



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	授業内多読は学習者の読みにどのような影響を与えるか：ベトナムの高等教育機関における実践から
Author(s)	佐藤, 淳子; SATO, Junko; 佐々木, 良造 他
Citation	日本語・国際教育研究紀要, 29, 1-25
Issue Date	2026-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/98995
Type	departmental bulletin paper
File Information	29_p1-25.pdf



授業内多読は学習者の読みに どのような影響を与えるか

ーベトナムの高等教育機関における実践からー

佐藤 淳子・佐々木 良造・グエン ティ トゥ チャー・
ダオ トゥアン ズン・ヴ キエウ ハ ミー・尾沼 玄也

要 旨

本研究では、ベトナム・ハノイの高等教育機関において、全8回にわたり実施した授業内多読が、学習者の読みにどのような影響を与えるかを分析した。対象は、ベトナム語を母語とする日本語専攻の学部2年生143名である。学期開始時と終了時に実施したアンケートの分析から、「日本語の文章を読むことが好きだ」「辞書を使わずに読み続ける」といった項目のスコアが有意に上昇したことが明らかになった。さらに、自由記述の分析から、言語的知識の伸びの実感と読みに対する好意的な意識が密接に関連していること、多読を通して未知語を推測する機会が増え、理解できない語に対する不快感や不安が軽減される傾向があることが示された。本研究により、読書習慣が十分に根付いていないとされるベトナムにおいても、授業内多読は、読むことを楽しみながら言語能力の伸長に寄与し得る有効な活動であることが示唆された。

〔キーワード〕 授業内多読、ベトナム、日本語教育、高等教育機関、混合研究

1. はじめに

1.1 ベトナムにおける日本語教育

ベトナムでは、2000年代以降、日越間の貿易の拡大や日本企業の進出、日本文化への関心の高まりといった要因を背景に、日本語学習者数が増加傾向にある。コロナ禍による渡航制限や為替・経済状況の変化、ベトナム国内における英語教育の強化などにより、近年その伸びはやや鈍化しては

いるものの、2021年度の調査報告（独立行政法人国際交流基金 2023）¹時点での学習者数は169,582名と、依然として世界6位の高い水準を維持している。

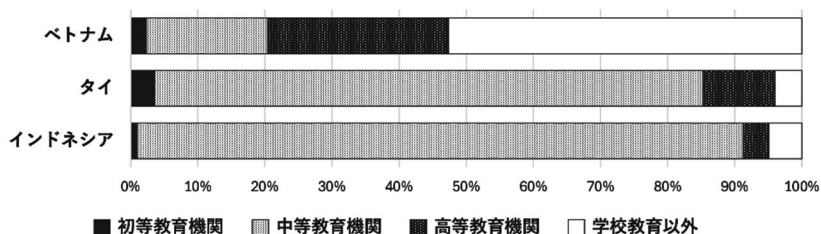


図1 ベトナム、タイ、インドネシアの日本語学習者の機関別構成割合
（国際交流基金，2023 を参考に筆者作成）

日本語学習者の機関別構成割合（図1）としては、同じ東南アジア地域にあるインドネシア（学習者数711,732名、世界2位）やタイ（学習者数183,957名、世界5位）と比べて「学校教育以外」、「高等教育機関」が占める割合が多いのが特徴である。学校教育以外の機関は日本での就労や留学を目的とした学習者を多く抱えており、今後も当面はこれら機関で学ぶ学習者数が全体の中で高い割合を占める傾向は続くと思われる。また、「高等教育機関」は他の教育機関が前回調査（コロナ禍前の2018年度に実施）に比べ減少した中、31,271名から45,752名と約1.46倍の大幅な増加傾向を示した。今後もこの傾向が続くかどうかは未知数ではあるが、2023年の日越外交関係樹立50周年以降も両国は経済・文化両面で強いパートナーシップを継続しており、また「日本との経済的な結びつきが強い、または強化を掲げる地域を中心に、日本語学科の設立や日本語教育の開始・拡充を希望する動き」（独立行政法人国際交流基金 2024：5）もあることから、当面は増加傾向が続くと推測される。

しかし、堅調な学習者数増加の一方で、ベトナムではどの教育機関においても慢性的な日本語教師不足の問題を抱えている（粟飯原・松浪 2018, Dao 2018）。ベトナム政府は、2008年に「2008-2020年期国家教育システムにおける外国語教育・学習プロジェクト」を立ち上げ、初等教育から中等教育、高等教育に至るまで外国語教育を重視する方針を打ち出した。しかし、ベトナムの外国語教育政策は、その歴史的背景からフランス語重視の

時期(1880年代中盤から1940年代前半)、北越でのロシア語、南越での英語およびフランス語重視の時期(1954年ジュネーブ協定以降)、ロシア語重視の時期(1975年の南北統一以降)を経て、1986年のドイモイ政策以降は現在に至るまで英語重視という変遷を辿っており、後発である日本語教育に関しては急激な学習者の伸びに教師数が追いついていない。また、専門的な日本語教師養成機関、養成課程は非常に数が限られており、専門知識や経験を有する教師の確保も課題となっている。Dao (2018)によれば、ベトナムの高等教育機関では一人の教員の担当コマ数は年間270～350(1コマ50分)が標準であるが、1000コマ以上持つ教師もあり、「担当時間数が標準を大きく上回り、非常に大変なうえに、教師不足により事務仕事も多く受け持たされているため、事態はさらに深刻」(Dao 2018: 4)だという。

1.2 高等教育および外国語教育における方向転換

教師不足の問題に加えて、日本語教育現場では教育スタイルの変換も課題となっている。近年、ベトナムは外国語教育に限らず教育全般において、国を挙げて教師主導型の学びからの脱却を目指している。例えば、ベトナム教育訓練省が定めた「ベトナム高等教育革新提案 2006-2010 の段階」では、従来の教師主導型、すなわち教師が伝授した内容を学生がメモにとるといった知識伝達型の伝統的なスタイルから脱却し、学習者の積極的な授業参加を促す学習者主体の教育手法の導入を指南している(グエン 2010)。

また、外国語教育に特化したプロジェクトも実施されている。先述の「2008-2020年期国家教育システムにおける外国語教育・学習プロジェクト」や後継する「2017-2025年期外国語教育学習プロジェクト修正補充」は、「ベトナム人の若人たちが、自立的に外国語を使える能力を持ち、多言語・多文化のグローバル環境において、自信を持ってコミュニケーションを取ったり、さまざまな言語を活用しながら学習・就職したりすることができるようにする。外国語をベトナム人の強みにさせ、国を工業化、現代化する事業を支える」ことを目標にしている(Cao 2017: 61)。Cao (2017)は、このプロジェクトも「学習者中心」「アクティブ・ラーニング」という教育方針に変えようという動きを含んでいるとしている。これらのプロジェクトにおいて、日本語は英語以外の教育対象言語として挙げられている6言語の中に含まれている。

以上のように、ベトナムの高等教育機関における日本語教育の現場は、(1) 深刻な教師不足とそのゆえの過負担の状態にあり、(2) 学習者の主体的な参加を促す教授法や指導技術、新たな教室活動の導入が喫緊の課題となっている。このような状況下で、学習者が自ら目標言語で書かれた本を読み進める「授業内多読」の導入は、(2)への方向転換に寄与することを主眼としつつも、副次的に(1)の問題の軽減にも繋がることが期待される。

2. 多読とは

ここで本稿における多読の定義を明確にしておく。国際多読教育学会(n.d.)の多読指導ガイドによる多読の定義と目的は以下のとおりである。なお、国際多読教育学会は英語教育の分野で立ち上がった団体であるため、学習目標言語を「英語」とした定義文となっている。本稿では「英語」を「日本語」と読み替える。

多読とは、学習者が自分にとってやさしい英語の本を楽しく読んで、読書速度を上げ、読書を流暢にできるようにすることです。多読の目的は、学習者が読解力を高めるのを助けることであり、英語自体の勉強のために本を読むことではありません。多読とは、辞書無しでも十分に理解できる易しい英語の本を楽しく、速く読むことです。(国際多読教育学会 n.d.)

これに則り、本稿では日本語での多読を「学習者が、辞書無しでも十分に理解できるやさしい日本語の本を楽しく読むこと」と定義づける。

また、個人の楽しみとしての読書にその目的を論ずる必要は求められないが、言語教育の文脈では多読に目的が求められる。Day & Bamford (1998/2006) は、多読とは普段我々が実際に行っている読みを教育的な目的で行うこととしているが、吉川 (2004) はこの、普段の余暇の読書の延長であるという位置づけをさらに明確にし、多読を「学習のために読むという意識は一時的に脇に置いて、とにかく内容を楽しむために読み(中略)その結果として読む力をはじめとした日本語力を養う」(吉川 2024 : 10) ものとしている。また、吉川 (2024) はNuttall (1996) の「読みが苦手な人のサイクル」と「よい読み手のサイクル」のモデルを検討し、多読が「読みが苦手な

人のサイクル」から抜け出す方法の一つとなることを主張している。図2に示すように、内側（読みが苦手な人のサイクル）の「Don't understand」という状況に対して、辞書無しでも理解できるやさしい読み物を読むという手立てを講じることにより、「Understands better」を含む外側（よい読み手のサイクル）に移行することができるというのが吉川の主張である。本研究はこれを支持し、語彙知識や文法的知識の拡充といった言語能力の伸長を直接的な目的とするのではなく、それらは結果として期待される変化であるというパラダイムに立つものとする。

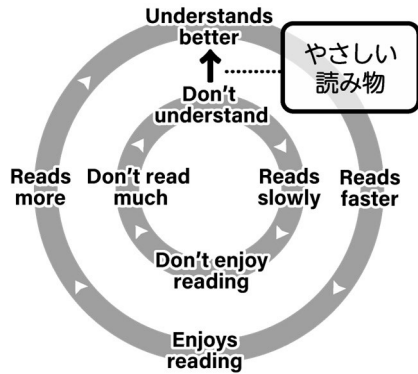


図2 多読による「よい読み手」への転換
(吉川, 2024: 14 を参考に筆者作成)

3. 先行研究

3.1 多読の学習効果

多読の結果として現れた学習効果を検証した先行研究には、Suk (2016) やNishizawa et al. (2010) などがある。Suk (2016) では韓国のEFL大学生171名を統制群88名(2クラス)と実験群83名(2クラス)に分け、前者では従来通りの集中的な精読指導を週1回(100分間)15週間行い、後者では70分の精読に30分間の多読を統合した授業を同じく15週行った。事前と事後の「読解力」「読書速度」「語彙」のテストスコアを分析した結果、多読を統合した群は、統制群と比較して、「読解力」「読書速度」「語彙」すべてで有意な向上を示し、特に語彙習得において最も顕著な効果が確認されたという。Nishizawa et al. (2010) では、日本の工業高等専門学校に在籍する学生を対象に、4年間にわたる英語多読プログラムがTOEICのスコアにどのような影響を与えるかを調べた。多読プログラムを完遂した37名の読書ログ(読書量/語数、読み物のレベル、感想など)を分析した結果、累積読書量とTOEICのスコアの伸びには有意な関係が認められた。また、TOEICのス

コアが有意に上昇しはじめる閾値は約30万語の累積読書量であることが明らかに、この閾値に達すると、多くの学生が英語の文章を読む際に楽だと感じ、日本語に翻訳せずに英語で直接理解するようになると報告した。

日本語教育での研究は限られてはいるが、多読の言語的知識の獲得に与える影響を報告したものに三上・原田(2011)や熊田・鈴木(2013)、情意面への影響を報告したものに二宮(2013)などがある。三上・原田(2011)の調査はチェコ共和国内の大学で日本語を学ぶ1、2年生を対象としたもので、原田ほか(2008)のプロジェクトチームが作成した多読教材(1年生は初級後半終了程度の17,591字の物語1編、2年生は中級前半程度の16,399字の物語1編)を、授業時間外に読んでもらい、事前・事後の語彙テストの結果を分析したものである。実施状況や時間配分についての詳しい記述はないが、用意した教材を完読した1年生12名、完読もしくは半分以上読み終わった2年生計12名の語彙テストの結果を分析したところ、作品中に現れる語は作品外の語よりも有意に多く習得された(母語でその意味を説明できる)ことが明らかになった。また、習得されやすい語の特性として、未知語が4回以上出現すると習得につながる可能性が高くなること、名詞がもっとも習得されやすいことも示唆している。三上・原田の調査環境は、学習者が自分で選書する、進まなくなったらほかの本を読む、といった、栗野ほか(2012)や吉川(2024)で紹介されている典型的な多読の活動(詳細は本稿5.2で後述)とは異なるので、その効果報告は参考程度に留めるが、学習者が楽しみながら読むという「多読の本来の目的を達成しつつ、事前事後のテスト結果から付随的語彙学習の可能性が見られた」(三上・原田 2011:19)ことは着目に値する。

熊田・鈴木(2013)は日本国内の大学で日本語を学ぶ中級前半の学習者7名を対象としたものである。この研究では、週に1回、1コマ90分のうち50分程度で多読を行い、15週の実践の事前・事後で、注視現象(アイ・カメラのデータ)と文章内容の口頭再生率に変化が見られるかを検証した。事前調査に使用した読み物は日本語多読研究会作成の「鶴の恩返し」(960字)、事後調査に使用したのは同研究会作成の「大男の話」(918字)であった。分析の結果、事後の方が読みの速度が有意に速くなったこと、注視点数と注視時間が有意に増加したこと、内容再生率も向上したことが報告されている。この結果について、熊田・鈴木は、多読開始前は「眼は文章上(文字上)

を移動していても、意味をしっかりと把握するための活動が十分に行われていなかった可能性」(熊田・鈴木 2013: 44-45)があり、多読後は、「意味のまとまりの区切れや実質語など、文を理解するうえで注視すべきところが体得できるように」(同: 45) になったため、注視点や注視時間が増加し、内容再生率も上がったのではないかと考察している。

二宮 (2013) は日本語学習者の情意面への影響に着目し、多読の効果を考察している。この研究では、日本国内の大学で学ぶ、初学者を含む初級学習者計19名を対象とし、学期の中盤以降 (実施学期、実施クラスによって回数は異なるが5～7回) に多読を実施し、事前・事後で意識調査、事後にはさらにフォローアップ・インタビューも行なった。意識調査の結果、学習者が多読の効果として最も強く感じたのは「単語の知識が増えた」であり、読みの速度に関しては95%の学生が「速くなった」と感じたという。また、インタビューの結果から、日本語が読めることに対する自信や楽しさ、プレッシャーからの解放 (テストや他者と競る必要がない) を肯定的に捉えていた様子が報告されている。

以上のように、多読は言語的知識や情意面へ影響を与え得ることが示唆されているが、先行研究の主な対象は英語教育である。日本語教育における研究もあるがその数は限定的であり、いずれもサンプル数に限りがあるため、議論の一般性を高めるにはより大きなサンプルサイズでの検討が必要と思われる。また、本稿1.で述べたように、本研究ではベトナムでの日本語多読実践が当地での日本語教育を取り巻く問題解決の一助になると考えているが、ベトナムの日本語教育現場において、多読が学習者の読みに対してどのような影響を与えたかを分析、考察した研究は管見の限り見当たらなかった。

3.2 ベトナムでの多読の現状

近年、ベトナムでは「英語教育」の分野においては、多読を取り入れた実践や研究が散見される。この発端となったのが2017年に多読教育学会 (Extensive Reading Foundation; ERF) がベトナム語版の多読ガイドブックを公開したことと、さらに同学会が2018年にベトナム国内数カ所で多読を推奨するツアーを実施したことである。この動きと前後して報告された研究には、たとえばWaring & Chu (2017) や、Waring & Vū (2020) がある。

これらの研究は教師を対象とした調査結果に基づいており、調査項目は多読に関する知識や意識、多読プログラムの導入の際に障壁となること等を問う内容で構成されている。主な報告として、多読に関する認識不足や精読との混同が見られること、多読評価のために読んだ後にレポートや要約、振り返り等を書いたりディスカッションしたりした方が良いと考える強い傾向があることが挙げられている。

このように英語教育の文脈では多読の研究が蓄積されつつあるが、日本語教育での多読実践および研究はまだ萌芽期にある。公的な記録はないものの、2020年前後にハノイ国家大学外国語大学の日本語科目「読書と作文」の一部で取り入れたものが、極めて初期の授業内多読と見られる。同大学では学期内の実施回数や読書ログの付け方など実践に関する試行錯誤を続けてきてはいるものの、多読が学習者の読みに対してどのような影響を与えるかに関する検証は、これまで行ったことはなかった。

3.3 「読むこと」そのものへの挑戦

本研究のフィールドであるベトナムでは、第二言語学習だけにとどまらない問題として、母語であるベトナム語の本でも読書習慣が根付いていないという障壁がある。情報通信省によるとベトナム国民の年間平均読書数は0.75冊と報告されている（Thư viện Quốc gia Việt Nam 2016）。また、2017年4月の「ベトナム読書の日」³前後の複数の新聞報道によれば、教育訓練省は国民一人あたりの「教科書以外の」平均読書数は1.2冊であると報告している。また、先述のWaring & Chu（2017）によると、教師の目から見て「学生はベトナム語でも本を読まない」に「強く同意する」と「同意する」と答えた数値は72%であったことが報告されている。

このような状況に鑑みると、ベトナムにおける日本語教育の現場に効果的に多読を導入するためには、他の国や地域での実践のノウハウを表面的になぞるだけでは不十分であると考えられる。Neuman & Bekerman(2001)が指摘するように、ある種の教育的理論を実践する際はその土地での文化的リソースを考慮に入れなければならない。また、Sullivan（2000）が主張するように「よい教え方の定義は社会的に構成されるものである」(Sullivan 2000：115 筆者訳) ゆえに、読書習慣が根付いていない当地においては、まず、やさしい日本語の本を楽しく多く読むという多読の活動そのものが

学習者に受け入れられるかどうかを慎重に見極めなければならない。

4. 本研究の目的

以上より、多読実践の萌芽期にあるベトナムの日本語教育においては、まずは、先行研究（高等教育機関で日本語を学んでいる学習者を対象としたもの）で採用されている活動手順をなぞってみたいうで、多読が授業活動として学習者にどのように受け止められるか、また、先行研究で示唆された言語的知識や情意面への影響がベトナムの学習者でも見られるかを、一定のサンプルサイズで検証することが必要である。本研究の目的を以下とする。

<目的>

ベトナムの高等教育機関で日本語を学ぶ学習者を対象に、授業内多読が学習者の読みに対して影響を与えるのか、与えるとすればどのような影響を与えるのかを分析、考察する。

5. 方法

本研究の目的を達成するために、ベトナム国内の高等教育機関の日本語科目で1学期間（2024年9月から12月）、授業内多読を行い、その学期前と学期後に学習者の読みに対する意識調査（Google Forms）を実施して、事前と事後の結果を比較検討する。調査対象については本稿6.1で、具体的な調査項目等については本稿6.3で詳述する。分析にあたっては、まず、リカート・スケールで回答を得た項目（例えば、「日本語の文章を読むことが好きだ」に対する同意度を7件法で問うた項目）について、事前と事後で有意な差があるかどうかを検定する。さらに、有意差が認められた項目については、自由記述回答を分析し、変化の要因を検討する。

6. 授業実践と調査

6.1 調査対象

調査対象は、ハノイ国家大学外国語大学（以下、本稿ではULISと記す）の日本言語文化学部 に所属する2年生のうち、事前及び事後アンケートに全て回答した143名である。全員、本実践前に授業内多読の経験はなかった。

ULISは、1955年にハノイの地で外国語大学として設立され、その後1993年にハノイ国家大学⁴が複数の大学の統合機関として設立された際、それを構成する大学の1つとなった。日本語教育は2001年に開始され、2016年に日本言語文化学部⁵に名称が変更された。また、2005年にはベトナム初の日本語教師養成課程を開設しており、現在に至るまでベトナム国内で日本語教育を牽引する役割を担っている。日本言語文化学部の学生は普通高等学校出身者が多く、入学時点では日本語学習未経験またはほぼ未経験の状態の学生が多い。そのため、同学部では日本語の入門レベルから熟達した日本語運用者になるまでの一貫した教育を実施している。本学部では、2年生の後半から日本語能力試験の受験を推奨しており、卒業時にはJLPT N1またはNAT-TEST 1Qレベル以上の日本語能力を持つ人材育成を目的としている。また、同学部の学生は日本語の基本知識を2年次に集中的に学習し、3年次からは日本語翻訳・通訳、日本文学、言語学、経営学、日本語教授法などの専門科目が日本語で学べるようになることを目指している。そのため、2年次終了時に、N3相当のレベルに到達できるようなカリキュラムが設計されている。

6.2 授業実践

授業内多読は、2024年9月から12月に計8回実施した。ULISでは週に3コマ（1コマ50分）「読書と作文」の科目を行なっているが、平均して2週に1コマのペースで、授業内多読を行った。当該年度の2年生は9クラスで構成されており1クラスあたり30名程度の学生が在籍している。当該学期は5名のベトナム語を母語とする日本語教師が「読書と作文」を担当した。多読の進め方については、2024年4月から8月の間に日本を拠点とする3名の調査者とULISの3名の実践者／調査者の間で検討し、ULISのシラバスや科目ごとの目的から逸脱しない範囲で授業内多読が進められるように調整した。採用した授業の進め方は、熊田・鈴木(2013)や二宮(2013)などでも採られている流れで、かつ、栗野ほか(2012)や吉川(2024)でも紹介されている典型的なもの、すなわち「学生自身が一人一人読みたい本を選ぶ→静かに個人で読む→読後の活動（読書ログへの記入、内容についての感想交換）」という進め方である。これは、先述した2020年頃の同大学での多読実践創成期から基本的には変わっていないため、本調査を行うにあたって、ULISの

全体カリキュラムへの影響は最小限にとどめられている。本調査実施以前と変わった点は、(1)これまで冊数が限られていた多読用読み物を本調査実施にあたって122冊に拡充させ選択の幅を広げたこと、(2)読書ログを紙媒体からGoogle Formsにしたことである。

以下、具体的な流れ(表1)と実際の活動の様子(図3)を示す。まず、初回の授業で学生に対して全8回のスケジュールと活動内容および注意事項についての説明を行った。注意事項としては、「辞書などを使わずに、原則的には自分ひとりで読むこと」、「まわりの人に語彙の意味などを聞いても良いが、まわりの人の読書を邪魔しないように最小限にとどめること」、「わからない語彙や表現があっても、読み続けること」が原則であると説明した。多読は楽しみながら読む環境が前提となっていることから、ルールはあくまでも「原則」として運用する。実際の授業内多読は基本的には毎回4つのステップで進めた。ただし、読む本のレベルが上がるにつれて読むのにかかる時間も増えたため、「4. 感想を共有する」というステップは省かれることもあった。なお、読書ログの記入内容およびクラスメートとの感想共有などの本授業の多読活動は、成績には影響を与えないということを最初のオリエンテーションで明確に伝えた。

表1 多読活動の4つのステップ

活動	教師	学生
1. 本を選ぶ (5分)	多読の本をクラスに持っていく。多読授業に入る前に、クラスの一番前にある机に本を並べておく。	教師が並べた多読の本の中で、好きなものを1冊選んで、自分の席に戻って読む。
2. 個人で読む (20分)	クラスの様子を見て回る。学生から質問があれば、直接対応する。	携帯アプリや紙の辞書などを使わずに、自分一人で読む。教師やクラスメートに語彙の意味などを聞いても構わないが、他人に迷惑をかけない程度にする。読むのにかかる時間を測る。
3. 読書ログに記入する (15分)	指定時間になったら、本を読む活動を終了し、読書ログの記入を学習者にリマインドする。	どの本を読んだか、読むのにかかった時間は何分何秒か、本への感想などを読書ログ (Google Formsを使用) に記録する。
4. 感想を共有する (15分)	全員が読書ログに記入し終えたら、クラスメートへの共有セッションに移る。	自分が読んだ本について内容とその感想をクラスメートに共有する。感想は、自分にとって面白かった点、印象に残っていること、難しい言葉、勉強になったことなどに注目して共有する。



図3 学生が個人で読んでいる様子

また、本実践で提供した多読教材のレベルと冊数を表2と表3に示す。

表2 レベルの目安

実施回	読み物のレベル
1・2回	レベル Starter、0
3・4回	レベル 1
5・6回	レベル 1、2
7・8回	レベル 2、3

表3 本実践で提供した読み物の作品例と冊数

シリーズ名	レベルと作品例	冊数
にほんご多読ボックス (NPO 多言語多読)	レベル 0 「アリとキリギリス」、「屋久島」ほか	10
	レベル 1 「船」「南の島のタクシー」ほか	19
	レベル 2 「かちかち山」「サルとカニ」ほか	13
	レベル 3 「よだかの星」「大男の話」ほか	9
	レベル別日本語多読 ライブラリー (NPO 多言語多読)	
	レベル Starter 「しりとり」、「絵の中のねこ」ほか	8
	レベル 0 「桜」、「大豆」ほか	18
	レベル 1 「ハチの話」「ジョンさん日本へ」ほか	15
	レベル 2 「桃太郎」「象のトンキー」ほか	15
	レベル 3 「注文の多い料理店」「地震と津波」ほか	15

6.3. データ収集

先述の通り当該授業は2024年9月から12月の学期内で行った。この学期のはじめである9月4日から10日の間(以下、「事前」と表す)と、学期終わりの12月2日から18日の間(以下、「事後」と表す)それぞれに、読みに対するアンケート調査を行った。調査は指定した期間内に学生が各々の都合に合わせてGoogle Formsに回答するという形式で行った。

本研究では授業内多読が学習者の読みに対して影響を与えたかどうかを見るため、その評価指標としてDay & Bamford (1998/2006: 199)が「多読

プログラムの評価指標」として示したものを援用した。この評価指標は、多読の実践報告や研究をメタ的に分析したDay & Bamfordが、教師や機関が提供した多読プログラムが学習者の読みに対する意識を肯定的に変化させたかどうかをチェックするための項目として提示したものである。たとえば「第二言語でのリーディングが好きである」という項目についての回答をプログラム実施前後で比較することにより、プログラムが目的を達成できたか、変更もしくは改良が必要な側面は何かなどを検討する。この指標の文を日本語母語話者3名で文意が変わらないと判断した範囲でやさしい表現にして使用した。また、調査時（Google Forms）には、日本語とベトナム語訳を併記した。調査項目は以下5項目から成る。

- A. 日本語の文章を読むことが好きだ。
- B. 日本語の文章が読めることは、役に立つ。
- C. 義務だから日本語の文章を読むのではなく、自分から「日本語の文章を読みたい」と思う。
- D. 日本語の文章を読むとき、わからない言葉があっても辞書を使わずに読み続けている。
- E. 日本語の文章を読むと、理解できる語彙や表現が増える。

項目ごとに「7. 非常にそう思う」「6. かなりそう思う」「5. ややそう思う」「4. どちらともいえない」「3. あまりそう思わない」「2. ほとんどそう思わない」「1. 全くそう思わない」から選択する7件法を用いた。

7. 結果と分析

7.1 量的分析

7件法のリカート・スケールは厳密には順序尺度であるが、統計処理のために間隔尺度と「みなす」のは心理学において常識的な所作である（竹内 2014：34）とする立場に準じ、選択肢の1から7までのデータをそれぞれ数値データとして扱い、各項目の平均値と標準偏差を求めた（表4）。

表 4 日本語の文章を読むことについての調査結果 (n = 143)

項目	事前		事後		t値	p値	Cohen's d
	M	SD	M	SD			
A. 日本語の文章を読むことが好きだ。(Tôi thích đọc văn bản tiếng Nhật.)	5.08	1.33	5.54	1.02	4.16	.00 *	0.39
B. 日本語の文章が読めることは、役に立つ。(Việc có thể đọc được văn bản tiếng Nhật là hữu ích.)	6.72	0.55	6.49	0.68	—	—	—
C. 義務だから日本語の文章を読むのではなく、自分から「日本語の文章を読みたい」と思う。(Tôi muốn đọc văn bản tiếng Nhật trong sự tự do, chứ không phải đọc văn bản tiếng Nhật bởi vì đó là bắt buộc.)	6.14	1.17	6.17	1.04	—	—	—
D. 日本語の文章を読むとき、わからない言葉があっても辞書を使わずに読み続けている。(Khi đọc văn bản tiếng Nhật, cho dù có từ ngữ chưa hiểu thì tôi vẫn tiếp tục đọc và không dùng từ điển.)	4.27	1.55	4.98	1.38	3.69	.00 *	0.48
E. 日本語の文章を読むと、理解できる語彙や表現が増える。(Đọc văn bản tiếng Nhật thì vốn từ vựng, cấu trúc hiểu được sẽ tăng lên.)	6.64	0.70	6.52	0.76	—	—	—

* $p < .01$

項目B「日本語の文章が読めることは役に立つ」、項目C「義務だから読むのではなく、自分から『日本語の文章が読みたい』と思う」、項目E「日本語の文章を読むと、理解できる語彙や表現が増える」の3項目に関しては、事前調査でも事後調査でも平均が6を超えており、天井効果を疑う一つの目安である「平均値＋標準偏差がデータ上限（今回では7）を超えている」状態であった。歪度の検定を行ったところ、項目Bの事前(-1.85)と事後(-1.25)、項目Cの事前(-1.23)と事後(-1.14)、項目Eの事前(-2.17)と事後(-1.88)全てにおいて歪度の絶対値が1を超え⁵、データが著しく偏っていた。これらの3項目では天井効果が現れたものと判断し、事前・事後の「変化」に着目するこれ以降の分析対象からは除外する。ただし、これら3項目について多読実施前から非常に高い同意が得られていたことは、本研究の参加者がすでに読むことに対して強い有用感や内発的動機づけ、そして語彙・表現の増加に対する高い期待を有していたことを示唆している。

項目A「日本語の文章を読むことが好きだ」および項目D「日本語の文章を読むとき、わからない言葉があっても辞書を使わずに読み続けている」については事前調査、事後調査ともに歪度の絶対値が0.5以下だったため、正規分布に近いデータとして分析対象とした。項目Aの平均の事前と事後、項目Dの平均の事前と事後にそれぞれ有意な差があるかどうかをt検定（両側）を用いて検証した。有意水準には1%を採用し、効果量はCohen's d (Cohen 1988) を採用した。その結果、表4に示したように、項目Aは事前

調査と比較して事後調査で有意に上向きの変化が認められた。効果量は0.39と、小程度の効果が見られた。項目Dも事後調査で有意に上向きに変化し、効果量は0.48と、小程度よりやや中程度よりの効果が見られた。

7.2 質的分析

次に、有意な変化が認められた項目Aと項目Dに関して、自由記述回答の分析から、変化の要因を検討する。アンケートでは7件法で問う項目の直後に、それぞれの選択理由を記述する項目を設けており、記述はベトナム語でも日本語でも良いとしていた。収集した記述のうち、ベトナム語のデータはOpen AIのChatGPT-4oを介して日本語に変換した⁶。記述を日本語に置き換えたのは、後述するMAXQDA 24のAIアシストの出力対応言語にベトナム語が含まれていなかったためである。自由記述回答のコーディングに際しては、MAXQDA24 (Analysis Pro)のAI Assist機能をコードの素案抽出において補助的に使用した。AI Assistの背景では大規模言語モデル (LLM) ⁷が動いており、テキストを統計的な類似性に基づいて判断するため、一貫性の高い先入観のない分析、高い作業効率といった点では強みを発揮する。しかし、LLMは「意味」を理解しているわけではないため、研究文脈特有の意味（誰が、どのような状況で、どのような経験について、そのテキストを書いたのか）や、研究課題を念頭においての分析は難しい。そのため、最終的なコードの決定および各テキストの分類は、本稿第1執筆者と第2執筆者が行った。

まず、項目Aの回答に付与したコードの概要と件数を表5に示す。なお、自由記述には複数の文から成る長い回答や、一文の中で複数の命題を含む回答もあり、コードを多重付与しているケースもあるため、表中の「件数」の合計は回答者数の143とは一致しない。

表5 「日本語の文章を読むことが好きだ」の回答理由の分類 (n=143)

第1階層 コード	第2階層 コード	記述例		件数 (事前)	件数 (事後)
		[前]：事前	[後]：事後		
ポジ ティブ	多読材の見た目	・イメージ(絵や挿絵)が生き生きしている[後]		0	2
	文化理解・ 知的興味	・読むことで日本の文化や考え方をもっと理解 できるようになる[後] ・新しく有益な知識を与えてくれる[前]		9	38
	言語的知識の 習得	・日本語の語彙や表現を学べるから[前] ・読むことで語彙を広げ、新しい文型をたくさ ん学ぶことができるから[後]		34	57
	肯定的感情・ 嗜好	・私は読むこと自体がかなり好きなので[前] ・日本語と日本の文化が本当に好きですから [後]		32	39
ネガ ティブ	言語的知識不足	・読解がまだ下手で、新しい単語もあまり知り ません[前] ・語彙の量がまだ限られています[後]		60	32
	否定的感情・ 嗜好	・目で読むのが面倒臭く、目が疲れやすいから [前] ・少し眠くなり、退屈です[後]		18	8
無回答・分類不可		・なし/わからない		4	13

ポジティブな言及からは「多読材の見た目」「文化理解・知的興味」「言語的知識の習得」「肯定的感情・嗜好」の4つの第2階層コードが得られた。事前と事後の件数を比較すると、どのコードも増加が見られたが、特に「文化理解・知的興味」で顕著な変化が観察された(9件→38件)。これは、授業内多読を経験することによって、学習目標言語そのものの知識や能力の伸長だけではなく、読み物のコンテンツから知識が広がることを肯定的に評価する向きが見られたことを示している。また、事前の段階から件数が多かった「言語的知識の習得」に関わる言及もさらに増加しており(34件→57件)、多読を通じて言語的知識の習得と文化理解・知的的好奇心喚起のどちらか一方しか起こらないのではなく、読むことを通じて語彙や文法の理解を深化・増強させながら日本文化に関する理解や知的好奇心を満たすことが可能であることが示唆された。また、ネガティブな言及からは「言語的知識不足」「否定的感情・嗜好」の2つの第2階層コードが得られたが、いずれも事後に件数の減少が見られた。「言語的知識不足」は事後でも依然として多いものの、事前と比べるとおおよそ半減していた(60件→32件)。

続いて、事前と事後で平均を押し上げた要因を考察するために、事前か

ら事後にかけて評価がプラスに変化した68名を「u群」、評価が変わらなかった41名を「s群」、下方に評価が変化した34名を「d群」とし、それぞれの群のコード件数の変化を見ていく(表6)。

表6 「日本語の文章を読むことが好きだ」の回答理由の分類の群別件数 (n=143)

第1階層 コード	第2階層 コード	u群 (n=68)		s群 (n=41)		d群 (n=34)	
		事前	事後	事前	事後	事前	事後
ポジティブ	多読材の見た目	0	1	0	1	0	0
	文化理解・知的興味	4	18	2	8	3	11
	言語的知識の習得	9	35	11	14	14	8
	肯定的感情・嗜好	7	17	11	12	14	9
ネガティブ	言語的知識不足	41	10	15	13	4	9
	否定的感情・嗜好	16	2	1	3	1	3
無回答・分類不可		2	3	1	6	1	4

「文化理解・知的興味」に関してはどの群も増加が見られる。しかし、「言語的知識の習得」に関しては、s群で微増(11件→14件)、d群で減少(14件→8件)した一方、u群では顕著な増加が見られた(9件→35件)。また、このコードと表裏一体とも捉えられる「言語的知識不足」に関しては、s群で微減(15件→13件)、d群で増加(4件→9件)した一方、u群では顕著な減少が見られた(41件→10件)。このことから、(1)多読を通して文化理解や言語以外の知識が得られるという点は、広い層において事前より事後に気づかれ肯定的に評価されていること、(2)「日本語の文章を読むことが好きだ」という意識は、言語的知識の習得実感と密接に関わっていることが示唆された。

次に、項目D「日本語の文章を読むとき、わからない言葉があっても辞書を使わずに読み続けている」の回答理由の分類を表7に示す。表5同様、コードを多重付与しているため、表中の「件数」の合計は143とは一致しない。

表 7 「日本語の文章を読むとき、わからない言葉があっても辞書を使わずに読み続けている」
の回答理由の分類 (n=143)

第1階層 コード	第2階層 コード	第3階層 コード	記述例		件数 (事前)	件数 (事後)
			[前]：事前	[後]：事後		
辞書不使用 容認	学習方略	推測可能	・ 既知の語や文脈を手掛かりに意味を推測する、新しい語を覚えやすくする方法【前】 ・ 意味を推測する反射が身につく【前】 ・ 読み進めながら新しい語の意味を推測【後】 ・ 推測力を高めたい【後】		40	65
			・ 一度最後まで読んでから辞書を引くほうがずっと早い【前】 ・ 不明な語に印をつけて読み終えて大まかに理解した後で調べるのが助けになる【後】		9	8
			・ 調べるのが面倒【前】		2	0
	スタイル	話に集中	・ 話を中断したくない【前】 ・ 辞書を使わない方が集中して読める【後】		3	8
			・ わからないときは先生に聞けばいい【前】		3	0
	学習方略	推測困難	・ 推測できなければ次を読むのが難しい【前】 ・ その語を飛ばすと読みが途切れる可能性がある【前】 ・ 未知語が多すぎて大意を理解できないときは辞書を引く【後】		75	66
辞書使用 希望	スタイル	不明への 不快・不安	・ わからない文があると気持ち悪い【前】 ・ 理解できないまま、辞書を使わないのはとてもつらい【前】 ・ わからないと理解できず、やる気をなくす【後】 ・ 理解できないととても不快【後】		29	14
		完全理解 指向	・ 読み終えてからメモを取り調べる、そうすれば記憶に残りやすい		12	10
	無回答・分類不可		・ なし/わからない		9	4

項目Dは辞書を使わずに読み続けることについて問うた項目であったため、まず辞書を使いたい理由を述べた「辞書使用希望」と、使わない理由や使わないことによる効果等に触れた「辞書不使用容認」に大別された(第1階層コード)。さらにそれぞれの下位分類(第2階層コード)として、「学習方略」と「(学習)スタイル」が得られた。前者は、学習者が言語の理解・使用・記憶を促進するために、意識的または半意識的に用いる行動や思考であり(Oxford 1990)、後者は学習者が情報を知覚・処理・理解する際に示す、比較的安定した個人の「どのように学びたいか」に関する認知的・情意的傾

向 (Oxford 2003) である。「辞書不使用容認」>「学習方略」>「推測可能」の言及が事前から事後にかけて増加していること (40件→65件) と、「辞書使用希望」>「学習方略」>「推測不可」が事後において減少している (75件→66件) ことが顕著な変化として見られる。また、「辞書使用希望」>「スタイル」>「不明への不快・不安」も半減しており (29件→14件)、比較的変容が起こりにくいとされているスタイルの一部に変化が見られた点は興味深い。

この項目Dについても、項目A同様に事前から事後にかけて数値が上方に変化した77名を「u群」、評価が変わらなかった36名を「s群」、下方に評価が変化した30名を「d群」とし、それぞれの群の変化を見た (表8)。

表8 「日本語の文章を読むとき、わからない言葉があっても辞書を使わずに読み続けている」の回答理由の分類の群別件数 (n=143)

第1階層	第2階層	第3階層	u群 (n=77)		s群 (n=36)		d群 (n=30)	
			事前	事後	事前	事後	事前	事後
辞書不使用 容認	学習方略	推測可能	19	43	11	11	10	8
		読後使用	4	5	3	1	2	2
	スタイル	手間	1	0	0	0	1	0
		話に集中	0	4	2	4	1	2
		その他	3	0	0	0	0	0
辞書使用 希望	学習方略	推測困難	45	32	19	18	11	16
	スタイル	不明への不快・不安	16	3	7	4	6	7
		完全理解指向	9	4	2	3	1	3
無回答・分類不可			6	2	0	2	3	0

u群、つまり「わからない言葉があっても辞書を使わずに読み続けている」への同意の程度が上がった群で、「辞書不使用容認」>「学習方略」>「推測可能」が大幅に増加し (19件→43件)、「辞書使用希望」>「学習方略」>「推測不可」が減少した (45件→32件) ことがわかる。また、「辞書使用希望」>「スタイル」>「不明への不快・不安」は16件から3件へ激減している。これら3つのコードに関して、s群およびd群では顕著な増減が見られなかったことから、(1)辞書なしでも文脈等から意味を推測できると感じられ、(2)わからない語や表現に触れたときのストレスが軽減された場合に、辞書を使わずに読み続けるように読み方が変化することが示唆された。

7.3 総合考察

本研究から、ベトナムの高等教育機関における継続的な授業内日本語多読は、学習者の「日本語を読むことが好きだ」という意識の向上や、「わからない言葉があっても辞書を使わずに読み続ける」という読み方に影響を与えることが明らかになった。特に、多読が文化理解や言語以外の知識の獲得にも広く寄与すること、その中で「言語的知識が伸びたという実感」と「日本語の文章を読むことが好きだ」という意識が密接に関係している可能性が示唆された点は重要である。また、辞書を使わずに読む読み方についても、多読を通じて未知語を推測する機会が増え、わからない語に対する不快感や不安が軽減される傾向が確認された。こうした結果は、多読が学習者の読みへの心理的ハードルを下げる可能性を示すものであり、今後の授業設計や教材開発において重要な示唆を与えるものである。

8. 今後の展望と課題

本研究の範囲内では、「楽しく読むこと」と「言語的知識の習得」の因果関係は明らかになっていない。今後、より精緻な調査研究で議論を深めることによって、その結果を具体的な授業設計（読解素材の選定や活動内容の検討）に繋げることが期待される。また、本研究では多読後も辞書使用を有効な方略と捉える学習者や、完全な理解を志向する学習者が一定数存在することも明らかになったが、本研究はこのような方略やスタイルを否定するものではない。多読における辞書使用の扱いは、実践者・研究者の間でも意見が分かれる点であり、今後は「辞書無しでも十分に理解できる」という、多読の基本的要素とされてきた概念そのものを再検討する必要があると思われる。さらに、辞書使用の意向も含め、学習者の多様な学習方略やスタイルを「授業」という一定の設定の中でどのように包摂するかという実践的課題も残されている。今後、ベトナムの教育現場で授業内多読を導入または拡充していく場合、ゴール設定（読み速度の向上、語彙増加、推測方略の使用促進など）を慎重に検討したうえで授業設計を進めることが肝要であろう。多読を一律の方法論として捉えるのではなく、学習者の多様な読みの在り方や学習方略を尊重しつつ、各教育現場の条件や目的に応じて柔軟に位置づけていくことが、授業内多読の持続的かつ効果的な実践に繋がると考える。

注：

- ¹ この調査は回答のあった機関の結果を取りまとめたものであるため、独学で学んでいる者や調査対象機関外で学んでいる者は含まれていない。
- ² 民間の語学学校、公的機関が運営する教育機関、高等教育機関や国際交流基金などが一般市民を対象に行っている日本語講座などが含まれている。
- ³ ベトナム国民の活字離れを危惧した政府が2014年に定めた読書を推進する日。毎年4月21日前後に各地で催しが行われる。
- ⁴ ベトナムの高等教育機関には「国家大学」「国立大学」「私立大学」の種別がある。
- ⁵ 歪度は正規分布の状態を0とし、絶対値が大きければ大きいほどデータに偏りがあることを示す。歪度の基準値は研究や研究者によって異なるが、一般的に絶対値が0.5を超えていれば正規分布ではなく偏りがあると判断し、1を超えると天井効果や床効果が現れているとみる。
- ⁶ 佐藤ほか(2025)では、当該アンケートの別項目の回答342コメント(学期末のアンケートに回答した171名×2項目)を同様にOpen AIのChatGPT-4oを使用し日越翻訳を行い、訳されたものをベトナム語を母語とする日本語教師3名でチェックしたが、内容(コーディング)を左右するような誤訳はなかったため本分析はAI翻訳されたデータをそのまま使用した。
- ⁷ AI Assistの背景にあるLLMのエンジンは、公式サイト(MAXQDA n.d.)ではAnthropic社のClaude(バージョン不明)と、Google社のGemini(バージョン不明)がメインで動いていると記されている。

謝辞：

本研究はJSPS科研費JP23K00606の助成を受けたものです。

参考文献：

- 栗飯原志宣・松浪千春(2018)「ベトナムにおける日本語教育の現状と課題—高等教育の現場が抱える社会と文化の問題を事例として—」『早稲田日本語教育学』24号 pp. 71-80
- 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

- 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号 pp. 31-48
- グエン ソンランアイン (2010)「ハノイの高等教育における日本語教育事情—教師主導型の授業からピアラーニングまで—」政策研究大学院大学・独立行政法人国際交流基金日本語国際センター日本語文化研究会 (第18回) 報告
- 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> (2025年11月28日)
- 佐藤淳子・グエン ティトゥチャー・ダオ トゥアンズン・ヴ キエウハミー・佐々木良造 (2025)「『授業内多読』に対する学生の評価—ベトナム・ハノイの高等教育機関における実践から—」『日本語教育方法研究会誌』Vol.32 No.1 pp. 66-67
- 竹内理 (2014)「第Ⅰ部第3章 記述統計の基礎知識 データの特徴を説明するには」竹内理・水本篤 (編)『外国語教育研究ハンドブック改訂版 研究手法のより良い理解のために』松柏社 pp. 32-44
- 独立行政法人国際交流基金 (2023)「2021年度海外日本語教育機関調査」
<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2021/text.pdf>> (2025年11月28日)
- 独立行政法人国際交流基金 (2024)「日本語教育 国・地域別情報 ベトナム (2023年度)」<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/vietnam.pdf>> (2025年11月28日)
- 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号 pp. 15-29
- 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号 pp. 7-23
- 原田照子・山形美保子・中野てい子・酒井眞智子・宮崎妙子・三上京子 (2008)「日本語版グレイディッド・リーダー開発への取り組み—JGR 語彙チェッカーの特徴と作品制作における有用性—」『桜美林言語教育論叢』4号 pp. 57-73
- 吉川達 (2024)『日本語教師におくる多読授業実践のススメ』国書刊行会

- Cao, L. D. C. (2017)「ベトナムの外国語教育政策と日本語教育の展望」大阪大学博士論文
- Cohen, J. (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dao T. N. M. (2018)「ベトナムにおける日本語教育の事情－現状と今後の期待－」世界の日本語教育 公益社団法人日本語教育学会 <https://www.nkg.or.jp/musubu/contents/kaigai/20180101_2270091.html> (2025年11月25日)
- Day, R.R. & Bamford, J. (1998) *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge, Cambridge University Press. (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)
- MAXQDA (n.d.) What AI models are used? <https://help.maxqda.com/en/support/solutions/articles/80001168150-what-ai-models-are-used?utm_source=chatgpt.com> (2025年11月28日)
- Neuman, Y. and Bekerman, Z. (2001) “Cultural Resources and the Gap Between Educational Theory and Practice,” *Teachers College Record*, Vol. 103 Issue 3 pp. 471-484.
- Nishizawa, H., Yoshikawa, T., & Fukuda, M. (2010) “The impact of a 4-year extensive reading program,” JALT2009 Conference Proceedings, pp. 632-640.
- Nuttall, C. (1996) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed), pp. 359-366.
- Suk, N. (2016). The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, Vol. 52 Issue 1, pp. 73-89.
- Sullivan, P. N. (2000) “Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom,” in J. P. Lantolf, (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, pp. 115-131. Oxford

University Press.

- Thư viện Quốc gia Việt Nam (2016) Thực trạng sách ở nông thôn, miền núi và nhu cầu đọc của trẻ em (cập nhật) <<https://nlv.gov.vn/nghep-vu-thu-vien/thuc-trang-sach-o-nong-thon-mien-nui-va-nhu-cau-doc-cua-tre-em-ca%CC%A3p-nha%CC%A3t.html>> (2025年11月28日)
- Waring, R. & Chu, V. A. (2017) “Setting up and managing an ER program in Vietnam,” presentation at the Fourth World Congress on Extensive Reading, Tokyo. <<https://www.dropbox.com/scl/fi/iypjuvrn7ixtvdnbr4s9/Waring-ER-In-Vietnam.pptx?rlkey=j7ag8l8iyeiipcdqtchgaaj0qr&e=1&dl=0>> (2025年11月28日)
- Waring, R. & Vũ, H. (2020). “Challenges Setting up Extensive Reading Programs in Vietnam,” proceedings of the fifth World Congress of Extensive Reading, Taichung. <<https://jalt-publications.org/content/index.php/jer/article/view/523/74>> (2025年11月28日)

In-Class Extensive Reading and Learners' Reading Attitudes: A Study in Vietnamese Higher Education

SATO, Junko, SASAKI, Ryoza, NGUYỄN, Thị Thu Trà,
ĐÀO, Tuấn Dũng, VŨ, Kiều Hà My and ONUMA, Genya

This study examines how in-class extensive reading, conducted over eight sessions at a higher education institution in Hanoi, Vietnam, influenced learners' reading in Japanese. The participants were 143 second-year undergraduate students majoring in Japanese. An analysis of questionnaire data collected at the beginning and end of the semester reveals a significant increase in scores for items such as "I like reading Japanese texts" and "I continue reading without using a dictionary." In addition, an analysis of open-ended responses indicates a close relationship between learners' perceived growth in linguistic knowledge and their positive attitudes toward reading. The results also suggest that extensive reading provided more opportunities to infer the meanings of unfamiliar words, thereby reducing discomfort and anxiety toward unknown vocabulary. These findings suggest that even in Vietnam, where reading habits are not yet strongly established, in-class extensive reading can be an effective activity that contributes to the development of language knowledge while allowing learners to enjoy reading.