

# 日本多読学会紀要

JERA Bulletin

March 2016 第9巻

---

## 【目次】

---

### 巻頭言

p.1 日本多読学会紀要第9巻刊行に寄せて (岡山 陽子)

### 研究論文

p.3 A Comparative Textual Analysis of Abridged Jane Eyre  
—From the Viewpoint of Plot Development and Character Description (新居 明子)

p.25 多読を成功に導く要因  
—意識調査と読書記録手帳の精査から— (魚住 香子・高瀬 敦子)

### 実践報告

p.43 大学英語多読教育における False Beginnersへの個別支援のあり方  
(良知 恵美子・柴田 里実)

### 授業報告

p.59 生徒は多読をどのようにとらえたか (大倉 史子)

### 研究ノート

p.73 多読評価に関するアンケート調査結果 (吉田 弘子)

### 学会・セミナー報告

p.85 The 3rd World Congress on Extensive Reading

p.89 2015年度 日本多読学会年会

p.92 第8回 関西多読新人セミナー

p.95 第3回 九州多読教育新人セミナー

p.98 愛知多読教育新人セミナー

p.100 日本多読学会会則

p.103 日本多読学会役員名簿

p.105 「日本多読学会紀要」投稿規定

日本多読学会

Japan Extensive Reading Association



## 日本多読学会紀要第9巻刊行に寄せて

春の足音がそろそろ聞こえてくる季節になってきました。今年も紀要をお届けする時期です。今回の紀要では、研究論文が2本、実践報告が1本、授業報告が1本、研究ノートが1本、学会・セミナーの報告が5本となっています。以下に簡単に内容を紹介させていただきます。読者の皆様の状況に応じて、この紀要掲載の内容を参考にされたり、応用していただければ、幸いです。

研究論文ですが、1本は、文学作品がどのようにグレイディッド・リーダーズ(GR)にリライトされているか、が分析研究されています。多読学習に頻繁に使用されるGRでは、文学作品を原作とするものが多くありますので、GR導入の際の参考にしていただければと思います。もう1本の研究論文では、学生の意識調査と読書記録手帳の詳細な分析から、多読授業で英語力の向上に影響を与える要因について論じられています。多読授業の実践方法を考える上で参考になると思います。実践報告では、大学における初級レベル学習者(False beginners)への個別の支援について述べられています。多読学習だけではなく英語学習全般に対する示唆が含まれています。授業報告では、商業単科高校でのアンケート結果から浮かび上がってきた生徒たちの声について報告されていますが、様々な活動が授業内で実施されている中で、多読のために時間を割く意味も見えてきています。研究ノートでは、多読指導評価の現状と多読テストへの要望について論じられています。多読指導者にとって評価は重要な問題で、今後、この分野の研究がさらに進められることが望まれます。学会・セミナー報告は5本ですが、多読教育は、国内だけではなく、海外でも広がっている様子が、ドバイで2015年9月に開催されたThe 3rd World Congress on Extensive Readingの報告で述べられています。24ヶ国から130名が参加し、講演も興味深いものだったようです。また、2015年8月に開催された多読学会年会報告ですが、年会のプログラムも掲載されていますので、次の年会参加への参考となれば幸いです。セミナーは、関西、九州、愛知で、多読学会会員の尽力のもとで開催されました。それぞれの報告書から、新人向けのプログラムや、ある程度経験を積んだ方へのプログラムなど、様々なニーズに応じたプログラムが工夫されており充実した内容となっている様子が見てとれます。今後、会員の方で、セミナーに参加してみたい、あるいは、企画したい、という方にも参考になるかと思えます。

最後に、毎回、書いていることですが、多読学会紀要および年会は会員の皆様の参加があってこそ成り立ちます。今回の執筆者の皆様に感謝するとともに、今後も会員の皆様の積極的なご参加をお待ちしております。

日本多読学会会長  
岡山 陽子



研究論文

**A Comparative Textual Analysis of Abridged *Jane Eyre*  
—From the Viewpoint of Plot Development and  
Character Description**

グレイディッド・リーダーズ版『ジェーン・エア』のテキスト分析  
—プロット展開と人物描写という視点から

**NII Akiko 新居 明子 (Nagoya University of Foreign Studies)**

**要旨**

近年多読の授業で積極的に活用されているグレイディッド・リーダーズには文学作品を原作とするものが多いが、複雑な原作のリライト版である作品は、原作を知らない読者にとっては逆にわかりにくい内容となりうることが指摘されている。本稿では、原作の内容理解に必要な (1) プロット展開と (2) 登場人物描写という2点に焦点を当て、シャーロット・ブロンテ原作『ジェーン・エア』の4つのグレイディッド・リーダーズを取り上げ、テキストの比較分析を試みた。グレイディッド・リーダーズの難易度レベルが低いほど、原作のエピソードや登場人物描写が簡略化される傾向が大きくなり、さらに同レベルのテキストでも、出版社によって簡略化の方法が異なっていることが明らかになった。グレイディッド・リーダーズを多読クラスで活用するにあたっては、教員が使用するテキストを事前に研究し、足りない情報を補う等の工夫が不可欠であると考えられる。

**キーワード** : グレイディッド・リーダーズ、『ジェーン・エア』、テキスト分析

**1. Introduction**

In recent years, the more criticism of the traditional Grammar-Translation method in English reading classes for non-native speakers (NNSs) has increased (e.g., Fukasawa, 2002), the more researchers and teachers have emphasized the importance of extensive reading, for which graded readers are considered one of the most effective tools (e.g., Nuttall, 1996; Hill, 2001). Also, in Japan, graded readers have played an important role in an extensive reading context and many studies have confirmed their great benefits for developing learners' positive attitudes towards reading English (e.g., Fujigaki, 2010; Conway, 2013). In spite of graded readers' huge popularity, however, they have been criticized for their way of simplification. In order to build readability for NNSs, some shortcomings caused by their control of lexical and grammatical levels as well as the deletion of

structural elements and plots are pointed out, for example “[graded readers] can be poorly written, uninteresting, and hard to read” (Day & Bamford, 1998, p.57) and “Some constraints are therefore unavoidable” (Uozumi, 2011, p.38).

The purpose of this paper is to compare and analyze four different abridged versions of *Jane Eyre*, originally written by Charlotte Brontë (1816-1855) in 1847, and also to explore the pedagogical efficiency of using graded readers in English reading classes. The following two research questions (RQs) are addressed:

RQ1: When we compare four different abridged versions of *Jane Eyre*, are there any specific features between different levels and different publishers of graded readers in regard to their plot development and character description?

RQ2: Were there any deletions of elements crucial to the original complex story in the process of simplification, but which are still necessary for understanding the story of the abridged versions?

Since the four materials that this paper deals with are abridged versions of a famous classic novel, and a number of graded readers are abridged from authentic original stories, such as classic fictions, modern novels, and popular movies,<sup>1</sup> “graded readers” in this paper exclude original stories or non-fiction titles. As for RQ1, although this paper compares different publishers, it does not aim to discuss superiority or inferiority among them, but to recognize the differences and make use of their characteristics while reading them in English classes. In addition, the word “understanding” in RQ2 means “readers who are unfamiliar with the original story are able to read the materials without feeling any unnaturalness, awkwardness or ‘difficulties in understanding the story’” (Imrie, 2000, p.360). In other words, what this paper concerns is whether readers can read them smoothly without noticing contradiction or incoherence in their plot development and character description. Therefore, “crucial” elements in RQ2 do not include “how well [graded readers] reflect the original texts” (Hill, 1997, p.59) or the “aesthetic qualities that characterize real literature” (Vincent, 1986, p.212), but limit their points to the fundamental plotline and characterization of the original.

## **2. Literature Review**

### **2.1 Definition of graded readers**

Before moving on to a review of previous studies on graded readers, it will be useful to clarify what graded readers are. Graded readers, which are at times also called Language learner literature, are reading materials written especially for NNSs (e.g., Day & Bamford, 1998) and designed for the purpose of developing their reading ability and encouraging them to read more English books, without

difficulty. Graded readers cover a wide range of genres and topics, from non-fiction to fiction, including original texts, which allow NNSs to select books that meet their interests. They are divided into different levels of difficulty according to carefully controlled grading schemes, such as the number of headwords, grammatical structures, level of syntax, and content (e.g., Honeyfield, 1977; Hill, 1997; Hill & Thomas, 1988; Maruyama, 2010; Hanks, 2013). Each publisher presents detailed information on the grading scheme, so that readers can select the suitable reading materials for their language ability.<sup>2</sup>

## **2.2 Using Graded Readers for Extensive Reading**

A great deal of research on graded readers has been conducted and reported. There are four major approaches in these studies

The first is practical reports on the effectiveness of graded readers in extensive reading classes (e.g., Nuttall, 1996; Imrie, 2000; Fujigaki, 2010; Hanks, 2013). Extensive reading requires students to read a significant amount of books, and, in order to read extensively, reading materials should be easy to read for them. According to the *Guide to Extensive Reading*, which was produced by the Extensive Reading Foundation (<http://erfoundation.org/wordpress>), if they know 98% or more of the words on a page, the book they are reading is at the appropriate level for extensive reading.<sup>3</sup> Among the various aspects of extensive reading, vocabulary acquisition is one of the widely acknowledged benefits (Conway, 2013), and graded readers, with their carefully controlled vocabulary at an appropriate level, play an important role as effective tools in extensive reading classes. It is also well known that extensive reading classes that use graded readers facilitate students' motivation to read in the target language (Maruyama, 2010); that is, they are able to give students a feeling of pleasure in reading. Motivation, then, improves students' reading fluency, and this cycle brings positive results. Furthermore, Edinburgh Project on Extensive Reading presents thorough surveys of major graded reader series, and promotes using graded readers in extensive reading programs (e.g., Hill, 2001).

## **2.3 Criticism of Graded Readers**

On the other hand, another trend claims that graded readers have drawbacks. This type of criticism of graded readers focuses mainly on the issues of authenticity and simplification (e.g., Honeyfield, 1977; Davies, 1984; Vincent, 1986). Authentic texts are original books written by the original authors, and simplified texts are the abridged versions of the authentic original novels, including great classics. Day and Bamford (1998) contrasted these two types of

texts and considered the authentic to be natural and interesting, and the simplified stilted, unnatural and unreal.

These blemishes of graded readers are mainly the result of reduction, which is the essential feature of simplified texts. Vincent (1986) criticized the process of simplification: “The original book is shortened, the number of characters, situations, and events cut, the vocabulary restricted, and the use of structures controlled” (p.211). As a result, not only language, such as vocabulary size, but also content is cut out according to their grading scheme, and reading becomes more difficult (Imrie, 2000). The problem is more serious when the authors of abridged texts try to simplify long and complex original texts. As for the content problems, even defenders of graded readers admitted that writers and editors of graded readers had not paid attention to content as much as application of grading schemes (Hill, 1997).

#### **2.4 Corpus-Based Analyses of Graded Readers: Words and Grammar**

The third approach to graded readers is corpus-based analyses of vocabulary and grammar. Unlike the previous two approaches, it does not deal with the propriety of graded readers. Rather, it mainly focuses on comparative data, derived from various software programs. Nation and Wang Ming-tzu (1999), for example, conducted a corpus-based study that examined the coverage, density, and repetition of vocabulary, and Claridge (2005) compared graded readers and their originals to analyze the frequency words. Kobayashi (2006) limited his discussion to vocabulary, syntax, and tropes in the original and two simplified versions of *Jane Eyre*, which this paper also examines. As he enumerated, there are some advantages to corpus-based analysis, such as its speed of processing, accuracy, and consistency (Kobayashi, 2006). However, this approach is unable to examine and compare the context of each book.

#### **2.5 Textual Analyses of Graded Readers: Contents**

The last type of research is textual analyses of graded readers from contextual angle. It tends to examine different versions of abridged graded readers. There is a brief survey of five abridged versions of Oscar Wilde’s *Canterville Ghost*, written in four different series: Penguin Readers, Oxford Bookworms, Macmillan Readers, and Black Cat (Mayuzumi, 2007). Uozumi (2009) conducted a comparative study of the original *Frankenstein* by Mary Shelley (1797-1851) and three of its simplified versions, Penguin Readers, Oxford Bookworms, and Macmillan Readers. She focused on three elements that affected the appeal of a reading material: structure, character description, and the pace of



story development. Sato (2013) also examined five graded reader versions of *Robinson Crusoe*: Cambridge Discovery Readers, Ladder Series, Penguin Readers, Oxford Bookworms, Macmillan Readers. He compared those five graded readers, limiting his discussion to the possibility of various interpretations.

These studies reveal some general characteristics of each series. Oxford Bookworms, for example, is the most praised series because of its consistency and sense of presence (Hill, 2008; Uozumi, 2009). Its high quality corresponds to the fact that there are a number of award-winning books in this series (Rachi, 2009).<sup>4</sup> *Jane Eyre* (Stage 6) in this series, which this paper also examines, is considered “especially good” (Hill, 1997, p.71). On the other hand, Penguin Readers, published by Pearson ELT, in spite of its biggest scale in the graded reader market, seems to be less appreciated. Hill (1997) severely criticized its inconsistency and featurelessness on account of a fault of its attempt to “cram as much of the original as possible into the space available” (p.73). Although the series is regarded as the most loyal to the original plot-lines, it tends to fall into expository summaries (Mayuzumi, 2007; Uozumi, 2009). As for Macmillan Readers, it is marked by its drastic change of the original story-lines in the process of simplification. In spite of the gap between Stage 2 and Stage 3 (Hill, 2008), and the differing impressions created by stories drastically changed from their originals, they are relatively well-organized as independent reading materials (Mayuzumi, 2007; Uozumi, 2009).

Although there are less textual analyses than the previous three approaches, the content is of equal or greater importance than vocabulary or grammatical elements for interpreting and enjoying the books. It is also significantly meaningful for teachers, as well as learners, to know the difference between each series in terms of content, since the manner of abridgement varies according to the level and publisher. This paper attempts a follow-up survey of this type of content-based textual analysis.

### **3. Method**

#### **3.1 Materials**

For its comparative textual analysis of graded readers, this study is based on four different abridged versions of *Jane Eyre*: Macmillan Readers (Stage 2), Penguin Readers (Level 3), Penguin Readers (Level 5), and Oxford Bookworms (Stage 6). These texts will be referred to in this paper as MMR, PGR (3), PGR (5), and OBW. They are from three different publishers, since there are two levels in Penguin Readers, Level 3 and Level 5.

*Jane Eyre* is a 19<sup>th</sup> century novel about an orphan, Jane, who eventually finds

her true happiness with her former master, Mr. Rochester. The reason for choosing the novel is that it is one of the most popular classics to be abridged. As Hill (2001) mentions, the Edinburgh Project on Extensive Reading database holds records of 22 abridged versions of *Jane Eyre*, although about half of them are currently out of print. Furthermore, it is controversially interesting material; that is, while OBW's version of *Jane Eyre* is measured as "especially good" (Hill, 1997, p.71), as was mentioned before, rewrites of the book in general are also mentioned as regrettable examples of poorly written graded readers (Thomas & Hill, 1993). In addition, when we consider the problem of simplification, divided into linguistic simplification and content simplification, the linguistic elements of *Jane Eyre* have already been examined on the basis of corpus-based analysis (Kobayashi, 2006). It is thus meaningful to choose it as the subject for a follow-up survey of previous content-based studies. Among the various series, three of them, Macmillan Readers, Penguin Readers, and Oxford Bookworms, were chosen for this study, because they are regarded as representatives of graded readers whose target readers are mainly teenage and adult NNSs (Rachi, 2009).<sup>5</sup>

Table 1 shows levels, the number of headwords, word counts, total number of pages, and the YL, "Yomiyasusa Level,"<sup>6</sup> of each book, along with word count and total number of pages of the original *Jane Eyre*, written by Charlotte Brontë.<sup>7</sup>

Table 1

*General Description of Reading Materials*

	MMR	PGR (3)	PGR (5)	OBW	<i>Jane Eyre</i>
Level	Level 2	Level 3	Level 5	Stage 6	
Headwords	600	1,200	2,300	2,500	
Word count	8,690	8,327	48,180	31,360	186,376
Total pages	55	37	152	101	399
YL	1.6-1.8	3.2-3.8	5.0-6.0	5.5-6.0	

Considering the grading scheme and YLs in Table 1, the four books can be roughly divided into two levels: MMR and PGR (3) as Beginner to Pre-Intermediate level and PGR (5) and OBW as Upper-Intermediate level.

### 3.2 Procedure

Many studies have criticized the unnaturalness and unreasonableness of graded readers that go through the process of reduction, and they claim that simplified versions can be more difficult to read, as discussed in the literature

review section. If so, simplification, which is an inevitable feature of graded readers, prevents NNSs who do not know the original story from reading and understanding texts. There are various elements needed to understand the content of the book. Among them, this paper conducts a comparative textual analysis of the four texts from two viewpoints:

- 1) Plot development
- 2) Character description

Although these are crucial elements of fiction books, they tend to be those most influenced by simplification and reduction in graded readers, which deal with great classics.

## **4. Results and Discussion**

### **4.1 MMR**

#### **4.1.1 Plot Development in MMR**

The most eye-catching feature of plot development in MMR is its extreme simplification and reduction of episodes, except for the relationships between Jane and Mr. Rochester. In other words, in order to have love between the two protagonists be its central theme, other episodes are intentionally cut out, and as a result the text gives a relatively different impression from the original.

One of those changes, for example, is the episode of “the red-room.” The room is a symbol of Jane’s miserable childhood at Mrs. Reed’s. It is, however, not mentioned at all in MMR. Mr. Lloyd, an apothecary who makes an opportunity for her to leave Mrs. Reed’s and to go to Lowood Institute, does not appear in the book either. Thus, for the readers who do not know the original, the reason for Jane’s leaving for Lowood is less clear. Another element that is eliminated by MMR is Helen. She is Jane’s first and best friend, whom she meets at Lowood, but dies of a lung disease. Until she meets Helen, Jane is rather “passionate,” as Mrs. Reed mentions (Brontë, p.30). She learns patience and piety from her intelligent friend, and the good influence of Helen helps to form her “little *nonnette* [nun], quaint, quiet, grave, and simple” (Brontë, p.114) manner. In MMR, however, Helen is not mentioned at all. Another significant omission is St. John’s marriage proposal to Jane. He is Jane’s handsome cousin and proposes to her not out of love but out of his religious philosophy. His proposal gives Jane the key to realizing her true love and returning to Mr. Rochester. In MMR, on the other hand, Jane decides to return to him just because she hears him calling her name. As a result, her action seems to be abrupt and less persuasive to the reader.

On the other hand, the love between Jane and Mr. Rochester seems to be cogent. There is less expository narrative for them. Instead, a conversational style

between the two, as well as Jane's monologue, is used frequently. Thus, her gradually rising feelings towards Mr. Rochester, and the reason he is drawn to her, despite her being "not pretty" (Bell, p.30), can be well-understood by the reader.

#### **4.1.2 Character Description in MMR**

In order to follow the grading scheme, it is especially necessary for graded readers in lower levels to manipulate not only events but also the number of characters. In MMR, numerous supporting characters are cut or merely briefly mentioned. For example, one of Jane's cousins, Georgiana, two maids at Mrs. Reed's, Bessie and Abbot, and, as mentioned before, Helen and Mr. Lloyd do not appear at all. Some teachers in Lowood, Adèle's French nurse, Sophie, Hanna in Moor House, and Miss Oliver, to whom St. John is attracted, are also completely cut out. Except for Jane and Mr. Rochester, other characters mentioned in the book are not given enough character description. Mrs. Reed takes a significant role in Jane's childhood and her feud with Jane casts a cloud on the inheritance of John Reed's money. However, as there is little description of her, it is difficult for readers to understand why she says "I hated you, Jane" (Bell, p.40). Miss Temple is a compassionate head teacher at Lowood, and she serves as the model of an ideal female instructor to Jane and significantly influences her, as did Helen. In MMR, however, she is merely mentioned, once, as "kind" (Bell, p.14). The character description of St. John is also not well developed. In the original, he is depicted as a complex man who is kind but cold, devout but stern. Since he is a handsome young man of great promise, he contrasts well with Mr. Rochester. However, in MMR, he and his two sisters are only mentioned once, as follows: "They were very kind to me [Jane]" (Bell, p.55).

As for the two protagonists, there are noteworthy character descriptions. Jane in both MMR and the original are repeatedly mentioned as "poor" and "not pretty," which importantly implies that she is not a stereotypical heroine. On the other hand, the Jane in MMR gives the impression of a woman who is more unyielding and self-assertive than the original. At Mrs. Reed's, she does not give an impression of being a pitiful downtrodden girl, but rather an aggressive girl who can fight back against her elder cousin and retorts to her aunt. In the original, she decides to leave Mr. Rochester despite her compassion towards him and her inner conflict over this decision. In MMR, she simply leaves without showing any hesitation, saying "We must not be together. Goodbye, Edward" (Bell, p.52). It seems that, due to the lack of space for detailed psychological description, the author of MMR intentionally changes Jane's character into the less-conflicted one. The other protagonist, Mr. Rochester, is described very much as similar to the original, and his physical features of "not handsome," "strong face," "dark eyes,"

“black hair,” “not tall,” and “strong body” are all covered in MMR.

## **4.2 PGR (3)**

### **4.2.1 Plot Development in PGR (3)**

Unlike MMR, which greatly reduces episodes and characters in order to focus on its central theme, PGR (3) broadly and shallowly covers a little bit of every episode without making any specific emphases. Since it tends to abridge the original story uniformly and evenly, however, there are some points that are insufficient or unnatural for the readers who are unfamiliar with the original story in understanding the plot. What readers may find unconvincing in particular is the love between Jane and Mr. Rochester. Although the general plot is fundamentally true to the original, it is difficult to find a clue about why they develop romantic feelings towards each other in PGR (3). This is mainly due to the lack of psychological description, which is usually conveyed through conversations and the characters' monologues. For example, when Jane returns to Thornfield after Mrs. Reed's death, she thinks “He [Mr. Rochester] is the person I most want to see.” (Ward, p.18), and readers might find her thought rather abrupt. That is because she has not showed any of her feelings until this point. Mr. Rochester's proposal to Jane, “It's you I want to marry.” (Ward, p.20), also sounds too sudden. There hasn't been any implication of his feelings towards her, so it is difficult for the readers to understand why he wants to marry a girl who is “too poor and unimportant” (Ward, p.12).

There are some other, less crucial points that give an impression of insufficiency or incoherence in its plot development. In PGR (3), for example, the identity of Adèle, a French girl for whom Jane comes to Thornfield as a governess, is unclear. Mrs. Fairfax, a housekeeper of Thornfield, tells Jane that she is French and Mr. Rochester wants Jane to teach English to the girl, and this is the only information about her. What is the relationship between her and Mr. Rochester? Why is the French girl at Thornfield, in England? None of these questions are answered in PGR (3). In other three graded readers, on the other hand, her identity is mentioned, although MMR again changes it from the original. While in the original it is unclear whether she was actually fathered by Mr. Rochester, MMR simply concludes that she is his daughter (Bell, p.52). In these graded readers, since the readers are given information about her identity, they do not find her presence unnatural.

Another example concerns Mr. Mason stopping the wedding of Jane and Mr. Rochester. He was supposed to have left Thornfield for the West Indies after he was injured by his mad sister, Bertha. Yet, in PGR (3), he suddenly appears and

interrupts their wedding ceremony, and is never depicted again. His central role is apparently as the person who prevents their wedding, but readers who are unfamiliar with the original must still want to know how he has come to know the news. The truth in the original and other three graded readers is that Jane wrote a letter about her impending marriage to her uncle, John Reed, in Madeira, where Mr. Mason happens to be staying before returning to the West Indies.

#### **4.2.2 Character Description in PGR (3)**

In comparison with MMR, the characters in PGR (3) are also covered broadly, without much deletion. Some supporting characters, such as the two maids, Bessie and Abbot, some teachers in Lowood, Adèle's nurse, Sophie, and Miss Oliver, need to be struck from the character list. However, most of the characters, those who are little mentioned in MMR, are described succinctly and to the point. Miss Temple, for example, appears as "very pretty and her face was kind," (Ward, p.5), and to show her character an example of her generous acts towards girls, such as taking responsibility for giving them substitute meals, is depicted. While St. John is merely described with the adjective "kind" in MMR, he has complicated features in PGR (3), such as "very handsome" (Ward, p.27), "serious" (Ward, p.27), "hard and cold" (Ward, p.29), as well as "very kind" (Ward, p.28), and his plan to go to India and his proposal to Jane are not omitted either.

### **4.3 PGR (5)**

#### **4.3.1 Plot Development in PGR (5)**

One of the most striking features of PGR (5) is that, among the four graded readers, its plot development is closest to the original. Unlike the previous two graded readers, which are for the Beginner or Pre-Intermediate levels, PGR (5) targets the Upper-Intermediate level. In fact, the gap between the two levels is huge, which is indicated by their style of plot development as well as the numbers of head words, word counts, or total pages. Still, according to Table 1, the total number of words (word count) in PGR (5) is 48,180, and the original is 186,376, which is nearly four times as much. That is to say, although it has the most words among the four graded readers, it still needs to simplify or omit about three-fourths of the original word count. However, these three-fourths appear to be not so influential on its plot development, limiting the discussion to the understandability of the book, which RQ2 deals with. While PGR (3) picked out episodes from the original broadly and shallowly, resulting in inefficient description of the deepening love between the two protagonists, identity of Adèle, and the sudden appearance of Mr. Mason, PGR (5) is able to cover them widely but

deeply thanks to the rise of its grading scheme.

Another remarkable point of PGR (5) is that it adopts original text as much as possible, as long as its vocabulary level allows it. Table 2 compares the opening sentences of four graded readers as an example to illustrate its literal faithfulness to the original.

Table 2

*Opening Sentences*

<i>Jane Eyre</i>	There was no possibility of taking a walk that day. We had been wandering, <i>indeed</i> , in the leafless <i>shrubbery</i> an hour in the morning; but since dinner . . . the cold winter wind had brought with it clouds so <i>sombre</i> , and a rain so <i>penetrating</i> , that further outdoor exercise was <i>not out of the question</i> . (Brontë, p.3)
MMR	In 1825, I was ten years old. (Bell, p.8)
PGR (3)	My name is Jane Eyre and my story begins when I was ten. (Ward, p.1)
PGR (5)	There was no possibility of taking a walk that day. We had, <i>in fact</i> , been wandering in the leafless <i>garden</i> for an hour in the morning, but since dinner the cold winter wind had brought with it such <i>dark</i> clouds and such <i>heavy</i> rain that further outdoor exercise was <i>impossible</i> . (Attwood, p.1)
OBW	We could not go for a walk that afternoon. There was such a freezing cold wind, and such heavy rain, that we all stayed indoors. (Wet, p.1)

*Note. Italics are by the author.*

The opening scene in the original is about the bad weather that prevents a walk after dinner. The two lower levels do not mention the weather or the walk, but are more like brief introductions featuring a character profile of Jane. The two higher levels talk about the weather in different ways: OBW rewrites and simplifies the original sentences, and PGR (5) generally follows the original, changing some vocabulary that does not match its grading scheme, such as “indeed” into “in fact,” “shrubbery” into “garden,” or “sombre” into “dark.”

Charlotte Brontë’s prose is characterized by its concise and intense narrative style which has “the power to grip and to stir” (Peters, 1973, p.131). PGR (5) attempts to adapt the style from the original. For example, Helen tells Jane, who

bears a grudge against Mrs. Reed, “Life appears to me too short to be spent in nursing animosity or registering wrongs” (Brontë, p.49), and her generous angelic attitude impresses Jane as well as the readers. PGR (5) echoes the original: “Life appears to me to be too short to be spent in remembering past injustices” (Attwood, p.27). Jane’s plainness is one of her distinguishing characteristics as a heroine of the novels in those days, and she, showing courage, reveals her feelings to Mr. Rochester: “Do you think, because I am poor, obscure, plain, and little, I am soulless and heartless?” (Brontë, p.223). Her words in PGR (5) are almost the same as those in the original: “Do you think that, because I am poor and plain, I am soulless and heartless?” (Attwood, p.100-101). The scene in which she returns to Mr. Rochester, who has become blind and lost an arm, is the most moving: “‘And this her voice,’ I added. ‘She is all here: her heart, too’” (Brontë, p.384). In PGR (5): “‘And this is her voice,’ I added. ‘She is all here: her heart, too’” (Attwood, p.147). Generally speaking, not only do the opening scene or the ones cited above, but those throughout the entirety of PGR (5), follow the original text.

Another characteristic of PGR (5) is that it subdivides the story into many more chapters than the original; PGR (5) has 44 titled chapters, while the original has 38 chapters without titles. What this implies is that PGR (5) shows consideration for NNSs and is meant to help their text understanding. For reference, information about chapter division and titles are shown in Table 3.

Table 3

*Number of Chapters and the Presence of Chapter Titles*

	MMR	PGR (3)	PGR (5)	OBW	<i>Jane Eyre</i>
Number of chapters	11	nil	44	25	38
Chapter titles	1	nil	1	1	0

*Note. The presence-absence of chapter titles is represented as 1 (presence) or 0 (absence).*

#### **4.3.2 Character Description in PGR (5)**

As for character description, the main characters of PGR (5) are not so far from their images depicted in the original. In addition, since it describes the motives for their words and actions without any inconsistency, it does not seem to give readers a sense of insufficiency or incompleteness. It is, of course, inevitable that some of the minor characters are omitted, such as Mary Ann Wilson, who is one of Jane’s closest friends in Lowood, and Miss Oliver, who is an object of earthly love for St. John. However, in so far as the understandability of the book is concerned, which RQ2 deals with, some omissions are reasonably acceptable.



#### 4.4 OBW

##### 4.4.1 Plot Development in OBW

Throughout the whole text, plot development in OBW also follows the original, like PGR (5). The word count of the original is about six times more than OBW; therefore, as with PGR (5), it was necessary to reduce and select its episodes. Even so, considering its understandability, these minor changes are of an insignificant level.

Comparing OBW with PGR (5), it is less faithful to the original text, as was stated before; that is, it tends to rewrite or paraphrase the original without changing its context. In order to illustrate the different approaches to the original between these two graded readers, Table 4 reexamines three of the representative literary expressions that have been already compared between the original and PGR (5).

Table 4

*Examples of Literary Expressions*

<i>Jane Eyre</i>	•Life appears to me too short to be spent in nursing animosity or registering wrongs. (Brontë, p.49)
	•Do you think, because I am poor, obscure, plain, and little, I am soulless and heartless? (Brontë, p.223)
	•"And this her voice," I added. "She is all here: her heart, too." (Brontë, p.384)
PGR (5)	•Life appears to me too short to be spent in remembering past injustices. (Attwood, p.27)
	•Do you think that, because I am poor and plain, I am soulless and heartless? (Attwood, p.100-101)
	•"And this is her voice," I added. "She is all here: her heart, too." (Attwood, p.147)
OBW	•Life is too short to continue hating anyone for a long time. (West, p.17)
	•Do you think, because I'm small and poor and plain, that I have no soul and no heart? (West, p.59)
	•"She is here," I said, "and her heart too." (West, p.97)

For instance, “Life is too short to continue hating anyone for a long time” in OBW is relatively different from “Life appears to me too short to be spent in nursing animosity or registering wrongs” in the original and “Life appears to me too short

to be spent in remembering past injustices” in PGR (5). Unlike PGR (5) which obviously intends to follow the original except for minor changes in vocabulary, OBW tends to modify the original sentences, although still keeping its context.

Another interesting feature of OBW is that it sometimes adds supplementary information to the original, in the process of abridging. For example, during the opening scene in which Jane is reading a book with pictures while hiding from her bully cousin, John, she “forgot my [her] sad, lonely existence for a while” (West, p.1). In the original, she also seems to be absorbed in reading the book and devotes herself to examining each picture, but there is no description of her situation. After she regains her awareness, she cries for half of a day because of her “unutterable wretchedness of mind” (Brontë, p.14), until Dr Lloyd arrives the next morning. In OBW, she cries “for the next few days” (West, p.7), because she “knew I [she] had no one to love me [her] and nothing to look forward to” (West, p.7). In PGR (5), on the other hand, the scenes are described faithfully to the original with an appropriate amount of simplification. In fact, it is common and inevitable for graded readers to simplify or reduce the original, but this can cause insufficiency and unnaturalness. With additional information or small changes, such as characters’ psychological description, OBW manages to abridge the original without changing its essence.

In general, there are more alterations and reductions in OBW than in PGR (5). Some episodes, however, such as Jane’s last Christmas at Mrs. Leed’s or the relationships between St. John and Miss Oliver, are adopted in OBW and are dismissed in PGR (5). Therefore, the matter of adoption or rejection depends on what the authors of each graded reader stress. Either way, unless teachers aim to address the literary qualities of each graded reader, those differences are not so significant as to affect the understandability of the reading materials.

#### **4.4.2 Character Description in OBW**

The main characters in OBW also have similar characteristics to the original, so the reader is able to apprehend their original portrayals, as in PGR (5). Some supporting characters are inevitably omitted, as is the graded reader’s fate.

As seen in its plot development, in order to avoid the insufficient character description caused by a lack of space and limited word count, OBW occasionally inserts some complementary words for effective abridgement. For example, Bessie in OBW, who appears only in PGR (5) and OBW, “softly” (West, p.5) explains Jane’s situation to Mrs. Leed. In the original and PGR (5), on the other hand, she simply reveals the fact without any adverb that describes her manner (Attwood, p.7; Brontë, p.12). Bessie is more generous than the other maid, Abbot, and,

although she is far from perfect, she is the person closest to Jane whom she relies on at Mrs. Leed's. In order to reduce detailed character description of Bessie, but to still depict her character role, OBW adds one original adverb, "softly."

#### 4.5 Discussion

This paper has addressed two RQs:

RQ1: When we compare four different abridged versions of *Jane Eyre*, are there any specific features between different levels and different publishers of graded readers in regard to their plot development and character description?

RQ2: Were there any deletions of elements crucial to the original complex story in the process of simplification, but which are still necessary for understanding the story of the abridged versions?

With regard to RQ1, the results clarify that among the four different abridged versions of *Jane Eyre*, there are specific features according to each level and publisher in regard to their plot development and character description. MMR outstandingly simplifies and reduces the number of episodes and characters in order to focus its attention on its main theme, the love between the two protagonists, Jane and Mr. Rochester. On the other hand, PGR (3), which is at a similar grading level as MMR, broadly and shallowly covers a little bit of every episode without making any specific emphases. Considering the upper levels, PGR (5) seems not only to be the closest to the original with regard to plot development and character description but also seems to attempt to be loyal to the original text as much as possible. Besides, it subdivides chapters into a greater number than those of the original, which might convey a reader-friendly attitude. OBW is also faithful to the original. In comparison with PGR (5), however, OBW seems not to be particular about adopting the same sentences from the original. Rather, it tends to rewrite or paraphrase the original without changing the context, and sometimes adds supplementary information for clear abridgement.

With regard to RQ2, except for some flaws in plot development in PGR (3), there are not obvious deletions of crucial elements from the original, limiting the discussion to the understandability of graded readers. In other words, considering understandability of each book, graded readers can be read as independent reading materials, although they might give an impression of insufficiency or unnaturalness especially to the reader who is unfamiliar with the original.

On the whole, the results of the present study are consistent with those of previous studies, each examining different versions of graded readers (e.g.,

Mayuzumi, 2007; Uozumi, 2009; Sato, 2013). That is to say, MMR is marked by its drastic changes from the original, PGR is the most loyal to the original but can be shallow summary, especially at lower levels, and OBW is relatively well-organized and consistent. In addition to the results above, this study found that, in spite of characteristics peculiar to each publisher or author, they are less distinctive in upper levels, such as the Upper-Intermediate level, and are more remarkable and thus problematic at lower levels.

## **5. Conclusion and Pedagogical Implications**

The purpose of this study was to conduct a follow-up survey of comparative textual analysis in terms of content and to investigate the differences between each graded reader series' *Jane Eyre*, from the viewpoint of plot development and character description (RQ1), as well as the understandability of each book (RQ2). What the present study found is that each graded reader has distinctive characteristics in its manner of abridgement, and that they are more remarkable in lower levels, which might pose some obstacles to the reader's understanding of the story.

The present findings have important pedagogical implications for using graded readers in extensive reading classes. First, based on the results, as far as the four graded readers of *Jane Eyre* are concerned, teachers do not need to be so cautious using graded readers in upper levels, from the viewpoint of their contents. It is inevitable that many episodes and characters from the original will be omitted and simplified even at these higher levels; however this does not cause much trouble for understanding the stories. Second, since the contents of graded readers vary according to different publishers and levels, it might be necessary for teachers to recognize their characteristics and differences, especially when they use lower levels of, for example, class readers. Third, teachers need to clarify what they want from graded readers. If they aim at using graded readers to allow students to appreciate great classics with literary expressions, complex plot lines, or deep themes, it is important for them to be careful in selecting graded readers, especially in lower levels. This is because they might be totally different from the original or provide an insufficient impression, as is explored in the present paper. Instead of such an aim, however, if they want students to read and understand the literal meaning of stories written in appropriate levels of English based on a grading scheme, as far as the four graded readers in this paper are concerned, even the graded readers in lower levels seem to be able to serve as proper reading materials.

Furthermore, students' understanding of graded readers might be improved

if teachers, depending on the situation, provide supplementary information about the stories they read. In fact, when the author of this paper used PGR (3) as a class reader in extensive reading classes,<sup>8</sup> students were able to fill the gaps between the text and the original with some additional exercises (see Appendix 1 & Appendix 2). As a result, students chose PGR (3) as the most interesting among six graded readers used as class readers (see Appendix 3 & Appendix 4). This means that, in spite of a great deal of omissions, graded readers of great classics have an appeal for readers as long as teachers care about how to provide the books. In any case, it is necessary for teachers to understand graded readers and think about how to use them in their reading classes.

Finally, several limitations of this study should be noted. First, it deals only with *Jane Eyre* as a research subject. Second, except for PGR (3) and PGR (5), it could not compare graded readers with the same title in different levels from the same publishers. In addition, it excluded original stories and non-fiction titles, and focused on abridged versions of a classic. Considering such limitations, further research on more varied graded reader titles is called for, in order to investigate and exploit graded readers more effectively in extensive reading classes.

This paper is based on an oral presentation by the author at the 40th Annual Conference of the Japan Society of English Language Education held at The University of Tokushima in August, 2014.

#### Notes

- 1 In Penguin Readers there are 209 abridged types and 79 original types (information provided via e-mail from customer support, Pearson Japan, 2014/7/29), and in Oxford Bookworms (including Factfiles) there are 158 abridged titles and 111 original titles (information provided via e-mail from customer support, Oxford University Press, Japan, 2014/8/5).
- 2 As for examples of grading schemes, refer to the links below.  
Penguin Readers:  
(<http://www.penguinreaders.com/pr/teachers/grading-of-language.html>)  
Oxford Bookworms:  
([http://www.oupjapan.co.jp/gradedreaders/media/bookworms\\_syllabus.pdf](http://www.oupjapan.co.jp/gradedreaders/media/bookworms_syllabus.pdf))  
Macmillan Readers: ([http://www.mlh.co.jp/readers/readers\\_levelchart.pdf](http://www.mlh.co.jp/readers/readers_levelchart.pdf))
- 3 The percentage of known vocabulary is not definitive. Waring (2014), for example, suggests that students need to understand 95~98% of the vocabulary for extensive reading.
- 4 There is an award for graded readers, the Language Learner Literature Award,

established by the Extensive Reading Foundation in 2004.

(<http://erfoundation.org/wordpress/awards>)

- 5 Cambridge English Readers is also a representative of graded readers targeting adult NNSs. However, all of the titles in this series are simple originals. (<http://www.cambridgejapan.org/elt3.html?c1=Readers&s1=Cambridge+English+Readers&ed.>)
- 6 “Yomiyasusa Level” is a system developed by the SSS foundation to communicate the reading level of English books. It evaluates more than 10,000 English textbooks and splits them into 100 levels from 0.0 to 9.9. ([http://www.seg.co.jp/sss/word\\_count/YL-20070621.html](http://www.seg.co.jp/sss/word_count/YL-20070621.html))
- 7 The information about its word count was retrieved from Project Gutenberg (<http://www.gutenberg.org/ebooks/23077>), and total number of pages from *Jane Eyre* (Brontë, 1999).
- 8 The author used PGR (3) as one of the class readers in the extensive reading classes in 2013. In these classes, unlike the common approach to extensive reading, instructors are required to choose reading materials as class readers.

### Primary Sources

Attwood, E. (2008). *Jane Eyre*. Harlow, Essex: Person Education.

Bell, F. (2005). *Jane Eyre*. Oxford: Macmillan Heinemann.

Brontë, S. (1999). *Jane Eyre*. Hertfordshire: Wordsworth Editions.

Ward, A. (2008). *Jane Eyre*. Harlow, Essex: Person Education.

West, C. (2008). *Jane Eyre*. Oxford: Oxford University Press.

### References

Claridge, G. (2005). Simplification in graded readers: Measuring the authenticity of graded texts. *Reading in a Foreign Language*, 12 (2), 144-158.

Conway, N. (2013). Notes on extensive reading: Japanese university classes and graded readers. *Journal of Bunkyo Gakuin University Department of Foreign Languages and Bunkyo Gakuin College*, 12, 229-239.

Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Davies, A. (1984). Simple, simplified and simplification: What is authentic? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp.181-195). London: Longman.

The Extensive Reading Foundation. *The Extensive Reading Foundation's Guide to Extensive Reading*.

<[www.erfoundation.org/ERF\\_Guide.pdf#search='The+Guid](http://www.erfoundation.org/ERF_Guide.pdf#search='The+Guid)

e+to+Extensive+Reading'>

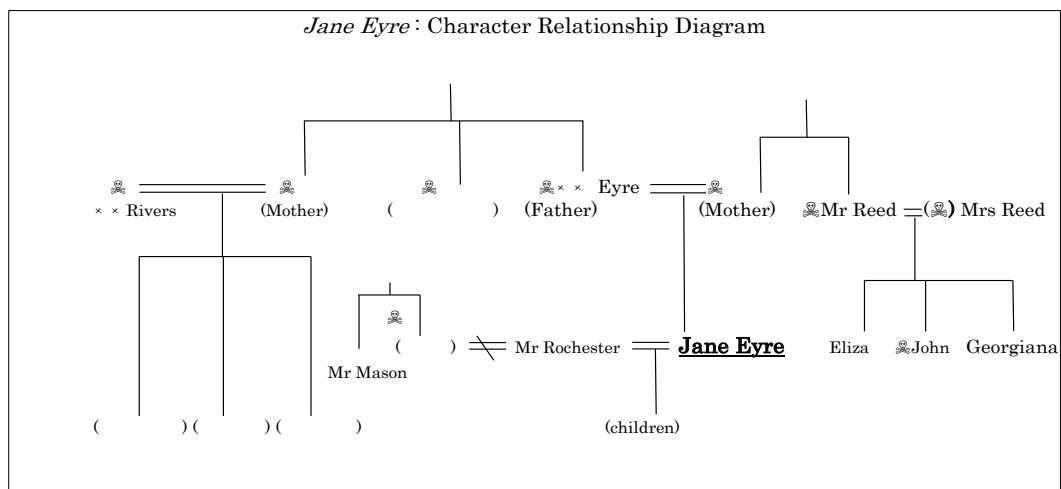
- Fujigaki, E. (2010). Improving students' reading competence through reading graded readers: Highs and lows in the easy reading class. *Journal of Sapporo International University*, 41, 141-148.
- Fukasawa, K. (2002). Portfolio sakusei niyoru reading no shido [The discovery of the self by multiple reading]. *Research Bulletin of Meisei University, Department of Japanese and Comparative Literature, College of Japanese Culture*, 10, 182-173.
- Hanks, J. (2013). Extensive reading and graded readers. *Language Education*, 11, 41-44.
- Hill, D. R. (1997). Survey review: Graded readers. *ELT Journal*, 51 (1), 57-81.
- Hill, D. R. (2001). Survey: Graded readers. *ELT Journal*, 55 (3), 300-324.
- Hill, D. R. (2008). Survey review: Graded readers in English. *ELT Journal*, 62 (2), 184-204.
- Hill, D. R., & Thomas, H. R. (1988). Survey review: Graded readers (part 1). *ELT Journal*, 42 (1), 44-52.
- Honeyfield, J. (1977). Simplification. *TESOL Quarterly*, 11 (4), 431-440.
- Imrie, A. (2000). Graded readers as reading material. *The Kanda Journal*, 12, 355-363.
- Kobayashi, Y. (2006). Comparing the original and simplified texts of *Jane Eyre*. [A paper given at PALA, Japan Annual Conference 2006 at Kansai Gaidai University]. Retrieved from [https://www.academia.edu/6261843/Comparing\\_the\\_Original\\_and\\_Simplified\\_Texts\\_of\\_Jane\\_Eyre](https://www.academia.edu/6261843/Comparing_the_Original_and_Simplified_Texts_of_Jane_Eyre) (March, 13, 2014).
- Kobayashi, Y., & Kitao, K. (2010). Comparing graded readers and authorized English language textbooks. *Journal of Culture and Information Science*, 5 (1), 1-14.
- Maruyama, Y. (2010). The influence of motivation on incidental vocabulary acquisition through extensive reading. *Toyo Eiwa Journal of the Humanities and Social Sciences*, 27, 69-85.
- Mayuzumi, M. (2007). *Canterville Ghost* wo goshurui no GR de yomikurabete miru. *Tacho-Tadoku Magazine* 4, 31-31.
- Nation, P., & Wang Ming-tzu, K. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language* 12 (2), 355-380.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann.
- Peters, M. (1973). *Charlotte Brontë: Style and the novel*. Madison: University of Wisconsin Press.

- Rachi, E. (2009). Graded readers wo katsuyosita tadoku sidou no teian: eigo gakushusha no bungaku banare wo kuitomeru tameno kokoromi [A proposal for extensive reading program with an active application of graded readers: An attempt to limit the increase of students with little interest in literature]. *Tokoha University Faculty of Foreign Studies Research Review*, 25, 91-118.
- Sato, K. (2013). Tadoku kyozaï tositeno *Robinson Crusoe*: Graded readers no text bunseki [*Robinson Crusoe* as a material for extensive reading: a textual analysis of graded readers]. *Memoirs of the Japan Women's University. Faculty of Literature*, 62, 49-67.
- Thomas, H. R., & Hill, D. R. (1993). Survey review: Seventeen series of graded readers. *ELT Journal*, 47 (3), 250-267.
- Uozumi, K. (2009). Graded readers de yomu *Frankenstein*: Yomimono tositeno kan'yakuban. *Gendai Eigo Danwakai Ronshuu*, 4, 1-27.
- Uozumi, K. (2011). Graded readers in representational language learning. *Kobe International University Review*, 81, 37-49.
- Vincent, M. (1986). Simple text and reading text part I: Some general issues. In C. Brumfit & R. Carter (Eds.), *Literature and language teaching* (pp.208-215). Oxford: Oxford University Press.
- Waring, R. (2014). Nihon ni okeru tadoku tacho no sido. *Eigo no Tadoku Saizensen*, 90-100.



## Appendix 1

### Diagram Completion



## Appendix 2

### Comprehension Questions

#### *Jane Eyre* Comprehension Questions No.1 (p.1-p.21, 1.6)

\*Please answer the questions below in full (complete) sentences.

1. Why was Jane living with her aunt, Mrs Reed?
2. Why did Mrs Reed lock Jane in the red room?
3. Why were many of the girls ill at Lowood School?
4. When Helen told Jane that she was going far away, what did she mean?
5. What was Jane asked to do at Thornfield Hall?
6. When Jane first met Mr Rochester, what happened to him?
7. What did Mr Rochester look like? (At least two points)
8. What did Jane think about Mr Rochester?
9. What did Jane hear and see one night at about two o'clock?
10. Who lived in the attic?
11. Why did most of Mr Rochester's friends not notice Jane?
12. Who was attracted to Mr Rochester? What are the characteristics of the person? (at least three points)
13. How did Mr Rochester explain to the visitors about a terrible scream?
14. Before Mr Mason left, what did he say to Mr Rochester and what did Mr Rochester reply?
15. Why did Mrs Reed want to see Jane when she was dying?
16. What did Jane's uncle write in his letter?
17. When Mr Rochester asked Jane to come and talk with him, what did she expect?
18. When Mr Rochester proposed Jane, what could she not understand?

### Appendix 3

A Questionnaire Form Administered at the End of Academic Year 2013.

テキストについてのアンケート

春学期を含めて、A3/A4(2年多読)の授業で以下の6冊のテキストを授業で扱いました。良かったと思うテキストから順に1~6の番号を記入してください。

- ( ) *My Fair Lady* (Penguin Readers Level 3)
- ( ) *A Tale of Two Cities* (Oxford Bookworms Stage 4)
- ( ) *Treasure Island* (Oxford Bookworms Stage 4)
- ( ) *Jane Eyre* (Penguin Readers Level 3)
- ( ) *The Silver Sword* (Oxford Bookworms Stage 4)
- ( ) *Cold Mountain* (Penguin Readers Level 5)

### Appendix 4

Questionnaire Results

	My Fair Lady	Treasure Island	Two Cities	Jane Eyre	Silver Sword	Cold Mountain
人気の高さ	13	9	9	18	8	2
人気の低さ	5	8	10	6	12	18

*Note.* The most and the second most popular, and the least and the second least popular were considered.

研究論文

多読を成功に導く要因—意識調査と読書記録手帳の精査から—  
**Factors that Lead to Success in Extensive Reading**  
—Measured by Questionnaire and Careful  
**Examination of Students' Reading Logs—**

魚住 香子 UOZUMI Kyoko (神戸国際大学)  
高瀬 敦子 TAKASE Atsuko (関西大学非常勤講師)

**Abstract**

The effectiveness of extensive reading (ER) in improvement of learners' English proficiency and reading fluency has gradually been acknowledged by teachers across Japan over the last decade. Learners are motivated to read English books and enjoy reading various books. As a result, they improve English proficiency and reading fluency. However, there are always some learners who cannot improve their English proficiency despite their involvement in ER. This study surveyed EFL university students' change of attitudes toward ways of reading during a 10-month ER course, and found some factors which differentiated between the students who gained most and those whose scores declined on a post-test. Finally their reading logs were carefully examined and several interesting factors were found.

**Key Words:** extensive reading (ER), EPER PPT (A), reading amount, questionnaire, reading styles, reading logs

1. はじめに

昨今、情意面や英語力向上における多読の効果が数多く発表されるにつれて、英語授業に多読を取り入れる中学・高校・大学のクラスが全国的に増えてきた。英語学習における多読または Extensive Reading (ER) とは、読んで字のごとく英語の本を大量に読むことである。Richard, Platt & Platt (1992) には、“Extensive Reading means reading in quantity and in order to gain a general understanding of what is read. It is intended to develop good reading habits, to build up knowledge of vocabulary and structure, and to encourage a liking for reading.” (p. 133) と定義されている。また、Day & Bamford (1998)では ER を the reading of large quantities of easy material であり reading style の一つと捉え、skimming, scanning, intensive reading と並列に扱っている (p.6)。この多読学習法を指導者

によく理解させるために、成功した多読プログラムに見られる特徴をまとめたものが、*Top Ten Principles* (Day & Bamford, 2002) である (資料 1)。

ところが、かなりの量の読書をしたにも拘らず期待したほど英語力が向上しなかった、あるいは TOEIC や *Edinburgh Project on Extensive Reading Placement/Progress Test* (以下、EPER PPT) の結果が芳しくなかった学生がいるという報告もある (赤尾, 2015; 西澤&吉岡, 2014; 黛&宮津, 2012)。実際に、筆者のクラスでも大量の読書を行ったにも拘らず、EPER PPT や TOEIC のスコアがあまり伸びなかったという例があり、わずかながらではあるがその率も高まってきた。

具体的な多読の方法として日本の多読指導者・学習者に知られてきたのが、酒井・神田 (2005) による多読 3 原則: 1) 辞書は引かない、2) わからないところは飛ばす、3) 進まなくなったらやめる、である。原則 1 は、読書中は「辞書を引かず、文法を気にせずに大量の英文を読む」 (p.15) (下線部分は筆者) の意味である。原則 2 は、「100%の理解を避ける。」つまり、「わからないところがあると、そこをすっかり解明できるまでは次に進んではならない」という従来の日本式学習法ではなく、「わからないところをしばらく放っておく。……放っておいて先へ進むと、全体が見えてくる。」 (p.18) (下線部は筆者) という意味である。つまり、上記の Richard, Platt & Platt (1992) による多読の定義や Day & Bamford (2002) の原則 5 にあるように、*gain information and general understanding* と内容は共通している。酒井・神田の原則 3 は、「やさしい本だけを楽しく、長く読み続けられるように」 (p.23) (下線部は筆者) という勧めである (詳細は『教室で読む英語 100 万語』 pp.13-23 参照)。これは、Day & Bamford (2002) の原則 1 (*The reading material is easy.*) と原則 3 (*Learners choose what they want to read.*) 両方を併せ持った内容であると考えられる。

この多読 3 原則は、読書の記録用に使用する多読記録手帳 (コスモピア) の表面に書かれており、多くの学習者が目にしてきた。原則 3 は「つまらなければやめる」という表現になっているが、つまらなくて進まなくなったら止めるという意味である。この 3 原則はこれまでの学習法とは大きく異なるスローガンであるため、非常に魅力的で学習者が受け入れやすいというプラスの要素がある反面、意図を正確に理解せずに標語のみを言葉通りに受け取れば、誤解を招きやすいというマイナス面がある。特に原則 2 については、分からない単語で止まらず前後の文脈で推測し、あるいは飛ばして読んでもよいと説明するため、これを飛ばし読みの奨励と誤解し、理解可能な箇所だけを適当に繋ぎ合せて読んだり、絵やイラストを見て内容を推測し、ストーリーを読んだ気になったりする学習者が出てきた。この原則 2 の誤解から読み方がいい加減で大雑把になったのではないかと推察される。これでは当然のことながら英語力向上は覚束ない。また、最近とみに増えてきた大学入試の長文対策や TOEIC 受験対策で行われる *skimming* や *scanning* の練習と混同している様子の学生も見受けられる。

日本多読学会では数年前からこのような上滑りの読み方を「すべり読み」と称し、問題化してきた。そこで、学習者の誤解を招き、すべり読みの原因となる恐れがある文言の一部を変更することとした。2014年の多読学会年会で話し合いを行い、学習者の誤解を避けるため、新3原則は1) 日本語に訳さない、2) 7割～9割の理解度で読む、3) 自分に合った本を読む、とした。

赤尾(2015)は半期(15週間)の再履修生クラスで4年間(8半期間)多読指導を行い、成果をまとめた。その結果、多読図書を選定の仕方および読み方が、EPER PPTの伸びに大きく影響していると述べている。つまり、多読初期に十分に易しい本を読み、同じシリーズの本を集中的に読んだ学生に大きな伸びがみられた。また、黛&宮津(2012)は10万語以上読破した多読授業受講者のうちTOEICスコアが上昇した学生7名と下降した学生7名の多読記録を精査して、その原因を探った。その結果、両者グループの読書量の差はあまり変わらないものの、本のレベル選定や読み方がTOEICの伸びに影響し、上昇グループは最初に易しいレベルから安定的に読み進めていた、と述べている。また、多読記録のコメントより、上昇グループは読書を楽しみ、内容をよく捉えていたとも述べている。両研究とも、多読初期の本のレベルおよび読み方が成功の鍵であるようだ結論づけている。

本研究ではまず、10ヶ月間の多読授業が英語力の向上に影響を与える要因を探るべく、多読授業開始時と中間および最後にアンケートをとり、学生の読書習慣および読書における意識の変化を調査した。そしてEPER PPTのpostテストでスコアが最も伸びた学生21名と逆に下がった学生23名の2つのグループを設け、次の2つの研究課題を提起し、両者の成否を分けた原因が何であるか(質か量か)比較検証した。

- 1) 多読授業においては、読書量が多い方が、英語力の伸びは大きいのか
- 2) 読書量以外のどのような要因が英語力の伸びに影響を与えるのか

その結果、英語力の伸びについては読書量による違いはなく、読み方、読書習慣の変化、相性のよい本・シリーズ(ホームランブック)との出会い、図書の選択が関係し得ることが判明した(Uozumi & Takase, 2014)。

そこで本稿では、上記の結果に基づき、これらスコアが最も伸びた学生21名と下がった23名全員の読書記録をさらに分析し、それぞれの特徴を比較検討した。下記3)を研究課題として提起し、両グループの読書方法や意識の違いを探ることが本稿の目的である。

- 3) 多読によって英語力が伸びた学生と伸びなかった学生の読書記録を分析すると、本の読み方や選択の仕方に、それぞれどのような傾向がみられるのか

## 2. 多読授業の実践

本研究では関西の私立大学（2校）に通う非英語専攻の2年生 159名（男子：66名、女子：93名）に10ヶ月間、多読授業を実践した。学生の英語レベルは初級から中級であった。授業は1コマ90分授業を前後期各15回行い、前述の多読3原則に則り、SSS (Start with Simple Stories) とSSR (Sustained Silent Reading) 方式で最初に易しい本をできるだけたくさん（目標100冊）読ませる授業内（45～70分）および授業外多読、読書記録手帳の記入、スピード・リーディング、ショート・プレゼンテーション、自由作文または本のサマリーの作成を行った。またEPER PPTを年度中に3度実施し（4月、7月、1月）、英語力の伸びを測定した。同時に英語・日本語の読書および英語について質問したアンケートを年度内に3度（4～5月、7月、1月）行い、学生の意識の変化について調査した。

## 3. Edinburgh Project on Extensive Reading Placement/Progress Test (EPER PPT)

EPER PPTとは、1992年にエジンバラ大学の応用言語学科 (Institute for Applied Language Studies) で多読開始時のプレースメントおよびプログレステストとして開発されたClozeテストである。いくつかの種類が作成されたが、現在実際に使用されているのはVersion AとVersion Eである。日本人学習者には難易度が低いVersion Aの方が解答しやすいため、当研究ではVersion Aを使用した。EPER PPT(A)には12のパラグラフが難易度の低い順に並べられており、受験者は各パラグラフを読みながら、総計141の空所を埋めていく。選択式のテストに慣れた日本人学習者には難易度が高く感じられるが、選択肢がないため学習者の本来の英語力を正確に測ることができる。141問の解答の品詞の内訳は普通名詞(21)、代名詞(18)、前置詞(17)、動詞過去形(16)、副詞(15)、不定詞(13)、形容詞(11)、冠詞(11)、進行形・完了形(5)、接続詞(5)、動詞現在形(3)、指示詞(3)、助動詞(2)、疑問詞(1)となっている (Yoshizawa, Takase, & Otsuki, 2012)。

このテストでは、内容理解力は言うまでもなく、文法力も測られる。所要時間は60分となっているが、当研究では授業時間の制限もあり、45分でいった。またEPERの換算表を用い、素点を標準得点（100点満点）に換算した数字を使用している。さらに標準得点を基にGからAまで低い方から順にレベル分けがなされている。ただ、筆者の担当した高校生・大学生でGより低い学生が出てきたため、Gより低いレベルを便宜上Hとして追加した（2003年）。また、それぞれのレベルに合わせてEPERが推奨するGraded Reader (GR)を紹介しているが（資料2）、筆者の教えた高校生・大学生が多読開始時に読むにはレベルが高すぎたため、2～3段階レベルを下げて読ませることとし、現在に至っている。

## 4. EPER PPT (A) 結果と読書量

年度内に3度（Pre：4月、Mid：7月、Post：1月）実施したEPER PPT (A)

の全受講生の結果は表 1 の通りである。

表 1 EPER PPT (A) 結果 (全受講学生)

159 名	標準得点			伸び		
	Pre	Mid	Post	Mid-Pre	Post-Mid	Post-Pre
<i>Mean</i>	18.13	22.12	20.50	3.99	0.49	4.38
<i>Min</i>	2	6	5	-12	-12	-8
<i>Max</i>	43	56	50	19	10	16
<i>SD</i>	8.07	8.81	8.86	4.55	4.03	4.87

平均点、最低点、最高点のいずれにおいても前期末 (7月) に実施した Mid テストのスコアが最も高い。また伸びにおいても前期 (Mid-Pre) と後期 (Post-Mid) の平均点を比較すると、後期に比べて前期の伸びがかなり大きいことが分かる。

#### 4.1 EPER PPT (A) 結果 (a・b グループ)

この EPER PPT (A) 結果をもとに、10ヶ月間の伸び (Post-Pre) でプラスの伸びを示した 126名の学生のうち、上位 21名を a グループとし、伸びがマイナスになった全学生 23名を b グループとした (10名はスコアに変化が見られなかった)。表 2 はそれぞれのグループのテスト結果をまとめたものである。

表 2 EPER PPT (A) 結果 (a・b グループ)

	a グループ (21 名)			b グループ (23 名)		
	Pre	Post	Gain	Pre	Post	Gain
<i>Mean</i>	19.90	31.81	11.90	21.48	17.78	-3.70
<i>Min</i>	9	23	10	9	7	-8
<i>Max</i>	37	50	16	42	35	-1
<i>SD</i>	6.99	7.41	2.14	7.72	7.26	2.24

これら a・b グループの学生のレベルの変化 (Pre → Post) を示したのが下図 1・2 である。

図 1 EPER PPT (A) 結果 (レベル変化) a グループ

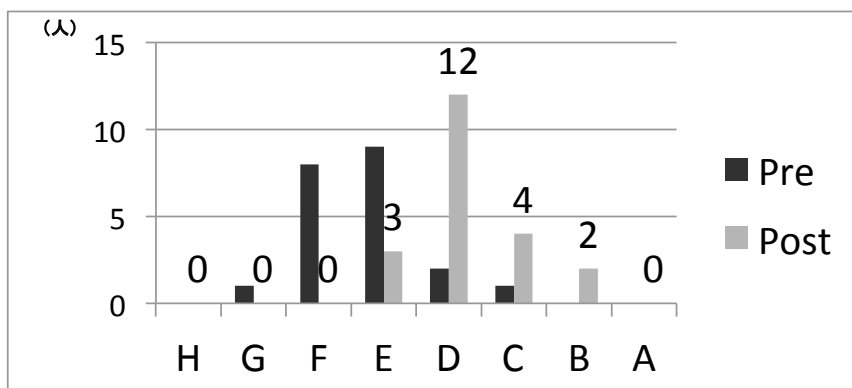
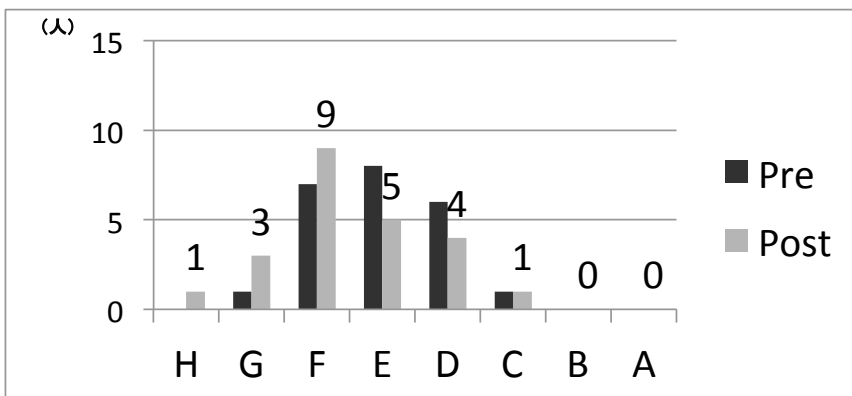


図 2 EPER PPT (A) 結果 (レベル変化) b グループ



Preテストにおいては両グループの学生は同様にレベルGからCに分布しており、aグループではDが2名なのに対しbグループは6名いる以外は、どのレベルもほぼ同じような人数構成となっている。しかしPostテストの結果ではaグループがH、G、Fレベルの学生がいなくなり、EからBまでに分布がまとまったのに対し、bグループはHからCまで分布が広がった。これらの図が示すように、4月の多読授業開始時点では両グループに大きなレベルの差は見られなかったが、10ヶ月の授業後においてはその差が広がったということが分かる。

#### 4.2 テスト結果と読書量

10ヶ月間の多読授業におけるaグループとbグループの学生の読書量は表3に示す通りである。



表 3 読書量結果 (a・b グループ)

	a グループ (21 名)		b グループ (23 名)	
	読了冊数	読了語数	読了冊数	読了語数
<i>Mean</i>	140	216,101	136	183,666
<i>Min</i>	90	51,297	69	81,306
<i>Max</i>	198	590,021	197	332,587
<i>SD</i>	31.07	127,375.68	34.52	72,536.51

夏季および冬季休暇を含む約 10 ヶ月間の多読授業での読了冊数の平均は、a グループが 140 冊、b グループが 136 冊とほぼ同じ数となっている。前期と後期の割合においても、a グループが前期 88 冊、後期 52 冊、b グループも前期 86 冊、後期 50 冊とほとんど違いは見られない。年間読了語数の平均値を比べると、a グループが 216,101 語（前期 98,171 語、後期 117,930 語）に対して b グループが 183,666 語（前期 87,648 語、後期 96,017 語）となっており、3 万語強の差があるが、それほど大きな違いとは言えない。読んだ本の長さ（1 冊の総語数）で比較すると、a、b 両グループとも多読初期にかなり易しい本を読み、その後レベルを上げて行った結果、a グループは前期が平均 1,116 語、後期が 2,268 語、b グループは前期が平均 1,019 語、後期が 1,920 語となり、前期・後期ともに a グループの学生のほうがわずかに長めの本を読んでいた。

最低読了冊数・語数については、冊数では b グループに最も読んだ冊数が少ない学生（69 冊）がいたが、語数では a グループの学生が読んだ 51,297 語が最も少なかった。最高読了冊数・語数では、a グループに 590,021 語読んだ学生がおり、b グループの 332,587 語と比べると 26 万語近い差があるが、冊数はほぼ同数であった。EPER テストにおける伸びと、読書語数との相関を見ると、a、b 両グループとも低い相関が見られたが、a は ( $r=0.376$ ) で相関ありに近く、b は ( $r=0.250$ ) で、相関なしに近い。

これらの結果より、多読においてたくさん読むことは重要であるが、大量に読めば読むほど EPER PPT (A) テストの得点が伸びているわけではなく、読書量以外にも英語能力を伸ばす要因となり得るものがあると考えられる。

## 5. アンケート結果

多読による学生の意識の変化を調べるため、年度内に 3 回アンケート調査を行った。アンケートには総計 56 の設問があり、うち英語での読書についての質問が 27 問、日本語での読書についての質問が 15 問、英語についての質問が 14 問であった（巻末 Appendix C 参照）。学生はこれらの質問に、1：全くそう思わない、2：そう思わない、3：どちらでもない、4：そう思う、5：強くそう思う、の 5 件法で回答した。

アンケート結果を集計し、aグループとbグループのPreとPostの結果を比較・検証したところ、以下の4つの要因が主に英語力の伸びに影響を与えたであろうことが明らかになった (Uozumi & Takase, 2014)。

- (1) 読み方
- (2) 読書習慣の変化
- (3) 相性のよい本・シリーズとの出会い
- (4) 図書を選択

これらのうち、(1)の読み方について関連していると思われる4つの質問の回答状況(平均値)は表4の通りである(参考までに全学生の平均値も含めている)。

表4 アンケート結果(「読み方」に関連する項目)

	設問		Pre	Mid	Post	Gain
1	英語を読むときに、日本語に訳さずに読むことができる	a	2.50	3.00	3.05	0.55
		b	2.68	2.83	3.17	0.49
		全学生	2.34	2.72	2.74	0.41
2	英語を読むとき、分からないところを飛ばして読んでも気にならない	a	3.25	3.14	3.05	-0.20
		b	3.05	3.43	3.61	0.56
		全学生	2.93	3.17	3.32	0.39
3	英語を読むとき、単語の意味がすべて分からないと不安だ	a	3.20	3.19	3.33	0.13
		b	3.36	3.13	2.87	-0.49
		全学生	3.35	3.17	3.04	-0.32
4	英語を読むのは簡単だ	a	2.10	2.38	2.29	0.19
		b	2.18	2.35	2.74	0.56
		全学生	2.13	2.34	2.39	0.26

設問1「英語を読むときに、日本語に訳さずに読むことができる」では、a・b両グループ共に伸びを示し、年度末のPostにおいて、全学生平均値(2.74)を超えてそれぞれ3.05、3.17と、3以上の数値となっている。10ヶ月間の多読授業を通して、大きな目標の一つである「直読直解」に関しては、両グループとも向上が見られると言える。

しかし細かい読み方を比べると両グループに違いが見られる。設問2「英語を読むとき、分からないところを飛ばして読んでも気にならない」では、aグループはPreからMid、Postと徐々に値を下げ、最終的にはコースを通して0.20のマイナスとなり、多読開始時より飛ばして読むことへの抵抗がやや強まるという結果となった。逆にbグループは徐々に値を上げ、PreからPostにかけて0.56の伸びを

示し、年度末には 3.61 となった。4月の開始時では a グループが 3.25、b グループが 3.05 と、a グループの学生のほうが高い値を示していたが、Post では a グループの 3.05 に対して b グループが逆転する結果となった。b グループの学生は a グループとは対照的に、分からない箇所を飛ばして読むことへの抵抗感が薄らいでいったことが窺える。

さらに設問 3「英語を読むとき、単語の意味がすべて分からないと不安だ」においても同様の傾向が見られた。Pre では a グループが 3.20、b グループが 3.36 と、未知語に対する不安は b グループのほうが高かったが、年度末には a グループの平均値は 0.13 伸びて 3.33、逆に b グループは 0.49 下げて 2.87 と 3 以下となり、ここでも逆転現象・差の拡大が見られた。a グループは分からない単語の意味を前後の文脈から推測する、または飛ばして読むことにやや不安を高めたのに対し、b グループはそのような単語への不安感がなくなっていったと言える。

最後に設問 4「英語を読むのは簡単だ」では、2.10 と 2.18 と Pre の平均値は両グループともあまり差のない低い値であったが、a グループの 0.19 に比べて b グループは 0.56 とより大きな伸びを示した。

日本多読学会が掲げる新 3 原則では、「1) 日本語に訳さない、2) 7割～9割の理解度で読む、3) 自分に合った本を読む」ことが推奨されている。表 4 の設問 1 の結果より、a・b 両グループともに多読を通して、原則 1 の直読直解に関しては意識の上では一定の効果があったと言える。しかし分からない箇所や単語にこだわらずに読み進めることに関しては対照的な結果が見られた。多読原則 2 については、前述の通りこれを「飛ばし読みの奨励」と誤解し、理解可能な箇所と単語だけを適当につなげて読む学生が散見されるが、設問 2、3 の結果は、b グループの学生がそのような読み方を続けた結果、EPER PPT (A) のスコアが下がった可能性を示している。他方 a グループの学生は、分からない箇所・単語へより意識を向けながら (noticing) 読み進めた (Takase, 2015) と言える。結果的に設問 4 の結果が示すように、英語を読むのは簡単だという回答の平均値がより高かった b グループはスコアを下げ、低かった a グループはスコアが伸びた。

これらの結果を総合したところ、多読においては逐語訳を避けて楽しく大量に読むことだけでなく、より意識的に読み進める「読み方の質」も英語力の伸びに関係しているのではないかと推測された。そこで次節では両グループの読書記録手帳への記入内容を詳細に比較・検討し、どのような違いが見られるか考察したい。

## 6. 読書記録手帳の分析

英語力が伸びた a グループと伸びなかった b グループの学生の読書傾向を詳しく検証するため、それぞれ 21 名と 23 名の学生の全読書記録を詳しく分析した。

### 6.1 分析項目

まず初めに分析項目として、以下の 10 項目を設けた。

- 1) 記録に抜けている箇所が散見される。シリーズやタイトルが正確でない。
- 2) コメントが単調で(「面白い・面白くない」、「読み易い」等)、内容に言及していない。イラストに関するコメントが多い(「絵が可愛い」等)。
- 3) 評価に変化がない(同じ数の☆印が続く)。コメントと評価が一致しない。
- 4) 自分の読み方への言及がない。
- 5) 毎回読む図書シリーズ・YLがバラバラで一定していない。急にレベルを上げたり下げたりしている。
- 6) 自分の好みやレベルに関する気づきがなく、漫然と読んでいる。
- 7) 言語(単語・表現・文法等)に関する気づきがない。
- 8) 読書スピードが全体的に速すぎる、遅すぎる、またはムラがある。
- 9) 特に気に入った本やシリーズ、あるいは感動した本がない。
- 10) Graded Readers (GR) と Leveled Readers (LR) のバランスが悪い (GR が少ない)。

これらの項目について、各学生の読書記録手帳を精査し、3：傾向あり、2：やや傾向あり、1：傾向なし、の3件法で評価した。

## 6.2 分析結果

a・b 各グループの学生の平均値は表5の通りである。なお項目の表記がすべてnegativeとなっているため、数値が高いほどマイナス要素が高いということを表している。

表5 読書記録から読み取れる読み方の傾向

	分析項目	a	b
1	記入欄に抜けている箇所が散見	1.05	1.65
2	コメントが単調、内容への言及なし、イラストに関するコメント多数	1.05	1.89
3	評価に変化少ない、コメントと関連なし	1.10	1.87
4	自分の好みやレベルに関する気づきなし(漫然とした読書)	1.05	1.78
5	単語や表現、文法などの言語に関する気づきなし	1.21	2.61
6	とくに気に入ったシリーズや感動した本なし	1.00	1.70
7	自分の読み方への言及なし	1.07	1.55
8	シリーズやYLが不安定(レベルの乱高下)	1.31	2.17
9	読書スピードが不安定(速すぎる/遅すぎる)、ムラあり	1.12	2.04
10	GRとLRの読了冊数のバランス悪い(GRが少ない)	1.24	1.74

上記の結果より、本の内容や言語、自らの読書への気づきと読み方という2つの面で両グループに違いが見られることが分かった。

### 6.2.1 内容・言語および自らの読書への気づき

項目2から6は学生の意識がどれだけ本の内容やそこで使用されている単語および表現、文法、また自らの読書に向けられているかについて調べたものであるが、すべての項目でbグループがaグループの値を上回った。項目2と3は内容に関する気づき、ストーリーにどれだけ入り込んでいるかを示しており、bグループに比べてaグループのほうが内容への深い興味を示す結果となった。他方、項目5は言語への気づきを表しており、aグループの平均値が1.21と読書中に言語へも意識が向いていることを示したのに対し、bグループは2.61と高い数値を示し、読書中に単語や表現、文法に意識が向けられることは非常に少ないという結果になった。

項目4と6は自らの読書について、自らの好みや本との相性に気づき、またどのようなレベルが自分に合うかということへも意識を向けて、心地のよいレベルを把握しているかどうかを調べている。気に入ったまたは感動した本やシリーズとの出会いは学生のモチベーションを大いに高め、さらなる読書への推進力となり得る。また好みや適性レベルを把握し実感することもまた、読書中のストレスを軽減し、楽しく心地よく読み続けることにつながっていく。実際、aグループの学生の読書記録には、「さっきまでレベルが高すぎてたことに気付いた」といったコメントも見られた。

前述「5. アンケート結果」の節では(4) 図書の選択に関しても、両グループの学生の意識の違いが明らかになった。「自分の英語力にあった英語の本を選ぶことができる」という設問では、aグループの平均値はPre、Mid、Post、Gainと順に3.00、3.19、3.43、0.43であったのに対し、bグループでは3.30、3.30、3.39、0.09であった(Uozumi & Takase, 2014)。多読開始時にはbグループのほうが高い値であったが、Mid、Postと数値が伸びず、最終的にはより大幅に伸びたaグループ(3.43)がbグループ(3.39)を上回った。aグループの学生のほうが多読中に自らのレベルにより自覚的であったことを示す結果と言える。表5の項目4(自分の好みやレベルに関する気づきなし)における差は、このアンケート結果を裏付ける結果ともなった。

### 6.2.2 読み方への気づき

項目7から10は学生が自らの読み進め方にどれだけ意識的であるかを表している。項目8は同授業内において、ある程度同じシリーズの本や同程度レベルの本を続けて読んでいるか、それらに無頓着に手当たり次第に読み進めていないかどうかを調べた。結果はbグループで2.17と、aグループの1.31を大きく上回った。同様に項目9は同レベルの本を読むスピードに関して安定しているかどうかを示しており、ここでもbグループは2.04とaグループの1.12と大きな差を示した。

項目10は本の選択に関してバランスよく読めているかどうか、特にある程度の分量があり、LRに比べるとイラストの助けが少なく、ストーリーの展開を理解するのに一定以上の読解力を要するGRも読まれているか、読む本がLRや絵本に極端に偏っていないかどうかを調べた。その結果、aグループは1.24、bグループは1.74と、bグループにより偏りが見られた。全体的な読み方への言及に関しても(項目7)、aグループには本のシリーズの選択と読書の進み具合(語数の伸び)に言及したコメントも見られたが、bグループには概してそのようなコメントがaグループに比べると少なかった。

### 6.3 aグループの読書傾向

学生の読書記録手帳を分析した結果、aグループの読書傾向としては以下のような点が挙げられる。

- 1) 内容の読みが深い(ストーリーに入り込んでいる)。
- 2) ストーリーに対し自分の考えに照らし合わせたコメントが多い(Critical Reading)。
- 3) 話のストーリーを推測しながら読んでいる(途中で伏線に気づく)。
- 4) 読書後のコメントから、タイトルを推測できる。
- 5) 好みのシリーズや本(Homerun book)がある。
- 6) 英語そのもの(語彙・フレーズ・文法等)にも注意が向いている。
- 7) 同じレベルやシリーズの本をある程度まとめ読みしている。
- 8) 読書スピードは同じレベルの本であればほぼ一定である。

### 6.4 内容に関するコメント(aグループ)

aグループの読書記録手帳に記入されたコメントには、内容に関するコメントが多く見られた。以下はその一例である。

- 1) 依頼人の探していた人が金を奪ったから何かあるなと思ったけど、依頼人が犯人だとは思わなかった。(MMR1, *L. A. Detective*)
- 2) とてつもなく嫌な話だった。仲間意識は良いことだが、ナチスのようなやり方は良くない。(PGR2, *The Wave*)
- 3) 嫉妬で自分の妹を殺してしまって、本当に怖い物語だった。(OBW1, *Sister in Love*)
- 4) 火が小さいうちに街の人たちで消してしまえば良かったのに。(ODM0, *The Great Fire of London*)
- 5) すごい人生だなと思った。一回野球選手になっていたとか知らなかった。(PGR1, *Michael Jordan*)
- 6) アラジンはいつ読んでも彼がずるい気がしてならない。(PCR3, *Aladdin*)

### 6.5 内容に関するコメント (b グループ)

b グループの内容に関するコメントの一例は以下の通りである。6.4 の a グループのコメント例に比べると本の内容に踏み込んだものが少なく、すべて読んでいなくても書けるもの、他のあらゆる本に当てはまるもの、中心テーマからずれているもの、ストーリーを誤読しているものなどが多く見られた。

- 1) 絵がリアルで弱肉強食の世界が興味深かった。(AAR2, *Giant Lizards*)
- 2) ギターを持つ青年の話。(CER0, *What a Lottery!*)
- 3) 裕福な人と貧しい人の二者がいる。(MMR2 *Rich Man, Poor Man*)
- 4) 面白い内容でサラッと最後まで読めた。(NTG, *Snowy Trial*)
- 5) イルカがかわいくて海で泳ぎたくなった。(FRL4, *The Shipwreck*)
- 6) 不思議な町の話でおもしろかった。(MMR1, *The Magic Barber*)
- 7) わからないところを結構飛ばしたけど、内容はある程度わかる。  
(CDR0, *A Little Trouble in California*)
- 8) 映画見たから話が分かった。(SCE2, *Night at the Museum, The Mask of Zoro*)
- 9) 最近は女性の力も必要とされているので良い本だと思う。(FRL5, *Boys vs Girls*)

### 6.6 英語に関するコメント (a グループ)

a グループのコメントには英語に関する言及も散見された。ストーリーや内容を追うだけでなく、同時に言語への気づきが行われていることが分かる。

- 1) ‘Strawberry Jam’ と ‘Traffic Jam’ をかけていて面白かった。ダジャレ。  
(ORT3, *Strawberry Jam*)
- 2) セリフのリズムが統一されていて、読んでいて面白い。(ICR2, *The Mouse Tales*)
- 3) ウサギが rabbit ではなく、hare だった。(UYR3, *The Hare and the Tortoise*)
- 4) 時系列に書かれていた。代名詞の指す人がつかみづらかった。(PGR2, *Hulk*)
- 5) 題名の通り図形がメチャでていた。自分の知らなかった図形の英語が知れたので良かった。(PYR3, *Shapes*)
- 6) ウエットスーツを着る時の会話がおもしろかった。(OBW0, *Pirate Treasure*)
- 7) 授業だと解説を読みながら覚える文も、絵本だとさりげなく配置されている。  
(ORT2, *What a Bad Dog!*)

## 7. 結び

Day & Bamford (2002) が示すように、多読授業において大量に読むことが重要であることは言うまでもない。しかし英語力を伸ばす要因には単に読書量だけではなく、読み方(質)も関係していることが、EPER PPT (A)およびアンケートによる意識調査の結果より明らかになった。多読では逐語訳による100%の理解ではなく、70~90%の理解で読み進めることが奨励されているが、それが「すべり読み」

を誘発する原因にもなり得ると懸念されている。本研究のアンケート調査において、EPER PPT (A)で最も得点を伸ばした学生は得点を下げた学生に比べて、多読の鍵となる直読直解への意識を高めつつも、分からない箇所の飛ばし読みや未知語に対しても、より意識が向いていた。これは「すべり読み」で大量の読書を行っても英語力の向上には結びつかないという前述の懸念を裏付ける結果と言える。

また a・b 両グループの学生の読書記録を詳しく分析した結果、最も伸びた学生は読んだ本の内容のみならず言語にもより注意を向けており、また自分の読書（好みやレベル）に対しても、より意識的であることが分かった。そのような学生のコメントは、ストーリーに入り込んだり自分に照らし合わせて考えたりしているようなものが多く、また語彙や表現、文法に関して新たな発見を書き留めているものも散見された。気に入った本やシリーズを見つけ出してまとめ読みをしたり、読書を進めて行く中でどのような本が自分に合い、強い推進力になり得るかという本との相性にも、b グループに比べてより自覚するようになる傾向が見られた。

対照的に b グループの学生のコメントは具体性が少なく単調で、一般的で抽象的な感想がより多く見られた。自らの好みやレベルにも関心が薄く、本の選択も意識的に行っているというより漫然と、手当たり次第にしている傾向が記録から窺えた。

多読授業においてはまず本を読むことが重要で、読書記録をつけることは付随的なことである。しかし学生の読書記録を検証すると、伸びた学生の記録にはほとんど記入漏れがなく（表 5、分析項目 1 参照）、またコメントにもユニークで的を射たものが多かった。読書したものを記録するのが読書記録であるが、その記録を注意してつけることによって学生の意識が本の内容や使われている言語、さらに本の選択や自らの読書方法にも向けられ、気づきを促し、それが次の読書へつながっていく、という可能性もあるのではないだろうか。

同時に指導者にとって読書記録は、学習者の読書の方法・傾向・好み等を理解して指導の参考とするだけでなく、学習者を知る貴重な情報源でもある。学習者への意識づけの一手段として、また指導者が学習者の読書量および読み進め方を知ることがかりとして、読書記録の位置づけは再考に値すると確信している。

本稿は、2015 年度日本多読学会年次会（2015 年 8 月 1 日、SEG）にて行った発表に加筆・修正を施したものである。

## 参考文献

- 赤尾美和（2015）. 多読と英語力伸びの関連性—大学再履修クラスにおける多読授業『日本多読学会紀要』8, 39-50.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Day, R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14 (2), 135-141.
- EPER. (2003). List of Graded Readers Current Titles. Institute for Applied Languages Studies, University of Edinburgh.
- 黛道子・宮津多美子 (2012) .多読の効果をもつめるにはー読書傾向の考察から『日本多読学会紀要』6, 60-71.
- 西澤一・吉岡貴芳 (2014) .「長期継続多読プログラムにおける実践上の工夫」. 日本多読学会年会口頭発表.
- Richard, J., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Longman.
- 酒井邦秀・神田みなみ(編著)(2005).『教室で読む英語 100万語ー多読授業のすすめー』東京:大修館書店.
- Takase, A. (2015). *Towards a Pragmatic Definition of ER—Ignoring Words and Phrases*. Paper presented at JALT Pan SIG at Kobe.
- Uozumi, K., & Takase, A. (2014). *Changes in Motivation and Attitudes and Progress in General English Proficiency*. Paper presented at 7<sup>th</sup> JALT SIG at Keisen University.
- Yoshizawa, K., Takase, A., & Otsuki, K. (2012). Can we treat EPER A & EPER E as alternate forms? Paper Presented at JLTA.

資料 1

Top Ten Principles by Day & Bamford (2002)

1. *The reading material is easy.*
2. *A variety of reading material on a wide range of topics must be available.*
3. *Learners choose what they want to read.*
4. *Learners read as much as possible.*
5. *The purpose of reading is usually related to pleasure, information and general understanding.*
6. *Reading is its own reward.*
7. *Reading speed is usually faster rather than slower.*
8. *Reading is individual and silent.*
9. *Teachers orient and guide their students.*
10. *The teacher is a role model of a reader.*

資料 2

Placement/Progress Test 標準得点,EPERレベル,推奨GRレベルby EPER (2003)

Stand. Score	100-66	69-65	64-55	54-45	44-35	34-25	24-18	17-12	11-8	7-0
EPER Level	*	X	A	B	C	D	E	F	G	H**
推奨	原書	PGR6	PGR5	PGR4	PGR3	PGR2	PGR1	PGR1*	PGR0	PYR1
GR level		OBW6	OBW5	OBW4	OBW3	OBR2	OBW1	PYR4	OBW0	PYR2
		CER6	CER5	CER4	CER3	CER2	CER1	PYR3	PYR3*	
		MMR5	MMR4	MMR3	MMR2L	MMR2	MMR1			

\*注: EPERのレベルはそれぞれの本の難易度により分類されているため、各出版社がつけたレベルが同じであっても、複数のレベルに分類されていることがある。

\*\*注: H は著者が追加したものである。

資料 3  
多読授業アンケート

**< 英語での読書についての質問 >**

1. 英語の勉強の中ではリーディングが好きだ。
2. 英語の本を読むことは私の趣味だ。
3. 英語の本を読むのは楽しい。
4. 自分の好みにあった英語の本がなかなか見つからない。
5. 成績を上げるために英語の本を読んでいる。
6. 授業の課題だから英語の本を読んでいる。
7. 英語の新聞や雑誌が読めるようになりたいから英語の本を読んでいる。
8. 将来良い仕事につくために英語の本を読んでいる。
9. 英米文学を理解できるようになりたいから英語の本を読んでいる。
10. ネット情報が読めるようになるために英語の本を読んでいる。
11. 英語でメールできるようになるために英語の本を読んでいる。
12. 英語を読んでいることが楽しいので、内容はなんでも気にならない。
13. もっと教養を身につけるために英語の本を読んでいる。
14. 読書記録をつけて語数が伸びるのを見ると楽しい。
15. 翻訳があれば、わざわざ英語で本を読む必要はない。
16. 英語の本を読んで英語圏の文化や習慣について知りたい。
17. 読むスピードが速くなるように英語の本を読んでいる。
18. 英語の本を読んでいる最中に邪魔されたくない。
19. 英語の本を読んで面白いと思ったことがある。
20. 英語を読むときは速読より日本語に訳をしながら読む方が好きだ。
21. 英語の本を読んで人生観や世界観が変わったことがある。
22. 英語を読むより英語を聴く方がいい。
23. 英語で書かれていても内容がよくなければ読む価値はない。
24. 英語を話せる方が読めるようになるより大切だ。
25. もっと英語の本を読みたいと思う。
26. 読書記録を付けるのは面倒だ。
27. 自分の英語力にあった英語の本を選ぶことができる。

**< 日本語での読書についての質問 >**

28. 日本語の本を読むのが好きだ。
29. 乗り物の中や友達との待ち合わせでは、本を読むよりメールをする。
30. 学校や公共の図書館をよく利用する。
31. どこに行くにも本を持っていく。
32. 最初の数ページを読んで面白くなかったら、最後まで読むのは時間の無駄だ。

33. 大きな影響を受けた本がある。
34. 本を読むよりメールやネットをする方が好きだ。
35. 本で得た情報よりネット情報のほうが信用できる。
36. 本を読めと言われても、どんな本を読んだらいいかわからない。
37. 街に出るといつも本屋に立ち寄る。
38. 家族や友達と読んだ本の話をする。
39. 原作の小説を読むよりも、映画化された作品を見ることのほうが多い。
40. 読書は視野が広がるから大事だ。
41. いわゆる文学作品・名作は退屈だ。
42. テレビや映画を見るより本を読む方が好きだ。

#### < 英語についての質問 >

43. 英語が好きである。
44. 英語を読むのは簡単だ。
45. 英語を速く読むことができる。
46. 英語を読むときに、日本語に訳さずに読むことができる。
47. 英語を読むのが苦手だ。
48. 辞書を引かないで英語を読むことに違和感がある。
49. 長い英語の文章を見ると読みたくなくなる。
50. 英語を読むとき、単語の意味がすべて分からないと不安だ。
51. 英語を読むとき、分からないところを飛ばして読んでも気にならない。
52. 授業外で、宿題とは関係なく英語の新聞、雑誌、本、マンガなどを読むことがある。
53. 英語を見ると緊張する。
54. 英語の授業は苦痛である。
55. 英語の授業ではクラスメートの反応が気になる。
56. もっと英語ができるようになりたい。

実践報告

大学英語多読教育における False Beginners への  
個別支援のあり方

Supporting False Beginners Individually in Extensive  
Reading at a Japanese University

良知 恵美子 RACHI Emiko (常葉大学)  
柴田 里実 SHIBATA Satomi (常葉大学)

**Abstract**

This report deals with how teachers can help false beginner university students to gain reading habits and become motivated autonomous learners in the practice of extensive reading (henceforth ER). Our previous research (Rachi, 2015; Rachi and Shibata, 2015; Shibata, 2015) has described various ER practices at our university. We have been making efforts to help as many students as possible read up to one million English words during their first two terms at university. While high beginners and low intermediate students usually get positive results, false beginners often struggle with their learning, which could leave them discouraged and unmotivated. We believe that more individual support for them is necessary and teachers should retain strong interest in their learning outcomes. One-to-one advising sessions at the Foreign Language Study Support Center (FLSSC) play an important role in this research. Eleven students were requested to attend advising sessions in which they talked about how they spend their time working toward their goal. This reflection upon their learning makes it possible for them to feel deep awareness of the learning process. We continued these advising sessions for almost three months and then used an open-ended questionnaire to collect qualitative data at the first term. Our results show that advising sessions have a positive effect on the student attitudes and motivation toward extensive reading. We are going to continue the use of advising sessions until the end of the second term. We believe that these individual sessions should continue as one of the tools for false beginners to improve their autonomy in their practice and gain some confidence in themselves as learners of English.

**Key words:** false beginners, autonomy, advising sessions, self-access centers

## 1. はじめに

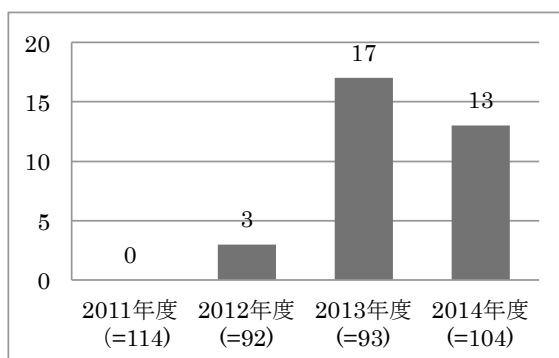
常葉大学の英語多読実践は、2011年度に外国語学部英米語学科の全1年生に導入を始めてから、2015年度で5年目を迎える。カリキュラムに組み込まれている形式ではなく、2名の教員が習熟度別クラスの英語関連授業内で英語多読を導入する形式で進め、年間100万語読了者の輩出、2年目以降の継続（良知・柴田，2015）など様々な問題に取り組んできた。その結果、TOEICでも成果が出始めるなど（柴田，2015）、英語多読教育の成果が少しずつ現れ始めているところである。その一方で、習熟度別クラスの初級クラスの学習者の読了語数の伸びは、あまり顕著ではないのが現状である。

本稿は、大学における英語多読実践で、False beginners とされる初級レベルの学習者を個別に支援することで、読了語数を増加させる試みとして、2015年5月から2015年7月までの3ヶ月間実施した実践報告である。

## 2. 本研究の背景：常葉大学の英語多読教育

常葉大学の英語多読教育の特色は、英語関連の「授業内」で実施する授業内多読（Sustained Silent Reading）と図書館、外国語学習支援センター（Foreign Language Study Support Center：以下FLSSC）を基軸とした「授業外」英語多読を両輪とした形式である。英米語学科1年生全員に英語多読を導入した初年度の2011年度は、1年間で100万語を読了した学習者が0人（n=114）であったのに対し、2012年度は3人（n=92）の100万語読了者を輩出することができた。さらに、2013年度には17人（n=93）、2014年度には13人（n=104）が1年間で100万語を読了するようになり、毎年全体の10%程度の学習者が「年間100万語」という目標を到達できるような支援体制が確立されてきた（グラフ1）。

グラフ 1. 年間100万語読了者数の変遷



読了語数の平均値も、年々増加しており、毎年、年間読了語数の平均が、40万語～60万語程度に到達するようになり、多くの学習者が「十分な多読量」を読む

ことが出来るような英語多読環境が整備されてきた（表1）。

表 1. 年間平均読了語数の変遷

	読了語数（語）				
	平均	標準偏差	中央値	最大値	最小値
2012年度（n=92）	417,811	222,454	342,486	1,096,832	110,739
2013年度（n=93）	641,347	441,299	508,561	3,021,875	111,293
2014年度（n=104）	530,677	307,856	474,843	2,055,972	138,952

その一方で、習熟度でクラス分けされた全4クラス中の初級クラスの学習者の英語多読量の伸びはあまり顕著ではない。初級クラスの中で年間100万語を読了する学習者が出ることはほとんどなく、年間読了語数が30万語にも満たない学習者が半数を占める場合が多いのが現状である。そこで、初級クラスの学習者の英語多読を、個別支援することで読了語数を伸ばすことができないかと考え、個別アドバイジングを実施することにした。

### 3. 本研究

#### 3.1 本研究およびアドバイジングの概要

初級クラスの学習者が年間100万語を読了する目標に到達できるよう、2015年5月初旬から前期終了時の2015年7月までの3ヶ月間にわたりアドバイジングを実施した。アドバイジングは、自律した学習者を育成する支援方法として、近年、注目を集めている。外国語学習に特化したセルフアクセスセンターの多くは、自律学習者の養成を教育理念のひとつとして掲げており、アドバイジングを実施している教育機関も多い。日本のセルフアクセスセンター研究を牽引している神田外語大学のMynardらは、英語学習アドバイジングを以下のように定義している。

Advising in language learning involves the process and practice of helping students to direct their own path so as to become more effective and more autonomous language learners.

(Mynard and Carson, 2012:4)

また、青木（2013）は、外国語学習における「Plan（計画）Do（実行）See（振り返る）というサイクル」の必要性を重要視し、外国語学習アドバイジングの役割の一つを、学習者が自分で学習計画を立て、PDSのサイクルを習慣化していくことができるよう支援することであるとしている。Shibata（2012）では、マクロな視点とミクロな視点でのアドバイジングの重要性を論じ、ある程度長い時間を設定して、目標確認、英語力分析、学習計画などを話し合うもの（マクロ）と、セルフア

クセスセンター等を利用している際に、学習の継続の確認や不安感の除去などを目指し、ラポールの形成を目的としたコンスタントな比較的短い時間のコミュニケーション（マイクロ）の必要性を提案している。

「自律」という概念に関しては、Holec (1981) を初めとする多くの研究者が研究を進めてきたが、研究が進むにつれ、「学習者の自律」という概念は複雑化し、次第にコンセンサスを得ることが困難な Buzz word と考えられるようになってきた。そのような状況の中で、Benson (2011) は、「学習者の自律」という複雑な概念の中でも、コンセンサスが得られている部分として、「学習者が自身の学習をよりコントロールすること」をあげている。

そこで、本研究におけるアドバイジングでは、「学習者が他者の支援を受けながら、学習目標を設定、学習を計画・遂行し、学習および学習習慣を振り返り、学習をコントロールすることができる」ように養成することと「読了語数の増加」に焦点を当て、アドバイジングを実施した。

### 3.2 研究協力者の抽出

筆者（良知）が担当する初級クラス（ $n=21$ ）において、英語学習の目的、英語多読への興味など英語学習全般に関するアンケートを実施し、本研究の研究参加者を抽出した（Appendix 1）。アンケート実施時は4月当初であったため、初級クラスの学習者であっても、多くの学習者が英語学習全般に対して比較的高い関心を示していた。例年、なかなか読了語数が伸びない初級クラスへのパイロット的な試みであることから、まずは特に英語多読への関心や、英語の成績への関心が特に高い学習者、複数の項目で高い関心を示している学習者を抽出することにした。毎週のアドバイジングの実施を考慮すると、時間的制約もあり、筆者らがそれぞれ5名ずつ実施したとして、10名が限界であろうと考え、10名と設定した。その結果、抽出されなかった11名も英語多読に高い関心を示していたり、留学等への思いから英語学習への動機づけの高さを示していたりした学習者もいたが、今回は研究対象として依頼できなかった。

抽出した10名に、アドバイジング参加の研究協力を依頼する際は、成績とは無関係であること、彼らの自由な意思選択の下で研究参加の意思決定ができるよう留意した。全員が、アドバイジングを受けたいということで、研究参加辞退者はいなかったため、10名に研究参加を依頼した。研究参加者の英語レベルに関しては、4月当初に実施されたプレイスメントテストの結果を参照し、英語レベルに偏りが無いように留意した。また、研究開始直後に、研究参加者に抽出されなかった学習者1名から、アドバイジング希望が出たため、最終的に11名を選出し実験群とし、それ以外の学習者10名を統制群とした。

### 3.3 研究方法

本研究の実施方法は以下の通りである。



- (1) 研究参加者に対して、研究参加依頼書及び同意書を作成し、研究目的および概要を説明し、同意を得た上で研究を開始した。
- (2) 週1回、多読に関する個別アドバイジングを、FLSSCにおいて実施した。初回のアドバイジングでは、①学習者と共に学習者の英語学習の目的・目標を明確にし、②学習計画を立て、③1週間の多読量を決定することに焦点を当てた。
- (3) 2回目以降は、研究参加者の1週間の学習内容を共に振り返り、必要に応じて学習計画を立て直すなど修正をするようにした。「振り返り」では、1週間の成果の比較、多読量・多読図書レベルの確認、学習時間、学習習慣等について自己分析することを支援し、メタ認知力を高めることを目指した。また、情意面では学習上の不安感の除去や動機づけの向上、False beginnersであることを留意し、英語多読と英語学習の両面からのアドバイジングを実施した。

False beginners の特徴として、Richard (2011) は、「日本の英語教育の問題は“Eternal False Beginners’ Syndrome”」であると主張しており、渡部 (2013) は、「初級止まりの学習者が多すぎる...実際に大学1年で中学レベルの復習をしている授業は少なくない」と指摘している。本学の初級クラスも例外ではなく、そのような学習者も多く含まれるのが現状である。したがって、外国語を学習し始めた初期の段階の absolute beginners とは異なる特徴を備えていることに留意し、アドバイジングを実施した。

- (4) 前期終了時には、アドバイジングについて4件法と自由記述式のアンケートを実施し、前期終了時までの振り返りを実施した (Appendix 2)。

#### 4. 結果と考察

初級クラスより抽出した実験群 11 名に対する毎週のアドバイジング実施前後で、読了語数を比較した。また、3ヶ月に亘るセッション時のリサーチノート、前期終了時のアンケート結果、筆者らのディスカッション、観察等を踏まえ考察した結果、3つの視点での学習者の変化が示唆された。

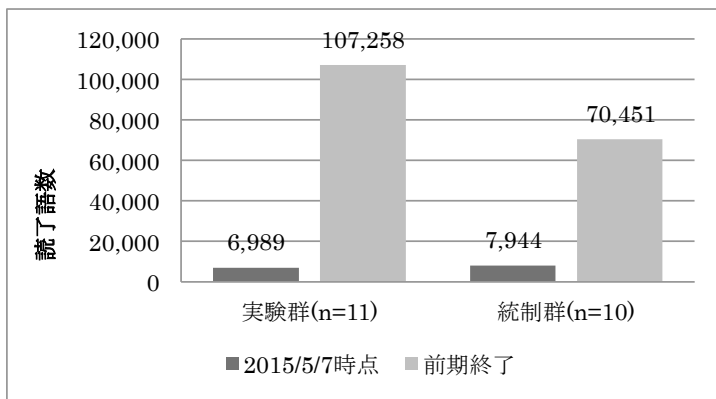
##### 4.1 変化1：読了語数の変化

2015年4月中旬より授業内で英語多読を導入し、アドバイジング開始時の2015年5月7日時点では、実験群11名と統制群10名の平均読了語数は6,989語(実験群)と7,944語(統制群)で、あまり顕著な差は見られなかった。しかし、週1回のアドバイジングを継続して受けたことにより、前期終了時には、実験群の平均読了語数は107,258語、統制群の平均読了語数は、70,451語であり、実験群の読了語数が統制群の読了語数を上回る結果となった(グラフ2)。

初級クラスの授業内では、毎回、1週間の読了語数について教員が確認し、選書のアドバイスを短時間ではあるが個別に実施している。それに加え、さらにアドバ

イジングの時間に、「なぜその週にあまり読めなかったのか」、「それを改善するためにはどのような取り組みが必要になるのか」等、未だ一人では問題意識を持つことが困難な点について、アドバイザー（筆者ら）と時間をかけてリフレクション（振り返り）をすることで、少しずつ多読量に肯定的な変化が現れたのではないかと推測している。

グラフ 2. 実験群と統制群の読了語数の比較



#### 4.2 変化 2: 「英語多読」における学習態度への変容

英語多読の学習態度に関して、次の4つの変化が見られた。

- ① 多読習慣の形成
- ② 「読み易さ、読みにくさ」の判断能力
- ③ 英語多読学習の意義および英語学習における英語多読の役割の理解
- ④ 英語多読学習を継続することを通して、英語力の伸びへの期待感の増加

①の多読習慣の形成に関して、「毎日読むようになった」、「忙しくても1冊でも本を読む習慣が身についてきた」というようなコメントがアンケートに見られ、多読習慣が身につき始めたことが示唆された。本研究の対象となっている初級クラスの学習者は、当該クラスからは英語多読以外の課題も出されており、他の授業で課された課題もある。さらに、部活動やアルバイト、友人との付き合いなど、非常に忙しい日常を過ごしており、多読量が順調に増加しない学習者の多くは、「忙しいから多読の時間が取れない」と主張することが多い。そのような問題の解決の糸口となるよう、アドバイザーでは毎日の生活の中で、どの様に英語多読時間を確保していくのか、生活習慣の見直しも含め、日々の学習計画を立てる機会を持つことができたことが、英語多読に対する学習態度に肯定的な変化をもたらしたのではないだろうか。

②の「読み易さ、読みにくさ」の判断能力に関しては、「どの本が読み易いのかわかるようになってきた」等のコメントから、少しずつ適切な選書をする力が身に

ついてきていることが示唆された。「語数を稼ぐ」という視点ではなく、適切なレベルの本を読むことが多読を順調に進めるうえで不可欠であるため、自身の英語力を自己分析し、それを基準に適切なレベルの本を少しずつではあるが選択できるようになってきている様子が観察された。

また、毎年4月の多読導入時に英語多読の進め方やその意義について資料を配布し丁寧に説明を行うことにしているが、英語多読の意義や、英語多読が英語学習に与える影響などを理解できている初級学習者は少ないことをこれまでの実践を通して感じていた。それに対し、本研究のアドバイジングを通し、「感想もなく読み進めていたのが、読みたい、読まなきゃと思うようになった」、「多読をする意味が分かった」、「多読の大切さが分かった」等のコメントから、③の英語多読学習の意義を理解し、英語学習全体の中で英語多読の果たす役割や重要性を認識し始めているのではないかと考えられた。

さらに、④に関しては、「読むことにまだ慣れていないけれど、後期に変化が現れるといいなあとと思った」というコメントから、これまで英語学習において達成感を得ることが困難であった学習者が、英語多読を継続していくことで英語力が伸びるかもしれないという英語力向上への期待感を表し始めていることが示唆された。複数の個人差要因が複雑に関係し、False beginners の中にも多様性が見られる。これまでの実践や、今回のアドバイジングの中での学習者コメントから False beginners は、中学校、高等学校の英語学習で、成功体験を積み重ねることができておらず、成果を得られないからやる気が出ない、だからやらないといった悪循環に陥っているケースが多い。本研究のアドバイジングを通じ、毎回設定する小さな目標を達成することを繰り返す中で、英語多読を通じた英語学習による英語力の伸びに「成功への期待」を感じ始めてきているのではないかと考えられた。

### 4.3 変化3：英語学習に関する変容

英語学習に関しては、英語学習習慣、学習環境、自己分析力の3つの側面での変容が示唆された。

#### 1) 英語学習習慣

False beginners は、学習時間が少ない、あるいはまったく学習しない日が続くなど、学習量が基本的に少ない。しかしながら、アンケートの中の「自分に負荷をかけて勉強できるようになった」というコメントや、学習時間が増加していることから、自身の学習にきちんと向き合うレディネスが形成され始めていることが観察された。また、「授業をより集中して受けることができるようになった」、「予習、復習をするようになった」の様に、英語多読に対する肯定的変化が、英語学習全体にも影響を与えていることが示唆された。さらに、「1週間という単位で学習することの意味が分かった」というコメントから、目標を設定し、いつまでにどのような学習項目をどの程度実施すべきなのかといった、自らの学習を管理する視点が生まれているのではないかと考えられた。

## 2) 自己分析力の変化

「自分の苦手な部分と、得意な部分があった」や「勉強量を客観的に判断できるようになった」等のコメントから、自己分析の側面で学習者が変容していることが示唆された。学習経過を自らモニタリングするためには振り返りの機会を持つことが非常に重要である。本研究の研究参加者は、アドバイジングを通じて学習者としての自分を見つめる視点に気づいたと考えられる。

## 3) 学習環境の変化

「FLSSC がつかえるようになった」、「FLSSC に行くようになったので、TA (Teaching Assistant) や友達が勉強するのを見て、もっと勉強するようになった」等のコメントから、FLSSC でのアドバイジングを通し、FLSSC の利用頻度が増え、FLSSC で出会う他の学習者から肯定的な影響を与えられていることが示唆された。

FLSSC には Teaching Assistant (以下 TA) と呼ばれる学生が勤務している。TA は3年生または4年生で、留学経験や、TOEIC 等で顕著な成績、英語多読に熱心であるなど、多様性のある学生が FLSSC で勤務している。FLSSC の TA が研究参加者にとっての身近なロールモデルとなっており、時に多読指導者との中継ぎ役を果たしているのではないかと考えられた。TA は彼らと同世代であり、既に英語多読学習ストラテジーをうまく使用している。身近な TA に助言を求めることは、教員に対するより心理的な敷居が低かったのではないだろうか。毎回のアドバイジング中でも、敢えて TA に研究参加者に対する選書アドバイスを依頼することもあった。ロールモデルである TA からの助言の方が、研究参加者が素直に反応してくれるケースもある。多読指導者からの指示を待つのではなく、自分の選書テイストを理解し、多読から最大限の効果を引き出すためにも、False beginners が成長する上で、TA の果たす役割は大きいと感じている。多読という仲間との相互作用による「ピアラーニング」を経験することができ、頻繁に学年を超えた活発な多読談義が行われる場所である FLSSC の利用頻度が上がったことは、彼らの英語学習にとって重要な学習環境の変化であったことが観察された。

## 5. 本研究を通して考察した False beginners の特徴

本研究を通し、これまでの初級クラスへの英語多読実践を踏まえ、False beginners の特徴を再考察した。アドバイジング後のアンケート結果、筆者らのディスカッション、アドバイジングでのリサーチノート等を参照しながら、False beginners の特徴を文章化したものを、コーディングした結果、15項目の特徴が浮かび上がってきた。それらを、分類すると、「授業に対する姿勢」、「英語学習および自律学習」、「英語多読」の三つの側面に分類することができた。

### 5.1 授業に対する姿勢

大学の「授業に対する姿勢」という面では、**False beginners**の多くは、以下の5つの項目のいずれかまたは複数の項目に該当すると考えられた。

- ① 単位を取得することが受講目的であり、授業への興味関心が比較的低い。
- ② 授業に集中して取り組むことが難しい。
- ③ 授業への遅刻や欠席が多い。
- ④ 復習と予習に十分な時間を費やせていない。
- ⑤ 「十分な学習時間」の基準が極端に低い（例えば学習時間の総時間数が、1日に30分以下である等）。

生活習慣等も影響し、①～⑤に見られるように、授業に出席する、予習をする等の大学生活における基礎的な部分で困難をきたしている場合が多い。従って、学習習慣の形成や、それを形成する基盤となる生活習慣の見直しという側面から支援をする必要があると考えられる。

### 5.2 英語学習および自律学習

英語学習および自律学習に関する **False beginners** の特徴として、以下の4つの項目が該当すると考えられた。

- ① 英語学習での成功体験が少ない。
- ② 自分の英語力を客観的に評価できていない。
- ③ 英語力向上への高い目標は掲げていない。
- ④ 英語学習の習慣が身につけていない。

大学入学段階で **False beginners** であるということから、中学校・高等学校までの英語学習での成功体験の少なさが推測される。また、適切に自己の英語力を評価することが不得意で、自身のレベルより数段高いレベルの学習素材を使用してしまう、その結果、英語学習での成功体験が得られることが少なくなっているケースも頻繁に見受けられる。英語学習で達成感を感じることができなければ、さらに高い目標を立てることができないという悪循環に陥ってしまうことも少なくない。英語学習の習慣が身につけていなければ、英語力向上は難しい場合が多く、やはり成功体験の少なさへと直結してしまう。従って、自身の英語力の評価方法や適切な学習素材、学習方法の選択等の側面から支援する必要があるだろう。

### 5.3 英語多読

**False beginners** の英語多読に関する特徴として、以下の6つの項目が浮かび上がってきた。

- ① 「流暢な読み (fluency)」ということがよく理解できない。
- ② 本のレベルをいつ上げるべきなのか、適切な判断ができない。
- ③ 「語数稼ぎ」という考え方が強い傾向がある。
- ④ 語数を増やしたいがために、レベルの高すぎる本等の不適切な選書によ

り、英語多読に躓き、英語多読に対する興味を失ってしまう。

⑤ 適切なレベルで選書ができて、1年間ではYL1.0～1.2までしか到達できない。

⑥ 同じレベルの本で長期に亘り停滞する時期がある。

英語多読を授業内で導入する際、自分のレベルに適した本を、辞書を引かずに滑らかに読むことの重要性について丁寧に指導はしているが、これまで未知語を辞書で引きつつ英文を解釈することに慣れ過ぎてしまっている学習者には、①に示すように、なかなか流暢に読むということ自体が理解できていない可能性がある。種村（2014）は、流暢に読むことに関して、山下（2004）を引用し、次のようにまとめている。

英語学習者が、授業で、精読しか経験しなければ、英語で本当に読むということを経験しないまま英語学習を終えてしまうことになりかねず、学習者に、英語の読解は、英語を訳すことであり、語彙や文法事項などを常に勉強することであるという認識を植え付けてしまう恐れがある

（種村、2014:3）

多読としての読みが出来ているのか否かの基準のひとつは「流暢な読み（fluency）」にあり、高瀬（2010）では分速100語で読むことを推奨しているが、種村（2014）が示すように、「流暢に読む」ということを理解することは False beginners にとっては容易なことではない。また、本のレベルをいつあげるべきか適切な判断ができず、「語数を稼ぎたい」という意識で選書してしまうことも少なくない。語数を稼ぐということではなく、楽しく読むことが重要であると指導はしているが、それでも高いYLの本（語数の多い本）に手を出し、当然読むことが出来ず、英語多読に対する興味を失ってしまう場合もある。また、たとえ、適切なレベルで選書が出来ても、False beginners は、1年間ではYL1.0～1.2程度までしか到達できず、同じレベルの本で停滞する時期が生じる傾向がある。単に適切なレベルという点に焦点を当てると、YL1.2までのレベルの本で年間100万語以上を読了するよう指導することとなり、大学生の多読学習者は興味を失う傾向がある。False beginners の初年度多読の動機づけを維持していくこと、多読を継続させるための基盤となる彼らの知的好奇心を涵養し続けていくことが重要である。

このような特徴を示す False beginners がどのような支援内容を必要としているのか、どのように彼らの英語多読を支援していくことができるのかと考えると、英語多読という側面のみならず、英語学習全般という側面から彼らの抱える問題点を明らかにし、支援していく必要がある。そのためには、今回実施した、ある一定期間、毎週実施するアドバイジングのような形式は、ひとつの方策として有効であると考えられる。

## 6. 今後の課題と展望

本研究は、False beginners の個別多読支援を通じ、読了語数を伸ばす目的で行われたものであり、本稿はその半年を経過した中間報告である。筆者らが実施してきた大学英語多読教育において、初級クラスに所属する学習者の多読量は年間 30 万語にもおよばない学習者が半数以上を占め、読了語数に伸び悩むことから、本研究の構想に至った。4 月当初に実施したアンケートを基に、複数の項目（多読、教職、資格試験、留学、成績、等）に高い関心を示している学習者を抽出しているが、まずは、少しでも英語学習への興味関心が高い学習者に対し介入をすることで、パイロット的な実施を試みた研究である。実験群と統制群の比較という点で、英語に関わる項目への関心度の差が、結果に表れている可能性が無いとは言い切れない。しかしながら、アドバイジング実施以前の多読量は、両群に大きな差は見られなかったにも関わらず、前期終了時にはその差が開いたことは、アドバイジングの効果が少なからずあったことが示唆される。今後の課題として、研究協力者の抽出の問題点の改善、および、より多くの学習者への応用へと展開していく必要がある。

しかし、年度当初の 4 月は、False beginner たちでさえも押しなべて英語学習に意欲を持っているように思われるが、その意欲に従って彼らの学習はなかなか順調に進んでいかないのが現状である。これが、このレベルの学習者が抱える最も深刻な問題のひとつでもある。それでも、本研究において、前期末に実施した多読アンケートでは、アドバイジングを後期も継続して欲しいとする希望が強かった。彼らにはまだ TOEIC 等の客観的指標に表れるような明確な成果は得られてはいないかもしれないが、それでもなおこの学習方法を継続する意思を示したということは、彼らの心の中に少しばかりの期待と自信が生まれたのかもしれない。筆者らは、その思いに誠実に応えるためにも、今回の調査を次年度に向けての多読学習へとつなげ、常葉大学での多読があらゆるレベルの学習者の思いを受け止め、期待に沿う学習方法の一つとして確立していくことを今後も目指していきたい。

## 参考文献

- 青木直子 (2013) . 『外国語学習アドバイジングプロのアドバイスであなただけの学習プランをデザインするー』 Kindle 版 : Amazon Services International, Inc.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.; first publish ed, 2001). London: Pearson Education.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe.)
- JACET 教育問題研究会 (編) (2012) . 『新しい時代の英語科教育の基礎と実践: 成長する英語教師を目指して』 東京 : 三修社.
- Mynard, J. & Arson, L. (2012). *Advising in Language Learning: Dialogue, Tools and Context*. New York: Routledge
- 良知恵美子・柴田里実 (2015) . 学習者は何を読んでいるのか: 大学における「100

- 万語」英語多読教育の実践『常葉大学外国語学部紀要』31,17-31.
- Richards, J. (2011). "Competence and performance in language teaching." Plenary lecture given at JALT 2011 Conference in Tokyo, November 19.
- 柴田里実 (2015). 大学での英語多読実践で年間 100 万語を読ませる仕組み『日本多読学会紀要』8,51-66
- Shibata, S. (2012). The macro-and micro-language learning counseling: An autoethnographic account. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(1), 108-121.
- 高瀬敦子 (2010) . 『英語多読・多聴マニュアル』東京：大修館書店.
- 種村俊介 (2014) . 「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、  
<http://ir.nul.nagoya-u.ac.jp/jspui/handle/2237/21227> (参照：2015 年 9 月 5 日)
- 山下淳子 (2004) . 英語と日本語の読解における読書習慣と情意傾向：多読指導に向けての基礎研究『日本学術振興会科学研究費報告書（基盤研究 C/2）』
- 渡部友子 (2013) . 現実感をもった英語教育を：英語教育改革試案『東北学院大学教育研究所報告集』13, 5-9.



**Appendix 1 研究協力者抽出のための事前アンケート**

学籍番号 ( ) 名前 ( )

\* 次の質問文を読み、該当するものに○をつけてください。

- ① 教職を希望していますか。  
強く希望する                      希望する                      希望しない
- ② 将来、子供に英会話を教えたいと考えていますか。  
強く希望する                      希望する                      希望しない
- ③ 3年次で英語コミュニケーションを受講しなくてよいように、1年生、2年生の間で TOEIC400 点を取得したい。  
強く希望する                      希望する                      希望しない                      すでに取得している
- ④ 卒業までに TOEIC600 点を取得したい。  
強く希望する                      希望する                      希望しない
- ⑤ 卒業までに英検 2 級を取得したい。  
強く希望する                      希望する                      希望しない                      すでに取得している
- ⑥ 語学研修に行きたい。  
強く希望する                      希望する                      希望しない
- ⑦ ショート留学（2ヶ月～2.5ヶ月）に行きたい。  
強く希望する                      希望する                      希望しない
- ⑧ 長期留学に行きたい。  
強く希望する                      希望する                      希望しない
- ⑨ 多読で 100 万語読みたい。  
強く希望する                      希望する                      希望しない
- ⑩ 英語科目で優または秀をたくさん取得したい。  
強く希望する                      希望する                      希望しない

ご協力ありがとうございました。

## Appendix 2 アドバイジング終了時アンケート

注：自由記述欄は論文掲載用に縮小してあるが、実際に使用したものは、十分な記述スペースを設定した。

学籍番号( )名前( )

- (1) 前期を通して、毎週、担当教員と一緒に学習を進めてきたと思いますが、何か自分の中で変化がありましたか。もしあれば、どのように変化したのか自由に記述してください。

### 《このプログラムに参加してきた感想》

- (2) 前期を通して、毎週、担当教員と会うことは、自分にとってよかったですか。また、その理由は何ですか。
- A) とてもよかった
  - B) よかった
  - C) よくわからない
  - D) 参加しても意味がなかった
- <理由>

### 《英語学習全般についての質問》

- (3) 自分の目標が明確になりましたか。
- A) とてもはっきりした
  - B) 少しはっきりした
  - C) あまりはっきりしていない
  - D) よくわからない
- (4) 英語学習のペースがつかめるようになりましたか。
- A) つかめるようになった
  - B) 少しつかめるようになった
  - C) あまり変化していない
  - D) 全く変化していない
- (5) 自分に適した勉強方法が分かってきましたか。
- A) わかってきた
  - B) 少しわかってきた
  - C) 以前と変わらない
  - D) よくわからない

- (6) 一緒に英語を学習するグループ（友達）ができましたか。
- A) はい
  - B) いいえ
- (7) 英語に関して分からないところがあったときに、質問するようになりましたか。
- A) よく質問するようになった
  - B) ときどき質問するようになった
  - C) あまり質問しない
  - D) 全く質問しない

《多読に関する質問》

- (8) 毎週、担当教員（良知、または柴田）と、個別に会うことで多読に対する「やる気」が維持しやすくなりましたか。
- A) 非常に維持しやすくなった
  - B) ある程度維持しやすくなった
  - C) あまり変化はなかった
- (9) 多読の進め方は、教員と相談しながら進める前後で変化しましたか。
- A) 大変変化した
  - B) 少し変化した
  - C) あまり変化しなかった

A)と B)を回答した人は、どのように変化したのか以下に記してください。  
<相談以前>

<相談後>

- (10) 後期を教員と相談しながら多読を進めるスタイルを維持していきたいですか。
- A) このまま進めたい
  - B) 少しスタイルを変えて進めていきたい
  - C) 後期は自分自身で進めていきたい

以上



授業報告

生徒は多読をどのようにとらえたか

How the Students Evaluated Extensive Reading

大倉 史子 OKURA Fumiko (鹿児島県立串良商業高等学校)

**Abstract**

In general, English classes at the high school level are composed of various activities such as reading textbooks, reading aloud, learning grammar rules, communicating with an ALT, and so on. Amid worries that students are not highly motivated to learn English, an Extensive Reading (ER) program was implemented in conjunction with existing class activities. This report describes how the students compared and evaluated ER against other activities. Feedback from students revealed that the program has some appeal for them, as it positively enhances their motivation and decreases their negative feelings towards reading and learning English.

**Key Words:** extensive reading, high school students, class activities, motivation

1. はじめに

鹿児島県立串良商業高等学校は、110年以上の歴史を持つ商業単科高校である。さまざまな変遷をたどり現在では情報処理科と総合ビジネス科を設置して、約300名の生徒が学ぶ。実学を重視したビジネス教育に焦点を当て、商業教育を通して社会に貢献できる人材の育成を行うことを教育目標としている。以前は、ほぼ100%の生徒が県内外に就職していたと聞くが、徐々に進学する生徒が増加し、ここ数年は、就職者が約5～6割にとどまり、大学、短大、専門学校に進学する生徒が増加している。

教育課程については、全生徒が1年時に英語コミュニケーションⅠ（週3単位）を、2年生と3年生で英語コミュニケーションⅡ（各学年週3単位）を履修する。英語科のスタッフは常勤2名、非常勤1名で、それに加えて外国語指導助手（以下ALT）がいるが、1人を3校で共有しているため、週1回の訪問となっている。

昨年度赴任して以来、英語の授業や指導に大きな支障はないものの、生徒の英語に対する嫌悪感は予想以上に強く、意欲的に取り組む生徒が少ないことが気になっていた。その原因として、中学校時代から継続的に抱えている根強い苦手意識や目的意識の希薄さが影響していることが考えられる。これらを打破しない限り潜在している能力や興味・関心が表出しないまま卒業を迎えてしまうことになるのは非常に残念である。何か新しい学習法や試みを提供することで、英語学習への興味・関

心が向上し学ぶ姿勢や態度が変化するのではないかと考えた。

本実践では、従来の授業に加えて、新たな学習法として「多読」を大きな柱として導入した。多読を導入することで、読解力の向上や苦手意識の軽減に正の影響があるというさまざまな研究報告、実践報告がされている（伊佐地，2010）。筆者も前任校で多読を導入、実践しており、その結果、校外模試の点数の上昇、英検合格者の増加、苦手意識の軽減など正の影響が表出したことを経験している。特に本実践では多読という新しい試みが動機付けの向上や英語学習への意欲的な取り組みにつながることを期待した。

しかし、多くの多読に関する研究は、その成果の根拠を多読にのみ置いたものが多いが、授業内外ではその他のさまざまな活動も行われている。従来の研究では、それらと比較して学習者が多読をどのように認識しているか、という視点が欠けているのではないかと考える。高等学校の授業においては Reading、Writing、Listening、Speaking の四技能を高めるためにさまざまな学習活動が行われている。本実践においても、多読のみを授業で行うわけではなく、教科書に基づいた語彙学習、文法、精読やリスニング、音読等に加え ALT とのコミュニケーション活動などを行う。つまり、このような複合的な学習環境の中で、生徒は多読をどのように認識していたのかについて考察した。

## 2. 授業内容と多読の実践

### 2.1 授業概要

以下の表は、多読活動を加えた以降の大まかな授業の流れや時間配分等である。

表 1 授業の流れ

時間	内容	使用教材	備考
5分	・小テスト ・前時の復習	・自主教材 「串商 Basic 200」など	
25分～ 30分	・教科書 読解・文法・音読 リスニング ペアワーク など	・English Now Communication English II など	・ALT が来校した際は、さまざまなアクティビティーを一緒に行う。
15分～ 20分	・多読	・それぞれが選択	・読んだ後、記録用紙に記入する。

表 1 の通り、多読を導入するとはいえ統一進度と統一テストを基本としている高等学校では、教科書の内容やその内容に即した文法の説明や演習プリントなどに取り組む必要がある。さらに ALT とのコミュニケーション活動など短時間で多くを

こなすことになる。

以下に授業の様子から伺える学習の姿勢等に関する筆者の主観を述べる。教科書の内容についてはその課が扱うトピックによって生徒の興味や関心の度合いは異なるようで、それが学習の取り組み具合にも多少は反映される可能性はある。概ね「教科書はつまらない、難しい」という印象を持っている生徒が多いように感じる。テストを受けるための材料である、というのが大部分の生徒の教科書観ではないだろうか。また、音読を奨励したところ、それまで音読の習慣がなかったこともあり初期の頃は恥ずかしがっていたが、徐々に大きな声を出し熱心に取り組むようになってきた。また、ALT が授業にやって来ると大変喜び、表情が明るくなる。英語だけで十分にコミュニケーションを取ることはなかなか困難ではあるが、自分が知っている英語を使って何とか自分の言いたいことを伝えようとする姿勢や態度は見られる。4月の最初の授業で配布した「オリエンテーション資料」(付録1)に授業の詳細がある。

## 2.2 多読の実践概要

多読活動は3年生2クラスの計68名(男子21名、女子47名)を対象に約5ヶ月間(7月から12月)行った。対象の生徒が履修した科目は「英語Ⅱ」(旧課程)である。週3単位の授業(各50分)があるが、50分の前半約30分～35分をおもに教科書に基づいた指導(精読、音読、演習問題、リスニング等)に当て、後半15分～20分を多読活動に当てた。

多読の時間が始まると、生徒は各自で教卓に陳列された多読教材を選択し読み進めていった。多読用教材としてOxford Reading Tree (Stage1-2)、Penguin Kids (1-2)、Building Blocks Library (1-5)、Penguin Readers (Easystarts)、Usborne First Reading (1-2)等約80冊を使用した。下の表に生徒が読んだ平均語数と平均冊数を示す。

表2 多読語数と冊数

平均語数	平均冊数	最低総語数	最高総語数
8,801 語	35.1 冊	6,094 語	18,148 語

多読は生徒には馴染みがないため、オリエンテーションの時間を設定し説明することで、その後の活動がスムーズに進むよう工夫した。オリエンテーションの際には、「多読への誘い」(付録2)という別紙を準備し、それに基づいて詳細を伝えた。その際には以前勤務した高校での実践例や記録用紙等を提示しながら丁寧に説明することを心がけ、その後生徒から挙げられた疑問点や不明な点に回答した。

生徒は、多読後に各自が読んだ本の語数や簡単な感想を記録用紙に記入し、毎回教師に提出した。教師は生徒が書いたコメント等に目を通し、多読活動がスムーズに行われるようにアドバイスや励まし等という形態でフィードバックを与えた。下

表が記録用紙の一例である。

NO.	Date	Title	語数	総語数	感想など
1	2014 7/2	A New Dog	52	52	家で犬を飼うと聞いて、犬を飼いた方が面白いかなと思って見ようと思ったけど、自分も犬を飼うとわかって良かったと思
2	"	Why Go There?	167	219	ワザード(犬)が海に散歩に行くと、boneと書いてあると書いてあると書いてある、骨を食うのは、骨を食うのは、骨を食うのは
3	2014 7/4	The Water Fight	64	273	子供が水遊びをするのは、水遊びするのは、水遊びするのは、水遊びするのは、水遊びするのは、水遊びするのは
4	"	A Treat for Emily Elizabeth	115	388	クッキーを食べて、クッキーを食べると、クッキーを食べると、クッキーを食べると、クッキーを食べると、クッキーを食べると
5	2014 7/7	Punk, Pop, Hip, and HOP	78	466	色々な音楽の種類で、色々な音楽の種類で、色々な音楽の種類で、色々な音楽の種類で、色々な音楽の種類で
6	"	Is It ...?	26	492	色々な音楽の種類で、色々な音楽の種類で、色々な音楽の種類で、色々な音楽の種類で、色々な音楽の種類で
7	2014 7/11	The three sillies	50/50	998	色々な音楽の種類で、色々な音楽の種類で、色々な音楽の種類で、色々な音楽の種類で、色々な音楽の種類で
8	"	Snow White and the seven Dwarfs	226	1,219	白雪姫と七人の小人の話で、白雪姫と七人の小人の話で、白雪姫と七人の小人の話で、白雪姫と七人の小人の話で
9	"	FINDING NEMO Nemo in School	95	1,299	Finding Nemoの話で、Finding Nemoの話で、Finding Nemoの話で、Finding Nemoの話で、Finding Nemoの話で
10	2014 7/14	Let's See Grandma!	156	1,450	Grandmaの話で、Grandmaの話で、Grandmaの話で、Grandmaの話で、Grandmaの話で
11	2014 9/22	Kipper's Balloon	61	1,611	Kipperの話で、Kipperの話で、Kipperの話で、Kipperの話で、Kipperの話で
12	10/20	Snow White and the seven dwarf	226	1,737	白雪姫と七人の小人の話で、白雪姫と七人の小人の話で、白雪姫と七人の小人の話で、白雪姫と七人の小人の話で
13	"	Monkey Halloween	109	1,846	Monkeyの話で、Monkeyの話で、Monkeyの話で、Monkeyの話で、Monkeyの話で
14	"	The GO-kart	49	1,895	GO-kartの話で、GO-kartの話で、GO-kartの話で、GO-kartの話で、GO-kartの話で
15	"	Making Music	115	2,010	Making Musicの話で、Making Musicの話で、Making Musicの話で、Making Musicの話で、Making Musicの話で
16	10/22	Katie Grows a Bean Plans	124	2,134	Katieの話で、Katieの話で、Katieの話で、Katieの話で、Katieの話で

図 1 多読記録の例

### 3. 結果

#### 3.1 アンケート調査

多読を行った3年生68名を対象に2014年12月に事後アンケートを実施した。このアンケートを実施した目的は、多読の効果だけではなく、授業内で行ったさまざまな活動にも焦点を当てることにより、生徒が多読の位置づけをどのようにとらえたかについて考察をするためである。英語教育や指導を多読のみで行っている場合は別にして、多読以外の活動も併せて行っている場合、何らかの変化や効果があったとしても、それが多読に帰依しているかどうかはその他の活動と照らし合わせて考えなければ、真に多読が生徒にとって有益であったとは言えないのではないかと考える。この点を考慮に入れ、本実践では多読活動を導入した後のアンケートで、多読以外の活動と比較して、はたして多読活動が生徒にとって真に魅力がある学習活動であったのかどうかについて生徒に質問した。その結果が下記である。

まず、多読を開始する直前(5月)と直後(12月)にアンケートを実施した。「英語の授業は楽しいですか」という質問にYES、OK、NOのうちからひとつ選んで



答える形式である（図 2、図 3）。

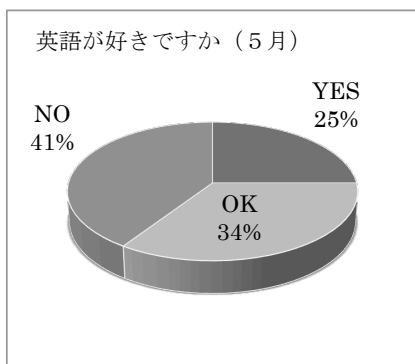


図 2

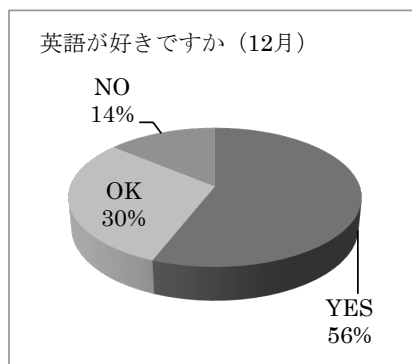


図 3

5月と比較して12月では、YESが倍増しNOが大幅に減少しているのが分かる。その間の授業の進め方等に大きな変化はなく、多読活動を加えたのみである。

次に、多読導入後5ヶ月たった12月に「英語の授業で行った活動で最も楽しいと感じたものはどれですか」というアンケートを行った。以下がその結果である。

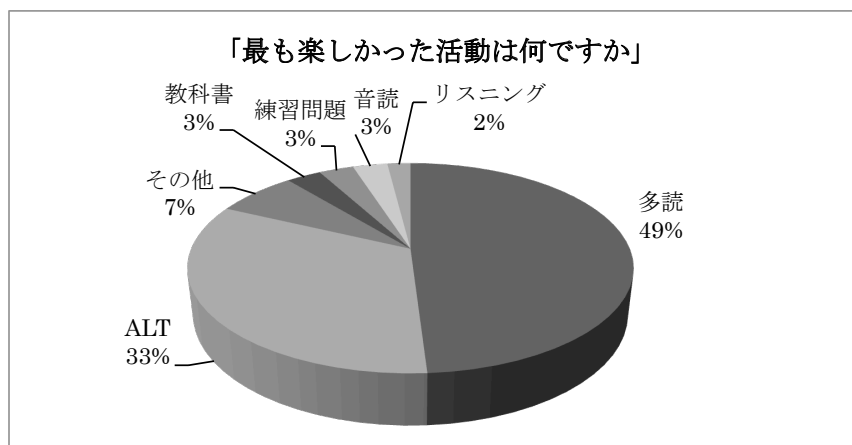


図 4

圧倒的にALTとの活動が人気であろうと考えていた筆者の予想とは大幅に異なり、多読が生徒に受け入れられたことが判明した。短期間の実践であったため、十分な語数や冊数を読むことは出来なかったにもかかわらず、多読は生徒の心をつかんだようだ。

では、多読のどのような特徴が生徒に魅力的だと映ったのだろうか。さらにアンケートを行った。アンケートは17項目（付録3）に4段階で答える形式をとった。下記がその結果である。

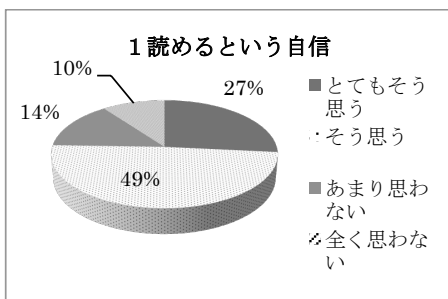


図 5

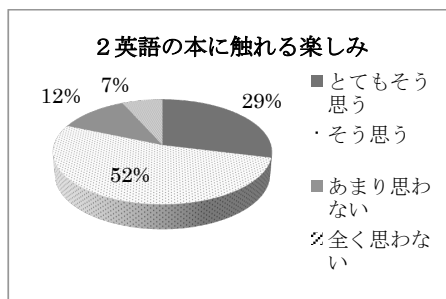


図 6

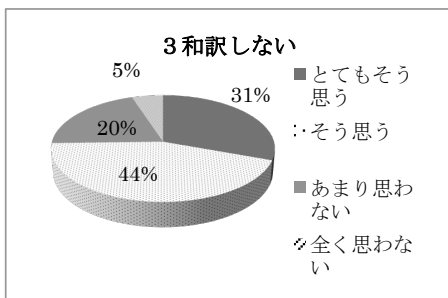


図 7

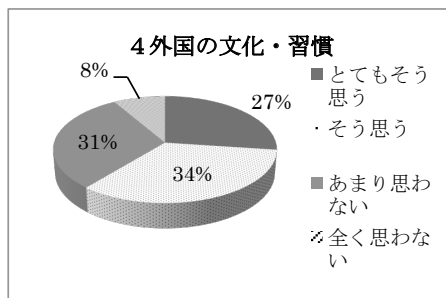


図 8

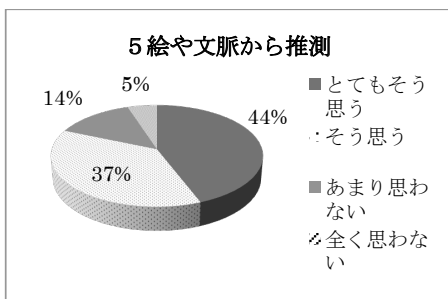


図 9

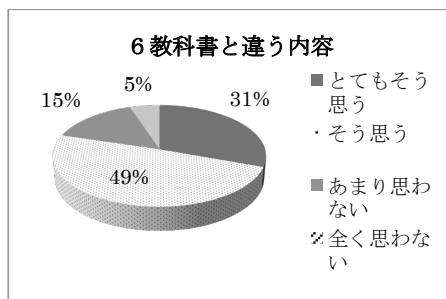


図 10

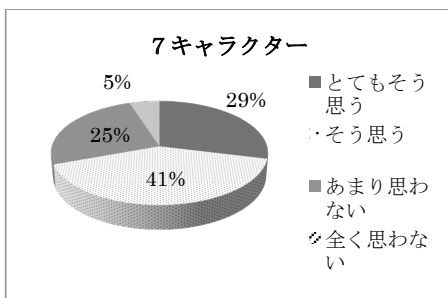


図 11

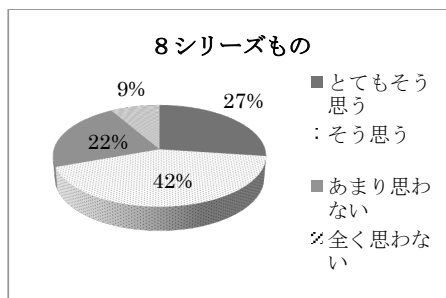


図 12

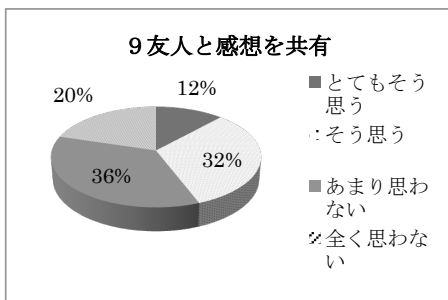


図 1 3

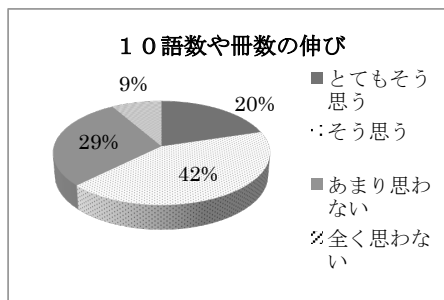


図 1 4

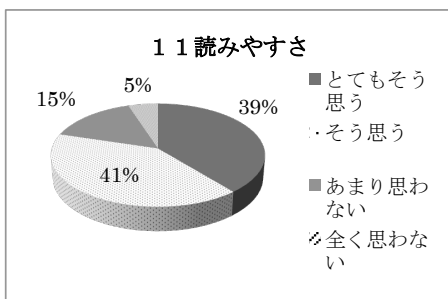


図 1 5

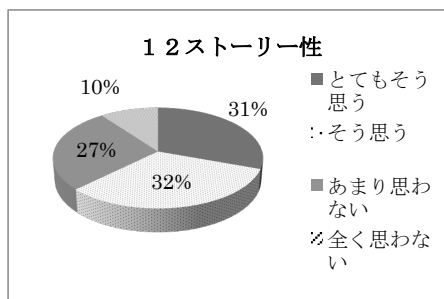


図 1 6

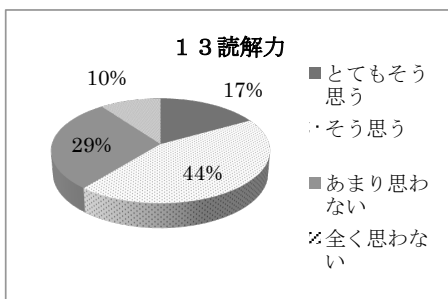


図 1 7

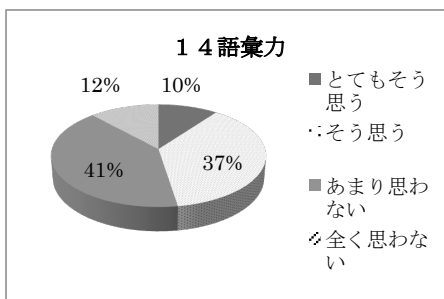


図 1 8

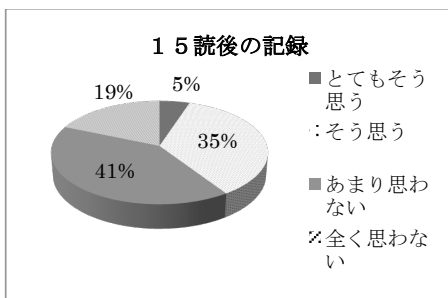


図 1 9

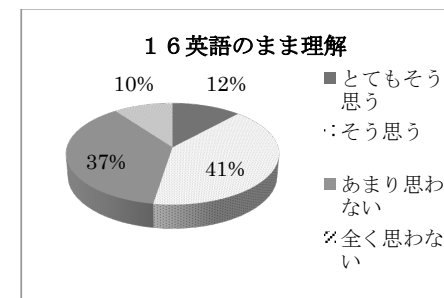


図 2 0

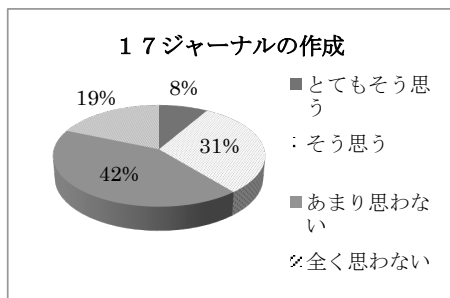


図 2 1

### 3.2 考察

生徒が多読をどのように認識したかについて、肯定的にとらえた点と否定的にとらえた点をまとめたものが下表である。

表 3 アンケート結果から見える多読の認識

とても思う・そう思う (肯定的)		全く思わない・あまり思わない (否定的)	
絵や文脈から推測して読む点	84%	ジャーナルの作成をする点	61%
読みやすい点	80%	読後の記録をつける点	60%
教科書と違う内容を読む点	80%	友人と感想を共有する点	56%
読めるという自信	76%	語彙力	53%

以上のアンケート結果からまず分かることは、教科書を読解する時とは異なる読解プロセスを多読の魅力として挙げる生徒が多かったという点である。教科書を用いた読解が、必ずしも精読をすることとは限らないが、英語を苦手と感じ、語彙力の無い生徒の多くは「読解」イコール「辞書使用」と認識していると考えられる。そのため、多読において辞書使用を強く勧めない点は生徒の学習のストレスを軽減すると考えられる。さらに、共通の教科書ではなく、自分の英語力に合った本を自らが選択して読むことが「読みやすい」という感覚を生み、苦手だったはずの英文読解で自分にも読めたという達成感や自己肯定感につながっていく。その結果、さまざまな授業内活動の中で多読を最も楽しい活動であったと結論づけるに至ったようである。また、恋愛やスポーツなど実生活に近いテーマを扱っている本を読むことで親近感を感じながら読み進めることが可能になり始めているのも分かる。つまり、従来の教科書に基づいた学習活動と比較し、より「個」に焦点を当てた多読を肯定し評価しているのではないかと考えられる。

一方、多読後の課題には抵抗があることがアンケート結果からうかがえる。多読活動には熱心に集中して取り組み、記録用紙にも詳細な感想やコメント、心情等を書く生徒も多くいたので、少なからず筆者には意外な結果となった。この結果からも、生徒が多読を極めて個人的な活動としてとらえていて、読後の感想をペーパー

クやグループワークの場で発表し合う機会や、ジャーナルという形で他の生徒の目に触れることを否定的にとらえていることがうかがえる。その理由として、読解力や内容把握に関する自信が十分でないため、内容伝達などに戸惑いを感じる事が考えられる。つまり、楽しく多読活動を行ってはいるが、間違いなく理解しているかどうかについては曖昧さがつきまとうのかもしれない。本によっては十分な理解を伴わないまま最後まで読んでしまっている（滑り読み）可能性も考えられる。あるいは、多読そのものが極めて個人的活動に浸る期間を経てはじめて、インタラクティブな活動へと移行するというプロセスをたどるものなのかもしれない。つまり、英語への苦手意識が強い生徒は、自身の興味・関心に応じた読みやすい多読用書籍をある期間大量に読むことで英語読解への抵抗感が弱まり、徐々に自信を持てるようになるのではないだろうか。その時期を経て、内容把握に関するある程度の確信を持ち、ようやく本の内容を他の生徒や教師に発信する段階に至る。

発信を躊躇する傾向は、ALT に対する消極的な態度に通じていることが考えられる。ALT と会話をしたいが自分の英語が通じるのか不安である、という声は頻繁に生徒から聞く。コミュニケーションを図ろうとする意欲は、ある程度英語力に自信を持ってから湧いてくると考えれば、授業内の活動で ALT との活動より多読の方がより楽しかったと評価したことは理解できるのではないか。これらの点を考慮に入れながら教室での指導を行えば、生徒の心理的負担を軽減することができるかもしれないと感じた。自身の多読スタイルをある程度の時間をかけて確立させることを優先させることが、円滑かつ効果的な多読活動を進める鍵となり、さらにはその先にある発信への意欲を促すことにつながるのかもしれない。

以上のことから、授業内で複合的な学習活動が行われる高校の文脈において、多読は生徒が積極的に取り組んだ活動であることが分かる。それは、その他の授業内活動である教科書の精読や音読、ALT との活動などと比較したアンケートの結果から明らかとなった。わずか約 15 分間の多読であっても継続することで他の活動からは得られない新鮮さや意欲を感じることができたと考えられる。多読のみにスポットライトを当てるのではなく、その他の活動と照らし合わせてアンケートをとることで、生徒が授業の構成内容や自身の学習、学習への意欲を省みる機会にもなったという点でも大いに意義があったと言えるのではないか。

### 3.3 今後の展望

さまざまな授業内活動と比較しても、多読は非常に生徒にとって魅力的な学習法であるといえる。特に苦手意識の強い生徒の動機付けの向上や、英語学習に取り組む姿勢を改善するためには、画一化した教材を使用するより、多読のような「個」に焦点を当てられる学習法が有益な一手になる可能性は高い。なぜなら、英語力が高くない生徒にとっては、自分自身の英語をある一定のレベルまで向上させることが先決であり、発信力やコミュニケーション力はその次の段階であると考えられるからである。そのような生徒にとっては、自分のレベルやペースに応じて読み進め

ることができ、語数や冊数の伸びで自己の成長を感じられる多読の特徴が、さまざまな授業内活動の中でも際だって魅力的であったのかもしれない。これまでは、多読は授業内活動の一角に位置するに過ぎないと考えていたが、この結果を目の当たりにすると多読を高校での授業の中心に近い部分に位置づける試みも可能なのではないかと期待する。もちろん具体的な方法については、さらなる研究が必要である。

また、生徒の事後アンケートから「個人的な読み」としての多読と「インタラクティブな読み」としての多読という両側面についてのとらえ方の相違が浮かび上がってきた。多読が個人的な活動を超えて、他者とのコミュニケーションへとつながる活動になるためには、これらの読みをどのように融合させ発展させるかについて探求していく必要があるのではないかと考える。今後は、このような視点からのアプローチを試みていきたいと考える。

一般的に英語学習や英語という言葉そのものの必要性和価値は、年々高まっている。高等学校を卒業してすぐに就職をする予定の生徒であっても、予期しない場面で再び英語と向き合うことになる可能性があると考えられる。その際に、「英語は難しかった」「英語は楽しくなかった」という負のイメージで取り組むのではなく、できるだけ高校での英語学習の経験を有意義なものにした上で、明るい生涯学習への架け橋になれば、と考える。

多読を中学校や高校の現場で導入することにより、英語に苦手意識を持っている多くの学習者を救い、また、中高から始まる英語嫌いの予防策のひとつとなれば幸いである。多読導入に不安を抱き踏み切れないでいる指導者は、ぜひはじめの一步を踏み出して欲しい。

## 参考文献

- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 古川昭夫 (2010) .『英語多読法 やさしい本で始めれば使える英語は必ず身につく』東京：小学館新書.
- 伊佐地恒久 (2010) . 日本人高校生英語学習者の読解ストラテジーの認識に対する「10分間多読」の効果－進学校の3年生を対象にして－『英語授業研究会紀要』19, 3-15.
- 大倉史子 (2012) .私の多読指導『日本多読学会紀要』6, 72-73.
- 酒井邦秀・神田みなみ (2005) .『教室で読む英語 100万語』東京：大修館書店.
- 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.

付録1 授業オリエンテーション資料

## コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ オリエンテーション

### 《授業の流れ》

1. 前の授業の復習・確認                      Review the previous lesson
2. 教科書    Understand the context  
    板書をノートしたり、単語の意味を辞書で確認する。  
    → 本文の内容を理解する。→ 演習（リスニング含む）など。
3. 音読    Read aloud  
    教科書などを声に出して読み、五感を使って英語を学習する。
4. その他    And・・・  
    学習の進み具合に応じて、応用など。

### 《約束ごと》

1. 辞書は必ず持ってくる。
2. ペアワークやグループワークなども積極的に取り組む。
3. 提出物は必ず期限までに。その際、記名を確認する。
4. 音読は大きな柱なので、学校だけでなく自宅でも行うこと。
5. 不明な点があったら、遠慮なく 普通科職員室 大倉まで。
6. 英語係は、授業の前にテッキを教室に。

### 《評価》

- ・ 中間考査と期末考査（3学期は学年末考査）
- ・ 中間考査は点数のみ
- ・ 期末考査は、点数70% + 平常点30%  
    平常点 = 出席点・授業態度点・提出物点・音読点・長期休み明けテスト点など

付録2 多読開始時のオリエンテーション資料

## Extensive Reading へのお誘い

### 1. Extensive Reading とは

日本語では？ — 「多読」です。大量に英語を読む、という英語学習です。

何を読む？ — Graded readers や Leveled readers です。使用される単語数や文法事項を制限することで、読みやすくしてあります。レベル分けされているので、一人一人の英語力とペースに合わせることができます。

自分に読める？ — 読めます。なぜなら、あなたの英語のレベルより易しい英語で書かれた本からスタートできるからです。文字のない絵本にもたくさん魅力があります。楽しんでください。

どんな風に読む？ — 辞書を使わなくても理解できるレベルの本の中から、興味を持ってそうなものを自分で選んで読み進めます。つまり、多読中は全員が違う本を読んでいることになります。読んだ後は、何語読んだか、どういう内容だったかなどについての簡単な記録を残します。音声を聞きながら読むと、より効果あり。

注意する点は？ — 背伸びしないで、易しいレベルの本をじっくりと大量に読むことが力をつけるコツです。そして、絵や文章の流れからの情報をキャッチし、話の内容や展開そのものを楽しみましょう。できるだけ、英語の語順のまま理解していけば、頭の中で日本語に置き換えることが少なくなるはずで、そうなると、テンポよく英語を読むことができるようになります。

多読の効果は？ — 易しい英文に大量に触れることで、英語を読むことへの抵抗が軽減されます。中には、リスニングの力が伸びた、英語の学習に意欲的になる、という報告もあります。

※ S S R (多読の原則) ※  
= Sustained Silent Reading (持続的・静粛な・読み)



付録3 事後アンケート

多読のどのような点が楽しかったと思いますか？4段階評価で教えてください。

1. 「私でも読める」という自信、やる気が出て楽しかった
2. 英語の本に触れることが楽しかった
3. 単語や一文一文を和訳しない点が楽しかった
4. 外国の文化や習慣などを知ることができて楽しかった
5. 絵や文脈（話の展開・流れなど）から、推測しながら読むのが楽しかった
6. 教科書とは異なる内容（恋愛・友情・学校生活など）を読めて楽しかった
7. 本のキャラクターが魅力的で楽しかった
8. シリーズものにはまって楽しかった
9. 友人と読んだ本について話し合えるのが楽しかった
10. 読んだ語数や冊数が増えていくのが楽しかった
11. 簡単な絵本を読むのが楽しかった
12. ある程度ストーリーを楽しめる本（少し長めの）を読むのが楽しかった
13. 自分に英語を読解力がついてきたことを実感できる点が楽しかった
14. 自分に単語力がついてきたことを実感できる点が楽しかった
15. 読んだ後の記録をつけるのが楽しかった
16. 英語を英語のまま理解しながら読むのが楽しかった
17. 英語でジャーナルを書くことが楽しかった



研究ノート

多読評価に関するアンケート調査結果

**Extensive Reading Evaluation: Questionnaire Results**

吉田 弘子 YOSHIDA Hiroko (大阪経済大学)

**Abstract**

This research note reports the results of a questionnaire on extensive reading (ER) evaluation. A total of 33 ER practitioners, who had participated in the annual conference of the Japan Extensive Reading Association in 2014, responded to the questionnaire. They belonged to several types of educational institutions such as elementary schools, junior and senior high schools, colleges, and universities. The main findings were as follows. (1) The ER practitioners employed multiple evaluation methods and displayed interest in using external tests for evaluation. (2) They preferred easy rating and inexpensive or free tests. (3) They were concerned about the additional workload from introducing external reading tests, although they acknowledged the importance of such tests. (4) Their desired testing time was affected by the allocated class time.

**Key Words** : evaluation, extensive reading test, practicality, questionnaire

1. はじめに

近年、学校種の枠を超えて普及しつつある多読指導であるが、多読指導の評価の実態に関する調査はほとんど報告されていない。また、多読における評価のあり方については「多読の評価は学習者が楽しく英語を読んでいるかどうかである (J. D. Brown, personal communication, August 7, 2010)」ととらえる考え方もあるが、授業として多読を導入した場合は何らかの評価を行うことが求められる。また、大学生には多読評価が成績に組み込まれることが外的動機づけにつながることもある (Yoshida, 2015)。本稿は、多読の評価に用いるテストの開発を視野に入れて、2014年多読学会年会で多読指導実践者に対し実施したアンケート調査の中から、多読指導における評価の現状及び多読の評価に用いるテストに望まれる実用性について報告する。

2. アンケート実施

アンケートは 2014 年 8 月 2 日の日本多読学会年会の発表 (吉田&高瀬, 2014) 内で実施した。回収総数 43 名のうち、無記入 2 名、多読指導なしと回答した 8 名を除く合計 33 名分を分析対象とした。使用したアンケート項目は今回新たに作成

したものである（資料参照）。言語テストには、妥当性（テストが測定すべきものを適切に測定しているか）と信頼性（測定が一貫して正確であるか）が求められる。従ってテスト作成にあたっては、妥当性と信頼性のあるテストを追求するのは当然のことであるが、実際にテストを使用する際には、テストの費用、所要時間、採点方法等の実用性も重要な要素になる(Brown, Iwashita, & McNamara, 2005; Brown, 1996)。客観テストの妥当性や信頼性の検証については、統計的手法などを用いて多様な方法が確立されているが（平井, 2012）、実用性についてはテスト使用者の実施条件に左右されることが多い。そこで、アンケートでは、多読指導実践者に多読テストを実施する際に望ましいテストの費用、所要時間、採点法等に関しての意見を収集した。

### 3. アンケート結果

アンケート結果を（1）多読指導評価の現状と（2）多読テストに対する要望に大別して報告する。

#### 3.1 多読指導評価の現状

##### 3.1.1 多読指導対象

図1は回答者が多読指導を行っている教育機関を示す。最も多かったのが大学（16名）、次いで中学（9名）高校（8名）、高専（4名）と小学校（4名）であった。33名のうち、5名は複数の学校種で多読指導を実施していた。なお、アンケート項目にはあったが、短大及び幼稚園（保育園）で多読を実施している回答はなかった。また、高専で実施している回答があったため追加した。

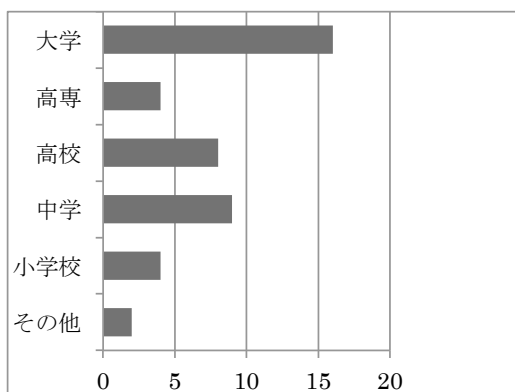


図1 多読指導対象（複数回答あり）

##### 3.1.2 多読評価方法

回答者のうち25名が多読指導を何らかの形で評価していると答えた。また、1名を除く24名が複数の評価方法を利用していることが明らかになった。図2にそ

の詳細を示す。用いられている評価方法としては、読了語数や冊数などの読書量が最も多く（21名）、外部テスト（17名）と続いた。外部テスト、内容理解テストや定期テストなどの筆記試験を多読評価に取り入れているのは高校・高専・大学が主であった。筆記テストの利用種類別では、大学では定期テストと外部試験の併用が5名、外部試験のみの利用が4名、高専では定期テストと外部試験の併用が3名、定期テストと内容理解テストとの併用が1名であった。一方、高校では内容理解テスト、定期テスト利用が各1名ずつ、両テストの併用が1名、外部テスト利用が2名であった。

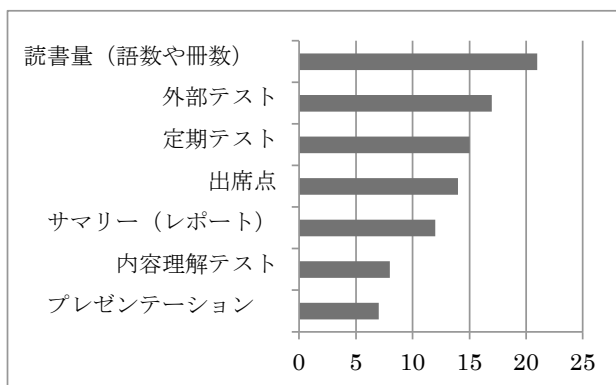


図2 多読評価方法 (複数回答可)

### 3.1.3 外部テスト利用状況

外部テストを利用していると回答した17名に、どのようなテストを利用しているのかを併せて尋ねたところ、TOEICが最もよく用いられており、次いでEPERテスト、そして英検とACEが同数で続いた。複数のテストを利用していると回答したものが4名あった。また学校種によって利用している外部テストに特徴がみられ、TOEICやEPERテスト及びCASECは主として大学や高専で用いられていた(図3参照)。

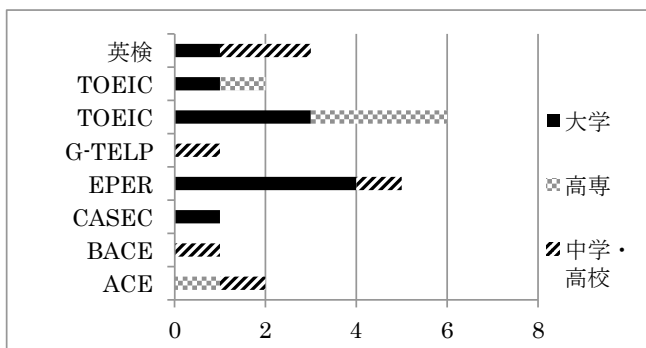


図3 使用している外部テスト (複数回答可)

### 3.1.4 外部テストへの関心

次に多読指導に外部テストを使用することに対して興味があるかどうか質問したところ、「とても興味がある」と「少し興味がある」と回答したのは 33 名中 30 名にのぼり、外部テスト使用に対して関心の高さが明らかになった（図 4）。

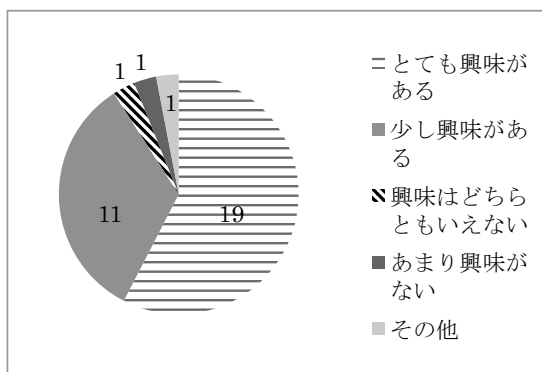


図 4 外部テストへの関心

## 3.2 多読テストへの要望

### 3.2.1 多読テスト導入時の検討事項

多読の学習効果を測定するには、多読開始前と多読終了後にテストを実施することが一般的である。年間授業数及び授業時間が決まっている学校の授業内でこれらのテストを実施する際の考慮すべき点について尋ねたところ、テストの所要時間、採点の容易さ、費用がほぼ同じ割合であり、次いでテスト成績の管理のしやすさの順となった。

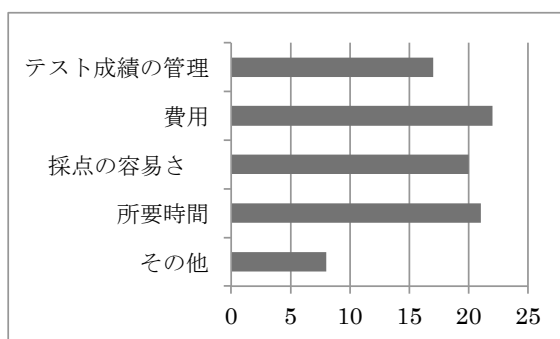


図 5 多読テスト導入時の検討事項（複数回答可）

### 3.2.2 授業時間及び希望テスト所要時間

未回答の 1 名を除く 32 名の回答者の担当する授業時間は 45 分から 120 分と多様であり、90 分授業が 19 名、45 分、50 分授業が 5 名ずつであった（図 6）。こ

の授業時間内でテストを実施する場合の望ましいテスト時間を尋ねたところ、15分または30分以内が過半数を占め、次いで60分以内、45分以内と続いた(図7)。

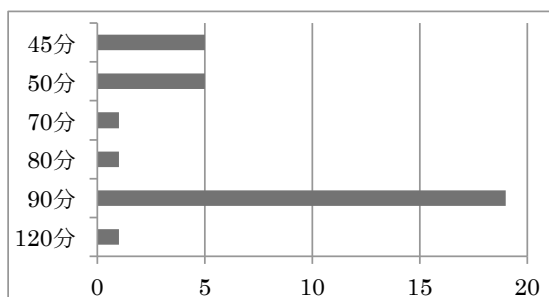


図6 授業時間

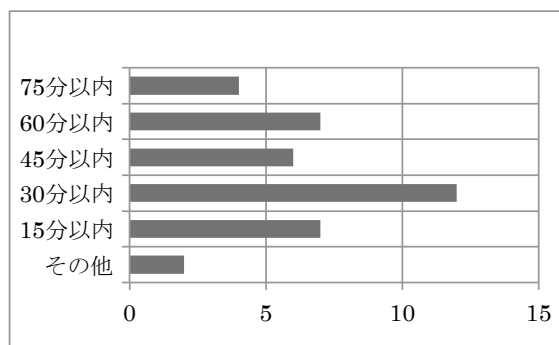


図7 希望テスト所要時間(複数回答可)

### 3.2.3 多読テスト形式及び希望する採点方式

多読テストに望むテスト形式については、無回答であった1名を除く32名の回答は、記述式タイプ(計14名)と記号式タイプ(計12名)とほぼ同数であった(図8)。しかし、希望する採点方式では、マークシート方式が約半数近く(17名)を占めた(図9)。

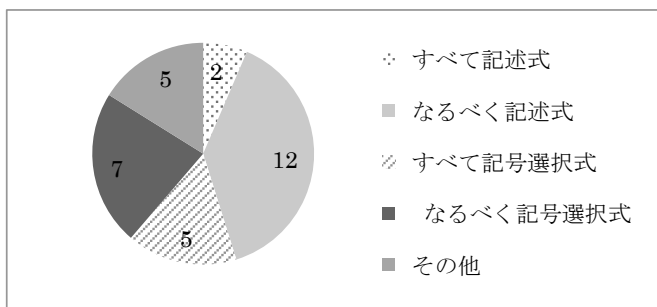


図8 希望テスト形式

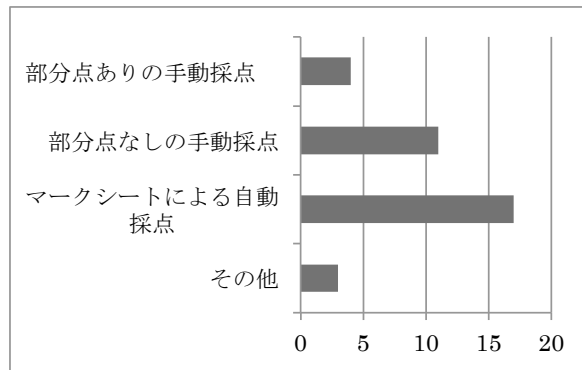


図 9 希望採点方法（複数回答可）

### 3.2.4 多読テストの懸念事項

多読テストを授業で利用する場合の懸念される点について自由記述で回答を求めた。テストの妥当性に関するもの、実用性に関するものとしては次のような回答が寄せられた。

妥当性に関するもの

- テストの測定したい点が何か
- 英語力とは何を測定するのか
- 学力の低い学生まで評価できるものがよい(TOEICだと学力の伸びが表れにくい)
- 複数バージョンの必要性
- ボキャブラリーの深さも測定できる要素があればいい
- 多読以外による英語力向上が強く反映される可能性
- テストの基準 (criteria/standards) は何か
- 学生に応じた問題のレベル

実用性に関するもの

- 採点にかかる手間と時間
- 予算の確保
- 学期に2回は多すぎる

また、多読指導の評価に対して筆記テストを導入することへの懸念に関する回答も寄せられた。

- 多読をするとテストを受けなくてはならないと思われること
- 生徒のモチベーションが下がるかもしれない
- 読書の楽しみよりスコアの点取りになってしまう場合がある
- テストをすることで多読嫌いにならないか



さらに客観テストに対する疑問を指摘する回答もあった。

- 客観問題だけでなく、自由記述もあった方がいい
- 記述式を採点すると見えてくるものがある。マークシートや選択肢問題では見過ごされる危険性がある

#### 4. 考察

本アンケート調査の回答者は筆者らの多読学会発表に参加した33名と対象が限定されていることに留意しなければならないが、多読指導実施者の望む多読テストについてアンケートで得られた結果をもとに考察を行いたい。まず、すでに多読を導入している指導者は学校種を問わず、様々な方法を組み合わせて評価に組み入れていることが明らかになった。これは、高瀬（2010）が多読指導実践者は多様な方法を組み合わせて評価に取り入れていると指摘していることに一致する。アンケート調査項目にあった期末試験は小学校では使用されていない等、学校種によっては該当しない選択肢もあったが、多読が読書量だけで評価されていないことは興味深い点である。また、現在利用している外部テストの中で TOEIC が最も多かったのは、回答者が大学・高専で多読を実施している割合が高かったためと思われる。外部テスト利用の関心は高かったが、同時に外部テスト利用は受験料が発生するためか費用への注目度も高かった。また、希望するテスト所要時間は45分以内と回答した者が25名、特に30分以内で実施できるテストの要望者が半数を占めた。テスト所要時間すなわちテストの長さはテストの信頼性を担保するためにはある程度の長さが必要とされるが、学校種によって授業時間が異なり、短いテストが望まれている教育現場の要望は多読テストを作成する際に注視されるべき点である。従ってすべての学校種で使用できる単一テストよりも、学校種を考慮した複数のテストを作成することを視野に入れる必要があるだろう。

さらに、テスト形式としては記述式を求める割合が高かったが、採点についてはマークシートによる自動採点の希望者が過半数を占めた。この相反する回答は、「(英語教員として) 理想を言えば、学習の度合いを細かに確認できる記述式が良いが、実際の採点となると負担が軽減できる簡便なマークシートを利用したい」ということを示唆していると考えられる。自由回答でも記述式を求める回答があったが、客観テストだけですべてがわかるのかという懸念は一理あるものの、客観テストのメリットは統計的手法でその信頼性や妥当性を示す方法が確立されており、テスト結果の検証を厳密に行うことができる点である。多読テストだけに限らないが、英語指導で評価を実施するために使用する筆記テストについては、客観テストか記述テストかという択一選択ではなく、両者を補完的に用いていくことがより適切と思われる。また、特に小学校や中学校での多読指導などに対して、筆記テストを実施するかの是非は当然ながら指導者が総合的に判断するべきであろう。

## 5. まとめ

本稿では、多読指導実践者に対して多読評価テストに関するアンケート調査結果を報告した。多読指導は多くの学校種で実践されており、各学校種で必要とされる評価方法は当然ながら多種多様であり、テスト費用や所要時間などに関する多読テストの実用性に対する要望もさまざまである。また、外部テストの選択によっては対象学習者の多読の成果が直ちにスコアに反映されにくい場合もある（吉田&高瀬, 2014）ため、学習者の特性を見極めた上で適切なテストの選択が必要である。しかし、多読指導が広がりつつある中で、多読指導・研究に関してどのようなテストを用いて評価を行うのかは喫緊の課題であり(Nakanishi, 2014)、多読学習の成果を測定するテストが望まれる。信頼性や妥当性といったテスト条件を満たしつつ実際の多読指導現場で使いやすいテストが作成され、多読指導の発展につながることを期待したい。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 25370741 の助成を受けたものである。

## 参考文献

- Brown, A., Iwashita, N., & McNamara, T. (2005). An examination of rater orientations and test-taker performance on English-for-academic-purposes speaking tasks. *ETS Research Report Series, 2005* (1), i-157. doi: 10.1002/j.2333-8504.2005.tb01982.x
- Brown, J. D. (1996). *Testing in language program*. NJ: Prentice-Hall.
- Nakanishi, T. (2014). *A meta-analysis of extensive reading research*. (Doctoral dissertation), Retrieved from <http://digital.library.temple.edu/cdm/compoundobject/collection/p245801coll10/id/245857/rec/1>
- Yoshida, H. (2015). *What makes extensive reading successful in the EFL classroom: A case study*. Paper presented at the JACET International Convention, Kagoshima University.
- 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.
- 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．
- 平井明代（編著）（2012）．『教育・心理系研究のためのデータ分析入門』東京：東京図書．

資料

多読指導のための評価テストに関するアンケートのお願い

アンケートの目的

私たちは、現在授業内で多読の学習効果を測定できるテスト作成をめざして研究を行っています。使いやすいテスト作成のために、皆様の貴重なご意見をお聞かせください。(回答所要時間:約5分)

- ① あなたは多読指導を実施していますか 1. はい 2. いいえ
- ② (1で「はい」と答えられた方のみお答えください)  
多読指導を実施している対象学習者に○をつけてください。(複数回答可)  
1. 幼稚園児、保育園児、 2. 小学校児童 3. 中学生 4. 高校生  
5. 短大生、 6. 大学生 7. その他(具体的に: )
- ③ 多読指導を実施した学生(生徒)を何らかの方法で評価していますか  
1. はい 2. いいえ
- ④ (③で「はい」と答えられた方のみお答えください)  
下記のうち利用されているものにすべてマルをつけてください(複数回答可)  
1. 出席点  
2. サマリー(レポート)提出  
3. プレゼンテーション  
4. 読書量(語数や冊数)  
5. 内容理解テスト(Moodle readerなども含む)  
6. 定期テスト(中間・期末など)  
7. 外部テスト  
具体的に; (例: 英検、TOEIC, TOEIC Bridge, G-TELP、TOEFL, ACE, EPER など)  
( )
- ⑤ 多読指導の評価に外部テスト(筆記試験)を用いることについてどう思われますか。あなたの考えに最も近いものをひとつ選んでください。  
1. 外部テスト(筆記試験)による評価にとても興味がある  
2. 外部テスト(筆記試験)による評価に少し興味がある  
3. 外部テスト(筆記試験)による評価についての興味はどちらともいえない  
4. 外部テスト(筆記試験)による評価にあまり興味がない  
5. 外部テスト(筆記試験)による評価にほとんど興味がない  
6. その他(上記にあてはまらない場合、具体的にお書きください)  
( )
- ⑥ 学生の学習効果を測る場合は、授業開始時期(新学期冒頭)と授業終了時期(学期末)にテストを実施することが一般的です。これらの時期に多読による英語力向上を測るための筆記テストを実施(採点)する際に考慮すべき点があればすべてマルをつけてください。(複数回答可)

1. テスト実施に要する時間
2. 採点の容易さ
3. 費用
4. テスト成績の管理のしやすさ
5. その他（具体的に）

（ ）

⑦ 一回当たりの英語授業（レッスン）時間を教えてください。

一回あたり \_\_\_\_\_分 （例。一回あたり 90分）

⑧ ⑦の授業時間の中で、各学期につき1～2回多読による英語力向上を測るための筆記テストを実施するとします。その際に筆記テストに要する時間はどのくらいが望ましいと思われますか。

1. 15分以内
2. 16～30分以内
3. 31～45分以内
4. 46～60分以内
5. 61～75分以内
6. 76～90分以内
7. 制限なし（特に時間的制約はない）
8. その他

（具体的に）

⑨ 各学期につき1～2回多読による英語力向上を測るための筆記テストを実施する際のテスト形式で最も使いやすいと思われるものを選んでください。

1. すべて記述式
2. なるべく記述式
3. すべて記号選択式
4. なるべく記号選択式
5. その他

（具体的に）

⑩ 各学期につき1～2回多読による英語力向上を測るための筆記テストを実施する際の採点方法で最も使いやすいと思われるものを選んでください。

1. マークシートによる自動採点
2. 部分点なしの手動採点
3. 部分点ありの手動採点
4. その他

（具体的に）

⑪ 各学期につき1～2回多読による英語力向上を測るための筆記テストに、懸念される点があればお聞かせください。（自由回答）

- ⑫ 信頼できるテストの作成には、何度かパイロットテストを実施した上で、テスト項目を決定する必要があります。その際には、できるだけいろいろなレベルの受験者の参加が必要になってきます。パイロットテスト参加に興味を持っていただける先生には、将来ご連絡をとらせていただくことも予定しております。差支えなければ、**お名前と対象学年、勤務先およびメールアドレス**をご記入いただければ幸いです。

1. 興味がある

ご氏名.....対象学年.....

勤務先.....メールアドレス.....

2. 今回は見送る

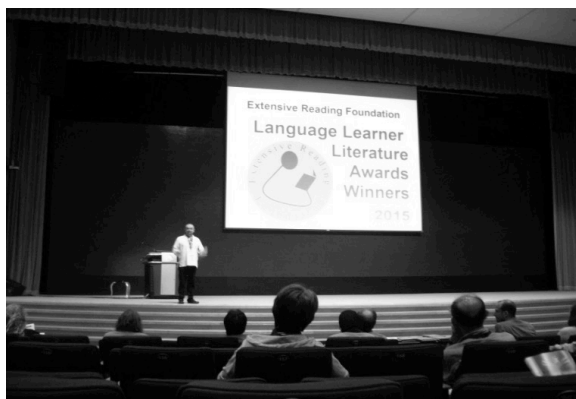
ご協力ありがとうございました。



< 学会・セミナー報告 >

## The 3rd World Congress on Extensive Reading

2015年9月18～20日の3日間、ドバイ（UAE）の Higher Colleges of Technology, Dubai Men's College において The 3rd World Congress on Extensive Reading が開催され、ブラジル、カタール、マレーシア、ルーマニア、サウジアラビア、オマーンなどを含む 24 ヶ国から約 130 名が参加した。今回の学会は



2011年の京都での学会、2013年のソウルでの学会に比べて、全体的にこじんまりとしたものであったが、招待講演、発表、ワークショップ、コロキウム、ポスター全て含めて約 100 のセッションがあり、参考になる発表が多く、とても有意義であった。

### 1. 学会で見た多読の広がり

今回は会場が UAE であったため UAE を初めとした中東からの発表が増えていたが、それにもまして日本からの発表が多く、多読の広がりには日本が一番のようであった。逆に考えれば日本の学習者（英語教育）が一番多読授業を必要としているという事かもしれない。他にはメキシコ、アメリカ、アイルランド、フィリピン、インドネシア、エジプト等からの発表があった。南米（特にメキシコ）や東南アジアにも多読は徐々に広がってきている。英語の *native speaker* の先生は実に様々な国で多読指導をしているが、M-Reader を使用している人が多いのが特徴的であった。

発表に関して述べると、研究対象は児童から大学生、社会人及び指導者と多岐にわたり、その内容は、*motivation* を扱ったもの、Extensive Reading（以下 ER）と Intensive Reading との比較、ER とライティングの関係、ER と文法を調べたもの、Eye Movement の研究、読み方に焦点を当てた研究、M-Reader を用いた ER の成果、ER と Extensive Listening、自動化とワーキングメモリー、多読と ESP、公立図書館での多読の広がり、*assessment*、*activity*、多読環境、多読教材作成に関するもの等々、実に多様であった。多読対象となる言語はほとんどが英語であるが、スペイン語や中国語での多読も含まれていた。同時発表が 5～8 もあり、興味深い発表を沢山逃さざるを得なかったのはいつもと同じである。Proceedings の発行が待ち望まれる。

## 2. 基調講演からの学び

例年に比べ比較的少なめの参加者数であったことが功を奏して、いずれの講演もインタラクティブであった。ひとつ例を挙げると、Fredricka Stoller 氏の “Shaking the Sand Out of Our Boots: Building a Better Extensive Reading Oasis” と題した講演では、各自が ER をどのようにとらえているかを考える機会を与えられた。

これまでの ER に関わる研究で、ER の利点は多角的に提示されてきている。多量の意味のあるインプット、リーディング速度の向上、語彙力強化、流暢さの向上など数多くの ER の利点が論じられる一方で、naysayers（強く反発する人）の存在は未だ多い。研究参加者の少なさ、長期的研究の少なさ、リプリケーション研究の少なさ、研究手法の未熟さ、実験群・統制群の未設定など、ER 研究の問題点も指摘された。

以上を踏まえ、ER 実践者として、教員として多忙ではあるが、アクションリサーチへの提案がなされた。アクションリサーチのための 12 のステップを示し、ローカルな文脈で考える事の必要性が指摘された。Stoller 氏自身、毎学期、アクションリサーチを実施しており、それは生涯続くという言葉は、印象的であった。

アクションリサーチのトピックの例としていくつか印象的なものを紹介したい。ひとつは、ER 実践者として、どのように ER に関わっているのか、コーチ、ファシリテーター、ガイド、チアリーダーなど、どのような表現が自分の役割を言い当てているのか、いくつかの言葉の複合なのか等、自分の役割をリフレクションすることで、自身の ER 実践を改善していくという例である。もうひとつは Extreme reading photos という活動で、例えば砂に埋まって本を読んでいる写真や、自転車に逆立ちしながら本を読んでいる写真など、インターネットの検索エンジン等で検索してみると、数え切れないほどの興味深い写真を見ることが出来るが、それらの写真を教室にディスプレイすることで、学習者がどのようにそれらを認識するかを観察するというものである。非常に斬新な提案で、ER 環境の作り方として、新鮮な視点ではないだろうか。

題名にあるように、いかにして ER Oasis を作り上げていくかということは、ER 実践者として常に考え続けるべきであり、アクションリサーチャーとして、ER 実践および ER 研究の改善に努めていきたいと講演を通して強く考えさせられた。

## 3. 大学と学生

本国際学会の会場となった大学と学生の様子についても、印象に残ったことを少し述べておきたい。学会は連日、朝の 10 時から発表が行われた。朝から照りつける強烈な日差しと息苦しいほどの高温・多湿で、屋外は数分も歩くことが困難なため、日本多読学会員を含め多くの参加者が宿泊していたホテルから会場までは、毎朝タクシーに分乗して向かった。ちなみに、大学での通常の授業開始時刻は聞いていないが、小学校などは朝の 6 時から授業が始まるとのことであった（到着した日の早朝 5 時過ぎに、空港からホテルへ向かうタクシーの横を、眠そうな子どもたち



で満員のスクールバスが何台も通り過ぎて行った)。暑い国ならではの教育事情である。

会場となった大学はタクシーで10～15分ほどの所にあった。警備員のいる門をくぐると広大な敷地が広がっており、建物は近代的で、ドバイ首長国のアミール（首長）であるムハンマド・ビン・ラシド・マクトム氏の大きな肖像画が建物の正面の壁に掲げられていた。警備は厳しく、ほとんどの学生が送迎も含めて車通学だとのことである。



plenary sessionsなどが行われた立派な講堂をはじめ、各発表に使われた教室も設備が整えられており、室内にいる限りは非常に快適であった。休日は金曜日および土曜日であるため、学会初日と2日目はほとんど学生を目にすることはなかったが、3日目の日曜日は授業があり、多くの学生が登校していた。そのため3日目については、女性は肌の露出を控えた服装をするようあらかじめ通知があった。

学生の大半は男子学生で、糊のきいた白い綿製の民族衣装（カンドゥーラ）を来て登校していた。授業風景は見るができなかったが、昼食時に食堂で一緒になった。食堂の一角には衝立で仕切られた場所があり、黒い民族衣装を着た女子学生が男子学生と分かれて昼食をとっていたのが印象的であった。

学会会場となった大学で教えているアメリカ人女性の先生に聞いたところ、大半を占める男子学生たちは多読に関心はあるが、印刷本にはあまり興味を示さず、デジタル本への興味が強いとのことだった。また余談ではあるが、技術系の学生に限って言えば卒業後の就職先は選び放題、初任給も月給 \$10,000 で、自分たちの給料をはるかに凌ぐとのことだった。

#### 4. ドバイの英語書籍事情

最後にドバイでの英語書籍事情についても触れておきたい。現地の書籍事情は、大手洋書店の紀伊国屋の様子からほんの一部分ではあるが垣間見ることができた。世界最大級のドバイ・モール内の書店だけあって、6,000平米以上の広さと、50万冊以上の蔵書数に圧倒された。興味深かったのは、前述のドバイ首長国のアミール（首長）であるムハンマド・ビン・ラシド・マクトム氏の伝記、名言集、思想などを記した書籍セクションである。大手書店だけでなく、空港などの小規模の売り場であっても必ず首長関連の書籍セクションが設置されていたことが印象的だった。

蔵書の大半が英語で書かれたもので、容易にはアラビア語の書籍を見つけることができないということは、アラビア語話者の少なさと、英語書籍の需要の高さを示していた。ホテルでも、アラビア語の新聞を依頼しただけで、「読めるのか」と嬉

しそくに尋ねられたことから、外国人アラビア語話者の希少性が感じられた。このような国際的志向性を高めるような体験は、初級学習者の頃の言語学習への新鮮な気持ちを思い出させた。

需要の高い書籍のレベルは、ドバイでの英語学習者の英語レベルの高さを示していた。特にヤングアダルトセクションが充実していたことから、第二言語としての英語話者が大半を占める国のティーンズの英語力の高さが窺えた。一般書として、Jean Sasson 著の *Princess, More Tears to Cry* (2014) (サウジアラビアのプリンセスの秘密が書かれた第1作の続編) が入り口付近に山積みになっていたのは、ローカルな文脈での多読を考えることの重要性を考えさせられた。

多読に従事する我々にとって、現地の書店には様々な発見がある。このような大きな書店ではなく、ドバイ博物館の片隅にあるようなお土産売り場では、そこでしか買えない本も手に入る。学会に参加し発表等から学ぶことはもちろん、書店巡りで現地の多読事情を肌で感じられるのも国際学会参加の醍醐味ではないだろうか。

文責： 神戸国際大学	魚住香子
常葉大学	柴田里実
関西大学非常勤講師	高瀬敦子
常葉大学	良知恵美子

< 学会・セミナー報告 >

2015 年度 日本多読学会年会

2015 年度の年会は、2015 年 8 月 1 日・2 日の 2 日間にわたり、SEG（東京・新宿）、明星中学高等学校（東京・府中）の 2 会場で行われ、112 名が参加した。年会のプログラムは下記の通り。招待講演として、文教大学の千葉克裕先生の「なぜ 100 万語読めるのか？」が行われ、活発な質疑応答がなされた。

2015 年 8 月 1 日（土）のプログラム

10:00-10:25	藤井数馬 青田広史	沼津高専	継続した多読指導の重要性とそのための方策	本発表では、多読指導を単年度行っても自ら多読習慣を身につける学習者が少ないことを指摘し、多読指導を継続して行うことの重要性を、読破語数の増加と外部試験結果から考察する。そして、継続指導のためのデータ蓄積とウェブサイトの創設について報告する。
10:30-10:55	国重徹	鹿屋体育大学	LR や英米児童書に見られる言語的要素—その魅力と可能性	LR や英米児童書には、教科書や GR にはあまりない言語的要素が頻出します。本発表ではその一部を紹介し、これらが LR や英米児童書の魅力であることを述べます。また、これらに多く触れることがペーパーバック読破の成功率向上につながり得ることや、これらが過度のキリン読みを止めるツールになり得ることを議論します。
11:00-11:50	千葉克裕	文教大学	なぜ 100 万語読めるのか？—多読学習の効果と指導方法を多角的に考える	「最も JACET らしくない発表」という評価を第 53 回 JACET 国際大会（広島）で得て、JACET 通信（2014 年 12 月、192 号、特別寄稿、26 ページ）でも紹介された千葉先生の講演です。 ( <a href="http://jacet.org/newsletter/jacet192.pdf">http://jacet.org/newsletter/jacet192.pdf</a> ) 文教大学国際学部における 2 年 4 ヶ月の多読指導で 5 名が 100 万語を読破し、さらに多数の学生が 10 万語単位で多読学習を継続しています。多読学習の英語力への効果を CASEC スコアにより客観的に分析するとともに、なぜ彼らが継続することが出来たのか、その動機付けと指導方法についての考察などについても、お話しできます。また、文教大学国際学部における英語教育全体の中での多読の推進方法およびその状況についても報告していただけます。
12:00-13:30	多読教室見学	SEG	多読教室見学	SEG の多読教室は、全部で 27 教室あり、各教室に、クラスライブラリとして、約 2 万冊、計 60 万冊超の多読図書が用意されています。それをご自由に見学しながら、歓談ください。
13:30-13:55	藤岡千伊奈	流通科学大学	リメディアル教育における授業内多読指導	本発表は、2014 年度に実施した大学での授業内多読の実践報告である。担当する全ての授業（再履修クラスを含む）で授業内多読を実施した。多読の成果、面接試験の試み、学生アンケートの結果等を紹介する。また、半期・通年の実践期間と多読前後に実施した C-Test 結果との関係を考察する。
14:00-14:25	西澤一 吉岡貴芳	豊田高専	東海地区の図書館における多読支援の広がり	東海地区では、多読用図書を導入し、英語多読を紹介、語数・YL 等の情報を提供、利用者交流の場を提供する等、市民の多読を支援する公立図書館が増えている。その経緯と状況（利用者はミドル、シニアが中心、利用図書は ORT とレベル 0~2 の GR が主流、英文和訳からの卒業が課題、利用者交流が継続の鍵）を報告する。

14:30-14:55	良知恵美子 柴田里実	常葉大学	false beginners の大学英語多 読個別支援	発表者らは、大学英語教育において、2010年度より英語多読を実践し、年間100万語読了者を順調に輩出してきた。その一方で、false beginners 群は、十分な成果を得られていない。本発表では、授業内およびセルフアクセスセンターで、年間100万語に向けて彼らを支援する方策を提示したい。
15:00-15:25	古川昭夫 Mark Koopman Tim Rease	SEG	多書の導入の 成果と課題-生 徒の実例より-	中高生対象の塾SEGではnative講師担当partで、5-10分でのFree Writingを導入した。生徒のWritingから、native講師自身が、生徒の理解度をより把握できるようになり、授業の改善に活かせることが分かった。実際のwriting例をもとに、多書の成果と課題について報告する。
15:30-15:55	鬼丸晴美	明星中学 高等学校	明星中学高等 学校で取組む 多読	中学1年生多読では、英単語帳の導入をし、中3高1ではiPad導入によりebook利用を本格化しました。さらに読書時間確保のために放課後110分のパワーアップTADOKUも始めました。これらについて報告します。
16:00-16:25	金子敦子	武蔵野大 学	大学での多読 導入の実践報 告と課題	大学生を対象とした必修プログラムへの多読組み込み実践報告。全学科生を対象とした多人数向けの展開ではシラバスへの組み込みや指導者の理解に加え、核となる学生の育成が必要となる。ホームルームクラスでの働きかけが学生の読書行動に及ぼす影響について考察する。
16:30-17:00	魚住香子 高瀬敦子	神戸国際 大学 関西大学	英語力の伸び に影響を与え る要因	164名の大学2年生にSSSおよびSSRで多読授業を1年間行い、EPERテスト結果の伸びに基づいて3つのグループに分けた。上位と下位グループ学生のアンケート結果(設問数56)および記録手帳のコメントを詳細に検証した結果、意識的な読みが成功の鍵となることが分かった。

2015年8月2日(日)のプログラム

9:00-9:25	総会	多読学会		
9:30-9:55	高橋愛	徳山高専	多読授業の成 果と課題―― 高専低学年の 学生への実践 から	徳山高専では2009年度から低学年(高校生に相当)への多読授業を続けている。導入以降、学生の意欲や学力に向上というかたちで成果が出ている。その一方で、授業担当者の異動等を経るなかで課題も浮き彫りになっている。本発表では過去6年間の実践を総括し、本校の多読授業の成果と課題について報告する。
10:00-10:25	高良則子	沖縄県立 芸術大学	多読の導入期 と多読図書― 2つの実践例 から見えてく ること	多読では、絵本・GR・LRといった様々な図書が活用されている。大学生に多読を導入する際に、GRを教材として用いたクラスとLRを教材として用いたクラスを担当した。本発表では、それぞれのクラスの読書量や読書記録、アンケートの内容を振り返り、多読導入時に使用する図書について考察する。
10:30-10:55	小島茂 鬼丸晴美	府中市立 府中第一 小学校 明星中学 高等学校	小学校全職員 で取組む英語 一年間の実施 を振り返る	公益財団法人博報児童教育助成を受け取り組んだプロジェクトのあらまし。低・中・高学年の3ブロックでの話し合い→各学年で教材研究→45分間の指導案作成して授業公開。映像公開と今後の課題について報告。
11:00-11:25	佐滝弘美	明星中学 高等学校	中学三年生で の多読指導	1年生からの多読を振り返り、今年度3年生での多読を考える。また、多読多読から多読への移行、生徒の達成感を育むための試行について報告する。

11:30-12:10	黛道子 浅野恵子 菅野秀宣 中島円 三橋匠	順天堂大学	多読する脳— MRI を用いた 多読時の脳 賦活部位の 同定	多読による英語教育を実践する中で、読書速度が上がる、楽に読める、英語のまま理解できるようになるなどの効果は多くの現場で検証されてきた。多読した学習者の脳内では何が起きているのだろうか。今回はMRI画像を用い、多読学習歴と脳賦活領域の相関を考察した。その結果を報告する。
12:10-13:40	図書館見 学	明星中学 高等学校	明星中学高 等学校図書 館見学	中高で、日本で最大の多読図書の蔵書を誇る明星の図書館の見学です。1回の所要時間は20分程度です。
12:10-13:40	多読図書 展示	協賛出版 社		協賛出版社による多読用図書の展示です
13:40-14:05	三木望	駒澤大学	駒澤大学にお ける選択科目 としての多読 授業	これまで必修科目としての多読授業は多かったが、選択科目としての多読授業は少なく、実践報告も少ない。本発表では、2014年度に開始した駒澤大学の選択科目の多読授業の試みと成功、課題を述べ、アンケートに基づいた情意面の効果とスピード計測テストと理解度確認テストに基づいた受講生の英語力の伸びを報告する。
14:10-14:50	座長 金子敦子	多読学会	「学習者向けガ イド」について のワークショップ	指導者向けのガイドは多読学会から提供されていますが、学習者向けのコンパクトなガイドの提供はまだありません。指導者と学習者の助けとなるような学習者向けガイドについて話し合います。
14:55-15:00	岡山陽子	多読学会	閉会挨拶	
15:05-15:55	理事会	多読学会		

講演では、順天堂大学の「多読する脳—MRI を用いた多読時の脳賦活部位の同定」が多読教育の専門家である黛さんと、脳の専門家である医学部の先生達との共同研究であり、効果的な英語習得についての研究の一つの方向性を示す興味深い発表であった。

「学習者向けガイド」についてのワークショップにおいて、当日に座長の方から「多読図書の魅力的紹介」についてのワークショップに変更したいとの申し出があり、その内容でワークショップが開催された。しかし、直前での変更であり、参加者には戸惑う人も出た。直前での変更はさけるべきであったと思われる。

文責：多読学会事務局長 古川昭夫

< 学会・セミナー報告 >

第 8 回 関西多読新人セミナー

1. セミナー誘致の意図

2015年2月21日(土曜日)に摂南大学寝屋川キャンパスにて関西多読新人セミナーが開催された。摂南大学外国語学部では、2015年度カリキュラム改編に伴い、1年生のリーディングの授業に多読と速読を計30分程度入れることになった。今までは個人の教員が授業内外で多読活動を取り入れてきたが、学部コースの共通課題に組み込まれるのは初めてで、ようやく新たな一步を踏み出せた感がある。とはいえ、授業担当予定者は非常勤講師を含む多読未経験者ばかりだったので、新年度開始を前にまずは「多読とは何か」を知っていただくために関西多読新人セミナーの会場校に名乗りを上げた。図書館の協力も得て、多読本が配置されているリーディングラウンジ(図書館3階)に隣接したプチテアトルを使用。図書館見学も可能となった。

2. プログラム報告

神田みなみ先生(千葉県立保健医療大学)が直後に素晴らしいレポートをまとめてくださったので引用させていただく。臨場感が伝わるかと思う。<以下引用>

10:05-10:45 児童期における多読指導の基本のキ 榎本洋子(Global Kids)

自宅教室で小学生低学年・中学年・高学年対象の多読指導。音声重視で、繰り返し、根気よく習慣化を目指す。究極の個別指導である多読の意義など。

⇒ 学校以外での英語指導者から、たくさん質問が出ていました。

10:50-11:30 多読模擬授業 高瀬敦子(関西大学他)

多読授業の第一回目オリエンテーションのシラバスと実際。記録用紙も数種類。多読に4技能を組み合わせたアクティビティが、しっかり読む指導にもなることが紹介されました。

⇒ 英語でテンポよく指示と説明がなされ、生徒役をエンjoyしました。

11:35-12:15 多読図書：楽しい読書体験を！ 黛道子(順天堂大学)

授業に必要な基本図書と、また様々な「刺激を与える」本シリーズの紹介。レベルの上げ方とシリーズ本の使い方。

⇒ シリーズの紹介だけでなく、そのレベルや段階に応じての使い方の解説があり、多読指導についての参考になる内容でした。

13:35-14:15 **多読プログラムの成否要因と実践上の工夫** 西澤一（豊田工業高等専門学校）

高専での長期多読継続プログラムと TOEIC 得点にみる成果。また上滑りに読むことで多読の成果が出ないこと、そういう学生をどのように見つけて、そして問題点を解決するか。

⇒ リーディングテスト（ある程度の長いものを読ませてからの読解テスト）とその意義、易しいレベルを読まない学生が後で伸びないことがはっきり。

14:20-15:00 **公立高校での3年間の多読授業** 宮本恵理子（神奈川県立港北高等学校）

コンピュータ教室を使っての多読（音声聞きながらの読書）授業。アンケート調査の結果を紹介して、多読授業の運営方法、準備、導入方法など。

⇒ 高校での多読授業の実際とその方法が分かりやすく解説されました。

15:20-16:00 **大学での授業内外多読と教員の学びのプロセス** 松田早恵（摂南大学）

一教員が多読授業を始めて、一室⇒図書館、授業のみ⇒課外での多読マラソン（自由参加の苦労も！）と、多読を広く実践するシステムを構築するプロセスの経験談。そして絵本の活用方法。

⇒ 絵本を自分自身、使いにくく感じていたのですが、その面白さと奥深さに触れられた気分。

16:05-16:45 **Before and After : 多聴多読の導入と実践** 国重徹（鹿屋体育大学）

多読導入によって、生徒と教師がどう変わっていったか。また、新しく学校（高専と大学）に多読を導入する経験談。教師自身が多読をする大切さも。

⇒ 英語をどのように教えるか。多読が英語教育をどう変えていくか、と夢が広がりました。

それぞれ個性的な(?)発表で、内容的にもいい組み合わせだったと思いました。本当に午前から午後まで、あっという間でした。発表の先生方に感謝です。大いに刺激を受け、新年度が楽しみになってきました。<引用おわり>

### 3. まとめ

今回は中高の先生方が比較的多かった印象で、全体としては約 75 人名の参加があった。遠方からお越しの方もおられ、多読の関心が広まってきたことが感じられた。

図書館見学では、学生が授業の課題の1つとして作った「お気に入り本のポップ」と本をセットにして展示させていただいた。絵本がほとんどだったが、見学者からは「絵本を買ってもらえていいわね～。うちは（絵本は高くて）買えないわ」という羨望の声も聞かれた。実は、人気のある Graded Readers や Leveled Readers などの同タイトルを複数冊買ってもらうことはまだできないのだが、未所蔵であれ

ば比較的自由に個人研究費で買ったり、図書館予算の学生用推薦図書に稟議をあげたりはできる。稟議の際に「大学生に絵本が要るのですか」と尋ねられたことがあるが、答えは Yes！大学生は絵本が大好きである。前述のポップのほとんどに絵本が取り上げられていたことからそれがわかっていたただけだろう。

本学関係者の参加は6名で、リーディング担当者は1名だけだったが、多読マラソンに協力的な(残念ながら実績は無いが)理工学部の先生も1人見に来てくださった。「畑違いなのでちょっとだけ覗いて帰ろうと思っていましたが、興味深かったので結局最後まで聞いてしまいました。ただ、多読は教員の力量が問われることがわかりました」とのことであった。留学生の日本語科目を担当されている非常勤の先生は、日本語学習者用の多読本を執筆されたいとのことで、熱心に発表を聴講されていた。確かに英語話者中心の他学会などでは「日本語の多読本をもっと作って欲しい」という声はよく聞く。英語以外の言語でももっと多読が広がり、さらに選択肢が増えることを願う。

やはり多読成功の鍵は指導者にあると思うので、今年から「関西多読指導者セミナー」と名前を変えて継続するこの多読セミナーが貴重な情報収集・交換・発信の場として生かされ、指導者育成に役立ってくれることを祈る。多読の輪が益々広がりますように。



写真1：発表風景（宮本先生）



写真2：図書館見学風景

文責：摂南大学 松田早恵



< 学会・セミナー報告 >

第3回 九州多読教育新人セミナー

九州多読教育新人セミナーは今年度で3回目を迎えた。

新人セミナー開催の意義は主に二つある。学内の教職員の多読に対する懸念を解消し理解を得ること。そして近隣他校への多読普及である。福岡で多読を行う教育機関が少しずつ増えてきているため、今回は近隣からの参加者を増やすことを目標とした。結果、九州沖縄地区から22名、その他の地域から9名の参加者を得ることができた。

参加者には、単に話を聞くだけでなく自分の目で見て自分の耳で聞いてもらい、多聴多読を体感してもらうことが重要である。また多聴多読は初めてという参加者には、「まず自分で試してみたい」という気持ちを持ってもらうことも大切である。そこで今年もセミナー前日に多聴多読授業と多話多書授業を公開した。また、セミナー当日には、お試し多聴多読・図書館案内・洋書展示販売を行った。

今回も時間が許す限り様々な分野で多聴多読指導（支援）をされている先生方にお越しいただいた。タイトなスケジュールであったため、今後は休憩時間を多めに取る、質疑応答の時間を取るなど、プログラムの改善を検討したいと思う。

地方で孤軍奮闘しておられる方、地方版多読セミナーを利用して突破口を開いてみませんか。

以下公開授業とセミナーの要約と一般参加者の感想を紹介する。

日時：2015年11月13日（金）、14日（土）

場所：福岡女学院中学校・高等学校

参加者数：33名（31名＋出版社2名）

**公開授業**

13日（金）13：20～14：05 5限目 多話・多聴・多読授業見学（S3-2）@LL教室  
即席スピーチ&多聴多読授業

14：15～15：00 6限目 多話・多書授業見学（S3-3）@シオン2教室  
※Show & Tell、Read, Speak, & Write About It

15：10～15：55 7限目 多話・多書授業見学（S3-1）@シオン2教室  
Show & Tell、Read, Speak, & Write About It

※Show & Tell・・・前の週の授業で書かせたエッセイからクラスで数点内容の興味深いものを選んで添削。その原稿を発表者には数日前に返却し、発表の補助となる小道具を持って来させてプレゼンさせた。

※Read, Speak, & Write About It・・・長文問題集を1レッスン聴き読み→黙読→4択問題4題を解く→長文の内容に絡めて3つのトピックを提示→ブレインス

トーニング→3人1組のスピーキング×3ラウンド→ライティングの文章構成を  
ブレインストーミング→エッセイライティング

「correct しないという指導法、それによって伸びる力があるということに大変驚きました。」（参加者）

## セミナー

14日（土）

10:05～11:15

**ワークショップ（多聴・多読・多話・多書体験）及び発表「Fluency First（多聴多読多話多書）の取り組みとその成果」**坂本彰男（私立福岡女学院中高）

・多聴多読を前提としたアウトプット活動（多話多書）で身につく表現力の紹介。

「英語の究極の目的が Fluency First だと思います。今の日本の英語教育ではそこにベクトルが向いていない中、その目的に向かって授業を実践されているのでとても良い刺激になりました。自分自身の Fluency First を実践したいと思いません。」（参加者）

11:20～12:00 児童英語の部「初期の多読指導『英文の3D化』とその可能性～小学生から大人まで～」鈴木祐子（ABC4YOU 英語教室、英語 tadoku クラブ（非営利））

・絵を『読む』ことの重要性、長期休暇中集中多読の効果、シャドウイングの効用について。

「絵の奥深さとイマジネーションで理解の橋渡しができるということに気付いて、とても有意義でした。」（参加者）

12:00～13:30 昼食（※出版社洋書展示、13:00～13:30 希望者図書館見学）

13:30～14:10 中学校の部 「私立中学校における授業内多読の導入・実践・発展」諸木宏子（私立西大和学園中高）

・生徒の自尊心を傷つけないように読ませるコツやファシリテーターとしてのあり方について。

「ゴール設定やチェックポイントなどを設け、一人一人に寄り添う気持ちで実践されているとのこと。読ませっぱなしでは成功しないのだと実感しました。」（参加者）

14:15～14:55 高校の部「2年半の多読授業の実践報告」湯川敬子（私立筑紫女学園中高）

・同僚の理解を得るための方法や、模試の分野別成績結果からの多読の効果について。

「進研模試の結果、読書冊数、word 数の例示があり、多読指導の成果が具体的に分かってよかったです。また授業時間の確保を苦勞されていることや同僚の先生方と

の協力態勢の難しさなど克服されている様子にも親近感を抱きました。」(参加者)

15:05~15:45 高専・大学の部「**多読の魅力と有効性について～Leveled Readers や英米児童書を中心に**」国重 徹(鹿屋体育大学)

・GRとLRの違いから見えてくる英語の本の魅力について。

「LRが楽しみとして読めるようになること。Authenticな英語を話したり聞いたりできるようになること。英語の表現の深み・楽しさを知ることが究極の英語学習の目的として教えたいと常々思っていました。大変興味深い内容でした。」(参加者)

15:50~16:30 大学の部「**多読の成功に不可欠なSSSとSSR:大学生の例**」高瀬敦子(関西大学)

「大学生の英語力、特に productivity が非常に乏しいという現状に多読がどれほど効果をもたらすかよく分かりました。」(参加者)

文責：福岡女学院中学校・高等学校 英語科 坂本彰男

<学会・セミナー報告>

愛知多読教育新人セミナー

持ち上がりで3年間の継続多読授業を実践中の大府東高校に会場をご提供いただき、高等学校での多読授業実践に焦点をあてた新人セミナーを企画し、東海、近畿、九州地区の中学、高校から14名、その他の機関から13名の参加を得た。

多読・多聴指導未経験の参加者が少なくないことを想定し、午前最初の講演は、授業実践経験の豊富な高瀬さんをお願いした。この講演を聞いて始めてみようと思われた未経験の参加者が多かった。続いて、大府東高校の多読プログラムを推進する前田さんに実践報告をお願いした。昼食休憩中の同校多読教室見学と合わせて、公立高校で実践可能な多読授業の具体的な事例を見ていただけたと考える。

午後の講演は、多話・多書まで活動内容を広げた授業実践で有名な坂本さんをお願いした。生徒が生き生きとして活動する授業の動画に驚かされた参加者も多かった。続けて2本の実践報告があった。1本目は名古屋市立緑高校での多読授業に今年度から加わった杉本さんから、授業実践を始めたときの貴重な体験談を聞くことができた。2本目は、5+2年継続の多読授業を実践している豊田高専の状況を西澤がお伝えした。

質疑応答では参加者から次々に発言があり、予定した40分の時間では足りなかった感が残る。場所を移して行った懇親会でも質疑が続いた。

愛知県内からの参加者が少なかったことは残念であるが、遠方からの熱心な参加者の満足度は高かったのではないかな。

日時： 2015年11月15日(日) 10:00~17:00

場所： 愛知県立大府東高等学校

参加者数： 30名(27名+出版社3名)

プログラム及び発表タイトル

午前の部

10:10-11:10 講演「多読・多聴の必要性和効果的導入方法」高瀬敦子(関西大学他)

11:20-12:00 実践報告「公立高校における2年間の英語多読実践」前田昌美(愛知県立大府東高校)

12:00-13:30 昼食(※出版社洋書展示、13:00~13:30 希望者多読教室見学)

午後の部

13:30-14:30 講演「多聴・多読推進のための『あの手この手』」坂本彰男(福岡女学院中高)

14:40-15:20 実践報告「緑高校の多聴多読授業」杉本健(名古屋市立緑高校)

- 15:25-16:05 実践報告「長期継続多読授業の効果と実践上の工夫」西澤一（豊田工業高等専門学校）
- 16:10-16:50 質疑応答
- 18:30-20:00 懇親会13名（発表者4名＋9名の参加）

文責：豊田工業高等専門学校 西澤一

# 日本多読学会会則

## 第一章 総則

第1条 本会は日本多読学会と称し、英語名称を Japan Extensive Reading Association とする。

## 第二章 目的および事業

第2条 本会は世の中の人々がだれでも外国語を使えるようになることをめざして、多読を中心とする外国語獲得の方法を研究し、その普及を計るものとする。またそのために、多読用図書の発掘、評価、開発、ならびに会員同士の親睦を深めることを目的とする。

第3条 本会はその目的を達成するために、次の事業を行う。

- (1) 年会・新人セミナー・ワークショップ等の開催
- (2) 紀要の発行
- (3) 研究者の研究活動への支援
- (4) 学習者の学習活動への支援
- (5) 上記に関連するその他の事業

## 第三章 会員

第4条 本会は次の会員で構成される。

- (1) 本会の目的に賛同する個人会員
- (2) 本会の目的に賛同する団体会員
- (3) 本会の目的に賛同する一般賛助会員
- (4) 本会の目的に賛同する特別賛助会員

いずれも、入会にあたっては個人会員あるいは団体会員の責任者1名の推薦の上、役員会の承認を得るものとする。

第5条 会員は、次の場合その資格を失う。

- (1) 退会の希望を本会事務局に届け出たとき。
- (2) 会費を1年以上滞納したとき。
- (3) 本会の目的に反する行為、または本会の名誉を著しく傷つけたと役員会が全員一致で認めたとき。
- (4) 死亡したとき、あるいは法人が解散したとき。

## 第四章 役員等

第6条 本会に次の役員を置く。

- (1) 会長：1名
- (2) 事務局長：1名
- (3) 理事：若干名
- (4) 監事：1名

上記の他、必要に応じて名誉会長・顧問・副会長を置く。

第7条 本会の役員は役員会の承認を経て個人会員から選出する。但し、次の総会にて

承認を得るものとする。

第 8 条 本会の役員は、本会の目的を達成するために尽力する。

第 9 条 役員の任期は 1 期 2 年とし、重任を妨げない。

第 10 条 役員会の召集・議決は次のとおり行う。

(1) 役員会は、事務局長が召集する。

(2) 役員会は、**Mailing List** で議決できる。

第 11 条 会則施行細則等、本会の運営に必要な細則は、役員会で定める。

## 第五章 会議等

第 12 条 総会は、会長、事務局長あるいは監事が召集する。総会の議決権は個人会員および団体会員の責任者のみが持つ。

第 13 条 本会における発言は会員に限る。但し、会議の議長の承認を得た者はその限りでない。

## 第六章 会計

第 14 条 本会の経費は、細則に定める会費、賛助金、その他の収入をもって充てる。

第 15 条 会計年度は毎年 6 月 1 日に始まり翌年の 5 月 31 日に終わる。

第 16 条 本会の収支決算は毎年会計年度終了後に作成し、監事の監査を経て毎年の定例総会に報告し、承認を得なければならない。

## 第七章 補則

第 17 条 本会則の変更は必要に応じ役員会で行う。

第 18 条 本会の事務局は、新宿区西新宿 7-19-19 に置く。

**多読学会会則施行細則（2014年2月27日改訂）**

- 1 入会の際の紹介者  
個人会員・団体会員で紹介者がいない入会希望者については、役員が個別に連絡をとり、必要に応じて紹介者になるものとする。
- 2 会費の納入期限  
各会員は、1年分の会費の納入は、毎年4月末までに、翌会計年度の会費を一括で支払うものとする。新規入会の会員は、入会時にその年度の会費を一括で支払うものとする。
- 3 個人会員の会費  
個人会員の会費は、年会費4,000円とする。
- 4 団体会員  
団体会員は、本会の趣旨に賛同する団体（学校・企業・教室）とする。団体会員の会費は、1口年間10,000円とし、年払いとする。  
1口につき、1名が個人会員と同じ条件で、本会の主催する会合に出席できる。
- 5 研究用図書の借出資格  
多読図書研究会費を支払った個人会員は、研究用の多読図書の貸出に応募できる。多読図書研究会費は年額6,000円とする。また、団体会員も、研究用の多読図書の貸出に応募できる。
- 6 一般賛助会員  
一般賛助会員の会費は、年12,000円とする。  
一般賛助会員は、次の権利をもつ。  
(1) 1口につき1名の本会の主催する会合への出席  
(2) 語学に関する自社出版物のMLを利用とした情報提供（年1回以内）
- 7 特別賛助会員  
5口以上賛助会費を納入する一般賛助会員を特別賛助会員とする。  
特別賛助会員は、一般賛助会員の権利の他、次の権利をもつ。  
(1) 本会の会合における優先的な出展  
(2) 自社出版・取り扱いの多読用図書の会員への情報提供（年4回以内）  
(3) 多読図書あるいは多読授業用図書の出版・販売に関する相談
- 8 会費の使途  
本会の会費は、多読授業研究用図書の購入費、紀要の発行、年会・ワークショップ・研究会・講演会の費用、多読の効果研究のための費用にあてる。
- 9 研究発表  
研究発表は、年会での発表、新人セミナーでの発表、紀要での発表を主とする。
- 10 会費振込口座  
会費の振込口座は、東京都民銀行新宿支店 普通4051462 日本多読学会とする。
- 11 本細則は、2014年2月27日に多読学会世話人会で改訂された。

補足：年会費は、消費税の課税対象外です。



# 日本多読学会役員名

第 11 期役員名簿（2015 年 4 月～2016 年 3 月）

会長	岡山 陽子	文教大学他
副会長	竹田 恒美	東京工業高等専門学校
副会長	魚住 香子	神戸国際大学
副会長	高瀬 敦子	関西大学他
副会長	西澤 一	豊田工業高等専門学校
事務局長	古川 昭夫	SEG
監事	繁村 一義	
理事	鬼丸 晴美	明星中学高等学校
	樫本 洋子	Global Kids
	金子 敦子	武蔵野大学
	神田 みなみ	千葉県立保健医療大学
	国重 徹	鹿屋体育大学
	高橋 愛	徳山工業高等専門学校
	高良 則子	沖縄県立芸術大学
	力石 歩	東京シューレ葛飾中学校
	新田 智紀	SEG
	黛 道子	順天堂大学
	宮下 いづみ	Eunice English Tutorial
	宮本 恵理子	神奈川県立港北高等学校



**「日本多読学会紀要」投稿規定 2015年8月2日現在**

1. 本学会紀要は、「日本多読学会紀要」(JERA Bulletin)とする。本学会紀要は、語学教育における多読の実践や多読に必要な図書・環境に関わる研究及び報告を積極的に公表することにより、多読の発展に寄与しようとするものである。
2. 投稿原稿執筆者は、本学会会員とする(共同執筆者を含める)。ただし、編集委員会が特に依頼、または許可する場合はこの限りではない。
3. 使用言語は日本語または英語とする。
4. 投稿原稿は未発表のものに限る。学会における口頭発表等をまとめなおしたものは未発表とみなす。
5. 投稿原稿の種類は、1) 研究論文 (Research Paper)、2) 実践報告 (Practice Report)、3) 研究ノート (Research Note)、4) 書評 (Review)、5) 多読用図書紹介 (Books for Extensive Reading)、6) 私の多読指導 (2-Page Class Report)、7) アイディア (Ideas)、8) 研究会等の報告 (Seminar / Workshop / Conference Report)、9) その他、があり、それぞれ以下の内容とする。
  - 1) 研究論文: 多読による語学教育・語学学習に関する実証的または理論的研究の論文
  - 2) 実践報告: 多読指導の実践に関する報告
  - 3) 研究ノート: 多読の研究、授業成果の問題提起、中間報告、速報、資料
  - 4) 書評: 多読による語学教育・語学学習に関する専門書または論文の紹介および論評
  - 5) 多読用図書紹介: 多読対象となる GR (graded readers)、LR (leveled readers)、児童書等の図書の紹介
  - 6) 私の多読指導: 多読指導の実践に関する簡易報告(規定書式あり)
  - 7) アイディア: 多読や多読指導に関する実践的なアイディア、テクニック、教案
  - 8) 研究会等の報告: 多読に関する研究会/ワークショップ/学会等の報告
  - 9) その他: 編集委員会が特に認めたもの
6. 本学会紀要の発行は年1回とする。原則として発行は3月とし、投稿原稿締切日は10月末日とする。なお、ウェブ上での公開の際には、紀要に掲載済みのものを載せることを原則とする。
7. 投稿原稿の書式その他については以下のとおり。詳細に関しては、『「日本多読学会紀要」執筆要項』を別途定め、投稿希望者にメールにて送付する。
  - (1) 用紙 投稿原稿はA4に、MS Wordで作成する。
  - (2) レイアウト A4原稿の上下に30mm、左右に20mmの余白をとり、英語原稿の設定は1行76文字、縦38行、日本語原稿も横書きとし、設定は1行42文字、縦36行を基本とする。

文字のフォントとサイズについては、英語は Century 10.5 ポイント、日本語は本文が明朝体 11 ポイントを基準とする。日本語原稿中の英語は Century 10.5 ポイントとする。

「私の多読指導」については、規定の書式を用いることとし、字体は日本語は明朝体、英語は Century とする。フォントは、テーマ、指導者名、学校名、レッスン名、所在地、使用言語は、日本語、英語とも 10 ポイント、その他部分は日本語、英語とも 9 ポイントとし、文字数 56 (字送り 8.5 ポイント)、行数 54 (行送り 12.4 ポイント) に設定して所定の用紙に配置する。

(3) 構成 タイトル (英語および日本語)、氏名 (日本語の場合、英語も)、所属機関を記載する。論文・実践報告・研究ノートについては、日本語論文には英語の要旨 (300 語以内) を、英語論文には日本語の要旨 (400 字以内) を最初につけ、続けてキーワード (英語要旨には英語で、日本語要旨には日本語で 5 つ以内)、本文、その他 (注、参考文献、付録) の順とする。なお注には、脚注および文末脚注機能を使用しない。グラフ・図表・数表・写真等は原稿内にレイアウトし、同時に別ファイルでも提出する。

(4) 図版・写真 図版、写真などを掲載する場合は、執筆者の責任において、あらかじめ著作権者から許諾を受けるものとする。

8. 投稿原稿の長さは、研究論文は A4 判用紙 20 ページ程度、実践報告は 2~16 ページ程度、研究ノートは 2~6 ページ程度、書評は 1~6 ページ程度、多読用図書紹介は 1~4 ページ程度、アイディアは 1 ページ程度、研究会等の報告は 4 ページ程度とする。

9. 投稿原稿は、投稿原稿締切日までに本学会紀要編集委員会宛に電子メールにファイルを添付して送付する。メールの本文には、原稿の種類、タイトル、氏名、連絡先 (郵便番号、住所、電話番号、ファックス番号、電子メールアドレス) を記すこと。ただし、原稿種別についての最終判断は、掲載の際に編集委員会で行う。

10. 原稿提出先 (および投稿希望申し込み先メールアドレス) は、以下の通り。  
〒160-0023 新宿区西新宿 7-19-19 SEG 内 『日本多読学会紀要』編集委員会  
電子メールアドレス: jera-bulletin@seg.co.jp

11. 編集委員会は、投稿原稿の掲載の可否について判断する。掲載決定後、書式や体裁について編集委員会より執筆者に修正を求めたり、編集委員会の判断で書式の細部を変更したりすることがある。

12. 原稿料は支払わない。掲載となった執筆者には、掲載号 5 部を進呈する。抜刷は印刷しない。

13. 本学会紀要に掲載された研究論文等の著作権は本学会に帰属するものとし、これを学会がウェブ上で公開することに執筆者が同意したものとみなす。転載を希望する場合は、本学会にその旨を伝えること。

## 編集後記

日本多読学会紀要第9巻をお届けします。本巻には7篇の投稿があり、厳正な査読審査の結果、5篇を掲載することになりました。投稿者の皆様には、心からお礼を申し上げます。すべての投稿原稿は執筆者の名前や所属等を伏せて、複数の査読者に審査を依頼します。丁寧に精査していただいた後、他の編集委員からの意見を交えて議論を重ねた結果、掲載するか否かの判断を行います。残念ながら今回掲載を見送った原稿もありますが、次回以降に再チャレンジをしていただきたいと期待しています。

今年は、2年に1回の **Extensive Reading World Congress** の年でした。次回の開催地はどこでしょうか。2年後、多読実践や研究がどのように発展しているでしょうか。紀要や学会、セミナーでの発表を通して刺激し合い学び合うという活動は、多読発展の一助になると思います。次号にもどうぞ奮ってご投稿下さいますようお願い申し上げます。各地で行われているセミナーの報告も大歓迎です。また紀要に関する会員のみなさんからの忌憚のないご意見もお待ちしています。

なお今号の編集は、委員長以下、次のメンバーによって行われました。

副編集委員長： 高橋 愛、魚住香子、古川昭夫

編集委員： 大縄道子、岡山陽子、金子敦子、神田みなみ、高瀬敦子  
竹田恒美、黛 道子

編集・デザイン： katadol (<http://katadol.tokyo/>)

紀要編集委員会 委員長  
高良則子





日本多読学会紀要 第9巻

2016年3月17日発行

発行：日本多読学会

〒160-0023 東京都新宿区西新宿7-19-19 SEG内

e-mail: [jera-bulletin@seg.co.jp](mailto:jera-bulletin@seg.co.jp)

ホームページ <http://jera-tadoku.jp/>

編集・印刷：katadol (<http://katadol.tokyo/>)