

日本多読学会紀要

JERA Bulletin

March 2017 第10巻

【目次】

巻頭言

- p.1 日本多読学会紀要第10巻刊行に寄せて (岡山 陽子)

特別寄稿

- p.3 多読が促進する英語の潜在学習と自動性
：心理言語学的能力の獲得をめざして (門田 修平)

研究論文

- p.7 多読は日本人英語学習者の文法能力の向上にどのように影響するのか
(吉澤 清美・高瀬 敦子・大槻 きょう子)

実践報告

- p.29 授業内多読を一部に導入したリメディアル授業の有効性 (藤岡 千伊奈)
p.45 3つの交流を軸にした多読授業～私立男子中学校での実践報告～ (赤松 由利)
p.57 多読準備としての絵本の読み聞かせ効果 (高瀬 敦子)

学会・セミナー報告

- p.73 2016年度 日本多読学会年会
p.75 第9回 関西多読指導者セミナー
p.78 2016年度 九州多読教育新人セミナー
p.81 北海道英語多読教育新人セミナー 2016

p.86 日本多読学会会則
p.89 日本多読学会役員名簿
p.90 「日本多読学会紀要」投稿規定

日本多読学会

Japan Extensive Reading Association

日本多読学会紀要第10巻刊行に寄せて

今年は厳しい冬だったせいか、殊の外春の訪れをうれしく感じますが、紀要をお届けする時期となりました。今号の紀要には、論文、実践報告、年会・セミナー報告などが掲載されていますのでご高覧いただければ幸いです。

さて、2016年度の年会は、年会報告にもありますように、7月30～31日に山口県周南市にある徳山工業高等専門学校で開催されました。山口県では初めての開催で、充実した2日間となりました。その年会で講演をお願いした門田修平先生にはご講演内容とリンクした内容について特別寄稿をしていただきましたが、「語彙処理の自動化」と「フォーミュラ連鎖の獲得」という二つの点に絞って多読の効果について、述べられています。多読指導に関わる者にとっては大変参考になる内容となっています。

研究論文は1編ですが、多読の文法学習への効果について、大学での1年間の多読授業の成果について分析がされています。多読と文法学習について意欲的に取り組まれた論文です。

実践報告は3編です。実践報告1編目は、大学での多読を導入したリメディアル授業の報告で、多読の様々な面での効果について詳述されています。

実践報告2編目は、中学校での多読導入授業についての報告で、本を読むことだけでなく、様々な活動を導入して多角的に多読を導入していった様子が報告されています。

そして、実践報告3編目はひとりの生徒の小学校卒業間際から高校3年7月までの読み聞かせと多読の記録で、最初に実践された読み聞かせがその後の一人で読む多読の基礎になっていることが詳述されています。

年会・セミナー報告は、4編の掲載で、冒頭で紹介した門田先生にご講演をお願いした年会の報告と各地でのセミナー報告が3編です。例年開催されている関西多読指導者セミナー（第9回目）・九州多読教育新人セミナー（第4回目）に、今回初めて、北海道での多読教育新人セミナーが加わりました。このようなセミナーの広がりには頼もしい限りです。

以上、この紀要が会員の皆様の多読教育の実践に参考となることを祈念しております。また、この紀要も会員の皆様の投稿があって成り立っています。今後とも積極的な投稿をどうぞよろしくお願いいたします。

日本多読学会会長
岡山陽子

特別寄稿

多読が促進する英語の潜在学習と自動性：心理言語学的能力の獲得をめざして

門田 修平（関西学院大学・大学院）

1. はじめに

「多読・多聴」については、大量の「やさしいインプット」を提供してくれるだけでなく、特定の単語や表現を何度も繰り返し処理する機会を与えてくれるものです。さまざまな異なる文脈で、同じ単語や表現に繰り返し遭遇する、意味処理をともなうプラクティスになっているのです。本稿では、多読の効果について、近年の研究成果にもとづき、「語彙処理の自動化」、「フォーミュラ連鎖の獲得」という2つの点に絞って考察します。

2. 心理言語学的能力 (psycholinguistic competence)

筆者は、これまでも、第二言語におけるコミュニケーション能力 (communicative competence) (Canale and Swain, 1980) に、従来からの、①文法能力 (grammatical competence)、②社会言語学的能力 (sociolinguistic competence) ③談話能力 (discourse competence) ④方略的能力 (strategic competence) に加えて、⑤心理言語学的能力 (psycholinguistic competence) を含めることの必要性および意義について議論をしてきました (門田, 2012)。そして、この心理言語学能力を、「コミュニケーションに支障をきたさないように、一定の時間内 (最大1秒以内、通例0.5秒程度) に反応するための、自動的かつ流暢に処理を行う能力」であると規定しました。この心理言語学的能力は、Segalowitz 氏による「認知的流暢性 (cognitive fluency)」を基盤にして概念化されたものです (Segalowitz, 2010)。言い方を換えると、語彙・文法などの顕在的な知識 (顕在記憶) が、どの程度潜在記憶化 (手続き化: proceduralization) しているか、「手続き化の程度 (degree of proceduralization)」を表していると言えます。今後この心理言語学的能力を、いかにすれば日本人英語学習者が身につけられるのか、それをあらゆる角度から検討していく必要があると考えています。

3. 顕在学習 (explicit learning) と潜在学習 (implicit learning) 間のインターフェイス

Hawkins (2005) は、顕在知識の形成のための学習 (顕在学習) と潜在知識の形成のための学習 (潜在学習) を脳内処理の観点から区別し、それぞれ以下のように特徴づけています。

(1) 顕在学習 (explicit learning)

(a) 海馬を介した (hippocampal-dependent) 学習

(b)言語化できる意識的学習 (subject to conscious awareness)

(c)しばしば1回だけで記憶(即時学習)が可能

(2)潜在学習 (implicit learning)

(a)動作や技能など意識にのぼらない学習

(b)何度も繰り返し実行することで、徐々に蓄積する (cumulative) タイプの学習

(c)基本的には、海馬を介さない、新皮質 (neocortex) による反復プライミング (repetition priming) 学習

かつて Krashen は、有名な「習得・学習」(acquisition & learning) 仮説を唱え、第二言語の「習得(潜在学習)」と「学習(顕在学習)」は非連続的であり、いっさいのインターフェイス(接点)は存在しないと考えました。そして意識的な顕在学習によって得た知識は、実際のコミュニケーションにおいては、その正誤の判定をするモニター機能しか果たさないと仮定したのです。これを「ノンインターフェイスの立場 (non-interface position)」と呼んでいます。これに対し、意識的に覚えた顕在的な第二言語知識も、多くのインプットに接し、本節で提唱するプラクティス(反復プライミング)を繰り返し、さらにアウトプット活動を継続することで、無意識的、潜在的な知識に変化すると考える立場を「インターフェイスの立場 (interface position)」と呼んで区別しています。

門田(2014)でも指摘していますが、以上のようなインターフェイス論は、第二言語習得研究特有のものではないかと思われます。「学習」と呼べるものはすべからず、最初は意識的に覚えて、その後繰り返し練習を積むことで、意識しなくてもいつのまにかできるようになる、そんな体験が誰しもあるのではないのでしょうか。実際に、認知科学辞典を調べてみても、手続き化 (proceduralization) として、「ドリル・練習などの経験を通して、宣言的知識が手続き的知識に変化すること」と明確に定義しています(日本認知科学会, 1999)。

4. インプットとアウトプットをつなぐプラクティス (practice) としての多読の効果：語彙処理の自動化とフォーミュラ連鎖の獲得

「多読・多聴」については、これまで、いかにして学習者が理解できるレベルのインプットを大量に確保するかという課題との関連で議論されてきました。すなわち、大量のやさしいインプットを確保することが、英語などの外国語学習の重要なキーポイントであるという観点から、その効果が主張されてきました。Krashen に代表されるインプット理論もこの立場で議論しています。もちろんこれに間違いはありません。

しかし、多聴・多読には、大量の「やさしいインプット」という効果以外の要因も指摘できます。すなわち、多読・多聴による学習は、それを通じて、特定の単語や表現に何回も出合い、それらを何度も何度も繰り返し処理する機会を与えてくれるものです。大量のインプット処理することで、さまざまな異なる文脈で、同じ単語や表現に、その出現回数分、繰り返し遭遇するという、意味処理をとまなう反復練習(プラクティス: practice)になっているのです。これは、一種の反復プライミング (repetition priming) 効果であると考えられます。

この多読のプラクティス効果の結果、(1)語彙処理の自動化、(2)フォーミュラ連鎖（定型表現）の獲得という2つの点においてとりわけ効果があることが指摘できると考えられます。

(1)語彙処理の自動化 (automatization)

英語が使える日本人英語学習者の育成においては、①「語彙知識量＝正確さ (accuracy)」だけでなく、②「語彙知識運用度＝流暢性 (fluency)」をつけることが重要です。②については、英語指導者の立場から英語授業の設計にあたっては、多読学習などによる、学習者へのインプット活動を、いかにしてスピーキングなどアウトプット活動に結びつけるか考えるための前提ともなるものです。多読について、さらには多聴も含めて、上記②の学習効果が大きいと考えられます。

(2)フォーミュラ連鎖 (formulaic sequence : 定型表現) の獲得

このフォーミュラ連鎖は、英語母語話者がふだんメンタルレキシコン内に、全体として蓄えているもので、発話の際もそのまま連鎖内部の構造などを意識しないで検索・活用するものだと言われています。

表 定型表現の具体例 (Moon, 1997 : 44、門田ほか, 2012 : 24 より転載)

①複合語 (compounds)	freeze-dry, Prime Minister, long-haired など
②句動詞 (phrasal verbs)	go, come, take, put などの動詞と up, out, off, in, down などの動詞からなるもの
③イディオム (idioms)	kick the bucket, rain cats and dogs, spill the beans など
④固定フレーズ (fixed phrases)	of course, at least, In fact, by far, good morning, how do you do など上の3つに入らないもの。dry as a bone のような直喩や It never rains but it pours のようなことわざも含む。
⑤プレハブ (prefabs)	the thing/fact/point is, that reminds me, I'm a great believer in... のような決まり文句。

実際に、比較的短期の多読トレーニングがフォーミュラ連鎖の習得にどう影響するか調べた実践研究もあります (今村, 2011)。日本人高校2年生計47人を、処遇群23人と対照群24人の2群に分け、処遇群には、graded readersを500冊用意し、その中から各自に選択してもらって4ヶ月間、それぞれの自己ペースで教室外の多読を実践してもらいました。そして、多読期間の前後に、事前・事後テストとして、(a)名詞・形容詞・動詞の語彙性判断(例: power, heavy, enter; voon など)、(b)コロケーションの正誤判断(例: cook dinner; do trees など)、(c)英語のフレーズ (phrase) として適切な語順であるかどうかの判断(例: as far as, as a result; day the at, bus on go など)、(d) 提示された2語が反意語か否かの判

断（例：black-white; carry-sleep など）を実施しました。

その結果、4ヶ月間の教室外での自己ペース多読により、イディオムや固定フレーズなどの認知については有意な向上はみられませんでした。上記の(a)実単語か非単語かの判断をする語彙アクセスの能力や、(b)単語と単語のコロケーションの認知について反応速度が向上することが分かりました。以上の結果から、多読によるプラクティス効果により、固定的な連鎖よりも、特に単語と単語の高頻度の組み合わせなどのフォーミュラ連鎖の獲得が促進されるのではないかと予測できます。今後のさらなる研究に期待したいと思います。

5. おわりに

本稿では、多読の効果として、顕在記憶の潜在記憶化（手続き化：proceduralization）を促す、「反復プライミングによるプラクティス（practice）効果」が重要であるという観点から理論的に考察しました。そして、その学習効果は主に、

(1)語彙処理の自動化（automatization）

(2)フォーミュラ連鎖（formulaic sequence：定型表現）の獲得にみられることが予想できることを指摘しました。

引用文献

- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Hawkins, R. (2005). Synaptic Plasticity and Learning. 28th Annual Postgraduate Review Course, Basic and Clinical Neurosciences held from December 17, 2005 to March 11, 2006. New York: TC, Columbia University.
- 今村一博(2011).多読が単語・コロケーション・定型句・反義語の認識（アクセス）速度に及ぼす影響 *Language Education and Technology* 48: 185-214.
- 門田修平(2012).『シャドーイング・音読と英語習得の科学』東京：コスモピア
- 門田修平(2014).『英語上達12のポイント』東京：コスモピア
- 門田修平・柴原智幸・高瀬敦子・米山明日香(2012).『話せる！英語シャドーイング』東京：コスモピア
- Moon, R. (1997). Vocabulary connections: Multi-word items in English. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, pp. 40-63. Cambridge: Cambridge University Press.
- 日本認知科学会（編）(2002).『認知科学辞典』東京：共立出版
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.

研究論文

多読は日本人英語学習者の文法能力の向上にどのように影響するのか

**Does Extensive Reading help Japanese EFL learners to develop
grammatical abilities?**

吉澤 清美 YOSHIZAWA Kiyomi (関西大学)
高瀬 敦子 TAKASE Atsuko (関西学院大学非常勤講師)
大槻 きょう子 OTSUKI Kyoko (奈良県立大学)

Abstract

This paper reports the EFL Japanese students' improvement in English grammar after reading English books extensively for one academic year. Despite an abundance of research and reports on extensive reading (ER), there is a paucity of research studies which examined the impact of ER on grammatical abilities. The current study has two aims. The first aim is to examine whether ER would help Japanese EFL learners at university level to improve their grammatical abilities. The second aim is to examine whether the effect of ER is differential. That is, if ER helps EFL learners to improve their grammatical abilities, it would help learners at a particular level of their second language acquisition processes more than those at different levels. To this end, two groups of Japanese EFL learners at university level participated in the study. The participants in ER group read extensively for one academic year; those in the control group studied in a regular English reading class. A 46-item grammar test was developed and administered to the participants at the beginning of the study, in the middle point, and at the end of the study. The results showed that the ER group outperformed the control group at the end of the program. Further, the results of the study indicated that ER would help the learners at a lower level of their grammatical abilities to continue their language acquisition processes more than those at higher levels.

Key words: extensive reading, grammatical ability, grammar test

1. はじめに

多読が世界的に英語教育の中で採用され始めたのは 1980 年代からであり、英語力向上

にもたらず様々な多読の効果が多く報告されてきた。初期の研究では多読を行ったフィーダーの小学生のリーディング力とリスニング力向上 (Elley & Mangubhai, 1981)、パキスタン人高校生のリーディング力・ライティング力の向上 (Hafiz & Tudor, 1989)、語彙とスピーキング向上 (Krashen, 1989)、パキスタンの小学生の語彙およびライティング力向上 (Lai, 1993)、アメリカ在住成人の語彙力向上 (Cho & Krashen, 1994)、日本人高校生の模擬試験の伸び (鈴木, 1996)、日本人大学生のクローズテストの伸び (Mason & Krashen, 1997)、イギリス在住の ESL 大学生のクローズテストの伸び (Walker, 1997)などがあげられる。今世紀に入るとさらに様々な分野の英語力向上およびモチベーション向上に寄与する多読の効果が報告され続け、非常に優れた英語教授法であるとの認識が日本国内のみならず、世界的に徐々に広まりつつある (赤尾, 2015; Beglar et al., 2011; Bell, 2001; Furukawa, 2008; Huffman, 2014; Irvine, 2011; Iwahori, 2008; 小林他, 2010; Lee & Hsu, 2009; Mermelstein, 2015; Takase, 2004, 2007, 2008, 2009; 高瀬, 2010; Takase & Otsuki, 2012; Waring & Takagi, 2003; Yamashita, 2008)。

2. 研究の背景

一般に日本人大学生は、入学前に中学・高校通して6年間の公教育を受け、更に塾や予備校で英語を学ぶ生徒も多い。しかし英語に対する苦手意識を持ち、英語嫌いの学生も多く、ある大学の学部では毎年5~10%の再履修生を出していた (Takase & Otsuki, 2012)。赤尾(2012)、Takase (2009) はこのような再履修生の英語苦手意識を払拭し、英語力向上を目指して多読授業を導入した。Takase (2009) によると、3ヶ月間の多読授業の後、英語力における多読の影響を調査した結果、各スキルにおいて伸びを自覚した学生の割合は、リーディング・スピード (73.7%)、リーディング力 (52.6%)、リスニング力 (47.4%)、文法力 (42.1%)であった。文法力向上に関する具体例として、語順や形容詞・副詞の使用法について理解が向上した、などがあつた。その後、Takase and Otsuki (2012) が別の再履修生 81 名に英語学習歴および意識調査 (複数回答可) を行ったところ、英語が苦手と回答した 52 名 (64.2%) 中、文法が不得手だと答えた学生は過半数の 28 名 (53.8%) にのぼつた。これは、リスニング (17名)、リーディング (16名)、語彙 (13名)、ライティング (11名) を苦手だと答えた学生に比べると非常に多い。また、中学・高校から英語に苦手意識を持った学生の半数以上が文法で躓いたと回答している。上記の様々な研究が示すように、多読をすることにより、リーディング・スピードおよびリーディング力やリスニング力が伸びるのは明らかであるが、英語が得意でなく中でも文法を一番苦手だと感じている再履修生の約半数近くが多読で文法が伸びたと感じている (Takase, 2009) のは注目に値する。

ここでこの「文法」および「文法力」が正確には何を指すのかについて改めて考える必要がある。「文法」という語は実際、幅広い意味を持つにもかかわらず、言語教育の現場ではその多義性が意識されずに使われることが多い。ここでは、吉澤・高瀬・大槻 (印刷中) にあるように、当該文法テストに関連する二つのタイプの文法について述べる。まず一つ目は、統語という意味での文法である。言語学の研究の一分野である統語論は 'the study of how words combine to form sentences and the rules which govern the formation of

sentences (Richards et al, 1992, p.370)'と定義される。ごく簡単な言い方をすれば、文中の単語と単語をつなぐ、すなわち統制する規則である。このような語を統合する能力はその言語のネイティブスピーカーならば、ほぼ直感的に習得されるものである。一方で、規範文法と言われるものがある。このタイプの文法は、規範という言葉が示すように、言語の正しい使い方を扱う。Who did you see? は誤りであり、Whom did you see? が正しい用法であるというように良い英語、悪い英語を規定するのが規範文法である。文法性の判断は権威ある文法書や辞書に依拠することが多い。

3. 研究の目的と方法

上記の多様な研究で示されたように、多読が様々な英語力向上に与える効果が報告されている中、文法力に与える多読の効果を調査した研究は数が少ない。Sheu (2003) は多読が語彙、文法、読解、読む速度に影響を及ぼすのかどうかを研究した。実験には中国語母語話者の中学生 98 名が参加した。実験前、彼らは 1 年間 100 語からなる学習者用のテキストを読んだだけである。Cambridge Key English Test (KET)の 6 パートが事前、事後テストとして使われた。文法能力を測定したのはそれぞれ 7 問だけであり、結果は多読を行ったグループが文法テストの事後テストと事前テストの間で有意差があった。しかしながら、どの文法項目が使われたかは言及されていない。

Rodrigo, Krashen & Gribbons (2004) はアメリカ人スペイン語学習者を対象に、多読が文法能力の向上に効果があるかどうかを検証するため実証研究を行った。この研究ではスペインの文部科学省が開発した文法テストを用い、学習者がスペイン語の過去時制、未完了相、直説法、仮定法、前置詞、他の文法知識を測定した。結果は多読がスペイン語の文法能力の発達に寄与することが報告されている。

Maruhashi (2011) は多読が文法力の向上に寄与するかどうかを検証するため、大学の多読クラスを 3 ヶ月履修している 137 名の日本人英語学習者に、文法テストを事前、事後テストとして実施した。文法テストは学習指導要領に定められている以下の 7 つの文法項目、(1) 不定詞、(2) 関係代名詞、(3) 関係副詞、(4) it が名詞用法の句及び節を指すもの、(5) 時制 (現在完了進行形・過去完了形・過去完了進行形・未来進行形及び未来完了形)、(6) 助動詞＋受け身、(7) 仮定法の習得を測定するために、37 項目からなる。結果としては、事前、事後テストの間隔はわずか 3 ヶ月であったが、事後テストの平均点は事前テストの平均点よりも有意に上昇したことが分かった。また、参加学習者は事前テストの結果を元に、上位群・中位群・下位群に分けられ、事前と事後テストの差が有意であるかどうかを検証した結果、下位群のスコアが事後テストで有意に上昇していたことが分かった。更に、7 つの文法項目のうち、どの項目が事前・事後で難易度に変化が見られたかを検証した結果、事後テストでは関係代名詞と助動詞＋受け身の 2 つの項目を除く 5 つの項目の難易度が下がったことが分かった。

上記のごとく、多読の文法能力の発達への効果を研究した実証的研究は数が少ないが存在する。しかしこれらは研究デザインや測定された文法能力の代表性(representativeness)に問題があると考えられる。Sheu (2003)ではどの文法項目が測定されたかの記述がない。

Rodrigo, Krashen & Gribbons (2004)では、スペイン語の動詞を中心とした文法項目である。他方、Maruhashi (2011)では統制グループが設けられず、多読グループの事前、事後テストの比較が行われた。更に、文法能力測定テストは7つの文法項目を37の問題で測定しているが、文法7項目の難易度を測定するまでに、項目分析が実施され、5問が削除されている。残りの32問を精査した結果、動詞に関わる問いが15あり、名詞句に関する問いが動詞に関する問題の数と比較して少ないと思われる。更に、動詞関連項目は現在完了進行、過去完了・過去完了進行、未来進行、未来完了、および助動詞に続く受動態が問われている。時制と完了相、進行相との組み合わせたものを中心に作問されている。全般的に文法項目のサンプルの代表性、特に名詞、動詞関連の項目に問題があると考えられる。

更に、第2言語習得論、コーパス研究における文法形態素習得研究からの知見を見る限り、文法形態素習得は学習者の母語、年齢、学習環境が異なるにもかかわらず、習得順序が共通するところがあるのではないかとされていたが(例、Krashen, 1982)、近年、母語の影響も発表されている(例、投野, 2007)。このため、英語を外国語として学ぶ(English as a foreign language)学習者がどのような文法を身に付けるかは、母語が同じ学習者を研究した先行研究が最も多くの情報を提供してくれると考えられるが、多読が日本人英語学習者に与える効果を研究したのはMaruhashi (2011)のみである。

本研究では日本人大学生英語学習者を対象に、多読が文法能力の発達にどのように影響するのかを検証し、以下の二つのリサーチ・クエスチョンに答える。

(1) 多読は日本人大学生英語学習者の文法能力の発達に効果があるのか。

(2) 大学生を対象とする場合、多読はすべてのレベルの英語学習者の文法能力の向上に効果があるのか。

リサーチ・クエスチョン(1)に関して、Maruhashi (2011)では多読グループのみが実験に参加し、統制グループがおかれなかった。このため、多読が文法能力の向上に効果があるかどうかをより明確にするため、統制群をおいたリサーチ・デザインの中で、多読グループと多読を行わないグループの文法能力の向上を比較する必要があった。リサーチ・クエスチョン(2)に関しても(1)と同じように、Maruhashiの研究では文法能力の下位群が事後テストで有意に上昇したことが分かったが、これが統制群をおいた研究デザインでも同様の結果になるかどうかを検証する必要がある。

3.1 実験参加者

関西地方にある2大学の非英語専攻1,2回生(商学部・経済学部・法学部・文学部・工学部)7クラス合計450名(実験群278名、統制群172名)が実験に参加した。参加者は50音順に振り分けられたリーディング・クラスの学生達で、どのクラスにも英語レベルが初級から上級までの学生が混在しており、その差は非常に大きかった(CEFR A1-B2程度)。

実験群は主に授業内外での多読活動を10ヶ月行った。授業内容は次の通りである。最初に前週借り出した図書を返却する。その後、約20~25分間スピード・リーディング及び音読の練習を行う。与えられたテキストを7分で読み、5分間でそのテキストに関する内容把握の問題を解き、お互いに採点する。次にそのテキストを用い、お互いに交代で1分間

の音読を3回ずつ行う。その後、各自で約40～45分間の読書を行う(Sustained Silent Reading: SSR)。学生は教卓に並べられた(または段ボールに入った)多読図書の中から、各自の英語レベルや興味に合わせて授業中に読む本を数冊選択し、各自の席で読書を行う。読書後は、読書(完了)日、タイトル、シリーズ・レベル、本の総語数、読書時間、感想・コメント等を読書記録手帳に記入し記録をとっていく。次に本を交換して読書を持続する。授業終了10分前には授業外で読む本を数冊選択し、貸し出し用紙に記入する。SSRの間、教師は机間巡視を行いながら学生の多読記録手帳をチェックし、必要に応じて指導した。

学生に要求された課題は、授業開始後約12週間でEPERテスト(下記の説明を参照)の結果に応じて最低50～100冊(100冊の平易な本を読む場合は5万語以上、少し上のレベルを50冊読む場合は10万語以上)読むことである。秋学期は春学期の最後のEPERテストの結果に応じて、春学期の2倍以上の語数を読むことであり、読書後全ての本を上記の多読記録手帳に読書記録をつけるように指示された。また、各学期末に1回、その学期に読んだ本の中で一番気に入った本の要約(春学期:250～300語、秋学期:300～350語)とコメント(150～200語)を英語でタイプ打ち、提出することが求められた。主な課題はやはり読書そのものであった。目標達成のためには、授業内読書だけでは不足するため、皆毎週4～5冊(中には10冊以上)教室または図書館から本を借り出して多読を行った。

実験群を事前の文法テストを基に下位・中位・上位群3レベルに分けた。それぞれのレベルの多読量は、表1のとおりである。

表1 実験群3レベルの読書量

3 レベル		前期			後期			年間合計		
		冊数	語数	語/冊	冊数	語数	語/冊	冊数	語数	語/冊
下位群	<i>M</i>	88	79,725	908	68	133,777	1,976	155	214,706	1,381
	<i>Min</i>	45	32,268		25	54,122		70	96,293	
	<i>Max</i>	131	150,578		113	366,658		232	517,236	
中位群	<i>M</i>	88	81,455	923	59	137,319	2,313	148	219,484	1,485
	<i>Min</i>	34	17,904		22	33,226		73	88,137	
	<i>Max</i>	122	153,056		109	298,928		210	437,304	
上位群	<i>M</i>	75	113,768	1,511	48	173,241	3,630	125	293,622	2,344
	<i>Min</i>	31	34,048		17	65,172		60	99,220	
	<i>Max</i>	132	245,496		87	400,832		209	646,328	

読書初期(前期)には3グループ共YL1未満の本を平均70～80冊、YL1～2の本を約20冊、合計約100冊読んだが、1冊あたりの語数は上位グループが一番多い。後期には、どのグループにもYL3～4(例:Cengage Page Turners 9-12, Who Was, Macmillan Readers 3,4, Oxford Bookworms 3, Usborne Young Reading 3)を読んだ学生がいるが、特に上位・中位グループに顕著にその傾向がみられる。多読初期に十分平易な本を読めば、その後の

レベルアップが容易になると考えられる。

統制群は統一テキストを用い、主に深い内容理解を中心とした精読授業のリーディング授業を受けた。統制群は、1回生と2回生のそれぞれ2クラス、合計4クラスで構成されていた。1回生の授業で使用した教材は、イギリス人作家による短編小説集である。サキ、スパーク、ジョイスなど20世紀初頭から中期にかけて書かれた短編を原作のまま講読した（語数約8000語）。それゆえ、テキストは受講生たちが大学入試まで接してきた学習者向けに書かれた所謂教科書的な整った英語ではなく、ネイティブスピーカーを念頭に置いて書かれた英文である。このように、ネイティブスピーカーが実際に読み、そして文学性を味わうテキストであったので、当初学生たちはかなり戸惑いを見せたが、語彙・構文の選択の背後にある文学的意味に触れていくにつれ、徐々にそのオーセンティックな英文を楽しむようにまでなった。学生は予習としてストーリーの筋を理解し、その上で教室ではグループ作業として、台詞などからそれぞれの場面での登場人物の心理状態や心情を推測し、またストーリーのテーマを表すシンボルをテキスト中から探すなど作品の文学性を味わう議論を行った。

一方、2回生の授業で使用したテキストは世界の興味深い自然現象、動物の生態、民俗行事、都市の暮らしなどを扱ったものである（総語数約5600語）。難解な英文ではなく、むしろ速読を念頭に置いて書かれた教材である。授業ではスキミングなどのリーディング方略についても少し時間は割いたが、基本的にはパラグラフごとに内容を確認し、代名詞の指示物や、内容の文化的背景についての質問などを行った。

評価としては、1・2回生のクラスとも前期に2回、後期に2回、計4回の復習テストを実施した。その他にも随時、単語テストを実施した。その他、予習のためのワークシートとして配布したプリントの達成度、その提出状況なども評価材料とした。

3.2 実験方法

春学期と秋学期の授業日は各15回、年間30回であったが、春学期初日の多読のオリエンテーション後に、Edinburgh Project on Extensive Reading Placement/Progress Test (EPER PPT)のバージョンAを行い、多読開始時の学生のリーディングにおける総合的な英語力を測った。また、春学期の最後と秋学期の最後にも同じテストを行った。EPER PPTとは英国のエジンバラ大学の応用言語研究機関 (Institute for Applied Language Studies) の多読用プレースメント及び進度テスト作成プロジェクトチームが開発したクローズテストであり、英語のリーディング力、文法力、語彙力等の総合的な力を測るテストである。リスニング・スピーキングは含まない。春学期の第2週目に EPER Reading Test (Comprehension Test)を行い、第3週目に吉澤・高瀬・大槻 (2014) が開発した文法能力テスト (後述) を事前テストとして実施した。この文法テストは春学期の最後に順番を入れ替えたフォームを実施 (中間テスト)、秋学期の最後には事前テストと同じテストフォームを事後テストとして実施した。実質的に授業内多読を行ったのは、全授業回数30回中24回であった。

3.3 多読図書

学生の中には図書館でレベルの高い多読図書(YL3.5～4.9)を借り出して読書をした学生もいたが、殆どの学生は下記の本を利用した(YL0.6～2.8)。

GR: Building Blocks Library 3-9, Cambridge English Readers 0-3, Cengage Page Turners 1-8, Foundations Reading Library 1-7, Macmillan Readers 1-4, Oxford Bookworms 0-3, Penguin Readers 0-3.

LR: Oxford Reading Tree 1-9, Mr. Putter and Tabby, Nate the Grate, Magic Tree House, Usborne Young Reading 1-3, World Greatest Artists, World Greatest Composers, World Greatest Scientists, Who Was?, Winnie-the-Witch

3.4 文法能力テスト

本研究で使用した文法能力テストは、金谷他(2006)によって開発された EDiT (English Diagnostic Test) Grammar を基にして、著者により作成されたものである。EDiT Grammar を基本フォーマットとして選んだ理由は、この EDiT Grammar がその結果を見ることで、学習者が何が理由で当該設問に関して間違った答えをしたのか、英語の何を分かっているのか、を探るために開発されたことによる。このフォーマットとしての EDiT Grammar 採用の理由に関しては、吉澤・高瀬・大槻(印刷中)に詳細が記されているので参照されたい。

文法能力テストは 46 項目からなる選択肢形式の試験である。これらの項目は統語、規範文法ともに問う内容となっており、多読によって、ネイティブスピーカーが直感的に体得するタイプの言語の規則と、それと同時に、その言語の正しい用法を身に付けることができるのかを測ることを目的とした。表 2 は文法能力テストにおいて問われている文法項目を網羅したものである。

表2 文法能力テストの項目と問題数

分類			問題数
名詞句	グループ 1	前置修飾 + 主要部	6
	グループ 2	名詞句 + 前置詞句	2
	グループ 3	名詞句 + 現在分詞	2
	グループ 4	名詞句 + 過去分詞	2
	グループ 5	名詞句 + 関係詞	2
	グループ 6	名詞句 + to 不定詞	4
動詞句	時制・相	単純現在	2
		単純過去	2
		単純未来	1
		現在進行相	1
		過去進行相	2
		未来進行相	2
		現在完了相	1
		過去進行相	1
		現在完了進行相	2
		過去完了進行相	2
	態	受動態 (現在)	1
		受動態 (過去)	1
		助動詞 + 受動態	1
仮定法			2
主語動詞の一致			2
時制の一致			2
補語の外置			3
			46

(吉澤・高瀬・大槻 印刷中)

4. 結果

4.1 記述統計

すべての分析はIBM SPSS統計パッケージ22を使って行った。学習者はプログラム開始時に実施した文法能力テスト（事前テスト）の結果にもとづき、実験群・統制群それぞれ3つのレベル（下位群、中位群、上位群）に分けられた。3レベルの平均は下位群が26.42（標準誤差 .24）、中位群が34.45（標準誤差 .21）、上位群が39.46（標準誤差 .26）であった。3レベルのテストの平均点に差があるかどうかを検証するため、独立変数をレベル、従属変数を文法能力テストの事前テスト結果とする一要因の分散分析を実施した。分散分析では3つ以上のグループの平均値に統計的に有意な差があるかどうかを調べる（注2）。一要

因の分散分析とは、結果（この場合は文法能力テストの事前テスト結果）に影響を及ぼす主な原因である要因（この場合はレベル）の数が一つであり、その要因の水準が3つ以上になる場合に実施し、各水準の平均値に統計的な有意差があるかどうかを判断する。水準とは、一つの要因の中に含まれる異なるグループを指す。この場合は、レベルには下位群、中位群、上位群の3グループに分かれているので、3水準と言う。

一要因の分散分析の結果、最終的には F 値を算出し（注2参照）、この値が有意であるかどうかを判断する。 F 値が有意である場合、要因の主効果が有意であると言う。要因の主効果が有意である場合、どの水準間の差が有意であるのかを判断するために、多重比較を行う。3水準の多重比較とは、水準1と水準2、水準2と水準3、水準1と水準3のそれぞれの平均点の差が有意であるのかどうかを判断する。この場合は、下位群と中位群、中位群と上位群、上位群と下位群のそれぞれの平均値の差が有意であるのかを調べた。その結果、統計的に有意な主効果が認められた（ $F(2, 401) = 721.88, p < .001$ ）。多重比較の結果、3グループの平均点は、下位群 < 中位群 < 上位群の順に有意に高いと判明した。

表3は文法能力テストをプログラム開始時（事前テスト）、プログラム中間時点（中間テスト）、プログラム終了時（事後テスト）に実施した結果の記述統計を表す。図1は事前テスト、図2は中間テスト、図3は事後テストでの統制グループ、多読グループ内の各レベルの平均値を示す。それぞれの図の中の棒線は下から、下位群、中位群、上位群を表す。表3、図1、2から事前テスト、中間テストでの各レベルの平均値は統制グループ、多読グループとも似たような結果となっている。しかしながら、表3、図3から、事後テストでの各レベルの平均値は統制グループ、多読グループではそれぞれ後者の方がより高い結果を示している。

表3 文法テストの記述統計

グループ	レベル	事前テスト		中間テスト		事後テスト	
		平均	標準誤差	平均	標準誤差	平均	標準誤差
統制グループ	下位	26.42	0.37	28.81	0.60	27.23	0.62
	中位	34.36	0.39	34.66	0.63	33.34	0.65
	上位	39.32	0.42	37.68	0.68	37.58	0.70
	全体	33.37	0.23	33.72	0.37	32.72	0.38
多読グループ	下位	26.18	0.37	28.70	0.59	29.70	0.61
	中位	34.38	0.27	34.06	0.44	35.08	0.46
	上位	39.38	0.41	38.50	0.66	38.28	0.68
	全体	33.31	0.20	33.75	0.33	34.35	0.34

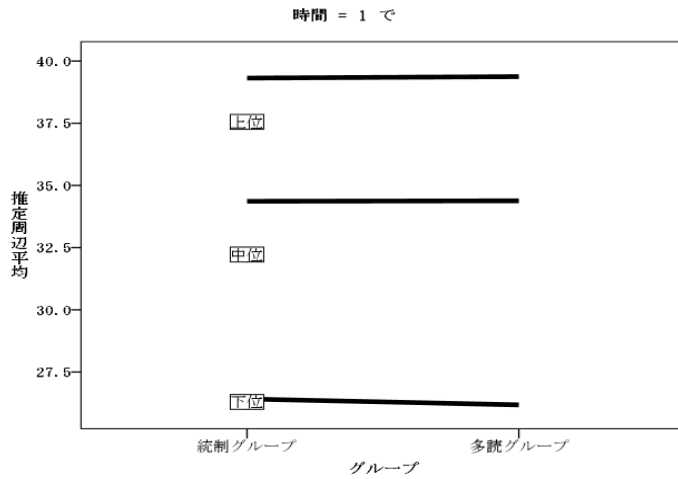


図 1 事前テストでの各グループのレベル毎の平均値

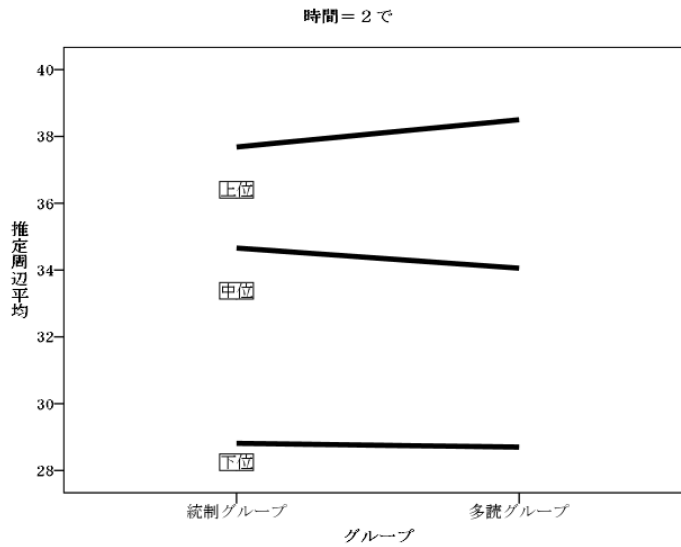


図 2 中間テストでの各グループのレベル毎の平均値

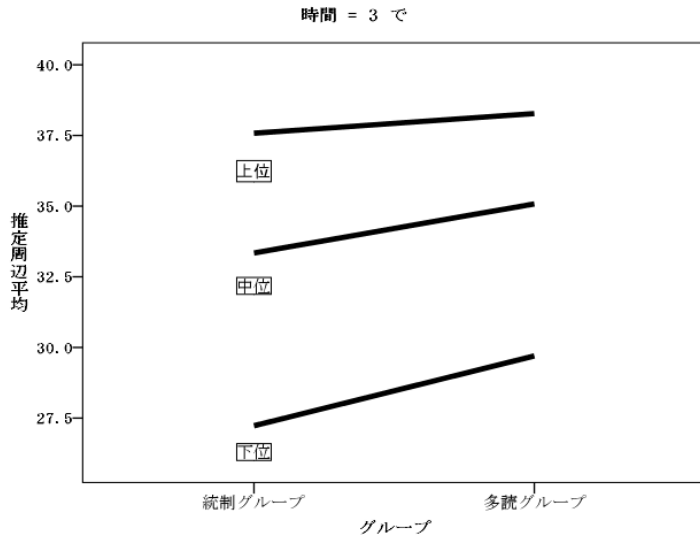


図3 事後テストでの各グループのレベル毎の平均値

4.2 3 要因分散分析

グループ（統制グループと多読グループ）及びプログラム開始時の文法能力によるレベル（下位群、中位群、上位群）の違いによって、プログラム終了時までの英語文法能力の平均得点に差があるのかどうかを検証するため、独立変数をグループ、レベル、時間（プログラム開始時、中間時点、終了時）の3要因、従属変数をテストの得点とする混合計画の3要因分散分析を行った。グループ、レベルは対応無し、時間は対応有の要因である。対応無し要因とは、グループやレベルのデータポイントが別々の学習者から得られたことを意味し、対応有要因とは、本研究の時間要因のように同じ学習者からデータが複数回得られることを意味する。表4は分散分析の結果を示す。分析の結果、以下が判明した。

- (1) 被験者間効果の検定では、レベルの主効果は有意であったが、グループ並びグループとレベルの交互作用は有意でなかった。
- (2) 被験者内効果の検定では、時間は有意ではなかったが、グループと時間、レベルと時間の間の交互作用がそれぞれ有意であった。
- (3) グループ、レベルと時間の間の交互作用(2次の交互作用)は有意でなかった。

表 4 3 要因分散分析の結果

変数因	平方和	自由度	平均平方和	F 値	有意確率
被験者間					
グループ	62.07	1	62.07	2.18	n.s.
レベル	15336.61	2	7668.30	269.62	0.001
グループ*レベル	4.18	2	2.09	0.07	n.s.
誤差	8617.66	303	28.44		
被験者内					
時間	22.44	2	11.50	1.59	n.s.
グループ*時間	128.96	2	66.10	9.13	0.001
レベル*時間	414.68	4	106.27	14.67	0.001
グループ*レベル*時間	54.96	4	14.09	1.95	n.s.
誤差	4281.39	591.15	7.24		

注： n.s. 有意差なし。

上述（２）の交互作用が有意であったとは、時間が文法能力に及ぼす効果が統制グループ、実験グループでは異なることを示す。逆に述べると、多読の効果は時間に依存する。同様に、時間が文法能力に及ぼす効果が学習者の文法能力のレベルによって異なることを示す。このように交互作用が有意な場合、単純主効果の検定を行い、各要因の効果が別の要因の各水準毎にどの程度影響を及ぼすのかを調べる。例えば、グループ要因の各水準における時間要因の単純主効果の検定を行う場合、グループ要因には二つの水準（統制グループ、多読グループ）があり、統制グループ、多読グループ毎に、時間要因（文法能力テストを受ける時期、つまり、プログラム開始時、中間時点、終了時）の単純主効果を調べる。すなわち、多読グループでは時間要因（事前、中間、事後）のいずれかの時点間での平均値の差が統計的に有意であるのかどうかを検証する。同様の所作を統制グループでも行う。

4.3 単純主効果検定と多重比較

単純主効果の主な点を下記に述べる。表 5 は単純主効果の検定結果を示す。

- （１）事後テストにおいて、グループ（統制グループと多読グループ）の単純主効果が有意であり（ $F(1, 303)=15.78, P < .001$ ）、多読グループが統制グループよりも文法能力テストの得点が高かった。しかしながら、事前テスト、中間テストではグループの影響は出ていない。
- （２）統制グループ、多読グループそれぞれにおいて、時間（文法能力テストを受ける時期、すなわち、プログラム開始時、中間時点、終了時）の単純主効果の検定を行った。両グループとも、時間は有意であった（統制グループ、 $F(2, 606)=5.19, P < .01$ ；多読グループ、 $F(2, 606)=7.76, P < .001$ ）。このことは統制グループ、多読グループともに文法能力テストがいずれかの時点で有意な違いがあることを意味する。
- （３）同様に、各レベル（下位、中位、上位）について、時間の単純主効果の検定を行っ

たところ、下位群と上位群において、時間の効果が有意であった（下位群、 $F(2, 606) = 25.27, P < .001$ ；上位群、 $F(2, 606) = 6.56, P < .001$ ）。中位群は時間の単純主効果は有意ではなかった。このことは下位群と上位群では、文法能力テストがいずれかの時点で有意な違いがあることを意味する。

時間に関して、上記の（２）、（３）より単純主効果が有意であったため、どの時点で有意差がみられるのかを調べるために、多重比較を行った。（２）の場合を例にあげ、多重比較について簡単に説明する。（２）の結果から統制グループ、多読グループともに文法能力テストがいずれかの時点の間で有意な違いがあることが判明したが、どの時点とどの時点の間に（プログラム開始時と中間時点の間、中間時点と終了時の間、あるいは開始時と終了時の間）有意な差があるのかは分かっておらず、そのことを突き止めるために多重比較を実施した。タイプ 1 エラー率を調整するために（注 3）、ボンフェローニの方法により、有意水準を 0.0167 とした。表 6 は多重比較の結果を示す。表 6 の時間 1 はプログラム開始時、時間 2 は中間時点、時間 3 は終了時を意味する。統計的に有意であった比較においては、不等号記号（<あるいは>）を用いて、平均値が高かった時間（文法能力テストを受ける時期）を示す。統制グループでは、事前テストと中間テスト、事前テストと事後テストの時点の比較は有意でなかった。中間テストと事後テスト時点の比較では有意差が見られたが、前者の方が後者よりも平均点が高かった。他方、多読グループでは、事前テストと中間テスト時点の比較は有意ではなかったが、事前テストと事後テスト時点、中間テストと事後テスト時点の比較ではいずれも事後テストの方が平均点が高かった。

表 5 単純主効果検定の結果

単純主効果	要因	要因の水準	df	F	有意水準
グループ	時間	事前	1	1.23	n.s.
		中間	1	0.12	n.s.
		事後	1	15.78	0.000
レベル	グループ	統制グループ	2	136.08	0.000
		多読グループ	2	135.70	0.000
	時間	事前	2	584.77	0.000
		中間	2	112.84	0.000
		事後	2	111.76	0.000
		[誤差]		303	
時間	グループ	統制グループ	2	5.19	0.006
		多読グループ	2	7.76	0.000
	レベル	下位	2	25.27	0.000
		中位	2	0.29	n.s.
		上位	2	6.56	0.000
[誤差]		606			

表6 多重比較の結果：統制グループ対多読グループ

時間（文法能力テストの比較）	統制グループ	多読グループ
時間 1 vs. 時間 2	n.s.	n.s.
時間 1 vs. 時間 3	n.s.	時間 1 < 時間 3
時間 2 vs. 時間 3	時間 2 > 時間 3	時間 2 < 時間 3

注：有意水準 = 0.0167

同様に、表7はレベル別の、多重比較の結果を示す。下位群では事前テストよりも中間テスト、更に、事前テストよりも事後テストの平均点が統計的に有意に高かった。中間テストと事後テストの間では有意差は見られなかった。中位群では、いずれの組み合わせでも有意差は見られなかった。上位群では、事前テストと中間テスト、事前テストと事後テストの間に有意な差があったが、いずれも事前テストよりも成績が下がっていた。中間テストと事後テストの間には有意差はなかった。

表7 多重比較の結果：下位、中位、上位群

時間（文法能力テストの比較）	下位群	中位群	上位群
時間 1 vs. 時間 2	時間 1 < 時間 2	n.s.	時間 1 > 時間 2
時間 1 vs. 時間 3	時間 1 < 時間 3	n.s.	時間 1 > 時間 3
時間 2 vs. 時間 3	n.s.	n.s.	n.s.

注：有意水準 = 0.0167

4.4 統制グループと多読グループ別2要因分散分析

大学生を対象とする場合、多読はすべてのレベルの英語学習者の文法能力の伸びに効果があるのかを検証するために、3要因分散分析を行った。表7の結果が得られたが、これらは多読グループと統制グループの違いがでていない。このため、グループ（統制グループと多読グループ）別に、プログラム開始時の文法能力によるレベルの違いによって、プログラム終了時までの英語文法能力の平均得点に統計的に有意な差があるのかどうかを検証するため、独立変数をレベル、時間（プログラム開始時、中間時点、終了時）、従属変数をテストの得点とする混合計画の2要因分散分析を行った。図4は事前、中間、事後時点での多読グループのレベル毎の平均値を示す。下位群は事前から中間時点、事後時点になるほど平均値が上がっている。中位群は中間時点から事後時点にかけて平均値が上がっている。上位群は平均値が徐々に下がっていく。図5は統制グループのレベル毎の平均値を示す。統制グループも事前から事後にかけて3レベルとも多読グループと同じ傾向を示すが、下位群と中位群は中間から事後にかけて平均値が下がっている。

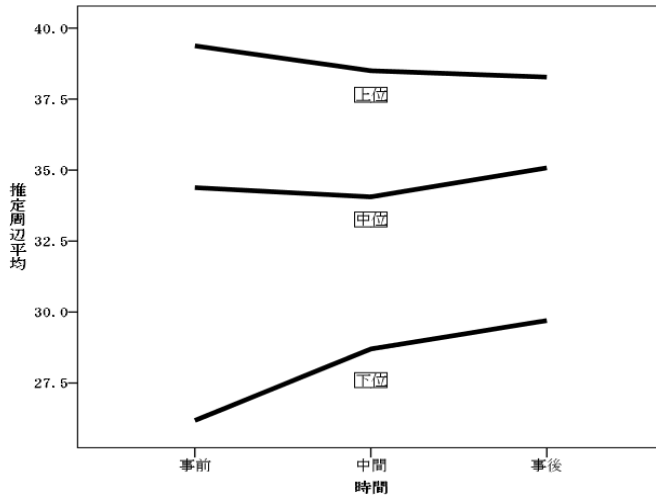


図4 事前、中間、事後時点での各レベルの平均点：多読グループ

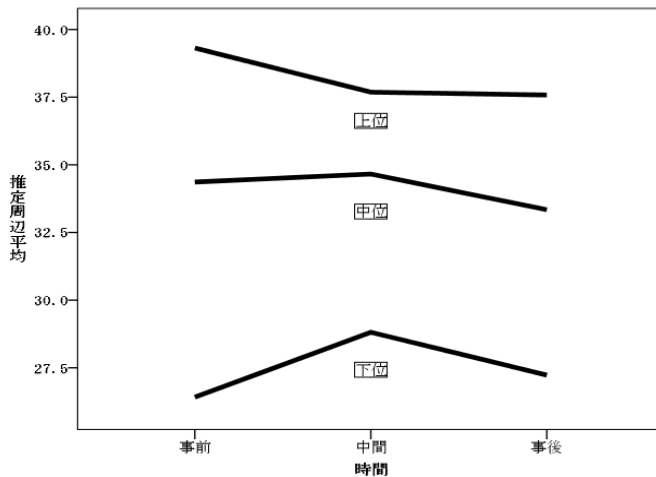


図5 事前、中間、事後時点での各レベルの平均点：統制グループ

表8は多読グループの2要因分散分析の結果を示す。被験者間効果の検定では、レベルの主効果は0.1%水準で有意となった($F(2, 176) = 144.18, P < .001$)。被験者内効果の検定では、時間の主効果、時間とレベルの交互作用ともに有意であった。時間とレベルの交互作用が有意であったが、このことは時間が文法能力に及ぼす効果がレベルによって異なることを示す。このため、レベルの各水準(下位、中位、上位)において、時間要因の

表 8 2 要因分散分析表：多読グループ

変数因	平方和	自由度	平均平方和	F 値	有意確率
被験者間					
レベル	7741.68	2.00	3870.84	144.18	0.001
誤差	4725.17	176.00	26.85		
被験者内					
時間	87.04	1.89	46.17	6.33	0.002
レベル*時間	294.90	3.77	78.22	10.73	0.001
誤差	2418.74	331.80	7.29		

単純主効果を検定した。言い換えると、各レベル毎に、事前、中間、事後テストの間の平均点に統計的に有意な差があるかどうかを検証した。その結果、下位群と中位群において、時間要因の単純主効果は有意であったが、上位群は有意ではなかった（下位群、中位群、上位群の順に、 $F(2, 352) = 23.94, p < 0.001$; $F(2, 352) = 3.53, p < 0.05$; $F(2, 352) = 1.97, n.s.$ ）。同様に、時間要因の各水準（事前、中間、事後の各時点）における、レベル要因の単純主効果を検定した。どの時点においても、レベル要因に有意差が見られた（事前、中間、事後の時点の順に、 $F(2, 176) = 311.59, p < 0.001$; $F(2, 176) = 56.95, p < 0.001$; $F(2, 176) = 58.69, p < 0.001$ ）。

多読グループに関して、単純主効果が有意であったレベル要因の下位群と中位群における時間要因の多重比較を行った。すなわち、下位群、中位群において、事前（時間 1）、中間（時間 2）、事後（時間 3）の平均値がどの時点間において統計的に有意な差が見られるかを調べた。表 9 の上段は多重比較の結果を表す。下位群では、時間 1 と時間 2 ($F(1, 176) = 21.5, P < .001$)、時間 1 と時間 3 ($F(1, 176) = 59.36, P < .001$) での平均値に有意差が見られた。中位群では、時間 2 と時間 3 との間で有意差が見られた ($F(1, 176) = 5.80, P = .017$)。上位群ではどの時点の間においても有意差は見られなかった。

表 9 グループ別、レベル別多重比較の結果

時間（文法能力テストの比較）	下位群	中位群	上位群
多読グループ			
時間 1 vs. 時間 2	時間 1 < 時間 2	n.s.	n.s.
時間 1 vs. 時間 3	時間 1 < 時間 3	n.s.	n.s.
時間 2 vs. 時間 3	n.s.	時間 2 < 時間 3	n.s.
統制グループ			
時間 1 vs. 時間 3	時間 1 < 時間 2	n.s.	時間 1 > 時間 2
時間 1 vs. 時間 3	n.s.	n.s.	時間 1 > 時間 3
時間 2 vs. 時間 3	時間 2 > 時間 3	n.s.	n.s.

注：有意水準 = 0.0167

統制グループにおいても、2要因分散分析を実施した。被験者間効果の検定では、レベルの主効果は0.1%水準で有意となった($F(2, 127) = 124.16, P < .001$)。被験者内効果の検定では、時間の主効果、時間とレベルの交互作用ともに有意であった($F(1.9, 241.49) = 4.54, P < .05$; $F(3.8, 241.49) = 6.25, P < .001$)。

時間とレベルの交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行った。レベル要因の各水準(下位, 中位, 上位)における時間要因の単純主効果を検定した。その結果、下位群と上位群において、時間要因の単純主効果は有意であったが、中位群は有意水準に近付いていたが、有意ではなかった(下位群、中位群、上位群の順に、 $F(2, 254) = 9.72, p < 0.001$; $F(2, 254) = 2.87, n.s.$; $F(2, 254) = 4.91, p < 0.01$)。この結果を受けて、下位群と上位群における時間要因の多重比較を行った。表9の下段は多重比較の結果を表す。下位群では、時間1と時間2の間、また、時間2と時間3の間で有意差が見られた。時間2の平均が時間1の平均よりも有意に高く、統制グループの下位群の文法能力は事前テストの時点と中間テストの時点間では統計的に有意な違いを示した。しかしながら、時間2の平均の方が時間3の平均よりも高く、文法能力の伸長が事後テスト時点まで続いていることを示す。また、上位群に関しては、時間1と時間2、時間1と時間3の平均点に統計的有意差はあるが、いずれも事前テスト時点の平均の方が中間テスト時点、事後テスト時点の平均より高かった。

5. 考察

本研究では日本人大学生英語学習者を対象に、多読が文法能力の向上にどのような影響を与えるのかを検証し、二つのリサーチ・クエスチョンに答えた。最初のリサーチ・クエスチョンは、多読は日本人大学生英語学習者の文法能力の向上に効果があるかどうかである。記述統計(表3)、3要因分散分析(表4)、単純主効果検定(表5)、多重比較の結果(表6)はいずれも多読が日本人大学生英語学習者の文法能力の向上に効果があることを示している。特に、表6では、統制グループと多読グループを比較した。多読グループでは、事前テストと中間テスト時点の比較では有意差はなかったが、事前テストと事後テストの時点、中間テストと事後テスト時点の比較ではいずれも事後テスト時点の方が平均点が有意に高かった。他方、統制グループの事前テストと中間テスト時点の比較、事前テストと事後テスト時点の比較はいずれも有意差がなかった。また、中間テストと事後テスト時点の比較では有意差があったが、中間テスト時点の平均値が事後テスト時の平均値より高かった。これらの結果は多読が大学レベルの日本人英語学習者の文法能力の向上に寄与している一つのデータを提供していると考えられる。更に、本研究の結果は、Sheu (2003)、Rodrigo, Krashen & Gribbons (2004)、Maruhashi (2011)らの先行研究の結果とも合致する。

二つ目のリサーチ・クエスチョンでは、日本人大学生を対象とする場合、多読はすべてのレベルの英語学習者の文法能力の向上に効果があるかどうかを調べた。この結果、多読グループでは、下位群が中間テスト及び事後テストがいずれも事前テストの平均点より高かった。中間テストと事後テストの比較では有意差がなかった。また、中位群の学習者の中間テストと事後テストの平均点の間に有意差が見られた。上位群ではすべての比較が有

意でなかった。他方、統制グループでは、下位群の事前テストと中間テストの平均点に有意差がみられ、中間テストの平均点が事前テストよりも高かった。しかしながら、多読グループと異なり、事前テストと事後テストの比較は有意でなかった。更に、中間テストと事後テストでは前者の方が平均点が有意に高かった。また、上位群では、中間テスト、事後テストともに事前テストよりも平均点が低かった。

本研究の多読グループの下位群の事前と中間テスト、事前と事後テストでは、それぞれ後者の平均値が有意に高く、また、中位群の学習者の中間テストと事後テストの平均点の間に有意差が見られたことから、多読は文法能力の低い学習者の文法能力の向上を助けると考えられる。下位群、中位群の学習者は多読をすることによって、内容を理解しながら、言語データの中で英語という言語がどのように機能するのか、語はどのように並ぶのかなどの感触をつかんでいるのではないかと考えられる。これらの結果はMaruhashi (2011)と合致する。他方、統制グループにおいても下位群の事前テストと中間テストの平均点に有意差がみられるため、読書量だけが英語学習者の文法能力の向上に影響しているとは断言しがたいが、統制グループの下位群の学習者は事前テストから中間時点までに得られた文法能力を事後テストの時点まで持続できていないと考えられる。

しかしながら、何故上位群では文法能力の向上が見られなかったのであろうか。これには二つの原因が考えられる。一つは本研究のために開発した文法能力テストの特性による。吉澤、高瀬、大槻（印刷中）では文法能力テストについて詳細な分析を行った。その一つではテスト項目（問題）と受験者の分布を同じ尺度上に並べて比較し、テスト項目が受験者の能力に適したものであるのかどうかを判断した。受験者と項目の分布を比較すると、多くの受験者が平均よりも上位に位置する。他方、項目に関しては、受験者の平均点近くから標準偏差-2の値の間に多く集まっているが、受験者の平均点から上の範囲、特に受験者の平均点近くから標準偏差1の間では項目が少ない傾向にあった。この結果は、文法テスト項目が受験者にとっては易しいことを意味しており、文法能力の高い学習者の能力を測定する項目が少なかったことを示している。二番目の原因は、本研究に参加した文法能力上位群の学習者が自分たちの言語体系（中間言語）に再編成するために必要な構文、文法事項など言語形式に関するデータの頻度数が限られていた可能性がある。

第2言語習得に関する理論において、インプットの大切さを認めないものはない (Benati & Angelovska, 2016)。多読の理論的背景として頻繁に言及されるのが、Krashenのモニター論である。これは、5つの関連した仮説から成り立ち、そのうちの 하나가インプット仮説である。この仮説では、言語習得の必要十分条件は理解可能なインプットであるというものである。学習者は目標言語に関する独自の言語体系（中間言語）を持っており、理解可能なインプットには学習者の中間言語のレベル (i) よりも若干高いレベル ($i+1$) の構文、文法事項など言語形式に関するデータ（普通名詞の複数形を示す-s、規則動詞の過去形を表す-edなど）が含まれると言われ、学習者は理解可能なインプットをプロセスすることにより、無意識に言語形式を学ぶと仮定する。しかしながら、この仮説における学習者の中間言語のレベル (i) よりも若干高いレベル ($i+1$) とは実際にどのようなものであるのかは明確にされていない (VanPatten & Williams, 2007)。語数に関してだけ述べれば、本研

究の多読グループは統制グループよりもはるかに大きなインプットに触れているが、下位群の学習者は両グループとも事前テストよりも中間テストが伸びており、このため単にインプットだけでは説明できないメカニズムが関わっている可能性も考えられ、今後、更なる研究が必要となる。

研究結果の意義

前述のように、多読が様々な英語力向上に与える効果が報告されている中、文法能力に与える多読の効果を調査した研究は数が少ない。中でも、日本人英語学習者を対象とした研究はMaruhashi (2011) のみである。本研究は多読が文法能力の向上にどのように寄与するのかを実証的に検証した。更に、本研究の学習者が受講した一年間の多読授業では、構文、文法事項など特定の言語形式への指導は行っていない。それにも拘わらず、多読グループの事後テストの平均値が事前テストよりも高かったということは、文法教育のあり方に示唆を与えるように思われる。第二言語習得の過程では、学習者は様々な言語形式を見聞きし、それがどのような意味であるのか、どのような機能で使われているのかを絶えず、結び付けていく。言語形式—意味—機能を結び付けながら、学習者は目標言語に関する独自の言語体系（中間言語）を構築していくと考えられる(VanPatten, Williams, & Rott, 2004)。これまで中学・高校と英語学習をしてきている大学生レベルの英語学習者は既に文法事項のほとんどを大学入学前に学習していると考えられる。そのような状況にある大学生の学習者が多読を行うことにより大量のインプットに継続的に触れることで、言語運用に不可欠な言語形式—意味—機能の結び付けを行うことができる一つの学習環境を作り上げると思われる。このため、多読を中学・高校の文法学習と並行して行えば、より早い効率の良い文法習得が期待できるのではないだろうか。

また、上記 3.4 で述べたように、文法能力テスト作成における問題選定の動機は、統語と規範文法である。現在、文法という言葉で語られることとなっているこれら二つのタイプの知識を意識的に同時に取り扱ったテストを使用したこと、そして、このテストで測った多読の学習効果の提示は多読学習の有効性を語る際に、きわめて有意義な議論を提供することになると思われる。

将来の展望

本研究は 46 項目からなる文法能力テストの結果を分析し、実験参加者の文法能力の伸びを量的なアプローチを用いて検証した。本研究は多読の効果を多角的に検証したプロジェクトの一環であり、文法能力テストに加えて参加者は英文要約をプログラム開始時、中間時、終了時に行った。今後、多読を行うことにより、要約文に現れる文法的誤りがどのように変化するのかを質的なアプローチを用いて検証する。

また、統語規則には *wh* 移動や分裂文などが含まれるが、これら母語話者が生得的に獲得されている統語知識について、日本人学習者が多読を通して習得するのかを更に考察するのは有意義なことであろう。例えば、統語規則によって、習得に違いがあるのかを分析・考察することも今後の多読教育、さらには効果的な文法指導の発展に貢献できるのではないだろうか。

注：

(1) 本研究で開発・使用した文法能力テストについて、ご意見などありましたら著者までご連絡を願います。

(2) 分散分析ではグループの平均の差は二つの原因が寄与していると考え、一つは各グループによって得点が異なり、平均値に違いが生じると考え、これは各グループがおかれている条件が影響していると考え、このことを条件差と呼ぶ。他方、各グループ内の個人差もグループの平均の差を生じさせていると考え、これを誤差と呼ぶ。分散分析では、条件間の変動の大きさと誤差の変動の大きさを計算し、その比を求める (F 値)。この比が 1 に近い程平均値に差がなく、反対に大きければ大きい程誤差が殆どなく、変動はほぼ条件差が原因であると考え。

(3) タイプ 1 エラーとは、分析者が決めた有意水準で有意差ありと判断したが、実際は有意差がない場合を言う。

謝辞

多くの示唆をいただいた 3 名の匿名の査読者の先生方に深く感謝申し上げます。本研究は JSPS 科研費 24520678、15K02807 の助成を受けたものです。

参考文献

- Beglar, D., Hunt, A., & Kite, Y. (2011). The Effect of pleasure reading on Japanese university EFL learners' reading rates. *Language Learning*, 62(3), 665-703.
- Bell, T. (2001). Extensive reading: Speed and comprehension. *The Reading Matrix*, 1(1).
- Benati, A. G., & Angelovska, T. (2016). *Second Language Acquisition: A theoretical introduction to real world applications*. London: Bloomsbury.
- Carter, R., & McCarthy, M. (2006). *Cambridge grammar of English: A comprehensive guide-Spoken and written English. Grammar and usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cho, K. S., & Krashen, S. D. (1994). Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37(8), 662-667.
- Edinburgh Project on Extensive Reading. (1992). *The EPER guide to organizing programmes of extensive reading*. University of Edinburgh, Institute for Applied Language Studies.
- Elley, W. B., & Mangbhai, F. (1981). *The impact of a book flood in Fiji primary schools*. New Zealand Council for Educational Research and Institute of Education: University of South Pacific.
- Furukawa, A. (2008). Extensive reading program from the first day of English learning. *Extensive Reading in Japan*, 1(2), 11-15.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal*, 43(1), 4-13.

- Huffman, J. (2014). Reading rate gains during a one-semester extensive reading course. *Reading in a foreign language*, 26 (2), 17– 33.
- Irvine, A. (2011, September). *Extensive reading and the development of L2 writing*. Paper presented at the First Extensive Reading World Congress, Kyoto.
- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 70-91.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(iv), 440-464.
- Lai, F. K. (1993). The effects of summer reading course on reading and writing skills. *System*, 21(1), 87-100.
- Lee, S., & Hsu, Y. (2009). Determining the crucial characteristics of extensive reading programs: The impact of extensive reading on EFL writing. *The International Journal of Foreign Language Teaching*.5(1), 12-20.
- Maruhashi, K. (2011, March). *The effect of extensive reading on Japanese EFL learners' grammatical competence*. Paper presented at the American Association for Applied Linguistics Annual Conference, Chicago, Illinois.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25(1), 99-102
- Mermelstein, A. D. (2015). Improving EFL learners' writing through enhanced extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 182-198.
- Murphy, R. (2012). *English grammar in use* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nishizawa, H., Yoshioka, T., & Fukada, M. (2010). The impact of a 4-year extensive reading program. *JALT2009 Conference Proceedings*, 632-640. Tokyo: JALT.
- Richards, J.C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
- Rodrigo, V., Krashen, S., & Gribbons, B. (2004). The effectiveness of two comprehensible-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level. *System*, 32(1), 53-60.
- Sheu, S. P-H. (2003). Extensive reading with EFL learners at beginning level. *TESL Reporter*, 36(2), 8-26.
- Swan, M. (2005). *Practical English usage* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Takase, A. (2004). Investigating students' reading motivation through interviews. *Forum for Foreign Language Education*, 3, 23-38.
- Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 19 (1), 1-18.

- Takase, A. (2008). The two most critical tips for a successful extensive reading. *Kinki University English Journal*, 1, 119-136.
- Takase, A. (2009). The effects of SSR on learners' reading attitudes, motivation, and achievement: A quantitative study. In A. Cirocki (Ed.), *Extensive Reading in English Language Teaching* (pp.547-560). Munich: Lincom.
- Takase, A., & Otsuki, K. (2012). New challenges to motivate remedial EFL students to read extensively. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 75–94. University of Jyväskylä, Finland.
- VanPatten, B., & Williams, J. (2007). Early theories in second Language Acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York: Routledge.
- VanPatten, B., Williams, J., & Rott, S. (2004). Form-mapping connections in second language acquisition. In B. VanPatten, J. Williams, S. Rott, & M. Overstreet (Eds.), *Form-meaning connections in second language acquisition* (pp.1-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walker, C. (1997). A self-access extensive reading project using graded readers. *Reading in a Foreign Language*, 11(1), 121-149.
- Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15, 1-27.
- Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, 36, 661-672.
- 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.
- 赤尾美和(2015)。「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」『日本多読学会紀要』8, 39-50.
- 金谷 憲/英語診断テスト開発グループ(2006).『英語診断テスト開発への道』東京：英語運用能力評価協会
- 小林めぐみ・河内智子・深谷素子・佐藤明可・谷牧子(2010).『多読で育む英語力プラスα』東京：成美堂
- 鈴木寿一(1996)。「読書の楽しさを経験させるためのリーディング指導」『新しい読みの指導』（渡辺編）116-123. 東京：三省堂
- 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
- 竹原卓真(2010).『SPSS のススメ 2』京都：北大路書房
- 投野由紀夫(2007).『日本人中高生一万人の英語コーパス中高生が書く英文の実態とその分析』東京：小学館
- 渡辺政寿(2014).公立中等教育における多読指導の成果—GTEC, 進研模試のデータから『多読学会紀要』7, 27-28.
- 吉澤清美・高瀬敦子・大槻きょう子(印刷中)「日英バイリンガル文法テストの開発：多読とのかかわりにおける文法能力の発達を測定する」『関西大学外国語学部紀要』第16号.

実践報告

授業内多読を一部に導入したリメディアル授業の有効性

**The Effects of Using Extensive Reading in Remedial English
Language Classrooms**

藤岡 千伊奈 FUJIOKA Cheena (流通科学大学)

Abstract

This article reports on the use of extensive reading in the classroom for Japanese university students who might be called “remedial English learners.” Developing students’ English proficiency has long been an issue for educators in higher education in Japan, but students’ English proficiency and their motivation to learn English seem to be declining in recent years. In this study, extensive reading (henceforth, ER) was implemented for approximately 20 to 45 minutes per class for one semester or one academic year in a range of university EFL courses. The aim was for ER to be a stimulating teaching and learning medium for those who have not mastered basic English from their previous education and might therefore feel reluctant about learning English. It was hoped that the remedial EFL university students would improve their English proficiency as well as their attitude toward learning English by reading as many “easy-to-read books” as possible (e.g. one hundred per term) at an appropriate level of difficulty. In order to measure the linguistic effect on the L2 learners, the C-Test (rather than the more frequently used TOEIC or the EPER Test) was utilized before and after conducting ER. Along with the results of the C-Test, a comprehensive class survey conducted at the end of the semester or the academic year provided positive support overall for implementing ER for the remedial L2 learners in terms of its educational and psychological benefits.

Keywords: extensive reading, remedial English learners, leveled readers, C-Test

1. はじめに

昨今、益々社会がグローバル化する中で、大学生の英語運用能力と学習意欲の低下が問題となっている。そのような状況の中、多読は、効果的な学習方法の一つとして近年注目を浴びている。多読は、平易な英語で書かれた本を大量に読むという特徴から中学・高校の基礎英語が

習得できていない、いわゆる「メディアル学習者」にも適切な学習方法であると同時に、英語力向上への効果が期待できる。多くの大学において、非英語専攻の学生を対象に必修英語の授業に多読が導入される一方で、再履修クラスにも多読を導入し、その有効性がすでに先行研究で報告されている (Takese & Otsuki, 2011; 赤尾, 2015)。Takese and Otsuki (2011)は、近年基礎英語力を身に付けずに大学へ入学する学生が増加した結果、学力不足で単位取得ができていない学生も増えている現状を指摘し、再履修クラスはリメディアル授業を代表するものとしている。本稿では、「リメディアル学習者」は、これらの再履修生だけでなく、通常クラスの履修生であっても、中学・高校の基礎英語が習得できていない学習者と定義する。

筆者は、2011年後期より担当授業の一部で実験的に多読を導入し、2011年度から2013年度までの多読指導を報告している (藤岡, 2015)。その間、徐々に導入授業を増やし、実施方法も「授業外での多読」からリメディアル学習者により効果的とされている「授業内多読」へ移行していき、2013年度には再履修クラスにおいても多読を導入した。実験的な試みではあったが、中学・高校の英語学習において成功体験を味わえなかった学習者にも多読が予想以上に有効であった。学習者の多くは英語力の向上にも効果があったと感じていると報告していたが、それを実証する客観テストは実施していなかった。そこで、2014年度以降は、筆者が担当する全授業で授業内多読を取り入れ、多読導入前後に客観テストを実施することで、多読の英語力への効果を測ることにした。本稿は、リメディアル学習者を対象に、2014年度から2015年度に実施した授業内多読の実践報告である。半期または通年で授業の一部に導入した英語多読の有効性を C-Test 結果とアンケート調査を中心に学習面および情意面から考察する。

2. 2014年度～2015年度の授業内多読実践

2.1 授業概要

本研究では、2014年度から2015年度に私立大学に通う非英語専攻のリメディアル学習者133名(男子:113名、女子:20名)を対象に、半期または通年で授業内多読を授業の一部で週1回実施した。表1は、実施した13クラスの概要をまとめたものである。

表1 2014～2015年度授業内多読実践クラス (n = 133)

期間	クラス・学年	組数	時間	目標	成果報告
半期	総合・1	1	45分	50冊	読書記録・ブックレポート・ 口頭発表 (*実施せず)
	中級・1*	1		50冊	
	上級・1	1		70冊	
	上級・2*	1		70冊	
半期	総合(再履修)	1	20分	50冊	読書記録・口頭発表 (*一クラスは実施せず)
	中級(再履修)*	3		50冊	
	上級(再履修)	2		60冊	
通年	中級・2	2	45分	170冊	読書記録・ブックレポート・ 口頭発表
	上級・2	1		170冊	

多読授業実施クラスは、1・2年生対象の必修英語が7クラス、および2年生から4年生が対象の再履修クラスが6クラスの計13クラスであった。履修生は、入学時に実施される英語能力試験の結果で、3段階の習熟度別クラス（総合・中級・上級）に分けられる。

2.2 多読実施方法

多読実施方法として、高瀬（2010）が推奨する、「やさしい本を大量に黙読する」多読法を取り入れ、リメディアル学習者でも理解可能な Oxford Reading Tree (ORT)、Longman Literary Land (LLL)、Usborne First Reading (UFR)、I Can Read (ICR)、Step into Reading (SIR)などの英語圏の児童向け絵本である leveled readers（以下、LR）を中心に多読教材として活用した。極わずかな上級者を除き、学生がリメディアル学習者であることから、YL¹（読みやすさレベル）0.2、0.3（再履修者は YL0.1 から始めることもあり）の本から読み始めることを勧めた。また、本を選択する際、少なくとも内容の8割以上が理解できる本を選択するように指導した。さらに、YL0.5 までの本をたくさん読んでから、その上へ進むことを勧め、YL1.0 までを中心に読むことを推奨した。授業の主な流れは以下の通りである。

必修英語クラスでは、授業前半の約45分で多読を行い、後半は共通カリキュラムの教材（文法問題）を使用した。一方、再履修クラスでは、リスニング・スピーキング教材（観光・ホームステイ英語）、または、基礎英語のリメディアル教材（四技能）を使用する前に、毎回約20分の多読を導入した。半期の再履修クラスでは、15回の授業のうち13回多読を行い、必修クラスでは、半期で12回、通年で24回実施した。読了目標は、学習者が無理なく目標に挑めるように、語数でなく、冊数で設定し、半期の場合は、各クラスの英語習熟度と実施時間に応じて、50冊（再履修）から70冊（1年生上級）とした。一方、通年の2年生対象の必修英語では、前期70冊、後期100冊の通年170冊の高い読了目標を掲げた。

学生には、一冊ごとに読書記録²を付けるように指導し、各学期の中間・学期末に2度、読書記録を提出することを課した。必修クラスのアクティビティとして、1）ペアで読み聞かせ（再履修クラス含む）、2）ペアで本の粗筋を話す、3）スピーカーフォンを用いて音読、4）輪読、5）CDを使用して全体で聞き読み、6）パラレルリーディングを導入した。さらに、課題として（再履修クラスを除く）、ポップ作成と学期末にブックレポート（粗筋・感想・学んだ語彙）を課した。学期末・学年末には、時間的制約のため、3クラスを除いた10クラスにおいて、各自が気に入った本に関して6分程度の口頭発表を行った。

さらに、学習者の動機付けおよび学習意欲の向上を狙い、以下の4つの活動を取り入れた。学期始めに、前年度の多読経験者（各クラスの最多読了学生）をできるだけゲストスピーカーとして呼び、各自の多読体験談・成功の秘訣などを紹介してもらった。先輩学生の話には、興味を持ち、触発されることが期待できた。次に、個人面談を半期に2回（Preテスト後・中間時）5分程度授業内で実施した。初回の面談では、C-Testの結果に基づき、適切な本のレベルを提案し、各自の読書記録を確認しながら、個人指導を行った。2回目の面談では、中間時までの成績並びに多読の進捗状態を確認し、さらなる努力を促した。

また、学期中に各自に多読に関しての感想や何度か途中経過の読了冊数および気に入ったシリーズ・本を順番にクラス全体で共有してもらった。これがピア・プレッシャーとなり、動機付けになることを期待した。さらに、「ポップ作成の MVP」等の各賞を設定し、学習意欲の向上を試みた。学期末には、各クラスで「最多冊賞」、「最多語数賞」および学生の投票で決定した「口頭発表の MVP」に輝いた学生に表彰状を授与した。

2.3 C-Test の導入

2014 年度より多読の英語力へ効果を測る目的で、英語能力テストの C-Test を多読前（4 月）と多読後（7 月または 1 月）に初めて導入した。ただし、再履修クラスでの導入は、2015 年度から開始したため、全 13 クラスのうち、2014 年度の再履修 2 クラスを除いた 11 クラスでの C-Test 導入となった。大学での多読実践において、英語力の変化を測る目的で、TOEIC（黛&宮津，2012）やエジンバラ大学の多読研究プロジェクトが開発したテスト、EPER（Edinburgh Project on Extensive Reading）が使用されている例（Takese & Otsuki, 2011；赤尾，2015）が多くあるが、本研究では、C-Test を採用した。C-Test は、大学英語教育学会（JACET）関西支部ライティング指導研究会が作成した Cloze テストであり、関西圏の大学で広く使用されている（Yoshimura & Nishino, 2008）。当該テストには、2 バージョン存在するが、ここでは、内容（文法・語彙等）がより容易で、通常使用される C-Test 1 を用いた。内容は、別々の文脈の 4 つの英文で構成され、50 か所の単語の半分または半分 + 1 文字を書き入れて単語を完成させ、文章全体を完成させる。各問題が 2 点で合計 100 点満点のテストで、学習者の読解力・語彙力・文法力・綴り力などを測ることができる。筆者は、綴りの間違えには、部分点は与えず、0 とした。50 問の解答の品詞は、普通名詞(14)、前置詞(11)、代名詞・指示詞(5)、動詞現在形(3)、動詞過去形(3)、形容詞(3)、接続詞(2)、冠詞(2)、過去分詞(2)、現在分詞(1)、動名詞(1)、副詞(1)、固有名詞(1)、不定詞(1)に分かれる。多読導入前後に同一問題のテストを 2 回実施することで、学習者の英語力の伸びを測った。当該テストを採用した理由は、1) 問題は、日本の高校 2 年生用の教科書から抜粋した英文から構成されていることから、リメディアル学習者でも受験可能な難度である、2) 片面 1 ページのテストを 15 分で実施できることから、集中力を長時間持続することが難しいリメディアル学習者に適している、3) 2 回のテストを限られた授業計画内で実施するのに適している、4) 教員にも採点の負担があまり大きくないことが挙げられる。

3. 多読を取り入れたリメディアル授業の結果

3.1 2014 年度～2015 年度の読了結果

表 2 は 2 年間に亘る総計 13 クラスで導入した多読の読了結果（平均読了冊数・語数が目標を超えた場合は太字）を示している。学習者が極わずかな例外を除いてリメディアル学習者であるため、総体的に 1 冊の語数の多い本は読めず、さらに、授業の一部（20 分から 45 分）で多読を実施したことから、平均読了語数は決して多くない結果となった。クラス読了語数の平均で、最も読了語数が多かったのは、通年上級クラスの 45,042 語で、最多語数を読了した学生も 10 万語には達しなかった。クラスの習熟度（総合・中級・上級）が上

がるほど、平均語数も増えているが、同じ通年クラスを比較すると、全体的に中級クラスの方が真摯に取り組んだ結果、上級クラスより多くの本を読了した。多読に特化しない授業で、中級クラスの殆どの履修生が後期目標の 100 冊を読了したことは称賛に値する。一方、半期の上級以外のクラスと再履修クラスでは、初めて多読に挑戦したリメディアル学習者が、努力すれば目標達成が可能な 50 冊に設定した結果、殆どの学習者がこの目標冊数を読了した。たとえ、語数は少なくとも学習者は自らの読了冊数によって達成感を味わい、これが本稿の後半で記述する情意面の変化に繋がった可能性がある。その他、学習者の意欲向上に役立ったことは、2014 年後期以降に、YL を導入し、教室へ持ち込む教材に、YL を含む本の情報（シリーズ名、レベル、語数）を記載したシールを貼り、学習者が自身の英語力に合った本を選び易い環境を整えたことと、C-Test の導入により、多読前の英語力も測り、それに応じてより適切な多読教材を勧めることも可能になったことである。

表 2 2014～2015 年度クラス別読了結果 (n = 133)

期間	クラス・学年	組数	平均語数・冊数		最多語数・冊数		最少語数・冊数	
半期	総合・1	1	3,687	52	3,971	53	3,404	51
	中級・1	1	10,751	46	23,804	91	5,094	22
	上級・1	1	16,004	80	26,126	119	10,374	70
	上級・2	1	22,730	50	33,437	101	6,222	24
半期	総合（再履修）	1	4,957	53	6,661	70	3,005	41
	中級（再履修）	3	8,213	46	26,384	70	3,355	24
	上級（再履修）	2	15,850⁺³	67	27,039 ⁺	86	7,751	58
通年	中級・2	2	38,529 ⁺	161	58,756 ⁺	179	24,023 ⁺	110
	上級・2	1	45,042	112	83,914	206	17,841	77

3.2 C-Test の結果

表 3 および図 1 は、11 クラスにおける C-Test の結果（2 回受験者 n = 103）を示す。多読後のテストで、得点に変化がなかった 1 クラスを除き、全クラスの平均点が伸びたことに注目したい。全受験者の平均点は、多読後、7.55 点上昇し、上級の 2 クラスの平均点は、筆者が最低限の目標とする 50 点を超えた。さらに、再履修学生も含め、10 点以上伸びた学生は、24 名で、20 点以上伸びた学生は、8 名に達した。多読後、81.5% の学生は、得点を伸ばした一方、16.5% の学生は、下がり、約 2% は得点に変化はなかった。短期間の限られた時間内での実施であったにもかかわらず、多読の英語力への一定の効果が示唆された一方で、全ての学習者に効力があるとは認められなかった。得点が伸びなかった学生の読書記録は、感想が雑で、具体的な内容に触れていない場合が多く、リメディアル度が強い学生は、英語を読まず、絵だけ見て内容を理解しようとしたことも危惧された。この結果は、多読に特化した授業ではないことから、多読の効果を断定できるものではないが、少しでも得点が上昇した学生は、おそらく初めて英語の授業で達成感を感じ、多読の効力を実感していたように見受けられた。

表3 2014～2015年度 C-Test の結果概要

2回受験者数	n = 103 (再履修者 n = 24)
平均点の伸び	多読前 31.54(<i>SD</i> = 8.90)→多読後 39.09 (<i>SD</i> = 9.95)
得点上昇	84名 (全受験者の 81.55%)
得点変化なし	2名 (全受験者の 1.94%)
得点下降	17名 (全受験者の 16.50%)

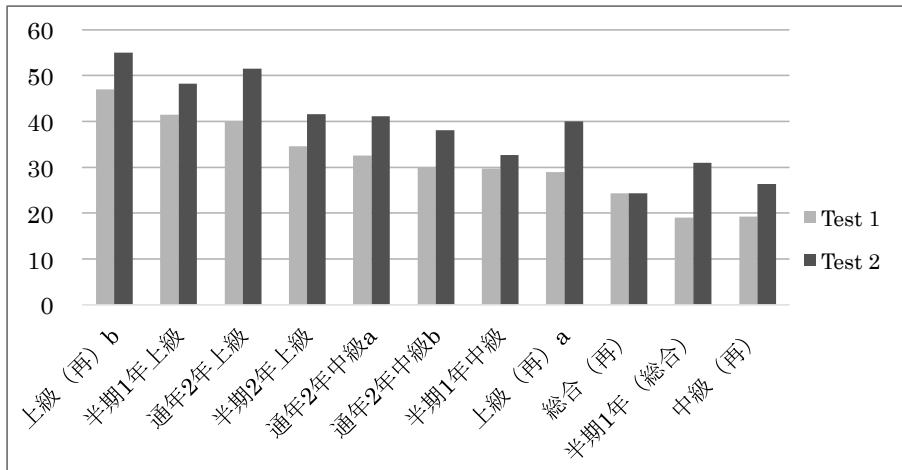


図1 2014～2015年度クラス別 C-Test 平均点の結果

3.3 C-Test 結果からの考察

2014年度から2015年度の多読指導およびC-Testの結果から以下の項目が示唆された。

- 1) 半期実践のクラスより、通年クラスの方が伸び率は高い。
- 2) 半期クラスでは、中級クラスより、上級クラスの方が伸び率は高い。
- 3) ORT中心の簡単な本(LR)を読んでも得点が上昇する。
- 4) 高得点の上級学生が熱心に取り組まなかった場合は、伸び率が低い。
- 5) 極度のリメディアル学習者は、半期の多読では、C-Testの得点は上昇せず。

伸び率を比較すると、通年で多読を実施した3クラスの平均伸び率は、8.3点から11.5点で、半期で実施したクラスの平均伸び率を上回った。⁴この結果、多読は少しでも長く継続する方が、英語力への効果が期待できることが示唆された。西澤他(2010)の実践研究によると、多読1年後からTOEICの得点は上昇し始めるが、学習者が多読の効果を実感できるまでに、2年から3年の継続年数の多読授業を要すると報告している。同様に、Krashen(2004)のリーディング研究においても、多読を長い期間続けるほど多読の効果があると指

摘している。ここでも、表4が示すように、最も伸び率が高かった学習者4名（20点以上上昇、50点以上の得点）のうち3名が通年で行ったことから、多読効果と継続時間の相関性が認められた。つまり、半期クラス（20分）より実質時間にして4倍以上の多読のインプットがあった通年クラス（45分×2半期）の方が英語力への効果が増したことが明らかになった。同時に、通年クラスでは、授業の半分は共通カリキュラムの文法問題を使用したことが得点に影響を与えた可能性も否定できない。

同じ半期クラスを比較すると、中級より上級クラスの方が、C-Testの伸び率は高くなった。その一例として（上記の共通カリキュラム教材を併用）、基礎力に欠ける学生が目立った2014年度の中級クラス（1年）は、平均伸び率は3点にとどまったが、上級クラス（1年生）は、その倍以上の6.8点の伸びを示した。したがって、同じ短期間で多読を実施した場合、学習者の英語基礎力が少しでも多く備わっているほど、多読の英語力への効果をより期待できることが示唆された。

次に、注目したいのは、ORTを中心としたYLの低い本（LR）をたくさん読んでもC-Testの得点が伸びることが分かった。表4の伸び率上位4名の学習者のうち、通年上級クラスで20点伸びた学生Cは、この2年間の最多読了冊数である、206冊（6万語以上、10種類の多読本）を読了した。その一方で、同じクラスで同じく20点伸びた学生Dは、その半分以下の96冊（約2万8千語）で、目標冊数（170冊）にも達していなかった。後者の学生の方が読み方が良かった等の可能性は否定できないが、興味深いことは、図2が示すように、学生Dが読んだ59%の本はORTで（学生Cは、40%）、次に多く読んだのがORT同様にイギリスの小学校で教科書として使用されているLLLシリーズであった。この両方のシリーズを合わせると、84%（学生Cは53%）になり、8種類の多読本を読んでいた。さらに著しい例として、半期上級クラスで22点伸びた学生Bは、読んだ本の殆どがORT（80%）であった。しかも、ORTにLLLを合わせると、全体の91%となり、7種類の本しか読んでいなかった。伸び率上位4名（多読後の得点が50点以上に限る）に共通することは、読んだ本の殆どのYLが0.5以下であったことと、2名は、1、2冊はYLが1.0以上も読んでいたが、それ以外で最も高いYLは、0.6（学生B）と0.8（残り3名）にとどまっていた。また、いずれも読書記録のコメントで細かいところまで読み取れているのが特徴であった。これらの例は、ORTやLLLのような英語圏児童の第一言語習得が目的で開発されたLRのYL0.5までを中心に読むことがむしろリメディアル学習者の英語力向上に有効であることが示唆された。つまり、多読の豊富なインプットを通じて、学習者が欠如している初期段階の英語を補充して再び学び直すことができた結果、多読前より大きなC-Testの伸びへ繋がったと推測される。古川（2010, p.90）は、「英語力の伸びは、（読書量）×（理解度）⁴に比例する」と提唱している。ここでも学習者にとって理解度が高いYLの低い本（LR）を大量にしっかり読むことにより、より多くの多読の効果、すなわち、英語力の伸びを生んだことが認められた。同様に、赤尾（2015）の再履修学生が対象の実践研究においても、多読後にEPERテストで得点を伸ばした学生は、ORTのような一つのシリーズをたくさん読み、読んだシリーズの数が少なかったと指摘している。

表4 C-Test 伸び率上位4名の読了冊数

	クラス・学年	期間	多読前	多読後	伸び率	読了冊数	読了語数
学生A	中級・2	通年	26	50	+24	170	33,023*
学生B	上級・1	半期	38	60	+22	75	15,676
学生C	上級・2	通年	36	56	+20	206	61,563
学生D	上級・2	通年	36	56	+20	98	28,375

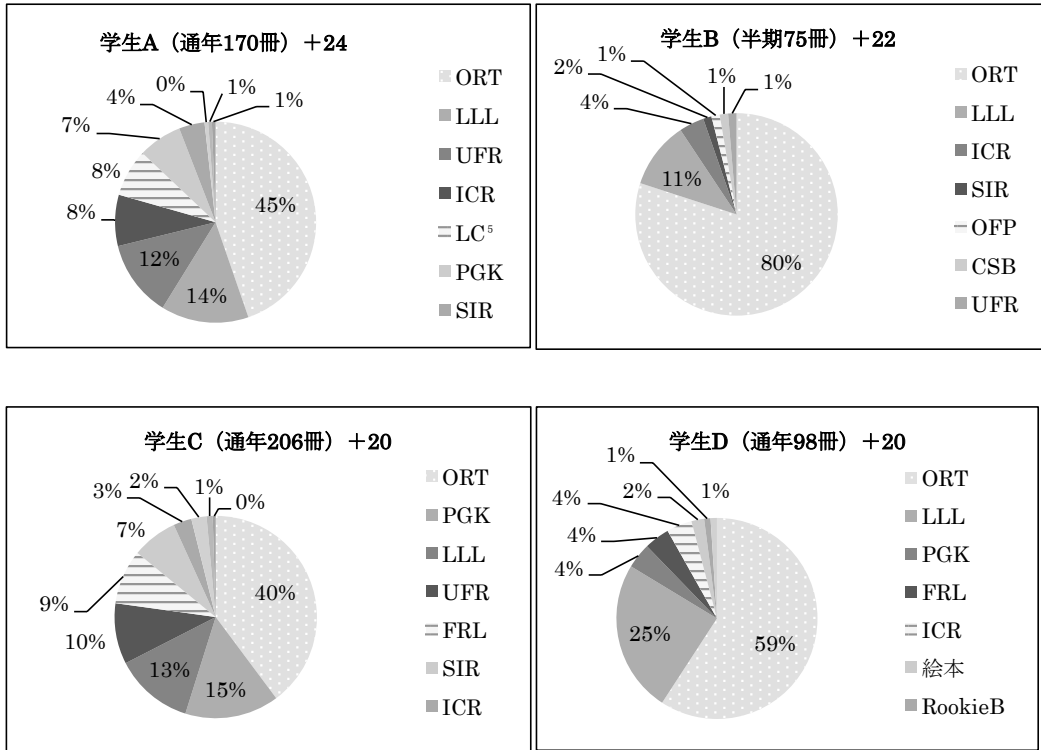


図2 伸び率上位4名の読了本の内訳

これに反して、多読前に比較的高めの英語力を持つ学習者が多読に対して好意的に、または、熱心に臨まなかった場合、多読後の C-Test の伸び率は、低いことが判明した。その例として、通年上級クラスを履修していた学生 E は、多読前に最高点の 64 点を獲得したが、多読後は、70 点で、わずかに 6 点の上昇にとどまった。その要因として、前年度に他の授業で、英語圏の児童向け LR より難度の高い英語学習者向け graded readers (以下、GR) を読む多読を経験し、本人がある程度の英語力があると自覚していた。そのため、前期は GR を中心に読み、難度を落として大量に読む方法に対して抵抗感が見受けられた。その結果、最後まで多読に前向きに取り組めずにいる様子が観察された。次に高得点 (60

点) だった学生 F は、半期上級クラスに在籍し、期待されたが、多読後は誤差程度の 4 点の上昇となった。当該学生は、学習意欲に欠け、多読をしていたのにもかかわらず、学期末に読書記録を未提出に終わった。以上は、多読教材の難度、学習者の姿勢、学習意欲が英語習得に影響を及ぼす例ではないかと思われる。

C-Test を実施した 11 クラスの中で、多読後に唯一クラス平均点 (24.33) に変化を生じなかったのは、英語習熟度が最も低い総合クラスの再履修 (n=6) であった。半数の学生の得点は伸びたが、残り半分の学生は下降した。殆どの学生は、目標の 50 冊を読了したが、語数の極めて少ない本しか読めない現状から、平均読了語数は、約 5 千語となり、大量に読むことの困難さが認められた。よって、学習者が英語の基礎力を欠如していればしているほど、半期週 1 回 20 分程度の多読実践では、英語力の向上を期待することは極めて難しいことが明らかになった。また、極度の基礎英語力不足、または何らかの学習障害の可能性がある場合、C-Test で使用されている文法・語彙が難しすぎるように思われた。一方、正解した問題に関しても、内容を理解せずに当てずっぽうに解答した可能性もあった。以上から、元々リメディアル度が強い学習者の場合、滑り読みの可能性がさらに増す一方、中 1・2 年程度の最低限の英語力は、多読に不可欠であることが示唆された。しかしながら、C-Test の得点への肯定的な影響は見られなかったが、情意的には肯定的な影響があることが認められた。

4. 面接試験と結果

本研究において、新たな試みとして、2 年生の通年実施クラス、合計 3 クラス (n=36) で、前期の期末試験として面接試験を導入した。表 5 は、その結果を示す。面接試験を実施した目的は、1) 学習者がどの程度本をしっかり読んで理解できているか、2) 滑り読みをしていないか、を確かめるためであった。試験方法として、各自 4 問 6 分程度の面接試験において、筆者は、各自の読書記録を見ながら本に関してランダムに口頭で質問をした。一方、学生は、何も見ずに、口頭で質問に答える形式で行った。面接試験の内容は、1) 本の粗筋を短く話す、2) 本の内容に関して具体的な質問に答える、3) 本に出てくる重要な語彙の意味を説明する、4) ORT の Stage 4 (中級クラス)、または ORT の Stage 5 (上級クラス) の本 3 冊から 1 冊を筆者が選び、最初の 4、5 ページを音読する。その際、本を相手に見せながら、発音、イントネーションに留意し、内容を理解して感情を込めて音読できているかを採点した。採点は、1)・4) が各 30 点で 2)・3) は、各 20 点で合計 100 点満点とした。以下が面接試験の問題の一例である。

- 1) 「xx は絵本の『I'll Always Love You』を読みましたね。その粗筋を短く話してください。」
- 2) 「xx は UFR 2 の『Stone Soup』を読みましたね。どうして Stone がタイトルに付いていますか。」
- 3) 「xx は ORT 4 の『Scarecrows』を読みましたね。Scarecrows の意味は何ですか。」
- 4) 「それでは、最後に、この本を少し先生に読み聞かせしてください。」

面接試験の結果として、上級クラスの平均点（71.70）の方が中級2クラスの平均点（64.27・54.66）より高かったが、全体的に、物語の粗筋や具体的な質問にスムーズに答えられない学生が目立った。最も平均点が高かった2014年度の上級クラスでは、80点以上を獲得した学生は、10名の受験者のうち3名（30%）であったが、60点以下の学生は、最も少なく2名（20%）であった。しかし、2014年度の中級クラスでは、受験者11名中80点以上を獲得した学生が4名（36%）であったが、60点以下の学生は半数を超えた（54%）。さらに、翌年の中級クラスは、一層リメディアル化が進んでいたため、前年度よりクラス平均点が約10点下降した。得点が60点以下の学生が、受験者15名中の8名（53%）を占めた中、80点以上を獲得した学生はわずか2名（13%）となった。音読に関しては、比較的スムーズに読める学生もいたが、固有名詞や「said」のような初歩的な単語を正しく発音できない学生が目立ち、聞き読みを導入する必要性も示唆された。その一方、各クラスで、殆どのクラスメートが苦戦する中、スムーズに全ての問題に答え、深く本の内容が理解できている学生も数名存在した。前期の読了目標が70冊であったため、教員からランダムに本に関して具体的に質問されるのは、殆どの学生にとって極めて難しい問題だったように見受けられた。2014年度の上級クラスの平均点が一番高かった要因として、中級クラスの学生よりも高い英語力が持つ学生が数名含まれていたことと、中級クラスに比べ平均読了冊数が少なかったことが質問に答えるには有利に働いたと考えられる。この結果、滑り読みの可能性も含め各自の理解度をおおむね把握することができた。また、音読できない本の内容を理解することは困難であることから、学生の能力に応じた本の選択の必然性と同時に、リメディアル学習者にとっての聞き読みの重要性も再認識する契機となった。

表5 面接試験の結果

実施クラス	n	平均点	標準偏差	最高点	最低点
2014年中級	11	64.27	24.51	95	20
2014年上級	10	71.70	16.45	95	45
2015年中級	15	54.66	24.52	95	20

5. 学生アンケート結果

2014年度から2015年度に多読を導入した13クラス（n=133）において、多読後に多読に関してアンケート調査を無記名で実施した。アンケートには、5段階のリッカート尺度を使用し、学生は、21項目の設問に対して、1（全くそう思わない）、2（そう思わない）、3（どちらでもない）、4（そう思う）、5（強くそう思う）の中から、自分の意見に一番近い回答を選択した。その他、記述式質問項目として、読んだ本の中から特に好きなシリーズ名・タイトルがあれば挙げ、最後に多読体験に関して感想を記入した。

まず、学習者のL1での読書習慣を調査した結果（n=131）、「日本語での読書習慣」⁶があると回答した学生の平均値は、3.02（5点満点）であった。「日本語での読書習慣が全くない・ない」と答えた学生は、約35%を占めた一方、「そう思う・強くそう思う」と答えた学生（42%）の割

合は、読書習慣がない学生を上回ったが、個人差が著しいことが認められた。それでも、「どちらでもない」(23%) 学生を含めると、読書習慣があると自覚しない学生は、過半数を超える。L1での読書習慣がない、もしくは、あまりない場合、L2での読書は一層動機付けが難しいと推測される。その根拠として、通年で実施した上級クラスにおいては、当該質問のクラス平均値が、全13クラス中で最も低い2.1となり、66%の学生が、「日本語での読書習慣がない・全くない」という結果であった。これに比例して「全体的に多読を楽しめたか」に対する回答も、平均値が最低値の3.6にとどまり、一名を除いて、履修学生は目標冊数に達しなかった。同様に、半期実施した別の上級クラスも、読書習慣の平均値は、上記クラスの次に低い2.3であった。すると、「多読を楽しんだ」と回答した学生の平均値も、3.8という下から2番目の結果となった。上記2クラスが最も低いL1での読書習慣を示したのに比例して、多読への満足度も他クラスの平均値(3.9から5)に比べ低かったことが分かった。よって、学習者のL1での読書習慣の有無が多読への満足度に少なからず影響することが示唆された。

下記のグラフ(図3)は、質問20項目を4つのカテゴリー：1)多読実践の効果、2)英語力への効果、3)情緒・思考力への効果、4)学習意欲への効果、に分けて2年間に亘るアンケート結果の全体平均値(n=133)を示したものである。⁷

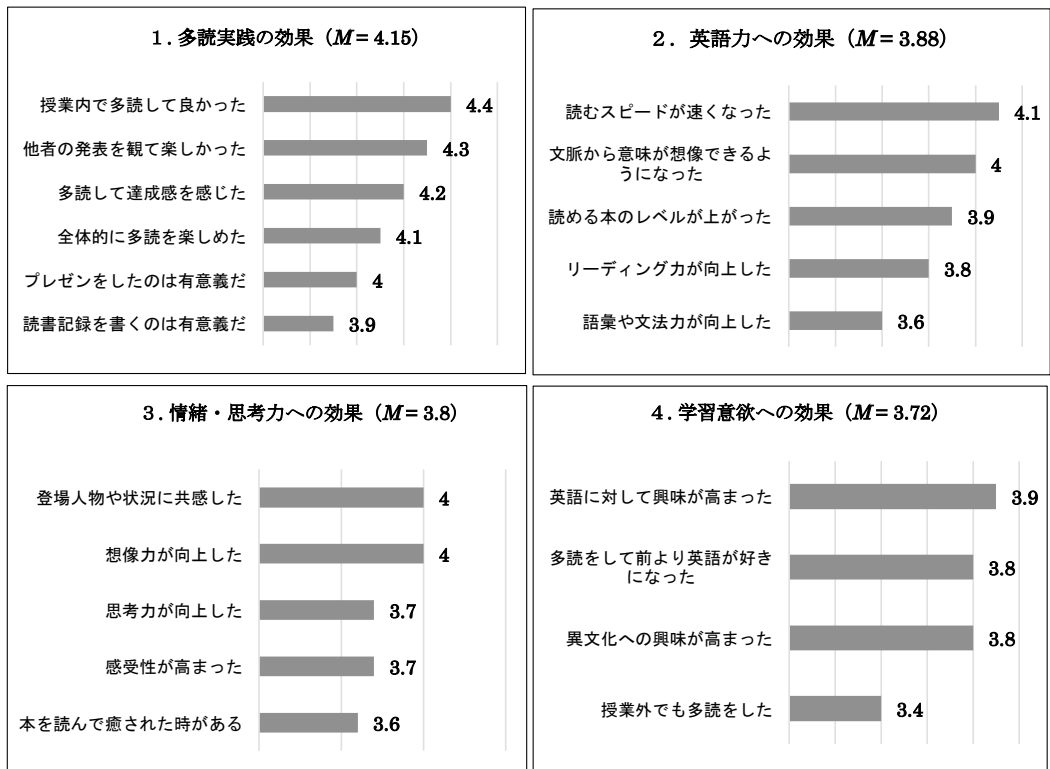


図3 2014～2015年度アンケート調査結果

まず、多読実践の効果として、「授業内多読をして良かった」と感じた学生が予想以上に多く、全クラスの平均値が最も高い、4.4 となった。第 6 節の学生のコメントからも分かるように、これまで英語に対して苦手意識が強いリメディアル学習者であっても、多読を通して、英語に対して新たな見方ができるようになり、「多読による達成感」を味わえた ($M = 4.2$) 学生が多かったためであろう。また、通年中級クラスの学生 G が、「積み重ねてきた記録を読み返すと達成感があった」とアンケートに記述していたように、「読書記録の効果」も認められた ($M = 3.9$)。特に注目したいのは、多読の口頭発表は、学生が各自のお気に入りの本をクラスメートと共有する契機となり、毎回授業のハイライトとなった。学生は自身の発表も有意義に感じていた ($M = 4$) が、他者の発表をさらに楽しめた ($M = 4.3$) ことがうかがえる。発表後、「他者が自分と同じ本を読んでいても、他者から違う見方や意見が聞けることが非常に興味深かった」との意見が多く寄せられた。

多読の英語力への効果に関しては、全体的に、「読むスピードの向上」 ($M = 4.1$)、「文脈から意味を想像する力の育成」 ($M = 4$) を実感していた。「語彙力や文法力の向上」に関しては、多少の向上を感じている ($M = 3.6$) もの、語彙力・文法力を試される C-Test や共通カリキュラムの文法問題で苦戦したことが影響した可能性がある。また、「読める本のレベル上昇」 ($M = 3.9$) や「リーディング力の向上」 ($M = 3.8$) を感じた学生が比較的多かった。これには、2014 年度後期から導入した YL が大いに貢献し、学生は、YL を記録した読書記録を見るだけで、読む能力の向上を客観的に知ることができたからであろう。

さらに、多読の情緒および思考力への影響も調査することを試みた。学生は、ORT などの児童書を中心に読んでおり、その反応が気になったが、登場人物やその状況に対し、「共感力の育成」 ($M = 4$) 並びに「想像力の向上」 ($M = 4$) には、有効であった。「主人公に起こったエピソードで幼いころの自分を思い出した」と読書記録に書いている学生が少なくない。「感受性の向上」 ($M = 3.7$) および「思考力の向上」 ($M = 3.7$) に関しては、全体的に多少の効果を示す一方で、本との出会いで感受性が刺激され、読書記録、ポップ作成、ブックレポートや口頭発表を通じて、大いに批判的思考力を高めた学生も存在した。*The Snowman* (SIR 1) を読んだ半期上級クラスの学生 H は、「主人公の少年は、おそらくこれまで友達はおらず、スノーマンは彼にとって初めてできた友達だったのだろう」とブックレポートに書き、思わず筆者の涙を誘った。興味深い「多読の癒し効果」も多少認められた ($M = 3.6$)。

最後に、多読が学生の英語学習意欲に刺激を与えたかに注目した。「英語に対する興味の上昇」には、効果が認められた ($M = 3.9$)。さらに、多読後、「以前より英語が好きになった」 ($M = 3.8$) と感じた学生の割合も比較的多く、同様に、多読を通じて「異文化に対する興味の上昇」 ($M = 3.8$) も認められた。ただ、「授業外で多読をした学生」には、個人差があり、平均値は、最も低い 3.4 となった。読了目標に到達したい学生や読了目標を越えたい学生など、学習意欲が高い学生は、授業外でも多読を行っていたが、授業内で読了目標に到達できると予測した学生は、授業外で読まなかったことが多い。学習意欲に欠ける学生をさらなる高い目標へ自発的に促せるかが今後の課題であろう。

また、学生の「一番好きなシリーズ」を調査したところ、ORT が回答者の 73% ($n = 103$) から支持された。次に、Little Critter (LC) と Penguin Kids (PGK) が同じく 7%、Usborne

First Reading (UFR) が5%の回答者から支持されたが、ORTの人気は圧倒的であった。ORTは、イギリスの小学校の8割以上で使用されている教科書であり(古川&宮下, 2007)、日本の多読授業で、初心者用に最も多く活用されている教材である。大槻・高瀬(2012)によるORTの英語習得に及ぼす影響に関する研究において、中学校の文部科学省検定教科書と内容を比較した結果、ORTの語彙の多さ、自然な文脈を通じての繰り返しの語彙・文法項目のインプット、読者を引き込むプロットやイラストなどの有効性を挙げている。本研究において、ORTがリメディアル学習者の大学生にも最も支持を得たシリーズであっただけでなく、ORTを中心に読んでいた多くの学生が多読後のC-Testの得点を伸ばしたことから、基礎力に著しく欠ける学生の英語力向上にも有効であるといえよう。興味深いのは、大槻・高瀬(2012)は、ORTを大量に読んだ学生が、文脈を読む力を身に付け、文脈を伴ったEPERテストで得点を伸ばした可能性を指摘していたが、本研究においても、同様に、文脈を伴うC-Testで伸びを示したことである。また、学生に最も支持された作品の一つも、ORTの*An Important Case* (Stage 4)であった。

6. 学生の反応と情意面の変化

アンケートの最後に、多読後の感想を記述してもらった。以下は、実際の学生の回答から一部抜粋したものである。学生が多読を体験した後、これまで否定的だった英語学習に対する意識に変化をもたらし、英語力の向上も実感していることがうかがえる。

- 最初は多読で本当に**英語力が上がるのか疑問**だった。でも、分からない単語とかが出てきても絵本だからある程度理解することができ、**次第に本のレベルも上がっていったから良かった**。
- 多読は**最初はいらな**と思っていたが、多読をするたびに本を読むスピード、理解力が上がったと思う。また、**英単語も分からないものも分かるようになってきた**。
- **最初は面倒くさ**かったけど、読むうちに**どんどん多読の世界に吸い込まれていき、最後はとても楽しいもの**に変わっていた。
- 興味なかったし、分からないけど、**すごく楽しく取り組めた自信**がある。前に比べて読めるようになった。
- 多読を初めてしたが、**英語の授業で初めて楽しい**と思った。
- **他の英語の授業でも読む機会がほしい**。
- 多読をする前と後では**全然英語に対する気持ちが変わった**。
- 多読は**英語が苦手な人にとって良いこと**だと思う。
- **勉強嫌いの私でも続けられた**。
- 英語力・リーディング力が高まった感じがする。**後輩もしたほうが良い**と感じた。

以下の意見は、多読がより自然な英語習得に役立っていることがうかがえる。

- 日本語に**訳さずに読む**ことで、英会話においても**訳さずに返せる**ようになった。**英語を英語として理解**できるようになった。
- **登場人物が言ったフレーズを覚えていて英会話の時に使えた時**があつて**多読が**

役立っていると感じたことがあった。

- 「この文章はこういう意味だろうな」と頭にパッと浮かぶようになり**英語が理解できているのを実感**できたのでとても楽しかった。

以上から、多読は、読了語数は少なくとも、リメディアル学習者の情意面に有効であったことが認められる。その要因として、次の項目が考えられる。

- 1) 学生が難しすぎて嫌悪感を抱かない、興味が持てる本を提供し続けた。
- 2) 授業中や口頭発表会で、学生（ゲストスピーカーを含め）の感情・体験をクラス全体で共有できる機会を度々設けた。
- 3) ペア・クラス全体で行うアクティビティを時折取り入れた。
- 4) 評価は、努力すれば目標達成が可能な冊数に設定した。
- 5) 各クラスで、「最多冊賞」や「口頭発表の MVP」等を発表し、表彰した。

上記の試みから、学習者はピア・プレッシャーも感じながらも互いに触発され、それが動機付けになっていた様子が観察された。また、自らの努力を評価された学生は、達成感だけでなく自信も少し取り戻すことができたように見受けられた。しかし、何より重要なのは、指導者が多読指導に対し、熱意を持って、学生を導くことであろう。このように、本研究では、学習者の学習面より情意面への変化が著しく示唆されたが、リメディアル学習者の場合は、まず、情意面の改善が必要と思われる。学習者の情意面の改善なしでは、学習面の改善は極めて困難となるためである。興味深いことには、この情意面の変化からか、当初は英語学習に対して抵抗感があった再履修クラスを含む多くのクラスで、授業終盤には、多読で繋がれた“sense of community”の感覚が感じられた。以上から、多読が提供できるリメディアル英語教育への貢献の可能性は大きいと考えられる。

7. まとめ

本稿では、リメディアル学習者を対象に授業の一部に多読を導入した実践結果を総括的に報告した。2年間に筆者が担当した必修英語および再履修の授業総計 13 クラス（6 クラスが再履修）において、133 名の学生が多読に取り組んだ。学生の殆どが英語に対して強い苦手意識があるリメディアル学習者であり、大多数が男子学生であることから、当初は、動機付けが極めて難しいと思われた。しかし、多読後の学生アンケートの結果、読書記録、および授業観察から、全体的に、学生は「やさしい英語の本なら読めて楽しい」と実感し、英語学習に対する否定的な感情が軽減するなど学習者の情意面に効果があったことが認められた。ただ、読了語数に関しては、極わずかな例外を除き、学生が読める本の語数は極めて少なく、限られた時間で多読を行ったため、少ない結果となった。それでも、学生にとっては、半期 50 冊から 100 冊は大量であり、おそらく初めて体験した大きな挑戦であったといえる。学習面に関しては、今回初めて多読実践前後に C-Test を導入したところ、一クラスを除いた 10 クラスの平均点が全て上昇し、予想以上の結果となった。中には、再履修学生も含め、多読後 20 点以上伸びた学生も数名存在した。しかし、テスト結果に関しては、

受験者の元来の英語力や当日の体調・集中力の影響は否定できない。さらに、本研究の限界として、1) 筆者担当以外の英語授業の影響、2) 多読以外で使用した共通カリキュラムの文法問題やリメディアル教材など(再履修クラス)の影響、3) 限られた多読実施時間での全体的に少ない読了語数等が挙げられる。以上から、C-Test 得点の一定の伸びを多読のみの成果とは、認めることはできない。多読無しの授業と比較できていれば、この結果は、信憑性が増したと思われる。また、新たに試みた「面接試験」では、個々の学生の理解度を直接指導者が確かめることで、その後の多読指導法を再考する契機となった。結果として、多読は、たとえ、読了語数が少なくても、リメディアル学習者の情意面に効果をもたらすことが明らかになった。自律学習を通じて、成長を促し、英語学習において成功体験をもたらす可能性を示唆した。少なくとも、筆者は、今後増加すると予測されるリメディアル学習者に対して、多読指導を推進する自信と手ごたえを得た。今後は、一層リメディアル化する学習者に対して、多読を通じてどこまで学習者の英語力を取り戻せるか、また、いかに学習意欲を高めていけるかが大きな課題である。

本稿は、日本多読学会年会(2015年8月1日、SEGに於いて)での口頭発表に、2015年度のデータも加え、加筆・修正を施したものである。

謝辞

本稿を執筆するにあたり、C-Testを共有していただいた花園大学の吉村俊子教授に感謝の意を表したい。

注

- 1 YL(読みやすさレベル)は、日本人英語学習者にとっての英語の読み易さを0.0から9.9の数字で示し、数字が大きくなるほど、難度が増す(古川, 2010)。
- 2 半期クラスでは、筆者が作成したオリジナルのReading Logのプリントを使用し、通年では、読書記録手帳(古川, 2015)を教科書として指定し、読書記録に活用した。
- 3 *は、語数が分からなかった本を含んでいることを示す。
- 4 2015年度半期で実施した総合クラス(n=2)の伸び率は最も高い12点であったが、多読前得点が低すぎ、多読後に伸びても極めて低い得点であったことから、対象外とした。
- 5 Little Critterシリーズを筆者は、LCと略した。
- 6 当該質問に対しての回答者131名(2名回答せず)のうち、一名は留学生で、自身の母国語での読書習慣について回答するように指示した。
- 7 受講者が多かった3クラスでは、口頭発表ができず、発表に関する質問の回答者数はn=82であった。2014年度前期に実施した3クラスの質問項目には、「感受性が高まった」、「本を読んで癒されたことがある」は含まれず、回答者数は、n=90であった。

参考文献

- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.).
Portsmouth, NH: Heinemann.
- Takese, A., & Otsuki, K. (2011). The impact of extensive reading on remedial students.
『近畿大学教養・外国語教育センター紀要（外国語偏）』2(1), 331-345.
- Yoshimura, T., & Nishino, H. (2008) Practical report on enhancing English ability through
the effective use of CALL. *Proceedings of World Call 2008, Fukuoka*, d-143.
- 赤尾美和(2015). 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『日本多
読学会紀要』8,39-50.
- 大槻きょう子・高瀬敦子(2012). 多読用図書教材が英語教育に及ぼす影響—L1 児童用英語
絵本と中学英語教科書との違い『英語教育研究』35,63-77.
- 高瀬敦子(2010).『英語多読・多聴指導マニュアル』東京：大修館.
- 西澤一・吉岡貴芳・伊藤和晃(2010).工学系学生の苦手意識を克服し自律学習へ導く英語多
読授業『工学教育』58(3),12-17.
- 藤岡千伊奈(2015). リメディアル学習者対象の授業内外多読の取り組み—2011年～2013
年の多読実践報告—『流通科学大学論集人間・社会・自然編』27(2),53-75.
- 古川昭夫・宮下いづみ(2007).『イギリスの小学校教科書で楽しく英語を学ぶ』東京：小学館.
- 古川昭夫(2010).『英語多読法』東京：小学館.
- 古川昭夫(2015).『読書記録手帳』（第9版）. 東京：コスモピア.
- 黛道子・宮津多美子(2012). 多読の効果を高めるには—読書傾向の考察から『日本多読学会
紀要』6,60-71.

実践報告

3つの交流を軸にした多読授業 ～私立男子中学校での実践報告～

Extensive Reading through Various Interactions

赤松 由利 AKAMATSU Yuri (甲南中学校非常勤講師)

Abstract

I believe Extensive Reading (ER) is one of the best ways of active learning centered on learners. This report describes how to enhance their motivation towards reading and learning English at a junior high school.

For twelve years, I have been personally and closely monitoring my students in a small-sized class by recommending books they are likely to get interested in. I also solicit their impressions about these books and give them feedbacks about the reading content. For almost four years, I have tried several ways to make ER work well in a big-sized class. I have worked on helping students get interested in choosing and reading the books. Through this experience, I have come up with three different kinds of interactions that serve as the key to get learners' inner motivation and eventually make ER successful in a bigger-sized class.

1. interaction between teachers and learners through reading record books
2. interaction through book reports
3. interaction between ER beginners and senior learners who have experienced ER

I have observed that students enjoy these kinds of interaction very much. I believe ER has been an effective active learning method in both small and big-sized classes.

Key words: extensive reading, junior high school students, a big-sized class, interaction through reading record books, book report, interaction through ER beginners and senior students who have experienced ER

1. はじめに

私立甲南中学校は兵庫県芦屋市に位置し、創立 89 年を迎える中高一貫男子校である。学園創立者平生鈇三郎が示した「世界に通用する紳士たれ」という精神の下、一人ひとりの個性・才能・創造性を伸ばすことで社会に出てからも活躍できる人物の育成を教育目標としている。中学・高校は同じ校舎で学び、部活動も硬式テニス部、馬術部、ゴルフ部など中学にはめずらしい部活も多く、部活動を奨励している。

教育課程については、2011年度に英語の単位が週5コマとなった折に、専任教諭が多読を授業内で実施したのが始まりである。「カナダでは多読は必須である」との一人のALTの強い支持もあり、ORTを中心に2年間1学年にて実践した。2年間の実践を経て、中学1～3年の全クラスで英語の授業週5コマのうち、1コマを多読授業として実践することを決定し、2013年度から2014年度はALTと非常勤講師である筆者が多読授業を担当した。2015年度からは専任教諭と筆者が中心となり、多読授業を実践している。

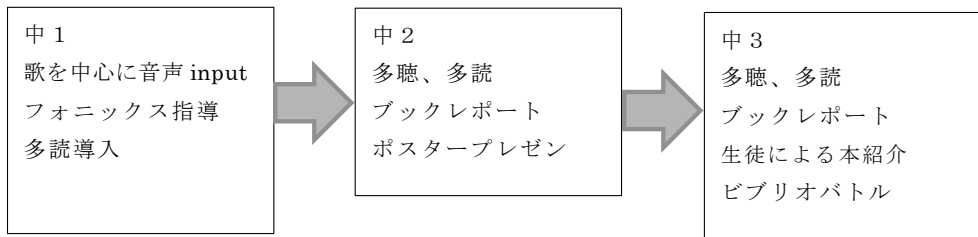
多読指導経験があるということで学校でも指導を始めたが、それまでの8年間の民間教室での少人数クラスでの多読指導経験だけではうまくいかないことも多く、戸惑いや試行錯誤の連続であった。本校では中学で情報活用の授業があり、図書館を使つての授業が非常に多く、多読授業に図書館を使用することはできない。よって、多読用図書は3学年分に分けてカートで教室間を移動させている。生徒に人気のある本は取り合いになるため、授業前に袋に入れて移動させるなどして数が足りない分を補っている。また中学生はLL教室の使用も許可されず、コンパクトCDプレイヤーを人数分そろえることもできず、2年間は多聴の取り組みはなかった。何より、生徒が8人程度の教室ではそれぞれの好みにあった本を勧め、本の内容にも共感しながら、学習者と指導者が本を通して深く交流できることが多読の醍醐味でもあるのに、40人以上のクラスでは1クラス10人以下の民間教室と同じ方法では通用しない。どうすれば学校で一人ひとりにより添った指導ができるだろうか、近年日本多読学会でも指摘されているすべり読みを防ぐにはどうすればいいか、試行錯誤の結果、語数だけに重きを置くのではなく、個人の内発的動機づけがあがるような取り組みが大切だと感じ、以下を実践してきた。

- 1) 読書記録手帳を通した学習者と指導者の交流
- 2) ブックレポートなどのアウトプット活動
- 3) 本を通した学習者同士の交流（同学年、学年を超えた交流）

2016年4月から12月までの取り組みを中心に実践報告をしたいと思う。

2. 授業内容と多読の実践

表1 各学年の多読授業の流れ



中 1 実践報告

特進クラス 2クラス 合計 56名

進学クラス 3クラス 合計 132名

特進クラス、進学クラスともに週6コマのうち1コマ(50分)をフォニックスから多読へとつながる授業を実践している。

1学期～2学期前半：フォニックス学習、フォニックスリーダーを中心に読む。

2学期後半～3学期：ORT, BBL, LLLを中心に多読、多聴を実践している。

*英語年齢0歳の生徒もいれば、すでに英検3級を取得している生徒もいる中で、自分の力で本が読める技術を身に着けることで英語の苦手意識を少しでも軽減できると考える。本格的に多読に入る前に、読み聞かせと並行してフォニックスの習得に重きを置いている。フォニックスのルールや初頭音などの音韻認識を意識した歌指導やペアリーディング、ロールプレイリーディングなど、インタラクティブに本を読む活動を実践している。

中 2 実践報告

特進クラス 2クラス 合計 83名

1) 多聴、多読の取り組み

2015年から1クラス全員一斉に多聴、多読ができる環境を整えている。生徒は授業開始前に本を選び、自分の出席番号のmp3プレイヤーを取る。授業が始まると、新しいシリーズの本の紹介や、短いストーリーのDVDを見たりしたのちに多聴、多読に取り組む。ORT, LLL, BBLを中心にYL0.3～0.4あたりからスタートし、FRL, Magic Adventures, YCLR, PGR, ODM, OBWなど中2終了時には、ほとんどの生徒がYL0.7～0.8あたりの多読用英語図書は読めるようになっている。

注) イヤフォンは各自持参している。

表2 多読語数と冊数 (2016年12月末現在)

1学期6回、2学期6回計15回の授業内多読

平均語数	平均冊数	最低総語数	最高総語数
8,550 語	22.5 冊	2,595 語	61,675 語

2) Writing 活動への取り組み (ブックレポートの作成)

1 学期の取り組み

授業内で3回ブックレポートの書き方を練習した。

1回目：5行で2つの視点から感想を書く練習をした。(ストーリー、主人公、絵などが最も興味深いと思った点について、意見を述べる練習)

例) I like this book. I have some reasons for this. The story is exciting. The pictures are beautiful. So I think everyone can enjoy this story.

2 回目：story map を使った取り組み

Switch On Grade 6 (mpi 松香フォニックス) のワークシート story map を使用

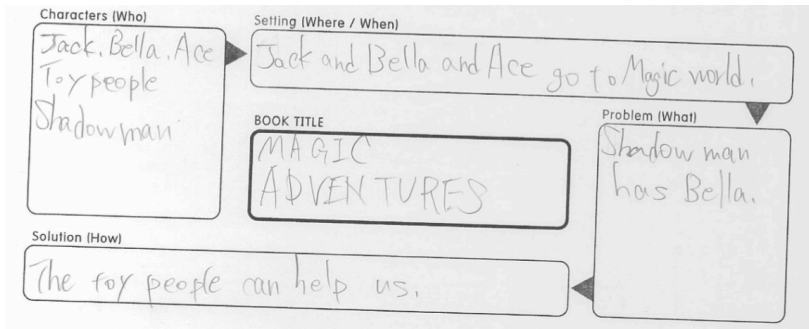
して、意見を広げる活動をした。(資料1参照)

3回目: story map を基にしてブックレポートを書く活動をした。

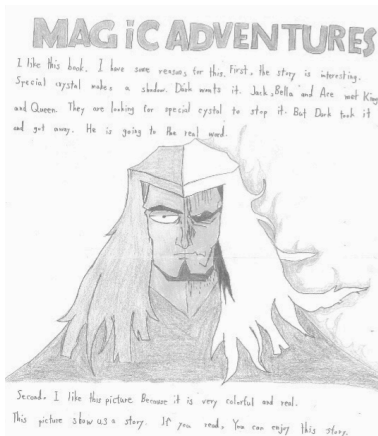
3回の活動を経たのちに図書館で読みたい本を2冊選び、そのうちの1冊について英語でブックレポートを作成することを夏休み課題とした。(資料2参照)

2学期の取り組み

夏休みに作成したブックレポートは2学期中廊下に順番に貼りだし、優秀なものは図書館でも展示をしている。多読への理解、関心を深めることを目的に、11月の文化祭では全作品を展示して、保護者や本校教諭はもちろん来校者にも観てもらっている。(資料3参照)



中2 story map を使ったの取り組み (資料1)



中2ブックレポート 作品例 (資料2) 2016年11月文化祭での展示風景 (資料3)

3) Speaking 活動 への取り組み (ポスタープレゼンテーション)

多読を通して4技能を育てるにはどうすればいいか? 多聴、多読で reading、listening、ブックレポートを作成することで writing 力を伸ばす活動へつながっている。ブックレポートを使ったポスタープレゼンテーションなら speaking 力を伸ばすことができるのではと

の思いから、学年を超えた協同活動を思いついた。幸い、本校は中高一貫校で、部活などでも中、高生は仲が良く、面倒見のよい生徒が多い。他学年の英語科教諭や他の科目の教諭にも協力してもらい、授業時間を調整して学年を超えた協同活動が実現した。中学と高校の協同活動として、ポスタープレゼンテーションを2015年度から実施している。

ポスタープレゼンテーションは夏休み課題として作成したブックレポートを使って、スピーキング活動へとつなげる取り組みである。中2生は各自の作成したブックレポートをもって高校生の前に立ち、1.5分間1対1で交流をしながら、高校生から本の内容について質問を受ける。その後高校生は約30秒間で中2生のプレゼンを評価し、点数を評価表に記入する。50分の授業の流れは、最初オリエンテーションで概略を説明したのち、順番に移動しながら、15回ほど交流を繰り返す。高1生は昨年度まで3年間多読を経験し、昨年自分たちも高2生から質問を受ける経験をしているので、上手に中2生から会話を引き出している。慣れてきた頃を見計らって、1.5分から2分間へ交流の時間を増やしていくと、本以外の質問も出てきて、中学生、高校生双方に会話の応用力、瞬発力が鍛えられるのもこの活動の良いところである。絵や本の内容を共感している生徒たちの交流もみられた。(3節参照)



2016年11月高1と中2による協同活動(ポスタープレゼンテーション)の様子(資料4)

4) 読書記録手帳によるフィードバック

読書記録手帳は授業が終わるごとに英語係が回収して教員室までもって来る。毎回全員の手帳に目を通して、筆者もコメントを書いてから次回の授業のはじめに生徒に返却することを心がけている。生徒には手帳のコメント欄に「おもしろかった」「理解できた」などの抽象的な表現は控え、できるだけ具体的に書くように推奨している。1学期の最初はまだ多読習慣が確立されておらず、単語の意味が気になる生徒も多かった。「○○という単語の意味を教えてください」と言った内容のコメントもあったが、生徒のコメントは決して否定せずに「推測する日本語の意味を書いてみよう」と促して次回の提出の際に答え合わせをするなどして、手帳を通じて生徒と交流を続けている。本の内容に共感する記述には自分が読んで感じたことを追記したり、生徒に同じような経験があるかと問うたりして、物語に自然に入り込めるように促している。また普段はあまり詳しく書かない生徒が短くても内容に触れる記述があった時は、具体的に「No.23のコメントに心を奪われました。」など記述をして、コメントのどこがよかったかを具体的に示し、できるだけ深く物語に共

感できるように努めている。逆に短時間で長い本を読んだとするもの、内容とコメントがちぐはぐなものには、どうしてそう思ったのか？ を問うなどして、さりげなくジャンルを変え、YLの低い本や興味をもちそうな本を勧めることで、すべり読みを防ぐ努力をしている。学期末には学期の総括としてのコメントも載せている。筆者にとっても、交流を通して生徒のコメントの質や量が変わってきているのを見ることは喜びであり、また生徒にとっても手帳の交流は楽しみであると思われる。多読の時間が始まると、生徒はまず手帳の筆者のコメントを読んでいる。現高1生の中には3年間の多読の思い出として、毎回の筆者からのコメントが励みとなり、多読の時間が待ち遠しかったと言っている生徒もいた。

中3実践報告

特進クラス 2クラス 73名
進学クラス 3クラス 96名

1) 多聴、多読の取り組み

中2と同様、2015年からmp3プレイヤーを使って1クラス全員が多聴、多読ができる環境を整えている。ORT, FRL, BBLを中心になど0.7~0.8あたりからスタートし、12月末現在、まだまだ0.7の本を十分に読むことが必要な生徒もいれば、ODM, OBW, ORT, PGR, ICRなど1.0から2.0まで読める生徒もいる。

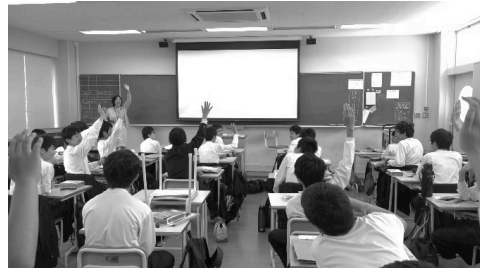
表2 多読語数と冊数 (2016年12月末現在)

1学期8回、2学期5回計13回の授業内多読+夏休み課題として2冊

平均語数	平均冊数	最低総語数	最高総語数
20,627語	28冊	36,435語	222,500語

ビブリオバトルの取り組み

中2は本の紹介は教師からだけであるが、中3では生徒による本の紹介を試みた。授業のはじめに5名の生徒がパワーポイントを使ってお勧めの本を紹介している。一人1分間、日本語でも英語でも可として、面白いポイントやおすすめポイントを紹介したのち、1ページ選んで音読する。教員はあらかじめ音読するページを聞いておき、パワーポイントにそのページを入れて準備をしておく。5人の中から本日のベストプレゼンターを挙手にて選んでいる。ビブリオバトルで紹介された本は必ずその日に数名の生徒が借りており、多読手帳のコメント欄にも〇〇君の紹介を聞いて読みたくなったなど、生徒の内発的動機づけがあがっていることが分かる。



2016年5月ビブリオバトルの様子(資料5)

2) Writing 活動への取り組み(ブックレポートの作成)

1 学期の取り組み

1 回目 : ビブリオバトルの取り組みに向けて、活動をした。(資料6 参照)

2, 3 回目 : story map を使った取り組み

中2の取り組みと同様に Switch On Grade 6(mpi 松香フォニックス)のワークシート story map を使用してブックレポートを書く取り組みを2回実施した。(資料7 参照)

生徒の作品の中で優秀作品は Oxford Big Read へ応募し、2015年、2016年と2年連続で Oxford Big Read 優秀賞(関西地域)を受賞している。(資料8 参照)

1. What's the title of the book?
It's David Beckham

2. What kind of the story is it? It's a biography

3. What's the story about?
This story is about David Beckham's life.

4. Why do you like this book?
Because, I can know about David Beckham's life. His life tells important things to us.

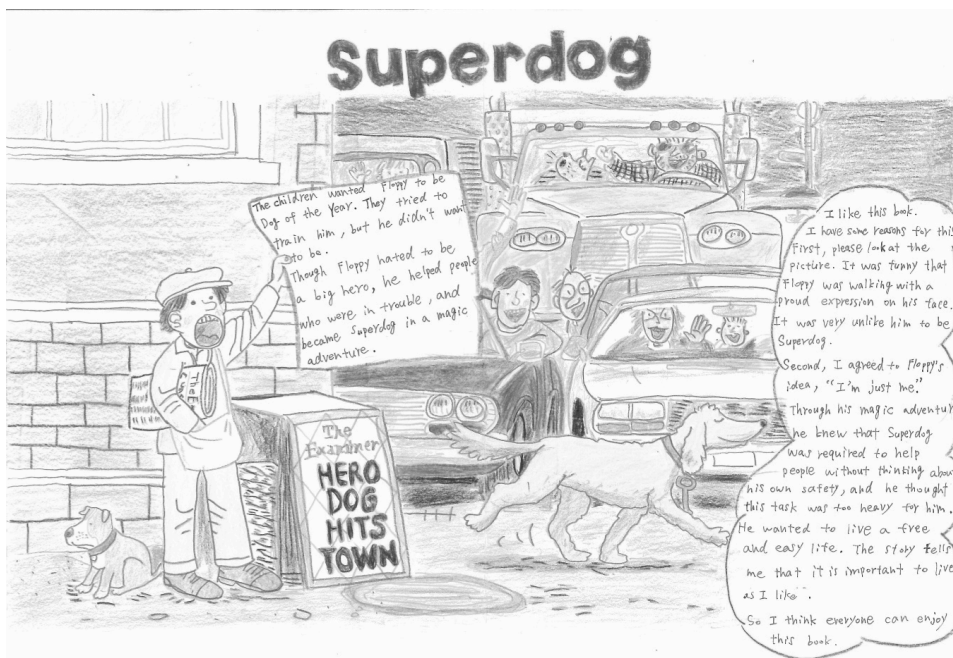
5. Who is your favorite character?
David Beckham
Why?
Because his attitude to play soccer is very nice.

6. To whom do you recommend this book?
I recommend this book to all people playing sports
Why?
Because, It changes ourselves about sports.

ビブリオバトルの取り組み(資料6)

Characters (who)	Setting (where / when)	
Mum chip Aunt Kipper Floppy with Wilma.	The children wanted Floppy to be Dog of the year. They tried to train him, but he didn't want to be.	
Title	Problem (what)	
Superdog	Though Floppy hated to be a big hero, he helped people who were in trouble and became Sydney in a magic adventure.	
Solution (how)	AT excellent!	
Floppy thought this task too heavy for him. He wanted to live a free and easy life.	I like this book, I have some reasons for this. First, please look at the picture. It was funny that Floppy was walking with a proud expression on his face. It was very unlike him to be Superdog. Second, I agreed to Floppy's idea, "I'm just me?" Through his magic adventure, he knew that Superdog was required to help people without thinking about his own safety, and he thought this task was too heavy for him. He wanted to live a free and easy life. The story tells me that it is important to help myself. So I think everyone can enjoy this book.	

中3 story map を使った取り組み(資料7)



中3ブックレポート(Oxford Big Read 2016 関西エリア 優秀賞受賞) (資料8)

4) 読書記録手帳によるフィードバック

中2と同様に読書記録手帳は授業が終わるごとに英語係が回収して教員室までもって来る。中2と同様に中3ともコメントを必ず加えることで手帳の交流は続けているが、ビブリオバトルを始めたことによって友達が紹介した本を選ぶ生徒が増えてきた。本の紹介を英語だけにこだわらず、自分の言葉で伝えることによって、本の内容を共感できたようで、自分も読んでみたいと思っていることが手帳の記録から窺える。

3. 結果

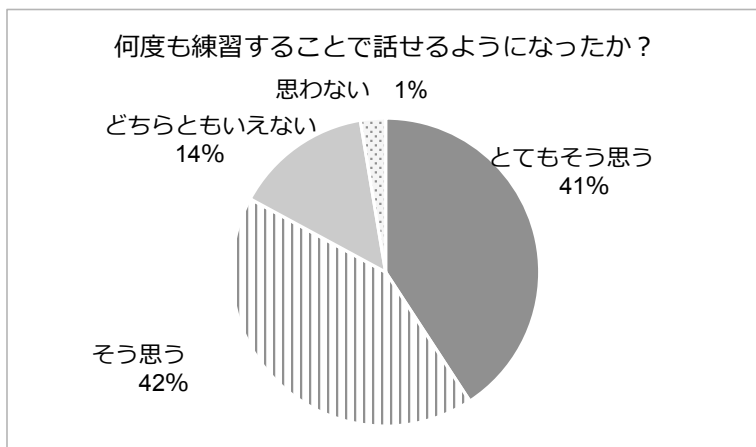
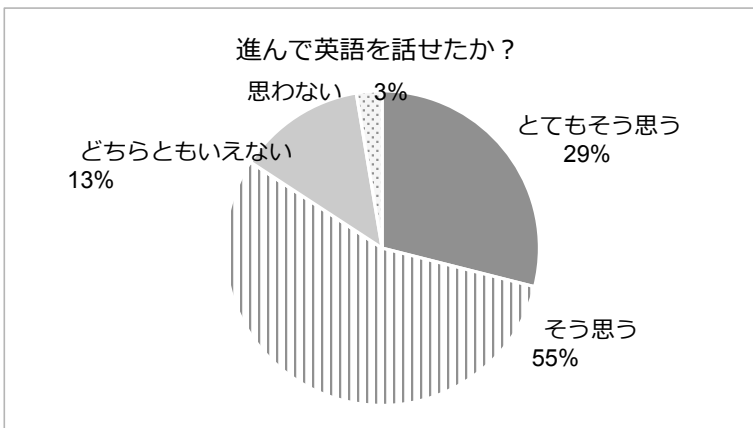
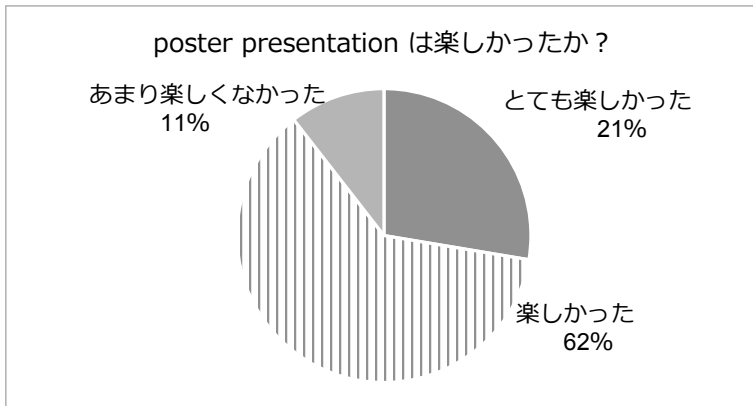
3.1 中学2年生と高校1年生による共同授業に対するアンケート結果

協同活動実施日 : 2016年11月18日

アンケート実施日 : 2016年11月24日

対 象 : 中学2年生 76名 (授業参加者)

調 査 方 法 : 授業内でアンケート用紙を配付し、その場で記入し、回収。



3.2 自由記述によるコメント（抜粋）

- ・すごくていねいに聞いてくれてありがとうございました。英語がわからなかった時に

手助けしてくれてありがとうございました。絵のことについてもほめてくれてうれしかった。

- ・僕が変な英語で本の内容を説明しても、ちゃんと答えてくれたのでとてもうれしかった。
- ・高1と交流ができてよかった。英語の会話の現時点のレベルも確認できてよかった。
- ・いろいろな質問があつて、様々なシチュエーションがわかってよかったです。
- ・高校にもものすごく発音が上手な人がいてビックリした。単語量が違うことにビックリした。
- ・何回もやるうちに慣れてきて、高校生目を見てしゃべることができたし、スムーズに話すことができてよかった。
- ・緊張することもあったけれど、恥ずかしがらずにスピーチをすることが大切なのだと思います。
- ・何回も繰り返すことで、少しずつ声のボリュームが大きくなっていった。そして感想も少しずつ変えていった。
- ・話の内容を英語で話せなくて、悔しかったです。
- ・とても貴重な体験でした。高1になった時に中2に教えたいと思います。
- ・書いたり、読んだりするのではなく、話すことによって英語の力がついたと思った。
- ・高校生の皆さんはとても優しく接して下さって、とてもやりやすかったし、ていねいにアドバイスを下さったのでよかった。
- ・もう少し時間がほしかったです。

3.3 考察 アンケートから見えてくるもの

生徒が実際にいきいきと話している様子やアンケートの自由記述からも学年を超えた交流がスピーキングに有効であり、生徒のスピーキングに対する内発的動機づけをあげたことが読み取れる。一方で多読の内発的動機づけに関する質問がなかったので、多読に対する内発的動機づけがあがったかどうかはこのアンケート結果から読み取ることは難しい。自由記述の内容や当日の様子から、絵をほめられ、本の内容を共感するような活動もみられたが、アンケート結果から多読に関する内発的動機づけがあがったとは言い切れない。アンケートの質問の仕方が重要であることが反省点として挙げられる。

3.4 4年間の活動を振り返って

2016年の日本多読学会紀要でも発表されていたように、読書記録手帳を精査することにより、指導者は学習者の読書の記録、傾向、好みを知ることができる(魚住&高瀬,2016)。また学習者の視点からだけでなく、指導者にとっても、手帳を通して生徒と読後感など交流を持つことができる。読書記録手帳を開く瞬間は、学習者だけでなく、指導者にとってもワクワクする瞬間で楽しく、指導者の内発的動機づけもあがる。楽しんで読めているか?など授業内の観察はもちろん大事であるが、読書記録手帳から見えるものも多い。また廊下に貼りだされたブックレポートを読み、ビブリオバトルでの友達の発表をよく聞くことが興味のある選書へとつながり、学習者自身ももっと本に興味を持つようになった。また

良い例をたくさん見ることで、よりよいブックレポートを作成したいとの意欲へつながるなど良い影響を生み出している。最初は、大人数での多読指導に不安だらけだったが、学校だからこそできた取り組みも多く、同僚やメディアスタッフなどたくさんの方の協力なくしてはここまでの取り組みはできなかった。まだまだ試行錯誤の連続であるが、多読記録手帳やブックレポートを通じた交流、生徒と本の感想を共有しながら同級生間、学年を超えた交流を通して、読書が楽しいと思える多読授業を目指したい。

参考文献

高瀬敦子(2010).『英語多読・多聴マニュアル』東京：大修館書店

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

魚住香子・高瀬敦子(2016). 多読を成功に導く要因—意識調査と読書記録手帳の精査から—
『日本多読学会紀要』9,25-42

大倉史子(2016). 生徒は多読をどのようにとらえたか『日本多読学会紀要』9,59-72

参考資料：アンケート用紙

Class () No, () Name (_____)

～ 高1生との poster presentation について ～

1. Poster presentation は楽しかったですか？

- ・ とても楽しかった ・ 楽しかった ・ あまり楽しくなかった

2. すすんで英語を話すことができましたか？

- ・ そう思う ・ まあ思う ・ あまり思わない ・ 全く思わない。

3. 何度も練習することによって、スムーズに話せるようになりましたか？

- ・ そう思う ・ まあ思う ・ あまり思わない ・ 全く思わない。

4. 感想を聞かせて下さい。

高1生への thank you message (日本語でも英語でも可)

Name

実践報告

多読準備としての絵本の読み聞かせ効果

**The Impact of Picture Book Reading at the Beginning of ER
—A Case Study of a HS Student's Development
in Reading and Listening Fluency—**

高瀬敦子 TAKASE Atsuko (関西学院大学非常勤講師)

Abstract

According to Zevenbergenn and Whitehurst (2003), “Tales and stories are effective and useful listening materials for children to develop listening comprehension and literacy both in their first and second language.” Listening comprehension in turn, improves children’s reading comprehension and literacy skills (Jalongo, 2008). The author is convinced that this applies not only to very young children, but also to junior high school students in their second language acquisition. This paper cites the case of a 12-year-old Japanese boy, who received an abundance of picture-books for reading (storytelling with illustration) from his teacher for about 8 months before and at the beginning of his formal English study at school. He developed good listening, reading and comprehension skills, which greatly contributed to his success in later years in high school, and eventually in his work.

Key words: picture-book reading, listening fluency, reading fluency, listening comprehension, reading comprehension, literacy skill

1. はじめに

人間が母語を修得する過程は、殆どの場合まず耳からのインプットで始まる。実体を伴う言葉・意味を持つ言葉やフレーズが何度も何度も繰り返し耳に入ってくるため、音声と同時にその意味も自然と理解するようになり、試行錯誤を繰り返しながら再現できるようになっていくのである。子どもの成長過程において、幼児期に本の読み聞かせや様々な話しを聴かせること(Storytelling)が、言語の発達を促すのは自明の理である。これは母語のみでなく第2言語に関しても同様であり、小学生に話を聞かせて(Storytelling)英語力向上に効果を上げている報告がある(メイソン, 2015)。聴いて理解する力が、読解力に、ひいては言語修得に繋がるのである(Jolongo, 2008; Zevenbergenn & Whitehurst, 2003)。

ところが一般的に日本人学習者の英語のリーディング力とリスニング力のギャップは大きく、読めば90~100%理解できる本でも、聴くだけでは20~40%しか理解できないという大学生が多い(高瀬, 2010)。これは、英語学習初期に十分な音声のインプットをせずに、目からの知識を導入したことが原因であろう。これまで様々な年齢層の学習者を教えた経験から、第2言語耳は、幼稚園・小学生に限らず、中学生でも英語学習初期に自然な音声を沢山聴かせれば、十分発達すると感じている。実際に英語学習初期から聴き読み(多読多聴)を始めた中学生は、リスニング力がかなり伸びている(Furukawa, 2010; 鬼丸, 2013; 安福, 2010)。この実践報告は、小学6年生(R)に中学入学直前の2月末から中学1年の11月まで約7か月間(8月は休み)十分に英語絵本の読み聞かせを行った結果、彼の英語での読書がどのように進んでいったか、それが後のリーディング力やリスニング力にどのような効果をもたらしたか、生徒Rの約5年5ヶ月間の読書記録を基に紹介する。

2. 個人英語指導

日本の中学高校の英語教育では、多くの学習者を相手にするためか、主に文法ルールを教え、単語を覚えさせたり日本語訳を行わせたり(Hino, 1988)して知識を伝授する方法が主流である。ところが、その方法でのみ学習し知識を増やした結果、たとえ大学入試に合格したとしても、英語そのもののインプット不足、およびアウトプットの訓練不足のため、4技能(リーディング力・リスニング力・スピーキング力・ライティング力)が鍛えられていなくて運用能力がついていない場合が多い。

筆者が行う個人指導の主な目的は、入試や英検合格・TOEICや他の試験の点数向上ではなく、言語(英語)修得である。これまでの指導経験から、基本的に4技能を鍛えて英語運用能力を向上させれば、入試・英検合格・TOEIC向上等はある程度のテクニックを追加するだけでおのずと成功すると考えている。英語運用能力向上には、実際に学習者自らが大量のインプット・アウトプットを経験することが必要なのである。それには時間もかかるし、指導者・学習者お互いの根気もいるが、言語修得に必要なことは「習うより慣れる」である。そこで、筆者の指導法は、できる限り第1言語修得に近い方法で行うため、演繹的手法をとる。つまり、日本の公教育で不足しているインプットを耳から目から大量に行い、それをアウトプットに繋げ、試行錯誤を繰り返しながら、自ら英語運用能力を向上させていく方法である。

実際には下記のような方法で行っている。

- 1) 英語の音声に慣らすため、最初に耳から大量のインプットを行う。その場合決して不自然に遅いスピードにせずに、なるべく自然に近いスピードで行う。
- 2) 英語の音声に慣れてきたら、音声と文字とを結び付ける。自ら読み方を自然に習得するのは勿論阻止しないが、一旦文字を読み始めると文字に頼り、リスニング能力の発達が鈍る傾向にあるため、ある程度耳が慣れるまでは、敢えて意識的に文字のみ教えることはしない。
- 3) 文法はあえて教えない。大量の多様な英文に接することにより、学習者が自らルー

ルを学び取ることができるように指導する。

- 4) 日本語を介さずに英語のまま聞いて理解できるようにするため、授業は可能な限り英語で行う。
- 5) 大量の平易な本を日本語訳なしに読ませ、英語の文章に慣らして英語の感覚を身に付けさせる。

この実践報告の生徒（Rとする）は、公立小学校から私立中学校を受験した生徒で、2月中旬に合格の報告を受けると、間もなく英語学習を開始したいと個人指導を受けにやってきた。上記の指導法は、当然学校英語の指導法とは齟齬をきたす場合が多い。そこで筆者の指導法を説明し、次のようなことを本人と保護者に納得してもらった。

- (1) 基本的に学校の英語の勉強は手伝わない。
- (2) 学校の英語の時間は、真剣に授業を聴く。
- (3) 学校で教わる英語に関する質問は学校の先生にすること。

保護者の「全てお任せします。」という返事を聞き指導を開始した。多読用図書としては英語話者児童向けの段階別読み物（Leveled Readers, 以後 LR）と、英語学習者用の段階別読み物（Graded Readers, 以後 GR）が主であるが、それ以外に英語話者児童向けの絵本や英語話者小学校中高学年が読む児童書もある。多読初期に使用した本は、LR や GR の低いレベルの本が多い。図書は主に筆者所蔵のものであり、それに多読学会からの借用図書及び市民図書館の図書を加えたものである。本のシリーズの略語は主に英語多読ブックガイド（古川他, 2013）による（付録1）。

3. 読み聴かせ（小学6年2月～中学1年11月）

読み聴かせ期間は小学6年の2月20日から中学1年の11月末までである（表1）。まずは耳から大量のインプットを行い、耳を鍛えた。耳からのインプットは、不自然に遅いスピードにならないよう、できる限り自然に近いスピードで行ったが、聞き取りにくそうな個所はスピードを落としたり、イントネーションに変化をつけたり、繰り返したり、理解不可能な単語は絵や日本語交じりの英語で説明を加えたりもして、臨機応変に行った。当時は CD 付の本が少なかったため、カセットに筆者の音声吹き込み、自宅で絵本を見ながら再生し家族の人と一緒に聴くように勧めた。

2月中はオリエンテーションを兼ねて、生徒Rの様子を見ながら5日間連続で毎日一冊づつ読み聴かせを行った。生徒Rはもともと読書が好きな生徒であったためか、最初から非常に熱心に話を聴き、楽しんでいる様子であった。3月から本格的に、読み聞かせを開始した。3月の小学校卒業式の後、春休み中は殆ど毎日または各日、筆者の自宅にやってきた。4月以降は、週平均2回（各約1時間半）、1回の授業につき2～8冊読み聴かせを行った。但し、8月は筆者の出張等のため休みとした。読み聴かせの時は、生徒Rの前に本を置き、筆者が向かい側に座り、本を読みながらテープに録音した。生徒Rはそれを聴

きながら文字を目で追い、ページを捲るという方法であった。読み聞かせに使用した本はどれも絵が沢山ある LR であり、生徒 R の様子を見ながらなるべく不自然にスピードを落とさない様に、自然に近いスピードを保つようにして読んだ。

表 1 絵本の読み聴かせ（小学 6 年 2 月～中学 1 年 11 月）

月	シリーズ	冊数	語数	平均語数/ 冊	日数	平均語数/ 日
2	AAR1	5	730	146	5	146
3	Clifford, ORT 1-4	80	12,290	154	19	647
4	ORT 5, LLL 0-4	59	8,998	153	8	1,125
5	LLL 5-9, LLLGR, LLLIT	31	14,323	462	8	1,790
6	SIR1, LLL 8-10, ORT 6-7	27	13,209	489	8	1,651
7	RTR, SCR1, PGY ORT7	20	8,290	415	7	1,184
9	SCR, ICR0,1, ORT9	17	9,546	562	8	1,193
10	ICR1-2, SIR1-2	22	10,851	493	8	1,356
11	RKR, Henry & Mudge	13	10,171	782	8	1,271
	Total	274	88,408	323	79	1,119

表 1 で分かるように、最初の 3 ヶ月（2・3・4 月）は 1 冊の平均語数が 150 語前後の平易な本を大量に（144 冊）読み聴かせた（YL0.2-0.5）。小学校でローマ字は習っていたものの、アルファベットが漸く分かるぐらいであった。そこで、筆者の指示なしにページを捲ることができるか試してみたところ、毎回ほぼ間違えずにページを捲っていった。また、ストーリーも殆ど理解していた。恐らくイラストと音声のイントネーションや筆者の表情で、理解したのであろう。また、同じシリーズの本（Clifford, ORT, LLL）に頻発する同じ語彙に生徒の耳が慣れてきたのも、理解を深めた要因であったと考えられる。本のレベルが上がり語数が増えてくると、理解度確認のため時々難しそうなおページの説明をさせたが、ほぼ確実に理解していた。話が理解できていない時には、必ず「このページの意味が分からない」と質問してきたので、質問をせずにページを捲っているだけの時は理解していると考えた。また、同じ登場人物の話に馴染みができ、話の中に入り込んできた様子が窺われたのと、話が長くなると読む時間がかかるので、読むスピードを初期の時期よりも少しずつ速くしていった。LLL8-10 や ORT8-9 などは話がかかなり長く英語のレベルも高いため、もっと後で読もうと提案したが、R 本人が話を聴きたがったため、それぞれのレベルから好みのタイトルを 1～2 冊読んだ。

当時の保護者の感想は、「一緒に CD を聴いても全然わかりません。どうして子供がわかるのが不思議ですね。本を読むと理解できるのですが、つい日本語に訳したくなります。」ということであった。生徒 R は筆者が直接読み聞かせをした時に話の内容を理解し、全体の音声が残っていたため、自宅に戻り 2 度目にテープで聴いた時にも、楽に話が解つ

たのだと考えられる。単語一語一語を聴き取ることができたのではなく、話全体を聴き取って内容理解をしていたのであろう。最初は短いストーリーから始め、徐々に長いストーリーに移って行ったため、長い話を聴くのも苦にならなかったであろう。このような方法で274冊の本に触れ、絵と文字を見ながらストーリーを耳で聴くことに慣れていったのである。

3. 一人読み多読

3.1 中学1年（12月～翌年2月）

約8ヶ月間で274冊（88,408語）の読み聴かせを行った後、英語に慣れ、理解度も高くなったと感じられてきたので、自分で読むことを勧めた。本人に本を選択させたところ、読み聴かせに使用した本は選択せず、全て初めての本を選んだ（表2）。最初のうちはLRのレベル1の本（YL0.2-0.4）でも未知語で苦戦した本もあったが、徐々に一人で読むのに慣れてきて、1月の後半になるとLRレベル2-3（YL0.4-0.7）でも楽しみながら楽に読めるようになってきた。ただ、この時期は、2学期の期末テストおよび3学期の中間・期末テストに加えて様々な行事があったため、総じて読書量が少なかった。

表2 多読状況（中学1年12月～2月）

月	シリーズ	冊数	語数	平均語数/冊
12	Puffin, OER1, SCR1	7	2,052	293
1	SCR1, CSB1-3, LDB	8	1,746	218
2	CSB2-3	5	1,554	311
	Total	20	5,352	268

一人読みを始めた時から筆者のテープ録音を止めて、その代わりに、リスニング力・音読力・内容把握力・スピーキング力を強化するために、授業の約半分（40～45分）の時間を使い、Pearson Education 出版の *Very Easy True Stories* (1998) を使用した。約80～160語で書かれている短い話を毎回1話筆者が読むのを聴き、内容に関する質問に答え、音読し、テキストの内容理解の問題を解き、絵を見て話を再現する、という方法で行った。テキストの話は短い、実話であるため非常に面白く、また写真やイラスト付きで読み易く、生徒Rは勉強というより多読の続きのような感覚で楽しんでいった。リスニング力は問題なく、最初から内容理解が出来たのは読み聴かせを十分に行ったため、話全体を把握することができたのであろうと考える。本格的な音読は初めてあったが、比較的スムーズに行うことができた。ただ、絵を見て話を再生するのは最初かなり苦労していた。テキストからの宿題は全くなく、自宅学習としては読書のみであった。

3.2 中学2年（5月～翌年3月）

3・4月は諸事情により休み、5月より多読再開。2ヶ月間休養したため、比較的短い

本を多めに選択し少しずつ読み始めた。中学が遠方にある上に、中学2年になりスポーツクラブの練習がかなり厳しくなり試合も入ってきたため、月によって読書量のばらつきが多かった。毎日1冊ずつ読むこともあれば、1日で4～5冊読み、その後しばらく読書を休むこともあり、コンスタントな読書は出来ていないが、それでも時間的に余裕ができると、がむしゃらに読み、読書そのものは楽しんでいた。

表3で分かるように、本の種類は殆どLR（英語を母国語とする子供用絵本）であり、GR（英語学習者用に書かれたレベル別多読本）はPYR1,2 (YL0.3-0.9), PGR0 (YL0.8), MMR1 (YL0.8), OBW0 (YL0.9) を約20冊読んだだけであった。約16種類の実に様々なLRに手を出したが、特徴的な点は、同じシリーズの本（例：AAR, SCR, HLR, CSB）(YL0.4-2.0)をまとめて一気に10～40冊を読むことであった。漫画 *Spirited Away* (千と千尋の神隠し) も全巻一気に読んでしまった。主に2月3月に読んだ *Corgi Pups* (YL2.5-3.0) シリーズは、それまでに読んだ本よりも語数が多く難易度も高かったが、内容が気に入って非常に楽しんで読んでいた。本の語数がそれまでの本よりも2倍以上の2,000語レベルの本になったにもかかわらず、全く抵抗を感じなかったのは、読み聴かせの時に1,000～2,000語の本を200冊近く読んだため、長い本に慣れていたのであろう。また、このシリーズを読みだしたら内容が面白くて、長さは気にならなかったのかもしれない。

当時の保護者の感想は、「すいすいと（*Corgi Pups* シリーズの）ページを捲っているの、話が解ってるかきくと、解ってる、と答えます。すごいですね、あんな長い本をすいすい読めるようになるとは。」であった。

表3 多読状況（中学2年5月～3月）

月	シリーズ	冊数	語数	平均語数/冊
5	AAR, HLR, PYR1-2, OCT	12	4,018	335
6	AWL, RKR, HLR	17	4,706	277
7	AAR 1-2, Comic	34	15,129	445
8	AAR 1-2	7	3,837	548
9	PGR0, MMR1	2	1,470	735
10	PYR 1,2, PGR0, HLR 2-4,	16	10,908	682
11	HLR 1-3, SCH 1-3	52	18,635	358
12	SCR 1	2	136	68
1	SCR 1-2, HLR 2-4, OBW0	24	12,573	524
2	CSB 1-2, <i>Corgi Pups</i>	12	13,191	1,099
3	<i>Corgi Pups</i>	6	13,472	2,245
	Total	184	98,075	533

この時期も多読力と内容の理解力を伸ばすため、1年時の *Very Easy True Stories* に続き、同じ出版社の *Easy True Stories* (1話150～250語) および *True Stories in the News* (1

話 200～250 語)を使用した。話が少し長くなったのと、少しライティングが入った以外は、授業中のアクティビティは1年時とほぼ同じであったため、楽に進んでいった。特に、ストーリーが実話で面白いのが非常に気に入り、巻末に教師用として紹介されている追加情報にも興味を持った。この年も自宅学習は多読のみであった。

3.3 中学3年（4月～翌年3月）

生徒Rの学校は私立中高一貫校であるため高校入試は受ける必要がない。そこで、入試勉強に阻まれることなしに3年になっても多読を持続することが出来た。中学2年の終わりごろからストーリーが長めの本に慣れてきて、その続きで4月には1,000語台の本を好んで読んだ。中学3年になっても前半は相変わらずLR (Leveled Readers, 英語話者児童向けの段階別読み物) を集中的に読んでいたが (PER1-2; ICR1-2; SIR1-2; SCR1-3) (YL0.4-1.4)、夏休み頃からGR (Graded Readers, 英語学習者用の段階別読み物) に移行していき、FRL1-7 (YL0.6-1.4), OBW1 (YL2.2), CER0 (YL1.0) を好んで読むようになった。同じシリーズを集中して読む読み方は相変わらず続き、3月に Magic Tree House (MTH) (YL2.5) を読み始めたら、その後もしばらく MTH にはまってしまった。

表4 多読状況（中学3年4月～3月）

月	シリーズ	冊数	語数	平均語数/冊
4	SKR:A,B, PER1, SCR3, AAR2	24	25,938	1,081
5	PER 1, 2	23	11,043	480
6	SCR1,2,3, Poppleton	8	5,931	741
7	ICR 1,2, SIR1, FRL 2	20	15,287	764
8	FRL1, ICR 2	11	10,723	975
9	ICR1, FRL3-4, SKR:A,B, OBW1	21	31,717	1,510
10	OBW1, FRL5	4	10,138	2,535
11	OBW1	4	14,213	3,553
12	OBW1, FRL 6, 7, HLR	6	25,138	4,190
1	CER0	1	2,211	2,211
2	CER0, OBW1	3	8,963	2,988
3	MTH	12	62,749	5,229
	Total	137	224,051	1,635

この時期、授業中は1、2年時に使用した *True Stories* シリーズの次のレベル、*More True Stories in the News* (1話 400～500語) を一学期で終えて、夏休みからは Oxford 出版の *Totally True Book 1* (2005) に変更した。理由は *True Stories* シリーズの *Even More True Stories* のレベルが少し高すぎたことと、*Totally True Book1* が Oxford Bookworms レベル 1 (OBW1) で使用されている語彙と同じ語彙を使用したテキストであったからである。

Nishino (2007) は個人指導をしていた生徒の本の欄外に未知語の意味を日本語で書いて OBW を読ませたそうであるが、筆者は基本的に日本語を介さずに英語のまま理解させるのを目的としていたため、回り道ではあったがあえて日本語に頼らない方法として *Totally True* を選んだ。

テキストのアクティビティはそれまで使用していた *True Stories* シリーズとは少し異なるが、基本的に肝心の話が面白い実話を集めたものであったため、生徒 R も楽しんで読んだ。結果的に、このテキストを使用したことで、OBW1 で使用されている語彙に慣れ、秋以降手に取った OBW1 を容易に読みこなすことができたのだと思われる。また、生徒 R には、気に入った作家の話を集散的に読む傾向があり、OBW1 の中では Tim Vicary の作品が気に入り、*White Death*, *The Elephant Man*, *The Coldest Place on Earth* 等を読んでいた。本の選択はいつも内容中心であった。また、OBW1 には CD があったため聴き読みを勧めたところ、スピードが遅くてまどろっこしいと、余り好まなかった。読み聴かせのスピードに慣れていたためであろう。この年も自宅学習としては多読のみを課した。

3.4 高校 1 年（4 月～翌年 3 月）

中学 3 年の最後に読み始めた MTH を 4 月・5 月と読み続け、5,000-6,000 語レベルの本に慣れてきた。また、SCR4 の 3,000 語以上ある Non-fiction にも興味を持ち数冊続けて読んだ。表 5 から分かるように、同じシリーズの本をまとめて読む傾向は高校生になっても変わらず、Mr. Men (YL2.0) シリーズを 8 月・9 月に 30 冊まとめ読みした。3 学期には中学 1 年時に読み聴かせした ORT7-9 (YL0.7-1.4) シリーズと LLL6-10 (YL0.7-1.6) シリーズを自分で読み直し、非常に楽しんでた。この頃はスポーツクラブが忙しく疲れて帰宅すると、軽くて楽しい本の方が気楽に読めたのであろう。

表 5 多読状況（高校 1 年 4 月～3 月）

月	シリーズ	冊数	語数	平均語数/冊
4	MTH (6 冊)	6	32,527	5,421
5	MTH (7 冊)	7	39,307	5,615
6	MTH, PGR0, SKR:C, LLIT, HLR	16	21,845	1,365
7	PGR 0-1, SCR 2-4	6	13,045	2,174
8	Mr. Men	20	17,499	875
9	Mr. Men	10	7,867	787
10	ZF, B&N	7	26,737	3,820
11	B&N	3	5,559	1,853
1	ORT 1-4	54	5,570	103
2	ORT 5-6	29	12,610	435
3	ORT 7-9, LLL 6-10	34	37,656	1,108
	Total	192	220,222	1,147

授業では、*Totally True Book 1* が終了し、*Totally True Book 2* に移っていった。Book 2 には OBW2 と同じ語彙が使用されているため、このテキストと並行してあるいは、テキストの後に OBW2 を読むと楽に読めるようであった。

3.5 高校 2 年（4 月～翌年 3 月）

高校 2 年になると諸事情で欠席が多かったが、自宅での読書は継続していた。5 月から Dahl の本を読み始め、長い話であったが、かなり楽しんでいった。同じシリーズをまとめ読みする傾向は以前と変わらず、忙しい時は軽くて楽しく読める本 *Wolf Hill* シリーズや *Nate the Great* を読んでいた。最終的にクラブを辞めたため、時間の余裕が出来て 2 年の最後は長めの OBW2 に手を出し始めた。

表 6 多読状況（高校 2 年 4 月～3 月）

月	シリーズ	冊数	語数	平均語数/冊
4	LLL 3-10	7	5,165	738
5	Dahl	4	17,722	4,431
6	Dahl, CER1, OBW2	5	28,094	5,619
7	PER	12	14,428	1,202
8	OBW1, WH1-1+	15	30,260	2,017
9	WH2	6	10,113	1,686
10	WH3	6	13,309	2,218
11	WH4, SCR4	8	25,863	3,233
12	WH5	6	25,985	4,331
1	SCR4, MMR2	11	29,469	2,679
2	NTG, PGR0, CER0, BCE	13	26,452	2,035
3	NTG, SCR4, OBW1-2	8	58,588	7,324
	Total	101	285,448	2,826

授業では、*Totally True 2* を終了し、次に Pearson Longman 出版の伝記を扱ったテキスト *What a Life! Stories of Amazing People* (2000) を使用した。有名な人物の伝記を 350～400 語にまとめたもので、内容はやはり生徒 R が興味を持つものであった。アクティビティは、Discussion が加わり Writing が少し長くなったが、それまで使用したテキストとほぼ同じような内容であった。

3.6 高校 3 年（4 月～7 月）

都合により筆者の自宅に来るのを 7 月で止めた。

表7 多読状況（高校3年4月～7月）

月	シリーズ	冊数	語数	平均語数/冊
4	OBW0-2, PGR3, MTH	12	86,523	7,210
5	MTH, RKR	18	16,575	921
6	MTH, G&D3	4	34,273	8,568
7	MTH, RG	3	15,512	5,171
	Total	37	152,883	4,132

生徒Rの読書記録はここまでであるが、その後も時々面白い本を貸し出し、自宅で自由に読書を楽しむよう勧めた。

3.7 多読実践のまとめ

生徒Rの多読は小学6年の2月の読み聴かせから始まり、中学1年の10月までは読み聴かせ、その後は一人読みが高校3年の7月まで断続的に続いた。筆者の自宅に来た時は、時間の半分を読んだ本の感想や質問を聞いたり、簡単なサマリーを英語で話させたりし、残りの半分を、上に述べたようなテキストを使用して、Listening, Reading Comprehension, Speaking, Writing の練習をしたりしたのみである。筆者が英語を教えるというより、生徒Rが自分で様々なアクティビティをこなしていきながら、英語を吸収していくという方式であった。これらのアクティビティは、多読を容易にし、話の内容をより深く読み取る力を養う助けになったのであろうが、生徒Rが行った英語学習の中で一番時間を費やした活動は、自分で本を読み、テープやCDを聴くことであった。彼の約5年半の多読状況をまとめると表8のようになる。

表8. 多読状況まとめ（小学6年2月～高校3年7月）

	冊数	語数	語数/冊
読み聴かせ	274	88,408	323
中1	20	5,352	268
中2	184	98,075	533
中3	137	224,051	1,635
高1	192	220,222	1,147
高2	101	285,448	2,826
高3	37	152,883	4,132
合計	671	986,031	

自分の力で読んだ本は671冊、語数は100万語に届かなかったし、思ったほど難易度の高い本には到達しなかったが、英語の本に対する興味や楽しみ方は、横で見ているこちらも楽しくなるほどであった。どの本でも精読ではなく多読的な読み方で読んでいたが、しっ

かりと内容を理解し大いに楽しんでた。また、表8で分かるように、高1を例外として、毎年1冊の本の長さが長くなり（中1：268語、中2：533語、中3：1,635語、高2：2,826語、高3：4,132語）、本のレベルが上がっていき、徐々にではあるが確実に Reading Fluency を向上させていったのである。

英語の本を読むことに全く抵抗も苦痛も感じず、英語での読書を大いに楽しむことが出来たのは、英語学習初期に行った大量の読み聴かせが功を奏したと言っても過言ではないであろう。最初に大量の英語を目で字を追いや耳からインプットしながら話を理解していったため、自分で読む時も日本語で考えることなく、読み聴かせの時と同じような速度で頭から英語のまま内容理解をしていったであろう。その読み方が生徒Rのリーディング力・リスニング力を飛躍的に伸ばしたのであると考えられる。彼が読んだ本は100万語にみたく、また、レベルもあまり高いとは言えないが、自分の好みで選択した様々な母語話者向けの本を、大いに楽しみながら読み豊富な生の英語に触れたことで、英語の基礎力が強化されると同時に英語の勘が身についたのである。

4. 学校英語と多読

実は、この多読を行った生徒Rは中学時代の英語の授業については全く問題なかったが、高校英語の文法問題は苦手であった。それ以前に嫌いであった。多読は楽しいが、学校の授業は面白くない、文法は苦手だ、嫌いだと言っていた。あるとき彼が苦手とする試験問題をみせてもらったところ、文法問題集に出てくるような機械的な書き換え問題で、書き換えると不自然な英語になったり、意味がおかしくなったりするような問題であった。生徒Rは沢山の自然な英語に接したため、機械的に文を書き換えるとおかしな文になることが、感覚的に分かるようになったのだと思われる。そのため文を正しくしかも自然な文に書き換えることができないから、文法が苦手だと思うようになったのだろう。そこで筆者は、このような問題は出来なくても、余り気にすることはないと慰め、多読を続けて自然な英語に接し続けるように勧めた。多読をやっていた中学2年生が、「教科書の英語がなんとなくおかしい」と言った（安福, 2013）のと同じで、自然な英文に沢山接していると、文法的には正しい文章でも、前後関係から不自然な英語、使われない英語、であることを感覚的に見分けができるようになるのである。生徒Rはこのような文法問題は苦手であったが、模擬試験等で出題される長文問題およびリスニング問題は抜群にできて、クラスでも抜きん出ているようである（「ダントツだったと担任から言われた」という保護者の言葉）。友人に「なぜそんなに内容把握ができるのか」と訊かれても「長文を読んで、なぜ解らないのか理解できない」としか答えられず、リスニングでも、「どうしてあの速い英語が聴き取れるのか」と訊かれても「耳に入ってくるのが、どうして理解できないのかわからない」としか答えようがなかったと本人が語った。つまり、母語修得に近い状態になったためか、理屈ではなく、英語を英語のまま自然に聴き、自然に読むことができるようになったのであろう。これは、大量の読み聞かせにより耳が英語に慣れて、長い英文を聴くことにも読むことにも抵抗がなくなり、英語を聴いたり読んだりする力（スタミナ）ができたのであろう。そのため一人読みでもかなり早い時期に自立した読み方に移行していったと考える。長い本でも興味があれば手に取って読み、その時の体調・生活状況に合わせて本を選択

するなど、英語の多読というより、読書を楽しむ姿勢になっていた。試験のための不自然な文法問題で満点を取れなくても、英語の本を楽しめる、基本的な文法を理解して正しく自然な英語を使うことができる方が大事である。試験用の文法問題が解けて高得点を取っても、正しく自然な英文を話し書くことが出来なければ余り役に立たないのではなからうか。

5. 両親の反応

生徒Rの学校英語の成績に関する保護者の反応は、一般的な親の反応とは違い、「欠点さえ取らなければ良い。英語運用能力がつく方が良い。」ということであった。というのも、昔の自分たちが受けた英語の授業は、社会に出て何の役にも立たない、という思いがあったからであった。現代でも、一昔前と変わらない学校英語の在り方に疑問を感じていたため、子供には、同じ轍を踏ませたくない、ということであったのだ。この両親の考えがあったからこそ、生徒Rは学校英語で高得点を取ることはなかったものの、十分に使える英語運用能力をつけて高校を卒業したのである。大学では英語専攻ではなく理系に進んだ。授業で読む理系の専門書や論文は決してやさしい物ではなかったそうであるが、苦痛には感じなかったのである。卒業後は400倍という難関を突破して、ある大手旅行会社に就職し、外国旅行のツアーコンダクターも務め、思う存分英語を駆使しながら活き活きと働いている姿に、両親は大満足である。

6. 結び

この実践報告では、一人の男子生徒Rが英語学習を始める直前の6年生の2月末から中学1年の11月まで、約8か月間筆者が読み聴かせをして、それがその後の一人読みの基礎になったことを報告した。この生徒Rが中学・高校の英語の模擬試験等で抜群のリーディング力・リスニング力を発揮するようになったのは、耳の発達段階に、この読み聴かせで耳にした274冊(88,408語)の英語の影響が大きいと言っても過言ではないだろう。その後、一人読みを開始した後多読を促進するためにテキストを使って行ったアクティビティがリスニング力・リーディング力をさらに向上させるのに一役買ったのも事実である。また、この中学生は約1年半で17万語読み、中学3年の9月にはOBW1を楽に読み始めた。一方、筆者が多読指導をしてきた多くの大学生で、TOEIC 400-600点をとる学生(290名中の120名)でもOBW1を楽に読み始めるのにYL2未満の本を10-15万語 読む必要があった(Takase, 2012)。このようなことを考えると、耳が発達段階にあるうちに、たくさん英文を聴かせる方がその後の伸びにプラスの影響があると考えられる。中学生にとってCDを使った聴き読みと、今回のような読み聴かせのどちらがリスニング力向上に効果的かは、比較していないため断言できない。しかし、CDでの聴き読みと比較すると、読み聞かせの場合は学習者の理解度に合わせて読み手がスピードを変更したり、説明を加えたりすることができるため、多読・多聴初心者やリスニングが苦手な学習者には向いていると思われる。また、幼稚園児・小学生低学年等にはCDから出る機械音よりも肉声の方により敏感に反応すると言われている。小学校や中学校で英語指導を開始する場合には、まず皆さんの自然な英語を耳からインプットしてリスニング力をつけることを勧めたい。

謝辞

多くの示唆をいただきました査読者の先生方に深く感謝申し上げます。また、この実践報告は筆者のデータに加え生徒Rからすべての多読記録を借りて作成したものであり、原稿を読んだ保護者および生徒本人から一般に公表する同意書も得ております。

参考文献

- Broukal, M. (2000). *What a Life! Stories of Amazing People, Beginning*. Addison Wesley Longman, Inc.:NY.
- Jalongo, M. (2008). Learning to listen, listening to learn: building essential skills in young children. *National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC.
- Heyer, S. (1994). *Easy True Stories*. Longman Publishing Group: NY.
- Heyer, S. (1998). *Very Easy True Stories*. Addison Wesley Longman, Inc.: NY.
- Heyer, S. (1996). *True Stories in the News*. Addison Wesley Longman, Inc.: NY.
- Heyer, S. (1989). *More True Stories*. Addison Wesley Longman, Inc.: NY.
- Hino, N. (1988). "Yakudoku": Japan's dominant tradition in foreign language learning. *JALT Journal*, 10, 45-53.
- Huizenga, J. (2005). *Totally True Book 1*. Oxford University Press: NY.
- Huizenga, J. (2005). *Totally True Book 2*. Oxford University Press: NY
- Nishino, T. (2007). Beginning to read extensively: A case study with Mako and Fumi. *Reading in a foreign Language*, 19(2), 76-105.
- Takase, A. (2012, November). *Appropriate ER Materials for Japanese EFL Students*. Paper presented at JALT 2012 in Hamamatsu.
- Zevenbergenn, A.A., & Whitehurst, G.J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In V. Kleek, S. Astahl, E.B. Bauer, & J.J. Mahwah (Eds.), *Reading books to children: parents and teachers* (pp.177-200). Lawrence Erlbaum Associates.
- 鬼丸晴美 (2013). 『英語授業に革命を起こす！ Part II 多読多聴授業』 T&H.
- 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 (2010). 『英語多読法』 東京：小学館.
- 古川昭夫・神田みなみ・黛道子・宮下いづみ・畑中貴美・佐藤まりあ・西澤一 (2013). 『英語多読完全ブックガイド』 第4版. 東京：コスモピア株式会社.
- メイソン紅子(2015). *Free Voluntary Reading with Story-Listening*. 『語り聞かせと自主的にする読書』 青山社.
- 安福勝人 (2010). 「中高での多読授業」日本多読学会 関西新人セミナー発表 近畿大学.
- 安福勝人 (2013). 「多読と文法学習」日本多読学会 関西新人セミナー発表 大阪経済大学.

付録 1. 多読図書略語・シリーズ名

Leveled Readers

AAR: All Aboard Reading
B&N: Barnes & Noble
CSB: Cambridge Story Books
G&D: Grosset & Dunlap
HLR: Hello Reader
ICR: I Can Read
LDB: Ladybird
LLL: Longman Literacy Land (Story Street)
LLLGR: Longman Literacy Land Genre Range
LLLIT: Longman Literacy Land Info Trail
OCT: Oxford Classic Tales
OER: Oxford English Readers
ORT: Oxford Reading Tree
PER: Puffin Easy to Read
RKR: Rookie Readers
RTR: Ready to Read
SCR: Scholastic Readers
SKR: Skyrider
SIR: Step Into Reading
WH: Wolf Hills

児童書

Dahl: Roald Dahl
Mr. Men
MTH: Magic Tree House
MTH RG: Magic House Research Guide (現在 Magic Tree House Fact Trackers)
NTG: Nate the Great
ZF: Zack Files

Graded Readers

BCE: Black Cat Easyreads
CER: Cambridge English Readers
FRL: foundations Reading Library
MMR: Macmillan Readers
OBW: Oxford Bookworms

PGR: Penguin Readers (現在は Pearson English Readers)

PYR: Penguin Young Readers

学会・セミナー報告
2016年度 日本多読学会年会

2016年度の年会は、7月30日・31日の2日間にわたり、徳山工業高等専門学校（山口県周南市）で行われ、全国から52名の参加があった。関西学院大学の門田修平先生を講師としてお招きした特別講演「多読が促進する英語の潜在学習と自動性」をはじめ、スマホの活用といった時代の変化に対応した実践、個人での長期にわたる読み聞かせの指導、社会人の読書グループでの取り組みなど多様な発表、社会人と新人を対象としたセミナーがあり、活発に質疑応答が行われた。発表のプログラムは以下の通りである。

2016年7月30日（土）のプログラム

13:30-14:20	門田修平	関西学院大学	多読が促進する英語の潜在学習と自動性:心理言語学的能力の獲得をめざして	「多読・多聴」は、大量の「やさしいインプット」を提供してくれるだけでなく、特定の単語や表現を何度も繰り返し処理する機会を与えてくれる学習法である。さまざまな異なる文脈で、同じ単語や表現に繰り返し遭遇する、意味処理をとまなうプラクティスになっている。本講演では、多読の効果について、近年の研究成果にもとづき、「語彙処理の自動化」、「フォーミュラ連鎖の獲得」という2つの点に絞ってお話する。	
14:30-15:25		徳山高専	多読図書見学		
15:30-15:55	高瀬敦子	関西学院大学	英語の流暢さと正確さ両方を伸ばす多読	平均的大学生は中高6年間の英語教育で文法を学習するが、それが定着していない。多読を行うことによりどのような文法事項が伸びたか、EPERテストの結果を分析して報告する。	吉澤清美（関西大学）・大槻きょう子（奈良県立大学）
16:00-16:25	神田みなみ	千葉県立保健医療大学	スマホを活用した英語多読授業の試み	学生個人が持っているスマートフォンを活用して、CALL教室やCDプレイヤーがなくても、多読授業に多聴を取り入れることが出来ます。費用をかけずに、個人スマホを利用した多読授業の試みを紹介する。	
	大倉史子	鹿児島県立串良商業高校	県立商業高校での多読への挑戦と課題	前任校で授業内多読の実践をスタートして今年で6年。2年前からは現在の勤務校である商業高校で多読に挑戦中である。2つの高校での多読活動における共通点や異なる点、そして課題について考察する。	
16:30-	西澤 一	豊田高専	やさしい絵本からの多読（社会人対象セミナー）		
	高橋 愛	徳山高専	これから多読指導を始める方のために（多読指導新人セミナー）		

2016年7月31日(日)のプログラム

09:00-9:25	良知恵美子	常葉大学	学習者用ブックレットを活用した英語多読支援の利点	英語多読の基本をまとめたブックレットを作成した。活用することで、どのような利点があるのかを教員側と学習者側の両面から検討する。また、その際、各学校の状況に特化したブックレット作成の必要性を提案する。	柴田里実 (常葉大学)
	鈴木祐子	ABC4YOU 英語教室	SHADOKU(シャドーイング+多読)の実践とその効用	多読指導にシャドーイングを取り入れた「SHADOKU」を7年間実践してきた。その具体的な方法を紹介し、教室での生徒の様子、会話音声への効用を映像で報告する。	
09:30-9:55	神田みなみ	千葉県立 保健医療 大学	英語多読の形成的評価—読書スピード、語彙テスト、読書記録	英語多読授業には学習者の多読の状況を様々な方法で継続的にモニターする形成的評価が求められる。本発表では、読書スピード、語彙サイズテスト、読書記録手帳を多読指導に用いた形成的評価の実践を報告する。	
	鬼丸晴美	明星中 学校・高等 学校	多読が楽しめる生徒の読み方とは何かを探って	200万語を超える生徒の読書履歴と指導。20万語までの生徒を飽きさせないための工夫。音(シャドーイング)から離れ、多読を楽しんでもらえるのか。	
10:00-10:25	藤井数馬	沼津工 業高等 専門学 校	YLとLexileの相関調査—導入期の多読図書を中心に—	本発表では、ORT、FRL、PGR、BBL シリーズのうち、総語数1,000語未満の多読図書を分析対象とし、それぞれのYL指数とLexile指数の相関を調査することで、両指数の概ねの概算表を提示する。	
	宮下いづみ	Eunice English Tutorial	児童・小学生の多読の導入方法	長年に渡り、子どもから大人までのレッスンで多読をしはじめの時期の導入、授業内容を実践的に紹介しながら発表、提案する。英語のわらべ歌を子どもが歌い、音素認識を養うことの重要性にも触れる。	川上由紀 (ピクシー 英語教室)
10:30-10:55	西澤 一	豊田高専	100万語読破者における、初期40万語の英文レベルの影響	7年間継続の多読授業を受講した高専生について、初期40万語に読んだ英文レベルの分布と、100万語近くにおけるTOEIC得点上昇率との関係を調査し、やさしい(YL<1.2)図書の重要性を確認した。	吉岡貴芳 (豊田高専)
11:00-11:25	高瀬敦子	関西学 院大学	多読準備としての絵本の読み聞かせ効果	英語学習開始前あるいは学習初期の小学生・中学1年生対象に行う十分な絵本の読み聞かせが、その後の多読活動にどのような効果をもたらすか、実践記録を基に紹介する。	
11:30-11:55	黛 道子	順天 堂大 学	共に読む喜び—8年目を迎える社会人読書グループ	2009年春にスタートした地域の読書グループでは毎月、比較的易しい児童書を読んでいる。これまでの活動を振り返って見えてきたことを報告する。	

年会は首都圏での開催がしばらく続いており、地方での開催は久々となった。地方セミナーを含めて中国地方では初の開催であったため、例年のような多数の参加者があるのか、会場校の教員一人で運営ができるのかなど不安要素は多々あった。理事の先生をはじめ、参加者の皆さんから力添えをいただけたおかげで、懇親会も含めて盛会となった。しかし、周南市内の小中学校や図書館に案内を出すという形で地元への広報活動を行ったにもかかわらず、県内からの参加は残念ながら非常に少なかった。地方開催に限ったことではないが、多読多読の振興を図る意味でも、小中学校や図書館といった開催地周辺の機関への広報活動は今後の課題であるだろう。

文責：徳山工業高等専門学校 高橋 愛

学会・セミナー報告
第9回 関西多読指導者セミナー

1. 会場校について

2016年2月20日(土曜日)に甲南大学 CUBE キャンパスにおいて第9回関西多読指導者セミナーが開催された。会場になったキャンパスは、学部が1つ、1学年の学生数が180名、1クラス約20名、英語教師はほぼ全員ネイティブ・スピーカーで、100%英語授業を行っている。1年生全員に多読を授業の一部として導入しており、2~4年生対象には多読を選択できるプログラムがある。建物の5階にある図書館には一般図書とは別に多読図書のみを設置している大きな部屋があり、出入り口を除く四方の壁に多読本が配置されている。まだ多読導入の歴史が浅く蔵書は3,000冊程度であるが、毎年増えている。その部屋には机はなくソファのみが置かれており、学生はリラックスして読書ができる。また、部屋の周りの外に面した広い通路には英語のジャーナルなどを並べた本棚と快適な椅子が置いてあり、読書の途中で目を休めるため遠くの景色を眺めることもできるなど、多読を促進するための工夫が施されている。

2016年3月まで高瀬が勤務した甲南大学 CUBE の事務担当、図書館の司書、英語の先生方は多読に熱心で、本セミナー開催にあたり、会場・機器の設置等全面的に快く協力して下さった。また、駅から3分という交通の便の良さのためか、出席者がこれまで大学を会場にした中では最も多く145名に上った。

2. プログラムおよび発表要旨

招待講演 10:20~11:20

「The Neuroscience of Stories and Why our Brains Love Them」

Curtis Kelly (関西大学)

Stories, the original Wikipedia, are the oldest tool of teaching, and still the most potent. For most of human existence, we have used stories to share information and educate our offspring about the wiles of the world. It is no wonder our brains have evolved to process stories so much more effectively (or did stories evolve to fit our brains?) than other formats of information delivery. In fact, stories do more than allow information transfer. They cause parallel activation of the insula in both speaker and listener that enable a kind of brain linking.

Likewise, no other format of verbal transfer results in as high a retention rate. A study in London found that use of statistics in a presentation led to a retention rate of 5-10% at

best, but by adding a story, retention more than tripled. With use of stories alone, the retention rate soars to more than tenfold. This is no surprise if you consider the neurotransmitters stories release: serotonin, dopamine, and oxytocin. These chemicals control mood, deeper learning and interpersonal bonding. In fact, psychologists believe that stories are so deeply integrated into our memory system that they form the basis for concept of self.

09 : 35～10 : 15 「Fluency と Accuracy を向上させる多読の力」

高瀬敦子（甲南大学他（非））

言語習得には正確さのみならず流暢さが必要不可欠である。それにはまず多読・多聴による効果的な大量のインプットを行う必要がある。そうすることにより語彙・フレーズ・文法・構文認識の自動化が起こり、それらが定着していき、結果的に Fluency は勿論のこと、Accuracy も伸びていく。そのための効果的な多読実施法と、簡単なアクティビティを紹介する。

11 : 25～12 : 05 「多読図書：100万語までのモデルコース」

西澤一（国立豊田高業高等専門学校）

初めて多読に取り組む人が、英文のやさしさ、テキストの長さ、ジャンルの適切な英文図書を選択することは、なかなか難しいのが現状である。そこで、ここでは高校生から社会人を主対象に、読書量100万語までの多読入門期に適した代表的な英文図書（GR, LR, 絵本、児童書）を、読書量のゾーン毎に紹介する。

12 : 05～13 : 30 昼食・出版社図書・図書館見学

13 : 30～14 : 10

「小学生の多読・中学生の多読—楽しく続けるためにどう始める？ どう進める？」

山下陽子（鷗友学園）

多読を始める時、小学生でも中学生でも、楽しみながら読みの基礎力をつけることが大切である。しかし年齢や授業形態により相違点もある。小学生や中学生の具体的な多読の歩みを紹介し、生徒が楽しく読み続けるために必要な教師のサポートについても、アンケートの結果をもとに考察する。

14 : 15～14 : 55 「段階を経た多読指導とその成果」

安福勝人（武庫川女子大学附属中学校・高等学校）

生徒個々の英語レベルを把握した上で、多読カルテを作成し、本人の好きな分野も理解した上で無理のない読書をすることにより、速読速解が可能となる。同じレベルの本ばかり

りを読むのではなく、少しずつ英語レベルを上げることにより、未知語の意味の類推を容易にする。

15 : 05～15 : 45 「高専英語教育としての多読指導—背景・広がり・効果・課題—」

藤井数馬（沼津工業高等専門学校）

豊田高専を筆頭に、高専における英語教育の手段の一つとして多読指導が選ばれ広がりを見せている。沼津高専では平成 24 年度から発表者の授業で、平成 26 年度からは発表者を含む 2 名の英語教員の授業で、多読指導が定期的に行われている。本発表では、なぜ多読指導が高専に広く受け入れられているのか、その背景を高専という大きな枠組みで捉えて説明し、その影響、指導状況、課題については沼津高専の個別の事例から説明を行う。

15 : 45～16 : 25 「大学英語リーディング授業での多読プログラムの活用」

柏原郁子（大阪電気通信大学英語教育センター）

大阪電気通信大学では 2012 年 9 月から多読プログラム:リーディングシャワーを導入している。英語リーディングの授業で、多読プログラムをどのように活用し、どのように指導しているかを報告する。また英語力を伸ばすために、多聴・速読演習も授業内で取り入れており、それらの効果的な指導法も紹介する。

16 : 30～17 : 00 質疑応答

17 : 30～19 : 30 懇親会 35 名（31 名＋出版社 4 名）

今回のセミナーには、関西大学の Dr. Kelly をお招きした。講演で先生はいかに人間の脳がストーリーを好むか具体的な例を出しながら、分かりやすい英語で説明された。ストーリーが大切であることに納得し、それを推進する多読がいかに大切か再認識する内容であった。

個々の発表者は、それぞれ指導対象者の年齢の違いによって特徴があり、多読指導に様々な工夫の跡が窺われた。参加者は大学生対象の指導者と高校生対象の指導者が拮抗しており、それぞれ約 25% を占めた。次に多かったのが英語スクール・塾・自宅教室等で約 20%、続いて一般、中学校、小学校であった。中高指導者を合計すると約 40%、小中学生対象の英語教室や塾の指導者も多く、小中高で多読への関心が高まっているのが感じられ、今後広がっていくことが予想される。当セミナーでもこれからは小中高生向けのセミナーを増やしていく必要がある。

文責： 関西学院大学（非）高瀬敦子
神戸国際大学 魚住香子

学会・セミナー報告
2016年度 九州多読教育新人セミナー

九州多読教育新人セミナーは今年度で4回目である。多読が広まっていない地方での新人セミナー開催の意義は主に3つあると考えている。

- ①学内の教職員の多読に対する理解を得ること
- ②近隣地域への多読普及
- ③仲間作り

そこで昨年度に引き続き、近隣からの参加者を増やすことを目標とし広報活動を開始した。広報上の戦略は以下4点である。

- ①早めの告知
- ②様々な媒体を利用
- ③発表者の講師紹介
- ④セミナー前日に授業公開を行う

セミナー要項を告知したのは2ヶ月ほど前であった。九英連の鹿児島大会が多読セミナーの時期と重なっていたため告知を急いだ。多読学会 HP、知人に要項をメールで添付、FBで告知と様々な媒体を用いてセミナー情報を告知した。8月に行われた北海道多読教育新人セミナーの広報を参考に、メールやFBで発表者の講師紹介を添えることに決めた。また、初めて多聴多読のことを知る方は実際の運用方法や授業の実施方法に疑問を持つ方が多い。洋書多読は従来にない取り組みであるため、単に話を聞くだけでは十分とは言えない。特に多聴多読は初めてという参加者には、「まず自分で試してみたい」という気持ちを持ってもらうことや実際の運用面について知っていただくことが重要である。そこで今年も昨年度同様セミナー前日に多聴多読授業と多話多書授業を公開するとともに、セミナーでも一部ワークショップの時間を設けるなどの配慮をした。以上のように広報を展開した結果、54名（九州地区から39名、その他の府県から15名）の参加者を与えられた。セミナー参加者54名中36名が前日の公開授業から二日間にわたって参加したことから多聴多読の運用面への感心の強さが伺える。

プログラムに関しては、昨年度の反省を生かし、公開授業でも質疑応答の時間を設ける、セミナーで休憩時間・昼食時間・質疑応答の時間を長めに設定するなど、参加者の交流の時間を増やすことにした。従って、29名の参加者を得た懇親会も含め、互いに学び合い、励まし合い、多くの実りを得られた二日間であった。

以下公開授業とセミナーの様子を参加者の感想を交えて紹介する。

日時：2016年10月21日（金）、22日（土）

場所：福岡女学院中学校・高等学校

参加者数：54名（51名＋洋書取り扱い店3名）

[[[授業公開]]]

3 限目 * Show & Tell、読み聞かせ、多読 (高 2-1 坂本) @ 図書館

※ Show & Tell・・・前の週に授業で書かせたエッセイからクラスで数点内容の興味深いものを選び、添削した原稿を発表者に返却。発表の補助となる小道具 (BGM、写真、絵) を持って来させてプレゼンさせる。

「生き生きと show & tell をしている姿を好ましく感じました。先生の読み聞かせもとても楽しかったです。英語の本を読むことに集中していることも好ましく感じられました。」
(参加者)

4 限目 多聴多読 (高 1-5 執行) @ LL 教室

「学生の自主的に 5 冊ぐらい本を選んでいたのでを拝見し、自分のレベルに合った本、興味のある本を選ぶことの重要性を感じました。」 (参加者)

5 限目 半分授業+半分多聴多読 (中 2-1 吉村&相川) @ LL 教室

「テキストを使い、また多読を入れてという、私たちも普段取り入れていきやすいスタイルを見せてもらいました。」 (参加者)

6 限目 前回の speech 紹介、1-min. speech、多聴多読 (高 2-2 坂本) @ LL 教室

「生徒さんたちが選んで読んでいる本を参考にさせていただきたいと思いました。よい感じのレベル・内容の本を選んでいるように感じました。」 (参加者)

7 限目 * 3-Round ABCE Conversation & Essay Writing (高 2-3 坂本) @ シオン 1

※ 3-Round ABCE Conversation・・・週末課題で 1 度読んだ長文問題集の文章を聞く→長文の内容に絡めた 3 つのトピック (易・中・難) を提示→ブレインストーミング→3 人 1 組 (Speaker/Listener/Counter) のスピーキング×2 ラウンド→4 人 1 組 (Speaker/Listener/2 Evaluators (話し手と聞き手の評価))→同じトピックでライティングの文章構成を考える→エッセイライティング

「多聴多読を継続して行うことで、学生の brain storming の速さ、writing の量と速さが確実に皆出来ていると感心しました。」 (参加者)

[[[セミナー]]]

22 日 (土)

10:00～11:00 「SHADOKU(シャドーイング+多読)体験とその効用」 鈴木祐子 (ABC4YOU)

「改めて Shadoku の魅力を再確認させられました。まずは「イメージ力」をつけることが全てにつながりますね。英語力だけではなく、人間生活全てに必要なのがイメージ力だと思います。Shadoku によって自分の力の伸びを体感することで生徒たちはますます自分から頑張ろう! と思ってくれるのだと思います。」 (参加者)

11:10～11:50 「中学男子ものめり込む多読の力～多読導入前の悩みと導入後の変化、全てお話しします！～」西山哲郎（東大寺学園中高）

「I was so happy to see how teaching style can change + give a positive impact on students' and teachers! What a great presentation!」（参加者）

12:00～12:40 「長期継続多読による工学系学生の英語運用能力改善の実践例」

吉岡貴芳（豊田高専）

「完璧な数字による説明で、生徒さんたちの伸びが分かりました。さすが理系の先生！！工学系の生徒さんはどうしても社会に出て通用する英語、使える英語を求められる機会が多いですね。だからこそ多読の効用がはっきりと示されていてすごく力強く感じました。」（参加者）

13:50～14:30 中高図書館・大学図書館見学

14:30～15:30 「Comprehensible Input to Meaningful Output(多聴・多読・多話・多書)」

坂本彰男（福岡女学院中高）

「実際自分でやってみると、生徒さんたちを見学するのとは大違い。改めて生徒さんたちは素晴らしいと思いました。大量の input があってこそその output があるということを実感しました。生徒さんたちのエッセイも素晴らしかったです。」（参加者）

15:40～16:20 「多読図書の魅力と多読を軸とした学習がもたらすうれしい変化」

国重徹（鹿屋体育大）

「多読を通して人と人のつながりが広がり、また英語を好きになる人が増えるという素晴らしいお話ありがとうございました。特に“English Room”ステキですね。近いなら行ってみたいです。」（参加者）

発表して下さった先生方、遠方よりお越しくくださった皆様、参加者して下さった皆様、セミナー開催にあたり企画運営を陰ながら支えて下さった日本多読学会の皆様方に感謝いたします。

文責：坂本彰男

学会・セミナー報告
北海道英語多読教育新人セミナー2016

2016年8月27日から28日にかけて開かれた北海道ではじめての新人セミナーの様態を報告する。

開催日時：2016年8月27日（土） 28日（日）

場所：北星学園大学大谷地キャンパス（北海道札幌市大谷地）

参加人数/内訳：68名（講師を含む事前申込者67名・販売業者3社4名・合計71名。当日欠席3名）注：事前申込者の内訳は、学会員9名、その他英語教育関係者39名（多読指導、多読経験者19名。その他20名。）一般19名。

講師（敬称略）：高瀬敦子（国際多読教育学会理事・関西学院大など）
竹村雅史（北星学園大学短期大学部英文学科）
坂本彰男（福岡女学院中高）
鈴木祐子（ABC4YOU）

<プログラムと概要>

8月27日（土）

10:30～11:30 ワークショップ

「絵をよく見る」「SHADOKU」およびABC4YOUの多読指導を体験！

鈴木祐子（ABC4YOU）

★様々な種類の「文字なし絵本」を参加者各自が手にとり、「絵本」がなぜ多読指導で有効であるかについて解説を受けた。続いてORTの”Go On Mum”を素材に、「絵から内容を想像する」「絵+音声」「絵+音声+文字」など段階を経つつ、4技能を統合しながら身につける方法についても実際に体験した。

11:35～12:35 講演

「多読指導で心がけること、および工夫」 鈴木祐子（ABC4YOU）

★ワークショップでの「体験」を踏まえ、それを積み重ねた生徒たちの様子についての報告。留意点などの説明。

「ケーススタディが多く、ワクワク楽しめた上に、『これはやらなきゃ損！』と思えた」「絵を見るということの意味がとてよくわかった」（参加者）

12:40～13:40 昼食休憩 出版社展示見学

13:40～14:10 北星学園大学図書館多読蔵書見学

14:15～14:45 実践報告

「生涯学習としての『英語多読』～ナカマのちから～」

荒木奈々果・新井希久子(北見多読カフェ)

★サークル活動の中で、やさしい絵本からペーパーバックまで読めるようになったことの体験談。「教室」ではない自由な雰囲気がもたらす「楽しい」気持ち育てることがモチベーションにつながることについての報告

「いろいろな取り組み方があるのを実際に見せていただけて、面白かった」(参加者)

14:50～15:50 講演

「多読からスピーキング活動へ～ビブリオバトルの実践から～」

竹村雅史(北星学園大学短期大学部英文学科)

★豊富な蔵書を利用した「多読」からクラス内で「お薦め本」を英語でプレゼンテーションという形で「スピーキング」力に結びつける実践についての報告。実際に受講した2名の学生が登壇して授業についての感想を発表。

「多読からスピーキング(スピーチ)につなげる取り組みで興味深かった。」
「学生さんの話が聞いてよかった。生徒さんに興味を持たせる素晴らしい活動だと思う。」(参加者)

15:55～16:55 講演

「英語力を伸ばす多読のパワーとその成功法」高瀬敦子(関西学院大学他)

★日本の大学生の英語力の現状分析からはじまり、多読初心者にもわかりやすい形で、多読多聴がもたらす効果、変化について各種試験の結果などのデータも豊富に紹介。図書の選択方法、多読を成功させるために不可欠なことなど「多読とは？」について総括的な講演だった。

「スタンダードに『実力をつける多読』を目指す、シンプルでわかりやすい講演でした。」「もう少しお聞きしたいと思いました。」(参加者)

17:00～17:20 質疑応答

※27日夜には、希望者による懇親会を開催。34名が参加。

8月28日(日)

9:30～10:30 ワークショップ

「多読・多聴・多話・多書をやってみよう！」坂本彰男(福岡女学院中高)
★ORTから“Presents for Dad”を全員で「絵」を読む練習。その後、3人組で、マッピングを含むブレインストーミング→スピーキングの流れで3ラウンド。「多話」の方法を参加者一同で体験。

10:35～11:35 講演

「Fluency First(多読・多聴・多話・多書)～『やさたく・ゆるなが』のススメ～」坂本彰男(福岡女学院中高)
★「なぜ“Fluency First”が必要なのか？」をデータをもとに解説。7ステップリーディング、本の集め方、図書費の捻出方法、テスト、評価など「多読指導」で悩ましい部分についての工夫方法など「多読指導の実践」について凝縮された講演だった。

「もっと聞きたかった。」「英語が苦手な生徒のスピーチや writing は、成果がよく見えてとても参考になりました。」「何度でも聞きたい内容」(参加者)

11:40～12:10 パネルディスカッション&質疑応答

高瀬敦子・竹村雅史・坂本彰男・鈴木祐子

12:15 閉会

<まとめ>

今回は、発表数は2日間で5本だったが、それぞれに時間をたっぷり取ることで中身の濃いセミナーとなった。27日と28日の「体験ワークショップ」はそれぞれ1時間設けた。一方通行のセミナーではなく、「実際に本を手にとる。多読や多話授業を体験する」という時間をとることは、初心者にとっても実践者にとっても大変有意義である。それが参加者の「もっと聞きたい」「自分もやってみたい」という気持ちに結びついていくのではないか。今後、各地でのセミナーでもワークショップの時間は、積極的に取り入れてほしい。児童英語、高校、大学、一般の多読実践者と発表者のバックグラウンドも多岐にわたっていたことも特徴的だった。多読の理論や指導者側からの実践報告に加え、多読授業を受講した学生や社会人の「体験談」が含まれたことで、内容も重層化したと思う。また、特筆すべきは、各発表内容のデータ配布を当日及び後日行うことができた点である。講師の皆様のご厚意には深く感謝している。セミナー最後に設けたパネルディスカッションの時間では、講師の方から「多読は魅力的で、すぐにもやってみたくなるが、一朝一夕に何かが変わるものではない。少しずつ地道に続けていくことが大切」という重みのある言葉も聞く事ができた。また、セミナー中、そして事後も講師の高瀬先生からは「セミナーはぜひ、継続して行ってくださいね」と繰り返し暖かいお言葉を頂戴した。今後、セミナーという形式にとらわれることなく、道内外で多読を実践中の学校関係、

民間のスクール、サークルの皆さんと立場、所属の違いを超えた形で情報交換や意見交換ができる「場」を北海道でも作ることがセミナー事務局の次の目標である。

今回のセミナー開催にあたっては、学会作成の「新人セミナー地方開催ガイドライン」に沿って段取りを進めた。そのため、初めてのセミナー開催にも関わらず事前の準備などもスムーズに行うことができた。理事会、事務局の皆様には、会場、講師の選定などに関しても細やかにサポートをしていただき、そのおかげで本セミナーをつつがなく開催することができた。この場をお借りして謝意を表したい。

地方でのセミナー開催は、「多読指導」の裾野を広げるためにもとても有効であると感じる。今後、各地で同様のセミナーが開かれることを楽しみにしている。

文責：新井希久子

北海道英語多読教育新人セミナー2016

事務局

新井希久子

平井しのぶ

今吉哉子



27日（土）「絵をよく見る」WS



28日（日）「多話・多書」WS

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、多読用図書の発掘、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 (2014年2月27日改訂)

- 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 会費の用途
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日に多読学会世話人会で改訂された。

補足：年会費は、消費税の課税対象外です。

日本多読学会役員名

第12期役員名簿（2016年4月～2017年3月）

会長	岡山 陽子	文教大学他
副会長	魚住 香子	神戸国際大学
副会長	高瀬 敦子	関西学院大学他
副会長	竹田 恒美	東京工業高等専門学校
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	鬼丸 晴美	明星中学校・高等学校
	樫本 洋子	Global Kids
	金子 敦子	武蔵野大学
	神田 みなみ	千葉県立保健医療大学
	国重 徹	鹿屋体育大学
	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
	力石 歩	東京シューレ葛飾中学校
	新田 智紀	SEG
	黛 道子	順天堂大学
	宮下 いつみ	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8月2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. 本学会紀要の発行は年1回とする。原則として発行は3月とし、投稿原稿締切日は10月末日とする。なお、ウェブ上での公開の際には、紀要に掲載済みのものを載せることを原則とする。
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。

(4) 図版・写真 図版、写真などを掲載する場合は、執筆者の責任において、あらかじめ著作権者から許諾を受けるものとする。

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。

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 10 巻をお届けします。本巻では、年会の講演内容について門田修平先生から特別寄稿をいただきました。投稿原稿については研究論文 1 篇と実践報告 3 篇を掲載することとなり、セミナーについては関西、九州、北海道の報告をいただきました。門田先生をはじめ、投稿者の皆さまには心からお礼を申し上げます。

本巻では 6 篇の投稿があり、厳正な査読審査の結果、4 篇を掲載することになりました。すべての投稿原稿は執筆者の名前や所属を伏せたかたちで、複数の査読者が審査を行います。査読者に精査をしていただいた後、他の編集委員も交えて議論を重ねて掲載の可否について最終判断をいたします。審査の結果は、査読者からのコメントをつけて投稿者にお伝えしております。フィードバックを得られる機会でもありますので、会員の皆さまには奮って原稿を寄せてくださいますようお願い申し上げます。

日本多読学会は、児童英語から大学、さらには社会人まで様々な現場で多読の活動に取り組んでいる会員からなる学会です。本巻の編集作業を進めるなかで、多様なバックグラウンドを持つ先生方からの投稿をいかにして募っていくべきかなど、本紀要の今後のあり方にもつながる問題が浮上してきました。そうした問題については、今後編集委員会において議論を進めていきたいと考えておりますが、会員の皆さんからも本紀要に関する忌憚のないご意見をいただければ幸いです。

なお今号の編集は、委員長以下、以下のメンバーによって行われました。

副編集委員長：高良則子、魚住香子、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、国重徹、

柴田里実、高瀬敦子、竹田恒美、黛道子、良知恵美子

編集・デザイン：katadol (<http://katadol.tokyo/>)

紀要編集委員会 委員長

高橋 愛

日本多読学会紀要 第10巻

2017年3月31日発行

発行：日本多読学会

〒160-0023 東京都新宿区西新宿 7-19-19 SEG 内

e-mail: jera-bulletin@seg.co.jp

ホームページ <http://jera-tadoku.jp/>

編集・印刷：katadol (<http://katadol.tokyo/>)