

英語再履修クラスにおける多読指導の成果

吉 田 弘 子

要旨

本稿では英語再履修クラスにおいて多読を用いた指導結果を報告する。1 セメスター（約3 か月）の授業で学生は中学・高校の6年間で学んだ教科書に相当する分量の英文を読了した。また、クローズテストである EPER テストの平均スコアは多読前と比較して有意に上昇し、リーディング力の伸びを示した。さらに、アンケート調査の結果、リーディングに対する意識が改善されたことが明らかになった。大学教育において英語再履修生をどのように指導するかについては活発な議論がほとんど行われていないが、本研究は多読による英語指導が再履修生に対しても有効であることを示した。

キーワード：多読，再履修クラス，EPER

Takase and Otsuki (2011) によれば、成績不良や出席不足により大学の英語授業の単位を取得できずに再履修となる学生の割合は5－10%に上るといふ。学生が大学入学後に英語授業についていけない、あるいは興味を持つことができず欠席がちになり単位を落として再履修を余儀なくさせられるケースが多い。Takase (2012) は、英語再履修生増加の背景には、大学全入時代と言われ、十分な英語力を伴わない学生でも少子化の影響で大学入学が可能になった日本の教育環境の変化に一因があると指摘している。昨今は英語基礎力に不安のある学生のためにリメディアル用テキストなども使用されることもあるが、これらのテキストは文法や訳読のやり直しに焦点をおいたものが多く、中学・高校で英語学習につまずいた学生たちにとっては、興味が持てず苦手意識を解消する学習には発展しにくい (Takase, 2012)。本稿では、近年日本の大学英語教育において普及しつつある多読指導を用いて、英語再履修クラスに対して実施した多読の成果について報告する。

1. 多 読 と は

国内外の英語教育界で多読を用いた指導についての関心が高まっているが、「多読とは辞書なしでも十分に理解できるやさしい英語の本を楽しく、速く読むこと」(Extensive Reading Foundation, 2011) であり、やさしい英語の本を大量に読み進めていく中で、少しずつ読書速度や難易度を上げリーディング力を高めていくことを目指す。多読はあくまでも学習者が自分にとってやさしい英語の本を楽しく読むことであり、英語を日本語で解釈する英文読解とは異なる。多読を行うためには、多読開始時は学習者の英語レベルよりかはるかに易しい本から読み始めることが大切である。易しい本の選択基準としては、読

む速度と既知語の割合が目安になる。具体的には日本の多くの高校・大学生の場合、分速80語～100語で楽に読むことができる本からスタートするのが現実的である (Extensive Reading Foundation, 2011)。また、学習者が1ページ中の単語を98%知っていれば (つまり100語のうち未知語が2語の割合) スピードを落とさずにその本を理解して読むことができるが、90%未満になると内容理解が落ちるため、既知語の割合が90%以上の本を選ぶことが大切である (Nation, 2001)。

2. 多読指導の利点・効果

Extensive Reading Foundation (2011, p. 1) は、多読指導の利点を次のように紹介している [一部筆者加筆修正]。

1. 学習者は多読によって自然な文脈の中で使われる表現に出会い、言葉が現実にとどのように使われているか、教科書の枠組みを越えて知ることができる。
2. 多読は語彙数を増やす。大量の本を読むことにより数多くの単語や文型に何度も繰り返し出会うため、語彙の使い方が自然に身についてゆき、次にどんな語句や文型が来るのか予測できるようになる。
3. 多読によって、読書の速度が上がり、より流暢に読めるようになり、脳内における言語情報処理がより自動化され、短期記憶容量が拡大する。
4. 多読によって、自信、やる気、楽しさが増し、読むことが好きになる。また、学習者の言語学習における不安感を下げるのにも役立つ。
5. 多読では、自分に適切なレベルの英語を大量に読んだり聞いたりするので、英語の読みや聞き取りのよい習慣が身に付く。
6. 多読によって英語のセンスが磨かれ、文脈の中で文法がどのように働くのか、勘が養われる。

多読が言語習得にもたらす効用については、これまで多くの研究が行われ、語彙習得 (Al-Homoud & Schmitt, 2009; Horst, 2005; Lao & Krashen, 2000; Robb & Susser, 1989; Rodrigo, Krashen, & Gribbons, 2004)、英文読解速度の向上 (Beglar, Hunt, & Kite, 2011; Bell, 2001; Iwahori, 2008; Sheu, 2003)、ライティング (Hafiz & Tudor, 1990; Tsang, 1996)、読解力 (Al-Homoud & Schmitt, 2009, Barber, 2014, Bell, 2001; Horst, 2005; Iwahori, 2008; Mason & Krashen, 1997a, 1997b.; Mohammad, 2014; Robb & Kano, 2013; Robb & Susser, 1989; Sheu, 2003; Tudor & Hafiz, 1989; Yamashita, 2008)、英語学習に対する前向きな態度養成 (Asraf & Ahmad, 2003; Elley & Mangubhai, 1981; Mason & Krashen, 1997a; Takase, 2004)、TOEIC スコア向上 (Nishizawa, Yoshioka, & Ito, 2006) などに有効であることが報告されている。

日本の大学での再履修生に対する多読指導に関しては、Mason and Krashen (1997b) は再履修クラスで多読指導を行い、読解や文法中心の授業を受けたクラス (統制群) と比較した。クローズテストの結果、多読指導を受けた学生の伸びは統制群の伸びを有意に上回っ

た。Mason はその理由として、多読指導を受けた再履修生は当初やる気に欠け受講態度も好ましくなかったが、多読指導を実施するにつれて読むことに熱中するようになったことを挙げている。また Takase (2012) は、受講生の英語レベルが混合する再履修クラスに対して1セメスターの多読指導を行い、多読指導前後で比較した。その結果、上級、中級、初級のすべてのレベルの学習者のリーディング力が有意に伸び、クラス終了時のアンケートでは学生は多読に対して前向き・好意的であったことが示された。

3. 精読授業と多読授業

中学・高校での英語授業では、コミュニケーションを重視した活動も取り入れられているが、リーディング指導に関しては依然として文法・翻訳法による精読が幅広く用いられている。文法・翻訳法はヨーロッパでラテン語やギリシャ語を教授するために用いられた方法で、その名が示す通り文法学習や外国語を翻訳することが学習の主体である。日本では、明治維新後に外国の文明を書物を通じて早急に取り入れる必要があったため、急速に英語教育界で広まった。また、大学や高校入試においても英語を日本語訳に訳す問題が多く出題されたため、入試を意識した中学・高校でも授業の多くが文法を学び、語彙を丸暗記し、英文を正確に訳す精読がリーディング授業の中心となった (Yamaoka, 2010)。表1は精読授業と多読授業の違いをまとめたものである。前者は学ぶために読み、後者は読み方を学ぶための授業であるといえよう。この2つは相補的な存在であり、精読によって新出語彙や文法などの言語そのものを学び、多読によってその文法や語彙を多様な文脈で何度も出会い、理解が深まるといえる (Extensive Reading Foundation, 2011)。

表1 精読（文法・翻訳法）授業と多読授業の違い（高瀬，2010）

	精読（文法・翻訳法）授業	多読授業
受講態度	受動的	能動的
テキスト選択	教師	学習者
教材・レベル	統一（教師が選択，全員同じ教材）	多様（学習者が各自の英語力・好みに応じて選択）
読書量	少量（中・高6年間の標準テキストで約3万語）	大量（数万語～30万語/年間，3年間で50～100万語）
英語の内容	断片的，部分的（1回の授業で1～2段落）	全体把握（本1冊単位）
読むスピード	遅い	速い（分速100語以上）
内容理解	日本語訳	英語のまま
教師の役割	説明，解説中心	観察，図書選択指導
辞書	多用	読書中は使用せず
英語の難易度 （構文，語彙など）	高い（実際の英語力よりかなり高い）	低い（辞書を使用せずに楽に読める程度）

注．著者の許可を得て筆者による一部加筆修正

4. 研 究

参加者

対象学生は筆者が担当した再履修クラスを受講した非英語専攻生である。再履修クラスとは、必修の英語クラスの単位取得ができなかった学生を対象に開講されるクラスで、学年や所属学部は混合編成となっている。クラス開講当初は2クラスで合計60名の学生が出席したが、最終的に授業を継続して受講した学生は47名であった。

手続き

Edinburgh Project on Extensive Reading (EPER) Placement/Progress テスト（以下、EPER PPT）を多読授業の前後で学生のリーディング力にどのような変化があったかを調べるために授業初回と最終日に実施した。EPER PPT は、エジンバラ大学の多読研究プロジェクト（Edinburgh Project on Extensive Reading）が開発したクローズテストである。難易度順に並べられた約70語からなる12種類の英文に設けられた空欄にあてはまる単語を記入する。採点はいわゆる「オールオアナッシング」式で部分点は認められない。EPER PPT は、多読研究で最も多くで利用されているテストの一つである（Fujita & Noro, 2009; Smith, 2006; Takase, 2009; Yamashita, 2008; Yoshizawa, Takase, & Otsuki, 2013）

多読指導

クラスは、1セメスター15週にわたり週1回開講された。15回のクラスのうち、EPER PPT 実施が2回、図書館での多読オリエンテーションが1回、多読の本を紹介するプレゼンテーションを2回実施し、それ以外の授業は授業内多読を行った。オリエンテーションは図書館で実施し、多読の効用、多読の進め方、多読用図書の書架の位置などを説明し、本を読んでリーディングログを記入させた。また、図書館カウンターで実際に多読本を借り出すことを経験させた。多読プレゼンテーションは、学会などでも用いられるポスターセッション形式で、「私のお勧めの多読本」を選んで、作成したポスターの前で学生が発表し、他の学生が質疑応答するという方式を用いた。多読指導の実施に当たっては、筆者のこれまでの大阪経済大学での多読指導（吉田, 2012, 2013; 吉田 & 高瀬, 2014）で有効であった多読3原則（1. 授業内多読：Sustained Silent Reading, 2. 易しい本からスタート：Start with Simple Stories, 3. 最小の読後課題：Short Subsequent Tasks）に則って授業を展開した。

授業内多読（Sustained Silent Reading）

授業内多読は、授業時間を利用して多読を実施することである。本研究では、授業内で学生が図書館で借りた多読用図書の黙読を中心としたが、これには次のような利点がある。まず、学習者の読書時間を確保できることである。最近の大学生は、専門の勉強、サークル活動やアルバイト等で忙しく、授業外で英語を勉強する時間を捻出できないことも多い。

そのために、再履修クラスを受講する結果になったという学生もクラスに少なからずいた。そこで、物理的な時間を確保するために授業時間中に多読を行った。授業内多読の第2の利点は、指導者が学習者の読書状況を観察できることである。筆者はこれを“Round”（回診）と呼んでいるが、医師が入院中の患者を診察し、必要に応じて処置・処方を行うように、授業内多読中の学生の読書状況及びリーディングログを観察した。そして、学生の読書習慣、選択している本のレベルやリーディング速度などを確認し、多読記録が伸びない学生やレベルがあっていない本を選択している学生に必要なに応じてアドバイスを行った。時には、ストップウォッチを用いて学生のリーディング速度を測り、内容を理解できる範囲で読んでいるかどうかなどをチェックした。授業内多読についての具体的な方策についてはYoshida (2014) を参照されたい。

リーディング教材 (Start with Simple Stories) と読後課題 (Short Subsequent Tasks)

多読用図書はレベルドリーダーとグレイディッドリーダーに区別される。レベルドリーダーは英語を母語とする児童・小学生向けの絵本で、英語の読み書きを学ぶためのフィクションや算数・理科などの内容を含んだノンフィクションがある。一方グレイディッドリーダーは英語を外国語として学ぶ学習者向けに、文中で使用する語彙や文法が統制されている本である（高瀬，2010）。多読の初期には学生のリーディング力よりもはるかに易しい本を大量に読み、英文を頭の中で訳さずにそのまま情報としてとらえる習慣をつけることが成功の鍵であるため、学生にはまずレベルドリーダーから読み始めることを指導した。易しいレベルドリーダーを100冊程度読んだ後に難易度を少しずつ上げ、グレイディッドリーダーに進んだ。表2に学生が読んだ主なシリーズ名を示す。

表2 主なシリーズ名と出版社

シリーズ名	出版社
Oxford Reading Tree	Oxford
Oxford Reading Tree Songbirds	Oxford
Oxford Reading Tree Factfiles	Oxford
Oxford Reading Tree Traditional Tales	Oxford
Building Blocks Library	SEG
Oxford Classic Tales	Oxford
Puffin Easy-to-Read	Penguin Young Readers
Penguin Kids Readers	Pearson
Foundations Reading Library	Heinle & Heinle Pub
Primary Classic Readers	Cengage Learning
Longman Literacy Land Info Trail	Longman (Pearson)
Longman Literacy Land Story Street	Longman (Pearson)
Mr. Putter and Tabby	HMH Books for Young Readers
I Can Read	HarperCollins
Ready-to-Read	Simon Spotlight

授業内多読の実施にあたっては、1 セメスター期間で150冊以上かつ30000語を目標読書量として設定した。これは、「易しい本から読み始める (Start with Simple Stories)」という多読指導に則ったものである。さらに、リーディング教材を少しずつ難易度を上げながら学生に読ませるために、締切と到達目標 (語数と冊数) を設けた (表3)。規定冊数や語彙数を段階に分けて細かく指定したのは、多読開始時には易しい英語の本を大量に読むことが重要だが、語数のみを指定すると、早く目標を達成するために語数が多い難しい本を選ぶ学生が少なからず出現するからである (吉田, 2012)。中学・高校6年間で使用する英語の教科書の語数は30000-50000語程度であり (高瀬, 2010)、英語を得意としない者が多い再履修生にとって到達目標は高めであったが、1冊につき総語数が10語程度の易しい本から読み始めたため、あまり抵抗なく進められた。

学生には、一冊ごとの読書記録を所定のリーディングログ (日付、タイトル名、語数、難易度 (YL), 所要時間、コメント等) に簡単に記入させ、毎回の授業内に確認し提出を求めた (資料1)。なお、難易度のYL (Yomiyasusa Level) は日本人学習者向けに設定された統一した難易度の基準を示す。前述のレベルドリーダーやグレイディッドリーダーは様々な出版社から出版されているが、出版社によって本の難易度レベルの基準が異なっているため、多読初心者にとっては適切なレベルの本を選択するのが難しい。YL は、語彙、文法、文の長さ、字の大きさ、文化的背景などを考慮に入れて日本人により決定されており、YL を参考にすることにより出版社が異なる場合でも学習者の英語レベルにあった本を選ぶことができる。大阪経済大学では、学生の多読を推進するために図書館に所蔵する約6000冊 (2014年10月現在) のレベルドリーダーとグレイディッドリーダーにすべて総語数とYL を明記したシールを添付しており、多読本はYL 順に配架されている (資料2, 3)。

表3 再履修クラスの多読規定目標

冊数及び語数	難易度	締切
100 冊かつ 10000 語以上	YL0.5	5月16日
150 冊かつ 20000 語以上	YL0.9	6月13日
150 冊かつ 30000 語以上	YL1.0	7月18日

参加者の英語やリーディングに対する不安や意識を調べるためにアンケートをクラス開始時と終了時に実施した。アンケートは Miyanaga (2002) の一部を日本語に訳し利用したものである。質問に対して、1. 全くそう思わない 2. ほとんどそう思わない 3. あまりそう思わない 4. 少しそう思う 5. ややそう思う 6. 大変そう思う、の6尺度で回答を求めた。

結果

表4にリーディングログを提出した学生 ($N=47$) の読書量を示す。平均読了冊数は156.11冊であり、最高で400冊読んだ学生がいた。規定目標は150冊であったが、平均で規定冊数を上回る冊数が読まれたことを示す。読了語数の規定目標は30000語であったが、

平均で36571.52語であった。最大では18万語弱を読んだ学生もいた。前述のように、中学・高校6年間で使用する英語の教科書の語数は30000－50000語程度であることを考えるとわずか3か月の期間でこれだけの読書量を達成したのは傑出した成果であるといえるだろう。

表4 読書量

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
読了冊数	92.00	400.00	156.11	47.66
読了総語数	15843.00	178549.00	36571.52	22953.20

次に、多読開始前と多読後の2回のEPER PPTを受験した学生($N=34$)のスコアを分析した。表5は、EPER PPTの授業開始時と終了時のスコアの記述統計量である。2回のテスト間における平均値の差を分散分析により検討した結果、 $F(1, 33)=36.81$, $p=.00$ であり、有意な差が示された。これは多読を終了した学生のリーディング力が向上したことを示す。図1は2回のEPER PPTの平均値の伸びを示したものである。

表5 EPER PPT(開始時・終了時)の記述統計量

EPER PPT	平均値	標準偏差	95% 信頼区間	
			下限	上限
1(開始時)	25.50	14.00	20.63	30.37
2(終了時)	36.12	14.48	31.06	41.17

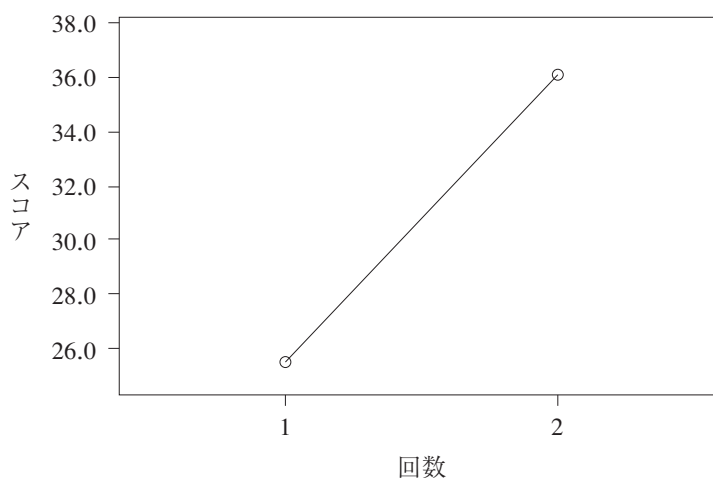


図1 EPER PPT スコアの伸び(授業開始時と終了時)

表6は、多読前と多読後のアンケート結果を示す。項目1-4はリーディングに対する意識を、項目5-14はリーディングに対する不安などを示す。これらの結果が示すように、項目1-4ではすべてスコアが上昇し多読後にリーディングに対する意識が好転したことを示している。また、リーディングに対する否定的項目5-14がすべて減少していることが

表6 英語及びリーディングに対するアンケート結果

	多読前	多読後
1 私は自分の現在の英語の読む力に満足である	1.97	2.45
2 英文を読むのは楽しい	2.41	3.39
3 英文を読むのは、自信がある	1.93	2.62
4 慣れれば、英文を読むのはむずかしいことではない	3.28	3.93
5 英文を読んでいるとき、わからないところがあると嫌になる	4.66	3.93
6 英文を読んでいるとき、単語は知っていてもが英文の意味がわからないことがある	4.48	3.97
7 英語を読んでいるとき、読んでいるところを覚えられずにわからなくなることがある	3.86	3.38
8 英語の長文を見たら、嫌になる	4.93	3.93
9 知らないトピックの英文を読むときは、不安になる	4.45	3.69
10 英文を読んでいるとき、文法がわからないと嫌になる	4.55	3.66
11 英文を読んでいるとき、全ての単語の意味がわからないと不安である	4.38	3.43
12 英文を読んでいるとき、発音できない（発音がわからない）単語があると嫌になる	3.41	2.97
13 英文を読むときは、すべての単語をひとつひとつ訳して読んでいる	3.21	3.03
14 英語を学習する上で、むずかしいのは読むことである	3.38	2.71

わかる。多読が学習者の情意面にプラスに作用することは Takase (2012) などの先行研究でも知られているが、本学の再履修クラスの学生においても同様の結果が示されたといえる。

考察とまとめ

再履修クラスは同一科目が複数開講され、学生はシラバスを読んで開講されている中で都合の良い時間の好きな科目を選択することができることになっている。しかし、本研究の対象となった2クラスの学生は、シラバスを読んで選択したと考えられる学生（リーディング・多読に興味あり、日本人教員担当）はわずか13.33%であった。一方時間割（曜日・時限）の都合により選択した者が15.00%、さらに、学生が期日までに再履修クラスの履修登録しない場合はクラスは教務による割り当てとなるが、その割合が61.67%であった（表7）。

表7 クラス選択理由（有効回答総数 $N=60$ ）

クラス選択理由	人数	%
時間割の都合	9	15.00
教務による割り当て	37	61.67
リーディング・多読に興味があった	6	10.00
日本人教員による担当	2	3.33
その他	6	10.00

このように、リーディングや多読に対する興味が受講の動機となった学生が少数であったにもかかわらず、授業内多読を用いた多読指導を実施し、中学・高校での6年間に学ぶ教科書語彙数に匹敵する読書量を目標としてを進めた結果、ほとんどの学生がその目標を達成した。また、EPER PPTで測定した英語リーディング力に有意な伸びがみられ、学生のリーディングに対する不安感が減少し、自信が増した。多読指導の最大の利点は、それまでの英語学習歴がどのようなものであっても、英語力を身につけることが可能である点である（高瀬，2010）と指摘されていたが、先行研究で示された再履修クラスにおける多読指導の有効性が、本学の再履修クラスでも示されたことを示す。

文法・翻訳法による精読は、言語を自然に学ぶことができるという臨界期を過ぎた年齢で、教室外では通常英語が話されていない EFL (English as a foreign language) 環境下で外国語を学習する際に、文法や語彙を意識的に学ぶことができるという点で有用であろう。しかし、精読のみでは学習者が英語を習得するのは難しい。水泳に例えると、精読は泳ぎの方法を教室で学ぶことであり、多読は実際にプールで泳ぐことだといえる。アンケート項目10「英文を読んでいるとき、文法がわからないと嫌になる」、項目11「英文を読んでいるとき、全ての単語の意味がわからないと不安である」、項目13「英文を読むときは、すべての単語をひとつひとつ訳して読んでいる」が減少しているのは、中学・高校の英語授業で多用されている文法・翻訳法で学んだリーディングが多読により改善されたと考えられる。本研究の参加者である再履修学生は、たとえ英語が苦手という意識があっても、少なくとも中学・高校の6年間で英語の授業を受けてきた学生たちである。自分のレベルに応じたやさしい本を大量に読みすすめることで少しずつ英文が読めるようになり、その結果、「読書の良い循環」の形成につながったと思われる。（図2参照）。

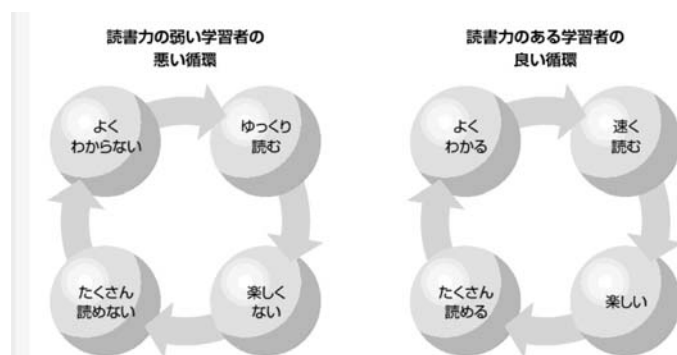


図2 読書パターン (Extensive Reading Foundation, 2011)

最後に再履修クラスの多読指導についての今後の課題について述べる。英語教育の観点では多読指導には成果があったことが本研究で示されたが、一方再履修クラスとして単位取得を目指した点では講義に途中で出席しなくなった学生が存在したことは否めない。その理由は明確ではないが、易しい本を読むことを主体にした授業ではあったが、継続して出席して本を読むことを求められる（あるいは休んだ場合は、その分量の授業外読書が必

要) 状況の中で、本クラスの受講を止め別の機会の再履修クラスへの乗り換えを決めた学生がいたのかもしれない。Robb and Kano (2013) は、京都産業大における多読指導の有効性を全学を対象にした大規模なコーホート研究で明らかにしたが、その中でカリキュラムとして多読指導を成功させるには、すべての対象学生に多読を必修とする（つまり、「多読なし」のクラスを作らないこと）ことを条件のひとつに挙げている。本学の再履修クラスの指導は担当教員の裁量にゆだねられているが、今後多読指導を拡充させる場合には、全学的な再履修クラスの方針も配慮していく必要があるだろう。

謝辞

本研究の一部は科研費（25370741）の助成を受けた。また、本論文は The 53rd JACET International Convention において発表した内容に加筆、修正したものである。多読指導を実施するにあたり、大阪経済大学図書館の継続的なご協力とご支援に対して感謝の意を表したい。

引用文献

- Al-Homoud, F., & Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: A comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research*, 13, 383-401. doi: 10.1177/1362168809341508
- Asraf, R. M., & Ahmad, I. S. (2003). Promoting English language development and the reading habit among students in rural schools through the Guided Extensive Reading program. *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 83-102.
- Barber, K. S. (2014). Reading for pleasure: More than just a distant possibility? *TESOL in Context*, 24(1), 45-66.
- 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*. Retrieved Nov. 08, 2014, from <http://www.readingmatrix.com/articles/bell/index.html>
- Elley, W. B., & Mangubhai F. (1981). *The impact of a book flood in Fiji primary schools*. Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Extensive Reading Foundation. (2011). 多読指導ガイド (Vol. 2014): The Extensive Reading Foundation.
- Fujita, K., & Noro, T. (2009). The effects of 10-minute extensive reading on the reading speed, comprehension and motivation of Japanese high school EFL learners. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 20, 21-30.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1990). Graded readers as an input medium in L2 learning. *System*, 18, 31-42.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review*, 61(3), 355-382. doi: <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.61.3.355>
- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 70-91.
- Lao, C., & Krashen, S. (2000). The impact of popular literature study on literacy development in

- EFL: More evidence for the power of reading. *System*, 28(2), 261-270. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00011-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00011-7)
- Mason, B., & Krashen, S. (1997a). Can extensive reading help unmotivated students of EFL improve? *ITL Review of Applied Linguistics*, 117-119.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997b). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25(1), 91-102. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00063-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00063-2)
- Mason, B., & Krashen, S. (1997c). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25, 99-102.
- Miyanaga, C. (2002). The effects of anxiety on learners' reading performance and the use of reading strategies. *Gengo to Bunka*, 1, 1-16.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nishizawa, H., Yoshioka, T., & Ito, K. (2006). Eibun Tadokuniyori kougakukeigakuseino eigounyounouryokukaizenn [Improvement of engineering students' communication skills in English through extensive reading]. *IEEJ*, 126, 556-562.
- Robb, T., & Kano, M. (2013). Effective extensive reading outside the classroom: A large-scale experiment. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 234-247.
- Robb, T., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5(2), 239-251.
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2003.08.003>
- Sheu, S. P.-H. (2003). Extensive reading with EFL learners at beginning level. *TESL Reporter*, 36(2), 8-26.
- Smith, K. (2006). A comparison of "pure" extensive reading with intensive reading and extensive reading with supplementary activities. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 2(2), 12-15.
- Takase, A. (2012). New challenges to motivate remedial EFL students to read extensively. *Applied Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 75-94.
- Takase, A. & Otsuki, K. (2011). *The effectiveness of SSR on remedial students*. Paper presented at the JACET 50th Commemorative International Convention, Seinan Gakuin University.
- Takase, A. (2004). Investigating students' reading motivation through interviews. *Forum of Foreign Language Education*, 3, 23-38.
- 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. 547-559). Munich, Germany: Lincom.
- Tsang, W. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17, 210-233.
- Tudor, I., & Hafiz, F. M. (1989). Extensive reading as a means of input to L2 learning. *Journal of Research in Reading*, 12(2), 164-178. doi: 10.1111/j.1467-9817.1989.tb00164.x
- Yamaoka, K. (2010). The current situation and future prospects of Japanese English teaching.

Ritsumeikangengobunkakenkyu, 22(1), 59-66.

Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, 36(4), 661-672. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2008.04.003>

Yoshida, H. (2014). An approach to extensive reading: Active involvement during sustained silent reading. *The Language Teacher*, 38(6), 19-22.

Yoshizawa, K., Takase, A., & Otsuki, K. (2013). The effect of a teacher's guidance on Japanese University EFL learners' voluntary reading outside class. *Jouranal of Kansai University Foreign Language Studies* (8), 133-150.

高瀬敦子. (2010). 英語多読・多聴マニュアル. 東京:大修館書店.

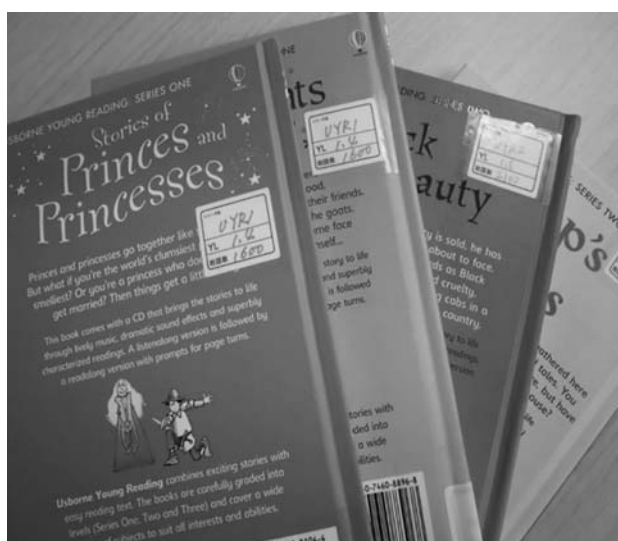
吉田弘子. (2012), データで見る英語多読学習. 大阪経大論集, 61, 99-109.

吉田弘子. (2013), データで見る大学英語多読—4年間の歩み. 関西多読指導セミナー発表資料, 大阪経済大学.

吉田弘子, & 高瀬敦子. (2014). 多読の評価を進めるために—EPERテストは何を測定しているか. 日本多読学会年会発表資料, SEG.



資料1 リーディングログ例 (プライバシー保護のため写真の一部加工)



資料2 図書館多読本に貼付されている語数シール



資料3 大学図書館多読本書架（YL順に配置されている）