

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 29 年 7 月 10 日現在

機関番号：12603

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2013～2016

課題番号：25370580

研究課題名(和文)日本語の多読の効果の検証と学習モデルへの位置づけ

研究課題名(英文)Clarification of the Effectiveness of Extensive Reading in Japanese as a Second Language

研究代表者

鈴木 美加 (SUZUKI, MIKA)

東京外国語大学・大学院国際日本学研究院・准教授

研究者番号：90226556

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,400,000円

研究成果の概要(和文)：日本語学習における多読(Extensive Reading)の効果、学習者の読解中の視線と内容理解度の測定(学期開始期・終了時)、多読授業(13回)における学習者の反応の変化の記録及び多読中の学習者の発話の記録により分析した。その結果、初期は文章中の語彙の意味に意識を向けることが多く、多読授業の回が進むにつれて、学習者が読みに集中し、ストーリーを楽しむ様子が認められ、内容に意識が向くようになることがthink aloud法によるプロトコールデータから示された。読解中の視線解析から、多読により、学習者が読みの速度や内容把握のためのコントロールを行えるようになることが明らかになった。

研究成果の概要(英文)：The research aimed to clarify the effect of extensive reading in Japanese language learning and designed experiments to (1) record and analyze readers' eye-movements and relate their text comprehension, (2) describe readers' attention and observable activities such as content and types of utterances and/or questions over two semesters. The results, based upon think-aloud protocol data, showed that the readers usually placed their attention on the words in the text at the beginning and gradually began to focus more on and enjoy the content of the stories. The readers demonstrated the ability to control their speed and grasp the content through extensive reading in Japanese based upon eye movement surveys conducted while participants read texts.

研究分野：日本語教育学、教育学

キーワード：多読 Extensive Reading 日本語教育 中級 自立的な読み 読解中の視線 多読授業 Think Aloud

1. 研究開始当初の背景

多読 (extensive reading) は「学習者がテキストを自分で選び、全体的な内容や情報を把握して、楽しみのために1人で読み進めていく」読み方 (Grabe 2009) であり、この読み方によって、文章の構造に着目し、読解中の推論やモニタリング、評価を効果的に行うスキル、読み続ける意欲を身につけることができるとされる (Grabe 2009)。多読は、1980年代からすでになされていたものの、日本語教育ではごく限られた機関にて実施されるに過ぎず、またその効果も実証的に示すことが難しく、付随的な語彙知識の増加について限定的に示される程度であった (三上 2011)。精読に重きがおかれ、文法、語彙、ストラテジー、教材内容の幅広さ、深さ、抽象度の高さ等に対する配慮に比し、文章の長さの重要性は認識されていない状況であった。

2. 研究の目的

本研究は、日本語学習における多読 (Extensive Reading) の効果を明らかにすることを目的とし、具体的には、主に以下の2点を行うこととした。それらの分析により、多読が学習者に与える影響を検討し、多読のモデルの試案を提示する。

(1) 多読開始期と終了期における学習者の読み行動の変化に関する調査

(2) 多読期間における学習者の変容の記録

上記(1)においては、日本語の初中級及び中級の多読コースの授業の開始時、終了時の2回の学習者の読みについて、

- ・学習者の読解時の視線の分析
- ・文章内容の理解度

を測定する。

上記(2)については、多読による授業における学習者の変化を一定期間にわたり記録し、その変化をもとに多読の効果を分析、検討する。

3. 研究の方法

本研究では、上記に挙げた研究目的を果たすため、以下のことを行うこととした。

(1) 多読授業開始時と終了時の学習者の読みのデータ収集と分析

多読クラスの受講学生 (中級前半、中級半ば) について、学期初めと終わりの時点で、700-1000 字程度のストーリー性のある文章を読んでもらい、

アイカメラを使用した読解過程の学習者の眼球運動

自由再生によるアイデア・ユニット (IU) の数とその特徴 (本報告では省略: 熊田他 2013)

のデータを収集し、学期前後、学習者特性による結果の異なりの有無を調べる。なお、日

本語中級前半の学習者は日本語能力試験 N4 合格レベル (CEFR の B1-A2 程度) であり、日本語中級半ばとは日本語能力試験 N3 合格程度 (CEFR の B1-B2) である。

(2) 多読の授業パターンの明示と学習の理論・モデルへの位置づけ

多読の授業活動、即ち各回の学習者と教師の活動・反応には一定のパターンが認められるが、これまでにあまり明示されてこなかった。本研究ではその授業を各回ごとに示し、学習者が行っている読みを学習理論に位置づけ、多読プロセスのモデル試案を作成する。

4. 研究成果

(1) 多読授業開始時と終了時の学習者の読みのデータ収集と分析

多読クラスの受講中の学習者 (調査協力者: 中級前半 21 名、中級半ば 50 名) が 700-1000 字程度のストーリー性のある文章 2 種を読み、その際の視線の動きを眼球運動測定機器 (Tobii TX300) にて記録した。さらに、読解後、読んだ内容を思い出して話してもらうことを指示し、その音声を記録した。

学習者の文章読解中の視線の例を図 1 に示す。この視線は学期終了時の記録で、文章中の 1 行目「では、教えよう」、2 行目 2~3 字目の「魔女」、5 行目の 8~10 字目の「涙を流」せばいい、というキーワードに注視が集まっている様子が認められる。学期開始期に比べて、キーワードを注視する傾向が強くなるとともに、必要な情報の箇所に視線がテンポ良く動き、情報を積極的に取りに行く動きが見られた。



図 1 学習者 (中級前半) の読解中の視線

このような視線データはモニタ画面の座標軸 (x,y) のデータと持続時間により記録された。本研究では静止画としての文字情報を取り込む視線の記録で、注視を 33 ミリ以上の視線の停留が認められる状態を指すこととし、モニタに映し出すデータの情報を 1 ページごとに分析した。データ集計により、

学期開始期と終了期の読み所要時間及び注視時間を比較した。開始期と終了期のデータを表1, 2に示す。2種の表を見ると、テキストの開始部と半ばのストーリーの展開で変化が起こるところでの異なりが見られる。文章により有意差の有無が異なるが、テキスト冒頭ページの読み所要時間は、終了期には2~3割短くなっている。注視については、ストーリーの変化が生じる箇所での注視時間が、終了期の注視時間はテキストによって、増減が異なる場合が見られる結果となった。これは、初級から中級に移行する段階の学習者が、文章をよく理解して読めるようになる時、内容を全体として統合するために戻り読みを多くして、読みのコントロールを行う結果が示されており(鈴木 1998) 読みのコントロールをする際、意識的に行う場合には読みのスピードを遅くして理解に注力していると推測され、ストーリー展開がそれほど明快ではなく、理解が難しめの「トロッコ」は読み手自身の知識を活用した読みができず、スピードを落とした読みを行ったと思われる。一方、「野菊の墓」は話し手である主人公による自らとその周りの人間関係を示す語りであり、読み手である学習者が自らの人間関係や知識を利用して読みを進められることから、特に1ページ目の所要時間が短くなったことが推測される。

表1 学期開始期と終了期の読み所要時間と注視時間の異なり1
(使用テキスト:「野菊の墓」(多読研究会)
表は200字あたりの時間を示した。)

読み所要時間	開始期			終了期			F検定
	n	平均	標準偏差	n	平均	標準偏差	
テキストp.1	9	137.28	64.37	9	88.93	24.78	0.014
テキストp.2	9	118.53	28.87	9	107.11	30.46	0.883
テキストp.3	9	108.46	32.37	9	82.41	28.02	0.692
テキストp.4	9	96.21	36.46	9	76.49	21.71	0.164
テキストp.5	9	89.27	32.23	9	72.67	19.18	0.164
テキストp.6	9	93.49	32.61	9	74.09	22.63	0.321
計	9	643.25	195.60	9	501.70	118.80	0.180

注視時間	開始期			終了期			F検定
	n	平均	標準偏差	n	平均	標準偏差	
テキストp.1	9	97.43	38.54	9	66.37	28.15	0.393
テキストp.2	9	96.98	27.23	9	79.86	29.44	0.831
テキストp.3	9	90.69	31.96	9	60.90	25.52	0.539
テキストp.4	9	81.37	34.38	9	61.41	17.72	0.079
テキストp.5	9	75.43	26.67	9	58.26	14.38	0.100
テキストp.6	9	75.31	24.59	9	59.18	17.42	0.349
計	9	517.22	160.69	9	386.00	106.28	0.263

表2 学期開始期と終了期の読み所要時間と注視時間の異なり
(使用テキスト:「トロッコ」(多読研究会))

読み所要時間	開始期			終了期			F検定
	n	平均	標準偏差	n	平均	標準偏差	
テキストp.1	7	102.74	39.95	8	85.03	31.78	0.561
テキストp.2	7	84.08	31.74	8	82.50	39.95	0.591
テキストp.3	7	97.29	36.39	8	83.64	39.14	0.875
テキストp.4	7	107.60	40.76	8	90.58	48.09	0.703
テキストp.5	7	90.22	14.58	8	90.84	52.94	0.006
テキストp.6	7	96.01	37.45	8	88.74	51.99	0.442
計	7	577.94	176.06	8	521.33	253.03	0.395

注視時間	開始期			終了期			F検定
	n	平均	標準偏差	n	平均	標準偏差	
テキストp.1	7	74.84	25.03	8	79.30	35.64	0.407
テキストp.2	7	64.19	21.77	8	88.37	49.54	0.062
テキストp.3	7	75.08	24.70	8	81.92	37.37	0.332
テキストp.4	7	81.34	26.81	8	79.28	41.28	0.313
テキストp.5	7	68.45	19.02	8	89.37	48.31	0.037
テキストp.6	7	64.24	29.47	8	82.06	43.26	0.369
計	7	428.14	120.69	8	500.30	226.51	0.146

このデータをふまえ、レベル間で、読み所要時間と注視時間がどう異なるかを示すため、表3に同一文章の読み所要時間と注視時間の違いを示す。

表3 レベルによる異なり:読み時間と注視時間
(使用テキスト:「水割り」)

読み所要時間	中級1			中級2			中上級		
	n	平均	標準偏差	n	平均	標準偏差	n	平均	標準偏差
テキストb.p.1 (127字)	9	75.92	38.83	17	58.44	23.65	9	53.15	15.48
テキストb.p.2 (142字)	9	59.99	21.05	17	51.85	19.23	9	51.30	13.83
テキストb.p.3 (65字)	9	26.87	10.05	17	24.21	7.86	9	21.16	7.35
計	9	162.8	55.53	17	134.50	45.54	9	125.6	32.16

注視時間	中級1			中級2			中上級		
	n	平均	標準偏差	n	平均	標準偏差	n	平均	標準偏差
テキストb.p.1 (127字)	9	56.81	33.78	17	49.20	18.68	9	42.10	13.38
テキストb.p.2 (142字)	9	42.27	17.93	17	42.74	15.56	9	36.83	16.30
テキストb.p.3 (65字)	9	20.41	10.69	17	19.44	7.19	9	16.38	6.23
計	9	119.49	50.36	17	111.4	36.78	9	95.31	30.58

(「中級1」:中級前半、「中級2」:中級半ば、「中上級」:参考情報)

表3で使用された文章は中級半ばレベルの文章で、星新一のショートショートからの文章で、レベルが上がるにつれて、読みに要する時間も少なくなり、同じレベル間でも上のレベルほど偏差が少なくなる傾向が見られた。これは使用したもう1種のテキストも同様の傾向であった。

(2) 多読の授業と学習者の変化

学期を通した多読授業を、大学の初中級レベル(読解技能クラス40分) 大学の中級レベル(読解技能クラス40分) 大学の初級~中級レベル(自由選択クラス90分)の3クラスにおける担当者の行動と学習者の反応を示すことにより、多読授業による学習者の変化を、参与観察法により明らかにした。担当者の行動は、3クラスとも同じ行動を取るようし、学習者の行動や反応で共通するものを抽出した。初期(第1~2回)に

は、学習者が自身の読みたいものと気持ちと能力のすり合わせを行っている印象を受ける。様々なレベル、多様な内容の本を手に取り、自身でいろいろ測りながら本を選択し、どのようなものが自分に合っているか試行している。多読が初めての学習者も多いため、縦書きや長文、漢字や語彙の多さなど、色々な点にひっかかりながら読みを体験する。この段階では担当者を頼ることが多く、質問が多い。初めて本を読む高揚感からか、読んでいるものに対するコメントも多く聞かれる。

中盤期になると、本を手にとることや日本語のまとまった長い文章を読むことにも慣れてくる。落ちついて日本語の文章と対峙することができるようになり、自分の力と、選択した本との関係について冷静に考えられるようになる。本が難しい易しいといった判断から、自分の意思や目的と照らし合わせ、本やレベルを変更する者がでてくる。また、自分の読みの目的に応じた読み方（わからない言葉はきちんと調べたい、大意が把握できればいいのでわからない言葉は読み飛ばすなど）をするようになる。後期（第7～8回以降）になってくると、授業担当者の力をあまり必要としなくなる。自分の読みの方法を確立するとともに、問題を解決するストラテジーを身につけ、読みを楽しむ習慣がついてくる。これは履修学習者全般に通じることである。

学習者の変化を明らかにするため、think aloud による語りの分析を行った。算出されたプロトコルデータを、内容により13種に分類することとし、開始期と終了期の発話内容の変化を調べた。文章内容の再生に加え、語彙の意味を確認するもの、現実世界と文章中に書かれていることを結びつけるもの、文章の書き方や自身の読み方についての、読みに関するメタ認知的なもの、の3点が観察され、開始期には「語彙」を対象とした「語り」が中心であり、メタ認知活動に関する言表も出現した。これは、読むことに慣れていないため、自己の読みをモニタリングしていることの表れだと推測された。終了期には1文以上のまとまりのある部分の「内容」を対象とした「語り」が多く行われ、推測や、自問自答、複段落の内容に対する要約や感想等の表出がなされた。調査協力者の読み物のレベル変化や文章ジャンルの変化は異なっていたが、それには関わらず、この変化は全員に共通して見られた。

(3) 多読の活動と学習者の変化： 多読モデルの試案

本研究の調査による知見に基づき、授業の開始期には、学習者は、文章中の語彙など、個々の要素に意識が注がれることが多く、回が重なるにつれ、「語彙」を超え、「内容」のまとまりに多くの意識が向けられるようになることがわかった。学習者が行っている内

的な認知活動は、語彙の処理の自動化が起きていることが推察され、学習者自身により可能になった読みのコントロールにより起こった変化であると言える。

さらに、栗野（2012）や二宮（2013）、高橋（2016）にも示されているように、多読経験は内発的動機づけにつながっている。

学習における目標の3分類（ブルーム）にある以下の図が、多読の学習者の変化を理解するのに役に立つ。

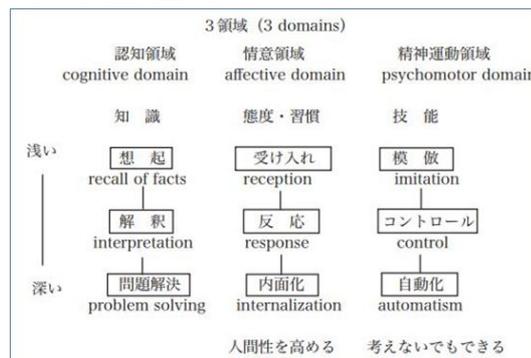


図2 ブルームの教育目標分類をもとにした教育目標の3領域（北海道大学
<https://high.high.hokudai.ac.jp/wp-content/uploads/2015/04/mokuhyo.pdf>）

学習者の知識とその活用が、より利用可能な状態になり、さらに態度面についても多読をまず受け入れ、読みを進め、習慣化・内面化していく。これらが双方向に好ましい影響を及ぼし合い、自立的な読み手になっていくのだと言える。

本研究においては、学習者の変容を捉えるものとして、以下の多読モデル試案を提案する。情意面についても、醸成されると言われる自信や動機付けの位置づけも含め、学習を捉えることができるものと思われる。学習者間の相互の影響はここには含めることができず、さらなる洗練が期待される。

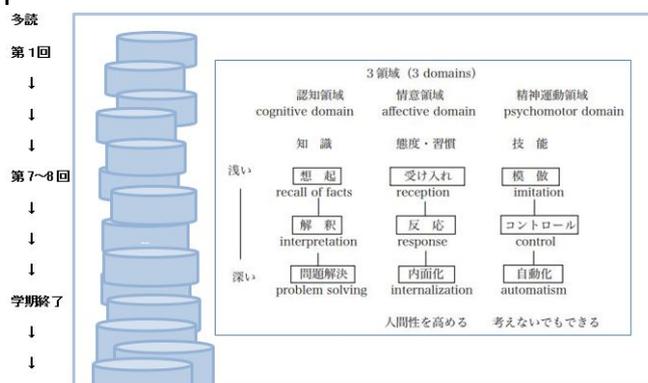


図3 学習者の変容：多読モデル試案

<引用文献>

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 日本語版グレイデッド・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

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文](計7件)

熊田道子(2017)「『個』と『汎用性』を考えた教材選択」『早稲田日本語教育実践研究』第5号、175-176

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

熊田道子(2016)「時事を利用した受信から発信への過程」『早稲田日本語教育実践研究』第4号、77-78

熊田道子、鈴木美加(2015)「日本語教育における Extensive Reading(多読)の実践」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』41、229-243

鈴木美加(2015)「違いのわかる Can-do リストの作成に向けて 学習者 Can-do 自己評価のデータに基づくリストの検証 -」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』41、121-136

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、pp.31-48

作田奈苗(2017 印刷中)「大学で実施する日本語多読授業の実際 実践報告」『科学研究費助成事業 基盤研究(C) 課題番号日本語の多読の効果の検証と学習モデルへの位置づけ 成果報告書(2017)』

[学会発表](計6件)

鈴木美加、河内彩香(2017)「『JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト』の紹介・開発の経緯: 技能別 読解」国際シンポジウム「『JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト』の活用に向けて」(東京外国語大学留学生日本語教育センター)

熊田道子(2016)「Extensive Reading(多読)による読み手の変化」第46回日本語教育方法研究会(於 国際交流基金日本語国際センター)

熊田道子、鈴木美加(2014)「第2言語での多読による読みの変化」第58回日本語学会大会(於 林野会館)

鈴木美加、藤森弘子(2014)「アカデミック日本語 Can-do 記述文を用いた学習者の自己評価の分析 日本語レベルと技能の関連性から」The 14th International Conference of EAJIS、SECTION 10: Japanese Language Education、AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム(於 リュブリアナ大学、スロベニア)(論文集あり)

熊田道子、鈴木美加(2013)「中級初めの日本語レベルにおける Extensive Reading の効果」2013年度 日本語教育学会春季大会(於 立教大学)

熊田道子、鈴木美加(2013)「中級初めの日本語レベルにおける Extensive Reading の効果」2013年度 日本語教育学会春季大会(於 立教大学)

[その他]

ホームページ等

鈴木美加、河内彩香(2017)『AJC(JLPTUFS アカデミック日本語)Can-do リスト 読解』東京外国語大学留学生日本語教育センター(2017年3月31日公開)

<http://www.tufts.ac.jp/common/jlc/kyoten/development/ajcan-do/cando_list/01_dokkai/zentai_dokkai.html>

6. 研究組織

(1) 研究代表者

鈴木 美加(SUZUKI, Mika)
東京外国語大学大学院国際日本学研究院・准教授
研究者番号: 90226556

(2) 研究分担者

熊田 道子(KUMADA, Michiko)
東京外国語大学留学生日本語教育センター・講師
研究者番号: 20711683

(3) 研究協力者(2016年度)

作田奈苗(SAKUTA, Nanae)
聖学院大学・講師
研究者番号: 80648014