

多言語多読の意義と可能性：多読実践報告を通じて

The Significance and Possibilities of Multilingual Extensive Reading: An Extensive Reading Practice Report

Rieko Nishigai

Kokusai Kotoba Gakuin College of Foreign Languages

Noriko Kobayashi

Kokusai Kotoba Gakuin College of Foreign Languages

Reference Data:

Nishigai, R., & Kobayashi, N. (2019). 多言語多読の意義と可能性：多読実践報告を通じて [The significance and possibilities of multilingual extensive reading: An extensive reading practice report]. In P. Clements, A. Krause, & P. Bennett (Eds.), *Diversity and inclusion*. Tokyo: JALT.

従来型の一斉読解授業のみで個々の読解力を育成することには限界があるとして、近年、多読を授業に取り入れる教育機関が増えており、英語教育及び日本語教育における実践研究報告も数多くなされている。本稿では外国語専門学校における、レベル差のある日本語学習者を対象に行った多読授業の実践、及び授業外活動として目標言語の異なる学習者を対象として行った多読活動を紹介する。両活動後の記述および聞き取り調査の結果から、多読は学習者の自律的な学びを促し、総合的な言語能力を高める上で教育的な効果が高いと判断した。また、授業外活動で中国語、韓国語等の多言語による多読を取り入

れた結果、多読は第二言語だけではなく外国語学習においても、同様の効果を期待し得ると結論付けた。さらに、絵本など言語外の情報から、ことばの背景にある文化への関心を引き出し、多文化理解を促すという相乗効果も期待できると言えよう。

Because reading ability is difficult to teach in a large class, extensive reading (ER) has been incorporated in both English and Japanese classes, and many studies report on ER activities. This report introduces two types of ER activities conducted at a language school: ER as a classroom activity for Japanese (L2) learners with various levels and ER as an extracurricular activity for learners of foreign languages. Postactivity feedback reports indicated that ER activities foster autonomous learning and they are effective in enhancing overall abilities of target languages. Authors also concluded that ER in different languages such as Chinese and Korean, which was done as an extracurricular activity, exerts positive effects not only on L2 learning but also on foreign language learning. In addition, extralinguistic information such as pictures brings out learners' interest in foreign cultures, which encourages their multicultural understanding.

従来型の一斉読解授業のみで個々の読解力を育成することには限界があるとして、近年、多読を授業に取り入れる教育機関が増えている。多読の裾野は広がりつつあり、英語教育及び日本語教育における実践研究報告も数多くなされるようになってきた。川崎(2017)は、大学の教育学部教養課程の一年生に対し、半年間の英語多読を実践し終了後に行ったアンケート調査の結果から、大多数の学生が英文を読む速度が上がり、英語に触れる機会が増えたと報告している。その一方で、母語での読書が苦手な学生は多読に対し悲観的になりがちであるため、多読は万人に有効とはいえないものの実施する意味は大いにあるとしている。母語による読書経験が乏しい学習者は、読書を習慣化するところから始める必要がある。

読書への関心を引き出し、仲間とともに多読に取り組む時間と空間を作りだすために、教育機関は読書環境を整備し、読書する時間を確保していくべきであろう。本稿では、外国語専門学校におけるレベルの異なる学習者を対象に行った日本語多読授業、並びに課外活動として行った多言語多読の実践報告から得られた学習者の気づきを基に、形態のいかんによらず、多言語による多読を推進する意義とさらなる可能性、および今後の課題について述べる。

背景

Day & Bamford (1998) は第二言語学習の一環として多読を紹介し、容易な文章を大量に読むことは読解力の向上につながるであろうと述べている。日本における多読実践は、1990年に酒井(2002)

Nishigai & Kobayashi: *The Significance and Possibilities of Multilingual Extensive Reading: An Extensive Reading Practice Report*

が電通大で実践した英語多読に始まる。100万語多読という明確な目標設定により、新たな学習法・指導法として認識されるようになり、英語だけではなく日本語学習にも多読が取り入れられるようになった(栗野・川本・松田, 2012)。近年、多読を授業に取り入れる教育機関も増え、日本語学習および英語学習における多読の研究事例も増えてきた(栗野他, 2012; 熊田・鈴木, 2015; 渡邊・大場, 2016; 高橋, 2016; 川崎, 2017他)。とはいえ、日本語教育では、指導者がどのような形態で授業を運営し、学習者の反応や態度にどのような変化があったかなど具体的な実践報告はまだ少ない(熊田・鈴木, 2015)。一方英語教育において、渡邊・大場(2016)は、日本人高校生を対象に実施した9か月の英語多読の結果から、多くの生徒が多読や英語への興味が高まり、英語を読むことに慣れ、新しい語彙を学ぶことができたことを報告した。

第二言語習得において、目標言語で「読む」作業は重要な技能であるが、「読む」という行為の習慣化がなされていない学習者も多く、「読む」という行為そのものにも個人差が大きい。だが、個人のレベルで行われる読書という行為は継続が重要であり、読書習慣のない学習者に対しては、読書を習慣化させるところから指導する必要がある。日本語教育において、日本で生活する非漢字圏出身の学習者にとって、日本語で書かれた文章を読むことに苦痛を感じる学習者が多く存在する。日本語能力試験N2(以下N2)以上に合格しなければ日本での就業や進学は難しいが、多くの場合基本語彙及び読解能力の低さがブレーキとなっている。クラス内の一斉読解授業では、基礎言語能力・読解能力に個人差が大きく、共通のテキストを選択することが難しく、基本的な漢字力がない学習者は「読む」ことに集中できないという問題がある。段階別読み物の多読がその突破口になるのではないと思われるが、ただ多読を推奨するだけでは読むようにはならない。熱心に読むのは、もともと読書が好きな学生であることが多く、読書活動が必要な学習者は本を手取るまでが第一目標である。また、中上級の学習者の中には、多読は外部試験の読解につながるという不満もあり、かつ個人レベルで行われる読書活動に対し代価を払うことに抵抗のある学習者の存在も多読を授業に取り入れる上での障壁となっている。

授業内多読活動に対して消極的な意見を見聞する一方、実施する形態から多読活動を考察する見方もある。高橋(2016)は、多読の実施形態を実施環境の違いや学習者の自律性を考慮し、形態に基づいて整理している。すなわち、①「授業内多読活動」②教師やファシリテーターの支援を受けて行われる「授業外多読活動」③学習者主導で行われる「自律的教室外多読」の3つである。いかなる学習も個人が自律的に学びを継続することが望ましいが、②は①に比べて自律性が高く、③へ移行する可能性を持っており、多読活動の継続には教師の支援はもとより、学習者の自律性が大きく影響するという。

本稿で扱う実施形態は①と②であるが、①は日本語多読活動であり、②は言語を特定しない複数の言語による多言語多読である。その背景には、グローバル化に伴う学習者の多様化があり、教育現場の多国籍化(佐久間, 2015)という現象がある。学習者の言語背景が多様化したことで、個別言語の多読活動から多読形態にも多様性が生じた。授業外多読における複数の言語を横断しての多言語多読はそのような現象の中から生じてきたニーズでもある。多読活動を「学習者のクラスやレベルは違っても、その変化の過程には共通する点が多く、学習者が読み手としての自己を確立していく変遷の過程である」(熊田・鈴木, 2015)と捉えるならば、形態や言語を越えて共通する変遷過程があるのではないかと考える。

本実践では授業内多読活動として日本語による多読を、授業外多読活動として、実施校の学習言語である英語、中国語、韓国語を主とする複数の言語を跨いで多言語多読活動を試みる。二種類の多読活動が学習者に及ぼす影響について、以下の研究課題に基づきアンケート調査と記述および聞き取り調査の分析を行うものとする。

研究課題1. 多読そのものが学習者の自律的な学びを促し、総合的な言語能力を高めるのであれば、形態の違いはどうあれ複数の言語による多読活動においても、共通した影響が見られるか。

研究課題2. 第二言語および多言語による多読は、絵本など言語外の情報からことばの背景にある文化への関心を引き出し、多言語多文化への理解を深めることができるか。

方法

授業内日本語多読参加者

本実践校には、日本語・英語を履修するコースと、多言語(日本語・英語・中国語・韓国語)を履修するコースがある。2018年度の在籍者数は両コース併せて179名である。多言語を履修するコースには、留学生と日本人学生が混在しており、1・2年生併せて98名中40名が日本人、58名が留学生である。日本語・英語を履修するコースは、日本語教育を履修することができ、81名全員が留学生である。授業内日本語多読は、2011年に少人数の日本語取り出しクラスで初めて導入した。次第に通常の日本語クラスでも多読を実践するようになり、2018年で8回目の実施となった。授業内とはいえ、組織的なカリキュラム編成上の変更に伴う調整等もあり、実施期間も内容も年度によって微妙に異なる。短いものは3か月程度で、通年で実施した年度もある。年度別の参加者国別内訳は以下のようである。漢字圏の学習者は少なく、ほとんどが非漢字圏の学習者である。

表1. 日本語多読活動参加者内訳

回	年度	人数	参加者国別人数	回数
1	2011	3	中国1 インドネシア1 フィリピン1	10
2	2012	9	ミャンマー2 中国2 インド1 インドネシア1 ベトナム3	10
3	2013	9	ミャンマー3 インド1 インドネシア1 ベトナム4	20
4	2014	10	ミャンマー6 ベトナム2 中国1 日本1	20
5	2015	7	ミャンマー5 ベトナム1 中国1 日本1	30
6	2016	16	ミャンマー3 ベトナム5 中国2 内モンゴル2 ネパール4	20
7	2017	16	ミャンマー3 ベトナム8 リアノカ3 インドネシア2	10
8	2018	39	ミャンマー7 ベトナム17 インドネシア7 ネパール5 中国1 台湾1リアノカ1	10

教材とデータ収集方法

教材として、『NPO多読読む読む文庫』や『日本語ショートストーリーズ』など主として多読用に書かれた作品を用いた。書庫から教室への移動は籠やワゴンを用いたので、持ち運びしにくい絵本は使用しなかった。

読書は楽しむためのものであってほしいが、授業の一環として行う以上、成績評価も視座に入れる必要がある。そのため読書後の課題として読書ノート(付録1参照)に本のタイトルとコメントを記入することを義務付け、達成度を自己管理できるようにした。また、フィードバック記入欄を設け自己評価を行った。読書ノートへの記入は読書量を可視化することでもあり、モチベーションの維持につながっている。また修了課題として、自国の民話または文化をテーマにしたバイリンガル絵本の制作を課した。これらの作品は、新たな学内文庫として活用し、後輩への動機づけとなっている。さらに実践後に授業の振り返りとしてアンケート調査(付録2参照)を実施し、学習者の多読に対する意識や受容度を調べることにした。

調査

日本語多読活動に関する振り返りを行うため、5か月間に渡り授業の開始後30分間多読を行った日本語学習者を対象に、アンケート調査を実施した(2018年9月実施)。アンケートは5段階のリカート・スケール(5「強くそう思う」、4「そう思う」、3「どちらとも言えない」、2「あまりそう思わない」、1「全くそう思わない」)を用いた。質問項目は、渡邊・大場(2016)をもとに、日本語学習者への質問としてより適切な内容となるように一部を変更し、質問7「縦書きの文章に慣れてきた」を新たに追加、13項目とした。実践参加者39名から得られた回答のうち、データ不備を除いた34名(男子21名、女子13名)を分析対象とした。さらに多読をする前と後とで学習者の読みに対する意識や態度にどのような変化が現れたかを、活動中の学習者との対話の中で聞き取りを行った。

授業外多言語多読

目的

読書習慣を形成するためには授業内多読が効果的であるが、時間数や成績評価などの制約もある。より自由な形態で読書の楽しみを味わえる空間と時間が必要であると感じ、2014年には授業外多読活動としてブッククラブを発足させた。初めは週1回の活動であったが、現在は週2回、各2時間の活動を行っている。参加は任意であり、3~7名で活動している。授業内多読は主としてL2の日本語学習者が中心であったが、課外活動としての多読は国籍・学習言語を問わず、各人が複数の言語による多読を実践している。授業内多読の目標は何よりも読みを習慣づけることと、多読から新しい語彙を増やし、さらに文化への関心を引き出すことにあったが、授業外多読では、それに加えて授業時間以外の読書環境を提供すること、及び読書を進める上での仲間作りを図ることにより、外国語学習を継続的に動機づけ、より自律した読み手への成長を目指すものである。

教材と調査

教材としては、日本語学習者向けには前述の日本語多読シリーズ、英語学習者には英語のOxford Reading Tree(ORT)シリーズやI Can Readシリーズ、中国語学習者には中国語のEasy Chinese

Readingシリーズなどに加え、多数の絵本を使用した。韓国語は多読用の書籍が不十分であったため、絵本を多く活用した。また、参加者のレベル差に対応するため、多言語で書かれた絵本や宮沢賢治や村上春樹などの作品を用意した。

多言語多読活動は当初登録制をとっていたが、他の活動との調整がつかず来なくなる者や読むだけの活動に飽きてしまう者などが多発し、登録制に限界を感じたため、現在では自由参加としている。授業内活動と異なり、課外活動は個人によって活動の回数や時間も違うため、活動内容を表1のような数値として表すことは難しい。よって多言語多読活動を半年以上継続した参加者5名との対話や聞き取りに基づき、言語的背景、活動内容、気づきを表5にまとめる。授業内日本語多読と異なり、活動の自由度を高めるため、読書ノート(付録3参照)への記入は任意とした。

結果

日本語多読授業

表2はアンケート調査対象者の国別を、表3はアンケート結果をそれぞれ示している。

表2. アンケート対象者国別人数

国名	ベトナム	インドネシア	ミャンマー	ネパール	スリランカ
人数(人)	15	7	7	4	1

表3. 日本語多読活動に関するアンケート結果 (N = 34)

No.		M	SD
1	もともと、読書が好きだった。	3.64	1.07
2	授業で多読をしてから本をよむのが好きになった。	3.82	0.94
3	多読の授業は好きだ。	3.50	0.75
4	新しい語彙をたくさん学ぶことができた。	3.91	0.79
5	授業で勉強した文法の使い方がわかるようになった。	3.74	0.83
6	文章を読むのになれてきた。	3.72	0.86
7	縦書きの文章を読むのになれてきた。	3.71	0.84
8	文章を読むのが速くなった。	3.50	1.05
9	外部試験(日本語能力試験など)の長文を速く読めるようになった。	3.24	0.92
10	外部試験(日本語能力試験など)の長文を正確に読めるようになった。	2.82	0.80
11	わからない単語があっても、気にしないで読めるようになった。	3.53	0.99
12	これからも多読を続けたい。	3.88	0.81

Nishigai & Kobayashi: *The Significance and Possibilities of Multilingual Extensive Reading: An Extensive Reading Practice Report*

No.		M	SD
13	友達や後輩に多読をすすめるつもりだ。	3.91	0.97
	平均	3.61	0.89

表3のNo.2「授業で多読をしてから本を読むことが好きになった」、No.12「これからも多読を続けたい」、No.13「友達や後輩に多読をすすめるつもりだ」の数値が比較的高いことから、実践参加者は多読活動を概ね好意的に受け止めており、友達や後輩にも多読をすすめたいと考えていることがわかった。さらにNo.4「新しい語彙をたくさん学ぶことができた」、No.5「授業で学習した文法の使い方がわかるようになった」、No.6「文章を読むのになれた」、No.7「縦書きの文章を読むのになれた」という実感が得られたことがうかがえる。一方、No.9「外部試験の長文を早く読めるようになった」、No.10「外部試験の長文を正確に読めるようになった」の数値が比較的低いことから、外部試験における読解の精度を向上させるには至っていないと感じていることがわかった。その要因として、5か月という実践期間は文章を読むのになれさせるためには十分であるが、読解の精度を向上させるには不十分であったことが考えられる。

表4は日本語多読学習者への聞き取りから得られた学習者の気づきである。日本語のレベルについては、例えば「N2→N1」は、多読実践中に日本語能力試験N1(以下N1)に合格したことを表している。

表4. 日本語多読学習者の声・気づき

国籍性別	日本語レベル	声・気づき
ベトナム(F)	N2→N1	N1の読解では、問題を解くために読んでいたけど、今は物語の続きが知りたくて読んでいる。
中国(F)	N2→N1	本が好きだから、一人で読めるから楽しい。多読文庫は読めたけど、普通の本は難しい。
中国(F)	N2→N1	知らなかったことがいっぱいある。
スリランカ(M)	N1	この方法は、当たり前で、すばらしいと思う。
スリランカ(M)	N3	面白い。このtoilet本当にあるの？
パル(F)	N2	このお地蔵さんのお話は私の国にもある。
パル(M)	N2	小学生の時読んだ話を日本語で読めて嬉しい。
ミャンマー(M)	N3→N2	読めた。もっと読みたい。時間が足りない。
インドネシア(F)	N2	縦書きの文に慣れてきた。もっと読みたい。
モンゴル(F)	N2	問題集では分からない使い方がよくわかる。覚える。

「縦書きの文に慣れた」「ことばの使い方が分かり覚えやすい」という気づきからは、言語能力の向上に効果があったという学習者の実感が感じられる。また、トイレや傘地蔵の話への興味は文化への関心を引き出しているといえよう。何よりも、多読によって読解力が上がることを目的としていたが、多読後は読書そのものを楽しむ姿勢がうかがわれ、読みの質が変化したものと思われる。

授業外多言語多読

表5は2017年から2018年にかけて行った授業外多言語多読の聞き取り調査の結果である。表中の「言語背景」は日本で取得した各種検定試験における成績またはレベルを表している。継続的に活動に参加した5名の言語背景と活動内容および聞き取り調査や読書ノートから得られた気づきを以下にまとめる。

表5. 活動の概要と聞き取り調査

参加者	国籍性別年齢	言語背景	活動内容・気づき
1	日本(F) 19	英:英検2 中:HSK3 韓:ハ検3	ORTレベル0～レベル3まで読了。その後は時々関心と動機により、言語を自由に選択し多読を続けた。「多言語による読書が好きで、言語を比べながら読むのが面白い」と言う。英語の音読実践。
2	韓国(M) 27	日:N1 英:TOEIC834 中:HSK3	母語での読書経験も豊富で、日本語は超級。日本語と母語を併せて読むことで、相互に語彙が増え、「日本語の読解力・表現力が上がった」という。Bookクラブで宮沢賢治を手にし、グスコブドリを翻訳。オノマトペの翻訳は難しいという。
3	スリランカ(F) 27	日:N2 英:日常会話程度	日本語多読を中心に物語を読む。有名な物語(蜘蛛の糸など)も、簡単な日本語で読めたことがよかった。仏教の本もやさしい日本語で読む。日本語の音読実践。クラブで一生懸命努力する仲間と出逢えたことが嬉しかった。
4	ミャンマー(F) 26	日:N2 英:日常会話程度	日本語多読0レベルから3レベルまで読了。読解が速くなったという実感がある。村上春樹の短編や吉本ばななを読む。主に日本語作品を読む。音読実践。
5	日本(F) 22	日:N4 (英語、フィリピン語のセミリಂಗル)	小学1年まで日本、その後フィリピンで大学まで英語環境。開始当初は日本語会話は十分ではなかったが、日本語多読0レベルから始め、4レベルへ移行。「授業で学んだ語彙や文型の使い方がよくわかって嬉しい」という。もともと読書が好きで多読・多聴・音読を実践。多読により、潜在的に眠っていた日本語が呼び起こされたようである。イタリア語の絵本を読み、多言語への関心をさらに高める。

参加者3および4は多読授業と並行して課外活動において多読を行っている日本語学習者である。授業内日本語多読では段階別読み物を読んでしたが、授業外多言語多読では生教材へと広がりを見せ、より自律的な読み手へと成長した。また参加者5は、多読文庫を読み進むうちに、日本語の語彙が増えただけでなく、ことばの使い分けや文法の用法も会得していった。背景には、もともと読書好きだったことに加え、幼少期を日本で過ごしたことで、日本語の潜在能力が活性化されたのではないかと考えられる。さらには多言語の絵本に触れることで他の言語への関心も示している。すべての参加者の気づきから、外国語多読を通じて学習言語の総合的な言語能力を高め、さらに多言語多文化への理解を深めたことがうかがえる。

考察

研究課題1の「形態の違いはどうあれ複数の言語による多読活動においても、多読は学習者の自律的な学びを促し総合的な言語能力を高めるといった、共通した影響を与えるか」に関して、授業内日本語多読および授業外多言語多読どちらの活動においても、多読は好意的に受容され、個々の言語能力を高めるのに有効であると結論付けた。本実践の活動は読書への関心を引き出し、自律的な読みを促し、結果として語彙力や表現力を伸ばし、社会言語運用力を高めることにつながった。特に授業外多言語多読では読書ノートへの記入は任意としたが、記入により読書量が可視化されるため、参加者のほとんどが読書ノートの記入を習慣化していたことは、本活動が自律学習への糸口となったことを示唆している。さらに、共に活動する仲間が存在が継続的な多読活動の動機づけになったこともわかった。

研究課題2に関しては、自由記述や聞き取り調査の結果から、第二言語および多言語による多読は、言語外の情報からことばの背景にある文化への関心を引き出し、多言語多文化への理解を深めることができると結論付けた。授業内外のどちらの多読活動においても、実践前は試験で得点することが読みの目的であったが、本実践を通して、文章から多面的な情報を引き出す読みへと読みの質的变化が促されたことがわかった。

グローバル化の進行につれて社会の多様化はますます進み、教育現場にも多国籍化という現象がもたらされている(佐久間, 2015)。多様化する社会にあって、言語教育も多様化していくだろう。社会の多様化にどう向き合っていくかを考えるとき、複言語力をもつ人材を育成するための言語教育は重要である。複言語力とは必要に応じて複数の言語を切り替えながら、コミュニケーションを続けることのできる言語能力を言う。教育現場での言語教育も個別言語の能力を高めることから、複言語能力を育てる言語教育へのパラダイムシフトが求められるだろう。多言語による多読はそのための一助となりうる。多読に加えて、多聴や音読の活動を並行して行うことで他の言語能力を引き上げ、言語コードスイッチの切り替えを活性化させることも期待できるだろう。他者の言語を知り、他者の文化を受容できる人材を一人でも多く輩出すること、あるいはその萌芽を育てることができるのであれば、多言語多読の社会的な意義はさらに大きくなる。多言語多読を個々の教育現場の状況に合わせて応用していくことで、さらなる可能性が広がるだろう。そのためには、現場における実践事例を1つでも多く情報として報告し、共有していくことが望まれる。

おわりに

本実践では2種類の多読活動を行い、活動中の記述・聞き取り調査および活動後のアンケート調査を基に、多読の教育的効果を報告した。前述したように、多読によって読書習慣が形成され、語彙力が増え、言語運用能力が向上しうると考えられる。しかし、多読は推奨するだけではなかなか浸透しない。仲間と共に読みのトレーニングを行う場として、適切な読書環境を継続的に提供することが教育機関としての今後の課題である。

本報告は学習者へのアンケート、および聞き取り調査や記録ノートを基に、形態ごとに多読の効果を概観するに留まった。多読の効果を客観的に検証するには、参加者の習熟度や読書へのレディネスなど個々の要因を考慮する必要がある、今後の課題である。

謝辞

本稿の執筆にあたり、貴重なご助言を下された査読委員の先生方および山口大学の尊田望先生に感謝を申し上げます。

Bio Data

Rieko Nishigai received her MA in comparative culture from Shizuoka University. She has taught Japanese to foreign students for over 20 years and also Japanese teaching methods to both Japanese and foreign students since 2002. Her interests include Japanese education, teaching foreign language method, plurilingualism, and extensive reading. <cestbaudelaire@yahoo.co.jp>

Noriko Kobayashi received her MA in English education from Shizuoka University. She has taught English to students in various age groups for 15 years. Her interests include EFL curriculum and pedagogy and the effects of multiculturalism in EFL education. <kobakoba1568@yahoo.co.jp>

引用文献 (日本語)

- 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』東京:アスク。
川崎睦(2017)「多読に関する理解と態度についての考察—全学共通教育プログラムにおける多読指導の位置づけ—」『岐阜大学教育推進・学生支援機構年報』3, 92-104。
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」『東京外語大学留学生日本語教育センター論集』41, 229-243。
酒井邦秀(2002)『快読100万語!ペーパーバックへの道』東京:ちくま学芸文庫。
佐久間孝正(2015)『多国籍化する日本の学校』東京:勁草書房。

Nishigai & Kobayashi: *The Significance and Possibilities of Multilingual Extensive Reading: An Extensive Reading Practice Report*

高橋亘 (2016) 「日本語多読研究に向けた基礎研究—多読活動の類型化の試み—」『Language, Area and Culture Studies』22, 369-386.

渡邊政寿・大場浩正 (2016) 「日本人高校生を対象とした英語教室内多読の実践」『中部地区英語教育学会紀要』45, 235-242.

(英文)

Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

付表A

No.	日付(Date)	題名(Title)	レベル	内容や感想
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

- Q1 あなたが面白いと思った本、または参考にしたい本を教えてください。
- Q2 その本のレベルはどのぐらいだと思いますか。
- Q3 いいとおもったところを教えてください。
- Q4 改良したほうが良いと思うところを教えてください。
- Q5 その他、気づいたこと。気になったこと。

付表B

多読授業ふりかえりアンケート

(名前) (出身国) 男 ・ 女

あてはまる番号に○をつけてください。(各項目について1つ)

1「全くそう思わない」 / 2「あまりそう思わない」 / 3「どちらとも言えない」 / 4「そう思う」 / 5「強くそう思う」

	「全くそう思わない」	→			「強くそう思う」
1 もともと、読書が好きだった。	1	2	3	4	5
2 授業で多読してから本を読むのが好きになった。	1	2	3	4	5
3 多読の授業は好きだ。	1	2	3	4	5
4 新しい語彙をたくさん学ぶことができた。	1	2	3	4	5
5 授業で学習した文法の使い方がわかるようになった。	1	2	3	4	5
6 文章を読むのになれてきた。	1	2	3	4	5
7 たて書きの文章を読むのになれてきた。	1	2	3	4	5
8 文章を読むのが速くなった。	1	2	3	4	5
9 外部試験(日本語能力試験など)の長文を速く読めるようになった。	1	2	3	4	5
10 外部試験(日本語能力試験など)の長文を正確に読めるようになった。	1	2	3	4	5
11 わからない単語があっても気にしないで、読めるようになった。	1	2	3	4	5
12 これからも多読を続けたい。	1	2	3	4	5
13 友達や後輩に多読をすすめるつもりだ。	1	2	3	4	5

一日の平均読書時間を教えてください。(約 時間) 一か月に何冊くらい本を読みますか? (約 冊)

多読についての意見を自由にかいてください。

付表C

No	Date(日付)	Title (題名)	Comment(コメント・感想)
1			
2			
3			
4			
5			
<Feedback>			