

日本語多読授業における学習者の取り組みと意識 —授業の枠組みに着目して—

長野 真澄 (岡山大学教育推進機構)

Learners' Initiatives and Perspectives in a Japanese Extensive Reading Course:
Focusing on the Course Framework

Masumi NAGANO

(Institute for Promotion of Education and Campus Life, Okayama University)

要旨

本稿では、日本語学習者を対象とする多読授業の実践を詳細に記述するとともに、実践における学習者の記述や語りを分析することにより、授業の枠組みの中で学習者が何を意識し、どのように多読に取り組んだかを明らかにすることを目的とした。分析の結果、学習者が初回授業のオリエンテーションを通じて多読の進め方を知り、自身の日本語での読み方を調整することにより、読む速度の向上の実感や読むことに対する情意面の変化が引き起こされることが示された。また、授業内でともに多読に取り組む他者との交流が読み物の選び方の多様化をもたらし、多読の習慣化の支えとなっていることが示唆された。

Abstract

This paper aims to describe the practice of a Japanese extensive reading course in detail and examine learners' initiatives and perspectives in the course framework by analyzing their journals and interviews. The result indicated that the learners attempted to accommodate their reading behavior for extensive reading according to the teacher's orientation, and it caused them to perceive an increase in their reading rate and to change their attitude towards reading in Japanese. It was also suggested that the reading community with other learners led to diversification in the choice of reading materials and contributed to the development of their reading habits.

キーワード : 多読授業, 日本語学習者, 取り組み, 意識, 授業の枠組み

1. はじめに

多読 (extensive reading) とは、国際多読教育学会 (n.d.) によると「辞書なしでも十分に理解できる易しい本を楽しく、速く読むこと」と定義される。また、Nation & Waring (2020) では、多読とは学習者が一人で自分にとって適切なレベルの多くの読み物を、声を出さずに読むことだとされている。すなわち、多読は文字通りたくさん読むことではあるが、学習者

一人ひとりが自分の読みたいもの、かつ、辞書なしで読めるものを選び、楽しんで速く黙読するという前提があるといえる。Nation & Waring (2020) が「一人で」と述べているように、読む行為自体は個人で遂行する活動であるが、これを授業内で行う場合、必然的に教員及び他の学習者が周囲に存在する。また、教員は到達目標を設定し、学習者に対しては指導や支援だけでなく、最終的な成績評価を含むアセスメントを行う。こうした授業の枠組みは、学習者の多読の取り組みや意識にどのような影響を与えるだろうか。本研究では、この点を探索的に検討することを目指す。

2. 研究の背景と目的

第二言語の読解の授業では、学習者が教員に与えられたテキストを一斉に読んで質問に答えたり、精読 (*intensive reading*) したりする活動がしばしば行われるが、多読はそれらの活動ではなかなか実現できない、第二言語で大量に読み、読むのを楽しむことを重視するものである (Day & Bamford, 1998)。日本語学習者を対象とした多読の実践報告や研究は、英語教育における研究の蓄積を参考にしながら、特に 2010 年代以降、その数を急激に増やし続けている。その中で、多読による付随的語彙学習の可能性 (三上・原田, 2011) や読みの流暢性の向上 (朝倉, 2021) など、学習者の言語知識やスキルに及ぼす効果が示唆された他、情意面への効果に関して、多読による内発的動機づけの生起 (e.g., 二宮・川上, 2012) や、日本語で読むことに関する行動や態度の変化 (e.g., Banno & Kuroe, 2016 ; 池田, 2021) などが明らかにされている。Banno & Kuroe (2016) は、多読授業を履修した日本語学習者を対象として授業の事前と事後に質問紙調査を行い、読み方や情意面について 5 件法で回答を求めた。その結果、多読授業を通じて、全体的に辞書の使用が減少したり、個々の単語がわからなくてもやり過ごせるようになったりするなど、未知単語に対する対応の変化がみられた他、授業外での読む機会が増加したことなどが示された。また、池田 (2021) では、読書が好きではない中級程度の学習者 3 名を対象にインタビューが行われ、漢字を含む日本語の複雑な表記体系が読むことへの忌避感につながっており、多読を通じてその忌避感が軽減されることが示唆された。

多読は一定期間継続的に行うものであることから、学習者の多読に対する取り組みや意識の変化を縦断的に追った研究もみられる。De Burgh-Hirabe & Feryok (2013) は、5~7 カ月間、授業外の時間を使って日本語多読に取り組んだ海外在住の高校生 9 名を対象に、ジャーナルの記述と期間中 3~4 回行われたインタビューのデータを分析した。その結果、期間中の動機づけの変化の仕方は 3 パターンに分けられることが示され、動機づけに影響する内的及び外的な要因が 10 個明らかにされた。また、片山 (2021) では、日本の大学で 1 年間、多読授業に参加した初級学習者 1 名の読書記録やインタビューデータなどの分析をもとに、学習者の読み方が言語志向的なものから内容志向的なものに変化し、日本語で読む行為を楽しめるようになったこと、漢字を含めて日本語で読むことに対する自信の芽生えが

みられたことが示された。

多読の実施機会に目を向けると、高橋・瀬瀬（2022）は、多読がいつ、どこで行われるのかという観点から、(1) 授業時間の全体または一部を使って行われる授業内多読活動、(2) 課外活動等で行われる授業外多読活動、(3) 学習者自身が時間や場所を決めて自立的に行う自立的教室外多読の3つに分類した。高橋・瀬瀬（2022）のいう授業内多読活動を扱った研究は少なくないが、授業という枠組みをふまえて、学習者の取り組みや情意面について検討したものは限られている。ここで言う授業の枠組みとは、定められた授業期間中、授業の到達目標に向かって、教員や他の学習者とともに教員の設定した活動を行い、同時に教員からのアセスメントを受けることを指す。

多読活動における教員や他の学習者との関わりについて、Day & Bamford（1998）では、リーディング・コミュニティ（reading community）の重要性が指摘された。リーディング・コミュニティとは、読むことに真剣に取り組む人々の共同体であり、互いの存在が継続的に多読を推し進める力となり得るものだといえる。Day & Bamford（1998）は、コミュニティにおける教員の役割、すなわち継続的な声掛けや個別カウンセリングなどを実施し、学習者の多読を支援することの重要性を述べたが、近年では、学習者間の関係性の構築について言及したものもみられる。例えば、高橋（2017）は、リーディング・コミュニティ形成のためのSNS（social network service）の活用についてまとめ、佐々木（2017）では、読んだ本を口頭で紹介し合うブックトーク（book talk）を通して、リーディング・コミュニティが形成されたことが報告された。

また、授業には成績評価を含むアセスメントが付き物だが、多読では学習者が自主的に楽しく読むのを重視することから、アセスメントの実施を否定的に捉える意見（e.g., Krashen, 2004；梅村, 2003）もある。一方、渡部・徐・山下・横山・老平（2015）は、学習者や教員らへの情報提供と授業改善のためにアセスメントは必要不可欠であるという立場から、先行研究をもとに多読のアセスメントの方法を整理した。渡部他（2015）によると、教育現場でしばしばアセスメントに用いられるのは多読に関する記録であり、具体的には、読んだ本の内容説明や感想を記録したもの、多読期間中の日誌やレポート、さらに、口頭での本の紹介なども含まれる。また、Banno & Kuroe（2016）のように、読んだ本の冊数もアセスメントの対象とされる例もある。

前述のように授業内多読活動を扱った研究は少なくないが、教員と他の学習者の存在、到達目標とそのため活動及びアセスメント、といった授業の枠組みをふまえて授業期間中の学習者の取り組みや情意面の変化を縦断的に追ったものは管見の限りみられない。実態を把握し、より良い実践を目指すために、こうした検討は有益だと考えられる。そこで、本稿では、ある多読授業の実践を取り上げ、その授業の枠組みを詳細に記述した上で、その枠組みの中で学習者がどう多読に向き合ったかを縦断的かつ探索的に検討することを目的とする。

3. 実践の概要

3.1 授業概要

本稿で使用するデータは、日本の地方国立大学で、ある年度に開講された日本語多読の授業で収集されたものである⁽¹⁾。当該大学には全学を対象とした日本語コースが存在し、履修希望者はプレースメントテストの結果やコースでの過去の成績によってレベル1（初級）からレベル7（上級）の計7つのレベルに振り分けられる。対象とする実践は、レベル6及びレベル7の学習者が履修可能な選択科目であり、1学期（7週間）の間、週1回100分（50分×2コマ）の授業が計7回行われ、連続で2学期間開講された。いずれも筆者が授業を担当し、履修者は2学期間連続して履修する場合もあるが、どちらか1学期だけを履修することも可能であった。

3.2 多読についてのオリエンテーション

多読は、学習者が過去に経験した第二言語での読解活動と取り組み方が大きく異なる可能性が高いことから、初回のオリエンテーションが極めて重要だとされる（Day & Bamford, 1998）。各学期とも初回の授業では、到達目標や実施計画、成績評価などの授業概要に関する説明に先立って、多読の進め方について詳しく説明した。その際、多読をより身近に感じてもらうために、筆者自身が過去に1年2か月にわたって英語学習者として参加した授業外多読活動の経験と成果も紹介した。多読に関するオリエンテーションの内容を表1に示す。

また、初回の授業では全員に段階別読み物の最も易しい「レベル0」のものを1冊以上読むことを課し、それ以降は自分で好きなものを選んで読むように指示した。

表1. オリエンテーションの内容

<ul style="list-style-type: none"> ・読むことの本来の目的とは：楽しむこと／知識や情報の獲得 ・多読の定義（国際多読教育学会，n.d.）の紹介 ・精読と多読の比較／双方の意義と重要性 ・大量に読むことの重要性：Nuttall（1996）のいい読み手のサイクル⁽²⁾の紹介 ・読み物の選び方：既知語率95%以上（Laufer, 1989）かつ興味があるもの ・未知単語に遭遇した場合の対応：辞書使用はできるだけ避け、推測する ・授業内多読活動の意義：読む時間の確保＋仲間との情報交換→読む習慣を作る ・筆者の英語多読の経験と成果：読み物の選び方や読み方の変化／読みへの態度の変化／ 語彙サイズと読解速度の変化／知識や情報の獲得
--

3.3 到達目標と各回の授業の流れ

授業の到達目標は、(1) 日本語で読むことを楽しめるようになる、(2) 日本語で読むことに自信を持つ、(3) 日本語で読む習慣を身につける、の3点であった。すなわち、日本語の知識や能力の向上そのものは直接の狙いとせず、読むことに対する情意面や行動面での変化を引き起こすことを目的とし、それが間接的に知識や能力の向上につながることを期待された。授業では2週目以降、毎回冒頭10分程度を3～4名のグループでのブックトークに充て、その日までに読んだ読み物を紹介し合う時間とした。グループでのブックトークは授業の最後にも10分程度行い、その日の授業内で読んだ本や自身の取り組みについて話させた。授業冒頭のブックトーク終了後、教員から全員に向けてクラスの状況や多読に関する情報提供を行った。具体的には、その前の週のクラス全体の取り組みの傾向（人気のある読み物や、読んだ読み物の件数の分布、速読課題にかかった平均時間及び正答率など）についての情報共有や、多読に適した読み物またはウェブサイトの紹介などである。その他の時間は、学習者が各自で多読及び速読課題に取り組んだ。なお、多読授業で速読課題を課した理由は後述する。また、授業時間の一部を使って、1学期目は各学習者2回、2学期目は各学習者1回の個別面談を行った。一連の流れを表2に示す。

授業終了後、翌週の授業までの宿題として、多読と速読課題（授業内で済ませなかった者のみ）、そして各種記録の確認と記入が課された。

表2 各回の授業の流れ

	活動内容	時間
1	ブックトーク：その日までに読んだ読み物の紹介	10分
2	教員による情報提供：クラスの状況や多読に関する情報について	15分
3	各自で活動：読み物の返却／選書／多読／速読／各種記録の確認と記入 ※ 日によって一人5～10分程度の個人面談を実施 ※ 途中で10分の休憩を挟む	60分
4	ブックトーク：その日の授業で読んだ読み物の紹介	10分
5	読み物の貸し出し手続きや片付けなど	5分

3.4 読み物

授業の際は毎回、教室に約490冊の書籍（表3）が持ち込まれ、書籍の入った本箱7つが机の上に並べられた。学習者は、授業中に自由にそれらの書籍を手にとって読むことができ、貸し出し手続きを行えば次の授業を返却期限として2冊まで借りることができた。

また、LMS（Learning Management System）上には表4に示す各種ウェブサイトへのリンクを貼り、オンライン上でも様々な読み物にアクセスできる環境を整えた。

表3 多読の授業用の書籍

分類	例	冊数
段階別読み物／日本語 学習者向け読み物	「よむよむ文庫」「多読ボックス」の各シリーズや 「日本語ショートストーリーズ」のシリーズなど	148
絵本	『100万回生きたねこ』など成人でも楽しめる作品	58
漫画	『ONE PIECE』など人気漫画の一部，アニメ映画を漫画 化したもの，子ども向け学習用漫画など	183
児童書／その他	「青い鳥文庫」「10分で読める」の各シリーズなど	100

表4 LMS からアクセス可能なウェブサイト

分類	例
大学図書館所蔵の電子書籍	「よむよむ文庫」「多読ボックス」「げんき多読ボックス」の各 シリーズ，その他，児童書や漫画の電子版
日本語学習者向け 多読用サイト	「にほんごたどく 無料の読み物」「読み物いっぱい」 「たどくのひろば」「日本語多読道場」
絵本投稿サイト	「絵本ひろば」
児童向けサイト	「ヒーロー文庫こどもノベル作品」「青空文庫」
ニュース／ウェブマガジン	「NHK News Web Easy」「MATCHA」

3.5 各活動・課題の内容

授業の最初と最後に実施するブックトークは、読み物についての情報交換と、授業内外で多読に取り組む動機の一つとすることが狙いとされていた。近くの席に座った者同士、または、教員が指定した3～4名のグループに分かれ、自分が読んだ読み物を紹介し合ったり、互いの取り組みについて話し合ったりするよう指示された。

授業中、各自で活動する時間になると、学習者は各々で静かに読み物を選んだり、多読や速読課題に取り組んだりした。多読に取り組む際、学習者は教室にある書籍、オンライン上の読み物や記事、自分で準備したもの、のいずれを読んでもいいこととした。読んだものについては、忘れないうちに読書記録に記入するように指示された。

読みの流畅さを向上させるためには多読のプログラムに速読の訓練を組み合わせるのが望ましいとされる（e.g., Nation & Waring, 2020）ことから、当該授業では速読課題も課された。速読課題は、各学期の2週目から7週目までの計6回、すなわち2学期間で計12回課され、課題用に使用語彙と使用文型の難易度を中級以下に統制した600字程度の短い読み物が12種類準備された。それぞれについて内容理解を問う5問の多肢選択形式のクイズが設けられていた。速読用の読み物とクイズはLMS上で週ごとに公開され、公開翌週までに自分で時間を計測してできるだけ速く読み物を読み、所要時間を記録した上でクイズに解答することが求められた。課題は期限までに済ませることを条件に、授業内でも授業

外でもよいこととされた。

学期中、学習者は読書記録と読み方シートへの継続的な記入が求められた。読書記録には読んだものについて、読んだ日付、タイトル、ページ数、面白さの評定、理解度、内容と感想を簡単に記入し、読み方シートには週に1回、その週の自身の取り組みや気づきを記入するように指示されていた。いずれも Google スプレッドシート上に各学習者用のシートが作成され、各学習者と教員との間で共有された。教員は週に1回、学習者の記入内容を確認し、それぞれの内容に対するコメントを記入した。また、学習者は月に1回、LMS 上におすすめの読み物について投稿し、他の学習者の投稿に対してもコメントを残すことが推奨された。

個人面談は、1学期目は第2～4週の間1回目、第5～7週の間2回目が行われ、2学期目は第5～7週の間1回行われた。いずれも各学習者の同意を得て録音された。面談は、多読の取り組み状況の確認と、多読に関する悩みや不安を相談する機会とすることを目的とし、一人5～10分程度、別室で行われた。

各学期の期末には、特に印象に残った読み物と、学期を通じた自身の取り組みについて A4 用紙1枚程度のレポートにまとめることが課された。

3.6 アセスメント

成績評価のつけ方を表5に示す。到達目標と同様に、能力や知識を測るものではなく、渡部他(2015)で示された多読の記録に関するものとそこに記録された読み物の数が主な評価対象であった。

表5 成績評価

評価対象	割合	評価の基準と方法
授業参加態度	10%	授業中の各自で進める活動に意欲的に取り組んでいたかどうかを毎回0～1点で採点
読書記録と読み方シート	20%	両者に記入があれば2点、どちらか一つの場合1点、いずれも記入がない場合0点で週ごとに採点
読んだ読み物の数	30%	学期中45件以上読めば満点。件数に応じて採点
ブックトーク及びLMS上での読み物の紹介	20%	ブックトークへの参加態度を毎回0～1点で採点。また、月に1回以上LMS上で読み物を紹介し、他の学習者の投稿にコメントしたかどうかを毎月0～2点で採点
速読	10%	毎回の速読課題の実施の有無を0～1点で採点
期末レポート	10%	文字数、読み物の紹介、多読の取り組みについての記述をループリックに基づいてそれぞれ0～3点で採点

4. 分析方法

4.1 対象者

分析の対象者は、上記の授業の履修者（1学期目 25名、2学期目 21名）のうち、2学期間連続で履修し、かつ研究のためのデータ使用に同意した13名である。全員が1学期目開始前にプレイスメントテストを受験し、13名中6名がレベル6、そして7名がレベル7に相当する結果であった。なお、プレイスメントテストには筑波大学日本語・日本事情遠隔教育拠点が開発したTTBJ（筑波日本語テスト集, Tsukuba Test-Battery of Japanese）⁽³⁾の「SPOT 90 + Grammar 90 + 漢字 SPOT 50」というテストセットが用いられ、総合点により7つのレベルに振り分けられる。また、結果としては総合点と漢字の得点（いずれも100点満点）が示される。対象者に関する情報を表6に示す。

表6 対象者

対象者	第一言語*	性別	レベル	プレイスメントテスト	
				総合点	漢字点
A	韓国語	M	7	96	78
B	韓国語	M	6	81	67
C	中国語	M	6	82	87
D	セルビア語	F	7	84	74
E	ドイツ語	F	6	77	70
F	タイ語	F	7	85	79
G	モンゴル語	F	6	77	71
H	ウズベク語	F	6	78	74
I	英語	M	7	90	86
J	ベトナム語	F	6	78	81
K	マレー語/英語	F	7	94	85
L	中国語	M	7	86	88
M	ベトナム語	F	7	92	89

※第一言語は授業開始時に実施したアンケートの回答に基づく。

授業開始時に実施したアンケートと初回の個人面談の結果によると、2名（AとE）を除き、全員が第二言語での多読を経験するのは初めてであった。Aは以前、多読と銘打った日本語科目を履修したことがあったが、オンライン授業という制約もあり、多読だけでなく、動画視聴を含む「多聴」も推奨されていたことから、専ら動画を視聴していたとのことだった。また、Eは以前、一念発起して読書量を増やそうと第一言語のドイツ語の他、英語での多読に取り組んだ経験があったが、どちらも習熟度が高かったことから、精読と多読の違いを意識することはなかったという。両者とも、オリエンテーションでの説明を聞いて、多読

の進め方や精読との違いを明確に理解したということだった。

4.2 使用データと分析方法

分析用のデータとして、(1) 7週×2学期分の読み方シート、(2) 各学期の期末レポート、(3) 1学期目に2回、2学期目に1回実施した面談の内容を文字起こししたものを用いた。各対象者のこれらのデータについて、学習者の取り組みや意識を表している箇所を抽出し、佐藤(2008)に倣って、まずオープン・コーディング(1行ごとのコーディング, line by line coding)を行い、それをもとにより抽象的かつ概念的なコードを割り当てる焦点的コーディング(focused coding)を行った。さらに、学習者が何に意識を向けて、あるいはどのような状態で行ったかを明らかにするために各コードをカテゴリーに分けたところ、全員にほぼ共通する5つのカテゴリーが浮かび上がった。各カテゴリーについて、時間の経過に伴う各対象者の変化を把握するために、個人面談の実施時期を基準として、1学期目前半(第1~4週)、1学期目後半(第5~7週)、2学期目、の3つの時期に分けてコードを配置し、表7(本稿の最後に掲載)を作成した。分析にあたっては、各対象者の読書記録や授業開始時のアンケート回答も参照した。

なお、データの分析に際しては、対象者に対して文書及び口頭で研究目的と使用するデータを伝え、全て匿名化し個人が特定されないようにすることと、同意の有無は決して成績評価に影響しないことを確認した上で、データ使用に同意する場合にのみ同意書に署名するように求めた。

5. 結果と考察

以下では、カテゴリーごとに時間の経過に伴う各対象者の変化や、対象者間の意識や状況の違いについてまとめる。その際、コードの元になった対象者の語りや記述の一部を適宜引用する。基本的に原文のまま記載するが、筆者が補足する場合は〔 〕内に補足内容を示し、【 〕内にはデータの取得方法と取得時期を示す。例えば、【シート 1-1】は、1学期目第1週の読み方シートの記述であり、【面談 1-1】は1学期目の1回目の面談での語りであることを意味する。また、【期末 1】とある場合は、1学期目の期末レポートである。カテゴリーは、全員にほぼ共通する5つのもの、すなわち、(1) 未知単語や漢字に関するもの(そのどちらかだけの場合や「漢字仮名交じり文(M)」を含む)、(2) 読む速度、(3) 読み物の選択、(4) 多読時の気持ち、(5) 習慣化、であった。

5.1 未知単語や漢字に関するもの

未知単語については、オリエンテーションでの指示のとおり、辞書の使用をできるだけ避け、文脈から推測するように心掛けた者が多く、1学期目の後半以降、推測することへの慣れからか「文脈から推測する力の向上(D, F)」への言及もみられるようになった。それと

同時に、「未知のものに執着しすぎない態度（A, E, G）」で、個々の単語よりも文全体の流れや全体的な内容に注意を払って読むようになるという変化がみられた（A, E, G, L）。これは、言語志向的な読み方から内容志向的な読み方への変化を指摘した片山（2021）と共通する。さらに、以下のように多読を初めて経験し、「辞書不使用で読める快感（F, H, J）」を味わった者や、2学期目になるとAやC, Gのように「より難易度の高い語彙／新規表現との遭遇」を前向きに捉える者もいた。

F: 私は日本語で読むと言葉〔の意味〕をいつも探して辛くなる気持ちが出ました。でも、これ〔多読のやり方〕なら探さずに読み続けることができます。もっとたくさん読むことができ、読書についての気持ちが良くなりました。【面談 1-1】

C: 最近の本だけでなく、毎日ニュースも読んでいます。専門用語とか法律用語とか普段は見ない言葉は出ていた。ちょっと難しいけど、読めば読むほどどんどん簡単になるだろう。【シート 2-4】

G: 時々知らない言葉がありますが、日常に使える言葉も学べるので漫画を読むのが良いと思います。【シート 2-5】

一方、2学期目の最後まで辞書の使用に言及していた学習者が2名いる（E, L）が、それぞれのような状況であった。Eは、初回の面談によると、元々日本の文学や漫画に詳しく、日本に来たら原文で小説や漫画を読みたいという強い願望を持っていた。そのためか、1学期目の早くから段階別読み物を離れ、古本屋も活用しながら絵本や漫画、あるいは児童書を読み始め、2学期目になるとそこにニュース記事も加わった。読み方シートの記述からは、時が経つにつれて個々の単語よりも文全体の意味に注意を向けるようになり、辞書使用の機会も減ったことがうかがえるが、それでも必要に応じて辞書を使用していた。これは、難易度よりも本人が読みたいと思うかどうかを最優先に読み物を選択した結果だと思われる。また、Lの場合、2学期の途中から長編小説を読み始め、その時代設定が近代であったことから、未知単語に多く遭遇することになり、その小説を読む間は辞書を頻繁に使用していた。ただ、読書記録と読み方シートによると、Lはその小説と並行して段階別読み物やニュース記事も読んでおり、その時は辞書の使用をほとんどしていなかったそうである。当該授業では辞書使用を厳しく禁止していたわけではなく、本人が読みたいものを楽しんで読めることをより重視しており、両者とも辞書使用によって多読への動機づけが下がる様子もなかったため、そのことについて教員から声をかけることはしなかった。もしも、辞書使用によって楽しさが半減したり読むことを面倒だと感じたりする様子がみられた場合は、読み物の選び方についての助言が必要だと考えられる。

漢字については、「漢字への苦手意識（A, B）」「恐れ（A, B, H, M）」「漢字の存在による読みにくさ（G）」「振り仮名への安心感（K）」などのコードがみられ、たとえ上級学習者といえども、池田（2021）が指摘したように、漢字の存在が日本語で読むことに対する忌避感を生む要因の一つになっているといえる。しかし、多読を継続することにより、漢字への

恐れ軽減や解消、あるいは読みにくさの軽減につながったり (G, H, M)、オンラインでの読み物を読む際に振り仮名の有無を操作するツールを利用して「苦手克服に向けた取り組み (A, F)」を始めたたりするなど、前向きな変化がみられた。それらの一例として、M の 1 回目の面談と最後の面談における語りを以下に示す。

M: 日本語の文を見たら、圧倒される感じで、(中略) 漢字もあるし、カタカナも全部。この間、[好きな小説の] 日本語版を読んでみたら、最初の 2 ページでもう無理だと思って。もう分かっている内容でも [日本語で読むのは] 無理と感じて。【面談 1-1】

M: 最初、日本語の文を見たらとてもストレスを感じてたじゃないですか。今は完全に平気ですよ。本を開いて、ちっちゃい文字がたくさんあっても大丈夫。最初の嫌な気持ちが多分なくなったと思いますよ。【面談 2】

5.2 読む速度

毎週、読み時間を計測する速読課題を課していたこともあり、2 学期間を通して全員が自身の読む速度に意識を向け、それぞれの時期や程度は異なるが速度の向上に言及しており、中には、「速く読めることによる快感 (A, F)」を感じた者もいた。また、「読み方の変化による速度向上 (A)」や「辞書使用脱却による速度向上 (C)」のように、個々の単語ではなく文全体の流れに注意を向ける、または、辞書を使わないなどの読み方の変化によって「速く読めた」という感触を得た例もみられた。以下に示す A の場合、自身にとって初めての種類の読み物 (漫画) を選択し、その読み物の特性から「楽しむ」という読む目的が明確化されたことにより、読む時の注意の向き先が変わり、それに伴って速く読めたという感触を得たことが示されている。

A: 第 5 週目のころ漫画を読み始めて、楽しんで読めるように、わからない言葉の意味を気にするより、本の流れだけを理解しながら読むように読み方を変えた。第 6 週目のころから読む速度が上がったことを感じたが、今振り返ると、そのように読み方を変えたことの影響もあると思う。【期末 1】

一方で、学期中、速度の向上をそれほど感じなかった者 (D) もいるが、「理解力は高まった【期末 1】」と前向きに捉え、「好きな本なら速く読める気がする【シート 2-7】」としつつも、以下の記述からは 2 学期目には速く読もうとすることから、好きな本をゆっくり味わう読み方に舵を切ったことがうかがえる。

D: [先学期と違い、今学期は] 自分の好きなものに注目し、よりゆっくり多読を行っていた。好きな本の中にもものすごく気に入ったシリーズがあり、(中略) 楽しんで読んでいた。【期末 2】

こうした様子は、片山 (2021) で示された、当初、速く読むことに拘っていた学習者が次第にその拘りから解放され、読むことを自由に楽しめるようになったことと共通すると言える。速読課題を単独で行っていたら、速度の向上が感じられないことが落胆に繋がる可能

性が高いが、好きなものを楽しむという多読とともに速読課題を行っていたことから、速さだけに拘らず、自身にとって取り組みやすい読み方を選択できたと考えられる。

5.3 読み物の選択

開始直後から自身の興味に沿って読み物を選ぶ者（A, F, G, I, M）もいれば、始めは段階別読み物のレベルに注意を向けて読み物を選び、徐々に興味に重点を置くようになる者（B, C, H, J）もいた。また、様々な読み物の選択肢がある中で「選び方の模索（B, D, E, F）」をしたり、自分で読み物を選んで読む経験を通して「自身の好みに対する理解（A, C, D, G）」を深めたりする様子もみられた。時間の経過とともに、全体的に選ぶ読み物の種類が多様化する傾向があり、その中で自分の興味に合ったものとの出会いを経て、読む行為をより楽しめるようになることがうかがえた。

一例を挙げると、Bは、1学期目の第3週までは段階別の読み物のレベルを徐々に上げていく方法で読み物を選んでしたが、第4週にその方法に行き詰まりを感じて「どんな本を読もうか悩んだ末に時間だけが過ぎていった【シート1-4】」と記した。翌週の面談で古本屋を紹介したところ、以下のように述べ、その後の読み方シートや期末レポートでは「面白い」「懐かしい」「気楽に読めた」など、内容を楽しんでいることがわかる記述が多くみられた。

B：今回は初めて中古書店に寄って僕が好きで読みたいと思う本を探して読みました。まず読む本を選ぶ過程自体が僕にとって面白い経験でしたし、結果的に幼い頃好きだったアニメの漫画を買って読むことで先週とは違って面白く読むことができました。【シート1-5】

本を探すために古本屋や図書館を活用しようとする動きは他にも複数みられた（D, E, G）他、教員や他の学習者から聞いた情報を参考にする者（A, F, L）もおり、教室の内外で様々なリソースを活用して多読に取り組もうとする様子がうかがえた。こうした教室外での読み物探しや、他者からの情報の活用により、選ぶ読み物の範囲が拡大し、多様化していったと考えられる。ICTを活用して、複数の大学間での英語多読プロジェクトを展開した水野（2005）は、読み物の選択の仕方を学ぶことは多読活動の重要な意義の一つであり、その学びが自立的な読み手の育成につながることを指摘した。当該授業においても、学期中を通して学習者が時に試行錯誤を繰り返しながら読み物の選び方を工夫する様子が観察された。

また、1学期目の後半以降、それまでは日本語で読んだこともなかったという長編小説（C, I, L）や長い読み物（D）に自発的に挑戦する者もみられ、多読の経験が「自分にも読めるかもしれない」という自信や、読むことに対する前向きな姿勢をもたらしたと考えられる。

5.4 多読時の気持ち

多読時の気持ちに関するコードを見ると、1学期目前半の時点では「不安（E, H）」「不慣

れ／辛さ (F)」、「忌避感 (M)」、「義務感 (I)」などの否定的な言葉が散見されるが、1 学期目後半以降、それらのコードはみられなくなる。こうした気持ちの変化は以下の例からもわかるように学習者自身もよく把握し、自身の変化について言語化する者が多かった。

H: [多読をして] 一番変化したのは気持ちかな。前は日本語で読むのがめちゃくちゃ怖かったんですけど、今の場合はほんとにリラックスで。別のところで何か日本語の文章とかを見ても「うん、読める」みたいな感じになってますね。【面談 2】

I: 多読を習慣にすることで、多読を趣味のように感じている。以前 [先学期] は、作業のように感じていた。【期末 2】

L: 最初は課題を完成するために本を読みましたが、今は自ら本を読みたいことになって、(後略) 【期末 1】

多くの学習者が「楽しみ (A, B 他多数)」や「知識獲得による喜び (A, G, H 他)」など、オリエンテーションの際に言及された読む行為の本来の目的を日本語の読みでも体感し、「気楽さ (B, C, D 他)」の中で読むことを楽しめるようになり、長い読み物に挑戦して「読了の達成感 (D, F, G, I)」を味わった者もいた。また、以下のように、作品に夢中になった経験についての語りもみられた。

G: 魔女の宅急便, ラピュタ, 風立ちぬ, ハウルの動く城など [を漫画化したもの] を夢中になって読み終わりました。(中略) 読み終わったら映画も見ました。授業の中でジブリの作品がとても好きなクラスメートといい話ができすぎて楽しかったです。【期末 2】

I: 長時間読むようになりまして。先週の土曜日, 残りの小説全部読みまして。もう 8 時間ぐらい, ぶっ続けで。【面談 2】

一方、多読に取り組む中で、成績評価に直結する、読んだ読み物の数を気にする記述や語りも多かった (B, D, F, G, J, K)。成績評価の最高点の基準の数に達した者には「読み物数への満足感 (F)」というコードがみられたが、以下のように、読み物の数を負担や不安に感じたり (B, D, G)、学期末にただ数を増やすためだけに読んだり (D, K) する者もいた。

B: 多読を始めた時から、毎週 8 冊ぐらいは読もうとか思ってましたけど (中略) 何か宿題みたいになってしまって、最近、集中できないっていうか。【面談 1-2】

D: 今週も期末課題などで忙しかったが、やっと 45 冊までは読めました。最近読んだのは 0 レベルの多読用の本なので、実際読んだ気がしないですが、点数を取れるように一番簡単 [な] のを選びました。【シート 2-7】

また、成績評価に関連するものとして、読書記録に関しては、G の「本を読んだ後に感想などをかいてアウトプットしていると印象に残りやすい【シート 1-1】」のような肯定的な意見と、K の「こういうコメントを書くのも苦手【シート 1-1】」という否定的な意見の両方がみられた。学期中、「読んだが読書記録に書かなかった／書くのを忘れた」という声を聞くことも少なくなかった。

5.5 習慣化

このカテゴリーのコードを見ると、ほとんどの者が日本語で読むことの習慣化に成功したり、読むことが生活の一部になったりし、そこまで至らなかった者も習慣化するための努力や工夫を重ねていたことがわかる。以下にその例を示す。

E：もう当たり前みたいなことになったんですが、晩ご飯食べながらオンラインで短い漫画を読んでいて、他には古本屋さんで買った漫画も読みました。【シート 2-2】

H：朝の時間、普通はいつも英語の本を読んでいたんですけど、今は日本語の本も読むことにしています。それは新しい習慣みたい。【面談 1-2】

I：ちゃんと多読のために時間をつくるみたいな工夫も最近始めましたし。大体 1 日、授業とかがあった日は 1 時間ぐらいですけど。【面談 2】

J：毎日寝る前に最低 10 分ぐらい本を読むようにしています。そして朝は、日本の事情の知識を持つために日本語でニュースを読む習慣があります。【期末 1】

中には、**G** のように一旦「習慣化」しても、忙しくなると「時間管理の難しさ」から習慣が途切れる者もいたが、忙しい学生生活の中で「時間管理の難しさ (**D, E, G, I, M**)」や体調管理も含む「自己管理の難しさ (**E, F**)」もありながら、「図書館に通う習慣／好きなものを読む習慣 (**D**)」を含めて、それぞれのやり方で、毎日ではなくてもある程度定期的に読もうとしていたことがうかがえる。

また、以下のように、習慣化のために必要なものとして「他者の存在」や「興味を引く読み物」を挙げるコメントもみられた。

M：読書は多分もし一緒にやってる相手とかがないと、なかなか続けられないと思いますので。【面談 1-1】

D：習慣がつくのに、授業だけでなく、興味を引くものが見つからなければいけないということに気付いた【期末 1】

一方、2 学期間を通して習慣化するための行動を起こさなかった者もいた。**K** は、当初から「日本語があまり読めない。(中略) 文章になると何かあんまり意味分かんなくなる【面談 1-1】」と語っており、だからこそその状態を改善したいと思い、授業を履修したはずだったが、「あまり読みたい気持ちにならない【面談 1-1】」と言ってしばらく授業外では読まない状態が続いていた。1 学期目の後半になると、授業外でも多少は読んでいる様子だったが、2 学期目になると再び授業外では読まなくなり、体調を崩して授業を欠席したこともあり、何も読まない週が続いた。学期末になり、成績評価を気にして 1~2 日のうちに段階別読み物のレベルの低いものや絵本を一気に 20 冊近く読んだが、結局、習慣化はできないままであった。2 学期間を通して、授業内ではしばしば絵本を読んでおり、中には心動かされるものもあったようだが、自律的、能動的に読むということにはつながらなかった。これは、De Burgh-Hirabe & Feryok (2013) で示された動機づけの変化の 3 つのパターンのうち、ずっと低調だった者の傾向と類似している。いずれも、外部から強制されることなく、自身で読む

ことに関して具体的な目標を設定することもないまま終わったが、最終的に本人が多読に対して好意的な評価を残していた点でも共通する。

6. 総合的考察

以上をふまえて、到達目標と活動、及びアセスメント、さらに教員や他の学習者の存在といった授業の枠組みの中で、学習者がどのように多読に向き合ったかについてまとめる。

多読を継続する中で、未知単語に対する対応の変化と、読むことの習慣化が全体的な傾向としてみられたのは、**Banno & Kuroe (2016)** による質問紙の結果と共通するが、これらは、初回のオリエンテーションでの教員の説明に則って学習者が意識的に努力した結果だといえる。また、与えられたテキストではなく、興味のある内容の読み物を自分で選んで読むという多読の基本的なあり方は、辞書使用を控えるという意識と相まって、個々の単語に囚われずに全体的な内容の把握に努めることにつながったと考えられる。さらに、その読み方の変化が「速く読めた」という感触をもたらすことが示された。

池田 (2021) で示されたように、漢字の存在は学習者が日本語で読む際の障壁となり得るが、多読を通じて頻繁に接触することによってその障壁が下がることが本稿でも明らかとなった。さらに、多読開始以前は読むことに対する恐れや忌避感の要因であった未知単語や漢字も、多読を通じて読み方が変化した後には、それらとの遭遇を恐れずに今後の学びにつながると前向きに捉えたり、克服したりしようとする動きがみられた。

読み物の選択について、オリエンテーションでは、未知単語の割合と自身の興味が重要であると強調されたが、開始時にそのどちらを重視するかは学習者によって違いがあった。次第に興味が重視される傾向が強まり、それに伴って選ばれる読み物が多様化していった。読み物の選択において重要な役割を果たしたのが、教員や他の学習者の存在であり、読み物そのものや読み物の入手方法に関する情報交換を通して、読み物の選択肢がますます多様化し、興味があるものを見つけやすくなったり、新たな発見をしたりする様子がみられた。1学期目の途中から、読書記録や LMS 上の投稿には、「〇〇さんに教えてもらって読んだ」「私も読んでみます」などの記述が頻出し、ブックトークや LMS 上で活発な情報交換が行われていることがうかがえた。また、5.4 で引用した「ジブリの作品がとても好きなクラスメートといい話ができてすごく楽しかった」という G の語りのように、読んだものについて他者と共感しながら話すという様子もみられ、ブックトークや LMS での交流を通して、クラスが互いの多読を推進し、継続させるリーディング・コミュニティとして機能していたと考えられる。

当該授業の目標の一つが「日本語で読むことを楽しめるようになる」というものだったが、5.4 に示したように、その目標は概ね達成されたと言っていいだろう。しかしながら、成績評価の基準の一つである「読んだ読み物の数」が、学習者によっては読む楽しさを妨げる義務感や不安を生じさせている可能性が示唆された。この基準を設けたのは、多読を進める時

の一つの目安とし、目に見える形で「大量に読む」経験をしてほしいという狙いがあったためだが、成蹊大学の英語多読プログラムの詳細をまとめた深谷（2010）は、同プログラムでは「読む量を成績に反映させると、読書を楽しむ姿勢に悪影響を及ぼす（p.27）」可能性を考慮し、総読書量は成績に反映させないことにしたと述べている。具体的な目標数値を示すことにより、それに向かって努力したり、達成した際に満足感を得たりする側面はあるが、他方で数を気にするあまり読書を楽しむことが疎かになったり、本稿でも示したように学期末になって数をこなすためだけに読む、ということが確かに起こり得る。当該授業では、読んだ読み物の数が成績評価の3割を占めていたが、それを縮小し、「楽しむ」、「自信をつける」、「習慣化する」、という授業の到達目標が達成されたかどうかを測るアセスメントのあり方の検討が必要だと考えられる。

7. まとめ

本稿では、日本語多読授業の実践を取り上げ、その実践を詳細に記述するとともに、実践における学習者の記述や語りを分析することにより、授業の枠組みの中で学習者が何を意識し、どのように多読に取り組んだか、について検討を行った。その結果、教員が設定した授業の枠組みの中で、学習者が多読のために自身の読む行動を変えようとするのがきっかけで、読み方や情意面の変化が起こることが明らかとなった。また、ともに多読に取り組む他者との情報交換が読み物の選択をより豊かなものにすると同時に、その存在がリーディング・コミュニティとして多読の継続を支えていることが示された。さらに、アセスメントの基準によっては多読の本来の目的の妨げとなる可能性があるため、慎重に検討する必要があることが示唆された。

今回取り上げた実践においては、ほぼ全員が多読授業に参加することにより初めて多読について理解し、読み方の変化や読むことに対する情意面の変化を体感したり、読み物の選択の仕方を模索したりしたが、こうした経験を一度でもすることは、その後の日本語学習や日本語使用に大きな影響を及ぼすと考えられる。この点において、読解授業の選択肢の一つとして多読を行うことの意義は大きいといえるだろう。

今後の課題として、個々の学習者の取り組みの経過をより詳細に追い、多読授業終了後の行動や情意面にどのような変化があったか、という点まで追求すること、また、実践と今回のような検討を重ねることで多読授業のよりよいアセスメントを提案することが挙げられる。

注

- (1) 調査対象者の匿名性を維持するため、具体的な大学名と開講年度は記載しない。
- (2) 大量に読むことで理解度が高まり、理解度が高まることで楽しんで読め、楽しんで読めることで速く読める。さらに、速く読めることで大量に読める、という循環を指す。

(3) 筑波日本語テスト集 TTBJ <<https://ttbj.cegloc.tsukuba.ac.jp/>>

多読に用いた読み物の例 (表 3 参照)

NPO 多言語多読 (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』アスク出版.

NPO 多言語多読 (監修) 『にほんご多読ボックス』大修館書店.

アルク出版編集部 (編) 『どんどん読める! 日本語ショートストーリーズ』アルク.

佐野洋子 (作・絵) (1977). 『100 万回生きたねこ』講談社.

湯本香樹実 (作)・酒井駒子 (絵) (2008). 『くまとやまねこ』河出書房新社.

小田栄一郎 『ONE PIECE』集英社.

『青い鳥文庫』講談社.

『10 分で読めるシリーズ』学研.

多読に用いたオンライン上の読み物の例 (表 4 参照)

「にほんごたどく: 無料の読み物」 <<https://tadoku.org/japanese/free-books/>>

「読み物いっぱい」

<<http://www17408ui.sakura.ne.jp/tatsum/project/Yomimono/Yomimono-ippai/index.html>>

「たどくのひろば」 <<https://tadoku.info/>>

「日本語多読道場」 <<https://yomujp.com/>>

「絵本ひろば」 <<https://ehon.alphapolis.co.jp/>>

「ヒーロー文庫 どもノベル作品」 <<https://www.kodomonovel.com/sakuhin>>

「青空文庫」 <<https://www.aozora.gr.jp/>>

「NHK News Web Easy」 <<https://www3.nhk.or.jp/news/easy/>>

「MATCHA 訪日外国人のためのウェブマガジン」 <<https://matcha-jp.com/easy>>

引用文献

朝倉郁子 (2021). 「読解速度から見る日本語多読の効果—読解ソフトミュームを用いた検証—」『言語習得と日本語教育』1, 77-93.

Banno, E. & Kuroe, R. (2016). Effects of extensive reading on Japanese language learning. *Proceedings of the Third World Congress on Extensive Reading*, 1-9.

Day, R. 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.)

De Burgh-Hirabe, R., & Feryok, A. (2013). A model of motivation for extensive reading in Japanese as a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 15, 72-93.

- 深谷素子 (2010). 「成蹊の多読プログラム」小林めぐみ・河内智子・深谷素子・佐藤明可・谷 牧子 (編著)『多読で育む英語力プラス α』, pp. 21-33 (第 2 章), 成美堂.
- 池田庸子 (2021). 「読書が苦手な学習者の語りからみた多読授業の効果と影響」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』 4, 39-46.
- 片山智子 (2021). 「多読授業を体験した学生の読みの変化と学習観の変化」『日本語教育方法研究会誌』 27, 128-129.
- 国際多読教育学会 (n.d.) 『国際多読教育学会による多読指導ガイド』
< https://erfoundation.org/guide/ERF_GuideJ.pdf > (2023 年 9 月 25 日最終閲覧)
- Krashen, S. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research* (2nd ed.). Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? in C. Lauren & M. Nordman (Ed.) *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines* (pp. 316-323). Clevedon: Multilingual Matters.
- 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.
- 水野邦太郎 (2005). 「本と人・人と人との絆を結ぶ互恵的な読書環境の創出」『コンピュータ&エデュケーション』 19, 75-84.
- Nation, I. S. P., & Waring, R. (2020). *Teaching Extensive Reading in Another Language*. New York: Routledge.
- 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.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan Publishers.
- 佐々木良造 (2017). 「授業内多読活動に関する自己評価の分析」『日本語教育方法研究会誌』 23, 40-41.
- 佐藤郁哉 (2008). 『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社.
- 高橋 亘 (2017). 「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.
- 高橋 亘・瀨瀬憲子 (2022). 「国内外における日本語多読研究の広がりと動向」『神田外語大学紀要』 34, 253-273.
- 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.
- 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.

表 7-1. 各対象者のデータから得られたコード (1)

対象	カテゴリー	1 学期前半	1 学期後半	2 学期目
A	未知単語・漢字	漢字への苦手意識／恐れ 未知単語数への注意 自身の語彙力に対する不満	未知のものに執着しすぎない態度 文全体の流れへの注意	苦手克服に向けた取り組み 既知単語数の増加 新たな表現との遭遇
	読む速度	不満	読み方の変化による速度向上	速く読めることによる快感
	読み物の選択	難易度の重視／自身の興味の重視	自身の好みの理解 好みのものに対する積極性	選び方の模索 他の学習者からの情報の活用 自身の興味の重視／楽しさ重視
	多読時の気持ち	面白さ／情報獲得可能	楽しみ	知識獲得による喜び
	習慣化	-	習慣化のための努力	習慣化
B	漢字	漢字への苦手意識／恐れ 漢字学習の必要性の認識	-	漢字力向上の実感
	読む速度	-	大きな変化なし	速度の向上
	読み物の選択	難易度の重視／選び方の模索	古本屋の活用／自身の興味の重視	オンラインの活用／多様化
	多読時の気持ち	読めたことの意外性と安心感 読み物数に対する義務感	楽しみ／気楽さ	懐古／気楽さ／楽しみ 新たな気付き
	習慣化	-	習慣化のための工夫	習慣継続の難しさ／習慣化
C	未知単語・漢字	辞書使用への欲求／文脈からの推測	未知語数の減少	未知単語の減少 より難易度の高い語彙との遭遇
	読む速度	辞書使用脱却による速度向上	速度向上の実感	速度向上の実感
	読み物の選択	難易度と短さの重視 長い読み物への挑戦欲求	自身の好みの理解 初の長編小説への挑戦	自身の興味の重視／多様化 2冊目の長編小説への挑戦
	多読時の気持ち	気楽さ／楽しみ 読みやすさによる面白さの実感	気楽さ／読むことに対する欲求 難易度の高いものも読める自信	読解力向上の実感と驚き 楽観的かつ前向きな気持ち
	習慣化	習慣化のための努力	習慣の継続と広がり	習慣の定着
D	未知単語	自身の語彙力に対する不安	未知単語の多さ／文脈からの推測	文脈から推測する力の向上
	読む速度	期待に沿わない状態の継続	速さは変化しないが理解度向上	速く読めた感触
	読み物の選択	図書館の活用 段階別読み物から絵本へ	古本屋の活用 選び方の模索	長い読み物への挑戦／多様化 自身の好みの理解
	多読時の気持ち	初期の高揚感 段階別読み物に対する不満 絵本への満足感	読み物数への意識	気楽さ／読了の達成感 好きなものをゆっくり楽しむ 読み物数への不安と帳尻合わせ
	習慣化	時間管理の難しさ	時間管理の難しさ 図書館に通う習慣 興味を引く本の存在の重要性	時間管理の難しさ 好きなものを読む習慣
E	未知単語・漢字	辞書使用／文脈から推測する努力 辞書使用対象の厳選	文全体の流れへの意識 未知のものに執着しすぎない態度	文全体の流れへの意識 辞書使用対象の厳選
	読む速度	不満／易しいものなら速く読める	少し向上／大きな変化なし	速度向上の実感
	読み物の選択	図書館や古本屋の活用 選び方の模索／多様化	オンラインの活用	選び方の工夫／自身の興味の重視 短さの重視／多様化
	多読時の気持ち	不安／楽しみ	文字が多い本への忌避感の減少 楽しみ	気楽さ／楽しみ
	習慣化	-	習慣化のための努力 時間管理の難しさ	自己管理の難しさ 習慣化のための努力／生活の一部
F	未知単語・漢字	辞書不使用で読める快感	苦手克服に向けた取り組み 文脈から推測する力の向上	文脈から推測する力の向上
	読む速度	不満 易しいものなら速く読める	大きな変化なし 読み返しの減少	速く読めることによる快感
	読み物の選択	自身の興味の重視	多様化	難易度の高いものへの挑戦 選び方の模索／新たな好みの発見 他の学習者からの情報の活用
	多読時の気持ち	不慣れ／辛さ 楽しみ／自分への満足感	読み物数への満足感 慣れの実感／辛さの解消／	挑戦する喜び／読了の達成感
	習慣化	自己管理の難しさ	計画達成の満足感	習慣化のための努力 計画達成の満足感

表 7-2. 各対象者のデータから得られたコード (2)

対象	カテゴリー	1 学期前半	1 学期後半	2 学期目
G	未知単語・漢字	漢字の存在による読みにくさ 未知のものに執着しすぎない態度	漢字の存在による読みにくさ軽減 文全体の流れへの意識	新規表現との遭遇
	読む速度	面白ければ速く読める	速度向上の実感	速度向上の実感
	読み物の選択	自身の興味の重視/図書館の活用	自身の好みに対する理解	多様化/新たな好みの発見
	多読時の気持ち	読み物数への意識 面白さの実感 読書記録への肯定的態度	読み物数への意識と不安 自信向上/読了の達成感 知識獲得による喜び	気楽さ/楽しみ/熱中 本についての意見交換の楽しさ
	習慣化	-	習慣化	時間管理の難しさ 習慣化のための努力
H	未知単語・漢字	漢字への恐れ 辞書不使用で読める快感	漢字への恐れ軽減 漢字の学習意欲向上	-
	読む速度	-	速度向上の実感	速度向上の実感
	読み物の選択	難易度の重視	自身の興味の重視/多様化	あるシリーズの読破 オンラインの活用
	多読時の気持ち	不安 知識獲得による喜び	知識獲得による喜び	知識獲得による喜び 楽しみ/リラックス
	習慣化	-	習慣化	習慣の定着/生活の一部
I	未知漢字	-	文脈からの推測	-
	読む速度	-	速度向上の実感	変化なし
	読み物の選択	自身の興味の重視/漫画のみ	漫画アプリの活用 長編小説への挑戦	長編小説への挑戦の継続
	多読時の気持ち	義務感	楽しみ/小説の難しさ実感	読了の達成感/熱中 楽しみ
	習慣化	時間管理の難しさ	-	習慣化のための努力
J	未知単語・漢字	辞書不使用で読める快感	辞書使用の減少/文脈からの推測	文脈からの推測
	読む速度	速度向上の実感	速度向上の実感	速度向上の実感
	読み物の選択	難易度の重視	多様化	自身の興味の重視 より難易度が高いものへの志向
	多読時の気持ち	読み物数への意識 知識獲得による喜び	読み物数への意識 知識獲得による喜び/楽しみ 生活上の実益の実感	読み物数への意識 知識獲得による喜び 読みへの不安軽減
	習慣化	習慣のための努力	習慣の継続と広がり	習慣の定着
K	未知単語・漢字	-	振り仮名への安心感	表現の理解深化
	読む速度	自信のなさ	速度向上の実感	速度向上の実感
	読み物の選択	絵のあるもの	絵のあるもの	短さ重視
	多読時の気持ち	読書記録への苦手意識 読むことへの欲求の不在	読み物数への意識	読み物数への意識/もどかしさ
	習慣化	授業内のみ	習慣化の難しさ	習慣化の難しさ
L	未知単語・漢字	未知単語数への注意/辞書使用	辞書使用/文脈から推測	辞書使用/文全体の流れへの注意
	読む速度	-	速度向上の実感	読む速度と理解度の向上
	読み物の選択	教員からの情報の活用	多様化	長編小説への挑戦 教員や他の学習者からの情報の活用
	多読時の気持ち	気楽さ/面白さ 日本語知識獲得への満足感	義務感から欲求へ	知識獲得による喜び 生活上の実益の実感
	習慣化	-	習慣化 隙間時間を活用	習慣の定着
M	漢字仮名交じり文	恐れ	-	恐れ解消
	読む速度	-	変化なし	速度向上の実感
	読み物の選択	自身の興味の重視	自身の興味と必要性の重視 拾い読みの習慣	生活や研究に必要なもの
	多読時の気持ち	忌避感	面白さの実感	自身の読む能力向上の実感
	習慣化	他者の存在の重要さ	隙間時間の活用 時間管理の難しさ	生活の一部