

## 国内外における日本語多読研究の広がりと動向

著者	高橋 亘, 瀨瀬 憲子
雑誌名	神田外語大学紀要
号	34
ページ	253-273
発行年	2022-03-31
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1092/00001847/">http://id.nii.ac.jp/1092/00001847/</a>

# 国内外における日本語多読研究の広がりと動向

高橋 亘<sup>1</sup>  
瀨織 憲子<sup>2</sup>

## 要 旨

本稿は、日本国内外における日本語多読研究の広がりや動向について扱った基礎研究である。まず、多読の実施方法という観点から新たに多読活動のタイプを8つに細分化した。また、いつどこで多読を行うのかという活動形態をまとめた上で、活動の特徴を自律性の観点を加味して整理した。最後に、近年の先行研究で扱われたトピックを特徴別に分類した。その結果、日本国外における研究の活発化、言語面以外に着目したトピックの増加、図書館との連携などに関する研究が増加していることが明らかになった。さらに、今後の多読研究の方向性を示すトピックについても整理を行った。

## 1. はじめに

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ことが多い (深田他 1991、熊田・鈴木 2013)。一方で、英語多読研究である中村 (2012) では、多読と精読は相互に対立する概念ではなく、相互補完的な役割をもつ指導・学習方法であることも指摘されている。

現在、日本語多読をはじめ、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。彼らは多読アプローチの10の特徴<sup>3</sup>を挙

---

<sup>1</sup> 神田外語大学留学生別科講師。

<sup>2</sup> 米国ノートルダム大学東アジア言語・文化学科 Teaching Professor。

<sup>3</sup> 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

げ、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、という仮説を立てた。そして、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、言語能力、ライティング能力、スピーキング能力等の領域での有効性を説いた。また、主に授業で多読を行う時に使うアクティビティ集 (Bamford & Day 2004) も作られている。

近年、日本語多読に関する報告は急激に増加しているものの、実践の広がりにより、多読に対する方法や考え方は多様化している。日本語多読研究に関する基礎研究としては、高橋 (2016) が主に 2010 年代前半までの日本語多読研究を整理している。しかし、最新の研究を網羅しながら基礎研究を進めていくことは急務である。そこで本稿では、主に 2010 年代後半以降の先行研究を概観し、同分野の研究の広がりや動向について述べる。

## 2. 多読活動の分類

### 2. 1. 実施方法から見た活動の 8 タイプ

高橋 (2016) では、実施方法から見た多読活動の進め方が 4 タイプに分類されている。本稿では、新たな先行研究を加えて多読活動の分類を見直し、8 タイプに細分化を試みた (表 1)。

---

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 (Day&Bamford 1998 榊井監訳 2006: 9-10)

表 1 多読活動のタイプ

多読活動の 8 タイプ	高橋 (2016) の分類
1) 学習者決定型 (多読用読みもの不使用)	①小説・新書型
2) 支援者決定型 (小説・新書利用)	
3) 支援者決定型 (多読用読みもの等利用)	—
4) Day & Bamford 型	—
5) NPO 型	②NPO 型
6) NPO 修正型	③NPO 修正型
7) 自由読書型	④自由読書型
8) その他	—

現在広く使用されている多読用読みものの作成が始まったのは、2001 年 (Raynolds 他 2003) のことである。そのため、多読用読みものが普及する 2000 年代後半までは、1) 学習者決定型 (多読用読みもの不使用) と 2) 支援者決定型 (小説・新書使用) の 2 つの活動タイプが見られた。なお、高橋 (2016) では、小説・新書型として分類されていたものである。

#### 1) 学習者決定型 (多読用読みもの不使用)

学習者が興味を持ち、読みたいと思う分野の読みものを自分で選んで読むことができる活動が当てはまる。読みものは好きなタレントのエッセイ、趣味の本、内容をだいたい知っている母語の翻訳で読んだことのあるドラマのノベライズ本、子供向けの本など (国頭・八田 2008) や、新書 (池田 2008 など) が使用される。

## 2) 支援者決定型 (小説・新書利用)

このタイプは、支援者が小説や新書などの読みものを限定し、多読活動を実施する形態である。研究は 2000 年代前半、中盤に見られる (池田 2003、福本 2004、江田他 2005)<sup>4</sup>。

## 3) 支援者決定型 (多読用読みもの等利用)

2010 年代になると多読用読みものの普及が進んだ。それに伴い、教師やボランティアなどの支援者によって、多読用読みものが使用されるようになった (例えば、高橋 2012、Nakano 2016a; 2016b)。その他、読解教材の読みものが利用された実践 (橋本 2019) も見られる。

## 4) Day & Bamford 型

このタイプは、前節で述べた Day & Bamford (1998) が提唱する多読アプローチの 10 の特徴を実施方法に採用している活動である (例えば、Leung 2002、松井 2015)。

## 5) NPO 型

日本語多読研究会 (現 NPO 多言語多読) が提唱した多読の 4 つのルールが採用されている活動である。この 4 つのルールとは、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 (栗野他 2012) であり、2012 年以降、このタイプが用いられた研究がこれまで最も多く報告されている。

## 6) NPO 修正型

前述した NPO 型で使用されている 4 つのルールを修正した活動や、新たにルールが追加されている活動<sup>5</sup>が当てはまる。

---

<sup>4</sup> 例えば、江田他 (2005) では、①教師が短時間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という進め方が採られている。

<sup>5</sup> 例えば、できるだけたくさん読むこと (二宮・川上 2012) や、95%のことばがわかること、辞書の使用はどうしても必要なことばのみに全部読んだ後に引く等工夫すること (二宮 2013) が挙げられる。

## 7) 自由読書型

このタイプは、授業時間内にどんな文章をどのように読んでも良いという方法が取り入れられている活動である（熊田 2012、熊田・鈴木 2013; 2019 など）。

## 8) その他

魚住・高橋（2017）<sup>6</sup>や、坂野（2019）<sup>7</sup>のように、上記 7 タイプに当てはまらない活動も認められる。さらに、数野・嶋原（2018）<sup>8</sup>のように、複数の活動タイプを併用した実践も報告されている。また、具体的な活動方法に関する記述が見られないものも増えてきている。

総合すると、多読の「広義」の意味として「大量に本を読む」という点に関してはおおむね一致しているが、統一した見解が見られるわけではない。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（高橋 2016）。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、栗野他（2012）以降、「楽しさ」を加味した方法を採る実践が増えている。

## 2. 2. 多読活動の3形態

次に、多読をいつ、どこで行うのかということに着目してみると、表 2 のとおり 3 つの形態に分けることができる。

まず、①授業内多読活動は、多読が必修授業または選択科目として、授業時間全体あるいは一部で行われる形態である。大学や日本語学校のカリキュラムとして行われる多読授業やボランティア教室の時間内に行われる多読活動は、この形態にあてはまる。また、多読活動のみで単位を出す独立授業と、通常の一斉授業

---

<sup>6</sup> 1. 多読は読むことに慣れるためのものである。2. できるだけたくさん読む。3. 自分のペースで読み、全編読み終わらなくてもよい。4. 分からない言葉は飛ばし、文脈を推測しながら読み続ける。5. 読解力を調べるものではない。6. リラックスして楽しんで読む。

<sup>7</sup> 辞書無しで読めるやさしい本をたくさん楽しく速く読むこと、既知語率90%以上のものを選ぶ、すべり読みをしないこと。

<sup>8</sup> ③支援者決定型（多読用読みもの等利用）及び④NPO型の両方が報告されている。

の一部に取り入れられる場合がある。先行研究としては、この形態を扱ったものが最も多く見られる。

次に②授業外多読活動は、授業外の課外活動等で多読が行われる形態である。例えば、有志で始めた多読クラブ<sup>9</sup>が当てはまる。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。

最後に③自律的教室外多読は、教室外の場面において、学習者自身が時間、場所や方法、読みものを決めて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授業内多読活動や②授業外多読活動で学んだ方法、あるいは（及び）学習者が設定した方法を用いて読むことが挙げられる。

表 2 多読活動の3形態

活動形態	特徴
①授業内多読活動	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
②授業外多読活動	授業時間外の課外活動やクラブ活動等として多読活動が実施される形態
③自律的教室外多読	教室外で、学習者が自律的に多読を行う形態

その他、近年の研究で特徴的なのは、上記の3形態のうち、2形態を同時に扱った研究が2010年代後半に増加した点である。例えば、①授業内多読活動と②授業外多読活動を扱った研究<sup>10</sup>、①授業内多読活動と③自律的教室外多読を扱っ

<sup>9</sup> NPO多言語多読が主催するオンライン多読クラブのように、オンライン上で授業外多読活動を運営する機関も増えている。

<sup>10</sup> 池田 (2018)、畠中・東 (2019)、Nishigai & Kobayashi (2019)、山内他 (2020)

た研究<sup>11</sup>、さらに、②授業外多読活動と③自律的教室外多読を扱った研究<sup>12</sup>が複数報告されている。

## 2. 3. 自律性から捉えた活動の特徴

前項では、活動時間、場所等によって3つの分類化を行ったが、各活動の目標や環境整備などは誰によって決定されるのだろうか。高橋（2016）では、多読活動3形態の特徴として、学習者の立場から活動の細目における決定権の有無が整理されている。また、高橋（2018b）では、支援者の視点を交えた考察が追加されている。本稿では、学習者の自律性を勘考し、精読<sup>13</sup>と上記で示した多読活動の3形態に当てはめた。その上で、新たな先行研究の知見を踏まえて検討を行い、多読で行う具体的な活動決定権の所在について改めて考察した。

まずは自律性について、学習者オートノミーの知見から整理したい。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<sup>14</sup>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。また、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言及されている。ここでは、上述した両者の知見と、Dickinson（1987）、Umino（2005）の学習者オートノミーの実践形態を検討するための枠

<sup>11</sup> 中野（2013）、魚住・高橋（2017）、Tabata-Sandom（2017）

<sup>12</sup> 例えば、高橋（2018a; 2018b; 2019b）

<sup>13</sup> 精読に関する決定権については、Day & Bamford（1998）（柗井監訳 2006:155）が整理した精読の特徴を参考に検討した。①授業の目標：厳密に読む、②読む目的：翻訳する、設問に答える、③焦点：単語と発音、④読む教材：難解なものが多い、教師が選択する、⑤読む量：多くない、⑥読む速さ：遅い、⑦読み方：最後まで読み終える、辞書を使用する。

<sup>14</sup> 学習管理（(1)目標設定～(5)実施内容が該当）は、学習者自身によるタスクの目的決定、タスクのために取る方法の選択、タスクを行うペースや時間のモニター、またタスク完成後の成果評価などメタ認知に関わるものである。認知プロセス（(6)読み方が対応）は、情報処理の過程に関わるもので、言語資料の分析・統合、ルールの推測などの学習ストラテジーも含まれる。最後に学習内容（(7)読み目の選択が該当）は、教材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す。



組みを参考にし、まず、活動中に決定権を有しうる細目を作成した。細目は以下の7つから成る。順に、目標設定、読みの実施、環境整備、実施に対する評価／ふりかえり、実施内容、読み方、読みもの選択である（表3）。

表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	精読	多読		
		①授業内	②授業外	③自律的
(1) 目標設定	TF/P	TF/P	TF/P	P
(2) 読みの実施	TF	TF/P	P	P
(3) 環境整備	TF	TF	TF	P
(4) 実施に対する 評価／ふりかえり	TF/P	TF/P	P	P
(5) 実施内容	TF	TF	TF/P	P
(6) 読み方	TF	TF/P	TF/P	P
(7) 読みもの選択	TF	TF/P	TF/P	TF/P

※TF：支援者 P：参加者（学習者）

それぞれの決定者はTF及びPで表されている。TFは活動の支援者である教師（Teacher）やファシリテーター（Facilitator）、Pは、多読活動の参加者（Participant）、つまり学習者を表す。例えば、①授業内多読活動の際には、支援者が（1）目標設定を行う場合が多いと考えられる。他方、額額（2015）では学習者主体の多読においては、ゴール設定を通じて何を学ぶかを学習者が決定するという報告もされている。よって、支援者と参加者（学習者）の両者が決定権を持つと考えられ、ここでは“TF/P”と示されている。一方、最右列の③自律的教

室外多読では、(1) 目標設定は参加者（学習者）に委ねられており、“P”のみが決定権を有しているといえる。

また、(2) 読みの実施と (7) 読みもの選択には、“TF/P”のいずれかが片方に小さく示されている箇所がある。これは、それぞれ意思決定の決定権が小さいということを表している。まず、①授業内多読活動における (2) 読みの実施、つまり多読を行うかどうかの決定については、授業運営者である支援者が決定権を有していることが多い。しかし、多読は学習者個人が自分のペースに合わせて読むかどうかを決定できるという自由度が高い活動である。読むかどうかを決定する権利は参加者（学習者）もある程度有していると考えられるため、ここには小さい“p”が付記されている。また、(7) 読みもの選択では、支援者が学習者に合致した読み方や読みものをすすめることもあり、ある程度の決定権を有していると考えられる。よって、ここにも小さい“TF”が付されている。

最後に表を活動別に見てみると、精読の列から③自律的教室外多読の列に行けば行くほど、参加者（学習者）によって決定される項目が増加していくことがわかる。言い換えると、多読は精読よりも、明らかに学習者が自律的に決定することが可能な自由度の高い活動であると言える。さらに、多読の3活動を比較すると、③自律的教室外多読が、最も学習者の自律性を発揮できる活動であることが示唆される。

### 3. 日本語多読研究の特徴

日本国内だけでなく海外で日本語多読が普及し始めたことにより、2015年ごろから国内外での研究発表や論文が急激に増加した。本節では、近年までの日本語多読における研究の特徴を22項目に分類する。

#### 3. 1. 読みものに関する研究

まず、近年多くの研究が発表されている日本語多読用の①読みものに関する研

究である。90年代より日本語多読用図書の開発を求める声はあった（深田他 1991, 池田 2003, 福本 2004）。2000年代に入ってから、江田他（2005: 75）が当時の読みもの開発について「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。一方で、2001年から、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）の作成が開始されている（Reynolds 他 2003）。また、2002年からは、日本語多読研究会（現 NPO 多言語多読）によるレベル別読みものの作成<sup>15</sup>が始まっている（栗野 2008）。

どのような読みものを作成するべきかという調査としては、オーセンティックな読みものよりも簡略化、精緻化された読みものの方が学習者に適しているという報告（Nakano 2016a, Tabata-Sandom 2016）が見られる。その他、リライトに関する研究については、複合動詞の扱いについて言及した今井・原田（2013）や、読解テキストのリライト作成の指針が示されている松下（2017）の研究が報告されている。また、絵本の多読への活用（渡邊 2016 など）や教材に準拠した読みもの作成に関する研究も行われた（魚住・高橋 2017, 坂野他 2019）。既存の教材を活用した例として、日本語教科書の話題別読みものリストの作成（橋本 2020）も行われている。

### 3. 2. その他の特徴

次に、①読みものに関する研究以外に注目されるトピックについて整理する。まず、2015年以前からの先行研究の成果は、7項目（②リーディング能力、③動機づけ、④語彙、⑤自律学習促進、⑥学習者の読み方の変化、⑦学習者による図書選択、⑧読み物の注視）に分類される<sup>16</sup>。

<sup>15</sup> 作田（2021a）では「レベル別日本語多読ライブラリー」シリーズの作者へのインタビューから、読みもの作成の上での工夫がまとめられている。

<sup>16</sup> 高橋（2018b）では、Day & Bamford（1998）の分類項目を参考に先行研究の成果がまとめられている。しかし、本稿では研究の広がりを受け、新たな特徴を加えるとともに、トピックの整理を試みた。

また、2015年以降の論文の特徴として、次の4点が挙げられる。

1) 日本国内のみならず、日本国外での多読実践を扱った研究が活発化している。特に、アメリカにおける多読実践を扱った研究が盛んに行われている（例えば中2020、瀬戸 2021 など）。その他にもメキシコ（岡安 2018 など）や、セルビア（高橋 2018a など）における実践についても報告がされている。

2) これまで多く報告されてきたリーディング能力、語彙など言語面の成果に注目した研究に加え、言語面以外のトピックに関する多様化が顕著である。その中で2015年以降、盛んに取り上げられているトピックとして、以下の3つが挙げられる。まず、多読実践を書く・話す活動につなげる⑨産出活動に関するものである。例えば、ブックトーク（大越他 2020、萩原 2021）、ビブリオバトル（小島 2016、城野 2018）、学習者による読みもの作成（岡安 2018、高橋 2018）など、数多くの実践が報告されている。このように、多読が読みを超えた活動に発展しているのは、多くの機関に普及してきた証とも言えるだろう。

次に、多読活動による⑩コミュニティ形成に着目したものも多く見られるようになってきた（Nakano 2016b、佐々木 2017、高橋 2017）。多読は個別活動であるものの、クラスメートなど同時に同じ活動をする仲間やコミュニティの重要性が示唆されている。

3つ目に、多読活動における⑪テクノロジーの活用である。例として、LMSを用いた多読（原田 2015）、授業外多読活動におけるSNSの活用（高橋 2017）、Facebook上のコメント交換を取り入れた多読（Nakano 2016b）、多読授業でのロボット型ビデオカンファレンスの報告（吉村 2019、Yoshimura 2021）などがある。2020年以降、新型コロナウイルス感染症の影響でオンライン授業を実施している機関も多く、今後はオンライン会議システムを介した多読活動に関する報告増加も予想される。

3) 大量の読みものを必要とする多読活動が、図書館との連携により活性化されることは明らかである。故に、近年になり⑫図書館多読に関する報告が増加してい

る（例えば、熊谷 2014、瀬瀬 2017、佐々木 2019 など）。特に高等教育機関での多読は、図書館司書と日本語教員が協力して行われている例が見られる。瀬瀬（2017）では、多読が学内他部署間の協調に貢献すると示唆されている。

さらに、⑬日本語教員と図書館司書の共同研究も見られる（吉村・ドマイヤー 2018、Hanabusa & Juhn 2018）。これらは異分野の専門家の協働を促進するユニークなものとして、特筆に値する。

4) 以下のトピックに関する論文はまだ少ないものの、今後の多読研究の方向性を示すものとして注目できる。

まず、⑭速読と多読（例えば、Tabata-Sandom 2017; 2018）は両者による読みの流暢さの結果や学習者の反応を比較している。関連して、多読における⑮読みの速度に関する研究も始まっている（朝倉 2021, 佐々木 2021）。

評価に関連するものとして、⑯多読のアセスメント（渡部他 2017）があり、読みの流暢さ測定ツールの開発について言及されている。また、学習者主体活動である多読と⑰自己評価について考察した研究も見られる（池田 2020、瀬瀬 2021 など）。

また、多読活動はこれまで学習者に焦点を当てた研究が主であったが、⑱支援者の役割を取り上げたものが発表されはじめた（例えば、瀬瀬 2016、高橋 2019a）。さらに、多読が言語面ではなく内容面に与える効果に着目した研究として、⑲内容重視教育（高橋 2018、瀬瀬 2019）を取り上げた報告も見られるようになった。加えて、多読が⑳心身の安定に与える影響（Cooke 2020）も見逃せない。日本語多読を超えた活動についても、㉑多言語多読（Nishigai & Kobayashi 2019）や、㉒多聴多観（瀬瀬・小林 2020、作田 2021b）のトピックに関するものも増えてきている。

## 4. おわりに

本稿では近年の先行研究を整理し、分類化を試みた。上述したとおり、2015

年以降、日本国内だけでなく、アメリカを中心に国外での多読研究が活発化したのが特徴だといえるだろう。また、国内外を問わず、トピックの多様化が顕著である。以前はリーディング能力、語彙など言語面の成果に注目した研究が主流だったが、最近ではコミュニティ形成や自己評価、情意面など他の側面から多読を考察するものが増えている。理由の1つとして、多読が様々な機関や学習環境で応用が効き、極めて柔軟性があるアプローチであることが挙げられるだろう。さらに、個別活動である多読によって、様々な学習者を受け入れるインクルーシブな活動も可能となる。

近年急速に多読の普及が進んだ背景には、新型コロナウイルス感染症を取り巻く時代の変化に伴い、言語教育の目標そのものが見直されていることも関係すると考えられる。さらに、学習者の多様化が進む昨今、日本語教育が目指すのは単なる言語能力を高めるだけではないはずである。Tohsaku (2021) は、ツールとしての日本語教育から人間形成の日本語教育への転換を提唱している。COVID-19 収束後の教室授業再開には自律性や自己管理、実行力などが欠かせない (Schleicher 2020) ことから、学習者主体の多読は、予測不可能な時代にますます貢献すると言えるだろう。多読は従来の一斉授業にない様々な可能性を持っている。今後、さらなる多角的な多読研究が進むことに期待したい。

## 参考文献

- 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, 77-94.
- 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.
- 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.
- 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.
- 池田庸子 (2018) 「多読から創作へ—中級日本語学習者を対象とした多読授業における試み—」『日本語教育方法研究会誌』25(1), 8-9.
- 池田庸子 (2020) 「日本語多読授業における学習者の自己評価」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』3, 45-52.
- 今井美登里・原田照子 (2013) 「多読用教材作成のためのリライトにおける複合動詞の扱い—夏目漱石『三四郎』の中級以上の学習者向けリライトを例に—」『桜美林言語教育論叢』9, 115-130.
- 魚住友子・高橋伸子 (2017) 「初級初期段階から初級全体を通しての多読の実践とその報告—教材の作成と3期にわたる実践の過程に焦点を当てて—」『名古屋大学日本語・日本文化論集』24, 61-84.
- 大越貴子・浅井尚子・中村かおり (2020) 「アウトプット活動につなげる多読授業—多読専用教室での試みから—」『日本語教育方法研究会誌』26(2), 126-7.
- 岡安江津子 (2018) 「受容から算出、そしてインターアクションへ—多読授業による初級前半の学習者の自律を促す試み—」『2016年度メキシコ日本語教師会紀要』141-152.
- 数野恵理・嶋原耕一 (2018) 「内容を重視した日本語演習3の試み—学習者の読みに対する意識の変化を中心に—」『日本語・日本語教育』1, 93-104.
- 国頭美紀・八田浩野 (2008) 「上級レベルにおける「読書の時間」：楽しみながら自立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.
- 熊谷由香 (2014) 「日本語科にとっての図書館多読」酒井邦秀他 (編) 『図書館多読への招待』166-167, 日本図書館協会.

- 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』刊行記念号, 71-83.
- 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.
- 熊田道子・鈴木美加 (2019) 「多読の教室活動：心理学の三つの理論をベースにした多読実践」石黒圭 (編著) 『日本語教師のための実践・読解指導』154-167, くろしお出版.
- 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.
- 小島祐子 (2016) 「多読×ビブリオバトル」『イマ×ココ』4, 26-31, ココ出版.
- 作田奈苗 (2021a) 「Language Learner Literature としての日本語多読の読みもの—初級書き下ろし作品の工夫と作者の意図—」『キルギス日本語教育研究』5, 6-19.
- 作田奈苗 (2021b) 「オンラインでの日本語多読授業における多聴多観の促進—オンライン日本語多読授業の動向調査より—」『日本語教育方法研究会誌』28(1), 50-52.
- 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(2), 40-41.
- 佐々木良造 (2019) 「大学図書館内の一室を利用した多読の実践報告」『日本語教育方法研究会誌』25(2), 114-115.
- 佐々木良造 (2021) 「教室内多読の読書記録に基づく読み速度調査」『日本語教育方法研究会誌』28(1), 90-91.
- 城野博志 (2018) 「相互作用を促進する要因としてのビブリオバトルの可能性」『名古屋学院大学論集 言語・文化篇』30(1), 51-56.



- 高橋温子 (2018) 「「未来とつながろう！—多様性と心の豊かさ—」をテーマにした多読とデジタル版多読本作成プロジェクト」 *The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings*, 202-221.
- 高橋純子 (2012) 「教材の特徴を生かした読みの活動—「読む L641」授業報告—」 『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 27, 183-193.
- 高橋亘 (2016) 「日本語多読研究に向けた基礎研究—多読活動の類型化の試み—」 『言語・地域文化研究』 22, 369-385.
- 高橋亘 (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 (2018a) 「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—」 『小出記念日本語教育研究会論文集』 26, 55.
- 高橋亘 (2018b) 「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—」 東京外国語大学博士論文.
- 高橋亘 (2019a) 「日本語多読支援者は多読のルールをどう考えているのか」 『日本語教育方法研究会誌』 26(1), 72-73.
- 高橋亘 (2019b) 「授業外日本語多読活動経験者の自律的教室外多読」 『外国語教育研究』 22, 169-181.
- 中智恵子 (2020) 「多読活動から話す活動への展開（初級後半のクラスでの実践報告）」 *The 26th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings*, 199-211.
- 中野てい子 (2013) 「電子教材を活用したブレンド型多読授業の導入」 『尚美学園大学総合政策論集』 17, 137-144.
- 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.
- 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.
- 萩原幸司（2021）「NAGOYA Voicy Novels Cabinet の短編小説を用いた日本語多読—オンライン交換留学に於ける上級学習者のインプットとして—」『日本語教育方法研究会誌』28(1), 92-93.
- 橋本直幸（2019）「話題別多読の提案と試み」『ヨーロッパ日本語教育』24, 437-445.
- 橋本直幸（2020）「話題別日本語教科書読み物リスト」の作成・分析・活用『日本語教育方法研究会誌』26(2), 110-111.
- 畠中朋子・東健太郎（2019）「国際交流基金関西国際センターにおける日本語多読の実践—司書と教師の協働から」西澤一他（編）『図書館多読のすすめかた』151-156, 日本図書館協会.
- 瀨瀨憲子（2015）「多読授業は自律学習促進に有効か？：自己評価を中心に考える」*The 22<sup>nd</sup> Princeton Japanese Pedagogy Fourm Proceedings*. 39-48, Princeton, NJ: Princeton University.
- 瀨瀨憲子（2016）「学習支援者とは何か：日本語多読授業に見る教師の役割」*Proceedings of the 26th Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese*, 180-196.
- 瀨瀨憲子（2017）「日本語から発信する図書館多読授業：米国での実践」『2015年度メキシコ日本語教師会紀要』134-146.
- 瀨瀨憲子（2019）「内容重視教育につながる日本語多読授業」*Proceedings of 27th Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese*, 75-89.

- 瀬瀬憲子 (2021) 「個別活動における評価：多読授業での教師の内省から」  
Proceedings of the Canadian Association for Japanese Language Education 2021,  
13-21.
- 瀬瀬憲子・小林匠 (2020) 「多読から多聴・多観へ：学習者の多様性に応えるた  
めに」 The 25th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings, 39-48.
- 原田照子 (2015) 「LMS (Moodle) を利用した多読の可能性—多読後のフォー  
ラム投稿文を中心に—」 『桜美林言語教育論叢』 11, 109-125.
- 坂野永理 (2019) 「日本語学習者による多読用書籍の選書とその評価」 『岡山大  
学全学教育・学生支援機構教育研究紀要』 4, 88-100.
- 坂野永理・池田庸子・坂井美恵子 (2019) 「初級学習者用多読教材の開発」 『ヨー  
ロッパ日本語教育』 24, 633-635.
- 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.
- 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.
- 松井咲子 (2015) 「ドラマ的活動を取り入れた多読の実践報告：Reading Community  
の構築を目標として」 『ICU 日本語教育研究』 11, 21-27.
- 松下達彦 (2017) 「日本語読解テキストのリライトの重要性とアプローチ—語彙  
的要素を中心に—」 『日本言語文化研究会論集』 13, 1-18.
- 山内友子・杜曉傑・金久保紀子 (2020) 「多様な背景の学習者に対する日本語多  
読活動の試みと学習者が考える教育効果」 『筑波学院大学紀要』 15, 89-103.
- 吉村由紀 (2019) 「ロボットを使ったブレンド型多読授業：遠隔授業におけるイ  
ノベーション」 The 24th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings, 309-318.
- 吉村由紀、シャロン・ドマイヤー (2018) 「多読における人気本の分析：レベル  
別日本語多読ライブラリーから漫画まで」 The 23rd Princeton Japanese Pedagogy  
Forum Proceedings, 222-233.

- 渡部倫子・坂野永理・田畑サンドーム光恵 (2017) 「読みの流暢さ測定ツールの開発—初級修了レベルの日本語テキストと内容理解問題の検討—」『ヨーロッパ日本語教育』22, 483-489.
- 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.
- Bamford, J., & Day, R. R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooke, C, H. (2020). Emotional Personal Japanese over Practical Useful Japanese. *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese*, 121-136.
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*. London: Taylor & Francis Ltd.
- 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.)
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanabusa, N., & Juhn, H, J. (2018). Japanese Extensive Reading Courses at a U.S. University: Meaning-focused Input and Output Facilitated by a Japanese Instructor-Librarian Team. *Proceedings of the Fourth World Congress on Extensive Reading*, 209-218.
- 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.

- Leung, C, Y. (2002). Extensive Reading and Language Learning: A Diary Study of a Beginning Learner of Japanese. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 66-81.
- Nakano, T. (2016a). Extensive Reading for Second Language Learners of Japanese in Higher Education: Graded Readers and Beyond. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(1), 119-132.
- Nakano, T. (2016b). Implementing Extensive Reading in Japanese as L2 Environment: A Case Using Facebook to Build a Reading Community. *Proceedings of the Third World Congress on Extensive Reading*, 69-78.
- 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」 JALT Post conference Publication, 2018(1), 305-311.
- Reynolds, Brett・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.
- Schleicher, A. (2020). *The Impact of Covid-19 on Education: Insights from Education at a Glance 2020*. OECD.
- Tabata-Sandom, M. (2016). What types of texts and reading aids are good for Japanese graded readers?. *Journal of Extensive Reading*, 4, 21-46.
- Tabata-Sandom, M. (2017). L2 Japanese Learners' Responses to Translation, Speed Reading, and "Pleasure Reading" as a Form of Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 29(1), 113-132.
- Tabata-Sandom, M. (2018). L2 Japanese Reading Fluency and Motivation Enhancement: Effects of Speed Reading and Extensive Reading. *Proceedings of the Fourth World Congress on Extensive Reading*, 93-103.
- Tohsaku, Y. (2021) 「ニューノーマル、ネクストノーマル時代の日本語教育：日本語を教えない日本語教育」 AATJ/JFLA Webinar.

Umino, T. (2005). *Foreign Language Learning with Self-Instructional Television Materials: An Exploratory Study*, Tokyo: Yushodo.

Yoshimura, Y. (2021). The role of a mobile robot teacher in foreign language education: ideal use of a mobile robot in remote teaching. *The 27th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings*, 470-479.

※本研究は、JSPS 科研費 20K13084 の助成を受けている。