

## 多読授業を実践する日本語教師の意識の変容 －日本で教える教師の語り－

池田 庸子\*

(2022年10月17日受理)

## Changes in Awareness of Japanese Language Teachers Practicing Extensive Reading Courses : Voices of Teachers in Japan

Yoko IKEDA\*

(Received October 17, 2022)

### Abstract

I interviewed three Japanese-language teachers who are practicing extensive reading courses in Japan, and tried to document and examine their personal accounts, focusing on their motivation for starting extensive reading classes, the insights they gained through these classes, and the changes in their attitudes toward teaching. The common threads in their narratives are as follows : 1) the background of starting extensive reading classes was the need to accommodate diverse learners, 2) positive changes were observed in learners' motivation and attitudes, 3) they are sometimes confused about their role as a teacher, but they also feel it is important for teachers to support learners, and 4) they feel it is important to have a place where learners can share their opinions and thoughts with each other.

【キーワード】：日本語教師、多読、意識の変化、多様性

### はじめに

外国語教育において、多読は言語習得の一つの方策として広く認知されるようになり、その有効性も多くの研究で実証されてきた (e.g., Al-Homoud and Schmitt 2009; Beglar and Hunt 2014)。日本語教育においても多読授業が日本語の授業やカリキュラムの一部として実践されることも増え、それに伴い多読に関する学習者の情意面に関する研究 (二宮・川上 2012、二宮 2013、佐々木 2017、池田 2020, 2021) も多く行われるようになった。国際多読教育学会による『多読指導ガイド』(2011)では、「多読とは、辞書なしでも十分に理解できる易しい本を楽しく、速く読むことである」と定

---

\*茨城大学全学教育機構 (Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University)

義している<sup>1)</sup>。学習者が忠実に「十分に理解できる易しい本」を用いて多読を行っていれば、教師が教える必要はないことになる。栗野他 (2012) が、教師の役割について、「教えない」「支援に徹する」「一人一人見つめる」ことが重要であると指摘しているように、教師は多読授業において、教師が学習者に「知識を与える」というような従来の教師中心の授業観から大きく転換を迫られることとなる。

多読授業における教師の役割に関して教師自身がどのような考えを持つか、多読授業の実践報告や学習者を対象とした調査研究において、言及されている (川上 2014、大越 2019、桂 2019)。また、兵藤 (2020) は学習者の側から見た教師に期待される役割に関して調査している。これらの研究は学習者を対象とした研究から見えてきた教師の役割に関する考察であり、多読授業に求められる教師像を探るうえで興味深いものではあるが、教師自身を主たる研究対象とはしていない。高橋 (2019a) は多読支援者が持つ多読に対する意識や課題を明らかにし、多読支援者の多読のルール<sup>2)</sup>に対する意識に関する調査 (2019b) を行っているが、教師がどのような考えから多読授業を行い、多読実践によりどのような意識の変化があったかさらなる研究が求められる。本稿に先んじて、アメリカで多読授業を教える教師 3 名に対し、インタビュー調査を行った結果、教師の視点から見た多読の影響や効果が語られた (池田 2022)。アメリカの大学で教える教師 3 名の語りからは、1) 多読を始めた背景には、従来の日本語授業では対応できないことがあると教師が感じており、その対応策の一つとして多読に可能性を感じていた、2) 教師による指導と学習者自身の自律学習との間でバランスをとることが難しいと感じている、3) 評価などの点で、日本語教育全般に対する考え方にも影響が及んだ、4) 多様な学生を受け入れることができることに多読の意義を感じている、ことが明らかとなった。

本稿では、日本で多読を実践する教師 3 名にインタビュー調査を行い、彼らがどのようなきっかけで多読に興味を持ち、どのように多読授業を立ち上げ実践したか、さらには多読授業を行うなかで、どのような気づきを得たのかについて考察する。

## 2. 研究方法と概要

調査は 2022 年 7 月から翌年 9 月にかけて、Microsoft Teams によるオンラインインタビューの形で行った。インタビューは調査協力者の許可を得て録画し、筆者が文字化した。インタビューはそれぞれ 1 時間半から 2 時間行った。インタビューを文字化したものは調査協力者に確認・修正を依頼し、フィラーや言いよどみ、繰り返しなどは一部削除した。個人の特定につながる名称など意

表 1 調査協力者概要

協力者 (インタビュー実施日)	日本語教育歴	多読授業を受けた 学習者の属性
教師 A (2022 年 7 月 29 日)	日本語教師になって約 17 年。日本語学校、プライベートレッスン、海外、就職支援のための日本語、大学など様々な学習者を対象に教えている。現在はボランティアで生活者のための日本語多読を行っている。	大学生 子育て世代を中心とした地域の外国人
教師 B (2022 年 8 月 3 日)	約 30 年前に 2 年間日本語学校で教える。その後離れていたが、8 年前ぐらいに日本語教師に復帰し、高校、大学、企業などで日本語教育に携わる。	高校生
教師 C (2022 年 9 月 18 日)	日本語学校と海外で教えた経験を持つ。その後 20 年以上日本の大学で交換留学生や学部学生に日本語を教えている。	大学生 (交換留学生及び学部生)

味が変わらない範囲で変更を加えている。

### 3. 日本語教師の語り

日本語教師3名の語りの内容は多岐にわたるが、本章では各教師の語りを「多読授業を始めたきっかけ」「多読授業を通じた気づき」「教師の意識の変化」の共通する項目と、各教師特有の話題は別の小見出しをつけて、記載する。調査協力者の表現をほぼそのまま記載する会話形式と、引用を交えながら筆者がインタビュー内容を要約する形式を併用している。会話を抜粋しているため、意味が伝わりにくい部分は筆者が（ ）に加筆した。また、\*は筆者の発話を示す。

#### 3.1 教師 A

##### 3.1.1 多読授業を始めたきっかけ

教師 A が多読授業を最初に行ったのは約5年前に非常勤として教えていた大学の授業においてであった。学習者は正規学生として大学に入学はしているが、他の日本語担当教員や他教科の教員からも日本語能力の低さを指摘されることもあったという。

A：日本語の能力に差があり、授業活動で十全的に取り組むことがなかなか難しい学生さん達がいる。ではどうしたらそういった学生さん達も含めてみんなで学びやすいかという風になって。それで今までやっていたような勉強の方法では、学生の皆さんにとっても教師にとっても全然楽しくないので何とかならないかなと思いました。それですごく考えて出会ったのが多読です。こういう勉強の方法があるんだったら是非！というので、大学に掛け合って、始めたのが最初です。

具体的な「多読との出会い」は授業の運営方法に悩んでいた時に、多読の支援活動を行っている NPO 多言語多読<sup>3)</sup> のサイトをインターネットで見たことがきっかけだった。その後、関連書籍を読んだり、NPO 多言語多読の勉強会に出席したりして、多読について学んだという。「多読(授業)をしている人が周りにいなかった」状況で、勉強会で学ぶことが多かったという。

##### 3.1.2 多読授業を通じた気づき

多読授業を始めた当初は、苦労することもあった。

A：周りの先生方には多読をご存じない先生方が多かったので、そういうことをして本当に効果があるのかとか。じゃあ、一体教師は何をするのか、とか。目に見えての効果が分かりにくいというか。

特に、多読授業をコーディネートして、他の教員にも同様の授業をしてもらおう立場にあったため、多読の授業を担当する教員と共通の理解を持つことは大変だった。

A：今までの多読以外の勉強方法とは全然違う、考え方も違うじゃないですか。なんか勉強を教えるみたいなのはない、そこに物足りなさを感じてしまったりとかすると、やはり、何か教えたくなってしまうたり、介入しすぎてしまったりするんだと思います。そこを揃えるっていうか、そういうことは必要ないですとか、そういう共有が難しかったです。

実際に多読の授業を取り入れた結果、学習者に想像以上の変化があったと述べている。

\*：多読授業をやってみていかがでしたか。

A：すごく良かったです。(略) 他科目でなかなか活躍できずにいた学生さんこそ、多読をすることで表情もいきいきと変わっていききました。本を通して何とか自分が思っていることを出

そうしたり、本を取ってその場に座り込んで読み始めたり。「私、作家になりたいです」という気持ちまで出てきて。こんなに変わるものなんだっていう衝撃がありました。多読ってやっぱりいいんだって、そこですごく思いました。

学習者の情意面での変化に驚かされて、多読の効果を実感したという。日本語の伸びも感じられ、日本語能力が低い学習者のほうがより顕著であったと感じている。さらに、日本語教師だけでなく、学部の教員からも「今年の何年生ちょっと書けるんじゃない」というような声が聞かれるようになると、他の日本語教員も「多読って、もしかしていいのかも」というような見方になってきたという。

### 3.1.3 教師の意識の変化

教師 A は、多読授業を始める前に勉強会に参加して多読について学んでおり、多読のやり方について理解していたが、多読の授業実践を通して意識の変化があったという。

A：最初のうちは、頭でわかっているけど、声掛けしすぎたり色々手探りで進めていました。でも次第にあまり介入しないようになりました。

＊：それはどうしてですか？

A：多読はこちらから教えるというものではないということを頭では分かっているけど、最初のうちは、「その本おもしろいですか」とか、「これどんな話でした?」とか、学生さんが読んでいる合間にちょっと声掛けしていることがあって。今思えば、自分の中で、多読以外の勉強法の習慣が捨てきれなかったんだと思います。静かな時間が続くと少し不安になって、必要ない所でも声掛けしていました。

以前は学生が読書している時間、教師が何もしないことに不安を感じて話しかけることもあったが、今はほとんどしていないという。また、新型コロナウイルスの影響で授業がオンラインになった際も、画面がオフになっていると学生の様子が見えないため対応に戸惑ったが、「最終的には信じることにして、今では疑いもなく信じるっていう感じですね。(カメラは) on でも off でもいいよという感じです」と述べている。教師が学習者に何かさせるという意識ではなく、学習者の自主性を信じて尊重するようになった。とすると不安に感じる状況の中で、精神的な支えになったのは教師のコミュニティであった。多読の勉強会で同様の悩みを抱える他の日本語教師の意見やアドバイスを聞き、自身の学習者に合う形を模索してきた。

### 3.1.4 生活者のための日本語多読

教師 A は日本で生活する外国人に対して多読を中心としたボランティア活動を行っている。活動に参加しているのは、子育て世代を中心に、0歳～70代まで多様な人々である。コロナ前は施設を借りて、ランチの時間やお茶の時間には食べながら、くつろいだ雰囲気で行っていた。コロナの時にはオンラインに変わったが、今後また対面に戻る予定だという。多読グループの様子については以下のように述べている。

A：多読をしましょうということで集まっているんですけど。サードプレイスの<sup>4)</sup>になっていて、読んだり、お子さんの情報交換をしたり。ママ達がニュースや本を読んでいる間は、私や休憩中の誰かがお子さん達と遊んでいたりで。母語を使ってももちろんいいし、ニュースを読んで知ったことを話したり、本の中に出てきた新しい言葉をノートに書いたり、とても自由な空間です。



教師 A は以前から生活者の方と繋がりがああり、その中で未就学児の小さい子供がいる場合など、「勉強したいけど、勉強する場がない」といった声があることを知り、生活者のための日本語支援を始めたという。その支援の方法として多読を取り入れることを選んだ理由について話している。

A：(参加者の) レベルがバラバラなんです。ひらがなカタカナを読むことがまだ難しい方もいれば、通訳レベルの方もいたりして。その頃はすでに勤務校で多読を授業としてさせていたでいていたので、多読の良さを身をもって知っていました。だから、レベル差が大きくて、お子さん連れでも楽しく日本語に触れたいという状況で、多読なら最適だと感じたんです。

しかし、当初はいわゆる「勉強」をしないことに戸惑う参加者もいた。多読で学ぶ方法は、生活者の人が今まで受けてきたような「先生がいて、学生に教える」というような学習方法でなかったため、勉強方法に合わない人もいたという。多読を通した学び方に賛同する人が徐々に口コミで広がり、子供を連れて参加する人が増えていった。教師 A は「私が何かを教えているわけでもないし、逆に皆さんからたくさんの学びをいただいている立場」であると述べ、参加者と対等な関係性を作るために、参加者に、彼らの母語の絵本を持ってきてもらい、自身でその言語での多読を始めなど、フラットな関係の中でのお互いに学び合うことができる場を作ろうとしている。

大学で行う多読授業と生活者の人々を対象として行う多読との違いについては、大学では授業という枠組みで行っているため、「勉強みたいじゃないといいつつ、どうしても勉強色が強い」という。好きなものを読んではいるが、やはり学習者自身も JLPT の結果であったり、評価や成果を意識する。他方で生活者の人は、レシピや、子供の好きな昆虫の本、仕事関係、趣味についての本など、もっと自由に本を選んで読んでいるという。

また読んだ本についてブックトークをするときも、生活者の人は年齢も人生経験も様々で、それぞれの経験を共有し合う場にもなっているという。

A：ニュースを読んだり、社会問題的なものを誰かが読んでいたら、それについて誰かれ問わず話が膨らんで、みんなで話すようになるんです。それも多読のいい所だと思います。紙面上の字面だけでなく、その内側のこと。たとえば、その経緯や背景、文化的なものについて話しているうちに見えてきたりします。日本のことだけでなく、皆さんの国のこととか、政治の事や生活の事。その国の人でしかわからないことも、皆で話すからわかるんです。そういうことが、人間形成というか、そういったところにつながっていると思って。

生活者の人々を対象とした多読は、評価や成果物もないが、みんなが集う場として「そこにいることに意味がある」という、勉強というよりも人として豊かになれる場所であると述べている。

## 3.2 教師 B

### 3.2.1 多読授業を始めたきっかけ

教師 B が教える高校に日本語多読用の段階別読み物がああったが、生徒が自由に本を選んで読むということはされておらず、多読用図書をうまく活用できていなかった。多読用図書を有効に利用できるように、少しずつ多読の活動を取り入れていた。その時期に地方自治体の教育委員会から、外国人生徒を対象としたモデル事業として、特別のクラブ活動のようなことをする企画があり、その指導者として急遽声がかかった。その活動として多読を行ったところ、生徒の反応は非常によかったが、現場の教員や教育関係者からは批判的な意見が多く聞かれた。

B：その時には絵本も持っていったんですけど、生徒たちが本読んだ経験がない。日本語で本が読めると思わなかったとか。すごく嬉しかったとか、そういうことをたくさん言われました。

だけど、現場の先生からはすごく批判されたんですよ。読ませているだけじゃないかと。その時もちゃんと何を読んで、短い感想とかも書かせてたんですけど、現場の先生たちはあんなんじゃ…とかすごい言ってたらしいんですけど、そのあと生徒のアンケートがすごい反応が良かったもんで、先生たちもころっと意見を変えたっていう。

生徒の反応から確かな手ごたえを感じ、多読に対する見方を変える教師もいたが、好意的なアンケート結果を見ても「なんで生徒はこんなものを喜ぶの」「遊びたいだけでしょ」と言う教育関係者もいたという。「周囲の教員や教育委員会の理解を得るためには、多読について勉強して、理論的に説得できるようになることが必要だ」と思い、多読に関する勉強会に参加するようになった。このことが本格的に多読を実践するきっかけになったという。

### 3.2.2 多読授業を通じた気づき

教師Bは高校で、学期の変わり目やテストの後、授業時間に余裕があるときに、多読活動を行うようにしている。図書館に行って、多読用段階別読み物を読んでもらったり、NPO 多言語多読が薦めている絵本などを自宅からトランクに入れて持っていき、生徒に薦めたりしているという。教師Bは大学でも日本語を教えた経験があるが、日本語を学ぶ大学生と高校生との違いとして、大学生は日本語や日本文化に興味を持ち自ら日本語を学ぶという選択をしているが、高校生は多様なバックグラウンドを持つ学生が多く、必ずしも日本に興味があるわけではないという。

B：親の関係で後で日本に呼び寄せられた子たちが多くて、来日してまだ一年経ってない子から、もう7、8年いる子までいます<sup>5)</sup>。あと日本生まれっていう子もいます。(略) まず親が働くために日本に来て、呼び寄せられた子たちは、親にも時間の余裕がなくて、家で絵本なんか見たことないっていう子が多いんですよね。昔話とかも聞いたことがない。自分の国のもの、日本のものも知らない。そういう子たちは初めて絵本見たって言う子もいました。

A：そういう生徒さんたちの反応は？

B：目がキラキラしてますよね。あと初めて本が読めたってちょっと涙ぐんでる子とかいたんですよ。自分のレベルで読めると思わなかったみたいなことを言っていました。

段階別読み物は日本語レベルの低い学生に評判がいいが、中級レベル以上になると、そうでもなかったという。その背景として、段階別読み物は日本や日本文化に興味をもっている学習者を想定して作成されており、高校生の興味関心とずれがあるのではないかと指摘している。

B：留学生の人は少なくとも日本に興味を持って、来てくれる人が多いけど、別に日本なんか来たくなかったって泣いてる子もうちの学校にはいるので、(学習者が好きな作品を提供するのは) なかなか難しいところがあります。

中級学習者には漫画や一般書のほうが反応がよかったという。中級の生徒の中には、漫画を読んで、「初めて本が一冊読めてすごく嬉しかった」と言って、長文の読書記録を書いてきた学生もいたという。

\*漫画とかは読むのかなと思ってたんですけど、なかなか読む機会がなかったんですね。

B：なかなか一冊読むような時間がないのかもしれない。わざわざ買わないじゃないですか。好きな漫画がある子は買ってるんですよ。「私、全巻持ってる」とかいう子もいるんですけど、そうじゃない子が知らない漫画を買うってなかなかハードル高いかもしれないですね、経済的に。

教師Bが教える高校では生徒の日本語レベルも、日本滞在期間も、生活環境も多様であり、そ

うした学習者を対象に多読授業を行うためにはより多様な教材が必要であることを指摘している。

### 3.2.3 教師の意識の変化

多読に関する研修を受ける前は、教師は教えるべきだと考えていたが、多読に関する研修を受け、多読実践をする中で、その考えは変わっていったという。

B：(以前は) 本当に読ませてるだけで、効果あるのって思っていました。でも、実際、自分がやってみて効果があると思ったので、自分が読み始めてこれはもう絶対いいっていう確信を持っているけれども、それを理論的に説明する術がない。多読ってという言葉自体がなかったら、ただ本を読んでるだけと思われそうですよね。名前がついて初めてものが見えてくるっていうか。

教師Bは教師仲間のサポートや経験を聞くうちに、多読の効果に対して確信を持つようになるが、周囲の理解がないことにも直面する。そのため、教師B自ら英語多読を実践し、様々な勉強会に参加して多読の研究や理論について学んでいる。

日本語を教えるということに関して、多読の授業を始めてか何か影響や変化があったか尋ねた。

B：前は文法中心の教科書を使ってたんですけども、それから抜けると同時に多読を始めたのでどちらが原因かなんかちょっとわからないんですけども、とにかくわかって楽しむっていうことが大事になっていう。あまり分析はしないようになりましたね。教えるときも結構文法中心の時は文法のことをいろいろ言ってたんですけど、生徒はどこまで説明が理解できたのかもちょっと怪しいとは思ってたんですけども。そうじゃなくても具体的な使いかたを何回も言うようにしたりとか、少しずつ多読も含めて自分としてもちょっと成長してるかなと思います。

日常生活でも他の授業でも日本語を使うことが求められている高校生にとっては、日本語が分析できるようになるよりも、日本語を繰り返し練習して、「実感として、言えたとかできたというほうがいい」のではないかと考えるようになったという。

## 3.3 教師C

### 3.3.1 多読授業を始めたきっかけ

教師Cは日本語教師仲間に勧められて、多読授業を始める。多読授業をする以前は、上級の読解作文の授業を担当していたが、その授業をやめて、その代わりに多読授業をしてもいいか悩んだという。勤務先の他の教員には、多読授業に代えることで、上級の学習者だけでなく、中級の学習者も含めたより多くの学習者に対して授業を提供できるようになることを伝えたところ、特に反対はなかったという。

多読授業は2019年から始めたばかりで、試行錯誤しながら授業を行っている。

\*：(多読の授業で) 最初に苦労したこととかありますか。

C：最初も今もそうですけど、どんな本を薦めたらいいかがわかりません。上級レベルの学生に、レベル1の易しい多読の本を薦めるのが良いのか、これ難しいからやめときなさいって言うのがいいのか。

\*：どうしているんですか。

C：易しい本から読むように指導していますけど、基本学生が好きな本を読めばいいと思っているので、学生の選択に任せています。でも難しいのを読んでたらダメなんですよね。でも読みたいって言うてるから仕方ないなと思いながら。どれだけわかってるのかわからないんで

すけれども。

悩みながら手探りで授業を行っているが、学生の反応がいいことに驚かされるという。

C：学生の反応が良いから驚きです。学生は教師が何にもしてないのに、このクラスが好きだとかっていうのは、もう教師を否定してるようなものですよ。いいのかな、こんなのだと思うこともあります。

教師Cは学生の反応に手ごたえを感じつつも、多読授業が本当にいい授業なのか常に疑問を持ちながら授業を行っているという。多読授業の利点は認めつつも、「もっといいやり方があればいいな、というのは頭の片隅にあります」と述べている。

### 3.3.2 多読授業を通じた気づき

多読授業をするようになって、感じたこととして、教材の選定について語っている。通常の授業では教師が学習者に何を読ませるか決め、教材を作成していたが、多読では学習者自身で教材を選ぶ。そのことに対して不安な気持ちもあるという。

C：例えば私が上級者向けの読解授業をやっていた時は、私自身が教材を選んで読ませてたんですけども、それがつまらないか面白いかっていうのがいつも自分の中で気になっていました。多読の授業ではそんな心配をする必要が全くなく、学生が喜んでくれることに戸惑いを感じることもあります。

他の日本語教師仲間が、この教材がうまくいった、この記事がよかったなど、議論をしているのを聞くと、それが教師本来の姿なのかと時々不安になるという。

学習者の様子を観察して感じることは、多読授業ではよりレベル差の大きい学習者が共に学ぶため、真面目に取り組む上級者の姿を見て、中級の学生は刺激を受けているという。

C：上のレベルの学生は真面目なので、彼らが一生懸命本を読んでものを（中級レベルの学習者が）見て、不真面目そうにみえていた学生でも一生懸命読んでものを見ると、いい刺激になってるのかなって思いました。違うレベルの人が読んでも本を見て、自分も読めるようになりたいと思う動機付けにもきっとなってるでしょうね。悪くないですね、違うレベルがいることは。他のクラスでは、こういうやり方ではないので、全然違っておもしろいですね。また、学習者の態度も通常の授業とは異なる点が観察されるという。

C：低いレベルの学生も上のレベルの学生と一生懸命話そうとするし、上の学生は意外と嫌がらないです。普通クラスでペアワークさせてたら、レベルの違う学生と組むのは全然練習にならないとかって文句言われることもありますけど、多読の授業でこういう文句言うのを聞いたことがなくて、「話す練習できませんでした」とかって言わないのは意外です。上級レベルの学生が優しく聞いてあげています。

＊：どうしてだと思いますか？

C：別のクラスで、作文もピアレビューとかさせると、自分より下手な学生に見てもらっても「何の勉強にもなりません」みたいなことが書いてありますけど、多読だから多読をしていることが大切で、あとは優しい気持ちになれるのかもしれない。

レベル差の大きい学習者に授業をする場合は不満が出ることもあるが、多読の授業では不満がでることもない、お互いの発表も「優しく黙って聞いている」し、「教師の心配事が少ない」とも述べている。



### 3.3.3 教師の意識の変化

多読授業を始めて、多読授業以外の日本語教育に何等かの影響を感じられたか聞いたところ、多読授業は他の日本語の授業とは全く異なるため、特に影響は受けていないと述べた。教師の役割について、多読授業を始めてから、考えさせられることがあるという。

C：学生って何を評価してるのかが、もう本当にわからないです。一生懸命教えたことに対して、学生はそれを受け取って一生懸命教えてもらいましたって思うと思うんですけども、多読って一生懸命教えてないのに評価がいいことに戸惑います。じゃあ、他のクラスは一生懸命教えなくてもいいのかということにはならないと思うんですよね。

教師が学生のためを思って、一生懸命に授業の準備をしたり、学生に課題をさせて添削したり、手間ひまかけていたことが、学生にとっていい授業を提供することにつながるという考えがあった。しかし、多読授業で教師が時間と手間をかけて一生懸命教えなくても、学生の授業への評価が高いことに複雑な思いがあるという。

C：もっと手を掛けなくても、学生は満足するんだろうか？授業の90分、まるまる読ませた方がたくさん読めるからいいんじゃないかって思うこともあります。(略) 読みたい学生は本当にいくらでも読むから、いくらでも時間をあげたくります。そしたら教師が「はい、じゃあ今から話しましょう」とかってすごく言いにくくて。やっぱり全面的にコントロールしないようにする方が良いのかなって。

また、他方では多読を授業として行うことの意義としては、読むだけではなくアウトプットをすることも重要であると指摘する。

C：プレゼンをさせたり、シェアさせたり、情報交換して。インプットだけでなく、アウトプットにもつなげて総合的な能力が伸びますよって強調することは大切ですよね。やっぱり総合的な実力を伸ばすっていうのは、そこは教師が介在していろんな方法を使うっていうのは、教師の存在意義があるのかなと思います。

教師Cは多読授業を始めて数年しかたっていないため、多読のやり方や効果について他の授業と比較したり、疑問を持ちながら行っている。それは教師の役割とは何か、いい授業とは何かという疑問にもつながっている。

## 4. 考察

以上、3名の日本語教師にインタビューを行い、多読授業を行うきっかけ、多読授業を通じて得た気づきや意識の変化などについて彼らの語りを記した。多読を行う学習者は生活者、高校生、大学生と多様であるが、語りの中から、共通したテーマとして浮かび上がってきた事柄、さらにはそれぞれの学習者特有の事柄に関して考察したい。

### 4.1 多様な学習者への対応

多読授業を始めたきっかけや利点について、日本語教師3名は多様な学習者への対応が可能な点を挙げている。教師Aが多読授業を思い立ったきっかけとして、特にレベル差のある学年を担当することになり何かいい方法を探していた時に会ったのが多読であったと話す。また、教師Aは日本語レベルも年齢も生活環境も様々な生活者への支援として多読を行っている。様々な本を読んで語り合うことは、参加者が豊かになれる場であると述べている。教師Bも、親の都合により日本で生活することになった多様な高校生が楽しく学べる方法として多読に取り組んでいる。教師

Cは教師仲間から勧められて始めた多読授業ではあったが、複数レベルの学習者が学ぶ多読授業はより多様な学生が学び合える環境であり、大学のカリキュラムとしても限られた開講本数の中でより多くの学生に授業を提供できる利点を指摘している。日本語レベルや年齢、生活環境の異なるより多様性の高い学習者に対する日本語教育や支援の方法として、多読が行われていることが分かる。

#### 4.2 学習者の変化をどう感じているか

多読授業を実践した後、学習者の日本語能力の変化について言及されているが、より驚きを持って語られたのが、学習者の態度や情意面における変化であった。教師Aは周りの教員からできないといわれていた学習者たちが、表情まで変わり、夢を語りだした様子は「すごく衝撃的」であったと述べており、周りの教師の学習者に対する評価にも変化が生じてきたと述べている。また生活者の人との多読においては、「勉強というよりは人としていろんな意味で豊かになってくるのかな」と述べ、本をきっかけに国内外の政治や生活などについて話すことが「人間形成というか、そういったところに繋がっている」と感じている。

教師Bも、外国人労働者として来日した親を持つ高校生たちの中には、「家で絵本なんか見たこともない」という生徒も少なくないという。教師Bは生徒たちの様子について、「目がきらきらしていますよね。」「初めて本が読めたってちょっと涙ぐんでいる子とかいたんですね」と語っている。生徒たちは他の教科は日本語で授業を受けており、教科書も日本語で読んでいるはずであるが、理解できるレベルの本を読むことがモチベーションや情意面で重要であることが推察される。国際多読教育学会では、多読効果の一つとして、「多読によって、自身、やる気、楽しさが増す」ことを挙げている。教師Bは、生徒が自分で本読めたことで自信をつけていく様子を見て、多読がよい影響を与えていることを実感している。

教師Cは中級と上級の大学生を対象に多読の授業をしており、基本的に日本や日本語が好きで学んでいる学習者で、読むことが好きな学生が授業を取っている。学習者を見て感じたことは、「本を読むことが好きなんだな」「楽しんでいる」という実感だったという。また日本語に関する質問ではなく、好きな作家や作品などについて話すこともあり、「学生に教えてもらうことも多い」と述べ、教師と学習者の関係性に変化が生じたと述べている。

#### 4.3 教師の役割についてどう感じているか

多読授業における教師の役割は今までも議論されてきた。教師の役割について Day & Bamford (1998) は多読に関する 10 原則の中で、教師は学生を導きサポートすること、学生にとって、教師は読者としての手本であることが重要であると指摘する。多読支援のウェブサイトでも、教師は教えるのではなく、多読をサポートする立場であることが重要であると書かれている<sup>6)</sup>。3名の教師は、多読授業における教師の役割は通常の授業とは異なるということを理解しつつも、どのように、あるいはどの程度のサポートを行えばいいか試行錯誤しながら実践してきている。

教師Aは教師全般に関して、「(多読では) 勉強を教えるみたいなのはない、そこに物足りなさを感じてしまったりとかすると、やはり、何か教えたくなくなってしまったり、介入しすぎてしまったりする」と指摘し、自身でも静まり返った教室で不安になり、必要ない声掛けをしていたかもしれないと振り返る。特にコロナ禍のオンライン授業では、学習者の様子もわからないが、現在では、「最終的には信じることにした」と述べている。

教師Bも、以前は読ませているだけで本当に効果があるのか疑問に思ったこともあったという。

しかし、自分自身でも多読を経験し、また学習者の変化を観察し、勉強会等で多読に関して学ぶ中で、学習者が「自分の意思で自分の読みたいものを選ぶという前提がある」ことが重要であることを確信する。それと同時に、読むことが楽しいと思っても、「一人ではなかなか続かない子が多く」、みんなで読む場があり、サポートが必要であることも指摘している。

教師 C は集中して読んでいる学習者の読書を止めて、授業内の活動をするべきなのか、時間の許す限り読ませたほうがいいのか、どの程度の教師がコントロールすべきなのか、現在でも悩むという。今までは教師が教科書を選んでしたが、多読では学習者が本を選択し、教師が教えることから学習者がそれぞれ学ぶスタイルへと変わり、教師の役割に大きな変化があることへの戸惑いが語られていた。

#### 4.4 多読で集う「場」の重要性

読むこと自体は個人的な作業であるが、Day & Bamford (1998) は、リーディングコミュニティの重要性を指摘し、リーディングコミュニティの感覚を深めるものとして、学生に自分の意見や気持ち、また読みから得たものは何かを表現する機会を与えるのが最良のリーディング後の活動であると述べている。

教師 A は多読を行う場について、「ニュースを読んだり、社会問題的なものを誰かが読んでいたら、それについて誰かれ問わず話が膨らんで、みんなで話すようになるんです」と述べ、多様な人が集い交流するサードプレイスの場であるにとらえ、その重要性を指摘する。教師 B は理想的な多読の場として、「自分がいつでも読みたいときに読めるような場所とか空間とか、そういうのがあったほうがいいかなと思います。(略) 読んだ後、みんなで意見を交わしてお互い薦め合うとか、読んだものをまたアウトプットするのも大事だと思うので、ここよかったよとか、自分の想いを出すことができる」と述べている。また、教師 C は、複数レベルの学習者が学ぶ多読授業では、上級者がまじめに取り組む姿を見て下のレベルの学習者はいい刺激を受けたり、上級者も下のレベルの学習者の発表を「優しく聞いてあげて」いたりするなど、多様な学習者が学び合える環境であると述べる。教師 3 名の語りでは、多読は学習者が単に好きな本を読むだけでなく、読んだ後にお互いに思ったことや感じたことを共有し合える場があることの重要性が指摘されていた。

#### 5. まとめと今後の課題

以上、日本国内で多様な学習者を対象に多読授業を行っている日本語教師 3 名にインタビューを行い、彼らの語りをもとに、多読授業を通じて日本語教師が何を感じているか記載し、いくつかの項目に絞って考察を試みた。彼らの語りに共通した内容として、1) 多読授業を始めた背景には、多様な学習者への対応が必要であったこと、2) 学習者のやる気や態度など学習面以外でもポジティブな変化が認められること、3) 教師の役割について戸惑うこともある一方で、教師のサポートなしでは多読の継続は難しく、支援の重要性も感じていること、4) お互いの意見や思いなどが共有できる場が重要であること、などが語られた。アメリカの大学で教える多読授業を行う教師に対するインタビューでは、日本語のカリキュラムや授業方法に適合しない学習者も参加可能なインクルーシブな授業形態であること (池田 2022) が指摘された。今回のインタビュー調査においても、高校生や生活者も含めたより多様性の高い学習者が共に学び、成長する場として多読が用いられていた。

今回のインタビューで、多読に関する勉強会や書籍、調査研究の重要性が指摘された。教師自身



が多読について学び、不安な時は教師仲間からアドバイスを受けることで、自信をもって多読授業に取り組みことが可能となる。また教師だけでなく学習者や周りの教育関係者に多読の効果や有効性を理解してもらうことも重要であろう。今後の課題として、多様な教育機関で行われる多読授業実践の検証や学習者及び教師に対する影響についてさらに調査していきたい。

## 謝辞

本研究の一部は日本学術振興会学術研究助成基金助成金基盤研究 (C) (課題番号 19K00729, 研究代表者: 池田庸子) の助成を受けて行われた。

## 注

- (1) 日本語教育においてよく用いられる多読の定義としては、NPO 多言語多読の「やさしい本から、辞書を使わないで楽しくたくさん読んで身につけていく方法」があるが、多読の定義や実施方法はさまざまである。高橋 (2016) に日本語多読における定義や類型化が示されている。
- (2) 栗野他 (2012) が提唱する多読のルール。1) やさしいレベルから読む、2) 辞書を引かないで読む、3) 分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。
- (3) NPO 多言語多読 <https://tadoku.org/>
- (4) サードプレイスとは家庭 (ファーストプレイス) や職場・学校 (セカンドプレイス) ではない、第三の居心地のよい居場所のことを示す。米国の社会学者 Ray Oldenburg が *The Great Good Place* (1989) で提唱した。
- (5) 教師 B が勤務する高校は現在、生徒のほとんどがフィリピンから来ている生徒だという。
- (6) NPO 多言語多読のウェブサイトでは、「教師・支援者の方へ」というページを設け、「多読では、本を読む学習者が主役で、教師はあくまで脇役に徹します」と、記載している。

## 引用文献

- 栗野真紀子・川本かず子・松田緑編著. (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. (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, 77-100.
- 池田庸子. (2020)「日本語多読授業における学習者の自己評価」 茨城大学全学教育機構論集 グローバル教育研究, 3, 45-52.
- 池田庸子. (2021)「読書が苦手な学習者の語りからみた多読授業の効果と影響」 茨城大学全学教育機構論集. グローバル教育研究, 4, 39-46.
- 池田庸子. (2022)「多読授業を実践する日本語教師の意識の変容—アメリカの大学で教える教師の語り—」 グローバル教育研究 5, 81-94.
- 桂千佳子. (2019)「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えた課題 支援の一助として」 マテシス・ウニウェルサリス 20(2), 293-321.
- 川上麻里. (2014)「多読における読書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.
- 佐々木良造. (2017)「授業内多読活動に関する自己評価の分析」 日本語教育方法研究会誌, 23, 40-41.
- 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・地域文化研究, 22, 369-386.
- 高橋亘. (2019a)「日本語多読活動開始に対する支援事例」 日本語教育方法研究会誌, 25(2), 48-49.
- 高橋亘. (2019b)「日本語多読支援者は多読のルールをどう考えているのか」 日本語教育方法研究会誌, 26(1), 72-73.
- 二宮理佳・川上麻理. (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, 3, 53-65.
- 二宮理佳. (2013)「多読授業が初級学習者の内的動機づけに及ぼす影響」 一橋大学国際教育センター, 4, 15-2.
- 兵藤桃香. (2020)「日本語多読に関するビリーフ」 長岡工業高等専門学校研究紀要, 56, 57-62.
- Al-Homoud, F., & Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: A comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research*, 13(4), 383-401.
- Beglar, D., & Hunt, A. (2014). Pleasure reading and reading rate gains. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 29-48.
- Day, R., & Bamford, J. (1998) *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Hitosugi, C., & Day, R. (2004). Extensive Reading in Japanese. *Reading in a Foreign Language*, 16, 20-39.
- Ray Oldenburg. (1999) *The Great Good Place: cafe's, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. Da Capo Press 3<sup>rd</sup> ed.