

多読の活動をワークショップとして捉える試案

An Attempt to Describe TADOKU Activities as Workshops

作 田 奈 苗

〈論文要旨〉

多読とは、大量の読書や動画などの視聴によって学習目標言語のインプットを増やし、第二言語習得を目指すという言語の学習方法である。多読は学習者がそれぞれ自由に好きなものを読み、視聴するものだが、その活動はグループで行われることが多く、多読環境を整えたりして手助けをする支援者を必要とする。授業で多読が行われる場合は、教師が支援者となるが、その役割は教えることではなく、学習者が多読をしやすいように支援することであり、学習者はその支援のもと、楽しみながら自律的に学んでいく。このような、学習者中心の多読の活動のあり方は、知識の伝達を受けるのではなく学習者が経験の中から自ら学んでいくというワークショップに似ている点が多い。もし、共通点が多いならば、多読の活動を一種のワークショップとして捉えることが可能ではないだろうか。ワークショップの豊富な知見を援用すれば、多読の活動や支援を考えるときに非常に有用である。そこで、本論では、授業などでの多読の活動と、ワークショップの特徴をまとめ、その上で両者を比較して、その共通点を指摘する。そして、ワークショップの知見を多読に援用するメリットについて論じる。

〈Abstract〉

TADOKU (extensive reading) is a language learning method that aims at acquiring a second language by increasing the input of the target language by reading a large amount of books and watching videos. Although each learner is free to read and watch whatever he or she likes, the activity is often carried out in groups and requires a support person to help by setting up the reading environment. When TADOKU takes place in the classroom, the teacher is the support person. However, the teacher's role is not to teach but to help learners to read more, to support learners to enjoy and learn autonomously. This learner-centered approach to TADOKU activities resembles in many ways workshops where learners learn from their own experiences rather than receiving knowledge transfer. It is possible to regard the activities of TADOKU as a kind of workshop. Applying the wealth of knowledge gained from research on workshops is extremely useful when considering TADOKU activities and support.

This paper summarizes the characteristics of workshops and the activities of TADOKU in

classes and other settings, and then compares the two, pointing out their similarities. The merits of using the findings on workshops to support TADOKU are then discussed.

〈キーワード〉

日本語教育、多読、ワークショップ、ファシリテーター、学習者中心

1.はじめに

多読とは、大量の読書、または、動画などの視聴によって学習目標言語のインプットを増やし、第二言語習得を目指すという、言語の学習方法である。たくさんインプットすればよいということであるから、基本的には多読に個人で取り組むことはできる。しかし、実際には、多読は授業などの中で集団で行われることも多く、読みものなどの素材を用意してインプットの環境を整え、多読の活動を支援する者も必要とする。したがって、授業で多読が行われる場合は教師がその支援をすることになる。

多読の授業は、教師が前に立って何かを教えるような一般的な語学の授業とかなり違う。教師は学習者の隣で、多読をしやすいように支援するのが役割である。また、学習者は与えられた一つの同じ教材に一齐に取り組むわけではなく、素材はそれぞれ自分で自由に選ぶ。同じ教材を用いて知識を詰め込むわけではないので、原則的には多読にテストはない。多読の活動を通して、学習者は楽しみながら自律的に学んでいくのである。

筆者は、このような多読の授業のあり方は、知識を伝授するのではなく学習者が自らの体験から学んでいくワークショップに似ている点が多いように理解している。そして、多読の活動とワークショップに共通点が多いならば、多読の活動をワークショップとして捉えることが可能なのではないかと考えた。そうであれば、ワークショップの豊富な知見を多読の活動に援用することができ、多読の活動や支援を考えるときに非常に有用であろうと考えられる。また、現状、多読の活動の様子を記述し、分析する方法がないが、ワークショップの一種として見るならば、その記録や分析の手法を多読の活動に援用することができるだろう。

そこで、本論では、まず、授業などでの多読の活動と、ワークショップの特徴をまとめ、その上で、両者を比較して、その共通点を指摘したい。次に、ワークショップの知見を多読に援用するメリットについて論じる。知見を援用する例としては、ワークショップのF2LOモデルをとりあげ、多読の活動に当てはめて考えてみたい。

2. 多読とは

2.1 本論で検討する日本語多読のタイプと形態

日本国内で多読を提唱したのは英語教育における酒井(2002)であるが、その影響のもとに日本語教育の分野で多読に取り組んだのが、栗野・川本・松田(2012)である。日本語多読は研究者や教師によっていくつかのタイプがあるが、高橋(2016)、および、高橋・瀬戸(2022)の分類では、この栗野らの日本語多読は「NPO型」と呼ばれている。NPO型の多読は、「読みたいたいものを楽しみながらどんどん読むこと(栗野2022a,4)」とされ、「やさしいレベルから読む」「辞書をひかないで読む」「わからないところは飛ばして読む」「進まなくなったら、他の本を読む」という4つのルールのもと、学習者がそれぞれ自由に読みものを選び、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。本論では、このNPO型の考え方や方法で実践する日本語多読について論考を進めるものとする。

なお、NPO型では、多読の一つの形態として「動画をたくさん観る『多聴多観』(栗野2022a,11)」も推奨しているが、本論でも多聴多観を多読の活動の中に含めるものとする。また、NPO型では、多読による学習を指導する教師を「支援者」と呼ぶ。これは、「多読授業の教室では、教える側の教師と教えられる側の学習者という関係がないことが望まし(栗野2022a,15)」く、「教師は、一人一人が読書を楽しめるようになるお手伝いをする支援者役に徹(栗野2022a,15)」するという考えからである。したがって、本論でも、組織内の身分や立場を表す目的がある時でなければ、多読の授業での教師を支援者と呼ぶ。

一方で、NPO型では、多読によって学習する学習者を「実践者」と呼ぶことがあるが、本論では、「学習者」としておく。「授業実践」などと言うときの「実践」は教師の実践を指すのが一般的なため、混乱を避けるためである。

また、高橋ら(2022)は、日本語多読の活動の形態を「授業内多読活動」「授業外多読活動」「自律的教室外多読」に分類しているが、本論は、多読の活動とワークショップの関連性を論じるものであることから、複数の学習者が時間や空間を共有しながら多読を行う活動、すなわち、「授業内多読活動」「授業外多読活動」を検討の対象とする。

2.2 NPO型の多読の活動の手順

本論の目的の一つは、多読の活動がワークショップに近いものであることを指摘することである。したがって、ここでまず、NPO型の多読の活動がどのように行われているか、まとめておきたい。

多読の実際の進め方については、栗野ら(2012)、栗野(2022b)に詳しく手順が示されている。ここでは、栗野(2022b)の「多読授業の実際(栗野2022b, 38-43)」の項から、引用を交えつつ手順を要約する。なお、同書では多読の活動を「多読授業の実際」として述べているが、いわゆる「授業外多読活動」の場合も、手順はおおむね同じである。

1) 本を並べる

教室などの多読活動を行う会場に、学習者が選んで読むための読みものを並べる。学習者が読みたいものを選びやすいように、表紙が見えるような置き方をする。

2) 多読の説明

支援者が学習者に多読の意義と4つのルールを伝える。多読は「勉強」ではなく、テストもないことや、一人一人が読みたい本を読むこと、たくさん読むことで日本語の力がついていくことなどを説明する。また、ここで、支援者が強調すべきことは楽しく読むことである。

3) 声かけ

読書の時間のはじめに、スクリーンにオンラインの読みもの¹を投影して支援者が読み聞かせをしたりして、多読の読み方を学習者に体験させる。

その後、一人一人が自由に読み始めるが、この時間、支援者は学習者をよく観察し、多読がうまく行くよう、状況に合わせて適切な声かけをする。そして、支援者が学習者と本について話すときは、「学習者の感想にはじっくり耳を傾けて、理解が間違っているとしても否定せず、一緒に面白が(栗野2022b,41)」る。

なお、支援者は学習者について観察したこと、学習者と話したことなどを支援者用観察ノートに書いておくとよい。支援者の好みを把握し、支援に生かすためである。

4) 読書記録

学習者が読んだものを記録に書き込む。記録は学習者の把握のためのものであり、感想などを書かせるものではない。

5) ブックトーク

多読の活動の最後に学習者同士でその日に読んだものについてシェアをする。必ずしも日本語で話す必要はなく、話すことを強制もしない。自然に読むことが話すことにつながるようにする。

以上のような手順で、一回の多読の活動²は行われる。

2.3 多読の活動における支援者の役割

次に、多読の活動の場を設定し、運営する支援者の役割をまとめる。2.1で述べたように、多読の活動では、教師は支援者と呼ばれ、「教える側の教師と教えられる側の学習者という関係がない(栗野2022a,15)」。支援者の役割は、教えることではなく、上記の通り、本を用意すること、並べることなどの学習の環境を整えることや、学習者を観察して声かけをしたりしてより

¹ NPO多言語多読などがオンラインで無料公開している多読用読みものこと。

² 読書記録やブックトークについては支援者や活動の状況によっては実施されないこともある。

よく多読が進められるよう支援することである。支援者のあり方については、やはり栗野(2022a)の「支援者の役割(栗野2022a,15-18)」の項から、引用を交えつつ要約する。

1) 教えない

多読は一般的な語学の授業のように語彙や文法を教えるものではない。多読では「学習者が、自分で実際に本とコミュニケーションをとり、あらゆる経験とも結びつけて、だんだん自分の中に言葉を形作っていくことを目指す(栗野2022a,15)」す。したがって、「支援者は、上から知識を与えて『教えて』しまうのではなく、学習者が自力で本の世界をつかみ取ることをひたすら応援する(栗野2022a,15)」ものである。そして、支援者の「基本的態度は、学習者の読みを長い目で見守り、教えるのではなく一緒に考え、あくまでも学習者を中心に(栗野2022a,16)」する。

2) 多読環境を整える

多読のための読みものを準備することや、並べること、また、学習者が読む時間や場所などの環境を整えることも、支援者の役割である。

3) 一人一人と向き合う

支援者は「読んでいる学習者を放置していればそれでいいかというそうでは(栗野2022a,16)」ない。一人一人をよく観察し、声かけをする。このように「学習者一人一人を認めることが自己肯定感にもつながり、学習者の日本語獲得への動機を高める有効なサポートとなる(栗野2022a,17)」。

4) 多読のルールを守るように導く

多読のルールに沿った読書に導くのは、「勉強」として読むのではなく、「母語の読書のような読み方ができるように(栗野2022a,17)」するためである。

このような支援者の役割のまとめとして、最後に栗野は「教師としてでなく、支援者として学習者を見守って、時にはともに読書を語る仲間として、読みの世界を一緒に楽しめるよう心を砕いていきたいものです。(栗野2022a,18)」と述べる。

ここで述べた支援者の役割には、支援者の行動の指針が示されているだけではない。「教えない」という項目は、多読そのものについての理念も含まれている。また、「多読環境を整える」というような多読活動のデザインに関わる要素も含まれていることを確認しておきたい。

3. ワークショップとは

3.1 ワークショップの定義

日本国内でワークショップの先駆者として知られるのは中野民夫である。中野は2001年の著書で、ワークショップという言葉は広い意味で使われており、また、様々な分野で行われて

いるため、「一つの定義ではカバーできない(中野2001,11)」とする。そして、そのような中、「とりあえず」としながらも、次のように定義している。

とりあえず今は、「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学び合ったり創り出したりする学びと創造のスタイル」を「ワークショップ」と呼んでおきたい。

「参加体験型グループ学習」などと訳されることもある。確かに「参加」「体験」「グループ」という三つがキーワードになる学習法だ。「参加」とは先生や講師の話を一方向的に聞くのではなく、自ら参加して関わっていく主体性、「体験」とはアタマだけでなく身体と心をまるごと総動員して感じていくこと、「グループ」とはお互いの相互作用や多様性の中で分かちあい刺激しあい学んでいく双方向性、などを表している。(中野2001,11)

この中野の定義を取り入れ、その定義を「方法の定義」であるとし、自らは別に「目的の定義(2012a,98)」として「コミュニティ形成(仲間づくり)のための他者理解と合意形成のエクササイズ(2012b,18)」という定義を立てたのが、荻宿俊文である。協働的な学びとしてのワークショップの研究に取り組み、ワークショップデザイナーの養成でも著名な荻宿は、荻宿(2012b)において「ワークショップは、共同体で生きていく上で不可欠な他者を理解したり、他者と合意を形成したりという、他者とのかわりを協働的な場面を通して、体験し直す場である(荻宿2012b,19)」とする。

学習環境デザイン論の立場からワークショップデザイン研究の蓄積を公開した山内・森・安斎(2013)では、ワークショップは「創ることで学ぶ活動(山内ら2013,5)」と位置付けられている。山内ら(2013)は、ワークショップを「参加者の能動的な経験から学習が生起する(山内ら2013,7)」経験学習であり、OECD(2011)の「ノンフォーマル学習」という用語をあげて、「多くのワークショップはこのカテゴリーに入ると考えられる(山内ら2013,14)」と述べる。ノンフォーマル学習とは、「学習(学習目標、学習時間、もしくは学習支援の観点から)としては明瞭にデザインされていないが、計画された活動に埋め込まれた学習(OECD 2011,42)」というものである。

ワークショップが学校教育などのフォーマルな学習とは違うものであるという指摘は、中原(2021)にもある。中原は、ワークショップを「野生の学び」とし、次のように述べている。

公教育は教員免許を持っているプロがやるものじゃないですか。でもワークショップには何の免許も資格もいらない。だから誰が何をやっても自由である反面、輪郭がはっきりせず得体が知れない。正統性も権威もない。正規の教育課程にないオルタナティブなコンテンツを、教師でもないアマチュアが教える。カリキュラムとか時間割とか、そういった制度に縛られないフレキシブルな空間で実践される。ワークショップとは、そういう公教

育の外で行われる「野生の学び」みたいなものだというのが、僕のなかでの位置づけなのです。(中原2021,65)

以上、当該分野で代表的と見られる研究者によるワークショップの定義を紹介した。これらの定義に共通して言えることは、参加者が体験の中から学ぶということだろう。また、全ての定義に述べられてはいないが、従来の授業とは違い、教師がいないこと、グループなどの共同で学ぶことも共通点としてあげられる。

3.2 ワークショップのプログラム

前節の中野(2001)の定義の紹介で述べたように、ワークショップは様々な分野で行われている。中野(2001)はこの多様なワークショップを整理し、アート系、まちづくり系、社会変革系、自然・環境系、教育・学習系、精神世界系などとグループに分け、創造が中心か、または、学ぶことが中心かという軸と、個人の変容をめざすか社会の変容をめざすかの軸の2次元の図の中に、それぞれのワークショップの位置付けを試み、さらに、それぞれの分野でどのようなワークショップが行われているかを紹介している。中野は、同書では、一つの決まった手順のようなものは示してはいないが、その後の著書では「流れのあるプログラム³をデザインするとき、基本の『型』を持っていると考えやす(中野2017,109)」く、「『起承転結』で流れを考えていく(中野2017,110)」ものとしている。この「起承転結」の内容を要約すると、次の通りである。(中野2017,110-112)

起：趣旨説明、オリエンテーション、導入ワークなど

承：ミニ講義などのインプットなど

転：少人数のグループでアウトプットを一緒に作っていく活動など

結：体験的な学びのふりかえり、感想や気づきの分かち合いなど

ワークショップの分類は山内ら(2013)も行っている。ものづくり、アート教育などから、ビジネス研修・企業研修・教員研修、また、環境教育・自然体験・野外活動などと14種類に分類しているが、その上で、「現代においてワークショップはさまざまな形で使われるようになっており、領域によって、時間の設定やファシリテーションなどに違いがある(山内ら2013,5)」としながらも、「実践においては導入・活動1(知る活動)・活動2(創る活動)・まとめの4ユニットで考えるほうが現実的である。(山内ら2013,12)」とする。それぞれのユニットを要約すると、次の通りである。(山内ら2013,57-59)

導入：ワークショップの概要説明、参加者同士の自己紹介など

知る活動：講義や資料による情報の収集

創る活動：集団または個人で新しいものを創り出す

³ (引用者注) プログラムとは、ワークショップの手順のことである。

まとめ： 成果物の発表、共有。振り返り

この4ユニットは、中野の「起承転結」と概ね同じと言えるだろう。

ワークショップのプログラム構成については、企業研修などでのワークショップを想定してまとめられた堀・加藤(2008)からも参照しておく。堀らは、ワークショップのプログラムを大きく非構成的ワークショップと構成的ワークショップに分け、そのうちの構成的ワークショップは、オープニング→本体(セッション1、セッション2、セッションN)→クロージングと構成されることを図に示している(堀ら2008,43)。中野、山内らはワークショップの流れを大きく4つに分けているが、堀らは中の2つ部分を「本体」として、まとめているわけである。

筆者の参加経験、実践経験からも、ワークショップでは一般的に、はじめに趣旨説明や自己紹介などの導入部分があり、アイスブレイクなどの軽い活動から中心的な活動へといくつかの活動が続き、最後にまとめとしてふりかえりが行われる。ワークショップは多様な目的で多様な現場で実践され、したがって、プログラムも多様ではあり、パターン化には無理があるかもしれないが、多くの場合は、上記の通り「導入→インプット→アウトプット→まとめ」と進行するものであると言えるだろう。

3.3ワークショップにおけるファシリテーターの役割

ワークショップに教師はいないが、ワークショップのプログラムを進行する存在はいる。これをファシリテーターと呼ぶ。

中野(2001)によると、ファシリテーターは「単なる司会というよりも『進行促進役』『引き出し役』『そそのかし役』(中野2001,146-147)」であり、「人と人が集う場で、お互いのコミュニケーションを円滑に促進し、それぞれの経験や知恵や意欲を上手に引き出しながら、学びや創造活動、時には紛争解決を容易にしていく役割(中野2001,146)」であると述べる。また、『『先生』とは違って参加者と同じレベルの水平な存在で、しかもちょっと全体をよく見て場のエネルギーをうまく活性化させる(中野2001,148)」とも述べる。

ほかに、井上(2021)は、ファシリテーションについて論じる論考で、ファシリテーターが担うファシリテーションを「人びとが集まって、やり取りをしながら共同で何かを行うときに、コミュニケーションの場を保持し、そのプロセスに働きかけること(井上2021, v)」とする。

では、この「プロセスに働きかけること」とは実際にどのようなことを行うのだろうか。この点は森(2009)が詳しい。森は「ファシリテーターがプロセスを提案し、コンテンツをメンバー⁴が作っていくのが基本的なファシリテーターとメンバーの役割分担(森2009,148)」であり、「ファシリテーターはプロセス(すすめ方)に責任をもつ義務がある。(森2009,148)」とする。そして、ファシリテーターがプロセスに関わるスキルとして、活動の物理的な場所である空間のデザインや、ワークショップ参加者が活動するグループのサイズなど、具体的に考慮すべき

⁴ (引用者注) ここで言うメンバーとはワークショップ参加者のことである。

ことや注意点を列挙し、このようなスキルによってファシリテーターは「話の中身（コンテンツ）には直接触れることなく、プロセスを変化させることで、話やすさを生み出し、コンテンツに影響を与える（森2009,142）」のだという。

しかし、ファシリテーターは、ワークショップ参加者の話し合いなどの中身、つまり、コンテンツに無関心でいていいかといえば、そうではない。森は「適切な対応をするためにその場で起こっていることをしっかりと把握しておく必要がある（森2009,142）」り、「その場で起こっていることを、しっかりと把握することを『場を読む』という。場を読むためには、やはりコンテンツとプロセスを同時に捉える必要がある（森2009,143）」とする。

また、コンテンツを捉えるには「発言内容をよく聴くことが一番だ。（森2009,143）」とし、「一人ひとりのあるがままを、そのまま受け止めるという姿勢を持つことが重要（森2009,143）」であり、プロセスを捉えるには「一人ひとりの表情やしぐさ、動き、熱気、エネルギーといったもの（森2009,143）」を「観ると同時に全身で感じ取る（森2009,143）」ような全体の観察が必要だとする。

ここまでをまとめると、次のようになる。

ファシリテーターは、教師のように参加者に知識を与えたり指示をしたりして学習のコンテンツを左右するのではなく、ワークショップで起こっていることをよく観察して、場のエネルギーを活性化させ、場を保持するために、ワークショップのプロセスに働きかけることが役割である。なお、ファシリテーターは、コンテンツそのものは参加者に委ねるものであるが、だからといって、コンテンツを無視するのではない。場を保持するためには、参加者の発言に集中して、参加者を受け止めながら、コンテンツを捉えておく必要もある。

4. 多読の活動とワークショップを比較する

ここまで、多読の活動とワークショップについて、定義、活動の手順、支援者またはファシリテーターの役割と、先行研究を引用しつつまとめてきた。この章では、これらを参照しながら、多読の活動とワークショップの共通点や相違点を指摘していきたい。

4.1 多読の活動とワークショップの共通点

4.1.1 楽しさの追求

2.1で述べたように、NPO型の多読は「読みたいものを楽しみながらどんどん読むこと（栗野2022a,4）」と言われるように、楽しさが重視される。

学習者が楽しいと思う気持ちを内発的動機と捉え、多読が内発的動機を高めることを述べた研究に二宮（2013）がある。二宮は「『楽しい』、『読めている』、『課題を問題なく遂行している』と感じることは、有能感・達成感を強め、内発的動機づけの促進においては有効（二宮

2013,25)」であるという。

NPO多言語多読は、そのサイトのトップにも「やさしいから楽しく読める、楽しいからもっと読む」とキャッチコピーを載せているが、NPO型の多読では、楽しいことが学習の意欲を高め、継続性を維持し、それが語学学習の成功につながると考えているのである。

同じように、ワークショップにおいても楽しさは重要である。例えば、山内ら(2013)では、「ワークショップの活動目標は非日常かつ内発的な楽しさを持っていないといけない(山内ら2013,54)」とする。

また、荻宿(2012a)には、ワークショップを楽しんでいる子どもたちを見ている教師たちが戸惑いを抱くというエピソードが語られている。「その戸惑いとは、『ワークショップは学習なのか?』というものだ。それは、『子どもたちが遊んでいるだけではないのか?』という素朴な感想(荻宿2012a,72)」だという。従来、知識を教えるような教育に慣れた教師の目には、ワークショップの学習が、「学習」には見えないのである。

多読にも同じような反応が見られることがある。多読の活動中、学習者はそれぞれが読書などを楽しんでいるのだが、多読を知らない教師などがそれを見ると、それは学習者が勝手なことをやっているだけで、教師の統率もなく、学習ではないように見えるのである。さらに、NPO型の多読では、学習者に合わせて「日本語字幕つきアニメなどのDVDを見せたり(栗野ら2012,53)」、また、学習者の読みものに「マンガ、アニメブック、ジュニア用図書をくわえて(栗野ら2012,49)」いくなどする。多読の考え方では、学習者が楽しく日本語を読み、聞き続けられるのであれば、素材が何であっても問題はないのだが、これに対して強い抵抗を示す教師もいる。たとえ日本語のインプットであってもマンガやアニメは遊びのためのものであって学習ではないと感じるのであろう。

このように、多読もワークショップも、楽しいという内発的な動機が参加者の学習を推進する重要な役割を持っていることが共通点としてあげられる。また、その楽しさが前面に出ると、旧来の観念に囚われた教師から学習ではないとみなされることがあるところも共通している。

4.1.2 教えない

2.3で述べた多読の支援者の役割の筆頭には、「教えない」が挙げられている。これは、支援者の行動の指針でもあるが、同時に、多読の理念も示している。これも2.3で引用したが、多読では「教える側の教師と教えられる側の学習者という関係がない(栗野2022a,15)」。このことは、多読の活動では、授業であっても、旧来の学習のように教師から学習者へと知識の伝達が行われるわけではないことを意味する。学習者は読書や視聴を通して自ら学んでいくものだからである。支援者としての教師は、その環境を整えるだけである。

「教えない」ことは、ワークショップも同じである。中野(2001)の定義でも「講義など一方的な知識伝達のスタイルではな(中野2001,11)」というように、ワークショップにも一方的な知識伝達はない。参加者は体験から自ら学ぶのである。

4.1.3 評価しない

多読では、教師から学習者への知識伝達がないということは、その知識の量を確認するようなテストも行われないうことである。また、従来の読む授業、つまり、いわゆる読解授業では、学習者の内容理解の程度を評価することもあるが、内容理解を確認することもない。

栗野(2022a)は、評価が楽しさを損なうという観点から、次のように述べる。

「多読授業」では、支援者が学習者を評価しないことが推奨されます。

多読では、自分なりに楽しく読んでいたら、文法的に間違っ了解釈をしているからといって、訂正したり、×をつけたりはしません。楽しく読めたら、次への読書につながるし、どう読むかは本来、読む人の自由だからです。語学的な正しい解釈は後からついてくるものだ大きく構えて、気長に見守ることが求められます。また、そもそも、何が正しい読みか、正しくないかはだれも決められないことも多いのです。(栗野2022a,9)

このように、教師がいない、教えないという多読の活動では、学習者が決められた知識を覚えたかどうかを試すテストは不可能である上、学習を評価することは学習者の楽しさを削ぎ、学習を阻害すると考えている。

ワークショップも同じように、学習者の評価は普通はしない。もともと、ワークショップは社会全体で非常に幅広い場面で行われていて、教育機関での授業のような、評価をしなければならない状況で実施されることを基準にして考えてはいないということもある。

山内ら(2013)は、学校教育との比較で、ノンフォーマル学習という観点から、ワークショップの評価の問題について次のように述べている。

ノンフォーマル学習であるワークショップにはカリキュラムがなく、このような学習者評価を行う必要がない。プログラムを改善するための評価は必要であるが、目的が異なるため、授業の評価とワークショップの評価は異なったものになる。

学習者に対する達成評価は、時に学習者の動機を損なうこともある。学校教育においては、評価の副作用として、学習内容が嫌いになるという課題を抱えることになる。これは、図工・美術・音楽・体育など、ワークショップと親和性が高い教科でも起きる問題であり、逆に言えば、ノンフォーマル学習において達成評価を行わないことは価値があるとも言える。(山内ら2013,18)

ここでもやはり、評価が学習を阻害する作用が指摘されており、評価しないことの重要性がわかる。

このように、多読の活動も、ワークショップも、テストや評価とは無縁な学習の形であるということも共通点の一つである。

4.1.4 経験から学ぶ

多読において、学習者は、たくさんの言葉を読んだり聞いたりして、目標言語に触れる。見たり聞いたりした目標言語を理解し、時には味わったり考え込んだりする。そのことにはある意味、言語を経験することだと言えるのではないだろうか。そうであれば、多読は、読んだり聞いたりする経験から、自然に言語を学習することだと言えるだろう。

また、多読では、読書は活字を追うのではなく、「体験」であると酒井(2012)は次のように述べる。

多読は母語の読書と同じです。本を開くことでその世界に入り、主人公に没入することで物語を自分のこととして経験します。すべての語はその世界を描写するのに絶対必要なところで使われ、すべての文法はその物語を展開させるのに絶対必要なところで使われます。読者である生徒が世界に入り、物語を自分のこととして体験すると、すべての語、すべての文法事項は自分の体験の欠くべからざる要素として、心と頭に刻まれるかのようです。(酒井2012,21)

このように考えると、多読は、目標言語を読んだり聞いたりするインプットそのものが経験であるが、さらに、読んだり聞いたりした内容を体験するものでもある。つまり、多読は、言語そのもの、内容について、二重の意味での経験、または体験から学ぶものだと言える。このことから、多読はある種の経験学習であるとも言えるのではないだろうか。

一方、ワークショップが体験から学ぶ学習であることは、3.1でまとめたように、これ以上説明の必要はないだろう。

4.1.5 支援者・ファシリテーターの役割

多読の支援者の役割は、ワークショップのファシリテーターの役割とほぼ同じであると言ってよい。

まず、2.2に引用したように、多読の活動で、支援者は最初に学習者が多読を行うための読みものを、学習者が選びやすいように配慮して並べる。また、支援者は学習者のための読みものを用意して教室に運ばなければならない。これは、学習の環境を整えるということである。ワークショップでも、森(2009)にあるように、ファシリテーターは学習の環境を物理的に整えることが求められる。

また、多読支援者も、ファシリテーターも、何も教えないということも共通している。両者ともに、知識を教えるのではなく、学習者の学びがよりよく進むように、そのプロセスを支援することに徹する。

さらに、多読支援者は多読の活動中、学習者の多読がうまく進むよう、よく観察することが重要である。ファシリテーターもまた、3.3で引用したように、場を保持するために観察が必要

と、森(2009)は述べている。

学習者、参加者をどう受け止めるかという点でも、多読とワークショップは同じである。栗野(2022b)に「学習者の感想にはじっくり耳を傾けて、理解が間違っているとしても否定せず、一緒に面白がってください。(栗野2022b,41)」とあるように、多読では学習者を否定しないでそのままを受け入れる。ワークショップでも、ファシリテーターは参加者の声を傾聴し、「一人ひとりのあるがままを、そのまま受け止めるという姿勢を持つことが重要だ。(森2009,143)」とされていることは、3.3で述べた。

このように、学習の環境デザイン、場の保持のための努力、学習者・参加者への態度などの点から見て、多読の支援者とワークショップのファシリテーターは非常に似ており、根本的に同じ考え方で実践に向き合っていると言える。

4.2 多読の活動とワークショップの相違点

4.2.1 多読の活動の手順とワークショップ・プログラム

多読の活動とワークショップの様々な要素を比べた場合、まず違うのは活動の手順である。

多読の活動では、本を並べるような環境の設定の後、今後の活動の導入としての多読の説明があり、それとは別に、その回の集まりの導入として読み聞かせ⁵が行われる。この部分は、ワークショップにおける導入と性質が同じである。

しかし、次に続く多読の活動の主要部分は、静かに本を読むことである。ワークショップの場合、主要な部分では、いくつかのユニットが組み合わせられて実施されるものだが、多読では様相が異なる。

ワークショップの主要部分は、研究者によって表現は違うが、先にインプットの活動があって、それに基づいたアウトプットの活動に続くものである。もし、このワークショップの枠組みに、無理に多読の活動を当てはめて考えるとすれば、多読の活動の場合は、読書の時間をインプットの活動とし、その後、他の学習者と読んだ本について語り合うブックトーク⁶の時間をアウトプットと位置付けることができるかもしれない。つまり、ワークショップとして見れば、多読の活動は、インプットの時間が長く、中心的であり、アウトプットの時間が短く、付随的であるという、特異なプログラムを持つということになる。

また、ワークショップでは最後にまとめの時間が持たれるが、多読では、はっきりしたまとめはないことが多い。これもあえて言えば、読書記録を書くことが学習者のふりかえりだと言えなくはないのだが、読書記録は必ずしも活動の最後に書くものではなく、それぞれの学習者が読書の区切りに記入することもある。しかも、強制されるものでもないため、書かないこと

⁵ 2.2では、読み聞かせは「声かけ」の項目に入っている。

⁶ 2.2にも述べたが、ブックトークは支援者や活動の状況によっては実施されないこともある。

も珍しくない。ワークショップでは、まとめの部分でふりかえりや成果物の発表が行われるということを考えると、むしろブックトークがまとめにあたるとも言えるかもしれない。

このように、多読の活動の手順は、ワークショップとしては、かなり変わった形を持っていると言える。

ただし、そもそもワークショップというものが多様であり、目的や分野によっては実施される手順も様々ではないことを考慮すれば、この相違点は形式的な違いであり、重視しなくてもいいはずである。

4.2.2 創るか創らないか

3.1であげたワークショップの定義には、中野(2001)も、山内ら(2013)も、何らかの形で「創る」という言葉が含まれている。しかし、多読の活動では何かを創り上げるような場面はない。学習者によっては読んだものからインスピレーションを得て、創作に没入することがよくあるには違いないが、このこと自体は多読の目的には入っていない。

この面は、多読の活動と一般的なワークショップが、大きく違うところである。これは、次の項で述べる協働のあり方にも関わってくる。

4.2.3 活動で見られる協働

読書とは一人でできる行為である。このため、多読について初めて知った教師や学習者の中には、「一人でできることなのだから、読むのは宿題にすればいいのではないか」と言う人がよくいる。しかし、実際には、一人で多読を続けるのは相当の強い精神力がなければ難しい。酒井(2014)もこの点について、「多読は読書なので基本的に一人でするものですが、多読を一人でできるかと言うと……それはなかなかむずかしいのが現実(酒井2014,12)」と述べる。そして、多読は誰でもやっている学習法ではないので不安になるが、「その不安を和らげてくれるのは『仲間』(酒井2014,13)」であり、仲間と「読んだ本について語り合うことで楽しさや感動は倍加(酒井2014,13)」するとも言う。

また、栗野ら(2012)は「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です(栗野ら2012,23)」と述べる。多読授業で、学習者が教室などの同じ空間と時間を共有して読むことに意義があるということである。また、支援者である教師もそれを意図して行動すべきだということである。

他方、ワークショップは、他者との協働がむしろ中心的な要素である。何かを創り出すということが主な活動であるようなタイプのワークショップは、協働そのものが目的になっていることも多い。そのため、ワークショップに比べると、多読の活動における協働は非常に地味で目立たない。

ただし、上に述べたように多読の活動においても、いっしょに多読をする仲間は必要不可欠

と言ってよく、仲間といっしょに読むことは大いに多読を促進するものである。一見協働らしい協働は何も起こっていないように見えても、実際には静かな力が働いていることは、多読支援をしている語学教師たちが経験的に知っていることでもある。

このように、多読の活動では、何かを創り出すような活動をしないため、一般的なワークショップに比較すれば協働が目に見えにくい。しかし、協働が起こっていないわけではない。多読の活動における協働は、ある種の独特な協働であると言えるのではないだろうか。

5. ワークショップの知見の多読への援用

5.1 多読の活動をワークショップとして捉える

ここまで、先行研究を引用しながら多読の活動とワークショップを比較し、その共通性を指摘してきた。多読の活動、特に支援のあり方には、ワークショップに非常に近い要素が多いということがわかる。したがって、多読の活動を一種のワークショップとして捉えることができるのではないだろうか。

多読の活動をワークショップとして捉えることには、いくつかメリットがあると考えられる。

まず、多読支援者の行為に理論的な根拠を与えられることである。多読支援者には語学教師が多く、現場の実践者がほとんどである。語学教師は、語学の知識はあり、一般的な授業のやり方の訓練は受けている。だが、多読支援には特に訓練はない。ベテランの支援者も、多読授業の試行錯誤の経験の中から掴み取った信念や方法論で実践に取り組んでいるのである。そして、そうした支援者の現場から生まれた知見が結実したものが、日本語多読の栗野ら(2012)なのであるが、その実践のあり方がワークショップに類似していることは、その意図がなかったとはいえ、偶然ではないだろう。学習者を中心に据え、学びを学習者自身に委ねることを追求していけば、結果としてワークショップに似てくるのである。そうであれば、研究成果の多いワークショップの知見、特にファシリテーターのあり方に関するものを多読支援の理論的な根拠に取り入れることは、多読支援の研究を進展させるだろうし、実践も精度が増して、多読支援についての研究の地盤がより強固なものになっていくだろう。

また、そのようにワークショップの知見を基礎におくことによって、支援者養成に一定の枠組みを与えることもできる。現状、多読支援は、経験者の実践の話を聞いたり、実際の多読の活動を見学したり、先輩の支援者といっしょに支援活動をしたりして、見よう見まねで覚えていくしかない。このため、多読を授業実践に取り入れようとする支援者も、初めて実践する多読授業には不安を感じるものが少なくない。一方で、ワークショップのファシリテーターについては、理論から実践まで出版された資料も多く、ファシリテーター養成のための講座も豊富で、ファシリテーターが学ぶべき項目も整理されつつある。十分に訓練を受けたファシリテーターは、根拠のある自信を持って現場の実践に向き合うことができるようになってきている。多読支援者のあり方が、ファシリテーターに近いのであるならば、このようなファシリテーター養成に

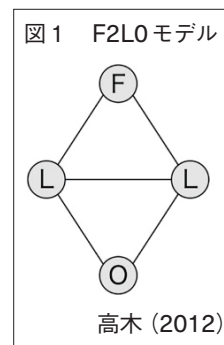
関する知見を、多読支援者養成に活用することができるのではないだろうか。

さらに、ワークショップの分野で開発された記録や分析の手法を多読の活動に援用することもできる。ワークショップの分野では、学習者を観察・記録し、活動を分析する手法が様々な開発されつつある上、その分析によってワークショップのプログラムやファシリテーションを評価することもできる。一方、多読の活動では、学習者の様子を観察し、支援者がそれをノートに記録することが推奨されているが、多読の活動全体を記録することは想定されていない。だが、多読の「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 (栗野2012, 23)」とあるのであれば、全体の観察と記録、分析によって「場の力」を描き出すことも可能になるかもしれない。そのことで、支援者も自らの実践を客観的にふりかえることもできるだろう。

そこで、この点についての例として、本論では次節で、多読の活動をワークショップのF2LOモデルに当てはめて考えてみることにする。

5.2 多読の活動をF2LOモデルで記述する

F2LOモデルとは、ワークショップの活動の多様で複雑なあり方を捉える手段として、ヴィゴツキーの「分析単位」という概念を援用して高木 (2012) が考案したものである (図1)。Fはファシリテーターを表し、Lは学習者、Oはワークショップで取り組まれる対象である。ワークショップでは、協働を表す必要があるため、Lは複数でなければならない。したがって、Lは最低の複数である2つである必要があり、F+2L+Oで、ワークショップの最小単位となるのである。なお、これは実際のファシリテーターの数や参加者の数を表すものではない。あくまで象徴としての記号である。



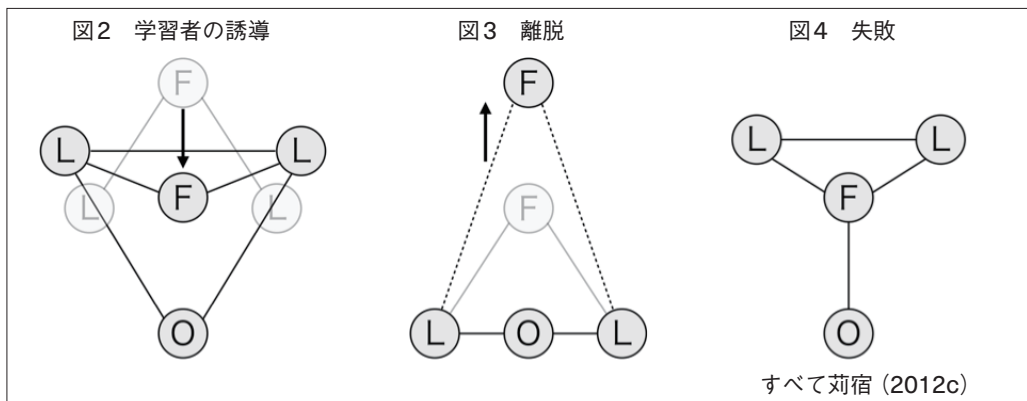
このF2LOモデルを具体的なワークショップの場面に説明したのが荻宿 (2012c) である。

荻宿は、ファシリテーターが、学習者をそのワークショップの活動内容である対象に近づけていく様子を図2のように表現する。ファシリテーターが活動を紹介する様子を、FがOに近づくことで説明し、また、学習者のLが、L同士はもちろん、FともOとも近づいていないことで、関係性の生まれていない様子を表している。矢印はそれぞれが働きかけていく方向である。

また、図3は、L同士がOを間に十分に楽しみ、FはLたちにOを委ねて離脱し、遠くから見守る様子を表す。

図4は、ワークショップの失敗した状況を表したものである。これは、ファシリテーターが権力を持ち、活動内容、つまりOを管理し、学習者はファシリテーターを通してのみ、活動に関係していることを表しているという。こうなってしまうとは、学習者中心のワークショップとは言えない。

このように、F2LOモデルは、ファシリテーター、学習者、対象の互いの象徴的な意味での近さや動く方向を図で表現し、ワークショップの様々な局面を視覚化することができる。これを



用いれば、多読の活動の場も、ある程度視覚化することができるのではないだろうか。例えば、図2は支援者が学習者に読み聞かせをして、読みものの世界に誘い込む場面である。そして、図3は、学習者が読書に没頭して、しんと静まりかえった教室を、支援者が注意深く観察しながらも黙って見守る場面である。

多読の活動の様々な局面を図式化し、視覚化することは、支援者が自分の実践をふりかえるための客観的な資料になるだろう。また、まだ多読支援に慣れない支援者が、支援について学ぶときも、実際の現場のイメージが持ちやすくなると考えられる。

6. おわりに

本論では、多読の活動とワークショップの共通点を指摘し、多読の活動をワークショップとして捉えてみることを提案した。ワークショップの運営やファシリテーション、分析の知見は豊富である。この知見を援用することで、多読の活動を理論的に強化することが可能になり、多読の活動を充実させ、支援者の養成にも役立てることができる。また、ワークショップの分析のモデルを、多読の活動の記録や分析に活用する可能性を開ける。

もちろん多読の現場は多様であり、必ずしもグループで行わない多読もある。したがって、すべての多読の活動がワークショップに読み替えられるわけではない。しかし、少なくとも、教室で行われる授業内多読や、クラブ活動のように行う授業外多読では、参考にできるものと考えられる。

今後の課題として取り組むべきことは、実際に多読の活動の場面を、ワークショップとして記録、分析してやることである。支援者と学習者の行動をF2LOモデルで表すことによって、多読の活動が適切に分析できる可能性がある。そして、このようなワークショップの分析手法を試みることによって、多読の活動で見られる「場の力」を何らかの形で記述し、目に見えるものにできるようにしていきたい。

本研究はJSPS科研費 21K00603 の助成を受けたものです。

参考文献

- 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.
- 栗野真紀子. 2022a. 「改めて多読とは」高橋亘・栗野真紀子・片山智子・作田奈苗・纈纈憲子. 『日本語多読』(上) WEB JAPANESE BOOKS, 4-18.
- 栗野真紀子. 2022b. 「日本語多読の基本的な進め方」高橋亘・栗野真紀子・片山智子・作田奈苗・纈纈憲子. 『日本語多読』(上) WEB JAPANESE BOOKS, 35-45.
- 堀公俊・加藤彰. 2008. 『ワークショップ・デザイン——知をつむぐ対話の場づくり』日本経済新聞出版社.
- 井上義和. 2021. 「はじめに——三つの仮説とアンビバレンス」井上義和・牧野智和編著『ファシリテーションとは何か』ナカニシヤ出版, 47-75.
- 苅宿俊文. 2012a. 「まなびほぐしの現場としてのワークショップ」苅宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編. 『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』東京大学出版会, 69-116.
- 苅宿俊文. 2012b. 「イントロダクション ワorkshopの現在」苅宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』東京大学出版会, 1-22.
- 苅宿俊文. 2012c. 「ワークショップをつくる」苅宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編『ワークショップと学び3 まなびほぐしのデザイン』東京大学出版会, 31-91.
- 森雅浩. 2009. 「ファシリテーションのスキル」中野民夫・森雅浩・鈴木まり子・富岡武・大枝奈美『ファシリテーション——実践から学ぶスキルとところ』岩波書店, 118-158.
- 中原淳. 2021. 「『野生の学び』としてのワークショップ」井上義和・牧野智和編著『ファシリテーションとは何か』ナカニシヤ出版, 47-75.
- 中野民夫. 2001. 『ワークショップ——新しい学びと創造の場』岩波書店.
- 中野民夫. 2017. 『学び合う場のつくり方——本当の学びへのファシリテーション』岩波書店.
- 二宮理佳. 2013. 「多読授業が初級学習者の内発的動機づけに及ぼす影響」『一橋大学国際教育センター紀要』4, 15-29.
- OECD. 2011. 『学習成果の認証と評価——働くための知識・スキル・能力の可視化』山形大学教育企画室監訳, 松田岳士訳, 明石書店.
- 酒井邦秀. 2002. 『快読100万語! ペーパーバックへの道』ちくま学芸文庫.
- 酒井邦秀. 2012. 「生きた言葉を『体験』する」栗野真紀子・川本かず子・松田緑編著『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版, 21.
- 酒井邦秀. 2014. 「多読とは? ——だれでも始められる」酒井邦秀・西澤一編著『図書館多読への招待』日本図書館協会, 1-14.
- 高木光太郎. 2012. 「イントロダクション——ワークショップのF2LOモデル『まなびほぐし』のデザイン原理」苅宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編『ワークショップと学び3 まなびほぐしのデザイン』東京大学出版会, 1-27.
- 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, 369-385.
- 高橋亘・纈纈憲子. 2022. 「国内外における日本語多読研究の広がりや動向」『神田外語大学紀要』34, 253-273.
- 山内祐平・森玲奈・安斎勇樹. 2013. 『ワークショップデザイン論——創ることで学ぶ』慶應義塾大学出版会.