

## 図解作成活動を取り入れたオンライン読解授業 — 掲示板アプリケーション Padlet を利用して —

武田 知子

### 1. はじめに

教育機関におけるコロナ感染症の感染拡大を防止するため、オンラインによる授業が始まり 2021 年 12 月時点で 1 年以上が過ぎた。日本全国の感染者数の減少傾向を受け、国際基督教大学では対面授業への切り替えも進められているが、外国人新規入国規制により来日できない学生が多い日本語教育課程（以下 JLP）においては、全ての学生が授業に参加できるよう、当面は Zoom によるオンライン授業を継続する必要がある。

JLP におけるオンライン授業の利点として、教員の意見を取りまとめた武田（2020）は、学生の授業参加・課題提出率の上昇、教員の学習管理のしやすさ、Zoom 等オンラインツールの利便性をあげている。一方で、日本語学習の質の担保や学生の状況把握の難しさも指摘されている。特に、学習の質の担保の問題として、日本語習得に必須である学生同士の相互交流を活発にするグループ活動の実施がオンラインでは対面に比べ困難であるという点については早期に改善が求められる。

教員がグループ活動の運営を難しいと感じる理由の 1 つに、Zoom のブレイクアウトルームの構造上の制約がある。ブレイクアウトルームとは、Zoom ミーティングにおいて、参加者を少人数のグループに分けて話し合いを行える機能である。グループワークやペアワークをする際、教員はそれぞれのグループやペアにブレイクアウトルームを割り振り、学生は割り当てられたルームに移動して活動をする。対面での授業では、教員がそれぞれの話し合いの様子をモニターし、必要に応じてフィードバックをしたり、目標の再設定をしたりする等、学生の相互交流が活性化するよう働きかけを行う。しかし、Zoom のブレイクアウトルーム機能は、教員が各ルームに参加し様子を見ることはできるが、全体を俯瞰して見ることができず、適切なタイミングでフィードバックをすることが困難である。また、授業中全てのグループを見るために教員がブレイクアウトルームを移動することで、学生同士の話し合いを途切れさせてしまうこともあり、教員の参加が円滑な話し合いを阻害していると感じられる場面もある。

本稿では、その Zoom のブレイクアウトルームの使用時の問題を補い、学生同士の学び合いを促進するため、読解授業において掲示板アプリケーション Padlet を利用したグループでの図解作成活動について報告をする。

### 2. 本実践における Padlet の利用方法

#### 2-1 Padlet とは

Padlet とは、ボードと呼ばれる画面上に、文字や画像、動画、リンク等を貼り付けることができる掲示板アプリケーションである。リンクをシェアすることで、誰でも登録不要で参加することができる。また、1 つのボードを複数名で共有しながら、文字を

入力したり、画像を貼り付けたりすることができるため、共同作業が容易に行える。

日本語教育教室活動のアイデアサイト「Mikke」では、日本語教員が Padlet を使用するための情報、活動例等が紹介されている。活動例として、教員が設定したテーマに沿った文を学習者がボードに投稿し合う作文活動、他の学習者がボードに描いた絵に別の学習者が文を作成する活動等があげられ、Padlet の使用により全員で1つのものを共有し、意見を交換する活動が可能であることがわかる。また、ボードのデザインは、設定者が背景やフォントを選べるようになっており、視覚的に参加者を引きつけ、活動の意欲が促進されるよう工夫されている。

## 2-2 授業の進め方

本実践では、Padlet のボードを各ブレイクアウトルームのグループに1つ作成し、話し合ったことを記入するように指示をした。活動中、教員は共有した Padlet のグループポートを見ることで話し合いの様子をモニターすることとした。そして、必要に応じてブレイクアウトルームに入室し、フィードバックを行った。活動後、グループで作成したボードを画面共有し、話し合いの内容を全体で共有した。

## 3. 第二言語での読解における図解の役割

第二言語学習において読解が母語よりも困難になる理由を、石井（2006）は容量理論（Capacity Theory）（図1）を用いて説明している。

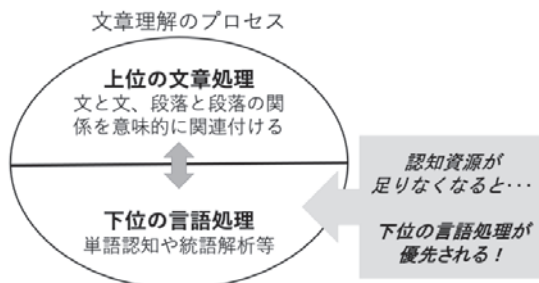


図1 容量理論（Capacity Theory）（石井，2006，図は筆者が作成）

文章理解のプロセスにおいては、文や段落の関係を意味付ける文章処理と、単語の意味や文の理解する言語処理が同時に行われる。容量理論では、この処理を行うワーキングメモリには制限があり、認知処理資源の需要が供給を上回ると、下位の言語処理が優先されると考えられている。つまり、言語能力が十分ではない第二言語学習者は、文章を読む際、認知資源の多くを言語処理に費やさなければならないため、文章処理のための資源が不足し、文章の深い理解までに至らないとされている。

石井（2006）は先行研究を整理し、図の利用が第二言語学習者の読解支援に有効であることを、以下のような根拠をあげて主張している。

- (1) 概念の要素を空間配置のパターンとして全体的・効率的に認知して記憶できる
- (2) 概念の要素の関係が把握しやすい

(3) 記憶に変わる外的表象として問題解決を容易にする

さらに、他者による図の提示より、学習者自らが図を作成するほうが文章理解を促進すると述べている。その理由として、図の作成のために、文章中の必要な概念を選び、概念を相互に関連付けることから、学習者の意識が関連性に向けられるという点をあげている。ただし、作成において、図を見直す時間と十分な作業時間の保証が効果をもたらす条件としている。石井 (2006) の中級日本語学習者への実験研究では、石井が先行研究から想定していた「他者による図の提示より、学習者自らが図を作成するほうが文章理解を促進する」という結果とは異なり、図を提示された群の方が自分たちで図を完成する群より、文章を理解していたという結果となったが、その要因として時間の問題が指摘されている。

鈴木 (2009) は、日本人高校生の英語読解における、要約作成群と図解作成群の読解方略の使用について検討した。それぞれのプロセスにおいてどのような読解方略を用いたのかを発話プロトコル分析によって検討している。読解方略を Block (1986) (表 1) により分類した結果、要約作成群は総合理解方略よりも、単語の意味検索や文法的な解析といった局所的言語理解方略を有意に多く使用していたことを明らかにしている。それに対し、図解作成群には、そうした偏りは見られなかったとしている。このことから、図解作成をすることが、バランスのとれた読解方略の使用に繋がると結論づけている。

表 1 Block (1986) による読解方略分類

局所的言語理解方略 Local linguistic strategy	総合理解方略 General comprehension strategy
1. 英単語の言い換え Paraphrase 2. 英文の読み直し Reread 3. 英語の節あるいは文の意味を質す Question meaning of a clause or sentence 4. 英単語の意味を質す Question meaning of a word 5. 語彙の問題を解決する Solve vocabulary problem	1. 次にどのような文が来るかの予想 Anticipant Content 2. 文章構造の把握 Recognize text structure 3. 文章中に記されている情報の統合 Integrate information 4. 文章に対する質問 Question information in the text 5. 文章の解釈 Interpret the text 6. 文章中に明記されている情報と文章外の情報との統合 Use general knowledge and associations 7. 文章に対するコメント Comment on behavior or process 8. 自分の読解方法についてのモニタリング Monitor comprehension 9. 自分の読解行動の修正 Correct behavior 10. 文章への反応 React to the text

注 日本語訳は、総合理解方略の 10 番は筆者、それ以外は鈴木 (2009) にしたがった。

工藤・山田 (2011) は、文章理解が不十分である上級日本語学習者に対し、図解活動を取り入れた専門書読解授業を行っている。まず、文章の要約を各自が図解で表した後、ピア学習で互いの図の比較・批評を行った。その後、要約文を書かせ、学習者の文章理解度を測っている。学習者の図解と要約文を分析した結果、図解により文章全体の論理構造が明確になり、学習者の文章理解が深化していたとしている。ただし、図解で構造把握に躓く学習者がいたことから、ピア学習段階に図解の修正の段階を組み入れる必要性を指摘している。

田川 (2013) は、上級及び中級日本語学習者に対し、文章の主要な点の関係性を図で示す、要点関係図作成活動をする実験研究を行った。図作成活動の後、文章の再生課

題を課し、その要点理解度と説明の詳しさを測定している。その結果、因果関係を明確に示す図を書いていた学習者の内容再生率が高いことを示している。結論として、要因と結果が示されている説明文においては、因果関係が明確に示された図を作成することが文章理解に影響すると述べている。

以上、先行研究から読解授業に図解作成活動を取り入れることは、学生の文章理解を支援し、理解を深めることができるとわかった。また、その条件として、十分な作成時間と作成した図を検討する時間の確保、ピア学習により他者から学ぶ機会が重要であることが明らかになっている。そのため、本実践では、作成時間及び作成した図を十分に検討する時間を設定すること、ピア学習に重きを置くことに留意し、活動を行うこととした。

#### 4. 授業概要

##### 4-1 対象コース

本活動は、2020年冬学期（12月から3月末）の日本語特別教育2（以下SJ2）のコースにおいて実施した。本コースは、継承語母語話者を対象とした日本語特別教育プログラム（Special Japanese, 以下SJ）の第一言語／継承語話者のための日本語入門、日本語特別教育1（以下SJ1）に次ぐ、3つ目のレベルで、「大学生として必要な漢字語彙力、読解力、文章構成力、発表力を増し、日本語特別教育3の終了時に大学生活を支障なく行っていける日本語運用能力を身につける」ことを最終目標としている。その目標達成に向け、SJ2のコースでは、アカデミックな文章、特に、論文形式の文章の読み書きができること、文章作成では根拠として数的データをあげて論じることができることを具体的な目標に掲げた。

授業は1コマ70分で、月曜日「レポート作成」2コマ、水曜日「新聞発表」1コマ、金曜日「読解・論説文作成」2コマの週5コマであった。2020年冬学期のSJ2の授業担当者は、筆者を含め4名と多かったため、曜日ごとに授業内容を固定し、学生が混乱しないよう配慮した。詳しい授業内容については以下の通りである（表2）。

表2 授業時間と授業内容

曜日 (コマ数)	授業内容
月曜日 (2コマ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時事、社会問題について、日本語で関連資料を読み、そこから自分なりのテーマを見つけ、2000字以上2500字以内のレポートにまとめる</li> <li>・レポートを書くための文章表現について学ぶ</li> <li>・レポートについての個別指導を受ける</li> </ul>
水曜日 (1コマ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各自が選んだ新聞記事を読み、記事の要約を発表する</li> <li>・新聞記事の内容についてディスカッションを行う</li> </ul>
金曜日 (2コマ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事前に各自読み物を読み、グループで読み物の内容を図解化する</li> <li>・読み物に関連するテーマについて、ディスカッションをする</li> <li>・読み物に関連するテーマで600字程度の論説文を書く</li> <li>・ピアフィードバックをし、論説文の修正をする</li> </ul>

外国に在住する学生がいたこと、オンラインを希望する学生が多かったことから、授業は全てオンラインで進めることとした。学生の発表回数を十分に確保するために水曜日は2セッション（1セッション8名）としたが、他は1セッションで授業を行った。

授業管理システムは Google Classroom とし、Padlet をはじめ、授業で使用する全てのツールへのリンクを Classroom 上に示した。

#### 4-2 履修者

2020 年冬学期の SJ2 の履修者は 16 名で、内訳は 4 年本科生 JLP の学生 14 名、英語プログラム<sup>(1)</sup>の学生 1 名、1 年本科生の学生 1 名であった。全員が 2020 年秋学期に ICU に入学し、SJ1 を履修していた。SJ1 担当者との引き継ぎでは、コース内で学生の日本語能力のばらつきが大きいこと、論理的思考力が弱い学生がいることについて申し送りがあった。このことから、ピア学習により、不足した知識や方略を他の学生から得る(館岡, 2013) 機会を増やすことが重要であると考えた。

読解授業の初回に、Padlet に「いつものように文章を読んでいるのか」を記入し、グループで話し合う活動をした。その記述から、学生が文章を読む際に利用している読解方略を把握するため、鈴木(2009)が用いた、Block(1986)の読解方略カテゴリ(詳細は 3 節表 1 を参照のこと)を援用<sup>(2)</sup>して分類を行った(表 3)。学生の記述が、「漢字の読み方」、「語彙の意味」、「文の意味」に関するものである場合は局所的言語理解方略、「文章構造の把握」、「文章中に記されている情報の統合」、「文章の解釈」に関係する場合は総理解方略とした。また、「ワークシートを用いて理解を深める」等というどちらの方略にも入らない記述が見られたため、それらはワークシート活用方略と命名し分類をした。

その結果、16 名中 12 名が局所的言語理解方略を用い、7 名が総理解方略、5 名がワークシート活用方略を用いて文章を読んでいることがわかった。そのうち、局所的言語理解方略に関する記述のみの学生が 7 名と最も多く、漢字、語彙、文のレベルでの文章理解となっている可能性が推測された。こうした学生も、異なる読みの方略を使う学生と図解作成活動に取り組むことで、新たな文章の読み方を知るきっかけとなると考えた。さらに、総理解方略に触れていた学生でも、「文章構造の把握」について言及する学生はいなかった。活動で文章を図解化することにより、文章の構造や流れを意識した読みの重要性に気づくことも期待し、図解作成活動を行った。

表 3 学生の読解方略

方略名	記述例	人数
局所的言語理解方略	「わからない漢字や表現を調べる」、「漢字の読みを確認する」、「一文一文理解しながら読む」、「どれが主語か述語か区別する」、「キーワードをハイライトする」等	12 名 (7 名)
総理解方略	「内容とタイトルの関係を推測する」、「要点や大事なポイントを探す」、「この文章が読者に伝えたいことを考える」、「読んでいる文章と全体との関係を考える」等	7 名 (1 名)
ワークシート活用方略	「ワークシートの問題を先に読み、その答えを探して読む」等	4 名 (2 名)

注 ( ) はその方略のみ記述していた人数

#### 4-3 読解授業の流れ

本実践を行った読解授業で扱ったテーマと読み物、論説文の内容を表 4 に示す。コー



スを通じ学生が身近なテーマについて理解を深め、アカデミックな日本語で語ることができるところを授業目標とした。初回の読み物は教員が例として図解化したため、学生による図解作成活動は3週目以降に実施した。コース中、学生は3回の図解作成活動を行った。

表4 2020年冬学期 SJ2 テーマと読み物・論説文の内容

週数	テーマ	読み物	論説文の内容
1・2週目	女性	濱口桂一郎 (2015) 『働く女子の運命』 文春新書 (pp.3-5,16-25)	日本の男女格差解消のためにすべきこと
3・4週目	教育	菊池美千世 (2020) 「教育格差の地理的考察 - 都道府県別の統計から見えてくるもの-」『研究紀要』65, お茶の水女子大学附属高等学校 (pp.49-60)	日本の母子世帯の貧困状況とその対策
5・6週目	外国人	西日本新聞社編 (2017) 『新移民時代』 明石書店 (pp.206-223)	日本在住の外国人の子どもの義務教育在籍状況とその支援
7・8週目	人間関係	菅野仁 (2008) 『友だち幻想』 (pp.11-5, pp.62-76) ちくまプリマー新書	日本の若者の外国留学・居住についての意識とその要因

毎週金曜日の読解・論説文作成の授業は、2週間を1サイクルとし、図2のように進めた。グループワークのメンバーは、学生の日本語力のバランスを考え教員が指定した。また、様々なクラスメイトと活動ができるよう、毎週異なるメンバーでグループが構成されるようにした。

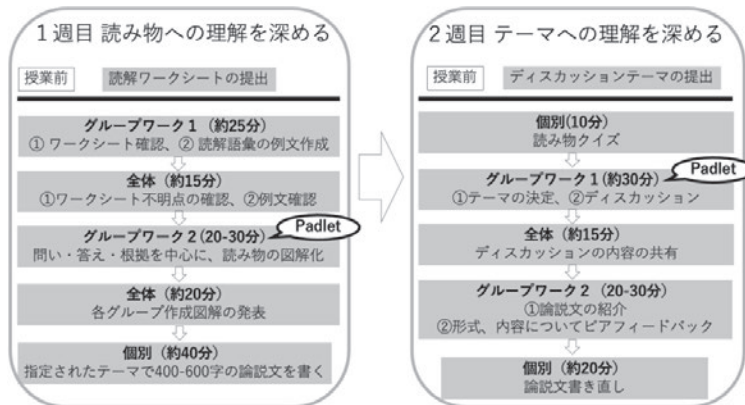


図2 読解授業の流れ

1週目は、読み物への理解を深めることを授業目標とした。文レベルで正しく読み物の内容理解ができるよう、宿題としてワークシートを課した。ワークシートには重要な語彙を示すとともに、問いに答えることで、学生が読み物の重要ポイントを掴めるようにした。

授業では、まず、ワークシートの確認をグループでしたのち、指定された語彙から6つの語を選びGoogleスプレッドシートに例文を記入する活動をした。この段階で、学生が読み物の語彙を十分に理解することが読み物への理解へと繋がり、全員が図解作成のプロセスに参加しやすくなると考えたからである。

その後、全体で読み物の内容や作成した例文を確認し、再び同じグループで図解作成の活動を行った。活動中は 2-2 で説明したように、教員は各グループの Padlet のボードを見て進捗状況を確認した。必要に応じて Zoom のブロードキャスト機能で全体へ声かけを行ったり、グループのブレイクアウトルームに入室しフィードバックを行ったりした。図解完成後は、全員でグループごとに作成した図を示しながら、図解の解説や作成の意図を発表した。完成したそれぞれのグループの図解へのリンクは Google Classroom に提示し、授業後に各自確認できるようにした。

授業の最後には、読み物の内容に関連するテーマで論説文を書いた。論説文は、背景説明や根拠を述べる際、数的データをあげて論じることができるよう、資料として公的データを示した。課題説明では、全体でデータの見方や特徴を確認したのち、各自執筆をした。

2 週目はテーマへの理解を深めることを目標とし、ディスカッションと論説文のピアフィードバック活動を行った。授業前に、学生はディスカッションで取り上げたいテーマを Google フォームに記入し提出した。グループワーク 1 の前に、提出されたテーマを全体に共有し、ディスカッションはどのテーマで話し合っても良いとした。ディスカッションでも Padlet への記入を求め、教員が全体を見ながらフィードバックができるようにした。ディスカッション後は、Padlet のボードを全体と共有し、話し合ったことを発表した。その後、前回書いた論説文をグループ内のメンバーに見てもらい、日本語表現及び内容についてピア学習を行った。最後に、論説文の書き直しをして再提出をした。

以下、本稿では、1 週目に行ったグループワーク 2 の図解作成活動について報告する。

## 5. 読解授業における図解作成活動

### 5-1 図解例と活動の流れ

初回の読解授業では、読み物『働く女子の運命』を図解の例として示した(図 3)。図解作成のポイントとして、読み物全ての内容を拾い出すのではなく、1) 筆者の問い・主張・考え、2) 根拠、3) 答え・結論、の 3 点を中心に書き出し、その関係性を矢印等により示すよう、指導をした。

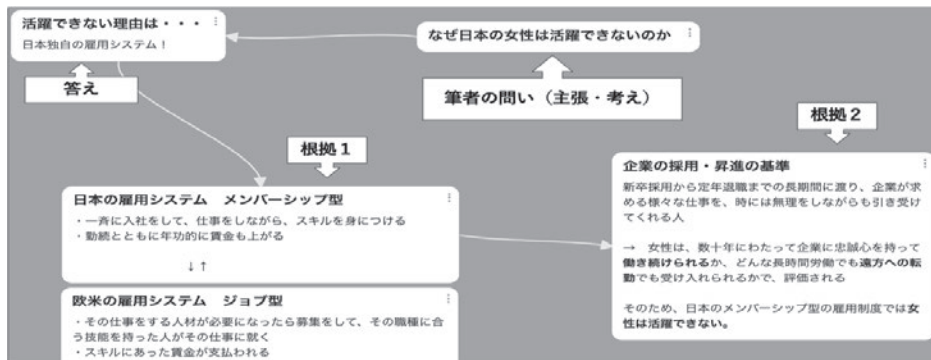


図 3 図解化の例『働く女子の運命』

活動では、4名グループに1つのボードを割り当て、図解作成を行った。活動の前にグループ内で、「話し合いの司会進行」、「タイムキーパー」、「書記」、「全体への発表者」、の分担を決めるように伝え、それぞれが役割を十分に果たすことを確認した。図解作成活動は3回行ったが、各活動の前に、できるだけ前回担当しなかった役割を引き受けるように声をかけた。

## 5-2 学生が作成した図解

全ての図解を検討することは紙面の都合上難しいため、初回の「教育格差の地理的考察」と3回目の『友だち幻想』の図解で、要点を捉え関係性が示されている図解(4-1、5-1)と、関係性が捉えにくい図解(4-2、5-2)を分析対象とする。なお、学生が作成した図解はカラーで提示されていたが、本報告では印刷の都合上白黒で示している。

初回の読み物「教育格差の地理的考察」は、小中学校、高等学校における教育の地域差を地理的、経済的データをあげて論じた文章である。

図4-1は、まず教育格差の要因として、左に地理的要因、右に経済的要因を配置し、色を変えることで、二方向から論じられていることを、視覚的に示している。矢印に沿って図を見ていくと、筆者があげている根拠が示されている。また「例」といった見出しや、数字を振ることで各項目間の関係性を明確にする等工夫がされている。

一方、図4-2は、「教育格差はなぜ起こるのか」と筆者の問いを拾い出しそこから図を開始してはいるが、その答えを見出しとして示すことができず、筆者が例としてあげている項目を書き出している。そのため、問いから矢印が引かれてはいるものの、図を見ただけではその関係性は理解しにくい。文章全体の構成を把握できていないことが、この図表に現れていると言える。

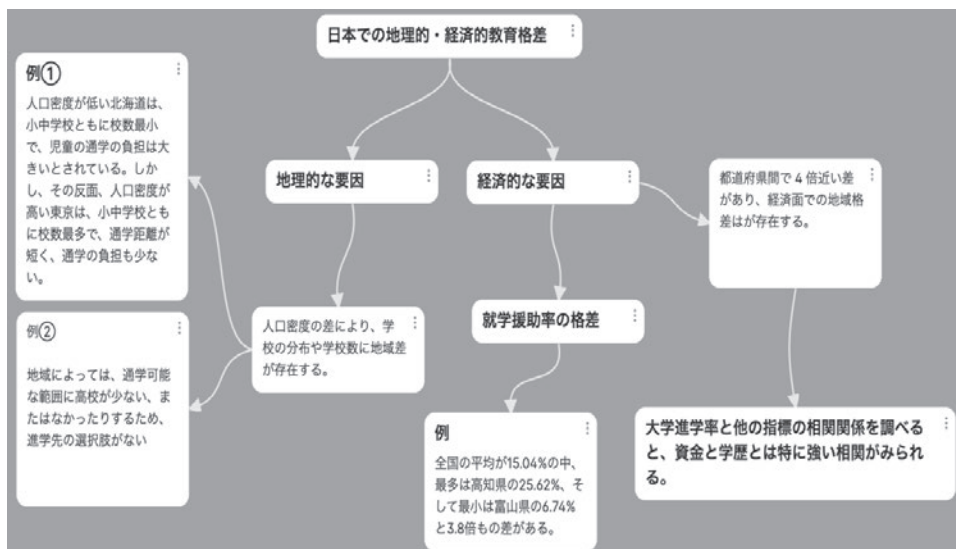


図 4-1 読み物「教育格差の地理的考察」 関係性が示された図解



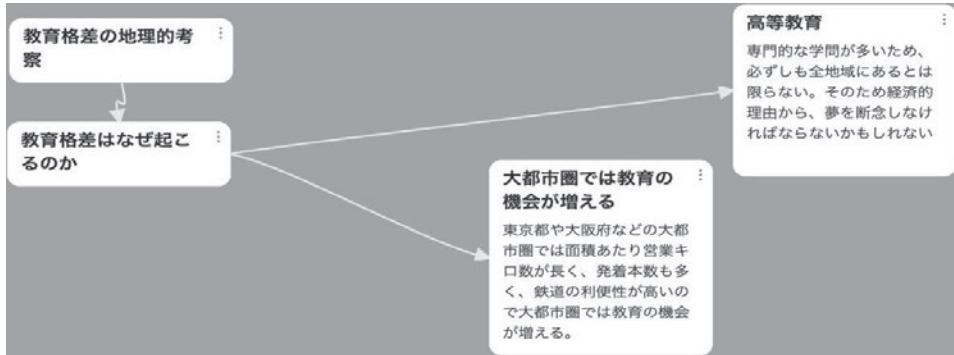


図 4-2 読み物「教育格差の地理的考察」 関係性が捉えにくい図解

3 回目に取り上げた読み物『友だち幻想』は、従来の誰とでも仲良くしなければならぬという考え方が人々を悩ませ苦しめているとし、そうした考え方が現代社会に合わなくなっていること、これからは他者と適切な距離を保ちながら付き合っていくことが重要であるという視点を提示している意見文である。

図 5-1 は、左上に「問題の背景」を置き、「筆者の意見」、「根拠」、「解決策」へと矢印を引き、三方向に展開している。問題の背景にある「友人重視思考」という考え方を軸に、多様な方向から文章の構造を捉えようという意図で図を作成している。さらに筆者が本文中で説明しているニーチェの「ルサンチマン」という概念を右下に配置し、そこから三方向に矢印を引いている。「友人重視思考」「ルサンチマン」というキーワードが筆者の主張の根底にあることが図解から視覚的にわかり、読後時間を経てもこの図を見ることにより内容が想起しやすい図となっている。

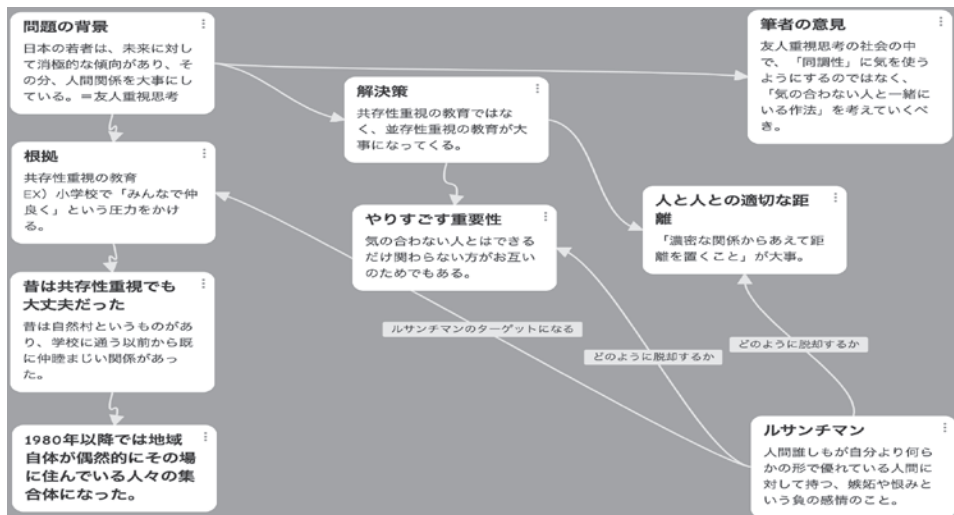


図 5-1 読み物『友だち幻想』 関係性が示された図解

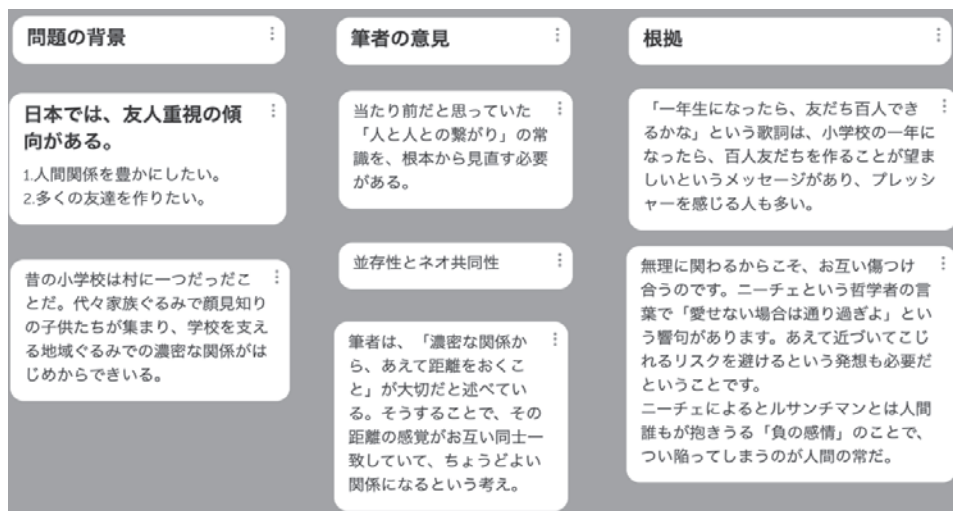


図 5-2 読み物『友達幻想』 関係性が捉えにくい図解

図 5-2 は、「問題の背景」、「筆者の意見」、「根拠」を横に並べ、その下に筆者の主張や例を示している。太字で示されているため上がタイトルで、下が具体的な内容であることはわかる。しかし、それ以外の関係性が示されておらず、図解というよりリストになってしまっている。

以上、図解作成活動で作成された図を比べると、効果的に図解作成ができたグループとそうではないグループがあったことが見て取れる。その要因としては、グループのメンバー構成、読み物の特徴、学生の読み物の理解度やデザイン・リテラシーの度合い等が考えられる。今後は、図解活動後に学生にインタビューをし、何が図解作成に影響を与えていたのかの詳細を検討する必要がある。今後の課題としたい。

### 5-3 図解作成活動の意義と課題

コース終了後、Padlet を利用した活動について無記名のアンケートを行った。回答は任意とした。その結果、16 名中 12 名（全体の 75%）から回答の協力が得られた。図 6 に、図解作成活動に関する回答を示した。自由記述については、似た回答をまとめ（ ）内に回答者数を示した。

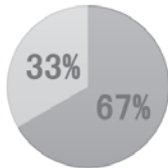
「図解化が文章理解を深めたか」という問いについては、67% の学生が「理解が深まった」とし、33% がどちらとも言えないと回答した。この結果から、図解作成活動により、学生の文章理解を一定程度深めることができたとと言えるのではないだろうか。

文章を図解化した時とそうではない時の理解の違いについては、「図解化により整理され、わからなかった部分が理解できた」という学生が半数いた。また、Padlet を見ながら進めたことで、「他の人の意見がわかりやすかった」という記述もあった。授業初回の文章の読み方の活動では、「文章構造の把握」についての言及は見られなかったが、活動後は「図解化により背景や問題の繋がりがはっきりとわかった」とする学生が

1名いた。

一方で、「ワークシートと図解化の重要ポイントが同じであり違いが感じられなかった」という学生が3名いた。図5-2で示したように、リストのような図解作成が行われていたが、この回答からも、図解化をすることで文章の内容の時間の流れや各項目の関係性を複数方向的に示せることが十分に意識されぬまま、活動が行われていたことが推測される。さらに、「図解化自体が困難で、文章理解を深めるまでに至らなかった」との報告も見られた。本実践では、図解作成に関する明示的な解説や練習を授業に組み込んでいなかったため、読解における図解の意義を理解し方略的に利用できるようにならなかった学生もいたと考えられる。今後の実践では、図解作成を学ぶことができるステップを組み入れ、授業設計を行いたい。また、「短い文章では図解化による理解促進の効果は得られなかった」との指摘もあった。図解作成活動で扱う読み物の長さや内容についても、さらなる検討が必要である。

1. 図解化は文章理解を深めたか



■ 深めた ■ どちらとも言えない

2. 文章を図解化した時としない時の理解の仕方の違い

- ・ 図解化することで頭の中が整理された、自分のわからなかった部分を理解することができた(6名)
- ・ Padletを見ながら話し合いをして皆の意見がわかりやすかった(1名)
- ・ 図解化すると筆者の述べた背景や問題などの繋がりがはっきりとわかる(1名)
- ・ ワークシートと重要ポイントが同じだったため、違いがなかった(3名)
- ・ 図解化することで流れなどが分かりやすくなったが、図解化自体が難しかったため理解できた時とできなかった時があった(1名)
- ・ 長い読解を図解化するのは理解を深めるのに助かったと思うが短いとあまり違いがなかった(1名)

3. Padletを利用した活動の利点・改善点

- ・ Padletにディスカッションで話し合った内容を記録したことが、発表時に助かった(2名)
- ・ Padletをディスカッション後や授業後に見返せる点よかった(2名)
- ・ クラスメイトと同じ画面で一緒にワークができるのでいい、グループと多く話せた(2名)
- ・ 図解化で文章が理解しやすくなった(1名)
- ・ 他の方が書いたコメントを動かしたり、編集できなかつたことが不便だった(4名)
- ・ 最後は慣れたが、Padletの使い方が難しかった(1名)

図6 アンケート結果

Padlet 利用の利点としては、話し合った内容が記録として残ること、ボードの共有で話し合いが活性化した点があげられた。改善点として、他者のコメントを編集することができないという問題が指摘された。他者のコメントの編集は、予めグループのメンバーのメールアドレスをボードに登録しておくことで可能になる。次回以降、Padletのボード設定時に登録をし、設定により活動が阻害されることがないように留意したい。

図解作成活動をさらに効果的なものとするには、授業設計を再考する必要がある。授業の流れ(図2)で示したように、最後の論説文は、読解内容に関連したテーマでデータに基づき文章を書くという課題(表4)であった。数値を根拠として示し、論理的な文章を書く練習として設定したが、図解作成活動で学んだことを直接的に活かせる課題ではなかった。これを図解の文章化という課題に変更することにより、学生が図解で取り上げた項目の関係性に意識を向けながら、文章を作成する練習ができると考える。図

解及び文章作成を繰り返すことにより文章の構造や流れに注意を向けて読むことが習慣付けられ、目的に応じて学生が多様な読み方略を使用できるようになるのではないだろうか。

## 6. まとめと今後の課題

本実践では、Padlet の使用により、オンライン授業でのグループワークの進捗状況を把握し、必要に応じてフィードバックをしながら活動を進めることができた。また、活動中の学生の様子やアンケートの結果から、Padlet で視覚的な情報を共有しながら活動をしたことは、本コースでの学生同士の話し合いを促進したと言える。また、本実践においては図解作成活動が一定数の学生の内容理解を深めることができたということもわかった。一方で、図の作成に難しさを感じ、文章理解を深めることができなかったという学生もいた。読解における図解作成活動は、文章理解のみならず、文章の構造や関係性に意識を向けられる等、多くの可能性を秘めている。今後は、活動に図の作成方法を学ぶステップや図解化した内容を文章にする活動を加え、できるだけ多くの学生が図解化の利点を活かし読解力が向上できるよう、授業改善を重ねていきたい。

## 注

- (1) 国際基督教大学では、高等学校までの教育的背景により初年次の語学履修要件がリベラルアーツ英語プログラムか日本語教育プログラムのいずれかに決定する。近年、多様な教育的背景を持つ学生の増加により、英語プログラムが履修要件となっても選択科目として日本語教育プログラムのコースを履修できることとなっている。
- (2) Block (1986) の読解方略は英語読解の分類方法であるため、「漢字」に関する項目はない。本報告では、漢字も局所的な言語項目であると捉え、漢字に関する記述を局所的言語理解方略に含めた。

## 参考文献

- 石井怜子 (2006) 「図表の呈示及び完成が第二言語学習者の説明文読解に及ぼす影響－中級後半レベルの成人日本語学習者の場合－」『教育心理学研究』54, 498-508.
- 工藤嘉名子・山田しげみ (2011) 「専門書読解授業における《図解活動》の試み－論理構造を読み解く力を養うために－」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』37, 63-76.
- 鈴木明夫 (2009) 『図を用いた教育方法に関する心理学的研究－外国語の文章理解における探索的効率性－』開拓社
- 田川麻央 (2013) 「要因関係図の成否が説明文理解に及ぼす影響－日本語上級学習者と中級学習者を対象に－」『言語文化と日本語教育』46, 21-30.
- 武田知子 (2020) 「コロナ禍における日本語教育課程 (JLP) の取り組み」『ICU 日本語教育研究』17, 23-30.
- 館岡洋子 (2013) 「12 章 日本語教育におけるピア・ラーニング」中谷素之・伊藤崇達 (編

- 著) 『ピア・ラーニング - 学び合いの心理学』, 金子書房, 187-203.  
日本語教育教室活動アイデアサイト「Mikke」<http://edujapa.com/mikke/level/padlet>  
(2021年11月5日)  
Padlet 公式サイト <https://ja.padlet.com/> (2021年11月5日)  
Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494.

(武田 知子—国際基督教大学)