

## 教養教育英語科目における英語多読図書の読書による効果

### The Effects of Reading Graded Readers in the Liberal Arts English Courses

立 田 夏 子

Natsuko Tatsuta

弘前大学教育推進機構教養教育開発実践センター  
Center for Liberal Arts Development and Practices,  
Institute for Promotion of Higher Education, Hirosaki University

#### Abstract

The purpose of this study is to examine the effects of reading Graded Readers, which are books used for Extensive Reading, on students' self-regulated learning with the aim of developing their autonomous English learning. In cooperation with Hirosaki University Library, a yearlong activity that involved students using Graded Readers for both in-class and out-of-class reading tasks was implemented into 6 English classes based on Tatsuta's (2018) four stages of self-regulated learning. In total, 168 students participated in this activity from 2018 to 2019. They came from intermediate level *Reading* and *Writing* Liberal Arts English courses at Hirosaki University. Results from reflection questionnaires conducted at the end of each semester showed the following: students were motivated to engage in the activity, their motivation to learn English increased by participating in this activity at the end of the first semester, their self-regulated learning connected to this activity continued to the end of the second semester, and students felt this activity was effective for developing their autonomous English learning.

**Keywords:** Extensive Reading, Graded Readers, 自己調整学習, 大学附属図書館

現在の日本の大学教育には、アクティブ・ラーニングの目的である「学生が生涯にわたって主体的に学習し続ける習慣の育成」(中央教育審議会, 2012)が求められている。本研究では、生涯学習としての言語学習につながる「自律的な英語学習の資質育成」を目的に、弘前大学教養教育英語科目にて弘前大学附属図書館と連携して行った英語多読(Extensive Reading [ER])に使用される英語多読図書(Graded Readers [GR])を読むことによる効果を、目標を達成するための学習者の能動的な一連の学習プロセスである「自己調整学習」の観点から検証する。

ERは、英語で書かれた簡単な教材を沢山読む活動であり、正確に英文を理解することが求められる活動である精読(Intensive Reading [IR])とは区別される(卯城, 2009)。ERの目的の一つは、英語を読むのではなく、英語の感覚を楽しむことである(小林, 2010)。自分の興味に合わせて選んだ本を自分のペース読むことを通して、英語で情報を読み取る楽しさを感じることができる。また、知的好奇心を満たすことができるという点では、ERは英語学習者の英語習熟度に関わらず、自律的な英語学習の資質育成を促進することができることが期待される。

弘前大学附属図書館には、様々なジャンルの英語ER用本が約600冊所蔵されており、また、本学の

Wi-Fiに接続することで、約5300冊のeBookを各自のデバイスにダウンロードすることが可能である。それらは、外国語学習者のために語彙の難易度が調整された、初級から上級レベルまでのグレード別リーダー（Graded Readers）である。弘前大学附属図書館内には、2021年5月に「グローバル・スクエア」がオープンし、英語学習のためのER用本やDVDのスペースが設置された。

## 先行研究

ERの研究は1980年代から多角的に行われており、その有効性は、文章表現における流暢さと正確さ（Tudor & Hafiz, 1989）、文法力（Hafiz & Tudor, 1990）、語認識力（Day & Bamford, 1990）、プレゼンテーション力（Cho & Krashen, 1994）等の観点から報告されている。日本人大学生を対象とした英語教育におけるERの有効性も報告されている。宇津（2005）は、ERの開始時に内容理解度が高い学生はERを通して速読が向上し、一方、それが低い学生は速読よりも内容理解度が向上することを明らかにした。稲垣・稲垣（2011）は、(1) 授業内活動IR、(2) 授業内・外活動ER、(3) 授業外活動ERによる速読の有効性を立証した。Reading Span Testにより、テキストの総単語数をそのテキストを読み終えた分数で割った数値を比較したところ、(2) が最もその数値が高い、つまり速読に有効であると報告している。吉田（2012）は、ERの大学英語教育への導入が学生の英語への抵抗をなくし、学習への前向きな態度を育成すると説いている。井村（2020）は、オンライン多読システムを半期選択科目に導入した。授業開始直後10分間にERを取り入れ、毎回、ERとIRの違いやレベルに応じた本を選ぶ方法等のERを進める上で役に立つ情報を提供する多読ガイダンスを実施した。学生は、1週間に1回、読んだ本に関する感想をブックレポートとして提出し、その情報を授業内で共有した。さらに、グループ活動として、英語ビブリオバトル大会を学期中に1回実施した。授業外活動では、Web上での英語の読み聞かせや英語の感想文作成、語彙学習等を行った。その結果、英語のプログレステスト（4技能、文法力、語彙力）では、学期初めと学期末の比較において統計上有意差が認められなかった（ $t(28) = .72, n.s., r = .13$ ）が、授業後アンケート調査結果からは、受講生はERを通して英語を面白いと感じ、英語学習へのモチベーションの向上につながったこと、そして、受講生のリーディング・スピードが向上したことが明らかになった。

以上のように、ERは多読専門の授業といったある一科目における実践研究に基づいて、その有効性が示されている。本研究では、多読専門の授業ではなく、教養教育英語科目である前期のReadingと後期のWritingの2科目において、同一担当教員が1年間継続的にGRを読む活動を授業内・授業外に取り入れ、その効果を自己調整学習の観点から検証する。

## 自己調整学習

「自己調整学習」とは、目標を達成するための学習者の能動的な一連の学習プロセスであり、「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していること」（Zimmerman, 1986, p. 308）と定義される。Cyclical Phases Model（Zimmerman & Moylan, 2009）は、自己調整学習における段階として、「予見段階」「遂行段階」「自己内省段階」の3段階を提示し、自己調整学習の達成のためには、これらの3段階を学習サイクルとして循環させることが重要であると説いている。3段階を学習サイクルとして循環させるための、特に予見段階と自己内省段階において最も重要な要素の一つとして、行動達成への有能感や達成感を指す「自己効力感」が挙げられる（伊藤, 2009）。予見段階では、学習者は、自身で成し遂げたい目標を設定し、その目標を達成するための学習方略を計画することを通して自己効力感を向上させることにより、良い結果を期待する。次の遂行段階において、学習者は、メタ認知や学習方略を用い、学習の進捗状況を的確に制御し、モニタリングしながら学習を遂行する。そ

して、自己内省段階においては、それらの遂行に対して自己評価する、つまり、自己内省することにより、次の学習への自己効力感を高めることができる (Zimmerman & Moylan, 2009)。伊藤 (2009) は、自己調整学習には様々な学習方略が求められるが、学習方略を用いて自己調整学習を達成させるためには、自己効力感を含む「動機づけ」が重要であると主張している。

大学等の教育施設で英語の授業を受講している場合、英語学習者が自律学習を継続的に促進させる要因を解明するためには、メタ認知や学習方略、動機づけといった学習者の特性のみならず、教育者による教育実践の特性からのアプローチが必要であると考えられる。立田 (2018) は、大学生の自律的な英語学習の資質育成を目的に英語ポートフォリオを作成し、その活用過程において、学習者による授業外活動に加えて、授業内活動を実践した。立田 (2018) は、Cyclical Phases Modelの自己内省段階と予見段階の間に「相互内省段階」を追加し、「予見段階」「遂行段階」「自己内省段階」「相互内省段階」の4段階を提案した。この相互内省段階は、学習者が自分の学習達成状況・学習方略を他の人と報告し合う「共有活動」を行う段階であり、次の予見段階へのプロセスを形成する助けとなることが期待される。また、英語ポートフォリオ活用において、自己調整学習の予見段階から遂行段階にかけてのプロセスは、教員のサポートが重要である。本研究では、立田 (2018) の自己調整学習における4段階に基づいてGRを読む活動を授業内・授業外に取り入れた教養教育英語科目の教育実践が、自律的な英語学習の資質育成、具体的には、受講者の英語学習へのモチベーションの向上と英語に関する自己調整学習の促進につながるかについて検証する。

## 方 法

### 対 象

対象者は、1年間継続的に担当した教養教育英語科目である前期のReading (中級) と後期のWriting (中級) 受講者、2018年度77名 (77名回答, 回答率100%) と2019年度91名 (90名回答, 回答率98.90%) であった。2018年度と2019年度は、ReadingとWritingのそれぞれのシラバス内容およびGRを読む活動に関する教育活動は同じであり、両年とも受講者の英語習熟度は中級レベルであったため、本研究では2018年度と2019年度のデータを合わせて分析した。

### 活動内容

弘前大学附属図書館と連携して、立田 (2018) の自己調整学習における4段階に基づいてGRを読む活動を授業内・授業外に取り入れた (図1)。

前期のReadingでは、5月から6月末の8週間にGRを読む活動を取り入れた。初めに、GRを読む活動を5月から開始するにあたり、4月に弘前大学附属図書館の担当者と本の配置場所や配置方法等について打ち合わせをし、5月から8月にかけて弘前大学附属図書館に「英語多読特設コーナー」を設置した。GRを読む活動の初回の授業はガイダンスとして、GRを読む活動を授業に取り入れる理由、ERの有効性、進め方、弘前大学附属図書館利用方法、そして、本の評価や内容、本に対する自分の意見をまとめる *Extensive Reading Worksheet* と名付けたワークシート (付録) について説明した。次に、学生は、授業外活動として、図書館にて読んでみたいGRを選んだ。これらの活動は、自己調整学習における最初の段階である予見段階に相当する。この予見段階から次の遂行段階にかけてのプロセスは、教員のサポートが重要である (立田, 2018) ため、ガイダンスにて丁寧にGRを読む活動の説明をし、学生のGRを読む活動への不安を取り除き、学生が自己効力感を向上させて自分の興味に合った本を選ぶことができるように心がけた。

次の遂行段階では、学生は、授業外活動として、自分で選んだ本を読んだ。読む時は辞書を使わず、読める量だけ、読みたい量だけ読み、途中で興味が薄れたり苦痛を感じたりしたら、読むのを止めたり

別の本を選び直したりしても良いこととした。この段階では、学生は、メタ認知や学習方略を用い、時間管理等をしながら、自分の読書の状態をモニタリングすることが期待された。

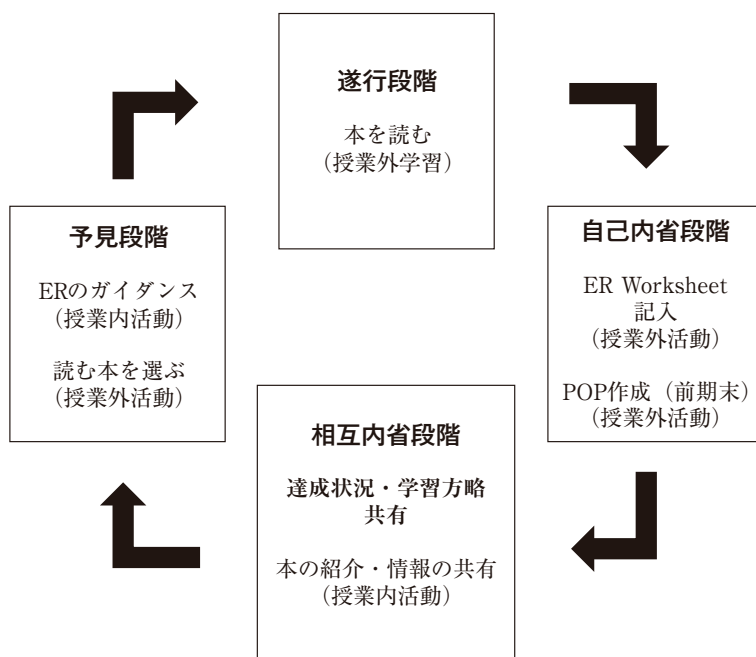
その後、学生は、1週間で読んだ本のうち印象に残った1冊についてER Worksheetにまとめた。これは自己内省段階に相当する。GRを読む活動を楽しめたか、そして、本を評価できるほど内容を理解できたかを自己評価をする段階となる。自分の行動を内省することにより自己効力感を高めることができる (Zimmerman & Moylan, 2009) ため、「読む」だけでなく、ER Worksheetを活用することで自己内省を促した。また、学期末には、それまで読んだ中で一番気に入った本のPOPを授業外活動として作成し、クラスの予選を勝ち抜いたクラス代表の1~2名が弘前大学附属図書館主催POPコンテスト (2018年度 <http://www.ul.hirosaki-u.ac.jp/guidetop/pop/pop4.html>, 2019年度 <http://www.ul.hirosaki-u.ac.jp/guidetop/pop/pop5.html>) に応募した。

次に、授業開始直後後約10~20分間を利用して、学生は、ER Worksheetを活用し、各自が読んだ本を見せ合いながら、その本について英語で紹介した。これは相互内省段階に相当する。初めは3~4人グループで発表し合い、次にグループ内で一番発表が良かった学生がグループ代表として他の受講者の前で発表した。その際、本についての発表に加えて、読書量や読んだ場所、時間帯、GRを読む活動を進める上で注意したこと等のGRを読む活動に関するメタ認知や学習方略等の情報も共有し合った。この授業内活動を通して、学生が次に読んでみたい本を見つける機会を提供し、また、GRを読む活動へのモチベーションの向上を図った、つまり、次のサイクルの始まりである予見段階へのプロセスを作った。

後期のWritingでは、授業第1回のオリエンテーションにて、授業内活動として毎月末に前期のReading同様の活動を行うこと、そして、授業外活動として前期同様のER Worksheetを提出した場合はSelf-study (適切に書けていた場合、1枚1ポイント) とすることについて説明した。Self-study (最高10ポイント) は、GRを読んでER Worksheetにまとめる他に、English Loungeのセミナーやイベントに参加してそのレポートや、映画を鑑賞してのレポート、英語のe-Learning、英語の詩の暗唱等の中から自分の好きな英語の活動をすることとした。また、11月に弘前大学附属図書館に前期同様の英語多読特設コーナーが設置され、それを学生に周知させることにより、GRを読む活動への意識づけを継続的に行った。

図1

立田 (2018) の自己調整学習における4段階に基づいたGRを読むことに関する授業内・外活動



以上より、前期のReadingでは、授業内・外活動にて立田（2018）の自己調整学習における4段階が継続的に循環し、GRを読む活動に関する自己調整学習が促進されることが期待された。一方、後期のWritingでは、GRを読む活動は授業内では月に1回、つまり後期全体で4回だけであり、授業外活動がメインとなるため、学生が積極的にGRを読む活動をSelf-studyに取り入れられない限り、GRを読む活動に関する自己調整学習が促進されることは期待されなかった。

### 調査項目と分析方法

立田（2018）の自己調整学習における4段階に基づいてGRを読む活動を授業内・授業外に取り入れた教養教育英語科目の教育実践が、受講者の英語学習へのモチベーションの向上と英語に関する自己調整学習の促進につながるかについて検証するために、2018年度と2019年の前期末と後期末に、それぞれ同一のGRを読む活動に関するリフレクション活動を実施した。

本研究の調査項目は、前期が、(1) 5月から6月末までの1週間ごとの読了冊数、(2) GRを読む活動を通しての英語学習へのモチベーションの変化、後期は、(3) 前期と後期のGRを読む活動に関して、立田（2018）の自己調整学習における4段階の継続的な循環への主観的達成感、(4) GRを読む活動の自律的な英語学習への主観的有効性であり、前期と後期を合わせて4項目であった。「動機づけ」は自己調整学習を学習サイクルとして循環させるための重要な要因である（伊藤，2009）ため、(2)を調査項目とした。

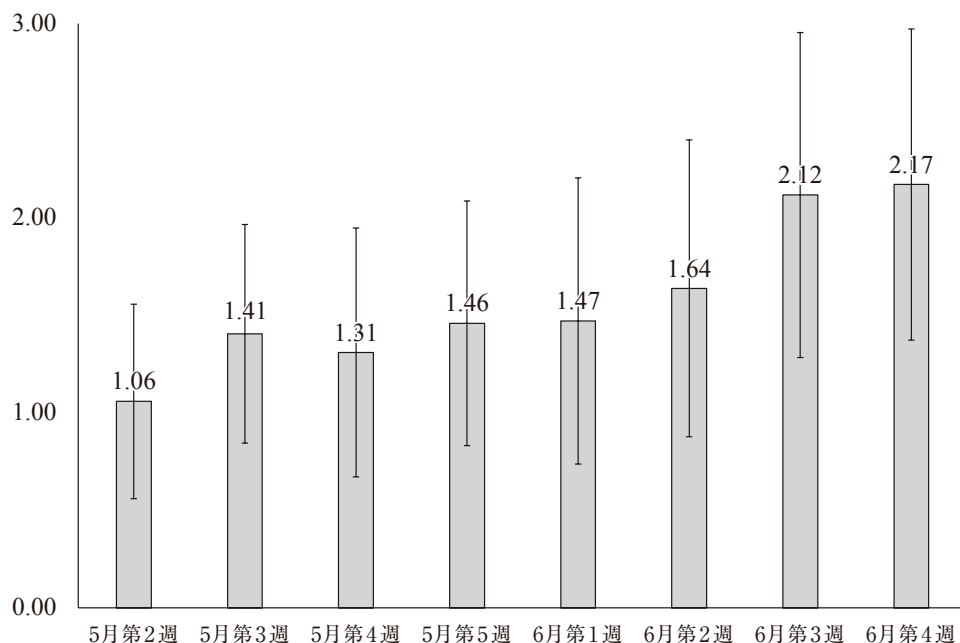
調査項目(1)の分析には、一元配置分散分析を実施し、1週間ごとの平均読了冊数の多重比較にはBonferroniの方法を用いた。調査項目(2)と(4)の分析には、それぞれ5段階と4段階のリッカート尺度(2): 1=とても下がった, 2=少し下がった, 3=変化しなかった, 4=少し上がった, 5=とても上った; (4): 1=全く有効だと思わない, 2=あまり有効だと思わない, 3=少し有効だと思う, 4=とても有効だと思う)を使用して $\chi^2$ 検定を実施した。また、調査項目(2)と(4)への具体的な説明は自由記述とし、調査項目(2)においてモチベーションの向上（「とても上がった」「少し上がった」）への説明は、純粋にその活動自体から満足が得られるという「内発的動機づけ」と、何かの目的のためにするという「外発的動機づけ」（Ryan & Deci, 2000）に分類した。調査項目(3)は、GRを読む活動の授業内・外活動を立田（2018）の自己調整学習における4段階の観点から説明した上で、前期と後期のGRを読む活動に関して、その4段階が自分では学習サイクルとして循環した達成感が「ある」か「ない」かを問い、分析には、2変数（1=ある, 2=なし）の $\chi^2$ 検定を実施した。「ない」の場合、さらに、立田（2018）の自己調整学習における4段階のうち、どの段階からどの段階までのプロセスが一番困難であったかを問い、4変数（1=予見→遂行, 2=遂行→自己内省, 3=自己内省→相互内省, 4=相互内省→予見）の $\chi^2$ 検定を実施した。

## 結 果

はじめに、調査項目(1) 5月から6月末までの1週間ごとの読了冊数は、一元配置分散分析の結果、1%水準で有意な主効果が見られ ( $F(7, 1162) = 55.22, MSE = .45, p < .001$ )、多重比較の結果、1%水準で5月第2週<それ以降、5月第3週と第4週<6月第2週以降、5月第5週<6月第3週以降であり（表1）、時の経過とともに読了冊数が増加することが明らかになった。1週あたりの平均読了冊数が1冊以上、最高では4冊も読んだ学生もおり、学生が意欲的にGRを読む活動に取り組んだことが明らかになった。

表1

調査項目 (1) 5月から6月末までの1週間ごとの読了冊数

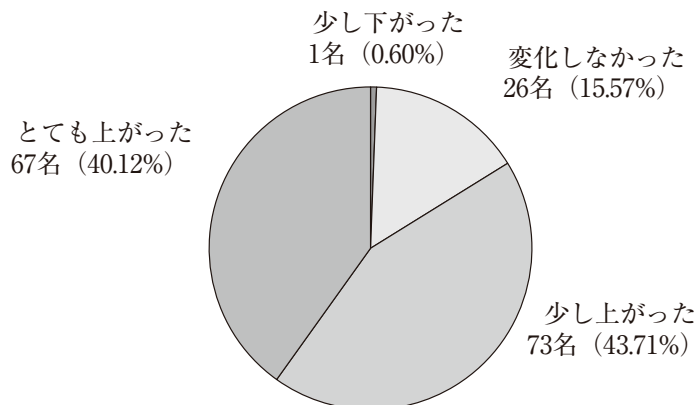


注. データマーカ―は、標準偏差を示す。

調査項目 (2) GRを読む活動を通しての英語学習へのモチベーションの変化は、 $\chi^2$ 検定の結果、回答に有意差が認められ ( $\chi^2(3) = 88.38, p < .001$ )、「少し上がった」への回答が一番多く73名 (43.71%)、次に「とても上がった」67名 (40.12%)、「変化しなかった」28名 (15.57%)、そして「少し下がった」1名 (0.60%)であった (図2)。この結果は、前期末にはGRを読む活動を通して英語学習へのモチベーションが向上したことを示し、ERを通して英語学習へのモチベーションが向上すると報告している先行研究 (井村, 2020; 吉田, 2012) と一致する。モチベーション、つまり動機づけは、自己調整学習が学習サイクルとして循環するための重要な要因である (伊藤, 2009) ため、前期末でこの結果が得られたことで、後期にGRを読む活動に関する自己調整学習が促進されることが期待された。

図2

調査項目 (2) GRを読む活動を通しての英語学習へのモチベーションの変化



モチベーションの向上への具体的な説明の例を、以下に1. 内発的動機づけと2. 外発的動機づけに分類する。

1. 内発的動機づけ（70名）

「授業で習ったことを直に活かせることを実感できた。」

「POPを想像しながら、さまざまな本を楽しめた。」

「薄くても、英語の本を読めた！という達成感で、英語に自信が湧いた。」

「本のレベルやジャンルを指定されなかったら、自由に本を選べて、しかも少しずつ速く読めるようになって嬉しかった。」

「英語嫌いでも、本が嫌いでも、トピックさえよければできた。」

2. 外発的動機づけ（62名）

「英語で褒められたことなんてないのに、ちゃんと頑張れば先生やみんなが褒めてくれる。」

「授業で習ったことが（POPで受賞すると）図書券になるから、やる気が湧いた。授業が何かの役に立つなんて、滅多にない。」

「みんなが、結構隙間時間を利用して本を読んでいるのを知って、負けられないと思った。」

「英語の本を読んでいたら、カッコいいと思われそう。」

「テストでは点数取れないが、ERでは点数取れるから、良い成績を取るために頑張る。」

一方、モチベーションが「変化しなかった」「少し下がった」への具体的な説明としては、以下の3.の例が示すように、英語習熟度が低い、英語自体が好きではない、また、読書を好まないことに関する説明が挙げられた。

3. 「変化しなかった」「少し下がった」への具体的な説明（13名）

「英語は嫌いだから、何をしても苦痛でしかない。」

「英語の本を読んだぐらいで、英語が好きにはならない。」

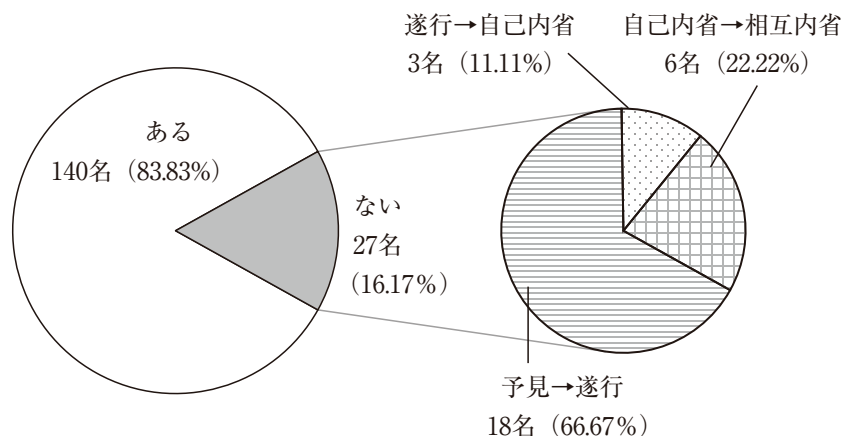
「基本的に、本を読むことがあまり好きではない。」

「本より、スマホで動画みたい。」

次に、調査項目(3)前期と後期のGRを読む活動に関して、立田（2018）の自己調整学習における4段階の継続的な循環への主観的達成感は、 $\chi^2$ 検定の結果、「ある」が140名（83.83%）となり、「ない」27名（16.17%）より有意に多く（ $\chi^2(1)=76.46, p<.001$ ）（図3）、後期末までGRを読む活動に関する学生の自己調整学習が促進されたことが明らかになった。「ない」と回答した場合、予見段階から遂行段階へプロセスが困難であると回答した人数が他の段階へのプロセスより有意に多く（ $\chi^2(2)=14.00, p<.001$ ）、立田（2018）の英語ポートフォリオの活用同様に、GRを読む活動においても、予見段階から遂行段階へのプロセスにおける教員のサポートが必要であることが示唆された。一方で、相互内省段階から予見段階へのプロセスが困難であったという回答は無く、英語で本についての紹介や、メタ認知や学習方略等の情報を共有する授業内活動は、次の予見段階へのプロセスを形成する助けとなった可能性が示唆された。

図3

調査項目(3) 前期と後期のGRを読む活動に関して、立田(2018)の自己調整学習における4段階の継続的な循環への主観的達成感



最後に、調査項目(4) GRを読む活動の自律的な英語学習への主観的有効性も回答に有意差が認められ ( $\chi^2(2)=81.43, p < .001$ ), 「とても有効だと思う」への回答が一番多く88名(52.69%), 次に「少し有効だと思う」78名(46.71%), 「あまり有効だと思わない」1名(0.60%)となり(図4), 学生はGRを読む活動を自律的な英語学習に取り入れることは有効だと感じていたことが明らかになった。Self-studyとしてER Worksheetを提出した学生は、157名(93.45%) ( $M=6.60, SD=1.87, Min=2, Max=12$ )であった。「とても有効だと思う」「少し有効だと思う」への具体的な説明としては、主として、以下の例が示すように、前期でのGRを読む活動を通して後期でもGRを読む活動へのモチベーションが維持していた可能性や、弘前大学附属図書館との連携が教育効果を向上させた可能性を示唆する説明が挙げられた。

#### 1. 前期GRを読む活動の影響(62名)

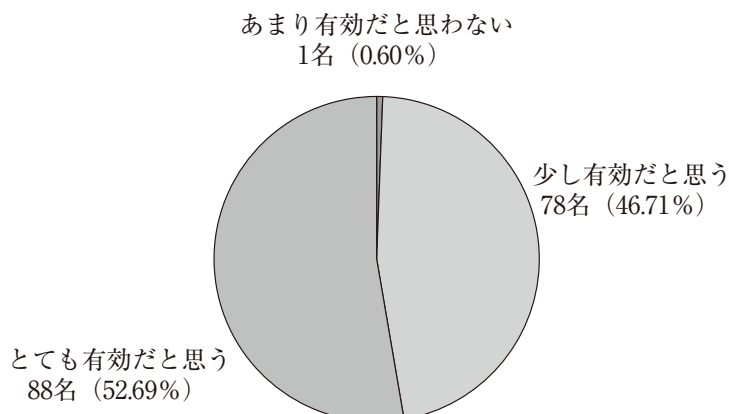
- 「単語を覚えるのは勉強だけど、前期で覚えた単語は勉強じゃなかった気がするから、気が楽。」
- 「趣味の域でできる活動だと前期に実感した。」
- 「前期、毎週楽しかったから、もうやめられない。」
- 「前期に習慣化され、ついに趣味になった。」
- 「どんな勉強方法より、楽しいって前期に分かったし、力になっていること手にとるように分かったから、続ける。」

#### 2. 弘前大学附属図書館との連携(67名)

- 「図書館のオススメの本は本当に読みたくなる。」
- 「図書館に行けさえすればできる。」
- 「前期にやり方わかったし、図書館に特設コーナーあるから、気軽にできる。」
- 「どうせ空きコマに図書館いるし、点数もらえるし、やらない手はない。」
- 「英語は昔から苦手意識があったが、図書館の雰囲気が好きで、それにつられた。」



図4  
調査項目(4) GRを読む活動の自律的な英語学習への主観的有効性



### 考 察

本研究では、自律的な英語学習の資質育成を目的に教養教育英語科目に取り入れたGRを読む活動による効果を、自己調整学習の観点から検証した。弘前大学附属図書館と連携して、1年間継続的に、立田(2018)の自己調整学習における4段階に基づいてGRを読む活動を授業内・授業外に取り入れ、前期末と後期末にGRを読む活動に関するリフレクション活動を実施した。その結果、(a)(大学教養英語中級レベルの)学生は意欲的にGRを読む活動に取り組んだ、(b)前期末にはGRを読む活動を通して英語学習へのモチベーションが向上した、(c)後期でも月1回の授業内活動とSelf-studyとしてGRを読む活動を取り入れることで、後期末までGRを読む活動に関する学生の自己調整学習が促進された、(d)学生は、GRを読む活動を自律的な英語学習に取り入れることは有効だと感じていた、この4点が明らかになった。また、回答への具体的な説明からは、前期でのGRを読む活動を通して後期でもGRを読む活動へのモチベーションが維持していた可能性と、授業と弘前大学附属図書館の連携が教育効果を向上させた可能性も示唆された。以上より、弘前大学教養教育英語科目の1年次科目において、GRを読む活動を立田(2018)の自己調整学習における4段階に基づいて前期と後期に1年間継続に取り入れることは、自律的な英語学習の資質育成の点で有効であると考えられる。

本研究では、同一教員による1年間の継続的なGRを読む活動であったが、前期と後期でクラス担当が異なっても、GRを読む活動に関しての共通指導項目を本学英語部門が教養教育英語科目担当教員に提示し、また、同一クラスを担当する前期と後期の教員がGRを読む活動の指導内容・方法を連携することにより、GRを読む活動を効果的に授業に取り入れることは可能であろう。本学教養教育英語科目は令和4年度から新カリキュラムが開始される。本研究の対象授業であったReadingとWriting、他にListeningとSpeakingの4技能別授業は廃止され、ListeningとSpeaking中心の授業であるEnglish Communication A(前期)とEnglish Communication B(後期)、そしてReadingとWriting中心の授業であるEnglish Communication C(前期)とEnglish Communication D(後期)が開講される。まず、前期は、「読む」活動の観点からは、Readingの活動があるEnglish Communication CにGRを読む活動を取り入れることが適切であるが、相互内省段階における授業内活動として、読んだ本について「英語で紹介し合う」活動の観点からは、Speakingの活動があるEnglish Communication Aに取り入れることも十分可能である。そして、後期は、本研究により、前期同様の授業内・外活動を月1回とSelf-studyとして取り入れるのみで後期末までGRを読む活動に関する学生の自己調整学習が促進されたことが示されたため、どの教養教育英語科目にでも取り入れることができるのではないだろうか。GRを読む活動を「英語の

レポートにまとめる（書く）」活動の観点からは、Writingの活動があるEnglish Communication D、また、前期同様に「英語で紹介し合う」活動の観点からは、Speakingの活動があるEnglish Communication Bにも取り入れることが可能であろう。前期にGRを読む活動を授業内・外活動に取り入れることで、前期末にはすでに英語学習へのモチベーションを向上することが本研究により示されたため、前期と後期に1年間継続的にGRを読む活動を英語科目に取り入れることにより、2年次以降も英語学習全体へのモチベーションの向上が期待される。

### 本研究の今後の課題と今後の展望

本研究の課題として、次の3点が挙げられる。1つ目は、モチベーションの向上を誘導する要因を詳細に調査することである。調査項目(2)の結果から、GRを読む活動を前期の授業内・外活動に取り入れることで学生の英語学習へのモチベーションが向上し、さらに、調査項目(4)への具体的な説明として、前期でのGRを読む活動を通して後期でもGRを読む活動へのモチベーションが維持していた可能性を示唆する説明が得られた。自己調整学習には動機づけが重要である(伊藤, 2009)ため、授業内・外活動の中で具体的にはどのような要因がモチベーションの向上に関わったのかを詳細に調査し、さらにモチベーションが向上する授業設計を検討する。2つ目は、授業外活動をより促進するための教員のサポート内容を検討することである。調査項目(3)の結果から、予見段階から遂行段階へのプロセス、つまり、授業内活動から授業外活動へプロセスにおける教員のサポートの必要性が示唆されたため、GRを読む活動に関する教員の具体的なサポート内容を調査することである。さらに、そのサポート内容を本研究の調査対象であった1年次生のみならず、大学4年間を通してのGRを読む活動を含む英語学習サポート体制の構築に応用する。例えば、本学の学生が入学時に配布されて4年間活用可能な共通教材である『弘前大学教養教育英語科目学習ガイドブック』(立田, 2020b)に、本研究で活用したER Worksheetや、GRを読む活動を記録するERログ(吉田, 2012)を含むERポートフォリオを掲載することを検討する。最後に、3つ目の課題としては、弘前大学附属図書館との連携をさらに強めることが挙げられる。調査項目(4)への具体的な説明として、授業と弘前大学附属図書館との連携によって教育効果が向上する説明が挙げられたため、今後は、貸出状況を把握し、貸し出しの多いジャンルの英語ER用本を充実させ、そしてそれらの展示方法を検討し、更に教育効果を促進させる。

### 謝 辞


本研究は、JSPS 科研費19K00755の助成を受けたものである。

### 引用文献

- Cho, K. S., & Krashen, S. (1994). Acquisition of Vocabulary from the Sweet Valley Kids Series Adult ESL Acquisition. *Journal of Reading, 37*, 662–667.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1990). Graded readers as an input medium in L2 learning. *System, 18*(1), 31–42.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–78.
- Tudor, I., & Hafiz, F. (1989). Extensive reading as a means of input to L2 learning. *Journal of Research in Reading, 12*(2), 164–178.

- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307–13.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, D. J. Dunlosky, & A. C. Grasser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299–315). Routledge.
- 中央教育審議会. (2012). 『予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ』中央教育審議会大学分科会.
- 井村誠. (2020). 「オンライン多読システムを利用した授業の構成とアクティブティ」『*Memories of Institute of Technology*』, 65, 137–145.
- 稲垣スーチン & 稲垣敏史. (2011). 「日本の大学における通年の多読授業の効果に関する実証的研究」『*言語と文化 10*』, 103–109.
- 伊藤崇達. (2009). 『自己調整学習の成立過程：学習方略と動機づけの役割』北大路書房.
- 小林めぐみ. (2010). 「多読の成果と課題」木村博是・木村友保・氏木道人（編）. 『英語教育学大系第10巻リーディングとライティングの理論と実践』（pp.30–31）. 大修館書店.
- 立田夏子. (2018). 「ポートフォリオを用いた自律学習の検証：自己調整学習の観点から」『弘前大学教養教育開発実践ジャーナル』, 2, 25–35.
- 立田夏子. (2020b). 『弘前大学教養英語科目学習ガイドブック』横内裕一郎（編）. 金星堂.
- 卯城祐司. (2009). 『英語リーディングの科学—読めたつもりの謎を解く—』研究社.
- 宇津まり子. (2005). 「Timed Readingsの利用とその効果2」『山形県立米沢女子短期大学紀要』, 40, 27–34.
- 吉田弘子. (2012). 「データで見る英語多読学習導入の効果」『大阪経大論集』, 63, 335–347.

付録

ID:	Name:
<b>Extensive Reading Worksheet</b>	
Date:	
Title:	
# of pages you read:	
1. How was the book?	
(1) Rate your book out of five stars, five being amazing and one being not very good.	
	
(2) Why did you give it the rating you did?	
2. Write a summary of the book.	
(1) Characters	
(2) Main idea	
(3) Conclusion	
3. What was the best part of the book?	