

〈実践報告〉

読解カリキュラムに組み込んだ 多読授業の実践

大 越 貴 子

要 旨

拓殖大学別科日本語教育課程は、多様化する学習者のニーズに対応するため、大幅なカリキュラム改変を行った。カリキュラム全体は「運用力をつけること」「資格試験で成功すること」を目標としているが、その前者を担う有効な学習方法として、本別科独自のアウトプットに繋げる多読授業を初級から上級までの日本語能力別全クラスの読解カリキュラムに組み込んだ。近年、「多読」は日本語教育界でも多方面で拡がりを見せてきたが、必修科目として全クラスで一斉に多読授業を行なう例はまだ珍しい。本稿では、カリキュラムにおける多読の位置づけと実際の運営方法、および学期末の学習者の反応を検証することで、今後の予備教育型日本語教育の1モデルとなることを目的とするものである。

キーワード：読解カリキュラム、授業内多読、自律学習、学習者主体、多様な学習者

1. 研究の背景と目的

グローバル社会において、多くの物・人・ことが多様化する近年、予備教育型である本学別科に入学してくる学習者の背景も様々である。一例をあげれば、日本に定住し、国内の高校を卒業後に入学する学習者、入学前に日本のアニメやドラマ、オンラインゲームを通して、日本語を部分的に

自然修得した学習者、上級レベルに近い日本語能力を持つものの、進学が就職か迷っている学習者などである。彼らの中間言語、集中的に習得したいと希望する技能は一定ではない。学習者は、入学時に日本語能力試験型のプレースメントテストを受け、能力別のクラスに配属される。しかし、総合得点では同じであったとしても、得手不得手な技能面では個人差が大きいので、同じ教材を用いた一斉授業が困難な科目もありがちである。

本別科は今年度創立 50 周年を迎える。これまでも、開設当時のカリキュラムに、選択必修の日本語授業を設けるなど、時代のニーズに対応する工夫をしてきた。教師は各自の研究の成果を担当科目に活かして授業に臨んできた。しかし、カリキュラム自体の固定度が高く、多様な背景や学習目的を持つ学習者にとって、学習効率や満足度の面でさらに選択の自由度が上がることを望むという課題があった。

2022 年度から、大学の学部・大学院が 90 分授業から 105 分授業に移行した。それに合わせ、別科の授業も 105 分とし、同時に第二言語習得理論の研究成果を取り入れた新カリキュラムの実施を開始した。すなわち、インプット量を重視しつつ、伝える力を日本語初級レベルから着実に育てるという方針である。さらに、必修選択科目を週に 3 コマに増やし、個人が伸ばしたいと思う技能のクラスを選べるように工夫した。本稿は、この新カリキュラムの主な特徴を背景に、本別科独自の特色ある授業実践として、日本語全レベルのクラスで必修科目として導入している「読解（多読）」の授業を焦点化して記録することを目的とする。

先行する英語教育の分野での多読は、高等専門学校での実践研究が多く報告されている。しかし、小学校から大学に至るまで幅広く英語多読の実践報告や研究論文が存在することから、正式にカリキュラムに取り入れて組織として実践している機関が一定数存在すると見受けられる（小林 2020, 中村他 2006）。日本語教育においては、川上（2014）が成蹊大学国際教育センターにおいて、2011 年度後期、基礎科目である日本語中級の

クラスにパイロット的に多読の90分授業を5回組み込んだ。そののち、2012年度前期より正式にカリキュラムに組み込んだことを報告している。ただし、これは選択授業での実践である。本別科では、日本語の多読授業を週に2コマある必修科目「読解」のカリキュラムの1コマに正式に組み入れている。これは、筆者の知る限りでは先例はない。そのため、この導入経緯および実践内容、授業計画、特徴を記録し、半期を終えた時点での学習者の反応を付記することは、今後の大学別科の新たな日本語教育カリキュラム開発への一助となるのではないかと考えている。

2. カリキュラム全体における多読授業の位置づけ

2.1 別科日本語教育課程新カリキュラムの特徴

先に別科に入学する学習者の多様性が増したと述べたが、とはいえ、彼らに共通する日本語の到達目標は2つある。一つは日本語能力試験や日本留学試験でN2以上、または、進路先の要求するスコアを取得すること、もう一つは進路先で役立つ日本語の実践的な運用力を身につけることである。

新カリキュラムにおける日本語科目は、必修科目5科目、選択必修科目6科目で構成されている。必修科目の構成は「総合」「聴解・聴読解」「読解」「会話」「作文」の5科目である。一方、旧カリキュラムにおいては必修科目の中心であった「文法」と、さらに「表記（文字・語彙）」の2科目を選択必修科目に移した。その理由は、従来の緻密な文型積み上げ式学習からの脱却を図り、文脈や談話の中で文法や表記を学ばせるためである。また、この2科目は、学習者によって既得知識や学習の必要性が大きく異なる。そのため、自分に合うレベルや学習目標のクラスで「文法」や「表記」を学ぶことができるようにという狙いもある。

また、従来は、初中級以上のクラスでも、総合型教科書を用いた「総

合」の授業を、週に4コマから5コマ行っていた。しかし、新カリキュラムでは、週に105分授業を3コマ行うに留めた。その代わりに、「読解」と「聴解・聴読解」授業を週に2コマずつにして、従来の2倍に増やした。その理由を以下に記す。

総合型教科書も、第二言語習得理論の進化とともに、新しいタイプのもので出版されてはいる。例えば、どんな場面でどんなことができるようになるかという「Can-do」を目標に、「使える日本語」を学ぶ国際交流基金の『まるごと』シリーズや、OPI (Oral Proficiency Interview) の指標をもとに自ら考え、語り、伝えあう力を育てようと試みる『できる日本語』シリーズなどである。本別科でも『できる日本語 中級』を使用しているクラスはある。しかし、教師も学習者も教科書のコンセプトを理解し、タスク重視の活動型授業を試みようとするものの、語彙力や構文力が不足する学習者の場合、タスクが思い通りにこなせず、学習課が進んでも、話したり書いたりする能力に成長が見られにくい、という問題がある。

この問題の主な原因として、総合型教科書偏重の学習では、S. Krashen (1985) が説くところの受容量（インプット量）が不足するからだと考えられる。限られた時間を効率よく使って日本語の運用力を伸ばすには、「話す（やりとり・発表）」「書く」という産出（アウトプット）活動の前に「読む」「聴く」というインプット量を十分に増やすことが重要である。そのため、総合型教科書学習の授業を減らし、「聴解・聴読解」・「読解」の授業を増やすこととしたのである。

2.2 新カリキュラムにおける多読授業の位置づけ

ここでは、多読授業が、新カリキュラムの中でどのように位置づけられたかを説明する。2.1の理由から、「読解」および「聴解・聴読解」科目は、週に2コマずつ行うことになったが、それらは2種類の異なるタイプの学習を行うこととした。1コマは従来からのやさしいものから上級へと

徐々に積み上げていく教師主導のボトムアップ型学習であり、もう1コマは学習者の興味や必要に応じたトピックから、実生活に近い教材や生教材を大量にインプットし、受容した内容を、学習者が自発的にアウトプットできるようにする学習者中心のトップダウン型学習である。多読授業は、「読解」科目における後者タイプの授業として、日本語全レベルのクラスで必修として行われることになったわけである。前者のタイプの授業の目標は、先に述べた学習者に共通する到達目標の一つ目である。すなわち、日本留学試験や日本語能力試験を意識し、読解や聴解の問題を解くという非日常的な言語使用へのストラテジーの獲得を目指している。多読授業を含む後者のタイプは、日本語の実践的な運用力を育て、進学先や就職先で講義を聞いたり、資料を読んだりして、それを活用できるようになることを狙いとしている。

以下に、学習者中心のトップダウン型学習モデルとして、2022年度から、本別科の日本語全レベルのクラスで行っているアウトプット活動を重視した多読授業について詳述する。

3. 多読授業の実践

3.1 多読をカリキュラムに組み込むまでの経緯

筆者は、2021年度、新カリキュラム委員会のメンバーの1人としてカリキュラム作成に関わった。読解のカリキュラムに関しては、従来から、精読、読解ストラテジー、資格試験対策なども担当経験があり、さらに、2005年ごろから、必修「読解」の担当授業の一部に「多読」を取り入れる試みを実践してきた。

当時、筆者が多読を日本語の授業に取り入れる必要を感じた理由は、担当していた、現在の日本語能力基準で言えば「日本語教育の参照枠」（文化庁文化審議会国語分科会 2021）の A1、A2 レベルの非漢字圏学習者の

読解能力を伸ばすことに苦勞していたからである。彼らを半年、1年と
いった短期間で B1, B2 レベルへと進ませるには、少なくとも読む能力に
おいて漢字力不足による障壁を乗り越え、内容重視で読み進む習慣をつけ
させる必要があると感じていた。

2009 年ごろ、NPO 多言語多読の作成するレベル別読み物の存在を知っ
た。漢字に総ルビが振られ、絵が理解を助け、文型や語彙も段階別に配慮
して書き下ろされた薄い小冊子である。以来、担当する「読解」の授業の
一部に、精読や速読などタスク付きの読解問題を解くことと並行して、個
人的に購入したレベル別読み物や図書館で借りた絵本・写真集などを教室
に持ち込んで多読を行うようになった。この間の経緯は、大越 (2012,
2018, 2019) に詳しく述べた。本を授業時間内にただ読ませることで効果
があるのか、きちんと読めているか確認するクイズなどはしなくていいの
か、など初めて多読に触れる学習者や教師仲間の疑問に気づかされ、迷い
ながらの実践であった。しかし、NPO 多言語多読が勧める「やさしいレ
ベルから読む」「辞書を引かないで読む」「わからないところは飛ばして読
む」「進まなくなったら、他の本を読む」という読み方の 4 つのルール
(栗野他 2012) を守りながら授業を進めてみると、学習者から「読むこと
が楽しい」「読書の時間がリラックスできる」「読むこと (スピード・理
解・語彙や文型の確認・推測など) に自信が湧いた」などの反応が必ず
返ってくるという経験を重ねた。期初には N3 の日本語能力試験問題の長
文に苦勞していた初中級レベルの学習者たちが、学期中に辞書をひかずに
取り組み、答えを推測して選ぶという取り組み方を自然とするようになって
いく現象も観察できた。このことから、多読とそれ以外の読み方を同時
並行して授業を行うと、読みのスピードが上がり、日本語で長文を読むこ
とへのハードルが下がり、知らない単語があってもとばして前後から推測
するという技術が自然と身につくことがわかった。また、同僚の教師の中
にも、それぞれの考えで担当する読解授業内に多読活動を取り入れる人が

出て来て、A1 から C1 レベルに至るまで別科の様々な日本語レベルのクラスで多読が実践されるようになってきた。

2019 年、別科が使用している建物の空き教室の一つを多読専用教室として、使用する許可が下りた。多読専用教室が出来たことの利点は 2 つある。まず、多読用の本を保管する場所が出来たことで、教師の授業前後の負担が大きく減った。また、学習者にとってもいつもの語学の教室ではない多読授業専用の教室に移動することで、気分を転換することが容易になり、より読書に集中できるようになった。

さらに、同年から選択必修科目に、「多読」という授業が追加され、カリキュラムに載るようになったことも、一つの転換点であった。2020 年 1 月、在籍する全学習者 93 名を対象に行った「留学生の選書に関するアンケート」では、「日本語で多読をしたことがある」という学習者が 70 名もあり、75%の学習者が授業内で多読を経験していることがわかった。多読授業をどう思うかという問いを立てておらず、多読授業を受けた学習者の何割が肯定的に捉えているかは不明である。しかし、自発的に多読を授業に取り入れた教師がそれぞれ期末に個人的にアンケートをした結果から、概ね好評であったというフィードバックがあり、自分自身が担当した多読授業の学習者からも、多読授業が苦手だという学習者の声は全く聴かれなかった。

以上の経緯と学習者の声の総合判断から、新カリキュラムの読解部分において、週に 2 コマある「読解」授業のうちの 1 コマ (105 分) を、学習者中心のトップダウン型学習である多読授業に充てるべきであると結論付けた。

3.2 アウトプット活動に繋げる拓殖大学別科の多読授業

3.2.1 対象クラスと学習者

2022 年 4 月から、本別科の日本語能力別 6 クラスは新カリキュラム下

において、全クラスで多読授業を開始した。ただし、新型コロナウイルス感染禍で、2年間入国できなかった留学生が一斉に手続きに入ったため、来日が遅れた学習者も多く、4月中はオンライン授業のクラスもあった。全員が揃って対面授業を開始できたのは5月以降となった。学習者数は52名、17の国と地域の出身で、各クラスの日本語レベルおよび出身は表1の通りである。非漢字圏の学習者が31名で、全体の60%弱を占めているのが特徴である。また、非漢字圏の学習者は、A1からC1レベルに至るまで、全てのレベルのクラスに分散して入っている。

表1 2022年度別科春学期の状況

クラス	学習者数	日本語レベル 「日本語教育の参照枠」	出身国・地域 ()内は人数
1組	8人	A1	中国 (19) インドネシア (8) ベトナム (5) タイ (3) 台湾 (3) 韓国 (2) メキシコ (2) バングラデシュ (2) ミャンマー (1) スペイン (1) エクアドル (1) モンゴル (1) コロンビア (1) ウズベキスタン (1) インド (1) パキスタン (1) イタリア (1)
2組	7人	A1～A2	
3組	11人	A2	
4組	8人	A2～B1	
5組	10人	B1	
6組	8人	B2～C1	

3.2.2 事前準備

学期開始前の3月に、オンラインで本別科日本語担当教員のブラッシュアップ研修会『多読のすすめ』を開催した。参加者は、本年度多読授業を担当する教師6名を含む任意参加者13名であった。講師には、NPO多言語多読の栗野真紀子理事長および片山智子氏、作田奈苗氏の3名を迎え、レベル別日本語多読本の作成経緯や、多読のルール、支援者の役割、多読授業の具体的な進め方やポイントについて詳しく講義を受けた。また、事前に寄せられていた質問と当日の質疑応答にも丁寧に対応していただいた。

担当教師間の連絡や教材の共有置き場としては、Microsoft Teams で多読授業担当チームを作り、期初に教務教員から多読クラスの授業目標や授業方法、評価などの告知や活動例を示すなど、教員間で共通認識を持つのに活用することとした。

教材は、従来からの多読教室の蔵書に加え、全レベルのクラスの学習者が十分に本を選べるように、レベル別日本語多読本、絵本、図鑑、マンガ、中学生向け読み物、一般の本など、教師からの寄付と本学外国語学部の研究費などで購入し、1,300 冊あまりを準備した。また、期初のオンライン多読授業に備え、拓殖大学図書館に依頼をし、『日本語多読ボックス』（大修館）と『レベル別日本語多読ライブラリー にほんご よむよむ文庫』（アスク出版）の電子書籍版（KinoDen）を全巻揃えてもらった。

3.2.3 授業目標、授業方法、授業計画

授業目標、授業方法、授業計画については、大学授業のため明文化する必要がある。始めて多読授業に取り組む教師もあり、本別科の特色ある授業の一つとしての多読授業を実践してもらうため、教務から以下の□内を提示して、全クラス共通の多読授業を目指すこととした。

【授業目標】

この授業は、多読学習によるトップダウン型読解によって、精読による読解学習だけよりも 1 ランクの上の読解力の修得を目的とする。具体的には、個人の嗜好やレベルに合う読み物を多量に楽しみながら、学習者同士の情報交換・発表・創作など受容と産出活動を併せ持つ多読学習に、読解 1 の速読・ストラテジー学習を加え、読解の実践力をスパイラル状に伸ばすことを到達目標とする。

授業方法については、事前研修を受けた内容を生かした上で、教師の個性を生かしたチャレンジも自由にできるように、以下の簡単な指示にとどめた。ポイントは、学習者主体の授業であるため、読書を楽しむ時間やブックトーク活動などを行う時間配分は、学習者が教師と相談して自由に決めること、ただし、本別科の多読授業として、必ず「読む」ことを、「話す」「書く」（絵を描くもあり）などのアウトプット活動に繋げるということである。

【授業方法】

授業前半は、多読のルールを守りながら、授業後半の産出活動に向けて、それぞれのペースで日本語の読書を楽しむ。後半のブックトークなどの活動では、本の中の言葉や表現を借りて話したり、書いたりすることで、日本語能力をバランスよく伸ばす。

授業計画についても、以下の内容を全クラスの共通認識とし、各クラスの授業回ごとの細かい授業計画は、担当の先生方の個性と学習者たちの自発的な希望に沿って自由に作っていただけるように、それぞれにお任せすることとした。期末に授業の総まとめとしてプロジェクトを行う理由は、毎授業において多読というインプット活動と、ブックトークやその他のアウトプット活動を行ってきたことの総仕上げとして、創作および発表という受容・産出双方の活動を学習者が自身の意思で自由に行う経験をするためである。

【授業計画】

105分授業、全14回（但し、13回目は創作物の提出のみ、14回目は創作物の発表と授業のまとめ）

第1回目：多読についてのガイダンス

多読をする意義と、自律学習であること、自分の学習管理として読書記録をつけること、成績評価についての説明

第2回目～第12回目：教師主導ではなく、あくまで学習者に提案し、相談しながら、読書時間、活動時間、活動内容を定める。

第13回目&第14回目：定期試験代わりに、各自または任意のグループで、この授業の学期の総まとめとしてプロジェクト（創作・発表・朗読など）を企画・作成または練習し、期日までに提出。発表も行う。

3.2.4 成績・評価

多読授業は、必修科目「読解」カリキュラムに組み込まれた2種類の授業の一方である。学習者主体の自律学習である「多読」は、本来は、評価を出しにくい科目ではあるが、やはり担当者は学期末には多読授業の評価を出す必要がある。なぜなら、1人の学習者の「読解」の成績は、2名の「読解」授業担当者が、それぞれ担当する授業方法で授業を行い、評価点を出し、2人の平均点が科目の成績となるからである。そのため、教師は学習者主体の自律型授業であることを強調しつつも、期末には教師が成績評価を出さなければならないという矛盾を抱えることになる。期初に評価基準を示して、学習者にも納得してもらう必要があるが、全6クラスの各多読授業担当者の評価方法にあまりにも大きな違いがあると、学習者も混乱するし、学習意欲にも影響すると思われる。そのため、以下の指示を教務から担当教師全員に出した。

【成績・評価の方法】

- ・成績評価の対象としては、期末プロジェクト創作、期末発表、課題等の提出（読書記録など）、平常点などで行ってください。

- ・創作物の内容や発表の日本語表現などを評価するとなると、教師としても、きちんと指導する必要が出て、多くの時間をその指導にかけがちであり、多読の時間がなくなってしまいます。第一、学習者が楽しんで自主的に学ぶと言う授業本来の主旨から外れてしまうので、おやめください。
- ・創作も発表も課題も、自分の学習を管理して期限を守って行うという点を評価したいと思います。期限には提出したが、明らかに手を抜いていると思われる場合は、平常点で減点してください。

同じ曜日・時限に多読授業を行っていた3クラスが、合同で期末プロジェクト創作の発表を行うことになった。残りの3クラスもそれぞれクラス内で期末発表を行ったため、評価に関して、さらに以下の案内を出した。

- ・期末プロジェクト（提出 20%，発表 20%）… 40%
- ・授業参加度（多読への熱意、ブックトークへの参加度、クラスへの貢献度など）… 30%
- ・その他（課題、読書記録など）… 30%

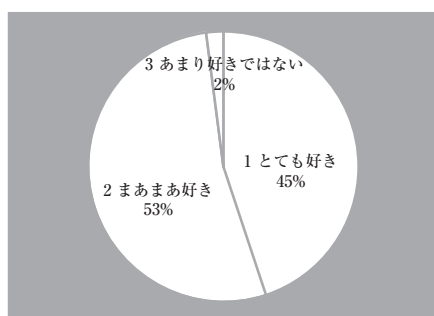
授業参加度、その他に関しては、クラスごとの特徴を生かした活動や評価対象があれば、適宜含めてよいこととした。

4. 学習者の反応

春学期の授業が終わった時点で、全クラスの学習者に質問紙調査を実施し、49名から回答を得た。質問した内容は、以下の4つである。

- ① 授業内で多読時間があることについてどう思うか。
- ② 授業内多読が好き／好きではない理由は何か。
- ③ 多読授業の各活動についてどう思うか。
- ④ 多読授業を受けて思ったことは何か。

質問①については、毎学期必ずいる読書が好きではない学生を確認するため、さらに、授業時間を趣味や自宅学習としてもできる読書に割くことについて、どう感じているか知るために設定した。「1 とても好き」から「4 好きではない」の4段階リッカート尺度で回答を選ばせた。

**【結果】**

- ・49人中48人(98%)が肯定的回答
- ・1名のみが「あまり好きではない」を選んだ。

図1 授業内で多読時間があることについてどう思うか

質問②では授業内多読が好きかどうか尋ねた質問①の理由を問う8つの選択肢を用意し、複数回答可の選択式で選ばせた。「その他」の項目には、自由記述で内容を具体的に解答させた。

質問①で「授業内多読があまり好きではない」を選んだ1人の学習者だけは、「好き」を選んだ他の学習者とは分岐して、嫌いな理由の選択肢の質問に進んだが、「本を読むことが好きではないから」が理由であった。

以下に「とても好き・まあまあ好き」と答えた48名の理由を図2に示す。

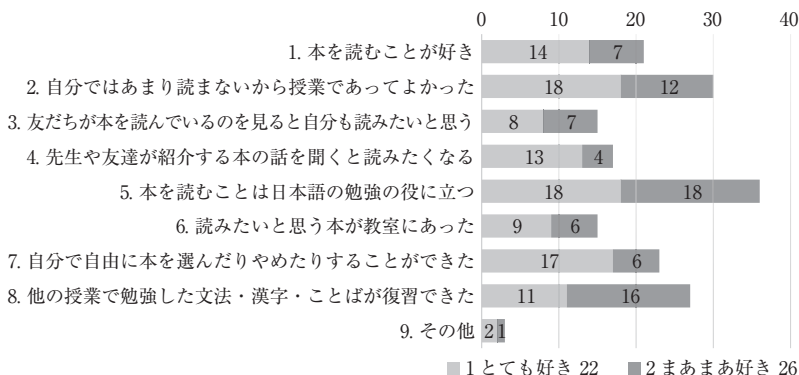


図2 授業内多読が好きな理由は何か（複数回答可）

「本を読むことは日本語の勉強の役に立つ」という回答が最も多く、「自分ではあまり読まないから授業であってよかった」という回答が2番目であることが興味深い。このことから、「読書」は有意義であることを認識しながら、自発的にはあまり読書をせず、授業内多読のように強制的な状況で読むことを「よかった」と受け入れている学習者の様子がうかがえる。また、質問①で、授業内多読が好きだと答えている人が大半であることと合わせて考えると、今学期、日本語全レベルのクラスで行った授業内多読の試みは順調に受け入れられたと考えられる。

「その他」には、「I was refreshed when I read the book」「教室の雰囲気がとてもいいですから読むとき心が癒される」などの読書の時間を楽しんでいる様子の回答群と、「自分で本を買えばちょっと高いから、教室で読めばいいと思う」「無料です」という教師側にとって意外な回答が2件あった。この回答をした2名の学習者に意味を確認したところ、本は読んだほうがいいとわかっていても、日本の本の値段は高く、留学生にとって、教科書以外の本を買ってまで読む経済的余裕がないとの答えであった。これを聞いて、新入生が初めて多読教室の書架を見て、目を輝かせて駆けよる情景が、期初には毎学期観察されることを思い出した。

質問③では、多読授業の各活動に関しての好き嫌いを4段リッカート尺度「とても好き」「まあまあ好き」「あまり好きではない」「嫌い」で選べた。被調査者49名の全員の回答結果は図3の通りである。授業内多読については、質問①の結果であるが、他の活動との比較のために、併せてグラフ化した。

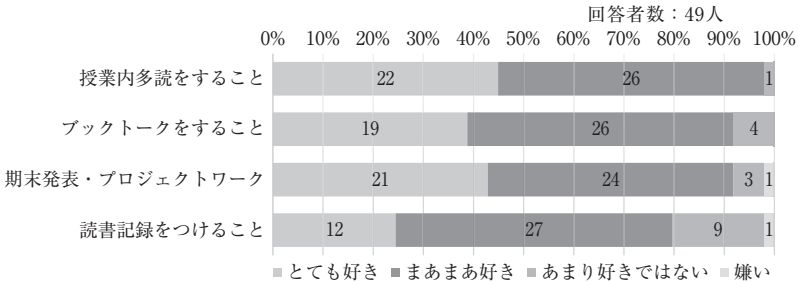


図3 多読授業の各活動についてどう思いますか

授業内多読が好きだけでなく、どの活動に関しても、肯定的意見の学習者が圧倒的に多い。多読の授業内活動は、ブックトーク以外にも、続きの話を作らせたり、絵を描かせたり、感想を書かせたりと多岐にわたるが、ここでは代表的な活動として、読んだ本についての説明や感想などを友達に語るブックトークを評価してもらった。

期末発表は、学期末の創作活動の成果をクラスメートに発表するものである。創作活動と併せて、プロジェクトワークと称している。授業内多読の肯定的評価がほぼ100%に近いことに比べると、アウトプット活動であるブックトークや期末発表・プロジェクトワークは9割以上は肯定的に捉えているものの、残りはやや苦手なようである。注目すべきは読書記録であり、これは「あまり好きではない」「嫌い」という否定的な意見が2割を占めている。

質問③の選択に続けて、各活動に関して好き嫌いの度合いを選んだ理由を自由記述で書いてもらった。日本語で書けない場合は、英語か中国語で

も可とし、翻訳は筆者と同僚で行った。以下に代表的なものを記す。(授業内多読については、質問①②ですでに記したので略す)

●ブックトークが好きな理由・あまり好きではない理由

【好きな理由】

- ・会話のいい練習になって、話す力が伸びる。
- ・友達と読後感をシェアできるのが楽しい。
- ・自分で本を読まずに友達から本についての情報が得られるので勉強になる。
- ・友達が紹介してくれる本が読みたくなる。
- ・ただ本を読むのではなく、だれかに紹介すると考えて読むと読み方が違ってくる。

【好きだけど課題があるという理由】

- ・日本語力の問題で自分の考えを表現するのは今はまだ難しい。(上達させるにはいい方法だが)
- ・内容を要約するのが苦手なので、うまく伝えられない。
- ・聞くのは楽しいが、話すのはあまり得意じゃない。

【あまり好きではない理由】

- ・ブックトークのために読む時間が減ってしまい、急いで読まなければならない。
- ・本を読むのはいいが、発表や紹介は難しい。

●期末発表・プロジェクトワークが好きな理由・あまり好きではない／嫌いな理由

【好きな理由】

- ・とてもいい日本語の練習になる。
- ・友達と学んだことをシェアできる。
- ・会話力・プレゼンテーション力が向上する。
- ・自分が紹介したいことを作って発表できて、面白い。
- ・友達と一緒に創作・発表して、日本語力も協調性も高められる。
- ・クラスメートの興味とか好きなもの・こと、考えていることがわかって面白かった。

【あまり好きではない／嫌いな理由】

- ・定期試験の後で疲れた。
- ・発表は難しい。
- ・時間がかかって、読書力や話す力にはあまり役立たない。
- ・人前で話すのは苦手だ。

●読書記録をつけることが好きな理由・あまり好きではない／嫌いな理由

【好きな理由】

- ・記録をつけることで、本の内容をより考え、ことばを覚えられる。
- ・読んだ内容をまとめるのは、良い読書習慣につながる。
- ・読み書き能力が向上する。
- ・要約する能力が練習できる。
- ・自分がどの本を読んだか、何冊読んだか、スピードもわかるからいい。
- ・書くと記憶に残るし、後で振り返って見られる。
- ・記録をつけることが楽しい。

【あまり好きではない／嫌いな理由】

- ・記録を書くのが面倒だ。

- ・ときどき書き忘れる。
 - ・感想を書くのが難しい。いつも同じ言葉を書いている。
- 書かなければいけないから、適当に、簡単に書くなら意味がない。

多読授業の活動に関する好き嫌いの理由から、以下のようなことを読み取ることができると思われる。

まず、ブックトークについてである。教師の視点からこの結果を見ると、多読とブックトークの時間配分には注意が必要だと感じる。クラスを構成するメンバーによっても好みが違うと思うので、人と話すのが苦手な人もいることを意識し、毎回ブックトークをすると決めてしまうのではなく、学習者ともよく相談して好きではない人には、無理をさせずに聞き役に徹しさせてもよいのではないかと思う。ブックトークが苦手だという理由から、授業前半の多読も嫌いになってくる恐れもあるからである。

期末発表とプロジェクトワークについては、クラスによって、プロジェクトワークの導入方法や進め方は異なるので、一概には言えない。しかし、一番日本語能力レベルが上のクラス（「日本語教育の参照枠」基準ではB2～C1レベル）の担当教師の話では、時間をかけて創作や発表をするより、自分のお気に入り本を紹介するミニ発表を行いたいという希望があり、それを認めたところ、学習者はしっかり用意をして、十分に楽しんでいたようだとの報告だった。社会人経験のある人や国で大学を卒業してきた人もおり、進学準備や就職活動に時間を割くために、時間をかけた創作や発表することは避けたい傾向があるのではないかと思う。後期はますますその傾向が強まると思うが、一方、後期も是非プロジェクトをしたいという学習者たちの声も聞く。期初によくクラス全体と相談して、評価も含めて決める必要があるか考える。

「あまり好きではない」「嫌い」と答えた人が2割いた読書記録だが、紙の記録用紙の表に付けさせている。読書日とタイトルとどの程度好きかを

5段階でマークするようになっており、感想を書く欄も用紙の右端に少しある。筆者は感想は書いても書かなくてもいいと言っているが、ほとんどの学習者が何かしら書いてくるので、一言返したりしている。各クラスもほぼ同様の用紙を使っているが、コメント欄を書くことをどの程度義務化しているかは互いにあまり把握していなかった。2割の学習者が（あまり）好きではなく、「意味がない」と考える学習者がいるのに、秋学期もこのまま続けるのは問題である。まず、何のために読書記録をつけるのかを、学習者にきちんと伝え、読書記録のデジタル化や学習者間で本の感想をやりとりできるような方法を考えるなど、工夫が必要かと思う。

4番目の質問である「多読授業を受けて思ったこと」についても、「その他」を含む、10の選択肢を用意し、複数選択可で回答してもらった。「その他」を選んだ人はいなかったので、1～9の選択肢についての結果をグラフに表した。

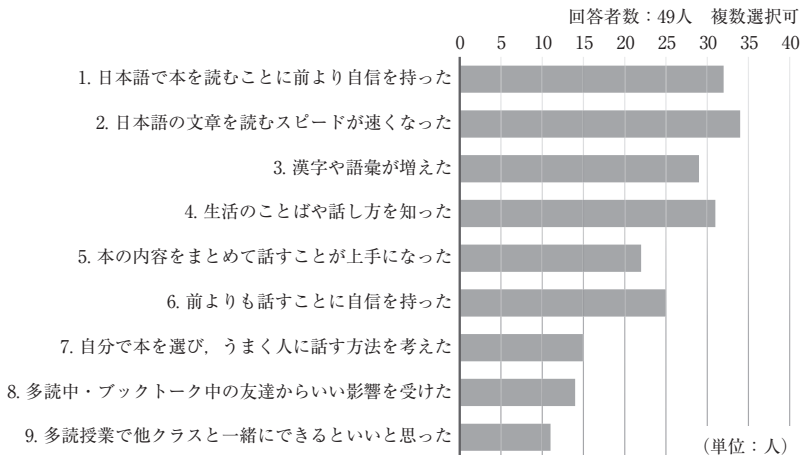


図4 多読授業を受けて、思ったことは何か

1. から 4. の回答は一般に他の多読授業実践の報告でも一様に出ている

感想であり、本別科の学習者もこれらをチェックした人は多かった。今後、5～8あたりを選ぶ学習者が増えてくると、それはアウトプット重視、自律学習の狙いが学習者にうまく伝わったことを意味しており、本別科独自の多読授業は成功したと言えるのではないだろうか。教師は、まだまだ授業改善の必要があると思われる。

9. に関してだが、せっかく今年度からは同じ時間帯に3クラスずつが多読を行っているので、日本語能力別クラスを超えた学習者同士の交流も今後授業に取り込むことを考えて、選択肢に入れてみた。11名と少数ではあるが、他クラスと一緒に多読授業を受けることに関心を示した学習者もいるので、今後の検討課題としてみたい。

5. 考察・課題

本別科の読解カリキュラムに取り込んだ多読授業は、まだ1学期を終えたばかりである。特に、学期開始時に先に述べた入国の遅れから、4週間ほどオンライン授業やハイフレックス授業を行わなければならないクラスもあり、実質、多読教室を使って、本格的に多読授業が開始できたのは、学期の第5週目からであった。クラスが落ち着いて多読授業に取り組めたのは、わずか8週間ほどである。また、学習者は、出身国・地域も17と多岐にわたっており、年齢も19歳から30台前半まで様々である。進路も本稿の最初に述べたように、本年度の春学期も様々であった。今年はまず日本語の勉強に専念するという学習者や、年内に試験を受けて大学院や大学に進学しなければと考える学習者、就活も同時に視野に入れるという学習者、お子さんがいて家事が多忙な学習者など、まさに多様である。短い期間とはいえ、このような多様な学習者が入り混じった全クラスが多読授業を経験したわけである。当然のことながら、学習者の学習観や学習スタイル、言語適性や動機付けも様々である

しかし、学期末発表会は、どのクラスも教師の予想を超える作品が作られたり、クラス内でじっくり話し合ったりと有意義であったという報告を聞く。また、アンケート結果で、9割の学習者が読書好きかどうかに関係なく、授業で本を読むことを楽しいと感じ、後半のアウトプット活動にも概ね好意的であったことに、多読担当の教員一同はひとまず安堵した。授業評価を下すには、あまりにも短い実践ではあるが、学習者たちがこの授業を今後も続けることをよしと判断したことは確実であると思う。また、学期末の教師の振り返りの会では、6名の担当教師全員が、今後の授業に春学期の経験を生かし、さらに多読授業に熟達するために、次年度も引き続き担当したいと述べた。教師自身も学習者の反応に手ごたえを感じる授業であったことと推察する。

学期末の質問紙調査の最後に、後期の多読授業に向けて、意見や希望があったら書いてほしいと付け加えておいたところ、ほとんどの学習者が、何かを書いてくれていた。大別すると2つに分かれる。

1つは「前期の授業に満足」というもので、多読授業がとても良かったから、今のまま続けてほしいと言う内容が感謝とともに述べられていた。

2つ目は要望で、「もっと長く本を読みたい」「もっと本を何冊も借りたい」「多読教室をいつでも使えるようにしたい」「もっと本を増やしてほしい」「新しいマンガを入れてほしい」など本に関するものである。具体的に本の名前を出してある要望もあり、設備面で常に多読教室を開放することは困難だが、蔵書数や貸し出す冊数、本を読む時間などは、希望に応えたいと思う。

課題としては、まず設備に関してである。本別科の多読教室は、使われていなかった教室を自習室として大学から借りているため、IT設備が整っていない。学習者からは、読むとき音読版と一緒に聞きたいという要望があり、教師からは、ブックトークや本の読み聞かせなどにPCと大型ディスプレイかスクリーンの設置が望ましいという声が聞かれた。

授業に関しては、学期中は互いに多忙なため、担当教師同士が情報交換をする機会がなかなか持てなかったことが反省点である。期末に振り返りの会を行って、悩み相談や、やってみてよかった活動の紹介などをし合い、教師が連携して、より密に相談し合えたり、合同で授業をする機会が持てたりすると良いのではないかと思った。

学習者に関しては、多読授業が、学習者が中心に授業を進める自律学習であること、その分、学習を自己管理する必要があることをもっと自覚してもらいたいと願う。これは教師側のファシリテーション力に責任がかかっていると思うので、この点も留意して秋学期に臨みたい。

6. おわりに

2021 年、文化庁から「日本語教育の参照枠」が発表された。その言語教育観は以下の 3 つの柱から成り立つ。

「学習者を社会的存在として捉える」

「言語を使ってできることに注目する」

「多様な日本語使用を尊重する」

学習者主体、自律学習でもある多読授業が目指す言語教育観は、まさにこの柱に添うものであると考える。従来の標準語を基本とする日本語教育は、言語知識を積み上げるタイプの教科書を用い、学習者の知識の定着度を測る試験によって評価を行う教育であった。この教育方法では、この教育観に沿うことは困難であろう。本別科の教師も、時代と学習者のニーズに寄り添い、多様な学習観の集合体であるクラスをファシリテートする技術に熟練する必要がある。2022 年度に新たに開始した読解カリキュラムに組み込んだ多読授業を、より多くの様々なタイプの教師にも担当してもらい、新たな教育観を携えた上で、それぞれの専門研究分野の研鑽に励むことが、日本語学習者にとって日本語が「学習」ではなく、「伝える力」

を修得する新たな一手段となり、より身近で学びやすいものになればと願うものである。

引用・参考文献

- 栗野真紀子・川本かずこ・松田みどり・NPO 法人日本語多読研究会監修 (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 (2012) 「日本語支援講座における体育推薦留学生のリテラシー学習に関する一考察」『拓殖大学 日本語紀要』21, pp. 61-75
- 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』3, pp. 73-94
- 大越貴子 (2019) 「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——」『拓殖大学 日本語教育研究』4, pp. 77-100
- 川上麻里 (2014) 「カリキュラムに導入した多読授業の実践」『成蹊大学一般研究報告』48, 第2分冊, pp. 1-16
- 川崎睦 (2017) 「多読に関する理解と態度についての考察 全学共通プログラムにおける多読指導の位置づけ」『岐阜大学教育推進・学生支援機構年報』3, pp. 92-104
- 甲南大学国際言語文化センター (2011) 「第29回言語教授法・カリキュラム開発研究会 全体研究会」『言語と文化』15, pp. 269-274
- 高橋亘・栗野真紀子・片山智子・作田奈苗・瀬瀬憲子・NPO 多言語多読監修 (2022) 『日本語多読 (上) ～広がり深化する多読～』日本語教師読本 12, webjapanese ブックレット
- 高橋亘・栗野真紀子・片山智子・作田奈苗・瀬瀬憲子・NPO 多言語多読監修 (2022) 『日本語多読 (下) ～新たな挑戦と資料集～』日本語教師読本 13, webjapanese ブックレット
- 中村護光・小澤志朗・富永和元 (2006) 「英語カリキュラムへの多読指導の位置づけ: 選択傾向の考察に基づく指導方略」『長野工業高等専門学校紀要』40, pp. 113-118
- 松井咲子・三上京子・金山泰子 (2013) 「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, pp. 47-59
- メイソン紅子 (2012) 「多読を成功させる条件」『四天王寺大学紀要』54, pp. 351-365
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London:

Longman

Krashen, S. 1993. *The Power of Reading: Insights from the Research*.
Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.

参考ウェブサイト

文化庁文化審議会国語分科会（2021）「日本語教育の参照枠」

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/
pdf/93476801_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf)（2022 年 12 月 23 日閲覧）

（原稿受付 2022 年 10 月 29 日）