

海外高等教育機関における日本語多読に対する意識

—ベオグラード大学での質問紙調査を基に—

PERCEPTIONS ON EXTENSIVE READING IN JAPANESE IN AN OVERSEAS UNIVERSITY: BASED ON QUESTIONNAIRE RESULTS FROM THE UNIVERSITY OF BELGRADE



高橋 亘

TAKAHASHI WATARU

東京外国語大学大学院生

**The Graduate School of Tokyo University of Foreign
Studies**

This paper reports on the results of a questionnaire to find out the students' perceptions on out-of-class extensive reading sessions at the University of Belgrade, Serbia. The questionnaire was conducted twice on students who were studying Japanese in Serbia. The results show that many participants have objectives such as "to develop their reading skills, vocabularies", and "to get used to reading books". Most of them understood the aims of the sessions. Also, 95% of students who have participated in the sessions before answered that the reading activities helped them learn Japanese. In other words, the sessions contributed to the participants' learning of Japanese. Furthermore, most of the students requested that the facilitator provide more books in Japanese. The questionnaire shows that the students have, on the whole, positive opinions regarding two rules of extensive reading in Japanese: "start with easy books" and "get a different book if you feel the current one is too hard or boring to read". On the other hand, some students, mostly those who were not too active in the sessions, had somewhat negative opinions regarding the other two rules, "read without a dictionary" and "skip over the words you don't understand".

Takahashi, W. (2018). Kaigai koutou kyo-uiku kikan ni okeru Nihongo tadoku ni taisuru ishiki: Beograd daigaku no shit-sumonshi chousa wo moto ni [Perceptions on extensive reading in Japanese in an overseas university: Based on questionnaire results from the University of Belgrade] *Extensive Reading World Congress Proceedings*, 4, 79-92.

本研究は、海外教育機関における授業外日本語多読活動に対する参加者の意識を、2度の質問紙調査により明らかにしたものである。国内外の日本語教育分野においても、多読に関する実践や研究が増えている。しかし、これまでは授業内のクラス活動として多読を取り入れる授業内多読活動に関するものが多く、授業時間外の課外活動等として実施される授業外多読活動に関する研究は少ない。さらに、海外現場における日本語多読活動に関する実態を明らかにしていくことも急務である。そこで、本稿ではベオグラード大学(セルビア)にお

ける授業外多読活動に対する日本語学習者の意識を、質問紙を用いて、明らかにすることを目的とする。

本稿では「日本語多読」を「日本語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、辞書をなるべく使わずに、楽しみながらたくさん読むこと」(栗野他,2012;高橋・海野,2016)と定義する。日本語多読の発展には、英語多読の知見(Day& Bamford,1998;酒井・神田,2005;等)が大きく関与している。代表的なものは酒井(2002)及び酒井・神田(2005)による英語多読三原則から発展した、日本語多読の4つのルール(栗野他,2012)である。現在このルール、すなわち、1) やさしいものから読む、2) 辞書をできるだけ引かないで読む、3) 分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、を利用した実践が国内外で広く利用されている(栗野他,2012;岡田・高橋,2012;小島,2016;高橋,2016b等)。

先行研究

次に、これまでの日本語多読に関する先行研究を概観する。1990年代初頭から駒井(1990)や深田他(1991)により多読に関する議論が見られたが、その数は限定的なものであった。2000年代に入り、国外ではHitosugi&Day(2004)の実践や、国内では短編小説や新書を利用した実践(池田,2003,2008;江田他,2005等)が報告され始めた。その後、栗野(2008)や前述した栗野他(2012)において日本語多読の実践方法が紹介され、NPO法人日本語多読研究会(現NPO多言語多読)による日本語多読用図書『日本語多読ライブラリー』シリーズが開発されるようになってからは、この方法を利用した報告や、一部修正した実践報告が国内、国外教育機関において多く見られるようになった(岡田・高橋,2012;二宮・川上,2012;川名,2013;松井他,2013;川上,2014;権藤,2014;小島,2016;高橋,2016b等)。また、多読の効果に関する研究は、文字・語彙力、及び読解力の向上(福本,2004)や、付随的語彙学習の可能性(三上・原田,2011)、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)、内発的動機付けに有効に作用する可能性(二宮,2013,2014)が報告されているが、効果に関しては更なる研究が待たれている。その他、近年は多読による学習者オートノミー育成(吉村・高橋,2016;高橋・海野,2016; Takahashi&Umino,2016;高橋2017b)や、SNSグループ活用による自律的教室外多読支援(高橋,2016c,2017a)についても研究が行われている。

高橋(2016a)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参加への自律性に基き整理し、大きく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つの形態に分類を試みた。①「授業内多読活動」は、授業内のクラス活動として多読が取り入れられている活動形態である。一方、③「自律的教室外多読」は、参加者が教室外において自律的に多読を行う形態であり、学習者の自律性が求められる形態である。その両者の中間に位置する②「授業外多読活動」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。①「授業内多読活動」と比較すると、学習者の活動参加への決定自由度が高く、より自律性の高い形態といえる。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。さらに、②「授業外多読活動」は、③「自律的教室外多読」へ移行するステップとしても期待されているが、現在の日本語多読では、①「授業内多読活動」に関する研究に主眼が置かれ、②「授業外多読活動」や③「自律的教室外多読」に関する研究が少ないことも指摘された。なお、本研究の対象である多読活動は、②「授業外多読活動」に属する。

関連して、高橋(2016b)では、国内高等教育機関における授業外多読活動参加者に対する質問紙調査結果を報告した。参加者は、活動に対し全体的に肯定的に捉えており、読解能力や語彙力の向上、たくさん読むことや日本語で読むことに慣れることを参加理由とする回答が多く見られ、それらの項目は自身の日本語学習に寄与しているということを報告した。また、活動実施上の課題として、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交流の機会を増やすことが挙げられた。本研究は、この調査項目を一部利用し、海外教育機関にて調査を実施したものである。

以上、近年の日本語多読研究を中心に、先行研究を概観した。日本語多読は英語多読に比べ、その歴史が短く、理論化やその実態を明らかにすることが急務であるといえる。さらには、これまで授業内での実践に関する報告は多くなされているが、授業外多読活動や海外現場における実践に関しては、研究数が少なく、研究を積み重ねていくことが望まれる。そこで、本研究ではベオグラード大学における多読活動の実践報告を取り上げることとする。

ベオグラード大学における授業外多読活動

本研究の対象であるベオグラード大学は、セルビア共和国のベオグラード市に位置する4年制大学である。日本語科目は、主専攻科目と他専攻の学生が履修できる副専攻科目が開講されている。日本語学習者の大部分の母語はセルビア語である。

日本語多読活動は筆者が立ち上げに関わり、2010年12月に開始された。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であり、授業が行われない時間帯に活動時間を設定した。活動場所は参加者が読むスペースを十分確保できるよう、市立図書館や学内の教室を利用した。2015年12月より2016年9月まで活動休止期間があったが、同年10月より学生ファシリテーターにより再開され、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、運営を自律的に行っている。

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、書店やオンライン上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も背景にある。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に、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。

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選択し、活動場所に図書を移動させて使用している。活動時間中は用意された図書から各自本を選び、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、出席も自由であるが、毎回10～15名程度が参加している。

調査方法

表1に調査対象者の概要を示す。質問紙調査は2度にわたり実施した。まず、調査1は2015年3月に多読活動経験者を対象に実施した。有効回答数は56である。その中から多読経験に基づき、継続的に多読活動に参加している継続グループ(31名)、活動に参加経験はあるものの、参加をやめてしまった中断グループ(25名)に分類した。次いで調査2は、調査1から1年経過後の2016年3月に実施した。前

表1 調査対象者

	継続グループ	中断グループ	初心者グループ	計
調査1	31	25	—	56
調査2	21	13	82	116

述した通り、調査2実施時は定期的な多読活動が一時中断していたため、質問紙調査の前に60分間4回(それぞれの参加者は異なる)多読を実施後に、調査を行った。有効回答数は116である。調査1と同様、回答者を学習者の多読活動経験によって分類した。具体的には、自発的教室外多読を続けていた①継続グループ(21名)、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②中断グループ(13名)、そして今回多読活動を初めて経験した③初心者グループ(82名)の3つである。

調査の質問項目は、①活動への参加理由(複数回答可)、②活動は自身の日本語学習に役立ったか、③活動は具体的にどのような項目に役立ったか、④活動への要望(複数回答可)、⑤多読のルールについての意識の5点である。①と④に関しては、筆者が項目を設定したほか、その他として自由記述欄を設けた。また、5件法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、各項目の平均値と標準偏差を算出した。⑤多読のルールについては、グループ間で統計的に分析を行った。なお、調査2実施時には、活動休止中という文脈のため、①活動参加の理由を問う質問は行わず、⑤多読のルールに対する意識のみを調査した。調査言語は日本語の他、対象者が堪能な英語を使用した。

結果、考察

本項では、前述した質問内容結果を報告する。①活動への参加理由、②自身の日本語学習への効果、③具体的な項目に対する貢献度、④活動への要望については、国内教育機関で同様の項目に対する調査を行った高橋(2016b)の結果と比較しながら、考察を加えていく。

①活動への参加理由

表2に活動への参加理由に関する調査結果を挙げた。「1. 読む能力を伸ばすため」、「2. 語彙力を伸ばすため」、「3. 日本語で本を読むことに慣れるため」、「4. 自分で日本語の本を読めるようにするため」の順で回答率が高く、21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窺われる。また、「5. 自分の日本語能力にあった本があるため」が参加理由として続いたが、これはセルビアにおける日本語リソースの入手の難しさを反映しているとも言えよう。一方で、「19. 多読が好きな参加者と交流するため」、「20. 一緒に読む友人がいるため」の回答率は低く、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は寄与している可能性が低いことも明らかになった。以上の傾向は、国内教育機関における調査とも類似している。

②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3の通り肯定的な回答が約95%を占めた。よって、本活動は参加者の日本語学習に対し、一定の貢献をしていたことが考えられる。国内高等教育機関における調査結果での平均値(3度の調査:4.22~4.38)を上回ったことから海外教育機関、特にセルビアのような日本語接触機会の少ない日本語多読活動は、学習者の学びへの貢献度がより高い可能性が示唆される。

③具体的な項目に対する本活動の貢献度

そこで、具体的に本活動は参加者のどのような学びに結びついているのか、参加理由の回答項目の中から4技能向上に関わる項目等、計9項目を抽出し、本活動が自身の日本語

表2 活動への参加理由(複数回答可)

項目	調査1(n=56)	
	数	比率
1. 読む能力を伸ばすため	54	96.4%
2. 語彙力を伸ばすため	49	87.5%
3. 日本語で本を読むことに慣れるため	42	75.0%
4. 自分で日本語の本を読めるようにするため	41	73.2%
5. 自分の日本語能力にあった本があるため	34	60.7%
6. 日本語の本を楽しむため	31	55.4%
7. 日本語をたくさん読むため	30	53.6%
8. 日本文化を学ぶため	25	44.6%
9. リラックスして本を読むため	22	39.3%
10. 「話す」能力を伸ばすため	18	32.1%
11. 「聞く」能力を伸ばすため	15	26.8%
12. 自分にあったペースで本を読むため	14	25.0%
13. 教師がいるため	14	25.0%
14. 「書く」能力を伸ばすため	13	23.2%
15. 授業以外で教師と会ったり、話したりするため	13	23.2%
16. 本を読む場／空間があるため	12	21.4%
17. 日本人がよく来るため	12	21.4%
18. 自分が読みたい本があるため	11	19.6%
19. 多読が好きな参加者と交流するため	8	14.3%
20. 一緒に読む友人がいるため	8	14.3%
21. 静かな所で集中して本を読むため	3	5.4%

※その他:漢字の使い方と読み方を覚えるため (1)

学習に役立っているのかどうか質問した。以下、表4に調査結果を挙げた。

その結果、本活動への参加理由に対する回答率の高かった「1. 読む能力を伸ばすこと」、「2. 日本語で読むことに慣れること」、「3. 語彙力を伸ばすこと」、「4. 日本語の本を楽しむこと」、「5. 日本語をたくさん読むこと」に対し、極めて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、聞く能力の向上、及び書く能力の向上が下位になったが、この原因とし

て、まず聞き読みを行う参加者が少なかったこと、また、目標言語である日本語を使用した読後アクティビティが毎回実施されなかったことや、記録ノートが任意の活動であったことが原因として考えられる。

国内教育機関での調査とはおおむね同様の傾向が見られたが、いずれの項目においても今回の調査結果の平均値は国内機関での調査結果を上回った。特に、今回上位に挙げられた読む能力を伸ばすこと(国内での2度の調

表 3 日本語学習への貢献度

項目(調査1)	回答の 数値	数 (n=56)	比率
1. 役に立たなかった	1	0	0.0%
2. あまり役に立たなかった	2	0	0.0%
3. ふつう	3	3	5.4%
4. 少し役に立った	4	5	8.9%
5. 役に立った	5	48	85.7%
計	-	56	100.0%
平均	-	4.80	-
標準偏差	-	0.52	-

査結果:3.94, 3.89)や語彙力を伸ばすこと(国内での2度の調査結果:3.88, 3.67)に関しては、平均値に大きな差が見られ、楽しみながら読む能力や語彙力を向上させたいという今回の参加者の意識が垣間見える。

④本活動への要望

今後の本活動への要望については、表5の通り、より多くの図書を望む声が目立った。これもセルビアにおける日本語リソースの不足が

原因として考えられよう。他方、活動する時間や場所に関しては、前述した通り、あらかじめ参加者の希望や参加者数の予測に沿って企画されたため、要望は少なかった。なお、リソースが豊富に入手できる国内教育機関における調査結果でも、より多くの図書を望む傾向は類似しており、国内外で使用できる多読用図書のさらなる開発や、多読に適した図書選定が急務であることを物語っているものと考えられる。

表 4 具体的な項目に対する効果

項目(調査1)	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
1. 読む能力を伸ばすこと	4.84	0.56	0	1	2	2	51	56
2. 日本語で本を読むのに慣れること	4.80	1.14	1	0	1	5	49	56
3. 語彙力を伸ばすこと	4.77	1.08	1	0	1	7	47	56
4. 日本語の本を楽しむこと	4.64	1.14	0	2	4	6	44	56
5. 日本語をたくさん読むこと	4.64	0.66	0	2	3	8	43	56
6. 日本文化を学ぶこと	4.38	0.98	1	4	2	15	34	56
7. 話す能力を伸ばすこと	3.70	0.75	3	5	14	18	16	56
8. 書く能力を伸ばすこと	3.45	0.98	2	11	11	24	8	56
9. 聞く能力を伸ばすこと	2.98	0.75	6	12	21	11	6	56

表 5 本活動への要望

項目	調査1 (n=56)	
	数	比率
1. もっと多くの本があるといい	36	64.3%
2. 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	35.7%
3. もっと日本人と話したい	19	33.9%
4. 多読を行う友人や仲間がもっとほしい	17	30.4%
5. 教室はもっと大きいほうがいい	7	12.5%
6. 活動時間を変えてほしい	7	12.5%
7. 教室はもっと小さいほうがいい	0	0.0%
8. 特にない	7	12.5%
9. その他	1	1.8%

※その他:もっと有名なライトノベルが読みたい (1)

⑤多読のルールに対する意識

下記表6群に、調査毎、グループ毎に分類した多読のルールに対する意識に関する質問紙調査結果を挙げる。4つのルールのうちルール1「やさしいものから読む」及びルール4「進まなくなったら他の本を読む」に対しては、より肯定的な意識に傾いたが、ルール2「辞書をなるべく引かない」及びルール3「わからなかったら飛ばす」に対しては一部抵抗する意見が見られた。具体的に以下、項目ごとに結果を述べていく。

まず、ルール1「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肯定的な回答が目立ち、このルールが非常に受け入れられやすいものであることを示唆している。しかし、各調査回及びグループ間で統計的分析を試みたが、いずれも統計的有意差は見られなかった。ここから、多読経験によってこのルールに関しては意識の差異は見られないことが明らかになった。

次に、表7群にルール2「辞書をなるべく引かないで読む」に対する調査結果を挙げた。前述した通り、いずれの調査回やグループ内におい

ても回答にばらつきが見られるが、統計的分析を試みたところ、統計的有意差は見られなかった。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、いずれの調査回においても平均値が高い。継続グループの回答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。しかしながら、調査2の継続グループと初心者グループとを比較すると、平均値には大きな違いは見られない。これは外的要因による活動中断が、当時の継続グループの辞書利用に対する意識にも影響を与えた可能性があるものと考えられる。言い換えると、授業外多読活動を離れて自律的に読み方を決定できる自律的教室外多読を実施する際には、辞書利用に対して抵抗感を示す学習者が少なからず存在する可能性を示唆していないだろうか。

次に、表8群にルール3「わからないところは飛ばして読む」の調査結果を挙げる。いずれの調査回でも回答にばらつきがみられ、各調査回、グループ内においても他の項目に比べると否定的な意見が見られる。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。

表 6群 「やさしいものから読む」に対する意識

項目	回答の数値	調査1 (n=56)		調査2 (n=116)	
1. 悪い	1	0	0.0%	1	0.9%
2. あまり良くない	2	0	0.0%	1	0.9%
3. ふつう	3	8	14.3%	6	5.2%
4. 少し良い	4	5	8.9%	9	7.8%
5. 良い	5	43	76.8%	99	85.3%
計	-	56	100.0%	116	100.0%
平均	-	4.63		4.76	
標準偏差	-	0.73		0.66	

調査1	回答の数値	継続グループ(n=31)		中断グループ(n=25)	
1. 悪い	1	0	0.0%	0	0.0%
2. あまり良くない	2	0	0.0%	0	0.0%
3. ふつう	3	3	9.7%	5	20.0%
4. 少し良い	4	3	9.7%	2	8.0%
5. 良い	5	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	回答の数値	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	0	0.0%	0	0.0%	1	1.2%
2. あまり良くない	2	0	0.0%	0	0.0%	1	1.2%
3. ふつう	3	0	0.0%	0	0.0%	6	7.3%
4. 少し良い	4	1	4.8%	1	7.7%	7	8.5%
5. 良い	5	20	95.2%	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	

つまり、調査1の継続グループは、中断グループに比べこのルールに対し、より理解を示していることがわかる。これもルール2と同様に、継続グループは多読を継続することで、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。なお、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、各群間にいづれも有意差は見られなかった。

表 7群 「辞書を引かないで読む」に対する意識

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

調査1	回答の数値	継続グループ(n=31)		中断グループ(n=25)	
1. 悪い	1	1	3.2%	2	8.0%
2. あまり良くない	2	4	12.9%	8	32.0%
3. ふつう	3	8	25.8%	4	16.0%
4. 少し良い	4	7	22.6%	4	16.0%
5. 良い	5	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	回答の数値	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	2	9.5%	1	7.7%	5	6.1%
2. あまり良くない	2	1	4.8%	3	23.1%	11	13.4%
3. ふつう	3	4	19.0%	5	38.5%	17	20.7%
4. 少し良い	4	11	52.4%	3	23.1%	33	40.2%
5. 良い	5	3	14.3%	1	7.7%	16	19.5%
計	-	21	100.0%	13	100.0%	82	100.0%
平均	-	3.57		3.00		3.54	
標準偏差	-	1.12		1.08		1.14	

最後に、下記表9群にルール4「進まなくなったら他の本を読む」の調査結果を示す。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ち、このルールはある程度回答者に受け入れられやすいものであると考えら

れる。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、初心者グループ、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

表 8群 「わからないところは飛ばして読む」に対する意識

項目	回答の数値	調査1 (n=56)		調査2 (n=116)	
1. 悪い	1	5	8.9%	24	20.7%
2. あまり良くない	2	10	17.9%	18	15.5%
3. ふつう	3	14	25.0%	23	19.8%
4. 少し良い	4	15	26.8%	24	20.7%
5. 良い	5	12	21.4%	27	23.3%
計	-	56	100.0%	116	100.0%
平均	-	3.34		3.12	
標準偏差	-	1.25		1.45	

調査1	回答の数値	継続グループ(n=31)		中断グループ(n=25)	
1. 悪い	1	1	3.2%	4	16.0%
2. あまり良くない	2	4	12.9%	6	24.0%
3. ふつう	3	8	25.8%	6	24.0%
4. 少し良い	4	10	32.3%	5	20.0%
5. 良い	5	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	

* $p < .05$

調査2	回答の数値	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	1	4.8%	5	38.5%	18	22.0%
2. あまり良くない	2	2	9.5%	1	7.7%	15	18.3%
3. ふつう	3	6	28.6%	3	23.1%	14	17.1%
4. 少し良い	4	6	28.6%	2	15.4%	16	19.5%
5. 良い	5	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	

動期間の違いが現れたものと考えられる。しかしながら、統計的分析の結果、いずれも有意差は見られなかった。

以上、多読のルールに対する回答を見てきた。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」の中断グループ、調査2の初心者グループ以外の回

表 9群 「進まなくなったら他の本を読む」に対する意識

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

調査1	回答の数値	継続グループ(n=31)		中断グループ(n=25)	
1. 悪い	1	1	3.2%	1	4.0%
2. あまり良くない	2	0	0.0%	1	4.0%
3. ふつう	3	4	12.9%	5	20.0%
4. 少し良い	4	3	9.7%	4	16.0%
5. 良い	5	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	回答の数値	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	0	0.0%	0	0.0%	2	2.4%
2. あまり良くない	2	1	4.8%	1	7.7%	6	7.3%
3. ふつう	3	1	4.8%	1	7.7%	12	14.6%
4. 少し良い	4	2	9.5%	1	7.7%	13	15.9%
5. 良い	5	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	

答は、いずれも肯定的な回答に傾いていた。多読のルールに関する質問では、任意で回答の理由を問う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、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ないだろうか。Day&Bamford(1998)が、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ように、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とが反す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、多読を継続している者は、多読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だろう。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する理解を継続的に促す方策が必要であろうと考えられる。

おわりに

以上、2度にわたるセルビアにおける質問紙調査分析から、海外教育機関における授業外多読活動に対する意識を報告してきた。まず、事後アンケート結果から、参加者は全体的に活動を肯定的に捉えていることが明らかになった。また、参加者の半数以上は読解能力や語彙力の向上等を参加理由と回答し、更に上位に挙げた項目には、自身の日本語学習に役立っているという回答が多く見られた。また、図書リソースの拡充が今後の活動実施上の課題となった。以上の結果は、国内教育機関における調査と類似した傾向が見られることも明らかになった。

しかし、本稿では活動に対する意識の全体的傾向について調査することのみに留まった。また、調査2実施当時はやむを得ず活動が休

止中であつたという文脈の変化も、調査結果の精度を捉える上で考慮しなければならない。さらには、国内外の教育機関で同様の結果が見られた点に関しても、本稿では考察することができなかった。今後は継続的な調査をはじめとし、参加者個人に対する質的調査を通じて、より詳細に日本語多読の実態を明らかにしていくことを課題としていきたい。

参考文献

- 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・松田緑編著(2012)『日本語教師のための多読授業入門』, アスク出版.
- 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.
- 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.
- 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.
- 川上麻理(2014)「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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 酒井邦秀 (2002)『快読100万語! ペーパーバックへの道』ちくま学芸文庫.
- 酒井邦秀・神田みなみ編著 (2005)『教室で読む英語100万語 多読授業のすすめ』大修館書店.
- 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.
- 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」『東京外国語大学大学院博士後期課程論叢言語・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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hitosugi, C. I., & Day, R. R. (2004). Extensive reading in Japanese. *Reading in a Foreign Language*, 16(1).
- Takahashi, W., & Umino, T. (2016) Out-of-Class Extensive Reading in Japanese as a Second Language: Enhancing Learner Autonomy beyond the Classroom. In K. G. D. Chan, W. M. Chan, S. W. Chi, K. N. Chin, S. Klayklueng, M. Nagami, K. O. O. Salawdeh, J. W. Sew, T. Suthiwan, I. Walker. (Eds). *Learning in and beyond the Classroom: Ubiquity in Foreign Language Learning*. (pp. 330-345). Singapore: NUS Centre for Language Studies.