

「自由読書」 —「読み」を個人のものとするために—

Free Reading:

The class which the students have the leadership in reading

熊田 道子

要旨

本稿では、「読む行為は個人のものである」という読解授業観に基づく初級、初中級の読みの活動を報告する。一般的な読解クラス活動においては、「教える者」「教えられる者」「教えられる内容」の三要素の存在が前提となっており、教師主導、教材主導の読解活動が基本になっている。特に、中級以前のクラス活動では、他技能に比べても、参加者は読み方、読むもの共に、自由度の少ない環境で読解活動を行っている。

当該クラス活動においては、読解クラス活動の三要素の存在を前提とせず、授業から「一斉」という要素をできるだけ取り除き、参加者に「有能さ」「自律性」「関係性」を感じさせるクラス設計を行った。その結果、漢字圏の参加者との一斉授業で、ストレスや苦手意識を感じていた非漢字圏の参加者は、読みに対するストレスが軽減したり楽しさを感じるなど、心理面でのプラス効果が見られた。そして、教室は読みを保障する場となった。

キーワード：自由読書、読解クラス活動における三要素、漢字圏・非漢字圏参加者の混在
心理的不安要因、読みを保障する場

0 先行研究

日本語教育における読解活動は、主に次の二つに大別される。一つ目は、ボトムアップ要素理解重視の読解活動である。この読解活動においては、参加者たちが「正しく」読むことができるための言語知識を養成することが目指されている。このような読解授業では、読解活動は、書かれた文章に全面的に依拠する形で進められる。

ボトムアップ要素を重視した読解とは、文字、単語などの小さな言語単位の理解を積み重ねることで、段落、文章といった大きな言語単位の理解へと段階的に処理が進んでいくという考え方である。ボトムアップモデルの代表的なものとしては、Gough（1972）の、One Second of Reading Modelが挙げられる。これは、視覚システムからの情報が文字認識され、音韻情報化、単語の同定、統語の意味処理、文の理解へと逐次理解が進んでいく過程をモデル化したものである。

二つ目は、トップダウン的要素の学習を重視する読解活動である。この活動では、読み手の能動的な働きかけを重視し、新しいスキーマを身につけたり、リーディングストラテジーを適切に使えるように訓練することが課題となっている。

リーディングストラテジーとは、文章から情報を得たり、蓄積したり、引き出したりするときに読み手が使用する認知手段（Anderson1991）である。リーディングストラテジーには様々な方法があるが、読解プロセスのコントロール、読解のモニタリング、背景知識の利用、テキストとの相互

作用、テキストに関する情報の利用に大別することができる（Davies1995）。Pearson（1992）は読みの得意な者の使用するリーディングストラテジーとして、既存知識の活性化、読解途中でのモニタリング、理解の修正、情報の重要性の把握、情報の統合、推論、テキストに対する問いかけ、の七つを挙げている。館岡（2000）（2005）は、母語話者、第二言語学習者（日本語学習者）の優れた読み手、苦手な読み手に対する実験を行い、彼らの使用するリーディングストラテジーを詳細に検討した。そして、第二言語の優れた読み手は、メタ認知を多用し、テキストと読み手の内部リソースと外部リソースの三者を頻繁に相互作用させ、知識獲得を促進させているという知見を導き出している。

これらの二つの読解活動は、授業の中で組み合わせられる形で行われることが多いが、どちらの活動においても前提となっているのは「読解クラス活動における三要素」である。

1 読解クラス活動における三要素

一般的な読解クラス活動においては、教師が学習者のレベル、クラスの目的に合わせた教材を選択する。学習者は与えられた教材を読み、設定された問に答え、教師の解説を聞き、正しい解答の導き方を学ぶということを繰り返す。また、読解教材について「本書の使い方」¹⁾を確認しても、まず、教材の目的が書かれ、その目的に沿った使い方として、教師、あるいは学習者がすべきことが記述されている。いずれにしても、一般に行われている読解クラス活動においては、教師主導、教材主導型の活動になりがちであり、そこでは、「教える者（教材を選択する者）」「教えられる者（学習者）」「教えられる内容（授業の目的のために選択された教材）」の三要素の存在が前提となっている。

2 本稿における読解授業「自由読書」

本稿においては、「読む行為は個人のものである」という授業観に基づく読解授業を提案したい。

この授業観においては、「読む」という行為は能動的で個人的なものであり、教師の決めた何かのために行わなければならないというものではない。個人が読むという行為そのものに意味がある。読むという行為は文章と読み手との個人的な対話であり、読みによって形成された文章に基づく世界は過程においても表象においても個人のものである。

「読む」という行為を、第二言語習得、あるいは教室、教育というものから離れ、個人の行為としての読みに立ち返って考えるとき、読むことは、まず、何を読むかという読むものの選択から始まる。「読む」という行為は、常に状況モデル²⁾を更新し続けなければならない極めて能動的な行為である（卯城 2009）。そのため、読み手の積極的な関わりとモチベーションの高さを必要とする。書かれているものを読みたい、あるいは、読まなければならないという、読むものの選択に対する読み手の積極的な関わりと強い要求によって、「読む」行為は読み手にとって重要性を帯び、行為の意味づけが行われ、読み手のモチベーションが上昇する。

しかしながら、一般的な教室活動においては、「読むもの」の選択というのは、個々の読み手にほとんど与えられていない。一般的な教室活動においては、「教える者」「教えられる者」「教えられる内容」という三要素が自明のものとされている場合が多い。よって、この教室活動における三

要素の存在を前提にすれば読むものの選択が個々の読み手に譲与されないことは当然である。なぜなら、「読むもの」の選択を個人個人に委ねたとき、「教えられる内容」は個々別々となり、クラス活動を支えている三要素のバランスが崩壊してしまうからである。

本クラス活動は、読む行為が個人のものであるがゆえに、「一斉に同じこと・同じものを」教室活動で極力行わず、個々の参加者が自らの力で読みの世界を形成していくことを目的としている。そして、読む行為を個人のものとするために、授業の中から、「一斉」という要素をできるだけ取り除き、「教える者」「教えられる者」「教えられる内容」という教室活動における三要素をできるだけなくす授業を試みるものである。以下、本授業の名称を「好きなスタイルで・自分のペースで本を読む」³⁾とし、このような形態の授業の総称を「自由読書」とする⁴⁾。

3 対象者、及び、分析データの概要

本稿では、「好きなスタイルで・自分のペースで 本を読む」のクラス参加者へのアンケート及びフォローアップインタビューの結果を中心として論を進める。当該クラスでは、学期の開始時と中盤以降に参加者にアンケートを取り、その後、アンケートの答えに関するフォローアップインタビューを行っている。

本クラスに参加した参加者のうち、アンケートの対象となったのは、本大学の日本語センターにおいて、初級後半から初中級レベルと判定された者のうち、学期開始時と学期中盤のアンケートに回答した48名である。国籍は、アメリカ・イギリス・イタリア・インド・ウズベキスタン・エストニア・韓国・シンガポール・ドイツ・スウェーデン・台湾・中国・デンマーク・ニュージーランド・ノルウェー・フランス・フィリピン・メキシコと多岐にわたっている。このうち、非漢字圏の参加者は34名、漢字圏の参加者は14名である。所属は別科・学部・大学院（科目等履修生を含む）等様々で専門も異なっている。「自由読書」を行ったのは、授業期間全15週のうち、オリエンテーションと学期末を除いた11週間である。

以下、アンケート・及びフォローアップインタビュー（以下インタビューと略す）の結果は、内容をまとめるため、必要に応じて筆者が表現を簡略化し、意味的に同じだと思われるものは一つとした。

なお、クラスには漢字圏非漢字圏の参加者が混在しているが、本稿では、非漢字圏参加者の意識の変遷に焦点をあてていることから、非漢字圏参加者のコメントを中心に採り上げている。

4 「好きなスタイルで・自分のペースで 本を読む」学期開始時における本クラス選択理由、及び読みに対する参加者意識

4-1-1 アンケート結果1「本クラスを選択した理由」（自由記述及びインタビュー）

（＊ ○は回答の番号を、（ ）は回答数を示す）

回答のうち、有効なものを以下に示す。

〔非漢字圏参加者〕

①「日本語を読むことが苦手だったので、もう少し上手になりたかった」(5) ②「日本語で読むのが上手ではないから、練習をしたかった (10)」 ③「読むレベルを上げたい/自分の文章を読む

力を伸ばしたい」(5) ④「日本語を読みたかったが、全然読めなかった」(2) ⑤「自分で上手に読むことは本当に難しい。他の授業中、言葉とかとてもストレスがあった」(5) ⑥「読むことは難しい。(欧米人にとって) 漢字は難しい」(3) ⑦「自分のレベルを読みたい。他のクラスの本は私のレベルじゃないと感じる」(3) ⑧「他に読む機会がない」(3) ⑫「失読症だ」(1)

〔漢字圏参加者〕

⑦「自分のレベルを読みたい」(4) ⑨「好きな本が読める」(4) ⑩「読むことが好き」(3) ⑧「他に読む機会がない」(2) ⑪「フリーの感じがある」(1)

以上のコメントのうち①～⑥、即ち、「日本語を読むことが苦手だから、上手になりたい」といったコメントは、全て非漢字圏の参加者のものである。本クラスを選択した非漢字圏の参加者の87%の回答が①～⑥に分類されるが、これらの参加者は「④自分は読めない」「②自分は日本語で読むのは上手ではない」と感じ、「⑤他の読解授業においてストレスを感じている」ことに言及している。そして、「①読むことに対して苦手意識」を持ち、そのうえで、「②読む力を伸ばすためには、自分の力で読むことが必要だ」と感じている。また、「⑦自分のレベルを読みたい」と答えた参加者は、その後のフォローアップインタビューで、他の読解授業で読む教材が自分には難しすぎると述べている。

一方、「⑨好きな本が読める」「⑩読むことが好き」「⑪フリーの感じがある」の3項目は、漢字圏の参加者によるものである。

4-1-2 アンケート結果2「当該クラス活動参加前の自分の読み」⁵⁾ (自由記述及びインタビュー)

〔非漢字圏の参加者〕

①「漢字が解らなかった」(12) ②「助詞ごとに文を区切り、ひとつずつ助詞の意味を気にしながら読んだ」(6) ③「私の国の言葉や英語と日本語は全然違う。英語だったら単語で分かれている。日本語は繋がっている。どこでわかれるのかわからなかった」(4) ④「縦書きを読むことが全然できなかった」(6)

上記の結果から、自国の文章との違いに対するとまどいを感じ、苦手意識や不安感を抱えたまま、クラスで与えられた文章を読まざるを得ない状況にある非漢字圏参加者が多いことがわかる。

〔漢字圏の参加者〕

⑤読むのが今より遅かった。(6) ⑥文章全体の理解が今より低かった。(2)

漢字圏の参加者は、もともと読むことにそれほど困難を抱えていなかったため、「わからなかった」「できなかった」というコメントはなく、中盤期と比べると相対的に、読むスピードや理解力が低かったと述べるに留まっている。

4-1-3 アンケート結果3「母語で本を読むのが好きか」(選択式)

全体…… 89% 非漢字圏参加者…… 100% 漢字圏参加者…… 57%

4-1-4 アンケート結果 4「母語でどれぐらい本を読んでいるか」（選択式）

	非漢字圏参加者	漢字圏参加者	全体
一ヶ月に3冊以上	50%	43%	48%
一ヶ月に1冊以上	34%	43%	35%
3ヶ月に一冊以上	9%	12%	10%
6ヶ月に一冊以上	9%	0%	6%

母語で本を読んでいる頻度は、全体に高めである。83%程度の参加者が月に一冊以上読んでいる。特に非漢字圏参加者では、50%以上が一ヶ月に3冊以上読んでいる。つまり、母語においては十分に文章に触れ、読解ストラテジーも身につけているはずの読み手達であることがわかる。Block (1986)によると、第一言語で身につけたストラテジーはどの言語にも転移して利用することが可能である。しかし、結果 1.2 と併せて考えると、非漢字圏参加者は自分の持てる力を十分に発揮することができていないと推察される。

4-2 考察

このアンケートにおける前2項と後2項の回答差をもたらしたものについて考察を行う。母語においては、「読むことが好き」（4-1-3）で、読みの頻度も高く（4-1-4）、読解ストラテジーも身につけているはずの参加者が、日本語で書かれている文章に向き合うときには、なぜこのようにストレスを感じ、自分の読みが上手ではないと思ってしまうのかという点について考えてみる。

読むことにおいて、苦手意識を感じている参加者は、本アンケートの結果（4-1-1）に関する限り、全員が非漢字圏であり、一方、漢字圏の参加者には、このような回答をした者はいなかった。ここから母語における漢字との親密性の差違が、読みに対する苦手意識の形成に関係が深いことが推察される。

しかし、本アンケートに基づいたフォローアップインタビューでは、読むことに苦手意識を持っている参加者のうち、母国で日本語学習をしていた際にも読むことを苦手だと感じていた参加者の割合は12%であり、88%の参加者は、母語を共通とする参加者との読解のクラス活動においては、読むことに対し苦手意識を感じてはいなかった。

つまり、非漢字圏の参加者は、漢字圏の参加者、即ち、読むことが上手な他者と同空間において、同時に同じものを読むことによって、苦手意識を感じ、日本語の文章を読むことが難しいと感じるようになると推察される。

5 「読み」を個人のものとするためには

上記のアンケート結果から推察されることは、読みにおいて、「読みたい」「読むことが好きだ」と考えている読み手に「苦手意識」を与えている大きな要因は、読みの得意な（漢字のよくわかる）参加者達との教室における一斉読解によって起こるものであり、それは他者との比較によって生じている可能性が高いということである。本クラス受講の個々の参加者は個人的には「読むことが好き」であり、日本語においても読むことが上手になれるような読む機会を求めている。

よって、上記のような参加者たちのストレスをなくし、彼等の欲求を満たすためには、まず、彼

等に苦手意識を与えている他者との比較要因をなくし、自信を取り戻す機会を与えることが大切であり、読みの活動を個人的なものにすることが肝要である。そして、読みを個人的なものにするためには、教室活動の三要素を変更することが必要となる。

6 心理学的側面からのアプローチ

6-1 先行研究

上記のアンケートの結果から、非漢字圏の参加者たちのストレスをなくし、彼等の欲求を満たすためには、心理学的側面からのアプローチが必要だと思われる。そこで、心理学の分野からいくつか先行研究を取り上げ、「自由読書」の礎とする。

〔原因帰属論〕Weiner らによると、人は成功や失敗をしたとき、その原因を追求する傾向がある。この時、その原因を何に帰属させるかということは、その後の感情や課題に対する期待値に影響し、課題達成行動に違いを与える。失敗を内的で安定したもの（能力）に帰属させるか、それとも内的で不安定なもの（努力）に帰属させるかでその後の課題への動機づけが異なってくる。（Weiner & Kukla1970）（Weiner1985）

〔達成目標理論〕Diener らによると、子どもを対象とした研究では、失敗をしたとき無力感に襲われやすい子どもは遂行目標（performance goal）という目標を、粘り強さを保てる子どもは学習目標（learning goal）を持っている。遂行目標とは他人に自分の能力を顯示することを目的とした目標である。一方、学習目標とは学習それ自体を目標とし、自分自身の能力を伸ばすことを目的とした目標である。（Diener & Dweck1978）

〔自己決定理論〕Deci & Ryan によると、自己決定理論では、心理的な三つの欲求として、有能さ・関係性・自律性を挙げている。人間は常にこの三つの欲求を満たしたいと思っており、これらの欲求が満たされることで内発的動機づけや心理的な適応が促進される。（Deci & Ryan1985,2000）

6-2 心理学を応用した「読み」のクラス活動

アンケートの結果によると、日本語参加者のうち、読解を苦手とする者は、原因として漢字力のなさを挙げる人が多いが、フォローアップインタビューの結果では、母国では読みを苦手としていなかった参加者が多数を占めていることから、漢字圏の参加者と学習空間を共有することで、非漢字圏の参加者たちは相対的に苦手意識を植えつけられているということがわかる。Weiner らの原因帰属論から考えると、このような参加者の場合、読解ができない理由を漢字圏対非漢字圏という構図を元に、非漢字圏の自分は漢字ができない（能力がない）という内的で安定したものと捉えている可能性が高い。このような考え方を参加者自身が固定化させてしまうと、失敗を「能力」に帰属させることになり、その後の期待を低め、動機づけを低下させてしまう。しかし、失敗を「努力」に帰属させることができれば、課題取り組みへの動機づけが増大する可能性がある。

そこで、本クラスでは、「原因帰属論」を基に、失敗の原因を「努力」に帰属させること、「達成目標理論」を基に、参加者の目標を遂行目標ではなく学習目標とすること、そして、「自己決定理論」を基に、三つの欲求を満たすことを目標に、以下のような方法をとることとした。以下のクラス活動を「自由読書」と呼ぶことにする。

6-3 「自由読書」の方法

参加者は授業時間に、どんな文章をどのように読んでもよい。教師と日本人ボランティア数名⁶⁾は教室に待機し、参加者から質問があればその都度答える。授業開始時に読書シートを配布し、授業時間終了20分前頃から、参加者はその日に読んだ文章について、内容・感想を記入する。辞書で語彙を調べた場合には、読書シートの裏面に記入する。授業終了前5～10分には、毎回数名の参加者がその日に読んだ文章の内容について口頭で紹介する。

読書教材として、参加者は自分の読みたい本を教室に持参する。クラス活動対象レベルが、初級後半～中級前半であるため、自身で準備することには困難が伴うことから多読用教材⁷⁾、小学生新聞⁸⁾などはクラスで用意する。また、参加者が自分で読み物を探せるよう、学校の図書室・図書館、付近の図書館や本屋などを紹介する。

6-4 先行研究と「自由読書」

「自己決定理論」1 有能さ／「原因帰属論」

前項で記したように、特に非漢字圏の参加者の多くは読解に対する苦手意識が強いが、それは、他者との比較によって形成された可能性が高い。そこで、その苦手意識を打ち消すような有能さを感じるためには、自分よりも有能な他者（この場合は、読むことが得意な漢字圏の参加者）との比較要因をクラス活動から排除する必要がある。「自由読書」においては、どんな文章をどのように読んでもよいため、他者との比較要因がほとんど存在しない。

更に「読む」ことの成功体験を作り上げる必要がある。成功体験を得ることは、自らの力だけで読む、普段一斉授業で扱っている文章よりも長い文章や難しい文章を読む、一つのまとまったものを読みきる等によって、可能になると思われる。

「自己決定理論」2 自律性／「達成目標理論」

自律性を保つため、「自由読書」では、参加者自身が読みたいと思うものを自由なスタイルで読む。これにより、参加者は自らの意思で読むもの、読み方に関する全ての決定権を有することとなる。「達成目標理論」の観点からは、「遂行目標」が存在せず、「学習目標」のみとなることを意味している。

「自己決定理論」3 関係性

本クラスでは、「読書シート」並びに「授業終了時の発表」によって、教師、他の参加者との二方向の関係性が形成されている。教師との関係性を保つものとしては、「読書シート」が媒介物となる。参加者は毎授業終了時に内容、感想を書いた読書シートを提出するが、教師はそのシートの日本語を修正したうえで、参加者の感想にコメントを書き翌週返却する。

他の参加者との関係性を保つものとしては、「授業終了時の発表」を行う。授業ごとに、数名の参加者が当日読んだ本を紹介する。この発表を聞いて、次に読む本の候補とする参加者も多く、期ごとにクラスに流行が生まれる。

じている⁹⁾。

7-1-5 アンケート8「一人で本を読む（「自由読書」）のと、みんなで読む（「一般に行われて る読解クラス活動」）のと、それぞれ良い点は何か」（自由記述及びインタビュー）

〔「自由読書」の良い点〕

〔非漢字圏参加者〕①たくさん色々な本がある（2）②好きな本が読める（5）③自由に自分のスピードで読める（5）④自由に何でも本をゆっくり読む方がいい（2）⑤リラックスして読める（3）⑥私のレベルが読める（4）⑦自分で読み方を選べる（3）⑧自分の自由な時間がある（3）⑨読むことに集中できる（3）⑩自分で学べる・自分だけで考える・他の人に邪魔されない（8）⑪力がつく（2）⑫必要なとき手伝ってもらえる（質問が聞ける。教えてもらえる）

〔漢字圏参加者〕①たくさん色々な本がある（2）②好きな本が読める（2）③自由に自分のスピードで読める（4）⑥私のレベルが読める（2）⑧自分の自由な時間がある（2）⑩自分で学べる・自分だけで考える・他の人に邪魔されない（2）⑬みんなが違う本を読んで内容を紹介すれば、次のクラスで本が選びやすい（2）

〔「一般に行われている読解クラス活動」の良い点〕

〔非漢字圏参加者〕①わからないとき、みんなが質問するので、わかる（3）②先生から知識を教えてもらい、それと自分の考えが一緒になる。（2）

〔漢字圏参加者〕②先生から知識を教えてもらい、それと自分の考えが一緒になる。（5）

「自由読書」の良い点として多く挙げられたのは、「読むもの（内容・レベル）、読み方、読むスピードなどが自由である」「必要なとき、手伝ってもらえる」「自分だけで文章と向き合い、時間や他の人（他の人とは、他の参加者、教師を指す）に煩わされることなく、内容、構造、語彙、文法などを深く読み込んでいける」という点であった。

7-2 アンケート5-8 及びフォローアップインタビューのまとめ

多くの参加者が、学期始めと比べ、読みが好きになると同時に、読みの能力が向上したと感じている。特に、非漢字圏の参加者は読みへの不安が軽減されたことを述べた。また、個人ではなく、クラス活動の中で読むことで、わからないところは教師や周囲に聞けるという安心感があったということも挙げられていた。この結果から、自らが好きな文章を対象として、自分なりの読みの方法を試行錯誤しながら身につけるうちに、読みの楽しさ、読むことへの自信を知ると同時に、経験を積むことで読解力も向上したと思われる。

8 参加者が他者に問いかけない理由

本クラスでは、自分のレベルよりも高いものを読んでいる参加者が多く、また「自由読書」の良い点として、「必要なとき、手伝ってもらえる」点を挙げている参加者が多かった。それにもかかわらず、参加者達からの質問は比較的少なかった。90分の間、一度も質問をすることなく終える参加者も少なくなかった。その理由についての、アンケート及びインタビューの結果は、以下のとおりである。

8-1 アンケート9「授業中にあまり質問をしない理由は何か」(自由記述及びインタビュー)

①単語を辞書で調べるから大丈夫(12) ②自分で言葉を探した方が、人に聞くよりもっと覚えることができる(2) ③一人でゆっくり読みたい(4) ④自分で(いろいろ深く)考える(10) ⑤自分で答えを探したい。自分の力で読む習慣をつけたい(6) ⑥今はレベルが下の本を読んでいるから大丈夫(2) ⑦レベルがあっているから大丈夫(2) ⑧静かだから質問しにくい(2)

8-2 考察

上記の回答から推察されることを何点か挙げる。まず、参加者が読みにおいてわからないと感じるものは、単語レベルが多い(①②)。電子辞書等の普及により、単語を調べることはそれほど困難な作業ではなくなりつつある。そのため、語彙に関して質問する必要性が減っている。

生教材では、未学習の文法がでてきているはずだが、その点については参加者はそれほど困難を感じていない、あるいは、多少わからなくても、文意(単文～複数段落を含む周辺箇所)を取るうえでそれほど大きな問題としていない。

次に、わからないところがあった場合、自分の有する知識を総動員して、自らの力で文章世界を作り上げていきたいという意思が参加者にはあるということがわかる。(②④)単語レベル、またそれ以外のことであっても、自らの力で考え、自分自身で答えを探す重要性を参加者は感じている。つまり、読むという行為は能動的に行うべきであり、文章と自らが一対一で真剣に対峙しなければ、文章を自らのものとすることができないということを参加者自身は認識している。

③「一人でゆっくり読みたい」という回答からは、時間や質問に追われるような読みではない読みを参加者が求めていることがわかる。④「自分で考える」というのも、同様であろう。

⑤「自分で読む習慣をつけたい」という回答からは、参加者が、自立的な読み手になる必要性を感じていることがわかる。教室の外、つまり三要素が存立していないところでも、参加者は自らが読まなければならないことを自覚している。それは、学校で定められた枠組みから外れたものであっても、教室の外の世界では果敢にチャレンジすることが求められている現状を参加者自身の方が理解していると言ってもよい。教室活動においては、クラスレベルを基準にできないことのボーダーを引いてしまいがちであるが、個々の参加者が教室の外で何をしなければならないかということを考慮していくことも、ひとつの指針として必要なことであろう。

9 教師の役割の転換

このようなクラス活動にあたっては、教師も自らの役割が変わることを自覚しなければならない。即ち、参加者に「教えられる者」であることを強要しないように振る舞うよう、自らを律することが必要になってくる。本クラス活動においては、教師は教室に存在してはいるが、それは常に「教える者」としてあるわけではない。参加者が読みものの世界に没頭し、読みものと1対1の対話を行いつつ、自らの力で作品世界を構築しているときには、「教える者」としての教師の存在は不要である。参加者が作品との対話に躓き、作品世界の構築に行き詰まったときにのみ、参加者の世界に現れればよい。参加者が「教えられる者」ではなく、自立した読み手であろうとしているときに、教師が自らの「教える者」という役割から離れることができれば、参加者を「教えられる者」という役割から自由にすることはできない。

10 「教室」の役割

ここで「教室」について考えてみたい。「教える者」と「教えられる者」がおり「教えられる内容」があるといった、従来の三要素を前提としたものとは異なる形態へと授業が変容を遂げても、教室という「場」そのものはなくなるわけではない。そこで、次に「自由読書」を「教室で」行うことの意義を考えてみたい。

10-1 アンケート 10「教室で読むことと他の場所で読むことは違いますか」（自由記述及びインタビュー）

①「教室には先生やボランティアがいるので、困ったときには手伝ってもらえる（わからないときには聞ける）」(16) ②「教室には友だちがいる」(2) ③「一人は淋しい」(1) ④「読める本がある」(5) ⑤「読むことに集中できる」(6) ⑥「他のことができないから気が散らない」(2) ⑦「教室以外では日本語で読んでいない。（インターネットで日本語を読むことがありますけど、インターネットでは翻訳ができるから。／クラスでは、本と自分だけだからよく読めます。）」(2)

10-2 考察

これらの意見は三つに大別できる。一つめは他者の存在による安心感である。①では日本語をよく知っていて、困ったときに助けてもらえる人がいることを挙げている。アンケート 9 では、参加者はあまり質問しない理由として、「自分で考える」「自分で答えを見つけたい」といった回答が主であったことから考えると、できる限り自分一人の力で問題を乗り越えようとしているが、自分で努力しても自力では乗り越えられない問題が生じたときに、サポートを受けられる態勢の中で読むことに安心感を感じ、積極的に読みにかかわれるのではないと思われる。②③は、助けてくれる相手であると同時に、空間を共有している他者の存在の与える安心感である。

二つめは④読める本の存在である。当該クラスは初級から初中級の参加者を対象としているため、参加者自身が自分の力で読めるものを探すことは困難を伴う。そのため、環境として、読みたいものが常時手に取れることは、教室活動の重要な要素である。

三つめは強制力である。⑤⑥⑦から考えられることは、無数の可能性がある時間の使い方の中で、「日本語を読む」という行為を選択することは、参加者にとって難しいということである。特に参加者自身が読みに対する苦手意識を持っている場合、「日本語を読まなければならない」というある程度強制力のある時空間の必要性を参加者は求めている。つまり、この授業の時間は、読むためだけの時間・空間であることが、参加者にとって意味を持っている。

「自由読書」においては、「読解クラス活動の三要素」のうち「教える者」「教えられる者」は「共にいる他者（日本語をよく知っているサポーター・仲間）」へと、「教えられる内容」は「選ぶ内容」へと変容する。しかし教室は、本来有している「読みを保障する場」としての存在意義を保ち続けるのである。

11 まとめ

以上、「読む行為は個人のものである」という読解授業観に基づく「自由読書」の活動によって、

参加者意識にどのような変化が生じたかを、非漢字圏の参加者を中心に見てきた。

アンケートとそれに基づくフォローアップインタビューの結果から、参加者達は読みに対するストレスの軽減と能力の向上を感じていることがわかった。

クラスという場で、教師や他の参加者と時空間を共有して読むことは、参加者に安心感を与え、能動的に文章と対峙することを可能にしていると言えるのではないだろうか。

注

- 1) 目黒真実 (2009) 『中上級参加者のための日本語読解ワークブック』(アルク) / 三浦昭・岡まゆみ (1998) 『中・上級者のための速読の日本語』(The Japan Times) / 産能短期大学日本語教育研究室 (1991) 『日本語を楽しく読む本・中級』産能短期大学国際交流センター 等
- 2) 「状況モデル」とは、文章からの情報と読み手がそれ以前に持っていた背景知識が統合されたテキストによって記述される状況全体の理解のこと(卯城 2009)を指す。読み手が文章を読み進め、情報を得るたびに、状況モデルは刻々と変化し続けている。
- 3) 早稲田大学日本語教育研究センターテーマ科目 (2010 年 4 月より)
- 4) 筆者は当該の授業観を提案するが、それによって、他の授業観、及び、授業形態を否定する立場ではないことを予め申し上げておきたい。むしろ、それぞれの授業観、また新たな授業観に基づく様々な授業の形態によって、多様な側面から参加者の読みを支える環境を日本語教育の現場が提供し続けていけることを望んでいるものである。
- 5) 本項目は当該クラス活動中盤期に行ったものであるが、内容的には参加前の意識についての質問であるので、ここに分類する。
- 6) 期によって参加状況は異なる。
- 7) 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)
- 8) 朝日小学生新聞(朝日新聞社発行)
- 9) 紙幅の関係上、詳細については割愛する。

参考文献

- 卯城佑司 (2009) 『「読めたつもり」の謎を解く』研究社。
- 熊田道子 (2011) 「初級から初中級の学習者における読みの変容」『2011 年度日本語教育学会 春季大会予稿集』。
- 館岡洋子 (2000) 「第二言語の読解における既有知識の働きと変容—創造的読み手の育成へ—」(博士学位請求論文)。
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習—』東海大学出版会。
- Anderson, N. J (1991): Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal* 75.
- Block, E (1986): The comparison strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*. Vol. 20. No3.
- Davies, F. (1995) *Introducing reading*. London: Penguin Books.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000): The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-deter-

- mination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11.
- Dinener, C. L. & Dweck, C. S. (1978): An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36.
- Gough, P. B. (1972): *One second of reading. Language by ear and by eye*. Cambridge: MIT Press.
- Just, M. A., and P. A. Carpenter (1980): A theory of reading: From eye fixation to comprehension. *Psychological Review* 87.
- Pearson, P. D., et al. (1992): Developing expertise in reading comprehension, What Research has to say about Reading Instruction.
- Weiner B & Kukla A. (1970): An attributional analysis of achievement motivation. *J. Personal. Soc. Psychol.* 15:1-20, University of California, Los Angeles, CA.
- Weiner, B (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, Vol 92 (4), Oct 1985.