

多読学会紀要第7巻刊行に寄せて

多読学会は、2004年に30名の会員で創立されましたが、10周年を迎えて、約230名の会員数となりました。会員数の増加ももちろんですが、多読関連のセミナーなどへの参加者も増加しており、多読が認知され、様々な教育現場に広がってきていることを実感します。

この多読の広がり貢献している本のシリーズのひとつに Oxford Reading Tree がありますが、2013年初夏には、その作者である Roderick Hunt さんと Alex Brychta さんを英国からお招きして、東京と神戸で多読学会創立10周年記念講演会を開催しました。参加された方は、ORTシリーズの裏話がたっぷり詰まったすばらしい講演とお二人の温かな人柄に触れて、ますますORTのファンになったのではないのでしょうか（詳細は今号掲載の講演会報告をご覧ください）。

今号の「研究論文」執筆者は、このORTと検定教科書を比較して、ORTを使った多読の効果について探究しています。この論文から、最新の言語学習理論の「用法基盤モデル」を思い起こしました。このモデルでは、言語学習において「最も重要となるものは学習者が学習過程で遭遇するインプットの頻度」（宮田宗彦著、『時事・経済英語授業における用法基盤モデルの応用』、茨城大学人文学部紀要、人文コミュニケーション学科論集 Vol. 16、印刷中）と言われているようです。このモデルが多読の有効性の理論構築に最適かどうかはわかりませんが、今後の多読についての研究の進展が楽しみです。

今号では、授業については、意欲的な「実践報告」も掲載されています。また、「授業報告」や紀要のWeb版に掲載された「授業紹介」もあります。今号で報告された授業は、中等教育学校、大学、民間教室と様々です。教育の場は異なっても、多読や多聴を授業内で実践するためのヒントを学ぶことができます。「研究ノート」では、EPERテストの多読授業での活用方法が示され、外部テスト導入の際には参考になるかと思えます。

また、2013年9月に韓国で行われた第2回国際多読学会参加レポートでは、国際多読学会の雰囲気伝わってきます（次回は2015年で、開催地募集中のようです）。

多読・多聴授業を行っていくためには、実践と研究は、大事な両輪ですが、この紀要がその両輪をしっかりと支える軸となっていると思います。編集委員長をはじめ編集委員や査読者の方々にはご苦勞をおかけしていますが、この紀要の存在は多読実践の上で大変ありがたく貴重な存在です。また、今後の研究のヒントも得られると思います。

そして、当然のことながら、紀要は会員の皆様からの投稿がないと成り立ちません。今後とも、授業報告・実践報告や研究論文等を積極的に投稿していただくようお願いいたします。

日本多読学会会長
岡山陽子

多読学会創立 10 周年記念事業 報告

日本多読学会創立 10 周年を記念して、2013 年 6 月に、Oxford Reading Tree シリーズの著者 Roderick Hunt 氏と同イラストレーター Alex Brychta 氏を招聘し、東京と神戸にて記念講演会を開催した。

2 度目の来日となる Hunt 氏と初来日の Brychta 夫妻は 6 月 14 日に東京に到着。関西空港より帰国の途に着くまでの 10 日間、オックスフォード大学出版局の小林貢一氏のアテンドで東から西へと様々な場所を精力的に訪問し、多読学会会員や ORT シリーズ愛読者など多くの人と積極的に交流された。

滞在中の行程

- 6 月 14 日 東京着
- 6 月 15 日 丸善丸の内本店にてイベント
- 6 月 16 日 多読学会主催講演会 東京 (SEG)
- 6 月 17 日 明星中学高等学校訪問
- 6 月 18 日 鷗友学園訪問
- 6 月 19 日 立教小学校訪問
- 6 月 20 日 武庫川女子大学附属中学校高等学校訪問
- 6 月 22 日 多読学会主催講演会 神戸 (神戸国際大学)
- 6 月 23 日 紀伊國屋グランフロント店にてイベント
- 6 月 24 日 関西空港より帰国

日本多読学会主催 記念講演会「ORT の魅力・秘話を著者が語る」

- 6 月 16 日 (日) 2 時～4 時 30 分 会場：SEG (新宿)
- 6 月 22 日 (土) 2 時～4 時 30 分 会場：神戸国際大学

両会場とも当日は、中学生から大人まで、熱心な ORT ファンで埋まった (会員・非会員あわせて、東京会場の参加者は約 100 名、神戸会場は 85 名)。講演では Hunt・Brychta 両氏の出会いから ORT シリーズ制作に至るまで、さらに 30 年間にわたる制作過程で経験された様々なエピソードが語られ、その温厚な人柄が滲み出る穏やかな語り口に聴衆は引き込まれていった。また Brychta 氏は模造紙にフリーハンドで次々とおなじみのキャラクターを描き、聴衆を喜ばせた。お二人の話とイラストは豊かな感性と知性に溢れており、魅力的で、ORT の良さ、楽しさ、教育的配慮を改めて実感させるものであった。また両氏の工夫、努力、経験が、このユニークで素晴らしいシリーズに結実していることが分かり、読書の大切さを考える機会ともなった。

講演後の休憩時間中にも両氏は控室にこもらず、「みなさんと一緒におしゃべりした

ほうがいい」と、参加者との会話を楽しんでおられた姿が印象的であった。Q&A では多彩な質問者から多様な質問が挙がり、中にはそれまで何度も訊かれたような質問も混じっていたと思われるが、お二人は丁寧に、一つの質問から 30 ぐらいの幅広く内容の深い答えを返されていた。サイン会でも長蛇の列をなして待ちわびる参加者一人一人に、Kipper または Floppy のイラストにサインを添え、握手をするなどして、にこやかに対応されていた。とても気さくな両氏によって会場は終始和やかで笑いに満ち、温かい雰囲気の中で講演会終了となった。

講演会後の懇親会では、さらに興味深い裏話が披露された。たとえば ORT シリーズのストーリーは基本的に Hunt 氏が考えるが、締切りに追われると、時には Brychta 氏がアイデアを出すという。絵本を作る時は通常、まず作者がストーリーを考えた後、イラストは別の場所で描かれるというのが一般的な進め方であるが、両氏の場合は必ず二人で会って、ストーリーとイラストを一緒に完成させるとのことであった。同シリーズが 30 年間継続していまだに衰えることのない人気の秘訣は、このような綿密な制作工程にもあるのだろう。

懇親会では両氏とも、東京では日本料理に、神戸では中華料理に舌鼓を打ちながら、さらに気さくに参加者との歓談を楽しまれていた。そのような Brychta 氏の様子を見て、Hunt 氏が目を細めながら、「彼は普段、小学校を年に数回訪れるのみでほとんど外出せず、スタジオにこもって絵を描き続ける monastic な生活をしているから、このような場になるとあんなに陽気になって、おしゃべりが止まらないんだよ！」と言われていた。その時のお二人の微笑ましい様子からは、強い信頼関係に裏打ちされた 30 年間の名コンビぶりが窺われた。

また両氏が一番驚いたのは、日本では ORT が子供だけでなく、大学生や大人にも読まれているということであった。もっとも、絵本の中にあるユーモアのなかには子供には理解できない大人向けのものもあるので、大人も楽しめるのだろうとも言われていた。

穏やかな気候のイギリスから蒸し暑い日本に来て、長旅や強行スケジュールによる疲れもあったはずであるが、両氏は常に笑顔を絶やさず、ユーモアとサービス精神に溢れ、話をしたすべての人々を魅了しているようであった。今回のお二人の来日によって、さらに ORT ファンが増えたことと確信している。

Hunt・Brychta 両氏からのメッセージ

帰国後、両氏から学会員宛に感謝のメールが届いたが、今回、多読学会紀要第 7 巻刊行に寄せて、ORT に関する最新情報を加えた新たなメッセージが届けられた。

Dear JERA members,

We will never forget the wonderful time we both experienced and enjoyed in Japan in June 2013. Our flights and the subsequent hospitality at the seminars in Tokyo and Kobe, so generously funded by JERA, made our visit not only extremely comfortable, but the enthusiastic and gracious reception we received from the Associations' members was something we will never forget. It is almost impossible to express our thanks in words for the kindness we were shown by everyone. It was second to none.

We have tried to communicate a little of the flavour of our visit at our subsequent meetings at OUP and we hope we have done justice to the wonderful spirit of goodwill that we were shown—but only we really know how our time with the JERA members felt! We came away feeling that we had made many friends in Japan.

To all JERA members, we thank you for everything—your hospitality, kindness, good humour and warmth. We had a wonderful time and the memories of our visit that will stay with us forever.

You will be pleased to hear that our visit has inspired a Biff, Chip and Kipper story called “Holiday in Japan.” Mr. Robinson (Dad in the books) has to go on a business trip to Tokyo and Gran (Mum's mother) offers to pay for the whole family to go with him. They spend time in Tokyo where they have had a few adventures (including getting lost) and then they take the Bullet Train to Kyoto where they visit Kinkaku-ji to see the Golden Pavilion.

As you can imagine, Alex has had to do a lot of work as there are some busy, complicated and challenging illustrations, but we hope our book will convey the enjoyment and excitement we both felt on our visit last June. It will be published next January.

While we are not able to indicate this on the book, we would like to dedicate it to all the friends we made in Japan during our visit including the all the enthusiastic and dedicated JERA members who helped make our visit so memorable.

With very best wishes,
Rod & Alex

(文責：多読学会理事会)



講演会にて（2013年6月22日、神戸国際大学）

学会報告

第2回国際多読学会(Extensive Reading World Congress) 参加レポート

笠井 照彦 KASAI Teruhiko (能開センター / ワオ・コーポレーション)

第1回の京都大会に続き、9月13日(金)から15日(日)まで、韓国ソウル市延世大学にて第2回国際多読学会(Extensive Reading World Congress)が開催され、世界各地から多読の研究者・実践者が集まった。

100を超える発表が行われ、どれに参加すべきか迷ったものの、今現在の興味に合わせ、次の3つのテーマに沿った発表に参加した。

1. 多読での指導者の積極的な関わり

「選書指導」、「黙読(Sustained Silent Reading)」、そして「読書記録」が多読において重要な要素であることは間違いない。だが、「それだけでいいのだろうか？」という問題意識があった。

今回、そのような問題意識への示唆となる発表が多くなされた。Marc Helgesen氏による“Rethinking SSR”と題された発表では、ブックトークやブックレポートなど、SSRが促進される具体的な手法が紹介され、Paul Nation氏からは fluency 向上のためのトレーニングの有効性や、「多読だけで語彙習得は可能か？」というテーマについて興味深い発表がなされた。

そのほかにも、協働学習の効果や多読評価システムなど、指導者や教室という「場」を通じて多読を促進させる取り組みが多く発表され、「まだまだ出来ることがある」という思いを新たにした。

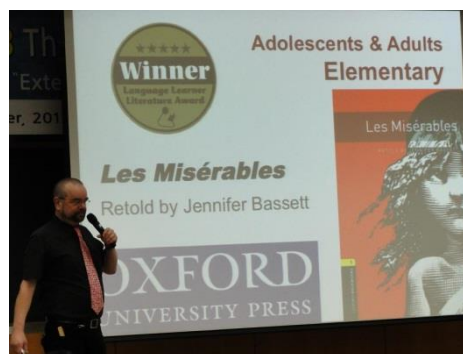
2. 電子書籍と多読

電子書籍に関する発表が多かったことも今回のトレンドのひとつであった。出版社を交えたパネルディスカッションでは、電子書籍の利点・問題点について議論が交わされた。

電子書籍には図書管理の手間が省けることや、音声・辞書機能が備わっているなど多くの利点はあるものの、「権利関係」や「フォーマット」の問題が立



世界各地から多読研究者・実践者が集う



開会式に続き授賞式。単なる教材ではない、感動をもたらす多読図書に賞を与えることも開催目的の一つ。

ちはだかる現状がある。例えば、映画を書籍化する場合、紙媒体であれば契約がシンプルに済むのに対し、デジタル・コンテンツの場合、交渉が難航するようだ。また、膨大なラインナップがすでに存在する場合、遑って権利処理を行うことは現実的には困難を極めるとのことである。

さらに、通常の書籍とは異なり、多読本の場合には巻末の演習問題などに様々な装飾が含まれるため、マルチデバイス対応（異なる端末、OS、ブラウザへの対応）が難航するようだ。また、教育の場で電子書籍を活用するには単にコンテンツを並べるだけでは不十分であり、LMS (Learning Management System) による学習管理が欠かせないが、この点については、地元韓国の Compass Media 社が大量のコンテンツを独自の LMS で一元管理する一歩進んだ取り組みを紹介していた。

3. 韓国の英語教育

昨今、「英語村」や「早期教育」など、マスコミを通じて「韓国の英語教育はすごい！」と喧伝されている。「本当はどうなのだろうか？」ということ肌感覚でつかむべく、韓国研究者・実践者による発表に積極的に参加した。

少し残念だったのは「多読とは〇〇によれば…」という文献研究の発表が多く、具体的な実践例が少なかったことだ。聞けば、まだまだ韓国では多読は黎明期で、「教科書やカリキュラムを厳格に決められて、多読の余地がない」、「リーディングよりもオーラル教育が重視される」というどこかの国で聞いたような不満も聞かれた。

滞在中に読んだ地元英字新聞 *The Korea Times* によれば「韓国では 2018 年に大学全入時代を迎え、2020 年には 10 万人の定員が余る」とのこと。日本では英語多読が大学でのリメディアル教育の文脈で語られることが多いが、韓国でも少し遅れて同様の動きが出るのでは、と感じた。

ある発表者に「韓国の英語教育は進んでいると日本では伝えられているが、実際はどうか？」と尋ねると、“Successful English education means successful parents.” との返答であった。成功した親が、子どもを留学させたり、TOEIC 専門予備校へ通わせたりすることがスコア向上の要因とのことだ。逆に「日本では多読が盛んでうらやましい」との感想も聞かれた。とかく、隣の芝は青く見えるようだ。

また、公教育における早期英語教育の状況を尋ねると、「英語教育にとりつかれた親 (obsessed parents) からのプレッシャーに政府が応じた形で導入されたが、教員研修に多くの予算が投じられた点は評価できる」とのこと。また、別の個人塾経営者からは、公教育での授業時間増による民業圧迫のため、「ここ数年で生徒数が半減してしまった」



会場の延世大学

との影響も聞かれた。日本でも 2013 年末に「小学校英語教科化」の方向が打ち出されたが、今後 2020 年開催のオリンピックまでの間、激動の時代を迎えそうだ。

おわりに

第 1 回京都大会のときには「多読は世界中で取り組まれている！」という、その裾野の広さに大変驚かされた。今回は「日本での各現場での日々の実践が、実は多読指導の最前線なのだ！」との認識を新たにすると同時に、背筋が伸びる思いがした。

英語との言語距離が遠く、同様の課題を抱えた日本と韓国。両国での多読実践者が増えることで、“具体的に学びあえる”実践報告が今後続々と発表されるのではないかと楽しみにしている。

研究論文

多読用図書教材としての L1 児童用英語絵本の人気の秘密：
文科省英語教科書と比較して

**Exploring the Secrets of the Popularity of L1 Picture Books as
Extensive Reading Material**

大槻 きょう子 OTSUKI Kyoko (広島修道大学)
高瀬 敦子 TAKASE Atsuko (関西大学非常勤講師)

Abstract

It is reported that students in repeater courses increased their English proficiency by reading numerous Levelled Readers (LR), such as the Oxford Reading Tree (ORT) series (Takase & Otsuki, 2011). The students in the remedial courses who did not enjoy studying English with government-approved textbooks at secondary school found LR interesting, which led to the improvement of their English ability. In this light, the purpose of this paper is twofold. First, a description is given of the introduction of particular grammatical features and distribution of vocabulary in these two types of material. Based on the analysis of cohesive patterns, it is observed that the ORT, owing to the frequent use of extralinguistic referents, encourages more learner commitment to the story, while in the government-approved textbooks, learners are confined to being observers of what characters are doing in the text. Moreover, the ORT contains more headwords and total number of words than textbooks. Additionally, the frequency of particular words in the ORT is 2.6 times higher than in government-approved textbooks. Second, the results of a questionnaire targeting middle and high school students are shown. The number of students who like the ORT is larger than that of those who like government-approved textbooks. It seems that many students are enchanted by not only the delightful plots but also the illustrations in the ORT, whereas in government-approved textbooks, students appreciate the easiness of English and usefulness of the exercises. It is concluded that the use of both approved textbooks and LR would lead to learning not only structural rules but also enhancing working knowledge of English.

Keywords: Extensive reading, Levelled Readers, textbooks approved by MEXT (the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology), cohesion, extralinguistic, vocabulary

要旨

近年全国的に広がりを見せる多読指導において教材として幅広く人気を集めているのが L1 児童用英語絵本である。その中でも Oxford Reading Tree(ORT)シリーズは多読初

期の易しい英語を大量にインプットし英語の基礎体力をつけるための教材として絶大な人気を誇る教材である。実際これら L1 絵本は中学校で英語に馴染めなかった大学生のリメディアル学習者にも効果を上げている。この点を鑑み本稿では中学生向け文部科学省検定英語教科書と ORT の文法・語彙の導入法を比較した。その結果、文法面では ORT では学習者は登場人物とコンテクストを共有し、テキストの内容に積極的な関わりを持つよう意図され、語彙では同一単語の高い頻度での出現が見られた。また両方の教材を使った中高生へのアンケートの結果、話の面白さが教材を好きになる重要な要素になることがわかった。双方が補完しあうことで日本のような EFL の環境でも運用能力の高い英語力を効率的に学習できるのではないかと論じる。

キーワード: 多読、L1 児童用英語絵本、文部科学省検定教科書、結束性、テキスト外、語彙

1. はじめに

児童英語から大学に至るまで教育機関の言語教育の場において、多読はここ数年で爆発的な広がりを見せている。多読の指導法や効果に関する実証的な研究成果も多数報告され (Nishizawa et al., 2010; Takase, 2009a, 2010; Takase and Otsuki, 2011 ; 小林他, 2010; 酒井・神田, 2005; 高瀬, 2008, 2010a, 2010b; 高瀬・大槻, 2010; 古川, 2010)、指導者はそれぞれの学習者や教育目標に応じて多読指導に工夫を凝らしている。このような広がりを見せる多読指導において、幅広く人気を集めているのが L1 児童用英語絵本である。その中でも Oxford Reading Tree (ORT) シリーズは、多読初期の易しい英語を大量にインプットし、英語を日本語訳せず読む習慣をつけるための、即ち英語の基礎体力をつけるための教材として絶大な人気を誇る多読教材である。そもそも ORT の著者は現在は児童書の作家であるが元小学校の教師であり、児童心理に精通している。また、このシリーズを書き始めた動機が、著者自身の子供たちの教科書が余りにも味気ない物だったために、子供を引き付ける教材を考えて、冒険話 (マジック・キー) も導入して躍動感のある読み物にしたのである。それも単なる読み物としてではなく、英国の子供たちのリーディング力を伸ばすために、語彙 (フレーズ) の選択、繰り返しの効果等も考慮に入れて書き上げられており、現在、英国では 8 割の小学校が国語教材として使用している (Hunt & Brychta, 2013)。トリックがある挿絵、短い話でも必ず落ちがあるストーリーの面白さ、スムーズなレベルアップを可能にさせる語彙の増やし方 (文字の無い Stage 1 からレベルが上がるごとに徐々に各ページの語彙が増えていく)、そしてこのレベルアップを可能にする語彙・フレーズの再三の出現等から、日本でも多読開始期の教材として重宝されている。

ORT に代表される易しい英語の多読用図書が大学での授業に於いてさえ、なぜにかくも重宝されるのだろうか。これは日本の英語教育の辿ってきた様々な変遷と大学入試を巡る環境の方針転換に由来するところが大きい。ゆとり教育の影響で英語の授業時間数が減り、それに伴い教科書が平易になり、文科省の方針がコミュニケーション

能力向上に向くと会話体の英語が増え、いよいよ教科書の内容が薄くなり、学習者の英語のレベル全体が下がってきた。その結果、コミュニケーション能力が思うように向上しないばかりでなく、それまで何とか培われてきた英語基礎力にも影響が出始めた。このゆとり教育に由来する英語力へのマイナス影響に加えて、少子化に伴い AO 入試等の様々な入試形態で学力を試されることなく大学に入学してくる学生が増えたため、英語力低下に歯止めがかからなくなった。

そこで文科省は中高の英語教育を見直し、基礎力を強化してグローバル化を生き抜く語学力を持つ若者を育てるべく平成 20 年に学習指導要領を改定した。新学習指導要領では中学での英語の授業数を週 3 回から 4 回に増やし年間 140 時間(35 時間増)、3 年間で計 420 時間(150 時間増)とし、4 技能の総合的育成、基礎力強化を目的とした。語彙に関しては、それまでの「900 語程度まで」という上限を取り除き「1200 語程度」と増加している(文部科学省、2008)。それに伴い教科書も改訂された。

ゆとり教育時に中学の英語教育を受けた学生の中には、中 1、中 2 から英語が理解不可能となり、苦手意識を持ったまま大学に入学し、大学での単位取得が不可能となり再履修を余儀なくされる学生が少なからず存在している(Takase & Otsuki, 2012)。ところが、これらの学生に上記の ORT を中心とした L1 用児童用絵本を用いて多読指導を行うと、3 ヶ月の多読実施期間中に 100 冊以上の本を読み、明らかに文法力を含む英語力の向上が認められたのである(Takase, 2012; Takase & Otsuki, 2011)。

L1 児童用英語絵本を多読初期の学習者に大量に読ませることの有用性は、学習者が L1 児童用英語絵本を好む理由として以下のように挙げられる。

1. beginner levels of LR are easy to read for students at the lowest English level
2. bigger font sizes are used compared to those in GR or school textbooks
3. stories are simple, thus, easy to comprehend
4. it is not time-consuming to finish a whole book
5. pictures and illustrations help learners understand the story
6. pictures and illustrations teach learners different cultures
7. stories, classic tales, in particular, are familiar to learners as they read them in Japanese when they were little
8. LR are easy enough for any learners to concentrate in reading.

(Takase, 2009b, p.453)

このように、単純なストーリーのなかにも、読者を引き付けわくわくさせる冒険をも含む話、プロによる豊富なトリック付挿絵、そして易しい英語の繰り返しとそこから来る話全体の理解の容易さが、文部科学省検定教科書(以後、検定教科書)では英語に馴染めなかった学習者にも好評であったようである。こうした絵本を多読導入期に大量に読むことによって、英語アレルギーで英語苦手意識が強い再履修生でも、中学英語で築くことができなかつた英語基礎力を付け、たとえ易しくても英語の本を 100 冊読破するうちに、徐々に自信をつけていったのである。この現象を踏まえ、大槻・

高瀬 (2012)、Otsuki and Takase (2012)は、ORT シリーズと、その学生たちが中学時代に使用した改訂以前の検定教科書 (代表として New Crown) を文法・語彙・語法の観点から比較を行った。ORT と検定教科書は作成対象・目的が異なっているため、当然、その違いはそれぞれの語彙・文法の導入法にも反映されている。大槻・高瀬 (2012)はこの違いを下記のように述べている。

「一番大きな違いは言うまでもなく母語習得と外国語習得との違いを意識した構成である。つまり、母語話者は文字を学ぶ以前に音声によるインプットを通してその言語をある程度習得しているが、外国語学習者の場合は音声での導入が少なく、文字と同時あるいは文字が先行するケースが多い。そのことによる使用語彙の違い、文法導入方法の違い等があげられる。」(大槻・高瀬、2012, p. 64)

この大きな違いを念頭に置きながらも、二種類の教材は異なった観点から語彙・文法を取り扱っていることが判明した。具体的には、検定教科書が英語の構造上の規範を取り扱っているのに対し、ORT ではコンテキストにおける言語形式の選択のパラダイムを提示している。言い換えれば、検定教科書は英語の言語の構造に関する知識を取り扱っているが、ORT はコンテキストに応じたより自然な英語を体得する英語の提示法を取っていることがわかった。これはそもそものターゲットとなる学習者の相違に由来するのだが、一方で異なるアプローチをとるそれぞれの教材が補完しあうことで、日本のような EFL の環境でも運用能力の高い英語力を効率的に習得できるのではないかと論じた。

以上を踏まえ、本稿では、上記のように文部科学省の英語基礎力強化方針を反映した改訂後の検定教科書を用いて再度 ORT との比較を行った。具体的には大槻・高瀬 (2012) の結果を発展させ、文法事項に関しては特にコンテキストに焦点を当てた考察を行い、語彙に関してはその出現頻度を精査する。また、ORT と検定教科書両方の教材を用いた英語学習を行っている中学生と高校生のそれぞれの教材に対する意識調査として、彼らへのアンケート結果を報告する。従って以下の三点が研究テーマとなる。

- 1) ORT と中学の検定教科書の英語での文法事項の扱いにはどのような違いがあるか。特に ORT のテキストが持つ物語性が特定の文法事項の導入にどのような効果をもたらすのか。
- 2) ORT と中学の検定教科書の英語での使用語彙・遭遇頻度にはどのような違いがあるか。
- 3) 検定教科書と ORT 両方の教材を用いて授業を受けている中学生(一部高1を含む)は、両方のテキストをどのように評価しているか。

2. ORT と検定教科書の文法事項の導入

2.1 ORT と検定教科書との違い—概観

まず ORT と検定教科書の違いを概観する。大槻・高瀬（2012）は双方のテキストに含まれる文法事項、語彙の提示の仕方、その出現頻度の違い、また語用論的用法を比較し、両者の違いを表 1 のようにまとめている。

表 1 検定教科書と ORT での英語の導入法の違い（大槻・高瀬、2012）

ORT	検定教科書
文法表現・語彙の頻繁な提示	文法表現・語彙の明示的な導入
話にストーリー性あり・豊かなコンテキスト、「意味世界を丸ごと体験」（田中、2011）	設定が強引・ぶつ切り背景
帰納的 (inductive) 学習	演繹的 (deductive) 学習

表 1 にあるように ORT の特徴として豊かなコンテキストがあることを挙げ、そしてこの豊かなコンテキストの有無が結果として帰納的・演繹的という学習法の違いにまで至ることが述べられた。このコンテキストという点にさらに焦点を当てるため、以下、文法的事項の検証としてテキスト性の中心概念である結束性 (cohesion) と直示 (deixis) の観点から検定教科書と ORT のテキストの比較を試みる。

2.2 結束性 (cohesion)

文法の導入法の違いとしてここでは cohesion を取り上げる。Cohesion は日本語では「結束性」と訳され、Halliday and Hasan (1976) は cohesion とはテキストの中に存在するもの同士を結び付ける道具であり、これでもってテキストをテキストたらしめる装置であると述べている。彼らによると cohesion は以下のように説明される。

The concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text.

Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. When this happens, a relation of cohesion is set up, and the two elements, the presupposing and the presupposed, are thereby at least potentially integrated into a text.

(Halliday & Hasan, 1976, p.4 大文字原文そのまま)

ではそれぞれのテキストでどのように結束性 (cohesion) は実現されているだろうか。まず検定教科書の例を検証する。次の(1)(2)(3)はいずれも指示詞と三人称代名詞で指示の連鎖 (referential chain) 即ち、一連の結束性 (cohesion) の関係が形成されて

いる場面である。便宜上、指示対象 (referent) を表す単語に二重下線を、それを受け
る三人称代名詞に一重下線を施した。

- (1) Ms Brown: This is a nice picture.
 Is it a hawk?
Ken: No, it is not. It is an owl.
Ms Brown: It is beautiful. Is that a fox?
Ken: Yes, it is. It is from Hokkaido. (New Crown 1, p.25)

- (2) Ms Brown: What is this?
Kumi: It's a word.
Ms Brown: Oh. It isn't a picture.
Kumi: Right. It's a kanji. *Warau*.
 It's an English word too. It's 'smile.'
Ms Brown: Lovely. (New Crown 1, p.27)

- (3) Paul: That is Meiling. She is a good table tennis player.
Ms Brown: Is she your friend?
Paul: Yes, she is.
Ms Brown: Is that man a teacher?
Paul: No. He is not a teacher. He is a coach. (New Crown 1, p.29)

文中 this, that が指す hawk, fox については写真で、そして a good table tennis player
は挿絵で提示されている。This / that で言及されたもの、即ち指示対象 (referent) に
対して次の発話では it で表され、男性は he, 女性は she で表されるというルール
の習得に強調が置かれているようだ。テキストとしては二回目に出てくる人・物は
三人称で表されるということを強調している文が選択されている。大槻・高瀬 (2012)
で述べたように、ここでも検定教科書は一つの文法事項をその場で効率よく導入し
ようとしている。

では ORT ではこの指示の連鎖 (referential chain) はどのように導入・実現されて
いるだろうか。次の(4)(5)は this の内容を後続の it で表している例である。

- (4) Come and look at this.
 Come and look at this.
 Is it a big monster?
 Come and look at this.
 Is it a big dinosaur?
 Come and look at this.
 Is it a big giant?
 No. It is Dad. (ORT 1+, *Big Feet*)

(5) Kipper wanted a dog.

Everyone wanted a dog.

They went to the dogs' home.

They looked at the dogs.

Kipper wanted this dog.

It was too big.

Biff wanted this dog.

It was too little.

Mum wanted this dog.

It was too strong.

Everyone liked this dog.

They took the dog home.

(ORT 2, *New Dog*)

検定教科書と同じく、it が表しているものは、文中（テキスト中）の前に出てきたものであると同時に、テキスト外の挿絵の中にある対象物なのである。ここまでは検定教科書と違いはないが、注目すべきはこの *this / that* → *it* のパターンである。検定教科書では一度出現した同じ指示対象（referent）がその後何度も三人称代名詞で示し続けられている。特に上記(2)では Ms Brown の発話の中にある *this* をその後5回の *it* で受けている。それに対し、ORT では指示対象（referent）の導入とそれを受ける *it* のパターンが一連の発話の単位（unit）のようになり頻繁に出現している。(4)(5)ではこのパターンが3回繰り返されている。このように、挿絵の中にある指示対象（referent）の提示とその言語的言及のサイクルが短いため、読者はその都度、挿絵を見ることで指示対象（referent）を確認することになる。言い換えれば、テキスト外（extralinguistic）の指示対象（referent）に常に読者の注意が向くこととなる。この点に着目し、以下でこのテキスト外（extralinguistic）の指示対象（referent）について直示（deixis）の観点から論ずる。

2.3 テキスト外指示対象（extralinguistic referent）

上記のように、テキスト分析から ORT の方が検定教科書よりもテキスト外（extralinguistic）の指示対象（referent）に読者の目を向けさせることに重点を置いているように見える。言い換えれば、ORT のアプローチは、実生活における認知の仕方に極力似せようとしているといえる。更に ORT のコンテキストの多用という観点から、上記の例(1)―(5)で頻出する *this* に注目したい。言語の中である種の表現は、それが使われている場所、時、関わる人物によってその指示対象（referent）が決定される。このような表現を直示表現（deictic expression）という。そしてこの指示対象（referent）とその言語表現の関係を直示（deixis）といい、以下のように説明される。

the referent of certain kinds of expression is determined in relation to features of the utterance-act: the time, the place, and the participants, i.e. those with the role of speaker or addressee.

(Huddleston and Pullum, 2002, p.1451)

This はこの直示 (deixis) 表現と分類されテキスト外 (extralinguistic) の「何か」を指している。上で述べたように、ORT のテキストでは検定教科書に比べ、この **this dog, this** といった直示表現 (deictic expression) の多用が見られる。当然のことながら結果として、このような直示 (deixis) 表現の使用頻度を高めることで、メッセージの送り手と受け手 (即ち、読者=学習者) が共有するコンテキストが多くなっている。

また、前項で述べたように検定教科書と ORT では結束性 (cohesion) を実現させる表現の導入に違いが見られた。即ち、検定教科書と ORT ではテキスト外の指示対象 (extralinguistic referent) の用い方に相違があった。このテキスト外の指示対象の多用について更に考察するため、ここでもう一度、直示 (deixis) の性質を見てみよう。Fillmore (1966) は deixis を speaker と audience の関係の点から次のように説明している。

the name given to those aspects of language whose interpretation is relative to the occasion of utterance: to the time of utterance, and to times before and after the time of utterance; to the location of the speaker at the time of utterance; and to the identity of the speaker and the intended audience.

(Fillmore 1966, p.220)

ここにあるように直示表現 (deictic expression) は話者と聞き手の繊細な関係の上に成り立つものである。従って、この種の表現を多用することは両者のコミュニケーションを濃密にすることに寄与するだろう。その意味で当該コミュニケーションのコンテキストがよりしっかりと確立される。この点から見ると、検定教科書は登場人物に限られた世界であるのに対し、ORT は読者をも積極的に巻き込んだコンテキストを成り立たせているといえるのではないだろうか。学習者が ORT を夢中になって読む理由はここにあるように思える。表 1 で ORT の特徴として述べた「意味世界を丸ごと体験」(田中、2011) という表現は言い換えればこの ORT のストーリーのコンテキストの中への「読者の取り込み」を意味するであろう。

ORT は三人称代名詞によるテキスト外の指示対象の提示 (exophoric) などコンテキストの共有が重要となる表現を通して、読み手との間にそれが成り立つように工夫されている。検定教科書にもこの exophoric 的な指示対象 (referent) の提示はあるのだが、ORT に比べると寧ろテキストのキャラクターの間で成立しているコミュニケーションである。言い換えれば、ORT に比べて、検定教科書は登場人物だけの世界でコンテキストは成り立っている。そこに読者が入り込む余地はあまりない。第一言語習得を鑑みるまでもなく、言語習得は face-to-face interaction がコンテキストを伴って起こ

るものである。その点からも “now” “here” “with” の感覚を読者と共有することができる ORT はその言語に対応した自然な認知能力を養うのであろう。

3. ORT および New Crown の語彙

ORT と New Crown は使用対象者および使用目的が異なるため、その中で使用されている語彙にも違いがあるのは当然であろう。ORT は母語で小学生が興味を持って読みを学ぶために書かれたテキストであるため、日常的に使用される単語・熟語を駆使した自然な英文からなる。そのため、日本人学習者、特に中学生には馴染みがない語彙も出現する。一方、検定教科書は日本の中学生が文法・語彙を含む英語全般を学ぶために作成されたものであるため、導入語彙の量・文法事項・場面設定（「道を尋ねる」、「買い物をする」）等の様々な制約があり、紙面も限られていることから、効率を重視した感が否めない。

3.1 ORT と New Crown (2013) との使用語彙・遭遇頻度比較

ORT の語数と改訂後の最新の New Crown (以後 NC) の教科書(2013 年版)とを比較したものは表 2 のとおりである。ORT は、『英語多読完全ブックガイド第 3 版』（古川他, 2010）に基づき、一般的に使用されているコアの本を抽出したものである。大槻・高瀬 (2012) では総語数のみの比較であったが、当研究では語彙の出現頻度の比較およびそれぞれのテキストで使用されている語彙レベルの比較に焦点を当てた。

表 2 ORT と New Crown の語彙数比較

	ORT					New Crown (NC)				
	Stage	冊数	見出語	総語数	頻度 (回)	学年	冊数	見出語	総語数	頻度 (回)
初期	1 - 3	24	233	1,130	4.8	1	1	536	1,920	3.6
中期	4 - 6	18	586	6,025	10.3	2	1	847	3,111	3.7
後期	7 - 9	16	1,596	18,294	11.5	3	1	1,062	4,147	3.9
合計		58	1,796	25,458	14.2		3	1,677	9,165	5.5

注：語数は実際に NC のテキストをスキャンして数えたものであり、教科書の巻末付録と少々異なる。

見出語は Word Family ではなく語形変化したもの、ローマ字表記の語彙も含む。初めて英語に接する中学生にとっては英語の中に出現するローマ字表記の語彙（例：*warau*, *kendama*, *origami*）や固有名詞等も決して読みやすいものではないと考え、除外せずにカウントした。また、頻度とは同じ単語がテキスト内で何度出現するか平均を取ったものである。尚、ORT のレベルは、セクション 4 のアンケート調査の対象となった私立中学 1 年生の 50%以上が ORT の Stage3 まで読み終え、中学 2 年生の 50%以上が Stage6 まで読み終え、中学 3 年の 50%以上が Stage8 まで、および高校 1 年生が 4 月の

段階で Stage 9 までを読み終えていた、という多読実践結果を踏まえて、初期・中期・後期との分類を行った。アンケート時期が5月初めであったため、各学年の終わりには更に多読が進み、ORT のレベルも上がっていると考えられるが、多読を行っている私立中高の特性や一般の公立中高との差を考慮に入れ、各学年初期のデータに基づいて3段階に分類した。表3,4はORTとNCの語彙出現頻度を回数別に表したものである。ここでは見出語の出現頻度の割合を示す。

表3 語彙(見出語)出現頻度(%)

出現回数	見出語	総語数	1回(%)	2-5回(%)	6-9回(%)	10-19回(%)	20回以上(%)
ORT (Core)	1,796	25,458	36.2	33.7	9.6	8.6	11.8
New Crown	1,677	9,165	44.9	37.0	8.4	5.5	4.2

この表からわかるとおり、ORT Stage 1-9 と New Crown 3年間の教科書に出現回数が1回あるいは2-5回出現する語彙は、ORTではそれぞれ見出し語の36.2%、33.7%、NCでは44.9%、37.0%であり、1回または5回以下しか現れない見出し語はNCの割合が多い。ところが6回以上の出現率を見るとORTの方が徐々に高くなり、見出し語20回以上の出現率はNew Crownの2.8倍にもなっている。Waring (2009)によると、比較的短時間内に20回以上同じ語彙に遭遇すれば、その語彙を習得することができる、と言われている。表4は、これをさらに学年別に調査したものである。

表4 語彙出現頻度1回のみ、および20回以上

	ORT					New Crown (NC)				
	見出語	1回	%	20回以上	%	見出語	1回	%	20回以上	%
1年	228	95	41.7	13	5.6	536	270	50.4	18	3.4
2年	586	190	32.3	73	12.5	847	438	51.8	20	2.4
3年	1,596	589	36.6	173	10.8	1,062	533	50.4	27	2.6
合計	1,796	650	36.2	212	11.8	1,674	751	44.9	70	4.2

表4をみると、NCテキスト全部の中で1回しか出現しない語彙の割合は、どの学年の教科書もそれに対応するORTレベルの本に出現する割合よりも大きく、20回以上出現する語彙の割合は、ORTよりもかなり小さい。

3.2 語彙の難易度・種類比較

次にORT、NCのテキストに使われている語彙の難易度を調べるため、使用語彙がGeneral Service List (GSL) (West, 1954)のどのレベルに属しているか調査した。GSLは多くの大学で学生の語彙力を測るのに使用されているが、基本の1,000語も十分には習得できていない学生が少なからず存在しており、ましてや2,000語は覚束なく、

大学で Academic Word とともに再度指導し直しているところもある。ここでは 1,000 語レベルを Basic 1,000 (B1)、2,000 語レベルを Basic 2,000 (B2)とする (表 5 参照)。

表 5 ORT および New Crown で使用されている語彙レベル

	ORT						New Crown (NC)					
	1-3	%	4-6	%	7-9	%	中 1	%	中 2	%	中 3	%
B1	118	51.8	298	50.9	775	48.6	287	53.5	497	58.7	584	55.0
B2	44	19.3	111	18.9	309	19.4	64	11.9	93	11.0	138	13.0
他	66	30.5	177	30.2	512	31.2	185	34.5	257	30.3	340	32.0
合計	228	100.0	586	100.0	1596	100.0	536	99.9	847	100.0	1062	100.0

表 5 が示すように ORT も NC もどのレベルにおいても見出し語の約 50-60%の語彙は B1 が占めている。B2 の割合は ORT がほぼ 20%、NC が 10%強、その他の語彙が両テキストとも約 30%となっている。総語数では、ORT、NC とも B1, B2 合わせて 70・80% を占めている。その他の見出し語は固有名詞、短縮語、擬音等が主であるが、紙面の都合上この分析結果は割愛する。

3.3 語彙まとめ

前述したようにそもそもの使用対象が ORT はイギリス人小学生で NC は日本人中学生であり、その使用目的は、ORT が L1 言語使用児童の読みの練習、NC は英語を外国語として学習するための教科書である。学習者の学習目的も違うため単純比較はできないが、セクション 3.1 で示したように ORT を初期 (Stage 1-3)・中期 (Stage 4-6)・後期 (Stage 7-9) に分け、それぞれ中学 1, 2, 3 年の教科書と比較してみると、初期のレベルにおいては見出語・総語数共に NC が ORT を上回っている。中期は見出語は NC が多いが総語数は ORT の方が上回っている。後期は見出語・総語数共に ORT の方が多い。同じ語彙が出現する平均頻度に関しては、初期では ORT が NC の約 1.4 倍、中期・後期はそれぞれ 2.8 倍、2.9 倍、全体でみると 2.6 倍となる。ORT は読みが目的であり、日本では多読開始時に読む場合が多いが、NC は文法および日本語訳を含む精読学習が目的であるため、同じ単元を何度も読むと考えられる。このことを考慮に入れると、単純に遭遇頻度を比較することは出来ない。ただ、何度も同じ単元を読む教科書 (NC) の場合は、学習者は同じ場面の同じ文章の中で同一語彙に何度も遭遇することになり、比較的限られたコンテキストの中で語彙習得が行われることとなる。一方 ORT では、異なった話の中の様々な場面で同一語彙に遭遇する機会が多く、豊富なコンテキストを伴った語彙習得が行われるため、語彙使用時の応用力・運用能力向上も期待できると考えられる。

また、セクション 2.2 の例 (1), (2), (3)と(4), (5)との違いからわかるように、NC (例 (1), (2), (3)) は紙面の制約があるためか、絵で示した名詞を表す一つの指示代名詞を複数の it で受けている。それに比べて、ORT (例(4),(5)) では何度も this を it で、this dog

を it で受ける同じ談話のパターンを繰り返している。この違いが両者の総語数の大きな差を生じさせたのである。この同じ談話パターンを繰り返す方法は、日・英ともに幼児絵本・小学生用教材の特徴であり、幼稚に感じるかも知れないが、語学学習には必要不可欠なことである。しかも教科書や多くの語学学習テキストのように、全く同じ場面を何度も読んだり、コンテキストなしの文章を繰り返し読んだりするのではなく、主語を替え、場面を替えて、様々なコンテキストの中で同じ談話が再現されることが更に効果を増すのである。ORT では、読者が飽きない様に、語学学習だということを感じさせずに、ストーリーを楽しみながら読み進めていくうちに学習できる様な工夫がいたるところでなされている。その結果、日本の大学の再履修生や英語が非常に苦手な学生でも、ORT (他の絵本も含む) のような易しい絵本を沢山読むことによって、様々なコンテキストの中で同じ語彙・フレーズ・文法構文に多く接するため、自然と語彙・文法を習得していくものと思われる。

4. 学習者のアンケート結果

ここでは、現在 ORT と検定教科書の両方を使用して英語学習を行っている中学生と高校1年生のアンケート結果を報告する。アンケートは2013年5月に実施し、私立中高一貫校3校と個人の英語教室の生徒に協力してもらった。回答者の中には小学生や指導者も含まれているが、ここでは中学の検定教科書との関連性を研究目的としているため、実際に中学で検定教科書と ORT 両方を使用して授業を受けている学習者のみの結果を報告する。また、高校1年生は中学を卒業したばかりであるため、高校英語よりもまだ中学英語の影響が大きく、中学時代の教科書や多読図書の記憶が鮮明であると考え、当研究に組み込んでいる。アンケート回答者の人数と多読状況は表6のとおりである。

表6 アンケート回答者の多読状況

学年	中学1年		中学2年	中学3年		高校1年
	男子	女子	女子	男子	女子	女子
人数	8	59	56	217	127	37
多読期間(月)	12	3	15	13	28	15
多読冊数平均 (SD)	215.7 (84.9)	26.1 (44.0)	172.6 (95.4)	151.9 (29.9)	606.2 (348.7)	500.7 (2529.7)
Min - Max	43 - 380	5 - 246	27 - 654	45 - 330	100 - 2,500	200 - 1,500
ORT 読書冊数 平均 (SD)	84.0 (63.6)	17.3 (15.0)	79.5 (58.7)	71.1 (24.9)	149.3 (96.7)	198.3 (424.7)
Min - Max	20 - 120	1 - 75	7 - 250	0 - 231	20 - 476	100 - 300
読了語数平均 (単位:千)(SD)	78.2 (75031.3)	4.1 (5033.4)	65.9 (43781.1)	80.2 (32851.2)	303.1 (214845.6)	981.2 (5429733.6)
Min - Max	14 - 167	0.2 - 27	2 - 176	0.1 - 260	9 - 1,150	400 - 4,000

学習者は多読環境に恵まれており、読書量が多い学習者が大半であるが、どの学年も読書冊数・読了語数に非常にばらつきがある。これは個人差に加え、学年と性別で複数の学校をまとめたため、読書開始時期が異なっている場合があり、そのために差が出たことも一つの原因であると考えられる。

次にアンケート結果を述べる。表7はORTと英語の検定教科書について楽しいかどうかを問う質問である。(1)、(2)の質問に対して「はい」と答えた回答の割合を表している。

表7 ORTと英語の検定教科書への好み

項目 (回答率%)	中1 M	中1 F	中2 F	中3 M	中3 F	高1 F
①ORTシリーズは楽しい・好きですか	87.5	94.6	92.9	78.7	95.2	94.6
②英語の教科書は楽しい・好きですか	25.0	57.1	55.4	43.5	60.3	67.6

どの学年もORTの人气が高く、女子生徒のクラスは全て90%を上回っている。一番低い男子生徒のクラスでもほぼ80%近くの生徒が楽しいと答えている。一方英語の教科書を楽しんでいると感じる学習者は女子のグループでは55%から70%近くまでいるが、中3男子は43.5%、中1男子は25%にとどまっている。興味深いのは、中1男子と中3男子が他のグループに比べて、ORT・教科書両方ともに好む割合が低いことである。これはテキストとは別の問題であると考えられる。次に、ORTを好む理由として回答率の高い方から述べる。

表8 ORTを好む理由

	①登場人物や動物の行動が面白い (%)	②話の内容が面白い (%)	③絵がきれい・かわい・楽しい・おもしろい (%)	④登場人物が同じなので親しみやすい (%)	⑤話が繋がっていて内容を理解しやすい (%)
中1 (M)	75	63	50	38	50
中1 (F)	64	66	46	53	24
中2 (F)	59	59	52	38	18
中3 (M)	47	39	21	38	21
中3 (F)	60	53	55	41	30
高1 (F)	49	43	46	51	51

この結果を見ると、ORTの魅力は話の面白さにあるようだ。①「登場人物の行動が面白い」、②「話の内容が面白い」、④「登場人物が同じなので親しみやすい」、⑤「話が繋がっていて内容を理解しやすい」など、内容理解に関するものが多い。話が面白いから勉強であると感じないで読むのであろう。またイラストの評価も高い。③「絵がきれい・可愛い・楽しい・おもしろい」と回答した生徒は中3の男子を除いてはどのクラスもほぼ半数いる。話とイラストの両方で読者をひきつけているのである。魅力

的なイラストが、上記の2の項で述べたように、cohesive device を効果的に提示し、deixis をふんだんに使用することを可能にしている。また、④、⑤の同じ登場人物の出現と話の関連性も語彙・フレーズの繰り返し同様、読者の内容理解を深めこのシリーズを好む大きな要因となっている。

表9 教科書を好む理由

	英語が分かり易く内容を理解しやすい (%)	外国の文化や生活習慣がよくわかる (%)	話の内容が面白い・興味がわく (%)	イラストや写真がきれい・楽しい・興味がわく (%)	登場人物の行動が面白い (%)	本文のページに書いてある単語や文法の説明が役に立つ (%)
中1(M)	25	0	0	0	0	13
中1(F)	36	14	10	25	14	14
中2(F)	23	21	18	14	11	11
中3(M)	13	19	22	15	9	11
中3(F)	17	24	21	17	15	8
高1(F)	19	32	27	14	19	8

一方、教科書を好む理由としては、「英語が分かり易く内容を理解しやすい」、が一番多く、次に「外国の文化や習慣がよくわかる」が挙げられている。その後に ORT 同様、内容に言及したものが続く。最後には ORT では見られない「本文のページに書いてある単語や文法の説明が役に立つ」、回答数が少ないため表には入っていないが、「練習問題が勉強になる」といういわゆる学習関連項目が挙げられた。このような項目を選択した学習者はどのクラスも「英語の教科書が楽しい・好きだ」と回答した学習者の約1～2割にとどまってはいるが、教科書が学習目的であるということの表れであろう。ただ、英語学習が目的の教科書であっても、英語が理解できて話を楽しめなくては、興味が薄れるということを示唆しているのではないだろうか。検定教科書は、前述したように、様々な制約の元で複数の英語の専門家によって作成されたものであるため、楽しむ教材としてではなく、英語学習を主目的として書かれているのは当然のことである。ORT のように学習者が喜んで手に取るものではないであろう。

5. 結び

二つのタイプの教材の間には、文法・語彙の導入に関して明白な相違がみられた。ORT のテキストは、テキスト外 (extralinguistic) の指示対象 (referent) を多用し、また直示 (deixis) のようなコンテキストに根差した表現を多用することで、学習者のテキストに対するより能動的な関わりを誘発しようという立場である。これに対し、検定教科書ではテキストの登場人物の中でやりとりが主に行われ、学習者はテキスト

内での出来事に対し傍観者としての役割に留まりがちである。文法・語彙を効率よく導入できる一方、ここでは学習者に英語での認知の在り方を体験させるための指導の工夫が指導者に求められるだろう。これらの結果から、アンケート報告にもあるように学習者が ORT を喜んで読んでいる理由の一つとして、ORT では読者は読者の立場にとどまらず、登場人物たちと一緒にテキストの世界を体験できることが挙げられるのではないだろうか。

また語彙の面では、初期・中期は NC と ORT は見出し語・総語数で拮抗しているが、後期になると ORT が見出し語・総語数共に多くなっている。そして出現頻度に関してはいずれの時期も ORT の方が高くなっている（表 2）。二つのタイプの教材は作成意図が違うため、単純にどちらが良いとはいえないが、再履修生など英語に苦手意識を持つ学習者には ORT のようなストーリーを楽しみつつ明示的でない語彙の導入が受け入れられた。実際、ORT と検定教科書を使用した中高生へのアンケート結果では話の面白さが教材を好きになる重要な要素になることがわかる。

以上、検定教科書、ORT について語彙・文法の比較を試みてきた。初めにも述べたが、検定教科書、ORT に代表される L1 児童用図書のどちらが言語習得に適しているかという問題ではなく、検定教科書の効率的な語彙・文法の導入と ORT 等の L1 児童用図書の多読を通して、コンテキストと連動した英語の運用能力を養成できるのではないだろうか。今後の更なる分析としては認知言語学の枠組みを使い、多読用 L1 教材がどのように学習者の英語の運用能力の向上に寄与するかを検証していきたい。また、Takase (2012) や Takase and Otsuki (2011) で報告されたように、ORT をはじめとする L1 児童用図書を読むことで文法力が伸びたが、コンテキストを伴ったテキストを読むことが英語力向上と具体的にどう関係するのか、この点も解明を要する。語彙に関しては、Basic 1,000、2,000 以外の語彙分析に加え、フレーズ・コロケーション等の比較分析も今後行う予定である。

上記のように、中学生が ORT を検定教科書と同時並行で楽しんで読めるということは、大学生のリメディアル対策としてこのような児童書を使用するのではなく、本来ならば英語学習導入時の中学生（あるいは小学生）に読ませるべきである。教科書で正確さを指導すると同時に、教科書のみでは大幅に不足するインプットの量を増やすべく、ORT のような絵本 (Levelled Readers) を大量に読み聞かせ (多聴) したり読ませたり (多読) して、流暢さも育てるべきである。そうすれば中学で基礎力が固まり高校で英語運用能力も向上し、英語嫌いや苦手意識を持つ再履修大学生やリメディアル・クラスも減少し、結果的に大学生に必要とされる専門書も原書で読めるようになるであろう。

参考文献

- Fillmore, C. (1966). Deictic categories in the semantics of come. *Foundations of Language*, 2, 219-227.
- Halliday, M.A.K. and R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

- Huddleston, R. and J. Pullum (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunt, R. & Brychta, A. (2013). 多読学会創立 10 周年記念 : ORT 著者講演会 神戸国際大学にて
- New Crown 1,2,3* (2013). Tokyo: Sanseido.
- Nishizawa, H., Yoshioka, T., & Fukada, M. (2010). The impact of a 4-year extensive reading program. *JALT2009 Conference Proceedings*, 632-640.
- Otsuki, K., & Takase, A. (2012). Comparison of pedagogical grammar in picture books and English textbooks. *The 1st Extensive Reading World Congress Proceedings, 1*, 116-119.
- Oxford Reading Tree*. (2008). Oxford: Oxford University Press.
- Takase, A. (2009a). *The effects of SSS and SSR on any level of university students*. Paper presented at the 5th JERA Annual Conference, Aichi.
- Takase, A. (2009b). The effects of different types of extensive reading materials on reading amount, attitude and motivation. In Cirocki, A. (Ed.). *Extensive Reading in English Language Teaching* (pp. 451-466). Munich: Lincom.
- Takase, A. (2010). *Easy Picture Books vs. Graded Readers: Which is more effective for EFL Japanese Students?* Paper presented at the Annual Conference on IATEFL YLT SIG, Hildesheim.
- Takase, A. (2012). The effectiveness of sustained silent reading in becoming autonomous learners. *Forum for Foreign Language Education (11)*. 1-14.
- Takase, A., & Otsuki, K. (2011). *The effects of reading easy books for remedial students*. Paper presented at the 4th Annual Conference on JALT ER SIG, Okayama.
- Takase, A., & Otsuki, K. (2012). New challenges to motivate remedial EFL students to read extensively. *Apples – Journal of Applied Language Studies, 6* (2), 75–94.
- Waring, R. (2009). *Promoting Extensive Reading*. Paper presented at the 2nd Annual Conference on JALT ER SIG, Osaka.
- West, M (1954) *The General Service List*. London: Longman.
- 大槻きょう子・高瀬敦子 (2012). 多読用図書教材が英語教育に及ぼす影響——L1 児童用英語絵本と中学英語教科書との違い『英語教育研究』 35, 63-77.
- 小林めぐみ・河内智子・深谷素子・佐藤明可・谷牧子 (2010). 『多読で育む英語力+α』 東京：成美堂.
- 酒井邦秀・神田みなみ (2005). 『教室で読む 100 万語』大修館書店.
- 高瀬敦子 (2008). やる気を起こさせる授業内多読『近畿大学英語研究会紀要(2)』19-36.
- 高瀬敦子 (2010a). 『英語多読・多聴指導マニュアル』東京：大修館書店.
- 高瀬敦子 (2010b). 授業内多読の効果—授業内多読と授業外多読の比較 第 36 回全国英語教育学会大阪研究大会発表予稿集
- 高瀬敦子・大槻きょう子 (2010). 再履修クラスにおける多読の実践とその効果. 2010 年度大学英語教育学会 (JACET) 関西支部秋季大会、関西学院大学

- 田中茂範 (2011). 26 の基本語で身につけるネイティブ感覚『多読多聴マガジン』27, 78-101.
- 古川昭夫 (2010). 『英語多読法』東京：小学館.
- 古川昭夫・神田みなみ (2010). 『英語多読完全ブックガイド』第3版東京：コスモピア.
- 文部科学省(2008). 中学校学習指導要領解説 外国語編. 入手先
(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/01/05/1234912_010_1.pdf) (参照2013年11月11日)

実践報告

公立中等教育学校における多読指導の成果

——GTEC、進研模試のデータから

Effects of Extensive Reading at a Public Secondary School

—From Data of GTEC and *Shinken* Mock Tests

渡辺 政寿 WATANABE Masatoshi (新潟県立直江津中等教育学校)

Abstract

This is an interim report on the first extensive reading for students as well as for teachers, conducted at a prefectural secondary school in Niigata. One of the five classes of English II each week was assigned for this purpose for four months and students spent 15 hours on extensive reading in total. The subjects were fifth graders at a secondary school. The result from the post-study questionnaire indicates that many of the students read English with less stress, and other data show that it seemed that extensive reading enhanced English reading fluency of academically highly developed students. In this report we will discuss the effect of extensive reading based on the results of GTEC, an English test developed by Benesse Corporation, in which testees have to read a lot of English articles in a limited time and grasp the outline or contents. We will discuss the problems found in the post-study questionnaire. In addition, we will talk a little about the relation between extensive reading and intensive reading on the basis of the results from mock tests.

Key words: prefectural secondary school, extensive reading, GTEC for STUDENTS, *Shinken* mock test, guidance for entrance examinations

要旨

本稿は、生徒と教師の双方にとって初めてといえる、多読による授業実践の中間報告である。中等教育学校5年生（高校2年生）を対象とし、週1時間（4カ月）、合計15時間の多読実践を行った。結果、生徒の英文読解に対する抵抗感が軽減されたことが判明した。また高度な英語力を持つ生徒にとってはその育成を加速化させる効用があったことも認められた。本稿では、限られた時間の中で大量の英文を読み、概要や内容を読みとらせる GTEC という外部試験での成績推移をもとに、多読指導の効果について考える。また生徒への事後調査の結果から本実践の課題を取り上げる。加えて、生徒が目標としている大学入試のプロトタイプである模擬試験の結果をもとに、多読と精読の関係についても触れてみたい。多読のことをよく知らない教師にとっては、多読指導はただ生徒に読ませるだけという印象があり、教師の抵抗感がその実現を妨げている。しかし、多読の効用と可能性を同僚とシェアすること、また生徒に読解に

おける fluency を伸ばす観点から多読は必要であると助言することで、特に教科書の進度に多くの関心が払われている進学校でも、十分導入可能な手順であると結論づけられる。

キーワード：公立中等教育学校、多読、GTEC for STUDENTS、進研模試、受験指導

1. はじめに

1.1 学校概要

新潟県立直江津中等教育学校は、新潟県で第3の規模の都市である上越市(人口約20万人)に位置し、平成19年に新潟県内5校目の公立中等教育学校として設立された¹。クラス規模は1学年あたり40人学級3クラスであり、現在1年生から6年生まで合計18クラス、総勢698人の生徒が集まる学校である。スクールポリシーは「Be an ACE」、すなわち Ambition、Contribution、Energy を持ち、世界を舞台として活躍できる人材輩出を目標としている。4年時の2月中旬から2週間アメリカ・ロサンゼルスで一人一家庭でホームステイを行うが、誰の力も借りず、生徒自らが意思疎通を図れる態度と力を養うことを目標の一つとしている。この研修に出かける前に全員が英検2級を取得することを目標として英語学習に励んでいる(参考までに、二期生は高2終了時まで100名中43名が2級を取得している)。

2013年3月に一期生(計111名)を送り出し、東京大学2名、一橋大学1名、東北大学2名、北海道大学1名をはじめとして国公立大43名、自治医大1名、早稲田大学4名、慶応大学4名、立教大5名、明治大11名をはじめとして私立大へ延べ157名の合格者を出した。

1.2 多読導入の経緯

筆者の担当する二期生(100名)は女子66名、男子34名で構成されている。中学校に該当する前期課程の時から、テーマに基づいた調べ学習、ペアワーク、グループワークを通じたまとめ作業、プレゼンテーションを多く経験し、表現力、聴解力がついてきている実感はあった。しかし、外部模擬試験や各種検定の成績を分析すると、ライティング力やリスニング力に比べ、長文読解力に難があることが分かった。最終的に国公立大合格を目指す生徒が多いため、センター試験第5問、第6問のような著者の主張をつかんだり、段落ごとの見出しをつけたりする読解問題で、失点をいかに防げるかが問題となる。何かよい方法はないかと模索していた時期に、高瀬敦子著「英語多読・多聴指導マニュアル」に出会った。早速読破したが、これは授業時間を費やしても導入してみる価値があると判断し、即、日本多読学会に入会した。校内図書予算、英語科の予算ともに非常に限られた中で、短時間でレベル的に適当な図書をそろえることは至難の業であるため、学会の貸し出し図書に応募した。その結果、話題やジャンル、英語の難易度にも多様性があり、幅広い生徒に対応できるということが期待できるLLL-2(Longman Literacy Land)162冊を借りることができた。同学年を担

当する同僚2人にも同じ形態で授業を行うことを、多読の効用やそれまでの実践例をまとめた資料を提示することによって理解してもらい、協力を得ることができたおかげで、3クラスが足並みをそろえて取り組むことができた。生徒に対しても、学年集会を開き多読実践校の例を紹介し、実践した生徒の声や効果を資料として提示することで、多読の目的や目指すものを共通認識して臨むことができた。

2. 授業概要

多読授業は5年生(二期生)100名(男女比率 36:64)を対象に行った。

2012年11月より2013年3月まで、英語Ⅱの授業5単位のうち週1回1コマ(55分)全15回を多読に当てた。使用テキストはLLL-2(Longman Literacy Land)162冊である。英語圏の子どもたち向けに書かれた本で、総語数0語から2000語くらいまで多種多様な品揃えであるという理由で、このセットを選んだ。買物かご1つに本を入れ、普段は教務室で管理し、授業ごとに英語係に休み時間中に運ばせた。教卓付近に本を並べ、生徒は好きな本を手にとって席に戻り、授業開始5分後には静かな読書環境が整った。毎時間、語数とYLが分かる一覧表を黒板に貼り、生徒がそれを確認して本のレベルがすぐに分かるようにした。生徒は本を選択後、ひたすら集中して読む。教師は机間指導をしながら生徒の様子を見る。授業終了前の3分は読書記録をつける時間とした。多読のみで多聴は一切行っていない。

英語読書記録帳(3枚目)

5年 / 組 番 氏名

No	月/日	タイトル	シリーズ名	YL(読み易さレベル)	単語数		本に対する評価 (◎○△×で記入)	感想・メモ	お気に入りのフレーズ・一文
					総語数	新語数			
23	12/4	Jojo Makes the TEAM	LLL	0.9	659	83	◎	友達とは何か かたはる友は誰か	What are friends for?
24	12/4	The Rat Hunt	LLL		134	0	◎	Rickyの7-7の かにいたのがエビ!	This is my treasure.
25	12/13	Monster (part 2) on the Street	LLL	0.9	751		○	ピタリ、100- パタリ、100!	That was a very clever thing to do.
26	12/13	The Barbecue	LLL		1093	7	○	歌いながら歌に 降りたよ、おもしろ!	Mr Pringle sang louder and louder.
27	12/13	Sam Runs Away	LLL	1.4	866	2	◎	Samの1/2が (何故か)エビ!	Nothing could be more terrible than losing you.
28	12/13	The Missing shoes part 1	LLL		153		○	Samの靴を 見つけた!	Sam looked for her shoes.
29	2/13	Ben and the Pop Star	LLL	0.4	191		◎	Big Gのギター 奏した音がすごい!	Little G put her fingers in her ears.
30	12/20	Jojo in the Jungle	LLL		84		◎	1/2の動物に 会った!	That was fun.
31	12/20	Taming Tessa	LLL		2356		○	Tessaの、 理由があった	When it comes to reasons that is the secret of success.
32	12/20	Snow Games	LLL		486		○	Snowmanの Snow womanの おもしろ!	It's a snow Spinter!
33	12/20	Losing Lucky	LLL	0.7	478		◎	着に合ったLucky も楽しかった	You are still a happy bunny!

多読三原則 ①辞書は引かない ②わからないところはとばす ③つまらなければやめる

記録帳の一例



授業中の様子



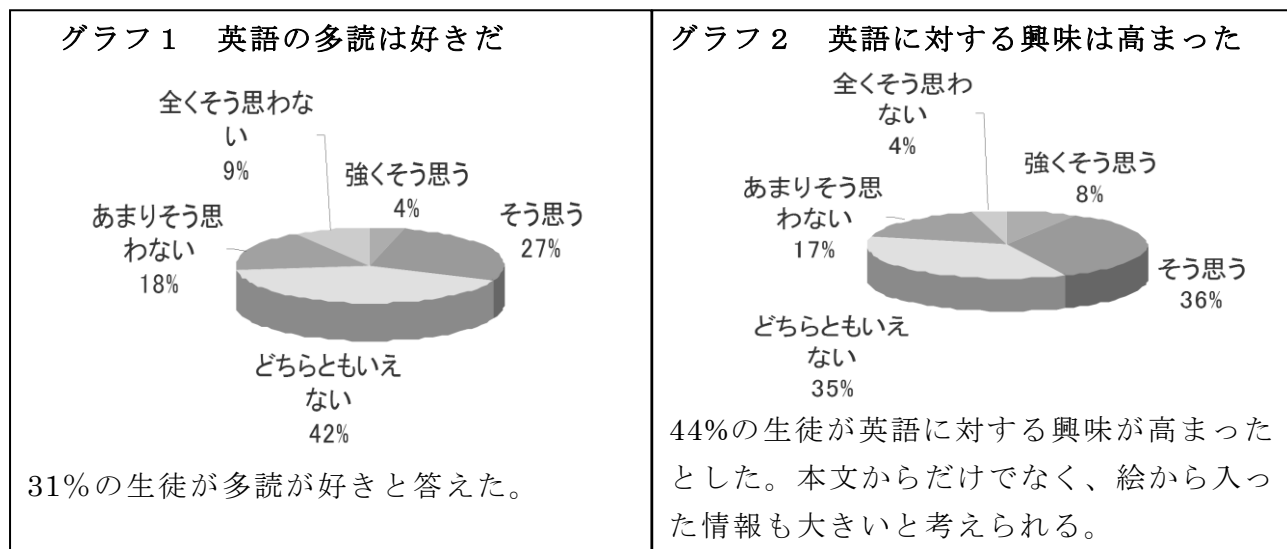
本を選択する様子

3. 結果

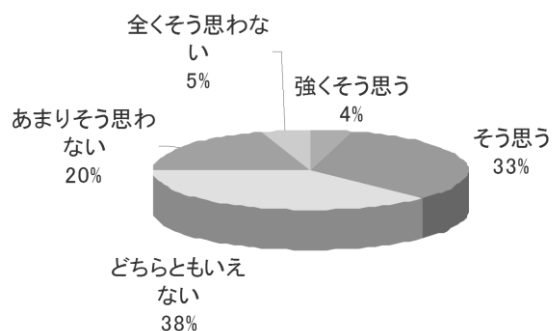
3.1 事後調査

多読を行った本校5年生 100名に 2013年3月に事後調査を実施した。14の質問項目に対して、五項択一式を採用した。(内訳は「強くそう思う」、「そう思う」、「どちらともいえない」、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」の5つ)。結果とその分析は以下のとおりである。

質問項目別の結果分析

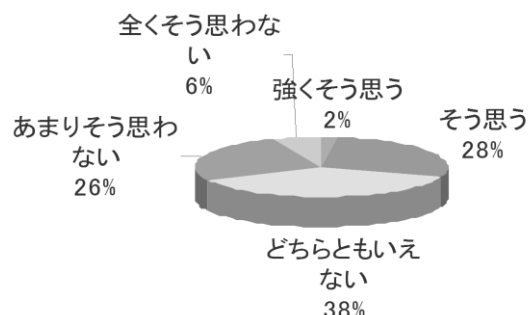


グラフ3 英語の本を読むことが好きになった



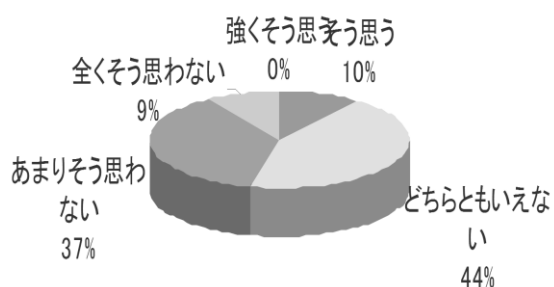
37%が英語の本を読むのが好きになった。英語を読む抵抗感が減ったことと関連性があると考えられる。(グラフ7参照)

グラフ4 新しい語彙をたくさん学んだ



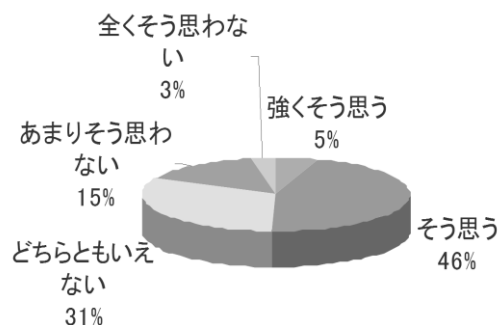
30%の生徒が新しい語彙を学んだと答えた。未知の単語に出会っても、記録しないと忘れる。記録して、辞書を引く時間が欲しいと要望があった。

グラフ5 文法がわかるようになった



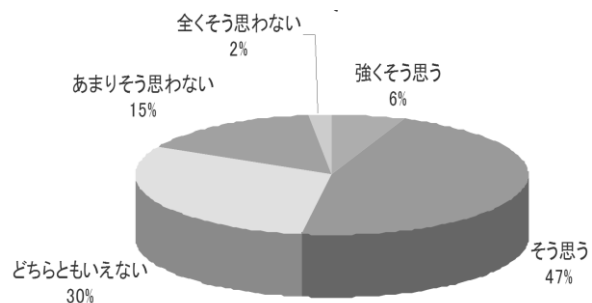
文法の伸びはほとんど実感できなかつたようである。

グラフ6 わからない単語に出会っても、前後関係から類推できるようになった



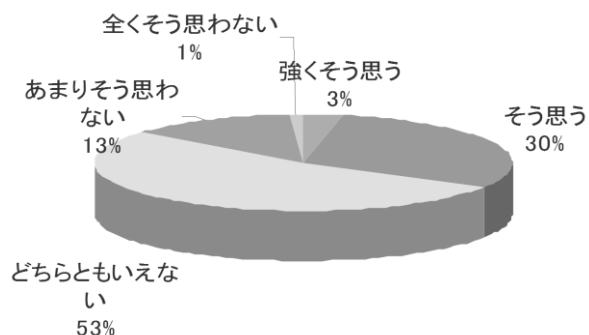
過半数の生徒が分からない単語に出会っても前後関係から類推できるようになったと感じている。これは多読をしての大きな成果の一つといえる。

グラフ7 英文を読むのに慣れてきた(抵抗がなくなった)



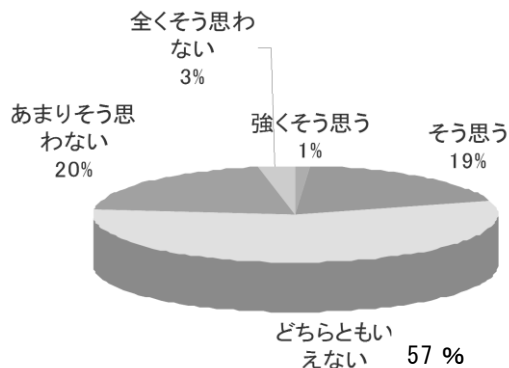
53%の生徒が英文を読む抵抗感が減ったとしている。これも大きな成果の一つである。情意フィルターが下がれば、今後の習得が進むと思われる。

グラフ8 英文を読むのが速くなった



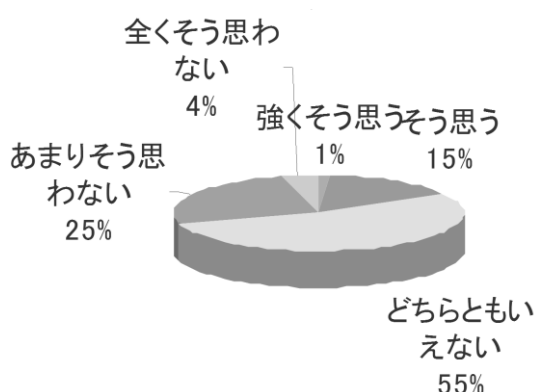
33%の生徒が英文を読む速度の進歩を実感している。後述の GTEC における WPM の変化を裏付けている。

グラフ9 外部試験(英検、模試など)の長文が速く読めるようになった



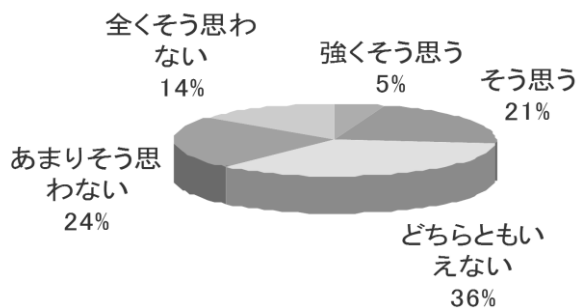
強くそう思う1%、そう思う19%、どちらともいえない57%という結果である。まだ効果の実感を持ってない生徒がどちらともいえないを選択していると考えられる。

グラフ10 外部試験(英検、模試など)の長文が正確に読めるようになった



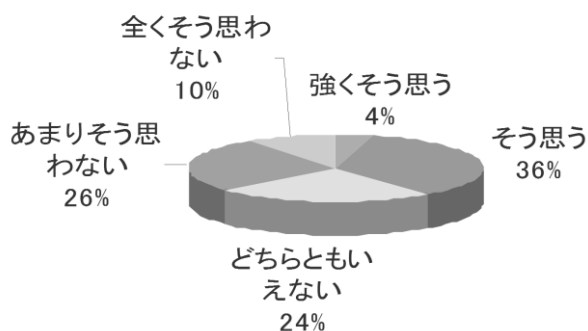
強くそう思う1%、そう思う15%、どちらともいえない55%という結果である。グラフ9と同様に、効果の実感を持ってず、判断しかねているようである。

グラフ11 多読をする時、日本語に訳さずに内容を理解している

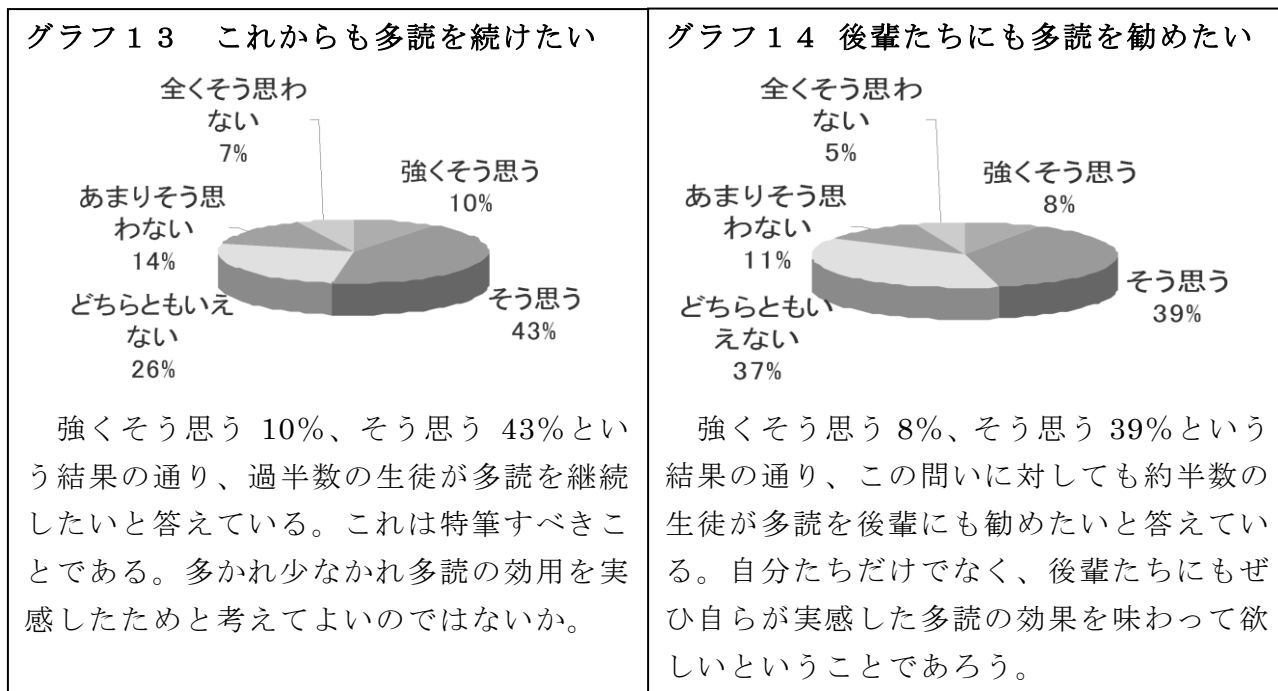


26%が日本語に訳さずに内容を理解していると感じている。割合としては低いだが、もっと多読を進めれば、この数値は上がると考えられる。まだ、実感が持てない生徒が36%もいる。訳読しないと読んだ気にならない生徒が依然として40%近くいることは今後の課題の一つといえる。

グラフ12 わからない単語があっても気にならなくなってきた



40%の生徒が未知の単語があっても気にせず読めるようになってきた。多読の大きな効用の一つである。止まることなく読めるようになってきたことは進歩である。



3.2 多読導入前後の GTEC for STUDENTS リーディングスコアの推移²

本校では4年生の夏、冬、5年生の夏、冬と年に2回 GTEC を実施してきた。表1は多読導入前後の GTEC for STUDENTS リーディングスコアの推移と、本校一期生の同スコアとの比較を表したものである。

表1 多読導入前後の GTEC リーディングスコア(平均値)と一期生との比較

実施時期	学年	実施回	人数	スコア	全国高2 平均スコア	本校一期生 平均スコア
2012.7 多読導入前	5年生	22A	103	180.9	162.5	208.1
2013.3 多読導入後	5年生	23A	100	194.1	168.8	213.3

表1が示すとおり、多読導入前後の全体平均で13.2点の上昇が見られる。このスコアは4年生夏(2011年9月実施)のスコア(167.3)と4年生冬(2012年3月実施)のスコア(180)を比較した際の上昇値12.7点よりも大きい値である。ちなみにこの2回は Basic タイプの試験(時間45分、設問数36、満点250点)であり、表1の試験は Advanced タイプ(時間45分、設問数43、満点320点)である。よって4年生冬(2012年3月)と5年生夏(2012年7月)の数値は単純には比較できない。上述の Basic タイプ2つ試験間に2週間に及ぶロサンゼルスへの海外研修(2012年2月)が行われた。単純比較はできないことは承知しているが、多読導入前後の数値の伸びが海外研修前後の伸びを若干上回っていることは興味深い。多読を担当した教員間では、海外研修でホームステイ、

コミュニティーカレッジでの授業を経験し、異文化に対する関心が高まった後で多読を実施したことで、より効果が増したのではないかと話し合っている。生徒自身が自ら体験したことと、書籍を通じて学んだことが結びつき、相乗効果をあげていると思われる。

表1に示すように、多読を導入していない本校一期生との比較においては、一期生の5.2点の伸びに対して、多読を導入したⅡ期生の伸びは13.2点であった。一期生に素点では劣るが、伸び幅では3倍近い数字が出ている。この点においても多読の成果といえるのではないかとと思われる。

GTECではリーディングセクションBで情報検索・概要把握問題14問を14分で、セクションCで要点理解問題15問を24分で解かせる。ここで必要となるのは速く必要な情報のみを見つける力、著者の主張を正確に読み取る力である。今回の多読の実践により、生徒は途中で止まることなく、速く読む力が育まれ、その力が当テストによって測られたのではないかとと思われる。

表2はGTECリーディングスコアの成績分布を表したものである。

表2 GTECリーディングスコアの成績分布（人数と累積％）

リーディングスコア成績分布(人数)						
			2012.7		2013.3	
			5年生 多読導入前		5年生 多読導入後	
グレード	スコア	推奨スコアガイドライン	単純	累積	単純	累積
7	270～	大学での専門教育を英語で学べるレベル	0	0	6	6%
6	230～	海外進学を視野に入れることができるレベル	7	6.7%	16	22%
5	190～	海外の高校の授業に参加できるレベル	24	30.0%	21	43%
4	160～	海外ホームステイや語学研修で楽しめるレベル	47	75.5%	40	83%
3	140～	ALTと日常的な会話をし、英語体験を楽しめるレベル	18	93.2%	11	94%
2	120～	定型的なやりとりであればできるレベル	7	100%	6	100%
1	0～	挨拶程度の簡単なコミュニケーションができるレベル	0	100%	0	100%

表2に示すように、多読導入前後でグレード4～7の人数が増加していることがわかるが、その中でも特にグレード6、7の人数が著しく増加している。上位層の多読に対する取り組みが非常にいいのは、日常の指導の中で実感していたが、データとしても表れているといえるようである。

表3はGTECリーディングセクションにおけるWPM（Word per Minute）別の人数分布を示したものである。

表3 GTECリーディングセクションにおけるWPM³

WPM 分布(人数)		
WPM	2012.7	2013.3
	5年生 多読導入前	5年生 多読導入後
130以上	1	7
120～	3	11
110～	9	8
100～	14	10
90～	4	7
80～	32	25
70～	29	20
60～	4	6
50～	7	6
50未満	0	0
合計	103	100
全国平均	77	77
本校平均	85.1	91.9

表3に示すように、GTEC教師用帳票についてくる評価基準の一つであるWPMを見ても、120～と130以上の2つのカテゴリーの伸びが大きい。これも上位層が多読によって読みのfluencyを増した結果と解釈できる。全国平均値との比較でも、本校平均値は大きく上回っており、多読導入前後の変化を比較しても、6.8語上昇していることがわかる。

3.3 GTECリーディングスコアの伸びと進研模試との相関⁴

表4は多読開始前後におけるGTECリーディングセクションの伸びを示したものである。

表4 多読開始前後におけるGTECリーディングセクションの伸び

GTECリーディングの点数の伸び	人数	高2進研模試2月マーク 平均偏差値	高2進研模試1月記述 平均偏差値
50点以上	11人	71.0	67.1
30～40点台	14人	61.4	59.1
10～20点台	28人	61.9	59.9
1～9点台	10人	59.6	57.3

表4に示すように、有効データ人数の98人中65人で点数の伸びが記録された。指導している途中でも、生徒の授業中の取り組み、読書記録シートの感想欄の記述の仕方などから、英語力のある上位層で多読は有効だという感触は得ていたが、総合的にある程度の英語力を身につけている生徒によっては、ますますその力を育成するのに多読が有効だったのではないかと考えられる。

マーク模試と記述模試のデータを並べたが、事後調査からいえる多読のメリットである1) 類推力がついた、2) 長文に対する抵抗が減った、3) 未知の単語を気にしなくなった、の3点は、記述模試においてよりマーク模試においての方が、反映されやすいのではないかという意見が同僚との話し合いの中で出た。記述模試では日本語の記述問題が入る分だけ、すなわち英語で内容を理解できたとしても、それを日本語で書き表さなければならず、英語の思考回路が途絶えるため、マーク模試よりは上記の多読のメリットが反映されにくいと考えられる。より詳細な調査と考察を要するが、多読はマーク模試により有効で、精読は記述模試により有効ではないかという推測ができる。

3.4 読了語数別グループにおける GTEC リーディングスコアの伸び

表5は読了語数の多い順に分けた4つのグループで、どのグループが最も GTEC リーディングセクションのスコアを伸ばしたかを示している。

表5 読了語数別グループにおける GTEC リーディングスコアの伸びと読了冊数

読了語数(平均語数)	人数(有効人数 98 人)	GTEC リーディング スコアの伸び(平均値)	読了冊数(平均冊数)
5 万語以上(61623 語)	18 人	23 点	51 冊
3 ～ 4 万語台(38623 語)	45 人	9 点	45 冊
1 ～ 2 万語台(23355 語)	33 人	11 点	37 冊
1 万語以下(9815 語)	2 人	6 点	12 冊

5 万語以上読んだ生徒数は 18 人で、スコアの伸びは 23 点である。この数値は 1 万語以下(2 人)の平均値である 6 点のほぼ 4 倍、3 ～ 4 万語台(45 人)と 1 ～ 2 万語台(33 人)の 2 倍以上の伸びを示している。

4. 考察とまとめ

事後調査の結果より、情意面における多読の成果としては以下の3点が挙げられる。1) 意味がわからない単語に出会っても類推可能になった(グラフ6参照)、2) 英文を読むのに心理的抵抗が減った(グラフ7参照)、3) 意味がわからない単語があっても気にならなくなった(グラフ12参照)。これらの項目については、おおよそ半数の生徒が、強くそう思う、そう思うと答え、肯定的な実感を持っていることがわかる。これらの力が GTEC リーディングのスコア向上と WPM の増加につながったのではないかと考

えられる。一方、質問(グラフ1,5,8,9,10 参照)によっては、どちらともいえないと答える層が多数を占める場合もあるが、成果をまだはっきりとはいえない段階にいると解釈できるので、今後の継続的な指導で多読の効用を実感してもらえるようにしたい。また、グラフ 13,14 にある半数前後の生徒が多読を続けたい、後輩たちにも多読を勧めたいという気持ちも大切にして今後の活動を行いたい。

表4の「多読開始前後における GTEC リーディングセクションの伸び」から、特に総合的にある程度の英語力を身につけている生徒集団には、多読が有効なようである。総合的にある程度の英語力を身につけているからたくさん読めるのか、たくさん読めるから総合的な英語力が身につくのかについてはさらに調査と考察が必要であるが、読解力を増すために多読が有効であるという仮説を実証すべく実践を続けていきたい。総合的な英語力が身につけている生徒集団には文法が定着しているというデータの裏づけは取れていないが、文法がしっかりと定着している生徒に多量のインプットを課すことが読解力獲得につながるということを日々の指導から実感しているので、さらに研究していきたい。

表5の「読了語数別グループにおける GTEC リーディングスコアの伸び」からは5万語以上読んだ生徒の伸びが他のグループよりも高いことがわかる。これは鈴木(1996)が示したデータとほぼ一致しており、注目に値する。鈴木は高校生に多読指導した結果、読破ページが200ページ前後で模擬試験の偏差値が伸び始めたとしてデータを示している。高瀬(2007)は鈴木が示した200ページを1ページ平均250語の本では約5万語であるとしている。また、平均的な高校生、大学生の場合、1年間のクラス平均読了語数は15万語から20万語と自身の経験から示している。そして5~6万語前後読むと英語を読むのが楽になると感じる生徒が多いと報告し、これは鈴木が示した200ページとほぼ同じと結論付けている。まとめると多読が楽になると感じた頃から模擬試験の偏差値も伸び始めると解釈できるが、本校の生徒についての更なる調査も継続したい。

多読導入前は、週に1時間、教師が何も教えずにただ生徒に英文を読ませるという手法には、正直、筆者も同僚も抵抗があった。しかし実際に行ってみると、生徒の英語長文を読むことに対する心理的な負担を軽減し、未知語に出会っても前後関係から類推し、場合によってはそれらを飛ばして読むことができるようになり、リーディングの fluency を高めるという成果を生むことができた。それだけの時間を割く価値は十分にあることから、進学校でも実施は可能であると思われる。

英語は現在、世界共通語として認識されている。生徒の表現力、コミュニケーションを図りたいという意欲を高めることがもっと重視されるべきである。多読は生徒のそのような能力を伸ばす手助けとなる可能性を秘めている。生徒たちが将来、平和で豊かな世界の一員として活躍するために、英語は必要不可欠となる。多読で高めた読みの fluency が、英語を自由に操るための第一歩となるよう今後も尽力したい。

注

- 1 中等教育学校は、中高一貫教育の課程で、前期中等教育（中学校などにおける教育）と後期中等教育（高等学校などにおける教育）を一つの学校として一貫して施すシステムをとる学校である。他に併設型の中学校・高等学校、連携型の中学校・高等学校という形態がある。
- 2 GTEC for STUDENTS は中学生・高校生を対象としたスコア型英語テストで、リーディング、リスニング、ライティングの3技能を測り、英語を実際に使うことを重視した問題で構成される。絶対評価であるので技能別英語力の伸長度がわかる。2012年度の受験者数は62万人である。
- 3 教師用帳票にある「リーディングの出題の特徴」の項の③にWPMの測定とある。
「各パートごとに試験時間、設問数、本文語数などが決まっていることから、WPMを測定することができます。近年のセンター試験英語において得点率80%以上の受験生は、GTEC for STUDENTSのWPMにおいて、110以上のスピードで読解しています」とある。
- 4 進研模試とは株式会社ベネッセコーポレーションによる大学入試の模擬試験である。「定期的な学力測定により、高校生の学力育成と進路選択を支援するためのテスト」で、「時期に応じた内容、形式の出題や安定した受験母集団で、全国レベルの客観的な学習到達度が測定できます」とある。全国でおよそ43万人が受験している。マーク模試とはセンター試験に倣って作成されたマークシート型試験であるのに対し、記述模試とは各大学の個別試験を念頭に作成された日本語訳、日本語要約などを含む試験のことである。

参考文献

- Bamford, J. & Day, R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 酒井邦秀・神田みなみ (2005). 『教室で読む英語 100万語・多読授業のすすめ』東京：大修館書店.
- 鈴木寿一 (1996). 読書の楽しさを経験させるためのリーディング指導 渡辺時夫(編) 『新しい読みの指導』116-123. 東京：三省堂.
- Mason 紅子(2012). 多読を成功させる条件 『四天王寺大学紀要』第54号、351-366.
- 高瀬敦子(2007). 大学生の効果的多読指導法 『関西大学外国語フォーラム』第6号.
- 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.
- 古川昭夫(2010). 『英語多読法』東京：小学館.
- 宮本恵理子(2012). 公立高等学校における英語多読指導の試み 『日本多読学会紀要』第6号、13-29.

研究ノート

多読授業における EPER テスト活用とデータ分析のすすめ
Encouraging the Use of EPER Tests and Data Analysis in the ER
Classroom

吉田 弘子 YOSHIDA Hiroko (大阪経済大学)

Abstract

Recently, Edinburgh Project on Extensive Reading (EPER) tests have been increasingly used as a measurement of extensive reading (ER) instruction at high schools and universities. Although EPER tests were originally developed by the Edinburgh Project on Extensive Reading, they have been donated to the Extensive Reading Foundation and ER-Central. The purpose of this paper is to encourage ER instructors to utilize EPER tests and to quantitatively analyze learners' outcomes in the classroom, with an aim to improve ER classes. The paper firstly provides an overview of EPER tests, including the test versions, formats, amount of time required, and rating methods. Next, it discusses how EPER tests should be utilized in ER instruction. For placement tests, EPER test scores should be converted into standardized scores that can be graded into different levels, whereas for proficiency tests, raw scores are recommended for use because they are interval scores. Finally, this paper introduces several suggestions for statistical data analysis and recommends further references.

Key words: EPER (Edinburgh Project on Extensive Reading) test, extensive reading, evaluation, language tests

要旨

近年 Edinburgh Project on Extensive Reading (EPER)テストが、高校生や大学生の多読評価に用いられるようになった。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テストであるが、EPER は 2011 年に閉鎖され、現在は Extensive Reading Foundation に委譲されている。本稿では、EPER テストについてその概要及びプレイスメントテストや習熟度テストとしての利用方法を説明し、併せてデータを分析する際の留意事項や参考資料を紹介する。

キーワード : EPER テスト、多読、評価、言語テスト

1. はじめに

多読授業における評価方法としては(1) 出席点、(2) サマリー提出、(3) プレゼンテ

ーション、(4) 読書量、(5) 各自で行う内容理解テスト、(6) 学期末テスト、(7) 外部テストなどが考えられる(高瀬, 2010)。このうち外部テストの一つとして近年高校生や大学生の多読評価に用いられ始めたものに、Edinburgh Project on Extensive Reading (EPER)テストがある。本稿では、EPER テストについてその概要及びプレイスメントテストや習熟度テストとしての利用方法を説明し、併せてデータを分析する際の留意事項や参考資料も紹介する。

2. EPERテストの概要

EPERテストは、エジンバラ大学の多読研究プロジェクト(Edinburgh Project on Extensive Reading)が開発したテストであり、元々有償で販売されていたが、EPERは2011年に閉鎖され、その権利は Extensive Reading Foundation に委譲された。Extensive Reading Central (ER-Central) がそのホームページでEPERテストの無料公開を予定しているが、現在まだ公開に至っていない¹ (ER-Central, 2012)。EPERテストには、Placement/Progress Test(クローズテスト)と Extensive Reading Test(読解力テスト)の2種類が存在するが、本稿においてはPlacement/Progress Testに焦点をあて論じることとする。

クローズテストである EPER テストでは、難易度順に並べられた約 70 語からなる 12 種類の英文に設けられた空欄にあてはまる単語を記入する(所要時間 60 分)。採点はいわゆる「オールオアナッシング」式で部分点は認められない。また、スペルミスは不正解とするが²、文頭の大文字/小文字についての区別は厳密ではない。また、EPER テストは3つの異なるバージョン(テスト A/B/E)が存在するが、現在主に使用されているのはテスト A と E のみである。なお、テスト A と E には問題数が半分のハーフバージョンも用意されている。ハーフバージョンはフルバージョンの前半の問題を使用し、フルバージョンの半分の所要時間(30 分)で実施できるメリットがある。

3. プレイスメントテストとしての利用

EPERは出版されているグレイディッドリーダーを難易度により 8 レベル(G, F, E, D, C, B, A, X: Gが初級、Xが最上級レベル)に分類し、EPERテストの結果に基いてどのレベルのグレイディッドリーダーから多読を始めるべきかの指針を示した(Hill, 1997)。表1はHillから抜粋した代表的なシリーズ名とそのEPERレベルを記したものである。このレベル判定のためには、テスト得点(素点)はEPERのスコアガイドに従って標準得点に変換しなければならない。例えば、EPER Aテストの得点40点は標準得点15点に、60点は標準得点25点となり、前者がレベルF、後者ではレベルDがスタート時の適切なグレイディッドリーダーのレベルとなる(Hill, 1997)。しかし、高瀬(2007)は、このレベルは多くの日本人学習者がスムーズに多読を行うのには高すぎて不適切であり、EPERが示している基準よりも2-3段階低いレベルからスタートさせることが必要であると指摘している。

表1 シリーズ例と EPER レベル

シリーズ	EPER レベル							
	G	F	E	D	C	B	A	X
Oxford Classic Tales	Level 1 Level 2	Level 3						
Oxford Bookworms			Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4	Stage 5	Stage 6
Penguin Readers		Level 1		Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6
その他	Oxford Stepping Into English Levels 1-3 Longman Easystarts							

注 シリーズの名称・レベルは 1997 年当時のもの

4. 習熟度テストとしての利用

EPER テストを習熟度テストとして用いて、多読を通して学生の英語力にどのような変化があったのかを検証する場合はいくつかの留意すべき点がある。ここではよくある質問に答える形で説明していきたい。

Q1. EPER テストを習熟度テストとして用いる時は、素点と標準得点のどちらを使用すべきか

学習者をプログラムにおいて適切なレベルに配置することを主な目的とするプレイスメントテストが習熟度テストと兼用して用いられることはよくあることである。EPER テストを習熟度テストに用いて、学習前後のスコアの差を検証することは何ら問題がない。しかし、EPER テストの標準得点は厳密な間隔尺度ではない。例えば、EPER A テストでは、標準得点のスコア 57 の次は 59、スコア 92 の次は 94 となっており、間隔尺度（または比率尺度）のみが使用できる t 検定や分散分析を用いることができない。さらに、TOEIC や TOEFL などの得点が素点ではなく、同じ実力の学生が何度受けても毎回ほぼ同じ得点になるように項目応答理論を用いて統計的に調整されたスコアであることは知られているが、EPER テストのスコアガイドの標準得点が項目応答理論を用いて算出されているかどうかは不明である³。これらの点から、EPER テストの標準得点はあくまでグレイディッドリーダーのレベルを選択するためのスコアガイドであり、習熟度テストとして利用する時は素点、つまりテストのスコアをそのまま利用するのが適切であると言えるだろう。

Q2. 標準得点を用いれば異なるバージョンのテストを用いて学習前後のスコア比較を行うことができるか

異なるバージョンを用いて学習前後のスコアを正確に比較するためには、テストの等化が実施された同じ難易度のテストを用いることが前提である。これは、正確さが同じ体重計に乗って体重を測らなければその増減を論じることとはできないことと同じである。もし難易度が異なるテストを使用した場合、仮に学習者の平均点に高低が認められたとしても、それが本当に習熟度の差なのか、あるいはテストの難易度差なのかを結論づけることはできない。しかし、EPER テストの2つのバージョンは難易度が異なり(Yoshizawa, Takase, & Otsuki, 2012)、テスト A と E では問題総数も異なる(テスト A141 問、テスト E146 問)。従って、スコア比較を目的とする場合は、同じバージョンのテストを実施し、素点を用いるべきである。

Q3. 同一テスト（たとえば EPER A テスト）を複数回使用する際にはどのような点に留意すべきか

まず、試験を複数回実施する場合は、最低でも数か月以上をあける必要がある⁴。例えば半年の授業であれば、講義開始時と講義終了時が望ましい。ただ、大学等では多くの英語講義は通年で連続して開講される場合が多く、その際には一年間に最大で2回程度⁵の実施とするのがよいだろう。これは、同じテストを何度も利用すると練習効果が出ると考えられ、仮に多読授業の前後でテストのスコアが有意に伸びても、同じ試験を繰り返し受けた影響を否定できないからである。また、厳密さを保つために、試験問題は試験直後に必ず回収し、非公開とすることが不可欠である。さらにテスト実施後の問題解説等は一切行わず、解答も返却せずに学習者にはテストスコアのみを伝えるにとどめておくことが重要である。

5. データ分析のすすめ

授業内の評価であれば、必ずしも外部テストを使用する必要はないという考えもあるかもしれない。しかし、データを分析することによって客観的に多読指導を省みることが可能になる。また、大学などではデータを示すことで多読図書購入の予算申請がスムーズに進むなど多読環境整備の一助となることもあるだろう。

筆者の場合、データ分析は新学年度初頭に実施した EPER テストの得点をエクセルに入力することから始まる。その後、学期中に数回提出させた読書記録（読了冊数と読了語数）を随時入力するが、これらを入力する過程で各学生の多読進行状況を改めて冷静に省みることができる。特に大学では学生と顔を合わせるのは週に一度の授業時だけという場合も多いため、データを入力する作業によるふりかえりは貴重である。

データ入力後に、記述統計量（平均、中央値、最頻値、標準偏差）を検出することはデータを客観的に判断する第一歩である。平均値についてはことさら言及する必要はないだろうが、データの「真ん中」を示している。また、中央値や最頻値も真ん中

を示す指標である。中央値は、データを大きい順に並べた時に中央に位置する値である。例えば5人の学習者がテストを受けて、その結果が30点、40点、50点、60点、70点だったとすると、中央値は3番目の得点の50点となる。最頻値は最も頻度が高い値を示す。あるテストで40点をとった学習者が3人、50点をとった者が2人、60点をとったものが2人、70点をとった者が5人、80点をとった者が6人だった場合、最頻値は一番人数の多い80点となる。さらに、点数のばらつきをみるための指標が分散と標準偏差である。分散とは、受験者の得点を平均値から引いた差の二乗の合計、標準偏差は分散を平均したのちに平方根をとった値をさす。例えば、AとBの2クラスのテスト結果が平均値も中央値も最頻値も50点であったが、Aクラスでは分散=34.48、標準偏差=5.87、Bクラスは分散=248.28、標準偏差=15.76を示したとする。このテスト結果では平均値が同じでもBクラスのほうがAクラスより受験者のばらつきが大きいことがわかる(三浦, 2004)。これらの記述統計量の結果を毎年検証すれば、経年の変化を確認でき、多読指導をふりかえる貴重な参考データとなるであろう。

記述統計量を検証したのちに、さらにt検定や分散分析などの統計分析を行うには、統計の基礎知識が必要になるため詳細は本稿では略すが、統計検定を実施するにはある程度のサンプル数(被験者の人数、つまりデータ数)が必要である。統計に必要なサンプル数は実験計画によって異なるが、例えば分散分析を使用する場合は、目安として1グループに最低20名程度以上は必要である。クラス的人数が少ないために統計分析が難しい場合は、検証する目的にもよるが、いくつかのクラスをまとめて分析する、あるいは複数年にわたってデータを収集することも可能である。いずれの場合も教授法に差異があるクラスを合併させるのは論外であるが、少なくともサンプル数が少ないことに対しては前もって研究目的を明確にした実験計画をしておけば対処方法は存在する。

また、多読指導の前後でテストを実施し、学習者のテストスコアに有意差が出ない場合、「多読指導は意味がなかった」と結論づけるのではなく、その原因を考察することを勧めたい。何故なら、データを分析する最大の利点は日常の授業では気付きにくい指導の改善ポイントの示唆を得ることにあるからである。多読指導前後のスコア差が統計的に有意でなかった場合は、データ分析を有意差の検証だけでなく記述統計量の平均値や標準偏差でばらつきの大きさを十分検証することを忘れないことが大切である。平均値が変化していないのか、平均値が下がっているのか、平均値が上がっているのか、分散はどのくらいなのか等の記述統計を再度確認したい。平均値は極端な値(外れ値)に大きく影響を受けるので、まずはそのような外れ値がないかどうかを調べ、どの学習者がそのような外れ値のテスト結果を出しているのかを読書記録でふりかえることが次の指導のヒントとなる。対象とするクラスで元々の学生の英語力レベルに差があり、データのばらつきが大きいため有意差の出にくい集団もある。このような場合は、例えば次年度に同一の状況でテストを行い、被験者数を増やしてもう一度検証するなどひとつの方法である⁶。

統計分析の有意差について正しく理解することも忘れてはならない。ともすれば「有

意であることが有益であること」と考えられがちであるが、統計的な有意差のあるなしと意味のあるなしは根本的に異なる (Brown, 1991)。統計的に有意差があるというのは「偶然による差」である確率が一定以下である α ということを示すのみで、差の大小について何ら意味するものではない。また逆に、統計的に有意差があったとしても平均値の差がごくわずかであれば、実質的に意味のある差とは言えない。くれぐれも有意差の有無が直ちに多読指導の結果すべてと結び付けることのないように気をつけたい。

参考までに、データ分析を実施する際のソフトウェアや図書等を紹介する。

【ソフトウェア】

日本語に対応しており、初心者にも比較的わかりやすい操作ガイドが充実していることなどから SPSS が統計解析ソフトとして知られている⁸。基本的な統計分析に使用する SPSS Base のほか、必要に応じて SPSS Advanced などのオプション(有料)を用いて高度な分析を行うことが可能である。教員はアカデミック版が利用できる。また、Excel を用いても基本的な統計分析は可能である。

【図書】

- ・ 三浦省五, 前田啓朗, 山森光陽, 磯田貴道, & 廣森友人(2004) 『英語教師のための教育データ分析入門』 東京: 大修館書店。
具体的なソフトウェアを用いた解説書ではないが、英語の授業で実施したテストの処理や結果の比較方法等が紹介されている。また、分析結果を論文にまとめる際の書き方も例をあげて説明されている。初心者向け
- ・ 清川英男, 濱岡美郎, & 鈴木純子(2003) 『英語教師のための Excel 活用法』 東京: 大修館書店。
Excel を利用した統計利用がわかりやすい。ただし、Excel 2000 環境を前提に説明されているので、Excel 2007 以降の利用者にはやや使いづらいかもしれない。初心者向け
- ・ 平井明代(2012) 『教育・心理系研究のためのデータ分析入門』 東京: 東京図書。
SPSS を使用して分析する場合に勧めたい。外れ値の処理や統計の基本概念などもわかりやすい。中級～上級者向け
- ・ 静哲人, 吉沢清美, & 竹内理(2002) 『外国語教育リサーチとテストの基礎概念』 大阪: 関西大学出版部
第1部は上級者向けだが、テストの基本用語(第2部)とリサーチ・メソッドとテストの文献紹介(第3部)が充実しており、参考になる。中級～上級者向け

【ウェブサイト】

ウェブ上で統計ソフトの操作法を無料で説明しているものが多数ある。例えば、YouTube の動画サイトでは操作デモを見ながら使用方法を学ぶことができる。YouTube

のトップページ(<http://www.youtube.com/>) にアクセスしたのち、使用したいソフト名を入力して (Excel または SPSS) 検索し、その後 “t-test, ANOVA” 等の知りたい統計のキーワードでさらに検索すれば簡単にアクセス可能である。SPSS を使用する場合は、how2stats が作成した YouTube がわかりやすい。残念ながら、動画による統計分析の解説はほとんどが英語で行われているが、日本語でも統計分析を説明したウェブサイトは存在するので「t 検定、分散分析」のキーワードを用いて Google 等で検索できる⁹。但し、いずれの場合も上記の参照図書等を一読し、基本的な統計概念や用語を理解したうえで閲覧することをお勧めしたい。

6. まとめ

本稿では EPER テストの紹介とプレイスメントテストや習熟度テストの目的に応じた利用方法について紹介した。さらに、EPER テストの結果をもとにどのようにデータ分析を進めていくかについても言及した。多読に関する本格的な評価の研究は未だ黎明期にある。EPER テストは、部分点が付与されないクローズテストのため英語力が低い受験者にとって難しすぎるといった意見や、採点に多くの時間がかかりすぎるといったテストの実用性の問題の指摘もある。すべての受験生に完璧に適するテストは存在しないが(吉田, 2009)、今後多読指導実践者がデータ分析に積極的にチャレンジし、EPER テストを用いた研究を進め、多読指導を量的に検証できるテストについての論議が発展することを期待したい。全国英語教育学会の会員(大学、短大、高専教員)に実施したアンケートによれば、「多読を実施したいが、現在していない理由」/「多読導入を望まない理由」として評価の難しさを指摘する回答が挙げられている(島本, 2008)¹⁰。このことは今後、多読指導を高等教育機関で拡大させるには、多読指導のデータ分析を積極的に行い、評価の確立が必要であることを示唆しているだろう。

謝辞

本稿は、2013 年度多読学会年会の参加者の方々から寄せられた EPER テストに関する質問に着想を得たものである。ご質問をいただいた方々に心より謝意を表したい。

注

1 EPER テストの公開情報については、以下を参照のこと (2014/1/9 現在)。

<http://er-central.com/the-edinburgh-project-on-extensive-reading/eper-placement-tests/>

2 EPER テスト実施要綱には正答 (Marking Key) 以外は、テストの妥当性を損ねるために一切認めないと強調されている。

3 項目応答理論を用いたテストでは、正解した問題 × 配点 (いわゆる素点) で得点を算出するのではなく、受験者の能力値 (ロジット値) という絶対尺度で表す(吉田, 2009)。

4 近藤(2012)は、練習効果に対する影響力を最小限にするために、事前テストと事後テストの間隔を一年あける例を紹介している。

5 筆者の知る限り、同一テストを複数回実施時の影響を検証し、複数回実施が何回までが可で何回以上が不可であることを示した研究は報告されていない。しかし、クラスでの多読学習など学習条件統制が難しい研究においては、できる限り他の条件は厳密に設定されるべきであろう。仮に同一テストを3度用いた場合は、2度用いた場合と比較して練習効果の可能性が大きくなるのは否定できない。研究計画を立てる場合は、複数回使用のマイナス面も認識し

ておく必要がある。

- 6 t 検定などでは一般的に被験者数が多ければ有意な結果がでやすい。
- 7 例えば、A グループと B グループに「5%水準で有意差がある」ことは、2つのグループに差がないという仮説（帰無仮説）が100回のうち5回しか棄却されない、つまり偶然起こるような差ではないことを示す。
- 8 その他のソフトウェアとして三浦（2004）は、FreeJSTAT, ANOVA4などをあげている。
- 9 統計分析を解説したサイト例
<http://aoki2.si.gunma-u.ac.jp/index.html>
<http://www.ipc.shimane-u.ac.jp/food/kobayasi/sub4.htm>
- 10 複数回答可の設定であったが、「多読を実施したいが、現在していない理由」を挙げたものは32名中7人、「多読導入を望まない理由」として評価の難しさを指摘したものは、31名中5名であった。

参考文献

- Brown, J. D. (1991). Statistics as a foreign language-Part 1: What to look for in reading statistical language studies. *TESOL Quarterly*, 25, 569-586.
- Extensive Reading Central. (2012). The Edinburgh Project on Extensive Reading. Retrieved November 5, 2013, from <http://er-central.com/the-edinburgh-project-on-extensive-reading/>
- Hill, D. R. (1997). Graded (basal) readers: Choosing the best [electronic version]. *The Language Teacher* 21. Retrieved October 22, 2013, from <http://jalt-publications.org/tlt/articles/2136-graded-basal-readers-choosing-best>.
- Yoshizawa, K., Takase, A., & Otsuki, K. (2012). *Can we treat the EPER Form A and Form E as alternate forms?* Paper presented at the 16th Annual Conference of the Japan Language Testing Association.
- 清川英男, 濱岡美郎, & 鈴木純子 (2003). 『英語教師のための Excel 活用法』 東京: 大修館書店.
- 近藤ブラウン妃美 (2012). 『日本語教師のための評価入門』 東京: くろしお出版.
- 静哲人, 吉沢清美, & 竹内理 (2002). 『外国語教育リサーチとテストの基礎概念』 大阪: 関西大学出版部.
- 島本たい子 (2008). 『アンケート調査結果 大学』 山崎朝子 (編著) 『英語力を高めるための多読授業の推進 (平成18-19年度科学研究費補助金 基盤研究 (C) 研究課題番号18520455)』 (pp. 54-65) 横浜: 武蔵工業大学.
- 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』 6, 1-13.
- 高瀬敦子 (2010). 『英語多読・多聴指導マニュアル』 東京: 大修館書店.
- 平井明代 (編著) (2012). 『教育・心理系研究のためのデータ分析入門』 東京: 東京図書.
- 三浦省五, 前田啓朗, 山森光陽, 磯田貴道, & 廣森友人 (2004). 『英語教師のための教育データ分析入門』 東京: 大修館書店.
- 吉田弘子 (2009). 英語プレイスメントテスト分析—言語テストの観点から. 『大阪経大論集』 60, 93-103.

授業報告

大阪電気通信大学における英語多読プログラム

「リーディングシャワー」

“Reading Shower”—the Extensive Reading Program at Osaka
Electro-Communication University

竹山 友子 TAKEYAMA Tomoko (大阪電気通信大学)

1. はじめに

大阪電気通信大学では英語を苦手とする多くの学生の基礎英語力向上を目指し、1年次ではサイエンス系の統一教科書を採用している。しかし学生が英語を受講する時間は週1, 2時間と限られるため、学生が主体的に大量の英語に触れる時間が少ないことが英語教員共通の悩みであった。その問題を解消するべく2012年度後期から多読授業を導入した。本学図書館から予算を得て多読用書籍を購入し、英語教育センター全体の取り組みとして愛称「リーディングシャワー」と名付けて多読授業を実施した。そして学年末に多読に関する学生アンケートを実施して情意面における変化を調査した。

2. 多読の授業形態

導入時の多読実施クラスはリーディング科目を中心に、寝屋川および四条畷の2キャンパス併せて1年次開講9クラス、2年次1クラス、3年次1クラスである。なお、1年次開講クラスの受講者数は特別なクラスを除いて概ね35名から45名である。担当教員は英語教育センター所属常勤教員6名である。筆者以外は多読指導未経験者のため、指導マニュアルを作成して教員向けガイダンスを行った。そして図書館予算で多読用書籍を購入し、1冊ごとにレベル別の色シールおよび語数等の情報ラベルを貼付した上で図書館所蔵とした。多読用書籍はOxford Reading Tree, Step Into Reading, Longman Literacy Land, Cambridge Storybooks, Foundations Reading Library, Curious George などYL0.1~2.0程度の人気シリーズを中心に約1800冊導入した。図書館内に「リーディングシャワーコーナー」(写真1)を設置して多読用書籍をわかりやすい位置に配架し、学生は授業前に本を借りて教室に持ち込むスタイルとした。蔵書数の関係で多読用書籍の貸出しは1人5冊までとし、当日返却を義務づけた(現在は1人10冊まで可能)。授業構成は、1コマ90分のうちテキストを用いた講読授業を60分から70分程度行い、授業の前半または後半に平均15分から30分程度を多読実践に充てた。なお、2012年度後期1年次開講リーディング科目「基礎英語2」および「英語リーディング2」で用いた統一テキストは、*Reading Jump 1* (Compass Publishing) と *Reading Explorer Intro* (Cengage Learning) である。



写真1 図書館のリーディングシャワー（多読）コーナー

各教員の授業計画の関係で、初回多読授業は教員により1週目から3週目となった。初回に担当教員は学生に対して多読ガイダンスを実施した上で多読の実践を開始するが、その際全ての学生が0.5以下のレベルから開始するように統一した。多読用書籍を1人5冊借りることを基本として、読み切った場合は周辺の学生が借りた本や教員が図書館から借りてきた本を読むように指導した。英語を苦手とする学生達が楽しく読み続けることが重要であるため、内容に関する解説や各本の理解度テストは原則として行わなかった。学生自身の目的意識を高めるためと、活動記録を成績に加味するために各自が読書語数記録表に記録を付けることを条件とし、日付、本のタイトル、読みやすさレベル、読書語数、累計語数、簡単なあらすじ等を記録させた。教員は授業時間内に机間巡視して学生の記録用紙をチェックし（回収の場合もあり）、各学生の読書語数および読書レベルを把握して、読書方法や本の選び方に対するアドバイスを個別に行った。複数クラスで多読授業を受講する学生も一部いるため、読書語数記録表のチェックについては、各教員が毎回チェックの際に日付入りの印を押すこととした。目標や成績配分については各教員の裁量に任せた。筆者の場合は、本学は英語を不得意とする学生が多く学生間の英語力に差があることと、ノルマ達成のための滑り読みを防ぐために、あえて語数設定は行わなかった。基本的には前回授業以上の語数を読むように指導し、読書語数記録表提出を前提として日々の読書態度と全体の読書語数を成績の10～15%に組み込んだ。

3. クラス別累計読書語数およびYL平均

表1は累計読書語数および最終YLの平均値である。

表1 クラス別累計読書語数およびYL平均

授業科目	最大累計語数	平均累計語数	YL平均	対象者
A 1年	16,231	6,736	0.7	32
B 1年	10,407	6,376	0.6	8
C 1年	72,400	18,459	0.9	32
D 1年	62,117	19,805	0.8	28
E 1年	10,495	4,645	0.4	21
*F 1年	4,490	2,270	0.8	9
G 1年	33,485	9,699	0.8	45
H 1年	45,569	12,997	0.7	34
I 1年	56,314	12,951	0.8	34
J 2年	20,605	11,246	0.6	18
K 3年	47,017	25,030	1.0	30
全11クラス	72,400	14,080	0.8	291

なお、対象者数は履修登録者数ではなく最終的に読書語数記録表を提出した実際の受講者数である。このうち筆者が担当したクラスはH, I, Jの3クラスである。1年次開講クラスは基本的に学科毎の習熟度別になっており、Fクラスは習熟度の最も低い学生対象の学科合同リメディアルクラスである。担当教員により多読実施時間が15分から30分となっていることや、授業の目的や指導方針の違いなどからクラス別の平均累計読書語数に差が生じている。全クラスを含めた平均累計読書語数は14,080語であった。全体的に決して多い数字ではないが、30分以下の短時間多読であること、半期15週授業のうち実質11~12週のみ多読実践であったことを考慮する必要がある。なお、1年次で使用する統一教科書*Reading Explorer Intro*に収録される全24章の本文テキスト（演習問題の文章は除く）の総語数は5,971語である。本テキストは通年で使用するが、上記の多読による平均累計読書語数はほとんどのクラスで統一教科書の語数を超えている。もちろん統一教科書と多読用書籍では難易度の差および読み方の違い（精読と多読）はあり、1万語程度では多読と言える数値ではない。しかし統一教科書を超える語数を自力で読んだことにより、多くの学生が英語に対して前向きに取り組み始めたのは確かである。

4. 学生アンケートの結果

学期末には多読に関する学生アンケートを実施して、学生側の多読に対する意識および授業評価について調査した。以下は英語の多読についての意識調査の結果である。Q.1、Q.10、Q.13を除いて5:強く思う、4:そう思う、3:普通(どちらでもない)、2:

あまりそう思わない、1：全くそう思わない、の5段階のリッカートスケールを用いて調査した。アンケート回答数は表1の対象者と同じ291名である。

4.1 多読について

Q.1は学生間における多読の認知度を調べる設問である。この設問では実際の多読経験は問わず、多読という活動を知っているかどうかをたずねた。また、Q.2では現段階で多読（リーディングシャワー）が好きかどうかをたずねた。

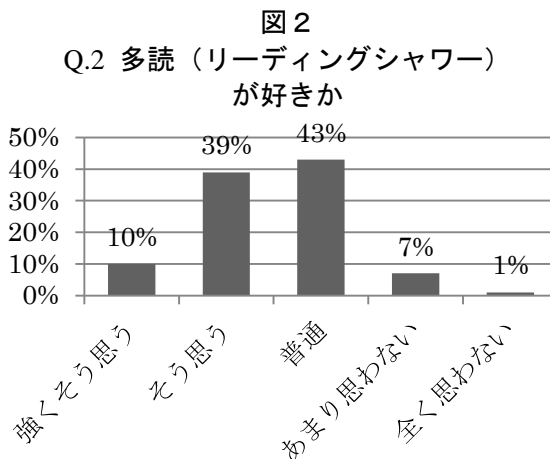
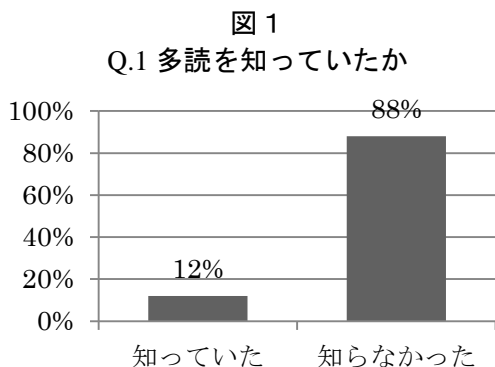
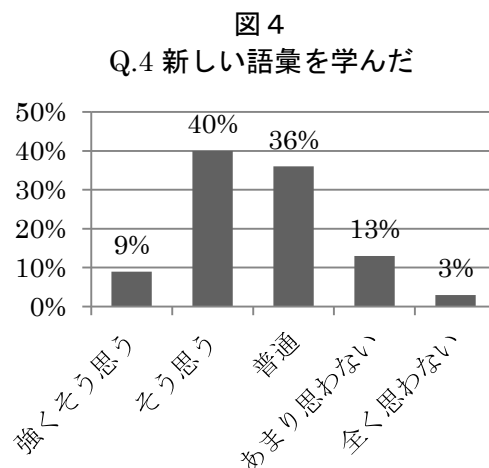
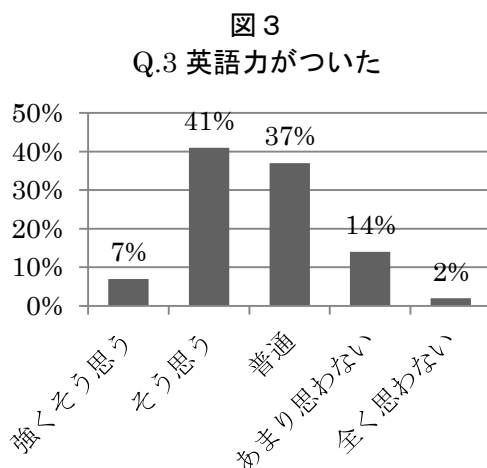


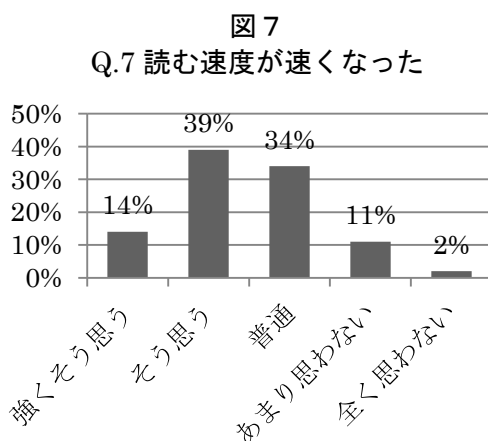
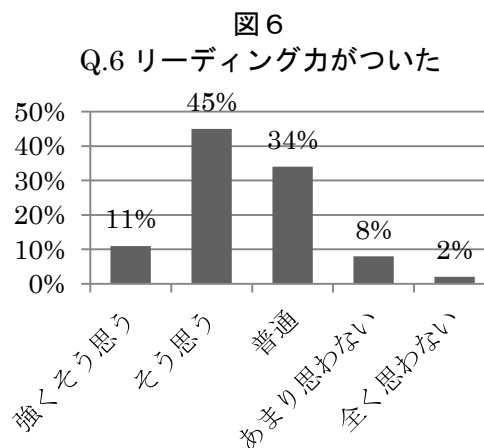
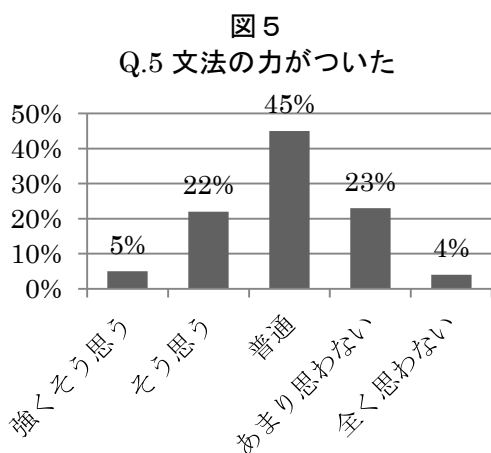
図1の通り、本学においては1割余りの学生が多読を知っていたと回答した。関西は全国的に見て多読の先進地域であるが、それでもまだ1割程度の認知度である。図2は現段階で多読（リーディングシャワー）が好きかという設問に対する回答だが、否定的な「2：あまりそう思わない」、「1：全くそう思わない」の割合が8%であり、裏を返すと92%の学生が多読を受け入れていることになり、「リーディングシャワー」プログラムとしてはかなり順調な滑り出しと言える。

4.2 多読の効果について（1）

設問3から設問7については多読の効果に関するものである。すべての設問において、「多読（リーディングシャワー）を実践して」を前提とする。



Q.3「英語力がついた」に対する肯定的回答（「5：強く思う」と「4：そう思う」）は48%（図3）であり、ほぼ半数の学生が多読によって英語力がついたと感じているようだ。Q.4の語彙に関する設問では、「5：強く思う」と「4：そう思う」の肯定的意見の合計は49%（図4）とおおよそ半数に上り、教員側の予想を大きく上回った。これは学生の英語力と関係していると推測される。多読と語彙習得の研究によると、多読活動は学習者に多数の新しい語彙を習得させるよりもむしろ既習語彙を定着させる働きが強い（Waring & Takaki 2003）。本学学生が読んだレベルの語彙は、真の意味で新しい語彙というよりも中学・高校での既習（であるはずの）語彙がほとんどである。基本語彙がしっかりと身につけていない、または忘れていると思われる多くの学生が、それらの語句を読みやすさレベルの低い多読用書籍によって新たに学び直す機会を得たと考えるのが自然であろう。



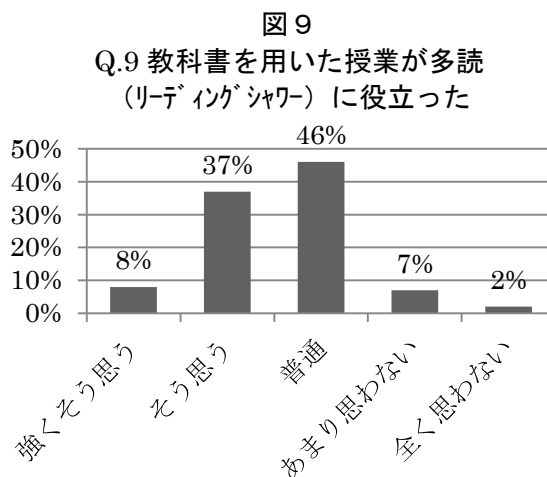
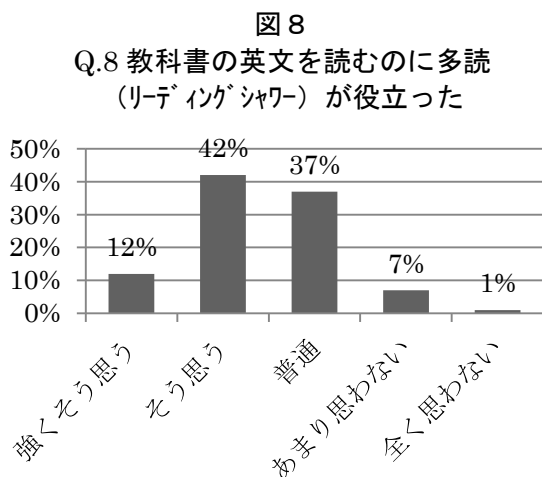
Q.5「文法の力がついた」と回答する学生（「5：強く思う」と「4：そう思う」）の割合は27%と低かった（図5）。竹山他（2010）による高等専門学校での多読実践においても文法の学習効果を評価する割合は30%未満だった。これはやはり大槻・高瀬（2012）が論ずるとおり、日常的に英語を使う環境ではない日本の言語環境では、多読教材だけでは文法項目の習得が難しいことを示していると言えるだろう。

Q.6の読解力に関する設問では肯定的な意見（「5：強く思う」と「4：そう思う」）の割合が5割を超えた（図6）。半数以上の学生が多読によるリーディング力向上を認めている。再履修生を対象とした Takase (2012) の研究結果においては、学生が自己認識する割合の高い多読の効果にリーディング力向上を挙げている。このことから、リーディング力は学生がその効果を実感し、自分で認識しやすい多読の効果の一つと言ってよいだろう。

Q.7の読む速度が速くなったかという設問に対しては、肯定的意見（「5：強く思う」と「4：そう思う」）の割合は53%（図7）で、半数以上の学生が読書スピード向上を認めている。Takase (2012) の実践結果においても読書スピード向上は学生の自己認識度が非常に高い。学生自身の効果認識という点において、読書スピード向上は広く期待できるポイントと言えるだろう。

4.3 多読の効果について（2）：精読との相互作用

設問8および設問9は、テキストを用いた従来通りのリーディング授業（精読）との相互作用を調べる項目である。授業の一部を利用して多読実践をする本学の場合、多読以外の学習活動との相乗効果を目指すことが理想である。



Q.8「教科書の英文を読むのに多読が役立った」については肯定的意見（「5：強く思う」と「4：そう思う」）の割合は54%（図8）であった。英語の総授業時間数における多読の割合は約8%から33%で決して多くはない。それでも半数以上の学生が多読はテキストの英文を読むのに役立つと回答していることから、短時間ながらも毎週が多読活動が英文を読む訓練となり、テキストの講読に役立ったと推測できる。

また、Q.9「教科書を用いた授業が多読に役立った」という設問には半数近くの学生が肯定的（「5：強く思う」と「4：そう思う」）な回答をしている（図9）。これは、多読を英語教育の一つの方法と捉え、テキストを用いた授業で学んだ知識を実践する場としての多読活動の結果であると言える。従来型の意識的に学ぶ学習活動と多読実践がお互いに補完し合った学習になりつつあることを示している。多読とテキスト併用

の相互作用について大槻・高瀬（2012）は、語彙や文法の習得は効率を重視して「最大公約数的に学習事項を提示」する検定教科書（テキスト）と「コンテクストを伴った状態で学習者に遭遇させる」多読教材を併用することで、形式を定着させて実際の言語使用状況の疑似体験をする機会が提供できるだろうと述べている。設問 8 および設問 9 の回答はこの主張を裏付ける結果となっている。

4.4 図書館の利用と多読の自主活動について

設問 10 から設問 13 は多読（リーディングシャワー）の活動に関連した図書館利用について問うものである。

図10
Q.10 リーディングシャワーをする前から
図書館で本を借りていた

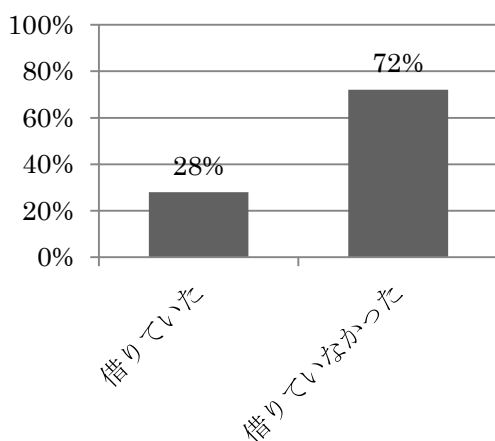


図11
Q.11 図書館を身近に感じる
ようになった

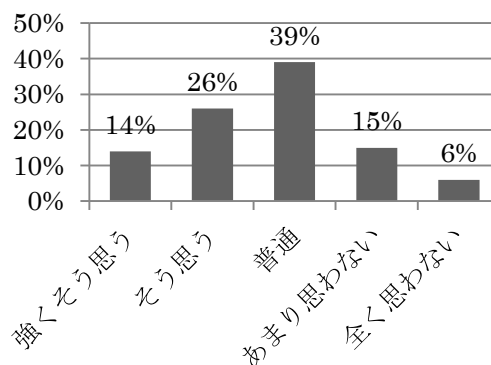


図12
Q.12 多読用書籍以外の本も
借りる機会が増えた

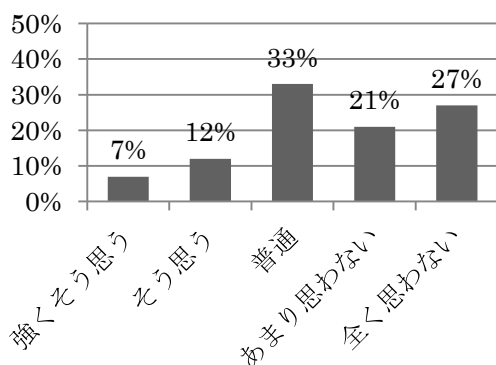
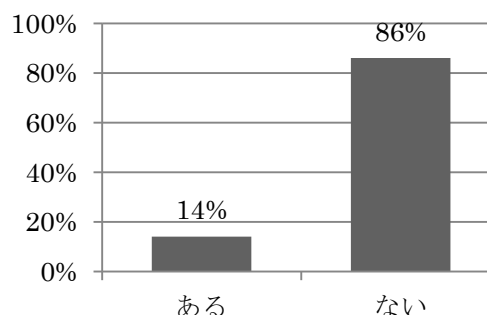


図13
Q.13 授業以外で、図書館で多読
用書籍を借りたことがある



Q.10 は多読（リーディングシャワー）導入前の学生の図書館利用状況を調査する設問である。この結果により、多読導入前は7割以上の学生が図書館で本を借りた経験がなかったということが判明した。実際1年生の中には多読用書籍を借りるまで図書館に行ったことがなかったという声も聞かれた（図10）。

一方で Q.11「図書館を身近に感じるようになった」という設問には 40%の学生が肯定的（「5：強く思う」と「4：そう思う」）な回答をした（図 11）。多読（リーディングシャワー）初回授業では、実際に学生を図書館へ連れて行き、多読ガイダンスを行って多読用書籍の借り方までを指導することを基本としている。授業で必須とは言え、毎週図書館へ足を運んで本を借りる作業を繰り返すうちに、図書館の存在を身近に感じる学生が増えたのであろう。

Q.12 は多読用書籍以外の本の利用状況についてたずねたものである。19%の学生が多読用書籍以外の本も借りる機会が増えたと回答をしている（図 12）。実際に「リーディングシャワー」プログラム導入後の 2012 年度後期授業期間において、多読用書籍以外の貸し出し冊数が前年度比 12%の伸びを示したことは大変興味深い。

Q.13 において授業以外で多読用書籍を借りたことがあると回答した学生は 14%だった（図 13）。14%という数値は決して大きくはないが、本学学生はもともと図書館利用が少なく、アンケート回答者の 7 割超が後期の「リーディングシャワー」プログラム導入まで図書館で本を借りたことがなかった状況を考慮すると、14%の学生が課題のためではなく自主的に多読活動を行ったことは意義深い。実際に読書語数記録表に自主的な多読活動を記入する学生がクラスごとに数名ずつ存在した。多読用書籍を図書館で借りる習慣づけにより、授業前後の空き時間に図書館で本を借りて多読することにつながったのだろう。授業内外の多読活動の結果、2012 年度後期授業期間における本学図書館の総貸出冊数は、前年度比約 3 倍の伸びを示した。図書館と連携した多読授業が学生にとって図書館および図書全般を身近なものにして、その利用を促進するという効果の表れであろう。

5. 今後に向けて

2012 年度後期に導入した英語多読プログラム「リーディングシャワー」の活動は、英語に苦手意識を持つ多くの本学学生に適した指導法である。実践結果および学生アンケートの結果から、「英語力がついた」「リーディング力がついた」「読む速度が速くなった」など、学生の意識上の効果や自己認識できる効果が実際に見られた。それとともに図書館の利用促進という英語力向上以外の成果を上げることもできた。4ヶ月の実施で最多累計読書語数は 7 万語超であり、平均 1 万 5 千語前後の累計読書語数ではまだ「多読」と呼べるほどではない。西澤他（2012）の研究結果では、TOEIC の得点に明らかな変化が表れるのは 2 年目から 3 年目に 30 万語を達成した頃とのことである。SSS 英語多読研究会が推奨するように「目指せ 100 万語」を目標に複数年継続実施へと活動を広げていきたい。

一方で、今後継続的に実施するためには以下のような大きな課題も見つかった。1. 多読用書籍追加購入のための予算獲得、2. 実施クラスと担当教員の増加、3. クラス毎の実践結果の差異をできるだけ小さくするための教員間の意思統一と情報共有化、4. 滑り読みの防止、5. 効果測定方法および評価方法の見直し、など。幸いにも学内 FD

研修での報告等で大学内において英語教育センターの多読実践がかなり認知されてきた。先に述べた課題を改善しながら今後も実践クラスを増やし、学生達が英語へ興味を持つと同時に英語力向上へと繋がる多読実践を行っていききたい。

引用文献

SSS 英語多読研究会. <http://www.seg.co.jp/sss/index.html>

Takase, A. (2012). The impact of extensive reading on reluctant Japanese EFL learners. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL* 1, 97-110.

Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language* 15.2, 130-163.

大槻きょう子・高瀬敦子 (2012). 多読用図書教材が英語習得に及ぼす影響—L1 児童用英語絵本と中学英語教科書との違い—. 『英語教育研究』 35.

竹山友子・江口誠・西原貴之・栗原武士・川尻武信 (2010) 短時間多読授業の継続実践による学生の意識変化—1年目と2年目の比較. 『高専教育』 33, 151-156.

西澤一・吉岡貴芳・伊藤和晃 (2012). 工学系学生の苦手意識を克服し自律学習へ導く英語多読授業. 『「理工系英語教育を考える」論文集』, 29-32.

授業紹介

多読に向けて－幼児・小学生への読書指導－

A Gateway towards Extensive Reading: Literacy Instruction for Young Learners

中村 麻里 NAKAMURA Mari (イングリッシュ・スクエア)

1. はじめに

筆者の英語教室では、高い英語運用力の養成を目標に、幼稚園の年長生から高校3年生の一貫した英語教育を実施している。ここでの英語「運用力」とは口頭で英語を操り自己の思考や感情を表現することのみならず、書物やインターネット上の文字情報をすばやく理解し、すでに持ち合わせている知識と照らし合わせて自身の新たな知識を構築し、それを口頭または文字を通して表現することも意味する。そして、高い運用力の実現には、多読を通しての幅広い語彙、読みの流暢さ、文法の内在的知識、読書への興味の養成が有効であるという考えから、「多読を楽しむティーンを育てる」ことを目標のひとつとして、幼児期より読書指導を実施している。本稿では、この「多読を楽しむティーンを育てる」という側面に焦点をあて、一民間教室における幼児期から児童期のリタラシー指導の現状を報告する。

2. 学習環境

民間教室である筆者の英語教室では、最大7名の少人数クラスで、週1回、50分から75分の授業を行っている。教室運営、カリキュラム作成、指導などすべて筆者が行っており、ほとんどの生徒は幼稚園年長から小学1年生時に本校での学習をスタートする。比較的教育熱心な家庭の生徒が多いため出席率、定着率が高く、週1時間分程度の宿題には、ほぼ全員が意欲的に取り組んでいる。地元金沢市の市立小学校では3年生時から「英語科」の授業が実施されており、本校の生徒の約60%は小学校で年間35時間の英語教育を受けている。

週に1回の授業でいかにリタラシースキルを養成するかは、2001年の金沢校設立時から大きな課題であった。2005年ごろから指導者トレーニングの場でOxford Reading Tree (ORT) や Longman Literacy Land Story Street (LLL)のような英語圏の児童向け図書が紹介されるようになり、筆者もまず、幼児、児童に図書を選ばせて記録をつけ、自宅で読むように促すというスタイルの「多読指導」をはじめた。しかし、筆者自身の知識、経験の不足により、読んでいなくても読んだふりをする生徒、興味を示さない生徒などが見られた。たくさん読んで欲しい生徒ほど、読むことを避けようとしていたのである。そこで、リタラシー教育に関わる理論を学び始め、また生徒の観察を注意深く行い、試行錯誤を繰り返しながら、現行の3つのステージからなるリタラシー指導を実施するに至った。

3. 3つのステージの概要

「3つのステージからなるリタラシー・プログラム」の概要は以下の通りである。

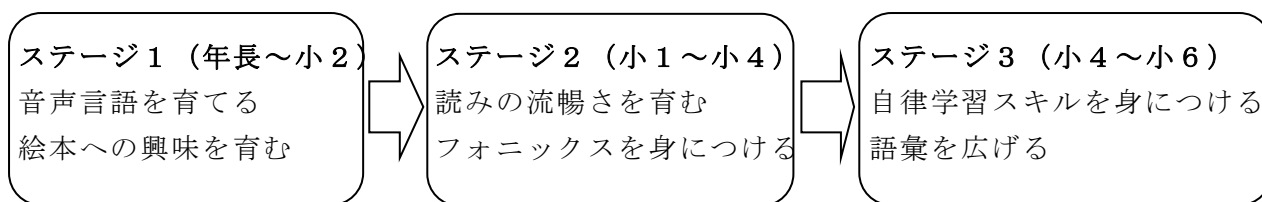


図1 3つのステージ

ここで注意しておきたいことは「3つのステージ」はそれぞれが独立したものではなく、あくまでも重点的な取り組みが上記のようにゆるやかに移行していくことである。たとえば、フォニックス学習がステージ2で提示されているが、これは、ステージ2においてはフォニックス学習に重きが置かれるということであり、他のステージではフォニックス指導を行わないということではない。実際、他のステージでもそれぞれの発達段階に応じたフォニックス指導を行っている。表記されている学年についても目安であり、生徒ひとりひとりの学習スタイル、能力、学習歴により1～2年の差がでることもある。また、すべてのステージにおいて「意味理解」と「自己表現」を重視している。

次に、それぞれのステージについて解説をする。

4. ステージ1

筆者はこのステージをプリ・リタラチャー期（のちに読みのスキルを身につけていくための準備段階）にとらえ、読み書きの基盤となる音声言語を養成し、英語リタラチャーへの興味を育むことを目指している。そしてこの時期のカリキュラムの中心として筆者が選んだ素材が絵本である。外国語教育の素材としての絵本の価値は多岐にわたり、多くの専門家が議論をしているが、新しい視点として、本稿では、脳科学の立場から、絵本の英語指導教材としての価値を考察する。

4.1 リラックスした中での緊張感

脳科学の分野では relaxed alertness が学びを促進すると言われている。relaxed alertness は R. Caine, G. Caine, McClinic, & Klimek (2009)が “consisting of low threat and high challenge” (7) と定義しているように、リラックスした中での緊張感を意味する。そして、そのような環境の中での学びは “allows all students ongoing opportunities to experience competence and confidence accompanied by motivation linked to personal goals and interests” (7) (すべての生徒に個人の目的や興味にそった動機づけをとまなうコンピテンスと自信を身につける機会をあたえ続ける) とされている。

子どもたちが、一冊の絵本の周りに集い、指導者の読み聞かせにふれるとき、そこには自然とリラックスした空気が流れる。そして、未知の世界やことばに指導者の語

りを通して触れるとき、子どもたちは自己の経験や空想をたよりにどういのお話なのか想像し、次に何が起こるのかと予想し、心地よい緊張感を経験する。この、絵本の持つ独特の力は、relaxed alertness という理想的な状況のもとで、子どもたちの英語リタラシーへの興味を育み、音声言語を育てる機会を与えると筆者は考えている。

4.2 「全体」を提示するストーリーの力

脳は情報の細部と全体を同時に処理する能力を持っているが、R. Cane, G. Cane, McLintic, & Klimek (2009) はストーリーが情報の全体を有機的に提示する力について、“There is a sense of wholeness, connectedness and meaning that is conveyed in a story that would otherwise be only irrelevant fragments of experience” (137) (ストーリーには無関係で細切れになりがちな要素をつなぎ合わせて、全体としてつながりのある意味を伝達する力がある) と述べている。英語教室では、ストーリーを通して、子どもにとって興味深いコンテキストの中で語彙やセンテンス・パターンを導入することができる。そして、ストーリーを活用してそれらを練習する機会を与えることによって、フラッシュカードやストーリー性のない素材のみを使用した授業では難しい全体性、関連性を提示、体験させることが可能になる。

4.3 カリキュラム

このステージ1で実施している絵本中心のカリキュラムの概要は以下のとおりである。

- (1) 毎月異なる絵本を中心としたトピック・ベースのカリキュラム
- (2) インタラクティブな読み聞かせを通じた、絵本への興味と音声言語の養成
- (3) 絵本で使われている、子供の生活に関連した語彙や繰り返しの文の練習
- (4) その月のトピックに関連したビジュアル教材や歌を活用しての語彙、表現の充実
- (5) 絵本で使われている語彙や繰り返し文を使った自己表現活動
- (6) 絵本付属のCDのリスニング、音声記憶にたよる「音読」、歌の練習などの宿題
- (7) 絵本は主に、ことばの繰り返しが多く、子どもが親しみやすい内容の市販の絵本を使用

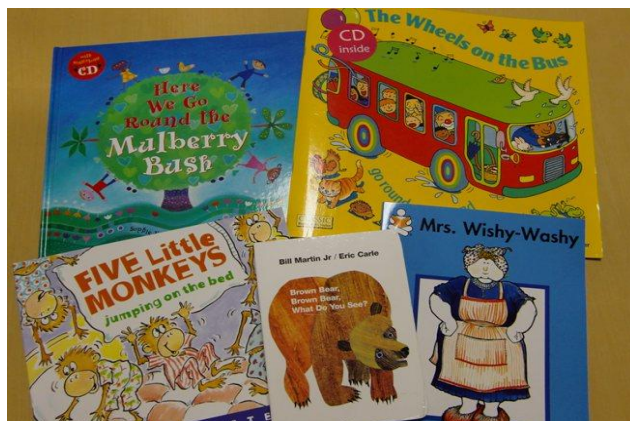


写真1 使用絵本の例

前述のように、このステージでは、子どもの絵本への興味を育むことを重視し、意味理解と自己表現の活動を多く行っているが、一例をここに紹介する。

4.4 活動例：Little Cloud ~I Want to Be~

使用絵本：Little Cloud (Eric Carle 著)

目標：自分が小さな雲だったら何になりたいか、絵と英文で表現し、プレゼンテーションをする

ターゲット言語：I am a little cloud. I want to be a

手順：Little Cloud の読み聞かせをし、子どもたちに、もし自分がストーリーにでてくるような小さな雲だったらどんな形になってみたいか問いかける。英語で話しかけ、もし子供が日本語で答えたら、それを英語で表現し、子どもにリピートさせる。生徒ひとりひとりに水色の画用紙と白いクレヨンを渡す。生徒はそれぞれ I am a little cloud. と表に書き、小さな雲の絵を描く。裏には、I want to be a と何になりたいかを英文で書き、その絵を添える。ひとりずつ、作品を見せながら以下のような発表をする（写真2）。

例：Hello. My name's I am a little cloud. I want to be a Thank you.

発表後、すべての作品をひもで綴じて、クラスブックを作ってもよい。



写真2 Little Cloud ~I Want to Be~

5. ステージ2

このステージでは、系統だったフォニックス指導と並行して、読みの流暢さを育む活動を多く実施している。フォニックスについてはすでに多くの記事やワークショップで議論されているので、本稿では、「読みの流暢さ」を中心にこのステージでの指導について紹介する。

「読みの流暢さ」は Mckenna & Stahl (2003)では、“There are three components to fluency: Fluent reading should involve accurate and automatic word recognition, with appropriate prosody” (72)と定義されている。この定義によると、流暢な読みには(1)適切なプロソディー（韻律、抑揚）とともに起こる、(2)正確で、(3)自動的な単語認識が関わっている。つまり、流暢な読み手は、文字情報を素早く処理し、内容を正確に理解し、それを適切なプロソディーで表現することができる。逆に、単語を読

み解く作業に手間取りたどたどしくテキストを読む生徒は、そこに認知スペースを奪われてしまい、メッセージ内容の意味理解が困難となる。読みの流暢さの養成は、読解力をつけるための前提条件であり、フォニックス知識と読解のかけ橋の役割を果たす。

読みの流暢さを向上させるもっとも有効な方法の一つは、明確な指導のもと、生徒に同じテキストを何度も音読させることである (Linan-Thompson & Vaughn, 2007)。そのテキストは生徒の自立した読みのレベル(*independent reading level*)、つまりひとりで 95%以上の正確さをもって読めるレベルでなければならない。そのようなテキストであれば、子どもたちはかなりの成功率でテキストの意味をくみ取りながら読みの練習することができる。筆者の教室のような週1回の授業で英語を学んでいる生徒にとっては、前記のステージ1で使用するようなネイティブ向けの一般の絵本よりも、より語彙や文法がコントロールされたレベルドリーダーの方が、読みの流暢さを養成する活動には適合しているだろう。

テキストの文脈も指導効果に大きな影響を与える。生徒の興味、知識、成長度合いは、読みの教材を選ぶうえでの大きな指標となる。また、とくにメタ認知の未発達な子どもたちの授業では、指導者が適切なアドバイスや声掛けを提供することも重要であり、テキストの内容だけでなく、読みの活動そのものが、生徒の知的、精神的、身体的発達に合致したものでなければならない。

これらの点を記憶にとどめておくには、R.E.A.D.という頭字語が便利である。

- R: Repetitive Oral Reading (同じテキストを何度も読む)
- E: Easy Text (簡単なテキストを使う)
- A: Assistance (サポートする)
- D: Developmentally Appropriate Activities (年齢にふさわしい活動をする)

以上の議論をふまえたうえで、筆者が教室で行っている読みの流暢さを養成する活動を数例、紹介する。

5.1 活動例1 : Finger Reading

素材 : *independent reading level* のリーダーやテキスト

学年 : 小学1年～3年

手順 : リーダーまたはテキストの読み聞かせをして、まず生徒が意味理解をしていることを確認する。そして、生徒はリーダーまたはテキストを持って半円形になってカーペットに座る。この時に、背筋をまっすぐとして座り、リーダー(テキスト)が安定するような持ち方をするように指導する。単語を指差ししながら音読「指差し読み」の手本をして見せ、クラス全体で同様に一文ずつ指差しながらリピート音読をする。この時、きちんと単語をひとつひとつ指差しているか、ていねいに確認し、繰り返し練習する。この読み方に慣れてきたら、生徒はペアで読みあって練習する。

活動意義：Cameron (2001)が “We know from recent empirical work that skilled readers do actually process every letter of words on the page; they just do it quickly” (125) (近年の研究で、優れた読み手は、すべての単語のすべての文字を素早く処理していることが明らかにされている) と述べているように、この段階で、子どもたちが各単語をすばやく認識する練習をすることには大きな意義がある。このように一見、非常に簡単な活動でも、本をしっかりと持つこと、目と指の動きを連動させることなどは幼い子どもたちには難しいことがあるので、指導者は根気よくこの段階の指導にあたる必要がある。

5.2 活動例 2 : Rock, Scissors, Paper Reading

素材：independent reading level のリーダー

学年：小学2年～6年

手順：生徒はペアを組む。まずペアで1冊のリーダーを音読し、意味理解を確認する。ひとりが1ページ目を読み、じゃんけんをする。じゃんけんに勝った方が次のページを読む。このように、毎ページごとにじゃんけんをして最後まで読み進める。

活動意義：じゃんけんをすることにより、同じテキストでも楽しく繰り返し練習ができる。またじゃんけんをすることによっていったん思考がリーダーから離れるため、その後、読みに戻った時にやや認知負荷が高まる。これにより子どもの集中力が高まる。

5.3 活動例 3 : Pass the Animal

素材：independent reading level のリーダー、小さなぬいぐるみ(各ペアにひとつ)

学年：小学2年～6年

手順：生徒はペアを組む。まずペアで1冊のリーダーを音読し、意味理解を確認する。各ペアのうちのひとりがぬいぐるみを持ち、1～3文音読する。何文読むかは自分で決めてよい。そしてぬいぐるみを相手に渡す。ぬいぐるみを受け取った生徒も、1～3文音読し、また、ぬいぐるみを相手に渡す。このようにして、最後まで読み進める。

活動意義：各自が何文読むかを決めるため、生徒のやる気があがる。また、いつぬいぐるみを受け取るかわからないので、相手の音読を注意深く聞きながら活動をすすめるようになる。



写真3 Pass the Animal

5.4 活動例4 : Readers' Theater

素材：おもに会話からなる independent reading level のストーリー、譜面立て
(音読人数分)

学年：小学2年～6年

手順：生徒ひとりひとりにストーリーの役を割り当てる。ひとりにはナレーターでもよい。それぞれの生徒は自分の役のセリフを感情豊かに音読する練習をする。暗記はしなくてよい。指導者が読み方などをアドバイスしてもよいし、グループでアドバイスし合うように導いてもよい。上手にできるようになったら全体でストーリーの音読を通して練習する。このときに少しジェスチャーを加える練習もする。テキストを見ながらパフォーマンスできるように、本やリーダーはひとりひとりの前に立てた譜面立てに置いておく。パフォーマンス本番が終わったら、お互いにフィードバックを与えあう。

活動意義：「パフォーマンス」という形を取ることで、子どもたちが「伝わりやすい」読み方、つまり、正しいプロソディーをともなう読み方をするようになる。また、そのような読み方を練習する過程で、自然と簡単なテキストを繰り返し音読練習する機会を持つことができる。暗記をさせないので、記憶の苦手な生徒でも、暗記へのプレッシャーを感じることなく読みの練習に集中できる。

5.5 活動例5 : Incy Wincy Reading

素材：independent reading level のリーダーやテキスト、雨どい製のスピーカー・フォン（写真4参照）

学年：小学2年以上

手順：まず、塩化ビニール樹脂製の雨どいで、写真4のようなスピーカー・フォン（音声拡張器）を作る。真っすぐな雨どい1本とエルボーと呼ばれる曲がった雨どい2本を用意する。真っすぐな雨どいの切断はプラスチック用のノコギリで行う。接着剤などは不要である。



写真4 スピーカー・フォン

教室では、子どもが各自このスピーカー・フォンを耳にあてて、音読の練習をする。

活動意義：この器具を使うことにより、子どもたちは自分の声をはっきりと聴くことができる。これは、彼らの集中力を高め、発音やイントネーションへの注意を喚起する。幼い子どもは、手にスピーカー・フォンを持つという行為そのものだけで、わくわくする様子が窺える。仲間に自分の音読を聞かれることを恥ずかしいと感じる生徒も、この器具があれば、よりはきはきと音読を試みるだろう。また、音読の内容をはっきりと聴くことにより、語彙の習得も高めることができると期待できる。生徒各人が異なるリーダーやテキストを読む活動では、この器具を使うことにより、気が散ることを防止できる。このスピーカー・フォンは、筆者が Rasinsky (2010, p.30)で紹介されている *whisper phones* を参考に作ったものである。



写真5 Incy Wincy Reading

6. ステージ3

筆者の教室の子どもたちは、このように楽しい活動を通して、豊かな音声言語、フォニックスの知識、読みの流暢さを養い、自立した読み手への準備をすすめていく。リタラシー・プログラムの仕上げ時期にあたる第3ステージは、多読を含めた読書を楽しむ上で必要な語彙を獲得すること、そのためのスキルを含めた自律学習に必要なスキルを身につけることを主なゴールとしている。

6.1 Reading Race

このステージでも多様な活動を行うが、その柱となっているリーディング活動 Reading Race は筆者が 2005 年に多読のコンセプトをもとに開始したリーダーの貸出プログラムで、その後、関連理論の研究、教室での試行錯誤を経て、現在は次のような形をとっている。

Reading Race はおもに小学 4 年生から 6 年生のクラスで毎授業、はじめの 10 分ほどを使って以下の手順で実施する。

- (1) 生徒が教室に入る前に、そのクラスの生徒にとって independent reading level にあたるレベルリーダー（前出の ORT、LLL など）を 15 冊ほど用意し、テーブルに置いておく。
- (2) 生徒は各自、自分の読みたい本を探す。
- (3) どの本を読みたいか決めたら、その本を黙読する。
- (4) さらに音読をして、質問があればする。
- (5) 自分が覚えない語彙を 1 単語だけ選び、辞書で意味を調べる。
- (6) 日付、図書タイトル、感想、辞書で調べてわかったことなどを手短かに記録する。
- (7) 自宅で音読練習をして翌週、授業に来た時に、再度音読をして返却する。



写真 6 Reading Race

この活動が「多読」と異なるのは、音読をすることと辞書を使うことが奨励されるという点であろう。黙読に続いて音読をさせるのは、子どもたちがまだ、前出の「読みの流暢さ」を身につける段階にあるという筆者の判断からであり、さらに「読んだふりはできない」という若干のプレッシャーを与えるためである。プログラム開始当時は、音読をさせていなかったが、その方法では、読みの力が不足している子どもたちが「読んだふり」をしている様子が窺えた。それを改善するために取り入れた手法である。

辞書（とくに英英辞典ではなく英和辞典）を使うということについても、賛否両論あるであろう。筆者は長年の指導経験で、EFL 環境の子どもたちの語彙が狭いこと、およびそれが読書の選択肢を狭めていることを実感してきた。そこで、このプログラ

ムに辞書を引くという側面をプラスしたのであるが、「単語を全部知らなければ読めない」という誤った認識を子どもたちに植え付けないよう、また幼児期から育ててきた「推測しながら読み進める」習慣を損なわないよう留意している。子どもたちは知らない単語すべてを引くのではなく「自分が意味を知りたいと思う単語をひとつだけ選んで調べる」という決まりに従って辞書を使っている。

筆者は、子どもたちから「もっと調べたい」と声のでるようであれば、おそらく図書が **independent reading level** を越えているということの意味すると考えている。子どもたちは、辞書引きをした単語とその意味も記録に残すが、その記録を筆者が見ることによって、その子がストーリーの意味理解をはかりながら読み、ストーリーに合う定義を辞書から探せているかどうかを確認できる。辞書引きの記録は自律学習スキルの習得度をはかる指針となるといえるだろう。

一般には、児童への多読活動には音声付きの絵本やリーダーを貸出するという指導者が多いが、筆者があえてここで音声素材を子どもたちに与えないのは、前述の2つのステージを通して音声言語や読みの流暢さを養ってきた生徒に、この段階では、英語を「読み起こす」ことにチャレンジし、それをできる喜びを実感して欲しいと願っているからである。あえて、負荷をかけることにより、得るものも大きいのではないかと期待している。

7. おわりに

このように、幼児から児童期に3つのステージのリタラシー・プログラムで学んできた生徒は、中1から本格的な多読を始める。小さな英会話教室としての予算の制限もあり、多読に利用できる図書数はまだ約500冊と限られているが、中学生は主に **LLL, Penguin Kids, ORT, Foundations Reading Library, Cambridge English Readers, MacMillan Readers** などのレベルリーダーやグレイデッドリーダーを読み進め、中学3年生で **YL2** レベル程度の物を楽しく読み、ブックレポートをもとにしたプレゼンテーションやディスカッションにも取り組んでいる。



写真7 多読を楽しむ中高生

本校児童クラスの生徒のうち約80%が進級する中学クラスではこれまで生徒全員が中2時点で英検準2級に高得点合格をしており、金沢市が英語力の特に優れた中学3

年生に授与する「宮村英語奨励賞」（主に英作文や面接での英語運用力評価）でも毎年受賞者を輩出している。ただし、これらの成果と、本校のリタラシー・プログラムの相関関係について、数値的なデータが取れているわけではない。

以上、生徒数約 100 人の小さな民間英語教室のリタラシー・プログラムを紹介した。本稿で紹介した活動をはじめとしたさまざまなリタラシー指導への取り組みは、筆者の教室のブログで随時紹介している (<http://englishsquaremari.blogspot.jp/>)。今後も、多読学会員からのアドバイスや提案を受けながらさらにプログラム改善を進め、ひとりでも多くの「多読を楽しむティーン」を養成していきたいと考えている。

参考文献

- Caine, R., Caine, G., McLintic, Carol., & Klimek, K. (2009). *12 Brain/Mind Learning Principles in Action*. California: Corwin Press.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linan-Thompson, S., & Vaughn, S. (2007). *Research-Based Methods of Reading Instruction for English Language Learners Grades K-4*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McKenna, M., & Stahl, S. (2003). *Assessment for Reading Instruction*. New York: Guilford Publications Incorporated.
- Rasinski, T. (2010). *The Fluent Reader*. New York: Scholastic.

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、多読用図書が発掘、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

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

事務局より補足：年会費は、税理士・公認会計士に問い合わせたところ、消費税の課税対象外とのことでした。

日本多読学会役員名

第9期役員名簿（2013年4月～2014年3月）

会長	岡山 陽子	茨城大学
副会長	魚住 香子	神戸国際大学
副会長	高瀬 敦子	関西大学他
副会長	西澤 一	豊田工業高等専門学校
事務局長	古川 昭夫	SEG
監事	繁村 一義	
理事	石田 歩	東京シューレ葛飾中学校
	鬼丸 晴美	明星中学高等学校
	金子 敦子	武蔵野大学
	樫本 洋子	Global Kids
	神田 みなみ	立教女学院短期大学
	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
	竹田 恒美	東京工業高等専門学校
	黛 道子	順天堂大学
	宮下 いづみ	Eunice English Tutorial
	宮本 恵理子	神奈川県立港北高等学校

「日本多読学会紀要」投稿規定(2014年2月24日現在)

1. 本学会紀要は、「日本多読学会紀要」(JERA Bulletin)とする。本学会紀要は、語学教育における多読の実践や多読に必要な図書・環境に関わる研究及び報告を積極的に公表することにより、多読の発展に寄与しようとするものである。
2. 投稿原稿執筆者は、本学会会員とする(共同執筆者を含める)。ただし、編集委員会が特に依頼、または許可する場合はこの限りではない。
3. 使用言語は日本語または英語とする。
4. 投稿原稿は未発表のものに限る。学会における口頭発表等をまとめなおしたものは未発表とみなす。
5. 投稿原稿の種類は、1) 研究論文 (Research Paper)、2) 実践報告 (Practice Report)、3) 研究ノート (Research Note)、4) 書評 (Review)、5) 多読用図書紹介 (Books for Extensive Reading)、6) 私の多読指導 (2-Page Class Report)、7) アイディア (Ideas)、8) 研究会等の報告 (Seminar / Workshop / Conference Report)、9) その他、があり、それぞれ以下の内容とする。
 - 1) 研究論文: 多読による語学教育・語学学習に関する実証的または理論的研究の論文
 - 2) 実践報告: 多読指導の実践に関する報告
 - 3) 研究ノート: 多読の研究、授業成果の問題提起、中間報告、速報、資料
 - 4) 書評: 多読による語学教育・語学学習に関する専門書または論文の紹介および論評
 - 5) 多読用図書紹介: 多読対象となる GR (graded readers)、LR (leveled readers)、児童書等の図書の紹介
 - 6) 私の多読指導: 多読指導の実践に関する簡易報告(規定書式あり)
 - 7) アイディア: 多読や多読指導に関する実践的なアイディア、テクニック、教案
 - 8) 研究会等の報告: 多読に関する研究会/ワークショップ/学会等の報告
 - 9) その他: 編集委員会が特に認めたもの
6. 本学会紀要の印刷版の発行は年1回(同ウェブ版の発行は年1回)とする。原則として発行は12月と6月、投稿原稿締切日は9月末日と3月末日とする。なお、ウェブ版には印刷版に掲載済みのものを載せることを原則とするが、印刷版への掲載が困難だと見なされた場合や、編集委員会が必要と考えた場合はこの限りではない。
7. 投稿原稿の書式その他については以下のとおり。詳細に関しては、『日本多読学会紀要』執筆要項」を別途定め、投稿希望者にメールにて送付する。
 - (1) 用紙 投稿原稿はA4に、MS Wordで作成する。
 - (2) レイアウト A4原稿の上下に30mm、左右に20mmの余白をとり、英語原稿の設定は1行76文字、縦38行、日本語原稿も横書きとし、設定は1行42文字、縦36行を基本

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

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

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

8. 投稿原稿の長さは、研究論文はA4判用紙20ページ程度、実践報告は2~16ページ程度、研究ノートは2~6ページ程度、書評は1~6ページ程度、多読用図書紹介は1~4ページ程度、アイデアは1ページ程度、研究会等の報告は4ページ程度とする。なお、編集委員会の判断で、ウェブ版と印刷版とで、ページ数の調整を執筆者に求めることがある。

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

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

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

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

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

編集後記

今号掲載の Rod と Alex から会員宛に寄せられたメッセージを読んで、昨年6月開催の ORT 講演会を懐かしく思い出された方も多いと思います。メールで連絡を取るとお二人はすぐに返信をくださり、楽しかった日本滞在をいつも思い出すと話してくれました。Rod はソチオリンピックで日本選手を応援し、フィギュアスケートの羽生選手やスノーボードハーフパイプの平野・平岡選手の活躍に、椅子から飛び上がって歓喜されたそうです。Alex は来年1月刊行予定の“Holiday in Japan”のイラストを、日本で撮った写真を見ながら描かれているとのこと。新幹線や金閣寺が登場する新刊が今から待ち遠しいです。

今年度は韓国で第2回国際多読学会も開かれ、大きなイベントが続いた1年でした。その学会報告をはじめ、研究論文から授業紹介まで、今号にはバラエティー豊かな投稿がありました。より実り多い多読実践への一助になるものばかりですので、参考にして、ご活用いただければ幸いです。

紀要への原稿は随時受け付けております。次号にもどうぞ奮ってご投稿ください。また紀要に関する会員のみなさんからの忌憚のないご意見もお待ちしています。

なお今号の編集は、委員長以下、下記の委員によって行われました。

副編集委員長： 高良則子、古川昭夫、黛 道子

編集委員： 岡山陽子、神田みなみ、高瀬敦子、高橋 愛、竹田恒美

紀要編集委員会 委員長
魚住香子