

多読指導における学習者評価法としての 要約課題に関する質的研究

——多読に成功した学習者の体験分析から——

釣井 千恵*・ハーバート久代*・山科美和子*

Qualitative Research on Book Reports as an Evaluation Tool in Extensive
Reading Instruction : Analysis of Successful Extensive Readers' Experiences

Chie TSURII, Hisayo HERBERT, Miwako YAMASHINA

要旨：本研究の目的は多読コースにおいて、学習者評価課題として採用した「ブックレポート」をめぐる学習者の体験プロセスを明らかにすることである。関西の私立大学 A 学部において、「多読成功者」10 名を対象に面接調査を行い、データを M-GTA の手法に従って分析した。その結果、「課題への対応策として、計画をたてて習慣化し、読みを楽しむ。課題の意義を理解した上で、学習機会を活用し、それが多読の促進、丁寧な読みの促進、英語力の向上などブックレポートの効能を感じることになり、更なる多読活動の継続につながる」というプロセスが浮き彫りになった。

Abstract : The purpose of this study was to reveal the experiences and processes of successful extensive readers regarding book reports in the context of extensive reading instruction. Book reports, in which readers wrote summaries of the books and/or comments on the books they had read, were utilized as a form of measurement of student performance in a department-wide extensive reading program at a Japanese university. Ten students who “succeeded in extensive reading” were interviewed, and the data was analyzed using a modified grounded theory approach. The collected data exposed their scheme and habituation for extensive reading : The successful process where they understand the value of book reports, make the most out of them, and become conscious of the benefits. Promoting more attentive reading, the desire to read even more was attributed to this process.

キーワード：多読指導、ブックレポート（要約課題）、M-GTA

1. はじめに

外国語教育において以前から多読指導は広く行われていたが、近年日本の英語教育でも急速に普及し、多くの学校で授業の一環として取り入れられるようになってきた。高瀬（2010）によると、

全国の中学、高校、高専や大学、英語教室等で多読指導を行う教師が毎年 100 人ずつ増え続けているという。また、英語多読が急速に広まった 2003 年から 2008 年の英語多読人口の推移を表した図から (pp.14-5)、小学校から大学の全校種に渡って全国的に普及していることがわかる。

*関西学院大学国際学部専任講師

しかし、学校の英語教育で多読を導入するとすると、避けて通れないのが「学習者に対する評価」の問題である。多読プログラムでは「学習者は莫大な量の簡単なテキストを読み込むことによって、スムーズに自信を持って、そして楽しく読めるようになる（ウェアリング&高橋，2000）」ことを目的とし、通常学習者はそれぞれ自分のレベルと興味にあった本を読む。多読のクラスを特別に設けた場合、どのように学習者を評価すればよいのだろうか。

本稿では、評価方法の一つとして採用している「ブックレポート」をめぐる学習者がどのような学習を経験しているのか、そのプロセスを明らかにすることを目的とする。「ブックレポート」とは、読んだ本についてのレポートを書くもので、多くの学生は要約や感想を書く。特に、多読に成功した学習者はどのように「ブックレポート」に取り組み、どのように感じたのか、そして「ブックレポート」が多読成功の要因になったのだろうか。多読に成功した学習者の「ブックレポート」をめぐる学習プロセスを解明することを試みる。

2. 先行研究

Day and Bamford (1998) では成功している多読プログラムの特徴を次のようにまとめている。

1. 授業内外でできるだけ大量に読む、
2. 幅広いトピックに関してできるだけ多様な本を用意する、
3. 学生自身が読む本を選び、興味がない本をやめる自由をもつ、
4. 読書の目的は楽しみか、情報取得か、大まかな理解のためである、
5. 読書することそれ自体が成果であり、読書後の課題はほとんどないか、全く課さない、
6. 単語や文法に関して、読者の言語能力内の本を読み、辞書はめったに使用しない、
7. 読書は個人で静かに、自分のペースで行い、時と場所は読者が決める、
8. 易しめの本を読むので、スピードはむしろ速い、
9. 教師は学生を多読プログラムの目標に適応させ、方法を説明し、何を讀んだか記録を取り、そのプログラムを最大限に活用させる、
10. 教師は読者としてのロールモデルとなり、読者とはどのようなものか、読者になる利点を示す。上

記5の特徴に示されるように、厳密な意味での多読指導には読書後に何も課題を課さないことを前提とする傾向がある。また、酒井・神田(2005)は多読授業三原則として、「教えない」、「押しつけない」、「テストしない」を唱えており、読み手の自主性を尊重することが大切だとしている。しかしながら、大学の英語教育の中に多読指導を組み込むためには、何らかの評価を余儀なくされる。

高瀬(2010)は多読指導に不可欠な要因として、1. SSR (Sustained Silent Reading) 授業内多読、2. SSS (Start with Simple Stories) 最初はやさしい本から、3. SST (Short Subsequent Tasks) 最少の読書後課題、という三点を挙げている。具体的な課題・評価例として、要約(各本の読書後に)、簡単なコメントのみ、簡単なコメント+一番印象に残った本の要約、感想レポート(学期に一つ)、プレゼンテーション、読書後の理解度テスト、読書量(語数または冊数)、Graded Readers (以下 GR) を使った一斉学期末テスト(理解度テスト)、外部テスト、を提示している。これらの課題や評価法のうち、それぞれの教育環境に応じて、いくつかを組み合わせるといえる。

多読とその効果についての研究はこれまでも多数みられ、日本の EFL 環境に限っても語彙習得、単語認知、情意、リーディングスピード、英文読解力などに関して肯定的な結果が報告されている (Robb & Susser, 1989; Shillaw, 1999; Waring & Takaki, 2003; Lemmer, 2006; 高瀬, 2008; Yamashita, 2008; Yamashita & Kan, 2010; Yamashina & Tsurii, 2011)。また、千田(2000)は多読活動を通して目標言語習得の過程に焦点を当て、読後課題のあらずじを母語で書いた場合と目標言語で書いた場合を比較し、読了500ページの段階では、概念統合に差はないが、読書開始から300ページまでは母語で書いた方がうまく概念をまとめることにつながっているとしている。その理由として、母語の方が「本文の内容を自分の認識枠で捉え」「自分の頭でまとめながら書いている」のに対し、目標言語では「本文を抜き出したり、つなぎ合わせながら書いている」とし、二

通りの言語習得過程の存在を予測している。しかし、多読指導において、多読活動をどのように成績評価するべきか、また、そのような課題がどのように影響するか、そのような課題時に学生がどのような体験をしているのかに關しての先行研究はほとんどない。

多読は本来、読みを楽しむもので、読み自体が成果であると考えられるため、大学の英語プログラムの中に組み込む際には、評価をどのように扱うかが難しく、それぞれの多読プログラムで試行錯誤が続いている。総読書量を成績に反映させない方法（小林他，2010）や、成績の80%を簡単な記録シートの記入と出席で評価し、20%を読了冊数、語数とする場合（黛，2005）、また、要約課題を評価対象から外すことにより、学生の読書量が増加したことを示唆する実践報告もある（宮下，2010）。

一方、赤松（2006）は授業内の10分間多読と授業外で読んだ英書に關するレポート提出課題についてのアンケート調査を実施し、「本の内容に關する理解度の確認や多読活動の最終成績への反映がある場合、学習目標が明確であるがゆえに、その目標達成のために努力し、英語力に対し自信を持つ傾向が高いことも明らかになった」と報告している。その研究対象となった日本人大学生においては、多読についての課題を与えても、それほど悪影響を及ぼさなかったと結論付けている。また、要約課題は第一言語習得において、テキストの読解や再生に役立ち、テキスト内容に關して注意力を高めると実証されており（Taylor & Beach, 1984）、EFLの分野においても、テキスト内容について深い理解を促し、学習課題として適している（Dded & Walters, 2001）とする研究もある。本研究では、対象者の英語学習に対するモチベーションが比較的高い集団であることなどを考慮し、成績評価の一部として、総読書量と読後に各本の要約や感想を記入するブックレポートを課すこととした（詳細は次章参照）。

本研究で行っているブックレポートと同様の課題を課している例として、Shillaw（1999）では、チャプターごとの要約とコメントや役立ちそうな未知語をメモすることを課している。また、

Lemmer（2006）では読了した本について、教師の指定した形式のブックレポートを提出課題とし、Yamashita（2008）、Yamashita and Kan（2010）は読了した各本について日本語で書いたブックレポートを提出することを成績評価の一部としている。

3. A 学部における多読指導

データ収集を行った関西の私立大学 A 学部では多読指導は「English」の授業の一部として行われた。「English I（春学期）・English II（秋学期）」は大学1年生対象の教科で週4コマ（各90分）あり、各コマをReading 1（R1）、Reading 2（R2）、Writing（W）、Oral Communication（OC）のスキルに割り当てている。R2が多読のコースであり、「多読用の本を大量に読み、読みの流畅さを高め、まとまった英文を読む楽しさを実感する」ことを目標にし、授業回数は春学期14回、秋学期13-14回であった。R2では各授業の90分を大きく3つに分け、30分をSSRに、30分をSSRで読んだ本に關連する活動、残りの30分を読んだ本のプレゼンテーションや速読などの活動に充てた。受講者に授業内外で最低10冊のGRを読むことを課し、これはR2の成績の30%に、10冊以上の読書に対してさらに20%の成績を割り当てた。この読書量を計るために、読んだ本に対しブックレポートと簡単な多読記録シートを書くように指示し、担当教員は授業内の活動やブックレポート、記録シート等を参照しながら学生の読みを注意深く観察し、指導した。必要に応じて受講者の読書量やGRのレベルに対するアドバイスを行い、授業では本の要旨まとめ、音読、速読等も行った。残りの成績評価には、授業への参加点、プレゼンテーション、GR用のリーディングテストなども取り入れた。

該当年度の2010年にはマクミラン、オックスフォード、ケンブリッジ、及びペンギンの多読本が大学図書館に2204冊配架された。受講者はその中から、自分の読みのレベルにあった多読本を1週間に2冊以上借り、授業にも持参した。1冊多読本を読み終わると受講者はブックレポートを書く。ブックレポートは受講者の読みを確認、評

評価する方法として用いられ、上記のように評価方法の中でも比重が高かった。ただし、先行研究(前章参照)にもあるように、多読後の課題には賛否両論あり、当該学部でも実践方法には試行錯誤が続く。春学期にはA4用紙1枚のレポートを課したが、学期が進むにつれ、担当教員・受講者共にこの長さの妥当性に疑問を感じたため秋学期にはこれを半分の大きさのA5サイズへと変更した。

4. 研究概要

4.1. 研究目的と研究方法

本研究は多読指導における学習者評価の一部として採用したブックレポートをめぐって多読成功者はどのような体験をしたのか、そのプロセスを解明し、今後の学校教育における多読指導や英語教育に対して、得られた知識に基づいた実践的活用法を提案することを目的とする。そのため、「人間行動の説明と予測に有効(木下, 2003, p.27)」であるとされるグラウンデッド・セオリーの修正版、M-GTA(修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ)を採用した。

M-GTAとは、実践的活用を明確に意図した研究方法として、1960年代にグレーザーとスト劳斯によって考案されたグラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下GTA)の基本特性を継承しつつ、GTAにおける課題点を木下(1999, 2003)が修正、開発したもので、実践的な活用のための理論生成の方法であると自己規定している(木下, 2003)。

M-GTAでは、面接調査によって得られたデータを丁寧に検討していき、概念を生成する。複数の概念を関係づけながらカテゴリーを生成し、結果図へと発展させていく。立ち現れた「現象」を理解するために理論を生成し「動的な構造化を目指す」(西條, 2007)のである。M-GTAでは、動きを説明する理論(モデル)を作ることが強調されており、この動的なモデルを作る良さは予測に使えるところにある(西條, 2007)。現実の実践的課題への対応に有効であり、分析結果が実践現場で活用しやすい(木下, 2003)とされるため、本研究ではM-GTAを選択した。

4.2. 調査対象

本研究ではA学部においてEnglish I・IIを継続して履修した受講生の中から10名の「多読成功者」を抽出し、多読・ブックレポートについてのインタビューを行った。西條(2007)は構造主義的質的研究法の関心相関的観点から、方法の価値は目的と相関的に決定されるとしている。つまり、研究を構成するツールは研究目的に照らして、「関心相関的選択」をすることになる。ここでは本研究目的である「要約課題(ブックレポート)をめぐる多読成功者の体験プロセス」を明らかにするため、研究者の関心の中心にある多読成功者及びブックレポート課題の質を考慮して抽出の基準とした。多読コースにおいて、多読成功者とは読書量が多い者であり、読了ページ数で多読量を計った当該年度であれば、つまり読了ページ数が多い受講者、と同義である。全受講者中、2010年11月の時点で読了ページ数の多い「多読成功者」を抽出した。(結果として、全受講者の平均読了ページ数が700程度にとどまる中、調査協力者は秋学期1000ページ以上読んだ受講者となった。)その上でブックレポートの質、担当教員の推薦等を総合的に判断し、10人のインタビュー候補者を決定した。調査協力候補者には口頭および文書での趣旨説明・協力要請を行い、結果10名全員からの参加同意書の署名・提出が得られたため、この10名全員を調査対象とした。

4.3. データ収集

調査協力者に対しては秋学期終了1~2週前に大学入学以前の多読の経験、授業で実施した多読活動の感想・意見に関して面接事前アンケートを自由記述式で行った。事前アンケートと共に調査協力者の希望する面接日時調査も行い、調査協力者及び調査者の予定を調整し、2011年1月14日~24日のうちの4日間に大学内の会議室で面接を行った。面接は筆者3名のうち2名が担当し、協力者1人当たり30~40分の半構造化面接法で行った。2名の面接調査者のうち、1名はメインインタビュアーとして面接質問項目のチェックリストを参考にしながら面接を進め、もう1名はサ

ブとしてチェックリストの確認、文脈の立て直し、深化を図った。インタビューは協力者との自然な会話の流れを重視し、チェックリストの質問表現や順序、内容等は適宜変更もしくは削除した。2010年12月にはパイロット面接を行い、続く本面接への示唆を得、チェックリストの改訂なども行った上で面接に臨んだ。面接チェックリストには、「秋学期のブックレポートの長さや回収方法等に関する感想」、「ブックレポートの書き方」、「もしブックレポートがなかったらどうなのか」などの項目を用意しておいた。

これらの項目については、調査協力者が語る中で、気づいた点は適宜質問や確認をし、また、事前アンケートの回答の中で確認したい項目についても質問を行った。面接は許可をとった上でICレコーダーに録音し、後に逐語記録を作成した。

4.4. 倫理的配慮

調査協力者には協力要請時に研究の趣旨、研究協力は自由意志であることを口頭および文書で伝え、参加同意書の署名・提出をもって研究への協力参加意思を確認した。同意書には匿名性の担保、データの管理と破棄の徹底、面接内容の研究使用、研究結果のフィードバック等の約束を記載した。面接開始時に改めて本研究の目的、ICレコーダーによる音声記録の許可、面接の中断の自由、発言内容による不利益は一切ない事等も含めた同意書の内容を口頭で確認し、署名を得た同意書一通は筆者が、もう一通は調査協力者が保管した。なお、音声データからの逐語記録の文字化に際して、協力者名については個人を特定できないようにアルファベット表記（Aさん～Jさん）とし、個人情報に配慮した。

4.5. 分析方法／分析の手続き

分析方法は、質的研究方法である前述のM-GTAを用いた（4.1参照）。インタビュー終了後メインインタビュアーが音声データからの文字起こしをし、それをサブインタビュアーが確認し、逐語記録（テキスト）を作成した。分析テーマは「ブックレポート体験」とし、また本研究のブックレポートは多読指導の枠組みの中であることか

ら「多読体験」も分析テーマとした。テキストの分析テーマに関連した箇所に着目し、類似具体例と考えられる箇所を集め、概念を生成した。概念を作る際には分析ワークシートを作成し、具体例を集め、その概念名、定義、また対極例や分析の視点を書きとめる理論的メモを記入した（資料参照）。

さらに、生成した概念の関係を検討したうえで、複数の概念を包括するカテゴリーを生成し、カテゴリーの相互関係を示しながら「多読成功者のブックレポート体験」を構造化したモデルとストーリーラインを作成した。

分析と結果の質を担保するために、概念とカテゴリーの生成においては、筆者3名で、「『データから』の方向性を特徴とするオープン化」と「『データに向かって』確認作業をする収束化」（木下，2007）の過程を経て、妥当性が一致するまで検討を重ね、ストーリーラインとモデルを作成した。

5. 結果と考察

5.1. 結果図

M-GTAによる分析の結果、5つのカテゴリー、15のサブカテゴリー、47の概念を得ることができた。図1は多読指導における成功者の体験プロセスを示している。ブックレポートをめぐる体験プロセスについては□内に示している。カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを[], 概念を〈 〉で示した。□→は影響の方向を表し、□⇄は影響の可能性を表す。

5.2. ストーリーライン

5.2.1. 多読指導全般

多読成功者は「多読活動の日常化、習慣化」により、学期中継続して多読活動を行っている。的確な「本選択ストラテジー」を利用していたことと、「競争心による読みの促進」が行われていたことが日常化、習慣化を支えている。多読【課題への取り組み】の継続により英語読書を行うことになり、それが「多読効果の実感」と「自信と喜び」、つまり【効果と自信】につながり、それがさらなる多読活動を促進し、多読成功へと結びつ

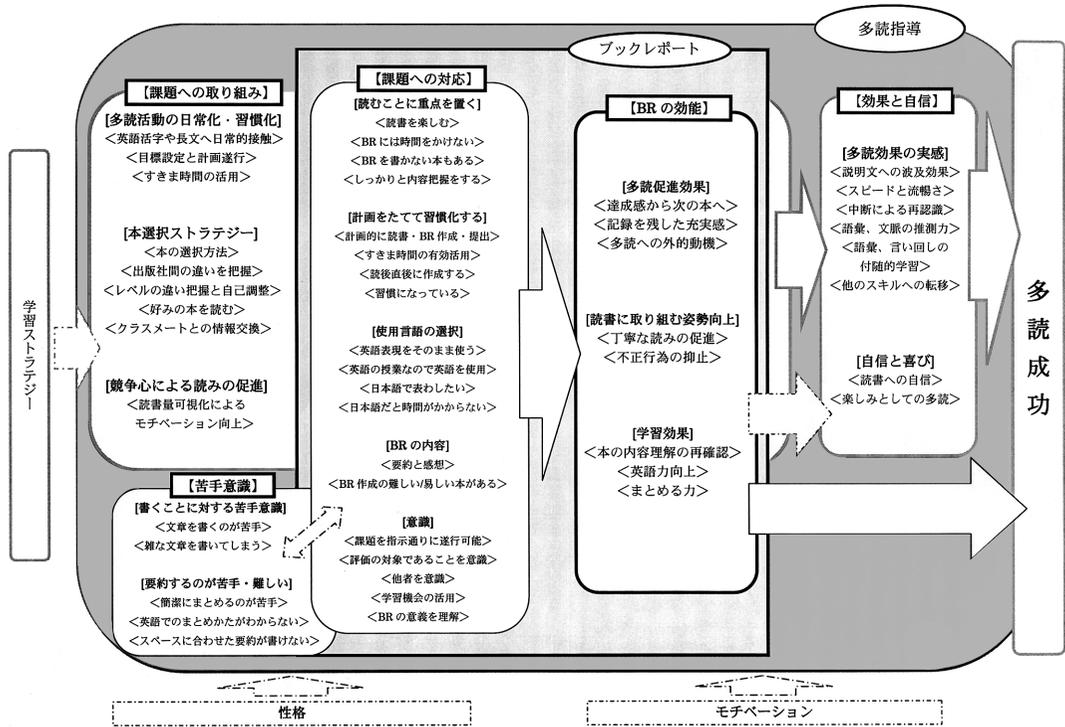


図1 多読指導における成功者の体験プロセス

いている。

5.2.2. ブックレポート

ブックレポート（以下BR）は、読んだ本に関する内容や自分の意見や感想を書いて提出するものであるが、本研究における多読成功者は書くことに対する【苦手意識】をもっている。これは本の要約に限らず「書くことに対する苦手意識」である場合もあるし、簡潔に「要約するのが苦手・難しい」と感じている場合もある。

しかし、読書中にBRのことを意識し重い負担となっているわけではないし、BRの作成に特に時間や労力を割いているわけでもない。BRという【課題への対応】策として「読むことに重点を置く」ようにしている。また「計画をたてて習慣化する」ことにより、継続的に多読活動を行い、定期的にBRを提出する。BR作成において「使用言語の選択」をして、英語、または日本語を適宜使い分けている。多読活動を継続するに従ってより分量の多い、内容の深いものを読むようになり要約と感想のバランスが変わってきた。[BR

の内容]は、主に〈要約と感想〉を書いているが、〈BR作成の難しい／易い本がある〉ことを感じている。

多読成功者はBRという課題に対して自分なりの対応、〈学習機会の活用〉などの【意識】を通して課題を遂行し、その結果【BRの効能】を実感している。特にBRを書くという行為は【学習効果】があると認識している。また、読書後にBRを書かなければならないというプレッシャーが【読書に取り組む姿勢向上】に寄与し、本と真摯に向きあう要因にもなっている。そして、本を読み、BRを書き、提出するというサイクルには【多読促進効果】がみられ、BRを区切りとして次の本へと継続するきっかけとなっている。これら【BRの効能】を感じる事がさらなる読みへの動機づけとなり、多読成功へとつながっている。

以下、各カテゴリーを構成する概念について具体例をあげながら、分析と考察を行う。

5.3. データ分析と考察

5.3.1. 多読指導全般

5.3.1.1. 【課題への取り組み】

〔多読活動の日常化・習慣化〕

多読成功者は「高校のときとかも、英語の授業はあったけど、別に日常的に見ているものじゃなくて、でも、この多読してたら、学校に来る電車とかで読んで、毎日見て、英語が、周りがあるのが普通な感じに」や「多読があるから、毎日ちょこちょこ見てたりとかするから、抵抗がなくなるんかなって思って」などのように〈英語活字や長文への日常的接触〉により、英語を見たり、読んだりすることに抵抗感がなく多読本を読むことが習慣化しているようだ。また「…自分より、敢えて（レベルを）下げてって、（先生が）言ったのがすごい気持ち良くなって、それやったら、数、数でいけるって思って、いっぱい文字に慣れようってなって、ちょうどどのレベルに次はして、って、こうまたクリア精神、みたいな。それがすごいよかった」という発言から、多読の趣旨をよく理解し、自ら〈目標設定と計画遂行〉していることがうかがえる。通学時間が長い学生は「その時間をどう有効活用しようかと思ったときに…何ができるかと思ったら、本を読むっていうのはすごく簡単なことで」という発言が象徴するように〈すきま時間の活用〉をして日常的に多読活動を行っていたことが分かる。

〔本選択ストラテジー〕

多読コース開始時に、自分のレベルに合った範囲内で好きな本を選択するように指導するが、多読成功者は各自様々な〔本選択ストラテジー〕を駆使して本を選んでいる。〈本の選択方法〉として、例えば、「（オックスフォードの）スターターは制覇したと思います」のように、出版社ごとに制覇した受講者もいる。また、「じゃあ会社だけ絞っちゃえば、これで、その学期間に読んだのは覚えてるんで」のように、重複して読んでしまうことを防止するため、1つの出版社に限定して読む場合もあった。さらに、「先のこと考えて、絶対ためになるやろなって思って、選んだりもしてました」のように、自分にとって良い影響を与えそうな本を選んでいる場合もあった。

春学期の経験から既に〈出版社間の違いを把握〉しており、「私的にはマクミランのがなんか読みやすかった。たまにさし絵とかあるんですけど、ケンブリッジ全くないし、ずーっと話が続いて行くし、マクミランのが好きでした」、「なんか読んで面白かったことがない、ペンギンは」のデータから分かるように、出版社ごとの特徴をよく把握している。「春学期は（レベル）3、基本、3ばかり読んで、時々2とかいって、がんばって4とかって、無理してちょっと頑張って読んでたけど、なんか、秋学期は一杯いろんな本読みたいから、早く読める方がいいから、ちょっと2とか、ちょっとレベル下の方にして、出来るだけ一杯読むことにした」という発言からは春学期の経験から自分に最適なレベルは3だが、様々な種類の本を大量に読むという自分なりの目標を掲げ、そのために調整を図っており、〈レベルの違い把握と自己調整〉していることがうかがえる。

〈好みの本を読む〉という概念の中には面白そうな本やわかりやすそうな本も含むが、「好きなものばかり選んでました」という発言や、本の裏表紙に記載しているサマリーを参照し、「楽しそうだな、って思ったら借りるし」という発言からも、好みの本を見つけ、それを読むことが多読成功への第一歩と言えよう。また、多読授業の前後に受講者同士の「何の本読んでんの？とか言って、なんか、これ面白いでとか言ったり、そういう情報交換とか、あ、これは止めといたほうがいいで面白くないからって言って」というような会話や、「友達が、授業内でプレゼンしたやつを聞いて、続きが気になって、で（その本を読んでBRを）書くことが多いので、その結末が分かったときは、すごいすっきり、みたいな」という発言から授業内外での〈クラスメートとの情報交換〉を本選択に有効に活用していると言える。

〔競争心による読みの促進〕

「秋学期は春学期よりか多分読んで、秋学期は、先生が表、グラフでページ数を全部線で引いて読んだ分、毎週書いてるから、自分のやった分が目に見えてわかるから。あと、クラスみんなどれくらい読んでるんかも分かるし、めっちゃー

杯読んでるその子が…いるから、あー、読まなあかんってというのがあったし」などのデータが見られた。秋学期にはグラフを用いて、各受講生の読書量を可視化した。それによって、クラスメートとの比較においても、〈読書量可視化によるモチベーション向上〉がおり、【競争心による読みの促進】につながったようだ。

5.3.1.2. 【効果と自信】

【多読効果の実感】

多読の効果として、複数の多読成功者が TOEFL や精読用テキストなどの〈説明文への波及効果〉を実感しており、長文に対する抵抗感が緩和されていることが分かる。物語文以外に関しても、「うん、別に読もうって思う、長くても」や説明文の読みについて聞かれ、「多読することで結構応用できてきてるのかな」という感想を述べている。また、〈スピードと流暢さ〉については、本調査協力者全員が実感しており、「伸びたのは多読（のおかげ）やなって思う」、「秋学期、授業の時々 TOEFL みたいな、プリントやった時に、やっぱりなんか、春学期とかに比べたら、速くなってた気がします」など同様の発言が多数あった。春学期中に習慣化していた多読活動だが、夏休みをはさみ「また久しぶりに読んでたから、またちょっとゆっくりかなって思ったんですけど、何冊かぐらい（読んで、BR を）書いたら、多分速くなってたと思います」というように、夏休みに中断したことで、多読の効果を再び実感し、〈中断による再認識〉に至っている。

多読の効果として〈語彙、文脈の推測力〉も重要な要素であるが、「わかんないときがあったら、とりあえず進めて、その前後で話わかるかなって思ったり」などの発言から、推測して読み進める能力が重要であると自覚し、多読によって、その力が付きつつあると感じているようだ。また、多読教材の強みである繰り返し提示により、「…単語つまったり、…何個かあったんですけど、その一つの本に出てきたやつが、また、違う会社であっても、レベル違ってても、出てくるんですよ。あ、これ、あの（時の単語）」の発言は〈語彙、言い回しの付随的学習〉の可能性を示唆している。

さらに、〈他のスキルへの転移〉としては、本の中の表現を「使ったり、あと、…スピーキングの授業とかの時に、このプレゼンする時に、最初に原稿書く時に、ああいう表現も使って良かったんやな、みたいな感じで、使ったりはしてました」のように大量の英文に触れ、多読本の中に出てきた表現や構文をライティングやスピーチ原稿に活用していることが分かる。また「読んでたら、あの、景色とかあるほど、あ、こんな感じでこの人はこういうことしてるんやとかすごいわかったりとか。それは日本語の小説とか読むのにもつながりました」とあるように文章をイメージする力も養われたと実感している様子が読み取れる。

【自信と喜び】

〈読書への自信〉は「意外と自分で本読めるんやって思って」という発言からうかがえる。また、「今までは、その、ちょっと日本語に戻さないとわからんとこあったから。じゃなくて、英語でああー、みたいな感じで読んでいけるようになった」というデータからは日本語を介さず、英語で読めるという自信がついたことが分かる。さらに、「小説とかは結構面白いなって思うようになってから、そう。一回読みだしたら、もう、読みきりたいみたいな、そう思うようになったから」や、ケンブリッジの本は「話の内容が深いので、もう、ほんとに自分のなんか、好きな小説を読んでもるような、そんな感じがするんですけど」などのデータから授業の課題としての多読が、〈楽しみとしての多読〉へと変容していることが読み取れる。

5.3.2. ブックレポート

5.3.2.1. 【苦手意識】

【書くことに対する苦手意識】

BR は読んだ本について「書く」ことを要求する課題であるが、【書くことに対する苦手意識】を示す発語データが見られた。「ああいう書いて、長いバーって書いたりするのが苦手で」や「書くの自体苦手」のデータのように、BR 課題で要求しているような本の要約や感想文に限らず、〈文章を書くのが苦手〉である。また、評価対象となる提出物であるため、丁寧な文章作成を心が

けなければいけないと認識しつつも、「文章のまとめ方とかも自分で雑やったと思うんで。そういうのをちゃんと書いていくのが理想やと思うんですけど」というように、【**苦手意識**】のためか〈**雑な文章を書いてしまう**〉こともあったようだ。

[要約するのが苦手・難しい]

下に述べるように、BR は〈**要約と感想**〉を書くものだと認識していた。これは、春学期に使用した BR では要約と感想を書くように求めていたためだと考えられる。本研究時の秋学期には、要約や感想に限らず、好きな場面や登場人物の分析などでもよいとの指示をしたが、小さなスペースになんとか要約と感想を含めようとしていた。「私はまとめるの下手なので、自由な配分ってなってもほとんどがサマリーで埋まってしまっ」のように、与えられたスペース内にうまく要約と感想が入りきらず、受講者は BR 作成にあたって、[要約するのが苦手・難しい]と感じていた。秋学期の BR は春学期の半分のサイズであったのにもかかわらず、春学期と同じような要約と感想を書こうとしたことが一因だろう。

秋学期には BR サイズに合わせた要約の書き方を指導したが〈スペースに合わせた要約が書けない〉ことを訴えた。また、英語の授業であるため英語で書くものと思った（または決めた）場合、〈英語でのまとめ方がわからない〉ということもあった。一般的に〈簡潔にまとめるのが苦手〉なようである。

5.3.2.2. 【課題への対応】

[読むことに重点を置く]

書くことを要求される課題に対して、書くことや要約することに【**苦手意識**】を感じているが、BR 作成に時間をかけたり、労力を割いたりしているわけではない。まず「それ（BR）があった分、楽しい、楽しそうな、あの、本を選んだり」というように〈**読書を楽しむ**〉姿勢で多読活動に取り組んだ。「読み終わって、もう比較的すぐに、まあ、そうですね、その、頭に入っていることを」、「これやったらもういいやろ、みたいなところを選んできて、頭の中から…」、「BR 書くのは、すぐかな5分から10分くらい」などの発言から、〈BR には時間をかけない〉で要点をまと

めて作成していた姿がうかがえる。しかし、読書を楽しむためにも、BR を作成するためにも、〈しっかりと内容把握をする〉ことが重要だと感じていた。読書中に課題のことを「全然考えてなかった」場合も、「中身、内容をちゃんと分からないと書けないと思うから、何か、ちゃんと読もうって」のデータのように課題のことを意識した場合も、「大幹でも細部がわかってないと、何か、大幹もわからないから、何か、取りあえず、読むときは全部細かく、全部に注意払って読んで」いた。[読むことに重点を置く]ことで読書を楽しみ、読書の意義を感じながらもしっかりと内容把握を目指していた。表象形成に達した読みに到達し、その理解の結果を BR に記していたようだ。中には期待と違って面白いと感じなかった本もあるが、そのような場合は〈BR を書かない本もある〉。「自分の選んだ中で、これ面白いなって思ったものだけ、書こうと」したといったデータが見られた。

[計画をたてて習慣化する]

学期最終日の最終提出期限だけを決め、コース中は自由に提出できる形をとったが、「期限全く気にしてなかったです。でも、とりあえず、毎週出すっていうのは自分の中で絶対決めてたことなんで」のように、〈**計画的に読書・BR 作成・提出**〉をしていた。「木曜日はなんか毎週図書館に行って、本読む日だったんですよ、私。で、その、放課後、本を読み終えて、BR 書き終えて、で、また新しい本借りてっていうのを毎週続けたんで」のように〈**習慣になっている**〉ことがわかる。「まあ自分で決めてるからあれやけど、んー、人によるけど、まあ、決めた方が…、なんか、やらされてる感とかもあるかも、出てきちゃうかもしれないけど、やっぱり、その、だらだら溜めることはなくなって」の発話データにも見られるように、課題に対する積極的な態度が見られた。

自分の決めた目標や計画を実行するには、〈**すきま時間の有効活用**〉が鍵となる。[多読活動の日常化・習慣化]で明らかになったように、すき間時間を活用して読書を続けたが、BR についても「BR は基本的に、たとえば、帰宅後に机の上

で書いたりとか、あとは学校に来て、昼食時間の休みの合間に書いてみたりとか」というように空いた時間を有効活用していた。

また、〈読後直後に作成する〉ことも多読活動を習慣化するには重要である。すきま時間に多読活動をしていたため、常に実行できたわけではないが、「本読んだらすぐ書くようにはしてました」や「読み終わった後にすぐ、書くようにしてるんですよ。その方が、話が、もう全部、話がわかってるし、書きやすいし」というように読後直後の作成を試みていた。

【使用言語の選択】

BR での使用言語は基本的に英語でも日本語でもよいとし、多読コースの目的を説明した上で、(広く) 自分の英語学習の目的に合わせて自分で選択するよう指導をした。その結果、英語で書く受講者、日本語で書く受講者、一人の受講者が英語と日本語を使い分ける場合など様々であった。

〈英語の授業なので英語を使用〉する場合もあったが、「英語で書くと、どうしても本の中の表現であったりとか、文章であるとか。それをちょっとそのまま、そのままではないけれど、結構似たような感じで書いてしまってるとかして」や「英語やったら、なんか、その読んだ時に出てきた表現とかも使えるし、後ろに載ってるあらすじとかも、何か、もう、何か、自分でまとめられなかったら使ってるし」のデータに見られるように、多読本で使われていた〈英語表現をそのまま使う〉ことが多かったようだ。「ほんまにライティングの練習になっているかっていったら、全然なっていないと思うし、それは。もう、なに、普通に高校の時とか中学でも書けるようなぐらいのレベルで書いてる時もあるし」という発話データから読みとれるように、本当に「書く」力につながっているかどうかは明らかではないが、英語表現を練習する機会ではあったかもしれない。

一方、日本語で作成したのは、英語での「表現が、間違ってるのかなーとか、いうことを考えてたら、全然進まなくなっちゃうんで、結構日本語で書いてましたね」というように、〈日本語だと時間がかからない〉ということもあるが、「やっぱり、なんか、英語では表わしきれないことって

あるじゃないですか。…そういう面では、日本語のほうがいいかなーとか思ったりはしますけど」や「なんか怖いのは怖いって、ほんまに心の底から思ったからそれを〈日本語で表わしたい〉」の語りに見られるように、読書という体験を通して湧き出てきた感情の機微を書き表すためには母語の使用が必要であったようだ。BR は単なる英語表現の練習の場ではなく、それ以上に読書体験から得たものを表現する場であったのかもしれない。

【BR の内容】

調査協力者は BR には〈要約と感想〉を書くようにしていた。前述したように、本研究時に使用した BR ではサイズが半分になったので、「まとめ難いというか、どうしても書きちゃうと、書き始めちゃうと、何か、登場人物の名前とかも全部書きだしちゃったりとか、なんか、だらだらしちゃうから、何か知らないうちにだーって下までいっちゃって」といったことがあった。その上、多読活動を続けていくうちによりレベルの高い本を読むようになり、「(レベル) 4 とか 5 とかの方が書きたい感想は多い」が BR のスペースが足らず、「本の内容が、この行じゃまとめきれへんと思った時は、もうほとんど感想にしたり」して対応した。

多読活動の継続に伴い、各出版社の様々なジャンル、レベルの本を読むようになり、〈BR 作成の難しい／易しい本がある〉と感じていた。「結末がまだ分からない、その、展開とかがいっぱいある、ストーリー性があるほうが、書く内容としてはいいかなーと思った」、「内容が、深い分、BR としては書き難いかもしれませんね。その、まあ、そのサマリーであったりとか、感想がその、単純なものじゃないから」、「(レベル) 2 とかはすぐまとめれるけど、4 とかなったら、最後までいってしまって、感想文が書けないとか」、「簡単なレベルは、何が一番苦労するかっていうと、BR 書くときに、簡単な本っていうことは、内容もやっぱり簡単なんですよ。…内容が薄っぺらすぎて、逆に書くことがない、みたいな感じで」の発言からわかるように、ジャンルや内容、レベルや分量によって、BR 作成の難易度に違いを感じて

いた。その上、「読んで、あの、そういうふうにしたのはたぶん書いてないかな。まずは、そもそも、その BR に」のように、BR に書くか書かないを選択する基準があった。

[意識]

課題への [意識] として明らかになったのが、与えられた〈課題を指示通りに遂行〉しようとする態度と、実際に遂行できると考えている点である。「内容は薄いけど、一応、書くのはいっぱいには書いてる」のように、与えられたスペースを埋めようとする態度や、「(要約と感想を) 分けても別にいいし、分けなくてもいいんですけど」という発言のように、要約が難しいと考えながらも課題として与えられたものには指示通りに遂行しようとしていた。提出期限については、「みんな多分、読んだら普通にすぐ書くと思うから、それは別になくていいと思う」のように、課題は指示されたようにするものだと考えていることがわかる。

多読コースの中での提出物であるので当然ではあるが、「点数、そりゃ、ちゃんとしないと点数とれへんから、真剣にはやるけど」や「もしも先生やったら。とりあえず、課題出せへんかったらがんがん成績落ちていくっていうのは毎週言います」の発話データに見られるように、〈評価の対象であることを意識〉していた。成績を評価する素材としての BR であると同時に、「感想も言いたいし、自分なりに話をまとめたいから、全部本の話やったら、先生もほんまにこの子どう思ったんやろみたいになったらあれやし」や「春学期も分けられていたということは両方、先生が知りたっていうのもあるやろし」のように、読み手としての〈他者(教師)を意識〉し、BR 作成をしていた。「先生方が、読んだか読んでないかはもちろん分からないんですけど、こう必死で、これ読んでほしいな、って気持ちも込めて、で、書いていますね」という発話データも見られた。本来であれば本と読者の間だけの自己完結の読書という活動の中で、BR は「自分の感想も知ってもらいたい」気持ちをアウトプットの形にできる、つまり読書活動を自己完結で終わらせない教師介在の場であったようだ。BR を読む教師を意識して

アウトプットすることで、読書活動を「評価されているような気がして、それが良かった」と感じていたことからわかる。

多読コースでの「書く」課題であるが、「なんでしてんねやろって思ったことはない」という。〈BR の意義を理解〉したうえで課題に取り組んだようだ。また、読後に問題を解く場合と比較して「力になるのは、多分、問題(を解くこと)で、やる気の問題やと、BR のほうがいいかなって感じがするかな」と述べているデータから BR が読む動機づけとなる可能性が示唆される。

その上、学習の機会を最大限活用しようとする態度が見られた。「どうせ、だってやるんやったらちゃんと、自分のレベルに合ったやつやらないと意味ないから」のように、手を抜こうと思えば抜くことのできる状況でも、〈学習機会の活用〉を心がけるようにしていた。クラスメートの中には、不正をすることもあったようだが、それに対しては「なんか、んー、ちょっとちがうんじゃないかみたいな感じで思うところが」、「意味あんなかなって思って。それ見ながら」のように語っていた。BR の提出方法に関しても、「まとめ出ししてもあんまり力にならんとは思うけど」のように、自分にとって力になると考える方法で積極的に課題に取り組んでいたことがうかがえる。

5.3.2.3. [BR の効能]

[学習効果]

多読成功者は BR 課題に多様な対応を試みつつ、BR を書き進めた結果、[BR の効能] を実感するに至った。「BR 書くから、その本の内容をちゃんと思いだそうとするわけで」、BR を前に、読んだ本の内容回帰を行い、〈本の内容理解の再確認〉をしていたことがよくわかる。結果として「…書くことで、…自分がどう読んでいるかも逆に見ることはできた」し、「理解できていたと思って、できてなかったりとかして」いたことに気づくことがあり、読んだ本を的確に把握できているかを確認する場となっていた。

多読成功者は学習意識が高く、多読等で触れた語彙・表現・文法を BR に書くことで練習し、〈英語力向上〉したと認識、もしくはそう期待していたことが多々うかがえる。「覚えた文法とか

をそのまま使ったり、「本の中に出てきた表現とかもたまに使う」ことがあったり、「とりあえず自分でその考えを英語で表せるようにしっかり頑張ろうと」、BR を英語学習に活用している様子がわかる。また、繰り返しサマリーを書くことで、「何か、すらーって」本を〈まとめる力〉がついたことが感じられるようになったようだ。

[読書に取り組む姿勢向上]

多読を評価する上での難点として、読みの質の問題がある。本当にその本を読んだのか、しっかり丁寧に読んだのか、いいかげんに拾い読みをしただけなのか判断することが難しく、指導・評価する者是对応に苦慮することが多い。その中で、本を読み終わったら BR を書かなければならないというプレッシャーが、〈丁寧な読みの促進〉につながっていることをデータから読み取ることができた。例えば、BR を「書かなあかんっていうことで、あー、ちゃんと覚えなっと思えながら読んで」いたという発言や、BR がないと読みが「適当になってしまう」可能性を認める発言からも、BR を後で書くという意識が読みの質に良い影響を与えたことがわかる。また、「BR なかったら、ほんまに完璧にみんなズルしようとしたりすると思う」という点においても、読まずに題名等のみの報告ですませるような〈不正行為の抑止〉の一助となることを認めている。このように BR の存在により本の内容と真摯に向き合う [読書に取り組む姿勢向上] が見られ、このことから、読みの確認・評価方法として導入した BR が、指導者の期待通りに機能していたことがうかがえる。

[多読促進効果]

BR の良い点の一つは「やっぱり書いて終わると嬉しいですからね。(笑) あー、一個終わった」というように、「書き終えた後の達成感」であった。その上で「読み終えたら、そのまま、また次行くのが、なんか、こう、んーもどかしいっていか…変な感じ」があり、本が1冊終わったら BR を書いて区切りをつけ、「書くことによって…どどん次を読もうと思った」というサイクルが見られる。この BR 作成後に感じた〈達成感から次の本へ〉という連動と共に、〈記録を残した

充実感〉も多読促進につながっていた。「ナンバーの何冊目、って何冊目ってやつで、徐々に数字が増えて行って、あー今、こっだけ読んでるんだーとか分かる」ことで、「自分の記録を残した感じがして」充実感から更なる読みにつながっていたようだ。これらは提出義務のある BR を「書くから、あの、(多読を) 続けられる」という発言にみられる。BR を書き、提出しなければならないから本を読むという〈多読活動への外的動機〉に加え、自ら次を欲する内的な動機となっていた。これら [多読促進効果] を認識しながら、BR を区切りとして次の本へと継続する結果となり、この [BR の効能] に対する認識が多読成功につながる要因となっていたようだ。

6. 英語教育への示唆

本研究から多読成功者は多読活動を日常化し、自ら目標設定し、すきま時間を有効活用していることが明らかになった。そのことから、読みの習慣づけを促すようなクラス運営や読後の課題が求められる。また様々な本選択ストラテジーを駆使することで、課題へ積極的に取り組んでいる様子が明白になり、継続的な読みを実現させるためには本の選択が重要な鍵となっている。いかに学習者が読みたい本、好みの本に出会うかにかかっており、多読実践には多種多様な本が不可欠であることを再確認する結果となった。学習者自らが適切な本を見つけられない場合、多読指導者が出版社やレベルの違いに精通し、的確なアドバイスを与えられるかどうかが大変重要となる。また、もともとモチベーションの高い学習者群に対しては、読書量を可視化することもさらなるやる気を起こさせる起爆剤のように作用する可能性を示している。読書量を評価に組み込むことは、虚偽の報告につながり兼ねないとして、評価に加えないう多読プログラムも存在するが、学習者によってはプラスに機能することも明らかになった。さらに、多読効果として顕著であったのは、やはり読みのスピードや流暢さであったが、調査参加者の多くが物語文のみでなく、TOEFL などの説明文についても速く読めるようになったと実感しており、授業内でこの効果を実感させるような活動を

取り入れることも一案である。

多読コースにおける評価課題のひとつとして採用した BR であるが、学習者にとっては評価対象の課題であると同時に、読書という営みをとおして湧き上がってきた感情や意見を伝えることのできるアウトプットの場でもあった。つまり、読み手としての教師介在の場であったと言える。英語表現の練習の場である以上に、読書活動が評価される場であった。この点が多読活動をさらに進めるきっかけとなったのではないだろうか。提出期限の設定、使用言語の自由、課少量等を丁寧に検討して導入することにより、BR は単なるスキル習得で終わらせない英語教育を実現できる可能性を持っている。

多読に成功した学習者の要約への取り組み方として「読書を楽しみ、しっかりと読解に達したうえで、瑣末な情報にとらわれずに要点をまとめる」という姿が浮かび上がってきた。BR の量や使用言語、提出方法等を工夫することで、BR がより深い読み、さらには継続した読み、大量の読みへとつながっていることが明らかになった。インターネット等を使って簡便に読語数を算出し成績評価をする方法等もあるが、そういったものには見られない効果ではないだろうか。

7. おわりに

本研究では多読指導における評価法の一つとして採用した BR をめぐって、多読に成功した学習者はどのような体験をしたのか、学習者の語りから分析、考察を行なった。

「English」コースの一部として、90分1コマを多読指導にあてた A 学部でデータ収集を行い、M-GTA の手法を用いて分析したのだが、A 学部の受講生全体の英語力は比較的高く（コース開始時の TOEIC スコア：M = 560.83, SD = 154.25, N = 218）、本研究の結果がそのまま一般的な大学生に適用できるとは限らない。別の学習者グループを対象に指導を行った場合の研究などを継続し知見を積み上げていく必要がある。

また、調査対象となった多読に成功した 10 名はもともと英語学習に対するモチベーションが高く、学習ストラテジーも身につけていた。今後、

英語学習に対するモチベーションは低いが多読に成功した学習者の体験分析等を行なうことで、より普遍的な多読指導、そして英語教育への示唆が得られるものと考えている。よりよい多読指導、英語教育のためにさらなる研究の蓄積が必要である。

参考文献

- 赤松信彦 (2006). 「大学英語教育における多読法の効果」全国英語教育学会第 32 回全国大会発表資料
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 木下康仁 (1999). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ：質的実証研究の再生』東京：弘文堂
- 木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』東京：弘文堂
- 木下康仁 (2007). 『ライブ講義 M-GTA：実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』東京：弘文堂
- 小林めぐみ, 河内智子, 深谷素子, 佐藤明可, 谷牧子 (編著) (2010). 『多読で育む英語力プラス α 』東京：成美堂
- Lemmer, R. J. (2006). A Study of Reading Gains as Related to Extensive Reading. *Chugokugakuen Journal* 5, pp.1-5.
- 黛道子 (2005). 「英語多読授業の導入と成果－短期大学における 2 年間の実践より－」『順天堂大学医療看護学部医療看護研究』1, pp.22-28.
- 宮下亜矢子 (2010). 「京都精華大学多読プログラム実践報告 (1)－2009 年度後期多読プログラム改善に関する報告－」『京都精華大学紀要』37, pp.60-76.
- Oded, B., & Walters, J. (2001). Deeper processing for better EFL reading comprehension. *System* 29, 357-370.
- Robb, T., & Susser, B. (1989). Extensive Reading vs. Skills Building in an EFL Context. *Reading in a Foreign Language* 5(2).
- 西條剛央 (2007). 『ライブ講義・質的研究とは何か：SCQRM ベーシック編』東京：新曜社
- 酒井邦秀, 神田みなみ (編著) (2005). 『教室で読む英語 100 万語：多読授業のすすめ』東京：大修館書店
- 千田誠二 (2000). 「多読活動にみる外国語の文章理解から表出の過程－目標言語と母語によるあらすじがもたらす概念上の効果の差異を踏まえて－」『駒沢女子短期大学研究紀要』33, pp.137-141.
- Shillaw, J. (1999). An Evaluation of a Semi-Intensive Reading Programme. *The Web of English Curriculum Development*.

- 高瀬敦子 (2008). 「やる気を起こさせる授業内多読」
『近畿大学英語研究会紀要』2, pp.19-36.
- 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
- Taylor, B. M., & Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*. Vol.21, No.2, pp.134-146.
- ウェアリング・ロブ, 高橋幸子 (2000). 『グレイデッド・リーダーを上手に生かすための日本語版ガイド』オックスフォード大学出版局
- 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).
- Yamashina, M., & Tsurii, C. (2011). Relationship between lexical access speed and extensive reading. A paper presented at 50th International Conference: Japan Association of College English Teachers, Fukuoka, Japan: Seinan Gakuin University.
- Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System* 36.
- Yamashita, J., & Kan, K. N. (2010). Examining Effects of L2 Extensive Reading in the Cognitive and Affective Domains. *Proceedings of the BAAL Annual Conference*.

資料

分析ワークシート

概念名	計画的に読書・BR作成・提出
定義	多読活動において、読書、BRの作成、提出を一連の流れと捉え、目標を設定し計画を立て、その計画にそって課題を達成しようとする事。
ヴァリエーション	<ul style="list-style-type: none"> ・うーん、期限全く気にしてなかったです。でも、とりあえず、毎週出すっていうのは自分の中で絶対決めてたことなんで。(H 373) ・あと、なんか一週間に100ページってなったら、あ、もう、毎週読まなきゃ、100ページ読まなきゃダメだって自分の中でなんか、結構、決まりを勝手に作ってたりとか、あと、読まないとか抜かされるかも、みたいとか。(笑) (G 108-2) ・いっつも図書館で10冊借りるんですよ。で、もちろん一週間後に全部返すとかではなくって、結構、あの人気なのはなくなっちゃうんで、取りあえず、確保しといて、で、読んでは、それをブックレポート書いてから返すなりして、もう、次、次、次、次、みたいな、その10冊借りた中で、自分が読んだのが、減っていくっていうのが、なんか、妙に楽しい。(笑) (D 66-1) ・週に1冊か2冊はできたら読もうっていう目標があったんで、んー、まあ個人によるかなって思います。(G 28-2) ・なんか、読むのは変わりなく読むかもしれないんですけど、ブックレポートの数は、…めっちゃ、でも自分にその、あ、結構、その秋の時に、一日一冊読むっていうのを、一回習慣づけてた時期、時期があって、(笑)、でそれ、その時に一日1冊読んで、書くっていうのを、もし、その来年、やったら、うーん、頑張れるかな。というのは、あるんですけど。(D 109)
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・目標設定 ・自分なりのルールを確立・遂行 ・多読課題遂行ストラテジー ①自分なりのルールを確立 ②遂行 ③習慣化 ④達成の喜び