

多読における自己評価アセスメント
 —自己評価と客観テストの相関関係—
 SELF-ASSESSMENT IN EXTENSIVE READING:
 CORRELATIONS BETWEEN SELF-ASSESSMENT AND OBJECTIVE TEST

吉村由紀, マサチューセッツ大学アマースト校
 Yuki Yoshimura, University of Massachusetts, Amherst

1. はじめに

2000年代から自律学習、生涯学習を目的とした学習方法が日本語教育分野において確立してきた(青木 2001, 2011)。その一つとして盛んに導入されてきたのが「多読」であり、多読は詰め込み型の学習法とは対照的に、共通の教科書は使用せず、学習者一人一人が自分の興味を元に好きな本を選び読み進めていく学習法で、学習過程に重きをおく(栗野他 2012)。簡単なレベルから多くの本を長期的に読むことで、自然なインプットに触れることを促し、幅広い語彙や文法を獲得することを目的とする(Krashen, 2004)。多読を成功させるために、Day & Bamford (1998, 2002) は以下のような 10 原則を提唱している(日本語訳)。

- 1) 簡単なレベルから読むこと
- 2) 幅広いトピックに渡る様々な読み物が用意されていること
- 3) 学習者は読みたいものを読むこと
- 4) 学習者はできるだけ多く読むこと
- 5) 読む目的は楽しみや内容理解のためであること
- 6) 読みは自分自身のためであること
- 7) 読みの速度はどちらかと言うと速めであること
- 8) 読みは個々に静かに行われること
- 9) 教師は読み活動に適切なアドバイスを与えること
- 10) 教師は読書の手本となるべきであること

10 原則の中で、理想的でありながら実践面で難しいのが、五つ目の「読む目的は楽しみや内容理解のためであること」である。これが意味するところは、多読は試験やクイズで良い成績を取るために読書を行うような学習過程であってはならず、成績を意識せずに楽しく読み続けることで学習効果を期待することである(Day & Bamford 1998, Krashen 2004)。ここで問題となるのが、多読の学習効果をどのように測るか、どのようなアセスメントが可能であるかである。

日本語教育分野における多読研究は、日本語授業への多読の取り入れ方(松井他 2012)、多読授業における教師の役割(梅田 2005, 瀨瀬 2015a)、多読授業の形態と学習オートノミー(瀨瀬 2015b, 吉村・小林 2018)、さらに人気の多読本(吉村・ドマイヤー 2017)についてなど幅広い実践報告がある。これら実践報告では、読書記録や授業への参加、学習過程における評価、またプロジェクトなどをアセスメントとしている報告もある。渡部他(2015)は多読におけるアセスメントに注目し、英語教育と日本語教育における多読アセスメントの先行研究をまとめている。英語多読においては読解力、読み書き、読解ストラテジー、語彙の伸びに関する報告が多い一方、日本語多読では動機付け、達成感、意識変化に

関する報告が多い。日本語多読で量的に学習効果を測った研究は、三上・原田（2011）の付随的語彙の獲得、福本（2004）の語彙、読解、文法の伸び、江田他（2005）や Hitosugi & Day (2004) の読解力の伸びについての報告がある。2014 年以降の英語教育分野においては、様々な出版社から出ている多読用レベル別書籍 Graded Readers の他、一般書籍がオンライン上で読める Xreading (xreading.com) や、教師が学習者の読み進度や内容理解度を確認できる Mreader (mreader.org) の開発が進み、これらのシステムを利用して多読アセスメントを行う教育機関が増えている。日本語多読においては、教育機関を問わず利用できるシステムが存在しないことや楽しく読むことが目的である多読の性質からも、量的アプローチによるアセスメントについての研究報告が非常に少ない。

そこで本研究では、試験をしない多読の原則に沿いながらも、学習者や指導者が目に見える形で学習効果を確認できる方法、つまりセルフアセスメントが多読効果を測る手段となり得るかを探ることを研究課題とし、本の難易度（辞書を使わずどれぐらい読めるか）を自己判断するセルフアセスメントと読解テストを行い、その相関関係を調査した。もしセルフアセスメントと客観テストである読解テストとの相関が高ければ、成績や正答率と直結する読解テストをしなくても、セルフアセスメントのみで多読の学習効果を適度に測ることができることになる。

2. 研究方法

2.1. 対象者

米国マサチューセッツ大学アマースト校にて秋学期 2017 年と春学期 2018 年に多読授業を履修した大学生、計 25 名で、遠隔で授業を履修するマウントホリオーク大学の学生も含む。履修者は日本語 1 年生から大学院レベルまでを含み、通常の日本語授業を同時並行で履修している学生と、多読授業のみを履修している学生がいる。大学倫理委員会を通して学生からデータ使用の同意を得ている。

2.2. 多読授業

多読授業は 1 単位、週に一度 50 分の 13 回授業で、例外を除いては日本語多読用書籍が集められている図書館の一室で行う。学習者は教師、図書館司書、TA の指導と支援の元、できるだけ辞書を使わなくても読めるレベルで、読みたい本を選んで読む。授業時間外でも 50 分読み、読書記録をつけることが毎週の課題となっている。授業時間 50 分の内、最初の 10 分程度は宿題の案内や絵本の読み聞かせをすることもあり、個人で読書する授業内の時間は 40 分程度が平均である。読む活動以外に、学期の中間に自分がお勧めしたい本について発表するビブリオバトルと学期最後に自作本を作成するプロジェクトを組み込んでいる。

2.3. 手続き

学期の最初の第一週に、本の難易度を自己評価するセルフアセスメントを行い、第二週に同じ内容での読解テストを行う。学期末に再度、同じ内容でのセルフアセスメントを行うが、読解テストは学期最初のみで学期末には行わない。セルフアセスメントはもともと正解がないため研究目的以外で点数化されることはないが、読解テストと併せて、これらの結果が成績に関係することは一切ないことを説明し、授業外で宿題として課す。

2.3.1. セルフアセスメント

多読用書籍である大修館書店出版『日本語多読ボックス』のレベルゼロからレベル4まで1冊ずつ選び、最初の数ページを読んで自分にとっての本の難易度を自己評価してもらおう。各レベルから1冊選書した際には、できるだけ内容やジャンルに偏りが出ないように注意した。使用した書籍は以下の通りである。

レベル0：田舎のネズミと町のネズミ

レベル1：船

レベル2：悪魔の散歩

レベル3：大男の話

レベル4：奈良の大仏

各レベル最初の3~5ページを読んで、以下の選択肢の中から、どれくらいわからない語彙があるかを選択し自己評価してもらおう（以下、日本語訳）。

- a. 文法も語彙もほとんど全てわかる。
- b. 1頁あたり1~2語わからない単語があるが、辞書なしで楽に読めそうだ。
- c. 1頁あたり3~4語わからない単語があるが、辞書なしで読めるかもしれない。
- d. 1頁あたり5語以上わからない単語があり、辞書が必要になりそうだ。
- e. ほとんど全ての文で辞書がないとわからない。

選択肢aからeまで順に難しいと感じるレベルが上がるような選択肢となっている。多読学習を成功させるためには、辞書なしでできるだけ早く多く読むことが期待されるため、わからない単語の数だけに注意を向けるのではなく、辞書を使わずに読めそうかどうかを考えながら選択肢を選んでもらうよう、「辞書」という表現を選択肢に使用した。学期最初のセルフアセスメントはどのレベルの本を辞書なしで快適に読めるかを判断するプレースメントテストとしても使用し、セルフアセスメントを元に最初の選書を行うよう指導している。

2.3.2. 読解テスト

学期の二週目に行う読解テストでは、2.3.1.で述べたセルフアセスメントで使用したものと同一本の全ページを読んでもらい、内容理解に関する問題に答えてもらう。各レベルで問題は三つまで設け、全て選択肢問題とした。選択肢は五つで、選択肢の一つに「答えがわからない」を設け、セルフアセスメントにある「ほとんど全ての文で辞書がないとわからない」というレベルの学習者に合わせて、内容がわからないレベルの本は無理に答えなくて良い選択肢を与えた。先に述べたように、学生には読解テストの結果は成績とは無関係であることを伝えてあり、高い正答率を出す必要はないことから、辞書を引かずに答えられる範囲で答えてもらうよう指示を出した。

以下、レベルゼロの『田舎のネズミと町のネズミ』で用いた読解問題の例を紹介する（日本語訳）。

- 1) この話に面白みをもたらす二匹のネズミの違いは何か。
 - a. 年齢
 - b. 住んでいるところ
 - c. どれくらい健康か

- d. どれくらいかわいいか
 - e. 答えがわからない
- 2) ネズミたちはなぜ町へ行ったか。
- a. 新しい経験をしたかった
 - b. 二匹とも昔そこに住んでいた
 - c. ネズミのパーティがあった
 - d. 一匹のネズミがもう一匹を誘った
 - e. 答えがわからない

2.4. 分析方法

セルフアセスメントは a から e までの回答を a から順に 4 点から 0 点へ数値化した。具体的には「a. 文法も語彙もほとんど全てわかる」を 4 点、「b. 1 頁あたり 1~2 語わからない単語があるが、辞書なしで楽に読めそうだ」を 3 点、以下同様に選択肢 c を 2 点、d を 1 点、e を 0 点と換算した。

読解テストは正答を 2 点、誤答を 1 点、「答えがわからない」を 0 点と換算した。誤答と「答えがわからない」を区別したのは、ある程度内容を理解していて答えられるかもしれないと判断して回答したが間違えた結果と、最初から答えられるはずがないと判断して答えなかった結果とを区別するためである。設問三つの回答の合計から最高点は 6 点満点となる。

セルフアセスメントと読解テストの結果を数値化後、二つの分析を行った。一つはセルフアセスメントと読解テスト結果の相関関係を見るための相関分析、もう一つは学期最初 (pretest) と学期末 (posttest) に行ったセルフアセスメントで、学期末に伸びがあったかを見るために対応する t 検定を行った。

3. 結果と考察

Pearson 相関分析の結果、レベルゼロからレベル 4 までのセルフアセスメントと読解テストは有意に相関があることが明らかとなった ($r(143) = .724, p < 0.05$)。この結果は、図 1 が示すように、学習者が自己評価で辞書がなくても楽に読める

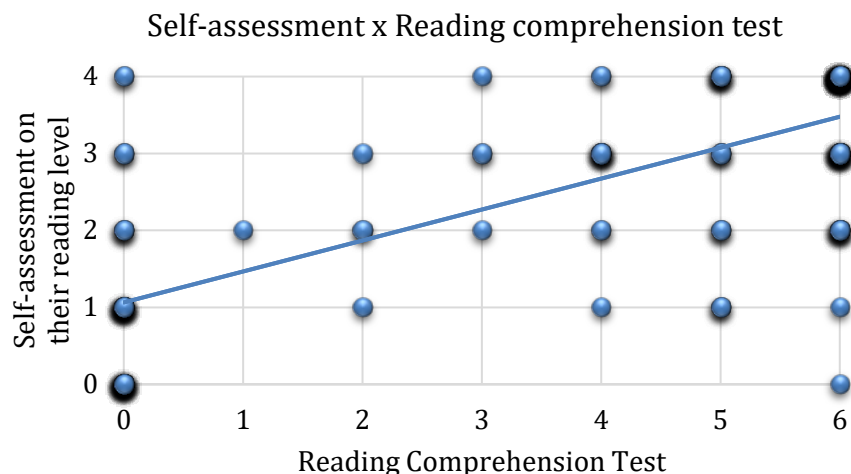


図1 セルフアセスメントと読解テストの相関図

と思う場合は、実際の読解テストでも良い結果が得られ、逆にわからない語彙が多い、または辞書がないと理解できないと思う場合は、実際の読解テストでも良い結果が得られないという関係を示している。

セルフアセスメントと読解テストに有意な相関があるということは、学期最初に行った pretest と学期末に行った posttest で、自己評価の伸びが確認できるとすれば、読解テストを行わなくても読解力の伸び、または読める力が伸びた、と推測することができる。pretest と posttest で自己評価の伸びがあったかを確認するため、セルフアセスメントの二回の結果について対応のある片側 t 検定を行った。

全レベルを総合すると、pretest の自己読解力評価点 (表 1 参照) よりも posttest の評価点のほうが、有意に高いことが分かった ($t(124) = 4.62, p < 0.05$)。本の難易度別の分析では、レベルゼロ ($t(24) = 2.14, p < 0.05$)、レベル 1 ($t(24) = 1.78, p < 0.05$)、レベル 2 ($t(24) = 2.00, p < 0.05$)、レベル 4 ($t(24) = 3.13, p < 0.05$) で、それぞれ pretest と posttest で有意な差が見られ、レベル 3 でのみ有意な差が確認できなかった。この結果は、学習者が学期最初には比較的難しいと判断した本でも、学期末には以前よりも簡単に読める、と判断したことを示している。

表 1 本の難易度別セルフアセスメントの pretest と posttest の結果

『日本語多読ボックス』 のレベル	pretest		posttest		df	t-test
	Mean	SD	Mean	SD		
レベル 0~4 まで全て	2.6	1.44	3.02	1.2	124	4.62*
レベル 0	3.52	0.82	3.84	0.47	24	2.14*
レベル 1	3.32	0.95	3.64	0.7	24	1.78*
レベル 2	2.64	1.29	3.04	1.06	24	2.00*
レベル 3	2.2	1.58	2.68	1.31	24	1.65
レベル 4	1.32	1.28	1.92	1.22	24	3.13*

$p < 0.05^*$

結果を学習者一人一人の自己評価の変化を元に解釈していくと、レベルゼロでは学期最初から辞書なしで読める (4 点評価) と判断している学習者が多いが、5 語以上わからない単語がある (1 点換算) や、3~4 語わからない単語がある (2 点換算) から、学期末には高い評価へと伸びている学習者がいることが分かる (図 2 参照)。レベル 1 ではレベルゼロに比べて学期最初に 2 点、3 点の評価をつけている学習者が多くなり、学期末には 4 点から 3 点まで評価が上がっている。レベル 2 とレベル 3 からは大きくパターンの変化が見られ、学期最初の段階から、わからない単語が多く難しいと判断している学習者が目立つ。レベル 3 では posttest で pretest よりも低い評価を出している学習者もいることから、統計上も有意な差が確認できなかったと考えられる。レベル 4 では pretest の段階で、0 点評価を出した学習者が最も多く、pretest 時に posttest よりも高い自己評価を出している学習者はほとんどいない。総合的に見ると、レベル 3 は他のレベルに比べて自分の読みの力を判断するのに難しいレベルであった可能性が考えられる。

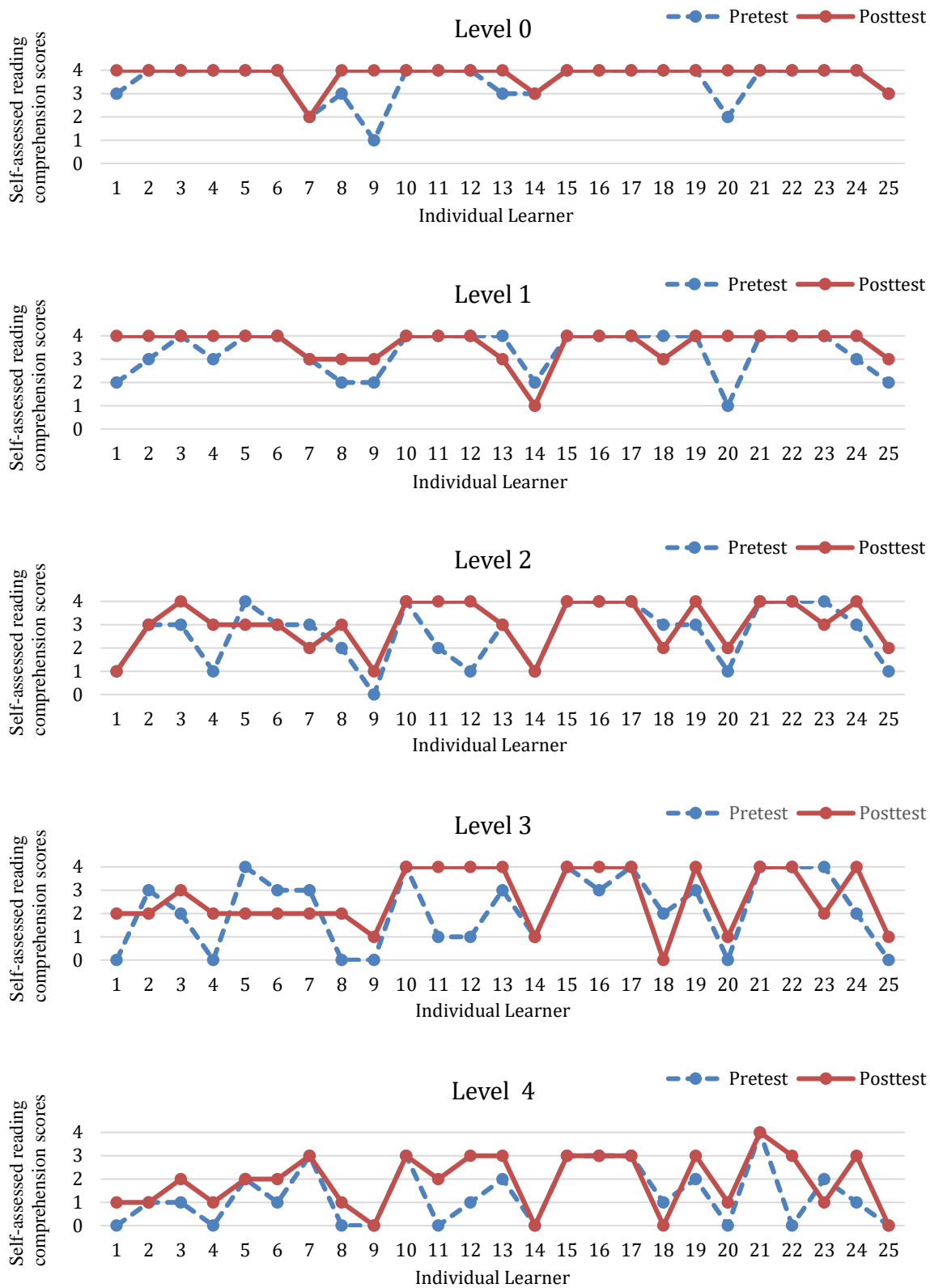


図2 レベル別セルフアセスメントによる pretest と posttest の個人の変化

4. 今後の課題

本研究におけるデータは二学期間の多読授業履修者から収集したもので、サンプル数が少ない。また多読は長期的に行うことで学習効果が期待される学習法であることから、50分13回の授業の内、中間発表や学期末発表を除くと授業内読書時間は10時間程度と予測できる。この短い期間では明確な多読効果を期待することは難しいため、より長期的に学習効果を見られるよう工夫が必要と言える。今後はより多くのサンプル数による長期的な分析をしていくことで、セルフアセスメントの実用性が高まるのではないかと考える。

5. まとめ

本研究から多読本を使用した自己読解力を評価・判断するセルフアセスメントは、実際の読解力テストとの相関が統計学上有意に高く、読解テストをしなくてもセルフアセスメントを使用することで、適度に読める力を判断することが可能であることが明らかとなった。自律学習に重きをおく多読の性質上、多読の読みは純粋に情報を得るためであったり、楽しみのためであることが重要であり、教師・支援者は、学習者が試験のために読書をするような環境とならないように配慮する必要がある。この点において、本研究で使用したセルフアセスメントは、読解力についての量的アプローチによる評価でありながら、特定の内容に特化せずにアセスメントが可能であるため、学習者にとってもプレッシャーの少ないアセスメント法であると言える。

またセルフアセスメントの学期最初の pretest と学期末の posttest を比較したところ、本の難易度5レベル中4レベルにおいて、学期末の評価が統計的に有意に上がっていることが確認できた。セルフアセスメントと読解テストに有意な相関があったことから、セルフアセスメントによる伸びは、多読効果として解釈できる可能性が高くなったと言える。

日本語多読においては、教育機関を問わず使用できるアセスメント法が存在しないため、本研究で報告したセルフアセスメントは誰もが簡単に使用でき、学習者のレベルも問わないという点で、今後利便性が高くなるのではないかと考える。

多読の学習法は自律学習が根底にあり、能力を他者に決められた尺度で測られる受動的な学習法から、自らが学習能力を見極め、教材を選び、学習能力の評価ができるようになる学習オートノミーの育成を目指すものである（青木 2011）。多読が学習オートノミーの育成を目指す学習法であることを考えると、学習者が自ら自己の読める力を判断する機会となるセルフアセスメントは、能力を測る目的以外に、自律した学習者を育成する意味でも大きな意味を持つと言えるだろう。

謝辞

本研究に多大なご協力をいただいた、マサチューセッツ大学アマーフト校、東アジア専門図書館司書の Sharon Domier 氏に心から感謝を申し上げたい。また授業運営にご協力をいただいたティーチングアシスタントの Johnathan McGlory 氏、丹羽さやこ氏、学生の皆さまにも感謝の意を表す。本研究は Five College Innovative Language Teaching Grant の助成を受けたものである。

参考文献

- 青木直子 (2001) 教師の役割『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社、182-197
- 青木直子 (2011) 学習者オートノミー, 自己主導型学習, 日本語ポートフォリオ, アドバイジング, セルフ・アクセス <<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/201003.html>> (2018年9月アクセス)
- 栗野真紀子・川本かず子・松田緑 (2012) 『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版
- 梅田康子 (2005) 学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割. 『愛知大学 言語と文化』 12, 59-77.
- 江田すみれ, 飯島ひとみ, & 野田佳恵. (2005). 実践報告 中・上級の学習者に対する短編小説を使った多読授業の実践『日本語教育』 126, 74-83.
- 瀬瀬憲子 (2015a) 学習支援者とは何か—日本語多読授業に見る教師の役割—『Proceedings of the 26th Central Association of Teachers of Japanese Conference』 178-194
- 瀬瀬憲子(2015b) 「多読授業は自律学習促進に有効か—自己評価を中心に考える—」 『Proceedings of the 22nd Princeton Japanese Pedagogy Forum』 39-48
- 原田照子(2015) 「LMS (Moodle)を利用した多読の可能性—多読後のフォーラム投稿文を中心に—」 『桜美林言語教育論叢』 1、 109-125
- 福本重希. (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.
- 松井咲子・三上京子・金山泰子 (2012) 「初級・中級日本語コースにおける多読授業の実践報告」 『ICU 日本語教育研究』 9、 47-59
- 三上京子・原田照子 (2011) 多読による付随的語彙学習の可能性を探る—日本語版グレイデイド・リーダーを用いた多読の実践と語彙テストの結果から—『国際交流基金日本語教育紀要』 7、 7-23
- 吉村由紀・小林久子 (2018) 自律学習を意識した個別指導型・クラス内指導型・ブレンド型多読クラスの実践『小出記念日本語教育研究会 26』 5-20.
- 吉村由紀・ドマイヤーシャロン (2017) 多読における人気本の分析: レベル別日本語多読ライブラリーから漫画まで『Proceedings of the 23rd Central Association of Teachers of Japanese Conference』 222-223.
- 渡部倫子・徐芳芳・山下順子. (2015). 日本語多読アセスメントの課題と展望. 『第二言語としての日本語の習得研究』 (18), 32-52.
- Day, R.R., & Bamford, J. (1998), *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Day, R.R., & Bamford, J. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141.
- Hitosugi, C.I., & Day, R.R. (2004). Extensive Reading in Japanese. *Reading in a Foreign Language*, 16(1), 20-39.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research: Insights from the research*. ABC-CLIO.
- Xreading <<https://xreading.com/>> (2018年9月アクセス)
- Mreader <<https://mreader.org/>> (2018年9月アクセス)