

やる気を起こさせる授業内多読

高 瀬 敦 子

要旨 多読の効果を上げるには、授業内多読と平易な多読用本が不可欠である。授業内多読の効果は、忙しい学生の読書時間を確保できるためだけでなく、一斉読書により集中力を養い、教師の助言を受け、より効果的な多読を推進できるためである。平易な多読教材は、英語が苦手な学生の情意フィルターを下げ読む気を起こさせる。また、平易な教材をたくさん読むことにより多読初期段階での基礎固めができ、自動化が促進されてその後の進歩が容易になる。この研究では、毎週授業内で平易な本を使用し読書を行った再履修クラスと、毎週一定時間の授業内多読および授業外多読を行った1回生クラス、主に授業外でのみ読書を行った2回生クラスのリーディング力の伸びと多読に関する情意面の反応を比較した。結果は、1回生のクラスがリーディング力の伸びが一番大きく、再履修クラスがそれに続き、2回生の伸びが一番少なかった。多読に関するアンケートでは、再履修クラスがすべての項目で最高の肯定的な反応を示した。

キーワード: 多読、授業内多読、モチベーション、平易な教材

SSR for Reluctant Learners to Read

Atsuko Takase

Abstract In-class SSR (Sustained Silent Reading) and easy reading materials are indispensable for a successful extensive reading program. SSR not only secures time for learners to read, but enables them to concentrate on reading under the guidance of a teacher. Easy materials lower the affective filter and motivate reluctant learners to read. A great abundance of easy materials also enables learners to acquire reading automaticity and facilitates a smooth upgrading of materials. This paper compares three different styles of practicing extensive reading: a group of repeaters who experienced SSR for a full period every week, two freshman groups who had some in-class SSR every week, and two sophomore groups who had hardly any in-class reading time. All the participants were encouraged to read outside of class. The results showed that the freshman classes gained most on the post EPER (Edinburgh Project on Extensive Reading) test, followed by the repeater group, who were also the most motivated to read.

Keywords: extensive reading, Sustained Silent Reading, motivation, easy materials

1. はじめに

昨今の大学生は、昔に比べて英語力が落ちてきていると言われている。原因はいろいろ考えられるが、ひとつには、1990年代に当時の文部省が使える英語習得を目指して指導要領を改訂し、中学高校の英語教育でオーラル・コミュニケーションを導入したことにより、時間的制約がある学校教育で基本的な文法・読解訓練が十分に行われず、読み書き能力が下がったと考えられる (Noriguchi, 2006; 鳥飼, 2002, 2006)。また、少子化が進み大学全入時代に近づき、生き残りをかけた大学が学生確保のため多様な入試形態を採用しはじめたことも一因であろう。その結果、学力格差の拡大は否めず、英語力にも非常に大きな格差が出てきた。習熟度別授業を行っている当大学の英語教育も焼け石に水の状態であり、学力不足が原因で単位取得が困難になっている学生が毎年少なからず存在する。過去2年間に理工学部と法学部で4つの再履修クラスを担当し、英語に対する苦手意識が強く、そのため英語嫌いでやる気のない学生を大勢みてきた。そこで、まずは彼らに英語を少しでも理解させ、英語に親しみを感じさせて英語嫌いを減じる必要性を感じ、新しい試みとして授業内で多読授業を行った。

多読は英語力向上には必要不可欠な学習法であるが、この考えは最近になって起こったものではなく、20世紀初頭パーマーによってすでに提唱されている (Palmer, 1917; 1921)。国内においては、すでにそれ以前に夏目漱石が英語学習における多読の効用を次のように強調している (夏目, 1906)。

英語を修むる青年は或る程度まで修めたら辞書を引かないで無茶苦茶に英書を^{たん}沢山と読むがよい。少し解らない節があっても其処は飛ばして読んで往つてもドシドシと読書して往くと終には解るようになる (中略) 要するに英語を学ぶものは日本人がちやうど国語を学ぶやうな状態に自然的慣習によつてやるがよい (後略)

(「現代読書法」『英語教師 夏目漱石』p. 23)

最近では、英語教育者のみならず、仕事で外国語に携わる人が自らの経験を基に、多読の効用を述べた本も多く出版されている (伊藤, 2005a, 2005b; 米原, 2007; カトー, 2007; チータム, 2004)。

英語教育界では、1980年代から世界的にさまざまな学習者を対象にした多読の研究が行われ、その効果が報告されている (e.g., Elley & Mangubhai, 1981; Hafiz & Tudor, 1989; Lai, 1993; Sy-ying Lee, 2005; Walker, 1997)。国内の英語教育の現場でも大学・高校での多読実践およびその効果が多数報告されており (Hayashi, 1999; Mason & Krashen, 1997a; Rob & Susser, 1989; Takase, 2002, 2004; 鈴木, 1996; 高瀬, 2005, 2007; 田澤, 2005; 中沢, 2004)、なかでも多読により英語嫌いの学生のモチベーションが高まったという

報告（Mason & Krashen, 1997b; Takase, 2007a, 2008）や、TOEFL・TOEIC 受験に効果があるという報告（西澤・吉岡・伊藤, 2006; Takase, 2006）が増えてきている。そこでやる気のない学生を抱え現状打開を模索している教師達が多読に目を向け始めたり、TOEIC を推進している大学で多読を導入しようという試みもなされたりして、多読人口は急速に増えつつある。多読用の本も書店に大量に並ぶようになり、学校の教師用に多読指導の方法を紹介した本（Bamford & Day, 2002; Day & Bamford, 1998; 酒井・神田, 2005）、個人で多読を行う人向けの多読指南書（酒井, 2002; 古川・伊藤, 2005）、日本国内で手に入るあらゆる多読用本を紹介したガイド本（古川・神田・小松・畑中・西澤, 2005）、隔月出版の雑誌（「多聴・多読マガジン」）等、続々と発刊されている。

多読とは読んで字のごとく大量に本を読むことであるから、学習者が余り本を読まなければその効果は上がり、大量の本を読めば必ず成功する。Smith の “learn to read by reading” (1985, p.79) という言葉で表されているように、どんどん読めば読むだけ読めるようになるのである。どの程度の量を大量とみなすか意見が分かれるところであるが、酒井（2002）は具体的な数値で表し、100万語を一区切りとして「100万語多読」と銘打っている。この100万語という数値は、寄しくもアメリカの中流クラスの小学5年生が1年間に読んだ単語の数と同じである（Anderson, Wilson, & Fielding, 1988）。現実には平均的な日本人学生が1年間に100万語読むのは非常に稀で、筆者が過去10年間に指導した高校生・大学生の最高はそれぞれ約55万語・85万語であった。多読の英語力への効果については、鈴木（1996）が読破200ページ前後から高校生の模擬試験の偏差値が伸び始めたという報告をしている。200ページとは Graded Readers の1ページを250～300語として計算すると、5～6万語になる。筆者の経験では、平均的高校生は5～6万語で英文を読むのに慣れて快適に読めるようになり、10万語ぐらいから徐々に成績が伸び始めた。多読で成績を伸ばすためには最低10万語は必要であると思われるが、本当の reading fluency を付けるには決して十分ではなく、20万語・30万語と読めば読むほど読む力は伸びてくる。そこで、多読指導者にとってはいかにして学習者により多くの本を読ませるかということが最重要課題となるのである。

まず第1に大切なことは、上記の種々の多読指南書にも述べられている通り、多読初期にはなるべく平易な本を大量に読ませる、ということである。これは Krashen（1993）が The Natural Approach の中で提唱している affective filter を低くしてインプットしやすくするというのと同じ原理である。平易な英語で書かれた本を読ませることによって、読者に、「これなら読める」という自信を付けさせ、モチベーションを高めることが読書を持続させるためには必要なことである（Takase, 2008; 高瀬, 2007）。特に大半の日本人学習者は、難解な英語を分析しながら日本語訳をする徹底した訳読（Hino, 1988）の英語教育を中学・高校時代から受けているため、英語を見ると自動的に日本語が頭に浮かぶ

という癖がついている学習者が多い。その癖を抜いて英語を直読直解できるようになるまでは、非常に易しい英文に大量に接する必要がある。易しい本をたくさん読み大量の平易な英語に接すると、認識の速度は速くなり殆ど苦勞せずに自動的に処理できるようになり (Torgesen & Hudson, 2006) ステップアップが楽にできるようになるのである。筆者は高校生の多読指導において、平易な絵本や一番低いレベルの Graded Readers を大量に読んだクラス A と、より高いレベルの Graded Readers を読んだクラス B の Secondary Level English Proficiency (以後 SLEP) テストにおける事前・事後テストの伸びを比較し、事前テストでは平均点が低かった A クラスが、事後テストでは B クラスを追い抜いて伸びたことを報告した (Takase, 2007b)。

次に、多読を成功させる決定的要因は、授業内読書 (Sustained Silent Reading) の時間を設けることである (Takase, 2008; 高瀬, 2005, 2007)。授業内多読の目的は、主に次の3つが挙げられる。まず第1に、専門の勉強・アルバイト・クラブ活動等で多忙な学生に読書時間の確保をすることである。多読を授業内で行わず授業外での課題にすれば、読書時間の確保ができず読書を十分に行わない学生が増加し、中にはきちんと読書をせずに報告のみ行ったり、途中で脱落する学生が現れたりする (高瀬, 2007)。第2に、上述した様に多読初期に大量の平易な本を読ませて効果的な読書指導をするためである。日本人学習者は、平易な本を読むことは学習ではない、つまり、労なくして得るものなしという “No pain, no gain” の感覚に慣らされてきている (Apple, 2007; Takase, 2004) ため、平易な英語で書かれた多読授業の教材を読むのに抵抗をおぼえ、自分の英語力以上のレベルの本を読もうとする。そこで授業内で基礎的な平易な英語を大量に読ませ、reading fluency をつける指導をする必要がある。第3に、授業内多読では皆が一斉に読書を行うため、集中力が養われると同時に読書のきっかけをつくることができる。それから徐々に読書に慣れていき、授業外でも自ら読書をするようにさせるのが狙いである。

2. 研究の目的と方法

筆者の2006年度の他大学での研究 (高瀬, 2007) と2007年度前期の当大学での研究 (Takase, 2008) において、授業内多読 (SSR) により学生は十分に多読を行い、多読初期に平易な多読用図書を大量に読むことによってモチベーションが高まり多読が持続し、reading fluency がつき、本のレベルアップがより容易になることが実証された。

本研究では、大量の平易な多読教材を用いて授業内読書を後期4ヶ月間行った再履修クラスと、年間を通して9ヶ月間の一部授業内読書と授業外読書を行った1回生、および主に授業外でのみ多読を行った2回生との読書量・Edinburgh Project on Extensive Reading (以後 EPER) テストの伸び・多読に対する感想・英語に関するアンケートの結果を、3グループ三様の多読方法を比較しながら検証する。本研究の研究課題は下記の通

りである。

- 1) 授業内多読ではどの程度読書量を伸ばすことができるか。
- 2) 平易な多読用本のみ大量に読むことにより、英語力が伸びるか。
- 3) 読書量と EPER テストの伸びは関係あるか。

2.1. 参加者

多読授業に参加した学生は、再履修生 1 クラス：18名（男15・女3）、1 回生 2 クラス、1A（中位クラス）：36名（男子33名・女子3）、1B（上位クラス）：36名（男子21名、女子15名）、2 回生 2 クラス、2A（上位クラス）：24名（男子17名・女子7名）、2B（上位クラス）：24名（男子12名・女子12名）であった。2 回生は 4 月に授業が始まった時点ではそれぞれ33名・32名であったが、当大学では TOEIC テストで500点以上取得すれば、必須科目である当クラスの英語演習 3・4 の単位が認定されるという規定があり、2A から 8 名・2B から 5 名の計13名が単位認定を受け、学期途中で受講を中止した。4 名の学生は、他の理由で欠席日数超過のため単位取得ができなかった。多読授業はそれまでどの学生も受けたことがなく彼らにとっては目新しい方法であった。授業方式の物珍しさもあり教材が理解可能なものであったことも作用して、受講者は全員真剣に取り組んだ。

2.2. 手 順

全ての参加者は、授業内および授業外で多読をすることを求められていたが、クラスによって授業内多読の時間に差があった。再履修クラスは、週 2 回の授業であり、シラバスおよび使用教科書等全て担当者の自由裁量に任せられていたため、1 回は図書館内のグループ閲覧室を利用して多読を行い、別の 1 回はコミュニケーション中心に役に立つ表現を学習した。1 回生クラスは同じ担当者による英語の授業が週 2 回あり、指定テキストを使用し進度もほぼ決められていたが、1 回は担当者の自由裁量に任せられていたため、前期は授業中に毎週 1 回30—40分、後期は TOEIC テストに備えた練習が増えたため、平均20分の多読を行った。2 回生クラスは週 1 回の授業であり、テキストは推薦書の中から選択することになっていた。使用した教科書がリーディングとライティングの両方を扱うものであったため、授業中に多読の時間をとる余裕がなく、最初のオリエンテーション時と図書との交換時などに時々10分間行うのみで、殆ど授業外で読書することとなった。特に後期は TOEIC テストに向けた練習が増え、授業中の読書時間は殆どなかった。多読実施期間中は再履修生は冬休みを含め実質 4 ヶ月間、1・2 回生は夏休みと冬休みを入れて実質 9 ヶ月間であった。

授業の最初にオリエンテーションを行い、多読の必要性・多読の方法・本の選択方法等を説明し、EPER のクローズテストを使用し事前・事後テストを行った。クローズテス

トは読解力のみでなく文法力・語彙力も含めた英語の総合力を測るテストである。

受講者は読書後に記録手帳または記録用紙に読書の月日・本のタイトル・シリーズおよびレベル・語数・所要時間・WPM (word per minute、1 分間に読めた語数)・コメント等を記入し、学期の中間および最後に提出した。読書記録は時間が許す限り提出日以外でも筆者が読み、それをもとに指導した。

再履修生にのみ、授業最初にアンケート調査を行い、単位を取得しなかった理由および英語学習に関する調査を行った(表6)。多読期間最後の授業中に、参加者全員に多読に関するアンケートを実施し、多読に対する感想・多読後の英語力に関する感想・多読の方法等を5点法リッカートスケールを用いて調査した(添付資料A)。

2.3. 多読用図書

多読用図書は図書館にある本を利用する予定であったが、思いがけず他クラスにも利用者が多く、図書館の本が大幅に不足し授業に支障をきたした。そこで、急遽多読学会から本を借り出し(約300冊)、自宅から個人用の本(約400冊)を運びこみ、クラスのレベルにあわせて教室に持参して授業内多読および貸出しを行った。再履修生は多読用書棚のすぐ隣にあるグループ閲覧室で授業内読書を行ったため、授業中に書棚から本を大量に部屋に持ち込んで読書を行い図書の交換も自由に行えた。1・2回生は上記の教室持ち込みの本と各自図書館から借り出して授業に持参した本で多読を行った。学生が読んだ主な本は下記に述べる3種類の本であった。

- (1) Leveled Readers (Oxford, Longman, Harper Collins, Random House, Scholastic 等の出版社による、英語を母国語とする子供たちが母国語の読み書きを学ぶために書かれた学習絵本)(以後 LR とする。)
- (2) Graded Readers (Cambridge, Macmillan, Oxford, Penguin, Cengage 等の出版社による、英語学習者のために語彙・文法・構文等に制限を加えて書かれた読み物)(以後 GR とする。)
- (3) Children's Readers (Harper Collins, Scholastic 等の出版社による、英語圏の小學生が読む本や理科の副教材として書かれた本等)(以後 CR とする)

本研究では、それぞれのカテゴリーをレベル別に分け、LR1, LR2, GR1, GR2, GR3, GR4, CR1, CR2 とする。

2.4. データ収集および分析

授業には出席して単位を取得した学生であっても、EPER テストのデータが抜けている再履修生1名は削除した。それぞれのクラスごとに成績の伸びを調べるために多読授業の前後に行った EPER テスト結果を基に、対応のある *t*-検定を行った。読書量について

は、読書記録用紙の自己申告データを基に読破冊数と読了語数を集計した。多読授業開始時に行った再履修生へのアンケート調査と多読終了時に全参加者に対して行った多読に関するアンケートは、リッカートスケールの5点法を用い、回答の集計は各項目の5（強く同意する）と4（同意する）を足し、2（同意しない）と1（全く同意しない）を足して計算した。

3. 結 果

3.1. 事前事後 EPER テストおよび読書量

多読指導前と多読終了時に行った EPER テストの受験者数・平均値・標準偏差・標準誤差を表1に示す。再履修クラスは多読前・後の期間が4ヶ月間であったが、1A・1B・2A・2Bは9ヶ月間あった。表1の EPER テストの記述統計から分かるように、多読指導前・多読指導後とも平均点が一番高いクラスから順に1B、2B、2A、1A、再履修クラスとなっている。

表1 多読指導前・後の EPER テストの記述統計

クラス	<i>n</i>	前 <i>m</i> (Min-Max)	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	後 <i>m</i> (Min-Max)	<i>SD</i>	<i>SEM</i>
再履修	18	13.1 (1-24)	6.48	1.53	16.0 (1-31)	8.14	1.92
1A	36	16.3 (7-27)	4.10	0.68	20.4 (11-35)	5.15	0.86
1B	36	25.4 (13-51)	7.22	1.20	30.0 (17-47)	6.88	1.15
2A	24	22.5 (14-32)	5.06	1.03	24.7 (10-43)	7.16	1.46
2B	24	24.8 (11-37)	5.84	1.19	27.1 (14-43)	7.37	1.51

注 再履修クラスは前・後の多読実施期間が4ヶ月

表2は、事前・事後 EPER テストの *t*-検定結果を示す。伸びの平均値・標準偏差・標準誤差・*t*-値を表している。表2から分かるように、再履修生は多読前と4ヶ月間の多読後で2.94の伸びを示し、*t* (17)=2.86、*p*<.05 で有意差が認められた。1A、1B、2A、2Bの多読前と9ヶ月間多読後の EPER テストにおける伸びの平均値はそれぞれ4.08, 4.56, 2.21, 2.29 であり、その結果 1A は *t* (35)=5.57、*p*<.001、1B は *t* (35)=5.39、*p*<.001 で有意差が認められた。2B は *t* (23)=2.54、*p*<.05 で有意差が認められたが、2A のみ *t* (23)=1.86、*p*>.05 となり有意差が認められなかった。

表2 事前・事後 EPER テスト *t*-検定結果

クラス	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig</i>
再履修	18	2.94	4.35	1.02	2.86	17	.011*
1A	36	4.08	4.40	0.73	5.57	35	.000**
1B	36	4.56	5.07	0.85	5.39	35	.000**
2A	24	2.21	5.82	1.19	1.86	23	.076
2B	24	2.29	4.43	0.90	2.54	23	.018*

注 ***p*<.001, **p*<.05

表3は、再履修生の半期4ヶ月の平均読破冊数・平均読了語数・それぞれの最少値と最大値、1・2回生の年間実質9ヶ月の平均読破冊数（前期のみの平均）・平均読了語数（前期のみの平均）・それぞれの最少値・最大値を表している。これから分かるように、読書冊数が平均100冊を越したクラスは4ヶ月間授業内多読をした再履修クラスと9ヶ月多読を行った1A・1Bであり、語数では平均10万語以上読んだクラスは1A・1Bのみである。再履修生の4ヶ月間の読書量を他の4クラスの前期4ヶ月の読書量と比較すると、再履修生の平均102.2冊に対して、1A、1B、2A、2Bそれぞれの平均読破冊数は118.9冊、137.1冊、10.8冊、41.3冊であり、再履修生は1回生には及ばないが2回生2クラスをはるかに凌いでいる。読了語数に関しては、1A、1B、2A、2Bのそれぞれ47,376語、84,758語、17,774語、37,896語に対し、再履修生の4ヶ月間の一人平均読了語数は44,137語であり、読破冊数同様、1回生には及ばないながら2回生2クラスを上回っている。

表3 多読実施期間中の読書量

クラス	<i>n</i>	冊数 <i>m</i> （前期）	最少	最大	語数 <i>m</i> （前期）	最少	最大
再履修	18	102.2	15	212	44,137	9,931	132,400
1A	36	151.7(118.9)	31	376	102,155(47,376)	31,647	482,699
1B	36	158.6(137.1)	71	391	188,117(84,758)	59,729	394,391
2A	24	21.9(10.8)	4	42	55,373(17,774)	4,280	151,765
2B	24	56.1(41.3)	7	203	56,539(37,896)	9,931	146,456

注1 再履修生は後期4ヶ月間のみ読書

注2 前期の1A・2A・2Bクラスはそれぞれ*n*=34, 29, 27であり、1Aの後期における人数の増加は、前期で読書記録の提出物が遅れた学生が前期では計算に含まれず、1年間の集計に含まれたためである。

表4は読書記録を基に学生が読んだ本をレベル別に分けたものである。表4で示したとおり、再履修クラスは一番平易なレベルの本を半期で平均88.1冊、1A、1Bクラスは1年間で130.8冊、118.7冊読破したが、それに比べ、2Bは1年間で41.5冊、2Aにいたっては僅か7.5冊しか読まなかったのである。レベル2の本に関しては1Bが傑出しており、他4クラスの1.7～2.5倍の本を読破した。レベル3は相変わらず1Bの読破冊数が多く（8.6冊）再履修クラス（0.3冊）を除く他の3クラスの2.3～3.9倍の冊数を読破した。同じくレベル4でも1Bは2.9冊読み、再履修クラスはそのレベルまでは誰も達しなかった。

表4 レベル別平均読書冊数

種類・レベル（HW）	再(18)	1A(36)	1B(36)	2A(24)	2B(24)
LR1/GR1（200- 250）	88.1	130.8	118.7	7.5	41.5
LR2/GR2（300- 400）	13.8	16.8	28.4	11.0	12.7
CR1/GR3（600- 800）	0.3	3.5	8.6	2.5	1.7
CR2/GR4（1000-1200）	0.0	0.3	2.9	0.9	0.2

注 HW=Head Words

LR=Leveled Readers, GR=Graded Readers, CR=Children's Readers

再履修クラスは半期4ヶ月間のみ読書

表 5 は全受講生の読破冊数・読了語数・事前 EPER テスト・事後 EPER テストおよびその点数の伸びの相関を表したものである。表 5 から分かるように、読破冊数と事後の EPER テストに $p < .05$ のレベルで正の相関が ($r = .185, p < .05$)、読破冊数と EPER テストの伸びに $p < .01$ のレベルで正の相関が見られた ($r = .275, p < .01$)。また、読了語数と事前・事後 EPER テストの間にも $p < .01$ のレベルでそれぞれ $r = .276, r = .366$ の相関が見られ、読了語数とテストの伸びの間にも $p < .05$ のレベルで正の相関が見られた ($r = .197$)。

表 5 読書量（冊数・語数）と Pre-, Post-EPER テストとの相関 ($n = 138$)

	1	2	3	4	5
1. 読破冊数	—	.697**	.025	.185*	.275**
2. 読了語数		—	.276**	.366**	.197*
3. Pre-EPER			—	.810**	-.152
4. Post EPER				—	.456**
5. EPER Gain					—

注 ** $p < .01$ level, * $p < .05$ level

3.2. アンケート結果

多読指導開始前に再履修生に行ったアンケートの結果は次の表 6 の通りである。再履修生の中で多読授業開始時には、英語を好きだと答えた学生が回答の 5 と 4 を合わせて 8 人 (44.4%)、リーディングが好きだと答えた学生が 7 人 (38.9%)、逆に好きではないと回答した学生はそれぞれ 6 人 (33.3%)、5 人 (27.8%) おり、僅かながら好きであると答えた学生の方が多かった。ところがリスニングとライティングは逆転し、リスニングが好き 6 人 (33.3%) を嫌い 9 人 (50.0%) が上回り、同様にライティングが好き 4 人 (22.2%) を嫌い 8 人 (44.4%) が上回った。英語が得意かどうかを尋ねた質問には、僅か 1 人のみ得意であると答え、半数の 9 名は得意ではないと答えた。単位取得ができなかった原因は成績不振が 3 分の 1、出席不足が 2 分の 1 となっているが、英語の授業についていけなくてやる気をなくし、結果的に欠席が増えて出席日数不足になったと追加記述していた回答もあったことから、再履修クラスを受講することになった原因が成績不振であった学生はクラス全体の約半数であったと考えられる。授業に出席する目的は圧倒的に単位取得が多く 13 名 (72.2%) であったが、英語力向上、読書力向上のみを目的とした学生も 3 名いた。

表6 英語学習に関するアンケート（再履修生）

項 目	5	4	3	2	1
1 英語は好きですか	2	6	4	4	2
2 英語のリーディングは好きですか。	1	6	6	2	3
3 英語のリスニングは好きですか。	1	5	3	7	2
4 英語のライティングは好きですか。	1	3	6	5	3
5 英語は得意ですか。	0	1	8	6	3
6 英語の単位を落とした理由は何ですか。 学力不足 (6)・出席不足 (9)・他 (3)					
7 この授業でのあなたの目標は何ですか。(複数回答可) 単位取得 (13)・英語力向上 (5)・読書力向上 (1)・TOEIC (3)					

注 5：強く同意する。4：同意する。3：どちらでもない。2：同意しない。1：全く同意しない。

次に、多読授業の最後に行ったアンケートの結果を多読方法の違いに基づき、4ヶ月間毎週1回授業時間全てを使い授業内多読を行った再履修クラス、年間通して一定時間の授業内多読と授業外読書を行った1Aと1B、殆ど授業外でのみ多読を行った2Aと2Bの3つのグループにまとめ、各項目の5（そう思う）と4（ややそう思う）の回答を合計しその割合を計算した。

表7は多読を行った後の印象・感想をまとめたものである。これによると、再履修クラスがすべての項目に関して肯定的な回答をした割合が一番高かった。逆に、すべての項目について一番低かったのは、2A・2Bであった。再履修生は、おそらく今までこれほどの量の英語を読んだことがなく、また読めるとも考えていなかったであろう。78.9%もの学生が十分に多読を行ったと回答した。興味深いのは一番読書量が多かった1A・1Bのクラスで、十分に多読を行ったとの回答が31.9%しか得られなかったことである。入試勉強中に大量の英語に触れたためであろうと考えられる。また、余り読書をしなかった2A・2Bでも半数以上の学生が多読の楽しさを味わい（52.1%）、1冊読むことに慣れた（52.1%）と答えている。再履修生は多読の楽しさを味わったのは勿論のこと（73.7%）、英語を読むことが楽しくなった・英語が好きになったと回答した学生が半数近く（47.4%）にも上った。特記すべきは、これからも多読を続けたいと回答した学生の割合は再履修クラスが最も大きく、68.4%もいたことである。

表7 多読の印象・感想

項 目	再履修 (n=18)	1A・1B (n=72)	2A・2B (n=48)
私は十分に多読を行った	78.9%	31.9%	20.8%
多読は楽しかった	73.7%	62.5%	52.1%
英語の本1冊読むことに慣れた	78.9%	61.6%	52.1%
英語を読むことが楽しくなった	47.4%	33.3%	18.8%
多読をして英語が好きになった	47.4%	47.2%	18.8%
これからも多読を続けたい	68.4%	44.4%	39.6%

表8は、多読の英語学習に対する効果の自己認識度を表す。表8が示す通り、多読の英語学習に対する効果を一番感じたのは再履修生であり、どの項目も肯定的な回答の割合は再履修生の割合が一番高く、逆に一番少なかったのは2A・2Bであった。ただし、再履修クラスでも、ライティング力・スピーキング力・語彙力に関しては、伸びたと答えた割合は3分の1以下であった。興味深いのは、最も平易な本を大量に読んだ再履修生が、文法力の伸びを感じたと回答した割合（42.1%）がライティング力・スピーキング力・語彙力よりも大きかったのに比べ、読書量が少なかった2A・2Bはどれも伸びを余り感じなかったが、中でも文法力が一番伸びなかったと回答したことである（4.2%）。

表8 多読の英語学習に対する効果

項 目	再履修 (n=18)	1A・1B (n=72)	2A・2B (n=48)
英語を読む速度が速くなった	73.7%	61.1%	39.6%
リーディング力が伸びた	52.6%	43.1%	35.4%
リスニング力が伸びた	47.4%	26.4%	10.4%
ライティング力が伸びた	31.6%	27.8%	6.3%
スピーキング力が伸びた	21.1%	13.9%	6.3%
文法力が伸びた	42.1%	19.4%	4.2%
英語の単語をたくさん覚えた	31.6%	19.4%	10.4%
全般的な英語力が伸びた	42.1%	29.2%	6.3%

次に、表9では多読を持続した主な理由を述べる。表9で特記すべきは、2A・2Bでは授業の課題であったからという理由を挙げた学生が一番多く70.8%もいたが、再履修クラスと1A・1Bとでは読書後の達成感を挙げた学生が一番多く、それぞれ73.7%、69.4%であった。授業の課題であったからという理由は再履修クラス・1A・1Bクラスは2番目の理由であった。ただし、再履修クラスに関しては、授業の課題であったからという理由で読書を続けた学生の割合は、英語力向上のため、あるいは、多読が楽しかったためという理由で読書を続けた学生の割合と同じであった。

表9 多読を続けた理由（複数回答可）

項 目	再履修 (n=18)	1A・1B (n=72)	2A・2B (n=48)
読書後に達成感を感じたため	73.7%	69.4%	54.2%
授業の課題であったため	47.4%	56.9%	70.8%
英語力向上のため	47.4%	31.9%	25.0%
多読が楽しかったため	47.4%	26.4%	18.8%
読書が好きだから	36.8%	20.8%	27.1%
英語が好きだから	26.3%	25.0%	18.8%
読了語数の伸びが面白かったため	31.6%	29.2%	18.8%

表10は多読が進まなかった原因を問うた項目をまとめたものである。これによると、本

を読まなかった原因で一番大きかったのは専門の勉強が忙しかったからということであり、再履修クラス、1A・1B、2A・2B でそれぞれ26.3%・41.7%・58.3%の学生がそう回答した。再履修生は、図書館で本を借りるのが面倒と英語が苦手だからという理由が同じ割合であった。また、英語の本に集中できなかったと答えた学生が、2A・2B に22.9%いたが、再履修は僅か5.3%のみであった。

表10 本をあまり読まなかった理由（複数回答可）

項 目	再履修 (n=18)	1A・1B (n=72)	2A・2B (n=48)
専門科目の勉強が忙しかったため	26.3%	41.7%	58.3%
図書館で本を借りるのが面倒	26.3%	22.2%	22.9%
英語の本に集中できなかった	5.3%	16.7%	22.9%
バイトで忙しかった	5.3%	29.2%	20.8%
読みたい本がなかった	5.3%	20.8%	14.6%
英語が苦手だから	26.3%	13.9%	10.4%
本を読むのが楽しくなかった	10.5%	16.7%	14.6%

4. 考察と結論

授業内多読ではどの程度読書量を伸ばすことができるかという研究課題1) に関していえば、再履修生の読書状況から判断して、1週間1回80～90分を多読に当てれば半期で平易な本を約100冊、4万語は読めるであろう。再履修クラスの学生は殆ど授業内で読書をしただけであり、図書館から本を借り出して読んだ学生は2名のみであった。このクラスが通年のクラスであれば、読書量もより増え徐々に本のレベルも上げていけたであろう。授業の最初に再履修生に対して行ったアンケートに比べ、多読後に行ったアンケート結果には、目を見張るものがある。授業中の真剣な読書態度・たとえ絵本であれ英語の本を読んでいるという、嬉しそうな楽しそうな表情・読書後の達成感や自信から来る目の輝き等々、すべて授業内で行う多読授業によってもたらされるものである。そういう喜びが自然と読書量を上げていったのである。

1A・1B は授業中の読書時間は少なかったが、毎週一定時間の授業内読書がきっかけとなり、大半の学生が授業外でも大いに読書をした。図書館からだけでなく筆者の研究室に本を借りに来る学生も多く、筆者はその都度読書の進捗状況を尋ね、アドバイスと種々の本の紹介をし、授業中の読書時間不足に伴う指導不足を補うことができた。2A・2B は、授業内読書の時間が殆どなかったためか、モチベーションが上がらなかった。例外的に、筆者の研究室に毎週本を借りに来た数名の2Bの学生は、十分な個人指導を受けることができ、他の2年生よりも大量に読み EPER・TOEIC テストにその成果が現れた。結局、そのように読書を行った一部の学生とそうでない学生との差が大きく、大いに読書に取り組んでいた学生の中には、前期で力を伸ばし、TOEIC で500点を取り単位認定を受けた

学生もいた。このことから、授業外多読であっても本来モチベーションが高い学生に十分な指導ができれば、多読は成功すると考えられるが、専門の勉強やアルバイト等で忙しい大半の学生には、授業内多読をさせるのが一番効果的である。たとえ短時間であれ、授業中に一斉読書をするにより集中力が養われ、また、授業中に多読のきっかけを作りある程度読書が習慣付けばその後は授業外でも自ら読書ができるようになる。授業内多読の効果は、授業内だけには留まらないのである。授業内多読は読書時間の確保のためだけでなく、モチベーションを高め集中力を養うためでもあり、そうすることによって更に読書量が増えるのである。

研究課題 2) の平易な多読用本のみ大量に読むことにより英語力が伸びるか、に関していえば、主に平易な GR ゼロ以下のレベルの本を大量に読んだ再履修生は事前・事後の EPER テストでの伸びに有意差がみられた。1A・1B は多読初期（前期）に GR ゼロ以下レベルの平易な本を約100冊またはそれ以上読み（表 3）、それを土台にして後期は徐々にレベルを上げて読み続けたため、EPER テストの伸び率が大きかったと考えられる。一方、事前・事後テストで唯一有意差が見られなかった 2A は、その原因が読書量の少なさにあることは一目瞭然であるが、それと同時に、非常にやさしいレベルの本 LR1/GR1 を余り読まずに（7.5冊）次のレベル LR2/GR2（11.0冊）に移ったことにも原因があると考えられる。授業内多読の時間が確保できていれば、個人的に筆者の研究室に通ってきた数人の 2B の学生同様、図書の選択などの指導もより丁寧にできたであろう。この結果からみると、Takase（2007b）の報告にある高校生の SLEP テストにおける英語力の伸び同様、たとえ平易な本であっても、ある程度以上の量を読めば、英語力が確実に伸びるということが、大学生対象に EPER テストを使用して行った当研究においても証明されたといえる。

研究課題 3) の読書量とリーディング力の伸びについては、この研究における EPER テストの結果が示すように（表 5）、読書量は読破冊数・語数ともに EPER の事後テストの結果、およびテストの伸びと正の相関があり、多読をすれば英語力が伸びると言うことができる。

結論として言えることは、昨今の様々な学生に対応できる多読授業をより効果的に行うには、授業内で読書をさせることである。まず何より必要な読書時間を確保できる。毎日の生活が忙しくなると読書が後回しになるのは目に見えている。次に、学生の多読方法を観察しその場で指導・助言ができる。大半の大学生はプライドがあり、自分の英語力とは関係なく難解な本に挑戦しようとする傾向があるから、英語の読書に慣れるまでは無理なく読める程度の平易な本に常に導く必要がある。また、一斉に読書をすることで集中力が養われる。クラス全員が真剣に読書をしているクラスではページをめくる音しか聞こえない美しい静けさ “the most beautiful silences on earth.” (Henry, 1995, p.ix) があり、お

のずと全員が集中するようになる。そして、それをきっかけに、本来の大学生がすべき自発的学習および読書が徐々にできるようになるのを大いに期待している。

参 照 文 献

- Anderson, R., Wilson, P., & Fielding, L. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, pp. 285-303.
- Apple, M. (2007). Beginning extensive reading: A qualitative evaluation of EFL learner perceptions. *JACET Kansai Journal*, 9, pp. 1-14.
- Bamford, J. & Day, R. (Eds.). (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge University Press.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elley, W. B., & Mangbhai, F. (1981). *The impact of a book flood in Fiji primary schools*. New Zealand Council for Educational Research and Institute of Education: University of South Pacific.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal*, 43(1), pp. 4-13.
- Hayashi, K. (1999). Reading strategies and extensive reading in EFL classes. *RELC Journal*, 30(2), pp. 114-132.
- Henry, J. (1995). *If not now*. NH: Boynton/Cook Publishers, Heinemann.
- Hino, N. (1988). "Yakudoku": Japan's dominant tradition in foreign language learning. *JALT Journal*, 10, pp. 45-53.
- Krasehn, S. (1993). *The Power of reading: Insights from the research*. Englewood, NJ: Libraries Unlimited.
- Lai, F. K. (1993). The effects of summer reading course on reading and writing skills. *System*, 21(1), pp. 87-100.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997a). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25(1), pp. 99-102.
- Mason B., & Krashen, S. (1997b). Can extensive reading help unmotivated students of EFL improve? *ITL Review of Applied Linguistics*, pp.117-118.
- Noriguchi, S. (2006, September 15). English education leaves much to be desired. *Asahi Shinbun*. Retrieved September 28, 2006, from <http://www.asahi.com/english/Herald-asahi/TKY200609150129.html>

- Palmer, H. E. (1964). *The principles of language study*: Oxford: Oxford University Press. (Original work published in 1921.)
- Palmer, H. E. (1968). *The scientific study and teaching of languages*. Oxford: Oxford University Press. (Original work published in 1917.)
- Robb, T., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs. skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5(2), pp. 239-251.
- Smith, F. (1985). *Reading without nonsense* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Sy-ying-Lee. (2005). The Robustness of Extensive Reading: Experience from Two Studies. *The International Journal of Foreign Language Teaching, Summer*, pp. 13-19.
- Takase, A. (2002). Motivation to read English extensively. *Forum for Foreign Language Education*, 1, pp. 1-17. Institute of Foreign Language Education and Research, Kansai University.
- Takase, A. (2004). Investigating students' reading motivation through interviews. *Forum for Foreign Language Education*, 3, pp. 23-38. Institute of Foreign Language Education and Research, Kansai University.
- Takase, A. (2006). Teachers motivated by students' extensive reading: A case study of teachers' motivation to start reading English books. *JALT 2005 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Takase, A. (2007a). Extensive reading in the Japanese high school setting. *The Language Teacher*, 31(5), pp. 7-10.
- Takase, A. (2007b). Effects of easy books on reading proficiency. JALT 2007 Presentation handout.
- Takase, A. (2008). The two most critical tips for a successful extensive reading program. *Kinki University English Journal*, 1, pp.119-136. The Kinki University English Society.
- Torgesen, J., & Hudson, R. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. In J. Samuels & A Farstrup eds. *What research has to say about fluency instruction*. DE: Reading Association. pp. 130-158.
- Walker, C. (1997). A self-access extensive reading project using graded readers. *Reading in a Foreign Language*, 11(1), pp. 121-149.
- 伊藤サム (2005a). 『英語は「やさしく、たくさん」』 講談社.
- 伊藤サム (2005b). 『英文記事の読みかた』 The Japan Times.
- 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」『新しい読みの指導』(渡辺編) pp. 116-123. 三省堂.

- 酒井邦秀 (2002). 『快読100万語！ ペーパーバックへの道』 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—』 大修館書店.
- 高瀬敦子 (2005). 「ある私立学校での多読授業への挑戦」『教室で読む100万語』 pp. 82-89. 酒井・神田 (編) 大修館書店.
- 高瀬敦子 (2007). 「大学生の効果的多読指導法」『関西大学外国語教育フォーラム』 pp. 1-13. 関西大学外国語研究機構.
- 田澤美加 (2005). 「先生と生徒とともに100万語多読を」『教室で読む100万語』 pp. 75-80. 酒井・神田 (編) 大修館書店.
- ドミニク・チータム (Dominic Cheetham) (2004). 『リチューニング英語習得法』 ちくま新書.
- 鳥飼玖美子 (2002). 『TOEFL・TOEIC と日本人の英語力—資格主義から実力主義へ』 講談社現代新書.
- 鳥飼玖美子 (2006). 『危うし！ 小学校英語』 文春新書.
- 中沢賢治 (2004). 「読み聞かせから多読へ—塾での試み」『英語教育』 52(12) pp. 28-29.
- 夏目漱石 (1906). 「現代読書法」(川島幸希著)『英語教師 夏目漱石』 新潮選書 p. 23.
- 西澤一・吉岡貴芳・伊藤和章 (2006). 「英文多読による工学系学生の英語運用能力改善」
IEEJ Trans. FM. 126 (7), pp. 556-562.
- 古川昭夫・伊藤晶子 (2005). 『100万語多読入門』 コスモピア.
- 古川昭夫・神田みなみ・小松和恵・畑中貴美・西澤一 (2005). 『英語多読完全ブックガイド』 コスモピア.
- ロンブ・カトー (Lomb Kato) (2007). 『わたしの外国語学習法』 (米原万里訳) ちくま学芸文庫.
- 米原万里 (2007). 『愛の法則』 集英社新書.

添付資料A

多読授業に関するアンケート調査

各質問に対し最も当てはまると思う番号を○で囲んでください。

1. そうは思わない 2. あまりそうは思わない 3. どちらとも言えない
4. ややそう思う 5. そう思う

- | | | | | | | |
|----|---------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1 | 私は多読を十分に行った。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | レベル別読本を読んで良かった。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | 多読は楽しかった。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | 多読は大変だった。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | 多読をするとき、知らない単語は辞書で調べた。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 多読用テキストの内容は興味を引くものが多かった。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | 多読をするようになって、英語を読む速度が速くなった。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | 多読をするようになって、英語を読むことに抵抗がなくなった。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | 多読をするようになって、英語を読むことが楽しくなった。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | 多読をするようになって、英語の単語をたくさん覚えた。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | 英語の本1冊読むことに慣れた。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | 多読は他の英語の勉強に役立っている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | これからも多読を続けたい。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | 英語を読む時、日本語に訳をしないで読んでいる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | 意味のわからない単語はすぐに辞書で調べないと不安である。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | 意味のわからない単語があると、それを飛ばして読み続ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | 英文を読んでいると、すぐに日本語訳がでてくる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | 意味がわからないところは何度も繰り返して読んでいる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | 英文を読む時、全体の流れを掴もうとする。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | 英文を読む時、挿絵や写真があれば、それを参考にして読んでいる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | 英語の本を読む時は、本の題名から話を予測して読んでいる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | 意味のわからない単語は、話の前後から意味を推測して読む。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | 英語の本を読む時は、辞書を引かないで読み続ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | 多読をして、全般的な英語力が伸びた。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | 多読をして、リスニング力が伸びた。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | 多読をして、リーディング力が伸びた。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | 多読をして、ライティング力が伸びた。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

28	多読をして、スピーキング力が伸びた。	1	2	3	4	5
29	多読をして、文法力が伸びた。	1	2	3	4	5
30	本を選んだ基準は外見（表紙・挿絵・写真・装丁）である。	1	2	3	4	5
31	本を選んだ基準は字の大きさ・語数・ページ数などである。	1	2	3	4	5
32	本を選んだ基準はタイトルやジャンルである。	1	2	3	4	5
33	授業の課題であったから、本を読んだ。	1	2	3	4	5
34	英語力を向上させるために、本を読んだ。	1	2	3	4	5
35	読書が楽しかったから、本を読んだ。	1	2	3	4	5
36	英語が好きだから、本を読んだ。	1	2	3	4	5
37	読書が好きだから、本を読んだ。	1	2	3	4	5
38	本を読み終わると達成感を感じた。	1	2	3	4	5
39	記録をつけて語数が伸びるのが面白くて、本を読んだ。	1	2	3	4	5
40	専門科目の勉強が忙しくて、本をあまり読めなかった。	1	2	3	4	5
41	英語が嫌いだから、本をあまり読まなかった。	1	2	3	4	5
42	英語が苦手だから、本をあまり読まなかった。	1	2	3	4	5
43	読書が嫌いだから、本をあまり読まなかった。	1	2	3	4	5
44	読みたい本がなかったから、本をあまり読まなかった。	1	2	3	4	5
45	本を読むのが楽しくなかったので、あまり読まなかった。	1	2	3	4	5
46	英語の本に集中できなかった。	1	2	3	4	5
47	バイトで忙しくて本があまり読めなかった。	1	2	3	4	5
48	図書館で本を借りるのが面倒だったので、本を余り読まなかった。	1	2	3	4	5
49	日本語の本を読みたいので、英語の本を読む時間がない。	1	2	3	4	5
50	多読をして英語が好きになった。	1	2	3	4	5