

大阪電気通信大学における英語多読プログラム 「リーディングシャワー」：初年度の効果と課題

竹山友子* 柏原郁子* 草本康司郎*
宮尾正夫* 立本秀洋* 松田正貴*

READING SHOWER—the Extensive Reading Program at Osaka Electro-Communication University: A Report on the First Four Months

Tomoko TAKEYAMA* Ikuko KASHIWABARA* Koshiro KUSAMOTO*
Masao MIYAO* Shuyo TATEMOTO* Masataka MATSUDA*

Abstract

This is a report on the first four months of the extensive reading program, “Reading Shower,” at Osaka Electro-Communication University. The staff of the Center for English Education introduced extensive reading in the latter half of the 2012 academic year in cooperation with the library. We started extensive reading practices in 9 first-year classes, a second-year class and a third-year class on Neyagawa and Shijonawate campuses, using 1800 special books for extensive reading. In order to clarify the effects of the practices, we checked the reading speed of the students in the beginning and at the end of the semester. The data was gathered from 226 first-year students who did extensive reading for about 20 to 30 minutes a week. The data from the study of reading speed shows that the difference between in reading speed before and after the practices is statistically significant. We also surveyed students’ attitudes toward extensive reading at the end of the semester. Analyzing the results of the survey shows that extensive reading is effective not only on their English reading skills but also on their motivation to read even if one lesson is about or less than 30 minutes.

1. はじめに

本学の英語教育は、英語を苦手とする多くの学生の基礎英語力の向上を目指し、特に1年次ではサイエンス系の統一教科書を採用している。英文の読解、文法、単語、熟語理解を中心に、学

* 大阪電気通信大学工学部英語教育センター

習意欲を高める授業を目指している。その反面、学生が受講する英語の授業時間数は週1、2時間と限られるため、学生が主体的に英語に触れる時間が少ないことが英語教育センター所属教員共通の悩みである。英語学習者にとって実践的英語力を向上させるためには、「本物の英語」に触れる機会をできる限り多くすることが必要である。また、英語学習者にとって意識的に覚える作業は必要不可欠であるが、従来の暗記方式だけでは学生の意欲が減退し、苦手意識を解消することは困難である。

近年これらの問題を解決する策として、豊田工業高等専門学校成功例を代表に英語の多読実践が目まぐるしく行われている。¹⁾ 多読法を取り入れることにより、英語学習者は大量の英語（本）に接し、日本語を介することなく英文を直接理解する力を身につけていくことを目指す。多読はその名の通りたくさん本を読む活動であるが、教科書やペーパーバックを読むわけではない。英語圏の子どもたちが読むやさしい絵本から始めるのが特徴である。簡単な絵本を読むことで多少単語がわからなくともストーリーを楽しみ、英語を読むことへの抵抗感が改善されるなど、学生の英語に対する意識に大きな変化が期待できる。

多読は英語力にかかわらずやさしい本から読み始め、読書語数と個人の英語力に応じて少しずつ読む本をレベルアップさせる。教員は個別に読む本やレベルの指導を行うため、英語を不得意とする学生や英語力の低い学生へも十分に対応可能な指導法である。英語を苦手とする学生が多く、さらに同一クラス内で学生の英語力に差が生じる本学においては、多読は特に読解力向上に貢献できる指導法であると考え、導入を決定した。

2. リーディングシャワー（多読）の実践

2.1 導入方法と対象クラス

まず、英語教育センターで図書館に予算申請をし、寝屋川キャンパスおよび四條畷キャンパスの各図書館所蔵の多読用書籍購入のためにそれぞれ100万円の予算を確保した。その予算を用いて各1800冊の多読用書籍を購入した。具体的には1冊を数分で読める語彙数100語以下の本から語彙数1000語程度の本をレベル別に導入して各図書館に所蔵した。また、多読という名前が堅苦しいため、学生に親しみやすくなるよう、多読活動は「リーディングシャワー」という愛称で呼ぶこととした。図書館に導入した多読用書籍は「リーディングシャワーコーナー」（写真1）としてわかりやすい位置に配架してもらい、学生は授業前に多読用書籍を借りて教室に持ち込んで読むスタイルとした。

対象クラスは英語教育センターの専任教員6名が担当する1年次開講9クラス、2年次1クラス、3年次1クラスの計11クラスで実施した。そして毎週授業の一部、概ね20分から30分を多読に充てた。



写真1 寝屋川キャンパス図書館内

2.2 実践方法

多読用書籍は表 1 のように難易度別にレベル分けし、様々なシリーズの本を導入した。なお、YLはSSS英語多読研究会が指定する読みやすさレベルの記号で、各レベルの説明は以下の通りである。²⁾

表 1 読みやすさレベル (YL) について

レベル別色シール	YL	内容
白	0.0-0.5	語彙数 250 語レベルまで、または総語数 300 語程度
ピンク	0.6-0.9	語彙数 250 語レベルまで、または語彙数 1500 語以内
赤	1.0-1.9	語彙数 500 語レベルまで、または総語数 3000 語以内
黄色	2.0-2.9	語彙数 800 語レベルまで、または総語数 5000 語以内

上記の指標はSSSの指針に沿っているが、1.0未満を2段階に分ける方法は本学独自のものである。全ての学生がレベル別シール白色のYL0.5以下から開始し、各自自分のペースで本を読んだ。

また、精読ではなく多読によりシャワーを浴びるように英文を大量に読むことが目的であるので、SSSが推奨する多読実践の原則「辞書を引かない」、「わからないところは飛ばして読む」、「難しすぎるものやつまらない本の場合はすぐに別の本にする」ことを原則とした。読書続けることにより自然に日本語を介さずに英文を直接理解することが目標であり、そのためには楽しく続けることが重要であるため、内容に関する解説や各本の理解度テストは原則として行わなかった。ただし、学生自身の目的意識を高めるため、そして活動記録を成績に加味するために各自読書語数記録表に記録を付けることを条件とし、日付、本のタイトル、読みやすさレベル、読書語数、累計語数、簡単なあらすじ等を記録させた。教員は授業時間内に机間巡視して学生の読書語数記録表をチェックし（回収の場合もあり）、各学生の読書語数および読書レベルを把握して、読書方法や本の選び方に対するアドバイスを個別に行った。

後期のクラス別累計読書語数および読みやすさレベル (YL) の平均は表 2 の通りである。

表 2 クラス別累計読書語数および読みやすさ (YL) 平均

授業科目	最大累計語数	平均累計語数	YL 平均	対象者
英語 4 1Y	16231	6736	0.7	32
英語 4 1W	10407	6376	0.6	8
基礎英語 2 1F(b)	72400	18459	0.9	32
英語リーディング 2 1HJ(1)	62117	19805	0.8	28
英語リーディング 2 1HJ(1)	10495	4645	0.4	21
基礎英文法	4490	2270	0.8	9
基礎英語 2 1H(a)	33485	9699	0.8	45
基礎英語 2 1P(2)	45569	12997	0.7	34
基礎英語 2 1P(4)	56314	12951	0.8	34
英語リーディング 4 2J	20605	11246	0.6	18
英語特別セミナー(3年)	47017	25030	1.0	30

1 年次で使用する2012年度採用のサイエンス系統一教科書 *Reading Explorer Intro* (Cengage Learning) に収録される全24章の本文テキスト（演習問題の文章は除く）の総語数は5971語である。本テキストは通年で使用するが、上記の多読による平均累計読書語数は、ほとんどのクラスで統一教科書の語数を超えている。もちろん統一教科書と多読用書籍では難易度の差はあるが、1 年間のテキストで読む以上の語数を学生が自力で読む活動は、それ自体が有意義なものであると言えよう。

2.3 実践効果

リーディングシャワー（多読）の効果を調べるために、多読実施前と実施後に学生の読書スピードと内容理解度を測定した。読書スピードはYL1.0のテキスト（抜粋）を5分間読ませて分速語数を測定した。その後、テキストに関する選択問題を解かせてその正答率から内容理解度を測定した。なお、読書量（読書スピード）による内容理解度への干渉を最小限にするために、読んだ語数に相当する問題までを採点対象とした。また、このデータを測定したのは1 年次開講クラスのみである。さらに、多読を実施しないクラスを対照群として同様の測定を実施し、多読実施クラスと未実施クラスを比較した。表3 は読書スピードの測定結果である。

表3 1 年次7クラスおよび対照群1クラスの読書スピード測定結果

授業科目	上段実施前・下段実施後		検定結果	
	(M)	(SD)		
英語4 1Y (n=31)	98.61	36.043	<i>t</i> (30)	<i>p</i>
	99.55	34.305	-.140	.890
基礎英語2 1F(b) (n=29)	89.28	34.118	<i>t</i> (28)	<i>p</i>
	108.86	32.881	-4.635	.000**
英語リーディング2 1NU(1) (n=25)	63.81	33.242	<i>t</i> (24)	<i>p</i>
	87.80	29.240	-4.831	.000**
英語リーディング2 1NU(1) (n=21)	44.40	23.396	<i>t</i> (20)	<i>p</i>
	72.39	27.072	-4.692	.000**
基礎英語2 1H(a) (n=39)	63.45	34.198	<i>t</i> (38)	<i>p</i>
	80.06	27.474	-3.550	.001**
基礎英語2 1P(2) (n=34)	68.56	29.656	<i>t</i> (33)	<i>p</i>
	86.37	30.449	-2.845	.008**
基礎英語2 1P(4) (n=34)	84.51	32.651	<i>t</i> (33)	<i>p</i>
	99.85	33.807	-2.858	.007**
基礎英語2 1U(3) (対照群・RS 未実施) (n=20)	83.39	26.714	<i>t</i> (19)	<i>p</i>
	89.41	30.163	-1.459	.161

注: * $p < .05$, ** $p < .01$

表3 は1 年次7クラスおよび対照群の1クラスの読書スピードの測定結果である。各クラスが多読実施前と実施後の分速語数の平均値の差を有意水準5%で *t* 検定により検討した。少数クラ

スでは検定結果の信頼度が低くなるため、15人以上のクラスの7クラスを対象とした。その結果、多読を実施した1年7クラスのうち6クラスにおいて分速語数に有意な差（伸び）が見られた。一方の対照群では読書スピードの数値は向上したものの、有意な差には至らなかった。

読書スピードの向上は、Belgar (2012) が述べるように内容理解度の低下を伴ったものであってはならない。³⁾ 少なくとも内容理解度が維持された状態で読書スピード向上がなされなくてはならない。本学の多読実践においても、読書スピードのデータを担保するために内容理解度テストを最終回で実施した。表4は内容理解度の測定結果である。

表4 1年次7クラスおよび対照群1クラスの内容理解度測定結果

授業科目	上段実施前・下段実施後		検定結果	
	(M)	(SD)		
英語4 1Y (n=31)	46.92	28.690	<i>t</i> (30)	<i>p</i>
	56.82	27.350	-1.607	.119
基礎英語2 1F(b) (n=29)	48.83	32.608	<i>t</i> (28)	<i>p</i>
	41.83	30.433	1.358	.185
英語リーディング2 1NU(1) (n=25)	39.16	30.357	<i>t</i> (24)	<i>p</i>
	45.91	21.601	-.969	.342
英語リーディング2 1NU(1) (n=21)	36.98	27.827	<i>t</i> (20)	<i>p</i>
	40.27	29.858	-.361	.722
基礎英語2 1H(a) (n=39)	48.07	29.719	<i>t</i> (38)	<i>p</i>
	55.15	26.141	-1.354	.184
基礎英語2 1P(2) (n=34)	42.97	34.175	<i>t</i> (33)	<i>p</i>
	48.57	27.862	-.891	.379
基礎英語2 1P(4) (n=34)	63.63	26.226	<i>t</i> (33)	<i>p</i>
	68.41	24.853	-1.056	.229
基礎英語2 1U(3) (対照群・RS未実施) (n=20)	69.57	23.139	<i>t</i> (19)	<i>p</i>
	77.94	23.997	-1.741	.098

表4は1年次7クラスおよび対照群の1クラスの内容理解度の測定結果である。読書スピードの測定と同様に、各クラスが多読実施前と実施後の理解度の平均値の差を有意水準5%で*t*検定により検討した。少数クラスでは検定結果の信頼度が低くなるため、15人以上のクラスの7クラスを対象とした。その結果、多読を実施した7クラスにおいても未実施の対照群においても、内容理解度においてはほとんどのクラスで数値は改善したものの有意な差（伸び）は見られなかった。

表5は1年9クラス全体の読書スピードと内容理解度の結果である。

表5 1年全体の読書スピードおよび内容理解度 (N=226)

項目	上段実施前・下段実施後		検定結果	
	(M)	(SD)		
読書スピード(wpm)	74.17	36.147	<i>t</i> (225)	<i>p</i>
	90.76	32.969	-8.000	.000**
内容理解度(%)	48.25	31.601	<i>t</i> (225)	<i>p</i>
	51.84	27.917	-1.603	.110

注: * $p<.05$, ** $p<.01$

1年9クラス合計226名で *t* 検定を実施したところ、実施前と実施後で読書スピードが有意な伸びを示す一方で内容理解度は有意な差を生じなかった。しかしこれは「理解度を変化させることなく、より多くの英文を読むことができるようになった」ことの証であり、Day (2011) が “Increased reading rates lead to increased fluency.” (8)⁴⁾ と述べるように、確実に英語力向上へとつながるのである。

表6は分速語数(wpm)、内容理解度、累計読書語数のそれぞれに相関があるかを調べた表である。

表6 相関係数 (N=226)

	分速語数 (wpm)	内容理解度	累計読書語数
分速語数 (wpm)	1.00	.100	.324**
内容理解度	.100	1.00	.148*
累計読書語数	.324**	.148*	1.00

注: * $p<.05$, ** $p<.01$

分速語数(wpm)と累計読書語数にはある程度相関がある($r=.324$, $p<.001$)。累計読書語数が多い学生は、読書スピードも速い傾向にあると言える。

3. 意識調査：方法と結果

後期末に学生アンケートを実施し、学生側の多読(リーディングシャワー)に対する意識および授業評価について調査した。アンケートは15項目(Q.1～Q.15)あり、Q.1およびQ.2が多読について、Q.3からQ.11までがリーディングシャワー(多読)の効果について、Q.12からQ.15までが図書館に関する設問である。Q.1、Q.12、Q.15を除いて、5：強く思う、4：そう思う、3：普通(どちらでもない)、2：あまりそう思わない、1：全くそう思わない、の5段階のリッカートスケールを用いて調査した。

3-1 多読について

まず、多読を知っていたかどうかについて質問をした。この設問では知っているかどうかのみで、実際の多読経験は問わない。Q.2では現段階でリーディングシャワー(多読)が好きかをたずねた。

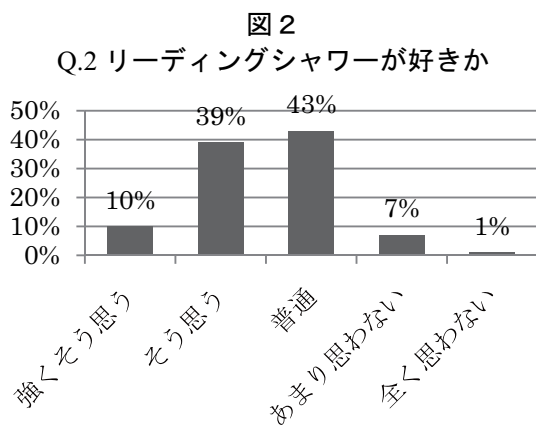
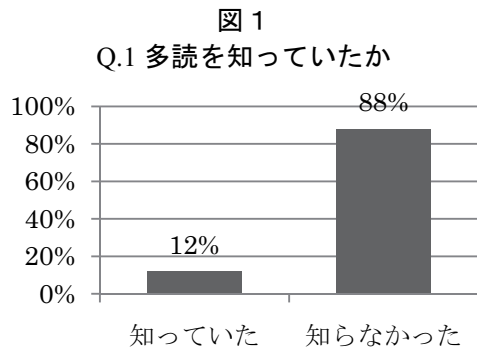
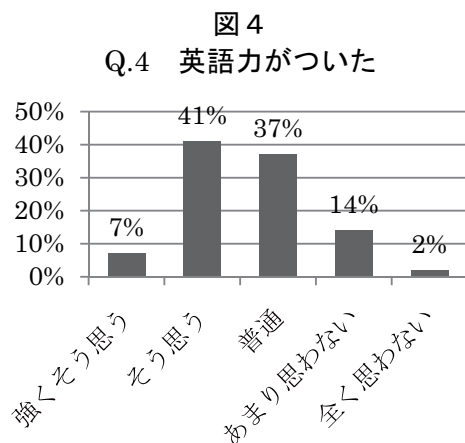
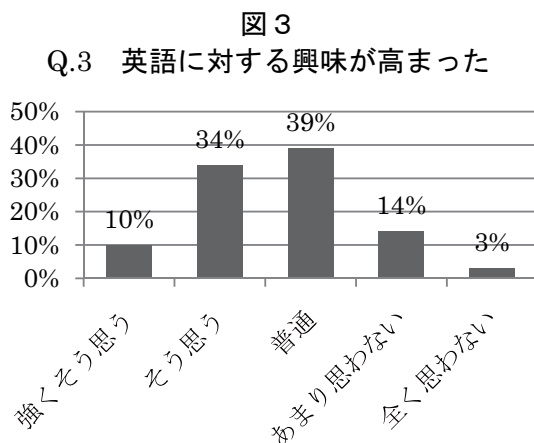


図 1 の通り、本学においては 1 割余りの学生が多読を知っていたと回答した。関西は全国的に見て多読の先進地域であるため、高校等で経験した学生が他地域に比べて高いと考えられるが、それでも学生間では 1 割程度の認知度といまだ低い数値であった。

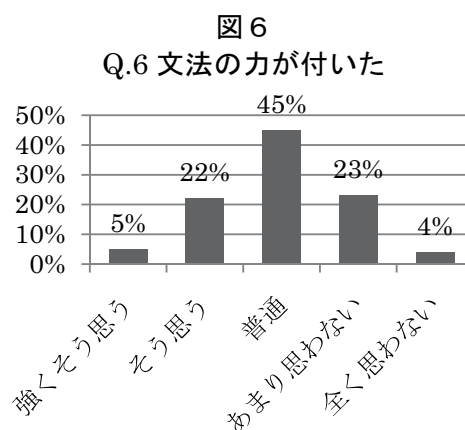
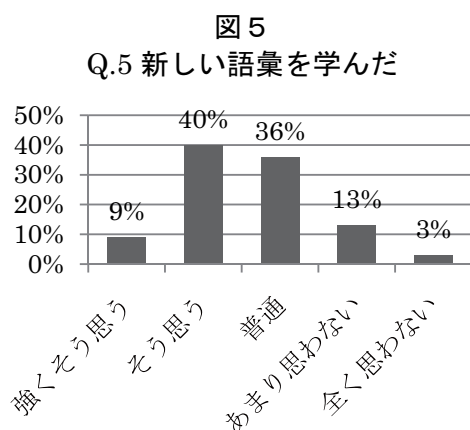
図 2 は現段階でリーディングシャワーが好きかという設問である。肯定的意見である「5：強く思う」と「4：そう思う」を合わせた割合がほぼ半数である。一方で否定的な「2：あまり思わない」、「1：全くそう思わない」の割合は合わせて 8 % である。この数値により、本学においてリーディングシャワー（多読）の活動が学生にかなり好意的に受け入れられていると言ってよいだろう。

3-2 リーディングシャワー（多読）の効果について

Q. 3 から Q.11 についてはリーディングシャワー（多読）の効果についての設問である。すべての設問において、「リーディングシャワー（多読）を実践して」を前提とする。

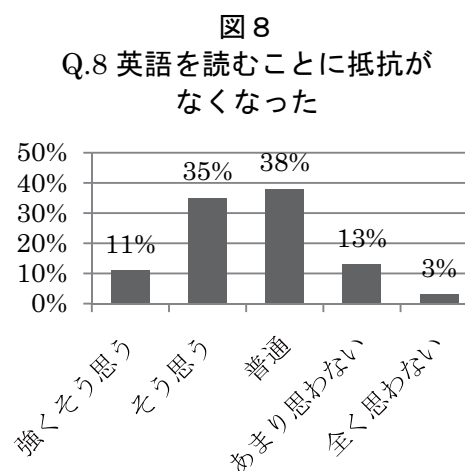
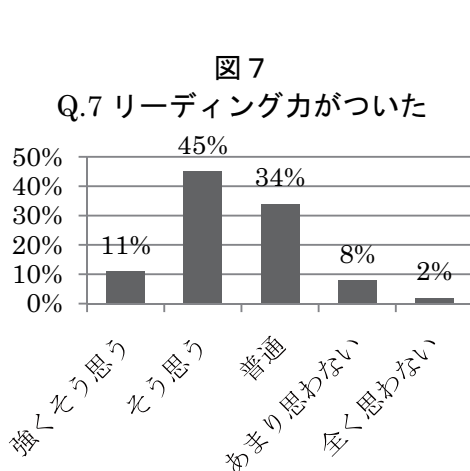


Q. 3 の「英語に対する興味が高まった」という設問に対して、肯定的な意見である「5：強く思う」と「4：そう思う」の割合は 44%（図 3）である。本学の学生は英語を苦手とする者が多いため、リーディングシャワーによって簡単な絵本を読み、これまで苦手意識の強かった英語に興味を持ち始めていると言えるだろう。また、Q. 4「英語力がついた」という設問に対しては、同じく半数近くの 48% の学生が肯定的（「5：強く思う」と「4：そう思う」）に回答している（図 4）。



Q. 5 の語彙に関する設問では、「5 : 強く思う」と「4 : そう思う」の肯定的意見の合計は 49% (図 5) とおよそ半数に上り、教員側の予想を大きく上回った。これは学生の英語力と関係していると推測される。Waring and Takaki (2003) の多読と語彙習得の研究によると、多読活動は学習者に多数の新しい語彙を習得させるよりもむしろ既習語彙を定着させる働きが強い (153-154)。⁵⁾ 本学学生が読んだレベルの語彙は、真の意味で新しい語彙というよりも中学・高校での既習語彙がほとんどである。基本語彙がしっかりと身につけていない、または忘れていていると思われる多くの学生が、それらの語句を読みやすさレベルの低い多読用書籍によって新たに学び直す機会を得たと考えられる。

また、Q. 6 で文法の力が付いたと回答する学生 (「5 : 強く思う」と「4 : そう思う」) の割合は 27% と低かった (図 6)。竹山他 (2010) による高等専門学校での多読実践においても文法の学習効果を評価する割合は 30% 未満だった。⁶⁾ これはやはり大槻・高瀬 (2012) が論ずるとおり、日常的に英語を使う環境ではない日本の言語環境では、多読教材だけでは文法項目の習得が難しいことを示していると言えるだろう。⁷⁾

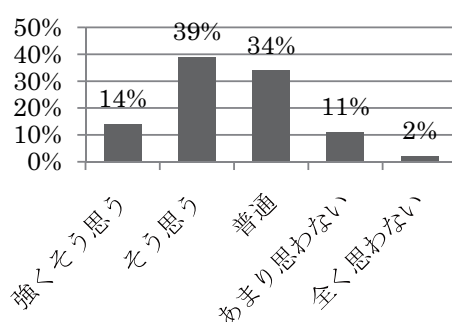


Q. 7 の読解力に関する設問では肯定的な意見 (「5 : 強く思う」と「4 : そう思う」) の割合が 5 割を超えた (図 7)。半数以上の学生が多読によるリーディング力向上を認めている。再履修生を対象とした Takase (2012) の研究結果においては、学生が自己認識する割合の高い多読の効果にリーディング力向上を挙げている。⁸⁾ このことから、リーディング力は学生がその効果を実

感じ、自分で認識しやすい多読の効果の一つと言ってよいだろう。

Q. 8 の英語を読むことに抵抗がなくなったと回答した学生（「5：強く思う」と「4：そう思う」）は、半数近くに上った（図 8）。看護系学生を対象とした黛（2008）⁹⁾ や公立高校 1 年生を対象とした宮本（2012）¹⁰⁾ の実践報告においても、多読を実施した学生のおよそ半数が英語を読むことに抵抗がなくなったと回答している。この点から多読によって英語を読むことに抵抗感がなくなるという効果は、学生の専攻・年齢・英語力レベルに関係なく期待できる項目だと考えられる。

図 9
Q.9 読む速度が速くなった



Q. 9 の読む速度が速くなったかという設問に対しては、肯定的意見（「5：強く思う」と「4：そう思う」）の割合は53%（図 9）で、半数以上の学生が読書スピード向上を認めている。アンケート実施段階では読書スピード計測結果を学生に公表していないため、学生は自らの実感として多読による読書スピード向上を認識していることがわかる。Takase (2012) の実践結果においても読書スピード向上は学生の自己認識度が非常に高い。読書スピードの実測値だけでなく学生自身の効果認識という点において、読書スピード向上は広く期待できるポイントと言えるだろう。

図10
Q.10 教科書の英文を読むのにリーディングジャー（多読）が役立った

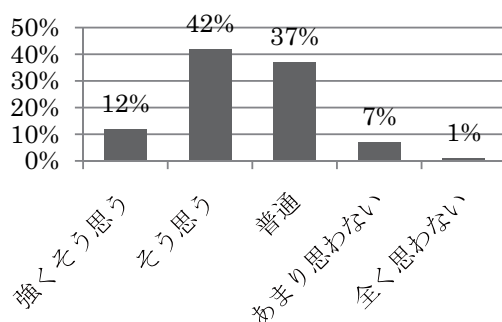
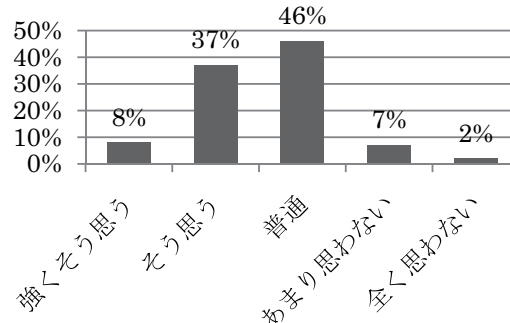


図11
Q.11 教科書を用いた授業がリーディングジャー（多読）に役立った



Q.10およびQ.11は、テキストを用いた従来通りのリーディング授業（精読）との相互作用を調べる項目である。授業の一部を利用しての多読実践をする本学の場合、多読以外の学習活動との相乗効果を目指すことが理想である。Q.10における肯定的意見（「5：強く思う」と「4：そう思う」）の割合は54%（図10）であった。学生が受講する英語科目の総授業時間数における多読の割合は約 8 %から33%で決して多くはない。それでも半数以上の学生が多読はテキストの英

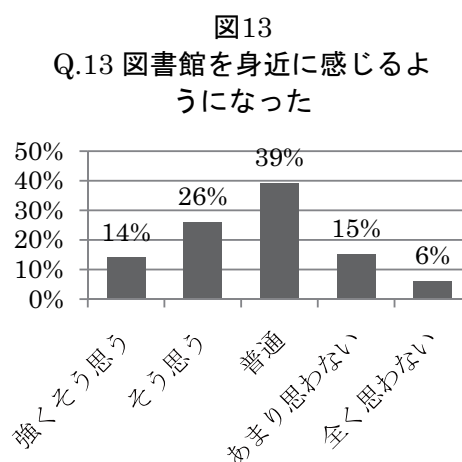
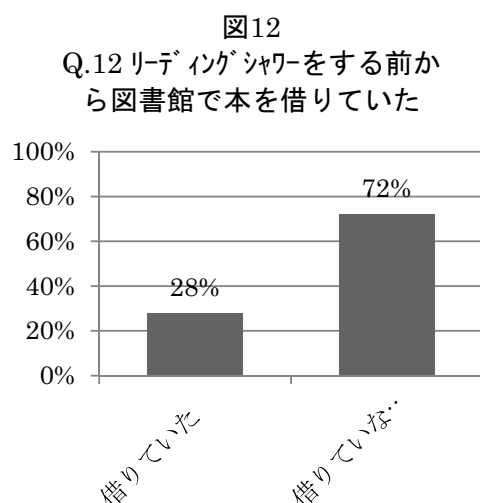
文を読むのに役立つと回答していることから、短時間ながらも毎週が多読実践が英文を読むための良い訓練となり、テキストの講読に役立ったと推測できる。

また、Q.11の教科書を用いた授業が多読に役立ったという回答には半数近くの学生が肯定的（「5：強く思う」と「4：そう思う」）な回答をしている（図11）。これは、多読を英語教育の一つの方法と捉え、テキストを用いた授業で学んだ知識を実践する場としての多読活動の結果であると言える。従来型の意識的に学ぶ学習活動と多読実践がお互いに補完し合った学習になりつつあることを示している。

多読とテキスト併用の相互作用について大槻・高瀬（2012）は、語彙や文法の習得は効率を重視して「最大公約数的に学習事項を提示」する検定教科書（テキスト）と「コンテキストを伴った状態で学習者に遭遇させる」多読教材を併用することで、形式を定着させて実際の言語使用状況の疑似体験をする機会が提供できると述べている。設問9および10の回答はこの主張を裏付ける結果となっている。

3-3 リーディングシャワー（多読）と図書館利用

Q.12からQ.15は、リーディングシャワーの活動と図書館利用の関係を問うものである。



Q.12はリーディングシャワー（多読）導入前の学生の図書館利用状況を調査する設問である。この結果により、多読導入前は7割以上の学生が図書館で本を借りた経験がなかったということが判明した。実際1年生の中には多読用書籍を借りるまで図書館に行ったことがなかったという声も聞かれた（図12）。

一方でQ.13の図書館を身近に感じるようになったという設問には40%の学生が肯定的な（「5：強く思う」と「4：そう思う」）回答をした（図13）。リーディングシャワー（多読）初回授業では、実際に学生を図書館へ連れて行き、多読ガイダンスを行って多読用書籍の借り方までを指導することを基本としている。授業で必須とは言え、毎週図書館へ足を運んで本を借りる作業を繰り返すうちに、図書館の存在を身近に感じる学生が増えたのであろう。

図14

Q.14 多読用書籍以外の本も借りる機会が増えた

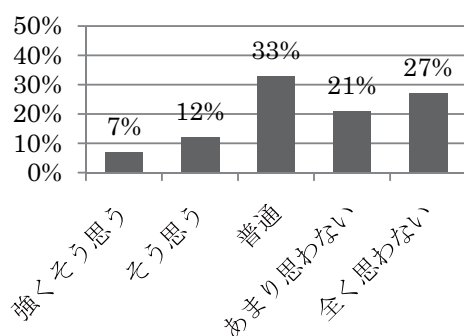
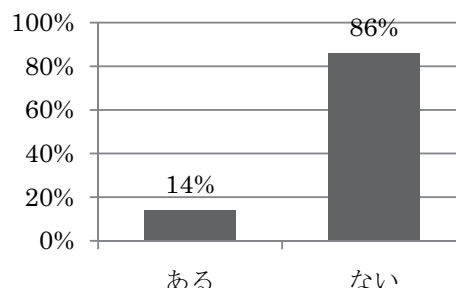


図15

Q.15 授業以外で、図書館で多読用書籍を借りたことがある



Q.14は多読用書籍以外の本の利用状況についてたずねたものである。19%の学生が肯定的な（「5：強く思う」と「4：そう思う」回答をしている（図14）。興味深いことに、実際に多読用書籍以外の一般書籍の貸出冊数もリーディングシャワー導入後の2012年度後期授業期間においては前年度と比べて12%増加している（表7参照）。

Q.15は授業以外で図書館の多読用書籍を借りていたか、つまり学生が多読の授業外自主活動を行っていたかを調べるものである。14%という割合（図15）は決して大きくはないが、本学学生はもともと図書館利用が少なく、アンケート回答者の7割超が後期のリーディングシャワー導入まで図書館で本を借りたことがなかった状況を考慮すると、14%の学生が課題のためではなく自主的に多読活動を行ったことは意義深い。多読用書籍を図書館で借りる習慣づけにより、授業前後の空き時間に図書館で本を借りて多読することにつながったのではないだろうか。授業内外の多読活動の結果、2012年度後期授業期間における本学図書館の総貸出冊数は、前年度比約3倍の伸びを示した（表7）。図書館と連携した多読授業が学生にとって図書館および図書全般を身近なものとし、図書利用を促進する効果が表れたと言えよう。

表7 2008年度～2012年度後期授業期間図書貸出冊数（全図書館合計）

年度	2012		2011	2010	2009	2008
貸出冊数 9月～1月 (前年比)	20,415 (+13,513)		6,902 (+470)	6,432 (-175)	6,607 (-482)	7,089
内訳 (割合) (前年比)	RS	RS 以外	注：RS＝リーディングシャワー用書籍 2012年9月27日配架			
	12,686 (62%)	7,729 (38%) (+827)				

4. まとめおよび今後の課題

読書スピード等の測定結果および学生アンケートの分析結果で示したように、2012年度後期に導入した英語多読プログラム「リーディングシャワー」の活動は、英語に苦手意識を持つ多くの本学学生に適した指導法であると言える。4ヶ月の実施で最多累計読書語数は7万語超であったが、平均1万5千語前後の累計読書語数では「多読」と呼ぶにはまだ心許ない。西澤他（2012）の研究結果では、TOEICの得点に明らかな変化が表れるのは2年目から3年目に30万語を達成した頃とのことである。¹¹⁾ SSSが推奨するように「目指せ100万語」を目標に複数年継続実施が望ましいところである。また、蔵書数の関係で現在は一部のクラスでのみ実施となっているが、英語教育のOECUモデルとして全学的な英語教育プログラムへと発展させていく予定である。

導入後2年目の2013年度の活動では、多読用書籍の追加購入（2キャンパスの図書館）、実施クラスの増加（2013年度前期は1年生を中心に16クラスで実施）、前期開始前に実施した英語担当教員連絡会で多読実践の説明をした結果2名の非常勤講師による実践開始、優秀者表彰、学生アンケートのMoodle化等を実現している。優秀者表彰は学生の多読活動および自主活動を促進するため、2013年4月に図書館と協働で2012年度クラス内最多累計読書語数者6名を表彰した。

今後の課題としては以下のものが挙げられる。

- ◆ 多読用書籍のさらなる増加（予算の確保）…複数クラス同時開講に十分な数

- ◆ 図書館の開館時間と貸出制限の問題

多読用書籍は現段階では語数にかかわらず当日返却を義務づけているため、図書館が9時開館の寝屋川キャンパスでは1限授業での実施が困難

- ◆ 複数年継続実施（上記事情により現状では1年次開講クラスが中心）

- ◆ 自主的活動の推進

- ◆ 読書スピード計測データ等の学生への効果的なフィードバック方法

これらの課題を改善しながら、学生達が英語へ興味を向けると同時に英語力向上へと繋がる多読実践を全学的に広げていきたい。

謝辞

本稿で論ずる英語多読プログラム「リーディングシャワー」は、英語教育センターが図書館の協力を得て実現したプロジェクトです。プロジェクトの主旨にご賛同いただいた前館長の元場俊雄名誉教授、現館長の石井徳章教授をはじめ、図書館職員の皆様に深謝いたします。

注

本稿は、2013年度第3回FD/SD研修会（2013年8月1日）での口頭発表に、加筆・修正を施したものである。

引用文献

- 1) 西澤 一・吉岡貴芳・伊藤和晃 (2007): 「苦手意識を自信に変える、英語多読授業の効果」『高専教育』30, 439-444.
- 2) SSS英語多読研究会: <http://www.seg.co.jp/ssss/index.html>
- 3) Belgar, D. (2012): "Extensive Reading: A Powerful Way to Develop Reading Fluency." *JERA Bulletin* 6, 2-12.
- 4) Day, R. (2011): "Fluency and Extensive Reading." *JERA Bulletin* 5, 2-9.
- 5) 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* 15.2, 130-163.
- 6) 竹山友子・江口 誠・西原貴之・栗原武士・川尻武信 (2010): 「短時間多読授業の継続実践による学生の意識変化—1年目と2年目の比較」『高専教育』33, 151-156.
- 7) 大槻きょう子・高瀬敦子 (2012): 「多読用図書教材が英語習得に及ぼす影響 —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.
- 8) Takase, A. (2012): "The Impact of Extensive Reading on Reluctant Japanese EFL Learners." *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL* 1, 97-110.
- 9) 黛 道子 (2008): 「レベル差に応じた対応をめざして—2006年度多読授業の分析と考察」『日本多読学会紀要』2, 18-28.
- 10) 宮本恵理子 (2012): 「公立高等学校における英語多読指導の試み」『日本多読学会紀要』6, 13-29.
- 11) 西澤 一・吉岡貴芳・伊藤和晃 (2012): 「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」『「理工系英語教育を考える」論文集』29-32.

