

# 初級初期段階から初級全体を通しての 多読の実践とその報告

—教材の作成と3期にわたる実践の過程に焦点を当てて—

魚住友子 高橋伸子

## 要 旨

筆者らは、魚住・高橋（2016）で初級初期段階での多読の効果を実証的に検証し、継続的に多読を続けていくことにも効果がある可能性を示した。この結果を受け、名古屋大学国際言語センターの6か月の日本語研修コースで、2015年度前期から2016年度前期まで、初級教科書（全20課）の6課以降でも、順次、多読用教材と多読授業の回数を増やししながら、初級コース全体を通して多読活動に取り組んだ。多読の効果を見るために、学習者アンケートの分析を行った。

学習者アンケートの結果では、学習者の多読活動に対する評価は、前期では、コース後半に欠席が多く、日本語学習に集中できず、多読活動に対する評価が下がった期もあったが、全体としては、魚住・高橋（2016）で報告した結果と同様に、どの期も、おもしろかった、日本語力の向上に役に立った、という肯定的なもので、多読に対する学習者の意欲が高いことが分かった。

特に、学習者全員が、通常の授業だけでなく多読授業も欠席せず、多読用教材をほぼ全部読んでいた期では、多読に対する肯定的評価が非常に高く、各課で学習者に書かせた記録の結果からも学習者自身が多読活動による日本語力の向上を実感していることが分かった。さらに、多読への意欲や日本語力についての効果の実感は、初級初期段階よりも、初級前半の中盤以降から終盤の方が強かった。

このことから、初級初期段階から継続的に多読をすることが日本語力の向上に効果的だった可能性があることが改めて認識された。

## キーワード

多読、初級初期段階、初級全体、オリジナル教材、学習者アンケート、日本語力の向上

## 目 次

1. はじめに
2. 先行研究
3. 実施した多読活動について
  3. 1 多読活動の対象者
  3. 2 多読用教材について
    3. 2. 1 オリジナル教材を作成した理由
    3. 2. 2 多読用教材の作成方針
  3. 3 多読活動の進め方
    3. 3. 1 多読活動の形態と時間
    3. 3. 2 多読授業の手順
    3. 3. 3 読み方の方針について
  3. 4 多読活動の内容、読み物の種類と量、読んだ量
    3. 4. 1 2015年度前期
    3. 4. 2 2015年度後期
    3. 4. 3 2016年度前期
4. 学習者アンケートについて
  4. 1 アンケートの方法
  4. 2 アンケートの結果
    4. 2. 1 2015年度前期
    4. 2. 2 2015年度後期
    4. 2. 3 2016年度前期
5. “My Record” のコメントについて
6. まとめと今後の課題

### 1. はじめに

ひらがなの習得が遅い学習者、とりわけ非漢字圏の学習者は、その後の読解や日本語習得に困難を来す。これは、日本語を読む量が不足していることが一因だと思われるため、ひらがなの定着と読む力の向上、ひいては

総合的な日本語力の向上のために、初級初期段階から多読をすることが効果的だと考えられる。そこで、筆者らは、名古屋大学国際言語センター（旧留学生センター）の初級教科書に準拠したオリジナル教材を作成し、初級初期段階の4課・5課（全20課）で多読授業を行い、初級初期段階での多読が有効であることを実証的に検証し、継続的に多読を続けていくことにも効果がある可能性を示した（魚住・高橋2016）。

この結果を受け、学習者のさらなる日本語習得の促進を目的として、同センターでは、6課以降の授業でも、筆者らが順次作成したオリジナル教材を使用し、多読活動を増やしなが、期によって扱いは異なるが、2015年度前期から2016年度前期にかけて、初級コース全体を通して多読に取り組んだ。

本稿では、初級コース全体を通して取り組んだ多読の実践内容と、その結果を報告することを目的とする。実践内容としては、オリジナル教材の概要、多読活動の進め方、各期の多読活動の内容について報告する。結果としては、統計的な効果の検証はできないが、学習者アンケートの結果、および、学習者の多読記録表（“My Record”）から特徴的なコメントを報告する。さらに、全ての学習者がコース最後まで継続的に多読に取り組んだ2015年度後期の特徴についても触れる。それらを通して、多読に対する学習者の意識と、学習者の日本語力の向上にもたらす多読の効果を探る。

## 2. 先行研究

英語教育では、多読が Reading の一つの方法として定着し、その効果が実証的に報告されている（Hafiz & Tudor 1989：7-9、吉岡2010、西澤他2011：67など）。

日本語教育でも、近年、授業内外で多読を実践した研究報告が増えており、読む速度や読解・語彙・文法の力を向上させる、学習意欲を向上させる、学習者を自律的な読み手へと成長させる、など、効果があるという報告が多い（福本2004：56、三上・原田2011：7、二宮・川上2012：62、二宮2013：24、松井他2012：55、川名2012：71、川上2014：10、熊田・鈴木

2015：240など)。

これらの多くは中上級の学習者を対象にしたものであるが、初級段階からの多読も、日本語習得にとって効果があることは、二宮 (2013)、松井他 (2012) などで報告されている。二宮 (2013：26) は、「初級の方が中級より多読における内発的動機づけが高いと考えられる」と述べている。しかし、初級初期段階での多読の実践報告は筆者らの知る限りなかった。

筆者らは、魚住・高橋 (2016) で報告したように、名古屋大学国際言語センターの日本語研修コース (初級) において、ひらがな・カタカナの学習直後の初級初期段階で多読授業を行い、多読の直前直後に事前事後テストを行うことにより、多読の効果の検証を試みた。その結果、多読活動の後と多読活動の前では、学習者の読む速度と読解力に有意な差が見られ、①多読は読む速度の向上に有効だと考えられること、②多読は読解力の向上にも有効だと考えられること、③多読で読んだ量と読む速度の向上にはある程度関係があること、が確認された。また、学習者アンケートの結果からも、④学習者は多読に興味や意欲を持ち、ひらがなを読む速度や、読解・語彙・文法の向上を実感していること、が明らかになった。このことにより、初級初期段階での多読が有効であることが実証的に検証され、継続的に多読を続けていくことにも効果がある可能性が示された。

多読の原則を示したものとしては、英語教育の Day & Bamford (1998：7-8) や、酒井らの「多読三原則 (辞書を引かない、わからないところは飛ばす、進まなくなったらやめる)」(酒井2002：43) と「多読授業三原則 (教えない、押しつけない、テストしない)」(酒井・神田2005：7-8、40-44) や、日本語教育での、栗野他 (2004：251、2012：16-20) の「『多読』とは、学習者が自分の能力に応じてやさしい読みものから難しいものへ段階的に辞書を使わずに楽しみながらたくさん読んで語学力をつけていく語学学習法である。」があるが、共通する要素としては、「できるだけたくさん読む」「読みたい物を読む」「興味がなくなったらやめる」「楽しく読む」「理解チェックは行わない」「辞書を引かない」「自分のペースで読む」「やさしいと思うものを読む」などが挙げられる。

### 3. 実施した多読活動について

#### 3. 1 多読活動の対象者

多読活動の対象者は、名古屋大学国際言語センターの6か月の日本語研修コース（初級）における、2015年度前期と2015年度後期と2016年度前期の学習者で、大半が非漢字圏の学習者である。学期別のクラス数、留学生のタイプと人数、および、国籍は次の通りである。

2015年度前期は、2クラス体制で、研究留学生20人（ベトナム（3）、インドネシア、ペルー（各2）、アメリカ、イラン、カメルーン、カンボジア、コンゴ、スリランカ、タイ、トルコ、ネパール、ブータン、ブラジル、ミャンマー、ラオス（各1））である。

2015年度後期は、1クラス体制で、教員研修生5人および研究留学生1人の計6人（ケニア、スーダン、中国、パキスタン、東ティモール、モンゴル（各1））である。

2016年度前期は、2クラス体制で、研究留学生14人（タイ（2）、イラン、ソロモン、ナイジェリア、ブータン、ペルー、マレーシア、南アフリカ、モロッコ、モンテネグロ、ラオス、レバノン、ロシア（各1））である。

#### 3. 2 多読用教材について

魚住・高橋（2016：135）で述べたように、筆者らは当センターの初級教科書『A COURSE IN MODERN JAPANESE [REVISED EDITION]』 Vol. 1 & 2（全20課）の文法シラバスに準拠した初級初期段階からのオリジナル教材を作成し、期が進むほどに、その数を増やして使用した。多読活動である以上、ある程度の量を用意する必要があると考え、当初から各課に5編そろえることを目標にした。最終的に、2016年度前期までに、10課までは各課に5編、11課から20課までは、各課に2編用意した。11課以降のオリジナル教材の不足分3編は、既習文法範囲内で書かれた市販の読み物を使用した。

### 3. 2. 1 オリジナル教材を作成した理由

多くの多読の先行研究では、教材として、『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』（NPO 法人日本語多読研究会2006-2007）などの市販のものや、日本人向けの読み物が見られていることが多い。しかし、筆者らがオリジナル教材を作成したことには、次の2つの理由があった。

第1の理由は、初級初期段階の学習者のためには、読み物は学習者の既知の文法や語彙に対応したものであることが必要だということである。市販の多読用教材は徐々に増えてはいるものの、まだ少なく、初級初期段階からの既知の文法や語彙の学習順序に合わせて使えるものは非常に少ないのである。

第2の理由は、読み物の話題が学習者のニーズに合った広範囲のものを取り上げたいと考えたからである。これは、初級初期段階の多読授業を初めて導入した2014年度後期に先立ち、予備調査として、2014年度前期学習者に10課終了時に5課と10課の多読用教材を読ませたときに行ったアンケート調査の結果に基づいている。その中で、どんな話題の読み物を読みたいかという質問（多肢選択で複数回答可）に対し、多くの学習者が旅行・文化・日常生活の話題のものを読みたいと答えていた。Day & Bamford (1998:8) や山内 (2015:2) もまた、話題は広範囲なものがよいと言っている。さらに、市販の多読用教材の内容は物語が多いが、初級初期段階では文法・語彙の面で内容的におもしろさを感じられる物語を作成することが難しいため、筆者らは、物語を導入するのは課が進んでからにした。

### 3. 2. 2 多読用教材の作成方針

次に、多読用教材の作成方針について具体的に述べる。魚住・高橋(2016:136) で述べた作成方針と基本的には同じである。

- ・オリジナルの読み物の内容は、4課と5課の初級初期段階、および6課では、前述したように、予備調査で多くの学習者が読みたいと答えていた旅行・文化・日常生活の話題を中心に取り上げた。また、学習

者が住んでいる名古屋市から中部地方の地域に関する知識や情報も得られるような内容も取り入れた。7課以降では、さらに話題を広げ、日本の昔話などの物語や日本社会の一面についても紹介した。

- ・各課の読み物の話題の決め方としては、該当課で学習する文法項目が使えるような話題であることを考慮した上で、初級前半では、各課5編に旅行や文化や日常生活に関する話題が必ず入るようにした。そのほか、自然やスポーツなどの別の話題も取り入れた。初級後半では、初級前半では入れにくかった昔話や伝統文化や現代の文化や社会問題などの話題を入れた（付録を参照）。
- ・文字については、6課までは、ひらがな版と総ルビ付き漢字かな交じり版（この段階では、これを漢字版と称した）の2種類を用意し、両方渡して好きな方を選ばせた。漢字授業が導入された6課からは、総ルビ付き漢字かな交じり版（これをひらがな版と称した）と、2課分前までの既習漢字のルビを抜いた漢字かな交じり版（これを漢字版と称した）の2種類を用意し、両方渡して好きな方を選ばせた。ただし、2015年度前期の11課～20課、2015年度後期の11課～15課では、既習漢字のルビを抜いた漢字版は与えなかった。
- ・辞書を引かなくてもいいように未習語の語彙表をつけた。前述したように、多読に必要な要素として、「辞書を引かない」が挙げられているが、話題を広げるためには未習語彙が必要であり、初級の限られた文法・語彙知識で、未習語彙の意味を全部推測させるには無理があるためである。
- ・オリジナルの読み物には、語彙表を見る手間を省き、理解を助け、分かりやすくするために写真やイラストを多用し、カラー版にした。
- ・読み物の内容によっては、会話形式のものもいくつか作成した。
- ・どの読み物にも内容理解を問う質問はつけていない。なお、市販の読み物には質問がついているが、解答しなくてもよいことにした。
- ・読み物の本文をいくつかの部分に分けて番号をつけ、長さの負担感を軽減するようにした。また、本文の左端に、そのページの行番号をつ

けた。これは、多読活動の後で、学習者が“My Record”に何をどこまで読んだかすぐに記入できるようにするためである。

- ・なお、1編の読み物の長さは、ひらがなの字数で、4課と5課は549字～703字（魚住・高橋2016：136）、6課～10課は、555字～1852字、11課～20課は、市販の読み物は357字～1320字、オリジナルの読み物は847字～3447字であった。コース後半で使用した読み物の長さは、市販のものは短いものが多かったのに対し、オリジナルは長いものが多かった。

### 3. 3 多読活動の進め方

次に、多読活動の形態と時間、授業の進め方、および、学習者に説明した多読に必要な読み方の方針について述べる。

#### 3. 3. 1 多読活動の形態と時間

多読活動は、①授業内での多読、②他の授業の余った時間を利用した多読、③授業外での多読、の3種の形態で行った。2015年度前期は4課と5課が①の授業内での多読であったが、6課～20課が②の他の授業の余った時間を利用した多読と③の授業外での多読であり、2015年度後期は4課～10課が①の授業内での多読、11課～20課が③の授業外での多読であり、2016年度前期は4課～20課が①の授業内での多読であった。

授業内での多読活動の時間は、コースのスケジュールとの関係で、2015年度後期と2016年度前期の4課～10課では、1コマ90分のうちの45分授業の場合と、1コマ全部を使った90分授業の場合の2通りがあったが、7課以外はすべて90分授業であった。それに対し、2016年度前期の11課～20課では、基本的に45分の授業であった。ただし、45分授業の場合、実際には、それより少ない時間しか取れない場合もよくあった。

#### 3. 3. 2 多読授業の手順

ここでは、“My Record”を書かせるようにした2015年度後期の6課～10

課と2016年度前期の4課～20課で行った授業の共通するおおまかな流れについて説明する。手順1. ～5. と7. は45分授業でも90分授業でも共通であるが、両者の違いは、黙読の時間の長さ、読後に感想を話し合う時間の長さの相違、および、90分授業のみで手順6. を加えて前の課の読み物の一部を1人ずつ音読発表させたことである。

〈45分授業、90分授業共通〉

手順1. 学習者から前の課の“My Record”を集める。

2. その課の読み物と語彙表と“My Record”を渡す。
  - ・読み物には、ひらがな版と漢字版の2つの版があるので、好きな方を選ばせる。
3. 読み物を黙読させる。(45分授業:30～40分、90分授業:50～70分)
  - ・読み物は順番通りに読まなくてもよいと言う。
  - ・教師の役割としては、学習者から質問があれば答える。
4. その課の“My Record”を書かせる。
  - ・“My Record”には、各読み物の読んだ量、おもしろさ、難易度、ひらがな版か漢字版のどちらを読んだか、などのほかに、自由記述のコメントを書かせる。
  - ・授業内で読んだ物には○印をつけるように言う。
  - ・授業内で読めなかった物はできるだけ自宅でも読むように言うが、強制はしない。
  - ・授業外(自宅など)で読んだ物には△印をつけて出すように言う。
5. 感想を話し合わせる。(45分授業:時間があれば1分、90分授業:5分)
  - ①何を読んだか、
  - ②どれがおもしろかったか(他の人に興味を持たせるように。読んでいない物を読む動機付けになる)、
  - ③なぜおもしろかったか、など。

〈90分授業のみ〉

6. 前の課の読み物を1つ選んで、好きな部分を音読発表させる。

1人2分以内×人数（全員） (20分)

〈45分授業、90分授業共通〉

7. 次の課の多読授業が90分のときは、次の音読の準備・練習をするように言う。

### 3. 3. 3 読み方の方針について

多読に必要な読み方については、魚住・高橋（2016:137）で述べた4課・5課の方法と基本的に同様である。前述の、栗野他（2004:251、2012:16-20）や、Day & Bamford（1998:7-8）や、酒井の「多読三原則」（2002:43）、酒井・神田の「多読授業三原則」（2005:7-8、40-44）なども参考にして以下の方針を立て、初回の多読授業で学習者に説明した。

- ①多読は読むことに慣れるためのものである。
- ②できるだけたくさん読む。
- ③自分のペースで読み、全編読み終わらなくてもよい。
- ④分からない言葉は飛ばし、文脈を推測しながら読み続ける。
- ⑤読解力を調べるものではない。
- ⑥リラックスして楽しんで読む。

### 3. 4 多読活動の内容、読み物の種類と量、読んだ量

多読活動の内容と、読み物の種類と量、および読んだ量については、期毎に異なるので、以下の通り、期毎に分けて記す。

#### 3. 4. 1 2015年度前期

2015年度前期では、表1のように、6課以降20課までは多読を授業としては行わなかった。コース前半の6課から10課まではオリジナル3編を通常の読解やその他の授業の余った時間を利用して読ませたりしたが、時間がない場合は授業外で読むように促した。コース後半の11課以降も、市販の読み物3編を通常の読解の授業の余った時間や授業外で読むように促した。

表1 2015年度前期の多読活動の内容、読み物の種類と量、読んだ量

	学習者数	多読活動の内容		読み物		読んだ量	
				種類	量(総字数)	平均字数 (標準偏差)	割合(%)
2015前 (L4-10)	22人	L4-5	多読授業で。 オリジナル5編+ 事前事後テスト	オリジナル	6226	5773.41 (640.02)	92.73
	20人	L6-10	通常の授業の余った 時間や授業外で。 オリジナル3編		14582	—	—
		L4-10の合計			20808	—	—
2015前 (L11-20)			通常の授業の余った時間や授 業外で。 市販読み物3編	市販読み物	19422	—	—

そのため、読んだ量については記録させていないが、コース終了後のアンケート調査ではどのくらい読んだか質問したので、アンケート結果のところで後述する。

### 3. 4. 2 2015年度後期

2015年度後期では、表2のように、コース前半の10課まで授業で多読活動を行った。オリジナルの読み物の数を増やして各課5編にし、読めなかったものは授業外で、できるだけ読むように促した。コース後半の11課～20課では市販の読み物3編を授業外で読ませた。特筆すべきは11課～20課では全員が100%読んだことである。

また、6課から“My Record”を渡して、各読み物の読んだ量、おもしろさ、難易度、ひらがな版か漢字版のどちらを読んだか、などを記録させた。あればコメントも書かせた。

### 3. 4. 3 2016年度前期

2016年度前期では、表3のように、さらに多読の授業時間を増やし、スケジュールの都合上、課によって時間は異なるが、コース全体の20課まで授業で多読活動を行った。

表2 2015年度後期の多読活動の内容、読み物の種類と量、読んだ量

	学習者数	多読活動の内容		読み物		読んだ量 ("My Record"による)	
				種類	量(総字数)	平均字数 (標準偏差)	割合(%)
2015後 (L4-10)	6人	L4-5	多読授業で。 オリジナル5編+ 事前事後テスト	オリジナル	6226	4851.67 (2119.30)	77.93
		L6-10	多読授業で。 オリジナル5編		28474	27464.00 (2473.99)	96.45
		L4-10の合計			34700	32315.67 (4329.68)	93.13
2015後 (L11-20)		授業外で。 市販読み物3編		市販読み物	19422	19422.00 (0.00)	100.00
L4-20の 合計					54122	51737.67	95.59

表3 2016年度前期の多読活動の内容、読み物の種類と量、読んだ量

	学習者数	多読活動の内容		読み物		読んだ量 ("My Record"による)	
				種類	量(総字数)	平均字数 (標準偏差)	割合(%)
2016前 (L4-10)	14人	多読授業で。 オリジナル5編		オリジナル	34689	29282.57 (6920.49)	84.41
2016前 (L11-20)		多読授業で。 市販読み物3編+ オリジナル2編		市販読み物+ オリジナル	59073	35492.21 (16392.22)	60.08
L4-20の 合計					93762	64774.79	69.08

コース後半では市販の読み物3編にオリジナルの読み物を2編追加した。

4課から、2015年度後期と同様、“My Record”を提出させた。読んだ量の平均は全体で69%であるが、4課～20課を通してほぼ全部読んだのは14人中4人で、約80%読んだのが1人、残り9人の学習者は約36%～約68%であったが、これら9人は、11課以降の後半では半分も読んでいなかった。

#### 4. 学習者アンケートについて

多読活動の効果を調べるための方法として、学習者に、多読活動につい

でのアンケートを行った。次に、そのアンケートの方法と、結果について述べる。

#### 4. 1 アンケートの方法

アンケートの実施時期は、期によって異なるところがあるが、次の通りである。

2015年度前期は、全20課のコース終了後に6課～10課と11課～20課についてのアンケートを同時に行った。2015年度後期は、コース前半の10課終了後に6課～10課についてのアンケートを、コース終了後に11課～20課についてのアンケートを行った。2016年度前期は、コース前半の10課終了後に4課～10課についてのアンケートを、コース終了後に11課～20課についてのアンケートを行った。

アンケートの内容も、期によって異なるところがあるが、共通した質問としては、多読はおもしろかったか、ひらがなを読む速度・読解力・文法力の向上、語彙の増加に役に立ったと思うか、どのぐらいの量を読んだか、があり、多肢選択で答えさせた。その他、2015年度後期と2016年度前期のコース前半の10課終了後に行ったアンケートでは、コース後半の11課以降でも授業で多読を定期的にしたいか、という質問をした。また、コース終了後に行ったアンケートでは、3期共通で、各課にいくつぐらいの読み物があったらいいか、という質問も行い、あれば、自由記述のコメントも書かせた。

2016年度前期のコース前半の10課終了後に行ったアンケートでは、音読について、あった方がいいか否か、また、教材について、市販教材とオリジナル教材のどちらを読みたいか、という質問も追加して行った。

#### 4. 2 アンケートの結果

##### 4. 2. 1 2015年度前期

2015年度前期の4課と5課のアンケート結果は、魚住・高橋（2016）で報告した。そこで、ここでは、6課～10課と11課～20課のアンケート結果

表4 2015年度前期のアンケート結果

	学習者数	1. 活動はおもしろかったか (1:全然 2:あまり 3:普通 4:まあ 5:とても)	2. 役に立ったか <sup>注1</sup> (1:全然 2:あまり 3:普通 4:まあ 5:とても)				3. どのぐらいの量を読んだか (1:全然 2:あまり 3:半分 4:まあ 5:全部)	4. 各課にいくつぐらいの読み物があったらいいか (2n≦2 3n=3 4n=4 5n=5 6n≧6)	5. 多読を授業で定期的にしたか (はい or いいえ)
			速度の向上 <sup>注2</sup>	読解力の向上	語彙の増加 <sup>注3</sup>	文法力の向上 <sup>注3</sup>			
2015前 (L4)	22人	4.23	はい:21人 いいえ:1人	3.86	1.86	1.82	—	—	はい:21人 いいえ:1人
2015前 (L5)		4.41	はい:18人 いいえ:3人	3.95	1.95	2.23	—	—	はい:21人 いいえ:1人
2015前 (L6-10)	20人	4.25	4.25	4.25	3.75	3.70	4.05	—	—
2015前 (L11-20)		4.20	4.25	4.15	3.80	3.80	3.55	3.00	—

注1:4課と5課では、「役に立ったか」という聞き方ではなく、「向上したと思うか」という聞き方をした。

注2:4課と5課では、(はい or いいえ)

注3:4課と5課では、語彙(1:全然 2:少し 3:たくさん)、文法(1:全然 2:少し 3:とても)

を表4に示す。参考のために、関連する4課と5課のアンケート結果も加えて示す。

2015年度前期の学習者アンケートでは、コース前半とコース後半の結果に大差はなく、全体的に、多読活動はおもしろかった(平均で4.20~4.25)、速度・読解力・語彙力・文法力の向上ともに役に立った(平均で3.70~4.25)、という肯定的な結果であった。特に、語彙力と文法力に関しては、4課と5課では中間的な値(3点満点中平均で、語彙1.86~1.95、文法1.82~2.23)であり、4課と5課に比べ、6課以降の方がやや値が高かった。

読んだ量については、学習者の記憶の範囲内であるが、前半では約80%(6課~10課で約12,000字、4課~10課で約17,000字)、後半では約70%(約14,000字)読んだと答えていた。各課の読み物の数については、3編ぐらいがよいと答えていた。

また、自由記述のコメント(筆者ら訳。以下同様)としては、次のようなものがあつた(多読本来の意図から逸脱したものや意味不明のものは割愛した。以下同様)。

「理解できる教材がすこしあればいい」「大変おもしろかった(特にイラスト)」「読む時間がなかった」「広告・ニュースなど、いろいろな種類があつたほうがいい」「読み物に質問があつたほうがいい」「読み物は3つが標準

レベルで、あと1つは少し難しいのがいい」(各1人)。

この期は、授業の余った時間に学習者に多読用読み物教材だけを与えて読ませるといった形態で多読活動を行っており、“My Record”を渡して計画的に多読をさせる形ではなかったためか、後半では読んだ量が減り、多読への意欲がそれほど高かったとは言えないものの、多読の楽しさや効果は実感している様子が窺えた。語彙力・文法力についての効果の実感は、初級初期段階よりも、それに続く初級前半の中盤以降から終盤の方が強かった。

#### 4. 2. 2 2015年度後期

2015年度後期の4課と5課のアンケート結果も、魚住・高橋(2016)で報告した。そこで、ここでは、6課～10課のアンケート結果と、11課～20課のアンケート結果を表5に示す。参考のために、関連する4課と5課のアンケート結果も加えて示す。

2015年度後期の学習者のアンケート結果でも、コース前半とコース後半の結果に大差はなく、全体的に、多読活動はおもしろかった(平均で4.83)、速度・読解力・語彙力・文法力の向上ともに役に立った(平均で4.17～5.00)、というかなり高い値での肯定的な結果であった。特に、語彙力と文法力に関しては、2015年度前期と同じように、4課と5課では中間的な値(3点満点中平均で、語彙2.00～2.17、文法1.83～2.17)であり、4課と5課に比べると、6課以降の方が値がかなり高かった。さらに、読解力についても、4課と5課に比べ、6課以降の方が値が少し高かった。

前半終了時点での、後半も定期的に多読をしたいかという質問に対し、全員が「はい」と答えていた。また、読んだ量については、学習者の記憶では前半も後半も全員が100%(前半:6課～10課で28,478字、4課～10課で34,700字、後半:11課～20課19,422字、合計:6課～20課で47,896字、4課～20課で54,122字)読んだと答えていたが、“My Record”によると、後半は100%(19,422字)であったが、前半では6課～10課で96.45%(27,464.00字)、4課～10課で93.13%(32,315.67字)であった。読み物

表5 2015年度後期のアンケート結果

	学習者数	1. 活動はおもしろかったか (1:全然 2:あまり 3:普通 4:まあ 5:とても)	2. 役に立ったか <sup>注1</sup> (1:全然 2:あまり 3:普通 4:まあ 5:とても)				3. どのぐらいの量を読んだか (1:全然 2:あまり 3:半分 4:まあ 5:全部)	4. 各課にいくつぐらいの読み物があつたらいいか (2n≦2 3n=3 4n=4 5n=5 6n≧6)	5. L11-20でも多読を授業で定期的にしたいか <sup>注4</sup> (はい or いいえ)
			速度の向上 <sup>注2</sup>	読解力の向上	語彙の増加 <sup>注3</sup>	文法力の向上 <sup>注3</sup>			
2015後(L4)	6人	4.50	はい:5人 いいえ:1人	4.00	2.17	1.83	—	—	はい:6人 いいえ:0人
2015後(L5)		4.83	はい:5人 いいえ:1人	3.67	2.00	2.17	—	—	はい:6人 いいえ:0人
2015後(L6-10)		4.83	5.00	4.67	4.50	4.17	5.00	—	はい:6人 いいえ:0人
2015後(L11-20)		4.83	4.83	4.33	5.00	4.50	5.00	3.33	—

注1:4課と5課では、「役に立ったか」という聞き方ではなく、「向上したと思うか」という聞き方をした。

注2:4課と5課では、「はい or いいえ」

注3:4課と5課では、語彙(1:全然 2:少し 3:たくさん)、文法(1:全然 2:少し 3:とても)

注4:4課と5課では、「多読を授業で定期的にしたいか」とだけ質問した。

の数については、3編強がよいと答えていた。

また、自由記述のコメントとしては、次のようなものがあった。

(前半〈6課～10課〉終了時点でのコメント)

「日本語の上達にとっても役に立つ」「日本文化や習慣について知るのに役に立つ」(各2人)、「読み物に質問があつたほうがいい」「内容についてディスカッションすることはいい」「読み物の短い導入があればいい」「あまり文法は向上した気がしない」「会話形式の読み物の方がいい」(各1人)。

(後半〈11課～20課〉終了時点でのコメント)

「多くの情報を得るのに役に立つ」(2人)、「読解力の向上に役に立つ」「初級レベルの学生にとって、とても役に立つ」「楽しい」「コースの一部だったので、読む力が向上できた」「とてもいい練習だった」「語彙表があつたので、読み物に興味が持てた」「3編で十分」(各1人)。

この期は、前述のように、前半は授業内で、後半は授業外で読ませる形で多読活動を行っており、「My Record」も渡していた。前半中盤以降、後半でも読み物は全部読み、特に後半に肯定的なコメントが多いなど、多読への意欲が高く、多読の楽しさや効果を実感している様子が窺えた。読解力・語彙力・文法力についての効果の実感は、初級初期段階よりも、それ

に続く初級前半の中盤以降から終盤の方が強かった。この期の学習者は、ほとんどが教員研修生で、大学院の入学試験もないため、日本語学習に集中しやすい環境にあり、多読授業だけではなく、どの授業もほぼ欠席することがなかった。このことも、多読に対する評価が高かったことと関係しているのではないかと考えられる。

#### 4. 2. 3 2016年度前期

2016年度前期の4課～10課のアンケート結果と、11課～20課のアンケート結果を表6に示す。

2016年度前期の学習者のアンケート結果では、コース前半での多読活動に対する評価は、2015年度後期よりやや低いものの全体的には高く、多読活動はおもしろかった（平均で4.57）、速度・読解力・語彙力・文法力の向上ともに役に立った（平均で3.64～4.50）、という肯定的な結果であったが、コース後半終了後の評価は、どの項目もコース前半の時点よりも1ポイント前後低かった（平均で3.00～3.61）。

前半終了時点での、後半も定期的に多読をしたいかという質問に対しては、1人を除いて全員がしたいと答えていた。また、読んだ量については、学習者の記憶では前半の4課～10課では4.29で約85%（約29,000字）であったが、後半の11課～20課では、前半より約1ポイント低く、3.21で約64%（約38,000字）であり、“My Record”によると、前半の4課～10課では84.41%（29,282.57字）、後半の11課～20課では60.08%（35,492.21字）

表6 2016年度前期のアンケート結果

	学習者数	1. 活動はおもしろかったか (1:全然 2:あまり 3:普通 4:まあ 5:とても)	2. 役に立ったか (1:全然 2:あまり 3:普通 4:まあ 5:とても)				3. どのぐらいの量を読んだか (1:全然 2:あまり 3:半分 4:まあ 5:全部)	4. 各課にいくつぐらいの読み物があったらいいか (2:n≤2 3:n=3 4:n=4 5:n=5 6:n≥6)	5. L11-20でも多読を授業で定期的にしたいか (はい or いいえ)
			速度の向上	読解力の向上	語彙の増加	文法力の向上			
2016前 (L4-10)	14人	4.57	4.50	4.36	4.50	3.64	4.29	—	はい :13人 いいえ :1人
2016前 (L11-20)		3.57	3.61	3.21	3.46	3.00	3.21	2.64	—

であった。読み物の数については、3編弱がよいと答えていた。なお、市販とオリジナルの読み物ではどちらのほうがいいかという質問もしたが、オリジナルがいいと答えた学習者が約60%、市販がいいが約20%、両方がいいが約20%であった。

また、自由記述のコメントとしては、次のようなものがあった。

(前半〈4課～10課〉終了時点でのコメント)

「時々ビデオか映画があればいい」(2人)、「話題について学生に聞くといい」「もっとおとぎ話があるといい」「読み物が多すぎる」「もっと音読すれば役に立つと思う」「読む速度が向上した」「読むことの自信を唯一後押ししてくれた」「もっと読み物があって、読みたい物を選ぶのがいい」「感謝している」(各1人)。

(後半〈11課～20課〉終了時点でのコメント)

「読み物が多すぎる」(4人)、「映画もあるといい」(2人)、「より頻繁に現れる単語の短い語彙表なら覚えるのによりいい」「10課からは密度が濃くなったので、読むことに集中する十分な時間がなかった」「ほとんどの人はアパート探しと入試の準備で忙しかったため、ついて行くのが難しかった」「語彙と文法を一緒に学び、全部理解しようとするのが大事だ」「オンライン版のほうがいい」「多読はいいが、全部読む時間がなかった」「多読の頻度を減らして、話す時間を増やしてほしい」「先生方に感謝している」(各1人)。

なお、音読についての質問では、87.2%の学生が「音読は役に立つ」と答えていた。

前半に比べ、後半のほうが、おもしろさや、速度・読解力・語彙力・文法力などの日本語力の向上や、読んだ量に対する結果が下がったのは、多読授業だけではなく、日本語授業全体で欠席が多かったことなどにより、日本語学習に集中できなかったことも関係しているのではないかと思われる。最近の傾向として、前期では、学習者自身がアンケートでも言うように、学期後半で、大学院の入学試験を控えていたり、専門の授業に出なくてはいけなかったりして、日本語学習に集中できない学習者が多く

なっている。

以上3期のアンケート結果から、後半のアンケートで、多読活動に対する評価が下がった期もあったが、全体としては、学習者は多読に興味や意欲を持ち、多読が、読む速度や、読解・語彙・文法の力の向上に役立ったと実感していることが明らかになったと言える。特に、学習者全員が、通常の授業だけでなく多読授業も欠席せず、多読用教材をほぼ全部読み、日本語学習に集中した期では、多読に対する肯定的評価が高く、多読への意欲や、日本語力についての効果の実感は、初級初期段階よりも、初級前半の中盤以降から終盤の方が強かったと言える。

## 5. “My Record” のコメントについて

2015年度後期と2016年度前期の多読活動では、学習者に各課で“My Record”を提出させたが、ここでは、多読に対する意欲や評価が最も高かった2015年度後期の“My Record”のコメントの中から特徴的なものを報告する。

2015年度後期の“My Record”では、どの課でも半数以上の学習者がコメントを書いていたが、全体的に肯定的なコメントが多く見られた。「読み物がおもしろかった」「本当に楽しんだ」などのコメントがいくつもあり、多読活動を楽しんでいる様子が窺えた。また、「初級日本語の学習者には、多読をすることが、本当に価値のある活動だ」など、多読活動の意義を感じているコメントもあった。一番多かったのは、日本語力の向上に関するコメントで、アンケート結果と同じように、「読む速度が速くなった」「理解がよくなった」「語彙が増えた」「文法を理解するのに役立った」などのコメントが複数の学習者から多くあったほか、「漢字が理解しやすい」というコメントもあった。ひらがなの習得に苦勞していた学習者の中には、前半ではコメントは書いていなかったが、後半ではだんだんコメントを書くようになっていった学習者もいた。

また、同じ学習者が何課にもわたって同じようなコメントを書いていた。例えば、「読む速度が速くなった」と書き続ける学習者もいれば、課

によって、普通体や、使役と受身、助詞の「し」など文法項目に違いはあるが、その課の「文法を理解するのに役に立った」と書き続ける学習者もいた。

以上、“My Record”の記録からも、2015年度後期の学習者は、多読に対する意欲を最後まで持ち続け、それぞれの学習段階や学習課題に応じて、読む速度、読解力・語彙力・文法力の向上を意識しながら、多読に取り組んでいたことが分かる。

ちなみに、この期の学習者には、定期テストの成績（平均点）でも、特記すべき特徴が見られた。

定期テストの問題は、どの期も全て同じだが、成績は、全体的傾向としては、テストの難易度に従って、1回目から3回目にかけて下がり続け、4回目で少し上がっていた。

しかし、2015年度後期は、ひらがなの習得が進まない学習者が半数ぐらいおり、1回目の定期テストは過去5年間で最低であったが、その後は、全体的傾向と異なり、3回目までもあまり下がらず、4回目は1回目とほぼ同じぐらいまで上がった。

多読をした2015年度後期の学習者の成績が下がらなかったのは、統計的検証ができないため多読だけの影響とは言えないかもしれないが、筆者らの主観的印象にはなるが、継続的な多読活動がよい影響を与えていた可能性も考えられる。

## 6. まとめと今後の課題

以上の通り、本稿では、初級初期段階から始めて初級コース全体を通して3期にわたって行った多読活動について、多読活動の実践内容と、学習者アンケート、および、“My Record”の一部の結果を報告した。

それにより、

- ①学習者は多読に興味や意欲を持ち、多読が、読む速度や、読解・語彙・文法の力の向上に役立ったと実感していること、
- ②どの授業も欠席することがなく、日本語学習に集中した場合には、多

読に対する肯定的評価が高く、多読への意欲や、日本語力についての効果の実感は、初級初期段階よりも、初級前半の中盤以降から終盤の方が強いこと、

- ③初級初期段階からの継続的な多読活動は日本語力を向上させる可能性があること、

が明らかになったと言えるだろう。

今後の課題としては、

- ①同じ内容で多読活動を行う学習者の人数を増やし、多読活動の効果を見ること、
- ②学習者に記録させた“My Record”を分析し、与えた読み物の量や質を見直すこと、
- ③学習者の日本語学習に集中できない学習環境も考慮して、多読を通して学習者の日本語学習への意欲を持続・向上させていくことができるよう、多読活動の改善を図っていくこと、

が考えられる。

### 使用した市販教材

- (1) 牧野昭子・沢田幸子・重川明美・田中よね・水野マリ子 (2000) 『みんなのほんご初級Ⅰ 初級で読めるトピック25』スリーエーネットワーク
- (2) 牧野昭子・澤田幸子・重川明美・田中よね・水野マリ子 (2001) 『みんなのほんご初級Ⅱ 初級で読めるトピック25』スリーエーネットワーク
- (3) 牧野昭子・澤田幸子・重川明美・田中よね・水野マリ子 (2014) 『みんなのほんご初級Ⅰ第2版 初級で読めるトピック25』スリーエーネットワーク
- (4) 文化外国語専門学校日本語課程 (1996) 『楽しく読もうⅠ文化初級日本語教材』文化外国語専門学校

### 参考文献

- (1) 粟野真紀子・川本かず子・松田緑 (2012) 『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版.
- (2) 粟野真紀子・松田緑・沖田和恵 (2004) 「多読を目指した「日本語能力段階別

- 読みもの」の開発』『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.251-252.
- (3) 魚住友子・高橋伸子(2016)「初級初期段階における多読の試みとその効果」『名古屋大学日本語・日本文化論集』23, pp.131-149, 名古屋大学国際言語センター.
  - (4) NPO 法人日本語多読研究会 (2006-2007)『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レベル1～4』アスク出版.
  - (5) 川上麻理 (2014)「カリキュラムに導入した多読授業の実践」『成蹊大学一般研究報告』48 (2), pp.1-16, 成蹊大学.
  - (6) 川名恭子 (2012)「上級学習者を対象とした多読授業—夏期日本語教育 C7クラスにおける実践—」『ICU 日本語教育研究』9, pp.61-73, 国際基督教大学日本語教育研究センター.
  - (7) 熊田道子・鈴木美加 (2015)「日本語教育における Extensive Reading (多読)の実践」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』41, pp.229-243, 東京外国語大学留学生日本語教育センター.
  - (8) 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.
  - (9) 酒井邦秀・神田みなみ (2005)『教室で読む英語100万語—多読授業のすすめ』大修館書店.
  - (10) 西澤一・吉岡貴芳・伊藤和晃・長岡美晴・弘山貞夫・浅井晴美 (2011)「英語多読が効果を上げるしくみと多読授業の成否要因に関する一考察」『工学教育』59 (4), pp.66-71, 日本工学教育協会.
  - (11) 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』3, pp.53-65, 一橋大学国際教育センター.
  - (12) 二宮理佳 (2013)「多読授業が初級学習者の内発的動機づけに及ぼす影響」『一橋大学国際教育センター紀要』4, pp.15-29, 一橋大学国際教育センター.
  - (13) 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』30, pp.41-59, 大阪外国語大学留学生日本語教育センター.
  - (14) 松井咲子・三上京子・金山泰子 (2012)「初級・中級日本語コースにおける多読授業の実践報告」『ICU 日本語教育研究』9, pp.47-59, 国際基督教大学日本語教育研究センター.
  - (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—日本語版グレイディッド・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』7, pp.7-23, 国際交流基金.

- (16) 山内博之 (2015) 「語彙読解システムの開発—日本語教育における多読—」『語彙読解システムの開発—日本語教育における多読—』（国立国語研究所日本語教育研究・情報センター主催日本語教育講演会）pp.1-8, 国立国語研究所.
- (17) 吉岡貴芳・西澤一・長岡美晴・深田桃代 (2010) 「多読・多聴による自律的英語学習指導法の研究」(2007～2009年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究(C) 課題番号19520540研究成果報告書〈研究代表者：吉岡貴芳〉)
- (18) Day, R.R. & Bamford, J. (1998) *Extensive reading in the second language classroom*, Cambridge University Press.
- (19) Hafiz, F.M. & Tudor, Ian (1989) "Extensive reading and the development of language skills," *ELT Journal* 43 (1), pp.4-13, Oxford University Press.

(うおずみ ともこ・非常勤講師)

(たかはし のぶこ・非常勤講師)

付録 使用した読み物一覧

課	種類	読み物のタイトル	期			課	種類	読み物のタイトル	期		
			15前	15後	16前				15前	15後	16前
4		L4-1 上高地へ行きませんか	○	○	○	11	み	L11-1 宝くじ	○	○	○
		L4-2 友達のうちでごはんを食べます	○	○	○			L11-2 ビデオレター	○	○	○
		L4-3 名古屋の動物、日本の動物	○	○	○			L11-3 「頑張るタイム」	○	○	○
		L4-4 名古屋は日本のどこにありますか	○	○	○			L11-4 困ったときは？			○
		L4-5 年中行事	○	○	○			L11-5 結婚した後で			○
5		L5-1 上高地までどうやって行きますか	○	○	○	12	み	L12-1 想像の動物	○	○	○
		L5-2 徳川美術館	○	○	○			L12-2 江戸時代	○	○	○
		L5-3 ナガシマスパーランドへ行きました	○	○	○			L12-3 個人旅行？団体旅行？	○	○	○
		L5-4 スーパーとコンビニでの買い物	○	○	○			L12-4 カラオケ			○
		L5-5 まんがとアニメ	○	○	○			L12-5 愛知県のきっさてん文化			○
6		L6-1 温泉の入り方	○	○	○	13	楽	L13-1 スペースシャトルの生活はどうですか	○	○	○
		L6-2 北海道へのお得な行き方	○	○	○			L13-2 4枚の絵葉書	○	○	○
		L6-3 ゆめ	○	○	○			L13-3 東京の四季	○	○	○
		L6-4 名古屋の食べ物			○			L13-4 日本の社会の変化			○
		L6-5 世界遺産の白川郷	○	○	○			L13-5 名古屋での楽しみ方			○
7		L7-1 すもう	○	○	○	14	み	L14-1 ここはどこですか	○	○	○
		L7-2 かさ地蔵	○	○	○			L14-2 テレビ放送	○	○	○
		L7-3 桜と日本人	○	○	○			L14-3 忍者	○	○	○
		L7-4 北陸			○			L14-4 御在所ハイキングの朝			○
		L7-5 一日の生活（デート）(1)			○			L14-5 水ぼうし画と枯山水の文化			○
8		L8-1 旅行に行つて	○	○	○	15	み	L15-1 伊能忠敬の一生	○	○	○
		L8-2 浮世絵	○	○	○			L15-2 コーヒーを飲むと	○	○	○
		L8-3 オリンピックについて	○	○	○			L15-3 肉を食べると	○	○	○
		L8-4 地震と火山			○			L15-4 日本のお金のデザイン			○
		L8-5 一日の生活（デート）(2)	○	○	○			L15-5 新幹線とリニアモーターカー			○
9		L9-1 山登りで大事なものは	○	○	○	16	み	L16-1 昼ごはんはどこで？何を？	○	○	○
		L9-2 交通事故	○	○	○			L16-2 自動販売機	○	○	○
		L9-3 すいみん不足	○	○	○			L16-3 お元気でですか	○	○	○
		L9-4 名古屋の水			○			L16-4 お札の手紙			○
		L9-5 日本のトイレ			○			L16-5 ダイエットはだいじょうぶ？			○
10		L10-1 日本料理	○	○	○	17	み	L17-1 日本語でお願いします	○	○	○
		L10-2 紅葉	○	○	○			L17-2 わたしの失敗	○	○	○
		L10-3 一休さん	○	○	○			L17-3 1月1日	○	○	○
		L10-4 大学生活			○			L17-4 泣いた赤おに			○
		L10-5 桃太郎			○			L17-5 サークル活動の思い出			○
					18	み	L18-1 将来は…	○	○	○	
							L18-2 あなたは何年生まれ？	○	○	○	
							L18-3 紫式部に聞く	○	○	○	
							L18-4 日本語のリズムと和歌			○	
							L18-5 日本のお・も・て・な・し			○	
					19	み	L19-1 空を飛ぶ自動車	○	○	○	
							L19-2 人生	○	○	○	
							L19-3 竹取物語	○	○	○	
							L19-4 日本の神話「いなばの白うさぎ」			○	
							L19-5 外国人観光客			○	
					20	み	L20-1 危ない！	○	○	○	
							L20-2 日本でいちばん	○	○	○	
							L20-3 大声大会	○	○	○	
							L20-4 ことわざを学ぼう－はくの子供時代－			○	
							L20-5 日本の空気はどうしてきれい？			○	

○：学習者に配付した読み物

〈読み物の種類〉

空白：オリジナルの作成教材

み：『みんなのほんご初級Ⅰ 初級で読めるトピック25』  
 『みんなのほんご初級Ⅱ 初級で読めるトピック25』  
 『みんなのほんご初級Ⅰ第2版 初級で読めるトピック25』

楽：『楽しく読もうⅠ文化初級日本語教材』