

日本多読学会紀要

JERA Bulletin

March 2021 第14巻

【目次】

巻頭言

p.1 コロナ禍の中でも (黛 道子)

特別寄稿

p.3 The Practice of Extensive Reading: Looking Ahead (Richard R. Day)

研究論文

p.11 英語多読で知ることのできる国・地域に関する傾向分析 (上村 明英)

実践報告

p.29 Webex と Xreading を用いたオンライン多読授業 (山内 勝弘)

学会・セミナー報告

p.47 2020年度 日本多読学会年会

p.51 2019年度 第13回 関西多読指導者セミナー

p.56 日本多読学会会則

p.59 日本多読学会役員名簿

p.60 「日本多読学会紀要」投稿規定

日本多読学会

Japan Extensive Reading Association

コロナ禍の中でも

何もなければオリンピック・イヤーとなったはずの2020年は、思ってもみなかった1年となりました。年初から懸念が示されていたコロナ・ウイルス感染症が全世界に広がり、未だに収束が見通せません。

私たち教師も学校の休校を経験し、対面による授業もしにくくなりました。今でも多くの大学でインターネットによる授業を行っているかと思います。慣れないシステムを使つての授業に四苦八苦された方も少なからずいらしたことでしょう。

授業内の多読を中心にしてこられた方は、いきなり多読ができないという事態に直面し、戸惑われたことと思います。そのような困難の中でもインターネットによる図書配信サービスを利用して、多読を続けたところもありました。夏の学会も開催が危ぶまれましたが、インターネットを利用することで、無事に開催でき、ハワイ大学のRichard Day先生のご講演を伺うこともできました。

いろいろと困難に直面した年でしたが、インターネットなども上手に利用し、これからも柔軟に辛抱強く多読を続けていきましょう。「冬来たりなば、春遠からじ」と言います。やがては冬の終わる日が来ると信じて、感染の懸念がなくなる日を待ちましょう。

日本多読学会会長
 黛 道子

特別寄稿

The Practice of Extensive Reading: Looking Ahead

Richard R. Day (University of Hawai'i)

Introduction

Extensive reading (ER) has become widely used to teach reading in second and foreign language (L2) contexts. However, how ER is actually practiced varies. This article begins with a brief overview of extensive reading in which I discuss the history and nature of extensive reading. Next, I go over the ten principles that my colleague, Julian Bamford, and I formulated from our analysis of successful extensive reading programs. I then briefly present some ways of using activities based on the books learners will read or have read. This is followed by a discussion of the findings of a study on the practice of extensive reading and the extent to which the 10 principles were reported to have been used. I then go over the effects of extensive reading on L2 learning. The article concludes with some speculation on the practice of extensive reading in the near future.

The History and Nature of Extensive Reading

Kelly (1969) claimed that Harold Palmer was most likely the first to use the term *extensive reading* in foreign language teaching. Palmer viewed it as real-world reading but for a pedagogic purpose. This had a major impact on the teaching of L2 reading, as it was a major contrast to the most commonly used approach in L2 teaching at that time, grammar translation. Another early figure in ER was Michael West, who called it “supplementary” reading (1926/1955, p. 26). Since then, other terms have been used for ER. These include:

- Free voluntary reading
- Pleasure reading
- Sustained silent reading
- Book flood
- Independent reading
- Drop Everything and Read (DEAR)

There is no single definition of ER; rather, there are a number of different definitions or interpretations of the nature of extensive reading. As noted above, Palmer

saw it as what is done in the world outside the classroom but for a pedagogic purpose. Richards, Platt, and Platt (1992, p. 133) wrote that ER could be used to “develop good reading habits.” One English as a foreign language program set up an ER course in which the students read three books for five weeks. They read the books carefully and then took a detailed comprehension quiz at the beginning of the following class.”

Day and Bamford (2002) analyzed successful ER programs, determined what factors made the various programs work well, and derived ten principles from the successful ER programs. They did this in the interests of professional development, to encourage teachers to use the principles as a tool to examine their beliefs about reading in general and extensive reading in particular. Their ten principles have been widely used and, at the same time, criticized for a variety of reasons.

Here are their ten principles:

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

The Ten Principles in Practice

Day (2015) examined how the practice of ER in the foreign language (FL) classroom matched or followed the 10 principles. In his examination, he searched the “The Annotated Bibliography of Works on Extensive Reading in a Second Language” (<http://erfoundation.org/bib/biblio2.php>), which lists over 500 articles related to the theory and implementation of extensive reading. Day used two criteria for selecting an article. The first was that the article had to have *extensive reading* in its title or in its keywords. The second was that the article had to have a description of an ER program. He found 44 articles. What Day found about the 10 principles is shown in Table 1.

Table 1. The Principles and Their Use

Principle	Times Used
1. The reading material is easy.	34
2. A wide variety of reading material on a wide range of topics is available.	35
3. Learners choose what they want to read.	38
4. Learners read as much as possible.	36
5. The purpose of reading is usually related to pleasure, information and general understanding.	28
6. Reading is its own reward.	23
7. Reading is usually faster rather than slower.	20
8. Reading is individual and silent.	31
9. Teachers orient & guide students.	18
10. The teacher is a role model.	8

Table 2 displays the four principles that were used most often.

Table 2. The Top Four Principles

Principle	Times Used
3. Learners choose what they want to read.	38
4. Learners read as much as possible.	36
2. A wide variety of reading material on a wide range of topics is available.	35
1. The reading material is easy.	34

Let's go over these four.

3. Learners choose what they want to read.

This principle is so important because it gives students to freedom to read material that they find interesting, that they like. It is very difficult for teachers to know what is easy for each student and to know what they would enjoy reading. Related to this is that it gives students the choice of stopping reading a book that they don't like.

4. Learners read as much as possible.

Think about how we learn to read and then, in your mind, complete this sentence:

➤ We learn to read ...

We learn to read by reading. The more we read, the better readers we become.

2. A wide variety of reading material on a wide range of topics is available.

This principle is directly related to principles 3 and 4. If there is not a wide variety of reading material on a wide range of topics available, then students really can't choose what they want to read. And if they don't have material that they want to read, then they won't read.

1. The reading material is easy.

Learners must read easy materials for two major reasons. First, if the readings are hard and not easy to understand, learners will not read much, and so will most likely not learn to read. Second, if the readings are hard and not easy to understand, they will not enjoy reading in the new language. This principle is directly related to the top three:

3. Learners choose what they want to read.

4. Learners read as much as possible.

2. A wide variety of reading material on a wide range of topics is available.

The Practice of Extensive Reading

Recall that Day & Bamford's sixth principle was that reading is its own reward. By that they mean that there are no follow-up comprehension questions, book reports, translation, or similar activities. But there are a rather large number of activities that can be done based on the books that students will read or have read (e.g., Bamford and Day (2002)). Here are some of the more popular ER activities:

- Vocabulary: Journals; Group discussions; Self-Tests
- Oral Fluency: 3, 2, 1; My Favorite Passage
- Grammar; Sentence Detective; I Know What Comes Next
- Writing: A Different Ending; The Gift

On the Internet, there are a number of tools. These include The Moodle "Reader" plug-in module and the MReader.org browser-based tool both provide quizzes on over 5500 graded readers and books, so that teachers can have a simple way to assess their students' work. Another is The Xreading program which a very large number of graded readers with follow-up quizzes.

Extensive Reading in Practice

In order to determine the effect of extensive reading in ESL & EFL contexts, Jeon & Day (2016) conducted a meta-analysis designed to answer that question. Their study gathered 71 unique samples from 49 primary studies published from 1980 to 2014 involving a total of 5,919 participants. Their results showed the supremacy of extensive reading approach over a traditional reading approach: experimental-versus-control contrasts ($d = 0.57$) and pre-to-post-test contrasts ($d = 0.79$). The students who used ER had greater reading proficiency than students in a traditional reading approach. Their study clearly shows the positive impact of the practice of ER.

An important issue is how extensive reading is actually practiced. There are at least seven ways:

- Stand-alone course
- Replacement course
- An addition to an existing course
- An extra-curricular activity (e.g., an after-school club)
- During the homeroom period in school
- Supervised ER
- Independent ER

Let's look at them.

A stand-alone course refers to an L2 course which uses only ER. The students only engage in reading in the classroom. There is also a 'traditional' L2 reading course in the curriculum. ER activities may be done in class to monitor students' reading and to enhance incidental language learning.

A replacement course is just that: It replaces a 'traditional' L2 reading course in the curriculum. As is done in a stand-alone ER course, the students only engage in reading in the classroom and may engage in ER activities.

In an addition to an existing course, there are no changes to the existing course. ER is extra. This means additional work for the students. This means that most of the extensive reading is done outside class; some reading may be done in class. Generally, credit is given for ER. As in the other two, there may be ER activities.

A good account of adding ER to an existing course is Hitosugi and Day (2004). They described how they added ER to a second semester Japanese class at a university in the United States. The focus of the course is on the four skills: speaking, listening, reading, and writing. ER was a required part of the course and counted for 10% of the students' final course grade.

In spite of the extra work, the students improved their scores according to a traditional measure of reading comprehension. Hitosugi and Day also found positive results in an affective questionnaire that measured attitudes toward and motivation for learning Japanese.

The fourth way in which ER is used is as an extra-curricular activity (e.g., an after-school club). The teacher sets up the ER activity at a time after school and announces the activity to the school. Then the teacher meets those students who show up and goes over what is involved. Generally, there are a number of activities that involve students using the books they have read.

The fifth way in which ER has been used is during a homeroom period. In this situation, students must read during the homeroom period; they are not supposed to do other things.

In a supervised situation, the ‘supervisor’ acts as a guide and a coach to help the person or persons engage in ER (e.g., Nishino 2007). Ro (2013) provides a detailed account of how he worked with an individual who wanted to improve her English. He began by explaining the nature of ER and its benefits. She selected her own readings. They met three times a week for 30 minutes for eight weeks. She read the entire time. The results she increased her reading motivation and reduced her language learning anxiety.

The seventh way, independent ER, is one in which a single person undertakes to read extensively by herself, alone, with no supervisor or mentor. Leung (2002) reported on engaging in ER as part of her self-study of Japanese over a 20-week period. She reported that the ER component of her self-study program helped her increase her reading comprehension and learn more vocabulary, and it promoted her reading motivation.

The Practice of Extensive Reading: Looking Ahead

There are a number of possible routes for ER to take in the immediate future. These include:

· Blended Extensive Reading & Intensive Reading

This is something that has been done for a number of years. However, as extensive reading becomes more widely-known, combining with intensive reading (e.g., comprehension and strategy work) will increase.

· Supervised ER

As described previous, this is already happening. Like blended ER and intensive reading, it will become more widely practiced.

· Independent ER

Independent or single person ER is difficult to predict. If it does increase, it might not be reported in the literature.

The Internet will be used more and more, as will mobile devices. Whatever form it takes, extensive reading will continue to spread around the globe. It will be used in more languages other than English.

References

- Bamford, J. & Day, R.R. (Eds.) (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R.R. (2015). Extending extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 27/2. 294-301.
- Day, R.R. & Bamford, J. (2002). Top ten principles in teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 14/2. 136-141.

- Hitosugi, C. & Day, R.R. (2004). Extensive reading in Japanese. *Reading in a Foreign Language* 16/1. 20-39.
- Jeon, E.Y. & Day, R.R. (2016). The effectiveness of ER on reading proficiency: A meta-analysis. *Reading in a Foreign Language* 28/2. 246-265.
- Kelly, L.G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Leung, C.Y. (2002). Extensive reading and language learning: A diary study of a beginning learner of Japanese. *Reading in a Foreign Language* 14/1. 66-81.
- Nishino, T. (2007). Beginning to read extensively: A case study with Mako and Fumi. *Reading in a Foreign Language* 19/2. 76-105.
- Richards, J.C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow, Essex: Longman.
- Ro, E. (2013). A case study of extensive reading with an unmotivated L2 reader. *Reading in a Foreign Language* 25/2. 213-233.
- West, M. (1955). *Learning to read a foreign language and other essays on language-teaching* (2nd edition). London: Longmans, Green. (Original work published in 1926.)

研究論文

英語多読で知ることのできる国・地域に関する傾向分析

Which Cultures Can Be Learned Through English Extensive Reading?

上村 明英 UEMURA Akie (静岡文化芸術大学)

Abstract

Since English is used as an international language, English education should provide opportunities for English learners to learn about not only English-speaking countries but also other various places in the world. This study aims to clarify which cultures can be learned through English extensive reading by conducting research on extensive reading materials and learners. The result is analyzed according to the categorization of Kachru's Three Concentric Circles Model of English. The result shows that materials about Inner Circle, UK and US in particular, are predominant and learners also prefer reading materials about those two countries. On the contrary, materials about Outer Circle countries are quite limited and few learners had read about them. The survey result suggests that materials about UK and US are popular because learners can easily imagine the situation while learners rarely select those of Outer Circle countries because unfamiliar words and names make it difficult to understand the story. The author suggests leveled readers and literature from various countries should be introduced to English extensive reading so that learners can meet various cultures through extensive reading and get ready to communicate in English with people around the world.

Keywords: Extensive reading, World Englishes, Intercultural education

要旨

英語が国際語として使用される現在、英語教育においても英語圏だけでなく多様な国や地域について学ぶ必要性が高まっているが、英語多読ではどのような国や地域について学ぶことができるのだろうか。英語多読教材で扱われている国の調査および学習者へのアンケート調査を実施し、Three Concentric Circles モデルの分類ごとに検証を行った。

その結果、Inner Circle、特にイギリスとアメリカを扱う教材が最も多く、学習者もこの2か国について知る機会が最も多いことが明らかになった。一方で、Outer Circleを扱う教

材は少なく、実際に読んだという回答も非常に少ない結果となった。また、アンケート調査から、イメージしやすい英米の教材は読みやすく選択されやすい反面、馴染みのない単語や登場人物名が出てくるOuter Circleを扱った教材はあまり選択されていないということも分かった。最後に、このような扱われる国の偏りを解消する方法として、英米以外の国のLeveled Readersと、世界の文学作品を書き下ろした英語多読教材の導入を提案する。

キーワード：英語多読、国際英語論、異文化間教育

1. はじめに

社会人の英語学習法として紹介されたことをきっかけに注目された英語多読だが、現在では学校教育や高等教育においても広く導入されるようになってきている（高瀬，2010）。特に義務教育の一環として英語多読を取り入れる場合、学習者が英語を学ぶ目的を考慮した上で、カリキュラムをデザインする必要がある。

中学校および高等学校の学習指導要領外国語編を見ると、「外国語科の目標は、『情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力』を育成することである」（文部科学省，2017，10 頁；文部科学省，2018，12 頁）とある。さらに、「他者とのコミュニケーションの基盤を形成する」（文部科学省，2017，6 頁；文部科学省，2018，6 頁）との文言も見られるが、英語でのコミュニケーションにおいて、この「他者」とは誰を指すのだろうか。国際的な場で母語を共有しない者同士のコミュニケーションツールとして、英語が選択される場面が多い現在においては、英語コミュニケーションの相手はネイティブスピーカーに限られず、むしろ非ネイティブスピーカーである場合が多い（Honna, 2008）。すなわち、英語教育においては、英語圏だけでなく世界中の様々な人々とコミュニケーションをとるために必要な素質や能力の育成が求められているのである。

本研究は、英語多読がこの英語教育の目標の達成にどう貢献できるかを明らかにすることを目的としている。学習者が英語でコミュニケーションをとる相手が多様な文化的背景を持つ人々であることを念頭に置き、英語多読は学習者が多様な国や地域について学ぶ機会となるかという点に着目し、検証を行う。

2. 研究の背景

2.1 異文化間教育（Intercultural Education）— 多様な国・地域を題材として扱う必要性

自分とは異なる文化的背景を持った他者と接する際に必要となる能力については、異文化間教育の分野において研究が進んでいる。異文化間教育の第一人者で CEFR の著者の一人でもある Byram (2008) は、外国語教育を通じた異文化間教育の重要性を強調する。さらに、カルトン (2015, 20 頁) はその学習教材について、「あらゆるジャンルにおよぶ多様な資料が、異文化間能力の育成に向けて必要となる」と説明している。ここから、英語教育

に異文化間教育の観点を取り入れる方法として、多読が選択肢となることが示唆される。

先行研究においても、英語多読が異文化間教育の一つの手法となり得ることは示されている。読んだ多読教材の舞台となっていた場所に行ってみたいという気持ちを持つことや、英語多読で日本語に訳さずに読む経験をすることで実際に英語を使ってみたいと思う、社会問題について多角的な知識を得る、自文化を振り返って考える等の、英語多読の異文化間教育としての効果が確認されている (Uemura, 2020)。Byram (2008) も強調するように、他文化についての知識を得るだけでは異文化間教育とはなり得ないが、多様な国や地域について書かれた英語多読教材を導入することで、異文化理解の前提となる知識を得る、関心を持つといった効果が期待できる。

2.2 国際英語論 (World Englishes) — 多様な英語を教材とする必要性

多様な国や地域を題材とするだけでなく、多様な英語を英語教育に取り入れるべきである、という議論もある。World Englishes の提唱者であるカチュルーは、ある社会における英語の広がり、習得方法、そして社会的機能から、Three Concentric Circles モデルを提唱した。Inner Circle は、英語を第一言語とするイギリスやアメリカ、カナダ、アイルランド、オーストラリア、ニュージーランド等の国々である。Outer Circle は、イギリスやアメリカによる植民地支配の歴史から、現在では英語が公用語になるなど社会的に重要な機能を果たしている国々である。インドやシンガポール、フィリピン、ナイジェリアなどがこれにあたる。南アフリカについては考え方によって分類が異なるが、ここでは Outer Circle に分類する。Inner Circle、Outer Circle 以外の、英語を主に外国語として学ぶ国々が Expanding Circle である。カチュルーは、Outer Circle で使用される英語もその使用者のアイデンティティに関わる重要な役割をその社会で果たしており、Inner Circle の英語と同等の価値や創造性を認めるべきであると主張している (Kachuru, 1996)。さらに English as an International Language 論では、英語が国際的な場でのコミュニケーションツールとなっていることを背景に、このカチュルーの考えをさらに発展させている。言語は使用者の文化的背景により変容するものであり、Expanding Circle も含めた様々な国の人々の使用する、変容した英語も認められるべきであるという考えである (大学英語教育学会, 2010)。

日本の英語教育においてどのような英語をモデルとすべきかという点については議論がある (Horibe, 2000) が、ネイティブスピーカーだけでなく、様々な国の人々と英語でコミュニケーションを取ることを想定するべきであるということは言えるであろう。多様な英語の教材で学習することで、非ネイティブスピーカーの英語を「正しくない」と考えるのではなく、それを受け入れる意識が育てられる。さらに、そのような英語のバリエーションに寛容な考えを持つことで、ネイティブスピーカーを理想として「私は英語ができない」と思うのではなく、「日本人の英語」を認め、自信を持つことにもつながる (神谷, 2008)。多様な英語を教材とすることで、学習者は様々な人々の英語を受け入れ、自分の英語に自信を持つようになることが期待されるのである。

国際英語論は話し言葉を念頭に置く場合が多いが、書き言葉にも応用される。例えばカチュルー・スミス(2012)は、主に Outer Circle の国々の文学作品の中から英語の多様性が読み取れる語彙や表現、文中の会話等を引用し、英語の多様性を学ぶ教材として紹介している。このような World Englishes の考えを取り入れたリーディングは、上級の学習者を想定している。多読においても、初心者向けに書かれた教材は使用される語彙や表現が限られるため、英語の多様性を学ぶためにはある程度難易度の高い教材が読めることが条件となるだろう。筆者の調べる限りでは World Englishes や English as an International Language 論と英語多読の関係性に関する研究は見つからなかったが、これらの考えではある特定の文化が反映された英語のバリエーションを想定しているため、学習用に簡易化された多読教材の英語はバリエーションの一つとは認識されないと考えられる。一方で、多読上級者においては、書き下ろされていない児童書や絵本など様々な教材を読む中で表現や語彙の違いに気づき、英語の多様性を知ることは可能なのではないか。本研究では Three Concentric Circles モデルの分類を用いるに留まり、多読教材に見られる英語の多様性に関しては深く言及しないが、その可能性について最後に考察を加えたいと思う。

2.3 先行研究

英語学習において扱われる国や地域に関する調査は、主に教科書を対象に行われてきた。例えば Yamanaka(2006)は、中学及び高等学校で使用されている主要な教科書から、国および都市の名前や、「着物」といった特定の文化に結びつけられる単語の出現頻度を分析した。Inner Circle に関する記述は中学校の教科書で38%、高等学校の教科書で30%、Outer Circleについては中学校教科書で6%、高等学校教科書で10%、日本を除いたExpanding Circleは中学校教科書で20%、高等学校教科書で34%、そして日本については中学校教科書で36%、高等学校教科書で26%という数字を報告している。その上で、Inner Circleを題材としたトピック、日本文化に関するトピック、日本以外のExpanding Circleを題材としたトピックという順序で教科書が展開されていくと説明し、Outer CircleとExpanding Circleの情報をもっと多く提供すべきであると主張している。

Ookawa(2014)は2005年と2012年の中学校の英語教科書でトピックとして扱われていた国を調査している。2012年の調査結果を見ると、Inner Circleに関する記述が40%前後(第一学年で43%、第二学年で34%、第三学年で36%)、Outer Circleは5~10%程度(第一・第二学年で6%、第三学年で9%)、日本を除いたExpanding Circleは10~15%程度(第一学年で9%、第二学年で15%、第三学年で10%)、日本については約40%(第一・第二学年で40%、第三学年で39%)となっている。2005年と2012年のいずれの教科書においても、Inner Circleの国々と日本については多く扱われている反面、Outer Circleと日本を除くExpanding Circleの国々について扱うトピックが少ない、と結果をまとめている。そして、英語を第一言語として使う国についての教材が多く、第二言語として扱う国についてのレッスンはあまり見られないこと、英語を外国語として使う国のトピックを増やし、英語が国際語であるという認

識を持ってもらうことの重要性を主張した。

馬淵(2007)は高等学校の学習指導要領と教科書の分析から、日本の英語教育における異文化理解とは、主に英語を第一言語とする国々についての知識を得ることと同義になっていると現状を指摘している。

3. 研究の概要

3.1 リサーチ・クエスチョン

これらの研究を背景として、本調査では主として異文化間教育の観点から、英語多読を通して学習者は多様な文化を知ることができるかという点について明らかにしたい。そのためには、まず多様な国や地域を扱った教材が提供されているかという点について調査が必要である。さらに英語多読の場合、読む教材は基本的に学習者自身が選択するため、教材が提供されていても学習者から選択されているとは限らない。そのため、実際に学習者が多様な国を扱った教材を読んでいるかという点についても検証が必要である。また、多くの学習者は自分の好きなジャンルから教材を選択するため、ジャンルごとに扱われる国や地域が異なる場合、学習者が知ることのできる文化は好みのジャンルに影響される。このような観点から、扱われている国について、ジャンルごとの分析も行った。これらの分析結果を学習者の教材選択の傾向と照らし合わせて分析することで、学習者によく読まれている国、あまり読まれていない国とその理由について明らかにしていきたい。

具体的には、以下の3つのリサーチ・クエスチョンを挙げて、英語多読教材の調査および学習者へのアンケート調査を実施した。

1. どのような国を扱った多読教材が提供されているか
2. どのような国を扱った多読教材が学習者に読まれているか
3. 多読教材のジャンルによって、扱われる国に違いはあるか

3.2 調査方法

3.2.1 英語多読教材調査

英語多読教材調査では、表3.2.1に示した9つの出版社から出ている主要なGraded Readersを対象に、扱われている国・地域およびジャンルを集計した。特定の文化と結びつかない科学系の教材や国・地域不明の教材を除いた冊数は、合計で1361冊になる。Leveled Readersについては、Inner Circleの学習者を主たる対象として作られていること、易しいレベルの教材が多く、国・地域が特定できる教材が少ないことから対象外とした。

調査は、2019～2020年版カタログまたはHPの本紹介から、話の舞台、または紹介されている国や地域名を抽出した。また、原作のある教材については原作者の出身国も集計している。例えば、シェイクスピアの「ロミオとジュリエット」の場合、舞台がイタリア、英文学の古典を学んでいるという観点からイギリスという2か国をカウントした。1つの教材で複数の国が扱われる教材があるため、抽出された国の数は調査冊数よりも多くなっ

ている。

表 3.2.1 英語多読教材調査数

出版社	シリーズ	調査数	科学系 (対象外)	国・地域 不明	国が判明し た教材冊数
Black Cat	Black Cat Earlyread, Life Skills, Black Cat Green Apples, Black Cat Reading and Training, Discovery	241	2	35	204
Cambridge	Cambridge English Readers	109	0	29	80
Eli	Young Eli Readers	161	0	36	125
Oxford	Oxford Dominoes, Oxford Classic Tales, Oxford Bookworms Library	418	18	77	323
Pearson	Pearson Active Readers, Pearson English Kids Readers, Pearson English Readers, Pearson English Story Readers	437	23	76	338
Richmond	Richmond Primary Readers	18	0	11	7
Macmillan	Macmillan Readers	141	0	27	114
Compass	Compass Young Learners Classic Readers, Compass Classic Readers, Compass Readers	194	30	42	122
Scholastic	Scholastic Popcorn Readers	65	0	17	48
合計：		1784	73	350	1361

3.2.2 アンケート調査

アンケート調査では、多読を必須課題とした英語の授業を1年間受講した日本の大学生164名を対象にアンケートを実施し、70名から回答を得た。アンケート実施に際しては、事前に調査の目的、概要、データの扱い、プライバシーの保護、参加の有無や内容によって調査対象者に不利益が被らないこと、参加は任意であることについて説明を行い、同意する場合のみ回答してもらった。回答者は主に1～2年生のデザインや文化を専攻とする学生である。英語のレベルにはばらつきがあるが、平均してTOEIC460点程度の英語力である。

学生は図書館から借りた多読教材を主に授業外で読む。オンラインツールのMReaderのクイズに合格することで語数が加算される仕組みで、各学期1年生は4万語、2年生は5万語読むことで、授業の10%分のポイントが得られる。アンケートでは、多読で読んだ教材の舞台または紹介されていた国や地域、好きなジャンルとあまり好きではないジャンルについて、オープンクエスチョンの形式で回答してもらった(表3.2.2 参照)。多読で読んだ教材の舞台または紹介されていた国や地域については、アンケート調査を実施した時点で学習者が覚えている場所を挙げてもらった。学習者の記憶に残っていない、もしくは扱われていたことを学習者が認識していない国については、その国について学習者が知る機会となったとは言えないため、このような質問内容とした。

今回教材調査を実施した20シリーズの内、学生が借りることのできる教材は、Cambridge English Readers、Oxford Bookworms Library、Pearson Active Readers、Pearson English Kids Readers、Pearson English Readers、Macmillan Readers、Compass Young Learners Classic Readers、Compass Classic Readers、Scholastic Popcorn Readersの9シリーズである。教材調査とアンケート調査で対象となるシリーズに差異があるが、この9シリーズに限定して教材で扱われている国を集計したところ、次節で説明する教材調査結果と同様の傾向が確認できた。

表 3.2.2 アンケート調査 質問内容

質問①	読んだ本で舞台になっていた場所、もしくは紹介されていた場所はどこでしたか？覚えている所を教えてください。(国、地域、都市など)
質問②	英語多読で、好きな本のジャンルは何ですか？また、その理由を教えてください。
質問③	英語多読で、あまり好きではなかった本のジャンルは何ですか？また、その理由を教えてください。

4. 調査結果

4.1 どのような国を扱った多読教材が提供されているか、学習者に読まれているか

はじめに、リサーチ・クエスチョン1の「どのような国を扱った多読教材が提供されているか」、およびリサーチ・クエスチョン2の「どのような国を扱った多読教材が学習者に読まれているか」という点について比較しながら結果をまとめる。

それぞれの調査で挙げた国を Circle 別に分類したところ、以下の図のようになった。図中、ふきだして①国または地域、②教材冊数または回答数、③割合を示している。図 4.1.1 の通り、学習者に提供される多読教材は Inner Circle を扱うものが多く、67%を占めていた。先行研究で紹介した教科書調査では、Inner Circle の割合は 30~40%程度だった(Yamanaka, 2006; Ookawa, 2014)ことと比較すると、英語多読においては教科書を用いた精読以上に Inner Circle について学ぶ機会が多いと言える。また、図 4.1.2 から学習者も Inner Circle を扱う教材を好んで選択していることが分かる。

一方で、Outer Circle については教材も少なく、読んだ学習者の割合はさらに少ないという結果となった。Outer Circle を扱う教材の割合自体は5%と、教科書調査とほぼ同じ割合だった (Yamanaka, 2006; Ookawa, 2014) が、Outer Circle の国について読んだと回答した学習者は1名のみであった。中学、高等学校において教科書の各単元を同じように学習すると仮定すると、学習者が自ら教材を選ぶことが原則である英語多読では、Outer Circle について学ぶ学習者は教科書を使用する場合よりも少ないということが示唆される。

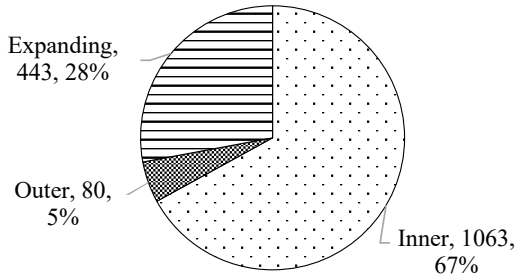


図4.1.1 英語多読教材で扱われている国 (Circle別)

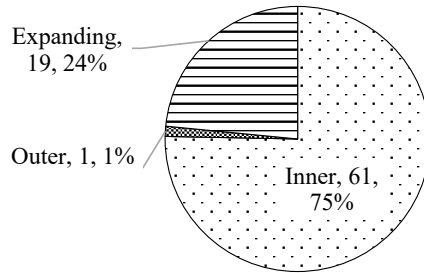


図4.1.2 多読学習者が読んだ本の舞台、紹介されていた国 (Circle別)

地域別に分類すると、図 4.1.3 および図 4.1.4 のようになる。国は特定できないが地域のみ判明した教材も存在するため、総数は Circle 別の分類よりも多くなっている。教材としてはヨーロッパを扱うものが60%以上を占めるが、アンケート調査からは多くの学習者が北米を扱った教材を読んでいたことが分かる。また、アフリカ、南米、オセアニアについては教材も少なく、読む学習者も限られていると言える。

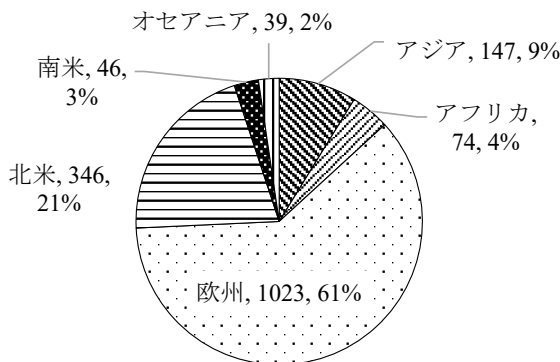


図4.1.3 英語多読教材で扱われている国 (地域別)

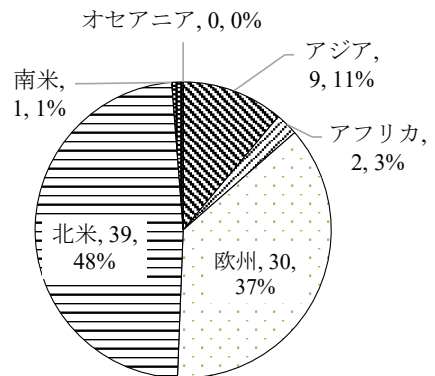


図4.1.4 多読学習者が読んだ本の舞台、紹介されていた国 (地域別)

4.1.1 Inner Circle

それぞれの Circle ごとの国の内訳を見ていくと、まず Inner Circle では図 4.1.1.1 に示す通り、教材としてはイギリスを扱うものが 60% 近くを占めていた。教科書の調査を行った先行研究ではイギリスよりもアメリカの方が扱われる頻度が高い、もしくは同等という結果が報告されている (Yamanaka, 2006) が、英語多読教材では異なる結果となった。一方で、アンケート調査では、図 4.1.1.2 のように学習者が読んだと回答した国の 62% がアメリカであった。

イギリスとアメリカ以外の国については、Inner Circle の国々でも扱われている教材が非常に少なく、読んだと回答した学習者もたった 2 名という結果となった。これらの結果から、やはり英語多読においてもイギリスとアメリカについて学ぶ機会が、他の国に比べて圧倒的に多いということが明らかとなった。

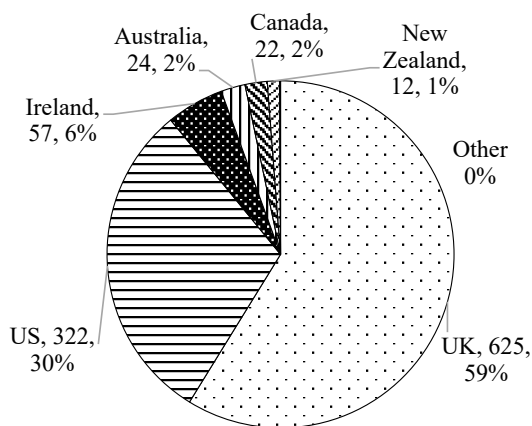


図4.1.1.1 英語多読教材で扱われている国 (Inner Circle)

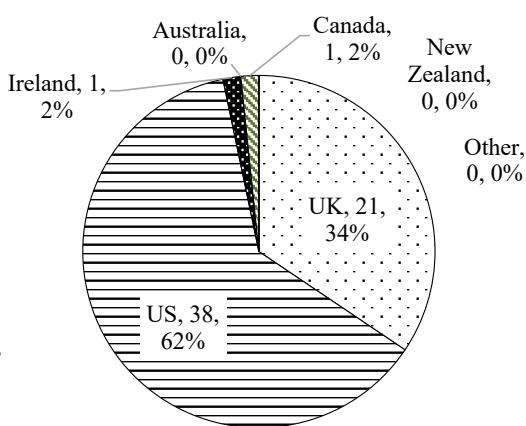


図4.1.1.2 多読学習者が読んだ本の舞台、紹介されていた国 (Inner Circle)

4.1.2 Outer Circle

Outer Circle について見ていくと、図 4.1.2.1 のように教材調査ではインドや南アフリカをはじめ、合計 18 か国を扱う教材が見つかった。Yamanaka (2006) の調査で中学および高等学校の英語教科書で抽出された国は 14 か国であったが、学習者は調査対象となっていた教科書のうち数冊しか使用しないため、英語多読の方がより多くの Outer Circle の国々について学ぶ機会が提供されていると言える。しかし現実には、図 4.1.2.2 の通り Outer Circle について読んだという回答は 1 件のみであった。これらの結果から、やはり英語多読においても Outer Circle を扱う教材は少ない上に、学習者からもあまり選択されておらず、これらの国々について学ぶ機会は非常に限られていることが分かった。

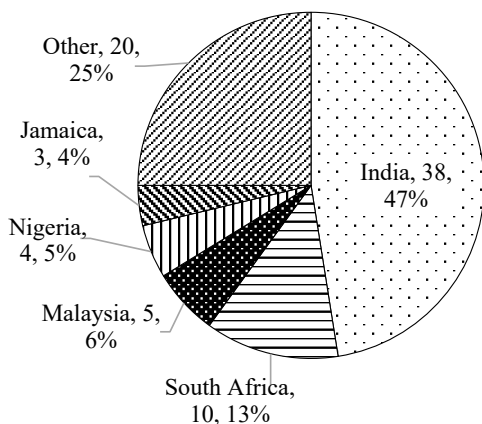


図4.1.2.1 英語多読教材で扱われている国 (Outer Circle)

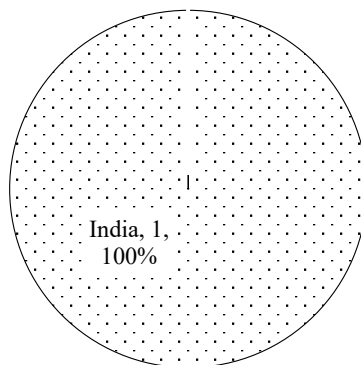


図4.1.2.2 多読学習者が読んだ本の舞台、紹介されていた国 (Outer Circle)

4.1.3. Expanding Circle

Expanding Circle については、教材調査では 59 か国、アンケート調査では 9 か国の名前が挙げられた。図 4.1.3.1 を見ると、教材調査ではフランスやイタリア、ドイツといったヨーロッパの国が上位を占める。日本を扱う教材は 4% 程度だが、日本人学習者からは Expanding Circle を扱った教材の中では最も多く選択されており、32% の回答を得た(図 4.1.3.2 参照)。この値は、教材全体の 1%、学習者の回答の 7.4% に当たる。日本は「他者」には当たらないが、自文化について知ることは異なる文化的背景を持つ人とコミュニケーションをとる

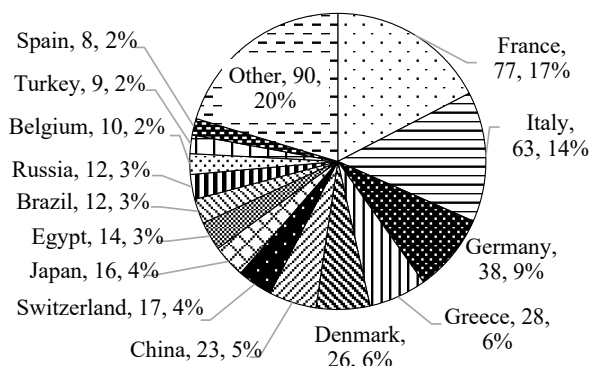


図4.1.3.1 英語多読教材で扱われている国 (Expanding Circle)

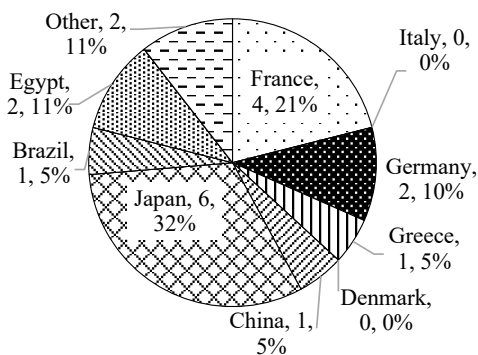


図4.1.3.2 多読学習者が読んだ本の舞台、紹介されていた国 (Expanding Circle)

上で重要であり、「他者とのコミュニケーションの基盤」の形成の一部と考えられる。英語多読教材に占める日本を扱った教材の割合を見ると、Yamanaka(2006)や Ookawa(2014)の調査の日本人向けの教科書を使用する場合と比較して、日本について学ぶ機会は圧倒的に少ない。しかし、学習者アンケートではアメリカとイギリスに次いで三番目に多く挙げられた国であり、学習者が自由に教材を選択する英語多読においても、自文化について学ぶ機会は提供できているとも言える。

4.2 多読教材のジャンルによって、扱われる国に違いはあるか

リサーチ・クエスチョン3「多読教材のジャンルによって、扱われる国に違いはあるか」という視点から教材調査の結果をまとめると、表 4.2.1 および以下図のようになる。

まず図 4.2.1 の Inner Circle を見ると、70%近くが原作本の書き下ろしとなっている。シェイクスピア、チャールズ・ディケンズ、ジェーン・オースティンといった英文学の古典を書き下ろしたものが多くを占めており、各出版社から多くの教材が出版されている。

図 4.2.2 の Outer Circle でも最も割合が多いジャンルは原作本の書き下ろしだが、Outer Circle の作家の作品は少なく、植民地時代にイギリスの作家によって描かれた古典文学の舞台として扱われている教材が多く見られた。また、伝記の舞台として描かれる割合が、他の Circle よりも少し高くなっている。伝記ではインドのガンジーや、南アフリカのネルソン・マンデラといった偉人の伝記が複数のシリーズで扱われていた。

Expanding Circle は、図 4.2.3 が示す通り約 5 分の 1 が童話やおとぎ話である。フランスやイタリアは、英文学の舞台として描かれることも多く上位に来ていたが、次ぐドイツはグリム、ギリシャはイソップ、デンマークはアンデルセンと、有名な童話集からの教材が多く存在する。そのため、易しいレベルの教材が多い傾向が見られた。

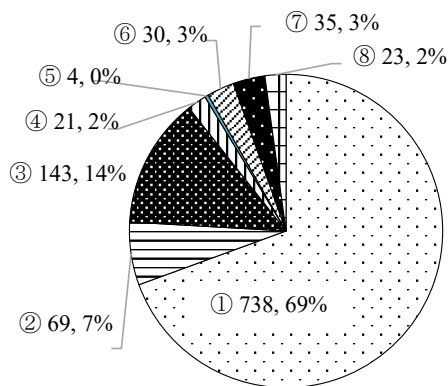


図4.2.1 教材のジャンル
(Inner Circle)

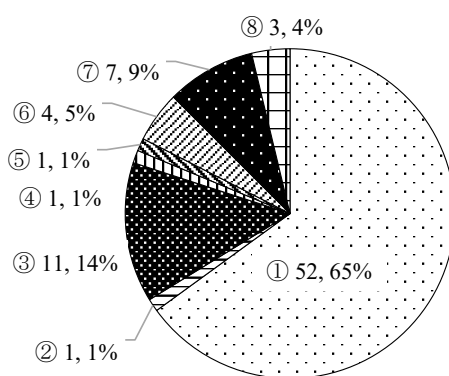


図4.2.2 教材のジャンル
(Outer Circle)

表 4.2.1 教材のジャンル (Circle 別)

ジャンル	Circle (冊数、割合)		
	Inner	Outer	Expanding
①原作本書き下ろし	738 (69%)	52 (65%)	199 (45%)
②映画・ドラマ	69 (7%)	1 (1%)	27 (6%)
③オリジナル作品	143 (14%)	11 (14%)	64 (14%)
④実話	21 (2%)	1 (1%)	16 (4%)
⑤歴史	4 (0%)	1 (1%)	3 (1%)
⑥国・文化紹介	30 (3%)	4 (5%)	31 (7%)
⑦伝記	35 (3%)	7 (9%)	11 (2%)
⑧童話・おとぎ話	23 (2%)	3 (4%)	92 (21%)
合計	1063	80	443

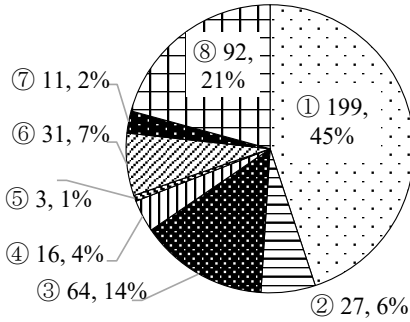


図4.2.3 教材のジャンル (Expanding Circle)

この結果を踏まえ、アンケート調査で学習者に好きな本のジャンル、あまり好きでないジャンルとその理由を聞いた。これまでの調査結果から、提供されている教材の割合以上に、Inner Circleを扱った教材が学習者から多く読まれている一方で、Outer Circleを扱った教材は読まれていないことが分かった。その理由を、学習者の教材のジャンル選択という観点から明らかにしていきたい。

まず好きな教材のジャンルについてまとめたものが、表 4.2.2 である。ファンタジーや映画、ミステリー、学園物や日常を描いたもの、といった回答が多く見られた。理由の方と合わせて見てみると、イメージしやすいアメリカやイギリスを舞台にした話、知っている英米文学や映画などは読みやすく、選択されやすいということが言える。

逆にあまり好きでない本のジャンルとその理由を聞いたところ、表4.2.3のように伝記、ミステリー、ノンフィクション、歴史といったジャンルが多く挙げられた。理由を見ると、総じて、難しい単語や読めない登場人物名が出てくると読みづらく、あまり好まれないということがうかがえる。Outer Circleを扱った教材を読んだ学習者が少なかった理由として、あまり馴染みのないOuter Circleの国を舞台にした教材や伝記は、読みづらくあまり選択されないということが示唆される。

ミステリーについては好きなジャンルでも上位だったため、教材選択には学習者の好みも大きく影響していると考えられるが、読みやすさは英語多読における重要な選択基準の一つであり、教材で扱われている国についても馴染みのある国が好まれる傾向が見られた。

表 4.2.2 学習者の好きなジャンルとその理由

ジャンル	回答数	理由
ファンタジー	15	<ul style="list-style-type: none"> ・非日常的でドキドキ感が味わえたから。 ・元々話を知っていて読みやすいから。
映画	10	<ul style="list-style-type: none"> ・読みやすい、関心を持ちやすい。 ・映画のワンシーンの画像が載っていると分かりやすく読みやすいから。 ・映画を観て答え合わせができるから。
ディズニー	4	<ul style="list-style-type: none"> ・元々話を知っていて読みやすいから。 ・馴染みがあるから。
ミステリー	7	<ul style="list-style-type: none"> ・普段自分が好んで読んでいるジャンルだから。 ・続きが気になってどんどん読めるから。
日常、学園物	7	<ul style="list-style-type: none"> ・共感しながら読むことができるから。 ・登場人物が一貫している。 ・現実的に使われそうな会話が多く含まれている。
物語	6	<ul style="list-style-type: none"> ・単語が簡単。話を知っているので理解できる。 ・物語だと分かりやすい簡単な文で書かれているから読み進めやすいし、継続して読むことができたから
コメディ	4	<ul style="list-style-type: none"> ・読みやすい ・読んでいて飽きないし、次の展開が楽しみだから。

表 4.2.3 学習者のあまり好きでないジャンルとその理由

ジャンル	回答数	理由
伝記	11	<ul style="list-style-type: none"> ・英単語が難しく、あまり楽しんで読めなかった ・話の展開がなく、淡々としていて読みづらかったから
ミステリー	8	<ul style="list-style-type: none"> ・登場人物の名前が読めなくて、犯人も結局誰か分からなくなって混乱しているうちに読み終わってしまうから ・内容が難しいので読むのが大変
ノンフィクション	8	<ul style="list-style-type: none"> ・専門用語が多くてこんがらがるから ・高校の英文を思い出してしまい、楽しいと感じることができなかったから
歴史	7	<ul style="list-style-type: none"> ・馴染みがなく興味が無いから ・日本語と違う国の呼び方が分からなかった ・内容が頭に入ってきづらいから
SF	4	<ul style="list-style-type: none"> ・英語だと分かりにくいところが多いから

		・SFは独特の概念が出てきて分かりにくいから
ホラー	3	・少しでも怖そうな見た目だと手に取るのを拒んでしまうから
科学系	3	・単語が分からない ・内容にあまり興味が持てなかったから

5. 考察—英語多読で多様な文化に出会うためには

以上の調査から、英語多読においても Inner Circle、特にイギリスとアメリカについて学ぶ機会が多く、その他の国については教材も少なく、選択する学習者も限られていることが分かった。この調査結果を踏まえ、英語多読でより多様な文化を学ぶ機会を与えるためにはどうすればいいかという点について考察したい。

5.1 イギリス、アメリカ以外の Leveled Readers の導入

まず、イギリス、アメリカ以外の国の Leveled Readers を導入することで、特に Outer Circle の国々を題材とした教材を読む機会を増やすことができる。英語多読指導ガイド(日本多読学会, 2020)で紹介されている主要 Leveled Readers を見ると、イギリスの Oxford Reading Tree や I Can Read、アメリカの Step Into Reading や Ready-to-Read といった、イギリスとアメリカの出版社からの Leveled Readers が大半を占める。しかし、他の Inner Circle の国々にも Leveled Readers は存在する。例えば、オーストラリアの Decodable Readers Australia からは多くの児童向け図書がセットで出版されており、登場する動物や背景がオーストラリアの雰囲気を伝える絵になっている。また、Outer Circle の英語学習者向けの教材も存在する。例を挙げると、シンガポールの Armour Publishing からは Let Me Read という Leveled Readers が出版されており、その中でも特に人気のある Timmy & Tammy シリーズはシンガポールの日常を舞台にした物語が、易しい英語で描かれている。英語自体はシンガポールのバリエーションではなく標準的な英語が使用されていると思われるため、このシリーズから英語の多様性を学ぶことは難しい。一方で異文化間教育という観点からは、このようなあまり馴染みのなかった国の日常を題材とした易しい Leveled Readers を読むことで学習者が新しい国でも身近に感じ、その後もイギリスやアメリカ以外の国を扱う教材も苦手意識を持たずに選択する可能性が広がる。

5.2 Outer Circle、Expanding Circle 出身の原作者の文学作品の英語多読教材

また、Inner Circle だけでなく、Outer Circle や Expanding Circle を含めた色々な国の作家の作品を元にした英語多読教材を増やすことも有効な手段である。「海底二万マイル」や「八十日間世界一周」などで有名なフランスのジュール・ヴェルヌの作品等は多く英語多読教材として紹介されているが、その他の国の文学作品は現在のところあまり英語多読教材として扱われていない。しかし当然、世界各国に優れた文学作品は存在し、Outer Circle の国々では英語で書かれた作品も数多く存在する。Outer Circle において英語で書かれた文学作品

を教材にする動きは、高等教育における英語指導で見られる（カチュルー・スミス、2012）が、英語多読においても導入の余地がある。実際、Oxford Bookworms などのシリーズには、世界各国の文学作品を書き下ろした教材や、Outer Circle で書かれた英語の短編集などの教材も散見される。また、Outer Circle では英語で書かれた児童書も出版されている。伝記や学習教材ではなく、純粋に楽しめる Outer Circle を舞台とした物語を紹介することで、より多くの学習者が Outer Circle の国々の文化と英語に触れることが可能となる。

このような Outer Circle や Expanding Circle の文学作品を扱う教材は、教材の幅を広げるという意味で今後増やしていくことが望まれる。馴染みのない舞台や登場人物名で読みづらいという難点はあるが、そのような教材を読むことで学習者は様々な国について知り、新しい視野を得ることができる。また、Inner Circle 以外の国々の作家の作品を読むことができれば、Outer Circle を中心とした様々な国で、英語が表現のツールとして使用されていることに気づくきっかけにもなり得る。このような英語多読経験は、学習者が将来国際的な場において世界の様々な人々と英語でコミュニケーションをとる上で、メリットとなるのではないだろうか。

6. おわりに

6.1 研究成果のまとめ

本研究は、英語多読を通して学習者は多様な国や文化を知ることができるかということを中心に明らかにするため、英語多読教材で扱われている国と学習者が実際に英語多読で読んだ国について調査を行った。まずどのような国・地域を扱った多読教材が提供されているかという点については、Inner Circle、特にイギリスとアメリカを扱った教材が多く提供されているということが明らかになった。また、学習者からは Inner Circle、特にアメリカを扱った教材が多く読まれていることも分かった。その理由として、イギリスやアメリカを舞台とした話や映画の教材は分かりやすく好まれる反面、Outer Circle が舞台の教材や伝記は読みづらく、学習者からはあまり選択されていないということが示唆された。

このような英語多読において学べる国の偏りに対応するための方法として、イギリスとアメリカ以外の Leveled Readers の導入と、Outer Circle や Expanding Circle を含めた世界の文学を扱った英語多読教材の増強を提示した。

6.2 本研究の限界

本研究の限界として、教材調査対象のシリーズと、アンケート調査回答者が読む機会を与えられていたシリーズとの差異が挙げられる。前述の通り、教材調査では Graded Readers のみを調査対象としたが、回答者は Graded Readers の他に一部の Leveled Readers や児童書も読む機会があった。また、71名のアンケート調査回答者から得られた国の数は80か国であり、多くが1つの国のみの回答であった。国名の挙げられていた多くの回答では具体的な内容やタイトルが挙げられていたため、確信の持った国のみを回答したと考えられる

が、学習者が内容を誤って覚えていたケースや、複数の国の中から1か国のみを選択して回答した可能性も否定できない。原作本の書き下ろしで舞台が明確でないものや原作者の出身国と異なるものについても、今回のアンケートの回答には含まれていない。英語多読を通して学習者が学んでいる国や地域について正確な調査を行うためには、学習者が実際に読んだ教材のリストを元にした、より包括的な調査が望まれる。

6.3 今後の課題

今後の課題としてまず挙げられるのは、学習者が多様な国を舞台とした英語多読教材を選択し、楽しむためにはどのような指導が必要かという点である。英語多読においては、学習者が楽しいと思えることが何より重要である。多様な国や地域を扱った教材を揃えても、それらが学習者から選択されず、選択されても楽しく読めないのであれば、多読という教授法の利点を生かすことができない。英語多読における異文化間教育を促進するためには、強制ではなく、学習者が多様な国や地域を扱った幅広い教材を楽しめるよう導くための方法を研究していく必要がある。

また、本研究では主に異文化間教育の観点から調査を行ったが、国際英語論の観点から英語多読教材から英語の多様性を学ぶことができるかという点についても今後検証が必要である。英語多読では多くの教材を読むため、様々な著者の書いた英語に触れることができる。その点において、教科書の限られた量の英語から学ぶよりも多様な英語に触れる機会をより多く提供できる教授法であると言える。特に絵本や児童書からは、その土地の生き生きとした英語に触れることができる。しかし、ある文化において変容した英語は理解が難しく、特に初心者 of 英語教材として適しているとは言えない。そのため多くの英語多読教材は分かりやすい英語に書き下ろされており、Graded Readers や Leveled Readers でどこまで英語の多様性が読み取れるかについては、検証が必要である。同時に、どのレベルの学習者に、どこまで変容した英語で書かれた教材を提供するかという点についても、指導者は考慮する必要がある。

6.4 おわりに

現状では、多くの学習者が英語多読で学んでいる文化は、イギリスとアメリカであると言える。「英米文学を原文で読みたい」というモチベーションを持っている英語多読学習者も多く、それは一つの目的として尊重されるべきであろう。それに加えて、その他の国々の教材・文学を取り入れることで、英語多読教材の選択肢が広がるとともに、多様な文化について知り、興味を持つきっかけとなる。また同時に、英語が世界中で使用されていることを改めて認識し、国際的な場でのコミュニケーションを成功させるためにはどのような英語を学ぶべきか、考える機会ともなり得る。

多様な国を扱う教材を揃えても読みやすいアメリカ・イギリスの教材が学習者には選択されやすいという課題は残るが、英語多読の書棚が「英語を学ぶことで世界中の多様な文

化を知ることができる」「Inner Circle だけでなく、世界中の人々が英語を使っている」という事実を示すものであるべきではないだろうか。

参考文献

- Armour Publishing. *MEET TIMMY AND TAMMY!* Retrieved September 7, 2020 from <http://www.armourpublishing.com/timmyandtammysg/>
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essay and reflection*. Multilingual Matters.
- Decodable Readers Australia. *Welcome to Decodable Readers Australia*. Retrieved September 7, 2020 from <https://www.decodablereadersaustralia.com.au/>
- Honna, N. (2008). *English as a multicultural language in Asian contexts: Issues and ideas*. Kuroshio Publishers.
- Horibe, H. (2000). Is English Cinderella, a kidnapped or adopted child, or Godzilla? :Diverse perspectives and pedagogical conflicts. *JALT Journal*, 22 (2), 326-340.
- Kachuru, B. B. (1996). Norms, models, and identities. *The Language Teacher*, 20 (10), 15-21.
- Ookawa, K. (2014). Changes of the cultural materials of the junior high school English textbooks in Japan. *JACET-CSCRB 2014*, 11, 130-141.
- Uemura, A. (2020). Potential of extensive reading as a means of intercultural education: a pilot study. *Extensive Reading World Congress Proceedings*, 5, 41-49.
- Yamanaka, N. (2006). An evaluation of English textbooks in Japan from the viewpoint of nations in the Inner, Outer, Expanding circles. *JALT Journal*, 28 (1), 57-76.
- カチュルー, Y. ・ スミス, L, E. (著) 井上逸兵 ・ 多々良直弘 ・ 谷みゆき ・ 八木橋宏勇 ・ 北村一真 (訳) (2012). 『世界の英語と社会言語学—多様な英語でコミュニケーションする』慶応義塾大学出版会.
- カルトン, F. (著) 堀晋也 (訳) (2015) . 「異文化間教育とは何か」 西山教行 ・ 細川英雄 ・ 大木充 (編) 『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』第1章, 9-22. くろしお出版.
- 神谷雅仁 (2008) . 「日本人は誰の英語を学ぶべきか—World Englishes という視点からの英語教育—」 『Sophia Junior College Faculty Journal』 28, 41-71.
- 高瀬敦子 (2010) . 『英語多読・多聴指導マニュアル』大修館書店.
- 大学英語教育学会監修 (2010) . 『英語教育学大系』 第4巻 英語教育と文化 (塩沢正, 吉川寛, 石川由香編) 大修館書店.
- 日本多読学会 (2020) . 『日本多読学会による英語多読指導ガイド』日本多読学会.
- 馬淵仁 (2007) . 「英語教育にみられる文化の捉え方」 『大阪女学院大学紀要』 4, 1-12.
- 文部科学省 (2017) . 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語編』文部科学省.

文部科学省（2018）. 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 外国語編 英語編』
文部科学省.

実践報告

WebexとXreadingを用いたオンライン多読授業

Online Extensive Reading Classes with Webex and Xreading

山内 勝弘 YAMAUCHI Katsuhiko (西南学院大学)

Abstract

This paper aims to explore the effects of combining an online meeting system (Webex) and an extensive reading (ER) website (Xreading) on the quantity of reading students can achieve as well as on the reading efficacy and perceptions they evince vis-à-vis reading. Xreading enables an instructor to monitor and oversee learner progress in ER. Nine university students specializing in foreign languages and cultures attended a 12-week ER program, during which they were required to read 10,000 words every week or 100,000 words by the end of the semester. They read online books via Xreading outside the classroom and executed in-class activities, such as book presentations and group tasks, through Webex. The weekly reading amount of each student was reported to facilitate an increase in reading quantities. Students were required to achieve goals in terms of reading amount, reading rates, and quiz grades. As a result, most students achieved these goals. In addition, post-program questionnaires revealed the effectiveness of ranking announcements and short-term goals in ameliorating reading efficacy. Finally, the students reported their positive reactions to the online ER classes. The results of the study validate the potential of utilizing online ER websites to achieve substantial reading quantities outside classrooms.

Keywords: online class, outside-class extensive reading, Webex, Xreading

1. はじめに

新型コロナウイルス感染防止対策として、2020年に全国の多くの大学は対面授業を取り止め、オンライン授業を行うことになった。授業者（筆者）の勤務校も例外ではなく、2020年前期の間（4月から8月）オンラインによる遠隔授業が行われることが決まった。授業者も多読授業をオンラインで行うこととなり、教室で紙の本を使った従来通りの多読を行うことができないという問題に直面した。本稿では、この問題を解決しようとして行ったオンラインによる多読授業の実践を報告する。

1.1 勤務校のオンライン授業形態

オンライン授業の形態としては、Zoomなどの同時双方向テレビ会議システムを使ったウェブ会議方式、PowerPointやKeynoteのようなプレゼンテーションソフトで作成したスライドに音声吹き込んでビデオ配信するオンデマンド方式、教科書の範囲や資料を提示して回収する課題配信方式が挙げられる。

授業者の勤務校では原則オンデマンド方式と課題配信方式を用いた授業を展開することが方針として決まった。これはICT環境が整っておらず、パソコンを持っていない学生や、インターネット設備が家に整っていない学生がいる点を考慮しての対応である。ウェブ会議方式で授業を行う場合は、少人数の受講者を対象とし、学生の通信環境の確保がなされていることが条件となった。

後述する授業者の多読授業の受講者は10人であり、また全員のICT環境が整備されており、ウェブ会議方式を行う条件を満たしていた。そのため、ウェブ会議方式を採用して多読授業を行なうことにした。

1.2 テレビ会議システム Webex と多読ウェブサイト Xreading

テレビ会議システムで使用したのはCisco社のWebex MeetingsとWebex Teams（総称してWebexと呼ぶ）である。タブレットやスマートフォン用のアプリケーションもあり、ウェブブラウザ上でも使えるため、汎用性が高く、またミーティングへの招待やコンテンツの共有が容易に行えることから多くの大学で利用されている。世界中で使用されているZoomほど認知度は高くはないが、セキュリティが高いところが特徴である。一方で、Zoomに備わっているブレイクアウトのようなグルーピング機能が、本授業実践の期間中にWebex Meetingsに実装されておらず¹、グループ学習を行う際には同社のWebex Teamsという別のシステムを使う必要があった。受講者全体で授業を行う場合にはWebex Meetings、グループ学習を行う際にはWebex Teamsと使い分けなければならなかった。

授業では多読をインターネット上で行うことができる多読ウェブサイトのXreadingを採用した。インターネットにつながるデバイスを使うことで、学習者は1,000冊を超える学習者向けの本をオンラインで読むことができる。そのため、本を読むことだけでなく、本の交換も容易に行うことが可能となり、いつでもどこでも多読を行いやすくなる。また、授業者は学習者の多読進捗状況を閲覧・管理することができる。学習者の選んだ本やその本に含まれる語数、読書に要した時間、クイズの正答率などの情報が学習者や期間を設定して容易に集計できるようになる。

1.3 授業内多読の設定

ここではWebexとXreadingを用いてオンライン多読授業を行った際の授業内多読の扱い方を説明する。

授業内多読の時間を設けることは、多読の成功を大きく左右する。授業内の時間を割く

ことにより、学習者は確実に本を読む機会を与えられる。また、この時間を利用して、授業者は学習者と面談して適切な教材の選択を支援したり、本に関する質問をして、その回答から読んでいるか確認したりするという時間の使い方も考えられる。授業内の読書時間を長くしていけば、読書の習慣が身について授業外でも読めるようになってくるという指摘もある（高瀬，2007）。

確かに授業内多読の時間があれば学習者はより長時間の読書ができるようになるかもしれないが、オンライン授業という環境下ではその時間でさえ惜しいという考えが授業者にはあった。この授業を実施した2020年前期では、学習者が受講する授業の大半がオンデマンド型や課題配信型の授業となり、ウェブ会議方式で行われる授業は多くなかった。彼らの置かれた状況を考慮し、他者と関わる機会をより多く確保したいという授業者の考えから、授業時間内では本を読む時間を設けないことにした。その代わりに、授業者と学習者がリアルタイムで議論しながら学んでいく学習の時間、学習者同士でやりとりするコミュニケーションの場、学習者が発表する表現の機会を授業内に増やすこととした。つまり、授業内ではWebexを用いて多読を促進する授業を行う一方で、授業外ではXreadingを用いて学習者が多読を行うようにした。

2. 先行研究

2.1 授業外多読実践の事例

授業内多読と比べると授業外多読の研究報告や実践例はあまり多くないが、学習者は授業外多読という形態でも多読を楽しんでいることが報告されている。高瀬（2007）は45分程度の授業内多読を1年間行った多読グループ、前期に10分間多読と授業外多読に加えて後期に授業外多読のみを行ったグループ、半年間授業外多読のみを行ったグループという3つの集団を比較した。授業外多読を行ったグループの多読量は最も少なかったにもかかわらず、アンケートでは英語の読書を楽しんだ学習者の割合が最も高かった。また、課題として多読を行っていると言った学習者の割合が他のグループと比べて低かったことから、授業外多読という形態でも学習者は自ら積極的に読んでいることが示唆される。

Xreadingを用いた多読の研究もされているが（Allen-Tamai et al., 2018; 山田, 2020）、単に導入するだけでは多読を成功に導くことは難しいようである。Allen-Tamai et al. (2018)はXreadingを使って12週間の多読を行った。授業内で多読教材を15分間読み、ブックトークを行った後、課題としてXreadingを使った授業外の読書が学習者に課されている。多読後に行われたテストの結果、多読を行っていない統制群と比べて、多読を行った学習者たちの読解力や読解速度には統計的に有意な差が見られなかったが、語彙力では有意差が確認された。また、学習者はオンラインによる多読でも英語力の向上を感じていると報告されている。

山田（2020）はXreadingを導入する前後2年ずつの多読授業の成果を報告したが、導入後最初の年では導入前と比べてあまり多読量に変化がなかった。その次の年に動機づけに

なるような言葉かけをしたり、学習者に対して毎週振り返りと目標を記入してもらったりするなどの工夫を行うことで学習者の読書量が増加している。

これらの研究から、Xreading を用いることでも多読を行うことはできるが、それだけでは多読の成功には不十分であり、学習者の多読促進には授業者からの支援や授業での工夫が必要であることが示唆される。

2.2 多読を促す要因や指導上の工夫

それでは、何が学習者の多読を促すのだろうか。ここでは目標の提示、読書後のフォローアップ活動、仲間の存在という3点について説明する。

第一に、明確な目標を示し、その目標達成時に報酬を与えることが学習者の多読を促す。Robb & Kano (2013) は多読で読んだ本の量を成績の一部に反映させた場合、多くの学習者が読書に従事したことを明らかにしている。先述の高瀬 (2007) も同様に読書量を最終評価に加えており、読書量が点数になるという明確な指標が学習者の多読を促す要因となっているようだ。また、短期間で段階的な目標を設定することも効果があり、学習者が目標を達成した際に、成功体験を通じて動機づけられるという提案もなされている (Mikami, 2020)。

次に、読書後のフォローアップ活動である。授業者が見ていないリーディング授業の場合、明確な追跡調査や仕組みがなければ学習者が読書をしない可能性が危惧される (Robb, 2002)。そのため、多読では本を読んだかどうか確認をするためにフォローアップ活動をすることがある (Day & Bamford, 2002)。具体的には、読んだ本の記録や他者へのプレゼンテーション、本についての話し合いなどのフォローアップ活動が学習者の多読を促す活動例として考えられる。

最後に、仲間の存在が多読には欠かせない。一人きりで読書をするとは自分は正しい方向に進んでいるか、人より遅れていないか不安になることがあるが、仲間はその不安を解消する手助けをしてあげることがある (繁村・酒井, 2018)。さらに、オンライン教育が中心となる学習時の不安は、普段の教室で行う授業時よりも大きいことも予想される。そのため、学習者が授業内でのグループワークでコミュニケーションをとったり、授業者が他者の多読状況を示して競い合いを促したりすることが他者との関わりを意識づけ、読書の不安を打ち消すことが期待できる。

3. 方法

3.1 研究課題

本稿では、Xreading を用いた授業外多読という形式で学習者が設定された目標を達成できたのかを明らかにし、学習者の多読を促した授業内の活動や授業外の要因を特定する。さらに、学習者のオンライン授業と授業外多読に対する情意的な反応についても検討する。具体的な研究課題は以下の3点である。

- RQ 1. 授業外多読で学習者は読書量・読解速度・正答率の目標を達成できるのか。
RQ 2. 授業内外のどの活動や要因が学習者の多読を促すのか。
RQ 3. 学習者は Webex と Xreading を用いた多読授業に対してどのように感じたのか。

3.2 参加者

本稿では、私立大学2年生の選択科目であるリーディング授業の受講者10名を参加者とした。その内3名がフランス語学、7名が国際文化学を専攻し、外国語や異文化に対する興味が深い。参加者の中には、実用技能英語検定（英検）準2級取得者が1名、同2級取得者が5名いた。なお、10名の内1名が途中で授業への参加を辞退したため、多読に継続して参加できたのは9名であった。最後の授業で研究の趣旨や目的を口頭で説明し、研究への参加協力の同意を得た²。

3.3 手順

Xreading を用いた多読は全15回の内の第3週から第15週の間で行われた。その内1週間はXreading がシステムアップデート期間に入って使用できなかったため、最終的には12週間多読を継続した。

学習者は授業日までにXreading を使って多読を行い、Moodle 上に作られたデータベースへ本の記録を入力することが求められた。学習者はデータベース上に、本のタイトルやあらすじ、語数、出版社といった本に関する情報や読んだ本に対する自身の感想を記入し、本の読みやすさや面白さ、おすすめ度を1から5で評価した。この記録は自分だけではなく他の学習者からも見ることができたため、他の学習者が選んだ本に関する記録を自分が次に読む本を選ぶ際に参考として使用できる。学習者は授業日までにこの多読と本の記録を済ませた後、Webex で90分間の授業を受けた。90分間の授業の詳細については後述する。

多読期間の終了後にアンケートを実施した。多読を促した要因については、授業内で行った活動と授業外の要因の中からもっと読む気にさせたものを複数選ぶことを求めた。また、多読授業に対する反応に関しては、授業についての質問に対する5件法による回答及び自由記述による感想を求めた。

3.4 授業実践

実践を行ったクラスは、多読を通して正確で流暢な読解力を涵養し、読むことに対する動機づけや自信を高めることを目的とした。1回の授業（90分）は全てWebex を使用し、授業の概要は図1の通りである。

<p>(1) チャット・グリーティング</p> <ul style="list-style-type: none"> • "What do you like doing?"等の簡単なテーマについてチャット • 2-3人と英会話 • 10分程度 	<p>(2) ランキング発表</p> <ul style="list-style-type: none"> • 週ごとの読語数・読書冊数・読解速度等の上位者を発表 • 各項目で最も優れた学生にインタビュー • 10分程度 	<p>(3) プレゼンテーション</p> <ul style="list-style-type: none"> • おすすめの本をWebexの画面共有機能で紹介 • 1回目は日本語、2-3回目は英語 • 1回あたり各3人、1人5分 	<p>(4) オリエンテーション・読解方略指導</p> <ul style="list-style-type: none"> • 多読のオリエンテーション • 本を速く正確に読むための方略を講義・演習形式で説明 • 指名をしながら円滑に進行 • 30-60分程度 	<p>(5) グループワーク</p> <ul style="list-style-type: none"> • Webex Teamsを用いてグループごとに読んだ本を紹介 • 使用言語は英語 • 10-20分程度
---	--	---	--	--

図1 授業実践における言語活動の流れ

(1) チャット・グリーティング

対面授業の時のスモールトークのように授業をしやすい雰囲気を作るため、授業の始まりでは Webex のチャット機能を用いて学習者全員から回答を集めることで授業を始めた。テーマは “What do you like doing?” のような身近な題材で、学習者は 1、2 文の英文を記入した。回答が来た順に授業者に読みあげられ、全員に対してその場で短いコメントを返した。その内数名を指名し、内容に関して口頭でやりとりを行った。

時間がある際には、授業の最後でも同様にチャットを使用して、その授業を振り返って学んだことを全員に書いてもらい、質問を受けることもあった。

(2) 週ごとのランキング発表

学習者の多読を促進するために、1 週間の多読の状況を順位づけして毎週発表した。順位づけしたのは、当該週の読語数、読書冊数、1 分間当たりの読解速度 (words per minute, wpm)、それまでの総読語数であり、各項目上位 5 名をランキング化してプレゼンテーションソフトの Keynote で示した。その後、授業者から各項目上位の学習者に対して「いつ・どこで・どのくらいの頻度で本を読んだか」、「どのような本を選んだか」、「どの本が面白かったか」、「どのようにして読み進めたか」などの質問をして、回答から得られた多読を継続させるための工夫を学習者全員と共有した。順位を発表した後に、これらの項目に加えて、読書時間、リスニング時間、クイズの正答率も含めた多読の進捗状況を全員分提示して、全体の取り組み状況を俯瞰できるようにした。

(3) プレゼンテーション

学習者は 12 週の本多読期間の中でお気に入りの本についてスライドを作成し、プレゼンテーションを行った。第 4 週から 1 週あたり 3 人ずつ行い、12 週の中で 3 回発表する機会が与えられた。使用言語は 1 回目が日本語で、残りの 2 回が英語であった。プレゼンテーションの方法は Webex の画面共有機能を用いて学習者のコンピュータ上から行うか、もしくは紙に印刷したものをカメラの前で手持ちして紹介した。発表者は 1 人 5 分の中で、本

のタイトルや語数、レベル、概要を説明した後に、本を読んだ感想を述べた。発表後、授業者から指名された学習者1名からの質問に答え、授業者からコメントを受けて発表を終えた。

(4) オリエンテーション・読解方略指導

毎週の多読を円滑に行うために、授業者は Keynote を用いて多読のオリエンテーションと読解方略指導を行った。オリエンテーションでは多読三原則を導入し、多読の目的や意義、本の選び方として簡単に継続しやすい本を選ぶことを伝え、多読を行うために必要なオリエンテーションを行った。

読解方略として3つの内容を各4週程度扱った。第一に、速読を促進するためにチャンキングなどの速読方略を指導した。次に、語義の推測に特化して、接頭辞や接尾辞、語根といった形態から語義を推測することを目指した。最後に、本を英語で紹介できるようになることを狙い、ジャンルなどの本を構成する要素や本について話すための文法・表現を導入して、後述するグループワークで使えるようになるよう促した。

読解方略指導は講義・演習形式で行い、学習者は出題される問題を解きながら速く読むための手法を学んだ。また、1回あたり30分から1時間を費やしたが、回を重ねる毎に時間を短くして、プレゼンテーションやグループワークにより長い時間を割いた。

(5) グループワーク

学習者たちがオンライン授業に慣れてきた第7週から、Webex Teams を用いて10分から20分程度のグループワークを行った。3人組のグループが作られ、2人が質問する側と本を紹介する側に分かれて対話形式で読んだ本について英語で話す活動を行う。残った1人は2人の会話を聞き終わった後に、良かった点と改善点を日本語で与えるよう求められた。それが終わったら役割を変えて、また読んだ本について会話を始めるという流れである。授業者は各グループを回り、必要に応じて英語での発話に関する支援を行った。

3.5 到達すべき3つの目標：10万語・150wpm・正答率60%以上

学習者には到達すべき目標として、(1) 総語数10万語、(2) 読解速度150wpm、(3) クイズの正答率60%以上という3つの基準を設定した。以下、設定の経緯と理由を論じる。

(1) 総語数10万語

本稿では読語数の最終到達目標として総語数10万語と、短期目標として毎週1万語を設定した。

到達目標を10万語に設定したのは、授業初回のガイダンスで1日10分の読書を最低100wpmで15週間行った総語数10万5千語の端数(5千語)を切り捨てて示した形である(本稿の多読は当初15週で行う予定であったが、実際には12週しか行われなかった)。この10万

語を目標として設定し、最後の週までに達成するように学習者たちに求めた。

最終目標 10 万語に加えて、週ごとの短期目標 1 万語も設定し、さらにこの 1 万語を 4 つの段階に分け、各段階を到達するごとに 1 点が最終評定に加算されるようにした。具体的には、2,500 語で 1 点、5,000 語で 2 点、7,500 語で 3 点、1 万語で最大 4 点を週ごとに得られることを学習者に伝えた。この短期目標を設定したのは、多読プログラムの終盤で大量に読んで目標に到達する学習者が出るのを防ぎ (Allen-Tamai et al., 2018)、週ごとに設定された段階的な目標を達成することで学習者の動機づけを高める (Mikami, 2020) ことを狙ったからである。つまり、学習者が読書量の満点を得るには 12 週間で 10 万語を読むか、もしくは毎週の得点を蓄積させなければならない。なお、読書量は評定の内 40%を占め、残りは授業内のプレゼンテーションや最終課題のブックレポートで評価した。

(2) 読解速度 150wpm

学習者には読解速度の向上も求めた。読解速度の向上により読みの流暢性を高め、速く正確に読むことができるようになることを狙った。

読解速度については学習者の読み方や選ぶ本のレベルによって変わる。酒井 (2002) は読解速度に応じて、選ぶ本のレベルを変えるように推奨し、100wpmから150wpmで読んでいる本はちょうど良いレベル、150wpmから200wpmの本はいつ上のレベルに行ってもよいレベル、200wpm以上であれば学習者にとって容易で次の段階の本に上げるべきレベルに分類している。また、Grabe (2009) は第一言語が英語である読者の読解速度は250wpmから300wpmであると報告している (p.289)。これらを踏まえ、第二言語として英語を学習しているこのクラスの学習者には150wpmを理想的な速さでの読書として設定した。また、後述する学習者の第 1 週の読解速度が平均約100wpmであったことを踏まえ、その倍速である 200wpmを超えて読んでいる場合は、当該レベルの本を十分な理解度と速度で読めていると判断し、酒井の基準に照らし合わせ、選ぶ本のレベルを上げるように助言した。

(3) 正答率 60%以上

Xreading では学習者が読んだ本について任意でクイズを課す設定ができる。クイズを課さなかった場合、学習者が内容理解を念頭に置かずに読んでしまう可能性が危惧される。この授業では読解の正確さも学習者に求めていたため、クイズを課す設定にした。

クイズは Xreading 内のクイズ 5 問か、Mreader という別の多読支援サイトを活用したクイズ 10 問から選ぶことができ、その正答率を設定できる。Xreading 内のクイズ 5 問では 1 冊の本の概要を理解するには不十分であるという授業者の考えから、Mreader の 10 問を 60%の最低正答率として設定した。ただし、Mreader のクイズ機能は 7 週目にサーバーのアップデートが行われて一時的に使えなくなってしまうため、それ以降は Xreading のクイズ 5 問に変更したが、正答率は 60%のままで維持した。

クイズの正答率を 60%に設定した理由は、学習者が完璧で詳細な理解を求めることなく安

心して大量に読むことができるようになることを目指したからである。Day & Bamford (2002) が示している多読原理でも、100%の理解を求めるよりも本を楽しむために十分な理解の達成を目指すべきであり、また本を読むこと自体が報酬であるために、内容を問う質問が必ずしも行われるわけではないと示されている。

クイズなどの読書後に行うフォローアップ活動で重要なことは、学習者の多読を阻害するのではなく、奨励するものであるべきだ (Bamford & Day, 2004, p.3) ということを考慮すれば、クイズの正答率はあまり高く設定すべきではないと判断した。60%が低すぎるという指摘もあるが (Nation & Waring, 2019)、特に大学受験段階で英文の完璧な理解を求めてきた学習者たちの目的意識を、本の細部を理解することから本を楽しむことに変えるためには、概要の理解で十分であるというメッセージを伝え、正確さをあまり気にすることなく読むことに集中できるよう安心感を与える必要があると考え、正答率60%という基準を定めた。

3.6 学習者への支援

オンラインで多読を継続する上で、授業者からの支援は欠かせない。以下は授業内外で行った学習者への支援の一部である。

- ・ クイズ不合格時の再テストを設定する。
- ・ 多読が進んでいない学習者を鼓舞する。
- ・ 授業中多読が進んでいる学習者に質問し、どのように多読を行ったのか訊ねる。
- ・ 毎週のランキングに多読の語数カウントが反映されていない場合に調整する。
- ・ Xreading 上のデータを基に、学習者へ読む本のレベルを変えるよう提案する。
- ・ Xreading の不具合やアップデートにより、多読ができない期間の対応を連絡する。
- ・ Webex へのサインアップやインストール方法を説明する。
- ・ 欠席者に対して録画した授業内容を配信する。

このように、多読に関する支援だけではなく、Xreading や Webex の登録・利用に関する補助も行う必要があった。また、授業者は授業内だけでなく、授業外でも迅速な対応をしなければならなかった。特に毎週の締め切りとなる日は、夕方から深夜にかけて学習者から来る大量の再テスト設定依頼に対応する必要があった。

多読が進んでいないと判断される学習者には、授業終了間際にWebex上に残ってもらい、本を読めなかった原因を探り、その解決をする手助けを行って個別に対応した。また、全体的に多読が進んでいない週は、学習者全員に励ましのメールを送ることもあった。

4. 結果と考察

4.1 目標の到達度

12 週間の多読を通して学習者 9 名が取り組んだ多読の成果について、学習者に掲げた 3

つの目標に基づいて結果を報告する。

(1) 総語数 10 万語の到達度

学習者が読んだ本の総語数を見ると、目標としていた 10 万語という語数を達成できたのは 9 名中 7 名であった。最も多い語数は 13 万語で、学生 F が達成した。この学習者は毎週 1 万語を超えるという目標を自分自身に掲げ、それを欠かさず行ってきた結果、最終週の 3 週間前には 10 万語に到達していた。10 万語に到達した学習者は他に 6 名いるが、毎週 1 万語を目標にして取り組んだ結果、最終週で目標に到達した。一番少ない学生 I の総語数は目標の半分である 5 万語であった。この学習者の場合、第 1 週から第 5 週までの語数が毎週 1,000 語を下回っており、他の学習者と比べて動き出しが遅れてしまったため、語数が多くならなかった。そこから 10 万語という目標を残りの 7 週間で到達するよう促すことはこの学習者を苦しめることになるかと判断し、まずは毎週 5,000 語ずつ読むようにし、次第に読む量を増やして、毎週の目標である 1 万語に到達できるように促した。その結果、週末あたりに読む量が次第に増えていき、最後の第 12 週では 1 万語を読むことができた。

12 週間の多読で学習者は平均約 37 冊の本を読み終えた。これは毎週 3 冊以上の本を読んだ計算になる。学習者によっては、毎日 1 冊以上の本を読むと決め、1 週間で 10 冊近い本を読んだというケースもあった。多読を始めた段階では語数が少ない 1,000 語程度の本から選んで徐々に語数を増やすように勧めていたが、学習者が多読に慣れ始めた頃からは選ぶ本の語数については学習者の判断に委ねた。実際、1,000 語以内の本を大量に読み続けた学習者もいれば、語数が多い本を 1 冊選んだ後に合計 1 万語を超えるように 1,000 語程度の本を 2, 3 冊選ぶ学習者もいた（学習者の読んだ本の語数と冊数については付録を参考）。

多読時間は 10 時間を超えた学習者がほとんどであり、平均して 11 時間を超えた。これは 1 週間当たりで 1 時間近くを授業外多読に充てた計算になり、授業内で多読時間を設定せずとも多くの学習者が継続的に多読を行うことができていたことを示している。

表 1 学習者の多読への取り組み結果

学生	総語数 (語)	総冊数 (冊)	総読書時間 (hh:mm:ss)
F	130,952	36	15:13:47
G	104,000	39	12:14:34
C	103,814	36	11:05:47
A	101,905	36	15:27:04
E	100,737	42	11:48:33
H	100,334	38	9:12:18
B	100,136	28	10:51:48
D	85,322	44	11:52:57
I	51,431	33	7:04:57
平均	97,626	37	11:39:05

(2) 読解速度 150wpm の到達度

次に設定した目標は読解速度 150wpm である。結果を表 2 に示す。第 12 週で平均して毎分 159.1 語の読解速度で読めるようになり、150wpm を超えたのは 9 名中 5 名であった。

第 12 週で読解速度が特に速かったのは学生 B と学生 H である。毎週のランキング発表時に行った質問では、彼らは文脈に合わせて読み方や読む速度を変えることができるようになったと報告していた。多読を通して、わからない部分を読み飛ばし、未知語を推測し、物語の流れの上であまり重要ではないと判断される部分では特に速度を上げた読み方を身につけていた。

一方で、学生 A と学生 D は比較的慎重に本を読んでいた。2 名の選んだ本のレベル差が参加者の中で大きいことを考慮すると、このゆっくりとした速度は読む本のレベルを積極的に上げようとしていたことに起因するようである。また、読んだ本のジャンルや長さも影響している。学生 A はレベルの高い文学作品などの本を読んでいたため読解速度が低くなってしまったようだ。学生 D は 12 週間で読んだ本の約半数が 1,500 語未満の短い本であり、読解が速くなっていく前に読み終わってしまったことが 150wpm に到達しなかった理由として考えられる。

学習者が読んでいた本のレベルは最終週で Xreading 内の指標(最大 14)で平均 6.0 であった。これは Xreading 内の指標で Elementary レベルを指し、例えば Cambridge English Readers Level 2 (見出語 601-800 語程度)などの書籍がこのレベルに該当する。読みやすさレベル (YL) は 2.6 に相当する。また、多読を実施している間簡単なレベルの本を読むことを強調していたが、本のレベルの変化量が平均して 1.1 しか上がらなかったことを考えると、強調しすぎるあまり学習者はほとんどレベルを上げようとはしなかったようだ。

表 2 学習者の選定した本のレベルと読解速度、クイズ正答率

学生	1 週目 読解速度 (wpm)	12 週目 読解速度 (wpm)	読解速度 変化量 (wpm)	1 週目 レベル	12 週目 レベル	レベル 変化量	クイズ 正答率 (%)	再テスト 回数/ 総冊数
H	114.9	212.1	97.2	4.5	5.0	0.5	81.5	1/38
B	55.5	201.2	145.7	4.7	6.2	1.5	86.1	2/28
G	109.7	197.2	87.5	4.3	5.3	1.0	78.8	0/39
F	134.1	154.8	20.7	4.7	6.0	1.3	92.0	3/36
E	79.6	153.0	73.4	5.0	5.0	0	87.5	0/42
I	85.9	146.5	60.6	5.0	6.0	1.0	81.6	0/33
C	130.0	146.5	16.5	5.3	5.0	-0.3	88.2	2/36
D	112.0	115.2	3.2	4.0	6.3	2.3	90.5	2/44
A	79.3	106.0	26.7	6.0	9.0	3.0	88.3	2/36
平均	100.1	159.1	59.1	4.8	6.0	1.1	86.1	1.3/37

(3) 正答率 60%の到達度

最後の目標はクイズの正答率 60%を超えることである（表 2）。読書後に行われるクイズの正答率は、60%を最低合格ラインとして設定していた。

結果的には、ほとんどの学習者のクイズ正答率は 80%を超えていた。読解速度も 150wpm を学習者がほとんど達成できたことと併せて考えると、学習者は流暢に多読を行うことができていたと言ってもよいだろう。

ただし、この高い正答率には実際には最初の 1 回では合格できずに再テストで合格している本も含まれている。12 週間を通して学習者が行った再テストの回数は、クイズ中のフリーズによる再テストを除いて、一人当たり 0 から 3 冊であった。クイズ正答率と再テスト回数との関係性を見ると、再テストの回数が多いほどクイズの正答率が高まっている傾向が見られる。これは 2 回目のクイズの結果がほとんど満点だったことが原因であると考えられる。

再テストの依頼は特に登場人物が多い本に関して多かったようである。登場人物が増えるほど、誰が何をしたかという問題がより複雑になっていき、正答率が下がっていった。そのような本を読む際には、登場人物の名前をメモするよう促し、本によっては人物関係図を載せているものもあるため、それを見ながら多読を進めるように助言を行った。助言が役立ったからか、多読が進むにつれてクイズの再テスト依頼は減っていった。これには学習者が適切なレベルの本を読み続けたことや、クイズが 7 週目から 5 問に変わったことも関係したかもしれない。

4.2 多読を促した要因

ここでは RQ2 の「授業内外のどの活動や要因が学習者の多読を促すのか。」を検討する。学習者に対してもっと読む気持ちにさせた活動や要因をアンケートで尋ねた結果（複数回答可）が図 2 のようにまとめられた。

最も多かったのは「毎週の多読量の目標値」で 9 名中 7 名の回答があった。毎週読む量の目標数値が示されることで、多読の計画が立てやすく、最終目標となる 10 万語到達に向けて多読を進めることができたのではないかと考えられる。

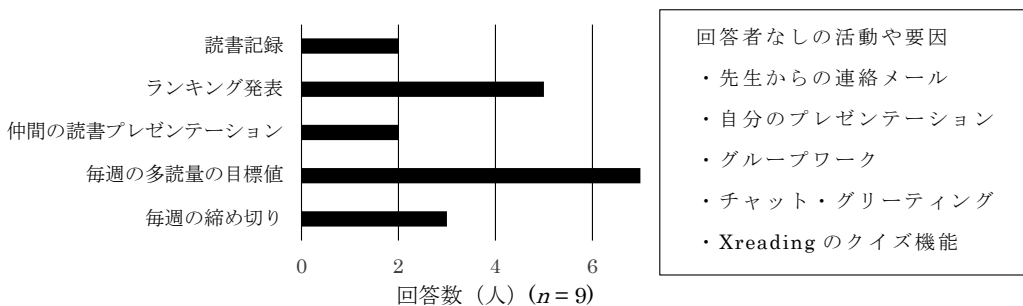


図 2 多読を促した活動や要因（複数回答可）

また、「毎週の締め切り」も3名の回答があることから、いつまでに・どのくらいの量を読まなければならないのかということが示されていたことが多読を促していた要因となったようである。この結果は、短期的で段階的な目標が多読を促すという Mikami (2020) の主張を支持する結果となった。

「ランキング発表」が2番目に高かった（回答者5名）理由は、周りの学習者が読んでいる量と比べることで競争意識が働いてもっと読まなければならないと感じたからではないかと推察される。実際、学習者からは「自分があまり読まなかった週でも他の人がたくさん読んでいて、気持ちが焦った」という意見もあり、他の人の多読の進捗状況がわかることでもっと本を読む気になっていた。

「仲間の読書プレゼンテーション」や「読書記録」が本を読む際に参考になったと答えていた学習者も2名ずつおり、他の人が読んだものを自分も読んでみたいという興味関心が高まったのではないかと考えられる。学習者たちが選んだ本を見ても、発表された本は複数人から読まれる傾向にあった。

一方で、回答者がいなかった項目もいくつか見られた。毎週の締め切りが近づいてもまだ全体的に読書量が少ない際には、多読を促す内容の「先生からの連絡メール」を送る時があったが、文字では直接の声かけほど学習者に対して響かなかった。

また、「クイズ機能」については正答率を順位づけしていなかったため、合格さえすればよいと学習者たちは考えていたのではないかと考えられる。授業内活動においても「グループワーク」や「チャット機能」で回答者がいなかったが、これらの活動は多読を促すというよりも、むしろ学習者にとってはクラスで授業者や友人と交流をする機会として受け入れられていたからではないかと考えられる。

4.3 授業外多読に対する学習者の反応

最後に、Webex と Xreading を用いた多読に対して行ったアンケートの結果を図3に示す。

図3によると、全ての項目で肯定的な意見が大半を占めている。「1. 多読授業は楽しかった」と「3. 辞書がなくても本を読めるようになった」、という項目については否定的な意見が見られない。特に「6. 今後も多読を継続してみたい」という項目は中立的な意見もない。これについて、理由を自由記述で尋ねたところ、読むことに対する抵抗感が減り、読みに対する自信がついたという趣旨の回答が散見された。また、「簡単な本なら楽しく読み続けられるから」などの英語力を高める手法として日常的に多読を取り入れようとする意見もあった。これらの結果は、簡単な本を楽しんで読むという多読が英語学習を続ける上での有効な手法として、学習者に好意的に受け入れられたということを示唆している。

一方で、「4. 授業外で読む習慣がついた」という項目については、中立的な意見と強い肯定意見が同数になっている。毎週読んでいたことを自分の習慣として受け止めていたのか、課題として行っていたという認識に過ぎなかったのか、学習者によって意見が分かれる結果になった。

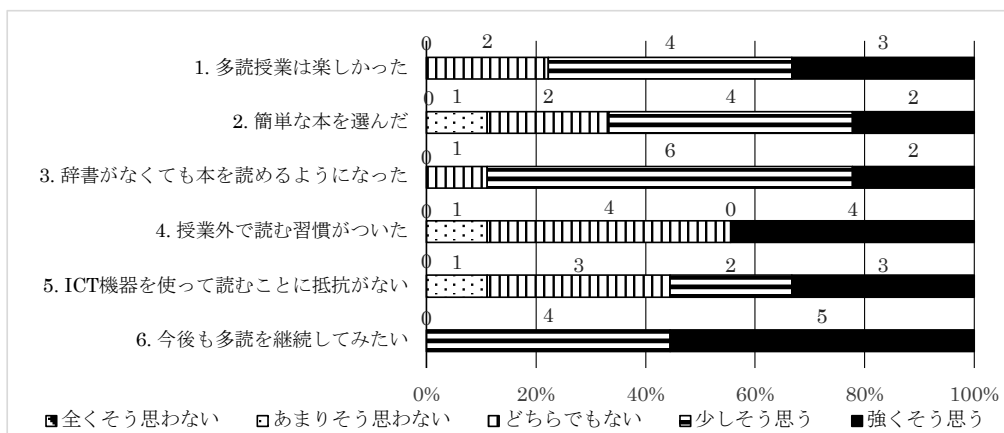


図 3 多読についてのアンケート結果 (n=9)

また、「2. 簡単な本を読んだ」という質問項目の結果から、ほとんどの学習者がオリエンテーションの中で示された本の選び方を守っていたことがわかる。「あまりそう思わない」を選んだ学習者は、自分が興味を持つ文学作品の本を選んでおり、結果的に比較的レベルの高い本を読み続けることになった。

「5. ICT機器を使って読むことに抵抗がない」への回答では、「全くそう思わない」、すなわち「ICT機器を使って読むことに対して大きな抵抗がある」という学習者はおらず、弱い抵抗を感じた学習者が1名いただけであった。オンラインで多読をしていたにもかかわらず、概して抵抗は感じなかったようだ。この傾向は山田(2020)にも見られる。

次に、多読授業に対する学習者の感想と意見から、オンラインによる授業外多読の効果を考察する。

<ウェブ会議型授業への好感>

- ・前期は遠隔授業になり、友達に会えないことが寂しかったです。しかし、この英語の講義が楽しみとなり、毎週頑張れました。
- ・授業では先生や他の人たちとの距離がどの授業よりも近く、オンラインでも充実した授業だったのでこの授業をとってよかったと思いました。
- ・ライブで参加型の授業形態が良かった。
- ・オンライン授業という形でしたが、前期で履修している講義の中で一番充実した授業でした。

<読む楽しさの実感>

- ・大学になっても小説を読む機会があったことはとても良かった。
- ・他の課題と並行しながら多読を行うことは結構大変だった。でも、本を読むことは楽しかった。

- ・読む習慣をつけたことで苦手意識もなくなり、毎週ランキングが発表されるのでそれに向けて頑張ろうという気持ちになったので自然と速く読む感覚を掴めました。

<能力向上の実感>

- ・実際に TOEFL ITP のテストでいつも全く間に合わなかったリーディングのテストで時間が少し余った。
- ・英語を英語のまま理解することができるようになった。
- ・分からない単語を前後の文脈から推測する力もついたと思います。
- ・簡単な文章ではあるが速く、大まかな意味をつかみながら読めるようになった。

<読むことに対する自信>

- ・長文問題を解くときにもこれからは物怖じせずに読み進めることができそうです。
- ・簡単なレベルの総語数の少ない本から始めて、最後は 7,000 語程度の本も読めるようになりました。
- ・高校生の時は模試の大問 5, 6 の文³ ぐらいしか読んだことがなく、それでさえも長いと感じていたが、授業を通して今はある程度の量でも読めるようになった。

5 件法での回答と同様、ウェブ会議方式で行われた本稿のオンライン授業は全体的に肯定的な反応を受けた。オンライン上での授業や多読であっても、学習者たちは読書の楽しさや能力の向上を感じ、読むことへの自信を感じるようになったようである。学習者が受けた他の授業がほとんど課題配信型やオンデマンド型で行われたことや、9 人という少人数で行ったこともあるだろうが、オンラインという形態でも学習者たちが充実したと感じる多読授業を実施できたのかもしれない。

オンラインでの多読授業に関する課題を以下に述べる。第一に、20 分程度行っていたグループワークは時間的には足りなかったようである。課題配信型の授業が多かった反動からか、もっと学習者同士で交流する時間が欲しかったという声があった。第二に、読解方略の指導が多読を進める上で果たして有効だったのかは疑問が残る。小さな画面越しでは学習者たちの顔が見辛く、こちらが伝えようとしていたことが伝わっているのか判断し難かったことがあった。最後に、授業外で多読に時間を割くことは学習者にとってかなり労力が必要だったに違いない。この点は学習者からのコメントでも指摘されており、他の授業の課題もある中で学習者たちは 1 時間以上本を読む時間を作らなければならなかった。これらの課題を解決するために、読解方略の指導を簡潔にして、その分空いた時間をグループワークに割いてもよかったかもしれない。例えば、共通で読む本などを授業内で指定して、グループで一緒に Xreading の問題に取り組んでもらうなどの工夫が考えられる。

5. 結論

本稿で報告した実践では、学習者は Xreading を使って授業外多読を行い、授業者は学習者の多読進捗状況を管理・掌握することができた。一方授業内では、学習者は他の学習者との交流や読んだ本についての発表を行い、授業者は読み方に関する方略指導や語彙の推測方法、英語で本を紹介する表現の説明を行った。結果として、ほとんどの学習者が目標語数と読解速度、クイズ正答率に到達し、オンライン授業という環境下でも多読を遂行することができた。また、短期的で段階的な到達目標や多読進捗状況のランキングを提示することで学習者は読書を楽しみ、読むことに対する自信を感じた。

今後の課題として、大人数での授業でも同様の効果が得られるのかを検証する必要がある。参加者が少人数であり、授業者から支援を受けやすかったためか、ポジティブな反応が多かったが、人数が増えた場合に学習者がどのように反応するのかは疑問が残る。また、Xreading 内の指標ではなく、客観的に学習者の読解力や読解速度を測定する必要がある。これらの能力は多読が原因で向上したのかどうか、事前テストや事後テストを用いたり、統制群を設けて比較・検証したりすることで、信頼性のより高いデータを得ることができらう。

教育的な提案として、今後オンライン授業という形態で多読を行う場合、多読を成功に近づける 4 つの要因を示したい。

1. 授業内では学習者に対して十分にガイダンスを行い、読んだ本についての発表や他者とコミュニケーションする機会を与える。
2. 長期的な到達目標に加え、短期的で段階的な目標を示し、目標達成時の報酬を与える。
3. 週ごとに順位付けを行い、他者との競争意識を高め、自分の多読の進捗状況と相対的な位置付けを把握させる。
4. 授業内外で学習者へ本の選定や Xreading の使用に関わる支援を行い、学習者が多読を継続しやすい環境を整備する。

最後に、実践終了後の学習者の多読状況を報告する。授業後の長期休暇中でも多読を継続していた学習者がいたが、半年間で購入していた Xreading のライセンス利用期限が切れてしまったため、休暇明けの授業再開時には使えなくなっていた。学習者が授業後もさらに継続できることを考えれば、Xreading を 1 年間で登録しても良かったかもしれない。

また、多読授業が終わって 5 ヶ月後に多読を行っているかオンラインでアンケートを行い、5 件の回答が得られた。その結果、全員が回答日時点で多読を行っていないが今後やりたいと考えていると答えた。オンライン授業により未だに登校がほとんどできていない状況や課題に追われている多忙さが理由として挙げられていたが、図書館やスマートフォンアプリ、無料ウェブサイトの利用を今後考えているという回答もあった。学習者が今後自分で多読を実施できるように、最後の支援として他の多読ウェブサイトなどを紹介する

ことが、多読授業者が持つ最大の役割かもしれない。

注

1 Webex Meetings 内でのブレイクアウト機能は 2020 年夏のアップデートから使用できるようになっている。

2 本来であれば、授業の最初に研究内容を説明し、受講者に趣旨を理解してもらった上で研究の参加者になることに対する同意を得る必要があった。オンライン授業の対応に迫られた末、この時期となってしまった。

3 センター試験の長文問題を意図している内容であると思われる。

参考文献

- Allen-Tamai, M., Bruce, J., Brooke, S., Butler, B., Dias, J., & Strong, G. (2018). Researching Extensive Reading and an Online Library. *Extensive Reading World Congress Proceedings, 4*, 294-302.
- Bamford, J., & Day, R. (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge University Press.
- Day, R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language, 14*(2), 136-141.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Mikami, Y. (2020). Goal setting and learners' motivation for extensive reading: Forming a virtuous cycle. *Reading in a Foreign Language, 32*(1), 28-48.
- Nation, I. S. P., & Waring, R. (2019) *Teaching Extensive Reading in Another Language*. Routledge: New York.
- Robb, T. (2002). Extensive reading in an Asian context: An alternative view. *Reading in a Foreign Language, 14*(2), 146-147.
- Robb, T., & Kano, M. (2013). Effective extensive reading outside the classroom: A large-scale experiment. *Reading in a Foreign Language, 25*(2), 234-247.
- 酒井邦秀 (2002). 『快読 100 万語！ペーパーバックへの道』筑摩書房.
- 繁村一義・酒井邦秀 (2018). 『英語多読 全ての悩みは量が解決する！』アルク出版.
- 高瀬敦子 (2007). 大学生の効果的多読指導法——易しい多読用教材と授業内読書の効果『関西大学外国語教育フォーラム』第 6 巻, 1-13.
- 山田崇人 (2020). Xreading を利用した多読授業『日本多読学会紀要』第 13 巻, 25-42.

付録

学習者の読んだ本の語数と冊数

1冊の 語数	1,000 以下	1,001- 2,500	2,501- 5,000	5001- 7,500	7,501- 10,000	10,001 以上	総語数	総冊数
学生 F	2	12	15	2	3	2	130,952	36
学生 G	15	7	12	1	4	0	104,000	39
学生 C	8	9	15	2	2	0	103,814	36
学生 A	15	10	3	3	3	2	101,905	36
学生 E	13	10	14	5	0	0	100,737	42
学生 H	2	11	23	2	0	0	100,334	38
学生 B	6	8	4	6	4	0	100,136	28
学生 D	15	13	16	0	0	0	85,322	44
学生 I	22	4	4	2	1	0	51,431	33

学会・セミナー報告

2020年度 日本多読学会年会

2020年度の日本多読学会年会は8月22日（土）、JALTのER-SIG（Extensive Reading special interest group）との共催でオンライン開催となった。ハワイ大学のリチャード・デイ教授（Dr. Richard Day）を基調講演者として迎え、ハワイよりZoomを利用してライブ講演を行った。

多読学会においては60分のワークショップが1名、30分間の研究発表・実践報告が6名、書店・出版社等、賛助会員7社による自社教材・サービスの紹介セッションが行われた。また「多聴多読マガジン制作の舞台裏」というテーマで、雑誌編集者による30分間の特別講演が行われた。

参加者数は、学会ホームページからの事前申し込みは90名（会員67名・非会員23名）であったが、参加者実数はER-SIGとの共催のため把握できない。共催ホームページへの参加登録者は当日の朝270名となっていたが、最も参加者の多い基調講演中の聴衆は最多155名であった。

すべての発表終了後、総会が行われ（会員出席者17名）、前年度決算、本年度予算案について質疑の後、満場一致で承認され、続いて本年度新役員人事について報告があった。以下、多読学会会員の発表と基調講演について記す。

（録画公開）と記しているものについては日本多読学会ホームページ内、「年会 2020」のページから記録動画にリンクが貼られている。

9:50-10:50 ワークショップ（録画公開）

古川 昭夫（SEG）

オンライン多読システムの利点と欠点、改善の方向性

Oxford Reading Club, X-Reading, eSTATION, myON, Bookflix, Trueflix, Literacy Pro Library など主要な Online システムを比較検討するとともに、システムを利用した多読指導の工夫、システムの改善要望について幅広く意見の交換・集約を行う。オンライン多読システムに関する資料は以下の URL 参照。

https://jera-tadoku.jp/ER_ONLINE/index.html

11:00-12:00 Keynote Speech 基調講演（録画公開）

Dr. Day (University of Hawaii)

Extensive Reading in Practice

Abstract: The focus of my presentation is on how extensive reading is actually used in second and

foreign language (L2) contexts and its impact. I begin with a brief overview of extensive reading in which I discuss the history and nature of extensive reading. Next, I go over the ten principles that my colleague, Julian Bamford, and I formulated from our analysis of successful extensive reading programs. This is followed by a discussion of the findings of a study on the practice of extensive reading and the extent to which the 10 principles were reported to have been used. I then go over the effects of extensive reading on L2 learning. My presentation concludes with some speculation on the practice of extensive reading in the near future.

12:10-12:40 実践報告（録画公開）

サム・マーチー（尚綱学院大学）

Zoom ブレイクアウトセッションを使ったグループ多読の結果

Zoom ブレイクアウトセッションを利用して、学生を4～5人のグループに分けた。E ステの読了後リーディングクイズ、自作のクイズなど、多読図書を利用した様々な活動をグループ単位で取り組んでもらった。対面授業の個別多読と比較して、メリットと課題を報告する。

13:20-14:00

出版社・オンライン多読システム提供各社による自社サービスの紹介セッション（録画公開）

14:05-14:35 特別講演「多聴多読マガジン・制作の舞台裏」（録画公開）

コスモピア（塩川・立花）

2006年に創刊し、「たくさん聞いて」「たくさん読んで」「たくさん口を動かす」をコンセプトに、例年多読やシャドーイングを紹介してきた「多聴多読マガジン」。この発表では「多聴多読マガジン」編集チームが、掲載素材を選ぶ際の基準や、飽きずに楽しんで英語を聞き続けてもらうために大事にしていること、またオンライン多読システム「Eステ」とのコンテンツ連携の展望などについて語る。

14:40-15:10 実践報告

吉田 弘子（大阪経済大学）

音声ペンを利用した多読多聴指導

大学での多聴を併用した多読の取り組みを紹介する。クラスでは学期の多読目標を50000語（うち多聴10000語）以上に設定し、100冊の易しい本の多読を実施したあと、ORT音声ペンを用いた多聴と多読と併用した指導を実施した。その結果、最後までクラスを受講した学生20名全員が目標語数を達成することができた。発表では、クラスでの具体的な指導方法や学生のフィードバック、今後の課題などについて報告する。

15:15-15:45 研究発表

藤井 数馬 (長岡技術科学大学)

半期間の英語多読指導を通して見られた自由英作文の質的変化

本研究では、半期間の多読授業で平均約6万語を読んだ学習者を対象に、多読指導前後自由英作文を行い、語彙 (Type-Token Ratio)、統語 (T-Unit 数、Error-Free T-Unit 数)、流暢性 (書いた語数) の観点からその質的変化に関する分析を行った。その結果、多読指導後では、自由英作文において統語的にも語彙的にも平易なものをより多く使うことで、流暢性を増す傾向が見られた。

15:50-16:20 研究発表 (録画公開)

上村 明英 (静岡文化芸術大学)

英語多読を通して世界の文化を知るために

英語多読学習者は、どの国や地域を題材、もしくは舞台にした本を読んでいるのだろうか。

学習者へのアンケートと英語多読教材の調査結果を報告するとともに、多読を通して世界の文化と多様性を学ぶために考慮すべき点について考察する。

16:25-16:55 研究発表 (録画公開)

須賀 晴美 (帝京大学)

電子書籍を利用した多読プログラムの読解力と情動に関する効果

The purpose of this study was to evaluate the effects of a one-semester e-book extensive reading program on 72 university EFL learners. Specifically, the improvement of the participants in reading comprehension and the changes of their affective variables were examined. E-book reading had been conducted for 30 minutes per class. To determine the improvement in reading comprehension, different standardized tests were given and affective variables were examined using two questionnaires. Consequently, the average test score improved, but the difference was not statistically significant. Concerning affective variables, the results showed that negative feelings about reading disappeared with statistical significance.

17:00-17:30 実践報告

宮本 恵理子 (桐蔭学園高等学校)

オンライン授業による多読指導の一例

4月から6月までの3か月間、本学園の3つの高校の1年生全25クラス約1000人の生徒に対してロイロノートと無料多読サイトを使い、オンライン授業で多読指導を行った。多読の説明、やり方、本の紹介などの授業動画を作成し、ロイロノートで生徒に配信。生徒はそれを見て、指定された本を多読サイトで読み、読書記録をロイロノートで画像提出し、

教師はその記録をチェックし、生徒に画像で返却というやり取りを行った。

17:30-17:45 閉会のあいさつ

17:45-18:00 日本多読学会年次総会

文責：逸見一志（ステップワールド）

学会・セミナー報告

2019年度 第13回関西多読指導者セミナー

2019年度第13回関西多読指導者セミナーは、2020年2月16日（日）に、昨年と同じく関西大学共催により、立地条件が非常に良い関西大学梅田キャンパスにて開催された。セミナー参加者は97名（会員39名、非会員58名）、多読図書展示出版社及び書店の参加はカタログ・サンプル図書展示のみの会社も含めて11社であった。出版社の展示エリアを、昨年と同様に発表会場の後方に置いたため、参加者が展示図書を見る時間が増え、出版社の担当者も発表を聞くことができた。

今回は基調講演者として、京都産業大学教授の Amanda Gillis-Furutaka 氏を招待した。Furutaka 教授は京都産業大学で25年間多読指導を行い、母語での読書及び母語以外の言語での読書に対応した脳の働きを研究中である。当日の講演内容は、①読みを学ぶ時の脳の働きは、母語と第2言語では異なる可能性がある、②心理学と神経科学の発見に基づき、発表者の質的研究を使用し、読書時の音韻ループ（「内耳」と「内声」）とワーキング・メモリーの役割を探る、③多読に関わる人（出版社・教師・学習者）が図書作成・使用・評価する際に知っておくべきこと、であった。

また、大学の部では、発表者は2名で、一人は指導教員の下で積極的に多読を実践している大学生で、学生主導の多読についての話であった。まさに大学生として、自立して積極的に多読を行う様子は、大学生のあるべき姿であろう。

プログラム

【午前の部】（8階ホール）

児童・小学生の部（10:10-10:45）

「多読から児童が学ぶ異文化理解」

諸木宏子（A & A ENGLISH HOUSE）

要旨：多読の取り組みの中で、絵本や多読図書を通して、日本の児童は海外の文化や風習に触れることが出来ます。自分たちと違う生活をしたり、違う考えを持つ人がいる。そのように児童が気づききっかけとなる事例を数多く、多読指導の上で見してきました。具体的な児童の感想や発言を紹介すると共に、語彙や文法に比べて、ともすれば軽視されがちな異文化理解の側面が多読において、なぜ重要かを、皆さんと共に考えてみたいと思います。

中学生の部 (10:50-11:25)

「中学一年生の洋書多読授業」

田中十督 (西南学院中学)

要旨：中学一年生は英語を新しく学び始める時期です。スタートから洋書や英々辞典に触れ、日本語を介さずに直読直解の回路を頭に築いていくのには最適な時なのではと考え、同僚と活動を始めました。生徒の様子の動画も多数ありますので、是非ご覧ください。

招待講演 (11:30-10:20)

“Extensive Reading and the Brain: What do Practitioners Need to Know?”

Amanda Gillis-Furutaka (京都産業大学)

Abstract:

This session has three parts. First, we will look at the processes that the brain undergoes when learning to read in a first language, and note the ways in which learning to read in an additional language can be different. Next, drawing on findings in psychology and neuroscience, and using examples from the presenter’s own qualitative research, we will explore the roles of the phonological loop (our “inner ear” and “inner voice”) and working memory when reading. The final part will focus on what publishers, teachers, and learners need to know when making, using, and evaluating ER materials and programs.

Bio Data

Amanda Gillis-Furutaka has been involved with the ER program at Kyoto Sangyo University, set up by Dr. Tom Robb, for about 25 years. Her research has focused on how the brain learns to read and the importance of this when we evaluate the experiences of language learners as they reorganize their brains to accommodate reading in an additional language.

出版社図書紹介 (12:30-13:00) *Alphabetical Order

mpi 松香フォニックス

植野 亜里

Oxford University Press

Norbert Marciniak

Pearson Japan

奥村 尚史

Scholastic

関口 こずえ

トラベルマン

大堂 美紀

XReading (Xlearning Systems)

Paul Goldberg

昼食 (出版社展示図書) (13:00-14:20)

【午後の部】

高校生の部 (14:20-15:00)

“Using a digital reading program, Xreading, in a public high school.”

Mary O’Sullivan (北野高校)

Abstract: Most public schools have problems setting up and running an extensive reading program. This presentation will show how Kitano High School, has been successfully using an online reading program called *Xreading* for almost 2 years.

大学生の部 (15:00-15:40)

「工学系大学における授業内外での英語多読の取り組み」

藤井数馬 (長岡技術科学大学 基盤共通教育部)

末満堅人 (長岡技術科学大学 電気電子情報工学専攻3年)

要旨 本発表では、工学系学生の英語学習状況を概観し、英語力を身につけるための多読指導として授業内外の指導の紐づけの必要性を論じる。その上で、授業内活動として、英語多読の指導状況と、ミニ・ビブリオバトル、SDGs プレゼンテーションといったアウトプット活動を報告し、授業外活動として、学生主導で2018年度から放課後に行われている「英語多読多聴マラソン」の実践について教員、学生双方の視点から報告する。

出版社展示図書見学 (15:45-16:15)

質疑応答 (16:20-16:55)

多読と脳に関する講演は、2015年度の第9回関西多読指導者セミナーでの関西大学教授 Curtis Kelly 氏による“The Neuroscience of Stories and Why Our Brains Love Them”に次いで2回目であった。今後も様々な分野で多読-多聴に関連する研究をしている方を講演者として招待し、指導者が多読・多聴を広く深く理解して、より効果的な多読・多聴指導を目指していけるようにしたいと思う。

今回の出席者は指導対象学習者が、大学・高専42名、中高19名、児童・小学10名、公的機関(図書館・市役所・市教育センター)4名、出版社等14名、その他6名であった。中高生に多読が徐々に広まりつつあるのは喜ばしいことであるが、小学生に対して多読・多聴指導が行われているところは、大半が私塾であり、公立小学校でほとんど行われていないのは、非常に残念である。小学校の英語が正式な教科になったので、そこに教師の Story Telling や Story Reading、(生徒は Story Listening)を導入して、耳から大量のインプットを

行い、英語に対する勘を養い、それを多読・多聴につなげていくようにすれば、中高生はより効果的な多読・多聴を行えるようになるであろう。

今回のセミナー当日はすでに COVID-19 が流行し始めており、遠方からの出席をあきらめた人や、登録後体調不良でキャンセルする人もあった。あと1週間遅ければ、開催は見送らなければならなかった恐れがある。

文責：関西学院大学（非） 高瀬敦子

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一般会員
- (2) 本会の目的に賛同する賛助会員
- (3) 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。
- (3) 役員会の通常の議決は、事務局長以外の役員の過半数の投票により、投票総数の過半数の賛成にて議決する。賛否同数の場合は、事務局長の賛否で決する。
- (4) 教育・研究にかかわる事項について、多読学会の運営以外の事項についても特別決議をすることができる。特別決議は、役員の4分の3以上の投票により、会長、事務局長を含む投票総数の4分の3以上の賛成で議決する。

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4月1日に始まり翌年の3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。

附則 本会則は、2020年12月12日に多読学会理事会にて改訂され、翌日より施行する。

多読学会会則施行細則（2019年5月4日施行）

1 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、入会時に当該年度の会費を一括で支払うものとする。

2 一般会員の会費

一般会員の会費は、年会費4,000円とする。

3 賛助会員

賛助会員の会費は、年12,000円とする。

賛助会員は、次の権利をもつ。

(1) 本会の主催する会合への教材出展が年に2回できる。

(2) 自社出版・取り扱いの多読用図書の一般会員へのML上での情報提供（年1回）
本会の会合における教材出展には賛助会員の資格が必要である。

4 特別賛助会員

3口以上賛助会費を納入する賛助会員を特別賛助会員とする。

特別賛助会員は、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（回数制限なし）

(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

5 会費の用途

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。

6 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。

7 会費振込口座

ゆうちょ銀行

口座名：ニホンタドクガッカイ

(★ゆうちょ銀行からの振込み) -----記号：10560

番号 81926391

(★他銀行からの振込み) -----店番：058

普通預金 8192639

附則 本細則は、2019年5月3日に多読学会役員会にて改訂され、2019年5月4日より施行する。
補足：年会費は、消費税の課税対象外。(税理士・公認会計士に確認済み)

日本多読学会役員名

第16期役員名簿（2020年4月～2021年3月）

会長	黛 道子	日本保健医療大学
副会長	国重 徹	鹿屋体育大学
事務局長	逸見 一志	STEPWORLD
監事	神田 みなみ	千葉県立保健医療大学
理事	大縄 道子	石巻専修大学
	鬼丸 晴美	高槻中学校・高等学校
	川上 由紀	ピクシー英語教室
	高瀬 敦子	関西学院大学（非）
	高良 則子	沖縄県立芸術大学
	西澤 一	豊田工業高等専門学校
	藤井 数馬	長岡技術科学大学
	古川 昭夫	SEG

「日本多読学会紀要」投稿規定（2020年8月22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. 原稿を投稿するにあたっては、次の倫理的な配慮がなされていること。
 - 1) 原稿作成の基となる研究や調査等において、協力者（実験や調査の対象者、被面接者等）がいる場合には、研究や調査の目的・方法・成果の公表の仕方等について十分な説明をおこない、その協力者（小学生以下の場合は、その保護者）から書面または口頭で協力への同意を得る。
 - 2) 原稿中に個人が特定される記述・写真等がないこと。
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 (Others)、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ィア、テクニック、教案
 - 8) 研究会等の報告：多読に関する研究会／ワークショップ／学会等の報告
 - 9) その他：編集委員会が特に認めたもの
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、別途定める「『日本多読学会紀要』執筆要項」(<https://jera-tadoku.jp/kiyou-shippitsu-youkou.html>) に従い、規定のテンプレートを活用すること。
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、アイディアは1ページ程度、研究会等の報告は4ページ程度とする。
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: jerabulletinchiefeditors@googlegroups.com
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14巻をお届けします。本巻には2編の投稿があり、厳正な査読審査の結果、1編の研究論文と1編の実践報告を掲載することになりました。2020年度は新型コロナウイルス感染症によって、私たちの生活は一変させられました。ニューノーマルと呼ばれる新しい生活の中では、多読指導のあり方も変わっていくことと思います。ただ、その変化を適切に導くためには、これまで日本多読学会が積み重ねてきた研究知見が重要な役割を果たすと信じています。第14巻に掲載された論文は、多読研究の知見を広げ、新しい多読指導を先導するものとして、多くの方に参照されるものと思います。

また、日本多読学会とJALT ER-SIGの共催で行われた年会において基調講演をしてくださった、多読研究の第一人者でいらっしゃるリチャード・デイ教授から特別寄稿をいただいたことは、本学会にとってたいへん光栄なことです。2編の論文とともに、ぜひ、ご一読いただければと思います。

前巻までこの紀要を育ててくださった大縄道子前編集長から大役を引き継ぐことになりましたが、第14巻をお届けするまでに多くの方々に支援をいただきました。お忙しい中で査読をくださった先生方、紀要の進捗を見守ってくださった編集委員の先生方、巻頭言や年会、各種セミナーの原稿をお寄せくださった先生方、デイ教授への寄稿の依頼に際してお力添えをくださった高瀬先生、迅速で適切なお助言をたくさんくださった副編集委員長の大縄先生と高橋先生に、この場をお借りして御礼を申し上げます。

日本多読学会の紀要には、研究論文や実践報告はもとより、多読用図書紹介や書評、アイデア等、投稿原稿には様々な種類を用意しています。会員の皆様のご投稿をお待ちしております。

今巻の編集は、委員長以下、以下の委員によって行われました。

副編集委員長 : 大縄道子、高橋愛

編集委員 : 魚住香子、大槻きょう子、岡山陽子、国重徹、高瀬敦子、
高良則子、竹田恒美、古川昭夫、サム・マーチー、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
藤井 数馬

日本多読学会紀要 第14巻

2021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: jerabulletinchiefeditors@googlegroups.com

ホームページ <http://jera-tadoku.jp/>

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