

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—

三上京子・原田照子

〔キーワード〕 多読、グレイディッド・リーダー、付随的語彙学習、語の出現回数と習得率、多読の効果

〔要旨〕

本稿は、第二言語としての日本語学習において、多読による付随的語彙学習が可能であるかにつき、チェコ・カレル大学日本研究学科の学生を対象に実践と調査を行った結果をまとめ、考察したものである。多読の実践には、日本語版グレイディッド・リーダーを使用し、読む前と読んだ後の語彙テスト、またアンケート、インタビュー調査も実施した。事前・事後の語彙テストには作品中の語に加え作品外の語も出題し、事前テストで不正解だったが事後テストで正解となった語について、それらが多読によって付随的に習得された語であると考え、分析を行った。その結果、多読をした学生は作品中の語を作品外の語より多く習得したこと、また高頻度で出現した語がより多く習得されたこと、動詞や形容詞等より名詞が習得されやすいこと等がわかった。今後は、他の作品も使用した実践と検証を行うこと、また事前・事後語彙テストの実施方法の改善等が課題として残されている。

1. はじめに

近年、日本語教育でも「多読」が注目されるようになってきた。ここでいう「多読」とは、第二言語学習において、内容理解を目的とし、楽しみながらたくさん読むことである。日本語版グレイディッド・リーダー・プロジェクト・グループ（以下、JGRPG）では、このような多読教材を通して、学習者に日本語による「読み」の楽しさを知ってもらうと同時に、読解力や語彙力の増強も図ることをめざして教材の開発や研究を行ってきた。これまでに、8つのレベルからなる日本語版グレイディッド・リーダー（以下、JGR）のための独自の語彙リストと作品制作ガイドラインを作成（原田他2003）、それを基に5つのレベルにおける7つの多読用教材を完成させた。また、作品制作のための語彙判定ツールとなる語彙チェッカーの開発と試用（中野他2007）、日本語教科書や市販の読解教材に用いられる語彙の調査やキーワードに関する分析等も行っている（原田他2008、2009）。

2008年には、JGRを用いた多読学習の実践としてカレル大学日本研究学科の1年生、2年生にJGR作品を読んでもらった。また、読後のアンケートやフォローアップ・インタビューで、JGR作品や作品を多読したことに対する感想や意見を得て、JGR作品制作を進める上で

の参考としてきた。続く2009年には、多読による付随的語彙学習の可能性をJGR研究の新たな柱とし、チェコ・カレル大学日本研究学科の1～3年生を対象に語彙力調査を行った上で、1年生には多読による付随的語彙学習に関する予備的調査も行った(三上他2010)。その結果、多読をした学生は、多読をしなかった学生の平均4倍近い語を習得し、多読により付随的語彙学習が起きた可能性が示唆された(三上他2010:66)。

そこで本研究では2009年の結果をふまえ、多読による付随的語彙学習の可能性についてさらに検証するために、1年生と2年生の2学年を対象に多読の実践と事前・事後2回の語彙テストによる調査を行った。本稿は、その調査結果を分析・報告し、多読による付随的語彙学習が起こる可能性について考察するものである。

2. 研究課題

以上述べたような背景と研究動機から、以下の2点を研究課題とする。

- (1) 多読によって付随的語彙学習が起こる可能性はあるか。
- (2) 多読によって付随的語彙学習が起こるとすれば、作品中のどのような語がより多く習得されるのか。

なお、本稿では「学習」と「習得」という用語について以下のように考える。

第二言語習得理論においてKrashen(1989:8)は、「学習(learning)」は意識されたプロセスを経て知識を持つに至ること、「習得(acquisition)」は意識下のプロセスを経て知識を持つに至ることと厳密に区別している。これに対してEllis(1994:14)は、学習者の知識が学習されたものか、習得されたものかを厳密に見極めるのは困難であるとし、区別しないで使用している。

日本語で「学習した」というとき、学習者が単に何かを学ぶ過程を経たと言う場合と、学んだ結果何かを身に付けたことを言う場合がある。本稿では主に「学習」を使うが、5章においては学習者が多読という「学習」過程を経た結果、ある語の意味を自分の知識として身に付けたとき、それを「習得」という用語で表すこととする。

3. 多読と語彙学習に関する先行研究

3.1 多読と語彙学習

3.1.1 多読

読みの一形態である多読では、読みの目的が文章の内容理解に向けられる。また、文章の内容を楽しむこともその目的である(Day and Bamford, 1998, 原田他2008)。本稿で扱う多読は第二言語としての日本語教育(JSL)における多読であるが、第二言語としての英語教育(ESL)における多読の考えを基にしている。Nation(2001, 2009)は言語習得に欠かせない要素とし

て meaning-focused input, language-focused learning, meaning-focused output, fluency development の4つをあげている。はじめの meaning-focused input とは、学習者の現在のレベルより少し高めの言語メッセージを、その意味に注目して取り入れることであり、多読はこれに貢献する (Nation, 2009 : 1)。Meaning-focused input を目指す多読では、学習者にとっての既知語占有率が重要な要素となる。既知語占有率が95%以上 (Nation, 1990)、理想的には98%以上 (Nation, 2006) の場合、学習者は教師や辞書の手助けなしで内容を読み取れるとされる。

多読を容易にするため、語彙の使用頻度により、難易度が段階づけられた読み物が用いられる。そのため、学習者は既知語の占有率が高い文章を読むことができる。学習者は物語が読み易く、内容が面白ければ一度に多くの量を読み続けられる。その結果、学習言語に触れる時間が多くなり、より多くの input が起こり、語彙も増え、読む力が増強され、読書習慣もつく。

このような利点を持つ多読は、ESL での知見が JSL に紹介される以前に、母語の教育を担う国語科でも1960年代から重視されていた (増田2008)。限られた量の教科学習だけでは読みの力は養成できないというのがその主な理由である。また、近年教育現場で活発に行われている「朝の読書」活動 (林1999) に見られる読み物の選び方と読み方は、「多読」に共通するものと考えられる。さらに、継承語教育でも父母・祖父母の母語を児童・生徒が継承するための一方策として、その教育課程に多読を取り入れ奨励している (母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会)。

3.1.2 付随的語彙学習

付随的語彙学習とは、文章を読んでいて未知の語に出会ったときに、文脈や前後関係からその語の意味を推測することで語彙を増やしていく語彙学習法である。これに対して、学習すべき語を決め、単語帳等を作って覚える方法を意図的語彙学習という (谷内2003)。

多読を行う中で、学習者は同じ未知語に繰り返し出会うことで、その語に親しみ、次第に文脈から意味を推測し、文章の読解に役立てていくと考えられる。意味を正しく推測するために必要な語の出現回数は研究により異なる。Nation (1990) は多読により未知語を覚えるのに必要な語彙の出現回数を5回から16回としているが、Waring (2006) は10回から30回必要であるとし、未知語の連語 (collocation) まで学習するにはさらに多くの出現回数が必要であろうとしている (Waring, 2006 : 45)。

3.2 多読と語彙学習に関する研究

以下に取り上げる多読と語彙学習に関する実証研究には英語を学習目標言語としたものと日本語を学習目標言語としたものがある。Lehmann (2007)、Al-Hamoud and Schmitt (2009)、Waring and Takaki (2003)、Zahar, Cobb and Spada (2001)、古樋 (2009) は英語学習者を、Hitotsugi and

Day (2004)、Leung (2002)、Wei (2006)、三上他 (2010)、福本 (2004) は日本語学習者を対象としている。多読による語彙学習の効果を見るためには、研究への参加者、多読用文章、多読時間、および、測定法が重要な条件となる。以下では英語学習者と日本語学習者を対象とした研究を取り上げ、これらの研究が採用した条件と方法を概観する。

3.2.1 研究の対象者数と研究法

多読による語彙学習を調べる研究の対象者数はさまざまである。多いものでは144人を対象とした研究 (Zahar 他2001)、少ないものでは対象が1人のダイアリー・スタディーズによる研究 (Leung, 2002) がある。参加者が多い場合はいわゆる実験群と統制群に分け、実験を行うことができる。分け方として、多読グループと精読または意図的語彙学習グループに分ける場合 (Lehmann, 2007、Al-Homoud 他2009、福本2004、Wei, 2006) と、学習者の目標言語に対する総合的能力で能力別に分ける場合 (Zahar 他2001、古樋2009) がある。前者の場合は、1) 両グループが語彙の事前テストを受ける。2) 多読グループが文章の内容理解を重視した読みの学習を行い、精読または意図的語彙学習グループは多読グループが読んだものと同じ文章を従来通りの文法や語彙の練習を取り入れた読み方で読む。3) 事後テストとして、両グループに事前テストと同じテストを行い、多読グループの方に語彙学習の効果が見られるかを調べる。後者の場合は、1) 語彙テストまたは英検等の能力試験で能力別のグループに分ける。2) 事前テストで多読用文章に出てくる学習対象語彙をどのくらい知っているか調査する。3) 多読を行う。4) 事後テストとして、事前テストと同じテストを行い、多読による語彙学習の効果を見る。

一方、参加者の人数が15名以下と少ない場合はグループ分けはせず、多読用文章に出てくる学習対象語彙についての事前テストと事後テストを行い、多読による語彙学習の効果を見る (Waring 他2003、Hitotsugi 他2004、三上他2010) 場合が多い。

3.2.2 多読に用いる文章

多読による語彙学習の効果を見るために用いる文章は、小説、グレイディッド・リーダー、児童書、新聞・雑誌の記事というように多様である。第二言語としての英語学習では、膨大な量のグレイディッド・リーダーがあり、Al-Homoud 他 (2009) のように多読の研究によく使われる。しかし、日本語学習向けにはいまだ段階付けされた長編の読み物が十分に揃っていないため、Hitotsugi 他 (2004) はレベル分けを施した児童書を用いて、多読による語彙学習の効果进行研究している。

多読にあてる時間と読む文章の量は研究により異なる。一回の授業で約500語 (古樋2009)、あるいは約6,000語 (Waring 他2003) の文章を読み、語彙の出現回数が語彙学習に与える効果

を見るもの、20週間にわたり合計1,260頁となる複数の本を読ませて (Leung, 2002)、語彙の増加を見るもの等もある。

3.2.3 多読の効果を測る方法

多読による効果を測る方法としては、多読の実施の前後に事前テストと事後テストを行い学習者の語彙力の伸びを調べるのが一般的である。Lehmann (2007)、福本 (2004) のように事前テストと事後テストで問題を変える場合もあるが、多くの場合、事前・事後テストに用いる問題は同一である。とはいえ、研究目的によりテストのタイプは異なる。テストのタイプを、調査対象語彙を特定するものとししないものに分けると、Al-Hamoud 他 (2007) と Hitotsugi 他 (2004) が用いたテストは対象語彙を特定しないタイプである。Day 他 (1998) が提唱する、用意された多くの多読のための読み物の中から学習者が自ら読みたいものを選んで読む形で多読を行う場合、学習者間で同じ語彙に遭遇しているかどうかはわからない。そのため、学習対象語彙を特定せず、既成の語彙テストを使用したり、学習者が読んでいない文章を使用したりして読解力の伸びを測るわけである。

一方、調査対象語彙を特定するタイプには Waring 他 (2003)、Zahar 他 (2001)、古樋 (2009)、Wei (2006)、三上他 (2010) がある。これらの研究は、多読した文章内の語彙を学習者がどの程度学習したかということを出現回数との関係で調べる。そのため、事前・事後のテスト問題に使用する語彙を学習対象語彙として文章内から慎重に選ぶ。しかし、学習者にはテストの目的や内容は知らされない。

3.2.4 多読による語彙学習の効果

このように研究方法は多様であるが、多読が語彙学習にどのような効果をもたらしているかを上述の先行研究に見ると、Al-Hamoud 他 (2009) は10週間の学習期間後、多読グループの学習者も精読グループの学習者も語彙サイズにほぼ同じ伸びを見せたと報告している。能力別での語彙学習の差を一回の多読を通して調べた Zahar 他 (2001) と古樋 (2009) はともに、能力別の下の方のグループがより多くの語彙を学習したと報告している。しかし、これは Zahar 他 (2001) が言うように上のグループにとっては文章中に未習の語が少なかったため、ceiling effect (Zahar 他2001: 7) が起きた結果と思われる。Waring 他 (2003) は一回の多読の実施の前後に行った事前・事後テストに、対象語彙の認識テスト、語義の多肢選択テスト、語義を書くテストを行った結果、学習者は出現回数8回以上の語を認識し、15~18回の語の72%を多肢選択テストで正答し、46%の語義を正答したと報告している。Wei (2006) は4回の多読授業の前後に同様のテストにさらに対象語彙の運用力を測るテストを加えたところ、語彙の練習も行った意図的語彙学習グループが、同じ話題の文章を倍量読んだ付随的語彙学習グループよ

り対象語彙の運用力を含む全てのテストで優れていたと報告している。ただし、付随的語彙学習グループが対象語彙の認識テストと多肢選択テストで意図的語彙学習グループに近い伸びを見せたのは、倍の量を読むことで対象語彙の出現回数が多くなったことが影響したものと推測している (Wei, 2006: 15)。

三上他 (2010) は、JGRPG が開発した約18,000字で書かれた作品『さようなら、ぼくの魔女』を使用し、多読による語彙学習の効果を調査した。調査では、事前・事後テストを行い、多読をした学生としなかった学生の習得語数の伸びを調べた。事前・事後テストでは、作品に現れた28語と現れなかった12語を対象とし、各語の意味を母語で書かせた。その結果、両グループとも正答数に伸びが見られたが、多読しなかったグループの伸びは多読したグループに遥かに及ばなかった。両グループとも、作品に現れなかった語彙の正答数は僅かだった。また、多読したグループは28語のうち平均86%を作品に出てきた語であると認識した。

以上、英語学習者、日本語学習者を対象とした多読による語彙学習に関する先行研究を概観した。取り上げた研究の手法はさまざまであり、得られた結果も一様ではない。ここに取り上げた研究の多くは教師が担当する授業内で行ったものであるため、学習者と学習環境がおのずと研究の手法を規定するというのもその理由の一つと考えられる。

4. カレル大学における多読の実践と語彙学習調査

4.1 調査の実施概要

本研究における多読の実践と語彙学習調査は、カレル大学哲学部東アジア研究所日本研究学科の1年生12名と2年生15名の協力を得て行った。日本研究学科では、日本語以外に日本の歴史、社会、文学等の講義があり、日本語授業の週あたり時数は、1年生、2年生とも週5コマ (1コマ90分) である。1年生と2年生前期までは主教材として『みんなの日本語初級Ⅰ、Ⅱ』 (スリーエーネットワーク) を使用、2年生は、後期で『中級へ行こう』 (同) に続けて『中級を学ぼう』 (同) をメインテキストとして使用している。本調査開始時の2010年5月中旬の時点で、1年生は『みんなの日本語初級Ⅱ』の第36課まで、また2年生は『中級を学ぼう』の第1課まで学習し終えている。

調査に用いた多読教材は、1年生では2008年 JGR 作品『大きな帽子の女』、2年生では2006年 JGR 作品『林の奥で』である。『大きな帽子の女』は『今昔物語集』から物語展開のプロットをとり、JGRPG のメンバーが原作よりさらに長編の作品として書き下したものである。JGR 作品における A から H までの8段階レベルのうち C レベル (初級前半修了程度)^① にあたり、総字数17,591字、総頁数73頁の作品である。2年生の調査に使用した『林の奥で』は、芥川龍之介の『藪の中』を原作としており、JGR 作品レベルは E (中級前半程度)、総字数16,399字、総頁数80頁である。

4.2 語彙テストの実施方法と内容

4.2.1 実施方法

本研究における調査は、多読による付随的語彙学習の可能性を探ることを目的とするため、多読用の JGR 作品を読む前と読んだ後にそれぞれ語彙テストを行った。調査は、2010年5月の中旬、学期の授業がすべて終わり試験期間に入った時期に開始したが、これは、カレル大学の試験期間がおよそ1か月半と非常に長く、学生たちがこの時期、時間的にもかなり余裕があるためである。

事前の語彙テストは、40の単語についてその意味をチェコ語で記入する形式とした。次に、学生たちに JGR 作品を PDF で配布、試験期間中に読むよう指示した⁽²⁾。その際、学生には、楽しみながら読める物語なので、時間のあるときに辞書等は使わずに読んでみるように、と勧めた。

事後テストは事前テスト実施から約4週間後に行った。問題と出題形式は事前テストと同じとしたが、事後テストでは、単語の意味を記入すると同時に、作品中に出てきたと認識した語に印をつけてもらった。解答のチェックは事前テスト、事後テストとも同僚のチェコ人講師に協力を依頼した。また、事後テスト終了後、JGR 作品についてのアンケート調査と個別インタビューによる聞き取り調査も行った⁽³⁾。

語彙テストに出題したのは、三上他 (2010) で実施した予備的調査と同様、作品中の28語と作品に出てこないダミー12語の計40語である。作品中の語は出現頻度に応じて4つのグループに分け、それぞれのグループ内で7語ずつを名詞を中心に動詞、形容詞、副詞等からも選定した。ダミー語は、JGR の語彙リストのすべてのレベルから作品中の語と同様、複数の品詞から抽出した。ダミー語はすべてのレベルから、すなわち当該作品レベルより高い語からも選んだ。それは、調査期間中に学生が多読作品以外の同等レベルの日本語に触れることにより調査結果に影響を及ぼすことを避けるためである。そこで、使用頻度の低い、すなわちレベルの高い語も選んだのである。出題した40語の内訳、JGR におけるレベル、日本語能力試験級、『みんなの日本語初級 I、II』での提出課等は稿末資料【1】【2】を参照のこと。

4.3 アンケートとインタビューの内容

アンケート調査は、今後の JGR 作品制作へのフィードバックを得ることを目的として、2008年、2009年のカレル大学での実践の際にも行ってきたが、本研究でも同様に作品を読んだ学生を対象にアンケート調査と個別インタビューを行った。その際、特に「多読における語彙学習」に着目すべく、アンケートに「読んでいて知らない言葉がどのぐらいあったか」「知らない言葉があったとき辞書を見たか」「読みながら新しい言葉を覚えたと思うか」等の質問項目を加えた。

また、インタビューでは JGR 作品を読んだ後の感想や意見、読解と語彙学習の方法について等の質問をすることによってフィードバックを得た。

5. 語彙テストの結果と考察

1年生は12名が調査に参加、12名全員が作品を最後まで読んだ。12名の事前・事後語彙テストの結果が稿末資料の【1】である。2年生は1年生とは異なり、調査参加者15名のうち、作品を最後まで読んだ学生（以下、完読学生）が7名、半分程度まで読んだ学生（以下、半読学生）が5名、ほとんどあるいはまったく読まなかった学生（以下、未読学生）が3名であった。稿末資料の【2】が2年生の結果である。なお、表【1】、表【2】中の既習語とは、事前テストの段階ですでに意味を知っていて正しく解答できた語、未習語は意味がわからず無記入または正しく解答できなかった語、習得語とは事前テストで未記入または不正解であったが事後テストでは正解した語、すなわち事前テストと事後テストの間に習得したと思われる語である。また、事後テストでは、作品中に出現したと思う語に印をつけさせた。それが認識語である。

5.1 1年生の結果

【表1】は、1年生12名の既習語、未習語、認識語、習得語を、作品に出現した語、出現していない語に分けて一覧できるようにまとめたものである。表中の数値は平均値であり、()内は割合である。

【表1】『大きな帽子の女』の出現語彙と非出現語彙における学生の既習語・認識語・習得語

『大きな帽子の女』 完読学生 (12名)			
出現28語		非出現12語	
既習語	20.7 (73.9%)	既習語	2.9 (24.2%)
未習語	7.3 (26.0%)	未習語	9.1 (75.8%)
認識語	23.1 (82.5%)	認識語	2.0 (16.7%)
習得語*	4.6 (63.0%)	習得語*	1.6 (17.6%)

* 習得語は未習語に対する語数とその割合。

【表1】に見る通り、作品中に出現した28語における既習語の平均は20.7語 (28語の73.9%) とかなり高いことがわかる。これは、1年生向けの作品が JGR におけるレベル C (初級後半) ということで、95%の語が初級の範囲内に抑えられていたからだと考えられる。一方、作品に出てこないいわゆるダミー語は、作品レベルである D 以上の語も12語中8語含まれていたこともあり、既習語は平均2.9語 (24.2%) である。

次に認識語であるが、出現語では平均で28語中23.1語 (82.5%) が認識され、非出現語のほ

多読による付随的語彙学習の可能性を探る

うは12語中2.0語（16.7%）と当然ながら低い認識率となった。習得語は、出現語で平均4.6語（63.0%）、非出現語で平均1.6語（17.6%）と習得率に大きな差が出た。

5.2 2年生の結果

2年生の結果も1年生と同様、それぞれ既習語、未習語、認識語、習得語について作品中の出現と非出現に分け、以下の【表2】としてまとめた⁽⁴⁾。

【表2】『林の奥で』の出現語彙と非出現語彙における学生の既習語・認識語・習得語

『林の奥で』							
出現28語				非出現12語			
	完読学生 (6名)	半読学生 (4名)	未読学生 (3名)		完読学生 (6名)	半読学生 (4名)	未読学生 (3名)
既習語	12.3(43.9%)	11.3(40.4%)	8.3(29.6%)	既習語	0.5(4.2%)	0.8(6.7%)	0.3(2.5%)
未習語	15.7(56.0%)	16.7(59.6%)	19.7(70.4%)	未習語	11.5(95.8%)	11.2(93.3%)	11.7(97.5%)
認識語	22.0(78.6%)	13.8(49.3%)	-	認識語	0.7(5.8%)	0.8(6.7%)	-
習得語*	9.2(58.6%)	7.0(41.9%)	1.7(8.6%)	習得語*	0.8(7.0%)	0.3(2.7%)	0.3(2.6%)

* 習得語は未習語に対する語数とその割合。

1年生と異なり2年生の場合は、出現語中の既習語数がどのグループも半分以下であるが、完読学生は8割近く、半読学生は約5割の語を認識している。非出現語は1年生同様、出現語に比べてどのグループも既習語数がかなり少ないが、これは非出現語の難易度が出現語より高いためだと考えられる。非出現語における認識語というのは誤認識ということになるが、これは完読学生も半読学生も似たような結果となっている。

未習語に対する習得語数の平均は、完読学生が6割近い習得率となったが、半読学生も約42%の未習語を習得したことがわかる。一方、非出現語については、作品中の出現語に見られたような顕著な差は見られず、習得語も非常に少ない。

以上の結果から、1年生同様、2年生でも多読による付随的語彙学習が起きた可能性があることが示唆された。ただし、両学年とも調査を試験期間中に行ったことで、「漢字」や「読解」等の試験の準備を通して語彙学習が進められたということも考えられる。また、事前・事後テストの間の4週間に日本のアニメ番組や漫画を見たり、さまざまな教材の中で語彙テストの出題語に遭遇したりした可能性がないとは言えない。

5.3 出現回数と認識度別の習得率

JGRPG では先行研究に倣い、作品中の語の95%をレベル内の語彙に抑えることで多読を可能にしているわけだが、学生にとって作品中の語が作品を読む中でどの程度認識されるのか、また、出現回数と出現を認識した語、習得した語に何らかの相関関係が見られるのか、分析を試みる。

【表3】は、『大きな帽子の女』と『林の奥で』を読んだ学生が、それぞれの出現語をどの程度認識したか、またそれぞれの未習語に対して平均何語習得したかを、語の出現回数別に表したものである。

【表3】出現語における学生の認識語と未習語に対する平均習得語数（出現回数グループ別）

『大きな帽子の女』				『林の奥で』		
出現回数	認識語*	未習語	習得語**	認識語*	未習語	習得語**
10回以上	6.0(85.7%)	2.6(37.1%)	2.0(76.9%)	5.8(82.8%)	4.8(68.6%)	3.5(72.9%)
7～9回	6.0(85.7%)	1.5(21.4%)	0.9(60.0%)	5.5(78.6%)	1.8(25.7%)	1.5(83.3%)
4～6回	6.3(90.0%)	1.8(25.7%)	1.3(72.2%)	4.4(62.8%)	3.7(52.9%)	1.8(48.6%)
2～3回	4.7(67.1%)	1.8(25.7%)	0.4(22.2%)	3.3(47.1%)	4.2(60.0%)	0.8(19.0%)

* 認識語の割合はそれぞれのグループの語数（7語）に対するもの。

** 習得語は未習語に対する語数とその割合。

まず、1年生が読んだ『大きな帽子の女』では、出現回数10回以上、7～9回、4～6回の語はいずれも85～90%という高い率で認識されていることがわかる。そして事前テストの時点で未習だった語も6割～7割以上を習得している。ただ、出現回数2～3回の語では、7割近く認識していても習得した語は2割強しかないという結果が出た。

同様に、2年生12名（完読学生と半読学生）が読んだ『林の奥で』でも出現回数10回以上の語で8割以上、7～9回出現の語の認識率は8割近くになっている。また、出現回数4～6回の語も6割以上の語が認識されている。習得語は、出現回数10回以上で約73%、7～9回で約83%、4～6回では50%弱となっているが、2～3回の語となると5割近くの語を認識していても習得語の割合は20%以下となっている。

以上のことから、多読をする中で未知の語に遭遇した際、その語の出現回数が2～3回と少ない語は、認識はするけれども習得が起きる可能性は低いと言えることがわかった。また、未知の語の出現回数が4回以上あると、その語を認識したことが習得につながっていく可能性が高くなるということが示唆された。

5.4 語彙習得と品詞の関係

JGRPG では、作品中の95%以上をレベル内の語とし、それ以上のレベルの未知語は出現回数10回以上のキーワードとしている。ここでいうキーワードとは、JGR 作品において10回以上出現する名詞で、当該作品のレベル外の語であるが物語展開には欠かせない語である。今回の調査では、付随的語彙学習を調べるための語彙テストとして、名詞以外にも動詞や形容詞、副詞等もテストに含めた。ここで、作品中のどのような語がより多く習得されたのか、またそれら習得語と品詞に何か関係があるのか、その点を見てみる。

1年生が読んだ『大きな帽子の女』で習得率が高かったのは、「美術展」（出現回数12、習得者数9）、「仲間」（同14、5）、「優しい」（同8、3）で、これらの語は未習得者全員が読後に習得した語である。また、5名以上が習得した語には、「賞」（同11、8）、「大通り」（同5、9）、「暮らす」（同5、5）があった。このうち、「美術展」「賞」はレベルの高い語であったにもかかわらず、出現回数が多かったため、多くの学生に習得されたものと思われる。また、「仲間」は『みんなの日本語初級Ⅰ、Ⅱ』には出てこない語であるが、既習者7名以外の5名全員が習得している。一方、「美術展」、「賞」と同じように10回以上出現した「研究」、「クラブ」、「時代」は、全員またはほとんどの学生が既習であったため、習得語とはならなかった。同様に最も出現回数が多い「過ぎる」も、未習者が4名いたが習得したのは1名のみであった。

2年生の『林の奥で』では、「木こり」（同8、12）、「街道」（同11、10）が未習得者全員に習得されている。また、「番所」（同23、8）、「乱暴」（同13、7）、杉（同10、6）も未習得者による習得率の高い語である。以上の語は「木こり」以外、出現回数10回以上であり、JGR 作品に何度も出てくるキーワードとして、付随的語彙学習が促されたものと思われる。このほかに5名以上が習得した語としては、「縛る」（同10、5）、「櫛」（同21、5）がある。また「番所」、「木こり」は作品を数ページしか読まなかった学生にも習得が起きている。これは、これらの語が作品の冒頭に出てくること、「木こり」の挿絵が理解を助けたことがその理由として考えられる。また、半読学生の全員が習得した「街道」は、作品の始めの方に5回出現しており、しかも初出時にその意味が文脈からわかるようになっている。このことから、最後まで読まなかった学生も作品の冒頭部分での出現の仕方により習得したと推測される。

【表4】は、1年生、2年生の語彙テストで、作品に出現する28語の品詞別語数と、それぞれにおける未習語に対する平均習得語数の割合である。

【表4】 作品中28語の品詞別語数と未習語に対する平均習得語数

品詞	学年			動詞			形容詞・副詞		
	総語数	未習語数の平均	習得語数の平均	総語数	未習語数の平均	習得語数の平均	総語数	未習語数の平均	習得語数の平均
1年生 『大きな帽子の女』	13	3.8	3.2 (84.2)	9	2.1	0.7 (33.3)	6	1.5	0.8 (53.3)
2年生 『林の奥で』	16	8.3	5.4 (65.0)	7	2.8	0.9 (32.1)	5	3.1	1.2 (38.7)

1年生の語彙テストに出題した出現語28語の中で、名詞は13語出題されたわけだが、習得率としては84.2%と最も高いことがわかる。次に習得率が高いのは、形容詞(ナ形容詞を含む)・副詞であり、動詞は3割程度しか習得されていないことがわかる。2年生の語彙テストの結果も同様に、名詞の習得率が最も高く、形容詞・副詞がそれに続いている。これは、文章中出现するときの語の形態によるものではないかと考える。形容詞も活用語であるが、通常、文章中で動詞はさまざまなテンス・アスペクトで用いられる。このことから、動詞は複数回出現しても作品中では異なった形態で提示されるため、毎回同じ形態で提示される名詞に比べ、習得率が低くなったのではないかと推測される。

5.5 アンケート・インタビューの結果から

JGR 作品を多読したのち行ったアンケート調査では、1年生の12名、また2年生では完読した学生7名と半読した学生4名の計11名から回答を得た。

まず、「知らない言葉がどのぐらいあったか」という質問には、1年生12名のうち7名が「少しあった」、5名が「あまりなかった」と答えている。2年生では同様の質問に、「知らない言葉が少しあった」が8名、「あまりなかった」が2名、「たくさんあった」が1名いた。このことから、それぞれの学年で読んだ作品が1年生には少し易しめであり、2年生にはちょうど良いレベルだったことがうかがえる。

また、「読みながら新しい言葉を覚えたと思うか」という質問には、1年生の5名が「少し覚えた」、6名が「あまり覚えなかった」、1名が「全然覚えなかった」と答えた。同じ質問に対して2年生は、2名が「たくさん覚えた」、9名が「少し覚えた」と答えている。2年生は多読により新たな語彙を身に付けたと実感していることがわかるが、1年生では多読による語彙学習がそれほど実感されていない。これは、1年生の場合、作品を読む前に平均で7割以上の語が既習であり、未習語として新たに習得される可能性のある語がそもそも少なかったという、いわゆる ceiling effect によるものではないかと考えられる。

アンケートまたインタビューでは、全員の学生が「読んでいて楽しかった」、「また次に JGR

のほかの作品を読みたい」と答えている。その理由として、「読みながら新しい言葉が覚えらるる」、「日本語の力をつけるのにとっても良い方法だ」、「普通の日本語の本は難しくて読めないが、これなら振り仮名もあり、どんどん読める」、「辞書を引かなくても、コンテキストから言葉の意味がわかって良い練習になる」等があげられた。

6. 終わりに

先行研究にも見られたように、多読と語彙学習に関する研究は学習者と学習環境による制約を受けるものである。本研究も、調査に参加した学生の入学前の学習歴、日本語レベルがさまざまであり、また人数も限られたものであったため、厳密な実証研究になり得なかった面があると思われる。また、調査が1か月という試験期間に行われたため、学生たちの語彙力の伸びがすべて多読による結果だとは言いきれない面もある。それでも、三上他（2010）で見られたと同様に、学習者が主体的に楽しく読み、かつ語彙や表現の知識も増やすという多読の本来の目的を達成しつつ、事前事後のテスト結果から付随的語彙学習の可能性が見られたことは評価できるのではないかと考える。

今後も、より多くのJGR作品を制作していくことで、それらを用いた多読の実践を続け、学習者の多読による付随的語彙学習に寄与すると同時にその検証も行っていきたい。多読の前後に行う語彙テストの実施時期や出題形式、出題する語の品詞やレベル別の分布、作品中の語と作品外の語の割合等、語彙学習の調査方法についてさまざまな点からさらに検討を重ねていくこと、また調査結果については、統計に基づいた検定によって有意差の有無を確認する等、より詳細な分析を試みることを課題としたい。

〔付記〕

本研究では、カレル大学日本研究学科講師のマルティン・ティララ氏、ミハエル・ヴェーベル氏にチェコ語のチェックをお願いし、また1年生・2年生の皆さんには多読の実践と調査に全面的に協力していただきました。本紙面を借りて心よりお礼申し上げます。

また、本調査でを使用したJGR作品の語彙データ提供をはじめ、調査・研究の過程でさまざまな助言や協力をしてくれたJGRPGのメンバーにも謝意を表します。

〔注〕

^①JGRの作品は8段階に分かれており、レベルA,Bが初級前半、C,Dが初級後半、E,Fが中級前半、G,Hが中級後半である。また、JGR語彙は物語に用いられる語を多く含むため、日本語能力試験の語彙とは異なる性質を備えている。JGR語彙の段階別語彙数等は、三上他（2010）を参照のこと。

^②語彙テストを含む本調査への学生の参加はすべて任意であり、学生に強制したり単位認定の条件としたりはもちろんしていない。

^③語彙テストと配布した多読用作品の関係については、事前テストの際学生に何も説明していないし、テ

ストに対して何も準備しなくてよいと言った。多読作品と語彙テストに関連があることを学生が知ったのは、事後テストの後、インタビューを行ったときである。

⁴⁾ 2年生では、昨年度の実践・調査の際、すでに『林の奥で』を読んだという2名の学生がおり、既習語がそれぞれ29語、30語と非常に多かったため、ここでの分析対象から外している。

〔参考文献〕

- 中野てい子・原田照子・山形美保子・宮崎妙子・酒井真智子・三上京子 (2007) 「日本語版グレイディッド・リーダー開発への取り組み：JGR 語彙チェッカーの試作と評価」『電子情報通信学会信学技報』、vol.107, no.323, TL 2007-39、31-36
- 林公 (1999) 『心を育てる「朝の読書」』教育開発研究所
- 原田照子・酒井真智子・宮崎妙子・山形美保子・共同研究者レイノルズ (2003) 「日本語版グレイディッド・リーダー (JGR) 開発に関する基礎的研究—JGR 語彙表と作品制作ガイドライン—」『2003年度日本語教育学会春季大会予稿集』、209-210
- 原田照子・山形美保子・中野てい子・酒井真智子・宮崎妙子・三上京子 (2008) 「日本語版グレイディッド・リーダー開発への取り組み—JGR 語彙チェッカーの特徴と作品制作における有用性—」『桜美林言語教育論叢』第4号、57-73
- _____ (2009) 「日本語版グレイディッド・リーダー開発への取り組み—多読用教材等のキーワードの特定とその出現傾向—」『桜美林言語教育論叢』第5号、71-85
- 古樋直己 (2009) 「読解による偶発的語彙習得に及ばず英語力、語彙頻度、コンテクストの影響」『津山高専紀要』第51号、29-38
- 福本亜希 (2004) 「日本語教育における多読の試み」『日本語・日本文化』30、41-59
- 増田信一 (2008) 『国語科・授業改革双書 No.6 生きる力を育てる多読力』明治図書
- 三上京子・原田照子・山形美保子・酒井真智子・宮崎妙子・中野てい子 (2010) 「JGR を用いた多読の実践と語彙学習」『日本語教育連絡協議会論文集』vo. 22 [1]、59-68
- 谷内美智子 (2003) 「付随的語彙学習に関する研究の概観」『言語文化と日本語教育』2003年11月増刊特集号、78-95
- Al-Homoud, Faisal and 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.
- Day, R. and Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ellis, Rod. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Hitotsugi, Claire Ikumi and Day, Richard, R. (2004). Extensive reading in Japanese. *Reading in a Foreign Language*, 16 : 1, 20-39.
- Krashen, Stephen. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. UK : Prentice Hall International.
- Lehmann, Magdolna. (2007). Is intentional or incidental vocabulary learning more effective? *The International Journal of Foreign Language Teaching*, Summer 2007, 23-28.
- Leung, Ching Yin. (2002). Extensive reading and language learning : A diary study of a beginning learner of Japanese. *Reading in a Foreign Language*, 14 : 1, 66-81.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley MA : Newbury House.
- _____ . (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge : Cambridge University Press.

多読による付随的語彙学習の可能性を探る

- _____. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63 : 1, 59–82.
- _____. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. NY : Routledge.
- Waring, Rob. (2006). Why extensive reading should be an indispensable part of all language programmes. *The Language Teacher*, 30 : 7, 44–47. July 2006.
- Waring, Rob and Takaki, Masako. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15 : 2, 130–163.
- Wei, Mariko Moroishi. (2006). Reading for meaning and incidental vocabulary acquisition : The case of Japanese. *Acquisition of Japanese as a Second Language*, 9, 5–22.
- Zahar, Rick, Cobb, Tom and Spada, Nina. (2001). Acquiring vocabulary through reading : Effects of frequency and contextual richness. *Canadian Modern Language Review*, 57 : 4, 541–572.
- 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会<<http://mhb.jp/cat/2/>>2010年12月5日参照

稿末資料【1】1年生の事前・事後語彙テスト結果

	語	出現頻度	JGRレベル	能力試験級	みんな	学生											
						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	過ぎる	18	B	3	36	○	○			○	○	○	◎		○	○	○
2	研究	15	E	3	15	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
3	仲間	14	B	2		◎	○	◎	○	○	◎	○	○	○	◎	○	◎
4	美術展	12	H	2		◎	◎	◎	◎	○	◎	◎	◎	◎	◎	○	○
5	賞	11	G	2		○		◎	◎	◎	◎	◎		◎	◎	◎	
6	クラブ	11	D	2		○	○	○	○	○	○	○	◎	○	○	○	○
7	時代	10	D	3		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
8	幸せ	9	D	2	43	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
9	うそ	9	A	3	38	○	○	○	○	○	○	○	○	○	◎	○	○
10	驚く	9	A	3		○	○	◎	○	○	◎		○	○	◎	○	○
11	困る	8	A	4	35	○	◎		○	○	○	△	○		○		○
12	優しい	8	A	3	28	○	◎	◎	○	○	○	○	○	○	○	◎	○
13	一生懸命	8	B	3	42	○	◎		○	○	○		◎	○	◎	○	○
14	続ける	7	A	3	31	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
15	約束	6	B	3	9	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
16	思い出す	6	A	3	15	○	○	○	○	○	○	○	◎	○	○	○	○
17	大通り	5	C	2		○		◎	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
18	暮らす	5	B	2		○	○	○	◎	○	◎	◎		◎	◎	○	
19	頼む	5	B	4	37	○	○	○	△	○			○	○			○
20	絵本	4	B	4	41	○	○	○	○	○	○	○	○	○	◎	○	○
21	美しい	4	B	3		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
22	正月	3	E	3	23	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
23	昔	3	B	3	27	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
24	生きる	3	A	3		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
25	がっかり	3	C	2	39		○		○	◎				◎		◎	
26	話しかける	3	D	2		○	○			○	◎		△			◎	
27	心	2	A	3		○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○
28	半分	2	C	4	44	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○
29	腕	0	A	3		○	○	○	○	○	○			○	○	◎	○
30	別れる	0	B	3	47	○			○	○	◎	◎	○		○		◎
31	状態	0	C	2			○			○							○
32	鋭い	0	D	2		◎	◎			○							○
33	価値	0	E	2		○		◎		△					◎	○	
34	悔しい	0	E	2		◎	◎			◎			○				○
35	素直	0	F	2			○		○	○							◎
36	注射	0	F	3	46	◎											◎
37	保存	0	G	2													◎
38	誓う	0	G	2			○		○								
39	信頼	0	H	2		○	○	◎	◎	○			○	◎	○	○	
40	思いがけない	0	H	2		◎											

○：既習語 ◎：習得語 △：事前テストで正解、事後テストでは不正解の語
 無記入：事前・事後テストとも不正解の語 網掛：認識語

多読による付随的語彙学習の可能性を探る

稿末資料【2】2年生の事前・事後語彙テスト結果

語	出現頻度	JG R レベル	能力 試験 級	み んな	作品を最後まで読んだ学生							途中まで読んだ学生					ほとんど又 はまったく 読まなかつ た学生	
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		13
1 番所	23	—	外		◎	◎	◎	◎	○	○	○	◎	◎	◎	◎		◎	○
2 乱暴	13	E	2		◎	◎	◎		○	◎	○	◎	◎	◎	○			
3 街道	11	H	1		◎	◎	◎	◎	○	◎	◎	◎	◎	◎	○			
4 ひも	10	E	2	35	◎			◎	○	○	○		◎	○	◎	◎		
5 巫女	10	—	外		○	◎	◎	○	○		○			○	○			○
6 縛る	10	E	2		◎	◎	◎		○	◎	◎			○	◎			
7 杉	10	—	2		◎	◎		○	◎	◎	○		◎		◎	○		
8 坊さん	9	E	2		◎	○	○	○	○	◎	○	○	◎		○	◎	○	○
9 光る	9	H	2		○	○	○	○	○	○	○	◎	○	○	○	○	△	○
10 刺す	9	D	外		○	○	○	○	○		○		○	○	◎		○	○
11 逃げる	9	B	3	33	○	○		○	○	○	○	○	○	◎	○	○		○
12 心	9	A	3	50	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
13 木こり	8	—	外		◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
14 竹	7	F	2		○	○	○	○	○	○	◎	○	○	○	○	○	○	○
15 盗む	6	E	3		◎	○		◎	○	◎	○			◎	◎			
16 お前	6	A	外		○		◎	◎	○	○	○	○		○	○			
17 ひどい	6	A	3	47	◎	◎	◎	○		○	○	△	○		○	○		△
18 矢	5	H	1		◎	○	◎	○	○	○	○	◎	◎		○	○		○
19 影	4	E	2		○		○	○	○	◎	○	◎			○	○		
20 叫ぶ	4	F	2		○	○	◎		○	○	○	○		○	◎	◎		△
21 櫛	4	H	2		◎				◎	◎	◎				◎	◎		
22 事件	3	A	2		○	○	○	○	○	○	◎	○	○	○	◎	○		○
23 悔しい	3	E	2						○	◎				◎	○			
24 息	2	F	2		◎	○	◎	◎	○	◎	○	○	○	○	◎	◎	○	○
25 じっと	2	B	2					○							○	△		
26 競争	2	E	3			○		△	○	◎	○	○	○		◎	◎		○
27 だます	2	E	2					○		○					○	○		
28 正面	2	F	2					○							○			
29 誇り	0	E	2					○						◎	○			
30 地面	0	E	2		◎			◎	○	◎	◎			◎	○	○		○
31 大げさ	0	E	1						◎						○			
32 籠	0	F	2						○									
33 立場	0	F	2					○	◎	○				○	○		◎	
34 弾む	0	F	1											○				
35 利益	0	G	2						○		◎			○				
36 脅す	0	G	1					○						◎				
37 くっきり	0	G	1															
38 裾	0	H	1															
39 うろたえる	0	H	外															
40 慌しい	0	H	外															

○：既習語 ◎：習得語 △：事前テストで正解、事後テストでは不正解の語
 無記入：事前・事後テストとも不正解の語 網掛：認識語