

ドラマ的活動を取り入れた多読の実践報告 —Reading Community の構築を目標として—

松井 咲子

1. はじめに

1-1 多読とは

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（栗野他 2008）である。自分が楽に読めるレベルの読み物を自由に選び、楽しみながらどんどん読んでいくことで、読む力、またその技能を高めていく。英語教育では多読が定着し、学習者の読解力向上、語彙力強化、読みに対する動機づけ向上など様々な効果が報告されている（Day 他 2002）。一方、日本語教育の読解授業では、精読や速読が主流となっており、多読はこれまであまり取り入れられて来なかった。実践者は、英語教育で効果を上げている多読を日本語教育でも取り入れるべきであると考え、2012 年度春学期より初級、中級コースで多読授業を行ってきた（松井他 2013）。

多読は、一般的に日本語教育で行われている精読や速読とは様々な点で異なっている。その例として、多読ではクラス全員が一斉に同じテキストを読むのではなく学習者が自分の興味や習熟度に合わせて読み物を自由に選び個人のペースでどんどん読んでいくこと、読む際に個々の文法や語彙の理解よりも文章全体の理解に重点が置かれることが挙げられる。また読後の理解度チェックにつながるテストは行われないこと（Reynolds 他 2003）も重要なポイントである。

1-2 多読の目的

Day 他（1998）は、英語教育において多読を実践する中で、多読を成功させるための 10 の特徴をあげ、福本（2004）はそれを以下のようにまとめている。

1. 教室内・外でできるだけたくさん読む。
2. さまざまなトピックについて書かれているものを用意する。
3. 学習者は自分の読みたいものを選び、興味がなくなれば読むのを止めてもよい。
4. リーディングの目的は、楽しんだり、情報を得たり、大意を把握することであり、その目的は読み物と学習者の興味による。
5. リーディング自体が目的である。それゆえ理解をチェックするための問題は行わなくてもよい。
6. 読み物に出てくる語彙や文法は学習者の言語能力の範囲内である。
7. リーディングは個人的なものであり、静かに自分のペースで自分が読みたいときに、好きな場所で行われる。
8. 自分がやさしいと思うものを読むため、通常のリーディングよりは読むスピードが

速い。

9. 教師は学習者にリーディングの目的や方法を説明し、学習者の行動を把握したり導いたりする。
10. 教師は学習者の模範役である。リーディングとは何なのか、またどのような利点があるのかを示す。

Day 他 (1998) は、この中で多読の読みの目的を、読むことを楽しんだり情報を得たり概要を把握したりすることであると指摘している。また、Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics によると、多読の目的は、学習者が良い読書習慣を身に付け、語彙と文型の知識を深めながら、読むこととのつながりを持てるようになることである (Richards 他 1992)。ここから多読が外国語“を”読むことではなく、外国語“で”読むことによって語学力をつけていくことを目指すものであることがわかる。

1-3 多読の効果

Reynolds 他 (2003) は、多読の効果を、読むことに対する動機付けを高め、語彙、文法の知識を広げ且つ深め、読みのスピードを上げると述べている。好きな本が読める楽しさ、またその内容が理解できるという喜びによりやる気が出、また未知語が少ないことで語彙を予測する力が付くのだと言える。また、英語教育においては、Elley 他 (1981) が、多読により語彙・文法能力だけでなく、総合的な言語能力が向上することに着目、聴解力も向上し、学習者が書かれた英語の構造を理解して複雑なものでも正しく暗唱できるようになったと報告している。

日本語教育においても、福本 (2004) が、多読による文字、語彙力、読解力、文法力の伸びを多読グループと精読グループで比較した結果、文字、語彙読解力で多読グループが精読グループを上回ったとしており、二宮、川上 (2012) は、学習者が多読によって実感される技術の向上、満足感、達成感、楽しさが動機づけへのプラス作用となっていることを検証した。

2. 実践内容と目標

2-1 多読と Reading Community

上述のように、多読は学習者が各自興味のある読み物を読むことが最も基本的な活動となる。また、読後の理解チェックのための問題は必要ないとされているが、Day 他 (1998) は、多読における活動について、読後に効果的な活動を行うことにより、個別の読みの活動をコミュニティーのイベントに発展させることの重要性を提唱している。Reading Community (Day 他 1998) と呼ばれるこのコミュニティーは、学習者が互いの読みの世界を知ることにより、学習者が支え合い、動機づけを高め合うことができるようにする役割を担っているとされる。Day 他 (1998) はまた、Reading Community 構築のための読後活動の例として、内容の要約や、感想文、内容についての口頭発表や質疑応答を挙げており、池田 (2003) は、日本語教育の多読において Reading Community の構築を目的としたブックレポート活動を報告している。

2-2 実践の内容と目標

実践者は、2012 年度春学期と秋学期の二学期間、多読の読後活動として、学期末のブックレポート活動を行った。ブックレポートでは、各学習者が自分の読んだ本の内容をいかに聞き手に分かるように伝えるかを考え、それなりの達成感を得られる活動となった。一方で、各自が自身の発表に一生懸命になるあまり、他の学習者の多読の内容についての関心を充分高める余裕を持たせることができなかったという反省が残った。そこで、3 学期目となる 2012 年度冬学期には、それ以前とは異なるアプローチで Reading Community を構築することはできないかと考え、グループのメンバーが読んだ多読テキストから気に入った作品を選び、台本を作成して 15 分間から 20 分間のドラマ発表を行うグループ活動を試みた。共同作業となるドラマを活動に取り入れることにより学習者が互いの多読活動を分かち合い、刺激を受けながら学び合う環境を作ること、また、「読む」活動である多読を「書く」「聞く」「話す」の活動へと広げ、より深い学習の機会とすることの 2 点を目標として掲げた。

3. 語学教育におけるドラマ的活動

昨今、様々な分野でドラマ的活動が取り入れられているが、佐野（1995）は、英語教育におけるドラマ的活動について、言語学習と言語使用を結ぶ架け橋の役割を果たし、言語を感情や身体と結びつけ、学習を“deep”にする働きがあると述べている。また、Wessels（1987）は、ドラマ的活動の効果として、楽しくインフォーマルな語学学習の方法であり、自由で寛いだ雰囲気の中で学習が進むため、学習者は自分を解放することができることを挙げている。また、文脈に合った形で語彙や文型を習得でき、目標言語が話されている文化や習慣を理解できるようになることにより、目標言語に対する抵抗感を軽減することができるとしている。このようなドラマ的活動の効果に期待して、本実践は行われた。

4. 実践概要

4-1 学習者

学習者は、ICU において集中日本語 2 を受講していた初級後半および中級日本語学習者 12 名である。学習者の内訳は、学部 1 年生 5 名（韓国人女性、韓国人男性、台湾人男性、アメリカ人男性、アメリカ人女性 各 1 名）、1 年間の交換留学生 6 名（アメリカ人女性 3 名、オランダ人男性、タイ人男性、カナダ人女性 各 1 名）、研究生 1 名（シンガポール人男性）である。本コースは、1 週間に 1 コマ 70 分の授業を 20 コマ学習する集中日本語コースであり、10 週間かけて、初級後半と中級前半の内容を学習する。今回の学習者 12 名全員がその前の学期の初級クラスで多読を経験した。

4-2 実践の流れ、教材

実践は、2012 年度冬学期に当たる 2012 年 12 月から 2013 年 2 月にかけて行われた。コースの性格上、短期間に多くの学習項目を指導しなければならず、多読に充てられる時間が少なかった。また、すでに学習者全員が前の学期に多読を経験していることもあり、

個別の読みの活動は冬休みや課外時間を利用して行うこととし、教室での多読活動には全9コマを充てた。個別の読み活動は授業外で行っているため、授業では、中間報告、台本書きなどグループ活動を中心に行った。以下が授業のスケジュールである。

第1回	多読とグループ活動内容の説明・グループ決定
冬休み（宿題）	多読を行い、読書記録（作品名、あらすじ、感想）を書く
第2回	中間報告：自分が読んだ中で最も気に入った作品をグループのメンバーに口頭で1編紹介する。グループでドラマにする読み物を選ぶ
授業外（宿題）	ドラマの題材にする作品を全員で（個別に）読む
第3回	台本の書き方を学ぶ・台本を書き始める
第4回	台本を書く
第5回	台本完成、提出
第6回	台本のフィードバック、修正
第7回・8回	立ち練習
第9回	リハーサル、発表

教材は、『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2.3.4（NPO法人日本語多読研究会）、『JGR さくら』（JGR プロジェクトグループ）を用いた。学習者が授業外の時間に自由に借り出して読めるよう、これらの多読用書籍は図書館に設置することとした。

4-3 個別活動のモニタリング

多読活動を授業外の課題とするに当たり、学習者には初回の授業にて多読記録シートを配布し、自分が読んだ本のタイトル、要約、感想を書いてその都度提出させることとした。このことにより、実践者は、学習者が何を読みどう感じたかを知ることができると同時に、学習者の読みの進み具合を把握し、学習者が読む際に難しさを感じているとみられた際には必要な助言をすることができる。さらに、多読記録シートは、シートを媒介として、実践者、学習者間で作品の内容について意見交換もできるなど、実践者と学習者との非常に良いコミュニケーションツールとしての役割も果たした。

4-4 台本作成

台本作成においては、原則として多読テキストの内容を大きく変更しないこととして指導を行った。台本作成の前段階では、まず台本とテキストの性格の違いを確認し、「ももたろう」の多読テキストを例にテキストを台本に書き換える練習を行った。また、書きことばと話しことばの違いにも注目させ、台詞を加筆するに当たってより自然な表現にするにはどうするべきか考えた。

すべての学習者にとって日本語での台本作成は初めての経験であったが、皆台本を書くことを楽しみ、協力して取り組んだ。ドラマの題材としては、以下の読み物が選ばれた。

	作品名	出典
1	『最後の葉』 原作：オーヘンリー 簡約：栗野真紀子 挿絵：中島梨絵 監修：NPO 法人日本語多読研究会	『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 2、Vol. 2
2	『絵姿奥さん』 日本の昔話 再話：高橋宗子 挿絵：霧生さなえ 監修：NPO 法人日本語多読研究会	『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 2、Vol. 1
3	『百万回生きたねこ』 作・絵：佐野洋子	講談社の創作絵本 ※学習者が自ら選定

4-5 ドラマ練習・発表

台本完成後は、各グループで配役を決め、台本の読み合わせを行った後に、実際の舞台を想定した立ち練習を行った。実践者が各グループを回り、発音やイントネーション、声の大きさなどの指導をした。同時に、学習者達は互いに不明点を確認し合ったり、気づいた点を指摘し合ったりするなど、助け合いながら積極的に活動に取り組んでいた。活動の集大成である最後の発表では、小道具や衣装等にも趣向を凝らした、非常に完成度の高いパフォーマンスが繰り広げられた。

5. 結果・考察

日本語でのドラマ的活動は学習者にとって初めての経験であったが、学習者は大変意欲的に取り組み、言語面、情意面の二つの面から大きな成果が得られた。まず、言語面では、台本作成およびドラマ練習を通して、文法の正確さや文脈と相手に合わせた語彙や表現の使い方、書き言葉と話し言葉、男性言葉と女性言葉の違い、また音声面で多くの気づきと学びが得られた。情意面では、多読に対する動機づけが高まり、個別の多読活動に対する積極性が増したと感じる。毎回、多読に関しては、何冊以上読まなくてはいけないなどノルマは設けないことにしているが、今回は冬休み期間も含めて多くの学習者がたくさんの本を手に取り、4～5冊読んだ学習者もいた。また、こちらが指定した教材以外の図書を自分で探して来て読む学習者が出るなど、この活動を楽しんでいる様子が見て取れた。また、自分だけでなく、他の学習者の読み活動に対する興味も深まった。互いの読んでいるものを学期の途中で報告し合う中間発表は、ブックレポートを読後の活動にしていた時にも行っていたが、後にドラマ的活動が控えていた今回は、学習者は前回よりもはるかに真剣に他の学習者の読み物に興味を示し、発表にも真剣に耳を傾ける姿が見られた。さらに、ドラマ作成の過程では、学習者の創造性が多いに刺激され、原作とは異なるオリジナルの結末に変えて台本を作成するグループなどもあった。多読の活動が、他の授業では得られない貴重な経験の場となったといえる。

また、今回のドラマ的活動は、終始、学習者達が非常にリラックスした雰囲気の中で

活動に取り組んでいたのが印象的であった。普段の授業ではあまり発言の多くない学習者が、中心的存在になってグループをまとめたり、積極的に意見を述べたりする姿に驚いた。これはまさに上述した Wessels (1987) が指摘する、ドラマ的活動の効果が現れた結果と言えるだろう。

5-2 学習者の感想

発表の感想文からは多くのポジティブな感想が聞かれた。「演劇を通して物語を楽しむことができ、内容もよくわかるようになった」という声からは、ドラマ的活動を行うことによって、より学習者が読むことの楽しさ、喜びを実感することができたことがわかる。また、自らのグループのドラマ発表を振り返り「うまく発音できず、分かりにくいところがあった。(練習の際) 自分の声を録音して聞いて直せばもっとよくできたのではないか」、「発表のとき文法を間違えた。本当はああ言うべきだった」など、自分たちのパフォーマンスを内省してより良いものにしたいという意欲を示す学習者も多かった。ただ個別に多読を行うだけでなく、多読をドラマの形で表現する活動を行うことにより、多読活動に対する動機づけが大きく高められただけでなく、「読む」活動が「聞く」「話す」にまで広がったと考えられる。

最も大きな収穫は、ドラマ発表というグループ共通の目標に向かって、学習者同士が個々の多読経験を基に共に考え学びあう環境が生まれたことである。学習者からは「日本語を練習しただけでなくクラスメートと一緒に助け合うことも学んだ」「一人です活動よりももっと楽しくて意味があったと思う。グループで発表したら助けることもいっしょに頑張ることもできるからだ」という声が多数がった。また、「(各) グループは、自分のドラマを楽しんで行っただけでなく、他のグループの(ドラマ)にもよく参加した。雰囲気がとてもよかったと思う」という感想もあった。これは、多読の内容を個々にブックレポートとして発表していた時には見られなかった反応であり、寛いだ環境で行われたドラマ的活動によって Reading Community が構築され、互いに刺激を受け合い、学び合う環境が作られたことを表していると言えるだろう。

6. まとめ、今後の課題

以上、多読における試みについて述べた。今回の実践では、上記のような様々な効果が得られ、学習者からもポジティブなフィードバックを得た。一方で課題も多い。まず、共同作業を進めていく過程において、グループ内での作業が平等に分担されなかったことが挙げられる。今後同様の活動を行う際は、役割分担をきちんと決めグループ全員が公平に活動に取り組める体制を整えておく必要がある。次に、グループ活動の評価の方法も大きな課題である。今回の実践では、ドラマ発表の評価をグループ評価と個人評価に分けることにしたが、果たして妥当であったか疑問が残る。多読が、楽しく読むことを体験させる活動であることも踏まえて、適切な評価の方法をより深く考察したい。武他(2007)は、活動型日本語クラスにおける評価の方法として学習者による相互自己評価の効果と利点を挙げている。本多読プロジェクトも、まさにこの活動型実践であり、相互自己評価は多くの示唆を投げかけてくれるだろう。さらに、今回の感想文からは、

ドラマ的活動による情意面の効果は測れたが、言語面での伸びについては充分検証できていない。学習者が多読とドラマ的活動によって自分自身の言語面での伸びをどのように感じるのかを追っていきたいと思う。本実践の反省を踏まえ、今後もより充実した多読と Reading Community 構築のための方策を探っていきたいと考える。

参考文献

- 栗野真紀子 (2008) 「多読用レベル別読み物開発の経緯と今後」『日本語教育国際研究大会予稿集』 pp.258
- 池田庸子 (2003) 「『学習者』から『読み手』へ—日本語教育における Extensive Reading の試み—」『茨城大学留学習者センター紀要』第 1 号, pp.45-54
- 佐野正之 (1995) 「Drama Method」『現代英語教授法総覧』大修館書店 pp.209-214
- 武一美、市嶋典子、キムヨンナム、中山由佳、古谷憲章 (2007) 「活動型日本語教育における評価のあり方について考える」Web 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2007 年度日本語教育実践研究フォーラム pp.1-10
- 二宮理佳、川上麻里 (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, pp.53-65
- 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, pp.41-59
- 松井咲子、三上京子、金山泰子 (2013) 「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 号, pp. 47-59
- Reynolds Brett、原田照子、山形美穂子、宮崎妙子 (2003) 「日本語版グレイディッド・リーダー開発に関する基礎研究」『小出記念論文集』第 11 号, pp.23-38
- Day, R.R.& Bamford, J.1 (1998) *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Elley, W.B.& Mangubhai, F. (1981) *The Impact of a Book Flood in Fiji Primary Schools*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research
- Richards, J.C., Platt, J.& Platt, H. (1992) *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2nd ed.) Harlow, Essex: Longman. [6,58,60]
- Wessels, Charlyn (1987) *Drama*. Oxford: Oxford University Press