

「学習者」から「読み手」へ

—日本語教育におけるExtensive Readingの試み—

池田庸子

要 旨

本稿では外国語教育におけるextensive reading（多読）授業の意義、特徴、先行研究について概観し、さらに日本語中・上級の読解クラスで行った多読を取り入れた授業について報告を行った。多読プログラムを導入するにあたり、学習者が日本語で読むことに対してどのように感じ、どのぐらい自主的に日本語を読んでいるか調査したアンケート結果も合わせて報告した。学習者が読めるようになることを目標とする授業から、読むようになることを目標とする授業へと発想を転換していくことを提言し、多読プログラムの可能性と課題を明らかにした。

【キーワード】多読、Extensive Reading、自律学習支援、読解

1. はじめに

日本語教育の中・上級レベルの読解授業では、授業の目的・到達目標をどこに置いているだろうか。日本の大学や大学院への進学を目指す留学生のためのクラスでは専門書が読めるようになることが目標となるであろう。また、日本語能力を総合的に高めていく上で読解授業が4技能の1つとして日本語授業に取り入れられている場合もある。学習者の日本語能力やニーズにより読解授業の目標設定が多少異なるものの、学習者が人の助けを借りずに、できれば生の（authentic）教材をすらすら読めるようになるというのが基本となるのではなかろうか。

谷口(1991)は読解授業へのアプローチとして、①言語形式からのアプローチ（なにを読むか）、②読解過程からのアプローチ（いかに読むか）の2つの方法があると述べているが、本稿では新たな視点から読解教育について考えてみたい。それはいわば、学生の読書環境・習慣からのアプローチであり、「自ら読むか」という根本的な疑問に対するアプローチである。ここで「読むか」というのは、読解の授業で「読まされている」テキストでなく、授業外で日本語で読むという行為をするのかという問である。現在または将来日本の大学や大学院で学ぶ学生、卒業後日本企業で働く学生は読まざるを得ない状況に身をおくことになり、専門書や多くの日本語で書かれた文献を読むことになるだろう。しかし日本語を第2言語ではなく外国語として学んでいる学生の場合、自ら進んで日本語を読もうと思わない限り、読めるようになったにもかかわらず、読まない場合も多いので

はなかろうか。

筆者は日本語学習者が自立した読者となり、自らの楽しみとして日本語で書かれた文章を読むようになるためには多読 (extensive reading) が有効であると考えた。本稿では多読を取り入れた授業について報告し、日本語教育における多読プログラムの可能性と課題について考察する。

2. 多読とは

多読とは文字通り多量の文章を読むことである。*Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*では多読について “develop good reading habits, to build up knowledge of vocabulary and structure, and to encourage a liking for reading” と述べ、語彙や構文の習得といった語学力の向上と同様に、読書を習慣づけること、読書が好きになることが多読の目指すものであるとしている。それぞれのプログラムや教師により多読授業の目的や方法などに多少の違いはあるが、多読授業にみられる特徴を教材、教師の役割、授業形態の3点に絞って述べる。

2.1 多読の教材

多読に適した教材を考える際、重要となるのは、学生が自分ひとりで、ある程度のスピードで、なおかつ楽しみながら読める教材かどうかである。精読のテキストは一般的に学習者の実力よりも少し難しめのもの、いわゆる $i + 1$ のレベルがよいとされるが、多読で用いられるのは $i - 1$ 、すなわち学習者の言語能力よりもやさしめのテキストである。1クラス全員が同じテキストを読み、教師の解説を聞きながら内容を理解していく精読とは異なり、学習者は自分の能力や好みに合わせて本を選び、各自の持つ知識や経験を総動員して、基本的には誰の助けも借りずに自分で読んでいく。さらに、学習者が自ら進んで読みたいと思うには、学習者の興味に対応できるよう可能な限り多分野にわたる教材をそろえておくことが理想である。

学習者の言語レベルに合わせた教材を考える際に問題となるのが、authenticityである。Authenticな教材ではなく、学習者用に書き下ろされた教材を用いることに異議を唱える教師もいる。原書がすらすらと読めることは確かに外国語習得の最終的な目標の1つではある。しかし、言語の習得過程や学習者の自律学習支援という側面を考えた場合、書き下ろされた教材の果たす役割は大きい。ウィドゥソン(1991)は「真のコミュニケーションであるかどうかは、文章と読み手の関係についての特性であり、文章に対してふさわしい反応がなされるかどうかに関係している」と述べ、authenticな言語使用とはテキスト自体に備わっているのではなく、読み手がテキストとかかわる中で自ら生み出すものであるとauthenticityについて新たな視点を示している。学生の「ふさわしい反応」を引き出すにはテキスト自体の性質も重要であるが、テキストが学生のレベルに合っていることも重要であると考えられる。

2.2 教師の役割

多くの教師は読解授業の中で「読む」ことよりも、むしろ要約を「書く」、読んだ内容について「話す」といった活動を好む。もちろんそれは他の技能と組み合わせることによって総合的な日本語能力を向上させようという意図からである。しかしそれだけではなく、学生に読ませているだけでは授業にならないと考えるのも事実ではないだろうか。それに対し、Williams(1986)は“The primary activity of a reading lesson should be learners reading texts-not listening to the teacher, not reading comprehension questions, not writing answers to comprehension questions, not discussing the content of the text”と述べている。教師が教えることが授業の中心となるのではなく、学習者の読む行為が中心となる読解授業があってもいいのではなかろうか。

教師が教えないのであれば、教師不在でいいのかということそうではない。多読プログラムにおける教師の役割は2つある。1つは学生の手本となることである。教師は学生が本を読んでいる間、自らも1人の読者となって学生の手本となることが重要となる。Nutall(2000)は“One of the easiest ways to improve your teaching is to read a lot yourself”と述べ、教師自身がよりよい読者・手本になるためのヒントを示している。また、Bright & McGregor(1970)はこう主張する。“A teacher who does not read can hardly inspire others to do so.”教師も1読者として学生と同じ視点に立って作品について語り合うことも可能であり、また学生よりもより多く読んでいるベテラン読者として、学生に助言していくこともできよう。

もう1つの重要な教師の役割はファシリテーターとしての役割である。Day and Bamford(1998)は多読プログラムに関して、学生が外国語で読み進めるには励ましが必要不可欠で、学生が何をどのくらい読んでいるのか教師が関心を示し、継続して指導していくことの重要性を説いている。教師は多読プログラムを運営していくにあたり、学生の読書環境を整え、1人1人の学生の相談役となって学生を励ましていく必要がある。

2.3 授業形態

具体的に多読授業では何が行われているのだろうか。学生が授業中に読む場合もあれば、主に授業外で読むこともある。授業時間を用いた場合、授業の中心となるのが持続的黙読(sustained silent reading)である。持続的黙読の時間、学生はそれぞれのテキストを黙読する。クラスの時間すべてを持続的黙読に使う場合もあれば15分間だけ行うこともある。教師が教師主体で授業を進めていくことに慣れてしまっている場合、貴重な授業時間を学生の黙読に費やしているものか不安になる。教師自身がその貴重な時間を費やすに値する価値を読書行為自体に認め、読むことが価値のあることだと信じる必要がある。

その他の多読授業の教室内活動例として、Day and Bamford(1998)は教師による読み聞かせ、教材選び、個別カウンセリングなどを紹介している。さらにリーディングのクラスをリーディングコミュニティへと発展させ、学習者が自立した読者になるために、教師や学習者同士が切磋琢磨し

あう環境作りのためのクラス活動が重要であると述べ、具体的な活動例を挙げている。

3. 多読に関する先行研究

多読授業の効果については数多くの研究や授業報告が行われている。そのほとんどが外国語または第2言語としての英語教育においてである。その効果は読む能力の向上だけにとどまらない。書く技能が飛躍的に高まったとする報告(Hafiz and Tudor 1989)、また学生の外国語学習や読みに対する意識といった情意面にもよい効果があったとする報告(葉袋 1993)がされている。日本の英語教育においても多読プログラムが広く行われ、その対象は中学生(葉袋 1993)から大学生(Robb and Susser 1989、及川 2000)まで幅広い。いずれも、学生の読む能力またはその他の能力に伸びがみられた、または学生の意欲面での向上がみられたとの報告がなされている。

日本語教育においてはどうか。立松(1990)は「intensive readingばかりさせていると、学習者は、それになれて、全体を見通すことをしなくなる」と述べ、extensive readingへの取り組みも必要であると述べている。北条(1973)は「語彙、構文中心の学習読み」に対するもう一つの読み方として「速読とでもいうべきもう一つの読み方」を提唱し、具体的な作品を紹介している。安藤(1976)の場合も速読の取り組みだが、多量の文章をある程度のスピードで読むという、精読とは異なるアプローチをとっているという点で興味深い。また速読や多読は、読解の視点を文章のより大きな部分へと転換させる練習の機会を与え、考えながら読むという本来の読み体験を提供するものであるという指摘もある(山本 1989)。多読を支援する立場から、学習者が自ら読み進めていくためのCALL教材開発の取り組みも行われている(深田 他1991)。

4. 読むことに対する意識調査

4.1 調査概要

筆者は前任校の関西外国語大学でReading in Fictionという上級読解クラスを担当し、多読を取り入れた授業を行った。授業を始める前に、学生がどのようなものをどのくらい読んでいるのか把握しておく必要性を感じたため、学期が始まった直後にReading in Fictionのクラスを履修している学生にアンケート調査を行った。対象となった学生の内訳は漢字系の学生(台湾、中国系カナダ人、中国系オーストラリア人)が5名、非漢字系の学生(オーストラリア、アメリカ、ドイツ)が5名であった。関西外国語大学では会話クラスはレベル別に1(初級)から6(上級)レベルまで分けられていたが、読解クラスはレベル5、6の学生を対象としていたため、学生の日本語能力にはかなりの差がみられた。日本語能力試験1級に合格している者もいれば、中級レベルの学生も見られた。

主な質問は以下のとおりである。

1. 母国語または日本語で新聞・小説・雑誌・マンガを読むか
2. 日本語で読むのは難しいか
3. 日本語で読むのは楽しいか
4. クラスのためでなく、自分の勉強や楽しみのために日本語を読むか

4.2 調査結果

以下、質問項目ごとに結果をまとめる。総回答者数は10名で、表の数字は回答者数を表す。全体の比率がわかりやすいことから、百分率で示さず回答者数で示す。

質問1：母国語と日本語で以下のものをよく読みますか。

		ほとんど毎日	よく	ときどき	あまり読まない	全然読まない
新聞	母国語	0	3	4	2	1
	日本語	0	0	5	2	3
小説	母国語	0	2	4	3	1
	日本語	0	0	2	6	2
雑誌	母国語	0	2	6	2	0
	日本語	0	3	1	3	3
マンガ	母国語	0	0	2	4	4
	日本語	0	2	1	3	4

上の表に示すように「ほとんど毎日読む」と回答した者はいなかった。小説を中心に読んでいくクラスであるが、小説をよく読むと回答した者は少なく、「あまり読まない」と「全然読まない」をあわせると、10名中8名が「読まない」と回答したことになる。しかし10名のうち5名は第1希望でFictionのクラスを希望していることから、「読まない」という回答が必ずしも「読みたくない」ということではないようである。ある学生は「今まで日本語で小説を読んだことがないから、読みたい」とコメントしていた。

質問2：日本語で読むのは難しいですか。

とても難しい	難しい	あまり難しくない	読んだことがない
1	8	1	0

質問3：日本語で読むのは楽しいですか。

とても楽しい	楽しい	あまり楽しくない	全然楽しくない
3	7	0	0

質問4：クラスのためでなく、自分の勉強や楽しみのために日本語を読みますか。

ほとんど毎日	よく	ときどき	あまり読まない	全然読まない
0	2	5	3	0

質問2に対する回答結果から、日本語を読むことが難しいと答えている学生が多いことがわかる。しかし質問3の日本語で読むのは楽しいかとの問いには「とても楽しい」3名、「楽しい」7名と全員が「楽しい」と回答している。難しいが楽しいというのが学生の率直な意見であろう。質問4ではいわゆる「読まされる」のではなく、学生が自ら進んで「読む」ことをしているか尋ねた。その結果、質問3で日本語を読むのが楽しいと全員回答したにもかかわらず、実際には楽しみのために日本語で読んでいる学生はあまり多くないことがわかる。日本語で書かれたものを読むと楽しいと思うが、読む習慣ができていない学生が少なからずいるのではないだろうか。

このアンケートからも、日本語で読む習慣づけの必要性を感じた。特に短期留学生として日本で学ぶ学生は半年ないしは1年で留学を終え、母国に帰る学生である。帰国した留学生にとって留学の間に習得した日本語能力を維持していくことは努力のいることである。1冊の本さえあれば、読むことはいつでもどこでもでき、手軽で身近な日本語のインプットとなりうる。

5. 多読を取り入れた授業の試み

Reading in Fictionのクラスで行った多読授業の試みについて報告する。このクラスは小説などのフィクションを中心に読んでいくクラスである。上級の読解のクラスはこの他にCurrent Newsという新聞記事などを中心に読んでいくクラスがあり、学生は希望により選択することになっている。しかし今回はクラスサイズの関係で、このクラスが第1希望でない者も含まれている。クラスは週3コマ、50分授業で1人の教師がすべてのコマを担当する。

5.1 教材について

教材を選ぶにあたり留意したことは、学生が読みきることができる長さであること、現代語で比較的平易な文章で書かれていること、時代背景や社会構造など予備知識がなくても読めることである。予備知識がなくても読めるというのは教師が説明する時間をできる限り短くするためである。Williams(1986)は教材に関して、“In the absence of interesting texts, very little is possible”

と述べているが、一番頭を悩ませたのが教材選びである。小説などの場合、何をinterestingと思うかは個人差が大きい。したがって、みんなにとっておもしろいものを選ぶことはあきらめ、教師自身がおもしろいと思う作品を選んだ。

◎主に多読に用いたもの

多読の教材として星新一の『ボッコちゃん』（角川文庫 1972）と村上春樹の『カンガルー日和』（講談社文庫 1986）を学生に購入するように指示し、主に多読用教材として用いた。学生が興味のあるものを自ら選んで読むというのが多読の本来の主旨であるが、学生によっては教材選びからつまづく学生もいるため、読みやすい本を紹介するという意図で2冊を選んだ。星新一のショート・ショートは日本語の教材としてよく用いられているが、2、3ページで話が完結しているものもあり、比較的日本語能力の低い学生にとっても取り組みやすい教材である。

◎クラス用教材として用いたもの

授業では精読も行った。多読用の本からそれぞれ2話ずつ選び、語彙や表現を取り上げ説明する、内容に関する質問やディスカッションをする、などの教室活動を行った。文学作品の読解に関しては、紙面の関係上別の機会で述べたいと思うが、文学作品を読む、いわゆる「話に入っていく」ことはさまざまな物語のコードを理解していることが前提となる。星新一のショート・ショートや村上春樹の短編を授業で読むことで、学生が各自短編を読み進めていくときに「話に入りやすく」することができるのではないかと考えた。

以下に精読に用いた教材の例を挙げる。

- ・「ボッコちゃん」星新一『ボッコちゃん』角川文庫 1972
- ・「おーい でてこーい」星新一『ボッコちゃん』角川文庫 1972
- ・「4月のある晴れた朝に100パーセントの女の子に出会うことについて」村上春樹『カンガルー日和』講談社文庫 1986
- ・「タクシーに乗った吸血鬼」村上春樹『カンガルー日和』講談社文庫 1986
- ・「時差ぼけ回復」山田詠美『ぼくは勉強ができない』新潮文庫 1996
- ・「新婚さん」吉本バナナ他『中吊り小説』新潮文庫 1991

5.2 授業の流れ

今回の授業で多読的な要素を取り入れた2つの取り組みを行った。1つは自分の読みたい本を読破するというプロジェクトで、学期の初めに本を1冊選ばせ、学期内に読み終わるように1週間ごとの予定表を作成させた。学生のプロジェクトが進んでいるか、口頭または1ページのレポートで学期中に3、4度教師が進度を確認した。最後にプロジェクト発表という形で自分の読んだ本につ

いて発表する場を設けた。

もう1つの取り組みとして、毎週学生1人に多読用テキストの中から学生が好きな短編を一つ紹介させた。いわゆるブックレポートであるが、他の学生がその短編を読んでみようという気になるような発表であることを条件とした。一般にブックレポートはあらすじや感想を述べて終わる場合が多いが、この発表はむしろ「宣伝」の色合いを濃くした。学生は自分が読んだものがいかにおもしろかったか（またはおもしろくなかったか）を説き、他に読んだことがある学生がいればその学生にもコメントを求めるようにした。こうした背景にはDay and Bamford(1998)の提唱するreading communityを構築していくという意図がある。学生がお互いに刺激を与え、受けながら読む環境を作っていこうというものである。

5.3 学生の反応

学生の中には授業の進め方にとまどいを見せる学生もいた。いままで読解の授業で表現や文型を教えてもらうことに慣れ、最後に内容確認の質問がないとどうも読んだ気にならないようであった。しかし多くの学生にとっては、新鮮で楽しい授業であったようである。学期も中ごろになると、休み時間に文庫本を読んでいる学生や「先生この話読んだ？」と聞いてくる学生もいた。また村上春樹などは翻訳で読んでいた学生もいたが、「日本語のほうがずっといい」と気に入ったようであった。また個人プロジェクトで500ページ以上もある長編を読み終えたことに自信をつける学生もいた。

6. 指導上の問題点と反省

6.1 評価について

今回多読を取り入れた授業を行ったが、多読を主体とする授業ではなかった。授業の中心は精読的な授業で、表現や文型などの説明、ディスカッションなどを行った。多読主体の授業に踏み切れなかった理由としては評価の問題がある。表現や文型の導入はテキスト理解のためもあるが、正直なところ中間や期末試験での設問を確保するためでもあった。最終的にかなり細かな成績(A⁺、A、A⁻、B⁺、B、B⁻など)を出す必要のある場合、筆記テストのような客観的に数字がでる評価基準のほうが教師も学生も納得しやすいという現実がある。

また学生の日本語能力によっても読む内容、量、スピードが異なるため、的確な評価基準を設けるのは困難である。10分もあれば、短編を1編読み終える学生もいれば、1時間近くかかる学生もいる。また学生がどのぐらい理解して読んでいるのかを教師が把握するのは難しい。多読プログラムにおいてどのような評価基準を設け、学生が納得いく形で成績を出せるか今後の課題の一つである。

6.2 教材について

授業の主旨がfictionを読むというものであったため、使用テキストは文学作品が主体となった。

星新一のショート・ショートは長さ、文体の平易さなどから中級レベルの学生にとっても読みやすいテキストであった。話の最後に「おち」やどんでん返しが用意されていたり、教訓ともとれるメッセージ性を含んでいたりする作品が多いため、読後に学生は「わかった」という充実感が得られたのではなかろうか。一方で村上春樹の『カンガルー日和』は文章自体は会話体が多く読みやすい作品であったが、重要な情報を得ることや、深い意味をさぐることが読むことの目的だと信じている学生にとっては、どうテキストと接していいのかわからなかったようである。村上春樹の「タクシーに乗った吸血鬼」を読んだあと、1人の学生が「何のために読むんですか」と聞いてきたが、その学生の問いかけに対し、別の学生が「読むこと自体が楽しいから」と答えたことが印象的であった。あえて深い意味など考えず、読むこと自体を楽しむ読みもあっていいのではないかと思う。そういった点でこの2冊の文庫本は違う種類の読みを学生に体験させてくれたのではないだろうか。

しかしながら、本来の多読はやはり文学作品にかぎらず、歴史、経済、科学など学生の興味に応じて、学生が選んで読むべきものである。そのためには幅広い分野の教材を揃え、学生の希望に応じて貸し出しできるようなシステムを考えていく必要があるだろう。

6.3 授業内容について

今回の授業では実際の読む作業は教室外で行い、教室では作品について話すという作業を行った。1コマ50分の限られた授業時間の何分かで黙読に使うことに教師として抵抗があった。しかし毎時間というわけにはいかないが、持続的黙読をする時間を設けてもよかったのではないかと感じている。多読プログラムの効果を高めるには教師も多読の意義を信じ、学生にその有効性について納得させる必要がある。そういう点でこの取り組みは中途半端なものに終わってしまったと反省している。

また自主性を重んじたばかりに、読む学生は次々と読んでいったが、読まない学生は必要最小限の読書量にとどまっていた。自主性を強制するのは本意ではないが、学生の自律学習をうながす動機付けを教師がどのように行えるのかさらに工夫していく必要がある。

7. 今後の課題

以上、多読を取り入れた授業の試みについて述べた。多読プログラムは読解クラスに新たなアプローチの可能性を示し、学習者の読書環境を整え、読書習慣を形成していく上で有効な方法であるといえよう。しかし、これは決して精読に代表される丁寧な読みを除外するものではない。むしろ多読が最も効果を発揮するのは精読授業と平行して行われる、もしくは今までの精読授業の蓄積の上に行われる状況であろう。精読を通して教師は語彙や表現について知識を与え、1つの読み方を提示することができる。語彙や表現がどのように使われ、どのような意味を形成しているのかを丁寧に見ていくことも読解授業の大切な要素である。そして学生は実際に多くのテキストを読むことで、さまざまな知識や読解ストラテジーを自分の読みに取り入れることができるのではなかろうか。

日本語教育において多読授業を展開していくためには、取り組むべき課題も多い。その1つが多読用教材の開発である。初級から上級まで多種多様な多読用教材が揃っている英語と違い、日本語教育においてはその教材作成は教師個人に任されており、総合的な多読用教材の開発は現在のところなされていない。学習者が初級の段階から、自分の興味や能力に応じて日本語で読めるような教材が不可欠である。

また、今回の多読授業の対象となったのは日本語クラス外で日本語を読む機会の少ない短期留学の学生であったが、今後は日本語で各自の専門分野を学び、多量の日本語を読まざるを得ない状況にある留学生も視野に入れた多読授業の意義と可能性についてさぐっていききたい。

参考文献

- Bright, J. A., & McGregor, G. P. (1970) *Teaching English as a second language*. London: Longman.
- Day, R. R. & Bamford, J. (1998) *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hafiz, F. M. & Tudor, I. (1989) "Extensive reading and the development of language skills" *ELT Journal*, 43(1), 4-13.
- Nuttall, C. (2000) *Teaching reading skills in a foreign language* (New ed). Oxford: MacMillan Heinemann.
- Robb, T. N. & Susser, B. (1989) "Extensive reading vs. skills building in an EFL" *Reading in a Foreign Language*, 12(2), 239-251.
- Williams, R. (1986) " 'Top ten' principles for teaching reading" *ELT Journal*, 40(1), 42-45.
- 安藤淑子(1976)「速読指導の実態と問題点—学部留学生に試みた場合—」『日本語教育学会』第29号、47-56
- ウィドウソン H. G. (1991) 東後勝明・西出公之訳『コミュニケーションのための言語教育』研究社
- 及川賢(2000)「多読を中心としたリーディング指導の個別化」『山梨医大紀要』第17巻、113-118
- 立松喜久子(1990)「上級学習者に対する読解指導」『日本語教育学会』72号、136-144
- 谷口すみ子(1991)「思考過程を出し合う読解授業：学習者ストラテジーの観察」『日本語教育』75号、37-50
- 深田淳 他(1991)「多読による読解養成—理論とCALL—」『日本語教育』73号、218-219
- 北条淳子(1973)「上級クラスにおける読解指導の問題」『日本語教育学会』21号、71-78
- 薬袋洋子(1993)「リーディング・マラソン—多読指導の一試み—」『現代英語教育』7月号
- 山本一枝(1989)「読解力の養成法」『講座日本語と日本語教育』13巻、268-301