

日本語教授法及び実習 研究レポート

テーマ：

**初・中級レベルのALTを対象にした読解授業の導入の試み**

---

日本語教育学講座 M2

許 惠雯

2007/2/2

## 1 はじめに

ALT を対象にする日本語の授業は話すことと聞くことを中心にする授業がほとんどである。その原因はALTの人々が日本で生活するのに最も必要な能力は「話す能力」と「聞く能力」とよく言われているということである。また、前田・下山・伊島・木谷・根津（2005）の調査でも JET 青年の日本語ニーズは「話す」と「聞く」ことの必要性が非常に高いことが証明された。今回の夏季教育実習にも「日本語を使って生活できるようになる」という大きな目標を設定し、コミュニケーション能力を高めることを重点に置き、コースデザインをした。しかしながら、日本で生活するには、人と話すことのみならず、身近にたくさんの文字の情報があり、それが読めないならば、非常に不便なのではないかと思われる。初級レベルの学習者にも看板やお知らせの情報を読む程度の、最低限の読む力が必要だと判断し、わずか4日間の実習ではあるが、1コマの読解授業を入れることにした。当然、看板やお知らせなどの情報は、自分で読めなくても人に聞けばよいと思われるかもしれないが、周りに常に聞ける人がいるとは限らず、特に看板の場合は直ちに読めないと危険を起す可能性が考えられる。書かれた日本語が分からなくても大体の情報が掴めるスキルが必要とされるのではないかと検討したうえ、読解授業の取り組みを試みた。

## 2 本稿と関連する先行研究

### 2.1 スカーセラ R.C.・R.L. オックスフォード（1997）

スカーセラ R.C.・R.L. オックスフォード（1997）はリーディング能力の要素を検討し、第二言語のリーディング・スキルを向上させる指導法を概説している。まず、リーディング能力の要素について、以下の図で示す。

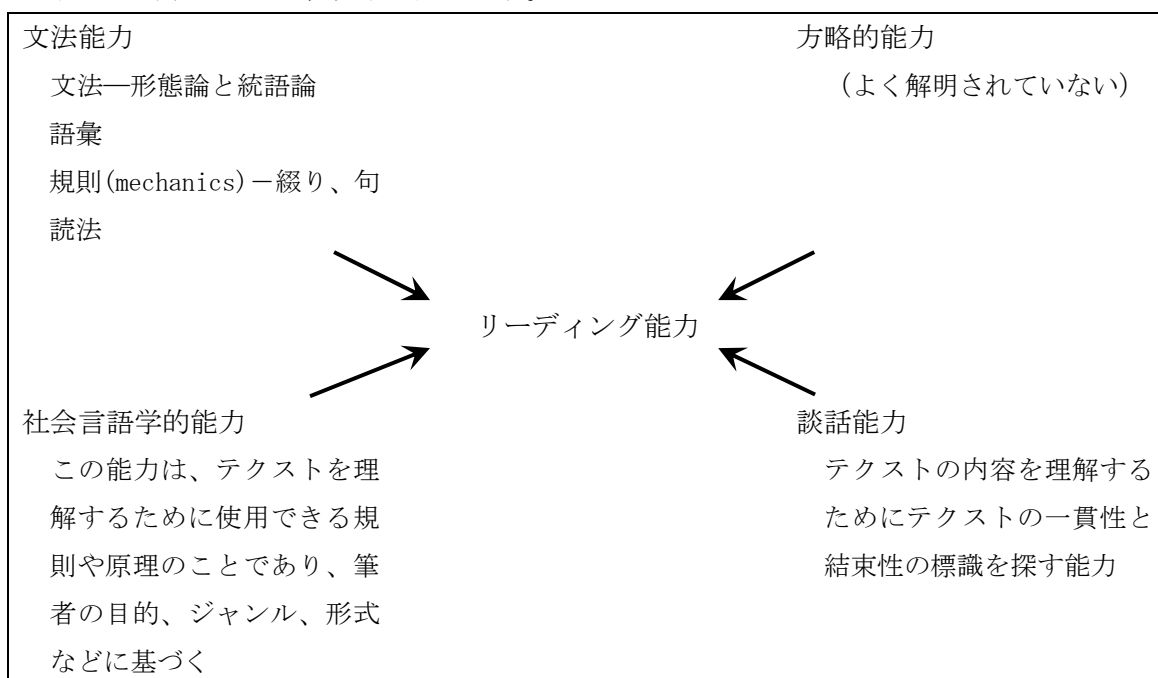


図1 リーディング能力の要素（スカーセラ・オックスフォード 1997：135）

今回の学習者は日本語の文法能力は高くないと認められる。読解授業では意味の理解に重点を置き、学習者のリーディング能力に関しては、文法能力より、方略的能力を高めることを目指している。そして、学習者自身が所持している社会言語学的能力と談話能力を運用し、文章の推測ができるように指導する。

適切なリーディング教材の選定について、スカーセラ・オックスフォード（1997）は教材が自然であるか、学習者のL2能力に合っているか、文化的に関連があるか、学習者のニーズと興味に合っているかを慎重に検討する必要があると述べ、初級者に会話、雑誌、書物、スローガン、交通標識、メニュー、スケジュール、ポスター、注意書きなどの日常表現に触れる必要があると述べている。今回の学習者の能力とニーズと教材の自然さを考慮した上、雑誌や書物を読むのではなく、その前段階として交通標識やお知らせの情報などを読むことが最優先だと判断し、交通標識、看板、お知らせなどの生教材を使用することにした。

## 2.2 既知語数及び既有知識に関する先行研究

小森・三國・近藤（2004）では文章理解は既知語数が多ければ促進されるか、文章理解を促進する既知語率の閾値はどの程度かという二つの研究課題を解明するため、61名の外国人留学生を対象に実験を行った。その結果は既知語率と文章理解には相関関係があることが判明した。また、既知語率96%程度が文章理解の閾値である可能性が示唆された。

小森・三國・近藤（2004）の研究成果を踏まえ、今回の読解授業に英訳付きの単語表を配ることにした。但し、実際の日常生活に遭遇した標識やお知らせなどには単語表が付いていることはないので、実際の状況での対策を知る必要があると思われる。そのため、単語表を配る前に、文章の意味と情報を学習者に推測してもらうことにした。また、読み始める前には、文章を読むとき、まず注目すべきところはどこか、何を持って推測するか、などの読解テクニックを指導することにした。

既有知識について、山田（1995）は文法能力より既有知識の影響が大きいと論じている。つまり、学習者の文法能力が低くても、既有知識が働きやすいテキストならば、文章に対する理解の促進が期待できるという。したがって、今回の初級レベルのクラスにおいては生教材を選びました。生活の中で目にすることが多く、学習者の既有知識と予備知識を呼び起こすこととスキーマを活性化することが簡単にできると考えられる。

## 2.3 相互学習

家根橋・二宮（1997）は地域ボランティア日本語教室のクラスはレベル差の大きいことを問題にし、レベル差のある学習者間の援助者―被援助者関係に基づく相互学習を主体としたクラス運営を行った。具体策として(1)学習者への役割の周知、(2)ペアワークの多用、(3)構成的グループ・エンカウンターによるクラス内の援助的人間関係の構築、という三つの具体策に沿って実施された。その結果は相互学習が有効であることを示している。今回

の初級クラスの学習者は 5 人だけだが、仮名が読めないゼロ級に近い学習者もいるが、日本語能力試験 3 級を目指している学習者もいるので、相互学習の運用を試すこととした。問題を解くにはペアで一緒に考えるようにと指示し、上位レベルの学習者が下位レベルの学習者を助けながら学習を進めるように授業を進行する。しかし、学習者のプライドとフェースを考慮し、お互いの役割を知らせない。

### 3. 研究課題

本稿は以下の研究課題を検討することを目的とする。

- (1) 会話中心の日本語コースに読解授業を導入することに対し、学習者の反応はどうか。
- (2) 文法や単語などを教えずに、文章にある有用な情報を取り出し、大意を推測するというストラテジーの指導は有用なのか。
- (3) 読解授業で行った相互学習の効果はあるか。

### 4. 学習者背景

今回の初級クラスでは 5 名の学習者がいる。その背景、レベル、ニーズなどを表にすると以下のようなになる。

表 1 学習者の背景

	学習者K	学習者P	学習者E	学習者N	学習者L
国籍	アメリカ	カナダ	イギリス	イギリス	アメリカ
レベル	初級	初級	初中級	初中級	中級
ニーズ	特に希望なし	「聞く」と「話す」	文法、助詞と会話	「聞く」と「話す」	文法と「話す」
備考	ひらがな少しだけ読めるが、カタカナと漢字は全然読めない	正式の日本語授業を受けたことはない。ほとんど自習。	JLPT3 級を目指しているため、文法の勉強に熱心。	滞在年数は一年未満だが、大学のときと来日後日本語の授業を受けていた。	JLPT3 級を受けるため文法と漢字のテキストを持って自習している。

表 1 のように、学習者 K 以外、話す能力を高めるといふニーズがほとんどである。読むことについて、事前調査のインタビューによると、学習者 L が「日本語で郵便読んでみたい」（学習者の回答そのまま）と回答するほか、特に必要とされていないことが分かった。「マシヨンのお知らせはどうしますか」という質問に対し、学習者 N は「読めません。大事な手紙をここに（インタビュアー：持ってきてチェックしてもらおう）はいはい。」と回答

し、学習者Kは「My wife」と回答した。また、学習者PとEとも「日本人に聞く」と回答した。日本語の読む力について、仮名はほとんど全員が読めるが、初級の二人は少し大変であった。漢字は全員苦手であった。改善策として、カタカナが読めない学習者Kにローマ字のルビをつけたテキストを配り、漢字と難しい単語を別紙で取り上げ、読み方と英訳を示したプリントを全員に配ることにした。

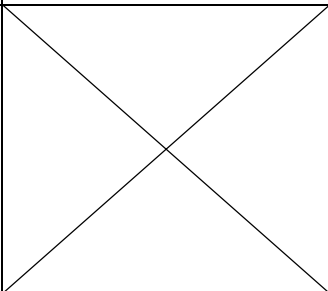
## 5. 授業の流れ

実際の授業の進行は以下の表で示す。なお、指示と質問は授業の内容と直接に関連するもののみ記し、雑談やフィードバックなどは記さない。

表2 授業の流れ

時間	活動・内容	指示・質問	目的・備考
00   02 (2分)	◎導入 今日は読解の授業であり、何を勉強するかについて伝えた。		いつもの会話授業と違い、読むことをするという心の準備をさせる。
02   08 (6分)	◎看板クイズ →6枚の道路看板の写真をホワイトボードに貼り、どれが何を意味しているかを想像してもらった。  →キーワードの英訳と6枚の写真の意味が書いてあるプリントを配った。	【指示1】どの写真がどの意味か当ててみることに。  【指示2】当てるとき、キーワードの英訳を見ないようにすること。	【目的】英訳を見ずに、写真にある情報だけを見て、その写真は何を意味しているかを当ててみることにより、情報を掴むことを練習する。
08   12 (4分)	◎答えを合わせる 学習者を指名し、プリントの文を読んでもらってから、ホワイトボードに貼ってある写真の番号を選択してもらった。クラス全員で答えを合わせた。	【指示】「〇〇さん〇番の文を読んでください」と指示した。  【質問】「それは何番の写真ですか？」	教師から正答を教えるのではなく、「〇〇さんの答えはいいですか？」のように、クラスに確認する。
12   13 (1分)	◎キーワードを知る 英訳のキーワードを見ながら、分からないところがあるかどうかを確認してもらった。	【指示】英訳のキーワードを見て、分からない言葉を確認すること。	【目的】自分が推測したキーワードの意味と合っているかどうかを内省させる。

<p>13   24 (11分)</p>	<p>◎解説 →大意を掴む方法を指導した。  →キーワードの意味と文全体の意味を解説した。</p>	<p>【質問】例：「(指で指しながら)この漢字が読めないけど、このマークだけ見れば何がわかりますか？」</p>	<p>【目的】看板に書かれている漢字が分からなくても、ほかのところから情報が得られることを示す。看板の色、看板にある図、数字、矢印などから大意を推測するテクニックを教える。</p>
<p>24   25 (1分)</p>	<p>◎お知らせを読む・導入 お知らせ、チラシなどの紙があればどうするかという対応について話し合った。</p>	<p>【質問】「アパートのメールボックスにあるお知らせなどを見て、皆さん読みますか？どうしますか？」</p>	<p>【目的】予備知識を呼び起こし、スキーマを活性化させること。</p>
<p>25   29 (4分)</p>	<p>◎お知らせを読む・推測 お知らせの紙を示し、読める漢字や数字から何のお知らせか推測してもらった。</p>	<p>【質問 1】「これは何のお知らせですか？」  【指示】読める言葉と分かる言葉を探し出してもらった。  【質問 2】「「時間」、「水」が分かりますね。この「時間」に「水」に関してのことが起きます。「水」に関してのこと、何がありますか？」  【質問 3】「工事なら、水はどうなりますか？」</p>	<p>【目的】文章全体を読まないで、まずキーワードを探し出す。分かるキーワードから文章の意味を推測するというテクニックを提示する。</p>

<p>29   43 (14分)</p>	<p>◎お知らせを読む・精読 →漢字の読み方の確認： 四肢選択問題を利用し、お知らせにあるキーワードの漢字の読み方を確認した。</p> <p>→漢字が音読みと訓読みがあることを示し、漢字の意味を指導した。漢字の形からでも意味が推測できることを教えた。</p>	<p>【指示】(漢字の発音をしてから)「この発音と 思う人手を挙げてくだ さい。」</p>	<p>・教師から選択肢を 発音し、正しいと思 う選択肢であれば挙 手するという方式で 進行した。</p> <p>・漢字はそれぞれの 意味があり、その組 み合わせによりまた 別の意味が生じると いうことを教えた。</p>
<p>43   60 (17分)</p>	<p>◎お知らせを読む・精読 →英訳の単語表を配った。</p> <p>→お知らせの内容を読んで、何を注意しなければならないかを調べてもらった。</p> <p>→答えを合わせた。</p>	<p>【指示1】単語表を調べ ながら文章を理解する ように読む。</p> <p>【指示2】隣の人と相談 しながら読む。</p> <p>【指示3】注意しなければ ならないことを調べ る。</p> <p>【質問】「最後は、この お知らせを読んで、何を 注意しなければなりま せんか？教えてください。」</p>	<p>・教師二人は援助者 の役割で、質問があ る学習者に援助し た。</p> <p>・答えの合わせは指 名でなく、自由発言 という形式をした。</p> <p>・最後の質問に対し、 日本語で答えること は学習者にとって難 しそうなので、英語 で答えてもいいと指 示した。</p>
<p>60   70 (10分)</p>	<p>◎ミニゲーム:ぎりぎりヒント ホワイトボードに書いてあ るキーワードについて、ぎりぎ りのヒントを与え、当てる人に 当てられたら負けるというゲ ームをした。</p>		<p>【目的1】リラックス する。</p> <p>【目的2】読解の後、 少し話す練習をす る。</p>

## 6. 考察

### 6.1 研究課題1

[会話中心の日本語コースに読解授業を導入することに対し、学習者の反応はどうか。]

嫌悪の気持ちを抱く学習者はいないようである。ニーズにはない読解授業でもまじめに受けていた。看板とお知らせの意味を推測してもらった段階では積極的に自分が知っている単語を示し、自分の推測について発言した。特に日本語能力試験 3 級を受けるつもり学習者Eと学習者Lは文法と漢字に高い熱意を表した。初級レベルの二人も積極的に授業に参加し、ついていけないところや分からないところがあれば、すぐ発問したり、ほかの学習者に聞いたり、辞書を調べたりした。最後の「お知らせの注意事項は何ですか」という質問に対し、中級レベルの学習者Lも難しいと言っていたが、最も文法や語彙の知識が少ない学習者Kは文章の内容を理解した上で、日本語では答えられないが、自主発言で英語で完璧に答えるという積極性を示した。実習後アンケートにも全員、「すべての授業は役に立った」と答え、さらに「漢字が面白かった」と答えた学習者もいた。

### 6.2 研究課題2

[文法や単語などを教えずに、文章にある有用な情報を取り出し、大意を推測するというストラテジーの指導は有用なのか。]

今回取り扱った生教材は日常生活に非常に容易に見られる看板とお知らせであるため、学習者は書いてある日本語が読めなくてもそれに対しての認識はある程度持っていると考えられる。したがって、このような既有知識が働きやすい教材に対し、「有用な情報だけ探す」というストラテジーの運用により読解の理解の促進に効果があると思われる。

看板の段階では、学習者は看板の写真だけを見て、「ばらばらになっている写真と意味を組み合わせる」という練習で全員正解できた。どのように判断したかと聞くと、「矢印」、「絵」、「50m」などで当ててみたという。つまり、教師からそのストラテジーを教えたのではなく、学習者自身がそのストラテジーを運用していることが分かった。その後、看板にある日本語を詳しく説明すると、やはり看板の日本語は漢字、単語、文法のいずれも難しく、学習者たちはメモを取るだけでも精一杯であった。授業を振り返ってみると、「写真と意味を組み合わせる」という練習は、文章ではなく、口で発言したほうが良いということである。その理由としては、学習者の既有知識が豊富で、文字以外の情報を用い、文章の意味を推測するストラテジーが運用できるため、この練習は簡単すぎるになってしまうことである。また、書いている文章と写真とは共通の文字が入っているため、学習者はそれを根拠に組み合わせたか、本当にストラテジーを使って組み合わせたかという判断ができなくなる。当然、写真を書いている文章の意味を理解することも読解の一種であるが、その文章を読む前に、どの写真はどの意味かを先に学習者に口で言ってもらったと反省している。

お知らせの段階では、学習者の既有語彙量が少ないため、「水」と「時間」だけではやはり正確に文章の内容を推測することができなかった。しかし、注目すべき情報を取り出し、そこから内容を推測することにより、文章の大意は大体想像ができた後、さらに単語表と配合し、知らない単語を調べながら読解を進めることができた。考察の結果は小森・三國・近藤（2004）と山田（1995）の研究結果と一致し、それらの論考を支持できると思われる。但し、単語と文法を教えずに、文章にある有用な情報を取り出し、大意を推測するストラテジーは有効だが、限度がある。正確に文章を読むのには語彙力と文法力は到底欠かせないことが分かった。学習者がお知らせを読むとき生じた問題は「この単語が分からない」、「この文法が分からない」という問題ばかりであったため、語彙力と文法力の不足は学習者が文章理解に苦勞する大きな要素と考えられる。

### 6.3 研究課題3

[読解授業で行った相互学習の効果はあるか]

看板の段階では、特にペアワークすることを指示しなかったが、唯一中級レベルの学習者Lは自発的に下位レベルの学習者を援助した。下位レベルの学習者は教師の日本語の説明が分からない場合、学習者Lは積極的に英語で説明してくれた。下位レベルの学習者たちも大変助かったように観察できた。特に初級の学習者Kはよく能動的に学習者Lの助けを求めることが見えた。ここでは学習者の自発的な相互学習を行い、効果があると認められた。お知らせを読む段階では、「隣の人と相談しながら読んでください」と指示したが、学習者全員は自分のことだけが精一杯で、ほかの人を助ける気配はなかった。全員は文章の理解に専念し、分からないことがあるとすぐ教師に尋ね、助けを求めている。教師としては注意事項の大意だけ理解すればよいと意図しており、活動時間を5分だけと設定したが、結局17分も延びてしまい、後の予定を削除してしまった。初級レベルの二人は単語だけ調べることに疲れたようで、初中級の二人と中級の一人は文章の大意のみならず、文法を理解しようとした。特に初中級の学習者Eは指示された注意事項ではなく、1文字目から始め、すべての文字や単語を真剣に辞書を引いて、結局時間内には読み切れず、がっかりした様子が見えた。最初から読まなくてもいいというように再び指示しても注意事項だけ読むのはどうも納得できないようであった。その理由を聞いてみると、「もっと詳しく知りたい」と答えてくれた。お知らせを読む段階が難しいので相互学習をさせる予定であったが、実現できなかった。また、学習者たちが教師の指示と違う方向に夢中になってしまい、違うところに注目してしまったことから、教師の指示の仕方がはっきりしていないと教室のコントロール力が足りないという二つの問題点が挙げられ、反省すべきだと思う。

## 7. 結論

今回の教育実習で取り組んだ読解授業に三つの研究課題を設けた。実践した結果はほと

んど先行研究で示された結果と一致しているが、先行研究の説明が不十分であることも発見した。まず、リーディングの四つの能力について、方略的能力、社会的言語能力、談話能力という三つの能力は、第一言語のリーディング能力がそのまま第二言語のリーディング能力に移ることが可能であると考えられるため、今回のような ALT はその能力をうまく第二言語に運用することができ、さらに既有知識の働きにより、文法能力が低くても看板くらいの意味が掴められることが分かった。しかし、それだけではお知らせのようなより長く、内容が多い文章を正確に読むのにはやはり無理がある。今回は 70 分だけの時間制限があり、読むスキルとストラテジーだけ提示することしかできず、文法の解説までには至らなかった。実際の読解授業ではスキルとストラテジーを指導することはもちろん重要であるが、第二言語の読解学習にはやはり文法能力を中心に学習しなければならぬと感じた。相互学習について、効果があると認められるが、もっとレベル差の激しいクラスであれば、より効果が見られると思われる。今回の授業では、トップレベルの学習者 L が余裕を持っている場合、指示しなくても自発的に下位レベルの学習者に助船を出すのが、学習者 L でも一杯一杯の状況であれば、相互学習をするようにと指示しても効果が見られなかった。最後に、ALT を対象にする授業はコミュニケーションを中心とする授業が多く行われているが、今回の読解授業に対し、学習者は全員役に立ったという反応から、この試みは有意義であり、今後の ALT の日本語授業にも読解授業の必要性についての示唆ができたのであろう。

## 8. 参考文献

- 家根橋伸子・二宮喜代子 (1997) 「レベル差の大きいボランティアクラスにおける相互学習の試み」『日本語教育』95号 p. 109~p. 120
- 小森和子・三國純子・近藤安月子 (2004) 「文章理解を促進する語彙知識の量的側面—既知語率の閾値探索の試み—」『日本語教育』120号 p. 83~p. 91
- スカーセラ R. C.・R. L. オックスフォード (1997) 牧野高吉監修・菅原永一他訳「第7章リーディング」『第2言語習得の理論と実践 タペストリー・アプローチ』松柏社 p. 134~p. 168
- 前田綱紀・下山雅也・伊島順子・木谷直之・根津誠 (2005) 「JET 青年の日本語ニーズ—JET 青年の日本語使用実態調査より—」日本語国際センター紀要ホームページ [http://www.jpfi.go.jp/j/urawa/public/kijyou/ky09\\_09.html](http://www.jpfi.go.jp/j/urawa/public/kijyou/ky09_09.html)
- 山田みな子 (1995) 「読解過程に見られる既有知識の影響と文法能力の関係について」『日本語教育』86号 p. 26~p. 38