

日本語初級後半～上級クラスにおける多読授業実践報告 —ケーススタディから見た課題 支援の一助として—

桂 千佳子

A Case Report of TADOKU Extensive Reading in Upper Elementary- to Advanced - Level Japanese Languages Classes: Its Challenges and Suggested Support

KATSURA Chikako

TADOKU, or Extensive Reading, method was adopted in six Japanese language classes. The method was applied in three classes of upper elementary-, intermediate-, and upper intermediate-levels in the fall semester of 2017 and three classes of intermediate-, and upper intermediate-, and advanced-levels in the spring semester of 2018. Although the former three classes went successful, the author had difficulty in supporting some students in the upper mediate-level class in the spring semester of 2018. These students gave a negative evaluation the method in a questionnaire. The author analyzed these student cases and found that support to the upper mediate-level learners during TADOKU reading was insufficient. In TADOKU reading, we teachers do not teach. We have nothing to teach in this method. We only support learners so that their TADOKU reading goes successful. Therefore, how to support learners is so important. Teachers should avoid being paternalistic in supporting learners. We need to communicate with each learner more carefully. Further research from various viewpoints is needed on how to support learners in TADOKU method.

1. はじめに

近年、日本語教育においても多読による授業が行われるようになり、その学習効果の有効性の検証も進んでいる（二宮・川上（2012）、熊田・鈴木（2013）、渡邊（2016）、熊田（2016）等）。

だが、多読は従来の精読中心の一斉授業とは大きく異なるため、実際に授業に取り入れることは簡単ではない。一人一人が読むものを選ぶように、どのような読みものをどれくらい準備すればよいのか、支援者と位置付けられている教師はどのように支援していくのか、実践する前には予測できない面が多い。

日本語教育における多読実践の入門書である粟野他（2012）¹では、支援者については第3章に「教師の役割」という章を立てて、「教えない」「支援に徹する」「一人一人を見つめる」という3つのサブタイトルにわけ具体的なアドバイス載せている。そこには、せっかく「読んでいる」ところに教師が割り込んで中断してはいけないが、多読がうまく進むように、学習者を応援する支援者に徹し、多読的な読み方をするような適切なアドバイスをすべきで、教師の支援なしに多読の成功はないと言ってもいいと述べている。具体的には、「文法や語彙にこだわる「お勉強」モードの学習者を、「楽しく読むのが一番！」という「多読」モードにうまく誘導したり、進まなくなっている学習者を発見したら、本を取り替えさせたりする」ことである。さらに、さらに、一人一人をよく見て教師が学習者ときちんと向き合い、認めているからこそ自然に両者の間に信頼関係を生み、それがまた多読をより順調に進ませるといふ（粟野他2012 p22～23）。つまり、その「信頼関係」が生まれぬような関わりをしまうと、多読が順調に進まない要因ともなりうるということだ。実際に多読の授業を実施してみると、学生たちが読書に集中する静寂さは、それまでの授業では体験したことのないもので、その静寂を破って声をかけるだけでも、躊躇を感じるほどであるのに、その中で「適切なアドバイス」をいかに実現していくのか。支援の仕方一つで、その学生にとっての読書への集中が阻害されてしまうこともあるだろう。川上（2014b）では、学習者の読んだものと量を詳細に分析し、教師の役割を3つ提案しているが、その中で多読支援に関しては、以下の2点をあげている。

- （1）教師は各学習者の読みの進度や特徴に合わせた支援を行う必要がある。
- （2）読みものが不足している状況で、日本語学習者向けの教材から市販の生教材に移行する際は、ある程度の読みの困難さを乗り越えるよう指導

することも必要である。

一人一人の学習者と信頼関係を築けるようにするばかりではなく、多様な学習者たちのそれぞれの読書の在り様に柔軟に対応しつつ支援していく力量も必要だということだ。だが、現段階では、支援に関しての方法論はないに等しく、未だ個々の教師が試行錯誤しているのが実情だ。

また、高橋（2016）が整理しているように、多読は、実践方法に違いがあっても、「大量に本を読む」ことが大きな前提である。その「大量に本を読む」を奨励していくためには、学習者が主体的に読み続けられるだけの量と質の両面からの多様な読みものの確保が求められる。現在では、栗野他（2012）の時点とは日本語のgraded readers、つまりレベル別にコントロールされた日本語で作成された「レベル別読みもの」は、格段に充実している。だが、市販の本へとつなげていくための読みものとしては、どのような本が適切で、どの程度の量を準備したらよいかの指針になるのは、NPO言語多読のホームページにある「多読に適した市販本」²のリストくらいしかない。現実的には、この235冊以上に及ぶリストの本並の準備を簡単にできるものではない。さらに、レベル別読みものから自然な日本語で書かれた市販の本にどう移行させていくのかなどについても、手探りの段階である。

支援方法と読みものの準備は、多読の2つの柱ともいえる重要なものであるだけに、実践を開始するにあたって多くの支援者の不安や実践のしにくさに直結しているともいえる。多読実践へのハードルを少しでも下げるためには、丁寧にケーススタディを地道に積み上げていくことが重要だと考える。

2. 先行研究

高橋（2016）は、多読と精読、多読の定義、ルール、活動形態、多読図書開発などについて多読をめぐる状況を整理した上で、「第二言語における多読研究のための参考文献」を注釈つきで一覧にしている。

多読の定義については、「大量に本を読む」という「広義」の意味ではおおむね一致していても各研究者がそれぞれに定めた実施目的や多読のルールに基づいた「狭義」の定義づけを行っているものを、「それぞれの多読の定義に基づき、教師やファシリテーター、あるいは学習者自らが図書や場所、時間、時間配分のような多読環境を整備し、『多読』を実施することを『多読活動』と定義した上で、その実施形態を①「授業内多読活動」、②「授業外多読活動」、③「自律的教室外多読」の3つに分類している。更に、その活動の特徴、ルー

ル、実施方法によって、「2000年代前半より行われた小説や新書を使用した活動（小説新書型）」「栗野他（2012）が提唱している4つのルールを採用している活動（NPO型）」「栗野他（2012）のルールを修正、及び追加した活動（NPO修正型）」「自由読書を採用した活動（自由読書型）」の4つに分類し、2003年～2015年の実践活動を類型化している。これは、新たに多読実践を始めるにあたり、具体的な実施形態を描く上で大変に参考になる。

また、高橋（2016a）以降のものとしては、オンラインニーズ調査などに基づき、「自律的教室外多読」支援のための環境整備への提言をしている高橋（2016b）、初級段階への3期にわたる実践の詳細な報告をしている魚住・高橋（2017）などがある。オリジナル教材の作成、実践の詳細、アンケートの分析から、学習者の効果の実感などについて詳述し、「初級初期段階からの継続的な多読活動は日本語能力を向上させる可能性がある」と指摘した上で、今後の改善点についても述べている。初級初期の多読は読みものも少なく実施が難しいため、貴重な報告である。

3. 本実践の概要

3-1 活動形態

本実践では、高橋（2016a）の分類の①授業内多読活動を「NPO型」多読で実施した。この「NPO型」は、採用するレベル別読みもの大半を作成した著者たち自身が実践を積み重ねた上で採用しているルールであること、また、栗野（2012）のような入門書もあり、NPO多言語多読によって、様々な支援体制が整えられている³ことなどにより、支援する上でのメンター的な役割を求めやすいことを重視して決めた。前述したように、多読実践開始時には、様々な不安要素もあるため、このような環境は、重要である。

「NPO型」のルールは以下の4つである。

- ①やさしいレベルから読む
- ②辞書を引かないで読む
- ③わからないところは飛ばして読む
- ④進まなくなったら他の本を読む

この4つのルールは、栗野他（2012：20）によると「読んで面白いものだけを読もう（p20）」というもので、それによって大量に本を読むことが可能になり、レベルに関係なく徹底させることが多読を成功に導く鍵になると述べている。

3-2 本実践のクラスと受講者

都内の大学における日本語教育科目のなかの読解クラスで実施した。各クラスのレベルは5段階で、日本語未習者からN1合格者、大学院受験レベルまでの学習者を半期ごとにプレースメントテストによって振り分ける。本稿では、便宜上、初級前半クラス、初級後半クラス、中級クラス、中上級クラス、上級クラスとよぶこととする。中級、中上級などの中間クラスの学習者たちの実力の広がりが大きくなることもある。

今回実施したのは、2017年度秋学期の初級後半クラス、中級クラス、中上級クラスの3クラス、2018年度春学期の中級クラス、中上級クラス、上級クラスの3クラス、計6クラスである。

受講者内訳

《2017年度秋学期 23人》

【初級後半クラス】4人（非漢字圏4人）

【中級クラス】1人（非漢字圏8人・漢字圏3人）

【中上級クラス】8人（漢字圏8人）

《2018年度春学期 55人》

【中級クラス】11人（非漢字圏8人・漢字圏3人）うち4人は2017年秋学期の初級後半クラスの受講生。

【中上級クラス】19人（非漢字圏15人・漢字圏4人）うち2人が2017年度秋学期の中級クラスからの受講生。

【上級クラス】25人（非漢字圏5人・漢字圏20人）うち2人が2017年度秋学期中上級クラスからの受講生。

3-3 読みものの準備

レベル別読みものと市販本を以下のように準備した。

【レベル別読みもの】

2017年度秋学期 90冊

1. 『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』
レベル1 - vol.1, vol.2、レベル2 - vol.1, vol.2、レベル3 - vol.1, vol.2、
レベル4 - vol.1, vol.2
2. 『にほんご多読ボックス』 1～6
3. 『JGR多読文庫』 5冊
4. 仙台国際日本語学校作成出版物11冊

2018年度春学期 131冊

以下の44冊追加。

5. 『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』
レベル0 vol.3、レベル1 vol.3、レベル2 vol.3、レベル3 vol.3
6. 『にほんご多読ボックス』7, 8

【市販本】

2017年秋学期 85冊

7. 絵本32冊/児童書13冊/詩集7冊/マンガ3冊などを55冊
8. 学芸大学図書館から借りた絵本30冊

2018年度春学期 134冊

2017年秋学期の85冊に新たに以下の49冊追加

9. 絵本6冊/児童書23冊/マンガ9冊
10. 図書館から新たに借りた絵本11冊。

市販本は、NPO多言語多読の市販本のリストにあるものを中心に、図書館のリサイクル本、支援者宅にあったもの、周囲から寄付してもらったものなどでそろえた。

NPO多言語多読のリストにないもので、学生たちに人気のあったものを以下にあげる。

『いちごばたけのちいさなおばあさん』『宇宙を見たよ』『ウナギのひみつ』『大家さんとほく』（学生からの寄付）『鬼が出た』『気持ちの本』『きゅーはくの絵本シリーズ』『恋するひと』『ざんねんないきもの事典』『辞書引き日本地図』『せいめいのれきし』『マジックツリーハウス』

子どものころなどに母語で読んだことがあるもの、ディズニーやジブリをはじめとした映画関連のもの、リアルタイムで話題になっているもの、妖怪や幽霊などの怖い話などのリクエストがあった。具体的なリクエストがあったときは、できる限り用意するようにした。

アンケートや毎回の授業での学生の記録シートや雑談から、「いろいろなジャンルがあり、選択肢が多いから、必ず気に入るものが見つかる」「たくさん本があっとうれしかった」「さまざまな本があっよかった」「いろいろ選べる楽しかった」という意見が寄せられた。ほとんどの学生にとっては読みものの準備は充分だったようだが、後述するように、楽しめる本に出会えなかったのではないと思われる学生もいた。

不十分さを補えるよう、上級クラス以外のクラスでは構内の図書館での実践

を実施した。

3-4 教室と設備

2017年後秋学期は、3クラスとも一人一台パソコンが設置されている教室を使うことで、聞き読みを実施しやすい環境とした。読みものは、キャスターつきのスーツケースで運び、毎授業時に机の上に並べた。2018年度春学期の中級クラスは同じ教室で実施したが、他の2クラスは通常の教室で実施した。読みものは先学期と同様にキャスターつきのスーツケースで運び入れ、並べた。学期途中からは、一部キャスターつきの本棚で運び入れた。

また、2017年秋学期の初級後半クラス以外は、最終回の前に構内にある図書館で実施した。すでに多読に慣れ、自分なりの読書方針が確立していた時期で、予告したときから全員楽しみにしていた。絵本や児童書などの蔵書も豊富であったため、教室に準備した本では楽しめなかった学生も楽しむことができたようだった。今回は、図書館の中の三方が仕切られた場所が絵本、児童書の棚に隣接していたため、授業として多読を実施することができた。

3-5 授業時の進め方と実践の様子

【記録シート】 毎回、授業の最後の最低15分は、グループシェアと「多読の記録」という記録シートを完成する時間をとった。この記録シートは、読んだ本のタイトルとページ数、一言コメントを記入するようにした。本を読み終えた時点で記入するものとした。英語で記入してもよいとした。初級後半クラスでは一人をのぞいて最後まで英語での記入だったが、中級クラス以上では全員日本語で記入していた。

【初回の様子】 初回の授業時に、NPO多言語多読のホームページの「多読実践方法」の日本語版と英語版を印刷して配布しながら、4つのルールについて説明した。また、同サイトの経験者の声も印刷して配布した。初回は、どのような読みものがあり、どのような日本語で書かれているのかを知ってもらうことに比重をおいた。説明を聞きながら、わくわくしている様子が伝わってきており、本選びに時間がかかったり、支援者を頼ってきたりする学生はほほいなかった。この点は、熊田・鈴木（2015）で指摘されている授業開始期には「担当者を頼ることが多く、質問が多い」様子とは異なっていた。

辞書を使わないことについては、実際に読み始めてから、不満を表す学生もいたが、その場合は一人一人とよく対話した上で、どうしても気になる場合は、

書き留めておいてもよいこと、すぐに辞書をひかず、まずは画像検索したりして推測してみることを提案した。が、レベル別教材の場合は、主によりやさしいレベルを読むように促すようにした。

【2回目以降の様子】 2回目から本格的に、自由に読むものを選び読み始めてもらった。2回目も、どのクラスもあまり迷うことなく、どんどん本を手にとって読み始めていて、本選びでの迷いは見られなかった。少し読んではすぐに他の本にかえる学生も見られた。

一通り読むものを選び終わり、全員が落ち着いて静かに読み始めたところを見計らい、一人ずつ記録シートを返却し、場合によっては、そのシートの内容や、その時読んでいる本についてのコミュニケーションをとるようにした。

また、初級後半クラスの中盤あたりで、休み時間に自分で購入したマンガを読んでいる学生がいたため、それを多読授業時に読むことを許可したところ、授業後にどんどん支援者に話しかけてくるようになり、それまで以上に集中している様子だった。

【読書以外の活動】

川上(2014a)などで紹介されている読書以外の授業内活動を参考に、以下の活動を行った。

1. おすすめの本をクラスに紹介する

2017秋の全3クラス、2018春の中級クラスで2回ずつ実施した。

初級の前半が終わったばかりで、日本語のみで説明するのは難しい初級後半クラスの場合は、モデル文型や表現を用意したところ、全員が日本語で紹介した。一通り話したあとで、クラスメートからの質問に英語で説明していた。

どのクラスも、ここで紹介された本は、その場で読む予約が入ることもあり、次の授業時に選ばれることも多く、読みながらひそひそと盛り上がる場面が良く見られた。

2. 「お気に入り」紹介

初級後半クラスでは、自分で購入したマンガを読むようになったため、おすすめの本ではなく、お気に入りの本、登場人物、絵、シーン、セリフ、ことばなど、なんでもいいから、好きなものを紹介するようにした。

3. レベル1の日

中級、中上級クラスでは、やさしいレベルのものを忌避する傾向がみられるため、その時間内に2冊以上読み、おすすめする本を決め、紹介し、その後誰が紹介した本が一番読みたくなかったか決め、時間内に読む、という活動をした。

時間内に数冊読まねばならず、また全員が発表したあとで、紹介された本を読むため、レベル1のやさしい日本語による読みものに限定しても抵抗はなかった。また、この日をきっかけにレベルの低いものでも面白いものが多いと気づき、レベルへの思い込みが取り払われる様子が見てとれた。ただし、2018年度春学期の中上級クラスのみ、あまり盛り上がりせず、それ以降の読みものを選び方にも変化は見られなかった。

4. 読み聞かせ

最初のころ、レベル0～2の本を読む学生が少ない場合は、こちらから途中まで読んで先が知りたくなるような読み方をしたり、クイズ形式のものを読み、クラス全体で盛り上がったりした。新しい市販本が加わったときも紹介していた。

4. 学生の様子と振り返り

4-1 アンケート結果をてがかりに

2017年度秋学期の3クラスの実践について

この期は、大きな問題もなく支援しにくいようなこともなく、レベル別読みもの、市販本問わず、授業が終わったとたんに、学生たちがその面白さについて支援者に伝えてきたり、読みながら笑い合ったりする様子が毎回見られた。シーンとした読書の静寂の中、思わず吹き出してしまった一人の声が響き、それが他の学生の次の本選びのきっかけとなるようなこともあった。クラス全員で読書を楽しむ場となったため、学生たちの読みたいものが把握しやすく、期待に応えた本を持ち込んだ回は、順番待ちしながら読んでいることもあった。記述式のアンケートでは全員が「満足した」「楽しかった」と書き、全15回中7回のみだった中上級クラスでは、10回以上に増やしてほしいとリクエストされた。実践前の不安は杞憂であったかと支援者に思わせるような順調さであった。

初級前半クラスの4人は、次の学期も続けたいと書き、実際に全員が2018年度の中級クラスも受講した。そのうち、2名は途中から自分自身でマンガを購入するようになり、また1名は自ら図書館へ本を借りに行き、確実に授業外での日本語による読書へとつながっていった。

2018年度の秋学期の3クラスの実践について

この期は、支援者自身が支援のしにくさを感じてしまうことがいくつかあり、最後のアンケートの自由コメントの記載に支援者の在り方を本質的なところか

ら考えなおすべきだと気づかされたものがあつた。よつて、2018年度春学期の例について、アンケートの結果を紹介しながら、支援の課題を明らかにしていきたいと思う。

最終授業日のアンケートの結果は、表1～6の通りであつた。質問は全部で9項目あり、実際には1つのアンケートとして答えてもらったが、支援についての考察の便宜上多読授業への評価(「多読」とする)と日本語で読むことへの評価(「日本語で読む」とする)の2つに分けてまとめた。

表1. 中級クラスのアンケート結果「多読」

—受講者数11名 回答者11名— 評価平均 4.55

5段階評価	5	4	3	2	1	平均値
Q1 多読による日本語学習に興味を持てた	6人	5人	0人	0人	0人	4.5
Q2 多読の授業を受けて日本語の単語の知識が増えると思う	8人	4人	0人	0人	0人	4.7
Q3 多読の授業を受けて文法力があがると思う	7人	6人	0人	0人	0人	4.6
Q4 この授業を受けて速読の力がつくと思う	5人	4人	1人	0人	0人	4.5
Q5 この学習法は自分にとって効果があると思う	2人	5人	0人	0人	0人	4.5
Q6 この学習法をこれからも続けたい	6人	3人	0人	0人	0人	4.5

1: ぜんぜんそう思わない 2: そう思わない 3: どちらでもない 4: そう思う 5: 強くそう思う

表2. 中級クラスのアンケート結果「日本語で読むこと」

—受講者数11名 回答者11名— 評価平均4.2

5段階評価	5	4	3	2	1	平均値
Q7 授業外で日本語の新聞、雑誌、本、マンガなどを読むことがある	5人	4人	0人	2人	0人	4.1
Q8 日本語を読むときに母語に訳さずに読むことができる	6人	7人	2人	0人	0人	4.0
Q9 多読で読んだようなやさしい日本語の本をもっと読みたいと思う	6人	4人	1人	0人	0人	4.5

1: ぜんぜんそう思わない 2: そう思わない 3: どちらでもない 4: そう思う 5: 強くそう思う

表3. 中上級クラスのアンケート結果「多読」

—受講者数15名 回答者数15名— 評価平均3.73

	5段階評価					平均値
	5	4	3	2	1	
Q1 多読による日本語学習に興味を持った	5人	5人	3人	2人	0人	3.9
Q2 多読の授業を受けて日本語の単語の知識が増えると思う	5人	6人	0人	3人	1人	3.9
Q3 多読の授業を受けて文法力があがると思う	1人	5人	6人	0人	3人	3.9
Q4 この授業を受けて速読の力がつくと思う	2人	8人	4人	0人	1人	3.2
Q5 この学習法は自分にとって効果があると思う	4人	8人	2人	0人	1人	3.6
Q6 この学習法をこれからも続けたい	5人	5人	2人	3人	0人	3.9

1：ぜんぜんそう思わない 2：そう思わない 3：どちらでもない 4：そう思う 5：強くそう思う

表4. 中上級クラスアンケート結果「日本語で読むこと」

—受講者数15人 回答者数15人— 評価平均4.13

	5段階評価					平均値
	5	4	3	2	1	
Q7 授業外で日本語の新聞、雑誌、本、マンガなどを読むことがある	4人	7人	4人	0人	0人	3.9
Q8 日本語を読むときに母語に訳さずに読むことができる	4人	10人	1人	0人	0人	4.1
Q9 多読で読んだようなやさしい日本語の本をもっと読みたいと思う	7人	8人	0人	0人	0人	4.4

1：ぜんぜんそう思わない 2：そう思わない 3：どちらでもない 4：そう思う 5：強くそう思う

表5. 上級クラスのアンケート結果「多読」

—受講者数15名 回答者数15名— 評価平均4.15

	5段階評価					平均値
	5	4	3	2	1	
Q1 多読による日本語学習に興味を持った	7人	4人	3人	0人	0人	4.1
Q2 多読の授業を受けて日本語の単語の知識が増えると思う	7人	5人	2人	1人	0人	4.2
Q3 多読の授業を受けて文法力があがると思う	1人	9人	4人	1人	0人	3.7
Q4 この授業を受けて速読の力がつくと思う	10人	3人	2人	0人	0人	4.5
Q5 この学習法は自分にとって効果があると思う	3人	9人	2人	1人	0人	4.5
Q6 この学習法をこれからも続けたい	5人	7人	3人	0人	0人	3.9

1：ぜんぜんそう思わない 2：そう思わない 3：どちらでもない 4：そう思う 5：強くそう思う

表6. 上級クラスのアンケート結果「日本語で読むこと」

—受講者数15名 回答者数15名— 評価平均4.15

	5段階評価					平均値
	5	4	3	2	1	
Q7 授業外で日本語の新聞、雑誌、本、マンガなどを読むことがある	8人	6人	0人	0人	0人	4.57
Q8 日本語を読むときに母語に訳さずに読むことができる	7人	8人	0人	0人	0人	4.47
Q9 多読で読んだようなやさしい日本語の本をもっと読みたいと思う	7人	6人	1人	1人	0人	4.29

1:ぜんぜんそう思わない 2:そう思わない 3:どちらでもない 4:そう思う 5:強くそう思う

多読の効果についての質問をみると、最も効果があったと答えているのは中級クラスであり4.55であった。中上級クラスでは全般的に評価が低く平均値が3.73である。一番上のクラスである上級クラスの平均値は4.15で、こちらのほうが評価は高い。この結果は、支援者としての支援のしにくさとも一致している。中級クラス、上級クラスでは、各自の本選びもスムーズで、授業開始前の休み時間から全員が読書に集中しているような日もあった。読後のシェアの時間も活気づき、支援者による読みもの紹介、全体トーク、発表や読書以外の活動などがスムーズで時には盛り上がり、授業時に読んだ本を自分で購入する学生もいた。が、中上級クラスでは、全員で取り組む「レベル1の日」や「お気に入り」紹介などをしてもあまり盛り上がりせず、仲の良い学生同士でおすすめの本を交換するようなことはあっても、クラス全体で本についての情報を共有する方向にいきづらかった。そこで、主に多読授業に低評価をつけた例をとりあげて、アンケートの内容を手掛かりに、その原因をさぐっていきたい。

まず、表7に、学生別の評価平均を示す。

表7. アンケート「多読」クラス別学生ごとの平均評価一覧

中級クラス 11人 (クラス全体の平均4.55)

4.0	4.0	4.3	4.3	4.5	4.7	4.7	4.7	4.7	5.0	5.0	5.0
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

中上級クラス 15人 (クラス全体の平均3.73)

1.5	2.3	2.5	2.8	3.3	4.0	4.0	4.0	4.0	4.2	4.2	4.3	4.5	4.7	4.8
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

上級クラス 15人 (クラス全体の平均4.15)

2.7	3.5	3.7	3.8	4.0	4.0	4.2	4.2	4.2	4.3	4.7	4.7	4.7	4.7	4.8
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

これを見ると、中上級クラスでは、効果を完全に否定している学生が3人いることがわかる。15人のクラス規模で3人が否定的、3.0、3.3の否定するほどでもないが肯定もしていない学生2人ということは、積極的に肯定していない学生が3分の1を占めていたこととなり、これだけでも充分の支援のしにくさの要因となっただろうことが想像される。中級クラスでは全員4.0以上の評価をつけているのとは対照的である。この中上級クラスでは、おすすめ本のトークの立候補者も出ることがなくグルーptークに終始せざるをえなかった。クラス内での読む以外の活動のしにくさに直結していたといえよう。

4-2 多読への評価が否定的だった学生の事例についての考察

次に、否定的な評価の原因として考えられることについて、学生ごとの例で考察する。

4-2-1 中上級クラスの事例

最初に、否定的な評価を下した中上級クラスの5名の学生について、各質問の評価の値と、「レベル別教材」「絵本」「図書館」「自由コメント」の4つの自由記述欄のコメントを手掛かりに、その理由について考察する。

平均1.5と、最も評価の低かった学生はコメントの公開が非許可であるため、引用できないが、もっと難しいものを辞書をひきながら読みたかったということだった。

学生A（非漢字圏）

表8 学生Aのアンケート結果 「多読」評価平均2.3

「多読」	Q1：多読による日本語学習に興味を持てた	2
	Q2：多読の授業を受けて日本語の単語の知識が増えた	2
	Q3：多読の授業を受けて文法力が上がったと思う	1
	Q4：この授業を受けて速読の力がついたと思う	3
	Q5：この学習法は自分にとって効果があったと思う	3
	Q6：この学習法をこれからも続けたい	3
「日本語で読む」	Q7：授業外で日本語の新聞、雑誌、本、マンガなどを読むことがある	3
	Q8：日本語を読むときに母語に訳さずに読むことができる	4
	Q9：もっと日本語の本を読みたいと思う。	4

1：ぜんぜんそう思わない 2：そう思わない 3：どちらでもない 4：そう思う 5：強くそう思う

〔レベル別教材〕大丈夫ですが、もっと難しい選択が欲しかったんです

〔絵本〕あまり読みませんでした

〔図書館〕この授業はこのように行うべきだと思います

〔自由コメント〕私は辞書を使うことをさせるべきだと思います。辞書を引くのは2つの知らない言葉を探すためにぜんぜん大丈夫だと思います

学生Aは、もっと難しいレベルのものを辞書を引きながら読むことを望んでいることがはっきりわかる。読んだのは、レベル4のレベル別読みものを4冊と、市販本から『辞書引き日本地図』『かぐや姫』『マジックツリーハウス1 恐竜の谷の大冒険』であった。『マジックツリーハウス』は子どものころ母語で読んで内容を知っているため、未知語があっても辞書を引かずに理解することができ、楽しいと言いながら読んでいた。支援者が辞書を引かないようにと言葉かけしたのは、主にレベル別読みものに対してで、支援の目安である、「辞書を引く」「読むのに時間がかかる」ということが観察されたことによる。よりやさしいものが適切であるとの判断からだった。

「辞書を引いてでも難しいものを読みたい」とリクエストしてくる学習者はどのクラスにもおり、このクラスでも学生Aの周囲に数名いたため、学生Aも含め、支援者の英語多読の体験や、ルールの背景にある「大量に読む」ことが必要だということを話したり、絵本の中に出てくるN1レベルの語彙について一緒に考えたりすることで、他の学生は納得して辞書を引かずに読み進め、最終的にはQ6に5をつけ、高評価したことを考えると、学生Aの「辞書を引いてより難しいものを読みたい」という気持ちは、かなり強いものだったと思われる。また、図書館での実践に対しての「このように行うべきだと思います」というコメントをみると、読みものの選択肢不足もあっただろう。レベル別読みもののレベル4を読むのに辞書が必要なレベルであることもあり、教室に用意していた市販本から選ぶのが難しかった。支援者とのやりとり、周囲の学生とのやりとりから受ける印象では、『マジックツリーハウス』のような子ども向けの物語を楽しんでいる様子は意外だった。

学生B（非漢字圏）

表9. 学生Bのアンケート結果 「多読」評価平均2.5

「多読」	Q1：多読による日本語学習に興味を持った	3
	Q2：多読の授業を受けて日本語の単語の知識が増えた	2
	Q3：多読の授業を受けて文法力が上がったと思う	2
	Q4：この授業を受けて速読の力がついたと思う	1
	Q5：この学習法は自分にとって効果があったと思う	4
	Q6：この学習法をこれからも続けたい	3
「読む」 日本語で	Q7：授業外で日本語の新聞、雑誌、本、マンガなどを読むことがある	5
	Q8：日本語を読むときに母語に訳さずに読むことができる	5
	Q9：もっと日本語の本を読みたいと思う。	4

1：ぜんぜんそう思わない 2：そう思わない 3：どちらでもない 4：そう思う 5：強くそう思う

〔レベル別教材〕 初心者にいいと思います

〔絵本〕 一番楽しかったですし

〔図書館〕 楽しかったです

〔自由コメント〕 記載なし

学生Bはコメントを読んでも、授業時の対話を考えても、楽しく読んでいる様子だった。レベル別教材、絵本、児童書と様々な形態、様々なジャンルの本を読んでいる。それは「Q5：自分にとって効果があった」の4という評価にも表れているように思う。だが、「Q4：速読の力がついた」への評価が1で、効果についての実感が不十分なようだ。「Q9：日本語の本をもっと読みたいと思う」が4なのに、「Q6：この学習法を続けたい」が3なのは、それが反映していると思われる。「一番楽しかった」と書いている絵本では『ウナギのひみつ』と『気持ちの本』を読んでいる。どちらもいわゆる幼児向けのものではない、大人が読んでも考えさせられるような深い内容で文章も多めのものである。このタイプの本は多くはなかったため、読み物への物足りなさがあったかもしれない。

学生C (非漢字圏)

表10. 学生Cのアンケート結果 「多読」 評価平均2.8

「多読」	Q 1 : 多読による日本語学習に興味が持てた	3
	Q 2 : 多読の授業を受けて日本語の単語の知識が増えた	3
	Q 3 : 多読の授業を受けて文法力が上がったと思う	2
	Q 4 : この授業を受けて速読の力がついたと思う	1
	Q 5 : この学習法は自分にとって効果があったと思う	4
	Q 6 : この学習法をこれからも続けたい	4
「日本語で読む」	Q 7 : 授業外で日本語の新聞、雑誌、本、マンガなどを読むことがある	4
	Q 8 : 日本語を読むときに母語に訳さずに読むことができる	4
	Q 9 : もっと日本語の本を読みたいと思う。	4

1 : ぜんぜんそう思わない 2 : そう思わない 3 : どちらでもない 4 : そう思う 5 : 強くそう思う

〔絵本〕 ひらがなだけで書いた本を読むのが難しい気が付きました

〔図書館〕 LGBTの本があったのがいいことです

〔自由コメント〕 自由に読めるは楽しかったです

学生Cは、Q 5 : Q 6 : が4なので、多読による効果は認めながらも、今後も続けていく気持ちはないということである。記名がなく、毎回の読書歴や「多読の記録」のコメントが確認できないため、詳細はわからない。が、自由コメントにもあるように、クラスは楽しんだことがわかる。実際に「多読の記録」に読みものへの否定的な記入がされたものはなかった。

学生D（漢字圏）

表11. 学生Dのアンケート結果 「多読」評価平均3.3

「多読」	Q 1：多読による日本語学習に興味が持てた	3
	Q 2：多読の授業を受けて日本語の単語の知識が増えた	3
	Q 3：多読の授業を受けて文法力が上がったと思う	4
	Q 4：この授業を受けて速読の力がついたと思う	3
	Q 5：この学習法は自分にとって効果があったと思う	3
	Q 6：この学習法をこれからも続けたい	4
「日本語で読む」	Q 7：授業外で日本語の新聞、雑誌、本、マンガなどを読むことがある	4
	Q 8：日本語を読むときに母語に訳さずに読むことができる	4
	Q 9：もっと日本語の本を読みたいと思う。	4

1：ぜんぜんそう思わない 2：そう思わない 3：どちらでもない 4：そう思う 5：強くそう思う

〔レベル別教材〕 レベルは助かりになった。レベルの表示がない本が多くてよくわからなかった

〔絵本〕 記載なし

〔図書館〕 適当だった

〔自由コメント〕 いろんなジャンルの本を読む機会をもつことができよかった。日本語の実力が足りなくて子ども用の本しか読めなくてごんねんだった

学生Dは、1回目と2回目の授業は欠席、毎回の授業も大変に遅刻が多く、場合によっては1時間近く遅刻してくる場合もあった。そのため、支援者とのコミュニケーションがとりにくく、特に多読の特性と導入する理由について最も丁寧に説明した授業を欠席しており、アンケートの「レベル別教材」というのが、語彙や表現をコントロールされて多読用に作成された読みものを指すことを理解していなかったことがわかった。多読の意義を理解していなかったこと、遅刻、欠席などによって、支援を十分に受けられず、多読における読みものの選び方も理解できてなかった可能性がある。その点でも、対話の不足が響いたと思われる。遅刻、欠席などへの対応を含め、もっと丁寧に学生と対話をする必要があると深く反省させられた。

4-2-2 中上級クラスの学生に関する考察

以上中上級クラスにおける多読に否定的だった4名の学生について詳述した。

これを見ると、評価の低さは、主に、辞書を引いてでももっと難しいものを読みたいという思いが強く多読のルールが読書の不自由さになってしまっていたこと、楽しんで読めるような本と出会えなかった可能性があることなどがその要因であったと言える。どちらも、支援者の対応によって、改善可能だった可能性が高い。学生Aの例は、精読などの点数や日本語でのやりとりから考えると、このクラスの中での実力は下位に位置し、授業外で日本語で読むことがないのは、辞書を引かないと読めないからとも考えられ支援者としては、多読的な読み方を奨励したいと強く思うてしまうケースである。特に、席が近く読みながら時折お喋りしていた他の学生、また、学生Dのように、子ども用の本であることで、マイナスのバイアスがかかってしまう学生は多い。だが、今回、グループで感想を言い合いながら読んでいた学生たちの場合は、絵本には、N1レベルの語彙、表現が頻繁に出てくること、大学ではアカデミックな日本語を中心に勉強せざるをえないが、日常の日本語の世界が豊かであることなどを一緒に確認していったら、積極的に絵本の中の語彙や表現を味わうようになった。この点を考えてみても、支援の工夫により学生Dの多読を成功に導くことは可能であったと思われる。学生Bの場合も、もっと記録シートについての対話をすべきだったと反省している。このクラスの場合は、精読との併用授業であり、テストをし、成績もそちらでつけたこともあり、記録シートの提出にこだわらなかつた。今回のように、支援の改善につなげるためには、それを補うような対話をとるための対策をとるべきであった。

このレベルは、学習者の日本語スキルや学習スタイルの実情が多様で、個人の特性が日本語学習に反映されてくる。そのため、支援する上で、学習者一人一人を知ることが、より難しくなってしまう。学習者自身も、自分で自分の実力がうまく把握できていなかったり、直視したくなかったり、難しいと思うものを読めるようになることに価値を見出し、それが読む喜びにつながっている場合もある。読むという行為が個人的な行為である以上、そのような価値観を尊重することも考えていくべきかもしれないと痛感した。だが、母語を介在させずに理解していくことの価値、未知語に拘泥せずに理解するスキルが必要だということはいままでもないことである。「多読」の4つのルールを押し付けるのではなく、そのルールについての対話を繰り返しながら、学習者の望む「読み」を支援者が知るよう努めた上で、場合によってはルールを変更していく柔軟さも必要かもしれない。

4-3

4-3-1 上級クラスの事例

同様に、上級クラスで平均値が低かった学生の事例について、各質問の評価の値と、「レベル別教材」「絵本」「図書館」「自由コメント」の4つの自由記述欄のコメントを手掛かりに、その理由について考察する。

学生E（非漢字圏）

表12. 学生Eのアンケート結果 「多読」評価平均2.7

「多読」	Q1：多読による日本語学習に興味が持てた	2
	Q2：多読の授業を受けて日本語の単語の知識が増えた	2
	Q3：多読の授業を受けて文法力が上がったと思う	1
	Q4：この授業を受けて速読の力がついたと思う	3
	Q5：この学習法は自分にとって効果があったと思う	3
	Q6：この学習法をこれからも続けたい	3
「日本語で読む」	Q7：授業外で日本語の新聞、雑誌、本、マンガなどを読むことがある	5
	Q8：日本語を読むときに母語に訳さずに読むことができる	5
	Q9：もっと日本語の本を読みたいと思う。	2

1：ぜんぜんそう思わない 2：そう思わない 3：どちらでもない 4：そう思う 5：強くそう思う

〔レベル別〕多読により日本語力をあげることより、自分が興味深いと感じるものを読みたかったから

〔絵本〕易しすぎてつまらない本もあったが、作者によってはやさしいのに読んでいて面白いものもあった

絵本については、記録シートに書いてなかったので、どんな本が面白かったのかは、不明であるが、それ以外で熱心に読んでいたのは、『ももこタイムス』であった。学生Eは、すでに日本語による読書習慣があり、母語を介さずに読むことにも問題はないため、多読に必要性を感じないのだと思われ、納得できるものである。

学生F (非漢字圏)

表13. 学生Fのアンケート結果 「多読」評価平均3.5

「多読」	Q 1 : 多読による日本語学習に興味を持った	3
	Q 2 : 多読の授業を受けて日本語の単語の知識が増えた	4
	Q 3 : 多読の授業を受けて文法力が上がったと思う	4
	Q 4 : この授業を受けて速読の力がついたと思う	3
	Q 5 : この学習法は自分にとって効果があったと思う	3
	Q 6 : この学習法をこれからも続けたい	4
「日本語で読む」	Q 7 : 授業外で日本語の新聞、雑誌、本、マンガなどを読むことがある	3
	Q 8 : 日本語を読むときに母語に訳さずに読むことができる	5
	Q 9 : もっと日本語の本を読みたいと思う。	4

1 : ぜんぜんそう思わない 2 : そう思わない 3 : どちらでもない 4 : そう思う 5 : 強くそう思う

学生Fも、すでに母語を介せず自由に日本語の読書を楽しむ習慣をもっているため、興味をもたなかったと思われる。だが、今回のようなやさしいレベルの本はもっと読みたいと答えている。実は、この学生は中上級クラスにも出ており(科目名が異なっていたため)、かなりたくさんの本を読んだ。コメントの公表は許可されてないので、紹介できないが、クラス自体は楽しんでいた。

授業時の対話などからも、この2名は、中上級クラスで否定的な評価をした学生ほど、多読のルールに否定的なわけではなかった。ただ、レベル別の教材に全く興味がなかったこと、辞書を引かないで読むということが特別なことではなかったことから、特に多読をしたいと思わなかったといえる。すでに日本語による読書習慣が身についていたとも思われる。

4-3-2 上級レベルの学生に関する考察

このように、すでに母語を介せず日本語を読むことができ、授業外でもすでに日本語の読書習慣があると、多読には興味がないのが当然だと考えられるが、Q 7 : Q 8 : とともに4か5なのに「多読」への評価が高い学生が13名もいた。しかも、Q 9 : の「やさしい日本語の本をもっと読みたい」についても、1名は3であるが、あとの12名は4あるいは5を選んでいる。彼らが多読にどのような意味を見出したのかをみてみたいと思う。

表14. 上級クラスにおけるアンケート結果 平均評価点

「多読」	Q 1：多読による日本語学習に興味を持てた	4.57
	Q 2：多読の授業を受けて日本語の単語の知識が増えた	4.21
	Q 3：多読の授業を受けて文法力が上がったと思う	4.29
	Q 4：この授業を受けて速読の力がついたと思う	4.13
	Q 5：この学習法は自分にとって効果があったと思う	4.2
	Q 6：この学習法をこれからも続けたい	3.67
「日本語で読む」	Q 7：授業外で日本語の新聞、雑誌、本、マンガなどを読むことがある	4.5
	Q 8：日本語を読むときに母語に訳さずに読むことができる	4.47
	Q 9：もっと日本語の本を読みたいと思う。	3.93

1：ぜんぜんそう思わない 2：そう思わない 3：どちらでもない 4：そう思う 5：強くそう思う

全員が多読に興味を持ち、価値を認めているのではあるが、Q 5：の「自分にとって効果がある」が一段と低く、Q 9：「やさしい日本語の本をもっと読みたい」も他の項目に比べ、低くなっている。これは、Q 8が4.47であるのを見ればわかるように、すでにある程度自力で日本語での読む活動を自由に行えるレベルに達しているのだから当然である。にもかかわらず、そのような学生たちにとっても多読が評価されたのは、どのような理由によるものなのか、自由コメントを参考に考察する。

自由コメントの記述

- >日本語教科書に普通出てこないような言葉や表現がたくさんあってとても勉強になったと思います。(主に絵本を読んだ学生)
- >以前本を読むとき、私いつも知らない単語をすぐに辞書で調べました。しかし多読は知らない単語を飛ばして読む方法なので、日本語を楽しんで読むことができました。楽しさだけではなく、日本語の単語や文法知識量も増え、自分の読むスピードも速くなりました。これから私は多読の学習法で日本語能力を向上させ続けたいと思います。
- >辞書を使わずに本を読むのは初めてでした。これからもこの学習法を続けたいと思います。
- >教科書や日本語の教材を読むときはいつも頑張って読もうとしますが、多読のように本だけを楽しむこともあるんだと思いました。これからもいろんな本をこの学習法で読んでいきたいと思いました。
- >わからない語彙にあったらすぐに辞書を引く習慣があります。多読では調べずに一気に読むというのは新鮮でチャレンジのようだと思います。

かなり自由に日本語を読むことができ、授業外で日本語による読む習慣もあるが、それは母語による読書を楽しむようなものではなかったこと。「辞書を引かずに読む」という経験をすることで、本来の読書の楽しみと出会えたことがよくわかる。

従来の読解スタイルでの教育を受けてきた場合、必要とあらば専門的な文献を読み、新聞を読むような上級者であっても、母語のときのような読むこと自体を楽しむ読書はしておらず、「読みたい」からではなく「読まなければならない」から読むことを続けてしまう。これは、まさに熊田、鈴木（2013p32）で指摘されている「未知部分を残しておいてはいけないという暗黙の前提」の刷り込みによるもので、刷り込みであるがゆえに、「辞書を引かない」というルールを課されて初めて本来の読書と出会えたことを示している。

これは、まだやりとりも英語になってしまう初級の学生と対照的であった。今回の2017年度秋学期の初級後半クラスの学生は2018年度春学期も多読を継続した結果、レベル別読みものを20冊以上読み、絵本や市販本に進み、最終的にはお気に入りのマンガを見つけて自分で購入したものを読むまでになったり、自分で図書館から読みたい本を借りて読むようになったりするなど、4名とも、自分なりの日本語の読書習慣を確立した。この4名に限らず、日本語を学び始めたばかりの初級学習者やまだまだ日本語が不自由な中級者が多読によって自分の読みを獲得していく様子は、すべての先行研究からも明らかだ。この着実に「読みたいもの」を楽しめるようになっていくことこそが多読ならではの成果だ。多読が日本語教育の読解授業に組み入れられることが広がっていけば、早い段階で日本語でも読みたいものを読むことを獲得できるようになるだろうが、現時点では、かなりの上級者であっても、このクラスの学習者のように辞書にしばられた読み方をしている可能性が高い。上級レベルの学生にも多読を紹介していくことに大きな意義があることが示されたといえよう。

5. 学習者の「支援者への評価」から考える

5-1 支援者自身に関するコメント

2018年春学期の日本語2のアンケートの自由コメントに以下のように、2名の学生から支援者の支援についてのコメントが見られた。

学生G（非漢字圏）「多読」評価平均4.2

>この授業では珍しいに大人のように扱われました。ほかの日本語を勉強

するクラスによくリスペクトがない子どものように扱われるかんじます。ありがとうございます。先生。

僕の一番大きい問題は知っている日本語の単語の数は低すぎるから、どうやって単語数を広くするかという課題で、答えは読む読む読むと思います。

学生H（非漢字圏）「多読」評価平均4

>最後に本当に有難いのは、かつら先生は僕たちを大人として扱っていました。それは日本で珍しいです。日本に初めて来た1、2年前から日本語の先生は僕を子どもとして扱っていました。大人として扱われたら、日本語を習う渴望は大きくなる。

学生Gと学生Hはかなり大人の学習者であるため、20代の学生より以上に「子ども」のように扱われることに不快感を覚えていたようだ。

実は、この2名と4-3で取り上げた「多読」アンケートの評価が低かった学生Aとは、いつもすぐ近くの席に座っており、学生G、学生Hからも絵本が幼児向けのものであることへの不満、辞書を使わないことへの不満や疑問を訴えられた。だが、絵本と一緒に読みながら、頻繁にN1の語彙が出てくるとや生活の中にある文化を知ることができることを示したところ、絵本をどんどん読み、それぞれの視点から分析し合うようになったし、辞書については筆者自身の英語体験を話したところ、学生Gはレベル0と1のレベル別読みものを一気に十数冊読んで「面白かった」と感想を伝えに來たりしていたのである。どんどん多読に引き込まれていく様子が伝わってきており、二人が読んでは感想をシェアしていて、視点の面白さに支援者も聞き入ることもよくあった。そこに学生Aも同席していたことから、学生Aが一貫して強く辞書を引くことを望んでいることを見逃ししてしまったのである。学生Gと学生Hのこの変化は、川上（2014b）で指摘されている「読まされる活動から読みたい活動に移っていく過程において、学習者各々の専門分野、興味に加え、教師からの適切な指導が、その変容の大きなきっかけとなることは間違いない」、例である。翻って、同じその場にいたはずの学生Aは、「読みたい活動」にまでいくことができなかった。学生G、Hは、「読みたい活動」へと変容したことから、支援者とも良好な関係が築けたともいえ、このようなコメントが寄せられたこともあろう。だが、そもそも多読における支援者は学習者と対等な関係であり、決して「教えない」ことをいかに守るかが重要だとされている。栗野他

(2012:22)の「教師の役割」には、「教えない」というタイトルがあるほどである。このコメントは、多読というスタイルだからこそのものともいえるだろう。多読において、教師は教師としてではなく支援者として関わるという点が反映されたコメントである。

5-2 支援者の在り方について

今回の多読授業では、数々の実践報告や体験談などで予想していたような本選びに迷う学生がほほいなかった。また川上(2014b)で指摘されているようなレベルをあげて次の段階へ移行する際や、レベル別読みものから市販本への移行する際に、困難さを我慢して読み続けられないというような学生もみけななかった。一方で、読みたいという意識が明確で、難しいものを我慢しすぎるタイプの学生への支援が難しかった。支援者からすれば、読み進める困難さが見てとれ、多読の成果があがらない可能性があり、よりやさしいレベルへと誘導する必要性は明らかである。だが、多読支援をしている他の支援者と話す機会があるたびに、「難しいものを読みたがる学生」は話題にのぼる。基本的には多読の読みへと誘導していくべきであるが、どのような支援が適切なのかについては、今後丁寧な議論を重ねていく必要があるだろう。

それを考える上で、細川(2016:23)が指摘している「パターナリズム」という視点は、一つの参考になるものである。

細川(2016:23)では、「教師が専門性として職人的な高い技術を身に付けることには」「大きな問題が潜み」「私が正解を握っているというエゴセントリック、自己中心的な意識がある」と指摘している。その意識は、「学習の空間を含めた所有・占有という観念と結びつき」「その結果、「私が教えてあげる」というパターナリズムが生まれやすくなる土壌ができてくる」と述べている。さらに「そこでは、その人の正しさ、規範、イメージ、そういうものが押し付けられ」という。細川は、これを「閉じられた専門性」としている。

多読では、通常の一斉授業に比べ、かなり学習者の自由が尊重され、教えることもしない。学習者を導くのは、学習者自身が選んだ読みものである。だが、まさに3-1で見た各ケースでは、筆者が支援者として、パターナリズムに近い支援をしてしまった例と解釈できるように思う。

池田(2003)では、Nutall(2000)、Day and Bamford(1998)を引きながら、教師の役割を2点あげ、「教師は学生が本を読んでいる間、自らも1人の読者となって学生の手本となることが重要となる」「もう1つの重要な役割はファ

シリテーターとしての役割である」「教師は多読プログラムを運営していくにあたり、学生の読書環境を整え、1人1人の学生の相談役となって学生を励ましていく必要がある」と述べている。

この「手本となる」「相談役となって学生を励ましていく」という支援は、パターナリズムになりかねないとも考えられるのではないだろうか。例えば、川名（2012：67）にある支援する上で心がけていることの一つである「学生に提供する読みものは全て読み、内容を把握しておく」ということなども、支援者が「私は多読に精通している」という意識と結びつきかねず、パターナリズムに結びつきやすいと思われる。また、現実的な問題としても、本実践のように、図書館を利用したり、実践の途中で本を追加したりということがあると、すべての本を把握することは難しい。今回、学生から本についての話を聞いて支援者も読みたくなったものがあったり、上級クラスの学生が読み終わったマンガを寄付してくれたりというようなことがあった。読書を介しての他者とのかわりには、本来双方向なものである。多読授業の場においても、そのような双方向な関係性もあるべきなのではないだろうか。

また川上（2014b：30, 34）は、市販本へと移行する際、多少困難さを感じても我慢して読み続けたことが多読を成功に導いていると述べたうえで、「日本語学習者向けの教材から市販の生教材に移行する際には、ある程度の読みの困難さを乗り越えるよう教師は指導することが必要なのかもしれない」と指摘している。これは、中上級クラスにおける支援に感じた難しさのうちの一つでもあった。だが、「励ます」という支援は、母親のようなスタンスをとらせやすいものともいえ、あくまでもフラットな関係性の中での励ましを心がけるべきであろう。筆者が初めて日本語の授業に入る際に何度も注意されたのは「母親にならないように」というものであった。今回のこの学生Gと学生Hの指摘は、日本語教育全般での授業におけるこの問題の根深さを伝えているものとも思われる。が同時に、「教えるべきもの」が存在しない多読においては、支援者という立場で、学習者を尊重し「大人」として対応しやすいものだとすることも示していると思う。

多読は、そのシステムは「閉じられた専門性」から解放されている。だが、それがパターナリズムに陥らないということにはならない。支援者に多読の効果が熟知されていればいるほど、「読むべきものはこれだ」「読み方はこれが正しい」と、無意識に思い込みやすくなる。もちろん、より効率的な読み方、より効果的な支援というものはあり、学習者たちが日本語を身に着けていく上で

助けとなるアドバイスをするのは、支援者の重要な責務である。だが、学習者の多様性を考え、相手本位に考えて関わっていくようにしないと、パターンリズムに陥ってしまう可能性があり、信頼関係を築くことを阻害するだろう。

6. まとめ

今回の実践では、初級後半、中級レベルの3クラスと上級クラスでは、学習者一人一人も充実した読みを体験し、満足度も高く、クラスの雰囲気もよかった。初級後半、中級クラスの場合は、レベル別の読みものだけを読む学習者が大半を占めるため、読めたという実感を得やすかった。また、市販本は自分とは無関係なものだと思っている場合も多いため、一冊でも楽しめれば、それが即座に達成感につながっていた。上級クラスでは、既にそれなりに自力で日本語の読む活動をしており、中上級クラスで見られたような自分の実力よりも上の難しいものを読みたいと思うこともなく、ただ楽しむために読むという、本来の母語での読書に近い体験ができることに喜びを感じていた。しかも、日本語の語彙が豊富であるため、読める本の選択肢も豊かである。つまり、初中級と上級では、多読の成果を実感しやすいため、支援に困難も生じにくいし読みものにも満足しやすい。だが、あらゆる面で多様な中上級クラスではそうとは限らず、よりきめ細かな支援が必要だ。本実践では2017年度秋学期の場合は、8名という少人数で、1名が文学青年、7名が漢字圏の女子というどちらかという均質な構成で、読むことを積極的に楽しみ、支援する上で問題になるようなことはなかったが、2018年度春学期の中上級クラスは、すでに学生同士のグループができていて、そのグループごとにまとまる傾向が強く、クラスシェアがしにくい雰囲気であったことに加え、大半の学生は多読を評価していたにもかかわらず、支援や読みものの不十分さなどから多読に高評価を感じない学生が複数いたため、思うような多読支援が行えなかった。クラス全体での読む以外の活動がしにくくなってしまったことにもつながり、悪循環を生んでしまったといえる。支援を通した支援者と学習者の関係、学習者同士の関係などが多読の場を形成し、よくも悪くも相乗効果を発揮することがわかりやすく示された。

読むことを楽しめるような場とするよう心掛けることは、支援者にとって重要な役割であり、一人一人とのやりとりもクラス内での読書以外の活動も、読むことがより楽しくなるような配慮が必要だ。多読が学習者にとって有効な方法であることがどんなに検証されても、支援者の支援が成功への道を邪魔し

てしまったのは、全く意味がない。多読の方法や読みもののみならず、多読の場で、学習者の自律を保障するための支援者の在り方についての振り返りの必要性を痛切に感じた。学生たちの読書の在り方は、予想以上に多様であり、とくに市販本に移行すると、より顕著になる。読みたいものも読めるものも支援者の想像を超えた。特に、より上のレベルへの挑戦したい気持ちが強い中上級レベルの学習者の場合は、その気持ちの強さによっては、ルールにこだわらないほうが良い場合もあるだろう。実践前に多読とは何かということについて熟考し、支援者自身の英語多読で効果を実感したことも相まって、効果にこだわるあまり、学習者自身への向き合いがおろそかになった点もあったように思う。

より柔軟な支援ができるよう、今後さらに支援者の在り方について多面的に検討して行くべきであろう。

〈引用参考文献〉

- 栗野真紀子、川本かず子、松田みどり編著（2012）『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版
- 池田（2003）「『学習者』から『読み手』へー日本語教育におけるExtensive Readingの試み」『茨木大学留学生センター紀要』1,45-54, 茨木大学留学生センター
- 魚住友子、高橋伸子（2017）「初級初期段階から初級全体を通しての多読の実践とその報告：教材の作成と3期にわたる実践の過程に焦点を当てて」『名古屋大学日本語・日本文化論集』24,61-84, 名古屋大学
- 川上麻里（2014a）「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, 1-16, 成蹊大学
- 川上麻里（2014b）「多読における読解教材の準備と学習者への支援に関する一考察」『総合学術学会誌』13,27-34, 日本総合学術学会
- 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』9,61-73, 国際基督教大学日本語教育センター
- 熊田道子（2012）「『自由読書』—『読み』を個人のものとするために—」早稲田日本語教育実践研究刊行記念号57-70
- 熊田道子、鈴木美加（2015）「日本語教育におけるExtensive Reading（多読）の実践」『東京外国語大学留学生センター論集』41,229-243, 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 権藤早千葉（2014）「日本語多読授業の実践報告」『久留米大学外国語教育研究所紀要』21,57-67, 久留米大学外国語教育研究所
- 高橋亘（2016）「日本語多読研究に向けた基礎研究—多読活動の類型化の試み—」『言語地域研究』第22号、309-385（2016）
- 深田淳、小林ミナ、出口香（1991）「多読のよる読解力養成：理論とCALL教材開発」『言語文化論集』12（2）201-208 名古屋大学

- 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, 国際基督教大学日本語教育センター
- 渡邊奈緒子（2016）「外国語学習における絵本多読の効果—絵本多読の経験がある学習者へのインタビュー」『一橋大学国際教育センター紀要』7.71-82, 一橋国際教育センター

〈引用読みものリスト〉

【レベル別読みもの】

- 遠藤和彦・葛西厚子・志田紀子著 八巻七重画（2016.12.01）『にほんごえほんあいちゃん1. 2』仙台国際日本語学校
- 遠藤和彦編 にほんごでよむ熊本をつくる会・赤木昌子・江郷京架・大庭理恵子・小林ひとみ・吉里さち子・和田礼子著（2018.5.31）『にほんごで読む熊本』6冊セット 仙台国際日本語学校
- 仙台日本語学校（2014）『にほんごでよむ 仙台・宮城VOL. 1. 2』
- NPO多言語多読監修（2016～）『にほんご多読ボックス』1～8大修館書店
- NPO法人日本語多読研究会（現多NPO言語多読）（2006～）『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
- 『にほんご多読たどくボックス（NPO多言語多読版）』『アリとキリギリス』『三匹の子豚』『どうしてコウモリは昼、飛ばない』『どうして海の水は塩辛い？』『かちかち山』『花咲かじいさん』『二つのパン』

【市販本】

- 今泉忠明監修（2017.6.20）『おもしろい！進化のふしぎ ざんねんないきもの事典』株式会社高橋書店
- 大西廣文作・梶山俊夫ほか絵（1987.2.1）『鬼が出た』福音館書店たくさんの不思議傑作集
- 陰山英男監修（2008.3.1）『辞書引き日本地図』ひかりのくに
- カレン・ウォレス作・マイク・ボストク絵・百々佑利子訳（1996.10.24）『ウナギのひみつ』岩波書店
- 九州国立博物館『きゅーはくの絵本シリーズ』
- さくらももこ（2005.9）『ももこタイムズ』集英社
- バージニア・リー・バートン作・いしいももこ訳（1964.12.15）『せいめいのれきし』岩波書店
- 舟崎克彦著・金斗鉉絵（2009.7.31）『かぐやひめ（日本名作おはなし絵本）』新・講談社絵本メアリー・ポーブ・オズボーン作・食野雅子訳（2002.3.29）『マジックツリーハウス』メディアファクトリー
- 毛利衛監修・文：宙野素子（1994.7.1）『宇宙を見たよ』偕成社
- 森田ゆり作・たくさんの子どもたち絵（2003.7.15）『気持ちの本』童話館出版
- 矢部太郎著（2017.1）『大家さんとほく』新潮社
- レベッカ・ドートゥルメール作・うちだややこ訳（2005.2.1）『恋するひと』朔北社
- わたりむつこ作・中谷千代子絵（1983.11.1）『いちごばたけのちいさなおばあさん』福館書店
こどものともシリーズ

-
- 1 粟野他（2012）は、日本語多読をしようと思った日本語教師向けの入門書で、粟野らが実践している多読について実感をもって理解することができるように書かれている。粟野らは、英語教育であげている多読の成果を日本語教育にも取り入れるべく、「入り口となる」graded readersの作成から始め、2012年よりNPO多言語多読を立ち上げ、現在では日本語だけではなく外国語全般での多読の実践へ、また「読む」だけではない「聞く」「話す」「書く」tadokuへとその活動を広げている。
NPO多言語多読HPより<https://tadoku.org/teachers/t-about>（2018.12.9閲覧）
 - 2 NPO多言語多読HP「日本語多読に適した市販本や参考図書」https://tadoku.org/learners/book_ja/reference（2012.12.9閲覧）
 - 3 NPO多言語多読では、多読支援者・教師向けのセミナーの開催、講師の派遣、日本語、英語のみならず、多読のための読み物作成、発掘なども行っている。セミナーでは実践経験者から直接話を聞くことができ、またアドバイスももらえる。

