

日本語学習者用速読教材の開発

田畑サンドーム 光恵
マッセイ大学

坂野 永理
岡山大学

渡部 倫子
広島大学

要旨

読みの流暢さの育成は外国語教育の読みの指導において重要な要素であり、速読は、多読、繰り返し読みと並んで、読みの流暢さ育成に有効な方法の1つである。Nation (2005) は読みの流暢さの育成に使われる速読教材は、既知語と既習の文法項目で作成される必要があると提唱している。未習の語や文法項目が含まれていると、学習者はそれらにつまずき、たどたどしい読みになってしまう上、文章理解への認知的負荷も大きくなる。外国語としての英語教育では、Nation (2005) が提唱した要件を満たした速読教材の開発がなされているが、日本語教育ではこのような要件の下で開発された速読教材は見当たらない。そこで筆者らは、この要件を考慮に入れ、初級修了レベル、中級レベル、上級レベルの3つのレベルで速読教材を開発した。本稿では、開発時に検討した事項と開発過程を詳説し、試用結果も報告する。

1. 読みの流暢さの促進

第二言語教育の読みの指導と習得において、読みの流暢さは読解力を伸ばすための重要な要素である（本稿における「読み」は音読と黙読の両方を含むものとする）。Grabe (2009) は、読みの流暢さの4つの要素として、自動性、正確さ、速さ、韻律構造の把握を提唱している。自動性とは、語彙認知などの情報処理を無意識に素早く行うことであり、育成には長期間の練習が必要とされる（National Reading Panel & National Institute of Child Health and Human Development, 2000）。正確さとは、文字レベル、単語レベル、文章レベルでの認知の正確さを指すが、特に単語認知の正確さは読みの流暢さにおいて重要な要素で、文章理解に大きく影響する。速さは、理解をしながら読む速さを意味し、大量の文章を理解しながら流暢さを持続しつつ読むのが、効率のよい読みと言える。最後に、韻律構造の把握は、抑揚や区切り位置を的確に把握していることで、黙読より音読の場合に、より明確に到達度が現れる。これら4つの要素が満たされれば、短い時間でもより大量のものを読め、多量のインプットを得られ、語彙知識や理解力の向上も促

進される (Grabe, 2009; Nation & Waring, 2020)。この過程を Nuttall (1996) の言葉を借りて説明すると、学習者は、読む速度が速くなると、より多くのものを読むことができ、文章がよく理解できるようになり、読むのが楽しくなり、モチベーションも向上し、その結果読む速度がさらに速くなるという好循環を経験できる。

流暢さを伸ばす方法として、一般的には、繰り返し読み、多読、速読が考えられる。繰り返し読みは、短い文章を流暢に読めるようになるまで繰り返し読む方法であるが (Samuels, 1979)、具体的には音読の繰り返し読み、黙読の繰り返し読み、朗読音声を聞きながら読む繰り返し読みなどがある。外国語の学習者を対象としたいくつかの研究では、繰り返し読みが流暢さの促進に効果があることが示されている (Chang & Millett, 2013; Gorsuch et al., 2015; Taguchi et al., 2004; Wang & Kuo, 2011 等)。Gorsuch et al. (2015) は、米国の大学の初級レベルの日本語学習者が、黙読と朗読音声を聞きながら読む繰り返し読みを 1 学期間経験したことによって、ひらがなと単語の解読技術や文章理解が向上したと報告している。また、繰り返し読みの活動の後、毎回感想を書いてもらったが、複数の参加者は小学校レベルの文章を読むことに自信がついたと書いていた。次に、多読では、段階別読み物などやさしい読み物を多量に読むことによって、外国語の学習者の読みの流暢さが促進されるという複数の研究結果が出ている (Beglar & Hunt, 2014; Beglar et al. 2012; McLean & Rouault, 2017 等)。Beglar et al. (2012) は、より多くのやさしい読み物を読んだ参加者群が、難易度の高い読み物を読んだ参加者群より流暢さが伸びたことを報告している。最後に、速読においても、外国語学習者を対象として速読プログラムを行った研究で、読む速度が向上したという結果が出ている (Chung & Nation, 2006; Macalister, 2008, 2010; Tran, 2011, 2012; Tran & Nation, 2014)。これらの研究では、Millett (n.d.) などの速読教材を使っており、学習者は短い簡単な文章を速く読み、その後文章に関する内容理解問題に答えた。Macalister (2010) や Tran (2012) は、このような速読プログラムの効果が、語彙や文法に制限のない母語話者向けの読み物を読む場合にも波及すると報告している。

日本語教育の分野では、以上のような読みの流暢さを伸ばす方法について、十分検討されているとは言えず、そのための教材も非常に少ない。そこで本稿では、速読に焦点をあて、まず、英語教育と日本語教育における速読教材の現状について概説する。次

に、その現状を踏まえて開発した日本語学習者用の速読教材の特徴、開発の流れと開発時の検討事項、そして速読教材の試用について紹介する。

2. 英語教育と日本語教育における速読教材

外国語として英語を学ぶ学習者のために、1967年にFryが『Reading Faster』という教材を出版している。これは、総語数約500語の複数の読み物からなり、それぞれの読み物の後には内容についての多肢選択問題が10問ずつついた教材である。この教材は最頻出語2,000語の単語を使って作成されている。その後、1974年にはQuinn and Nationが、基本語彙1,000語を使った『Speed Reading』という速読教材を作成した。この教材は25の読み物からなり、それぞれの総語数が550語に統一され、本文の後に内容理解問題が10問ある。また、Quinn, Nation and Millett (2007)による『Asian and Pacific speed readings for ESL learners』は、『Speed Reading』を基にした20の読み物からなる速読教材である。Millett (n.d.)は、同様の速読教材を500語レベルから4,000語レベルまでのさまざまな語彙レベルで作成し、webサイトで公開している。

日本語学習者用に速読教材と称されているものとしては、『中・上級者のための速読の日本語』（岡 2013）や『にほんご速読チャレンジ100』（辻・藤代 2019）がある。前者は生教材を使用しており、スキミングやスキニングの練習もある。後者の教材は中級前期から中期の学習者を対象としているため、語彙、文法、総語数などを統制しているが、具体的な語彙や文法レベルは明らかにされていない。この教材には速く読む練習として、同じ文章を繰り返し読み、1回目と2回目に読んだ時間を比較する練習などもある。教材以外には、日本語の授業で速読を取り入れた報告も複数ある（石橋 2009, 今村 2014, 川口 1991, 江田 2002, 和氣 2002 等）。これらの報告では、新聞記事や小説などの生教材や日本語の教科書が速読教材として用いられており、速読用に作成された教材は使用されていない。

Carver (1992)は、読みのプロセスを5つの段階に分けているが、上記の英語教育で流暢さの育成を目指しているのは「通常の読み」というプロセスである。「通常の読み」とは、文章のほぼ全ての単語に注視して滞りなく読みながら、同時に書き手の主張を正確に理解するプロセスで、人が文章を読む時のもっとも一般的な方法である。一方、上記の日

本語教育で行われている生教材を使った読みのプロセスは、「通常の読み」ではなく、未習の語や文法項目につまずきながら読む速度の遅い「学習的な読み」と分類される。さらに、個々の単語に注意を払わず迅速に文章を読み大意をつかむスキミングや、文章中の特定の情報を探すスキミングも「通常の読み」とは異なる。

この「通常の読み」の流暢さの育成のための速読教材としては、Tabata-Sandom (2017) がある。この教材は Quinn, Nation and Millett (2007) に倣ったもので、参加者のレベルに合わせて語彙と文法を統制し、各文章の総語数を統一して作成したものであるが、公開されていない。日本語教育では、「通常の読み」の流暢さの育成のための速読教材が不足していると言えよう。

3. 流暢さ促進のための速読教材の開発

Nation (2009) は流暢さの促進のためにはやさしい教材を使うべきだとしており、速読教材は学習者にとって未知語がなく、文法も難しくない読み物にするべきだと提言している。読み物に未知語や難しい文法が入っていると、そこで内容理解が困難になり、速く読むことができなくなるからである (Carver, 1992)。この考えを取り入れた Quinn, Nation and Millett (2007) は、学習者のレベルに合わせて語彙と文法を統制し、総語数も統一した複数の読み物からなっている。この教材では、毎回1つの読み物を読むのにかかった時間を記録していくことで、読む速さの変化を見ることができると考えられる。また、流暢さには、速さだけではなく内容理解も伴うべきだという考えから、読み物の後には内容についての多肢選択問題が入れている。

日本語教育の分野では、既述の通り、速読教材と称するものは、生教材や既存の教科書を使っている場合が多く、Nation (2009) らが主張する流暢さ育成の要件を満たした速読教材で公開されたものはない。そこで、今回、Quinn, Nation and Millett (2007) を参考に、日本語学習者用の速読教材を開発することにした。初級修了レベル、中級レベル、上級レベルの3つのレベルを設定し、それぞれのレベルで複数の読み物とその後に続く内容理解問題を作成した。それぞれの読み物は、語彙と文法をレベルに合わせて統制し、総語数を揃えて、均一の難易度の読み物になるようにした。この調整作業によって、速読の練習教材として使用できるだけでなく、読む速さの変化（例えば多読コースの開始時と終

了時の読む速さの変化) を測定するツールとして使用することも可能になると考えた。作成した速読教材を表 1 に示す。

表 1 作成された速読教材一覧

初級修了レベル		中級レベル		上級レベル	
1	目が悪い人のために*	1	牛になった娘**	1	日本のパイオニア女性教育者
2	健康で長く生きるためには*	2	マザーテレサ	2	古いものを守る
3	アメリカに行った初めての留学生	3	奇跡の人	3	漆塗り
4	アメリカンサモア	4	オウム真理教	4	月夜の女王**
5	ダイエット	5	閑谷学校	5	ゼルダの旅
6	ニュージーランドの鳥	6	どのチョコレートがほしい?	6	アイヌ民族
7	バービー人形とリカちゃん	7	タイタニック	7	コンビニ
8	ハローキティ	8	昔の貴族の生活	8	マルクスと鏡
9	ハワイに行った日本人一写真結婚	9	日本の始まり**	9	広島カープ
10	寝る時間	10	母の日、父の日、子どもの日	10	寿司
11	赤いろうそくと人魚**	11	大原美術館	11	ジブチへの支援
12	日本の習慣	12	食べてすぐ寝ると牛になる	12	犬の王様**
13	9枚のお皿**	13	毎晩店に来る女**	13	アインシュタイン
14	虫と赤い葉**	14	不思議な光るもの**	14	良い名前**
		15	犬が寒がらない理由**	15	藤井風
		16	アフガニスタンのために	16	不思議な果物**

*練習用

**昔話や神話などのフィクション (それ以外はノンフィクション)

4. 教材開発の検討事項

速読教材は、使用方法の説明、読み物、内容理解問題からなる。それぞれについて、検討した事項を述べる。

4.1 使用方法の説明

外国語としての日本語の授業では主に精読が行われる傾向がある。精読での読みのプロセスは、Carver (1992) の「学習的な読み」に分類できるだろう。そこでは、学習者たち

は自分のレベルより上の難しい教材を未習の語や文法構造につまずきながら、辞書を駆使して時間をかけて読む。また、精読の授業の目的は新しい単語や文法構造の習得であり、学習者たちの読みの流暢さを育むことではない。そのため、大意を理解しながら滞りなく流暢に読む「通常の読み」で日本語を読む経験がない者も多く、速読を行う前に学習者に「通常の読み」で読むよう促すことが重要だと言える (Tabata-Sandom, 2017)。そこで、教材を使う前にその目的と使用方法を説明する必要があると考え、読み物の前のページに読み方について以下の注意事項を入れた。

- (1) 読み物をなるべく速く読むこと
- (2) 読んだ後に内容理解問題があるので、内容にも注意を払うこと
- (3) 読む時は黙読すること
- (4) メモをとらないこと
- (5) 内容理解問題に答える時は、読み物を見ないで答えること

また、学習者自身が読む速度や速度の変化を把握できるように、各自で読み物を読んだ時間を記録することにし、それに関する説明も入れた。測定方法は以下の通りである。まず、教師が学習者に読み始める合図をすると同時にストップウォッチを開始する。プロジェクターが使用できる教室であれば、パソコン等のストップウォッチ機能を使い、ストップウォッチに表示された時間を教室のスクリーンに映す。学習者は読み終わったら、各自スクリーンに表示されている時間を確認し、その時間を用紙の「時間」の欄に記入する。また、学習者への説明には、教師の合図で読み始め、読み終わったら、その時間を「時間」の欄に記入するという指示を記載した。

学習者の中には日本語での説明が理解できない者もいると想定されたので、これらの説明は日本語、英語、中国語の3ヶ国語で作成した。

4.2 読み物

読み物の作成では、以下の8点について検討を行った。

4.2.1 ジャンル

Weir (2005) は、リーディングテストの読み物の目的は実生活での読む目的と同じであるべきだとしているが、教材においても同じことが言える。学術的、専門的なものは、実

際の生活では速く読むより内容を吟味しながらじっくり読むことが多いため、速読には不向きだと考えた。また、倫理など抽象的な内容のものも理解しながら読むのに時間がかかりがちのため、実際の生活で速く読もうとすることはない。これらを考慮して、速読用の教材としては、日常生活に関連し、具体的な内容のものとするに決めた。フィクションかノンフィクションかについては、Quinn, Nation and Millett (2007) では両方を入れており、日常生活ではどちらも読む機会があるため、両方入れることにした。表1の速読教材一覧にはそれぞれの読み物がフィクションかノンフィクションかの情報も提示してある。

4.2.2 情報の量・構成

詳細な情報や多くの情報を入れると、その処理に時間がかかり、読む速度が遅くなる。また、読後の内容理解問題に答えるために記憶する必要の情報も増える。例えば、「1980年にAをした」と「1982年にBをした」と読み物に書かれていた場合、「A」「B」という情報だけではなく、それぞれを何年に行ったかという情報も記憶することになるが、1980年か1982年かという細かな数字の違いまで覚えることは負担が大きいと考えられる。このように記憶に過度の負担をかけないように、詳細な情報を入れすぎないように注意した。また、読み物の構成も、途中で回想シーンを入れずに時系列に並べるなど、わかりやすくなるよう心がけた。

4.2.3 内容に関する既有知識

内容に関する既有知識は、ありすぎる場合は読まなくても知っている内容になり、反対に全くない場合は内容理解が難しくなってしまう(Weir, 2005)。そのため、平均的な習熟度の学習者ならそれほど詳しくは知らないだろうが、ある程度なじみがありそうな内容を選ぶようにした。しかし、日本語学習者は世界中におり、多様な文化背景や知識を持っている。例えば、日本の歴史を全く知らない学習者もいるし、既に知っている学習者もおり、歴史についての読み物を読んだ際に既有知識の差が内容理解に影響することが予想される。多様な学習者がいる以上、各々の既有知識の違いはあり、全ての読み物における既有知識を等しくするのは不可能であるが、なるべく既有知識の違いが出ない題材を入れるようにした。

4.2.4 総語数

Millett (n.d.) は、使用する語を使用頻度順語彙表の上位 500 語に制限した 500 語レベルから使用頻度順語彙表の上位 4,000 語に制限した 4,000 語レベルまでさまざまなレベルで速読教材を開発しているが、そのうち、使用頻度順語彙表の上位 500 語に制限した 500 語レベルの読み物は 300 語の総語数、他のレベルの読み物は 400 語の総語数で統一している。McQuillan and Krashen (2008) は、複数の研究結果を基に英語学習者の読む速度の平均を 1 分間に 100 語程度としており、これを参考にすると Millett の速読教材の読み物は 3-4 分程度で読める量だと計算できる。これに加え、練習では内容理解問題の解答、解答後の学習者自身による正誤の確認も必要だが、これらを含む 1 回の練習時間は 10 分以下程度だと推測できる。そこで、今回作成した速読教材も、1 回の実施時間が 10 分以内になるよう配慮した。ただ、日本語学習者がどのぐらいの速さで読めるかについては参考となる研究結果がないため、日本語教育の語彙の専門家の意見を参考にし、教材の総語数を決定した。さらに Millett に倣い、レベルが上がるごとに語数を少しずつ増やすことにし、初級修了レベル 400 語、中級レベル 450 語、上級レベル 500 語を基準に、それぞれその前後 10 語の範囲内の総語数の読み物を作成した。

4.2.5 語彙

Nation (2009) は速読教材には未知語がないことが望ましいと述べている。このため、初級修了、中級、上級のそれぞれのレベルで既知語と想定される語を選び、その語を使って教材を作成することにした。初級修了レベルは、旧 JLPT3・4 級の語彙 1,285 語、中級レベルは菅長・松下 (2013) の語彙リストの中で使用頻度が高い 4,000 語の語彙、上級レベルは同じ語彙リストの中で使用頻度が高い 6,000 語の語彙を使うことにした。語彙リスト以外の語は極力使わないようにしたが、初級修了レベルの場合は使用できる語が少ないため、どうしてもリスト以外の語を使わざるをえない場合があった。そのため、使用する語は少なくとも 95%以上語彙リスト内の語にするという基準を設定した。

語彙の統制における検討の具体例として、以下に、初級修了レベルの教材の 1 つ、「ハワイへ行った日本人ー写真結婚」の前半を提示する。

ハワイへ行った日本人 - 写真結婚

今から100年以上前の1868年から、20万人以上の日本人がハワイへ働きに行き、「移民」になりました。「移民」は外国から来て、働いた人です。

ハワイの日本人の移民の毎日は、大変でした。1日に10時間も働いたそうです。休みは1週間に1日しかありませんでした。お金もあまりもらえませんでした。

この冒頭では以下の3点を検討し、修正した。

- (1) 当初のタイトル「写真花嫁」の「花嫁」は範囲外の単語なので「結婚」に変更
- (2) 「移民」も同様に範囲外であるが、話の内容上必要と判断した。そのような場合は、文中でより簡単な単語で説明するというルールを設定
- (3) 「ハワイ」「チョコレート」など広く普及している外来語は、想定既知語として範囲外でも使用

4.2.6 文法・文章の構造

文法については、初級修了レベルは初級文法（旧 JLPT3・4 級の文法）のみを使用、中級・上級レベルは、初級及び中級文法（旧 JLPT2-4 級の文法）を使用した。また、認知的な負荷を考え、特に初級修了レベルは、1文の長さが長くないように注意した。さらに、文章の結束性、一貫性にも注意し、わかりやすい文章となるようにした。

下の表2は上記 4.2.4-4.2.6 の基準をまとめたものである。

表2 各レベルの基準

レベル	総語数 ±10 語	語彙	文法 旧 JLPT
初級修了	400 語	1,285 語	3・4 級
中級	450 語	4,000 語	2-4 級
上級	500 語	6,000 語	2-4 級

4.2.7 振り仮名

漢字とその振り仮名の有無についても検討した。漢字の習得度合いは学習者によってさまざまで、初級修了のレベルでもほとんど漢字を知らない学習者もいる。このような学習者にとって、単語が振り仮名なしの漢字で提示された場合、内容理解に支障が起り、情

報の処理に大きな負担がかかる。学習者の多様なレベルを考え、漢字には全て振り仮名をつけ、漢字の習得度合いが文章理解に大きく影響しないようにした。

4.2.8 挿絵

和田 (2019) は、文章に挿絵を入れることで理解度が増したという結果を報告している。挿絵によって、内容がより理解しやすくなるという利点はあるが、一方で読まなくても推測できてしまう部分も出てくる。また、どのような挿絵を入れるかによっても理解度が変化する。挿絵が読み物の難易度に影響を及ぼす可能性があるため、全ての読み物に挿絵は入れない方針とした。

4.3 内容理解問題

内容理解問題は以下の5点について検討を行った。

4.3.1 形式と選択肢の数

問題の形式は、Millett (n.d.) に倣い選択式の問題を採用することにした。その理由の1つは、記述式の問題は内容を正確に覚えていなければ正答できず、解答を書く時間もかかるため、速読をした後の内容理解を確認するには学習者の負担が大きすぎると判断したためであった。さらに、学習者が記述式の問題に答えるためになるべく正確に覚えようとして読む速度が遅くなる危惧もあった。また、正誤の確認は教員が解答を提示し、学習者自身が確認を行うが、記述式の問題にすると、採点が難しい上、時間もかかることが予想された。選択肢の数については、Millett (n.d.) は3肢選択としているが、本教材は4肢選択とした。

4.3.2 設問の特徴

Nation (2009) は、内容理解問題は細かい内容を問うのではなく、大まかな理解を問うものであるべきだと主張している。読後の質問に正答するために内容を正確に覚えようとすると、学習者の読む速度が遅くなってしまう。それを防ぐために、細かい内容を問う問題や、しっかり読んでいなければ答えられないひっかけ問題などは避けることにした。

4.3.3 設問の順番

問題の順番は、読み物の内容の順番と同じ順番で質問を出すほうが学習者の負担にならないと考え、最初に出てくる内容については最初に質問するなど、読み物の内容と同じ順番にした。

4.3.4 設問・選択肢の長さ

問題はなるべく短時間で解答できるよう、質問文、選択肢共に長さに注意した。選択肢については、文で提示するのではなく、単語やフレーズで提示し、読むのに時間がかからないようにした。また、それぞれの問題には4つの選択肢があるが、選択肢の長さに違いがないように心がけた。

4.3.5 語彙・文法・振り仮名

語彙と文法、漢字の振り仮名は読み物と同じ基準とした。語彙は、初級修了レベル1,285語、中級レベル4,000語、上級レベル6,000語の語彙リストの語に限定した。文法は、初級修了レベルは初級文法、中級・上級レベルは初級及び中級の文法を使用した。また、読み物と同様、全ての漢字に振り仮名を振った。

5. 読み物の難易度、総語数の確認

作成した読み物は、以下の3つのオンラインツールにかけて、意図した難易度や総語数になっているかを確認した。

(1) 「日本語テキスト語彙分析器J-LEX」(菅長・松下 2013)：読み物の語彙の難易度と総語数が提示されるツールである。これを使って、初級修了、中級、上級レベルそれぞれの読み物で、指定された語彙リストからの語が95%以上使用されているか、指定された語数の範囲内であるかを確認した。また、内容理解問題についても指定された語彙リストの語が95%以上使用されているかを確認した。

(2) 「学習項目解析システム」(筑波大学留学生センター 2012)：読み物の文法項目を抽出し、それぞれの項目の難易度のレベルが提示されるツールである。これを使って、初級修了レベルの読み物と内容理解問題の文法項目が初級の文法であるかどうかを確認した。

(3) 「やさしさにチェック」 (岩田他 2015) : 読み物のやさしさについて、語彙、漢字、硬さ、1文の平均の長さ、文法の5項目で判定し、A-Cの総合判定を出すツールである。初級修了レベルのマテリアルは、「やさしさにチェック」の分析にかけ、そのすべてが同サイトの「A とてもやさしい」であることを確認した。図1は、「日本の習慣—お返しとお土産」の分析結果である。

図1 「日本の習慣—お返しとお土産」の「やさしさにチェック」による分析結果



6. 教材の修正

教材は、最終版に至るまで本稿の筆者3人で複数回の検討を行い、本文と内容理解問題を検討した。さらに、複数の日本語教師に読み物を読んで内容理解問題に答えてもらい、わかりにくいところや不適切な問題を指摘してもらった。これらの過程で出てきた問題点はすべて修正した。読み物本文で検討した点には以下のような例がある。

(1) 数字の情報を減らす：数字の情報を過剰に提示することによっておこる認知的な負荷を軽減する必要がある。例えば、上級レベルの「ゼルダの旅」の1つの短い段落（78語、3文）には、「2週間」、「2か月」、「4か月」、「半年後」、「1月」と数字の情報が連続していたので、最初の3つを削除して書き直した。

(2) 人物の話では印象に残るエピソードを盛り込む：これをした、あれをしたという事実の羅列では単調で読む側の印象に残らず、かつ情報が多いので覚えきれないことがある。印象に残りやすいエピソードを入れ、記憶に残りやすくするようにした。例として、

上級レベルの「アインシュタイン」の草稿では、アインシュタインの半生にまつわる事実が羅列され情報過多になっていたが、修正過程で事実の羅列を減らし、彼が運転手に自分の代わりに公開講義をさせていたという印象深いエピソードを挿入した。

(3) 固有名詞と代名詞の使用頻度を調整する：代名詞が多い文章では、それが指示しているものが何なのかわからないこともあるため、内容理解が難しくなることがある。その場合、冗長にならないようにしつつ固有名詞を繰り返すようにした。例えば、中級レベルの「マザーテレサ」では、マザーテレサを「彼女」という代名詞で置き換えた場合、「彼女」がマザーテレサだとわかりにくい箇所があった。そこで、「彼女」の使用を減らしたが、「マザーテレサ」と繰り返す代わりに「テレサ」を用いた。

また、日本語教師に指摘された不適切な内容理解問題の例としては、細かい部分の記憶力を問い認知的な負荷が大きすぎる問題、正解の選択肢が複数考えられる問題などがあった。

以下は中級レベルの「アフガニスタンのために」の本文の一部とその部分に関する内容理解問題である。下線部分は修正前、(→)は修正後を表している。内容理解問題は設問文を短くするように修正した。

本文の一部

地下には水があります。中村さんは井戸を作ることにしました。井戸は、地面に穴を作って、地面の下の水（→地下の水）を取るものです。中村さんはいろいろな所に行き、井戸を1,600個ぐらい作りました。

中村さんは、次に、食料を育てるために川から水を持って来ようと思いました。そのためには、用水路（水が通る道）を作らなければなりません。中村さんは用水路の作り方を知りませんでした。そこで、数学の勉強をしたり、専門家に会って、作り方を調べたりしました。

用水路を作るには、大きい機械が必要ですが、アフガニスタンにはありません。中村さんは日本で100年以上前に作られた用水路を見に行きました。その用水路は大きい機械を使わずに作られていました。（→中村さんは日本にある古い用水路を見に行きました。その用水路は100年以上前に、大きい機械を使わずに作られていました）中村さんはこの昔の方法を取り入れることにしました。

内容理解問題の一部

9. 中村哲（→削除）さんは、食料を育てるために（→削除）、用水路を使って[]から水を持って来ようと思いました。

- (1) 海
- (2) 山
- (3) 川
- (4) 林

11. 日本にある古い用水路は、[]作られていたので、アフガニスタンで作る用水路の参考になりました。（→作られていました）

- (1) あまりお金を使わずに
- (2) 多くの人を必要としないで
- (3) 年数が経っても壊れないように
- (4) 大きい機械を使わずに作られていた（削除）

7. 内容理解問題の精査

内容理解問題はそれぞれの読み物で13問ずつ作成し、13問の中から妥当性に問題のない質問10問に絞ることにした。具体的には、初級終了レベルの教材は複数の大学の日本語のクラスで学習者に速読教材を読ませ、その後、13問の内容理解問題に解答してもらい、その解答データから各問題の妥当性を検討した。妥当性は、項目分析として項目難易

度、内的整合性として点双列相関係数を使用した。項目難易度は、その項目に正答した人数÷受験した人数で算出されるが、速読での最適な範囲は、0.70 以上とされている

(Nation, 2005)。点双列相関係数は、テストアイテム得点とテスト総合得点との相関係数で算出されるが、最適な範囲は 0.40 以上と考えられている。これらの基準を参考にし、適切だと思われる問題を各読み物について 10 問ずつ選択した。初級修了レベルの問題精査方法は、渡部・坂野・田畑サンドーム (2017) に詳述されている。

8. 教材の試用

開発した速読教材は国内の複数の大学で試用し、教材で修正すべき点が見つかった場合は、修正を行った。試用した教員からは、1 回 10 分程度で行うことができるので、授業に取り入れやすいという意見があった。また、普段とは異なる読み方なので、最初は慣れない学習者もいたが、徐々に慣れてきたという感想もあった。

また、Tabata-Sandom, Banno and Watanabe (2023) は、ある大学の多読クラスで試用した結果を報告している。このクラスでは、16 週間の間に 10 回の速読練習を行い、学期開始時と終了時の学習者の読む速度の変化について調査を行った。その結果、参加者 (N = 11) の読む速度は、前半の 5 回と後半の 5 回の 1 分間に読んだ語数の全体平均を比べた場合、27.10 語増加しており、 t 検定で有意差が見られた ($t = -3.89, p = .003, df = 10, d = -1.17, 95\% \text{ CI} [-42.62, -11.58]$)。最初と最後の速読練習の 1 分間に読んだ語数を比べた場合は、58.48 語増加しており、これについても t 検定で有意差が見られた ($t = -2.62, p = .025, df = 10, d = -.79, 95\% \text{ CI} [-108.16, -8.80]$)。また、参加者の内容理解問題の正答率が低下することではなく、常に 86% 以上を維持していた。このことから、読む速度の上昇は内容理解を犠牲にしたものではないこともわかった。

9. おわりに

本稿では、まず読みの流暢さの育成の重要性と、その方法の 1 つとして速読が有効であることを論じた。また、英語教育と日本語教育における速読教材を概観したが、そこから日本語教育では、「通常の読み」の流暢さを育成するための教材の開発が不足している

という問題点を指摘した。そして、この問題点への対応策としての筆者らの速読教材開発の過程を詳細にわたり紹介した。

具体的には、初級修了、中級、上級の3つのレベルで、複数の読み物と内容理解問題を作成した。各レベルの読み物は均一の難易度になるように、それぞれ設定した基準に従って語彙と文法を統制し、総語数も揃え作成した。読み物の内容面では、ジャンル、情報量、既有知識などの点に留意した。内容理解問題は選択式にし、内容、問題の順番や長さにも注意した。作成した教材は試用や修正を重ねていった。

読みの流暢さの育成は外国語の読みの指導において最重要の課題の1つである。今後、本稿で紹介したような速読教材の検証と開発を進めていきたいと思う。

注

本稿は、カナダ日本語教育振興会年次大会で行った口頭発表「日本語学習者用速読教材の開発」（2023年8月17日）に加筆・修正したものである。本研究は、JSPS 科研費基盤研究（基盤研究B）19H01270の助成を受けた。この場を借りて、本研究に協力してくださった学生の皆さん、先生方に感謝を申し上げたい。また、本稿の加筆・修正の際に貴重な示唆をくださった2名の査読者、校正に携わってくださった編集委員の方々に深く感謝申し上げる。

参考文献

- 石橋玲子（2009）「タイ人日本語学習者の言語学習ストラテジー使用—速読スキルを導入した場合—」『アジアにおける日本語教育「外国語としての日本語」修士課程設立一周年セミナー論文集』73-88.
- 今村和宏（2014）「能動的読みへの気づきと意識化に重点を置いた速読学習—読みの速度と深さを同時に向上させる条件—」『日本語／日本語教育研究』5, 217-235.
- 岩田一成・森篤嗣・松下達彦・中島明則（2015）「やさいちチェッカー」URL：
<http://www4414uj.sakura.ne.jp/Yasanichi1/nsindan/>（2024年7月1日）
- 岡まゆみ（2013）『中・上級者のための速読の日本語』ジャパントイムズ
- 川口義一（1991）「中級クラスの速読指導」『講座日本語教育』26, 1-19.
- 江田すみれ（2002）「文庫本を利用した速読の授業」水谷修・李徳奉編『総合的日本語教育を求めて』303-317. 国書刊行会

- 菅長陽一・松下達彦 (2013) 『日本語テキスト語彙分析器 J-LEX』 <http://www.17408ui.sakura.ne.jp/index.html> (2024年2月29日)
- 筑波大学留学生センター (2012) 『学習項目解析システム』 <https://lias.cegloc.tsukuba.ac.jp/checker/> (2024年2月29日)
- 辻和子・藤代ゆか (2019) 『にほんご速読チャレンジ 100』 ユニコム
- 和氣圭子 (2002) 「中上級クラスにおける速読練習と読解ストラテジーへの影響—学習者へのアンケート調査から—」 『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 17, 127-138
- 和田裕一 (2019) 「挿絵が物語文の読解における状況モデルの構築に及ぼす影響」 『心理学研究』 90(4), 368-377
- 渡部倫子・坂野永理・田畑サンドーム光恵 (2017) 「読みの流暢さ測定ツールの開発—初級修了レベルの日本語テキストと内容理解問題の検討—」 『ヨーロッパ日本語教育』 22, ヨーロッパ日本語教師会 483-490
<https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/lisbon/full.pdf> (2024年2月29日)
- Beglar, D., & Hunt, A. (2014). Pleasure reading and reading rate gains. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 29-48.
- Beglar, D., Hunt, A., & Kite, Y. (2012). The effect of pleasure reading on Japanese university EFL learners' reading rates. *Language Learning*, 62(3), 665-703. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00651.x>
- Carver, R. P. (1992). Reading rate: Theory, research, and practical implication. *Journal of Reading*, 36(2), 84-95.
- Chang, A. C.-S., & Millett, S. (2013). Improving reading rates and comprehension through timed repeated reading. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 126-148.
- Chung, M., & Nation, I. S. P. (2006). The effect of a speed reading course. *English Teaching*, 61, 181-204.
- Fry, E. (1967). *Reading faster: A drill book*. Cambridge University Press.
- Gorsuch, G., Taguchi, E., & Umehara, H. (2015). Repeated reading for Japanese language learners: Effects on reading speed, comprehension, and comprehension strategies. *The Reading Matrix*, 15, 18-44.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge

University Press.

- Macalister, J. (2008). The effect of a speed reading course in an English as a second language environment. *TESOLANZ Journal*, 16, 23-32.
- Macalister, J. (2010). Speed reading courses and their effect on reading authentic texts: A preliminary investigation. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 104-116.
- McLean, S., & Rouault, G. (2017). The effectiveness and efficiency of extensive reading at developing reading rates. *System*, 70, 92-106. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.003>
- McQuillan, J., & Krashen, S. (2008). Commentary: Can free reading take you all the way? A response to Cobb (2007). *Language Learning & Technology*, 12(1), 104-108.
- Millett, S. (n.d.). *Speed reading and listening fluency*. <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/paul-nations-resources/speed-reading-and-listening-fluency>
- Nation, I. S. P. (2005). Reading faster. *PASAA* 36, 21-37.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
- Nation, I. S. P., & Waring, R. (2020). *Teaching extensive reading in another language*. Routledge.
- National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Hinemann.
- Quinn, E., & Nation, I. S. P. (1974). *Speed reading*. Oxford University Press.
- Quinn, E., Nation, I. S. P., & Millett, S. (2007) *Asian and Pacific speed readings for ESL learners (1000 word level)*. School of Linguistics and Applied Language Studies, Victoria University of Wellington. https://www.wgtn.ac.nz/data/assets/pdf_file/0007/1068064/asian-and-pacific-speed-readings-for-esl-learners.pdf
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Samuels, S. J., & Flor, R. F. (1997). The importance of automaticity for developing expertise in reading. *The Reading & Writing Quarterly*, 13, 107-118.
- Tabata-Sandom, M. (2017) L2 Japanese learners' responses to translation, speed reading, and 'pleasure reading' as a form of extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 29(1): 113-132.
- Tabata-Sandom, M., Banno, E., & Watanabe, T. (2023). The integrated effects of extensive reading and speed reading on L2 Japanese learners' reading fluency. *Journal of Extensive Reading*, 10(1). <https://jalt-publications.org/content/index.php/jer/issue/view/1206>
- Taguchi, E., Takayasu-Maass, M., & Gorsuch, G. J. (2004). Developing reading fluency in EFL:

How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. *Reading in a Foreign Language*, 16(2), 70-96.

Tran, Y. T. N. (2011). EFL reading fluency development and its effects [PhD thesis]. Victoria University of Wellington.

Tran, Y. T. N. (2012). The effects of a speed reading course and speed transfer to other types of texts. *RELC Journal*, 43(1), 23-37.

Tran, Y. T. N., & Nation, I. S. P. (2014). Reading speed improvement in a speed reading course and its effect on language memory span. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11(1), 5-20.

Wang, Y., & Kuo, T. (2011). A study of how repeated reading affects English recitation fluency in college students. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 34(2), 18-33.

Weir, C. (2005) *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Palgrave Macmillan.