

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－

池田 庸子*

(2021年11月8日受理)

Changes in Awareness of Japanese Language Teachers Practicing Extensive Reading Courses: Voices of Teachers at American Universities

Yoko IKEDA*

(Received November 8, 2021)

Abstract

I interviewed three Japanese language teachers who are practicing extensive reading courses at American universities, and tried to document and examine their personal accounts, focusing on their encounters with extensive reading, what they noticed through extensive reading courses, and their changes in awareness. In this paper, I mainly focus on the changes in the teachers' awareness and examine their personal accounts. The following is a common theme in their personal accounts. 1) The teachers started using extensive reading because they felt that there were some things that could not be dealt with in traditional Japanese classes, and they saw the potential of extensive reading as a way to deal with these issues. 2) They felt it was difficult to achieve a balance between teacher guidance and learner-centered autonomous learning. 3) They were influenced on their way of thinking about Japanese language education in general in terms of evaluation, etc. 4) They appreciate the significance of extensive reading courses because they can accept a variety of students. They indicated that it is important for teachers to think together and to share within the teacher community their ideas for teaching in extensive reading courses, their conflicts and insights, new questions about Japanese language education in general, and more.

【キーワード】日本語教師、多読、ライフストーリー・インタビュー

1. はじめに

近年、日本語教育において多読が注目されるようになり、授業内あるいは授業外の活動として、多読を日本語プログラムに組み込む教育機関が増えている¹⁾。多読に関する実践報告や調査研究も多くみられるようになり、多読により学習者がどのように変化したかアンケートやインタビュー調査などで明らかにされてきた。学習者の情意面に関する研究では、読むことに対する肯定的な変化が見られ動機付けの面で有効である(二宮・川上 2012、二宮 2013、佐々木 2017、池田 2020、2021)、自立的な学習につながる態度の変容が見られた(川名 2012、川上麻理 2014)、知識志向型から内容志向型へと変化した(熊田 2016、片山 2021)など、多くの知見が得られている。また学習者の言語能力やストラテジー使用に関しては、未知語を予測・推測しながら読む読解ストラテジーが意識化された(川名 2012)、自動的に語彙や文法の処理を行い流暢に読み進めることができる「読み通し」スキルの習得が見られた(朝倉 2021)など、学習者の読解スキルにおいて肯定的な変化が観察されている。

このように学習者の情意面や読解スキルにおける変容に関する調査研究は多く報告されているが、多読授業を行っている教師の授業観や意識の変容に関する研究は今まであまりなされてこなかった。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²⁾に対する意識に関する調査(2019b)を行っているが、多読学習者を対象とした調査・研究と比べ、多読支援者を対象とした研究はまだ数も十分ではない。高橋(2019a)が指摘するように、多読を実践している教師側に対する調査研究が必要であろう。Day & Bamford(1998)は、多読アプローチが普及するためには、教師の役割と責任を再定義して教師が教えすぎないようにすること、そして学生たちが新しい役割と責任に慣れていくことが必要であると指摘する。多読アプローチは、教師が学習者を指導し、課題を与え、テストで到達度を測定するというような、従来多くの語学授業で行われてきたアプローチとは異なるため、学習者側の変容と共に教師側の変容も求められる。本稿では、アメリカの大学で多読中心の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、その過程でどのような意識の変化があったのか聞いた。本稿では特に彼らが多読に興味を持ったきっかけ、多読授業の実践が日本語教育観にどのような疑問や意識の変化をもたらしたかという点に焦点を当てて考察する。

2. 研究方法と概要

教師の意識の変容に関する調査として、ライフストーリー・インタビューを行った。ライフストーリー・インタビューは調査協力者の語りに注目し、協力者の成長や変容を探る方策として注目され、日本語教育において日本語学習者を対象にした調査が多く行われている。同様に教師を対象とした調査研究も行われている(太田 2009、飯野 2010a、2010b、ショリナ 2017)。飯野(2010a)は日本語教師のライフストーリー・インタビューの場ではお互いに日本語教師である聞き手と語り手の間で相互作用が働き、経験の新たな意味づけがなされ、その後の実践の変容につながる可能性があるとして指摘する。川上(2014)は日本語教育におけるライフストーリーに関して、調査者が何をめざしてライフストーリー研究を行うのか問いかけ、めざす先に新たな日本語教育の実践の意義と可能性を語るという「日本語教育学的語り」が必要だと述べる。本研究ではアメリカで多読授業を実践した経験のある教師3名にインタビューを行い、多読に興味を持ったきっかけ、多読授業の立ち上げ、多読実践における取り組みや工夫、意識の変化など自由に語ってもらった。彼らの語り

を基に、日本語教育における多読教育の課題と可能性を考察していきたい。

調査は2020年1月から翌年6月にかけて、Zoom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2～3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味が変わらない範囲で変更を加えている。

表1 調査協力者概要

	日本語教育歴	インタビュー実施日
教師 A	アメリカの大学でアシスタントとして教え、その後、別のアメリカの大学で日本語教師として10年以上教えている。	2021年5月15日
教師 B	日本の語学学校、アメリカの中学・高校でアシスタントとして日本語を教える。その後、アメリカの大学で20年以上日本語を教えている。	2020年1月10日
教師 C	アメリカの大学で25年以上日本語を教えている。	2021年6月23日

3. 日本語教師の語り

本章では、各教師の語りを「多読との出会い」「多読授業を通じた気づき」「教師の意識の変化」の項目に分けて記載する。語られた言葉を極力そのまま伝えるため、会話形式と引用を交えた要約の形式を併用している。*は筆者の発話を示している。

3.1. 教師 A

3.1.1. 多読との出会い

教師 A が多読に興味を持ったきっかけは大学時代の自身の英語学習に遡る。留学を目指してTOEFLなどの勉強をしていたが、つまらないと感じていた。その際に教師 A の母親が英語の絵本を読んでいたのを思い出して、英語の本を読み始める。

A：なんとなく図書館とかに行き、この話何か知ってるとか、表紙を見てこれ日本語で読んだことあるとか。可愛いとか。それぐらいで読んでたので、有効な多読をやったかと言われると、やってないと思うんですけど、何か唯一自分からやったことかなみたいな。宿題として出されたとかではなく、やってみようと思ってやってことだし、割と続いたというか。(中略)それで上手になったとは思わないんですけど、楽しかったことは覚えてるんですね。その時は日本語の教師になるって思ってなかったんですけど、教師になった時に、「これ楽しかったんだな私は」って、思い出した。日本語の学生もきっと楽しいなって思える人いるんじゃないかなって思って、いつかやりたいなと思って。

日本語教師として働き始め、2014年に4年生の日本語の授業の一部に多読を取り入れる。4年生になると学習者間のレベル差が開きがちになるが、その年度の学習者は特に差が大きかったという。日本語能力の低い学習者について以下のように語っている。

A：(日本語能力の低い学生は)とても真面目ないい学生だったんですね。ずっとサボっていてできないわけではなくて、ちゃんと言われたことをしっかりやってきたけど、なかなか花が咲かないというか、苦しんでいるなみたいな。何でそんなに苦しいのに日本語の授業を続けるんだろうと思ってたんですけど、何か彼らにとって、彼らが楽しめることで、いろいろ

ろなレベルの学生に対応できる活動ないかなと思った時に、あっ多読やってみたらできるんじゃないかと思って、やろうと思いました。

多読を実践した後の学生たちの変化として、「自分から積極的に動くようになった」ことを挙げている。ある学生は日本語に自信が持てず、自分から発言する姿が見られなかったが、多読の授業では教師が質問していないのに積極的に話したり、自分からクラスメイトに「これ面白いよ」と勧めたりする様子が観察されたという。学期末の学生のリアクションペーパーには、携帯ゲームの言語設定を日本語にしたことが書いてあったという。

A：できなかった学生の一人が、携帯のゲームのランゲージセッティングを日本語にしてみた。それはとっても小さな、他の人にとってはとても小さなことなだけで、自分にとっては大きな変化で、生活の中に日本語を取り込もうという姿勢が自分の中に生まれたって感想を読んで、成功したのかなとちょっと思いました。

*：小さな変化ですけど、すごく大きな、影響力の大きい変化ですよ。

A：そうですね。(学生が)初めて自分で日本語教育に関して、自分でこれやってみようということが生まれたのかなと、その時にちょっと思いました。

これは学習者が日本語習得に関して初めて自ら動いた瞬間で、多読授業のささやかだが大きい効果を感じたという。その後、授業外で希望者を集めて「多読クラブ」のような形で多読を始める。学生の評判がよかったので、1単位のIndependent Studies³⁾として実施する。数学期間Independent Studiesとして授業を提供した後、1.5単位の正式な日本語プログラムの授業として数年間、多読授業を担当する。

3.1.2. 多読授業を通じた気づき

多読の授業が正式な授業となったが、1.5単位になったことで、新たな問題が生じてきたと感じている。アメリカの大学生は多くの授業を履修して、課題に追われ、本を読む余裕がない状況でも、1.5単位相当の課題量を課す必要があり、そうすることで「自主的に読む」ことが難しくなっているという。

A：コースとしてやってるわけだから、一定の量は読んでもらわなきゃいけないと。そうするともっと読まなきゃいけないということになると、自主的に読むっていう感じじゃなくなってくるんですよ。課題として読まなきゃいけないから読む。仕方ないから読む。という感じになってくるので、たくさん読むことはいいことだけれど、何かに強制されて読むのではない状況を作りたい。

学習者が授業でなくても読みたいときに読みたい本を読むことが理想ではあるが、一方で、学習者自身が半ば強制される状況を望んでいる場合もある。多読授業履修者の中には、「授業がないと読まないと思う」と言って、あえて読まなければいけない状況にするために、多読授業を履修する学習者もいるという。

3.1.3. 教師の意識の変化

教える際の意識の変化としては、多読を始めた当初は、学生が適切なレベルの本を読んでいないことや、教師が指導しないことに対して、不安に思うこともあった。そのことに関して、以下のよう述べている。

A：1学期我慢したら、2学期目からは大丈夫でしたかね。結構先行研究とかを読んで、我慢し

なきや、教えちゃいけないんだってこと自分に言い聞かせて。でも最初は（不安に思うことが）ありましたね。

*：我慢されたっていうのは何を我慢されたんですか。

A：言うことをです。色々うるさく言うこととか。それじゃなくて、これ読む？とか、これ面白いよとか言いたくなるんですけど。もうちょっとレベル下げた方がいいんじゃないとか。言いたくなるけども、我慢しました。（中略）よく観察して、時にはお話をして、好きにしたいよっていう風にやってたら、学生が自分で発見して、「先生ちょっとレベル下げてみます」とか、「これ学期の終わりに読んでみます」とか、自分でこう気が付いてやってくれるんだってことが分かったので、色々言わなくていいんだなと思って。

指導方法の変化だけでなく、評価に関して、今までのやり方に疑問を持つようにもなったという。多読を始めたことによる教師としての考え方・意識の変化として以下のように述べている。

A：普通の日本語の授業で、学生を評価するのがつらくなってきました。なんかこれでいいのかなど、疑問を持つようになりましたかね。多読の授業って評価しないじゃないですか。一応成績はつけますけど、なんか能力に対して、日本語の能力については評価してないので、普通の日本語のテストで「助詞が間違ってる、マイナス0.5」とかやってるのが果たして正しいのかどうか、それが教育なのかなと思うようになりましたかね。

一方でテストがないと学生は勉強しないことも指摘している。しかしテストや課題を課しても、点を引いて終わりではなく、学生一人一人と向き合うことが教育ではないかという意識が強まったという。その理由として、多読の授業では学生のレベルが様々であり、一人一人の学生と向き合うことができていることを挙げる。

A：（通常の）コースだとこのレベルに達成してない人は置いていくよっていう考えですけど、多読のコースは置いて行く人がいないので、それぞれのレベルに合ったものを、それぞれの一人一人、対面していくっていう方式なので、クラスを1つとして捉えてないと言うか、学生一人一人と何か話して、あ、この人はこういうのなのね、この人はこういうのなのね、っていうのをちゃんと見ていないと指導もできないですし、導いて行ってあげられないっていう意識があるんですけど、普通の日本語のコースだと、教科書の1課から6課までとか、前の学期はこのコースを取ってるんだから、これは分かっててもらわないと困るみたいな、なんかクラス全体、一つとして捉えている感じがします。

教師Aは学習者のモチベーションに関しても意識の変化があったと述べる。多読授業では、多く読む学習者はモチベーションが高く、面白いと思えばどんどん自分で読み進め、結果的に日本語能力も伸びる。通常の日本語授業でも学習者のモチベーションを上げることが重要だと考えるようになったという。

A：普通の日本語のコースでも同じことやってあげなきやいけないなと思います。なんか、「分かる、できる、面白い」って思ってもらうこと、そういう経験をしてもらえれば、次に進めるというか。さっきの評価っていうところにも繋がっていくと思うんですけど、あなたここダメですよ、ここダメですよ、とかっていうことではなくて、これはできてるよねって、これいいと思うよっていう事を一つ言ってあげることによって、じゃあこれもやってみようよって言えるのかなと思って。そういうテストとか成績とかでコントロールするのではなく、内的なモチベーションを上げてあげることしなきやいけないなと思うようになりました。

3.2. 教師 B

3.2.1. 多読との出会い

教師 B は教師 A と同じ大学で教えており、日本語教育における多読実践を始めたのは教師 A の提案が直接のきっかけとなっている。しかし教師 A からの提案を受け、それを強くサポートした理由は、教師 B が子供の言語習得を近くでみていたからだという。

B : 私がそれを強くサポートした理由は、自分の子供の日本語です。私が教えていないことを使い始めたのは、どうしてかという漫画をたくさん読んだからです。ドラえもんを何十冊読んでいて、のび太のような、ジャイアンのような話し方をし始めて。これはやっぱり私が一生懸命教えても、それ以外に何かないと駄目なんだ。結構漫画読むだけでも違うんだなということが分かっていたので、(教師 A の提案に対して) じゃあやろうよ、きつとうまくいくということで始めたんですね。

子供がアメリカで生まれ育ち、言葉のインプットが限られていた中で、漫画を読むことが役立つという発見があった。「私の実例は一人だけ、サンプルは一人だけだったんですけど、ただ手応えがあったので」と語り、子供の言語習得の過程を近くで、長期間にわたり観察していく中で実感を持ったという。また、知り合いの教員仲間が他大学で多読の授業を軌道に乗せていて、多読に関する発表をしていたことも、多読授業を立ち上げる後押しとなった。多読プログラムの立ち上げのためには多読図書そろえる必要があるが、大学図書館や学部は図書購入に協力的で、足りない部分に関しては外部の補助金などにも申請して、図書を揃え、大学の日本語プログラムの一部として、多読の授業を開講する。

3.2.2. 多読授業を通じた気づき

教師 B の勤務大学では、多読の授業は2学期間の日本語初級授業を終了した学生を対象に1.5単位の授業として開講されている。学生は繰り返し履修できるよう設定されており、希望する学生は長期間多読に取り組むことができる。教師 B は日本語プログラムの学生のプレイスメントも行っており、その過程で多読授業の新たな可能性を指摘している。独学で日本語を学び、流暢に話せるが全く読み書きができない学生や、ヘリテージ(日系)の学習者で会話と読み書きに顕著な差がある学生などに多読の履修を勧めることがあるという。ある学習者について以下のように語っている。

B : ヘリテージの学生ですけど、話すとは日本人のように話すんですが、書くとは英語のような日本語を書く人がいて、言いたいことは何とか伝わるけど、普通の日本語じゃないんですね。この学生には、もしかしたら多読やったらもうちょっと日本語ネイティブの日本語の表現とかしみ通って行くかもしれないねっていう話をして、多読に入ってみなよって言ったんです。カリキュラムから漏れているような人たち、日本語の普通のカリキュラム、今までのカリキュラムから外れているような人たちを、多読を使うことによってなんとかこうフィットインさせていく。

従来の日本語カリキュラムの枠組みにうまくはまらなかった学習者でも多読授業であれば、日本語の学びを続けられる可能性がでてきたという。

また、多読授業を実践していくうえで、学生からの質問や発言に考えさせられることも多いという。音楽を聴きながらリラックスして読むのはいいか、朗読の音声を聞きながら読むことはいいか。教師 B は、学習者になるべく読むことに集中できる環境を整えることに気をつけながら、学

習者の自主性を尊重している。また、朗読音声に関しては、一人で黙読することに疲れたら、聴きながら読んでもいいよということにしているという。

B：昔の SSR⁴⁾が始まった頃っていうのは多分オーディオ（朗読音声）を聴きながらっていうのは時代的にはなかったと思うんですけど、今はオーディオがあるし、すごく手軽に聞けちゃうわけですね。これを組み込んだ多読っていうのもこれから多分ありだろうと思って。

中国人の学習者に漢字に振ってあるふりがなを読むべきかどうか聞かれたこともあるという。中国の学習者であれば、漢字を見ておおよその内容を理解することは容易だが、日本語の授業として多読をしている意味は薄れてしまう。そうした学習者には読むスピードが落ちてもいいのでふりがなを読むように伝えるという。教師 B は「話し言葉の中で使えるようになるには、ふりがなのところを読んどかないと、そういう言葉だっていうのが頭に入らないし、どうなんだろうって」と話す。こうした多読実践の試行錯誤や学生の声に耳を傾けることで、様々な影響を受けたという。

3.2.3. 教師の意識の変化

多読授業を始めてから、授業や学習者に対してどのような意識の変化があったかについて語ってもらった。

B：漠然とした読むということはどういうことかという疑問や、自分の中ではっきりしていなかったことを悶々と考えるようになったりとか。もう一つは学生の学習を全て教師がコントロールできない。学生の学習をコントロールできない、しないっていう姿勢が前よりも出てきました。前は自分がこう教えれば、こう学んでくれるはずだみたいなことが強かったんですけど、この頃は私が何をやっても学生それぞれいろんなやり方で吸収する部分も違うし、コントロールしきれない。しない方がいいという姿勢が強くなってきた。

多読授業中の学習者の行動に関してもコントロールは難しい。多読の授業時間が遅いこともあり、学生は疲れていて、本を読んでいると眠くなることもあるという。「疲れて本なんか読んでたら眠くなっちゃいますね。そういう時は水飲みに行くとかトイレ行くとか適当にしてください」と伝えており、辞書の使用に関しても、辞書を使わないのが基本としているが、それを強制することはないという。その理由として、学習者が多読に慣れてくると、「最初調べたいと思ったけど気にならなくなって、飛ばして読むことができるようになってきた」と、学習者自身が気づくからだという。さらに、読み物を読んだ学習者がどの程度理解しているか、読解の理解度を調査する過程で、「分かる」とはどういうことか、疑問に思い始めたという。

B：（学生が）読んで分かったって言うんですよ。分かったっていうのはどういうことかっていう、これもなんていうか永遠の課題っていうか。本人が「分かったよ、ちゃんと」っていう時って、どのくらい分かっているのを分かったっていうのかな。これが不思議です。子供でも大人でも「分かったよ」って言うわけじゃないですか。母語でも外国語でも「分かったよ」っていう時って、人によって違いますよね。

*：一つだけ分からないことがあっても「分からない」って言う学生もいますしね。

B：理解度が深くても浅くても本人が分かったと思えばそれでいいのかもしれないし、それが重要な情報だった時には分かってなかったらだめなわけですね。だから分かったってどういうことなのかなっていうのが調べてて気になることなんですけど。（授業の成績とは関係なく、学生の理解度を図るために、NHK WEB EASY⁵⁾を題材として簡単な正誤テストで検証している。その結果 True は正解が多いが、False では間違いが多かったという）。多分細か

いことは分からないけれど、なんとなくこういう話だっていうことは分かっているわけで、それでも十分な時もあるわけですね。

*：母語話者でもそうですね。単語を見てこんなことが書いてあったってだけで、事実関係だとか前後関係だとか実は分かっていないってことはありますよね。(中略)

B：今まで普通の日本語の授業で試験して、学生がいっぱい間違えて、それに躍起になっていた自分。なんでこんな間違えようかって悔しいような感情ってというのが減ってきましたよ。学生が分かってないのは普通だよって、平気になってきました。中間部分ってというのがいっぱいあるって。正解正答を出せない人々、自分を含めて、そういうグレーな部分がいっぱいあるんだってというのは特にこの頃感じることです。

3.3. 教師 C

3.3.1. 多読との出会い

教師Cの教師仲間の一人がアメリカの別の大学で、図書館司書と連携して多読プログラムを立ち上げたことを聞く。その話を聞いて多読に興味を持つようになったときに、教師Cの勤務校でも東アジア関連の司書が採用され、いいタイミングが重なったという。また同時期に英語多読の教師による多読本を使って絵を読むというセミナーに参加し、絵をじっくり見て、どんな発見があるかみんな話合うことにわくわくした経験があり、そのわくわく感を学習者にも伝えたいと思ったという。絵が多く情報を語っているという発見が辞書を使わない多読のアプローチに通じるものがあった。その時の経験から、多読の初心者の授業で多読を導入するには字のない絵本から始めるようにしているという。

多読を始めた頃、アメリカの日本語教育において多読授業はまだ普及していなかったが、図書館司書の協力や外部補助金などの支援を得ながら、多読のライブラリーを揃えていく。2013年に、「多読クラブ」を立ち上げ、多読実践を行う。特に何かをさせるわけでもなく、読書記録を付ける以外は何もしていなかったにもかかわらず、学生が集まってきて、一人一人静かに読んでいた。「集まる意味ってあんまりないんじゃないかなって最初は思いながらやっていたんですが、でもやっぱりみんななんか嬉々として集まってくる」と当時の様子を語っている。椅子も足りていないのに、床に座り込んで熱心に読んでいる学生たちの姿を見て衝撃を受けたという。学生の声からも集まる意義があることを知る。

C：大学生忙しいから読書が好きとか本を読みたいとか仮に彼らが思っている、やっぱり自発的に自分で時間を作って、読むことはすごく難しいというのが本音らしいですね。(中略)卒業した学生がバイウィークリーの多読クラブに行くのがもう宝物みたいな時間だったって。確保されてるっていう事がすごく良かったみたいなので、クラブであっても。それが授業になっても同じような感想を持ってきているようです。

その後、多読授業に関するアンケートをとり、多くの学生が興味を示したため、正規授業としての立ち上げに動く。

3.3.2. 多読授業を通じた気づき

多読授業を立ち上げた当初は、日本語教育における多読研究や実践報告も少なく、手探りだったという。多読授業を開設するにあたり、学習者にはその不安を正直に話して、「私もパイオニアだけれど、皆さんもパイオニアだから」「学生自体がそのクラスを作っていき一員なんだという意識」

で学習者と共に作り上げていくことを目指した。多読を始めるにあたって、広く用いられているのが多読のルールであるが、ルールを示しつつも、学習者の学び方を尊重している。

C：どうしてもノート取りたがる学生とかいるんですね。少ないですけど。あまりそれを禁止するのも…。なんか最初の頃はどうかだったのかな、ノート取らない方がいいですよとか結構言ってたような気がするんですけど、この頃は割とほっとくとか、ほっておくと、とらなくなる。そういう自分での変化の方がやっぱり理想的だなんていう風に思うように。

できる限り学習者の自主性を尊重して、教師の押し付けにならないように配慮している。多読でこうした力をつけてほしいというような先入観を持たないようにすることで、様々な発見があるという。学習者の自主性や自律性を重んじるために、読むことは宿題として課さず、プロジェクトとして学生に自由な課題をさせている。授業としてはプロポーザルやプログレスレポートの提出を課すが、内容に関しては主体性を重んじることで予想を超えたプロジェクト作品が毎年提出されているという。「自分がクライテリアとかも決めちゃって、〈(課題として) ポップ広告作ってください。評価基準はこれです。〉とかしてたら、絶対成功しなかったと思います」という。

C：何よりも、ものすごく楽しそうに、イキイキと、こう嬉々として嬉しそうにクラスメイトに読んだ本の話とか自分の作った本を読み聞かせしたりとか、なんか飛び出す絵本を作っちゃったりとか、なんかもう信じられないようなエネルギーと、時間をかけて、それに取り組んだんですね。(中略) そこでやっぱり多読の持つ、多読というか、多読的なアプローチっていうんですかね、個別学習っていうんですかね、そういうものの持つ力というのを感じました。

学習者が自らやりたいというエネルギーはどこからきているのだろうか。C氏は読んだ本が増え、インプットがたまってきたときに、「インプットがアウトプットに繋がっていく瞬間のような、瞬間というかステージのようなものがあるので、ちょうどその時にブックトークとかプレゼンテーションのような機会が与えられれば、それがうまく結びつくのかな」と述べる。「ただそれが100%の学習者にそれがあてはまるのか分からないし、そのタイミングは人によって違うとも思います」と語っている。

教師Cは教師の役割として、本を提供すること、学生一人一人に気を配ること、多読に慣れていない学習者には必要に応じて助言をすることを挙げている。こうした教えない多読授業に不安を感じるものがあつたかという問いに対しては多読支援者のコミュニティと学習者の存在が大きな支えになっているという。多読支援者について以下のように語っている。

C：いろいろ多読の支援をしてる先生とか支援者の人との交流っていうのは、私は結構あるので、そこでいろいろシェアしたり。逆に今度新しく始める人に自分が質問に答えたりとかいうことがここ数年結構増えてきているので、ちょっと初心を思い出したり。あとは他の人の話を聞くっていうのはやっぱりすごい励みにもなるし、安心感にもなるし、自分一人で本当に誰とも交流せずに、こんな新しいアプローチしてたら、ものすごく不安だと思います。だから、学習者も多分一人で読んでるだけけれども、よく多読の場の力とかリーディングコミュニティとかいう話があるんですけど、支援者の方にも確実にコミュニティができていて、支援者の多読コミュニティに私はすごく助けられているということを感じますね。

もう一つは学習者を観察することや学習者からの感想を読んで、多読のアプローチは間違っていないという思いが強まる。今までに多読の授業を受けた300人近くの学習者のほとんどは非常に肯定的であるという。

C：大学教育というのはこういうアプローチをコアにすべきだみたいなことを書く学生もいるんですよ。大学の他のコースもこれを見習うべきだとかね。(中略) そういう個を尊重するというか、やっぱり個々を見てあげるとか、支援者が一人一人の違いを尊重して、一人一人とじっくり向き合うというか、やっぱりそういうことがますますこれから求められるのかわかっていう気がしないでもないですね。

3.3.3. 教師の意識の変化

多読授業を行う上で、自分自身教師としての意識の変化があったと語っている。「多読を始めてすごい自分は変わったと思います」と言いながらも、よくよく考えてみると、10年前から疑問に思っていたことや、「モヤモヤしていたこと」がたくさんあり、それが現在の多読につながっているという意識もあるという。

C：その10年ぐらい前のモヤモヤ感っていうのは、やっぱり学習者が、特に今は多様化してきたっていうのもあるんですけど、一人一人違う学習者を一斉授業に詰め込んで、同じ教科書でやってるっていう事に無理があるんじゃないかっていうのを感じていたんですね。多読に出会うかなり前から、一斉授業で学習者に教師が言うことを「させる」ことに違和感を覚えていた。多読授業で一人一人別々のものを読むことに関して、「正々堂々とクラスの中でできる。そこがすごく画期的で自分にとってほっとする出来事」だったという。一人一人に対応することで、多様な学習者を受け入れることができることも多読の効果ではないかと指摘している。近年、精神的な問題があったり、プレッシャーに弱い、制限時間内にテストを終わらせることができないなどの課題を抱えた様々な学習者がいるという。

C：そういう学習者も全然多読では問題ない。プレッシャーに弱くて日本語を落とさざるをえないっていう学習者は結構これまでもいて、成績が振るわないとかですよ。でもそれはやっぱりインテンシブのコースに追いついてこれないっていうことで、タイムマネジメントの問題とかも苦手だとかいうことですね。そういう落とさざるをえない学生には声をかけて、多読だったらプレッシャーもないから続けられるよってことで声かけをして、続けてもらうこともしてるし、実際できる。誰にでも優しいというか、比較的誰でも受け入れられるクラス。こういうアプローチっていうのはこれからますます必要になるんじゃないかって。(中略) 日本語とか、日本文化が好きで日本語取り始めたのに、インテンシブのクラスが難しく、きつすぎるから落とさなくちゃいけないって、やっぱりちょっと気の毒ではありますね。それはこっちが教科書とかテストとかいうもので縛ってコントロールしているわけだから。その時に別の道というか、オプションとして「多読っていう選択授業があるからどう」って言ってあげられる。

今までは履修できる授業がないため、排除せざるを得なかった学習者に対して、「少なくともオプションを提示することができるようになって、私の精神安定上もなんかよくなった」と語っている。さらに、多読がもたらした意識の変化として、「前よりもコントロールしなくなった」点と、「通常クラスでも、できるだけ対面で話す時間をとる」ことを心がけるようになった点を挙げている。それは多読授業に限らず、集中日本語の授業においてもそうした意識を持つようになったという。また、評価に関して疑問を持つようになり、教師が学習者をコントロールしようとして、評価基準を作ることが実は学習者の自律性を伸ばすことにつながっていないのではないかと述べている。「だからといって、全部外すことはできないから、その辺のさじ加減だとは思う」と語っている。

4. 考察

以上、3名の日本語教師にインタビューを行い、多読との出会いから授業の立ち上げ、そして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。多読に出会った経緯や実践している多読授業の形態はさまざまであるが、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項目に関して考察したい。

4.1. 多読との出会いと多読授業を立ち上げた動機

日本語教師3名の多読との出会いは様々であった。教師Aの多読との出会いは自身の学生時代の英語学習に遡る。本格的な多読に取り組んだわけではなく、「有効な多読をやったかといわれると、やっていない」と振り返っているが、「何か唯一自分からやったこと」であり、「割と続いた」、「楽しかったことは覚えている」と述べている。教師Bが日本語多読を始める直接のきっかけは教師Aからの提案だったが、積極的に多読授業を立ち上げた背景には子供の日本語習得の様子をずっとそばで観察した経験があった。漫画が面白いから読み、そしてたくさんあれば継続して読める。結果的に親の知らないところで多くのインプットを得て日本語を学んでいることに気が付いた。教師Cが多読を始める直接のきっかけは教師仲間がすでに多読を行っていたことと、英語の多読本を使ったセミナーで絵を読むことにわくわくした経験があったからであった。

しかしながら、こうした「多読的」な経験は多くの人々が直接あるいは間接的に経験していることではないだろうか。彼らが多読と出会った直接的なきっかけとは別に、実際に日本語授業で多読プログラムを立ち上げようと自ら行動した背景には、教師が一斉授業で学習者に日本語を教えるというような従来型の日本語教育に何等かの疑問を感じていたように思われる。教師Aは苦しうに日本語を学んでいる学習者に対して、「何でそんなに苦しいのに日本語の授業を取り続けるんだろう」、「何か彼らにとって彼らが楽しめること」がないかと語り、教師Bは「私が一生懸命教えても、それ以外に何かないと駄目なんだ」という思いに至る。また、教師Cは、語りの中で実は多読を始める前から、「一人一人違う学習者を一斉授業に詰め込んで、同じ教科書でやってるっていう事に無理があるんじゃないか」というモヤモヤ感があったと述べている。彼らが日本語教師として学習者に接する中でそれまでに感じていた違和感や疑問への回答につながる方策の一つが多読であったことが語られていた。

4.2. 多読指導と自律学習

多読授業では学習者が自ら学ぶ自律学習に重きを置いているため、教師がどの程度、どのように学習者の読みに関与するか判断は難しい。教師Aは学習者が読んでいる本を見て、最初のころは助言したくなかったが、我慢して言わずにいたところ、学習者が自分で気が付き、レベルを下げたり、難易度を調整したりするようになったと語っている。教師Bも同様に辞書の使用に関して、方針を示すが、特に強制はせず、学習者自身が自分で辞書に頼ることなく読むようになるまで待っている。教師Cも多読を始めた頃はノートを取らないように指導したこともあったが、この頃は「割とほっておく」といい、その理由として学生が自ら意識を変えることが理想的であると述べている。多読のルールとして、1) やさしいレベルから読む、2) 辞書を引かないで読む、ということが提唱されているが、学習者にとって最も説得力があるのは、そのルールが自分にとって効果的であると自ら気がつくことであろう。3名の教師の語りでは教師が先回りせずに、待つことの重要性が語られていた。さらに教員Cは多読授業の一環として行っているプロジェクトについて、

「インプットがアウトプットに繋がっていく瞬間のような、瞬間というかステージのようなものがある」といい、「100%の学習者にそれがあてはまるのか分からないし、そのタイミングは人によって違う」と述べている。3名の教師の語りにも共通しているのは、学習者自身が気がつき、学習者それぞれの機が熟すタイミングを待つことの重要性を多読授業の経験から学んでいることであろう。

しかし、一方で多読を授業として行うには学生を評価することが必要となり、単位相当分の学修の質と量の担保も求められる。学習者の自律性を尊重しながら授業として求めることとバランスをとる難しさも語られていた。教師Aは1.5単位の課題量を課すことによって、学生が課題だから読むと考える状況になる可能性を危惧し、「何かに強制されて読むのではない状況を作りたい」と述べる。教師Cは授業時間外の読書はあえて課題とせず、プロジェクトなどを評価の一部としている。大学により多読授業の単位数やプログラムの位置づけも異なり、対応は様々であるが、授業の枠組みの中で多読授業を成立させるための工夫や試行錯誤が語られていた。Day & Bamford (1998, 2002) の10の原則では、読む目的は楽しみや情報と内容理解のためであるとし、課題は最小限、あるいはないほうが良いとしている。近年、この10原則は多読の「楽しいものを読む」という側面を強調しすぎており、教師が読書量や多読プログラムのゴールを設定すべきだという指摘もあり (Nation & Waring 2020)、正解があるわけではない。それぞれの教師が試行錯誤しながらプログラムにとって最良のバランスを見つけていくしかない。授業として多読を行う教師は、学習者の自律性を尊重しながら課題を課すという難題に取り組んでいる。

4.3. 日本語教育全般に対する疑問

多読の授業でどのように課題を課し、それをどのように評価するか考えることが、通常日本語授業に対する考え方に影響を与えていることが語られていた。教師Aは学生を評価するのがつらくなってきたという。「普通の日本語のテストで助詞が間違ってるマイナス0.5とかやってるのが果たして正しいのかどうか、それが教育なのかなと思うようになりました」と述べ、点を引いて終わりではなく、一人一人の学生と向き合う必要があると指摘している。教師Cも同様に、教師が学習者をコントロールしようとして、評価基準を作ることが、実は学習者の自律性を伸ばすことにつながっていないのではないかと述べている。教師Bは、「分かる」とはどういうことなのか疑問に思い始めたという。母語でも外国語でも「分かる」には程度の差や個人差がある。以前は学生が試験で間違えると躍起になっていたというが、正解正答をだせない中間部分、グレーな部分があると感じるようになったと語っている。一斉授業では学習者が学ぶべき範囲が決まっており、テストでは減点方式で学習者の理解度を測定する。学習者の言語知識を積み上げていくためには必要な枠組みであると理解しつつも、学習者一人一人に向き合うことや自律的な学習につなげることの大切さを指摘している。

4.4. 多様な学習者を受け入れる、よりインクルーシブな教育としての多読

多読の重要な要素として、インクルーシブであること、つまり多読授業では多様な学習者を受け入れることができることが指摘された。教師Aが最初に多読を取り入れたのは、日本語能力にレベル差がある4年生に対して、できない学習者も同じクラスで学ぶことができるようにするためであった。これは一つのクラスの中での多様な学生を受け入れることを可能にしている。また教師Bはヘリテージの学生や4技能に極端に差がある学習者に多読授業の履修を提案している。通常の「カリキュラムから漏れているような人たち」を多読授業で受け入れて、多読授業で学びながら、

徐々に普通授業にフィットさせていくという。また、多読クラスは一般日本語授業に比べ単位数が少なく設定されているため、通常の日本語授業を続ける余裕がない学習者も多読授業であれば日本語の勉強が続けられるという利点もあるという。これも多様なニーズの学習者を受け入れることにつながっている。また、教師Cは、精神的な問題があったり、プレッシャーに弱い、制限時間内にテストを終えることができないなど、一斉授業で学ぶことが難しい学生に対しても、多読という通常授業とは異なる学び方のオプションを提示することが可能になったと述べている。学習者は多様化してきており、教育機関では多様な学生を受け入れ、多様な状況に配慮しながら学ぶ環境を提供することが求められている。多読授業は学習者の日本語習熟度の違い、学習者の特性や学び方の多様性に対応するための一つのオプションとなっており、日本語カリキュラムとしての多様性を高めることにもつながっていることが明らかとなった。

5. まとめと今後の課題

以上、アメリカの大学で多読実践を行う日本語教師3名にインタビューを行い、その中から、多読との出会い、多読授業を通して気づいたこと、教師の意識の変化を中心に彼らの語りを記載し、考察を試みた。彼らの語りに共通した内容として、以下のことが挙げられる。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。

今回のインタビュー調査で経験豊かな日本語教師から多読に関する実践や教師としての意識に関する語りを聞くなかで、多読を実践する筆者自身にとっても多くの学びがあった。今後の課題として、さらに多くの教師を対象に調査研究を進め、日本語多読授業における授業の工夫や教師の葛藤、気づき、日本語教育全般に対する新たな問いなどを教師コミュニティの中で共有していきたい。

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) 特定のコースにおいて、自由学習や自主研究をして単位を取得する方法。専攻分野内で honors program の一部として行われることもあり、その際は指導教授の監督を受ける。日米教育委員会用語集 <https://www.fullbright.jp/study/directory/dictionary.html>
- (4) SSR (Sustained silent reading) 学習者が決められた時間、個人で黙読する。通常、学習者は好きな本を選び、テストなど課さずに自由に本を読む。
- (5) やさしい日本語で書かれたNHKがインターネット上で公開するニュースサイト (<https://www3.nhk.or.jp/news/easy/>)

引用文献

- 朝倉郁子 (2021) 「読解速度から見る日本語多読の効果—読解ソフトミュームを用いた検証—」言語習得と日本語教育, 1, 77-94.
- 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
- 飯野令子 (2010a) 「日本語教師のライフストーリーをかたるばにおける経験の意味生成—語り手と聞き手の相互作用の分析から」言語文化教育研究, 9, 17-41.
- 飯野令子 (2010b) 「日本語教師の「成長」の捉え方を問う—教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から」早稲田日本語教育学, 5-7, 1-14.
- 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.
- NPO 多言語多読「多読のはじめかた」<https://tadoku.org/japanese/what-is-tadoku/> (2021年12月26日閲覧)
- 太田裕子 (2009) 「日本語教師の学びを考える—オーストラリアの高校教師のライフストーリーから」海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育, 川上郁雄 (編), 明石書籍
- 片山智子 (2021) 「多読授業を体験した学生の読みの変化と学習観の変化」日本語教育方法研究会誌, 27(1), 128-129.
- 川上郁雄 (2014) 「あなたはライフストーリーで何を語るのか：日本語教育におけるライフストーリー研究の意味」リテラシーズ, 14, 11-27.
- 川上麻理 (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, 1-16.
- 川名恭子 (2012) 「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.
- 熊田道子 (2016) 「Extensive Reading (多読) の実践「語り」から捉える読みの変化」東京外国語大学留学生日本語教育センター論集, 42, 111-122.
- ショリナ・ダリヤグル (2017) 「カザフスタン人日本語教師の教育観形成：大学講師のライフストーリーから」国際日本研究, 9, 223-235.
- 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.
- Day, R., & Bamford, J. (1998) *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Day, R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141.
- I.S.P. Nation, Rob Waring (2020) *Teaching Extensive Reading in Another Language*. Routledge