

日本語版グレイディッド・リーダー開発に関する基礎的研究

*1)Brett Reynolds *2)原田照子 *3)山形美保子 *4)宮崎妙子

要 旨

英語教育では、多読は有効であるとの報告が数多く、多読を可能にするグレイディッド・リーダー（GR）が広く活用されている。GRは、語彙数や難易度により段階付けされた読み物であり、一作品中の語彙の95%が既知語からなる時、学習者は辞書なしに作品が楽しめ、同時に、残る5%の語彙を付随的に習得できるという。我々は多読が日本語教育でも有効であると考え、日本語版グレイディッド・リーダー（JGR）を開発すべく英語版GRを参考に基礎的研究を始め、8段階4500語からなる語彙リストを作成、読み物を制作している。今後は、作品制作と同時に、英語と日本語の違いからJGRにどのような問題が生起するか検証していく必要がある。

キーワード： 多読 日本語版グレイディッド・リーダー（JGR）
グレイディッド・リーダー（GR） 語彙リスト レベル

1. はじめに

我々は学習法としての多読を可能にする日本語版グレイディッド・リーダー（JGR : Japanese Graded Readers）の開発に着手し、使用語彙の段階付けを進める一方、読み物の執筆に取りかかっている。本稿では、従来の日本語教育では多読（深田ほか・1990）¹⁾が初級では行われていないことを指摘し、英語教育における多読について説明する。次に、日本語教育での多読を可能にするJGRの枠組みについて説明する。最後に、JGR用語彙リストの作成法、それをを用いてどのように読み物を開発しているか、及び、読み物開発上の制約と課題に言及する。

2. 日本語教育における読み

日本語教育における読みは「読解教育」として扱われる（松岡1990、松井1997）。一般的に初級段階では読解用テキストに現れる語は学習者にとって既知のものとなっている。教師は、語彙、漢字、文型を細かく押さえて内容の理解へと学習者を導く。このような読みを「分析読み」或いは「精読」と呼び、これは中級になっても文型、連接法を分析し細部まで読み取るという形で続けられる。中級以降ではこれに「総合読み」或いは「多読」という、テキストを通読し大筋を把握す

る読み方が導入される。多読では精読で使われるテキストより易しめのものが多いとされる。上級になると専門語彙を増やす段階になり、未知の単語の意味を文脈から推測しテキストを理解する読み方がよいとされる（村木 1997）。

このように日本語教育での読みは、初級では多読は行われず、精読が大半を占めている。しかし、これは教育現場での読みの指導法であり、教室外における自律学習、或いは、そこに連ならない学習者の多様な読みの目標まで考えたものとは言えない。また、中級以降で「多読」が加わるとあるが、これは次に述べる学習法としての多読とは異なる。

3. 英語教育における多読

多読は英語教育²⁾で用いられる学習法の1つである。日本語教育では中級以降で「多読」の導入が有効であるとされるが、英語教育では多読は初級を含めどのレベルからの導入も可能であるとしている（Coady 1997）。

3.1. 学習法としての多読の達成目標と特徴

Day and Bamford (1998) は学習法としての多読の達成目標 8 項目をあげている（表 1）。また、多読の特徴として 10 項目上げている（表 2）。

表 1 多読の達成目標 (Day and Bamford 1998 pp. 45-46 訳:筆者)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 第二言語での読みに対し積極的な姿勢を持つようになること。 2. 読むことに自信が持てるようになること。 3. 第二言語で書かれた読み物を読みたいと思うようになること。 4. 未知語や難しい語が出てきても度々辞書で調べずに読むようになること。 5. 語を再認する能力を育てること。 6. 何の目的で読んでいるかわかるようになること。 7. 読みの目的にあった速さで読めるようになること。 8. 自分の興味と読みの能力にあった読み物が選べるようになること。 |
|--|

表 2 多読の特徴 (Day and Bamford 1998 pp. 7-8 訳:筆者)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 学習者はできるだけたくさん読む。教室内のみならず、教室外でも読む。 2. 学習者は自分が読みたいものを自分で選び、面白くなければ読むのをやめてよい。 3. 読みは個々人が静かに自分のペースで、読みたいときに行う作業である。 4. 読みの目的は、楽しみのため、情報を得るため、大要を理解するためである。それは読み物と学習者の興味によって決まる。 5. 読み物に現れる語彙と文法は学習者の言語能力の範囲内である。読んでいるときに辞書は使わない。中断はなめらかな読みを困難にするからである。 6. 読みの速度は通常より速い。学習者は易しい、理解しやすいものを読むからである。 7. 読むこと自体が読みの目的である。従って、理解度チェック、テストなどはほとんど行われない。 8. 教師は広範なトピックについて書かれた数多くの読み物を用意する。これにより異なる読みの理由と方法に対応する。 9. 教師は学習者に読むことの目的を説明し、学習者の行動を記録し、よりよい読みができるように指導する。 10. 教師は学習者の模範となる。読むということはどういうことか、どんな利点があるか身をもって示す。 |
|--|

3.1.1. 長い読み物を読む

上のリストからわかるように、多読の第1の特徴としてあげられるのは、「たくさん読む」ということであるが、日本語読解教材に見られる1ページ程度の記事を数多く読むということではなく、1冊の本になっている長い読み物を何冊も読むということである。これは、達成目標4「未知語や難しい語が出てきても度々辞書で調べずに読むようになること」と5「語を再認する能力を育てること」を可能にする前提条件である。英語教育におけるグレイディッド・リーダー (EGR: English Graded Readers) を用いた研究からの例であるが、学習者の語彙サイズが異なり語で1,000語レベルの場合、一週間に延べ5,000から6,000語の割合で、同じレベルの読み物を7冊から9冊読むことにより、語彙が増え、次のレベルの読み物が理解できるようになり、これを二年間続けることにより語彙サイズを異なり語で1,000語レベルから2,000語レベルにすることができると推測される。詳しくは、Nation (1997)、Nation and Wang Ming-tzu (1999)などを参照されたい。

3.1.2. 自分で選んだ読み物を読む

特徴2にあるように、多読では、読み物は教師が選ぶのではなく、学習者自ら読みたいものを選ぶ。その際、いかなる制約もない。これを可能にするためには、教室や図書館に個々の学習者のレベルや興味の対象に応じた、様々な分野の読み物が十分用意されていなければならない。これにより達成目標8「自分の興味と読みの能力にあった読み物を選べるようになること」が可能になり、更に、1「第二言語での読みに対し積極的な姿勢を持つようになること」、2「読むことに自信が持てるようになること」、3「第二言語で書かれた読み物を読みたいと思うようになること」につながる。

3.1.3. 興味深く読めるものを読む

特徴2や4にあるように、学習者は自分が知りたいことが自分の言語能力の範囲内(特徴5)で書かれた読み物、自分が面白いと思う読み物を読む。従って、読みの目的は、学習者によって異なる。きっかけを作るという意味で、教師の説明のもとに多読が授業中に行われる場合も、宿題などで行われる場合もそれは変わらない。これにより達成目標6「何の目的で読んでいるかわかるようになること」が可能になる。

3.1.4. 読み物は95%以上が既知語からなる

特徴5と6で述べられているように多読で扱われる読み物は学習者の言語能力

範囲内の語彙で書かれた、易しい、理解しやすい読み物でなければならない。全テキストの95%（最近の研究では98%（Laufer 1997）が既知の語であるとき未知の語の意味が文脈から推測され、付随的学習（incidental learning）が可能となる。つまり、物語を読み進む中で主目的とされていなかった語彙の学習も行われるということである。学習者の注意は語彙ではなく物語に向けられており、語彙に注意が向けられた場合も物語を読み進む妨げにならない程度である（Hsueh-chao & Nation 2000, Laufer 1997, Nation & Wang Ming-tzu 1999）。

3.1.5. テストはない

特徴7にあるように、読後の理解度チェックなど評価につながるテストは行われぬ。それは、特徴3にあるように学習者がそれぞれ異なる読み物を読んでいるからということと、多読の第1の目標が第二言語での読みに対する積極的な姿勢を学習者に持たせることであるからと言えよう。しかし、個々の学習者が読書記録をつけたり、読んだ本についてクラスで発表したりすることなどは授業に取り入れられている（Bamford & Day 1997, Day & Bamford 1998）。

3.2. 学習法としての多読の利点

多読には、動機付けを高め、語彙、文法の知識を広げ、且つ深め、読みのスピードを上げる利点がある。

3.2.1. 動機付け

Day and Bamford (1998) は、第二言語学習者に読む気を起こさせるもの、即ち読みへの動機付けとなるものを4項目挙げて説明しているが、要約すると以下のようになる。

- 1) 読み物：興味深く、学習者を引きつけるものであり、学習者のレベルに合い、すぐ手に取れる所にある読み物は読む気を起こさせる。
- 2) 読む能力：読む能力の低い学習者は、自分には読めないものと思い込んでいるため読もうとしない。しかし、能力に適したレベルの読み物が見つかれば読むようになる。
- 3) 読みに対する姿勢：「読むことは楽しいし、また新しいこともわかるようになる。従って、読むことには価値がある」という信念を持てば、学習者は読みに取り組む。
- 4) 社会的文化的環境：読むことは価値があるとする環境、そして読みを奨励する環境が学習者に読む気を起こさせる。

彼らはこのうち、特に1) 読み物と3) 読みに対する姿勢が重要であるとしてい

る。

3.2.2. 語彙

第一言語の習得過程で、子供は本の中に出て来る未知の単語の意味を文脈からの推測によって学習していく。緩やかではあるが、第二言語の習得過程でも様々なジャンルの読み物を数多く読むことにより学習者は文脈からの推測という方法で語彙を増やすことができる (Coady 1997, Huckin & Coady 1999, Nation 1990)。しかし、文脈からの推測を可能にする読み物は、学習者の今のレベルより易しいものでなければならない。更に、その読み物には学習者にとっての未知語が繰り返し出現しなければならない (Day & Bamford 1998)。

3.2.3. 文法

多読により学習者は語彙だけでなく文法の力がつく。また、総合的な言語能力が向上するという報告があり、書く能力の向上にもつながるという報告がある (Krashen 1993)。更に、多くを読むことにより書きのパターンに対する気付きが起こり、未知の文型、文法事項を習得するためのレディネスにつながるのではないと思われる。

3.2.4. 読みの速度

多読を行うことにより学習者は読みの速度が増す。速く読むためには、語を見て即座にその意味がわからなければならない。初級段階では、一語一語の意味の理解に時間がかかるので、1つの文を読み終わったときに初めの方に何が書かれていたか忘れてしまっていることもしばしばである。しかし、多くの文を読みこなしていくうちに、語を意味に関連づける速度が増し、語のレベルでの処理から、句や節のレベルでの処理に移行し、読みに速度がつく (Waring 1997a)。多読では、学習者は自分の言語能力範囲内の読み物を読むので、そこに現れる語の大半は学習者にとり既知語である。既知語は繰り返し触れることにより、見て即座に処理できる語となり、読みの速度は高まる。これは、既知語が非常に限られている初級学習者でもそのレベルにあった読み物があれば可能である。

以上、学習法としての多読はこのように多くの利点を備えている。多読は個々の学習者が無理なく楽しく読めるものを読むことを通して、読むことに積極的に関わり、その結果語彙が増し、読みの速度も増し、更に読みに取り組むという良循環を生む学習法だと言える。このようにして第二言語での読みの習慣が身につけば、学習者は言語を学ぶと共に、ひいては外国語での読書習慣を生涯有するこ

とになるだろう (Waring 1997b)。この多読の利点は、日本語教育にも援用できるのではないかと考える。

4. JGR の枠組み

上述の通り多読は読みに多大な効果のある学習法であり、その理論に基づいた GR は英語教育では開発の歴史も古く、多くの出版社から数多く出版されている。対象となる読者のレベルはもとより、年齢や好みも考慮され、6 段階程度の難易度を設け、さまざまなジャンルの読み物がある (Hill 1997)。このような EGR を参考に、JGR の開発を目指した。

以下に、我々が考える JGR の枠組みを述べる。

4.1. JGR の語彙

4.1.1. 段階付け

GR とは、その名の通り、段階付けをされた読み物である。その段階は主に語彙数と読み物の長さによって分けられる。JGR に関する先行研究がないため、Nation and Wang Ming-tsu (1999) などによる EGR 段階付けに関する理論を参考にすることから始めた。市販されている EGR では、この段階付けは 4 から 6 段階となっているものが多いが、The Edinburgh Project on Extensive Reading/EPER では、市販 EGR の作品目録を制作しており、その目録では、収録作品を難易度により 8 段階に分けている (Hill 1997; Day & Bamford 1998)。JGR はこれに従うことにし、レベル A からレベル H の 8 段階を設定した。

4.1.2. 語彙リスト

EGI の段階付けは、語彙を使用頻度の高いものから低いものへと並べた語彙リストに基づき行われている。JGR では、『日本語能力試験出題基準』や国立国語研究所編『日本語教育基本語彙七種』などを参照し、読みに必要な語彙は何かということにも配慮しながら、独自の語彙リストを作成し、段階付けを行った。

EGR では、出版社により多少の違いはあるが、概ね低レベルを 300 語、高レベルを 5000 語前後としてある (共に一冊の読み物に現れる異なり語数)。これに倣って JGR の場合も、初級から読むことができるように、低レベルを 300 語³⁾で読める段階とし、レベル H までのそれぞれのレベルにおける使用語彙数 (異なり語数) も EGR に倣って作品の制作を試みることにする。(表 3 参照)

また、JGR の一番高いレベルであるレベル H を 4500 語とするが、これは上級レベルという意味ではない。上級学習者は日本語母語話者を対象とした読み物を使えろと考えられるので、JGR のレベル H に該当する学習者は中級の学習者と

考えている。

4.1.2.1. 下位語彙

語彙リストの中には、独立した見出し語として扱わない語もある。これは、収録語彙数の多いリストを避けるためである。例えば、自動詞と他動詞のような形が似た語や複合語など、ある程度意味が推測可能な語彙は見出し語に下位を設け、そこに吸収できるようにした。どのレベルに採録するかは、我々の経験や内省を用いて検討し、判断する。

4.1.2.2. 語彙リストの語が作品に占める割合

あるレベルの作品は、該当するレベルの語彙を用いて書かれているわけであるが、作品によって、特定の固有名詞や特殊語彙の必要性が生じてくる。作品の異なり語のうち、該当するレベル以外の語彙を無制限に使わないようにするため、また、1 ページに現れるレベル以外の語を2, 3語に押さえるための操作として、3.1.4 で述べたように、延べ語数の95%以上が既知語、即ち該当するレベルの語であるよう配慮する。

4.1.2.3. 字数

EGR の考え方の中で、語彙のレベル分けと並び大切なのが読み物の長さである。EGR では、読み物の長さを語数で示し、延べ語数が低レベルではおよそ2000語、高レベルではおよそ3万語となっている。日本語の場合は、読みの長さを字数で表すのが慣例となっていることから、JGR でも字数で長さを示すこととした。EGR の語数を日本語に換算した場合、どれほどの字数になるか、原書と訳書⁴の語数と字数を比較したところ、英語の語数のほぼ3倍が日本語の字数に相当するということがわかったので、それを一応のガイドラインとする。

表3 JGRのための語彙レベルと長さ

レベル	異なり語数	延べ字数	ページ数
A	300語	6000	32
B	500語	9000	48
C	650語	14000	48
D	900語	20000	64
E	1300語	34000	64
F	2100語	48000	80
G	2900語	58000	80
H	4500語	82000	96

4.1.3. 漢字

以上は EGR を参考にした枠組みであるが、JGR の場合は、日本語の文字と表記を考慮する必要があり、当然漢字の扱いが問題となる。

日本語学習者が文脈から語の意味を推測するように、漢字語彙の読みと意味を推測することが可能かどうかは今後の研究を待たなければならない。しかし、川口義一(1993)は、漢字の指導にコミュニカティブ・アプローチを取り入れ、文脈から漢字を含む単語の意味を推測させる方法で教育成果を上げている。このことから、漢字を語のレベルで考え、語彙の習得と共通点があるのではないかと考える。また、第一言語習得における漢字の習得から見ても、子供たちは複数の教科書その他の文章、及び日常生活の中で繰り返し触れることによりその漢字を文字として、語として習得していくのではないかと考える。であるならば、日本語学習者は、多読を行うことによって、漢字の知識も増えるのではないかと考える⁵⁾。しかし、漢字には音声化される文字の側面と意味を担う語の側面がある(玉村文郎 1993、松岡 1990)。読み物に現れる漢字が学習者にとって未知のものである場合、文脈からその漢字を含む語の意味は推測されようが、漢字の読みを推測する可能性は低いであろう。振り仮名によりこの点が克服されれば、日本語学習者は多読を行うことにより、漢字も付随的に学習できることになる。日常使われる漢字の数は限られており、また漢字は語の構成要素となっているので語と比べ使用頻度は高い。従って、文脈から漢字を学ぶのは効率のよい漢字学習法になると考え、漢字の扱いを以下のようにする。

4.1.3.1 漢字の扱い

漢字の表意性と品詞を視覚的に捉えやすいという点を考慮し、常用漢字の範囲内で日本人母語話者向けの書物と同じレベルの漢字表記を用いるものとする。ただし、漢字にはすべて振り仮名を振る。その語彙が既知のものである読み手には意味が認識でき、読みの速さと内容認識が高まると考えられるからである。

4.1.4. 文法

文法の過度のコントロールは不自然な文を生みやすいことから、厳密にしなくてもよいとする GR 関係の研究が多い(Nation 2001, Tweissi 1998)。Nation (2001)は、文の長さや構文に関するおおまかなコントロールで十分であるとしている。GR の出版社の資料には、一応の目安として各レベルごとに文法項目についても記載がある。JGR では、語彙の難易度と文法のそれとは連動していると考えられること、また、文法を制約してしまうと文が書きにくいということから、非常におおまかなガイドラインを示すにとどめる⁶⁾。

4.2. JGR の内容

4.2.1. ジャンル

読み手はその興味によって自由に幅広く読み物を選べるように、作品は様々なジャンルにわたって提供されるべきである。小説にも、冒険もの、SF、恋愛もの、探偵もの、ミステリー、その他と多彩である。小説以外にもノンフィクションとして、歴史もの、動物もの、スポーツ関係その他題材は多岐にわたる。

4.2.2. 書き換え作品と書き下ろし作品

EGR では、古典の名作を易しく書き換えたものが多い。優れた作品であるという評価を得ている名作のストーリーの面白さが読み手の興味を引きつけ、読んでみようという動機付けとなっている。また、書き換えの手法として、元の物語全体をより易しい文に書き換えるものと、元の物語中の主要人物や興味深い逸話に照準をあわせてそれを中心に書き換える手法の二通りの方法がある。Hill (1997) は後者を勧めている。

一方、書き下ろし作品は、低いレベルの読み手向けに多く見られる。それは、書き換えでは既存の作品の内容を損なわずに、語彙数の少ないレベルの読者が読めるように書き換えることが難しいからである。

このように、それぞれのレベルにあった書き方で作品をそろえることが肝心である。

4.2.3. 装丁

教室内で読むだけでなく、むしろ読み手が自主的に、楽しみのためにどこでも読めるようにということを考え、持ち運びに便利な A6 サイズを採用する。

4.2.4. 挿絵

本の挿絵は大きな役割を担う。特に低いレベルの GR では、挿絵が語彙や内容の理解を助ける働きをする。そのようなレベルの本では、各ページに挿絵を入れることが好ましい。

4.2.5. 巻末注

既知語 95% 以外の語彙については、本文中に出現したものを太字で示し、挿絵などで意味を示せないものは巻末注に取り上げ、日本語で説明する。

5. JGR の開発状況

以上の枠組みに即して JGR 開発に着手した。以下にその現況を報告する。

5.1 語彙リスト

8段階（AからH）のうち、AからEの5段階がほぼ完成している。

5.1.1. データベース

データベースとして『日本語能力試験出題基準』の語彙リスト（1～4級）の語を入力、これをもとに、『日本語教育基本語彙七種』他の文献、日本語学習用教科書、参考書、文法書、辞書、辞典類、Oxford Bookwormsの語彙表⁷⁾を参考に、頻度、ジャンルなどを考え各レベルの語彙を選択した。

5.1.2. 語彙選択基準

GRは、制限された語句を使って種々多彩な物語を書かなければならない。とくに下のレベルでは、1) 極度の制限があるため、同義語、類義語の選出を控え、使用頻度の高いものを1つだけ選ぶ。2) 身近な生活や、日常的な行動・感情・思考などを表す語で、かつ、話し言葉と書き言葉の両方に使えるもの、物語の構成上よく使われると判定したものを優先させる、などの選択基準を設けた。また、『日本語能力試験出題基準』の語彙表になくてもJGRには必要と判断した語彙は、JGR独自の選択語彙として語彙リストに載せた。

5.1.3. 下位語彙

前述のとおり、語彙リストは見出し語に下位を設け、関連語、類似語、派生語等を吸収できるようにした。また、自動詞・他動詞の対応のある動詞は、一方がレベルA、B、Cに選出された場合、他方は下位としてレベルDに自動的に組み込まれるというルールを作った。

表4はレベルAの一部である。見出し語番号88の「気持ち」は能力試験3級の語彙である。次の「気持ちいい」には番号がなく、備考欄に「下GR」と記されている。GRは、能力試験の語彙表にはないJGR独自の選択語彙であることを意味する。また、「下」は下位に分類された語彙であることを示す。「気持ちいい」を物語には必要な一語とし、「気持ち」と「いい」（ともにレベルA）がわかれば、「気持ちいい」は類推できるであろうと考え、「気持ちいい」を見出し語ではなく下位語彙とした。

次の「着物」は能力試験3級の語彙であるが、番号がなく備考欄に「下」とある。91に「着る」があり、「もの」もレベルAに選択されており、「着る」「もの」がわかれば「着物」は類推可能と考え、下位語彙とした。

表5（レベルD）では、「合わせる」「生かす」はともに番号がなく、備考欄に「下」とある。それぞれ、自動詞「合う」（レベルA）、「生きる」（レベルC）の

他動詞である。「生き返る」「生き方」にも番号がない。ともに物語に使いたく、また、類推可能と考え、JGR 独自の選択語彙として備考欄に「下 GR」と記した。

表4 レベルA

見出し語番号	ごい	語彙	能力試験	備考
88	きもち きもちいい	気持ち 気持ちいい	3 なし	下 GR
89	きょう	今日	4	
90	きょうだい	兄弟	4	下
91	きる	着る	4	
92	きもの	着物	3	
	きる	切・斬る	4	

表5 レベルD

見出し語番号	ごい	語彙	能力試験	備考
6	あわせる	合わせる	2	下
	あわてる	慌てる	2	
7	あんない	案内	3	下 下 GR 下 GR
8	いがい	以外	3	
	いかす	生かす	1	
	いきかえる	生き返る	なし	
	いきかた	生き方	なし	

リストは絶対的なものではなく、残るレベル (F~G) の語彙を選択していく中で、また、作品を制作していく過程で、見直し、修正が必要になると考えている。

5.2. 試作品

3作できているが、すべて書き換えである。一作目は、レベルA用の作品として、芥川龍之介の『蜘蛛の糸』に取り組んだ。物語の展開が直感的で理解されやすいであろうし、異なり語も少なそうで、初級学習者用にふさわしいと判断したからである。しかし、実際には、「既知語 95%」という数値達成も、長さ調整も簡単ではないことがわかった。

二作目の『横浜ミステリー』は、EGR *Mystery in London*⁹⁾ の翻案である。一作目の経験から、「既知語 95%」や「必要な長さ」という条件にあう作品とはどのようなものかを知るために、出版社 (Oxford University Press) の許可を得て翻案を試みた。英語と日本語の違いから何度も書き直さなければならなかったが、EGR を訳せば同レベルの JGR になるとは言えないことがわかった⁹⁾。結果的にレベルDの作品となった。

三作目は『さようなら。ぼくの魔女』で、現役のシナリオライターの許可を得て、シナリオから JGR 用物語に書き換えた。前2作の経験を踏まえた結果、「既

知語 95%」と「必要な長さ」の両条件を十分に満たすレベル D の作品になった。

5.2.1. 作業手順

作品は以下 1) から 4) の工程で制作した。即ち、1) Oxford Bookworms のガイドライン (Hedge 1988) ¹⁰⁾ を参考に書き換え、2) 書き換えたものを形態素分析ソフト「茶筌」で分析、3) 該当するレベルの JGR 語彙リストに照合、4) 作品内の語彙を調整して 95% に近づけた。同時に、リスト以外の語彙、つまり 95% 以外の語彙や長さ、文法にも配慮しながら、作業を進めていった。

5.2.2. 既知語 95%

作品の制作過程で、何が「既知語 95%」に含まれるのかが問題になった。語彙リストに助詞は含まれていない。しかし、物語中、助詞の占める比率は高く、助詞を含めなければ「既知語 95%」は不可能である。一方、Oxford Bookworms の語彙リストには冠詞や前置詞も集録され、当然、95% に含まれている。また、リストにない固有名詞も 95% に組み入れられている。

結論として、助詞・助動詞を文法項目ととらえ、『日本語能力試験出題基準』を参考に各レベルに対応させることにした。また、「既知語 95%」には、助詞、助動詞、固有名詞、数字、キーワード (総語数の 1% 以上を占めるもの) が含まれるとの方針をたてた。

5.2.3. 学習者からの声

3 作品を身近な学習者 ¹¹⁾ に読んでもらい、読後の感想と意見を聞いた。次のような声が寄せられている。

- ・ 漢字がわからないというコンプレックスと、わからないから読めないという心配を感じずに読むことができた。(フィリピン：主婦)
- ・ ストーリーが面白くて、辞書がなくても読める。読めるから、もっと読みたくなる。読みたくなるから、読めてしまう。その繰り返して最後まで読んでしまった。(韓国：主婦、フィリピン：主婦、ルーマニア：留学生)
- ・ 電車の中で日本人が読んでいるようなサイズの、縦書きで漢字がたくさんある本を、私も電車の中で読んでみよう。／読んでみた。(イラン：社会人、中国：研究生)

概ね好意的であるが、三作目に関しては、読みきれなかった学習者がいたようだ。27,000 字 ¹²⁾ と長い上、挿絵がないことなど原因が考えられるが、なお書き換えの工夫が必要である。同時に、長い読み物の場合、読み一般に対する学習者の姿勢が関わってくるようだ。「読むのは好きじゃないから、本はけっこうです。」

という学習者もいた。

6. 今後の課題

語彙リストを完成し、各レベルの作品を数多く制作しなければ JGR は机上の空論となる。JGR を確立するためには、時間と労力が必要であり、これらをどのように得ることができるかが今後の大きな課題である。

まず、語彙リストであるが、レベル A から E までは前述のとおり能力試験の語彙表をデータベースに、我々が選択した。残るレベル (F~H) は語彙数が飛躍的に増えるため、広い範囲から多くの目で選びたい。同時に、戦後書かれた小説、エッセーなどから語彙コーパスを作成¹⁹⁾、頻度を参考に語彙選択にあたりたい。

次に、作品制作であるが、書き換えに関しては、著作権、作品選び、書き換え作者の問題がある。書き下ろしに関しては、JGR の枠組みに沿った作品を書く作家が必要となる。同時に挿絵を描く人も見つけなければならない。

さらに、英語教育などでの知見を日本語教育において検証し、語彙リストと JGR の枠組みの妥当性を検証するためにも、日本語学習者からのフィードバックが必要であるが、それをどのように得るか考えなければならない。

以上に加えて、作品の語彙と JGR 語彙リストを簡単に照合できるソフトの開発が必要である。試作品の照合は「茶筌」とエクセルを使用した。最終的には人の手が多分に必要であった。

7. おわりに

我々の研究グループは、GR の有効性を熟知する一人の英語教師 (英語母語話者) の疑問、「なぜ日本語の GR がないのか」から生まれた。4年間、月一度のミーティングを重ね、日本語学習者でもある英語教師 (英語母語話者) たちからの期待と励まし¹⁴⁾を得てようやく試作品の完成にこぎついた。その作品を読んできた人の多くが地域の日本語教室に通う在住外国人 (地域の学習者) である。

地域の学習者に対して行われた文化庁のアンケート (2001) の結果によると、回答者の 5 割近くが「日本人とほぼ同様に会話と読み書きができる」ことを目標にしているという。無理なくスラスラ読める本があれば、このような学習者も楽しみながら読む力を、ひいては日本語能力全般を高めることができる (Krashen 1993) と確信している。

学習の場や機会の有無に関わらず、日本語を学びたい外国人や日本語を必要とする人のために、「教科書」ではない楽しい「読み物」の提供を目指して、JGR 研究開発を進めていきたい。

注

- 1) 深田・小林・出口 (1990) では、「extensive reading」を「多読」と訳し、「intensive reading」すなわち精読・熟読とは対照的な読みであるとしている。従って、読みの一方法としての「extensive reading」は日本語教育でいう「多読」(日本語教育学会 1990, 松井嘉和 1997) と同義に扱うことができる。しかし、英語教育における「多読」では、学習者に合ったレベルと好み、及び読みの量を重視する。この点は従来の日本語教育における「多読」と異なる。
- 2) ここでは、第二言語/外国語としての英語教育における多読について論じるが、多読は英語教育に限らず、フランス語、スペイン語、ドイツ語教育などでも実践されている。各国語の GR に関しては、CILT(Centre for Information on Language Teaching and Research)のホームページwww.cilt.org.uk、また、外国語としてのフランス語、スペイン語教育での多読学習の実践報告に関しては、ER (extensive reading) のホームページwww.extensivereading.netを見られたい。
- 3) JGR が存在しない現時点では、EGR の段階付けを取り入れて JGR 作品を制作することとするが、将来的に、日本語にもこの数値が使えるか否かの検証が必要である。
- 4) 複数の英米の小説の原書の語数とその日本語訳の文字数を数えた。
- 5) 成人学習者の場合は学習期間も限られ時間的制約もあるだろう。非漢字圏の学習者は漢字語彙習得に語彙習得以上の時間が必要とも思われる。それだからこそ、自律学習用教材として振り仮名が付き、学習者のレベルにあった、興味深く読める多読用の読み物が有効なのではないかと考える。
- 6) 初級の前半をレベル A、B、後半を C、D、レベル E 以降 H までを中級と考えている。レベル A、B : 動詞の形として、辞書形、ます形、て形、ない形、た(たら) 形を含む。連体修飾節は認めるが、文の形としては単文を多用する。レベル C、D : 動詞の形として、受け身形、命令形、可能形、意向形、中止形、仮定形、敬語の一定の動詞の形を含む。文の形としては複文を含む。レベル E ~ H : 動詞活用形や構文の制限は設けないが、日常生活の中で頻繁に見聞きする、いわゆる高頻度構文を取り入れる。
- 7) EGR は、Oxford University Press 他から出版されているが、Oxford の語彙表のみ入手できた。
- 8) *Mystery in London* は、250 語レベルの作品である。
- 9) 例えば、Is Jack the man you want? の want は日本語では一語にならない。また、killer の訳語として選んだ「殺人犯」は日本語の場合、初級の語彙とは考えられない、などの問題があった。

- ¹⁰⁾ Oxford University Press は、作品を書く人のために手引書を用意している。
- ¹¹⁾ 留学生 7 名、地域の学習者 12 名 (母語は 10 言語)。全員が中級以上のレベルだが、地域の学習者は「話す」と「読む」の能力に差がある人が多い。
- ¹²⁾ 『蜘蛛の糸』は 3895 字、『横浜ミステリー』は 5464 字である。
- ¹³⁾ テキストファイルで電子出版されている小説など数十冊から語彙コーパスを作ることを考えている。
- ¹⁴⁾ “There is a lack of level-appropriate texts for pleasure-reading available to us foreigners.” と嘆く Mary Sisk Noguchi は、JGR 開発への期待を Japan Times 2002 年 4 月 26 日付の彼女のコラム Kanji Clinic に書いている。

参考文献

- Bamford, J. & Day, R. R. (1997). "Extensive Reading: What is it? Why bother?" *The Language Teacher*, 21, 5, pp. 6-12
- Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J. (1997) "L2 Vocabulary Acquisition through Extensive Reading." In J. Coady & Huckin, T. (Ed.) *Second Language Vocabulary Acquisition*. pp.273-290. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day & Bamford, (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedge, T. (1998). *Oxford Book Worms*. Oxford University Press.
- Hill, D. R. (1997). "Graded (basal) Readers – Choosing the Best." *The Language Teacher*, 21, 5, pp. 21-27.
- Hsueh-chao, M. H. & Nation, I. S. P. (2000). "Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension." *Reading in a Foreign Language*, v13 n1, pp. 403-30.
- Huckin, T. & Coady, J. (1999). "Incidental Vocabulary Acquisition in A Second Language." *SSLA*, 21, pp. 181-193.
- Krashen, S. D. (1993). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Laufer, B. (1997). "The Lexical Plight in Second Language Reading: Words You Don't Know, words You Think You Know, and Words You Can't Guess." In J. Coady & Huckin, T. (Ed.) *Second Language Vocabulary Acquisition*, pp.20-34. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley MA: Newbury House.
- Nation, P. (1997). "The Language Learning Benefits of Extensive Reading." *The Language Teacher*. 21, 5, pp. 13-16
- Nation, I. S. P. & Wang Ming-tzu, K. (1999). "Graded Readers and Vocabulary." *Reading in a Foreign Language*, 12 (2), pp. 335-380.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Twessi, A.We. (1998). "The Effects of the Amount and Type of Simplification on Foreign Language Reading Comprehension." *Reading in a Foreign Language*, 11, pp. 121-145.
- Waring, B. (1997a). "Graded and Extensive Reading--Questions and Answers." *The language teacher Online*. 21.5. www.jalt.org/tlt.
- Waring, B. (1997b). Introduction. *The Language Teacher Online*. 21, 5. www.jalt.org/tlt.
- 川口義一(1993)「コミュニケーション・アプローチの漢字指導」
『日本語教育』80号 pp. 15-27
- 国際交流協会・日本国際教育協会 (1994)『日本語能力試験出題基準』凡人社
国立国語研究所(1982)『日本語教育指導参考書9 日本語教育基本語彙七種比較
対照表』大蔵省印刷局
- 玉村文郎 (1993)「日本語における漢字—その特質と教育—」『日本語教育』
80号 pp.1-14
- 深田淳・小林ミナ・出口香 (1990)「多読による読解力養成—理論とCALL教材
開発—」『平成2年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.62-66
- 松井嘉和 (1997)「読解教育」『日本語教育』94号 pp. 80-84
- 松岡弘(1990)「技能別の指導」『日本語教育ハンドブック』(日本語教育学会編)
大修館書店 pp.72-74
- 村木新次郎 (1997)「語彙教育」『日本語教育』94号 pp. 75-79
- 奈良先端科学技術大学院大学情報科学研究科自然言語処理学講座
(松本研究室) (1999, 2000)『日本語形態素解析システム茶釜(ChaSen)
version 2.1 for Windows』

(*1 桜丘女子中学・高等学校 *2 玉川大学 *3 朝日カルチャーセンター *4 日本大学)