

## オンライン日本語多読の可能性

——オンライン日本語多読授業の動向調査より

作 田 奈 苗

### 一 はじめに

二〇二〇年春に始まった COVID-19 によるパンデミックにより、世界中の教育機関で授業がオンライン化された。日本語教育の分野も例外ではなく、大学や日本語学校などの日本語を教える現場でも、オンラインでの授業実施を余儀なくされた。これは、日本語多読でも同じだった。

多読は、本来、学習者が教室等に集まり、用意された大量の読みものから学習者自身が自分の好みにしたがって読むものを選び、それぞれのペースで自由に読むというものである。これをオンラインで実施するとなると、素材となる読みものの準備や、教師と学習者、学習者同士の関係作りなど、様々な面での変更が必要になる。日本語授業に多読を取り入れている日本語教師は、どのように授業を運営すればいいのか、また、読みものをどのように調達すればいいのかなど、工夫を迫られることになった。

このような日本語教師を支援するため、筆者の所属する N P O 多言語多読（以下、「N P O」とする）では、二〇二〇

年五月から、二〇二一年二月にかけ、四回にわたって研究会を開催し、オンライン日本語多読について、それぞれの実践を報告し合い、情報共有を進め、議論を深めた。このため、オンラインで多読授業を実施することに関しては関係者の間ではある程度のノウハウが蓄積しつつあるように見える。

筆者は、それらの研究会で発表したり、研究会に参加したりした日本語教師などを対象に、それぞれが実施したオンライン日本語多読授業、または多読実践の活動についてインタビュー調査を行い、状況を記述しておくことに意義があると考えた。本研究は、そのインタビューをもとに、オンラインで日本語多読を行う上で、何が良かったのか、何が問題になったのかを整理し、インタビューの発言を引用しながら、オンライン日本語多読の得失と可能性を概観しようとするものである。

なお、文中では多読を支援する側を教師、支援者、そして、多読を通して学ぶ側を学生、学習者、多読実践者と呼ぶが、それぞれの言葉の使い分けを次のようにする。まず、教育機関で授業として多読を行う具体的な場面では教師と学生と呼ぶ。そして、教育機関での授業に限らず、ボランティア教室やクラブ活動なども含めて、多読一般に関する事柄の場合は、支援者と、学習者または多読実践者と呼ぶ。

## 二 日本語多読授業とは

第二言語習得におけるインプットの重要性は多くの研究によって明らかにされている。多読はこのインプットを大量の読書によって達成するものである。日本国内において多読を提唱したのは英語教育における酒井邦秀『100万語！ペーパーバックへの道』<sup>(1)</sup>で、その後、日本語教育にも多読が行われるようになり、栗野・川本・松田『日本語教師のた

めの多読授業入門<sup>②</sup>』で、日本語の多読授業の方法が提示された。同書は、「授業の進め方<sup>③</sup>」として、初めての多読授業の手順を以下のように示している。

まず、支援者は多読をする部屋に本を運んで並べる。

次に、多読授業のやり方、多読のルール、本の紹介をする。そして、次のように説明する。

「この多読クラスでは、勉強しないでください。テストはしません。感想文を書かなくてもいいです。クラス全員で同じ本を読むのではなくて、一人一人読みたい本をリラックスして楽しく読んでください。レベル0から読みましょう。読みにくい、つまらない、と思つたらその本はすぐにやめましょう。読み始めた本は最後まで読まなければいけないとは考えないでください。面白いと思うものだけを読みます。」

「読み方には4つのルールがあります。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進まなくなつたら、他の本を読む、です。これは、皆さんが、母語に翻訳しないで、日本語で楽しくたくさん読むための大切なルールです。たくさん読むと、皆さんの体の中は日本語でいっぱいになります。いっぱいになると、日本語がいつの間にか上手になります。」<sup>④</sup>

そして、学習者が読み始めたら、支援者はその様子を観察し、記録する。また、学習者の様子に応じて、声がけする。

学習者は本を読み終わるごとに読書記録をつけ、授業終了時に提出する。この読書記録は、学習者の動機づけにもなり、また、支援者の本選びの参考にもなる。

以上、一回分の授業の内容について示されているのは、同書ではここまでである。しかし、多くの場合、授業として

多読を行う場合には、この後、「ブックトーク」「ブックチャット」などとして、その日に読んだ読みものについて、学習者同士で気軽に話し合う場が設けられている。また、授業の冒頭で、読みものの紹介や、読み聞かせを取り入れる場合もある。

なお、栗野らが提唱する日本語多読は、四つのルールを設定し、学習者が楽しくリラックスして読むことを重視していることが特徴であるが、このような考えに基づいて実施される日本語多読の授業を、高橋亘は「NPO型」と呼ぶ<sup>(5)</sup>。本研究では、日本語多読と言うとき、この「NPO型」の考え方や方法で実践される多読を指すものとする。

### 三 調査の方法

本研究のための調査は二〇二一年六月に実施した。調査協力者はNPOの提案する方法に賛同して多読の授業、または実践を行っている十三名の日本語教師である。それぞれ、国内外の大学、国内の日本語学校、専門学校、地域の日本語教室、プライベートレッスンで日本語を教えており、このうち、十一名は教育機関等の授業で日本語多読を支援する日本語を母語とする教師である。これらの十一名はパンデミック以前から多読の授業を継続的に実施しており、対面授業とオンライン授業を比較できる経験を持つ。そして、二名はプライベートレッスンを中心に日本語を含む語学を教える教師であり、自身が日本語多読実践者としてオンラインで日本語の読みものを読む日本語非母語話者である。

調査協力者には、電子メールにより予めアンケートへの回答を依頼し、その上で、一人ずつ時間を設定し、半構造化インタビューの形式で、アンケートの回答を参照しながら、オンライン会議システムを用いて話してもらった。なお、多読実践者である二名は二人同時にインタビューを行った。

今回、インタビューの事前のアンケートで尋ねた質問は次の四点である。

- 1 二〇二〇年以後のバンデミックにより、日本語多読の授業がオンライン化された時期や経緯を教えてください。
- 2 日本語多読のオンライン授業はどのような形態、方法、手順で実施していらっしゃいますか。
- 3 オンラインで日本語多読授業を行って、どのようなメリットをお感じになりましたか。
- 4 オンラインで日本語多読授業を行って、どのようなデメリットをお感じになりましたか。

インタビューの録音録画は調査者である筆者自身書き起こし、その後、KJ法<sup>(6)</sup>を援用して内容を整理、分析した。なお、本研究では、協力者が学会や研究会等で自身の授業等についての実践報告を公開していることもあり、協力者本人による内容の確認と承諾を得て、実名で発言の引用をすることとした。協力者の氏名と所属は以下の通りである。

調査協力者（五十音順）

遠藤和彦氏（仙台国際日本語学校）

大越貴子氏（拓殖大学）

岡安江津子氏（アグアスカリエンテス自治大学）

片山智子氏（東京大学）

ギータンジャリ氏（多読が好きクラブ）

熊谷由香氏（南カリフォルニア大学）

高橋温子氏（スミス大学）

ドウルガ氏（多読が好きクラブ）

津金和代氏（横浜デザイン学院）

徳永由佳氏（北京語言大学東京校）

額瀨憲子氏（米国ノートルダム大学）

松田いずみ氏（ワシントン大学）

横山りえこ氏（愛知県立大学、地域日本語教室）

#### 四 オンライン多読活動の運営

授業での多読の取り入れ方は教師によって違う。一回の授業時間全てを多読で行う場合もあるし、必ずしも一回の授業全部で多読を行うわけではなく、通常の日本語授業の中にルーティンの一つとして多読を取り入れていく場合もある。読書時間も七、八分程度という短いものから、一時間以上じっくり読むものまで、様々である。これは、教育機関の日本語授業の方針や、日本語カリキュラム全体の中の位置づけ、学習者の日本語レベルなど、様々な事情で多読の取り入れ方が変わるからである。したがって、授業がオンラインで実施されたからといって、この部分は変わりにくい。

授業がオンラインになったことによって対面授業にはなかった手順が必要になったのは、多読の素材そのものの準備、オンライン学習管理システムやオンライン会議システムの活用の仕方などである。また、ハイフレックス型や非同

期型の授業を行った調査協力者もいたが、この場合は全面的な変更を迫られる場合もあった。本章ではこの点について、具体的な状況をまとめる。

## (一) オンラインの素材

対面形式での多読授業の場合、一般的な素材としては主に紙の書籍で、多読用に制作された読みものや、絵本などが利用される。オンライン授業ではこれらが利用できないため、素材もオンラインのものが用いられた。

オンラインでの多読用読みものの代表は、NPOが用意した無料読みものである。NPOの編集スタッフ、会員などがボランティアで作成したもので、NPOのウェブサイト内で無料公開されている。特にパンデミックによる多読授業のオンライン化を受けてオンライン素材に対するニーズが高まったことで、関係者が精力的に制作に取り組んだこともあり、やさしいレベルを中心に、内容がますます充実しつつある。また、NPOの無料読みもの以外にも、国際交流基金関西国際センターが制作し、やはり同機関のウェブサイト内で無料公開している「KCよむよむ」など、いくつかの多読用読みものサイトがある。

他には、やさしい日本語で書かれたウェブ上の記事など、日本語多読実践者に適したオンライン素材を集めたリストも、NPOはリンク集として提供している。そして、この中には、読みものだけでなく、YouTubeなどの動画も取り入れられている。これは、近年、多読と並んで「多聴多観」が推奨されるようになってきたことと関係がある。多聴多観とは、映画やドラマ、アニメなどをたくさん観て、聴いて、学習言語のインプットを増やすことであり、基本的な考え方は多読と同じである。オンラインで多読を実践する場合は、メディアの性質上、ただ読むだけでなく、聴きながら読んだり、動画を見たりするのが容易である。そのため、オンライン化以降、多聴多観について積極的になった教師

が多い。<sup>7)</sup>

さらに、教師と学生の所属教育機関が電子書籍の多読用読みものを所有している場合は、上記の素材に併せて、電子書籍が利用できた。この電子書籍は、NPOが制作して紙の書籍として出版された多読用読みものの一部がPDF版として販売されているものである。今回のオンライン化を契機に図書館に電子書籍の購入を申請した調査協力者もいた。

このように、オンラインの素材は、パンデミック以前からある程度用意されており、このためにオンライン多読授業の運営が可能だったという声もある（高橋氏、松田氏）。授業のオンライン化を契機にオンライン素材が活用できるようになったという意見もあった（岡安氏、片山氏、熊谷氏、横山氏）。

紙の書籍と比較したオンライン素材の特長は、劣化しないこと、紛失しないこと、どこからでもアクセスできること、持ち運びの必要がないことなどである。

多読のための図書室を持つ教育機関に所属する遠藤氏は、次のように語って、紙の書籍と比較しながら、オンライン素材のメリットを評価している。

ボロボロになってますね。買い替えを考えています。鉛筆を持って読みたがる学生が、線を引いたり、メモしたりとかあって。けっこう、ガツとこう思いっきり開くんで、そろそろ買い替えないといけないかなみたいなのが、いつも。破れたのをテープで留めたり、ホチキスで留めたりしてるんですけど。やっぱりそういう点では劣化しないですよ。

紙の書籍は大勢の学生が手に取るので痛みが激しく、買い替えが必要になるほどであるのに対して、電子書籍やオン



ラインの読みものはこの心配がないというのである。

また、遠藤氏は片付けが楽なこと、貸し出しても紛失の心配がないことを次のように語る。(文中( )内はインタビューである筆者の発言である。)

授業終わった後、毎回本を片付け、並べるんですけど、これもう最初のうちはもう、みんな散らかし放題なんで。せめて同じ色の所に置いてくれて言うんですけど、表裏がわからなくて。(箱に戻すの大変なんですよね。) ああ、なるほど箱なんです。うちは本棚とか、机に並べるだけなんですけど。それでもなかなかできなくて、もう、あちこちにあつて、それを直すのは大変ですね。あとはさっき言ったように、汚れたりとか、そういうのもあつたりする。あとは、なくなったことがあるんですよ、貸出。

ただし、調査協力者の中には、この扱いやすさについて懸念する意見があつた。オンラインなら読みものの調達や整理が必要ないため、多読をよく知らない支援者でも手軽に多読授業を始めることができるが、これが逆に、対面での紙の書籍を利用する多読にとってデメリットになるのではないかと心配して、瀨瀨氏は次のように語っている。

本を買うお金がないとか、スペースがないとかという人たちにとつても、気軽に始められるというのはメリットと云えないことではないですよ。(ありますね。図書館の協力がなければ、日本語の本が手に入らない環境の人ですね。) ただ、やっぱりそこで気をつけなくちゃいけないのは、そういうのをちょっと間違えると、もし対面でもできることになった時に面倒くさいかと思っちゃうかもしれないじゃないですか。(オンラインだから多読やつてたけれども、対面になったら、もう本がないから、やらないってことが。) そうそう。あと、整理が面倒くさいとか。

(私、そこまで思ってなかった。) オンラインだったら、こんな気楽にできたのに、対面ってこんなに面倒くさいのかとか、本運ばなくちゃいけないのかとか……。

確かに、この数年、日本語多読を授業に取り入れる日本語教師は増加傾向にあると思われるが、それは、オンライン化によって、多読が手軽に取り入れられるようになった結果である可能性は否定できない。つまり、オンラインだからこそ多読が普及したと考えられるのである。このことはまた、いつか対面授業が中心に変わったとき、そのまま日本語多読が授業の方法として採用され続けるか不安が残るということである。また、幅広い範囲の読みものから支援者が学習者一人一人に合わせて読みものを選んで提示するという多読の良さを、オンラインで多読授業を始めた支援者が知らないままになってしまっているのではないか、という懸念もあるということである。

他には、オンラインでは使えない、紙でしか出版されていない書籍も多く、特に初級の段階の学生が、日本語の幅を広げるために絵本に親しめなかったことを残念に感じる調査協力者もいた(熊谷氏、額縄氏、松田氏)。やはり紙の書籍に比べれば、良質な多読用読みものの選択肢はまだ少ないという意見もあった(片山氏)。

また、学習者がスマートフォンで参加している場合、無料読みものサイトのPDFファイルの文字は小さくて読みにくいという問題もあった(遠藤氏、徳永氏、横山氏)。

## (1) LMSの活用

授業がオンライン化されたことによって、教育機関でLMS (Learning Management System)、つまり、オンラインの学習管理システムの利用が活発化したことは多読授業だけの現象ではない。学生への事務的な連絡や授業について

の指示、提出物の回収などは、どの授業でもLMSを利用して行われた。ここでは、多読授業の運営に関する事例についてのみ述べる。

多読授業ならではのLMSの活用としてあげられるのは、多読用読みものの情報共有と多読記録である。

まず、先に述べたような無料読みものサイトにアクセスするには、各サイトへのリンク集が必要である。対面授業では、学生にウェブサイトを利用させたい場合、教師は事前にメールを通してリンクを配布しておくなどしなければならなかった。しかし、LMSを多用するオンライン授業では、ウェブ上の素材のサイトへのリンクを手軽に確実に伝えることができた。

ただし、多読に慣れていない学習者は、いくつものウェブサイトを一度に示されてもどのサイトに行けばいいかわからない。また、ウェブサイトの中から一つにアクセスしても、読みものが多すぎて自分で選ぶのが難しいことがある。これは、対面授業の場合でも同じである。対面授業では、支援者は学習者にとって読みやすそうな、または、好みに合いそうな読みものをいくつかピックアップして提案することがあるが、これと同じように、オンラインでも、読みやすいウェブサイトから紹介したり、個別の多読用読みものをいくつか取り上げて学生に提示したりすることになる。特に、数冊を取り上げ、直接その読みものへのリンクをLMSに貼っておけば、学生はすぐにそこから読み始めることができる。

この様子については、高橋氏が次のように語っている。「「」内は発言者本人による補足である。」

日本語一年生のクラスは、大学一年生が多くて、大学のリソースもまだうまく使いこなせていない学生ばかりだったので、授業内での十〜十二分程度の短い多読の時間の中で、オンラインで大学の図書館ウェブサイトに行って、ログインして本の検索して読むということまで、みんながサツとやれる状態じゃなかったです。だから、NPO

さんのウェブサイトに行って、ここをクリックすれば、すぐにパッと多読の本が出てくる。(ね、簡単にたくさん  
のレベルの本にアクセスできる。)三秒ぐらいでアクセスができるリソースを学生におすすめてクラスで読む  
のが、それ「多読タイム」だったんですけど。

次に、LMSの活用に関して、オンライン化によって変わったのは読書記録である。読書記録とは、二章で述べた  
ように、どんな本を読んだか、教師とともに振り返るために学習者をつける記録である。多くの場合、読んだもの  
のタイトルや、やさしさ、おもしろさの程度、コメントなどを書く一覧表の形式をとる。これを、オンライン化の前から、  
Google Forms やスプレッドシートでの提出を求める教師もいたが、紙媒体で記録用紙を用意する教師も少なくなっ  
た。しかし、それまで紙媒体の読書記録を使っていた教師も、授業がオンライン化したことで、LMSの機能などを  
使ってやりとりすることになった。このことについて、松田氏はオンライン化した方が読書記録のメリットは大きいと  
して次のように話している。

読書記録は、実は、オンラインではしてなかったんですけど、その時はこのプリント持ってって、直接書いても  
らって、それをもらって、私がかここに書いてたりって感じでやっていました。でも、オンライン多読になってか  
らは、もうオンラインでしか仕方がない。でも、その方が、うまくいくなと感じているので、これからもうずっと  
Google Sheetsとかを使って、シェアしてもらおうかなと思っています。(その、オンラインで記録を書いた方が  
うまくいくっていうのは、手軽だからですか。)ううん、保存という意味で、手軽っていうのもあると思うん  
ですけど、そこに残るので。例えば、ずっと読んでる学生が、本当に、二年前に読んでいたものまでそこに残ってい  
る。だから、このセーブがしやすいっていうようなのが一つ、いい点かなと思うんですが、あとはやっぱり、紙を

持ち歩かなくてもいい。私、こんなバインダーに紙を入れて持ち歩いてたんですけど、すごく、古風なやり方で初めやってたんですが、オンラインの方が記録も残りやすいし、見やすいし、書きやすいし、いいかなと思ってます。

読書記録については、他に、遠藤氏、片山氏が、オンライン化以後の方が、読書記録の一つ一つの感想を学生がしっかり長く書くようになったとしている。もつとも、遠藤氏によると、読みかけのものは逆に記録しなくなったという面もあるそうである。

LMSはまた、チャットなどの機能が支援者と学習者、学習者と学習者のコミュニケーションの手段として用いられた。この点については七章で詳しく述べる。

### (三) オンライン会議システムの使い方

今回の調査協力者の多くは、ZoomやTeamsなどのオンライン会議システムを用いてリアルタイムのオンライン授業を行っていた。非同期の形式でオンライン授業を実施した調査協力者もいたが、このことについては四章(五)で述べる。

多読でオンライン会議システムを用いる場合、まず、考えなければならないのは、学習者が読む時間、どのように学習者を配置するかである。具体的には、全員がメインルームにいるようにするか、一人ずつブレイクアウトルームに配置するか、などということである。今回の調査協力者の多くは、学生がメインルームで読む方法を取っていたが、他にも様々な方法が見られた。以下、メインルームで読む以外の方法をリストにする。

- ・ 毎回、学生を一人一人、ブレイクアウトルームに入れ、教師が見て回る。(片山氏、瀬瀬氏)
- ・ 学生は普段はメインルームで読むが、毎回個人面接に学生をブレイクアウトルームに呼ぶ。(熊谷氏)
- ・ 学生は普段はメインルームで読むが、個人面接をする授業回では、一人一人のブレイクアウトルームを割り当て、教師が面接のために見て回る。(松田氏、徳永氏)
- ・ 学生をグループでブレイクアウトルームに入れる。(高橋氏)
- ・ 目的別のブレイクアウトルームを学生が自由に移動する。(横山氏)

どの方法にするかは、教師の意向というよりは、学生のレベル、傾向、意欲などによって決まるようである。例えば、グループで読む方法をとった高橋氏は、こうした理由について、次のように語っている。「〔 〕内は発言者本人による補足である。」

オンライン授業で、私も学生の一人一人の様子「性格や日本語の感じ」がまだあまりつかめていない、よくわかってないというのが正直あって。対面の時はわりと、学期が始まって一カ月か二カ月するとだんだん学生の様子がわかってくるんですけど。それに、私もまだオンライン授業は手探りな所もあって、オンラインで説明をしても曖昧な部分があるんじゃないかと。これでは、学生をブレイクアウトルームに一人で送り出してしまつと、多分、読めない、わからない、そういう時に何していいかわからないこともあるんじゃないかと思つたので、とりあえず学生をグループにして、お互い助け合えるように、何をしていいかわからない子が、わかる子を見て、ああ、こうすればいいのかわかる。グループにすることで、お互い助け合つたり、お互いこつ見ながら、見よう見まねで、

読んでみたりできるのがいいのかなと思った。

つまり、多読をよく知らない学生の場合、一人きりにすると、何をしたらいいのかわからなくなって戸惑う恐れがあるために、学生同士の助け合いを期待して、グループ分けをしたということである。このような、初めて多読をする学習者の導入に関する懸念、難しさについては、他の協力者もあげているが、このことについては、六章（一）で述べる。

また、あえて学生を一人一人のブレイクアウトルームに入れない方針にした徳永氏の場合、そうした理由について次のように語っている。

この間の研究会で一人一人にしてみましたとおっしゃる先生がいて、ああ、そうかと思ったんですけど、私、それやって見たの、今学期。で、やっぱり、それだとどうも、なんか寂しくなっちゃって、集中できなくて、むしろ。で、これ幸いと、なんか別の事始めちゃったりみたいに、私のクラスはなってしまったので。私は一人だけにしたのは、今日、個人面接、面談しますよっていう人だけ一人の部屋にしておいたので。で、その人のところに「こんにちは」って入っていくと、なんかすごく手持ち無沙汰にしたりとか、いや、読んてる時間なのに、なんで手持ち無沙汰なのとか、そういう事がちょっとあったので。私は研究会の時に一人一人にしてちゃんと読めた学生さんたちのクラス、すごいなあと思ったんですが。

このように、オンライン会議システムをどう使うかについては、支援者が学習者の状況に合わせて試行錯誤しながら決めていく様子が見られた。

もう一点、オンライン会議システムの用い方で焦点となるのは、学生が個別に読んだ後、授業の最後にブックトークをどのように行うかである。

ブックトークは、多読授業で行われる典型的なアウトプットの活動ではあるが、必ずしもどの教師も授業に取り入れているというわけではない。今回の調査協力者の中にも、ブックトークを授業中に実施しない教師がいたが、これはオンラインだからブックトークをしないのではなく、授業時間等の制約によるものである。

多読授業にブックトークを取り入れていた調査協力者は、学生を数人ずつブレイクアウトルームに入れてグループを作り、その日の授業で読んだ本について紹介し合うという活動をしている場合が多かった。

中には、横山氏の地域日本語教室のように、授業時間が全面的にブックトークという形式で多読授業を実施した例もある。読書は時間外にそれぞれが行い、学習者と支援者をグループに振り分け、ブレイクアウトルームで話し合うというものである。横山氏は対面で授業を行っていた時には、授業時間内に読書などの他の活動を行っていたそうであるが、オンライン化によってこのような方法に変化したとのことである。

また、授業ではないが、ドウルガ氏、ギータンジャリ氏の運営する多読クラブも、多読実践者が集まった時間はブックトークのみを行う。ただし、このクラブの場合はブレイクアウトルームに分かれないで、発題者の発表の後、参加者全員で議論をするという形式をとっている。

#### (四) ハイフレックス型の多読授業

今回の調査協力者の中では、ハイフレックス型、つまり、教室にいる学生と、オンラインの学生との両方を同時に対応する形式の授業を実施したのは、津金氏のみであった。



ハイフレックスの場合、教室にいる学生は紙の書籍を読み、オンラインの学生はオンライン素材を利用する。教室にいる学生もスマートフォンなどを使えばオンラインの素材を利用できるのだが、教室にいる学生は紙の書籍を好んだとのことである。

津金氏の授業では、読む時間の後にブックトークが実施されていたが、教室の学生とオンラインの学生でグループを作ることは難しかったので、教室の学生は教室の学生同士で、オンラインの学生はオンラインの学生同士でブレイクアウトルームのグループを作り、ブックトークをすることにしたという。ただし、そのままでは、教室の学生とオンラインの学生の間で交流が起らないため、次のような全体ブックトークを実施したということである。

一応月に一回、全体のブックトークの時間を設けて、その時だけは、全員が一人ずつ全員に対してブックトークをするという機会を作りました。その時は、オンラインで参加している人も画面を、教室で、プロジェクトに映して、発表している様子を全員で共有するような形で実施しました。教室でブックトークをする人は、カメラの前に来てもらって、ブックトークをする、オンライン上の人たちも全員、そのブックトークを見ることができるといような感じです。(はい、ハイブリッドでもそういう形だったら、ブックトークが全員できるんですね。) 意外に、それは、思ったよりは、場所が違っても一緒に、ブックトークができるという感覚はありました。

## (五) 非同期型の多読授業

多読授業では、読むこと自体を授業時間内に取り入れることが一般的だが、通信環境の制約や、学生の居住地の時差への対応などから、非同期型の授業を、全体的に、または部分的に実施することになった調査協力者も数名いた。しか

し、これはやむを得ない対応だった。

例えば、非同期での多読のやりにくさについて、大越氏は次のように語っている。

私の場合は、特に本当アウトプット重視の多読なので、オンデマンド型だと結局書いてもらっつかないですね。(そうですね、はい。)で、でも結局なんかその書いたものに対してこっちが添削するっていうのもおかしいし、(多読ですものですね。)書くのは苦手っていう人が特に初級は多いので、なんかちょっとやっぱりオンデマンドは無理だなと思って、半分ぐらい四十五分、五十分間ぐらい、つないでやってましたね。

また、母国にいる学生の一部が非同期受講となった松田氏は、戸惑いを次のように語っている。

これは、ちょっと多読じゃない。ないよ、ないかも、と思っちゃう。読めばいいってもんじゃないよな、とちょっと思う。どうなんでしょう。

では、クラスに非同期で受講する学生がいる場合どのように対応したかという点、松田氏は次のように実施したそうである。

一応クラスでは、読み聞かせとかの活動をする最初の二、三十分はZoomで録画をして、それで来ていない学生にはまずそれを見て、そして自分で読むように言いました。だから、そのクラスで、まあ、やっていることと同じことをやって、読書記録は提出してくださいっていうようにしておきました。でも面談の日とかブックトークをし

てもらう日は最初の二、三十分は出席するように言いました。

## 五 オンライン多読ならではの利点

多読授業をオンラインで実施することにはいくつかメリットがある。すでにあげた、オンライン素材へのリンクが手軽である点や、読書記録が便利になった点以外にも、調査協力者は画面共有の見やすさや、学習者が周囲の目や耳を気にせずに読むことに専念できること、距離の問題が解消して場所の制約がなくなつたことをあげている。

### (一) 画面共有の見やすさ

二章で触れたように、多読授業では、授業の最初に、読みものへの興味を喚起することなどを目的として、読み聞かせを取り入れることがある。対面授業では、読み聞かせを行うとき、読みものをプロジェクトで見せることが多い。これを、オンライン授業では、画面共有で学生に提示することになるが、オンラインの読みものは、プロジェクトを通して見せるよりも、画面共有の方がよかつたということをオンライン授業のメリットにあげた調査協力者が複数いた(遠藤氏、片山氏、熊谷氏、松田氏)。熊谷氏は次のように話している。

対面の時も、こうやって見せても、小さいからよく見えないですね、遠くに座つてると。で、クラスのプロジェクターを使って見せたりするんですけど、やっぱりなんかこう、グニグニ動いたりして、見えにくいんですね。

まあ、それが、このダウンロードしたものをさせるっていうことで、見やすかった。

松田氏は、将来対面で授業が実施されるようになって、画面共有はオンライン授業の形式で続けたいとして、次のように話している。

これは、対面に戻っても、これでやろうかなと思って。みんなに、パソコンを持ってきてもらって。持ってる子がもう多いので、既に。だから、Zoom がまだ使えるんなら、大学がちゃんと契約をしてくれているなら、ちょうどこう目の前に本が出てくるので、それで読み聞かせもいいかなと思ったり。

## (二) 周囲の目と耳

これも二章で触れたように、多読授業では、支援者である教師が、読書中や読書後の学生に声をかける。反対に、学生の方から質問などで教師に呼びかけることがある。しかし、その時間、他の学生は読書に集中しているのが普通なので、声を出すのがはばかられることも多い。オンラインの場合、ブレイクアウトルームなどを活用すれば、この問題は簡単に解決できる。この点をメリットとしてあげたのは片山氏、熊谷氏、瀬瀬氏だが、片山氏の意見を引用すると、次の通りである。

私、普通の授業でも必ず一人一人に、学生が書いたコメントを見ながら、「これ面白かったって書いてあるけど、どこがどうだったの」「みたいなのを聞くんですけど、必ず周りの学生が「うるさい」「って迷惑がったりするのがな

かったことと、結局周りに聞かれてるっていうのがないので、日本語で自信がないような学生も、ブレイクアウトルームだと結構リラックスしてました。

また、音に関わる問題については、もう一つメリットがあげられている。やはり片山氏の発言から引用すると、次のような点である。

結構聞き読みだったり、あとは声に出して読んだり、いろんな読み方をしてるみたいです、学生は。教室だとやっぱり静かにしなきゃいけないとか、大きい教室って、こう隅に行ってもらって、聞き読みをしてもらったりすることもあったんですけども、それがオンラインになって、かなり自分の好きな読み方をしているっていうのがわかりました。期末のアンケートで、「どういう読み方をしましたか」「何が好きですか」とか、聞いてるんですけども、色々あるなと。

このように、周囲の学生にうるさがることなく、自由に自分の好みの方法で聞いたり読んだりすることができることがオンラインのメリットであるということである。同種のこととは津金氏の発言にも見られた。

さらに、徳永氏は、別の点から、周囲の耳目が気にならないことをメリットにあげ、次のように話している。

誰が何を今読んでいるかお互いにわからないので、もしかしたらプライドの高い学生は、簡単なものを読んでいる自分っていうのを誰にも見せる必要がないっていうのは、もしかしたらいいのかなという気もしました。

日本語多読の四つのルールの第一番目に「やさしいものから読む」というものがあるように、NPO型の多読では、特に初期の段階では、どんなレベルの学習者にもやさしい読みものから始めることを推奨する。しかし、学習者によってはプライドが邪魔をして、やさしいレベルの読みものを手に取ることができないことが、筆者の多読支援の経験でもよくある。ところが、オンライン授業の場合は、それぞれが何を読んでいるかが見た目ではわからないので、このようなプライドの高い学習者も周囲の目を気にせずに気軽にやさしいレベルを楽しめるというわけである。この点については同様のことを松田氏も指摘している。

### (三) 場所の制約からの解放

オンラインの活動は物理的な場所の制約から解放される。これは多読授業に限らず、すべての人が集まることに当てはまるが、ここでは、このメリットが、教育機関での授業のような定められた物理的な場所がない、多読の活動に与えた影響を見ておく。

地域の日本語教室を教える横山氏は、オンライン化されたと同時に、活動の時間が夜間に変更されたため、これまで参加できなかったタイプの学習者が教室に参加できるようになったと言う。また、地域の枠組みがなくなり、遠方の学習者も参加するようになった。そして、対面で教室ができるようになった後にも、学習者の希望により、オンラインでの授業が続いているとのことである。その利便さについて、横山氏は次のように語っている。

今のところは本当にオンラインで根付いてしまって、車から参加している方とかも。(いきました。私が参加した時も。) そうなんです。今も、どうしてもお子さんの送り迎えの関係で、駐車場に車を停めてお子さんを

待っている間に車中参加っていう方もいらっしやるので。(オンラインだと隙間時間に参加できるんですよ。)はい、ほんと便利っちゃ便利ですよ。

授業以外に多読クラブを運営している松田氏も、オンライン化したことにより、これまで時間的に間に合わなかった学習者が参加できるようになったと話す。

例えば、ビジネスミーティングが毎週ある子がいたんですね。もう仕事をちょっとやってる子で。いつもクラブは二時からなんですけど、その子は二時十五分ぐらいまでミーティングあるらしいんです。それがパツと終わったから、パツと多読に移ってくればいいわけ。「すいませーん」とか言いながら、十五分ぐらいいつも遅れてくるんですけど、やっぱり来やすい。それが、対面だったら、多分来れなかったと思うんですね、はい。

そして、松田氏は、場所の制約がなくなることによって、これまで夏休み中は実施できなかった多読クラブを、これからは実施できるようになるのではないかと期待している。

さらに、日本語教師が参加するオンラインの多読クラブを運営するドウルガ氏、ギータンジャリ氏は多読クラブを作れたのはオンラインだからこそだと言い、次のように話した。(Dはドウルガ氏、Gはギータンジャリ氏の発言である。)

(これは、もしもオンラインの時でなかったら、こういうことは起こらなかったんでしょっか。)

D: オンラインでなかったら、多分、チェンナイだけや二人の間のだけのものになっているかもしれないね。オ

オンラインだから便利。もし対面だったら、どこで集まる？

G…それは、一番大きい問題ですね。場所、は、ね、私たちは大学じゃないです。だから。

D…うん、個人でやってるから。

G…うちでやるうか、とか。

D…自分の屋上でやるうかとか、そういう話になってるかもしれません。

G…あの、英語の、ブッククラブにも参加していますので、それはいつも問題になっていて、場所はカフェでやっていきますね。

(オンラインになったら場所の心配がなくなるっていうのがあるんですね。あと遠くの人も来られるっていうのが、やっぱり。)

D…いろんな地域の人とつながることもできますね。

このクラブは、パンデミック以後に読書に親和性が高いインドの日本語教師がオンラインで作ったクラブで、ボランティアで運営されており、参加費は無料である。会議のためにメンバーが集まりやすい場所を用意するのは費用の点でも難しい上に、さらに距離の問題もあって、もしオンラインでなければ、インド各地に住むメンバーがこのように集まることはできなかったということだった。

そして、もう一点、場所の制約には重要な要素があることをドウルガ氏は指摘している。それはツールの問題である。たとえば距離を超えてオンラインで集まる方法があったとしても、そのために複雑な操作を習得しなければならなかったりすると、メンバーが集まることは難しくなる。したがって、オンライン会議が開けるツールが誰でも手軽に使えることも、このようなクラブが成立するための条件だと言う。さらに、ツールの機能についても、ドウルガ氏は次の



ように言う。

オンラインの会議や授業などにいい会議のツールは大切なものだと思います。無料版のツールには時間の制限や音声にハウリングがしょっちゅうあります。ですので、よりよい会議を開くために有料版のツールが必要です。特に音読や話し合いをたくさんする多読会などでは、有料版の会議ツールは欠かせないと思います。

ドウルガ氏、ギータンジャリ氏の多読クラブについては、七章（四）でまた詳しく述べる。

## 六 場づくりの問題

今回の調査協力者のうち十一名は、長く多読授業などで学習者の支援をしてきた教師である。彼らのほとんどが、オンライン化された授業でまず問題にしたことは、学習者が本を読む様子がわからないことであった。また、対面授業の教室では発生していた学習者同士の相互作用が起こらなくなったことも問題だった。このことは学習の場づくりにも関連する。この章ではこれらの問題についてまとめる。

### （一）観察と声かけ

栗野らは、学習者が多読をしている間の支援者の役割は観察と声かけであるとし、次のように述べている。

支援者は、学習者一人一人のレベルや好み、性格なども考えながら、多読で力をつけられるように、一人一人に合った読みものを提供し、多読的な読み方へと上手に誘導していかなければなりません。そのためには、一人一人をよく観察し、効果的に声をかけることが重要です。<sup>(8)</sup>

ところが、オンラインの多読授業では、非同期型の授業はもちろん、リアルタイム型でオンライン会議システムを用いていても、カメラをオフにしている学習者が多く、支援者は学習者がどのように読んでいるのか、状況が把握できなかった。

この弱点をカバーするために、四章(三)でも触れたように、学習者との個人面接を実施していた例がある(熊谷氏、徳永氏、瀬瀬氏など)。個人面接自体は、多読では対面授業でも一般的に実施するものであるが、オンライン授業の場合は、学習者の状況を把握する役割もあったということである。この経緯について、瀬瀬氏はこのように話している。

(あの、そしたらえっと対面時からもう、個別で学習者と、あの面談をしてたっていうことなんですか？ 声かけは。) そうですね。でもそれも、やっぱり毎回全員としてたわけではないですね。それこそ対面だったらちょっと様子をうかがったりできるので、ちょっとこのstruggleしてる感じの学生とか、多読が初めてっていう学生には毎回声かけをして、必要なら一緒に読むとかいうこともしたりしてましたけど、今回は、もうなにせわからなかったんで、なるべく毎回ちょっとであっても覗くっていうふうにはしてました。

また、津金氏は、提出される読書記録からタイミングを見て、学生に声かけを行ったとして、次のように話している。「〔内は発言者本人による補足である。〕

声をかけるタイミングとしては、読んだらどんどんGoogleフォームで送ってくださいと言っているのですが、私はずっとそのGoogleフォームをモニターしながら、「読書記録を」送ってきたら、そのタイミングでちょっとその人に声かけたりというのをやってみたりしたんですが、なかなか難しいですね。やっぱり、教室で読書している学生に声をかけるのとは、全く違う感覚というか、そこが一番難しいなあと思ったところでした。

さらに、横山氏は大学の授業での多読ではLMSを通して、学生にチャットで声かけをしており、次のように話している。

最初のオンラインになったばかりの時は、やっぱり顔が見えなかったりすると不安になるし、本当に読んでいるのかな、他事ほかごとしているのかなとか気になって。ちゃんと見なきゃなあと思っていました。どうやったら読書中の様子が把握できるのかなって考えていて。基本的に前期は少人数だったので、カメラをつけて参加してくれていたんですけど、オフの場合はこちらからチャットして聞いてみたりとかしてたんですね。「今何読んでますか」とか「今日の本面白いですか」とか。読書時間中でも、私からのチャットに気付いたら「今、〇〇読んでます」とか「まああです」とか、律義にも全員が返事をしてくれてたんですけど。

ただし、横山氏はこの後、この方法は読書の邪魔になるかもしれないと考えて方針を変更し、話したい学生が自分の

判断で適切なタイミングで教師のいるブレイクアウトルームに移動するという方法に変更した。

対面授業のように観察と声かけが適切にできないことと同根の問題は、授業に関わる指示の徹底のしにくさにも表れていた。教室での対面授業であれば、教師がちよつと声をかければ解決できるような問題が、そのまま放置されることよつて、問題が大きくなるようなことも起こり、特に多読初心者への導入が難しいと徳永氏、松田氏は語る。これは、学生から教師への質問も同じであり、このもどかしさについて、徳永氏は対面授業と比べて次のように話した。

例えば、わかんなかったら、教室だったら、「先生」とか手を挙げて、「どれどれ」って行って、「いや、この絵を見ればわかるじゃん」っていうようなことが、No.10上でも「先生、このなんとかの、あの、サイトのこのこの所を見てるんだけど、わからない」みたいに質問してくれればいいんだけど、やっぱりそれってすごく手間がかかりますよね。質問する方もハードルが高い、高かったのねと思うので、やっぱり本当にアドバイスができない。後から聞いて、「これがわからなかった」「あ、それは、あの、次のページに行くとわかるよ」みたいなのが、後になって言っても、もう。(そつですね。)しょうがないです。後の祭りになっちゃうんで。

学習者がどのように読んでいるか把握できないという問題は、そもそも読んでいるのか、他のことをしているのではないかという疑念にも通じる。読書記録の提出状況などから間接的に察知できることもあるが、具体的な対策を講じた教師は今回の調査協力者の中にはいなかった。これは、多読ではそもそも学習者に何も強制しないという原則があることによる。

一方で、オンラインでは個人面接などで支援者と学習者が一対一になる場面が多くなることから、むしろ、対面の時よりオンラインの方が、学習者に合わせてきめ細かく対応できるという側面もあった。例えば岡安氏はオンライン会

議システムを使わず、課題のやりとりとチャットで授業を行っていたが、質問と回答と繰り返し返すことで、オンラインになって、それぞれのレベルに合った対応ができるようになったとして、次のように語った。

なんかオンラインになって、個々人の質問、ま、グループだから、質問があったら、答えるって、みんなが観られるような形なんですけど、基本的には個人個人に対応できるっていうので、学生たちの評価、生徒たちの評価も良かったし、私から見ても、ちゃんとみんな伸びてるっていう感じで、オンラインになってよかつたなって思いました。

同じように片山氏も、オンライン化によって、教師と学生の関係は作りやすくなった部分もあると話している。

## (二) 学生同士の相互作用

栗野らは、教室で行う多読について、次のように述べている。

多読は個人作業にもかかわらず、教室内では、不思議に「場の力」とでも言うべきものが生まれます。一人で読むより、「仲間」の中で読む快さがあるのも多読授業の面白いところ。読む仲間同士をさりげなくつなげるのも教師の腕(9)です。

ここにも書かれているように、多読授業は、基本的に個人個人が別々の読みものを読む「個人作業」であることか

ら、授業の中では学習者同士の積極的な関わりは少ない授業であるように見える。ブックトークがある授業の場合なら、多少、直接的なやりとりが発生することがあるが、同じ語学でも会話の授業などに比べれば、はつきりと目に見えるような交流は少ない方だと言えるだろう。ところが、実際には多読の場では「不思議に『場の力』が「生まれる」ということを、筆者を含め、多くの支援者が経験している。

高橋亘・海野多枝も、上記の引用文を引きながら、自主的に教室外の多読セッションに集まる学習者の参加理由として、このような学習者同士の相互作用をあげており、次のように述べている。

第4に、他の参加者と読む場を共有したり、交流したりするという、社会的・相互作用的側面での利点が挙げられている。本セッション「引用者注…この論文で報告されている授業外の多読セッションのこと」にはファシリテーターと複数の参加者が存在し、いわば一緒に読む「仲間」がいるわけであり、読後のブックトークでは読んだ図書の感想をファシリテーターや他の参加者と共有できる。「中略」多読活動における社会的・相互作用的効果については、従来の先行研究においても触れられているが、より詳しい議論はなされていない。本セッションの社会的・相互作用的な利点は、学習管理のしやすさや情意面での利点とも関連が深いと思われる、多読の継続を促す重要な要因として、今後さらなる検討が必要である。<sup>(10)</sup>

このような「場の力」の存在は、授業がオンライン化されたことで、より、はつきりしてきたと言える。例えば、徳永氏は、対面の多読授業での学生のふるまいを思い出しつつ、次のように語っている。

日本語学校だと、ちょっと隣の人に見せて、「これこれ」って言って二人でふふって笑って、絵を見て笑っちゃた

りとかも、それで、私、十分だと思ってたんですが、それがやっぱり Zoom ではできない。(できないですね) そう。わざわざなんかこう、「見て見て」ってやらないとダメだけど、教室だったら、ちょっと隣の人にこう、チラッと見せるだけで、「ねえねえ」、「ぶふ」みたいな、そういう交流ができたのがやっぱり難しいので、オンラインだと難しいかな。

また、高橋氏は次のように語る。

だけど、対面のクラスだったら、私が授業前にパワーポイント「引用者注：PowerPoint」とか準備してる間に、学生たちは多読の本を借りたり返したりして、そこで、おしゃべり。本の表紙やイラストを見てちょっとしたおしゃべりの時間っていうか、機会が生まれるので、それが、学生の多読コミュニティの一体感を作るのにすごく大きかったと思っんですよね。

このように、対面授業の時にはあつた、ちょっとした学生同士の交流が、教室の雰囲気をよくしていたと思いつつ調査協力者は、上記に引用した二人をはじめ、岡安氏、熊谷氏、額瀬氏、松田氏と多かつた。

そして、学習者同士は、同じ教室で読んでいるだけで、言葉に出さなくても、互いに刺激を与え合っていたことを、オンライン授業になつて痛感した調査協力者も多かつた。これは、五章(二)でメリットとしてあげた、周囲の目と耳を気にしなくてすむということと、表裏の関係にあると言える。

例えば、大越氏は次のような動機づけに関わる刺激をあげている。

対面だと、一生懸命読む子が、「何読んでるの」とか、「読みなよ」みたいに言ってくるとか、一生懸命読んでる子を見て、自分もなんかしぶしぶでも読み始めたら、面白いから一生懸命読んでるっていう風になるんですけど、一人だとやっぱりなかなか動機づけが難しいですね。

同じように遠藤氏も、「場の空気」として読む雰囲気を作られる、として、次のように語る。

でも、場の空気って結局あると思うので、人が集まってみんなが読んでるっていうので、じゃあ、自分も読もうかみたいな学習者もいると思うんですね。そこがどうもやっぱりオンライン授業だと流れてやってないのかな、どうなのかなっていうことがあります。

そして、遠藤氏は、これに続けて、次のように話す。

オンラインでも教師が見てなくても、きちんとやる学生と、オンラインじゃなくて、対面でも、先生がいても、先生がちゃんと見てないと寝ちゃうような学生もいるし、そこはもう、しょうがないと思うんですけど、その間の層がオンラインになったことによって、どうなってるんだろうっていうのは、すごくわからないのが、モヤ、モヤっとしますね。

つまり、やる気のある学生とやる気のない学生の間、中間の層が、対面授業であればやる気のある側の雰囲気の影響を受けて読むようになるが、オンラインでは、そうはならないのではないかという懸念があるということである。



また、やる気の問題ではなく、多読初心者の学習者が多読のやり方を理解する上でも、対面授業で周囲の学生の様子が見られることが大事だと、松田氏は次のように振り返っている。

やっぱり周りに人がいないっていうのも、その下「引用者注：アンケートのこと」に書いてありますけど、他の人が何読んでいるのかっていうのも、初級の子がいっぱいいれば、それなりに助け合うとか、「相手もこんなの読んでる」とか、「私、絵本でもいいわ」とか思うのかな、と思いましたが、なんかこう、孤独で、「なんかなあ」とか思いながら読んでる子もいたかもしれない。

上記の引用文の中で、松田氏が「初級の子がいっぱいいれば」と言っているのは、松田氏のクラスが様々なレベルの学生が混在するクラスだからである。四章(三)で引用した高橋氏も同じ懸念を持ち、そのために、学生の読む活動をグループで行っていたが、高橋氏のクラスの場合は全員が初級の学生であったため、この懸念がより大きく、グループで読むことでこの問題の解決を図ったということはすでに引用した通りである。

以上見てきたように、対面の多読授業では、学習者の間に相互作用があり、緩やかな連帯感のようなものができたり、場の雰囲気が学習者の動機づけに影響を与えていたりしていた。しかし、オンラインでは学習者間の交流が起これにくく、場の雰囲気も作りにくい。このことは、次に述べるコミュニティ作りにも影を落としていたと言える。

## (三)「コミュニティ作りの困難さ

今回のインタビュー調査では、学習者のコミュニティ作りに困難を感じたという調査協力者が複数いた（大越氏、熊谷氏、松田氏）。

六章（二）で述べたように、オンライン授業では、学生と学生との相互作用が起きにくい。一方で、六章（一）で見たように個人面接によって教師とは一対一で接することになる。この状況を徳永氏は次のように表現する。

たくさん学生さんいるけど、学生にとっては私と一対一でこの時間を過ごしているという印象の方が強いんだと思います。

対面授業でも、クラスに集まった学生たちが、必ずしも良いコミュニティを作るとは限らないが、学生それぞれが教師としか交流していないように感じるオンライン授業では、ますますそれは難しくなるだろう。

多読授業で典型的に学習者同士のやりとりが起ころのは、互いに読んだ本を紹介し合うブックトークの時間だが、大越氏は、オンラインではこの時間も学生の「発表」のような形になってしまい、交流が起こりにくいと言い、対面での授業と比較して次のように話した。

対面でやっていると、輪になってサークルになって、こう、向かい合ってブックトークするので、そんな発表って感じではないので、結構途中で、「え、もう一回見せて」とか、話をみんな始めるんだけど、それがオンライン

だと起こりにくいですね。

他に、松田氏は、コミュニティ作りのために、学生が自己紹介などのビデオを作り、それに学生同士がコメントをつけ合うというような活動を取り入れたが、結果には満足していない。コミュニティができていくのは、学生たちがオンライン会議システムでビデオをオフにしていることや、非同期で参加する学生がいることが要因であると考えている。

自己紹介などのビデオを作り、コメントをつけ合う活動は熊谷氏も実施していた。そして、こちらのクラスでは、それはある程度は意味があったと評価する。それでも、多読のクラスとしては不十分だとして、熊谷氏のように語っている。

お互いが知り合って、コミュニティとして形ができていたとしてもやっぱり、読んでいる間のお互いへの刺激っていうのがないですよ、オンラインだと。たとえお互いが知り合ってたとしても。チャットしてたって、「あ、今そんなチャットで邪魔しないで」と思う人もいるかもしれない。そう思うと、やっぱり私の心の中にある、いい多読のクラスっていうのは、みんなが一生懸命読んでいて、だけど、ちょっと隣の人に、「ね、ここ見てみて」って言って、「あー」とか言ったり、二人の学生が同じ本を読んで、なんかキヤーキヤー言ってるとか、誰かがこれ面白かったって言って置いたのを見て、「なになに」って言って、それをまた拾いに行くとか、そういうのが私としてはやっぱりいい多読のイメージなんですよね。

ただし、熊谷氏によると、パンデミックの始まった時期と、授業期間の関係で、学期の途中からオンライン化された授業では、学生たちはかえって仲が良くなったと話している。これは、岡安氏も同様のことを指摘しており、前の学期

からいっしょに授業を取っていた学生たちは、すでに仲が良く、コミュニティができていたようだとする。問題は、そのような学生との関係をオンラインでは把握しにくかったことで、次のように話している。

(学生のなんかコミュニティとか一体感みたいなものは、もう既にあっただんでしょとか。)もしかしたら、全部じゃなくて、例えば、十四人の中の、五人、四人とかだったのかもしれない。(ああ、仲の良いやりとりをする人たちのグループがあった。)うん。(クラス全体ではそういうのが起こらなかったということすね。)そうですね。あの程度、仲良しのグループやペアができていたのは確かです。その一方で、誰かが質問をすると、仲よしグループとかにかかわらず、みんなが反応していました。そういう意味では、ある程度コミュニティができていたのかもと思います。対面だと、やっぱりわかるじゃないですか。オンラインだと、私自身が、それを、見切れなかったのかもかもしれません。

## 七 オンライン多読の可能性

ここまで、オンラインでの多読活動の運営方法、メリット、デメリットについて調査協力者の発言を整理してきた。最後に、オンライン多読を成功させる可能性のある要因について、さらに調査協力者の発言を引用しつつ、考察をまとめたい。

## (1) LMS等によるコミュニティ作り

高橋亘は、授業ではない場面での多読の活動で、学習者の自律的な多読を支援するために、SNSを活用したコミュニティの成立を目指した試みを報告している。<sup>(11)</sup> これによると高橋はSNSのグループページの充実化の必要性を述べているが、それ以外に、「オンライン通話システムを利用し、学習者が読んだ図書を紹介し合いながら自由に会話を行う遠隔ブックトーク」<sup>(12)</sup> など、「多読を通して直接学習者がコミュニケーションを図ることのできるようなコンテンツ作成の可能性を探ることも課題」<sup>(13)</sup> としている。オンライン授業では、まさに高橋の述べるような「学習者が読んだ図書を紹介し合いながら自由に会話を行う遠隔ブックトーク」が実現した形になったが、それでも、コミュニティを作るのは容易ではなかったことが、六章の調査協力者たちの発言からわかる。

しかし、LMS上で学生と学生の情報交換や交流が起らないわけではない。例えば、遠藤氏は、LMSとして使っていたStackで、学生たちのやりとりが起ったことについて、次のように話している。

こちらとしては考えていなかったんですが、SPOCの機能として、いいねマークみたいな、リアクションマークがつけられたり、それに対してコメントがつけられるっていうのを学生もわかって、お互いになんかこうやりとりするようになったのが見られます。

また、オンライン会議システムを使わずにオンライン授業を実施した岡安氏は、六章(三)で引用した発言の後に、SNSを通して学生同士の教え合いが起ったことについて、さらに、次のように話している。

先ほども言ったように、生徒同士も教え合えたので、多分、授業の中で、本当の対面授業の中だったら、質問されて、誰かほかの人が答えるっていうのはあんまりなかったと思うんですけど。WhatsAppとかだと、質問が来ると、「これはこうだよ」、「これはこうだよ」って、すぐもう反応がぱって来て、私、わざとちよつと誰かが言うまで待ってよ、とか。

七章（一）では、熊谷氏のクラスも、学期の途中からオンライン化された授業では学生同士の仲が良かったと述べたが、そのようなクラスでは、LMS上の学生同士のやりとりも活発だったとして、熊谷氏は次のように言う。

途中からオンラインになったクラスっていうのは、もう仲良しだったわけですよ、対面の授業の中で。だから、私もコントロール、どのぐらいするのか全然わからなかったで、「はい、じゃ、今から個人インプットの時間になります。だけど、例えばYouTubeでこんな面白いのがあったとか、この本が面白かったとかっていうのがあったら、チャットでシェアしてね」って言ったんですよ。そしたらなんかこう、全体のチャットにもワツて送ってくるし。で、お互いにもなんかすごいやってみたいなんですよ。もともと知ってるから、お互いに学生たちが。それで、その学期の学生たちのアンケートには、前よりオンラインの方が、クラスメイトと仲良くなれた気がするっていうっていうのが、ありました。でも、それはその時だけで、その後のもう初対面からオンラインっていうクラスでは、多分なかったと思います。

ここでLMS、または、SNSで学生同士のやりとりが起こった例にあがったクラスの共通点を見てみると、オン

ライン化の前に対面で知り合う機会があった、または、対面授業の時期があったクラスであった。つまり、最初からオンラインで出会った学生同士の場合、LMSを利用したコミュニティ作りや、コミュニティの活性化は容易ではない。

ただし、可能性がないわけではない。LMSとは言えないが、オンライン上の活動で、学生同士が影響を与え合った例がある。NPOの無料読みものサイトのコメント欄の活用である。徳永氏、岡安氏は授業活動の一環として、このサイトに用意された感想コメント欄に、読後の感想を書き込むように学生たちに指示していた。そして、徳永氏は、世界中から寄せられるコメントの中に自分のコメントが並ぶことが、学生にとって自慢そうだったと話している。岡安氏も、オンライン授業になってから、このサイトにコメントを書き込む学生が増えたと言い、次のように話している。

サイトにほかの人のコメントがあって、それを読むと、私も書いてみようと思うみたいで。いや、「誰々が書いてるから私も書いてみよう」とか、「あ、誰々が日本語で書いてるから、私も日本語で書いてみよう」とかっというのがあったみたいで。(いいですね。)簡単な日本語で、「美味しいです」とか、なんか簡単な日本語ですけど。

サイトへのコメントの書き込みは、SNSやLMSとは少し違うが、しかし、ほかのコメントを意識しながら学習者が自分のコメントを書く様子などは、LMS活用上のヒントになるのではないかと思われる。

## (二) 輪読

オンライン授業でのコミュニティ作りの難しさを指摘する声の多い中、横山氏のように、特に問題がなくコミュニティ作りに成功している例もあった。学生たちはオンラインでも自分が面白いと思った素材をLMSを介して紹介し

合うし、読書中に話したい人が集まれるブレイクアウトルームを用意しておく、学生たちはそこに集まってくるという。横山氏によると、秘訣は特に思い当たらないとのことである。しかし、筆者がインタビューした中で注目すべきだと思われるのは、横山氏の授業活動の中にある輪読である。これは、学生が順番に音読する活動であるが、その様子を横山氏は次のように語る。

音読を順番にしていくんですけど。止まりながら止まりながら読むんです。例えば猫が出てくる本と一緒に読んでいたとしたら、音読の合間に私が感想を挟んでたんです。「この猫〇〇ですね」とか、「オモシロイ!」とか。そのうちに学生さんたちからもポツポツ独り言みたいな感想が声になって出てくるようになって。「この猫かわいい」とか。言葉じゃなくても、内容で合間に笑ってたりとか。その声が出たり笑ったりしてる姿が見られた時に、今度は私が質問するんです。「Aさん、猫が好きなんですか」とか「Bさんの家にも猫がいますか」とか。音読で読んで、合間に止まって、しゃべって、笑って、また読み進めて、みたいな感じだったので。たぶんそのあたりが雑談っていうか、一つのトピックについてを身構えずにみんながそれぞれ話せる時間になっていて。大学の場合は、新学期の段階でお互い会ったことがなくて。初対面同士が授業でいきなり一緒になって画面越しに「初めまして」という状態だったので、そういう音読しながら何気ない話ができる時間があったから、すこしずつ和んだって感じもします。そういう時間が持てたからこそ、互いの多読後のブックトークも進みやすいというか。話しやすいというか。何て言いますかね。アイスブレイクのような状況が作れていたんじゃないかと思います。

輪読のような、学習者が一つの素材を囲む活動は、大越氏や高橋氏も取り入れていた。先の引用で、ブックトークでの学生同士のコミュニケーション作りが苦労している発言をした大越氏も、上記の横山氏の輪読を自分のクラスに取り入れて



みたところ、その場面では学生たちの間に感想を言い合うようなやりとりが発生していたということである。同じように、高橋氏も、グループ読みを毎回続けているうちに、学期末には学生は「リラックスした」と話している。これらの事例から、輪読のような一種の協働作業は、コミュニティ作りに何らかの貢献を果たす可能性がある。

### (三) 活動期間

もう一点、直前に紹介した高橋氏の事例で、「学期末には」としていたことに注目したい。オンライン授業でのコミュニティ作りの要因として注目できるのは、活動期間である。松田氏は授業だけではなく、クラブ活動としても多読を実施しているが、そこでの経験について、こう語っている。

クラブは九月の終わりからずっと来てくれて、三学期間、六月まで来てくれたから、ずっと九カ月間ですね。三カ月間とは違いますよね。ちょこちょこ顔を見ているので、最後には、結構打ち解けたかなっていう。途中から来た子はやっぱりちよっとね、カメラオフの子もいますけど。最後はいい雰囲気でした。そんだけ時間がかかったんですね。

このように、事例は少ないが、オンライン授業におけるコミュニティ作りには、活動期間も関係するのではないかと思われる。

#### (四) 自律性

今回の調査で、オンラインで多読活動をすることにメリットが多かったのは、教育機関の授業として行う多読ではなく、地域日本語教室（横山氏）、授業外のクラブ活動（松田氏）や、学習者自身による自発的な多読実践（ドウルガ氏、ギータンジャリ氏）の例だった。この三つの事例については、すでに、五章（三）で、物理的な場所の制約がなくなっただけによって活動がしやすくなっている様子を述べた。しかし、それ以外にも共通点がある。それは、三つの活動が、日本語学校や大学などの授業ではなく、学習者が自発的に集まる自律的な要素が強い場で行われているということである。

特に自律的な要素が強いのは、ドウルガ氏らが主催する日本語多読実践者のオンラインクラブである。ドウルガ氏は、日本語教師のオンライン交流の中で多読を知って興味を持ち、その後、自律学習をテーマとする日本語教員研修、国際交流基金ニューデリー日本文化センター（JFND）オンラインブラッシュアップコースで、多読を自ら実践し始めた。そこにギータンジャリ氏なども加わり、研修の終了後も多読を続けることになった。ドウルガ氏は、研修の様子を思い出して、次のように語る。

このコースは自律学習で、五週間ぐらい行われました。コースが終わった後も多読を続けていきたいなあと思って、WhatsAppでグループを作って、知り合いの日本語教師と多読会をしていました。そのWhatsAppグループのことを、知った人から参加したいとの声が上がってきたので、多読会で何ができる、何ができないののことをちゃんと明文化しておいた方がいいとのアドバイスをギータンジャリ先生にいただいたんです。「発言者注…多読

会の方針を「明文化する目的は皆に共有するためです。ですので、サイトにしたら、将来このグループが大きくなる時に公開しやすいと思って、多読クラブのサイトを作りました。

今は、知り合いを通してこの活動を知った日本語教師たちが「自分も文学が好きなので、入って一緒に読みたい」とクラブに入ってくるという。このクラブは、開始時は一週間に一回三十分、現在は二週間に一回一時間、オンライン上で集まってブックトークを中心に活動しているが、参加者は自らの興味関心で集まってきており、自律的な多読実践者であると言える。

このようなクラブは、そもそも対面の集まりが不可能であり、オンラインで多読を行うことについて、ここまでに他の調査協力者があげたようなデメリットはない。したがって、自律性が高い学習者が集まる場合、オンライン多読に問題は少ないと言つてよいのではないだろうか。

これに関連することだが、徳永氏は多読の初心者の導人が、オンラインでは難しいとしているが、多読に慣れた学習者は必ずしもそうではないとして、次のように話している。

多読の達人になってきたら、もうオンラインでも何でもよくて、オンラインの方がはるかに、何ていうか選択肢が多いですもんね、今や。だから慣れてきたらオンライン、いいかな。

このようなことから、多読に慣れた自律的な学習者であれば、オンラインで多読をすることのデメリットは低減し、メリットが大きくなると考えられる。

もちろん、自律性は簡単に身につけられるものではない。しかし、例えば、学習者の中には、アニメやマンガなどを

楽しむことによつて、日本語のインプットを受けていることがよくある。それは、本人が意識していなくても、多読であり多聴多観であつて、自律学習につながるとして、瀬戸氏は次のように語っている。

独学、つまり無意識的に、好きだからアニメを見たりとか、音楽聴いたりっていうことが、実はすごい言語習得につながるっていうのを、やっぱり感じてきてたんですね。そこに英語多読での多聴多観っていうのが、私の中ではこうすごく結びついて、やっぱり彼らには、勉強だと思っていないことこそが、学習につながるんだということ、すごくわかってほしいと、三年ぐらい前から思うようになったんです。

このような考えで、瀬戸氏は多読ではない通常の日本語授業にも、多聴多観を課題に出し、そのことによつて、趣味のアニメ視聴なども日本語習得につながるものであり、日本語を身につけるために役に立つことであるということを生徒に伝えようとしていた。

このように、多聴多観も含めて学習者が「勉強」だと思わずに普段行っている無意識的なインプットを含めれば、自律学習ができている学習者の幅は広いと言える。

### (五) 理想的なオンライン多読

この章では、オンラインでの多読を成功させる要因となる可能性がある点について述べてきた。最後に、ここまでの議論から考えられる、理想的なオンライン多読の活動を考えてみる。

まず、可能であれば多読そのものへの導入は、対面で行った方がよい。なぜなら、支援者が様子を観察して、適切

な支援を適切なタイミングで行えるからである。特に多読に不慣れな学習者の場合は、対面が望ましいと言えるだろう。

対面の間には、コミュニティ作りを視野に、ある程度、学習者同士が知り合えるようにしておくとうい。

オンラインでは支援者は学習者と読書記録やチャットのやりとりをする。また、こまめに個人面接などをする。このことで、支援者は学習者の状態を間接的、直接的に把握する。

また、学習者同士の関係作りのために、オンライン多読の時間には、グループでの輪読などの協働作業を取り入れるとうい。

さらに、学習者同士が交流するSNSやLMSの活用方法を工夫し、コミュニティの維持に努める。学習者の書き込みがお互いの刺激になるようなものが、動機づけにもつながる。オンライン会議を開催するツールも、使いやすく質の良いものであることが望ましい。

活動は、継続的で期間が長い方が学習者がリラックスし、コミュニティがでやすい。

そして、学習者は自律性が高いことが望ましい。なお、多聴多観も含めれば、自律的にできる活動の幅は広い。

## 八 おわりに

以上、調査協力者のインタビューをもとに、オンラインでの日本語多読活動の運営状況、オンラインならではのメリットとともに、デメリットである場づくりの問題についてまとめた。ここでは、オンラインでの多読には場所の制限からの解放など、オンラインだからこその良い面がある反面、場づくりの点で大きな困難があることが示された。そし

て、これらのことを踏まえ、オンラインでの日本語多読の可能性を考察した。オンラインでの活動では、できれば導入時に対面で活動すること、個人面接などで学習者の状況を把握すること、LMSの活用や協働を導入することでコミュニケーション作りや動機づけに留意すること、活動期間を長くすること、自律性が高い方がよいことなどを指摘した。

パンデミックによるオンライン化は、世界中の学習活動に大きな変革をもたらした。本研究でまとめたように、オンライン化にはメリットもデメリットもあった。パンデミックが収まっていけば、ある程度は、以前のような対面での学習活動に戻っていくだろう。しかし、一方で、この変革は不可逆的なものであり、今後もオンラインでの学習は発展し続けるものと思われる。その中で、多読のような形態の学習をどのように実践していくかの模索も続けられるだろう。本研究で多くの調査協力者が指摘したようなデメリットをできるだけ小さくし、同時に、オンラインならではのメリットを最大限に生かせる手法の開発が求められる。特に、オンラインでの場づくりが鍵になるであろう。では、実際に、どのような活動が可能であり、有効なのだろうか。オンラインでの日本語多読活動のあり方について、今回の調査結果をヒントに、今後さらに実践を重ね、調査、研究を進めていきたい。

#### 謝辞

本研究の執筆にあたり、左記の皆様には、アンケートへの回答、インタビューばかりでなく、引用発言の確認まで幾度ももたつて懇切にご協力いただきました。謹んで感謝いたします。

遠藤和彦氏、大越貴子氏、岡安江津子氏、片山智子氏、ギータンジャリ氏、熊谷由香氏、高橋温子氏、ドウルガ氏、津金和代氏、徳永由佳氏、瀬瀬憲子氏、松田いずみ氏、横山りえこ氏（五十音順）

なお、本研究はJSPS科研費21K00603の助成を受けたものである。

付記

本研究のための調査は聖学院大学研究倫理委員会による承認を受けて実施された(第二〇二二―七b号)。

## 注

- (1) 酒井邦秀『快読100万語!ペーパーバックへの道』ちくま学芸文庫、筑摩書房、二〇〇二年。
- (2) 栗野真紀子・川本かず子・松田緑編著、日本語多読研究会監修『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版、二〇二二年。
- (3) 同上書、四二―四九頁。
- (4) 同上書、四三頁。
- (5) 高橋亘「日本語多読研究に向けた基礎調査―多読活動の類型化の試み」、『言語・地域文化研究』第二二号、東京外国語大学大学院総合国際学研究所、二〇一六年、三六九―三八六頁。
- (6) 川喜田二郎『発想法―創造性開発のために』改版、中公新書、中央公論新社、二〇一七年。
- (7) 作田奈苗「オンラインでの日本語多読授業における多聴多観の促進―オンライン日本語多読授業の動向調査より」、『日本語教育方法研究会誌』28巻1号、日本語教育方法研究会、二〇二二年、五〇―五一頁。
- (8) 栗野・川本・松田『日本語教師のための多読授業入門』、四四頁。
- (9) 同上書、二三頁。
- (10) 高橋亘・海野多枝「第二言語学習における授業外多読活動の可能性―日本語多読セッション参加者へのインタビュー調査を中心に」、『外国語教育研究』第一九号、外国語教育学会、二〇一六年、九一―九二頁。

- (11) 高橋亘「自律的教室外多読に向けた日本語多読コミュニティ環境整備——学習者向け日本語多読支援SNSグループ作成の試み」、『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第四三号、東京外国語大学留学生日本語教育センター、二〇一七年、九七—一〇八頁。
- (12) 同上論文、一〇五頁。
- (13) 同上。