

リーディング・ワークショップで多読する —アカデミック・ジャパニーズにおける多読のすすめ—

門倉正美

要旨

従来の日本語教育においては「読み」はもっぱら精読中心だったが、近年ようやく多読の実践報告が増えてきた。日本語教育の中でもとりわけアカデミック・ジャパニーズは、多読を推進すべき領域である。多読教育のモデルとしては英語教育における多読教育と並んで、リーディング・ワークショップが重要である。リーディング・ワークショップでは、「よい読み手」を育てるために、授業時にミニ・レッスン、「ひたすら読む」時間、「振り返り」の時間を設け、教師が随時「読み」のカンファランスを行う。こうした授業の枠組みと手法はアカデミック・ジャパニーズにおいてもきわめて有効である。多読には「多量に読む」という側面のほかに「多彩に読む」、「多様に読む」という側面もあることも考慮したい。また、多読学習材がきわめて少ない日本語教育界の現状を踏まえて、さまざまなジャンルから多種多様な学習材を協働して蓄積し、共有していく努力が重要である。

キーワード

多読、リーディング・ワークショップ、多読学習材、よい読み手、読みの共同体

1. はじめに

アカデミック・ジャパニーズ（大学で学ぶときに必要な日本語力：以下AJと略記）における「読む力」としては、たくさんのテキスト情報や本を比較的早く読んで理解する力、すなわち「多読力」がきわめて重要である。例えば、レポートや卒業論文などを書く際には、当然、大量の参考文献やウェブサイト情報などを読む必要がある。自らのテーマにとってどんな文献や情報が重要かを見極める際にも、数多くの本やテキスト情報からそれらの文献・情報を選び出すための「読み」が求められるし、そもそもテーマを見つけるためにも、多種多彩な「読み」が土台となることが多いだろう。

それにしても、日本語の「読み」の教科書で多読を促すものはきわめて少ない。ほとんどの教科書は、学習者に短い文章を正確に読み取ること、すなわち精読を求めている。そうした教科書の現状を反映してか、多読教育の実践報告もこれまであまり多くなされてこなかった。

駒井（1990）は、日本語教育では『読む準備教育』は色々ななされているけれども、本当の『読む教育』そのものは殆どなされていない」と看破し、「読むことそのもの」である多読を教えるべきだと、自らの多読教育の実践例を紹介しつつ訴えている。また、「一番良い『読む訓練』は読むことである」と多読の核心をつく洞察を披歴している。深田・小林・出口（1991）も、学部生に対する日本語教育では「多読および速読を基礎とするリーディング教育を大きく取り入れることを提唱」し、さらには「基本的に独習活動である」多読においては、「コンピュータを利用した学習環境の整備が有効である」という先駆的な提起

をしている。

しかしながら、これらの問題提起に応えるような多読の実践報告は1990年代にはわずか3本しか見られず、2000年代でも12本にとどまる。ところが、2010年代に入ると、急速に増え、2016年までの7年間に34本を数える実践報告や論考が発表されている⁽¹⁾。その背景には、おそらくは、日本における英語教育での多読教育の推進と、日本語のGraded Readers（レベル別に語彙・文法を調整して学習者が読みやすいように書かれた本）が少しずつ蓄積されてきたことがあると思われる。

日本語教育界における、近年の多読へのこうした関心の深まりは心強い。そうした関心に理論的・実践的に応えることをめざして、本稿では次の3つの点を主張したい。

- (1) AJ教育としての日本語クラスで多読を実践するにあたっては、英語教育における「多読Extensive Reading」よりも、むしろ「リーディング・ワークショップReading Workshop」の枠組みと手法を取り入れた方がよい。
- (2) 「多量に読む」という「多読」の本旨を中心にすえつつ、「多彩に読む」、「多様に読む」という多読の「多」の2つの側面も考慮する必要がある。
- (3) 多読の学習材を、上記(2)の趣旨に沿って、志を共有する教育者たちの協働作業で多数制作し、可能な限り、著作権フリーで公開する。

以下、これらの点を順に論じていく。

2. 多読とリーディング・ワークショップ

2.1 英語教育における多読とリーディング・ワークショップ

「オーディオ・リンガル・メソッド」、「コミュニティブ・アプローチ」、「ナチュラル・アプローチ」、「CBI(内容重視教育)」等々、日本語教授法のほぼすべては英語教授法起源である。多読を推進する教育も、この例にもれない。英語圏における多読教育は Extensive Reading（以下 ER と略記）と呼ばれているが、多読の「多」にあたる extensive は、まさに Intensive Reading（精読）における intensive の反対概念である。もちろん、多読を推進する教育者も、精読も大事であると主張することが多いが、多読が精読中心の従来の英語教育に対するアンチテーゼの意味合いをもっている点⁽²⁾は踏まえておきたい。

ところで、筆者の見るところ、アメリカにおける英語教育には、ER 以外にも多読を推進する有力な「読み」の教育がある。それがリーディング・ワークショップ（Reading Workshop：以下 RW と略記）である。RW とは、1970年代くらいからアメリカにおける英語教育界に広まっていったライティング・ワークショップ（Writing Workshop：以下 WW と略記）の進展の中で、書くことと読むことが表裏一体であるという認識のもとに、1980年代後半頃から育っていった教育運動である⁽³⁾。

WW、RW に共通する「ワークショップ」型の教育の主な特徴を列挙すると、(1) 生涯にわたって通用するホンモノの能力の育成を目標とする、(2) 学習者主体である、(3) 授業のフォーマットが確立している、(4) 学習者同士の協働作業を重んじる、の4点である。

(1) の教育目標という点では、WW は「よい書き手」になることを目指し、RW は「よい読み手」になることをめざす。RW では、基本的に、たくさんの本を読むことによって「よい読み手」になっていくと考えるので、学習者の多読力を促進しており、この点で ER と通じる。RW と ER は、学習者の多読を奨励するという点以外にもいろいろな点で共通してい

るところがある。他の共通点と相違点については、RW と ER の両者を比較して、日本語教育における多読推進には RW の枠組みと手法に学ぶ点が多いということを論じる際 (2.3 および 3.) に、詳しく見ていくことにする。

上で見たように、RW の成立は 1980 年代後半頃だが、アメリカにおける英語教育において ER が広まり始めたのも、RW とそれほど年代は変わらないと思われる。この点は確証できないが、ER の礎石をなすような 2 書が著された年代をその傍証としてあげておきたい。一つは、母語話者と非母語話者両方に、読みたい本をたくさん読み進める「自由読書」によって読む力を向上させようと訴えたスティーブン・クラッシュェンの “*The Power of Reading: Insights from the Research*” (長倉・黒澤・塚原共訳『読書はパワー』金の星社、1996 年) が出版されたのが 1993 年であるという点である。もう一つは、外国語・第 2 言語としての英語教育における多読論の古典とも言うべき Day & Bamford の “*Extensive Reading in the Second Language Classroom*” (榎井幹生監訳『多読で学ぶ英語—楽しいリーディングへの招待』松柏社、2006 年) の刊行年が 1998 年であり、その編者序文で「この本は、外国語と第 2 言語における多読の本性と多読プログラムの展開に特に焦点を当てた最初の本である」と評価されている点である⁽⁴⁾。

つまり、アメリカにおける英語教育でも 30 年前までは、ほとんどのクラスが精読中心だったと思われる。それに対して、1980 年代くらいから多読教育が唱えられるようになった。そして、日本の英語教育の一部の人々がアメリカでのこうした動きを真剣に受け止めて多読教育に力を入れるようになったのは、2000 年代に入ってからのことのようである。はじめに見たように、日本の日本語教育者の一部が多読教育実践に向かった契機の一つは、英語教育における多読の推進にあったと言えるだろう。

2.2 多読 (ER) の特徴

RW と ER を比較するにあたって、まず ER の特徴を見ていこう。

日本の日本語教育界で多読に関して理論的・実践的な議論を展開している、現在のところ唯一の本は、栗野・川本・松田編 (2012) (この本の中で多読の理論的考察を述べた、栗野執筆の第 1 章を以下、栗野 (2012) と略記する) である。そこでは、多読の特徴が次のように説かれている。

- (1) 一人一人が別々の本を読む。
- (2) 読み方には次の 4 つのルールがある。1) やさしいレベルから読む。2) 辞書をひかないで読む。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。
- (3) 教師の役割は、1) 教えない、2) 支援者に徹する、3) 一人一人を見つめる、という点にある。
- (4) 楽しく読むのが一番である。

これら 4 つの特徴に共通しているのは、従来の教室での「読み」の授業の正反対である反面、私たちの日常の「読み」と近いという点である⁽⁵⁾。(1) は、同じテキストを学習者全員が同じペースで読むという従来の授業とは真逆だが、私たちがふだん本や文章を読むときは、当然のことながら「一人一人が別の本を読んでいる」。読み方の 4 つのルールも 1) 以外は授業ではタブーだが、日常の読みでは 4 つともごくふつうに行われている。教師にとって従来の授業で「教えない」ことは罪悪感をともなわざるを得ないことだし、一斉授

業ではなかなか「一人一人を見つめ」られない。(4) について言えば、大半の生徒・学生にとって教科書ほどつまらない本はないのに対して、日常の読みでは「楽しく読むのが一番」である。

多読の4つの特徴には、従来の「読み」の授業に対する疑念と反論が含意されている。

次に、多読の特徴をもう少し詳しく見ていくために、Day & Bamford (1998) があげている ER の 10 の特徴を見てみよう⁽⁶⁾。

- (1) 学習者はできるだけ多く読む—たぶん教室の中で、そして絶対に教室外でも。
- (2) 広範囲な話題に関する多様な学習材⁽⁷⁾が用意されている。
- (3) 学習者は、読みたいものを選ぶ。途中で面白くなければ、すぐに読み止めてもよい。
- (4) 読みの目的は、通常、個人の楽しみ、情報、一般的な知識と関係している。
- (5) 読むこと自体が目的である (Reading is its own reward.)。読後の設問は全くあるいはほとんどない。
- (6) 学習材は学生の語彙と文法の能力の範囲内のものである。読んでいるときに辞書は極力使わない。
- (7) 読むことは、教室内では学生のペースでひとり静かになされる。教室外では、学生自身が時間と場所を選んで行う。
- (8) 容易に理解できるものを読むので、読む速度は比較的早い。
- (9) 教師はプログラムの到達目標を学習者に示し、読む方法を説明し、学生の読みを記録し、このプログラムから最大限学べるように導く。
- (10) 教師は学習者にとって読み手のモデル (手本) であり、教室内の「読みの共同体 reading community」の重要な一員である。

まず、(1) の「できるだけ多く読む」という点は、多読をめざしているのが当然だが、気になるのは、「教室の中で読む」ことにたいして「たぶん」と言われている点である。「絶対に教室外で」と多読の重点をもつばら宿題や課外においてしまうのではなく、教室内で読む時間を確保して多読の良さを体得してもらう必要があるのではないだろうか。

(2) で言われている多読を促す環境整備はきわめて重要な要素である。

(3) は、栗野 (2012) のルールと共通する、多読の原則にあたる事項である。

(4) で「個人の楽しみ」があげられている点は、栗野 (2012) の「楽しく読む」と呼応する。「読む楽しみを体験する」ことが多読の醍醐味であるという点は筆者も同感である。

(5) は、「楽しく読む」ことと通じるどころがあると同時に、読後に必ず読解問題を課したがる従来の読みの教育への批判が込められていると言えよう。ただし、「ほとんどない」と言っているところには、ときには全体的な理解を問うこともあり得るといった含意があるようだ⁽⁸⁾。

(6) は、栗野 (2012) のルールと共通する、多読の原則である。

(7) の「教室内ではひとり静かになされる」と述べられている点には、若干違和感を覚える。「ひとり静かに」読みに没頭する時間を確保することはもちろん大切だが、読みをクラスメートや教師と共有したり、話し合ったりする時間もあった方がよいだろう。

(8) は「比較的やさしい」読み物を読むときの当然の事実だが、私たちの日常における大半の読みのペースで読むようにする、ということである。

(9) は、栗野 (2012) の言う「教師の役割」に重なる。「教えない」教師がどのように観察や声かけやアドバイスによって、学習者の読みの「支援者」となるかについては、栗野・川本・松田編 (2012) の第 3 章、第 4 章で説明されている。

(10) の「教師が『よい読み手』のモデルとなる」という点はきわめて重要であるが、栗野 (2012) ではその点の記述は特になされていない。また、「教室内の読みの共同体」を形成するという点も大切である。この点についても、栗野 (2012) は「場の力」や「仲間同士をつなげる」(p. 23) と述べているだけで、「読みの共同体」をつくるための活動には言及していない。

どのようにして「教師がモデルになる」のか、また、どのようにして「読みの共同体」をクラス内に形成するのかという点について、Day & Bamford (1998) は、第12章と第13章で論じている。そこでは、「個別カウンセリング」、「持続的黙読」、「拾い読みと本選び」、「教師による読み聞かせ」、「つまづく読み手への支援」、「時間内リーディング」、「再読」、「クラス用リーダー」、「教師による本の紹介」、「内容理解の質問に答える」、「リアクション・レポートを書く」、「書評」、「口頭レポート」、「人気本コーナー」、「添付コメント用紙」、「イチオシ書評」、「読書祭」、「壁表示」など、教師の支援のあり方や学生のタスクやワークのさまざまな事例を提示している⁽⁹⁾。

これまで見てきた栗野 (2012) と Day & Bamford (1998) があげる多読 (ER) の特徴を、教育目標、学習者、教師、読みの学習材という点でまとめておこう。

まず教育目標については、「できるだけ多くの本を読む」ことと明示されている。しかし、なぜ多くの本を読むことが目指されるのだろうか。それは、多種多様な読み物を「比較的早い速度で読む」ことが私たちの日常の読みの姿であることと考え合わせると、結局、「よい読み手を育成する」ためであると言えるだろう。

学習者については、学習者が自分の読みたい本を自分のペースで自分の好きな時間と場所で読むことが基本である、とされている。これも私たちの日常の読みの姿に対応していると同時に、「学習者主体」のアプローチであることを表している点が重要である。

教師にたいしては、一方的に教え込むのではなく、「支援者」や「導き手」となることが求められているが、この点は「学習者主体」に相即した教師の役割であろう。大事なものは、「よい読み手のモデル」となることが教師に促されている点である。

読みの学習材としては、精読の授業におけるように学習者の言語能力よりも少し難しいものが与えられるのではなく、学習者の言語能力レベルよりもすこし易しいものを多種多様にそなえることが必要とされている。

2.3 リーディング・ワークショップ (RW) の特徴

教育目標、学習者、教師、読みの学習材という点について RW ではどうなっているだろうか。RW の教育目標は、先に見たように、「生涯にわたって通用するホンモノの読みの力を育成する」点にある。したがって、多種多様な読み物を比較的早い速度で読むことが私たちの日常の読みであることからすれば、多読 (ER) の目標と重なる。

学習者が自分の読みたい本を読むということを中心とした「学習者主体」で授業が進められる点、教師はそうした学生の読みを触発したり相談にのったり励ましたりする「支援者」である点も共通している。教師が「よい読み手のモデルとなる」という点も RW が強調

するところである。読みの学習材として、読み物のレベルを判別して示し、学習者の言語能力レベルよりも少し易しいものから読み始めることは、RWでも推奨されている。

このように、読みの教育／学習の主要な4つの要素において、ERとRWは共通している。では、ERとRWの相違点はどこにあるのだろうか。管見では、先にあげたRWの4つの特徴のうちの後者2点、すなわち「授業のフォーマットが確立している」点と「学習者同士の協働作業を重んじる」点が、RWがERに優る特徴である。ERには多種多様な実践があり、すべてのERがこれら両者の側面を欠いているというわけではない。しかし、さまざまなER実践が単発的な形ではこれら両者の側面を組み入れているとしても、ER全体としてこうした特徴を前面に出してはいないということは、上記のERの特徴の分析から見てとることができるだろう。

RWの授業のフォーマットはきわめて単純である。基本的には、授業時間が50分の場合、「ミニ・レッスン(5分から10分)→ひたすら読む(35分)→振り返り(5分から10分)」となる。「ミニ・レッスン」では、教師が効果的な読み方について、焦点をしばって学習者全員に伝える。「ひたすら読む」の時間に、教師は数人の学習者にたいしてそれらの学習者の読みの現状に即したアドバイスやサポートの言葉をかける(こうした言葉かけを「カンファランス」と呼んでいる)。「ひたすら読む」時間は、「ひとり静かに」読みふけることが基本だが、さまざまな形のグループによる読みが行われる場合もある。「振り返り」の時間では、その授業時間での読みの成果についてクラスで共有する。

先に見たDay & Bamford(1998)によるERの実践例で言えば、「拾い読みと本選び」、「教師による読み聞かせ」は「ミニ・レッスン」の内容例になり得るし、「持続的黙読」は「ひたすら読む」に対応し、「個別カウンセリング」や「つまづく読み手への支援」などは「教師によるカンファランス」の例とも言えよう。しかしERの実践例では、こうした実践が授業時にどのように位置づけられているのかがはっきりしていないし、授業時すべてで行われているという保証もない。また、「振り返り」の時間がないという点は決定的な違いであろう。「振り返り」の時間によって、その授業時における多読の成果をクラスで共有することが、「読みの共同体」の意識を育てていく一助となるからである。

クラスを「読みの共同体」として形成していくうえでは、「振り返り」の時間だけでなく、RWの「学習者同士の協働作業を重んじる」という特徴が重要である。先のDay & Bamford(1998)によるERの実践例に見られる「口頭レポート」、「人気本コーナー」、「添付コメント用紙」、「イチオシ書評」、「読書祭」、「壁表示」などは「学習者同士の協働作業」に連なるところがある実践のようだ。しかし、「読むこと」に関するERの基本姿勢が「読むことは孤独な作業である」という従来の読書観を脱していないように思えるのに対して、RWは「読み書きは、極めて社会的な側面をもった活動」⁽¹⁰⁾であるというリテラシー観に基づいている。そのため、RWでは「読み聞かせ Read Aloud」、「考え聞かせ Think Aloud」⁽¹¹⁾という教師と学習者とのコミュニケーションとしての「読み」の重視、「読み聞かせ」の後のペアでの話し合い、ブックパートナーとの感想の共有、ブックトーク、クラスメートへの推薦本の提示、ブッククラブといった協働での読みの促進がカリキュラムにしっかりと位置づけられている。

ワークショップ型教育の主な特徴にはあげなかったが、RWにおいては「読む」ことを促進するために、他の3技能である「聞く・話す・書く」との連動が意識的に行われている

点も RW の重要な特徴である。「読む」と「聞く」の連動は ER でも重視されているが⁽¹²⁾、もっぱら多読多聴の実践の有効性に焦点が当てられており、「読み聞かせ」や「考え聞かせ」、あるいはピアによる話し合いにおける「聞く」ことが「読み」におよぼす豊かさについては、RW におけるようには考察が深められてはいない。「話す・書く」と「読む」の相互性を RW が重んじている点は、カルキENZ (2010) の 9 章、11 章のタイトルが「話すことを読むことに活かす」、「話すことと書くことを活かして、読みと思考を深める」となっている点に端的に表れている。

3. 日本語クラスでリーディング・ワークショップ (RW) によって多読する

これまで見たように、RW は ER と、多読することによって「よい読み手を育成する」という教育目標で一致しているうえに、学習者観、教師観、読みの学習材のあり方でもあい通じるところが大きい。それに加えて、「授業のフォーマットが確立している」、「学習者同士の協働作業を重んじる」、「読むことを他の 3 技能と連動させる」という特長においては、RW の方が ER よりも優れていると思われる。

これらの点を踏まえると、AJ 教育としての日本語教育では、ER よりも RW の方が多読実践において使い勝手がよいように思える。その理由の第一は、「授業のフォーマットが確立」していて、ミニ・レッスンと「ひたすら読む」時間が授業時に保証されている点である。AJ の力を養うためには、留学生には少しでも早く単行本や新書などの生の (authentic) 日本語の本を読み通す経験を十分にもってほしいところである。ミニ・レッスンで日本語の本の特徴や読み方、選書の方法などの基本事項を要領よく教え、授業時に「ひたすら読む」時間を確保して、RW のフォーマットにしたがって反復することはきわめて有効であろう。第二に、「協働作業」を通じて「読む力」を育成するという RW の特徴も、ペアワークやグループワークの活用に習熟している日本語教育には適した方法論に思える。そして、第三の理由としては、「読む」ことを「聞く・話す・書く」と連動させる点が、総合的な日本語力を養う効果をもっている点をあげることができる。

ただ RW において一つ気掛かりなところは、管見では、英語圏における RW の実践としては初等・中等教育の実践例がもっぱら目につき、高等教育での実践例が見当たらない点である。この点は、日本での数少ない RW の実践例においても同様であり、現在までのところ、小学校での実践報告しか公刊されていない⁽¹³⁾。しかし、2008 年から息長く続けられている中学校・高校の国語教師を中心とした国語ワークショップ研究会では、中高での RW 実践が有効であることが報告されてきている⁽¹⁴⁾。

日本語教育における多読実践においては、「ひたすら読む」時間を毎授業時にとっている例はあるが、「ミニ・レッスン」と「振り返り」を毎時実施している事例はない。筆者自身は、2010 年以降、横浜国立大学で数学期間、佐賀大学で 2 学期間、RW 的な多読授業を AJ 教育として行ってきた。各期で多少手法を変えたが、大まかな内容は以下の通りである。1 学期間で新書を 4 冊読むことを課して、授業時間中に「ひたすら読む」時間をもうけ、その間に、必要に応じて、学習者にたいする「カンファランス (学習相談)」を実施する。毎時ではないが、学期前半に、RW が示しているよりも多めの時間をとって、ミニ・レッスンとワークを行う。その際のトピックやワークの例としては、「生の (authentic) 日本語による本を 1 冊読み切ることの大切さ」、「図書館や大きな書店の使い方」、「新書の特徴を

説明し、実際に新書の一部を読んでみる」、「目次読み、パラグラフ冒頭読みなどのさまざまな点検的読み方」、「スキミング、スキミングの練習」、「同じテーマの文章を読み比べる」、「本を汚して、読んだ痕跡を残す」、「安価な本の入手方法」、「どのように選書するか（入門書 2 冊の読み比べ）」、「書評を読む」などがある。授業時の後半に、ペアワークで読んだ内容を語り合い、コメントし合うという活動、1 分間ブックトーク、教師の全体的コメントなどによって「振り返り」の活動をする。また、1 冊読み終わる（ただし、3 回目は類書 2 冊の比較読み）たびに、300 字、600 字、1200 字の書評的な文章を書かせ、それを文集としてまとめて、クラスで読後感を交わし、相互評価を行う。以上が、筆者の RW 的な多読クラスの概要である。

筆者が上記の実践を行った感覚からすると、大学の授業時間は 90 分から 100 分なので、「ミニ・レッスン→ひたすら読む→振り返り」のサイクルに、小学校の実践における 50 分のサイクルの場合の 2 倍の時間を割り振ると、いずれの活動も長すぎてしまうように思えた。この点では、1 授業時に 2 サイクル行うとか、「ひたすら読む」時間にグループでの協働作業の活動を組み入れるなどの工夫が必要となろう。また、RW では 1 週間に 1 度だけでなく、少なくとも 3 回行うことが望ましいとされているが、大学の日本語科目では原則として 1 つのクラスは 1 週間に 1 度しか行われぬ。この点を補うには、課外での多読環境を整え、そこでの学習成果も授業活動の一環として評価に加えるとか、多読のチーム・ティーチングを行って週 2 回以上の多読授業を連携させたり、短期間の集中講義的形態で実施したりするなどの工夫も必要だろう。

大学での AJ 教育としての日本語教育において RW で多読する授業を行うにあたっては、授業時間や授業回数が初等教育における RW と大きく違う点や、先行実践例や理論的指針がまだほとんどない点などを克服していかなければならない。しかし、英語圏での初等・中等教育における RW の理論と実践、日本での小学校における RW の実践には、上記の難点を十分にカバーできる創意工夫に富んだノウハウや道具立てがふんだんに盛り込まれており、AJ 教育としての日本語教育に活かさないのはもったいないと思われる⁽¹⁵⁾。

4. 「多読」の「多」の 3 つの含意

多読とは、もちろん「多量」の本を読むことを指しているが、私は、「多読」の「多」にもう二通りの意味を付加したい。一つは「多彩」であり、もう一つは「多様」である。

日本において多読学習／教育を他の言語教育に先駆けて推進している英語教育では、「100 万語」という「量」を大きな目安としており、英語教育の多読推進の本では「100 万語突破」をうたっているものが多く見られる。「100 万語」とはどれくらいの分量を表しているのだろうか。英語教育界における多読教育のリーダーの一人である酒井邦秀によれば、「100 万語は 300 ページほどのペーパーバックで 10 冊にあたる」とのことである。「だいたい 100 万語くらい読むと、（読書の）指導はいらなくなると思われる」⁽¹⁶⁾、つまり読み手として自立するためにはそれくらいの量を読みかさねることが必要である、ということである。ここからも量で表現されている英語多読の基本的目標が、RW と同じく「自立した読み手」、「よい読み手」の育成にあることが表されている。

日本語における読書力の目安については、齋藤 (2002) が「新書 50 冊」としているが⁽¹⁷⁾、これはあくまで日本語母語話者を念頭においたものであり、学習者にとってはハードルが

高すぎる。日本語学習者は母語での読書経験をもっているわけだから、日本語の本にたいしても母語での読書経験の転移が可能であり、その分、量を割り引いてもよいように思える。先に述べた筆者の多読授業での感触で言えば、英語多読が言う「ペーパーバック 10冊」と対比して、「新書 15冊」分くらいの文章量が一つの目安になるかもしれない⁽¹⁸⁾。

日本語学習において、どれくらいの日本語の文章量を読めば「自立した読み手」になれるかについての経験則を多読実践者が付き合わせて、一つの目安をたてることは今後の日本語多読の一つの課題だろう。

英語多読における「100万語」のインパクトが非常に強いということもあって、多読というと「多量」という側面でもっぱら理解されがちだが、「多彩」すなわち読み物のジャンルの多彩さと、「多様」すなわち読み方の多様性にも目を向ける必要がある。

Day & Bamford (1998) における ER の特徴の中でも、「広範囲な話題に関する多様な学習材が用意されている」ことがあげられていた。読み物のジャンルを「多彩」にすることは、英語多読よりも日本語多読の方がより真剣かつ早急に取り組むべき課題である。というのは、英語多読では、Oxford、Longman、Penguin、Cambridge、Macmillan などの大手出版社から、学習者の習熟度に合わせてレベルごとに語彙や文法が調整された Leveled Readers や Graded Readers が大量に出版されているのに対して、日本語多読の公刊された学習材（主なものとしては、『レベル別日本語多読ライブラリー』と『多読ボックス』のシリーズ）は全く比較にならないほどごく少量だからである⁽¹⁹⁾。日本語多読の学習材をどのようにして「多彩」なジャンルから収集して、少しでも増やしていくかについては、次節でいくつかの提案をしてみたい。

次に「多様」という点だが、これは大きく見れば「読み方」の多様性を指している。「読み方」の多様性は次の4通りに区分できる。(1) 読むスキルの多様性、(2) 読みにおける関係の多様性、(3) 「聞く・話す・書く」、さらには「見る」という他の技能と協働するという意味での「読み」の様相の多様性、(4) 読むメディアの多様性、がそれである。

まず、読むスキルの多様性を見ていこう。従来の「読解」教育では、比較的短い文章を精読するという形が一般的だったが、私たちが日常生活で実際に行っている「読み」ではむしろ「精読」することは比較的少なく、新聞・雑誌やテレビのキャプションの読みが端的に表しているようにスキニング (scanning: 必要な情報をすばやく読み取る「焦点読み」) やスキミング (skimming: 要点をすばやく読み取る「要点読み」) をしていることの方が圧倒的に多い⁽²⁰⁾。

スキニングやスキミングと重なるところもあるが、アカデミックな「読み」における大切な要素は、「読むべき本、読むに値する本を見つけるための読み」である。1940年に原書が刊行されて以来、世界各国で読み継がれてきたハーバード大学における初年次学生向けの読書教育書、アドラー、ドーレン (1997) では、こうした読みを「点検読書」と呼んでいる。「表題や序文、目次、索引、うたい文句」などをしっかり読み取ることが、その第一段階である。希代の読書家、松岡正剛は「目次読書」の大切さに加えて、図書館や本屋における「書棚読み」の重要性にもふれている (松岡 (2009))。

アドラー、ドーレン (1997) と松岡 (2009) が共通して重視しているアカデミックな読みのあり方は、「シントピカル syntopical (トピックを共通にする複数の文献の) 読書」つまり「類書のまとめ読み・比較読み」である。これは、アカデミックな論文における「先

行研究」の概観に通じるだけでなく、複数の新聞やニュースソースを読み比べて事件や論点への理解を深め、自らの見解を形成するという、メディア・リテラシーの基本にも通じる「読み」の姿勢である。

さらに松岡（2009）は、本は「汚して読め」、つまり線を引いたり自分のコメントを書き加えたりマーカーを塗ったりして、本それ自体を自らの「読書ノート」にしてしまおうと言っている（この点は、齋藤（2002）と共通している）。これも読書スキルの一つと言えるだろう。読みのスキルは他にもさまざまなものがあるが、日本語多読においては、学習者の多読の進展にとって必要なスキルにしぼって、ミニ・レッスンで紹介していけばよいだろう。

次に「読みにおける関係の多様性」に移る。「読みにおける関係の多様性」ということで重要なのは、「読む」ということは決して孤独な行為にとどまるのではなく、他者との協働行為へと多様に連なる可能性をもっているという点である。

「読む」ことが他者とのさまざまな協働行為に発展していく可能性を秘めていることは、吉田（2018）において、「読み聞かせ」という「読み」のあり方を軸として生き生きと描きだされている。日本では、「読み聞かせ」というと、母親や父親、あるいは幼稚園の先生やボランティアが幼児や小学校低学年生に絵本を読んであげることしか思い浮かばないだろう。しかし、吉田（2018）によれば、英語圏での英語教育における「読み聞かせ」は、「読み聞かせ」から「対話読み聞かせ」、「考え聞かせ」、「いっしょ読み Shared Reading」という具合に、読みにおける他者との関係性のさまざまな段階を踏んで、「読み」の協働行為を促進し、学習者を「自立した読み手」に育成していくプロセスとなっている。そして、さらに「ガイド読み」、「ブッククラブ」、「ブック・プロジェクト」といった多様な協働的読みへとつながっていくのである。

「読み聞かせ」は、決して幼児のみを対象とするものではなく、留学生にたいする日本語教育にも応用できる。例えば、上記の「類書まとめ読み」ともつなげて、次のような多読実践が考えられる。ジャンルの「多彩」さを生かす一つの有力な候補として絵本があるが、「おじいさん」というトピックで3冊の絵本を「まとめ読み」（と言っても1回の授業時間でできる「まとめ読み」である）する。まず3冊を学習者が各自でざっと読んで、教師がその内の1冊を読み聞かせする。その際、絵本の内容にたいする教師のコメントをさしはさんだ「考え聞かせ」をすることもできる。そして、グループで3冊を読み比べたコメントを交換するのである⁽²¹⁾。

第三の多様性である、「聞く・話す・書く」という他の3技能と連動することによる「読む」様相の多様性については、先にRWの特徴として述べた。ここでは、日本語教育ではほとんど論じられていないが英語圏の英語教育ではメディア・リテラシーの影響もあって重視されている「見る Viewing」ことと「読む」こととの連動の解明と教育実践が探究すべき分野としてあることを指摘しておくにとどめたい⁽²²⁾。上記の絵本の理解では、まさに文字テキストの「読み」と絵への視覚的理解（「見る」）が重層しているのである。

第四の「読みのメディア（媒体）」の多様性の探究もきわめて現代的な課題である。これまでは「読みのメディア」はもっぱら紙が支配していたが、現在の学習者にとっては、紙よりもスマホやPCディスプレイなどの電子媒体で「読む」ことの方が圧倒的に多いだろう。学習者が日常的に実際に読んでいるものの大多数がデジタル・テキストであるという

点は、今後の日本語多読に対して、デジタル・テキストを対象とした情報リテラシーの必要性とともに、デジタル・デバイスで多読学習材を提供することの重要性を提起している⁽²³⁾。

5. 日本語多読環境をゆたかにしていくために

先にふれたように、英語多読では大手出版社から大量の Leveled Readers や Graded Readers が出版されているのに対して、日本語多読では公刊された学習材はきわめて少量である。Day & Bamford (1998) は、英語以外の言語教育に共通する多読学習材の乏しさを補うために、次の 10 のジャンルから適当な読み物を採集することを薦めている。「:」以下に記したコメントは筆者によるものである。

- (1) 語学教科書：さまざまな日本語教科書から興味深い読み物を収集する⁽²⁴⁾。
- (2) 児童向けの本：絵本はもっと活用されるべきである⁽²⁵⁾。1980年代以降、ポストモダン絵本と呼ばれる絵本界での動きがあり、大人も十分に楽しめる絵本が増えている。もちろん子どものための絵本でも内容ゆたかなものは数多い。ストーリーものだけでなく、福音館の「かがくのとも」シリーズのような、わかりやすく知識を得られるものもある。
- (3) 学習者自身がつくった読み物：学習者自身が書いたものの中でおもしろいもの、すぐれたものを相互評価で選び、必要に応じて、教師との協働編集でブラッシュアップして蓄積していく。
- (4) 新聞：一般の新聞でも学習者が興味深く読めるものがあればスクラップして収集する。小学生新聞、中学生新聞、留学生向けの新聞からも記事を集める。
- (5) 雑誌：新聞記事よりも文章量が長めで、写真やイラストなどの視覚的表現と結びついているケースが多い。興味深い学習材たり得るだろう。
- (6) 児童向け雑誌：(5)と同様の良さに加えて、文章の難易度も下がる。学習者に幼稚と思われにくいトピックを探す。
- (7) 人気がある簡単な読み物：「自由読書」を提唱する Krashen (2004) は「ティーンロマンス」(小学校 4 年生から中学校 1 年生レベルの言語難易度で書かれている)を読むことを擁護している。日本語でも類書はたくさんあるだろう。ケータイ小説の中にも学習者が楽しめる学習材があるかもしれない。
- (8) 若者向けの読み物：ヤングアダルト (YA) 文学と言われる領域にも日本語多読の学習材としてふさわしいものがたくさん眠っている。
- (9) コミック：これは日本語の読み物の得意とするところである。海外の日本語学習者が日本語を学ぼうとする最大の動機は日本のコミックやマンガ、アニメのシナリオなどを日本語で読みたいというものだろう。多読学習材を精力的に探究すべき領域である。
- (10) 翻訳物：これも村上春樹、吉本ばなな、東野圭吾など、母国で母語への翻訳によって学習者に親しまれている日本の人気作家は数多い。それらの作家の日本語原書と母語訳書を対照させての速読もおもしろいだろう。
以下、筆者の観点から付け加えておきたい。
- (11) ウェブサイトでの日本語学習材：国内外の日本語教師が提供しているやさしい読み物のサイトを探索し、興味深いものを収集する。

(12) お気に入りウェブサイト：ウェブで読めるもので、初中級者のレベルでも読めるサイトや記事を収集し、紹介する。(11) とともに、学習者に推薦してもらうのも有効。

(13) 地元学⁽²⁶⁾：学習者には、留学生活をゆたかなものとするために、自分が暮らしている地域についてのさまざまな情報に接してほしいものである。名所・旧跡などの観光案内や、知っておくべき行政情報、危機管理に必要な情報、公共機関の利用案内から、グルメ情報、遊び場情報、交通情報、さらには地元の会社情報等々まで、地元に関するさまざまな情報を学習者が理解できる読み物として蓄積しておきたい。そのためには、リライトが必要なケースも多いだろう。地元情報についても、学習者自身が収集したものを基盤とすることも考えられる。

(14) 青空文庫などの著作権フリーのもので、学習者が読めそうなものを探す。あるいは、読めるようにリライトして蓄積する。

(15) 詩、俳句、CMのキャッチコピーなど短い文章で含蓄の深いものを集めて、テーマごとの3作品読み（読み比べをする際には2つよりも3つを比べる方が視野が広がる。注18の「新書3冊読み」についても同様）の学習材とする。

以上が日本語多読の学習材を増やしていく方策である。おそらく他にも、いろいろな方法があるだろう。今後、多読を広める志をもった日本語教師の情報交換と学習材の共有が広範かつ活発になされていくことが望ましい。

最後に、多読学習材を増やす努力とともに、多読の学習環境全体を豊かにしていく努力として、平行して行われねばならない事項を列記しておきたい。

(1) クラス文庫ないし図書コーナーの設置：多読環境としては、カルキンズ（2010）が冒頭で述べているように、まず何よりも手に取って読みたくなるような本に囲まれていることと、くつろいで読めるスペースが確保されていることが大切である。小学校のように教室移動がないクラスでは、学級文庫という形でこうした環境を比較的整えやすいが、大学での教育ではなかなか難しいと思われる。多読の〈場〉の確保については、さまざまな工夫と努力が必要となるだろう。

(2) 多読学習材のファイル化とジャンル別分類：新聞や雑誌やウェブサイトの記事など1枚ものやページ数の少ないものも1つのファイルとして独立させて保管する。また、学習材は学習者に分かりやすいようにジャンル別に分類しておく。学習者が読んでみようと思う学習材がうまく見つかるように配列する工夫も必要である。

(3) リライトの能力をみがく：多読をすすめる教師は、自らリライトできるようになる努力を心がけたい。初級テキストの句型・場面・文体（それをそのまま模倣するのではないが）をよく把握しておくこと、レベル別語彙集を手許におくこと、英語多読本や日本語多読本を多読して、リライトの要領の体得を目指すことが大切である⁽²⁷⁾。

(4) 情報交換サイトの運営：日本語多読に関心のある日本語教師に向けて、多読を促進するためのデータ提供や情報交換の場となるようなウェブサイトを経営する⁽²⁸⁾。

(5) デジタルの学習材とアプリの充実：日本語学習者の圧倒的多数が日常的に使用しているスマホによって、気軽に多読できるよう、デジタルで著作権フリーな学習材を充実させる。多読を促すような学習アプリの開発を目指す。

注

1. これらの日本語教育研究における多読関連論文の本数の分布については、佐々木良造（秋田大学）が作成したリストを参照した。

<http://www.gipc.akita-u.ac.jp/~ryozo/er/index.html>

リストに挙げられた中で、高橋（2016）は、それまでの日本語教育研究における多読関連の先行研究を特性別に分類することによって体系的に整理しており、たいへん参考になる。梅村（2003）は、「大学日本語教育における多読の必要性を、「読解」の定義や従来の読解のあり方を反省し、英語多読の状況を参照しつつ日本語多読を推進しようとしている。

2. 日本の英語教育における多読の有力な提唱者である酒井邦秀は、多読が「反学校英語」であることを明言している（酒井（2002：p. 23））。

3. リーディング・ワークショップの淵源は、Atwell（1987）と言われている。この本の第3版（Atwellは第2版、第3版と、改版ごとに大幅に書き換えている）の抄訳本が2018年7月に刊行予定とのことである。リーディング・ワークショップの全体像と具体的な実践のありようを知るためには、Atwellと合わせて、カルキンス（2010：この本も抄訳である。原書は、Calkins(2001)）とプロジェクト・ワークショップ（2010）を参照。

また、WWとRWを日本の教育界に精力的に紹介し、ワークショップ研修で小中高大の教員たちを刺激して、教員たちのRW実践研究を鼓舞してきた吉田新一郎のブログもぜひ参照していただきたい。<http://wwletter.blogspot.jp/>「とても効果的で、生徒たちがワクワクする読み・書きの授業をつくるための情報を（毎週金曜日に、無料で）提供することが目的のブログです。」と、吉田氏からメッセージをいただいた。

なお、WWについては、本誌でも影山（2011）がすでに紹介している。田中・浅津（2016）は大学の留学生別科におけるWWの詳細な実践報告として貴重である。評価を基軸とした考察の中で、例えば作文の締切の設定というような具体的で切実な問題を通じて、学習者の「自律」と教師の「支援」のあり方がきめ細かく論じられている。

4. Day & Bamford（1998）p. xi
5. この点を、駒井（1990）は、多読こそが「読むことそのもの」であり、「最も頻繁に使われる読み方」である、と指摘している。
6. Day & Bamford（1998）pp. 7-8に10の特徴が記述されている。デイ&バンフォード（2006）を参考にして、それらの項目の要点を訳して提示した。
7. 原文ではmaterials。ふつうは「教材」と訳されるが、多読は後述するように、「学習者主体」で、学習者が自ら読みたい本を読むことを中心とするので、多読のための読み物は「教材」ではなく「学習材」と呼ぶようにした。
8. 実際に、英語の多読学習材であるLeveled ReadersやGraded Readersの「ほとんどの本が巻末に内容理解の質問やその他の質問のページを設けている」とDay & Bamford（1998：デイ&バンフォード（2006）p. 178）は述べており、そうした「質問に答える」という学習活動を肯定している。しかし、それでは「読むこと自体が目的である」という前半の大原則と矛盾するのではないだろうか。
9. ERの実践例は、この箇所以外にも、Bamford & Day（2004）とDay et al.（2015）で実に多種多様な報告が世界各国から寄せられている。日本の英語多読の実践例について

は、酒井・神田編（2005）を参照。また、ERの学会、研究会でも歴大な実践報告が蓄積されてきているだろう。そうした事実を踏まえたうえで、筆者は、なおかつRWの枠組みと手法による実践を日本語教育者にすすめたい。その理由は後述する。もちろん、そのことは、ERの多種多様な実践から自らの実践に合った手法を採り入れることを妨げるものではない。

10. カルキンズ（2010） p. 25

11. 「考え聞かせThink Aloud」とは、教師が「読み聞かせ」を行いながら、読んでいる内容についての自分の考え、コメント、疑問などを適宜口に出して述べるという教育方法である。「考え聞かせ」の具体的なあり方とその教育的意義については、吉田（2018）の第三章を参照。

12. 英語多読では、『多聴多読マガジン』（コスモピア社刊）という雑誌があるほどである。また、後で紹介するNPO多言語多読が刊行した日本語多読の学習材にもすべてCDが付いている。

13. プロジェクト・ワークショップ編（2014）

14. 国語ワークショップ研究会の中心メンバーの一人である澤田英輔の高校国語教育でのRWの実践については、以下のブログを参照。

<http://askoma.info/category/%E8%AA%AD%E6%9B%B8%E6%95%99%E8%82%B2>

15. カルキンズ（2010）、プロジェクト・ワークショップ編（2014）、Atwell（2014）には、RWの核心が展開されているとともに、RWを実施するにあたってのノウハウや道具立て、工夫、ヒントなどが惜しげなく披露されている。参照をおすすめする。

16. 酒井（2002） p. 23参照。なお、『英語教育』（大修館）2004年2月号巻頭の座談会における酒井の発言でも、「100万語」が経験則であることが語られている。

17. 齋藤（2002） p. 15

18. 齋藤（2002）が「新書を読む」ことに「読書力」の力点をおいているのは、新書こそが「学問の入門書」であり、「より大きな知識体系の入り口になっている」と考えているからである。筆者も、この齋藤の指摘に同感である。二通・門倉・佐藤（2012）は、新書の「3冊読み」を薦めることによって多読へいざなう側面をもったテキストである。

19. NPO多言語多読監修『レベル別日本語多読ライブラリー』シリーズ（アスク出版）は、レベル0からレベル4に分かれており、レベル0が19冊、レベル1が15冊、レベル2が15冊、レベル3が15冊、レベル4が15冊で合計83冊、NPO多言語多読監修『にほんご多読ボックス』シリーズ（大修館）は、レベル0からレベル5に分かれており、レベル0が8冊、レベル1が7冊、レベル2が10冊、レベル3が7冊、レベル4が11冊、レベル5が2冊で合計45冊である。

他には、仙台国際日本語学校が『にほんごえほん あいちゃん』2冊、『にほんごでよむ仙台・宮城』3冊を刊行している。国際交流基金関西国際センターの「KCよむよむ」（<http://jfkf.jp/clip/yomyom/index.html>）のサイトからは、CEFR基準によるA1が7タイトル、A2が18タイトル、A2/B1が1タイトルで合計26タイトルが無料でダウンロードできる。

また、吉川達（佐賀大学）、佐々木良造（秋田大学）、筆者の3名が翻案した『どんどん読める日本語ショートストーリーズvol.1, vol.2』が2017年12月に刊行された。

しかし、これらすべてを合わせても、英語多読学習材を氷山とすれば、残念ながら、日本語多読学習材の量はその一角にもみえない状況である。

20. 英語教育における読みの教育の中で強調される、これらのスキルを日本語テキストとして初めて紹介・導入したのは、岡（1998）である。
21. ここでの同テーマ絵本の3冊読みの授業案では、吉田（2010）の巻末に付された『『関連づける』に向いている絵本等のリスト』を参考にした。吉田（2010）の巻末の絵本リストは日本語多読の学習材探しにも大いに資するところがあるだろう。
22. 筆者はかつて「見て理解する」ことを「視解」と名づけ、絵本のような「読解」と「視解」が複合した理解のあり方を、日本留学試験の「日本語」科目における「聴読解」をもじって、「視読解」と呼び、英語圏の英語教育における「見るViewing」への着目と合わせて論じたことがある。門倉（2011）を参照。
23. ここで、深田・小林・出口（1991）が早い段階で日本語多読におけるCALLの可能性を指摘していたことを思い起す。その時よりも、現在におけるデジタル・テキストでの学習材の提供の方がより喫緊な課題となっている。その点で、多言語多読のサイトが、自らが刊行した多読学習材をデジタル・デバイスで読める形で提供し始めていることは高く評価できる。
24. 管見の範囲内で言えば、嶋田監修（2013）や、『日本語を学ぶ人たちのための日本語を楽しく読む』のシリーズ3冊、岡他（2009）などから収集できる。また、その学習材のジャンル分けなども参考になる。他にも多くのテキストから抜粋を利用できるだろう。
25. 多読への絵本の活用については、吉田（2010）の巻末の絵本リストがたいへん興味深い。NPO多言語多読のサイトでは、絵本をはじめとする一般書の中で多読に向いているものを、レベルを判定して紹介しており、非常に参考になる。

https://tadoku.org/learners/book_ja/reference

渡邊（2016）は、外国語学習における絵本多読の効果について、3言語（日本語、韓国語、英語）の学習者へのインタビュー調査の結果をもとに考察している。

26. 「地元学」は、吉本（2008）の言葉。注19で紹介した仙台国際日本語学校の『にほんごでよむ仙台・宮城』は、まさに地元学的な多読学習材である。
27. NPO多言語多読は「多読授業とリライト」入門講座を行っている（<https://tadoku.org/>）。リライトの能力をみがくという点では、庵功雄が主唱する「やさしい日本語」からも大いに学びたい（庵（2016）参照）。
28. こうした性格をもったウェブサイトとしては、NPO多言語多読のHPがもっとも情報量が多く、ゆたかな活動を展開しており、充実している（<https://tadoku.org/>）。『どンドン読める日本語ショートストーリーズ』（アルク）の翻案者である吉川・門倉・佐々木が立ち上げたHP「日本語教育多読ネットワーク」（<https://nihongotadoku.wordpress.com/>）はまだ始めたばかりだが、今後、多読学習材の蓄積や多読関連情報の提供、多読に関心をもつ日本語教師のネットワーク形成において貢献したいと考えている。注1の多読関連論文リストはこのHP内にある。

*注にあげたURLは、すべて「2018年5月5日閲覧」のものである。

参考文献

- アドラー、ドーレン (1997) 『本を読む本』 講談社学術文庫
- アルク出版編集部編、吉川達・門倉正美・佐々木良造翻案 (2017) 『どんどん読める日本語
ショートストーリーズ vol. 1, vol. 2』 アルク
- 栗野真紀子・川本かず子・松田緑編 (2012) 『日本語教師のための多読授業入門』 アスク出版
- 『英語教育』 2004年2月号, 大修館書店
- 庵功雄 (2016) 『やさしい日本語』 岩波新書
- 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.
- NPO 多言語多読監修 『レベル別日本語多読ライブラリー』 シリーズ, アスク出版
- NPO 多言語多読監修 『にほんご多読ブックス』 シリーズ, 大修館書店
- 岡まゆみ (1998) 『中・上級者のための速読の日本語』 ジャパンタイムズ
- 岡まゆみ他 (2009) 『上級へのとびら—コンテンツとマルチメディアで学ぶ日本語』 くろし
お出版
- 影山陽子 (2011) 「ライティング・ワークショップの秘密—選択理論を通してライティング・
ワークショップを眺めてみる—」 『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 第3号,
108-117.
- 門倉正美 (2011) 「コミュニケーションを〈見る〉—言語教育におけるビューイングと視読
解」 『早稲田日本語教育学』 8・9, 115-120.
(<https://ci.nii.ac.jp/naid/120002830012> からダウンロード可能)
- カルキンス、ルーシー著、吉田新一郎・小坂敦子訳 (2010) 『リーディング・ワークショッ
プ—「読む」ことが好きになる教え方・学び方』 新評論
- 小出慶一 (1995) 『日本語を学ぶ人たちのための日本語を楽しく読む本・中上級』 産能短期
大学
- 小出慶一 (1996) 『日本語を学ぶ人たちのための日本語を楽しく読む本・初中級』 産能短期
大学
- 駒井明 (1990) 「上級の日本語教育(上級の日本語教育<特集>)」 『日本語教育』 71, 1-15.
- 齋藤孝 (2002) 『読書力』 岩波新書
- 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 (2005) 『教室で読む英語 100万語』 大修館書店
- 産能短期大学日本語教育研究室編 (1991) 『日本語を学ぶ人たちのための日本語を楽しく読
む本・中級』 産能短期大学国際交流センター
- 嶋田和子監修 (2013) 『たのしい読みもの 55』 アルク
- 仙台国際日本語学校刊 『にほんごえほん あいちゃん』 vol. 1(2015), vol. 2(2016)、 『にほ
んごでよむ仙台・宮城』 vol. 1(2013), vol. 2(2014)
(<http://www.sjls.ac.jp/jpn/book/book.html> から注文する)
- 高橋且 (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, 369-386.
『多聴多読マガジン』 コスモピア社

- 田中信之・浅津嘉之 (2016) 「ライティング・ワークショップの実践と評価—留学生別科生を対象として—」『富山大学国際交流センター紀要』第3号, 9-23.
- 二通信子・門倉正美・佐藤広子 (2012) 『日本語力をつける文章読本—知的探究の新書 30冊』東京大学出版会
- 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), 201-20.
- プロジェクト・ワークショップ編 (2014) 『読書家の時間—自立した読み手を育てる教え方・学び方』新評論
- 松岡正剛 (2009) 『多読術』ちくまプリマー選書
- 吉田新一郎 (2010) 『「読む力」はこうしてつける』新評論
- 吉田新一郎 (2018) 『読み聞かせは魔法!』明治図書
- 吉本哲郎 (2008) 『地元学をはじめよう』岩波ジュニア新書
- 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.
- ATWELL, Nancie (第1版 1987, 第2版 1998, 第3版 2014) *In the Middle*, Heinemann
- BAMFORD, Julian & DAY, Richard R. (2004) *Extensive Reading Activities for Teaching Language*, Cambridge University Press
- CALKINS, Lucy McCormick (2001) *The Art of Teaching Reading*, Priscilla McGeehon (カルキンス (2010) の原書)
- DAY, Richard R. & BAMFORD, Julian (1998) *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge University Press (デイ、リチャード R・バンフォード、ジュリアン著、梶井幹生監訳 (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, Richard R. et al. (2015) *Extensive Reading*, Oxford University Press
- KRASHEN, Stephen D. (2004) *The Power of Reading: Insights from the Research* (クラッシュェン、スティーブン著、長倉美恵子・黒澤浩・塚原博共訳 (1996) 『読書はパワー』金の星社)