

日本多読学会紀要第8巻 Web版刊行に寄せて

多読学会紀要 Web版をお届けする時期となりました。多読への熱い思いが詰まった実践報告が会員の皆様から届きました。査読を経て、実践報告が5本、また、年会報告を1本、セミナー報告を2本、掲載いたしました。

ここでは、それぞれの内容を簡単にご紹介しますが、実践報告は、大学の現場から4本、高専から1本となっています。大学の再履修クラスでの多読実践では、ポストテストで伸びた学生は、YL1以下の本を集中的に読んでいたことが報告されています。英語専攻学生の多読授業実践では、多読を図書館などとの協力の元で実践した様子が報告されています。また、静岡県の大学での多読授業について2本報告されていますが、1本は、学生中心で研究分析がされており、もう1本は、教員が多読実践とともにどのように成長していったか、を中心として研究分析されています。多読授業が広まり、多読授業に関する研究が進んでいくにつれて、大学生でも、年間に100万語を越えて読む学生が増えてきているようです。また、高専での実践報告では報告者が勤務した高専2校における図書館への影響について論じられています。多読を実践していく上で、どのように図書館と提携するかという点を考えるときのヒントが読み取れると思います。どの実践報告も多読授業実践上、大変参考になります。また、授業の実践報告を書く上でも参考になるかと思えます。

学会・セミナー報告では、多読学会年会の報告と、関西および九州での多読教育新人セミナーの様子が報告されています。内容も充実したものとなっておりますが、このような年会やセミナーが開催できるのも開催校や地区担当者の方々のご尽力のお陰です。特に、今回の年会は、学会始まって以来の小学校での開催でしたが、関係者の皆様方の並々な熱意を感じました。

今回の紀要 Web版は以上のような概要となっておりますが、皆様方の授業の充実と研究の発展に少しでもお役に立てれば幸いです。

毎回同じことを書くようですが、紀要も会員の皆様の投稿があつてこそ成り立ちます。今後ともどうぞ奮ってのご投稿をお願いいたします。

日本多読学会会長
岡山陽子

実践報告

多読と学校図書館への影響

—多読指導の「ゼロ段階」として

The Extensive Reading Program and its Effects

on the School Libraries: As the “Zero Stage” of the ER Program

藤井 数馬 FUJII Kazuma (沼津工業高等専門学校)

Abstract

It is often pointed out that one of the most important factors leading to a successful extensive reading (ER) program lies in whether a good environment for ER can be provided. To construct the good ER environment is thus very crucial in both implementing the ER program and making it an effective one and it seems plausible to assume that the school libraries play the central role. Enough researches, however, have not been done concerning how the ER environment can be developed in school libraries and what influence can be observed after the ER environment is constructed. These studies will be informative for both teachers and librarians who consider introducing the ER environment at a library. They will also contribute to a more effective ER program; the more the ER environment spreads and becomes common, the more easily the learners can get English books that are just suitable for them, which supports their long-term ER as well. These premise studies are defined in this paper as the “zero stage” study, whereas the studies regarding the effects of the ER program on, for instance, the improvement of learners’ English abilities and reading attitudes are defined as the “plus stage” researches. This paper is categorized as one of the zero stage researches, as it deals with the two cases where an ER environment was constructed in the two different Kosen (college of technology) libraries for two years. In both cases, the ER classes were conducted within the class hour at the school libraries. This study discusses what effects on the libraries were observed through these two ER programs in terms of the changes in the number of lending ER books and language-related books. In addition, the possibility of the regional contribution that libraries can make is also discussed.

Keywords: extensive reading, school library, college of technology, regional contribution

1. 緒言

Day and Bamford (1998)が、“ER [Extensive Reading] programs can neither exist nor succeed without intriguing books”と述べているように、自分の英語力や趣向に応じて本を選出し大量に英語を読んでいく多読プログラムには適切な英語多読用図書が豊富に求められる。もし読みたい本がなかったり自分の英語力や趣向と合わない本しかなかったりした場合、学習者にとって多読は苦痛でつまらない印象を受けるものとなり、学習者の主体性や自律性を重視した SSS(Start with Simple Stories)式¹の多読プログラムを継続的に遂行することは難しくなってしまうだろう。これまで英語多読を授業内に取り入れることで外部試験においてスコアの向上が見られた報告（西澤・吉岡・伊藤, 2013）や、情意面や読解意識に改善が見られた報告（吉野, 2004; 藤井, 2013）など、多読の効果に関する多くの報告がなされているが、これら報告の前提として、学習者の状況に合った適切な多読ライブラリーの存在があったことを見逃してはならない。

多読指導をするにあたっては、誰を対象に、どの程度の期間、どのように実践し、どういった成果が見られたのか等の実践に関する情報が有用であることは間違いないが、その前提として適切な多読環境をどこに、どのように構築し、維持発展させ、どのような影響や可能性が見られるのか等の準備に関する情報も同様に有用なものとなる。実際には、準備段階と実践段階は完全に区切られるものではなく、ある程度の多読環境が整った時点から多読指導を始め、その後は指導をしながらその状況に応じたより適切な環境整備をしていくことが一般的であるが、環境整備なしに多読指導は困難であることから、本稿では便宜上、多読指導を実施する前段階を中心にした研究を多読指導の「ゼロ段階」と定義し、すでに動き出している指導に関する研究を多読指導の「プラス段階」の研究と定義することにしたい。

この観点から先行研究を概観すると、多くはプラス段階の研究であることが分かる。しかし、ゼロ段階の研究・報告も少なくとも以下の二つの理由においてもっと蓄積されていくべき分野であると言える。まず、多読指導を開始するためには易しい本を豊富に揃えた多読環境の整備が必要であり、どのように初期の環境を整備したかを示すことは、今後多読の導入を考えている指導者や図書館関係者に対して有用な情報につながる事が挙げられる。さらに、長期的・継続的な多読指導にも寄与するという点においてもこの段階の研究の意義は大きい。すなわち、多読は比較的長期間の実践を想定し、継続して大量の英語のインプットを得られるところに英語習得上の大きな意義があり、実際に成果が上がっている実践例（古川, 2010; 西澤・吉岡・伊藤, 2013）は、この①長期間、②継続、③大量の英語のインプットという条件を満たしていることが特徴である。そして長期間継続して大量のインプットを得るためには、多読環境が多くの図書館に充実することが望ましい¹。多読図書の拡充が図書館に与えた影響などを扱ったゼロ段階の研究・報告であれば、図書館関係者に対しては多読図書の導入への

検討資料になり、実際に導入が決まればそれがすなわち学習者の長期的・継続的な多読を支えるものとなるだろう。少なくともこの二点からゼロ段階の研究・報告の蓄積が求められているといえる。

本稿はこの分野に寄与することを目的としたもので、二校の高等専門学校（以下、「高専」）の学校図書館における多読環境の構築、整備、そして図書館に与えた影響をまとめていく。高専という同じ教育機関で、同じ実践者による多読環境の構築と多読指導の実践（ともに2年間）と、その影響をまとめた研究・報告は筆者の知る限りまだなく、一校での実践結果に比べて普遍性と情報価値が高い報告になることを期待している。

本稿の構成としては、次節で図書館に多読図書を配置する目的や意義などを簡潔に概観した後、第3節で英語多読環境の構築、拡充の背景と手順をまとめる。そして第4節では、このように構築した多読環境が図書館に与えた影響を、主として貸出冊数と外部利用者数の変化の点からまとめ、多読環境構築と地域貢献にふれながら図書館における多読環境がもたらす可能性についても示唆を与えていきたい。

2. 図書館に多読図書を配置する目的と意義

学校で英語多読を実践する場合、英語多読図書を保管する場所については、これまでの実践では大きく三つのパターンに区分される。図書館に配置し図書館で多読活動を行うパターンと、共同利用教室や空き教室に配置し、授業で使用する際には学生をその教室に移動させて実践するパターンと、各教員の教員室や空き教室等に配置し授業ごとに教室に運び実践するパターンの三つであり、それぞれのパターンとも実践の報告がある。

このうち本稿と最も関連するのが、図書館に多読図書を配置し図書館で多読活動を行うパターンである。図書館に多読図書を配置することの最大のメリットは、図書館の開館時間であれば自由にゆっくりと閲覧、借り出しができることである。空き教室や教員室に保管しておく場合には、教員など管理者が管理をするため、学生への貸出をしたり返却を受け付けたりする場合にはその都度時間と手間がかかることになる。また学生の立場からしても、せっかく本を借りにきても管理者や教員が不在の時には出直さなければならなくなってしまう、継続的な多読をサポートするためにも図書館に多読図書を配置する意義は大きい。

また、図書館に多読図書を配置することのもう一つのメリットは、図書館利用者（入館者）の増加、貸出冊数の増加、学外利用者への貢献（地域貢献）など、図書館の活性化につながる可能性があるということである。実際、図書館に多読図書の整備を始めることで利用者数の増加が明らかになり、その結果、図書館とは別に多読指導者が常駐し英語多読専用の図書の閲覧と貸出を行う「多読ルーム」が開設された例（難波、2009）や、多読図書の拡充に伴い、学外の図書館入館者数の増加や土日の図書館の活

性化、学外利用者の貸出冊数の増加などが見られた例（西澤・吉岡・伊藤, 2008）などが報告されている。

さらに、本が傷んだ場合の図書の補強技術があり、見やすいレイアウトや開架の仕方を工夫してくれることなど、専門の図書館職員や司書の協力を得ながら多読環境を整えていくことができる。また、多くの本を収容できる専用の書架があること、貸出を受けなくても閲覧するための静かで空調管理されたスペースがあること、友人や仲間と一緒に多読に取り組める場となりうること等の点でも、図書館と協同して多読環境を構築していく意義は大きい。

3. 英語多読環境の構築、拡充の背景と手順

本稿で対象になるのは、平成 22 年度から 23 年度までの二年間で英語多読環境を構築、拡充した上で授業実践をしてきた香川高専詫間キャンパスでの事例と、平成 24 年度から 25 年度までの 2 年間で英語多読環境を拡充した上で授業実践をしてきた沼津高専での事例である。いずれも筆者が教育従事し、同じ高専という高等教育機関における二年間をかけた事例である。

3.1 多読図書購入費の確保と多読環境の拡充

多読図書を揃えるためにまずは資金を集めなければならない。詫間キャンパスにおいては、学内の競争的獲得資金である校長裁量経費に加え、筆者が所属する学科の閲覧用図書費、公開講座実施経費、中期計画実施経費、筆者に割り当てられた個人研究費の一部に加え、多読図書の貸出冊数がかなりの数に上ったことから図書館長の意向により図書館運営費の一部を多読図書購入経費として得ることができた。



図 1



図 2

その結果、平成 22 年度当初に図書館に開架されていた多読図書 904 冊が平成 22 年度末に 1,559 冊になり、平成 23 年度末には 2,601 冊と充実していった。これに伴い、平成 22 年度中に多読図書を集めた多読コーナーが構築され（図 1）、平成 23 年度末には書架がもう 1 つ増えることになった（図 2）。なお、各多読図書の表紙には語数、YL、シリーズ名のデータを記入したシールを貼付し、図書の検索性を高めた。

一方の沼津高専においても多読図書購入の財源はほとんど一緒である。学内の競争的獲得資金である校長リーダーシップ経費に加え、筆者が所属する学科の学生用図書費、公開講座実施経費、英語科共通経費、筆者に割り当てられた個人研究費、私費などを財源にして、平成 24 年度当初 676 冊だった多読図書が平成 24 年度末に 1,332 冊になり、平成 25 年度末には 2,511 冊と充実していった。沼津高専では以前から多読コーナーはあったが、平成 24 年度末には 1 つしかなかった回転式の本棚が一つ増え、平成 25 年度末には多読コーナーがさらに拡張した（図 3）。また詫間キャンパスと同様、各多読図書の表紙には語数、YL、シリーズ名のデータを記入したシールを貼付し、多読図書のシリーズごとにインデックスを図書館職員に作成してもらい、図書館で検索が容易になるように配慮した。

いずれの高専においても、酒井・神田（2005, p.45）が述べているように、40 人のクラスに対して多読をするのに必要な「約 700 冊、約 42 万円の図書費」に相当する図書と費用を 1 年目に確保でき、1 年目の後期中に実践の実績を作ることができたことが、資金調達と学生や他の教職員からの認知の点で大きかった。



図 3

3.2 多読図書の選定

多読図書の選定に当たっては、以下の二点に注意した。まず、初めて授業で多読を紹介、実践していく状況であることを考慮し、抵抗なく英語の読書に入れるよう、各

Graded Reader の一番下のレベルの本や、Leveled Reader であれば YL 1.0 以下程度の本を中心に選定することに注意した。そして、高専は中学を卒業したばかりの高校 1 年生に当たる学年から大学 4 年生に当たる専攻科 2 年生までという幅広い年代の学生が学ぶ教育機関であることに鑑み、多様な趣向に対応できるよう、なるべく幅広い種類の本を購入することにした。また、限られた予算の中で授業に導入できるだけの数の図書を購入するため、比較的安価な本を中心に購入し、CD 付属の図書の購入は多くできなかった。

具体的なシリーズとしては、両図書館で若干の違いはあるものの、だいたいは共通しており、Leveled Readers としては、Oxford Reading Tree (ORT)、Longman Literacy Land (LLL)、Step into Reading (SIR)、I Can Read Books (ICR)、All Aboard Reading (AAR)、Penguin / Puffin Young Readers (PGY)、Usborne Young Reading (UYR)などを、Graded Readers としては、Penguin Readers (PGR)、Oxford Bookworms Library (OBW)、Oxford Dominoes (ODM)、Cambridge English Readers (CER)、Macmillan Readers (MMR)、Foundations Reading Library (FRL)の各シリーズのスターターレベルか Level 1, 2 程度の易しい本を中心に購入した。また、Mr. Putter & Tabby (MPT)、Nate the Great (NATE)、Clifford the Big Red Dog (Clifford)、Curious George (CR)、Marvin Redpost (MRP)、Magic Tree House (MTH)、Rainbow Magic (RBM)なども数冊程度購入した。

3.3 多読の導入・授業実践

詫間キャンパスにおいては、1 年目には 3・4 年生の合計 6 クラスにおいて多読の導入教育のみ行い、多読図書導入の時期の関係で定期的に授業実践をすることはなかった。2 年目には、4 年生の 2 クラスにおいて、週に 1 回 45 分の授業を 1 年間（合計 29 回）、図書館を利用して多読に充てた。一方の沼津高専では、1 年目の後期に導入教育をした後、2 年生の 2 クラスおよび 3 年生の 1 クラスにおいて、週に 30 分程度、合計で 10 回、図書館での授業内多読を行った。2 年目には、1 年生の 2 クラスの授業内で、週に 30 分程度、1 年で合計 14 回行い、3 年生の 1 クラスの授業内で、週に 30 分程度、1 年で合計 15 回、いずれも図書館を活用して多読授業を実施した。

授業実践をする際には、非常に平易な多読図書から入らせ、最初に多くの冊数を読むことを指導し、どのシリーズや難易度から読み始めればいいのか分からないという学生のために、各学年に適した多読図書を図書館内の空いているテーブルに平積みして提示して選書しやすくした。また、授業内で読み切れない多読図書があった場合には図書館で貸出手続きを受けて家や寮で読むよう勧めたが、次の授業時間開始までの時間がなかったり、手続きに必要な学生証を携行していなかったりして、授業直後に貸出を受ける学生はそれほど多く見られず、多くが昼休みや放課後を利用して貸出を受けていたようである。また、夏休みや冬休みといった長期休暇の前には多読図書を借

りていくよう声をかけ、多読を継続して取り組ませる指導を行った。

3節で記述してきた内容をまとめると、下の表1のようになる。

表1 両高専における多読環境拡充と多読指導実施状況

	詫間キャンパス	沼津高専
図書購入 財源	校長裁量経費 / 一般教育科閲覧用図書 費 / 公開講座実施経費 / 中期計画実施 経費 / 図書館運営費 / 個人研究費	校長リーダーシップ経費 / 教養科学 生用図書費 / 公開講座実施経費 / 英 語科共通経費 / 個人研究費 / 私費
時期	平成 22 年度～23 年度	平成 24 年度～25 年度
期間	2 年間	2 年間
多読図書 冊数変化	904 冊 (1 年目 4 月) →1,559 冊 (1 年目年度末) →2,601 冊 (2 年目年度末)	676 冊 (1 年目 4 月) →1,332 冊 (1 年目年度末) →2,511 冊 (2 年目年度末)
授業場所	学校図書館	学校図書館
授業形態 (1 年目)	3 年生 4 クラス (145 名) および 4 年生 2 クラス (71 名): 多読の紹介および導入	2 年生 2 クラス (83 名): 週 30 分 (後期 10 回) 3 年生 1 クラス (41 名): 週 30 分 (後期 10 回)
授業形態 (2 年目)	4 年生 2 クラス (83 名): 週 45 分 (年 29 回)	1 年生 2 クラス (85 名): 週 30 分 (年 14 回) 3 年生 1 クラス (45 名): 週 30 分 (年 15 回)

4. 図書館に与えた影響と示唆

このように、二校の高専図書館内に多読環境を構築し、授業実践をしてきた結果、図書館に対してどのような影響を与えたのだろうか。本節では、主に図書の貸出冊数の変化の点および地域貢献の観点からまとめていきたい。

4.1 貸出冊数、貸出の割合の変化

詫間キャンパス、沼津高専における二年間の多読実践の結果、いずれのケースでも英語多読図書の貸出の増加は1年目にすぐに見られた。詫間キャンパスでは英語多読環境を構築した1年目に多読図書だけで貸出が1,577冊あり、前年度貸出の12冊から大幅に増えた。実際には詫間キャンパス図書館において購入した多読図書が貸出可能になったのは12月のことであり、4カ月でこの貸出冊数に上ったことになる。2年目

には年間の貸出冊数は 2,853 冊にまで増加し、これは全体の貸出の 21.6%を占める数字となった。また副次的な影響として、英語多読図書（図書分類 837.7）以外の言語本（図書分類 8）の貸出も、多読図書拡充前の 405 冊から 540 冊（平成 22 年度末）、そして 775 冊（平成 23 年度末）と増加したことも指摘しておきたい。これは、主として学校で 4 年生全員が受験する TOEIC®（以下、「TOEIC」）対策本関係の貸出が伸びたことに起因する。英語多読図書の整備により、多読図書だけでなくこういった言語分類本の貸出が増えたことは興味深い波及効果である。ただ、図書館全体の貸出冊数は、多読図書の拡充前の 13,701 冊（H21 年度）から、多読環境整備後の 13,873 冊（H22 年度）、13,203 冊（H23 年度）と、特に大きな変化はないことが分かる（表 2 参照）。この背景として、詫間キャンパスは各学年 3 学科～4 学科²で 120 名～160 名程度の学生数しかいないが、その学生数の割に以前から高専図書館の中で貸出が多く³、1 人につき 1 回の貸出は最大 5 冊までと決められている中で、他の分野の貸出が英語多読図書や言語分類本に移ったことが考えられる。

以上述べてきた詫間キャンパスにおける全貸出冊数、英語多読図書貸出冊数と全体に占める割合、多読図書以外の言語分類本の貸出冊数とその全体に占める割合の変化をまとめると、以下の表 2 のようになる。

表 2 詫間キャンパス図書館の貸出状況変化

年度	全貸出冊数	英語多読図書 貸出冊数	全体に占 める割合	多読以外言語分 類本貸出冊数	全体に占め る割合
H21	13,701	12	0.1%	405	3.0%
H22	13,873	1,577	11.4%	540	3.9%
H23	13,203	2,853	21.6%	775	5.9%

一方の沼津高専でも、図書館に英語多読図書を拡充した直後から貸出冊数に大幅な伸びが見られた。多読図書を拡充した 1 年目には、英語多読コーナーからの貸出が前年度の 542 冊から 2,922 冊に大幅に増え、2 年目にはさらに 4,541 冊まで増えた。英語多読コーナーからの貸出が全貸出に占める割合は、それまでの 6.1%から 1 年目は 27.7%、2 年目は 36.7%にまで上がり、2 年目の段階では 3 冊に 1 冊以上は多読コーナーからの貸出であったことを示している。また、沼津高専においても詫間キャンパスと同様の副次的効果が見られ、TOEIC や英検などの資格試験図書がある資格試験コーナーからの貸出冊数は、平成 23 年度の 936 冊から 959 冊（1 年目）、1,284 冊（2 年目）と増えていっている。さらに沼津高専では、こういった多読図書の貸出冊数の増加が牽引となり、全体の貸出冊数もそれまでの 8,942 冊（H23 年度）から 10,464 冊（H24 年度）、12,589 冊（H25 年度）と増えている。沼津高専の場合は各学年 5 学科、200 名程度の学生が在籍しており、もともと貸出の件数が他の高専図書館と比べても特に多

い方ではなかった⁴ため、今まで図書を借りていない学生が借りるようになった影響がより色濃く出たものと推察される。実際、通常期の貸出冊数は一人5冊までという条件は両高専図書館で同じであり、学生数は詫間キャンパス（約660人）よりも沼津高専（約1,020人）の方が多いが、多読図書の充実により貸し出しが大幅に伸びた平成25年度の沼津高専の全体の貸出冊数でも詫間キャンパスのいずれの年度の数字にも及ばないことが見て取れる。沼津高専の図書館では多読図書の拡充によって明らかに図書館全体の活性化がはかられたことが分かる。沼津高専の状況を表3にまとめておきたい。

表3 沼津高専図書館の貸出状況変化

年度	全貸出冊数	英語多読図書 貸出冊数	全体に占める割合	資格コーナー 貸出冊数	全体に占める割合
H23	8,942	542	6.1%	936	10.5%
H24	10,464	2,942	27.7%	959	9.2%
H25	12,589	4,541	36.7%	1,284	10.7%

4.2 貸出冊数、貸出の割合の変化から得られる示唆

本節では、この二校の実践において共通して見られた図書館への影響二点と、両高専間で異なる影響となった一点を取り上げ、そこから得られる示唆をまとめていきたい。

まず、いずれの図書館においても、英語多読図書を図書館に整備し、授業で導入をした直後から英語多読図書の大幅な貸出の増加が見られた。このことから、多読図書を図書館内に設置し、多読をすることの意義や多読の始め方などを説明した導入教育を丁寧に実施し、定期的な英語多読の授業実践を適切に行うことで、一冊をすぐに読み切ることができる手軽なものであるという多読図書が持つ性質と、授業外の時間も使って読むよう推奨されるという指導方針がある故、多読図書設置からすぐにその影響は、貸出冊数の増加という目に見えるかたちで顕著に出る可能性が示唆される⁵。

また副次的な影響として、TOEIC 試験対策本などの言語分類本の貸出件数の増加がどちらの高専においても見られた。どちらの高専でも TOEIC 試験の受験が学年によって義務付けられている状況（詫間キャンパスは4年生、沼津高専は3・4年生）は以前とは変わっていない中で貸出しが伸びたことは、多読図書設置と多読授業実践が何らかのかたちで言語や TOEIC といった外部試験に関心を高めた可能性が示唆される。

また両校の実践で異なる結果として、全体の貸出冊数は沼津高専のように増加した事例と、詫間キャンパスのようにあまり変わらない事例が見られた。この背景として

考えられる要因として、詫間キャンパスでは多読を授業内で実践したクラスが2クラス（83名）にとどまったのに対し、沼津高専では5クラス（約209名）いたこと⁶の差と、それまでの図書館の利用状況の差が考えられる。どちらの学校においても、多読図書の貸出を受けた学生のほとんどは筆者の指導した学生であり、その指導した学生数が違えば全体の貸出冊数に与える影響も変わってくることは自明なことである⁷。ただいずれの場合においても多読図書の貸出割合が非常に高く、高頻度に多読図書が活用されていることは共通しており、すなわちこれは、図書館に多読環境を整備したことが学習者の継続的な多読や授業時間以外での多読を支援したことの証左であると言える。その結果として図書館利用も活発になり、全体の貸出冊数の増加につながる可能性もあることが本実践から示される。

4.3 地域貢献や開かれた図書館への可能性

これまでは学生を対象にした導入教育、授業実践、そしてその影響をまとめてきたが、多読図書を図書館に導入することは、地域貢献やコミュニティづくり、開かれた図書館づくりにもつながる可能性も持ち合わせている（cf. 西澤・吉岡・伊藤, 2008）ことを指摘しておきたい。もし地域住民など学外者が図書館を利用可能であれば、公開講座や市民講座などを開くことで、その後受講者が学校図書館に定期的に通うようになる可能性がある。これは、学外の地域住民にとっては英語学習や生涯学習の場となるし、学生にとっては地域の大人の方たちが英語の勉強をしている姿を目の当たりにすることで英語学習に対する刺激を得られることにつながるだろう。さらにこれが進めば、「多読を通して英語を楽しく学ぶ」ということを共通項として、学生も地域住民も一堂に含んだコミュニティづくりに発展する可能性もある。そしてこれらは図書館の活性化と開かれた図書館づくりにもつながることであり、学生、地域住民、図書館三方よしの意義ある取り組みとなる。

筆者はこのような目的から、どちらの高専においても図書館に英語多読環境が整備された2年目に学外の地域住民を対象に英語多読の紹介、実践をする公開講座を開講した。詫間キャンパスでは2年目の平成23年度に年に3回実施し、のべ人数で34名の参加者を得た。沼津高専でも2年目の平成25年度に1回実施し、12名の参加者を得た。

どちらの図書館規則でも一定の手続きを経ることで、学外利用者が2週間で5冊まで借りることが可能になるため、この講座実施後に手続きをとる受講者が多く見られた。そして、講座に参加した何人かはその後も定期的に図書館を利用して多読を通して英語の勉強を現在も続けている。多読を図書館で行っている授業中に学外者が多読図書の貸出を受ける姿も見られることもあり、学生と地域住民がお互いに刺激を与えながら学び合っていく将来的なビジョンを考える上で刺激的な取り組みになっている。こういった公開講座の結果として、2年目以降に学外利用者の数が大幅に増加した。

どちらの高専も、公開講座前は学外利用者による貸出冊数は年間で100冊程度であり、「閉ざされた図書館」という印象を拭えない状況だったのが、その後学外利用者による貸出が大幅に伸びているのが分かる(表4参照)。

このように、図書館に多読図書が整備されることで、地域住民を対象に多読をテーマに公開講座を開き、その後の英語学習を支援することで地域に貢献でき、図書館を開き活性化をはかることができる。さらに公開講座を継続していけば、図書館を中心にして学生や地域住民の間で、あるいは地域住民同士でつながりができ、それが継続した多読支援につながる可能性もあるだろう。

表4 学外利用者による貸出状況の変化(単位:冊)

	詫間		沼津	
	貸出総数	多読図書貸出	貸出総数	多読図書貸出
公開講座開講前年度	109	0	73	0
公開講座開講年度	1,149	788	469	425

5. まとめ

本稿では、二つの高専で行ってきた、学校図書館を利用した英語多読環境の構築、拡充、そして英語多読導入教育、授業内実践、その後の公開講座の開講という流れを概観し、その結果として図書館に与えられた影響をまとめてきた。ともに高専という教育機関の図書館を活用し、二年間という期間で、ほぼ同一の手順で多読図書を整備したことの影響は共通して見られるものとそうでないものがあった。

どちらの高専においても英語多読図書の大幅な貸出増加が共通の影響として見られ、授業以外での継続的な多読活動を支援するためには図書館の活用が有用であることが示された。さらに、言語分類本の貸出の増加や公開講座以降の学外利用者の増加なども共通して見られ、図書館に多読環境を構築することが言語意識を高めたり、地域のニーズに応えることにもつながったりする可能性も示された。その一方で、全体の貸出冊数の増加に関しては変化がない場合と多読図書の貸出に引っ張られるかたちで顕著に増加が見られた場合があり、多読を導入した人数や元々の貸出状況等に影響を受ける可能性も明らかになった。

第1節で述べたように、多読は長期間、定期的に行い、大量の英語をインプットすることで効果が出てくる性質の学習法であることを考慮すると、多読環境を学内や地域に整えていくことは多読指導のゼロ段階として非常に重要なことである。本稿で扱った二件の事例から、選書を適切に行った上で多読図書を図書館内に整備し、多読の導入と実践をすることで、学習者の主体的学習場の提供し、地域貢献、生涯学習、図

書館の活性化などに貢献できる可能性が十分にあることが示唆された意義は決して小さくはないだろう。

なお本稿では、多読の実践が果たした学生への影響についてはふれてこなかったが、図書館内のこの多読環境をどのように活かしていくのかが最も肝要なことであることは言うまでもないことである。今後は、Eichhorst and Shearon (2013, p.4)が“systematic ER program can greatly improve student outcomes, motivation, and enjoyment”と指摘しているように、実践を重ねていく中で、学生の英語力や動機づけや英語学習に対する楽しさを高めるプログラムを構築していきたい。

注

- 1 実際、多読を介した地域図書館と連携した取り組みはすでに行われており（例えば、西澤・吉岡・伊藤, 2008; 酒井・西澤, 2014）、多読の普及とともに易しい本が大量に必要とされ、今後は図書館を中心にした環境整備の動きはさらに広がると思われる。
- 2 筆者が詫間高専に勤務していた当時は高度化再編された直後のことであり、学科数が学年進行で4学科から3学科に減っている最中であった。
- 3 例えば、詫間高専の平成21年度の貸出件数は、全国の国立51高専55キャンパスの中で上位から4番目の多さである（日本図書協会, 2011, pp.322-324）。
- 4 例えば、沼津高専の平成21年度の貸出件数は、全国の国立51高専55キャンパスの中で上位から15番目であり、国立高専図書館の貸出件数のほぼ平均的な数値である（日本図書協会 2011, pp.322-324）。
- 5 多読図書の貸出増加に直接つながる指導としてとったこととしては、長期休暇中の多読課題がある。しかし、それ以外の授業期間に多読を課題として与えることはほとんどなく、図書の借出し履歴を評価に用いたりすることもしなかった。
- 6 表1には6クラス多読授業が実施された旨が書かれているが、このうち1クラスは持ち上がりで担当した共通したクラスであるため5クラスとなる。
- 7 実際、平成26年度の沼津高専では筆者を含む2人の教員で多読指導を1年生全体に広げ、定期的に授業内多読の時間をとることにした結果、4～9月の半年間で多読図書の貸出だけですでに6,194冊（全体貸出の60%以上）にのぼっている。

参考文献

- Day, R. R. and Bamford J (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Eichhorst, Daniel and Ben Shearon (2013). 『ER@TU—多読のすすめ』東北大学高等教育開発センター.
- 酒井邦秀・神田みなみ (2005). 『教室で読む 100 万語—多読授業のすすめ』東京：大修館書店.
- 酒井邦秀・西澤一 (2014). 『図書館多読への招待』東京：日本図書館協会.
- 難波輝吉 (2009). 「教育現場から発信する IR システム構築に向けて」『日本教育情報学会年間論文集』25, 43-46.
- 西澤一・吉岡貴芳・伊藤和晃 (2008). 「英語多読を通じた図書館の授業支援と地域貢

- 献」『高専教育』 31, 809-814.
- 西澤一・吉岡貴芳・伊藤和晃 (2013). 「国際交流活動と英語多読による工学系学生の英語運用能力改善」『工学教育』 Vol. 61, No. 1: 147-152.
- (社) 日本図書協会 (2011). 『日本の図書館—統計と名簿 2010』
- 藤井数馬 (2013). 「学習実態に基づく1年間の多読授業が読解情意面と外部試験結果に与えた影響」『中部地区英語教育学会「紀要」』 42, 197-202.
- 古川昭夫 (2010). 『英語多読法—やさしい本で始めれば使える英語は必ず身につく』
東京：小学館新書.
- 吉野康子 (2004). 「高専生の英語多読指導実践—高専生の学習意欲の育成を求めて—」
『長野工業高等専門学校紀要』 38, 141-148.

実践報告

大学グローバル・コミュニケーション学科における
英語多読指導の試み

An Extensive Reading Curriculum

at a Faculty of Global Communication in a Private University

金子 敦子 KANEKO Atsuko

(武蔵野大学グローバル・コミュニケーション学部)

Abstract

This report describes an extensive reading curriculum at a Faculty of Global Communication (major in English, Chinese/Japanese) of a private university in Tokyo. The extensive reading program, which was started in one class, was extended to all freshmen and sophomore classrooms in 6 years. The report suggests a way to develop a department-wide guideline and also an example of how to work effectively with the university library to support all classes effectively securing autonomy.

Keywords: university, curriculum, extensive reading

1. はじめに

1.1 学校概要

武蔵野大学は、1924年築地本願寺内に仏教学者高楠順次郎が創立した「武蔵野女子学院」を前身とする。2004年に男女共学化され、現在は文・理・医療系の9学部12学科を擁し、学生数は7,299名である（平成26年5月1日現在）。

グローバル・コミュニケーション学部グローバル・コミュニケーション学科（以下GC学科）は、2011年に文学部英語・英米文学科を改組して発足した。学生数は1学年約230名、合計916名、うち216名が海外（主に中国）からの留学生である（平成26年5月1日現在）。GC学科学生は英語と中国語（日本語母語話者）あるいは日本語（日本語非母語話者）の2カ国語を必修として学ぶ。GC学科生は人と接することに興味を持つ者が多く、海外留学の希望者・経験者も学内で最も多い。

1.2 多読導入の背景

筆者は自身の英語圏留学経験から、IELTSやTOEFLといった試験の文章と、実際に現地で勉強や仕事のために読まなくてはならない文章では、とりわけ分量面で大きな差があることを感じ、このギャップをどのような形で埋められるかとの問題意識を

持ってきた。その中で出会ったのが「多読」である。2007年度の当学科着任直後から試験的に担当クラスで多読を導入し、学生の反応が良かったことを受けて、研究成果の後押しや環境面の整備や学科の協力のもと、2012年度には学科全体への導入に向けて動き出した。

2. 多読授業の推移

GC 学科前身の英語・英米文学科において、2004年頃より、専任教員が Graded Readers を数百冊配備し、多読活動の紹介を始めた。筆者は2007年度の着任時より授業内での多読指導を開始し、2014年度で8年目となる。当初は一部クラスで導入している状況であったが、2012年度から2年生全クラス、2013年度から1・2年生全クラスで導入を開始した。

表1 GC 学科多読授業展開クラス数（筆者把握による）

導入年度	科目名	学年	クラス数	クラスサイズ	合計人数
2007年度 (後期)	Business Reading	3年生	1クラス	約10名	約10名
2008年度 ～11年度	TOEIC Preparation	2年生	1クラス	約30名	約30名
2012年度	TOEIC Preparation	2年生	全8クラス	約30名	約230名
2013年度	TOEIC Preparation	1年生 2年生	1年生全10クラス 2年生全10クラス	約25名	約450名
2014年度	Listening and Reading (TOEIC Preparation 後継科目) TOEIC Preparation	1年生 2年生	1年生全10クラス 2年生全10クラス	約25名	約450名

3. 多読用図書の整備

本学の多読用蔵書推移は表2に示す通り2014年4月現在11,965冊である。2012年4月には有明キャンパス開設に合わせて有明図書館が設置され、英語多読書籍3,241冊の追加導入がなかった。これを受けてGC学科2年生全員（約230名）必修授業での展開に踏み切った。

表 2 蔵書数推移

年.月／冊数	武蔵野	有明	合計	増減
2011.4	3,456		3,456	
2012.4	1,454	5,243	6,697	+3,241
2013.4	1,456	7,001	8,457	+1,760
2014.4	3,220	8,745	11,965	+3,508

出所：武蔵野大学図書館

4. 授業方法

学科内の複数クラスで多読用図書の利用を促進するには、管理の簡便さと分かりやすさが必要条件となる。導入にあたり、各クラス担当教員に標準的に指導を依頼したのは以下の通りである。

- － 学生は読書記録手帳（コスモピア社あるいは SEG）を持ち、読了日、読んだ本、シリーズ名、語数、コメントを記録する。
- － 原則として授業教室は普通教室で、学生は図書館から借りた本を授業に持参する。
- － 評価には 10%を上限として読了語数を組み込む。

（該当授業：TOEIC Preparation, Listening & Reading）

- － 授業内多読時間は担当教員の判断とする。
（現状では不定期で一回あたり 5 分–15 分程度）
- － 目標年間読書語数は 50 万語とする。

上記依頼事項に加えて、2014 年度は、クラス担当教員には国際多読教育学会による「読書指導ガイド」および東北大学による『ER@TU－多読のすすめ The Tohoku University Extensive Reading Manual』を参考資料として配布した。

5. 図書館との連携

図書館には図書の導入と管理はもとより、展示の工夫、そして貸出冊数等データ面で多大なサポートを受けている。

展示の工夫

図書館では随時平置きや紹介文を合わせ、展示に工夫をしている（写真 1, 2）。2 年生「プレゼミ」筆者担当クラス学生が作成したフライヤーの一部を図書と合わせて展示した（写真 2）。学生推薦本は動きがよい。フライヤーは A4 一枚に①表紙コピー、②あらすじ、③引用、④推薦文を掲載するように書式を指定した。③引用は英語だが、②④は英語でも日本語でも可とした結果、英語による提出は 1 割強であった。

写真1 武蔵野大学有明図書館



写真2 学生による図書紹介フライヤーを活用した展示



貸出冊数データの開示

当学科の取り組みでは目標設定は語数を主としているが、現実には読書語数の記録・集計・把握作業は容易ではない。そのため、英語クラスで集計している語数・冊数に加えて、図書館の貸出冊数も学生の動きを観察する手段として活用している。

6. イベント：レシテーション・コンテストの実施

「基礎ゼミ（1年生）」、「プレゼミ（2年生）」はホームルームクラスとして位置づけられ、GC学科として必要な基礎力の引き上げを目指すものである。具体的には、学習スキル（ノートをとる、文章を読む、発表する、レポートを書く、調査する）を高め、語学力引き上げを支援することが目標となる。この中で、2014年度は1年生・2年生とも多読学習の方法について全体ガイダンスを実施した。さらに、1年生については、読書習慣の定着と関心の持続を目的として、レシテーション・コンテストを授業内に組み込んだ。

全体ガイダンスは、大教室で約230名の学生を対象に50分程度、シャドウイングの方法を門田（2007, pp.231-235）に従って示し、Foundations Reading Library Level 1 *Hello, Goodbye!* を利用して行った。その後、「基礎ゼミ（1年生）」ではレシテーション・コンテストを実施することにより、シャドウイングから暗唱までの流れを実践することを狙った。レシテーション・コンテスト概要は以下枠内の通りである。

レシテーション・コンテスト概要

コンテスト概要：1分以上2分以内の英語暗唱を行う。暗唱文は各自で選択し、教員に原稿を提出する。

本選出場者：各クラス2名 X7 クラス=14名 (+別科学生1名) 本選出場者は各クラスにおける予選により、各担当教員の判断で決定する。

審査：クラス担当教員と学部長が審査を行う。配点は Message (Contents) 5 + Delivery 5 = 10 points とする。学生からのフロア票は参考情報とする

関連日程：多読ガイダンス (Week 2、4月)、クラス予選 (Week12、7月4日)、本選 (Week13、7月11日)

学生はクラスメートの健闘ぶりに刺激を受けた様子であり、教職員から「こうしたイベントは必要で、今後も継続してほしい」「かつてのコンテストよりレベルが高く、よかった」といった声が寄せられた。また、当初の目的であった読書習慣や関心の持続状況について、筆者はこの年初めて1年生のクラスを担当したため比較しての報告ができないが、次に示す図書館多読図書貸出実績の前年比伸長や他キャンパス比の増加にはレシテーション・コンテストも貢献しているのではないかと推測している。

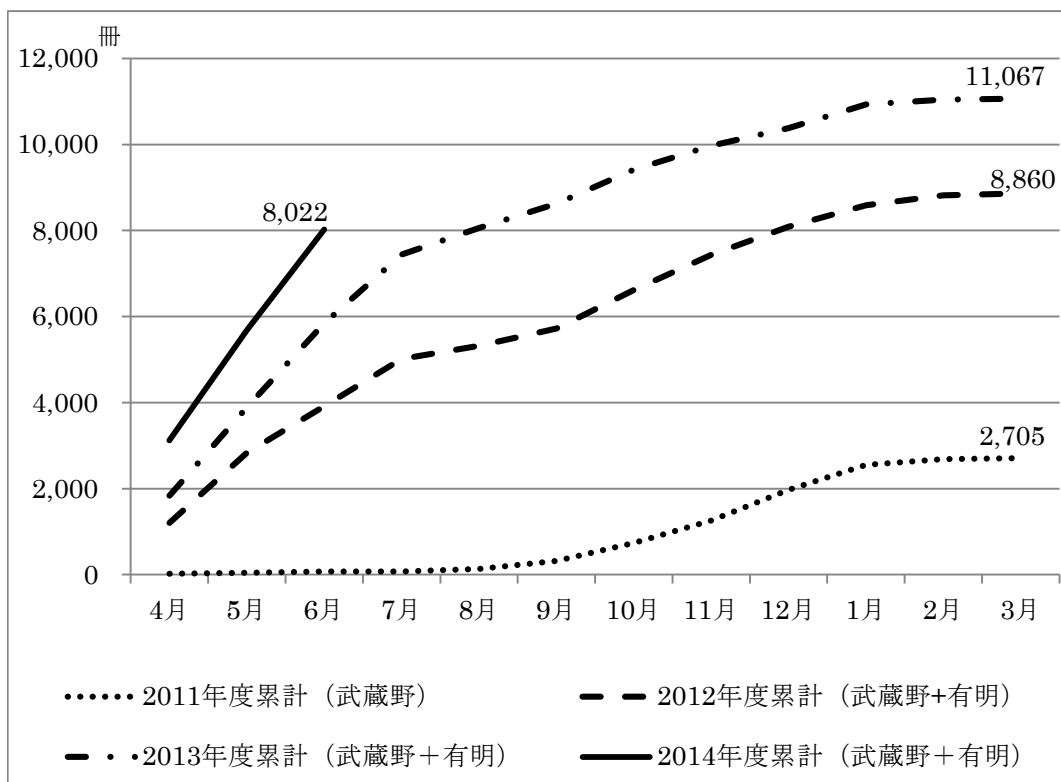
7. 読書実績

本稿では、図書館の貸し出し実績冊数をもとに活動レベルを示すこととする。図書館貸出実績の利用は、データの取得コストが低く、匿名性が保持されており、管理がしやすいといった利点がある。一方、語数が不明であること、さらに今回のデータでは借りた者が GC 学科学生とは限らず、他学科学生や教職員も一部含まれる。

多読図書の貸出冊数は年々増加傾向である。蔵書数の増加や新図書館開設の効果は想定されるものの、年を追うにつれて増加している (図1、図2)

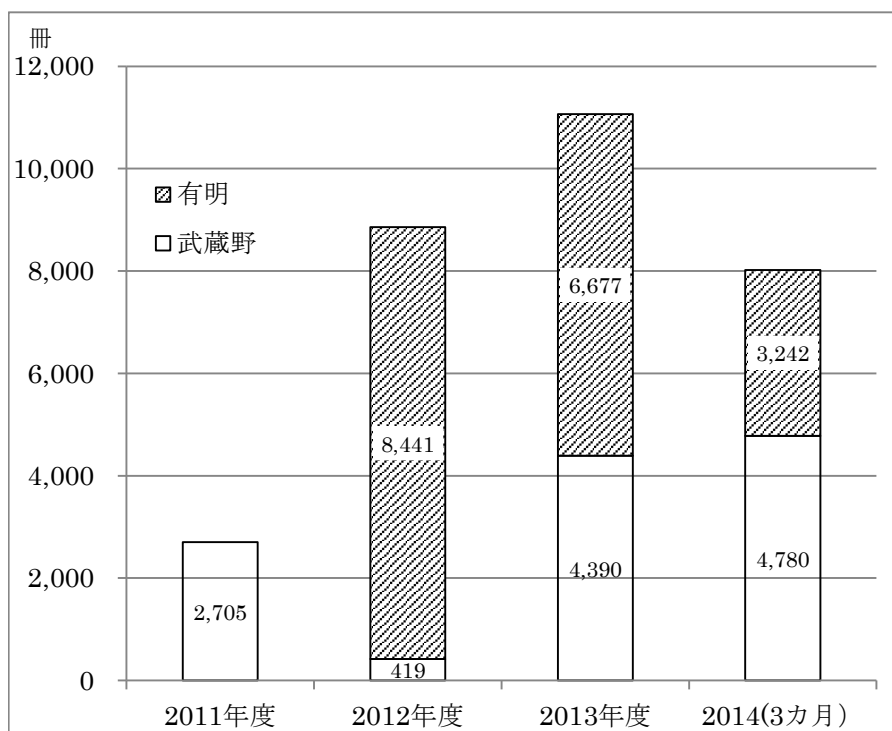
ただし、月次、キャンパス別で見ると、最初が高く、だんだん下がる傾向にある (図3)。まず、季節変動として、図3に見られるように、過去3年間 (2012年度から14年度) の貸出冊数パターンは新学年開始の4月が最大で、月を経るにつれて減少している。さらに、キャンパス別では 2014年度の4月から6月にかけては武蔵野 (GC1年生所属キャンパス) が有明 (GC2,3,4年生所属キャンパス) の貸出数を上回り、1年生の方が2年生以上よりも多くの本を借りている状況である。

図1 年度別貸出冊数推移 (年度別月次累計)



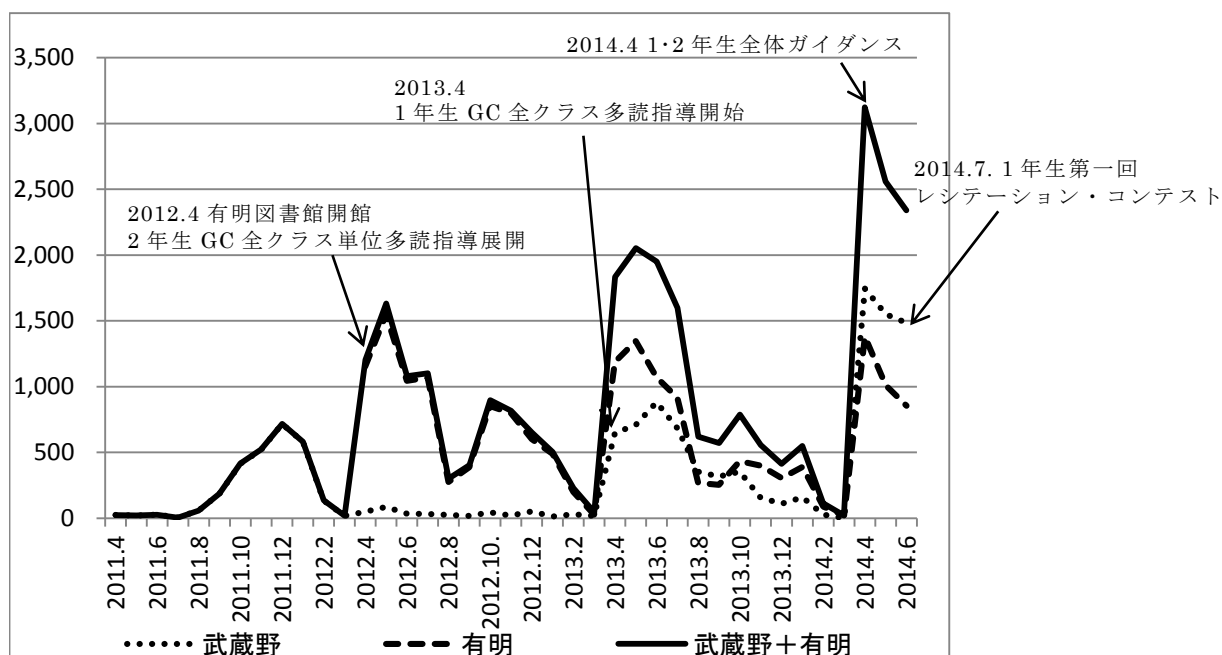
出所：武蔵野大学図書館

図2 年度別貸出数 (キャンパス別)



出所：武蔵野大学図書館

図3 月次貸出冊数



出所：武蔵野大学図書館

8. 今後の課題：継続の壁を越える

最大の課題は継続である。過去3年の貸出冊数推移からは、導入当初の関心が最も高く、年月を経て、貸出冊数は徐々に低下する傾向が見られる。2014年度の貸出冊数や学生の状況から、関心の引き上げや持続には、授業での教員の指導と地道な働きかけとともに、レシテーション・コンテストのような「イベント」も導入の価値があると考えられる。また、多読の効果測定も重要な課題であるが、効果測定にも読書量の引き上げが前提となると考えている。継続とともに一人当たり読書量の引き上げを目指し、効果測定可能なレベルまで達した上で、効果測定にも取り組んでいきたい考えである。

謝辞

学科全体規模で多読活動に取り組めるのは多数の関係者のご理解と努力あつてのことである。限られた授業時間内に多読指導を組み込んでくださる Listening & Speaking、TOEIC Preparation、基礎ゼミご担当の先生方はじめ、学部長・学科長、図書館スタッフ、さらに、多読学会の研究成果や助言にもお礼申し上げたい。

参考文献

門田修平 (2007). 『シャドーイングと音読の科学』 東京：コスモピア.

国際多読教育学会 (2012). 『多読指導ガイド』

入手先:<http://erfoundation.org/ERF_GuideJ.pdf> (参照 2014年8月31日).

東北大学高等教育開発推進センター (2013). 『ER@TU－多読のすすめ The Tohoku University Extensive Reading Manual』.

SEG Bookshop SEG 多読クラス用読書記録手帳.

入手先:<<http://www.seg.co.jp/bookshop/library/DTCL.html>> (参照 2014年8月31日)

SSS 英語学習法研究会・古川昭夫 (編) (2014). 『読書記録手帳』 東京：コスモピア.

実践報告

大学初級レベル学習者の英語多読における達成感

Extensive Reading Fulfillment in Low Beginner University Students

良知 恵美子 RACHI Emiko (常葉大学)

Abstract

This report deals with how low beginner university students acquire fulfillment in extensive reading. At Tokoha University, first-year students are divided into four classes according to their level of English proficiency. They participate in extensive reading both inside and outside of class and are encouraged to read extensively by checking out books at the library and Foreign Language Student Support Center (FLSSC). While high beginners and low intermediate students usually show academic improvement within a year or so, low beginners do not often exhibit rapid progress within the same period. Despite this fact, many of these students seem to really enjoy extensive reading and gain some confidence in themselves as learners of English. This report tries to clarify how low beginners conceive of extensive reading as a method of English learning, and explores their sense of achievement in extensive reading. Nine students who read more than 500,000 words in their first year of study were asked to complete narrative frames, which were analyzed by a modified grounded theory approach, as proposed by Kinoshita(1999,2003). Results indicate that extensive reading helps low beginners become more autonomous learners and also helps them gain positive attitudes toward their school lives and academic identities. This report concludes that if teachers continue to support students and try to create a better library for extensive reading, students will make steady progress to become successful learners of English. Tokoha University is working to construct a program that allows students to maximize their English proficiency during their four years of academic study.

Keywords: Extensive reading, low beginners, sense of achievement, Foreign Language Student Support Center(FLSSC)

1. はじめに

常葉大学外国語学部英米語学科における多読指導は、2006年筆者が企画した5～6人の小規模な個人ゼミから始まった。¹ 筆者自身自らが多読を実践し、「この学習方法

なら学習者の多様な英語力に柔軟に対応できるはず」と直感したからである。ゼミ学生から確実な手応えを感じ、その後授業外多読そして授業内多読へと導入形態を徐々に拡大し、2014年現時点までに1年生全4クラスに多読を導入している。

本学多読教育の特徴は次の2点に集約される。まず、学習者が英語を専攻する外国語学部の学生であるという点である。多読を実践する大学の多くは、理系を含め英語以外の専門領域を専攻する学習者を対象としており、「英語嫌い」や「英語の苦手意識」克服のための打開策として多読学習が行われている。本学学生の英語力は基礎学力が低くリメディアル教育が必要なレベルから、TOEIC、TOEFL、英検等で高得点を取得する学生まで多岐に亘っているが、彼らは例えば「ことば」としての英語の構造や、英語話者がこれまでに創り上げて来た文化等、少なくとも何らかの形で「英語」自体に興味を持っている。無関心な学習者を牽引していくためにはかなり労力と工夫が必要であるが、「英語の本を読んでみよう」と呼び掛ければ、それを素直に受け入れる下地が本学の学生にはある。

第2点目は、本学の多読教育が、授業内多読活動と外国語学習支援センター(Foreign Language Student Support Center:以下 FLSSC)を核とした授業外多読活動を加えた形態を採用していることである。FLSSCは常葉大学静岡キャンパス内に設置されており、専任教員と英語力や海外留学経験のある優れた学生から選抜された TA(Teaching Assistant)が、学習者のレベルに配慮した学習・留学支援を行っている。英語力を着実に向上させる学習方法の一つとして多読を推奨しており、学生は FLSSC で本を借り選書や多読のアドバイスなどを受けることができる。

多読教育の場を充実させるための研究活動にもこれまで積極的に取り組んできた。きめの細かい多読支援体制を維持していくため、指導者が学習者の最も身近な学習者モデルとなり、多様な学習者レベルに対応できる豊富な多読ライブラリーを育てることも力を注いできた。多読教育が常葉大学外国語学部の特色のひとつとして認知され始めたのは、2010年から複数の教員による多読教育が可能になってからである。指導者は多読を初年次の英語基礎教育として捉え、習熟度別4クラス全てで導入している。授業内の限られた時間内で多読記録をチェックしたり選書指導を行っているが、正直なところクラス全員に毎授業時丁寧な指導を行うことは時として困難な場合もある。その様な場合、学生は FLSSC を活用して指導を受けたり、情報を入手したりすることができる。この様な2重の指導体制が功を奏し、読了語数は顕著な伸びを示している。2012年度100万語達成者は3%弱(105人中3人)であったが、2013年度には17%(100人中17人)にまでその数を増やしている。

一方、基礎レベル学習者の多読を通じて向上したであろう英語力を、外部試験の結果として得られた数値に限定して判断することは、学習者内部で起こっている変化を見落とすことになりかねない。学習の成否を左右する態度や動機付けといった学習者に内在する情意的要因や学習方略が、多読という触媒を通じて、微細ではあるが確か

な化学変化を起こしているかもしれない。特に彼らの英語力が向上したか否かは、中級レベル学習者よりも長期に亘って観察していく必要がある。増見・石川（2012）では、高校1年生を調査対象として、異なる習熟度レベル学習者の読書意識、能力向上感について調査し、その結果を次のように報告している。

読書量・読書意識・能力向上感のいずれにおいても、学習者の習熟度レベルにより、多読活動の効果は大きく異なるという事実である。従来の研究では、学習者の習熟度の差をあまり考慮せず、多読効果の有無を全体的に議論することも少なくなかったが、今回の結果は、多読に対する習熟度適性が存在することを強く示唆している。

（増見・石川、2012, p.29）

本学においても初級クラスの学生たちは、1年間の読了語数が30万語をはるかに越える成果を残しても、それがなかなかTOEIC等客観的な数値として評価に現れ難いという問題がある。その一方で、筆者が年度末に実施した自由記述式の授業評価アンケートでは、「多読をやってよかった」「英語学習が以前より楽しく感じた」等、多読の効果に対して好意的な評価を下した。そこで本稿では、初級レベルクラスの年間50万語読了したいいわゆる「多読成功者」に特に焦点を当て、*narrative frame*形式の質問紙に現れた彼らの学習過程の達成感を質的研究手法を用いて報告する。

2. 研究概要

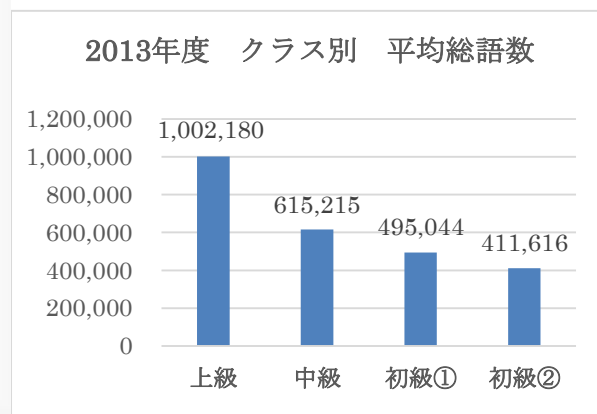
2.1 研究の背景

2006年小規模な多読ゼミとして始まった本学の多読教育は1年次100名ほどの学生が主な履修対象であるが、高瀬(2005、2010)でも推奨されているとおり、授業内多読にSSR(Sustained Silent Reading)を取り入れ、さらに授業外でも積極的に多読を行うよう学生を支援している。多読図書の貸し出しは、図書館およびFLSSCで行っている。このスタイルが本学多読教育の最も大きな特徴であり、現在までに多読語数の伸びに顕著な成果が見られる。表1、及び図1は2013年度各クラス平均読了総語数を表とグラフにまとめたものである。

表 1

2013年度 クラス別 平均総語数				
	上級	中級	初級②	初級①
平均	1,002,180	615,215	495,044	411,616
中央値	924,713	516,877	412,848	396,882
標準偏差	615,251.3	351,799.2	282,634.5	117,495.7
最小	301,251	111,293	264,997	234,764
最大	3,021,875	1,463,484	1,683,202	663,743
標本数	22	28	30	15
欠損値	0	0	0	6

図 1



習熟度別各クラスとも、当初目標としていた1年間 30万語をはるかに越え多読に取り組んでいる。FLSSCでは専任教員を通じて多読に関する適切な助言が得られるだけでなく、クラスの枠を越えて多くの学生が多読図書を読んでいる空間に身を置き、仲間同士 (peer) で多読の空気感を共有できる。「～君 (さん) は今あんな本を読んでいるんだな。自分もがんばろう。」こんな思いが学生の頭の中を過ぎり、学習継続の motivation を刺激する。池田・館岡 (2007) は『ピア・ラーニング入門』の中で「仲間との相互作用による学び」について次のように述べている。

ピア・ラーニングには2つの目的があります。ひとつは、作文や読解などの課題を遂行するという狭い意味での学習の目的です。もうひとつは、仲間といっしょに学ぶということによって人と人との社会的な関係を築くことを学び、さらには自分自身というものに気づき自分自身を発見していくという広い意味での学習の目的です。

(池田・館岡、2007、p.51)

FLSSCでの多読活動は、学生の情意面においても影響を与えている。多読という仲間との相互作用による「学び」を通じ、同学年だけでなく時には上級学年の学習者を交えて活発なコミュニケーションが生まれている。

同学年の上級クラスではより顕著な成果が観察される一方、本稿で焦点を当てる初級クラス (表1、図1では初級①) は、次のような問題を抱えていると筆者は感じる。

- 多読レベル (YL) をうまく上げることができない。
- 1年かけて 100万語近く読んでも、YL1.0~1.2程度読めるところまでしか到達できない。従って、同じレベルの本を何度も繰り返し読むことになる。
- レベルがなかなか上がらないので、次第に興味のある選書が困難になる。
- 知的的好奇心を持ち続けることが困難である。
- 継続して学習の負荷をかける学力に乏しい。

- あまりライバルを意識しないので、競って読み進めることがない。
- 非常に読了語数の多い学生がいても、なかなかその人物がリーダーとなって強い影響力をクラス内に及ぼすことができない。
- 動機付けの維持に苦労している。

実際学習者自身も1年次後半からは継続することの困難さを実感しており、授業内多読の際の教員とのやり取りの中でこれは明らかである。その一方で、彼らは上記のような問題を抱えつつも、多読学習を楽しみ何らかの効果および達成感を感じているようであり、これは大変興味深い。

2.2 研究の目的 (Research Question)

多読の成果を短期間ではなかなか享受しにくい初級レベル学習者は、多読学習に対して否定的な学習態度を示し易いし、学習を継続することも困難であるかのように思われる。ところが、この予測は必ずしも正しくない。筆者は毎年年度末に多読学習に関する自由記述形式のアンケートを実施しているが、これにも「やってよかった」、「これまでの学習方法と違って、新鮮な気持ちで取り組むことができた」など、学生からは肯定的な意見を得ている。そこで本稿では、次の2点を扱い報告したい。

- ① 初級学習者は、英語学習における多読をどのように位置づけているのか。
- ② 初級学習者は多読からどのような様な達成感を獲得し、その達成感はその後の学習にどのように発展していくのか。

2.3 調査

本研究の実験協力者は、常葉大学英米語学科2年生9名であり、1年次に多読学習で50万語程度読了した初級レベルの「多読成功者」に分類できる学習者である。² 彼らには口頭で調査の趣旨を説明し、全員から調査参加の承諾書を提出してもらった。調査には *narrative frame* 形式の質問紙を採用し、このデータを M-GTA (修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ) を用いて分析した。³

3. 結果と考察

実験協力者9名から提出された質問紙を M-GTA に基づいて分析した。まず、オープン・コーディングによって質問紙に記述された言語データを「概念」へと分割し、選択的コーディングによってそれらに関連付けていった。その結果、時間の経過とともに推移する以下に示す4つの「コアカテゴリー」を抽出した。学習者は Step 1 から段階を踏みながら Step 4 へと進む。多読学習が継続される過程を図2に結果図として示す。

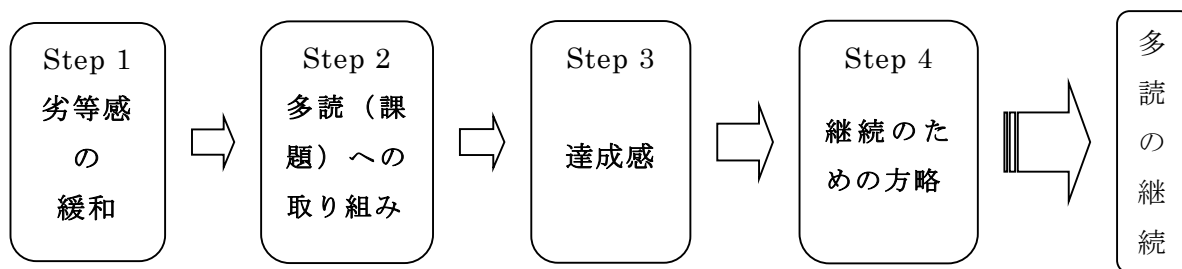


図 2

3.1 Step 1 劣等感の緩和

Step 1. 劣等感の緩和



図 3

Step 1 のコアカテゴリーは図 3 に示す「劣等感の緩和」である。サブカテゴリーは、「高校時代の苦手意識」と「Motivation の向上」とした。初級レベル学習者は高校時代から英語学習に劣等感を持っており、苦手意識が強い。自分自身では「努力した、頑張った」と思っている、その思いはなかなか

成績向上へと結びつかず、次第に無力感に陥り、学習意欲を失いがちである。大学入学後もこの半ば諦めに似た感情が彼らを支配していたに違いない。入学時の習熟度テスト結果に従い初級クラスに配属されたときには、「やっぱり、私は大学でもできないのかも」そんな思いが再び彼らの脳裏を過ぎったとしてもそれは想像に難くない。そして多読の導入が始まり、彼らの気持ちに少しずつ変化が生じる。多読は、「自然な表現に触れられる新しい学習方法だし、自分の好きなジャンルやレベルを選んで、楽しみながら読み進められるようになった」と記載している学生がいた。また、「読むことが楽しくなり、苦手意識が薄れていった」り、英語学習を「自分の生活の一部」と捉え親近感を感じるようになっていく。学習に取り組むことを負担に感じていた彼らが、英語多読本への接触時間の増加を通じ、「前より英語に触れる機会が多くなったので、常に英語を意識した生活に変わっていった」など、英語に以前より親しみを感じ、授業外でも気軽に英語に触れようとする積極的な学習姿勢を示していく。「読んだレベルと語数にしたがって先生が褒めてくれるし、英語の問題を解けるのだけが勉強じゃない。初級のクラスで自信がなかったけど、多読から始めていこうと思えた」と、これからの学習意欲を示している。

3.2 Step 2 多読（課題）への取り組み

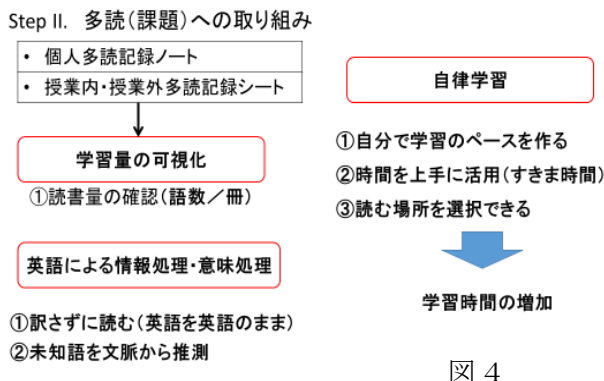


図 4

Step2 のコアカテゴリーは図 4 に示す「多読（課題）への取り組み」である。サブカテゴリーは、「学習量の可視化」、「英語による情報処理、意味処理」、「自律学習」とした。常葉大学の多読学習は、授業内に加え授業外でも積極的に多読時間を確保するよう指導している。各学習者が自分の多読記録を記載するノートを

準備することは多読学習には一般的であるが、授業内の限られた多読時間(通常 30 分)にどの程度集中して読めたかを記録するシートも活用している。⁴ このシートに授業開始時と授業終了時の読了総語数、総冊数を記載することによって、様々な「学習量が可視化」される。例えば、1 週間の読了数、冊数、授業内の読了数から 1 分間の読書スピードも計算可能だ。多読では 1 分間に少なくとも 100 語程度で読み進めていくことが、「気持ちのよい」読書状態を確保するために必要であるといわれている。⁵ もし 100 語をはるか下回る速度で読んでいた場合には、「多読的読み」が実践できていないことになる。多くの学習者は、高校までの英語学習ではなかなか滑らかさに注目した読みを体験できていないので、「何とか読めればそれでよし」としがちである。従って、授業内でこの多読シートを活用し、読書スピード(分速)を意識するよう促している。多読ノートに記載された数値を活用し、「一週間ごとにどれだけ読んだかチェックしていくと、読む速度が速くなっていき、冊数も語数も増えていきます」という記述が示すとおり、自分の学習の成果を実感できるようになっていく。また、1 分間 100 語以上の滑らかさを確保した上での読みの活動を継続することで、「英語を機械的に訳し読むのではなく、そのまま英語を読み、本の内容を楽しく、英語的に読むことができる」や、「知らない単語を文脈からイメージできるようになった」の様に、初級レベル学習者でも母語を介さず直接英語によって情報処理、意味処理ができるようになっていく。

多読を通じ学習に対する姿勢にも変化が生じる。「自分のペースで英語を理解していく」、「つまずいても、自分で話をつなげていくことで、投げ出さずにすんだ」など、学習に対する積極的な姿勢から自信が生まれる。「これまでは受動的だった英語学習が能動的に」変化していく過程を学習者自らが感じるようになる。この自律的な学習姿勢により、「空いた時間(通学時間)を無駄にせず活用できるようになり、学習時間が増加した」と回答している。

3.3 Step 3 達成感

Step III. 達成感

多読効果の実感

- ①多読語数の伸び
- ②Fluency (WPMの伸び)
- ③句動詞の理解
- ④前置詞の使い方

他の領域へのプラスの転移

- ①集中力
- ②learning attitudeの変化
 - ・ 継続することの大切さ
 - ・ 読書の楽しみ
- ③学習時間の増加(英語以外)
- ④異文化に対する興味
- ⑤本に対するマナー
 - ・ 本を大切に(保管のためのビニール)
 - ・ 返却期日を守る

多読以外の授業からの刺激 (Oral Communication等)

- ⑤コンテキストの中で意味を理解する
- ⑥語彙力の伸び
- ⑦長文への抵抗感が薄くなる
- ⑧日英の表現方法の違い

図 5

Step 3 のコアカテゴリーは図 5 に示す「達成感」である。サブカテゴリーは、「多読効果の実感」と「他の領域へのプラスの転移」とした。多読学習を進めていくと読了語数が増えていくが、学習者によっては語数に執着するあまり、自分の英語力に見合わないレベルの本、いわゆる「語数稼ぎ」に陥る者がいる。多読指導者はこのような学習者に出会った場合、読了冊数にも十分注意を払いながら、適切な読書速度を保ちながら読みの活動を進めていくことが、多読成功の鍵になることを十分説明しておく必要がある。多読はあくまでも読みの活動であるが、「苦手な文法、理解していなかった文法について、逃すことなく学べ」、「前置詞や熟語（句動詞）の使い方もわかるようになってきた」という記述から、そこには付随的に文法学習や語彙学習が起こっていることが分かる。「コンテキストの中で意味を理解する」とする回答からは、語彙力の向上から未知語の意味を類推する力も養われていることが示されている。また、多読以外の授業、特に **Oral Communication** の授業で、「多読中に読んで記憶していた会話表現を、実際に **native speaker** の先生が使っているのを耳にしとても感動した」という記述から、学んだことが実際の場面で使われる体験をすることの重要性が示されている。また、母語との比較をしつつ、「英語だとこんな風に表現するんだ」という発見が新鮮であったとする意見もあった。

もう一つのサブカテゴリー「他の領域への転移」では、読みの活動を通じて集中力が養われたこと、「継続することや、本を読むことの楽しさを知った」、「読書を通じて分からない単語を辞書で調べたりするようになった」、「英語以外の学習時間も増えた」など、多読を通じ主体的な学習姿勢が涵養されている。また、様々なジャンルの多読本に触れることで異文化理解が深まったり、異なる価値観に触れることができる。さらに多読本の貸借を通じて、公共の資産として書籍の価値を再認識し、「返却期日を守るようになった」と記述している。

3.4 Step 4 継続のための方略 (strategy)

Step IV. 継続のためのstrategy



図 6

Step4 のコアカテゴリーは図 6 に示す「継続のための strategy」である。サブカテゴリーは、「内発的動機付け」、「自己決定型外発的動機付け」、「指導者の支援継続」とした。初級レベル学習者にとって多読の効果を実感するためには、より長期に亘って学

習を継続することが求められる。学習者の立場に立てば、「どの様にすれば多読を継続できるのか」、指導者の立場からすれば「どの様に支援すれば継続させられるのか」ということになる。「目標を設定し、自分の英語力を向上させたいと思いつけること」や、「自分の好きなジャンル、レベル等、自分に合ったものはなにかということを見つけることができたならば」という記述が示すとおり、自らを高めると同時に多読そのものに興味・楽しさ・充実を感じる「内発的動機付け」を維持することは、大学生として学習を超えた成熟した動機付けであると言えよう。一方、「多読を通じて英語力を高めたい」や、「英語の成績や TOEIC のスコアを上げたい」という意識を持ち続けることができたならば」という記述は、自己決定型外発的動機付けに属するものである。林(2011)では、この種の動機付けの特徴を内発的動機付けと比較し、「場合によっては自己決定型外発的動機付けの方が、努力・学習意欲・継続意欲・学業成績と高い相関を示し」、さらに「結局は行動によってもたらされる結果を求める手段的(instrumental)な動機付けである」が、「両者(内発的動機付けと自己決定型外発的動機付け)は共に自律性の高い動機付けであり、動機付けの強さの上での差を判断するのは容易ではない」とも述べている。(林、2011, p.104) 6 「学習性無力感」に陥りやすい初級学習者であっても、多読による成功体験を積み重ね自律性の高い動機付けを保持することで、多読を継続しやすい環境が生まれると考えられる。

学習者は、さらに「指導者の支援継続」を求めている。現在常葉大学の多読教育は、カリキュラム上 2 年次授業内に多読時間を設けることが難しい。つまり 2 年次多読継続の鍵は各学習者の自律学習能力にある。青木(2005)は、学習者の自律性を次の様に定義している。

自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力

(青木、2005, p.773)

高校時代の劣等感を未だ払拭できない初級レベル学習者にとって、自律学習への道程は長い。成長途上にある学習者が指導者の更なる支援を期待していることは、「どれだけ読んでいるか多読ノートをチェックしてほしい」という記述の中に表れている。また、多読の魅力を支える大きな要素は、多読図書の実充にもある。「最新の本を継続して、貸し出しスペースにおいてもらいたい」という学習者の思いに真摯に応えていくため、新着本や魅力的な蔵書の発掘に時間を割くことを指導者は忘れてはならない。

4. 結論及び今後の課題

初級学習者の学力向上は捉えにくく、ささやかな成果を実感したかと思えば大きな問題に突き当たるといった状況であり、特に彼らの英語力の伸長は単年ではなかなか期待しにくい。しかし、今回 **narrative frame** を用いた記述式の調査を通じ、基礎英語力に不安を抱える初級レベル学習者であっても、確かに多読学習を通じ達成感を得ていることが分かった。大学入学後も、高校時代の英語学習に対する苦手意識や劣等感を抱えていても、多読との出会いがそれらを緩和し自己肯定感を生み出すきっかけになっていた。また、自律度の高い動機付けとして「内発的動機付け」、「自己決定型外発的動機付け」を維持していくためには、多読指導者の支援・助言そして環境の整備、ソフト及びハード両面での支援が求められていることも明らかになった。初級レベル学習者が意欲的な学習姿勢を維持することは確かに容易ではないが、その様な状況にあっても、時に仲間と学び合い時に指導者に助言を求めつつ多読学習の中で積み重ねられた成功体験に支えられれば、彼らが英語力向上に加え人間的に成長することも今後期待できるはずである。

常葉大学の多読学習が、「あらゆるレベルの学習者が成果をより実感できる学習プログラム」を目指して発展し続けていくためには、さらなる多読の継続が是非とも必要である。複数年多読学習実現のためのカリキュラム改革を含め、大学4年間を視野に入れた英語学習プログラム、英語力を大学4年間で伸ばしきる支援体制を構築していかなければならないだろう。また、大学時代に多読という学習方法に出会った学習者が、大学卒業後も地域の公民館や図書館を利用して生涯学習として多読を継続していく道筋が作れたならば、指導者としてこれほど幸せなことはないであろう。

注

- 1 2013年度より大学統合により、常葉学園大学より常葉大学へと名称変更している。
- 2 2013年度表1において、9名のうち2名が初級②クラス、7名が初級①クラスに所属している。読了語数は450,000語～670,000語である。初級②クラスに所属する2名は、英語力としては初級①クラスに近いレベルである。
- 3 質問紙は付録1を参照。M-GTAは、1960年代グレーザーとストラウスにより提唱されたGTA（グラウンデッド・セオリー・アプローチ）に木下（1999、2003）が修正を加えて提

案された分析手法である。

- 4 付録2を参照
- 5 高瀬（2010）では、指導法として wpm(word per minute)=100 ぐらいのスピードで学習者が楽に内容をつかめる速さを基本とし、同じレベルの本で wpm=130~150 がつづくような時にはレベルを上げることが提案している。
- 6 「両者(内発的動機付けと自己決定型外発的動機付け)は共に自律性の高い動機付けであり、動機付けの強さの上での差を判断するのは容易ではない」の文中()部分は、引用文の内容を正確に伝えるため筆者が加筆した。

参考文献

- 青木直子(2005). 自律学習 日本語教育学会(編) 『新版日本語教育事典』(pp.773-775)
東京：大修館書店.
- 池田玲子・館岡洋子 (2007). 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』東京：ひつじ書房.
- 木下康仁 (1999). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ——質的実証研究の再生』
東京：弘文堂.
- 木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践——質的研究への誘い』東京：弘文堂.
- 高瀬敦子(2005). ある私立高校での多読授業への挑戦 『教室で読む英語 100万語』
酒井・神田編著 (pp.82-89) 東京：大修館書店.
- 高瀬敦子 (2010). 『英語多読・多聴マニュアル』東京：大修館書店.
- 竹内理・水本篤 (2012). 『外国語教育研究ハンドブック』東京：松柏社.
- 釣井知恵・ハーバード久代・山科美和子 (2012). 多読指導における学習者評価としての要約課題に関する質的研究：多読に成功した学習者の体験分析から 『国際学研究』 1:97-110.
- 西澤一・吉岡貴芳 (2010). 6年継続多読授業の成果と課題 日本多読学会年会.
- 林日出男 (2011). 『動機付け視点で見る日本人の英語学習——内発的・外発的動機付けを軸に』東京：金星堂.
- 増見敦・石川慎一郎 (2012). 英語多読活動に対する学習者の習熟度適性：高校段階における指導実践をふまえて 『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』
9:19-30.

付録 1

＜学生に実施した narrative frame 形式の質問紙＞

*実際の質問紙は下線部分に十分書き込めるようにスペースを確保している。

私にとって英語多読という学習方法は_____です。

中学、高等学校の英語の授業と比較して多読が良かったことは_____
です。

多読を始めてから、英語の学習は_____ようになりました。

多読に慣れてから、英語の学習は_____ようになりました。

多読に取り組んだことで、自分の英語力は_____ようになりました。

多読の一番の魅力は_____だと思います。

多読によって、TOEIC の成績は_____でした。

多読によって、英語の成績は_____になりました。

多読によって英語の文法は_____。

多読によって、英語力以外で_____が変わりました。

多読によって読書習慣 (が変わりました。／は変わりませんでした)。たとえば、
_____でした。

私は、多読をやって良かったと思います。なぜならば、_____
だからです。

今後、もし_____ならば多読を続けられると思います。

付録2 授業内多読記録シート

各日付の①は授業開始時の、②は授業内多読を終えた時点での読了語数、読了冊数を示している。

多読記録					
学籍番号 ()		名前 ()			
月/日	語数	冊数	ちよと いひ	本の名前 (書名かタイトル)	コメント (1週間間の感想)
① 4/22	2106	4	0.6	Goodbye, Hello'	意外と沢山読めた。
② 4/22	2935	10	0.3	Spring board ④	簡単本は読みやすい。
① 5/6	6427	33	0.4	CAT AND DOG	めいり言めなかつた。 もっと読みたい。
② 5/6	7274	39	0.4	Spring board ④	もっとスラスラ読みたい。
① 5/13	10322	52	0.5	Why Bears Have Short Tails	時間がかかると しまった。
② 5/13	11374	63	0.5	Spring board ①, ⑫	0.1は読みやすかった。
① 5/20	19207	92	0.3	Spring board ④	今日はだいぶ読めた と思います。
② 5/20	20930	97	0.5	ORT-5 More B	速度が遅いので もっと速めたいです。
① 5/27	31149	155	0.1	Rigby-1	読みやすかったです。
② 5/27	32547	181	0.2	Rigby-2	もっと沢山読みたい。
① 6/3	45429	225	0.4	AAR-0	0.6のものは難しかった (MM=4-X)
② 6/3	46793	244	0.3	Rigby-3	Rigbyの0.1や0.3のものは とても読みやすい。
① 6/10	56058	282	0.4	AAR-0	AAR-0は自分のレベルに 合っていると思います。
② 6/10	58444	289	0.5	Rigby-7	ゆっくりに速度で読んで しまつたら、気がつけました。
① 6/17	68255	329	0.5	CSB-3	読みやすいレベルを 沢山読めた。
② 6/17	71578	340	0.6	Spring board ⑬	文字が多けれど 頑張って読みたい。
① 6/24	84740	401	0.5	ICR-0	だんだん語数が 増えてきました。
② 6/24	87437	420	0.4	Spring board ④	もっと頑張って10万語 いきたいです。
① 7/1	10025	445	0.6	CG	高いとだいぶ読み にくかったです。
② 7/1	102152	455	0.3	DR-1	夏休みまでに15万語 いかに頑張ります。
① 7/15	125027	548	0.5	AW	1週間10万語の スピードで読めた。

総語数
①②

1月15日→25日

Rachy

Rachy

Rachy

Rachy

Rachy

Rachy

Rachy

Rachy

実践報告

多読と英語力伸びの関連性—大学再履修クラスにおける多読授業
Extensive Reading and English Improvement on
University Repeating Students

赤尾 美和 AKAO Miwa (近畿大学非常勤講師)

Abstract

This report describes extensive reading implemented in University repeating class. Extensive reading means not reading many books at random but reading as many books as they can at a level they feel comfortable with based on the Start with Simple Stories (SSS) method. According to one of three guidelines such as “Read with 70~90% understanding”, reading many easier books has greater impact than many difficult ones. The author chose ten students whose EPER test score went down and up drastically, and researched the factor in the result: what kind of books and how many words they read. Consequently, it was found that the students whose score went up have in common. They focused on reading easy books and certain series. Whereas, the students whose score went down read more difficult books compared to their English competence.

Keywords: extensive reading, repeating students, EPER (Edinburgh Project on Extensive Reading) test, YL (*Yomiyasusa* Level) ¹

1. はじめに

様々な習熟度から成る再履修クラスにおいて、多読を導入して3年半が経過した。半期15回という短期間の授業ではあるが、大多数の学生が多読を楽しみ、自信をつけ、英語力向上を果たしている。英語力向上を測る手段としては、EPER(Edinburgh Project on Extensive Reading)リーディングテストを実施し、多読前(pre-test)・多読後(post-test)のスコアの変化を測っている。

本稿では、スコアが著しく伸びた学生と、スコアが下がった学生を数名ずつ取り上げ、彼らがどのような本(シリーズ・YL)を読み、どれだけの語数・冊数を読んだのかを調べ、スコアとの関連性を考察していく。

2. 対象クラス

2.1 クラス構成 (2011年度・前期～2014年度・前期)

－法学部・法律学科 (計 100 名) *人数の詳しい内訳は、表 1 を参照。

－英語 2B 再履修 (前期) / 英語 2A 再履修 (後期) --- 半期完結型 (15 回×90 分)

英語 2B は従来 2 年次後期、英語 2A は前期の履修科目 (必修) となっており、習熟度別にクラス分けされている。未履修になった学生は、2 年次後期以降に再履修登録しなければならない。ちなみに、2 年次生は英語 2A 再履修以外に、Communicative English, Basic Writing を、3 年次生は選択必修 (TOEIC, 専門英語, Media English の中から 1 科目) を履修している。

学期初めに実施したアンケートによると、再履修になった理由として、成績不振より欠席過多を挙げている学生の方が圧倒的に多い。よって、英語が苦手だから再履修になったという学生だけではなく、どちらかといえば得意だという学生も混在している。

2.2 授業内容の変遷

表 1

2011 年度		2012 年度		2013 年度		2014 年度
前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期
10 人	19 人	17 人	14 人	16 人	9 人	15 人
多読のみ			Topic Writing (5 分)	Tweet Writing (5 分)	Asahi Weekly essay 書写 (15～20 分)	
図書館本棚より各自本を選ぶ					教師選択の本から選ぶ	

授業は、図書館のグループ閲覧室 (要予約) で多読を実施した。グループ閲覧室は、30～40 人が収容できるドア付きの個室になっており、多少は小声で学生に声掛けができる。グループ閲覧室を出た所に多読用書架があり、学生は興味のある本を自分で選んで読んだ。

2011～2012 年度前期までは、90 分間 (実質 75～80 分)² 多読のみの授業であったが、2012 年度・後期に、多読終了後の 5 分間、Topic Writing³ を、また 2013 年度・前期には、5 分間 Tweet Writing⁴ を実施した。2013 年度後期・2014 年度前期は、教師が多読用書架から選択した本をグループ閲覧室の大机に並べ、そこから学生は本を選んで多読をした。書架から本を選ぶのに時間を要するため、その時間を読む時間に充てたいという学生の声があったからである。教師が本を運び並べるのに少なくとも 10 分はかかるため、その時間を学生に有効に使ってもらうために実施したのが、英文書写であ

る。これは、鬼丸(2013)が天声人語の英文書写を実施しているという発表からヒントを得た。題材は、天声人語より短く易しい英文を使用したかったため、*Asahi Weekly* 掲載の ESSAY コーナーの英文を選択した。まずは対訳を読んでから英文を書写し(15分~20分・250字程度)、終了した者から多読を開始する。前年度までに比べると多読時間は減少したが、平易な英文を落ち着いて書写するため、正しい英文の構造の定着がはかれ、新しい語彙や表現の習得にも貢献していると考える。内容も、日本在住の外国人が、母国と日本を比較した文化的なものであるため、楽しみながら書写できたと答える学生も多かった。

3. リーディングテスト (EPER Placement/Progress Test A) ⁵

EPER テストは、エジンバラ大学の多読研究プロジェクトが開発したクローズテストで、難易度順に並べられた約 70 語からなる 12 種類の英文に設けられた空欄にあてはまる単語を記入する(所要時間 60 分)(吉田, 2014)。空所に入る語には、様々な品詞が設けられているため、語彙から文法・内容把握まで問題の種類は幅広い(赤尾, 2012)。EPER テストには 3 つの異なるバージョン(テスト A/B/E)が存在するが、現在主に使用されているのはテスト A と E のみである(吉田, 2014)。また点数別にレベル分けもされており、上から下へ X,A,B,C,D,E,F,G,H となっている。

多読前・後の英語力の伸びを測るために、pre-test・post-test として同一問題のテスト(Test A)を実施した。同じバージョンのテストを用いる必要性について、吉田(2014)は次のように述べている。

「異なるバージョンを用いて学習前後のスコアを正確に比較するためには、テストの等化が実施された同じ難易度のテストを用いることが前提である。これは、正確さが同じ体重計に乗って体重を測らなければその増減を論じることができないことと同じである。(中略) EPER テストの 2 つのバージョンは難易度が異なり(Yoshizawa, Takase, & Otsuki, 2012)、テスト A と E では問題総数も異なる(テスト A141 問、テスト E146 問)。従って、スコア比較を目的とする場合は、同じバージョンのテストを実施し、素点を用いるべきである。」

テスト結果の信頼性を保つために、問題用紙は回収し、採点は教師が行う。学生には学期末に、pre-, post-test の両結果を伝え、伸びを各自確認できるようにしている。

3.1 テスト結果

2011 年度前期~2014 年度前期に実施した EPER テスト(pre-test・post-test)の全体の結果を示したのが図 1 である。その中から、レベルが 1 レベルダウンした学生 3 名、2, 3 レベルアップした学生 7 名を挙げ、各学生の読みからその原因を探っていく。

3.1.1 EPER テスト全体結果

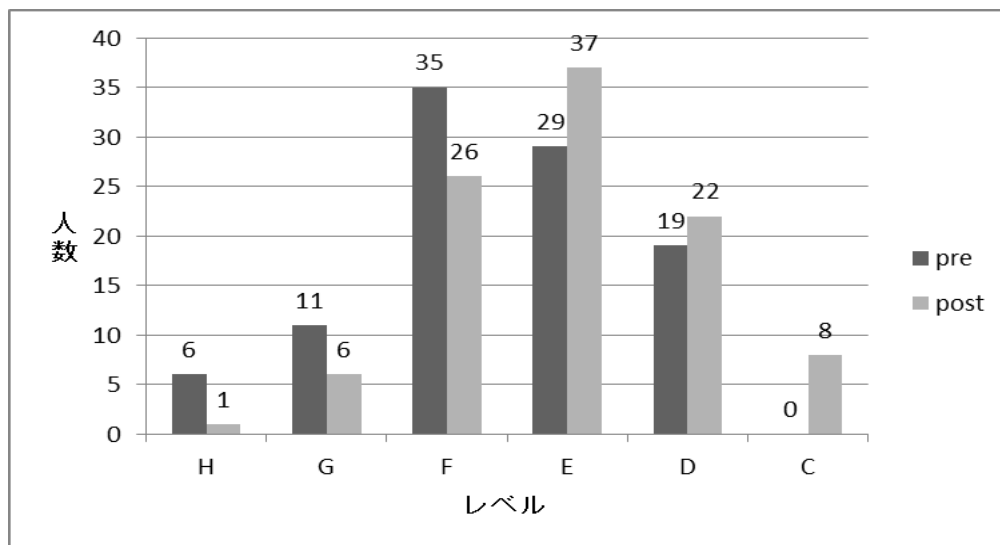


図1 EPER テスト結果分布図

レベルは、右へ進むほど高くなる。レベル別の点数分布は、H(0～22), G(23～32), F(33～45), E(46～59), D(60～76), C(77～89)となっている。最低レベルの H の人数が減り、pre テストでは 0 人であった高いレベルの C が 8 人に増えている。

3.1.2 レベルダウンした学生

表 2 はスコアがダウンした学生の読みに関する情報を一覧にしたものである。「回数」は多読をした回数を表し、数字が大きいほど出席回数が多いと言える。

表 2 スコアレベル DOWN 学生

学生	回数	冊数	語数	スコア伸び	レベル	
a	8	96	41,062	-15	F → G	1 down
b	8	56	22,188	-14	E → F	
c	9	64	31,927	-13	E → F	

特に学生 a は、読書冊数・語数ともに多いにも関わらず、スコアダウンが著しい。その原因を探るため、どのようなシリーズ・YL の本を読んでいたのかを以下に表示する。

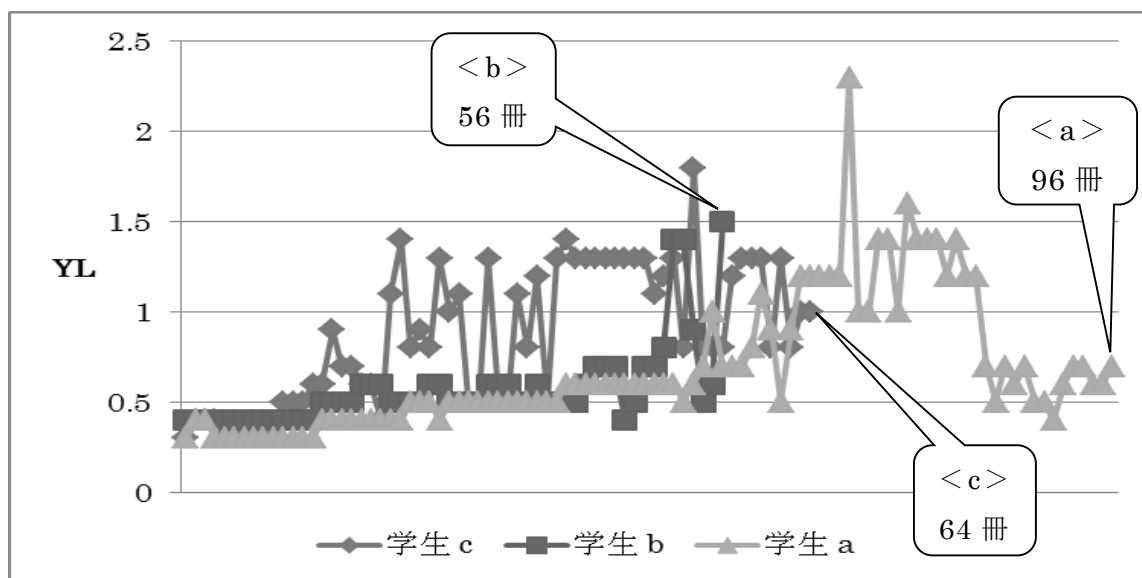


図2 スコアレベル DOWN 学生読みの推移

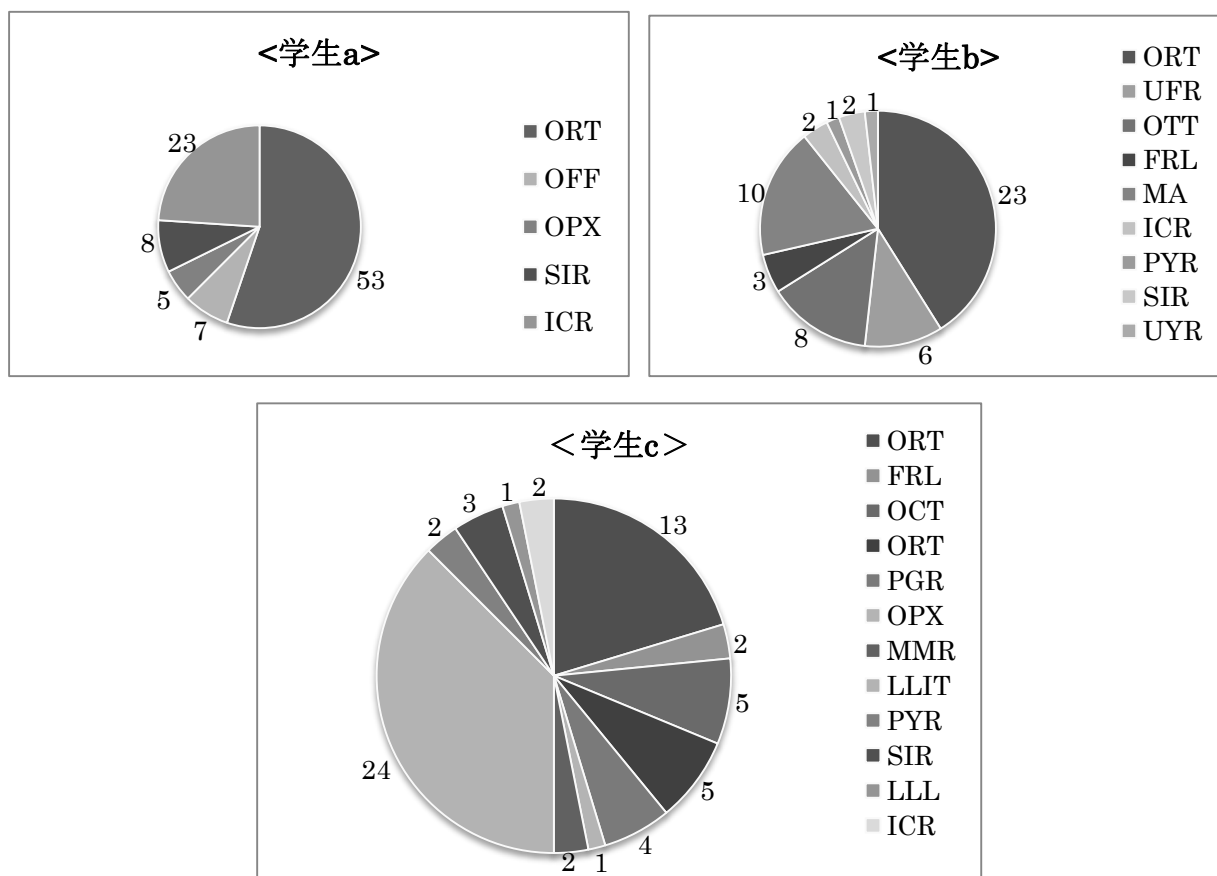


図3 スコアレベル DOWN 学生の読書シリーズ分布図(冊数)

学生 a は、シリーズのバラつきは目立たないが、特に後半は一気にレベルを上げ、YL1 以上の本を読み続けた。冊数・語数ともに多いにもかかわらずレベルが下がったのには、滑り読みの可能性もおおいにあるように思われる。

学生 b は、YL1 未満を集中的に読んだが、冊数・語数ともに少な目である。シリーズにも若干バラつきがあるため、もう少し ORT を読み込んだ方がよかったのではないかと考える。また、事項 4. 多読後の感想で述べているように、テスト問題の方略に気を取られ過ぎて、集中力を欠いたことがスコアダウンの原因になったのではとも考えられる。

学生 c は、ORT 等の YL1 未満の本は少ししか読んでおらず、YL1 以上の本を中心に読んでいた。YL を少し下げた方がよいのでは、と時折教師もアドバイスをしたが、本人は、現状で楽に読めているので大丈夫だと答えていた。読書シリーズに一貫性がない点も気になる。

3.1.3 レベルアップした学生

表 3 は、スコアがアップした学生の読みに関する情報を一覧にしたものである。また、図 4 は、スコアが 3 レベル UP した学生がどのレベルの本を、図 5 は、どのようなシリーズを読んだのかを示している。

表 3 スコア 2, 3 レベル UP 学生

学生	回数	冊数	語数	スコア伸び	レベル	
d	8	75	18,222	+33	G → D	3 up
e	7	67	20,735	+27	H → E	
f	9	57	28,777	+40	E → C	2 up
g	8	117	30,430	+26	G → E	
h	10	111	42,897	+24	H → F	
i	8	101	14,040	+23	G → E	
k	9	100	37,202	+20	F → D	

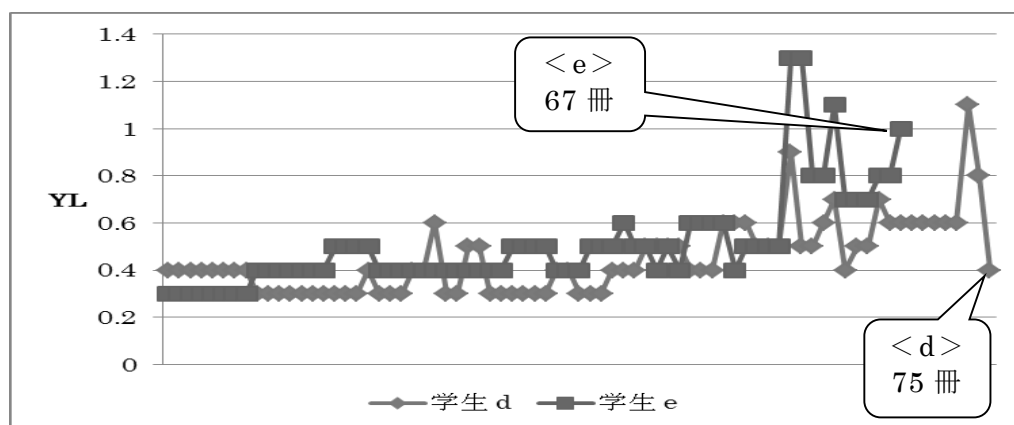


図 4 スコアレベル 3 UP 学生読みの推移

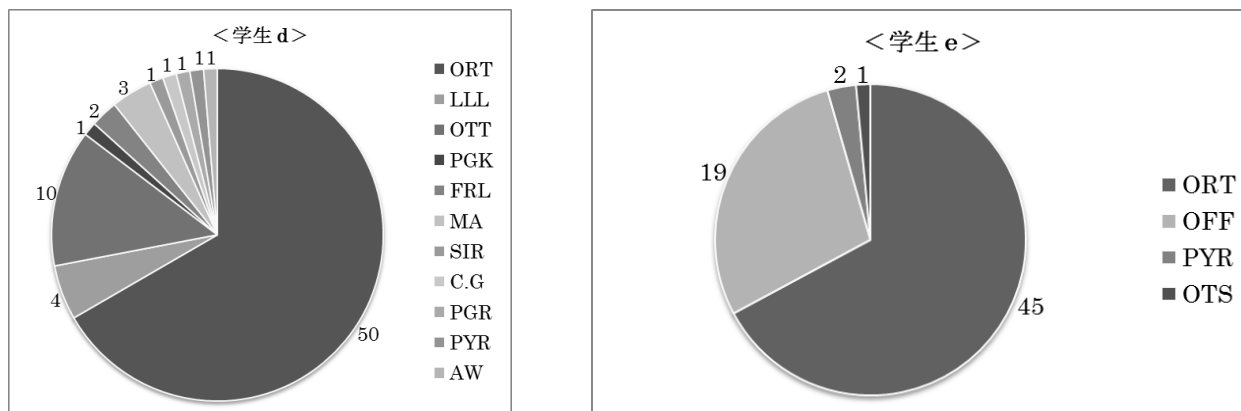


図5 スコア3レベルUP学生の読書シリーズ分布図(冊数)

学生 d, e とともに、YL1 未満を徹底して読み続けたことが、図4 から読み取れる。YL1 以上を数冊読んでいるが、学期末最後に難易度にこだわらず、興味を引く内容の本を腕試しとして読んだものである。ちなみにこの時読んだのは UYR 2 であり、教師が授業内で紹介し、少し背伸びして読んでみてはと薦めたものである。読書シリーズに関しても、ORT でしっかり基礎固めをしながら他のシリーズも楽しんでいるのが、多読後の感想のコメントと符合する。

次に、スコアレベル2UPした学生がどのようなYLを、またどのようなシリーズを読んだのかを見ていく。

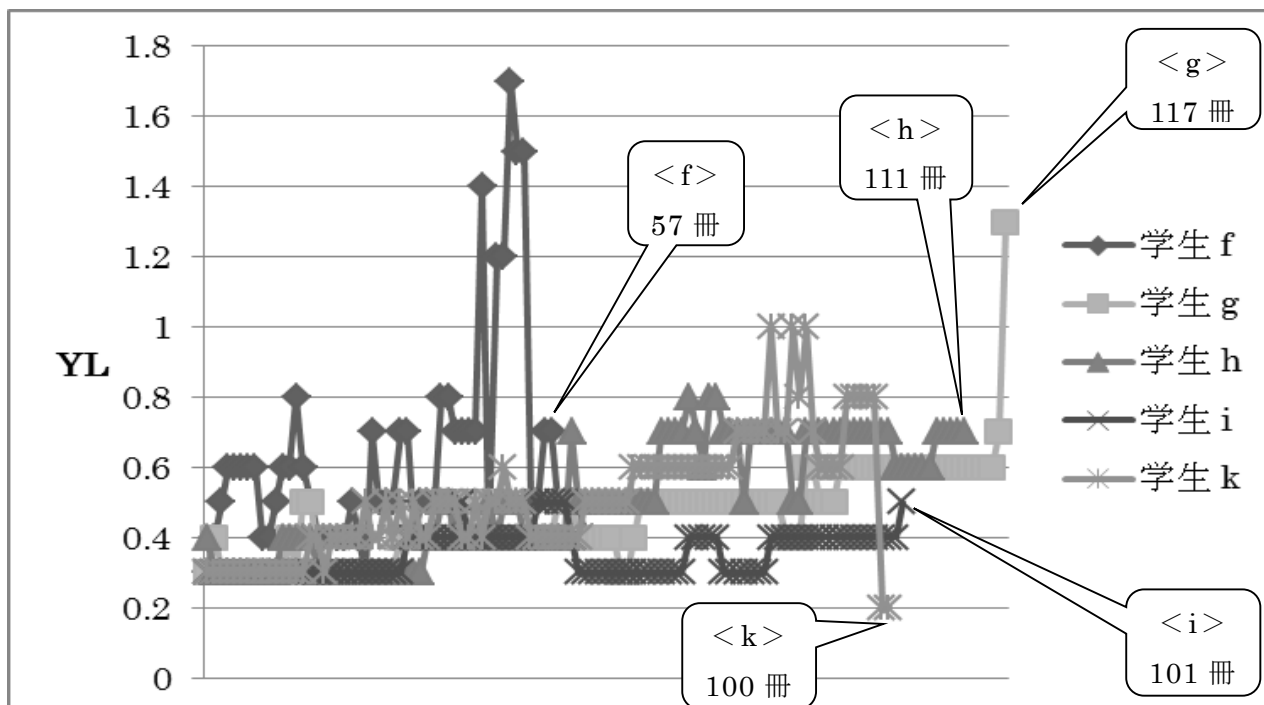


図6 スコアレベル2UP学生読みの推移

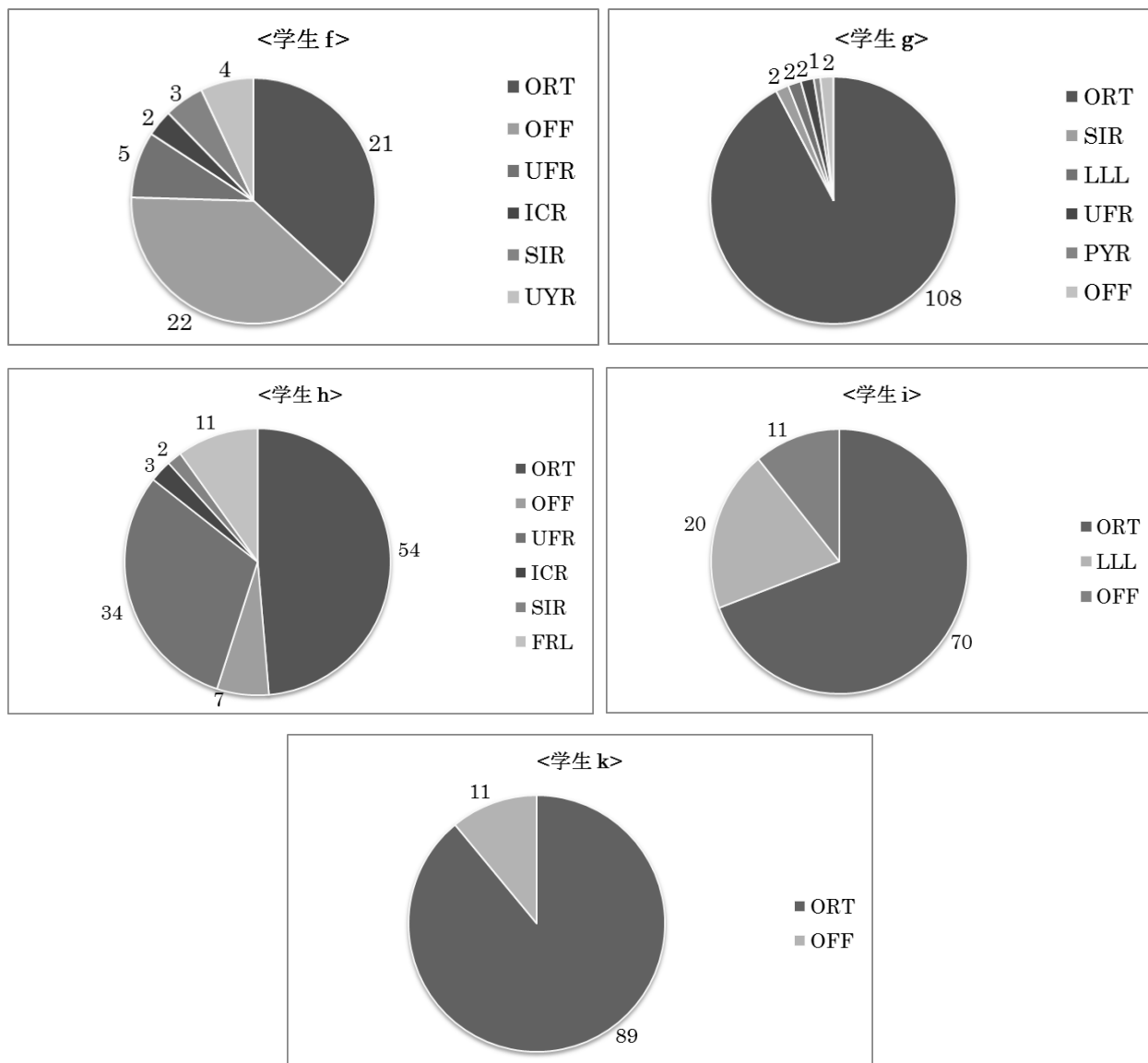


図7 スコア2レベルUP学生の読書シリーズ分布図(冊数)

学生 f, g, h, i, k とともに、YL1 未満を集中的に読んでいるのが図6から読み取れる。ただし、学生 f は YL1 以上を4冊読んでいる。これは、腕試しも兼ねて読んでみては、と教師が紹介した UYR を内容重視で読んだものである。読書シリーズに関しても、一定のシリーズをしっかりと読み込んでいるのが図7から分かる。

4. 多読後の感想

各学生の多読を通しての感想を紹介する（学生 a~c はスコアダウン、d,e,f,g,h,i,k はスコアアップ群）。下線は、テストの結果スコアを見ての自己分析部分を表す。

<学生 a>

色々な本を読むことによって、色々な英語の使い方などが、なんとなく分かった。
絵と合わせて英語を読むのが少し面白かった。

<学生 b>

読むのには大分慣れてきて、面白いと思えるようになった。テストに関しては、内容が同じだっただけに、前回こう書いたけど違う気がする、と感じる問題がよくあった。(中略)結局は自分の英語力の無さが問題になってくるので、頑張りたい。

静かな空間で集中して行う多読は面白く、時間が経つのが早かった。「ガマくんとカエルくん」が読めて嬉しかった。

<学生 c>

英語にたくさん触れられた。英語が少し好きになった。

<学生 d>

単純に面白かった。図書館で自分で借りて読むようになった。また語学センターに通って英語を勉強してみようと思った。

<学生 e>

少々のフレーズや絵から推察できたりすることが楽しかった。

<学生 f>

たった3ヶ月でほぼ倍の点数になったのは、自分でも驚きである。

1. 多読を繰り返したことによって、英文を読んでいるうちに次のフレーズがだいたい予測できるようになった。

2. たくさんの問題数を解き続けられる集中力が、多読によって養われた。

英語を頭で考えて理解するのではなく、たくさん読むことによって自然と体で理解できるような感じで、長文に対する苦手意識が改善できた。

<学生 g>

楽しみながら読めた。

<学生 h>

頑張ったので伸びた。絵本を読むのは楽しかった。英語に慣れる機会が増えてよかった。

<学生 i>

普通の授業より面白味があった。楽しかった。

<学生 k>

英語への苦手意識や嫌悪感が大分なくなった。再履修の他の英語の授業でも活かされた。(単語が分かる、リスニングでも以前より聴き取れるようになった...)

短時間で英文のストーリーや意味を解釈できるようになった。

<上記以外の学生>

テストの時、全然やる気が出なくて途中から解かなくなってしまった。

好きなジャンルが見つかったから、真面目に取り組めた。

簡単な文でも読めると自信につながるし、次へ次へと読みたくなる向上心も芽生えた。

5. まとめ

以上、レベルが大幅にダウンした学生3名・アップした7名の読みとテスト結果から、以下の3項目が見えた。

1. 多読初期は、レベル“0”(YL1未満)を大量に読む。
2. 難しい50冊より簡単な100冊。
3. 複数のシリーズに一度に手を出し過ぎない。

特に項目2に関しては、古川(2014, p.6)が提唱した以下の仮説と一致する。

$$\text{英語力の伸び} \propto (\text{英語のインプット量}) \times (\text{理解度})^4$$

理解度 0.5 で読む 38 万 4000 語 \asymp 理解度 0.7 で読む 10 万語

$$(384,000 \times 0.54 = 24,000 \asymp 100,000 \times 0.74 = 24,010)$$

7～9割の理解度で、量をたくさん読むのが英語力増加には有効だということが分かる。

本稿では、多読前・後に実施した EPER テスト(pre-, post-test)の結果を通して YL とスコアの伸びの関連性を探ったが、テストの出来は、当日の体調や集中力等によっても変わってくると考える。よって、すべてをテスト結果と YL の選択パターンに結びつけることに関しては問題点が残るため、今後の課題としていきたい。

本来、多読とは何年も継続して取り組むものである。本稿で紹介した多読は、半期・週1回の授業での実践で、非常に短期間である。しかし、たとえ短期間であっても、実施する価値は大きいということが、学生の感想からもうかがえる。また、本稿とほぼ同様の条件の下で(半期・週1回)、短期間で多読効果を上げているという結果からも(Takase & Otsuki, 2011)、同じことが言える。今後の課題としては、授業で体験した多読を個人で続けていけるよう、次につながるきっかけ作りとしての役割も果たしていきたいと考える。

本稿は、日本多読学会年会(2014年8月2日、於 SEG)での口頭発表に、加筆・修正を施したものである。

注

- ¹ YL(読みやすさレベル):日本人英語学習者にとっての本の読みやすさを YL0.0-10.0 までの数値にしたもの。数値が低い方が読みやすい。
- ² 授業は 90 分間であるが、「多読記録手帳」に読んだ本のタイトルや語数・感想等を記入する時間を除くと多読時間は実質 75～80 分になる。
- ³ “One of my treasures”, “About my future”など、与えられたトピックについて、辞書を使用せずに 5 分間英文を書き続ける。坂本(2012)を参考にした。

- ⁴ 頭に浮かんだ英文を、辞書を使用せずに 5 分間書き続け、終了後、語数をカウントする。鬼丸 (2013) を参考にした。
- ⁵ EPER テストについての詳しい情報は、吉田 (2014) を参照。

参考文献

- Takase, A., & Otsuki, K. (2011). The Impact of extensive reading on remedial students. *Kinki University Center for Liberal Arts and Foreign Language Education Journal*, 2(1), (pp.331-345).
- Yoshizawa, K., Takase, A., & Otsuki, K. (2012). *Can we treat the EPER Form A and Form E as alternate forms?* Paper presented at the 16th Annual Conference of the Japan Language Testing Association.
- 赤尾美和(2012). 再履修クラスにおける英語多読授業の実践『日本多読学会紀要』6, 30-40.
- 朝日新聞. *Asahi Weekly*.
- 鬼丸晴美(2013). 『英語授業に革命を起こす! Part II 多読多聴授業』DVD. 東京: ティアンドエイチ.
- 鬼丸晴美(2013). 明星中学高等学校での多読多聴シャドーイングの実践授業報告. 2013 年度日本多読学会年会、武蔵野大学.
- 坂本彰男(2012). Fluency First～多聴・多読・多話・多書～. 2012 年度日本多読学会年会、順天堂大学.
- 高瀬敦子(2010). 『英語多読・多聴指導マニュアル』. 東京:大修館書店.
- 古川昭夫(2014). 多聴多読の学習法『多聴多読マガジン』4月号. 東京:コスモピア.
- 古川昭夫・神田みなみ(編著)・黛道子・宮下いづみ・畑中貴美・佐藤まりあ・西澤一(2010). 『英語多読完全ブックガイド』(第3版). 東京:コスモピア.
- 古川昭夫(2014). 『読書記録手帳』(第8版). 東京:コスモピア.
- 吉田弘子(2014). 多読授業における EPER テスト活用とデータ分析のすすめ『日本多読学会紀要』7, 39-46.

付録

<多読本シリーズ名>

略名	正式名	略名	正式名
*AW	Addison Wesley Big and Little Books	OPX	Oxford Project X
*CG	Curious George	ORT	Oxford Reading Tree
*MA	Magic Adventures	OTS	Oxford Reading Tree: True Stories
FRL	Foundation Reading Library	OTT	Oxford Traditional Tales
ICR	I Can Read	PGK	Penguin Kids
LLIT	Longman Info Trail	PGR	Penguin Readers
LLL	Longman Literacy Land	PYR	Penguin Young Readers
MMR	Macmillan Readers	SIR	Step into Reading
OCT	Oxford Classic Tales	UFR	Usborne First Reading
OFF	Oxford (Reading Tree) Fireflies	UYR	Usborne Young Reading

*規定の略語がないため、筆者が仮に作成した略名。

実践報告

大学での英語多読実践で年間 100 万語を読ませる「教室文化」
Classroom Cultures that Contribute to One-Million-Words
Extensive Reading in a Japanese University

柴田 里実 SHIBATA Satomi (常葉大学)

Abstract

The present study examined how teachers could support learners to read up to or exceed one million English words during a two-semester period in a Japanese university. Many universities in Japan have introduced extensive reading (hereafter ER) over the last decade. A number of researchers have reported the amount that their learners read in their ER study. However, there is no research with a focus on the number of participants who read up to or exceed one million words during the two-semester period in Japanese universities, as in the present study. In order to explore what made my practice of ER successful and to further improvement, I realized that it was necessary to interpret what was happening in the ER classroom context as a whole. This is due to the nature of ER: specifically, that all the factors were complexly influencing each other in the context. Therefore I decided to use reflective practice as a research method to explore how teachers could encourage learners to read great amounts within a relatively short period. The time frame of reflection covers a five year period of direct ER experience, from 2009 to 2013. This paper will contain discussion of the key factors that seemed to have facilitated “one-million-words ER practice,” namely, classroom cultures, rapport between teachers and learners, and flexible ER practice. There will be further suggestion of improvements that should be made in the further ER practice, as it is important to support learners to experience encountering “page turners” and to create individual awareness of reading amounts in well balance.

Keywords: classroom cultures, reflective practice, extensive reading

0. はじめに

近年、高等専門学校での活動を中心に、全国的に授業で英語多読を導入する大学が増えてきている。外国語の習得にはインプットの量をいかに増やすことができるかが重要であり、英語多読はその一助となるはずである。ただ、大学での英語教育におい

て、一人の教員が同じ学習者に継続的に指導が可能なのは、半期または 2 学期間（前期および後期）が通例である。仮に、大学でトップダウン的に英語関連科目を担当する全学年のすべての教員が英語多読を授業に取り入れるよう奨励されているとすれば、1 年間以上の長い期間で英語多読の実施を検討することも可能だが、一人の教員が個人の信念に基づき、教授法の一つとして英語多読を授業に取り入れているとするならば、実際に指導が可能で前期と後期の 2 学期間で一定量を読ませる工夫が必要となる。したがって、英語多読を実施する上で、目指すべきことのひとつは、「一年間（厳密に言えば大学教育での前期および後期）でどこまで多読量を増やすことができるのか」ということである。本稿では、大学での英語多読実践で年間 100 万語を読了するよう支援する仕組みを、2012 年度および 2013 年度の 2 年間の教育実践を中心に reflective practice（リフレクティブ・プラクティス）という手法で考察する。

1. 研究の背景および研究意義

過去 10 年ほどの間に、英語多読を導入する大学が急激に増えてきているが、その形態は様々で、先に述べたように大学がトップダウン的に英語多読を導入している大学もあれば、一部の教員が自身の担当クラスでのみ英語多読を導入しているケースもある。筆者は、後者の形式で 2010 年度より大学の英語の授業で英語多読を導入している。

筆者が 2010 年度に英語多読を授業に導入してから 2012 年度に初めて、英語多読導入クラス（n=19）から 2 名が 100 万語を読破し、2 名が 90 万語以上、1 名が 80 万語以上を読破した。2013 年度には、英語多読導入クラス（n=22）の年間読了語数が平均 100 万語を超え、9 名が 100 万語を読破し、3 名が 90 万語、2 名が 80 万語を読了し、クラス全体の 86%が 50 万語以上を読了した（グラフ 1）。また、学習者の読了語数の最大値は、2012 年度は 100 万語程度であったのに対し、2013 年度は 300 万語を超え、最小値は、2012 年度は 20 万語程度であったが、2013 年度は 30 万語を超えた（表 1）。英語多読実施期間は、前期および後期の 2 学期間とした。学習者の英語レベルは、2012 年度、2013 年度共に当該大学における上位群に属する（表 2）。

グラフ 1 2012 年度および 2013 年度の読了語数分布

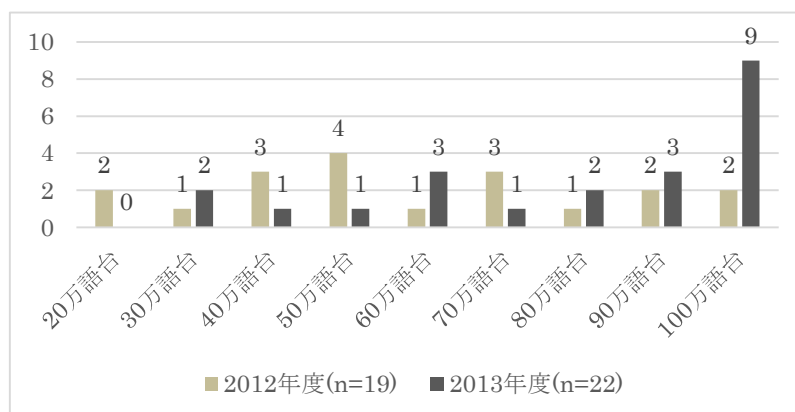


表1 英語多読読了数

	読了語数 (語)				
	平均	標準偏差	中央値	最大値	最小値
2012年度 (n=19)	623095	252911.4	583842	1096832	223448
2013年度 (n=22)	1002180	615251.3	924713	3021875	301251

表2 TOEIC スコア

		TOEICスコア (点)				
		平均	標準偏差	中央値	最大値	最小値
2012年度 (n=19)	前期末	572.9	75.4	560.0	725	415
	後期末	552.6	99.8	560.0	745	400
2013年度 (n=22)	前期末	560.7	82.9	577.5	730	380
	後期末	612.9	66.0	610.0	795	455

「100万語多読」という目標設定は、酒井(2002)が提唱して以来、日本国内でかなり浸透している。ただ、高瀬(2007)は、「平均的な高校生・大学生の場合、1年間で100万語を読破するのは難しく、50万語達成する学生も数えるぐらいであり、1年間のクラス平均が15~20万語である」としている。これまで、多くの英語多読に関する研究で学習者の読了語数が報告されているが、大学での英語多読実践において2学期間で、平均100万語を読了しているという報告は未だあまりなされていない。そこで、本研究の対象である2013年度に実施した大学での英語多読実践での読了語数「平均100万語」がどのようにして導かれたのかを分析することで、今後の英語多読教育に大きく貢献できると考えた。

2. 研究手法選択の経緯

本研究では、経験主義を認識論とし、経験を振り返り内省することで教師としての成長を目指す reflective practice (リフレクティブ・プラクティス) を研究手法として使用した。玉井(2009)は reflective practice を4つのステージから構成されるとし、“the practice and its process of making meaning of experience as a source of learning and understanding” と定義している。実証研究が指導法・教材・生徒といった特定の要因のみを検討するのに対して、reflective practice では教師自身をも含めたあらゆることが分析の対象となる。玉井(2009)によると、第1ステージは学びの資源としての「経験」、第2ステージは、授業実践の中の気になる瞬間をとらえた「記述」、第3ステージは、記述されたことについての「解釈・分析」、第4ステージは、次への行動の変化、あるいは理解の変化としての「知的アクション」である。

比較的長期（1年）に渡って実践する英語多読実践を実験室のように統制をすることは現実的には非常に難しく、またそうすることが学習者や教育者に有益であるかどうかは疑問である。例えば、ある一定の期間の英語多読実践（例えば1年間）の中で、その間に実験群と統制群に分けた場合、英語多読を実施していないグループの学習者が英語多読を自主的に実施したいと要望した際、英語多読を実施しないように制限することは倫理的に困難である。また、厳密な統制という視点で考えると、英語多読の実践ではあまりにも多くの要因が複雑に絡み合っていると考えられ、それらをすべて統制することは現実的には不可能であると考えざるを得ない。学習者の好みに合わせ書籍を選択させることを大前提とすると、考えられる要因の一部を列挙したとしても、語彙のレベル、ジャンル、1冊の本の長さ、1回の読書時間、本の選択基準、他の学習者の影響、指導者の影響、指導者の英語多読指導歴、指導者の英語多読量、好みのジャンル、英語力、当日の気分等と影響要因は数え切れない。したがって、これまでの英語多読教育実践を包括的に捉え分析することが重要であると考えた。現象を包括的にとらえ、実践成果および改善点への深い理解を目指すためには、**reflective practice** が最適であると考え、研究手法として採用することにした。

3. 研究対象および研究手続

Reflective practice における「経験」、「記述」、「解釈・分析」、「知的アクション」の4つのステージからなるサイクルに沿って研究を進めた。2009年度から2013年度の英語多読に関する5年間の経験を第1ステージの「経験」とし、第2ステージの「記述」をすべく、印象に残っているエピソードを中心に具体的な出来事と、その際の情意面の変化などを、すべて書き出した。その際、自分の英語多読実践に関するすべての資料を確認しながら、**stimulated recall** を試みた。Fox-Turnbull (2009) は、**stimulated recall** を以下のように定義している。

Stimulated recall is a research method that allows the investigation of cognitive processes through inviting participants to recall their concurrent thinking during an event when prompted by a video sequence or some other form of visual recall.

Fox-Turnbull (2009, p.204)

Stimulated recall の際に使用した主な資料は、以下の3点である。

- ① 2010年度から2013年度の担当クラスの英語多読記録（読了語数）
- ② 2013年度に採取した、**narrative frame** と呼ばれる記述用紙で採取した英語多読学習者の英語多読に関する記述
- ③ 2013年度までに自分が関わった多読に関する主な研究資料

一つ目の資料は、2010年度から2013年度の担当クラスで、毎回の授業で各学習者の読了語数を記録したものである。筆者は、2010年度と2011年度は当該大学の下位群に属するクラスに英語多読を実施し、2012年度と2013年度は上位群に属するクラスに英語多読を実践した。その毎回の授業で記録をした読了語数記録を各クラスの特徴や特に印象に残っているエピソードを振り返えるための資料として使用した。

二つ目の資料は、2013年に採取した narrative frame と呼ばれるテンプレート形式の自由記述用紙である。Barkhuizen (2011) は、narrative frame を以下のように定義している。

“a written story template consisting of a series of incomplete sentences and blank spaces of varying lengths...structured as a story in skeletal form”

(Barkhuizen, 2011)

質問に答える形式の記述式の質問紙とは異なり、narrative frame は、空欄を研究参加者が語るように埋めていくことができるように作成されたテンプレートである。例えば、テンプレートには、「多読は私にとって」と書き出しが書かれていて、つぎに1行程度の空欄がある。続いて、「多読をしてよかったことは」と書き出しが書かれていて、再度1行程度の空欄があるという形式である。特徴は、Barkhuizen (2011)が指摘するように、質問形式のようにひとつひとつ答えるのではなく、全体をひとつのストーリーとして、参加者が自分の経験を語るができるという点である。本研究では、narrative frame による学習者の記述を、筆者自身の stimulated recall のための資料として使用した。

三つ目の資料は、これまでに筆者が関わった英語多読に関する主な研究資料 (Rachi, et al., 2011; Hourdequin, et al., 2013) である。これらの資料を参照しながら、第2ステージとして、英語多読を実践してきた中で印象に残っているエピソードを中心に、具体的な出来事とその際の情意面の変化などの気になる瞬間をとらえた「記述」を書きあげた。

次に、第3ステージの「解釈・分析」のために、書き上げた記述内容を、「平均読了語数が100万語に到達するまでに何が重要な要因となったのか」という視点で何度も読み返し、重要であると考えられる記述にマーカーを引き、解釈メモをつけた。解釈メモを付箋紙に書き写し、関連性を考えカテゴリー化した。

4. 解釈および分析

本研究の対象となる英語多読実践は、授業内、授業外、セルフアクセスセンター（外国語学習を支援し、学習相談、書籍の貸し出し、検定試験の対策などで利用されている場所、self-access language learning center : 以下 SALC）や図書館での多読と様々

な場面・空間で実施された。

年間 100 万語読了者を複数名輩出した 2012 年度と 2013 年度の研究参加者は、それぞれ外国語学部英米語学科に在籍する 1 年生で、当該大学の上位群に属するクラスの学生である。本研究の焦点である 2013 年度に読了語数「平均 100 万語」がどのようにして導かれたのかを分析するためには、包括的な視点で現象をとらえることが必要であると解釈したため、本稿では特に次の 3 点を中心に考察を加えながら記述する。

- ① 本研究の対象である授業を取り巻く環境
- ② 本研究の中心となる 2012 年度および 2013 年度の授業
- ③ 本研究の対象である筆者と英語多読の関係（「多読導入以前」、「多読導入決断までの一年間」、「多読導入後の一年間」、「継続期」）

①の「本研究の対象である授業を取り巻く環境」と②の「本研究の中心となる 2012 年度および 2013 年度の授業」は、授業とそれを取り巻く環境が作り出す「教室文化」に関する「解釈・分析」である。本研究の対象者が属する「場所」、つまり外国語学部英米語学科の 1 年生の間で「英語多読」が浸透しているという社会文化的要因が「年間読了語数平均 100 万語」に重要な役割を果たしたと解釈した。③は、「年間読了語数平均 100 万語」に到達した 2013 年度までの 5 年間の筆者と英語多読との関係の「解釈・分析」である。5 年間の筆者と英語多読との関係を内省した結果、英語多読の実践で、十分な量を読むような支援の仕組みを構築するには、少なくとも数年間の「継続」が必要であり、そのためには教師が英語多読指導を導入し続けるという「動機づけの維持」が必要であると解釈した。英語多読は、実施することを決断するまでにまず時間がかかり、また学習者の英語多読量を増やしていくには、環境や「教室文化」などの土台作りにも時間を要する。さらに、Takase and Uozumi (2013) が指摘するように、教師の英語多読指導歴は、学習者の多読に大きく影響し重要な要素である。しかし、指導経験を積むためにも、多読書籍を熟知するために指導者自ら多読をするためにも、膨大な時間を要する。したがって、英語多読を長期に渡り導入し続けることが英語多読を成功させるために重要であるとすると、教師の英語多読継続への「動機づけ維持」という「教師側の情意面」が重要な要因のひとつであると考えられる。

4.1 本研究の対象である授業を取り巻く環境

本研究の対象である大学では、トップダウン的に英語多読が進められているわけではなく、英語多読がカリキュラムに組み込まれているわけではない。2 名の教員が、それぞれの授業で英語多読を実施した結果、2011 年度より外国語学部英米語学科の 1 年生の全員が最低 1 年間は英語多読を実践することになっている（2014 年現在）。

本研究における顕著な特徴として、図書館だけでなく、SALC で多読用書籍の貸し出

しができるという点があげられる。さらに、授業で英語多読を導入している2名の教員が SALC に在室している際は、英語多読の選書や多読の習慣づけ等に関して、学習者からの相談を受けることが可能な状態であることも特徴的である。SALC は、英語多読だけでなく、英語学習に関する相談、英会話練習、検定試験等の対策等、様々な方法での利用が可能な空間である。図書館のように配架方法に制限がないため、4月当初には初級の書籍を目立つ棚に、後期にはレベルの高い書籍と入れ替えるなどの工夫ができるという利点がある。また、掲示物などを通し、新刊やまだ浸透していない本を紹介したり、随時、情報提供に心掛けている。筆者は、担当授業時間を除いて、ほとんどの時間は SALC に在室しており、学習者の多読書籍貸し出し状況などを観察することができた。本の返却時には、本の感想を尋ねたり、多読の進捗状況を確認したり、褒め言葉をかけたりと様々なコミュニケーションをとるよう心掛けた。図書館とは違って、SALC は自由に会話ができる空間であるため、選書のアドバイスができることの利点を常に意識するようになった。例えば、本棚の前で、本を探している学習者には積極的に声をかけ、おすすめの本などを紹介するようにした。SALC ではオーディオブック（朗読 CD）と本をセットにして配架しているため、少し長めの本を借りる際はどのような本がおすすめか等、相談してくる学習者も多い。筆者以外のもう一名の教員も、SALC 在室時、あるいは SALC に立ち寄った際には、同様のコミュニケーションをとっていた。

2011年度より、英米語学科の1年生全員が英語多読を経験しているため、2013年度は英米語学科に所属する1年生から3年生までの全員が、最低1年次の1年間は英語多読の経験があるという状態であった。したがって、本研究の対象としている学習者だけでなく、それ以外の学習者も英語多読を実施しているため、筆者は、SALC ではすべての利用者に同様に多読に関するアドバイスをしていた。1年生だけでなく上級学年の学生も SALC を利用し、英語多読を継続しているため、本研究の対象者は、他の学習者が本を読んでいるのを目にしたり、2年生以上の学生がレベルの高い本を借りている様子を見たりする機会があった。さらに、混雑時には貸し出しテーブルに行列ができるため、学習者は「英語多読は当然すべきもの」と感じていたのではと考えられた。2年生以上の学生に多読に関してアドバイスを受けていたりしている様子が SALC では観察され、学習者の発話の中には、「本当に多読は効果があるんですかって、先輩に聞いたりして。絶対（多読は効果が）あるって言ってたから、じゃあがんばろうって思って」といったものもあった。授業内だけでなく SALC で、2年生以上の先輩学生と接触したことなどは、「多読は当然すべきもの」という「教室文化」を形成する要因のひとつとなっていたと考えられる。また、SALC には語数表が掲示しており、ニックネームを書いたマグネットで読了語数を示すことができるため、多くの学生が英語多読に取り組んでいることや、数百万語を読んでいる学生の存在等が刺激になると学習者の発話から解釈した。以上の点を踏まえ、授業内での多読実践に加え、SALC

もまた英語多読に対する肯定的な「教室文化」の形成に重要な役割を果たしていると考えられた。

4.2 本研究の中心となる 2012 年度および 2013 年度の授業

2012 年度、2013 年度共に、筆者は外国語学部英米語学科の大学 1 年次の必修科目である英語リーディングクラスにおいて、英語多読を導入した。授業内での多読は、前期の初回授業から 4 回目ぐらいまでの授業でのみ実施し、それ以外は授業外多読とした。授業内で多読の時間を設けるのは、初回から 4 回目ぐらいまでではあるが、学習者が記録するよう指示されている多読記録（読書日、書籍名、レベル、語数など）は、毎回確認した。グループディスカッション等の時間に、各学習者の席をまわり、ひとりひとりに声をかけながら、各学習者の多読記録を確認した。また、各授業で、全員の多読記録を確認した後、読了語数の多い順に 5 名から 10 名分のデータを黒板に板書した。その際、名前は書かないようにしたが、他の学習者がどれくらい読んでいるのか、自分はクラスの中でどの位置にいるのかなど、高い興味を示していることが観察された。特にこの板書に注目するように促すことはしなかったが、「60 万語も読んでいます。誰だろう。」「来週は黒板に（自分の語数が）書かれるようにしたい。」などの発言から、その興味の高さは観察できた。ただし、他の学習者の読了語数が可視化されることにより、重圧感を感じる学習者がいることが、採取した *narrative frame* の記述から明らかになったため、2012 年度の結果を踏まえ、2013 年度は読了語数のみに焦点が当たりすぎないような指導をするように改善を試みた。

2013 年度は 2012 年度同様に「語数の板書」は続けながらも、グループ内でおすすめの本の紹介の時間を設ける、おすすめの本のタイトルをクラス全体で共有する、筆者が読んでいる本を紹介することで英語多読を実施している姿を見せるなどの改善を試みた。さらに 2013 年度は、後期の後半では、オーディオブックも導入し、CD（オーディオブック）を聞きながら読むということを奨励した。例えば、『*Lost and Found*』や『*One Room*』などの Andrew Clements 著の児童書などの比較的読みやすく、ある程度長めの本（30000 語程度）を活用した。既にオーディオブックに挑戦した学習者に勧められたと言って、SALC に本と CD のセットで借りに来る学習者も多く観察された。「いつか分厚い本を読めるようになりたい」といった本への憧れを示すコメントをする学習者も SALC で観察された。オーディオブックを聞きながら読むこともうまく活用し、比較的長めの本を読むことができるということは、学習者が自身の英語力や、本を英語で読むことができたということへの自信となって、さらに英語多読を楽しむ様子が観察された。

また、*narrative frame* の記述から、「簡単な本を読むことへの抵抗」、「簡単な本だと面白くない」など、ある程度の英語力を備えている学習者が英語多読に苦戦していたことから、2013 年度は、多読導入書としては少し高めのレベルの本 (*Penguin Readers*

シリーズや Oxford Bookworms シリーズの Starter レベル等) からスタートさせ、導入時の本のレベルに柔軟性を持たせた。個別の多読記録の確認に加え、クラス全体に対しては、毎回の授業でテーマを決め(本の種類の解説、教師からのおすすめの本の紹介、どのように多読の習慣を身につけるか、読書速度と語数の関係など)、5分間から10分間程度、多読に関する知識を身につけられるように指導した。授業内で紹介した本は、すぐに貸し出し希望が出ることから、授業内で本を紹介することの重要性を感じた。指導者自身、常に多読を続け、学習者と本の感想を共有できるようにすべきであると感じた。

また、2012年度と2013年度との大きな違いは、年間300万語を読むという「突出したリーダーとなり得る存在」があったことである。その結果、300万語読了者に続き、その次は230万語、150万語と読了語数が続く結果になったと考えられる。リーダーとなり得る学習者が、継続的に読了語数を伸ばし、さらに本を読むことを純粋に楽しみながら、他の学習者に「おすすめの本」を紹介している姿が授業内でもSALCでも観察された。このことは、クラス全体の多読を促進することに貢献したのではないかと考えられた。「(英語)多読は当然すべきもの」、「(英語)多読はやらない」と述べる学習者も多く、SALCで本を借りたり返却したりする際は、同じクラスの学習者同士、上級生と下級生、他のクラスの学習者、教員対学習者で本について語り合う場面が頻繁に観察されたことから英語多読を促進する「教室文化」が形成されていたと考えられた。英語多読という活動は、一見すると個人的な活動に見えるかもしれないが、非常に社会的な活動なのである。授業で英語多読を課されたとしても、どのくらい読むのか、何を読むのか、なぜ読むのか、読まないのか、誰と自分を比較するのか、誰の影響を受けるのかなど、その選択基準は、社会的で「教室文化」が要因のひとつとなっている。ある程度の英語力のある学習者でも、2012年度と2013年度の平均読了語数に大きな差が出たことを踏まえると、「リーダーの存在」を含む「英語多読は当然すべきもの」という「教室文化」を作り上げることは非常に重要であると考えられる。

4.3 本研究の対象である筆者と英語多読の関係

本研究を通して内省した筆者と多読との関係は、英語多読「導入以前」、「導入決断までの一年間」、「導入後の一年間」、「継続期」と段階を追って変化したと解釈した。英語多読導入以前は、筆者は英語多読を肯定的でも否定的でもなく、英語学習方法のひとつと認識していた。そして、導入直前の1年間には、英語多読を「仕事として依頼されたこと」としてとらえていた。そのような「義務的」な状態から、自律的に英語多読について学び、指導に取り入れ、継続するという状態へと5年間を通して変化していたことがわかった。

第一に英語多読「導入以前」の筆者は、「英語多読」という言葉は聞いたことがある程度であった。2003年当時、前任校で、「100万語多読」という言葉をはじめて耳にし

た。前任校の SALC に、ある日突然、学習者用の英語副読本である Penguin Readers が大量に購入されたことは、強く印象に残っている。当時の筆者の英語多読に対する認識は、「とにかく大量に英語の書籍を読む学習法である」という程度であった。筆者自身、英語の習得に大量のインプットが必要であることに異論はないため、英語多読に対し強く否定的な気持ちはなかったが、特に肯定的な気持ちもなく、注目もしていなかった。筆者は、前任校でも SALC で自律学習支援に携わっていたため、学習者向けの副読本 (Penguin Readers) を読むように学習者に進めることもあった。しかし、筆者自身があまりそれらの本を読んだことがなかったため、学習者はそのような副読本を「余暇に読むもの」という印象で、ほとんど有効活用はできていなかった。したがって、後に 2003 年以降の全国的な多読の広がり (高瀬、2010) を知った際は、当時の配架理由を初めて納得することができた。さらに、先に述べたように、前任校ではそれらの副読本をほとんど有効活用できなかつたにもかかわらず、10 年後には現在の大学で、同様の副読本を活用するようになり、それ以上に多くの書籍が必要であると筆者の認識が変化したことは、多読指導を実践するためには「書籍だけでは不十分」であることを気づかされた。多読用図書だけが用意されても、成功する英語多読指導が可能なわけではないのである。当時の筆者の多読への認識と現在の認識の変化を比較すると、「多読」という言葉は、単に多くの書籍を読むというように、その言葉の文字通りの意味がすべてを表していると誤認してしまいがちなのではないかと考えられる。しかし、実際には、どのような指導方法なのかを学ぶ必要があり、指導者自身が多くの書籍を読むことが重要なのである。

第二に英語多読「導入決断までの一年間」は、本研究の対象である現在の勤務校で、英語多読研究のメンバーとして研究に関わることになった年 (2009 年度) である。当時、筆者は英語多読を、肯定的でも否定的でもなく教師として与えられた仕事としてとらえていた。指示通りに物品を発注するなど、事務的な仕事を担当し、英語多読の実践的な部分には全く関わっていなかった。英語多読書籍に関しても配架準備等のみに関わり、実際に手に取って読んでみるということはほとんどしなかった。その後、偶然にも 2010 年度から、1 年生のリーディングの授業を担当することになったことで初めて、実際に英語多読を授業で導入しようという決断に至った。ただ、2009 年度に多読研究に携わっていながら、積極的に英語多読について学ぼうとしておらず、そのことに対し、筆者は「罪悪感」を抱いていた。その「罪悪感」が、2010 年度から積極的に多読指導法を学ぼうという筆者の動機づけを高めたと考えられる。多読に関する知識が無い段階では、筆者は、英語多読を「単に本を大量に読むように促す」指導方法と認識していた。しかし、この期間 (2009 年度) があつたからこそ、英語多読について学ぼうと考え、翌年度担当するリーディングの授業で英語多読を導入しようという決断に至つたのだと解釈した。

さらに、英語多読導入への決断には、筆者以外のもう一名の教員が英語多読を実践

していたということも、筆者自身に大きな影響を与えていた。すでに多読を実践している別の教員がいたことや、筆者の場合、それが信頼する先輩教員であったことは、筆者が英語多読を導入する決断をする上で大きく影響した。長期的な多読指導経験のある先輩教員の存在が、無意識のうちに、英語多読を肯定的にとらえさせ、英語多読指導を導入することを決断させたのだと考えられた。したがって、英語多読導入への決断は、指導者自身の信念だけでなく、先輩教員の存在や、全国的な多読の広がり、先行研究など様々な社会文化的要因に支えられた結果であると解釈した。

第三に多読「導入後の一年間」の2010年度当初は、筆者自身、英語多読に関する知識は皆無であった。『Oxford Reading Tree』シリーズと『Springboard』シリーズの二種類のリーダーのみで英語多読の授業を開始したことや、筆者はそれらのリーダーを読んでいなかったこと、さらに日本多読学会に初めて参加したのも、2010年であったことから、いかに見切り発車的に多読を授業に導入したのかがわかる。また、英語多読に関する指導法を学ぶため、『英語多読・多聴指導マニュアル』（高瀬、2010）と『英語多読法』（古川、2010）を読んだが、いずれの本も、2010年の4月から筆者が英語多読を授業に導入した後に出版された本であることから、それらの本を筆者が読んだのは、実際に英語多読を授業に導入した後で読んでいたことがわかった。したがって、やはり英語多読について十分に学ぶことなく授業に導入していたことを再認識した。また、多読図書に精通するための指導者の多読に関して、筆者の多読記録ノートが2010年の6月末から始まっていることから、指導者である筆者が多読を経験することなく多読指導を導入していたことがわかった。多読導入直後の筆者は、「多読」という言葉を文字通りとらえただけで、多読という指導方法および学習方法をある程度理解していると判断してしまっていたため、準備不足のまま多読指導を開始してしまったと考えられる。

第四に、多読指導「継続期」に入るが、そのような未熟な形で英語多読を授業に導入しながらも、年々面白いように学習者の多読量が増えたことや、「(英語)多読は楽しい」といった学習者の発言は、英語多読を次年度も継続して授業に導入するという筆者のモチベーションを高めた。2010年度(多読導入初年度)は、平均読了語数が年間20万~30万語程度ではあったが、2011年度は、30万語~40万語になった。2010年度と2011年度は当該大学の低位群に属するクラスでの実施であったが、2012年度からは上位群に属するクラスの担当となったことから、英語力に比例し多読量が増加することを期待し、英語多読を継続することにした。もし学習者の多読量が思うように増えず、SALCで本を借りる学習者も少なく、学習者からの英語多読への肯定的な評価がなかったとしたら、次年度に再度、英語多読を導入することに躊躇していたかもしれない。書籍の発注、配架、予算の確保、書籍の管理、書籍の把握と、英語多読は手間と時間がかかるため、英語多読への指導者のモチベーションを下げる可能性がある。英語多読指導の継続には、多読指導への強いモチベーションの維持、多読指導の効果への肯定的な印象な

ど「教師側の情意面」が非常に重要なのである。

英語多読を実践する中で、日本多読学会に参加したことは、指導者としての筆者の多読指導への動機づけを高めた。多読を導入して1年目では、学習者の多読量がどの程度であれば成功と言えるのかが分からないため、他の教育機関の英語多読実践と比較することは、非常に重要であった。学会を通し、他の教育機関同様に英語多読指導ができていと認識したことは自信につながっていった。さらに、他の英語多読実践の成功例を知ることができたこと、素晴らしい本を次々に紹介してもらえたことは、その後も筆者に英語多読を継続させ、日々改善を加えながら英語多読指導を実践する動機づけとなっていたと考えられる。学会のような場を「英語多読コミュニティ」ととらえると、そのような社会的活動が「教師側の情意面」に大きな影響を与えており、教師も指導者として「英語多読は当然すべきもの」と実感することは、英語多読指導への動機づけを高める上で重要であると考えられた。

最後に、筆者が英語多読を継続的に授業に導入することができる最大の理由の一つは、自分自身が「英語多読が楽しい」と感じる経験ができたことだと考えられる。筆者の「経験記述」には「図書館で次々に本を読む楽しさを感じた」との記述がある。つまり、筆者自身が学習者と共に同様の本を読むことを楽しいと感じ、また筆者の読書量が学習者の読書量につながることを日々感じたため、英語多読を授業に導入し続けることができたのである。例えば、筆者が読んだ本を授業内で紹介すれば、学習者はそれらの本に興味を持ち、すぐに借りていった。また、筆者が SALC 在室している際に、授業内で筆者が紹介した本の感想を共有しに訪れる学習者もいた。また、筆者の読了語数を発表すると、「先生には負けないように読まない」といった学習者の反応が授業内で観察され、実際に翌週の語数確認時には、読了語数を伸ばしている様子が度々確認できた。さらに、英語多読の実践から学習者が得られる利点を考えた際、筆者が考える最も大きな点は、「学習者が英語で読むということを楽しむことができる」という点であり、そのことは観察により確認できた。Alice Kuipers 著の『Life on the Refrigerator Door』は返却されてもすぐに貸し出される状態で、「英語で本を読んで初めて泣いてしまった」、「みんなが泣くって言うから泣かないつもりだったのに、泣いてしまった」などとコメントする学習者がいたり、「この本、絶対良いから読んで」と友人に勧める様子が度々観察されたりしたのはとても印象的だった。Andrew Clements 著の『Frindle』も貸し出しが続く本のひとつで、「教員になる人は読んだ方が良い」と熱く語る学習者や、教員を目指す学習者同士で推薦し合う様子が観察された。Mary Pope Osborne 著の『Magic Tree House』シリーズを次々に制覇していく多くの学習者を観察することを通して、彼らが英語での多読を楽しんでいることを実感できた。これらの事例は、英語多読指導を継続することへの筆者の動機づけを高める要因となっており、英語多読指導を継続していく上での「教師側の情意面」の重要性を示唆している。

5. 知的アクション

最後に reflective practice の第4ステージである「知的アクション」として行動の変化、あるいは理解の変化を考察する。玉井（2009）は、「知的アクション」とは、具体的な行動を指す場合もあれば、直接的な行動という形態ではなく、reflective practice を行った当事者の中での理解の変化を表すとしている。以前とは異なる見方で、学習者を観察する、自分の指導実践を考えるとすることも「知的アクション」であると言える。物事のとらえ方や視点がどのように変化したかを意識し、次のアクションへとつなげるよう提案している。そのアクションがまた次の経験（reflective practice の第1ステージ）となり、そのサイクルが循環的に進むと主張している。

本研究における reflective practice を通して、筆者の中での最大の変化は、平均読了語数が100万語に到達する重要な要因は、英語多読を継続する上での「教師側の情意面」と学習者の英語多読を促進する「教室文化」が特に重要であると「解釈・分析」できたことである。その結果、2013年度の「平均100万語」は、「単年で生み出された結果ではなく、複数年かけて得られた結果」だと理解したことである。膨大な予算と人件費等があったとして、環境を整えることが即座にできたとしても英語多読を促進する「教室文化」を即座に形成することは容易ではないと考えられる。2013年度の結果は、2013年度のみの実践で生み出した結果ではなく、2010年度に多読を導入してから、4年間にわたって、多読指導を継続したことで英語多読を促進する「教室文化」が形成された結果だと理解したことは筆者の中での大きな変化であると感じている。

さらに、英語多読を授業に導入し始めて3年目の2012年度に初めて、年間100万語を読了する学習者を2人輩出した際は、前年度までは当該大学における下位群の学習者対象にし、2012年度は初めて上位群の学習者を対象にしたため、英語力が読了語数に大きく影響したのであらうと考えていた。しかし、同様に当該大学の上位群の学習者を対象に英語多読を実施した2013年度は、2012年度の結果を大きく上回り、平均読了後数が100万語となり、クラスの半数近くが100万語を読了した。そこで、当初考えていた英語力以外の多読促進要因を解明することを目的とし、本研究を実施した。

「多読」と呼べるほどのある一定の量を学習者が読むことができるよう支援するためには、土台作りに数年が必要であり、教師は根気よく、成果が出るかどうかという不安と葛藤しながら多読指導を継続するだけの高い動機づけを持つ必要があることがわかった。多読指導者として経験を積みながら、自身も実際に多くの本を読み、多読指導に関する知識を蓄積しながら、多読書籍に精通していくことが大切である。多読指導を実践しながら、学習者と共に成長していくことが重要である。また、「英語多読は当然すべきもの」という「教室文化」を形成することにも時間がかかる。時間はかかるが、学習者が多読に対し「本を読むことが楽しい」、「本を読むことは英語力向上につながる」、「分厚い本を読めるようになりたい」など肯定的な印象を持つような「教室文化」を意識的に形成する必要があると実感した。以上の点を踏まえて、英語多読

実践で、ある程度の成果を得るには、英語多読実践を複数年導入し続けることが大切さであると、本研究を通して理解した。

今後の英語多読実践において特に意識すべきことは、読了語数を学習者に意識させながらも、焦点を当てすぎないということである。2012年度の結果を踏まえ、2013年度は読了語数のみに焦点が当たりすぎないような指導をするように改善を試みたことは、2013年度に学習者の平均読了数を大幅に伸ばした要因のひとつであると考えられた。読了語数を意識させ、年間100万語読了という目標を達成するには、一日にどれくらい読むべきか、読書スピードはどれくらいなのか、いつ読むのか、どこで読むのか、どのようなレベルの本を読めるようになりたいのかなどを意識させることが有効である。目標を設定し、自分の多読実践を自己分析しながら学習を進めることは、自律学習者の養成に効果的であると考えられる。好きな本を好きなだけ読ませるといった形式の多読ではなく、レベルや語数を各本にステッカーで貼付し、学習者には多読の記録ノートをつけさせ、読了語数を計算させ、指導者が学習者の多読記録を彼らと共にモニターする形式のシステム化された英語多読は、自律学習者養成を支援する要素を数多く含んでいるからである。この英語多読法では、学習目標を立て、学習計画を立てて遂行し、計画を修正するといった自律学習指導が可能である。その上で、1冊の本の語数や、自分の読書スピード、一日に読むべき量など、それぞれの本の語数を意識させることは、英語多読を促進する上で、メタ認知の視点からは、非常に有効である。しかしながら、その一方で、読了語数に意識が行き過ぎると、他の学習者との比較から劣等感を感じたり、「読まなければならないから読む」といったノルマ達成型の読み方になったりといった負の要因にもなり得る。バランスよく読了語数を意識させるよう留意する必要がある。

もう一点、今後の多読指導で意識すべきことは、特に英語多読導入時には柔軟な対応をする必要があるということである。英語多読に対し、不安に思っていたり、日本語で読める本と英語で読める本とのギャップを感じたりしているような学習者には、まずは英語多読が楽しいという肯定的な印象を持たせる必要がある。選書の際には柔軟に対応していく必要があるだろう。同様に、長期的に多読を継続させる中で、ページターナーと呼ばれるような、「楽しくて読むことをやめられない本」に出会えるような経験は、英語多読への動機づけを高める上で有効である。良質のオーディオブックなども活用し、学習者が「楽しくて本を読むことをやめられなかった」という経験ができるような選書指導をする必要がある。

6. おわりに

2010年度に英語多読という指導法を導入して以来、数々の良書に出会うことができた。人生が豊かになったと言っても過言ではないと個人的に感じている。大学で学習者を指導できるのは、1年間が基本である。2年目以降も多読を継続し、本を読むと

いう楽しさを生涯にわたって味わってもらような多読指導をするためには何ができるのか、さらなる研究を深めていきたい。外国語で本を読んで、涙し、笑い、本を閉じることができず、夜も眠れなくなるような経験をし、その感動を共有する楽しさを多くの学習者が経験できるような英語多読指導を目指していきたい。

謝辞

本稿を執筆するにあたり、筆者が多読指導を導入する転機となった常葉大学の良知恵美子教授、SALC への多読図書配架等に尽力いただいた元常葉大学外国語学部長である故・桑原陽一教授に感謝の意を表したい。

参考文献

- Barkhuizen, G. (2011). Narrative Knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391-414.
- Fox-Turnbull, W. (2009). Stimulated Recall Using Autophotography - A Method for Investigating Technology Education. Delft, The Netherlands: Pupils' Attitudes Toward Technology Conference (PATT-22), 24-28 Aug 2009. In Proceedings PATT-22 Conference 204-217. Retrieved from <http://www.iteaconnect.org/Conference/PATT/PATT22/FoxTurnbull.pdf>
- 古川昭夫 (2010). 『英語多読法』 東京：小学館.
- Hourdequin, P., Rachi, E., and Shibata, S. (2013). Evaluating university student agency and autonomy with narrative frames. Paper presented at the 2nd Extensive Reading World Congress.
- Rachi, E., Shibata, S., Hourdequin, P. (2011). The longitudinal development of an extensive reading program in a Japanese university. Paper presented at the First Extensive Reading world Congress.
- 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.
- 高瀬敦子 (2007). 「大学生の効果的多読指導法」『関西大学外国語教育フォーラム』1-13.
- 高瀬敦子 (2010). 『英語多読・多聴指導マニュアル』 東京：大修館.
- Takase, A., & Uozumi, K. (2013). The longer, the better? Teaching experience in extensive reading . The Second Extensive Reading World Congress Proceedings. 78-90. Retrieved from <http://www.er-korea-2013.org/wp-content/uploads/ERWC2-Proceedingsfinal.pdf>
- 玉井健 (2009). 「リフレクティブ・プラクティス」 吉田達弘・玉井健・横溝紳一郎・今井裕之・柳瀬陽介(編)『リフレクティブな英語教育を目指して：教師の語り』 119-190. 東京：ひつじ書房.

第7回 関西多読新人指導者セミナー 報告

2013年度の関西多読新人指導者セミナーは、武庫川女子大学附属中学校高等学校の安福勝人氏の協力を得て、初めて中高での開催となった。当日、まだまだ寒さの残る会場に集った120名を超える参加者は、熱心に発表に聴き入り、また活発な情報・意見交換を行い、セミナーは寒さを吹き飛ばす熱気あふれるものとなった。当セミナーは新人指導者が主な対象でありながらリピーターの参加者も多く、今年度も1年に1回の顔合わせの場ともなっていた。また校内の図書館見学に加え、参加した8社の出版社からは本の展示の他に多くの寄附本をいただき、学会員から提供された論文の抜き刷りも展示・配布されて、発表会場外でもそれらに見入る参加者の熱心な姿が散見された。

2007年度に始まった当セミナーは第7回を迎え、徐々にではあるが確実に関西での多読指導の裾野が広がっていると実感する。同時に当セミナーの参加によって多読に興味を持ち、授業の導入に意欲的な先生方にどのような継続的サポートが提供できるかということが今後の課題である。

なおセミナー当日のプログラムと発表概要は以下の通りである。

日時： 2014年2月23日（日） 10:00～17:30

場所： 武庫川女子大学附属中学校高等学校 図書館棟 4F AV1

参加者数： 120名

午前部		司会： 魚住香子（神戸国際大学）
10:00-10:05	開会の辞	岡山陽子（日本多読学会会長）
10:05-10:45	多読授業とは—「多読指導ガイド」を読む	神田みなみ（立教女学院短期大学）
10:50-11:30	多読用図書と活用例の紹介	西澤一（豊田工業高等専門学校）
11:35-12:15	長文読解と多読	安福勝人（武庫川女子大学附属中学校高等学校）
12:15-13:35	昼食	（出版社展示図書・武庫川女子中高図書館見学）

午後の部

司会： 西澤一 （豊田工業高等専門学校）

13:35-14:15 幼稚園児から大学生までの ER クラス

宮下いづみ （Eunice English Tutorial）

14:20-15:00 授業で取り組む多読—私立男子中学校での実践報告—

諸木宏子（西大和学園中学校）

15:00-15:20 休憩 （出版社展示図書・武庫川女子中高図書館見学）

15:20-16:00 多読導入で見えたもの

大倉史子（鹿児島県立末吉高等学校）

16:05-16:45 大学での多読・多読授業について

岡山陽子（茨城大学）

16:45-17:15 質疑応答

司会： 高瀬敦子 （関西大学他）

17:15-17:20 閉会の辞

17:40-20:00 「鴻福門」にて懇親会

発表要旨

「多読授業とは—『多読指導ガイド』を読む」 神田みなみ（立教女学院短期大学）

国際多読教育学会による「多読指導ガイド」日本語版を参考に、多読とは何か、多読授をどう準備し、どう始めて、どう続けてゆくか、指導者の役割、評価などについての大枠を解説する。さらに、日本多読学会の活動と SSS 多読に関連して、教師と学習者に役立つ英語多読関連の参考図書、DVD、サイトを紹介する。

「多読用図書と活用例の紹介」 西澤 一（豊田高専）

中学生から社会人を主対象に、多読授業でよく用いられる英文図書（GR, LR, 絵本、児童書、一般小説）を、種類、レベル、ジャンル等の特徴から、シリーズ毎に分類し、多読授業や社会人向け多読講座における活用例とともに紹介します。

「長文読解と多読」 安福勝人（武庫川女子大学附属中学校高等学校）

従来の学校教育で実施されてきた長文読解と、多読における実際の効果の違いが、8年間の多読授業を通して見えてきた。受験目的の英語教育が中心である日本の英語教育では訳読が当然視されてきたが、実は逆効果となる点も出てきている。実際の生徒たちのコメントやデータを示すことによりこの点を説明したい。また中学生が如何に多読を実践して行くべきかを実例を通して示したい。

「幼稚園児から大学生までの ER クラス」 宮下いづみ (実践女子大学、SEG)

幼稚園児から大学生まで～全学年に行っている多読指導～の全容をご紹介します。児童クラスについては、カリキュラムや児童多読のハウツーを、実践的な例を踏まえながら、どのようにレベルアップしていくか、人気本、他の活動とのバランスなどを、授業に活用できる形でまるごとそのままお伝えします。実際の作品例や活動例のバラエティーもお楽しみください。

「授業で取り組む多読」—私立男子中学校での実践報告— 諸木宏子 (西大和学園中学校)

奈良県にある私立西大和学園中学校の2年生と3年生は、2010年度より英語の授業時間を週1時間確保して、多読に取り組んでいます。その約4年間の実践報告と、本年度の現状と展望、そして本校男子中学生に人気のシリーズを紹介したいと思います。

「多読導入で見たもの」 大倉史子 (鹿児島県立末吉高等学校)

鹿児島県の公立高校で授業内多読活動を導入し、英語学習に積極的とは言えない生徒の動機づけや自律性を向上させ、英語読解力を伸ばす試みに挑戦した。事前事後のアンケートや読解力テストから、多読の効果を検証するとともに、3名の生徒に協力を得て実施したインタビューを通して、彼らが多読活動をどのように解釈したのか、多読がどのような影響を与えたのか、など数値からだけでは見えない生徒の変化を探究した。

「大学での多聴・多読授業について」 岡山陽子 (茨城大学)

茨城大学で実施してきた多聴・多読授業の7年間について、ハード面とソフト面について振り返る。図書0冊から、多読室を設置してもらうまで、図書、CD、CDプレイヤーなどを、一教員がどのようにして集めたのか、また、授業内容の変遷について、その理由・結果などと併せて発表したい。

文責：関西多読セミナー事務局

第2回 九州多読教育新人セミナー 報告

昨年度に引き続き九州多読教育新人セミナーを福岡女学院中学校・高等学校にて開催することができた。これから地方版新人セミナーを企画される会員の参考となるよう、セミナーの概要を紹介したい。

新人セミナー開催の意義は主に二つある。学内の教職員の多読に対する理解を深めることと近隣他校への多読普及である。そこで、学内や近隣からの参加者に多聴・多読の広がりを感じてもらうため、他県から出来るだけ多くの参加者を得ることを小目標として広報活動を行った。参加申込がなかなか伸びなかったため、前日に多聴多読授業や多話多書授業見学を追加し再度声掛けをした。それが奏功したのか、最終的には15都道府県（東京・千葉・静岡・富山・京都・大阪・鳥取・広島・福岡・佐賀・長崎・熊本・宮崎・鹿児島・沖縄）から41名もの参加者を得ることができた。多聴・多読の認知度は地方ではまだまだ高くないため、他県からの参加者を確保するのと共に地元の参加者を増やすことが今後の課題である。

セミナーにおいては、単に話を聞くだけでなく自分の目で見て自分の耳で聞いて多聴多読を体感してもらうことが重要であると考えられる。特に多聴多読のことを初めて知る英語教師には、生徒にさせる前に「まず自分で試してみよう」という気持ちを持ってもらうことが先決である。従って、お試し多聴多読の時間や洋書取扱店による洋書展示販売も必要不可欠である。

今回も時間が許す限り様々な分野で多聴多読指導（支援）を実践している講師陣を招いた。多読学会からの資金援助により、地方にいながら多読の最先端に行く多読指導実践者の話を聞く機会が持てるのも地方開催セミナーのメリットである。

多聴多読が認知されていない地域において奮闘している方々に、是非この機会を利用してもらいたい。

日時： 2014年6月28日（土）

場所： 福岡女学院中学校・高等学校 LL教室及び図書館

参加者数： 46名（41名＋出版社5名）

プログラム及び発表概要

午前の部

10:35-11:00 多聴・多読体験（LL教室で聴き読み体験）

読み聞かせ、聴き読みを体験し、音をベースとした多読の重要性を体感してもらった。

11:00-11:30 「多聴・多読で培われる発信力」坂本彰男（福岡女学院中学校・高等学校）
Fluency First（多聴・多読・多話・多書）で育った生徒たちのスピーキング音声
や Creative Writing や Essay Writing のサンプルを紹介した。

11:30-13:00 昼食

参加申込時に弁当の注文を受け付けたお陰で、昼食中も参加者との交流の時間や展
示販売されていた洋書を見る時間が持てた。また、この時間を利用して希望者には
図書館案内を行った。

午後の部

13:00-14:00 講演「英語の勘を磨き運用能力を養う多読・多聴の威力」

高瀬敦子（関西大学）

多読の効用について様々な角度から語られた。多岐にわたる研究結果に基づいた説
得力のある講演であった。

14:10-14:50 「『絵を読む』ことから多読を始めよう」

鈴木祐子（ABC4YOU）

絵を味わう体験を通して多読導入期に必要な物語世界への入り方を学ぶことができ
た。

14:55-15:35 「中1から始める多読の取り組みと成果」

山下陽子（鷗友学園女子中学高等学校）

恐らく中学校現場では日本一読んでいる鷗友学園女子中高での取り組みについて、
学校全体で取り組む上でのヒントが与えられた。多読で育った生徒たちの英作文は
言葉以上の説得力があった。

15:45-16:25 「沼津高専における英語多読実施状況とその影響」

藤井数馬（沼津工業高等専門学校）

研究者の冷徹な目で、言い過ぎず言わな過ぎずの冷静な分析であったがゆえ、逆に
非常に説得力があった。

16:30-17:10 「授業内多読と MReader」

桜井延子（京都産業大学）

ユーモアを交えた話で参加者は疲れを忘れて聞き入った。数値目標や評価に拘り過
ぎることへ警鐘を鳴らしつつ、楽しむという英語読書の原点を再認識させられた。

18:15-20:15 懇親会 16名（発表者6名+10名の参加）

文責： 福岡女学院中学校・高等学校 英語科 坂本彰男

2014年度 日本多読学会年会 報告

2014年度日本多読学会年会が、8月2日（土）と3日（日）の2日に亘り開催された。初日は東京新宿 SEG を会場に、2日目は府中市立第一小学校に会場を移しての実施となったが、この間、会員・非会員合わせて107名以上の参加者が様々な立場から「多読」という共通のテーマについて熱く語り交流を深めた。府中会場でのプログラムには、今回初めて一般市民向けの公開講座を組み込んだことによって、多読をより広く紹介する機会になった。

初日は、小学校から大学そして大人を対象に多読を実践している現場からの報告や研究発表が行われ、授業での工夫や多読の成果について活発な議論が交わされた。多読の評価という側面や多読から多書・多話への活動の広がりなど、多様な報告が見られたが、全体として根底に存在する課題は「継続」であった。多読を導入するのが小学校のように早期であっても高校や大学であっても、カリキュラムやプログラム内で継続させる仕掛けとその効果に実践者・研究者の関心は集約されていたようだ。継続から導かれる大量のインプットは、招待講演で専修大学の宮田宗彦氏が紹介された言語学習理論の「用法基盤モデル」に欠かせない要素である。宮田氏は認知科学をベースとしたモデルを紹介し、具体的な言語体験（インプット）が学習の成果につながるまでの学びのプロセスについて説明された。多読実践者もこのような学習理論を理解し応用していくことによって、「どうして多読は効果的なのか」という問いに対してより説得力のある答えが提示できるようになるのではないかと思う。

2日目のハイライトは、会場となった府中市立第一小学校での多聴多読指導という教育研究プロジェクトの紹介であった。2014年の4月からプロジェクトリーダーの鬼丸氏と校長の小島氏を中心に小学校の全教員が、低学年から高学年まで全児童を対象に多聴多読を中心とした英語授業を開始している。まだ始まったばかりとはいえ、充実した教員研修の成果が見え始めている。English Library という英語教室には多読図書をはじめとした豊富な英語教材が魅力的に配置されており、このような空間を生かした授業展開も非常に楽しみである。実践を通して児童の英語力や情意面にどのような変化が生じるのか、今後の成果報告を期待したい。

プログラムの合間の20分間に12社の出版社・書店による多読図書紹介があったが、教室に入りきれなかった参加者が廊下でメモを取りながら新刊の情報に耳を傾けている様子が印象に残っている。図書の展示ブースを設置するだけでなく、このようなプレゼン形式での図書紹介も、プログラム満載の年会では効果的な情報共有の形である。

日時： 2014年8月2日（土）、3日（日）

場所： 2日 東京新宿 SEG 3日 東京都府中市立府中第一小学校

プログラム及び発表概要

8月2日(土) 会場 東京新宿 SEG

午前の部

11:00-12:00 招待講演「英語教育における用法基盤モデルの応用」宮田宗彦(専修大学)
「用法基盤モデル」は、英語教育において、古くて、かつ、最新のモデルと言われている。「多読が良いのはわかった。でも、なぜ？」という疑問に答える足がかりのひとつとなれば幸いである。

12:00-13:00 多読教室図書見学

午後の部

A 教室

13:00-13:50 「多読の評価を進めるために—EPER テストは何を測定しているか」

吉田弘子(大阪経済大学) 高瀬敦子(関西大学)

本発表では EPER テストと TOEIC Bridge の相関を報告し、多読テストについて必要な妥当性、信頼性、実用性について考察する。

14:00-14:50 「学生の多読、中学生の多読と多書多話」鈴木祐子・大熊道子(ABC4YOU)

小学生、中学生が能動的に多読に取り組むための工夫や、中学生の多書、多話の様子を動画を含めて紹介する。

15:00-15:25 「多読語数・冊数・YL と英語力伸びの関連性—大学再履修クラスを対象に」

赤尾美和(近畿大学)

多読前(pre)・後(post)テストで大幅にスコアを伸ばした学生とそうでない学生を数名取り上げ、その要因を探る。

15:25-15:50 「公立高校での3年間の多読指導」 宮本恵理子(神奈川県立港北高校)

公立高校での3年間の多読指導での総語数、最終 YL、生徒の様子などを報告する。

16:00-16:50 **Workshop: 多読的精読・精読的多読**

すべり読みの防止、「精読」力の向上のための工夫、多読的精読はどうあるべきか

B 教室

13:00-13:25 「小学校での夏期講習における多読指導—ノンフィクションを中心にした多読とその意義」

川上由紀(開智学園)

夏期講習で多読を指導し、一昨年は ORT、昨年はノンフィクションを取りあげた。ノンフィクション多読の重要性を CLIL の観点から考察する。

13:25-13:50 「小学生～中学生、高校生、大学生、大人との多読」

斎藤美紀(Beehive English Club)

自宅英語教室にて小学5年生から中学3年生に一部取り入れている多読及びその後の各年代での多読の実践報告と考察。

14:00-14:25 「学科統一プログラムにおける実践上の工夫」 金子敦子 (武蔵野大学)
大学多クラス展開多読プログラムにおける実践上の工夫、学科カリキュラム内での
位置づけ、図書館との連携について報告する。

14:25-14:50 「成功する多読への道筋：大学4年間を通して継続するために」
良知恵美子 (常葉大学) 柴田里実 (常葉大学)
英語専攻の大学生の多読実施状況を、習熟度別に平均読了数、到達 YL、到達本を比
較し、大学での長期多読の仕組みを提案する。

15:00-15:25 「多読語数・年月と多読レベルと、英文の読解速度の相関」
古川昭夫 (SEG) 神田みなみ (立教短期大学)
多読語数・年月・多読している YL と 英文の読解速度の相関について報告する。

15:25-15:50 「長期継続多読プログラムにおける実践上の工夫」
西澤一 (豊田工業高等専門学校) 吉岡貴芳 (同)
年間継続の多読プログラムにおける実践上の工夫、途中で脱落する学生、100 万語
越えても読めない学生等への対処について報告する。

16:00-16:50 **Workshop: 長期継続プログラムの経験交流**

17:00-17:30 多読教室図書見学会

18:00-20:00 懇親会

8月3日(日) 会場 府中市立府中第一小学校 後援 府中市・府中市教育委員会

午前部

A 教室

10:00-10:05 来賓挨拶 府中市長 高野律男

10:04-10:10 会長挨拶 日本多読学会会長 岡山陽子

10:20-11:40 **公開講座「多読指導入門講座 多読指導で一番大事なこと」**

小学生・宮下いづみ (EET) 初中級者・黛道子 (順天堂大学)

中上級者・古川昭夫 (SEG) 司会：岡山会長

各レベルでのお勧め図書と、発表者が多読指導で一番大事にしていることを話す。

B 教室

10:20-11:40 **公開市民講座「やさしい絵本から始める多読」**

西澤一 (豊田工業高等専門学校)

やさしい絵本から始める英文多読であれば、ストレスなしに英語力をのぼすことが
できる。これから、英文多読を試みてみよう という大人の方を対象とした講座。

A 教室

11:40-12:00 新刊図書紹介 参加出版社・書店

12:00-13:00 図書展示

午後の部

13:30-14:20 「小学校における多聴多読に学んだ英語学習」

小島茂（府中市立府中第一小学校） 鬼丸晴美（明星中学高校）

映像を通して公立小学校の低学年・中学年・高学年での多聴多読指導の取り組みを報告する。小学校英語の可能性を示す。

14:30-15:20 「多読7年目の取り組み」

鬼丸晴美（明星中学高校）

中高一貫校の多読指導における ebook の導入と利用法。

15:35-15:40 閉会挨拶

多読学会副会長 高瀬敦子

15:45-16:50 日本多読学会総会

17:00-18:10 日本多読学会理事会（府中市立府中第一小学校図書館）

文責： 日本多読学会紀要編集委員会

日本多読学会会則

第一章 総則

第1条 本会は日本多読学会と称し、英語名称を Japan Extensive Reading Association とする。

第二章 目的および事業

第2条 本会は世の中の人々がだれでも外国語を使えるようになることをめざして、多読を中心とする外国語獲得の方法を研究し、その普及を計るものとする。またそのために、多読用図書が発掘、評価、開発、ならびに会員同士の親睦を深めることを目的とする。

第3条 本会はその目的を達成するために、次の事業を行う。

- (1) 年会・新人セミナー・ワークショップ等の開催
- (2) 紀要の発行
- (3) 研究者の研究活動への支援
- (4) 学習者の学習活動への支援
- (5) 上記に関連するその他の事業

第三章 会員

第4条 本会は次の会員で構成される。

- (1) 本会の目的に賛同する個人会員
- (2) 本会の目的に賛同する団体会員
- (3) 本会の目的に賛同する一般賛助会員
- (4) 本会の目的に賛同する特別賛助会員

いずれも、入会にあたっては個人会員あるいは団体会員の責任者1名の推薦の上、役員会の承認を得るものとする。

第5条 会員は、次の場合その資格を失う。

- (1) 退会の希望を本会事務局に届け出たとき。
- (2) 会費を1年以上滞納したとき。
- (3) 本会の目的に反する行為、または本会の名誉を著しく傷つけたと役員会が全員一致で認めたとき。
- (4) 死亡したとき、あるいは法人が解散したとき。

第四章 役員等

第6条 本会に次の役員を置く。

- (1) 会長：1名
- (2) 事務局長：1名
- (3) 理事：若干名
- (4) 監事：1名

上記の他、必要に応じて名誉会長・顧問・副会長を置く。

第7条 本会の役員は役員会の承認を経て個人会員から選出する。但し、次の総会にて承認を得るものとする。

第8条 本会の役員は、本会の目的を達成するために尽力する。

第9条 役員任期は1期2年とし、重任を妨げない。

第10条 役員会の召集・議決は次のとおり行う。

- (1) 役員会は、事務局長が召集する。
- (2) 役員会は、**Mailing List** で議決できる。

第11条 会則施行細則等、本会の運営に必要な細則は、役員会で定める。

第五章 会議等

第12条 総会は、会長、事務局長あるいは監事が召集する。総会の議決権は個人会員および団体会員の責任者のみが持つ。

第13条 本会における発言は会員に限る。但し、会議の議長の承認を得た者はその限りでない。

第六章 会計

第14条 本会の経費は、細則に定める会費、賛助金、その他の収入をもって充てる。

第15条 会計年度は毎年6月1日に始まり翌年の5月31日に終わる。

第16条 本会の収支決算は毎年会計年度終了後に作成し、監事の監査を経て毎年の定例総会に報告し、承認を得なければならない。

第七章 補則

第17条 本会則の変更は必要に応じ役員会で行う。

第18条 本会の事務局は、新宿区西新宿 7-19-19 に置く。

多読学会会則施行細則

- 1 入会の際の紹介者
個人会員・団体会員で紹介者がいない入会希望者については、役員が個別に連絡をとり、必要に応じて紹介者になるものとする。
- 2 会費の納入期限
各会員は、1年分の会費の納入は、毎年4月末までに、翌会計年度の会費を一括で支払うものとする。新規入会の会員は、入会時にその年度の会費を一括で支払うものとする。
- 3 個人会員の会費
個人会員の会費は、年会費 4,000 円とする、
- 4 団体会員
団体会員は、本会の趣旨に賛同する団体（学校・企業・教室）とする。
団体会員の会費は、1口年間 10,000 円とし、年払いとする。
1口につき、1名が個人会員と同じ条件で、本会の主催する会合に出席できる。
- 5 研究用図書の借出資格
多読図書研究会費を支払った個人会員は、研究用の多読図書の貸出に応募できる。
多読図書研究会費は年額 6,000 円とする。また、団体会員も、研究用の多読図書の貸出に応募できる。
- 6 一般賛助会員
一般賛助会員の会費は、年 12,000 円とする。
一般賛助会員は、次の権利をもつ。
(1) 1口につき1名の本会の主催する会合への出席
(2) 語学に関する自社出版物のMLを利用とした情報提供（年1回以内）
- 7 特別賛助会員
5口以上賛助会費を納入する一般賛助会員を特別賛助会員とする。
特別賛助会員は、一般賛助会員の権利の他、次の権利をもつ。
(1) 本会の会合における優先的な出展
(2) 自社出版・取り扱いの多読用図書の会員への情報提供（年4回以内）
(3) 多読図書あるいは多読授業用図書の出版・販売に関する相談
- 8 会費の使途
本会の会費は、多読授業研究用図書の購入費、紀要の発行、年会・ワークショップ・研究会・講演会の費用、多読の効果研究のための費用にあてる。
- 9 研究発表
研究発表は、年会での発表、新人セミナーでの発表、紀要での発表を主とする。
- 10 会費振込口座
会費の振込口座は、東京都民銀行新宿支店 普通 4051462 日本多読学会とする。
- 11 本細則は、2014年2月27日に多読学会理事会で改定された。

事務局より補足：年会費は、税理士・公認会計士に問い合わせたところ、消費税の課税対象外とのことでした。

日本多読学会役員名

第9期役員名簿 (2014年4月～2015年3月)

会長	岡山 陽子	茨城大学
副会長	魚住 香子	神戸国際大学
副会長	高瀬 敦子	関西大学他
副会長	西澤 一	豊田工業高等専門学校
事務局長	古川 昭夫	SEG
監事	繁村 一義	
理事	石田 歩	東京シューレ葛飾中学校
	鬼丸 晴美	明星中学高等学校
	金子 敦子	武蔵野大学
	樫本 洋子	Global Kids
	神田 みなみ	立教女学院短期大学
	高橋 愛	徳山工業高等専門学校
	高良 則子	沖縄県立芸術大学
	竹田 恒美	東京工業高等専門学校
	黛 道子	順天堂大学
	宮下 いづみ	Eunice English Tutorial
	宮本 恵理子	神奈川県立港北高等学校

「日本多読学会紀要」投稿規定(2015年2月12日現在)

1. 本学会紀要は、「日本多読学会紀要」(JERA Bulletin)とする。本学会紀要は、語学教育における多読の実践や多読に必要な図書・環境に関わる研究及び報告を積極的に公表することにより、多読の発展に寄与しようとするものである。
2. 投稿原稿執筆者は、本学会会員とする(共同執筆者を含める)。ただし、編集委員会が特に依頼、または許可する場合はこの限りではない。
3. 使用言語は日本語または英語とする。
4. 投稿原稿は未発表のものに限る。学会における口頭発表等をまとめなおしたものは未発表とみなす。
5. 投稿原稿の種類は、1) 研究論文 (Research Paper)、2) 実践報告 (Practice Report)、3) 研究ノート (Research Note)、4) 書評 (Review)、5) 多読用図書紹介 (Books for Extensive Reading)、6) 私の多読指導 (2-Page Class Report)、7) アイディア (Ideas)、8) 研究会等の報告 (Seminar / Workshop / Conference Report)、9) その他、があり、それぞれ以下の内容とする。
 - 1) 研究論文: 多読による語学教育・語学学習に関する実証的または理論的研究の論文
 - 2) 実践報告: 多読指導の実践に関する報告
 - 3) 研究ノート: 多読の研究、授業成果の問題提起、中間報告、速報、資料
 - 4) 書評: 多読による語学教育・語学学習に関する専門書または論文の紹介および論評
 - 5) 多読用図書紹介: 多読対象となる GR (graded readers)、LR (leveled readers)、児童書等の図書の紹介
 - 6) 私の多読指導: 多読指導の実践に関する簡易報告(規定書式あり)
 - 7) アイディア: 多読や多読指導に関する実践的なアイディア、テクニック、教案
 - 8) 研究会等の報告: 多読に関する研究会/ワークショップ/学会等の報告
 - 9) その他: 編集委員会が特に認めたもの
6. 本学会紀要の印刷版の発行は年1回(同ウェブ版の発行は年1回)とする。原則として発行は12月(印刷版)と6月(ウェブ版)、投稿原稿締切日は9月末日(印刷版)と3月末日(ウェブ版)とする。なお、ウェブ版には印刷版に掲載済みのものを載せることを原則とするが、印刷版への掲載が困難だと見なされた場合や、編集委員会が必要と考えた場合はこの限りではない。
7. 投稿原稿の書式その他については以下のとおり。詳細に関しては、『日本多読学会紀要』執筆要項』を別途定め、投稿希望者にメールにて送付する。
 - (1) 用紙 投稿原稿はA4に、MS Wordで作成する。
 - (2) レイアウト A4原稿の上下に30mm、左右に20mmの余白をとり、英語原稿の設定

は1行76文字、縦38行、日本語原稿も横書きとし、設定は1行42文字、縦36行を基本とする。文字のフォントとサイズについては、英語は Century 10.5ポイント、日本語は本文が明朝体11ポイントを基準とする。日本語原稿中の英語は Century 10.5ポイントとする。

「私の多読指導」については、規定の書式を用いることとし、字体は日本語は明朝体、英語は Century とする。フォントは、テーマ、指導者名、学校名、レッスン名、所在地、使用言語は、日本語、英語とも10ポイント、その他部分は日本語、英語とも9ポイントとし、文字数 56 (字送り8.5ポイント)、行数54 (行送り12.4ポイント) に設定して所定の用紙に配置する。

- (3) 構成 タイトル (英語および日本語)、氏名 (日本語の場合、英語も)、所属機関を記載する。論文・実践報告・研究ノートについては、日本語論文には英語の要旨 (300語以内) を、英語論文には日本語の要旨 (400字以内) を最初につけ、続けてキーワード (英語要旨には英語で、日本語要旨には日本語で5つ以内)、本文、その他 (注、参考文献、付録) の順とする。なお注には、脚注および文末脚注機能を使用しない。グラフ・図表・数表・写真等は原稿内にレイアウトし、同時に別ファイルでも提出する。
8. 投稿原稿の長さは、研究論文はA4判用紙20ページ程度、実践報告は2~16ページ程度、研究ノートは2~6ページ程度、書評は1~6ページ程度、多読用図書紹介は1~4ページ程度、アイディアは1ページ程度、研究会等の報告は4ページ程度とする。なお、編集委員会の判断で、ウェブ版と印刷版とで、ページ数の調整を執筆者に求めることがある。
9. 投稿原稿は、投稿原稿締切日までに本学会紀要編集委員会宛に電子メールにファイルを添付して送付する。メールの本文には、原稿の種類、タイトル、氏名、連絡先 (郵便番号、住所、電話番号、ファックス番号、電子メールアドレス) を記すこと。ただし、原稿種別についての最終判断は、掲載の際に編集委員会で行う。
10. 原稿提出先 (および投稿希望申し込み先メールアドレス) は、以下の通り。
〒160-0023 新宿区西新宿 7-19-19 SEG 内 『日本多読学会紀要』編集委員会
電子メールアドレス: jera-bulletin@seg.co.jp
11. 編集委員会は、投稿原稿の掲載の可否について判断する。掲載決定後、書式や体裁について編集委員会より執筆者に修正を求めたり、編集委員会の判断で書式の細部を変更したりすることがある。
12. 原稿料は支払わない。掲載となった執筆者には、掲載号5部を進呈する。抜刷は印刷しない。
13. 本学会紀要に掲載された研究論文等の著作権は本学会に帰属するものとし、これを学会がウェブ上で公開することに執筆者が同意したものとみなす。転載を希望する場合は、本学会にその旨を伝えること。

編集後記

日本多読学会紀要第8巻WEB版をお届けします。WEB版では2015年2月に発行された第8巻（印刷版）に掲載された内容を改訂・更新して紹介します。なお、印刷版に掲載された授業紹介は、2014年6月のWEB版に発表されていますので、そちらをご覧ください。

第5巻の編集から3年間にわたりこの紀要を育ててくださった魚住香子前編集長から大役を引き継ぎ、第8巻の印刷版およびWEB版を皆様にお届けするまでに実に多くの方々に支えられてきました。メールでのやり取りに速やかに対応していただいた投稿者の皆様、そして投稿者の原稿を時には厳しく、しかし常に丁寧に温かい目で精査して下さった査読者および編集委員の皆様には感謝いたします。取りまとめの作業を傍らで見守りサポートして下さった副編集委員長の方々、とりわけ、最初から最後までタイムリーかつ的確なアドバイスで足元を照らして下さった魚住前委員長・現副編集委員長に、この場を借りて心よりお礼を申し上げます。

今回は実践報告の他に、年会やセミナーの報告を通して本学会が年間を通して行っている活動内容の一部を紹介することができました。今後は、各地域で開催される研究会やワークショップの様子もお伝えできればと考えております。研究論文や実践報告はもちろんのこと、多読用図書紹介や書評、アイデア等、投稿原稿には様々な種類やフォーマットがあります。会員の皆様、どうぞ奮ってご投稿下さいますようお願い申し上げます。また紀要に関する忌憚のないご意見もお待ちしています。

なお今号の編集は、委員長以下、下記の委員によって行われました。

副編集委員長： 魚住香子、竹田恒美、古川昭夫

編集委員： 大縄道子、岡山陽子、金子敦子、神田みなみ、高瀬敦子
高橋 愛、黛 道子

紀要編集委員会 委員長
高良則子