

透過閱讀的字彙習得與持久記憶 協働閱讀活動及音讀法兩種指導法之嘗試

顏甄* 張世明** 劉紹萍***

中文摘要

調查顯示，日本語學習者為背誦日文單字相當辛苦，能力差者因背誦無聊，學習意願降低，甚至放棄，導致字彙能力低落。而字彙能力與閱讀能力息息相關，為提升學習者閱讀能力，尋求有趣又有效果的指導法，讓學習者自然而然地習得字彙並持久記憶有其必要。而根據文獻資料顯示，認為透過閱讀習得字彙，較能了解字彙意思。因此本稿決定透過閱讀方式，比較藤井之協働閱讀活動及鈴木之音讀法對字彙習得及持久記憶之效果，並觀察及檢測兩種指導法之學習效果。

結果顯示兩種指導法均有效果。協働組學習效果依序為：字彙使用能力、字彙意思、漢字讀法。音讀組學習效果依序為：漢字讀法、字彙使用能力、字彙意思。此外，根據問卷調查顯示，協働閱讀活動因較具有趣味性為學習者所接受；而 B 組學習者則在口頭調查表示如將音讀法納入協働學習，應可增加學習樂趣。願將此做為今後的課題，做更深入的探討。

關鍵字：字彙習得及持久記憶、協働閱讀活動、音讀法、t 檢定、百分比

顏甄：大仁科技大學應用外語系助理教授

張世明：大仁科技大學應用外語系助理教授

劉紹萍：大仁科技大學通識教育中心講師

A Trial of Two Kinds of Read-Aloud Instruction and Collaborative Reading Activities Through Vocabulary Acquisition and Lasting Memories

Jean Yen*, Shih Ming Chang** and Shau Ping Liu***

Abstract

According to our investigation, Japanese language learners usually took toilsome in vocabulary reciting, it was boring for the most learners of lower learning capability to recite Japanese vocabulary, this situation resulted in learners gave up learning finally. Some related literatures have indicated that reading ability is deeply affected by vocabulary acquisition, this study proposes to observe not only the effects of Fuji read-aloud instruction and Suzuki read-aloud instruction, but also the collaborative reading activities, and planning to analyze whether these two reading instructions have significant effect on vocabulary acquisition and lasting memories or not.

The results of student t-test conclude that two reading instructions as mentioned above have significant positive effects, and the learning effects of collaborative reading activities, including utilization of vocabulary, reading comprehension and pronunciation of Kanji, the group B learners reflected that learning process will be more interesting if these two kinds of read-aloud instruction were incorporated with the collaborative reading activities.

Key words: vocabulary acquisition and lasting memories, collaborative reading activities, read-aloud instruction, student t-test, percentage

Both * and ** are assistant professor, Department of Applied Foreign Language, Tajen University

***** is Lecturer, Center for General Education, Tajen University**

読みを通しての語彙習得と定着

ピア・リーディングと音読指導法による二つの指導法の試み

顔甄* 張世明** 劉紹萍***

要旨

調べによると、日本語学習者は語彙の暗記にずいぶん苦勞している。できの悪い学習者は暗記のつまらなさに耐えられず、学習意欲が低下するとともに、語彙力も次第に低下していく。語彙力が読解力とも密接に関係しているので、学習者の読解力を高めるには、有効な指導法を探求し、自然に語彙を習得、定着させることは何よりの急務である。先行研究によれば、読みを通しての語彙習得の方が文脈を介さない学習方法より優れていると考えられるので、本稿では読みを通し、藤井のピア・リーディングと鈴木の音読法を比較、どちらの指導法が語彙習得、定着の効果につながるかを調べる。

その結果、二つの指導法とも効果が見られ、三つのジャンルにおけるピア・リーディング習得効果の順位は語彙の使い方、語彙の意味、漢字の読み方の順で、音読法の順位は漢字の読み方、語彙の使い方、語彙の意味の順であった。また、アンケート調査から、学習者はピア・リーディングに興味を覚え、学習手段として採用したいと考えていること、インタビューからは、音読法をピア・リーディングに取り入れれば、よりよい指導法になるはずだと分かった。

〔キーワード〕：語彙習得と定着、ピア・リーディング、音読法、
t検定、パーセンテージ

読みを通しての語彙習得と定着

ピア・リーディングと音読指導法による二つの指導法の試み

1.はじめに

語彙力と読解力の関係について、国際交流基金・日本国際教育協会(2002)では、読解を支える下位能力として、「言語知識とその使用」、「内容知識（世界知識とも言われるもの）とその使用」、「読み行動の管理、実行に関する知識とその使用」を紹介し、「言語知識とその使用」の中の「言語構造知識」の一つとして「語彙」をあげている。また、森(2003)によると、語彙力と読解力は、相互に依存していて、語彙力が高ければ、読解力が高まるとあり、小森他(2004)でも既知語率と文章理解課題の間には、強い相関が認められたと述べられている。

このように語彙力がこれほど重要であるにもかかわらず、Nagy、Anderson & Herman(1987)は学校の語彙指導で学ぶ語彙の数は非常に限られていると指摘している。また、ウィイ諸石(2006)も大学における日本語教育の読解授業において、内容理解を目的とした読解指導だけでは語彙の習得率が不十分であることを明らかにしている。学習者の問題は語彙不足だけでなく、語彙学習の要領を得ないことにもある。彼らの問題を解決するには、無理矢理に語彙を丸暗記させることでなく、森(2003)が指摘したように、第二言語の語彙指導のポイントの一つを運用し、いろいろな方法を使い、学習者の興味を高め、自分で語彙が学べるようにすることである。

ところで、語彙習得について、Anderson & Nagy(1991)は、読みを通して

語彙を学ぶのがいい理由として、語彙の意味を文脈の中で習得できるからと述べている。Krasheh(1993)は、教室外での読書は新しく習った語を違う文脈で学習する機会を増やし、語彙を豊かにするとし、Koda(1994)は、第二言語学習者は読みを通して話し言葉、書き言葉の多くを学ぶため、第二言語での読みの習得とは、文字の解読に加え、新しい言語知識を習得することを意味すると考えられるとしている。そしてNagata(1999)も正しい答えをすぐに与えるよりは、語の意味を類推させたほうが認知的処理が深まり、よりよい学習につながると述べている。

しかし、単に読解授業の中に取り入れ、語彙を指導し、習得させるだけでは足りない。学習者の興味を高め、それを持続的に記憶させておくことも大事である。よって、筆者は語彙指導に当たって、単なる語彙の意味を指導するでなく、読みを通し、学習者の興味を引き出し、要領のいい語彙習得、定着方法を身につけさせることを心がけている。そこで、入手した読解授業を通しての語彙習得、定着に関する論文資料が二つある。それは藤井(2011)のピア・リーディングと鈴木(2012)の音読法である。二つの指導法を比較分析し、どちらの指導法が語彙習得、定着効果につながる上、学習者の興味を高め、進んで自分で積極的に語彙学習に取り組めるようになるのかを見出すことが本稿の目的である。

2. 先行研究とその検討

研究の手始めとして、まず、読解授業に語彙習得、定着を取り入れた実践研究に関する論文資料をまとめ、本稿の参考とする。

2.1 先行研究

藤井(2011)は読解のピア・リーディングが語彙の習得に与える影響を観察するため、超上級レベルの学習者を対象に、教師主導の一斉読解授業とジグソー学習を交互に行い、二つの読解活動による語彙の習得、定着に差があるかどうかについて考察している。t検定の結果、両者の間には有意差が見られ、しかもジグソー学習は一斉授業より語彙をよく記憶していたという結果が得られたという。また、アンケートの回答によれば、ジグソー学習は学習者の能動的な読みや自律的な語彙学習の促進、知識及び情報の獲得が観察され、さらに、学習者の学びの達成感や他者による自己受容が学習動機に結びつく可能性が高いことが確認されたとしている。しかし、その一方で、語彙や表現の説明は教師主導で行ったほうが効率的だとも指摘している。

鈴木(2012)は文章の内容理解後に行う「定着を目的とする音読」に焦点を当て、音読指導が、学習者の語彙習得に役立つかを考察するため、初級後半から、中級前半までの留学生 10 名を対象に 9 回の読解授業を行い、調査している。その結果、音読指導は語彙習得に長期的な効果があることが明らかになったが、音読が語彙習得に十分な効果を発揮するためには、内容理解がしっかりと行われた上で、十分な回数を行うことが必要条件であると思われると述べている。

2.2 先行研究に対する検討

ここで先行研究について検討を加えてみる。

藤井の実践で行ったジグソー学習は広義のピア・リーディングである。館岡(2005)によると、ピア・リーディングには狭義のものと広義のものがある。狭義のピア・リーディングは学習者同士が助け合いながら対話的に問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動と定義される。一方、「広義のピア・リーディング」は理解の過程に限らず、産出の過程も含めて「過程重視」のピア・リーディングといえることができる。ジグソー・リーディングは読みの過程を仲間と共有するものではない。むしろ、仲間と異なったテキストを読むことによって異なった情報を得、そのインフォメーション・ギャップを利用した活動である。その共有過程は産出の過程である。よって、ジグソー学習は広義の協働的学習の一種と言える。それはテキストの量が膨大な場合によく使われ、一つのテキストをグループのメンバーの数に分割し、メンバー全員にそれぞれ分割した一部を配布し、読ませることで行われる。

しかし、本稿の取り扱う教材はわずか600字くらいの文章で、分割する必要がない。よって、協働的学習として、取り入れたのは「狭義のピア・リーディング」である。そして、取り扱う文章が短いので、グループの人数は二人とした。なお、藤井の考察に語彙や表現の説明は教師主導で行ったほうが効率的だとあったので、本稿の授業前半では、基本的に教師主導の一斉読解授業を行い、語彙、表現などを説明することにした。

一方鈴木は、音読によって語彙習得に十分な効果を発揮するためには、内容理解がしっかり行われた上で、十分な回数を行うことが必要条件であると指摘している。そこで、本稿では問題用紙で学習者の内容理解度をチェックするほか、教師による一斉読解で学習者の内容理解の深化を図る。その際、語彙、表現のほかに、文章の内容をも説明する。そして、音読の回数について、望月、牧野、相沢(2003)でも音読指導での語彙知識の獲得には最低6回の単語との遭遇が必要だとあるので、本稿ではBクラス(音読法)の学習者に音読指導を6回行うことにした。

なお、鈴木の研究対象は初級後半から中級前半までで、一斉授業の指導法として黙読法を使っている。本稿での学習者はN3レベルで、顔(2008)でも黙読法が中級入門から中級前半までの学習者の読解力につながっているとあるので、一斉授業の指導法として、あえて黙読法を取り上げた。最後に、鈴木は音読の効果が短期的に持続するか、長期的に持続するかを観察するため、それぞれ事後テスト(事前テストの二週間後)、遅延テスト(第十回の授業時)を行っている。本稿は語彙の長期記憶をより精密に測るため、鈴木の遅延テストのタイミングを改善することにした。と言うのは、鈴木は第十回の遅延テストで第一回から第七回までの文章に用いられている語彙を対象としたため、課毎の時間間隔が違ってしまふ。それで、本稿において、学期の後半で週毎に確認テスト(=鈴木の遅延テスト)を行う、これは即ち課毎に事前テストの八週間後に確認テストを行うということである。

語彙テストの分析に当たっては、藤井、鈴木ともに「対応のある t 検定」を用いている。本稿においても語彙テスト調査の結果が意味するものを正確に読み取ったり、伝えたりするため、同じ方法を取り入れることにした。

3. 研究課題

本稿の研究課題は以下の二点である。

(1)N3 段階において、ピア・リーディングと音読指導法と、どちらが語彙の習得、定着につながるかを考察する。さらに、語彙の習得内容を漢字の読み方、語彙の意味、語彙の使い方など三つの点に分け、二つの指導法の間に如何なる差異が見られるかについて、考察する。

(2)二つの指導法を比較分析し、どちらの指導法がより学習者の興味、学習意欲を引き出すことができ、語彙の学習手段として好まれ、採用を望むかを究明する。

4. 実践調査

4.1 実践群と期間

本稿の実践群(以下、「学習者」と呼ぶこととする)になるのは大仁科技大学応用外国語学科日本語組 3 年 1、2 クラスに在籍していた生徒 48 名(2013 年度時点)である。彼らを対象に一学期の語彙習得を取り入れた読解授業実践を行ったわけである。本稿の目的は語彙の習得、定着を目指すと言っても、読解という手段を通すので、クラス分けに当たっても、やはり学習者の読解力に基づくことにした。プレ・テストとして用いたのは『新日本語能力試験 N3 文法模擬考題』から取り上げたもので、その文章から試

験問題を作り、学習者に文章を読ませ、問題に答えさせた。その結果、百点満点中平均点は 39 であった。60 点を百点に換算すると、基準点は 31.67 となる。よって、学習者の平均読解力は N3 段階にあると言えよう。

プレ・テストを基準にして、読解力のバランスが取れるように学習者を A クラス(ピア・リーディング)と B クラス(音読法)に分けた。その分けた結果をさらに「対応のある t 検定」で分析し、2 クラスの読解力に差があるかを判定した。その結果は表 1 のようであった。

表 1 A—B プレ・テスト平均点、標準偏差、t 値

A-B	平均点	標準偏差	t 値	自由度	有意確率 (両側)
統計量	Mean	S.D	t	d.f	Sig.(2-tailed)
結果	3.3333	16.8746	0.968	23	0.343

ここで帰無仮説 H_0 を設ける。

帰無仮説 H_0 : A、B2 クラスの間にプレ・テストの点数に有意差はない。

そして、A、B2 クラスのサンプル資料によって、t 値を求め、有意水準 α が 0.05 の条件において、「対応のある t 検定」で分析を行ったところ、t 値は 0.968 となった。これは帰無仮説 H_0 が棄却されず、A、B2 クラスのプレ・テストの点数に有意差がなかった、即ち 2 クラスの読解力に差がなかったことを示している。

4.2 指導法と具体的な授業デザイン

本稿は藤井、鈴木の研究をふまえ、読解授業において、語彙習得の指導法として、ピア・リーディングと音読法を取り上げ、従来の研究のように読みを深めることに焦点をあてるのではなく、二つの指導法のどちらが語彙の習得、定着につながっているか、より学習者が採用を望むかを考察し、それぞれの指導法の意義を考えるものである。

学期の前半は七回の授業実践を行ったが、週毎に一コマ(100分)である。その指導の手順は大きく六つのパートに分かれている。

パート1：事前テストを行い、これで学習者が授業を受ける。

パート2：扱う文章を学習者が各自黙読法で読み進める。分からないところがあれば、質問を出し、教師がそれに応答する。

パート3：問題用紙を配布、学習者に問題を解答させることで学習者の内容理解度をチェックする。鈴木では、内容理解を確認するため、教師が本文の語彙、文法、文型、内容理解を説明するという方法を使っていたが、本稿では次のパート4の教師による一斉授業のほかに、問題用紙も使い、より客観的な内容理解度のチェックを図る。

パート4：教師による一斉授業で、教師が語彙、文法、文型表現

の説明を行ったり、要点を確認したりしながら、問題の解答、及び解説を行う。これで、学習者の内容理解が一層深まるはずである。

パート 5：それぞれの指導法に入り、A クラス(ピア・リーディング)なら、同じグループのメンバーで文章を読みながら、漢字の読み、語彙の意味、使い方について話し合いながら確認していく。教師が几間巡視をし、助けが必要なときに介在する。B クラス(音読法)なら、教師に従い、文章を 6 回音読した。これは望月、牧野、相沢(2003)に、音読指導で語彙知識の獲得には最低 6 回の単語との遭遇が必要だとあることによる。

パート 6：クラス全体で教師が質問を受けたり、改めて漢字の読み方、語彙の意味、使い方の確認を示したりする。

4.3 教材の選択と語彙テストの作成

読解教材として、学習者の読解力に合い、一コマ(100 分)で全てが扱えるものがあると考え、海老原 (2010) による『新日本語能力試験 N3 文法模擬考題』の「問題Ⅲ文章」の部分を取り上げることにした。

本稿の語彙テストは事前テストと確認テストがある。事前テストは学期の前半で週毎に学習者が授業を受ける前に、当文章に用いられている語彙能力を測るもので、確認テストは学習者の習得した語彙が八週を経て、どの程度定着したかを確認する手段として、学期の後半で週毎に行うものである。

伊東(2008)によると、語彙力の構成要素として文字、音韻にかかわる知識、意味や概念にかかわる知識、語構成、語形成にかかわる知識などがある。一方、文章読解に必要なスキルについては、井上(1988)は次のような下位のスキルから構成されていると考えている。

- ①読みの基礎としての、言語要素(音韻・文字・語彙・文法)についての知識及びそれを運用するスキル
- ②文脈における「語」の意味・機能を正確に理解するスキル
- ③文構造(主―述、修飾―被修飾の対応など)を正確に理解するスキル
- ④文章構造(指示語、接続語、比喩、例示、理由、根拠、キーワード、段落間の関係など)を正確に理解するスキル
- ⑤文章を要約するスキル
- ⑥文章のこれから先の展開を予測し、仮説を立てるスキル

以上において、その中に語彙力として要求されるのは音韻、文字、語彙についての知識及びそれを運用するスキル、文脈における「語」の意味・機能を正確に理解するスキルである。これを伊東(2008)に照らせば、文字、音韻、意味、概念にかかわる知識に該当する。ゆえに、本稿は語彙テスト

を作成するに当たって、文字、音韻、意味、概念にかかわるものを取り扱うことにした。その項目としては、漢字の読み方、語彙の意味、語彙の用法など三つのジャンルが考えられる。そして、統計の便宜上、それぞれを33点満点とし、合わせて99点となるようにした。

4.4 調査方法

まず、N3段階において、ピア・リーディングと音読法と、どちらが語彙の習得、定着につながるか、A、B2クラスの語彙事前テスト(1~7週)の成績の平均点と、期末に行った語彙確認テスト(9~15週)の成績の平均点を、それぞれ「対応のあるt検定」で分析する。それによって調査の結果が意味するものを正確に読み取り、客観的に評価したりすることができる。次に、A、B2クラスの語彙確認テストの平均点において、漢字の読み方、語彙の意味、語彙の使い方などの得点を調べ、それをパーセンテージで示し、それぞれの順位を並べ、A、B2クラスの間、この三つの点において、如何なる差異が見られるかを考察する。それから、アンケート調査を行い、どちらの指導法がより学習者の興味、学習意欲を引き出すことができ、語彙の学習手段として好まれ、採用を望むかを究明する。そして、調査で不足しているところにインタビューを加え、より精細で綿密な考察を図る。

4.4.1 2 クラスの語彙事前テストと語彙確認テストの実証結果

本節では二つの指導法のどちらが語彙の習得、定着につながるかを測った部分に焦点を当てる。その方法として、AクラスとBクラスと、それぞれの語彙事前テスト、語彙確認テスト成績の平均点を「対応のあるt検定」で分析するという形をとった。その結果を示すと表2、表3のようになる。

表2 Aクラスの事前、確認テストの平均点、標準偏差、t値

Aクラス	平均点	サンプル数	標準偏差	t値	自由度	有意確率
事前テスト	40.6667	24				
確認テスト	64.0042	24				
結果	-23.3375		15.3797	-7.434	23	.00

まず、Aクラスの部分について、帰無仮説 H_0 を設ける。

帰無仮説 H_0 : Aクラスの事前テストと確認テストの平均点に有意差はない。

そして、Aクラスのサンプル資料によって、t値を求め、有意水準 α が0.05の条件において、「対応のあるt検定」で分析を行ったところ、t値は-7.434になった。これは帰無仮説 H_0 が棄却された、即ち、Aクラスの

事前テスト、確認テストの平均点に有意差が認められ、しかも確認テストの平均点の方が高いことを示している。

表3 Bクラスの事前、確認テストの平均点、標準偏差、t値

Bクラス	平均点	サンプル数	標準偏差	t値	自由度	有意確率
事前テスト	37.3333	24				
確認テスト	55.8000	24				
結果			14.7861	-6.118	23	.00

次にBクラスの部分について、帰無仮説 H_0 を設ける。

帰無仮説 H_0 : Bクラスの事前テストと確認テストの平均点に有意差はない。

そして、Bクラスのサンプル資料によって、t値を求め、有意水準 α が0.05の条件において、「対応のあるt検定」で分析を行ったところ、t値は-6.118になった。これは帰無仮説 H_0 が棄却された、即ち、Bクラスの事前テスト、確認テストの平均点に有意差が認められ、しかも確認テストの平均点の方が高いことを示している。

以上の分析から見れば、A、B2クラスとも、事前テストと確認テストの平均点に有意差があると認められた。これはA、B2クラスの教授法とも学習者の語彙の習得や定着につながっていることを示している。

4.4.2 2クラスにおける漢字の読み方、語彙の意味、語彙の使い方の習得順位

本節では語彙習得の項目として、A、B2クラスにおける漢字の読み方、語彙の意味、語彙の使い方など三つの点において、それぞれの順位に如何なる差異が見られるかを考察する。その方法として、A、B2クラスの語彙確認テストの平均点において、漢字の読み方、語彙の意味、語彙の使い方の得点を調べ、それをパーセンテージで示し、それぞれの順位を明らかにするという形をとる。その結果を表4のように示す。

表4から、三つのジャンルにおける習得効果について、ピア・リーディングでの順位は語彙の使い方、語彙の意味、漢字の読み方の順、音読法での順位は漢字の読み方、語彙の意味、語彙の使い方の順になった。それはなぜかについては詳しい原因をインタビューで明らかにしたい。

表 4 A、B2 クラスにおける三つのジャンルの得点、パーセンテージ、順位

ジャンル	得点、パーセンテージ、順位	Aクラス	Bクラス
漢字の読み方		18.21(28.46%) [3位]	23.62(42.32%) [1位]
語彙の意味		20.73(32.39%) [2位]	14.09(25.25%) [3位]
語彙の使い方		25.06(39.15%) [1位]	17.18(30.78%) [2位]

4.4.3 アンケート調査の実施と結果

二つの指導法を比較分析し、どの指導法がより学習者の興味、学習意欲を引き出すことができ、語彙の学習手段として好まれ、採用を望むかを究明するために、アンケート調査を行った。回収したアンケート部数はA、B2クラスそれぞれ24部、合計48部で、回収率は100%であった。以下、集計結果は%で表示する。

アンケート調査の結果は次のようにまとめることができる。

項目1について、Aクラスでは、「ピア・リーディングは語彙習得に役立ちましたか」という問いに対して、学習者の約20.8%が「とても同意」、

54.2%が「同意」、25%が「やや同意」と回答した。一方、Bクラスにおいては、「音読法は語彙習得に役立ちましたか」という問いに対して、学習者の約12.5%が「同意」、20.8%が「やや同意」、8.3%が「やや不同意」、41.7%が「不同意」、16.7%が「その他」と回答した。また、「その他」と回答した学習者は自分の転換(音声から意味へ)が遅いから、またはまじめに読んでいなかったからと回答した。

項目1によると、ピア・リーディングは音読法より習得につながっていると思われる。それはなぜかについては、インタビューで明らかにする。

次に、項目2について、「この授業を面白く思うか」という問いに、Aクラスの学習者の約29.2%が「とても面白かった」、54.2%が「面白かった」、8.3%が「どちらとも言えない」、8.3%が「あまり面白くなかった」と回答した。これに対して、Bクラスの学習者については、約16.7%が「どちらとも言えない」、20.8%が「あまり面白くなかった」、41.7%が「面白くなかった」、20.8%が「とても面白くなかった」と回答した。

項目2から、Aクラスの学習者の大部分(83.4%)がピア・リーディングを面白かったと思う一方、Bクラスの学習者の大部分(83.3%)は音読法を面白くなかったと思っていたことが分かった。この理由についても、インタビューで明らかにしたい。

項目3「個人の語彙学習手段として、この指導法(Aクラスなら「ピア・リーディング」、Bクラスなら「音読法」)を使ってみたいですか。」という問いに対しては、Aクラスの約66.7%が「使ってみる」、12.5%が「たま

に使ってみる。」、12.5%が「場合によって使ってみる」、8.3%が「あまり使いたくない。」と回答した。一方、Bクラスについては、約4.2%が「たまたに使ってみる。」、20.8%が「場合によって使ってみる。」、33.3%が「あまり使いたくない。」41.7%が「使いたくない」と回答した。

このように、項目3からは「ピア・リーディング」は語彙学習手段として受け入れられる可能性が高いことが分かった。

4.4.4 インタビューの実施と結果

本稿において、インタビューは調査の不足を補う形で行われる。

インタビューを記録する仕方にもいろいろあるが、自然で客観的な情報を正確に記録するため、本稿では録音をすることにした。しかし、学習者はA、B2クラスでそれぞれ24名もいるので、彼らに一々インタビューするのは大変な作業になりかねない。そこで、偏りのないようにサンプリングするために、A、B2クラスそれぞれ上位群から3名、下位群から3名、2クラスで計12名の学習者のインタビューをとることにした。インタビューの結果は次のようになった。

(1) Aクラス(ピア・リーディング)の部分(6名)

ピア・リーディングは漢字の読み方、語彙の意味、語彙の使い方につながっているかについて：

話し合いによって、語彙の意味と語彙の使い方の能力も身につけるようになった(4名)。漢字の読み方を教えたり、教わったりしていたが、印象はそれほど強くなかった(3名)。

ピア・リーディングのメリット：

とても面白かった(4名)。互いに教えたり、教えられたりしていろいろ勉強になった(4名)。教えることによって自分が本当に分かっているかと自己内省になった(2名)。もともとは日本語が下手で、勉強する気がなかったが、この授業を通し、勉強したい気持になった(1名)。あまり上達したとは思っていないが、パートナーを教えることによって、教え方や翻訳のコツが身に付いた。相手がめきめき上達していく様子を見て、うれしかった。とても受け甲斐のある授業である(1名)。

ピア・リーディングのデメリット：

活動自身が面白いかどうかは別にして、先生がそばを行ったり来たりして、どうも監視されている感じがして、活動もろくに進められなかった(2名)。

A クラス指導法へのアドバイス：

教師がそばを行き来することを控えてほしい(2名)。

B クラス(音読指導法)の部分(6名)

音読法は漢字の読み方、語彙の意味、語彙の使い方につながっているかについて：

音読法は漢字の読み方の記憶に一番役立った(4名)。何回も読んでいるうちに語感を持つようになり、語彙の使い方も何となく身に付いた(2名)。ずっと読んでいて、語彙の意味を考える余裕があまりなかった。ましてその意味を覚えるなんて無理だ(3名)。

音読指導法のデメリット：

面白くなく、うんざりした(3名)。同じ文章を何回も読まされ、ねむくなった(1名)。

Bクラス指導法へのアドバイス：

ずっと音読しないで、別の活動、例えばAクラスのピア・リーディングも組み込んだら、面白くなるはず(3名)。もし一斉授業で漢字の読み方が全部確認できれば、効果がもっと高まるはずだ(3名)。

以上、インタビューによると、その面白さからピア・リーディングは音読法より学習者に受け入れられていた。そして、ピア・リーディングは語彙の意味、語彙の使い方の能力につながり、音読法は漢字の読み方の向上に一番つながっていることが分かった。これらはアンケート調査の結果を裏付けるものである。そのほか、ピア・リーディングにおいては、自己内省が起きやすい上、成績差が非常に大きい場合、相手から得るものが多かったと感じていたことは、注目すべき点である。

5、考察及び今後の課題

分析結果から、読解を通じた語彙の習得、定着において、ピア・リーディングと音読法の両者とも習得につながっていたとわかった。次に、三つのジャンルにおける習得効果について、ピア・リーディングでの順位は語彙の使い方、語彙の意味、漢字の読み方の順で、音読法での順位は漢字の読み方、語彙の意味、語彙の使い方の順であった。そして、アンケート調査からは、「ピア・リーディング」が語彙学習手段として受け入れられる

可能性が高いことが分かった。なお、インタビュー調査で両者の指導法をより深く調査したところ、見逃してはならない点として次の六点があった。

(1)ピア・リーディングは音読法より楽しい授業環境が造り出せ、学習者の学習意欲を高める。インタビュー調査から、ピア・リーディングは学習者の学習意欲を高めることが分かった。

(2)ピア・リーディングは語彙の使い方、意味の向上につながるが、漢字の読み方はそれほどでもない。

(3)音読指導法は一番漢字の読み方の向上につながっている。

(4)ピア・リーディングの活動において、教師はなるべく学習者の活動に干渉しすぎないのが望ましい。

(5)より効果のある音読指導法として、漢字の読み方を全部確認した上で行うことが考えられる。

(6)ピア・リーディングにおいて、グループのメンバーの成績差が著しい場合、両者ともに得るものが大きくなる。

本稿では、Aクラスのグループ分けにあたって、藤井と同様、学習者に自分でパートナーを探させるという形で、無作為にグループ分けをしたが、その中に成績差が著しいペアがあった。インタビュー調査から、そのよくできた学習者は成績があまり伸びなかったが、相手を教えることによって相手の成績がめきめき伸びたのを見て、満足感を覚えたほか、教え方や翻訳のコツも知らずのうちに身に付いたと感じていたことが分かった。一方、その相手もいろいろ勉強になり、勉強したい気持ちにさえなっていたことが

分かった。これは先達の考察からも窺える。例えば、館岡(2005)は、他者から学ぶために、異質な者と組み合わせたほうがよいと述べられている。また駒田、津田(2005)も、学習グループで学習者が述べた知識や経験がそのグループの他のメンバーの理解に役立っていることは、学習者の自己肯定感、充足感にもつながっているとある。今回のピア・リーディングの授業実践では、無作為にグループ分けをしたので、考察がまだ細部まで行き届いていない。今後の課題として、いろいろな組み合わせを試み、同質と異質を考慮した上で、その様子よく観察して、よりよい組み合わせを見出したいと思っている。

以上、読解授業を通しての語彙習得をピア・リーディングと音読法という二つの指導法から考察してみた。その目的は学習者の興味を高めながら、効果のある方法を学習者に身につけさせ、自分で語彙知識を増やせるように努力する態度を育てることである。これを達成するには、ピア・リーディングと音読法のそれぞれのメリットを取り入れ、組み合わせるのがよいのかもしれない。これについては、インタビュー調査から、Bクラスの多くの学習者が音読法がつまらないと文句を言う一方で、Aクラスの活動が面白そうだと羨みの念を抱くようになっていたことが分かった。これを今後の課題として、いろいろな工夫を積み重ね、巧みに音読法をピア・リーディングに組み込み、より有効的な指導法を研鑽しようと思っている。

参考文献

- 伊東祐郎(2008)『日本語教師のためのテスト作成マニュアル』アルク
- 大久保国弘(1992)「コミュニケーションにつながる高校入門期の暗唱指導」『ECOLA 英語科教育実践講座 第3巻コミュニケーション能力の育成—読むことの指導』鈴木和夫編, ニチブン, pp. 133-139
- 池田玲子、舘岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』ひつじ書房
- 小森和子、三國純子、近藤安日子(2004. 1)「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, pp. 83-91
- 後田忠勝(1992)「読むことのコミュニケーション能力」『ECOLA 英語科教育実践講座 第3巻コミュニケーション能力の育成—読むことの指導』鈴木和夫編, ニチブン, pp. 8-21
- 国際交流基金(2006)『国際交流基金日本語教授法シリーズ第7巻「読むことを教える」』ひつじ書房
- 門田修平、野呂忠司、氏木道人編(2010)『英語リーディング指導ハンドブック』大修館書店
- 門田修平(2007)『シャドーイングと音読の科学』コスモピア
- 駒田朋子、津田彰子、大西涼子(2005)「読解の協同学習の効果—学習者はどう学んだかを検証する—」『南山大学国際教育センター紀要 第5号』南山大学国際教育センター, pp. 29-42

- 鈴木祐一(2012)「教室における音読指導の効果検証—語彙習得と学習者ビリーフ—」『東アジア日本語教育、日本文化研究』第十五輯 東アジア日本語教育・日本文化研究学会, pp. 169-186
- 斎藤ひろみ(1996)「日本語学習者と教師のビリーフス: 自律的学習に関わるビリーフスの調査を通して」『言語文化と日本語教育 12』, pp. 58-69
- 竹内理著(2003)『より良い外国語学習法を求めて—外国語学習成功者の研究—』松柏社
- 館岡洋子(2005)『ひとりで読むことからピア・リーディングへ日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会
- 館岡洋子(2003)「読解授業における協働的学習」『東海大学紀要留学生教育センター』23号 東海大学, pp. 67-83
- 館岡洋子(2006)「読解授業における教師主導と協働的学習—2つのアプローチから協働的教育 デザインを考える—」『東海大学紀要留学生教身センター』26号 東海大学, pp. 33-48
- 谷内美智子(2002)「第二言語としての語彙習得研究の概観—学習形態、方略の観点から—」『第二言語習得、教育の研究最前線—あすの日本語教育への道しるべ—』2002年5月特集号 日本言語文化学会, pp. 155-169
- 土屋澄男(2004)『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』研究社
- 中條和光、岡崎眸、岡崎敏雄(1992)「単語の記憶に及ぼすコミュニケーション活動の効果」『教育心理学研究』第40巻, pp. 87-94

- 迫田久美子 (2000) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク
- 藤井みゆき (2011. 3) 「語彙習得を目指す読解の協働的学習の活用」『同志社大学日本語、日本文化研究』第 9 号, pp. 84-94
- 望月正道、投野由紀夫、相沢一美 (2003) 『英語語彙の指導マニュアル』大修館書店
- 森美子 (2003) 「日本語における語彙習得」『第二言語習得研究への招待』畑佐由紀子編くろしお出版, pp. 47-66
- 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』株式会社凡人社
- 劉文照、海老原博 (2010) 『新日本語能力測驗文法模擬考題 N3』寂天文化事業股份有限公司
- 江吟梓、蘇文賢譯 (2010) 『教育質性：研究實用指南』、(原作者：Lichtman, M)、台北學富文化
- Koda, K. (1992), The effects of lower-level processing skills on FL reading performance : Implications for instruction, *The Modern Language Journal*, 76, 502-512
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading, *American Educational Research Journal*, 24, 237-270
- Segalowitz, N., & Hebert, M. (1990), phonological recoding in the first and second language reading of skilled bilinguals, *language Learning*, 40,

503-538