ったトップダウン処理(スキミング)が苦手

さらに全文をなんとか読み終えた後に、学生に「結局、何の話だったか?」と問うと、ほとんどの学生が答えられなかった。一つ一つのパズルを解くことに集中しすぎて、全体が見えていない、つまりスキミング(大意把握)ができていないのであった。

おそらく漢字圏の留学生は、散りばめられた漢字を通して、ある程度のフォーマル・スキーマを使ってトップダウン処理で内容を推測理解していたのに対して、ベトナム人留学生は、ボトムアップ処理で単語を一つ一つ調べながら順を追って最後まで読み終われば全部理解できる「はず」と思いこんでいるようで、推測する意思もあまり見られなかった。また文中でわかったことを、さらに拡大して「自分たちの身近な生活において、例えば何が当てはまるか?」という問いを与えても、ほとんどの学生は文章の中から答えを見つけようとした。おそらくコンテンツ・スキーマも使わず局所的な処理だけで進めているようである。

館岡(2005)の読解過程を分析する調査では(対象者は英語話者の中上級レベルではあったものの)、読解テストの最高位の学習者と比べて、最低位の学習者は意味を理解するスパンが短く、また理解しようとする問題解決方法も、意味や背景に触れず(グローバルな自問)語レベル(ローカルな自問)での理解にとどまっていると示されている。これらの特徴は今回対象とするベトナム人留学生の読解の特徴に非常に似通っている。

#### 3.3 母語の干渉～ベトナム語の後置修飾

またベトナム人留学生が日本語文を読解する際に、特異な現象が見られる。全文の単語を理解した上で、本文の大意を問うと、学生たちは即座に問題文の冒頭部分を探し始めるのである。日本語の説明文や評論文の多くは文中の後半に書かれていると言われている。その点を伝えても、無意識で留学生達は、問題文の最初からその答えを探そうとし始める。

この現象は、おそらくベトナム語の母語にも関係するのではないかと考える。ベトナム語の文法は、主語-述語-目的語の語順であり、後置修飾である。語順は英語と同じであるが、特徴的なのはこの修飾表現である。実際、ベトナム人留学生は、文章中に現れる連体修飾部が苦手である。例えば「子どもを産んだ直後の女性が配食サービスをよく利用した」という文章に対して「誰が配食サービスを利用しているか」と問うと、ほとんどの学生が「子ども」と答える。これは前述の後置修飾になじんだ学生が陥りがちな間違いである。おそらく読解も、文章の主要部を探ろうとする際にこの母語の干渉が起り、文頭を探す習慣が身につけているのではないと思われる。

以上のように漢字や読解に対しての忌避感があり、スキミング技術(トップダウン型読解)が弱いベトナム人留学生の読解力を向上させるために何らかの対策が必要だと考えさせられた。単語の理解や正誤に拘らず、ひとまず最後まで読み、その後「俯瞰の視点」でもう一度読み直す作業ができないか。そこで挙げたのが、多読と再話であった。

#### 4. 多読の導入と失敗 ～2015年度前期での試み～

多読とは、文字通りたくさんの本を読むことである。日本語教育においても、2000年代より注目され、現在は多読教材も販売されている。別科でも2015年前期に購入したが、A5サイズの薄い小冊子でできており、日本の昔話や名作が読み切れる形になっている。レベルは0(入門)からレベル4(中級)まであり、全巻揃えると62冊ある。20名前後のクラスなら、学生が読みたいものを選ぶこともできる。また多読には「やさしいレベルから読む」「辞書を引かないで読む」「わからないところは飛ばして読む」「進まなくなったら、他の本を読む」という4つのルールがある。これは今までの読解指導とは全く真逆なルールである。

この多読の経験を通して、読む楽しみを体験しながら、辞書依存と読解文に対する忌避感を解消し、スキミングの技術を身につけることができるのではないかと期待し、2015年度前期の総合演習A(初級漢字の授業 学生10名全員ベトナム人)で、月に1,2回、30分程度の時間をなんとか確保して多読を試みた。

ただ実際に授業に導入しようとする、いくつかの問題が浮上した。まず、教師にも3つのルール「教えない」「支援者に徹すること」「一人一人を見つめること」が課せられる。特にこの「教えない」という時間を、限られた時間とカリキュラムの中で、どうやって入れるべきかに悩まされた。

学生自身はずらりと並んだ目新しい教材が選び放題という状況に、最初は興奮して騒いでいたが、いつしか慣れて静かに本の世界に集中していく。しかし回を重ねるごとに飽きてくる学生が出てきた。本を開きながら他の授業の宿題をする学生や、読書中のクラスメイトに、本について母語で質問するうちに私語で盛り上がる学生も現れた。毎日何らかの課題と宿題に追われる学生にとって、この多読の時間が自由時間に取って代わられるのは時間の問題だった。この状態で、学生に静かに読書を勧めようとする教師は、もはや支援者ではなくなってしまっていた。

さらに多読の着地点がわからないことも教師を焦らせる原因でもあった。いくつかの実践例では効果があったと書かれていたが、どれぐらい時間をかければ効果があるのか、学生は本当に読書を楽しんでいるのか、どうすればそれがわかるのか。結果を期待するばかりで、結局その授業の多読は、ひねり出した時間の無理が祟り、何の振り返りも検証もできないまま期末を迎えてしまった。

限られた時間とカリキュラムの中で、即効性を期待するには多読はあまりにも時間がかかるように思われたが、それは何よりも筆者自身が多読に対して懐疑的な中で行ったことが失敗の原因だったとも言える。

ただ学生たちが一瞬でも辞書を引かず、縦書きの文章に集中する様子は捨てがたいものがあった。勉強が苦手な基礎クラスを二度受けなければならないレベルの学生ですら、戦争中の食糧難で死んでいく象の姿に「なぜ死ぬのか」と教師に質問し、その答えを聞いてさらに読み込もうとする姿は、まさに読書に集中していたはずなのである。

この多読を何とか限られたカリキュラムで活用できないか、それが2016年度の課題となった。そしてそこでたどり着いたのが「再話」との組み合わせであった。

## 5. 再話とは

再話とは「あるテキストの内容を自分の言葉で新たに別の文章形態に再編成する作業」と三森(1996)は定義している。三森はドイツの国語教育を参考にしているが、欧米の小学校と呼ばれる機関で繰り返し行われる指導方法であり、日本の国語教育にはない言語技術指導法であると指摘している。

他方日本語教育では、再話は、主にピア・リーディングで採用されている。(舘岡 前述、小河源・木谷・熊谷 2012、金庭・丸山 2012) ピア・リーディングとは、学習者間での再話を通して、お互いの持つ思考過程や知識を共有し理解を深めていく方法である。だが今回行うのは、前者の三森の再話指導を採用する。なぜなら別科の留学生はピア・リーディングのレベルに達していないと考えるからである。日本語教育における多くの研究論文は大学の学部や大学院での適応を目的とした実践であり、進学や受験のためではない。またその多くは中・上級者レベルの学習者が対象であることが多い。初級文法が終えたばかりで漢字や読解に忌避感がある別科の学生にピア・リーディングは、却って周囲への依存度を高め、本人の読解力向上を阻害する危険もある。今回の再話指導においては、あくまでも個人の再話指導にとどめる。

読んだものの内容を再生する、この行為は、前述の大意把握も、多読後のクラスでの共有でも必要とされるスキルである。学生がわかったことを日本語で再生しないかぎり、教師は評価できない。それ以上に今後日本語を仕事で使う際には決して避けられないスキルであると考えている。だが従来、留学生にそれが備わっているという前提で進めてきたゆえに具体的に指導がなかった。今回は大意把握(スキミング)ができるまでの過程として再話を取り入れることにする。

## 6. 2016年度後期 実践報告

以上の狙いより、2016年度後期に再話を取り入れた授業を行った。再話に関しては準備段階として、再話の技術を身につけさせるため、読解B以外に文章表現Bの授業で再話作文の指導も行った。ただ別科のカリキュラムのクラス編成上、両方の授業を受けていたのは8割で一部は作文指導を受けていない学生(文章表現Aクラス)も読解Bには含まれる。対象学生は以下のとおりである。

- ・2016年度後期読解Bクラス(毎週月曜日 5, 6 時間目 計 90 分)  
学生数 21 名 (全員ベトナム人)  
文型文法クラス: 4 クラス 1 名、3 クラス 12 名、2 クラス 8 名
- ・2016年度後期文章表現Bクラス(毎週火曜日 1, 2 時間目 計 90 分)  
学生数 19 名 (ベトナム人 17 名、中国人 1 名、モンゴル人 1 名)  
文型文法クラス: 3 クラス 10 名、2 クラス 9 名
- ・両方の授業を受けている学生 16 名(全員ベトナム人)

## 6.1 実践報告① ～紙芝居「三匹のこぶた」を再話する～

### 6.1.1 実践の狙い

再話指導を行うにあたり、再話作文をまず行う。本来の再話は読み聞かせが中心ではあるが、外国人の場合、外国語での聞き取りがさらに負担になるため、今回は「紙芝居」を教材として使う。絵本なども候補にあがったが、絵本の場合、文字情報が画面にあるため、学生が抜き書きする可能性もあるが、紙芝居は全く文字情報がないので、話の流れが理解できれば、そのイメージを自分が持っている語彙で説明しなければならなくなる。その点を狙って行った。

### 6.1.2 シラバス

全15回の授業の第3回目と第4回目の計2回で実施予定(実際は第5回目の前半も活動)

### 6.1.3 実施の手順

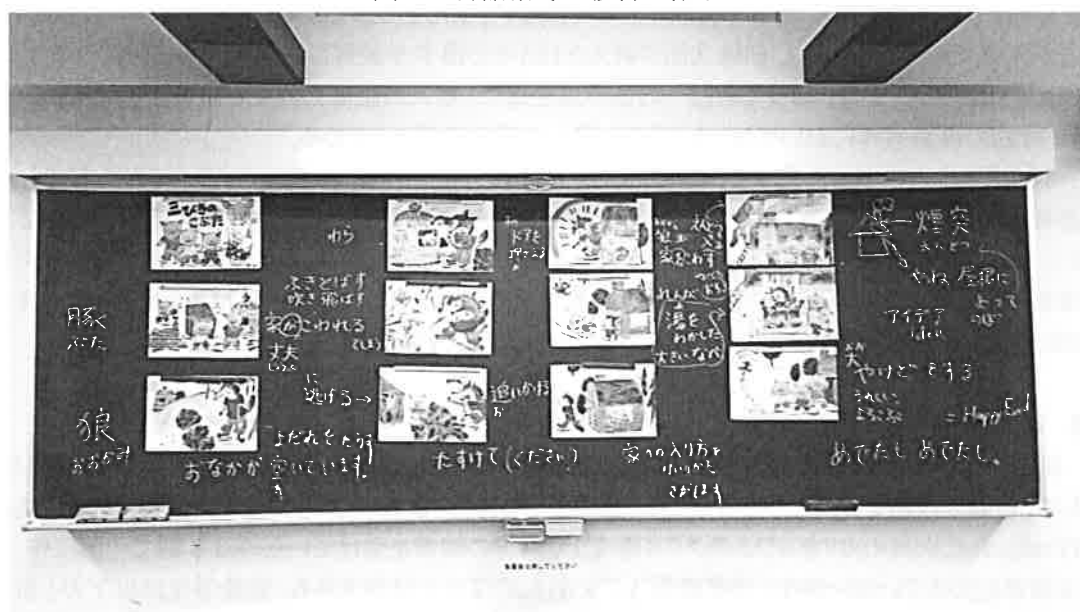
#### 第3回目

再話の概念と目的を説明した後、紙芝居を行う。その後、登場人物と概要を確認する。そして2回目の紙芝居を行うが、その前に作文を書くためにメモをすることを勧める。紙芝居終了後、紙芝居は、一枚ずつ黒板に貼って場面の語彙を確認しながら、原稿用紙を配り書かせる。

#### 第4回目

前回提出された学生の作文を匿名で読み合い、表現方法の違いを確認し、講評する。

図1 再話指導の板書の様子



### 6.1.4 授業の様子／結果

最初に「再話」の説明をした段階で意味がわかっておらず学生の反応は悪かったが、1回目の紙芝居になると全員集中して楽しんでた。1回目の紙芝居の後、それを作文にすると気づいた瞬間、不満のため息が出る。メモも可であると伝えて、再び紙芝居をする。メモをする学生は少なかったが、2回目も真剣に聞いていた。だが作文になると、学生たちは辞書を調べるばかりでなかなか書こうとしない。そこで紙芝居の場面(12場面)を全部貼りながら、絵の中のわからない単語を学生から聞いて答えを板書する。(藁、煙突、追いかける、逃げる等)。残りの時間を書く時間に当

てて個別指導を行った。だが時間内に書くことができず、紙芝居を貸すわけにもいかず、途中の段階で作文を回収し、来週再度書かせることにした。

第4回目は、前回の問題点を参考に、紙芝居の絵をデータで取り込んで、横に作文ができるプリントを作成した。またそれと同時に学生の作文の中から比較的わかりやすかった2名の学生の作文を匿名で資料として配布した。一方は詳細に書いてあり、一方は簡潔に書いてあった。同じ場面を説明しているのに、それぞれ表現が違うことを提示し、重要なことは情報が抜けていないことであり、あとはどのように書くのも自由であり、それが説明する個性であることを伝え、学生たちも安心したのか、それぞれが書き始めた。おそらく何ら文字情報がない状況で絵から作文は難しかったのだと思われる。作文を書かせている間は、教員が机間巡視し個別に指導した。プリントに取り込んだ紙芝居の絵を見ながら「誰がしたのか」という主語の確認、主語による自他動詞の書き分け、動詞の前の助詞の種類など、文法問題に関しても詳しく指導ができた。

翌週日に8割の学生が宿題を提出してきた。今まで400字書くので大変だった学生が、800字近く書いていた。しかし、その学生の多くは、最後のクライマックスの場面(狼が煙突に落ちて逃げる場面)の表現がどの学生もできていなかった。そこで少し予定を変えて、第5回目の最初の30分で紙芝居の最後の部分の絵をもう一度掲示して「なぜ煙突に上ったのか」「落ちたら狼がどうなったのか」「なぜ、こぶたたちが喜んだのか」を口頭で確認しながら、その場面の説明を再度書かせて提出させて、再話の指導を終了した。

### 6.1.5 考察

初めての試みもあって、試行錯誤した感は否めない。学生にとって、何よりも場面から文章を書くことは難しかったようである。次回はもう少し段階を踏み、予め例を示して簡単な初級文型で説明できることを確認してから書かせるべきだと思った。ただ学生の作文を比較して見せることは、とても効果的であった。答えが一つではないこと、説明の仕方で個性が出ること、わかりやすさとは何か、それらがこの2名の作文ではっきりしたのはよかったと考える。また絵から説明するので、主語と述語の混乱があまり見られなかった。むしろ受身などを使って、主語の統一を図ろうとする学生も現れていた。

また一つの話の時系列で説明させるのに適していると思われる。従来、時系列の作文を指導する際は、主に学生の体験談などを書かせていたが、個人の状況があまりに違いすぎるため内容を理解するだけで時間がかかり、学生が伝えたい内容に合う語彙と表現を個別に提示するだけで、クラス全体での共有は難しかった。しかし、このように再話を活用すると、学生が伝えたいイメージは同じであるため一斉指導が可能になる。さらに文型文法のクラスと違い、そのイメージを伝えるための表現は無数にあることも示すことができ、説明する学生の個性として評価することもできる。今後も、紙芝居や漫画などで再話に適した教材を開発していくつもりである。

## 6.2 実践報告② ～多読から再話としてのブックレポートへ～

### 6.2.1 実践の狙い

多読で読むことに対する忌避感をやわらげ、慣れた頃に読んだ内容を再話させることを目的とする。実際の授業では、日本語能力試験(以下、日能試)直前まではN3対策に集中するが、最初の数回に多読を導入し、辞書がない状態でも読もうとする意欲を育てることを目的とする。また日能試以降は、教科書を離れて、興味があること、ものに対して読もうとする意思を育み、それを誰かに伝えようとする仕組みを作る。

## 6.2.2 シラバス

全 15 回の授業のうち、前半 3 回で多読を行う。その後、日能試まで N3 対策を行う。日能試以降第 10 回目から第 13 回目までは生教材を使い、スキミングや物語の精読を通して、興味のあることに対して読み、それを日本語で再話させる。

### 6.2.3 実施の手順

**多読：第 1 回目～第 3 回目まで実施。**

第 1 回目で多読の説明をし、40 分間、多読を経験する。辞書を使わないこと、いつでも本を変えてもいいこと、できるだけたくさんの本に目を通すことを目標に、多読の時間を与える。以下、授業開始の 20 分間(教員は昼休みに早めに来て本を用意しておく)を多読の時間にする。

**再話指導：第 11 回目～第 13 回目、冬休みの宿題**

第 11 回目 漫画「ドラえもん」を読む 多読の一環として日本語で書かれた漫画を読み、どんな話だったかをまとめることを目的とする。

第 12 回目、第 13 回目 星新一「なぞのロボット」を読む 日本の小説(ショートショート)を読み、どんな話だったかをまとめることを目的とする。

第 13 回目と冬休み ブックレポート 多読教材および漫画「ドラえもん」の中から興味があるものを選び、冬休みに読んであらすじをまとめてくる。

### 6.2.4 授業の様子

**多読(第 1～第 3 回目)**

前回の反省から、今回は期間を決めて「辞書なしで読むのを楽しむ」ことだけに焦点を当てる。前回同様、最初は興奮して騒がしいが次第に静かになっていた。

今回授業前に、母語での読書の習慣があったかどうかをアンケートで確認していたため、習慣がない学生にはできるだけ簡単なものを勧め、わからない言葉があったときは横で説明することを心掛けた。読書習慣がある学生は逆に質問がない限り、読むことに集中させた。そして読み終わった後には感想やあらすじを簡単に確認するだけに留めた。

第 2 回目では、学生同士でおもしろかった、あるいは読みやすかった本を勧め合う様子も見られた。多読リストに本の名前をできるだけ多く書こうと簡単で短いものだけを読む学生もいたが、たくさん読めたことを褒め、逆に中級レベルの本を選ぶ学生には難しい本に挑戦することを褒めるよう心掛けた。

最終回の第 3 回目では、やはり一部の学生に飽きが見られ、周囲の学生を辞書代わりに話しかける学生も増えた。その際に、学生に「何冊読めたか」「何が一番印象に残っているか」を簡単に発表してもらった。即答できたのは数名程度で、それ以外は当てるとリストから選んで答えるぐらいであった。まだ記憶に残るほど読んではいないことがわかる。しかし、それぞれが辞書なしで本を読み終えたこと、たくさん読めたこと、楽しめたことを確認し、多読の時間を終える。その後の読解授業では、辞書がない状態でも不満を持たずに読むようになったことを考えると、多読の効果がすこしあったかと思われる。

**「ドラえもん」(第 11 回目)**

日本語能力試験が終わり、義務的な読解から離れ、読むことを楽しむことに再び戻る。

瑞穂市立図書館に 50 冊以上の「ドラえもん」があると聞き、1 か月の期限で 20 冊ほど借りる。(それでも足りないので 5 冊ほど私費で購入する)以前から「日本の漫画を読みたい」という学生のリクエストがあったためである。他に「名探偵コナン」や「ワンピース」などもあったが、文字が大量で



連続物の(一話完結ではない)ため、「ドラえもん」をそれぞれ一冊選び読むことにした。また「ドラえもん」は必ず未来の発明品が途中から出てきて、話の最後は教訓的なオチで終わるので、違う話を読んでも基本的な流れは同じであるため、内容を確認しやすい点も教材採用の理由である。

母国でも読み慣れていた学生はすぐに読み始め集中していたが、一部の学生は漫画に馴染みがなく、多読のときより苦戦していた。それでも、1冊に何話も書かれているため、話がわかるもの、わかりにくいもの、それぞれを読みながら、一話だけ選んで、どんな話だったかをプリントにまとめさせる。残念ながら、図書館の本なので学生には又貸しするわけにもいかず、授業内で書けたところで回収する。プリントには、「1. ドラえもんがポケットから出した物は何か」「2. なぜそれをポケットから出したか」「3. その話の感想」「4. その話の内容、あらすじ」の質問を設けた。

この段階で文章表現の再話作文の影響が現れていた。再話指導を受けていない学生は、ドラえもんのポケットから何が出たかは説明できていたが、そこに至るまでの過程が書けていなかった。他方、再話作文を受けた学生の中でも、2クラス(初級後半レベル)の学生は、ポケットから発明品が出るまでの過程は詳細に書かれていた。しかし、漫画自体のあらすじと最後のオチの部分までは全員書けていなかった。3クラス(初中級レベル)の学生は、あらすじは書けていたが最後のオチの部分まで書けている学生は、2, 3名だった。この結果は「三匹のこぶた」の作文の問題点に非常に似ていて興味深く再考の余地がある。

### 「なぞのロボット」

前回の「ドラえもん」で話のオチが理解できていない学生が多かったため、星新一の「なぞのロボット」(中級からの日本語一読解中心— 新典社)を全員で精読することにする。ショートショートとはいえ一話完結の物語なので、それを読み進めていく。

あらすじは、エヌ博士がロボットを開発したのだが、何のためのロボットか答えてくれず、友人はエヌ博士をずっと尾行し観察する。しかしロボットはただエヌ博士について回るだけで何もしない。友人は尾行をあきらめるが、実はそのロボットはエヌ博士と一緒に行動して、一日の行動を日記に書くためだけのロボットだったという話である。

久々の授業形態で戸惑う学生もいたが、辞書なしで最初は黙読させる。やはりレベル差があって理解に時間がかかるため、途中から精読に変えて内容確認と単語の説明をしているうちに90分が終了してしまった。とりあえず全員が最後まで単語の意味を理解していると考え、内容に関する質問を宿題に出す。

次回で答え合わせをするが、やはりほとんどの学生はオチがわかっていなかった。前回同様に内容確認を進めていくが、間違いが多い学生(主に2クラスの学生)の問題点は、文中の会話文の話者がわかっていないこと、また4, 5行以上の長い文章になると、その前後の脈絡を忘れてしまうことだった。特にこの「なぞのロボット」は、受身ややりもらい、あるいは主語の省略が本文中に多用されていたため、その主語が見つけられず混乱しているようだった。この回である程度のあらすじを書かせようと思ったが、時間切れでそこまで至らなかった。

### ブックレポート

「なぞのロボット」の全体の理解度が散々な結果だったため心配であったが、冬休みの宿題として、多読教材50冊と5冊のドラえもんの中から一冊選んで、その内容をまとめてくることを課した。あえて基礎レベルの読解は最初から外しておいたが、学生たちが銘々に教材を選んだ。多読の時間に読んで面白かったものを選ぶ学生や、一番字が少なそうなものを選ぶ学生など様々であったが、取り合いすることなく、自分だけの教材を選んで授業を終えた。

冬休みが明けて、期日までに提出したのは半数以下だったが、翌週には全員が提出していた。2 クラスの学生はやはり宿題のプリントの裏表にぎっしりと書き写した様子が見られたが、それでも本文の一部であるので、本人なりに言葉を選んでいたように見える。3 クラス、4 クラスの学生は、かなり文章が削られてまとめられていた。とにかくクラス全員、選んだ教材は最後まで読んだことがわかる。日本語で書かれた本を一冊読んだことは確かである。

### 6.2.5 考察

多読教材をそれぞれ選んでブックレポートを書くという着地点に向けて、2016 年度後期の読解 Bを進めてきた。最初に懸念していた読解に対する忌避感が以前と比べてなくなったかどうかは定かではない。多読では楽しんでいた様子だが、その後のレポートになると暗い表情になる学生が多かった。ただ辞書がなくても読もうとする姿勢はできたように見える。

また若干読むのが速くなっているのは、中間、期末テストの解答数でもわかった。時間内に出題問題をどれだけ読んでいるかを比べてみると、中間テストでは全 9 問の問題に対して(正解は別にして)時間内に解答できなかった学生が 3 割いたのに対し、期末テストでは、2, 3 人を除いて、全問に目を通して解答していたからである。さらに「結局何の話だったか」という問いに対して、自分なりに答えようとする態度が学生の多くに見られるようになった。

ただ、やはり 2 クラス(初級後半レベル)の学生には難しいようである。本人が持っている語彙と文法知識、それらを駆使しながら内容を推測し、統合していく過程はまだ必要であると感じる。

特に再話の過程でいわゆる起承転結の結(オチ)の部分での誤解が多い、あるいは最後まで再話ができていないという点がとても特徴的である。これは量的な問題なのか、それとも前述の母語の干渉によるものなのか、もしばらく観察していきたい課題である。

## 7. まとめ

今回はたった 6 か月間で行った授業の実践報告だったため、試行錯誤で消化不良の結果報告になったことは認めざるを得ない。学生の作文や提出物を通して、何が理解できて何がわからないのか詳しく分析できてないし、アンケートやテストなどの具体的な数値に落としていない。おそらくそれらのデータを丁寧にとっていれば授業ごとに論文が書けたのではないかと思うと非常に悔やまれる。

ただ今回の授業を通して、再話の必要性を強く感じている。学生の読解ができない原因はいろいろ考えられるだろうが、その一つには指導法の問題もあると考える。漢字がわかれば、単語がわかれば、日本語の文章が読めるというわけではない。その読むという行為の背後には、様々な単語や情報の精査から推測や組み立てなどの複雑な流れが存在している。その思考の過程を顕在化し、強化する訓練手段として、再話は非常に有効である。

現在、別科に課された課題は、ベトナム人留学生をはじめとする非漢字圏留学生の読解力向上にあると考えているが、残念ながら、読解 B クラスの学生で今回 N3 に合格した学生は 3 名しかいなかった。ただその顔ぶれは、今回のブックレポートの評価と合致していた。多読に積極的で、あらすじを過不足なく記した学生たちの中の 3 名であった。微かな合致だが、それでも指導する教師にとっては希望の兆しである。

そして読解 B を終えた学生の半分は別科を修了する。大学に進学する者もいれば、専門学校に進学する者もいる。中には就職をする者もいる。彼らは日能試に関係なく、これからも読む作業を強いられる。まちがってようがいまいが、それらを読みこなし判断し、行動しなければならない。

教師がいつまでも細かく正誤を評価するわけにはいかないのである。多少の誤解を承知で大量の日本語文を読みこなし、総合的に理解し判断するためには、今後も速読、特にスキミングの指導は必須である。またさらに上級になれば、要約という課題も待っている。その指導の過程で再話は有効であることをここに記し、次年度のカリキュラムの参考にしたい。今後は中級のみならず初級から上級までの再話教材を引き続き、開発していくつもりである。

#### 参考文献

松田真希子(2016)「ベトナム語母語話者のための日本語教育 ベトナム人の日本語学習における困難改善のための提案」春風社

佐藤公治(1996)「認知心理学からみた読みの世界 対話と協同的学習をめざして」北大路書房

館岡洋子(2005)「ひとりで読むことからピア・リーディングへ 日本語学習者の読解過程と対話的協働学習」東海大学出版会

栗野真紀子・川本かず子・松田緑 編著(2012)「日本語教師のための多読授業入門」アスク出版

三森ゆりか(1996)「言語技術教育の体系と指導内容」明治図書

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

金庭久美子・丸山千歌(2012)「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―」2012年度 WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』

川崎大治・福田岩緒(1986)「紙芝居 三匹のこぶた」童心社