

博士学位論文（東京外国語大学）
Doctoral Thesis (Tokyo University of Foreign Studies)

氏名	高橋 亘
学位の種類	博士（学術）
学位記番号	博甲第 258 号
学位授与の日付	2018 年 9 月 5 日
学位授与大学	東京外国語大学
博士学位論文題目	日本語教育における授業外多読活動の縦断的事例研究 —学習者オートノミーの観点からの考察を基に—

Name	Takahashi, Wataru
Name of Degree	Doctor of Philosophy (Humanities)
Degree Number	Ko-no. 258
Date	September 5, 2018
Grantor	Tokyo University of Foreign Studies, JAPAN
Title of Doctoral Thesis	Longitudinal Case Study on Out-of-Class Extensive Reading in Japanese Language Education: Focusing on the perspective of learner autonomy

博士学位論文

「日本語教育における授業外多読活動の縦断的事例研究

—学習者オートノミーの観点からの考察を基に—

高橋 亘

目次

目次	1
表目次	6
図目次	8
第 1 章 序論	9
1.1 本研究の背景と問題意識の所在	9
1.2 本研究の位置づけと目的	11
1.3 本研究の構成	12
第 2 章 多読	14
2.1 第二言語における多読概念の成立過程	14
2.2 多読と精読	15
2.3 第二言語における「多読」の定義	16
2.4 多読活動の実施タイプ—活動の特徴や多読のルールをめぐって	18
2.5 多読用リソースの開発	23
2.5.1 第二言語の多読用リソース	24
2.5.2 日本語多読用リソース	25
2.6 多読に関する先行研究	28
2.7 まとめ	30
第 3 章 学習者オートノミーと第二言語における多読	33
3.1 学習者オートノミー概念の成立過程と定義	33
3.2 学習者オートノミーの誤解	34
3.3 第二言語教育における自律学習に関する研究	34
3.4 学習者オートノミーが育成された学習者	36
3.5 学習者オートノミーと多読	36
3.5.1 Imrie (2007)	36
3.5.2 Channuan & Wasanasomsithi (2012)	37
3.5.3 Mede, İnceçay, & İnceçay (2013)	37
3.6 多読活動の 3 形態—実施環境や学習者の自律性をめぐって	38
3.6.1 多読活動の 3 形態	38
3.6.2 多読活動の諸形態と学習者オートノミーとの関連	39
3.7 まとめ	41
第 4 章 研究方法	43
4.1 研究設問	43
4.2 研究対象	44
4.2.1 東京外国語大学留学生日本語教育センター「日本語多読セッション」	44

4.2.1.1	実施概要.....	44
4.2.1.2	活動の流れ.....	45
4.2.2	ベオグラード大学「日本語でどくしょ」.....	48
4.2.2.1	実施概要.....	48
4.2.2.2	活動の流れ.....	49
4.3	質問紙調査.....	50
4.3.1	調査方法.....	50
4.3.2	調査対象者.....	50
4.3.2.1	東京外国語大学留学生日本語教育センター.....	50
4.3.2.2	ベオグラード大学.....	51
4.3.3	分析プロセス.....	52
4.4	インタビュー調査.....	52
4.4.1	調査方法.....	52
4.4.2	調査対象者.....	54
4.4.2.1	東京外国語大学留学生日本語教育センター.....	54
4.4.2.2	ベオグラード大学.....	56
4.4.3	分析プロセス.....	57
第 5 章	質問紙調査.....	58
5.1	調査結果 (JLC).....	58
5.1.1	調査対象者の背景.....	58
5.1.2	読みに対する情意面と読みの頻度.....	61
5.1.3	活動への参加理由.....	64
5.1.4	自身の日本語学習に対する活動の貢献度.....	66
5.1.5	具体的項目に対する活動の貢献度.....	66
5.1.6	多読のルールに対する意識.....	67
5.1.6.1	ルール①：やさしいものから読む.....	67
5.1.6.2	ルール②：辞書をなるべく引かないで読む.....	71
5.1.6.3	ルール③：わからないところは飛ばして読む.....	77
5.1.6.4	ルール④：進まなくなったら他の本を読む.....	81
5.1.7	活動への要望.....	84
5.1.8	自由回答.....	85
5.1.9	JLC 質問紙調査のまとめ.....	92
5.2	調査結果 (BG).....	96
5.2.1	調査対象者の背景.....	96
5.2.2	読みに対する情意面と読みの頻度.....	98
5.2.3	活動への参加理由.....	105

5.2.4	自身の日本語学習に対する活動の貢献度	107
5.2.5	具体的項目に対する活動の貢献度	107
5.2.6	多読のルールに対する意識	109
5.2.6.1	ルール①：やさしいものから読む	109
5.2.6.2	ルール②：辞書をなるべく引かないで読む	110
5.2.6.3	ルール③：わからないところは飛ばして読む	115
5.2.6.4	ルール④：進まなくなったら他の本を読む	120
5.2.7	活動への要望	123
5.2.8	自由回答	124
5.2.9	BG 質問紙調査のまとめ	135
5.3	考察	137
5.3.1	授業外日本語多読活動における参加者の意識	137
5.3.2	質問紙調査による限界	140
第 6 章	インタビュー調査 (JLC)	141
6.1	学習管理	141
6.1.1	調査 1	141
6.1.1.1	多読活動への参加理由	141
6.1.1.2	多読活動による学び	143
6.1.1.3	活動参加時の自律的教室外多読の実施	143
6.1.2	調査 2	144
6.1.2.1	自律的教室外多読の継続	144
6.1.2.2	読書量の変化	145
6.1.2.3	グループ多読活動参加への希望	145
6.1.2.4	今後の自律的教室外多読	146
6.1.3	調査 3	147
6.1.3.1	自律的教室外多読の継続	147
6.1.3.2	読書量の変化	148
6.1.3.3	自律的教室外多読における読書量	149
6.1.3.4	グループ多読活動参加への希望	155
6.1.3.5	今後の自律的教室外多読	155
6.2	認知プロセス	156
6.2.1	調査 1	156
6.2.2	調査 2	157
6.2.3	調査 3	158
6.3	学習内容	160
6.3.1	調査 1	160

6.3.2	調査 2	160
6.3.3	調査 3	160
6.4	インタビュー調査 (JLC) のまとめ	161
6.4.1	学習管理面	161
6.4.2	認知プロセス面	163
6.4.3	学習内容面	164
第 7 章	インタビュー調査 (BG)	166
7.1	学習管理	166
7.1.1	調査 1	166
7.1.1.1	多読活動への参加理由	166
7.1.1.2	多読活動による学び	169
7.1.1.3	活動参加時の自律的教室外多読の実施	169
7.1.2	調査 2	170
7.1.2.1	自律的教室外多読の継続	170
7.1.2.2	自律的教室外多読実施時に困ったこと	171
7.1.2.3	読書量の変化	171
7.1.2.4	授業外多読活動再開への希望と今後の自律的教室外多読	172
7.1.3	調査 3	173
7.1.3.1	多読活動再開後の活動参加	173
7.1.3.2	自律的教室外多読の継続	173
7.1.3.3	自律的教室外多読実施で困ったこと	175
7.1.3.4	自律的教室外多読に関する変化	176
7.1.3.5	自律的教室外多読における読書量	176
7.1.3.6	今後の自律的教室外多読	184
7.2	認知プロセス	184
7.2.1	調査 1	184
7.2.2	調査 2	185
7.2.3	調査 3	186
7.3	学習内容：図書選定	188
7.3.1	調査 1	188
7.3.2	調査 2	189
7.3.3	調査 3	189
7.4	インタビュー調査 (BG) のまとめ	189
7.4.1	学習管理面	190
7.4.2	認知プロセス面	191
7.4.3	学習内容面	193

7.5	インタビュー調査の限界.....	193
第 8 章	総合的考察／日本語教育への示唆.....	195
8.1	日本語教育における授業外多読活動の役割.....	195
8.2	授業外多読活動から自律的教室外多読へ.....	199
8.3	日本語多読環境の整備に向けて.....	202
第 9 章	自律的教室外多読支援と国際的多読コミュニティの形成に向けて.....	205
9.1	自律的教室外多読環境の整備：SNS グループの開設.....	205
9.1.1	ニーズ調査.....	207
9.1.2	SNS コンテンツの再検討.....	209
9.1.3	事後調査.....	210
9.1.4	まとめ.....	211
9.2	日本語多読普及活動.....	212
9.2.1	カイロ大学における多読活動開始支援プロジェクト.....	212
9.2.2	事後調査結果.....	213
9.2.2.1	これまでの読書経験.....	214
9.2.2.2	セミナー／多読活動前後における多読のルールに対する意識.....	214
9.2.2.3	活動開始に対する希望.....	216
9.2.2.4	活動開始に対する課題（セミナー）.....	218
9.2.2.5	自由回答.....	219
9.2.3	多読活動開始支援プロジェクトのまとめ.....	219
第 10 章	結論.....	221
10.1	授業外日本語多読活動による学習者オートノミー育成の可能性.....	221
10.2	本研究の限界と今後の課題.....	224
	参考文献.....	227
	発行論文及び学会予稿集と本稿の関連.....	240
	謝辞.....	242
	附録.....	244
1.	日本語多読研究に関する先行研究リスト.....	245
2.	多読記録ノート.....	256
3.1	質問紙調査同意書（JLC）.....	258
3.2	質問紙調査同意書（BG）.....	259
3.3	インタビュー調査同意書（JLC）.....	260
3.4	インタビュー調査同意書（BG）.....	261
4.1	質問紙調査項目（JLC）.....	262
4.2	質問紙調査項目（BG 調査 1）.....	268
4.3	質問紙調査項目（BG 調査 2）.....	274

4.4 質問紙調査項目 (BG 調査 3)	278
5. オンラインで閲覧可能な日本語図書リソース	285

表目次

表 2-1 精読と多読	15
表 2-2 精読と多読の有効性と課題点	16
表 2-3 第二言語における「多読」の定義	17
表 2-4 第二言語における多読活動の特徴及び多読のルール	20
表 2-5 日本語多読に関する先行研究と活動の種類	22
表 2-6 日本語多読用レベル別図書のレベル分けの目安と冊数	26
表 3-1 第二言語における自律学習研究	35
表 3-2 多読による学習オートノミー育成に関する先行研究	38
表 3-3 自律性の度合いの観点から見た多読活動の特徴	41
表 4-1 JLC 日本語多読セッション実施概要	45
表 4-2 JLC 活動実施の流れ	47
表 4-3 ベオグラード大学における活動の変遷	49
表 4-4 JLC 質問紙調査の対象者	51
表 4-5 BG 質問紙調査の対象者	51
表 4-6 JLC インタビュー調査対象者の背景	55
表 4-7 BG インタビュー調査対象者の背景	56
表 5-1 群 JLC 調査対象者の背景	59
表 5-2 JLC 母語での読みに対する情意面	61
表 5-3 JLC 母語における読みの頻度	62
表 5-4 JLC 母語で読む読み物の種類	62
表 5-5 JLC 日本語での読みに対する情意面	63
表 5-6 JLC 日本語における読みの頻度	63
表 5-7 JLC 日本語で読む読み物の種類	64
表 5-8 JLC 活動への参加理由	65
表 5-9 JLC 日本語学習への貢献度	66
表 5-10 JLC 具体的な項目に対する貢献度	67
表 5-11 群 JLC ルール①「やさしいものから読む」に対する意識	68
表 5-12 JLC 活動初回におけるやさしい本の選択	70
表 5-13 JLC 活動初回に選択した図書の難易度	71
表 5-14 群 JLC ルール②「辞書を引かないで読む」に対する意識	72
表 5-15 群 JLC ルール③「わからないところは飛ばして読む」に対する意識	78

表 5-16 群 JLC ルール④「進まなくなったら他の本を読む」に対する意識	82
表 5-17 JLC 活動への要望	85
表 5-18 JLC 感想の自由回答	86
表 5-19 群 BG 調査対象者の背景	96
表 5-20 群 BG 母語での読みに対する情意面	99
表 5-21 群 BG 母語における読みの頻度	100
表 5-22 BG 母語で読む読み物の種類	102
表 5-23 群 BG 日本語での読みに対する情意面	103
表 5-24 群 BG 日本語における読みの頻度	104
表 5-25 BG 日本語で読む読み物の種類	105
表 5-26 BG 活動への参加理由	106
表 5-27 BG 日本語学習への貢献度	107
表 5-28 BG 具体的な項目に対する貢献度	108
表 5-29 群 BG ルール①「やさしいものから読む」に対する意識	109
表 5-30 群 BG ルール②「辞書を引かないで読む」に対する意識	112
表 5-31 群 BG ルール③「わからないところは飛ばして読む」に対する意識	116
表 5-32 群 BG ルール④「進まなくなったら他の本を読む」に対する意識	121
表 5-33 BG 活動への要望	123
表 5-34 日本語多読活動再開後の希望	124
表 5-35 BG 感想の自由回答	125
表 5-36 両教育機関における質問紙調査結果の比較	137
表 6-1 JLC 多読セッションへの参加理由	142
表 6-2 JLC 多読セッションによる学び	143
表 6-3 JLC 自律的教室外多読での辞書利用	156
表 6-4 JLC 多読のルールに対する意見	159
表 7-1 BG 多読活動参加の目的	168
表 7-2 BG 多読活動による学び	169
表 7-3 BG2 自律的教室外多読時に困ったことと解決策	171
表 7-4 BG3 自律的教室外多読時に困ったことと解決策	176
表 7-5 BG 自律的教室外多読時の多読のルールに対する意見	188
表 9-1 SNS グループに対するニーズ調査の結果概要	209
表 9-2 事後調査の回答概要	211
表 9-3 プライベート時に日本語図書を読んだ頻度	214
表 9-4 これまでの読み方とセミナー後の多読のルールに対する意識	215
表 9-5 多読活動開始に対する希望	217
表 9-6 活動開始に対する希望 回答の理由	218

表 9-7	多読活動開始、運営に対する課題.....	219
表 10-1	両教育機関における質問紙調査結果の比較（再掲）	222

図目次

図 1-1	本研究の構成.....	13
図 2-1	多読活動の実施タイプ.....	22
図 4-1	多読記録ノートの例.....	47
図 4-2	JLC 調査の流れ.....	55
図 4-3	BG 調査の流れ.....	57
図 5-1	BG 調査 1, 2 のグループ分類方法.....	98
図 5-2	第二言語のリーディング態度の習得と発展に関するモデル.....	138
図 6-1	JLC_A の自律的教室外多読の変化.....	150
図 6-2	JLC_B の自律的教室外多読の変化.....	151
図 6-3	JLC_D の自律的教室外多読の変化.....	152
図 6-4	JLC_E の自律的教室外多読の変化.....	153
図 6-5	JLC 多読活動参加と自律的教室外多読実施.....	154
図 7-1	BG_A の自律的教室外多読の変化.....	177
図 7-2	BG_B の自律的教室外多読の変化.....	178
図 7-3	BG_C の自律的教室外多読の変化.....	179
図 7-4	BG_D の自律的教室外多読の変化.....	180
図 7-5	BG_E の自律的教室外多読の変化.....	181
図 7-6	BG_F の自律的教室外多読の変化.....	182
図 7-7	BG 多読活動参加と自律的教室外多読の継続.....	183
図 9-1	SNS グループによるやり取りの例.....	207
図 9-2	セミナー前後における多読のルールに対する意識の変化.....	216
図 9-3	多読活動前後における多読のルールに対する意識の変化.....	216
図 10-1	授業外多読活動と自律的教室外多読との関連.....	224

第 1 章 序論

1.1 本研究の背景と問題意識の所在

国内外の第二言語教育の現場で、多読活動の有効性が叫ばれて久しい (Day&Bamford 1998, 栗野他 2012)。広義の意味としての多読とは、文字通りたくさん読むことである。言語教育においては、英語教育の分野において現在、多読が「世界中の第二言語／外国語学習カリキュラムで重要な位置を占めて」(Takase 2012) いると指摘がある。国内外の教育機関において英語多読プログラムの実践報告や研究報告も続いている (大縄 2006, 神田 2009, 稲垣 2012, 荻野 2012, 釣井他 2012, Takase 2012, 鬼田 2013, 松林 2014 など)。また、第二言語における多読の実証的研究をまとめた Day&Bamford(1998)は、第二言語のリーディング能力、学習意欲、語彙力、言語能力、ライティング能力、スペリング能力などの領域において、その有効性を調査した実証的研究が見られると述べている。

第二言語における多読研究に関しては、現在の多読活動及び研究を牽引するきっかけとなった Richard Day らを筆頭に結成された The Extensive Reading Foundation が中心になって行われており、2 年に 1 度、国際多読学会(The World Congress on Extensive Reading)¹が開催され、研究が盛んに行われている。実践面では、授業内に多読が取り入れられた例、授業外の課外活動等として多読が実施されている例、さらに、セルフアクセスセンターやウェブを利用した学習者の自律的な多読の例などが挙げられる。

以上のように、近年の第二言語教育現場における多読の急速な広がり、三上・原田 (2011: 7) が「近年、日本語教育でも「多読」が注目されるようになった」と指摘しているように、日本語教育の分野にも波及している。このような流れの中、筆者が日本語多読に対して問題意識を持ち、本研究を実施した背景は、以下の 2 点にまとめられる。

1 点目は、近年の日本語多読研究の広がりである。日本語教育における多読に関する言及は、1990 年代 (駒井 1990, 深田他 1991) よりなされており、授業内に組み込まれた、いわゆる授業内日本語多読活動を扱った研究は 2000 年代はじめから見られる (池田 2003, 福本 2004 など)。しかし、現在の日本語多読の手法として核になり機能している NPO 日本語多読研究会 (現 NPO 多言語多読) の栗野らによって 2006 年に日本語多読用図書『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』シリーズが出版された。さらに、2012 年には、教師向けに執筆された日本語多読の詳しい実施方法や実践報告が書かれた『日本語教師のための多読授業入門』が出版され、日本語多読実施上の基盤が整ったことで、日本語多読の国内外における普及が本格的に始まり、国内外における実践が増えつつある (川名 2013, 権藤 2014, 酒井・西澤 2014, 小島 2016 など)。日本語多読による付随的語彙学習 (三上・原田 2011) や内発的動機づけ (二宮 2013; 2014) に関する研究も見られるが、現在の日本語多読研究では、国内外における授業内多読活動を扱った 1 つの教育機関にお

¹ <http://erfoundation.org/wordpress/>

ける実践報告が収集されている段階である。また、多読活動実施期間中の学習者の様子に関しては詳細な記述が見られるものの、活動外における学習者の実態については明らかにされていなかった。そこで、実践報告の域を超え、授業外多読活動外や活動を終えた学習者がどのように多読を続けているのか明らかにしようと考えた。

2点目は、先述した日本語多読活動の実践から得られた問題意識である。筆者は2010年10月より、セルビア共和国に位置するベオグラード大学（以下、「BG」を略称とする）に客員講師として派遣された。セルビア赴任前の同年夏に、NPO 法人日本語多読研究会（現NPO 多言語多読）が主催する日本語多読セミナーが実施され、日本語多読活動の実施方法や、これまでの実践についての報告が行われた。この場で日本語多読活動に対して興味を持ち、着任後に活動の実践を開始したいと考えたことが、本研究の出発点である。

このセミナーをきっかけとして、これまでJFL（Japanese as a foreign language）及びJSL（Japanese as a second language）環境において、約7年間にわたり授業外における課外活動としての多読活動、すなわち授業外多読活動が筆者を中心に実施され、日本語学習者の多読が追われてきた。具体的には、まず、JFL 環境における教育機関であるベオグラード大学赴任直後より、同大学にて授業外多読活動の立ち上げに対する討議が行われ、2010年11月の活動試行を経て、翌月12月より、本格的な活動が開始された。着任から約3年間セルビアにおける日本語教育に携わる中で、2013年秋の筆者の離任まで、ベオグラード大学のカリキュラムに合わせながら多読活動を企画し、運営がなされてきた。この間、筆者は同大学における活動の実施方法や参加者からの声を集めた実践報告（栗野他 2012、岡田・高橋 2012）を行い、参加者が感じる授業外多読活動の良さや課題に関する報告（高橋 2013）を行った。また、2014年3月より7月まで筆者が派遣された中国、長春に位置する中国赴日留学生予備学校における授業外に実施した多読実践に関わり、その実施方法や学習者からの活動に対する感想を報告した（高橋 2015）。そして同年11月より、JSL 環境である東京外国語大学留学生日本語教育センター（以下、「JLC」を略称とする）において、教育支援としての授業外多読活動「日本語多読セッション」が開始され、現在に至る。

以上のように、国内外の授業外多読活動の企画、運営に関わる中で、実施方法とあわせて参加者が持つ活動への肯定的な感想を中心に、上記拙稿にて報告してきた。しかし、参加者自身が具体的に活動に対しどのように感じているかに関しては、これまで詳細に明らかにすることができなかった。そこで、例えば、活動への参加理由や活動による学び、活動が持ちうる役割、活動における教師／ファシリテーターの役割、そして学習者が教育機関における多読活動を離れた後に実施しうる教室外における自律的な読み、すなわち自律的教室外多読の継続、及び教師／ファシリテーターからの支援、授業外多読活動において採られている読み方、すなわち日本語多読のためのルールに対する意見についても、十分な調査を行うべきであると認識するようになった。さらに、JLC 及び BG の両機関においては、意識の傾向に差異が見られるのかという問題意識も浮かび上がってきた。以上が、授業外日本語多読に関する研究を行おうと思った経緯である。

1.2 本研究の位置づけと目的

前節で述べたように、日本語多読に関する報告は、栗野他（2012）以降、急速に増加しつつあるが、日本語教育においては比較的新しい分野であるといえる。日本語教育においても教師中心の授業から学習者中心の授業体系へのパラダイムシフトが起こって久しいが、日本語教育の現場に目を向けると、未だに精読を中心に読解の授業が行われており、大量に読むこと、つまり多読には主眼が置かれていないことが指摘されている（松井他 2013, 二宮 2013）。このように、従来の精読型授業の代替として多読がカリキュラムや課外活動として取り入れられていないのには、現在は国内外の多読に関する実践報告が集められている段階であるからであり、理論的背景を基盤とした日本語多読による学習上の効果に関する文献が少ないことによって、教育機関が日本語多読という選択肢を採用することを阻害しているとも考えられる。そこで、日本語多読研究を進めることにより、日本語多読の理論化を進めていくことが急務である。このような研究を積み重ねていくことが、日本語多読に対する認知度を高め、学習者に対する読みの教育の一部として多読が導入されるためには、最も近い道筋であると考えられる。

また、日本語多読研究の対象に関して言うと、これまでは授業内のカリキュラムの一部として取り入れられる授業内多読活動に関する研究は報告がなされている。しかし、授業外の課外活動等として実施される授業外多読活動や、活動を終えた学習者が自律的に教室外で実施する自律的教室外多読を主に扱った研究は、小松（2014）や筆者が関わった研究（岡田・高橋 2012, 高橋 2013; 2016a; 2016b; 2016c; 2017a; 2017b, 高橋・海野 2016, Takahashi&Umino 2016）以外には、管見の限り見られない。さらには、これまでの研究は、JSL 環境あるいは JFL 環境における、ある一教育機関での実践を事例として対象としており、JSL 環境と JFL 環境の両面から網羅的に調査し、総合的に分析を試みた先行研究は見られず、学習者の多読活動終了後に関する追跡調査や、学習者のその後の読みの変化に関する研究は十分に行われておらず、学習者の実態は把握されていないのが現状である。

Benson(2011)の指摘する通り、第二言語学習者を取り巻く環境の変化に伴い、多様な学習機会の提供や、より広い教室外学習者オートノミー育成の観点からも、教室を超えた多様な学習形態の検討と体系化が迫られている。こうした背景の中、授業外多読活動は、教室内から自律的教室外多読への橋渡しとして発展性が期待される。しかし、多読活動において多読を経験した学習者が、活動を終えた後に自律的に多読を継続するための施策や支援体制が十分に整備されておらず、多読活動にただ参加したのみにとどまってしまい、その後の日本語学習に寄与することができていない可能性もある。

以上のような課題をもとにし、本研究は、JSL(Japanese as a second language)環境及び JFL(Japanese as a foreign language)環境における授業外多読活動参加者による活動の位置づけを明らかにし、参加者の活動に対する意識を網羅的に明らかにすることが、目的の 1 点目である。また、参加者は活動参加終了後に自律的教室外多読を実施しているのか、そして、どのような特徴が見られるのか、さらに、学習環境による違いが見られるのかについて、

学習者オートノミーの観点から明らかにすることが目的の 2 点目である。これらの知見から、学習者の自律的教室外多読の継続に対する支援に対して示唆を与えることが本研究の目的の 3 点目である。

1.3 本研究の構成

図 1-1 に本研究の構成を挙げる。第 1 章では、本研究を実施した背景と動機について述べ、問題提起を行い、本研究の目的について触れる。

第 2 章からは、2 つの章にわたり、本研究の理論的背景となる多読及び学習者オートノミーに関する先行研究を概観するとともに、本研究で扱う用語の定義づけを行う。まず第 2 章では、多読概念の成立過程について述べ、多読の定義を確認した上で、活動実施の特徴に基づいて、多読活動を 4 つの実施タイプに分類することを試みる。また、第二言語による多読用リソースについて触れ、これまでなされた先行研究をまとめ、課題を探っていく。第 3 章では、本研究の理論的背景とした学習者オートノミーに関する先行研究を概観し、第二言語における多読について関連づけ、多読の形態を授業内多読活動、授業外多読活動、自律的教室外多読の 3 者に分類し、特徴付けを試みる。

第 4 章では、研究方法について述べていく。まずは、本研究の研究設問を明らかにしていく。また、分析対象とした東京外国語大学留学生日本語教育センター（以下、JLC とする）とベオグラード大学（以下、BG とする）について概観し、それぞれの授業外多読活動の方法について触れる。最後に本研究で調査した質問紙調査と縦断的インタビュー調査のデータ収集方法及び分析方法について述べる。

第 5 章では、1 つ目の調査である質問紙調査の分析結果について述べ、両機関の全体的傾向を捉えていく。本調査では、先述した 2 教育機関において約 2 年間にわたり、JLC においては 9 回、BG においては 3 度実施した。この調査の分析結果をもとに、両教育機関における授業外多読活動の位置づけに関して考察を行う。

次に、2 つの章に分けて、約 2 年間追ってきた縦断的インタビュー調査結果の分析を行う。まず第 6 章では、JLC における授業外多読活動元参加者の授業外多読活動に対する意識と、活動終了後の自律的教室外多読の実態、そして約 2 年にわたる変化と特徴について触れる。同様に第 7 章では、BG における授業外多読活動参加者及び元参加者の授業外多読活動参加者の授業外多読活動に対する意識と自律的教室外多読の実施状況、2 年にわたる変化の特徴について触れる。

第 8 章では、質問紙調査とインタビュー調査で得られた結果をまとめ、日本語教育における授業外多読活動の役割や、授業外多読活動参加から自律的教室外多読への移行に関して、また日本語多読環境の整備に関して、教師やファシリテーターが果たすべき役割を交えながら総合的に考察していく。

第 9 章では、これまでの成果から出現した学習者の自律的教室外多読を支援するための SNS グループ作成と、日本語多読の国際的コミュニティ形成のために実施した多読活動開

始に関わる筆者の支援について、実践報告形式で述べる。

最後に第10章では、本研究の結論を述べ、今後の課題について触れる。

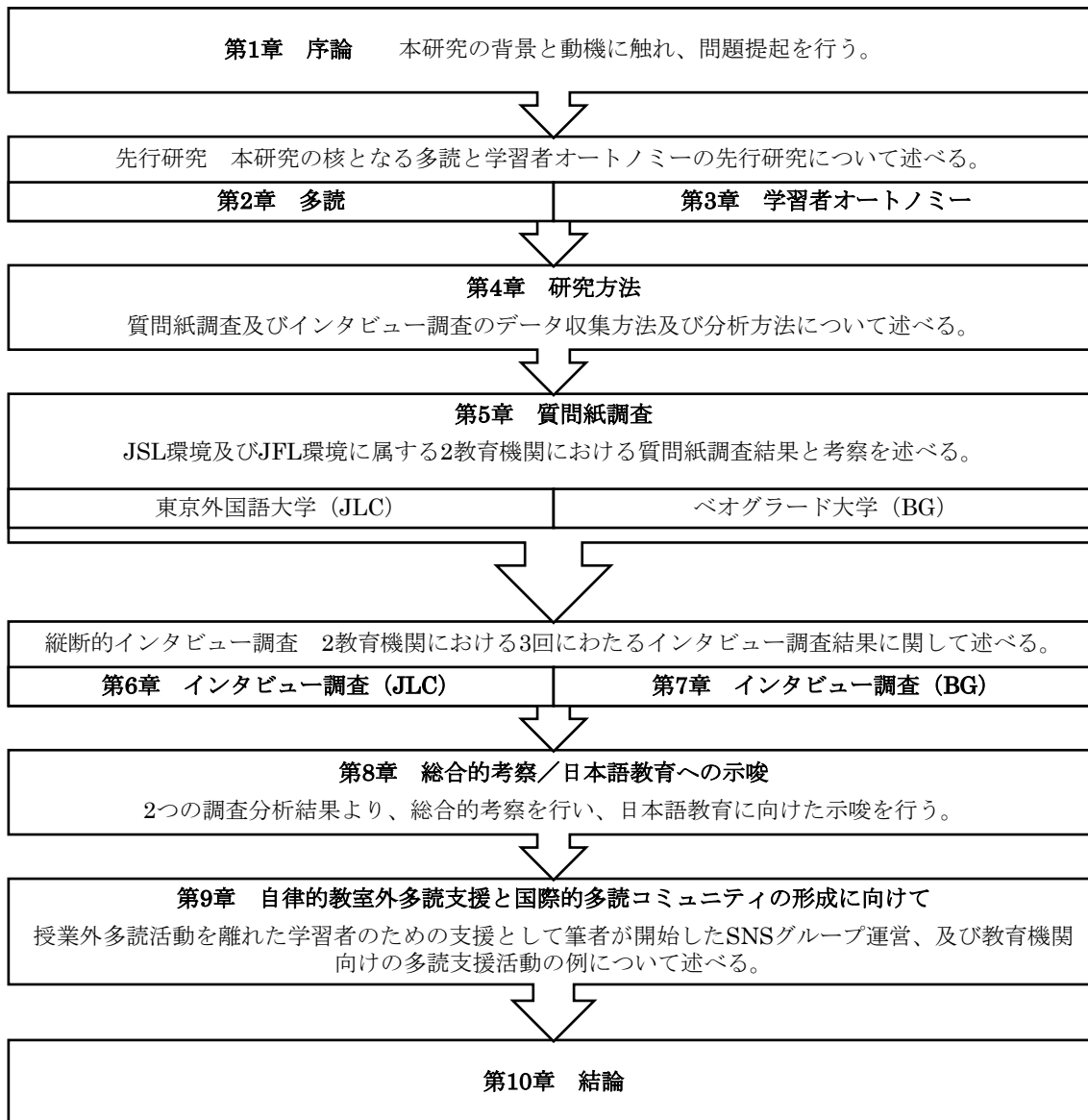


図 1-1 本研究の構成

第2章 多読

本章では、第二言語における多読に関する定義を概観し、多読に関する先行研究について触れる。また、これまで報告されている多読活動の類型化を試みるとともに、参考文献の整理を行う。

まず、2.1 では多読概念の成立過程について述べ、2.2 で多読と精読の違いについて触れる。2.3 では、先行研究に挙げられている第二言語における多読の定義をまとめる。そして、2.4 で国内における多読活動実践の流れについて概説した後、活動実施の特徴や多読活動を実施するためのルール（以下、多読のルール）に基づき、多読活動を4つの実施タイプに分類することを試みる。次に2.5 では、第二言語による多読用リソースをまとめ、近年開発が目覚ましいオンライン多読用リソースについても触れる。その後の2.6 では、多読による効果に関する先行研究を概観する。最後に、2.7 で本章の内容をまとめ、本研究における多読の定義を行い、今後の多読研究の課題を探っていく。なお、附録1に、主に日本語多読に関する先行研究を注釈付きでまとめたリストを載せた。

2.1 第二言語における多読概念の成立過程

Extensive Reading Foundation が作成した‘Annotated Bibliography of Works on Extensive Reading in a Second Language’²によると、多読(Extensive Reading)に関する最も古い研究は、アメリカにおけるドイツ語教育を扱った Handschin(1919)に遡るといえる。しかし、Robb(2010)が Bagster-Collins(1933)の文献を取り上げ指摘するように、レベル別に分類されたテキストも単純化されたテキストもないという重大な欠点のため、教育学(pedagogy)からの興味を引くことはなかった。その後、1960年代終わりにかけて、Longman Structural Readers などの多くの多読用図書が出版されたが、多読研究はほとんど進まなかった (Robb 2010: 124)。

その後、研究が再燃してきたのは 80年代後半～90年代前半になってからである。Krashen(1993)は *The Power of Reading* で、「読みたいから読むという読書」、「読みたくない本は読まず、別の読みたい本を選ぶ読書」である Free Voluntary Reading (自由読書)を提案し、「読書は優れた読書家になり、よい文章を書き、適切な語彙を持ち、高度の文法を駆使し、正確に字をつづれるようになるための唯一の方法である」(Krashen 1993:23 長倉他訳 1996: 42) と結論付けている。

現在、第二言語における多読研究の柱になっているのは Day&Bamford (1998) の研究である。彼らは、多読が第二言語クラスにおけるリーディング指導の重要な部分を占める、という仮説に理論的、教育学的根拠を提供することを目的とし、多読アプローチに関する書籍 *Extensive reading in the Second Language Classroom* を出版した。これは、第二言語における多読の有効性を調査した実証研究をまとめ、リーディング能力、学習意欲、語彙力、

² <http://erfoundation.org/bib/biblioall.php>

言語能力、ライティング能力、スペリング能力等の領域での有効性を説いており、多読の理論化も行われている。その他にも、Bamford & Day(2004)が、主に教室内多読実施時に使うことのできるアクティビティを集めて報告しており、より実践的な研究も進んでいる。

2.2 多読と精読

次に本節では、多読と精読との関係について考察する。多読(“Extensive reading”)は、精読(“Intensive reading”)に相対する読みのスタイルとして考えられている(深田他 1990, 熊田・鈴木 2013) 一方で、中村(2012)は、精読と多読は相互に背馳する概念ではなく、相互補完的な役割をもつ指導・学習方法であることを指摘している。第二言語における教育活動として、Welch(1997)は、多読と精読の両アプローチのタイプを比較し、読む目的、レベル、量、速さについてまとめている。そして、Day&Bamford(1998)が、この分類を表 2-1 のとおり発展させ、それぞれの特徴を挙げている。

表 2-1 精読と多読

リーディングのタイプ	精読	多読
授業の目標	厳密に読む	中断しないで読む
読む目的	翻訳する 設問に答える	情報を読み取る 楽しむ
焦点	単語と発音	意味、内容
読む教材	難解なものが多い 教師が選択する	平易、学生が選ぶ
読む量	多くない	多い
読む速さ	遅い	速い
読み方	最後まで読み終える 辞書を使用する	好きになれなければ途中でやめる 辞書を使用しない

(Day & Bamford 1998 梶井監訳 2006: 155 をもとに作成)

また、荻野（2012）は、英語多読における精読、多読の有効性と課題点について表 2-2 のようにまとめている。

表 2-2 精読と多読の有効性と課題点

	有効性	課題点
精読	<ul style="list-style-type: none"> ①英文の構造を正確に理解できる ②英語の微妙な言い回しを理解できる ③読んだ英文を英作文に応用できる ④英文を反復して読むことにより、英文を英文のまま理解できるようになる ⑤ある程度英語力がつくと、自分から多読を始める 	<ul style="list-style-type: none"> ①英文和訳の授業となる ②学生にとって退屈な授業となる場合がある ③学生が受け身になってしまう可能性がある ④学生が「英語学習＝難解な英文読解」と思ってしまう ⑤和訳をしても、学生の内容理解ができていない場合がある
多読	<ul style="list-style-type: none"> ①学生が英語に対して「楽しい」という感覚を持てる ②学生の英語への興味が喚起される ③日本語を介さずに英文を読む ④英語に慣れることができる ⑤学生の英語嫌いが解消される 	<ul style="list-style-type: none"> ①学生が誤読をしてしまう ②学生が自分の誤読に気がつかない ③教員も学生の誤読を確認できない ④誤読が原因で、学生が英語嫌いになる可能性がある ⑤英文法や語彙が十分に定着しない ⑥授業で、学生が常に平易な教材を選ぶ可能性がある

荻野（2012:48）を基に筆者が作成

以上、本節では読み方のスタイルとしての多読と精読の関係を、先行研究をもとに比較、考察した。次は、教育・学習活動としての多読について定義を概観し、多読活動の分類を試みる。

2.3 第二言語における「多読」の定義

次に、第二言語教育における多読の定義を概観する。表 2-3 は、第二言語における「多読」の定義を先行研究の中から抜き出したものである。文献は発行年順に配列し、著者右の括弧には、多読実施言語を記載した。なお、本稿では先行研究で記述された「多読」及び“Extensive Reading”を同義として扱うこととする。

表 2-3 第二言語における「多読」の定義

駒井 (日)	読んで字の如くたくさん読むこと(1990:6) 一人前の読み手が新聞・雑誌をはじめいろいろな読み慣れた読書材料を、娯楽や、又極く一般的な知識を仕入れるための読む場合の読み方であるが、「多読」には、意味を把握することの他に、読むスピードも要求される(同:6)
Day&Bamford (英)	Extensive reading is an approach to the teaching and learning of second language reading in which learners read large quantities of books and other materials that are well within their linguistic competence. (1998: xiii) 多読とは、第二言語によるリーディングを指導し、学習する方法の一つで、学習者は各自の言語能力の範囲で十分可能な大量の書物や他の読書材料を読むというものである。(梶井監訳 2006: iii)
池田 (日)	多量の文章を読むこと(2003:46)
梅村 (日)	文章を通して筆者が伝えようと意図している意味・内容を汲み取る活動、つまり内容指向の読みをなるべく大量に行うことが読解力の養成に結びつきうる学習活動であるという考え方(2003:177)
中野他 (日)	テキストを通読し大筋を把握する読み方(2007:32)
栗野 (日)	学習者が自分の能力に応じてやさしい読み物から難しいものへ段階的に辞書を使わずに、楽しみながらたくさん読んで語学力をつけていく学習方法(2008:258)
平松 (仏)	意味を読み取ることを第一の目的として、大量に教材をよむこと(2009:102)
城一 (英)	英語多読とは、文字通り英語でできるだけ多くの本を読み、英語のインプットを多量に自然に取り入れ、直読直解に慣れ、リーディング力、ひいては英語力を伸ばしていこうとする学習法(2011:1)
三上他 (日)	楽しみながらたくさん読むこと(2010:60)
三上・原田 (日)	第二言語学習において、内容理解を目的とし、楽しみながらたくさん読むこと(2011:7)
栗野他 (日)	やさしい日本語から始めて、わからない言葉は飛ばして、楽しみながらどんどん読み進めていく読み方(2012:10)
熊田・鈴木 (日)	一定量以上のまとまりのある文章を読む。その際、学習者は読む文章の内容、読み方に何の制約も受けずに自由に読むこと(2013:35)

Eichhorst & Shearon (英)	We define <i>extensive reading</i> as deliberately reading a large amount of comprehensible text in a foreign language in order to improve language ability. 'Deliberately' is defined as according to a plan. 'A large amount' is several hundred thousand words per year. And 'comprehensible' is text that can be readily understood without expressive use of a dictionary. (多読法とは、言語能力向上を目的として外国語で書かれた理解可能な大量のテキストを意識的に読むことと定義付けられています。「意識的」とは、計画的にという意味であり、「大量」とは、年間数十万単語、「理解可能な」とは、辞書を頻繁に引かなくても容易に理解できるという意味です。)(2013:1)
高橋 (日)	楽しみながら、たくさん日本語を読むこと(2013:108)
小松 (日)	NPO 多言語多読が提唱している4つのルールに従って読む楽しみのための読書(2014:1)
ミンミンミン (日)	やさしい読み物から始め、語彙や文法にこだわらず、内容を楽しみながら、できるだけたくさん読んでいくこと (2015: 72)

これまで、「多読」という用語は「大量に本を読む」という「広義」の意味としてはおおむね一致しているといえるが、統一した見解はみられない。その理由として、各々の研究者が、多読活動実施の際に定めた実施目的や多読のルールに基づいた「狭義」の定義づけを行っていることが考えられる。また、特に日本語多読の分野では、「多読」を単なる学習方法として捉えることから、栗野(2008)以降、それに「楽しさ」を加味した定義が増えつつあるといえる。また、前節にて挙げた、多読と精読についての分類と多読の定義を比較すると、多読には「意味、内容に焦点を当てること」をはじめとし、栗野(2008)以降に多く見られる「楽しさ」等に共通項が認められる。

以上、これまで挙げた定義をはじめ、それぞれの多読活動内容を鑑み、次節からは多読活動の類型について考えていきたい。なお、それぞれの多読活動内容については、2.4以降で詳説する。

2.4 多読活動の実施タイプ—活動の特徴や多読のルールをめぐって

本節では、まず主に日本における多読活動実践の流れを、活動の特徴や多読のルール、実施方法に着目して整理する。それらを踏まえ、多読活動の実施タイプの分類について考えたい。

表 2-4 に、第二言語における多読活動の特徴及び多読のルールを挙げた。日本の英語教育において多読が広まるきっかけとなったのは酒井(2002)、酒井・神田(2005)が提唱

した多読三原則（①辞書は引かない、②わからないところは飛ばす、③自分に合わないと思ったらやめて次の本に移る）の影響が大きい（城一 2011）。これは、先に発表された Day&Bamford(1998)の多読アプローチの 10 の特徴と比較すると、辞書使用や図書選択について等、類似した点が見られる。一方、日本多読学会は 2013 年に、従来の英語多読三原則ではわからないところを飛ばしすぎるため内容を理解していないという、いわゆる「すべり読み」の問題を指摘し、新たに「新・多読三原則」を提案している（多聴多読マガジン編集部 2013; 2014）。

日本語教育においては、90 年代に駒井（1990）、深田他（1991）が日本語教育における多読について言及している。しかし、梅村（2003: 179）が、「残念ながら、日本語教育の分野では、まだ多読そのものが市民権を得ていないせいもあって、まとまって実証的研究はほとんど手付かずの状態である」と指摘しているとおり、2000 年代初頭まで、日本語多読研究には進展があまり見られなかった。この理由について、「①多読の効果を計る有意なデータの収集は大変困難なこと②実証的に効果が確認されない中での教材開発には手探りの試行錯誤が予測され、最後は日本語教師の経験則に多くを依存しなければならないこと③教材作成には、上記の経験則を身につけた熟練ライターの協力と、編集者による厳密なチェックが不可欠であること」（同: 174）を挙げている。

その後 2000 年代に入ってから、小説や新書を使った日本語多読の実践が報告された（池田 2003; 2008, 江田他 2005 等）。これらは主に中上級の学習者を対象とした研究であり、日本語多読用のレベル別図書がまだ少ない時代の報告であった。江田他（2005）では、手に入りやすい小説の中から、教師が短めで読みやすいと判断したものを選び、全員で同じ作品を読み、あらすじや語彙の確認を読後に行うという方法が採られている。同時代における海外現場では、Hitosugi&Day(2004)により、英語多読の知見を利用し、児童文学を使用した日本語多読を大学の日本語コースに取り入れた報告がなされている。

一方で、上述した酒井（2002）、酒井・神田（2005）の英語多読三原則が派生し、NPO 法人日本語多読研究会（現 NPO 多言語多読）により日本語多読の 4 つのルール（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）が考案された（栗野他 2012）。以後、国内外でこのルールを使用した実践が数多く行われるようになった（岡田・高橋 2012, 松井他 2013, 川名 2013 など）。

しかし、日本語多読の実践が進むにつれ、栗野他（2012）のルールを一部修正した実践が見られるようになった。二宮・川上（2012）では、多読が本来持つ意味である「できるだけたくさん読む」という概念を付け加え、そのルールが 5 つにされた。また、二宮（2013）では、読み物の「やさしいレベル」の解釈を、従来の 1 ページあたり 1~2 文しか書かれていないような入門用の本より読み進めていくことから「95%の言葉がわかること」と修正された。さらに辞書の使用については、「どうしても必要な言葉のみに全部読んだ後に引く等工夫する」と細目が追加された。また、熊田（2012）では、学習者が授業

時間内にどんな文章をどのように読んでも良い「自由読書」が提案されている。

表 2-4 第二言語における多読活動の特徴及び多読のルール

<p>Day&Bamford (1998) 多読アプローチの 10 の特徴</p>	<p>①学生は出来るだけ多く読む ②広範囲な話題に関する多様な教材が用意されていること ③学生は自分の読みたいものを選ぶ ④リーディングの目的は、通常、個人の楽しみ、情報、一般的な知識と関係している ⑤リーディングとは、ただひたすら読むことによって報われるものである ⑥リーディングの教材は、語彙と文法の点で十分、学生の言語能力の範囲内であること。リーディングの途中、辞書の使用は最少であること ⑦リーディングは、教室内では学生のペースで個人的に静かに行うものである。教室の外では、学生自身が時と場所を選んで行なう ⑧リーディングの速度は、通常、遅いというよりはむしろ速い ⑨教師は学生にプログラムの到達目標を明示し、手順の説明をし、学生がそれぞれ何をを読んでいるのかを把握し、このプログラムから最大限学べるよう指導する ⑩学生にとって、教師は読者としての手本である (梶井監訳 2006:9-10)</p>
<p>酒井 (2002)、 酒井・神田 (2005) (英語) 多読三原則</p>	<p>①辞書は引かない ②わからないところは飛ばす ③自分に合わないと思ったらやめて次の本に移る</p>
<p>日本多読学会 (2013; 2014) (英語) 新・多読三原則</p>	<p>①英語は英語のまま理解する ②7~9 割の理解度で読む ③つまらなかつたらあとまわし</p>
<p>江田他 (2005)</p>	<p>①教師が短めで読みやすいと判断した短編小説を選ぶ ②全員で同じ作品を一定時間読む ③全員であらすじの確認、語彙の確認等を行う</p>
<p>栗野他 (2012) 日本語多読の 4 つのルール</p>	<p>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進まなくなったら他の本を読む</p>

二宮 (2013; 2014) 日本語多読の 5つのルール	①できるだけたくさん読む ②やさしいもの(95%の言葉がわかる)から読む ③辞書は引かない(どうしても必要な言葉のみ・全部読んだ後に引く等工夫する) ④わからない部分は文脈で推測する ⑤難しいと感じたり面白くなかったら途中でやめる
熊田 (2012) 自由読書	授業時間内にどんな文章をどのように読んでも良い

以上の多読活動実践の流れを踏まえ、日本語多読活動の特徴や多読のルール、実施方法をもとに、活動の実施タイプを4つに分類した。まず1つ目に、「2000年代前半より行われた小説や新書を使用した活動」である。2つ目に「栗野他(2012)が提唱している4つのルールを採用している活動」、3つ目に「栗野他(2012)のルールを修正、及び追加した活動」、最後に「自由読書を採用した活動」である。本稿では便宜上、順に「小説・新書型」、「NPO型」、「NPO修正型」、「自由読書型」とする。以下、図2-1には、英語多読からの流れを含めた活動の実施タイプの類型を示す。また、表2-5には、本節で取り上げた活動実施タイプのほか、第3章で取り上げる学習者オートノミーに基づいた活動実施形態や活動対象者の学習レベル、実施機関や参加者の所属を整理し示す。

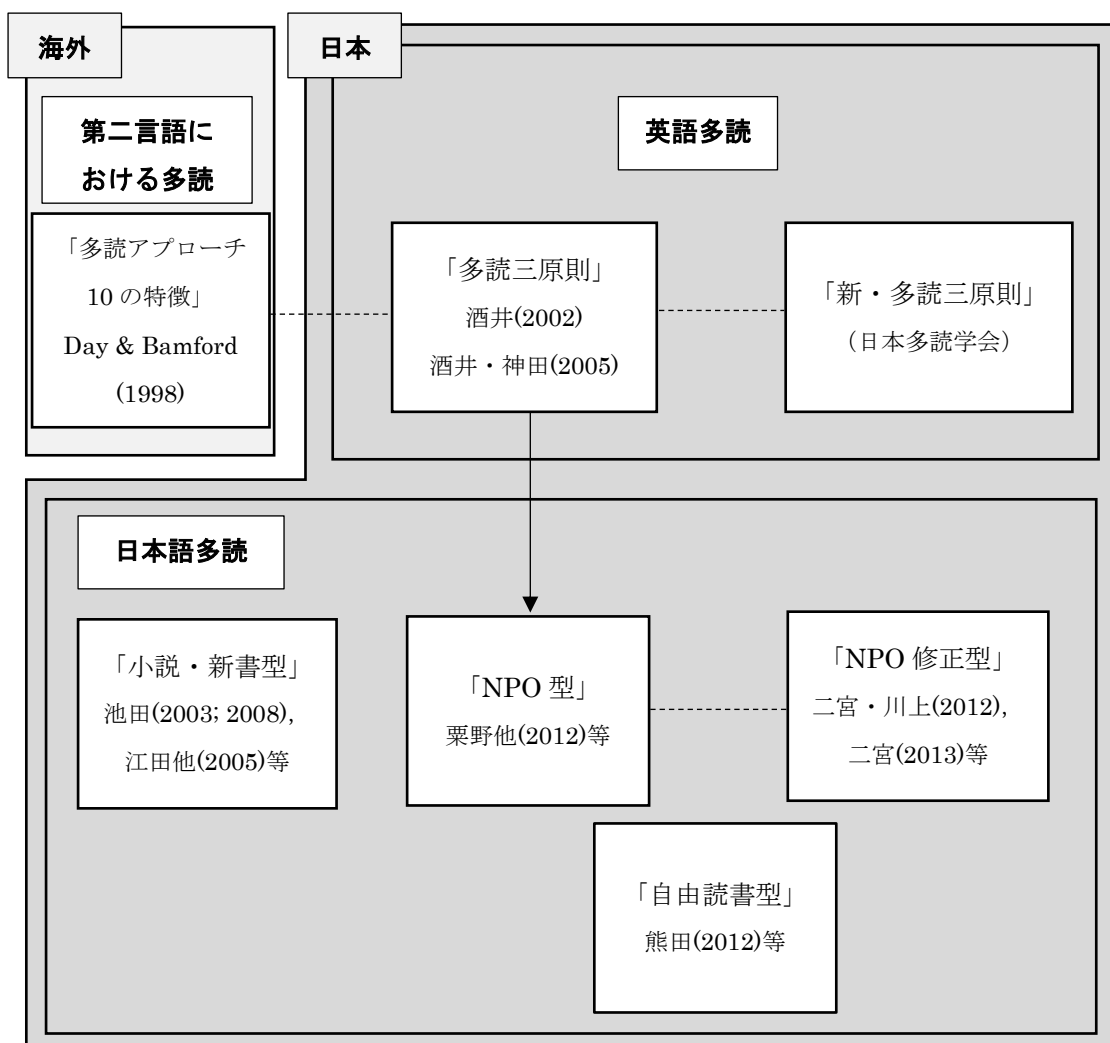


図 2-1 多読活動の実施タイプ

表 2-5 日本語多読に関する先行研究と活動の類型

No.	著者 (年)	活動形態	実施タイプ	対象者のレベル	実施機関 (対象者の所属)
1	池田 (2003)	授業内	小説・新書型	中～上級	国内大学
2	—— (2008)	授業内 ³		(記載なし)	国内大学 (学部生、 短期留学生)
3	福本 (2004)	授業内		中～上級	国内大学
4	江田他 (2005)	授業内		中～上級	国内大学 (学部生)

³ 選んだ本の発表や本の紹介というタスクを授業内で行っているが、多読活動自体は授業外の時間を使って行わせている。

5	国頭・八田 (2008)	授業内	NPO 型	上級	日本語学校	
6	岡田・高橋 (2012)	授業外		(記載なし)	海外大学	
7	川名 (2013)	授業内		上級	国内大学	
8	高橋 (2013)	授業外		(記載なし)	海外大学	
9	———— (2016b)	授業外		初級～上級	国内大学	
10	———— (2017b)	授業外		初級～中級	海外大学	
11	高橋・海野 (2016)	授業外		初級～中上級	国内大学	
12	Takahashi&Umino (2016)	授業外		初級～中上級	国内大学	
13	松井他 (2013)	授業内		初級後半～中級	国内大学	
14	小松 (2014)	授業内 自律的 ⁴		初級終了～上級	国内短期大学	
15	権藤 (2014)	授業内		初中級～中級	国内大学	
16	ミンミン テイン (2015)	授業内		中級	国内日本語教室 (社会人)	
17	小島 (2016)	授業内		(記載なし ⁵)	海外大学	
18	吉村・高橋 (2016)	授業内		初・中級、上級	海外大学	
19	二宮・川上 (2012)	授業内		NPO 修正型	中級	国内大学
20	二宮 (2013)	授業内			初級	国内大学
21	———— (2014)	授業内			中級	国内大学
22	川上 (2014a)	授業内			中級前半～上級	国内大学
23	———— (2014b)	授業内	中級中期～上級前期		国内大学	
24	熊田 (2012)	授業内	自由読書型	初級後半～初中級	国内大学	
25	熊田・鈴木 (2013)	授業内		中級前半	国内大学	
26	———— (2015)	授業内		中級前期 ⁶ 中級中期 初級～超級	国内大学	

2.5 多読用リソースの開発

次に、第二言語教育及び日本語教育における多読活動で使用されているリソースについて、従来から使用されている紙媒体の図書その他、近年開発が目覚ましいオンライン多読用リソースについても触れていく。

⁴ 自律的教室外多読を行う学習者へのインタビュー調査が見られる。

⁵ 大学2～4年生が授業を履修 (p.22)

⁶ 3つのクラスについての実践報告が記述されているため、各クラスにおける参加者のレベルを挙げた。

2.5.1 第二言語の多読用リソース

英語多読では、英語を母語とする子供向けに作成された絵本 (Leveled Readers / LR) や英語を外国語として学ぶ学習者向けに作成された読み物 (Graded Readers / GR) が主に使用されている。Day & Bamford(1998)には、エディンバラ大学多読プロジェクトが作成した質の高い英語多読用図書のリストが掲載されている。

酒井・西澤 (2014) によると、日本における英語多読においては、以下のような図書が利用されている：

- ①英語を母語とする子供向けに作成された絵本 (LR)
 - ・ *Oxford Reading Tree*
 - ・ *Longman Literacy Land Story Street*
 - ・ *I CAN READ book*
 - ・ *Step Into Reading*
- ②英語を外国語として学ぶ学習者向けに作成された読み物 (GR)
 - ・ *Oxford Bookworms Library*
 - ・ *Penguin Readers*
 - ・ *Cambridge English Readers*
 - ・ *Macmillan Readers*
 - ・ *Scholastic ELT Readers*

日本における英語多読において、NPO 多言語多読は上記の多読用図書の難しさを「色ラベル」(7色)に分けて示している。一方、日本多読学会では、難易度の目安として社会人の多読実践者が自分の主観をもとに設定した「読みやすさレベル」(YL 0.0~9.9)を作成しており、読者の図書選択の目安としている。

英語多読の他にも、国内の第二言語による多読には、フランス語多読 (平松 2009) やスペイン語多読 (齋藤 2014)、韓国語多読 (渡邊 2016) が報告されている。フランス語多読では、図書量は「英語ほど豊富でない」(平松 2009: 174) が、以下の通り、英語と類似した種類分けがなされている。

- ①フランス語を母語とする子供向けにやさしく書かれた児童書や絵本
- ②フランス語を外国語として学ぶ学習者向けにリライトされた段階的読み物⁷
 - ・ CLE INTERNATIONAL 社 *Lectures CLE en français facile* シリーズ⁸
 - ・ Didier 社 *Atelier de lecture* シリーズ
 - ・ Hachette 社 *Lecture facile* シリーズ

また、スペイン語多読では、スペイン語を母語とする児童向けの段階別児童書 (EI

⁷ レベル分けは CEFR を基になされている。

⁸ <http://www.lire-en-francais-facile.com/>

Barco de Vapor シリーズ) が対象年齢別に 4 段階分類されている。さらに韓国語多読では、明確なレベル分けはなされておらず、子供向けの絵本が主に使用されているが、韓国で『韓国伝来童話 多読ライブラリー レベル 1』が発刊されており、今後多読用リソースはさらに充実していくものと思われる。

以上、紙媒体の第二言語の多読用図書について述べてきた。一方で、近年はオンラインで利用できる多読用図書の開発も活発に行われている。例えば、英語多読では EdSphere⁹ のような CALL 教材において、学習者それぞれが自身の能力にあった読み物を検索、閲覧できるシステムが開発されている。また、主に教育機関向けであるが、読後の内容確認問題が掲載された M-reader¹⁰、多くの英語多読用図書が閲覧できる Xreading¹¹ など、教室外においても多読を実施することのできる環境が整備されている。

2.5.2 日本語多読用リソース

次に、日本語多読用図書の開発について、先行研究の流れを概観する。90 年代より、日本語多読用図書の開発を求める声があり (深田他 1991, 池田 2003, 福本 2004)、深田他 (1991) は、多読における CALL 教材の有効性について触れている。また、2000 年代に入ってから、江田他 (2005: 75) が、「日本語教育における多読の環境整備はスタート段階である」と指摘している。

そのような中、2001 年より日本語版グレイデッド・リーダープロジェクト・グループにより英語多読の知見を利用した日本語版グレイデッド・リーダーズ (JGR: Japanese Graded Readers) の作成が開始された (Reynolds 他 2003)。そして、読み物作成のための語彙リスト、及び語彙チェッカーが考案され、これらの検討が重ねられた (中野他 2007, 原田他 2008; 2009 等)。さらに、多読による付随的語彙学習についての研究が、この JGR シリーズを用いて行われた (三上他 2010, 三上・原田 2011)。

また、2002 年より NPO 法人日本語多読研究会 (現 NPO 多言語多読) により、レベル別日本語多読図書の作成が始まった (栗野 2008)。2018 年 2 月までに『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』シリーズが、入門から中級のレベル別に各 3 セット計 15 分冊出版されており、図書の総数は 78 冊にわたる。また、NPO 法人日本語多読研究会時代に作成された『JGR 多読文庫』『にほんご多読ボックス』シリーズが計 42 冊頒布されていたが、大修館書店より新たに書き下ろされたものを含め、2018 年 2 月までに計 8 セット計 45 冊が出版された。また、両シリーズの朗読音声は、ホームページ上¹²で公開さ

⁹ <http://edsphere.com/>

¹⁰ <https://mreader.org/>

¹¹ <https://xreading.com/>

¹² 両シリーズの音声は以下からダウンロード可能である。

『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』シリーズ:

<http://www.ask-support.com/japanese/?p=9581>

http://www.ask-books.com/tadoku/data/add_sound/

『日本語多読ボックス』シリーズ: http://tadoku.org/learners/book_ja/mp3downloads

れており、無料でダウンロードが可能である。これは主に音声を聞きながら、本の内容を追っていく「聞き読み」に使用される。さらに、同法人が作成している NPO 多言語多読ホームページ¹³では、多読用図書以外に日本語多読に適した絵本やマンガなどの市販本がレベル別に分類され、紹介されている。以上の日本語多読用図書のレベル分けの目安を、表 2-6 に示した。前述した通り、入門レベルであるレベル 0 から中上級レベルにあたるレベル 5 までの 6 つに分かれている。レベル 0 から 4 までは作成が進んでいるが、レベル 5 の本に関しては、現在『にほんご多読ボックス』の 2 冊のみが出版されている。

表 2-6 日本語多読用レベル別図書のレベル分けの目安と冊数

レベル	語彙	字数	主な文法項目	よむ よむ 冊数	ブッ クス 冊数
0 入門 Starter	350	～400	現在形、過去形、疑問詞、～たい など ※基本的に「です・ます体」を使用	18	8
1 初級前半 Beginner	350	400 ～1500	現在形、過去形、疑問詞、～たい など ※「です・ます体」を使用	15	7
2 初級後半 Upper- Beginner	500	1500～ 3000	辞書形、て形、ない形、た形、連体修飾、 ～と（条件）、～から（理由）、～なる、 ～のだ など	15	10
3 初中級 Lower- Intermediate	800	2500～ 6000	可能形、命令形、受身形、意向形、～と き、～たら・ば・なら、～そう（様態）、 ～よう（数量・比喩、複合動詞） など	15	7
4 中級 Intermediate	1300	5000 ～ 15000	使役形、使役受身形、～そう（伝聞）、～ らしい、～はず、～もの、～ようにする ／なる、～ことにする／なる など	15	11
5 中上級 Upper- intermediate or above	2000	8000 ～ 25000	機能語・複合語・慣用表現・敬語 など 例) ～わけにはいかない～につれて /切り開く/召し上がる/伺う	0	2

※ http://tadoku.org/learners/book_ja を参考に、筆者が作成

「よむよむ」は『日本語多読ライブラリー にほんごよむよむ文庫』、「ボックス」は『にほんご多読ボックス』を表す。

以上のように、NPO 多言語多読により日本語多読用図書が開発されてからは、国内日本語学校や国外教育機関においても日本語多読用図書が作成、出版されるようになった。

¹³ http://tadoku.org/learners/book_ja/reference

例えば、仙台国際日本語学校からは、主に宮城県にまつわる文化や物語に関する内容を中心に執筆された『にほんごでよむ仙台・宮城』シリーズが2セット計10冊（レベル：初級、初中級、中級）が出版されている。また、入門レベル用の図書として書き下ろされた『にほんごえほん あいちゃん』シリーズが2冊出版されている¹⁴。海外教育機関に目を向けると、オックスフォードブルックス大学により『ブルックス文庫』シリーズ¹⁵が出版されている。

以上の日本語多読用図書は、新たに書き下ろされたフィクション、そして日本文化を紹介するものなど、ジャンルは多岐にわたっており、学習者自身のニーズに合った図書が選択できるよう配慮されている。その他にも、有名な小説の原書を再構成した読み物も存在する。レベル別図書(Graded Readers)は、オーセンティックな読み物よりも簡略化、精緻化された読み物の方が学習者に適しているという報告(Nakano 2016, Tabata-Sandom 2016)が見られる。Nakano(2016)は、国内高等教育機関で日本語を学ぶ留学生に日本文学作品を簡略化させたテキストを一斉に読ませ、事前事後テストを行ったところ、漢字の習得に効果がみられ、学習者のレベルで原書をやさしく理解することができたと報告している。また、Tabata-Sandom(2016)は、日本語学習者にとってどのようなレベル別図書が適しているのか、4つの読み物（簡略化されたもの、精緻化されたもの、脚注があるもの、脚注がパソコンの画面で表示されるもの）を対象に調査を行った。口頭での再生と理解度テストの結果、上級レベルの学習者には精緻化されたテキストが適していることが、また、学習途上の学生には、簡略化されたテキストが適していることが明らかになったと述べている。

一方で、オンライン上で閲覧できる多読用図書に関しては、筆者（高橋 2016a: 377）が、「著作権を十分に考慮する必要はあるが、日本語教育においても今後は、ウェブ上で学習者それぞれが自身に合った読み物を検索でき、可能であれば読み物を閲覧できる CALL 教材の開発や、既出版されている多読用図書のさらなる電子化が待たれる」と今後の展望について触れた。しかし、高橋論文の後わずか1年強で、電子化された日本語多読用図書が数多く作成されるようになった。

先述した『JGR 多読文庫』シリーズの9作品が電子化された『すらすら読める日本語多読アプリ』は以前より有料で存在していたが、近年は著作権の問題がなく、かつ無料で図書を提供するサービスが増えつつある。例えば、国際交流基金関西国際センターによる『KC よむよむ』シリーズ¹⁶（レベル：入門・初級・初中級（A1・A2・A2/B1））が無料公開されている。また、日本語を母語としない子どもたち、聞こえない子や聞こえにくい子、日本語学習中の子どもたち、日本語が苦手な子どもたちが、自分の力で読めるように作られた多読用図書サイト「多読 日本語学習読本¹⁷」では、日本語多読の理念を取り入

¹⁴ ホームページでは、一部図書が無料公開されている。<http://www.sjls.ac.jp/jpn/book/book.html>

¹⁵ <https://www.brookes.ac.uk/lets-read-japanese/>

¹⁶ <http://www.jfkc.jp/clip/yomyom/index.html>

¹⁷ <https://nihongotokuhon.jimdo.com/>

れて読み物が作成されている。さらには、NPO 多言語多読ホームページでは、学習者や日本語教師がワークショップ等で作成したレベル別読み物が無料公開されている¹⁸。さらに2017年には、前述した日本語版グレイデッド・リーダープロジェクト・グループにより、多読支援システム「JGR さくら¹⁹」が公開された。以上のような流れの中、筆者は2015年より SNS グループ²⁰を利用して自律的教室外多読を促進する取り組みを始めた。これは、やさしいニュース記事や多読に便利なツールを定期的に紹介し、インターネット環境さえあれば、どこにいても自律的教室外多読が可能な環境を作るために作成したものである。この SNS グループを利用した自律的教室外多読の促進のための取り組みは、第9章で詳しく述べる。

以上のように、それぞれの教育機関によって、無料で利用できる図書が続々と開発されていることがわかる。このような図書作成の流れは、国内教育機関での利用はもちろんのこと、特に多読用図書の入手が難しい海外教育機関において重宝されるだろう。

2.6 多読に関する先行研究

巻末附録1に、主に日本語多読に関する先行研究に関し、短く概要を記した。本節では附録リスト内の先行研究を中心として、多読による効果に関する先行研究を概観する。ここでは、Day & Bamford(1998)で扱われている多読の有効性として分類された項目を参考にしながら、①リーディング能力、②動機づけ、③語彙、④自律学習促進、⑤読み方、⑥学習者による図書選択、⑦情意面、⑧その他に分けて、先行研究の成果をまとめていく。

まず、第二言語における、多読による①リーディング能力向上に関しては、事前・事後テストが用いられている。福本(2004)は多読グループと精読グループに分け、読解テストの結果が多読グループの方に顕著な伸びがあらわれたことを報告している。また、江田他(2005)では、日本国内の大学で短編小説を利用し、大学の中上級レベルの学習者に対して行った多読授業実践を報告している。読解力評価のためのテストでは、多読授業を受けた学習者は受けなかった学習者よりも事後テストの平均値が高く、両者間に有意差が認められた。

次に②動機づけに関して、二宮・川上(2012)は多読授業が情意面に及ぼす影響について、動機づけ理論の枠組みを用いて考察している。a. 「技能の向上」、「自律・自己決定感」 b. 「(多読による学習への)満足感・達成感」 c. 「楽しさ」の3点からの分析により、動機づけへのプラスの作用という点で一定の効果を得ることができたことが示されている。また、二宮(2013; 2014)では、動機づけを高める方略として多読が捉えられており、多読活動が学習者の内発的動機づけに及ぼす効果を、有能感、自律・自己決定感、及び楽しさの認知から分析し、初級及び中級レベルの日本語学習者にとって、多読活動が内発的動機づけにおい

¹⁸ http://tadoku.org/learners/book_ja/yomimono_learners

¹⁹ <http://jgrpg-sakura.shobi-u.ac.jp/>

²⁰ <https://www.facebook.com/groups/952055401483498/>

て有効だという示唆を与えている。川上（2014b）では、記録ノートの分析から、動機づけの促進に関する感想が見られたことを報告している。

③語彙に関しては、2.5.2でも触れた三上他（2010）、三上・原田（2011）の多読による付随的語彙学習に関する研究がある。事前事後の語彙テスト結果から、作品を読んだ学生の正解語の増加数が読まなかった学生の平均を大きく上回った。また、多読をした学生は高頻度で出現した語がより多く習得されたことが明らかになり、付随的語彙学習の可能性が見られたことを指摘している。また、多読が実用的な語彙習得に役立った（高橋 2013）ことや、多読の際に学習者が語彙知識を増やすことを意識していた（川上 2014a）という報告も見られる。

日本語多読による④自律学習促進に関しては、国頭他（2008）で日本語学校で自律的に読むことを目指した取り組みが紹介されている他、国内高等教育機関（川名 2013, 川上 2014b）や海外高等教育機関（ミンミンテイン 2016, 吉村他 2016）の例が見られる。川名（2013）は、観察ノートや読書記録から学習者の読みの行動を捉え、学生が自分のレベルや好みに合った本を、辞書や教師に頼ることなく楽しんで読んでいたことから、多読が自律的な読み手への成長につながったことを示している。ミンミンテイン（2016）では、日本国内のミャンマー人に対する多読活動において、活動参加回数が多い学習者には、自主的な日本語の読みが観察されたことを報告している。また、吉村他（2016）は、多読の授業を通してどのように自律学習が促進できるか、学習者がそれをどう捉えているかを調査することを目的とし、1)適切なリソースの提供、2)学習を管理するための学習記録、3)アドバイジングの3点について問う質問紙調査を行った。その結果、多読は学習者の意思決定を主体とし、自然な形で学習者に自らの学習管理を促す自律学習型の学習形態を提供しており、無意識のうちに学習オートノミーを育成している可能性がありうると結論づけている。一方、池田（2003）の報告では、日本語を読むのが楽しいと回答者全員が答えたが、楽しむために読んでいる学生は多くなく、読む習慣づけの必要性を課題としている。

⑤読み方に関しては、熊田・鈴木（2015）が3クラスの多読授業期間中に共通して観察された変化として、授業期間の後半になると自分の読みの方法を確立していく傾向が見られたことを明らかにしている。また、読み方に対する学習者の意識に関しては、川上（2014a）が、面白くなかったら途中でやめて他の本に変えたという意識に肯定的であった一方で、わからないところは飛ばして読めたという回答や、単語の意味が全部わからないと不安だという回答は分散しており、個人差があることを指摘している。

⑥学習者による図書選択としては、川上（2014b）が、多読授業が進むにつれて、学習者の図書選択には、1)レベルを上げる、2)好きなジャンルに移行する、3)ジャンルの幅を広げるといった点で変化が見られたことを明らかにしている。一方で、国頭・八田（2008）では、参加者や教師から与えられる大量の情報から自分が必要としている情報が得られないため、図書選択ができないという否定的な意見が見られたことを報告している。

⑦情意面に関しては、学習者が多読活動を好意的に受け止める例（池田 2003; 2008, 江

田他 2005, 岡田・高橋 2012, 松井 2013) が数多く報告されている。

最後に⑧その他として、注視すべきところの体得や必要情報の適切な把握 (熊田・鈴木 2013) や、学習者に適切なレベル別図書の種類(Nakano 2016, Tabata-Sandom 2016)に関し、研究が報告されている。

2.7 まとめ

ここまで、第二言語における多読をはじめ、日本語教育の文脈における先行研究について述べてきた。本節では、本章で扱った事項をまとめ、本研究における多読の定義について触れ、今後の多読研究の課題について述べていく。

まず、先行研究による「多読」という用語は「大量に本を読む」という「広義」の意味としてはおおむね一致しているといえるが、統一した見解はみられないことについて述べた。英語多読の知見を利用して発展する以前の日本語多読は、多読用図書の不足などから「小説・新書型」の多読が実施されてきた。しかし、栗野他 (2012) が日本語教育向けに入門書を出版し、日本語多読用図書が出版、作成され始めてからは、NPO 型や NPO 修正型の多読活動タイプが主流になってきていると言える。本研究で扱った 2 教育機関での授業外多読活動も、栗野他 (2012) の 4 つのルールを参考にして実施した「NPO 型」である。このような経緯から、栗野他 (2012) を参考にし、本研究における「多読」を以下の通り、定義することとする。

「学習者が自分の能力に応じて、やさしい読み物から難しいものへ段階的になるべく辞書を使わずに、楽しみながらたくさん読むこと」

また、これまでの日本語多読研究は、各機関での実践報告 (岡田・高橋 2012, 二宮・川上 2012, 川名 2013, 松井他 2013, 川上 2014, 小松 2014, 権藤 2014, 小島 2016, 高橋 2016b 等) の他、前節で示したような事前・事後テストや、事後の質問紙調査により、効果が報告されている。さらには、多読用リソースとして、紙媒体の他、近年はオンラインで入手できる日本語多読用リソースが増加しつつあることにも触れた。

しかし、日本語多読研究には、十分に明らかにされていない課題も見られる。以下、3 点に分けて詳しく述べていく。

1 点目に、日本語多読研究においては、数年間にわたり特定の学習者や多読活動の変化を追った縦断的研究が、管見の限り見られないという点である。これまでの先行研究で扱われた日本語多読活動は、日本滞在が半年あるいは 1 年の短期留学生が履修した授業を対象としたものが多く見られるが、その特性上、日本語多読研究においては学習者や実施機関の実態を調査した期間が 1 学期ないし 2 学期分の研究が主であるといえる。英語多読においては、神田 (2009) が大学生の 3 年間の多読を追った研究は見られるが、Day & Bamford (1998) は、第二言語による多読研究において、読みのプログラムが終了してから、3 年、

5年、10年を経過しても学生たちは第二言語で読んでいるのか、また、プログラムのどのような面が読書習慣や読書の価値観、あるいはこれらが欠如することと関連しているのかについて調査することが、最も急を要する研究であると指摘している。酒井・西澤（2014）は、英語多読において読書が趣味になるまでには数か月から数年かかるとし、読書を楽しんでいるうちに映画を字幕なしで楽しんだり、会話のぎこちなさがなくなったり、英語を使う仕事に積極的に手を挙げたりするようになるまでには2、3年ほどかかると指摘している。栗野他（2012）では、一人一人の指導は長期戦で行うものであることを指摘しており、日本語多読においても学習者が楽しみながら円滑に読みを進められるようになるためには、ある程度の時間がかかることが読み取れる。多読は継続することでその威力を十分に発揮すると考えられるが、前述した通り、短期留学生は留学先の機関に所属する期間が短く、その効果を十分に測ることは難しいと考えられる。そのため、留学が終了し、学習背景が変化した学習者にも注目して縦断的に調査を行うべきであると考えられる。

2点目に、日本語多読による言語学習における技能向上に関する研究が未だ少ないという課題が存在する。前述した通り、付随的語彙学習や動機付けの向上などのような効果に関する研究は見られるものの、現在は活動の実践報告や活動に対する学習者の意識を明らかにした研究が主流だといえる。福本（2004）や江田他（2005）は、活動事後のテストによる多読の効果を測定しているが、近年はこのような試験を用いた実証的研究は進んでいない。この点について、渡部他（2015: 45）は「クイズ、テスト、読み速度の測定、質問紙などによって得られるデータを量的に分析した研究が十分なされていない」とし、日本語多読アセスメントの必要性を説いている。以上のように、言語面の能力向上そのものの測定方法が模索中であるという点も、この分野の研究が遅れている理由として考えられよう。しかし、学習者が多読の他にも文法や読解などのような授業を履修し、並行して日本語学習を行っているため、多読そのものの効果としては測定することが困難であることも事実である。日本語多読の源流となり、国内における英語多読を提唱した酒井・神田（2005）は、多読授業三原則²¹の中で「テストしない」ことを掲げている。これは、日本語多読の定義にも見られる本を読む楽しさを主眼としているためであるが、言語力の向上を測るための客観的データを得ることが難しいという二律背反に陥っている。この矛盾を解決するような効果測定方法の確立もまた、今後の日本語多読研究の課題といえる。

3点目に、日本語多読研究に関する理論化が発展途上であるという点である。前述した通り、現在の日本語教育における多読研究は、二宮（2013; 2014）の内発的動機付けを追った研究や、三上・原田（2011）の偶発的語彙学習の面から理論化がなされつつある。しかし、現在は多くの国内外における教育機関での多読活動の実践報告が蓄積されている段階である。多読活動によって、学習者はどのような効果を感じているのか、また、前述したように特定の学習者が活動中に、また活動終了後にどのように自律的に読みを継続して

²¹ 「教えない」、「押しつけない」、「テストしない」の3つから成る。

いるのかに関しては、理論化が待たれている。

そこで、本研究では、この活動中や活動終了後の学習者の自律的な読みに対する理論化の一端を担うべく、次章から述べる学習者オートノミーの理論を援用する。第3章では、この学習者オートノミーの先行研究を概観していきたい。また、学習者オートノミーを日本語多読に置換することにより、自律性の観点から日本語多読の実施形態の分類を行っていくこととする。

第3章 学習者オートノミーと第二言語における多読

本章では、本研究のもう一つの理論的背景となる学習者オートノミーについて述べ、多読の文脈を結び付けて論じていく。まず3.1では、学習者オートノミー概念がどのように成立してきたのかについて触れ、学習者オートノミーの定義についてまとめる。3.2では、学習者オートノミーという概念を理解する上でよく起こる誤解について概観する。3.3では、日本語教育を中心にこれまでの第二言語教育における自律学習に関する研究をまとめた。3.4では、オートノミーが育成された学習者にはどのような特徴があるのか、先行研究の知見から明らかにする。続く3.5では、多読による学習者オートノミー育成に関する先行研究を紹介する。3.6では学習者オートノミーの枠組みを参考に、実施環境や学習者の自律性を踏まえながら、多読を授業内多読活動、授業外多読活動、自律的教室外多読という3つの形態に分類を試み、その特徴を明らかにする。最後に3.7では、本章の内容をまとめ、本研究の研究課題について触れる。

3.1 学習者オートノミー概念の成立過程と定義

言語教育における学習者オートノミーという概念は、1960年代のヨーロッパの政治的混乱とカウンターカルチャー(counter-cultures)によって引き起こされた人道的な期待に触発されて生まれた(Gremmo & Riley 1995)。そのような中、学習者オートノミーの育成に関わる実践は、欧州評議会の現代語プロジェクトを中心に始まった。ここでは、自己学習(self-directed learning)に焦点が当てられ、セルフアクセスセンターと学習者トレーニングの開発につながった(Benson 2007, 青木・中田 2011)。そのような中、フランスのナンシー大学に所属する言語教育機関である Centre de Recherches et d'Applications en Langue (CRAPEL)の設立初期から中心的に関わってきた(Gremmo & Riley 1995, 小嶋他 2010)、アンリ・オレック(Henri Holec)が成人教育における理論に言及し、学習者オートノミーを“Autonomy is the ability to take charge of one's own learning”(自分自身の学習を管理する能力)と定義づけた。この定義に関して、青木・中田(2011:2)は、「定義に異議を唱える研究者や教師はまずいない」とし、学習者オートノミー研究では基礎となる定義になっている(Palfreyman 2003, Benson 2007; 2011, 青木・中田 2011)。上述したHolec(1981)は、オートノミーを学習者の属性として扱ったが、Dickinson(1987)では、学習状況を記述するためにこのオートノミーが使用され、これを「学習とその意思決定にかかわる全ての決定に対して完全に責任を持つ状況」(Dickinson 1987: 11)と述べている。また、Little(1991: 4)は心理学的視点から言語学習における学習者オートノミーを捉え、「言語学習におけるオートノミーは分離、批判的内省、意思決定、独立した行為に関する能力の発達と訓練に依存する」と定義している。

1990年代に入ると、北米では、「良い学習者」研究(Rubin 1975)の中に学習者オートノミーが取り入れられ、Wenden(1991)のように学習ストラテジーを訓練することにより

学習者オートノミーを育成しようとする研究者も現れた。また、欧州評議会ではヨーロッパ言語共通参照枠（Council of Europe 2001）の開発とともに、学習者のオートノミー、多言語化、異文化認識と能力開発を支援することや、学習者が自分の言語学習成果や言語学習経験を記録できることを可能とするため、言語パスポートと言語学習記録、資料集から成るヨーロッパ言語ポートフォリオ（European Language Portfolio, ELP）が開発された。このように学習者オートノミーの実践は、地理的に拡大しつつある。

しかし、Aoki(1998)は、学習者オートノミーは厳密な定義がされておらず、研究者によって定義が異なったり、一人の研究者が異なる著作の中で異なる定義を用いたりしていることを指摘している。そこで次節では、学習者オートノミーが解釈される上での誤解について触れていきたい。

3.2 学習者オートノミーの誤解

これまで述べてきたように、学習者オートノミーを利用した研究は世界的に広がりを見せているが、青木・中田（2011）は、前述した Aoki(1998)を引用しながら、学習者オートノミーが様々な誤解されてきたことを指摘している。

Little(1991)は、学習者オートノミーについてよくある誤解として、学習者オートノミーとは自学自習の同意語であるという誤解、学習者オートノミーは教師が全ての主導権とコントロールを手放すことであるという誤解、学習者オートノミーとは教授法であるという誤解、学習者オートノミーは学習者による特定の行動を指すものだという誤解、学習者オートノミーとはある種の学習者が到達できる、常に変わらない状態であるという誤解という 5 点をまとめている。

その他にも青木・中田（2011）は、学習者オートノミーは欧米の文化を背景に持っている概念のためそれ以外の地域ではふさわしくないという誤解、学習者オートノミーは学習者中心の授業をすれば育つという誤解、学習者オートノミーを育成するとは学習ストラテジーの訓練をすることだという誤解、学習者オートノミーはやる気のない学習者には期待できないという誤解、学習者オートノミーは理想的な環境ではないと育てられないという誤解、教師オートノミーを育てれば、学習者オートノミーを育成する能力を持った教師を育てられるという誤解、行政や学校経営者が学習者オートノミーを奨励すれば教師の人件費を減らせるだろうという誤解についても触れている。

3.3 第二言語教育における自律学習に関する研究

英語教育においては、セルフアクセスセンターや自律学習スペースが高等教育機関を中心に設立されている。これにより、学習者が学習者オートノミーを育成することのできる環境が整いつつあり、さらには自律学習をテーマとした研究も報告されている（例えば、廣森 2013）。

他方、日本語教育の分野においては、教材や e-learning 教材の開発をはじめとし、介護

福祉候補者を対象とした研究（野村・川村 2011, 野村 2016）や、発音・イントネーション学習（中川 2014, 代田 2014）、漢字・語彙学習（渡辺 2010, 黒田他 2013, 鄭・中尾 2015, 園田・脇坂 2015）に対する自律学習に関する報告等がなされており、セルフアクセスセンター等のような組織の設立も見られるが、英語教育に比べその例は多いとは言えない。また、日本語教育における研究面に目を向けると、学習者オートノミーという用語よりも自律学習という用語が多く使用されている。青木（2005: 773）は、自律学習を「自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力」と定義しているが、「現在の第二言語教育では学習者オートノミー(learner autonomy)という用語を使う方が一般的である」としている。

表 3-1 第二言語における自律学習研究

	日本語教育	英語教育
研究対象者	国内大学で学ぶ留学生 介護福祉士候補者（野村・川村 2011, 野村 2016）	主に大学生英語学習者
研究分野	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書開発（国際交流基金『まるごと』） ・e-learning 教材開発 東京外国語大学「JPLANG」「TUFUS 言語モジュール」 筑波大学「筑波日本語 e ラーニング」 名古屋大学「とよた日本語学習支援システム」 （地域在住、在勤者用） 国際交流基金 「エリンが挑戦！にほんごできます」 「アニメ・マンガの日本語」 ・ポートフォリオ（蔭山 2010） ・発音、イントネーション（中川 2014, 代田 2014） ・漢字、語彙学習（渡辺 2010, 黒田他 2013, 鄭・中尾 2015, 園田・脇坂 2015） ・読解教育による学習ストラテジー（川森 2015） ・映画を利用した日本語教育（相場 2016） 	<ul style="list-style-type: none"> ・セルフアクセスセンター （Murray 2009）、 自律学習スペース ・自律学習支援システムの開発 （堀江 2014） ・多読・多聴学習 ・オンライン多読 （Shiobara 2016） ・動機づけ、学習ストラテジー、協同学習との関連（廣森 2013）
効果測定方法	振り返りシートの分析 授業後の can-do 自己評価 学期終了後の自己評価 インタビュー調査 習熟度の変化 ²²	習熟度（TOEIC スコア、英検合格など）の変化

²² 日本語多読研究において事前、事後テストによる効果測定を行っている（魚住・高橋 2015 のみ）

3.4 学習者オートノミーが育成された学習者

Benson(2011)では、学習者オートノミーを育成するためのアプローチとして、リソースをベースとするもの、テクノロジー（IT技術）をベースとするもの、学習者の発達をベースとするもの、教室をベースとするもの、カリキュラムをベースとするもの、教師をベースとするものの6つを挙げている。このうち、リソースをベースとするものとして代表的な施設がセルフアクセスセンターである。ここでは、学習者は自由にDVDやPCをはじめ、インターネットやサテライトTVを利用することができる。また、利用者が自身の学習を計画するための手助けを行うアドバイスやカウンセリングのサービスも提供している。例えば先述したCRAPELでは、セルフアクセスセンターが先駆的に導入された。国内では、国際教養大学におけるセルフアクセスセンターに関する報告がMurray（2009）によってなされている。また、テクノロジー（IT技術）をベースとするものとしては、ビデオチャット機能を利用したタンデム学習や遠隔学習が挙げられている。青木・中田（2011）は日本語教育に学習者オートノミーという概念がなぜ必要かという理由について、IT技術の進歩を挙げている。

Little(1991; 2011)は、成功する学習者はそもそも学習者オートノミーを持っているものだとして主張しているが、彼は言語学習において学習者オートノミーのどの要素が最も重要であるのかについて疑問を投げかけた。果たして、学習者オートノミーが育成された学習者はどのような特徴があるのだろうか。Benson(2011:61)は、自律した学習者を「学習管理、認知プロセス、学習内容という3つのレベルで自身の学習をコントロールできる学習者」と定義づけている。学習管理とは、学習者自身がタスクの目的を決める、タスクのために取る方法を選択する、タスクを行うペースや時間をモニターする、タスクを完成した後には、その成果を評価するなど、メタ認知に関わるものであり、認知プロセスとは、情報処理の過程に関わるもので、言語資料を分析あるいは統合する、ルールを推測するなど、学習ストラテジーもこのレベルに含まれる。最後に、学習内容は教材の選択等を通じた学習内容のコントロールに関わるものを指している。

3.5 学習者オートノミーと多読

多読はたくさん読むという本来の目的からして、自律学習や学習者オートノミーとの関連も深い。また、近年では多読を通じた学習者オートノミー育成を課題とする研究も出てきている。本項では、国内外の英語多読による学習者オートノミー育成に関する実証的研究を概観したい。下記表 3-2 には、先行研究による調査内容をまとめた。

3.5.1 Imrie (2007)

Imrie(2007)では、国内高等教育機関の英語クラスにおいて読みに対する肯定的な態度を形成することや学習者オートノミーを育成するために実施した、移動図書館システムを利用した多読支援プログラムの成功例について報告している。教師がショッピングカートに

Graded Readers を準備して教室で学生に図書の貸し出しを行い、教室外で図書を読むことができるようにし、この移動図書館の利用で図書を読む習慣を形成づけさせ、学習者オートノミーを育成することにより学期終了後にも大学図書館を利用して多読を継続することをねらった。2003 年よりこのプログラムが開始されてから、約 4 年経過後の調査では、教師による移動図書館システム利用数や Graded Readers の利用数が大きく増加し、このシステムが有効であったと述べている。

3.5.2 Channuan & Wasanasomsithi (2012)

Channuan & Wasanasomsithi (2012)は、授業内の一部で実施された英語多読によりどの程度読みの能力が向上したか、そして、多読という自律学習の文脈においてどのようなストラテジーが使用されたかに関し、タイの高等教育機関で学ぶ英語学習者 37 名を対象に調査を行った。その結果、英語多読実施前後に実施したテストの結果が有意に向上していることが明らかになり、特に事前テスト結果が悪かった学生の伸びが顕著であることが明らかになった。また、読書記録の分析結果から、多読の際には認知ストラテジー、メタ認知ストラテジーが頻繁に使用されている傾向が観察された。さらに試験結果が良い学習者と悪い学習者との間にはストラテジー使用傾向に差異が見られた。例えば、認知ストラテジーにおいては、テスト結果が良い学習者は推測するストラテジーが多用されている一方、結果が悪い学習者は母語に翻訳するストラテジーが多用される傾向にあることや、テスト結果の良い学習者はメタ認知ストラテジーを多用している傾向にあることがわかった。また、学習者自身で図書を選択し自身の学習に責任を持ったことにより、学習者オートノミーの育成にもある程度寄与したことを報告している。

3.5.3 Mede, İnceçay, & İnceçay (2013)

Mede, İnceçay, & İnceçay (2013)は、トルコの高等教育機関で学ぶ学生を対象にした授業内英語多読活動のブックレポート発表に関する意識と、教師を対象とした口頭によるブックレポート報告による学習者オートノミー育成に関する意識を授業後の振り返りシートと半構造インタビュー形式によって調査した。その結果、多読は学習者の気づきを強化し、学習に対する責任感を高めるとともに、プレゼンテーション能力や読解能力といった技能の強化や動機づけの向上という役割を果たし、学習者オートノミーに肯定的な影響を与えていることが明らかになった。

表 3-2 多読による学習オートノミー育成に関する先行研究

先行研究	調査内容
Imrie (2007)	移動図書館による図書利用数
Channuan & Wasanasomsithi (2012)	事前事後テスト 読書記録におけるストラテジー使用
Mede, İnceçay, & İnceçay (2013)	ブックレポート発表に対する意識

3.6 多読活動の3形態—実施環境や学習者の自律性をめぐって

前節では、学習プログラムに組み込まれた多読活動による学習者オートノミー育成に関する研究について触れたが、第二言語カリキュラムに多読を組み込む方法として、Day&Bamford (1998) は少なくとも、4つの方法があることを指摘している。1つ目にカリキュラム全体の総合的な目標に関連して時間が充てられる「分離した単独コース」として、2つ目に既存のコースにある一定の時間の多読を加える方法である「現存するリーディング・コースの一部」として、3つ目に選択課題であり、正式なコースの一部であり、補足的な選択課題としての「現存するリーディング・コースの単位習得には関係のない追加コース」として、そして4つ目に課外の読書クラブの形を採る「課外活動」を挙げている。彼らは、教室における多読活動を中心として分類を行っているが、本節ではこれまで述べてきた学習者オートノミーの枠組みから、実施環境や学習者の自律性を踏まえながら、多読の形態を捉えなおしてみたい。

3.6.1 多読活動の3形態

本研究では、前章で述べた多読の定義に基づき、教師やファシリテーター、あるいは学習者自らが図書や場所、時間、時間配分のような多読環境を整備し、多読を実施することを「多読活動」と定義する。本節では、先行研究における多読活動の実施形態を実施環境の違いや学習者の自律性に基づき整理し、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3つに分類を行った。

①授業内多読活動：

これは、教育機関の必修科目または選択科目として開講され、授業時間全体あるいは一部で多読活動が実施される形態である。授業中の活動として実施されるため、おおむね参加人数が安定する。教師は図書や場所、活動時間、時間配分、活動内容のような多読環境を整備し、履修者にアドバイスをを行いながら実施する。また、成績判定のために出席率をはじめ、課題や試験等を考慮する必要がある。

この形態で実施している先行研究には、池田 (2003)、江田他 (2005)、熊田・鈴木 (2013)、二宮 (2013; 2014) 等があり、多くの活動実践で見られる。

②授業外多読活動：

これは、正規授業時間外の課外活動やサークル活動等として多読活動が実施される形態である。授業として行われる活動ではないため、学習者自身の都合や好みに合わせて参加することができる。しかし、定期試験の準備や参加者の都合が優先されるため、活動への参加人数は安定しないことが多い。教師あるいはファシリテーターは図書や場所、活動時間、時間配分、活動内容のような多読環境を整備し、参加者にアドバイスをを行いながら実施する。また、成績判定はなく、出席率や課題、試験を考慮する必要はない。

この形態で実施している先行研究には、岡田・高橋（2012）、高橋（2013; 2017b など）の筆者が関わったベオグラード大学における多読活動に関する報告がある。本稿で調査した東京外国語大学留学生日本語教育センターにて実施している日本語多読セッション及びベオグラード大学における多読活動もこの形態に当てはまる。

③自律的教室外多読：

これは、上記に挙げた2つの多読活動以外、つまり教室外の場面において、学習者が自律的に多読を行う形態である。例えば、放課後に家で、多読活動内にて借りた図書や、参加者本人が図書館や書店で入手した図書を①授業内多読活動、あるいは（及び）②授業外多読活動で学んだ方法、または学習者が設定した方法を用いて読むことを指す。また、学習者が自律的に教師あるいはファシリテーターに多読の進め方等について質問をしたり、アドバイスを求めたりすることもこれに含まれる。多読環境は、学習者自身が整備し実施する。学習者個人の行動であるため、出席率や課題、試験等による成績判定はない。

これまで、小松（2014）が自律的に日本語多読・多聴を行ったイタリア人実践者に対するインタビュー調査を報告している。しかし、上述した通りこの形態は教室外における活動であるため、この形態における多読活動を調査、報告した研究は未だ少ない。

3.6.2 多読活動の諸形態と学習者オートノミーとの関連

次に、学習者の自律性を勘考し、上記の3形態にあてはめて整理する。多読の効果が現れるには、ある程度長期的な多読活動の継続が必要である。活動継続には、教師やファシリテーターの支援はもとより、学習者の自律性が大きく関与するものだと考えられるため、この項目についても考慮し、分類を試みていきたい。

前述したとおり、Benson（2011）は、自律した学習者が自身の学習を学習管理、認知プロセス、学習内容という3つのレベルで自身の学習をコントロールしていると述べているが、これを多読の文脈で考えると、学習管理とは多読への参加や目標設定、評価、多読の継続に関わるもの、認知プロセスは多読におけるリーディング活動のプロセスに関わるもの、学習内容は特に図書の選定との関わりが深いといえることができる。

しかし、以上の領域で学習者がオートノミーを発揮できる度合いは、多読の実践形態によっても左右される。Holec(2009)では言語学習で幅広く実践されている自律学習には、学

習者の参加を伴う教授型学習と、学習が完全に学習者のコントロールの下に置かれる非教授型学習の2つのパラダイムが存在し、上記2つの境界に位置する形態も存在すると述べている。本研究では、学習者オートノミーの特徴を多読活動にあてはめ、3形態について、Dickinson(1987)、Umino(2005)、及びHolec(2009)、Benson(2011)の学習者オートノミーの実践形態を検討するための枠組みを参考にし、多読活動参加者の自律性の度合いの観点から目標の規定または選択、参加／実施自由度、多読環境の整備、評価、マネジメント（以上、学習管理面）、読み方（認知プロセス面）、図書選択（学習内容面）の7点に分けて特徴づけた（表3-3）。それぞれの決定者はTF及びPで表した。TFは、教師やファシリテーター(Teacher/Facilitator)、Pは活動参加者及び学習者(Participant)を表す。また、字体の大きさは、教師／ファシリテーター、及び参加者それぞれの意思決定への参加の度合いを表し、TF/Pは時間の経過とともに意思決定が教師／ファシリテーターから参加者へ変化することを表している。この表から、①授業内多読活動から③自律的教室外多読に進むにつれて、活動参加者／学習者自身が意思決定を行う項目、つまり学習者オートノミーを発揮しなければならないことがわかる。具体的に活動実施形態ごとに特徴を見てみよう。

まず、①授業内多読活動では、目標設定、多読活動への参加の決定、多読環境の整備、評価、マネジメントにおいて、基本的には教師かファシリテーターが意思決定を行う。用意する図書の選択及び図書の読み方は、学習者の意思を取り入れる場合もあるが、教師側が準備したものを使用することが多い。他方、③自律的教室外多読は、教師・ファシリテーターの選んだ（あるいは推薦した）図書が用いられ、図書選定へのアドバイスを行うこともありうるが、原則として参加者が目標設定から図書選定までの意思決定を行うことになる。本稿で取り上げる②授業外多読活動はこの両者の中間に位置付けられる。活動の企画やマネジメント、図書の準備、提供などは原則として教師／ファシリテーター主導で行われるものの、授業外活動であることから、参加は任意であり、参加者が独自の目標設定により参加の有無を決められる。また、図書の読み方は、教師／ファシリテーターがあらかじめ規定し、適宜アドバイスを行うものの、学習者のルールに対する抵抗感次第では、読み方をある程度選択する余地が残されている。さらに、図書選択や読書のペースは参加者の意思が尊重されることが多い。

以上の考察から、本稿では、授業外多読活動を授業内多読活動と自律的教室外多読の中間的性質を持つものと位置づけ、この授業外多読活動を、教室を超えたオートノミーを応用する一つの場としての教室外学習（Benson 2007）として捉えることとする。また、第5章で扱う質問紙調査における考察、また第6章、第7章で扱うインタビュー調査における質問項目作成及び分析、及び第8章で行う考察は、この分類を使用して実施する。

表 3-3 自律性の度合いの観点から見た多読活動の特徴

項目／活動	側面	決定者	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
目標の規定または選択	学習管理	TF/P	TF	TF/P	P
参加／実施自由度		TF/P	TF	P	P
多読環境の整備		TF/P	TF	TF	P
評価		TF/P	TF	P	P
マネジメント		TF/P	TF	TF/P	P
読み方	認知 プロセス	TF/P	TF/P	TF/P	TF/P
図書選択	学習内容	TF/P	TF/P	TF/P	TF/P

※TF：教師、ファシリテーター P：活動参加者（学習者）

3.7 まとめ

本章では、本研究の理論的背景となる多読と学習者オートノミーについて概観してきた。まず、学習者オートノミー概念について触れ、第二言語教育における自律学習についての先行研究を概観した。また、第二言語による多読による学習者オートノミー育成に関する先行研究を紹介した。さらには、学習者オートノミーを日本語多読活動の文脈へ置換し、多読活動を学習者の自律性に基づき、多読活動を3つの形態に分類することを試みた。

しかし、先行研究では明らかにしきれなかったことも存在する。まず、英語教育においては国内外で多読による学習者オートノミー育成に関する研究が見られるが、事前事後テスト結果、また学習者の成果物からオートノミー育成を捉えようとする共時的な研究である。Imrie (2007) の移動図書館システムに関する研究は縦断的研究ではあるが、多読を実施するための学習環境整備に着目しており、特定の教育機関における多読活動参加者を対象にした通時的な変化については明らかにされていない。さらに、多読活動は長期的な視点で学習者オートノミーを育成していく必要があると考えられるが、縦断的な視点から学習者オートノミー育成を捉えた研究はなされていないと思われる。

また、第二言語教育環境と外国語教育環境における多読による学習者のオートノミー育成がどのように異なるのか明らかにした研究は、管見の限り見当たらない。これを日本語

教育の文脈に置き換えると、JSL 環境と JFL 環境という学習環境になるが、多読活動実施環境の差異によって、学習者オートノミーの育成状況、すなわち自律的教室外多読の移行にはどのような違いが見られるのかについては、明らかにされていない。例えば、青木・中田（2011）は、ウェブサイトやモバイル型デバイスなどのような IT 技術の進歩のおかげで、日本語教育の文脈においても言語学習の機会が飛躍的に増えたことによって、日本のアニメやマンガに触発された若い人たちが世界中でこのような手段を使って独自に日本語を学んでいることを指摘し、これらの人たちは学習者オートノミーをすでに持っていると言える指摘している。以上のような IT 技術の進歩は、学習者の自律的教室外多読の実施実態には影響を及ぼしてはいないだろうか。

以上のことを踏まえ、本研究では、JSL 環境及び JFL 環境において教室外多読活動が自律的教室外読のステップになりうるのかについて明らかにするとともに、学習者オートノミーの知見を利用した多読活動の 3 形態のモデルをもとにし、自律的教室外多読を続ける学習者にはどのような特徴が見られるのか、縦断的に追っていき、明らかにしていきたい。

第4章 研究方法

本章では、研究方法について述べる。まず、4.1では本研究における調査の概要をのべ、研究設問を立てる。その後、4.2では調査を実施した2つの教育機関の概要と多読活動実施の流れを述べる。4.3からは本研究で実施した質問紙調査、4.4ではインタビュー調査それぞれの実施方法に触れていく。

4.1 研究設問

本研究は2つの教育機関における2つの形態の調査、すなわち質問紙調査と縦断的インタビュー調査を3年にわたりそれぞれ3度実施した。調査方法の詳細に関しては、4.3及び4.4で述べていく。

前章までの先行研究の成果と課題をもとに、本研究の研究設問を以下の通り設定した。

1. JSL 環境下及び JFL 環境下における授業外日本語多読活動を、学習者（活動参加者、元参加者）はどのように位置づけているのか。
2. JSL 環境下及び JFL 環境下における授業外日本語多読活動に対し、学習者（活動参加者、元参加者）はどのような意識を持っているのか。
3. JSL 環境下及び JFL 環境下における授業外日本語多読活動へ参加した学習者（活動参加者、元参加者）は、自律的教室外多読を実施、継続しているのか。
4. JSL 環境下及び JFL 環境下において自律的教室外多読を実施、継続している学習者（活動参加者、元参加者）は、どのような特徴を持っているのか。
5. JSL 及び JFL 環境により、学習者（活動参加者、元参加者）の自律的教室外多読による違いはあるか。

まず、質問紙調査では、研究設問1及び2について、前章で定義した学習管理面、具体的には多読活動参加の理由や活動による学び等、そして、認知スタイル面、具体的には日本語多読の4つのルールに対する意識等を中心に明らかにしていく。

また、インタビュー調査では、研究設問2において質問紙調査では詳しく探ることのできなかつた学習内容面、すなわち図書を選定に関する項目を含めて調査を行い、分析を加え、授業外多読活動という任意の活動であるにも関わらず、参加者が継続的に参加することができた理由を探っていく。

さらに、研究設問3及び4に関しては、両機関において約2年にわたり縦断的に実施したインタビュー調査結果をもとにし、授業外多読活動により自律的教室外多読が促進されているか、その可能性を明らかにしていくこととする。

最後に研究設問5では、両機関の学習環境により、多読活動中や多読活動終了後の自律的教室外多読に関して違いが見られるのか、学習管理面、認知プロセス面、学習内容面から

明らかにしていく。

次節では、今回の調査の対象とした 2 教育機関の概要とそれぞれの多読活動について、詳しく述べていく。

4.2 研究対象

本節では、本研究で対象とした 2 つの授業外多読活動、すなわち東京外国語大学留学生日本語教育センターにおける授業外日本語多読活動「日本語多読セッション」、そして、ベオグラード大学において実施されている授業外多読活動について概要を述べる。

4.2.1 東京外国語大学留学生日本語教育センター「日本語多読セッション」

まず、国内高等教育機関である東京外国語大学留学生日本語教育センター（JLC）で実施した「日本語多読セッション」について述べる。東京外国語大学留学生日本語教育センターは、文部科学省の国費留学生と東京外国語大学の交換留学生が、日本語を学ぶ日本最大級の留学生教育機関である。留学生が所属するコースは、主に交換留学生を対象とした全学日本語プログラムと日本の国公立大学に入学する予定の国費留学生を対象とした予備教育である国費学部進学留学生予備教育プログラム（1年コース）から成る。

4.2.1.1 実施概要

JLC における活動「日本語多読セッション」は、2014 年 11 月に開始された。JLC の課外時間に実施する授業外日本語多読活動であり、週 1 回 1 時間半～2 時間実施された。授業が開講される春学期と秋学期の実施にあたっては、JLC 全学日本語プログラム運営委員会及び留学生日本語教育センター長の承諾を得て、実施された。また、授業が開講されない夏学期、冬学期には、JLC 全学日本語プログラム自律型学習コースの一環²³として実施された。

JLC における活動のねらいは、以下の 3 点である。第 1 に、参加者の読むスピードの向上や未知語彙を推測するストラテジーの習得をはじめとした、参加者の読解能力の向上である。第 2 に、多読を行うという同じ目的で集まった参加者同士の交流の場を作り出すことである。第 3 に、授業外多読活動である本セッションから学習者自身が行う自律的教室外多読へと移行できるよう学習者オートノミー育成の観点から支援することである。

参加対象者は、より多くの学生が参加できるように、JLC 全学日本語プログラム受講生をはじめとした同大学に所属する留学生とした。以下、表 4-1 に学期毎の実施日時及び参加者の所属と延べ参加人数をまとめた。各回、JLC 全学日本語プログラム及び 1 年コースに所属する学生を中心に、おおむね 5～10 名の参加が見られたが、授業外での実施という特性上、定期試験前後や長期休暇中の際には、参加人数に変動が見られた。

²³ 長期休暇期間中における学習機会提供のために実施された。授業外多読活動の他、JLPT 準備クラス、e-Learning クラスが実施された。（岡 2016）

本セッションはあくまで授業外活動であり、単位取得はできず、出席も自由であった。それにもかかわらず、初級から上級までの幅広いレベルの学習者が、毎回5名から10名程度参加し、頻度に差はあるものの、3年強の活動の中、最も長い参加者で約2年間参加を継続した。

表 4-1 JLC 日本語多読セッション実施概要

実施学期	実施期間	参加延べ人数
2014年度 後期	2014年11月中旬～2015年2月下旬 14:20～15:50 全11回	36名
2015年度 春学期	2015年4月中旬～7月中旬 14:20～15:50 全12回	20名
2015年度 夏学期	2015年7月下旬～9月上旬 13:00～14:30 全6回	21名
2015年度 秋学期	2015年10月中旬～2016年1月下旬 14:30～16:00 全12回	25名
2015年度 冬学期	2016年2月下旬～3月上旬 10:00～12:00 全3回	15名
2016年度 春学期	2016年4月中旬～7月中旬 14:30～16:00 全14回	31名
2016年度 夏学期	2016年7月下旬～8月上旬 10:00～12:00 全3回	19名
2016年度 秋学期	2016年10月中旬～2017年1月下旬 14:30～16:00 全13回	17名
2016年度 冬学期	2017年2月上旬～2月下旬 13:30～15:30 全4回	11名
2017年度 春学期	2017年4月中旬～7月中旬 14:30～16:00 全14回	30名
2017年度 夏学期	2017年7月下旬～8月上旬 14:30～16:00 全3回	17名

4.2.1.2 活動の流れ

毎回の活動の基本的な流れを、表 4-2 にまとめた。使用図書には、入門から中上級レベルまでのレベル別に分類、作成された日本語多読用図書『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』シリーズ、『にほんご多読ボックス』シリーズ等をはじめ、絵本、雑誌、漫画等を約250冊用意した。図書に関しては、随時新たに購入したり、図書を入れ替えたりし、常に同じ図書を配架することを避けた。また、日本語多読用図書に

は、付属 CD の朗読音声を聞きながら本の内容を追っていく、聞き読みのできる図書があるため、教室には事前に CD プレーヤーを設置した。

実施期間中の週 1 回、決まった時間、決まった教室に参加者が集まり、用意されている多読用図書から各自 1 冊ずつ選んで読む。まず、活動のはじめには筆者から多読の 4 つのルールを伝え、おすすめの図書を紹介してから参加者は多読を開始するように努めた。参加者は図書が決まったら、前述の多読の 4 つのルールを順守しながら各自読み進める。実施時間の多くは、聞き読みを含む多読の時間に充てられた。多読開始前には各参加者に記録ノートを配布し、読後に、図書のタイトル、ページ数、難易度、面白さ、感想を多読記録ノート（図 4-1、附録 3）に記入させた。

その後、後半の約 30 分間は、その日に読んだ本について互いに紹介し合ったり、各回に定めたテーマ²⁴に沿って参加者が発表し合ったりするブックトークの時間を設けた。参加者の中には、日本語にまだ自信がない者や、入門レベルの者も含まれているため強制はせず英語で報告することを許容し、場合によっては報告しなくても良いことにした。その他、筆者による読み聞かせや、参加者が四角い付箋に短い紹介文や絵を書き入れておすすめの本を紹介する POP 作り活動を実施し、読む活動で得られたことを他技能に応用する活動も取り入れた。また、参加者の更なる交流の場を作り出すこと、参加者の多読に対する動機づけ維持、そして教室外における自律的多読の促進をねらいとした、SNS サイト²⁵による図書感想共有プロジェクト「日本語多読で書こう！」の試行を 2015 年度夏学期より希望者を対象に開始し、感想の書き込みを促した（第 9 章）。

筆者は、ファシリテーターとして毎回教室に常駐し、図書の設置と管理、図書選択の手助け、ブックトークのファシリテーション等に従事した。参加者がそれぞれ好きな本を手に取り、多読を行っている間、筆者は教室を回って、図書の感想を聞いたり、読み方や図書選択に関するアドバイスを行ったりした。更に、授業を受けることや自身の都合により活動時間内に来ることが難しい学習者や、読み進めている本を引き続き時間外にも読みたいと申し出た参加者には、1 週間の貸出期限を設けて図書の貸出を行った。実施期間中には毎回 5～10 冊程度の貸出があり、自律的教室外多読を促す一つの要因として機能するようになった。

²⁴ 具体的には、印象に残った言葉を紹介する「今日のことば」の他、「印象に残ったキャラクター」、「印象に残ったページ」等のテーマを定めた。

²⁵ 参加登録を行った希望者のみが参加できる非公開ページとし、プライバシー情報の扱いには十分注意した。

表 4-2 JLC 活動実施の流れ

時間	内容
準備	図書搬入、聞き読み用 CD プレーヤーの設置
0 分～	多読の 4 つのルール確認、多読記録ノート配布、 筆者からの新着図書、おすすめの図書紹介
5 分～	活動開始 参加者は好きな図書を手に取り、読みはじめる。
随時	図書を 1 冊読み終わったら、多読記録ノートに記入させる。 筆者は教室を回り、図書の感想を聞いたり、読み方や図書選択に関するアドバイスをしたりする。
60 分～	ブックトーク等の読後アクティビティ
85 分～	まとめ、多読記録ノート回収、図書貸出、片付け
90 分	終了

日 日にち	ほん 本の 名前	よ 読んだページ/ ぜん 全ページ	クラス		ほん 本や多読の感想
			おもしろさ つまらない★1⇄ おもしろい★5	おもしろさ やさしい★1⇄ おもしろい★5	
4/13	ハチの話	12/12	★★★★★	★★★★☆	とてもかたしです。わからないことばは、あまりありませんでした。
6/15	きもの着つけ	79/135	★★★★★	★★★★☆	とても役に立ちました。
6/15	象のトソギ	83/123	★★★★★	★★★★☆	かたしい話でした。
6/15	トルストイ民話集	21/21	★★★★★	★★★★☆	人間には満足しな部分があることを実感する。
6/22	仙台宮城 3.11.東日本大震災	26/26	★★★★★	★★★★☆	東日本大震災のくらしが分かって来る。
6/28	Dirty Money	31/31	★★★★★	★★★★☆	テーマは悪いと思いきや、^o^
6/28	幸せな王子 The Happy Prince	20/29	★★★★★	★★★★☆	道徳的な話でした。(笑)
6/28	鹿こぎ嫁	16/16	★★★★★	★★★★☆	おかしな話。(笑) 悪い所の裏にいいところがある。
6/28	羅生門「下」	22/113	★★★★★	★★★★☆	慣用句が「おかしな話」やりました。
6/28	二つのパン	12/12	★★★★★	★★★★☆	おもしろかた! (笑)
7/16	カラスが別に好き	29/29	★★★★★	★★★★☆	日常会話から話、おもしろいと思いはす。(笑)
メモ					

図 4-1 多読記録ノートの例

4.2.2 ベオグラード大学「日本語でどくしょ」

次に、海外教育現場であるベオグラード大学の概要と、多読活動に関して述べていく。ベオグラード大学（以下、BG）は、セルビア共和国の首都であるベオグラード市に位置する国立総合大学である。日本語教育は、1970年代後半より文学部東洋学科日本語・日本文学専攻課程における主専攻科目として、また、他専攻の学生が履修できる副専攻科目として行われている。新学年は10月に始まり、冬学期が12月まで、春学期は翌年2～5月に授業が開講される。主専攻科目における学習レベルは、1,2年次は初級、3,4年次は中級であり、卒業までに中級終了レベル程度の日本語を学習する。主教材は東京外国語大学留学生日本語教育センター編『初級日本語』、『中級日本語』であり、それぞれの副教材も併用する。同センターが作成した上記2冊のE-learning版として公開しているJPLANG²⁶も学生に利用されている。日本語科目の他には、正字法（漢字）や日本文学、日本史、地理の授業を必修科目として履修する。学習者の大部分の母語はセルビア語であるが、近隣諸国よりベオグラード大学で学ぶ学生がおり、ボスニア語、モンテネグロ語、ギリシャ語を母語に持つ学習者も数名存在する。

4.2.2.1 実施概要

ベオグラード大学での日本語多読活動も、学期中の正規授業外に週1回2時間実施される授業外多読活動の形態を採っている。活動は筆者がベオグラード大学赴任中に立ち上げに関わり、2010年11月に日本文化紹介イベントの一部として、多読活動のパイロットを実施した。その後、学習者の要望を受け、現地教員の協力のもと2010年12月にベオグラード市立図書館にて本格的に活動が開始された。筆者は、赴任最終学期の2013年5月まで運営に携わった。その後は後任の日本語講師が担当したが、2015年12月より2016年9月までの間は、赴任中の日本人講師が多忙であったことから日本語多読を実施する時間が取れず、活動が一時休止してしまった。しかし、同年10月より学生の要望から上級生が学生ファシリテーターになり、「ベオグラード大学の部活²⁷」の一部として再開されて、現在に至る。この学生ファシリテーターは、教師の支援を受けながら、活動の企画、広報、当日の準備、運営を全て自律的に行っており、現在は後輩たちに引き継がれている。以下、表4-3にベオグラード大学における活動の変遷をまとめた。

また、ベオグラード大学においても、前項で触れたSNSサイト「日本語多読で書こう！」への参加を奨励し、ウェブ上でも参加者が日本語リソースに触れることができるよう促した。

²⁶ <https://jplang.tufs.ac.jp/>

²⁷ 授業外多読活動のほか、会話クラブ「ペラペラ日本語カフェ」がそれぞれ週1回程度実施されている。その他にも、不定期に書道クラブが行われる。

表 4-3 ベオグラード大学における活動の変遷

時期	内容
2010年11月	筆者が日本文化紹介プログラムの一環として、パイロット実施
2010年12月	市内図書館にて本格的に活動「日本語でどくしょ」開始
2013年7月	筆者離任のため、後任日本人講師に委託
2015年12月	現地講師の業務多忙により、活動が一時中断
2016年10月	学生ファシリテーター運営のもと、「ベオグラード大学の部活」の一部として活動再開

BGにおける活動のねらいは、以下の4点である。第1に、参加者の読むスピードの向上や未知語彙を推測するストラテジーの習得をはじめとした、参加者の読解能力の向上である。特にベオグラード大学では日本文学の教育に力を入れており、授業で学んだ日本文学を原書で読めるように支援する環境を作っていくこともねらいとしている。第2に、多読を行うという同じ目的で集まった学年を超えた参加者同士の交流の場を作り出すことである。第3に、活動でリソースを提供することを通し、日本語の接触機会を増やすことで、日本語学習に対する動機づけを高めることである。セルビアでは日本語に関する物的リソースが少なく、書店やオンラインサイトで日本語図書を購入することは極めて難しい。さらに、学習者が日本語を日常的に使用する機会や、人的リソースも少ないことが背景にある。これはJLCでは掲げていないBG独自のねらいである。第4に、授業外多読活動である本活動から学習者自身が行う自律的教室外多読へと移行できるよう、学習者オートノミー育成の観点から参加者を支援することである。

4.2.2.2 活動の流れ

使用図書は、学内の東アジア言語図書室に、日本語多読用レベル別図書『日本語多読ライブラリー』シリーズをはじめ、絵本、マンガ、小説等が1000冊以上配架されている。その中から教師や学生ファシリテーターが適宜200冊程度を選択し、活動場所に図書を移動させて使用している。実施方法は、JLCにおける活動と同様である。活動時間中では用意された図書から各自選び、前述の多読の4つのルールをなるべく順守しながら各自読み進める。読後には、任意で図書の名前、ページ数、難易度、面白さ、感想を多読記録ノートに記入する。後半には、その日に読んだ本について互いに紹介しあうブックトークを行うこともある。

教師あるいは学生ファシリテーターは、毎回教室に常駐し、図書の設置と管理、図書選択や読み方の手助け、ブックトークのファシリテーションに従事している。本活動はあくまで授業外活動であり、単位取得はできず、出席も自由であった。それにもかかわらず、ベオグラード大学の学生をはじめ、近隣の独習者、そしてセルビア人日本語教師に至るまで、毎回10～15名程度が参加している。

以上、各機関の授業外多読活動について概観してきた。次項からは、具体的な調査方法について述べる。

4.3 質問紙調査

次に、2つの調査の1つ目である、質問紙調査方法について述べていく。

4.3.1 調査方法

質問紙調査は、JSL環境である東京外国語大学留学生日本語教育センター（JLC）、及びJFL環境であるベオグラード大学（BG）にて実施した。JLCでは、活動に参加経験のある学習者を対象に9回（2014年度：1回、2015年度：4回、2016年度：2回、2017年度：2回）調査を実施し、BGでは、3回（2015年3月、2016年3月、2017年3月）調査を実施した。質問項目は、①回答者の背景に関する質問、②読みに対する情意面と母語及び日本語での読みの頻度、③活動への参加理由、④自身の日本語学習に対する活動の貢献度、⑤具体的項目に対する活動の貢献度、⑥多読のルールについての意識、⑦活動への要望、⑧自由回答の8つである。5段階尺度で調査した調査項目（②、④、⑤、⑥）については、最も否定的な回答を1、最も肯定的な回答を5とし、各項目の平均値と標準偏差を算出した。また、⑥多読のルールについての意識に関する回答の理由と⑧自由回答では、自由に記述する欄を設けた。回答者の結果(5.1.6、5.1.8、5.2.6、5.2.8)は、質問紙の回答通りに記載した。

4.3.2 調査対象者

本項では、2機関における調査対象者について述べる。

4.3.2.1 東京外国語大学留学生日本語教育センター

JLCにおける調査対象者は、各調査期間に活動への参加経験があり、かつ調査に関する承諾書が得られた者である。調査対象者数を表4-4に示す。なお、複数の学期間にわたって継続的に参加した者からも各学期にそれぞれ調査を実施し、回答を得た。述べ回答数は111である。

表 4-4 JLC 質問紙調査の対象者

調査学期	調査時期	回答者数
2014 年度後期	2015 年 2 月	13 名
2015 年度春学期	2015 年 7 月	16 名
2015 年度夏学期	2015 年 9 月	9 名
2015 年度秋学期	2016 年 1 月	9 名
2015 年度冬学期	2016 年 3 月	10 名
2016 年度春・夏学期	2016 年 8 月	14 名
2016 年度秋・冬学期	2017 年 2 月	12 名
2017 年度春学期	2017 年 7 月	12 名
2017 年度夏学期	2017 年 8 月	16 名
延べ回答数		111 名

4.3.2.2 ベオグラード大学

前述した通り、ベオグラード大学の多読活動は、途中休止期間を挟んでいる。そのため、各調査において 2～3 つのグループに分類を試みた。まず調査 1 は 2015 年 3 月に実施した。対象者は多読活動経験者であり、質問紙調査の有効回答数は 56 である。その内、活動には参加した経験はあるものの、その後活動参加をやめてしまった①中断グループ（25 名）と、継続的に多読活動に参加している②継続グループ（31 名）に分類して分析を行った。

次に調査 2 は、調査 1 から 1 年経過後の 2016 年 3 月に実施した。質問紙調査の前には、各学年の授業で 90 分間多読を行ってから、調査を実施した。有効回答数は 116 である。調査 1 と同様、回答は学習者の多読活動経験の有無によって分類し、多読活動に参加していたがその後多読をやめてしまった①中断グループ（13 名）、自律的教室外多読を継続していた②継続グループ（21 名）、そして、多読活動が初めてであった③未経験グループ（82 名）の 3 つに分類を行い、分析を試みた。

最後に調査 3 は、2017 年 3 月に多読活動が再開した文脈で実施した。回答者はいずれも多読活動を続けている継続グループであり、回答数は 20 であった。

表 4-5 に調査対象者の概要を示す。なお、いずれの調査においても、調査に関する承諾書を得た者のみを調査対象者とした。

表 4-5 BG 質問紙調査の対象者

	実施時期	中断グループ	継続グループ	未経験グループ	合計（名）
調査 1	2015 年 3 月	25	31	—	56
調査 2	2016 年 3 月	13	21	82	116
調査 3	2017 年 3 月	—	20	—	20

4.3.3 分析プロセス

JLCにおける調査はいずれも web アンケートを使用し、また BG における調査は、web アンケート（調査 1、3）及び紙媒体（調査 2）を併用して実施した。調査 2 で紙媒体を利用したのは、日本語クラスで実施した多読活動に多くの回答者が見込めたためである。調査実施当時、BG での多読活動が休止中の文脈であった。日本語の授業中、約 1 時間の多読活動を実施後、調査を実施したが、教室にはインターネット環境が整っていなかったため、やむを得ず紙媒体を使用し、調査を行った。

それぞれの質問内容は同様のものである。初級レベルの学習者が回答者に含まれるため、質問項目には英訳を付した。質問項目は、①本活動への参加理由（複数選択可）、②本活動は自身の日本語学習に役立ったか（5 段階尺度）、③本活動は日本語の技能向上等、どのような項目に役立ったか（5 段階尺度）、④本活動への要望（複数選択可）、⑤多読のルールに対する意識、⑥背景の 6 つである。5 段階尺度で調査した調査項目（②、③、⑤）については、最も否定的な回答を 1、最も肯定的な回答を 5 とし、各項目の平均値を算出した。

なお、BG の調査 2 実施時には、活動休止中という文脈であったため、活動参加に関する質問は行わず、⑤多読のルールに対する意識及び⑥背景のみを調査した。

以上、本節では質問紙調査法を用いた量的調査に関する調査方法について述べてきた。次節では、縦断的インタビュー調査に関する実施方法について述べていく。

4.4 インタビュー調査

次に本節では、2 つ目の調査であるインタビュー調査実施方法について述べる。

4.4.1 調査方法

本研究におけるインタビュー調査は、縦断的事例研究の手法を採った。事例研究はケーススタディとも呼ばれ、Eisenhardt(1989:534)は、「特定の状況におけるダイナミックな今を理解することに焦点を当てた研究戦略」（佐藤他 2015 訳）と定義している。これはすなわち、「現象とそれをとりまく文脈との境界が明らかでない場合に、複数の証拠源を用いて、現在の現象を実際の文脈のなかで研究する経験的探究」（Remenyi et al. 1998 小樽商科大学ビジネス創造センター訳 2002: 70）であるといえる。この Remenyi et al.(1998)が「研究者が、ほとんどあるいはまったく統制できないような現在の事象群に関して、だれが、なぜ、どのようにといった問題に答えるのにとくに強力な技法」（同訳 2002: 94）であると事例研究の強みを指摘していることから、本調査における JSL、JFL の 2 環境における授業外多読活動や自律的教室外多読を実施する学習者の特徴を捉えられると考えた。

田村（2006）は事例のタイプを、代表事例になると期待される先端事例、そのカテゴリーの代表事例、基本パターンへの例外事例である逸脱事例、そのカテゴリーを最初に創造

した原型事例、理論の仮定条件に適合する適合事例、適合しない不適合事例の6つに分類しており、理論構築において研究とする事例は前の4つの事例のいずれかの実例でなければならないとしている。本研究における2教育機関の事例は、これまでの日本語多読研究には見られない事例であり、先端事例に当てはまるものと考えられる。また、佐藤他

(2015)は、特定のトピックに関する研究の初期段階において有効な方法であることを指摘しており、日本語多読研究として通時的な変化を捉えようとした縦断的インタビュー調査を実施した研究はこれまで見られない文脈からも、この事例研究こそが本研究においては有効な手法であると考えた。さらに、同(2015)では、既に多くの先行研究が存在するトピックであっても、ケーススタディ・リサーチによって、そこに新鮮な視角を提供できる可能性があることが指摘されており、今後増えていくと予測される日本語多読に関する縦断的研究の発展を見据えたことも今回、事例研究を採用した理由といえる。

縦断的事例研究の際のインタビュー調査方法としては、半構造化インタビューの形式を利用した。半構造化インタビューに関しては、Dörnyei(2007:136)が以下の通り指摘している。

“Although there is a set of pre-prepared guiding questions and prompts, the format is open-ended and the interviewee is encouraged to elaborate on the issues raised in an exploratory manner.”

このように半構造化インタビューは、大まかな質問項目を事前に用意しつつも、回答に応じてその経緯や詳細をさらに詳しく聞き取る探索的な方法である。メリアム(2004)は、半構造化インタビューは調査者がその場の状況や回答者の世界観、そしてそのテーマに関する新しい着想に対応しやすくなるとその利点について述べている。本研究では、第3章で作成した学習管理、認知プロセス、学習管理という3つの側面における調査対象者の学習者オートノミーについて追っていくが、その他にも学習者オートノミーを育成しうる項目が存在するかもしれない。そのため、構造化されたインタビュー形式ではなく、ある程度ゆるやかに構造化された半構造化インタビューの形式を採用した。

調査に使用した言語は、対象者が希望した場合には通訳を介して行った。JLCにおいてはJLC_A²⁸(調査1~3)、JLC_B(調査1~2)、JLC_C(調査1)には、母語であるスペイン語通訳を利用した。BGの対象者を含め、その他の対象者には基本的に日本語を使用した。適宜英語やBGにおいてはセルビア語を使用し、調査を行った。

調査項目は、Benson(2011)の3つのカテゴリー分類(学習管理、認知プロセス、学習内容)をもとに作成し、参加者の意識と意識の変化を聞き取るよう留意した。1点目に学習管理面については、多読活動への参加理由、活動参加時の自律的教室外多読の実施(調査1)、

²⁸ それぞれの機関が混同しないよう、JLCとBGの調査対象者を合わせて記述する際には、便宜上JLC_(アルファベット)、BG_(アルファベット)と表記することにする。

自律的教室外多読の継続、読書量の変化に関する項目、グループ多読活動参加への希望、今後の自律的教室外多読について（調査 2、3）である。調査 3 では、以上の項目に加え、教室外における学習時の読書量、そして日本語の自律的教室外多読における日本語での読書量の変化、BG では多読活動での読書量に関して、グラフ描写を利用した内省をもとに聞き取りを行った。2 点目に認知プロセス面では、主に多読の 4 つのルールに関する意識について、また、回答者自身が自律的教室外多読時に設定した独自の多読のルールについて質問した。最後に学習内容面では、対象者が調査実施時点で所属していた学習環境における授業外多読活動実施時、及び自律的教室外多読実施時における図書選定について聞き取った。

4.4.2 調査対象者

本項では、両機関における調査対象者について述べる。対象者はそれぞれの機関において 6 名ずつ実施し、合計 12 名である。Remenyi et al. (1998) が一つのケーススタディには、三角測量的手法により証拠の妥当性を高めるため、少なくとも 3 人の情報提供者が必要であると言及しているが、今回の調査対象者数はそれを上回っていることになる。

4.4.2.1 東京外国語大学留学生日本語教育センター

まず、JLC における調査対象者は、2015 年 4～7 月の第 2 期に日本語多読セッションに参加した 6 名（JLC_A～F）である。表 4-6 に調査対象者の背景を、また、図 4-2 に調査の実施時期を示す。なお、JLC_D～F の 3 名は第 1 期からの継続参加者である。調査 1 は 2015 年 7 月に実施した。

次いで調査 2 は、調査 1 から 8 か月経過後の 2016 年 3 月に実施した。インタビューはその後に追跡することができた JLC_A、B、D、E の 4 名に対し実施した。上記の通り 4 名にインタビューを実施したが、JLC_D は、多読セッションに継続して参加していたため、分析からは除外し、JLC_A、B、E の 3 名を分析対象とした。2 回目の調査当時は、A、B は国内大学院進学を控え、他の教育機関に研究生として所属していたため、国内で調査を行った。一方、E は留学を終え、母国で大学に復学しながら、アルバイトを行っていた。そのため、インタビューは母国にて実施した。調査 1 と同様、A、B にはスペイン語通訳を介して調査を行い、D、E には日本語で調査を行った。

最後に、調査 3 は調査 2 から 1 年経過後の 2017 年 3 月に実施した。調査対象者は、前回と同様、A、B、D、E の 4 名である。A と B は、大学院修士課程に進学し、1 年次終了時点での調査だった。D は、母国に帰国後、来日前に赴任していた現地高校に復帰し、日本語の他、インドネシア語教師をしている。最後に E は、前回調査時と変わらず、学部生として授業を受けながら、日本語教師や事務を行うアルバイトを行っていた。D 及び E は既に帰国後であったため、D に対してはオンライン通話システムを利用して調査を実施し、E に対しては現地にて対面で実施した。表 4-6 に調査対象者の背景を示す。

調査に利用した言語は、A は通訳を介して行った一方、B は本人の希望もあり、通訳を

つけずに全て日本語で実施した。D、Eにはこれまでと同様に原則日本語で質問を行った。

表 4-6 JLC インタビュー調査対象者の背景

	<i>JLC_A</i>	<i>JLC_B</i>	<i>JLC_C</i>	<i>JLC_D</i>	<i>JLC_E</i>	<i>JLC_F</i>
性別	女	女	男	女	男	女
年齢	20代前半	20代前半	20代後半	30代前半	20代前半	20代前半
母語	スペイン語	スペイン語	スペイン語	インド ネシア語	セルビア語	ロシア語
日本語 レベル	初級終了	初級終了	初級終了	上級	上級	上級
活動参加 期間	4か月	4か月	1か月	8か月	5か月	8か月
調査1 所属 (2015/7)	<i>JLC</i>	<i>JLC</i>	JLC	<i>JLC</i>	<i>JLC</i>	JLC (2015/8 帰国)
調査2 所属 (2016/3)	大学院 進学準備	大学院 進学準備		留学中 (2016/3 帰国)	母国学部生 アルバイト	
調査3 所属 (2017/3)	大学院 修士課程	大学院 修士課程		母国高校 日本語教師	母国学部生 アルバイト	

※追跡インタビュー（調査2, 3）はイタリアック体の学習者に実施した。

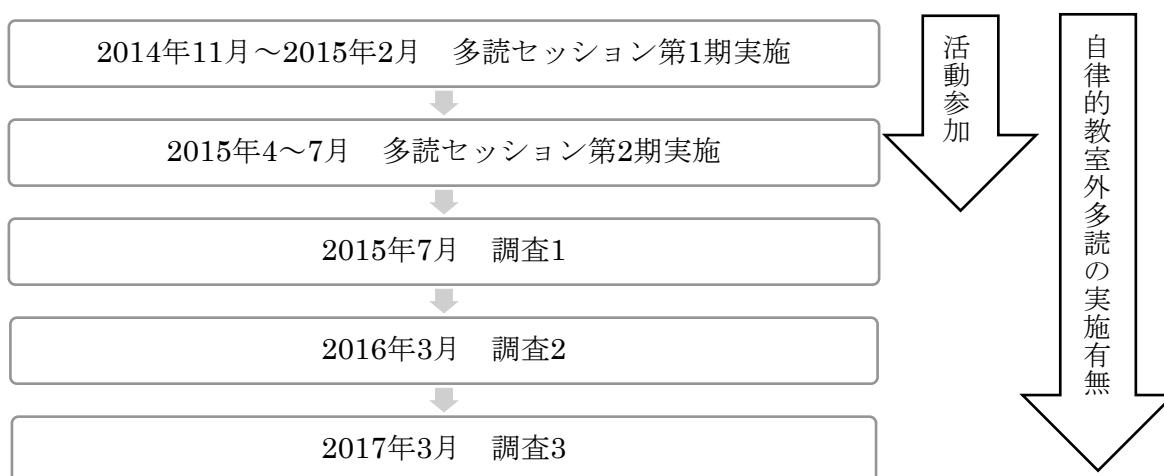


図 4-2 JLC 調査の流れ

4.4.2.2 ベオグラード大学

ベオグラード大学においては2015年3月に実施した、質問紙調査1における継続グループに所属していた回答者の中から、多読活動の参加頻度が高かった6名（BG_A～F）に対し、3度にわたりインタビュー調査を実施した。調査1実施時の年齢は10代後半～20代前半であった。表4-7に調査対象者の背景を、また、図4-3に調査実施時期及び調査の流れを示す。

調査1は2015年3月に実施した。調査2は調査1より1年経過時の2016年3月に、調査3はさらに1年後の2017年3月に実施した。

前述した通り、ベオグラード大学では1、2年次に初級を、3、4年次に中級を学習するため、調査1当時の対象者のレベルは1年次のAは初級前半を、B～Eは初級後半、Fは中級前半を学習中であった。それから2年経過した調査3では学年が進行したため、Aは中級前半を、B～Fは中級後半を学習中であった。なお、Fに関しては留年に伴い、調査2～3実施時には中級後半を継続して学習していた。6名とも母語はセルビア語である。

なお、Cは2015年夏に2週間、国際交流基金のプログラムで大阪に渡航経験がある。また、2016年秋から1年間交換留学生としてDは東京に、Eは中国地方に留学経験を持つ。そのため、調査3実施時の2017年3月には日本であるJSL環境に滞在しており、それに伴い学習環境の変化があることを追記しておく。

表 4-7 BG インタビュー調査対象者の背景

	BG_A	BG_B	BG_C	BG_D	BG_E	BG_F
性別	男	男	男	女	女	女
調査1時点での学年	1年	2年	2年	2年	2年	3年 ²⁹
備考			調査2-3 間に 日本渡航 経験あり	調査2-3 間に 交換留学	調査2-3 間に 交換留学	

※対象者の母語はいずれもセルビア語である。

²⁹ 在籍4年目であるが、留年のため3年次に属する。



図 4-3 BG 調査の流れ

4.4.3 分析プロセス

インタビューは録音し、文字化してスクリプトを作成した。それぞれの項目ごとに回答を整理した。基本的に学習管理、認知プロセス、学習内容の順に質問を行ったが、インタビュー内容が前後することもあったため、分析の際の手続きとして、まず学習者の回答を上記、学習管理、認知プロセス、学習内容の 3 つの項目に分類した。インタビューの質問に応じて、さらに小カテゴリーを作成し、グループ化を行った。また、学習者の回答が調査 1~3 でどのように変化したか定性的に分析を試みた。これは例えば、多読の 4 つのルールに対する意識の変化についての項目があてはまる。そして、自律的教室外多読を継続していたかどうかに関する項目に関しては、定量的に分析を試みた。

以上、質問紙調査とインタビュー調査の 2 つの調査方法に関して述べてきた。次章からは、両機関で実施した質問紙調査結果について述べていく。

第5章 質問紙調査

本章では、調査1つ目である質問紙調査の結果について述べていく。5.1ではJLCでの結果を、続く5.2ではBGでの結果を述べ、それぞれの機関の全体的傾向を考察する。さらに5.3では、両教育機関を統合して考察し、JSL環境、及びJFL環境における授業外多読活動に対する意識の共通点や違いを明らかにしていく。

5.1 調査結果 (JLC)

まず、国内教育機関であるJLCにおける調査結果から述べていく。本節では、JLCにおける調査の全体的傾向を追うため、9回にわたる調査を総合して分析を試みた。5.1.1ではまず調査対象者の背景について触れ、5.1.2では、母語と日本語における読みに対する情意面とその頻度についての調査結果を分析する。その後、5.1.3から学習管理面における質問に入る。まず、ここでは多読活動への参加理由について結果を述べていく。5.1.4では、自身の日本語学習に対する活動の貢献度について明らかにし、続く5.1.5では具体的に自身の学習に貢献した項目の傾向を明らかにしていく。5.1.6では、認知プロセス面である多読のルールに対する意識について報告する。5.1.7では、より実践的な面から参加者から見た活動への要望について触れ、5.1.8では、活動に対する感想の自由回答結果を述べる。これらを総合し、JLCにおける質問紙調査の考察を5.1.9で行っていく。

5.1.1 調査対象者の背景

まず、本項では調査対象者の背景について、下記表5-1群に挙げた。性別は女性が63%であり、20代の回答者が半数以上を占めた。出身国・地域は東南アジア出身の回答者が最も多く、欧州（ロシア/NIS諸国を含む）からの参加者、中南米出身の参加者が続く。JLCでは、国費留学生の受け入れのみを行っているが、参加者の所属として、ISEPTUFS(International Student Exchange Program)が最も多く、続いて研究留学生、大学進学のための予備教育課程である1年コースが同数で続く。学習レベルは、JLCホームページ³⁰を基に分類したが、本調査では、初級に分類される対象者が半数を占めている。これまでの日本語学習歴を見てみると、3か月～4年に多く分布している。日本での学習歴は3か月未満～1年の回答者が多く、短期留学生の学習期間に多い1年以内の学習期間を反映しているといえる。今回の多読活動参加以前の多読経験について聞いたところ、全体の95%が参加未経験であった。

³⁰ http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/program/program_ja.html

表 5-1 群 JLC 調査対象者の背景

性別	全体(n=111)	
	回答数	比率
1. 男性	41	37%
2. 女性	70	63%
計	111	100%

年齢	全体(n=111)	
	回答数	比率
1. 15～19 才	20	18%
2. 20～24 才	58	52%
3. 25～29 才	21	19%
4. 30～34 才	10	9%
5. 35～39 才	2	2%
計	111	100%

出身地域	東アジア	東南 アジア	南・西 アジア	中東・ アフリカ	欧州 ³¹	北米	中南米	オセア ニア	計
2014 年後期	2	4		2	5				13
2015 春		7		2	3		4		16
2015 夏	3	3			1		2		9
2015 秋		5	1		2	1			9
2015 冬		5	1		2	1	1		10
2016 春夏		7	2		3		2		14
2016 秋冬	1	2		1	5		2	1	12
2017 春	2	3		1	4	1	1		12
2017 夏	2	5	1	2	5			1	16
計	10	41	5	8	30	3	12	2	111

学習レベル	全体(n=111)	
	回答数	比率
1. 初級	53	48%
2. 中級	24	22%
3. 中上級	13	12%
4. 上級以上	12	11%
5. 未回答／不 明	9	8%
計	111	100%

³¹ ロシア/NIS 諸国を含む

所属	全体(n=111)	
	回答数	比率
1. 教員研修留学生（教研生）	8	7%
2. 日本語・日本文化研修留学生（日研生）	6	5%
3. 研究留学生	27	24%
4. ISEPTUFS	36	32%
5. 日韓理工系学部留学生	1	1%
6. 1年コース	27	24%
7. 大学・大学院生	4	4%
8. 学部生	1	1%
9. 短期プログラム生	1	1%
計	111	100%

日本語学習歴	全体(n=111)	
	回答数	比率
1. 3か月未満	9	8%
2. 3～6か月	22	20%
3. 6か月～1年	11	10%
4. 1～2年	13	12%
5. 2～3年	13	12%
6. 3～4年	24	22%
7. 4～5年	6	5%
8. 5～6年	7	6%
9. 6～7年	1	1%
10. 7～8年	0	0%
11. 8～9年	3	3%
12. 9～10年	2	2%
計	111	100%

日本語学習期間 (日本で)	全体(n=111)	
	回答数	比率
1. 3か月未満	15	14%
2. 3～6か月	68	61%
3. 6か月～1年	15	14%
4. 1～2年	10	9%
5. 2～3年	2	2%
6. 3～4年	1	1%
7. 4～5年	0	0%
8. 5年以上	0	0%
9. 無回答	0	0%
計	111	100%

以前の多読経験	全体(n=111)	
	回答数	比率
1. ある	6	5%
2. ない	105	95%
3. 無回答	0	0%
計	111	100%

5.1.2 読みに対する情意面と読みの頻度

次に、読むことに関する情意面や、頻度についてからも考察を行うため、2015年春の調査から母語、日本語それぞれの言語における読みに対する情意面と、読む頻度について質問を行った。分析対象者数は98である。

まず、母語における読みについて表 5-2 にまとめた。回答者の母語で読むことへの情意面は、平均が 4.45 と読むことに肯定的な回答者が多くを占めた。また、約半数の回答者が母語でよく読むと回答した（表 5-3）。このことから、今回の調査は母語で読むことが好きであり、比較的読む頻度の高い回答者が集まったことがわかる。また、どのような読み物を母語で読むかについても聞いたところ、表 5-4 のとおり、フィクション・小説をはじめとし、6項目を読むとの回答が約半数以上いることが明らかになった。

表 5-2 JLC 母語での読みに対する情意面

母語で読むことへの情意面	全体(n=98)	
	回答数	比率
1. 嫌い	2	2%
2. あまり好きではない	4	4%
3. どちらでもない	9	9%
4. 少し好き	16	16%
5. 好き	67	68%
6. 無回答	0	0%
計	98	100%
平均	4.45	
標準偏差	0.96	

表 5-3 JLC 母語における読みの頻度

母語での読みの頻度	全体(n=98)	
	回答数	比率
1. 全然読まない	0	0%
2. あまり読まない	7	7%
3. どちらでもない	6	6%
4. ときどき読む	38	39%
5. よく読む	47	48%
6. 無回答	0	0%
計	98	100%
平均	4.28	
標準偏差	0.87	

表 5-4 JLC 母語で読む読み物の種類

母語での読み物種類	全体(n=98)	
	回答数	比率
1. 新聞	52	53%
2. フィクション・小説	77	79%
3. ノンフィクション	47	48%
4. エッセイ	45	46%
5. 専門書・論文	50	51%
6. 雑誌	45	46%
7. マンガ	26	27%
8. 読み物を全然読まない	1	1%
9. その他	2	2%

※その他：詩や一首集、textbooks

一方、日本語で読むことに対してはどうだろうか。表 5-5 に示した通り、母語における読みの調査と同様に日本語で読むことに関しても調査を行った。その結果、情意面に関しては全体の 80%強が肯定的な回答をし、平均は 4.45 であった。また、表 5-6 のとおり、全体の 60%強がときどき読む以上の頻度で日本語の本を読んでいることがわかった。ここから、母語での読みの結果にはやや劣るものの、日本語における読みに対しても肯定的で、読む頻度が高い回答者が集まったということが言える。具体的にどのようなリソースを読むかについても聞いたところ、表 5-7 に結果を挙げたとおり、フィクション・小説が最も多い 60%であったが、次点にマンガが 58%と続いた。この 2 つのリソースは他のジャンルを引き離

し、多く読まれていることが分かった。

表 5-5 JLC 日本語での読みに対する情意面

日本語で読むことへの情意面	全体(n=98)	
	回答数	比率
1. 嫌い	2	2%
2. あまり好きではない	1	1%
3. どちらでもない	13	13%
4. 少し好き	17	17%
5. 好き	65	66%
6. 無回答	0	0%
計	98	100%
平均	4.45	
標準偏差	0.91	

表 5-6 JLC 日本語における読みの頻度

日本語での読みの頻度	全体(n=98)	
	回答数	比率
1. 全然読まない	3	3%
2. あまり読まない	18	18%
3. どちらでもない	17	17%
4. ときどき読む	45	46%
5. よく読む	15	15%
6. 無回答	0	0%
計	98	100%
平均	3.52	
標準偏差	1.06	

表 5-7 JLC 日本語で読む読み物の種類

日本語での読み物種類	全体(n=98)	
	回答数	比率
1. 新聞	11	11%
2. フィクション・小説	59	60%
3. ノンフィクション	18	18%
4. エッセイ	15	15%
5. 専門書・論文	26	27%
6. 雑誌	14	14%
7. マンガ	57	58%
8. 読み物を全然読まない	4	4%
9. その他	8	8%

5.1.3 活動への参加理由

次に、表 5-8 に本活動への参加理由に関する調査結果を挙げた。回答者の参加理由として、「読む能力を伸ばすため」、「語彙力を伸ばすため」、「日本語で本を読むことに慣れるため」、「日本語をたくさん読むため」、「日本語をたくさん読むため」の 5 項目が、調査全体を通し、総回答数の半数を上回った。この結果から、活動の実施目的の一つとして掲げた読解能力の育成について、回答者から多くの理解が得られたことを示している。また、「語彙力を伸ばすため」の回答の多さからは、回答者が読みのために語彙力を重視している意識がうかがえる。さらに、次点に挙げた「日本語で本を読むことに慣れるため」、「日本語の本を楽しむため」、「日本語をたくさん読む」からは、「楽しみながら日本語で本を読むことへの慣熟」を目指す参加者の意識がうかがえる。これは、多読の定義にある「楽しみながらたくさん読むこと」に関しても、参加者から一定の理解が得られたことを示していないだろうか。

一方で、活動の目的の一つである「参加者同士の交流の場」に関する項目である、「多読が好きな参加者と交流するため」、「一緒に読む友達がいるため」の回答数は、それぞれ全体の 21%、11%と回答数は少ない。このことから、参加者は活動に他の参加者と交流を求めている傾向にあることがわかる。また、図書選択の面から見ると、「自身の日本語能力にあった本がある」との回答は、約半数見られたが、「自分が読みたい本があるため」活動に参加したと回答したのは 22%にとどまった。

表 5-8 JLC 活動への参加理由

項目	全体(n=111)	
	回答数	比率
「読む」能力を伸ばすため	101	91%
語彙力を伸ばすため	80	72%
日本語で本を読むことに慣れるため	68	61%
日本語の本を楽しむため	66	59%
日本語をたくさん読むため	58	52%
自分で日本語の本を読めるようにするため	54	49%
自分の日本語能力にあった本があるため	51	46%
日本文化を学ぶため	48	43%
リラックスして本を読むため	44	40%
自分にあったペースで本を読むため	37	33%
「話す」能力を伸ばすため	31	28%
本を読む場／空間があるため	28	25%
「書く」能力を伸ばすため	24	22%
自分が読みたい本があるため	24	22%
先生（ファシリテーター）がいるため	24	22%
多読が好きな参加者と交流するため	23	21%
静かな所で集中して本を読むため	21	19%
「聞く」能力を伸ばすため	18	16%
授業以外で先生（ファシリテーター）と会ったり、話したりするため	13	12%
一緒に読む友達がいるため	12	11%
CD や mp3 でストーリーを聞きながら、本を読むため	4	4%
日本人がよく来るため	4	4%
その他	10	9%

(複数回答可)

その他の回答

2015 秋	For beginners, reading simple books is the best way to familiarize themselves with Japanese characters as well as the way of sentence formulation
2015 冬	日本文学を深く知りたいため
2016 春夏	日本語の授業は受けていませんので（受けてはいけませんので）、それはいいチャンスと思ったため
2016 秋冬	友達と一緒にいるため
2016 秋冬	Because a friend asked me to come

5.1.4 自身の日本語学習に対する活動の貢献度

次に、活動は自身の日本語学習の役に立ったかについて質問したところ、表 5-9 の通り、全体の 86% が肯定的に回答した。活動は、多くの参加者の日本語学習に対し、一定の貢献をしていたことを示している。

表 5-9 JLC 日本語学習への貢献度

項目	全体(n=111)	
	回答数	比率
1. 役に立たなかった	0	0%
2. あまり役に立たなかった	3	3%
3. どちらでもない	13	12%
4. 少し役に立った	11	10%
5. 役に立った	84	76%
計	111	100%
平均	4.59	
標準偏差	0.80	

5.1.5 具体的項目に対する活動の貢献度

では、具体的に本活動は、参加者のどのような学びに結び付いているのだろうか。この点について調査するため、2015 年度春学期から全 8 回にわたり、追加調査を実施した。活動への参加理由の項目の中から 4 技能向上に関わる項目等、計 9 項目を抽出し、それぞれの項目に対し、本活動が役立っているのかどうか質問した。分析対象者数は 98 である。

その結果、5.1.3 で述べた活動への参加理由に対する回答が多かった「読む能力を伸ばすため」、「語彙力を伸ばすため」、「日本語で本を読むことに慣れるため」、「日本語をたくさ

ん読むため」、「日本語をたくさん読むため」の他、「日本文化を学ぶこと」に対して、平均値 4.00 以上を示した。その他、「話す能力を伸ばすこと」が平均である 3.00 を超え、肯定的に捉えている傾向にあることが明らかになった。

一方で、聞く能力向上、及び書く能力向上に対しては、3.00 をやや下回る否定的な傾向が見られた。以下、表 5-10 に調査結果を挙げる。

表 5-10 JLC 具体的な項目に対する貢献度

項目 (2015 年度春学期～)	平均	標準 偏差	1	2	3	4	5	計
読む能力を伸ばすこと	4.32	1.23	8	2	9	11	68	98
聞く能力を伸ばすこと	2.70	1.12	17	25	30	22	4	98
書く能力を伸ばすこと	2.99	1.30	14	23	28	16	17	98
話す能力を伸ばすこと	3.44	1.08	5	12	34	29	18	98
語彙力を伸ばすこと	4.27	1.14	5	5	9	19	60	98
日本文化を学ぶこと	4.05	1.23	6	7	14	20	51	98
日本語をたくさん読むこと	4.34	1.18	7	2	9	13	67	98
日本語の本を楽しむこと	4.36	1.15	6	1	14	8	69	98
日本語で本を読むのに慣れること	4.33	1.20	7	3	8	13	67	98

5.1.6 多読のルールに対する意識

次に、多読の 4 つのルールに対する意識に関する調査結果について、JLC における活動参加者の全体的傾向を述べていく。5 件法の他に、任意に回答の理由に関する自由記述の結果についても触れていく。なお、自由回答に見られる誤字・脱字は、調査対象者の回答を原文のまま記載したものであるため、訂正を加えていない。回答の末尾には、自由回答リストの番号を記載した。

5.1.6.1 ルール①：やさしいものから読む

ルール①「やさしいものから読む」に対しては、全体の 90% が肯定的に回答し、平均値は 4.53 と非常に多くの回答者がこのルールに対し理解を示している。下記表 5-11 群に、調査結果及び選択した理由に関する自由回答を挙げる。

回答理由に関する自由回答は、計 35 例であった。その結果からは、”If you cannot read the easiest books, you won't be able to read the more advanced ones.” (No.4)、「本をた

くさん読むにはもちろん、易しい本から読めば、順調に進めるからです。」(No.7) のようにこのルールに理解を示す回答が目立った。一方で、「日本語で本を読むことに慣れていない人には優しい本から読む方が良いと思います。逆に、結構慣れている人は少し難しい本が良いと思います。」(No.21)、「初心者にはいいけれども、中・上級レベルの人にはチャレンジにならないと思います。レベル毎に違うルールがあったら、いいと思います...」(No.30) 等のような、日本語レベルによるルール適用に変化を持たせた方が良いという意見も見られた。否定的な意見としては、「難しい本にも努力しなかなければならないと思います。」(No.31) と難易度の高い図書に挑戦しなければならないという意識を持った回答者も見られた。

表 5-11 群 JLC ルール①「やさしいものから読む」に対する意識

項目	全体(n=111)	
	回答数	比率
1. 悪い	0	0%
2. あまり良くない	3	3%
3. どちらでもない	8	7%
4. 少し良い	27	24%
5. 良い	73	66%
計	111	100%
平均	4.53	
標準偏差	0.75	

自由回答

No.	調査回	選択肢	内容
1	2015 春	5	日本語の話せない人がおおいです。かんたんな本は皆を読めます。だから、皆授業ができます。
2	2015 春	5	It allowed me to gauge my level and see if I improve without getting frustrated.
3	2015 春	5	読むとき、楽しくなれるように
4	2015 夏	5	If you cannot read the easiest books, you won't be able to read the more advanced ones.
5	2015 夏	5	At first I have thought it might make me bored, but actually it is a helpful rule to keep me reading in Japanese.
6	2015 秋	5	易しい本から読み始めて、より難しい本へ進んだら、自分に読みやすいし、能力レベルもスムーズにアップグレードできる。

7	2015 秋	5	本をたくさん読むにはもちろん、易しい本から読めば、順調に進めるからです。
8	2015 秋	5	読み興味がどんどん増えています
9	2015 冬	5	多読ルールに慣れてきました。
10	2015 冬	5	絵本は易しそうでも、時々漢字がなくて言葉は分かりにくいです。
11	2016 春夏	5	言葉の準備なのです
12	2016 秋冬	5	Concentrating on reading, especially in this age, has become a rare skill not possessed by most young people. That is, we get easily fed up with books, when we find them tedious or a little bit too challenging. For that reason, I do believe that it is important to start from easy and most enjoyable books to enhance our reading experience.
13	2017 春	5	The 'start from easy books' are perfect for beginners (100 level Japanese course students)
14	2017 春	5	It is encouraging to start with books where most words are familiar!
15	2017 春	5	やさしい本なら、もっと読みたい感じがするかもしれないからとてもいいと思います。
16	2017 春	5	当たり前だと思います！
17	2017 夏	5	やさしい本を9割ぐらいよめば、次々、難しい本を読みたくなるかもしれません。
18	2017 夏	5	日本語がまだ上手ではない人のためにいいと思う
19	2017 夏	5	it's a good idea
20	2017 夏	5	By reading easy books first, you get the confidence to try reading more difficult, and also it is a good way to find by yourself the level of difficulty you can cope with.
21	2015 夏	4	日本語で本を読むことに慣れてない人には優しい本から読む方が良いでしょう。逆に、結構慣れている人は少し難しい本が良いと思います。
22	2015 秋	4	I think each student should start from the level that is most suitable for them.
23	2015 秋	4	人のレベルが知らないで、ちゃんといいレベルの本が選べないですが、このやり方が分かります。ゆっくり完璧な本を見つけるためです。
24	2015 冬	4	日本語で読む自信がない方がいれば自信が与えられる。
25	2016 春夏	4	自分のレベルの本からいいと思います。もしレベル 2 の本がやさすぎで、レベル 3 の本を読むことが大丈夫だと思います。
26	2016 春夏	4	It is better to get accustomed to reading when we start from scratch

27	2016 秋冬	4	言語を習い始めるときは自分のことを赤ちゃんのように思って、やさしい本から読んだ方が良いのですが、それはもちろん読者のレベルに合わせるべきだと思います。
28	2016 秋冬	4	難し過ぎると読めないのですが、レベル高い人なら難しい本から読んでもいいと思います！
29	2017 春	4	やさしい本なので、十分その中身を理解することができます。
30	2015 春	3	初心者にはいいけれども、中・上級レベルの人にはチャレンジにならないと思います。レベル毎に違うルールがったら、いいと思います...
31	2015 冬	3	難しい本にも努力しなかなければならないと思います。
32	2016 秋冬	3	適当なレベルから読んだ方がいいと思うけど、優しい本からはいいでしょう。
33	2015 夏	2	本をたくさん読めるので、もっと効率が高いと思うが、人によっては違う状況があるかもしれない。
34	2015 秋	2	I believe you should start at a level you can read well, but also presents some challenges
35	2016 春夏	2	I think it is best to try more difficult things and then downgrade the level in case one does not understand fully.

そこで、活動初回にやさしい本から読み始めたかどうかについて聞いたところ、表 5-12 のような結果になった。84%がやさしい本から読み始めたと回答があったことより、多くの参加者が自身のレベルよりやさしい図書から読み始めたことがわかる。しかし、一部はやさしい本からは読み始めなかったという回答があることから、このルールに対しても一部では抵抗する意見が見られることがわかる。

表 5-12 JLC 活動初回におけるやさしい本の選択

項目	全体(n=111)	
	回答数	比率
1. はい	93	84%
2. いいえ	14	13%
3. わからない	4	4%
計	111	100%

さらに、活動初回に選択した図書の難易度について質問したところ、活動の初めにルールを説明してはいたものの、自身の日本語レベルよりやさしい図書を選択した参加者は全体の47%にとどまった。表 5-13 に調査結果を示す。

表 5-13 JLC 活動初回に選択した図書の難易度

項目	全体(n=111)	
	回答数	比率
1. 難しい本	3	3%
2. 少し難しい本	15	14%
3. 同じぐらいの本	41	37%
4. 少しやさしい本	24	22%
5. やさしい本	28	25%
計	111	100%
平均	3.53	
標準偏差	1.09	

5.1.6.2 ルール②：辞書をなるべく引かないで読む

次にルール②「辞書を引かないで読む」に関しては、総合すると70%の回答者が肯定的に答えていることが明らかになった。肯定的な回答のうち、良いと回答したのが41%、少し良いと回答したのが29%であった。一方で、否定的な回答はあまり良くないとの回答が全体の17%、悪いとの回答が2%であった。

一方で、自由回答の結果は、肯定的意見、否定的意見がどちらも見られる。肯定的な意見としては、「コンテキストを推測する能力をアップするために、役立つルールだと思います」、「If I have to turn to the dictionary while reading, it is not interesting at all. And it will be very slow.」(No.1) の他、「最初に、そのルールがあまりよくないと思ったが、最近、日本語の漢語が多すぎるので、辞書を引いても、暗記できないため、辞書がいらないます。」(No.16) とこのルールに自身の読み方を適応させてきた回答者の意識も垣間見える。しかし、このルールに抵抗する理由としては、「実は辞書を使えば、言葉の確かな意味はすぐ分かるから、辞書を引くのは本当に役立つと思う。」(No.62) のように辞書の利点について述べる意見や、「このルールを守るのは難しいです。何かが分からない時に、それをすぐに知らずにいられないです。」(No.45) と自身のビリーフに触れる回答も見られた。また、「Using a dictionary really helps to make sense of learn new vocab.」(No.67) のように、語彙学習するために辞書を引きたいという意見も見られる。この項目においても、学習レベルに合ったルールの適用に関しての回答が見られ、「初級にとって良いと思うが、中級だったら、もうもっと難しい本を読みたい。例えば筆者が森について書いたら、文脈だけ分かるが、その森はどんな気持ちをしているか読みたい。その時よく擬態語や擬声語があって、辞書を使わなくて気持

ちが通じないです。」(No.50)と言及があった。以下、表 5-14 群に結果を示す。

表 5-14 群 JLC ルール②「辞書を引かないで読む」に対する意識

項目	全体(n=111)	
	回答数	比率
1. 悪い	2	2%
2. あまり良くない	19	17%
3. どちらでもない	13	12%
4. 少し良い	32	29%
5. 良い	45	41%
計	111	100%
平均	3.89	
標準偏差	1.17	

自由回答

No.	調査回	選択肢	内容
1	2014 後期	5	If I have to turn to the dictionary while reading, it is not interesting at all. And it will be very slow.
2	2014 後期	5	自分の頭で考えてよかったですと思います
3	2014 後期	5	内容をわかったほうがよいとおもいます
4	2014 後期	5	読む時、知らない言葉を見つけたら、気にして、完全に意味が分からなくなるので、多分少し辞書を見ることがあれば、いいだと思います。
5	2014 後期	5	自分が知っている言葉を使って読めるようになるのはとてもいいことだと思います。
6	2015 春	5	Because if you use the dictionary you will know the word, but you wont get the idea of the reading.
7	2015 春	5	i think when you understand the word by context, you are starting to think in the language
8	2015 夏	5	Because the use of the dictionary interrupt the reading.
9	2015 夏	5	I think it's good because if yiu don't know a word you rather learn it by context, and I found often is easy to recall.
10	2015 夏	5	いちいち探すより自然に感じるのが重要だと思います。 (自分の水準よりちょっとだけ難しい本の場合。全然内容が分からない場合はもうその本はやめたほうが良いですね...)

11	2015 夏	5	日本語への親切感を培うことができるから。
12	2015 夏	5	コンテキストを推測する能力をアップするために、役立つルールだと思います
13	2015 秋	5	Make readers try to guess the context
14	2015 秋	5	授業の感じが全然ないので、セッションでよく楽しめます。
15	2015 秋	5	できるだけ文の構造と話し方から言葉の意味が分かるのは、日常生活にも大変役に立つ。
16	2015 秋	5	最初に、そのルールがあまりよくないと思ったが、最近、日本語の漢語が多すぎるので、辞書を引いても、暗記できないため、辞書がいらなないです。
17	2015 秋	5	if has diction when we read we will feel want to check the difficult words but it no we will try to get the meaning in that sentences
18	2015 秋	5	Not using a dictionary forced me to fill in the words I didn't understand. I learned that, just because I don't know a word, doesn't mean I won't understand the sentence.
19	2015 冬	5	辞書を引いても、結局的に辞書で調べた単語を覚えられないので無理です。
20	2015 冬	5	We can guess a meaning.
21	2016 春夏	5	It is useful to guess the meaning of the word by referring to the context.
22	2016 秋冬	5	もっと早く読めるようになりますし、いいルールだと思います。
23	2016 秋冬	5	I do understand and agree with the "no dictionary rule". When I was at high school, I was almost obsessed with words and as a result, I never managed to finish books in foreign language earlier than several months. Whether it's useful or not is controversial. Yet, after trying reading "easier" books "without dictionary," I realized that it's a better method to hone our language skills in a shorter time. Therefore, in this sense, I can totally comprehend the necessity of this rule and support it.
24	2017 春	5	If I had been reading alone I would have read with a dictionary. However because of the 'read without a dictionary' rule I didn't get slowed down when there was a word I did not understand. I found that I still understood the overall story through context and images.
25	2017 春	5	辞書を引いたら、流暢に読めないからあまり楽しくなりません。それから、辞書を引かないで読めばいいと思います。
26	2017 春	5	using dictionary so often makes the book uninteresting.

27	2017 夏	5	辞書を使いませんから、楽で本を読み進めて、楽しくなって、もっと読めたくなります。
28	2017 夏	5	You don't get held up and read more because of it
29	2017 夏	5	集中するためです
30	2017 夏	5	It's sad but I think there will always be unknown words in the books we read or in other everyday life cases, so is it better to be able to understand the general meaning even if we don't know some words.
31	2017 夏	5	No need to be forced to read books that you don't have interest in. You can pace yourself. Enjoy reading stories at your own prepared level.
32	2014 後期	4	気になる言葉がいつもあるので、はやく調べたいと思う。
33	2015 春	4	It's nice to understand things from contexts but I think afterwards we should check the unknown words from the dictionary to find out and extend our vocabulary
34	2015 春	4	分からない言葉がでると、気にして、もう集中できなくなるからです
35	2015 春	4	日本語のレベルが上がれば上がるほど、難しい言葉を調べなければならなくなる。しかし、文脈をとらえるスキルを身につけるために非常にいいルールだと思います。
36	2015 秋	4	It is a good rule, but I would like to be able to write down words or expressions I do not know so that I can look them up in the dictionary later.
37	2015 冬	4	Focus on understanding thru context rather than rely on the dictionary
38	2016 春夏	4	コンテキストからわかるようなことができるのです
39	2016 春夏	4	辞書を使うことは時間がかかって、先生と友達と話すことができませんから。もし、辞書は引かなくて、先生と友達と知らないことを質問して、話す練習もできます。
40	2016 春夏	4	I usually spend a lot of time searching for the vocabulary in the dictionary. The problem is that some words are absolutely necessary to search in order to fully understand the books.
41	2016 春夏	4	辞書を引くと本を読むのはもっと役に立つだろうと思いますが、それがルールだからルールを守っていきましょう。
42	2016 秋冬	4	辞書を調べず、単語の意味を推測したり、単語がわからなくても全体的に意味を把握する練習が勉強になると思います。でも少々不便なところも感じています。

43	2016 秋冬	4	矛盾があると思いますが、初心者にはわからない言葉ばかりで難しくあまり楽しめなくなる可能性もあります。しかし、レベルの高い読者にとっては良いと思います。その文章のコンテキストなどでわかれば良いのですが、どうせわからないときもありまして、悔しいです(笑)
44	2016 秋冬	4	ちょっと辞書をひくと、楽しく本を読んでいくだけではなく、実際にすこしでも勉強になると思いますね！
45	2017 春	4	Using a dictionary would be time-consuming but sometimes, one just doesn't know the meaning of certain words and can't get the gist of those words from the story's context..
46	2017 春	4	辞書を依頼せず、文脈でその語の意味を推量することが外国語の勉強には役立ちます。
47	2014 後期	3	時々仕方なく絶対この言葉が知りたくなってしまいましたが、そのルールがあったからなかなか辞書で調べるのはよくないと思ってしまいました。そして、後でどんな言葉かどこにあったか覚えなくて、忘れてしまいました。
48	2015 春	3	Trying to guess meaning from context is a good approach; however, if even that doesn't work, a dictionary would be useful.
49	2015 秋	3	I think the students should be allowed to use dictionary while reading, but in a limited level. This maybe have more effects than the no dictionary rule.
50	2015 冬	3	初級にとって良いと思うが、中級だったら、もうもっと難しい本を読みたい。例えば筆者が森について書いたら、文脈だけ分かるが、その森はどんな気持ちをしているか読みたい。その時よく擬態語や擬声語があつて、辞書を使わなくて気持ちが通じないです。
51	2016 春夏	3	Sometimes using dictionary keeps us motivated to keep reading the book and finishing it.
52	2017 春	3	たまには辞書を引いても構わないだと思います
53	2014 後期	2	I feel using a dictionary will help you understand the words that you don't understand while reading. Thus, I feel a dictionary should be allowed.
54	2014 後期	2	I don't think you should look for every word but I would sometimes like to look up certain words that turn up often or are important for the story. That way they are easier to remember

55	2014 後期	2	時々言葉が分からなければ、段落の意味も全然分からなくなるから。そして、前後で意味が大体分かって、言葉の意味をもっと詳しく知りたいこともある。
56	2015 春	2	辞書はとても大切です。ときどき新しいことばがあります。辞書と新しい言葉を習います。それで日本語が熟練になります。
57	2015 春	2	Because there are times, when you can get the meaning of unknown word through context, but still the translation in your head may be off
58	2015 春	2	There are many specific words which you don't know but they are necessary for understanding the context
59	2015 夏	2	Some flash dictionary checks will help me to understand clearer. I could be able to learn new vocabularies too.
60	2016 春夏	2	Sometimes there were words (repeatedly) hard to understand even with the help of the images! After figuring out the meaning (sometimes I checked the dictionary,すみません!) it was easier and faster to read and get the sense of the whole book! Also more satisfying.
61	2016 春夏	2	it`s hard for beginner.,
62	2016 春夏	2	実は辞書を使えば、言葉の確かな意味はすぐ分かるから、辞書を引くのは本当に役立つと思う。
63	2016 春夏	2	Sometimes guessing the meaning alone is not helpful to get the meaning of the words and it is difficult to memorize the words while we are trying to learn new ones as we don't know the exact meaning of them.
64	2016 秋冬	2	I know it is bad to read while finding the words meaning. But my style of reading is read the whole paragraph, guess the meaning and then find the right answer to my guess. The rule of cannot search the meaning at all my me frustrated.
65	2016 秋冬	2	The point is to read a lot, but sometimes an understanding of a certain word is necessary to really understand. Also, through reading one can learn many words, but it's useless if you don't know their meaning.
66	2017 春	2	新しい言葉の正しい意味はあまりわからないようになりました。
67	2017 春	2	Using a dictionary really helps to make sense of learn new vocab.

68	2017 夏	2	There were plenty of difficult words whose meaning I didn't know and were repeated often in the text. I had no choice but to resort to using a dictionary so I could understand what I was reading.
69	2017 夏	2	Sometimes it is hard to read without knowing the meaning of most words.
70	2017 夏	2	わからない言葉があったらその場で確認した方がいいだと思う。帰って探すのは難しい。
71	2015 冬	1	「日本語で多くの本が読める」というのは私の目的ではないからです。

5.1.6.3 ルール③：わからないところは飛ばして読む

ルール③「わからないところは飛ばして読む」に関しては、平均値は 3.83 であり、全体の 63%が肯定的な意識を持っていることが分かった (表 5-15 群)。具体的には、このルールに関して良いとの回答は 37%、少し良いとの回答は 26%であった。一方で、ルール②と同様、一部の回答ではこのルールに抵抗する意見も見られた。あまり良くないとの回答は全体の 15%を占め、悪いとの回答は 1%であった。

自由回答数は 56 であった。回答を見てみると、肯定的意見、否定的意見がそれぞれ確認できる。肯定的な回答を下した理由としては、「先生がおしゃった通り、多読とは本をたくさん読むことである。つまり、単語や文法を勉強するのを目指すことではなく、たくさん本から情報を得ることである。だから、文脈によってなんとなくその文の意味が理解できれば、一つ一つの単語にくよくよしない方がいいと思う。」(No.7) と多読のルールを理解し受け入れて読む参加者がいることがわかる。また、「楽しく読書するために、わからない部分があっても、飛ばした方がいいだと思います。全部わからなくてもいいからです。」

(No.9) のように、多読の根幹である楽しみながら読むということを理解する回答も見られる。さらには、「そうしても、次の文のところが分かったら、前のところも解読できる。こうやって読むスピードも速くなる。」(No.8) と読みの速度について言及した回答も見られる。

しかしながら、否定的な回答を下した理由としては、” It could block us from learning something new.” (No.41) の意見に見られるような、新しい語彙などのような事項が学べないという、いわゆる多読を学習だと考える意見が目立つ。また、「飛ばすと、完全の内容がわからなくなるので、実はしたくないです。」(No.22) と読んでいる図書を完全に理解したいという意見も見られた。

表 5-15 群 JLC ルール③「わからないところは飛ばして読む」に対する意識

項目	全体(n=111)	
	回答数	比率
1. 悪い	1	1%
2. あまり良くない	17	15%
3. どちらでもない	23	21%
4. 少し良い	29	26%
5. 良い	41	37%
計	111	100%
平均	3.83	
標準偏差	1.12	

自由回答

No.	調査回	選択肢	内容
1	2014 後期	5	Guessing is very common while reading. If the main idea is known, it is not that important to know every detail.
2	2014 後期	5	内容がわかる欲しいから
3	2014 後期	5	多読セッションでなくても、いつもこうします。言葉が分からなくて内容が分かれば良いと思っています。
4	2015 春	5	If you dont read with context, you will never learn new words...
5	2015 春	5	普通外国人はもしわからない部分にあったら、よく辞書を使って続けます。 しかし、僕は通訳しないで飛ばすことはもっといいと思います。なぜなら、英語でも使はないで日本語を勉強ことは適当だと思います。
6	2015 夏	5	Because you can understand with the context and the images. You can learn that word without using a dictionary.
7	2015 夏	5	先生がおしゃった通り、多読とは本をたくさん読むことである。つまり、単語や文法を勉強するのを目指すことではなく、たくさんの本から情報を得ることである。だから、文脈によってなんとなくその文の意味が理解できれば、一つ一つの単語にくよくよしないほうが良いと思う。
8	2015 秋	5	そうしても、次の文のところが分かったら、前のところも解説できる。こうやって読むスピードも速くなる。
9	2015 秋	5	楽しく読書するために、わからない部分があっても、飛ばしたほうが良いだと思います。全部わからなくてもいいからです。

10	2015 秋	5	after we skip that difficult word we we spend time for checking the meaning of that word to read the other sentences and we will know the meant of that word after that
11	2015 冬	5	楽しく読むために分からない部分を飛ばすべきだと思います。
12	2016 春夏	5	早い読むことができますから。一週間一回だけ、セッションはとても少ないから。
13	2016 秋冬	5	For the very same reason I stated before, I do believe in the necessity of skipping over the unknown words not to cease and spoil the reading experience. Enjoying while reading is the main goal, in my opinion. Hence, we ought to have a hedonistic approach when reading, if we are looking for a more healthy and proper improve process.
14	2017 春	5	It makes you read faster and realise that you understand more than you think.
15	2017 春	5	前の質問と同じように、飛ばさなかったらスラスラと読めません。
16	2017 夏	5	You usually still understand the passage simply from context so you end up reading more
17	2017 夏	5	Guessing をして、後で、調べます。そうしないで、時間がかかります
18	2017 夏	5	The same reason as in the previous question. Also, getting stucked in every unknown word is a very unpleasant feeling. Although, I think I want to search those words and learn them after I have finished the book.
19	2015 春	4	its also good to take memo of those words. also if you don't understand the word at the begining of the book, maybe you will understand at the end of the book
20	2015 春	4	本の意味が一番大切なことです。
21	2015 春	4	It allowed focus on content rather than words which would help in understanding Japanese outside of the classroom
22	2015 春	4	飛ばすと、完全の内容がわからなくなるので、実はしたくないです。
23	2015 春	4	分からない言葉はやがてわかるようになりますので、このルールがいいだと思います。しかし、言葉の意味が分からずじまいで、読み続けない人もいると思うので、ちょっと困るかもしれません。
24	2015 夏	4	I think rather than full skip it, it also good to write it down, and search for it later
25	2015 秋	4	It serves the purpose of the research but students should be able to look up those words in the dictionary later, too.

26	2015 秋	4	だいたい意味を理解したいということはいいです。生活で、分からない言葉や漢字がたくさんあるからです。だから、この方法で、遊んでいる時みたいな感じがあります。
27	2015 秋	4	Allows you to enjoy learning Japanese rather than focus and be upset at the things you do not yet know.
28	2015 冬	4	個人的にそのルールを遠慮しているけど、他の方にはいい方法と思います。
29	2016 春夏	4	It's ok when the word is not used a lot in the book. But when it appears a lot, and you can't figure out the meaning with the images it may be hard.
30	2016 春夏	4	I usually do that, but I also circle the word with a pencil in order to go back once I finish reading.
31	2016 春夏	4	わからない言葉を書いておいて、あとで辞書で調べた方がいいだと思います。
32	2016 秋冬	4	多読の目的に合うと思いますが、本によってややしこりを残した感じもします。
33	2016 秋冬	4	2.と同じ理由になります。(矛盾があると思いますが、初心者にはわからない言葉ばかりで難しくあまり楽しめなくなる可能性もあります。しかし、レベルの高い読者にとっては良いと思います。その文章のコンテキストなどでわかれば良いのですが、どうせわからないときもありまして、悔しいです (笑))
34	2017 春	4	You can skip. But trying to guess the meaning of the word is better.
35	2014 後期	3	Depends on how many words one does not understand. I don't like reading "too easy" books so skipping is sometimes not the best option but it's certainly very important to get into reading more
36	2014 後期	3	文によって違う
37	2015 冬	3	飛ばしたほうが良い時も良くない時もあると思う。
38	2015 冬	3	Focus on enjoyment of reading rather than what you don't know
39	2016 春夏	3	もしスキブすぎたら、読むの意味もなくなった。
40	2016 春夏	3	Sometimes we can get lost in the book because we don't know the meaning of important words.
41	2016 春夏	3	It could block us from learning something new.
42	2016 春夏	3	そうしないと時間がたくさんかかる。でも、そうすれば、本が伝わっている意味はあまりわかることができない。
43	2016 秋冬	3	多読セッションでたくさん読むために、それはいいだと思うが、うちでゆっくり読んだら詳しくわかるようになります。

44	2016 秋冬	3	It is good to read more faster and after finished reading it I glad if I'm allowed to find the meaning.
45	2016 秋冬	3	このルールを守るのは難しいです。何かが分からない時に、それをすぐに知らずにいられないです。
46	2016 秋冬	3	sometimes good, sometimes bad
47	2017 春	3	いい作品を十分味わうことができなくなります。
48	2017 春	3	伸ばしてもあとで調べさせていただきたいと思います。
49	2017 夏	3	Sometimes this rule works, sometimes it doesn't. It depends on how often difficult words (whose meaning you don't know) appear in the text.
50	2015 春	2	新しい言葉を見つけたら、忘れないうちにすぐ探した方がいいと思います。
51	2015 秋	2	分からなかったら、その部分を先生に聞いた方がいいと思います
52	2017 春	2	This is not good if one does not understand how that specific word fits into the story's context. There were times that I had to read book twice because I was not sure what the story was about. For example, the story about a husband and wife and the wife went to go work somewhere and eventually ended up as a mosquito - I still do not understand what the moral of the story is. I skipped some words for this story and even read it twice so the skipping of those words could be why the meaning of it evaded me :(
53	2017 夏	2	Sometimes words which we don't know can be the keywords to comprehending the whole idea of that sentence.
54	2017 夏	2	大事な内容かもしれない
55	2017 夏	2	You'll never learn if you skip over it. You should search for the definition in the dictionary and learn it for future reference.
56	2016 春夏	1	We read books to learn more words. Skipping the unknown words affects our learning.

5.1.6.4 ルール④：進まなくなったら他の本を読む

最後にルール④「進まなくなったら他の本を読む」に関しては、平均値が 4.49 であり、全体の 86%が肯定的な回答を下した。具体的には、良いとの回答が全体の 69%、少し良いとの回答が 17%を占めた。このルールに関しては、多くの参加者から同意を得られたものと考えられる。表 5-16 群に結果を示す。

自由回答数は 43 である。回答内容からは肯定的な意見が数多く見られた。例えば、前述のルールに対する回答と同様に、”Again, focus on enjoyment rather than what you

don't know” (No.37) と多読活動では楽しみながら読むことに重きを置いている意見が見られる。また、「時間を無駄にしないと思いますので、いいと思います。」 (No.7) と、時間のマネジメントという学習管理面にも言及した意見も見られた。さらに、「そういうことで自信が与えられると思います。」 (No.16) と読むことに対する情意面の変化についても触れられている。他方、否定的な回答としては、「いいけど、チャレンジする気もあります！」 (No.39)、「読みだい本を選んだら最後まで読み続ける必要もあると思う」 (No.40) 等と、より難しい図書に挑戦したいという意見も見られた。

表 5-16 群 JLC ルール④「進まなくなったら他の本を読む」に対する意識

項目	全体(n=111)	
	回答数	比率
1. 悪い	1	1%
2. あまり良くない	6	5%
3. どちらでもない	8	7%
4. 少し良い	19	17%
5. 良い	77	69%
計	111	100%
平均	4.49	
標準偏差	0.91	

自由回答

No.	調査回	選択肢	内容
1	2014 後期	5	Having the freedom to choose is very helpful to help the readers to read happily.
2	2014 後期	5	多分あの本は自分のレベルが適当じゃなくて、他の本を変ったほうがいい。
3	2014 後期	5	楽しみながら読むためにはやさしい本がもっといいと思う
4	2015 春	5	If you cant understand anything, the book it is too hard. it is better from the easy.
5	2015 春	5	if you start a book that you don't like or is to difficult,you will get a little frustrated.
6	2015 春	5	無理しないほうがいいと思います
7	2015 春	5	時間を無駄にしないと思いますので、いいと思います。
8	2015 夏	5	If you can't understand anything at all, you are wasting your time...
9	2015 夏	5	When I picked book too difficult for my leverl I felt discouraged.

10	2015 夏	5	もうその本を読む実力が無い、という事だからやめたほうが良いと思います。
11	2015 夏	5	進まなくなってしまうが、その本を諦めたくない、時間の無駄使いだと思う。だから、もしそのような場合になったら、無理矢理に本を読み続けず、早ければ早いほどほかの本を読んだ方がいいと思う。
12	2015 秋	5	私にとって、多読活動は読む力に応じて、本を読むことなので、当たり前前のルールです。
13	2015 秋	5	i think some time we feel very interesting with the cover photo but after we read it not fit to our level so change to the other the level is the best way
14	2015 秋	5	Yeah, of course you should take another one while facing a too difficult book. Taking an easier book have you to refresh and gain your confidence back.
15	2015 冬	5	本が沢山用意されますので、難しい本を捨て、易しく力に合う本を読んだほうがいいと思います。
16	2015 冬	5	そういうことで自信が与えられると思います。
17	2016 春夏	5	読んでいるのが難しすぎて面白くない本でなくては大変なのです
18	2016 春夏	5	It is great to be able to read fluently a book in Japanese, so I think this rule is very good since you can advance faster with books that suit your level.
19	2016 春夏	5	I believe reading should be pleasure above all things, not a torture.
20	2016 春夏	5	We should read what we can. Reading the books that we can't understand easily may be the waste of time. Instead, I usually replace it with the ones that I can learn easily. It works more.
21	2016 秋冬	5	Difficulty is annoying. Challenging oneself for the hardest is pointless and takes too much time. So, again, for the very same reason, I do accept this rule, as well.
22	2016 秋冬	5	reading the material suits with my own level make my reading skill improved.
23	2016 秋冬	5	「負けてしまった」という気持ちがあっても、少し時間おいてからまた読もうとしてみたら、読めるようになるかもしれません。そのとき自分が上達したことがわかります。
24	2017 春	5	There is no point in continuing a book when the first page makes no sense to you, at all!!
25	2017 春	5	It is another way to maintain 'forward momentum' rather than getting stuck.

26	2017 春	5	無理をすると読みたくなるかもしれないから、その時他の本を読めばいいと思います。
27	2017 夏	5	Good to keep forward momentum
28	2017 夏	5	進まなくなって無理にしたらすぐ読みたくなりますから。
29	2017 夏	5	It is better to know your level and have fun reading books than keep trying on some books you dont understand and feeling 悔しい.
30	2015 春	4	If it's too hard for you and you undestand lesser than 50%, what is the point in continuing reading it?
31	2015 秋	4	Don't force yourself to try a book that is too hard. Find one you enjoy better. This facilitates Japanese learning I think
32	2016 春夏	4	It is better to find a book to suit our own level of Japanese because continuing to read the difficult book would get boring.
33	2016 春夏	4	ちょっと頑張ればできると思いますけれども！
34	2017 夏	4	Reading will become more attractive when one is interested in it.
35	2014 後期	3	無理やりに本を読んだら、楽しくならないので、いいルールだと思います。
36	2015 冬	3	頑張ってもできなかったらよいルールだと思います。
37	2015 冬	3	Again, focus on enjoyment rather than what you don't know
38	2017 春	3	よい面は読書が好きになり、一方悪い面は深さ欠如です。
39	2017 春	3	いいけど、チャレンジする気もあります！
40	2017 夏	3	読みだい本を選んだら最後まで読み続ける必要もあると思う
41	2015 夏	2	できるだけ、頑張った方がいい考え方だと思いますが。
42	2016 春夏	2	時々面白い本を読みたいですから。
43	2016 秋冬	2	You should work hard and not quit, but if you can't understand anything then it is better to switch

以上、多読のルールに関する意識について結果を述べてきたが、JLC においては多読の 4 つのルールに対して、いずれも肯定的な意識を持っている回答が過半数を占めた。特に、ルール①とルール④では高い平均値を示した。ルール②及びルール③では、他の 2 つと比較するとややばらつきが見られたものの、過半数の回答者はルールに対して肯定的な意識を持っていた。自由回答結果からは、選択肢のみでは調査しきれない情意的側面や読みのスピードの側面からの回答選択理由が浮かび上がった。この点については、5.1.9 で詳しく考察していきたい。

5.1.7 活動への要望

最後に、今後の本活動への要望について表 5-17 に調査結果を挙げた。回答者からは特に、

より多くの図書を望む声が目立った。そこで、具体的な図書の要望について、観察中に聞き取りを行ったところ、特に日本語多読用のレベル別図書やマンガの拡充を望む声が、また理系の参加者からは、その他に科学や専門分野に関する図書を望む声があった。

次いで、「共に多読を行う友人が欲しい」、「もっと日本人と話したい」という多読を通じた交流、つまり社会的側面に関する要望が多く見られた。その他の回答からは、活動の時間配分や活動の実施方法、設備に関する要望が挙げられた。

表 5-17 JLC 活動への要望

項目	全体(n=111)	
	回答数	比率
もっと多くの本があるといい	63	57%
もっと日本人と話したい	47	42%
多読を行う友人や仲間がもっとほしい	40	36%
CD プレーヤーやパソコンなど教室の設備を充実してほしい	20	18%
「日本語多読セッション」の時間を変えてほしい	17	15%
教室はもっと大きいほうがいい	3	3%
教室はもっと小さいほうがいい	1	1%
特になし	24	22%
その他	6	5%

(複数回答可)

その他の回答

ディスカッションの時間を短くして、読む時間を延ばしたい
いつでも楽しむことが出来るように専用の教室を作った方が良いと思います。
このままでいいです！
able to find the words meaning or ask sensei if there is any expression in Japanese that I did not understand.
more comfortable chairs please
I would love to hear someone read to me every so often

5.1.8 自由回答

質問紙調査結果の最後として、活動に参加した感想に関する自由回答の記述結果をまとめる。総回答数は 78 である。回答者の感想を一覧にして各項目に分類を試みた。表 5-18 に具体的な回答を挙げる。回答内容は、質問紙に記載された通りに記したため、表記に一部誤字、脱字が見られるものも存在する。

それぞれの回答は、活動全体の感想だと判断したもの 23 例（「全体」）、また、参加者が感じた効果に関するもの 47 例（「効果」）、要望 6 例（「要望」）という 3 つの大分類に分

け、全体と要望の2分類にまたがった回答2例は全体／要望とした。また、効果に関しては小分類を設け、詳しく分類を試みた。また、表内の「肯／中／否」は、その感想が肯定的（○：回答数64例）であるか、中立的あるいは肯定的回答と否定的回答の併記（△：回答数5例）であるか、否定的（×：回答数3例）であることを示している。

まず、全体については全てが肯定的な意見を占め、面白かったという回答が多くを占めた。その中には”Really effective on our study of Japanese language” (No.10) という回答が見られたが、活動による効果に関して詳しく分析をするため、小分類として13のカテゴリ³²を設けた。カテゴリ別に見ていくと、読むこと全般に関する記述を中心とし、語彙力の関する回答が多く見られる。書くことや聞くことのような技能に関する回答も見られた。その他、「本を読む時間はなかなかないので、このようなセッションがあるとよかったですと思っています。」(No.23) に代表される学習管理に関する記述や、「(中略)辞書を使わなくても、嬉しく読めるようになりました。」(No.30) のような多読のルールに対する理解に代表される認知プロセス面の記述、図書選択に関する学習内容に関する記述も散見される。さらには、プレッシャーがないことや読む自信がついたという情意面、共に読む仲間がいる環境について言及する回答も見られた。

しかしながら、一部回答には読後のブックトークや、認知プロセス面で否定的な回答も見られ、”cause i’m still on the basic level of japanese...i think it is not fit at me”

(No.71) と多読が自身には合わなかったとの回答もあった。活動への要望も6件あり、実施する時期や活動回数に関する学習管理面、そしてセッションの進め方や広報の方法に関しても要望が見られた。

表 5-18 JLC 感想の自由回答

No.	調査回	肯／中／否	大分類	小分類(1)	小分類(2)	内容
1	2014後期	○	効果	読む	話す	色々な本を読んだり、その内容を日本人の先生たちや学生に説明することは挑戦になると思っているので、役に立ちました。
2	2015春	○	効果	読む	認知プロセス	I really enjoyed the class. I think that trying to understand by context rather than using the dictionary has improve my Japanese language understanding
3	2015春	○	効果	読む	環境	I think the Session is quite useful for my reading improvement. Also people here are really nice and friendly.
4	2015春	○	効果	読む	語彙	どのレベルであっても、読む時に語彙が最も覚えやすいと思いますので、日本語の習得に非常に役に立ちます。特に本を読むことが好きな人に最もいい習得方法です。
5	2015夏	○	効果	読む	学習管理	辞書をひかずに外国語としての日本語で本を読み続けると、日本語で本を読む習慣になる

³² 読む、書く、聞く、話す、語彙、能力全般、学習管理、認知プロセス、学習内容、環境、情意面、日本文化、速度

No.	調査回	肯／中／否	大分類	小分類(1)	小分類(2)	内容
						のに役に立てると思う。
6	2015秋	○	効果	読む	聞く	It is really make sense especialy to the Japanese study beginners. Reading with the support from Japanese teachers, the readers can learn the reading method and then practice pronounce...
7	2015秋	○	効果	読む		多読することを通して、日本語の文章、新聞記事を読むことに自信があります。
8	2015秋	○	効果	読む		とてもおもしろかったです。たくさん読むことができてよかったです。
9	2015秋	○	効果	読む		At first, I knew that going to the Session might help improving my reading ability but I did not expect too much. However, I was really surprised with the result. Since I joined the session, it seemed like my reading ability had become a lot a lot better. And I could manage to pass the final reading test with really good marks. Of course, this result might come from other sources, like from my everyday Japanese classes, but I do think that Extensive Reading Session played quite a role in it. Thank you!
10	2015冬	○	効果	読む	情意面	読むことが言語を習うために本当に約立ちますから必要だと思います。そして本を読むのが好きです。
11	2015冬	○	効果	読む	日本文化	It's very good because I can read many books and also I get new knowledge relate to culture or traditional.
12	2015冬	○	効果	読む	認知プロセス	I was very happy that I read the books that suit with my level and understood almost the books I read.
13	2017春	○	効果	読む	情意面	とてもよかったです。もっとたくさんの本を読みたくくなります。そして、自分の日本語に自信も持つようになります。
14	2017夏	○	効果	読む	語彙	たくさん日本語の本を読んで、日本語を勉強することは少し楽になります。読むスピードも少し早くなるし、言葉も多読からたくさん取りました。
15	2014後期	○	効果	読む		It is a great program that can greatly help new learners of the Japanese language to be able to read and understand the Japanese language with easy
16	2015春	○	効果	書く		最後のレポートのために日本の昔話について関係があるテーマを書きたいので、高橋先生が色々な本を勧めてくれて助かりました。
17	2015春	○	効果	話す		I like the discussions after reading tthe books, though I find it hard to explain the story in Japanese but it was very useful exercise.

No.	調査回	肯／中／否	大分類	小分類(1)	小分類(2)	内容
18	2016 春夏	○	効果	語彙		よかった！とても便利でした。I was able to practice and memorize easily words that I have seen in class. Also new interesting words!
19	2016 秋冬	○	効果	語彙	環境	I really enjoyed when I read Japanese books. I felled calm at the same time I learn a lot of new word in the books that I've read
20	2017 夏	○	効果	語彙		新しい言葉を見つけることが出来てとても良かったです
21	2017 春	○	効果	能力全般		Reading books in japanese can help you improve your Japanese.
22	2015 冬	○	効果	学習管理	速度	授業のおかげでやっと日本語の本を買って、だんだん早く読めるになった。
23	2014 後期	○	効果	学習管理		本を読む時間は なかなかないので、このようなセッションがあるとよかったと思っています。
24	2015 春	○	効果	学習管理		It was a very good opportunity, I would have loved to continue if not for scheduling conflict.
25	2016 春夏	○	効果	学習管理		すごく面白くていいチャンスだと思います
26	2016 秋冬	○	効果	学習管理		一つのセッションで読み切れる短い本があってよかったですと思います。このセッションは日本語の本を読むことに慣れるために役に立つと思います。
27	2017 春	○	効果	学習管理		Very useful to have a special time for reading books only. Also useful to have people to discuss new words with.
28	2017 春	○	効果	学習管理	情意面	Very easy going/ relaxed. I love it.
29	2017 春	○	効果	学習管理	話す	同じ時間に数学の授業がありましたから、本セッションに全然行けませんでしたが、本を借りられて本当に嬉しいです。時々宿題がたくさんあって、本をあまり読めませんでしたが、少しだけ読んでもいいと思います。それに、先生とよく話せて嬉しいです。
30	2015 春	○	効果	認知プロセス		このセッションの本は僕の日本語によく役に立ちました。特に、読む読む文庫のシリーズです。辞書を使わなくても、嬉しく読めるようになりました。
31	2015 秋	○	効果	認知プロセス		自分の日本語の能力レベルと合う本が沢山読むことができ、本当に嬉しい!
32	2016 秋冬	○	効果	認知プロセス	話す	Since it provides a silent and peaceful place with a ascertained time with lots of people gathered together for the same purpose, I like Extensive Reading Sessions so much. I am a person who enjoys a language most while speaking it. What I enjoy as much as speaking is, however, reading in any given language I study. These sessions offered me an opportunity to master my reading skills

No.	調査回	肯／中／否	大分類	小分類(1)	小分類(2)	内容
						and get more accustomed to Japanese reading methods. I absolutely agree that these sessions are useful for anyone, who believes in the magic between the pages of a book.
33	2017夏	○	効果	認知プロセス	環境	Getting accustomed to reading Japanese books is important for my studies and also fun. I was happy to be able to read books that are my level and I didn't have to search every word in dictionary. Being able to read books of my level make me want to try more to understand Japanese books, while trying to read random books would normally disappoint me. Also the fact that there is sensei and we can have questions about reading in general was useful. It is nice to have a program and know that there is a place where I can read books. While being at home even if I want to read, I postpone it most of the times.
34	2016春夏	○	効果	学習内容		いい本を見つけたらいつもうれしいです。
35	2016秋冬	○	効果	学習内容		先生は優しい人で、そして適当な本がたくさんあるのでとてもよかったです。もう一度参加してみたいです。
36	2016秋冬	○	効果	学習内容		いろいろ面白い本を紹介されました！
37	2014後期	○	効果	日本文化		とても楽しいです！日本文化を紹介するものがたくさん読めます！
38	2014後期	○	効果	情意面	聞く	It is great to have a chance to read just for fun. When I am reading, I do not have any pressure and enjoy reading Japanese books a lot. And when I am reading, I can listening to the story as well. I can picture the story in my head. It is very interesting.
39	2015春	○	効果	情意面	語彙	I enjoyed it a lot, I think it helped me a lot. I learned English by reading, and I was a little afraid of Japanese books, because they look so difficult, but the graded readers make it more easy and fast. Also, it helped me adding words to my vocabulary, and I think it helped me for the reading test in classes. It is an excellent tool for learning Japanese.
40	2015春	○	効果	情意面		読むことが嫌い私にこのような活動を要りません。無料で日本語の本を読まさせていただき、感謝いたします。

No.	調査回	肯／中／否	大分類	小分類(1)	小分類(2)	内容
41	2015夏	○	効果	情意面		I think the session was really helpful. It built my confidence about my reading ability.
42	2015秋	○	効果	情意面		ゆっくり読めましたから、楽しかったです。皆は自分の目的がありますから、プレシャがありませんでした。
43	2016春夏	○	効果	情意面		日本語でどくしょはとっても面白くて、楽しかったです。私は日本語の本を読むことがまだまだですが、怖くないです。とってもよかったです。
44	2017夏	○	効果	環境		It's a very good group, the environment is peaceful & nice and everyone always enjoys themselves. Excellent Sensei who encourages everyone.
45	2014後期	○	全体			とても役に立った。ベオ大でやった多読セッションは今の僕にすごく役に立った。それがやったおかげで、来日で来たと思う。
46	2014後期	○	全体			日本語多読セッションを行って、いいと思います。
47	2015春	○	全体			Even though I rarely came to this session, I enjoyed those times when I was present.
48	2015春	○	全体			good and interesting
49	2015夏	○	全体			私はこのセッションが大好きです。とても大切なクラスです。
50	2015夏	○	全体			特にない
51	2015秋	○	全体			セッションが大好きです！
52	2015冬	○	全体			面白かった授業
53	2015冬	○	全体			I think the extensive reading sessions are very useful
54	2016春夏	○	全体			Really effective on our study of Japanese language
55	2016春夏	○	全体			They are very useful.
56	2016春夏	○	全体			日本語を勉強するため本当に役に立つ。
57	2017春	○	全体			I really enjoyed them - I hope so happy that there was such a session!
58	2017春	○	全体			無料で本を読めて嬉しいです。
59	2017春	○	全体			面白かったです！
60	2017夏	○	全体			すごく楽しかったです！)
61	2017夏	○	全体			たくさんの本を読むことができ、いろいろなことを分かって、よかったです。
62	2017夏	○	全体			とても良かった時間

No.	調査回	肯／中／否	大分類	小分類(1)	小分類(2)	内容
63	2017夏	○	全体			とても良かったと思います。
64	2017夏	○	全体			it was fun
65	2016秋冬	△	効果	認知プロセス	学習内容	辞書を調べない読書は勉強になるいい経験だと思いますが、知らない単語の多い本なら読みたくても途中で諦めるしかない点はちょっと残念でした。限られた時間にどうやって適切な本を選び、区切りのいい長さを読み終えることに個人として念を入れました。
66	2017夏	△	効果	環境	話す	The atmosphere was brilliant, very relaxed until the moment when we have to talk to other people.
67	2015秋	△	全体			ほとんど面白いが、時々妻らないです。
68	2016秋冬	△	全体／要望	話す		I like to read books, but I do not want to discuss them at the end of the session.
69	2016秋冬	△	全体／要望	環境	話す	秋学期末に一回しか参加できなかったのによくわかりませんが、高橋さんの優しさとその良い雰囲気でもた通いたいとは思いました。最後の話し合う時間も面白いのですが、もう少し深い話ができれば良いと思います。
70	2016秋冬	×	効果	認知プロセス		I thought if I join this session, I will learn more about words that I did not know. But reading while cannot find the meaning of the words makes me frustrated. So I decided I have my own pace of reading and this session's pace does not suit me.
71	2016春夏	×	全体	-	-	cause i'm still on the basic level of Japanese...i think it is not fit at me
72	2017春	×	全体	-	-	絵本だからか読んでるうちに、寝てしまった。
73	2016春夏	-	要望	学習管理		I think it was a good class, but I would like to keep on doing it regardless of the summer period.
74	2016秋冬	-	要望	学習管理		I really liked it and I wish there were more opportunities
75	2015夏	-	要望	学習管理		I really liked the class. But the schedule was a little troublesome. Often I had to do something in the morning and would extend over that hour. I think it is better in the morning.
76	2015冬	-	要望	図書教		本の種類はもっと多くあればいいと思います。
77	2015春	-	要望	セッションの進め方		この授業は面白いと思いますが、少ない話します。たぶん、皆同じ本を読みます。後、この本を話し合います。それで、はなすことをれんしゅうをします。本の読む前に、語彙を教えます。もっと聞く本のほうがいいです。

No.	調査回	肯／中／否	大分類	小分類(1)	小分類(2)	内容
78	2014後期	-	要望	広報方法		とてもおもしろくて、残念なことに、一年生コースの学生はあまり知らないので、参加する1年コース学生は少ない。それに、私は(1年生コース)そろそろ卒業するので、後は参加することができません。私のお勧めは、もしお知らせまたは promotion はもっと多ければ、一年生コースや他の学生たちももっと知っているとと思います。

5.1.9 JLC 質問紙調査のまとめ

ここまで、JSL 環境である JLC で実施した 9 回にわたる質問紙調査結果を述べてきた。ここでは、本節で得られた結果を簡潔にまとめる。

(1) 回答者は初級学習者が中心であり、読みに肯定的である

まず、背景や読みに対する情意面に関する調査項目からは、JLC における調査においては、初級学習者が中心であり、読みに対して肯定的に考える回答者が多くいたことがわかった。このように読みに対し好意的に考え、普段から読むことに関心を持つ学習者が集まることは、任意参加であり、活動参加が強制されないという授業外多読活動の特色ならではの結果と言うことができよう。しかし、学習者が自由に活動参加を決定することができるからこそ、参加に意欲的ではない読みに苦手意識を持つ学習者に対してどのように興味を持たせ、自律的な活動参加に取り込んでいくのかが、授業外多読活動の課題ともいえる。JLC における広報の方法として、教室や廊下へのポスター掲示や授業内での広報をお願いし、参加者を募ってきた。また、活動に好意的な参加者が友人を連れてくることもあり、いわば数珠繋ぎのように参加者が増えることもあった。今後は、継続的な広報の他にも、参加者の生の声を学習者に伝えることで、活動の良さを広報していくことも望まれよう。

(2) 活動への参加理由は読解能力、語彙力の育成、読みへの慣熟を目指すため

次に、活動の参加理由としては、読む能力が語彙力を伸ばすためという回答が上位を占めた。この結果から、本活動の実施目的の一つとして掲げた読解能力や語彙力の育成について、回答者からも多くの理解が得られたことがうかがわれる。また、語彙力に関する回答の多さからは、回答者が読みのために語彙力を重視している意識が垣間見える。更に、次点に挙げられた「日本語で読むことに慣れるため」「日本語の本を楽しむため」「日本語の本をたくさん読むため」「自分で日本語の本を読めるようにするため」からは、日本語の本を楽しみながら読むことへの慣熟を目指す参加者の意識がうかがえる。一方で、本活動の目的の一つである「参加者同士の交流の場」として捉えている回答者は全体の 21%にとどまり、交流の場として、新たな方策を考えていく必要が明らかになった。これは、

5.1.3 の活動参加理由における「多読が好きな参加者と交流するため」に対する回答数の少なさに結び付くものだと思われる。読みは一般的に個人で行う作業であるが、その個人による読みで得た知見にとどまらず、他者との相互交流を行うことで、その知見の世界をより広げることのできる点が、グループで行う多読活動の良さとして考えられる。そのためには、共に多読を行う仲間の存在が必須であろう。これまで、ポスター掲示や教員の先生方への宣伝をお願いしてきたが、直接図書を手にとってもらう機会を設けることで、より多くの学習者に興味を持ってもらえるような努力が更に必要であると考えられる。また、日本語母語話者をゲストに招いたトーキングセッションの実施等、多読を通じた交流の機会を作り出していく努力も今後の課題として考えられる。

(3) 活動による日本語学習に対する貢献度に肯定的な回答が多い

自身の日本語学習に対する貢献度は、全体の 90%弱が肯定的な回答をしており、貢献度が高いことがわかった。具体的な項目への貢献度としては、参加理由と同様、読む能力や語彙力の育成の他、日本語の本を楽しむことやたくさん読むことといった多読のねらいに即した回答、読みに慣れること、日本文化を学ぶことに対する貢献度が高いことが明らかになった。このことから、JLC の参加者は、活動を自身の日本語学習の様々な点で役立っていることがわかる。また、読後のブックトークを行ってはいるが、上記項目と比較すると、話す能力の育成（平均：3.44）は、日本語学習にはやや役立つ程度であった。これは、話すことが多読の主な活動ではないことを物語っているといえる。一方で、聞く能力向上、及び書く能力向上に対しては、否定的な回答に平均が振れた。活動中の観察から考えられるこの原因として、まず聞き読みをする参加者が少なかったこと、また、読後のポストイット作成などのようなアクティビティにおける書く作業には全体の 1~2 回でしか十分な時間が確保できなかったこと、多読記録ノートはあくまで読み終えた図書名や感想等を簡単に記入するのみであったことが考えられる。

(4) 多読の 4 つのルールに対する意識は、いずれもおおむね肯定的であるものの、一部は抵抗

認知プロセス面である多読のルールに対する意識は、全ての調査を総合して結果を見ると、いずれのルールに対しても肯定的な回答が過半数を占めた。よって、全体的な傾向としては、JLC の活動参加者は全てのルールにおおむね肯定的な意識を持っていることが明らかになった。具体的には、ルール①：やさしいものから読むに対しては 90%、また、ルール④：進まなくなったら他の本を読むに対しては 86%という極めて多くの回答者が肯定的な意見を下している。ルール②：辞書をなるべく引かないで読むに対しては 70%、ルール③：わからないところは飛ばして読むに対しても 63%と過半数を超えている。

しかしながら、活動の根幹である多読のルールに対し、全ての参加者が肯定的に捉えているわけではないことにも触れなければならない。特に、ルール②における自由回答からは、辞書を引かずにはいられないというビリーフからや、多読を語彙学習という学習の一

部として捉えているがために辞書を引きたいというルールに抵抗する参加者がいた。

また、ルール①：やさしいものから読むというルールに対しては肯定的な意見が目立ったものの、実際の行動を見ると、活動初回に自身のレベルよりもやさしい図書を読んだ回答者は、全体の47%にとどまっており、初期の段階でルールを実際に適用した参加者数と活動事後の意識には乖離があることも明らかになった。これは、活動を進めていくにつれてルールを習得していくものである可能性があるということと、活動にはどのような図書があるのかやルール適用に慣れていない初期の段階においては、自身のレベルよりもやさしい図書を選択することも難しいことが原因として考えられる。

自由回答を見ると、学習レベルによってルールを変えたほうが良いという指摘も見られる。特に中級以降の学習者においては、難しい本に挑戦したいという自由回答意見がいくつか見られた。日本語多読の4つのルールを提唱する栗野他（2012）でさえ、上級の学習者の場合、辞書の使いどころがわかってくるため、辞書を引いても読書のスピードが落ちない読み方が身についてくるため、辞書を許容していると述べている。多読のルールに沿って活動を行うことも大切だが、多読のルールが独り歩きしてしまい、これが是であるとして強制的に守らせてしまうと、参加者によっては動機付けを損なう可能性があることが考えられる。

そこで、活動の途中から筆者は、多読のルールはあくまでもガイドラインであることを強調することを心掛けた。どうしても辞書が引きたくなる学生や、難しくても頑張って最後まで読もうとする参加者に対しても、ルールを必ず守るように伝えることはしないようにした。その代わりに、この時間は授業ではないこと、楽しみながら読むことを伝え、たくさん読むためのガイドラインであることを強調した。例えば、多読用図書を読んでいる際に辞書を引いて読みがしばしば止まってしまう参加者には、まずは挿絵を見てから話の流れを推測してから字を見るようにアドバイスをしている。このように、多読のルールへの理解と理解のための時間には個人差があるため、教室を観察して、一人一人に合ったアドバイスをしていくことが必要不可欠である。

(5) 活動への要望は「図書数」「交流の増加」

活動の要望としては、もっと多くの本があるといいとの回答が過半数を上回り、次点には日本人や多読を行う仲間が欲しいという意見が続いた。図書に関しては、初級～中級学習者用には小説のリライトをはじめとしたフィクションやノンフィクションの図書がバランスよくそろっている多読用図書があるが、それを読み終わってしまった参加者や他のジャンルの図書が読みたいという参加者のニーズには応えきれない。そこで、近隣の書店や古本屋で新しい図書を探すようにアドバイスすることができる点が、JSL 環境における多読活動の強みであるといえよう。興味のある図書を安価で手に入れられるため、学習者の自律的教室外多読の促進にも寄与することができると思われる。

また、日本人や多読を行う仲間に関しては、活動への参加理由としては回答数が少な

ったため、一見矛盾しているようではあるが、これは活動中に母語話者や仲間との交流の時間が少なかったことが原因として考えられる。この要望に対しては、多読に興味のある日本人ゲストとして迎えることや、本学が実施している IJ 共学 (International & Japanese Students)³³のように外国人留学生と日本人学生がともに学べる環境作りの一環として、授業外多読活動を積極的に取り入れていくことが望まれる。そして、更なる広報の強化の他、筆者が運営している SNS グループのようなウェブサイトを通じ、学内で共に活動する仲間を増やし、ひいてはオンラインを通じた学外が多読活動者同士の交流を促していく必要があると考えられる。この SNS グループの運営に関しては、9 章で詳説する。

さらに、順位としては 5 番目 (全体の 15%) であるが、活動の時間を変えてほしいという意見も見捨てられない。これまで、できるだけ多くの学生に参加してもらえるよう時間を調整し、活動時間の延長も実施したが、全ての学生の予定に合う時間を見つけて活動を実施することは非常に困難であった。そのため、活動時間に来られない参加者には図書の貸し出しをすることで対応したが、多読活動実施の際の理想としては、全ての学習者に均等な参加機会が与えられるべきであると考えられる。

自由回答からは、読後のブックトークに関する意見も見られた。特に入門、初級の学習者には、情意フィルター (Krashen 1982) の高い参加者が見受けられ、多岐にわたる学習レベルの参加者が集まる中で話すことに抵抗を感じる参加者が存在したことが窺える。日本語の図書を読みたいが、その後に話したくないために参加者が活動参加をやめてしまったら元も子もない。そこで、活動ではブックトークでの発言を強制せず、英語での発言も許可し、読む活動以外にストレスを感じることがないように配慮も重要であろう。

以上、JSL 環境である JLC における質問紙調査結果を述べてきた。次節では、JFL 環境である BG における質問紙調査結果に関して、分析結果を述べていきたい。

³³ <http://www.tufs.ac.jp/intlaffairs/ij/>

5.2 調査結果 (BG)

次に JFL 環境であるベオグラード大学について結果を報告していく。調査の結果、JFL 環境における多読活動参加者の意識は、JSL 環境における調査と類似していることが明らかになった。以下、具体的な項目に関する調査結果を報告する。

5.2.1 調査対象者の背景

まず、本項では BG 調査対象者の背景について述べる。対象者は以下の表 5-19 群で示したように女性がいずれの調査回でも 60% 近くを占めた。調査実施時の学年は、初級学習者に位置づけられる 1、2 年生が 60% を占め (調査 1 : 61%、調査 2 : 74%、調査 3 : 60%)、中級以降に位置づけられる 3 年生以上よりも多い。ベオグラード大学の新学期は 10 月であり、いずれの調査も 3 月に実施をしたため、ひらがなから日本語学習を始める 1 年次の学生の学習歴は約 6 か月であり、初級前半に属する。しかし、高校で日本語を履修した学生や独習で日本語を学んでいた回答者も含まれるため、最長の日本語学習歴は 6~7 年であった。

表 5-19 群 BG 調査対象者の背景

性別	BG 調査 1(n=56)		BG 調査 2(n=116)		BG 調査 3(n=20)	
	回答数	比率	回答数	比率	回答数	比率
男性	18	32%	48	41%	7	35%
女性	38	68%	68	59%	13	65%
計	56	100%	116	100%	20	100%

学年	BG 調査 1(n=56)		BG 調査 2(n=116)		BG 調査 3(n=20)	
	回答数	比率	回答数	比率	回答数	比率
1 年生	18	32%	56	48%	6	30%
2 年生	16	29%	30	26%	6	30%
3 年生	7	13%	17	15%	4	20%
4 年生	12	21%	13	11%	4	20%
大学院生	2	4%	0	0%	0	0%
卒業生	1	2%	0	0%	0	0%
計	56	100%	116	100%	20	100%

日本語学習歴	BG 調査 1(n=56)		BG 調査 2(n=116)		BG 調査 3(n=20)	
	回答数	比率	回答数	比率	回答数	比率
3 か月未満	0	0%	0	0%	0	0%
3～6 か月	1	8%	0	0%	3	15%
6 か月～1 年	1	8%	51	44%	1	5%
1～2 年	3	23%	29	25%	4	20%
2～3 年	2	15%	14	12%	2	10%
3～4 年	4	31%	7	6%	4	20%
4～5 年	0	0%	7	6%	2	10%
5～6 年	1	8%	8	7%	2	10%
6～7 年	0	0%	0	0%	2	10%
7～8 年	0	0%	0	0%	0	0%
8～9 年	0	0%	0	0%	0	0%
9～10 年	1	8%	0	0%	0	0%
無回答	0	0%	0	0%	0	0%
計	13	100%	116	100%	20	100%

多読活動への参加経験	BG 調査 1(n=56)		BG 調査 2(n=116)		BG 調査 3(n=20)	
	回答数	比率	回答数	比率	回答数	比率
1. ある	56	100%	34	29%	20	100%
2. ない	0	0%	82	68%	0	0%
3. 無回答	0	0%	0	0%	0	0%
計	56	100%	116	100%	20	100%

また、上記の表 5-19 群の最後に挙げた多読活動への参加経験の有無、そして最近の多読活動の参加頻度、日本語での読みの頻度（5.2.2 で詳説する）に関する質問項目は、BG における質問紙調査分析の際に使用したグループ分けの基準とした。以下、図 5-1 に分類方法及び各グループの人数について示す。

まず、調査 1 においては調査実施時までの半年間の多読活動参加頻度により、継続グループ、中断グループの 2 つに分類を試みた。調査 1 継続グループは 31 名、中断グループは 25 名である。また、調査 2 では、まず、多読活動への参加経験を問い、経験のない回答者を初心者グループ 82 名、さらに、現在の日本語図書を読む頻度により、継続グループ 25 名と中断グループ 13 名に分類を行い、分析を試みた。なお、調査 3 の回答者 20 名においては、いずれの回答者も多読活動に参加する継続グループに属する。

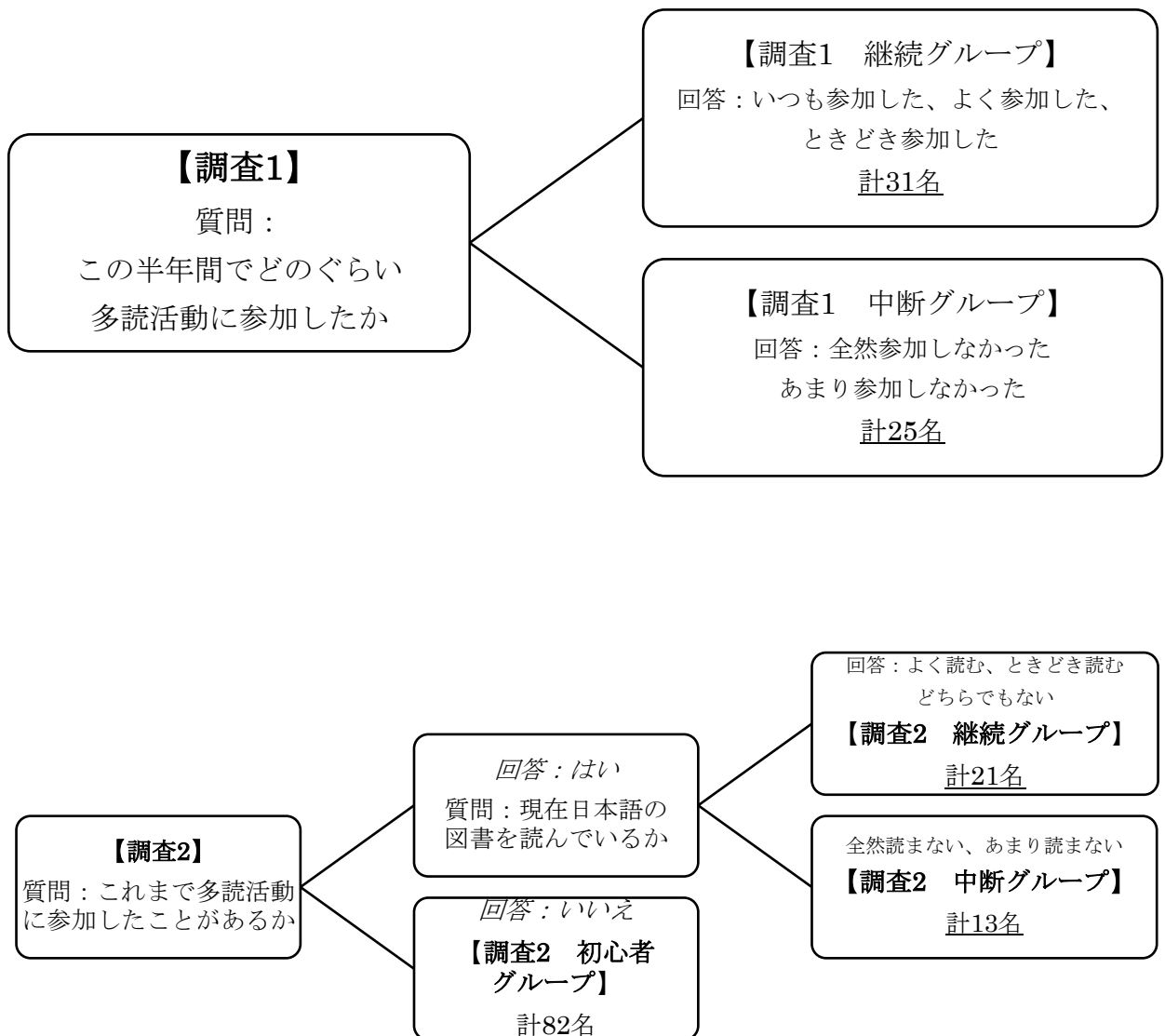


図 5-1 BG 調査 1, 2 のグループ分類方法

5.2.2 読みに対する情意面と読みの頻度

次に、読むことに関する情意面や、頻度についてからも考察を行うため、3度の調査から母語、日本語それぞれの言語における読みに対する情意面と、読む頻度について質問した。

まず、母語における読みについての意識に関して、表 5-20 群にまとめた。回答者の母語で読むことへの情意面は、いずれの調査回、グループ共に 4.3 以上の非常に高い平均値を示し、読むことに対して肯定的な回答者が多くを占めた。読む頻度に関しても、いずれも平均が 4.0 を上回っていることから、BG における調査においては母語で読むことに好意的であ

り、頻度も高い回答者が集まったことがわかる。また、どのような読み物を母語で読むかについても聞いたところ、フィクション・小説が多いが、調査2より追加したインターネットの記事に関しては、2度の調査においてそれぞれ全体の75%を占め、多くの回答者がウェブを利用して読んでいる実態が明らかになった。

表 5-20 群 BG 母語での読みに対する情意面

母語で読むことへの 情意面	BG 調査 1(n=56)		BG 調査 2(n=116)		BG 調査 3(n=20)	
	回答数	比率	回答数	比率	回答数	比率
1. 嫌い	0	0%	0	0%	0	0%
2. あまり好きではない	0	0%	7	6%	0	0%
3. ふつう	6	11%	13	11%	2	10%
4. 少し好き	3	5%	10	9%	3	15%
5. 好き	47	84%	85	73%	15	75%
6. 無回答	0	0%	1	1%	0	0%
計	56	100%	116	100%	20	100%
平均	4.73		4.47		4.65	
標準偏差	0.65		0.92		0.67	

母語で読むことへの 情意面	BG1 継続(n=31)		BG1 中断(n=25)	
	回答数	比率	回答数	比率
1. 嫌い	0	0%	0	0%
2. あまり好きではない	0	0%	1	1%
3. ふつう	3	5%	0	0%
4. 少し好き	1	2%	5	4%
5. 好き	27	48%	19	16%
6. 無回答	0	0%	0	0%
計	31	55%	25	22%
平均	4.77		4.68	
標準偏差	0.62		0.68	

母語で読むことへの 情意面	BG2 継続(n=21)		BG2 中断(n=13)		BG2 初心者(n=82)	
	回答数	比率	回答数	比率	回答数	比率
1. 嫌い	0	0%	0	0%	0	0%
2. あまり好きではない	1	2%	1	1%	5	6%
3. ふつう	3	5%	2	2%	8	10%
4. 少し好き	4	7%	0	0%	6	7%
5. 好き	13	23%	10	9%	62	76%
6. 無回答	0	0%	0	0%	1	1%
計	21	38%	13	11%	82	100%
平均	4.38		4.46		4.49	
標準偏差	0.90		1.01		0.90	

表 5-21 群 BG 母語における読みの頻度

母語での読みの頻度	BG 調査 1(n=56)		BG 調査 2(n=116)		BG 調査 3(n=20)	
	回答数	比率	回答数	比率	回答数	比率
1. 全然読まない	0	0%	0	0%	0	0%
2. あまり読まない	1	2%	10	9%	0	0%
3. どちらでもない	2	4%	8	7%	1	5%
4. ときどき読む	11	20%	38	33%	11	55%
5. よく読む	42	75%	60	52%	8	40%
6. 無回答	0	0%	0	0%	0	0%
計	56	100%	116	100%	20	100%
平均	4.68		4.28		4.35	
標準偏差	0.64		0.92		0.59	

母語での読みの頻度	BG1 継続(n=31)		BG1 中断(n=25)	
	回答数	比率	回答数	比率
1. 全然読まない	0	0%	0	0%
2. あまり読まない	0	0%	1	4%
3. どちらでもない	2	6%	0	0%
4. ときどき読む	6	19%	5	20%
5. よく読む	23	74%	19	76%
6. 無回答	0	0%	0	0%
計	31	100%	25	100%
平均	4.68		4.68	
標準偏差	0.60		0.69	

母語での読みの頻度	BG2 継続(n=21)		BG2 中断(n=13)		BG2 初心者(n=82)	
	回答数	比率	回答数	比率	回答数	比率
1. 全然読まない	0	0%	0	0%	0	0%
2. あまり読まない	4	19%	0	0%	6	7%
3. どちらでもない	0	0%	1	8%	7	9%
4. ときどき読む	9	43%	4	31%	25	30%
5. よく読む	8	38%	8	62%	44	54%
6. 無回答	0	0%	0	0%	0	0%
計	21	100%	13	100%	82	100%
平均	4.00		4.54		4.30	
標準偏差	1.07		0.63		0.91	

表 5-22 BG 母語で読む読み物の種類

項目	BG 調査 1(n=56)		BG 調査 2(n=116)		BG 調査 3(n=20)	
	回答数	比率	回答数	比率	回答数	比率
1. 新聞	35	63%	56	48%	12	60%
2. フィクション・小説	50	89%	96	83%	19	95%
3. ノンフィクション	26	46%	34	29%	8	40%
4. エッセイ	20	36%	28	24%	8	40%
5. 専門書・論文	24	43%	43	37%	14	70%
6. 雑誌	28	50%	57	49%	12	60%
7. マンガ	13	23%	32	28%	4	20%
8. インターネットの記事	-	-	87	75%	15	75%
9. 読み物を全然読まない	0	0%	0	0%	0	0%
10. その他 ³⁴	3	5%	2	2%	0	0%

一方で、日本語で読むことに対する情意面と頻度に関しては、調査 2 より追加で調査を行った。結果を表 5-23 群に示す。情意面に関して、調査回で見ると平均値はいずれも非常に高い。よって、BG の回答者は日本語における読みに対しても肯定的な回答者が集まったことが言える。しかし、情意面に関してグループ毎に分析したところ、2 度の調査における継続グループの集団が、中断グループ及び初心者グループを上回っていることがわかる。

また、日本語での読みの頻度（表 5-24 群）について見てみると、調査 2 では全体の平均が 2.54 であり頻度が低いことがわかる。グループ毎に分類し分析した結果、継続グループは平均値を超える 3 点台後半である一方、中断グループ、初心者グループはそれを下回り頻度が低い。これは、先述した中断グループの分類方法にも関係しているが、概して日本語の読みの頻度は低いことが明らかになった。

具体的にどのようなリソースを読むかについても聞いたところ、母語における読みで高い比率を示した小説・フィクションは目立って高くはなく、代わりにマンガとインターネットの記事を読むという回答者の比率が高いことが明らかになった。以下、表 5-25 に結果をまとめた。

³⁴ 調査 1：具体的な記述なし 調査 2 詩、spiritual and philosophical books

表 5-23 群 BG 日本語での読みに対する情意面

項目	BG 調査 2(n=116)		BG 調査 3(n=20)	
	回答数	比率	回答数	比率
1. 嫌い	0	0%	0	0%
2. あまり好きではない	2	2%	0	0%
3. ふつう	15	13%	1	5%
4. 少し好き	25	22%	5	25%
5. 好き	73	63%	14	70%
6. 無回答	1	1%	0	0%
計	116	100%	20	100%
平均	4.43		4.65	
標準偏差	0.78		0.59	

項目	BG2 継続(n=21)		BG2 中断(n=13)		BG2 初心者(n=82)	
	回答数	比率	回答数	比率	回答数	比率
1. 嫌い	0	0%	0	0%	0	0%
2. あまり好きではない	0	0%	0	0%	2	2%
3. ふつう	1	5%	4	31%	10	12%
4. 少し好き	4	19%	2	15%	19	23%
5. 好き	16	76%	7	54%	50	61%
6. 無回答	0	0%	0	0%	1	1%
計	21	100%	13	100%	82	100%
平均	4.71		4.23		4.39	
標準偏差	0.55		0.89		0.80	

表 5-24 群 BG 日本語における読みの頻度

項目	BG 調査 2(n=116)		BG 調査 3(n=20)	
	回答数	比率	回答数	比率
1. 全然読まない	21	18%	0	0%
2. あまり読まない	49	42%	1	5%
3. どちらでもない	14	12%	5	25%
4. ときどき読む	26	22%	11	55%
5. よく読む	6	5%	3	15%
6. 無回答	0	0%	0	0%
計	116	100%	20	100%
平均	2.54		3.80	
標準偏差	1.17		0.77	

項目	BG2 継続(n=21)		BG2 中断(n=13)		BG2 初心者(n=82)	
	回答数	比率	回答数	比率	回答数	比率
1. 全然読まない	0	0%	1	8%	20	24%
2. あまり読まない	0	0%	12	92%	37	45%
3. どちらでもない	6	29%	0	0%	8	10%
4. ときどき読む	11	52%	0	0%	15	18%
5. よく読む	4	19%	0	0%	2	2%
6. 無回答	0	0%	0	0%	0	0%
計	21	100%	13	100%	82	100%
平均	3.90		1.92		2.29	
標準偏差	0.68		0.26		1.10	

表 5-25 BG 日本語で読む読み物の種類

項目	BG 調査 2(n=116)		BG 調査 3(n=20)	
	回答数	比率	回答数	比率
1. 新聞	23	19%	4	20%
2. フィクション・小説	21	18%	8	40%
3. ノンフィクション	2	2%	2	10%
4. エッセイ	8	7%	3	15%
5. 専門書・論文	1	1%	5	25%
6. 雑誌	25	21%	8	40%
7. マンガ	69	58%	15	75%
8. インターネットの記事	53	44%	13	65%
9. 読み物を全然読まない	19	16%	0	0%
10. その他	5	4%	2	10%

5.2.3 活動への参加理由

次に、表 5-26 に多読活動への参加理由に関する調査結果を挙げた。回答者の参加理由として、「読む能力を伸ばすため」、「語彙力を伸ばすため」、「日本語で本を読むことに慣れるため」の順で回答率が高く、22 項目中 7 項目が総回答数の半数を上回った。

この結果から、本活動の実施のねらいの一つとして掲げた読解能力の育成について、回答者からも多くの理解が得られたことがわかる。また、「語彙力を伸ばすため」の回答の多さからは、回答者が読みのために語彙力を重視している意識が垣間見える。一方で、「多読が好きな参加者と交流するため」の回答数は全体の 14.3%にとどまり、本活動の目的の一つである「参加者同士の交流の場」になっている学習者は JLC における調査と同様に少ないことも明らかになった。また、図書選択の面から見ると、「自身の日本語能力にあった本がある」との回答は、60%程度であったが、「自分が読みたい本があるため」活動に参加したと回答したのは 2~30%程度であった。

表 5-26 BG 活動への参加理由

項目	調査 1 (n=56)		調査 3 (n=20)	
	回答数	比率	回答数	比率
読む能力を伸ばすため	54	96%	19	95%
語彙力を伸ばすため	49	88%	18	90%
日本語で本を読むことに慣れるため	42	75%	18	90%
自分で日本語の本を読めるようにするため	41	73%	16	80%
自分の日本語能力にあった本があるため	34	61%	12	60%
日本語の本を楽しむため	31	55%	16	80%
日本語をたくさん読むため	30	54%	13	65%
日本文化を学ぶため	25	45%	11	55%
リラックスして本を読むため	22	39%	13	65%
「話す」能力を伸ばすため	18	32%	4	20%
「聞く」能力を伸ばすため	15	27%	4	20%
自分にあったペースで本を読むため	14	25%	3	15%
先生（ファシリテーター）がいるため	14	25%	8	40%
「書く」能力を伸ばすため	13	23%	5	25%
授業以外で先生（ファシリテーター）と 会ったり、話したりするため	13	23%	3	15%
本を読む場／空間があるため	12	21%	4	20%
日本人がよく来るため	12	21%	2	10%
自分が読みたい本があるため	11	20%	7	35%
多読が好きな参加者と交流するため	8	14%	1	5%
一緒に読む友達がいるため	8	14%	1	5%
静かな所で集中して本を読むため	3	5%	5	25%
CD や mp3 でストーリーを聞きながら、 本を読むため	0	0%	0	0%
その他	2	3.6%	1	5%

(複数回答可)

その他の回答

調査 1	かんじのつかい方といろいろなよみ方をみるとおぼえるためです
	In case I don't know all the kanji required, it's easier to figure out the context of the sentence from the story rather than random sentences.
調査 3	To learn new Kanji, and new ways to use Kanji I already know

5.2.4 自身の日本語学習に対する活動の貢献度

次に、本活動は自身の日本語学習の役に立ったかについて質問したところ、表 5-27 の通り、各回共に肯定的な回答が非常に多く見られた。多読活動は参加者の日本語学習に対して一定の貢献をしていたことがうかがえる。

表 5-27 BG 日本語学習への貢献度

項目	調査 1(n=56)		調査 3(n=20)	
	回答数	比率	回答数	比率
1. 役に立たなかった	0	0%	0	0%
2. あまり役に立たなかった	0	0%	0	0%
3. ふつう	3	5%	1	5%
4. 少し役に立った	5	9%	0	0%
5. 役に立った	48	86%	19	95%
計	56	100%	20	100%
平均	4.80		4.90	
標準偏差	0.52		0.45	

5.2.5 具体的項目に対する活動の貢献度

では、具体的に本活動は、参加者のどのような学びに結び付いているのだろうか。この点について調査するため、参加理由の項目の中から 4 技能向上に関わる項目等、計 9 項目を抽出し、それぞれの項目に対し、活動が役立っているのかどうか質問した。

その結果、2 回の調査いずれにおいても、本活動への参加理由に対する回答率の高かった「読む能力の向上」、「日本語で読むことに慣れること」、「語彙力の向上」、「日本語の本を楽しむこと」、「たくさん読むこと」に対し、活動は参加者の日本語学習に貢献しているという傾向にあることが明らかになった。以下、表 5-28 に調査結果を挙げる。

表 5-28 BG 具体的な項目に対する貢献度

項目	調査	平均	標準偏差	1. 役立たない	2. あまり役立たない	3. ふつう	4. 少し役立つ	5. 役立つ	計
読む能力を伸ばすこと	調査 1	4.84	0.56	0 0%	1 2%	2 4%	2 4%	51 91%	56 100%
	調査 3	4.90	0.45	0 0%	0 0%	1 5%	0 0%	19 95%	20 100%
聞く能力を伸ばすこと	調査 1	2.98	1.14	6 11%	12 21%	21 38%	11 20%	6 11%	56 100%
	調査 3	2.45	0.76	2 10%	8 40%	9 45%	1 5%	0 0%	20 100%
書く能力を伸ばすこと	調査 1	3.45	1.08	2 4%	11 20%	11 20%	24 43%	8 14%	56 100%
	調査 3	3.25	0.79	0 0%	3 15%	10 50%	6 30%	1 5%	20 100%
話す能力を伸ばすこと	調査 1	3.70	1.14	3 5%	5 9%	14 25%	18 32%	16 29%	56 100%
	調査 3	3.20	1.11	1 5%	5 25%	5 25%	7 35%	2 10%	20 100%
語彙力を伸ばすこと	調査 1	4.77	0.66	1 2%	0 0%	1 2%	7 13%	47 84%	56 100%
	調査 3	4.95	0.22	0 0%	0 0%	0 0%	1 5%	19 95%	20 100%
日本文化を学ぶこと	調査 1	4.38	0.98	1 2%	4 7%	2 4%	15 27%	34 61%	56 100%
	調査 3	4.40	0.88	0 0%	1 5%	2 10%	5 25%	12 60%	20 100%
日本語をたくさん読むこと	調査 1	4.64	0.75	0 0%	2 4%	3 5%	8 14%	43 77%	56 100%
	調査 3	4.95	0.22	0 0%	0 0%	0 0%	1 5%	19 95%	20 100%
日本語の本を楽しむこと	調査 1	4.64	0.77	0 0%	2 4%	4 7%	6 11%	44 79%	56 100%
	調査 3	4.95	0.45	0 0%	0 0%	0 0%	1 5%	19 95%	20 100%
日本語で本を読むのに慣れること	調査 1	4.80	0.64	1 2%	0 0%	1 2%	5 9%	49 88%	56 100%
	調査 3	4.90	0.49	0 0%	0 0%	1 5%	0 0%	19 95%	20 100%

5.2.6 多読のルールに対する意識

次に本項では、多読の4つのルールに対する意識に関する質問紙調査結果を順に述べていく。なお、自由回答に見られる誤字・脱字は、調査対象者の回答を原文のまま記載したものである。回答の末尾には、自由回答リストの番号を記載した。

5.2.6.1 ルール①：やさしいものから読む

下記表 5-29 群に、グループ毎に分類した調査結果を挙げた。ルールの1つ目である「やさしいものから読む」に関しては、いずれの調査やグループにおいても4.50以上の極めて肯定的な回答が得られたが、調査間、グループ間において統計的有意差は見られなかった。自由回答は7例回答があった。継続グループには肯定的な回答が目立ったが、初心者グループには否定的な回答も見られる。まず、肯定的な回答としては、“No stress.” (No.1) や“Easy books build my confidence little by little and make me feel like I can read a lot.” (No.2)に見られる情意面に関する回答があった。一方で、“They are useful only to absolute beginners.” (No.4) と、学習レベルに関連した記述も見られた。

表 5-29 群 BG ルール①「やさしいものから読む」に対する意識

項目	調査 1 (n=56)		調査 2 (n=116)		調査 3 (n=20)	
1. 悪い	0	0.0%	1	0.9%	0	0.0%
2. あまり良くない	0	0.0%	1	0.9%	1	5.0%
3. ふつう	8	14.3%	6	5.2%	1	5.0%
4. 少し良い	5	8.9%	9	7.8%	5	25.0%
5. 良い	43	76.8%	99	85.3%	13	65.0%
計	56	100.0%	116	100.0%	20	100.0%
平均	4.63		4.76		4.50	
標準偏差	0.73		0.67		0.83	

調査 1	継続グループ(n=31)		中断グループ(n=25)	
1. 悪い	0	0.0%	0	0.0%
2. あまり良くない	0	0.0%	0	0.0%
3. ふつう	3	9.7%	5	20.0%
4. 少し良い	3	9.7%	2	8.0%
5. 良い	25	80.6%	18	72.0%
計	31	100.0%	25	100.0%
平均	4.71		4.52	
標準偏差	0.64		0.82	

調査 2	継続グループ (n=21)		中断グループ (n=13)		初心者グループ (n=82)	
	1. 悪い	0	1.2%	0	0.0%	1
2. あまり良くない	0	1.2%	0	0.0%	1	1.2%
3. ふつう	0	7.3%	0	0.0%	6	7.3%
4. 少し良い	1	8.5%	1	7.7%	7	8.5%
5. 良い	20	81.7%	12	92.3%	67	81.7%
計	21	100.0%	13	100.0%	82	100.0%
平均	4.95		4.92		4.68	
標準偏差	0.22		0.28		0.77	

自由回答

No.	調査回	グループ	選択肢	内容
1	BG2016	継続	5	No stress.
2	BG2016	継続	5	Easy books build my confidence little by little and make me feel like I can read a lot.
3	BG2016	継続	5	I answered yes.
4	BG2016	初心者	5	It is easier to learn.
5	BG2016	継続	4	They are useful only to absolute beginners.
6	BG2016	初心者	3	They can be better.
7	BG2016	初心者	2	Because it would take us more time to adapt to a more difficult books.

5.2.6.2 ルール②：辞書をなるべく引かないで読む

次に、表 5-30 群にグループ毎に分類した調査結果を挙げた。ルール②の 2 つ目である「辞書を引かないで読む」に関しては、いずれの調査やグループにおいても回答にばらつきがみられる。多読活動経験者の結果を詳しく見ていくと、中断グループよりも継続グループの回答の方が、いずれも平均値が高いことがわかる。このことから、多読継続者は活動参加を継続することを通して、このルールについての理解が深まったのではないかと考えられる。しかし、継続グループと初心者グループを比較したところ、大きな平均値の差異は見られなかった。

また、選択肢の回答理由として総計 43 の自由回答が得られた。多読を続けている継続グループにおいても、肯定的意見、肯定的／否定的意見が混在した回答、否定的意見いずれも見られる。肯定的な意見としては、例えば「本を読む時、わからない言葉が出てくるのは当然のことだと思うけれども、辞書を引いたら、読むこと自体がつまらなくなり、内容

もわからなくなるのではないかと思う。」(No.3 継続)と、辞書を引くことによって情
意面や内容の把握に支障をきたすという回答が見られた。その他にも”You can usually
figure out the meaning of the word you don't know from the context, so I think it's
actually good to try to get rid of the habit of picking up a dictionary as soon as you
come across an unfamiliar word. If, instead of lazily relying on your dictionary, you
simply think about how the word was used, and the situation in which it was used,
next time you come across that word you will recognise it more easily.”(No.13 継続)
のように、未知語に対してすぐに辞書を引いてしまうという習慣を取り去ることができる
という利点を挙げている。

肯定的／否定的意見が混在した回答としては、例えば、”This method helps us think
for ourselves and figure out certain meanings purely from context. On the other hand,
it's difficult to understand everything and can make reading an advanced book
difficult, and we also might make a mistake when we try to use the words we didn't
check in the dictionary.”(No.18 継続)のように文脈から意味を理解するのに役立つ一
方で、辞書を利用しなかった場合、その語彙を使用する際に間違ってしまう恐れがあるこ
とについて指摘している。また、「辞書を引くと、確かに読書の邪魔になるかもしれない
が、逆に調べなかった言葉はまったく覚えられないという結果が出る。(後略)」(No.19 継
続)のように、辞書の利用は、円滑な読みを阻害する一方で、多読によって語彙を学ぶこ
とができないという回答も見られた。

最後に否定的な回答としては、「私は分からない単語が出てくるたびにその意味を調べ
て、学ぼうと試みています。でも、辞書を使ってはいけなければ、言葉を学べません。」
(No.38 継続)と多読を続けているものの自身のビリーフに適合しないという回答も見
られた。

表 5-30 群 BG ルール②「辞書を引かないで読む」に対する意識

項目	調査 1 (n=56)		調査 2 (n=116)		調査 3 (n=20)	
	1. 悪い	3	5.4%	8	6.9%	0
2. あまり良くない	12	21.4%	15	12.9%	3	15.0%
3. ふつう	12	21.4%	26	22.4%	3	15.0%
4. 少し良い	11	19.6%	47	40.5%	8	40.0%
5. 良い	18	32.1%	20	17.2%	6	30.0%
計	56	100.0%	116	100.0%	20	100.0%
平均	3.52		3.48		3.85	
標準偏差	1.29		1.13		1.04	

調査 1	継続グループ(n=31)		中断グループ(n=25)	
	1. 悪い	1	3.2%	2
2. あまり良くない	4	12.9%	8	32.0%
3. ふつう	8	25.8%	4	16.0%
4. 少し良い	7	22.6%	4	16.0%
5. 良い	11	35.5%	7	28.0%
計	31	100.0%	25	100.0%
平均	3.74		3.24	
標準偏差	1.18		1.39	

調査 2	継続グループ (n=21)		中断グループ (n=13)		初心者グループ (n=82)	
	1. 悪い	5	6.1%	1	7.7%	2
2. あまり良くない	11	13.4%	3	23.1%	1	4.8%
3. ふつう	17	20.7%	5	38.5%	4	19.0%
4. 少し良い	33	40.2%	3	23.1%	11	52.4%
5. 良い	16	19.5%	1	7.7%	3	14.3%
計	82	100.0%	13	100.0%	21	100.0%
平均	3.57		3.00		3.54	
標準偏差	1.12		1.08		1.14	

自由回答

No.	調査回	グループ	選択肢	内容
1	BG 調査 1	継続	5	コンテキストでじぶんであたらしい言ばを学ぶことができます。
2	BG 調査 1	継続	5	自分でコンテキストからことばのいみをわかってみえています。そしてそのことばのいみをすぐ覚えれます。
3	BG 調査 1	継続	5	本を読む時、わからない言葉が出てくるのは当然のことだ 思うけれども、辞書を引いたら、読むこと自体がつまらなくなり、内容もわからなくなるのではないかと思う。
4	BG 調査 1	中断	5	If there is no dictionary we can try and understand the meaning by ourselves. In the books there are a lot of pictures so sometimes understanding is not difficult
5	BG 調査 1	中断	5	Figuring out the meaning of the sentences from the context can be rather useful. When I read and don't know the readings of the kanji, it's more likely that I'll remember it if I try to figure it out by the context rather than by searching the meaning from the dictionary. The point is to try and understand the text, not to translate it on the spot. It would slow me down if I open the dictionary every single time and there would be no point in improving my reading speed nor understanding. I may be mistaken but this is how it works for me.
6	BG 調査 1	中断	5	If, for example, we are reading a picture book, we can conclude what the specific word means from the pictures and the sentence.
7	BG 調査 2	継続	5	もっと速く読めるから。
8	BG 調査 3	継続	5	Reading while checking the dictionary every second makes you lose the flow of thoughts and the text and it also lowers your ability of learning words by guessing their meaning from understanding the context and circumstances, so I agree most definitely with this rule!
9	BG 調査 1	継続	4	Well, on one hand It does make you get accustomed to understanding words that are not in your vocabulary, however, on the other hand maybe a dictionary is necessary for understanding basic words at first. You can quite guess the meaning of the words if it is a picture book, but if it is a novel, then it might be a little difficult.
10	BG 調査 1	中断	4	Not having a dictionary while reading may be considered bad because there are new words in every story we read, so it may be hard to understand certain sentences. On the other hand, those same words can be understood from context, if given some thought, so it makes us actually think about what we're reading, enabling us to reach conclusions about the unknown, on our own, before asking for any kind of help, be it a teacher, or, in this case, a dictionary.
11	BG 調査 2	継続	4	Because then I think about words I don't know and afterwards have find it.
12	BG 調査 2	継続	4	It would be good to use it from time to time.

13	BG 調査 3	継続	4	You can usually figure out the meaning of the word you don't know from the context, so I think it's actually good to try to get rid of the habit of picking up a dictionary as soon as you come across an unfamiliar word. If, instead of lazily relying on your dictionary, you simply think about how the word was used, and the situation in which it was used, next time you come across that word you will recognise it more easily.
14	BG 調査 3	継続	4	例えば、もし日本語の本を読む時、知らない単語があれば辞書を引くのがやっぱりつまらないと思う。
15	BG 調査 1	継続	3	Sometimes it is necessary to look up words in the dictionary.
16	BG 調査 1	継続	3	「辞書を引かないで読む」というルールは良いと思いますが、難しい本を読まれば、多くの言葉がわかりません。でも、そのルールのおかげで自分の日本語の知識を100%使えます。
17	BG 調査 1	継続	3	Maybe it should have a use in the extensive reading , but the other way is that there are much students in room and there would be harder to get to dictionary if u need it right away.
18	BG 調査 1	継続	3	This method helps us think for ourselves and figure out certain meanings purely from context. On the other hand, it's difficult to understand everything and can make reading an advanced book difficult, and we also might make a mistake when we try to use the words we didn't check in the dictionary.
19	BG 調査 1	継続	3	辞書を引くと、確かに読書の邪魔になるかもしれないが、逆に調べなかった言葉はまったく覚えられないという結果が出る。もし、知らない言葉があれば、一旦止まって紙に書いておいたら、後で調べられるのではないか。その知らないフレーズ、言葉が使われた文のメモを取ったら、更に覚えやすくなるだろう。
20	BG 調査 1	中断	3	ときどき、必要です。複雑な言葉はある、漢字がわからないので文の意味がないと思っています。
21	BG 調査 2	継続	3	I select average, because it is maybe hard for some students.
22	BG 調査 2	継続	3	It depends on the difficulty of the text.
23	BG 調査 2	初心者	3	If the teacher explains well, then there is no need for a dictionary.
24	BG 調査 3	継続	3	It depends on the reason people come to Extensive Reading Sessions. If they want to learn new Kanji, dictionary is a very useful tool, although being unable to use one will force the participant to think, and come up with translations based on context and furigana. Students know more than they think they know, and this "forces" them to use that knowledge.
25	BG 調査 3	継続	3	これはいいルールだと思いますが、時々知らない言葉を知りたいです。
26	BG 調査 1	継続	2	I think it would be helpful to have a dictionary while reading, because there are always some words that are hard to understand. However, it helps that sensei is there to help.

27	BG 調査 1	継続	2	I forget most of the new words if I don't know what they mean.
28	BG 調査 1	継続	2	While we can ask the teacher for unknown words, I think it would be nicer for us to have proper definitions, additional to taking notes.
29	BG 調査 1	中断	2	I don't understand the words in some books.
30	BG 調査 1	中断	2	辞書を使えば、新しい言葉をもっと早い習うと思う
31	BG 調査 1	中断	2	新しい言葉を習うために、辞書を使った方がいいと思います。
32	BG 調査 1	中断	2	えと。。。翻訳の能力を練習するべきです。
33	BG 調査 2	継続	2	I need dictionary to understand.
34	BG 調査 2	中断	2	I think vocabulary is expanding more efficiently with dictionary.
35	BG 調査 2	初心者	2	it helps.
36	BG 調査 2	初心者	2	I think that having a dictionary available for moderate we would be beneficial.
37	BG 調査 2	初心者	2	Some students way have trouble understanding some words.
38	BG 調査 3	継続	2	私は分からない単語が出てくるたびにその意味を調べて、学ぼうと試みています。でも、辞書を使ってはいけなければ、言葉を学べません。
39	BG 調査 3	継続	2	基本的な言葉を知らずに読書意味がない
40	BG 調査 3	継続	2	漢字が分からない場合、文の意味も分からないです。
41	BG 調査 1	中断	1	辞書を引かず語彙を勉強できない。
42	BG 調査 2	継続	1	I don't understand all the words.
43	BG 調査 2	中断	1	How could I know the word if I don't use dictionary?

5.2.6.3 ルール③：わからないところは飛ばして読む

次に、ルールの3つ目である「わからないところは飛ばして読む」である。表 5-31 群にグループ毎に分類した調査結果を挙げた。このルールに関しても、ルール②と同様にいずれの調査回でも全体の平均値は類似し、グループ別においても回答にばらつきがみられる。それぞれのグループを詳しく見ていくと、未経験グループ及び中断グループでは、より回答にばらつきが見られるものの、継続グループでは、肯定的な回答にある程度偏っていることがわかる。

そこで、調査1の中断グループと継続グループについて t 検定を行ったところ、5%水準で有意差が確認された。つまり、調査1の多読活動中断グループは、わからなかったら飛ばすことに対し、より抵抗感を感じていることが明らかになった。このことから、ルール②の結果と同様に、多読継続グループは活動参加を続けることで、このルールについての理解が深まったのではないかと推測できる。調査2のグループ間においても一元配置分散分析を行ったが、各群間にいずれも有意差は見られなかった。

また、選択肢の回答理由として総計47の自由回答が得られた。多読活動経験の豊富な継続グループや、多読活動にある程度参加経験のある中断グループにおいても、回答の理由は意見が分かれた。肯定的意見としては、「本を読む時に同じ言葉と文法が現れるか

ら、その言葉と文法の意味を調べなくても、知識が自然に身につくと思う。文脈からわかるのもとても重要だと思っている。」(No.3 継続)のように繰り返し語彙や文法に触れることで自然に身につくという意見や、「いつも新しいことばを検索したら、本を読むのがつまらなくなると思います。」(No.4 中断)のように、飛ばさずに語彙を調べることによって図書を読む楽しさを損なってしまうという意見が見られた。

一方、否定的意見としては、例えば “If there is a large number of such words, the text can be misunderstood.” (No.32 継続) や、“Learning new words from a book is essential for one's vocabulary. If not properly explained, it can lead to further misuse and mistakes.” (No.29 継続) と、内容を誤解してしまう可能性や、語彙を間違えて使用してしまうことにつながるおそれがあるという意見が見られた。

また、多読を初めて経験した初心者グループにおいては、肯定的回答は見られなかった。“We should learn new words.” (No.34 初心者) や “It's harder to learn it you skip.” (No.46 初心者) のように総じて、分からないところを飛ばすと学ぶことができないという多読を学習の一部であると認識している意見が目立った。

表 5-31 群 BG ルール③「わからないところは飛ばして読む」に対する意識

項目	調査 1 (n=56)		調査 2 (n=116)		調査 3 (n=20)	
1. 悪い	5	8.9%	24	20.7%	0	0.0%
2. あまり良くない	10	17.9%	18	15.5%	2	10.0%
3. ふつう	14	25.0%	23	19.8%	6	30.0%
4. 少し良い	15	26.8%	24	20.7%	8	40.0%
5. 良い	12	21.4%	27	23.3%	4	20.0%
計	56	100.0%	116	100.0%	20	100.0%
平均	3.34		3.12		3.70	
標準偏差	1.25		1.45		0.92	

調査 1	継続グループ(n=31)		中断グループ(n=25)	
1. 悪い	1	3.2%	4	16.0%
2. あまり良くない	4	12.9%	6	24.0%
3. ふつう	8	25.8%	6	24.0%
4. 少し良い	10	32.3%	5	20.0%
5. 良い	8	25.8%	4	16.0%
計	31	100.0%	25	100.0%
平均	3.65*		2.96*	
標準偏差	1.11		1.34	

* $p < 0.05$

調査 2	継続グループ (n=21)		中断グループ (n=13)		初心者グループ (n=82)	
1. 悪い	1	4.8%	5	38.5%	18	22.0%
2. あまり良くない	2	9.5%	1	7.7%	15	18.3%
3. ふつう	6	28.6%	3	23.1%	14	17.1%
4. 少し良い	6	28.6%	2	15.4%	16	19.5%
5. 良い	6	28.6%	2	15.4%	19	23.2%
計	21	100.0%	13	100.0%	82	100.0%
平均	3.67		2.62		3.06	
標準偏差	1.15		1.56		1.47	

自由回答

No.	調査回	グループ	選択肢	内容
1	BG 調査 1	継続	5	Trying to understand words from the context helps me when reading.
2	BG 調査 1	継続	5	It helps us focus on understanding the text as a whole.
3	BG 調査 1	継続	5	本を読む時に同じ言葉と文法が現れるから、その言葉と文法の意味を調べなくても、知識が自然に身につくと思う。文脈からわかるのもとても重要だと思っている。
4	BG 調査 1	中断	5	いつも新しいことばを検索したら、本を読むのがつまらなくなると思います。
5	BG 調査 1	中断	5	We can't rely on literal meaning of the words most of the time because it's context may change. Especially during translating to Serbian language. But I usually return to the words I didn't know after I read the text.
6	BG 調査 2	継続	5	But only if I come back to them later.
7	BG 調査 2	継続	5	This is good rule so I select yes.
8	BG 調査 3	継続	5	If it's not a key word, you should be able to understand it without knowing the exact meaning, but by deducting from the context, which also improves your knowledge.
9	BG 調査 1	継続	4	I have already explained it in the previous answer box.
10	BG 調査 1	継続	4	First its good rule because we wouldnt have use of that words in our level of Japanese, and the other way maybe it would be good to learn some new way of saying some words.

11	BG 調査 1	継続	4	多読が目的だと、もちろん読むことの邪魔にならないように分からなかった部分を飛ばしてよいと思う。知らないことがあっても意味が通じたら済むし、たくさん読めるようになるだろう。
12	BG 調査 1	中断	4	It helps students understand the text by thinking about the context rather than focusing on the meaning of every word.
13	BG 調査 2	継続	4	Doesn't get boring that way, unless there are too many words I can't understand.
14	BG 調査 3	継続	4	It's important not to break the flow of reading. If a student stops on one word, they will never read the book. Although if that particular word can be found in many places in that book, and if it's necessary for understanding the text as a whole, it should be looked up.
15	BG 調査 3	継続	4	その本の後の文は、多分やさしいし、文章の内容があると思う。
16	BG 調査 1	継続	3	It is ok, we can make out the meaning from context.
17	BG 調査 1	継続	3	Sometimes it is possible to understand a sentence from it's context.
18	BG 調査 1	継続	3	分からなかった言葉をスキップしても、いつも文の内容を知ります。でも、ある人の日本語の知識がその難しい言葉を読んでみれば、集中が落ちると思います。
19	BG 調査 1	継続	3	本が特に楽しかったら、わからない言葉はどんな気持ちを表現しているか、ぜひぜひ知りたいです。時々、的確な言葉の意味も知りたいです。
20	BG 調査 1	中断	3	習いたくなかったら、そんなことができます。でも、習いたかったら、いつも先生に聞かなければなりません。だから、辞書を使った方がいいと思います。
21	BG 調査 1	中断	3	そのルールは知識に穴を作れます。。。
22	BG 調査 2	継続	3	いい点もわるい点もあります。
23	BG 調査 2	継続	3	分からなかった部分をとばしたら、意味がちゃんと理解できません。
24	BG 調査 2	中断	3	文の意味をよくわからないから
25	BG 調査 2	初心者	3	It seems a tad bit lazy although I can see the reasoning behind it.

26	BG 調査 3	継続	3	If I really can't figure out the meaning from context, I personally prefer looking up the word over simply skipping over it.
27	BG 調査 3	継続	3	これもいいルールだと思います。しかし、いつも同じ言葉が分からなかったら、もう飛ばせません。
28	BG 調査 3	継続	3	もし、大部分が分からなかったら、意味も分からなくて、おもしろくなくなります。
29	BG 調査 1	継続	2	Learning new words from a book is essential for one's vocabulary. If not properly explained, it can lead to further misuse and mistakes.
30	BG 調査 1	中断	2	In general, you can understand what the story is about, yes, but what's the purpose of reading in Japanese if you're not going to learn any new words which you can use later on in your own essays and such?
31	BG 調査 1	中断	2	本は初心者向きである、この本を読むときには辞書を引く必要はないと思っています。でも、多くの漢字があるときわかっていることが難しいです。
32	BG 調査 2	継続	2	If there is a large number of such words, the text can be misunderstood.
33	BG 調査 2	中断	2	You will never be able to learn them properly.
34	BG 調査 2	初心者	2	We should learn new words.
35	BG 調査 2	初心者	2	This may lead to misunderstanding a point.
36	BG 調査 2	初心者	2	Sometimes you can't understand the whole sentence if you skip words.
37	BG 調査 3	継続	2	I think we should be able to ask the sensei about the unknown words so that we can fully understand the text.
38	BG 調査 1	継続	1	I rather think the purpose of the Sessions is to also improve our vocabulary among other things. Additionally, if we skip over words we don't understand the whole meaning of the sentence.
39	BG 調査 1	中断	1	I like learning new words as much as I can.
40	BG 調査 1	中断	1	読書は結構語彙の勉強のために役立つとおもいますので、そのルールを守るとちゃんと語彙の勉強ができないと思います。
41	BG 調査 2	中断	1	You don't learn anything new.
42	BG 調査 2	中断	1	Because those words will appear again.

43	BG 調査 2	中断	1	We won't understand the story. (ときどき)
44	BG 調査 2	初心者	1	If the later stages I find it acceptable as you can then understand the context.
45	BG 調査 2	初心者	1	Because you can't grasp the meaning of the whole sentence.
46	BG 調査 2	初心者	1	It's harder to learn it you skip.
47	BG 調査 2	初心者	1	If I don't learn it now, when will I?

5.2.6.4 ルール④：進まなくなったら他の本を読む

最後に下記表 5-32 群に、グループ毎に分類した調査結果を挙げた。ルール の 4 つ目である「進まなくなったら他の本を読む」に関しては、いずれの調査やグループにおいてもある程度肯定的な回答が目立つ。各群の平均値を見ると、調査 1 では中断グループよりも継続グループの平均値が高い。また、調査 2 では、未経験グループ、中断グループ、継続グループの順で平均値が高くなるのがわかる。これは、多読活動での経験とその活動期間の違いが現れたものと考えられる。

自由回答の結果は 23 例見られた。具体的に回答を見ていくと、例えば「内容がわからなかったら、勉強にならないから、理解できる本を選ぶのが多読の基本だと思う。」(No.7 継続) や、「興味のない本を読めば苦しむだけなのではなく、多読も(日本語も)嫌になる可能性が高まる。自分に合った内容を読めば、勉強も面白くなり、新しい言葉や表現は身に付けやすくなる。」(No.8 継続) のように、このルールに理解を示す回答や、「おもしろくないと困ります。」(No.16 継続)、”Reading should be fun. If you're not having fun, pick up a different book.”(No.21 継続) のような読む楽しみのためにルールを適用している例、そして、”I think it is good thing to skip something we dont like that way we wont loose our time on things that are not interesting to us.”(No.10 中断) のように、時間のマネジメントのためにこのルールを適用する回答が、多読活動経験のある回答者を中心に見られるが、一方で否定的な意見も見られる。これらの回答は、”Sometimes difficult challenges motivate you to study more.”(No.6 継続) のような学習のためには頑張るべきであるという意見や、”you will never improve in your skill level.”(No.19 中断) のような、学習にはつながらないという意見が見られた。

表 5-32 群 BG ルール④「進まなくなったら他の本を読む」に対する意識

項目	調査 1 (n=56)		調査 2 (n=116)		調査 3 (n=20)	
	1. 悪い	2	3.6%	2	1.7%	0
2. あまり良くない	1	1.8%	8	6.9%	0	0.0%
3. ふつう	9	16.1%	14	12.1%	2	10.0%
4. 少し良い	7	12.5%	16	13.8%	2	10.0%
5. 良い	37	66.1%	76	65.5%	16	80.0%
計	56	100.0%	116	100.0%	20	100.0%
平均	4.36		4.34		4.70	
標準偏差	1.05		1.05		0.66	

調査 1	継続グループ(n=31)		中断グループ(n=25)	
	1. 悪い	1	3.2%	1
2. あまり良くない	0	0.0%	1	4.0%
3. ふつう	4	12.9%	5	20.0%
4. 少し良い	3	9.7%	4	16.0%
5. 良い	23	74.2%	14	56.0%
計	31	100.0%	25	100.0%
平均	4.52		4.16	
標準偏差	0.96		1.14	

調査 2	継続グループ (n=21)		中断グループ (n=13)		初心者グループ (n=82)	
	1. 悪い	0	0.0%	0	0.0%	2
2. あまり良くない	1	4.8%	1	7.7%	6	7.3%
3. ふつう	1	4.8%	1	7.7%	12	14.6%
4. 少し良い	2	9.5%	1	7.7%	13	15.9%
5. 良い	17	81.0%	10	76.9%	49	59.8%
計	21	100.0%	13	100.0%	82	100.0%
平均	4.67		4.54		4.23	
標準偏差	0.80		0.97		1.10	

自由回答

No.	調査回	グループ	選択肢	内容
1	BG 調査 1	継続	5	Of course, that is a logical way to go about.
2	BG 調査 1	継続	4	すべての本は違うレベルがありますが、学生はいつも好きな本を見つけると思います。
3	BG 調査 1	継続	3	こわい本を読むとぜんぜんわかることができられませんの時にはとてもいいです。
4	BG 調査 1	継続	3	Because if u read the word more number of times then you will remember it, and if its a picture book you can see its meaning, but if its not maybe from the context of the book that you are reading.
5	BG 調査 1	継続	5	This way, we can see how much we've progressed and have a desire to learn more in order to read a more difficult book.
6	BG 調査 1	継続	3	Sometimes difficult challenges motivate you to study more.
7	BG 調査 1	継続	5	内容がわからなかったら、勉強にならないから、理解できる本を選ぶのが多読の基本だと思う。
8	BG 調査 1	継続	5	興味のない本を読めば苦しむだけだけではなく、多読も（日本語も）嫌になる可能性が高まる。自分に合った内容を読めば、勉強も面白くなり、新しい言葉や表現は身に付けやすくなる。
9	BG 調査 1	継続	5	It is better for us to read books on our level first, mastering the level and proceeding from there.
10	BG 調査 1	中断	5	I think it is good thing to skip something we dont like that way we wont loose our time on things that are not interesting to us.
11	BG 調査 1	中断	4	読む人にこの本の内容がおもしろかったら、頑張って読んだ方がいいと思います。そのレベルになれる可能性があると思います。
12	BG 調査 1	中断	3	You should always try to finish what you start and read a variety of different books and genres.
13	BG 調査 1	中断	5	There is no point in reading the book I can't understand at all. I would just get frustrated and I would feel kinda stupid or sometimes even depressed!
14	BG 調査 1	中断	3	たとえ間違いをおかしたとしても、一生懸命に頑張るということです。だから、何をするかを決めるのは自分の責任である。
15	BG 調査 1	中断	5	難しすぎたら、自分のレベルの本を探した方がいいと思います。
16	BG 調査 2	継続	5	おもしろくないと困ります。
17	BG 調査 2	継続	5	I feel free and I am not stressed that way.
18	BG 調査 2	継続	5	I think it is good rule.
19	BG 調査 2	中断	2	you will never improve in your skill level.
20	BG 調査 2	初心者	1	If we overcome the difficult ones first, then every next book will be easy.
21	BG 調査 3	継続	5	Reading should be fun. If you're not having fun, pick up a different book.

22	BG 調査 3	継続	5	It's just not pleasant and you will never learn new words and love books and reading in Japanese if you're forcing yourself to read something that you don't like. Only through interest and liking can you really learn and grow intellectually, and that's what these Sessions are all about, after all!
23	BG 調査 3	継続	4	日本語の本がたくさんあるので、やさしい本も必ずある。だから、もっと日本語を勉強すれば、もう一度、あの難しさに戻って挑戦してみる。

5.2.7 活動への要望

次に活動の要望に対する質問は、多読活動が実施されていた調査 1、調査 3 で実施した。その結果、表 5-33 に挙げたとおり、2 度の調査を通して全体の 60%ほどに図書の新規購入を求める声が見られた。また、調査 2 の活動休止中における調査では、多読活動が再開したら参加したいかについて質問したところ、表 5-34 の通り、90%の対象者が肯定的な意識を持っており、多読活動再開への要望が高いことが分かった。

表 5-33 BG 活動への要望

項目	調査 1(n=56)		調査 3(n=20)	
	回答数	比率	回答数	比率
もっと多くの本があるといい	36	64%	12	60%
CD プレーヤーやパソコンなど教室の設備を充実してほしい	20	36%	4	20%
もっと日本人と話したい	19	34%	6	30%
多読を行う友人や仲間がもっとほしい	17	30%	5	25%
教室はもっと大きいほうがいい	7	13%	1	5%
「日本語多読セッション」の時間を変えてほしい	7	13%	3	15%
特にない	7	13%	5	25%
その他	2	4%	1	5%
教室はもっと小さいほうがいい	0	0%	0	0%

(複数回答可)

表 5-34 日本語多読活動再開後の希望

項目	調査 2(n=116)	
	回答数	比率
1. 全然行きたくない	2	2%
2. あまり行きたくない	2	2%
3. どちらでもない	6	5%
4. 少し行きたい	34	29%
5. 行きたい	71	61%
未回答	1	1%
計	116	100%
平均	4.48	
標準偏差	0.82	

5.2.8 自由回答

JLCにおける調査と同様に、質問紙調査では3回の調査全てにおいて多読活動に参加した感想を自由形式で記述する欄を設けた。総回答数は148である。回答者の感想を一覧にして各項目に分類を試みた。表 5-35 に具体的な回答を挙げる。内容は質問紙に記載された通りに記したため、誤字、脱字は訂正を加えていない。

それぞれの回答は、参加者が感じた効果に関する感想 65 例（効果）、活動全体の感想と判断したもの 80 例（全体）、効果と要望の 2 分類にまたがった回答 3 例は効果／要望とした。また、効果に関しては小分類を設け、詳しく分類を試みた。また、表内の「肯／中／否」は、その感想が肯定的（○：回答数 137）であるか、中立的あるいは肯定的回答と否定的回答の併記（△：回答数 8）であるか、否定的（×：回答数 3）であるかを示している。小分類として 15 のカテゴリ³⁵を設けた。

回答全体を概観すると、1 度のみ活動に参加した初心者グループを中心として活動全体に関する感想が半数を占め、総じて肯定的意見が 137 例と多いことがわかる。効果に関しては、読む、話す、聞く技能や語彙に関する感想の他、学習管理面、認知プロセス面、図書に関する学習内容面に関する感想も見られた。

この分類の中で多くの感想が得られたのは、「日本語で読書は本当にいいと思う。セルビアで日本の本を買うのができないからだ。そして、色々な本の種類があるのが一番いいところだと思う。」(No.44) に代表されるような図書入手に関する学習内容についてであった。また、「おもしろくて、便利だったと思います。新しい言葉を少しおぼえるようになりました。」(No.13) のような語彙の学習につながったという感想、“This class was quite useful. I got to read a Japanese book in a different way than I usually do.”

³⁵ 読む、書く、聞く、話す、語彙、文法語彙、能力全般、学習管理、認知プロセス、学習内容、環境、情意面、日本文化、日本文学、速度

(No.25) のような認知プロセス面である多読のルールへの理解を示す感想、“I think it is a great form of practice and that it was a very good atmosphere. I find the Sessions very enjoyable.” (No.54) のような多読活動の環境に関する感想が多く見られた。さらに、「おもしろい授業です。日本語で本を読むのチャンスがあまりありませんから、この授業はとても便利です。」(No.23) や” It was fun and a good chance. I don't have so many chances to read in Japanese, especially since I don't like to read e-books.”

(No.24) のような学習管理面における多読活動の機会について触れる回答者も見られた。さらに、BGにおける独自の回答として、必修科目として履修が義務付けられている日本文学に関する感想が挙げられる。「…「日本語でどくしょ」で芥川龍之介や日本の古い話などの作品を見つけました。その見つけたことの前に、日本文学の知識は少なかつたって、そんな作家を知りませんでした。…」(No.11) の通り、日本文学の知識向上に触れるものもあった。

しかし、一部回答には読む時間やスケジュールが合わないといった学習管理面で否定的な回答が見られた他、辞書をなるべく引かないルールに抵抗する意見、図書選択に困った、多読記録ノートへの記入に関する否定的な意見も見られた。また、図書数や活動時間数に関する要望が挙がった。

表 5-35 BG 感想の自由回答

No.	調査回	グループ	学年	肯/中/否	大分類	小分類(1)	小分類(2)	小分類(3)	内容
1	BG1	中断	2	○	効果	読む	学習内容		i think it is a good chance to practice reading. I also think it is good we can choose a lot of different types of reading material.
2	BG1	中断	4	○	効果	読む	話す		いろいろな本や雑誌などを読んで、日本人と会話の練習ができて、いろいろな事を知るようになるから、本当に好きです。便利だと思います。
3	BG1	中断	G	○	効果	読む	話す		適当なレベルの本や面白い雑誌や漫画などを読むようになる。多読を行う友人や仲間と相談して、好きな本を薦めることができる。「日本語で読書」は日本語を勉強している学生たちにとって大切で、日本語が上手になるために役立つと思う。
4	BG2	初心者	1	○	効果	読む			It was fun and we were able to practice reading a bit. We should do this kind of exercise more often. It is helpful.
5	BG2	初心者	4	○	効果	読む	話す		There was a great variety of books to choose from of varying difficulty. It was very interesting to read them and to discuss them with others.
6	BG3	継続	2	○	効果	読む			Very useful for students who want to read books and find examples of proper use of grammar units and lessons outside their textbooks

No.	調査回	グループ	学年	肯/中/否	大分類	小分類(1)	小分類(2)	小分類(3)	内容
7	BG1	継続	3	○	効果	文法語彙	情意面	※話す	様々な本を読むことで、文法と言葉が覚えやすくなり、日本語能力がとても上達してきたと思う。楽しんで勉強できるのが多読の最大な利点だと思っている。参加者は読んだ本に対する感想を述べ合ったりしたらよいと思う。
8	BG1	継続	2	○	効果	話す			It's a great opportunity to be able to read books in Japanese for free, and it helps us a lot when it comes to studying the Japanese language. We can experience the Japanese language native speakers are accustomed to, which is a great advantage.
9	BG1	継続	1	○	効果	語彙	話す	学習内容	It's quite usefull for expanding one's vocabulary, which directly connects with learning how to speak. There are numerous kinds of books, manga, magazines, etc. that are suitable for all tastes and Japanese language levels.
10	BG1	継続	1	○	効果	語彙			It's very helpful if you want to perfect language. The books help expand your vocabulary, and are interesting.
11	BG1	継続	1	○	効果	語彙	日本文学		辞書や文法練習帳を使わなくても、多読のおかげで一先懸命日本語で本を読みます。そして、そんなことをすると、私の言葉の知識は良くなると思います。「日本語でどくしょ」で芥川龍之介や日本の古い話などの作品を見つけました。その見つけたことの前に、日本文学の知識は少なかったって、そんな作家を知りませんでした。でも、今は日本文学に興味があって、いつか日本語の知識がとてもよくなる時、いつも日本語で本を読みます。
12	BG2	継続	3	○	効果	語彙			It was fun, I learned a bit about Japanese folktales and a few new words.
13	BG2	継続	2	○	効果	語彙			おもしろくて、便利だったと思います。新しい言葉を少しおぼえるようになりました。
14	BG2	継続	2	○	効果	語彙			今日の授業はとてもたのしかったです。私は新しいことばをべんきょうしました。
15	BG2	中断	2	○	効果	語彙			楽しいでした。新しいことばをべんきょうしました。
16	BG2	初心者	1	○	効果	語彙			I had a lot of fun. I feel like I learned some new words and phrases and I would like to do this again.
17	BG3	継続	2	○	効果	語彙	速度		I think it's very useful for people who want to improve their vocabulary and learn to read faster in Japanese.

No.	調査回	グループ	学年	肯/中/否	大分類	小分類(1)	小分類(2)	小分類(3)	内容
18	BG1	継続	2	○	効果	能力全般	情意面		I think that the Extensive Reading Session are very important and useful for anyone studying Japanese and willing to improve their written, as well as spoken skills. I believe that it is of utmost importance when learning any language to read books in that language because in that way you not only find out more about the culture, but also get accustomed to grammar and structures, not to mention expanding your vocabulary. I find the sessions very interesting and always feel happy and proud of myself even after reading only a couple of pages.
19	BG2	初心者	3	○	効果	能力全般	学習管理		Interesting and innovative. You learn a lot about your language skill, especially if you didn't have a chance to participate in similar activities before. I was surprised.
20	BG3	継続	1	○	効果	能力全般			「日本語で読書」はとても日本語の勉強に役に立っていて、面白いと思います。
21	BG1	継続	1	○	効果	学習管理	環境		セルビアでは、中国の文化センターの名前は Konfucije ですね。スペイン語の文化センターの名前は Servantes ね。しかし、セルビアでは日本の文化センターがありません。それから、日本語で読書は便利ですよ！楽しいも！いろいろな友達と本を読みます。先輩たちと会います。本は面白いね。先生は優しいです。皆は本当に嬉しいです。やばいね！
22	BG2	継続	2	○	効果	学習管理			今日は自由な雰囲気があったので、自分のペースで読めました。
23	BG2	中断	3	○	効果	学習管理			おもしろい授業です。日本語で本を読むのチャンスがあまりありませんから、この授業はとても便利です。
24	BG2	中断	3	○	効果	学習管理	学習内容		It was fun and a good chance. I don't have so many chances to read in Japanese, especially since I don't like to read e-books.
25	BG2	中断	4	○	効果	認知プロセス			This class was quite useful. I got to read a Japanese book in a different way than I usually do.
26	BG2	中断	2	○	効果	認知プロセス			おもしろかったです。ルールはいいです。たのしい本を読みました。
27	BG2	初心者	1	○	効果	認知プロセス			I could understand children's book a bit, other stuff like magazines and mangas were difficult for me to understand.
28	BG2	初心者	1	○	効果	認知プロセス			Quite interesting. I love the no dictionary rule. We had some amazing literature, I love it.

No.	調査回	グループ	学年	肯/中/否	大分類	小分類(1)	小分類(2)	小分類(3)	内容
29	BG2	初心者	1	○	効果	認知プロセス			It was different than usual and it provided us some new ways to make learning enjoyable. Reading manga was also a lot of fun.
30	BG2	初心者	4	○	効果	認知プロセス			マンガの本を読んだ。(さいごまでではない) えを見て、だいたいわかった。やさしくて、たのしかっただ。
31	BG2	初心者	4	○	効果	認知プロセス			今日の授業はとても楽しかったと思います。読書のやり方についてとても良い点を習ったからです。
32	BG2	初心者	1	○	効果	認知プロセス			とても楽しかったです。普通は辞書を使って、日本語の本を読みますが、その読み方は時間がかかって、すぐつかれます。この新しい読み方でもっと本を楽しめるようになりたいと思います。
33	BG2	初心者	2	○	効果	認知プロセス			おもしろかったです。新しく、たのしい読み方は便利です。
34	BG1	継続	1	○	効果	学習内容	日本文化		Its fun to read my favorite mangas and to find other interesting stories about Japanese culture and see how do they think about west and their own culture.
35	BG1	中断	1	○	効果	学習内容	認知プロセス	話す	I like the fact that there is so many different books we can read and from which we can learn. The books are very interesting and we can talk to the teachers about them and improve our Japanese.
36	BG2	中断	1	○	効果	学習内容			Fun, educative. I think it is good that you can choose what you want to read, what interests you.
37	BG2	初心者	1	○	効果	学習内容			Interesting. I really like the fact that we've got to see different kinds of Japanese literature (many, books, novels, magazines..)
38	BG2	初心者	1	○	効果	学習内容			I think it was very interesting. We had a chance to see a lot of new and good books that were fun to read. I think everybody had fun.
39	BG2	初心者	1	○	効果	学習内容			It was fun getting to read different manga and Japanese magazines.
40	BG2	初心者	3	○	効果	学習内容			Interesting and useful. There was a variety of books to suit the taste of everyone.
41	BG2	初心者	1	○	効果	学習内容			It was fun. Books were very good and interesting.
42	BG2	初心者	1	○	効果	学習内容	能力全般		It was good because we were able to see different kinds of books and we got to learn something new.

No.	調査回	グループ	学年	肯/中/否	大分類	小分類(1)	小分類(2)	小分類(3)	内容
43	BG3	継続	1	○	効果	学習内容			とてもべんりだと思います。色々な本がありますから、みんなは好きな本を読むことができます。
44	BG3	継続	4	○	効果	学習内容			日本語で読書は本当にいいと思う。セルビアで日本の本を買うのができないからだ。そして、色々な本の種類があるのが一番いいところだと思う。
45	BG1	中断	2	○	効果	日本文化			It's very fun and interesting. You can learn new things about the Japanese culture through books you can't usually find here.
46	BG2	初心者	1	○	効果	日本文化	語彙		It was really interesting and it was useful because we learn about the Japanese culture and we also practice our knowledge of kanji and hiragana and katakana.
47	BG1	継続	2	○	効果	情意面	環境		It is a good opportunity to get over the fear of reading Japanese, and having teachers and students there to help you is very helpful in starting out.
48	BG1	継続	4	○	効果	情意面	語彙	学習管理	超便利です。読書のおかげで私の自信がついた。いろいろな本を読んだのでたくさん新しい言葉を習いまして、日本語にもなれました。
49	BG1	中断	3	○	効果	情意面			外国人にとって日本語を学び始める時読む事は一番難しいだと思います。今まで、初めて何か文書を読む時いつも恐れがありました。でも、読書のおかげで少しずつ初級のレベルから読んで、読む事に慣れてきました。そのために、私にとって読書は役に立ちました。
50	BG1	中断	4	○	効果	情意面	環境	学習管理	読むための雰囲気がいいと思っています。そして他の学生と一緒に読むのもっと読む気になるのも一つの利点です。普通の生活でいろいろな用事があるので、本を読む時間を作るのをよく忘れまます。それで本だけを読む特別な授業があるのはすごくいいと思います。
51	BG3	継続	4	○	効果	情意面			I think it is very useful for everyone who loves reading books, no matter what level of Japanese they are at, because these books can only improve their Japanese and deepen their love of reading.
52	BG1	継続	1	○	効果	環境	話す		I enjoy it a lot. Especially because I got there with my friends and we get to share our thoughts about the books...
53	BG1	継続	G	○	効果	環境	学習内容		静かにして本を読んでもいいし、友達と一緒に本を読めるから、その日の機嫌によってどんな感じで読書を過ごすか決められる。読書意外に日本語の本が無いから、便利だと思う。

No.	調査回	グループ	学年	肯/中/否	大分類	小分類(1)	小分類(2)	小分類(3)	内容
54	BG1	継続	1	○	効果	環境			I think it is a great form of practice and that it was a very good atmosphere. I find the Sessions very enjoyable.
55	BG2	初心者	1	○	効果	環境			It was fun and interesting. I liked how part at the class was dedicated to students reading independently.
56	BG3	継続	2	○	効果	環境	学習管理	語彙	They're a good opportunity to relax and enjoy interesting books while getting used to reading in Japanese and learning lots of new Japanese words and phrases.
57	BG3	継続	3	○	効果	環境			雰囲気が良いし、皆は静かと熱心に日本語の本を読むので、誰も楽しめると思う。
58	BG1	継続	2	○	効果	速度			読書はセルビアの学生にとって本当に良いチャンスです。一年生の時読書行くと早く読めるようになります。読書の本や雑誌などは本当に面白くて興味深いので、読書に参加するのは役に立つと思います。
59	BG1	中断	3	○	効果	速度			I don't have any particular impression except that it's rather useful. I went on barely two sessions last year and I think my reading speed got a bit better. At least I hope so. >.>" I believe that if I went more often I would become better at reading and comprehension. ^_^
60	BG1	継続	1	○	全体				日本語でどくしょはおもしろくて、べんりだとおもいます。
61	BG1	継続	1	○	全体				I think it was very useful and interesting experience.
62	BG1	継続	1	○	全体				ここまでぜんぶはとっても良いです。面白くて楽しくてすばらしい本がたくさんあるからいつも「日本語でどくしょ」に楽しみにして。
63	BG1	中断	3	○	全体				これは非常に便利で楽しいです。
64	BG1	中断	4	○	全体				毎回日本語でどくしょうへ行く、楽しかった！
65	BG2	継続	1	○	全体				It was a lot of fun. It is a good learning method.
66	BG2	継続	3	○	全体				Nice, おもしろい。たのしい。 It was interesting.
67	BG2	継続	3	○	全体				本当におもしろくて役に立つと思います。読書が大好きです。
68	BG2	継続	3	○	全体				おもしろかった。
69	BG2	継続	2	○	全体				It was very interesting. I hope we do more in future. Very good books we read.
70	BG2	継続	4	○	全体				Very interesting and entertaining. It's always good to find new ways of studying a language.
71	BG2	継続	4	○	全体				今日はちょーおもしろかった。

No.	調査回	グループ	学年	肯/中/否	大分類	小分類(1)	小分類(2)	小分類(3)	内容
72	BG2	継続	2	○	全体				この授業はおもしろいでした。
73	BG2	継続	4	○	全体				とてもおもしろくて楽しかったです。
74	BG2	継続	2	○	全体				本当に楽しくて、わかりやすく、おもしろい1時間半でした。
75	BG2	継続	2	○	全体				楽しかったです。
76	BG2	継続	2	○	全体				たのしかったです。
77	BG2	中断	1	○	全体				おもしろい。たのしかた。そうこうかい(?)motivational?
78	BG2	中断	3	○	全体				Nice, interesting, lots of books.
79	BG2	中断	4	○	全体				いつもとおなじ、おもしろかったです。なつかしい!きょうので、ありがとう!
80	BG2	中断	2	○	全体				Very good. Much happy. Such books. So reading. wow
81	BG2	中断	2	○	全体				とてもたのしいです。
82	BG2	初心者	1	○	全体				I like it and I think it is very useful.
83	BG2	初心者	1	○	全体				It was very interesting and I had so much fun today. おもしろいです!
84	BG2	初心者	1	○	全体				:D
85	BG2	初心者	1	○	全体				Interactive, Interesting literature, Enjoyable
86	BG2	初心者	1	○	全体				fun, relaxing
87	BG2	初心者	1	○	全体				I thought it was very interesting. Some of us have just had their first experience with manga. うれしいです!
88	BG2	初心者	1	○	全体				すごい。I enjoyed it.
89	BG2	初心者	1	○	全体				たのしいでした。
90	BG2	初心者	1	○	全体				It was interesting and good.
91	BG2	初心者	1	○	全体				とてもおもしろいです。I was happy as a child when I saw all those books in Japanese.
92	BG2	初心者	1	○	全体				Interesting. Refreshing. Relaxing.
93	BG2	初心者	1	○	全体				It was fun. I think everyone liked it. And it was so interesting.
94	BG2	初心者	1	○	全体				Interesting. Fun.
95	BG2	初心者	1	○	全体				It was very interesting. I loved it.
96	BG2	初心者	1	○	全体				おもしろいです。
97	BG2	初心者	1	○	全体				It was interesting.
98	BG2	初心者	1	○	全体				It was really interesting and nice.
99	BG2	初心者	1	○	全体				Fun.
100	BG2	初心者	1	○	全体				Very interesting and educational.
101	BG2	初心者	1	○	全体				It was nice and fun.
102	BG2	初心者	1	○	全体				Educational. Fun. Interesting.
103	BG2	初心者	1	○	全体				Interesting.
104	BG2	初心者	1	○	全体				It was really fun.
105	BG2	初心者	1	○	全体				It was interesting. I liked it.

No.	調査回	グループ	学年	肯/中/否	大分類	小分類(1)	小分類(2)	小分類(3)	内容
106	BG2	初心者	1	○	全体				It was really fun and I would like to do it again.
107	BG2	初心者	1	○	全体				Good class. Very interesting. I like prof.
108	BG2	初心者	1	○	全体				おもしろい。たのしい。good experience.
109	BG2	初心者	3	○	全体				日本の本はおもしろいですね。
110	BG2	初心者	4	○	全体				It was very inspiring and encouraging. I find myself very encouraging and helpful.
111	BG2	初心者	3	○	全体				とてもおもしろかった。いい本を読んで、好きだった。
112	BG2	初心者	3	○	全体				本当におもしろかったです。
113	BG2	初心者	1	○	全体				たのしかったとおもいます。
114	BG2	初心者	4	○	全体				とても良かったと思います。日本語で書かれた本を読むのはいつも勉強になるからです。
115	BG2	初心者	1	○	全体				It was very fun.
116	BG2	初心者	1	○	全体				すごい
117	BG2	初心者	1	○	全体				とてもおもしろかったです。
118	BG2	初心者	4	○	全体				今日はすごい、おもしろい！！私はすばらしいマンガ読んだ。楽しみます。
119	BG2	初心者	1	○	全体				It was fun.
120	BG2	初心者	1	○	全体				この読み方はとてもべんりだと思います。大好きでした。今日のじゅぎょうはおもしろかったと思います。
121	BG2	初心者	2	○	全体				今日の授業や日本語多読は楽しいときょういてきてです。
122	BG2	初心者	2	○	全体				It was very interesting. I read books that I took interest at.
123	BG2	初心者	3	○	全体				I really liked it. It was fun.
124	BG2	初心者	2	○	全体				とてもおもしろかったです。
125	BG2	初心者	3	○	全体				今日の授業はたのしくすばらしかった。
126	BG2	初心者	2	○	全体				It was fun and interesting.
127	BG2	初心者	2	○	全体				きょうのじゅうぎょうをたいへんおもしろいですね。
128	BG2	初心者	2	○	全体				Today was very fun! Reading in Japanese is kind of difficult because my vocabulary is lacking a lot.
129	BG2	初心者	2	○	全体				Very interesting and useful way of learning
130	BG2	初心者	2	○	全体				It was fun and useful.
131	BG2	初心者	2	○	全体				たのしいでした。
132	BG2	初心者	1	○	全体				It was interesting.
133	BG3	継続	1	○	全体				たのしいです。
134	BG3	継続	1	○	全体				日本語で読書がとても役に立つと思います。
135	BG3	継続	4	○	全体				良いアイデアだとおもいます

No.	調査回	グループ	学年	肯/中/否	大分類	小分類(1)	小分類(2)	小分類(3)	内容
136	BG3	継続	2	○	全体				よく行かなかったのに、読書はとても面白くて、楽しかったです。色々な本と漫画を読めて嬉しいです。
137	BG3	継続	4	○	全体				このようなイベントがセルビアで行うのは本当に本当にいいと思う。学生のためになるからです。
138	BG2	初心者	1	△	効果	読む	×学習管理		It was ok. I understood almost everything. 時間がない。
139	BG1	継続	2	△	効果/要望	読む	話す	×図書数	セルビアには日本語で本や教材は少ないですが、「日本語でどくしょ」というイベントに行き始めてから、日本語で本を読める機会が増えてきてよかったです。いろいろ本を読んだり読んだ本の文題について友達と話したり意見を比べたりするのは勉強に役に立っています。本は種類がもっと多くなったら、いいと思います。
140	BG2	初心者	3	△	効果/要望	環境	×学習内容		The atmosphere was rather relaxing and comfortable, but I would have more variety in literature. Other than that, more collective thoughts and correction would improve the experience.
141	BG1	継続	1	△	効果/要望	学習内容	×書く		It is very interesting because I get to read Japanese books that I don't usually have access to. However, it is a very small group of readers, and we each get a piece of paper to write our impressions of the books we have just read. That is sometimes counterproductive, because I do not have exact opinion of every book I read, or I am not particularly inspired to write anything, so I write nonsense. Maybe it would be better if we just read and not take notes of every little thing.
142	BG2	初心者	1	△	効果	×読み	語彙		To my mind, the reading was a bit difficult, however very prosperous. I remembered a few new kanji that I encountered and read a bit better while going through the book.
143	BG2	初心者	1	△	効果	×学習内容			おもしろかったです。しかし、よむテキストをわかりません。
144	BG2	中断	1	△	全体				おもしろい。少しいむずかし。
145	BG3	継続	3	△	全体				そんなにおもしろくないでも、つまらないのではないです
146	BG1	継続	2	×	効果	×認知プロセス			I think the Reading Session would be much more useful in learning Japanese if we were allowed to use dictionaries and make notes.

No.	調査回	グループ	学年	肯/中/否	大分類	小分類(1)	小分類(2)	小分類(3)	内容
147	BG2	継続	2	×	効果	×学習管理			面白かったですけど読む時間が短いから残念です。
148	BG1	中断	4	×	効果	×学習管理			日本語読書は去年面白かったなのに、スケジュールは大変になりましたので、読書へ行くことがだんだん面倒になりました。

5.2.9 BG 質問紙調査のまとめ

前項まで、JFL 環境であるベオグラード大学で実施した 3 回にわたる質問紙調査結果を述べてきた。ここでは、本節で得られた結果を簡潔にまとめる。

(1) 回答者は初級学習者が多く、読みに対して肯定的であるが、読む頻度はグループにより異なる

BG における回答者は、全体的に約 60~75%が 2 年次までの初級レベルに該当する学習者が多かった。読みに対する情意面では、いずれの調査回、グループにおいても高い平均値を示し、読みを肯定的に捉えている集団であるといえる。

日本語における読み物に関し、インターネットによるリソースを利用している回答者が多いことから、特に紙媒体における日本語のリソースが少ない JFL 環境特有の結果とも言える。マンガを読む回答者が多いという結果も、昨今のサブカルチャーブームを反映した結果といえよう。

しかしながら、特筆すべきは日本語における読みの頻度である。多読活動に参加を続けている継続グループ（調査 3 の回答者を含む）の読みの頻度は、活動経験の乏しい初心者グループの頻度を大きく上回る結果であった。これは、これまでの多読経験の度合いによる影響が大きいものと考えられる。継続グループは、多読活動において定期的に図書を読んでいるため、頻度が高い結果になったと考えられる。他方、初心者グループは主に新生である 1 年生を中心としたグループであり、日本語学習を始めたばかりの初級前半レベルである。そのため、適切なレベルの図書リソースを見つけて読むことが難しいために、読みの頻度が低いものであると考えられる。

(2) 活動への参加理由は読解能力、語彙力の育成、読みへの慣熟を目指すため

教師による多読活動が実施されていた調査 1 及び調査 3 において、活動への参加理由を聞いたところ、読む能力や語彙力の育成の他、日本語での読みの慣れ、日本語で本を読めるようにするためのような読みへの慣熟を目指す回答者の参加意図が見て取れる。日本語の図書を楽しむことに関しても、肯定的回答が過半数を超え、特に継続グループのみを対象とした調査 3 では特に高い比率（80%）を示している。多読活動のねらいの根幹である日本語をたくさん読むためとの回答もいずれの回においても過半数を上回った。このように、BG における多読活動でのねらいであった、楽しみながらたくさん読むという多読本来のねらいをはじめとし、読みや語彙能力の育成に関しては活動が一定の貢献をしていることがわかる。

一方で、多読を通じた参加者や日本人との交流に関する項目に関しては、回答数が少ないことも同時に明らかになり、この点に関するねらいは全体としては達成できたとは言いがたい。読みは一般的に個人で行う作業であり、BG においては参加者の交流を促す事後アクティビティがあまり実施できなかったという教師の報告もあった。JFL における多読活動

においても、例えば、事後アクティビティで参加者の交流の場を作っていくことや、定期的に日本人ゲストを招くことを通して、積極的に多読を通じた交流の場を設定していく努力が必要であるだろう。

(3) 活動による日本語学習に対する貢献度に肯定的な回答が極めて多い

多読活動による自身の日本語学習に対する貢献度については、95%の回答者が肯定的に捉えており、極めて高いことが明らかになった。具体的な項目を見てみると、9項目中6項目で平均値が4.00を上回った。これは、日本語の接触機会の少ないJFL環境において、学習者が活動から多くのことを学び取ろうとしている意識が垣間見える。一方で、活動内では活動の中心として扱われなかった話す能力や書く能力に関しては、平均の3.00は上回っており、読後のブックトークや任意での多読記録ノート記入はあったものの、他の項目よりは平均値は低かった。聞く能力に関しては、聞き読みのためのCDプレーヤーの準備ができず、十分なアクティビティは行われなかった影響から、回答は3.00を下回った。以上のように、活動時間内には十分に実施できなかったアクティビティの影響が回答に反映されていることが明らかになった。

(4) 多読の4つのルールに対する意識はいずれも肯定的であり、継続グループの肯定度はより高いが、一部抵抗

次に多読の4つのルールに関する意識については、ルール②：辞書をなるべく引かずに読む、及びルール③：わからないところは飛ばすにおける中断グループ以外の回答は、いずれのグループにおいても肯定的な回答を下していた。多読のルールに関する質問では、任意で自由回答欄を設けたが、ルール②に対して否定的な回答をした回答者の中には「新しい言葉を習うために、辞書を使った方がいいと思います」とルールの適用が語彙学習の妨げになることを挙げている。活動参加の理由として語彙力の向上を挙げる回答が多かったのは、このようないわゆる日本語学習の一環として多読に向き合っている参加者が存在することを示唆していると考えられる。

さらに、Day&Bamford(1998)は、テキストを1語1語すべて完全に理解するという、いわゆる伝統的な教育法による第二言語リーディング学習経験のために、多読に対して否定的な考えを持つ学生もいることを指摘しているが、本研究における対象者も同様の意識を持っていることが考えられる。ルール③に対する自由回答として「分からなかった部分をとばしたら、意味がちゃんと理解できません」という回答があったことも、これまでの日本語学習で採ってきた精読的な読み方と多読の読み方が異なるためであると考えられよう。また、調査1の継続グループよりも中断グループの方が統計的に否定的な意見を持っていたことに関しては、このようなルールを十分に理解することができずに多読をやめてしまった学習者が少なからず存在していることも示唆している。一方で、継続グループは、多読活動での経験の中でこのルールを受容し、習得していくという可能性も示唆している。教師

やファシリテーターは、参加者に対して多読と精読の目指すものの違いについて粘り強く説明し、多読という読み方に対しての理解を継続的に促す方策が必要であると考えられる。

(5) 活動への要望は「図書数」

活動への要望は、図書数を挙げる回答が目立った。ベオグラード大学の東アジア図書館には、日本語の図書が 1000 冊以上配架されているが、この多くは国内大学図書館から譲り受けた出版年の古い書籍が大半を占めている。近年は、国際交流基金公募プログラム助成の利用や、在セルビア日本大使館からの図書寄贈で新たな図書を確保しているが、参加者一人一人のニーズに合った十分な図書の確保を行うのは難しく、学習者自身で入手する手段もほとんどない。このような図書確保に関する問題は、セルビアのみならず、JFL 環境全体で多読を実施する際には、最重要課題であるといえるだろう。

以上、ベオグラード大学における質問紙調査結果を考察してきた。次節では、JSL 環境及び JFL 環境の結果を総合して、質問紙調査に関する考察を加えていくこととする。

5.3 考察

前節まで、JSL 環境に属する JLC と JFL 環境に属する BG の 2 教育機関におけるそれぞれの質問紙調査結果を述べ、各学習環境別に考察を行ってきた。本節では、2 つの教育機関で実施した質問紙調査結果を総合し、授業外多読活動参加者が持つ意識の共通点、そして実施環境による相違点を考察していく。

5.3.1 授業外日本語多読活動における参加者の意識

表 5-36 に、両機関での質問紙調査結果の概要をまとめた。項目の順に沿って、授業外日本語多読活動における参加者の意識に関し、6 点に分けて考察を加えていく。

表 5-36 両教育機関における質問紙調査結果の比較

項目	JLC (JSL 環境)	BG (JFL 環境)
(1) 読みに対する情意面	肯定的	肯定的
(2) 読みの頻度	おおむね高い	グループにより異なる
(3) 活動への参加理由	読解力、語彙力、読みへの慣熟	読解力、語彙力、読みへの慣熟
(4) 日本語学習への貢献度	高い	極めて高い
(5) 多読のルールへの意識	肯定的意見が多いが一部抵抗	肯定的意見が多いが一部抵抗
(6) 活動への要望	図書数、交流	図書数

まず、1 点目に、読みに対する情意面である。これは両者ともに母語、日本語共に肯定的な意見が多く見られたことがわかった。Day & Bamford(1998:23)は、第二言語のリーディング態度の習得と発展に関するモデル(図 5-2)を挙げ、母語による読みに対して積極的な

態度をとる学生は、第二言語の読みに対しても積極的な態度で読み始める可能性が高いことを指摘している。本稿で対象とした授業外多読活動の大きな特徴の一つとして、教師やファシリテーターから参加を強制されない任意での参加が挙げられる。第一言語である母語による読みに対して好意的に捉えていることが、第二言語である日本語における多読参加時における態度にも表出した結果であったことが示唆される。

また、一定期間多読活動に参加を継続した JLC 及び BG の継続グループの回答者は総じて、読みに対して肯定的に捉えていることも明らかになった。言い換えると、授業外多読活動への継続的な参加が、日本語における読みに対する情意面にも影響を及ぼしている可能性が示唆される。

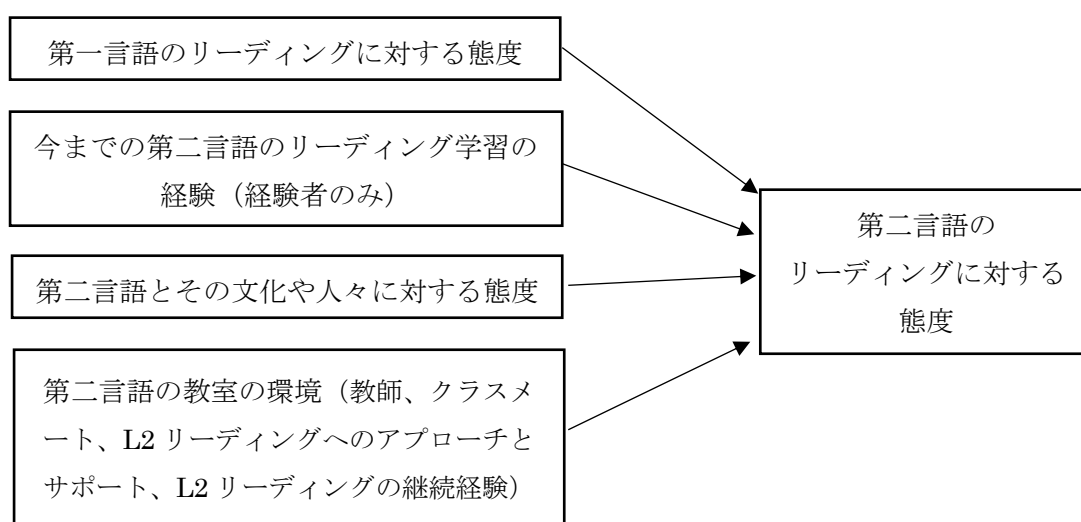


図 5-2 第二言語のリーディング態度の習得と発展に関するモデル
(Day&Bamford 1998, 榊井監訳 2006 を基に筆者が作成)

2 点目に読みの頻度である。結果として、JLC の調査ではおおむね頻度が高い一方で、BG ではグループにより読みの頻度が異なった。これは、前述した通りグループの分類方法が関わってはいるのだが、多読を初めて経験した初心者グループは日本語での読みの頻度が低いことから、授業外多読活動という場に参加することが、日本語での読みの頻度にも関連があることを物語っている。さらには、多読活動に参加経験のある回答者は、読みの頻度について答えるにあたり、授業外多読活動のみならず自立的教室外多読による読みの頻度も考慮した可能性も考えられる。JLC、BG 両機関では、多読活動内で図書の貸し出しを実施し、また、BG においては、大学内に設置されている図書室や講師室において日本語図書を借りることもできる。このように貸し出しを受けた図書を教室外でも読むことにより、JLC における参加者及び BG 継続グループの回答者の読みの頻度が上昇したことも考えられる。

3 点目に、活動への参加理由である。いずれの機関においても読解力、語彙力の育成のた

め、また、本を読むことを楽しみながら、読みへの慣熟を目指すという授業外多読活動のねらいに即した回答が多く見られた。すなわち、JSL 環境、JFL 環境における授業外多読活動における参加理由は、極めて類似していることがわかる。一方で、多読活動のねらいの一つとして掲げた、参加者同士の交流を目的とした回答が他の項目と比較すると、両者に共通して低かった。読むという作業は基本的に一人で行うものであるが、先行研究では多読活動により学習者のコミュニティが形成され (Imrie 2007)、教室内に「場の力」が働き、一人で読むより「仲間」の中で読む快感がある (栗野他 2012) との指摘がなされている。さらに、酒井・西澤 (2014) は、仲間同士で語り合うことで、楽しさや感動が倍加し、多読に対する不安を和らげることができると述べている。両機関における多読活動においては、読後アクティビティとして主に本についての感想を話すブックトークを行い、参加者同士の交流を促したが、筆者が想定した参加者同士の交流に関する回答の伸びは見られなかった。このような課題を解決し、参加者同士の交流をさらに活性化させるため、第 9 章で扱う SNS グループによる多読コミュニティ形成の試みを開始することにした経緯の一つである。

4 点目に、参加者自身の日本語学習への貢献度は、いずれの教育機関においても高いことが明らかになった。具体的な項目に関して見ると、両者とも参加理由として高い比率で回答のあった、読解力、語彙力の育成に貢献しているとの回答が目立った。ただ、両者を比較してみると、BG の回答の方がより日本語学習に対する貢献度が高いことがわかる。これは、日本語学習環境には恵まれていない BG における参加者が少ない日本語接触機会の場を活用して、自身の日本語学習に役立てていきたいという意識が反映されているように思われる。これは、次の多読のルールに対する意識にも関連する。

5 点目の多読のルールへの意識に関しては、両者とも過半数において肯定的な意見が見られ、ルール①：やさしい本から読む、及びルール④：つまらなかつたり難しがつたりしたら他の本を読むという 2 つのルールに関しては、JLC、BG いずれにおいても全体として極めて肯定的に捉えている。総じて授業外多読活動によりこれら 4 つのルールを学び、適用している回答者が多いことがうかがわれるが、ルール②：辞書をなるべく引かないで読む、及びルール③：分からないところは飛ばして読むという 2 つに関しては、抵抗する意見が一部に見られた。

これらのルールに抵抗を示した回答の理由を総合すると、多読を日本語学習の一形態であると考えているからこそ、辞書を引かずに分からないところを飛ばすというルールに抵抗していることが考えられる。日本語多読における先行研究を見ると、松井他 (2013) の実践において、初級クラスの学習者からは辞書を引きたいという要望が見られたと報告している。川上 (2014a) は、語彙の意味が全て分からないと不安になることに関しては個人差があり、これまでの精読中心の読解授業を受けてきている学習者にとって、意味の分からない言葉が出てきたときにそれを気にせず読み進むことに違和感を覚える学生がいても不思議はないと指摘している。Nelson(1984)の実践では、これまでの学校生活で定着してしまったテキストの一字一句を理解し、辞書を利用して読み進めていく習慣を打ち破るには 1 学

期は短すぎたことを報告している。他方、本研究において継続して活動に参加した JLC と BG 継続グループに目を向けてみると、多読のルールに理解を示す回答が増えている。このように、参加者によっては活動に参加してもこれまでの読み方を変え、多読のルールを適用した読み方に慣れていくためには、一定の期間が必要であることが示唆される。教師／ファシリテーターとしては学習者の様子を観察し、多読のルールを利用すれば、より大量の図書を読むことができるということを理解してもらうよう、持続的に説明を行っていく必要があるといえる。

また、JLC における回答で見られたレベル別に多読のルールを設けるべきだという意見も見逃せない。この点に関しては、次章から述べるインタビュー調査でも同様の意見が見られた。この点に関しては、総合的考察（8章）で詳しく考察することとする。

最後に 6 点目である活動への要望に関しては、どちらも共通して見られた結果は図書の拡充であった。この点に関しても JSL 環境と JFL 環境では意味合いが異なるものと考えられる。まず、JSL 環境では、日本語図書が比較的容易く入手することができるため、図書のジャンルの幅に関する要望であったものと推測される。例えば、理系の参加者からは科学や専門分野に関する図書を望む声が見られたことから、自身のニーズに合ったより専門的な図書を望む声が高いことが考えられる。一方で、BG では図書の絶対数が不足していることからこの要望が多く集まったものと考えられる。BG では、4 章で述べた通り大使館や在留邦人、また国際交流基金の助成により図書の拡充を図ってきたが、必ずしも学習者のレベルやニーズに沿った図書の入手は容易ではない。そこで、この点を解決するための鍵になるのは、オンラインで入手できる図書リソースであると考えた。前述したウェブを利用した SNS グループでのリソース紹介を開始したのは、このような遠隔地における図書数の不足を解決するためでもあった。この新たなプロジェクトに関しては、9 章で詳説する。

5.3.2 質問紙調査による限界

以上、3 度にわたる 2 教育機関での質問紙調査結果を定量的に分析し、考察を試みた。しかしながら、質問紙調査においては調査しきれない点も存在する。まず、量的データを用いた研究方法では、仮説の検証や一般性のある知見を生み出す場合や、全体的傾向や分布を知る場合などには向いているが、特定の理論的仮説を前提とする場合には前提そのものを問うことはできない（佐藤他 2015）。また、質問紙調査は定点的な調査であるため、多読活動参加者個人の読みに対する意識の変化や、自律的教室外多読の継続などのような縦断的な分析を行うことはできない。

これらの限界を克服するため、2 年にわたる縦断的インタビュー調査を質問紙調査と同時に実施した。次章からは、それぞれの機関において授業外多読活動に参加した個人に焦点を当て、活動参加時から活動終了後の自律的教室外多読の実施継続や参加者達の学習管理面に関する詳細な事項や、多読のルールに対する認知プロセス面の変化、さらには学習内容面である図書の入手方法に関して、詳しく追っていく。

第6章 インタビュー調査 (JLC)

前章までは、2つの教育機関における質問紙調査結果を述べてきた。本章からは2章に分け、それぞれの教育機関で実施したインタビュー調査結果及び各項目に対する考察を述べていく。まず、本章では、JLC「日本語多読セッション」の3度にわたるインタビュー調査について述べる。第2章でも述べたとおり、Benson (2011) の言う「自律した学習者」がコントロールできる3つの能力、学習管理、認知プロセス、学習内容に分けて報告する。また、時系列に調査対象者の意識を追うことができるよう、調査1の結果から順に報告していく。

6.1 学習管理

まず、自律した学習者が持つ1つ目の能力である学習管理に分類された項目から述べる。調査1では、多読活動への参加理由、活動による学び、そして活動参加時の自律的教室外多読という3点に関して質問を行った。次に、調査1から7か月経過後に実施した調査2では、授業外多読活動を離れた元参加者の自律的教室外多読の継続、前回調査時からの読書量の変化、グループで行う多読活動への希望、そして今後の自律的教室外多読という4点について質問した。最後に、調査2実施から1年経過後に実施した調査3では、前回の質問と同様の4点と、これまでの自律的教室外多読における読書量の変化について質問を行った。

6.1.1 調査1

調査1は、多読セッション第二期(2015年度春学期)終了時である2015年7月に実施した。活動に参加直後の調査であったため、本調査では主に活動に対する意識について質問を行い、自律的教室外多読の実施有無に関しても聞いた。

6.1.1.1 多読活動への参加理由

本セッションは単位履修もなく任意の活動であるにもかかわらず、6名のうち4名(A、B、D、F)は継続的に参加していた。本セッションへの参加にはどのような理由があるのだろうか。6名の回答に見られた参加理由は、表6-1の通り4つの領域にまとめられる。

まず、第1に、大学院入試準備、日本文化を知りたい、語彙を増やしたいなど、各自のニーズに応じた特定の目的が挙げられている。4章で述べた通り、本セッションはもともと読解力の向上やオートノミーの育成を意図しているが、参加者はそれぞれのニーズに応じて独自の目標設定をして参加していたことがうかがえる。

第2に、多読セッションに参加することで日本語の本を読む機会自体を作るという学習管理上の利点が挙げられた。つまり、本セッションがなければ、参加者自身で本を継続的

に読むのは困難であるが、多読の実施環境が整備された本セッションに参加することで、図書を選択や、本を読む環境と時間の確保などのマネジメントが容易になるということである。完全な自律的教室外多読に比べて、学習管理上の容易さが、多読の継続を促した可能性がうかがえる。

第3に、本の内容の楽しさやリラックスできるなどの情意面での利点が挙げられた。内容の楽しさについては、図書選択の成功ゆえであり、ファシリテーターの役割が見逃せない。「リラックスできる」については、本セッションが図書選択や進捗等のあらゆる面で自由度の高い活動形態であることや、次に挙げる仲間の存在とも無関係ではないだろう。

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・相互作用の側面での利点が挙げられている。本セッション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。この点は、一人で読むことの多い自律的教室外多読とは異なる特徴といえる。5.3.1でも触れたが、Day & Bamford(1998)は、多読は各自が各自の読書を「個人的に静かに行うもの」であり、必然的に個別的活動としての性質を帯びるとしている。一方で、酒井・西澤(2014)は、それゆえに多読を行う学習者が孤独感に陥ることを指摘し、仲間の必要性を説いている。そして、栗野他(2012:23)は、読書という行為が個別のものであったとしても、同じ場所で読むことを通じ、「場の力」により、「一人で読むより、『仲間』の中で読む快さ」を感じることを指摘している。以上のように、多読活動における社会的・相互作用的效果については、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・相互作用の利点は、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、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。

表 6-1 JLC 多読セッションへの参加理由

分類	回答者	参加理由
独自の目標設定	B	大学院入試準備のため
	E	語彙を増やすため
	F	日本文化を知るため
学習管理上の利点	A	毎回参加することを目標にしていたから
	F	日本語の本を読む機会を作るため
情意的側面での利点	A	本の内容が楽しいから
	D	本を読んでリラックスするため
社会的・相互作用の側面での利点	C	他の参加者と読む場を共有するため
	D	参加者との交流のため

6.1.1.2 多読活動による学び

次に本セッションを通じて学んだことに対する自己評価について尋ねた。まず、当時初級を終了した参加者3名からは、「自然な日本語に触れることで、(授業で)学んだ文型の使い方が理解できた」(A)、「読んだ本の語彙を使いながら話げできた」(B)など、文型や語彙習得への効果を挙げる回答が見られた。また、今回の参加者のような非漢字圏出身の学生にとって、日本語で多く用いられる漢字への抵抗感は日本語学習を阻む大きな壁となりうる。多読を通じて「漢字学習が怖くなくなった」と回答があったことから、多読が漢字や日本語学習全般に対する抵抗感を軽減する上でも効果があることがうかがえる。これは本セッションで漢字にルビが振られている多読用図書を用意したこととも無関係ではないだろう。以上、初級終了レベルの参加者の回答を整理したが、これは総じて①「やさしいものから読む」及び④「進まなくなったら他の本を読む」という多読のルール of 効能ともいえよう。

一方、上級レベルの対象者は文脈から推測する力や、キーワードを捉える力がついたと回答しているほか、読むスピードが速くなったとの回答があった。これは、②「辞書を引かないで読む」及び③「わからないところは飛ばす」の2つのルールを基にし、読み進めた結果ではないかと推測される。

以上の結果は、参加者が本セッションに一定の効果があると感じているというだけでなく、本セッションへの参加を通じて、多読のルールを利用した読み方自体も学んでいることを示唆しているのではないだろうか。

表 6-2 JLC 多読セッションによる学び

回答者	学び	
初級	A	自然な日本語に触れることで、学んだ文型の使い方が理解できた
	B	友人と図書の内容について話をする時に、読んだ本の語彙を使いながら話げできた
	C	漢字学習が怖くなくなった
上級	D	文脈から言葉の意味が分かるようになった
	E	文脈を捉えることができるようになった
	F	読む速度が速くなった 本の中のキーワードが分かるようになった

6.1.1.3 活動参加時の自律的教室外多読の実施

3点目に多読セッションの外で自律的に多読を実施しているかを尋ねたところ、6名全員が活動外でも日本語の本を読んでいると回答した。具体的には、セッション時に借りた日本語多読用図書(A、B)や、自身で選択したマンガ(B、C、E)、小説(D、F)を読んでいるとの回答があった。また、留学前の母語や他の第二言語における読書経験についても尋ねたところ、回答者はいずれももともと読書が好きであると回答があったため、母

語等での読書習慣が影響している可能性は否めない。しかし、特に初級学習者に見られた、借り出した多読用図書を教室外でも読んでいること、また、本セッションに継続して参加し、日本語での読書習慣がついたという可能性を鑑みると、授業外多読活動参加が当時の自律的教室外多読に一定の影響を与えうることが示唆される。

以上、多読活動参加直後に実施した1回目の調査結果について述べてきた。Dを除いた5名はこの学期にJLCでの留学生生活を終え、A、B、Cの3名は新たな国内教育機関に移り、E、Fは母国へ帰国した。次節では、調査1から7か月が経った後に行った調査2の結果について述べていく。

6.1.2 調査2

次に、多読セッション終了時に実施した調査1から7か月経過後（2016年3月）のインタビュー結果について述べる。本調査では、調査1に実施した6名のうち、4名（A、B、D、E）に調査を実施した。しかし、Dは引き続きJLCにおいて多読セッションに参加中であり、他の回答者の教育機関が変わったという文脈とは一致しないため、この回では分析からは除外した。そのため、分析対象者は3名（A、B、E）であった。

調査項目は、その後の自律的教室外多読の継続について、前回との読書量の変化、グループ多読活動への参加の希望について、そして今後の自律的教室外多読に関してである。なお、自律的教室外多読の継続に関しては、原則日本語図書に限って分析を試みた。

6.1.2.1 自律的教室外多読の継続

まず、JLCでの授業外多読活動から離れた後の自律的教室外多読の継続について質問したところ、3名中2名（B、E）が多読を継続していると回答した。つまり、この2名は多読セッション終了後も多読セッションがなくとも自分自身で多読を行っていることになり、セッション終了後7か月経過時点では授業外多読から自律的教室外多読への移行に成功したケースといえる。以下、回答者個人についての背景の変化を交えて述べる。

まずAは現在、JSL環境で大学院進学のための研究生として、国内高等教育機関でデザインや日本語の学習をしている。英語やスペイン語の図書は読んでいるが、日本語による自律的教室外多読は行っていないと回答した。新たな環境に移ってからは、勉強や研究プロジェクトでかなり精一杯であるからだという。普段日本語はアルバイト先や授業で使用しているが、教師とのコミュニケーションは主に英語で行っているため、大学で日本語を使用する機会がかなり減ってしまい、日本語を忘れてしまった。研究に必要な日本語の書籍を週1、2回読むことはあるが、「多くのデザインの書物は絵や写真ばかりで、読書とは言えないと思う」と答えている。日本語で読むことに関しては、好きでも嫌いでもない(3)と答えた。

Bは、Aと同様にJSL環境で大学院進学のための研究生として、国内高等教育機関で臨

床心理学の勉強を始めた。日本語の授業はないが専門分野の勉強でかなり忙しい。日本語は、ゼミの中では留学生が一人であるため、毎日使用している。勉強については、「心理学の勉強の他にも日本語や漢字を調べないといけないので大変」だと語っている。プライベートでは、週末に他大学の剣道部に所属し、アルバイトも行っている。自律的教室外多読はアルバイト先への移動の際の電車でマンガを読むことで継続している。日本語で趣味の本を読むことは「大好き」(5)だと答えた。

最後に E は、調査 1 実施後の 2015 年 9 月に母国へ帰国した。その後は日本語講師を含むアルバイトを 2 つ掛け持ちしながら、復学して JFL 環境である母国の高等教育機関で 4 年次に属し学習を続けている。同年 12 月の日本語能力試験では N1 (最上級レベル) に合格した。日本語の授業単位は取得済みであり、現在は中国や日本の歴史についての授業を英語の教材を使用して受講している。自律的教室外多読については、ライトノベルや小説を通勤通学中、就寝前に読み、継続している。日本語で読むことは好き (5) だと答えた。

また、多読を行う際に自身で読書計画を立てるかについても質問を行ったところ、研究生である A と B は計画を立てることはないと回答した。B はその理由として計画すると趣味ではなくなるため、プランを立てないという。一方で、JFL 環境におり、アルバイトが忙しい E は暇がないから限られた時間、1 日 1 時間ぐらい読み、大切な時間を浪費しないように面白くない本は続きを読まなくなることが多いとしている。

6.1.2.2 読書量の変化

次に、多読を継続している 2 名 (B, E) に対し、前回調査時と比べて、プライベートでの読書量に変化があったか尋ねたところ、いずれも前回調査時と比べ読書量が増えたと回答した。

その理由として、B は読むことがやさしくなり、読むことに慣れてきたからだと回答した。JLC で初級を修了してからこの 7 か月の間、自身の日本語能力の向上を感じることができ、読むことのできる図書が増加したことが一因であるという。E は日本語力の向上のために読む時間を増やし、また、アルバイトの合間にある自分だけの時間を大切にし、その時間で気分転換やリラックスするために多読を行っているとした。

以上の通り、生活環境や学習環境が変わり、前回調査時と比べ忙しくなった対象者が多い中、その後の学習による日本語能力の向上により読むことに慣れたため読書量が増えた例、そして日本語能力の向上や情意面に対する利点のために読書量が増えた例が見られた。

6.1.2.3 グループ多読活動参加への希望

調査 2 実施当時、いずれの回答者も授業外多読活動は行っていないが、次に現在も日本語多読セッションのようにグループで集まって多読を行いたいのか、また、誰と一緒に多読

をしたいかについて聞いた。その結果、3名共にグループでの多読活動があれば参加したいと答えた。AとBは、セッションで出会う仲間について述べ、Eは多読の環境について述べている。以下、個人の回答を挙げる。

Aは友達と話し合ってできれば面白いと思うと答え、一緒に読む友人を求めていることがわかる。

Bはグループでの多読活動に参加したいと回答しているほか、以下の通り、口語的な表現を教えてくれるような母語話者がほしいと答えている。

現在読んでいるマンガには口語的な表現が多く出てきます。その口語的な表現を使えるようになったら、自分の日本語の勉強にもなります。…(中略)…語彙だけではなくて、どのように使うか、文法的に文脈でどのように使い分けたりするかというような自然な会話になるように。語彙の羅列だけではなくて、そのようなことを説明してくれるような人がいたら一番勉強になる。母語話者がいいですが、教えてくれる人なら誰でもいいです。(B)

一方でEは、時間があれば活動に行ってもいいと答えた。その理由について、活動では気軽に読むことができることやプレッシャーが全くないことを挙げている。一緒に読みたい人については特に「こだわりのない」と回答した。

6.1.2.4 今後の自律的教室外多読

学習管理のカテゴリの最後は、今後の自身の自律的教室外多読についてである。調査した3名ともに、今後も図書を読んでいきたいと発言した。多読を継続していたB、Eの2名は、手に入れられる日本語図書の範囲で読んでいきたいと答えた。なお、今後読んでいきたい図書に関する調査結果は、6.3.2で詳説する。しかし、自律的教室外多読をやめてしまったAは、読書自体が趣味というわけではないので、今まで通り読んでいきたいと日本語多読を再開したいという意向はなかった。

以上、多読セッションを離れてから初めて実施した調査2の結果を述べてきた。分析を行った3名のうちJSL環境、JFL環境で学ぶ2名が自律的教室外多読を実施していることがわかり、学習環境に関わらず授業外多読活動を終えた元参加者は自律的教室外多読を継続しうることが明らかになった。

次項では、さらに1年経過時に実施した調査3におけるインタビュー調査の結果を述べる。

6.1.3 調査 3

調査 3 のインタビュー調査は、前項の調査 2 から 1 年後の 2017 年 3 月に実施した。前回の調査と同様に、自律的教室外多読の継続、読書量の変化、授業外多読活動への再参加希望、そして今後の自律的教室外多読について質問を行った。そして、これまでの読書経験と読書量をより詳しく調査するため、調査 3 では教室外で学習及び趣味で読んだ本に関してグラフを書いてもらい、これまでの経験についても詳しく聞き取りを行った。

なお、この調査では、留学を終えて帰国し、JLC における授業外多読活動から離れた D についても分析対象とした。分析対象者は A、B、D、E の 4 名である。

6.1.3.1 自律的教室外多読の継続

まず、JSL 環境の 2 名からその後の背景の変化と自律的教室外多読の実施状況について述べていく。

A は、大学院修士課程に進学した。大学院ではデザインを専攻し、日本語の授業や研究で作成している作品作りに追われ、趣味の時間は少ない。研究では図書館で日本語の専門書を読むことはあるが、基本的に英語訳されたものを読んでいる。プライベートではスペイン語や英語の小説、またデザインの図書は読んでいるものの、日本語の自律的教室外多読は行っていなかった。動画配信サイトを使い、日本のアニメを時々視聴していたが、有料会員期間が終わってしまい、アニメも見なくなってしまった。母語や英語で読むことは好きだが（母語：5、英語 4）、日本語で本を読むことはあまり好きではない（2）と答えた。

B は、大学院に進学し、引き続き臨床心理学を学んでいる。小学校や病院ではサポーターや実習で現場に入り、新たな環境で分からないことが多くあった。授業では専攻に関する論文を英語、日本語で読んでいる。授業外では、調査 2 での回答と同様、自律的教室外多読を継続していた。具体的には長期休暇中は家で読み、他大学の部活に参加する際や、友人の家を訪問する際には、電車移動中にマンガを読んでいた。趣味で日本語の本を読むことに関しては少し好き（4）であると答えた。

次に JFL 環境内にいる D、E である。D は 2016 年 3 月に留学を終え帰国し、調査実施時には母国であるインドネシアに帰国し、留学前に勤務していた高校でインドネシア語と日本語を教えていた。毎日の仕事は忙しく、往復 5 時間かけ勤務校まで通勤しており、「最近日本語で話していません。日本語が弱まってきました。」と帰国後は日本語を使用する機会がないと話した。自律的教室外多読に関しては、出勤中や仕事の合間にそれぞれ 10～15 分程度、バスの車内において日本で得た児童用文庫を使い、実施していた。日本語で趣味の本を読むことに関しては、日本文化に関することが難しいとしながらも、やや好き（4）と回答した。その他、JLC で参加した授業外日本語多読活動を勤務校において放課後の時間に開始し、2016 年 4 月より 1 か月に 1～2 回試行していた。参加者は高校の生徒や研修のために来た大学生達であったが、高校生の参加は 3 名程度であり、うまく活動

運営が進んでいないことを明かした。「学校にいる時間が長くて、そして生徒たちも退屈になって、もし学校の後イベントとか多読活動を行っても、なかなか抵抗がいつもあります。実は生徒達が本をあまり読んでいないので、インドネシアでは。来る人は本好きな子しかいません。」と生徒達が多読活動参加への興味をどのように引けばよいか悩んでいた。

Eは、引き続き大学4年次に籍を置き授業を履修しながら、事務と日本語講師という2つの仕事に従事している。自律的教室外多読は、前回調査に引き続き、日本語を使用する機会がなく、折角学んだ日本語を忘れてしまわないようにするため、通勤通学時間に続けていた。Eは、多読を行うために出勤時、帰宅時は勤務先までバスを利用すれば20分で行くことができるが、40分かかる市電を利用して、多読の時間を確保していた。また、出勤中以外でも出かける際には、公共交通機関内で日本語図書を読むようにしていた。一方で、本を読む時間はその時間のみにと決めており、下車後や休日には読まなかったという。その理由として、家では集中できず読めないこと、公共交通機関の定期券を購入し、切符確認の煩わしい手続きがなくなったこと³⁶を挙げている。一方で、自律的教室外多読を行う環境にも触れ、実家に戻った際には図書を集中して読めるという。首都であるベオグラードの喧騒から離れ、自然に囲まれた静かな環境の中で図書が読めるため、また実家には1000冊を超える図書にも囲まれているため、集中して図書を読むことができるとその理由を挙げている。

以上、多読セッション終了後から1年7か月経過後の元参加者の自律的教室外多読について述べてきた。今回の調査により4名中3名が、また、調査2からでは3名中2名が自律的教室外多読を継続していることが明らかになった。また、自律的教室外多読を続ける元参加者3名は、多読時間を確保するために自律的に時間を設け、多読を継続していた。JSL環境、JFL環境で多読を続ける元参加者3名に共通していることは、多読時間を確保するために自律的に時間の管理を行っている点である。すなわち、自律的教室外多読の継続のためにはすき間時間の活用が非常に大きな役割を担っている可能性が考えられる。

6.1.3.2 読書量の変化

では、自律的教室外多読を継続して行った3名はこの1年で読書量がどのように変化したのだろうか。その回答は三者三様であった。

JSL環境で学ぶBは、読書量が増えた。その理由としてマンガの内容がわかるようになったからだと答えた。以前はマンガの絵から意味を推測し理解していたが、今は日本語の意味も分かるようになってきた。また、以前に比べ読むスピードが速くなったため、読書量が増加した。それは、前回調査と同様、日本語学習によって多くの語彙がわかってきた

³⁶ セルビアの公共交通機関では、不定期に検札があり、検札員に切符や定期券を提示しなければならない。

ことが影響しているという。

一方で、JFL 環境の 2 名はどうだろうか。高校教師として復帰した D は読書量が減ったという。仕事が多忙を極めており、自律的教室外多読を行う優先順位が低いことが影響しているという。前述した通り、自律的教室外多読の時間は確保しているが、読書量が減ったのはしょうがないと回答している。E は、日本語多読の読書量は去年と比べ同じぐらいであると回答し、できるだけ 1 か月に 1, 2 冊読もうとしていた。

以上の結果からは、立場や背景の変化によって読書量が増えていることがわかる。しかしながら、これまでの調査では、元参加者がどの時期にどの程度、自律的教室外多読を行っていたのかについては、明らかにできなかった。そこで、インタビューでは元参加者のこれまでの自律的教室外多読の読書量に関し、教室外で読んだ学習のための日本語図書、そして学習以外の自律的教室外多読で自身の好きな日本語図書に関し、2 種類のグラフを書いてもらい、可視化してもらった。次項では、それぞれの読書量の変化について詳しく追っていく。

6.1.3.3 自律的教室外多読における読書量

ここでは、これまでの自律的教室外多読の読書量の変遷について、元参加者達によるグラフへの書き込みをもとにして時系列別に分析していく。インタビューの途中で自由にグラフを書いてもらい、グラフに変化があった時点における変化について詳しく聞き取りを行った。グラフの横軸は時間を表し、縦軸は読んだ図書量である。学習のための読書量と自身の好きな図書を読む自律的教室外多読の読書量を分けるため、上記 2 種類の読書量を書いてもらった。図の実線は教室外における学習のための読書量、点線は教室外における趣味のための読書量を表す。

まず、Aの読書量の変化（図 6-1）を見ると、勉強、趣味共に多読セッションに参加していた2015年4月～7月が読書量のピークであった。JLCでの学習を終えてからは、「ちょっとだけ」それぞれの図書を読んだという。趣味のための図書量が勉強のための図書量をわずかに上回っているが、その数は年を追うにつれて少なくなっている。ただ、2017年からやや読書量が増えたのは、会員制ビデオ視聴サイトによるものであり、純粋な読書量の増加とはいえない。

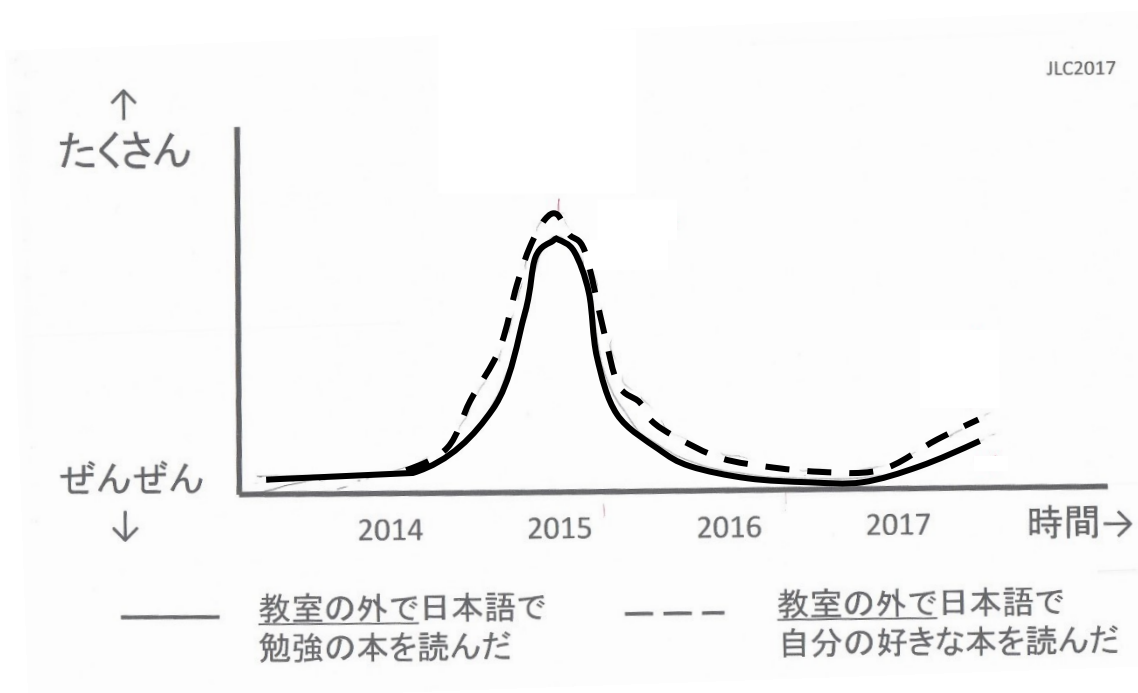


図 6-1 JLC_A の自立的教室外多読の変化

次に B は図 6-2 の通り、学習のための図書量は 2015 年 4 月の来日後に日本語学習を開始した時から増え続け、調査 3 実施時が最も多い。2016 年夏に読書量が伸びた箇所は、「M1 の始まりの時に、先生たちは授業の本も英語のバージョンがありますと言ってくれましたけど、その後は日本語頑張って下さい」と、大学で日本語の図書を読むように奨励されたからであると語っている。他方、趣味としての読書量に関しては、時期によって波があることが分かる。JLC における多読セッション参加後、2015 年秋に読書量が減少している。これは新たな教育機関では研究生のため大学図書館のカードが支給されなかったため、図書を見つけることができなかったことが影響していた。その後、同年 12 月ごろに自宅近くに古本屋を見つけ、自分でマンガを購入するようになってから読書量が再度増加した。2016 年 4 月に大学院に進学後は「とても忙しかった」ため、図書量が一時減少したが、大学院生活に慣れてからはさらに趣味のための読書量は増加し、現在に至る。

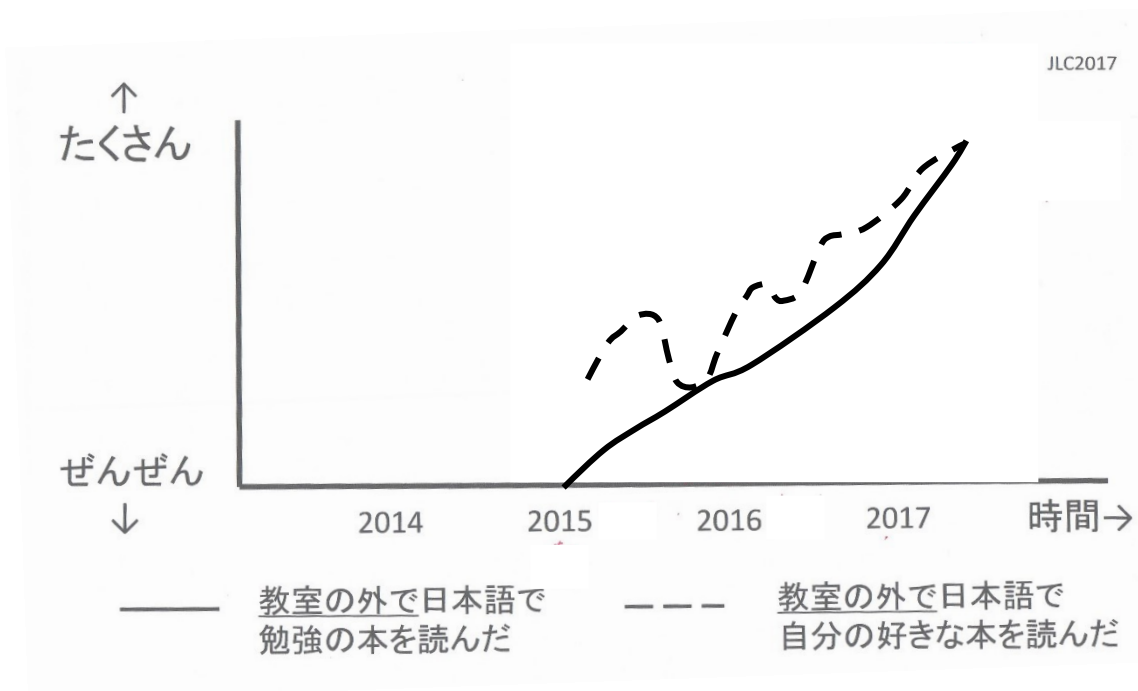


図 6-2 JLC_B の自律的教室外多読の変化

次に JFL 環境の 2 名について見てみよう。まず D は 2014 年 4 月に来日前にも学習、趣味として図書を読んでいた。図 6-3 に彼女の描いたグラフを挙げる。読書量に関しては、いずれの期間においても学習のための図書の方が多いたことがわかる。学習のための読書量が最も多いのは、2015 年の秋から冬にかけてであるが、JLC において修了レポート執筆のために学習のための読書量が増加した。2016 年 3 月の帰国後は仕事のため読書量は激減したが、2017 年に入ってからやや増加している。これは、高校での業務と、彼女が企画した多読活動が関係している。「多読活動でももちろん生徒たちと一緒に本を読んで、多読活動用の読み物を読んで、そして、色々な生徒たちが大会に出るので、その生徒たちを導く、教えるかたわら、私が自分の力を増やします」と、自身の多読活動運営のために読書量が増えたと理由を述べた。自身の趣味の本に関しては、留学中の多読セッション参加時に最も読書量が多いことがわかった。D は、多読セッションの他にも、セッション参加時に借りた図書が多く、自宅で自律的教室外多読を実施していたことがグラフに反映されている。

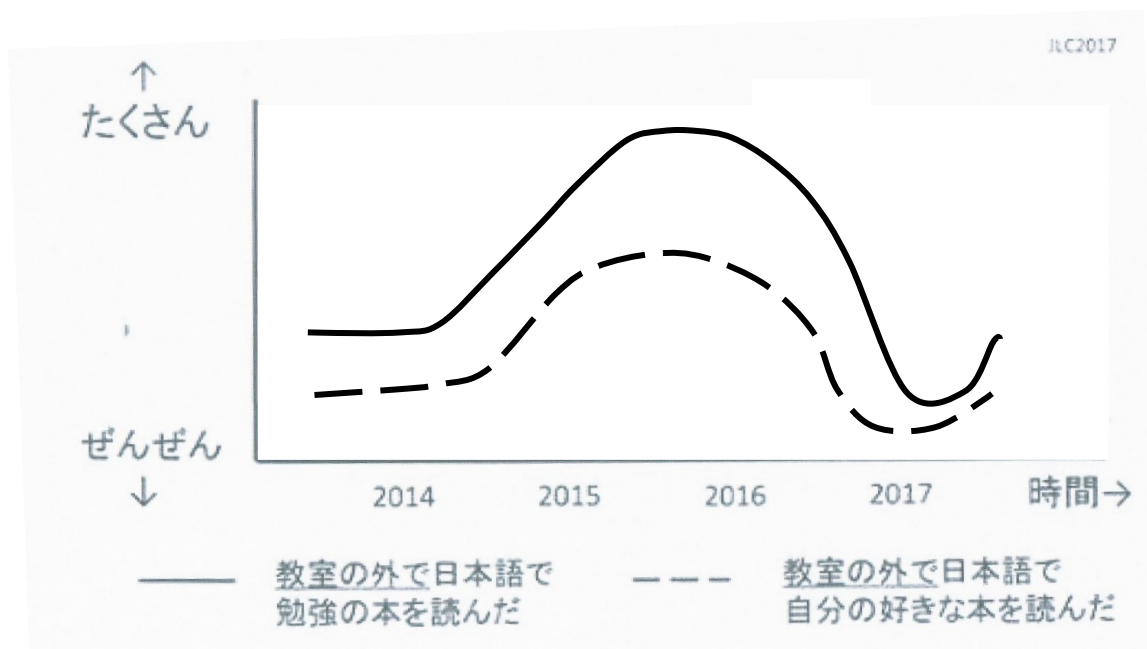


図 6-3 JLC_D の自律的教室外多読の変化

最後に、Eのグラフ（図 6-4）である。留学前には大学で日本語を専攻し、日本語を学習していたことから、勉強に関する日本語図書はある程度読んでいた。留学前の2014年初めから帰国直前の2015年夏ごろまでが最も教室外で学習のための図書を読んだ期間であったという。留学前は、知識不足だったと思ったので、念のために勉強しようと思って、勉強の本を結構読んだという。留学期間中の最後に研究レポートのために文献を読む量が多かったが、研究レポートを出してからは、その文献を読む必要がなくなったため学習のための読書量は減少している。現在は、日本語の文型を思い出すために少しだけ読んでいる。趣味で読む図書に関しては、留学前に大学で行われていた多読活動に参加していたことから、ある程度読書量があった。その後、留学前に読書量が増えているが、これは語彙を増やすために読書量を増やしたためである。留学中は、「日本は本屋さんに行けば簡単に買えるから」マンガやライトノベルをよく読んだため、読書量が最も多い。しかしながら、帰国後は「去年（2016年）は仕事でしたけど、セルビアでは日本語の本が買えないので」読書量は減少したが、調査当時までその量は落ち着いている。図書の入手に関しては、「同じ本を読むか、友達から借りて読んでいます。…（中略）…あとは、〇〇〇さん（図書室司書）のところで」と図書が少ない中でも入手方法を見つけて、教室外で多読を続けていた。

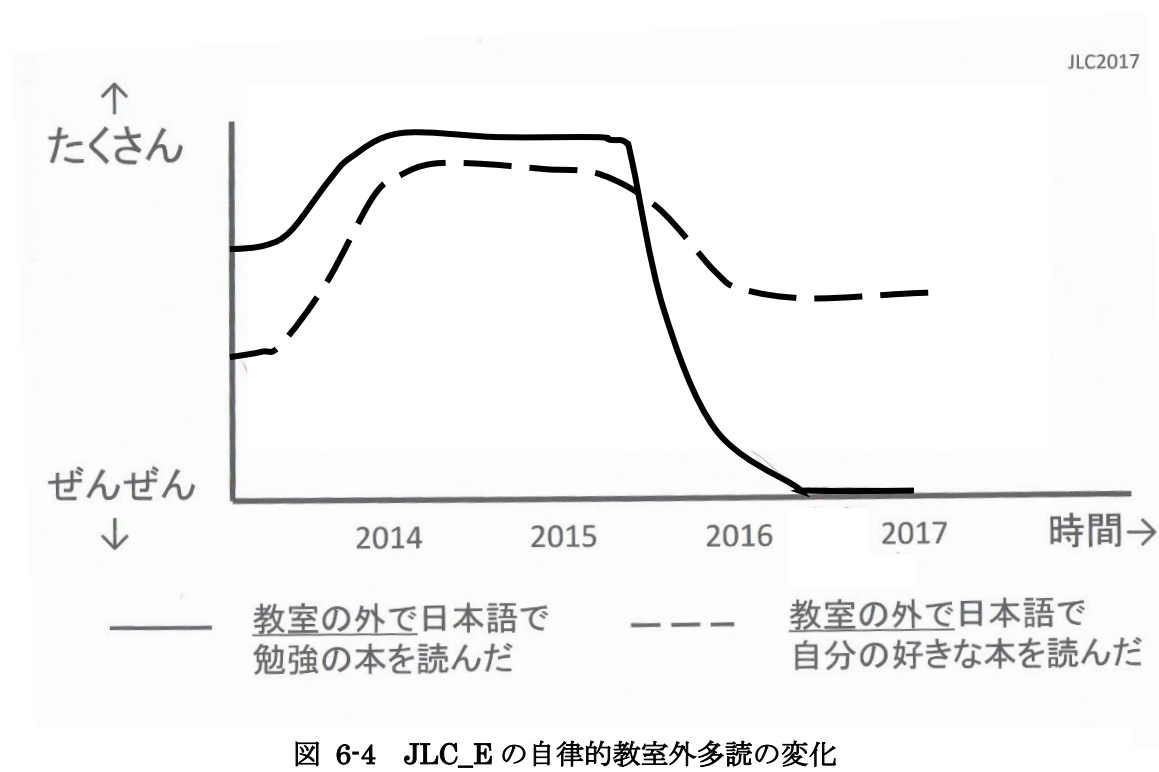
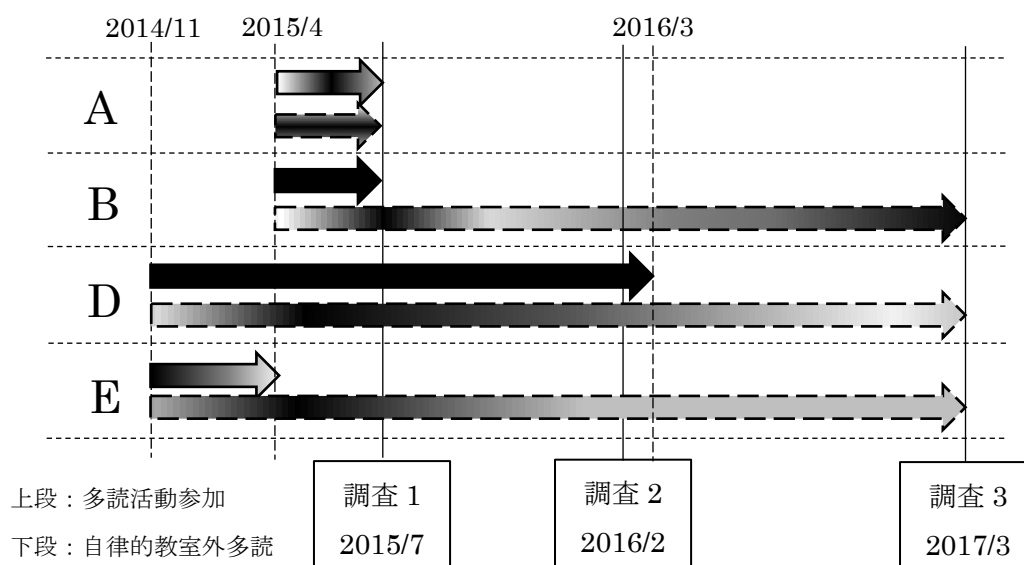


図 6-4 JLC_E の自律的教室外多読の変化

以上、4名の教室外での読書量を彼らの作成したグラフを基に分析してきた。このグラフを利用した質問項目で明らかになったことは、多読セッション後にも自律的教室外多読を継続が見られるとはいっても、読書量には変化が見られるということである。学習環境の面からまとめると、JSL環境に滞在し続けているBは、セッション終了後にも好きな図書を読む自律的教室外多読の読書量が増加している一方、JFL環境に帰国したD、Eの2名はJSL環境に身を置いた留学中の期間よりも読書量が減少している。また、個人に目を向けると、全体的には読書量が増え続けたBに関しては、身分の変化や新たな教育機関に移動した際の変化によって、一時的に読書量が減少していることがわかる。帰国後に急激に読書量が減ったDに関しては、自身で多読活動を運営し始めてからは、読書量が微増している。以上のように、その時点で身を置いている学習環境の他にも、身分や立場によっても読書量に変化しうることが明らかになった。

本項まで、調査3実施時における元参加者の自律的教室外多読の実施状況について述べてきた。調査結果を基に、図6-5に3度にわたる授業外多読活動の参加と自律的教室外多読の実施に関して、時系列にまとめる。それぞれの回答者の上段の矢印は多読活動の参加を表し、下段の矢印は自律的教室外多読の実施を表す。また、本項における頻度に関しては、濃淡で示し、色の濃い部分が頻度が高いことを表す。



矢印のグラデーションは、頻度の度合いを表す。

図 6-5 JLC 多読活動参加と自律的教室外多読実施

6.1.3.4 グループ多読活動参加への希望

次に、調査2と同様、グループで行う日本語の多読活動に参加したいかについて聞いた。その結果、Dのみが参加したいと回答し、残りの3名は参加したいとは思わないと回答した。Dは回答の理由として、以下の通り自身の日本語レベルの低下を危惧する発言をしている。

「同じレベルの人と読みたいです。(中略)力を磨くためにもっと挑戦的な体験が必要だと思います。私が見る中では、インドネシアの日本語の先生たちは、いつも初級の日本語を教えて、いつも初級だけの知識があると思います。中級とか、もちろん中級もありますけど、上級の文法とか上級の表現はあまり使っていません。だんだんだんだん、この力が弱まって行って、私にとってそれはとても大変だと思います。」

一方で、Aは、スペイン語で友人と一緒に読もうとSNSグループを立ち上げたが、それも失敗してしまったという。さらに日本語多読活動に関しては、「周りにそういう人はいない」ため、グループでは読まないと述べている。Bも、自律的に読んでいるマンガをグループで読みたいとはないと回答している。さらにEは、復学した大学で多読活動が行われているが、後輩が活動を運営していることもあり、「年のせいで(中略)読むときは一人で読みたい。(中略)本を読むのに集中しなければならないんです」との理由から、グループで行う多読活動には参加したくないと答えた。

6.1.3.5 今後の自律的教室外多読

最後に、今後の自身の自律的教室外多読についてである。調査した4名ともに、今後も図書を読んでいきたいと発言した。調査2では今後の日本語多読に否定的であったAは、「いつかは日本語の本を読めるようになったらと思うんですが」と発言をしたが、「そこまでどれくらいの距離があるかすら分かりませんので。例えば有名な村上春樹の本は、話題になっているので日本語で読んでみたいと思うんですが、英語で読んだ方が読みやすいので、たぶんそれはないかなと思います」と日本語の自律的教室外多読を早急に再開したいということには、否定的な意見を見せた。

以上、学習管理の側面に関する質問について、分析結果を述べてきた。次の節では、2つ目のカテゴリである、認知プロセスを取り上げ、日本語多読の4つのルールに対する意識についての分析結果を報告する。

6.2 認知プロセス

ここでは、2つ目のカテゴリーである、認知プロセスの分析結果を見ていきたい。このカテゴリーは、主に多読の4つのルールに対する意識についての質問項目から成る。

6.2.1 調査1

まずは、多読セッション終了時に実施した調査1の結果から順に見ていく。ルール①「やさしいものから読む」、ルール④「進まなくなったら他の本を読む」というルールに対してはおおむね肯定的な回答で一致したが、ルール②「辞書をなるべく引かない」、ルール③「わからない所は飛ばす」ルールについては、回答者により意見が分かれた。②については、「辞書を引くと本の内容に集中できなくなるのでよい」との賛成意見があった一方で、「(分からない言葉の中には) 本当に大切な言葉もある」との否定的な回答も見られた。また、③については、それぞれ「わからない単語も次のページを見たらわかることが多い」と肯定する回答があった一方で、「本当に文脈を理解するのに大切なところもある」等、ルールに賛同しない意見も見られた。

セッション参加時の自律的教室外多読時においても、4つのルールのうち、①「やさしいものから読む」、③「わからない所は飛ばす」、④「進まなくなったら他の本を読む」についてはおおむね守っており、多読のルールを利用した新たな読み方が修得されつつあることが示唆された。ところが、②「辞書を引かずに読む」については、Aが図書を読む間には辞書を引かなかったが、全て読み終わった後に大事だと思った語彙に関してのみ辞書を引いたことがあったと回答しているものの、6名のうち5名は守っておらず、辞書を引きながら読んだと回答している(表 6-3)。

表 6-3 JLC 自律的教室外多読での辞書利用

回答者	辞書の利用についての回答
A	大事だと思う言葉は、読み終わった後に辞書を引くことがあった
B	辞書を引いて、メモを取った
C	辞書を引いて読んだ
D	辞書を引いたり、インターネット検索をしたりした
E	専門的な言葉は辞書を引くことがあった
F	内容理解に大切な言葉は辞書を引いた

以上の通り、授業外多読活動及び自律的教室外多読実施時の両場面において、ある程度多読のルールを守って多読を行っているが、特に辞書を引かないで前後の文脈から推測するという読み方については一部ルールに抵抗する意見も見られた。

6.2.2 調査2

では、多読セッション終了後の自律的教室外多読においては、多読のルールに関してどのように考えているのだろうか。自律的教室外多読を継続していた2名（B、E）に対し、多読の4つのルールに対する意識の変化について質問した。その結果、いずれも1回目の調査から目立った変化は見られなかった。つまり、対象者は多読セッションにて修得した読み方を、7か月経過時にもおおむね利用して自律的教室外多読を継続していることがうかがわれる。

しかし、やさしい本から読むというルールについて、Bは「やさしい本ではなく、自分が楽しいと感じ、読みたいと思う本を読むため、難易度はあまり気にしていない」という。Bは主にマンガを読んでいるが、「絵から推測できるし、わからない箇所は飛ばせばいい」と、やさしい本から読むというルールを守らない代わりに、わからないところは飛ばすというルールを十分に用いて読み進めていた。

また、特に辞書を引かずに読むというルールに対しては、前回と同様抵抗感を持っていた。しかし、1回目調査時と変わったことは、ある程度本を読み進めてから、辞書を引くようになったということである。BとEは、主に公共交通機関での移動中に多読を行っているが、バスや電車で辞書を引くことは面倒だという。そのため、わからないところは後で調べるか、文脈や絵から推測しているという。

そこで、2名は自律的教室外多読を実施する際に困難を感じることはなかったのだろうか。そこで、自律的教室外多読時に困難を感じる点について質問した。Bは、漢字語彙の読み方や意味が難しいというが、読んでいるマンガにはふりがながあるため、なんとなく推測できるという。ただ、どうしても調べたい本のキーワードは、読後に辞書で意味を確認している。また、Eは慣用句や四字熟語のような特有な表現が難しいと回答した。ある程度読んでから、電子辞書やスマートフォンの辞書アプリで読み方と意味を確認することになっているという。ここで興味深いのは、読む間にわからないことを調べる際には、最低限のキーワードを調べることにとどまっていること、そして読後に調べているということである。これは、多読セッションでの読み方が定着していることに他ならない。

一方で、教室での学習場面に目を向けてみると、いずれの対象者も、学習場面では多読のルールを活用できないという。例えばBは大学院準備で専門の勉強をしている際の教材は、教師から指定されることが多く、やさしいものからは読めないという。更には、その図書が課題となっている場合は、どうしても辞書を引かなければならず、飛ばすこともやめることもできないと回答している。以上のように、学習場面では多読のルールの使用が難しいことも明らかになった。

6.2.3 調査3

次いで、調査2から1年経過後に実施した調査3の結果について述べる。本調査では、前回調査の対象者A、B、Eの他、帰国したDを入れた4名に調査を実施した。しかし、前述のとおり、Aは自律的教室外多読を実施していなかったため、分析からは除外し、B、D、Eの3名分を分析した。

まず、ルール①：やさしいものから読むに関しては、B、Dは良いと回答した。JSL環境に属するBは、ハリーポッターシリーズを全て買ったが、ふりがながなかったため、わからない漢字は全て無視したという。その結果、「本からは何も習えず、難しさではなくて好みや面白さに応じて選んでいる」と意識が変化したという。JFL環境に属するDは、もっと難しい本を読みたいし、チャレンジしたいと答えつつも、SNSサイトを読む際には、やさしい文を読み続けたと回答しており、このルールに関しても良いと答えた。一方で、Eはどちらでもないと回答した。やさしいものからは読まず、「できれば挑戦してみてもいい」と答えている。その理由について、初級レベルの学習者を例に出し、「初級は易しいものから読んだほうがいい。すぐに挑戦したら、たそがれる」と回答している。上級レベルであるEは、留学中に受講した授業がきっかけとなり、一番重要なのは文脈を理解することであると認識してからは、このルールを気にしなくなったという。

続いてルール②：辞書をなるべく引かないで読むに関しては、3名とも肯定的に回答した。Bは、「話しが進まないのでもっとだけ引きたい」としながらも「たくさん使われる漢字」のみを調べるという。Eは、「初級は辞書を引くしかない」ので、あまり良くないと発言したが、上級の場合は「いちいち引くのが時間の無駄」であり、「文脈から捉えられるので辞書を引く必要はない」と答えている。前回と同様、四字熟語などの気になる言葉はあるが、引かないようにしており、文脈から捉えられない時のみ辞書を利用している。Dは「(読むのに)時間がかかるので辞書は必要だと思う」、「その文がわかるように辞書を引くしかない」と答えているものの、評価は4(少し良い)と答えている。

ルール③：分からない時は飛ばして読むルールは、これまでの回答と同様に回答者によって意見が分かれた。まず、Bは、時間節約をキーワードに挙げた。分からない漢字に関し1回目は飛ばして読み、2回目に同じ漢字が出てきた際には調べるという。Dは、調査実施時に読んでいた小説はよく飛ばすと回答した。しかし、「わからなくてもよいと思うし、しょうがないが少し残念」と飛ばすことに関してやや躊躇した姿勢も見られる。Eは、文脈を捉えられるようになってからは気にしておらず、飛ばすことはないという。その一方で、初級レベルの学習者についても触れ、「初級では(飛ばすことに)ストレスがたまった」との自身の経験から、初級なら飛ばしてもいいとも回答している。そのため、このルールに関する評価は学習レベルごとに判定し、初級学習者の場合は4(やや良い)であり、上級の場合は2(あまり良くない)と回答した。

最後に、ルール④：進まなくなったら他の本を読むに関しては、いずれの回答者も肯定的に回答した。Bは、難しかったりつまらなくなったりして進まなくなったら別の本を読んで

いるかという質問に対し、どちらもあると回答している。ハリーポッターに関しては「内容は知っているからわかるが、ふりがながないとつまらなくなり、読む流れが止まってしまう」と回答している一方、マンガは知っている内容ならやめないと、図書のジャンルによって異なると回答した。Dは、留学中に入手したマンガは読むことをやめてしまったというが、現在は別の本を読まないという。これは次に扱う図書入手の困難さにも通じることだと思われる。Eは、現在は読みたい本だけを読んでいと回答した。このルールに対しては、学習レベルは関係なく「どのレベルでも賛成。時間の無駄だし、時間は早い」と回答している。しかし、「少し挑戦してみてもいい」としながらも、初級でアカデミックレベルを読むのは大変だと回答を付け加えている。

また、調査2と同様に、前回調査から1年が経過したB、Eの2名と、前回調査後に帰国し、自律的教室外多読を続けていたDに、自律的教室外多読時に困難を感じる点について聞いた。Bは、日本語の意味がわからないことがあるというが、コンテキストから推測をし、わからない箇所は飛ばして読むと答えた。Dは、マンガに出てくる「日常的に使用する語彙」がわからないため困るというが、文を読み続けてから辞書を引くことにしているという。最後にEは、知らない言葉があるが、文章から意味を捉えられるようになり、気になったら辞書で調べられると答えた。前回調査と同様に、困難を感じても多読セッションで学んだルール②：辞書をなるべく引かない読み方や、ルール③：わからないところは飛ばす読み方が定着していることがうかがえる。

以上、多読のルールに対する調査対象者の意見の変化を述べてきた。以下、表6-3に多読のルールに対する意見をまとめる。Aに関しては、セッション後には日本語多読を継続していなかったため、調査1の結果のみ示す。また、Dに関しては、調査2実施時にはセッション参加中であつたため、記載していない。

表 6-4 JLC 多読のルールに対する意見

多読のルール (調査1→調査2→調査3)	A	B	C	D	E	F
①やさしいものから読む	5	5→5→5	5	5→/→5	3→3→3	4
②辞書を引かない	5	5→4→4	2	4→/→4	4→4→5	2
③わからない所は飛ばす	4	5→5→5	4	4→/→5	4→3→2	2
④進まなくなったら他の本を読む	5	5→5→5	5	5→/→4	5→5→5	5

1. 悪い 2. あまり良くない 3. どちらでもない 4. 少し良い 5. 良い

6.3 学習内容

最後に、学習内容面の質問分析結果を述べる。この側面では、学習者の図書選択についての質問を実施した。

6.3.1 調査 1

調査 1 では、全員が多読活動に参加していたため、自身で用意した図書を読むことはあったが、多くはファシリテーターが準備した図書の中から選び、多読を行っていた。また、全員が活動参加時には、日本語で自律的教室外多読を行っていたと回答したが、多読用図書を借り出すことができたこともあり、その際の自律的教室外多読における図書選定は容易に行うことができたと考えられる。実際、いずれの対象者にも本の貸し出しがあり、その他、書店や中古書籍店、インターネットの電子図書サイトから図書を購入し、多読を行った対象者も見られた。

6.3.2 調査 2

次に、多くの対象者の学習環境が変わった 7 か月後経過時に自身が所有する多読リソースの存在について尋ねたところ、4 人とも手元に図書リソースを所有していると回答した。JSL 環境では、図書リソースは手軽に手に入れられるため、多読を継続していない A も子供向けのマンガを購入し、手元に図書があった。しかし、「自分のレベルが足りない感じがして」、日本語の本に読みづらさを感じているという。図書が簡単に手に入る環境にあっても、適切なレベルの図書を入手することは難しいことが考えられる。A と同様に学習環境が変わった B は、自宅近くに中古書籍店がいくつかあり、安く図書が手に入るため、入手に関しては困っていないという。

しかし、JSL 環境と JFL 環境とではリソース入手のしやすさと入手方法が大きく異なる。母国へ帰国した E は、調査時は帰国後 6 か月が経過していたが、持ち帰った図書をすべて読み終えてしまったという。また、帰国時に 100 冊ほど図書を購入し母国へ郵送したものの、まだその図書が到着せず、その図書を読むことができなかった。さらに、インターネットを利用して日本語図書を購入することは母国では難しく、図書館にも自身が読みたい本は配架されていなかった。そのため、友人にプレゼントとしてもらった小説を読んでいた。以上のように、JFL 環境では、適切なレベルの図書選定以前に、多読用図書リソースの入手が困難であることがわかる。

6.3.3 調査 3

調査 3 においても、JSL 環境と JFL 環境では、図書の入手のしやすさが鮮明に表れた。JSL 環境に属する B は、近所の中古書籍店に引き続き通い、マンガを購入している。一方で、JFL 環境に属する D と E は図書入手が非常に困難であることについて語っている。D は、留学中に友人からもらった小説を読んでいたが、図書を探すのが難しいことを訴えた。

また、彼女は筆者が運営している SNS グループの記事が役立つとも回答があり、投稿された記事を定期的に読んでいた。また、E は将来この図書をセルビア語に翻訳してみたいというライトノベルがあり、既に 3 回読むほど好きであると答えた。彼の図書入手方法として、前回とは異なり、インターネットショッピングサイトで探すことができるようになったが、主に日本から来る友人に購入してきてもらおうと話した。

6.4 インタビュー調査 (JLC) のまとめ

以上、JLC における 3 度にわたるインタビュー調査結果について述べてきた。調査 1 では、本調査の対象者である多読セッションの参加者は、任意参加の活動であったのにもかかわらず、6 名中 4 名は一定期間にわたり授業外多読活動に参加しており、その間自律的教室外多読をも行っていた。さらに、多読セッション終了後 7 か月経過時に実施した調査 2 では 3 名中 2 名が、調査 2 から 1 年経過後の調査 3 では、4 名中 3 名が自律的教室外多読を継続していたことが、明らかになった。Jones (1998) や Umino (2005) によると、教室外学習や自己学習では学習の継続の困難がしばしば課題として挙げられることが指摘されているが、B は多読活動中と合わせて延べ 23 か月間、内 20 か月間は完全に自律的に、また D、E は 28 か月間、内 D は 12 か月間、E は 18 か月間、完全に自律的に教室外多読を行っていたことになる。

以上の結果をまとめ、学習管理、認知プロセス、学習内容の 3 つの側面で考察し、JSL 環境における授業外多読活動は自律的な多読へのステップになりうるか検討する。そして、もしステップになる可能性があるならば、どのような点が自律的教室外多読に結びついていくか、また授業外多読活動やファシリテーターの役割とは何かについて考察していく。

6.4.1 学習管理面

授業外多読活動は、任意参加の活動であり、授業内多読活動に比べ制約が少ない。学習管理面におけるこの特徴は、以下の点で有利に働くものと考えられる。まず、独自の目標を設定しての参加がしやすい形態である。例えば、大学院受験準備や文化学習等の独自の目的をファシリテーターに伝えれば、参加者のレベルに応じてそれに適した図書を推薦してもらえるかもしれない。加えて、参加が自由であるため、授業内多読活動に比べてプレッシャーも少なく、よりリラックスして臨める。図書選択にも幅があることから、興味のある図書を選べる可能性が高くなり、本来の目的である読書を楽しむ可能性が十分に出てくる。このように、授業外多読活動は、学習管理面でも情意面でも、個々の学習者にカスタマイズした多読の仕方を提供しうる、学習者にやさしい(learner-friendly)枠組みともいえるだろう。

同時に、授業外多読活動は完全な自律的教室外多読に比べても、方法がより構造化されているといえる。この点もまた学習管理面において有益であるといえよう。ファシリテーターにより、時間・場所があらかじめ決定されており、図書もあらかじめ用意されているため、参加者自身が一から全ての意思決定を行う場合と比べ、容易に学習管理と自身のレベルに

あった図書選択を行うことができる。このことが多読活動中の参加継続を可能にした一因を担っていると考えられる。

また、実際、多読セッション終了後 A は、日々の学習が多忙なため、自律的教室外多読をやめてしまった一方で、他の 3 名のように学習やアルバイト、仕事のため日々の生活が忙しいと回答している中、多読のために時間を費やしているという結果を見ると、読書に対する好意的な意識を持つだけでは、多読は継続できず、日々の生活の中で、多読の優先順位が高い状態になれば、多読継続は不可能であることがうかがえる。そこで 2 名が取っている行動は何かというと、すき間時間を活用した自身によるマネジメントである。B は、主にアルバイト先への移動中に多読を行っていた。D は、通勤中や勤務校で、さらに E は、通勤中や帰宅中に多読を行っていた。このように、学習環境が変わっても、すき間時間を利用し、自身で学習管理を行っていることで、多読セッション終了後も多読継続が可能になっていることが考えられる。しかしながら、調査 3 で実施した読書量に関するグラフを見ると、自律的教室外多読を実施していると回答した 3 名を見ても時期により自律的教室外多読の読書量は変化していることがわかり、自身の都合に合わせて意識的に図書を読む頻度や時間を調整していることがわかる。

そこで、多読セッション参加時からファシリテーターが、参加者への継続的な参加を促すことや、短時間でも自律的教室外多読を行えるように多読用レベル別図書のような短時間で読み切れる図書の貸し出しを奨励することなどを通じて、参加者の多読がすき間時間を活用して多読を続けられるような環境を整備することで、日常生活における多読の優先順位を上げていくような努力が望まれる。

学習者オートノミーの観点から考察すると、ファシリテーターが参加者に対し、多読活動を通して自身の学習管理方法をより内省させることが有用ではないかと考えられる。言い換えると、教師やファシリテーターの仕事が、単に多読活動の運営やファシリテーションに限られている一方で、「学習者の学習を手助けすることであり (Riley 1997)、そこには、目標設定から評価に至る言語学習過程のすべての局面においてサポート、手引き、フィードバックを提供することが含まれる (Kelly 1996; Mozzon-McPherson 2000)」、言語アドバイザー (Murray 2009:123 松下訳 2011:127) としての役割をも一部担うことにより、3 つのカテゴリーの側面における内省が促進される可能性が一層高まるのではないだろうか。

最後に JLC における多読活動では読書記録ノート記入や読後のブックトークを設けたが、読んだ図書の内容の話し合いが中心であった。これは、本セッション参加者の負担も含め、持続可能な形態を模索した結果でもあるのだが、学習者オートノミー育成の観点からは、ブックトークや参加者との個別相談、多読記録ノートなどを通じて学習管理のほか、認知プロセス面での内省(reflection)をも促す工夫が必要となるであろう。

6.4.2 認知プロセス面

次に、認知プロセス面に関し、授業外多読活動のどのような側面が学習者の自律的教室外多読に寄与しているのか、またファシリテーターの果たすべき役割についても考察していく。

まず、多読のルール適用が、学習者の自律的教室外多読継続に大きな役割を果たしていることが考えられる。多読セッション終了後の自律的教室外多読においても、このルールを楽しくたくさん読むためのルールであることを認知し、適用する参加者が目立った。前述した学習環境が変わっても多読を行う時間を調整して実施するという時間管理のためにも、わからない箇所はなるべく文脈から推測し、辞書を引く時間を極力少なくしている参加者の回答からも、ルール適用がなされていたことがわかる。

しかし、今回の調査では辞書の利用に抵抗を示す学習者が多く見られた。たくさん読むという多読活動の文脈では、辞書の多用は妨げになりかねないとの理由から、今回用いた多読のルールでは辞書をなるべく引かないで読むことが推奨されている。他方、近年のインターネットや電子辞書、スマートフォン等、辞書的機能を備えた様々なツールの発達により、辞書的リソースを使う上での手間や時間は従来に比べて軽減されており、辞書は学習者にとってより身近なリソースになりつつある。そのため、数名の学習者にとっては、辞書の利用に関して否定的な意識を持っていたことも考えられる。Day&Bamford(1998)は、テキストを1語1語すべて完全に理解するという、いわゆる伝統的な教育法による第二言語リーディング学習経験のために、多読に対して否定的な考えを持つ学生もいると指摘している。分からない語に直面した際に辞書を引くかどうかは、学習者の言語学習ビリーフ(Horwitz 1987)や曖昧さに対する寛容性(Naiman et al. 1978)などの性格要因にも関連し、容易に変えられない性質の問題を孕んでいるものと思われる。

一方で、ルール③：分からないところは飛ばすルールにおいて、「分からない単語も次のページを見たら分かることが多い」といった気づきに言及する学習者が見られたのも事実である。辞書を引かないというルールは、やみくもに辞書を引くことで、文脈がわからなくなることや、たくさん読むことが阻害されるのを防ぐ役割を担っている。無理にルールを守るよう押し付けると、学習者のビリーフに反し、多読に対する動機づけそのものを失いかねない。そのためには、多読活動に長期間にわたり参加し、多読のルールを理解してもらえよう学習管理面や学習内容面でのサポートを同時に行っていく必要がある。具体的には、参加者が分からない語彙に遭遇した際、ファシリテーターは例えば、①多読の4つのルールを具体的に説明すること、②挿絵や文脈のどこに着目すれば推測ができるのか、その本のテーマに則したキーワードはどれかなど、辞書をなるべく引かない読み方の手助けを提供すること、③そもそも辞書を引かなくても読解可能なレベルの図書の選定を手助けしたりすること、④1ページや1パラグラフ読み終わった後に辞書を引くというように参加者に合わせたルール適用に調整していくことなどで解決できるだろう。こうした足場掛けは、教師やファシリテーターが担いうる重要な役割であり、自律的教室外多読

への橋渡しとしての授業外多読活動の役割の根幹を成すものともいえるのではないだろうか。

今回の調査では、長期間にわたり多読を継続していた学習者も、初めは辞書を引かないで読むというルールに抵抗感を示していたが、調査2、3の結果からは、どの箇所を辞書で調べればよいか、キーワードは何かについて理解し、円滑な多読を阻害することなく辞書を利用していた。学習者にはそれぞれに個人差があることは確かであり、ファシリテーターの常駐する多読活動期間中であれ、参加者が多読のルールに抵抗を感じ、すぐにルールを取り入れるとは限らない。多読は長期的に続けることで効果が少しずつ見えてくるものであり、ファシリテーターには、多読セッション参加時より長期的な目で多読のルール適用の習慣化を目指すことが求められる。特に多読を始めたばかりの学習者には、多読のルールに抵抗感を示す学習者が少なからずおり、ファシリテーターは多読のルールの依拠する読み方の具体的な実践方法の提示を行うことや、場合によっては、学習者の読み方を注意深く観察し見守り、参加者自身のビリーフとの調整を行うことも一つの方法だろう。このように、媒介者としてのファシリテーターの役割が重要性を帯びてくることも指摘しておきたい。

6.4.3 学習内容面

最後に学習内容面について考察を行う。多読活動終了後に多読を継続している3名は、調査2の後から、いずれも自身に合う図書を自覚し、意識的に選択していた。具体的にはBはマンガを、Dはマンガや小説、ウェブ上の記事を、Eはライトノベルや小説を好んで読んでいた。このように、自律的に教室外で多読を続けている学習者は、好みのジャンルや図書リソースを自律的に選ぶことのできる能力を持ち合わせているといえる。

では、JSL環境における授業外多読活動はどのような点において図書選択に寄与できるのだろうか。多読セッションでは、ファシリテーターが準備した図書が用意されており、参加者は多読セッションに来さえすれば、図書選択にもリソースへのアクセスにもストレスを感じることなく多様なジャンルの図書を利用して多読が行える環境が準備されている。多読セッション参加前から学習者が好きであったジャンルの図書を、継続して読んでいた可能性も考えられるが、この多読セッションでの図書接触経験が、好みのジャンルや図書シリーズを選ぶようになった一因とも考えられよう。つまり、活動参加者がより広いジャンルの図書を手に取れるようファシリテーターが準備、紹介していくことが、自律的教室外多読を継続させていくために必要な役割であると考えられる。

一方で、多読セッション終了後からは、自律的教室外多読を行っていた回答者が自らの手で自身のレベルや興味に合致した図書リソースを見つけていく必要がある。Aは、セッションである程度図書に触れていたが、自律的教室外多読の際には自身で適切なレベルの図書を見つけるのに困難を感じてしまったことが自律的教室外多読の継続を阻む要因の一つになってしまった。このことから、単にセッション中に広いジャンルの図書を紹介すること

だけでは、自律的教室外多読に結びつかない可能性がわかる。

そこで必要なのは、多読活動では適切なレベルが選択できるような支援を継続していくほか、セッションを離れてからの支援である。では、このセッションを離れてからはどのような支援が必要なのであろうか。例えば、自律的教室外多読者同士が気軽に再集合することのできるシステムの構築を進めていくことや、ファシリテーターに直接質問できるような質問コーナーなどのようなオンライン環境の整備が挙げられる。このようなオンライン環境を利用したアクティビティを授業外多読活動から導入し、参加者の多読習慣がつくようにすること、さらには、ファシリテーターは遠く離れた自律的教室外多読者に対して、リソース提供を行うことも重要であろう。例えば、多読セッションを終えた自律的教室外多読を実施する学習者に対して有効なツールとして、オンラインを介したインターネットリソース提供があろう。このようなオンライン環境を利用したアクティビティを授業外多読活動から導入し、参加者の多読習慣形成を可能にすること、さらには、ファシリテーターは遠く離れた自律的教室外多読を実施する学習者に対して、リソース提供を行うことも重要である。この活動に関しては、第 9 章で述べる自律的教室外多読の継続支援として運営している SNS グループにつながるものである。

以上、授業外多読活動参加終了時からの元参加者の自律的教室外多読の変化を 3 度のインタビュー調査をもとに追ってきた。簡潔に本章の結果をまとめると、自律的教室外多読を行っていた元参加者は、すき間時間を上手に活用し、読みを継続していた。また、授業外多読活動参加時に経験した多読のルール of 柔軟な活用や多様な多読リソースへの接触経験をもとに、自律的教室外多読を継続していた。以上のことから、授業外多読活動は自律的教室外多読のステップになりうる可能性が示唆される。

次章は JFL 環境であるベオグラード大学で実施したインタビュー調査結果について述べていく。

第7章 インタビュー調査 (BG)

本章ではベオグラード大学 (BG) における3回にわたるインタビュー内容を、前章と同様の3つのカテゴリー、学習管理、認知プロセス、学習内容に分類し、各領域における学習者の変化を述べる。前章のJLCにおける調査と同様に、本論文で対象とした活動参加経験者6名に対するインタビュー調査結果を順に述べていく。

7.1 学習管理

まず、3つのカテゴリーの1番目である学習管理に関する項目について、3度の調査の結果を順に述べていく。

7.1.1 調査1

調査1は2015年3月に実施し、多読活動実施中に調査を行った。調査対象者は6名であり、それぞれの学年は、Aが1年次、B～Eの4名が2年次、Fが3年次に在籍していた。ここでは、多読活動への参加理由、活動による学び、活動参加時における自律的教室外多読の継続に関する結果に項目を分けて報告していく。ここでの分析項目は、JLCにおける調査と同様、多読活動への参加理由、活動による学び、活動参加時の自律的教室外多読の3点である。

7.1.1.1 多読活動への参加理由

まず質問した項目は、多読活動への参加理由である。その結果、表7-1の通り、大きく4つの参加理由が挙げられた。

第1に、図書リソース的側面を参加理由とした回答が見られた。「自分のレベルの本がある(A)」という意見をはじめ、「日本の本をセルビアでは読めなかった。読めるチャンスがあったので、この活動は大切だった(F)」という図書リソースを求める声は、JSL環境であるJLCでは見られず、JFL環境独自の理由である可能性が考えられる。

第2に、読む能力のほか、書く能力を高めるためや、発音の練習をするためといった、日本語学習上の利点のために活動に参加しているという理由が挙げられた。具体的に書く能力に関しては、「本を読む時、そのきれいなフォントを見て、私の書き方を直すために本を読みます。(中略)本当に役に立ちます。(中略)本を読んで隣の紙に文を書きます。(C)」と回答しており、繰り返し書くことによって覚える練習になるという。また、発音の練習に関しては、「時々友達の日本語を聞いて、ああ、いい発音だなとわかって、私の発音が良くなります。(C)」と共に読む参加者の日本語を聞くことによって、発音の練習になるとの回答も見られた。この友人の存在は、次のカテゴリーにもつながる。

第3に、教師や他の参加者と話すことや、読む場を共有するという、社会的・相互作用的側面での利点が挙げられた。「日本人がよく来る。(A)」、「先生と話します。(C)」のように、

日本語母語話者と話す機会があるという意見が挙がった。また、教師と話すことで、日本語での会話に慣れたという意見も見られた。Fは、「先生と、ブレイクの時に話すことはとても便利でした。この時、話すことに慣れました。その前に日本語で話せませんでした。(F)」と、話すことに関する利点について触れている。さらに、Cは、「一人で読むのは時々寂しいです。でも人が多かっただら、寂しくありません。(C)」と共に読む仲間の存在について触れるとともに、「先生と相談して、Cさんあなたのレベルだと思いますからどうぞ読んでください。(C)」のように、社会的側面と図書選択に対する利点についても触れている。Eは、読んだ図書について意見を話すことにより日本語が話せるようになることが活動参加の最大の目的だとも述べている。

他方、「読書でたくさん話したい。でも、(教室は)静かだから話すのは難しいし、失礼。読みたいときはうちで読む(B)」、「読書の時みんなは読まずに、話してばかりいます。だから、楽しむことができない。(中略)集中できない。(C)」と、教室で多読を行いながら会話することに対し、否定的な考えを持つ回答も見られた。さらには、「人がたくさんいたらいつもその人は日本語が上手だと思うので、あまり話せない。恥ずかしい。でも話したい。(D)」という回答の通り、話したいというニーズはあるが、情意的な側面により、話すことが難しいという回答も見られた。

最後に、自分自身で日本語の図書を読めるようにするため、日本語を読むことに慣れるためや、先行研究でも見られた日本文化を学ぶためのような、各自のニーズに応じた特定の目的が挙げられている。前述した通り、多読活動はもともと読解力の向上やオートノミーの育成を意図しているが、参加者はそれぞれのニーズに応じて独自の目標設定をして参加していたことがうかがえる。

以上、回答者の活動への参加理由を述べてきた。それぞれの回答をまとめると、多読活動参加者は、教師が考えていた多読活動本来の目的であるたくさん読むことや新しい読み方が導入できる他にも、図書リソースを得ることができる場、日本語で話すことや書くことができる場など、様々なことが可能である場であると認識していることがうかがえる。

表 7-1 BG 多読活動参加の目的

目的	回答者	具体的な回答	
図書リソース的側面	A	自分のレベルの本がある。	
	B	別の場所に日本語の本がない。多読活動でだけ読める。	
	E	セルビアには日本語の本や教材、文法の本などが少ないので、日本語で本を読む機会が多くない。 だから、はじめて読書のことを聞いた時、行きたいと思った。その時から、時間があったら他の宿題や用事が終わったら行くようにしている。	
	F	日本の本をセルビアで読めなかった。読めるチャンスがあったので、この活動は大切だった。	
日本語学習上の利点	読む能力を高める	A, D	—
	語彙力を高める	C	—
	書く能力を高める	A	知らない漢字をよくコピー（真似）する。
		C	本を読むとききれいなフォントを見て、自分の書き方を直すために本を読む。語彙力の育成にもなる。
発音の練習	C	友達の日本語を聞き、いい発音だなと思って、自分の発音の練習になる。	
社会的・相互作用の側面での利点	友人／教師と話す	A	日本人がよく来る。
		C	セッション中、先生と話す。 本を選ぶとき、先生と読む本を相談する。
		E	最大の目的は日本語が話せるようになることかもしれない。読んだことについて意見を比べたり、話したりすることで、話す能力も練習できる。
		F	休憩の時に教師と話すため。この時、話すことに慣れた。その前に日本語で話せなかった。
		(D)	(人がたくさんいたらいつもその人は日本語が上手だと思うので、あまり話せない。恥ずかしい。でも話したい。)
	友人と読む	C	一人で読むのは時々寂しい。でも人が多かったら寂しくない。
(B)		(読書でたくさん話したい。でも、静かだから話すのは難しいし、失礼。読みたいときは家で読む。)	
独自の目標設定	日本文化を学ぶ	A	日本の食べ物や歴史、浴衣について学んだ。
	自分で読めるようにする／読むことに慣れる	A, E, F	—

※ (イタリック) で示した回答は、ニーズはあるが実際には行われていないものを表す。また、表中の「—」は、具体的な説明が得られなかったことを表す。

7.1.1.2 多読活動による学び

次に、多読活動を通じて学んだことに対する自己評価について尋ねた。その結果、表 7-2 の通り、回答者の学びは大きく 4 つに分類された。

まず、読み方に関する学びがあったことである。これは、多読本来のねらいである、たくさん読むことによるものであると考えられる。「わからないことが出てきたら推測するようになった (C)」の回答から分かるように、これはルール②：辞書を引かずに読む、ルール③：わからないところは飛ばして読むという 2 つの多読のルールを授業外多読活動で習得し、読み進めた結果ではないかと推測される。その他にも、読む能力や語彙力に関する学びも見られ、これらに関してはルール①：やさしい本から読む、ルール④：難しかったりつまらなかつたりしたら他の本を読むというルールを適用しながら、活動で多くの読書量を経験したこと通して、学んだものと考えられる。

一方で、前述した通り「話すことができるようになった (B)」のように、多読そのものからではなく、ブックトークや参加者や教師と会話することで、会話についても学びを得たという回答も見られた。「先生と本についてたくさん話すことができた (F)」ことで、日本語で会話する機会を見つけることができたことも、活動を通じた学びとして位置づけることができる。

以上の結果は、参加者が多読活動に一定の効果があると感じているというだけでなく、活動への参加を通じて、多読のルールを利用した読み方自体も学んでいることを示唆しているものと考えられる。さらには、多読そのものからだけでなく、活動中に行われた付随的な活動からも学びがあるということも、結果からうかがうことができる。

表 7-2 BG 多読活動による学び

学び	回答者	具体的回答
読み方	A	読むのにちょっと慣れた
	C	わからないことが出てきたら推測するようになった
読む能力	B	読むスキルが伸びた
	D	(日本語の図書を) もっとやさしく理解できるようになった
語彙力	B	語彙力が上がった
	F	新しい言葉をたくさん習った
会話	B	話すことができるようになった
	F	先生と本についてたくさん話すことができた

7.1.1.3 活動参加時の自律的教室外多読の実施

では、活動参加時には自律的教室外多読を行っていたのだろうか。B は、自身でも教師から借りた小説を読もうとしたが、内容が難しく辞書を使いながら読んだという。しかし、その他の回答者からは、教室外では日本語で読まないという回答 (A、E、F) のほか、趣味と

して日本語で読むことはあまりない（C、D）とのことであった。前章で扱った JLC の調査 1 では、6 名全員が活動参加時に自律的教室外多読を実施していたが、今回の BG 調査 1 では、ほとんどの回答者が自律的教室外多読を実施していた傾向は見られなかったため、授業外多読活動参加が当時の自律的教室外多読に明確に影響を与えたかどうかは、明らかにならなかった。

以上、活動実施時に行った 1 回目の調査結果について述べてきた。次項では、この調査から 1 年経過後のインタビュー調査結果について述べていく。

7.1.2 調査 2

続いて、2016 年 3 月に実施した調査 2 でのインタビュー結果に移る。前述したとおり、BG における多読活動は、調査 1 と 3 との間（2015 年 12 月～2016 年 9 月）に活動休止期間があり、調査 2 実施当時は多読活動が休止中であった。本調査においても、前回調査した 6 名にインタビューを実施した。それぞれの学年は進行し、A は 2 年次、B～E は 3 年次に上がった。F は留年してしまったため、学年は変わらず 3 年次に在籍している。

質問項目は、自律的教室外多読の継続について、自律的教室外多読を継続していた対象者が読みの際に困ったこと、前回からの読書量の変化、授業外多読活動再開への希望と今後の自律的教室外多読に関してである。順に分析結果を述べていく。

7.1.2.1 自律的教室外多読の継続

まず、6 名には多読活動中断後の自律的教室外多読の継続について質問した。その結果、6 名全員から授業外で第二言語の図書を読んでいると回答があったが、日本語図書で多読を継続していると明確に回答があったのは、6 名中 3 名（B, C, E）であった。つまり、この 3 名は多読活動が存在しなくとも自分自身で日本語多読を行っていることになり、この時点で授業外多読活動から自律的教室外多読への移行に成功したケースといえる。以下、具体的に個人の回答を見ていく。

3 年生に進級した B は、日本語能力の向上の他、読むことが「おもしろい」ので、暇な時や大学の授業や用事がない時に週 5 回程度、家で小説やエッセイ集を読んでいた。また、同様に 3 年生の C は暇なときやストレスが多い日にカフェや家でマンガを週 5 回 1 時間程度読んでいた。さらに、同じく 3 年生の E は、授業の間や読みたい気分になったらリラックスするために、週 4、5 回インターネットでニュースを中心とした記事を読んでいた。生物学に興味があり、関連したトピックの記事を中心に読んでいるという。このように、回答者自身の好みに合わせて図書リソースを選び、日本語能力の向上やリラックスをするために自律的教室外多読を継続していることが明らかになった。

7.1.2.2 自律的教室外多読実施時に困ったこと

では、多読を継続していた回答者は実施の際に困ったことはなかっただろうか。次に、自律的教室外多読時に困難なことはあったか、そしてそれを解決するためにどのような手段を採ったかについて尋ねた。表 7-3 に結果をまとめた。いずれも読む際には共通して語彙や漢字に困ったと回答しており、その解決策としてはスマートフォンの辞書やインターネットを利用して解決していた。以下、具体的に個人の回答を見ていく。

B は、前述した通り日本語の小説やエッセイを読んでいたが、内容の 80% は理解でき、10% はある程度理解ができたが、10% は全然分からなかったと回答している。困ったこととして、語彙と文法を挙げた。その際は、スマートフォンの辞書で調べるが、ことわざのような辞書には記載されていないものに関しては、インターネットで調べたり、時々教師に聞いたりして解決していた。

C は、英語で読んだマンガの日本語版を読んでいたが、英訳された日本語が異なることがあったという。その際には、日本語を分析し、正しい英語に訳しながら読んでいた。また、マンガの中に出現する漢字がいつも問題になるため、インターネットで調べることにより問題を解決していた。

E は、インターネットのニュース記事を読む際、未知語や漢字、熟語が多い時には困ると答えた。文脈から意味が分かることもあるが、分からない時にはスマートフォンの辞書を利用して解決していた。

表 7-3 BG2 自律的教室外多読時に困ったことと解決策

回答者	困ったこと	解決策
B	語彙、文法	スマートフォンの辞書アプリ 教師
C	漢字	インターネット辞書、英訳
E	語彙、漢字、熟語	スマートフォンの辞書アプリ

7.1.2.3 読書量の変化

次に、多読を継続していた 3 名に対し、前回調査時と比べ日本語図書の読書量に変化があったか尋ねた。その結果、B と E は前回調査時と比べ読書量が増えたと回答した。B は 3 年生になり学習が進んだため、読める図書が増えたという。また、E は「去年と比べて、暇な時間が少なくなった」としながらも、読書量が増えたと回答した。「時間があつたら（読む時間）を大切にしている」と、少ない自由時間を効率的に使い多読を行っていることがうかがえる。他方で、C は読書量が減ったと回答した。当時 C は、大学で授業を履修するかたわら、IT 企業で仕事もしており、多読のために十分な時間が確保できないということを理由に挙げている。

7.1.2.4 授業外多読活動再開への希望と今後の自律的教室外多読

調査2実施時点では、授業外多読活動が休止して約4か月が経過していたが、今後の活動再開に対する希望を聞いたところ、6名全員が活動再開を希望した。答えの理由を聞いてみたところ、大きく4点に分けられた。

まず1点目に「読むチャンスがある(A)」、「多読の時間に読めるし、友達と話せる。(B)」、「日本語で日本語の本を読む機会がすごく役に立ちました。(D)」と、活動があったからこそ、日本語図書を読む機会があったことを挙げた。Cは以下の通り、具体的に活動で日本語図書を読む機会を作る重要性について触れている。

正直に言えば、読書をするのは本当に学生のために本当に大切です。どうしてかという、それがなかったら日本語で読むチャンスはないし、それに慣れることができませんから、それがないと上手な学生になれないと思います。(C)

2つ目には、「自分で本を借りて読むとわからなかったからです。(A)」と自律的教室外多読の実施に困難を感じたため、活動で読みたいという理由が挙げられた。3点目に、「多読の時間に本を読んで、困ることがあったらすぐ先生に聞ける。(B)」、「いつも先生がいたんです。(D)」のように、教師が授業外多読活動に参加し、分からないことを聞くことができたことが挙げられた。最後に、「私の自信のためにとっても大切でした。(F)」と多読が日本語学習の情意面にも寄与していたためとの回答が見られた。以下の回答からも活動参加中の日本語学習に対して自信がついたことがよくわかる。

読書で本を読む時に、ああ、これがわかりますの感じがありました。大学で毎日分かりません分かりません、ので、とても大変な感じが毎日ありましたから、読書はとてもいいでした。この本がわかります、日本語がこの本からわかります。そして、大学で時々この言葉を読書でも見ました、読みました。(F)

しかしながら、全員が個人的にグループを作り、趣味の図書を一緒に読むことはないという。これは、自律的に図書を読んでいる者でありながらも、あくまで個人の活動として自律的教室外多読を実施していることの現れであることがうかがえる。

最後に、実際に今後の自律的教室外多読について聞いたところ、自律的教室外多読を実施していなかった学習者を含め、6名全員が今後も日本語図書を読みたいと回答した。

ここまで、前回調査から1年経過した回答者の調査結果について述べてきた。次節では、調査2から1年経過時に実施した調査3の結果について述べていく。この調査間には、授業外多読活動が学生ファシリテーター企画運営の下に再開され、DとEの2名が1年間の交換留学のため、JSL環境に学習環境が変わるといふ大きな変化があった。果たして、学

年がまた一つ進行し、背景が変化した 6 名の個々人には自律的教室外多読の継続や読みに変化が見られたのか、分析していく。

7.1.3 調査 3

調査 3 は、2017 年 3 月に実施した。前回より 1 年が経過し、A は 3 年次に、B～F の 5 名は 4 年次に進級した。前述したとおり、D と E の 2 名は日本に留学中であり、国内にてインタビューを実施した。それ以外の 4 名には、ベオグラード大学でインタビューを実施した。まずは、再開された多読活動への参加状況について触れていく。続いて、前回の調査と同様に、まずはその後の自律的教室外多読の継続について述べる。次に自律的教室外多読の読書量に関し、これまで調査しきれなかったそれぞれの読書量の変化に関して、グラフ描写により聞き取りを行った。最後に、今後の多読実施の展望についての結果を順にまとめる。

7.1.3.1 多読活動再開後の活動参加

まず、JSL 環境で学ぶ D、E 以外の 4 名 (A、B、C、F) に対し、授業外多読活動再開後のそれぞれの活動参加について聞いた。しかし、4 名とも多読活動に参加していると回答した者はいなかった。4 名はいずれも参加しない理由に、自身の忙しさを挙げた。また、C は図書選択の方法がわかるようになったこと、教師があまり参加しなくなってしまったこと、そして参加者数が多いことの 3 点を理由として、以下の通り述べている。

前は どうやって日本語の本を探すか、そういう方法はわかりませんでしたから、日本語の本を読みたいなら、読書のセッションに行かなければなりません。で、今はちょっと状態が変わったから、行っても行かなくてもどっちでもいい。先生も来ないし、学生が多すぎるから、読書の本当の意味は消えてしまった。(中略) 後は、日本語の本の探し方がわかるようになってきた。

また、他の回答者よりも入学年度が早い F は「みんなは若いです」と述べ、参加することが恥ずかしいと答えた。しかし、同期入学の友人とは「もう 1 回読書を本当にしたいです」と述べている。

以上のように、JFL 環境で続けて日本語を学ぶ 4 名は、新しい授業外多読活動には参加していないことが明らかになったが、自律的教室外多読は継続しているのだろうか。次項では、その後の自律的教室外多読の継続の有無について述べていく。

7.1.3.2 自律的教室外多読の継続

次に、その後のより詳しい個人の背景の変化と、自律的教室外多読の状況と読むことに対する意識に関して質問を行った。その結果、調査 3 実施時点では、6 名中 5 名が自律的教室外多読を行っていることが明らかになった。また、自律的教室外多読を実施していたこの 5

名は、総じて日本語図書をプライベート時に読むことに対して肯定的な意識を示した。

自律的教室外多読の継続に関しては、①前回から自律的授業外多読を継続していた回答者3名、そして②この1年で新たに自律的教室外多読を開始した回答者2名に分けられる。順に回答を見ていく。

まず、①前回から継続して自律的教室外多読を行っていたのは、B、C、Eの3名である。

Bは、2017年秋より交換留学生として日本に留学することが決まった。4年次に進級し、この1年で母語話者向けの小説を自宅やバスの車内でほぼ毎日（週6回）、日本語能力を高めるために読んでいた。図書を読むのは「日本語で本が読みたい時」、「次のストーリーが読みたい時」という。プライベートの時間に日本語図書を読むことに関しては好き（5）だと答えた。

Cは、1年前に働いていた企業を辞め、4年次進級の前の4か月間、アメリカで仕事をして帰国した。帰国後は、大学の後輩に日本語文法をボランティアで教えている。また、授業以外でも日本語文法を中心に自律的に日本語学習を行っている。自律的教室外多読に関しては、読む時間がないとしつつも、暇な時に自宅で日本語とセルビア語の対訳がある日本の歴史に関する図書を、訳出の違いについて考慮しながら読んだという。昨年読んでいたマンガに関しては、授業で教師にもらったものを、英訳、セルビア語訳を合わせて読み、そのマンガに出現する終助詞について研究を行ったという。プライベートで読むことについては好き（5）だと答えた。

国内大学に留学中のEは、小説や前回と同様、インターネット記事を自律的に読んでいた。読む時間は「暇なときに限る」と答えてはいるが、学期中には週末に、また、長期休暇中には1週間に3～4回、定期的に読んでいた。読む際には特定の場所は決めず、教室や公園、学内の喫茶店、図書館で読んだという。プライベートの時間に日本語図書を読むことに対しては、「ちょっと面倒くさくなる時もあるため、やや好き（4）だと答えた。

次に、②この1年で自律的教室外多読を始めたのは、AとDである。

Aは、3年次に進級し、授業が忙しくなった。1年前の調査2実施時には、日本語で自律的教室外多読を行っていないと回答していたが、その後、日本語での自律的教室外多読を開始していた。「ちょっと興味があるような本」を選び、日本人の友人から借りたエッセイや、課外活動で行っている野球に関する小説、そしてプレゼンテーションに関する日本語図書を読んだという。読む頻度は暇なときのみであるが、前述した通り、暇な時間があまり取れないでいる。日本語で読むことに関してはやや好き（4）だと回答した。

またJSL環境に留学中のDは、これまでセルビア語では自律的に読んではいなかったものの、日本語で自律的教室外多読を始めたのは留学期間の春休みに入ってからであった。大学寮で夏目漱石の小説を偶然見つけ、「寮の中にある本の中で一番面白いと思った。小説家も有名」なため、暇な時に週1～2回、読み始めたという。読むことは好き（5）だと回答した。

最後に4年次に進級したFは、大学に通いながら英語教師の仕事をしている。英語の記事執筆に関する仕事も同時に行っており、日本語で資料を読むことがある。図書を読むこと

は好きであり、英語図書は続けて読んでいるが、日本語図書の自律的教室外多読は行っていなかった。プライベート時に日本語図書を読むことに関しては、どちらでもない (3) と回答した。

7.1.3.3 自律的教室外多読実施で困ったこと

では、多読を継続していた回答者は、自律的教室外多読実施の際に困ったことはなかっただろうか。そこで、今回も自律的教室外多読時に困難なことはあったか、そしてそれを解決するためにどのような手段を採ったかについて尋ねた。表 7-4 にまとめた結果を見ると、前回と同様に、読む際に語彙や漢字、文法に困ったとの回答が多く見られ、その解決策としてスマートフォンの辞書アプリの利用やインターネットを利用していた。また、前回とは異なる意見として、辞書を利用する前に一度自身で考えてみるという回答や、図書の意味を捉えようとしているという回答、情意的な面に触れて一度読むのをやめるという回答が見られ、調査 2 実施時よりも解決策が多様に見られた。以下、具体的に個人の回答を見ていく。

まず A は、文法や漢字、イディオムに困ったという。その時には、「自分でその問題をどうやって超えられるか考えて」から、インターネットで調べていた。B は、前回と同様、語彙と文法を挙げ、スマートフォンの辞書とインターネットで調べていた。C は、漢字の読みや意味を推測していたが、意味の誤解が生じたことに困ったという。そのため、スマートフォンの辞書アプリを利用し、文脈と共に覚えていたという。D は、読んでいる小説の漢字にはルビが振られていなかったが、辞書を引かずに全体の意味を理解しようと努めていた。E は、情意的な面に触れ、「知らない言葉がいっぱい出ているし、私なんかやる気がなくなって飽きちゃう」ことに困り、その際には、しばらく読まずに再度その図書に興味を持ち始めた際に読みを再開したという。

以上のように、大学の学年が進行し、日本語学習経験をはじめ、自律的教室外多読の経験が豊かになった彼らは、自身の解決策を作り上げ、読みに困った際にも対応していることが明らかになった。

また、読みの途中で困った際に、どのようなサポートがあったら良いのかについてもあわせて聞いた。A と B は、日本人が質問に答えてくれるウェブサイトの利用を挙げた。また、A は教師と話しながら読みたいと回答があった。D は、考えたことがないと答え、E は辞書さえあれば問題がないという。C は、この項目で BG における学習者一般の読みについて触れている。学習者の読みに対する自信を高められるようなサポートが必要であると回答し、文脈から推測できる図書、そして日本の文化的背景を知ることが重要であり、そのためには新聞記事を読むべきであると指摘した。

表 7-4 BG3 自律的教室外多読時に困ったことと解決策

回答者	困ったこと	解決策
BG_A	文法、漢字、 イディオム	自身で解決策を考える スマートフォン辞書 インターネット
BG_B	語彙、文法	スマートフォン辞書
BG_C	漢字 意味の誤解	推測 スマートフォン辞書、文脈
BG_D	漢字	全体の意味を理解する
BG_E	読むことへの飽き	一度読むことをやめる

7.1.3.4 自律的教室外多読に関する変化

では、調査実施時に自律的教室外多読を行っていた 5 名はこの 1 年の読書量に対して、どのような変化を意識したのだろうか。聞き取りの結果、自律的教室外多読を実施していた 5 名中 4 名 (A、B、C、E) が、昨年と比べて読書量が増えたと回答した。その理由として、日本語能力が上がったこと (A、B、E) や自由時間が増えたこと (C、E) の他、興味がある本を読んでみたから (A)、読むことが楽しくなった (B) との回答が見られた。一方で、D は、日本語の読書量が減ったが、理由はわからないとした。

7.1.3.5 自律的教室外多読における読書量

JLC での調査と同様に、これまでの調査方法では、元参加者がどの時期にどの程度、教室外で多読を行っていたのかについては、明らかにできていない。そこで、インタビューでは元参加者のこれまでの自律的教室外多読の読書量に関し、教室外で読んだ学習に関する読書量、そして趣味として読んだ自身の好きな図書の読書量、そして授業外多読活動における読書量に関する 3 種類のグラフを書いてもらい、可視化を試みた。本項では、大学入学からこれまでの自律的教室外多読の読書量の変化について、元参加者達によるグラフへの書き込みをもとにして時系列別に分析していく。グラフの横軸は時間であり、縦軸は読書量を表す。インタビューの途中にグラフの説明を行い、それぞれの読書量の記入をお願いした。その後、そのグラフの内容について詳しく聞き取りを行った。図の実線は、教室外における学習のための読書量、幅の広い点線は教室外における趣味のための読書量、すなわち自律的教室外多読を表している。そして、筆者が実際に回答者の活動参加実態を縦断的に観察していないことから、過去に参加した授業外多読活動における読書量についても描写をお願いした。これは、幅の狭い点線で表される。

まず A (図 7-1) は、1 年次の際に最も多読活動で図書を読んでいたが、2 年次の途中で「読書の行く時間がないと思います」と忙しさから、活動への参加をやめてしまった。2 年次後半からは、教室外で趣味の本を読み、自立的教室外多読を始めた。「ちょっと日本語のレベルがまだ高くないので」読書量は少なかったが、中級レベルを学ぶ 3 年次に進級してからは、学習のための図書も趣味のための本の読書量も増加していることがわかる。

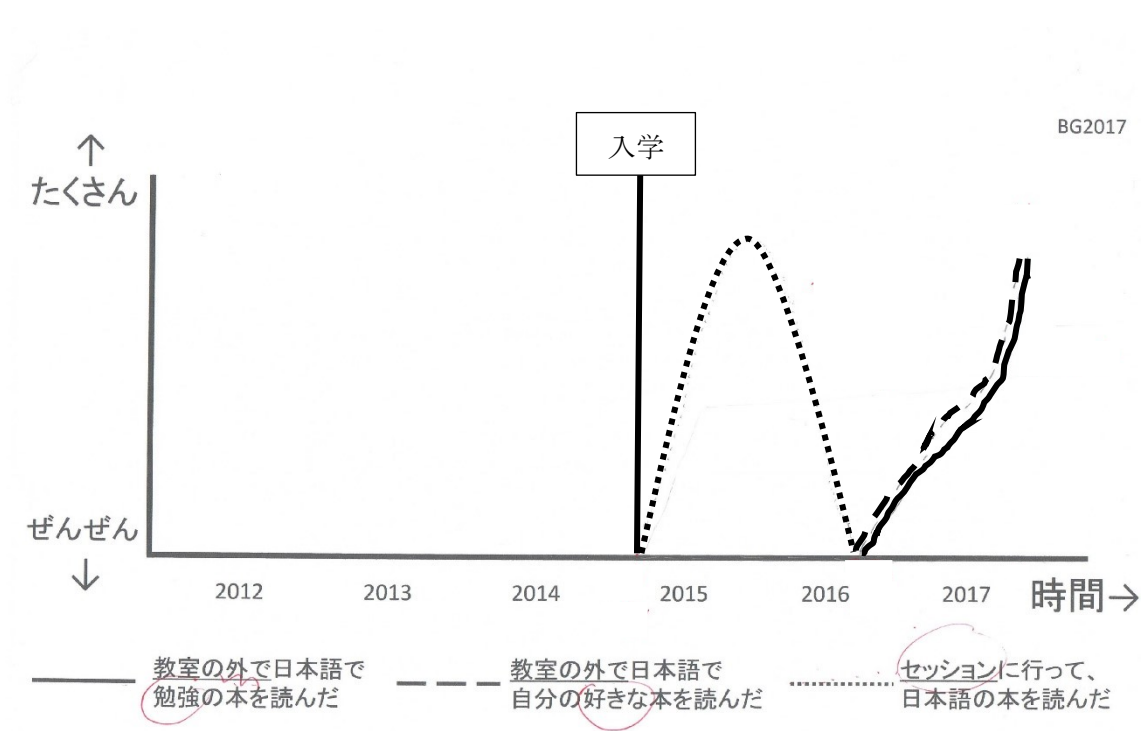


図 7-1 BG_A の自立的教室外多読の変化

次に B (図 7-2) が多読活動に参加したのは、1 年次から 2 年次の終わりまでであった。3 年次になってからは、他の授業があり、「行けませんというより、私は行きませんでした」と述べている。昨年の回答にあった、読む際に他者に迷惑がかかるためサポートはしてもらわなくても良いという理由のほかに、活動自体の時間が少なくなったために活動には参加しなくなってしまった。2 年次 (2015 年初前後) より趣味として小説を読む時間が増加したため、学習のための図書量は 2 年次 (2015 年初前後) より減少している。現在は「好きな本をたくさん読んでいる」ために、趣味としての読書量が増加傾向にある。

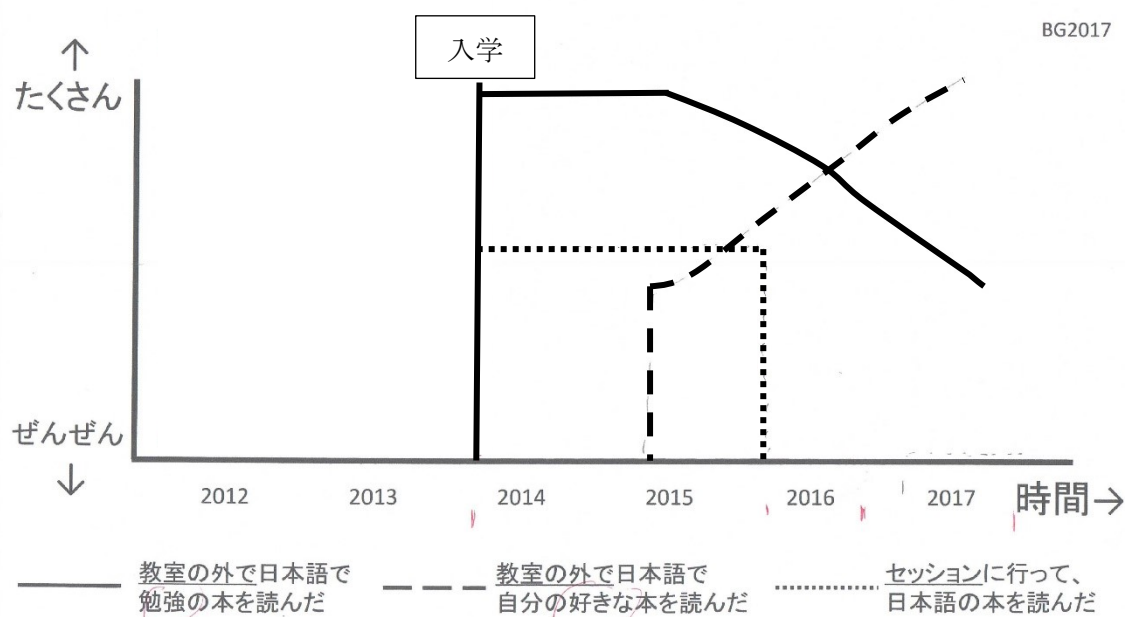


図 7-2 BG_B の自律的教室外多読の変化

C (図 7-3) は、入学後から多読活動に参加しており、時間がある際には参加していたものの 2015 年春に企業で働き始めたことや 2016 年から多読活動が開催される回数も減ったことにより、活動参加の頻度は減少している。前述したとおり、再開後の多読活動には「日本人がいない」ために参加していない。趣味としての自立的教室外多読は継続的に行っているが、2016 年春ごろに読書量が一時減少した時期があった。これは「(日本語ではない) 他の本を読んでいただけ、それじゃなくて日本語の本になった」ためであり、そこから読書量は増加している。教室外における学習のための読書量は、文法の専門家になるために「どんなに忙しくてもそういう本を読むことにした」ことにより、年々増加している。

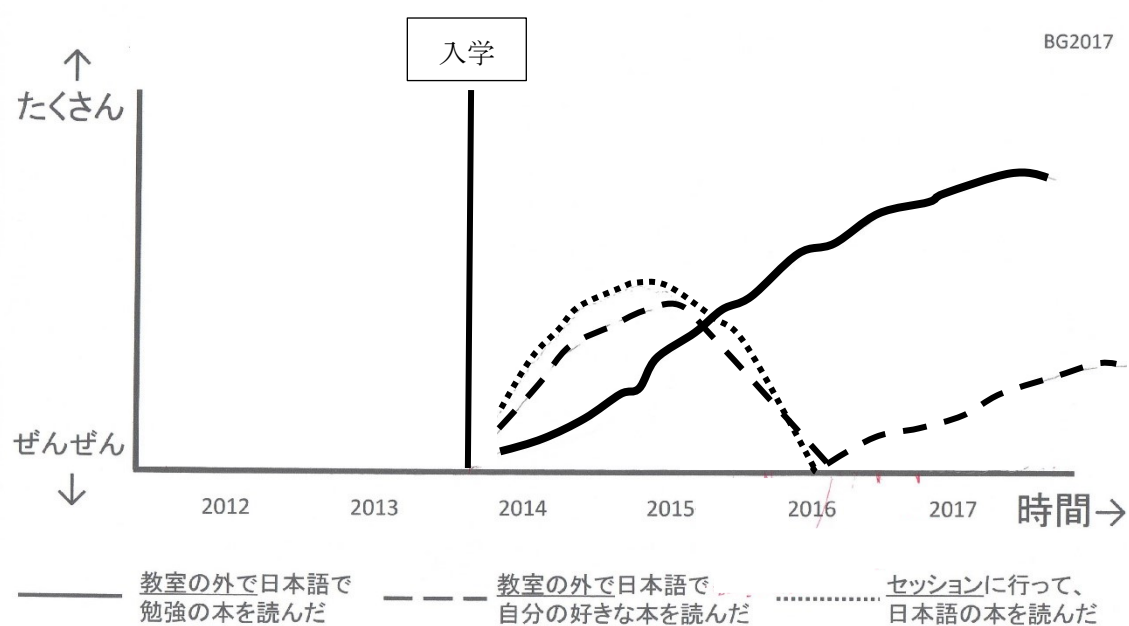


図 7-3 BG_C の自立的教室外多読の変化

Dのグラフ(図7-4)を見ると、全体的に自己評価の読書量が低い。学習のための図書量に関しては、「教科書だけだから、だから少ないと思います。」と読書量の少なさについて触れている。授業外多読活動には、1年次後半から3年次前期(2016年春)まで参加し、その後は全く参加しなかった。趣味の図書に関する自律的教室外多読は、2年次に活動で図書を借りて実施していたと回答があったが、その後はやめてしまった。しかし前述した通り、寮で夏目漱石を見つけてから自律的教室外多読を再開している。学習のための自律的教室外多読に関しては、教科書しか読んでいないため、読書量は変わらないと述べた。

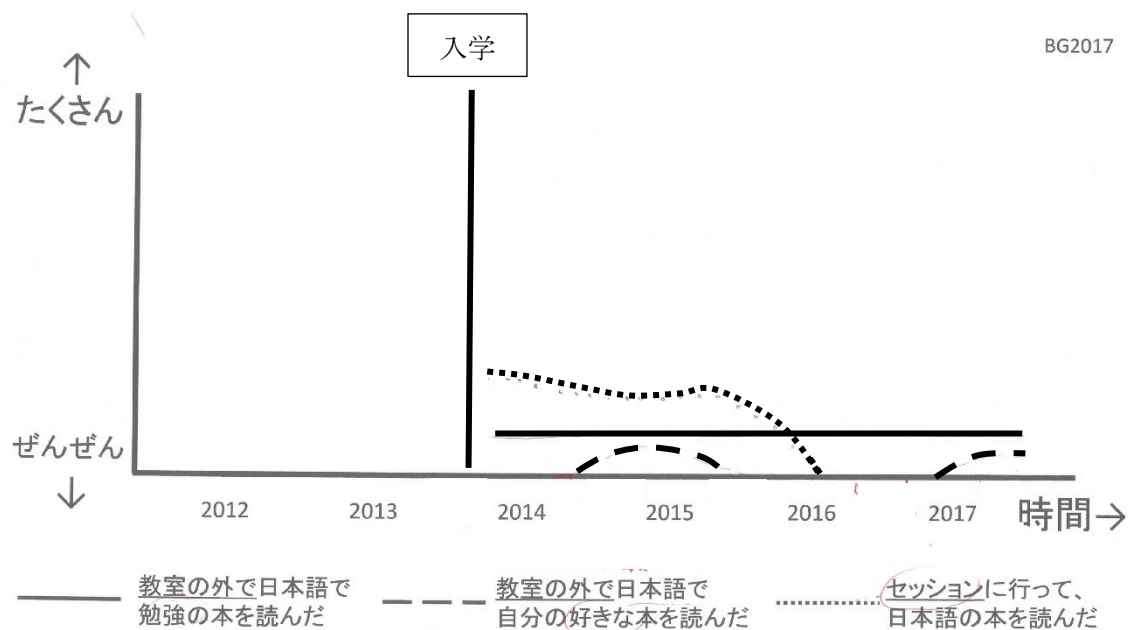


図 7-4 BG_D の自律的教室外多読の変化

E (図 7-5) は、2014 年から趣味として自立的教室外多読を始めた。3 年次前期 (2015 年秋頃) は授業履修で多忙だったため読書量は一時減少しているが、3 年次後期からは再度読書量が増え、現在も小説やインターネット記事を読み続けている。活動への参加は、2016 年末まで続いている。3 年次前期には参加が減ったという回答が見られたが、2015 年末に活動は一時中断しているため、E が誤解していたものと考えられる。以上のように学習のための図書量と趣味のための図書量には波が見られるが、教室外で学習のために読んだ図書量は年々増加していることがわかる。

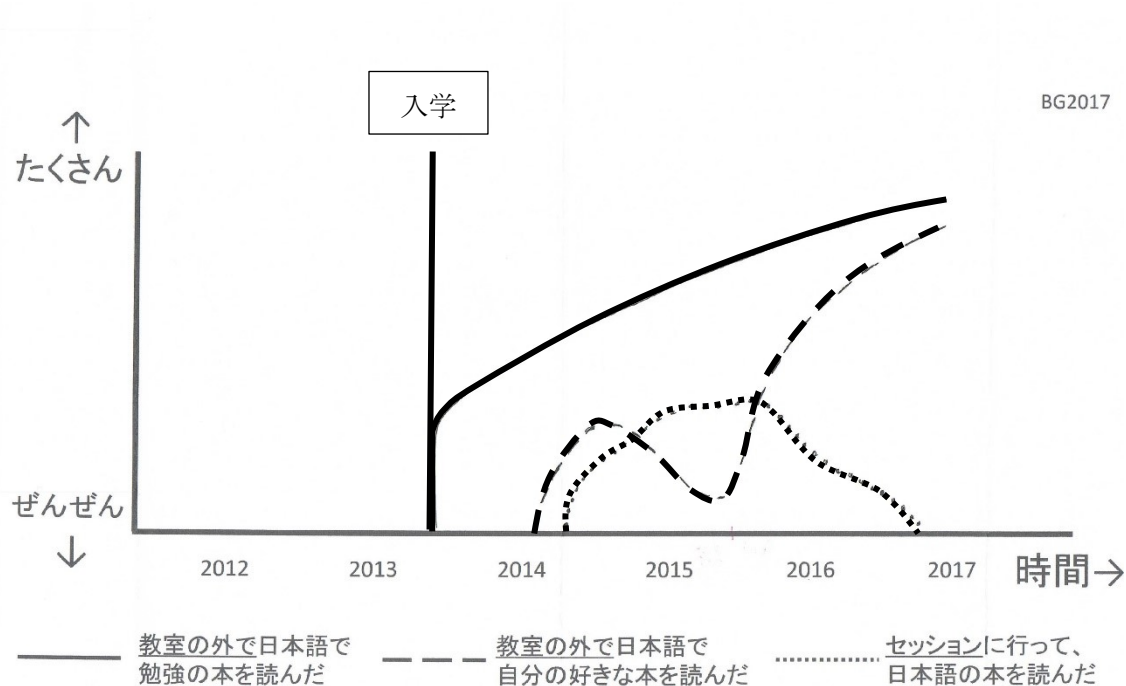


図 7-5 BG_E の自立的教室外多読の変化

最後に F の描いたグラフ (図 7-6) を見ていく。前述した通り、趣味のために日本語では自律的教室外多読を実施していないことから、この読書量の線は底辺が続いている。多読活動には、2 年次から 3 年次のはじめ (2012 年秋～13 年秋ごろ) にかけて参加したが、その後は活動には参加していない。学習のための図書は「まあまあ」読んでいるが、2014 年に留年をしてしまい、留年がとても恥ずかしく一時期大学を休んでいた時期があったため、この時期の読書量は一時減少していることがわかる。

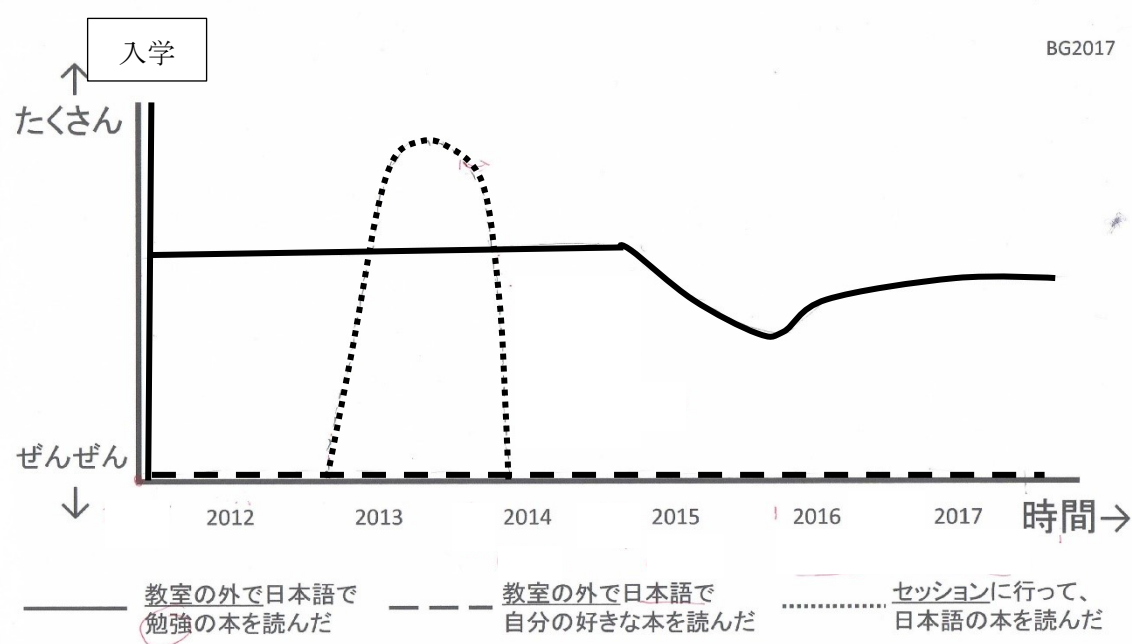


図 7-6 BG_F の自律的教室外多読の変化

以上、大学入学から現時点までの授業外多読活動の参加、及び自律的教室外多読の読書量の変化を回答者が描いたグラフをもとにした聞きとり調査から分析をしてきた。

本項までの調査結果を基に、図 7-7 に 3 度にわたる授業外多読活動の参加と自律的教室外多読の実施に関して、時系列にまとめた。それぞれの回答者の上段の矢印は多読活動の参加を表し、下段の矢印は自身が好きな図書を選択し実施した自律的教室外多読期間を表す。なお、図中の濃淡は本項で扱った読書量の変化をもとに示した。色の濃い部分は読書量が高いことを表している。また、D、E 両者の留学期間に関しては、網掛け（2016 年 10 月～）で示した。

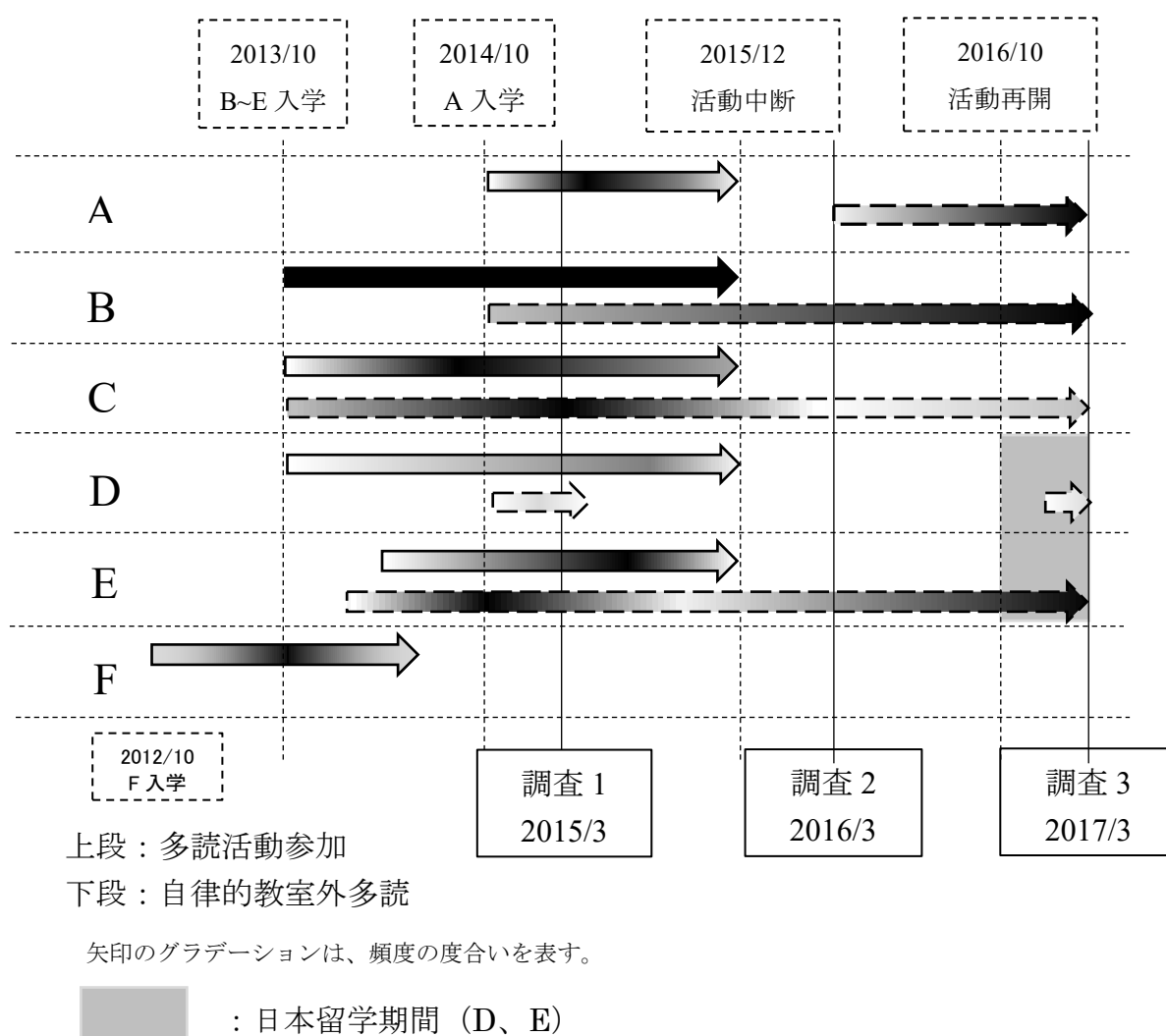


図 7-7 BG 多読活動参加と自律的教室外多読の継続

7.1.3.6 今後の自律的教室外多読

最後に、このカテゴリー最後の質問である、今後の自身の自律的教室外多読の展望について聞いた。自律的教室外多読を行っていた A~E の 5 名は、今後も自律的教室外多読を行っていきたいと発言した。しかし、自律的教室外多読を行っていなかった F は、日本語の図書は教室外では今後も読まないだろうと回答した。

以上、学習管理の側面に関する質問について、分析結果を述べてきた。次の節では、2 つ目のカテゴリーである、認知プロセスを取り上げ、日本語多読の 4 つのルールについての分析結果を報告する。

7.2 認知プロセス

次に、2 つ目のカテゴリーである、認知プロセスに関する分析結果を見ていく。このカテゴリーは、主に多読のルールに対する意識についての質問項目から成る。調査 2 からは回答者自身が自律的教室外多読時に設定した独自の多読のルールに関しても触れていく。

7.2.1 調査 1

まずは、調査 1 の結果から順に見ていく。回答者には、それぞれのルールに対してどのような意識を持っているのかを 5 件法 (1:悪い 2:あまり良くない 3:どちらでもない 4:少し良い 5:良い) で尋ね、その回答理由について深く聞き取った。回答者の回答は鍵括弧で示し、発言後の括弧には回答者番号と自身の評価について追記した。

まず、回答者の自己評価を分析していく。まず、ルール④:進まなくなったら他の本を読むルールに対しては、自己評価を見ると肯定的な意見で一致している。具体的には、「本がつまらなかつたら読めない (D, 5)」、「このルールが一番好きだった。難しい日本語の本を読むとき、自信がなくなる。その後、わかりやすい本を読んだときは自信が持てるから、その後新しい本が読みたくなる。このルールはモチベーションと関係がある (F, 5)」等、情意面や動機づけに対する良い影響を指摘する回答が見られた。その一方で、「わからないとき、難しすぎるので、他の本を読むのはよいが、チャレンジもしたい (B, 4)」のようにルール適用に対する葛藤とも考えられる回答も見られた。

次に、ルール①:やさしいものから読むルールに関しては、肯定的評価と中立的評価に意見が分かれている。まず肯定的な意見としては、「一番やさしい本から読めば自信が出てくる (C, 5)」、「初心者にとっては、日本語への自信がつくだけでなく、読めたという自信を感じることができるから」とやさしい図書から読むと自信がつくと情意的な面が言及されている。一方、否定的な意見としては「全部わかるものから読み始めたら努力しない。読むときは努力が必要 (A, 3)」、「最初に難しくないと本を読むことはよいが、チャレンジをしなければならぬと思う (B, 3)」のように、自身のレベルよりも高いレベルの本に挑戦したいとし、中立的な判断を下した回答が見られた。

同様にルール③：わからないところは飛ばすルールに関しても、肯定的評価と中立的評価が分かれている。肯定的な意見としては、「コンテキストから推測するよい機会だから (B, 4)」、「分からない言葉がたくさんあったが、コンテキストがわかるので大丈夫 (E, 5)」と分からない箇所は飛ばすことに理解する回答が見られた。しかし、「このルールは役に立つけれども、少し自信がなくなる。例えば本が 10 冊あっても、8 冊は読めなかった。これは自信をなくす (C, 4)」と情意面に対する悪影響を指摘する回答や、「単語にフォーカスするのではなく、ストーリーにフォーカスする。知らない言葉がたくさんあるから辞書を引きたい (D, 4)」、「コンテキストですぐにわかることもある。それはいい方法だと思う。でも、どうしても知りたかったらメモを取らせてほしい (E, 3)」と質問紙調査と同じく、ルールに抵抗する意見も見られた。

最後に、ルール②：辞書をなるべく引かないルールに関しても、回答者により評価が分かれた。具体的な回答を見ていくと、「セッションでは辞書は引かない。コンテキストで意味を理解しようとするが、わからない言葉はメモを取って、家で辞書を引く (A, 5)」、「推測して読むが、読めなくてイライラすることがある (C, 4)」のように、肯定的評価を下した回答者も実施場所によってはルール使用を回避していることや、ルール使用に困難を伴っているという現状も明らかになった。さらに、「辞書ダメ、メモもダメは大変。新しい言葉を忘れます (D, 2)」のように、ルールに抵抗する意見もあった。これは高橋・海野 (2016)、Takahashi&Umino(2016)の一連の研究で取り上げた、JSL 環境で多読活動を行う学習者の意見とも一致する。Day & Bamford(1998)は、テキストを 1 語 1 語すべて完全に理解するという、いわゆる伝統的な教育法による第二言語リーディング学習経験のために、多読に対して否定的な考えを持つ学生もいると指摘しているが、このように評価が分かれることは以前の学習経験が影響を及ぼしているものと推測される。

以上の通り、自己評価のみを見ると、多くはルールを守って多読を行っていることが明らかになったが、具体的な回答を分析した結果、インタビュー調査においても一部はルール適用を回避したり、ルールに抵抗したりする意見も見られることが明らかになった。

7.2.2 調査 2

では、多読活動中断後の自律的教室外多読においては、多読のルールについて対象者はどのように考えているのだろうか。調査 1 から 1 年経過時の調査 2 においては、半数の回答者には前回調査から大きな変化は見られなかった。一方で、調査実施当時自律的教室外多読を行っていなかった D は、ルール④：進まなくなったら他の本を読むルールの評価が 5 から 1 へ大きく落ちている。前回調査では、「本がつまらなかつたらあまり読めません。」と回答していたが、今回の調査では「日本語のテキストはどうしてもわかりたい」と語っており、読みに対するビリーフの変化とも取れる回答が見られた。

次に自律的教室外多読を継続していた回答者であるが、注目すべきは C の変化である。ルール①とルール④の自己評価が否定的な回答に変化している。その理由を尋ねたところ、

Cは学習時とプライベート時の読み方は異なると、その理由を答えた。ルール①：やさしいものから読むに関しては、学習時には「読書のコンセプトを守るために必要」であると肯定的な評価を下しているが、自律的教室外多読を行うプライベート時は異なるという。彼は自律的教室外多読時には主にマンガやウェブ上のニュースサイトを読んでいるが、興味があるものや楽しみのために読んでいるものには、どうしてもこのルールが適用できないという。また、ルール④：進まなくなったら他の本を読むルールに対しては、学習時には「初めはルールを使うことに困っていらしたが役に立つことが分かった」と回答している。しかし、プライベート時の自律的教室外多読では、その図書が「好きだから」諦めたくないとその理由を述べている。以上のように、自律的教室外多読を継続している学習者においても、自身の図書に対する情意的側面によりルールを自律的に調整して、本を読み進めていることが見て取れる。

7.2.3 調査 3

最後に、前回よりさらに1年経過時に実施した調査3での多読のルールに関する意識について述べていく。まず、ルール①：やさしい本から読むに関してであるが、このルールに理解を示す意見が見られた一方で、ルールに抵抗する意見も見られた。具体的に個人の回答を見ていく。

Aの評価は4から2.5³⁷に下がった。「今はやさしい本がないから、難しい本だけを読みます。(A, 2~3)」と、適切なレベルの図書を見つけることが困難なため、やむを得ず難解な図書を読まなければならず、評価が下がった。Dも、このルールに対する評価が5から2に下がっている。「自分のレベルより低いレベルの本を読んだら全然進まないと思うから。新しいことを学べないから。(D, 2)」とやさしい図書から読むと、学びがないことを指摘した。さらにEも前回の5から2に評価を落とした。「本当に気になった方から読みましょうという風に考えたらいいと思います。やさしい本だからといって是非最後まで読んでわかるわけじゃないから。(E, 2)」と、難易度は考慮せず、読みたい図書から読むべきだという意見が見られた。Bの評価は前回と変わらず4であるが、このルールに賛成するとしつつも、「時々難しい本にチャレンジしたほうがいいと思います。(B, 4)」と述べ、昨年から変化があったことに触れている。

一方で、Cは前回の2から5に評価が上がっている。「初心者にとって、やさしい本ではなかったら、たぶん中級のレベルの本だったら、自分自身をすぐ失ってしまうから、それはダメだと思う。ですから、子供のための本とか、絵がある本とか、そのレベルから始めたらいいと思います。(C, 5)」と初級学習者の立場からこのルールに賛成している。しかし、自身の読みに関しては、「どんな本を読むかによって違う。例えば、インターネットで読んだら、何でもいいと思う。rikaikun³⁸があるから。」とウェブサービスを援用すれば難しいも

³⁷ 5段階では一つに評価することが難しく評価を2~3としたため、平均の2.5と表記した。

³⁸ web上のテキストを翻訳するブラウザツール <https://kitagawa-keiko.org/misc/Rikaichan/>

のも読み進められるとも述べている。

次に、ルール②：辞書をなるべく引かないルールである。この項目の評価に関しては、大きく評価が変化した回答者は見られなかった。自律的教室外多読を行っていた4名(A、B、C、E)は全員が辞書を引いていると回答しているが、共通した点は、ある程度読み進めてから、重要だと思った箇所だけに辞書を利用するということである。具体的にA(評価4)は「自分でセッションをして」おり、時間を決めて辞書を引かずに読み進め、その後に辞書を引くという方法を自身で設定していた。B(評価5)は、1ページで2~3回ほど辞書を使用するが、「知らない言葉が積み重なってから、全部を」調べる方法をとっていた。Cは、「日本語が上手になるためにいつでも辞書を引いたら上手にならない(C, 5)」と辞書の過剰使用に否定的な見解を示している。E(評価4)は、「文脈がほとんどわかったら、本当に知りたいな、本当に辞書で調べたいという言葉があったら、その時は辞書を引いて読み続ける」と、自身が必要な箇所だけにしか辞書を利用していなかった。また、分からない語彙は飛ばして読むが、文単位で理解ができない場合には辞書を引くという。彼女は語彙を飛ばすようになった理由に、「ある程度日本語能力を身に着けたら、辞書はそんなに必要じゃないと思うようになってなんとなく思うようになりました。」と学習レベルの向上による自身の意識の変化について述べている。他方、初級学習者に対しては「辞書は絶対必要です」と、学習レベルによるルール適用に関しても触れている。

一方、評価の面では変わらないがルール適用が大きく変わったのは、Dである。前回調査時には内容を細かく知るために辞書を引き、辞書は必要だと回答していたが、今回の調査では、「本当に必要になったら辞書を引く」としているものの、自身の日本語能力の伸びを確かめるために辞書を引かなくなったと答えた。

次にルール③：わからないところは飛ばして読むルールに関しては、評価のみを見るとCが5から1に大きく評価を落としている。Cは、「客観的に言えばいいルール」と前置きをし、自身の自律的教室外多読の際には、「全然わからないパラグラフが出てきたら、ああ面白いな—と思って、そのパラグラフを全部分析してみます。」と述べ、このルールは利用しないという。Dは、「分からないことも分かっていった(D, 3)」と、中立的評価をしているものの、ルールを利用していないと取れる発言が見られた。その他の回答者に関しては、このルールを利用しながら読み進めていることが分かった。Bは、「スキップして、後の文章を読んで、それを読んで、時々前のわからなかった文章が分かるようになる時もあります。(B, 4)」と答えており、このルールを適用しながら読み進めていることがわかる。

最後に、ルール④：進まなくなったら他の本を読むルールについてである。前回の2から4に評価を上げたのはCであった。その理由として、「日本語が上手になったから、つまらないかつまらなくないかどちらかわかるようになったから。」と自身で図書選択の判断ができるようになったためだと答えた。一方Aは、自身で選択できる図書が限られており、つまらなくても読み進める他ないため、評価を5から3に下げた。また、Dは評価が前回の1から依然として低く2と判断し、「読むと決めたら必ず読む」とその理由を語っている。

その他の回答者は、このルールを適用しながら読み進めていた。Eは、「去年日本に来たばかりの時、経済的な専門用語がいっぱいの本を手に入れて、すごく読もうと本当に頑張りました、時間をかけて。でも60ページまで読み進んで、後はやめました。難しかったのと興味がなくなっちゃった。(E, 5)」と、ルールを適用していることが判断できる。

以上、調査3までの多読のルール適用に関して分析してきた。表7-5に、3度の調査にわたる自律的教室外多読時の多読のルールに対する意見の推移をまとめた。

表 7-5 BG 自律的教室外多読時の多読のルールに対する意見

多読のルール (調査1→調査2→ 調査3)	A	B	C	D	E	F
①やさしいものから 読む	3→4→2.5	3→4→4	5→2→5	3→5→2	5→5→2	5→5→5
②辞書をなるべく 引かない	5→4→4	3→5→5	4→3→5	2→3→3	3→5→4	5→4→5
③わからない所は 飛ばす	3→4→4	4→3→4	4→5→1 ³⁹	5→3→3	3→4→4	5→5→4
④進まなくなったら 他の本を読む	4→5→3	4→5→5	5→2→4	5→1→2	4→4→5	5→5→5

※1: 悪い 2: あまり良くない 3: どちらでもない 4: 少し良い 5: 良い
回答者が判断に迷った場合は、中間値をとった。

7.3 学習内容：図書選定

最後に3つ目のカテゴリーである学習内容についてのインタビュー調査結果を述べていく。このカテゴリーでは調査対象者の図書選定に関し、聞き取りを行った。

7.3.1 調査1

調査1実施時の2015年3月には多読活動が続いており、さらに回答者は全員多読活動の参加経験があるため、自身で用意した図書を読むことはあったが、多くは教師が準備した図書の中から選び、多読を行っていた。前述した通り、JFL環境であるベオグラード大学では、図書リソースの入手がJSL環境に比べると極めて難しい。そのため、多読活動に図書リソースを求めていたことがうかがわれる。

³⁹ 客観的には5であると回答している。

7.3.2 調査 2

次に、調査 1 から 1 年経過時、多読活動休止中の文脈において自律的教室外多読を継続していた 3 名 (B、C、E) に、図書リソースの入手方法について尋ねた。B は教師に自身のレベルに合った図書を推薦してもらうことや、学内の図書室を利用することで図書を選定し、自律的教室外多読を継続していた。C はインターネットショッピングサイトのレビューを見ながら図書購入の参考にし、セルビア国外で運営されているショッピングサイトから輸入して図書を購入しているという。また、E は、日本語のニュース記事を読むためにインターネットを利用していた。

セルビア国内の書店では、日本語図書の取り扱いがなく、購入するためには、外国のインターネットショッピングサイトを経由して、本を取り寄せるしかない。Takahashi & Umino(2016)でも示唆した通り、JFL 環境では多読用図書リソースの入手が困難であり、この点が JFL 環境で自律的教室外多読を実施する際の大きな障壁になっていることが明らかになった。

7.3.3 調査 3

1 年経過後の調査 3 では、JFL 環境の回答者の図書入手方法は前回と同様であり、インターネットや大学施設を利用するという回答が目立った。A はインターネットで本の名前やテーマを検索し、面白そうなものについて日本人や図書室の司書に聞き、借りたという。B は大学の講師室や図書室を利用している。C はインターネットを利用して、図書を入手している。

一方で、JSL 環境に移った D は、インターネットで図書を探していたが、自律的教室外多読の再開のきっかけになった小説は、寮の談話室で偶然見つけた。また、F は、調査当時読んでいた小説を書店で見つけた。「本屋に行って、面白そうな本を見に来てたら、あらすじを読んで気になったら買う」と答えた。このように、JSL 環境では、インターネットの他、JSL 環境独自の施設を利用しながら図書を入手しており、学習環境によって図書入手に大きな違いが見られることが明らかになった。

7.4 インタビュー調査 (BG) のまとめ

以上、BG における 3 度にわたるインタビュー調査結果について述べてきた。調査 1 では、本調査の対象者である活動参加者は、任意参加の活動であったにもかかわらず、6 名中 5 名は一定期間にわたり、授業外多読活動に参加しており、その間 4 名が自律的教室外多読をも行っていた。さらに、多読活動休止中の調査 2 では 6 名中 3 名が、それから 1 年経過後の調査 3 では 6 名中 5 名が、読書量には変化があるものの授業外多読活動で習得した多読のルールを活用、修正しながら自律的教室外多読を継続していたことが明らかになった。最も多読活動参加期間が長い C は、多読活動に約 2 年継続的に参加し、調査 3 までの 3 年半の間、読書量に増減はあるものの自律的教室外多読を続けていた。これらのこと

を総合すると、JFL 環境においても授業外多読活動が自律的教室外多読のステップになりうる可能性が示唆される。

以上の結果を、前章と同様に学習管理、認知プロセス、学習内容の3つの側面でまとめ、授業外多読活動はどのような役割を帯びているか、またどのような点が自律的教室外多読に結びついているか、そして自律的教室外多読に移行させるための授業外多読活動やファシリテーターの役割とは何かについて、自律性の度合いの観点から見た多読活動の特徴で挙げた項目と照らし合わせながら考察していく。

7.4.1 学習管理面

まずは、学習管理面の5つの側面から結果をまとめる。1点目に目標の規定または選択に関し、授業外多読活動において参加者の活動参加理由として際立つのは、図書リソース面に利点を感じている点であった。これは学習内容面にも関連してくるが、JSL 環境では見られなかった JFL 環境独自の傾向である。学内の図書室に日本語図書は配架されているものの、膨大な中から自身に適した図書を選択することは極めて困難である。しかし、活動には教師や学生ファシリテーターによって多読に適した図書が準備されているため、参加者にとっては活動に来さえすれば、自身では難しい図書選択が容易にできることが授業外多読活動の利点として挙げられるだろう。さらには、教師がいればそれぞれのレベルに適した日本語リソースを推薦してくれ、相談にも乗ってくれる。図書リソースの選択の幅が少ないその他の JFL 環境においても、容易にリソースが得られ、教師／ファシリテーターからの助言を得ることができる授業外多読活動の存在価値は極めて大きいといえる。

また、授業外多読活動への参加理由として日本語学習上の利点も挙げられたが、活動のねらいとして掲げた読みの能力や語彙力を高める他にも、書く能力や話す能力を高め、発音の練習につながるという意見も見られた。これは、たくさん読むという多読活動本来の目的そのものからは外れるものである。また、恥ずかしくて日本語で話せなかったが、教師と話すことにより会話に慣れた (F) のように、日本語での会話に慣れたという情意面に関する回答は、一人で読むことの多い自律的教室外多読とは異なる特徴とも捉えることができるだろう。多読活動には教師／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、多読中や読後のブックトークの際には、読んだ図書の感想を他の参加者や教師／ファシリテーターと直接共有できることも活動の利点として挙げられる。

以上のように、教師が授業外多読活動のねらいとして考えていた多読活動本来の目的である新しい読み方を導入してたくさん読むこと以外にも、読むという範疇を超えた様々な練習が可能である場であると認識していることがうかがえる。すなわち、ベオグラード大学における多読活動は、単に活動内でたくさん読む場のみにとどまらず、読みから派生した活動をも可能な融合型の活動になっているということが示唆される。

一方で、調査対象者にとって自律的教室外多読はどのように捉えられていたのであろうか。A や C に見られる、日本語能力向上のために実施しているとの日本語学習の一環とし

での実施の他にも、Eのようにリラックスや楽しみのための多読と認識していた回答者も見られた。

2点目は、参加／実施自由度に関してである。自律的教室外多読の実施時における読書量については、時期によって読書量が変化していることが明らかになった。これは、学習者自身が実施自由度を決定することができるという授業外多読活動及び自律的教室外多読の特徴ともいえよう。また、調査3において、Dが日本留学中に偶然夏目漱石の小説を見つけ、自律的教室外多読を再開したという例が見られたが、自律的教室外多読は中断後にも再開されうるものであることが推測できる。自律的教室外多読を行う時間に関しては、暇な時に行うという回答が多い。これは授業以外において自由度の高い大学生ならではの回答傾向であることも考えられる。

次に多読環境の整備に関しては、いつどこで多読を行うかという点に置き換えられる。授業外多読活動に約1年の休止期間があったものの、家や通学中の公共交通機関内で時間を確保し、多読を行っており、回答者が自身で多読環境の整備をしていたことがうかがえる。

3点目の評価やマネジメントに関しては、自律的教室外多読を継続している回答者から、各調査回において自身の変化がどのように起こったのか詳しい回答が得られた。多くの回答者が自律的教室外多読の実施計画は立てずに多読を実施していると答えてはいるが、通学時の移動中やカフェで定期的に日本語リソースを読んでおり、自身の自律的教室外多読に関する内省を意識的、無意識に行い、メタ認知的に自身の多読に関する評価をして、適切に自律的な読みをマネジメントしているものと考えられる。

また、授業外多読活動では、時間や教室のような多読環境が整備されており、学習者は参加することでマネジメントがしやすい環境が形作られている。また、教師や学生ファシリテーターがいるため、学習者にとって多読を行う際に困ったことが出てきても、簡便にアドバイスを受けることができる。しかし、自律的教室外多読の実施時にはそれらを学習者自身で責任を持ち管理する必要がある。適切な評価やマネジメントができていからこそ、語彙や文法、漢字に自律的教室外多読実施時に困難を感じた際には、スマートフォンの辞書やインターネットのような入手可能な解決方法を探し出し、自律的教室外多読を続けていたのではないだろうか。昨今のモバイルテクノロジーの進化もさることながら、回答者の数年にわたる日本語学習で日本語レベルが向上したこと、また自律的教室外多読を続けることにより経験が豊かになることによっても、適切な方法を見つけ出すことができるようになったとも考えられる。

7.4.2 認知プロセス面

次に、認知プロセス面についてまとめる。多読のルールに対する意識に対する評価は、回答者により異なり、その回答も調査回によって前後するケースが見られ、多読のルールに対して理解は示しながらも、読む図書や状況によっては抵抗する例も見られた。つまり、自律的教室外多読を進めていくにつれて、多読の4つのルールを基礎としながらも、自身のビ

リーフや読む図書に適合した読み方が形成されている可能性が示唆される。そのような自身にとって最適な読み方を模索する過程を経る過程において、学習者オートノミーも育成されているものと考えられる。

また、質問紙調査における量的調査において一部抵抗意見が見られたルール②：辞書をなるべく引かないで読むルールに関しては、自律的教室外多読の経験を積むにつれて、そのルールが理解されていることが明らかになった。調査 3 実施時には、自律的教室外多読を行っていた 5 名は辞書を引くことはあるが、ある程度図書を読んでから重要な箇所だけに辞書を利用すると回答をしていた。これは、調査 3 までの自律的教室外多読の経験によって、ある程度の文章のまとまりで図書を読むことができるようになり、文間の推測が容易になったこと、そして、2 年間における日本語学習により語彙力をはじめとした言語能力が上がったことにより、辞書を過度に使用せずとも円滑に読むことができるようになったことが起因していると考えられる。

一方で、BG における対象者の自律的教室外多読において読む図書は、学習者向けである多読用図書ではなく、小説やインターネット記事が中心であったが、このようなリソースは、BG で得ることのできる図書に関しては、難易度はもとより、語彙の推測を可能にする挿絵や作りこまれた文脈が少ないものも多いだろう。特に BG のような自身のレベルや興味に合った適切な日本語リソース入手が困難な地域においては、やさしいものを読み、分からないところは飛ばし、難しいものをやめて他のものを読むというルール全体の適用が極めて困難な環境とも言える。このような矛盾を解決して多読を遂行していくためには、適切な辞書の利用はやむを得ないかもしれない。辞書の種類に関してはスマートフォンの辞書アプリや、ウェブによる辞書ツールもはるかに充実化しており、筆者の知らない辞書ツールの使用も見られた。このように自律的教室外多読を円滑に進めるための措置を各自で発見して利用している点からも、自律的教室外多読を進めている回答者は、学習者オートノミーが育成されていると捉えることができるだろう。

これは、学習者に対するファシリテーターのアドバイス方法にも大きな示唆をもたらしていると言える。多読のルールを利用させながら多読活動や自律的教室外多読を行わせることも楽しみながらたくさん読むという多読の原則では非常に重要な事項である。しかし、ファシリテーターは、アドバイザーとしても多読のルールを紹介しつつも、学習者のレベルや多読実施期間、また図書の種類などによっても助言の方法を調整するべきだということである。現在、BG では学生ファシリテーターが主となり多読活動の企画運営を行っているが、多読のルールに関しては参加者に知らせるのみにとどまり、アドバイスまでは行っていない。学生ファシリテーターは、他の参加者と同様に学生の立場であり、授業外多読活動を同時に行う参加者であるため、助言を行うことには抵抗があるかもしれないが、可能な限り、参加者に対して多読のルールを伝える際には、学習レベルに応じて多読のルール適用に幅を持たせること、そして個人を観察して参加者に適切なアドバイスができるように教師が指導していくことが肝要である。それを補完するためにも、学生ファシリテーターからの働

きかけの他にも可能な限り教師が、アドバイザーとして関わり続けることも肝要であると考ええる。

7.4.3 学習内容面

最後に学習内容面である図書選択に関しては、BGをはじめとした多読用図書リソースが不足している JFL 環境では、その確保方法が課題となる。多読はやさしい図書をたくさん読むという原則はあるが、自律的教室外多読を行う学習者にとってやさしい図書が手に入らないということは、他の JFL 環境における日本語多読の際においても最重要課題の一つであるだろう。授業外多読活動では、初級学習者から読むことのできる多読用図書が一定数揃っており、多読活動で共に読む参加者や教師により、自身に適した図書を紹介してもらうことができるが、自律的教室外多読においては自身の責任で図書を入手しなければならない。実際にセルビアで自律的教室外多読を続けていた回答者は、自ら図書室や講師室に赴いて図書を入手していたほか、インターネットを利用してリソースを確保していた。以上のように図書が入手できた回答者は、学習内容面においてもオートノミーが育成されていると捉えることができる。

スマートフォン技術が進化し、いつでもどこでも日本語リソースが閲覧可能になり、ハード面で自律的教室外多読を行うための環境は整備されつつある。ソフト面においても、著作権の諸問題を解決した日本語多読用リソースが作成され、ウェブ上に無料公開されてきている。しかし、ウェブ上で入手できる日本語多読用リソースを利用して、スマートフォンで自律的教室外多読を進めていた回答者は今回見られなかった。これは、無料公開されているリソースが調査当時まだ少なかったこともあるが、学習者にこのような無料でアクセスできるリソースを広めていく必要があることを意味している。また、JFL 環境における教師や学生ファシリテーターに対するオンライン図書リソースの紹介を継続的に行い、一人でも多くの学習者に伝えてもらうような努力も欠かせない。多読活動時間内や大学ホームページ等で紹介してもらうことにより、学習者の図書選択の幅が広がるならば、今まで以上に豊かな自律的教室外多読を行うことができるかもしれない。

7.5 インタビュー調査の限界

以上、2章にわたり JSL 環境及び JFL 環境における3度にわたるインタビュー調査結果を分析し、考察を行ってきた。しかしながら、今回のインタビュー調査では調査しきれない点が存在する。それらについて本節で述べて、本章を終えたい。

まず、今回は2環境における事例研究、すなわちケーススタディであったが、佐藤他(2015)は、ケーススタディ・リサーチによる理論構築は、特定の事象からある程度の一般化可能性をもつ理論を構築しようとする機能的なアプローチであるが、その結果、現象がもつ固有の関係性の記述に終始してしまい、理論の一般化可能性のレベルを上げることができなくなる、という危険性がある点を指摘している。そうなると、たとえ生み出された理論が検証可

能で現実に対応していたとしても、関連する既存の理論に対する貢献度合いの小さな研究となってしまう(同 2015:19)。また、デンジン・リンカン(2006)は、事例研究には3つのカテゴリーがあるとし、終始一貫してある特殊な事例をより深く理解したいと思い1つの事例に着手した「個性探究的な事例研究」、主としてある問題に関する洞察を示すために、あるいは一般化を導くために、特殊な事例が研究される「手段的な事例研究」、さらに、ある特殊な事例について、その個性を探求するといった関心はほとんどなく、現象や母集団や一般的状況を研究するために多くの事例を研究する「集合的な事例研究」とを分けて論じている。今回の調査はJSL環境、JFL環境における複数事例から成り、一般的状況を研究した「集合的な事例研究」に分類されると言える。今回の調査対象者は各環境において6名であり、JLCにおいて継続的に調査ができたのは4名のみであった。さらに自律的教室外多読を続けていたとしても、各個人の実態はそれぞれ異なるため、本稿の結果が全ての多読実践者に当てはまるということではできないだろう。そのため、本調査の結果は一般化可能性を追求する研究の一つとしては機能しうるが、これを一般化することはできない。

今回は約2年にわたり、授業外多読活動と自律的教室外多読を追ってきたが、今後も学習環境や背景の変化により、自律的教室外多読を実施していた対象者が多読をやめてしまう可能性や、反対に自律的教室外多読を実施していなかった対象者が多読を始める可能性も十分に考えられる。以上のような現象は、調査3のDの例において、JSL環境に学習環境が移ってから自律的教室外多読が再開された例が見られたが、その数は十分とは言えない。そのため、より多くの対象者における自律的教室外多読の実態を追い続けることが必要である。

さらには、対象者のサンプリングに関する限界も存在する。今回はそれぞれの教育機関において多読活動に継続的に参加した、いわば読むことに対する情意面に対して肯定的に捉える対象者に偏っている。そのために、結果として自律的教室外多読を実施する対象者が半数以上いた可能性も考えられる。メリアム(2004)によると、質的なケーススタディでは、一般的にケース内サンプリングにおいて、発見や理解や洞察において最も多くを学びうるという目的サンプリングが用いられており、本調査においても、授業外多読活動に頻繁に参加していた学習者について追ってきたため、結果も同様に偏っている可能性が考えられる。例えば、質問紙調査で見られた授業外多読活動への参加をやめてしまった中断グループや、多読活動への参加期間の浅い初心者グループに同様の調査を行うことにより、また異なる特徴が現れると仮説を立てることもできるだろう。さらには、母語話者別に調査を行うことや、他の教育機関における活動では、また異なる特徴が見られることがあろう。以上、今後は調査対象者の裾野を広げていくことに関しても、考えていかなければならない課題の一つと言える。

第 8 章 総合的考察／日本語教育への示唆

本章では、これまでの質問紙調査及び 2 教育機関における縦断的インタビュー調査の分析結果や各学習環境における考察を総合的に捉え、両機関における授業外多読活動と自律的教室外多読の共通点や相違点をもとに総合的に考察を加え、第 6 章でふれた教師やファシリテーターとしての役割の他、学習者の学習の手助けをするという役割を持つ言語アドバイザー (Murray 2009) としての教師／ファシリテーターがとるべき役割についても触れる。まず 8.1 では、日本語教育における授業外多読活動の役割について考察を行う。続いて 8.2 では、授業外多読活動から自律的教室外多読への移行に関して述べていく。そして、8.3 では、日本語多読環境の整備に向けた展望に関して述べ、日本語教育への示唆も行っていく。

8.1 日本語教育における授業外多読活動の役割

繰り返しになるが、授業外多読活動は任意参加の活動であり、個々の学習者にカスタマイズした多読の仕方を提供しうる、学習者にやさしい(learner-friendly)枠組みといえる。本節では、自律した学習者の 3 つのカテゴリーごとに授業外多読活動の特徴を振り返り、カテゴリーの下位分類ごとに、それぞれ考察していく。

まず、学習管理面に属する 5 つの側面からである。最初の項目である目標の規定または選択に関しては、質問紙調査を通した量的調査において、JSL 環境と JFL 環境に共通して読解力や語彙力の育成、日本語における読みへの慣熟を活動参加理由に挙げる回答が多く見られた。言い換えると、いずれの学習環境においても、授業外多読活動は多読本来の目的であるたくさん読むということを通して、日本語能力を向上させ、日本語の読みに慣れることをはじめとし、多くのことが参加者から期待されている活動であると位置づけられよう。言語能力の向上に関しては、第二言語における英語多読プログラムの調査成果 (例えば、Robb & Susser 1989, Mason & Krashen 1997) とも一致する。これらは、いずれも授業内多読活動を対象とした研究であるが、授業外多読活動の文脈にも同様の意義が期待することができることが示唆される。また、他の参加者と読む場を共有するためや、参加者との交流のために代表される社会的・相互作用的側面での利点に関しては、質問紙調査では回答率が低かったものの、インタビュー調査ではいずれの調査機関でも共に読む友人がいるために活動に参加するとの回答が見られた。栗野他 (2012) では、教室内では「場の力」が生まれ、一人で読むより「仲間」の中で読む快感があることを指摘しているが、本研究における多読活動においても継続して参加する学習者が主となり、同じ読むという目的を共有する多読コミュニティがある程度形成されている可能性があるのではないかと推測することができる。さらには、多読コミュニティが形成されていることによって、学習者の活動参加に対する情意面にも関与している可能性も考えられる。この多読コミュニティに関しては、教

師／ファシリテーターと参加者、そして参加者同士によるインターアクションが発生するものと考えられる。Long (1983) は、非母語話者が母語話者と相互交渉を行うことで習得を促進するというインターアクション仮説を唱えているが、多読活動においても、教師やファシリテーターがブックトークや読み方に対するアドバイスを行う過程で意識的に、また活動を通じた無意識での意味交渉が発生したがゆえに、BG 調査で回答が見られた話す能力の向上をはじめ、言語能力の向上に結び付いたのではないかと推測される。教師／ファシリテーターは、活動において以上のような読み方や図書選択に対するアドバイスや、多読コミュニティが活性化できるような事後アクティビティの活性化を行うことで、参加者の目的意識や多読コミュニティを強化させる役割を帯びているものと考えられる。

次に、2 点目の参加／実施自由度である。前述した通り、授業外多読活動は参加自由度が高く、学習者自身の都合で参加を決定することができる特徴を持つ。JLC における活動においては、試験前に参加人数が激減したが、参加者自身で参加を決められるからこそ発生する事象であると考えられる。微視的な視点から見ると、参加人数が減り、多読活動が活発に行われていないようにも見える。しかし、巨視的な視点から見ると、参加者は自身の学習における優先順位を意識的、あるいは無意識に設定した結果とも言い換えられる。試験や自身の用事が終われば、活動に復帰することも容易であり、参加への決定も容易である。このように、自身のメタ認知を活用しながら参加を決定することができる点も授業外多読活動の特徴といえよう。授業外多読活動において教師／ファシリテーターが参加を強制する権限はないが、活動中に図書の貸し出しを行うことによって、参加者が多読を行う自由度を高め、授業外多読活動から自律的教室外多読の促進も可能であると考えられる。

学習管理面の 3 点目は、いつどこで活動を行うかという多読環境の整備に関してである。授業外多読活動は、実施時間や場所が教師／ファシリテーターが決定し、学習者は参加すれば多読を行うことができ、自身の多読環境を整備しやすい。また、複数の参加者が集まり、インターアクションを行うことで社会的・相互的作用も期待できる。しかし、今回扱った授業外多読活動は、教育機関で実施したため、それぞれの長期休暇中には活動を行うことができないという短所も存在する。JLC においては、長期休暇中の一部に自律学習コースが開始されたため、活動を実施することのできる期間は大幅に延長された。さらにこのコースでは、2017 年度冬学期より自律学習支援室が開設され、学習者が支援室に赴きさえすれば自律的教室外多読が行えるようになった。しかしながら、活動休止期間は依然として存在する。また、BG では 1 年の半分余りが試験期間あるいは長期休暇に費やされ、その期間中は活動が実施できない。このような期間中における多読は、参加者自らが実施する自律的教室外多読に依存せざるをえないのが現状である。以上のような多読活動の空白期間を解決するための方策としては、長期休暇中でも開館している大学図書館との連携や、ウェブを利用した支援が考えられる。この点に関しては、8.3 の今後の日本語多読環境の整備に向けた展望、及び第 9 章の SNS グループ作成に関する節で詳しく述べていきたい。

4 点目の評価に関しては、本稿で扱った授業外多読活動の根幹にある栗野他 (2012) で

は、楽しみながらたくさん読むという理念の下、内容理解を問う試験は行わないことが原則とされている。そのため、言語能力の向上を客観的に点数化して評価することは難しい。しかし、多読活動に参加した回答者は、読解力や語彙力、そして日本語における読みに対する慣れ等の育成に活動が役立ったと回答しており、活動参加理由と類似していた。このことから、授業外多読活動による学習において一定の評価を下していることがわかる。BG_Fは、インタビュー中において多読活動で日々の教室学習で学習する語彙や表現、文法等が偶発的に出現することや、活動中に読んだ図書の中に出現する語彙等が翌日の授業で扱われたことを述べていた。このような発見の積み重ねが、三上・原田(2011)で触れられている日本語多読による偶発的語彙学習に結びついているものと考えられる。

このような気づきを誘発させるためには、教師／ファシリテーターによる参加者との個別カウンセリングが欠かせない。Day & Bamford(1998)は、個別カウンセリングが、学生が抱えている問題に対処しうる良い機会であると指摘し、観察では把握できない参加者の悩みや特定の本を推薦する場になりうることを述べている。教師／ファシリテーターは、多読活動中にも参加者の集中力を削がないよう、例えば図書を1冊読み終えた段階で個人とのカウンセリングの時間を設け、①読むことは楽しいか、②読んだ図書は楽しかったか、③読むときに困ったことはないか等のような質問を投げかけ、自身の読みを分析させて内省を促していくことも必要があると思われる。

最後に5点目のマネジメントである。今回扱った授業外多読活動は、いずれの教育機関でも学期中の週1回実施されたが、決められた時間や場所に来さえすれば多読を行うことができるという意味で、参加者は自身の活動のマネジメントがしやすいという特徴を持ち合わせていると言える。また、教師／ファシリテーターは図書の貸し出しを行うことによって、自律的教室外多読への支援も行うことができるだろう。

次に、多読活動の根幹にある認知プロセス面の多読のルールに関して述べていく。いずれの教育機関においても質問紙調査においては、おおむね4つのルールに賛同していたことが明らかになった。また、インタビュー調査においても、JSL、JFL両者における授業外多読活動参加中の回答者は、おおむねルールを守りながら、多読を行っていた。この結果から、授業外多読活動により、ある程度の多読のルールへの理解が得られたものと考えられる。しかし、一部ではルール②：辞書をなるべく引かないで読む、及びルール③：分からないところは飛ばすを中心に抵抗する意見も見られた。この抵抗意見は大きく2つの背景に分けられる。

1つ目は、活動を始めたばかりの参加者からの抵抗である。質問紙調査では、統計的有意差は見られなかったものの、BGにおける初心者グループが出した多読のルールに関する意見は、継続グループの学習者を下回り、より抵抗を示していたことがわかった。これは、第6章でも述べた多読開始以前から持ちえている学習ビリーフ(Horwitz 1987)や曖昧さに対する寛容性(Naiman et al. 1978)が関連している可能性が考えられる。授業外多読活動の

参加期間は、参加者が多読のルールを適用する以前に、楽しみながらたくさん読むためのものであるという多読のルールの意味を参加者が理解するとともに、自身に合った読み方であるかどうか吟味し、適用していくための期間であるとも言える。一方で、活動への参加期間に目を向けると、JFL 環境である BG では最低 4 年間大学で日本語学習を行うわけだが、JSL 環境である JLC における多くの交換留学生、すなわち多読参加者が在籍する期間は長くても 1 年であり、短い学習者で 3 か月程度である。JSL 環境における交換留学生を対象とする場合に注意すべき点としては、この短期間に留学生にとってはおそらく初めて触れるであろう多読のルールを理解してもらわなければならないという点であるといえる。

2 つ目にルール適用に対して抵抗が見られたのは、調査実施当時 JFL 環境で自律的教室外多読を行っており、中級レベル以上まで学習が進んだ学習者から (JLC_E、BG_C) である。前章までに触れたとおり、中級レベル以降の学習者には多読のルールを個人に合わせて適用させた方がよいという意見である。この点は、授業外多読活動から自律的教室外多読への移行に関わる点であるため、次節の 8.2 で詳しく考察していく。

最後に、学習内容面である図書選択における授業外多読活動の特徴である。JSL 環境、JFL 環境における多読活動参加者は、活動に来れば教師やファシリテーターが用意した図書を容易に手に入れることができる。授業外多読活動では、ひらがなさえ学習すれば読むことのできる入門用図書をはじめ、中上級レベルの参加者に適した短編小説やマンガをそろえているため、自身で図書リソースを入手しなければならない自律的教室外多読とは異なり、どのような図書を読めばいいのかわからない学習者にもやさしいシステムであると言える。しかしながら、活動に参加するだけでは自身に合った図書を得られるとは限らない。質問紙調査においては、両機関において半数以上が自身の日本語能力にあった図書を入手するために活動に参加していたが、自身が好きな図書を読むために活動に参加したと回答したのは、全体の 20% 程度であった。これはただ幅広い図書を準備することも大切ではあるが、参加者個々人の好みに合わせた図書を発見させるには不十分であることを示唆していないだろうか。そのためには、教師／ファシリテーターが参加者自身の好みに合った図書を紹介したり、参加者同士で図書を紹介させるアクティビティ等をしたことで、より多くの図書への接触経験を促進できるだろう。また、参加者から図書リクエストを定期的聞き、用意することのできる予算に合わせ、幅広い図書を入手していくことも望まれるだろう。

また、授業外多読活動は参加さえすれば、例えば小説の原書などを簡略化 (リライト) した読み物を容易に入手することができる点も、授業外多読活動の特徴といえるだろう。Nakano(2016)が簡略化された読み物によっても、学習者は原書の内容を理解できたという報告があるとおり、初級レベル用にリライトされた小説がもしあれば、初級学習者からでも文学作品を楽しむこともできる。次節で扱う自律的教室外多読へは、教師／ファシリテータ

一がアクセス可能でやさしい日本語に書き換えられた図書やウェブページを紹介することにより、スムーズな移行の支援ができるかもしれない。

8.2 授業外多読活動から自律的教室外多読へ

前節では、授業外多読活動の特徴について考察してきたが、参加者は、活動における経験をどのように自身の自律的教室外多読に結びつけているのだろうか。本節では、学習者の授業外多読活動から自律的教室外多読への移行に関する特徴について考察していきたい。

自律的教室外多読の自律的教室外多読を継続していた対象者を総合的に見ると、総じて学習者が学習管理や、読み方、図書選択を自律的に決定していることがわかり、自律的教室外多読を行うための学習者オートノミーが育成されていることが示唆されるが、学習環境によって実施の際に採られる方法は異なることが分かる。各項目を順に考察していきたい。

自律的教室外多読を継続する理由として、個を追ってきた縦断的インタビュー調査では、リラックスするためや楽しいからといった情意的な側面を理由とした回答も見られたが、JFL 環境に身を置く回答者、具体的には JLC で多読活動に参加し、帰国した者 (JLC_D、JLC_E) や、BG における回答者が、より日本語学習の一つとして位置付けている傾向が見られた。JFL 環境で学ぶ学習者においては、楽しみのための読書の他に、自身の日本語学習の一部として補完する役割も担っていることが考えられる。

また、JLC_B や BG_C などのような、日々の学習により日本語能力が向上したため、図書内容が理解できるようになったという意見も見逃せないだろう。自身の教室学習や教室外学習が、学習者の自律的教室外多読に強く結びついている影響も指摘しておきたい。教師／ファシリテーターと個別カウンセリングができる状況であれば、学習者が最近学習した文法や語彙、トピックと読んだ図書に関連があったかについて質問することも、日々の学習を内省させることのできる機会になるかもしれない。

さらに、両機関におけるインタビュー調査において、自律的教室外多読の頻度にも実施期間によって変化が見られることも明らかになった。また、BG_E のように自律的教室外多読は一定期間の休止後にも再開されうることも分かった。これは、学習者に自律的教室外多読の実施が任されているために起こるものであり、当然の結果であるかもしれない。授業外多読活動では、数時間集中して読む時間が確保できるが、自律的教室外多読においては、その他の学習や都合によって多読を行う優先順位が下がり、読書量が確保できない可能性がある。そこで、ここでは改めてすき間時間の活用によるマネジメントを取り上げたい。JLC_B や JLC_D、JLC_E、そして BG_B の回答にあった移動中における読みの実施は自律的教室外多読を継続している学習者の大きな特徴と言って良い。BG の回答者を中心として自律的教室外多読には読書計画を立てず「暇な時」に行っていると回答が見られたが、彼らもまた日常生活の中ですき間時間を見つけて読んでいるものと考えられる。つまり、自律的教室外多読の実施は日常生活の一部として機能していることが推測できる。

では、教師／ファシリテーターとして、授業外多読活動を離れた元参加者に対し、このす

き間時間を利用した自律的教室外多読の継続をどのように支援すればよいだろうか。この課題を解決するために、教育機関に所属している学習者に対しては、読みやすい多読用図書
の貸し出しを授業や授業で利用しているウェブ上の学習システムなどで奨励することで、
すき間時間にも多読が行えるようなリソース面の支援が行えるだろう。Imrie(2007)で触れ
られている授業内に多読用図書を持参し、貸し出しを行うことも有効な方法であると思わ
れる。教育機関での学習から離れた学習者に対しては、例えば SNS 上のコミュニティを活
用し、多様なレベルに合わせたインターネット上の記事を紹介して、そこにアクセスしても
らうことで、移動中のすき間時間にも、スマートフォンやタブレット PC を利用して日本語
リソースを読むことが可能な状態を形成することが可能であろう。様々なレベルや内容の
記事を紹介することによって、学習者自らに適した記事を探す手がかりにもなると考えら
れ、自律的にリソースを検索できるためのオートノミー育成にも寄与するものと思われる。

次に認知プロセス面においては、前項で述べた多読のルールに抵抗を示した JLC_E 及び
BG_C の意見を中心に考察していきたい。

この 2 名の一致した見解は、初級学習者がルールを適用して読むのは良いが、ある程度
学習が進んでいる場合には、ルール適用を柔軟にしても良いのではないかという意見であ
る。インタビュー調査結果に目を向けてみると、いずれの教育機関、調査回においても辞書
を利用する回答者が見られた。自律的教室外多読を始めたばかりの調査 1 実施段階では、
分からない語彙をすぐ調べる回答者もいたが、多読を継続し経験を積むにつれて、ある程度
読み進めてから気になった語彙のみを引く回答者が増加した。一定のページ数を読み、分
からない語彙に関しては前後の文脈から推測し、さらにそれでも分からない場合には後で辞
書を引くという方法を取っていた回答者の方が多く見られたのは、多読のルールを理解し
つつも、内容のキーワードを認識し、辞書を適切に使用方法を会得したからではないだ
ろうか。

筆者は、この多読のルールを多読活動で周知させ、このルールをもとにして活動を運営し
ていたが、彼ら 2 名の意見に賛成である。本稿における辞書の利用を、「辞書を「なるべく」
引かないで読む」としたことには、多読のルールに対する大きな誤解があるように思われる
ためである。それは、この多読のルールが絶対的に是であるという誤解である。筆者が「な
るべく」を追加したのは、このような考えに警鐘を鳴らす意味合いがあり、栗野他(2012)
の「辞書を引かないで読む」という考えをより具現化しようとしたからである。彼女らは、
上級学習者と限定はしているが、辞書利用に関して以下のように述べている。

*上級になってくると、何を引くべきか、何を引かなくてもいいか、辞書の使
いどころがわかってきます。たまにパパッと辞書を使っても、読書のスピー
ドが落ちない読み方が身についてきますので、ここまでくれば辞書も OK に
しています。(p.18)*

このように、日本語多読を提唱した彼女らのグループは、辞書の利用に関して厳格に禁止はしていない。さらに、インタビュー調査結果とも「辞書の使いどころ」を見極めて利用している点で、辞書の利用方法が一致していると言える。

また、日本語学習レベルによる多読のルール適用に柔軟さを提唱したいもう一つの大きな理由は、筆者のファシリテーターや言語アドバイザーとしての経験不足に起因する BG における活動実施の際の反省がある。グレンモ (2011) は、アドバイザーの活動は学習者の活動とは全く別個のもので、アドバイジングの過程も学習の過程とは全く異なるもののため、アドバイザーはいかなる決定をも学習者のためだからと言って実行させることはもちろん、押しつけることもできないと指摘しているが、多読活動を開始した当初は、この多読の 4 つのルールを厳格に守って多読を行うようにアドバイジングを行っていた。特に辞書の利用に関しては、スマートフォンを取り出すことさえ許さなかった。しかし、中級レベルの参加者の中にも分からない語彙をメモし、活動後に自宅で調べる参加者や、アドバイスを رفتっても辞書利用をやめない参加者が後を絶たなかった。そこで、筆者はルールを強制することに対して反省し、参加者の学習レベルを認識しながら念入りに観察を行い、あまり厳密に辞書を利用しないように伝えることはしないことにした。その参加者は、継続的に活動に参加するうちに、辞書の利用頻度も少なくなり、ほぼ辞書なしで読み進められるようになった。このような経験から、ある程度学習が進んだ参加者には無理に多読のルールを強制させるよりも、多読のルールに対して柔軟に考え、これら 4 つのルールを多読のガイドラインとして位置付けてもよいのではないかと考えるようになった。一方で、多読を円滑に進めていくための辞書の適切な利用方法を知らない多読初心者や初級学習者においては、前後の文脈や挿絵に頼らず、やみくもに語彙を調べてしまい、たくさん読むという本来の目的を阻害してしまうという危険性を孕んでいるため、辞書の利用はなるべく控えるべきであると授業外多読活動参加時から伝えることが重要であるだろう。辞書の適切な利用方法を理解した上で、自身に合った辞書の引き方を各々が考えて適用すればよいのではないかと考える。一方、前述したとおり、ファシリテーターによる多読のルールの押しつけは、筆者のアドバイジング経験の不足により起こってしまったことも否めず、参加者一人ひとりを観察しながら助言を行っていく教師／ファシリテーターのアドバイス経験も、学習者に適したルールを形成していくためには必要であると考えられる。

また、辞書の適切な利用方法を模索する過程以前にも、辞書を引かずに読めるやさしい図書を選択することや、分からない箇所は飛ばして挿絵から推測して読み進め、難しすぎたら別の図書を読むこともできる。この例から多読の 4 つのルールには相互補完性があり、あるルールを適用するために他のルールで補うような過程も存在するものと思われる。このルール適用の補完性については本研究では明らかにできなかったため、今後詳しい分析を進めていく必要がある。

最後に、図書選択面においては、自律的教室外多読では、教師やファシリテーターによる助言から図書を確保することも可能ではあるが、ほぼ学習者自身に図書選択や入手が任さ

れている。自律的教室外多読を続けている学習者は、自身の好みやレベルにできるだけ適した図書を確認していることが分かり、図書選択面においても学習者オートノミーは育成されていると判断することができる。しかし、学習環境によって、図書リソースの選択には差異が見られたことも事実である。

例えば、図書リソースが豊富な JSL 環境で自律的教室外多読を続けていた JLC_B は、近隣の書店や中古書籍店でいつでも自身の好みに合い、適切なレベルのマンガを選択することが可能である状態であった。また、留学中当時の JLC_E は、日本で自身の好みの図書を 100 冊以上購入して帰国した。このことから JSL 環境においては、図書選択に対する学習者オートノミーを容易に育成することができたといえる。教師／ファシリテーターは、学習者の好みやレベルに合った図書を教えさえすれば、入手するかどうかは学習者に任されているものの、学習者はその図書を容易に入手ができる環境にあると言える。

しかし、JFL 環境にいる継続者にとって、図書リソースの入手方法が少なく、授業外多読活動から自律的教室外多読の移行の際に大きな支障となると考えられる。例えば、JSL 環境における JLC での学習を終えて帰国した JLC_D や JLC_E は、JFL 環境における図書入手の困難さについて語っており、同じく JLC_E はお気に入りの図書を何度も読むことで図書の不足を解決していた。さらに、BG で自律的教室外多読を行う学習者は、ウェブ上のリソースを使うことや、図書室を有効に利用し可能な限り自身の好みやレベルに適した図書を入手して継続していた。このような図書入手が困難な地域においても、できる限り自身に合った図書を確保しようとしていることから、学習者オートノミーが育成、発揮されていると言うことができる。

このような環境の中、JFL 環境に勤務する教師／ファシリテーターが図書を確保するためにできることとしては、①日本語図書室が存在する場合は、図書室から学習者に適した図書を選択すること、②自身が帰国した際に図書を購入すること、③大使館や在留邦人が所有する図書の提供をお願いすること、④在留邦人のコミュニティを利用し、帰国した際に図書購入をお願いすること、⑤ウェブ上の多読用図書を広めること等が考えられる。

8.3 日本語多読環境の整備に向けて

では、学習者オートノミーを育成し、それぞれの学習環境で授業外多読活動から自律的教室外多読に移行し、さらにはそれを継続的に実施していくためには、教師／ファシリテーターはどのような方策を講じることが有効であろうか。まずは、本稿で扱ってきた自律的教室外多読の橋渡しとなりうる授業外多読活動の活性化である。授業外多読活動は、授業内多読活動よりも諸般の制約が少なく、図書の確保さえできればファシリテーターが開始しやすい形態であり、自律的教室外多読の橋渡しとして機能しうる。

栗野他（2012）では、日本語多読活動を開始する前の準備として、図書、朗読 CD を聞くためのプレーヤー、学習者のバックグラウンドや日本語での読書歴、本好きか否かなどを知るためのアンケート用紙、学習者が書き込む読書記録ノート、支援者（教師）の観察ノー

ト、場所の確保を挙げているが、授業外多読活動に特化した準備や、その後の継続的な多読活動に関する方策に関しては明らかにしていない。また、先述した通り、多読活動の運営は、教師／ファシリテーターの役割が非常に多くの比重を占める。そこで、ここではより具体的な授業外多読活動の開始のための準備について、図書や人材、教室の確保のようなハード面の準備と、その後の持続可能な活動のための準備に分けて述べていきたい。

まず、ハード面で最も重要であり、困難を伴うのが多読用図書の確保であろう。特に、JFL環境においては、この点を解決しなければ活動開始自体が困難に陥る可能性がある。また、図書入手のための予算確保が困難な場合も考えられる。その際には、大使館や在留邦人に図書を提供してもらうことや、国際交流基金の助成プログラムを申請し図書を確保すること、個人的に日本国内の友人、知人から図書の郵送をお願いする等の対策が必要であろう。

また同時に、機関に即した多読活動の目的やねらいを考え、学習者が活動の利点を十分に理解できるような設定が必要である。例えば、本稿で扱った授業外多読活動では、読解力や語彙力のような日本語能力の育成、多読を通じたコミュニティの形成において社会的・相互作用効果、そして、学習者の自律的教室外多読の促進を目的とした。また、BGにおいては日本文学が必修科目であるため、文学作品を原書で読めるようにするための橋渡しとしての機能もねらいの一つに設定した。その他にも、読解能力や語彙力の育成を重視するJFL環境の教育機関であるならば、日本語能力試験合格のための一助として位置づけたり、JSL環境における外国人生活者や外国人児童生徒を対象とした多読活動を計画しているのであれば、読み全般に対する動機づけのための一助に位置づけたりすることが可能であろう。

そして、誰が活動に関わるかである。授業外多読活動は、今回の事例のように持続可能な形で長期間継続することで、その効果を発揮することができる。BGでは、一時休止してしまっただけに、休止以前に活動に参加していた学習者が活動再開後は参加していなかったことから、活動を継続して実施することは非常に重要である。多読活動を開始しても、教師の契約満了や学生ファシリテーターの卒業に伴い、活動が終了してしまっただけに元も子もない。ファシリテーターの円滑な交替のために重要なことは、活動内容をはじめ、多読の理念を十分理解できるような引継を新たなファシリテーター役に行うことである。また、多読を実施している教育機関の担当者に活動のねらいを明確に伝え、活動継続に対する理解を促すことも重要である。

また、ファシリテーターが独自に運営する他にも、酒井・西澤(2014)が提唱している図書館との連携も持続的な多読活動のために有効であろう。実際に日本語多読活動が図書館と連携している例として、アメリカ・インディアナ州に位置するノートルダム大学の実践がある。ノートルダム大学では、授業内多読活動が行われており、図書館内に日本語多読用図書コーナーが設置されている。また、図書館司書により多読用図書の蔵書がホームページ⁴⁰上に視覚化された形態で公開されている。学期末の課題は、学生が読んだ図書を自由に再構成、解釈し、成果物を仕上げるアクティビティである。この作品の一部は図書館司書によっ

⁴⁰ <http://library-nd-japanese-extensive-reading.blogspot.jp/>

てホームページ⁴¹に公開されている。成果物はバラエティに富んだものであり、読んだ図書を参考にして作成したマンガや歌、ゲームなど多岐にわたっている。以上のように、図書館司書との連携により、図書情報のデジタル化や学習者が多読用図書を簡便に調べられるような環境整備も有効である。

さらに、授業外多読活動が発展した形として、日本語セルフアクセスセンターにおける位置づけの一つとしての授業外多読活動、自律的教室外多読支援も有効であろう。モデル例として、東京外国語大学には英語学習支援センター⁴²が 2008 年度より開設されており、スピーキング・コーナー、ライティング・コーナー、eラーニング・プログラムの他に多読・多聴ライブラリー(English Library)⁴³が併設されている。センターには Graded Readers や学習用雑誌や新聞が自由に閲覧できるコーナーが設けられている。さらには、専門員が常駐し、多読をはじめとした英語学習全般のアドバイスも受けることができる。このように、日本語教育においてもセルフアクセスセンターにおける多読活動も理想的な形態の一つである。学習者としてはセンター開室時間に赴けば、自由に多読を行うことのできる環境を整備されており、学習者の自律的教室外多読を促進することができるだろう。また、自律的教室外多読への移行のための支援として、ファシリテーターによる授業外多読活動をセルフアクセスセンターで行うことで、参加者達はファシリテーターから直接アドバイスを受けることができ、さらに「場の力」による社会的・相互作用的效果も期待できる。セルフアクセスセンターで業務を任せることのできる人材の確保や育成も必要であるが、運営面から考えると、図書管理が簡便になり、アドバイス業務も分担できるという利点も考えられよう。

多読環境の整備に関しては、考慮すべき点も多い一方で、さらなる発展が期待される分野であると言える。次章では、日本語多読環境整備、及び発展のための一試案として筆者が実践に携わった、SNS グループを利用した日本語多読コミュニティ形成に関する実践について述べる。さらに、ウェブ上のみならず、実際に筆者が赴き実施した授業外多読活動開始に向けた多読普及活動に関しても触れていく。

⁴¹ <https://collections.library.nd.edu/a5fb1613e5/extensive-reading-in-japanese--nd>

⁴² <https://mdle.tufs.ac.jp/elc/>

⁴³ ブックレポートが、第二言語としての英語科目の成績の一部になるようにも位置付けられている。

第9章 自律的教室外多読支援と国際的多読コミュニティの形成に向けて

前章 8.3 では日本語多読環境の整備に関して述べてきたが、学習者が授業外多読活動への参加から自律的教室外多読へ移行し継続していくためには、教師／ファシリテーターによる足場架けが欠かせない。本章では、まず自律的教室外多読を円滑に進め、継続できるような環境を整備し、かつウェブを主体とした日本語多読の国際的コミュニティを形成するために開設した SNS グループに関して述べていく。また、ウェブ上におけるコミュニティ拡大の他にも、実際が多読活動を国内外で普及していくことも大きな課題である。そこで、筆者がエジプトで実施した日本語多読活動普及事業の事例を挙げながら、国際的な日本語多読コミュニティの形成に向けた課題についても触れていく。

9.1 自律的教室外多読環境の整備：SNS グループの開設

前章までも述べてきたとおり、Day and Bamford (1998: 8) は、多読は本来、「個人的に静かに行うもの」とであると指摘している。しかし、多読活動実施中には、多読サークルによって仲間からよい刺激が得られる（酒井・西澤 2014）ことや、教室内に「場の力」が生まれ、「仲間」の中で読む快感がある（栗野他 2012）という指摘も見られる。JLC 及び BG における多読活動においても、活動時には毎回、多読を共に行う仲間が集まる多読コミュニティの形成が見られた。

一方で、先行研究では、教室外学習や自己学習においては、学習継続が困難である点がしばしば課題として挙げられている（Jones 1998; Umino 2005）。学習環境や多読実施環境の変化がきっかけとなり、インタビュー調査の対象者であった JLC_A の多読継続が困難になってしまったように、自律的教室外多読の継続には、様々な困難が存在する。実際に JLC をはじめとした JSL 環境の多読活動参加者である留学生の多くは、一定期間経過後に留学を終え、帰国を迎える。あるいは、進学等により、国内においても学習の場が変わることもある。さらに、長期休暇時には本セッションが定期的には実施されないため、多くの図書が準備された活動場所に集まり、共に多読を行う「仲間」がいなくなってしまう。つまり、学習環境の変化や自律的教室外多読の架け橋として機能しつつあった授業外多読活動の休止により、図書リソースへのアクセスが困難になってしまうことはおろか、活動期間中に形成された多読コミュニティも消失してしまうのである。このような物的・社会的多読環境の欠如を克服し、学習者の多読実施を継続させるためには、SNS のような教室外からオンラインでアクセスのできるサービスが有益ではないかと考えた。

英語多読の分野においては、オンラインにおける多読実施に関する先行研究として、オンラインリソース紹介 (Schmidt 1999) や、オンライン英語多読授業の実践報告 (Dao 2014)、

オンライン英語読解活動による効果 (Huang 2012) についての研究が報告されている。国内においては、NPO 多言語多読が運営するオンライン多読コミュニティ「多読フォーラム」⁴⁴が開設されている。このウェブサイトは、多数の掲示板群から成っており、英語多読を中心として、多言語による多読のオンラインコミュニティが形成されている。英語多読の掲示板には、多読実践者からの報告をはじめ、図書紹介、オンライン通話システムを利用して多読実践者同士が自由に図書について会話するオンラインブックトークに関する案内等が活発に書き込まれ、実践者の多読継続の一助として機能している。

日本語多読の分野では、教師向けの図書リソース紹介や活動実施に関する意見交換のページが「多読フォーラム」上に開設されている。近年になり、NPO 多言語多読や国際交流基金関西国際センターがウェブ上で日本語多読用図書の無料公開を始めるなど、オンライン上の図書リソースも徐々に提供されつつある (詳細は 2.5.2 を参照のこと)。しかしながら、学習者が自身で簡便に自分の興味やレベルに合ったリソースを得ることのできるサービスをはじめ、図書の感想やコメントを自由に書き込み交流することのできるオンラインコンテンツは発展途上である。そこで、日本語多読においても、長期休暇期間はもとより、学期中の多読活動実施期間においても、オンライン上で「仲間」が集まることができ、共に自律的教室外多読を継続できるような多読コミュニティの環境整備が必要であると考えた。この「多読コミュニティ」は、「多読継続を目的として、多読を実践している学習者が参加する多読活動内、及びオンライン上における集まり」と定義し、稿を進めていく。

筆者は 2015 年夏に JLC における活動参加者向けに SNS グループ「日本語多読で書こう！」⁴⁵を開設した。グループを作成するにあたり、参加者のアクセスのしやすさ、またファシリテーターである筆者のアップデートのしやすさを考慮し、プラットフォームを SNS の 1 つである Facebook とした。多読を実施している学習者向けのページであるため、グループ参加は登録制とした。また、個人情報の取り扱いには十分注意した。

開設時のコンテンツとして、まず図 9-1 のような日本語多読用図書⁴⁶の感想を書き込むことのできるページを作成した。また、セッション以外においてもファシリテーターである筆者に質問ができるよう、多読に関する質問コーナーを設けた。グループには、当初の対象であった本セッション参加者の有志をはじめとし、海外教育機関において多読を実施中の日本語学習者にも登録を促し、開設後から 2018 年 2 月までに、250 名ほどの登録がある。グループに所属しているのは、JLC や BG で多読を実施している学習者のほか、アメリカやタイ、ボスニア・ヘルツェゴビナ、エジプト等で多読活動を行っている教育機関の学習者や多読に興味のある学習者や教師である。

しかしながら、当初筆者が目論んでいた図書に関する感想の書き込みは少なく、グループ

⁴⁴ <http://forum.tadoku.org/>

⁴⁵ <https://www.facebook.com/groups/952055401483498/>

⁴⁶ 日本語多読用図書である『レベル別多読ライブラリー』シリーズ (アスク出版、及び『にほんご多読ボックス』シリーズ (NPO 多言語多読) に関する感想の書き込みを行えるようにした。なお、出版元にはあらかじめ、多読用図書の写真利用許可を得て、コンテンツを作成した。

ページでのやりとりは思ったようには活発化しなかった。そこで、グループ登録者に対し、SNS グループについてどのようなニーズを持っているのかについて、調査を行うこととした。



図 9-1 SNS グループによるやり取りの例

9.1.1 ニーズ調査

調査は、オンライン上で質問項目を作成し、2016年5月に実施した。調査の目的は以下の2点である。まず、登録者がSNSグループに対し、どのようなニーズを持っているのかを明らかにすることである。次に、登録者のニーズを反映し、SNSグループのコンテンツを再検討することである。調査項目は、①現在の多読実施状況、②SNS ページ閲覧状況、③新しく作成してほしいコンテンツ、④新しいコンテンツの利用方法、⑤その他のリクエストの5つとした。調査対象者は当時のSNSグループ登録者で、国外で学ぶ日本語学習者10名、国内で学ぶ日本語学習者14名、計24名から回答があった。

表 9-1 に、SNSグループへのニーズ調査に対する回答の概要を示す。まず、①現在の多読実施状況に関しては、83%の回答者が多読を実施していると回答した。そのうち、自宅で多読を実施している回答者は74%に上った。

次に②SNSグループの閲覧状況であるが、SNSグループを利用していると回答したのは54%であり、ほぼ半数は既存のページを閲覧していないことが明らかになった。閲覧していない理由としては、SNSグループページを閲覧する時間がないことや、投稿に書き込むの

に時間がかかること等が挙げられた。

また、③新しく作成してほしいコンテンツには、ファシリテーターによる多読用リソースや多視聴用リソースの紹介を求める声が多く見られた他、学習レベル別、あるいは読み物種類別の掲示板開設の意見も見られた。④新しいコンテンツの利用方法は、③で回答率の高かったリソースを閲覧したいという回答が目立った。一方で、これまでのコンテンツである読後の感想を書きたいという声は全体の 38%にとどまり、多くの人が閲覧した記事に投稿することに抵抗を感じている実態が示された。さらに、読後の感想を書くことに関しては、自己申告による回答者の日本語レベル別⁴⁷を見ると、N1～N2 レベルの学習者は日本語で、N3 レベル以下の学習者は英語や母語で書きたいという傾向が見られた。その他、自由回答による⑤その他のリクエストとして、「見栄えがよくて、投稿を読みたくなるページ」や、「本に出てくる言葉の使い方に関する質問コーナー」が挙げられた。

⁴⁷ 自己申告による回答者の日本語学習レベルについては以下の通りである：JLPT N1 レベル：2 名、N2 レベル：6 名、N3 レベル：4 名、N4 レベル：6 名、N5 レベル：2 名、N5 レベル以下：3 名、未回答：1 名

表 9-1 SNS グループに対するニーズ調査の結果概要

1-1. 日本語多読 実施頻度	全く行っていない：1 (4%) あまり行っていない：3 (13%) 時々行っている：14 (58%) よく行っている：5 (21%) いつも行っている：1 (4%)	1-2. 現在日本語 多読を実施 している場所 (複数回答可)	自宅：17 (74%) 大学：6 (26%) 大学図書館：1 (4%) 公立図書館：1 (4%) その他：2 (9%)
2-1. SNS グループ 利用頻度	全く利用していない：3 (13%) あまり利用していない：8 (33%) 時々利用している：8 (33%) よく利用している：5 (21%) いつも利用している：0 (0%)	2-2. SNS グループ を利用しない理由 (複数回答可)	閲覧する時間がない：9 (47%) 書き込むのに時間がかかる：4 (21%) コンテンツに興味がない：2 (11%) 書き込むのが恥ずかしい：2 (11%) 教室外では図書を読まない：1 (5%)
3. 新しく作成 してほしい コンテンツ (複数回答可)	<ul style="list-style-type: none"> ・筆者によるおすすめ図書／ニュース記事／動画紹介：18 (75%) ・レベル別／読み物種類別掲示板：15 (63%) ・多読実践者によるおすすめ図書紹介：9 (38%) ・オンライン多読記録ノート：8 (33%) ・本や読み方に対する質問コーナー：4 (17%) 		
4. 新しい コンテンツの 利用方法 (複数回答可)	<ul style="list-style-type: none"> ・おすすめの図書紹介／ニュース記事／動画を閲覧したい：20 (83%) ・日本語でおすすめの本紹介を書き込みたい：9 (38%) ・SNS のメッセージ機能を使って、質問したい：8 (33%) ・日本語で投稿にコメントをしたい：4 (17%) ・英語で投稿にコメントをしたい：4 (17%) ・SNS グループメンバーに質問したい：4 (17%) ・母語でおすすめの本紹介を書き込みたい：3 (13%) ・英語でおすすめの本紹介を書き込みたい：2 (8%) ・母語で投稿にコメントをしたい：1 (4%) 		
5. その他の リクエスト	<ul style="list-style-type: none"> ・見栄えがよくて、投稿を読みたくなるページ ・本に出てくる言葉の使い方に関する質問コーナー 		

9.1.2 SNS コンテンツの再検討

前項で述べた SNS グループに対するニーズ調査結果をもとに、2016年5月下旬より SNS コンテンツの再検討を行った。

まず、回答者からの多読、及び多視聴リソースの提供を求める声を受け、著作権に十分留意した上で、やさしい読み物、動画クリップ、多読を行う際に便利なツール等の紹介を定期的に行うこととした。具体的には、やさしい日本語で書かれた「NHK オンライン NEWS

WEB EASY」⁴⁸のニュース記事や、動画配信サイトの昔話をはじめとした子供向け動画等を紹介した。その際、多読用図書レベル分けを参考に、内容の難しさを5つに分けて示し、閲覧者の目安とした。そして、難しさに応じて漢字にルビを振り、内容に対する筆者のコメントと共に、SNSグループへ投稿した。投稿に対する閲覧者のコメント書き込みに関しては、主に初級学習者に抵抗感を与えないよう、一部を日本語以外の言語で書き込むことも可とした。また、Facebookグループの選択肢式アンケート機能を利用して、紹介した記事に関連した質問を投稿し、コメントをすることなくグループに参加できるような仕掛けも準備した。セッション実施時の事後アクティビティでは、これまで、読後の感想を話し合うブックトークを主に行ってきたが、SNSグループへの書き込みの時間を設け、以前から実施している多読用図書や筆者の投稿に対するコメント投稿を促す試みも実施した。

9.1.3 事後調査

以上のようなコンテンツの再検討を行った後、ホームページに掲載した記事の閲覧数やコメント数の変化を調査した。また、登録者の多読実施頻度の変化や、SNSグループページの利用頻度を調査するため、2016年7～9月にオンライン上にて事後調査を実施した。調査対象者はコンテンツ再検討以前よりSNSグループに参加していた登録者で、20名から回答があった。表9-2に回答の概要を示す。

まず、SNSグループの閲覧数及び書き込み数の変化を調査したところ、閲覧数はこれまでと比べ約2倍に増加し、書き込み数も以前に比べ約1.5倍に増加した。特に新しいコンテンツの中では、筆者が投稿したやさしい日本語で書かれたニュース紹介の閲覧数が多かった。

さらに、コンテンツ拡充前にはSNSグループを閲覧していた登録者は54%であったが、事後調査の結果、85%がSNSグループを閲覧していると回答した。そして、コンテンツ変更前に比べ、45%は多読を行う頻度が増加したと回答があった。この結果から、定期的な多読リソース紹介により、学習者が教室外において読み物を取得することがより簡便になったことが窺える。また、図書に関する感想やコメントを書くことに関しても、コンテンツ拡充後は、ある程度抵抗感の軽減ができたのではないかと考えられる。

⁴⁸ 小中学生や日本で生活する外国人のために作られたニュースサイトであり、わかりやすい日本語で書かれている。漢字にはルビが振られ、難しい語彙には注釈がついている。記事に対応するニュース動画も配信されている。<http://www3.nhk.or.jp/news/easy/>

表 9-2 事後調査の回答概要

1-1. コンテンツ 拡充後の 多読実施頻度	全く行っていない：0 (0%) あまり行っていない：4 (20%) 時々行っている：9 (45%) よく行っている：7 (35%) いつも行っている：0 (0%)	1-2. コンテンツ 拡充前後の 多読実施頻度の 変化	減った：2 (10%) 少し減った：2 (10%) 変わらない：7 (35%) 少し増えた：6 (30%) 増えた：3 (15%)
2. コンテンツ 拡充後の SNS ページ 利用頻度	全く利用していない：1 (5%) あまり利用していない：2 (10%) 時々利用している：13 (65%) よく利用している：2 (10%) いつも利用している：2 (10%)		
3. コンテンツの 利用方法 (複数回答可)	<ul style="list-style-type: none"> ・筆者による図書紹介を閲覧した：5 (25%) ・筆者による図書紹介を閲覧して、その図書を読んだ：2 (10%) ・筆者による動画紹介を閲覧した：5 (25%) ・筆者による動画紹介を閲覧して、その動画を見た：6 (30%) ・筆者によるニュース記事紹介を閲覧した：10 (50%) ・筆者によるニュース記事紹介を閲覧して、そのニュースを見た：12 (60%) ・図書の感想コメントを閲覧した：5 (25%) ・図書の感想コメントを書き込んだ：3 (15%) ・記事やコメントに「いいね！」を押した：8 (40%) ・特になし：2 (10%) 		

9.1.4 まとめ

以上、学習者の自律的教室外多読が継続できるよう開設した日本語多読支援 SNS グループについて、オンラインにおけるニーズ調査の結果に基づき、コンテンツを再検討した経緯について報告してきた。さらにコンテンツ拡充後に実施した事後調査の結果に基づき、学習者の多読実施の変化についての報告も行った。最後に、自律的教室外多読支援のために更に必要な環境整備について考えたい。

まず、SNS グループの充実化を図っていく上で、教室外における日本語多読支援により効果的なオンラインコンテンツとは何か考えていく必要がある。例えば、これまで実施してきた図書の感想共有や読み物リソースの提供を継続することの他、ニーズ調査で一定数回答のあった、レベル別や読み物種類別の掲示板をはじめ、多言語に対応した掲示板作成が挙げられる。しかし、SNS グループのページ構成の特性上、多様なコンテンツを分類して表示することができず、タイムライン上に雑多な状態で表示されてしまうという課題も今回の試みで明らかになった。そのため、簡便に図書の感想やコメントを書き込むことのできるようなコンテンツの作成を、別途考えていきたい。事後調査を実施してから、現在までの記

事閲覧数は横ばい状態が続いているが、さらに閲覧者が増えるようなコンテンツを模索することも今後の課題である。

また、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や、各自が互いにおすすめの図書を紹介し合い、最も読みたくなった「チャンプ本」を全員で決めるビブリオバトル⁴⁹等により、学習者が直接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として挙げられる。このように、今後は、国内外に広がる多読コミュニティと連携し、世界に広がる日本語多読を媒介として、人と人をつなぐ努力を行っていく必要があると考えられる。

最後に、筆者の多読研究の大きな目的である、学習者を授業外多読活動から自律的教室外多読に移行させるための一つのツールとして、このオンライン多読コミュニティ形成が学習者の自律的教室外多読に結び付くのかどうかについても、研究を継続し、検討していきたい。

9.2 日本語多読普及活動

現在日本語多読は、NPO 多言語多読のセミナーにより北米を中心として世界各地の日本語教育機関で普及しつつあり（小島 2016, 吉村・高橋 2016, ミンミンインテン 2016, 岡安 2017 など）、多読用図書を配架している教育機関も増えつつある。しかし、まだ日本語多読活動の実施内容に関しては広く普及しているとは言い難い。そこで、日本語多読を広め、国際的なネットワークを形成していき、教育機関同士が連携していくことが必要である。

本節では、筆者が日本語多読の国際的コミュニティ形成のために実施した、多読普及活動の事例を紹介する。筆者は日本語多読活動普及のための一試案として、東京外国語大学 Global Japan Office の一つである、エジプトのカイロ大学で授業外日本語多読活動開始のためのセミナー及び授業外多読活動を実施した。さらに、今後日本語多読活動の普及を推進していくに当たり、それぞれの教育現場に合致した活動を作り上げていくべく、活動開始にあたり問題になることはどのような点なのかについても、事後調査から明らかにし、考察していく。

9.2.1 カイロ大学における多読活動開始支援プロジェクト

筆者は、東京外国語大学大学院若手研究者派遣事業により、2017年11月に同大学 Global Japan Office の一つで、エジプトに拠点を構えるカイロ大学に派遣された。現在赴任中のカイロ大学の日本語講師が、授業外多読活動がエジプトの学生の読みに対する弱点を克服するきっかけになること、また、自律学習につながる活動であることとして、活動導入に興味を示していたこと⁵⁰から、本プロジェクトが実現した。今回は大学院生（上級レベル、全員日本留学経験有）と現地講師を対象としたセミナーと、学部生を対象とした授業外多読活

⁴⁹ ビブリオバトルに関しては、以下のウェブサイトに詳しい：<http://www.bibliobattle.jp/>

⁵⁰ <https://tufs-sgu.com/gjo/gjd-cairo/>

動を実施した。

まずセミナーの参加者は、カイロ大学及び近隣の大学院で学ぶ学生 10 名（修士課程 9 名、博士課程 1 名）、講師 2 名（エジプト人、日本人）であった。このうち修士課程に所属している 1 名は、2014 年 9 月より 1 年間 JLC に留学しており、授業外多読活動に参加経験がある。

大学院生及び現地講師を対象としたセミナーでは、同大学における授業外多読活動開始に向けた支援として、企画、運営するファシリテーター側の視点から、図書の入手や場所の確保等のような活動開始に際しての準備、また開始後に活動を持続的に継続していくための方策に関する講義を行った。その後、実際の活動運営の流れに沿ってワークショップを行い、多読のルールの説明等のイントロダクションや実際の読みの時間、そしてブックトーク⁵¹を実施した。図書に関しては、『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』シリーズを蔵書として所有していたが、その他の日本語多読用図書は筆者が持参し、図書確保の参考にしてもらった。また、著作権の問題がなく、オンラインで入手できる日本語リソース集を配布した（附録 5 参照）。今回、対象者を大学院生中心としたのは、ベオグラード大学における授業外多読活動で中心的役割を担っていた学生ファシリテーターの存在が大きい。教師の他にも大学院生が自律的に企画、運営できるように配慮しながらセミナーを行った。

その後、実際に学部生を対象として、授業外多読活動を実施した。活動には、2 年生（中級前半）と 4 年生（中上級）、そして日本人講師 1 名、また、セミナー参加者のエジプト人日本語講師 1 名と大学院修士課程 1 名の計 14 名が集まった。セミナー参加者には、ワークショップで扱った多読活動参加者への声掛けとブックトークのグループリーダーをお願いした。このように実際に運営に携わることで、大学院生や現地講師を主体とした今後の自律的な多読活動の企画、運営を促すこともねらいとした。また、前節で述べた日本語多読リソース紹介のための SNS グループを紹介し、図書リソース入手が難しいエジプトにおける日本語リソース入手のための支援も行った。

9.2.2 事後調査結果

セミナー及び多読活動実施後に、承諾書に署名した参加者を対象に事後アンケートを実施した。アンケートの分析対象は、セミナー 11 名分、多読活動 11 名分である。共通した質問内容は、①これまでの読書経験、②これまでの読み方とセミナー／多読活動後の多読のルールに対する意見、③活動開始に対する希望、④自由回答による感想である。また、セミナー参加者には、⑤今後の活動運営に対する課題と⑥セミナーでさらに知りたいこと（自由回答）に関しても追加で質問した。本項では順に結果を報告する。

⁵¹ ブックトークのテーマは、より汎用性の高い「今日のことば」にした。これは、活動時間中に読んだ図書の中で印象的だった語彙を教え合うアクティビティである。

9.2.2.1 これまでの読書経験

まず、セミナーと活動を行う前の回答者自身の読みの頻度について知るため、これまでのプライベート時において日本語図書を読んだ頻度について聞いた（表 9-3）。セミナー参加者の回答はときどき読む（7名）にほぼ集まり、読む頻度がある程度高い（平均：3.80）が、一方で多読活動参加者の学部生は、読む頻度にばらつきが見られた（平均：2.80）。このことから、学部生の中には、日本語リソースに触れる機会の少ない学習者が潜在的に存在しているものと考えられ、日本語図書が準備されている授業外多読活動を実施することによって、日本語図書を読むきっかけにもなるのではないかと考えられる。

表 9-3 プライベート時に日本語図書を読んだ頻度

項目	セミナー	活動
1. 全然読まない	0	2
2. あまり読まない	1	4
3. どちらでもない	1	0
4. ときどき読む	7	2
5. よく読む	1	2
未回答	1	1
計	11	11
平均	3.80	2.80
標準偏差	0.79	1.55

9.2.2.2 セミナー／多読活動前後における多読のルールに対する意識

次に、これまでの日本語図書の読み方と多読活動後の読み方の意識を調査するため、活動以前と活動後における、多読の4つのルールに対する意識について聞いた。表 9-4 にそれぞれの回答を挙げた。4つのルールのうち、いずれの群においても平均値が低かったのは、ルール④：難しかったり進まなくなったりしたら他の本を読むルールであった。この理由としては、これまでの日本語リソース数の関係で図書選択に幅がなかったために、やむを得ず難解な図書でも読み続けていたから、また難しくても最後まで読もうとする回答者がいたからではないかと考えられる。

セミナーと多読活動参加者の平均値を比較すると、より日本語レベルの高いセミナー参加者の方が、以前から多読のルールにのっとった読み方をしている傾向にあることがわかる。図 9-2、図 9-3 のそれぞれのグラフを見ると、多読のルールに対する意識は、いずれの群や項目においても肯定的に変化している。これはセミナーと多読活動は1回ずつではあったが、この活動によって参加者の多読の4つのルールに対する理解が深まった可能性があることを示唆している。また、ルール④：つまらなくなったり、難しかったりしたら他の本を読むに関しては、肯定的な意識へと大幅に変化しているが、これまでの読みの環境とは

異なり、より多くの図書の選択肢が得られたことから、プロジェクト後の意識が肯定的に変化したものと考えられる。

表 9-4 これまでの読み方とセミナー後の多読のルールに対する意識

項目	セミナー／活動	活動前後	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	平均	SD	計
①やさしい本から 読んだ	ワーク ショップ	WS 以前	0	2	2	2	5	3.91	1.22	11
		WS 後	0	0	1	3	7	4.55	0.69	11
	多読活動	活動以前	1	2	1	3	4	3.64	1.43	11
		活動後	1	0	3	2	5	3.91	1.30	11
②辞書をなるべく 利用しないで 読んだ	ワーク ショップ	WS 以前	1	1	1	7	1	3.55	1.13	11
		WS 後	0	0	0	6	5	4.45	0.52	11
	多読活動	活動以前	1	4	1	1	4	3.27	1.56	11
		活動後	2	0	0	1	8	4.18	1.60	11
③分からない ところは飛ばして 読んだ	ワーク ショップ	WS 以前	0	2	0	5	4	4.00	1.10	11
		WS 後	0	0	1	3	7	4.55	0.69	11
	多読活動	活動以前	2	1	5	0	3	3.09	1.45	11
		活動後	2	2	1	2	4	3.36	1.63	11
④つまらなかったり 難しかったり したら別の本を 読んだ	ワーク ショップ	WS 以前	3	2	0	2	4	3.18	1.78	11
		WS 後	0	0	0	3	8	4.77	0.47	11
	多読活動	活動以前	4	1	2	1	3	2.82	1.72	11
		活動後	1	1	3	1	5	3.73	1.42	11

※(1) あてはまらない (2) あまりあてはまらない (3) どちらでもない

(4) ややあてはまる (5) あてはまる

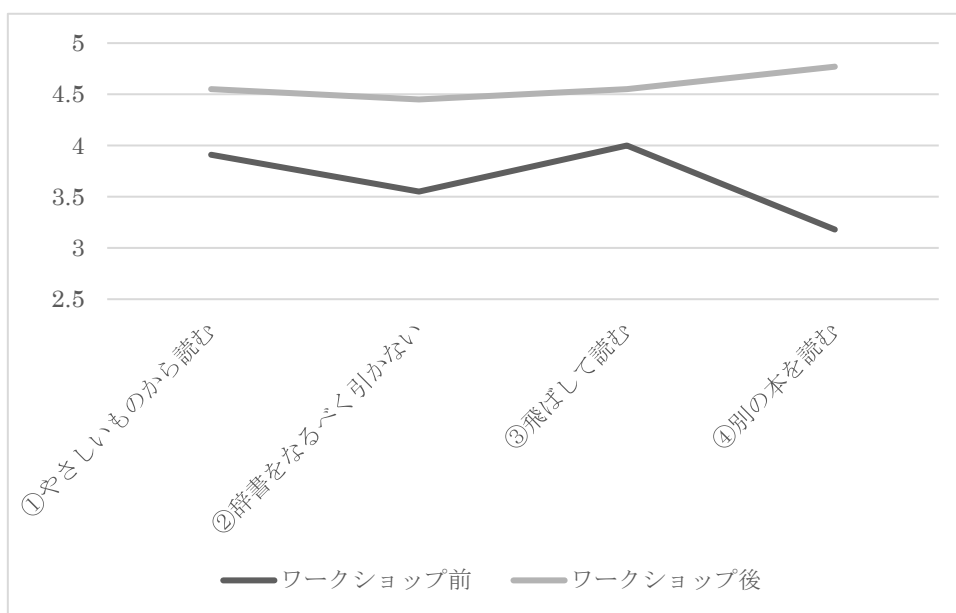


図 9-2 セミナー前後における多読のルールに対する意識の変化

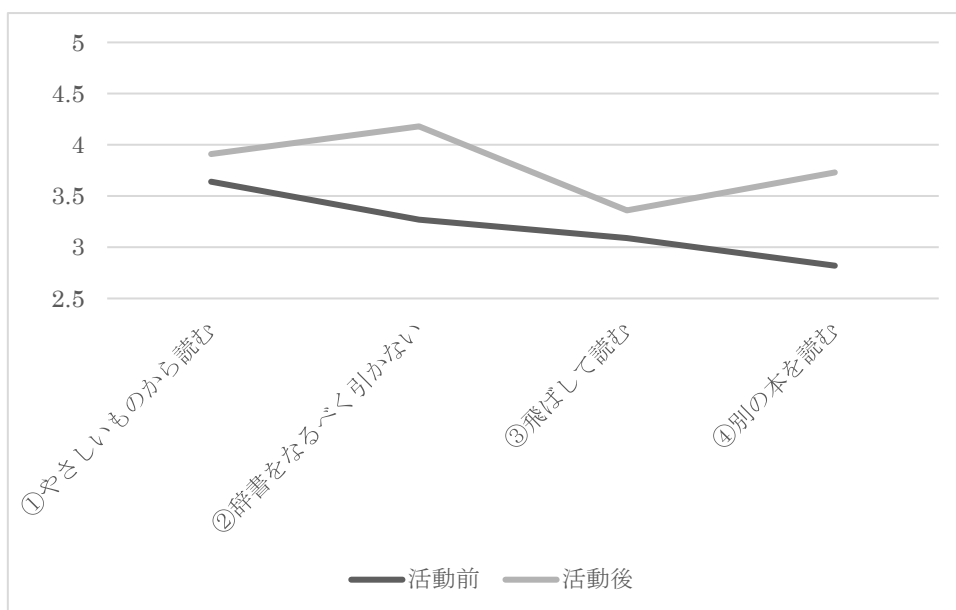


図 9-3 多読活動前後における多読のルールに対する意識の変化

9.2.2.3 活動開始に対する希望

次に、今回は試行的な多読活動であったが、指導者として期待されるセミナー参加者と、多読活動参加者が今後の活動開始に対してどの程度希望を持っているのかを調査した。その結果、表 9-5 のとおり、いずれの群においても非常に高い平均値を示した。今回のセミナーや多読活動はどちらも任意参加であり、読むことに対し好意的な参加者が集まったため、活動開始への希望に肯定的な意見が目立った可能性も否定できないが、活動開始に好意的

な大学院生、学部生が少なからず存在することが明らかになった。また、表 9-6 には回答の理由について列挙した。セミナー参加者、つまり指導者側という立場としての大学院生、講師達は、学生に図書を読ませたいという思いを持っていることや、グループで読むことの良さなどについて記述があり、他大学からの大学院生も自身の所属機関で活動を始めたいという好意的な意見が見られた。学部生からは、図書選択の幅の広さに対する利点や情意的な利点に対する意見が目立った。JFL 環境における授業外多読活動の利点として、BG の調査においても図書リソース的側面に利点を感じる回答者が見られたが、同様の環境であるカイロ大学でも類似した意見が見られたことが分かる。一方で、多読のルールに抵抗する意見も見られたが、これまでも述べてきたとおり、多読のルールを理解するためには個人差が見られ、今後多読活動を開始し、継続的に学習者が参加することによって、この抵抗意識も改善していくのではないかと考えられる。

表 9-5 多読活動開始に対する希望

項目	セミナー	多読活動
1. あてはまらない	0	0
2. あまりあてはまらない	0	0
3. どちらでもない	1	2
4. ややあてはまる	3	2
5. あてはまる	7	7
平均	4.55	4.45
標準偏差	0.69	0.82
計	11	11

表 9-6 活動開始に対する希望 回答の理由

セミナー ／活動	回 答	内 容
セ ミ ナ ー	5	学生に本をよく読ませたい
	5	カイロ大学でこのような多読活動があればすごくいいと思います。だんだん読めるように、役に立つと私は思います。
	5	多読活動を今まで見たことがあるのはアラビア語での読書活動だけです。
	5	色々な学生に知ってほしいと思います。
	4	1人で読むのはおもしろくないと思うので、グループで読めば楽しくなると思う。
	4	とてもいいので、始めてほしいです。〇〇〇大学の人ですから、〇〇〇大学で始めてみたいです。
多 読 活 動	5	読書が大好きだからです。それに文学に興味がありますので、たくさん知りたいです。
	5	本を読むのが好きですから。
	5	本を読むのは頭にとってもいいし、自分のせいかくをかいぜんするのにとてもいいと思います。
	5	読書は勉強の一つの形だと思うので、知らない言葉があれば調べた方がいいと思います。
	5	本や文を読むことは言葉を学ぶのに一番役に立つことだと思う。私には教科書ではなく小説やマンガなどはもっといい。
	5	つまらないじゅぎょうしないで、日本語のべんきょうするたのしいです。
	4	勉強を離れて、落ち着いた雰囲気を読むことができた。

9.2.2.4 活動開始に対する課題（セミナー）

これまで、セミナー参加者は多読活動開始に意欲的であることについて触れたが、JLC、BGでの調査において注目していなかった多読運営者の視点から、活動開始に対してどのような課題が考えられるかについても質問した。その結果、表 9-7 の通り、半数から活動をどのように継続していくかに関して課題が考えられると回答があった。これまで述べてきたとおり、授業外多読活動を継続的に実施することによって自律的教室外多読を実施するためのオートノミーが育成されうると考えられるが、活動自体が継続することができなければ、学習者の授業外多読活動も継続することは不可能である。今回は、カイロ大学における活動開始を前提に、活動開始までの準備に関する事項を中心にセミナーを企画、実施したが、

運営側の教師／ファシリテーターに対して活動開始後にも持続的な運営ができるように、継続的に運営面や図書リソース面に関して支援を続けていく必要がある。

表 9-7 多読活動開始、運営に対する課題

項目	回答者数
活動を続けていくこと	6
時間を決めること	5
日本語の本を準備すること	3
実際に活動を行うこと	2
読み方や本の選び方についてアドバイスすること	2
活動の目標を決めること	1
場所を決めること	1

9.2.2.5 自由回答

最後に、得られた自由回答について報告する。まず、セミナーに関する質問に関しては、図書確保の方法や、ふりがながない図書の扱いといった主に図書に関する質問⁵²や、図書の読み方⁵³に関する質問が挙がり、後日ウェブを通して回答した。

セミナー及び活動に対しては、総じて好意的な感想が見られた。具体的には、セミナーや活動全体に関する感想が多くを占めたが、「多読の意義を分かりやすく説明してくれたので、今後も続けてみたいと思います。」(セミナー参加者)、「前から、自分で多読をしたかったのでこのようなチャンスがあってよかった。」(多読活動参加者)のような潜在的に多読活動を望んでいた声や、「色々な本の種類があって、すごくいいと思いました。」(多読活動参加者)のような図書の種類の多様さに好意的な意見が見られた。

9.2.3 多読活動開始支援プロジェクトのまとめ

以上、カイロ大学における多読活動開始支援プロジェクトの概要、及び事後調査結果を報告した。その後、日本人講師と JLC で授業外多読活動を経験した修士課程の学生を中心として、同年 12 月に授業外多読活動を試験的に数回実施したという報告があった。また、セミナーに参加したエジプト人講師からは、授業内活動として 2018 年新学期から日本語多読を取り入れる予定であるという報告があった。さらには、プロジェクト終了後にも学生を中心に筆者が運営する SNS グループへの登録が続いている。以上のことから、本プロジェクトにおける多読活動の普及は一定の効果を上げたと考えられ、日本語多読活動の国際的

⁵² どんな本を準備するか、日本語学習者にとっての活動の目標は何か、図書にふりがながない場合はどうするか

⁵³ 読まなければならない本を読んだらつまらなくなるが、どのようにそれを乗り越えていけばよいのか

コミュニティ形成につなげることができたものと考えられる。

しかしながら、現地において授業外多読活動を継続していくことが、今後の課題として多くの回答に見られたように、開始することが本支援プロジェクトの最終目標ではないということを肝に銘じる必要がある。引き続き、現地で授業外多読活動が継続できるよう、定期的に多読活動に関してコミュニケーションを続けていき、現地ファシリテーターとともにカイロ大学のニーズや形態に合った活動の模索、そして、持続的な活動を実施していけるような支援を日本国内から実施していきたい。

第 10 章 結論

本章では、これまでの質問紙調査結果、縦断的インタビュー調査結果、そして、自律的教室外多読支援と国際的多読コミュニティの形成に向けた取り組みから、本研究で設定した研究設問に答えを示していく。また、本研究の今後の課題や展望について述べていく。

10.1 授業外日本語多読活動による学習者オートノミー育成の可能性

本節では、第 4 章で立てた 5 つの研究設問に対し、簡潔に結論を述べる。

1. JSL 環境下及び JFL 環境下における授業外日本語多読活動を、学習者（活動参加者、元参加者）はどのように位置づけているのか。

授業外日本語多読活動は、多読本来の目的である、楽しみながらたくさん読むということを通して、読みの力や語彙力のような日本語能力を向上させ、日本語の読みに慣れるための活動であると位置づけられていることが明らかになった。参加者は独自の目標を設定することができ、自身の都合に合わせた形で自由に授業外多読活動に参加することができ、豊富な図書の中から、自身の好みに合ったものを選択して読むことができる活動であると認識されていることも明らかになった。

2. JSL 環境下及び JFL 環境下における授業外日本語多読活動に対し、学習者（活動参加者、元参加者）はどのような意識を持っているのか。

まず JSL、JFL の両環境下において共通して見られた傾向として、多読活動参加者の多くは日本語の読みに対して情意面に肯定的な意識を持っていることが明らかになった。これは、授業外多読活動が任意の活動であることから、そもそも読みに対して好意的に感じる学習者が集まった結果であると考えられる。活動への参加理由としては、読解力や語彙力の向上を挙げる回答、また日本語で読むことに慣れるという読みへの慣熟を挙げる回答が多く見られた。日本語学習への活動の貢献度に対する意識は高く、参加理由で多く回答に挙げた項目を中心として自身の日本語学習に役立ったという回答が目立った。多読の 4 つのルールに対する意識に対しては、いずれのルールにおいても半数以上が肯定的に答えたものの、多読活動の経験の少ない学習者を中心としてルール②：辞書をなるべく使用しないや、ルール③：分からないところは飛ばして読むに対しては一部抵抗する回答が見られた。最後に、活動への要望としては日本語図書の拡充を求める声が多く上がった。

JSL 環境下と JFL 環境下における授業外多読活動参加者の意識は、類似した点が多く見

られた。下記の表 10-1 に第 5 章の調査結果に関する表（表 5-36）を再掲する。しかし、JFL 環境においては、JSL 環境の回答者に比べて日本語学習への貢献度が極めて高いという点が特徴として現れた。また、活動への要望に図書数の確保を挙げる回答が、JSL 環境の回答者よりも顕著に見られた。

表 10-1 両教育機関における質問紙調査結果の比較（再掲）

項目	JLC (JSL 環境)	BG (JFL 環境)
(1) 読みに対する情意面	肯定的	肯定的
(2) 読みの頻度	おおむね高い	グループにより異なる
(3) 活動への参加理由	読解力、語彙力、読みへの慣熟	読解力、語彙力、読みへの慣熟
(4) 日本語学習への貢献度	高い	極めて高い
(5) 多読のルールへの意識	肯定的意見が多いが一部抵抗	肯定的意見が多いが一部抵抗
(6) 活動への要望	図書数、交流	図書数

3. JSL 環境下及び JFL 環境下における授業外日本語多読活動へ参加した学習者（活動参加者、元参加者）は、自律的教室外多読を実施、継続しているのか。

縦断的インタビュー調査の結果、JSL 環境下で活動に参加した経験を持つ学習者は、4 名中 3 名が自律的教室外多読を継続し、JFL 環境下において活動に参加した経験を持つ学習者は、6 名中 5 名が自律的教室外多読を実施し、そのうち 4 名が継続的に実施していた。調査対象者は、多読の 4 つのルールを基礎として、それぞれに適した読み方を模索しながら、自律的教室外多読を実施していた。以上の結果から、授業外多読活動への参加は、自律的教室外多読のステップになりうる可能性が示唆された。

また、JSL 環境で学習を終え、JFL 環境に戻った元参加者、そして JFL 環境から JSL 環境に学習の場を移した元参加者も多読活動を継続していたことが確認され、学習環境が変化しても、自律的教室外多読の実施や継続は可能であることも示唆された。さらには、一度自律的教室外多読をやめてしまった元参加者においても、一定期間経過後に自律的教室外多読を再開しうることも明らかになった。

4. JSL 環境下及び JFL 環境下において自律的教室外多読を実施、継続している学習者（活動参加者、元参加者）は、どのような特徴を持っているのか。

自律的教室外多読を継続している学習者は、本研究で自律した学習者の基準とした 3 つのカテゴリーに分類された 7 つの項目、すなわち目標の規定または選択、参加／実施自由

度、多読環境の整備、評価、マネジメント（以上、学習管理）、多読のルールの利用（認知プロセス）、図書選択（学習内容）を自律的に決定し、自律的教室外多読を実施していることが明らかになった。このことから、自律的教室外多読を実施している学習者にはオートノミーが育成されている可能性が示唆された。また、多読のルールの利用に関しては、授業外多読活動で経験した栗野他（2012）のルールを、学習者自身のビリーフや目標に合わせて修正しながら、実施していることも明らかになり、また、両学習環境における自身の教室学習や教室外学習が、自律的教室外多読に強く結びついている影響も観察された。

5. JSL 及び JFL 環境により、学習者（活動参加者、元参加者）の自律的教室外多読による違いはあるか。

両学習環境下での自律的教室外多読においては、特に学習内容面である図書選択面において、両環境による違いが顕著に表れた。JSL 環境下では、ウェブを利用した入手方法のほか、近隣の書店や中古書籍店において豊富なリソースが存在し、図書へのアクセスが容易である。一方、JFL 環境下では、入手できる図書リソースが大きく制限され、図書室の蔵書やウェブから手に入れざるを得ず、必ずしも自身に最も適した図書リソースを手に入れることができないことが明らかになった。

また、自律的教室外多読を実施、継続する理由として、JFL 環境に属する学習者は日本語学習の一つとして位置付け、自身の日本語学習を補完している傾向が見られることが確認された。

図 10-1 に本章で扱った授業外多読活動と自律的教室外多読の特徴、そして両者と教室・教室外学習の関連についてまとめた。まず、学習管理面において、授業外多読活動では学習管理が容易に可能である一方で、自律的教室外多読においては、学習者の自律的な実施管理が必要である。両者にはいずれも活動内やウェブ上に多読コミュニティが存在し、学習管理を行う際の助力として機能している。次に認知プロセス面において、授業外多読活動では、多読の 4 つのルールに対する理解を促進し、楽しみながらたくさん読む足掛かりを形成する機能がある。自律的教室外多読においては、学習者が各々に適したルールを定め、読みの楽しみをさらに享受できるように調整する段階である。最後に学習内容面において、授業外多読活動では、十分な図書リソースに接触できる一方で、自律的教室外多読では、自身による図書確保を行わなければならない。さらに、教室学習や教室外学習において得た知識を授業外多読活動や自律的教室外多読に適用することもあれば、その逆方向の適用も考えられる。さらに、いずれの段階においても、教師やファシリテーターの支援や働きかけが欠かせないことを下部に示した。

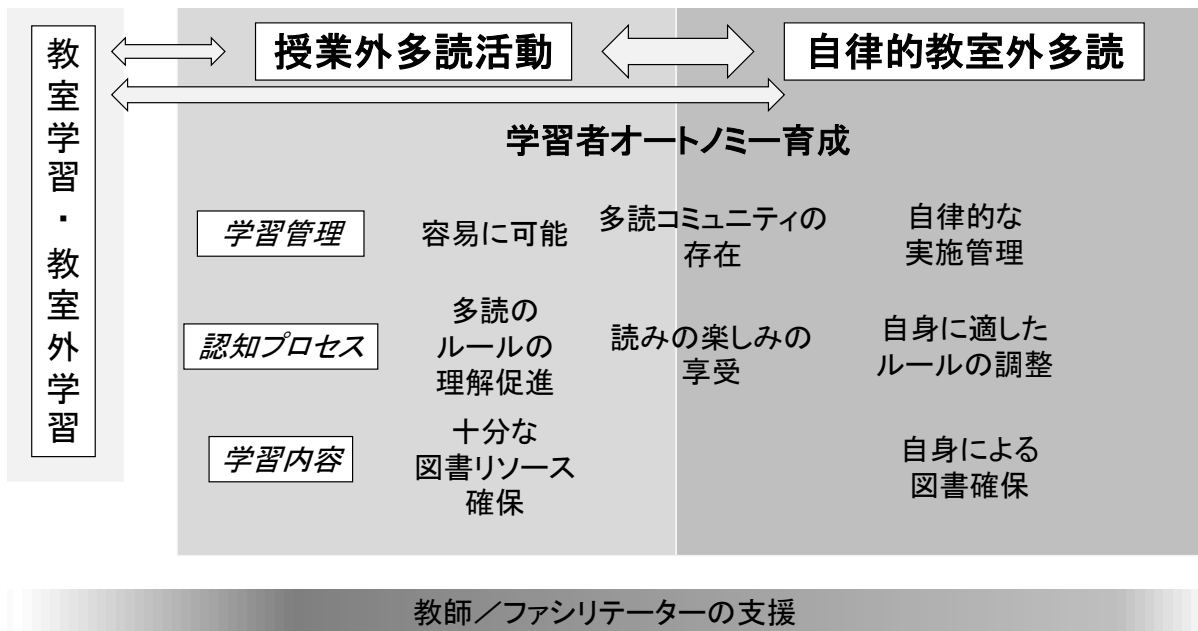


図 10-1 授業外多読活動と自律的教室外多読との関連

10.2 本研究の限界と今後の課題

本研究では、質問紙調査と縦断的インタビュー調査により、授業外多読活動と自律的教室外多読を追ってきた。最後にここでは、本研究の限界と今後の研究課題に関し、7点に触れて本稿を終えたい。

まずは、調査対象者に関してである。質問紙調査においては、特に BG において各回の回答者数が一定数に統一することができず、統計的分析を行う際に支障が生じてしまった。また、インタビュー調査において、JLC では継続的にインタビューを行うことができたのが4名にとどまり、BG では6名にとどまった。約3年間にわたり活動参加者、元参加者の授業外多読活動と自律的教室多読の実施を追ってきたが、それぞれの教育機関を卒業、あるいは修了し、調査対象者の学習環境が変化することにより、自律的教室外多読の実施状況も変化するかもしれない。そのため、これまでの協力者に対する調査を継続することが今後の課題の1点目として挙げられる。

また、JLC における初級学習者はいずれもスペイン語母語話者に限られた。同一の機関においても、異なる背景や学習レベル下にある多読活動参加者には、異なる意見が見られる可能性がある。そのため、同一機関内においても、さらに調査対象者を増やし、縦断的に調査を実施することが2点目の課題である。

本研究は JSL 環境、JFL 環境に属する2教育機関におけるケーススタディとして、授業外多読活動と自律的教室外多読について述べてきたが、他の教育機関における授業外多読活動においては、異なる傾向が見られる可能性があり、一般化することはできない。例えば、本調査では、授業外多読活動への参加理由として読解力や語彙力の育成を挙げる回答が多

く出現していたが、あくまでも限られた対象により得た結果である。そのため、より多くの実施機関において実証研究を行うことが必要になってくる。具体的には、9章で述べたカイロ大学などのケースを縦断的に収集し、授業外日本語多読や自律的教室外多読の特徴を多角的に明らかにしていくことが、課題の3点目である。

巨視的な側面としては、国内外の日本語教育機関において多読活動が実施されている機関を網羅的に調査することが今後の課題の4点目である。英語教育の分野では、山崎(2008)により国内の小学校から大学にわたる教育機関を対象に、大規模な多読の実施状況に関する実態調査が行われているが、日本語教育の分野ではまだ実施されていない。この調査をもとにすれば、世界に広がる日本語多読ネットワークを把握することも可能であろう。

また、研究方法の面から述べると、日本語多読による読解力や語彙力等の日本語能力の向上に関しては、どの程度多読により向上したのかは明らかにできなかった。さらには、自律的教室外多読の読書量を調査対象者にグラフ化してもらい、自律的教室外多読の実施時にもその読書量は異なることを示したが、そのグラフでは具体的に月に何冊読んだのかといった具体的な読書量については、今回の調査で明らかにすることができなかった。これらを調査する方法を今後開発、精緻化していくことが課題の5点目である。英語多読の研究では、実験群と統制群に学習者を分類した言語能力の測定が行われている例(例えば、Channuan & Wasanasomsithi 2012)が見られるが、実施に当たっては倫理的な側面を考慮しなければならない。また、多くの日本語学習者は多読のみで学習を進めることはなく、日々の教室授業等で学習を進めながら授業外多読活動にも参加し、加えて自律的教室外多読を実施しているため、多読の実施のみによる学習上の効果を測定することは極めて難しい。現在は多読による日本語学習上の効果を測定するため、渡部他(2015)により日本語多読のためのアセスメント開発が行われつつある。しかし、栗野他(2012)の提唱する日本語多読においては、教師やファシリテーターは内容理解に関する質問は行わないことが掲げられている。さらに栗野らが開発する日本語多読用図書には、英語多読用図書に見られる内容理解の質問項目は見られない。このように、日本語多読による効果を測定することに関しては、賛否両論の意見が見られるのが現状である。

よって、本研究で実施した質問紙調査及び縦断的インタビュー調査を、日本語多読が実施されている国内外の機関で継続的に実施し、データの蓄積を行っていくことで、多読の効果をより具体的に明らかにしていくことが、現状における一般化を目指す際に必要なプロセスであると考えられる。そのためには、前述したとおり、本研究において調査を実施したJSL環境で学ぶ留学生やJFL環境で学ぶ日本語学習者が所属する教育機関のみだけでなく、より多様な環境や背景を持つ学習者まで調査対象を広げていく必要がある。例えば、昨今急増している外国にルーツを持つ児童生徒が学ぶ教育機関でのケースや、外国人生活者が日本語を学ぶ地域日本語教育現場のケースが考えられ、その背景や学習環境による多読活動や自律的教室外多読の特徴を明らかにしていく必要があると考えられる。

さらには、授業外多読活動において「場の力」が働く社会的・相互作用的側面の実態に関

しては、学習者が自律的授業外多読を行う際の仲間の存在、つまり社会的・相互作用的側面について深く追求することができなかつた。この仲間の存在は、学習者の周囲で自律的教室外多読を実施する友人や、オンライン上で見つけることのできる友人が存在することが考えられる。この学習者間ではどのようなインターアクションがなされているのか、そのインターアクションは自律的教室外多読を継続するための要素に含まれているのかどうか明らかにしていくことが、課題の6点目である。

最後に多読活動実施上の課題として、多読活動実施機関の付属図書館、そして地域の図書館と連携することにより、教育機関のみならず、地域ぐるみで日本語多読を実施できる環境を整備することが課題として挙げられる。国内における英語多読では、酒井・西澤（2015）が図書館多読に関する報告をまとめているが、地域で学ぶ日本語学習者のための拠点として授業外多読活動を運営していくことで、日本語多読を実施する学習者も増え、活動が活性化していくのではないかと考える。

参考文献

- 相場いぶき (2016) 「映画で学ぶ日本語」コースにおける取り組み：自律的学習能力の育成を目指して『日本語教育方法研究会誌』22 (3), 50-51, 日本語教育方法研究会.
- 青木直子(2005) 「自律学習」日本語教育学会編『新版日本語教育事典』, 773-775, 大修館書店.
- 青木直子・中田賀之 (2011) 「学習者オートノミー」『学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育のために』, 1-22, ひつじ書房
- 栗野真紀子 (2008) 「多読用レベル別読み物開発の経緯と今後」『日本語教育学世界大会 2008 予稿集』3, 258, 大韓日語日文学会.
- 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.
- 池田眞寸子 (2015) 「英語多読における読書記録の共有」『帝塚山学術論集』21, 27-33, 帝塚山大学経済・経営学会.
- 池田庸子 (2003) 「学習者」から「読み手」へー日本語教育における Extensive Reading の試み『茨城大学留学生センター紀要』1, 45-54, 茨城大学留学生センター.
- 池田庸子 (2008) 「新書を用いた多読授業の実践報告：学部留学生への読解支援の観点から」『茨城大学留学生センター紀要』6, 13-20, 茨城大学留学生センター.
- 伊佐地恒久 (2011) 「日本人高校生英語学習者の読解ストラテジーの認識に対する「10 分間多読」の効果—進学校の3年生を対象にして—」『岐阜聖徳学園大学紀要 外国語学部編』50, 1-8, 岐阜聖徳学園大学.
- 稲垣スーチン, 稲垣俊史 (2009) 「英語多読授業の効果：ミシガンテストのセクション別得点の伸びから」『言語と文化』8, 35-43, 大阪府立大学総合教育研究機構.
- 稲垣スーチン, 稲垣俊史 (2010) 「多読は効果的である：日本の大学英語教育におけるさらなる証拠」『言語と文化』9, 49-53, 大阪府立大学総合教育研究機構.
- 稲垣スーチン, 稲垣俊史 (2011) 「日本の大学における通年の多読授業の効果に関する実証的研究」『言語と文化』10, 103-109, 大阪府立大学総合教育研究機構.
- 稲垣スーチン, 稲垣俊史 (2012) 「“Timed Repeated Readings” を通じて見る英語多読授業の読みの流暢さに対する効果」『言語と文化』11, 13-17, 大阪府立大学高等教育推進機構.
- 稲垣スーチン, 稲垣俊史 (2013) 「英語多読の読みの速度に対する効果」『言語と文化』12, 37-48, 大阪府立大学高等教育推進機構.
- 稲垣スーチン, 稲垣俊史 (2014) 「英語力がつく授業を目指して：StoryRetelling の試み」『言語と文化』12, 37-48, 大阪府立大学高等教育推進機構.
- 今村一博 (2015) 「英語指導者を対象にした多読に関する質問紙調査から：予備的研究」『神戸市立工業高等専門学校研究紀要』53, 67-71, 神戸市立工業高等専門学校.

- 岩中貴裕 (2013) 「英語学習における多読と精読の役割」『Persica』40, 77-88, 岡山英文学会.
- 海野多枝, 菊池富美子, 野村愛 (2004) 「第二言語学習ストラテジー研究に向けての基礎調査」吉富朝子, 根岸雅史, 海野多枝編『言語情報学研究報告 5 第二言語の教育・評価・習得』, 231-283, 東京外国語大学.
- 梅村修 (2003) 「日本語教育における読解指導—extensive reading の試み」『留学生教育』8, 173-182, 留学生教育学会.
- 榎田一路 (2015) 「多読とデジタル・ストーリーテリングを組み合わせた授業実践」『広島外国語教育研究』18, 17-28, 広島大学外国語教育研究センター.
- 遠藤和彦, 葛西厚子, 志田紀子 (2015) 『にほんごえほん あいちゃん』仙台国際日本語学校.
- 遠藤和彦, 葛西厚子, 志田紀子, 瀬戸稔彦, 七見広子 (2016) 『にほんごえほん あいちゃん 2』仙台国際日本語学校.
- 大縄道子 (2006) 「英語多読授業実践報告—学習者の英語力、情意面、自立学習態度への効果」『石巻専修大学研究紀要』17, 55-65, 石巻専修大学.
- 岡田さやか, 高橋亘 (2012) 「ベオグラード大学における多読時間の取り組み」『日本語教育連絡会議論文集』24, 158-163, 日本語教育連絡会議事務局.
- 岡安江津子 (2017) 「初級からの多読授業の試み—モチベーション維持・向上の観点から—」『2015 年度メキシコ日本語教師会紀要』45-54, メキシコ日本語教師会
http://nihongomx.com/images/AMIJ/kiyou_2015.pdf
 (2018年2月28日最終閲覧)
- 岡葉子 (2016) 「全学日本語プログラム夏期自律型学習コースの試み」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』42, 161-172, 東京外国語大学留学生日本語教育センター.
- 荻野勝 (2012) 「大学英語授業における読解能力向上に関する一考察—多読・精読の有効性と課題点をめぐって—」『岡山大学教師教育開発センター紀要』2, 43-49, 岡山大学教師教育開発センター.
- 面白法人カヤック (2008) 『ウェブで一発当てる方法 スマッシュコンテンツ成功の法則』ワークスコーポレーション.
- オレック・アンリ (2011) 「言語学習におけるオートノミー 単一教育パラダイムか 2つの教育パラダイムか」, 『シリーズ言語教育 23 学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育の未来のために』(青木直子・中田賀之編), 25-44, ひつじ書房.
- 蔭山峰子 (2010) 「ポートフォリオの要素を取り入れた自律学習の実践」『同志社大学日本語・日本文化研究』8, 75-88, 同志社大学日本語・日本文化教育センター.
- 加野まきみ, ゴーベル・ピーター (2012) 「RWL (聞きながら読む) 学習法の有効性について: 京都産業大学文化学部初年次英語教育におけるプログラム実施とその効果」

- 『京都産業大学総合学術研究所所報』7, 1-11, 京都産業大学.
- 狩野紀子 (2014) 「英語多読活動が大学生のリーディングに対する意識や態度に与える影響」
『拓殖大学語学研究』131, 59-78, 拓殖大学言語文化研究所.
- 川上麻理 (2014a) 「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, 成蹊大学.
- 川上麻理 (2014b) 「多読における読書教材の準備と学習者への支援に関する一考察」『総合
学術学会誌』13, 27-34, 日本総合学術学会.
- 川名恭子 (2013) 「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, 国際基督教大学日本語教育研究セン
ター.
- 川森めぐみ (2015) 「ストラテジーを使った読解授業の成果」『同志社大学日本語・日本文化
研究』13, 163-178, 同志社大学日本語・日本文化教育センター.
- 神田みなみ (2009) 「英語多読の長期継続—大学生の3年間のケーススタディー—」『異文化
研究』6, 123-147, 国際異文化学会.
- 鬼田崇作 (2013) 「大人数授業において個別学習を実現する授業内多読の実践」『広島外国
語教育研究』16, 171-181, 広島大学外国語教育研究センター.
- 国頭美紀, 八田浩野 (2008) 「上級レベルにおける「読書の時間」: 楽しみながら自律的に読
むことを目指した試み」『文化外国語専門学校日本語課程紀要』21, 77-108, 文化
外国語専門学校.
- 熊田道子 (2012) 「「自由読書」—「読み」を個人のものとするために—」『早稲田日本語教
育実践研究』1, 71-83, 早稲田大学日本語教育研究センター.
- 熊田道子, 鈴木美加 (2013) 「日本語中級前半レベルにおける Extensive Reading の効果」
『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』39, 31-48, 東京外国語大学留
学生日本語教育センター.
- 熊田道子, 鈴木美加 (2015) 「日本語教育における Extensive Reading (多読) の実践」『東
京外国語大学留学生日本語教育センター論集』41, 229-243, 東京外国語大学留
学生日本語教育センター.
- グレンモ・マリ=ジョゼ (2011) 「言語学習のためのアドバイジング」, 青木直子・中田賀
之編『シリーズ言語教育 23 学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育の未
来のために』, 149-170, ひつじ書房.
- 黒田史彦, 尾関史, 古屋憲章, 宮崎七湖, 李羽喆 (2013) 「留学生の自律的漢字学習を支援
するためのワークショップの試み」『日本語教育方法研究会誌』20 (1), 40-41,
日本語教育方法研究会.
- 江田すみれ, 飯島ひとみ, 野田佳恵, 吉田将之 (2005) 「中・上級の学習者に対する短編小
説を使った多読授業の実践」『日本語教育』126, 74-83, 日本語教育学会.
- 小島祐子 (2016) 「人・コミュニティとつながる多読授業の試み」『第25回小出記念日本語

- 教育研究会予稿集』22-23, 小出記念日本語教育研究会.
- 小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人 (2010)『英語教育学大系 第6巻 成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』大修館書店.
- 駒井明 (1990)「上級の日本語教育」『日本語教育』71, 1-15, 日本語教育学会.
- 小松晴子 (2014)「日本語の学習にとって多読はどのように役立つのか—文型積み上げ式教科書と多読用読みものとの比較を中心に—」放送大学大学院修士論文.
- 榎藤早千葉 (2014)「日本語多読授業の実践報告」『久留米大学外国語教育研究所紀要』21, 57-67, 久留米大学外国語教育研究所.
- 齋藤華子 (2014)「スペイン語多読用教材としての児童書の利用—その難易度を考える—」『言語教育研究』6, 41-55, 清泉女子大学言語教育研究所.
- 酒井邦秀, 神田みなみ (2005)『教室で読む英語 100万語 多読授業のすすめ』大修館書店.
- 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.
- 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.
- 桜井延子 (2014)「授業内多読と授業外多読への取り組み姿勢に関する調査結果」『京都産業大学論集人文科学系列』47, 1-19, 京都産業大学.
- 佐々木真知子, 今江寿史, 神藤めぐみ, 遠藤和彦, 瀬戸稔彦, 田中治美 (2013)「にほんごでよむ 仙台・宮城 vol.1」仙台国際日本語学校.
- 佐々木真知子, 今江寿史, 神藤めぐみ, 遠藤和彦, 瀬戸稔彦, 田中治美 (2014)「にほんごでよむ 仙台・宮城 vol.2」仙台国際日本語学校.
- 城一道子 (2011)「英語多読授業の導入とその成果—能動的な学習者—」『江戸川大学語学教育研究所紀要』9, 1-13, 江戸川大学.
- 城一道子 (2015)「授業内英語多読の意義: 4年間の実践をとおして」『Language education: 江戸川大学語学教育研究所紀要』13, 33-48, 江戸川大学.
- 園田昌世, 脇坂真彩子 (2015)「Learning Log を使用した漢字語彙を増やすプロジェクトの実践」『日本語教育方法研究会誌』22 (2), 60-61, 日本語教育方法研究会.
- 代田智恵子 (2014)「日本語教育とイントネーション: 効果的な指導と自律学習 (特集 イントネーション研究の現在)」『日本語学』33 (7), 65-77, 明治書院.
- 高瀬敦子 (2007)「大学生の効果的多読指導法—易しい多読用教材と授業内読書の効果—」『外国語教育フォーラム』6, 1-13, 関西大学外国語学部.
- 高橋純子 (2012)「〈報告〉精読と多読を併用した読みの指導: 「読む J941」授業報告」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』27, 195-206, 筑波大学留学生センター.
- 高橋亘 (2013)「ベオグラード大学における多読時間に対する意識」『日本語教育連絡会議論文集』25, 107-116, 日本語教育連絡会議事務局.
- 高橋亘 (2015)「中国赴日本国留学生予備学校における予備教育—2014年度基礎日本語派遣教員としての取り組みを中心に—」『東京外国語大学日本研究教育年報』19, 147-156, 東京外国語大学日本専攻.

- 高橋亘 (2016a) 「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』22, 369-385, 東京外国語大学大学院.
- 高橋亘 (2016b) 「授業外日本語多読活動「日本語多読セッション」報告—3学期間にわたる活動 実践を通して—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』42, 185-196, 東京外国語大学留学生日本語教育センター.
- 高橋亘 (2016c) 「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ホームページ作成の試み」『2016年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』33, 日本語教育学会.
- 高橋亘 (2017a) 「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』43, 97-108, 東京外国語大学留学生日本語教育センター.
- 高橋亘 (2017b) 「海外高等教育機関における授業外日本語多読活動と自律的教室外多読—ベオグラード大学での縦断的インタビュー調査を基に—」『第26回小出記念日本語教育研究会予稿集』pp.34-35.
- 高橋亘, 海野多枝 (2016) 「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』19, 85-100.
- 竹内ひとみ, ベゴール・ベッティーナ (2015) 「多読による英語教育—その効果と今後の課題—」『鳥取環境大学紀要』13, 119-127, 鳥取環境大学.
- 竹森徹士, 小玉容子, ラング・クリス (2012) 「多読教育の発展的試み」『島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要』50, 9-18, 島根県立大学短期大学部.
- 竹森徹士, 小玉容子, ラング・クリス (2013) 「多読教育の発展的試み 2」『島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要』51, 33-41, 島根県立大学短期大学部.
- 多聴多読マガジン編集部 (2013) 『多聴多読マガジン』2013年12月号, コスモピア.
- 多聴多読マガジン編集部 (2014) 『多聴多読マガジン』2014年9月号別冊 英語の多読最前線, コスモピア.
- 田村正起 (2006) 『リサーチ・デザイン—経営知識創造の基本技術』白桃書房.
- 津波聡 (2012) 「大規模クラスにおける多読指導の効果」『沖縄国際大学外国語研究』15 (1), 25-34, 沖縄国際大学外国語学会.
- 釣井千恵, ハーバート久代, 山科美和子 (2012) 「多読指導における学習者評価法としての要約課題に関する質的研究—多読に成功した学習者の体験分析から—」『国際学研究』1, 97-110, 関西学院大学国際学部研究会.
- 鄭聖美, 中尾菜穂 (2015) 「〈報告〉2013年度の漢字中級前期クラスの授業報告: 漢字語彙の自律学習を促すためのクラス運営」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』30, 281-297, 筑波大学留学生センター.
- デンジン・N・K, リンカン・Y・S (2006) 『質的研究ハンドブック 1巻 質的研究のパラダイムと展望 (平山満義監訳)』北大路書房.

- 中川千恵子 (2014) 「学習者の自律学習を目指した発音学習」『日本語教育方法研究会誌』21 (1) , 98-99, 日本語教育方法研究会.
- 中西貴行 (2014) 「英語多読研究における傾向と方向性」『人間科学：常磐大学人間科学部紀要』31 (2) , 79-83, 常磐大学人間科学部.
- 中野てい子, 原田照子, 山形美保子, 宮崎妙子, 酒井真智子, 三上京子 (2007) 「日本語版グレイディッド・リーダー開発への取り組み—JGR 語彙チェッカーの試作と評価—」『思考と言語』107, 31-36, 一般社団法人電子情報通信学会.
- 中村暢 (2015) 「『主体的な読み』の遺産をどう継承するか：到達点と課題の考察から」『初等教育カリキュラム研究』3, 37-48, 広島大学大学院教育学研究科初等カリキュラム開発講座.
- 中村嘉宏 (2012) 「コミュニケーション能力の育成と『多読』について」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』16 (2) , 11-23, 佐賀大学文化教育学部.
- 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, 一橋大学国際教育センター.
- 二宮理佳 (2014) 「多読と内発的動機づけ、及びメタ認知活動」『一橋大学国際教育センター紀要』5, 17-32, 一橋大学国際教育センター.
- 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紀要』3, 53-65, 一橋大学国際教育センター.
- 野村愛 (2016) 「福祉の現場から 外国人介護福祉士候補者の自律学習研究の必要性：候補者に対する日本語教育及び学習支援の現状報告」『地域ケアリング』18 (12) , 71-73, 北隆館.
- 野村愛, 川村よし子 (2011) 「介護福祉士候補者の自律学習支援のための語彙リスト作成」『日本語教育方法研究会誌』18 (1) , 14-15, 日本語教育方法研究会.
- 長谷尚弥, 釣井千恵, ハーバート久代, 山科美和子, 中野陽子 (2015) 「授業内 SSR を中心とした多読指導が英語学習者のリーディングに対する姿勢に与える影響について」『国際学研究』4 (1) , 1-8, 関西学院大学国際学部研究会.
- 原田照子, 山形美保子, 中野てい子, 酒井真智子, 宮崎妙子, 三上京子 (2008) 「多読のための日本語版グレイディッド・リーダー開発への取り組み：JGR 語彙チェッカーの特徴と作品制作における有用性」『桜美林言語教育論叢』4, 57-73, 桜美林大学.
- 原田照子, 山形美保子, 中野てい子, 酒井真智子, 宮崎妙子, 三上京子 (2009) 「日本語版グレイディッド・リーダー開発への取り組み—多読用教材等のキーワードの特定とその出現傾向—」『桜美林言語教育論叢』5, 71-85, 桜美林大学.
- 平松尚子 (2009) 「フランス語の読解指導における精読と多読の効用について」『藝文研究』96, 100-112, 慶應義塾大学藝文学会.
- 廣森友人 (2013) 「自律学習の処方箋：自律した学習者を育てる視点」『中部地区英語教育

- 学会紀要』42, 289-296, 中部地区英語教育学会.
- 深田淳, 小林ミナ, 出口香 (1991) 「多読による読解力養成: 理論と CALL 教材開発」『言語文化論集』12 (2), 201-208, 名古屋大学.
- 福本亜希 (2004) 「日本語教育における多読の取り組み」『日本語・日本文化』30, 41-59, 大阪外国語大学留学生日本語教育センター.
- 藤岡千伊奈 (2015) 「リメディアル学習者対象の授業内外多読の取り組み: 2011 年~2013 年の多読実践報告」『流通科学大学論集人間・社会・自然編』27 (2), 53-75, 流通科学大学学術研究会.
- 堀江郁美 (2014) 「適応型単語リストを用いた自律学習支援システム: 英語学習に用いられる複数の語彙リストの比較」『情報学研究 = Journal of informatics』3, 64-71, 獨協大学情報学研究所.
- 松井咲子, 三上京子, 金山泰子 (2013) 「初級・中級日本語コースにおける多読授業の実践報告」『ICU 日本語教育研究』9, 47-59, 国際基督教大学日本語教育研究センター.
- 松田早恵 (2014) 「学習日記に見る大学 1 年生の関心の向き先—多読に関心は向くのか」『撰大人文学』21, 157-179, 撰南大学外国語学部「撰大人文学」編集委員会.
- 松林世志子 (2014) 「多読を通して語彙を増やす工夫」『東京国際大学論叢 言語コミュニケーション学部編』10, 13-23, 東京国際大学.
- 松林世志子 (2015) 「多読を通して単語を学ぶ教材開発」『東京国際大学論叢 言語コミュニケーション学部編』11, 23-32, 東京国際大学.
- マレー・ギャロルド (2011) 「セルフアクセス言語学習」, 青木直子・中田賀之編『シリーズ言語教育 23 学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育の未来のために』, 123-145, ひつじ書房.
- ミンミンインテイン (2015) 「ミャンマー人日本語学習者の授業内多読活動の試み」『日本言語文化研究会論集』11, 67-94, 日本言語文化研究会.
- 三上京子, 原田照子 (2011) 「多読による付随的語彙学習の可能性を探る: 日本語版グレイディッド・リーダーを用いた多読の実践と語彙テストの結果から」『国際交流基金日本語教育紀要』7, 7-23, 国際交流基金.
- 三上京子, 原田照子, 山形美保子, 酒井眞智子, 宮崎妙子, 中野てい子 (2010) 「JGR を用いた多読の実践と語彙学習」『日本語教育連絡会議論文集』22, 59-68, 日本語教育連絡会議事務局.
- 三上由香 (2013) 「多読活動における目標設定が学習者の動機づけと自律に与える影響」『中部地区英語教育学会紀要』42, 251-256, 中部地区英語教育学会.
- メリアム・S・B 著 堀薫夫, 久保真人, 成島美弥訳 (2004) 『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディー』ミネルヴァ書房.
- 山崎朝子 (2008) 「英語教育における多読指導に関する実態調査」『武蔵工業大学環境情報学部紀要』9, 103-112, 武蔵工業大学環境情報学部.

- 山崎朝子 (2009) 「多読の効果—大学における多読授業実践—」『武蔵工業大学環境情報学部紀要』10, 84-91, 武蔵工業大学環境情報学部.
- 吉田弘子 (2015) 「英語再履修クラスにおける多読指導の成果」『大阪経大論集』65 (5), 45-57, 大阪経大学会.
- 吉村由紀, 高橋温子 (2016) 「日本語多読授業による自律学習の促進—実践と考察—」『第25回小出記念日本語教育研究会予稿集』42-43, 小出記念日本語教育研究会.
- 良知恵美子 (2015) 「学習者は何を読んでいるのか：大学における「100万語」英語多読教育の実践」『常葉大学外国語学部紀要』31, 17-31, 常葉大学外国語学部.
- リトル・デイビッド (2011) 「学習者オートノミーの実践 アイルランドにおける成人移民の英語学習」, 青木直子・中田賀之編『シリーズ言語教育 23 学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育の未来のために』(青木直子・中田賀之編), 51-89, ひつじ書房.
- 渡部倫子, 徐芳芳, 山下順子, 横山千聖, 老平実加 (2015) 「日本語多読アセスメントの課題と展望」『第二言語としての日本語の習得研究』18, 32-52, 凡人社.
- 渡邊奈緒子 (2016) 「外国語学習における絵本多読の効果：絵本多読の経験がある学習者へのインタビュー」『一橋大学国際教育センター紀要』7, 71-82, 一橋大学国際教育センター.
- 渡辺陽子 (2010) 「学習者の自律学習能力を育てる漢字クラスのデザイン (中間報告)」『日本語教育方法研究会誌』17 (1), 42-43, 日本語教育方法研究会.
- Aoki, N. (1998). Examining Definitions of Learner Autonomy. 『阪大日本語研究』10, 129-148.
- Bagster-Collins, E.W. (1933). Observations on reading. *The German Quarterly*, 6(4), 153-162.
- Bamford, J., & Day, R. R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. State of the art article. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*, London: Taylor & Francis Ltd.
- Channuan, P., and Wasanasomsithi, P. (2012). Promoting Learner Autonomy through an Extensive Reading Program among Second Year Undergraduate Students of Naresuan University, *E-Journal for Researching Teachers*, 5, 1-23, Research Department Language Institute, Chulalongkorn University. <http://www.culi.chula.ac.th/Research/e-Journal/EJournal01.html>
(2018年2月28日 最終閲覧)

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
- D. Eichhorst., & B. Shearon. (2013) 『ER@TU－多読のすすめ The Tohoku University Extensive Reading Manual』 東北大学高等教育開発推進センター.
- Dao, T. N. (2014). Using internet resources for extensive reading in an EFL context. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, 12, 72-95.
- Day, R., Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press. (梶井幹夫監訳(2006)『多読で学ぶ英語 楽しいリーディングへの招待』松柏社.)
- Day, R., Bamford, J. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading, *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141.
<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html>
 (2018年2月28日 最終閲覧)
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Gremmo, M-J., & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction, and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164.
- Handschin, C. H. (1919). Individual differences and supervised study. *The Modern Language Journal*, 3(4), 158-173.
- Hitosugi, C. I., & Day, R. R. (2004) Extensive reading in Japanese. *Reading in a Foreign Language* 16, 1, 20-30.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Holec, H. (2009). Autonomy in language learning: A single pedagogical paradigm or two? In F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki, & Y. Nakata (Eds.), *Mapping the Terrain of Learner Autonomy: Learning Environments, Learning Communities and Identities*. Tampere: University of Tampere.
- Horwitz, K. (1987). Surveying student beliefs about language learning, in R.Wenden, A., and J. Rubin. (eds), *Learner Strategies in Language Learning*, 119-129, NJ: Prentice-Hall.
- Huang, Y, H. (2012). Designing task-oriented online reading activities: Taiwanese EFL students' experiences and views on online EFL reading activities. *Extensive Reading World Congress Proceedings*, 1, 4-7.

- Imrie, A. (2007). Autonomy across the English Curriculum through Extensive Reading. *Proceedings of the Independent Learning Association 2007 Japan Conference: Exploring theory, enhancing practice: Autonomy across the disciplines*, 1-8.
<http://www.independentlearning.org/proceedings-japan-2007.html>
 (2018年2月28日 最終閲覧)
- Jones, F.R.(1998). Self-instruction and success: a learner profile study, *Applied Linguistics*, 19, 378-406.
- Kelly, R. (1996). Language counselling for learner autonomy: The skilled helper in self-access language learning. In R. Pemberton, E. Wi, W. Or, & H. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 93-114). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
 (長倉美恵子, 黒澤浩, 塚原博訳(1996)『読書はパワー』金の星社)
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*.
 Dublin: Authentik.
- Long, M, H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input, *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Mason, B., and S. Krashen. 1997. Extensive reading in English as a foreign language. *System* 25: 91-102.
- Mason 紅子(2012)「多読を成功させる条件」『四天王寺大学紀要』 54, 351-366, 四天王寺大学.
- Mede, E., İnceçay, G., and İnceçay, V. (2013). Fostering Learner Autonomy through Extensive Reading: The Case of Oral Book Reports, *ELT Research Journal*, 2(1), 16-25.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/eltrj/article/view/1063000056> (2018年2月28日 最終閲覧)
- Mozzon-McPherson, M. (2000). An analysis of the skills and functions of language learning advisers. *Links & Letters*, 7, 111-126.
- Murray, G. (2009). Self-access language learning: Structure, control, and responsibility. In F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki, & Y. Nakata (Eds.), *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identities* (pp. 118-142). Tampere: University of Tampere.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., and Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

- Nakano, T. (2016). Extensive reading for second language learners of Japanese in higher education: Graded readers and beyond. *The Reading Matrix*, 16(1), 119-132.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley MA: Newbury House.
- Nelson, P. (1984). Towards a more communicative reading course: Motivating students who are not "reading addicts. *Reading in a Foreign Language*, 2(1), 188-196.
- NPO 多言語多読発行『にほんご多読ボックス』シリーズ NPO 多言語多読.
- NPO 法人日本語多読研究会監修『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』シリーズ アスク出版.
- Palfreyman, D. (2003). Introduction: Culture and Learner Autonomy, Palfreyman, D., & Smith, R, C.(eds.) *Learner Autonomy Across Cultures Language Education Perspectives*, New York: Palgrave Macmillan.
- Remenyi, D., Williams, B., Money, A., Swartz, E. (1998). *Doing Research in Business and Management: An Introduction to Process and Method*. London: Sage Publications.
(小樽商科大学ビジネス創造センター訳 (2002)『社会科学系大学院生のための研究の進め方 修士・博士論文を書くまえに』同文館出版.)
- Reynolds, B, 原田照子, 山形美保子, 宮崎妙子(2003)「日本語版グレイデッド・リーダー開発に関する基礎的研究」『小出記念日本語教育研究会論文集』11, 23-40, 小出記念日本語教育研究会.
- Riley, P. (1997). The guru and the conjurer: Aspects of counselling for self-access. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 114-131). Harlow, UK: Longman.
- Robb, T. (2002). Extensive Reading in an Asian Context - An Alternative View, *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 146-147.
<http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/discussion/robb.html>
(2018年2月28日 最終閲覧)
- Robb, T. N., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs. skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5, 239-251.
- Robb, T.N. (2010). Getting them to read outside of class: Let Moodle be the enforcer!, *MEXTESOL Journal*, 34 (2), 123-129.
<http://mextesol.net/journal/public/files/6d5aa22bb75ab0f5832af901575109e9.pdf>
(2018年2月28日 最終閲覧)
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Schmidt, K. (1999). Online Extensive Reading Opportunities for Lower-Level Learners of EFL/ESL. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 4(1).

- Shiobara, F. (2016). Use of Online Extensive Reading: Effect on English Language Proficiency and Student Attitudes to Reading in English. *Journal of the Faculty of Letters Kobe Shoin Women's University* (神戸松蔭女子学院大学研究紀要文学部篇), 5, 29-41, 神戸松蔭女子学院大学学術研究委員会.
- Tabata-Sandom, M. (2016). What types of texts and reading aids are good for Japanese graded readers? *Journal of Extensive Reading*, 4(2), 21-46.
- Takahashi, W., & Umino, T. (2016). Out-of-Class Extensive Reading in Japanese as a Second Language: Enhancing Learner Autonomy beyond The Classroom. Chan, K. G. D., Chan, W. M., Chi, S. W., Chin, K. N., Klayklung, S., Nagami, M., Salawdeh, K. O. O., Sew, J. W., Suthiwan, T., Walker, I. (Comps.). *Learning in and beyond the Classroom: Ubiquity in Foreign Language Learning*. 330-345. Singapore: NUS Centre for Language Studies.
- Takase, A. (2012). The Effectiveness of Sustained Silent Reading in Becoming Autonomous Learners, 『関西大学外国語教育フォーラム』 11, 1-14, 関西大学外国語教育研究機構.
<http://ci.nii.ac.jp/naid/40019262918/> (2018年2月28日 最終閲覧)
- Umino, T. (2005) *Foreign Language Learning with Self-Instructional Television Materials: An Exploratory Study*, Tokyo: Yushodo.
- Waring, R. (2006). Why extensive reading should be an indispensable part of all language programmes. *The Language Teacher*, 30 (7), 44-47.
- Welch, R. (1997) Introducing Extensive Reading, *The Language Teacher*, 21(5), The Japan Association for Language Teaching.
http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/shr_welch.html
(2018年2月28日 最終閲覧)
- 김제욱(2010) 『외국인을 위한 한국전래동화 다독 라이브러리. LEVEL 1』 랭기지플러스.

国際交流基金関西国際センター KC よむよむ HP

<http://jfk.jp/clip/yomyom/index.html>

仙台日本語学校 <http://www.sjls.ac.jp/jpn/book/book.html>

多読 日本語学習読本 <https://nihongotokuhon.jimdo.com/>

多読フォーラム HP <http://forum.tadoku.org/>

知的書評合戦 ビブリオバトル公式ウェブサイト <http://www.bibliobattle.jp/>

東京外国語大学 ISEP 科目の受講について <http://www.tufs.ac.jp/intlaffairs/ij/>

東京外国語大学スーパーグローバル大学構想 カイロ大学

<https://tufs-sgu.com/gjo/gjd-cairo/>

EdSphere <http://edsphere.com/>
Extensive Reading Foundation <http://erfoundation.org/bib/biblioall.php>
Extensive Reading in Japanese @ Hesburgh Libraries (A Book Guide)
<http://library-nd-japanese-extensive-reading.blogspot.jp/>
Extensive Reading in Japanese @ Notre Dame: Stories (Re)told by Students
(ND 大学日本語多読クラスの学生たちが語る話)
<https://collections.library.nd.edu/a5fb1613e5/extensive-reading-in-japanese--nd>
Facebook グループ 日本語多読で書こう！【日本語多読用リソース紹介 Online Resources
for Extensive Reading in Japanese】
<https://www.facebook.com/groups/952055401483498/>
Google フォーム <https://docs.google.com/forms/>
JGR さくら <http://jgrpg-sakura.shobi-u.ac.jp/>
Lire en Français Facile <http://www.lire-en-francais-facile.com/>
NHK オンライン NEWS WEB EASY <http://www3.nhk.or.jp/news/easy/>
NPO 多言語多読 日本語多読に適した市販本や参考図書
http://tadoku.org/learners/book_ja/reference
Oxford Brooks University Let's read Japanese
<https://www.brookes.ac.uk/lets-read-japanese/>
TUFS English Learning Center (ELC) <https://mdle.tufs.ac.jp/elc/>
xreading.com <https://xreading.com/>

(いずれも 2018 年 2 月 28 日 最終閲覧)

発行論文及び学会予稿集と本稿の関連

以下、筆者及び共同研究者による論文 5 本と学会大会予稿集 3 本が本稿のどの部分に該当するのか示す。なお、以下のものは、本稿の執筆にあたり、適宜修正及び加筆を行っている。

第 1 章 新規執筆

第 2 章 第 3 章

1. 高橋亘 (2016a) 「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, 東京外国語大学大学院.

第 4 章 新規執筆

第 5 章

2. 高橋亘 (2016b) 「授業外日本語多読活動「日本語多読セッション」報告—3 学期間にわたる活動実践を通して—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』42, 185-196, 東京外国語大学留学生日本語教育センター.

第 6 章

3. 高橋亘, 海野多枝 (2016) 「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』19, 85-100, 外国語教育学会.
4. Takahashi, W., & Umino, T. (2016) Out-of-Class Extensive Reading in Japanese as a Second Language: Enhancing Learner Autonomy beyond The Classroom. Chan, K. G. D., Chan, W. M., Chi, S. W., Chin, K. N., Klayklueng, S., Nagami, M., Salawdeh, K. O. O., Sew, J. W., Suthiwan, T., Walker, I. (Comps.) . *Learning in and beyond the Classroom: Ubiquity in Foreign Language Learning*. 330-345. Singapore: NUS Centre for Language Studies.

第 7 章

5. 高橋亘 (2017b) 「海外高等教育機関における授業外日本語多読活動と自律的教室外多読—ベオグラード大学での縦断的インタビュー調査を基に—」『第 26 回小出記念日本語教育研究会予稿集』pp.34-35, 小出記念日本語教育研究会.

第8章 新規執筆

第9章

6. 高橋亘（2016c）「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の継続に向けた環境整備－学習者向け日本語多読支援ホームページ作成の試み」『2016年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』33, 日本語教育学会.

7. 高橋亘（2017a）「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』43, 97-108, 東京外国語大学留学生日本語教育センター.

第10章 新規執筆

謝辞

本研究は、非常に数多くの方々のご協力がなければ、実施することができませんでした。この場を借りて、厚く御礼申し上げます。まず、主任指導教員の海野多枝先生には、学部生時代より大変お世話になりました。先生には、論文指導の他、東京外国語大学留学生日本語教育センター（JLC）における活動の研究面における責任者を務めていただきました。さらには、本論文の骨組みとなった研究論文の共同研究者として、叱咤激励いただきながら、手厚いご指導を賜りました。副指導教員の吉富朝子先生には、英語教育学の側面から貴重なアドバイスやコメントを多くいただきました。同じく副指導教員の南潤珍先生からは、本稿提出時まで、親身になってアドバイスやコメントをいただきました。

また、東京外国語大学留学生日本語教育センター（JLC）とベオグラード大学（BG）において、長期間授業外多読活動を追っていくにあたり、非常に多くの先生方や関係各所の皆様にご尽力を賜りました。この場を借りて、深く御礼申し上げます。

東京外国語大学留学生日本語教育センターにおいて約3年半にわたり、日本語多読セッションを継続的に実施することができたのは、JLCの多くの先生方のご支援があったからです。まず、センターへの教育支援という形で元センター長の伊東祐郎先生、現センター長の藤村知子先生をはじめとしたセンター運営会議の諸先生方に、日本語多読セッションの実施許可をいただきました。また、全学日本語プログラム運営委員会の先生方には、活動実施に関する具体的な討議をしていただきました。特に運営委員長として、長きにわたり活動責任者を務めていただいた工藤嘉名子先生には、授業での広報やポスター貼付にご尽力いただいた他にも、活動のための図書をご寄贈いただきました。さらに同センターの鈴木美加先生には、2014年秋に筆者が日本語多読セッションを企画し、活動を申請する際の窓口になっていただき、また有益な多読用図書も活動にご提供いただきました。そして、同センター内自律学習支援室に多読用図書を購入いただき、今後の多読環境整備を推進してくださった伊集院郁子先生や諸先生方、夏学期及び冬学期に開講された全学日本語プログラム自律型学習コースにおいて、活動実施面で親身になってご支援くださった岡葉子先生、日々の活動で継続的に支援してくださった作田奈苗先生や、授業中に日本語多読セッションを広報していただいた先生方、活動実施の環境面でご支援いただいたセンター事務の皆様、図書寄贈をしていただいた皆様のご支援をいただきました。

ベオグラード大学においては、同大学言語学部の子山崎佳代子先生に、本研究を開始するきっかけとなった授業外多読活動開始に多大なるご理解をいただき、企画段階から実施場所の手配等、継続的な活動実施にご支援いただきました。また、日本人講師の岡田さやか先生、宮野谷希先生、高見あずさ先生、正木みゆ先生や、学生ファシリテーターの皆様にも、活動実施中をはじめとして、筆者が離任後にも綿々と活動を続けていただき、調査実施の際にも手厚いご支援をいただきました。

自律的教室外多読支援の面では、webデザイナーの角南北斗さんにSNSグループ開設に

関する貴重なアイデアを頂戴しました。また、授業外日本語多読活動開始支援プロジェクトのために、東京外国語大学 Global Japan Office の一機関であるカイロ大学に招聘していた際には、同大学日本語学科長のアーデル先生をはじめとし、元講師の加藤陽介先生には、準備段階から多大なるご支援をいただきました。

ベオグラード大学での調査をはじめ、カイロ大学でのプロジェクト、及び国際学会における研究発表に関しては、平成 27 年度～29 年度に 5 回（ベオグラード派遣：3 回、カイロ派遣、国際学会発表）にもわたり、東京外国語大学若手研究者派遣事業のご支援をいただき、円滑に研究を進めることができました。

また、筆者が授業外日本語多読活動を開始するにあたり、セルビア赴任前に日本語多読の基礎をご教授いただいた NPO 多言語多読副理事長の栗野真紀子先生やメンバーの皆様、さらには理事長の酒井邦秀先生には、定期的に本研究に対するアドバイスを賜り、非常に多くの刺激を得ることができました。

そして、数年にわたる長きにわたり調査が実施できたのは、授業外日本語多読活動に興味を持って参加し、質問紙調査にも快く回答して下さった多くの活動参加者の皆さん、そして、3 度のインタビュー調査で、楽しく話を聞かせて下さった皆さんのご協力があったこそです。

ここには書ききれないほど、お世話になった方々のお顔が浮かんできます。お一人お一人のお名前を書けず申し訳ありませんが、皆様に心から御礼を申し上げたく存じます。

最後に、本研究に有益なコメントをいただいたゼミ生や皆々様、調査の通訳、翻訳を手伝っていただいた皆様、そして博士後期課程での研究生活を順調に進められるよう配慮してくれた家族や友人に御礼を述べたいと思います。どうもありがとうございました。

附録

1. 日本語多読研究に関する先行研究リスト

ここでは、主に日本語多読に関する先行研究を、カテゴリーに分け、各文献について短く注釈をつけた⁵⁴。

カテゴリーは、理論的研究や多読全般に関する情報が記載された〈一般〉、多読用図書や教材について記載された〈図書、教材〉、次いで〈実践研究〉の3つとした。

相互参照が可能となるよう、第2章「表 2-5 日本語多読に関する先行研究と活動の類型」で取り上げた先行研究については、注釈の後に表 2-5 で付した番号を角括弧内に記した。

例：高橋（2013）の論文は、表 2-5 の8番に載っているため、注釈の後ろは【8】となっている。

<一般>

1. 栗野真紀子，川本かず子，松田緑編著（2012）『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版。

日本語多読授業の方法を提案し、授業の進め方や指導のコツを紹介している。また、日本語多読プログラムの実践報告や多読体験者の声、多読向け図書案内についても記載されている。

2. 梅村修（2003）「日本語教育における読解指導—extensive reading の試み」『留学生教育』8, 173-182, 留学生教育学会。

大学学部における読解指導の問題点や従来の読解のあり方を概観し、多読の意義やこれまでの研究状況について整理している。

3. 駒井明（1990）「上級の日本語教育」『日本語教育』71, 1-15, 日本語教育学会。

上級における日本語教育において一番遅れている分野として「読むことの教育」を挙げ、「読む訓練」の重要性を説いている。多読は、精読、粗読、速読と共に紹介されている。

4. 高橋亘（2016a）「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。

日本語多読についての基礎研究として、日本語多読に関する先行研究を分類し、近年の第二言語における多読研究の参考文献を整理した。

⁵⁴ 作成方法については、海野他（2004）を参考にした。

5. Day, R., and Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press. [榎井幹夫監訳(2006)『多読で学ぶ英語 楽しいリーディングへの招待』松柏社.]

外国語、第二言語における多読の本質と、多読指導プログラムの開発に焦点を当てた研究書である。多読の枠組み、多読用教材、多読の実際の3部から成り、多読に関する網羅的な情報が記載されている。

<図書、教材>

6. 栗野真紀子 (2008) 「多読用レベル別読み物開発の経緯と今後」『日本語教育学世界大会 2008 予稿集』3, 258, 大韓日語日文学会.

日本語多読におけるレベル別読み物の開発の経緯とこれまでの取り組みについて触れている。課題としては作品数の少なさが挙げられ、日本語教育関係者等に向けたワークショップを開き、読み物作成のネットワークを構築していくことの必要性を述べている。

7. 中野てい子, 原田照子, 山形美保子, 宮崎妙子, 酒井真智子, 三上京子 (2007) 「日本語版グレイディッド・リーダー開発への取り組み—JGR 語彙チェッカーの試作と評価—」『思考と言語』107, 31-36, 一般社団法人電子情報通信学会.

日本語版グレイディッド・リーダー作品制作のための書き換えで利用する語彙チェッカーの試用版を作成し、制作者にとって作成したい適切なレベルの語彙に書き換えることが可能になったことを報告している。

8. 原田照子, 山形美保子, 中野てい子, 酒井真智子, 宮崎妙子, 三上京子 (2008) 「多読のための日本語版グレイディッド・リーダー開発への取り組み：JGR 語彙チェッカーの特徴と作品制作における有用性」『桜美林言語教育論叢』4, 57-73, 桜美林大学.

日本語版グレイディッド・リーダー作品制作のための語彙チェッカー試用版を用いて読みものを分析した。その結果、チェッカーは読み物の語彙構成やレベルを判定できることがわかったが、より精度の高い改良版の作成に課題も見られた。

9. 原田照子, 山形美保子, 中野てい子, 酒井真智子, 宮崎妙子, 三上京子 (2009) 「日本語版グレイディッド・リーダー開発への取り組み—多読用教材等のキーワードの特定とその出現傾向—」『桜美林言語教育論叢』5, 71-85, 桜美林大学.

18篇の読み教材それぞれのキーワードの出現傾向と分布傾向を、日本語版グレイディッド・リーダー作品制作のための語彙チェッカーを用い、分析している。キーワードの出現傾向は、読み教材の字数が多くなるに従い種類が増え、出現回数も多

くなった。読み教材の種類ごとの比較では、原作が同じ場合、同一語または類義語がキーワードとなる傾向が見られた。

10. 深田淳, 小林ミナ, 出口香 (1991) 「多読による読解力養成: 理論と CALL 教材開発」『言語文化論集』12 (2), 201-208, 名古屋大学.

リーディング及びその指導理論を概観し、日本語教育の現場におけるリーディング教材と指導について批判的に検討しながら、初級レベルから多読を取り入れることを提案している。また、多読教材の満たすべき条件として 1) 読解難易度 (readability) の段階がされていること、2) 内容 (ジャンル) 分類がされていること、3) 要点が把握できたかどうか試す問題が用意されていることの 3つを挙げている。さらには、自分のペースで学習ができる環境やリーディング速度の計測が可能なこと等の根拠を挙げて、CALL 教材を利用した学習環境の有効性について考察している。

11. Reynolds, B, 原田照子, 山形美保子, 宮崎妙子 (2003) 「日本語版グレイディッド・リーダー開発に関する基礎的研究」『小出記念日本語教育研究会論文集』11, 23-40, 小出記念日本語教育研究会.

英語多読における多読の特徴や利点を概観し、英語版グレイディッド・リーダー (GR) を参考に作成された、8 段階 4500 語からなる語彙リストを作成し、字数や漢字の扱い、ジャンルなどの日本語版グレイディッド・リーダー (JGR) の枠組みを提案している。

<実践研究>

12. 池田庸子 (2003) 「「学習者」から「読み手」へ—日本語教育における Extensive Reading の試み」『茨城大学留学生センター紀要』1, 45-54, 茨城大学留学生センター.

中・上級の読解クラスで行った多読を取り入れた授業について報告している。多読授業の意義、特徴、教師の役割や先行研究について概観し、多読に関する質問紙調査を行った。学生は、日本語で小説を読むことはあまりなく、日本語で読むことは難しいという意識が明らかになった。また、日本語で読むのは楽しいとの回答は多いが、自分の勉強や楽しみのために読んでいる学生はあまり多くなく、読む習慣づけの必要性を課題として挙げている。【1】

13. 池田庸子 (2008) 「新書を用いた多読授業の実践報告: 学部留学生への読解支援の観点から」『茨城大学留学生センター紀要』6, 13-20, 茨城大学留学生センター.

学部留学生に対する読むことに関するアンケート調査を踏まえ、授業外の課題と

して出された新書を用いた多読の実践報告を行っている。ほとんどの学生が程度の差こそあれ、授業のためでなく自分の楽しみのために日本語を読んでおり、多読を肯定的に捉えていることが明らかになった。【2】

14. 岡田さやか, 高橋亘 (2012) 「ベオグラード大学における多読時間の取り組み」『日本語教育連絡会議論文集』24, 158-163, 日本語教育連絡会議事務局.

セルビア共和国のベオグラード大学における授業外日本語多読プログラムについての実践を報告している。活動の効果として期待されるものに、4技能の向上や日本事情を知ることが挙げられた。参加者からの評価では、大半からは肯定的な意見が見られたが、辞書の利用に関する読み方やリソース不足という面で否定的な回答も見られた。【6】

15. 川上麻理 (2014a) 「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, 成蹊大学.

大学のカリキュラムに導入した半期にわたる選択授業としての多読授業の実践について報告している。質問紙調査結果と多読記録シートから、学習者が語彙知識を増やすことを意識し、読む速度が速くなっていることを感じていたことが明らかにされている。また、多読のルールに対する意識に関する項目では、面白くなかったら途中でもやめて他の本に変えたという学習者の平均値が高い一方で、わからないところは飛ばして読めた、単語の意味が全部わからないと不安だという回答は分散しており、個人差があることが指摘されている。【22】

16. 川上麻理 (2014b) 「多読における読書教材の準備と学習者への支援に関する一考察」『総合学会誌』13, 27-34, 日本総合学会.

大学の選択科目としての多読授業における学習者の図書選択や読書量、読後の感想を記録ノートから分析している。授業が進むにつれて、学習者の図書選択には、レベルを上げる、好きなジャンルに移行する、ジャンルの幅を広げるという点で変化が見られた。感想は、①多読の効果、②気づき、③自律的学習態度、④動機づけの促進、⑤不安感や焦燥感、⑥楽しさを実感したと見られるコメントに分類され、整理された。これらの成果を踏まえて、学習者が多読の授業目標にいずれに重きを置くかによって読み物の選び方や読み方が異なること、多読を一定期間続けると、徐々に自分の読みたい本を探し、楽しみとしての読書をするようになる傾向にあることが示唆されている。【23】

17. 川名恭子 (2013) 「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, 国際基督教大学日本語教育研究センター.
上級学習者を対象とした多読授業の実践報告を行っている。観察ノートや読書記録から学習者の読みの行動が記述されている。アンケート調査では読書量や達成感、ストラテジー、自律的な読み手への成長という面に注目して分析され、学生が自分のレベルや好みに合った本を、辞書や教師に頼ることなく楽しんで読み、完読した達成感を得ることができ、自律的な読み手へと一歩成長することにつながったと結論付けている。【7】
18. 国頭美紀, 八田浩野 (2008) 「上級レベルにおける「読書の時間」: 楽しみながら自律的に読むことを目指した試み」『文化外国語専門学校日本語課程紀要』21, 77-108, 文化外国語専門学校.
都内日本語学校において上級レベルの学習者を対象に実施された「読書の時間」の実践報告である。質問紙調査とインタビュー調査結果からは、①学習者が多読によって辞書を引く回数が減り、わからない部分は読み飛ばすことができるようになったこと、②読みを楽しんでいたこと、③大量の情報から自分が必要としている情報が得られず図書選択ができなかったという意見が見られた。筆者らの振り返りから、教師の役割として、①情報の整理、ガイド役、②内容理解のための援助者、③学習を進めるための進行役、タイムキーパー、④学習者の自己評価の援助者というポイントがあると考察されている。【5】
19. 熊田道子 (2012) 「「自由読書」—「読み」を個人のものとするために—」『早稲田日本語教育実践研究』1, 71-83, 早稲田大学日本語教育研究センター.
「読む行為は個人のものである」という読解授業観に基づき、「自由読書」を提案している。アンケートとインタビューから、初級後半から初中級レベルの非漢字圏学習者を中心に参加者の意識の変遷に焦点を当て、分析している。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軽減や楽しさを感じるなど、心理面でのプラス効果が見られた。【24】
20. 熊田道子, 鈴木美加 (2013) 「日本語中級前半レベルにおける Extensive Reading の効果」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』39, 31-48, 東京外国語大学留学生日本語教育センター.
中級前半レベルにおける Extensive Reading の効果について、アイカメラを使用した学習者の注視の変化から捉えている。アイカメラによる読み時間の計測からは、終了期の方が開始期よりも注視が多いことが明らかになった。また、内容自由

再生からは、量的には再生できる内容が増え、質的には全体の流れを保持しながら多層的に読めるようになったことが報告された。【25】

21. 熊田道子, 鈴木美加 (2015) 「日本語教育における Extensive Reading (多読) の実践」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』41, 229-243, 東京外国語大学留学生日本語教育センター.

2校3クラスの多読授業の流れや授業担当者の行動、学習者の行動・反応を記述し、多読を実施する中で変化していく過程について、以下のような共通点をまとめている：①授業開始期には、学習者は本と気持ちと能力の兼ね合いを測りながら本を選択し、どのようなものが合っているか試行している。②中盤期では、本やレベルを変更する者や自分の読みの目的に応じた読み方をするようになる。③最後に後半になってくると自分の読みの方法を確立し、問題を自力で解決する。【26】

22. 江田すみれ, 飯島ひとみ, 野田佳恵, 吉田将之 (2005) 「中・上級の学習者に対する短編小説を使った多読授業の実践」『日本語教育』126, 74-83, 日本語教育学会.

短編小説を利用し、大学の中上級レベルの学習者に対して行った多読授業実践を報告している。読解テストでは、統制群との平均値の差で有意差が認められた。アンケート調査結果やレポートからは、日本語の読みに対する情意面における肯定的な変化や、分からない語については「無視して読み続ける」等、よりトップダウン的な読解ストラテジーを重視するという変化が見られた。【4】

23. 小島祐子 (2016) 「人・コミュニティとつながる多読授業の試み」『第25回小出記念日本語教育研究会予稿集』22-23, 小出記念日本語教育研究会.

アメリカの大学の多読授業において読むという個人的な活動を、読後活動によっていかに人やコミュニティとつなげられるか試みた実践研究である。本の中表紙のメモ用紙にメッセージを残す活動、ビブリオバトルという交流活動によって、学習者間の交流を深め、お互いに「読みたい」と刺激し合う関係の構築に成功したことを報告している。【17】

24. 小松晴子 (2014) 「日本語の学習にとって多読はどのように役立つのか—文型積み上げ式教科書と多読用読みものとの比較を中心に—」放送大学大学院修士論文.

関西圏の日本語学校や多読授業受講者へのアンケート調査、多読実践者へのインタビューを踏まえ、文法積み上げ式教科書と多読用読み物に現れる動詞や表現の提出頻度、提出方法を分析している。前者では、文型を学ぶために使う動詞が選ばれるため不自然な表現になっていることがあるが、後者には物語性があり、豊富な絵に助けられ、楽しく読むことができることが挙げられている。また、多読を利

用しながら独学で日本語を学ぶ学習者のインタビューも収録されている。【14】

25. 権藤早千葉 (2014) 「日本語多読授業の実践報告」『久留米大学外国語教育研究所紀要』21, 57-67, 久留米大学外国語教育研究所.

大学の初中級から中級クラスにおける日本語多読の実践報告が 4 例紹介されている。インタビュー調査では、2 学期間参加した学習者は手ごたえのある読書活動ができた点で満足していたが、日本語多読で準備した本の種類や内容には満足していなかったことを報告している。【15】

26. 高橋亘 (2013) 「ベオグラード大学における多読時間に対する意識」『日本語教育連絡会議論文集』25, 107-116, 日本語教育連絡会議事務局.

ベオグラード大学で実施している授業外日本語多読プログラムについて、参加者の感じる多読の良さを分析、考察するとともに、魅力的な多読時間にするための課題を探った。参加者から挙げた良さは、①学習への動機づけ、②仲間と協力して読める、③文化や考え方がわかる、④実用的な語彙や日本語の使い方がわかる、⑤支援者としての教師がいるという 5 点に集約された。また、課題としては①リラックスした雰囲気作り、②宣伝方法、③多読後の活動が挙げられた。【8】

27. 高橋亘 (2016b) 「授業外日本語多読活動「日本語多読セッション」報告—3 学期間にわたる活動実践を通して—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』42, 185-196, 東京外国語大学留学生日本語教育センター論集.

2014 年 11 月より実施した、授業外日本語多読活動の実践報告を行うとともに、参加者を対象とした活動に対する事後アンケート結果について報告した。参加者は全体的に肯定的な意識を持っていることが明らかになった。また、参加者はたくさん読むことをはじめとし、日本語で読むことに慣れること、読解能力の向上や語彙力の育成を参加理由と多く回答しており、さらに本活動はこれらの項目に役立っているという回答が多く見られた。また、ファシリテーターの課題として、図書コンテンツの拡充、新たな参加者の発掘や多読を通じた日本人をはじめとした他者との交流の機会を増やす努力が望まれることが明らかになった。【9】

28. 高橋亘 (2016c) 「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の継続に向けた環境整備—学習者向け日本語多読支援ホームページ作成の試み」『2016 年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』33, 日本語教育学会.

自律的教室外多読を支援するための一試案として、日本語多読支援 SNS グループを利用したオンライン多読コミュニティ環境整備の変遷や HP に関する意識調査結果、現段階での課題を報告した。

29. 高橋亘, 海野多枝 (2016) 「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』19, 85-100, 外国語教育学会.

国内大学で実践中の授業外日本語多読活動の試みを取り上げ、開始後 7 か月経過時点での参加者へのインタビュー調査結果を報告し、授業外多読活動の役割やファシリテーターの役割を考察するとともに、授業外多読活動を通じた自律的教室外多読への促進可能性についても検討した。【11】

30. 高橋亘 (2017a) 「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』43, 97-108, 東京外国語大学留学生日本語教育センター論集.

SNS を利用したオンライン多読コミュニティ環境整備の変遷について述べ、SNS グループに関するニーズ調査を実施した。新しいコンテンツの希望として回答が多かった多読リソース提供等のコンテンツ拡充後の事後調査では、グループページの閲覧者や多読を実施する頻度が増加したとの回答が見られた。

31. 高橋亘 (2017b) 「海外高等教育機関における授業外日本語多読活動と自律的教室外多読—ベオグラード大学での縦断的インタビュー調査を基に—」『第 26 回小出記念日本語教育研究会予稿集』34-35, 小出記念日本語教育研究会.

ベオグラード大学における授業外多読活動に参加経験のある学習者 6 名 (初級～中級) に対し、2 度の半構造化インタビュー調査を行った。活動参加者は授業外多読活動を、新しい読み方を学び、図書リソースを得られることの他にも、学習者が集まる場としても機能し、書く練習や話す練習をも可能な融合型の活動であると位置づけているものと考えられる。そして、回答者の半数が自律的に多読を継続していたことから、授業外多読活動が自律的教室外多読のステップにもなりうる可能性が示唆された。

32. 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紀要』3, 53-65, 一橋大学国際教育センター.

2 大学における中級日本語多読授業により、多読授業が情意面に及ぼす影響について、動機づけ理論の枠組みを用いて考察している。a. 「技能の向上」、「自律・自己決定感」b. 「(多読による学習への) 満足感・達成感」c. 「楽しさ」の 3 点からの分析により、動機づけへのプラスの作用という点で一定の効果を得ることができたことが示されている。【19】

33. 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, 一橋大学国際教育センター.

動機づけを高める方略として多読を捉え、初級クラスにおける多読活動が学習者の動機づけを促進させていたかという点について、メタ認知能力の育成という側面から分析、考察を行っている。実践前後に意識調査、実践後にフォローアップインタビューを行い、授業内での観察、個別指導も含め分析した結果、多読活動が内発的に動機づけられた状態を生起させていたことが確認され、多読活動は、初級において動機づけの面で有効に作用する可能性のあることが示された。【20】

34. 二宮理佳 (2014) 「多読と内発的動機づけ、及びメタ認知活動」『一橋大学国際教育センター紀要』5, 17-32, 一橋大学国際教育センター.

中級レベルの日本語学習者にとって、多読活動は内発的動機づけに有効に作用しているかについて検討している。意識調査、フォローアップインタビュー、授業観察、個別指導から分析した結果、多読の活動が内発的に動機づけられた状態を生起させ、またメタ認知活動も機能していたのではないかという示唆が得られた。

【21】

35. 福本亜希 (2004) 「日本語教育における多読の取り組み」『日本語・日本文化』30, 41-59, 大阪外国語大学留学生日本語教育センター.

英語多読における多読の利点に触れ、多読が日本語学習者の日本語力にどのような影響を与えるのかを多読グループと精読グループに分けて検証している。授業開始前後テストの結果、文字・語彙と読解においては多読グループの方に、文法においては精読グループの方に顕著な伸びがあらわれたことを示している。【3】

36. 松井咲子, 三上京子, 金山泰子 (2013) 「初級・中級日本語コースにおける多読授業の実践報告」『ICU 日本語教育研究』9, 47-59, 国際基督教大学日本語教育研究センター.

初級前半から中級レベルの留学生クラス計 6 クラス、2 学期分の多読授業の実践を報告している。終了後アンケート調査結果からは、多読授業は学生達に非常に好意的に受け止められており、多読によって日本語力が向上したと感じていること、さらに、読むことに対する自信や達成感を得たり、モチベーションも向上させたりしていた。【13】

37. ミインミンテイン (2016) 「ミャンマー人日本語学習者の授業内多読活動の試み：マンドレー外国語大学の読解授業に組み入れるために」『日本言語文化研究会論集』11, 67-94, 日本言語文化研究会.

ミャンマーの高等教育機関における日本語学習者のために授業内多読の活動デザ

インを作成することを目的とし、日本国内のミャンマー人に対する多読活動を実施し、活動に参加する回数が多い学習者は、読書意欲の向上や自主的な日本語の読みが観察された。また、ミャンマーの大学での読解授業における授業内多読活動のデザインの試案を提供している。【16】

38. 三上京子, 原田照子, 山形美保子, 酒井眞智子, 宮崎妙子, 中野てい子 (2010) 「JGR を用いた多読の実践と語彙学習」『日本語教育連絡会議論文集』22, 59-68, 日本語教育連絡会議事務局.

JGR 教材を用いた多読実践で行った語彙力調査、及び多読による付随的語彙学習に関する予備調査結果を報告している。事前事後の語彙テスト結果から、作品を読んだ学生の正解語の増加数が読まなかった学生の平均を大きく上回り、付随的語彙学習が起こった可能性を示している。

39. 三上京子, 原田照子 (2011) 「多読による付随的語彙学習の可能性を探る：日本語版グレイディッド・リーダーを用いた多読の実践と語彙テストの結果から」『国際交流基金日本語教育紀要』7, 7-23, 国際交流基金.

チェコの大学生を対象とした語彙力テストやインタビュー調査結果等をもとに、多読による付随的語彙学習の可能性について言及している。多読をした学生は高頻度で出現した語がより多く習得されたことが明らかになり、付随的語彙学習の可能性が見られたことを指摘している。

40. 吉村由紀, 高橋温子 (2016) 「日本語多読授業による自律学習の促進－実践と考察－」『第25回小出記念日本語教育研究会予稿集』42-43, 小出記念日本語教育研究会. 【18】

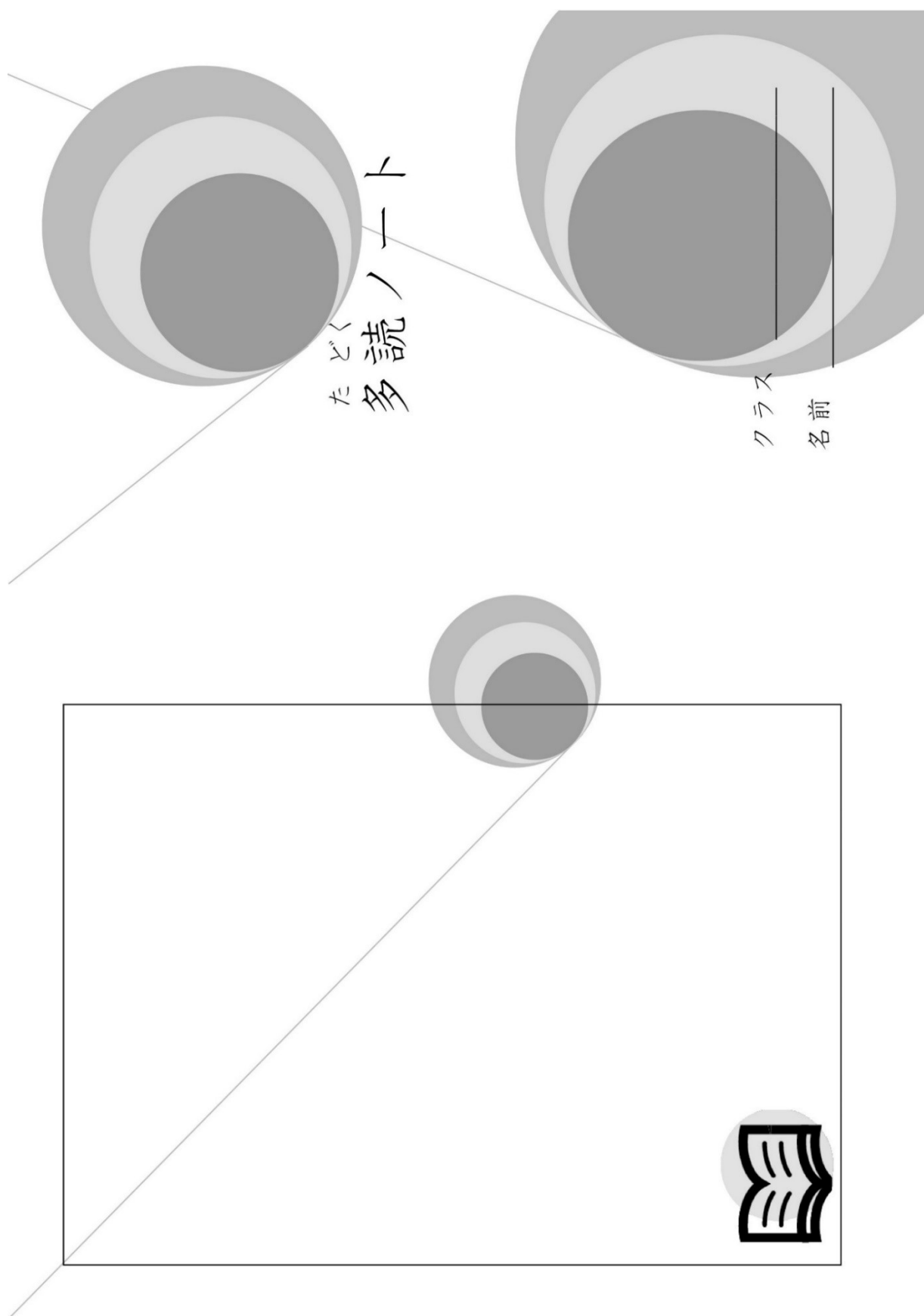
多読の授業を通してどのように自律学習が促進できるか、学習者がそれをどう捉えているかを調査することを目的とし、①適切なリソースの提供、②学習を管理するための学習記録、③アドバイジングの3点について問う質問紙調査を実施した。多読は学習者の意思決定を主体とし、自然な形で学習者に自らの学習管理を促す自律学習型の学習形態を提供しており、無意識のうちに学習オートノミーを育成している可能性がありうると結論づけている。

41. Hitosugi, C. I., & Day, R. R. (2004). Extensive reading in Japanese. *Reading in a Foreign Language, 16(1)*.

ハワイ大学の日本語コースにおいて児童文学を利用し、英語多読の知見を取り入れた多読プログラムの報告がされている。プログラム後に行われた質問紙調査の結果から、日本語学習に対する態度や動機づけに肯定的な結果が見られた。

42. Nakano, T. (2016). Extensive reading for second language learners of Japanese in higher education: Graded readers and beyond. *The Reading Matrix*, 16(1), 119-132.
国内高等教育機関で日本語を学ぶ留学生に日本文学作品を簡略化させたテキストを一斉に読ませ、事前事後テストを行ったところ、漢字の習得に効果が見られ、学習者のレベルで原書をやさしく理解できると報告している。
43. Tabata-Sandom, M. (2016). What types of texts and reading aids are good for Japanese graded readers? *Journal of Extensive Reading* 4(2), 21-46.
日本語学習者にとってどのようなレベル別図書が適しているのか、4つの読み物（簡略化されたもの、精緻化されたもの、脚注があるもの、脚注がパソコンの画面で表示されるもの）を対象に調査を行った。口頭での再生と理解度テストの結果、上級レベルの学習者には精緻化されたテキストが適していることが、また、学習途上の学生には、簡略化されたテキストが適していることが明らかになったと述べている。
44. Takahashi, W., & Umino, T. (2016) Out-of-Class Extensive Reading in Japanese as a Second Language: Enhancing Learner Autonomy beyond The Classroom. Chan, K. G. D., Chan, W. M., Chi, S. W., Chin, K. N., Klayklung, S., Nagami, M., Salawdeh, K. O. O., Sew, J. W., Suthiwan, T., Walker, I. (Comps.) . *Learning in and beyond the Classroom: Ubiquity in Foreign Language Learning*. 330-345. Singapore: NUS Centre for Language Studies. 【18】
国内大学における授業外多読活動経験者への2回のインタビュー調査を実施し、学習者オートノミー育成の観点から分析した。その結果、3名中2名が授業外多読活動終了後にも自律的教室外多読を続けていた。彼らは、授業外多読活動で経験した多読のルール of 柔軟な活用や多様な多読リソースへの接触経験をもとに、自律的教室外多読を継続していた。以上のことから、授業外多読活動は自律的教室外多読のステップになりうる可能性が示唆された。

2. 多読記録ノート



ひ 日にち	ほん なまえ 本の名前	よ 読んだページ/ ぜん 全ページ	おもしろさ つまらない★1⇐ おもしろい★5	おもしろさ やさしい★1⇐ おもしろい★5	ほん たどく かんそう 本や多読の感想
4/13	ハチの話	12/12	★★★★★	★★★★★	とてもかなしいです。わからないことばは、あまりありませんでした。
/		/	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	
/		/	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	
/		/	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	
/		/	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	
/		/	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	
/		/	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	
/		/	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	
/		/	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	
/		/	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	
/		/	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	

メモ

3.1 質問紙調査同意書 (JLC)

日本語多読セッションに関するデータ提供のお願い

Request for cooperation in providing data for the Extensive Reading Sessions in the Japanese Language (TADOKU)

高橋 亘 Wataru Takahashi

私は、日本語多読について研究を行っています。これは、「日本語多読セッション」について研究することにより、本活動の発展、改善を目指すものです。そこで、以下のことを認めていただき、この承諾書に署名していただけますようお願いいたします。

- ① 授業内の観察で得た情報や、多読ノートの内容を、本プロジェクトのデータとして提供いただくこと。
- ② 多読に関するアンケート、インタビューに回答いただき、本プロジェクトのデータとして提供いただくこと。

なお、みなさんのお名前などのプライバシーに関する情報は一切出しません。

I am currently working on a research project on extensive reading in Japanese. The project is intended to contribute to researching and hence improving the practice of Extensive Reading Sessions in Japanese. I would like to ask your cooperation by agreeing to the following by signing this Consent Form:

- 1) The data collected during the sessions including the participant observation in the sessions and the content of your "TADOKU notebooks" will be used as data for this project.
- 2) You will be asked to respond to surveys and interviews on TADOKU. Your responses will be used as data for the project. Personal information such as your name and other information identifying an individual will not appear in any publications or reports resulting from this project.

東京外国語大学大学院 総合国際学研究所
博士後期課程 高橋 亘 宛

Wataru Takahashi

Doctoral Course, Graduate School of Global Studies,

Tokyo University of Foreign Studies

承諾書 Consent Form

私は調査者が日本語多読に関する調査結果を、研究のために使用することを承諾します。

I hereby agree that the data obtained through the Extensive Reading Sessions be used for the above research project.

ひ ねん がつ にち
日にち (Date) _____年____月____日 (yyyy/mm/dd)

しめい
氏名 (Name) _____

しよめい
署名 (Signature) _____

E-mail _____

(Please use block letters)

3.2 質問紙調査同意書 (BG)

日本語多読に関するデータ提供のお願い

Request for cooperation in providing data for the Extensive Reading in the Japanese Language (TADOKU)

高橋 亘 Wataru Takahashi

私は、日本語多読について研究を行っています。これは、「日本語多読セッション」について研究することにより、本活動の発展、改善を目指すものです。そこで、以下のことを認めていただき、この承諾書に署名していただけますようお願いいたします。

・多読に関するアンケートに回答いただき、本プロジェクトのデータとして提供いただくこと。

なお、みなさんのお名前などのプライバシーに関する情報は一切出しません。

I am currently working on a research project on extensive reading in Japanese. The project is intended to contribute to researching and hence improving the practice of Extensive Reading Sessions in Japanese. I would like to ask your cooperation by agreeing to the following by signing this Consent Form:

You will be asked to respond to a survey on TADOKU. Your responses will be used as data for the project.

Personal information such as your name and other information identifying an individual will not appear in any publications or reports resulting from this project.

東京外国語大学大学院 総合国際学研究所
博士後期課程 高橋 亘 宛

Wataru Takahashi

Doctoral Course, Graduate School of Global Studies,

Tokyo University of Foreign Studies

承諾書 Consent Form

私は調査者が日本語多読に関する調査結果を、研究のために使用することを承諾します。

I hereby agree that the data obtained through the Extensive Reading Sessions be used for the above research project.

日にち (Date) _____年 _____月 _____日 (yyyy/mm/dd)

氏名 (Name) _____

署名 (Signature) _____

E-mail _____

(Please use block letters)

3.3 インタビュー調査同意書 (JLC)

日本語多読に関するデータ提供のお願い

Request for cooperation in providing data for the Extensive Reading in the Japanese Language (TADOKU)

高橋 亘 Wataru Takahashi

私は、日本語多読について研究を行っています。これは、「日本語多読セッション」や日本語多読について研究することにより、本活動と日本語多読の発展、改善を目指すものです。そこで、以下のことを認めていただき、この承諾書に署名していただけますようお願いいたします。

・多読に関するインタビューに回答いただき、本プロジェクトのデータとして提供いただくこと。

なお、みなさんのお名前などのプライバシーに関する情報は一切出しません。

I am currently working on a research project on extensive reading in Japanese. The project is intended to contribute to researching and hence improving the practice of Extensive Reading Sessions in Japanese and the research of extensive reading in Japanese. I would like to ask your cooperation by agreeing to the following by signing this Consent Form:

・ You will be asked to respond to interviews on TADOKU. Your responses will be used as data for the project.

Personal information such as your name and other information identifying an individual will not appear in any publications or reports resulting from this project.

東京外国語大学大学院 総合国際学研究所
博士後期課程 高橋 亘 宛

Wataru Takahashi

Doctoral Course, Graduate School of Global Studies,

Tokyo University of Foreign Studies

承諾書 Consent Form

私は調査者が日本語多読に関する調査結果を、研究のために使用することを承諾します。

I hereby agree that the data obtained through the Extensive Reading Sessions be used for the above research project.

ひ ねん がつ にち
日にち (Date) _____年____月____日 (yyyy/mm/dd)

しめい
氏名 (Name) _____

しよめい
署名 (Signature) _____

E-mail _____

(Please use block letters)

3.4 インタビュー調査同意書 (BG)

日本語多読に関するデータ提供のお願い

Request for cooperation in providing data for the Extensive Reading in the Japanese Language (TADOKU)

高橋 亘 Wataru Takahashi

私は、日本語多読について研究を行っています。これは、「日本語でどくしよ」や日本語多読について研究することにより、本活動と日本語多読の発展、改善を目指すものです。そこで、以下のことを認めていただき、この承諾書に署名していただけますようお願いいたします。

- 多読に関するインタビューに回答いただき、本プロジェクトのデータとして提供いただくこと。

なお、みなさんのお名前などのプライバシーに関する情報は一切出しません。

I am currently working on a research project on extensive reading in Japanese. The project is intended to contribute to researching and hence improving the practice of Extensive Reading Sessions in Japanese and the research of extensive reading in Japanese. I would like to ask your cooperation by agreeing to the following by signing this Consent Form:

- You will be asked to respond to interviews on TADOKU. Your responses will be used as data for the project.

Personal information such as your name and other information identifying an individual will not appear in any publications or reports resulting from this project.

東京外国語大学大学院 総合国際学研究所
博士後期課程 高橋 亘 宛

Wataru Takahashi

Doctoral Course, Graduate School of Global Studies,

Tokyo University of Foreign Studies

承諾書 Consent Form

私は調査者が日本語多読に関する調査結果を、研究のために使用することを承諾します。

I hereby agree that the data obtained through the Extensive Reading Sessions be used for the above research project.

日にち (Date) _____年____月____日 (yyyy/mm/dd)

氏名 (Name) _____

署名 (Signature) _____

E-mail _____

(Please use block letters)

4.1 質問紙調査項目 (JLC)

「日本語多読セッション」アンケート Questionnaire about Extensive Reading Session in the JLCTUFS

回答時間は約 15 分です。ご協力をお願い致します。

It takes approximately 15 min. Thank you for your cooperation.

1. 私は、調査者が研究のために日本語多読セッションに関する調査結果を使用することを承諾します。
* I hereby agree that the data obtained through the Extensive Reading Sessions be used for the above research project.

承諾する I agree.

承諾しない I do not agree.

2. 同意書にサインをしましたか。 * Did you sign the consent form for the research?

はい Yes

いいえ No

3. あなたが「日本語多読セッション」に参加した理由は何ですか。
(いくつチェックしてもいいです) * Reasons for attending the Extensive Reading Session (multiple answers are possible)

- 「読む」能力を伸ばすため (To improve my reading skill.)
- 「聞く」能力を伸ばすため (To improve my listening skill.)
- 「書く」能力を伸ばすため (To improve my writing skill.)
- 「話す」能力を伸ばすため (To improve my speaking skill.)
- 語彙力を伸ばすため (To improve my vocabulary.)
- 日本文化を学ぶため (To learn about Japanese culture.)
- 日本語をたくさん読むため (To read a lot of books in Japanese)
- CD や mp3 でストーリーを聞きながら、本を読むため (To read books while listening the stories in CDs/ mp3s.)
- 自分の日本語能力にあった本があるため (Because there are books that suit my level of Japanese.)

- 自分が読みたい本があるため (Because there are books that I want to read.) 日本語の本を楽しむため (To enjoy books in Japanese.)
- 日本語で本を読むことに慣れるため (To get accustomed to reading books in Japanese.)
- 自分で日本語の本を読めるようにするため (To get myself being able to read books in Japanese all by myself.)
- 一緒に読む友達がいるため (Because I can read books together with other people.)
- 多読が好きな参加者と交流するため (To meet with other people who like extensive reading.)
- 日本人がよく来るため (Because I can meet Japanese in the Session.)
- 先生 (ファシリテーター) がいるため (Because there is the sensei (facilitator) in the Session.)
- 授業以外で先生 (ファシリテーター) と会ったり、話したりするため (Because I can meet and talk to sensei (facilitator) outside the classes)
- 本を読む場/空間があるため (Because there is a field/environment for reading.)
- 静かな所で集中して本を読むため (To concentrate and read books in silence.)
- 自分にあったペースで本を読むため (To read the books in my own pace.) リラックスして本を読むため (Because I can relax while reading books.)
- その他: _____

4. 「日本語多読セッション」でどんな本を読みましたか。(いくつチェックしてもいいです)
* What kind of books have you read at Extensive Reading Session? (multiple answers are possible)

- 『レベル別多読ライブラリー』『にほんごよむよむ文庫』 (Japanese graded readers)
- マンガ (Manga)
- 日本の絵本 (Illustrated books)
- 雑誌 (Magazines)
- その他: _____

5. 「日本語多読セッション」や多読は日本語の勉強の役に立っていますか。

* Do you find Extensive Reading Sessions and extensive reading useful for studying Japanese?

1. 役に立っていない (not useful)
2. あまり役に立っていない (not too useful)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し役に立っている (a little useful)
5. 役に立っている (useful)

6. 「日本語多読セッション」は以下のことに役立っていますか。

* Do you find Extensive Reading Sessions useful in the following items?
(注：2015年春学期終了後から追加)

	1. 役に立 ない(not useful)	2. あまり 役に立た ない(not too useful)	3. どちらで もない (neither)	4. 少し 役に立つ (a little useful)	5. 役に立つ (useful)
「読む」能力を伸ばすこと (To improve my reading skill.)					
「聞く」能力を伸ばすこと (To improve my listening skill.)					
「書く」能力を伸ばすこと (To improve my writing skill.)					
「話す」能力を伸ばすこと (To improve my speaking skill.)					
語彙力を伸ばすこと (To improve my vocabulary.)					
日本文化を学ぶこと (To learn about Japanese culture.)					
日本語をたくさん読むこと (To read a lot of books in Japanese)					
日本語の本を楽しむこと (To enjoy books in Japanese.)					
日本語で本を読むのに慣れること (To get accustomed to reading books in Japanese.)					

7. これからの「日本語多読セッション」に希望することは何ですか。
(いくつかチェックしてもいいです)

* What would you like to see in future Extensive Reading Sessions? (multiple answers are possible)

- もっと多くの本があるといい (more books)
- 部屋はもっと大きいほうがいい (bigger room)
- 部屋はもっと小さいほうがいい (smaller room)
- CD プレーヤーやパソコンなど部屋の設備を充実してほしい (to use the equipment such as CD player and PC more)
- 多読を行う友人や仲間がもっとほしい (more friends participating in the sessions)
- もっと日本人と話したい (more opportunities to talk to Japanese people)
- 「日本語多読セッション」の時間(月曜 14:30~16:00)を変えてほしい (to change the schedule for Extensive Reading Session)
- 特になし (nothing in particular)
- その他: _____

8. 「日本語でどくしょ」で、感じたことや考えたことを自由に書いてください。

9. あなたは「やさしい本から読む」というルールについてどう思いますか。

* What do you think about the "Start from easy books" rule?

1. 悪い (very much disagree)
2. あまり良くない (disagree)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し良い (agree)
5. 良い (very much agree)

10. 9の回答の理由があったら、記入してください。

If there is a specific reason for answer No.9, please write it below.

11. はじめて「日本語でどくしょ」に参加したとき、やさしいレベルの本から読み始めましたか。* Did you start from more simple books the first time you participated in Extensive Reading Sessions?

1. はい Yes.
2. いいえ No.
3. わからない I do not know.

12. 「日本語多読セッション」ではじめて本を読んだとき、その本のレベルはどうでしたか。はじめて来た時の日本語能力を思い浮かべて答えてください。

* What is your impression about the books you read at your first session? Take your Japanese level at that time into consideration.

1. 自分の日本語能力よりかなり難しい本を読んだ I read a book that was very hard to understand considering my Japanese ability at that time.
2. 自分の日本語能力より少し難しい本を読んだ I read a book that was a little hard to understand considering my Japanese ability at that time.
3. 自分の日本語能力と同じぐらいの本を読んだ I read a book that was about the same level as my Japanese ability at that time.
4. 自分の日本語能力より少しやさしい本を読んだ I read a book that was a little easy to understand considering my Japanese ability at that time.
5. 自分の日本語能力よりかなりやさしい本を読んだ I read a book that was very easy to understand considering my Japanese ability at that time.

13. 11で「いいえ」と答えた人は、どうしてやさしいレベルから読みはじめませんでしたか。もし理由があったら記入してください。* For those who answered "No" to the question 11, please write the reason for that. (Q11.Did you start from more simple books the first time you participated in Extensive Reading Sessions?)

14. あなたは「辞書をなるべく引かないで読む」というルールについてどう思いますか。
* What do you think about the "Read without a dictionary" rule?

1. 悪い (very much disagree)
2. あまり良くない (disagree)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し良い (agree)
5. 良い (very much agree)

15. 回答の理由があったら、記入してください。 If there is a specific reason for answer No. 14, please write it below.

16. あなたは「わからなかったらその部分を飛ばす」というルールについてどう思いますか。
* What do you think about the rule of "Omit the words you don't understand"?

1. 悪い (very much disagree)
2. あまり良くない (disagree)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し良い (agree)
5. 良い (very much agree)

17. 回答の理由があったら、記入してください。 If there is a specific reason for answer No. 16, please write it below.

18. あなたは「進まなくなったら他の本を読む」というルールについてどう思いますか。
* What do you think about the rule of "Obtain a different book if you feel the current one is too hard or boring to read"?

19. 回答の理由があったら、記入してください。 If there is a specific reason for answer No. 18, please write it below. Facebook

20. 性別 男性 male 女性 female

21. 所属

- 教員研修留学生 (教研生) Teacher Training Students
 日本語・日本文化研修留学生 (日研生) Japanese Studies Students
 研究留学生 Research Students ISEPTUFS
 1年コース 1 year course
 その他: _____

22. Eメールアドレス E-mail address _____

23. 全学日本語プログラムのクラス _____
 全学日本語プログラムの学生ではない (I am not a member of JLPTUFS.)

24. 年齢 * age _____才

25. 日本語学習歴 * How long have you been studying Japanese? _____年____か月

26. あなたは本を読むことが好きですか。 * Do you like reading?

1. 嫌い (I don't like it.)
2. あまり好きではない (I don't like it very much.)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し好き (I like it a little.)
5. 好き (I like it.)

27. あなたは母語で本を読むことが好きですか。

* Do you like reading in your FIRST LANGUAGE(mother tongue)?

1. 嫌い (I don't like it.)
2. あまり好きではない (I don't like it very much.)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し好き (I like it a little.)
5. 好き (I like it.)

28. あなたは母語でどのぐらい本を読みますか。

* Do you read books in your FIRST LANGUAGE(mother tongue)?

1. 全然読まない (Never)
2. あまり読まない (Hardly ever)
3. どちらでもない (Neither)
4. ときどき読む (Sometimes)
5. よく読む (Often)

29. あなたは母語でどんな読み物を読みますか。(いくつチェックしてもいいです) * What kinds of reading materials do you read in your FIRST LANGUAGE? (multiple answers are possible)

- 新聞(Newspaper)
- フィクション・小説(Fiction, Novel)
- ノンフィクション(Non-fiction)

- エッセイ(Essay)
- 専門書・論文(Specialized book/ Treatise) 雑誌(Magazine)
- マンガ(Manga)
- 読み物を全然読まない(I don't read any reading materials at all.)
- その他: _____

30. あなたは日本語で本を読むことが好きですか。 * Do you like reading in JAPANESE?

1. 嫌い (I don't like it.)
2. あまり好きではない (I don't like it very much.)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し好き (I like it a little.)
5. 好き (I like it.)

31. あなたは日本語でどのぐらい本を読みますか。 * Do you read books in JAPANESE?

1. 全然読まない (Never)
2. あまり読まない (Hardly ever)
3. どちらでもない (Neither)
4. ときどき読む (Sometimes)
5. よく読む (Often)

32. あなたは日本語でどんな読み物を読みますか。(いくつチェックしてもいいです) * What kinds of reading materials do you read in JAPANESE? (multiple answers are possible)

- 新聞(Newspaper)
- フィクション・小説(Fiction, Novel)
- ノンフィクション(Non-fiction)
- エッセイ(Essay)
- 専門書・論文(Specialized book/ Treatise) 雑誌(Magazine)
- マンガ(Manga)
- 読み物を全然読まない(I don't read any reading materials at all.)
- その他: _____

33. 出身国・地域 * country _____

34. 日本語を学習した場所 (国で) (いくつチェックしてもいいです)

* Place where you studied Japanese (in your home country). (multiple choices are possible)

- 小・中学校 (Elementary/Junior High School)
- 高校 (High School)
- 大学 (University)
- 大学院 (Graduate School)
- 日本語学校・塾 (Private Japanese language school)
- プライベートレッスン (Private lessons)
- 独学 (By myself)
- 出身国では日本語を学習しなかった
(I have not studied Japanese at my home country.)
- その他: _____

35. 日本語を学習した場所 (日本で) (いくつチェックしてもいいです) * Place where you studied Japanese (in Japan). (multiple choices are possible)

- 東京外国語大学留学生日本語教育センター(JLCTUFS)
- その他の大学 (University other than JLCTUFS)
- 日本語学校 (Private Japanese language school)
- プライベートレッスン・家庭教師 (Private lessons)
- その他: _____

36. 日本語学習期間 (日本で) * How long have you been studying Japanese (in Japan)?

_____年_____か月

37. 「日本語多読セッション」参加前に多読をしたことがありますか。 * Have you participated in other extensive reading programs?

ある Yes. ない No.

38. 前の質問で「ある」と答えた人は、どこで多読を経験しましたか。あてはまるもの全てにチェックをしてください。 * For those who answered "Yes" in the previous question, where was the session held? (multiple choices are possible)

- 高校 (High School)
- 大学・大学院 (University/Graduate School)
- 日本語学校・塾 (Private Japanese language school)
- その他: _____

39. いつ多読を経験しましたか。(ex: 2012/09～ 2013/06) _____/_____

* When did you attend those sessions?

これでアンケートは終わりです。どうもありがとうございました。

高橋 亘 (たかはしわたる)

wataru.takahashi@hotmail.co.jp

Thank you for your cooperation.

Wataru Takahashi

wataru.takahashi@hotmail.co.jp

注：Google フォームで作成した質問紙をテキスト化したため、回答フォームとは形式が異なる箇所がある。なお、質問内の選択可能数や分岐の制御は、上記システムによって自動で行われる。

4.2 質問紙調査項目 (BG 調査 1)

多読に関するアンケート

Questionnaire about Extensive Reading in the BG (March 2015)

回答時間は約 15 分です。ご協力をお願い致します。

It takes approximately 15 min. Thank you for your cooperation.

1. 私は、調査者が研究のために日本語多読セッションに関する調査結果を使用することを承諾します。

* I hereby agree that the data obtained through the Extensive Reading Sessions be used for the above research project.

承諾する I agree.

承諾しない I do not agree.

2. 同意書にサインをしましたか。 * Did you sign the consent form for the research?

はい Yes

いいえ No

3. あなたは「日本語でどくしょ」に参加したことがありますか。* Have you ever participated in Extensive Reading Sessions, "Nihongo de Dokusho"?

はい Yes

いいえ No

4. 「日本語でどくしょ」によく参加しますか。2014 年 10月からのことを考えて、答えてください。 * How often do you participate in Extensive Reading Session? Please take your participations from October 2014 into consideration.

1. いつも参加する(Always) 質問 6 に進んでください。
2. よく参加する(Often) 質問 6 に進んでください。
3. ときどき参加する(Sometimes) 質問 6 に進んでください。
4. あまり参加しない(Rarely)
5. 全然参加しない(Not at all)
6. わからない(I do not know.) 質問 6 に進んでください。

5. どうして「日本語でどくしょ」に参加しませんでしたか。いくつチェックしてもいいです。

*Why didn't you participate in Extensive Reading Sessions?

(multiple answers are possible)

- 授業が忙しいから(due to busy study schedule)
- 日常生活が忙しいから (due to busy everyday schedule ect. work)
- 「日本語でどくしょ」のルールが自分には合わないから(The rules of Extensive Reading Sessions don't really fit me)
- 図書館ではなく、一人で集中して本を読みたいから (I prefer reading alone)
- もう自分で読みたい本を選ぶことができるから
(I can choose books for myself outside Extensive Reading Session)
- 一緒に行く友達がいないから (I don't have any friends to go with)
- 大学を卒業したから(I've already graduated from university.)
- 多読に行きたくないから(I don't want to participate in the Session)
- その他:_____

6. あなたが「日本語でどくしょ」に参加した理由は何ですか。
(いくつチェックしてもいいです) * Reasons for attending the Extensive Reading Session (multiple answers are possible)
- 「読む」能力を伸ばすため (To improve my reading skill.)
 - 「聞く」能力を伸ばすため (To improve my listening skill.)
 - 「書く」能力を伸ばすため (To improve my writing skill.)
 - 「話す」能力を伸ばすため (To improve my speaking skill.)
 - 語彙力を伸ばすため (To improve my vocabulary.)
 - 日本文化を学ぶため (To learn about Japanese culture.)
 - 日本語をたくさん読むため (To read a lot of books in Japanese)
 - CD や mp3 でストーリーを聞きながら、本を読むため (To read books while listening the stories in CDs/ mp3s.)
 - 自分の日本語能力にあった本があるため (Because there are books that suit my level of Japanese.)
 - 自分が読みたい本があるため (Because there are books that I want to read.) 日本語の本を楽しむため (To enjoy books in Japanese.)
 - 日本語で本を読むことに慣れるため (To get accustomed to reading books in Japanese.)
 - 自分で日本語の本を読めるようにするため (To get myself being able to read books in Japanese all by myself.)
 - 一緒に読む友達がいるため (Because I can read books together with other people.)
 - 多読が好きな参加者と交流するため (To meet with other people who like extensive reading.)
 - 日本人がよく来るため (Because I can meet Japanese in the Session.)
 - 先生 (ファシリテーター) がいるため (Because there is the sensei (facilitator) in the Session.)
 - 授業以外で先生 (ファシリテーター) と会ったり、話したりするため (Because I can meet and talk to sensei (facilitator) outside the classes)
 - 本を読む場/空間があるため (Because there is a field/environment for reading.)
 - 静かな所で集中して本を読むため (To concentrate and read books in silence.)

- 自分にあったペースで本を読むため (To read the books in my own pace.) リラックスして本を読むため (Because I can relax while reading books.)
- その他: _____

7. 「日本語でどくしょ」でどんな本を読みましたか。(いくつチェックしてもいいです) *
What kind of books have you read at Extensive Reading Session? (multiple answers are possible)

- 『レベル別多読ライブラリー』『にほんごよむよむ文庫』 (Japanese graded readers)
- マンガ (Manga)
- 日本の絵本 (Illustrated books)
- 雑誌 (Magazines)
- その他: _____

8. 「日本語でどくしょ」や多読は日本語の勉強の役に立っていますか。

- * Do you find Extensive Reading Sessions and extensive reading useful for studying Japanese?

1. 役に立っていない (not useful)
2. あまり役に立っていない (not too useful)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し役に立っている (a little useful)
5. 役に立っている (useful)

9. 「日本語でどくしょ」は以下のことに役立っていますか。

* Do you find Extensive Reading Sessions useful in the following items?

	1. 役立た ない(not useful)	2. あまり 役立たな (not too useful)	3. どちらで もない (neither)	4. 少し 役立つ (a little useful)	5. 役立つ (useful)
「読む」能力を伸ばすこと (To improve my reading skill.)					
「聞く」能力を伸ばすこと (To improve my listening skill.)					
「書く」能力を伸ばすこと (To improve my writing skill.)					
「話す」能力を伸ばすこと (To improve my speaking skill.)					
語彙力を伸ばすこと (To improve my vocabulary.)					
日本文化を学ぶこと (To learn about Japanese culture.)					
日本語をたくさん 読むこと (To read a lot of books in Japanese)					
日本語の本を楽しむこと (To enjoy books in Japanese.)					
日本語で本を読む のに慣れること (To get accustomed to reading books in Japanese.)					

10. これからの「日本語でどくしょ」に希望することは何ですか。

(いくつチェックしてもいいです)

* What would you like to see in future Extensive Reading Sessions? (multiple answers are possible)

- もっと多くの本があるといい (more books)
- 部屋はもっと大きいほうがいい (bigger room)
- 部屋はもっと小さいほうがいい (smaller room)
- CD プレーヤーやパソコンなど部屋の設備を充実してほしい (to use the equipment such as CD player and PC more)
- 多読を行う友人や仲間がもっとほしい (more friends participating in the sessions)
- もっと日本人と話したい (more opportunities to talk to Japanese people)
- 「日本語でどくしょ」の時間を変えてほしい (to change the schedule for Extensive Reading Session)
- 特にない (nothing in particular)
- その他: _____

11. 「日本語でどくしょ」で、感じたことや考えたことを自由に書いてください。

12. あなたは「やさしい本から読む」というルールについてどう思いますか。

* What do you think about the "Start from easy books" rule?

1. 悪い (very much disagree)
2. あまり良くない (disagree)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し良い (agree)
5. 良い (very much agree)

13. 回答の理由があったら、記入してください。

If there is a specific reason for answer No.13, please write it below.

14. はじめて「日本語でどくしょ」に参加したとき、やさしいレベルの本から読み始めましたか。* Did you start from more simple books the first time you participated in Extensive Reading Sessions?

1. はい Yes.
2. いいえ No.
3. わからない I do not know.

15. 「日本語でどくしょ」ではじめて本を読んだとき、その本のレベルはどうでしたか。はじめて来た時の日本語能力を思い浮かべて答えてください。

* What is your impression about the books you read at your first session? Take your Japanese level at that time into consideration.

1. 自分の日本語能力よりかなり難しい本を読んだ I read a book that was very hard to understand considering my Japanese ability at that time.
2. 自分の日本語能力より少し難しい本を読んだ I read a book that was a little hard to understand considering my Japanese ability at that time.
3. 自分の日本語能力と同じぐらいの本を読んだ I read a book that was about the same level as my Japanese ability at that time.
4. 自分の日本語能力より少しやさしい本を読んだ I read a book that was a little easy to understand considering my Japanese ability at that time.
5. 自分の日本語能力よりかなりやさしい本を読んだ I read a book that was very easy to understand considering my Japanese ability at that time.

16. 15で「いいえ」と答えた人は、どうしてやさしいレベルから読みはじめませんでしたか。もし理由があったら記入してください。* For those who answered "No" to the question 15, please write the reason for that. (Q15.Did you start from more simple books the first time you participated in Extensive Reading Sessions?)

17. あなたは「辞書をなるべく引かないで読む」というルールについてどう思いますか。
* What do you think about the "Read without a dictionary" rule?

1. 悪い (very much disagree)
2. あまり良くない (disagree)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し良い (agree)
5. 良い (very much agree)

18. 回答の理由があったら、記入してください。 If there is a specific reason for answer No. 17, please write it below.

19. あなたは「わからなかったらその部分を飛ばす」というルールについてどう思いますか。
* What do you think about the rule of "Omit the words you don't understand"?

1. 悪い (very much disagree)
2. あまり良くない (disagree)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し良い (agree)
5. 良い (very much agree)

20. 回答の理由があったら、記入してください。 If there is a specific reason for answer No. 19, please write it below.

21. あなたは「進まなくなったら他の本を読む」というルールについてどう思いますか。
* What do you think about the rule of "Obtain a different book if you feel the current one is too hard or boring to read"?

1. 悪い (very much disagree)
2. あまり良くない (disagree)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し良い (agree)
5. 良い (very much agree)

22. 回答の理由があったら、記入してください。 If there is a specific reason for answer No. 21, please write it below. Facebook

23. 性別 男性 male 女性 female

24. 所属

- ベオグラード大学文学部 日本語専攻
(University of Belgrade Faculty of Philology, major in Japanese language)
- ベオグラード大学文学部 日本語専攻以外
(University of Belgrade Faculty of Philology, major in other than Japanese language)
- ベオグラード大学 その他の学部 (University of Belgrade, other faculty)
- ベオグラード大学 大学院生 (University of Belgrade, graduate school)

- 他大学(Other university)
- 言語専門高校(Filoska gimnazija)
- 日本語教室(Japanese private lesson)
- ベオグラード大学文学部 日本語専攻 卒業
(Graduated from Faculty of Philology, major in Japanese language)
- 日本留学中
- その他: _____

25. あなたは何年生ですか。 *What year(grade) are you in?

- _____年生
- 大学院生(Graduate School)
- 学生ではない(I am not a student.)

26. 年齢 * age _____才

27. E メールアドレス E-mail address _____

28. 日本語学習歴 * How long have you been studying Japanese? _____年____か月

29. あなたは本を読むことが好きですか。 * Do you like reading?

1. 嫌い (I don't like it.)
2. あまり好きではない (I don't like it very much.)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し好き (I like it a little.)
5. 好き (I like it.)

30. あなたは母語で本を読むことが好きですか。

* Do you like reading in your FIRST LANGUAGE (ex: Serbian)?

1. 嫌い (I don't like it.)
2. あまり好きではない (I don't like it very much.)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し好き (I like it a little.)
5. 好き (I like it.)

31. あなたは母語でどのぐらい本を読みますか。

* Do you read books in your FIRST LANGUAGE (ex: Serbian)?

1. 全然読まない (Never)
2. あまり読まない (Hardly ever)
3. どちらでもない (Neither)
4. ときどき読む (Sometimes)
5. よく読む (Often)

32. あなたは母語でどんな読み物を読みますか。(いくつチェックしてもいいです)

* What kinds of reading materials do you read in your FIRST LANGUAGE? (multiple answers are possible)

- 新聞(Newspaper)
- フィクション・小説(Fiction, Novel)
- ノンフィクション(Non-fiction)
- エッセイ(Essay)
- 専門書・論文(Specialized book/ Treatise) 雑誌(Magazine)
- マンガ(Manga)
- 読み物を全然読まない(I don't read any reading materials at all.)
- その他: _____

これでアンケートは終わりです。どうもありがとうございました。

高橋 亘 (たかはしわたる)

wataru.takahashi@hotmail.co.jp

Thank you for your cooperation.

Wataru Takahashi

wataru.takahashi@hotmail.co.jp

注：Google フォームで作成した質問紙をテキスト化したため、回答フォームとは形式が異なる箇所がある。なお、質問内の選択可能数や分岐の制御は、上記システムによって自動で行われる。

4.3 質問紙調査項目 (BG 調査 2)

多読に関するアンケート

Questionnaire about Extensive Reading in the BG (March 2016)

回答時間は約 15 分です。ご協力をお願い致します。

It takes approximately 15 min. Thank you for your cooperation.

1. 私は、調査者が研究のために日本語多読セッションに関する調査結果を使用することを承諾します。

* I hereby agree that the data obtained through the Extensive Reading Sessions be used for the above research project.

承諾する I agree.

承諾しない I do not agree.

2. 同意書にサインをしましたか。 * Did you sign the consent form for the research?

はい Yes

いいえ No

3. あなたは「日本語でどくしょ」に参加したことがありますか。* Have you ever participated in Extensive Reading Sessions, "Nihongo de Dokusho"?

はい Yes

いいえ No

4. あなたは「やさしい本から読む」というルールについてどう思いますか。

* What do you think about the "Start from easy books" rule?

1. 悪い (very much disagree)
2. あまり良くない (disagree)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し良い (agree)
5. 良い (very much agree)

5. 回答の理由があったら、記入してください。

If there is a specific reason for answer No.4, please write it below.

6. あなたは「辞書をなるべく引かないで読む」というルールについてどう思いますか。

* What do you think about the "Read without a dictionary" rule?

1. 悪い (very much disagree)
2. あまり良くない (disagree)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し良い (agree)
5. 良い (very much agree)

7. 回答の理由があったら、記入してください。 If there is a specific reason for answer No.

6, please write it below.

8. あなたは「わからなかったらその部分を飛ばす」というルールについてどう思いますか。
* What do you think about the rule of "Omit the words you don't understand"?

1. 悪い (very much disagree)
2. あまり良くない (disagree)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し良い (agree)
5. 良い (very much agree)

9. 回答の理由があったら、記入してください。 If there is a specific reason for answer No. 8, please write it below.

10. あなたは「進まなくなったら他の本を読む」というルールについてどう思いますか。
* What do you think about the rule of "Obtain a different book if you feel the current one is too hard or boring to read"?

11. 回答の理由があったら、記入してください。 If there is a specific reason for answer No. 10, please write it below. Facebook

12. 今日の授業や日本語多読について思ったことを書いてください。
*Please write your impressions and thoughts about today's class (Extensive Reading)

13. 性別 男性 male 女性 female

14. 所属

- ベオグラード大学文学部 日本語専攻
(University of Belgrade Faculty of Philology, major in Japanese language)
- ベオグラード大学文学部 日本語専攻以外
(University of Belgrade Faculty of Philology, major in other than Japanese language)
- ベオグラード大学 大学院生 (University of Belgrade, graduate school)
- その他: _____

15. あなたは何年生ですか。 *What year(grade) are you in?

- _____年生
- 大学院生(Graduate School)
- 学生ではない(I am not a student.)

16. 年齢 * age _____才

17. E メールアドレス E-mail address _____

18. 日本語学習歴 * How long have you been studying Japanese? _____年____か月

19. あなたは本を読むことが好きですか。 * Do you like reading?

1. 嫌い (I don't like it.)
2. あまり好きではない (I don't like it very much.)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し好き (I like it a little.)
5. 好き (I like it.)

20. あなたは母語で本を読むことが好きですか。

* Do you like reading in your FIRST LANGUAGE (ex: Serbian)?

1. 嫌い (I don't like it.)
2. あまり好きではない (I don't like it very much.)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し好き (I like it a little.)
5. 好き (I like it.)

21. あなたは母語でどのぐらい本を読みますか。

* Do you read books in your FIRST LANGUAGE (ex: Serbian)?

1. 全然読まない (Never)
2. あまり読まない (Hardly ever)
3. どちらでもない (Neither)
4. ときどき読む (Sometimes)
5. よく読む (Often)

22. あなたは母語でどんな読み物を読みますか。(いくつチェックしてもいいです) * What kinds of reading materials do you read in your FIRST LANGUAGE? (multiple answers are possible)

- 新聞(Newspaper)
- フィクション・小説(Fiction, Novel)
- ノンフィクション(Non-fiction)
- エッセイ(Essay)
- 専門書・論文(Specialized book/ Treatise) 雑誌(Magazine)
- マンガ(Manga)
- インターネット記事 (Article on the Internet)

読み物を全然読まない(I don't read any reading materials at all.)

その他: _____

23. あなたは日本語で本を読むことが好きですか。 * Do you like reading in JAPANESE?

1. 嫌い (I don't like it.)
2. あまり好きではない (I don't like it very much.)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し好き (I like it a little.)
5. 好き (I like it.)

24. あなたは日本語でどのぐらい本を読みますか。 * Do you read books in JAPANESE?

1. 全然読まない (Never)
2. あまり読まない (Hardly ever)
3. どちらでもない (Neither)
4. ときどき読む (Sometimes)
5. よく読む (Often)

25. あなたは日本語でどんな読み物を読みますか。(いくつチェックしてもいいです) * What kinds of reading materials do you read in JAPANESE? (multiple answers are possible)

- 新聞(Newspaper)
- フィクション・小説(Fiction, Novel)
- ノンフィクション(Non-fiction)
- エッセイ(Essay)
- 専門書・論文(Specialized book/ Treatise) 雑誌(Magazine)
- マンガ(Manga)
- インターネット記事 (Article on the Internet)

- 読み物を全然読まない(I don't read any reading materials at all.)
- その他: _____

これでアンケートは終わりです。どうもありがとうございました。

高橋 亘 (たかはしわたる)

wataru.takahashi@hotmail.co.jp

Thank you for your cooperation.

Wataru Takahashi

wataru.takahashi@hotmail.co.jp

注：Google フォームで作成した質問紙をテキスト化したため、回答フォームとは形式が異なる箇所がある。なお、質問内の選択可能数や分岐の制御は、上記システムによって自動で行われる。

4.4 質問紙調査項目 (BG 調査 3)

多読に関するアンケート

Questionnaire about Extensive Reading in the BG (March 2017)

回答時間は約 15 分です。ご協力をお願い致します。

It takes approximately 15 min. Thank you for your cooperation.

1. 私は、調査者が研究のために日本語多読セッションに関する調査結果を使用することを承諾します。
* I hereby agree that the data obtained through the Extensive Reading Sessions be used for the above research project.

承諾する I agree.

承諾しない I do not agree.

2. 同意書にサインをしましたか。 * Did you sign the consent form for the research?

はい Yes

いいえ No

3. あなたは「日本語でどくしょ」に参加したことがありますか。* Have you ever participated in Extensive Reading Sessions, "Nihongo de Dokusho"?

はい Yes

いいえ No

4. (いいえの人) どうして「日本語でどくしょ」に参加しませんでしたか。いくつチェックしてもいいです。 *Why didn't you participate in Extensive Reading Sessions?

(multiple answers are possible)

- 授業が忙しいから(due to busy study schedule)
- 日常生活が忙しいから (due to busy everyday schedule ect. work)
- 「日本語でどくしょ」のルールが自分には合わないから(The rules of Extensive Reading Sessions don't really fit me)
- 図書館ではなく、一人で集中して本を読みたいから (I prefer reading alone)
- もう自分で読みたい本を選ぶことができるから
(I can choose books for myself outside Extensive Reading Session)
- 一緒に行く友達がいないから (I don't have any friends to go with)
- 大学を卒業したから(I've already graduated from university.)
- 多読に行きたくないから(I don't want to participate in the Session)
- その他:_____

5. あなたが「日本語でどくしょ」に参加した理由は何ですか。

(いくつチェックしてもいいです) * Reasons for attending the Extensive Reading Session (multiple answers are possible)

- 「読む」能力を伸ばすため (To improve my reading skill.)
- 「聞く」能力を伸ばすため (To improve my listening skill.)
- 「書く」能力を伸ばすため (To improve my writing skill.)
- 「話す」能力を伸ばすため (To improve my speaking skill.)
- 語彙力を伸ばすため (To improve my vocabulary.)
- 日本文化を学ぶため (To learn about Japanese culture.)
- 日本語をたくさん読むため (To read a lot of books in Japanese)
- CD や mp3 でストーリーを聞きながら、本を読むため (To read books while listening the stories in CDs/ mp3s.)

- 自分の日本語能力にあった本があるため (Because there are books that suit my level of Japanese.)
- 自分が読みたい本があるため (Because there are books that I want to read.) 日本語の本を楽しむため (To enjoy books in Japanese.)
- 日本語で本を読むことに慣れるため (To get accustomed to reading books in Japanese.)
- 自分で日本語の本を読めるようにするため (To get myself being able to read books in Japanese all by myself.)
- 一緒に読む友達がいるため (Because I can read books together with other people.)
- 多読が好きな参加者と交流するため (To meet with other people who like extensive reading.)
- 日本人がよく来るため (Because I can meet Japanese in the Session.)
- 先生 (ファシリテーター) がいるため (Because there is the sensei (facilitator) in the Session.)
- 授業以外で先生 (ファシリテーター) と会ったり、話したりするため (Because I can meet and talk to sensei (facilitator) outside the classes)
- 本を読む場/空間があるため (Because there is a field/environment for reading.)
- 静かな所で集中して本を読むため (To concentrate and read books in silence.)
- 自分にあったペースで本を読むため (To read the books in my own pace.) リラックスして本を読むため (Because I can relax while reading books.)
- その他: _____

6. 「日本語でどくしょ」でどんな本を読みましたか。(いくつチェックしてもいいです) *
What kind of books have you read at Extensive Reading Session? (multiple answers are possible)

- 『レベル別多読ライブラリー』『にほんごよむよむ文庫』 (Japanese graded readers)
- マンガ (Manga)
- 日本の絵本 (Illustrated books)
- 雑誌 (Magazines)
- その他: _____

7. 「日本語でどくしょ」や多読は日本語の勉強の役に立っていますか。

* Do you find Extensive Reading Sessions and extensive reading useful for studying Japanese?

1. 役に立っていない (not useful)
2. あまり役に立っていない (not too useful)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し役に立っている (a little useful)
5. 役に立っている (useful)

8. 「日本語でどくしょ」は以下のことに役立っていますか。

* Do you find Extensive Reading Sessions useful in the following items?

	1. 役立た ない(not useful)	2. あまり 役立たな (not too useful)	3. どちらで もない (neither)	4. 少し 役立つ (a little useful)	5. 役立つ (useful)
「読む」能力を伸ばすこと (To improve my reading skill.)					
「聞く」能力を伸ばすこと (To improve my listening skill.)					
「書く」能力を伸ばすこと (To improve my writing skill.)					
「話す」能力を伸ばすこと (To improve my speaking skill.)					
語彙力を伸ばすこと (To improve my vocabulary.)					
日本文化を学ぶこと (To learn about Japanese culture.)					
日本語をたくさん 読むこと (To read a lot of books in Japanese)					
日本語の本を楽しむこと (To enjoy books in Japanese.)					
日本語で本を読む のに慣れること (To get accustomed to reading books in Japanese.)					

9. これからの「日本語でどくしょ」に希望することは何ですか。

(いくつチェックしてもいいです)

* What would you like to see in future Extensive Reading Sessions? (multiple answers are possible)

- もっと多くの本があるといい (more books)
- 部屋はもっと大きいほうがいい (bigger room)
- 部屋はもっと小さいほうがいい (smaller room)
- CD プレーヤーやパソコンなど部屋の設備を充実してほしい (to use the equipment such as CD player and PC more)
- 多読を行う友人や仲間がもっとほしい (more friends participating in the sessions)
- もっと日本人と話したい (more opportunities to talk to Japanese people)
- 「日本語でどくしょ」の時間を変えてほしい (to change the schedule for Extensive Reading Session)
- 特になし (nothing in particular)
- その他: _____

10. 「日本語でどくしょ」で、感じたことや考えたことを自由に書いてください。

11. あなたは「やさしい本から読む」というルールについてどう思いますか。

* What do you think about the "Start from easy books" rule?

1. 悪い (very much disagree)
2. あまり良くない (disagree)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し良い (agree)
5. 良い (very much agree)

12. 回答の理由があったら、記入してください。

If there is a specific reason for answer No.11, please write it below.

13. はじめて「日本語でどくしょ」に参加したとき、やさしいレベルの本から読み始めましたか。* Did you start from more simple books the first time you participated in Extensive

Reading Sessions?

1. はい Yes.
2. いいえ No.
3. わからない I do not know.

14. 「日本語でどくしょ」ではじめて本を読んだとき、その本のレベルはどうでしたか。はじめて来た時の日本語能力を思い浮かべて答えてください。

* What is your impression about the books you read at your first session? Take your Japanese level at that time into consideration.

1. 自分の日本語能力よりかなり難しい本を読んだ I read a book that was very hard to understand considering my Japanese ability at that time.
2. 自分の日本語能力より少し難しい本を読んだ I read a book that was a little hard to understand considering my Japanese ability at that time.
3. 自分の日本語能力と同じぐらいの本を読んだ I read a book that was about the same level as my Japanese ability at that time.
4. 自分の日本語能力より少しやさしい本を読んだ I read a book that was a little easy to understand considering my Japanese ability at that time.
5. 自分の日本語能力よりかなりやさしい本を読んだ I read a book that was very easy to understand considering my Japanese ability at that time.

15. 15で「いいえ」と答えた人は、どうしてやさしいレベルから読みはじめませんでしたか。もし理由があったら記入してください。* For those who answered "No" to the question 15, please write the reason for that. (Q15.Did you start from more simple books the first time you participated in Extensive Reading Sessions?)

16. あなたは「辞書をなるべく引かないで読む」というルールについてどう思いますか。

* What do you think about the "Read without a dictionary" rule?

1. 悪い (very much disagree)
2. あまり良くない (disagree)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し良い (agree)
5. 良い (very much agree)

17. 回答の理由があったら、記入してください。 If there is a specific reason for answer No. 16, please write it below.

18. あなたは「わからなかったらその部分を飛ばす」というルールについてどう思いますか。

* What do you think about the rule of "Omit the words you don't understand"?

1. 悪い (very much disagree)
2. あまり良くない (disagree)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し良い (agree)
5. 良い (very much agree)

19. 回答の理由があったら、記入してください。 If there is a specific reason for answer No. 18, please write it below.

20. あなたは「進まなくなったら他の本を読む」というルールについてどう思いますか。

* What do you think about the rule of "Obtain a different book if you feel the current one is too hard or boring to read"?

21. 回答の理由があったら、記入してください。 If there is a specific reason for answer No. 20, please write it below. Facebook

22. 性別 男性 male 女性 female

23. 所属

- ベオグラード大学文学部 日本語専攻
(University of Belgrade Faculty of Philology, major in Japanese language)
- ベオグラード大学文学部 日本語専攻以外
(University of Belgrade Faculty of Philology, major in other than Japanese language)
- ベオグラード大学 その他の学部 (University of Belgrade, other faculty)
- ベオグラード大学 大学院生 (University of Belgrade, graduate school)
- 他大学(Other university)
- 言語専門高校(Filoloska gimnazija)
- 日本語教室(Japanese private lesson)
- ベオグラード大学文学部 日本語専攻 卒業
(Graduated from Faculty of Philology, major in Japanese language)
- 日本留学中
- その他: _____

24. あなたは何年生ですか。 *What year(grade) are you in?

- _____年生
 大学院生(Graduate School)
 学生ではない(I am not a student.)

25. 年齢 * age _____才

26. E メールアドレス E-mail address _____

27. 日本語学習歴 * How long have you been studying Japanese? _____年____か月

28. あなたは本を読むことが好きですか。 * Do you like reading?

1. 嫌い (I don't like it.)
2. あまり好きではない (I don't like it very much.)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し好き (I like it a little.)
5. 好き (I like it.)

29. あなたは母語で本を読むことが好きですか。

* Do you like reading in your FIRST LANGUAGE (ex: Serbian)?

1. 嫌い (I don't like it.)
2. あまり好きではない (I don't like it very much.)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し好き (I like it a little.)
5. 好き (I like it.)

30. あなたは母語でどのくらい本を読みますか。

* Do you read books in your FIRST LANGUAGE (ex: Serbian)?

1. 全然読まない (Never)
2. あまり読まない (Hardly ever)
3. どちらでもない (Neither)
4. ときどき読む (Sometimes)
5. よく読む (Often)

31. あなたは母語でどんな読み物を読みますか。(いくつチェックしてもいいです) * What kinds of reading materials do you read in your FIRST LANGUAGE? (multiple answers are possible)

- 新聞(Newspaper)
 フィクション・小説(Fiction, Novel)
 ノンフィクション(Non-fiction)
 エッセイ(Essay)
 専門書・論文(Specialized book/ Treatise) 雑誌(Magazine)
 マンガ(Manga)
 インターネット記事 (Article on the Internet)
 読み物を全然読まない(I don't read any reading materials at all.)
 その他: _____

32. あなたは日本語で本を読むことが好きですか。 * Do you like reading in JAPANESE?

1. 嫌い (I don't like it.)
2. あまり好きではない (I don't like it very much.)
3. どちらでもない (neither)
4. 少し好き (I like it a little.)
5. 好き (I like it.)

33. あなたは日本語でどのくらい本を読みますか。 * Do you read books in JAPANESE?

1. 全然読まない (Never)
2. あまり読まない (Hardly ever)
3. どちらでもない (Neither)
4. ときどき読む (Sometimes)
5. よく読む (Often)

34. あなたは日本語でどんな読み物を読みますか。(いくつチェックしてもいいです) * What kinds of reading materials do you read in JAPANESE? (multiple answers are possible)

- 新聞(Newspaper)
- フィクション・小説(Fiction, Novel)
- ノンフィクション(Non-fiction)
- エッセイ(Essay)
- 専門書・論文(Specialized book/ Treatise) 雑誌(Magazine)
- マンガ(Manga)
- インターネット記事 (Article on the Internet)
- 読み物を全然読まない(I don't read any reading materials at all.)
- その他: _____

これでアンケートは終わりです。どうもありがとうございました。

高橋亘 (たかはしわたる)

wataru.takahashi@hotmail.co.jp

Thank you for your cooperation.

Wataru Takahashi

wataru.takahashi@hotmail.co.jp

注：Google フォームで作成した質問紙をテキスト化したため、回答フォームとは形式が異なる箇所がある。なお、質問内の選択可能数や分岐の制御は、上記システムによって自動で行われる。

5. オンラインで閲覧可能な日本語図書リソース

※「むずかしさ」は、『レベル別日本語多読ライブラリー』シリーズを参考に筆者が設定した。

【日本語リソース】

- ・NPO多言語多読—無料レベル別読みもの

[むずかしさ：☆☆☆☆☆～]

http://tadoku.org/learners/book_ja/yomimono_learners

※学習者や教師の方が作った読み物があります。

- ・KC よむよむ <http://jfk.jp/clip/yomyom/>

[むずかしさ：☆☆☆☆☆～]

※国際交流基金(Japan Foundation)関西国際センターが作成した読み物です。製本用^{せいほん}があります。

- ・日本語学習読本 <https://nihongotokuhon.jimdo.com/>

[むずかしさ：☆☆☆☆☆～]

※日本で勉強する外国人の子どもたちや、耳が聞こえにくい子どもたちのためのサイトです。

- ・MATCHA

[むずかしさ：★★☆☆☆～]

<https://matcha-jp.com/easy/2592>

※外国人旅行者向けのやさしい日本語の記事があります。

- ・NHK NEWS WEB EASY <http://www3.nhk.or.jp/news/easy/>

[むずかしさ：★★☆☆☆～]

※やさしい日本語のニュースです。聞き読みができ、ニュース映像の動画クリップもあります。

- ・NHK ニュース・防災

[むずかしさ：★★★★☆～]

<https://play.google.com/store/apps/details?id=jp.or.nhk.news&hl=ja>

※日本人用のアプリです。

- ・青空文庫 <http://www.aozora.gr.jp/>

[むずかしさ：★★★★☆～]

※よむよむ文庫シリーズを読んだ学習者が、オリジナルを読みたいと言ってきたときに紹介します。

- ・C CHANNEL 女子のための動画ファッションマガジン

[むずかしさ：★★☆☆☆～]

<https://www.cchan.tv/>

※1分の動画が主体なので、いつでもどこでも簡単に見ることができます。

・ HUFFPOST

[むずかしさ：★★★★☆～]

<http://www.huffingtonpost.jp/>

※最近注目されているニュースサイトです。Facebook グループへの登録がおすすめです。

・ 絵本『えんとつ町のプペル』

[むずかしさ：★★★★☆～]

<http://spotlight-media.jp/article/370505056378315909>

※お笑い芸人キングコング西野作の絵本です。

・ えほんキッズ Youtube

[むずかしさ：★★★★☆～]

<https://www.youtube.com/user/MOONBEAMSTV/videos>

※有名な昔話がそろっています。物語に特化したチャンネルです。字幕なし

・ キッズボンボン for children Youtube

[むずかしさ：★★☆☆☆～]

<https://www.youtube.com/channel/UCFRbBdmVBHA7PeAuctRx1rQ>

※昔話、歌、はたらくくるまシリーズなど、子供向けですがコンテンツが豊富です。
ルビなし字幕あり

・ サイエンスチャンネル YouTube オフィシャルチャンネル

[むずかしさ：★★☆☆☆～]

<https://www.youtube.com/user/jstsciencechannel/>

※「THE MAKING ○○ができるまで」シリーズ（300本超！）がおすすめです。

・ テレビ朝日 みんながカメラマン

<http://news.tv-asahi.co.jp/minkame/>

※「読む」、「観る」から「投稿する」へ。多読後の新しいアクティビティになるかもしれません。

・ 日本語多読で書こう！ <https://www.facebook.com/groups/952055401483498/>

[むずかしさ：★☆☆☆☆～]

※私が作った FB グループです。

【アニメ・マンガ】

・ アニメ・マンガの日本語 <http://anime-manga.jp/index.html>

[むずかしさ：★☆☆☆☆～]

※アニメ好きの学習者へ

- ・北^{ほくおう}欧女子オーサが見つけた日本の不思議^{ふしぎ}シリーズ
[むずかしさ：★★★☆☆～]

<https://ddnavi.com/news/serial/hokuou/>

<http://www.comic-essay.com/episode/32/>

<http://www.comic-essay.com/episode/103/>

※書籍版もあります。学生に好評のシリーズです。

- ・comico

[むずかしさ：★★★☆☆～]

<http://www.comico.jp/>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=jp.comico&hl=ja>

※無料（0円）マンガがたくさん読めますが、ルビはありません。
海外でもアクセス可とのこと。

- ・コミックエッセイ^{げきじょう}劇場

[むずかしさ：★★★☆☆～]

<http://www.comic-essay.com/>

※ルビがありません。

おすすめは『群馬県ブラジル町に住んでみた』です：

<http://www.comic-essay.com/episode/169/>

- ・Yahoo! Japan ブックストア

[むずかしさ：★★★★☆～]

<https://bookstore.yahoo.co.jp/free/>

※ルビがありません。無料（0円）で読めるマンガもあります。マンガが動きます！

- ・ジャンプ BOOK ストア！

[むずかしさ：★★★★☆～]

<http://jumpbookstore.com/ext/wj.html>

※ルビがあります。少しだけ^{ため}試し読みができます。

【辞書】※使い（使わせ）すぎに注意！

- ・英辞郎^{えいじろう}

<http://eow.alc.co.jp/>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=jp.co.alc.eow&hl=ja>

- ・weblio <http://eije.weblio.jp/>

- ・Jsho-Japanese Dictionary <https://play.google.com/store/apps/details?id=ric.Jsho&hl=ja>

※漢語を調べるのにとっても便利です。

・ takoboto <https://play.google.com/store/apps/details?id=jp.takoboto&hl=ja>

※漢字の書き順もわかります。

・ Japanese for Android -renzo inc.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.renzo.japanese&hl=ja>

※いろいろな言葉が右から左へ流れていくのが楽しいです。

【ツール】

・ ひらひらのひらがなめがね

<http://www.hiragana.jp/>

※web ページの漢字にルビがふれます。

・ rikaikun

<https://chrome.google.com/webstore/detail/rikaikun/jipdnfibhldikgcjhfnomkfpcebammhp>

※日本語にカーソルを合わせるだけで、意味が出てきます。Google Chrome 用。使いすぎ注意

・ リーディング チュウ太

<http://language.tiu.ac.jp/>

※読みもののむずかしさがわかります。

【コーパス】

(日本語が実際にどのように使われているかを調べられます。^{とうろく}登録が必要です。研究にどうぞ。)

中納言 ^{ちゅうなごん} <https://chunagon.ninjal.ac.jp/>

はごろも <http://hgrm.jpn.org/>

【その他】

・ CDJapan <http://www.cdjapan.co.jp/>

※海外からでもいろいろなものが買えます。

・ JF にほんご e ラーニング みなと <https://minato-jf.jp/>

※G-1~2 レベルの e-learning サイトです。

・ まるごと+ <http://marugotoweb.jp/>

※Can-do を使った A2 レベルまでの e-learning サイトです。

・ Kanji Memory Hint 1, 2

<https://play.google.com/store/apps/details?id=jp.jfkc.KanjiMemoryHintApp.En&hl=ja>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=jp.jfkc.KanjiMemoryHintApp.En2&hl=ja>

☆iphone 用アプリは App Store で調べてください。☺

【おまけ 東京のテレビ局のオフィシャル Youtube チャンネル】

NHK ドラマのダイジェストがあります

<https://www.youtube.com/user/NHKonline>

日本テレビ 番組の PR が多い

<https://www.youtube.com/user/nittele>

TBS ミニアニメがあります

<https://www.youtube.com/user/tbspr>

フジテレビ ドラマ、バラエティーの PR が多い

<https://www.youtube.com/user/fujitv>

テレビ朝日 テレビ番組の PR が多い

<https://www.youtube.com/user/tvasahi>

<https://www.youtube.com/user/ANNnewsCH> ←ニュースチャンネル

テレビ東京 アニメ、ドラマ、ドキュメンタリーが多い

<https://www.youtube.com/user/TVTOKYO>

TOKYO MX ニュース、アニメが多い

<https://www.youtube.com/user/tokyomx>

※Yahoo! Japan の動画ニュースは、下にスクリプトがあるので、あわせて見るとより分かりやすいです。

(ルビなし)

<https://headlines.yahoo.co.jp/videonews/>

以上