

自律的教室外多読を継続する日本語学習者による 読みに関するルール設定の一例

高橋 亘¹

要 旨

本稿は、自律的教室外多読を継続して行う学習者が、どのような読み方を設定しているのかについて整理したものである。2015年から日本語多読を開始し、2023年3月調査時点まで概ね8年間自律的教室外多読を継続中の日本語学習者を対象に、縦断的インタビュー調査を9回実施した。分析の結果、日本語多読を行う際に推奨されている4つのルールに基づいて設定した読み方を継続しているほか、学習者の背景、ライフステージや日本語レベルが変化するにつれて読み方も変わっていることが明らかになった。さらに、4つのルール以外に学習者が独自に設定した読み方も交えながら、自律的教室外多読を継続していることが明らかになった。

1. はじめに

本稿では、自律的に教室外において日本語多読を長期的に行う学習者はどのような読み方を設定しているのか、縦断的インタビューの分析結果をもとに明らかにする。

日本語多読とは、「読みたいものを楽しみながらどんどんたくさん読むこと」（高橋他 2022）である。言い換えると、栗野他（2012）が推奨した日本語多読の4つのルール、すなわち 1) やさしいレベルから読む、2) 辞書を引かないで

¹ 神田外語大学留学生別科講師。

読む、3) わからないところは飛ばして読む、4) 難しかったりつまらなかつたりして進まなくなったら他の本を読むというルールに基づき、「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なるべく辞書を使わずに、楽しみながらたくさん読むこと」(高橋・海野 2016)である。

多読活動は、授業時間全体あるいは一部で活動が実施される①授業内多読活動、課外活動やクラブ活動等として実施される②授業外多読活動、そして教室外で学習者が自立的に多読を行う③自立的教室外多読に分類される(高橋・頼瀬 2022)。このうち、②授業外多読活動を経験した学習者は、③自立的教室外多読の際に上記多読の4つのルールを基礎に置き、自身に適した方法に適宜修正して読むことが報告されている(高橋 2019)。また、自律した学習者が持つ特徴として、学習管理、認知プロセス、学習内容という3つのレベルで自身の学習をコントロールできることが指摘されている(Benson 2011)。この3つのレベルを多読の文脈に置き換えて考えると、いつどこで読むかについては学習管理、多読を行う際に採る読み方については認知プロセス、多読を行う際の選書については学習内容に分類される(高橋・海野 2016、高橋 2018)。

先行研究においては、多読を行う際に採る学習者の読み方の変化を追った研究(川上 2014、熊田 2016、片山 2021)が報告されている。しかし、日本語多読の4つのルールを具体的にどのように自身の読みに取り入れているのか、また4つのルール以外にどのような読み方を採っているのかに関する詳しい報告は、管見の限り見当たらない。さらに、学習者の日本語学習レベルや日本語多読を行う期間にもよるものと考えられるが、実際の活動ではルールを遵守して読む学習者は少ないという指摘(荻原他 2018)や、日本語多読のルールに対して抵抗感を持つ学習者が一定数存在するという指摘(高橋 2018)も見られる。では、実際に長期間自立的教室外多読を実施する学習者は、どのようなルールを設定して読み進めているのだろうか。

本稿では2015年から日本語多読を開始し、2023年3月調査時点まで概ね自律

的教室外多読を継続して実施している日本語学習者が採る読み方の事例を縦断的インタビュー調査結果から明らかにする。

2. 調査方法

調査対象者は、スペイン語を母語とする日本語学習者1名（以下、調査対象者を原則“B”とする）である。Bは、2015年4月から国内高等教育機関で日本語学習を開始し、3ヶ月間授業外多読活動であるクラブ活動で日本語多読を実施した。同年7月からは大学院進学準備を開始し、2016年4月に国内文系大学院修士課程に進学した。2017年に日本語能力試験N2合格後、2018年3月には修士号を取得した。同年4月には日本国内で就職をし、現在に至る。2023年調査時の日本語能力は上級レベルであった。コロナ禍にあたる2021年調査時には、自律的教室外多読を行わなかった時期は見られるものの、2023年調査時までの間、主に児童向けの小説叢書シリーズやマンガを読み、自律的教室外多読を継続していた²。

調査は、2015年7月から2023年3月まで、計9回半構造化インタビューを行った。第1回調査は2015年7月に実施し、第2回～第9回調査は2016年～23年の毎年2～3月に実施した。調査内容は、前回調査時から約1年間にわたる自律的教室外多読の実施状況や使用した読みもの、多読のルール使用状況や4つのルール以外に独自に設定した読み方等を聞いた。インタビュー内容は文字化を行い、日本語多読の定義に則り、楽しみながら多読を行う際に採る読み方のほか、選書方法に関して設定されたルールを抽出した。また、そのルールを設定した理由についても、Bの発言を交えながら記述した。なお、学習や研究のために読んだ書籍に関する行動やルール規定については、本稿では分析から除外した。

² 分析対象者による自律的教室外多読の実施状況に関し、詳しくは高橋他（2022）第3章を参照のこと。

3. 結果

本節では、まず B が採った日本語多読の 4 つのルールに関連した読み方を整理する。そして、上記 4 つのルールに当てはまらない独自の読み方や選書方法について述べていく。B が採った読み方や発言を述べる際の文末には、調査を実施した西暦を角括弧内に付した。

3. 1 ルール 1 やさしいものから読む

前述したとおり、B は主に児童向けの小説やマンガを読んで自律的教室外多読を継続していた。初期は、マンガを読む際、難易度を考えず好きなものを読んでいた [2016]。これは、やさしい読みものから読むというルール適用からは外れる行動であるが、その後はやさしいマンガを選んで調査後期まで継続して読むようになった [2017, 2023]。やさしいマンガとは「ふりがなのある本」[2017] であり、調査後期においてもふりがなのない「大人のためのマンガは… (中略) …ちょっと読み始めてやめました」[2023] とルール適用を続けていると述べている。

また、ルールにあるやさしいものとは何かという認識に変化が見られる点は興味深い。初級レベル学習中には、「漢字が使われていると文字自体も読めないの、やさしいものから読むと勉強になる」[2015] と回答している一方、上級レベルになってからは、小学 1 年生の教科書を読んだ際に「ひらがなだけで読むことに難しさを感じる」[2023] と自身の読みをふりかえっている。これは、漢字学習を長年続けたことにより知識が増えたことに加え、読みものに出てくる漢字の認識にも慣れたためであると考えられる。

3. 2 ルール 2 辞書を引かないで読む

B は前述したふりがな付きのやさしいマンガであれば、スマートフォンの辞書アプリやウェブにおける検索機能をほとんど使うことなく読めるようになった

[2023] と述べている。一方、辞書や検索機能を使用する場面や使い方は、調査後期まで見られ、時間経過とともに変化も見られる。まず、調査初期においては読む時間を節約するため、分からない同一の漢字が 2~3 回出てきた際に、辞書を利用して [2017]。一方で、調査後期には、分からない同一の漢字が 3 回出てきた際、且つストーリー展開上、重要なキーワードの可能性があると判断したときに辞書や検索機能を利用して [2020] という。B は日々の日本語学習におけるインプットはもちろんのこと、多読による大量のインプットを通して、内容上重要なキーワードを見つけ出すことが容易になったのではないかと推測される。

また、B は、調査初期には辞書を引いてメモを取ったことによって、自身の学習につながったこともあったと回顧する一方で、仮にわからない箇所を調べたとしても、調べた語彙や表現自体を忘れてしまうため意味がない [2018, 2020] とも言及している。B は社会人になりライフステージが変化したことで多忙になったために読む時間が不足してしまった。そこで辞書や検索をする時間を最小限にし、なるべく読む時間を増やすことに注力した [2018] とふりかえっている。

そして、読みものに出てくる語彙に対する好奇心から辞書を利用していた点も興味深い。B は、面白い語彙だと感じたものを 1 回出てきただけでも調べることがあった [2021] という。B は、具体的な行動について、以下の通り回想している。

見たことある漢字だけど、そのコンビネーションを初めて見る。火薬、火の薬、それは何だろう。2 つの漢字が分かるので、このコンビネーションで初めて見ると、意味が分からなかった。それで調べて。意味分かるけど面白い。 [2023]

さらに、読みものに重要な語彙だと判断した語彙が複数回出てきた際の辞書の

利用のみならず、読みものの中で展開されている世界観や概念が分からないときには、ウェブ検索を行って、背景情報を補っていた。例えば、あるマンガでは歌舞伎の世界の中で物語が進んでいくが、歌舞伎の概念がわからないと物語が楽しめない。そこで、ウェブで歌舞伎について検索した [2021] という。

3. 3 ルール3 わからないところは飛ばして読む

B は第1回調査時から、「その後の内容を読んでいけばなんとなくわかる」 [2015] ため、そして「全体の内容が分かっていたら問題ない」 [2016] ため、わからないところは飛ばして読むルールを使いながら、語彙や漢字を飛ばして読んでいた。

調査後期になると、辞書で探しても見つからないと考えた言葉を飛ばす [2020] ようになった。具体的には、現在読んでいるマンガのみで使われる「漫画家が出した言葉」 [2020] や、「子どもが使う言葉」 [2023] については、調べても辞書には存在しないことがあったため、B にとっては、日常生活において使用頻度が低いと感じられたという。このような語彙を飛ばす際は、「(筆者注：わからない箇所の) 周りを見たら、まあまあ意味分かる」 [2023] と意味推測をしながら読み進めていた。

また、現代をテーマとしない特定のマンガに出現する「昔の言葉」に関しても飛ばして読んでいた [2021]。その理由について「この言葉、皆は使わないから、意味がない」と回答している。

3. 4 ルール4 進まなくなったら他の本を読む

B が上級レベルになっても継続していたのが、ふりがながない本は読まない、あるいは途中でやめるという読み方である。漢字の読み方がわからないと話の意味が分からず、動機づけが失われてしまうため [2019] であるという。前述したとおり、「大人のためのマンガ」の場合はふりがながなく、読むのをやめている

[2023]。B は、ふりがながない読みものを避ける理由について、以下のように述べている。

ふりがながあれば、多分漢字の読み方と意味は習うことができる。でも、そのふりがながないとほんとに全然できない。読み方も分からないし、意味も分からないし、多分携帯で探すことができるけど時間かかる。その流れができないので。[2020]

また、内容理解が簡便になることから、B は英語や母語であるスペイン語で読んだことのある読みものやマンガを、日本語で読むケースも見られた。しかし、英語版を読んだ後に日本語版を読みたいと思い、購入した村上春樹の小説は2019年調査時には難易度が高く、読むのを止めてしまったという。この点については、社会人になったBが多読を行うための時間が十分取れないことに触れながら、「難しい本を読んで、これは無理だと思ったら、もう読むことをやめます。エネルギーがかかるから」[2019]と、楽しみのための多読にストレスがかかってしまうのを避けるために、読むのをやめたという。

3. 5 多読の際の独自ルール

上述した多読の4つのルール以外にも、B は独自のルールを設定していた。以下、調査の時系列順に3点述べる。

(1) <漢字の読み方が分からないときは、自分で読み方を作る>

3.3 で述べたとおり、B は分からない漢字が出てきた際には飛ばして読んでいたが、その他にも自身の読みの流れを遮ることがないよう、漢字の読み方を暫定的に作って、読み進めていた [2018]。

(2) <興味がある本を読む>

次に B の選書（学習内容）面に関するルールである。「興味がなかったらモチベーションがない」[2018] ため、また「楽しければ大丈夫だけど、楽しくなくなったら、趣味の本ではない」[2019] ため、好みの本を選んで自律的教室外多読を進めていた。

(3) <日本語版のほか、母語や英語に翻訳されたマンガを読んで、語彙や文末表現に関する訳出の違いや翻訳が難しい日本語表現を楽しむ>

B は翻訳が難しい語彙に関する例として、「仲間」という言葉の用法を取り上げている。この「仲間」がスペイン語版では“camarada”、英語版では“comrade”と翻訳されていたことに触れ、日本語の「仲間」という共に冒険に出かける友とは程遠いニュアンスであることについて言及している。適切な翻訳語がないために、日本語のまま“Nakama”と表記され、巻末に説明が付された事例も見つけたとも述べている。また、特定のキャラクターの話し方や語尾表現も注目して読み進め、翻訳版では忠実な翻訳ができないことにも言及している。このように、調査後期になり、日本語が上達してからは、日本語版と翻訳版との語彙のニュアンスの違いを楽しむようにもなっていた [2020]。

4. おわりに

ここまで、自律的に教室外で日本語多読を行う習慣のある学習者が採る読み方の実態を、縦断的インタビュー調査に基づいて述べてきた。分析の結果、日本語多読で推奨されている4つのルールに基づいて設定した読み方の他、学習者が独自に設定したルールも交えながら、自律的教室外多読を実施していることが明らかになった。

日本語多読の4つのルールは、日本語多読支援において重要な意味合いを持つものであり、「自律した読み手になるためのガイドライン」（高橋他 2022）とし

でも重要なものである。しかし、本稿で取り上げたBが設定するルールの他にも読み方は多く存在することは明白であり、且つ学習者一人ひとりによって異なるであろう。だからこそ、支援上で重要なことは、学習者個々人の読み方をよく観察することである。その上で、学習者と対話しながら一人ひとりにあったアドバイスをを行うことが必要であると考えられる。

本稿では、日本語学習者1名のみの事例を取り上げて整理を試みた。今後は、より多くの学習者が設定する読みのルールを分析するとともに、学習レベルによって読み方には差異が見られるのかについても、より深く調査分析していきたい。

参考文献

- 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。
- 荻原稚佳子・小池真理・行田悦子・永島恭子（2018）「自己調整学習を目指すレベルに応じた自律的教室外多読活動」『明海日本語』23, 11-26, 明海大学日本語学会。
- 片山智子（2021）「多読授業を体験した学生の読みの変化と学習観の変化」『日本語教育方法研究会誌』27(1), 128-129, 日本語教育方法研究会。
- 川上麻理（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, 成蹊大学。
- 熊田道子（2016）「Extensive Reading（多読）の実践－「語り」から捉える読みの変化－」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』42, 111-122, 東京外国語大学留学生日本語教育センター。
- 高橋亘（2018）「日本語教育における授業外多読活動の縦断的事例研究－学習者オートノミーの観点からの考察を基に－」東京外国語大学博士論文。

高橋亘 (2019) 「授業外日本語多読活動経験者の自律的教室外多読」『外国語教育研究』22, 169-181, 外国語教育学会.

高橋亘・栗野真紀子・片山智子・作田奈苗・瀬瀬憲子 (2022) 『日本語多読 上～広がり深化する多読～』 webjapanese.com.

高橋亘・海野多枝 (2016) 「第二言語学習における授業外多読活動の可能性－日本語多読セッション参加者へのインタビュー調査を中心に」『外国語教育研究』19, 85-100, 外国語教育学会.

Benson, P. (2011). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*. London: Routledge.

※本研究は、JSPS 科研費 20K13084 の助成を受けている。