

日本多読学会紀要

JERA Bulletin

March 2018 第11巻

【目次】

巻頭言

p.1 日本多読学会紀要第11巻刊行に寄せて (竹田 恒美)

特別寄稿

p.3 Paperback writer! Developing original fiction for learners of English
(Philip Prowse)

p.9 IERA: A Bridge to Promoting Extensive Reading in Indonesia
(Yuseva Ariyani Iswandari)

研究論文

p.17 英語多読を成功させる学習者の特徴——EPER、読書記録、インタビューの分析から
(大縄 道子)

事例研究

p.45 Reading Pedagogy Using Levelled Readers and Children's Literature
in British Primary Schools (藤岡 千伊奈)

実践報告

p.65 ビブリオバトルを利用した多読授業 (竹村 雅史)

研究ノート

p.75 日本人大学生の英語多読における阻害要因：読書教育と脳科学の視点から
(柴田 里実・良知 恵美子)

私の多読指導

p.82 中学1年生に対する英語多読授業の導入方法の一例 (力石 歩)

学会・セミナー報告

p.85 THE 4th WORLD CONGRESS ON EXTENSIVE READING PATHWAYS TO PROGRESS

p.89 2016年度 第10回 関西多読指導者セミナー

p.92 2017年度 日本多読学会主催 第5回九州多読教育セミナー&WS

p.95 2017年度 児童英語部会初夏のセミナー 及び 英語多読指導名古屋セミナー

p.99 日本多読学会会則 / p.102 日本多読学会役員名簿 / p.103 「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 11 巻刊行に寄せて

日本各地が寒波に見舞われた冬がようやく過ぎ去り、春の訪れを感じさせる季節になりました。本年もこのような時期に日本多読学会の第 11 巻紀要をお届けできる運びとなりました。

日本多読学会のこの一年を振り返ると、特筆すべきこととして年会開催と併せて第 4 回国際多読教育学会 (ERWC4) を、全国語学教育学会 JALT ER SIG との共催で開催したことが挙げられます。大会では学会員による研究発表が多数行われましたが、その他として今回は本学会がスポンサーとなり、特別講演者として Philip Prowse 氏 (GR 作家、Cambridge English Readers 監修者) を、そして JERA 奨学金招待者として Yuseva Iswandari 氏 (インドネシア多読学会コーディネーター) をそれぞれ海外からお招きしました。本紀要では大会報告と共に、両氏による特別寄稿が掲載されています。Philip Prowse 氏は GR 作家としての経験を披露され、教室内ライティング指導への応用も語られています。Yuseva Iswandari 氏はインドネシア国内における「多読」に対する期待と可能性を、教育行政・教育現場など様々な面から語られています。どちらも国内で多読指導に関わる私たちには示唆に富む内容と言えます。

本紀要においては上記特別寄稿の他、研究論文、事例研究、実践報告、研究ノート、私の多読指導が各 1 編、それに大会・セミナー報告が掲載されています。それぞれが実践に裏打ちされた論考であり、読者の日常の多読指導への何らかのヒントとなれば幸いです。研究論文では大学において半年間行われた多読実践を多角的な観点から分析し、限定的ながらその効果が実証的に述べられています。事例研究では、イギリスの小学生のリーディング教育で使用されている Levelled Readers の現状が調査され、小学校でのリーディング授業観察が報告されています。実践報告では、多読活動から派生する 1 つの授業活動として取り組んだビブリオバトルについて報告されています。研究ノートでは、大学の多読指導プログラムを受けた学生達がその後多読活動から離れてゆくという現象を深刻に受け止め、その原因と処方箋に向け、読書教育と脳科学という二つの異なる視点からアプローチする試みが報告されています。私の多読指導では、中学校において ORT を英語の絵本として活用した導入期の多読指導について報告されています。

日本多読学会紀要の投稿原稿には全部で 9 つのカテゴリーがあります。それらのうちで今回登場していないものに「多読用図書紹介」「アイデア」などがあります。これらは他の学会誌には見られない本学会紀要独自のカテゴリーです。私たちはこうした投稿原稿の種類における多様性を、本学会の紀要の特徴としてこれからも大切にしたいと考えます。今後とも会員各位の積極的な発信をお願いする次第です。

日本多読学会会長
竹田 恒美

特別寄稿

Paperback writer! Developing original fiction for learners of English

Philip Prowse

This article draws on my experience as a writer and editor of readers. I am grateful to all the authors of published and unpublished manuscripts from whom I have learnt so much.

The ideas here, while primarily intended for teachers writing for their students, or for publication, are also applicable to student creative writing. This is particularly so when a teacher gets a class, groups or individuals to create stories for other students at a lower language level.

Key ideas in creating a reader

The importance of schemas (assumptions of facts, including ‘default facts’ which are never mentioned- usually cultural)

Guy Cook in *ELT Journal* 51/1 defines a schema as ‘a mental representation of a typical instance’, and goes on: ‘Schema theory suggests that people understand new experiences by activating relevant schemas in their minds’.

For learners of a language, schematic knowledge can be as important as linguistic knowledge in understanding what a text means. There are personal schemas, general ones about the world, and ones related to genre. These operate at text level and are crucial to comprehension.

Writing within a genre which is familiar to the reader

A recognition of the importance of schematic knowledge leads on to writing within a clearly-defined genre. Reading is facilitated by plot structure and character type which the learner is likely to recognise. This places learners in a familiar landscape where they are more likely to be able to predict in which direction they will go. Reading within a familiar genre reduces the load of new information which the learner is processing, increasing both speed and accuracy.

Paragraph and sentence level information control

It was John Milne in his pioneering work with the *Heinemann Guided Readers* who introduced this

concept. He argued that lexical and grammatical controls were only half the picture. Limiting new information for the learner in each paragraph and sentence is as important as the use of simple language. Too much new information slows the learner to a halt. Careful attention to anaphora (backward reference using pronouns e.g. *she*, *this*), for example, prevents overload, avoids ambiguity and facilitates reading forward, so that readers do not have to look back to see who, or what, is referred to.

Ease and meaning

Reading creates readers (in the sense of people, not books) and easy, successful, reading creates good readers (what Christine Nuttall in *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* described as the ‘virtuous circle’ of reading). Recourse to a dictionary or glossary is a sign of unsuccessful reading. Understanding of a text is enhanced by careful contextualisation of new words (by making sure that they are met in an unambiguous context, glossed within the text, or explained by the surrounding sentences), use of illustration where appropriate, and repetition of new lexis.

The writing process

The notes that follow are offered as no more than a guide: if you have your own way of writing and it works stick to it!

Before starting

As a teacher, decide on your level and think of a class you know, or have recently taught at that level. Use them as your reference point, not just for language, but also for content. Later, you may be able to try the material out with the actual class, or a similar one.

Getting started

‘You never quite know where your story is until you have written the first draft of it.’ Raymond Chandler (letter: March 7, 1947)

Different writers work in different ways. While some like to map out plot and character beforehand, others prefer to discover the story by writing it. The crucial thing is that you work within a genre. Although many learners are not wide readers even in their own language, they are certainly aware of genre through exposure to TV, film and DVD. Thus they will have expectations of what will happen in, say, a thriller (a difficult situation of some kind, a protagonist who struggles against the odds to resolve the situation, a restricted time-frame, exciting incidents and a gripping conclusion) and the kind of language that will be used to tell the story. By writing within genre the author greatly facilitates comprehension and increases speed of reading and enjoyment. One reason why simplified literature is often so unsatisfactory and hard to read is that great

literature often defies genre, creating its own contexts and values.

A successful way to start using genre is to move like this:

Genre – character – situation – place – event

First, identify a genre which readers will be familiar with. Then, think of a character, the kind that appears in your chosen genre. Place the character in a situation, some kind of problem or opportunity. Choose the place, the physical location. Then, think of an event that the character participates in. And let the story begin ...

This way of writing is for those who want to find out what happens to the character and who write the story in order to do so. The advantage of this ‘making it up as you go along’ method is that you can, of course, go back and plant plot trails and introduce clues and characters when the need arises.

Things to think about

Write about what you know: Writing from personal experience and understanding is often clearer and more effective than a massive leap of empathy.

A strong theme: what is it about? Successful fiction is ‘about’ something. It has themes and a depth which the pot-boiler lacks. While abstract concepts are more easily handled at higher levels, the lower level reader can still treat ‘serious’ topics.

Hooks: Not confined to thrillers. By ‘hooks’ is meant end-of-chapter questions in the readers’ minds which make them want to start the next one.

Showing, not telling: The reader needs to discover the story through dialogue and action rather than be told about it. Writers report that the development of the characters’ own ‘voices’ is vital, and different writers achieve this in different ways.

Motivated action: An obvious point, but character’s actions must spring from their own motives, rather than the exigencies of the plot.

Strong opening: An opening which gets the action moving is to be preferred to elaborate scene-setting and character introduction. You may need to ‘clear the ground’ in your own mind by writing the backstory, but this does not have to be part of the finished story.

Satisfactory ending: A resolution to the problem or conflict which the book centres around is

expected. It is important to make an ending happen and not let the story peter away. While research shows a majority of learners prefer a reader with a definite conclusion, a minority enjoy one which ends with a question mark.

Linear time frame: Careful attention to time is fundamental. A linear structure (particularly at the lower levels) which avoids flashbacks and time jumps makes life easier for the reader. Equally, sudden jumps in place which disorientate the reader are also to be avoided. The learner easily attributes lack of comprehension to personal linguistic deficiencies rather than complicated story-telling and this is de-motivating.

And finally

Read lots of readers: When you have chosen a level read as many readers as you can at that level. This will help you internalise appropriate lexical and grammatical controls and give you a feel for what can and cannot be achieved at that level. Many publisher's websites offer free sample chapters, but there is no substitute for reading whole books.

Read your work aloud: While of questionable value to the learner, reading aloud is invaluable to the writer. It is a great way of checking whether dialogue is natural and characters have their own 'voices'.

Always leave a chapter or page unfinished: Then when you start writing again you are not faced with a blank screen or piece of white paper. Leaving something unfinished gets you back into the swing of the writing quickly.

A tip from Raymond Chandler: '*If in doubt have a man with a gun come in the door ...*' (or some other dramatic event).

Writing is a craft which can be learnt – I know, I was always terrible at creative writing at school. I hope that you will find these ideas useful in creating your own readers, or in facilitating your students' story writing.

Bibliography

Cook, G. (1997). 'Key concepts in ELT: Schemas.' *ELT Journal*, 51(1), 86.

MacShane, F. (1981). *Selected Letters of Raymond Chandler*. London: Jonathan Cape.

Milne J. (1977). *Heinemann Guided Readers Handbook*. London: Heinemann.

Nuttall C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.

Philip Prowse is Series Editor of *Cambridge English Readers* (CUP), the author of a number of readers for that series and also for *Macmillan Readers*, and co-author of teenage course-books for Macmillan.

特別寄稿

IERA: A Bridge to Promoting Extensive Reading in Indonesia

Yuseva Ariyani Iswandari (Sanata Dharma University)

In Indonesian context, English as a foreign language (EFL) is considered to be one of the important languages to be mastered by students in order to achieve their future academic and career success. Therefore, many parents tend to introduce the language to their children as early as possible. However, in the formal curriculum English is generally taught starting from elementary school level for 6 years. The students continue learning this subject in the secondary level from junior high to senior high school for another 6 years. The tertiary education (university) level includes learning English for at least one year (two semesters) on average in the curriculum. Therefore, it can be said that Indonesian EFL students normally learn English for more or less 13 years.

The students learn the four English skills namely speaking, listening, writing, and reading integratedly. It is in line with Haverson (1991) who suggests that language activities covering those four skills should be taught with no distinctive separation since all of them are needed in the daily life communication. Among those four skills, however, reading and understanding English texts are still considered burdensome. The first reason is related to the absence of (L1 and/or L2) reading habit both in family and school culture. Laksmi (2007) states that oral tradition has rooted in Indonesian society. As a result, students normally grow up listening to oral stories told by their parents. Therefore, it is unusual to find students sitting down and reading books for pleasure. They normally read only when they have assignments which require them to read. In addition, reading infrastructure support such as the availability of good books and easy-accessed library is still poor, which means that many schools and public libraries do not have a large supply of updated books. That is why parents and teachers seem difficult to inculcate reading activity to them and, as a result, most of Indonesian students have low reading habit. Iftanti (2012) conducted a research on students' reading habit to 546 English department students from five state universities in East Java. She used the amount of reading practice as the indicator of reading habit. The finding shows that 68.49% of the respondents still had low reading habit because they had insufficient exposure to reading books both at school and home every day. The second reason is because comprehending English reading materials still becomes the key issue for Indonesian students due to limited

English vocabulary, lack of schematic knowledge, reading fluency, and the very little understanding of reading strategies (Hedge, 2003). Besides, reading activity in the classroom is not far from answering reading comprehension questions only. The major result of this is the students' scores. The inability to comprehend what they read and the not-so-good reading score lead them to the growing frustration and low reading motivation.

Many studies indicate that one of the easiest and most effective ways to help students increase their reading habit is by promoting extensive reading (e.g. Davis, 1995; Nuttall, 1998; Renandya 2007). Although extensive reading has been practiced in many countries for years, it is still new among Indonesian teachers. In the effort of establishing students' reading habit, Indonesian government launched school literacy movement called *Gerakan Literasi Sekolah* (GLS) that was stated in Education and Cultural Ministry Regulation No 23 in 2015. The main purpose of this movement is to develop students' reading habit and to improve their reading ability at schools. The teachers invite students to read any non-academic books for 15 minutes before the lesson starts. Based on the interview with some school teachers, the writer found out that this movement is not yet effective. There are a few factors suspected to contribute such as the teachers and students' confusion on what books to read and how to maintain the students' focus during the implementation. Many of the books are either out-of-dated or not suitable with their level and interest. As a result, they end up spending those 15 minutes talking and doing nothing.

It is then very fortunate for the writer to have connected to Dr. Willy Renandya who introduced her to the Extensive Reading Foundation (ERF) in early 2016. After some discussion, the Indonesian Extensive Reading Association (IERA) was finally established with Yuseva Iswandari and Christina Anandari as the coordinators. Professor Rob Waring (from the ERF) signed the Memorandum of Understanding (MoU) with Dr. Ouda Ena (from Sanata Dharma University) on October 21, 2016. The main purpose of the establishment of IERA is to introduce the concept of extensive reading to English teachers and students at schools. IERA is under the English Language Education Study Program and, therefore, the current focus is on L2 extensive reading.



Picture 1. Prof Waring signing MoU with IERA

There are three main activities conducted by IERA this year. The first activity is creating a venue for the exchange of information and best practices on ER and its possible programs through regular free-of-charge ER workshops for English teachers, lecturers, and students around Indonesia. The first workshop was held on May 24, 2016 with two main speakers: Dr. Willy Renandya of Nanyang Technological University and Dionisius Sasmoyo of Tanoto Foundation.



Picture 2. IERA and workshop speakers

Dr. Renandya introduced L2 ER and how to implement it in EFL context. Meanwhile, Dionisius Sasmoyo talked more about ER in difficult circumstances and shared about his experience promoting it in rural areas where books are very limited.



Picture 3. Dr. Renandya's session



Picture 4. Sasmoyo's session



Picture 5. ER follow-up activity demonstration

The workshop concludes that L2 ER is possible to practice in EFL setting, but the challenge is on reaching broader workshop participants from different islands. Indonesia has 5 big islands and 17,504 small islands. IERA is established in Java islands and almost all of the workshop participants were from the surrounding areas only. It is hoped that IERA can hold similar

workshop in other islands.

The second activity is helping schools establish ER program and provide English graded readers. After the ER workshop, two participants sent a proposal to IERA to help them establish ER program in their schools. Both of them claimed that they actually had implemented ER in their classes, however, they stated that they still faced some challenges such as the availability of books and students' attitude towards reading itself. Anderson (1999) argues that "one of the classroom challenges faced by EFL teachers when teaching reading is related to how to help students find usefulness of reading towards their L2 learning" (p. 1). Furthermore, another challenge stated by those teachers was their students' attitude towards reading. This attitude is so much influenced by the culture where these students have raised and lived. Anderson (2008, p. 4) mentions that reading has not become an essential part of the society's life in many places, particularly in developing countries like Indonesia. Accordingly, Indonesian students' reading attitude is still poor compared to the societies with enthusiastic readers. A study conducted by Central Connecticut State University also reports that Indonesian reading interest is on the 60th position out of 61 countries.

Using around 450 graded readers donated by Mark Alberding through ERF, IERA conducted ER program in two schools last semester. One school was a private junior high school and the other one was a public senior high school. Based on the preliminary questionnaire, it was found that the students of Budi Utama Junior High School had very positive attitude towards reading as 89% out of 70 students joining the ER program had better L2 reading exposure at home. Hence, their English proficiency helped them understand many of the books they read. They could select and read the books according to their proficiency level and interest independently. IERA team also had opportunity to read "Egghead" by Michael Lacey Freeman, the winner of Language Learner Literature Award. As a follow-up activity, we invited students to express their thoughts in the form of a letter to the author. Later, we managed to have skype video call which enabled the students to read the letter directly to Michael and have discussion on the book. The students claimed that this ER program helped them find reading meaningful.



Picture 6 & 7. Budi Utama JHS doing their ER program



Picture 8. Skype video call with Michael Lacey Freeman, the author of Egghead

The ER program with the public senior high school, however, did not really succeed. The contributing factors were because the majority of the students still had very low reading motivation and their English proficiency was still poor. They still struggled with their English vocabulary and grammar and, consequently, they did not really enjoy reading the books. This still becomes IERA homework in the future.

The last activity is conducting joint research on the implementation of ER in Indonesia with seven universities who become IERA members. The target is on observing students' engagement in

reading and how ER program can increase their reading interest. The idea of inviting other universities to be the members is that by having more universities involved, IERA could reach more areas and could maintain the sustainability of IERA programs. IERA also has a Facebook group that facilitates various discussions on ER and the seven universities have responsibility to maintain this group active by sharing articles and possible ER activities, and providing information related to ER.

It is still a long road to go for IERA to promote extensive reading in order to help Indonesian students develop their reading habit. However, with the abundant support from the ERF and ER world experts, we are very optimistic that we could inspire more schools and teachers to start implementing ER. We already have several ER plans next year. IERA is going to hold 2018 ER Roadshow to five cities around Indonesia and invite school teachers to attend. There will be three main speakers in this roadshow: Professor Richard Day (ERF), Dr. Willy Renandya (ERF), and Yuseva Iswandari (IERA). Finally, IERA would like to express our gratitude to Japan Extensive Reading Association (JERA) who had given scholarship to the writer to attend the 4th Extensive Reading World Congress (ERWC4) in Japan last August. The opportunity given to the writer brings a lot of valuable experience and benefits to share to other Indonesian teachers. As the inspiring quote from James Patterson said “There’s no such thing as a kid who hates reading. There are kids who love reading, and kids who are reading the wrong books”, students will develop their reading habit if they are guided to read and read the right books.

References

- Anderson, N. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Toronto, CA: Heinle & Heinle.
- Anderson, N. (2008). *Practical English language teaching: Reading*. New York, NY: McGraw Hill.
- Davis, C. (1995). ‘ER: An Expensive Extravagance?’ *ELT Journal* 49(4), 329-36.
- Haverson, W. W. (1991). Adult Literacy Training. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 185-194). New York: Newbury House.
- Nuttall, C. (1998). *Teaching reading skills in a foreign language*. Hong Kong: Macmillan Heinemann.
- Renandya, W. (2007). The power of extensive reading. *RELC Journal*, 38, 133–149.
- Waring, R. (2006). Why extensive reading should be an indispensable part of all language programs. Retrieved from http://www.robwaring.org/papers/various/Waring_LT_2006_7_Indispensible.pdf

研究論文

英語多読を成功させる学習者の特徴
——EPER、読書記録、インタビューの分析から

**Characteristics of Successful Extensive Readers :
Analyses of EPER, Reading Logs and Interviews**

大縄 道子 OHNAWA Michiko (石巻専修大学)

Abstract

The purpose of this study is to explore what learners' aspects can make their ER more effective by means of both quantitative and qualitative approaches. The participants were 82 university students who registered for ER classes. For the purpose of determining their reading comprehension abilities, they took EPER Placement/Progress Test before and after the 14 ER sessions. The study consists of three studies. The 1st one investigated whether the learners' initial level of English affects the extent of improvement of reading comprehension by ER activities. The results indicated that regardless of their English proficiency, learners enhanced their test scores significantly. The correlations between test gains and the numbers of read words, books and average words per book were also examined. The 2nd research compared data from reading logs of 10 students who gained the most and 9 students whose scores declined in the post-test. As the 3rd research, semi-structured interviews were conducted with four students separately in order to know their learning processes in detail. Based on the analyses of the 2nd and the 3rd studies, some factors which differentiated successful learners from unsuccessful ones were indicated.

Keywords: extensive reading, EPER test, reading comprehension, interview, learning strategy

要旨

本研究の目的は、多読で読解力を伸ばすことができる学習者や取り組み方の特徴を、量的アプローチと質的アプローチによって考察することである。対象者は私立の4年生大学で半期の多読授業を受講した82名である。調査1では多読活動の前後及び習熟度の違いによってEPERテストの得点に差があるかを2要因の分散分析で検証した。その結果、元の習熟度に関わらず半期の多読活動によって読解力が伸びることが示唆された。また相関関係

を調べたところ、読了語数、冊数、1冊あたりの語数のどれも、テストの得点の伸びと相関関係はなかった。調査2では調査1のEPERで得点が大きく上昇したグループと下降したグループの読書記録上の数値を比較考察した。調査3では、習熟度が異なる4名の学生と1対1でインタビューを行ない、彼らの英語や多読に対する意識、英語の読み方の変化、選書の基準、授業外多読の取り組み方、音声の利用法、未知語の扱いなどについて詳しく聞いて考察した。その結果、得点が上昇した学習者は、自身の英語レベルを把握し、自分なりの学習方略を持ち、意欲的・戦略的に多読に取り組む傾向があることがわかった。

1. はじめに：研究の背景

外国語学習としての多読の効果が認められるにつれて、幼児教育から小・中・高校、大学、企業研修まで、多読は広く実践されるようになってきた。情意面においては英語嫌いの学習者にもほぼ好意的に受け入れられ（大縄, 2011; Takase, 2012; Kimura, 2017 など）、英語力の面からもリーディング力への貢献を中心に多数報告されている（西澤ほか, 2010; Mason, 2015; 三木, 2016 など）。一方で、文字通り大量の読書が必要である多読において、語数を多く読んだ学習者が必ずしも英語力を向上させるわけではないことも多く、近年では、読了語数以外に多読による読解力の伸びに影響する要素は何かということにも関心が向けられ始めている。

一つには、多読はすべての学習者に有効なのかという習熟度適正の問題がある。増見・石川（2012）は、「英語力向上という点に限っていうと、多読活動は…下位群への効果は極めて限定的」（p.27）であり、調査結果は「多読に対する習熟度適正が存在することを強く示唆」（p.29）と述べている。しかし増見・石川の根拠は語数と読書意識や能力向上感に関するアンケートによるもので、実際に英語力の伸びを測定したものではない。習熟度別にテストの伸長を調査したものとしては、黛（2008）、大縄・渡辺（2016）において、下位群がテストで統計上有意に点数を上昇させている。しかし後者は各グループ内の人数が十数名と少なく、データとして十分とは言えない。

他に、英語の読み方、本の選び方、理解度といった取り組み方の違いによる影響も指摘されてきた。共通して述べられているのは、学習者にとって無理のない難易度の本を高い理解度で読むことの重要性である（古川, 2010; 高瀬, 2010; 黛・宮津, 2012; 木村, 2016）。これに加えて、赤尾（2015）は一定のシリーズを読み込むこと、黛・宮津（2012）は安定した読書ペースと内容を楽しむこと、魚住・高瀬（2016）は、飛ばし読みへの抵抗感や本の内容・言語・自らの読書法への気づきがあることなどを挙げている。

多読に熱心に取り組んだ学習者全員の英語力を伸ばしたい——これは多読に携わっている指導者すべてに共通する思いであろう。どのような学習者や取り組み方が多読を成功させるのかというのは非常に重要なテーマであるが、まだ完全に明らかになったとは言えない。特に、この観点から詳しいインタビューを行なった多読研究はほとんど見られない

め、本研究では、数量的データの分析とインタビューによる質的分析の両方から、このテーマにアプローチしたい。

2. 本研究の課題

以上の背景を踏まえて、本研究は、多読を成功させるための要素を多角的に検証することを課題とする。具体的には次の3つの調査を行なう。

調査1

多読活動の前後に読解力テストを行ない、以下の点を検証する。

- (1) 半期（4ヶ月弱）の英文多読によって読解力が伸びるか
- (2) 元の英語習熟度によって読解力の伸び方に違いがあるか
- (3) 読解力テストの伸びは、読了語数、冊数、1冊あたりの平均語数と関係があるか

調査2

調査1の読解力テストの上昇群と下降群それぞれ10名程度の読書記録上の数値を比較し、両群の傾向やグループ間の差異を検討する。

調査3

英語習熟度が異なる多読実践者数名（読解力テスト上昇者と下降者）に個別インタビューを行ない、数量的データのみからは分からない英文の読み方、多読への取り組み方や意識などを詳しく聞き、比較考察する。

3. 英語多読多聴授業の実践内容

3.1 対象者

私立の4年制大学で、2015、2016年度の後期、2017年度前期に多読活動を行なった選択必修科目（2科目計5クラス）の受講生のうち、最後まで出席し、活動前と後の読解力テストを受けた合計82名を分析の対象とした。内訳は、性別は男子63名 女子19名、学年は3年生9名 2年生60名 1年生13名、専攻は理系51名 文系31名である。

3.2 使用教材

多読用教材として、1) 学習者用に書かれレベルに応じて語彙や文法が制限されている Graded Readers、2) 母語話者用のレベル別リーダーである Leveled Readers、3) その他の英語絵本を合計数百冊、毎時間ブックカートで教室に運び、シリーズやレベルごとに机に平置きした。

難易度はSSS英語多読研究会のレベル分けで、読みやすさレベル（以下YL）0.1～1.5のものを使用した（古川ほか、2013）、受講生の英語習熟度や多読の進度に応じて教室に持っていく最も高いYLを各クラスで調節した。授業で使用するすべての本の表紙にYLと語数を記載したシールを貼った。

3.3 多読活動の進め方

授業は各人の目の前に一台ずつパソコンがある演習室で行なった。進め方は対象とした5クラスにおいてほぼ共通しており、毎回前半を精読活動に¹、後半の約30分～40分程度を多読に充てた。多読は最終回以外の14回行なった。

受講生はYLと語数を参考に自分に合った本を選び、各自のペースで次々と黙読した。全体の1/4から1/3ほどの書籍にナレーションCDが付属しており、音声を聞きながら黙読する聞き読みを行なうことや、ストップウォッチのソフトウェアを用いて読書時間を測ることも推奨した²。

初回のガイダンス時に、読書の際の注意点として日本多読学会が掲げる「新多読3原則」（1. 英語のまま理解する 2. 理解度7割～9割で読む 3. つまらなければあとまわし）を紹介した。多読のねらいとして、ごく易しい英文を大量に読むことで英語を直読直解する力を養うということがあるため、初回に行なったEPERテスト（5.1.1を参照）のレベルごとの推奨YLを示しつつ、本のレベルを急いで上げずに理解度を維持することの重要性を強調した。また、物語の流れを大切にし、未知語を推測する力をつけるため、読書中は未知語は前後関係や絵から推測することとし、辞書を使用する場合は特に気になった単語のみを読了後に調べるように指導した。

受講生は、1冊ごとにエクセルの読書記録フォームに記録し、3週ごとに提出することが求められた。記録項目は日付、本のタイトル、YL、語数、本の評価（1～10の数字で）、内容の理解度（1～10の数字で自己申告）、簡単な感想コメントである。また、読書時間を測った際にはその時間を、音源を利用した場合は音声欄に「○」を、それぞれ記入してもらった。教員は読書記録を授業中ないし提出後に確認し、各学生が順調に多読活動を進めているかを確認した。また時々読書時間中に教員用パソコンの前に一人ずつ呼んで、読書記録を一緒に見ながら読み方や進め方などを確認し、アドバイスを与えた。

毎授業終了時に本を貸し出し、授業外多読を宿題として課した。授業外の読書量は個人差が非常に大きいですが、平均的には一人3冊～5冊程度が借りられ、授業内とおおよそ同程度の読書が授業外でも行なわれた。

5,10,15回目の終わりには、受講生が自分の学習過程や成長を認識し自立的に読書を進める一助となることを目的に、目標設定と自己評価をしてもらった。具体的には、5週間で増えた語数、冊数、現在の状況、5週間後までの目標、前回の目標に対する自己評価を用紙に記入した。

成績評価は、多読の語数と冊数で全体の20%、多読と精読両方の宿題で10%、活動後のEPERテストを5-10%とした。

4. 読書量

研究対象者82名の半期の授業における読了語数と冊数は表1の通りであった。なお1冊あたりの語数の平均は、343.0語（標準偏差 290.6）であった。

表1 読了語数と冊数

	平均	標準偏差	最大値	最小値
読了語数	35,108	26,298.70	146,159	5,869
読了冊数	106.3	40.1	246	38

5. 調査 1

調査 1 では、82 名を対象に、元の習熟度に関わらず多読活動によって英文読解力が伸びるか、また、読解力テストの伸びと読書量にどの程度の関係の強さがあるかを検証する。

5.1 調査方法

5.1.1 使用テスト

初回と14回目の授業時に読解力テストとして EPER (Edinburgh Project on Extensive Reading) の Placement/Progress Test (問題 A のハーフバージョン) を実施した。EPER テストはエジンバラ大学の多読研究プロジェクトによって開発されたクローズテストである (Day & Bamford, 1998 p.169, 217; 吉田, 2014)。ハーフバージョンでは、制限時間30分で、6つの英文パッセージに設けられた76の空欄にあてはまる単語を記入する。選択肢はなく自分で単語を書かなければならないため、偶然正解するということはまずない。英文は易しいものではあるが、文脈を読み取り、文法的にも正しい単語を正しいスペルで書かなければ正解にならないため、総合的な英文読解力を測ることができると思われる。

試験は同難易度を保つために事前テストと事後テストで同一問題を使用した。初回の試験後すぐに問題と答案を回収し、解説や答え合わせなどは一切行なわなかった。採点は1問1点で行ない、分析データとして素点を使用した (76点満点)。

5.1.2 読解力の伸長について

多読前後の読解力の伸びを検証するため、事前・事後テストの間で平均値の差に関する t 検定を行なった。また、多読活動の前後および元の習熟度の違いによってテストの平均得点に差があるかどうかを検証するために、受講生を事前テストの上位群と下位群に分けて、独立変数を多読前後と習熟度、従属変数を EPER の得点とする 2 要因の分散分析を行なった (対応あり要因は「多読指導前後」、対応なし要因は「習熟度」)。

5.1.3 テストの伸びと読書量などの相関

事前事後テストの伸びと、学生の読了した語数、冊数、1冊あたりの平均語数との関係の強さを検証するために、「テストの伸び×読了語数」「テストの伸び×読了冊数」「テストの伸び×平均語数/冊」それぞれのピアソン積率相関係数を求めた。また、元の英語力が読

了語数や1冊あたりの語数に影響を及ぼすかを検証するために、「事前テスト得点×読了語数」「事前テスト得点×平均語数/冊」のピアソン積率相関係数も求めた。

5.2 結果と考察

5.2.1 EPER テスト結果

EPERテストは得点により習熟レベルが分けられているが（0-22点：Hレベル、23-32点：G、33-45点:F、46-59点:E、60-69点:D、70-76点:C。ハーフバージョンのテストではB以上のレベルは判定できない）、事前テストでは、受講生の6割以上にあたる52名が最も低いHレベルであった。

多読前後における EPER のレベルの内訳を、それぞれ図1、図2に示す。

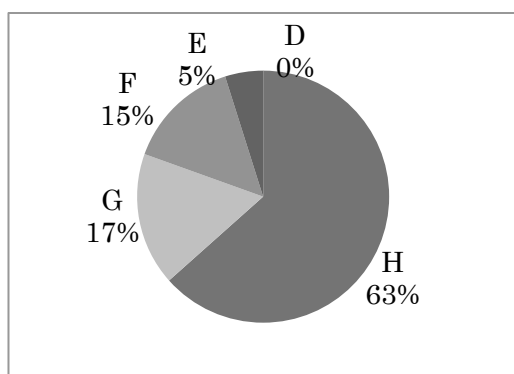


図1 多読前の EPER レベル内訳

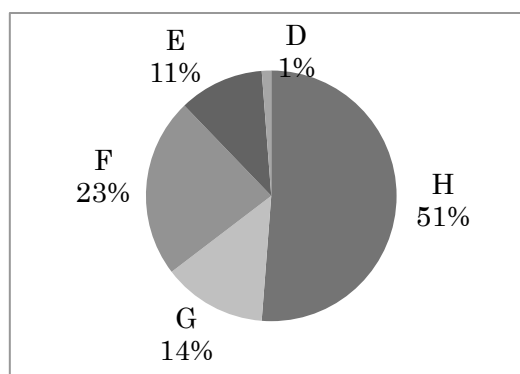


図2 多読後の EPER レベル内訳

低いレベルである H、G の割合が減り、D、E、F の割合が増加した。

図3は10点ごとの人数の変化を表したものであるが、同じHの中でも特に習熟度の低い一桁台の学習者が19名から11名に減少している。

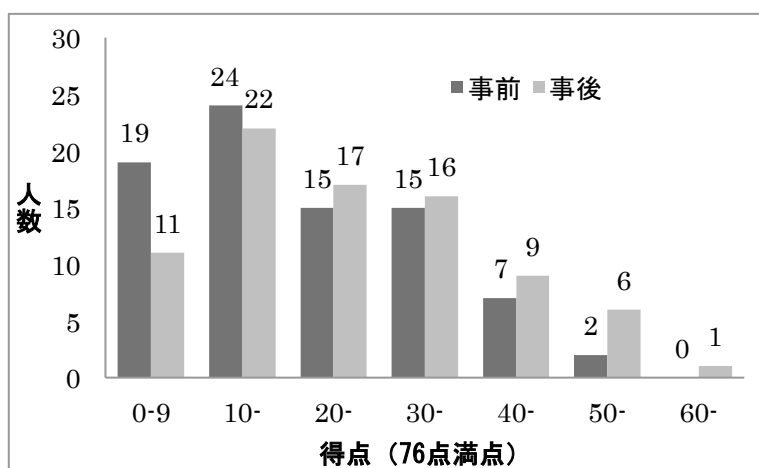


図3 多読前後の EPER 得点ごとの人数

活動前・活動後のテスト結果を対応のある t 検定で比較した。表2はその結果を記述統計量とともに示したものである。

表2 EPER テストの結果 (76 点満点)

	平均値	標準偏差	最高点	最低点	t 値	自由度	有意確率
事前テスト	21.1	12.88	53	1			
事後テスト	26.2	14.87	61	3	-7.021	81	.000

N = 82

$p < .01$ (1%水準) で平均値間に統計的に有意な差が認められ、多読後の EPER テストの平均点数は、多読前のテストの平均点数よりも有意に高いことがわかった。効果量も $r=.62$ で大きめであった。したがって、平均 3 万 5 千語程度の大学の半期における多読であっても、読解力が上昇することが示された。ただし授業で多読以外の英語活動も行なっているため、厳密には多読のみによる読解力の伸長かどうかは判断できない。また、事前事後で同一の問題を用いているため、練習効果の影響がないとは言い切れない。

5.2.2 習熟度別の EPER の分散分析結果

受講生を事前テスト上位群 (D~G レベル 30 名) と下位群 (H レベル 52 名) に分けて、2 要因の分散分析を行なった結果、習熟度要因の主効果および、多読前後要因の主効果が 1 %水準で有意であった (順に $F(1,80)=148.48, p=.000$; $F(1,80)=44.87, p=.000$)。また交互作用は認められなかった ($F(1,80)=.008, p=.929$)。したがって、習熟度によってテストの点数自体に差はあるが、上位、下位両群共に、多読活動によって統計的に有意にテストの得点が上昇したことがわかった。両群の事前・事後テストの結果と読了語数を表3に示す。

表3 レベル別 事前・事後テスト、読了語数

	事前テスト		事後テスト		読了語数	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
習熟度上位群(N=30)	35.43	8.11	40.43	11.03	49491.7	33827.4
習熟度下位群(N=52)	12.88	6.02	18.02	9.72	26809.7	15996.0

今回の調査でも、大縄・渡辺 (2016) に引き続き、対象学生に合ったレベルの本と試験を用いれば、下位群も上位群と同様に多読によって英文読解力を伸ばすことが示された。

5.2.3 テストの伸びと読書量の相関

「テストの伸び×読了語数」「テストの伸び×読了冊数」のピアソン積率相関係数は、それぞれ $r=0.015$ 、 -0.003 で、木村 (2016) と同様に相関関係は認められなかった。この結果から、数万語程度の読書量の場合、多く読んだ分読解力が向上するというものではなく、それ以外の要素の影響も大きいことが示唆された。高瀬 (2010, p.72-75,177-78)、木村 (2016)

では1冊あたりの平均語数が少ない学生が得点を伸ばす傾向があったが、本実践において「テストの伸び×平均語数/冊」の相関係数は0.048で、相関関係は認められなかった。先行研究においては、語数の少ない本は高い理解と結びついていたのであり、本の長さ自体が読解力の伸びと直接相関関係があるわけではないと考えられる。

「事前テスト得点×読了語数」「事前テスト得点×平均語数/冊」のピアソン積率相関係数はそれぞれ $r=0.566$ 、 0.462 であり、両者とも中程度の相関であった。つまり、もとの英語力が高い学生は、読了語数が多い傾向があり、長めの本を読む傾向もある程度はあることが分かった。

習熟度が低い学習者は上位群と比較して短い本を読むため、頻繁に記録をしなければならないこともあり、語数の面では確かに不利である。一方で、Nation (1997) や古川 (2010) にも示されているように、基礎的な語彙や表現ほど出現頻度が高いため、基礎力が不足している学生ほど新たな語彙や構文を身につけやすいということもできる。このことも、下位群の読書量が少なめであるにも関わらず上位群と同様に読解力を伸ばした理由の一つであろう。

6. 調査 2

調査 2 では、事前事後テストで大幅に点数が上昇した学習者と点数が下がった（あるいはほとんど変わらなかった）学習者の特徴を見つけるために、調査対象を絞り、読書記録から得られるいくつかの数値の比較を試みる。

6.1 対象者

事前事後の EPER テストにおいて、上昇幅と下降幅が大きい方からそれぞれ 10 名程度を対象とした（上昇群 10 名、下降群 9 名）。

6.2 読書記録によるデータ

得点上昇群と下降群の読了語数と冊数、1冊あたりの平均語数はそれぞれ表 4、表 5 の通りである。

表4 得点上昇群の記述

	test 伸び	事前 test	事後 test	語数	冊数	語数/冊	前 level	後 level
学習者①	+28	16	44	18,024	61	295.5	H	F
学習者②	+18	38	56	29,730	87	341.7	F	E
学習者③	+18	17	35	39,266	134	293.0	H	F
学習者④	+17	20	37	30,907	111	278.4	H	F
学習者⑤	+16	39	55	20,493	97	211.3	F	E
学習者⑥	+16	22	38	67,356	164	410.7	H	F
学習者⑦	+16	22	38	28,192	76	370.9	H	F
学習者⑧	+15	30	45	38,883	75	518.4	G	F
学習者⑨	+14	16	30	11,136	61	182.6	H	G
学習者⑩	+14	8	22	6,327	83	76.2	H	H
平均		22.8	40	29,031.4	94.9	297.9		

表5 得点下降群の記述

	test 伸び	事前 test	事後 test	語数	冊数	語数/冊	前 level	後 level
学習者⑪	-3	25	22	34,679	87	398.6	G	H
学習者⑫	-3	10	7	13,640	83	164.3	H	H
学習者⑬	-4	31	27	21,323	101	211.1	G	G
学習者⑭	-4	23	19	27,820	96	289.8	G	H
学習者⑮	-4	7	3	16,204	80	202.6	H	H
学習者⑯	-5	14	9	32,851	99	331.8	H	H
学習者⑰	-6	18	12	15,438	95	162.5	H	H
学習者⑱	-6	16	10	65,298	144	453.5	H	H
学習者⑲	-10	22	12	33,137	153	216.6	H	H
平均		18.4	13.4	28,932.2	104.2	270.1		

上昇群と下降群の読了語数はほぼ同じであったが、両群の差は、事前テストでは4.4点ほどだったのが、事後テストでは26点以上にまで開いている。冊数と一冊あたりの語数にも大きな違いはない。

次に同じグループの YL、本の評価、理解度、分速の平均と音源利用回数を表6、表7に示す。(本の評価と理解度は10が満点)

表6 得点上昇群の各数値

	YL 平均	評価平均	理解平均	分速平均	CD 利用
学習者①	0.47	8.18	8.82	80.7	15
学習者②	0.53	8.26	9.52	102.9	0
学習者③	0.52	9.41	9.82	84.2	55
学習者④	0.56	9.55	9.25	107.3	7
学習者⑤	0.37	6.61	7.54	28.2	32
学習者⑥	0.49	9.96	8.90		32
学習者⑦	0.52	7.97	9.03		0
学習者⑧	0.62	8.97	8.92	173.4	28
学習者⑨	0.41	5.74	6.61	87.0	6
学習者⑩	0.26	4.90	4.66		0
平均	0.47	7.96	8.31	94.8	

表7 得点下降群の各数値

	YL 平均	評価平均	理解平均	分速平均	CD 利用
学習者⑪	0.55	6.81	6.88		0
学習者⑫	0.40	7.16	7.33		17
学習者⑬	0.44	6.88	7.06		5
学習者⑭	0.39	9.10	9.05	153.4	記載せず ³
学習者⑮	0.42	5.51	5.42		3
学習者⑯	0.51	9.43	8.51	128.5	3
学習者⑰	0.42	7.11	7.02	87.9	8
学習者⑱	0.49	9.62	9.32		1
学習者⑲	0.45	7.90	8.22		0
平均	0.45	7.72	7.64		

YLについては、無理に上げないようにと強調したこともあり、両群ともに低い数値でほぼ変わらない。数値が大きいほど多読を楽しんで行なったことを示す可能性がある本の評価平均も、大きな相違はなかった。理解度ポイントはあくまで学習者の主観によるもので基準も個人間で異なる可能性があるが、上昇群と下降群には平均点に多少の差が見られた。速度の測定は奨励したが義務ではなかったため、頻繁には計測していない受講者も少なくない。ここでは8割以上の本で速度を測定した受講生のみ平均を示したが、記載のない学生は速度測定自体をほとんど行なっていなかった。上昇群と下降群を比較すると、上昇群の方が速度測定を行なっていた学生が多いことがわかる。CD利用についても、上昇群には積極的に利用していた学生が複数いるのに対して、下降群では全体的に利用回数が少なめ

である。

ここで、特徴的な受講生についてもう少し詳しく見てみる。読了語数が6千語台と平均よりも大幅に少ないにも関わらず14点上昇させた受講生⑩は、本の評価も理解度も4点台と低く、複数の点において他の上位群の学生と異なっている。YL平均も低いが、0.4を最後に2冊読んだ以外は、ひたすら0.2か0.3を読んでいた。また感想欄の大部分で、感想ではなく分からない単語を書き出していた。ときどき辞書も利用していたようである。本人的には十分に理解したと感じられなかったようだが、ごく易しい本のみを読むことによって、繰り返し同じ表現や構文に触れ、読了語数の割に身についたものが多かったということだろうか。

点数を16点上昇させた受講生⑤は、事前テスト39点であり多読前から比較的力があつたにもかかわらず、低いレベルの本を非常にゆっくりと読み続けている（YL平均0.37、分速平均28.2語）。⑤は最終回の多読の感想に「ORTが大好きでした」と書いていたが、実際に、読んだ本はすべてORTであった。

速度については平均値からは多くを判断できないため、上昇群のうち4名（学習者①②⑤⑧）と下降群で速度の記録がある3名の分速の推移をグラフ化した（図4、図5）。（初期の分速0の部分は、測定をしていない本である。）

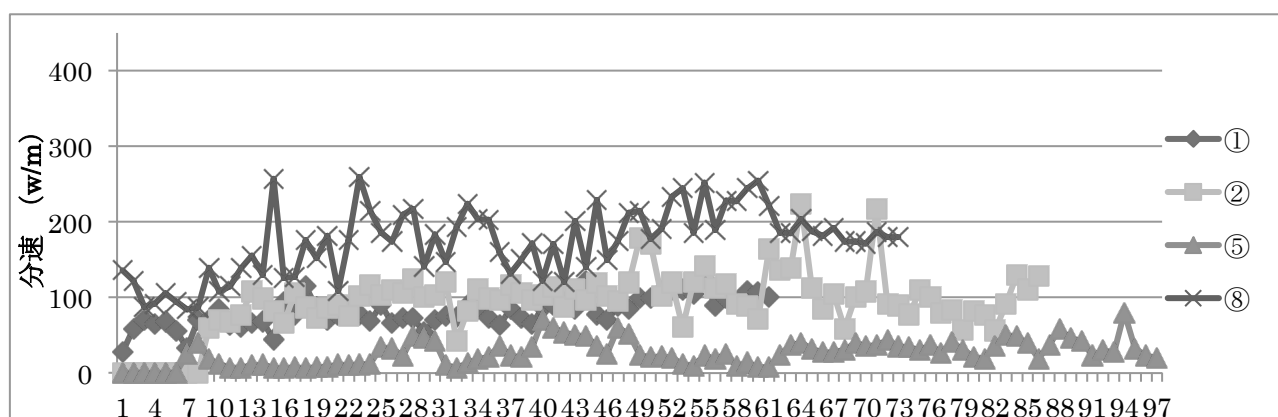


図4 得点上昇群の分速推移

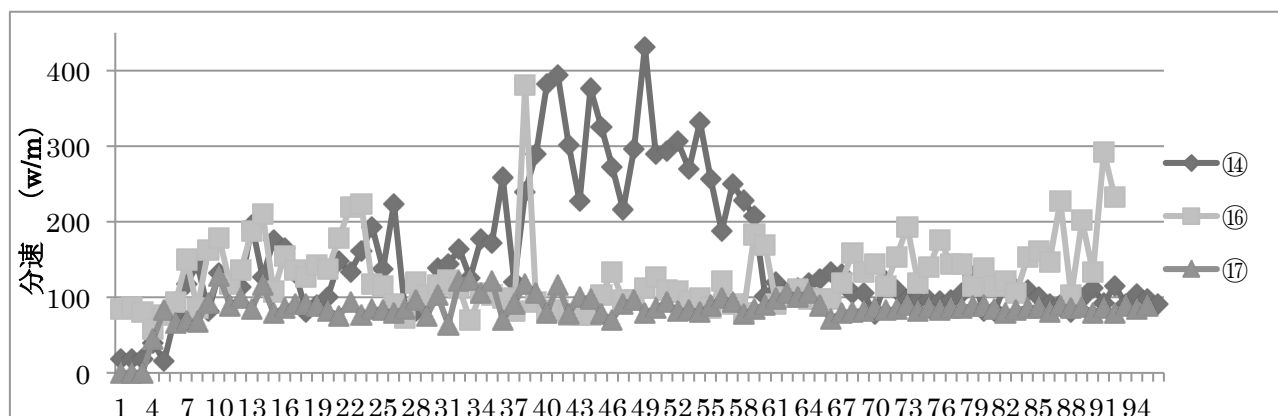


図5 得点下降群の分速推移

速度そのものについては、グループ間の差ではなく、個人差であることが分かる。先述の受講生⑤には途中何度か英語のまま速く読むようにとアドバイスしたが、グラフからも分かる通りなかなか変わることができなかった。振り返りをしていただいた可能性が高いが、じっくりと同じシリーズを読み込むことで、力をつけたようだ。上昇群は⑧が多少上下の差があるが、比較的各自の一定の速さで読んでいたと言える。下降群では受講生⑭が中盤に速すぎるスピードで読んでいたのが目につく。しかもこの時期は YL を上げていた。

例外も存在しているが、また人数が限られているため結論的なことは述べられないが、得点上昇群に見られる傾向をまとめると、以下のようなになるだろう。

- ・ 英語力の割には低めの YL の本を読んでいる。おそらくそのため、比較的高い理解度で本を読んでいる
- ・ 音源を積極的に利用している学習者が多い
- ・ 速度を頻繁に測定している学習者が多い
- ・ 読書のスピードが比較的安定している

7. 調査 3

タイプが異なる学習者は、それぞれどのように多読に取り組んだのだろうか。調査 3 はインタビューで詳しく話を聞くことにより、数量的分析のみからは分からない要素を知ることが目的とした。点数が伸びた学生と下がった学生のそれぞれの特徴を知るとともに、受講生の取り組み方などから教育的示唆を得たい。

7.1 対象

面接の対象は、面接を行なった 2017 年度前期の受講者 19 名の中から、(1)ある程度以上の語数を読んでいる、(2)読解力テストの得点上昇者と得点下降者(あるいは変化なしの者)を含める、(3)習熟度が異なる学習者、という観点から 4 名を選んだ。学習者 A、B、C の 3 名は読解力テストが伸びた学生(受講生中それぞれ上位、中位、下位レベル)で、学習者 D は点数が下がった中位～下位レベルの学生である。なお学習者 D は、調査 2 の学習者⑭と同一人物である。インタビューを行なった学生の特徴を表 8 にまとめた。

表 8 インタビュー対象者のデータ

	習熟度	事前テスト	伸び	語数	冊数	他の英語学習
学習者 A	上位	50	+6	66,244	133	なし
学習者 B	中位	32	+8	47,289	134	4月に週に 20 分程
学習者 C	下位	7	+11	36,015	154	なし
学習者 D	中～下位	23	-4	27,820	96	他に1科目

7.2 倫理的配慮

対象者には、インタビューの趣旨と目的を説明し、個人が特定されないようにすること、インタビューは自由参加であり協力しない場合も不利益を被らないことなどを口頭と書面で説明し、協力の同意を得た。

7.3 調査の手順

2017年8月に大学内の一室で半構造化インタビューを筆者と1対1で実施した。一人あたりの時間は説明も含めて35～45分であった。なお、インタビューは協力者の同意を得て録音し、内容をすべて書き起こした上で、意味のまとまりごとに分けてラベルをつけ、内容が類似しているものでカテゴリーを作った。それらのうちから、本稿では、「英語に対する意識」「英文の読み方の変化」「理解度と未知語の扱い」「音声の利用法とその理由」「多読の取り組み方」「意欲的だったか、またその理由」の6点について、学習者の生の声をできるだけ活かしながら紹介し、考察を試みる。

7.4 インタビュー内容

7.4.1 英語に対する意識について

多読を始める前の英語に対する意識については、昔から得意で好き、好きでも嫌いでもない、がんばりたい対象だが難しい、苦手とさまざまであった。全員が、英語力をつけたい気持ちは（ある程度以上）あったと答えたが、その理由は、内発的動機と外発的動機に分かれている。

A: 中高からずっと英語が割と得意な方で、すごい取り組むのも好きだったので、今も引き続き好きです。取り組むのが楽しいです。(中略)(英語力を高めたい気持ちは)強い方です。スラスラ文献を読めるようになりたいです。(中略)えっと、心理学が興味あるのでその心理学に関わることでけっこう英語のこともあるので、そういうときのために読めるようになりたいです。(中略)外国のおとぎ話とかも好きなので、そういうのを、英語圏に関わらなくても、だいたい英語で翻訳されてたりとかもするので、そっちらも読んでみたいなって。

B: ん～正直なこと言ってしまうと、就職に少し役立つかな～っていう気持ち……。 (好き嫌いについて) どちらでもないですね～。(英語力をつけたい気持ちは) いくらかはありましたね～。

C: えと、自分もともと文系なので、理科数学とか苦手なんですよ。だからその分、なんか国語とか英語?とかで、がんばろうかなとは思ってました。

(英語力をつけたい気持ちは) ありました。あるんですけど、実際きついですね。

—気持ちはあるんだけど、なかなか、難しく感じるってことかな、英語そのものが。

C: はい。

D: 苦手、でした。(好き嫌いについて) う～んどちらでもない、ですね。
(英語力をつけたいという気持ちについて) あそれは、はい、それはあった。
—どうして英語力をつけたいというふうに思うんだろう。
D: なんか、高校の先生とか親にも、なんか将来的に英語は必要になるからって、けっこう言われてたんで～、
—うんうん、将来役立つって感じで。できるといいなあ、できるようにになりたいなあって。
D: はい。日常会話ぐらいは話せた方がいいってというふうに言われてたんで。

Aは英語を通してできるようになりたいことをしっかりと言語化できることが印象的である。対してDは、本人の気持ちよりは、親や教員に必要なだと言われたためだと答えている。Bは英語そのものというより、就職に役に立つという手段としての興味であることが分かった。Cは英語をがんばりたいと思いつつ実際にはなかなか難しいと感じていた。

7.4.2 英語の読み方の変化

まずは、多読に取り組む前の英文の読み方を聞いてみた。程度は学習者によるが、少なくとも部分的には和訳を伴う読みであったことがわかった。特に B、C に関しては、返り読みを伴う和訳であった。

A: ……そ～ですねちょっと長めの文のところは分解して和訳してましたけど、短めなところは、もうそのまま、流してましたね。(中略)(長い文のときは)なんか別の紙にこう書き出して、その長い文章1文、書き出して、こちら辺で区切れるかなっていうので区切ってから、訳して、つなげて読むようにしてました。

B: 和訳ですね。(中略) はい、頭の中で和訳してます。
—あ、頭の中でね。その時の和訳の文っていうのは、単語ごとに英語の順番で、意味が日本語で思い浮かぶということと、日本語として自然になるように、最初主語から訳して、後ろの方から日本語に訳してこう戻って最後に動詞になる……そういう感じで?
B: そっちですね。(中略) 戻りながら読んでました。

C: そうですね、一個一個訳しながら。(中略) でもその前に、1回、一番最初から全部読んでしまって、そのあとにそれ(日本語として自然な順番にするための返り読み)、の読み方をしてました。

D: えっと、なんかおっきいまとまりで、括る、括るっていうか、なんかだいたいそういう感じじゃないですか英文って。それで、3、4単語ずつくらい区切って、で日本語に分けて。(中略)で、最後に日本語をうまく組み合わせるっていうか。並べ替える感じで。

読み方の変化について

程度の違いはあるが、多読を始める前と比較すると、全員が英語のまま理解する度合い

が高まり、返り読みの習慣はなくなっていた。

B は聞き読みを多くすることが直読直解する習慣に大いに役立ったことが分かった。

——最初は昔と同じ読み方をしていたってことですね。それで、途中で変わってきたっていうことありますか？

B: 途中から CD (を聞くよう) になったんでそういうやり方きかなくなりましたね。(中略) なので直接、そのまんま理解するっていう感じになりましたね。

聞き読みではないときの読み方について尋ねると、始めは「んーよく覚えてないです」と言っていたが、その場で ORT の YL0.6 を読んでもらったところ「あ～、戻るタイプじゃないですね」「習慣化してましたからね、CD が。多分その影響が大きいんだと思います」ということであった。

C は、教師に言われたことを意識して、和訳しないように心がけていたという。

C: えと今は……その(最初に)1回(1文を)全部読んでしまうことには変わらないんですけど、えとなんか、前に、あまり訳さないようになって言われてからは、あまり、英語だけでなんとか、単語を理解しようとしてがんばっていました。

その結果、ものによっては日本語が部分的に浮かぶことはあっても、返り読みはしなくなったという。また、英語のままわかるという度合いについて「高まりました」と述べている。

インタビューを進めていくうちに、D は内的にも英語を音声化せずに日本語に訳していたことが分かった。

——英語を読むときって、心の中で発音することが多い？

D: しないです。

——そうすると、やさしいものを読むときも心の中で発音しない？

D: そうです、んーなんか、うん。

——じゃあ見ただけで、たとえば……じゃこの ORT の 0.5 ですがこれ。"Children went to pick blackberries." で、この本を D くんが読むとしたら、心の中でも(チルドレン……)とかがって読まないんだ。

D: いやなんか、もう、すぐ日本語に、どんどん変えてっちゃう。

——はあ～ そっかそっか。じゃこれだったら、「子どもたちが行った」で、「ブラックベリーを摘みに」(D: はい。)という感じで、まあさっきの感じで塊ごとに行くと、「ブラックベリーを摘みに行きました」とかまでは、こう日本語として戻らない、ってことだよな。

D: ま、なんか、時間かかる気しちゃって。

また、D は多読経験前も学期中も塊ごとに訳すという読み方は変わっていないと始めは述べていたが、詳しく聞いていくうちに、和訳する部分が減っていったと述べるようになった。

——たとえば、book っていう単語だったら、「本」って日本語を思い出さなくても、book って見た瞬間に、何を指しているかけっこうイメージが湧いちゃったりするじゃないですか。そういう単語は、あえて日本語にしなくてもいいと思うんだけど、でも一応全部単語は日本語にしていって感じ？

D: いや、たぶん必要ないのは、しないです。

——じゃあさっきはかなり、単語を、きちんとした日本語じゃないにしても、日本語にしているって答えてくれたけど、やさしいものとか、ある程度慣れているものに関しては、少しずつそういうのも減ってきた感じなのかなあ。

D: そうです。

——そっかそっか。じゃあ少しずつ、日本語にしていって単語は減っていった感じ？

D: 前よりは、慣れて来たんで、減ってきてます。

7.4.3 理解度と未知語の扱い

理解を伴った読書の重要性は以前から指摘されてきた。そこで本の理解度について、本全体の流れを理解した程度なのか、シーンごとにかなり正確に理解できている感じだったのかを全員に尋ねた。

まず学習者AとBについては、理解の度合いはその本に分からない単語がどの程度あったか次第で変わり、レベルが上がっても読める本は読めたという。

Dは、難しいものになると、数ページぐらいつまみか理解をする感じになっていたと述べた。また、途中レベルを急に上げた理由とその時の読み方について尋ねてみた。

D: まあ、簡単なのは、けっこうシーンごとにわかってたりしてたんですけど、難しいのだと、数ページぐらいつまみかざっくり理解してる感じですかね。

——（中略）あと、ちょっと記録を見てみると、（中略）最初ゆっくり、0.1、0.2 とかをたっぷり読んでいたけど、割と急激にこの辺で 0.7 とか 0.5 とかを読んで、しかも、速度も速くなって感じで、その後またちょっとレベルと落としたりだとか、している感じなんだけど、この辺は、どういう意図で、難しいものを読んだりしてたか覚えてるかなあ。

D: なんか、0.1 とか 0.2 とかが、んーなんか物足りないわけじゃないですけど、んーなんかもうちょい（語数が）多いの読んでみたいなってなって、この速いときは、ほとんど絵に頼ってた……とき。（中略）

——じゃ、さっき言ったような、絵に頼ったちょっと難しい本の時は、訳もしないって感じ？

D: ……そういうところもありました。

——絵と、あと、こう目で追って、雰囲気、あ、こんなことなのかな～みたいな感じ？

D: はい。

——そっかそっか。で、そのあとちょっとまた（YL を）下げたりしたのは。

D: たぶん先生と話して、

——そっか（笑）、そうだったよね。

Cに理解度を尋ねると、分からないときは読後に辞書で確認して理解するという答えであった。

C: ……んんー。……わかんない単語がでてきたら、読んだ後に調べるって感じにしてて。最初は、なんとなく、そのなんとなく絵とか、でわかるようにしてて、そのあとに単語を調べて、単語はこういう意味かっていうのを理解して、って感じです。

授業では、単語の意味を調べるときは一読した後で、どうしても気になるもの数語に絞って調べるように指導していた。授業中は辞書を引いている様子がほとんど見られなかったが、聞いてみると、インタビューした4人とも、授業外読書では読書後に特に気になった単語を調べていたことが分かった。特にDは調べた単語を書き出していた。

——わからない単語があったときってというのはどうしてました？ あ、さっき言ってたのは、前後から推測とか、絵から推測……してる感じ？

D: そうですね。で、全部（読書記録を）打ち込んでから、時間あったら、その単語の意味調べたり。
(中略)

——その調べた単語を覚えようとしたりした？

D: なんか使えそうなやつは、一応、覚えよう、覚えようっていうか、ちゃんとまとめて、一応、ルーズリーフに。なんかちょうど別の英語の授業のテストで、自分で英訳して書かなきゃならないのとかあったんで、それとかに、なんか使えそうなやつとかは、メモってました。

7.4.4 音声の利用法とその理由

音声の利用状況と利用方法、その理由についても尋ねてみた。音声の利用法は、先に本を読んでしまってから音声だけ聞くタイプ（学習者A）、CDと同時に読む聞き読み派（B、C）、両方のパターン（D）と分かれた。Bは積極的に音声を利用したが、その他の3人はあまり利用していない。理由として、CDの速さが自分の読みと合わない、特に初期に読む本のCDの速度が遅いことが原因の一つになっていることがわかった。

A: あまり、聞かなかったかもしれません。なんか自分で目で追う方が速くて、ちょっとまごつくように感じちゃうので。(中略) けどあと、面白い話だったら、あ、CDも聞いてみよって思って、好きな話のは聞いたりしてました。

Bは学期前半に「より早く読むためにCDも早いのを聞きたい。また間が少ないものを聞きたい」と書いていたため Building Blocks Library を勧め、134冊中41冊でCDを利用した聞き読みをしていた。

B: (日本語に訳さず内容をイメージするようになったのは) CD につられたってというのはやっぱり一番大きいとしか言いようがないですね。やっぱこのシリーズ (ORT) だと一つ一つ間あったり、ことばことば単語が一つ一つゆっくりすぎて、なんかその、飽きるっていうわけじゃないですけど、う～ん——ちょっと、こう、まどろっこしいっていうか？

B: はい。

——ちょっと遅いな、って感じちゃうよね～。

B: 「遅っ」って思います。

——そうだよな。速いバージョンと両方入ってればいいのにね。

B: はい。速いバージョンだとやっぱり、自然と目で追わなくちゃいけないんで、情報量とか、けっこう格段に、来ますね。

C: 音声はですね、最初の方は聞いてたんですけど、後からどんどん時間が、なくなってきた。

(中略)

——覚えてるかなあ、音声がある本の理解は、普通の本に比べてどうだったか。

C: 悪いと思います。自分のペースで読めなくて、だからたぶん途中から聞かなくなったんだと思います。

——なるほどなるほど。自分のペースで読めないってことは、速いってことかな？

C: えと、最初の方の音声は、遅いですね。

——ああああ。遅くてかえってよくわからなくなっちゃう。

C: 遅くて、なんか……もういいやっとなっちゃうときが。

D は、成績に関係ないため音源をあまり利用しなかったと正直に答えている。

——でも、聞いた回数的には、かなり少ないですか？

D: 少ないです。

——その、あんまり聞かなかった理由っていうのは、あるかなあ。

D: ん～、なんだろ、なんか、とりあえず、冊数を読んどけば、なんか成績に関係するかなって (笑) 考えてたんで、うん、そうですね、そんな、聞かなくていいかな。

7.4.5 多読の取り組み方

多読活動で英語力をつけるには授業外の読書も必要であると考え、受講生には少量でも必ず本を借りるように伝えているが、実際の授業外読書の量は個人差が大きい。他授業の課題やアルバイトなどでそれなりに忙しい中、授業外でも英語の本を一定量以上読むためには、ある程度の自律的な学習態度や工夫が必要である。選書の基準や授業外読書の進め方など、多読の取り組み方に対して詳しく聞いてみた。

A: (授業外読書のタイミングについて) えっと、借りたその日の夜に1冊読んで、あと残りは次の講義のある前日の空き時間とか夜に読んでました。

——1冊読むっていうのは理由があるの？ その、借りた日にすぐ1冊っていうのは。

A: あ、なんか読みたい、なんか講義で読んだそのままの勢いで、ちょっと興味のある本を1冊取っておいてあるので、それを読み切っておいて、あとはゆっくり時間があるときに読もうと思って、やっています。

——本の選び方の基準とかってというのは、どういう感じで選んでました？

(中略)

A: なんか1回読んで面白かった本と同じ形(シリーズ)のを、なるべく多く借りようってのはしてましたね。(中略)読みやすさが同じくらいかな〜って思って、借りてましたね〜。

——Aさんて、借りるときに見てると、レベルを割と混ぜてたじゃないですか。

A: 混ぜてます。

——こう、0.3ぐらいの幅で。それ、意識してたんですか？

A: 確かに0.3ぐらいの幅で選んでましたね。なんかだいたい、今一番読むので高いものを基準に、その、1コ2コ下っていうのを借りてって、最初に、その下の方のやつから読み始めると、最後のが苦じゃ無く読めるので、そういう感じで上げてってました。

——ああ〜。じゃちょっとそういうなんか、ストラテジーじゃないけど、戦略っていうか

A: そうですね、立ててました(笑)

——意識して、割と同じシリーズの本は読んでた？

B: 読んでました。そっちの方が、内容が頭に入りやすいんで。

——うんうん。じゃあ割と、シリーズはけっこうたくさんあるのを、読む、ちょっとずついろいろある種類とかではなく、

B: 一つを、極める的な。

——じゃあ好きとか面白いというよりは、内容が入ってくるっていうことが、大きな理由だったのかな？

B: ん〜、その中でさらに自分が興味があるものから優先して読んでましたね。

C は、レベルやシリーズ、語数などをかなり意識して選書していたことがわかった。また1週間に借りる冊数や読むタイミングなど、自分なりの授業外読書のルールを持っていた。

——多読の宿題はどういう感じで取り組んでいましたか？

C: えと、最初の方は、けっこう、ま、5、6冊借りたりしたときとかは、一気に全部読んでしまう感じ。(中略)で後半になってからはちょっと難しい本けっこう借りてたので、たとえば、0.7とか8くらいになってくると、ちょっと難しいので、その0.7だけを、残して、簡単な奴だけ最初に読んでしまつて、

——高い0.7とかを…

C: 別の日に、時間かけて読むっていうか。

——じゃちょっと後半になると、難しいのも出て来たから、分けてたんだ。借りるときも、ちょっとやさしめと、今の自分にとって、こう、チャレンジ的なもの、両方借りるように意識してたの？

C: そうです。

——(中略)借りる冊数を、割と決めてる感じだったよねえ。8冊ぐらいだったっけ。

C: はい。

——それは自分である程度決めて、これぐらいは借りようっていうの、自分で、ノルマみたいな感じで、進めてたんだね。

C: そうです。

——で、だんだん、難しいのを読むようになったから、ちょっと宿題にかかる時間も、増えてきたかなっていう……

C: そうですね。ちょっと難しいのだと、時間かかっちゃうので、宿題にかかる時間とか、けっこうかかっちゃうので、その時間……他のこと休んでそれに集中して、みたいな感じで。

<選書基準について>

——いろんなシリーズをちょっとずつ読もうとしていたか、あるいは、気に入ったシリーズのものをコンプリートじゃないけど、そういうふうな感じだったか。

C: 両方ですね。最初に、いろんなシリーズ手を付けてみて、これ読みづらくなってなったらもうそこでやめてしまって。

——じゃあ自分が好きなシリーズとか合ってるシリーズを探すために、いろいろとりあえずは試してみて、で、

C: そうですね、自分が気に入ったシリーズが、あ、これ好きだなって思ったら、それも借りつつ、他のシリーズはどういうふうなものだろうっていうのを探して、って両方を繰り返していました。

——あーなるほどなるほど、じゃあ両方だね、ほんとにね。

C: はい。

(中略)

——あとは、さっき聞いたシリーズで選ぶ以外に、たとえばこういうのだったら読んでみるとか、あるいはレベルをけっこう気にするとか、本を選ぶときの基準について教えてもらえますか。

C: レベルと、あと単語数。

——単語数も見るとね。単語数はどういうのが好ましいっていう感じなの？

C: えっと、300、400？

——自分にとって大変じゃないけど、ある程度内容があるのってそれぐらいの長さかな、みたいのがあるのかな？

C: そうですね。

他方、D は、ORT を比較的よく読んでいた以外は、「適当」に本を選んでいたという。

——読む本を選ぶときの基準とかっていうのは、何だったかな。

D: 基準は……

——たとえば、YL をメインにとか好きなシリーズをとか。

D: 適当、です。

——適当？

D: はい。なんかぱっと見で、面白そうな表紙だったら。

(中略)

——あとさっき、割と同じシリーズ (ORT) を集中して読んでたって言うてくれたけど、その辺の、このシリーズが割と好きだからこれは読む、みたいのも、あった？

D: あ、たぶん最初これ (ORT) に手つけてて、であと、そうですね、ずっとそのところから取ってたんで、同じシリーズ……

——同じシリーズっていうのも、あったんだね、選ぶ基準としてね。

D: はい。

——で、それ以外のものを選ぶときは、割と適当だった？

D: かなり。はい。

—— (笑) そっか。じゃ YL とか、あと長さとかも気にせず？

D: そうです。

選書に関連して、自分に合ったレベルがわかるか、選べるかということも全員に尋ねた。

A: はい、できてると思います。なんかそんなに、読んでても難しすぎて諦めるということはないですし、だからといってすごい簡単に読み終わっちゃうってわけでもないの、ちょうどいいかなっていう感じはあります。

(中略)

A: あ、高校の頃も、多読ってことで、一時期、こう課されたんですけど、なんかそのとき、あんまり自分に合ったレベルとか意識して読んでなかったんですけどすごい読みづらかったんですね。けど、今回の講義だと、すごい自分のレベルを考えながら、これだったら読めそうかなっていうのをこう判断しながら読めたので、すごく読みやすかったです。

B: (本のレベルを) ここ前後にしようここ前後にしようっていうのは、ある程度基準決めて、段階を踏んでるんで、そういうのはやっています。

——うんうん。もちろんその YL を参考にしてっていう意味だけど、その、自分に合ってる YL が分かるっていうか、逆の言い方すると。

B: ああ～。確かにだいたい分かりますね～。

C: なんとなくはできてます。

——D くんは、自分の英語力に合っている本を選ぶことができると思う？ たとえば YL は今自分はこれぐらいがあってるっていうのが、自分でなんとなく分かるみたいな。

D: ……分かんないです。

——分かんない？ じゃあ自分の英語力に合ってる本が YL いくつくらいかはちょっとよく分かんないなあって感じかな？

D: なんかスラスラ読めそうな、読めそうっていうか一回読んでみて、で、0.4 とかだったら自分なりに読めると思ったら、0.4 とか 0.5、借りたりはしてました。

A、B、CはYLを選書の基準として参考にしており、自分に合っているレベルがほぼ分かっていた。Aは高校での多読ではレベルの説明がなく、自分に合ったレベルを意識せず読んだため取り組みづらかったと述べている。これらのことから、YLや語数を各書籍に表示することは、多読を成功させるために必須だと言えよう。他方Dは自分に合ったYLが分からないと答えているが、後から述べているように、実際はある程度YLを参考にしてきたようである。

7.4.6 意欲的に取り組めたかどうか、またその理由

多読に対して意欲的に取り組めたかという問いに対して、A、C、Dは肯定的な返答をした。その中でAとCの発言には内発的な動機づけを認めることができる。

A: 次々読みたいなって思ってどんどん借りてきて読んでたので。

——よかったです。あとは、多読でいろいろ本を読むことで、英語に対してちょっと自信がついたりとか、こう気持ちが前向きになったりとかいうのは、あったっていう感じ？

A: はい。あります。なんかけっこう読めるんだなあって思って。なのでもっとどんどん難しいのとかも挑戦したいなあっていう気持ちになりました。

——この多読という活動に、意欲的に取り組めたかなあ、それともあんまりって感じだったかな。

B: ん～シリーズ制覇を中心にしてたんで、なんとも言えませんね～。

——（笑）。シリーズ制覇っていうのを、これを読み終わるぞ～ってな感じで。

B: やってましたね～。

——うん、それがちょっとモチベーションになったかなっていう感じ？

B: ん～なりましたね～。

——多読は大変だったか、苦にならないって感じだったか、あるいは、楽しかった、とか、そんなのはどうですか？

C: なんか新しい発見っていうか。

——ああ、新しい発見。いい言葉ですね。うん、どんな感じの発見？

C: えっと、高校までの英語って、本とかじゃなくて、全部筆記とか、板書したものを書くとか、っていう感じだったので、英語を本で、本で英語を学ぶっていうのが新鮮だったので、楽しかったですね。

——うんうん、新鮮で楽しかった。いいことだね。じゃあこう、前向きに意欲的に取り組めたって感じなんですかねえ。

C: そうですね。

——やっぱりそれは新鮮さっていうのが大きかったのかな。

C: 新鮮さっていうのと、まあ普通に、絵本が面白かったっていうのもありますね。

—本を読むこと自体はけっこう、楽しめたのかな？

D: そうです。

—（中略）多読には意欲的に取り組めた感じはしますか？

D: 自分的には。

—うんうん。なんで、がんばれたんだろう。

D: ……なんでですかねえ……なんか単語数が増えていくのが、個人的に嬉しかった。で、あと、近くとか仲いい人と、比べてたりしてたんで、負けたくない感は、まああったんで、それでも。

（中略）あとなんかたまに平均とか出されるときに、平均より下は行きたくないなっていうのはあったんで、読んでました。

7.5 考察

一対一で直接じっくりと話を聞くことで、英文の具体的な読み方、多読に対する感情や取り組み方など、授業中の観察や読書記録のデータのみからでは分からないことも明らかになった。

各受講生の特徴をまとめると以下のとおりである。

A: もともと英語が好きで力もある。英語力をさらに高めたい気持ちも強く、内発的な動機から意欲的に取り組んだ。基礎力が高い割には YL1.0以内ものしか読んでおらず、全体的に他の学生よりも理解度の高い読書をしていたと考えられる。授業外読書もスムーズに進むように、授業当日に読みかけの本を読む、YL0.3くらいの幅で本を借りて易しいものから読むなど、自分なりの工夫をしていた。

B: 英語のとらえ方は、「就職に役立つもの」で「好きでも嫌いでもない」と、必ずしも積極的だというわけではなかった。ただし、速いCDを聞きたいと書いたり、聞き読みを積極的に行なったり、読後に単語を調べたりと、意欲的ととれる取り組み方をした。CDを用いての聞き読みが習慣化したおかげで返り読みから直読直解に移行できた。BBL、ORT、FRLの3シリーズを中心に、シリーズ制覇を目指して読んでいた。

C: 英語力をつけたいと思いつつ難しいと感じていたため、自分もできると感じられたであろう多読に熱心に取り組んだ。和訳をしないように意識し、レベルやシリーズ、語数を考慮して意識的に選書を行い、毎週8冊借りるようにする、難しい本は日を改めて集中して読むようにするなど、学習方略を立てて意欲的に取り組んだ。多読のことを「新しい発見」と表現し、新鮮さと本の楽しさでがんばることができた。

上記の3名に共通しているのは、自分の英語レベルを把握して難易度を判断し、自分なりの学習方略を持ち、多読を成功させるために選書や授業外読書、音声利用などを意識的・戦略的に行なっていたことである。

点数が下がってしまったDも楽しく本を読み、意欲的に取り組めたと述べている。ちょっとした空き時間を利用して本を読んだり、調べた単語をリスト化し別の科目の英作文に活かしたりもしていた。しかしインタビューを通して、以下のような気になる点が明らかになった。

- ・理解度は、難しい本だと「数ページぐらいつつ……ざっくり理解してる感じ」であった。途中 YL0.2 から YL0.7 に急激にレベルを上げ、速すぎる速度で読んでいた時期があった。その時は、理解をほとんど「絵に頼っていた」。
- ・本の選び方は、ORT を読んだ以外は「適当」で、YL や語数は気にしていない。
- ・英語を読むとき、内的にも英語を発音していない。
- ・成績に関係ないので、あえて CD を聞こうとは思わなかった。
- ・英語力をつけたい理由は親や高校の先生の言葉のためであり、多読に意欲的に取り組んだのも、友人と競争していた、平均より下に行きたくなかったなど外発的な動機づけのためであり、英語そのものや読書に関するモチベーションではない。
- ・英語の読み方について、実際は日本語化する部分が減っていたが、読み方は「変わらない」と答えている。さらに選書基準について、実際は ORT を読むようにしていた側面もあったが「適当です」と答えるなど、自己認識が不十分である。

C が非常に意識的かつ戦略的に取り組んだのと対照的に、D は行き当たりばつりに、あまり考えることなく多読に臨んでいたと言えそうである。語数や冊数を増やすことは意識しても、他の 3 人と比較して、多読を通して英語力を向上させるにはどのように取り組むのがよいかという意識に欠けていたように見受けられる。二宮 (2014) と吉田 (2016) は、多読はメタ認知力や自己調整学習力を高めることができ、自立学習の面でも学習者の成長に貢献していると述べているが、別の見方をすると、そのように自身のメタ認知力や自己調整学習力を高めつつ多読に取り組んだ学習者は、英語力を高めることができているとも言えるのではないだろうか。

調査 2 での音声利用や速度測定の有無もこのことと関連付けて考えることができる。ただ読書語数を増やそうとする学習者よりも、多読を通して英語力を高めようとする学習者の方が、自分に合ったレベルやストラテジーを考え工夫するため、自己認識力も高くなり、分速を気にしたり、音声を利用する機会も多くなると考えられる。

各書籍の YL と語数の明記、読書記録、定期的な目標設定と自己評価、これらはすべて学習者のメタ認知力の向上や自己調整学習を支援すると考えられる。しかし依然として、語数や冊数を増やすことを最優先し、機械的に読書をこなすような取り組み方をしてしまう学習者もいる。これを防ぐためには、成績基準を再考する、個人指導を充実させる、高い理解度で読むことの重要性を繰り返し伝える、多読研究の知見を受講生に紹介するなどの、指導者側でのアクションも有効だと考えられる。

またインタビューから、音声の利用を後押しするためには低いレベルでも速度が遅くない CD を用意する必要性も示唆された。その上で、教員が複数のシリーズの音源の特徴を把握し、各学生の状態に合ったものを推薦できることが望ましいと言えるだろう。

8. 本研究のまとめと課題

調査 1 を通して、学習者に適したレベルの本を読めば、習熟度を問わず、多読を中心にしたリーディング活動で英文の読解力を伸ばせることが示された。本来多読は数年かけて

十萬語あるいは百萬語単位で行なうべきものである。しかし学校教育の場では、カリキュラムの関係上、半期の授業で、あるいは授業時間の一部でしか多読をできないという状況も少なくないのが現実である。そのため、限られた時間と読書量でも多読によって力を伸ばせることを示すこともそれなりに意義があることだと考える。ただし本研究は統制群を設けておらず、授業で多読以外の活動も行なっていることから、厳密に多読のみの影響を測定出来てはいない。また、事前事後で同一のテストを用いているため、練習効果の影響を否定することはできないことも付け加えなければならない。

調査2と3では読解テスト上昇群と下降群の受講生の読書記録とインタビューを通して、多読で成功する学習者の特徴を探った。これまで明らかにされてきた高い理解度、安定した読書レベル、同シリーズの読書の重要性が追認されたことに加えて、点数を伸ばした学習者は比較的安定した速度で読書をし、音声の利用や速度測定を積極的に行なう傾向が確認された。またインタビューから、得点を伸ばした学習者は上記の特徴の複数を持つと同時に、内発的なモチベーションがあり、自分のレベルを認識し、学習ストラテジーを持って選書や授業外読書に取り組んでいたことが分かった。

しかし調査2と3は対象人数が少なく、断定的なことを述べるには不十分である。またインタビュー時期の理由から、得点を大幅に伸ばしたり、読了語数が多いのに得点が下がった受講生など、特徴的な学習者をインタビュー対象にすることができなかった。本研究で浮かび上がってきたポイントに注目しながら、さらに調査を進め、少しでも多くの学習者の力を伸ばすことのできる指導を目指したい。

注

1 精読活動としては、内容確認、文法事項の解説、単語練習、音読など、いわゆる英文読解の一般的な指導を行なった。

2 パソコン教室で多読を行なう利点として以下のことがあげられる。各パソコンでナレーションCDを聞くことができる、読書記録をエクセルで行なうことによってミスなく自動的に合計語数が計算される、授業中に教員PCから受講生のPC画面上の記録を見ることが出来る(=合わないレベルの本を読んでいることに早めに気づける)、読書記録ファイルを学生の手元に残しつつ提出させることができる、PC上でストップウォッチのソフトウェアを使用でき、エクセルに数式を入れておくことで分速を簡単に出せる、分速を参照しながら受講生にアドバイスができる、学期終了後の読書記録の分析が容易である。

3 学習者⑭は、音声を利用したら記録するという認識がなかったとのことだったので「記載せず」とした。他の「0回」の学習者たちも同様であった可能性も否定できない。

引用文献

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, 39-49.

Day, R.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.
- 古川昭夫・神田みなみほか (2013). 『英語多読完全ブックガイド (改訂第4版)』東京：コスモピア.
- 木村啓子 (2016). 授業内英語多読の効果と参加者読書記録から読み取れたこと—日本人大学生クラスの場合—『尚美学園大学総合政策研究紀要』27, 107-122.
- Kimura, K. (2017). An ER trial in an EFL repeaters' course at university: Aiming to enhance English study by reducing negativity toward English. 『尚美学園大学総合政策研究紀要』29, 77-85.
- 増見敦・石川慎一郎 (2012). 英語多読活動に対する学習者の習熟度適性—高校段階における指導実践をふまえて『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』9, 19-30.
- Mason, B. (2015). *Free voluntary reading with story-listening*. 神奈川：青土社.
- 黛道子 (2008). レベル差に応じた対応を目指して—2006年度多読授業の分析と考察『日本多読学会紀要』2, 18-28.
- 黛道子・宮津多美子 (2012). 多読の効果を高めるには—読書傾向の考察から『日本多読学会紀要』6, 60-71.
- 三木望 (2016). 選択科目としての英語多読授業とその効果『駒澤大学外国語論集』21, 73-95.
- Nation, P. (1997). The language learning benefits of extensive reading. *The Language Teacher*, 21(5). Retrieved from www.jalt-publications.org/tlt/articles/2134-language-learning-benefits-extensive-reading
- 二宮理佳 (2014). 多読と内発的動機づけ、及びメタ認知活動『一橋大学国際教育センター紀要』5, 17-32.
- 西澤一・吉岡貴芳・伊藤和晃 (2010). 長期継続多読授業の効果『日本多読学会紀要』4, 2-14.
- 大縄道子 (2011). 英語の苦手意識克服を目指して—石巻専修大学における英語多読・多聴授業の実践報告『石巻専修大学研究紀要』22, 87-98.
- 大縄道子・渡辺泰之 (2016). 半期の英文多読授業が初中級レベル学習者に及ぼす効果—英文読解力と読書スピードを中心に『石巻専修大学教育会 教科教育 (初等・中等) 研究部会報』4, 58-71.
- 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.
- Takase, A. (2012). The impact of extensive reading on reluctant Japanese EFL learners. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 7, 97-113.
- 魚住香子・高瀬敦子 (2016). 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『日本多読学会紀要』9, 25-57.
- 吉田弘子 (2014). 多読授業における EPER テスト活用とデータ分析のすすめ『日本多読学会紀要』7, 39-46.
- 吉田真美 (2016). 英語以外の言語を専攻する学生への多読指導の効果と課題—記述式アンケートとインタビューからの示唆『研究論叢』87, 137-157.

謝辞

本研究の一部は、平成 28 年度石巻専修大学研究助成の援助を受けて実施された。また、調査に快く協力してくれた受講生たちに感謝の意を表します。

事例研究

**Reading Pedagogy Using Levelled Readers and Children's Literature
in British Primary Schools**

イギリスの小学校におけるレベルド・リーダーズと
児童書を使用したリーディング教育

FUJIOKA Cheena 藤岡 千伊奈 (University of Marketing and Distribution Sciences)

要旨

英語母語話者用の児童書であるレベルド・リーダーズは、初級者向けの多読教材として全国的に多く用いられている。グレイデッド・リーダーズに比べ、一冊ごとの語数が少なく、やさしい児童書の活用が多読の推進に大いに貢献してきたといえる。本稿では、英国の小学校教員の観点から、レベルド・リーダーズを用いた教授法の効果を調査することを目的として、英国の小学校において、レベルド・リーダーズが、実際どの様に使用されているか調査した。英国の小学校のカリキュラムでは、フォニックス教育が課されているため、フォニックスを意識したレベルド・リーダーズは、主に「ガイドド・リーディング」と「ホーム・リーディング」に使用されている。しかし、政府によるフォニックス教育の強化に関しては、賛否両論が存在した。二件の現地調査の結果、上記のリーダーズだけではなく、様々な児童書を用いることが、児童の語彙並びにリーディング力、さらに情意面の発達には重要と考えられることが示唆された。

キーワード：レベルド・リーダーズ、英国の小学校、ガイドド・リーディング、フォニックス

1. Introduction

For the last decade, extensive reading programs have been spread nationwide in Japan. These programs are widely implemented and undertaken for their learning benefits to L2 learners to an extent not seen in any other country in the world. Research done by Nation and Wang (1999) has shown the possible effect of extensive reading, in terms of vocabulary learning, using graded readers, which are specifically written for L2 learners. Yet, those whose English proficiency is very limited are not ready for accessing such graded readers extensively, due to text complexity and large vocabulary. Under these circumstances, leveled readers, such as the Oxford Reading Tree (henceforth, ORT), originally designed for early readers of L1 children as well as picture

storybooks are often used as extensive reading materials in Japan. As a result, these easy-to-read books seem to have tremendously contributed to the implementation of extensive reading all over Japan for the past decade, as they do not look as intimidating as graded readers. Today, for teachers of extensive reading whose students are beginner readers, levelled readers appear to be indispensable in their classrooms. Regarding the impact of levelled readers, the studies done by Takase and Otsuki (2011) and Otsuki and Takase (2012) have specifically described the linguistic and educational benefits of the ORT on Japanese L2 learners. The former study showed these benefits through using easy-to-read books for remedial university students who have not acquired a foundation in English from their secondary education, and the latter examined the effects of the ORT by contrasting it with junior high school English textbooks in Japan. The author has also reported the educational and psychological benefits of the use of extensive reading using levelled readers including the ORT for her remedial university students in a range of English courses (Fujioka, 2017). Interestingly, the class survey conducted by the author (Fujioka, 2017) showed that 73% of her students ($n=103$) who experienced extensive reading favoured the ORT series over any other reading materials, proving their appeal to remedial university students as well.

Moreover, it is reported that the ORT is used as a supplementary textbook in more than 80% of British primary schools (Furukawa & Miyashita, 2007). The ORT has contributed to primary reading education for many years in the U.K., and to L2 reading education in Japan for the past decade. Therefore, the author became interested in finding out how such levelled readers are originally used to develop children's language in British primary schools. This inquiry led to the author's 2016-17 fieldwork in the U.K. This paper examines the results from the fieldwork, specifically looking at how reading pedagogy using levelled readers in combination with children's literature impacted pupils in British primary school classrooms. The author hoped to find some possible applications for L2 teaching in Japan.

2. Literature Reviews

2.1 Reading education with phonics at primary schools in England

Before reporting the fieldwork findings at two British primary schools, reading education at primary schools in England needs to be briefly described. According to *Living in Britain 2017* (A Concept Limited, 2017), compulsory school age is between the ages of 5 (Year 1) and 16. However, British children usually start their public school education a year earlier at the age of 4 in Reception, where children begin their formal reading education. Primary schools in England must follow the guidelines of the National Curriculum issued by the Department for Education [DfE]. In these guidelines, two elements of reading are required to be taught: *word reading* and *comprehension* (DfE, 2013). For skilled *word reading*, the National curriculum stresses *phonic* teaching for beginners (i.e., unskilled readers) in early teaching of reading instruction (DfE, 2013). As for pupils' *comprehension* skills, the National Curriculum requires their development through high-quality discussions with the teacher as well as a wide range of reading and discussing poems,

fiction, and non-fiction (DfE, 2013). Interestingly, even though phonics used to be taught, it had not been commonly taught until recent years in England. Due to the U. K. government decision following the Rose Review (significant review of literacy standards) published in 2006, teaching phonics started to be enforced within the National Curriculum in order to improve literacy levels (Open.edu, 2017). Solity and Vousden (2009) have pointed out that numerous studies exist including Department of Education and Science [DES] in 1990 and Office of Standards in Education [Ofsted] in 1996. These studies connect teaching phonic skills explicitly to higher learning outcomes for children. Likewise, the latest report of Ofsted (2012a) supports this view: the success of the 12 excelled schools at teaching early reading includes a very rigorous and sequential approach to “teaching reading, writing, and spelling through systematic phonics” (p.19). The *phonic screening check* for Year 1 for ensuring children’s mastery of phonic skills has been implemented since 2012 in England (Perkins, 2015), and those who fail the test at the end of Year 1 must retake it in the following year(s), until they pass it.

In order to have children acquire phonic skills, levelled readers (henceforth, LR) such as the ORT are usually used for decoding texts in context. Such readers are usually designed for phonic reading, and referred to as reading schemes in the U.K. Based on the studies by Solity and Vousden (2009), one of the factors which contributed to teaching reading through phonics along with reading schemes rather than children’s picture storybooks was that children can significantly reduce the amount of memorization by mastering these phonic skills. Therefore, “despite inconsistencies in GPCs (grapheme-phoneme correspondences),” they recognize it as “in some respects a more efficient approach to teaching reading than learning individual words” (p. 472). Moreover, Solity and Vousden (2009) state that reading schemes are used for teaching very early readers due to the assumption that they provide more high-frequency and phonetically regular words than real books such as children’s picture storybooks.

2.2 Guided reading using levelled readers (reading schemes)

After teaching phonics explicitly as an instructional method to have pupils apply their phonic skills to practise decoding texts in context, teachers use guided reading. It has been a widely used teaching method for reading in English schools (Hanke, 2013) as well as other English-speaking countries such as the U.S. and New Zealand. Fountas and Pinnell (1996) note that pupils need to participate in the group of guided reading 3-5 days per week when they are early readers. It is generally conducted in a small group of 5-6 children who share similar reading proficiency using one title of LR for the group for approximately 20-30 minutes each time. The teacher typically conducts a guided reading session as follows: “1) introduces a text to this small group; 2) works briefly with individuals in the group as they read it; 3) discusses the text; 4) may select one or two teaching points to present to the group following the reading; and 5) may ask the children to take part in an extension of their reading” (Fountas & Pinnell, 1996, p. 2). While the teacher works with one group for a guided reading session, the rest of the pupils work with other

classroom assistants, or, independently. Fountas and Pinnell (1996) explain that guided reading is aimed to assist pupils to learn how to use independent reading strategies properly so that they can gradually read complex texts independently.

However, due to the heavy emphasis on teaching phonics through reading schemes (LRs), some studies find that there may be some negative impact on pupils' perception of the reading process as well as motivation (Solity & Vousden, 2009). According to the report by Ofsted (2004), in contrast with higher-achieving pupils who had finished these reading scheme texts quickly and then were allowed to select any appealing books for them, lower-achieving pupils had to stay with a rigidly structured reading scheme for a longer period. As a result, many pupils viewed reading scheme books as what they needed to go through until they became a "free reader." Moreover, such lower-achieving pupils often realized what they wanted to read was too complex for them, which led to negative attitudes to reading due to lack of confidence, which was reinforced by the lack of independence over choosing books, and reading was viewed merely as "a chore" for them (Ofsted, 2004). Similarly, the study by Levy (2009) illustrated how pupils regarded reading scheme books as "a tool" to help them attain their eventual goal of being on chapter books or more likely as "a series of hurdles" to overcome to reach such a goal.

Goodman and Smith (as cited in Solity & Vousden, 2009, p.471) commented critically on these scheme books, stating that they are "artificial, stilted, and offer little intrinsic value, and so are neither sufficiently engaging *or (sic.)* interesting for beginning readers." Because of the emphasis on teaching sight vocabulary and phonics skills, they argue it might potentially damage children "by changing the nature of reading, from understanding, appreciating, and evaluating what is read, to memorising phonic rules and decoding" (p.471).

Taking into account the government's significant influence on reading pedagogy such as phonics and guided reading, this field study aimed to present: 1) how British primary school teachers use levelled readers in combination with other books for children, featuring guided reading and home reading; 2) the possible benefits of using such readers and books for children; and 3) the British teacher's and her children's views and reactions to the ORT.

3. Method

3.1 Schools for the fieldwork

Two primary schools situated in suburban cities in the east of London agreed to participate in this field study. The first primary school did not use the ORT, but used other reading schemes (LRs) such as *Longman Info Trail* and *Rigby Star*. The second school used the ORT as one of their reading schemes, along with *Bug Club*, *Big Cat*, *Project X*, and *Rigby Star*. Both of the classrooms that the author observed were Year 1. The fieldwork at these two schools was undertaken during January and March in 2017. For conducting this research, the author complied with the ethical guidelines of the university in the U.K. where she was enrolled as a visiting researcher for the 2016-2017 academic year. The informed consent of all those who participated in the research such

as the teachers and the head teachers of the primary schools were sent and signed by them. Therefore, in reporting the findings, the real names of the teachers have not been used in this study.

Fieldwork was done at School A, a smaller primary school with approximately 380 pupils of mixed gender. According to the school report by Ofsted (2017), approximately 50% of this school's pupils belong to White British heritage and the remaining come from different ethnic backgrounds. The author noticed various ethnic backgrounds including Indian heritage, Black British, and Asians when she visited the classroom for class observation. About 25% of the children at School A speak English as a second language (Ofsted, 2017), which indicates a significant population of immigrants.

School B, the second school for fieldwork, is larger than the average-sized English primary school (Ofsted, 2012b), consisting of approximately 530 pupils of mixed gender at the time of the visitation in 2017. The proportion of the pupils who are from minority ethnic backgrounds as well as those who speak English as a second language at School B is above average (Ofsted, 2012b). In the classroom, the author noticed quite a few children with Indian heritage and a few from Asian (mainly Chinese) backgrounds.

3.2 Participants

The participating teachers in the two schools are shown in Table 1. The first participant in School A is Alice (pseudonym), who had two years of teaching experience (without the ORT). Her Year 1 class consisted of 29 children aged between five and six. The second participating teacher in School B, Sophie (pseudonym), was in her 11th year in her teaching career (with the ORT). The Year 1 class in School B had 30 five- and six-year-old children. In addition to the teacher, School A had one teaching assistant, one special student aid, and one student teacher. School B had one teacher, one teaching assistant, two student teachers, and one volunteer respectively at the times of class observations. Those adults (except for the special student aid) actually teach alongside the teacher or help some individual pupils learn, which is common in England.

Table 1.

Context of the Two British Classrooms

	School A	School B
Name of teacher (pseudonym)	Alice	Sophie
Teaching experience	2 years	11 years
School environment	suburban	suburban
Year and ages of the pupils	Year 1 (5-6 years old)	Year 1 (5-6 years old)
Class size	29	30
Reading scheme (LR) used	Longman Info Trail	Oxford Reading Tree
Use of LRs	Daily	Daily

3.3 Data collection and analysis

In order to obtain a holistic approach, the following mixed methods of quantitative and qualitative data collection (questionnaire, class observations, and interviews) were used for this study. A questionnaire was given to each teacher and used to complement information provided by a brief interview. Each was developed to provide an overall assessment of the impact of using LRs on British children from the teachers' perspectives. In order to investigate the effectiveness of teaching children with LRs at British primary schools, a five-point Likert scale questionnaire with two open-ended questions produced by the author was given to the two participants. The 12-itemed questionnaire consisted of five categories: (1) effect of using LRs (2 items); (2) effect on reading and language development (4 items); (3) effect on cognitive development (1 item); (4) effect on affective development (3 items); and (5) home reading and use of CDs (2 items). The questionnaire asked for opinions ranging from "strongly disagree, disagree, neither agree nor disagree, agree, and strongly agree." The open-ended questions asked them to list the titles of the readers/picture storybooks that worked well and also to write further comments if they had any. They were also asked to give the length of their teaching experience and frequency of the use of these readers.

In order to observe how British primary school teachers actually teach reading using LRs, and how their pupils respond and develop reading skills with these readers, the author observed one of the Year 1 classrooms in each school. Informed by both teachers that they use LRs for guided reading in their classrooms, the author made an arrangement to visit one class during the time for the guided reading lesson at each school. During the class observations, the author recorded what the teacher does, the duration of time, and what her pupils do in the table produced by herself.

Following the class observation, a one-on-one interview with each teacher was conducted. The interviews provided more information regarding the teachers' personal thoughts and supplemented the information obtained through the questionnaire and/or the class observations. Due to the teachers' busy schedule, the interview was intended to last for about 10 minutes. The 10-question items for the interview included the impact of the LRs on the pupils' reading and

affective development and the teachers' teaching approaches/strategies using LRs alongside children's literature. The interview was carried out in a semi-structured way using the interview questions prepared by the author. Each interview was audio-recorded, and transcribed afterwards for thematic analysis including "reading pedagogy" and "affective development" as well as keywords related to those such as "phonics" and "vocabulary."

4. Findings

The findings of this study are based on the overall results of the questionnaire, the class observations, and the interviews with the two teachers. It should be noted that in the questionnaire, the author did not include questions about the use of children's literature because the study was originally intended to examine only the effects of LRs. At the interviews, however, in order to understand their reading pedagogy more holistically, the author also included the use of children's literature to a few questions to gain a sense of how teachers use it along with LRs.

4.1 Use of levelled readers alongside children's literature

4.1.1 Guided reading

As stated above, LRs were mainly used as reading schemes for guided reading instructions in the classrooms of School A and School B. At both primary schools, the teachers reported that they used LRs daily. As Fountas and Pinnell (1996) describe guided reading as a foundation of the literacy curriculum in the first year of primary schools, this is a typical instructional method in England; thus, both teachers used it in similar ways. Due to the National Curriculum in England (DfE, 2013) described earlier, in Year 1 after children have been taught phonics knowledge and skills exclusively by the teachers, they next practise to decode texts through guided reading in context. Finally, they start reading books in Year 1. During the interview with Alice, she explained the importance of selecting books suited to her pupils' levels for the sake of improving their phonic skills:

"We match the books to the phonics phase that we're teaching and then we can focus on particular sounds and tricky words. So, they (LRs) help progress children's word reading skills, such as decoding, segmenting, and blending."

In addition, in order to enhance their comprehension, the teachers mentioned that other reading skills and strategies including predicting and summarizing are also taught through guided reading.

Each classroom had pupils sitting around the tables in groups of five or six. This setting appears to be common in British primary schools. While the teacher was working with one group for a guided reading session, the other groups worked with other adults or on their own.

For the guided reading instruction, Alice (School A), the teacher, sat on the floor with a group of six pupils. Before having her pupils read *Don't Throw it Away* (Lishak, 2001) (Longman Info Trail, Emergent Stage) aloud in a group, first she had them predict the content of the book by looking at the cover and discuss it briefly. Then, she had each child read about one page aloud

following each sentence with his/her finger. When her pupils became stuck with some tricky words, she prompted them to the particular phonics and helped them read those aloud. Being asked the meanings of some keywords such as “recycle,” one child responded: “When you recycle something, you can use it again.” When they were unable to find the answers for her questions, she gave them some cues such as, “Turn to the first page and what do you see?” After asking them the purpose of a contents page, she was drawing their attention to features of this non-fiction book such as labelling and itemizing. At the end of the lesson, she enhanced their critical thinking skills by asking questions such as, “Why is it important to recycle?” and by having them compare the book to one they had read in the previous week.

Turning to School B, teacher Sophie worked with a group of six children at their tables. Before having them read *Lost in Jungle* (Hunt, 2011) (ORT Stage 7) on their own, she wrote seven challenging words from the book such as “plant” and “adventure” on a small whiteboard, and had them read each word aloud. After that, she also talked about the cover of the book and asked them to predict what might happen in the story. In addition to that, she asked them what character they remembered from previous stories since the ORT series have the same characters with whom they were familiar. She also had them read the back of the cover where they could read the summary of the story, paying particular attention to the challenging words that they had just practised. While watching each student read aloud, she asked him/her a few questions such as, “Why are they so excited?”, sometimes pointing out important objects in the illustrations sometimes. She concluded the lesson with questions that would check their comprehension and stimulate their imagination. For example: “Tell me your favourite part and why” and “Would you like to be in a jungle like this?” Both teachers spent a few minutes with each child who was reading the text aloud individually. Overall, most students were managing to read aloud on their own and responding well to the teachers.

4.1.2 Follow-up tasks/activities and other teaching strategies

During the interview with each teacher, the author asked what kind of teaching strategies or activities they would use in order to maximize their pupils’ reading competence, comprehension, and emotional development when using LRs and/or other books for children in their classrooms. Alice explained that she focuses on five follow-up activities every two weeks, while Sophie’s pupils complete one follow-up task a week for 20 minutes. Other than the LRs they used for guided reading, Alice described using picture storybooks such as *The Gruffalo* (Donaldson, 1999) and *Owl Babies* (Waddell, 1992) that worked well for their literacy unit. Sophie mentioned her children loved listening to Ronald Dahl’s *Fantastic Mr. Fox* (1970), and enjoyed reading some of the Great Fire of London, non-fiction books. In the questionnaire, neither of them reported using audio CDs of the LRs for their teaching. Here are examples of their teaching strategies and tasks/activities that they shared:

- **Shared reading with big books**

Alice uses one big book for two weeks, enabling her pupils to work on vocabulary above that in their levelled reading book. This helps to broaden both their range of texts and their vocabulary. It also helps the less-able pupils, who would otherwise stay on the same level book for some time.

- **Magpie tree**

This is a display board in Alice's classroom for when they are reading stories together. They will write interesting adjectives or adverbs on a piece of paper and put it up on the wall, so that they can bring them into their writing.

- **Drawing pictures/doing actions**

Alice uses this task so that her pupils know the meanings of all the words, especially her pupils who speak English as an additional language (L2 learners).

- **Sequencing**

Both teachers use this task. Alice mentioned using a timeline for sequencing.

- **Story mountains**

Alice uses this task that uses a beginning, a build-up, a problem, and a resolution and an ending.

- **Doing follow-up on the I-Pads**

Sophie uses an I-Pad app to have her pupils read LRs and answer questions online. These follow-up activities from the book have different themes on the I-Pads that the children can listen to. This could include answering questions such as, "Can you describe the main character in the book?" and "Can you write an alternative ending for the story?"

4.1.3 Home reading

In order to develop children's reading competence, it is necessary to get parental support at home, particularly during early years of primary schools. Home reading practice has been conducted for many years in English primary schools (Perkins, 2015). Regarding home/school reading, Primary National Strategy [PNS] (DfES, 2003, p.9) states this view that "reading is not seen as just a 'school activity'. Wider family involvement supports readers." Therefore, both of the schools encouraged their pupils to take books home daily and read them with their parents/caretakers at home as well. In the questionnaire, both teachers agreed that their pupils read LRs outside the classrooms to develop their reading skills further. However, in terms of the average number of books their pupils read per year (including the ones at home), they described a significant difference among children during the interview as follows:

Alice reported that on average her Year 1 pupils would read 60 books if they read at home, and would probably read about 100 books in total including the books they read in class. At the time of the interview (the end of January), however, the top two children had already read almost 100 books. Thus, by the end of Year 1 she was hoping these two children would read 200-250

including the books used for the guided reading in class. Her pupils' parent/caretaker fills in the reading-record-book to keep track of books read, and the pupils hand these in to the teacher. The information in this book includes the title of the book, the date, how many stars to give to the book, comments of the parent/caretaker and the teacher, and new words learned. In order to improve the pupils' reading at Alice's school, they implemented a motivational reading program called "reading challenge." Pupils earn points for the number of books they read at home. Those who earn high points obtain recognition (a certificate) for their achievement.

At Sophie's school, the pupils were also encouraged to take LRs home and hand in their book-of-reading records weekly (provided one per term; three books for the whole year) so that the teacher could see which books they were reading. Sophie shared that they sometimes add extra books they were reading at home as well. This record-book consists of the date, the title of the book, and comment from the parent/caretaker with their initials. Likewise, the pupils earn points based on the number of books they read at home. In terms of the average number of books read per year, Sophie stated that her pupils would probably read five books a week on average; yet, it could vary among the children depending on each child's ability to read independently as well as for enjoyment. She found a significant difference between her higher-ability-pupils who would read daily and fill up the reading record with books read, and her lower-ability-pupils who would probably read twice a week or barely get the first page filled up.

In addition to reading proficiency or motivation, parents'/caretakers' educational, socio-economical, and/or cultural backgrounds inevitably would influence how much involvement they would have in this practice and its differential impact on their child's reading development. Home environments are a variable which teachers and schools recognize, but have little ability to control. Asked about parents' influence, Sophie mentioned some of the parents come to volunteer to read in the class.

4.2 Possible benefits of using levelled readers alongside children's literature

4.2.1 Reading and language development

Table 2 below is the results of the questionnaire showing the two teachers' overall perspectives on the effects of LRs. As for the impact on the pupils' reading and language development by using LRs, both teachers agreed concerning the effects on 1) developing the pupils' reading skills, 2) having a positive impact on the rate of reading development, and 3) helping them acquire vocabulary at a rate appropriate to their age. The content of the interviews is described below along with the results of the questionnaire. Regarding the impact on reading skills, Alice stated during the interview when her pupils cannot sound out words (there are always a few undecodable words in the text), they are using their experiences and prior knowledge to work out what the word says and means. In addition, both teachers recognized the use of LRs to help them build up their pupils' fluency. Alice stated using the right level of book was crucial for developing her pupils' reading skills and fluency:

“The levelled readers build up their fluency as well, so then you can start focusing on the expression in their voices so that they sound more interesting when they are reading. If they’re trying to decode too many words, they can’t build up those skills as well.”

Second, as for supporting children’s reading development, Alice described the LRs’ focus on 3 or 4 sounds in one book they could recognize quickly, and attention can be paid to other key skills such as predicting, summarizing, and inferring. Meanwhile, as Sophie’s pupils went up through the book bounds with the ORT, she also mentioned the inference skills they would develop, increasing their vocabulary, stating, “The books become a lot longer so that they need to know a little bit more about what’s happening to the characters and the inference skills they need.”

Third, regarding the impact of LRs on vocabulary acquisition, despite her positive answer in the survey, Alice’s response indicated that the level of the book would be the key for developing vocabulary:

“They can, and sometimes they can’t. If they stay on a level for a long time, then they’re not getting experience to enrich their vocabulary. So, we always make sure that they are listening to other children reading stories that are above their level or teachers reading stories above their level as well.”

Sophie recognized the effect of the ORT on vocabulary acquisition, stating: “Quite lot of books are phonetic, and they have common exception words (that contain unusual grapheme-phoneme correspondences) they need to learn, so it builds on their vocabulary” and also “I think they’re almost real life, so they link to their life and how they might use the same vocabulary as well.” In order to expand the pupils’ vocabulary, one thing in common between these teachers was that they stressed using a range of fiction and non-fiction books including poetry, which is also encouraged by the National Curriculum (DfE, 2013). Alice commented on the significance of using various types of books for her pupils:

“We do think it’s important that they read other books as well as just levelled readers so that they’re getting a range of vocabulary and being exposed to a range of different books as well.”

Lastly, as for the LRs’ impact on grammar acquisition, Alice felt that they did have a positive impact, but Sophie had a neutral reaction indicating less effect of the LRs on acquiring grammar in the questionnaire.

Table 2.

Participants' Responses to the Questions Items

Item Categories and Question items	Responses of Participants		
	P1	P2	M
<i>Effect of Using Levelled Readers</i>			
1. I think the LRs that I have been using work well for my children.	4	4	4
2. My children enjoy learning through LRs.	4	4	4
<i>Effect on Reading and Language Development</i>			
3. My children develop their reading skills through LRs.	4	4	4
4. LRs have a positive impact on the rate of their reading development.	4	4	4
5. LRs help children acquire vocabulary at a rate appropriate to their age.	4	4	4
6. LRs have a positive impact on my children's grammar acquisition.	4	3	3.5
<i>Effect on Cognitive Development</i>			
7. LRs help children develop their thinking skills.	4	4	4
<i>Effect on Affective Development</i>			
8. LRs help children develop empathy.	3	3	3
9. My children develop independence by reading LRs.	4	5	4.5
10. My children are motivated to read LRs.	4	4	4
<i>Home Reading and Use of the CDs</i>			
11. My children read LRs to further develop their reading skills outside the classroom.	4	4	4
12. I use the audio CDs of the LRs in my teaching.	2	1	1.5

Note. The response options were: (1) strongly disagree, (2) disagree, (3) neither agree nor disagree, (4) agree, and (5) strongly agree. P1 is Alice of School A and P2 is Sophie of School B.

4.2.2 Cognitive and affective development

Regarding the effect on developing thinking skills, both teachers shared agreement on this question item. More specifically, at the interview, Alice described how they talk about choices as a character might make a choice in the book, for instance. She naturally fosters their critical thinking skills by asking her pupils some thought-provoking questions such as “Is there any other choice they could have made?” and “What could you have done in that situation?” She explained that they would attempt to bring in those questions sometimes to help with their behavior. She asked them to compare and contrast different types of stories, and would discuss how they would like to change the ending and make the ending even better. These interactions between the teacher and her pupils illustrate further how a teacher can help her pupils develop critical reading skills.

With regard to the impact of reading LRs on the pupils' affective development, the questionnaire included question items regarding: 1) developing empathy, 2) developing the sense of independence, and 3) developing motivation to read. Although both teachers indicated a neutral

answer to the effect on developing empathy on the questionnaire, during the interviews, they both clearly described how their teaching approaches enhance their pupils' affective development, including the element of empathy. The common strategies that the teachers used to nurture emotional growth included discussing the characters' feelings with their pupils and having them try to imagine walking in the characters' shoes. Alice observed that "they (LRs) can impact their social and emotional literacy." For instance, she would foster this developmental awareness by raising such questions as, "How is the character feeling?", "Which word told you that?", "Can you see from the picture?", and "How might you be feeling in this situation?" Sophie also appeared to be enhancing her pupils' emotional development by stating:

"We do look at how characters' feelings are through the books and how their feelings might change through the book. I suppose something had been happening in the class, we can link it back to a book we had read and how the character felt about that."

During her guided reading instruction, the author witnessed how Sophie would ask one of her pupils why the character might be feeling in a certain way. Alice noted that she would probably choose particular books (including picture storybooks) if there were similar social or emotional issues to deal with in the classroom. Based on the descriptions of their teaching pedagogy, using LRs and/or picture storybooks seemed to help foster the pupils' affective development, including their empathy.

As for developing the sense of independence by reading LRs, Alice agreed to this question item in the questionnaire, whereas Sophie strongly agreed. Alice stated that she felt frequent reading built their independence and confidence while reading at home did as well. The author was also surprised to witness British children at such a young age work on reading or writing tasks independently in each group, while their teacher was teaching another group for guided reading. Through this daily routine of independent work, autonomy appeared to be fostered and instilled.

Both teachers responded to the questionnaire's question item regarding motivation to read LRs positively. However, during the interview, when asked whether Alice's pupils liked to read these LRs, she shared the fact that her very confident readers do not really enjoy reading those very much any longer as "they are quite phonic sound-based and the stories sometimes are not very interesting. So, they prefer to read books." She tells those who do not prefer reading LRs that they can read other books that they have chosen at home. This interview response suggested a difference from the response on the questionnaire, but gave room for pupils' growth in reading proficiency from LRs to more advanced reading books. On the other hand, Sophie reported that her pupils enjoy reading the ORT books, and therefore, they are motivated to read them. In case of her confident readers, however, they would also enjoy moving on to reading harder books.

4.3 British primary school teacher's views toward the ORT and her pupils' reactions

Sophie has been using the ORT alongside other LRs and books for children. During the interview, she was asked to share her particular perspectives in using the ORT. This enabled the

author to investigate the benefits of using this series for British children, compared to the ones for L2 learners in Japan. Sophie recognized that the ORT books appeal to her pupils due to the following factors: 1) The ORT books are memorable (her pupils knew all the characters and the different stories that had happened when asked about other stories they had read); 2) the ORT books have the same characters each time (which makes them get to know the children of the characters of the story); and 3) the end of many books are often linked to the next book (therefore, teachers go to find the next books for them). These are all valuable characteristics that support the use of ORT.

When Sophie was asked for her perspectives of the ORT, compared to the other reading schemes that she had been using, she described its suitability for use with lower-attaining children:

“I think the Oxford Reading Tree books are easier for the lower-ability-children. And because I think the language is simpler and they are more real life. For the other series, we use those for more challenge and to extend the vocabulary.”

According to her, at the beginning of the school year (in September), her pupils began reading stage 4 of the ORT. Even though the group that the author observed was the lowest level of children in her class, they were reading the book of stage 7 in March. When Sophie handed out a copy of the ORT to each pupil for the guided reading lesson, the author witnessed that they looked excited recognizing the characters spontaneously with their eyes shining. During the guided reading session, they were lively in responding to the teacher’s questions and engaged in independent reading. Sophie stated that many British primary schools would be using the ORT alongside other reading schemes as well, so that children would have a mixture of different books to read.

5. Discussion

The author observed that both teachers conducted guided reading instruction in a similar manner, but showed significant differences in their teaching strategies. Before reading, both teachers had their pupils predict the content of the book by looking at the cover, helped each student read, if necessary, asked a few questions during reading, and ended the lesson by asking a few more questions to develop their critical thinking skills. However, the most striking difference was the way each teacher started her lesson: Alice had her pupils predict the content of the book first, whereas Sophie introduced several challenging words to her pupils by writing them on the small whiteboard before the prediction. Then, she had them read the summary of the story that was on the back of the cover reinforcing the vocabulary that they had just practised. This illustrated how she emphasizes vocabulary learning in her guided reading. Another difference is where they conducted their guided reading: Alice conducted it sitting on the floor with her pupils, but Sophie and her pupils sat at their clustered tables. While Sophie’s pupils were reading the books aloud, she moved to watch the student who was reading the story aloud individually, and asked each a few questions. On the other hand, Alice had them read the book as a group and was calling on each

pupil to have him/her read one page aloud while asking several questions to the group.

When they were asked about the effect of using LR in the questionnaire: “I think the LR that I have been using work well for my children” and “My children enjoy learning through LR”, both of them agreed with these question items. What is more, during the interview with Alice, she described the impact of LR as they use them alongside their phonic teaching and found it quite significant for early readers to read them at the beginning. Nevertheless, she shared her able pupils’ preference for reading storybooks over LR, due to their phonic-based, unappealing content. These pupils’ negative reactions appear to match the literature on the criticism of reading schemes used exclusively for phonic teaching, and they are not suitable for more developed readers. Sophie recognized the effectiveness of the ORT for less able pupils, but she stressed using other LR and/or books to expand the vocabulary and offer more challenge for her pupils. Most remarkably, during her guided reading session, her most able pupil was reading Roald Dahl’s *The BFG* (1982) herself in another group, which illustrated the huge gap in reading proficiency among her pupils. This clearly demonstrated that those who ‘graduated’ from LR would be moving on to such real books, and that this is the developmental growth in reading competence teachers hope will be achieved by their pupils. According to Alice, LR are used to teach for Year 1 and Year 2, and there will be some pupils who still read LR in Year 3 and Year 4 depending on their reading proficiency. By Year 5, pupils usually move on to read children’s literature.

As described earlier in this study, the emphasis on phonic teaching advocated by the government was stronger than the author had expected. Apart from the government’s advocacy of phonics for its pedagogical benefits, the impact of phonic teaching on children should be explored further. According to the census information from the National Pupil Database, they found a limited impact of the phonics on children pointing out “large average effects at the age of 5 and 7, but these had disappeared by age 11,” and the researchers stated this is due to the fact “most children learned to read eventually, regardless of teaching method” (Espinoza, 2016, p. 1). On the other hand, a study done by London School of Economics (LSE) indicated that phonics benefit children who came from disadvantaged backgrounds as well as those who speak English as an additional language (Espinoza, 2016). Similarly, the report of Ofsted (2012a) supported the effective use of phonics to help children who were in the early stages of L2 learners. Actually, for teaching Japanese L2 learners who start learning English, Waring (2014) recommends implementing phonics in their classrooms in order to have them acquire basic pronunciation and irregular spellings in English.

Ofsted (2004), however, cautioned this over-reliance on phonics as the primary reading strategy. For instance, even though pupils who used phonics well could decode unfamiliar vocabulary, this knowledge and skill did not assist them to comprehend what they were reading. As these pupils sometimes relied on their phonic knowledge too much, they became over-confident regarding recognizing a word before reaching the end of it. As a consequence, they failed to check it within the context without considering other strategies to check and confirm accuracy. Yet it was

hopeful that in addition to teaching phonics, the two teachers also appeared to be fostering their pupils' emotional well-being and interest in reading as well through using various types of books and follow up activities, and by asking them stimulating questions.

Finally, in terms of applications to L2 teaching in Japan, although guided reading is usually a method conducted in early primary school years, it can also be applicable to L2 teaching. For example, in their study, Avalos, Plassencia, Chavez, and Rascon (2007) have shown some examples of modified guided reading for older L2 learners successfully implemented. As long as the teacher in a Japanese L2 classroom has several copies of the same book, it would be possible to conduct a small group guided reading session, while the rest of the class has something else to work on. However, unless all of the students are highly motivated, it would not be easy for a single teacher to manage the whole class while focusing on one group. In addition, through this fieldwork the author recognized the following elements that can be applicable to L2 extensive or intensive reading instruction: 1) using a range of reading materials to increase vocabulary; 2) providing pre-reading, during reading, and follow-up activities to enhance comprehension and critical thinking skills; 3) enhancing students' social and emotional development by connecting the text and the learners' personal lives through thought-provoking questions and follow-up activities; and 4) having students read aloud slightly more complex books (by the teacher, classmates, and/or audio tools) than students read themselves as a way to expand their vocabulary.

6. Limitations of the Field Study

First, finding schools to participate in this field study (the author contacted 19 schools) turned out to be much harder than the author had expected. Thus, the information obtained from the two schools is limited regarding revealing what has generally been taking place in primary schools in England. This study is limited in that it has included only two samples of reading pedagogy in early years used in two British primary schools. Furthermore, it is important to note that the findings from this study are not based on any objective data such as testing the pupils, but are merely on informal and subjective data from the two teachers and classroom observation by the author. Owing to the allocated time (20-30 minutes) to observe each lesson, the information of each teacher's approach and her pupils' reactions to it presented in this study is limited. If observing each classroom several more times or visiting some more schools had been possible, this study could have reported on a larger sample. In addition, video-taping the guided reading sessions could have tremendously helped the author to better observe and analyse the data. As for the interviews, due to the time limitations, the interview with Sophie was very brief lasting approximately 10 minutes, which provided minimum information in her answers. On the other hand, the one with Alice lasted for about 17 minutes, which brought out more information from her. Having another interview with each teacher would definitely have provided further information as well as clarifying the details. Regretfully, interviewing the pupils was not possible in this study, for obtaining consent turned out to be extremely difficult. Yet interviewing even several pupils

would have added significantly to this study by including their voices on learning to read. Lastly, specific questions to examine the actual effects of phonics on various sub-groups of pupils — such as L2 learners — were not included in the questionnaire and the interviews, as these were beyond the scope of this study.

7. Conclusion

This study has attempted to describe how LRs, along with other books for children, known as extensive reading materials for beginner L2 readers in Japan, are actually used for developing British children's language and reading skills and their impact on them. For this purpose, the author conducted fieldwork in the Year 1 classrooms at the two British primary schools, situated in the east of London in 2017. Surprisingly, the findings revealed that pedagogy and curriculum in teaching reading to primary pupils have been a political issue due to the governmental policy in England for the last decade. Particularly, the government places heavy emphasis on teaching phonics. This has drawn some criticism including observing its possible negative influence on children's perceptions for reading and motivation to learn to read through LRs. After entering their formal education at the age of 4 (Reception), by the end of Year 1 (5-6 years old), children are expected to pass the governmental phonics test. This becomes a significant challenge for many pupils. Yet the author was greatly impressed to witness how intensively children at such young ages were actually learning to read through LRs and other books for children. Even though this fieldwork centered on the viewpoint of the British teachers that the author observed, the following aspects learned from this field study should be beneficial and meaningful to L2 reading classrooms as well: the need for careful selection of reading materials appropriate to the individual student's reading proficiency level in order to best enhance the language and affective development; teacher-pupil interaction which assists learners to grow cognitively and emotionally; and the use of various teaching strategies and activities to maximize these language learning experiences. To conclude, no matter where or whom we teach, for teachers of reading, it is crucial to select appealing books as well as effective, interrelated teaching strategies for our students. Most of all, we must have passion in teaching reading so that students are inspired to read and hopefully become readers who read themselves for pleasure.

References

- A Concept Limited. (2017). Education. *Eikoku seikatsu gaido* [Living in Britain 2017]. 20, 55-69.
- Avalos, M.A., Plassencia, A., Chavez, C., & Rascon, J. (2007). Modified guided reading: Gateway to English as a second language and literacy learning. *The Reading Teacher*, 61(4), 318-329. doi: 10.1598/RT.61.4.4
- Dahl, R. (1982). *The BFG*. New York, NY: Puffin Books.
- Dahl, R. (1970). *Fantastic Mr. Fox*. New York, NY: Puffin Books.
- Department for Education and Skills [DfES]. (2003). *Guided reading: Supporting transition from*

key stage 1 to key stage 2: Materials for teachers. London: HMSO.

- Department for Education [DfE]. (2013). *English programmes of study: Key stages 1 and 2: National curriculum in England*. Retrieved from http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335186/PRIMARY_national_curriculum_-_English_220714.pdf
- Donaldson, J. (1999). *The Gruffalo*. New York, NY: Puffin Books.
- Espinoza, J. (2016, April). Teaching phonics does not improve children's reading skills, landmark study shows. *The Telegraph*. Retrieved from <http://www.telegraph.co.uk/news/2016/04/24/teaching-phonics-does-not-improve-childrens-reading-skills-landm>
- Fountas, I.C., & Pinnell, G.S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fujioka, C. (2017). *Jyugyounaitadoku wo ichibuni donyushita remedial jyugyou no yuukousei* [The effects of using extensive reading in remedial English language classrooms]. *JERA Bulletin*, 10, 29-44.
- Furukawa, A., & Miyashita, I. (2007). *Igirisuno shogakko kyokasho de tanoshiku eigo wo manabu*. [Enjoy learning English through British primary school textbooks]. Tokyo: Shogakukan.
- Hanke, V. (2013). Guided reading: young pupils' perspective on classroom practice. *Literacy*, 48(3), 136-143.
- Hunt, R. (2011). *Lost in jungle*. Oxford: Oxford University Press.
- Levy, R. (2009). Children's perceptions of reading and the use of reading scheme texts. *Cambridge Journal of Education*, 39(3).
- Lishak, A. (2001). *Don't throw it away*. Essex: Pearson.
- Nation, P., & Wang, K.M. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12(2), 355-380.
- Office of Standards in Education [Ofsted]. (2004). *Reading for purpose and pleasure, an evaluation of the reading in primary schools*. London: Author.
- Office of Standards in Education [Ofsted]. (2012a). *Moving English forward: Action to raise standards in English*. London: Author.
- Office of Standards in Education [Ofsted]. (2012b). *Find an Ofsted inspection report*. London: Author.
- Office of Standards in Education [Ofsted]. (2017). *Find an Ofsted inspection report*. London: Author.
- Open, edu. (2017). How is reading taught in primary school? *The Open University*. Retrieved from <http://www.open.edu/openlearncreate/mod/oucontent/view.php?id=79819§ion=2.1>
- Otsuki, K., & Takase, A. (2012). Comparison of pedagogical grammar in picture books and English textbooks. *Extensive Reading World Congress Proceedings, 1*, 116-119.
- Perkins, M. (2015). *Becoming a teacher of reading*. London: Sage.
- Solity, J., & Vousden, J. (2009). Real books vs reading schemes: A new perspective from instructional psychology. *Educational Psychology*, 29(4), 469-511. doi: 10.1080/01443410903103657
- Takease, A. & Otsuki, K. (2011). The impact of extensive reading on remedial students. *Kinki*

University Center for Liberal Arts and Foreign Language Education Journal, 2(1), 331-345.

Waddell, M. (1992). *Owl babies*. Somerville, MA: Candlewick Press.

Waring, B. (2014). Nihonniokeru tadoku tacho no shidou [Teaching extensive reading and extensive listening in Japan] (M. Kanda, Trans.). *Tacho Tadoku Magajin: Eigono Tadoku Saizensen*, 90-100.

実践報告

ビブリオバトルを利用した多読授業

Extensive Reading and Biblio Battle

竹村 雅史 TAKEMURA Masashi (北星学園大学短期大学部)

Abstract

This article reports on the use of biblio battle (tournament) in an extensive reading class. This is a kind of book-review game, in which each participant in turn introduces his or her favorite book to the audience in English. Following that, all the participants vote to select the best or most interesting book. This game, when practiced in Japanese, has been reported to have the advantages of sharing information about attractive books, helping students to discover excellent books suited to themselves, training students in speech making and facilitating students' understanding of each other in groups (2013, Taniguchi) . In this study, this biblio battle was implemented for approximately 20 minutes per class for one semester in reading skills classes for 131 college student English majors. This paper demonstrates the effectiveness of this game in improving students' speaking ability and enhancing their motivation, through the analysis of student answers to rating scale and open-ended survey questions.

keywords: extensive reading, biblio battle, comprehensible input, output

1. はじめに

多読には様々な方法があるが、ここで行った多読は「多読3原則」¹に基づき、授業内で10分間、学習者が好きな graded readers あるいは leveled readers を自分のペースで読み進め、簡単な感想を記入し、教員がそれを評価するというリーディング活動である。読後活動に関しては、ブックレポートの記入に終わっているが、あくまでも個人活動であり授業参加者全体で共有する活動ではない。

多読後の活動としては、読み聞かせ発表(reading aloud), ストリー・リテリング(story retelling), ブック・レビュー(book review), リーディング・サークル(reading circle), ブック・トークス(book talks)等の活動がある。また、ポスター・プレゼンテーション(poster presentation) 活動も学生の満足度が上がったと報告されている(森下,2014)。受容能力(理解可能なインプット)から産出能力(アウトプット)に繋げる活動は、第2言語習得の上

で非常に重要であるという（廣森, 2015）。本研究は、授業内で気に入った多読本を学生がそれぞれ授業内で紹介し、チャンプ本（投票で一番に選ばれた本）を決定するビブリオバトル(biblio battle)²を実施し、それが、多読後のアウトプットの活動として学生達にどのように受け止められ、どの程度有効であるかを、学生のアンケート結果から報告を行うものである。

2. ビブリオバトル

ビブリオバトルは、「おすすめの1冊を持ち寄り、本の魅力を紹介し合う書評ゲーム」（谷口, 2013）とゲームの発案者は、紹介している。また、「人を通して本を知る。本を通して人を知る」副産物もこのゲームの魅力となっている。公式のルールでは、5分間の持ち時間が終わると、聞き手側からの質問に答え、次の人を紹介し、最後に参加者全員で読みたい本（チャンプ本）を決めてゲームは終了する。谷口（2013）は、このビブリオバトルの利点を、4つ挙げている。1) 参加者で本の内容を共有できる。2) スピーチの訓練になる。3) 良い本が見つかる。4) お互いの理解が深まる。これらの利点は、日本語のビブリオバトルに限らず、英語でも共通であるように思われる。

3. 授業概要

英語によるビブリオバトルは、「リーディング・スキル I・II」（90分授業：前・後期各15週）で行われている。学生は、毎週授業の開始後10分間は図書館から借りてきた多読本を読むことになっている。また、学期末には読書冊数と簡単な感想を記録したブックリポートの提出が求められている。授業内多読（10分）が終了した時点で、ビブリオバトル（20分）が開始される。授業時間90分の配分として、最初の30分は多読に、残り60分は、教科書“READING POWER 2” (Pearson)を使用し、授業を行っている。多読本は図書館に現在7,700冊所蔵され、授業内多読で読みたい本を数冊毎週図書館から借りて必ず持参することになっている。また、学生はブックリポートに簡単な記録を付け、前期・後期それぞれ最低60冊以上（合計130冊以上）を読むことを奨励されている。

4. ビブリオバトルの実施

4.1 目的

2.で取り上げられた日本語のビブリオバトルの4つの利点が英語の多読授業で活かされるなら、個人の活動で終わりがちな多読の受容活動を、読後の産出活動としてクラス全体の活動に繋がられる可能性がある。前期授業終了後にアンケート調査を実施し、多読授業でのビブリオバトルの有効性を確認する。

4.2 参加者

2016年度の必修科目「リーディング・スキル I」（前期）を履修した短大英文学科1年生4クラス合計131名（男子6名、女子125名）が参加した。（学生は出席順番で2回ビブリオバトルのチャレンジャーの機会が与えられる）

4.3 期間

2016年4月の第1週の前期授業開始から8月の第1週の前期授業終了の合計15回の授業（アンケートは最終の15回目で実施）

4.4 手順

- 1) 授業内多読10分が過ぎた時点で、教員が出場者をアナウンスしてビブリオバトルが開始される。
- 2) 毎回の授業で出席簿順番に4名のチャレンジャー³と前回に勝ち残った1名のチャンピオンの5人が順番に1人ずつ黒板の前に出て、本を薦める理由や好きになった理由、本から何を学んだか等、お気に入りの本を簡単に英語で紹介する。（1人2分×5人＝10分）。
- 3) 出場者は予め、友人に自分のスマホを渡して、自分の発表の様子を録画してもらい、終了後に返却してもらう。（各自で発表の反省を行い、次回へ向けての課題を確認することになっている）
- 4) 5人全員が終了した時点で、クラス全員が読みたい本、好きな本に1票を投票⁴する。
- 5) 投票数が1番になった本がチャンプ本となる。（同点の場合は、それぞれがチャンプ本になる）
- 6) 1位に選ばれた者は、次週までに別な本を準備して再度バトルにチャンピオンとして登場できる。
- 7) 教員が次週の出場者とチャンピオンを確認して終わる。

4.5 得点

評価は参加点5点、チャンピオンになると5点、継続して次週にも5点が加算されていく。チャンピオンは20点が獲得された時点で、他の学生（2番目に票が入った）に譲ることになっているので、同じチャンピオンが3週に渡って継続することはない。学生は学期間中、2回チャレンジャーになる機会があるので、最低で参加点10点（5点×2回）が貰える。

学期成績評価全体100点の内、ブックレポート提出30点、ビブリオバトル上限20点で合計50点が多読授業に配分されている。残りは、出席20点と使用教科書の筆記試験の30点配点となっている。

5. 結果と考察

学生はビブリオバトルをどのように感じたかを、アンケート用紙を用いて調査した。

実施日：2016年7月25日（A、Bクラス）、29日（C、Dクラス）

対象：短大英文学科1年生「リーディング・スキルI」（必修科目）授業参加者4クラス、合計131名（男子6名、女子125名）

方法：前期授業最終日（15回目）の授業内でアンケート用紙を配布し、その場で記入し、回収。5段階のリッカート尺度を用い、9項目の設問に対して、自分に一番近い項目を選

扱ってもらった。更に、最後にビブリオバトルに関して自由記述回答（無記名）を行った。

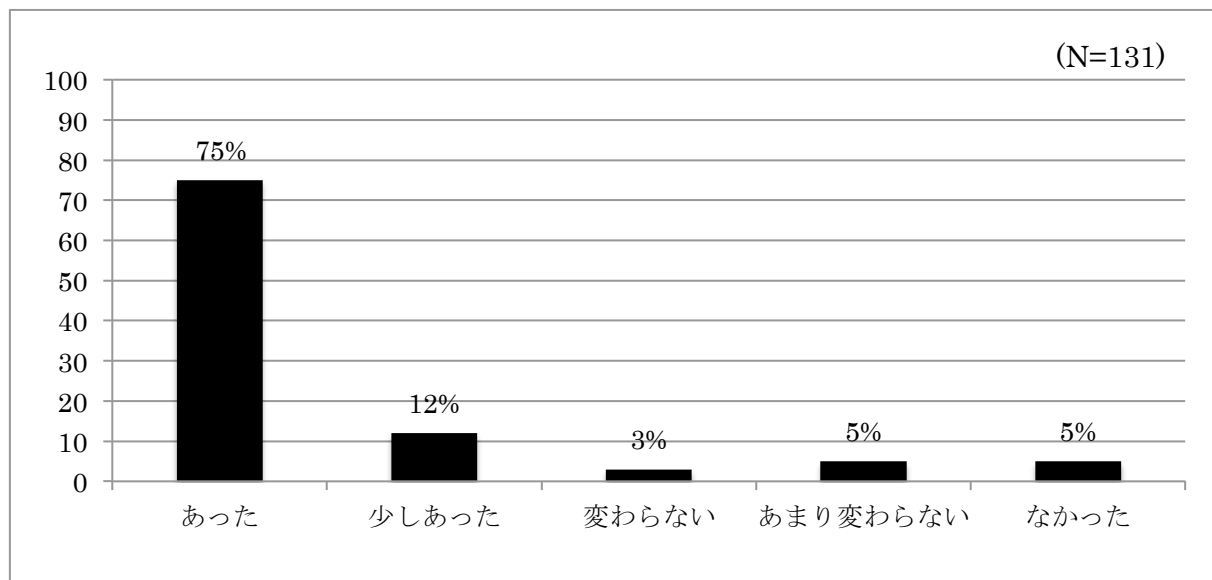


図1 ビブリオバトルでチャレンジャーになる前に不安は？

図1は、ビブリオバトルでチャレンジャーになる際の、不安の有無を聞いている。不安が「あった」「少しあった」を含めると8割以上の学生が始めるにあたって不安があったと答えている。自由記述回答で、「人前で英語を使って発表することが初めてだったので、とても不安がありました」「発表する前は不安と緊張しかなくて、やりたくないと思っていました」と正直に答えている。不安の中には、人前で発表する際、自分の英語の文法や発音が間違っていないかを心配する回答も見られた。英語を専攻している学生とはいえ、人前で英語で話すことには、不安を覚えるのも決して少なくはないことが伺える。

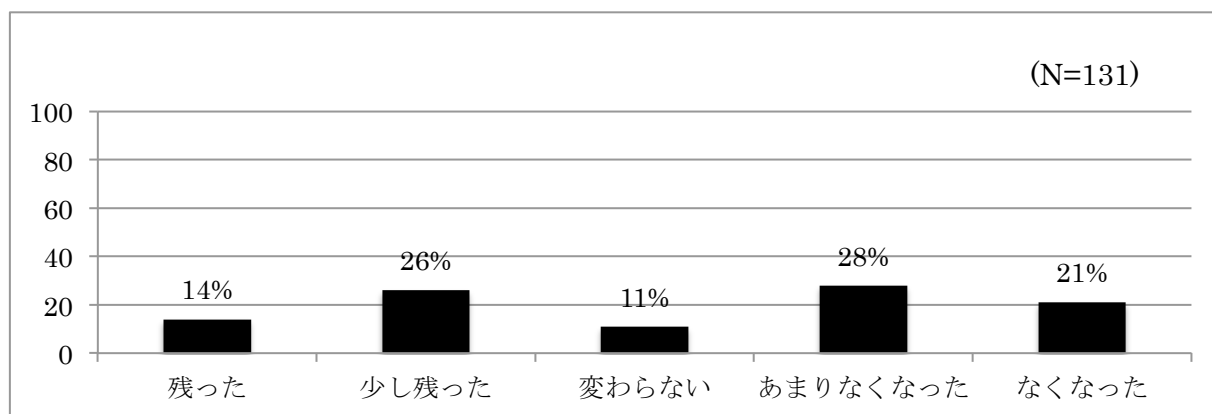


図2 ビブリオバトルでチャレンジャーを終了した後、不安は？

図2では、チャレンジャーとして発表終了後に不安が解消されたかを聞いている。「あまりなくなった」「なくなった」を含めると約半分の学生が始める前に比べ不安の解消がなさ

れた。「残った」「少し残った」を含め約4割の学生が何らかの不安が残った。自由記述回答では、「最初はものすごくプレッシャーで不安を感じていましたが、やってみるとそんなに不安もなくなりました」「初めは、うまくできるか不安でやりたくないと思っていたけれど、実際にやってみたら楽しかった」「人前で話すことは不安だけですが、とても良い経験ができ、今後も必ず参加したいです」「ビブリオバトルは最初不安と緊張でいっぱいだったけど、1回やったらプレゼンの楽しさを知ることができました」等、終了後は、肯定的な回答に変化している。

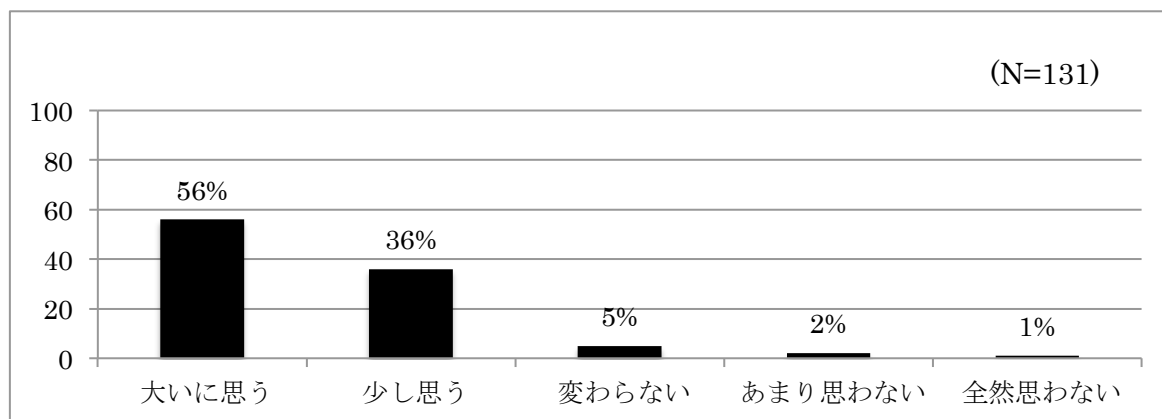


図3 ビブリオバトルでチャレンジャーを経験して良かったと思いますか？

クラスの他の仲間の前で自分のお気に入りの本を発表する機会は、他の授業でもほとんどない。図3はそのような初めての経験をどう思っているかを尋ねてみた。経験して良かったと「大いに思う」「少し思う」が、9割を超えていた。自由記述回答では、「なかなかスピーチする機会が無かったので、とても良い経験ができて良かったです」「英語でスピーチすることは初めてだったので、良い経験になりました」「プレゼンテーションの練習になるので、とても良い経験だと思う」「全員の前で発表する機会はなかなか得られるものではないので、良い経験になった」等と肯定的な意見が多く目立った。

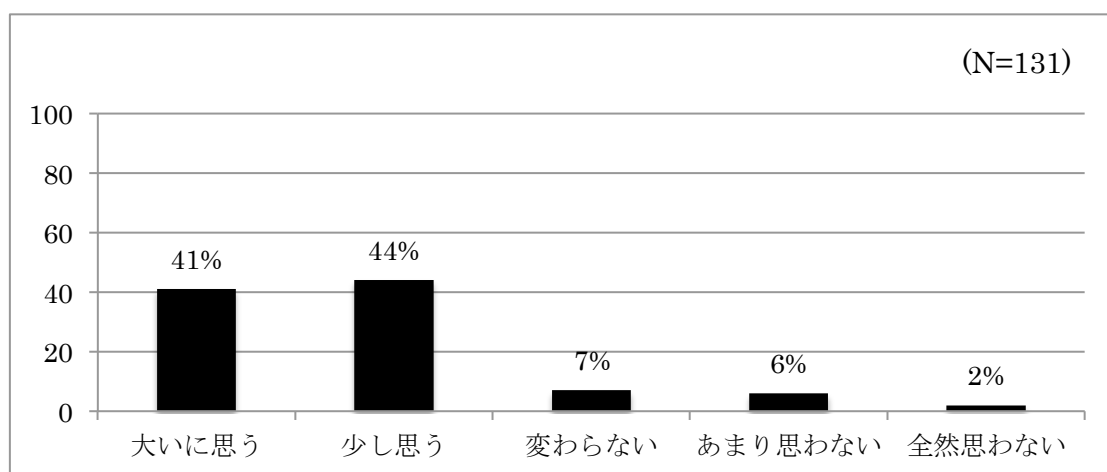


図4 ビブリオバトルに再挑戦したいと思いますか？

図4は、再度ビブリオバトルに挑戦したいかを問うた。「大いに思う」「少し思う」が8割を超えたのは、図3の「ビブリオバトルを経験して良かった」の「大いに思う」「少し思う」で9割を超えたことが、再挑戦に繋がったように思われる。不安であったが、経験してみても結果的に良かったと思う人が、次回に再度挑戦したいと思っている可能性がみてとれる。自由記述回答でも、「人の発表を目指して私も頑張りたいと思いました。もっと色々な本に挑戦したくなったので、時間を見つけて読みたいです」「どうやって相手に伝えるか、発音、文法など色んなことに気を遣って挑戦するこの機会は、すごく自信につながりましたし、楽しかったです」「みんな堂々としていたので、次回は自信を持ってビブリオバトルに挑戦したいと思います」「他の授業では補えない力がついたと思います。次、挑戦する時は、チャンピオンになれるように頑張ります」「悔しい思いもしましたが、これをバネに、次、後期でのビブリオバトル挑戦に向けてダメだった点を改善してつなげていきたいと思っています」等と回答している。

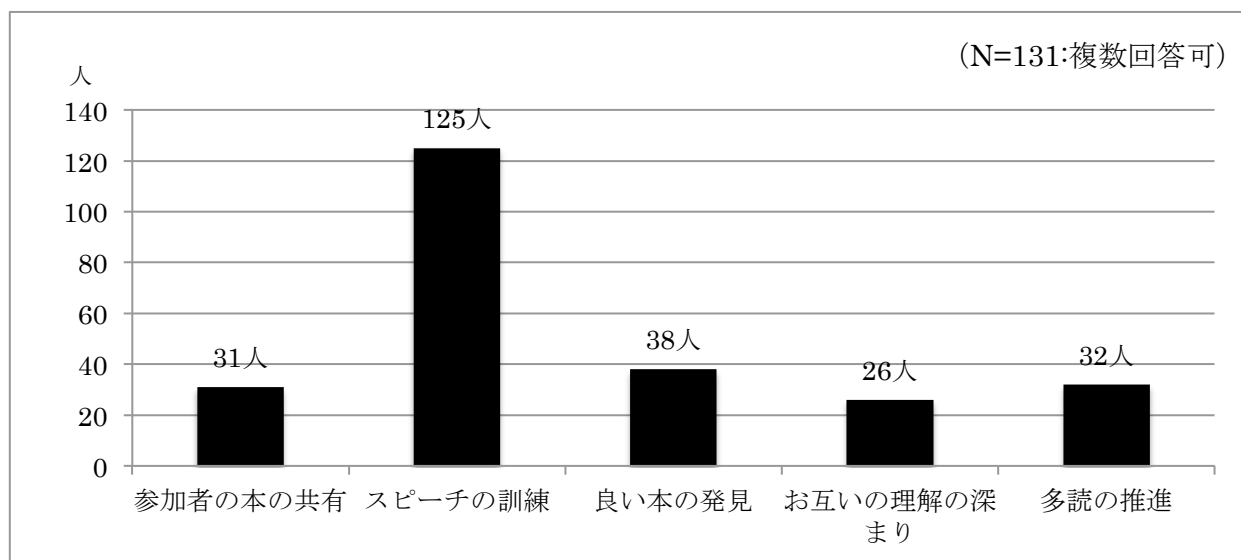


図5 ビブリオバトルで何が身に付くと思いますか？

図5は、ビブリオバトルを通してどのようなことが身に付くかを5項目（複数回答可）で聞いてみた。やはり、人前で英語を話すため、「スピーチの訓練」が125人（全体の9割以上）と他の項目を圧倒して高かった（他の項目の3～4倍）。自由記述回答では、「英文の簡単なスピーチを作る練習になった」「他の人のスピーチを聞いて勉強になったし、見習う点がたくさんあり、やってよかった」「次はもっと長い本を5分位かけてスピーチしてみたいです」「私ももっと本を読んで他の人たちみたいに上手くスピーチができるようになりたいです」「どれだけ簡単な英語で聞いてもらえるスピーチができるかということに気がしました」等の回答があった。

「参加者の本の共有」では、「私は読書は好きでなかったのですが、興味のあるトピックの話のある本を発見したり、共有できることで、前よりも本を読むことに興味を持てたと思います」「私にとっては、特に自分の本の好みに合う人のスピーチを聴くのが面白かった

です」「友人が紹介していた本を読みたいと思いました」等、これは、ビブリオバトルでなければ、できない経験といえる。「良い本の発見」では、「自分で見つけることのできなかった新たな本が再発見できて面白かった」「図書館へ行って面白い本を発見できて楽しかった」など、新たな本や面白い本の発見に言及している回答もあった。「お互いの理解の深まり」では、「ビブリオバトルは、相手の本の紹介も聴いて理解する力や、紹介する側も文書の構成力も上がったりするので、とても良い活動だと思います」「スピーチを終えてみると、自分のスピーチが相手に伝わるよう、理解が深まるスピーチでなければダメだと思いました」と理解へのこだわりもみられた。「多読の推進」では、「まず本を読む行いが大いに増えました」「読んだことのない本をたくさん読めて楽しかったです」「英語の本を読む習慣がなかったのですが、自ら進んで読みたいかとも思い、本を借りる機会が増えました」「厚めの本で面白い本を読めるレベルにないので、もっとたくさん読んでいきたい」等、ビブリオバトルを介して英語の本の楽しさや、今後の読書への期待など、多読の魅力を感じる機会に繋がる回答がみられた。

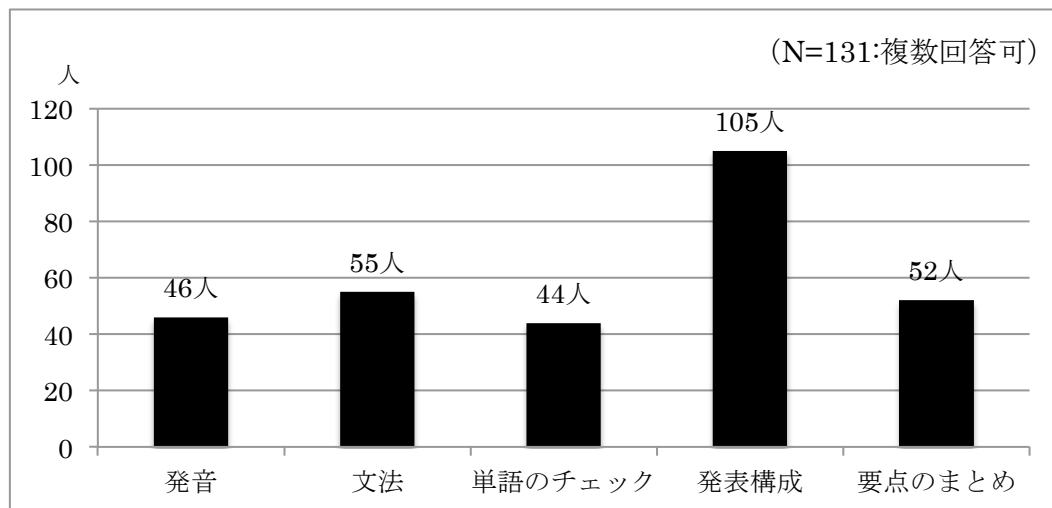


図6 発表するためどのような準備をしましたか？

図6は、発表前にどのような準備を行ったかを聞いた。「発表構成」が他の項目の2倍以上の回答が集まった。相手に分かってもらうためには、限られた時間（2分以内）で自分の思いを伝えなくてはいけないので、この項目に大きな労力を割くのは当然といえる。多読でのインプットからアウトプットへ繋げる活動は、学習者のより深い言語処理を促し、量から質への転換が図られると言う（村野井,2004）。発表構成を考える上で、自分が読んだ本を再度、細部に注目して英文を読み直したり、調べることは、通常が多読での読みの活動以上に時間が割かれていることが伺える。そういう意味でも単に読み流すのではなく、自分の言葉に置き換えて考える行為がこの場合、必然的に起こっていると考えられる。自由回答記述でも、「相手の本の紹介も聞いて理解する力や、紹介する側も文書の構成もあつたりするので、とてもいい活動だと思いました」「以前より英語の本をより多く読むことで、速読、ボキャブラリーの追加、文書構成を知ることができ、読むのが楽しくなった」「人前

で発表するのは、嫌いではないので、発表構成を考えたり、練習している時は、すごくワクワクして楽しかった」「どのようにしたら周りの人を引きつけることができるかを考えて、発表を構成しました」「勝敗があるので、より上手な伝え方、文の構成、聞き手の興味を惹く表現にこだわるようになるため、色々な力を付けるための良い機会になりました」等と発表構成を重くみる回答がみられた。

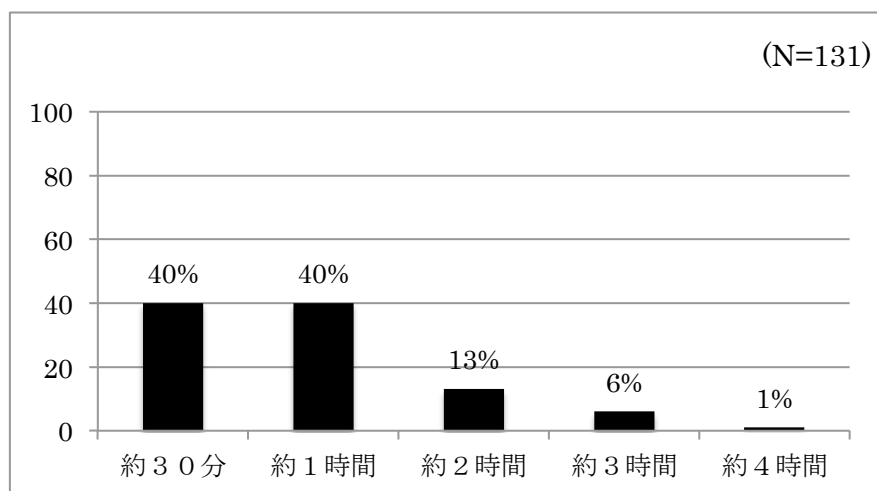


図7 発表する前に準備はおよそトータルでどれくらい時間がかかりましたか？

図7は、ビブリオバトルの準備に割いた時間を聞いている。8割の学生が30分あるいは、1時間以内で準備を終えていることが分かる。学生の英語力にもよるが、忙しいスケジュールで、これをこなす必要最低時間ではないかと思う。自由記述回答によると、「発表の前に選んだ本をもっときちんと読んだり、事前準備をしっかりすべきだと思いました」「準備不足で不甲斐ない発表になってしまった」「もっと良い本を探せば良かった、だから後期はもっとちゃんと準備してチャレンジしていきたい」等と準備に時間をかけられなかった後悔も回答から伺えた。

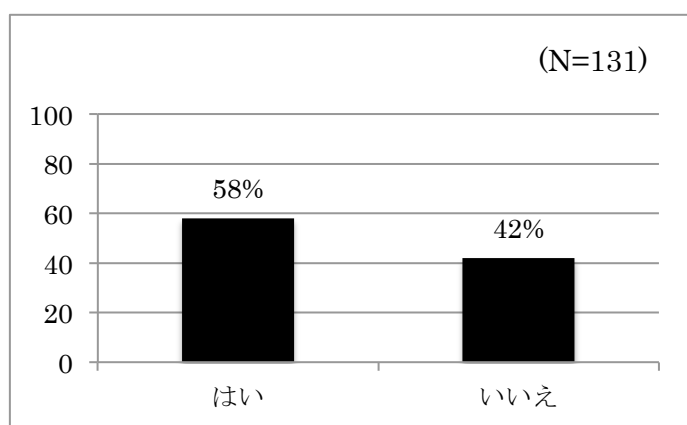


図8 発表した後に質問時間を設けた方が良いですか？

図8は、各チャレンジャーが発表をし終わった後に、質問を受け付けるべきかを尋ねた。本来、日本語でのビブリオバトルでは、必ず本に対する質問を行うのが、通常の流れとなっているが、今回の英語でのビブリオバトルでは、時間の関係上、設けなかった。後期も続けることを想定して、学生に質問の必要性を聞いてみた。必要と不必要が分かれた。質問に上手く答えられるか不安を感じたり、自信が無い学生は、否定的な答えになっているが、自由記述回答では、「質問や意見など、後期は取り入れると知ったので、それも楽しみです」「最後に質問を設けることで、より読んだ本の理解力が求められるので、もっと面白くなると思う」等というような肯定的な回答もあった。

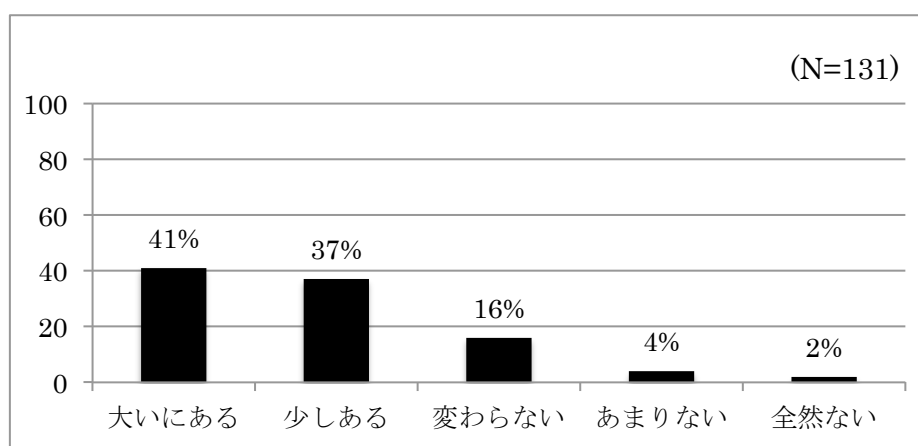


図9 自分のプレゼンをスマホで見直す効果は？

図9は、自分のプレゼンを友人にスマホで撮ってもらい、後に自分の発表を見直す効果聞いた。「大いにある」「少しある」を含め、7割を超える学生が、スマホでの自分の発表の様子を見直す効果があると思っている。教師側がビデオを使って、発表を記録として残すと、学生は緊張したり、すぐに、フィードバックができないため、この方法を採用した。自由記述回答では、「スマホで自分の発表を見て改善することもできるし、本を読む楽しさが改めて伝わった」「1回目のプレゼンをスマホで見直して改善点を見つけて、取り組みました」「スマホでとってもらった動画を見直すことで、自分の発音やジェスチャーなど反省点を振り返ることができた」「ビデオを撮ることによって、見直しができ、自分の weak point が発見できる場所も良い点だと思いました」等と利点が挙げられていた。

6. まとめ

ビブリオバトルが多読活動の中で行われている報告例はまだ少ないが、英語によるビブリオバトルでも日本語のビブリオバトルと同様に参加者全体と本の共有ができたとの報告(Goto, 2015)や、普段の多読授業の延長として学期末にミニ・ビブリオバトルを実施、産出活動としての英語使用の機会の確保として取り組まれている報告(Fujii, 2017)もある。中学校での実施では、内発的動機付けに繋がっている例(赤松,2017)もある。本実践では、毎週多読終了後に産出活動として他者との関わりを意識したビブリオバトルを授業に導入し

てみたが、好意的に捉える者が多かった。学習者は、多読後にビブリオバトルを行うことで、チャレンジャーとして発表の準備のために、そのテキストに普段の多読本を読む作業よりも時間をかけることになる。つまり、特に強い関心を持つテキストに出会った場合、一定の深い言語処理がその際行われ、多読の量的な作業から質的な作業に転換するようと思われる。多読との関連では、ビブリオバトルに出ることで、本を読み込むことに繋がったとの肯定的な回答もみられた。今後、この実践を継続して、ビブリオバトルの多読のアウトプット活動としての有効性の検証を更に深めていきたい。

注

- 1 多読3原則：1) 辞書は引かない 2) 分からないところは飛ばす 3) つまらなくなったらやめる（多読英語研究会SSS基本用語集から）であったが、現在は新多読3原則：1) 英語は英語のまま理解する 2) 7～8割の理解度で読む 3) つまらなければ後に回す、に改訂されている。
- 2 *biblio battle* は日本語の直訳であるが、*biblio tournament*の方がより英訳に近い。
- 3 チャレンジャー(challenger)はバトラー(battler)と称されることもある。
- 4 黒板前に置かれた本の上に正の字を入れていく。近年、投票アプリが開発されプロジェクトで結果を映し出す方法もある。

参考文献

- Beatrice S. Mikulecky & Linda Jeffries (2009). *READING POWER 2*(4thed.). New York: Pearson.
- Takaaki Goto (2015). *Biblio Tournament After Extensive Reading*, Handout distributed at *JACET 2015 International Convention* in Kagoshima.
- Fujii Kazuma (2017). The Mini-Bibliobattle as an Output Activity of Extensive Reading: The Rationale and Procedures. 『全国高等専門学校英語教育学会研究論集』第36号, 77-86.
- 赤松由利 (2017). 「3つの交流を軸にした多読授業～私立男子中学校での実践報告～」『日本多読学会紀要』第10巻, 45-55.
- 谷口忠大 (2013). 『ビブリオバトル』東京：文藝春秋.
- 廣森友人 (2015). 『英語学習のメカニズム-第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法-』東京：大修館書店
- 村野井仁 (2004). 「第二言語習得から見た多読指導」. 『英語教育』Vol.52 No.12,30-31.東京：大修館書店.
- 森下美和 (2014). 「多読がスピーキング活動に与える影響:ポスター・プレゼンテーションを用いた授業実践」『教育開発センタージャーナル』神戸学院大学教育開発センター5号,73-81.

研究ノート

日本人大学生の英語多読における阻害要因：読書教育と脳科学の視点から

**Potential Obstacles for Extensive Reading in English for Japanese University Students:
From the Perspectives of L1 Reading Education and Neuroscience**

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

Abstract

This paper discusses some of the potential obstacles for Japanese university students in practicing extensive reading (hereafter ER) based on the perspectives of first language (hereafter L1) reading education and neuroscience. Our previous research has shown that many students are able to read extensively in English exceeding an average amount of 600,000 to 800,000 words in an academic year with adequate support and environment. However, we are also aware that many students stop reading soon after the ER classes end because they cannot receive constant support in the classes. Therefore, in order to explore how we can support their ER activity more in the classes and what potentially prevents learners from reading extensively and autonomously, we decided to look at reading activity from the perspectives of L1 reading education and neuroscience. This paper suggests that ER practitioners possess an understanding of the potential obstacles to provide first-year extensive readers with appropriate and adequate support.

キーワード：英語多読、脳科学、読書教育

1. はじめに

筆者らは2010年より、日本の大学で英語多読を導入してきた。開始当初は、筆者らの英語多読教育や多読教材に関する知識不足、多読教材（図書）の不足など、英語多読を円滑に進める環境が出来ておらず、その結果、参加学生の英語多読量は年間15万語程度に留まった。しかし、良知・柴田（2015）などの研究で示したように、2017年現在では例年、年間多読量は平均60万語～80万語となった。英語多読を導入している英米語学科の全1年生のうち3割～4割程度の学生が毎年100万語を読了している。年間多読量の一定の成果、英語多読をすることが当たり前であると感じるような英語多読文化（柴田, 2015）の構築、貸出

システムやアドバイジングなどを含む英語多読環境整備（良知・柴田, 2016）などの成果から、適切な指導があれば、多くの学習者は年間100万語を読了できることが分かった。

その一方で、授業を離れてから自律的に英語多読を継続することは困難なようで、2年目以降に多読を扱う授業がなければ、1年間のみで英語多読をやめてしまう学生も多い。Shibata・Rachi（2014）で実施したインタビュー調査では、多読継続に授業内でのアドバイスが重要な役割を果たしていることが明らかにされたことから、これまで以上に授業内で支援することはできないかと考えた。そこで、今後のさらなる研究に結びつけるため、英語多読を困難にさせている要因を根本から見直すことが必要ではないかと考え、本研究ノートでは、「読むこと」という基本的な活動に対する阻害要因を以下の二つの視点から考察する。

- 1) 脳科学の視点からの「読むこと」に対する困難さ
- 2) 読書教育の視点からの「母語で読むこと」の困難さ

2. 「読むこと」という基本的な活動に対する阻害要因

2.1 脳科学から見た「読むこと」の困難さ

「読む」ということは、一定量の文字を視覚的に見て内容を理解すること（倉田, 2012）を指し、脳科学的に「読む」ということを捉えると、視覚刺激が脳の視覚野を通して言語野に入り、既知の単語、音韻、文法等に関する知識と照合され理解される行為である。英語多読を導入する上で、「読むこと」には困難さを伴うということを理解することは非常に重要である。学習者は多様な支援を必要としており、ともすれば忘れがちな読みの困難さを教師は認識する必要がある。本稿では紙面の都合上、3点ほど取り上げる。

第一に、我々は生まれながらにして読むことが出来るわけではなく（Wolf, 2008）、「読む」ということは、かなり複雑な高次認知処理（大野, 2002）であり、我々は社会の中で文字、単語、文、段落、文章と読む力を身につけていく。「読む」という力は、意図的な学びが必要であるという点は非常に重要である。

第二に、眼球運動の軌跡研究によれば、我々は、文字を1文字ずつ見ているのではなく、何文字か先を見て、読み進めている。したがって、見慣れない難易度の高い単語であれば、眼球運動が停滞し、その結果、意味理解が妨げられる。齊田（2004）は読む速度の速い人は、眼球運動は大きく、停留回数は少なく、停留時間が短いことを指摘している。母語以外で読む上でも、読む素材のレベルが学習者の語彙文法レベルと乖離していれば、眼球運動が極端に止まりがちになる事が予想されるため、流暢な読みを阻害すると言える。

第三に、我々の脳は、外部の様々な刺激から注意散漫になりがちである。Carr（2010）は、インターネットが脳にもたらす影響の視点から、読むことは、集中力を必要とし、深く創造的に考える力を要することを指摘し、インターネット等により、注意散漫になった脳は集中に必要な神経リンクを作り出す訓練が必要であると主張している。

読むことが、高次な認知処理であり、眼球運動と語彙レベル等が大きく影響し、集中力を要するとすれば、英語多読を導入する際、学習者を理解する上で、教師はこれらの困難さを少なくとも認識しておく必要がある。

2.2 読書教育の視点からの「母語で読むこと」の困難さ

外国語ではなく母語での読書教育の視点から、日本国内、諸外国の読書離れの現状、それに対する対策について概観する。

1) 日本国内での母語での読書離れ

文部科学省は「子供の読書活動の推進に関する法律」を2001年末に施行している。しかし、その成果は十分得られておらず、大学生の読書離れ・活字離れの実態は、文化庁を始めとする様々な調査に如実に表れており、その程度はかなり深刻である。全国16歳以上の3,000人余りの男女を対象として実施された文化庁による2013年実施版の「国語に関する世論調査」は、約半数の47.5%もの人が「1か月に1冊も本を読まない」と回答している。また、日本国内で実施されてきた様々な読書を推進する活動からも、読書離れの深刻さが示唆される。例えば、日本国内の公立図書館では、幼児児童を対象とする読み聞かせの講座が定期的に行われている。また、多くの小・中学校で、「朝読書」としての読書の時間が設けられている。しかし、筆者らの勤務する大学の1年次教育の授業において、高等学校までの読書との関わり方に関して議論した際、高等学校までの「朝読書」は半ば強制された環境で行われているため、それが習慣化される域には到達していないことが示唆された。授業で多読を導入することをどうしても半強制的に感じる学習者がいるのは「朝読書」における課題と類似していると言える。

2) 諸外国における母語での読書の現状

一方諸外国においても、読書量の減少をくい止めようとする読書推進活動が、国を挙げて積極的に行われていることから、読書離れは日本国内に限ったことではない。例えば、米国では国立芸術基金(National Endowment of Arts: NEA)が、2006年から地域の読書活動を支援するプログラム「Big Read」を実施している。NEA(2009)は、2002年頃は50%を下回っていた「成人男女が文学を読む割合」が、「Big Read」の成果で、上昇に向かっていていると報告している。イギリスでは、読書離れによる児童・生徒のリテラシーの低下を危惧し、1998年、第1回の国民読書年(National Year of Reading: NYR)を実施した。さらに2008年の第2回のNYRでは、図書館の新規利用者を増やす取り組みがイギリス全土の図書館で展開された。その後NYR自体は継続されてはいないが、他の読書推進活動へと受け継がれている。カナダでも、2009年に実施された「生徒の学習到達度調査(Program for International Student Assessment: PISA)の結果(文部科学省,2012)から、「趣味で読書をすることがない(31.1%)」や「一日30分以下の読書しかしない(30.5%)」といった読書離れの傾向があり、各州や地域の図書館、国が協力して子供の読書推進活動に取り組んでいる。例えば、International Festival of AuthorsやThe Word On the Street Book & Magazine Fairなどでは、作家自らの読み聞かせや、文学に関わる講演会が出版社、書店、図書館を通じて積極的に展開している。このように諸外国でも若者の読書離れが進んでおり、それを食い止めようとする多くのプログラムが進められている。

3) 日本国内の母語での読書を推進するためのシステムはあるのか

日本国内の読書離れに対処するためのシステム作りはあまり進んではいない。イギリスでは年齢ごとに文法や語彙数などを制限した段階別読みもの(Levelled readers)である Oxford

Reading Tree (以下 ORT) や Longman Literacy Land Street (以下 LLL) は、9 割の小学校で国語の教科書として採用されている (古川・宮下, 2007)。一方、日本国内の小学校や中学校では、イギリスのように 9 割以上が使用しているような母語教材は存在しない。日本国内の小学校国語教科書は学年ごとに編纂されてはいるが、その他の読む材料の難易度を示す明確な指標は提示されておらず、読書レベルを意識しつつ、学年の枠を超えて読書を楽しめる環境は整備されていない。実際の年齢より少し高いレベルのものが読めたという確かな実感があれば、半強制的な読書環境を与えずとも、自然に自律的に読書意欲は向上していくと期待できる。英語圏では母語としての読書において、積極的に発達段階に応じた編纂を行い、読書レベルを検索可能な Lexile や Renaissance Counts など、親も子供の読書レベルに合った本を探す支援システムが多数存在している。一方、読み手自らが自身の読解力を意識しつつ、読書を楽しむことができるシステムは、日本には未だない。

3. 様々な阻害要因の存在が示唆される英語多読教育の有効性の可否

脳科学や読書教育の視点から「読むこと」の困難さについて考察してきたが、学習者にとって負荷が加わる英語多読教育は学習者にとって有効なのだろうか。

言語を習得するためには対象言語のインプットが不可欠である。インプットには、聞く活動と読む活動がある。酒井 (2011) は、「読書量が多ければ多いほど、言語能力は鍛えられる」と脳科学の視点から主張していることから、読むことは単にインプットの一種としてというよりはむしろ、外国語学習に不可欠なものであると言える。また、語学の達人たちは尋常でない読書量で多読を行ってきた歴史がある。例えば、古川 (2010) では、文豪夏目漱石が『現代読書法』において「辞書を引かずにとにかく多量の英文を読む多読学習法」を薦めていたことを引用している。複数の言語を独学で習得したロンブ・カトーは、読書を通じた言語学習の大切さを説いている。例を挙げればきりが無いが、読書の重要性は多方面から長年に渡り認知されている。

文化庁が実施した 2013 年度版「国語に関する世論調査」でも、44.8%の回答者が「10 歳代は最も読書をするべき時期であり」、61.8%が「読書を通じて新しい知識や情報を得られる」と読書のメリットを認めている。読書は年齢を問わず、言語能力そして人間力を向上させる上で必要であり、母語そして外国語学習両者を通じて「言語能力」の総体を豊かにする読書活動を効果的に進めていく方策を今後検討していく必要がある。

4. 二つの分野からの知見に基づいた介入の可能性

読書教育および脳科学の知見を、今後の英語多読にどのように活かすことができるのか、指導者からの「知識の注入」および「困難さの理解」という視点で提案したい。まず、読書教育の視点では、次の二点があげられる。

- ① 一年次の多読導入時から、読む活動それ自体が容易に習慣化することは難しいことを学習者に丁寧に伝える
- ② 母語による読書教育は自律した読み手を残念ながら育成できていないが、英語多読は学習者が自ら積極的に取り組めるような読みの活動を支援していくことを学

習者に伝える

また、Dweck(2007)は、脳科学の知識を子供たちに与えることで、学ぶことに意欲的なマインドセットへと変化すると指摘していることから、英語多読においても、脳科学の視点からの知見を意図的に提示することで、英語多読継続の支援につながる可能性がある。例えば脳科学の知見からは次のようなものがあげられる。

- ① 読むことは映像と比較し情報量が少ないため、想像力を鍛える (酒井, 2011)
- ② 読むことは集中力が持続する時間を長くする (Greenfield, 2014)
- ③ 読むことは、脳に読んだ内容と同じ体験をしていると認識させることができる (倉田, 2012)
- ④ 物語を通じて他者の感情を体験することにより、共感力の向上からコミュニケーション能力が高まる (Marr, 2011)

「読む」という力は、意図的な学びが必要であり、眼球運動を阻害しないことや集中力を高める訓練の必要性などの知見を踏まえ、英語多読の指導に携わることが重要である。

5. 今後の課題と展望

読書とは疎遠な学習者に対し、脳科学的にも認知負荷のかかる「読む」という活動に従事する「英語多読」を実践していくためには、学習者が直面するだろうと予測される躓きをできる限り理解していくことが重要である。さらには、エビデンスに基づいたアドバイスや支援が必要であると考えられる。Dommett, et.al (2010)が指摘するように、教育における脳科学の役割の重要性は、脳科学者も教育者も認識しているが、英語教育の分野で特に「英語多読」において、十分に脳科学からの知見が活かされているとは言えない。英語での読む活動（読書）を継続させ、その習慣を定着させるには、よりシステマティックな指導、応用言語学だけにとどまらず多角的な視点での支援が必要である。今後は、初年次での多読教育における読書教育、脳科学の視点からの介入について、効果を検証する等、さらなる研究を進めていきたい。

参考文献

- Carr, N. G. (2010) *The shallows: What the Internet is doing to our brains* New York: W.W. Norton.
- Dommett, E.J., Devonshire, I.M., Plateau, C.R., Westwell, M.S., & Greenfield, S.A. From scientific theory to classroom practice. *The Neuroscientist* (4), 382-8. doi: 10.1177/1073858409356111.
- Dweck, C. (2010). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.
- Greenfield, S. (2012). *Mind change: how digital technologies are leaving their mark on our brains*. New York: Random House.
- Marr, R. A. (2011). The Neural Bases of Social Cognition and Story Comprehension. *The Annual Review of Psychology*, 62, 103-134. doi: 10.1146/annurev-psych-120709-145406.
- National Endowment for the Arts (2009). Reading on the rise: a new chapter in American literacy. National Endowment for the Arts. Retrieved October 31, 2017, from <https://www.arts.gov/sites/default/files/ReadingonRise.pdf>

- Shibata, S., & Rachi, E. (2014). An analysis of perceived difficulties toward extensive reading: what makes it so difficult for Japanese learners to keep reading? Paper presented at *Extensive Reading and Listening Forum*. Meisei University.
- Wolf, M. (2008). *Proust and the squid*. Cambridge: Icon Books.
- 大野健彦 (2002). 視線から何がわかるか—視線測定に基づく高次認知処理の解明. 『*Cognitive Studies*』, 9(4), 565-579.
入手先<https://www.jstage.jst.go.jp/article/jcss/9/4/9_4_565/_pdf> (参照 2017 年 10 月 31 日)
- 倉田敬子(2012).読むという行為『情報管理』 55(9), 681-683. 入手先<
<https://doi.org/10.1241/johokanri.55.681> > (参照 2017 年 10 月 15 日)
- 斎田真也. (2004). 速読と眼球運動『基礎心理学研究』、23, 64-69.
- 酒井邦嘉 (2011). 『脳を創る読書』東京：実業之日本社.
- 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「教室文化」『日本多読学会紀要』 8.51-65.
- 古川明夫 (2010). 『英語読書法』東京：小学館
- 古川昭夫・宮下いづみ (2007). 『イギリスの小学校教科書で楽しく英語を学ぶ』東京：小学館.
- 文化庁 (2014). 平成25年度「国語に関する世論調査」の結果の概要. 文化庁.入手先<
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/pdf/h25_chosa_kekka.pdf. > (参照2017年9月28日)
- 文部科学省 (2001). 子供の読書活動の推進に関する法律
入手先<http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/dokusyo/hourei/cont_001/001.htm> (参照 2017 年 10 月 31 日)
- 文部科学省 (2012). カナダの読書環境・読書活動の実態入手先 <
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/10/22/1323725_13_1.pdf> (参照 2017 年 10 月 31 日)
- 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.
- 良知恵美子・柴田里実 (2016). 大学英語多読教育における False Beginners への個別支援のあり方『日本多読学会紀要』 9,43-57.
- ロンブ, K.米原万里 (訳) (1972). 『わたしの外国語学習法』東京：ちくま書店.

私の多読指導 (2-Page Class Report)

指導者名	力石 歩		学校(学部学科)名 教室名	東京シューレ葛飾中学校				
レッスン名・ 指導テーマ (副題)	中学1年生に対する英語多読授業の導入方法の一例 (「絵を読む」楽しさ)を味わいながら、「物語」の入り口へ)			所在地 (都道府県)	東京都			
				使用言語	日本語、英語			
指導目標	① 英語を読むことに慣れ親しみ、初歩的な絵本を読んで楽しむことができるようにする。 ② 身近な題材を通し、外国語に親しむことができるようにする。 ③ 外国語に対する興味・関心を高め、学び続ける学習者として自ら外国語に触れていく動機を高めていけるよう配慮する。 ④ 海外の文化や現状を知り、国際的な視点で物事を考えることのできる素地を養う。							
指導の特色	① 目の前にある絵本を題材に、お互いの気持ちを伝え合うコミュニケーションの力を育てる。 ② 導入にビジュアル的な工夫を行い、電子黒板を活用しながら絵本の内容を深く味わう。 ③ 英語の絵本や学習用図書の多読を通して、言語を理解する力を高め、他国の文化に触れる機会を持つ。							
多読指導の場 (選択)	学校・塾：普通教室、図書館、LL、その他() 自宅、公共施設：図書館、公民館、その他()							
対象者の特色	小学校における不登校経験や学習経験に違いはあるが、楽しみながらも真面目に取り組む生徒が多い。一方で、学習に対する拒否感や英語に対する苦手意識を持つ生徒もいるため、教室の一角を利用して、個別学習の形で授業に参加することも認めている。教員2名で授業を行っている。							
レ ッ ス ン 環 境	開講学年 年齢	中学1年生 12~13歳	クラス サイズ	20名	開講期間	2017年5月	必修・選 択の別	必修
	レッスン時間・ 頻度	(週)・月・学期・不定期)に 2回 40分			使用機器・ 教具	電子黒板・パソコン		
	使用教材(種類・レベル・冊数など)							
	1	指定教科書	New Crown (三省堂)					
	2	多読図書	Oxford Reading Tree Stage 1, 1+ 本校の蔵書数は約2,800冊であり、そのうちORTはBig Bookも含め550冊程度ある。 ORT-1~5までは数セットずつ所有しているが、すべて英語科で管理・保管している。					
	3	視聴覚教材	ORT(Stage 1, 1+)をスキャンし、電子黒板で提示					
評価法	中学校における評価の観点は(1)コミュニケーションへの関心・意欲・態度、(2)外国語表現の能力、(3)外国語理解の能力、(4)言語や文化についての知識・理解であるが、この授業では多読への導入が主な目的となっているため、学習者のモチベーションが高まるよう、評価法も(1)に力点を置き、以下の内容を重視する。 ① 1冊ずつ絵本の細部に注目し、面白い点、発見したことなどを指導者や他の生徒に話すことができる。 ② 絵の中にある物語を理解しようと「自分から」行動し、積極的に本を手に取りページをめくっている、あるいは新しい英語の世界を目の前にして、興味・関心を持って取り組むことができる。							
備考	本校は「教育課程特例校」として不登校の生徒を対象としている。そのため授業時数が通常の9割程度となっており、週2回、1時間当たり40分間の授業が基本となっている。学習指導要領を緩和し、生徒の状況に合わせた学習内容を扱っていくことが文部科学省から認められているが、不登校における状況は生徒一人ひとり異なるため、時期によって授業の出席者数も変化する。4月当初の授業では年間の授業や英語学習全般についてのオリエンテーションを行い、英語に関して「どのような力を身につけたいと思っているか」というアンケートを行った。その後、どの程度英語を知っているかを調べるため「ベーシック」というものに取り組んでもらい、アルファベットを見ながら写せるか、ローマ字がどれくらい書けるか、身近な単語を語群から選ぶことができるかなどの全体的な英語力を把握した上で教科書の内容に入っていた。幼少期の日本語による読み聞かせの体験を含め、「本を読む」ということに対する経験に違いがある中、5月半ばに今回の授業を迎えた。 本レポートで導入部分を敢えて取り上げた理由は、中学校段階では導入が避けては通れないものであり、様々な段階のモチベーションを持つ学習者に対し、定期的に繰り返し「読むモチベーション」を高めていくような活動を授業内で取り入れていく必要性を感じたからである。							

ある期間の指導プラン または 代表的な指導実践例 (46 回中 1 回目)

(1) 多読に関する導入・説明 (20分)

- ①生徒が興味を持ち、注目したくなるようなイラストによる導入
- ②「多読」という言葉そのものの説明 (歴史・概念など)
- ③多読授業の様子分かる映像の上映
(例1) 学校法人明星学苑 明星中学高等学校 DVD『多読多聴授業』から一部分
(例2) NPO 多言語多読 (ホームページ上の動画) など
- ④「多読3原則」の説明
「(1) 英語は英語のまま理解する」「(2) 7~9割の理解度で読む」「(3) つまらなければあとまわし」
※大切なことは「日本語と同じように、楽しく読む」ということであることを伝える
- ⑤「かつしか多読3原則」(本校独自の生徒に合わせた大切にすべきポイント)の解説
「(1)『自分から』を何よりも大切にして、長〜く『続ける』」
「(2) 1回あたり10冊以上、聴いたり読んだりする」
「(3) YL:0.0 = 10冊以上、YL:0.1 = 20冊以上、YL:0.2 = 20冊以上…、どんどん読んでいく」

(2) 電子黒板(スクリーン)を用いた「読み聞かせ」(5分) ※英語の絵本をどのように楽しむかを具体的に示す

① Six in a Bed (ORT-1)

<この本を選んだ理由>

- ・登場人物たちの紹介ができる
- ・絵の位置と文字の位置が対応していることを示すことができる
- ・物語のオチを楽しむことができる
- ・メガネがよく落ちていることや、あり得ない所にも描かれていることについて言及できる
- ・Kipperの持っている絵本の「実物」を見せることができる (Wishwhat)

② Who Is It? (ORT-1)

<この本を選んだ理由>

- ・登場人物たちを再度、紹介することができる
- ・メインのストーリーの「裏側」で起きていることに注目することの楽しさを示すことができる
- ・読後、作者の Roderick Hunt 氏と Alex Brychta 氏の画像を見せながら紹介することができる (Post Reading Activity)

(3) SSR (Sustained Silent Reading) : 授業内多読 (15分)

<大切にすべきポイント>

- ・見つけたモノや気づいたことを指導者に伝える
- ・「お気に入り」のキャラクターを見つける

(4) 全体で見つけたモノを共有する

(指導者が指名したり挙手を募ったりし、発言を促す。その際、見つけた本のページをクラス全体に見せる)
※これらの活動は全て、「ORTが好き」「多読が好き」と一人ひとりが実感するためであると同時に、Reading Communityを創っていく上で、たいへん重要であると言える。

発見・反省・展望など

今回の授業を通して発見したことは、中学1年生の生徒たちは新しいことに興味を示し、未知の世界でも楽しもうとする力が高いということである。2年生の生徒たちにも同様の授業を行ったが、一般に中学1年生の方がそのような力が強い印象を受けた。共通していたのは「絵を見て状況を理解する力」であるが、その点に関しては2年生の方がイラストから状況を読み取る力が高い場合もあった。

反省点は、40分という短い授業時間の中で(1)多読に関する導入・説明に20分も使ってしまったことである。授業の中で多読に取り組んでいくことの意味や読むことの大切さを一度で理解してもらおうとするのではなく、生徒が興味・関心を持つ様々な話題を用いて、実際に本を手に取り「読んでみよう」とモチベーションを上げていくことができるような導入、及び定期的な動機づけの在り方を研究していく必要がある。

また、中学校における評価の観点(1) コミュニケーションへの関心・意欲・態度、(2) 外国語表現の能力、(3) 外国語理解の能力、(4) 言語や文化についての知識・理解であるが、年間の授業全体を通して多読に関する評価の観点は(1)と(3)に設定している。各学期の終わりに行う「多読に関するアンケート」(何冊くらい読んだか、読んだ本の中の最大YL, 最大語数、印象に残っている作品のタイトルなど:1年分の回答が1枚にまとまっており、変化を感じられるようにしている)を参考にしながら、それぞれについてA~Cの3段階で評価している。(2)と(4)についてはWritingのレポートや授業内の活動や発表、内外のテスト等を基に評価し、4つの観点次第で評定(5~1)が決まる。

今後の展望としては、所謂「読める生徒」の3年間の読書量を如何に保障していくかと共に、「文字の苦手な生徒」が自分のペースを掴んでいくためにどのような関わり(支援)が必要になるか、そのような点も深めていきたい。

学会・セミナー報告

THE 4th WORLD CONGRESS ON EXTENSIVE READING
PATHWAYS TO PROGRESS

第4回国際多読教育学会は日本多読学会竹田会長の働きにより、文科省の講演名義使用許可を得て、2017年8月4日から7日までの4日間に、東京都文京区の東洋学園大学本郷キャンパスで開催された。テーマは Pathways to Progress「さらなる進歩への道」であった。日本多読学会（JERA）と全国語学教育学会（JALT）の ER グループが共催した。日本での開催は、2011年の京都産業大学における第1回目に次いで2回目であった。参加者は世界24か国から多読に関わる指導者・研究者・GR作家・出版社等約380名で、その過半数が日本国内での指導者・研究者であった。ついで多かったのはインドネシア、メキシコからの参加者である。発表はおよそ200セッション、内容は多読多聴に関する30分野以上の多岐にわたっており、多い順に、(1) How to Do ER/EL、(2) Affect & Motivation、(3) Reading Materials、(4) Learner Autonomy、(5) Extensive Listening、(6) Program Evaluation、(7) L2 Learning、(8) Reading in an Electronic Age、(9) Reading for Beginners、(10) Reading Speedであった。発表者も半数以上が日本国内での指導者であり、その一割強は日本多読学会員であった。招待講演は門田修平氏（関西学院大学）、Richard Day氏（ハワイ大学）、Loh Chin Ee氏（シンガポール Nanyang 理工大学）、Jennifer Bassett氏（GR作家・編集者）、Philip Prowse氏（GR作家・編集者）で、多読の理論・歴史、実践、GR作成に関する話等々、非常に興味深く有益な話であった。その他に、厳しい書類審査を通り奨学金受給者としてエチオピア・インドネシア・メキシコ・南アフリカ連邦・トルコ・ロシア・ベトナムから熱心な多読指導実践者が参加した。

日本多読学会では、特別講演者として Cambridge English Readers や Macmillan Readers の作家であり CER の編集者でもあった Philip Prowse 氏を招待し、興味深い話を聞いた。Prowse 氏の講演概要は下記の通りである。

Everyone has a novel in them, but how do you create language learner literature? I have been writing readers for over forty years and as Series Editor of Cambridge English Readers have published nearly a hundred, in the process reading hundreds more submissions. Starting with the results of research into the kinds of readers students and teachers want, I will show you how to write one. We will consider the importance of schema and genre, and information as well as grammatical and lexical control, before looking at the key issues of how to get started and how to develop the story. The techniques discussed in this session are also highly relevant to creative writing classes with students.

全体会の最後の日には、Philip Prowse氏を含む招待作家2名と学会に参加していた他のGR作家2名も交えてパネルディスカッションが行われ、学習者が日頃楽しみながら読んで

いるGRの作家からの興味深い話を聞くことが出来た。

Philip Prowse 氏の講演



GR 作家4名のパネルディスカッション



写真右：左より Richard Day 氏（司会）、Jennifer Bassett 氏、Philip Prowse 氏、Michael Lacey Freeman 氏、Rob Waring 氏

また、多くの優秀な奨学金受給希望者の中からインドネシア多読学会 (IERA) のコーディネーターである Yuseva Iswandari 氏 (Sanata Dharma University) を選び、インドネシアの多読状況について、詳しく紹介してもらった。彼女の英語は非常に流暢であり、説明・スライド共に明快で分かり易かった。

学会最後に参加者がくじをひき、10名が各出版社からの寄贈によるGRセットを獲得し、大喜びであった。そのほとんどは自国での多読図書購入が非常に厳しい状況にある外国からの参加者であった。ただ一人日本人でそのくじに当たり、その権利を外国からの参加者に譲った人がいたが、彼女は JERA のメンバーであった。また、外国への GR セット 10 箱の送料は、会場の参加者の暖かい寄付で賄うことが出来た。

過去4回の国際多読教育学会主催の世界大会でわかった事は、Jeon & Day (2016) も示しているように、アジア圏での多読、特に日本での多読の研究量また学会での発表数は群を抜いているということである。これは日本が他の国よりも多読を導入する経済的な余裕があるというのが大きな理由であるが、それのみではなく、裏を返せば、日本の英語教育が一番多読学習を必要としている、ということではないだろうか。今後も多読多聴学習を必要とする国内外の学習者及びその指導者をハード・ソフト面で支援しながら多読の普及に努め、より良い言語習得がなされるように努力していく必要があると考える。

今回、国際多読教育学会期間中に、前日本多読学会事務局長の古川昭夫氏により SEG の多読授業見学を許可され、国内外の多くの学会参加者が貴重な多読授業見学を行った。日本多読学会の招待講演者の Philip Prowse 氏とその夫人および Yuseva Iswandari 氏、国際多読教育学会理事の Joann Park 氏 (韓国) も多読授業見学に非常に興味を示し、多読1年目の中1クラスと多読歴が長い高3のクラスを見学した。授業終了後に高3クラスの生徒さん達に見学者が様々な質問をしたところ、皆の受け答えの英語が非常に流暢であった。そ

ここで筆者が外国留学経験の有無を問うたところ皆無で、スピーキングも SEG で学んだ、との答えであった。これは SEG のネイティブの先生の影響だけでなく、多読多聴に長期に取り組んだために、大量のインプットが土台となり、アウトプットの流暢さに繋がったのであろう。



Yuseva Iswandari 氏の発表



SEGにて高3授業見学後生徒さん達と

写真右：右端 Prowse 氏、前列左より Prowse 氏夫人、Iswandari 氏、古川氏、Park 氏

2017年度日本多読学会年会

今回の多読学会年会は通常と少し異なっており、上記の招待講演者2名を除き、英語での発表は全て国際多読教育学会で行われ、日本語での発表希望者は、日本多読学会の会員・非会員を問わず、皆同じ JERA 用の教室で発表することとなった。

年会プログラム

8月5日(土) A 教室

09:35-09:50 Yuseva Iswandari 「IERA - A Bridge to Introducing Extensive Reading at Schools」

10:00-10:20 高瀬敦子 「小学生への多読導入」

12:00-12:20 栗下典子 「公立中学校の英語授業への多読導入による学びのパラダイムシフト」

12:30-13:00 諸木宏子 「Oxford Reading Treeを用いた私立中学校における多読授業の導入と実践」

14:00-14:45 鬼丸晴美 「中学生の多聴・多読で GR までの指導」

15:00-15:20 湯川敬子 「中高一貫校での3年半の多読実践報告ーよりよい多読支援をめざして」

15:30-15:50 戸出朋子・麻生早紀・木村彩音

「高等学校における多読指導を軸とした構文習得ー生徒と教師の変化」

16:00-16:45 古川昭夫 「長期間(2年以上)の多読プログラムの設計と成果」

17:00-17:50 日本多読学会総会

8月5日(土) B教室

10:00-10:20 古川昭夫「教師が本を選ぶ多読指導」

12:00-12:20 高橋 亘

「海外高等教育機関における日本語多読に対する意識 –ベオグラード大での質問紙調査を基に–」

12:30-13:00 林淑璋・薛芸如

「台湾の大学における日本語多読授業の効果と課題に関する研究」

14:00-14:45 西澤 一「読みやすさが TOEIC 得点上昇率に与える影響」

15:00-15:20 Sam Muchie「多読を取り入れた授業外英語指導方法に関する一考察」

8月6日(日) A教室

09:30-09:50 竹村雅史

「多読でのビブリオバトルを用いた授業実践 –理解可能なインプットからアウトプットへ–」

10:00-10:20 奥山則和

「アクティブラーニング推進校で導入する多聴多読(「音」にこだわった段階的導入について)」

12:00-12:50 Philip Prowse「Paperback writer! Developing original fiction for learners of English」

15:30-15:50 神田みなみ「ノンフィクションのリーダーシリーズを用いた英語多読の可能性」

16:00-16:20 吉岡貴芳・吉本龍司

「地域図書館を利用する社会人の英語多読を支援するアプリ開発と紹介」

16:30-17:15 古川昭夫「すべり読みの防止と深い読みへの誘導」(ワークショップ)

例年以上に様々な興味深い発表があり学会員以外の参加も多く、皆真剣に発表を聴いていた。特に最後のワークショップでは活発な議論がなされ、多読で学習者が陥りやすい失敗、多読指導において、指導者が見逃しがちな点、気を付けるべき点を再認識した人が多いことと思われる。残念だったのは、土曜日は発表が2教室に分かれており、更に国際多読教育学会のプログラムと同時進行で行われたため、聴き逃さざるを得なかった発表が多々あったことである。他方、国内での多読指導者で日本多読学会の発表内容に興味を示した非会員の出席も多数あり、その点では多読推進に貢献できたと思われる。

Reference

Jeon, E.-Y., & Day, R. (2016). The effectiveness of ER on reading proficiency: A meta-analysis. *Reading in a Foreign Language* 28(2). 246-265.

文責：関西学院大学(非)、第4回国際多読教育学会 Co-Chair 高瀬敦子

学会・セミナー報告

2016年度 第10回 関西多読指導者セミナー

2016年度第10回関西多読指導者セミナーは、2017年2月18日（土）に大阪の桃山学院大学のハイビジョンシアターにて開催された。セミナー会場である桃山学院大学は、少し中心からは離れているが、非常に閑静な環境の中にあった。セミナー参加者は78名、多読図書展示出版社及び書店は23社であった。桃山学院大学では、2016年度まではリーディングを扱うコースの一部として、複数の教員が多読指導を取り入れており、2017年度からは、全学部（国際教養学部・社会学部・経済学部・経営学部・法学部）の1年次必修科目の全クラスで多読指導を取り入れている。セミナー開催時には、2017年4月の開講にむけて、図書館の工事と図書の購入作業をしている最中であったため、恒例の図書館ツアーは開催できなかった。

プログラム

【午前】

10:30-10:35 開会の辞 釣井千恵（桃山学院大学）

司会：松田早恵（摂南大学）

10:35-11:15 英語運用能力を向上させる多読の力 高瀬敦子（関西学院大学・非）

現在の英語教育は高校・大学への入試合格を目的とし、主に正確さを求める英語教育であるため、中高で6年もの間英語学習を行っても言語としての英語力が身に付いていない。英語運用能力を向上させるためには、大量のインプットを行うことにより、4技能の流暢さを向上させる必要がある。その基本となるものが多読である。ここでは教室で多読を導入し、成功に導く効果的方法を、これまでの様々な多読指導者の実践を基に説明する。

11:20-12:00 多読用図書と活用例 西澤 一（豊田工業高等専門学校）

多読授業でよく用いられる英文図書（GR, LR, 絵本、児童書、一般小説）を、種類、レベル、ジャンル等の特徴から、シリーズ毎に分類し、その活用例とともに紹介する。

12:05-12:45 英語絵本リーディングでつける思考力、表現力

宮下いづみ（Eunice English Tutorial）

海外の絵本を用い、楽しく町の英語教室で児童と英語に触れていくレッスン報告です。英語の絵本やリーダーは、英語力をアップできるのみならず、海外の文化や習慣など、生活そのものも学べて有益である。幼稚園児から大学生までが通う当教室での、英語絵本の取り入れ方、児童の英語多読の様子、保護者の反応、効果など、ありのままをお知らせする。児童と共に歩いていく英語多読の魅力を、実践例を示しながらお伝えする。

12:45-14:00 昼食 (出版社展示図書)

【午後の部】

司会：赤尾美和 (近畿大学・非)

14:00-14:40 中3男子も夢中になる多読の魅力～4技能と英語のセンスを高める授業実践～

西山哲郎 (東大寺学園中・高等学校)

中2から週1回の多読授業を始めた。自らもORTなどの児童書を低いレベルから楽しみながら読み、多読の効果を実感した上で、授業での導入に踏み切った。その結果、様々な面で多読の効果が表れ始め、生徒たちの変化に驚いている。多読は良質なインプットが保証し、英語のセンスを磨くことができ、同じく授業内で実践している多話多書に有機的に結びついている。従来の指導方法を大きく見直し、4技能をバランスよく高める授業を実践する大きなきっかけ、そして軸となっている多読の魅力をあますことなく話しする。これから多読をはじめようとお考えの中高の先生方のお役にも立てると思う。

14:45-15:25 学校レベルに合った多読方法 安福勝人 (武庫川女子大学附属中学・高等学校)

有名進学校だけに活用できるのが多読ではない。読書はそれぞれのレベルで独自に実施すべきである。実際に多読をどのように取り扱うかを考えてみたい。

15:25-15:45 休憩 (出版社展示図書)

司会：大槻きょうこ (奈良県立大学)

15:45-16:25 ER vs. TOEIC —ライティング力を予測できるのはどちらか

桜井延子 (京都産業大学)

近年、多くの大学がプレイスメントテストやアセスメントテストとしてTest of English for International Communications Listening and Reading Test (TOEIC)を導入している。一方では、ライティングにおける多読の効果に関する研究が数多く報告されている。多読とTOEICはどちらも受容能力に関わるものであるが、どちらの方がライティング力をより正確に予測

することができるのか。本発表では、157名の大学2年次生のライティングテストの結果と多読量、TOEICの結果を様々な角度から統計的に考察する。また、読まれた多読図書の記録から多読の質についても言及する。

16:30-17:10 多読を軸とした学習がもたらすポジティブな変化と多読図書の魅力

国重 徹（鹿屋体育大学）

発表者は工業高等専門学校で4年、看護専門学校及び大学で3年ほど多聴多読指導を行ってきた。本発表では、多読・多聴をベースとした学習によって見られるポジティブな変化を、①学習者の学習態度、学習効果、情意の面、②その他の英語に関する活動の面から紹介する。また、これらのポジティブな変化の源ともいえる多読図書の魅力の一部を英語母語話者用に書かれた Leveled Readers、絵本、児童書を中心に具体例を示しつつお話しする。

17:10-17:40 質疑応答

司会：魚住香子（神戸国際大学）

中学、高校、大学での学習者を対象とした多読指導法だけでなく、英語教室での児童を対象にした実践方法や、多読用図書に関する幅広い有益な情報についての発表、英語運用能力やライティング力と多読指導の関係についての発表などもあり、出席者のみならず多読を実施している主催者にとっても有意義な時間となった。また、出版社展示では、新刊を含めた多数の多読本の展示があり、新たなシリーズや、発表で紹介されたシリーズの多読本を実際に見ることができ、今後の導入を検討するうえで有益な情報収集ができたことと思われる。

文責：桃山学院大学 釣井千恵・関西学院大学（非）高瀬敦子

学会・セミナー報告

2017年度 日本多読学会主催 第5回九州多読教育セミナー&WS

九州多読教育新人セミナーは今年度で5回目である。地方の新人セミナー開催に名乗りをあげた当初より、その開催意義を三つ掲げている。

- ①学内の教職員の多読に対する理解を得ること
- ②近隣地域への多読普及
- ③仲間作り

今年度は特に、近隣地域の拠点校作りに焦点を当て、2校での共同開催とした。また、今年新たに図書館司書による発表を加えた。

初日に56名（九州地区から42名）、2日目に72名（九州地区から54名）と大勢の参加者が与えられた。その内38名が前日の公開授業から二日間にわたって参加された。

以下公開授業とセミナーの様子を参加者の感想を交えて紹介する。

日時：2017年11月2日（木）、3日（金）

場所：11月2日（木）福岡女学院中学校・高等学校

11月3日（金）筑紫女学園中学・高等学校

[[[1日目：授業公開&実践報告]]]

4 限目 高3音楽科 コミュニケーション英語 坂本 @LL教室

- ・洋楽紹介・・・YouTubeを用いAmerica's Got Talentを見せ洋楽を紹介
- ・読み聞かせ・・・教材提示装置を用い絵本を2冊読み聞かせ
- ・音読書・・・配布された易しめの絵本2冊を音声聞きながら音読書
- ・多聴多読・・・自分で選んだ本で聴き読みあるいは音読書

「書画カメラで読み聞かせ、最高に見やすく、楽しめました。何より生徒たちが反応しながら一緒に読み進められるのがいい。スクリーンに生徒への指示、メッセージ（を表示するの）も素晴らしい。各自が集中して音読書できる工夫がすごい。」

5 限目 高1-1 コミュニケーション英語 坂本) @図書館

- ・読み聞かせ・・・見学者を巻き込みながら絵本を2冊読み聞かせ
- ・Silent Reading①・・・配布された本を黙読
- ・Silent Reading②・・・自分で選んだ本で黙読
- ・Book Review・・・お勧め本の紹介文

「机の配置の仕方、切り替えのさせ方、40人の学級での実際の多読授業のマネジメントの仕方など、とても参考になりました。」

「最初に2冊与えられたものを読み、その後、自分で探して読む活動はとても良いと思い

ました。」

6 限目 実践報告 1 「英語読書支援における中高大連携」 小野未来子 @ L L 教室
福岡女学院大学図書館司書に英語科、中高図書館、大学図書館の連携について発表してもらった。

「図書館との連携が英語多読には強い味方だと思いました。」

「図書館に多読コーナーを設けていることで、貸し出し数が伸びる効果があるということを知り初めて知った。」

放課後 図書館案内、多読多書WS & 実践報告 2 「多読実践者特有の力」 坂本彰男 @ L L 教室

多読多読と併行して行うと効果的なアウトプット活動WSと多読多読で特に身につく力についての発表。

「Workshopを通じて実体験でき、多読多読による入力とABC Conversationによる出力とが相互につながり総合力が高まると感じました。」

「実践の様子が実際のデータと合わせて紹介され、多読でつく力が具体的に理解出来た。また、生徒の反応や上達した点を次の指導にいかされており、日々工夫して改善しておられているところも見習いたい。」

[[[2 日目：実践報告]]]

実践報告 1 - 児童英語の部：貞野 浩子 (SADANO English Studio)

「多読への架け橋 ～A Bridge to Extensive Reading～」

「『絵』を読んで、子どもたちから言葉を引き出すことを、かなり丁寧にされているんだな、という印象でした。私は今小学生にはBBカードという教材とCTP・ORT多読で授業していますが、先生のように1冊を長い期間読んで最後に自己表現まで持っていくというのも素晴らしいなと思いました。多読・精読上手く組み合わせていくのもいいと感じました。」

実践報告 2 - 中学の部：諸木 宏子 (西大和学園中高)

「授業で取り組む多読 -中学生にウケる多読本の紹介&英語絵本の読み聞かせ」

「海外の学校の国語の授業の様子のお話が大変参考になりました。集団の授業でも、個々に合わせた本の選び方やアプローチをされているのと、(生徒から語彙について)質問を受けてもすぐに教えず本人の口から引き出すということが印象的でした。」

実践報告 3 - 中高の部：西山 哲郎 (東大寺学園中高) 「授業内多読と高校生男子の素敵な関係」

「多読に出会ったことで指導の仕方が変わっていったことなど、多読を導入する時の心配な点にそった話もあり、悩ましい思いをしているものにとって勇気をもらえた。」

実践報告 4 - 図書館案内 / 中高の部：湯川 敬子 (筑紫女学園中高)

「中高一貫校-での3年半の多読実践とその後」

「成功も課題も含めてとても正直な報告で嘘がないゆえに説得力がありました。誠実な研究の方が信頼できます。その姿を見て同僚の中に理解者が増えていっているのだと思います。」

実践報告 5 -大学の部：高瀬 敦子（関西学院大学・非）「多読を成功に導く要因、上手くいかない要因」

「多読の効果を学問的な裏づけを持って聞くことが出来たように思います。SSSとSSRのお話が印象的でした。あの手・この手で多読をさせていきたいなと思います。」

実践報告 6 -社会人向け図書館多読の部：西澤 一（豊田高専）

「図書館における生涯学習としての多読支援：東海地方の事例」

「多読を、校内だけでなく地域に広めようという取り組みが本当に素晴らしいと思いました。多読がお金がかかるので、地域の図書館で多読本が借りられると、もっと多くの方が継続出来るだろうと思います。」

今年九州地区の参加者が更に増えたこと、また児童英語教育関係者の参加者が多かったことが大きな特徴であった。来年度以降更に様々な方面からの参加者を増やしていきたい。発表して下さった先生方、遠方よりお越しくくださった皆様、参加者して下さった皆様、セミナー開催にあたり企画運営を陰ながら支えて下さった日本多読学会の皆様方に感謝いたします。

文責：坂本彰男（福岡女学院高等学校）

学会・セミナー報告

2017年度 児童英語部会初夏のセミナー 及び 英語多読指導名古屋セミナー

2017年に開かれた、日本多読学会児童英語部会による「児童英語部会初夏のセミナー」及び「英語多読指導名古屋セミナー」について報告する。

児童英語部会では、この10年の間、年に2回程度のセミナー開催をずっと続けている。今年度は東京にて6月「児童英語部会初夏のセミナー」、11月に「英語多読指導名古屋セミナー」を開くことができた。特に、児童英語部会のセミナーでは、多くの多読本を会場に持参し、お勧めの多読本を紹介することに力を入れている。今年も実践できたことを報告する。

1. 児童英語部会 初夏のセミナー

開催日時 : 2017年6月4日(日) 10:00~12:00

開催場所 : IKE・Biz としま産業振興プラザ(旧勤労福祉会館)

参加申し込み : 8名(うち非学会員1名) 当日参加者7名

児童英語部会世話役: 川上由紀、宮下いづみ、三浦洋子、高原郁子、斎藤美紀

講師なしで参加者による実践報告の「シェアの会」として開催した。

【前半】

参加者にあらかじめ依頼して、参加者全員による実践報告を行った。主な内容は以下のとおりである。

- ・参加者氏名・多読指導歴などの基本情報
- ・多読指導対象者の年代
- ・多読指導の取り入れ方
- ・おすすめのやり方(効果的だと思うことなど)
- ・おすすめの本、シリーズ
- ・問題点、悩み、質問

多読本の紹介

各自が自分の持参したお勧めの本やシリーズを紹介。世話役も参加者が手に取って見られるよう、新しいシリーズや教室で人気のシリーズなどを手分けして持参した。

【後半】

前半で出た悩み、困っていることへの対応や提案を話し合った。

1. 絵本の使い方

2. シャドーイングの方法と実践
3. ORT のレベルの壁、ORT 以降の多読本
4. 多読の導入方法
5. カリキュラム

少人数での開催は、お互いの距離が近く質疑応答がスムーズで良かった。「シェアの会」にしたことで、一方的な話ではなく、会員相互の話し合いができ、多様な意見に触れることができたのが大きな収穫で、有意義な会であった。

大阪や静岡から参加してくれた会員たちもいて、ここに感謝を表したい。

文責 児童英語部会世話役 斎藤美紀

2. 英語多読指導名古屋セミナー

開催日時：2017年11月19日（日）10:00～16:30

開催場所：名古屋 ウィンクあいち（愛知県産業労働センター）会議室 1801

参加者：40名（会員13名 非会員27名）。参加者内訳は、児童英語27名、中高・高専8名、図書館・社会人多読支援5名。

講師（敬称略）：浅井晴美（豊田高専非常勤講師）

檜本洋子（大阪教育大学非常勤講師）

川上由紀（ピクシー英語教室）

西澤 一（豊田高専教授）

宮下いづみ（実践女子大学非常勤講師）

〈プログラムと概要〉

9:30～受付開始

【第一部】講演

10:00～10:40 「豊田高専における長期継続多読指導の実践例」西澤 一（豊田高専教授）
英語を苦手とする高専生が、4年間でTOEIC平均450点に達するには、英語授業に加え、100万語程度の英語多読が必要である。長期継続の重要性と、無理なく実践するプログラムの必要性について、豊富なデータを示しながら報告していただいた。特に初期において、4000語程度のやさしい英文で書かれたリーダーを30万語、加えて1000語程度の絵本を楽しく10万語などが有効であるという報告は大変分かりやすい。多読の必要性を教員が理解し、自らも読むことの重要性を改めて実感させられた。

10:45～11:25 「小学生・中学生向け多読スタートアップ入門」

檜本洋子（大阪教育大学 非常勤講師・Global kids 英語教室）

小学生の指導でリーディングに必要なものとして、ボトムアップとトップダウンの指導を同時に行うことを指摘した。絵を見てストーリーが分かり、文字を見てアルファベットを音声化してスムーズに理解していく力が

必要である。自宅教室では、情報収集をするために多読の仲間を作っていくことが大切で、蔵書を整理して貸し出しできるようにする。今回は多読指導を始めたばかりの自宅英語教室での指導者も多く参加し、参考になったようだ。

11:30~12:00 「教室・塾での多読クラスの実践例」

宮下いづみ（実践女子大学 非常勤講師・Eunice English Tutorial）

実際に多読教室で行われる多読指導と、それを支える様々な活動について言及した。多読の前にクイズで関連知識を補強する、コメントを付箋で書く、英作文活動など示唆に富んだ発表であった。

13:00~13:30 「基本的な多読本・シリーズの紹介」川上由紀（ピクシー英語教室）

特に小学生から始めて中高生にいたるまでで基本的な多読本・シリーズを紹介した。小学生から多読を始める場合、文字の指導から始めるため0レベルに多くの時間がかかり、ゆっくり進める。また、ノンフィクションのシリーズを多く揃え、トピックを深めると知識が蓄積され効果的である。

13:30~14:00 「多読本の基本的進め方の例（中学～高校生）」

浅井晴美（豊田高専 非常勤講師）

中高生に有効な多読の進め方と、気をつけるポイントをわかりやすく解説した。特に多読授業は読書時間を確保し、多読の楽しさを伝え「たくさん」読むことで集中力や想像力・英語力を伸ばすとした。授業内で行われている一冊をシェアするやり方など、実際に体験できて参加者に好評だった。

【第二部】

14:40~15:40 分科会

児童英語教室、学校、図書館・社会人多読支援と、実践する場に応じて分科会を行った。それぞれ活発に議論が行われ、有益であった。

【第二部】

15:50~16:30 全体会 分科会の内容のシェアが行われ、今後の課題が話し合われた。

発表してくださった先生方、参加者の皆様方、開催にあたりご支援をいただいた日本多読学会の皆様方に感謝いたします。

文責 児童英語部会世話役 川上由紀

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（2018年4月1日施行）

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 4,000 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 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）

6 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

7 会費の使途

本会の会費は、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。

8 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。

9 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。

附則 本細則は、2017年6月3日に多読学会役員会にて改訂され、2018年4月1日より施行する。

補足 年会費は、消費税の課税対象外。

日本多読学会役員名

第13期役員名簿（2017年4月～2018年3月）

会長	竹田 恒美	東京工業高等専門学校
副会長	岡山 陽子	文教大学（非）他
副会長	高瀬 敦子	関西学院大学（非）
副会長	西澤 一	豊田工業高等専門学校
事務局長	神田 みなみ	千葉県立保健医療大学
監事	繁村 一義	樋口総合研究所
理事	魚住 香子	神戸国際大学
	鬼丸 晴美	明星中学校・高等学校
	金子 敦子	武蔵野大学
	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
	古川 昭夫	SEG
	黛 道子	日本保健医療大学
	宮下 いづみ	Eunice English Tutorial

「日本多読学会紀要」投稿規定（2017年8月5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. 投稿原稿には倫理的な配慮（個人が特定される記述・写真等がないこと、公開に対する同意を本人・保護者等から得ていることなど）がなされていること。
6. 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) 私の多読指導 (2-Page Class Report)、5) 書評 (Review)、6) 多読用図書紹介 (Books for Extensive Reading)、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・語学学習に関する学術研究論文
 - 2) 実践報告：多読指導の実践に関する報告
 - 3) 研究ノート：多読に関する学術的研究の中間報告や速報、授業成果の問題提起
 - 4) 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）
 - 5) 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
 - 6) 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
 - 7) アイディア：多読や多読指導に関する実践的なアイデア、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
7. 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。
8. 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 Times New Roman 11ポイント、日本語は明朝体11ポイントを基準とする。

「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Times New Roman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。研究論文には英語(300語程度)および日本語(400字程度)の要旨を、実践報告・研究ノートには要旨 (日本語原稿の場合は英語、英語原稿の場合は日本語) を最初につけ、続けてキーワード (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 (全てモノクロ [白黒]) 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。

9. 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。

10. 投稿原稿は、投稿原稿締切日までに投稿チェックシートととも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。

11. 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

12. 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。

13. 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。

14. 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 11 巻をお届けします。本巻では、年会の講演内容について Philip Prowse 氏と Yuseva Iswandari 氏から特別寄稿をいただきました。投稿原稿については研究論文、事例研究、実践報告、研究ノート、私の多読指導各 1 篇を掲載することとなり、セミナーについては ERWC4、関西、九州、児童部会の報告をいただきました。投稿者の皆さまには心からお礼を申し上げます。

本巻では 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。すべての投稿原稿は執筆者の名前や所属を伏せたかたちで、複数の査読者が審査を行います。査読者に精査をしていただいた後、他の編集委員も交えて議論を重ねて掲載の可否について最終判断をいたします。審査の結果は、査読者からのコメントをつけて投稿者にお伝えしております。フィードバックを得られる機会でもありますので、会員の皆さまには奮って原稿をお寄せくださいますようお願い申し上げます。

なお、今号の編集は、委員長以下、以下のメンバーによって行われました。

副編集委員長：大縄道子、高良則子

編集委員：魚住香子、大槻きょう子、岡山陽子、金子敦子、国重徹、高瀬敦子、
竹田恒美、藤井数馬、古川昭夫、黛道子、吉澤清美

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

紀要編集委員会 委員長
高橋 愛

日本多読学会紀要 第11巻

2018年3月31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

ホームページ <http://jera-tadoku.jp/>

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