

カリキュラムに導入した多読授業の実践

A Report on Extensive Reading Class Incorporated in JSL Curriculum

川上 麻理

成蹊大学一般研究報告 第48巻第2分冊

平成26年1月

BULLETIN OF SEIKEI UNIVERSITY, Vol. 48 No. 2

January, 2014

カリキュラムに導入した多読授業の実践

A Report on Extensive Reading Class Incorporated in JSL Curriculum

川上 麻理

Mari KAWAKAMI

1. はじめに

多読の理論的背景は、我々が言葉を習得するのは理解できるインプットを得たときであるとStephen Krashen (1985) のComprehensible Input仮説に起因すると言われる。JSL (Japanese as a second language) 環境の日本における学習者は、常に視覚と聴覚を通して大量のインプットがあり、個人差はあろうがアウトプットの機会も多くあると考えられる。実際、学習者と接していると、留学を終えて自国に帰ると苦労して覚えた日本語を忘れてしまうのではないかと不安がる声を聞く。だが、たとえインプット量およびアウトプット量の極端に少ない環境にあっても、多読によって自主的な読書の習慣が身に付いていれば、日本語の運用能力向上を図りインプットの量を大幅に増やしていくことができるのではないだろうか。そして、読書の習慣をつけるには、本の楽しみを経験させることが重要であることは言うまでもない。

国内外の第二言語習得研究において、1980年代から様々な学習者を対象とし、多読の実践およびその効果に関する研究がなされてきた。(e.g., Elley & Mangubhai, 1981 ; Hafiz & Tudor, 1989 ; Mason & Krashen, 1997 ; 西澤ほか2006)

高瀬 (2010) は、Frank Smith (1985) の“learn to read by reading”という言葉を引き、「多読とは読んで字のごとく大量に本を読むことであるから、学習者が余り本を読まなければその効果は上がらず、大量の本を読めば成功する」と述べている。そして、多読を成功させる決定的要因として、授業内読書の時間を設けることを挙げ、その目的として、多忙な学生のため読書時間を確保する、多読初期に大量の平易な本を読ませて効果的な指導を行う、一斉に読書を行うことで集中力を養い読書のきっかけをつくることを挙げている (高瀬2010)。

目標とする多読の量について、酒井 (2002) は、大学生の多読を観察し、100万語読めば英語を読むのがスムーズになるという理由から「100万語多読」と名付けた。日本語教育においては、読みの目標とする具体的な数値を表した研究はまだ見られない。

2. 日本語教育における多読の研究

日本語教育における多読に関しては、CALL教材の開発（深田ほか1990）や、日本語学習者向けの多読教材の開発（原田2003、栗野2004）などの研究がなされ、多読環境の整備が進んできた。多読の実践については、これまで以下のような報告がなされている。

福本（2004）は、英語教育で行われてきたGraded Readersを使った多読の利点として、総合的な語彙力が強化されること、語の認識力が発達することで読解力が向上すること、リーディングに対する積極的な態度が形成されることを挙げたうえで、その多読の利点が日本語学習者の日本語力にどのような影響を与えるかについて調査を行った結果、統計的有意差が検出されなかったことをふまえ、日本語教育に多読という概念を進めるうえで教材の開発が急務であることを指摘した。

また、江田ほか（2005）は、大学の中・上級レベルの日本語学習者に対し一斉に同じ短編小説を読むというスタイルで行った多読授業について、読解テストとアンケート調査およびレポートの結果を分析し、授業後に日本語による読書が好きになった学習者が増えたこと、よりトップダウン的な読解ストラテジーを重視するようになってきた等の変化について報告した。

池田（2008）は、学部留学生への日本語での読書についての意識調査の結果、自分の楽しみのために読んでいることが明らかになったことをふまえ授業実践を行い、自分に合った本の選択法を知り情報交換できる読書環境を整えていくことの重要性を説いた。

三上・原田（2011）は、大学生を対象に多読の実践を行い、付随的語彙学習が可能であるかについて調査を行った。その結果、多読をした学生は作品中の語を作品外の語より多く習得したこと、高頻度で出現した語がより多く習得されたこと、動詞や形容詞等より名詞が習得されやすいこと等が分かったと報告した。

最近では、高橋（2012）が、大学の中級前半レベルの日本語学習者を対象とした読む授業の中で、学生に多読の練習として主教材となる精読教材の背景知識を調べてくる課題を与えたり、予測読みを促したり、俳句・川柳や物語など教材に基づいた創作活動を行った実践の報告をしている。

また、二宮・川上（2012）は、動機づけを高める方略として多読活動を捉え、情意面に焦点を当てて考察した。中級レベルの学習者を対象に多読の実践の前後に行った意識調査の結果として、多読の活動が内発的に動機づけられた状態を生起させていたと考えられることを理由に、授業内多読をカリキュラムに組み込むことは動機づけにおいて有効に作用する可能性のあることを示唆した。

このように、1990年代から日本語教育においても、精読中心の読解授業が楽しみとしての読書活動を体験しにくいことから多読の必要性が指摘され、2000年以降に多読の研究が散見されるようになったが、本格的にカリキュラムに導入された多読授業の実践の報告はまだ見られない。本稿では、大学の日本語プログラムにおいて選択科目として開講された多読授業の実践について報告する。

3. 成蹊大学における日本語多読授業の位置づけ

成蹊大学国際教育センターでは、前期・後期ともに25科目の日本語の授業を開講している。受講者は、日本語能力により、中級と上級それぞれ2レベルあるうちのいずれかに配置される。中級レベル（レベル3・レベル4）はそれぞれ文法、読解、聴解、話す、書く、漢字の内容を必修とし、上級前半にあたるレベル5には、「発音・聴解(5) I/II」「日本文学を読む(5) I/II」「アカデミック・ライティング(5) I/II」「討論・スピーチ(5) I/II」「新聞・評論を読む(5) I/II」を、上級後半にあたるレベル6には「アカデミック・スキルズA(6) I/II」「アカデミック・スキルズB(6) I/II」を発展科目として置いている⁽¹⁾。「多読 I/II」の授業は、「日本語能力試験N1 I/II」「日本語能力試験N2 I/II」「ロールプレイ I/II」「ビジネス日本語 I/II」「日本事情 I/II」とともに選択科目として位置づけられている。

受講者は、1年あるいは半年の留学を目的とした協定留学生を中心に、学部生や聴講生などが含まれ、学期ごとに必修科目または発展科目に加え、希望により選択科目を履修する計画である。但し、レベル6の学生に関しては、選択科目は取らず学部の科目を受講するケースが多い。

国際教育センターでは、2004年の設立以来、英語の多読教育プログラムを推奨し、様々な取り組みが行われている（小林・河内・深谷・佐藤・谷 2010）。日本語の多読に関しては、2011年度後期にパイロット的に基礎科目である日本語中級のクラス（週3回×90分/14週）に多読の時間を計5回組み込み、2012年度前期より正式にカリキュラムに導入した。

4. 多読授業の実践内容

4-1 対象クラスと学生

本実践の対象は、2012年度前期に筆者が担当した成蹊大学国際教育センターの選択科目としての日本語の多読のクラスである（1回90分/14回）。受講者は、オーストラリア、中国、タイ、イギリス、ドイツの学生計12名で、学習レベルは中級前半から上級であった。

4-2 事前アンケート

多読オリエンテーションの際に実施した事前アンケートの結果を報告する。アンケートの回答者は12名で、記述式質問と5段階のリッカート式尺度で回答を求める形式の質問を提示した。

普段どのくらい母語で読書をしているかについては、「毎日3時間程度（1名）」「週に5時間程度（1名）」「週に3時間程度（3名）」「週に2時間程度（3名）」「週に1時間程度（2名）」「週2回ぐらい（1名）」「学期の間は読む時間がない（1名）」との回答があった。日本語で本を読んだ経験があるかについては、7名が「はい」、5名が「いいえ」と答えた。また、日本語で読んでみたい本として、『ノルウェイの森』『告白』『お

くりびと』『ストロベリーナイト』『吾輩は猫である』『源氏物語』などが挙げられ、ジャンルとしては小説や歴史ものに関心を持っている学生が多く、その他伝記、ノンフィクション、漫画が挙げられた。多読をしたことがある者は6名、初めて経験する者は6名おり、多読の経験としては、続けて多読の授業を履修している、または自分で日本の小説やインターネットの記事を定期的に読んでいたということであった。

4-3 教材

授業で使用した主な読み物は、日本語学習者向けに作られた①レベル別日本語多読ライブラリー「にほんごよむよむ文庫」(監修：NPO法人日本語多読研究会／発行：アスク出版)、②JGR (Japanese Grated Readers)「多読文庫」(制作・発行：NPO法人日本語多読研究会)、③JGRさくら(制作・発行：JGRプロジェクトグループ)である。これらを多読図書として提供した理由は、①語彙や文法をコントロールしている、②1冊があまり厚くなく1ページの文の量が少なめである、③登場人物が少なく話の展開がはっきりしている、④挿絵が多い、⑤漢字にルビがつけてあるなど、読みやすさに配慮して作られている点が、特に中級レベルで多読の経験のない学習者向けの教材として適当であると考えたからである。

上記の読み物の他に、NPO多言語多読(旧NPO日本語多読研究会)のウェブサイト(<http://tadoku.org>)にある「日本語多読に適した市販本や参考図書」を参考に選定した。その他、小説、絵本、図鑑、詩集、エッセイなどの読み物を含めおよそ200種類用意した⁽²⁾。コースの途中、学生からの要望に応え、適宜読み物を追加した。漫画、ケータイ小説、新聞、雑誌などを希望する声があったが、まずは学習者自身の日本語能力よりやさしめの本から読み進めるよう説明し、新聞と雑誌については2012年度前期には扱わなかった⁽³⁾。なお、自主的に本を読むことを推奨し、本の貸し出しを行った。

4-4 授業計画

2012年度前期の多読授業の構成は表1のとおりである⁽⁴⁾。読書、多読関連活動、個別面談を柱として構成した。全14回のうち、11回の授業で自由に読む時間を35分～70分とり、多読関連活動を8種類組み入れた。個別面談は、学生が自分のレベルを的確に判断し本を選んでいるかを教師が把握し支援することを主な目的とし、コースの前半に実施し、その後は授業内で学生に適宜声掛けを行った。授業は、これまで国際教育センターの英語発展科目としての多読の授業で使われてきた多読専用教室を利用し、日本語の多読図書は展示も兼ねたキャスター付きの棚に並べ教室に運び込む形で行った。

授業の目標は、①本の楽しみを経験したくさん読む習慣をつける、②多く読むことによって日本語の力をつける、③さまざまな活動を通して読むことへの関心や意欲を高めることである。

初回に、多読オリエンテーションを実施した。まず、多読とは何か、多読と精読の違い

い、授業の目標について説明した後、事前アンケートを行った。次に、用意した多読用の読み物とその読み物のレベルの紹介をし、多読のルール（「できるだけ沢山読む」「易しいものから読んでいく」「辞書は引かない」「わからないところは飛ばす」「難しかったりおもしろくなかったら途中でやめる」）について説明した⁽⁵⁾。そして、多読記録シートを配布し、その記入の仕方について説明した後、学生は実際に本を手に取り、1、2ページ読んでみて自分のレベルに適しているかどうか判断し、読書を開始した。本選びの際、最初は1ページの中で95%の言葉が分かることを判断の基準とした。

授業内で学生は、教室に置かれた読み物の中から各自読みたいものを選び、1冊読み終わるごとに多読記録シートに記入する。シートには、本のタイトルやレベル、読むのにかかった時間、読んだページ数、読み物の内容についての一言感想、自分の読み方についての一言感想（選んだものの語彙の難しさ・読む速さ・読んでいるときの気持ち等）、辞書を使った単語などを記入する。それと並行して個別面談を行い、学生は記入したシートを教師に見せ、読んだ感想を話したり、本のレベルや読み方や記録シートの書き方についてアドバイスを受ける。教師は、学生が難しすぎる本を選んでいないか常に観察し、必要に応じて支援する⁽⁶⁾。最後の回には、事後アンケートを実施し、多読授業を振り返った⁽⁷⁾。

表1 授業計画

第1回	多読オリエンテーション、事前アンケート実施、本の紹介、本選び
第2回	読書、個別面談
第3回	読書、個別面談
第4回	活動①「裏ラプンツェル物語（仮題）を読む」
第5回	読書、活動②「おススメの本の紹介」、個別面談
第6回	読書、個別面談
第7回	読書、活動③「詩の読み聞かせ」、個別面談
第8回	活動④「世界の国々を知る」
第9回	読書、活動⑤「詩の読み聞かせ」
第10回	読書、活動⑤「創作した詩の発表」
第11回	読書、活動⑥「ストーリーを推測する」
第12回	読書、活動⑥「創作したストーリーを発表する」
第13回	読書、活動⑦「文の予測」
第14回	読書、活動⑧「面白かった本の発表」、事後アンケート実施

4-5 多読関連活動の概要

多読関連活動については、英語教育において授業で行われている活動を紹介したものは見られるが（Bamford & Day, 2004；Helgesen, 2008）、多読のコースデザインの中にもどのように組み込むかを示した研究や報告はほとんどない。小林ほか（2010）は個々の多読関連活動が果たした役割や可能性・学生の反応等について紹介し、活動の総合的な

効果として、授業にメリハリができて多読への動機づけを高める、興味を持続させるといった点を挙げている。本実践では、多読関連活動として次のような活動を行った。

1) 活動①「裏ラプンツェル物語（仮題）を読む」

2011年度後期に、国際教育センターの英語発展科目としての多読授業で、受講生に英語の多読図書である*Rapunzel*を読ませ、登場人物の一人である「おばあさん」の視点で語られるストーリー「裏ラプンツェル物語（仮題）」を日本語で考えるという創作活動が行われた^⑧。そして、完成した本6冊が日本語を学ぶ留学生に贈られた。6冊の作品名は、『マドンナ』『塔の下のアマング』『MARIA』『塔の上のスザンヌ』『ひとりぼっちのメリー』『その後のラプンツェル』である。

活動①は、ピア・リーディングを行うことで、互いの語彙知識や読みの戦略を学ぶこと、また、解釈や鑑賞についての話し合いを通して分析力やコメント力を伸ばすことをねらいとして行った。活動は、上級レベルと中級レベルの学生をペアにして行った。その理由として、①多読のクラスは、常に顔を合わせているクラスメート以外の学生と共に学ぶことのできる数少ない機会であること、②内容理解に要する時間を短縮し、その後の解釈や鑑賞についての話し合いにできるだけ多くの時間を使えることが挙げられる。授業の終わりに、読んだ内容についてペアごとに発表する時間を設けた。そして、作者である英語プログラムの受講生達に宛て、物語の中で気に入った表現などを含めて日本語で感想を書いた。感想は単に面白かったという内容にとどまらず、話の展開に疑問を呈したり、自国の文化や思想と比較分析している様子が見られた。

2) 活動②「おすすめの本の紹介」、活動⑧「面白かった本の発表」

活動②と活動⑧は、学生が、仲間におすすめの本を紹介してもらうことで、それまで手にとったことのないジャンルに興味を持ち、読む本の幅を広げたり、仲間の本の面白い方を知ることを通して自分自身の本の楽しみ方をより豊かにしたりすることを目的として行った。学生が発表した読みものの中の一部を多読記録シートのコメントとともに紹介する。

●『女の子（レベル別日本語多読ライブラリーレベル1）』

今までに読んだ本の中で一番好きなのは。人の心を暖めるようなすてきな話です(学生1)。感動した。絵がきれいだった。読んでいるときに「どうして女の子は何も言わないの?」と疑問があった。それで、最後まで読みたくなった(学生2)。

●『雪女（レベル別日本語多読ライブラリーレベル4）』

本当に面白い物語だと思った。日本語がきれいだし終わりが面白かったし、良かった。

●デヴィッド・カリ『まってる』

この本は絵本だから言葉が少なくとても簡単でした。しかし、面白かったと思います。色々なテーマがありました。例えば、人生とか愛とか死のこともありました。

●赤瀬川原平『ふしぎなお金』

筆者がお金を武器に例えていて面白かった。それはお金の力が及ぶ度合いを表そうとしていた。

●乙武洋匡『五体不満足』

一番おどろいたところは先生が小学生に「手伝わないでください」と言うことで、作家は手足のないままどうやって小学校で勉強できるか知りたくて、とても面白いと思います。

●蛇蔵・海野風子『日本人の知らない日本語』

今までで一番おもしろい読み物です。時々、爆笑を禁じ得なかったです。日本語の表現や日本文化について詳しく説明してあるので、大変勉強になりました。

●東野圭吾『容疑者Xの献身』

前に映画を見たことがあります。だから、日本語の原作を読むとき分かりやすくなりました。映画で表現されなかった部分は、原作を読むと、頭の中に浮かんできてイメージしやすいです。

最も学生に人気のあった読み物は『日本人の知らない日本語』であり、多読記録シートには次のようなコメントも見られた。

- 今日はおもしろいところを何回もくりかえして読みました。やはりこの本が好きです。帰ったら、この本を買おう。
- 今日この本を読んでいた時、この前私が先生にした「かみなり」についての質問を思い出した。先生もこの本の中の先生のように大変だったかな。
- とても面白かった。マンガのキャラクターは私と同じ問題を経験するから、いろいろなことを習った。

3) 活動④「世界の国々を知る」

小学館の『世界の国々探検大図鑑』を教材として使用した。ペアで互いの国の説明を読み、分からない点について質問したり答えたりする活動を行った。最後に、相手の国について分かったこと、読んだ内容以外に教えてもらったことなどを書く振り返りシートを提出させた。この活動は、他国について読んだり話し合ったりすることを通して異文化理解を深める、そして学生間のコミュニケーションを高めることによって多読への動機づけを高めたり興味を持続させたりすることをねらいとして実施した。

活動の中で学生は、自国について仲間が持っているイメージと読んで理解した内容についてまずは聞き、そのイメージや理解の誤っている点について訂正をし、そのうえで自分の補足したいと思う自国についての情報を仲間に積極的に説明する姿勢が見られた。この活動では、読むことに時間を掛け過ぎないように読み物の量に配慮したつもりだったが、授業後、中国の学生から、日本語を学んでいる学生には興味のあるところだから、漢字の成り立ちの資料を次回の活動のときには是非入れてほしいとの要望があった。こ

のように、自国について仲間に知ってほしい内容が学生一人一人にあり、その思いが、活動への積極的な参加につながったと思われる。

4) 活動③⑤「詩の読み聞かせ」、活動⑤'「創作した詩の発表」

読み聞かせは、読む側のペースで読みが進むため、細かい単語や文法の意味に固執せず、全体の流れによって内容を把握するトップダウンの読み方につながる。また、学生は多読により視覚によるインプットは大量に得るが、聴覚によるインプットはほとんど得ない。そこで、トップダウンの読み方と聴覚によるインプットをねらいとして読み聞かせを行った。谷川俊太郎の「生きる」を教師が読み聞かせ、グループに分かれて朗読し、内容について話し合った。詩を教材として選択した理由は、味わいのある内容のもの、メッセージ性のあるもの、集中力を持って聴くことのできる長さのものなどが、読み聞かせの教材として適当であると考えたからである。学生の読み物の幅を広げるために詩というジャンルを紹介するという意図もある。そして、読み聞かせの後の朗読によって、日本語の音声を意識させた。他に、河井醉名の「ゆずりは」石垣りんの「表札」を読み聞かせの教材として扱った。

「生きる」の読み聞かせの後、多読により蓄積した言葉を外に出すアウトプットの機会を与える目的で詩の創作を行った。命というテーマを平易な言葉で歌った「生きる」は、学生が創作するうえでイメージをしやすいと考えた。「生きているということ 今生きているということ」で始まる詩を学生が創作し、次の週に詩の発表を行った。実際に学生がつくった詩のタイトルは、「夢」「幸せ」「泣く」「留学する」「人生」「憧れのあなた」「頑張る」などで、それぞれが、今の自分の考えていることを仲間に伝えたいという気持ちの込められた内容であった。

5) 活動⑥「ストーリーを推測する」活動⑥'「ストーリーを発表する」活動⑦「文の予測」

この活動は、先のストーリーを学生に予測させることによって、より能動的に読み物に関わっていくことを目的として行った。星新一の「愛用の時計」を教材として使用した。これを選んだのは、話を様々な方向に展開させることが可能で、想像力を膨らませることのできる素材だと考えたからである。ストーリーの大きな展開が予想される手前までを全員で読み、その後のストーリーを考える活動をグループに分かれて行った。次の週に、予測した内容について発表を行った。他に、文の前半部分を読みその後半を予測する活動を行った。

4-6 評価について

授業に出席し可能な限り多くの本を読むことを多読の授業の第一義とし、出席を40%とした。また、多読記録シートをはじめ、多読関連活動に関するワークシートなどの提出物を30%とした。そして、授業内でどのくらい集中して本を読んだか、グループワー

クに積極的に参加したかを授業への参加度として30%で評価した。なお、自分のペースで楽しみながら読むことが自律的学習につながると考え、テストでの評価は実施しなかった。

5. 事後アンケート結果と考察

事後アンケートでは、記述式質問と5段階のリッカート式尺度で回答を求める形式の質問を提示した。アンケートの回答者は11名（未回収者1名）であった。多読記録シートの学生の記述から関連するコメントを紹介しながら（12名全員が提出）、アンケートの結果をもとに、授業の目標をどの程度達成したか、今後授業をどのように改善していくかについて考察したい。

5-1 授業目標1：本の楽しみを経験したくさん読む習慣をつける

事後アンケートの結果から、学生が読書の楽しさを経験したか、今後本を読むことを習慣として続けていくかがうかがえる回答を表2に示す。

表2 読書の楽しさと多読の習慣について

事後アンケート質問項目	1	2	3	4	5	平均
①日本語を楽しんで読むことができる	0人	0人	4人	5人	2人	3.82
②授業外で日本語の新聞、雑誌、本、漫画などを読むことがある	0人	5人	0人	4人	2人	3.27
③もっと日本語の本を読みたいと思う	0人	0人	0人	2人	9人	4.82
④多読による日本語学習に興味を持てた	0人	2人	1人	5人	3人	3.82
⑤この学習法をこれからも続けたい	0人	1人	2人	5人	3人	3.91

1：ぜんぜんそう思わない 2：そう思わない 3：どちらでもない 4：そう思う 5：強くそう思う

表2の①「日本語を楽しんで読むことができる」は平均値が3.82で、「そう思わない」「ぜんぜんそう思わない」という回答がなかったことから、全体として本を読む楽しさを経験できたことがうかがえる。②の「授業外で日本語の新聞、雑誌、本、マンガなどを読むことがある」に対する回答からは、読書が授業内だけのものになっている学生が約半数にあたる5名いることがわかる。③「もっと日本語の本を読みたいと思う」、④「多読による日本語学習に興味を持てた」、⑤「この学習法をこれからも続けたい」は、今後、多読が習慣化される可能性につながる項目と言える。平均値は、③が4.82と非常に高く、11名全員が肯定的な回答をしているが、④と⑤はそれぞれ3.82、3.91と「そう思わない」という回答が少数（④2名、⑤1名）ではあるが含まれている。これは、学生全員が日本語の本を今後も読み続けたいとは思っているが、それが必ずしも多読という学習法によるとは限らないことを意味していると言える。実際、多く読む習慣がついたかどうかについては、学期終了後も学習者が自主的に多読を継続していくかを縦断的に見ていく

必要があろう。

5-2 授業目標2：多く読むことによって、日本語の力をつける

表3から、学生が自分の日本語能力の伸びをどう捉えているかがうかがえる。

表3 技術の向上（多読の効果）について

事後アンケート質問項目	1	2	3	4	5	平均
①多読の授業を受けて日本語の単語の知識が増えた	0人	1人	1人	6人	3人	4.0
②多読の授業を受けて文法力が上がったと思う	0人	2人	5人	3人	1人	3.27
③この授業を受けて速読の力がついたと思う	0人	0人	2人	8人	1人	3.91
④日本語を読むときに母語に訳さずに読むことができる	0人	0人	3人	5人	3人	4.0
⑤この学習法は自分にとって効果があったと思う	0人	0人	6人	3人	2人	3.64

1：ぜんぜんそう思わない 2：そう思わない 3：どちらでもない 4：そう思う 5：強くそう思う

技術の向上についての回答の中で平均値が最も高かったのは、①「多読の授業を受けて日本語の単語の知識が増えた」(4.0)と④「日本語を読むときに母語に訳さずに読むことができる」(4.0)である。特に、①については、多読記録シートの学生のコメントにも「新しい単語を知って勉強になりました」という記述が目立つことから、単語の知識を増やすことを意識しながら本を読んでいる学生が多いことが分かる。

一方、②の文法力については、「上がったとは思わない」「どちらでもない」と答えた学生が合わせて7名いたことから、多読によって文法の力がついたと感じる学習者は多くないと言えよう。

③の速読の力については、平均値が3.91と高く、事前アンケートでの「日本語を速く読むことができる」という質問に対する平均値(2.42)と比較すると、多読の授業の前後で学生が自分の読む速度が速くなっていると感じていることが明らかである。また、多読記録シートにも読むスピードについての記述が多く見られ、スピードをかなり意識しながら読んでいたことが分かる。

このように、個々の能力について見ていくと、学生が何らかの伸びを感じていたことが分かるが、⑤の「この学習法は自分にとって効果があったと思う」に対する回答では、5名が効果があったと答えている一方で、「どちらでもない」が6名と半数以上を占めている。このことから、学習者によっては、必ずしも多読の学習法が技術の向上につながるわけではないと考えていることがうかがえる。このことについて、筆者は、5-1で多読の学習法に馴染まない学生がいたこととの関連性を認識する一方で、学生が多読の授業の目標をきちんと理解し、4-4で挙げた多読のルールを正しく理解し実践できることが多読の成功を大きく左右すると考える。以下に、多読のルールに関する学生の回答を紹介する。

表4の④「多読のルールを理解できた」は平均値が4.0と高く、全体としてはルール

を理解したと考えられるが、個々のルールについて見てみると結果は多少異なる。①「おもしろくなかったら途中でやめて他の本にかえた」は平均値が4.09と高く、学生にとって比較的行いやすい多読のルールであったと考えられる。一方、②「わからないところはどんどん飛ばして読めた」(3.27)や③「日本語を読む時、単語の意味がぜんぶ分からないと不安だ」(3.55)は平均値も①ほどは高くなく回答も分散しており、個人差があるように思われる。多読では、沢山読むために単語の意味にこだわらず大意をつかむ読み方をすることが大切である。だが、これまで精読中心の読解授業を受けてきている学習者にとって多読のルールは簡単に理解し実践できることではなく、多読の読み方に慣れていく時間が必要なはずである。この点において、意味の分からない言葉が出てきたときにそれを気にせず読み進むことに違和感を感じる学生がいても不思議はない。

表4 多読のルールについて

事後アンケート質問項目	1	2	3	4	5	平均
①おもしろくなかったら途中でやめて他の本にかえた	1人	0人	1人	4人	5人	4.09
②わからないところは飛ばして読めた	0人	2人	4人	5人	0人	3.27
③日本語を読む時、単語の意味がぜんぶ分からないと不安だ	0人	3人	2人	3人	3人	3.55
④多読のルールを理解できた	0人	1人	2人	4人	4人	4.0

1：ぜんぜんそう思わない 2：そう思わない 3：どちらでもない 4：そう思う 5：強くそう思う

最後に、「易しいものから読んでいく」という多読のルールは本選びと密接に関わる。ここに、実際に学習者がどのように本を選んだかを示す。複数回答のみ()内に人数を記す。

- 私のレベルに合った本を選びました。(3人)
- 自分の興味によって選びました。(2人)
- やさしい本を選びました(2人)。あまり内容が面白くないほうです。もし難しい本を選んだら、まだ多読はできないと思います。
- 私は読書があまり好きじゃないから、いつも一番簡単な本を選びました。
- 面白さと勉強できるかどうかで選んだ。
- タイトルと作家
- でたらめ!

以上のコメントから、学生は本選びにおいて必ずしも多読のルールを正しく理解しやさしい本から読み進めていったのではないと言える。最も、理想的には自分の読みたいものを読むのが楽しみとしての読書なのであるから、学生自身の興味によって本を選ぶというのが本来の本選びと言えるだろう。だが、現時点で日本語学習者向けの多読の読み物の種類が限られていることもあり、学生の日本語力と興味的一致するものが十分でない状況にある。その結果、自分の読みたいと思う本を何としても読もうとする学生は、実力以上の読み物を単語を調べながら時間をかけて読むことになる。このような状況に

対し、教師としては、多読では母語に訳した日本語で内容を理解するのではなく日本語のまま理解できるように訓練していく必要がある、そのためにやさしい本から読むよう勧めているのだということを、初回のオリエンテーション時のみならず適宜授業内で示していくと同時に、特に、中級後半から上級レベルの学習者に合う多読用の読み物を探すことに全力を挙げたい。

5-3 授業目標3：さまざまな活動を通して読むことへの関心や意欲を高める

多読関連活動について学生から次のコメントが得られた。複数回答のみ（ ）内に人数を記す。

活動①「裏ラプンツェル物語（仮題）を読む」

- 日本人の学生が作ってくれた物語を読んで、すごく楽しかったです。（2人）
- 日本人が作った本をととても気に入りました。特に絵が可愛くてすごく印象に残っています。
- 内容はおもしろいし、読みやすかった。
- 学生たち（英語プログラムの多読授業を履修した受講生たち）は作成でがんばってくれてありがたいですが、ペアで読むのはちょっとつまらなかったです。

林（2013）は、物語の創作に関して語彙や文章レベルの難易度を考慮しながら取り組んでいく必要があると反省点を述べているが、前述の学生のコメントから、自分たち留學生に贈られた特別な本という理由で読む動機が非常に高まったと考えられる。ペアで読むのはつまらなかったという感想は、上級レベルの学生が書いたものである。

活動②「おすすめの本の紹介」

この活動を授業計画の早い段階で行ったことにより、本選びに苦労していた学生に役立つと言える。以下は、学生のコメントである。

- よかったですと思います。いろいろな本を読みたくなりました。（4人）
- 有意義です。
- 自分の読んだ本をきちんと要約するのと話すのが難しかったです。
- 話の終わりは説明したくなかったです。

活動④「世界の国々を知る」

この活動を通して、他国についての知識が不足していること、仲間が自国についてどのようなイメージを持っているかを学生一人一人が認識したようであった。それに加え、世界の国々への関心がより高まったようで、活動後、『世界の国々探検大図鑑』を読みたいという希望が多く出た。以下に学生のコメントを紹介する。

- おもしろかったです。やってよかったです。（4人）

- ほかの国に関する情報をいっぱい教えてもらって、勉強になりました。(2人)
- 知らないことをわかるようになってよかったです。

活動③⑤「詩の読み聞かせ」

学生のコメントを紹介する。

- おもしろかった。(2人)
- すてきな詩を読んで、心も暖かくなりました。
- (詩の内容が)すばらしい。
- レベルは高かったです。
- 勉強になりませんでした。

本実践の多読の授業には中級レベルと上級レベルの学生が共に学んだ。教材のレベルの高さを指摘するコメントや勉強にならないなどのコメントに対して、教える側としては、活動の目的を学習者にきちんと理解させる、読み聞かせをする詩の選定に気を配る等の工夫が必要だと考える。

活動⑤「創作した詩の発表」

学生のコメントを記す。

- とてもおもしろかったと思います。またやりたいです。(2人)
- 初めて詩を書いて、そしてみんなと分かち合いました。いろいろな詩を聞いてやはりみんなの発想はぜんぜん違うとわかりました。
- 日本語で初めて詩を作ってみて、自分がすごいと思いました。
- 詩を書くのは難しいと思いましたが、やってみるとそんなに難しくないと感じました。
- やる気が出る。
- けっこうむずかしい。
- 詩が好きじゃない

これらのコメントから、詩を作るという活動が学生にとってクリエイティブで非常に興味深いものであることがうかがえる。一部消極的なコメントもあるが、クラスというコミュニティにおける活動であるからこそ得られる感想が見られる。

活動⑥「ストーリーを推測する」、活動⑥'「創作したストーリーを発表する」

学生のコメントを紹介する。

- 想像力をのばす方法としてよかったです。(2人)
- このような授業が好き。
- 楽しかったです。
- おもしろい活動です。
- いろんな人の違う作り方を聞いて面白いなと感じました。

- 難しい。
- 好きじゃありませんでした。

一部否定的なコメントもあるが、全体として、想像力を伸ばすことができる、面白さや楽しさを仲間と共有できる、といった点で学生に評判がよかったと言える。

以上、本実践で紹介した学習者のコメントの多くは多読関連活動を肯定する内容であった。一方、多読は沢山読ませることを目的としているのだから、読む時間を可能な限り多くとるべきで多読関連活動には否定的だとする見方もあるだろう。これについては、できるだけ多くの本を読むことを多読の第一の目的とすることに異論はない。履修者の読書の習慣や多読の経験により、活動の取り入れ方を変えるべきであろう。筆者は、多読関連活動は、単に授業にメリハリができるといった点においてのみ意義があるのではなく、仲間と行う様々な活動を通じお互いの思考を共有することによって、読むことへの関心や意欲がさらに高まるのだと思う。さらに、活動を通して学習者の総合的な日本語能力の向上を目指す点において有意義だと考える。そういった意味で、今後、読書と多読関連活動のバランス、活動の内容、授業時間内の活動のタイミングについてさらなる工夫をしながら、多読関連活動を授業に組み入れていきたい。

6. まとめと今後の課題

本稿では、カリキュラムに導入した多読授業の実践について報告し、授業目標をどの程度達成できたか、授業の改善点について事後アンケート結果と多読記録シートをもとに考察した。

教育という観点から見れば、学習者が多読の学習によっていかに満足を得られたか、またどの程度自律的に学ぶことができたかを追究することは意義のあることだと考える。本実践でも、授業開始時にすでに学習者が静かに本を読み始めていたり、本選びに関して、自分の読みたい本を持って来てよいかという相談を受けたり、自律的な学習につながる態度が随所に見られた。このように、自分の学びを計画し工夫や改善を行うことができることは、単に多読の学習に限らず学習者のその後の人生にとっても非常に有益な糧となるのではなかろうか。今後は、多読記録シートに記載された読後の感想や学生自身の読み方に関するコメントを分析し、14回の授業の中でどのような変容があったかを考察したい。5のアンケート結果と考察で述べた①多読の習慣についての縦断的な観察、②多読のルールについての教師の支援の仕方、③多読関連活動の工夫に加え、以下を今後の授業の改善点としたい。

評価については、楽しく読むことを目標に置く場合点数での評価にこだわりすぎないようにすべきだと思うが、今後は、出席状況、多読記録シート等の提出物に加え、読書量、自己評価、語彙テストや読解テストなどを含め、多読の総合的な評価について検討していきたい。

注

- (1) レベル6の科目は2013年度から開講されている。
- (2) NPO多言語多読のウェブサイトに乗っている以外に用意した本は、小学館「世界の国々探検大図鑑」、文芸春秋「はじめての文学 全12巻」、講談社「塔の上のラプンツェル」、東野圭吾「赤い指」、東野圭吾「白銀ジャック」、東川篤哉「謎解きはディナーのあとで」、tomo4「ともだちの彼氏をスキになった」、柚雪「最後の夏」である。
- (3) i-1と言われる学習者の言語能力よりやさしめのテキストが多読に向いているとされる。
- (4) 「活動」は、「多読関連活動」を指す。
- (5) このルールを提示するうえで、日本の英語教育における多読の普及に大きく貢献したSSS英語学習法研究会の指導法の特徴である「読む英語量の多さ」と「易しいレベルから始める」および酒井(2002)の提唱する多読三原則「辞書は引かない」「わからないところは飛ばす」「進まなくなったらやめる」を参考にした。
- (6) Day & Bamford (1998) で学習者への質問の具体例を挙げたり、小林ほか(2010)で個別面談の実践について具体的に報告をしているが、個別面談の効果に関する研究は見られない。
- (7) 事前・事後アンケート、多読記録シートはいずれも、二宮・川上(2012)における実践で作成したものである。
- (8) 日本語多読図書の創作活動については、林(2013)に詳しい。

参考文献

- (1) 栗野真紀子ほか(2004)「多読を目指した日本語能力段階別読み物」の開発『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』、251-252
- (2) 池田庸子(2008)「新書を用いた多読授業の実践報告」『茨城大学留学生センター紀要』第6号、13-20
- (3) 池田玲子・館岡洋子『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』ひつじ書房
- (4) 江田すみれ・飯島ひとみ・野田佳恵・吉田将之(2005)「中・上級の学習者に対する短編小説を使った多読授業の実践」『日本語教育』第126号、74-83
- (5) 小林めぐみ・河内智子・深谷素子・佐藤明可・谷牧子(2010)『多読で育む英語力プラスα』成美堂
- (6) 酒井邦秀(2002)『快読100万語!ペーパーバックへの道』ちくま学芸文庫
- (7) 高瀬敦子(2010)『英語多読・多聴指導マニュアル』大修館書店
- (8) 高橋純子(2012)「教材の特徴を生かした読みの活動—「読む」641」授業報告—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第27号、183-193

- (9) 西澤一・吉岡貴芳・伊藤和章 (2006) 「英文多読による工学系学生の英語運用能力改善」 *IEEJ Trans.FM.* 126 (7), pp.556-562
- (10) 二宮理佳・川上麻理 (2012) 「多読授業が情意面に及ぼす影響—動機づけの保持・促進に焦点をあてて—」『一橋大学国際教育センター紀要』第3号、53-65
- (11) 林千賀 (2013) 「英語・日本語多読図書を融合した多読図書創作活動—言語受容能力から言語産出能力へ—」『成蹊大学国際教育センターワーキング・ペーパー・シリーズ』No. 9、1-16
- (12) 原田照子 (2003) 「日本語版グレイディッド・リーダー (JGR) 開発に関する基礎的研究」『2003年度日本語教育学会春季大会予稿集』、209-210
- (13) 深田淳・小林ミナ・出口香 (1990) 「多読による読解養成—理論とCALL教材開発—」『1990年度日本語教育学会大会予稿集』、61-66
- (14) 福本亜希 (2004) 「日本語教育における多読の試み」『日本語・日本文化』第30号、41-59、大阪外国語大学留学生日本語教育センター
- (15) 三上京子・原田照子 (2011) 「多読による付随的語彙学習の可能性を探る—日本語版グレイティド・リーダーを用いた多読の実践と語彙テストの結果から—」『国際交流基金日本語教育紀要』第7号、7-23
- (16) Bamford, J., & Day, R.R. (Eds.) (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University Press
- (17) Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (18) Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1981). *The impact of a book flood in Fiji primary schools*. New Zealand Council for Educational Research and Institute of Education: University of South Pacific.
- (19) Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal*, 43 (1), pp. 4-13
- (20) Helgesen, M. (2008). Reading reaction reports—opinions and alternatives for student book reports. *ERJ*, 1 (2). pp. 4-10
- (21) Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- (22) Mason, B., & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25 (1), pp. 99-102
- (23) Smith, F. (1985) *Reading without nonsense* (2nd ed.). New York : Teachers College Press.

PRINTED BY
SEIKO-SHA CO. LTD.
1-5-15, NISHITSUTSUJIGAOKA, CHOFU-SHI, TOKYO

Seikei University
3-3-1, Kichijoji-Kitamachi, Musashino-shi,
Tokyo, 180-8633 Japan