

## 文脈に適した多読の支援および支援者像の探求 (1)

森 恵子

## 第1章 序論

多読とは、簡易な（辞書を引かずに理解できるレベルの）外国語の読み物を楽しみながら大量に読むことで、単語・文法学習を主目的とせず、文章の意図をつかむための流暢な読書を続ける結果、言語習得につながる<sup>1</sup>という活動であり、日本においては20年ほど前から徐々に認知されるようになってきた。多読の方法論を述べるうえではDay & Bamford<sup>2</sup>による多読10原則を参照することが多く、日本語の論文でよく引用されるものとしては酒井による多読三原則<sup>3</sup>がある。原則的にはどの言語で多読をしてもよいわけだが、関連する出版物の質量を見る限り、日本では英語を外国語として学ぶ（EFL）学習者の英語多読が主流で、次に多いのは第二言語としての日本語（JSL）学習者による日本語多読である。また多読は基本各々が読むだけで成立するシンプルな活動だが、読んだ本について話し合うブックトークや交流会など、グループで話し合う活動を伴うことも多い。地域図書館などで行われる講演会・交流会を通して多読に興味を持ち、多読グループに参加することはその一例である。また学校教育に導入される例としては、授業時間の一部を使う多読、多読のための選択クラス開講、課外活動

---

1 I. S. P. Nation and Rob Waring, *Teaching Extensive Reading in Another Language* (New York: Routledge, 2020).

2 Richard R. Day and Julian Bamford, *Extensive Reading in the Second Language Classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998).

3 酒井邦秀『快読100万語！ペーパーバックへの道－辞書なし、とばし読み英語講座』筑摩書房、2002年

(クラブ、図書館等での貸し出し) などがあり、主に教員や司書の指導・支援のもとで実施されている。

多読に用いられる読み物などの「素材」は多種多様であるが、特にコロナ禍でデジタル化が進み、無料または安価な多読素材を入手できるようになった。英語多読に関していえば、日本で多読が認知され始めた2000年代初頭は、語彙や文法を平易にして書かれたGR (graded readers) という読み物を中心だったが、その後英語圏の子供向け読み物LR (leveled readers) や英語の絵本も、多読素材として知られるようになった。さらに社会のデジタル化に合わせて多読に用いる素材も多様化し、電子書籍やアプリを用いた多読、YouTube 動画や映画などの「多観」、ラジオやオーディオブックの「多聴」、テキストと音声ファイルがセットになった「読み聞かせ」等を含む英語の大量インプットを総称し“Tadoku”<sup>4</sup>と呼ばれるようになってきた。これらの多読素材が網羅されている一般書籍としては、古川・神田<sup>5</sup>ほかによるガイドブックがあり、版を重ねるごとに素材が多様化していることがうかがえる。「多読」でインターネットを検索すると、個人の多読実践記録に始まり、多読の情報交換グループ、多読素材を作成するグループ、図書館の啓蒙的活動、塾や英語教室で多読を取り入れたクラスの案内など、多読活動が趣味や生涯学習とも親和性がある形で広がっていることがわかる。多読は自由度の高い教育的活動であるため、目的や方法、多読の実践および実践者支援・指導のあり方にも多様性が生まれやすいといえる。

一方で支援者の視点から見れば、自由度が高いため多読の新規導入や支援方法に正解がなく、特に支援を始めようとする者にとっては適切な支援方法がわかりにくい。多読の開始と継続には支援が重要なことは繁村・酒井<sup>6</sup>などからも明らかだが、適切な支援方法がわからなければ支援者も育た

---

4 繁村一義・酒井邦秀『英語多読—すべての悩みは量が解決する！』アルク、2018年

5 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『英語多読完全ブックガイド—めざせ！1000万語』改定第4版、コスモピア、2013年

ない。これまでに多読の普及活動を行う団体や研究を主とする学会が生まれ、日本における先行研究もある程度の数が見られるようになったが、支援者に焦点を当てた教育研究活動は未だ少ない。そのため本稿ではまず英語多読支援（者）に関する先行研究を概観し、さらに支援者へのインタビュー調査により支援方法や環境に関する傾向を分析し、支援（者）のあり方をめぐる研究の足掛かりとするものである。

なお本稿においては、多読を行う者とその支援を行う者に関して以下の呼称を用いることとする。

「多読実践者」は文字通り多読を行っている個々人を指す。近年は学齢前の幼児から後期高齢者まで実践者の年齢層に広がりがある。実践者が多読を始めた理由については、塾や学校で導入されたため、受検やテスト対策のため、英語力をつけるため、自分の子どもに読み聞かせるため、など様々である。多読を行っている者を指してタドキストと呼ぶこともあるが、定着はしていない。

「多読支援者」は学校や塾の教員、図書館司書、NPO 団体職員、多読グループ（交流会）のとりまとめ役など、多読活動をする際のリーダーまたは調整役を指す。特に多読初心者が多い環境では、多読の基本原則や実践プロセスの周知、多読継続のための励まし、選書指導と呼ばれる個人の好みやレベルに合った本の紹介など、支援者の役割は多岐にわたる。このような多読活動を支える存在の呼称も流動的であるため、本稿では「支援者」に統一するが、ここには教職員など通常「指導」にあたる者も含まれている。

## 第2章 多読支援（者）に関する先行研究

### 2.1. 文献検索方法

多読支援（指導）に関する文献の検索は、以下のように行った。博士論

---

6 繁村・酒井、前掲書、211-243 頁

文の検索には国立情報学研究所学術情報ナビゲータ：CiNii の CiNii Dissertations でキーワードを「多読」とし、その中から本稿の内容に関わりのある博士論文3件を選んだ。この3件の参考文献からさらに関連する文献を探し6件を選んだ。次に国立国会図書館オンライン：NDL でキーワードを“extensive & reading” “English” とし、4件を選んだ。さらにグーグルスカラー：Google Scholar でキーワードを「多読指導者」とし、4件を選んだ。最後に多読に関する一般書籍の検索のため、大日本印刷株式会社が運営する honto 本の通販ストアで「多読」と検索し、4件を選んだ。

多読支援に関する日本の先行研究を調べたところ高等教育、次に中等教育における実践についての論文が多く、初等教育や教育機関以外の文脈の論文は数が少なかった。この差は多読を実施しそれを検証のうえ論文の形で発表しやすい環境にあるかどうかの影響していると思われるが、実際の多読実施状況を示唆する可能性もある。本稿ではある程度の情報量が得られる学校教育環境対象の研究に絞り、多読実施状況、多読支援の展開、効果的な指導をめぐる議論、そして多読支援者の役割について概観する。

## 2.2. 学校教育における多読実施状況

今村<sup>7</sup>は全国の中学・高校の英語教員への質問紙調査を行い、過去10年間に多読指導を行っているか、行っている場合どのような形式か、行っていない場合はその理由を尋ねた。46名からの回答のうち、中学生、および習熟度が低い学習者への多読指導が特に少なく、多読指導を実施したと回答した9名（うち中学指導者2名、高校指導者7名）中「長期休暇中や学期中に、授業外で指定の多読用図書を読ませた」という回答が5名、同様の条件だが多読用図書のみ学生が選んだという回答が4名であった。多読指導を実施しなかった37名の教員にその理由を尋ねたところ、「勤務する学校の生徒に適した指導と考えないから」（13人）、「多読指導をする方法

---

7 今村一博「英語指導者を対象にした多読に関する質問紙調査から一予備的研究」〔神戸高専研究紀要〕53、2015年、67-71頁）

を知らないから」(11人)、「多読指導の実施について全く考えもしなかった」(10人)、「忙しいので、多読指導の準備等をする時間があまりないから」(7人)という回答が上位であった。

山崎<sup>8</sup>は全国の小学校・大学および関東・関西の中学・高校を対象に、多読授業の実施状況を調査し、回答のあった317校の結果を報告した。多読という言葉の理解が浸透していないことを考慮し、「教科書以外の読み物を読ませているか」を実施の基準としたところ、中学では72校中24校が実施しており、教師の選択した読み物を授業内または宿題として読ませる方法が主流であった。高校では65校中46校が実施しており、やはり教員が選択した読み物を授業内外(長期休暇含む)で読ませる方法が主流であった。調査当時に小学校で「英語授業がある」と回答した69校の中には、授業中の読み聞かせや絵本の読書という回答が少数あったが、その数はゲーム・会話・歌など他の活動に比べて少なかった。大学においては98校中36校が多読を実施しており、授業内外で様々な教材を学生が選択して読み、読後報告をさせる方式が多数であった。

上記の調査はいずれも実施から10年前後が経過しており、現状と異なる点もあるだろう。しかし教員の多忙さは大きく変わらないことを鑑みれば、初・中等教育への多読導入のハードルは高いままと推察できる。山崎には「公立の場合、高校入試もあり、多読で英語力がつくとは分かっている先生がいても、それをすべての英語教員に浸透させて、多読授業を全国的にやっていくのは現状では不可能であると思われる。1年間に学習させなければならない内容(語彙、構文など)を含む教科書をこなしていかなければならない状況の中では、多読の指導に授業時間を割くのは難しいであろう<sup>9</sup>」という記述があり、特に指導要領に従う中学校のカリキュラムの下では、授業内多読の余裕がないことがうかがえる。

8 山崎朝子「英語教育における多読指導に関する実態調査」(『武蔵工業大学環境情報学部紀要』9、2008年、103-112頁)

9 山崎、前掲論文、111頁

### 2.3. 日本における多読の展開

次に多読が日本の教育界においてどのように広がってきたか、またどのような多様性が生まれているかを概観する。なお多読の指導において、辞書を引く（つまり精読もする）ことを許容するかないか、ゴールは読書か語学力か、などどのような効果をねらうかによるアプローチの違いがある。このような多様性については多読支援者・実践者の間でも議論が続いている。

江竜<sup>10</sup>は海外および日本における英語多読の実践と研究を概観し、酒井<sup>11</sup>が大学での実践をもとに紹介した多読三原則は、日本の英語多読に最も大きな影響を与えたと述べている。また同じ頃英語多読クラスを開講した古川昭夫が日本多読学会を立ち上げ、2013年には新・多読三原則を提唱し、両者の「多読」が異なっていた経緯を記している。先行する江竜<sup>12</sup>では多読支援者へのインタビュー内容を紹介しており、酒井から「中等教育の英語教諭には多読三原則は受け入れがたく、拒絶されるのではないか」という旨の発言があったと述べている。

大学における多読支援の実践と学会活動を牽引してきた高瀬<sup>13</sup>は、多読のゴールは言語習得であるという持論と共に、学校教育におけるジレンマを以下のように述べている。

- 
- 10 江竜珠緒「日本の中等教育における英語多読の広がり実践—英語科教諭と司書教諭の連携に向けて」（『日本図書館情報学会誌』64:3、2018年、99-114頁）
  - 11 酒井邦秀『どうして英語が使えない？—「学校英語」につける薬』（ちくまライブラリー）筑摩書房、1993年；酒井（2002）、前掲書 多読三原則は「辞書は捨てる」「分からないところは飛ばす」「合わないと思ったら投げる」である。
  - 12 江竜珠緒「日本における英語多読の理論的背景—学校図書館における英語多読の支援とその課題」（『日本図書館情報学会春期研究集会発表論文集』2017年、59-62頁）
  - 13 高瀬敦子「多読を成功に導く鍵は」（門田修平・高瀬敦子・川崎眞理子『英語リーディングの認知科学—文字学習と多読の効果を探る』くろしお出版、2021年、157-169頁）

これまで熱心な先生たちの献身的な働きで成功していた多読指導が、トップ（経営陣、校長、教頭、主任、科長）が多読あるいは英語教育の知識や関心がなく、せっかくの多読授業が消えていっているところがあります。中には、多読の効果が上がっていないとか、入試に役に立たないという理由で、多読の火が消えていっているところもあるようで、残念でなりません。多読とは、基本的に楽しみながら行う言語学習法で、目的はあくまでも言語習得です。短期的な入試対策とか TOEFL, TOEIC のスコアアップなどは目的ではなく、多読を効果的に行った結果、生まれてくる副産物なのです。<sup>14</sup>

つまり、テストや入試において効果が出なければ多読は役に立たない、よって実施しないという判断は時期尚早であること、言語習得という多読のゴールに沿った支援・指導により効果が出ること、その副産物としてテストスコアが上昇することを強調している。

上記は点数や短期的なゴールを重視しない、読書そのものに焦点を当てた多読のアプローチであるが、他方では学生が可視的なゴール（テストスコア向上等）を達成するためのカリキュラムを組む、という実践も見られ、この場合一定期間に達成可能なゴールを数値で表す必要がある。このような実践研究においては多読の効果を量的研究によって示し、より効果的な方法を探求するという流れになる。具体的には、The Extensive Reading Foundation (ERF)、日本多読学会のジャーナルや学会で多くの量的研究が発表されている。後述する多読支援に関する博士論文は、いずれも著者の多読支援環境における複数の量的研究結果をもとに、仮説検証を行っている。

多読の効果を数値化した研究例としては濱田が挙げられる。<sup>15</sup> 濱田は多読の先行研究のデータから (1) スタート時の英語力別必要語数、(2) 英語学

---

14 高瀬、前掲書、157 頁

15 濱田彰「リーディングの学習」（中田達也・鈴木祐一編『英語学習の科学』研究社、2022 年、92-111 頁）

習に効果が現れるための必要読書量、(3) 年齢・英語力・多読本冊数・多読期間・目標スキルの違いによる多読の効果量、などを数値化した。これによって、個人がどのような条件で多読を行えば、どれくらい読解力が向上するのか予測できるとしている。妥当性については今後の検証を必要とするとしても、多読の量的研究が積み重ねられたからこそ可能になった指標である。

効果測定を早くから行った例として、学生が英語で論文を書き学会発表を行うレベルの英語運用能力を身につける、というゴールに向け英語教育を刷新した愛知県の豊田高専（国立高等専門学校）がある。豊田高専の特徴は、5年にわたり継続履修が可能な多読授業カリキュラムである。中心的な役割を果たしてきた西澤は、西澤ほか<sup>16</sup>において成功の鍵は(1)多読の長期継続ができる授業設計、(2)様々なジャンルの非常に易しいレベルの読み物、(3)担当教員の多読経験と選書指導、(4)地域図書館等との連携による多読活動の活性化、であったと述べている。TOEICスコアなどのゴールを念頭に置いての多読であったが、和訳せず直接英語で理解し物語に没入する体験により「英語多読活動が単なる読書となり、これが楽しみ、または、息抜きになった学生も少なくない」、つまり数値化されたゴールを目指す傍ら読書を楽しんだ学生の様子も報告されている。

## 2. 4. 効果的な多読支援をめぐる実践研究

次に多読支援者が自らの支援を振り返り、実践者への働きかけの有効性を調査した研究について述べる。数はまだそれほど多くないが、量的・質的または両方のアプローチが見られる。以下4つの研究から得られる支援への示唆は、学習者の英語多読への態度・多読をする意図・多読行動の関連を理解し、その文脈における効果的な支援法を知り、具体的な支援に生

16 西澤一・吉岡貴芳・伊藤和晃・長岡美晴・弘山貞夫・浅井晴美「英語多読が効果を上げるしくみと多読授業の成否要因に関する一考察」(『工学教育』59:4、2011年、66-71頁)

17 西澤ほか、前掲論文、70頁



かすことであると思われる。

<sup>18</sup> 塚崎は大学1年生に対し多読指導を行った場合と読解指導を行った場合の読解力の伸びを比較した。結果、多読指導群のほうが有意に読解力が伸びたことがわかった。また読む意欲に関しては、「教材に対する興味」をもたらす多読素材が、読む活動に好循環をもたらすという結論を量的な研究をもとに導き出した。

Nishino<sup>19</sup> は学校教育の枠外で2名の生徒に行った多読支援の記録(中学1年次から大学受験前まで)をケーススタディーとして報告している。中学生に初めてGRを導入する際には、本のグロッサリーや支援者の言語サポートを許可したほうが、生徒が読み進めるためには効果的であったこと、生徒が受験期を迎えて多読をやめると決断するまでの経過など、具体的な場面における生徒・支援者の相互作用がわかる記述がある。支援プロセスの実際を記した観察記録としても参照できる。

<sup>20</sup> 大下は自身が高校の授業で実施した多読の導入を「統制型多読指導法」と名付け、従来の各自が読み進める「自律型多読指導法」と比較した。「統制型」では教師の選書、授業内のグループ活動、ライティング・スピーキングなどの読後活動といった多読関連活動を実施し、「自律型」「統制型」二群を比較したところ、後者のほうが読解力の育成により多く寄与したという結果であった。

<sup>21</sup> 種村は計画的行動理論に基づき「多読図書を読むこと」への態度と実際の行動の関係を示すモデル図を作成した。次にその各因子の関連を調べる

---

18 塚崎香織「英語教育における多読指導の実験的研究」九州大学大学院比較社会文化学府 博士論文、2006年

19 Takako Nishino, "Beginning to Read Extensively: A Case Study with Mako and Fumi," *Reading in a Foreign Language* 19, no. 2 (2007): 76-105.

20 大下晴美「高等学校における英語多読指導の効果に関する実証的研究」広島大学大学院教育学研究科文化教育開発専攻 博士論文、2010年

21 種村俊介「英語学習者の多読行動を規定する構成要素の内部構造の記述と多読行動モデル構築の試み」名古屋大学大学院国際開発研究科 博士論文、2014年

ための質問紙を作ったうえで高専1年生に質問紙調査を行い、読解力テストも行った。得られたデータをモデル図に当てはめて分析後、考察の中で以下の点が指摘された。

多読の効果を認識し、多読を楽しんでいると感じていても、母語に比べて、それらの心理傾向が、多読図書を読もうとする意図に結びつきにくく、意図に結び着いたとしても、母語の読書に比べて、実際の読書行動へと至りにくいことを示している。この傾向が、英語学習者の英語の読書の特徴であると思われる。(中略) 英語の多読においては、母語での読書に比べて、意図、さらには意図を経由して読書行動に最も影響を及ぼす重要な構成要素である態度に、行動統制感がより影響力があることを示していると考えられる。英語の多読では、読書を行う力(英語力)や資質が備わっていたり、読書を行う時間や読書を行うための支援(適切な図書の入手)が得られる状況にあるという認識が強いほど、読書を肯定的に捉えようとする態度を有していることを示している。<sup>22</sup>

つまり読書の言語が英語であると、多読への興味が多読を行う意図につながりにくくなるが、多読に関する行動統制感(自己効力感)は行動へ向けたプラスの影響力をもたらすといえる。さらに英語習熟度の低い学生に対しては、友人・教師といった重要な他者との関わりを通して多読への意図を高めることが推奨されている。<sup>23</sup>

## 2.5. 多読支援者の役割

学校教育の文脈で支援者に何が求められるかについて、まず Day & Bamford<sup>24</sup>の多読10原則を確認する。最後の2つの原則には、

---

22 種村、前掲論文、119、120頁

23 同上、155頁

24 Day and Bamford, *Extensive Reading*, 8.

9: 教員は学生にゴールと方法論を伝え、学生が何を读んでいるか把握しつつ、活動から最大の効果を得られるよう導く

10: 教員は多読実践の手本となる: 教室内多読で積極的に読み、多読実践とは何か、その報酬は何かを示す (著者和訳)

とある。門田・野呂・氏木<sup>25</sup>などにも同様の原則が示されており、学校での実践における基本は、学生に合わせた個別支援と自らの多読実践であると考えられる。

Arai<sup>26</sup>は英語科教職課程にいる教育実習生へのアンケート結果から、彼らが今後教室多読を実施するうえで考えられる困難について抽出した。結果(1) 学生に多読への意欲を持たせること、(2) 学生が多読をするための時間の確保、(3) 多読用教材を選ぶこと、(4) 多読用書籍の費用、(5) 読書習慣がない学生、(6) 多読指導法の知識、(7) 多読活動の評価、の7つの問題が予想されると述べている。これらのうち(2)(5)以外は支援者の役割に直結する課題であることは注目に値すると思われる。

吉田<sup>27</sup>は授業内多読を含む英語クラス受講者(大学生54名)への記述式アンケートで多読の促進・阻害要因を洗い出し、インタビュー調査で多読へ

---

原文における多読10原則の9番目と10番目の記述は以下の通り。

9 Teachers orient students to the goals of the program, explain the methodology, keep track of what each student reads, and guide students in getting the most out of the program.

10 The teacher is a role model of a reader for students – an active member of the classroom reading community, demonstrating what it means to be a reader and the rewards of being a reader.

25 門田修平・野呂忠司・氏木道人『英語リーディング指導ハンドブック』大修館書店、2010年

26 Yuya Arai, “Extensive Reading Definitions, Effectiveness, and Issues Concerning Practice in the EFL Classroom: Japanese Teacher Trainees’ Perceptions,” *Journal of Extensive Reading* 7 (2019): 15-32.

27 吉田真美「英語以外の言語を専攻する学生への多読指導の効果と課題 — 記述式アンケートとインタビューからの示唆」(『研究論叢』87、京都外国語大学、2016年、137-157頁)

の意欲や影響について調べ、効果的指導法について「頻繁な進捗のチェック及び評価を行うことが重要であることと、また目標語数を学生の能力や態度にあわせて調整することの重要性も示唆された<sup>28</sup>」と述べている。また開始段階で本の選定指導を丁寧に行い、学生が実際に易しい本を多く読むことで、意欲の維持に効果があるとしている。

篠村・服部<sup>29</sup>は小嶋<sup>30</sup>の「自律性を育む教師に求められる指導者の役割」と、支援場面の観察や支援経験を通して得られた知見を参考に、多読支援者の役割を定義している。以下は本文中の図を箇条書きにしたもので、セミコロン<sup>31</sup>の左側が小嶋のカテゴリー、右側が篠村・服部の定義である。

- (1) **情報収集者**：学習者の多読や英語学習に対する前提（学習動機などの学習者要因等）や学習者の現時点の取り組み状況を把握する。
- (2) **意思決定**：収集した情報に基づいてどのような多読学習支援が必要かを決定する。
- (3) **動機づけ促進者**：学習者の多読学習を促進するため、読み方指導や図書の紹介などを行ったりインセンティブを設定したりして動機づけを行う。
- (4) **グループ・ダイナミックス推進者**：例えば、感想の交流や学習者同士の多読学習の取組状況の交流など、多読学習の状況に基づき学習集団で協働で学ぶ場を設ける。
- (5) **カウンセラー**：多読が進まない学生へ学習方略についての支援や、英語学習不安などについて情意的な支援を行う。

---

28 吉田、前掲論文、151 頁

29 篠村恭子・服部真弓「高専での英語多読指導におけるオンライン記録媒体多読 Moodle 導入における指導者意識と指導の変容に関する質的研究」(『中国地区英語教育学会誌』51、2021 年、1-12 頁)

30 小嶋英夫「学習者と指導者の自律的成長」(小嶋英夫・尾関直子・廣森友人(編)『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』大修館書店、2011 年、133-161 頁)

31 篠村・服部、前掲論文、2 頁

(6) **フィードバック供給者**:多読の学習状況を踏まえてフィードバックを行う。

(7) **省察的実践者・研究者**:多読 Moodle を活用した多読学習の指導や成果を検証する。

(多読 Moodle は篠村・服部が導入したオンライン記録媒体を指す)

まず Arai(2019) については、多読の支援にあたる教育現場に共通する課題であるため、これらの課題の解決の道筋を示すことで、支援者への支援が具体化されると思われる。吉田(2016) は多読支援者の基本的な資質として、多読素材の知識と熱意だけではなく、目の前の学生たちへの観察に基づき適切な多読活動へと導く力の必要を示唆した。また篠村・服部(2021) は支援者の役割を網羅しており、支援場面の観察や支援経験を通して理解された内容を含むため、支援者向けのワークショップなどで取り上げるテーマである。しかし支援者の役割について体系的に述べた文献は少なく、今後も研究が続けられるべき領域であろう。

以上、学校教育における多読の実施と支援の現状、多読の広がりに伴う支援の多様化、効果的な支援方法に着目した実践研究、そして支援者の役割に関する研究を概観した。学校種別でいうと高校と大学における多読の実施が最も多く、多読活動の内容と目的は支援者により異なっていた。外国語教員による多読支援の問題には、言語指導と多読支援の両立の困難さ、短期的な効果が見えないゆえの批判などがあった。多読 10 原則に記された「学生に合わせた個別支援と支援者自身の多読実践」とは異なる支援法も見られた。一方多読支援を行う教員による実践研究が増えたことで、多読の効果が可視化され、適切な支援のためのノウハウも構築されてきたことが明らかになった。支援者の役割については体系化がされておらず、必要な資質と能力が議論されている段階であることが示唆された。

## 第3章 インタビューの実施と結果の分析

### 3.1. 実施方法

20XX年X月-X+1月に、対面またはオンライン（ビデオ会議）で多読支援者8名にインタビュー調査を行った。インタビュー対象者の選択方法は、ウェブサイトやSNSに多読活動の詳細が掲載された教育機関・図書館などを探し、連絡先や担当者が明記されているところにインタビューを申し込み、8名から了解を得た。インタビュー回答者の活動地域は首都圏が6名、東海地方1名、北海道1名であった。この8名が主に多読支援を行っている場所は大学・短大（2名）、英語教室（2名）、図書館（3名）、多読支援団体（1名）であった。サンプル数としては不足していたが、全ての対象者が多読支援を少なくとも1年は経験し、自身の多読経験から支援のあり方について語ることのできる人物であったため、探索的に支援者像をつかむという本調査の目的には叶う人数だと判断した。また結果的に児童生徒、大学生、社会人といった異なる実践者群の支援の比較を行うことが可能になった。

インタビューの依頼時には、すべてが任意の活動であること、事前に開示されたインタビューの目的に基づく質問に答え約1時間で終了すること、録音または録画の許可を求めるが拒否できること、インタビュー後内容の要約が1週間以内に送られ、誤解や誤表記がないかチェックできることを説明した。また本調査は東京基督教大学の研究倫理委員会の承認を得た研究の一部として実施した。インタビューは著者が作成した以下の内容を基本としたが、回答者の属性により適宜変更し、支援者自身の経験と考えを話しやすいと思われる質問を試みた。

#### インタビュー項目

- 1 「異なる年齢の学習者を前にして、ご自分の支援がどのように変化すると思いますか。その中でも共通している・変わらないことはあ

りますか。]

- 2 「異なる環境で多読支援をするとき、ご自分の支援がどのように変化すると思いますか。複数の環境で支援しておられる中でも、変わらないことはありますか。」
- 3 「ご自分の支援スタイルを確立するまで、どのくらいの時間と経験が必要でしたか。」
- 4 「多読支援を通してどのようなニーズに応じていると思いますか。やっていることの意義を感じるのはどのようなときですか。」
- 5 「多読支援を何に例えることができますか。」
- 6 「多読支援者育成のシステム構築についてどう思われますか。」

インタビューの回答は以下の手順で分析に適したテキストファイルに変更した。まず回答者の発言の要約を作成し、固有名詞などは個人・地域の特定ができない文言に変更した。そのファイルを回答者に送りコメントを受け、さらに推敲したファイルの承認を得て最終版とした。1回のインタビューごとにテキストファイルにまとめ、ファイル名にそれぞれAからGまで（このうち1つのインタビューは2名の回答者がいるため、合計で8名分）のアルファベットを付けた。このテキストファイルを使用し、テキストマイニングソフト KH Coder<sup>32</sup>を利用して分析を行った。テキストマイニングとは「質的データの中でも特に文章型すなわちテキスト型のデータを分析する方法で（中略）コンピュータによってデータの中から自動的に言葉を取り出し、さまざまな統計手法を用いた探索的な分析を行う。それによってパターンやルール、ひいては知識の発見を目指す」<sup>33</sup>分析の手法を指す。探索的に質的データを分析するにあたっては、主観的な視点だけで

---

32 樋口耕一『社会調査のための計量テキスト分析 — 内容分析の継承と発展を目指して』第2版、ナカニシヤ出版、2014年 KH Coderについては、樋口によるウェブサイトダウンロード方法、機能や分析方法などの詳細が掲載されている：<https://kncoder.net/>

33 樋口、前掲書、1頁

は偏りを生みやすいため、本調査のインタビュー回答の特徴のある言葉や言葉同士の関連を探るにあたって、コンピュータを利用した客観的な裏付けによる分析を行うことが妥当であると判断した。

### 3.2. 支援の特徴を表す言葉

インタビュー調査のねらいは (1) 各支援の文脈における特徴を表す言葉は何か、(2) 個別の支援経験の類型化は可能か、を探ることであった。以下、インタビュー回答の要約を参照しつつ、テキストデータの分析を述べる。

まず全ての回答について、各回答者の特徴を示す言葉について KH Coder で分析した結果を表 1.1 にまとめた。

表 1.1 各回答者の発言を特徴づける 10 語

	A	B	C	D	E	F	G
1	続ける	方法	支援	小学生	アウトプット	交流	会
2	大事	世界	気	英語	活動	感じる	図書館
3	現在	学生	勉強	音読	学生	仲間	参加
4	今	ストーリー	自分	中高生	高専	参加	講演
5	聞く	影響	多読	覚える	失敗	互いに	講師
6	記録	価値	理解	内容	新しい	主催	選ぶ
7	他	結び付ける	TOEIC	リズム	段階	好き	一定
8	読む	人物	モード	工夫	発表	勉強	自治体
9	クラス	登場	解決	乗せる	補助	異なる	年代
10	読める	同僚	慣れる	正確	黙読	初めて	人

KH Coder における特徴語は他の回答との差異を表すもので、必ずしも多く使われた言葉ではないが、回答者のキーワードが含まれている。ここから上位 2 語を使い各回答の本文と照らし合わせると、以下のキーワードが抽出された。

- (A) 「多読を続けてもらうことが大事」
- (B) 「多読は読み手と世界の相互作用をもたらす方法」
- (C) 「多読実践者の目標に気を配った個別支援」
- (D) 「小学生が耳から楽しく英語に慣れる機会」



- (E) 「多読後のアウトプット活動も重視するクラス」
- (F) 「仲間との交流を通して感じる多読の醍醐味」
- (G) 「地域と参加者のための図書館多読の会のあり方」

回答者の言葉の類似性について KH Coder で分析した結果が以下の図 1.1 である。使用した言葉が互いに似ていると近くに配置される分布図となっており、図左上を見ると A、B、E の回答に使用された語の傾向が似ていることがわかる。同様に図右側に配置され、C、F、G の使用語も傾向が似ているという結果になった。このような使用語の類似性は支援環境の類似性からくる可能性があるが、この図にある言葉のみでは判断が難しいため、さらなる分析を行った。

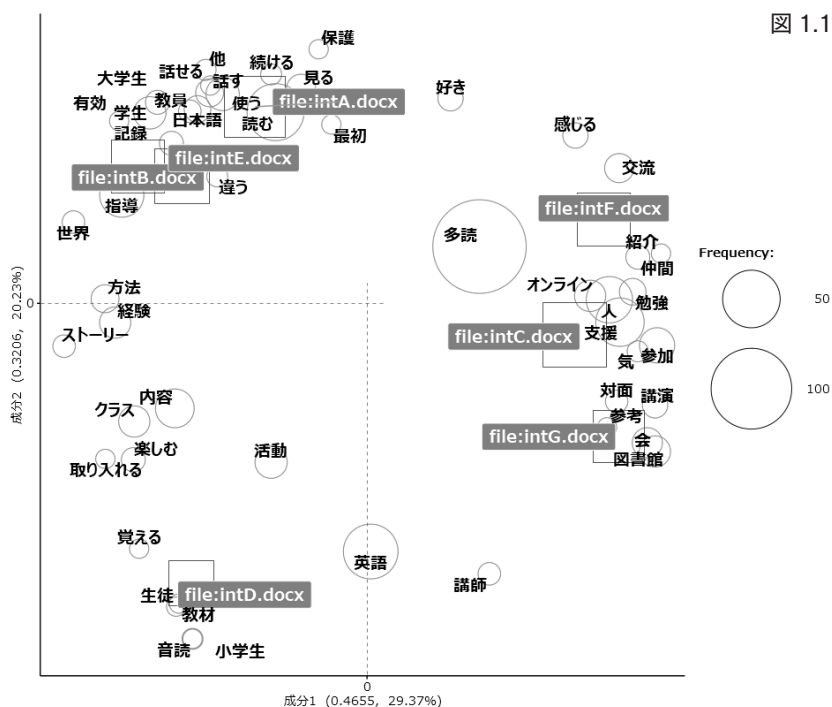


図 1.1 回答間の関係性を示す対応分析図

回答者が主に支援を行っている環境によって「大学群」2名、「英語教室群」2名、「図書館等群」4名の3群に分け、支援環境ごとの特徴をみることにした。ここでは各群で頻出する語、かつそれらの語が共起するつながり方に注目した。以下の図 1.2 が大学群、図 1.3 が英語教室群、図 1.4 が図書館等群の共起ネットワーク図である。

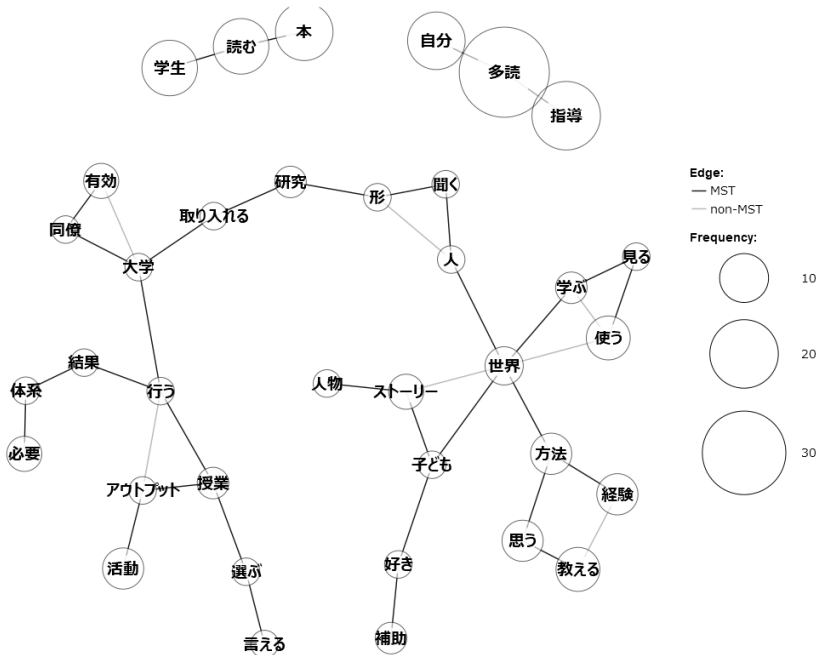


図 1.2 大学群の回答に頻出した言葉のつながりを示す共起ネットワーク図

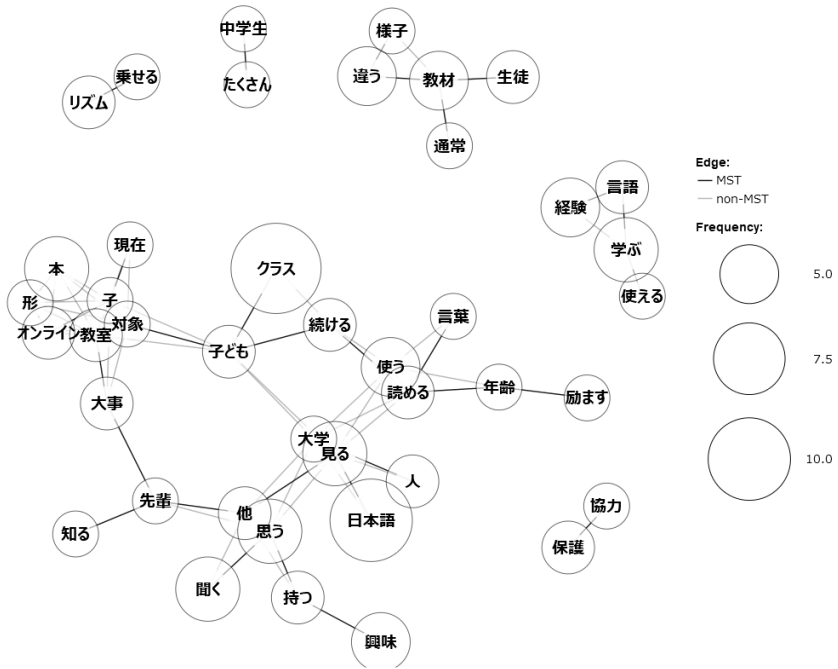


図 1.3 英語教室群の回答に頻出した言葉のつながりを示す共起ネットワーク図

次に抽出された言葉がどんな文脈で使われているか、各回答を参照しながら 3 群の内容を以下に整理した。

**大学群：**「学生が自分で選んだ本を読む」「支援者が多読しつつ指導を行う」「体系的な支援方法を模索する」「支援者も実践者も多読経験から学んでいく」

**英語教室群：**「多読も教材を用いた指導も生徒の様子を見て柔軟に行う」「ことばは経験によって使えるようになると知らせる」「児童の場合保護者の理解と協力が必要」「多読経験は各々異なり、個別化した支援と励ましが重要」

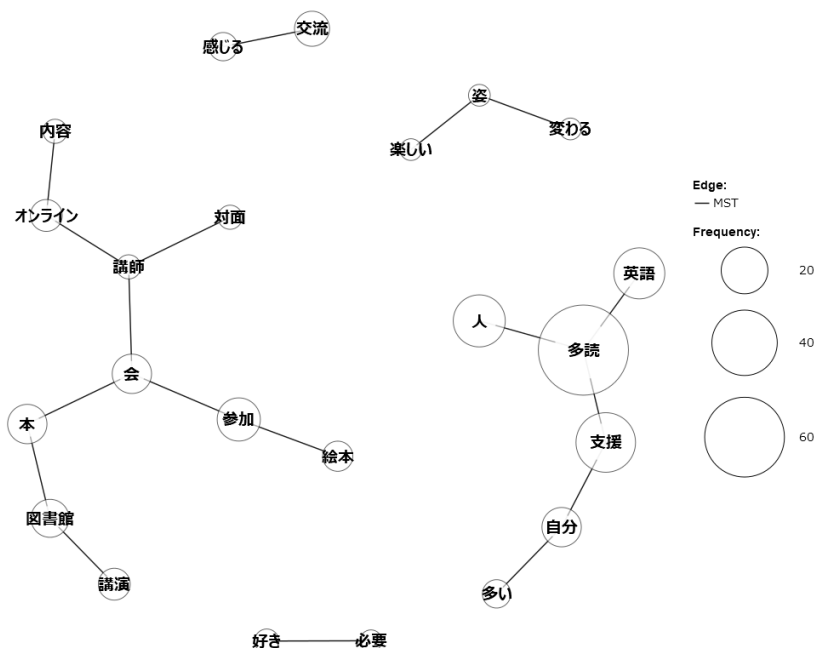


図 1.4 図書館等群の回答に頻出した言葉のつながりを示す共起ネットワーク図

図書館等群：「多読を楽しんでいる姿を見た人の考えが変わる」「英語多読の支援をする自分が多く教わっている」「好きな本を楽しむには、自分の好みを知る必要がある」「図書館で行う講演会参加者が多読の会に入り絵本や本を読む」

各群の内容を比較すると、(1) 文脈に合わせた支援、(2) 対象者に合わせた支援、という2つの側面が見て取れる。まず文脈という面では、教育機関である大学と英語教室では教師が選ぶ方法論に基づき多読をリードするため、共起ネットワーク図に教師の考えや指導に関わる言葉が多く、教師主導による多読実践の環境になりうるということが読み取れる。一方図書館等は主に社会人の希望者による多読実践の場であるため、支援者の主な役

割は多読の普及や活動サポートであることが読み取れる。インタビュー回答者は「支援者の主な役割は個別の実践者支援および多読を通じた交流の促進である」と説明しており、そのことが共起ネットワーク図にも表れている。

共起ネットワーク図を支援の対象別に見れば、大学での支援はある程度学生の自律性に任せようとして多読を促す環境をつくること、児童生徒対象の英語教室では多読による言語習得の道筋と意義への理解を保護者にも求めること、社会人を支援するには興味を喚起する形で多読の機会を提供すること、がそれぞれの特徴といえるだろう。なお生徒・学生の発達段階に即した支援事例については川崎<sup>34</sup>などに詳しいが、学校外の社会人を対象とした支援には参照できる事例が少ないことを付け加えておく。

最後にインタビュー回答者の支援の対象・文脈とその発言の関係をまとめる。表 1.1 にある各回答者のキーワードとそれをういたキーフレーズは、多読に関する信条と支援の方法論がどのように異なるかを表していた。一方で発言の類似性については、図 1.1 で示されたように3つのグループができていた。特徴のある表現を支援対象者の種類に当てはめると、図 1.1 の左下が児童生徒、左上が大学生、右側が社会人という3グループになり、回答者の支援対象と発言内容の特徴が一致した。さらに図 1.1 の左側は生徒・学生対象の教育機関、右側は図書館等の一般対象機関というカテゴリーに分けられるが、こちらも回答者の発言の特徴が支援の文脈と一致した。つまりテキストマイニングという方法で各回答の特徴や類似性を検証したところ、回答者の支援の対象・文脈に関する属性を示唆する言葉とその関連語が抽出され、コンピュータによるテキスト分析の妥当性が示されたといえるだろう。

34 川崎眞理子「多読による英語習得の道筋」(門田修平・高瀬敦子・川崎眞理子『英語リーディングの認知科学 — 文字学習と多読の効果を探る』くろしお出版、2021年、131-155頁)

## 第4章 結論

本稿は多読支援のあり方や多読支援者の持つべき資質等を明らかにする研究の一部であり、先行文献研究とインタビュー調査の分析から、日本で英語多読の支援がどのように行われているかを概観した。まず学校教育環境における英語多読支援の先行研究は、支援者である教員による実践論文が大多数を占めていた。本稿のねらいと関連のある論文等のレビューから明らかになったことは、(1) 多読を実施する教育機関は山崎<sup>35</sup>にあるように大学が多く、次に高校、中学と続くが、指導要領に沿ったカリキュラムがある中学校では特に時間の制限など物理的な困難がある、(2) 多読の目的が読書による言語習得か数値化される英語力かで支援方法に違いが生まれやすく、大下<sup>36</sup>のように後者を求める環境の場合多読のみの活動継続が困難になる、(3) 学校における多読支援者の役割は多岐にわたり、通常のクラスマネジメントに加え、選書、学生の多読状況の観察、個別のアドバイスや励まし、多読の継続を動機づけるグループ活動の工夫などが含まれる、(4) 支援環境で接する生徒・学生の特性を理解し、英語多読に対する個人の態度・意図・行動を踏まえた支援を行うことで、より効果的な多読環境が生まれる、という4点にまとめられる。

一方、多くの支援に課題もあることが明らかになった。多読という教育活動への理解が浸透していない中での実践支援であること、多読の短期的な効果を求められる場面では多読クラスや課外活動の継続に困難があること、また支援を担う教師に情報の入手や研修の機会があるとは限らないことなどである。結果、多読支援に試行錯誤を求められ、支援者は自ら多読を経験し支援を学びながら進めている現状が示唆された。

---

35 山崎、前掲論文

36 大下、前掲論文

8名の多読支援者インタビュー回答には、上記のような現状への葛藤も述べられていたが、それが回答の特徴を表す言葉とはならなかった。その一因はインタビュー質問項目に沿った回答であるためと思われるが、支援者自身が積極的に試行錯誤から最適解を見出そうとする姿勢も影響していた。この積極的な姿勢は個別支援者の多読に関する信条や支援方法を表すキーワード・キーフレーズに顕著であった。さらに回答を分析したところ、支援環境による類似性が見られることがわかった。支援対象が児童生徒であれば年齢に合わせた支援方法が語られ（図 1.3 参照）、学生や社会人であれば実践者の積極的な関与を促す活動や交流への言及が見られた（図 1.2、図 1.4 参照）。教育機関では教師主導の多読支援を表す発言（図 1.1 の左側参照）、図書館等では支援者と実践者の対等な関係を表す発言（図 1.1 の右側参照）が見られた。つまり多読支援者のインタビュー結果からは、支援者の信条と支援への積極性、支援対象者の属性と支援環境が重要な要素として浮かび上がってきた。

最後に本稿の限界および課題を記す。本稿は日本における英語多読支援の現状を探る試みとして、文献調査に加えてインタビュー調査を実施したが、その数は少なく、中学・高校の教員や多読の短期的効果を数値化して指導する立場の支援者は含まれなかった。また回答者はインターネット上に活動の紹介と担当者が記されている機関に属し、支援に関するインタビューに応じるなど、多読支援に積極的・肯定的な者に限られていた。英語多読支援の現状をより明らかにするためには、様々な立場の支援者から聞き取り調査を行い、その回答を分析することが望ましい。また多くの支援者を対象に量的・質的調査を行えば、異なる立場にある支援者の共通点・相違点がより明らかになるだろう。今後の展望として挙げられることは、多様な多読支援の現状の類型化を試みることで、多読実践者の属性や環境に即した支援および支援者研修のあり方を提案することである。