

# 多読活動における読書コミュニティの出現

## —授業外多読の実践を通じて—

高木伽耶子（ヴィータウタス・マグヌス大学）

Kayako.takagi@vdu.lt

### 【要約】

本稿は授業外多読の実践の結果と、それを通じて出現した読書コミュニティについて考察するものである。リトアニア、ヴィータウタス・マグヌス大学の日本語学習環境における「読む練習」の時間的少なさ、それに伴う学習者の苦手意識などの問題を解決するために課外活動としての読書クラブを設置し、多読活動を行った。教師は選書や多読のやり方についてアドバイスをする支援者としてクラブに参加し、学習者らの多読をサポートした。参加者は次第に学習者から読者へ、そしてクラブを運営するコミュニティメンバーへと自らの役割を変化させていった。また、読書コミュニティは、クラブ内外でも観測され、その出現方法の多様性を示した。

### 1. はじめに

日本語学習者が日本語を「読む」時はどんな時だろうか。教科書の例文や会話文、読解問題、授業で配られるプリントなど、まず思いつくのは学習に関するものであろう。学習者は日本語を学ぶプロセスの一部として、日本語を読む。しかし、ある言語の母語話者にとって、「読む」という行為は決して学習のためだけに行われるのではない。趣味、娯楽、暇つぶし、ただ楽しむために読むことも多い。では、学習者が読解としての「読む」から解き放たれ、娯楽として日本語を「読む」、つまり読書を楽しむようになるにはどうすればいいのだろうか。本実践では、日本語非母語話者が「学習者」としてではなく「読者」として日本語を楽しむようになることを目的とし、多読活動を行うクラブを作り、その中に出現した読書コミュニティについて考察した。

### 2. 実践背景

リトアニア第二の都市カウナスにあるヴィータウタス・マグヌス大学では毎年80名前後の初級～中級レベルの学習者が日本語を学んでいる。授業は東アジア研究プログラムの一部として選択必修科目である日本語と一般教養科目（一般開講）の日本語の二種類がある。近年は、日本の複数大学との交換留学が盛んに行われ、図書館には日本語の書籍を多く含むアジア研究専用の棚（アジアブックスペース）が設置されるなど、大学内の日本語学習環境は著しく向上している。しかし一方で、日本学や日本語学を専門とするプログラムと比較して日本語の授業時間は短く、2年間をかけて初級の教科書を2冊終える程度の学習時間である。そのため、授業は文法や会話に集中する傾向にあり、読み書きに関する内容は十分ではない。2017年、2018年にレベル3履修者を対象に行った秋学期終了後のアンケート<sup>1</sup>では、「次の学期に授業でもっと取扱ってほしい内容は」という問いに対して「読む練習」と

---

<sup>1</sup> 2017年12月及び2018年12月、レベル3の授業を履修した学生を対象に匿名アンケート（オンライン）を実施した。2017年

いう回答が最も多かった。また、2018年春学期開始時にレベル4及びレベル6履修者を対象に日本語の読書に関するアンケート<sup>2</sup>を行ったところ、授業外で日本語を読む学生は全体の1割程度で、前述のアジアブックスペースを利用したことがある学生は2名のみであった。アンケート後に行ったグループインタビューでは「どの本が自分に読める本かわからない」「日本語を読むのは難しいと思っている」という意見が多く聞かれ、図書館の日本語書籍が十分に活用されていないことが明らかとなった。また、履修後のアンケートにおいて授業で読む練習をより多く期待する声が出る背景には、学生の日本語を「読む」ことに対する苦手意識とそれを克服したいがどうすれば良いのかわからないという葛藤が存在していることがわかった。

ここでの課題は、①授業内では読む練習に割くことができる時間が限られている②学習者は自分のレベルに合う本を見つけることが難しい③日本語を読むことに対する苦手意識を持っている学習者がいる、という三点である。これらを解決するためには、課外活動として日本語の読書に親しめるスペースを確保する必要があった。また、学内には様々なレベルの学習者が存在しているため、参加者の日本語能力や知識を限定するような活動は避けなければならない。加えて、日本語を読むことに対する苦手意識を取り払えるような、前向きで楽しめる内容が求められていた。

### 3. 多読と読書コミュニティ

これらの要件を満たす問題解決方法として、実践されたのが多読を行う読書クラブである。英語教育における多読について、Palmer (1964) は、分析や翻訳など一文ずつを吟味しながら行う精読に対して、意味に注目しながら次々に素早く読み進めていくものであると定義している。また、Waring & McLean (2015) は、多読の原則として、読み手は個別にそれぞれ興味を持つものを選び読むことを挙げている。加えて、West (1955) は、(多読教材のように) 既習の語彙を中心に作られたものを読むことで読み手は読み切った達成感とその喜びを感じられると指摘している。さらに、NPO 多言語多読「にほんごたどく」は日本語多読について「自分の好きなものを楽しくたくさん読んで、日本語を身につける方法です。辞書を使わずに絵を見ながら、本を楽しみます。」と説明している。つまり、多読は、学習者が自分の興味がある読み物を選び、個別に素早く読み進めていくものであり、さらに、その読み物は学習者の既習語彙を中心に書かれていなければならないのである。

しかし、ここで一つの疑問が浮上する。多読が上記のように定義されているのであれば、学習者が個人で空いている時間に多読を行えば良いのであって、わざわざ多読「クラブ」として活動する必要はあるのか、という点である。確かに、多読とは必ずしも複数人で同時に同じ場所で行う必要はない。高橋 (2016) は、多読の形態を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三つに分類している。クラブ活動での多読実践は②に該当し、学習者が個人で多読を行う場合は③の形態に分類される。①②と③の大きな違いは教師やファシリテーターの存在の有無である。多読を実践する際、教師が担う役割は、多読の環境を整え、適切な多読方法を学習者にアドバイスする「支援者」である (栗野・川本・松田, 2012)。多読を始めた学習者は、次に読むべき本について悩んだり、自分の多読のやり方について不安を覚え誰かに相談したくなったりするものである (酒井・西沢, 2014)。そもそも、この実践背景には、自分が読める本がどこにあるかわからないという学習者の悩みがあるため、

---

では15名中10名が回答、2018年では20名中13名が回答した。

<sup>2</sup> 2018年2月、春学期開始時にレベル4及びレベル6に履修登録している学生を対象に匿名アンケート(オンライン)を実施した。両レベル合計40名中32名が回答した。

支援者の存在は不可欠である。また、多くの学習者が多読を実践した経験がない、多読初心者であるため、その方法についても丁寧な説明や実践中の助言が必要となる。クラブとして多読活動を行うことで、必ず多読教材の整った環境があり、助言を求めることができる場所を参加者に提供することを可能にするのである。

それに加えて期待されるのが、読書コミュニティとしての効果である。読書コミュニティとは実践コミュニティ (Wenger & Snyder, 2002) の一つであると考えられ、秋田 (2005) はこれを「読書という話題に関して関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を持続的に相互交流して生み出し、共有し実践を深めていく学習者ネットワーク」と定義している。ここで注意したいのは、読書クラブ＝読書コミュニティではないという点である。クラブはあくまでも実践の場として存在している。例えば、参加者が一人であった場合は、クラブ活動は実施され、参加者とファシリテーター (教師) との関係は構築できるかもしれないが、読書という共通の目的を持った日本語学習者間での交流は生まれず、コミュニティとはならないのである。読書コミュニティの具体的な出現として、Grabe (2009) は、学習者同士が自分の読んだものを共有し勧め合うような学習者間のつながりが多読行動を促進するという点を挙げている。また、多読と読書コミュニティの関わりについて、授業内多読活動の実践と考察を行った大越 (2019) は、多読を通じて出現した読書コミュニティとしての関係性が、学習者同士の助け合いを促し、自律性に有意に働いたことを報告している。ただし、大越 (2019) の実践は授業内の活動であり、意図的に多読後に会話の時間 (「ブックトーク」) を挿入することで、学習者間の積極的な交流を促すよう設計されていた。本実践では様々なレベルの学習者が参加することや、任意の活動で、出入りが自由な多読の場を意識しているため、会話の時間は特に設けていない。

#### 4. 実践概要

読書クラブの実践以前に、試験的に授業内で一度多読を実施した<sup>3</sup>。これは読書クラブの中心参加者となるであろう学習者らへ多読を体験させることで、参加への障壁を取り払うという狙いがあった。その後、2019年2月から5月末にかけて、週に2回 (各1時間) の読書クラブを開催した。場所は定員16名ほどの小会議室を使い、授業内やFacebookを用いた告知を週に2,3度行った。クラブ内では多読の原則として「NPO型<sup>4</sup>」を採用し、初回は開始前に全員に教師が説明を行った。NPO型多読のルールに加え、読んだ本を記録する用紙を配布し、読み終わるたびに記入するよう伝えた。使用した教材は以下の通りである。

- 『にほんご よむよむ文庫』 レベル0～4
- 『にほんご多読ボックス』 レベル0～4
- オンライン多読教材
- オリジナル多読本
- 一般図書 (児童書) 計 120冊

クラブは出入り自由、飲食持ち込み可、また活動時間内では教室外に出て読むことも認めていた。教材はテーブルの上にレベル別に並べ、本の表紙を見せて選びやすいよう配置した。オンラインで読

<sup>3</sup> 2018年9月「日本語・文化レベル3」「日本語・文化レベル5」の3グループに対し1コマ分 (55分) の多読授業を行った。

<sup>4</sup> 高橋 (2016) による分類。原則として「①やさしいレベルから読む②辞書をひかないで読む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」という4つのルールがある。

むことができる多読本などは Facebook ページ上で紹介するなどした。

## 5. 結果・考察

読書クラブは2月から5月の間、合計28回実施され、32名が参加した。参加者は学部生、大学院生、他学部性（東アジア研究専攻ではない学生）、中高生（外部生）、および教員など様々であった。学期中、3回以上参加したのは28名、5回以上20名、10回以上9名という結果であった。また、参加者の最多は13名で、最少は1名であった。

期間中、参加者間の交流が観察された場面を①クラブに関すること②本に関することの二つに分けて記述する。

### ①クラブに関すること

- 読書記録用紙の記入方法を他の参加者に教える
- 本の扱いについて他の参加者に注意する
- 協力して本を並べる、片付ける
- 初めての参加者に話しかける
- 持参したお菓子や飲み物を他の参加者と共有する
- コメントを記入する際に単語について他の参加者に質問する

### ②本に関すること

- 読み終わった本の感想を他の参加者にリトアニア語・日本語で伝え合う
- 他の参加者に自分の好きな本を勧める
- 参加者が多読本を自ら作成する
- 参加者が作った本を読む、作者に感想を伝える
- Facebook で紹介された本について日本語でコメントを書く

まず、①について特筆すべきは、参加者が教師の役割の一部を自発的に担い始めた点である。読書記録用紙の記入は他の多読ルールと併せて教師が初参加の学習者に説明することが多いが、書き方を忘れてしまったり、教師が席を外している時に来たりした参加者に対して、既存のメンバーが自ら初参加者を助ける場面が多く見られた。その際はリトアニア語で簡潔に説明し、他にわからなければ教師に聞けばよいというアドバイスなどをしていた。また、本の扱いが乱雑であることを教師から注意を受けた後、別の会では参加者同士で扱いに気をつけるよう声を掛け合う場面があった。当初は教師が一人でテーブルに本を配置、終了時には片付けていたが、率先して準備・片付けを行うメンバーが現れ、他の参加者もそれに続くようになり、教師が行うことは稀になった。初めての参加者に対し、声をかけるメンバーも複数おり、グループへの歓迎を示すような態度が多く見られた。これらの行動は、コミュニティとしての規範を意識したものであり、参加者が個別に本を読みながらもクラブとして他者と共に活動をしていると自覚しているためであると考えられる。教室外で行うため、成績評価や教師からの指摘にプレッシャーを感じることなく自由に活動できる場である反面、個人主義的にふるまうこともできるはずだが、参加者の多くは共通の目的を持つ学習者を仲間として助け、それぞれの形でコミュニティへの貢献を示していた。また、このクラブではブックトークのような会話によるアウトプットの時間を設定していないが、記録用紙への記入としてのアウトプットは行われる。少な

い人であれば「おもしろかった」の一言で済ます場合もあるが、小さい枠内に丁寧に書き込む参加者もたくさんいた。その際、元々面識のある参加者同士が単語について教え合う場面は非常に印象的であった。

次に、②については、感想を伝え合う、他の参加者に本を勧めるなどの様子が多く見られ、前述の読書コミュニティとしての姿を現していた。興味深いのは、本を勧める際の言語が、参加者の母語であるリトアニア語だけではなく、日本語や英語だった点である。コメント後、日本で短いやり取りをする姿が見られたが、それは教師を意識しての行動か、もしくは、読書によって日本語を使いたい欲求が生まれたための行動であろうか。非常に発展的な交流の例としては、まず参加者自らがクラブのために多読用の本を制作したことである。教師は校正などの手助けをしたが、文の内容や写真、絵などは学習者が全て手掛けた。参加者のうち二名が合計三冊の本を自作した。これらのオリジナル本の裏には、コメントシートを付け、学生の自作であるという注釈を入れた。クラスメートが作った本に強く興味を示す参加者が多く、積極的にコメントシートに書き込んだり、感想を作者本人に直接伝えるなどした。これは、読書コミュニティの中でも非常に進歩的な交流である。読書コミュニティにおいて、学習者は読者としての役割のみならず、作り手、すなわち作者としての役割を果たし、さらには自分の読者と作品を通じて交流しているのである。学習者から読者へ、そして作者へと成長していく姿は、他の参加者らに「自分も作者になることができる」ことを実感させるという大きな功績も残した。もう一点、注目すべき点は Facebook 上でのやりとりである。オンラインでも読むことができる本として、教師が作成した多読本『猫のエレーナ』を Facebook ページで紹介した際、すでに読み終わった参加者やこれから読みたいと思っている参加者がページのコメント欄でやり取りをした。以下はその内容である。

発言者 A 「読んだことがあります！私のおすすめです。みんなの猫は同じだと思います。ぜひ読んでください。」

発言者 B 「(目がハートの絵文字) 読みたいです！～」

発言者 C 「マジ泣いてるよ、お前ら！(号泣の絵文字) 素敵な猫だぞ！(ハートの絵文字)」

これ以外のほとんどの交流はクラブ活動時間中に観察されたものであるが、クラブを物理的に離れたオンライン上でも本を通じて日本語でのやり取りが行われていたのは、他と異なる形での読書コミュニティの表出であった。また、上記の発言者 C はリトアニア国外にいる学習者であるが、Facebook ページを通じて国内の参加者と共にコメントを書いている。

読書クラブを通じて観察されたのは主に、学習者の役割の変化、様々な形での読書コミュニティの出現であった。読書クラブにおいて、学習者は、本を楽しむ読者となり、コミュニティの規範を保つメンバーとなり、他者にアドバイスをする支援者となり、時に自らが多読本を提供する作者となった。このように、実践で本来目指していた「学習者から読者へ」というねらいを大きく超え、学習者は読書コミュニティを通じて多くの役割を経験していったのである。さらに、読書コミュニティの出現は本の感想を伝え合ったりお勧めしあったりするという基本の行動から大きく離れることはなかったものの、多言語かつ多様な場面でそれが発生したことは、読書コミュニティの今後の発展性を大いに期待させるものであった。

## 6. 課題・今後の展望

本実践は一学期間（約四カ月）についてのみの結果を考察したものであるが、コミュニティにとって、その継続が一番の難所とも言える。今後いかに読書クラブを維持し、その中に生まれる読書コミュニティを成長させていくかが最大の課題である。特に、より多様なコミュニティに育てていくためには、やはり大学外からの参加者をいかに増やしていくかが鍵になるであろう。そして、今回観察された中で、非常に発展的な例であった読み手から作り手への役割の変化が起こりやすい環境を整えていくことも課題の一つである。また、読書を楽しむ目的以外に、日本語の読解力向上などを意識している参加者のために、多読による学習効果をより可視化させ、実感させる仕組みも必要になってくるであろう。加えて、先天的な問題や超初級であるが故に、文字を読み取ることに時間がかかる参加者のために多聴を取り入れていくことも検討しなければならない。

いずれにしても、教師が多読活動における役割を常に持ち、参加者に自身の役割に気づかせていくことが、読書コミュニティの発生・発展には不可欠であることを、本実践は強く示していると言える。

## 参考文献

- 秋田喜代美（2005）「21世紀型読書コミュニティのデザイン」秋田喜代美・庄司一幸編『本を通して世界と出会う—中高生からの読書コミュニティづくり』北大路書房, pp. 28-44.
- 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. 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, 2019, no.4, pp.77-100.
- 酒井邦秀・西澤一 編（2014）『図書館多読への招待』日本図書館協会
- 高橋 亘. 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, 2016, no.22, pp.369-386.
- Grabe, W. (2009). Reading in a second language: Moving from theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, H. (1964). Principles of Language Study. London, Oxford University Press.
- Waring, R. and McLean, S. (2015). Exploration of the Core and Variable Dimensions of Extensive Reading Research and Pedagogy. Reading in a Foreign Language, 27(1), pp.160-167.
- West, M. (1955). Learning to read a foreign language. London: Longman.
- Wenger, E. and Snyder, W. M. (2000). Communities of Practice: The organizational frontier. Harvard Business Review, (January/February), pp.139-145.