ボン大学における多読の実践報告

(Praxisbericht zum Extensive Reading an der Universität Bonn)

田村直子 Tamura, Naoko・衛藤加奈 Eto, Kana・數原麗香 Suhara, Reiko (ボン大学 Universität Bonn)

要旨 / Zusammenfassung

ボン大学では「やさしいレベルから読む」、「辞書を引かないで読む」、「わからないところは飛ばして読む」、「進まなくなったら他の本を読む」という多読のルール [粟野他 2012] に基づき多読を行っている。本稿では、本校が 2009 年から継続している多読の実践環境および支援体制を紹介する。また、2017 年の夏学期から冬学期にかけて、3〜5 学期目の学生を対象に行った多読に関するアンケート調査の結果を分析する。アンケートによると、多読には単語や文法項目の習得、未知の単語の意味を文脈から推測する力の獲得、「予想していたより読める」という自信がつくなどの効果があり、9 割以上の学生が「多読は楽しい」と考えている。一方、多読を始めて 1 年後には、「多読が日本語能力向上の役に立たなかった」という回答が増え、現環境における多読の限界も垣間見られた。最後に現行における多読の問題点を述べ、その解決策を展望する。

Beim extensiven Lesen an der Universität Bonn im Rahmen des Japanischunterrichtes sollen Studierende Bücher lesen, die sprachlich keine besondere Herausforderung darstellen, ohne in Lexika nachzuschlagen, auch wenn das eine oder andere Wort unbekannt ist. Darüber hinaus sollten sie das Buch nicht zu Ende lesen, wenn es sich nicht gut liest, sondern damit aufhören und nach einem geeigneteren Buch suchen. Dieser Artikel befasst sich mit den Erfahrungen des extensiven Lesens aus der bald zehnjährigen Unterrichtspraxis, und stellt Umfrageergebnisse vor, die unter den Studenten im dritten, vierten und fünften Semester des Sommersemesters 2017 sowie des Wintersemesters 2017/2018 durchgeführt wurden. Hauptsächlich gab es positive Rückmeldungen bzgl. des Erwerbs von Sprachkompetenz wie etwa Wortschatz und Grammatik, der Fähigkeit, Bedeutungen unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen zu können, sowie dem Aufbau von Selbstvertrauen bei japanischer Lektüre. Es gab allerdings auch einige negative Rückmeldungen von Studenten, die ein Jahr lang extensives Lesen betrieben haben. Über die möglichen Ursachen, warum einige Studenten nach einem Jahr das extensive Lesen für ihr Japanischlernen nutzlos fanden, obwohl sie anfangs davon begeistert waren, und über

Lösungsansätze, wie man unter den derzeitigen Rahmenbedingungen dennoch aus dem extensiven Lesen profitieren kann, wird in diesem Artikel eingegangen.

1 はじめに

学級文庫、朝の読書活動、夏休みの推薦図書リスト、読書感想文コンクールなど、各国の初等教育機関ではあの手この手を使って生徒に読書を奨励している。読書の楽しみを経験する、さまざまな分野の本を読んで人生を豊かにするなど、読書の一義的な意義の他にも、学力向上 (読解、作文、スペリング、語彙、文法のテスト結果の向上 [Krashen 2013: 21–22]) という副次的な効果が見られるからであろう。この読書が持つ効果を、第二言語習得においても利用しようとするのが多読活動である。近年、日本語教育においても活動報告などが見られるようになってきた。本稿は、長年教育界が経験、蓄積してきた読書がもたらす教育効果を、外国語としての日本語教育という環境における多読によって、どのようにすれば最大限に利用できるかを、ボン大学における実践の変遷とアンケート調査結果を紹介しながら、探るものである。本章ではまず、本稿で多読をどのように捉えているのかを説明し(1.1)、ボン大学での実践はどのような先行研究を踏まえて行われているのかを概観する(1.2)。

1.1 「多読」とは

多読とは文字通りたくさん読むことである。外国語を身につけたい人とそれを支援する人達に多読を提案している NPO 法人多言語多読は、多読を「とにかくやさしくてわかるものを、しかも楽しみながら読むこと」と捉え、「大量にインプットすれば語彙や文法は自然に身についてくる」と説明している [粟野他 2012: 11]。つまり、多読を読解活動というよりは母語の読書活動と同じように捉えているのである。よって、ここでいう多読は外国語学習方法というより言語習得方法と表現するのがふさわしいだろう。

母語での読書活動の際には、無意識に行っていたことでも、外国語における多読活動では、意識して気をつけなければならないことがいくつかある。NPO 法人多言語多読は以下のような多読のルールを提唱している。

(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　[粟野他 2012: 16–20]

第 1 番目のルール(1)は、やさしい本は読めばすぐわかるため、楽しい、または読めてうれしいという感情が生じやすく、この達成感が次の本を読むことにつながるという動機づけに基づく。さらに、やさしいレベルから始めることで無理なくレベルアップを図ることができる。その結果、読み手が頭の中で母語に訳すことなく日本語の本を読めるようになるのである。第 2 番目のルール(2)は辞書を引きながら読むと、読む速度が落ちたり、読書というより翻訳作業になってきたりして、結果的に読んでいる内容がつまらなくなってくるという危険性を回避するためである。第 3 番目のルール(3)は、わかるところだけをつなげて読んでも、楽しめればそれでよく、全部わかる必要はないということである。最後のルール(4)は、読みが進まないということは、内容が面白くないか、辞書を引かずに読むにはレベルが難しすぎる証拠なので、別の本に取り替えたほうが効率的に大量の本が読めるという考えに基づく。

このように、多読はたくさん読むということが基盤になっており、4 つのルールもそれを達成するためには重要な役割を担っている。一方、一般的な日本語教育における読解の授業では精読や速読のトレーニングといった活動が主に行われていることが多い。ここで、多読と精読の相違、多読と速読の関係を整理しておきたい。

まず、Day and Bamford [1998: 123] などを参考にして精読と多読の特徴の比較を表 1 に示す。

表 1　精読と多読の特徴の比較

	精読 (Intensive Reading)	多読 (Extensive Reading)
授業の目標	精確に読む (accuracy)	流暢に読む (fluency)
読む目的	翻訳 読解問題を解く	情報獲得 楽しみ
テキストの特徴	難しい 短い 時間をかけて読むもの	やさしい 大量 テンポよく読めるもの
テキストを読み切るべきか	読み終わるべきもの	読み終わることは義務ではない
辞書の扱い	使う	使わない
テキストの選び方	教師/教科書指向	学生の自由意思

精読では一語一句の意味を確認し、一文一文を精確に読む。したがって構文を分析的に捉えたり、テキストの内容を批判的に読み取るのに適している。多くの場合、授業における精読活動では構文把握や内容理解を確認するために翻訳問題や読解問題が課される。読まれるテキストは難しくて短いものが主で、

時間をかけて読むことが想定されている。テキストを読み終わって課題を解くことが目的なので、テキストを読まないという選択肢はなく、また難しくて読めないのであれば、辞書などの参考書を使って解読する。テキストは課題の目的に合わせて教師が選ぶ、ないしは教科書がテキストを提供する。

一方、多読では大意をつかみ、楽しむために読む。読むこと自体が目的である。多読ではやさしいテキスト、往々にして学習者のレベルより下のレベルのテキストを読むが、その際、分からない単語や表現が少々あっても、文脈から推測できれば、個々の単語にこだわらずに読み進めることが推奨される。基本的に読みのリズム (流暢さ) を妨げないように、読んでいる最中に辞書を引くことは好ましくないとされている。精読では母語などの媒介語を利用した読みも考えられるが、多読では、書かれている言語で、媒介語を介さずに、そのまま内容を理解、直読直解 [北尾 2005: 91] する。また、多読では学習者が自分で読みたい本を選ぶ。そして、選んだ本がつまらなかったり、難しすぎたりする場合は、本を読み続けないで、内容に興味がもっと持てる本やもう少しやさしい本と取り替えることが奨励されている。

多読について考える時、読むスピードは 2 通りに関わってくる。一つには多読をする本のレベルを定める時、読むスピードが目安となるということである。たとえば英語の多読だと分速 100 語で読める程度の難しさの本が、多読をするのに適切だとされている [古川他 2007: 13]。もう一つには、多読の効果として、ある程度の量の本を読み続けていると、読むスピードが上がるということがあげられる [Bell 2001: 9, Al-Homoud and Schmitt 2009: 394]。これは、多読をした結果、より速く読めるようになるということである。確かに、精読に比べると、多読は読む流暢さを重視するので、速度が速い読みを要求するが、多読がすなわち速読というわけではない。速読の技術といわれるスキミング (大意把握) やスキャニング (情報検索) は、また別の読み方と訓練が必要とされるので区別して考えられている [Day and Bamford 1998: 6][1]。

多読を授業で扱うことを考えた時に、教師は何をすればいいのかという疑問が浮かぶが、粟野・川本・松田 [2012: 22–23] は、言葉の意味などをあえて教えずに、支援者に徹するべきだとしている。具体的には、本の用意や時間の確保といった多読の環境作りの他、多読中は学習者が多読の特徴を踏まえた読み方が

1　もっとも、多読がもたらす速読効果を積極的に利用して速読プログラムを開発したり [北尾 2005]、スキミング訓練の一環として多読と再話の指導を行う実践 [梶原 2017] などはある。

できているか観察し、適時アドバイスをすることである。例えば、読み進むことが難しくなっている学習者に声をかけて本を取り替えさせたり、どうしても読みながらメモを取りたがる学習者に、読後なら辞書で調べてもいいと指導する[2]、などである。多読のコンセプトとそのルールをきちんと理解し、独りで実行できるまで、学習者を見守り、支援していく教師の役割は非常に重要である。

1.2 先行研究

日本語の多読は、日本での英語の多読に関する実践および研究に大きく影響を受けて発展してきた [栗野・川本・松田 2012: 3]。そもそも、多読という概念は 20 世紀初頭にまで遡ることができるようだが、多読の効用は夏目漱石も強調している [古川他 2007: 2]。この、本をたくさん読めば、自然に外国語が上手になるという外国語学習者の経験は、数多くの多読の実践と教師の観察を経て、上の表 1 に挙げたような多読方法に集結されていく。多読の効果は、読解力、作文力、読む速度の向上、学習動機の向上、自律学習促進など多く分野で報告されている[3]。Krashen によるインプット仮説 (Comprehensible Input Hypotheses) によると、言語習得は意味 (message) を理解することによって無意識のうちに起こることなので、理解可能なインプットを十分に与えることが必要となる [Krashen 1989: 440]。多読ではやさしい本を大量に読む、つまり理解可能なインプットを大量に与えることがその特徴なので、多読で実証された学習効果は、言語習得理論の強い証左となっている。ただ、多読は、本当に大量の本を読まないとその成果が現れない。TOEIC の得点などで多読の効果を客観的に確認できる読書量の閾値は、英語の多読では 20 から 60 万語の間 [西澤・吉岡・伊藤 2007: 5] と言われている。閾値を超えるためには、毎分 100 語の読書速度で読むと考えても、50 から 170 時間を必要とする。年間 1 単位 (1 コマ 45 分の授業が 30 週間) の授業で考えるのであれば、4 年〜5 年は提供する必要があると指摘されている [西澤他 2011: 68]。また、日本人にとっての英語の本の読みやすさを評価する共通の基準、読みやすさレベル (YL) を開発した SSS 英語学習法研究会は、その指導経験に基づき、10 段階ある YL のレベルの中でも、レベル 0〜3 という最もやさ

---

2 古川他 [2007: 15] は辞書を引かないと不安になる人には「一冊につき辞書を引くのは 3 回までにする」「辞書は読み終えた後で引き、読んでいる時には引かない」ようにとアドバイスしている。

3 Extensive Reading Foundation が公開している注釈つき文献リストを参照されたい。http://erfoundation.org/bib/bibliotop.php (2018 年 12 月 14 日)

しいレベルの範囲で 100 万語の多読をすることを勧めている。そして分速 100 語で読んだ場合、100 万語読むのにかかる時間を 1 週間に 3 時間半の読書で 1 年間、1 週間に 7 時間の読書で半年間と算出している [古川他 2007: 13]。

日本語の多読は、多読の啓蒙、実践、支援活動を行う NPO 法人多言語多読の前身が 2002 年設立[4]され、学習者用に、レベル毎に語彙や文法を制限しながら書かれた読み物 (Graded Readers) が作成されるようになってから本格的に始まった。同会が制作する『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』(以下、『よむよむ文庫』) は 15 年以上たった現在でも多読のための書籍を刊行している業界で一番ラインアップが充実している。研究においても、英語での多読で指摘された多読の効果を支持するような調査報告が出されており、語彙学習への効果 [三上・原田 2011]、内容把握の質的向上 [熊田・鈴木 2013]、読解力・文法力・語彙力向上の実感 [川上 2014, 魚住・高橋 2016, 高橋 2016] などが報告されている。

一方、日本語での多読の実践及び研究は英語のそれと異なるところもある。まず、報告されている日本語の多読研究では、表 1 にまとめたような多読の特徴が、必ずしも全て当てはまるわけではない。先行研究によっては多読を「一定量以上のまとまりのある文章を読む。その際、学習者は読む文章の内容、読み方に何の制限も受けずに自由に読むこと」[熊田・鈴木 2013: 35] として辞書の使用や難しい本の選択も自由にさせたり、読み物を教師側が授業ごとに一つのテキストに限定し [原田 2015] たり、課ごとに独自に作成された特定のテキストを 5 編 [魚住・高橋 2016] 指定したりしている。このように、学習者が読みたい本を選ぶ自由や、もう読みたくないと思った本は途中で止めてもよいという自由が想定されていない場合もある。また、日本語の多読においては読みの目標となる具体的な数値を表した研究はまだ見られず [川上 2014: 1]、どのぐらい時間をかければ効果があるのか、学習者は本当に読書を楽しんでいるのか、どうすればそれが分かるのか [梶原 2017: 38]、暗中模索の状況である。このように様々な様式で多読を行ったり、多読の量を目標設定できないのは、日本語の多読用の本の数の少なさが大きな原因と考えられる。英語の多読をカリキュラム化している豊田工業高等専門学校では、多読用英文図書を 7000 冊図書館に準備している [西澤・吉岡・伊藤 2008: 73] という。一方、日本語の学習者用図書 (Graded Readers) は『よむよむ文庫』、『ブルックス文庫』、仙

4　詳しくは当 NPO の組織の沿革のページを参照されたい。https://tadoku.org/about/history (2018 年 12 月 14 日)

台国際日本語学校のシリーズ、『KC よむよむ』などを合わせても 170 冊前後で、さらなる開発が切実に待たれるところである。

2　ボン大学での多読の試みの変遷

前章であげたように、外国語教育における多読の効果は認知されてきてはいるものの、多読に適した本がまだ十分に開発されていない中、ボン大学は約 10 年間に渡って多読の実践を行ってきた。本章ではボン大学での多読の試みを多読導入期、パイロットプロジェクト期、カリキュラム導入後の 3 つの段階に分けて紹介する。それぞれの時期について、実施の動機、ボン大学で提供されている日本語カリキュラム上の位置づけ、対象となる学年、使用された教材とその提供方法、フィードバックのあり方を述べる。

2.1　多読導入期 (2009 年頃から 2011 年まで)

ボン大学では 2009 年ごろに TADOKU (多読) という概念を用いて教材の紹介を始めた。その背景には教科書のテキストだけでは読む量が少なすぎるという懸念があったようだ。多読の教材は主要教材である教科書の読解テキストの追加教材としての位置づけで、取り組みはあくまでも学生の自由意思に任せるという方針であった。

対象となったのは学士課程 (BA) の 3 学年全部で、日本語の授業の受講生全員が該当する。ちなみに、2009/10 年冬学期から 2011 年夏学期までの学生数は、それぞれ学期開始時点で 2009/10 年冬学期が 287 人、2010 年夏学期が 237 人、2010/11 年冬学期が 324 人、2011 年夏学期が 247 人であった[5]。

教材は 1 年生は『よむよむ文庫』のレベル 1 とレベル 2 が中心、2 年生は同文庫のレベル 3 とレベル 4 が中心、3 年生は同文庫のレベル 4 に加えて新聞記事、読解授業用の市販教科書からの抜粋など、教師側が妥当と判断したものを揃えて提供していた。各学年ごとに読むことができる本や資料をまとめ、図書館で貸し出しができるようになっていた。多読の仕方についてはボン大学オリジナルの読書カードである「TADOKARTE」をドイツ語で作成し指導を行っていた。

この読書カードは大筋の把握と詳細情報の理解を担当教員が確認できるようになっており、1 冊の本を数回読み、解答することが前提とされている。また、新しく学んだ漢字や語彙をメモする欄が設けられており、辞書の使用を前提としている。限

5　ボン大学日本・韓国研究専攻では毎年冬学期に新入生を受け入れている。

られた冊数の多読用の本を、平均して 270 人前後在籍中の学生に読ませるためには、本を大量に読ませるという視点よりも、1 冊でもいいから教科書外のテキストを読んでもらい、その際最大限に学んでほしいという教師側の意図が垣間見られる。

読書カードに対するフィードバックは学年全体が一堂に会する文法の授業の担当者が行うことになっていた。学生は本を 1 冊読むたびに読書カードに記入し、担当教員に提出する。担当教員は個々の学生には簡単なフィードバックを書き、読書カードを返却する。その際に提出記録を取っておき、学期末の一番最後の授業で、読書カードを一番多く提出した学生を表彰するという形で学年全体へのフィードバックを行っていた。

2.2 パイロットプロジェクト期 (2011 年〜2013 年まで)

2011 年から始まるパイロットプロジェクト期は、本稿筆者の中の一人が実際に英語で多読を行い、非常に楽しく英語を学べたという経験に基づき開始された。この時期の大きな特徴は、英語の多読の知見に基づき、多読のやり方を変えたことと、多読の本を『よむよむ文庫』などの学習者用の本 (Graded Reader) だけでなく、学習者用の本を全て読み終わったあとに読む本として、市販の児童書を、一般書への橋渡しの段階として準備したことである。

パイロットプロジェクト期においても多読は基本的に学生の自主性に任せ、任意に行うものという位置づけで、試験などの対象とはしなかった。多読用の本の絶対数が少なく、270 人前後の日本語学習者全体に行きわたらないことを踏まえ、多読活動は全学年に提供するのではなく、一つの学年に限定した。当該学年においては、多読に関して同じ情報を共有したが、その中の特定のグループで、授業内でも多読の時間を設け、授業内多読を行った。2011/12 年冬学期には 5 学期目の読解クラスが 3 クラスあったが、そのうちの 1 クラスで (60 人中 12 人)、2012 年夏学期には 4 学期目の読解クラスの 4 クラスのうち 2 クラスで (83 人中 43 人)、2013 年夏学期には 4 学期目の読解クラスの 4 クラスのうち 2 クラスで (100 人中 50 人) 授業内多読を行った。しかし、多読用の時間がカリキュラム上確保されているわけではないので、他のクラスと同様の授業内容を提供しつつ、多読の時間を提供しなければならなかった。実際は、多読の導入を行った後は、各時間ごとに担当教員の判断で 10 分から 30 分の多読の時間を捻出するという形になったが、毎回は実施できず、休み時間など授業の前後も利用した。

教材は引き続き『よむよむ文庫』の拡充を図ったが、加えて、気分転換を図りたい時用の絵本、『青い鳥文庫』や『つ

ばさ文庫』など小学生中学年から高学年用の市販本などを実験的に購入した。『よむよむ文庫』はこれらの市販本が読めるようになるためのいわば踏み台で、読み終われば、市販の本から自由に本を選ぶことができるようになるという未来図を描いた。

多読の仕方はこの時期に 1.1 で紹介した NPO 法人多言語多読が提唱する 4 つのルールにのっとったやり方に変更した。多読は強制するものではなく、あくまでも自主的に楽しく行うものという考え方に基づき、読解問題や新出単語の収集を奨励するような教材を提供することはしなかった。その代りに『よむよむ文庫』の所蔵本 88 冊をレベル別にリストアップした「よむよむ文庫　多読記録」を提供した。一冊読んだら、その本をリスト上で探し当て、本のタイトルの横の欄にチェックマークをつけるだけのものである。この多読記録用のシートを各自に配り、自分の読書活動を自分で管理する形に変更した。学生が自ら読書記録をつけることによって、多読という行為を可視化できる [古川 2010: 133] ようにしたかったからである。

このように 1 冊を読む負担 (読んで読書カードの問いに答えるという作業) を軽くする分、本をとにかく大量に読むことを奨励した。第 1 に、授業内多読を行うクラスを、なるべく多読の本の所蔵図書館の近くの教室で行うように手配し、手軽に本を貸し出せるよう、できるだけ環境を整えた。第 2 に「卒業までに 100 冊」という目標を掲げ、『よむよむ文庫』88 冊を読み終わった後は、一般の児童書や絵本を 12 冊読むという流れを作った。

教員からのフィードバックとしては、特に決められた方法は設定しなかったが、ある担当教員は、出席を取る時に、先立つ 1 週間に読んだ多読本の冊数を聞き取るということを毎時間行い、読んだ学生には誉め言葉を、読めなかった学生には励ましの言葉をかけることを 1 学期間実行した。また、1 学期間に一人一人が読む冊数の目標を 50 冊に定め、カウントダウン方式で学生の実践を励ますことも行った。

2012 年夏学期、授業内多読を行うクラスが図書館の隣の同じ教室であったのだが、一つは午前中に、もう一つは午後にあった。たまたま一つのクラスは授業の前後に図書館が開館中で (クラス A)、もう一つのクラス (クラス B)より図書の貸し出しがしやすかった。一般化はできないが、表 2 からわかるように、クラス全員が読んだ本の総数、学生の一人当たりが読んだ本の数の平均、学期の目標であった 50 冊に達した学生数などを比較すると、本へのアクセスのしやすさが多読の成果に影響するようだ。

表 2　図書館の利用しやすさと多読の成果 (2012 年夏学期)

	クラス A (21 人)	クラス B (22 人)
隣接する図書館の授業前後の状況	開館中	閉館中
クラス全員が読んだ本の総数	980 冊	735 冊
学生一人当たりの平均冊数	46,7 冊	33,5 冊
50 冊達成者数	9 人	7 人
50 冊達成者数の割合	43%	32%

2.3　カリキュラム導入後 (2014 年以降)

2013/14 年冬学期より、ボン大学の日本語専攻に定員制が導入され、新入生の人数が例年 120 人〜170 人いたのが、60 人に制限されることになった。これにより、平均して 270 人前後いた日本語学習者が、中期的に半数ぐらいに減る見込みになった。具体的には 2 年生が 50 人前後と想定されるようになる。このことは、2 年次のカリキュラムに多読を導入しても図書館の本が学生に行きわたるようになることを意味する。そこで、2014 年夏学期から 4 学期目の授業で多読を正式にカリキュラムに組み込むことにした。ただし、楽しくたくさん自主的に読むという理念に沿い、特定数の本を読むことを強制したり、多読の本の内容を試験内容とはしていない。

カリキュラム導入後の多読の授業の対象となる学生は 61 人であった。日本語の授業は週 4 コマ (1 コマ 90 分) で、文法講義 1 コマ、会話のクラス 2 コマ、読解のクラス 1 コマである。多読の導入は読解のクラスで、学期始めの 1 時間目に 90 分取り丁寧に行い、以降は各自多読をどんどん進めるように指導した。そして学期中に少なくともあと 1 時間 (90 分) を多読の時間として確保した。この 2 時間目の時間は読解クラスでなくても、その他のクラスで確保することもある。このようにボン大学では授業内多読をカリキュラムに導入したが、それは定期的に毎週 45 分間授業内多読を行う [西澤他 2011: 67] というようなものではなく、従来の授業内容を削ることなく捻出できる範囲の時間数を、同一学年の全クラスに同等に多読の時間として設けるというものである。

教材はパイロットプロジェクト期に提供していた本に加えて、『ブルックス文庫』、仙台国際日本語学校のシリーズ、『KC よむよむ』など、近年出版された多読本を買い揃え、2018 年夏学期には 115 冊の多読用の本 (Graded Reader) を確保した。冊数が増えたことを機に、現在はレベル毎に異なる色で多読の本リストを提供し、多読記録をつけさせている。導入

の際にはレベル１のリストのみを配り、レベル２以降は、読み終わったら、図書館でもらえることになっている。色ごとにレベルが分かるので、学生の多読の進行具合が一目で分かり、教員にとっても声掛けの目安になる。また、必然的にやさしいレベルから多読を始め、しかもそのレベルを読み終わらないと、次のレベルのリストをもらえないので、所蔵のやさしい本をくまなく読むことになる。

カリキュラム化をしてからもパイロットプロジェクト期と同様の方法で多読を行うよう指導しているが、学年全員が対象となったため、4 学期目の授業で提供しているボン大学の e ラーニング・プラットフォームで、さらなる多読図書のサイトを紹介することができるようになった。教員からのフィードバックは、パイロットプロジェクト期同様、特別な枠は設けていないが、学期の始めと終わりに多読に関するアンケート調査を行っている。学期の始めのアンケートには学期中に読む多読の本の冊数目標を定める欄があり、いつ、どうやって多読をするつもりなのかを問う欄もある。学期の終わりのアンケートには、学期始めに定めた目標が達成できたかを問う欄と、その理由を記入する欄がある。多読を導入し、授業内多読を提供する 4 学期目だけではなく、授業内多読はできないものの引き続き多読を奨励する５学期目と６学期目でもこのようなアンケートを行うことで、学生の多読への関心を維持促進できるようにと願っている。

3　質問紙調査

3.1　調査時期および調査対象

以上のようにボン大学では導入期・パイロットプロジェクト期を含め、約 10 年に渡り多読の試みを行ってきたが、学生が実際に多読の活動をどのように感じているのかを把握するために全 3 回の質問紙調査を実施した。多読授業はカリキュラム導入後からは 4 学期目の学生にのみ授業中に実施し、5 学期目からは授業外での多読を勧めていたが、2017 年 7 月に行ったアンケート調査結果を踏まえ、2017/18 年冬学期には多読の導入時期を早め、3 学期目の学生に導入した。さらに、同冬学期には例外的に 5 学期目でも授業内多読を行った。調査時期および調査対象は表 3 の通りである。なお、学期末に行った調査では欠席者が多かったため、回答数が少なくなっている。

表 3　調査時期および調査対象

	A グループ 2015/16 年冬学期入学生	B グループ 2016/17 年冬学期入学生
1 学期目	多読なし	多読なし
2 学期目	多読なし	多読なし
3 学期目	多読なし	授業で多読を導入 開始時 (10 月、41 人) と終了時 (1 月、36 人) にアンケートを実施
4 学期目	授業で多読を導入 終了時 (7 月、25 人) にアンケートを実施	授業外で多読を継続
5 学期目	授業内で多読を継続 開始時 (10 月、25 人) と終了時 (1 月、14 人) にアンケートを実施	授業外で多読を継続
6 学期目	授業外で多読を継続	授業外で多読を継続

3.2　多読の実際

90 分授業を全部使って多読をする時間を 2 回設けたが、実際に学生が 1 学期間にどのくらい読んだのかを知るために読んだ冊数を質問した。A グループの学生が 4 学期目に読んだ日本語の本の冊数を図 1 に示す[6]。なお、この学生は授業で多読の時間を経験するのは初めてである。

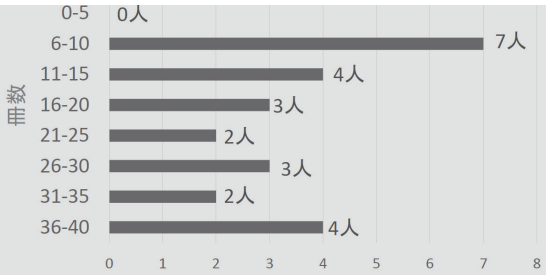

図 1　今学期日本語の本を何冊読んだか
(A グループ　4 学期終了時　2017 年 7 月)

最も多かったのが、6–10 冊の 7 名で、その次に多かったのが 11–15 冊または 36–40 冊の 4 名だった。この調査時にはどのレベルの本を読んだのかは調査項目に入れていなかったため、冊数だけをみてもそれが多いのか、少ないのかは一概には言えない

6　全 3 回の調査における調査項目はおおよそ同じであるが、回を重ねるごとに変更・修正している部分がある。本稿の最後に質問票の例として第 3 回目に実施したものを掲載した。

が、10 冊以下であれば 2 回の多読授業内で読めてしまう量のように思われる。しかし実際に図書館でどんどん借りて読んでいる姿も見られ、多読が「自主的に日本語の文章を読む」という動機づけになっている様子がうかがえた。

また、下の図 2 はいつ日本語の本を読んでいるかという質問に対する回答であるが、これを見ると実際に授業中にしか読まなかったという学生は3名だけだったことがわかる。

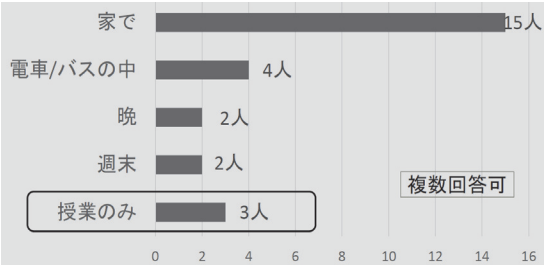

図 2　いつ読んだか
(A グループ　4 学期終了時　2017 年 7 月)[7]

圧倒的に「家で読む」という回答が多く、次に多かったのが「電車やバスなどの移動時間」であった。その他にも「待合室で読んだ」、「合間に読んだ」という回答も見られ、多読を生活の中にうまく組み込んでいることがわかる。

授業中に行う活動のため、本を読むのが好きな人も嫌いな人も強制的に読まされることになるのだが、そもそも、学生は普段から本を読んでいるのだろうかという疑問があった。そこで、読書の習慣があるのかも質問した。その結果を図 3 に示す。

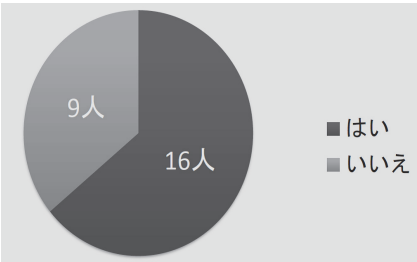

図 3　普段からよく本を読むか
(A グループ　4 学期終了時　2017 年 7 月)

回答した学生の約 65%が普段からよく本を読むと答えた。さらにどんな本を読んでいるかを聞いてみると、最も多く挙げられたジャンルは小説であったが、ファンタジーやミステリー、

7　2 名以上回答が得られた項目のみ提示。

その他英語で書かれたもの、古典、専門書、新聞など、いろいろなものを読んでいることがわかった。これらの学生の嗜好に合わせ、様々な本を提供できるのが理想的だと思われる。また、普段は読まないが、日本語の多読の本は読んだという学生もいたのが興味深い。

3.3 多読の効果

ここでは、学生の回答に見られた多読中に気がついたことを検討しながら、学生が多読の効果をどう感じているかを分析する。下の表 4 は、多読中に気がついたことについての主な回答である。

先行研究では、学生が多読の効果として「単語の知識の増加」や「読む速度の向上」を多く挙げていると報告されているが [鈴木 2011: 240, 川村 2014: 10]、ここでも「文脈から内容が理解できた」や「知らない単語や文法も自然に覚えられた」、「読む速度が速くなった」など肯定的な感想が多く見られた。そして最も多かった回答である「予想していたより自分が文章を理解できることがわかった」という経験は、多読を導入していなければなかなか得ることができないものだと思われる。この活動をこれからも続け、より多くの学生にこの経験をして、自信をつけていってもらいたいと思う。

表 4　多読中に気づいたこと
(A グループ　4 学期終了時　2017 年 7 月)

- 予想していたより自分が文章を理解できることがわかった
- いくつかの単語や文法がわからなくても、文脈から内容が理解できた
- 知らない単語や文法も繰り返しよく出てくるので自然に覚えられた
- 多読を始めてすぐ読む速度が早くなった
- 習った単語や文法が出てきていることに気づき、さらにそれを定着させることができた
- 漢字の知識が足りないことがわかった

また単語や文法についての感想が多い中、漢字について言及している学生もいた。多読に使用している『よむよむ文庫』では、どのレベルの本にも漢字にはすべて振り仮名がついている。漢字については他にも「振り仮名がついていると漢字を無視してしまう」という記述も見られ、自分が知っている漢字や、勉強したい漢字には振り仮名がないほうがいいという学生もいるようである。多読の本に振り仮名がつけてあるのは、漢字が読めないことによって読みつかえてしまわないように、また文脈の中で視覚的に漢字とその読みを何度も見ることによって、自然に漢字の読みが覚えられるようになるという考え方からでは

ないかと思われる。しかし、この時点では逆に「漢字とその読みを何度も見たので、その漢字の読みが覚えられる」といった気づきはなかった。これはもっと膨大な量を読み、何度も同じ漢字に出会わなければ、なかなかそのような実感が出てこないのであろうと思われる。

このように多読中には肯定的な気づきが得られていることがわかったが、さらに多読が実際に自身の日本語能力を向上させるのに役に立つと思うかについて、5 学期目の最初と終了時に質問した。対象となったのは 4 学期目の終わりに表 4 に見られる回答をした学生達 (A グループ) である。その主な回答例を表 5 に示す。

表 5　多読は日本語能力向上の役に立つと思うか
(A グループ　5 学期目)

開始時 (2017 年 10 月)	
はい (24/25 名)	・既習文法と漢字が定着する ・新しい表現や語彙が学べる ・語彙の増加、語感を養うことができる ・知らない言葉に当たった時の対処法が身につく ・わからない言葉があっても理解できるという自信がつく
いいえ (1/25 名)	・特に面白いということはないし、時間が取られすぎる
終了時 (2018 年 1 月)	
はい (10/14 名)	・読解力の向上、受動的な漢字学習、速読 ・文法が習得できる、新しい単語・語順・文体が学習できる ・新しい単語の文中での使い方がわかる ・普段見ない単語を本で目にすることで覚えられるようになる
いいえ (4/14 名)	・読解力の大きな向上はない ・簡単すぎるか難しすぎるので、精読のほうがいい

4 学期目に初めて多読授業を経験してから半年が経過した 5 学期目の始めでは、1 名を除く回答者全員が、「多読は日本語能力向上に役に立つ」と答えている。具体的には、既に学習した知識の定着や新しい知識の獲得、語感が養われることや、知らない単語に出会ったときの対処法の習得、わからない言葉が出てきても文章が理解できるという自信につながるなど、ただ知識についてだけでなく、心理的な面についても述べられていた。また、学期終了時においても回答者の約 7 割が、読解力の向上や新しい単語の文中での使い方など役に立つと回答している。ここでは多読で受動的に漢字を学習できるという意見も出てきている。先ほどの「多読中で気がついたこと」では振り仮名が漢字学習の邪魔になっていると述べてい

る学生もいたが、ここでは恐らく振り仮名つきの漢字を見ることが漢字学習に役立っていると感じている学生がいることがわかる。

一方、学期開始時と終了時を比較すると、多読が日本語能力向上に役に立つという回答の割合が明らかに減少していることがわかる。「役に立たない」理由として「面白くない」や「時間が取られすぎる」、「簡単すぎるか難しすぎる」などが挙げられている。これについては後の 4.1 節でも述べるが、レベルが上がるにつれ、自分のレベルに合った本や読みたいジャンルの本が少なくなっていくことが原因であることが推測される。

また、学生に楽しみながら日本語の本をどんどん読んでほしいという願いもあり授業にこの多読の活動を取り入れているが、実際に学生にとって多読は楽しかったのかを質問した。その結果を図 4 に示す。

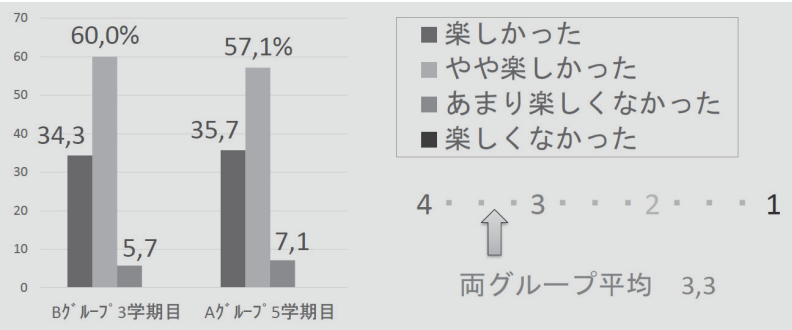

図 4　多読は楽しかったか
(A グループ 5 学期終了時・B グループ 3 学期終了時　2018 年 1 月)

結果のグラフを見ると、両グループの回答者のうち 90%以上が「楽しかった/やや楽しかった」と答えていることがわかる。その主な理由を次の表 6 に挙げる。

表６　多読が楽しかった/楽しくなかった理由
(Aグループ５学期終了時・Bグループ３学期終了時　2018年１月)

楽しかった理由
・本が面白かった/日本の文化を学べた/友達と本について情報交換した ・面白くて、簡単な勉強方法だから/文法を習得し、新しい語彙や漢字も学べた ・自分がこれだけ読めるのかということが目に見えて楽しい/面白い ・“普通の”授業から気分転換になった/教科書ではない本当の本が読めた/勉強というより自由時間での読書
楽しくなかった理由
・いい練習になるし、ハードルもそれほど高くないが、すべての話が面白いわけではない ・特に面白くはない/もう知っている話はつまらない/話が子供っぽい/多くの話が自分には合わなかった ・忙しくて読む時間がない

多読が楽しかったという理由を見ると、「本が面白かったから」や「文法や語彙などが学べたから」、「教科書ではない本当の本が読めたから」など、他の多読の実践報告で見られるような期待通りのものが挙げられている。多読を始めて間もない3学期目の学生の中には、「自分がこれだけ読めるのかということが目に見えて楽しい」と答えている学生もおり、「読む」→「わかる」→「楽しい」→「楽しいから読む」という読む動機づけがされているのがわかる。また、「友達と本について情報交換した」や「勉強というより自由時間での読書」という回答にも見られるように、多読がただ日本語の勉強方法の一つというだけではなく、もっと気軽に日常生活の中に取り入れられていることもわかる。

一方、多読は楽しくなかったという理由には、「話が面白くない/子供っぽい」、「話が自分には合わない」、「忙しくて読む時間がない」などが挙げられている。これは主に本の内容そのものについてであり、多読の活動を提供する側が今後様々な読者のニーズに合う多様な読み物を提供しなければならないという課題を示している。また、「上のレベルになると内容がとても面白い」という記述も見られ、そのレベルに達する前に読む意欲がなくならないように、下のレベルでも英語の多読用書籍に見られるような大人が読んでも十分に面白い推理小説などの読み物が提供できればと思う。

3.4 授業内多読への希望および適切と思われる実施時期

ボン大学では、それまでは 4 学期目に多読活動を導入していたのだが、2017/18 年冬学期に初めて 3 学期目に導入した。多読活動ははたしてどの時期から始め、いつまで授業で実施するべきなのだろうか。1.2 で紹介した先行研究では、初級から上級のどの時期に多読を始めても、「読む技能」の向上が期待できることがわかっている。しかしながら、ボン大学の図書館にある多読の本は初級から中級レベルのものが大半で、レベル 5 以降は日本の小学生や中学生のための市販本を読むことになるので、多読の導入時期が遅すぎたら、学生にとって大半の多読本が簡単すぎることになってしまう。また、多読は即効性があるものではないので、自分にとって無理なく読めるレベルの本から徐々にレベルアップして、目標レベルまで達するには、長期にわたり多読を継続することが大切である。よって、教師としても学生にはできるだけ早い段階で多読に慣れてほしいという希望もある。一方で、導入時期が早すぎても、未習語彙や文法が多すぎることで、楽しみながら読むことができるのかは疑問である[8]。そこで、B グループの 3 学期目（多読を始めた学期）と A グループの 5 学期目（多読を始めて 2 学期目）の終わりに多読を何学期目に授業で扱ってほしいかという質問をした。その結果を表 7 に示す。

表 7　「多読授業」実施はいつがふさわしいか
(A グループ 5 学期終了時・B グループ 3 学期終了時 2018 年 1 月)

	1 学期目	2 学期目	3 学期目	4 学期目	5 学期目	6 学期目
A グループ 3 学期目	28%	64%	81%	61%	44%	31%
B グループ 5 学期目	50%	71%	86%	64%	36%	21%
順位		2 位	1 位	3 位		6 位

表を見ると両グループともに 3 学期目を選んだ学生が 80%以上と一番多かった。次いで 2 学期目が 2 位を占め、3 位は 4 学期目で 60%以上の学生がふさわしいと判断した。この結果は、2 学期目に多読を導入し、4 学期目まで授業で扱うことの意義を示唆している。

8　魚住・高橋 [2016: 66] はひらがな・カタカナ習得直後の初級初期段階の学生のためには既習の文法・語彙に対応したものが必要と考え、オリジナルの多読本を作成して使用した。

次に、学生が書いた多読授業に対する希望を検討し、授業内多読の適切な実施期間を探る。まずは、A グループの学生が 4 学期終了時に書いた多読授業に対する希望の一部を以下の表 8 に示す。

表 8　多読授業に対する希望
(A グループ　4 学期終了時　2017 年 7 月)

・授業でもっと多読の時間を設けてほしい
・授業でもっと読みたい
・本をもっと長く貸し出してほしい
・自分自身に読むことを強制するのは難しい
・もっと読む宿題を出して、授業で扱ってほしい
・音読の時間があれば面白いかもしれない（発音指導）
・漢字の説明や勉強の仕方について説明してほしい
・「寿司」や「仙台」といった何かを説明しているものは文化紹介にもなっていて読む価値がある

希望の中で一番多かったのが「授業でもっと多読の時間を設けてほしい」というものだった。また、「自分で読むことを強制するのは難しい」など、授業中に多読活動を提供されないとなかなか自ら進んでは読めないというさらに動機づけが必要な学生もいる。多読のための本は図書館でも貸し出しているのだが、「1 週間しか借りることができないから」、また「頻繁に図書館に行く時間がないから」という理由が挙げられていた。4 学期目に多読の導入指導を受けた学生たちのこれらの希望を受けて、4 学期目に引き続き、5 学期目でも多読を行うことにした。

また、「もっと読む宿題を出して、授業で扱ってほしい」や「音読の時間があれば面白いかもしれない」、「漢字の説明や勉強の仕方について説明してほしい」など、読むという活動から宿題や発音指導、漢字の説明に至るまで、様々な要望が出ていた。漢字の説明を希望していた学生は、先述の「多読中に気づいたこと」において「自身の漢字の知識不足」を挙げていた学生だった。多読という活動を行うことによって、発音や漢字など自分に足りないものに気づき、自身の日本語の学習をどうすべきか、考えるきっかけになっていると思われる。

そして日本固有の「何かを紹介しているものは文化紹介にもなっていて読む価値がある」といった本の内容について言及されているものもあり、ここには挙げていないが他にも「新聞記事が読みたい」という希望も見られた。またこの調査時には一番好きな本も 1 冊挙げてもらったが、どれか 1 冊に集中したのではなく、様々な本が選ばれていた。どの本が好きかは各自異

なり、読者のニーズを満足させるには、様々なジャンルの様々な読み物を揃えなければならないことがわかる。

次に、A グループの学生が 5 学期目開始時と終了時に書いた多読授業に対する希望を検討する。5 学期目の学生からは以下の表9のような回答が得られた。

表9　多読授業に対する希望
(A グループ　5学期目)

開始時 (2017 年 10 月)
・他の面白くて読みやすい本を紹介してほしい ・多読を宿題にしてほしい (一人一冊読んできて、次の週に日本語で紹介する) ・文法説明を大学のｅラーニング・プラットフォームで提供してほしい ・漢字学習のため、振り仮名を取ってほしい ・多読はあまり重視しないようにするか、重視するならもっとしっかり組み込んだ授業にしてほしい
終了時 (2018 年 1 月)
・辞書を引かないほうがいいことはわかっているが、話の筋を理解するために辞書使用可にしてほしい ・各本に重要単語リストがあるといい ・物語を熟読して文の構造を分析したい ・CD を使って聞き読みがしたい ・授業で多読の時間を取らなくていい

4 学期目の終了時には「授業でもっと多読の時間を設けてほしい」という希望が多かったが、その希望がかなえられ、多読の授業が続行されるとわかった 5 学期目開始時点では「多読を宿題にしてほしい (一人一冊読んできて、次の週に日本語で紹介する)」という具体的な提案があり、授業を本を読む時間に当てるのではなく、自由時間に多読をして授業では多読関連の活動をすることを望んでいる学生もいることがわかった。「多読はあまり重視しないようにするか、重視するならもっとしっかり組み込んだ授業にしてほしい」という意見もあり、授業時間が本を読むことだけに割かれることを好ましく思っていない学生もいた。

多読を始めて約 10 ヶ月たった 5 学期目の終了時には「授業で多読の時間を取らなくていい」という意見が登場した。これは多読が授業外で習慣化した成果ではないだろうか。実際、質問紙調査の結果からも授業外で本を借りて読んでいる人がほとんどなので、自律して日本語の読書を行っていると言えるだろう。

以上のことから、2 学期目から 4 学期目にかけては授業で多読を取り入れ、学生に多読に慣れてもらう支援が必要で、5 学期

目以降は授業内で多読をしなくても自律した読書が可能になる学生も出てくると言えるだろう。

なお、4学期目では多読を始めたことがいくつかの学生にとって自身の日本語能力に何が足りないのか考えるきっかけになっていることが明らかになったが、5学期目の開始時には「漢字学習のため、振り仮名を取ってほしい」、「文法説明をeラーニング・プラットフォームで提供してほしい」というように自分自身の足りない能力を積極的に向上させようとする意識が見られた。5学期目の終了時には「辞書を引かないほうがいいことはわかっているが、話の筋を理解するために辞書使用可にしてほしい」、「各本に重要単語リストがあるといい」という希望が目立った。この希望を書いた学生は皆レベル3の本を読んでおり、中にはレベル4に達している学生も数名いた。約10ヶ月多読を継続し、ルールと意義をきちんと理解できていても、それを守ることがいかに難しいかがうかがえる。同時に、5学期目の学生にとって、辞書を引かない多読を行うのはレベル3までが限界なのではないかとも考えられる。

4　まとめと今後の展望

これまで、学生に行った質問紙調査の結果を紹介してきたが、どの学期においても多読が大部分の学生に肯定的に受け入れられたことが明らかになった。その理由として、一つは多読が勉強としてではなく、娯楽の一環になっていったことが挙げられる。もう一つは多読を通して、文法や漢字の定着、新表現や語彙の習得、読む速度の向上といった様々な面で学習効果が実感されたという事実が挙げられる。また、授業内多読の適切な時期としては2学期目から4学期目が示唆された。その際に適切だったレベルは『よむよむ文庫』でいうレベル3ぐらいまでであったということも明らかになった。では、レベル3ぐらいまでという上限は、どのようにすれば越えられるようになるのだろうか。以下に、今後の課題としての「レベル3の壁」を振り返り、その解決方法を探る。

4.1　授業内多読の課題

5学期目の終了時に行った質問紙調査で、「多読が日本語の役に立たなかった」と答えた学生が同学期の開始時よりも増えていた。その理由として「簡単すぎるか、難しすぎる」「下のレベルは簡単だったけど、後になると難しい単語が多すぎる」という意見があった。これは3.4の「多読授業に対する希望」で5学期目の終了時に見られた「辞書の使用可」と「最重要単語リストの提供」の要望に関係がある。つまり、それまで多読のル

ールに従いながら問題なく読めていたが、読む本のレベルが 3 (できる学生はレベル 4) に上がって、辞書や単語リストがなければ、話の筋が理解しにくくなってきたのである。難しい本を読んでいると、自分が本の内容を本当に正しく理解しているかが気になって、なかなか読み進められない気持ちはわかる。しかしながら、レベルアップする時期が多読のがんばりどころでもあるので、「難しすぎる」と多読の継続をあきらめてしまうのはとても残念である。では、読み物のレベルが上がるにつれ、多読ルールを守りながら本を読み進めるのが難しくなった学生に対して、教師はどう対応すればいいのか。

例えば、今までレベル 2 を読んでいた学生がレベル 3 の本にレベルアップして、「難しい」「無理なく読めるという実感がなくなった」と感じた場合、その原因として、一つは自分の実力レベルの読み物 (ここではレベル 2) が読み足りていないことが挙げられる。よって、教師は学生にやさしいレベル (自分の実力にあったレベル) の本で、色々なジャンルをたくさん読むことは悪いことではなく、むしろ上のレベルに行くには必要なことだと伝えることが重要である。もう一つの原因として、上のレベル (ここではレベル 3) の本の内容が読み手に合わなかった可能性が挙げられる。よって、レベル 3 で他のジャンルの本を読んでみることを勧めるのもいいだろう。そのためには、現時点ではまだ多読に適した読み物が不足しているので、教師は常に学生の様々なニーズに応えられるよう本を探して提供していかなければいけない。それに加えて、多読授業の合間に別室で教師と学生の個人面談の時間を取り、学生がこれまでどのレベルの本を何冊読み、どんなジャンルの本を好み、現在どのような困難があるのか等について相談できる場を持つことが大事だと考える。また教師の適切なアドバイスを可能にするには、教師自身が多読の本について熟知しているべきであり、最もいいのは教師自身が外国語の多読経験があり、自身の体験からアドバイスができることである。

次に、多読に対して否定的な反応を示した学生の「時間が取られすぎる」「忙しくて読む時間がない」という意見に注目する。他の授業の課題やアルバイトに忙しい学生にとって、多読はなくてもいい存在になっていたのかもしれない。忙しさから十分に本を読めていない学生は、授業外でもたくさん本を読んだ学生に比べて学習効果が実感できないだろうし、多読のゴールが見えないことでモチベーションが下がることが考えられる。そのような学生にただ本を読むことを勧めても、学生にとっては強制させられている感が強くなって、逆効果にもなりかねない。多読の効果を客観的に確認できる読書量の閾値を探るためにも授業内多読の時間を確保することは重要である。英語の多読のように

1コマ45分、1年に30週間の授業を4年〜5年間 [西澤他 2011: 68] というような具体的な提案が日本語教育でも待望される。

様々なタイプの学習者がいる中で、支援者として教師が念頭に置くべきことは、多読を通して、日本語で書かれた本を読む楽しみを味わってもらうことだと考える。多忙な学生にとっても一度読む楽しみを経験したら、今後時間に余裕ができたときに、また多読をしてみようと思ってもらえるかもしれない。いずれにせよ、限られた本と時間の中で、学生に読む楽しみを味わってもらうために、いかに多読関連の活動を工夫し、提供するかが重要である。

4.2 今後の展望

以上見てきたように、日本語教育においては多読用の本がまだ少ないため、やさしいレベルの本を大量に読むことが難しい状況にはある。だが、先行研究で指摘されている多読効果が、本校の学生のアンケート調査結果でも支持されているので、多読をしないというのはあまりにももったいない。むしろ、毎年確実に増えている多読用図書のさらなる拡充を待ちつつ、今ある多読用の本を用いて多読の効果を最大限に引き出す工夫をしていきたいところである。

そこで最後に、多読の本を読むだけでなく、読んでから次の活動につなげるという例をあげ、今後の展望としたい。まず、授業に多読関連の活動を組み込む場合、読んだものの内容を自分の言葉で表現・再生する、再話[9]という作業が効果的であると考える。例えば、梶原 [2017: 42–44] は中級の読解授業で多読とブックレポートを組み合わせるという形で再話指導を行った。その結果、辞書がなくても読もうとする態勢ができ、速読の効果が認められている[10]。また、学生一人ひとりが自由に本を選んで、その内容を再話するのであれば、授業中に発表させることで本紹介の活動が可能になる。発表する側の学生は相手に分か

---

9 再話はピア・リーディングのコンセプトの元、よく採用されている。ピア・リーディングとは「学習者同士が助け合いながら対話を通して問題解決を行い、テキストを理解して行く読みの活動」[舘岡 2011: 93] であり、読みの結果のみでなく、過程をも共有することで、他の学習者から直接的に知識や方略が学べ、他者との意見の違いから、その根拠となっている読みの違いを読解過程で明確にすることができるとしている [舘岡 2011: 93, 117]。

10 なお、中級レベルの学生における再話ではオチ (起承転結の結の部分) が学生にとってなかなか理解されにくいという課題も明らかになった [梶原 2017: 42–44]。

りやすく本のあらすじや魅力を伝える技術が学べるし、聞く側の学生にとっても本の紹介が様々な本の中から自分の嗜好に合った本を見つける手助けとなり、本を読んだけど面白くなかったということが減ると期待される。

次に、学生自身が物語を作るという活動も考えられる。実際に、NPO 多言語多読では、学習者がワークショップで読み物を作っている [NPO 多言語多読 2018]。また、スペインでの実践例もあり、多読の本から文のリズムをつかみ、わかりやすい起承転結のある文章が書けるようになったと報告されている [鈴木 2011: 238]。日本語教育における多読は、目下何をどのくらい読めば効果が表れるのかが明確にはわからないため、読むこと自身にさほど楽しみを見出せない学生にとっては継続が難しい。多読というインプットから、アウトプット（書く・話す技能）に発展させることは、ある意味先が見えない多読にひとつのゴールを与えることになるし、クラスメートと情報を共有することで読むこと以外にも楽しみを展開させることができる。

多読や多読関連の活動をカリキュラムに取り入れる余裕がない場合、e ラーニング・プラットフォームを使うことで、授業外での多読関連の活動が可能になると考える。具体的には、学生が読んだ本の書評を e ラーニング・プラットフォームに書き込めるようにする。それに加え、レベル別、ジャンル別、人気順等で検索できるように教師が設定をすることで、読み手に合った本が見つけられるようにする[11]。また、フォーラムやコメント機能を利用すれば、多読に関する意見や情報を交換することも可能になる。このようなプラットフォームは、授業外で利用するか否かは学生に任せられているところもあるが、クラスや学年を超えて、多読をしている学生同士が自由に情報交換できる場を作ることは自律学習を支援するという意味でも、今後実現していく価値のある課題である。将来的には、日本語多読者人口が増え、ボン大学内だけでなく、ドイツ語圏の多読者をつなげるネットワークが構築できればいいと思う。

【参考文献・URL】

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, 東京.

11 類似例として、ドイツの子どもたちによく利用されている Antolin というサイトを紹介する。Antolin では、読んだ本を検索し、星で評価をつけ、本の内容に関する問題に答えることで、ポイントを集めるといった流れで、読書へのモチベーションを高めるしくみになっている。

魚住友子・高橋伸子 2016.「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—」『名古屋大学日本語・日本文化論集』24, 61–84.
NPO 多言語多読　更新年不明. https://tadoku.org/ (2018 年 12 月 14 日)
梶原綾乃 2017.「中級レベルのベトナム人留学生を対象とした多読再話を取り入れた読解指導」『朝日大学留学生別科紀要』14, 35–45.
川上麻里 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, 1–16.
北尾謙治 2005.「WEB による英語速読プログラムの開発」『言語文化』8-1, 89–116.
熊田道子・鈴木美加 2013.「日本語中級前半レベルにおける Extensive Reading の効果」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』39, 31–48.
国際交流基金 関西国際センター　更新年不明.「KC よむよむ」『KC クリップ』http://www.jfkc.jp/clip/yomyom/index.html (2018 年 2 月 17 日)
鈴木裕子 2011.「日本語『多読』授業実践報告」『第十二回フランス日本語教育シンポジウム』, 238–243.
高橋亘 2016.「授業外日本語多読活動「日本語多読セッション」報告— 3 学期間にわたる活動実践を通して—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』42, 185-196.
舘岡洋子 2011.『ひとりで読むことからピア・リーディングへ 日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会, 神奈川.
西澤一・吉岡貴芳・伊藤和晃 2007.「苦手意識を自信に変える, 英語多読授業の効果」『高専教育』30, 439-440. http://jera-tadoku.jp/papers/nishizawa-2007-03.pdf (2019 年 1 月 28 日)
西澤一・吉岡貴芳・伊藤和晃 2008.「2008 西澤他 3 年間の継続授業で明らかになった英語多読授業の効果と成功要因」『工学教育』56-1, 72–76.
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」『工業教育』59-4, 66–71.
にほんご よむよむ文庫　更新年不明. http://www.ask-books.com/tadoku/jp/ (2018 年 12 月 14 日)
原田照子 2015.「LMS (Moodle) を利用した多読の可能性—多読後のフォーラム投稿文を中心に—」『桜美林言語教育論叢』11, 109–125.

古川昭夫 2010. 『英語多読法　やさしい本で始めれば使える英語は必ず身につく』 小学館, 東京.
古川昭夫・神田みなみ・薫道子・西澤一・畑中貴美・佐藤まりあ・岩下いづみ (編) 2007. 『英語多読完全ガイドブック』改訂第 2 版　コスモピア株式会社, 東京.
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, 7–23.
Al-Homoud, Faisal und Schmitt, Norbert 2009. Extensive reading in a challenging environment: a comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research* 13-4: 383–401.
Bell, Timothy 2001. Extensive Reading: Speed and Comprehension. *The Reading Matrix: An International Online Journal* 1-1. http://www.readingmatrix.com/archives/archives_vol1_no1.html (2018 年 12 月 5 日)
Day, Richard R. und Bamford, Julian 1998. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
Krashen, Stephen 1989. We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal* 73-4: 440–464.
Krashen, Stephen 2013. Access to Books and Time to Read versus the Common Core State Standards and Tests. *The English Journal* 103-2: 21–29.
Westermann Gruppe o.J. ANTOLIN. www.antolin.de (2018 年 12 月 14 日)

【資料】質問紙例

多読アンケート WS17/18【BM III】22.1.2018 名前（　　）
※Diese Umfrage wird zu Untersuchungszwecken erfasst.

1) Wie viele japanische Tadoku- oder andere Bücher haben Sie bisher gelesen?
Level 1 (　　) / Level 2 (　　) / Level 3 (　　) / Level 4(　　) / höheres Level (　　)
andere Bücher (　　)

2) Hat Ihnen Tadoku (extensive reading) Spaß gemacht?
【Spaß gemacht・eher Spaß gemacht・eher keinen Spaß gemacht
・keinen Spaß gemacht】
→ Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

3) War Tadoku (extensive reading) nützlich, um Ihr Japanisch zu verbessern?
【Ja・Nein】
→ Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

4) Haben Sie weiterhin vor, Tadoku-Hefte (extensive reading) zu lesen?
【Ja・Nein】

5) In welchen Semestern wünschen Sie sich Tadoku-Stunden im Unterricht?
Mehrfachauswahl ist möglich.
□BM1 □BM2 □BM3 □VM1 □VM2 □VM3

6) Welche Art der Unterstützung wünschen Sie sich für Tadoku?
Geben Sie bitte an, welche Art der Unterstützung Sie sich für Tadoku wünschen!

7) Dürfen wir Sie über Ihre Tadoku-Erfahrung interviewen?
【Ja・Nein】

ありがとうございました。