

〈研究ノート〉

入門・初級レベルにおける授業内多読に 関する一考察

— 読書コミュニティの出現と効果 —

大越 貴子

要 旨

近年、日本語教育において多読が新たな学習法として広がりつつある。本来全くの個人作業である読書を課外活動としてではなく、クラス授業時間内に全員に実践する意義はどこにあるのだろうか。本稿では、多読を教師がファシリテートして授業時間内に行う意義に観点を絞り、拓殖大学別科日本語教育課程における、日本語入門および初中級レベルの読解授業での多読実践記録を省察した。その結果、授業内多読で行ったブックトークの時間を中心に、学習者が読書をテーマに交流する「読書コミュニティ」なる関係性が観察された。読書コミュニティにおいては、発話や作画といったアウトプット学習への自然発生的移行が起こり、学習者の中には積極的な取り組み姿勢や、読書への学習意欲増進が散見された。これらの現象が授業内多読という学習環境ゆえによるかは、学習者要因など他の要因も含めた縦断的・横断的な事例検証が必要であろう。しかし、個人で多読学習を行った場合には、起こりえない事実であることから、授業内多読は言語習得にとって有意義であると結論づけることができる。

キーワード：授業内多読, 個人読み, グループ読み, ブックトーク
読書コミュニティ

1. はじめに

近年、多読は日本語教育においても、第二言語習得を促進する学習方法の一つとして認められつつある。多読の実践と研究の歴史は、英語教育の世界から始まった。1950年代後半以降、学習者が自身の習熟度や興味に合った本を選ぶことができる、レベル別読み物（Graded Readers, 以下GR）が続々と出版されたのと並行して、多読実践と研究も盛んに行われてきた。

日本語教育界においては、2000年以降、徐々に多読が実践され始め、2010年代に入ると、国内外の様々な日本語教育機関で多読学習が開始されるようになってきた。この現象の背景には、英語多読を支えている大量のGRのように、NPO多言語多読を始め、国内の日本語学校、大学、公的機関など、複数の機関から日本語レベル別読み物（Japanese Graded Readers, 以下JGR）が作成・出版され、研究者や教育者が多読実践に取り組みやすくなったことが大きい。

また、日本語教育の分野では多読を行うにあたって、栗野（2008）以降、「楽しさ」を加味した定義が増えつつある。国際多読学会（2011）は多読を「辞書無しでも十分に理解できる易しい本を楽しく、早く読むこと」と定義している。（渡部他：2015）

増え続ける大学別科や国際教育センターなどの日本語授業における多読報告においても、実施方法や期間は異なるが、授業内多読が学習者から肯定的評価を受けたという点が概ね共通していることは、すでに大越（201880）で述べた。

本学別科日本語教育課程においても、2017年度前期・後期、2018年度前期と3学期にわたり、入門・初級レベルの合計4クラスで授業内多読を実施した。学期末の質問紙調査の結果は、一様に「楽しかった」「面白

かった」「読解が好きになった」という肯定的感想であった。期初に行った読書に関する予備調査で「たくさん読むことは面白くない」と答えた読書嫌いな学習者でさえ「授業で読むことは楽しかった」と記していた。

しかし、「読書」という個人作業を正規のクラス授業時間内に全員に強制して実施する必要性への疑問が一般に存在することも事実である。また、学習者が一様に述べる多読授業の楽しさとは具体的にどの部分に多く起因するものかという疑問も起こる。

本稿では、多読学習を放課後の課外活動や自律学習ではなく、正規の授業時間内で行う授業内多読の意義を問うことに観点を絞り、授業内多読実践を顧みる。具体的には、多読授業開始時の予備調査、学期中の教師の観察記録、学習者自身の読書記録、授業内のミニブクトークと学期末のブクトーク発表⁽¹⁾、学期末の質問紙調査および部分的なフォローアップインタビュー結果を省察した。

その結果、「多読」という新しい学習方法が学習者間に通常の授業では見られない自主的な交流を発生させ、自然発生的なグループ読みや、本の内容に関するブクトーク、本の内容についての作画などの行動が観察された。筆者はこの読書を通じた学習者間の繋がりを「読書コミュニティ」(Day and Bamford 1998) の出現と認識した。これらの事実を踏まえ、最後に「多読」授業を日本語教育の枠組みにおいて、今後どのように発展させていくべきかについての一案を提起する。

2. 大学別科日本語授業における多読実践

2.1 授業内多読実践クラスの概要

拓殖大学別科日本語教育課程は、大学や大学院へ進学する人の育成を主目的とする教育機関である。日本語の授業は、学期初日のプレイスメントテストにより、1クラス10人から15人編成にして行われる。授業は大学

学部の時間割，学年暦に準じて開講され，90分1コマとして週に15コマ，22.5時間の日本語授業が1学期に15週間行われている。ただし，研修旅行や季節の行事，実力試験などにより授業を行わない日もあるため，1学期の日本語学習時間は320時間程度である。

日本語レベルによって，メインテキスト学習にかかる時間は異なるが，どのレベルにおいても，5種類の技能別学習コマが毎週1コマずつ設置され，それぞれの担当教員が15回分のカリキュラムを立てて担当している。本稿で述べる多読授業は，入門・初中級レベルの日本語クラスにおいて，この技能別学習コマの一つ「読解」コマにおいて行った。実施クラスの詳細を表1に記す。ベトナムを中心とする非漢字圏出身者が圧倒的に多いのが特徴である。

表1 授業内多読実践クラスの概要

実施時期	クラスレベル	実施時間	人数	国籍
2017年度前期 4月～7月	入門	7.5時間	10人	ベトナム5人， バングラデシュ・ネパール・ ウガンダ・イラン・中国 各1人
2017年度後期 9月～1月	入門	7.5時間	12人	ベトナム9人， ウズベキスタン1人， 中国2人
2018年度前期 4月～7月	入門	7.5時間	10人	ベトナム7人，中国3人
	初中級	10.5時間	8人	ベトナム4人，ネパール1人， 中国3人

入門クラスでは，学期開始時の技能コマはメインテキスト学習の一部に充てられることが多い。その後，第5週目前後に「読解」を含む他の技能コマが開始されるが，2017年度は前期・後期ともに第6週目から「読解」授業を開始した。2018年度は，入門レベルのクラスに加え，初中級レベ

ルのクラスでも「読解」コマで多読を開始した。3学期間のクラスメンバーは、毎学期上達して中級クラスに入るので入れ替わっている。ただし、2018年度前期の初中級クラスでは、前年度の後期に入門クラスにおいて多読授業を経験した学習者が3名在籍した。彼らはまる1年、多読授業を経験し中級へ上がったことになる。

2.2 授業内多読実践の流れと内容

2.2.1 1回の授業内多読時間

読解授業90分間のうち、1/3～半分を従来の読解授業で行ってきたメインテキストに沿った読解問題やN5、N4レベルの読解問題の学習に充て、残りの45分から60分を多読学習の時間とした。90分全てを多読時間としなかった理由は以下の2つである。

- 1) 多読行為自体を読解評価の対象にしないため
- 2) 日本語入門・初中級レベルの学習者には、45分前後の授業内多読時間が妥当と考えられるため

1) に関しては、学習者が教師に評価されることを意識した場合、好きな本を自由に選んで楽しむ、面白くなかったらいつでもやめられるなどの多読の特長が活かされなくなる恐れがあるため、多読以外の評価対象部分が必要であると考えたからである。従来の精読や試験問題形式の読解授業を部分的に残すことで、学期末の定期試験問題作成が可能となる。多読への取り組みに関しては、学期末のブックトークを全員に課したので、出来不出来は評価せず課題に取り組んだかどうかで、一律に読解評価の部分点を出すこととして、期初にその割合を学習者に告知した。

2) の多読に妥当な時間に関しては、日本語レベル入門・初中級の学習者には、90分全てを多読時間とするのは、集中力が切れる可能性が高い

からである。1年半の実践期間で、授業内で読む時間をより長くしてほしいと希望する学習者は出なかった。入門～初中級レベルのJGRは1冊10分から15分前後で読み終わるものが多い。続きを読みたいという学習者には貸し出しを行ったが、翌週の授業で続きを読む学習者もいた。

2.2.2 多読用図書・教材

多読用の図書としては、NPO多言語多読によるJGR（「レベル別日本語多読ライブラリー」および「にほんご多読ボックス」）の0～3レベルまでの88冊⁽²⁾と、大学近くの区立図書館や教師仲間からの寄贈された絵本など平均10冊を、読解の授業時間に教室に持参し実施した。絵本類は学期中、2週間ごとに入れ替えを行った。

また、多読学習への動機の維持と向上、および学期末ブックトークの本選びの参考とするために、授業の終わりに読書記録用紙への記入と、自分が気に入ってクラスメートに薦めたい本の表紙に貼るシールを用意した。

2.2.3 授業内多読の流れ

初回の授業では、多読をする意義やルールを絵本や先に挙げたJGRを見せて説明する。多読のルールは、NPO多言語多読の「やさしいレベルから読む」「辞書を引かないで読む」「わからないところを飛ばして読む」「進まなくなったら、他の本を読む」（栗野他，2012）を徹底させた。

多読授業の終わりの10分は、教師が声掛けをし、毎回違うメンバーで2、3人のグループで読んだ本を紹介し合う時間を作る。この時間をミニブックトークと名付け、期末のクラス全員の前で発表するブックトークの助走準備とした。ただし、学習を開始したばかりの入門レベルの学習者は自分の気持ちを日本語で話すことができないので、互いに好きなページを見せて読み聞かせしたり、絵や写真を見せあったりする時間とした。

学期末には、期初に予告した通り、クラスメンバーの前に立って1人ず

つ、学期中に読んだ本の中でもっとも人にお薦めしたい本を紹介するブックトークを行った。教師は発表方法についてあまり指導せず、ブックトーク発表に参加すれば、授業参加度という意味で一定の割合で読解の単位評価に反映することを、期初と期末のブックトーク前に確認するとどめた。内容を評価しないと告知したにもかかわらず、学習者は教師の予想以上にそれぞれのスタイルで発表を楽しんで行った。

3. 質問紙調査、学習記録および実践観察の結果と分析

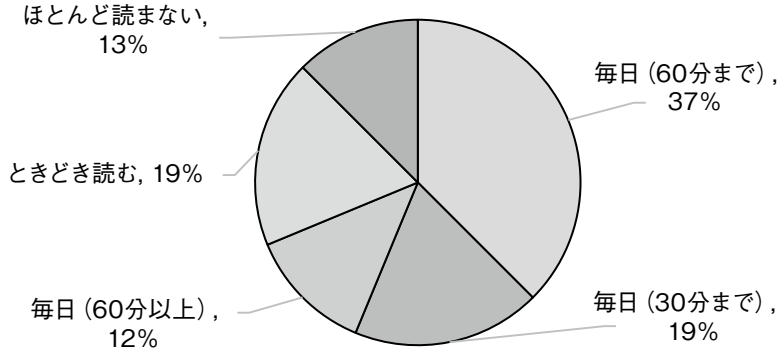
以下に、延べ40名の読書記録や日常の観察記録、そして期末のブックトーク発表の様子などを省察し、授業内多読の特徴的事実を取り上げる。

3.1 多読授業開始前の読書に関する意識調査の結果と分析

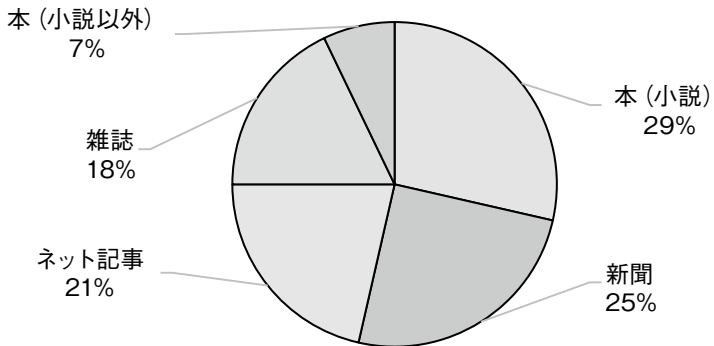
2017年度に多読授業を導入したが、複数の学習者から「普段ほとんど本を読まないで、授業で本を読んだことは新鮮だった」という感想を聞いた。そこで、多読学習は母語での読書習慣がない学習者にも楽しく取り組めるものかどうかを確かめるため、また、学期開始時における学習者の日本語での読書に対する意識を調査するため、2018年度の2クラスで、期初に読書に関する質問紙調査を行った。対象者は先の表1に示したとおり、入門クラスと初中級クラスの合計18名であるが、うち2名は入国許可の遅延などにより遅れて入学したため、16名であった。

質問と回答結果を以下に記す。入門クラスについては、英語訳をつけ、英語が苦手な学習者には、他の英語が得意な同国人の学習者の助けを借りて解答してもらった。質問文の後の括弧内は解答方法である。

質問 1 あなたは母語でどのくらい本や雑誌などを 읽습니다か。(択一式)



質問 2 母語でよく何を 읽습니다か。(複数選択式)



質問 1 の回答から、学習者の 7 割弱が母語で毎日、本か雑誌などを 읽 습慣があることがわかった。ただし、 읽 습対象は、本だけではなく、ネット記事も可としたので、中には SNS などをしている時間も 읽 습時間として入れている可能性もある。「ほとんど読まない」と答えた 13%、2 名の

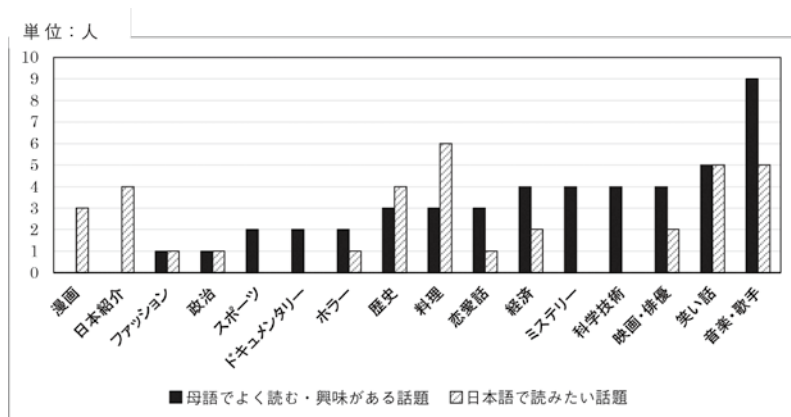
学習者が授業内多読にどう取り組んだかについては、「3.3.2 2018年度前期期末調査期末の調査結果」で後述する。

質問2の回答から、2018年度前期の学習者は、読書として小説を好む人が3割近くいることがわかった。物語が多い入門・初級レベルのJGRに抵抗を示す学習者が少ないことが予想され、絵本などを選ぶ際にも、科学や地理などの知識物よりも選択肢が豊富な物語を多く用意することとした。期初にこのように本人の読書習慣や傾向を調べておくことは、授業内多読で教師がより良い多読環境を準備したり、本を薦めたりするのに有効であった。

質問3 母語でよく読む、または興味があるトピックは何ですか。

質問4 日本語で読んでみたいと思うトピックは何ですか。

(質問3も4も複数回答式)



グラフを見ると、「漫画」と「日本紹介」は、日本語で読む場合にのみ選ばれている。「歴史」と「料理」について、母語で読むより興味があると答えた人が増加している。その理由としては、「日本・日本文化について

て知りたい」という記述が多かった。

一方、「スポーツ」および「ドキュメンタリー」「ミステリー」「科学技術」については、日本語では全く読んでみたいトピックに選ばれなかった。理由を尋ねたところ、スポーツについては「日本のスポーツには興味が持てない」、後者の3つについては「語彙が難しそうで理解できないと思う」との答えであった。

質問3および4の回答とその理由から、学習者が本来読みたいものと日本語で読めそうだと感じているものには違いがあることが明らかになった。

また、「漫画」を読みたいと答えた人は3名しかいなかった。多読教材には漫画もよく使われるので、漫画を選ばなかった学習者にその理由を聞いたところ、「アニメなら国で見ていたので、日本語で見ても楽しめると思うが、漫画だと言葉が難しく、おそらく話が全然想像できないと思う」との答えが返ってきた。

全般に、母語で読む場合と日本語で読む場合を比べると、母語のほうがより多くの話題に興味があると答えた人が多かった。母語かそうでないかによってトピックの種類や数が異なる理由を次の質問で各自に考えて、答えてもらった。

質問5 どうして自分の本当の興味と、日本語で読みたいものは同じではないのですか。(自由記述)

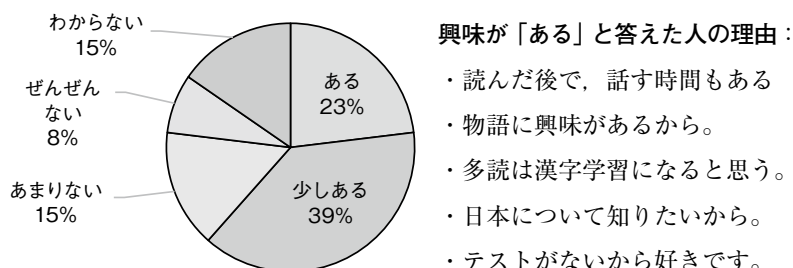
この質問は、本来、質問3と質問4の答えが異なる人だけが回答する設定にしていたが、調査対象者16人中13人が質問5に答える結果となり、学習者たちが本当に読みたいものと、実際に読めるものは違うと考えている傾向がより明らかとなった。

まず、母語では選ばなかった「経済」「歴史」「料理」を選んだ人たちの理由は、先に述べた通り日本のことを知りたいから増やした、というもの

であった。しかし、13名全員に共通して書かれていた理由は、「日本語では難しい」「漢字が難しい」「読みたいけれど、本は難しいからまだ無理」という記述であった。日本語による読書は、入門・初級レベルの学習者にとって、ハードルが高いという先入観があることが改めて確認された。

質問6 多読授業に興味がありますか。(択一式)

どうしてそう思いますか。(自由記述)



「少しある」と答えた人の理由：

- ・ 教室で本の中の好きな世界に入るから。
- ・ 授業でみんなと読むのは面白い。でもたくさん読むのはつまらないです。

「あまりない」「ぜんぜんない」と答えた人の理由：

- ・ 日本語じゃわかりません。
- ・ 本を読む時間がありません。

質問5までの回答結果から、多読授業開始時の学習者心理は、日本語で本を読むことはまだ難しいと感じ、自ら読めるとするトピックに制限を想定しているながらも、62%の学習者が多読授業に興味を持って臨んだことがわかった。

3.2 学習者の変容と読書コミュニティの出現

3.2.1 読書記録

授業の終わりには、毎回各自がつけた読書記録は、日付と本の題名と面白かったかどうかを5段階評価でつけてもらい、任意で一言感想を書くことにしていた。几帳面に新しい本を読むたびにきちんと記入している学習者とそうでない学習者がいたので、正確な読書量は報告できないが、1人平均8冊は学期中に完読している。最も少ない人は3冊だったが、多い人は15冊読んでいた。

期初の読書傾向に関する調査との関連では、読書が好きだと述べた学習者は9冊だが、レベル3や一般の写真集、まんがなども読んでいた。また、母語では小説は読まないと答えていた学習者も多く、昔話や物語を好んで読んで、面白いと評価していた。絵本に関しては、子どもっぽいと敬遠する姿勢を期初に見せていた20代後半の男性学習者も、クラスメートのミニブックトークで紹介されると、気になるらしく後日、読んでみて読書記録の評価では最高の「5」を付けていた。また、母語でも読書をしないと答えた学習者の1人は、完読した本は4冊なので、記録上は少ないが、絵や写真が多い本をさがすために、ほとんどの本を開いてチェックしては、どんな話だったかをすでに読んだクラスメートに聞くという行動を取ったため、完読した本の何倍もの本に触れてページを斜め読みしていた。これらは、授業時間外の個人的な多読体験からでは、起こりにくい変化ではないかと思われる。

3.2.2 ミニブックトーク

各多読授業の最後に行ったミニブックトークでは、興味深い光景が観察された。教師はこの時間に当日読んだ本を紹介しあう活動を想定して、できるだけ毎回違う学習者同士2人か3人でグループを作らせた。しかし、

入門・初級レベルの学習者たちは媒介語がないと本について語ることもできず、本を前にしてしばし困った様子も見られた。当初はお気に入りの絵・写真の紹介や、新しいことは紹介など、教師の提案した活動をしていたが、徐々にこの時間を彼らなりの方法で楽しんで過ごし始める様子が毎期、観察された。以下に例を挙げておく。

- 1) カタカナ語の読みが苦手な人たちが集まって、幼児向けの乗り物の絵本の音読練習をしていたが、うまくいかない。すると、カタカナの読みが得意な学習者が先生役と呼ばれ、リピート練習を始めた。
- 2) 日本語の発音はあまり良くないが、ジェスチャーや擬音語を使って、本の中の場面やストーリーまでも説明しようとする愉快な人がいて、クラス全員がその人のブックトークを楽しみにして、リクエストしていた。
- 3) 1人の学習者が読みきかせのつもりか指で文字を追ってJGRを読み始めた。すると、他の2人の学習者も頭を寄せ合って参加し、1冊のJGRと一緒に最後まで楽しげに音読した。この方法は学習者によって「グループ読み」と名付けられ、このクラスでは繰り返し自発的に行われた。

ミニブックトークを数回行ううちに、当初は媒介語がなく、ほとんど話さなかったクラスメート間の距離が急速に縮まり、日本語入門レベル学習者間でもしっかりと相互交流がなされる様子が観察された。彼らは、人の本選びを手伝ったり、本の内容を絵で描いて人に説明しようとしたりし始めた。つまり、クラス内に多読を通じて「読書コミュニティ」といわれる関係性が出現し、学習者同士が互いに助け合い動機づけをしたのである。これは、程度の差はあるが、観察期間中の4つのクラス全てに見られた現象である。

3.2.3 学期末ブックトーク

2017年度は、始めと終わりの挨拶、途中ですべき項目のみを規定して、自由に行われた。前期は、一所懸命に準備して話す学習者と、まったく準備せず、人の発表にも耳を貸さずにいる学習者がいたので、真面目な学習者から、少人数で話すほうが有意義だという声も聴かれたが、後期は、全員がそれぞれのスタイルで読み聞かせをしたり、発表後に質問をし合ったりする様子が見られ、有意義な時間となった。

2018年度前期は、初中級クラスでもブックトークを行ったので、このクラスでは発表原稿を書かせ、読み聞かせする部分の読み練習を事前しておくよう提案した。途中、絵を描きたいと希望する人が複数出たので、原稿作成時に紹介する本に関する絵を描きたい人は描いてもいいとしたところ、絵が上手な人ばかりでなく、苦手だと尻込みしていた人も、ユニークな絵を描いて仕上げてきた。作成中も、互いの絵を見せあって楽しんだり、絵が上手な人が、苦手な人に頼まれて手伝ってあげたり、読み聞かせの練習を休み時間にペアで自主的に行ったりする様子が観察され、ここでも読書コミュニティがうまく働いて、学習者が自律的に学習に取り組む様子が観察された。

3.3 学期末の多読授業に関する調査

2017年度後期の学期末と2018年度前期の学期末に、質問紙調査によって、多読授業を学習者がどう捉えたかを調べた。

3.3.1 2017年度後期期末調査

2017年度は入門クラス12名だけでの実践であり、期末試験直前の慌ただしい空き時間に任意で調査したため、質問はシンプルに2つだけに絞った。1つ目は「多読の授業はどうでしたか」2つ目は「ブックトークはどうでしたか」。回答方法は自由記述で答えるものとした。

先に述べたように、質問1に対する答えは、参加者全員が「楽しかった」「面白かった」という肯定評価であった。また、楽しかった理由を書いてくれた学習者もいた。

- ・本は外国人の勉強のための本です。読んで楽しいし、勉強しましたから、とてもよかったです。
- ・本を読む時、絵を見ました。かわいし、よくわかりました。
- ・わたしも読めました。わかりました。素晴らしいです。

質問2に対する回答は、「楽しかった」「この勉強は必要です」という肯定的意見が学習者12名中10名であった。ただし、「(ブックトークは)緊張したのでやりたくない」「話すことは難しい」との否定的意見も2名見られた。

3.3.2 2018年度前期期末調査

2018年度前期の期末では、授業最終日に時間を取って質問紙調査を行い、18名の参加者全員から回答を得た。回答はすべて自由記述式とした。

質問1 授業では日本語で本を読みました。

(1)わかりましたか。

「よくわかった」56%

「大体わかった」22%

「少しわかった」11%

「分からない本もあった」11%

(2)日本語の勉強の役に立ちましたか。

「はい」90%

「少し」5%

「無回答」5%

(2)に関しては、その理由も書いてもらった。「はい」を選んだ学習者らの主な理由は「本の中に習った文法や言葉を見つけて復習になる」

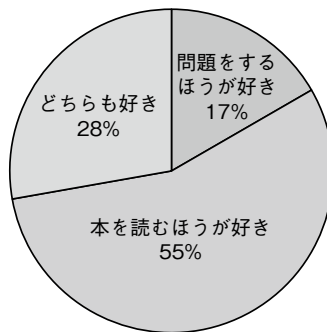
「まだ習わない文法や言葉も意味がわかって勉強できる」「漢字にふりが

なががあるので、復習や勉強になる」「本の中のたくさんの漢字とことばが自然に覚えられる」「本の中に日本の文化や習慣について新しい知識やことばがあるから、役に立つ」というものであった。

「少し役に立つ」と答えた学習者は、「本を読むことは難しかったです」と述べており、この人は多読の楽しさをあまり味わえなかったようだ。学期末になって教師のほう気づかされた。期初の調査では多読授業に「少し興味あり」と答えている学習者だったが、母語ではネットしか見ず、毎日 SNS を 60 分ぐらいするだけ、と答えていた。学期中は、クラスメートと楽しそうにミニブックトークしていたように見えたが、読書記録は 6 冊、とあまり進んでおらず、途中でケアすべき学習者であった。ファシリテーターとして反省すべき点であり、今後の課題であろう。

質問 2 読解授業では読解問題と勉強と多読の両方を勉強しました。

どちらが好きですか。



読解問題をするほうが好きと答えた学習者は 18 名中 3 名のみである。うち 2 名はその理由を述べていないが、1 名が述べている理由と、どちらも好きだと答えた 5 名の書いている読解問題をするのが好きな理由は共通している。それは「読んでから問題をするのが好きで、勉強になる」と

いうものである。やはり、従来、親しんできた学習方法に愛着があるということであろうか。

問題をするほうが好きと答えた学習者の1人は、期初の質問紙調査で、「授業でみんなと読むのは面白い。でもたくさん読むのはつまらないです」と答えた学習者である。母語での読書は、「小説を1日に30分ほど毎日読む」とのことなので、母語で割合に深く本を読める人にとっては、レベル0や1の本の内容は心から楽しむというわけにはいかなかったとも考えられる。後日、上級レベルの日本語能力者になれば、また考えが変わる可能性もある。

この学習者に、調査後、問題をするほうが好きな理由を尋ねてみた。「問題をしたほうが、文をよく理解できると思います。でも、多読の本は面白かったですから、本当はどちらも好きです」とのことであった。この学習者は18名中もっとも多く20冊の本を読書記録として残していた。

また、読書が趣味で多読のほうが好きだと答えた学習者からも「もし多読のJGRの終わりに（内容確認の）問題が1,2題あったら、やってみたくかもしれない」という発言があった。多読の学習方法は、「テストをしない」ということであるが、海外のGRには、読後に内容確認の問題が付いているものもある。読書の対象である本が、急に教科書のようにしてしまうが、問題をするかどうかは学習者の自由とするなら、本を読みとおす動機として一考してみる価値があるのではないかと思われた。

質問3 ミニブックトーク、ブックトークがあったことはどう思いましたか。どうしてそう思いましたか。

これは、18人全員が「やって良かった」と答えた。理由としては、
「友達ブックトークを聞くと、次に読みたい本がわかるから」
「友達ブックトークの話し方ややり方が勉強になったから」
「絵をかいたり、練習したりして楽しかったから」

「本のことばを使って、たくさん話したり聞いたりしたから」
に集約される。

多読学習は、効果的な学習方法であるとは思われるが、個人で行った場合、内発的動機づけとなる要因を作らないと継続することは難しいのではないだろうか。授業内多読の場合、読んだ本について友達と話す、聞くという交流活動ができるので、「達成感」「充実感」「楽しい」「もっと読みたい」というプラス循環を生むことができる。

ここで、先の「3.1 多読授業開始前の読書に関する意識調査結果からわかること」のところで、母語でもほとんど読書をしないと答えた2名の学習者の回答を検討したい。1人は初中級クラスの学習者で、もう1人は入門クラスの学習者である。2人とも、ミニブックトークやブックトークを大いに楽しんだと答えている。前者は13冊読んだと記録しているが、0レベルと1レベルの易しい本しか読まず、精読等の読解力はあまり伸びなかった。授業内での読書が楽しかった理由として、話が簡単で絵があるので理解しやすい、というコメントを残している。後者は3冊しか読んでいないが、食べ物と好きなサッカーに関する厚い本をじっくりと読んだ。スタート時が入門レベルということもあって読解力も順当に伸びた。「多読は授業内で読むから楽しかった。新しいことばと漢字をたくさん覚えた」とコメントしている。母語で読書習慣がなくても、授業内多読学習を楽しめるのかという命題の解答は、この2人に関しては是であろう。しかし、2人は話すことが好きな性格なので、読書も話すことも苦手という学習者の場合には授業内多読に楽しんで参加できるかどうかは不明である。

4. 考察

前章での調査結果および観察の分析から、授業内多読が本学初級・初中級クラスでの実践においては、正規の授業時間内に実践した価値が十分に

ある学習法であったと推定できる。本章では、授業内多読の有意性を、課題点を含め、改めて整理し考察する。また「多読」という比較的新しい学習法を日本語教育の枠組みにおいて、今後いかに位置付けていくべきかについての一案も提示したい。

4.1 授業内多読の長所と課題

入門・初級・初中級レベルの学習者に、授業内多読を行った場合の有意性を、従来の精読や答えを求めて読む読解問題教材授業との違いも含め、以下に整理する。

【授業内多読の長所】

- 1 従来の本文精読や読解問題教材による学習だけの授業より、本人の趣向に沿った読み物の中で大量の語彙、表記、表現に触れることができる。
- 2 入門・初級レベルの学習者でも、目標言語での読書を学習者のペースで楽しむ経験ができる。
- 3 母語での読書習慣のない学習者も、授業内において目標言語での読書経験を積む機会を得る。
- 4 テストがなく、教師に評価されることがない解放感から、自分の意志でリラックスして学習に取り組める。
- 5 読書中、必要ときには、教師やクラスメートの助けをいつでも受けることができる。
- 6 本の完読、クラスメートとのブックトークを通し達成感・充実感を味わえる。
- 7 「読む」ばかりでなく、本の中のことばや表現を使って、「話す」・「書く」というアウトプット学習ができる。
- 8 教師主導ではない定期的な授業形態から、学習者の中に自律的学習

態度が生まれる傾向がある。

- 9 学習者同士の交流からクラス内に「読書コミュニティ」が形成され、学習への動機づけや自律性に有意に働く。

一方、入門期から初中級期レベルの学習者に授業内多読を行う場合、課題もないわけではない。

【授業内多読の課題】

- 1 教師が評価をしないことを前提とする学習法なので、単位を出す正規授業内においては、多読学習のみだと学期末の成績評価に憂慮する。
- 2 クラスの学習者数が多いと、学習者全員の趣向に沿う読み物の提供には物理的・予算的・空間的に困難が生じる。
- 3 新しい学習法のため、多読ファシリテーターとしての経験や知識の蓄積に乏しく有効な授業内多読学習の場を提供する方策に未熟。
- 4 母語でもまったく読書習慣がない学習者の場合、多読が他の学習者と同様に効果的学習法かどうか不明。
- 5 ミニブックトークやブックトークにおいて、学習者同士の交流や、未習表現でも本の中の表現や語彙を借りて発話・作文する学習スタイルは、場独立型学習者には負担になる可能性。

本稿における実践においては、上記の9つの長所は全てのクラスにおいても確認されたが、まだ1年半で入門・初中級レベルの4クラスのみと限られた期間・範囲での実践観察に基づくものなので、この長所に普遍性があると言うことはできない。しかし、学習者の授業内多読は「楽しい」という感想が、これらの長所のいずれかに結び付いていることは確かであろう。

課題について、少し補足すると、課題の1については、本稿 2.2.1 で述

べた授業の流れで、従来の読解授業と併用で行うことで、解決できると思われる。ただし、中級や上級クラスでの実践となると、時間配分などで課題となるであろう。尚、本実践においては、従来の読解問題をプリント作業で行ったが、複数の学習者の取り組み方に興味深い行動が見られた。それは、未習の文型や語彙が問題文にあっても、辞書をひこうとせずに問題を解いてから辞書使用の許可を教師に求める、というものであった。多読学習を行う以前のクラスでは、当然のように辞書をひくか、この文型は未習だと訴える学習者が多数派だったので、多読学習の影響があるかと思われる。

課題2については、できる範囲で実施環境を整えるための努力をするしかなく、課題3は学習法として新しいための課題で、教師が多読ファシリテーターとしての経験を積めば改善や解決するものと思われる。

課題4と課題5のタイプの学習者に関しては、授業内多読を行う上で、今後注意深く観察し、研究する必要があると考える。

また、本稿では入門・初級クラスでの多読授業実践から、多読という学習方法に関する考察を行ったため、中級や上級クラスでの授業内多読の実践については、筆者にとって未知の部分である。実際には、中級レベルや上級レベルの学習者に対する多読授業実践の報告も上がりつつあるが（二宮他：2012、国頭他：2008、川名：2013）、上級クラスになると、それぞれの学習目的も明確になり、自分自身の日本語能力の弱点も把握して、自分なりの学習スタイルを持つ人も多いため、「多読」より他のインプット方法のほうが効果を生む学習者も出るかと推察される。インプット方法は「多聴」や「多観」といった視聴覚に訴える方法に置き変わることも可能であり、「多読」がブクトークのような「多話」だけでなく、本紹介のような「多書」というアウトプットに発展する入り口であることを指摘する声もある。（繁村他、2018）

4.2 多読学習のカリキュラム化

実際に多読授業を実践し、その経過や調査結果を検証してみると、多読学習とは、単に読みのスピードが速くなる、語彙が増えるというような、短絡的に学習効果のみを目指して行う学習方法ではないことがわかる。

本稿で述べたように、授業内多読の実践は語学学習の入門期の学習者を総合的な日本語運用演習へと導くことができる学習法と言ってもいいであろう。

つまり、多読学習法とは、「多読」本来の「辞書無しでも十分に理解できる易しい本を楽しく、早く読むこと」という定義に加え、「読んだ内容を人と分かち合い、自分のものとし、さらに読み進むこと」ではないかと考える。ゆえに、多読を授業において行う場合、教師は本の紹介や話し合い、発表、作文といったアウトプット学習にも十分に重点を置いて授業を構成するべきである。

さらに多読授業の成否は、ファシリテーターとしての教師にかかっている。教師は、学習者が主体的に授業に参加し、自律的に学習に取り組み始めるよう、十分に読書環境を整備し、見守り、サポートする必要がある。本稿で報告した学習者らの多くは、多読授業の特長を活かし、読書コミュニティをつくり、主体的に授業に参加した。予め設定したミニブックトークやブックトークといった仕掛けを楽しんだだけでなく、「本の内容が理解できたかどうか任意で受けられる簡単なQ&Aを用意する」「同じ本を読んだ人同士が協力して絵を描き、読み聞かせと、話の続きを作る合同発表をする」「ブックトークや読み聞かせのために授業時間前に本を選んで練習しておく」など、自発的な学習提案をしてくれた。しかし、筆者の経験と能力不足から、学期中にそれらの提案に応えることはできなかった。

授業内多読を十分に有意義な形で実践するには、やはり教師個人の力では、時間的にも予算的にも及ばないところが多い。また、継続して多読授

業を担当しないとファシリテーターとしての経験が積めない。これらを総合的に考えると、やはり「多読学習」には日本語教育機関として取り組む必要があるのではないだろうか。筆者は今後、「多読」を日本語教育の枠組みにおいて、カリキュラムに正式に組み込み、授業科目相応の施設や担当者を揃えることを提案していきたいと考える。

5. おわりに

別科の正規授業枠内の筆者担当クラスに多読を導入して、2年目を終えようとしている。最近、本稿で取り上げた3つの授業内多読実践以外の初級・中級クラスにおいて、読解授業担当の教師がそれぞれの判断から多読を授業に取り入れ始めていることを知った。つまり、拓殖大学別科日本語教育課程では、入門クラスから中級クラスまでの全5クラスが授業内多読を実践していることになる。多読という学習方法が日本語教育の世界で着実にその位置を確立しつつあるという事実を改めて認識するとともに、今後は互いの実践について情報交換をし、連携した学習指導体制で、学習者にとってより質の高い多読学習の機会を与えたいと考える。次年度からは、授業内多読を経験した学習者の自律学習意欲にも応えられるよう、多読室の設置を計画し、多読学習の発展を図りたい。

《注》

- (1) ミニブックトークと期末ブックトーク…ブックトークとは、学習者同士が自身が読んだ本を人に薦めたり、情報交換を行ったりする活動。両者の違いは、本稿2.2.3を参照。
- (2) 『レベル別多読ライブラリー にはんごよむよむ文庫』アスク出版
レベル0（入門）18冊 レベル1（初級前半）15冊 レベル2（初級後半）15冊 レベル3（初中級）15冊
『日本語学習者のための（レベル別読み物）にはんご多読ボックス』

大修館書店 vol. 1, 2, 7, 8 レベル0 (入門) 8冊 レベル1 (初級前半) 7冊
レベル2 (初級後半) 10冊

参考文献

- 栗野真紀子 (2008) 「多読用レベル別読み物開発の経緯と今後」『日本語教育学世界大会 2008 予稿集 3, p. 258, 大韓日語日文学会
- 栗野真紀子・川本かず子・松田緑 編 (2012) 『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版
- 大越貴子 (2018) 「『総合日本語』授業における初級段階からの多読授業の検討」『拓殖大学日本語教育研究』第3号 拓殖大学日本語教育研究所, pp. 73-94
- 川名恭子 (2013) 「上級学習者を対象とした多読授業——夏期日本語教育C7クラスにおける実践——」『ICU 日本語教育研究』9, 国際基督教大学日本語教育研究センター, pp. 61-73
- 国頭美紀, 八田浩野 (2008) 「上級レベルにおける「読書の時間」: 楽しみながら自立的に読むことを目指した試み」『文化外国語専門学校日本語課程紀要』21, 文化外国語専門学校, pp. 77-108
- 酒井邦秀・神田みなみ (2005) 『教室で読む英語 100万語 多読授業のすすめ』大修館書店
- 繁村一義他・酒井邦秀監修 (2018) 『すべての悩みは量が解決する! 英語多読アルク
- 二宮理佳・川上麻里 (2012) 「多読授業が情意面に及ぼす影響——動機づけの保持・促進に焦点をあてて——」『一橋大学国際教育センター紀要』3, pp. 53-66
- 渡部倫子他 (2015) 「日本語多読アセスメントの課題と展望」『第二言語として日本語の習得研究』第18号, 第二言語習得研究会 pp. 32-52
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998) *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge University Press.

(原稿受付 2019年1月26日)