



Title	日本語教育における多読の試み
Author(s)	福本, 亜希
Citation	日本語・日本文化. 2004, 30, p. 41-59
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/5973
rights	本文データはCiNiiから複製したものである
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

<研究論文>

日本語教育における多読の試み

福本 亜希

1. はじめに

日本語教育における読解は、初級では学習した語彙・漢字・文型を確認するための手段として、中級以降は文章中でてくる語彙・漢字・文型を拾い上げ、学習していくというやり方に加え、スキミング・スキャニング等をやるという方法がとられる。しかし、全般的に読解は一字一句をきちんと把握しながら読み進めていく「精読」が主流ではないだろうか。

日本語学習者の多くは、大学、あるいは大学院に入ることを目指す者が多いが、この「精読」という読み方に慣れてしまうと、文章を一字一句理解しないと気が済まず、大量に読み、大意を把握していく習慣がついていないため、大学、あるいは大学院に入学後、日本人の学生と同じように教科書や参考図書などを読みこなしていくことは非常に難しい。日本語を読むことに集中するあまり、文章の内容を追って読むという訓練がなされていないことが原因なのである。

そこで、この欠点を補う方法として、現在の日本語教育ではほとんど行われていない「多読」という方法に注目した。ここでは、現在、英語教育で注目されている Graded Readers を使用した「多読」について、その内容と利点、及び、実際の日本語の授業で試みた多読から得られた効果について検証していく。

2. 多読とは何か

英語教育における多読という考え方にはイギリスの Harold Palmer やインドの Michael West らに始まる。Harold Palmer は「精読」は辞書を見たり、文法に着目したり、分析や翻訳、テキストに含まれている表現を覚えたりしながら、テキストを一行一行吟味するが、「多読」は次から次に速く読むものであり、読み手はテキ

ストの言語ではなく、意味に着目するものだ、としている。また、Michael Westは、多読の目標は外国語が読めるということを楽しいと感じさせることであり、個々人の違いに配慮しながら、読む習慣をつけさせることだ、としている。精読と多読の違いを、Rob Waring (2000b) は以下のようにまとめている。

精読		多読
言語の分析	焦点をあてる 言語要素	なめらかさ 技術をつける
たいてい難しい	難しさ	とても易しい
少ない	量	1週間に1冊
すべての学生が同じ教材で 勉強をする	教材	すべての学生が異なるものを読む (彼らにとって何かしら面白いもの)
質問事項でチェックする	理解の確認	レポートでチェックする 要約を書かせる

そして、1985年にStephen Krashenがインプット理論の中で示唆し 1993年に「The Power of Reading」で多読の教育へのアプローチを提案した。現在、多読は「Pleasure reading」(Beatrice Mikulecky 1990) や「free voluntary reading」(Stephen Krashen 1993) などと、いろいろな呼ばれ方があるが、今日の英語教育では多読はスキミング、スキヤニング、精読と並ぶ4つ目のリーディング方法となっている。

この多読を成功させるための特徴を、Richard Day and Julian Bamford (1998) は10項目をあげている。それをまとめると、以下のようになる。

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。リード

ディングが中断されるとなめらかに読むことが困難になるため、辞書は読んでいる最中はあまり使わない

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、自分が読みたい時に、好きな場所で行われる
8. 自分で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

精読と異なり、多読においては、多読という言葉どおり、学習者にたくさん読ませる。そこで、どのくらい読めば「多読」になるのかという疑問が生じるが、これについてはいろいろな説がある。例えば、1時間に30ページという人もいれば、1時間に3ページと言う人もいるし、晩に1時間という人もいる。多読教材を出版している Oxford University Press のガイド (2000) では、週に 90 ~ 120 分、もしくは、1日 15 分としている。また、多読の授業を行っているメイソン紅子 & トム・ペンダーガスト (1997) によれば、セメスター毎に 1000 ページを目標にしている。また Paul Nation and Karen Wang Ming-tzu (1999) によれば、そのレベルで導入された語に 10 回以上出会うためには、少なくとも 1 週間に 1 冊は読まなければならないとしている。

上記 6 に「読み物に出てくる語彙や文法は学習者の範囲内」とあるが、その判断はどのようにするのだろうか。英語教育では通常、1 ページを読ませ、その中に知らない単語が 2 ~ 3 個程度であれば、そのレベルのものを読んで、効果があるとしている。それゆえ、多読で学習者が読むものはやさしいと感じるのである。

多読の概念を実現させる多読用教材として、Graded Readers と呼ばれる簡易本が Longman, Oxford, Macmillan などから出版されている。これらは、外国人学習者向けに作られているもので、各社独自の基準に基づいて語彙・文法等を選定し、レベル分けしている。そして、そのレベルごとに使用される語彙・文法が制限されている。この Graded Readers と通常の読解で使用される教材との違いは以下の

5つが挙げられる。

①長さ

通常の読解教材は比較的短く、長くとも2ページ程度である。しかも、1つの作品を取り上げるにしても、ほとんどの教材では、文章の一部分を取り出したものであり、一つの作品を十分に楽しむというレベルまでにはいたらない。

一方、Graded Readers は総語数 500 ~ 46,000 語と通常の読解教材より長く、それ 1 冊で 1 つの作品が完結している。

②内容

Graded Readers は、各社の明確な基準に基づいてレベル分けされており、どのレベルにおいても多くの作品が用意されている。また、学習者各自の興味に対応できるように、どのレベルにおいても恋愛小説・探偵小説・ミステリー・ホラーなど、さまざまなジャンルの作品が用意されている。

③使用目的

「読解教育の場合には、文章を読むためには語彙、漢字、文法の知識が必要だということで書きことばの中出てくる語彙、漢字、文法に関する知識を教えることを読解教育と混同してきた」と畠（1989）が指摘しているように、通常の読解教材は、特定の教授項目を目的に書かれていたり、選ばれたりするが、Graded Readers はすでに知識として持っている言語要素が実際にどのように使われているのかを認識させながら、読み手に情報を与えたり、楽しませたりするために書かれたものであり、どのようにその作品を読むかは、学習者の判断に委ねられている。

④使用語彙

多読教材については、Oxford University Press の Graded Readers を例としてあげる。Oxford University Press では、Graded Readers を 6 つのレベルに分けている。数字が大きくなるほどレベルは上がり、各レベルの Headwords はレベル 1 = 400 語、レベル 2 = 700 語、レベル 3 = 1000 語、レベル 4 = 1400 語、レベル 5 = 1800 語、レベル 6 = 2500 語と公表されている。各レベル 7 冊、合計 42 冊を選び、コンピューターによって分析した Paul Nation and Karen Wang Ming-tzu (1999) によると、そのレベルで新しく導入された語の平均（表 1）と、前のレベルまでに出

てきた語・そのレベルで新しく導入された語・固有名詞のカバー率の平均（表2）は以下のように示されている。

表1

レベル	各レベルの導入語	累積語
1	530	530
2	341	871
3	320	1,191
4	296	1,487
5	459	1,946
6	464	2,410

表2

レベル	1	2	3	4	5	6
前のレベルの語	0	81.8%	87.3%	91.0%	91.0%	92.1%
このレベルの語	87.4%	9.0%	4.8%	2.4%	1.9%	1.9%
固有名詞	5.9%	5.8%	4.5%	3.5%	4.7%	3.9%
合計	93.3%	96.6%	96.6%	96.9%	97.6%	97.9%
範囲	88.3～ 95.9%	93.3～ 98.4%	95.5～ 97.5%	96.7～ 98.7%	96.8～ 98.5%	97.3～ 98.9%

このように、各レベル、そのレベル及び、下のレベルの語のカバー率は、93.3～97.9%と、かなり高いカバー率になっている。また、Paul Nation and Karen Wang Ming-tzu (1999) は各語がどのくらいの頻度で出てくるかを調べたところ、レベル1～6までに導入された2,410語のうち、74.4%が各レベル7冊、合計42冊の中で平均10回以上、出てきたと述べている。このようにカバー率だけでなく、語の使用頻度も高いということが分かる。

一方、精読教材はその中で出てくる新しい語や文法項目を学習するために読むものであるから、未知語が多い。また、初出の語がその後何度も提示されるようにはコントロールされていない。

⑤難しさ

精読で使われる教材は、上記で述べたように、その文章中で出てくるものの中

から、新しい言語要素を取り出し、教えることを目的に使用されるため、学習者の現在のレベルより高めである。そのため、学習者はたいてい難しいと感じる。しかし、Graded Readers は学習者がすでに知識として持っている言語要素が実際にどのように使われているのかを実感させるものであるため、難しいと感じるものは未習のものが多いということを意味し、読ませない。それゆえ、学習者が難しいと感じることはない。

3. Graded Readers を使った多読の利点

3.1 読解に必要な要素とは

加藤（1997）はインフォーマントに読解教材を与え、黙読させ、その後、あらかじめ印のつけてある語句に注意をさせながら、音読させた後、その印のつけてある語句について、どのように考えて読みと意味を答えたのかをすべて声に出させ、録音した。そして、その語句の意味と読みの正答数と正答率を集計した結果と、録音した内容のプロトコル・データの分析結果から、リーディングの熟達者と非熟達者の相違について述べている。それによると、熟達者は未知の語句であっても、漢字や一般常識を活用し、その前後関係から推測するのに対し、非熟達者はそれがほとんど行われていないという。また、語彙や文型などの知識は十分に持っている熟達者であっても、文脈から手がかりを見つけ出せず、文章理解が進まないことが観察されたと述べており、これについて、「語句を含む一文に着目し、全体として意味をとらえようとしたため、一般知識や語句に関する知識をうまく活用できないため」と分析している。これらの結果から、読解力をつける上で必要なことは、語句や文型の知識はもちろん必要だが、ただ、知っているというだけでは不十分で、実際の文章の中で、それがどのように使われ、どのような機能を果たしているのかを把握できなければならない、と言える。すなわち、文章とは切り離され、独立して取り出された語句・文型を 1 つ 1 つ覚えることももちろん必要だが、それ以上に文章全体の中でのそれらの処理がスムーズにできるようになることが必要なのである。

また、William Grabe and Fredricka L. Stoller (2002) によると、「リーディングの熟達者になるために、最も基本的で必要なことは、語の認識が迅速かつ、自動的

になることだ」と述べている。なぜ、語の認識が迅速かつ、自動的になるといいのだろうか。よく言われるように、外から入った情報はまず、短期記憶に入り、そこで1つにまとめられ、長期記憶となる。語の認識が自動的にできず、処理に時間がかかると、それだけ短期記憶の容量が消耗され、文を構成する部分にすぎない断片的な情報のみが長期記憶として残る。それゆえ、文章の内容を把握するためには、もう一度その断片的な情報をまとめなおさなければならなくなる。しかし、語の認識が自動的にされる場合、短期記憶の容量は語彙の処理に消耗されることが少なく、その分、語の意味を理解したり、文・段落・文章全体とその語の意味を統合させることができ、それが長期記憶として残る。つまり、長期記憶として残るのは、語の断片的な情報ではなく、それが文章の中に組む込まれた文意ということになる。

以上から、読解力につけるには、語彙力をつけることと同様に、文章の中での語の認識力を高めることが必要だと言える。では、Graded Readers を用いた多読を行うと、この点において、どんな利点がもたらされるのであろうか。

3.2 語彙力の強化

「リーディングにおいて大切なのは語彙知識である」と Chall, J.S. (1987) が言うように、背景知識や文法知識以上に語彙力がなければスムーズに文章を読むことは困難である。では、どのくらいの語を知っていれば、スムーズに文章を読むことができるのだろうか。また、語彙知識を増やすためには文章中にどのくらいの既知語・未知語が含まれていればいいのだろうか。Paribankht and Wesche (1993) はリーディングのタイプと語彙のカバー率の関係について以下のように指摘している。

リーディングのタイプ	学習目標	語彙のカバー率
精読	言語・ストラテジーアをつける	95%以下
言語力をつけるための多読	付随的な語彙の学習・リーディングスキルをつける	95～98%
滑らかさをつけるための多読	早く読む	99～100%

すなわち、語彙力をつけたいならば、文章中に未知語は2～5%含まれている必要があるということであるが、滑らかさをつけたい場合には未知語は0～1%の範囲内でなければならないということである。Carver, R.P. (1994) もまた、語彙の学習をしたい場合は95%のカバー率が必要であり、リーディングがなめらかにできるようにしたい場合は98～100%のカバー率が必要だと述べている。

Graded Readersを使用した多読を行う場合、学習者は、1ページ中に固有名詞を除いた未知語が1～2語であるレベルのものを読んでいく。それゆえ、例えば、その学習者のレベル3の1000語をマスターしていたとしても、レベル3もしくは、レベル2から始めることになる。Graded Readersは表2で見たように、各レベルで使用される語が、そのレベルで導入された語と、それ以下のレベルの語が固有名詞も含め、平均で93.3%～97.9%、そのレベル以外の語が2.1%～6.7%にコントロールされている。これはすなわち Paribankht and Wesche (1993) が示した「付隨的な語彙の学習・リーディングスキルをつける」ために必要な語彙のカバー率95～98%にほぼ当てはまる。また Laufer, B. (1989) によると、文章を理解するためには少なくとも、95%の語を知っていなければならない。このことから考えると、Graded readersを読んでいる途中で未知語が出てきた場合でも、その意味は前後関係から推測して読み進め、文章を理解することができるようになる。このことで、結果として、未知だった語は既知語になる。

また、語は、一度出てきただけでは記憶に残らない。記憶に残すためには一度出てきたあと、またすぐに強化されなければならない。その点 Graded Readersは、Paul Nation and Karen Wang Ming-tzu (1999) の調べで、各レベルで導入されている語の40%程度がそのレベル内で10回以上提示されており、レベル1～6で導入された2,410語のうち74.4%が42冊中に10回以上提示されている。このように、何度も意味のある文脈や場面でその語に遭遇することで、記憶が強化されると同時に、その語が実際どのように使われているかが分かり、結果として、総合的な語彙力が強化される。

3.3 語の認識力の発達に伴う読解力の向上

Graded Readersでは、そのレベルで使用される語は表2で示したようにコント

ロールされている。前のレベルで使用されていた語は、81.8%～92.1%使用されているため、通常の読解教材で読み進めるよりも、高い割合で、しかも、さまざまな文脈、場面で、その語に遭遇する。このことにより、文字素・音素・音節・意味といったその語に関するあらゆる情報が1つにまとめられ、1つの記号として認識されるようになり、語を処理する時間が早くなる。例えば、はじめは

「昔昔あるところにおじいさんとおばあさんがいました」と、1語1語確認しながら読んでいたのが、

「昔昔あるところにおじいさんとおばさんがいました」

と、語を意味単位で認識できるようになる。このように語を自動的に認識できるようになると、読解のスピードが上がる。その結果、長期記憶として頭に残るのは、文の意味になるのである。要するに、何度も同じ語がさまざまな文脈や場面で使用されるのを目にすることで、語の認識力が発達し、その結果、文の意味を追いかながら読み進めるという読解力が向上するのである。

3.4 リーディングに対する態度

学習者の中には長い物を読ませると、その量の多さにまず、拒絶反応を示したり、読み始めても、途中で読むことを放棄する場合がよく見られる。その理由として、まずは内容に興味が持てないので、教師側から強制的に読まされていること、あるいは、出てくる語や文型が自分のレベルをはるかに超えているため、分からぬ語や文型が出てくる度に、立ち止まり、なかなか前に進めず、語を追うこと自体で疲れてしまったり、内容そのものが把握できなくなったりすること、が挙げられる。

英語における多読は語彙や文型がレベル別にコントロールされているため、その学習者にあったレベルのものを読む限りは、難しすぎることはない。また、どの読み物を読むかは、教師が強制するのではなく、学習者自らが決める。多読教材は学習者の多様性に応じられるように、いろいろなジャンルのものが集められているので、学習者は自分にあったレベル内で、興味のある読み物を選ぶことができる所以である。そして、たとえ自分で選んで読み始めたとしても、途中で興味をなくしたりして、読み続けたくないと思えば、別の読み物を読むことが許され

る。つまり、難しすぎることなく、自分の興味のあるものを読むことができるため、学習者は苦痛を感じず、スムーズに読み進めることができ、かつ、1冊読み終えるということで、達成感とともに、自信もつく。その結果、もっと読みたいという動機が増すことになる。もっと読みたいというリーディングに対する積極的な態度が形成されることは、リーディングの習慣を作りあげることになり、リーディングを通じて、その言語に関するさらなる知識を身に付けることにもなると言える。

4. 多読の効果について

英語教育において、多読の効果は池田真寸子・紅子メースン（1994）、Mason, B. & Krashen, S. (1997a,b) をはじめ、多くの実験で示されている。

一方、日本語教育においては、まず、言語要素がコントロールされた多読教材そのものがないため、英語のような多読の効果が実験で示されているものはない。また、日本語教育における多読及び、その必要性についても Brett Reynolds・原田照子・山形美保子・宮崎妙子（2003）と深田淳・小林ミナ・出口香（1991）が指摘しているに過ぎない。

そこで、上で見てきた英語における多読の利点が、日本語学習者の日本語力にどのような影響を与えるのかを、実際に行った調査の結果から検証することにする。

4.1 調査にあたって

多読の効果を検証するにあたって、いくつか問題点がでてきたことは否めない。というのも、日本語教育においてはまだ、語彙・文型・さらには漢字等がレベル別にコントロールされた英語教育の *Graded Readers* のような多読教材が開発されていないためである。そのため、学習者に自由に本を選ばせることができず、こちらが内容が面白そうだと思えるものを用意し、一斉多読という状態で調査を行った。また、未知語を2～5%の範囲に近づけるため、できるだけ、未知の語・文型・漢字を減らすよう、多読開始前に、次回読むところに出てくる未知の語・文型を取り出し、次の授業までに意味を調べてさせ、授業開始前にその意味を

全員で確認していった。漢字に関しては難しい漢字にはルビをつけておいた。

4.2 調査方法

2002年9月末より冬休みを挟み、2003年1月までの約3ヶ月半の、日本の大学で日本語を学んでいる中級～上級程度の留学生4クラス、計38人を対象にした。多読の効果を検証するため、38名のうち、21名には読解授業として割り当てられている週1回、90分の授業で多読を行い、残りの16名には週1回、90分の授業で、通常の精読を行った。授業数は精読・多読両グループとも、週1回90分×14回である。学生の国籍は以下の通りである。

精読グループ；Aクラス＝中国（8名）Bクラス＝中国（8名）

精読グループ；Cクラス＝中国（13名）Dクラス＝中国（7名）タイ（1名）

実験の効果は、授業開始前後のテストで比較した。テストは精読・多読両グループに日本語能力試験の二級レベルの問題から、文字語彙・読解・文法の3項目の問題を解いてもらい、それぞれ100点満点で換算した。両グループとも解いた問題は同一で、実施前と後の問題は異なる。

4.3 授業の内容

精読グループに対しては、東京外国語大学留学生日本語教育センターの「中級日本語」と、スリーエーネットワークの「トピックによる日本語総合演習」の中級後期と上級の2種類の教材を週1回、90分で行った。方法としては以下の順で行った。

- ① 学生にこれから読むテーマに関連した既存の知識を話させたり、考えさせたりして、テーマに関心を向けさせる
- ② 本文を読ませ、問題を解かせる
- ③ 教師側が一度音読をする
- ④ 学生を当て、段落ごとに読ませ、重要な語彙、文法等が理解できているかの確認を行う。
- ⑤ 問題の答えあわせをする

多読グループに対しては、馬場正男（1982）「野口英世」ポプラ社文庫（全153

頁）の後、内館牧子（1994）「リトルボーイ・リトルガール」講談社文庫（全241頁）の2冊を週1回、90分授業で使用した。本は教師側が人数分コピーし、初めのころは10ページ前後を配布、慣れてくるにしたがってページ数を増やし、終わりのころには20ページ前後を配布した。方法としては以下の順で行った。

- ① 前回のストーリーを思い出させる質問を教師側がし、学生に答えさせる
- ② 各自、配布された読み物を黙読する。その際、細部にこだわらず、大体の意味がわからればいいと伝えておく（約1時間）
- ③ 様子を見て、8割程度の学生が読めた時点で読むのを止めさせる
全部読めなかつた学生には、家で読んでおくことを宿題にする
- ④ 15～20分で、今回読んだ文章のあらすじのみを書かせ、提出させる→教師側が目を通し、次回返却

4.4 調査結果

多読、精読グループの授業開始前後のテスト結果は以下の通りである。文字・語彙、読解、文法は100点満点で示し、合計点数の下の（ ）には300点を100と考えた場合の%を示している。また、「前」は授業開始前、「後」は授業開始後のテスト結果である。

表3 精読グループのテスト結果

学生群	文字・語彙 前→後	読解 前→後	文法 前→後	合計点数（%） 前→後
1	66→62	42→40	30→30	138→132 (46%→44%)
2	50→57	8→30	35→52	93→139 (31%→46%)
3	59→62	17→20	24→52	100→134 (33%→45%)
4	56→61	33→20	24→48	113→129 (38%→43%)
5	66→73	58→60	41→60	165→193 (55%→64%)

6	66 → 65	42 → 40	18 → 52	126 → 157 (42% → 52%)
7	66 → 66	58 → 30	53 → 60	177 → 156 (59% → 52%)
8	72 → 81	58 → 50	41 → 44	171 → 175 (57% → 58%)
9	72 → 93	92 → 100	59 → 76	223 → 269 (74% → 90%)
10	56 → 73	33 → 50	47 → 68	136 → 191 (45% → 64%)
11	78 → 70	58 → 50	47 → 68	183 → 188 (61% → 63%)
12	63 → 57	25 → 70	29 → 56	117 → 183 (39% → 61%)
13	66 → 72	58 → 40	47 → 56	171 → 57 (57% → 56%)
14	53 → 68	25 → 40	53 → 32	131 → 140 (44% → 47%)
15	63 → 92	42 → 50	41 → 60	146 → 202 (49% → 67%)
16	69 → 80	67 → 80	47 → 68	183 → 228 (61% → 76%)
平均点 (%)	63.8 → 70.8	44.8 → 48.1	39.8 → 55.1	148.3 → 174 (49.4% → 58%)

平均点は小数点第2位を四捨五入

学生群1～8はAクラス、9～16はBクラス

表4 多読グループのテスト結果

学生群	文字・語彙 前→後	読解 前→後	文法 前→後	合計点数 (%) 前→後
1	84 → 90	75 → 50	88 → 92	247 → 232 (82% → 77%)
2	84 → 78	58 → 40	88 → 64	230 → 182 (77% → 61%)
3	81 → 73	75 → 70	82 → 84	238 → 227 (79% → 76%)
4	91 → 92	58 → 70	100 → 88	249 → 250 (83% → 83%)

5	88→74	50→70	65→80	203→224 (67%→75%)
6	72→88	58→90	100→84	230→262 (77%→87%)
7	84→93	83→100	88→92	255→285 (85%→95%)
8	84→81	67→90	71→84	222→255 (74%→85%)
9	84→86	50→70	82→84	216→240 (72%→80%)
10	97→96	83→80	94→100	274→276 (91%→92%)
11	82→92	75→90	94→76	251→258 (84%→86%)
12	84→92	83→100	88→92	255→284 (85%→95%)
13	88→85	75→60	82→84	245→229 (82%→76%)
14	22→75	33→70	17→60	72→205 (24%→68%)
15	47→84	58→40	41→64	146→188 (49%→63%)
16	41→77	75→60	29→72	145→199 (48%→66%)
17	38→69	25→80	29→44	82→193 (31%→64%)
18	34→77	50→70	47→64	131→201 (44%→67%)
19	31→77	50→50	53→68	134→195 (45%→65%)
20	34→70	17→60	35→36	86→166 (29%→55%)
21	44→90	67→40	88→56	199→186 (66%→60%)
平均点 (%)	66.4→82.8	60.2→69.0	69.6→74.7	196.2→225.6 (65.4%→75.2%)

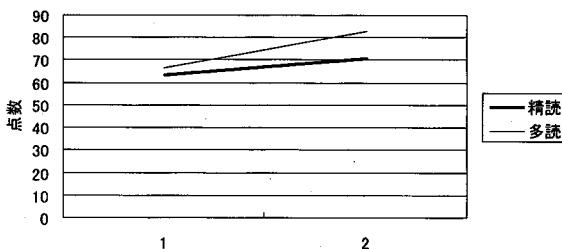
平均点は小数点第2位を四捨五入

学生群1～13はCクラス、14～21はDクラス

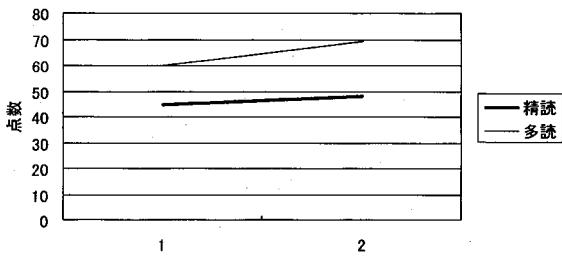
表3・4から、精読グループと多読グループそれぞれの平均点の伸びは、文字・語彙では前者が7点、後者が16.4点、読解では前者が3.3点、後者が8.8点、文法では前者が15.3点、後者が5.1点である。(表5a・b)

表5a

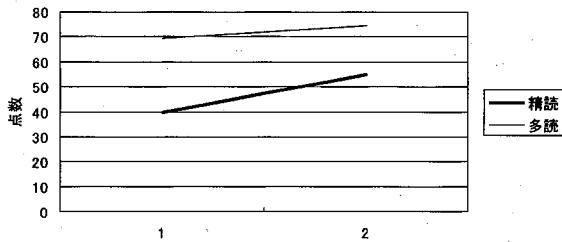
文字・語彙



読解



文法



*1 =授業開始前

2 =授業終了後

表 5b 多読・精読グループのテスト結果における平均点の伸び

	文字・語彙	読解	文法
精読グループ	7.0 点	3.3 点	15.3 点
多読グループ	16.4 点	8.8 点	5.1 点

表 5b から見ると、平均点の伸びはいずれのグループの、どの項目にも見られたが、文字・語彙と読解においては多読グループの方に、文法においては精読グループの方に顕著な伸びが表れたように思われる。このことは、従来から行われてきた精読という方法が、文の構造をしっかりと把握させながら、読み進めていくものである結果として、出てきたものであり、また、多読が、大量の言語要素のインプットを与えることで、語の認識力が発達し、その結果、語の増加と読解力が身についていくという概念に基づいた結果として、出てきたものであると考えられる。

しかしながら、今回の調査結果を統計処理したところ、残念ながら、精読グループと多読グループの間での統計的有意値は検出されなかった。これはまず、日本語における多読教材が開発されておらず、また、約3ヶ月半という短い期間であったため、多読の効果が十分に発揮されるほどのインプットがされなかつたことが原因である。

5. まとめ

短期間で、しかも通常の多読のように「未習語 = 2 ~ 5%」と語彙コントロールが完全にされていない状態で、一斉多読という形で行った多読ではあったが、平均点の伸びで多読をおこなったグループと精読を行ったグループとを比べると、授業開始前と後では、多読グループの方が、文字・語彙、及び読解において伸び率が高かった。統計的有意値は検出されなかつたが、今後、多読の概念に基づいた授業が行われるなら、英語教育のように、同じ時間、精読を行ったグループと多読を行ったグループとでは、明らかな差が出てくるものと予測される。

日本語教育に多読という概念を進める上で、まずは、教材の開発が急務である。

プレット・ルイノルズ (2003) ら東京のグループは、独自に語彙リストを作成し、レベルが上がるにつれ、長さも長くしていく方法で *Graded Readers* を作成している。しかし、私を含めた何人かの日本語教師が集まり発足させた「日本語教育ER研究会」という研究会では、日本語学習者の日本語能力を測る1つの目安ともなっている日本語能力試験の出題基準に基づき、1～4級レベルそれぞれにおいて、短編から長編までの多読用の教材作成に取り組んでいる。

いずれにしても、今後、言語要素のコントロールがされた教材を使用し、学生自ら教材を選ばせ、本来の多読の概念に則って行うことができたなら、日本語学習に大きな成果があがることが期待できる。

参考文献

Bamford, J. & Day, R. (1997) *Extensive reading: What is it? Why bother?*, The Language Teacher, 21(5)

_____ (1998) *Extensive reading in the second language classroom*, Cambridge: Cambridge University press

Beniko Mason and Tom Pendergast (1991) *Do Cloze Exercises Make Pleasure Reading More Effective?* 四天王寺国際仏教大学 短期大学部 紀要 第31号

Carver, R.P. (1994) *Percentage of unknown vocabulary words in texts as a function of the relative difficulty of the text: implications for instruction*, Journal of Reading Behavior, 26

Chall, J.S. (1987) *Two vocabularies for reading: Recognition and meaning*. In M.G. McKeown & M.E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

I.S.P. Nation (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University press

Krashen, S. (1993) *The power of reading*, Libraries Unlimited

Laufer, B. (1989) *What percentage of textnlexis is essential for comprehension?* In C. Lauren & M. Nordman (Eds.) *Special language: From humans thinking to thinking machines*. Clevedon: Multilingual Matters

Mason, B. & Krashen, S. (1997a) *Extensive reading in English as a foreign language*, System, 4(1)

_____ (1997b) *Can extensive reading help unmotivated students of EFL improve?*, ITL Review of Applied Linguistics, 117-119, 79-84

Mikulecky, B. (1990) *A short course in teaching reading skills*, Reading, MA: Addison-Wesley.

Nation, P. (1997) *The language learning benefit of extensive reading*, The Language Teacher, 21(5)

Paul Natoin and Karen Wang Ming-tzu (1999) *Graded Readers and Vocabulary, Reading and Foreign Language* 12(2)

Paribakht, T.S. and Weche, M.B. (1993) *Reading comprehension and second language development in comprehension-based ESL programmer*, TESL Canada journal, 11

Robb, T.N. and Susser, B. (1989) *Extensive Reading vs Skills Building in an EFL Context*, Reading in a Foreign Language, 12(2)

Waring, R. (1997) *Graded and extensive reading—questions and answers*, The Language Teacher, 21(5)

_____ (2000a) *The Oxford University Press Guide to the 'Why' and 'How' of Using Graded Readers*, Oxford University Press

_____ (2000b) *Approaches to Teaching Reading in a Japanese Context*
<http://www1.harnet.ne.jp/~waring/er/oupdeh.html>

William Grabe and Fredricka L. Stoller (2002) *Teaching and Researching Reading*, Longman

池田真寸子・紅子マースン (1994) 「大学における多読授業の実践とその効果」中部地区英語教育学会 紀要 第24号

岡本佐智子 (1997) 「上級文章表現授業への試み——リーディング：一冊の長編小説を主教材として——」『日本語と日本語教育』慶應義塾大学 日本語・日本文化教育センター 第26号

加藤由香里 (1997) 「文章理解における語句の意味の推測過程について」 日本語教育論集 13 国立国語研究所日本語教育センター

山本一枝 (1992) 「読解力の養成法」講座日本語と日本語教育 13

畠 弘巳 (1989) 「読解教育における文法の役割」日本語学 第8巻第10号 明治書院

深田 淳・小林ミナ・出口 香 (1991) 「多読による読解力養成——理論とCALL教材開発——」言語文化論集 第XII巻 第2号

Brett Reynolds・原田照子・山形美保子・宮崎妙子 (2003) 「日本語版グレイディド・リーダー開発に関する基礎的研究」小出記念日本語教育研究会 論文集 11

メイソン紅子&トム・ベンダーガスト (1997) 「四天王寺国際仏教大学 (IBU 英語科における多読授業の内容」 The Language Teacher 21:5

〈キーワード〉 多読、精読、既知語95%以上、未知語5%以内、語彙力、語の認識力、読解力、リーディングへの態度

An Experiment in Extensive Reading in Japanese Education

Aki FUKUMOTO

Intensive reading has traditionally been the main kind of reading education done in Japanese education. In intensive reading the learners are intensively involved in looking at the vocabulary, grammar, Kanji and so on in a text. But if they are accustomed only to this style of reading, they can certainly be expected to have difficulties after entering university and graduate school where they will be required to read a high volume of books, not focusing on each word, but grasping the main ideas and points of the content. To compensate for the limitations of intensive reading, I recommend the introduction of extensive reading programs with graded readers in Japanese education.

In this paper I insist on the need for extensive reading programs and Japanese graded readers in Japanese education. I indicate what is extensive reading with graded readers and their benefits, and show results of an experiment in extensive reading involving students of Japanese as a second language at a Japanese university.