

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—

川名 恭子

1. はじめに

本稿では、2012 年度 ICU 夏期日本語教育の C7 クラスにおいて実施した多読授業に関する報告を行う。このクラスでは教科書を使用せず、生教材を中心に授業を進めた。そのため、特に読解の授業では、精読のようなボトムアップ式の読み方ではなく、トップダウン式の読み方を多く取り入れようと考えていた。しかし実際には、上級クラスであるにもかかわらず、ほとんどの学生が辞書で未知語を逐一調べ翻訳しながら読解教材を読んでいる状態であった。そこで、日常的に日本語で書かれたものを読む機会があるかどうかを確認したが、教科書以外の読みものは読んだことがないという学生が多いことがわかった。その理由として、漢字が読めない、文法や表現が難しくて読むのを諦めた、どのような本を読んだらいいかわからない等の声があがった。

そこで、上述のような学生に、(1) まとまった読みものを最後まで自分の力で読めたという達成感や自信を持たせ、(2) 未知語の意味を予測・推測しながら読むという読解ストラテジーを意識化させ、(3) 日本語の読みものを通して情報や知識を得るばかりでなく、日本語で読む楽しさを実感することで、自律的な読み手に成長させるには、多読授業を行うことが有効ではないかと考えた。

本稿では、第 2 節で先行研究について述べ、第 3 節で筆者が行った多読授業の概要を示す。第 4 節では、本授業の実践報告に加えて、筆者が記録した観察ノートや学生が記入した読書記録から読みの行動について明らかにする。第 5 節では、アンケート調査の結果を分析し、考察する。

2. 先行研究

日本語の多読授業に関する実践研究については、福本 (2004)、江田他 (2005)、熊田 (2012)、栗野他 (2012) があげられる。

福本 (2004) は、日本の大学で日本語を学んでいる中級～上級の留学生を対象に行った多読授業の実践について報告している。読解の授業は週 1 回 90 分×14 回であった。学生を精読グループと多読グループとに分け、多読の効果を検証するため、授業開始前後に旧日本語能力試験 2 級レベルの問題から文字語彙・読解・文法の問題を解かせ、その結果を比較している。それによると、文字語彙および読解については、多読グループのほうが伸び率が高かった。一方、文法では、精読グループのほうに顕著な伸びが見られたという。しかし、この研究では、調査結果に統計的有意値は検出されていない。さらに、当時はまだ日本語多読用の教材がない時代であったため、語彙コントロールが完全にできていない生教材を使用し、教師が指定した本の語彙を予習させ、一斉に同じ本を読ませる方法で多読授業を行っている。

江田他（2005）は、日本の大学の中・上級レベルの日本語学習者に対する1回90分×前期13回・後期12回の多読授業について実践報告をしている。この授業も、教師が学習者のレベルに合わせて読みものを選び、全員に同じものを読ませるという方法で行われた。しかし、好みやレベルに合わないものを読み続けるということ为了避免するため、短編小説のみを使用するという工夫をしている。この実践では、事前・事後に小説のおおまかな内容に合うものを4肢選択の中から選ぶ形式のテストを実施し、学期末に多読授業に関するアンケート調査を行い、レポートを提出させている。この結果から、学習者の読解能力や読書に対する態度（情意面）および未知語の処理や読解ストラテジーの変化について肯定的だと分析している。さらに、自律した読書を促すために、「作品に関する情報の提供」、「難しい語句の説明」、「学習者が興味を持つような面白い作品を選ぶ」、「一斉に同じ作品を読むというスタイル」が効果的であったと述べている（2005: 82）。

熊田（2012）は、「自由読書」という読解授業の実践について報告している。対象者は日本の大学の留学生で、レベルは初級後半から初中級である。授業は1回90分×（15週のうちの）11週行われた。読むことを「個人のもの」と捉え、参加者は自由に何を読んでもよいことになっている。教材として『レベル別日本語多読ライブラリー ほんごよむよむ文庫』や小学生新聞などを用意しているが、教室に好きな本を持参することも許可している。また、参加者が読みたいものを探せるよう、学校の図書室・図書館、付近の図書館や本屋などの紹介も行っている。学生は、授業中に質問があれば教師とボランティア数名に対応してもらったり、未知語を辞書で調べたりしてもよいことになっている。授業終了の前に、5～10分時間をとり、毎回数名の参加者にその日に読んだ文章の内容について口頭で紹介させている。この研究では、主に非漢字圏参加者へのアンケートおよびフォローアップインタビューの結果について分析・考察を行っている。それによると、「参加者達は読みに対するストレスの軽減と能力の向上を感じている」という。また、多読をクラスで行うことについて、「教師や他の参加者と時空間を共有して読むことは、参加者に安心感を与え、能動的に文章と対峙することを可能にしている」と述べている（2012: 82）。

福本（2004）および江田他（2005）については、日本語多読用の教材がなかった時代であり、多読といえども、教師が選んだ同じ本を一斉に読むという方法で行われている。読みもののジャンルも非常に限られているうえ、時間内に読み切れた学生と読み切れなかった学生が混在しているという。また、テストを実施しているので、好みの本ではなくても完読しなければならないという義務感を持たせてしまうことになる。さらに、福本（2004）は、未知の語・文型を取り出し、事前に意味を調べさせたり、江田他（2005）は、未知語をどうしても読み飛ばせない学生には、印をつけさせ、後で質問したり、調べたりすることを指示しており、熊田（2012）も、自由に好きな本を読ませている反面、わからないことがあれば教師やボランティアに質問することや、辞書の使用を許可している。

したがって、以上のような方法で多読授業を行うと、筆者が意図している「まとまった読みものを最後まで読んだという達成感や自信を持たせる」、「未知語の意味を予測・推測するストラテジーを意識化させる」、「日本語で読む楽しさを実感させ、自律的な読

み手に成長させる」ということにつながらないのではないかと考えた。そこで筆者は、上記の目標を達成すべく、栗野他（2012）による実践方法と教材を使用して多読授業を行うことにした。その理由は、次の2つである。1つ目は、この教材が2006年度から市販されており、頁数の少ないものから多いものまでジャンルも幅広く、数週程度の短期間であれば十分な冊数を提供できるからである。本授業ではこの教材を使用することにより、学生が自分の好みに合った読みたい本を自由に選べることを可能にした。さらに、筆者自身も栗野他が中心となって開発している多読用教材のリライトに携わっているため、間近で読者の反応や様子を観察することができるという利点もあった。2つ目は、自分のレベルよりやさしい読みものから読ませるという栗野他の実践方法に則り多読授業を行うことは、語彙指導を行ったり、辞書を使用させたりすることなく、未知語の意味を予測・推測する読解ストラテジーを意識化させるのに有効ではないかと考えたからである。この教材を含めた多読授業の概要および実践の詳細については、第3・4節で述べる。

3. 多読授業の概要

本節では、C7クラスにおける多読授業の対象者、使用教材、スケジュールおよび授業内容の詳細を報告する。

3.1 対象者

C7クラスの学生の詳細は表1のとおりである。

表1 学生に関する詳細

学生 (性別)	出身国	母語	日本語の学習歴
A (女)	韓国	韓国語	韓国の高校 (2年) カナダの大学 (6ヶ月)
B (女)	中国	中国語	香港の大学 (2年)
C (女)	アメリカ	英語 日本語	継承語 (日本語) アメリカの大学 (3セメスター)
D (男)	アメリカ	英語 日本語 韓国語	継承語 (日本語・韓国語) アメリカの大学 (9ヶ月)
E (男)	中国	中国語	アメリカの大学 (2年)

学生AとDは、幼少期に旅行や親戚訪問という目的で、短期間日本に滞在した経験があるが、その他の学生は初来日であった。学生CとDは片方の親が日本人であるため、継承語としての日本語を身につけている。しかし、話す方は比較的流暢だが、読み書きは苦手なようであった。

3.2 使用教材

本授業では、市販されている『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』のレベル0～4（13冊計67作品）およびNPO日本語多読研究会の私家版である『JGR多読文庫』⁽¹⁾から、『船・レベル1』、筆者がリライトに携わった作品である『田舎のネズミと町のネズミ・レベル0』、『花咲かじいさん・レベル2』、『奈良の大仏・レベル4』を使用した。

表2は、NPO日本語多読研究会による読みもののレベル別語彙数および1話あたりの字数と主な文法項目を示している。語彙は、『日本語能力試験 出題基準【改訂版】』国際交流基金・日本国際教育支援協会編の級別語彙表を基準とし、文法項目は、主要な初級テキストの文法シラバスを参考に決定している（栗野他2012: 37参照）。全ての読みものには挿絵があり、漢字にはルビが付いている。内容に関しては、ノンフィクション、オリジナル（物語）、昔話、童話、小説等がある。

表2 レベル別読みもの 語彙・字数・文法項目の目安（NPO日本語多読研究会）

レベル	語彙	字数／1話	主な文法項目
0 入門	350	～400	現在形、過去形、疑問詞、～たい 等 *基本的に「です・ます体」だけを使っています。
1 初級前半	350	400～1500	現在形、過去形、疑問詞、～たい 等 *「です・ます体」だけを使っています。
2 初級後半	500	1500～2500	辞書形、て形、ない形、た形、連体修飾、～と（条件）、～から（理由）、～なる、～のだ 等
3 初中級	800	2500～5000	可能形、命令形、受身形、意向形、～とき、～たら・ば・なら、～そう（様態）、～よう（数量・比喩）、複合動詞 等
4 中級	1300	5000～10000	使役形、使役受身形、～そう（伝聞）、～らしい 等

3.3 スケジュールおよび授業内容

2012年度ICU夏期日本語教育の授業は、7月5日（木）から8月15日（水）までの6週間（30日）実施された。クラスは、レベル別にC1～C8まであり、C7クラスは、主に生教材を中心に4技能全てを扱った授業を行う上級クラスである。1日に70分授業が3コマ、コース全体で計87コマであった⁽²⁾。読解の授業はそのうちの30コマで、多読授業は読解の授業の一環として時間的に余裕のある時に20分程度実施した。初回と最終回のみ、説明や感想発表のために時間を長く取った。実施回数・日時、授業内容および使用教材のレベルは表3のとおりである。

表 3 多読授業の回数、実施日時、読みもののレベルおよび授業内容

回数	実施日	実施時間 (分)	授業内容	読みものの レベル
1	7 / 11 (水)	40	・多読の概要説明 (15 分) ・多読 (20 分) ・感想発表 (5 分)	0 ~ 1
2	7 / 17 (火)	20	・多読	1 ~ 2
3	7 / 24 (火)	20	・多読	1 ~ 2
4	7 / 26 (木)	20	・多読	1 ~ 3
5	7 / 30 (月)	20	・多読	1 ~ 3
6	8 / 3 (金)	20	・多読	2・3
7	8 / 7 (火)	20	・多読	2 ~ 4
8	8 / 10 (金)	20	・多読 ・次回の発表会のために一番気に入った本を選ぶ	0 ~ 4
9	8 / 13 (月)	140	・一番気に入った本について感想・紹介文を書く (70 分) ・上記の原稿の添削および発表指導・練習 (30 分) ・発表会 (40 分)	0 ~ 4

4. 多読授業の実践

本節では、多読授業の実践内容の詳細とともに筆者の観察ノートや学生の読書記録から見たことを考察していく。

4.1 第 1 回目の多読授業

C7 クラスの学生にとって、日本語で多読をするのも、『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』や『JGR 多読文庫』を読むのも初めてのことであった。そこで、多読授業を開始するにあたり、多読用の本および付属 CD、多読に関するルール、読書記録への記入方法について説明した。読んだ本については、授業中に内容や感想を共有する機会を設けることを伝えた。

まず、多読用の本については、日本語学習者用によりわかりやすい語彙や文法を使ってリライトされ、レベル別に整理された本であることに言及した。また、本の中には CD 付きのものがあるので、聴きながら読むこともすすめた。

次に、多読のルールについて説明した。栗野他 (2012: 16-20) は、「読み方の 4 つのルール」において、学習者のレベルに関係なくこのルールを徹底させることが、多読を成功に導く鍵となるとしている。その 4 つのルールとは以下のとおりである。

ルール 1 「やさしいレベルから読む」

ルール 2 「辞書を引かないで読む」

ルール 3 「わからないところは飛ばして読む」

ルール 4 「進まなくなったら、他の本を読む」

ルール 1 は、やさしいものから読むようにすると、母語に翻訳する必要がなく、日本語をそのまま理解できるため、その分読むスピードも速くなるということである。この達成感こそが次の「読む」につながるという。また、基本的な言葉や言い回しも繰り返し目にすることで日本語の基礎が固められると述べている。筆者が以前、他大学において中級の学生に多読授業を行った際は、未知語を全てメモする学生がいた。その経験から、今回は初日から全てのレベルの読みものを並べず、学生の様子を見ながら少しずつ上のレベルのものを加えていくという工夫をした。

ルール 2 に関しては、「辞書で調べた言葉の意味をつなぎ合わせて、不思議な（つまり意味不明）な日本語訳をつくっていただけ」ということを避けるための意図がある。本授業でもこのルールを徹底させることで、未知語があっても絵や文脈から意味を予測・推測する力をつけてもらいたいと考えた。したがって、質問されても一切応じないということを伝えた。

ルール 3 はつまり、絵や文脈から意味が推測できない場合があっても、飛ばして読んでいるうちに、やがて全体が見えてくるということは、母語を獲得していく過程でも起こっていることではないかと述べている。そこで、本授業でも、大体の内容が理解できればよいということにした。

ルール 4 については、未知語を飛ばしているうちに、全く理解できなくなった場合、その本はきっぱりやめさせるようにとあるので、本授業でもそのように指示した。また、現時点ではレベルが合っていないと考え、いつか読むのに取っておくようすすめた。

最後に、読みものを読んだ後は必ず、読書記録をつけるよう促した。このためのシートは、(<http://www.ask-books.com/tadoku/nyumon/>) からダウンロードしたものを使用した。A4 サイズ縦向きフォーム（20 冊用）と横向きフォーム（10 冊用）があるが、上級のクラスであるため前者を選んだ。

初回の多読授業では、0～1 レベルの本のみ用意し、約 20 分の多読を実施した。各自、気に入った本を手に取り、読み始めたが、辞書を使用する学生はいなかった。今回、学生 A は 3 冊完読し、『笑い話』という本は「つまんない！」と感想を書き、途中で読むのを止めていた。学生 B、C、E は、それぞれ 4 冊完読、学生 D は 3 冊完読していた。

授業終了時には、読んだ本の感想をクラスメイトと共有すべく、本の内容やよかったところを簡単に紹介する時間を設けた。学生 A と B は『浦島太郎・レベル 1』、学生 C は『ハチの話・レベル 1』、学生 D は『笠地蔵・レベル 1』、学生 E は『どうしてエビの体は曲がった？ どうしてクラゲは骨がない？ ・レベル 1』をそれぞれ選んで発表した。しかし、その後、全 9 回の多読授業のうち、第 2～8 回目では学生同士で共有する場を設けることはしなかった。20 分の多読授業の中で、どうしても完読したいという学生がいたためである。そこで、最後の 9 回目の授業で再び時間を取り、全体で共有する機会を持つことにした。

4.2 第2～8回目の多読授業

第2～8回目の多読授業を実施する際、特に重視していたのは、「支援者」としての教師の役割である。栗野他(2012: 22-24)は、多読を成功に導くには、「多読をする環境作り」のために「本の用意や時間の確保」をし、さらに、「多読中は、学習者をよく観察して、多読的な読み方をするよう適切なアドバイス」をすることが大切だと述べている。そこで、筆者は次のことを心がけながら多読授業を進めることにした。

- (1) 学生に提供する読みものは全て読み、内容を把握しておく
- (2) 多読授業における4つのルールを徹底させる
- (3) 学生が読んでいる間は静かに見守り、気が付いたことは観察ノートに記録する
- (4) 読むのが進まない学生には他の本やCDを聴くことをすすめる
- (5) 教師が必ず読後の感想を聞き、共有する
- (6) 次に読む本が決まらない学生には教師から本をすすめる
- (7) 読み終わった学生には、読書記録に記入するよう促す

多読をする環境を整えるため、まず、毎回多読授業の時間を必ず20分確保するよう努めた。読みものについては、(1)のように内容を全て把握し、準備しておいた。それは、(4)、(5)、(6)の指導をするうえで必要なことである。さらに、多読用の読みもの以外にも、普段から様々なジャンルや内容の本に触れるようにしている。これは、やがて学習者が多読用ではない普通の読みものを読んでみたいと思った時に、それぞれのレベルや好みに合ったものをすすめることができ、自律した読み手となるよう支援する際に役に立つことでもある。

また、多読中は学習者をよく観察し、多読的な読み方をするよう適切なアドバイスをするということに関しては、(2)と(3)を実施した。やさしいレベルから読むというルールは、最初からレベル順に読みものを提供していたため徹底していたが、学生が辞書を引かずに読んでいるか、わからないところは飛ばしているか、読んでいる時の進み具合はどうかについては常に目を配っていた。本授業では、辞書を引く学生も、読み進まず集中できなくなった学生もいなかった。読書記録にも、内容がつまらなかったり、進まないと感じた読みものは途中でパスしていたことが記されていた。また、観察ノートには、普段の読解の授業では、辞書を片時も手放さない学生Dについても辞書を使用することがなかったと記録されている。さらに、(4)、(5)、(6)については、学習者をよく観察し、適宜行った。CDを聴くことも奨励し、CDおよびCDプレイヤーは毎回用意していたが、使用する学生はいなかった。また、第2～8回目は全体で共有する時間を取らなかったこともあり、読み終わった本を返却に来た学生には、筆者が必ず感想を聞くようにした。読みものは教卓の近くに並べ、なるべく他の学生の邪魔にならないよう小声で行った。また、休み時間には、学生同士でも本について感想を語り合ったり、おすすめの本を紹介し合ったりする場面が見られた。授業終了時、(7)にあるように、その日に読んだ本については必ず読書記録に記入させた。この学生と共有した感想や読書記録、観察ノートをもとに、学生それぞれのレベルや好みに合った読みものをすすめるということ

を試みたが、ほぼ全員が次に読みたい本をすでに決めており、お気に入りのシリーズの名前をあげるほどであった。読書記録に関しては、学生同士で本の種類を確かめ合ったり、読んだ本の冊数を比較したりする様子も見られ、目に見える記録を残したことで達成感を得ることができたようであった。

4.3 第9回目（最終回）の多読授業

第2～8回目の多読授業では、学生がそれぞれ好きな本を読み進めていくという個人の活動が中心であった。しかし、最終回では、「話し方」の授業時間を使い、多読授業の中で読み、一番気に入った本について感想・紹介文を書いてもらい、発表会を行った。この活動は、クラスメイトがこれから読む本を選ぶ際の参考になるばかりでなく、感動を人に伝えるという目的意識を持った作文と口頭発表になると考えた。学生の選んだ本は表4で示したように、レベルもジャンルも実に様々であった。表中の「感想」と「おすすめの理由」は、学生が書いた感想・紹介文の中から抜粋し、原文のまま引用したものである。

表4 学生が一番気に入った本の感想とおすすめの理由

学生 (性別)	選んだ本 (レベル)	感想	おすすめの理由
A (女)	『ごん狐』 (2)	「私はごんが兵十も自分とおなじように一人だなんて思って反省している場面でも感動しました」	「ごん狐を読んでいると、ごんと兵十、どっちの心境にも共感できて、まるで自分がストーリーの中にあるような気持ちになります」
B (女)	『永井隆 ～原爆の地 長崎に 生きて～』 (4)	「この本を読んで、原爆の恐ろしさを知りました。こんなこと二度とないように祈ります」	「永井さんの楽観的な考え方や強い精神力からたくさんのことを学べると思います」
C (女)	『笠地藏』 (1)	「この話を読んで、やさしさがどれくらい大切なのか、そしていいことをすれば何かいいことがあるということを学びました」	「この話のおすすめポイントはえがきれなこととすじがいいことです」
D (男)	『三億円事件』 (4) (『世界のどこかで 日本のどこかで ～本当にあった話～』 より)	「この話を読んで心に残ったことは、犯人がだれか、どうしてそのお金を盗んだのかということです」	「この話はほんとうにあったし、犯人の盗み方が詳しく書かれていたから、ぜひ読んでみて下さい」
E (男)	『わらしべ長者』 (2)	「佐吉はいい布で病気の馬と交換した部分はとても感動的だと思います」	「この話を読んで、生活に役に立つことをたくさん学びました」

以上の本を読んでいた学生の様子について観察ノートの記録を見ると、学生 A は、『ごん狐』を読んだ後、涙ぐんでいたとある。この本の語彙や文型はレベル 2 の簡単なものであったにも関わらず、深く読み味わうことができたようである。学生 B は、ニュースを選んで紹介する授業の際に、靖国神社へ行ったことや原爆記念日に対して批判をするということがあった。しかし、その後『永井隆 ～原爆の地 長崎に生きて～』を読んで、原爆の恐ろしさを知り、このような献身的な日本人がいたということに感心していた。学生 C は、今までマンガしか読んだことがなかったが、日本の昔話から学べることは多いと語っていた。学生 D は、多読用の本を毎回大変熱心に読んでおり、読み終わるまで手放そうとしなかったほどである。しかし、本授業中最後に読んだ『三億円事件』のみ途中までしか読めなかったことを残念がっていたが、唯一のノンフィクションであったためか、一番面白かったと話していた。学生 E は筆者やクラスメイトからほぼ毎回おすすめの本を紹介してもらってから読んでいたが、『わらしべ長者』だけは、中国語でも同じ内容のものを読んだことがあると言いつつ、クラスメイトにすすめていた。上述のように、学生の書いた感想やおすすめの理由、観察ノートの記録を見ても、母語に翻訳することなく日本語で読んで内容を直接理解し、読みもののレベルに関係なく、それぞれに感じるものや得るものがあったことがわかる。

5. アンケート調査の結果の分析と考察

コース終了時に C7 クラスの学生に対して多読授業に関するアンケート調査を実施した。本節では、「日本語および母語での読書量と本の種類」、「日本語で本を読んだ達成感」、「未知語の意味を予測・推測するストラテジー」、「日本語で本を読む楽しさから自律的な読み手への成長」の 4 つに注目して調査結果を分析し、考察する。

5.1 日本語および母語での読書量と本の種類について

本アンケート調査では、最初に、日本語および母語の読書量と本の種類について調査した。その結果に、読書記録に記入された多読授業中の読書量と本の種類を加えたものが表 5 である。

表 5 学生の日本語および母語での読書と多読授業中の読書の量と種類

学生 (性別)	日本語での読書 (量と本の種類)	母語での読書 (量と本の種類)	多読授業中 (20 分×8 回) の 読書 (量と本の種類)
A (女)	1 年に 1 冊程度 小説	1 週間に 2 冊程度 小説、ミステリー	16 冊 (パスした 1 冊を含む) ノンフィクション、小説、物 語、童話、昔話
B (女)	6 ヶ月に 1 冊程度 小説、詩	3 ヶ月に 1 冊程度 小説、ノンフィクション、 伝記、詩	17 冊 (全て完読) ノンフィクション、小説、物 語、童話、昔話、落語
C (女)	マンガ	1 年に 1 冊程度 小説	12 冊 (パスした 1 冊を含む) ノンフィクション、小説、物 語、童話、昔話

D (男)	読まない	2ヶ月に1冊程度 小説、ノンフィクション、 SF	8冊（途中まで読んだ1冊を 含む） ノンフィクション、物語、昔 話、落語
E (男)	読まない	1年に2冊程度 小説、伝記	14冊（パスした2冊と途中 まで読んだ2冊を含む） ノンフィクション、物語、童 話、昔話

表5を見ると、少ないとはいえ普段日本語で読書をしている学生と、普段日本語で全く読書をしていない学生とでは完読できた本の冊数に差が見られた。学生DとEについては、比較的頁数の多い小説を読むことはなかったということもあげておく。この2名に関しては、日本語の文章の読解力も低いことから、日本語での読書量との関係を示唆しているといえよう。

5.2 日本語で本を読んだ達成感について

多読授業を通して、まとまった読みものを最後まで自分の力で読めたという達成感や自信を持たせることができたかどうかを見るため、アンケートに「本を一冊読めたことはうれしいか」という質問を入れた。それに対し、学生A、B、Cは、5段階評価の4（ややそう思う）と回答していた。学生DとEについては、5（そう思う）という回答であった。特に普段日本語で読書をしていない学生がより達成感を感じていたことがうかがえる。

また、「多読をやってよかったことや役に立ったことは何か」という自由記述の質問に対して、学生Aは「一つの本がうすいから一冊よみきるととても気持ちがいい」、学生Dは「楽しかったし、日本語が上達したと思います」と述べていた。筆者が、内容がつまらない、レベルに合わないと感じたら固執せず、すぐに読むのを止めて他の本を手取るよう助言していたことも、時間内に多くの本を完読できた一因であろう。また、4.2でも述べたように、読んだ本について読書記録に記録したことで、目に見える形で成果が残り、達成感を味わえたようである。

5.3 未知語の意味を予測・推測するストラテジーについて

文章に文法的な制約をかけるのは比較的容易であるが、語彙にも同様に行うと、初級で読める読みもののジャンルが相当限られてしまう。しかし、多読用の読みものは、昔話から小説、ノンフィクションにいたるまで実に幅広い。それは、読みものをリライトする際、多少難度の高い語彙であっても必要であれば使用され、文脈や絵から理解できるよう工夫されているからである。したがって、上級の学生とはいえ、未知語は出てきたはずだが、多読中に辞書を使用した学生は皆無であった。後に辞書で調べるためにメモを取ったり、質問をしたりということも一切なかった。そこで、アンケートに「未知語があった時どうしたか」という質問を設け、どのようなストラテジーを用いたか調査した。回答には、「絵から推測した」、「文脈から推測した」、「無視して読んだ」、「その他（自由記述）」という選択肢を与えたが、全員が3つのストラテジーを全て使用し、特

に「文脈から推測した」が一番多かったことをあげていた。また、学生 A は、前述の「多読をやってよかったことや役に立ったことは何か」という自由記述の回答に「もっとすらすら読めるようになった気がする」、学生 C は「読むスピードが速くなった」と書いている。以上のことから、本授業を通して未知語の意味を予測・推測するストラテジーを学生に意識化させることができたのではないかと考えられる。

5.4 日本語で本を読む楽しさから自律的な読み手への成長について

日本語で本を読むことの楽しさを実感できたかどうか知るべく、アンケートでは「多読の本の内容は面白かったか」という質問をした。学生 A と B は 4 (ややそう思う) と答えていたが、学生 D、E については 5 (そう思う) としていた。学生 C のみ 3 (どちらとも言えない) と回答していたが、その理由として「いいのたまあまあのがあります」と記述していた。この学生は、本の内容をきちんと理解したうえで、自分の好みをはっきり述べているといえる。また、学生 D は「教室でクラスメイトと多読をすることについてどう思うか」という質問に、「楽しい」と回答しており、学生 A も「皆と感想を話し合えていい」と記述していた。授業という時間と教室という空間をクラスメイトと共有することで、読む楽しさにつながったのではないだろうか。さらに、本授業の頻度や時間に関しても、「ちょうどいい」あるいは「やや少ない」という回答であったことから妥当であったようだ。

次に、「多読の本ではなく、普通の日本語の本も読んでみたくなったか」という質問を設け、自律的な読み手となるべく一歩を踏み出せたかどうか確認した。学生 A、C、E は 4 (ややそう思う)、学生 B、D は 5 (そう思う) と回答している。これに関しては、江田他 (2005: 81-82) が、自律した読書へつなげるための工夫として、「若者にとって興味のある作品」の情報を提供することの大切さをあげている。そこで、筆者も本アンケート調査の結果を反映させた「おすすめの本リスト」を作成し、メールに添付して学生に送った。学生から読んでみたい本としてあがっていた、小説、エッセイ、詩、SF を紹介するサイトの他にも、最近人気のあるコミックエッセイやアニメ絵本等のサイトも紹介した。このリストにより、学生が多読用の読みもの以外の本にも興味を持ち、やがては普通の本を手にとって読むきっかけになればと思う。

6. おわりに

本稿では、上級クラスであるにもかかわらず、日本語で本を読んだことがない学生や読解力に問題がある学生がいたことを機に実践した多読授業について報告した。全 9 回という短期間ではあったが、教室という場で、教師は常に支援者としての役目を果たすべく、個別指導としては 4 つのルールが守られているか目を配り、次に読む本に関してアドバイスし、全体指導としては読んだ本の内容や感想を共有する場を設けることができた。それにより、筆者の観察ノートや学生の読書記録およびアンケート調査の分析結果からもわかるように、学生が自分のレベルや好みに合った本を、辞書や教師に頼ることなく、楽しんで読み、完読した達成感を得ることができ、自律的な読み手へと一歩成長することにつながったのではないかと思う。しかし、学生が本授業後に、筆者が提供した「おすすめの本リスト」を参考にして日本語での読書習慣を身に付けることができ

たかどうかについては、今度の検証課題としたい。

この実践報告が、多読を授業に取り入れてみたいと考えている教師の参考になればと思う。また、筆者自身も多読用読みものの作成に携わっている者として、この研究成果を活かし、今後も様々なレベルの学習者に対応した幅広いジャンルの多読用読みものを充実させるべく努力していきたい。

注

- (1) 『JGR 多読文庫』は計 34 冊揃っている (2012 年 7 月現在)。最新情報については、(<http://www.nihongo-yomu.jp/ja/teachers/books.html>) を参照のこと。
- (2) 初日はプレースメントテストと歓迎会のみで、2 日目は 7C ではレベルを確定するためにインタビューを行い、作文を書かせた。その結果、クラスを移動した学生もいた。したがって、本格的な授業を開始したのは 3 日目の 7 月 9 日 (月) であった。午後にはコース全体で計 12 コマの個人指導も実施された。

参考文献

- 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。
- 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』126 号, 74-83.
- NPO 法人日本語多読研究会 (2006-2012) 『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 0-4』アスク出版。
- NPO 法人日本語多読研究会 『JGR (Japanese graded readers) 多読文庫』NPO 法人日本語多読研究会。
- 熊田道子 (2012) 「『自由読書』－『読み』を個人のものとするために－」『早稲田大学日本語教育実践研究』刊行記念号, 71-83.
- 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 号, 41-59. アスク出版 (2012) 「日本語教師のための多読授業入門 授業を始めるためのサポートサイト」(<http://www.ask-books.com/tadoku/nyumon/>) (2012 年 11 月 1 日アクセス)
- NPO 日本語多読研究会 (2011) (<http://www.nihongo-yomu.jp/>) (2012 年 11 月 1 日アクセス)

資料 読書記録の例 (学生 E)

本を読んだ記録

クラス C7 名前

No.	月/日	本の名前	おもしろさ	バス・完読	感想
割	5/31	ハチの話	☹️☹️😊	バス・完読	悲しかったけど、いい話!
1	7/11	一郎、学校で	☹️☹️😊	バス・完読	えがとでも可愛いと思う
2	7/11	田舎のネズミと町のネズミ	☹️☹️😊	バス・完読	面白い話。ネズミは可愛いんだ
3	7/11	いせだまきもち	☹️😊😊	バス・完読	ちよと女生ホッパ
4	7/11	どうしてこの時は道が空のようになってお年がたの	☹️☹️😊	バス・完読	面白い話かな。
5	7/17	ジョンとバスの本	☹️☹️😊	バス・完読	この話の意味が分かりませぬ。読者に何を伝えませぬか。
6	7/17	日本のお国話	☹️☹️😊	バス・完読	最近はお国話クラブに行ったら、お話を、面白く思う。
7	7/24	ジョンとバスの本	☹️☹️😊	バス・完読	ジョンは馬鹿みたいない
8	7/24	日本の神話	☹️☹️😊	バス・完読	日本の神話は面白く、お話を、面白く思う。
9	7/30	桃太郎	☹️☹️😊	バス・完読	桃太郎の話を面白く、お話を、面白く思う。
10	7/30	ククシー	☹️☹️😊	バス・完読	最初は面白く、お話を、面白く思う。
11	8/3	わらしべ長者	☹️☹️😊	バス・完読	子供の時、中国語で、お話を、面白く思う。
12	8/3	一休さん、その二	☹️☹️😊	バス・完読	一休の話を面白く、お話を、面白く思う。
13	8/7	大津波の地、お話を、面白く思う。	☹️☹️😊	バス・完読	戦争は面白く、お話を、面白く思う。
14	8/7	お話を、面白く思う。	☹️☹️😊	バス・完読	お話を、面白く思う。
15	/		☹️☹️😊	バス・完読	
16	/		☹️☹️😊	バス・完読	
17	/		☹️☹️😊	バス・完読	
18	/		☹️☹️😊	バス・完読	
19	/		☹️☹️😊	バス・完読	
20	/		☹️☹️😊	バス・完読	

