

理論を応用した習得用教材開発 —中学校英語科音読教材を例に—

松井 孝彦

教職実践講座

Development of Theory-based Teaching Materials for Mastering Reading Aloud Skills

Takahiko MATSUI

Department of Practitioners in Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

1. 本稿の目的

教材には様々な定義があり、一概に特定できるものではないが、多くの小中高の教員は、日々教科書を中心とした教材研究に勤しんでいる。そして、習得させたい知識・技能や学ばせたい事象を、児童生徒の認識に結びつけるための教材を作成している。

教員が教材を作成する際、教科書の指導書を参考にすることが多い。教員は校務に多忙を極めるため、準備すべき教材が書かれていたり、学習シートやワークシートの例が示されたりしている指導書をよく参照する。しかし、指導書は複数の執筆者により分担して執筆されているため、題材や單元ごとに指導方法や授業形態、学習活動等に統一性がないことが多い。また、それらの違いは執筆者の教育観に因る部分が大きく、必ずしも題材や単元の学習に適した教材が示されているということではない。若手教員が教材を作成する際には、市販されている活動集を参考にすることも多い。しかし、市販の活動集には、児童生徒を飽きさせないようするための活動のアイデアが掲載されているだけのものがあり、必ずしも学習理論に裏付けられた活動が掲載されているとは限らない。学習効果を高めるためには、どのように教材を作成し、その教材を用いてどのような活動を行えばよいだろうか。

教材に関する先行研究では、学習理論と教材との関係についての知見や、各教科における学習目標と教材との関係についての知見は示されているものの（日本教材学会編、2013）、それらの知見を生かした教材の具体的な作成方法や作成する際の留意点、また1時間の授業の具体的な活動例はあまり示されていない。

教材開発における先行研究については、学習内容に応じた教材作成について述べられた研究と、学習理論や活動理論に基づいた教材作成について述べられた研

究の、大きく二つに分類することができる。前者による教材には、習得させたい知識や技能が網羅的に取り上げられていることを特徴とするが、それらを習得させるための学習理論や活動理論にまで言及されていないことがある。一方、後者による教材は、学習者に学習内容を提示する方法に工夫が必要なものの、どの題材や單元においても応用できる汎用性がある。教員が教材作成をする際に参考にすべき先行研究は後者であるが、その数は前者に及ばない。

本稿では、学習理論や活動理論に基づいた教材作成に関する研究の一つとして、心理学と教科教育の先行研究から得られた教育理論を応用して教材を開発する方法を述べることを目的とする。開発する教材の具体的な例として、英語科における、中学2年生の教科書を学習する際に用いる音読教材を示すこととする。文型が一通り登場するものの統語構造が複雑ではなく、まとまった内容を伝えるために一文の長さがある程度長くなった中学2年生の題材を例として扱うことで、他学年への応用が容易になると考える。

2. 英語科の音読に関する先行出版物の概観

2. 1. 英語科における音読活動の意義と留意点

「音読が入学試験問題として出題されないため、授業で音読を行う必要はない」と言われることがある。特に高校では、教科書の英文の量が多いため、音読の練習時間が長くなり、文法や構文の説明時間が短くなってしまふことを避けたいと考える先生がいる。ご自身の経験において、入学試験問題を解く際に、内容理解面では正しく音読ができなくて困ったということがなかった、または発音問題では頻出語彙を記憶しておけばよかったといったことが、音読指導は重要ではないと考える原因になっているのではないかと考え

る。しかし、英語を用いたコミュニケーション能力を養うことを目的とする昨今では、正しく発音をする技能を身に付けることは大切である。そのためにも、音読の練習は必要と考えられる。

音読に関して異なった観点から見てみると、門田(2006)では、①黙読に専念させた場合と、口頭で「la, la, la」などと言わせながら黙読をさせた場合とでは、1文を越える英文の内容理解では前者が後者を上回ったことと、②リスニングに専念させた場合と、口頭で「la, la, la」などと言わせながらリスニングをさせた場合とでは、内容理解に差がなかったことを示し、黙読で文章を理解するには、頭の中で文字を音声化すること、つまり音読をすることが大切であると述べている。また、門田(2007)では、人が黙読により文を理解するには、①眼球による文字知覚、②文字の塊を長期記憶内のスペリング情報の中から検索、照合、③頭の中での音読、④語彙としての意味の想起という順に単語認知をし、その次に統語などの処理を行っていくことを示し、熟達した読み手は①から④に対するワーキング・メモリの認知的な負荷を最小限にとどめ、内容理解に注意資源を向けることができるため、文を速く正確に理解できることを述べている。この二つの門田の研究成果は、音読の能力が高まることで英文の内容理解の能力が高まることを示している。

また、門田(2012)では、白井(2004)を引用しながら、音読と、音読活動の一つであるシャドーイングが、脳内における入力音声の内語反復・内的リハーサルを高速化・自動化させることでスピーキング能力を向上させるというモデル図を示している。

以上の指摘から、音読は英文の内容理解の能力を高め、スピーキング能力の向上に貢献する可能性のある、重要な活動であると考えられる。また、音読の練習をする際は、速度を速くすることに留意する必要があると考えられる。

2. 2. 音読の活動を紹介した書籍と活用上の留意点

かつて、英語科における音読は、教科書の英文を、声を出して読むことと捉えられていた。そのため、音読の活動例を専門的に紹介した書籍はあまり見られず、多くの書籍の中で、音読はリーディングの指導の一部として扱われていた。しかし、平成元年告示(平成5年施行)の中学校学習指導要領でコミュニケーションという言葉が初めて使用されて以降、音読に関する情報が多く発信されるようになった。

音読のみを専門的に扱った書籍には、土屋(2004)、安木(2010)、鈴木・門田(2012)等がある。これらの書籍には、土屋(2004)が「従来の音読指導の最大の問題点は、その目的が必ずしも明確ではなかったことにある」と指摘した点を解決するための知見が掲載されている。

一つ一つの活動について、その目的が示されていることは、教員が学習の目的にあった活動を取捨選択する際の助けとなる。しかし、中にはその目的が、学習効果を高めるためというよりも、音読に対する興味関心を持続させるためのゲーム的なものとなっている場合がある。また、学習目的が似ている場合、活動により効果が異なるかどうかといった詳細な説明が書かれていない場合がある。教員は、活動を取捨選択する際、これらのことを考慮に入れながら自ら指導計画を作成する必要がある。

2. 3. 音読指導法を紹介した書籍と活用上の留意点

音読の活動を、どういった順序で組み合わせればよいかという点については、土屋(2004)、安木(2010)、鈴木・門田(2012)のどれもが言及をしている。そして、それぞれの活動について、児童生徒に対してどのような指導のための声かけや指示をすればよいか、詳細に書かれている。また、それぞれの共通点として、音読ができるようになることが英語学習の最終目標ではなく、音読はアウトプット活動やコミュニケーション活動を支える土台であることを強調している点がある。

英語の授業では、コミュニケーション能力を養うために、音読以外にも多くの活動を行うことが普通である。そのため、音読からアウトプット活動やコミュニケーション活動にどのように移っていくかが示されていることは、1時間の授業の構成を考えていく際の助けとなる。しかし、一つ一つの活動にどの程度の時間を配分すればよいか、また、繰り返し行う活動では何回ほど繰り返せばよいかといった点についてはあまり書かれていない。また、書かれていたとしても、その回数に必然性があるかどうか明示されていないものがある。教員は、アウトプット活動の前に、習得を目的とした音読活動をどの程度行えばよいかについて、自ら吟味して指導計画を作成する必要がある。

2. 4. 音読活動を組み上げるために考慮すべき事柄

主に、市販されている音読に関する先進的な書籍数冊を基に、音読の指導計画を作成する場合の留意点について考えてみた。その結果、以下の3点を考慮する必要があると考えた。

- ・目的を設定し、その達成に適した活動を選ぶ
 - ・アウトプット活動やコミュニケーション活動に無理なく繋げることができるよう諸活動を配列する
 - ・音読の練習では、速度を速くするとよい
- そして、以下の点を明らかにしつつ指導計画を作成していく必要があると考えた。
- ・1時間の授業時間内における音読活動全体の時間配分と、個々の活動への適切な時間配分
 - ・類似した学習目的をもつ活動を取捨選択するため

の視点

様々な分野の先行研究の結果や、現実の言語使用場面を観察することにより得られた知見を生かしながら音読の指導計画を作成し、音読活動を支える教材を開発していくこととする。

3. 教材のデザイン

3. 1. 音読活動と他の活動との配列順

前章でも述べたように、音読活動は、それ自体が目的ではなく、音読を通して身に付けた発音、プロソディ（文脈によって変化する抑揚・音調、強勢、音長、リズムなど）といった音声面の技能や、語彙、統語等の知識をアウトプット活動やコミュニケーション活動に繋げていくために行うものである。そこで、アウトプット活動やコミュニケーション活動よりも前に行うことになる。

それでは、音読活動は、教科書の内容理解の前後どちらに行うとよいだろうか。これまでは、内容を理解していなければプロソディの技能を高めることはできないため、教科書の内容理解の後に行うべきだと主張されていた（土屋、2004；安木、2010；鈴木・門田、2012）。しかし、母語学習の研究では音読した場合の方が、黙読をした場合よりもテキストの理解度が高いという報告がなされている。この点について野呂他（2015）は、高専生と大学生を対象に、音読速度と黙読速度がそれぞれ読んだテキストの理解度と関係があるかどうか調査したところ、「テキストレベル＞学習者の読解レベル」の場合、音読速度と理解度の相関が低かったことを示し、第二外国語の初学者には、音読自体が内容理解を促進する可能性は低いであろうと述べていた。

以上の点から、1時間の授業の中における音読活動の順番は、少なくとも以下になるであろう。

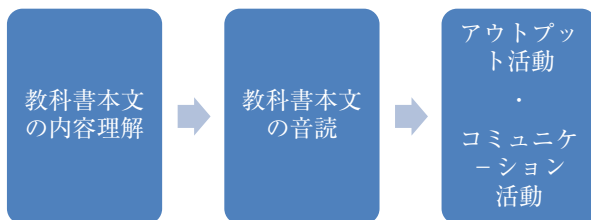


図1 他の活動と音読活動の配列順

3. 2. 音読活動への時間配分

「習得－活用」型の学習形態を基盤として考えた場合、1単元の構成は、前半に教科書を用いた習得のための学習を行い、後半に教科書での履修内容を基にした活用のための学習を行うことが一般的であろう。年間の学習時間数から考えると、英語科の場合、教科書の1つのパートを1時間で完了させることが望ましいと

考える。

1つのパートを1時間で完了させる場合、1時間の授業の流れは以下になることが一般的であると考える（土屋、2004；安木、2010）。

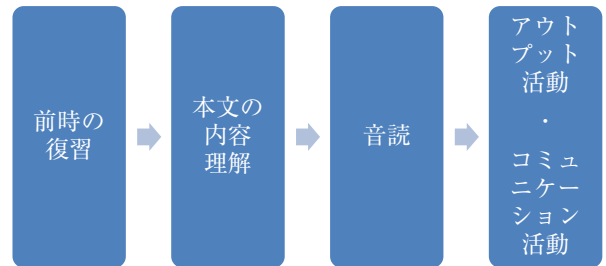


図2 1時間の授業の流れ

アウトプット活動・コミュニケーション活動は、本時の学習活動のまとめとなる部分であるため、活動にもよるが15分から20分は確保したい。そして、本文の内容理解では、リスニングやリーディングの技能を高めるためにいくつかの活動を行うことになる。そのため、ここでも15分から20分は確保したい。

このように考えると、音読に割り当てられる時間は、10分から15分程度ということになるであろう。

3. 3. 1時間の音読活動と個々の活動の時間配分

10分から15分間で音読活動を行うためには、活動の種類を厳選する必要がある。また、それぞれの活動を学習効率が高まるように配列し、それぞれの活動時間を設定しなければならない。

音読の指導順序として、安木（2010）は以下の3点を提案している。

- ①記憶力小→記憶力大
- ②音声モデルあり→音声モデルなし
- ③単語→フレーズ→文→文章

これら3点はいずれもワーキング・メモリの記憶容量との関連から理にかなっていると思われる。この手順で行うことができ、アウトプット活動やコミュニケーション活動に繋げていくことができる音読活動を厳選していくとよいと考える。

3. 3. 1. 記憶力小：内容理解を深める音読活動

ワーキング・メモリの記憶容量は、Cowan（2005）によると4チャンク（桁）前後であるとされる。そこで、教科書の英文を短いチャンク（意味のまとまり）に分け、チャンクごとに音読練習を行わせる。このとき、児童生徒に与えるモデルの音声は、教員の読み上げでも、教科書準拠のCDを編集したものでよい。

音読練習にはListen & Repeatの活動を用いる。短いチャンクであれば、Repeatをするまでの間、脳内で音の保持をすることは可能である。また、チャンクを聞くことと読むことを別々に行うことになるため、注

意資源をそれぞれの活動に向けることができ、児童生徒に混乱を来すことはないだろう。

留意点としては、チャンクの意味を考えながらプロソディを意識させることが考えられる。意図的に伝えたいことは強く読ませる、驚きの感情を込めさせる等の指導を、この段階で入れておくとよいだろう。

こういった指導を入れながらも、中学校の教科書であれば、2～3分あれば2回は読むことができる。内容は理解されているため、発音とプロソディを意識させてコミュニケーションに役立つ音読練習をさせていくとよいだろう。

3. 3. 2. 音声モデルあり→なしへ

本来であれば、文レベルの音読練習をさせたいが、限られた時間ではそこまで細分化した練習は難しい。文レベルの練習を行わずとも、十分な音声モデルを得ながら音読の技能を高める活動を採用したい。

最初の音読活動でチャンクごとのプロソディに意識を向けさせたため、この段階では文章や談話の中でプロソディを意識しながら音読をさせていきたい。そこで、シャドーイングに至る一連の音読活動を採用する。

シャドーイングとは、モデルとなる音声を聞いたすぐ後に、そのモデルを模倣して音読をする活動である。モデルを陰のように追いかけることからシャドーイングと名付けられている。シャドーイングには主に以下の2つの効果があると言われている(門田、2007)。

- ①耳からの音声インプットをもとに、または目からの視覚インプットをもとに、その言語インプットの音韻表象をたやすく頭の中に作り上げることができる。
- ②学習者の第二言語の発話(調音)速度を向上させることができ、それに伴い内語反復の高速化が達成できる。その結果、語彙・構文などを全体として丸ごと記憶・内在化しやすくなる。

①により、聞いた音を判別する能力や書かれた文字を音声化する能力が高まる。これによりリスニングやリーディングの能力の向上も期待できる。

②により、語彙や文法の習得が期待できる上に、意味を伴ったプロソディを身に付けることも期待できる。また、2.1.で述べたように流ちょうな言語処理能力の獲得やスピーキング能力の向上も見込まれる。

以上のように、シャドーイングはその学習効果の高さから、最近よく行われるようになってきている。しかし、この活動は、聞くことと読むことの2つの認知活動を同時に行うことになるため、認知処理に負荷がかかってしまう。そのため、適切な手順を踏まなければ学習効果が高まらないばかりか、難しさや大変さが強調され、児童生徒の音読嫌いを生み出しかねない。

シャドーイングに至る一連の音読活動の順番につい

ては以下のようなものが示されている(門田・玉井、2004; 門田、2007; 高尾、2012)。

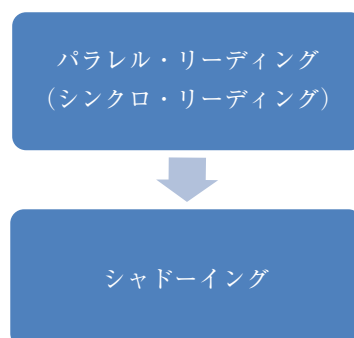


図3 シャドーイングの指導手順

シャドーイングでは教科書を見ずに音読を行う。そのため、模倣するための音声を厳密に聞きとる必要がある。この負荷を軽減させるために、教科書を見ながらシャドーイングをする「パラレル・リーディング」(シンクロ・リーディングとも言う)を行う。パラレル・リーディングでは、見ること、聞くこと、読むことの3つの認知活動を行うが、この段階に至るまでに本文を何度も見て、読む練習をしてきたため、本文が次にどのような音が続くかを推測する助けとなる。そのため、実際の活動では、教科書の文字情報が音声を正確に聞くことを補助する働きをすることになり、シャドーイングよりも認知負荷を軽くすることができる。また、視覚と聴覚による二重の入力を得ることができ、記憶の面における効果も期待できる。以上のような理由から、パラレル・リーディングを先に行い、語彙や文法、プロソディをある程度身に付けた後、シャドーイングに移っていくとよい。

それぞれ何回ずつ行えばよいかという点については、氏木他(2009)がシャドーイングの再生率は4回から6回の練習で天井効果が見られると述べていることから、4回とするとよい。中学校の教科書本文の場合、長い読み物教材以外は30秒以内にモデルの音読がほぼ終了する。両方の活動で約4分間、8回の繰り返し練習で、発音やプロソディはかなり身に付くのではないかと考える。

ここまでは音声モデルの支援があったが、ここまでは身に付けた発音やプロソディを、音声モデルの支援がない状態で自ら再生することができるかどうかを確認する必要があると考える。そこで、教科書のテキストを一人で音読する活動に取り組みさせる。この活動では、シャドーイングで高められつつある内語反復の高速化を生かすために、制限時間を設けて時間内でできる限り速く発音とプロソディを再現させることを目標とさせる。音読活動全体の総時間数に限りがあるため、モノログでテキストが長い場合は2分、ダイアログまたはテキストが短い場合は1分になるであろう。

この段階における最後の音読として、もう一度シャドーイングかパラレル・リーディングを行わせる。教科書のテキストを一人で読む際に、想起できない発音やプロソディがあることに気付く児童生徒がいる。そういった児童生徒のために、文字の補助も必要と考えた者にはパラレル・リーディングに、文字の補助が特に必要ない者にはシャドーイングに取り組みさせる。このようにして、できる限りモデルを再現することができる能力を高めさせてから、最後の段階へと進ませたい。

3. 3. 3. 記憶力大：日常での言語使用に近い音読

この段階では、暗記を含み、身体表現を伴う活動に取り組みさせたい。日常での言語使用では、文字を見ながら会話をするのはほとんどない。言葉は自分の思考や感情を含み、対話者に理解を委ねても自分の思いや感情を正しく理解してもらうことができるように発せられる。そしてその際、必ずと言ってよいほど身体表現も伴っている。このような言語使用を、音読を通して体験させることは、アウトプット活動やコミュニケーション活動に繋げていくために大切なことであると考え。そこで、この段階では、リード・アンド・ルックアップとペア・リーディングを組み込みたい。

リード・アンド・ルックアップとは、テキストの暗記練習の一つとして、一般的に以下の手順で行われる。

- ①教員の指示のもと、テキストのチャンクまたは1文を、黙読または音読する。
- ②教員の指示により、テキストから目を離して、①で読んだチャンクまたは1文を音読する。

このとき、野呂 (2012) は、次のようなウエスト (1968) の論を引用しながら、誰かに話しかけているつもりで話すことが大切であると述べている。

第1には、このようにして生徒が話す場合には、「伝達」あるいは「行為」として実際に話しかけるように話しているということであり、第2には、句の中の単語、あるいは文全体の単語を頭に入れていなければならないということである。つまり、「本から口へ」ではなく、「本から頭へ、そして頭から口へ」という関連なのである。その記憶の「間合い」が学習作用のなかばを構成する。(ウエスト、1968：11)

テキストの音読を伝達または自らの行為にするためには、2回程度練習をさせたいと考える。しかし、音読に使用できる時間があまりない場合には、1回しか取り寄せられないかもしれない。

そして、音読活動の最後に、実際に話しかける対話者を目の前にしたペア・リーディングに取り組みさせる。このとき、できる限りテキストを見ずにアイコンタクトをさせるようにする。テキストを覚えていない部分については、リード・アンド・ルックアップの手法を

用いさせるようにする。ダイアログの場合は対話を、モノログの場合は、文体に応じて読み聞かせか情報伝達かを意識させながら、身体表現も含めて行わせるとよい。この活動には制限時間を設けて、ペアでできる限り多く、流暢に音読をさせたい。

音読の最後となるこの段階では、以上のような手順でテキストの英文を自分のことばとして内在化させることを目指したい。そうすると、アウトプット活動やコミュニケーション活動の場面で、英語を自分の意見や感情を表現することばとして使用させることができるようになる。

3. 3. 4. 教材化：ワークシートのデザイン

前項までに考察してきた活動を、ワークシートに落とし込んでいく。ワークシートの内容は、教科書の英文テキストと音読活動の活動順の提示、そしてメモ・自己評価欄である (図4参照)。

英文テキストは教科書をそのまま活用することも考えられるが、3.3.1.で述べたListen & Repeatのために、チャンクごとに改行をした英文を掲載すると、そのチャンクと意味を結び付けながら音読をさせることができる。テキストの右側の空白部分には、プロソディとして意識したいことをメモさせるようにするとよい。また、チャンクごとに改行をしたテキストは、文の最初のみ左詰とし、それに続く部分については、半角5文字のインデントを付している。これは、リーディングの内容理解に関する先行研究の中で、全て左詰とした教材よりも、本教材の方が理解度が高かったという結果が述べられているためである (東他、1984)。

英文テキストの下には、音読活動の種類と活動順を掲載する。○の印で大きく二つに分かれているが、上が内容理解に関わる活動、下が音読に関わる活動となっている。ただし、上のPhrase Readingは、3.3.1.にあるチャンクごとにListen & Repeatをする活動を指している。

それぞれの活動の右側には、「メモ or 自己評価」の欄を設けている。それぞれの活動の中で、自分の課題と感じた部分があれば、それを英文テキストに割り当てている番号で記録させるようにする。そうすることで、その番号のチャンクや英文について授業後に友達や教員に質問をしたり、家庭で復習をしたりすることができるようになる。

4. まとめ

教員は、経験を積み重ねることによって自らの信念を形成していく。多くの教員が自身の学習観について信念をもっているが、その信念は学習指導のあり方や、教育理論や実践の受け止め方にフィルターとなって働く (中村、2004)。

◎ いつも頭に思い出したい「英語の語順」基本2パターン

1	～は・が	=	何・どんな状態	付け足し	場所	時間	理由
2	～は・が	一ずる	…に …を	付け足し	場所	時間	理由

→最初に戻る

【Slash Reading】

C:	May I help you?	1	いらっしゃいませ。
Ms. B:	Yes.	2	はい。
	Where	3	どこ
	are books	4	= 本は
	about music?	5	音楽についての。
C:	Over there.	6	あちらです。
	What	7	何を
	are you looking for?	8	あなたは探していますか。
Ms. B:	I'm interested	9	私は 興味があります
	in the song	10	歌に
	<i>Grandfather's Clock.</i>	11	「大きな古時計」という。
	Is there a book	12	ありますか 本は
	about it?	13	それについての。
C:	Yes, there is.	14	はい、あります。
	Here it is.	15	はい、どうぞ。
Ms. B:	Oh,	16	まあ。
	thank you.	17	ありがとう。
	This	18	これは
	looks interesting.	19	面白そうです。

※語順の例外 what

※語順の例外 there is + 「～が」

【LT or 自己評価】

- 区切り聞き通訳 (読まれたフレーズをすばやく日本語に訳す練習。語順に注意しながらやってみましょう!)
- Phrase Reading (小さな意味のまとまりごとによる練習。語順を意識してね。)
- Japanese → English (右側の日本語を見ながら、英語のフレーズをつっこってみましょう。できなかった番号に0を。)
- Reading (10分程度)
- Parallel Reading (4回。意味を考えながら強弱リズムを!)
- Shadowing (4回。意味を考えながら強弱リズムを! 2回目 or 3回目を PRにしても OK)
- Parallel Reading (1回。Shadowing でうまくできなかったところを、見ながら確認。)
- 1 minute reading : Your goal _____ times; Result _____ times!
- Shadowing (or P.R.) (1回。自分一人では上手に読めなかった部分の音をもう一度しっかりと確認。)
- Read and Look up (1回 or 2回。目の前に相手がいるんだと想像しながら、感情を込めて。)
- Pair reading (1分間。登場人物になりきって! 感情と共に身体表現を加えること。)

NEW HORIZON English Course 2 (東京書籍), 59.
Unit 6 The Story of an Old Clock, Dialog.

図4 内容理解・音読練習用ワークシート

自分の授業を見つめ直したい、変えていきたいと考えたとき、このフィルターが思考の幅を狭くしてしまうことがある。そのようなときに、信念に縛られずに、自分の視野を広げてくれるものが、先行研究によって裏付けられた理論であろう。

本稿では、英語科の音読教材を、先行研究の成果を応用しながら開発し作成した。本教材の効果について

は実証実験ができていないため何も述べることはできない。しかし、理論を応用することで、効率よく習得させることができる可能性をもった、新しい教材を作り出すことができるということを示すことができたのではないかと考える。

今後は、英語以外の各教科において、先行研究の知見を生かした教材開発を進めていきたい。

参考資料

教科書：NEW HORIZON English Course 2 平成24年度版：東京書籍
文部科学省、1988、中学校学習指導要領（平成元年告示、平成5年施行）

引用文献

- 東淳一・野村和宏・山根繁、1984、「英語教育特集：Readingの見直しを Ⅲ. Readingに関する実証研究」、『語法研究と英語教育』第7号、103-109.
- Cowan, N., 2005, *Working memory capacity*. New York, NY: Psychology Press.
- 門田修平、2006、『第二言語理解の認知メカニズム：英語の書き言葉の処理と音韻の役割』くろしお出版.
- 門田修平、2007、『シャドーイングと音読の科学』コスモピア.
- 門田修平、2012、「11.5 シャドーイング・音読の校歌にはどのようなものがあるか?」、鈴木寿一・門田修平編著『英語音読指導ハンドブック』大修館書店.
- 門田修平・玉井健、2004、『決定版英語シャドーイング』コスモピア.
- 中村恵子、2004、「面接法による教師の学習観の研究」『現代社会文化研究』31：211-225.
- 日本教材学会編、2013、『教材事典 教材研究の理論と実践』東京堂出版.
- 野呂忠司、2012、「基礎知識（1）リード・アンド・ルックアップによる表現の記憶」、鈴木寿一・門田修平編著『英語音読指導ハンドブック』大修館書店.
- 野呂忠司・村尾玲美・伊佐地恒久・石川純子・山中純子・種村俊介・吉川りさ、2015、「音読と黙読—どちらがテキストを理解しやすいか—」、第41回全国英語教育学会熊本研究大会口頭発表.
- 白井恭弘、2004、『外国語学習に成功する人、しない人』岩波書店.
- 鈴木寿一・門田修平編著、2012、『英語音読指導ハンドブック』大修館書店.
- 高尾渚、2012、「5.1. 会話文の音読・シャドーイング指導」、鈴木寿一・門田修平編著『英語音読指導ハンドブック』大修館書店.
- 土屋澄男、2004、『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』研究社.
- ウエスト M.P., 1968、『困難な状況のもとにおける英語の教え方』（小川芳男訳）英潮社.
- 安木真一、2010、『英語力がぐんぐん身につく！驚異の音読指導法54』明治図書.

(2015年9月24日受理)