

Title	読書指導の場としての多読授業 : "Reading for pleasure"というマジック・ワードを再考する
Sub Title	Extensive reading classroom as a place to teach how to enjoy reading : Reconsideration of the definition of "reading for pleasure"
Author	深谷, 素子(Fukaya, Motoko)
Publisher	慶應義塾大学外国語教育研究センター
Publication year	2011
Jtitle	慶應義塾外国語教育研究 (Journal of foreign language education). Vol.8, (2011. ) ,p.69- 90
JaLC DOI	
Abstract	<p>A significant number of previous studies on extensive reading (ER) claim that the success of an ER program depends on the pleasure students take in reading books. Indeed researchers stress that enjoyment is essential and have found that students continue reading when their affective filters are low (Cho Krashen, 1994; Krashen, 2004; Sakai Kanda, 2005). Researchers on motivation point out that learners' personal interest in stories strengthens their intrinsic motivation for reading.</p> <p>In spite of these arguments, however, students' interest wanes over time from the beginning of the semester. Why do they lose interest in "reading for pleasure" ? The decrease of their interest can be interpreted as their need for a new perspective on the enjoyment of reading. In this paper, I will reconsider the definition of pleasure reading based on reader-response theories: "transaction theory" (Rosenblatt, 1978), "reading as gap-filling" (Iser, 1976/2005) and "point-driven reading" (Vipond Hunt, 1984). These theories are considered to be effective in letting students find a new aspect of pleasure reading and reviving their interest in reading in that they focus on the interaction between a reader and a literary text as well as educational effects of literature. The implementation of these theories in my ER classes in 2010 and students' reactions to them are also reported.</p>
Notes	調査・実践報告
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12043414-20110000-0069">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12043414-20110000-0069</a>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

# 読書指導の場としての多読授業： “Reading for pleasure”という マジック・ワードを再考する

深谷素子

## Abstract

A significant number of previous studies on extensive reading (ER) claim that the success of an ER program depends on the pleasure students take in reading books. Indeed researchers stress that enjoyment is essential and have found that students continue reading when their affective filters are low (Cho & Krashen, 1994; Krashen, 2004; Sakai & Kanda, 2005). Researchers on motivation point out that learners' personal interest in stories strengthens their intrinsic motivation for reading.

In spite of these arguments, however, students' interest wanes over time from the beginning of the semester. Why do they lose interest in “reading for pleasure”? The decrease of their interest can be interpreted as their need for a new perspective on the enjoyment of reading. In this paper, I will reconsider the definition of pleasure reading based on reader-response theories: “transaction theory” (Rosenblatt, 1978), “reading as gap-filling” (Iser, 1976/2005) and “point-driven reading” (Vipond & Hunt, 1984). These theories are considered to be effective in letting students find a new aspect of pleasure reading and reviving their interest in reading in that they focus on the interaction between a reader and a literary text as well as educational effects of literature. The implementation of these theories in my ER classes in 2010 and students' reactions to them are also reported.

### 1. 「楽しみのための読書」(reading for pleasure)

多読 (Extensive Reading) の要諦が、「楽しみのための読書」(reading for pleasure) にあることについては、すでに語り尽くされた感がある。インプット仮説で知られる Krashen (2004) は、“comprehensible input in a low-anxiety situation” (p.37) こそが言語習得を可能にする主張し、Nuttall (2005) は、よりよく理解できれば読書が楽しくなり、楽しければより多く

読み、多く読めば読むほどよりよく理解できるようになる“virtuous circle of the good reader” (p.271) の考え方を提示する。また、Day & Bamford (1998) が掲げる多読10原則には、読書の目的が第一に「楽しみ」であること、読書そのものが報酬であることが明確に謳われている (p.8)。酒井・神田 (2005) は、「辞書は引かない、わからないところはとばす、進まなくなったらやめる」という多読三原則により英語の読書が楽しい作業となり、「楽しいから長続きし、長続きするから大量の英語を吸収できる、その結果おどろくべき成果があらわれる」 (p.7) と、楽しむことの重要性を強調する。このほか多くの内外の先行研究が、多読の効果の源は「楽しみのための読書」にあると述べている (Elley & Mangubhai, 1983; Hafiz & Tudor, 1989; Cho & Krashen, 1994; Nation, 1997; Renandya, Rajan & Jacobs, 1999; Takase, 2007; 小林・河内・深谷・佐藤・谷, 2010; 高瀬, 2010)。

また、Grabe (2009) は、読書のモチベーションを高める要因のひとつとして「個人的興味」を挙げ、“The growth of personal interest incorporates intrinsic motivation to persist and gain greater ownership and mastery” (p.179) と述べる。Schiefele (1999)、Guthrie et al. (2007) も、学習者がテキストに対して個人的興味を持つことが彼らの内的動機づけを高め、テキスト理解を深めることを明らかにしている。この考え方を多読に応用するなら、多読授業において読書意欲を活性化するには、読む本に対して各学習者が個人的興味を持てるよう指導すること、「この本を読みたいから読んでいる、自分にとって意味があるから読んでいる」という気持ちにさせることが肝要だということになる。

とはいえ、読書を持続的に楽しむことがそう容易でないのは、学期半ばにあらわれる多読受講者の中だるみから察することができる。小林 et al. (2010) が指摘するように、「おもしろい本に我を忘れて夢中になるというような経験はそういつも起こるわけではない」 (p.228)。辞書を引かずに読める簡単な英書を自由に読んでいいと言われた学習者が、今までは見るのも嫌だった英文をすらすら読める快感に読書意欲をかき立てられるものの、その快感に慣れるとそれだけでは読書が続かなくなるという事態は稀ではない。こうした多読の停滞を打開する手立てはないものだろうか。

## 2. “Reading for pleasure” 再考

### 2.1 「読書を楽しむ」という言葉のマジック

ここで、ひとつの仮説を立ててみたい。問題は「読書を楽しむ」という言葉のマジックにあるのではないかという仮説である。「読書を楽しむ」と一口に言っても、様々な楽しみ方があるはずだ。しかし、先に挙げた先行研究の多くがそうであるように、これまでの多読研究では、言語習得のための大量インプットを可能にする読書の楽しみ方に主な関心が向けられてきた。つまり、大量インプットを阻害する苦痛や退屈を感じることなく英書を読める喜びが極

めて重要視されてきたのである。特に日本では、酒井（2002）、Takase（2008）、Nishizawa, Yoshioka & Fukuda（2009）に見られるように、学習者が簡単な英語の本を読むことで日本語に訳すという苦行から解放され、英語を英語のまま理解できるときに感じる「楽しさ」が多読の大きなメリットとして繰り返し強調されてきた。

その一方で、多読の基本的活動である「読書」が持つ他の学びの側面、例えば、言葉の音や文体を味わう楽しさ、「個人の主体的な読み、テキストとの対話を通して自分の視点から作品の意味世界を作りあげていく、創造的で生産的な活動」としての楽しさ（佐藤，1996，p.71）、あるいは、「自分の手持ちの価値判断の『ものさし』ではその価値を考量できないものがあるということ」を知る喜びなど（内田，2008，p.59）、大量インプットによる言語習得には直接結びつきそうもない読書の側面は、後回しにされてきた感がある。例えば、MoodleReader ソフトを用いた多読が近年話題を集めていることが、その証左となろう。MoodleReader は、多読用教材を読んだかどうかをクイズによって測るシステムであり、開発者の Robb（2009）が “Despite the ideal that students will want to read purely for pleasure, when dealing with large numbers of students some method is required to track their reading progress” と述べているように、まずは量を読ませることを主眼とする多読が想定されている。

英語多読の主目的が言語習得にある点是否定できないが、読書に飽きた学習者に、むやみに「もっと読め」と指導すること、クイズによって読み続けるよう強制することは、彼らの情意フィルターを上げ、言語習得の機会を減らす可能性がある。実際、Claffin（2010）は、コンピューターソフトを用いた多読用クイズにカンニングが付きものであることを指摘している。

以上のような状況を踏まえ、本報告では、前述したような、直接大量インプットにはつながらない類いの学びを喚起する読書の楽しみ方に敢えて着目したいと思う。大量インプットを優先するため、これまで顧みられることのなかった読書の多様な楽しみ方を知ることにより、学習者の読書への興味が亢進し、結果的に読書量にも好影響を与える可能性はないだろうか。学習者の、特にここでは大学生の知的欲求に見合った刺激的な読書の方法をアクティビティの形で取り入れることが、彼らの「個人的興味」を深め、読書持続への新たな動機づけを与えることにつながるのではないかと考えられる。

## 2.2 文学作品を用いて読書の楽しみ方を変える

新しい読書の楽しみ方を提供する媒体として注目したいのは、文学作品である。ウィドウソン（1975/1989）は、言語には「言語の一要素として始めから備わっている意味」としての「〈原義〉（signification）」と、それが使われる文脈によって生じてくる意味」としての「〈真義〉（value）」があるとした上で（p.62）、言語教育に文学作品を用いる意義について次のように述べている。

(前略) あることばの〈原義〉が文脈によってどのように修正されているかを認識し、それによって、実際に使われていることばの〈真義〉を確認する方策を見いだせるようになるということである。文学的ディスコースでは、メタファーを使う場合に明らかのように、〈原義〉と〈真義〉のあいだにかなりの相違があることがめずらしくない。そのため、いかなるディスコースの理解にも作動するはずの推論の過程を文学を用いて示すことができる。たしかに、文学の理解にも他のディスコースの理解にも、コードの意味と文脈の意味を調和させる関連づけの過程が同じようにはたらくのであるが、文学的ディスコースの場合、その過程がより明確に自意識的になされるのである。(pp. 136-137)

言語の持つ〈原義〉と〈真義〉のずれを意識化し、〈原義〉から〈真義〉を読みとるおもしろさを味わうという作業は、学習者の自主性に任せた読書、メタファーを含まない類いの本の読書だけでは素通りしてしまう可能性がある。だが、言語の〈真義〉を読みとることを自然と要請される文学作品をアクティビティに用いることで、言語の重層性を意識させ、そこから生じる新たな読書の楽しみ方に学習者を誘導することができるのではないか。

多読と文学作品の関わりについては、これまで Day & Bamford (1998) が文学作品のリトールド版を多読用教材として推奨したり (p.97)、Krashen (2004) が多読と文学の授業の相互補完的な関係を指摘するなどしているが (p.150)、リトールド版ではない文学作品を多読授業内で用いる効果についての報告は、深谷 (2010) 以外には見当たらない。むしろ、EPER (1992) が “the aim of the extensive reading programme is to improve language proficiency and not to teach literary appreciation” (p.146) としていることからわかるように、文学的な読みを導入することによって、多読が阻害される危険性を重く見る傾向があるように思われる。であればこそ、本報告において、リトールド版ではない文学作品が多読授業内で果たし得る役割を確認することには、大きな意味があるだろう。

### 2.3 読者反応理論の応用

文学作品を用いた授業内アクティビティを考えるに当たっては、読者反応理論 (reader-response theory) を応用することにした。読者反応理論は、文学研究者ではない一般読者が文学作品を読む方法について多くの示唆を与えてくれる点で、本調査の目的にかなった理論であると考えられる (ビーチ, 1992/1998)。この読者反応理論の中から、Rosenblatt の交流理論 (transaction theory)、イザー (Iser) が提唱する「空所」を補う読書、そして Hunt と Vipond の “point-driven reading” に特に着目し、アクティビティとして多読授業に導入することにした。第一に、彼らの定義する読書が、読者と文学テキストとの対話、交流による言語の〈真義〉探究を念頭に置いているため、すらすら読める快感や読書量に重点を置きがちな多

読授業での読書の楽しみ方に変化を与えるのに最適だと考えられたからである。第二に、筆者が多読授業内アクティビティとして以前に行ったことのある活動（読み聞かせ、Prediction、Shared Reading）を、文学作品を用い、且つその教育効果を最大限活かす形で再構成するには、彼らの読書の概念を応用するのが最も効果的だと期待されたからである。（注1）

ではまず、Rosenblatt（1978）による読書の定義から見てみよう。

The reader brings to the text his past experience and present personality. Under the magnetism of the ordered symbols of the text, he marshals his resources and crystallizes out from the stuff of memory, thought, and feeling a new order, a new experience, which he sees as the poem. This becomes part of the ongoing stream of his life experience, to be reflected on from any angle important to him as a human being. (p. 12)

Rosenblattによれば、読書とは、読者が自らの記憶、思考、感情、パーソナリティをテキストに書かれた言語表象にぶつけ、その両者の化学反応によって何らか新しい世界観、詩的体験を紡ぎ出す活動だと言える。詩/文学作品を読むことは、読者とテキストとの間に生起する“active process”で、そのプロセスを「生きる＝生の体験として感じ取る」行為なのである（pp. 20-21）。これが、彼女の定義する読者とテキストとの「交流」（transaction）である。

読書が読者とテキストとの交流であるという主張は、イーザー（1976/2005）によってもなされている。

一見とるに足らない場面で語られぬままにされたこと、会話の中での飛躍、こうしたことが読者に空所を投影によって補いたい気持ちを起こさせる。読者は出来事の中に引き入れられ、語られてはいないがこのように考えたはずだと想像するようになる。これがダイナミックな過程の始まりである。（p. 289）

イーザーは、Virginia WoolfがJane Austenの小説について評した言葉、「彼女は、実際には書かれていないことを、私たちがすすんで補うように仕向ける」（p. 289）を例に挙げ、読者が、テキストでは語られなかったこと、つまりテキストの空所を埋めるようテキストから要請されることによって、能動的にテキストの実現、完成に参加する過程を読書であると定義する。つまり、テキストに書かれている材料から読者が先の展開を予想したり、登場人物の風貌や声、心の動きなど、テキストに書かれていないこと＝空所を埋めながらテキストを完成させる。これが、テキストと読者との相互作用による読書だとする。

Vipond & Hunt（1984）、Hunt & Vipond（1987）は、Rosenblattの論をさらに推し進め、

読書のパターンを以下の三種類に分類した上で、三番目の“point-driven reading”の重要性を強調している。

- a) Information-driven reading (テキストに書かれている情報を収集し理解しようとする読み)
- b) Story-driven reading (登場人物に感情移入する、あるいはストーリー展開に埋没し、次に何が起こるのか期待しながら進む読み)
- c) Point-driven reading (読者がテキストとの対話を通してテキストが語ろうとすることを探りながら行う読み)

Vipond & Hunt (1984) によれば、人物やプロットに注目するのも、それらが提示されるコンテキストや用いられるディスコースに焦点を当てるのが“point-driven reading”である。実際の会話の中で、聴き手が常に、相手の話す内容だけでなく、なぜこの場でこのような言い方で語っているのか、そこにどのような意図があるのかを意識しながら話を聞くように、テキストと対話しながら、なぜこの箇所でのこのような書き方でこの内容を語っているのか意識する読み方が“point-driven reading”だということになる。

### 3. 読書の楽しみ方を変える試み

以上のような読書の定義を活かしながら、多読授業における読書の楽しみ方をどう変えられるのか。文学作品を用いた2010年度の実践例を挙げ、その成果について考察を試みたい。読み聞かせ、Prediction、Shared Reading という三つのアクティビティを行う際に、それぞれ“transaction”、「空所を補う読み」、「point-driven reading」を意識した工夫を施した。対象受講者は、選択必修英語として通年で多読授業を受講した私立大学法学部1年生62名（A、Bクラス各31名）である。受講者の英語のレベルは、EPER（1992）のプレースメントテストでC、D、Eレベルが48名（77%）、X、A、Bレベルが12名（19%）と全体の9割以上を占めており、中～上級レベルと考えられる。

#### 3.1 実践例1：読み聞かせ + “transaction”

読み聞かせは、多読関連アクティビティとして広く用いられ、多くの先行研究でその効果が言及されている（Day & Bamford, 1998; 酒井・神田, 2005; Grabe, 2009; 小林 et al., 2010; 高瀬, 2010）。子どもに本を読み聞かせるのと同じ要領で教師が大きな声で本を読み上げ、受講者はそれを耳で聞いて理解する。今回用いたテキストは、極めて平易な英語で書かれながら全体がメタファーで構成され、クリティカルに読むことも可能な Shel Silverstein の *The*

*Giving Tree* である。ただし、クリティカルに読ませよう、言葉の〈真義〉を探らせようとして、「この本は何を伝えたいのか」といった問いを立てると、作品の寓意を読みとればいいと誤解され、寓意を探するための“information-driven”な読みに誘導しかねない。ビーチ（1992/1998）が、「授業の展開に、『生徒たち』がある一つの特定の意味に向かうような解釈上の手順を設定することによって、教師は、意外性のある、新奇な反応の出現する可能性を消し去ってしまう」（p.78）と警告するように、「無償の母性愛」、「自然破壊への警鐘」といった想定内の「正しい」答えに限定されない広がりある読みを促すためには、問いに何らかの工夫を施す必要がある。

そこで、*Bookworms Club Reading Circles: Teacher's Handbook*（2007）にヒントを得て、読み聞かせの後、Connection という活動を行った。与えた設問は、「読み聞かせを聞いている間に頭に思い浮かんだことを、何でもいいので記述してください。思いだしたこと、連想したこと、聞こえてきた音、匂ってきた匂い、なぜだかわからないが、頭をよぎった言葉、映像、色。とにかく、この本から connect したものならなんでもよいので、それを書き出しましょう」というものである。Rosenblatt（1978）の言う“*What he [the reader] is living through during his relationship with that particular text*”（p.25）を受講者に意識させ、これを言語化することを狙ったものだ。読み聞かせは挿絵のみを見せながら2度行い、2度目はBGM（静かなハーモニカ演奏）を使用した。

Connection の結果は表1の通りである。予想どおり、親の愛情や子ども時代の思い出、自然破壊についてのコメントが一定数見られたものの、半数の受講者が教師の想定を遥かに越えた自由な連想を行ったことがわかる。

表1：The Giving Tree に対する Connection の結果（N=62, NA=2）

Connect した内容	A クラス	B クラス	計		%
幼い頃の思い出	7人	5人	12人	30人	50%
親の愛情	4人	6人	10人		
自然破壊	2人	2人	4人		
男女関係	2人	0人	2人		
粗筋をなぞるコメント	1人	1人	2人		
上記以外の自由な連想	15人	15人	30人	30人	50%
合計	31人	29人	60人	60人	100%

以下に、特に際立った Connection の例を引用する。

- ものに対する愛着というのは、長年に渡って培われると友情と似たようなものになる。言葉を交わせなくても、独り言のように話しかけると、ものが自分に返事しているように思えたりする。
- 枝に男の子が飲み込まれるシーンはゾツとした。
- 動けないものが意思を持って生きるのは結構、酷だ。
- 『ドラえもん』の「裏山は僕の友だち」という話を思い出した。
- 祖母を思い出した。少年は年月を経て姿が大きく変わってもいつでも木がわかってくるから幸せだ。私の祖母はもう私を見ても誰だかわからない。
- 切り株に座っているとき、少年は何を思っていたのか。

テキスト選択や設問の工夫により、受講者が感覚的、身体的で自由な読みを体験できたことが読みとれる。「想像力を刺激された」「またやりたい」とコメントした受講者も見られた。

### 3.2 実践例2：Prediction + 「空所を補う読み」

次に、Prediction（物語の先を予想する）というアクティビティを、イーザーの提唱する「空所を補う読み」へと発展させた例を紹介する。読みながら先を予測する作業は、学習者の注意をプロットの展開に集中させ、“story-driven reading”に誘導する傾向がある。むろん、そのような読みを否定するものではないが、“story-driven reading”から離れ、より能動的にテキストに関与させるため、先を予想するのではなく前にあったことを推測させることにした。従来の Prediction と動きが逆転する「逆 prediction」である。テキストには、Raymond Carver の短編、“A Small, Good Thing”を用いた。受講者にはこの短編の最後の5段落のみを読ませ、「これはある短編小説の結末部分です。この前にどのような展開があったか想像して書いてみましょう。ただし、まったく奇想天外な想像をするのではなく、できるかぎり本文中に根拠を探し（例えば、ここで Ann がこういう行動を取っているということは、この前でこんな出来事があったはずだなど）、小説の前半部分を推測してみてください」という設問を与えた。

この活動のポイントは、イーザーの引用にあったように、「テキストには書かれていないこと」、つまり「空所」を読者が補充し、テキスト完成に参加する読みを促すことにある。むろんこれは、結末を読んでそれまでの展開を補充することだけを意味するのではない。結末までの展開を推測するには、与えられた結末部分を丹念に読み、前に起こったことの影響や結果だと考えられる箇所を拾い集める必要がある。その結果、受講者たちは、最後の数パラグラフに潜在する空所、つまり実際には書かれていないけれども、読者が自ら埋めながら読んでい

ずの部分に意識を集中することになる。

受講者たちの推測の結果を表2に示す。回答を提出した55名中19名が子どもの死を推測したが、これは Carver が書いた結末と見事に符合している。子どもに限らず、近い人の死や不治の病、事故、子どもに関わる何らかの事件などを推測したものも含めると、全体の6割近くにのぼる。

表2：逆 prediction の結果

(N=62, NA=7)

受講者の推測した内容	A クラス	B クラス	計		%
子どもの死	10人	9人	19人	31人	56%
近親者の死、病気、事故、 子どもに関する事件	8人	8人	16人		
その他	10人	10人	20人	20人	36%
合計	28人	27人	55人	55人	100%

自分の推測の根拠を述べさせたところ、多くの受講者が、パン屋の言葉の中にある“childless”という語に着目したと回答した。以下に、かなり正確な推測をした二人の受講者による回答例を引用する。

- アンとハワードが一言も話さず反応しているので、すごく絶望していると思った。パン屋の“what it was like to be childless all these years”を慰めの言葉だと思ったので、二人の子どもが死んでいなくなったと思った。
- まず全体的にハッピーな感じではなかったので、誰かが亡くなるか、二人が別れ話をしているという方向で考えました。次に、パン屋が店主に二人にパンを食べよう何度もすすめているので励ましている風に見えました。そして、決定的だと思えた文は、店主が語っている際に、「子どもがいない」というような発言をしていたので、二人のカップルの子どもに何かあったんだと解釈し、赤ちゃんが流産した設定にしました。また、「anguish」という単語も参考にしました。店主が花屋じゃなくてパン屋で良かったという発言は、悲しみにくれる人々をパンを食べさせることで元気にするという意味がこめられていると考えました。

両者とも、なぜパン屋は自分に子どもがいない話をしたのかに注目していることがわかる。小説の冒頭から読めば、パン屋は、子どもを突然失った夫婦（Ann と Howard）の喪失感に共

鳴し子どもがいない話をしたのだと読者は無意識に推測するだろう。実際にそうは書かれていなくても、読者はパン屋の心理の推移を補いながら読んでいくと考えられる。しかし、結末までの展開を推測しなければならなかったため、受講者たちは、普段は無意識に行っている空所補充の読み方を意識的に行ったのではないか。ほかにも、なぜ Howard が Ann のコートを脱がせてあげたのか。なぜ Ann はお腹がすいていたのか。なぜ花屋よりもパン屋がいいのか。受講者たちは、与えられた結末部分から多くの問いを受けとり、それに答えることで推測を成立させていったようだ。読者とテキストの相互作用、対話が密に行われ、学習者が言語の持つ〈真義〉の探究を行ったことがうかがわれよう。

### 3.3 実践例3：Shared Reading + “point-driven reading”

最後に、Shared Reading というアクティビティに “point-driven reading” を取り入れた例を紹介する。Shared Reading とは、3、4名のグループを作り、読みたい本を一冊選択、各自読んできた上で教室で読後感を語り合うという活動である。個人的に行う読書に加え、お互いの読みを紹介、比較することによって、読書を媒介とした他者との対話が促されることが大きな利点と考えられる（小林 et al., 2010; Takahashi, 2010）。多読授業では学習者の自主的読書を推奨しているため、前期に行った第一回 Shared Reading では、すべてのグループに自分たちで読む本を選ばせたが、後期の第二回では、“point-driven reading” のおもしろさを伝え、普段自分がしているのとは違う読みの可能性に気づかせるため、教員から “point-driven reading” に適したお薦めテキストを提示することにした。自分たちで読む本を決めたグループも一部あったが、16グループ中10グループが、教員からのお薦めテキストのひとつを選択した。提示したお薦めテキストは以下の通りである。

- “The Garden Party” (Katherine Mansfield, 1921)
- “The Curious Case of Benjamin Button” (F. Scott Fitzgerald, 1922)
- “Cat in the Rain” (Ernest Hemingway, 1925)
- “A Clean Well-Lighted Place” (Ernest Hemingway, 1933)
- “Cathedral” (Raymond Carver, 1981)
- *The Missing Piece* (Shel Silverstein, 1992)
- “Super-frog Saves Tokyo” (Haruki Murakami, 2002)

テキスト選択に際し最も重視したのは、これといったあらすじがなく、“story-driven reading” が行にくい作品、つまり、読者がテキストとの対話を通して、テキストが語ろうとすることを探る読み方を自然と要請されるテキストかどうかという点であり、必然的にすべて文学作品

となった。

受講者には、各自テキストを読み、指定のワークシートに“Questions you want to ask your partners”と“The most impressive passage”を英語で記入した上で、教室でのディスカッションに臨ませた。これは、ディスカッション前に自己とテキストとの対話を活性化させ、且つディスカッションの場で「テキストの語ろうとすること＝point」を探る手がかりとさせるためである。また、ワークシート記入上の注意点として、質問を考える際には必ず自分の答えも用意すること、内容確認に類する質問はしないこと、印象に残った箇所については選んだ理由も示すこと、ネガティブな意味で印象に残った箇所でもよいことを伝えた。また、他者との対話活性化を最優先するため、ディスカッションは日本語で行ってよいこととし、ディスカッション後には、日本語で自由にコメントを書かせた。

教室でのディスカッション中は、教員が各グループを回り、テキストの時代背景を説明したり、教員から質問を投げるなどして議論の活性化に努めた。例えば、「妻が探していた猫と、最後に支配人が届けさせた猫は同じ猫だと思うか」(“Cat in the Rain”)、「前半の細部にわたる描写のあるなしで、全体の印象はどう変わるか」(“The Garden Party”)といった質問である。ただ全般的には、お薦めテキストとワークシートで十分な足場かけとなり、教員が発問するまでもなく活発な議論が展開した。以下に、最も議論が白熱したグループから受講者のひとりのワークシートを示す(図1参照)。

図1：Shared Reading のワークシート記入例（注2）

<b>Shared Reading</b>	
<b>Book Title</b>	Super-frog Saves Tokyo
<b>Questions You Want to Ask Your Partners (+your own answers)</b>	
① Do you think the occurrences [which] happened to Mr. Katagiri were real?	I think they happened in his imagination world [because] the frog told him what he wanted to be told. (中略) He probably wanted to get out of his ordinary life.
② Do you think why the frog changed into worms?	I think Mr. Katagiri's goodness part is the frog and his evil part is the worm. In the imagination world, (I think), the frog tried to defeat the worm. But they [ended in a] draw. I consider that this shows the goodness cannot [defeat] the evil in the real present world. This story want[s] to tell us the world's problem, I think.
<b>The Most Impressive Passage (+reason why you chose it)</b>	
<b>Quote:</b> "It's just a feeling I have. What you see with your eyes is not necessarily real. My enemy is, among other things, the me inside me. Inside me is the un-me. My brain is growing muddy. The locomotive is coming. But I really want you to understand what I'm saying, Mr. Katagiri."	
<b>Reason:</b> This passage is the last message of frog before he changed into worms. I think that the frog stands for goodness and the worm stands for evil. So frog's word "My enemy is the inside me" means that goodness and evil are two sides of the same coin. All of us have goodness part and evil part in ourselves. However, we have to be good. Mr. Murakami, the writer of this story, wants to tell us the difficulty to live well.	

この受講者は、ディスカッション前には「謎ばかりで何が言いたいんだろう、この本は！と思ってしまい、感情移入して読める話ではなかったので少し苦手」だとコメントしていた。“Story-driven”には読めないテキストにかなり戸惑っていたと言える。しかし、ディスカッション後は、「この本は推理小説みたいな答えはないけど、色々と考えてみることの面白さを教えてくれる本だなと思った。考えてみた自分の解釈を人と話してみるというのも大事で、違う解釈、同じ解釈、みんなで解釈してみるなど、Discussionするにはすごく適していた」と記している。またワークシートを見ると、“My enemy is the me inside me”という表現に注目し、これがこの小説のコンテクスト、ディスコースの中で何を意味するのか考察するプロセスが読みとれ、理想的な“point-driven reading”が実践されたことが確認できる。

むろん、これは特に優れた例であるが、全体的に見ても、9割近い受講者のワークシート

に、テキストとの対話を通して“point”を探ろうとした形跡—例えば、作品の理解を深めるような問いを立て自分なりの回答を用意する、印象に残った箇所について説得力のある解釈をする、ディスカッションを通して新たに得た知見と当初の自分の意見を比較検討するなど—を見てとることができた。ただし、教師推薦テキストを読んだ場合に必ず“point-driven reading”が促されたとは限らず、Hemingwayの“Cat in the Rain”に苦戦し、ろくな記述をしないままワークシートを提出した受講者もいた。その一方で、受講者が選んだSaint-Exupéryの*Little Prince*や自己啓発本*Who Moved My Cheese?*は“point-driven reading”に適していたようで、テキストとの活発な対話がワークシートから読みとれた。Agatha Christyの推理小説を選んだグループは、ディスカッション中にてこずっていたので、他の探偵、他の作家の推理小説との比較という視点を教員から提示したところ、クリティカルな“point-driven reading”につながった。

以上の点から考えると、教師推薦テキストという形で文学作品を読ませることにはある程度効果が認められるものの、受講者による自選や文学作品ではないテキストであっても、適切な問いが立てられれば“point-driven reading”は可能であることがわかった。むしろ、Shared Reading自体が“point-driven reading”を誘発するアクティビティであると言えそうだ。ただし、ワークシートによる足場かけやテキスト選択に関する教師の指導、場合によっては教師による読み方のアドバイスが有効だとの示唆が得られた。

#### 4. アンケート結果と考察

##### 4.1 三つのアクティビティに対する受講者の5段階評価

最後に、学年末に行ったアンケート結果に考察を加えたい。まず表3は、読書の新しい楽しみ方を提案した三つのアクティビティに対する受講者の評価である。5段階で答えてもらった。読書の楽しみ方を変える試みに直接関係しないアクティビティ（5 Books for 2 WeeksとFree Writing）への評価と比較すると、Shared Reading、読み聞かせ、逆 prediction への評価が高いことがわかる。

表3：各アクティビティに対する受講者の評価 (N=62)

アクティビティ	平均値 (/5)
Shared Reading (教師推薦の文学作品を用いて)	4.19
<i>The Giving Tree</i> の読み聞かせ	4.00
逆 prediction (“A Small, Good Thing”を用いて)	3.98
5 Books for 2 Weeks (2週間で5冊本を読む)	3.60
Free Writing (10分間英語で好きなことを書く)	3.58

#### 4.2 三つのアクティビティに対する受講者のコメント

次に、各アクティビティに対する受講者のコメントに分析を加えたい。表3で最も評価が高かった Shared Reading については、「読んだ人によって解釈の仕方が全然違うことがある。新しい発見がある。いろいろな視点から本を分析できる」、「同世代の他人と同じ本について語り合う機会はなかなか持てないので、視点を広げるという意味でも、いい経験になったと思う」、「自分の意見に賛同したり批判してくれるのが新鮮だった」、「毎回クラスの子と意見を交わすたび、同じ本を読んでも着眼点がこんなに違うのか、と驚かされることばかりでした」など、本の内容よりも、読後感を共有、比較するプロセスを新鮮で啓蒙的であるとするコメントが24件見られた。やはり Shared Reading の場合、このアクティビティ自体に学習者を“point-driven reading”へと導く要素が備わっており、あえてメタフォリックな文学作品を用いなくても、読書の新しい側面への気づきを十分に促し得るようだ。

また、仲間と読むことにより、「準備の段階で自分なりによく理解しようと繰り返し、深く読む意欲が自然とわいてきた」、「何気なく読んでいるところも考えながら読むようになり、その本への理解が深まると思う」、「本の内容に深く入っていきける気がする」など、本に対する関心、理解の深まりに言及したコメントが4件、「英語を深く読むことに挑戦できるので、濃密な読書ができる」、「決めつけて本を読まないようにしようと考え直す契機になった」、「やはり本は表面だけでなく、全体をきちんと理解することで面白さが増すと思った」など、本の読み方の変化に言及したコメントが4件見られた。読書の楽しみ方に変化を与えようという本調査の目的がある程度達せられたことがうかがえる。このうち、「他の人が絡むことで強制的に本を読まざるを得ない状況ができたことも私にとってはきつかったけれど、よい機会だったと思う」というコメントからは、Shared Reading という協同学習が持つ参加への強制力が、学習者を読書へと促す効果があることもわかった。

逆 prediction に対するコメントは、イーターが言うような、読書が能動的にテキストを完成させる過程であることを発見したという点に集中した。「結末を読んで、そこに描かれている細かい人間関係や人称代名詞に着目するなど、いろいろな伏線に注意してよむ作業が楽しかった」、「想像力を駆使することが大切なのかと思いきや、文章の中から手がかりを見つけ出すことが大切なんだなあと学んだ」、「最期を読んで初めが分かるためには一つ一つのキーワードを前半の伏線として回収しなければいけなくて練習にもなると思う」などのコメントが9件あった。テキストが文学作品なればこそその発見であり、新しい読書の楽しみ方への気づきが促されたと考えていいだろう。特に、「普段普通に行っている行間の予想を意識的にやることができ、自らの推測力のなさや imagination の少なさに気付かされた。これらの不足に気付いたことで、もっと物語や小説を読むべきだと思えたし、それによって日本語の読書でも小説を多く読むようになった」とのコメントからは、読書意欲の向上や読書傾向の変化も確認できる。日本語だ

けでなく英語多読でも同様の変化が見られたかどうか把握できないのは残念だが、別の受講者が、アクティビティ後に自ら本を探し、結末部分以外の全文を読んだと報告している。ほんの一例ではあるが、逆 prediction が自主的な英語読書を促した例として注目に値しよう。

*The Giving Tree* の読み聞かせ + Connection に対しては、「良い気分転換にもなって楽しかった」、「手元に英文がない状態だからこそ自分なりにいろいろ想像を膨らませることができて楽しかった」、「読み聞かせという部分ではなく、この物語を聞いて連想することを書けというお題がよかった」など、やはり活動の新鮮さを指摘するコメントが4件あった。中でも、「幼い頃、本を読んでもらっていた時と同じ感覚になる。非常に眠くなるが、それ以上に快い気分になる。途中で気付いたのは私たちは受け身の状態でありながらも能動的な働き掛けが実は重要だったこと。もう一生してもらえないかもしれない読み聞かせ、好きでした」とのコメントは、読み聞かせという受動的活動に、Connection という能動的活動を組み合わせたことが、この受講者の読書の捉え方に変化をもたらした可能性を示唆している。

他のアクティビティには見られなかったコメントとしては、「本自体とても気に入った」、「内容に深く感銘を覚えた」、「少年と木の話がものすごく印象的であった」など、作品の内容に触れたものが3件あった。読書の“event” (Rosenblatt, 1978, p.20) としての側面が前面に出る読み聞かせだからこそ、扱う教材の内容が問われたのではないかと考えられる。読み聞かせにメタフォリックな絵本を選択したことには意味があったと言えるだろう。

以上、受講者からのコメントを総合すると、三つのアクティビティにより、読書に関するなんらかの気づきが生じたこと、その気づきが読書という行為への興味を刺激したことがわかった。先に引用した佐藤 (1996)、内田 (2008)、ウイドウソン (1975/1989) が想定していたような「学び」が喚起されたと言っていいのではないか。また、このような気づき、学びを生じさせるのに読者反応理論は極めて有効であり、教材として文学作品を用いることも、必須とは言い切れないが、アクティビティの性質をよく見極めたうえで使用すれば、やはり効果的であると言えるだろう。

#### 4.3 多読授業におけるアクティビティの役割

次に、三つのアクティビティにより生じた気づきや学びが、多読授業に起こりがちな読書の停滞を打破し、読書量にいい影響を及ぼすに至ったかを以下に検証する。

まず、学年末アンケートで、「授業中のアクティビティはあったほうがいいのか」と尋ねたところ、62名中2名を除く60名がイエスと回答した。以下にイエスと答えた理由を分類した表4を示す。ひとりの回答の中に複数の要素が含まれるケースが多かったので、回答ののべ数を示した。また、ここで言う授業内アクティビティには、読書の楽しみ方を変える試みとは直接関連しない Free Writing も含まれている。

表4：授業内アクティビティが必要だと思う理由 (N=62)

理由	A クラス	B クラス	計
アクティビティがないと読書に飽きる、眠くなる	16	21	37
新しい発見、学びが促される	13	12	25
Class community を有効利用できる	5	11	16
アウトプットの機会が確保される	4	4	8
(必要だと思うが) 多すぎるのはよくない	2	5	7

半数以上の受講者が、アクティビティがないと「ずっと読んでいるだけで飽きてしまう」、「単調でつまらない」、「睡魔にやられる」と回答しており、アクティビティの導入が多読の停滞に歯止めをかけたことが見て取れる。また、新しい発見、学びが促されるとの回答の中には、「アクティビティがあることで、『本ってこんなにおもしろいんだ』と再認識ができ、かえって本を読むことに集中できると思うから」(読書意欲の向上)、「一人で本を読んでいるだけだと自分勝手な解釈をするし、本の重要なテーマや、内容の鍵となる表現を見逃してしまいがちであり、読む本がかなり偏ってしまう危険性があるから」、「読書は授業外でもできるので、授業中にしかできないアクティビティは必要だと思うし、あったほうが読書の質がより高まる気がするから」(読書傾向の変化)、「アクティビティがあった方が、授業中に考えたりと Action が多かったので、授業に行く気が出た」、「何か目的があったほうが読書のモチベーションも上がるので、あったほうがいい。中高の英語の授業とは全く違う方法で英語に触れられてとても楽しかったから」、「アクティビティをやることによって色々な英語の楽しみ方を知ることができて、英語学習が面白くなると思うから」(読書や英語学習へのモチベーション向上) など、アクティビティが英語読書を活性化したことを裏づける回答が多く得られた。また、「本を読むだけが読書じゃないと思うから。他人と考えを共有、ぶつけあうことで新たな考えが見つかるかも」など、クラスというコミュニティを活用してこそ読書がおもしろくなるという意見も多かった。これらのコメントは、その内容から、読み聞かせ+ Connection、逆 prediction、Shared Reading を念頭に置いて回答したと考えていいだろう。一方、アクティビティが多すぎると多読のための時間が取れなくなり、読書量が減るという指摘も一定数あった。

#### 4.4 多読授業実施前後の英語での読書に対する意識変化

次に、今回の多読授業実施前後の英語読書に対する意識変化（表5）を見る。

表5：読書の「質」を変える多読授業前後の受講者の意識変化（N=62）

質問	事前 (平均値/5)	事後 (平均値/5)	伸び
文学作品を読む	2.90	3.34	0.44
英語の本（文章）を読んで面白かったことがある	3.89	4.24	0.35
授業外で英語を読む	2.26	2.60	0.34
英語を楽しんで読める	3.23	3.53	0.31
英語が好き	3.70	3.77	0.07
もっと英語の本を読みたい	3.97	3.95	-0.02

これを見ると、「文学作品を読む」が0.44、「英語の本（文章）を読んで面白かった」が0.35、「英語を楽しんで読める」が0.31とそれぞれポイントを伸ばしている。「英語が好き」が0.07しか伸びていない点と比較すると、受講者の意識が「英語」から「英語で書かれた内容やそれを楽しむこと」にシフトした可能性が読み取れる。4.2、4.3で示した新しい読書法への気づき、読書の活性化が、これらのポイントの上昇という形で表れたと解釈できよう。「文学作品を読む」の伸びが最も大きかったことは、アクティビティに積極的に文学作品を活用したことの結果と受け取ることができる。

また、「授業外で英語を読む」が0.34ポイント上昇したことも、読書の活性化の結果と考えられる。授業外での読書時間を尋ねたところ、週に平均2.9時間、このうち、授業の課題と関係なく自主的に英語で読書する時間は1.1時間だった。平日5日間は毎日35分を英語読書（内15分弱は自主的な読書）に当てたことになる。1分に100語の速さで読んだと仮定して1日3500語、授業のあった26週で45.5万語（自主的読書時間に限れば19.5万語）を達成できる計算になるが、2010年度の年間達成語数の平均は432,018語だった。実際には授業内多読の時間（1回30分程度）も含めて達成した語数ではあるが、授業外の読書時間が大きく寄与していることは明らかだ。年間50万語程度読むと英語力向上につながるという Nation（2009）の指摘を参考にすれば、この達成語数は評価できる数字だし、その達成に週66分とはいえ自主的読書が貢献したことは、受講者たちの読書意欲を裏づけるものと言える（表6参照）。

表6：2010年度多読授業の成果

(N=62)

	2010年度の平均値
達成総語数	432,018語
達成総冊数	27冊
授業外での読書時間 (/week) (課題を含む)	2.9時間 (174分)
授業外での自主的読書時間 (/week)	1.1時間 (66分)
最も多い達成語数	750,555語
最も少ない達成語数	151,099語

また、このように1年間英語多読を続けた後でも、表5の「もっと英語の本を読みたい」が、高い値のまま多読授業実施前とほぼ変化していないことは、受講者たちの読書意欲が一定のまま維持されたと解釈できる。学年末アンケートの「もっと多読を続けたいか」との質問に対して5段階で4という結果が出たことも、受講者たちの読書意欲が最後まで衰えなかったことを裏づけている。

とはいえ、表6の最も少ない達成語数に見られるように、年間総語数が20万語に達しない受講者が7名いたことは見逃せない。4.3の最後に指摘したことと関連するが、学年末アンケートの「多読授業の改善点」の欄に、アクティビティやそれに関連する課題が負担で、多読のための時間が十分に確保できなかったことを挙げた受講者が62名中20名いた。この20名と先の7名で重なっているのは2名のみで、多読のための時間が足りないという不満が必ずしも読書量の少ない受講者から出ているわけではない。しかし、読書の活性化を狙ってアクティビティに時間をかけすぎたり、関連した宿題が多くなると、多読の時間が削られるデメリットがあることには、今後十分に配慮する必要がある。一方、読書量が伸びなかった受講者が、他の受講者に比べてアクティビティへの反応や評価が特に悪かったわけではないので、他の要因を検討する必要がある。彼らの読書停滞の原因を究明することは、今後の研究課題のひとつとなろう。

## 5. 問題点と今後の課題

最後に、今回の実践の問題点と今後の課題について述べておきたい。

リトルド版ではない文学作品を用い、読者反応理論を応用したアクティビティを多読授業に導入することにより、読書の新たな楽しみ方への気づきや読書を通しての学びが促され、英語読書に対する興味が高まったこと、またそうしたアクティビティを導入した1年間の多読授業の結果、評価に値する読書量と読書時間を達成できたことは、アンケート調査によるデータ

と受講者によるコメントの分析から明らかにできた。

ただ、今回の実践からは、達成された読書量や読書時間をもたらした要因が、三つのアクティビティの導入のみにあると特定することはできない。要因のひとつである可能性はあるが、他の要因—例えば受講者たちの元々の英語力の高さ、学習意欲の高さ、多読授業以外の英語学習の影響などが寄与している可能性を排除できていないのである。

この点を明らかにするには、やはり調査の手法や分析方法にもっと客観性を盛り込むことが必須であろう。読者反応理論に基づき文学作品を利用したアクティビティを導入したグループと導入しなかったグループを置き、両者の読書意欲の変化を比較する、さらには読書量や読書時間の伸びを比較し、読書の楽しみ方を変えるアクティビティとモチベーションや読書量の相関関係を明らかにすることが、今後の最大の課題となろう。表6にあるような多読の成果が、読書の楽しみ方を変えるアクティビティに影響を受けることが明らかになれば、今後の多読指導の在り方に一石を投じることができるものと考ええる。

英語多読の第一目的が言語習得にあるとはいえ、その中心的活動が「読書」であるかぎりには、「読書」の“pleasure”としての側面を無視することはできない。また、“pleasure”としての側面に注目するなら、その“pleasure”に多様な解釈を施し、読書意欲や知的好奇心の活性化につなげる工夫は必要だろう。今回の実践を通しての最大の収穫は、ひとりで読んでいるだけでは気づかないような読書の楽しみ方に目を啓かれたときに、受講者たちが示した極めて豊かな反応である。引用した彼らのコメントは、アクティビティの導入によって彼らの知的パフォーマンスが活性化したことを容易に想像させてくれる。この豊かな反応が、読書のモチベーションや読書量の向上とどのような相関を持ち得るのか。これを明らかにすることが、本研究の次の課題となろう。

## 注

- 1) 読者反応理論については、Kusanagi (2009) の多読研究、山元 (2008) の国語教育研究の成果から多くの示唆を受けた。
- 2) ワークシート内の英文は基本的に修正していないが、[ ] 部分については、最低限意味が通るよう筆者が加筆修正を施した。

## 参考文献

- ビーチ, R. (1998). 『教師のための読者反応理論入門』(山元隆春, 訳). 広島: 溪水社. (Original work published in 1992)
- Carver, R. (1989). A small, good thing. *Where I'm calling from: New and selected stories*. (pp. 376-405). New York: Vintage Books. (Original work published in 1981)
- Cho, K., & Krashen, S. (1994). Acquisition of vocabulary from the sweet valley kids series: Adults ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37, 662-667.
- Claflin, M. G. (2010). Extensive reading at Kyoto Sangyo University: An examination of an evolving and growing program. 『京都産業大学教職研究紀要』5, 47-56.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19, 53-67.
- Edinburgh Project on Extensive Reading. (1992). *The EPER guide to organising programmes of extensive reading*. University of Edinburgh, Institute for Applied Language Studies.
- 深谷素子. (2010). 『『読書』としての楽しみを広げるための多読指導: <英語+文学>教師の視点から』『多読で育む英語力+α』(pp.135-170). 小林めぐみ., 河内智子., 深谷素子., 佐藤明可., & 谷牧子(成蹊大学国際教育センター多読共同研究プロジェクトグループ) (編著), 東京: 成美堂.
- Furr, M. (Ed.). (2007). *Bookworms club reading circles: Teacher's handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal*, 43 (1), 4-13.
- Hunt, R. A., & Vipond, D. (1987, April). Contextualizing the text: Contribution of readers, texts and situations to aesthetic reading. Poster session presented at the Annual Meeting of the American

- Educational Research Association. Washington DC, USA.
- イーザー, W. (2005). 『行為としての読書：美的作用の理論』(轡田収, 訳). 東京：岩波書店. (Original work published in 1976)
- 小林めぐみ., 河内智子., 深谷素子., 佐藤明可., & 谷牧子 (成蹊大学国際教育センター多読共同研究プロジェクトグループ) (編著). (2010). 『多読で育む英語力+α』東京：成美堂.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Kusanagi, Y. (2009). A case study: Japanese students' reflective comments on their extensive reading experiences. 『秋田県立大学総合科学研究彙報』10, 43-54.
- Murakami, H. (2002). Super-frog saves Tokyo. *After the quake: Stories*. (Jay Rubin, Trans.). (pp. 111-140). New York: Alfred A. Knopf, (Original work published in 2000)
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.
- Nation, P. (1997). The language learning benefits of extensive reading. *The Language Teacher*, 21, 13-16.
- Nishizawa, H., Yoshioka, T., & Fukada, M. (2010) The impact of a 4-year extensive reading program. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT2009 Conference Proceedings*, Tokyo: JALT, 632-640.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Publishers. (Original work published in 1982)
- Renandya, W. A., Rajan, B. R. S., & Jacobs, G. M. (1999). Extensive reading with adult learners of English as a second language. *RELC Journal*, 30, 39-61.
- Robb, Tom. (2009) The MoodleReader Software for Tracking Student Reading. Retrieved November 19, 2011 from <http://erfoundation.org/erf/node/43>.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- 酒井邦秀. (2002). 『快読100万語！ペーパーバックへの道』東京：ちくま学芸文庫.
- 酒井邦秀., & 神田みなみ. (編著). (2005). 『教室で読む英語100万語：多読授業のすすめ』東京：大修館書店.
- 佐藤公治 (1996). 『認知倫理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして』京都：北大路書房.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Studies of Reading*, 3, 257-279.
- Silverstein, S. (1992). *The giving tree*. NY: Harper Collins Publishers.
- Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 19 (1), 1-18.
- Takase, A. (2008). The two most critical tips for a successful extensive reading program. *Kinki University English Journal*, 1, 119-136.
- 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.
- Takahashi, K. (2010, November). Building an extensive reading community. Paper presented at the 36<sup>th</sup> JALT International Conference on Language Teaching and Learning & Educational Materials Exhibition. Nagoya, Japan.

内田樹 (2008). 『街場の教育論』 東京：ミシマ社.

Vipond, D., & Hunt, R. A. (1984). Point-driven understanding: Pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics*, 13, 261-277.

ウィドウソン, H. G. (1989). 『文体論から文学へ：英語教育の方法』. (田中英史、田口孝夫, 訳). 東京：彩流社. (Original work published in 1975)

山元隆春. (2008). 「『交流理論』は学習者に何をもたらすか」—「批評的読みの基礎としての「審美的読み」—. 『広島大学大学院教育学研究科紀要』, 2 (50), 107-116.