

# 多様な背景の学習者に対する日本語多読活動の 試みと学習者が考える教育効果

山内 友子\*・杜 曉傑\*・金久保紀子\*\*

## A Study about Japanese Extensive Reading Activity for Various Japanese Learners and How Learners Conscious about Its Effects

YAMAUCHI Tomoko \*, Du Xiaojie \* and KANAKUBO Noriko \*\*

### 抄 録

集中的な日本語学習機関で実施された、2016年～2019年度の多読の活動を振り返り、学習者からの評価を分析し、多読の活動の教育効果の検証を行った。多読に触れている最中の学習者のアンケート調査から、多読への興味、読んだ内容をアウトプットすることの楽しさ、自分で読解教材を選ぶ活動への肯定的な姿勢が確認できた。漢字圏・非漢字圏学習者への振り返りのインタビューによって、漢字圏学習者がやさしいレベルから読まなければならないという多読のルールに関する抵抗感やその背景、また、非漢字圏を中心にした多読の有効性が改めて明確になった。漢字圏・非漢字圏いずれの学習者に対しても教材の選択の指導やフィードバックが大切であると共に、特に漢字圏の学習者の意欲を高めるための多読の教材における「漢字」の扱いが必要であることを指摘した。

キーワード：多読、国際別科、アウトプット、漢字圏・非漢字圏

### Abstract

The purpose of this paper is to investigate the effects and impact of TADOKU (extensive reading) in a Japanese language school (KOKUSAI BEKKA). According to the results of a questionnaire survey to the present students, learners appears to feel strong interest toward TADOKU as a new way of reading, and are positive in giving presentations after reading. Also as result of reflection interviews conducted with past learners, kanji area learners do not appear to be fond of TADOKU rules, that learners should start reading from a very easy level, and in contrast, non-kanji area learners appears to like TADOKU and feel it very effective in learning Japanese. To improve both kanji and non-kanji area learners' evaluation of TADOKU, instructors should guide learners in choosing books that match their level of Japanese and place more attention on feedback provided by learners, especially with regards to the usage of kanji in TADOKU books to motivate kanji area learners.

\* 筑波学院大学国際別科非常勤講師、Tsukuba Gakuin University

\*\* 筑波学院大学経営情報学部、Tsukuba Gakuin University

## 1. はじめに

日本語学習者が自律して学ぶ力を身につけることは、どのような日本語教育機関においても重要な目標であり、常に課題となっている。会話ではない方法で日本語に触れるという手段を考えるため、すなわち学習者が自律的に学ぶストラテジーを伸ばす方策のひとつとして、本稿では、読解のひとつの方法である多読に注目する。

多読は、元々英語教育の分野においても、英語のインプットを多くするために活用されてきた方法で、日本国内でも酒井（2002）のような多読を推奨する文献や、『多聴多読マガジン』のような雑誌もあるほどである。日本語教育の多読に関する研究は、高橋（2016）によると90年代から始まり、現在までに多くの多読の実践的な研究がなされている。2002年からは、NPO 法人日本語多読研究会（現 NPO 多言語多読）が、レベル別日本語多読図書作成に着手し、同法人は『レベル別日本語多読ライブラリーよむよむ文庫』シリーズを77冊、『にほんご多読ブックス』シリーズを計55冊、作成した（2019年8月20日現在）。このように多読用図書の開発も活発であると言える。

本稿は、多読という学習法を応用して行った活動の変遷を報告するとともに、学習者からの評価および多読を行った元学習者へのインタビューを通して得た多読に対する振り返りを元に、学習者が考える多読の教育効果について検証することを目的としている。

## 2. 多読とは

多読とは、文字通り、多くの本を読むことである。そして、1人が1冊の本を読むというのが大きな特徴となっている。

本稿では、栗野（2008）の「学習者が自分の能力に応じてやさしい読み物から難しいも

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学習方法」という多読の定義を用いる。多読を行うルールについても、高橋（2016）にあるように多様である。今回報告する多読の応用の活動においては、以下の栗野他（2012）を学習者に提示した。

1. やさしいレベルから読む
2. 辞書を引かないで読む
3. わからないところは飛ばして読む
4. 進まなくなったら、他の本を読む

## 3. 多読の実践的な活動の変遷

本節では、筆者たちが関わっている国際別科<sup>1)</sup>における日本語の多読の活動が2016年から2019年の4年の間、どのように変化してきたかを紹介し、学習者との多読の活動を進めるにあたっての課題を検証する。主な流れは、2016年：試験的な活動、2017年：授業の補講としての活動、2018・2019年：授業としての活動、である。

### 3.1 多読の活動の始まり 2016年度

主として国際別科の学生（以後、学習者）の日本語力向上のため、できるだけ日本語に触れる機会を増やす目的で授業の補助的な活動を試験的に開始した。

平日の毎日1時間（90分）を用意し、学習者は週に1回～2回、多読の教材を用意した教室へ来室するよう強く指導した。

さらに、学習者が一人で本を読むより教室で教師（支援者）による一人一人の観察のもと読むほうが、多読のルールに沿った読み方を習得でき、他の学習者の読む姿が刺激になり効果的であると考えた。

学習者には、多読の記録シート（栗野他（2012）への記録を義務付け、担当教員がコメントを書くようにした。

ほとんどの学習者が他の授業やアルバイト

などで時間的な余裕がなく、「最低10回は参加」という指導以上に参加する学習者は極少数だった。一方、母語での読書経験が豊富で読書が好きな学習者の中には、時間を見つけては入室し多読に励む人もいた。

本活動で使用した教材は、『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』（アスク出版）、『にほんご多読ボックス』（監修：NPO 多言語多読、）その他にNPO 多言語多読のウェブサイトにある「日本語多読に適した市販本や参考図書」を参考に選定した絵本、児童本、まんが日本昔ばなし（監修：川内康範 愛企画センター 国際情報社）マンガ版日本の歴史（大月書店）、マンガ版世界の歴史（監修：手塚治虫 中央公論社）その他、などである。

学習者の多読の活動中の特徴的な反応や意見は、以下の3点であった。

- ・オリエンテーションだけで多読における4つのルールの必要性を学習者に納得させるのが困難。特に辞書を引かずに読むことに抵抗を示す学習者が、初級レベルや母語での読書経験の少ない学習者の中に多く見られた。その結果、途中で辞書を引いたり、隣の人に聞いたりして私語が目立った。
- ・中、上級者や知的好奇心の強い学習者はやさしいものは初級向けという意識が強く、やさしいものから読むということを受け入れられるまで時間がかかった。
- ・ただ読むだけでなく読んだ内容や感想を学生同士で話し合うなど、アウトプットの作業があると、授業として楽しくもっと積極的に参加できる、という意見が出る。

2016年度の知見から、教師（支援者）の役割は、いかに学習者の環境を整えるかに集約できることがわかった。

### 3.2 補講としての多読の活動 2017年度

主体的に多読の活動に出席する学習者ばかりではないことから、単位の出る授業の一部

の活動（補講）として多読の活動を実施した。具体的には、週3回15週（計45回）、1回90分の多読の時間を設け、最低10回以上は参加することとした。

2017年度は授業としての読解・作文の成績の10%を、多読の評価分とする、として活動を始めた。前期は多読の時間に真面目に取り組ませる手段として10回以上出席できなかった場合は単位が取れないこととしたため、出席だけにこだわり、多読の効果を上げられない事例が出たので、後期は多読の出席回数ではなく活動の質を上げることに注力した。

2016度の学生から、ただ読むだけでなく、読んだ内容や感想を学生同士で話し合うなど、アウトプットの作業があると、授業として楽しく積極的に参加できる。という意見があった。そこで、アウトプットの活動の可能性を探ることとした。

基本的な多読のルールを守り読書をするよう促し、アウトプットは支援者と学生の1対1で行うこととした。1対1の活動になった背景は、多読担当の教員は、各学生が読む本のレベルの確認やレベルに合わない本を読んでいる学生への対応に追われてしまったことにある。

この年度が多読の活動を通して、以下の傾向が見られた。

- 1) 母語での読書体験の豊富で読書が好きな学生は、成績など意識せず出席回数も多く、たくさんの本を読み積極的に多読に取り組んでいた。
- 2) 母語での読書経験が乏しく、本を読む活動に前向きでない学習者は、辞書ですぐにわからない言葉を引いたり、隣の学生と意味を確認するために母語で私語をしてしまう。
- 3) 日本語のレベルの高い学生もわからない言葉を飛ばして読むことに抵抗を示すことがある。特に漢字圏の学習者には抵抗感が強い。

- 4) 文字が苦手な学生、非漢字圏の学生などを中心に「聞き読み」を取り入れた。学生は好んで取組み、読む力だけでなく聴く力も養成できる可能性がある。

### 3.3 授業としての多読の活動 2018年度・2019年度

過去の2年間の実践を元に、多読を授業として独立させ、単位化した。多読の指導の目的を以下のように設定した。

- ・日本語に触れる時間を増やすこと
- ・語彙量・日本語で文を読む量を増やす
- ・自律的な学習ができるような癖をつけること
- ・文字を通して得られる情報が多いことを理解する

また、学習者からの意見、および授業化したことにより成績評価をする必要があったため、多読後のアウトプットを、本の紹介のプレゼンテーション（グループ活動および中間試験として）と、読んだ本のリライトの作文（期末試験として）という形で行うことにした。

本の紹介のプレゼンテーション（グループ活動）のほかに多読のルールである「辞書を引かずに読む」「わからない言葉を飛ばして読む」ことに抵抗のある学生が多かったため、その対策として15回のうち2回の授業中、わからない言葉、わからない文の形（文型）をメモの上、後で辞書を引いて調べるという宿

題を課した。

また、補助者（ボランティアの社会人）を置き、担当教員とともに、学習者への声かけ、本の整理などを行う体制を整えた。

### 4. 学習者による多読活動の評価

2019年度前期末に実施した、学生対象のアンケート調査<sup>2)</sup>の結果をまとめる。

表1 アンケート回答者

	男	女	計
漢字圏	6	2	8
非漢字圏	13	11	24
計	19	13	32

(以下、漢字圏をK、非漢字圏をNKと表記する)

#### 4.1 多読授業の評価

15週間実施した多読の授業については、「とても好き」「好き」と回答した学生が30名(94%)を占め、概ね多読の授業に前向きに取り組んでいたといえる。

評価の理由を選択肢から選ぶ設問については、表2のような結果となった。元々読書に対する親和性がある学習者から、多読を実施する際の本の質や量についての意見が多かった。また、授業活動として実施した読んだ内容に関するアウトプットの活動の評価も高かったといえる。

多読の授業に関する自由記述では「チャレ

表2 多読授業の評価の理由（複数回答）

読書が好き	22 (68%)	知らない言葉がある	9 (28%)
新しい言葉がわかる	22 (68%)	おもしろい本・読みたい本がなかった	5 (16%)
本がたくさんあった	21 (66%)	読んだことのアウトプットが好きではない	3 (9%)
おもしろい本・読みたい本があった	21 (66%)	本があまりなかった	3 (9%)
教室の雰囲気が好き	20 (63%)	1人で読むのが好きではない	2 (6%)
読んだことのアウトプットが好き	18 (56%)	教室の雰囲気が好きではない	2 (6%)
1人で読むのが好き	11 (32%)	読書が好きではない	0
簡単な本から読んだ	11 (32%)	簡単な本を読みたくなかった	0

(単位：人)

ンジグな本が読める (NK)」「日本語がまだ苦手で、自分の日本語の能力が合える本がある本屋がない、先生の本がちょうどいい (K)」などの意見があった。

#### 4. 2 多読の活動について学習者の意識

多読の活動についての自由記述<sup>3)</sup> (全21件)から、多読の学習者たちがどのように多読の活動を捉えているかを分析する。「多読の方法」「アウトプットの活動」「多読の環境」「その他」に分類し、まとめる。

##### A：多読の方法

多くの本を読むことについて肯定的な意見が多く寄せられた。「多くの本を辞書を使わずに読む練習は非常に日本語を能力を高めることができると思う。(NK)」「本もいろいろなレベルがあって自分のレベルのほんがあったから。(NK)」「じしょを使わずに本を読むと自らそのことばのいみをすいそくして後で調べて私のすいそくがあつていれはうれしくなっていた。(NK)」という意見があり、特に、NKを中心に、レベルにあった本を多く読むという方法を理解して取り組んでいたことがわかる。また、他の日本語の授業にない多読の特徴として、自分で読む本を選ぶことがあげられ、本を選ぶことについて「自由に選ぶのは私に対してうれしい。(K)」のような意見があった。また、「本の種類がちょっとすくないと思います。(K)」や「日本の文化に関する本が見たい。(K)」、「現在の若者に現実的な本を追加するのは良いことだと思います。(NK)」のように本の冊数や内容にリクエストをする意見もあった。これは、本を選ぶ行為を繰り返した後だから出てくる意見と考えることができる。

##### B：アウトプットの活動

2018年度から取り入れたアウトプットの活動について K・NK 学習者双方から 6 件の

意見があり、「本を読んで皆なに話すのは日本語の勉強にとっても役に立ったと思います。(K)」「最初は本を読んで、まとめてはなすことあまりうまくできなかったのにどんどん話せるようになりました。(NK)」「たのしかったです。わたしはさくぶんの宿題いちばん好です。(NK)」のように、日本語学習上、効果的であったとする意見が多かった。アウトプットについて否定的な意見は見られなかった。

##### C：多読の環境

多読の授業の環境についての意見も 3 件あった。ひとつの教室で、多いときには 20 名くらいの学生が活動に取り組んだことについて、「もうすこししずかで本を読むことができたらくだと思ふ。(としよかんように) (NK)」や「本を読む時間がおおきいこえで話す人がけっこういたのは大変だった。(NK)」のような意見があり、読書をするための静肅な環境を求める意見だった。

##### D：その他

元から読書が好き、という意見が 2 件見られた。「本を読むことが好きなので、この授業は楽しかったと思う。(NK)」「In my opinion, the class is relaxing. I like reading and I am fine of reading more books. (NK)」読書への基本的な関心と多読活動の取組みの関連については、活動担当者間で頻繁に指摘されてきたが、今回、NK の学習者からの意見だけであったことの背景は不明である。

#### 4. 3 アンケート調査のまとめ

今回のアンケート結果からわかる学習者の多読の活動に関する捉え方は、以下の 3 点に集約できる。

- ・学習者にとって新しい手法である「多読」に興味と期待を持っている。
- ・読んだ内容についてアウトプットすること

の楽しさを感じている。

- ・自分の意志で選択して行う日本語の活動を肯定的に考えている。

## 5. 多読の振り返り

今までの多読の活動に参加してきた学習者が、振り返って、多読の活動をどのように捉えている（捉えていた）かを知るために、インタビュー調査を実施した。本調査の目的は、前節のアンケート調査により傾向として明らかになったことを検証し、多読の活動への意識が異なるように見える K 学習者と NK 学習者との差を見ることで、双方の学習者から見た多読の授業の効用と、今後に向けた改善点をまとめることにある。また、自国で受けてきた学校教育や家庭教育の違いが多読の授業方式の評価にどのように反映されるかについて考察したい。

### 5.1 調査の方法と対象および内容

K 学習者 3 人、および NK 学習者 5 名を対象に、多読の授業に対する評価を中心に半構造化インタビューを実施<sup>4)</sup>し、IC レコーダーに記録し、文字化した。

インタビューでは、主に以下の13項目を質問した。

- 1) 母語での読書経験の量
- 2) 今でも覚えている多読の活動中に読んだ本とその理由
- 3) 多読の活動について、考えていたこと
- 4) 多読の活動のよいところ、悪いところ
- 5) 「読解・作文」の授業で文を読むときと多読の違い
- 6) 多読の活動改善のアイデア
- 7) 多読の活動で使った本への意識
- 8) わからない言葉、わからない文の形（文型）の扱い
- 9) 日本語学習としての多読の有用性
- 10) 3種類の文字（ひらがな、カタカナ、漢

表 3 被調査者の基本情報

学習者	性別	多読活動参加年度	当時の日本語のレベル	最終学歴
K1	女	2017	N4	大学
K2	男	2018	N1	高校
K3	女	2018	N2	大学
NK1	男	2017	N4	大学
NK2	女	2017	N4	高校
NK3	男	2018	N3	高校
NK4	男	2018	N4	高校
NK5	女	2018	N4	大学

K：漢字圏学習者，NK：非漢字圏学習者

字) があることへの意識

- 11) 縦書きと横書きへの意識
- 12) (漢字圏学習者について) 漢字の認識
- 13) 今後の多読活動への意欲

### 5.2 インタビュー結果の分析

学習者が述べているトピックを抽出し、分類し、以下の5項目についてまとめる。

- A. 辞書を使用しない読み方について
- B. アウトプットの活動への評価
- C. 日本語力向上への効果
- D. 学習者の教材への評価
- E. 文字に関する意識

#### A. 辞書を使用しない読み方について

多読の大きなルールのひとつである「辞書を使用しない」には、多読を通して、語彙の意味を推測する力を向上させる、という目的に沿ったものである。

NK1は「辞書を引かずに読むのはとてもいいやり方。飛ばして読んでいくうちに後でわかったり、何回も読んだり、また、絵があるので大体わかる。」と辞書を引かないで読むことに抵抗がないが、他の学習者はこのルールが語彙の意味を推測する力の育成にはつながっていないとは考えていない。

漢字圏のうち、K1だけが最初に辞書を引かないという趣旨を理解し、積極的にその

方向に向かって努力したが、K2とK3は「やさしいレベルから」というルールにも従わず、いずれも高いレベルの本から読んでいたと述べており、語彙の意味を推測する力が上達したかどうかについて言及していない。実際、3人ともに、わからない言葉の意味をその場で調べたいと話しており、読むことを通して、その場で語彙量を増やしたい、というニーズを反映していると考えられる。

読書経験が少なく読書が好きではないNK4も「本を読むときは辞書を引いたほうがいい。一つ一つの言葉がわからないと読む気にならない」と、かなり否定的に捉えている。

辞書を使用しない読み方については、K・NKともに、多読の活動参加の当ても、効果を実感していないし、振り返っている現在も効果を確認していない。

2018年度より多読中、わからない言葉、わからない文の形（文型）をメモさせ、家で辞書を引いて調べるという課題を課した。NK3は「わからない言葉はあまりなかったが、授業の後で調べると勉強になった。」NK5は「メモして家で辞書で調べてもわからないことがあって、教師（支援者）の説明のほうがよく理解できた。」と肯定的に課題を考えている。授業時に、この宿題を実際にやってきたのは日本語のレベルの高い学習者か、もともと読書好きの学習者で、課題を出した目的に合致していないことは担当者間では問題として認識されていた。

辞書を引かないで読むという習慣を身につけるためには、当時の授業回数、方法では不十分であると言わざるを得ない。2019年前期のアンケート結果との差を考えると、学習者の日本語レベルにあった本を勧める教師（支援者）の役割や、アウトプットの活動を通して、辞書を引かなくても読めたという成果の積み重ねが重要であると考えられる。

## B. アウトプットの活動への評価

前述の活動の変遷にあるように2016年の学生から、ただ読むだけでなく、読んだ内容や感想を学生同士で話し合うなど、アウトプットの作業があると、授業として楽しく積極的に参加できる、という意見があった。そこで、アウトプットの活動の可能性を探ることとし、2017年度は教師（支援者）と1対1で本の内容や感想を話すというアウトプットを試み、2018年度から、さらにアウトプットの活動を重視しグループ発表やクラス全体の前でおすすめの本の紹介をするというプレゼンテーション活動に発展した。これは多読の本来の方法ではないものの、今回対象としている学習者のニーズには合致していると認識している。

今回のK2とK3は、グループ内で発表することで、話す力が向上したことも述べている。NK4は「本を読むのは好きではないが、毎回授業で読んだ本の内容を話すグループ活動は楽しかった。」NK5は「クラスの前で読んだ本の内容を発表したので話す力がついた。緊張したがいい経験だった。」と述べている。全体的に、アウトプットを行うことは、多読の活動への動機づけにつながったことがうかがえる。

一方でNK3はアウトプットまでの時間的な余裕がなかったことを問題視している。アウトプットの頻度の検討、および教師による学習者の理解度の把握が課題である。

さらに、K学習者2名は、アウトプットの活動を、KとNKで分けた方が効率的であるという意見を出している。漢字力の差から、選択する本に偏りがあることが、意見の根拠の一つだと考えられる。アウトプットの活動が円滑に進むかどうかは、直接的に多読の活動とは関係がなく、グループ活動が協力的に進められるかどうかに関わっている。ここでも、自分たちで管理しながらグループ活動をうまく進めようとする意欲は感じられず、教

師（支援者）による介入を強く求める意識が見て取れる。NKの学習者からは、同様の意見は出てきていない。

### C. 日本語力向上への効果

NKの学習者は全員、多読により自身の日本語力が上がったという実感を得ている。「多読を通していろいろな言葉が覚えられた。（中略）読むのが早くなった。（NK1）」「日本語を話すことと、書くこと、読むことも上手になった。なぜなら、本を読む時早く読むことができて、意味も早くわかるようになった。作文を書く時も自分で考えて早く書くことができるようになった。（NK2）」「読みやすい本はわかることがたくさんあって、日本語が上手になった。まず、読むのが早くなった。書いたり、話したりが上手になった。聞くことにもよかった。（NK3）」「N2に受かった。漢字にフリガナがあったのでよく覚えられた。（NK4）」「クラスの前で2回また毎回グループで読んだ内容を発表したので話す力がついた。（NK5）」のように述べている。

多読指導の目的である、日本語に触れる時間を増やし、語彙量・日本語で文を読む量を増やすことで、自律的な学習ができるような癖をつけることや、文字を通して情報を得る、ということが実践できていたと考えられる。

一方で、Kの3人は知識の量が増えたことに触れているが、K1とK3は語彙と文法の蓄積の面では効果が薄いと指摘した。改善点を尋ねたところ、2人ともに「教師の指導を増やす」ことと、「K・NKの学習者を分けること」を答えている。「教師の指導」というのは、本の選択に関して指示を出すことと、学習者の日本語を訂正することを意味する。K学習者の多くは、日本語力の向上に直接的に貢献できる授業を高く評価する傾向があり、また、自国では高校まで教師が中心となる授業を経験しているため、教師の指示に従って

行動することを好む学習者が多い。今回の結果は、その傾向を反映しているのではないかと考えられる。

### D. 学習者の教材への評価

多くの場合、学習者は多読用の教材から読むよう指導されている。NK学習者は、「多読の時間に本の種類や数がたくさんあったのでよかった。昔の話や日本の文化、例えば服や食品、お金など習うことができる。（NK2）」「本の種類はあれでよかった。日本の文化（富士山、招き猫、寺）が書かれていてよかった。（NK3）」のように述べ、概ね満足している様子がうかがえる。K学習者からは教材についての回答は、特段得られなかった。

### E. 文字に関する意識

K学習者は、ひらがなが多い教材（本）を選ばない傾向が共通しており、ひらがなだけの本を回避していた。K1は、最初は漢字を頼りにし、内容が半分くらい分かれれば次の本に進んでいたもので、読書の意味を感じなかったと話している。3人とも漢字を日本語として理解せずに中国語で読み進めていることもわかった。

一方でNK学習者は「最初だけ、多読の本の読み方が簡単なものから難しいものを読んだからだんだん読みやすくなる。（NK1）」「多読の授業を通して漢字を覚えられ、買い物の折などに大変有用である。ひらがなばかりの本は読みにくい。（NK2）」と述べ、ひらがなだけの本から、漢字かな交じりの本へ志向が変化していることがうかがえる。

カタカナ語については、K・NK共に理解が難しいと感じている。NK3のみ「カタカナ語は最初は難しいが、何回か読んでいるうちにあの英語だ、とわかって意味理解の助けになった。英語がわかるのでカタカナ語は想像できるので問題ではなかった。」と述べ、英語とカタカナ語の理解に言及している。



「やさしいものから読む」という多読のルールの中の1つが、文字への志向性の違いからK学習者には徹底することが困難であると言える。

## 6. まとめ

本稿では、4年にわたって実施された多読の活動の総括を行うとともに、学習者へのアンケート調査、インタビュー調査の結果を検討してきた。その結果、担当者が教師としての感覚として認識していた漢字圏学習者の多読のルールに関する抵抗感やその背景、また、非漢字圏を中心にした多読の有効性が改めて明確になったと言える。

インタビューを行った漢字圏の学習者にとっては、多読の効果は知識の蓄積と、話す力の上達があげられる。それは、多読の後に実施したアウトプットの活動に依るところが大きく、多読そのものの効果を漢字圏学習者が感じにくい、と言うこともできる。さらに、漢字による内容理解を頼りにしているため、多読のルールに従うと、知らない言葉の意味を推測する力がついていると実感しにくいことから、直接的に日本語力の向上に貢献しているとは感じられず、学習者の学習動機の維持にマイナスな影響がある可能性も指摘できる。小森（2012）にあるように、日本語習熟度の低い中国人学習者はひらがなの語彙が多ければ多いほど、内容理解が困難になる。長期的に見れば、初級の段階から漢字圏にとっては苦手であると考えられるひらがな・カタカナが多い読解教材に取り組むことには意味があるが、実際の授業では漢字圏の学習者が多読活動の意義を見失う可能性もあるだろう。

非漢字圏の学習者にとっても、読んだ後の「話す」「書く」というアウトプットの活動が日本語力の向上に寄与している実感が強い。一方で、読むスピードや読み方の変化にも言

及があり、ある程度、自律して読むというストラテジーが育っていると言えるだろう。これは熊田（2011）の指摘とも合致する結果となった。

今回、インタビュー調査の対象とした学習者の背景を見ると、最終学歴には差があり、多様な読みを目的にした読書経験には大きな違いがあることが想定できる。さらに自国で受けてきた読書に対する意識や教員からの指導に対する過度な信頼など、普段の日本語学習には現れにくい教育活動に関する認識の違いが、今回の結果に反映していると考えられる。つまり、栗野（2012）で指摘されているように「やさしいものから読んで理解する楽しさ」を体感してもらうには、多読のルールを繰り返し伝えるだけでは不十分であり、特に漢字圏学習者に対しては、今までと異なるアプローチをとる必要性があると言える。

たとえば、漢字圏学習者に対する漢字の量に配慮した内容のやさしい読解教材の開発などは一つの案として検討できる。漢言語彙を教材で使う際も、中国語にはない語彙（漢字）や意味用法が中国語とは異なる語彙（漢字）を取り入れるなどの工夫をすれば、漢字圏学習者にとっても学習効果の高い教材にすることができるだろう。

魏娜（2015）では中・上級の漢字圏日本語学習者には、視覚情報と同時に聴覚情報を与えることでテストの正答率が高かったという結果が出ていることから、聴覚情報を適切に使うことも一考である。漢字に頼らない内容理解を目指すために、多聴の活動や音読の活動を取り入れることも考えたい。

漢字圏学習者から複数の意見が出た、漢字圏学習者と非漢字圏学習者の多読の活動を分けるという提案については、今回は資料が不足しているため、今後の検討課題としたい。少なくとも、漢字圏学習者に対しては、学習者の日本語の産出に対する教師のフィードバックを増やし、自身の日本語力が上達して

いると実感させることは、活動への取り組みの動機を維持するために有効なのではないかと考えられる。

今後の多読の授業の在り方を考えると、学習者に授業の目的をしっかりと説明して理解を求め、学習者一人ひとりに目を配り、本の選択にアドバイスを与えるなど、教師（支援者）の役割が大きいことが改めて浮き彫りになった。また、アンケート調査とインタビュー調査の結果に差がある項目もあり、授業改善のためのフィードバックを、学習者からどのように得るかについても検討が必要である。

#### 【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」『日本語教育学世界大会2008予稿集』3, p.258, 大韓日語日文学会
- 栗野真紀子・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
- 魏 娜（2015）「中国語系学習者による日本語の漢字語彙の音声情報の利用について—上級・中級・初級の比較—」『国際日本研究』Vol.7, pp.229-240, 筑波大学
- 熊田道子（2011）「初級から初中級の学習者における読みの変容」『2011年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.287-288
- 小森和子（2012）「漢語と和語の比率の違いが中国人日本語学習者の文章理解に及ぼす影響」『明治大学国際日本学研究』4-1, pp.1-18
- 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
- 高橋 亘（2016）「日本語多読研究に向けた基礎研究—多読活動の類型化の試み—」『言語・地域文化研究』（22）, pp.369-386, 東京外国語大学大学院総合国際学研究所
- 三上京子・山形美保子（2016）「「多読」のための語彙レベルテストの開発とその課題 —インドネシアと日本での試行結果から—」『日本語教育国際研究大会予稿集』

吉村由紀・高橋温子（2016）「日本語多読授業による自律学習の促進」『第25回小出記念日本語教育研究会—実践と考察』予稿集, pp.42-43

#### 【参考 web】

NPO 多言語多読 <https://tadoku.org/learners/>  
I-about 最終参照日2019年10月21日

#### 【注】

- 1) 筑波学院大学国際別科は、学部や大学院に進学を希望する学習者を対象にした1年間の集中的な日本語教育機関（2019年10月現在）。
- 2) 2019年7月30日に国際別科生32名を対象に実施した。
- 3) 別科の学生からのコメントの日本語の誤りは修正せず、原文のまま記載する。
- 4) 被調査者の K2と K3については通信アプリを使ったやりとりを、インタビューに換え、実施した。また、K1~K3については、中国語で聞き取り、それを筆者により日本語訳したものをデータとして用いた。NK2については、質問紙を送り、回答を得た。

#### 【資料】 インタビューの結果

##### K1（2017年度）

- (1) 小学校1年生から熱心に本を読んでいる。小学校6年間の推薦図書を読み通した。その6年間『読者』（中国で有名な文芸雑誌）を一冊も欠かさずに購読している。
- (2) 『七夕』と『桃太郎』をよく覚えている。その話はもともと知っていたからだ。
- (3) 良いところは2点ある。1つ目は、日本の昔話などを多く知ることになったこと。2つ目は、知らな
- (4) いことを推測する力の向上である。一方で、悪いところは「授業が体系的になっていない」ことと、「授業時間数が少ない」ことだと思う。まず、毎回読む本が違うため、特定した日本語のスキルが上達しなかった。それに加え、先生は低いレベルの本から高いレベルの本へ

と挑戦してほしいと言っているが、どこまで挑戦したらいいかわからず、挑戦せずに最後まで低いレベルの本を読んだり、漢字だけ分かれば次の本に進んだりする人が多かった。次に、この授業の目的の1つには「知らない言葉の意味を推測する力を養成する」ことがあると理解しているが、週に1回では、足りると思わない。

- (5) (無回答)
- (6) まず、漢字圏・非漢字圏の学生は選ぶ本のカテゴリーは違うから、別々のクラスに分けた方がいいと思う。次に、授業の前段階にテストを実施し、選ぶべき本のレベルの範囲を学生に明確に示すべきだと思う。
- (8) わからない単語を調べても意味がないと思う。なぜなら、授業が体系的でない以上、その場で調べてわかったとしても、用法などがわからず、結局使えないと思う。逆に意味を推測する力を上達させた方が今後役に立つかもしれない。
- (9) 日本語が上手になったとは思わない。単語も文法もあまり上達を感じなかった。逆に、話の知識が増え、日本文化への関心が高まった。
- (10) ひらがなばかりの本は読みにくく、選ばなかった。カタカナ語は全体的には役に立たなかった。
- (11) 縦書きはやはりわかりにくい。意味が断続的になっているようだ。
- (12) 漢字は中国語で読んでいた。意味は大体推測できたから、理解に問題はなかった。

## K2 (2018年度)

- (1) 母語での読書はあまりしていなかった。ただ、インターネットで新聞記事や小説を読んだことはあるから、多読の授業形態に違和感はなかった。
- (2) 経済史に関する本と、諸葛孔明や、徳川家康、源義経、織田信長、野口英世を紹介した本を覚えている。経済史に関しては勉強になったから覚えている。ほかの本については、今振り返ってみると、私は歴史人物の伝記に興味があるかもしれない。
- (3) 自主性が高いことが良かった。次に、毎回違う本が読めて、新鮮感があって嬉しい。そして宿題がないから負担が少ない。悪いところは、ないと思う。あえて言えば、仮名ばかりの絵本は勉強にならないと思う。非漢字圏の学生はよく選ぶが、文字が少ない上に話が非常に簡単だから、言い換えようがなく、発表のときは棒読みの人が多買った。それでは勉強にならないと思う。私はそのような本は選ばずに、レベル5と6の本から読んでいた。
- (4) 当時は話すことが下手だったが、発表はいい練習になり、話す力は伸びたと思う。一方で、書く練習もあったが、役に立たなかった。グループディスカッションで他の人の発表を聞くのもあまり役に立たなかった。
- (6) 多読の授業をよりよくするためには、先生が学生に自分の力より高いレベルの本を選ぶように指導するべきだと思う。
- (8) わからない言葉は、後で調べるのは面倒だし、文脈がなくなっているから調べても忘れやすいかもしれないので、その場で調べた方がいいと思う。また、調べておかないと、発表のときにも困るだろうから、私はその場で調べることにしていた。
- (9) そのときはJLPT N1を取得しているので、語彙力や読解力、書く能力はある程度備わっており、多読の授業の練習では伸びなかったと思う。ただ、当時は話す能力が低かったので、話すことにより慣れるようになり、とても役に立った。また、経済史について多く知り、知識の蓄積の面でいい勉強になった。わからない言葉を推測する力については、そもそもこの授業でその力を高めてほしいということは知らなかったし、ほとんどの場合、漢字を見たらすぐ意味がわかったから、その力は伸びなかった。
- (10) ひらがなばかりの本は読みづらいし、意味が

ないと思う。カタカナ語は意味理解の助けにならなかった。

- (11) 縦書きは読みにくい。横書きの方がいい。
- (12) 漢字は中国語で読んでいた。先に文にある漢字を一気に読んで、その意味のつながりで文の意味を推測して読み進めていたことも多かった。

### K3 (2018年度)

- (1) 母語は標準語ではなく、広東語だったということも関係しているので、小さいときにあまり中国語の本を読んでいなかった。小学校6年生の頃から、小説や雑誌を読むようになった。

- (2) 鶴の恩返しという物語をよく覚えている。期末の書くテストにその本を選んでよく練習したからだ。また、とても可愛いから、子猫のチーちゃんの本もよく覚えている。

- (3) この授業で一番良かったところは、話す練習が役に立ったことだ。受講時は日本に来たばかりの頃だから、話す自信がなかったが、多読の本は話す材料になって、話しやすかった。そして、留学生同士だから、間違うことをあまり気にせずに話せた。次に、知らない言葉があるとき、先生に聞いたらわかったので、よかった。また、発表のとき、過去形など正しく使えなかったから、先生に指摘してもらえるときは嬉しかった。

悪いところといえば、この授業は学生のレベルも本のレベルもばらばらで、差が大きかった。そして、グループディスカッションは、大体5つか6つのグループに分かれるが、時間の関係で先生が1つか2つのグループの話しか聞けなかった。フィードバックがもらえないと話す意味をあまり感じない。そして、ビザの関係で5月に入ってから授業に参加したので、最初は何をすればいいかわからず、戸惑っていた。漢字の言葉が多いから、「知らない言葉を書く」というタスクのときは、何を書けばいいかわからなかった。

- (4) 先に言ったように、発表の活動と、書く活動はどれもよかったと思う。ただ、グループディスカッションは良いときもあるし、悪いときもあった。聞く人は私の話を理解してくれるときはいい。私がかまく表現できないときに、フォローして言ってくれるから嬉しい。一方で、1グループ（注：国際別科で、日本語力で学生を3つのグループに分けており、1グループはの中で日本語力が最も弱く、初級前半の学習者が多い。）の非漢字圏の学生と組むときは、多くの場合に伝わらないし、相手も関心を持って聞いてくれないので、フィードバックがもらえず、意味がないと思った。なので、最後はみんな、毎回友だちと組むようにしていた。

- (6) まず、学生を日本語レベルと漢字力のレベルで分けた方がいいと思う。それぞれのレベルに合うように、選ぶ本の範囲を先生が指定するべきだ。次に、日本語の上達につながるから、先生からのフィードバックを増やしてほしい。また、「わからない言葉を書く」タスクでは、漢字圏の学生には、漢字の発音を書かせた方が勉強になるかもしれない。

- (8) その場で調べるのがいいと思う。文脈があつて覚えやすいからだ。
- (9) 日本語は上達したと思う。特に、話す力が伸びた。

- (10) ひらがなばかりの本は内容が簡単だが、読みにくくて時間がかかる。だから選ばないようにしていた。私は一番高いレベルから読んでいた。ただ、発表のときは正しく表現できず、とても困った。漢字だけわかっていても不十分だと考えた。カタカナ語は理解に役に立たなかった。

- (11) 縦書きは読みにくい。横書きの方に慣れていてわかりやすく感じる。

- (12) 漢字は中国語で読んでいた。

### NK1 (2017年度 タイ)

- (1) 本をよく読み始めたのは高校生

- (2) 『かぐや姫』、『笠地蔵』
- (3) 日本の文化を知ることができる。多読の授業は本が好きなので、とてもいい授業、大切な授業です。辞書を引かないで読むことは、とてもいいやり方。わからない言葉を飛ばして読むのは大丈夫、飛ばして読んでいくうちに後でわかったり、何回も読んだり、また、絵があるから大体わかる。
- (4) 「聞き読み」をしたら、聴く練習もできるし、読んでいてフィーリングも伝わる。よくなかったことは自分自身、集中していたので大丈夫だったが、本が好きではない学生の私語。
- (6) 学生たちがどうすれば読みたい感じになるか、読みたくなったらこの授業が大切とわかる。
- (7) 本は全部よかった。レベル4までしか読んでいないので、もっと上のレベルの本はわからないが、レベル0～レベル4の本はこれだけでもいい。
- (9) 多読を通して、いろいろ言葉が覚えられた。日本語がおもしろいと思った。読むのが早くなった。書く、話す、聴くことにも役に立った。
- (10) 最初だけです。多読の本の読み方は簡単なものから難しいものを読んだからだんだん読みやすくなる。カタカナ語は今もう慣れました。カタカナ語を見ると意味が大体わかるようになった。
- (11) 縦に書いてある文章に関しては最初はちょっとおかしいと感じが、今は大丈夫。
- (13) もちろん、今でも時間があつたらやりたい。
- の花を自分の目で見たいと思っていた。
- (3) 多読の授業はとても大事な授業だった。日本にあるいろいろな昔の話や文化や服や食品などについて習うことができた。その話の中に知らない言葉たくさんあり、知らない言葉の意味を探して知識が改善することができた。多読の本はとてもおもしろかったので、多読の授業はとても有用だった。
- (4) 日本の昔話について知ることができる。知らない言葉がたくさんあったので、その言葉の意味がわかるようになる。日本の文化、例えば食品や服やお金などについて知らないことを習うことができる。知らない言葉があった時、その言葉の意味は授業中に探すことができないので、困った。
- (5) 読解・作文の授業で漢字を見た時その漢字思い出せたが、作文を書く時、漢字を書くのに困った。漢字の書き方を覚えられず忘れてしまつて困った。読解・作文で文を読むことは難しくないが、作文を書く時、自分でよく考えて書きたい。
- (6) 多読の授業がもっとよくなるために1週間に1回自分で読んだ、自分が好きな本について、みんなの前で言うことができると、良いと思う。その時他の人はそれを聞いて、知識が改善することができる。
- (7) 多読の授業で使った本は良かった。おもしろかった。読んだ全部の本からたくさんの新しい言葉が知ることができ、とても有用だった。多読の授業に本の種類や数がたくさんあったのでよかった。
- (8) わからない言葉があった時、辞書を引くのは、良くない時も良い時もある。自分でわからない言葉の意味を想像できればいい。自分で頑張って考えても考えてもわからないとき、辞書を引いて意味を探すといいと思う。わからない言葉をメモして後から辞書を引くのは良いが、後でその本の文の内容を忘れて困る。
- (9) 私は多読の授業を受けて日本語が上手になつ

## NK2 (2017年度 スリランカ)

- (1) スリランカで 10歳頃から自国の本をよく読んだ。
- (2) さくらの花の本。さくらの花はとてもきれいな花だから。スリランカにいた時、さくらの花についてたくさん話を聞き、いつかさくら

た。たくさん本を読んだ時、知らない言葉をたくさん知ることができた。私にとって多読の授業はとでも大事な授業だった。日本語を話すことと、書くこと、読むことも上手になった。なぜなら、本を読む時早く読むことができて、意味も早くわかるようになった。作文を書く時も自分で考えて早く書くことができるようになった。誰かと話す時も相手の言うことが早くわかるようになって早く答えることもできるようになった。多読の授業を受けて漢字が覚えられた。前は一人で買い物をする時、漢字が読めないで困った。でも、いまは大丈夫。

- (10) ひらがなばかりの本は読みにくいです。漢字があった時読みやすいです。カタカナ語は意味理解の助けにならない。カタカナ語を読むことも時々難しい。自分でこの言葉の意味を想像したが、辞書を引いて見た時、意味は全然違った。多読の授業で初めのうち縦書きは問題になったが後で慣れた。
- (11) 多読の授業で初めのうち縦書きは問題になったが後で慣れた。
- (13) また、多読の授業を受けたい。自分で多読をやって見たい。それは私にとってチャレンジ。まだわからない、知らない言葉がたくさんあるので、その言葉も習いたい。日本語はおもしろくて大好き。

### NK3 (2018年度 スリランカ)

- (1) 子供のころから自発的に本が好きになり、12歳ごろから毎日図書館へ行って読んだ。
- (2) 『ヘンデルとグレーテル』
- (3) 読みやすい本から難しい本があって、やさしい本から読むのは日本語を覚えやすい。わからないことも先生に教えてもらえる。読みやすい本はわかることがいっぱいある。
- (4) レベルが3のように難しい時はわからないことは先生に教えてもらえるから日本語がだんだん上手になった。悪いことはなかった。
- (5) 読解・作文の授業では自分で考えて作文を書く、多読では本に書かれたことを読んで書く。自分で考えて書くのはちょっと勉強のためにいいと思う。読解・作文の授業は、これはたくさん日本の文化について読んで問題に答えられるから多読よりこれはいいと思う。読解・作文で読む文は短い、1冊の本を読み始めて1回2回3回読んでも最初のほうを覚えられないので短い文のほうがよい。
- (6) ちょっとレベルが高いと読みにくい。レベルの高い本が読めるようになりたい。もっと日本の小説とか読んでみたい。おもしろい本があったけれど読む時間が短かった。後で説明するから授業の間はむずかしい。たくさん読んでから話すようにするほうがよい。
- (7) 多読の本は日本の文化のいろいろなことが本の中にあるからよくわかった。例えば富士山のこととか、招き猫、お寺など。本の種類はあれでよかった。
- (8) わからない言葉があまりなかったの、授業の後で調べてわかった、後で調べると勉強になった。
- (9) 読みやすい本から難しい本があって、やさしい本から読むのは日本語を覚えやすい。読みやすい本はわかることがいっぱいあって、日本語がだんだん上手になりました。レベルが3の難しい時はわからないことは先生教えてもらってわかった。
- (10) カタカナ、ひらがなは全然問題なかった。カタカナ語は初めは難しい、何回か読んでいるうちにあの英語だとわかって、意味理解の助けになった。英語がわかるのでカタカナ語は想像できるので問題ではなかった。今まで読んだ本の中でわからない漢字はなかった。漢字はフリガナがあったので、読めるので困らなかった。あと、絵を見て推測して読んだ。縦書きの本は読みやすいから全然大丈夫。書くときは大変だけど、読むときは大丈夫。
- (11) 縦書きの本は読みやすいから全然大丈夫。書くときは大変だけど、読むときは大丈夫。
- (13) 多読の授業、これからは本が読みたい。おも

しろい本があったら休憩時間にもマンガとか読む。

#### NK4 (2018年度 ベトナム)

- (1) 子供のころはあまり本を読まなかった。テレビを見たり、スマホの本を見たりした。両親は忙しく、本読みを勧められなかったし、本を読むことが好きではなかった。
- (2) 『牛タン』 仙台にはいったことがないが、牛タンを食べるのが好きだから。
- (3) 教室に本があって、授業の中で本を読んだ。いい本がたくさんあったので、たくさん読んだほうがいいと思ったが、どれを選んだらいいかわからなかった。
- (4) 本を読むのは好きではないが、毎回の授業で読んだ内容を話すグループの活動はたのしかった。みんなにわかるように話をして聞いてもらうのは良かった。
- (5) 読解・作文の授業で文を読むのと、多読で本を読むのでは、読解・作文のほうがよかった。多読より好き。一つずつ教師から意味を聞いて、文章の内容が全部わかって問題をやる授業のほうがよかった。
- (7) 他の人はもっと難しい本が欲しいかもしれないが、私はあった本でよいと思った。
- (8) 本を読むときは辞書を引いたほうがいい。一つ一つの言葉がわからないと読む気にならない。
- (9) N2に受かった。多読の活動で漢字にフリガナがあったのでよく覚えられた。
- (10) 最初は日本語はひらがなの勉強と思ったが、ひらがなばかりの本やカタカナの本はちょっと読みたくない。今ではひらがなと漢字とカタカナが、いっしょに書いてあるのが読みやすい。
- (11) 縦書きは読みにくく、横書きのほうが読みやすい。
- (13) もし、時間があったら読みたい。

#### NK5 (2018年度 ミャンマー)

- (1) よく読みました。お母さんも好きなので
- (2) すし・寿司・SUSHI。食べることが好きだから
- (3) 別科の時、多読の授業が一番好き。本がかわいいし、好きだし、本を読んでから友達と一緒にもう一回前に行って話したことが、よかった。ちょっと緊張したけれど、いい経験になった。
- (4) 本を読んでみんなにそれを話すのがよかった。本を全部読んでその内容をみんなに教えたかった。今は、学部に行って多読の授業がないので、自分の日本語を話す力が下がるような気がするので、また多読の授業が受けたい。話す力がついた。
- (5) 1冊の本を自分で決めて自主的に発表までに読み切ることには一生懸命だった。読解は1枚の紙の短い文だった。いずれにせよ、わからないことがあったら教師に聞いた。
- (6) 絵本がもっとあってもいいと思うが、レベル別の本より言葉や文法が難しい。
- (7) 本の数や種類は満足。
- (8) わからない言葉はその時にすぐわかりたいので教師に尋ねた。メモして家で辞書で調べてもわからないことがあった。教師の説明のほうがわかりやすい。
- (9) クラスの前で2回また毎回グループで読んだ内容を発表したので話す力がついた。漢字は漢字の授業と多読の活動を混ぜ合わせて力がついた。
- (10) カタカナ語は好きじゃない。英語と似ているけれど、書くときは辞書でもう一度調べて書いた。カタカナ語を読むときはゆっくりで、漢字とひらがなのところのほうが早く読める。
- (11) 縦書き、横書きはミャンマーにいたころから、叔母が持ち帰った本を見て見慣れていた。初めて見たときは驚いた
- (13) ぜひ受けたい。