

〔報 告〕

多読による英語教育—その効果と今後の課題—

Extensive Reading in English Education: Efficacy and Future Challenges

竹内 ひとみ ベゴール・ベッティーナ

TAKEUCHI Hitomi, BEGOLE Bettina

要旨：本研究は、多読授業の効果について検証し、今後に向けての課題を考察したものである。インテンシブ・イングリッシュでの多読授業が、英語を読む速さおよび英語能力にどのような効果をもたらしたか、また学生のリーディングについての意識は多読授業によってどのように変化したかという点について、学生へのアンケート調査を含めてその特徴を分析・考察した。その結果、英語を読む速さおよび読解力が向上したという学生自身の実感が、自信につながるであろうことが推測された。その意識の変化が間接的に英語を学ぶ意欲を向上させ、読む速さや読解力を伸ばす効果を上げると考えられる。また、今後より良い多読授業にむけての手がかりとなるいくつかの点も明らかとなった。

【キーワード】 多読、読む速さ、読解力

Abstract： This paper examines the efficacy of our current extensive reading instruction as well as future challenges. It examines the effect on students' reading speed and accuracy, along with whether there have been changes in students' awareness of reading. It is logical to infer that students' awareness of their improvement in both speed and accuracy would also improve their motivation to study English, and this study would then further improve their reading speed and accuracy, creating a "virtuous circle." After examining all aspects of this virtuous circle, this paper suggests some areas for improvement of the extensive reading program.

【Keywords】 extensive reading, reading speed, reading ability

1. はじめに

大学英語教育におけるリーディング授業は、ここ数年で変化を遂げている。近年 Extensive Reading (以下「多読」)と言われる外国語指導法が英語授業に取り入れられるようになり、多くの実践報告が行われている。多読の効果については、十分な検証がなされたとは言えないものの、概ね効果的であるとする報告が多い。しかし、多読の指導法には工夫や改善が必要であり、より一層効果的な授業が求められている。本学においても2010年度から英語プログラムの一部に多読授業を取り入れ、学生の読解力向上を目指し様々な試みを行ってきた。本研究では、入学から1年半の必修科目である英語プログラム

(Intensive English) において、多読授業が学生の英語能力およびリーディングについての意識にどのような効果をもたらしたかについて、その変化と特徴を分析した。

2. 大学英語教育と多読

2-1 大学の英語授業における多読の意義

英語の多読授業は、近年開発された新しい指導法ではなく、かなり以前から提唱されていたリーディング指導法である。小林 (2010) によれば、1923年に英語教授研究所を設立し日本の英語教育に多大な貢献をした Harold E. Palmer が、「Extensive Reading という名称を初めて用いて、多読の重要性を提唱した」と言われている。

その後1980年代以降に English as a Second Language (ESL: 第二言語としての英語) の分野において、多読の効果が研究されるようになった。Day & Bamford (1998) は、日本を含むアメリカ、イギリスなどの大学生を対象として多読の有効性を調べた11件の研究結果を紹介し、第二言語におけるリーディング能力、学習意欲、語彙力、言語能力、ライティング能力、スピーキング能力それぞれの項目についてプラスの影響が出ていることを指摘した。小林 (2010) が述べているように、1990年代には「学習者にとって実行および継続可能な多読の方法が体系的に示されたこと」がきっかけとなり多読が注目され、教育機関においてカリキュラムの一部として授業に取り入れられる要因となった。

卯城 (2009) は、多読とは「英語で書かれた簡単な教材をたくさん読む活動」であると説明している。辞書などを用いながら正確に英文を理解する精読 (Intensive Reading) とは異なり、多読の目的の一つは「自分の興味に合わせて本を選び、楽しんで情報を読み取るために読む」ことにより、「英語を読むのではなく英語で読む感覚を楽しむ」ことにあると小林 (2010) は説明している。英語に慣れ、情報を読み取る楽しさを知り、読書によって知的好奇心を満たすことができれば、多読の効果は大きいと言えるだろう。

2-2 多読：質と量の観点から

多読を取り入れたリーディングは、多量の文章をある程度の速さで読むことだけではなく、その内容を理解して情報を読み取ることを楽しむことが大切である。前述のように、学習者が「自分の興味に合わせて本を選ぶ」のは、そのためである。水野 (2010) は、学習者が「自分の力で選ぶことが本当の意味の読書」であり、そのような読者を育てることこそが、「入試英語から解放された大学段階におけるリーディングの授業の存在意義である」と述べている。

クラッシュェンは、「現在の能力レベルより少しレベルの高いインプットを理解することによって、言語を習得する」というインプット仮説を提唱し、クラッシュェン & テレル (1986) の中で「言語が習得されるのは、伝達内容が理解されたとき、すなわち、形式ではなく、言われている内容に焦点があてられているときに限られる」と主張している。つまり、一語一語を熟読するのではなく、内容を読み取ることを楽しみつつ、多少の未知語は推測しながら読み進む多読は、言語習得において理論的にも実践的にも有益な手段である。

英語教育において、4技能をバランスよく育成するこ

とが求められ、「話す」「聞く」「読む」「書く」それぞれの能力をいかに伸ばすかは大きな課題である。しかし、日本の英語教育において、学習者が英語を「読む」「聞く」というインプットの量が不足していることは明らかであり、インプット不足を補うための学習として多読を取り入れるのは、有意義であると考えられる。

2-3 本学での多読授業：英語プログラムにおける多読の位置づけ

本学の多読授業は5年目を迎え、毎年変化や修正を加えながら定着してきた。インテンシブ・イングリッシュのプログラムにおける多読授業の目的は、英語を豊富にインプットすることにより、語彙や文法を強化するとともに、読解力を始めとする英語能力を増強し自然な英語感覚を身に付けることである。

多読は、その効果を期待してリーディング授業の一貫として全クラスにおいて行われている。教師は授業の中で、多読とは何であるか、またどのように多読を進めるかを指導する。学生は、教室外で最低30分の読書することが求められており、それぞれのレベルに合った興味のある本を自由に選び、それぞれのペースで読み進める。多読を効果的に行うため、目安として1分間に150語程度の単語が読めて、未知語は1ページに2～3語程度の内容が理解できるものを選ぶように、学生の英語レベルを見ながら教師がアドバイスをする。各学期の初めには、学生はコンピューターのオンライン・テストを使って自分に合ったレベルを確認し、本を選ぶ手助けとする。本学の1年半の英語プログラムの中で、学生は合計5回の Reading Speed Test を授業中に受け、自分が読むスピードと理解度の進歩を確認し、次のテストに向けての数値目標を立てる。それをするによって、学生の動機づけを促すことができる。学生は、入学当初及び1年半の英語プログラムの最後に外部テストを受け、自分の英語総合力の変化を客観的に確認することができる。

多読の意義は、学生の興味に合わせて楽しんで英語を読むことにあるため、学生が手に取って読んでみようと思う本を取り揃えておく必要がある。現在、本校のメディアセンターには各出版社から発行されている多読用教材のシリーズを揃え、約2,600冊 (同一タイトルの本をそれぞれ1冊と数える) が用意されている。主なものは、Cambridge English Readers、Heinemann ELT Guided Readers、Macmillan Readers、Oxford Bookworms、Oxford University Press、Penguin Readers であり、読みやすさのレベルによって Stage 1～6、Level 1～6 や Starter～Upper (出版社により異なる) などに分類さ

れている。

3. 先行文献

各大学等の英語授業において多読に取り組み、その成果について検証した研究は多い。それぞれの研究は、学習者の英語能力を鑑みて教材を選び、学習者の自己評価を含めて読書量や読解力をはじめとする英語能力の変化を観察したものである。三上(2013)は、ある一定の時間に読む語数について短期及び長期目標を設定し、授業での目標を具体化することによって学生の意識を高める取り組みに焦点をあてた。短期的には、読む語数が増えることにより学生が達成感を得て、動機づけに良い効果を与えたが、その効果を長期目標につなげることの難しさを指摘している。

英語を母語とする生徒の速読訓練を目的として編集された E. Spargo の Timed Readings シリーズを教材として使用し、1年間にわたって読むスピードと理解度を観察した宇津(2005)は、その結果について、①スピードを大きく伸ばした ②スピードには大きな向上は見られないが、理解度が向上した ③スピード・理解度ともに向上したという3種類に分類した。当初の理解度が高い学生は、スピードを伸ばすことが多く、当初の理解度が低い学生についてはスピードの向上よりも理解度を向上させたと報告した。

また、読みの速度に対する効果を検証した稲垣・稲垣(2013)は、学生を①精読授業のみ ②精読授業と多読(教室外) ③多読のみ(教室内外)の3グループの実験群に分け観察した。それぞれのグループについて1分間に読まれた語数(words per minute)の平均から測定した結果、多読を行ったグループ②と③は、精読のみのグループ①よりも読みの速度の増加が大きいこと、そして教室の内外で多読を行ったグループ③は、教室外のみ多読を行ったグループ②よりも速度の増加が大きいことが報告されている。

学生の読書量の観点から多読授業の効果を検証した吉田(2012)は、多読学習の導入は学生の英語への抵抗をなくし、英語学習に前向きな効果を与えることを指摘した。さらに、大学だけでなく中学校や高専も含めて、多読授業の効果が定期試験や外部試験に与える影響を検証したものは、藤井(2013)や稲垣・稲垣(2011)、佐藤・橋内(2006)などがある。また、Kanda(2011)では、3名の学生を2年間観察し、学生の進歩の状況について読んだ本の冊数と語数をもとに考察した。

これらの研究は、学習者の読む速さ、語数及び冊数からみた読書量、読解力、学習者の英語学習に対する意欲、

他の試験に与える影響等について、多読授業がどのような効果をもたらしたかを検証したものである。各学校での取り組みの方法は異なるものの、何らかのプラスの効果を上げているのは確かである。

4. 研究目的

本研究は、英語プログラムにおける1年半の多読授業の取り組みが、学生の英語を読む速さや読解能力、また学生の意識にどのような変化をもたらしたかを明らかにするものである。

次の4項目の研究課題を設定した。

研究課題1. 多読授業は、英語を読む速さにどのような変化をもたらしたか

研究課題2. 多読授業は、読解力にどのような変化をもたらしたか

研究課題3. 多読授業は、学生自身の読解力について、どのような意識変化をもたらしたか

研究課題4. 多読授業は、学生自身のリーディングに対する意識について、どのような変化をもたらしたか

5. 研究方法

多読授業の効果を客観的に観察するために、英語プログラムのリーディングの授業に組み込まれている Reading Speed Test の結果を分析し、外部テスト(英語能力判定テスト)の結果と比較考察した。また、多読による学生の意識変化を見るために、アンケートを作成した。

5-1 参加者

2013年度に本学に入学し、1年半の必修の英語プログラムを履修した環境学科(6クラス)と経営学科(6クラス)の学生のうち、調査対象のテストや入学時及び英語プログラム修了時に受ける英語能力判定テスト、さらにアンケート調査などのすべてに参加した244名の学生を対象として分析した。

5-2 データ

学生の英語を読む速さを確認するために Reading Speed Test の結果を分析し、内容の理解度の検証は、実用英語検定協会「英語能力判定テストB」を採用した。

(1) Reading Speed Test

学生は1年半の英語プログラムの間に、英語を読む速さを確認するための Reading Speed Test を5回受けた。各テストでは、同一レベルのテキストを読ませ、それぞれのテキストの読み始めから読み終わるまで何分か

かったかを学生自身が測定し、テキストの総単語数をかかった時間(分数)で割り、1分間に読んだ単語数(word per minute: w/m)を比較対象とした。本研究では最初(第1回)と最後(第5回)のテストのみを分析の対象とした。それぞれのテストは次のように行われた。

(第1回目) 日時: 2013年5月2日

使用したテキスト: Mouse Soup(単語数 1,347語)

(第5回目) 日時: 2014年7月10日

使用したテキスト: Mouse Tales(単語数1,531語)

テストで使われた Mouse Soup と Mouse Tales は、英語圏の子ども向けに書かれた物語である。それぞれの物語のリーダビリティ(読みやすさ)を Flesch Reading Ease Formula で測定すると、100 (Mouse Soup) と 99.5 (Mouse Tales) であり、どちらも90~100の「非常に読みやすい」レベルの読み物に分類され、2つは同レベルの本と考えられる。5回のテストでは、読解力を同時に調べるために、筆者の一人であるネイティブ・スピーカーが、物語の内容について問う多肢選択の質問を作成した。ただし、本研究における読解力の検証においては、より客観的なデータを得るために、(2)に示すように外部テストの「英語能力判定テストB」の結果を使用した。

(2) 実用英語検定協会「英語能力判定テストB」

読解力の検証については、英語プログラムの履修前(入学時)と1年半の履修後の2回行われる「英語能力判定テストB」の結果からデータを得た。このテスト結果は、総合点と各項目(語彙・文章・読解・リスニング)の正答率がフィードバックされる。本研究では、読解力の正答率のみを調査の対象とした。実施日は、次の通りである。

第1回目: 2013年4月5日

第2回目: 2014年7月31日

(3) 学生の多読を含めたリーディングに対する意識を調査するために、アンケート調査を行った。アンケート調査は、第2回目の英語能力判定テストBが終わった後に同日実施された。

(4) データの解析は SPSS を使い、記述統計、度数分布、クロス集計、t 検定を行った。

6. 分析・考察

データを分析するにあたり、この章では多読授業に取り組んだ学年全体の傾向を探った。研究課題として掲げた多読授業の効果を検証するために、読む速さ、読解力、読書量、学生の英語に対する自信の4項目に着目した。さらに次の章では、多読への取り組み方が様々な学生を

表1 1分間に読んだ単語数の比較

回数	実施時期	読み物	1分間に呼んだ語数 全学生の平均 (n = 244)
1	2013年5月2日	Mouse Soup	101.7w/m
5	2014年7月10日	Mouse Tales	120w/m

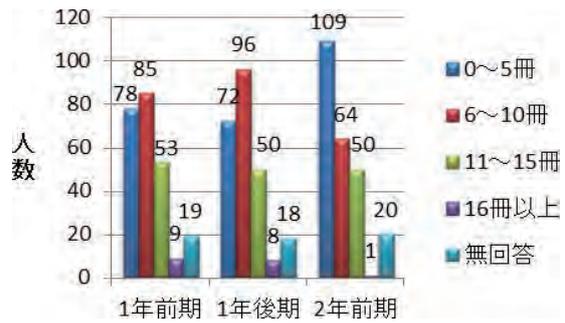


図1 学期ごとに読んだ本の数

分類し、多読そのものの効果を分析する。

6-1 読む速さの変化と読書量

これまでのいくつかの研究から、多読が英語を読む速さに影響を与えることは明らかになっている。本学の学生についても5回の Reading Speed Test のうち第1回目と第5回目について1分間に読んだ単語数を比較したところ、表1のような結果が出た。

第1回目の平均は101.7w/m、第5回目は120.0w/mに増加しており、単純にみると英語を読むスピードは速くなっていると言える。対応のあるt検定で平均値の差を検討した結果、 $t = -8.449$ $p = 0.000$ となり、平均に有意差があることが示された。

読むスピードが速くなっていけば、読書量も増えていることが予想される。アンケートの中で各学期に学生が英語の本を何冊読んだかを調査し、集計したのが図1である。この図から、1年生は各学期に6~10冊の本を読んでいる学生が最も多く、前期85名、後期96名とわずかに増加したのに対し、2年生になると6~10冊の本を読む学生は64名に減り、0~5冊の本を読む学生が109名で最多となる。予想に反して本の冊数が減った原因の一つは、読む本の難易度レベルを上げることにより、読み進む時間がかかったことが考えられる。学生が自分のレベル以上の本を選ぶ傾向があるのか、あるいは実際に読む本の量が減ったのかについては今後検討する必要がある。

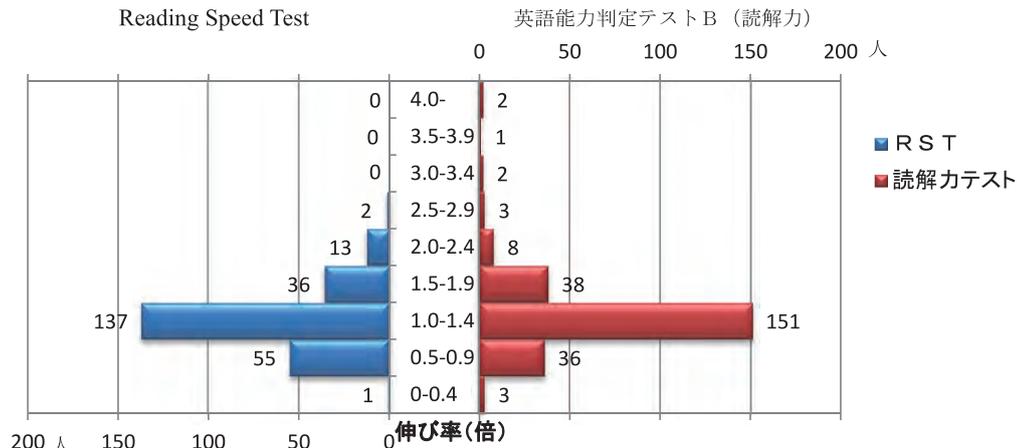


図2 Reading Speed Test と英語能力判定テストB（読解力）の伸び率

6-2 読む速さと読解力

多読による読む速さの向上が、学生の読解力にどのような影響をあたえるかを検証した。読解力の変化を見るために、学生が英語プログラムの履修前と履修後に受けた英語能力判定テストBの読解力の正答率を比較した。

履修前の平均(60.3)と履修後の平均(71.7)を対応のあるt検定で検討した結果、 $t = -11.546$ $p = 0.000$ となり、履修後の正答率が有意に高いことが示された。

6-1で述べた読む速さについて、Reading Speed Testの第1回目と第5回目をくらべ、速さが何倍になったかを伸び率で示し、各伸び率の学生数を表したのが図2の青い棒(左側)である。また、英語能力判定テストB(読解力)の履修前と履修後の正答率をくらべ、伸び率による学生数を示したのが同じグラフの赤い棒(右側)である。Reading Speed Testでは56(55+1)人、英語能力判定テストB(読解力)では39(36+3)人の学生が、伸び率が1.0倍に満たなかったが、どちらのテストにおいても、半数以上(RSTでは188名、英語能力判定テストでは205名)が1.0~4.0倍となっており、Reading Speed Testと読解力の伸び率は、ほぼ関連していることがわかる。

6-3 心理的効果

読む速さが、学生の読解力に関係があることは前項のとおりであるが、ここでは学生へのアンケートの結果を含めてもう少し詳しく分布状況を分析する。学生が、英語プログラムの多読授業の履修前と履修後を比べて、リーディングについてどのような意識の変化があったかを調査した。12の質問についてまとめたのが表3である。それぞれの質問について、「全く当てはまらない」「あまり当てはまらない」「少し当てはまる」「とてもよく当てはまる」という4つの選択肢を提示した。

質問の中で、とくに顕著な反応があったのは、英語を読む速度についての学生の意識を聞いた質問1と質問2である。「とてもよく当てはまる」と「少し当てはまる」を肯定的な回答(グラフの暖色部分)、「全く当てはまらない」と「あまり当てはまらない」を否定的な部分(寒色部分)とすると、質問1は肯定66%、否定34%、質問2は肯定75%、否定25%である。つまり学生は、英単語に慣れ、未知語を推測しながら読み進むスピードが速くなっていることを実感していることが分かる。このことは、実際の読む速さが有意に向上したことと一致する。

読む速さについては、履修中に5回実施されるReading Speed Testの結果が数値化され、学生自身が自分の速さを確認できることから、速くなったという実感と共に英語を読む自信につながると期待できる。小林(2010)は、多読が心理的な効果をもたらすことを指摘したいくつかの研究を紹介し、「英語への興味を取り戻す、興味をさらに高める、自信がつく、達成感を得る」といった効果が顕著であることを述べている。また、Robb & Susser(1989)は、京都産業大学で英語を学ぶ学生の例を挙げ、自分で選んだ本を楽しむことにより学ぶ意欲が高まり、それによって英語を学ぶ手助けとなる

表2 読解正答率の変化

	実施時期	読解力の正答率 全学生の平均 (n = 244)
履修前	2013年4月5日	60.3
履修後	2014年7月31日	71.7

表3 学生の意識変化（入学時と比べて）

質問	とてもよく当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	全く当てはまらない
1 知らない英単語を推測することで、読む速度が速くなったと思う	8%	58%	31%	3%
2 英単語に慣れて、読む速度が速くなったと思う	9%	66%	23%	2%
3 英単語を見てすぐにその単語を理解できるようになったと思う	2%	36%	56%	6%
4 語彙が増えたと思う	6%	45%	43%	6%
5 文法力がついたと思う	5%	39%	49%	7%
6 英語特有の表現を理解できるようになったと思う	7%	45%	41%	7%
7 英語が好きになった	11%	38%	39%	12%
8 英文を読むのが楽しい（苦痛ではない）と思うようになった	6%	40%	45%	9%
9 英語の本だけでなく、日本語の本も読む機会が増えたと思う	6%	30%	44%	20%
10 読みたい英語の本を選ぶのが楽しかった	3%	31%	48%	18%
11 これからも自分で英語の本を読んでみたいと思う	5%	32%	50%	13%
12 他人とのコミュニケーションにおいて、読んだ本の内容が役立ち、会話の話題にしたりすることがあった	5%	32%	43%	20%

- とてもよく当てはまる
- 全く当てはまらない
- 少し当てはまる
- あまり当てはまらない

質問1：
知らない単語は推測し、読む速度が速くなった

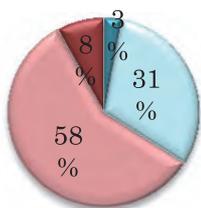


図3

質問2：
英単語に慣れて、読む速度が速くなった

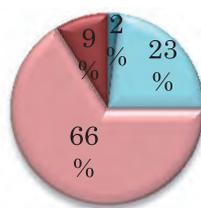


図4

ことを紹介している。英語を学ぶ意欲が高まること、英語の習得に結びつくのである。小林（2010）やRobb & Susser(1989)が指摘する多読の心理的効果は、見落としてはならない点である。

アンケートの結果から、さらに読む速さの伸び率を4グループに分類し、伸び率の違いによって学生の意識に違いがあるかどうかを分析した。リーディング・スピードテストの伸び率を2.0倍以上、1.5～1.9倍、1.0～1.4倍、0.9倍以下の4グループに分類した。それぞれのグルー

表4 伸び率グループごとの学生数

伸び率	人数
2.0倍以上	16人
1.5～1.9倍	34人
1.0～1.4倍	137人
0.9倍以下	57人

プにおける学生の割合は、表4の通りである。

質問1と質問2について、伸び率を表4で示した4グループに分け、それぞれの伸び率を係数として各回答をクロス集計したのが表5と表6である。質問1では約5分の3の学生（19+141=160人）、質問2では約4分の3の学生（23+160=183人）が肯定的回答をした。さらに各グループの帯の尺度を100%に設定したものが、図5（質問1）と図6（質問2）である。表5と表6が示すように、伸び率の高い学生数はそう多くはないが、図5と図6から伸び率が上がるほど肯定的回答（帯の暖色部分）の割合が増える傾向にあることが分かる。

7. 読書量のちがいによる効果の検証

インテンシブ・イングリッシュのプログラムの一部として全学生が多読授業を受けているが、果たして多読の

表5 伸び率グループごとの学生数(質問1)

質問1 知らない英単語を推測することで、読む速さが速くなったと思う

	とてもよく当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	全く当てはまらない	合計人数
2.0倍以上	2	10	3	1	16
1.5~1.9倍	0	27	6	1	34
1.0~1.4倍	11	77	45	4	137
0.9倍以下	6	27	22	2	57
合計人数	19	141	76	8	244

表6 伸び率グループごとの学生数(質問2)

質問2 英単語に慣れて、読む速さが速くなったと思う

	とてもよく当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	全く当てはまらない	合計人数
2.0倍以上	4	10	2	0	16
1.5~1.9倍	4	24	5	1	34
1.0~1.4倍	10	93	31	3	137
0.9倍以下	5	33	17	2	57
合計人数	23	160	55	6	244

- とてもよく当てはまる
- 全く当てはまらない
- 少し当てはまる
- あまり当てはまらない

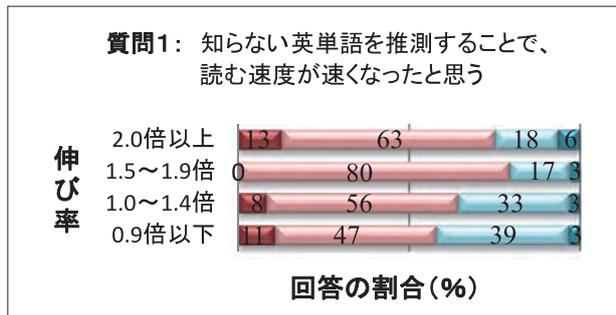


図5 各伸び率グループの回答の割合(質問1)

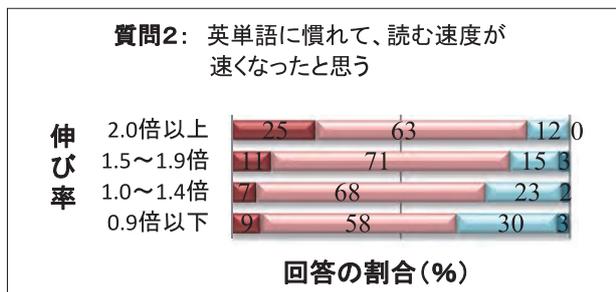


図6 各伸び率グループの回答の割合(質問2)

みの効果が本学の学生にどのように現れているかを検証する。

2-3で述べたように、本学ではリーディング授業の一環として、教室外で最低30分の読書をするを課題としている。毎週30分の読書を1学期14回、それを1年半(3学期)続ければ、合計で最低21時間(30分×14

回×3学期)の読書をしたことになる。学生は、読んだ本の題名・ページ数と本の読みやすさレベルを自主的に記録するよう指示されている。その記録から21時間以上の読書をした学生と21時間に満たない学生とを比較することによって、多読の効果を分析することにした。

学生の記録を観察した結果、学生の課題への取り組みには様々なケースがあることが分かった。毎週きちんと課題に取り組んで記録をつけている学生、課題はしたが記録を怠った学生、時々しか課題をしていない学生など、30分の読書をしたかどうかやその記録については曖昧な部分がある。そこで、できるだけ正確な分析をするために、記録が不十分なデータは除外し、全学生のうち137人分の信頼できるデータのみを分析することにした。

7-1 読む速さ・読解力における効果

21時間の教室外での多読が、学生の読む速さにどのような効果をもたらしているかを分析した。6-1で調査したReading Speed Testについて、21時間以上の読書をした学生と21時間に満たなかった学生の2つのグループの読む速さについて、1分間に読んだ単語数の伸び率で比較したのが表7である。

2つの学生グループについて、読む速さの伸び率をt検定で検討した結果、 $t=0.519$ 、 $p=0.605$ であり、伸び率には有意差がないことが分かった。また、6-2の表2で示した読解力の伸びについて、21時間以上の読書あるいはそれに満たない量の読書の違いによる影響は、次の表8の通りである。

2つの学生グループの伸び率についてt検定をした結果、 $t=0.519$ 、 $P=0.600$ となり、読解力の伸び率にも有意差がないことが判明した。

これらのデータにおいて有意な変化が見られなかったということは、教室外で21時間以上の読書をするという多読授業の課題は、学生の読む速さや読解力に影響を与えるものではないと判断される。しかし、6-1および6-2で述べたように、読む速さや読解力の伸びについて学生全体の能力は1年半の期間で有意に変化した。そ

表7 読書量のちがいによる読む速さの比較

	21時間以上の読書をした学生 (n=53)	21時間に満たなかった学生 (n=84)
2013年5月2日	97.69w/m	100.56w/m
2014年7月10日	121.20w/m	121.31w/m
伸び率	1.24倍	1.21倍

表8 読書量の違いによる読解力の比較

	21時間以上の読書をした学生の正答率 (n = 53)	21時間に満たなかった学生の正答率 (n = 84)
2013年 4月 5日	53.96%	58.33%
2014年 7月31日	67.18%	72.54%
伸び率	1.40倍	1.36倍

の理由は、多読以外の学習によるものか、あるいは6-3で紹介した小林(2010)やRobb & Susser(1989)が指摘する心理的効果によるものと解釈するのが妥当であろう。読む速度が速くなったという自信が更に学ぼうとする意欲を生み出し、英語習得を促すと考えられる。

7-2 読書量から見る効果

読書時間に加えて、アンケートで調べた読んだ本の数にも着目してみた。アンケートの中では、本の冊数を次の質問で調査した。

- それぞれの学期に何冊くらい読みましたか？
 (1学期：) (2学期：) (3学期：)
 ①0～5冊 ②6～10冊 ③11～15冊 ④16冊以上

例えば、学生が①・②・③と回答した場合は、1学期に読んだ本は0～5冊、2学期には6冊～10冊読み、3学期は11冊～15冊読んだということである。3学期間に読んだ本の合計は、それぞれの幅の数字を足して、17冊～30冊とした。また、③・③・④のように回答に④が含まれる場合の合計は、冊数の幅の最低数の数のみを足して、38冊以上とした。

読んだ本の冊数によって学生を9グループに分類し、それぞれのグループの学生の読解力の平均伸び率を調査した。読書量と読解力の伸び率との関係をまとめたのが、図7である。

このグラフから、0～5冊のグループから33～45冊のグループまでは、読解力の伸びは1.1～1.2倍の範囲にあり大差はないと言える。しかし、38冊以上と43冊以上の2グループについては、伸び率が1.6倍前後となり他のグループより伸び率が大きくなっていることが分かる。このことから、読む本が増えることにより多読の効果が現れると推測できる。21時間以上の読書をしたかどうかという条件において有意差がなかったのは、時間が短すぎるのが原因であるとも言えるかもしれない。多読



図7 読書量と読解力の伸び率

の効果を期待するためには、より多くの本を読むことそしてより長い読書時間が必要であることが考えられる。

8. おわりに

本研究では、1年半の多読授業の取り組みが、リーディングに関する能力や学生の意識にどのような変化をもたらしたかを検証した。具体的には、英語を読む速さや読解力、また学生自身のリーディングに対する意識変化に焦点をあて、Reading Speed Test 及び英語能力判定テストBの読解力の結果と学生へのアンケート結果とを合わせて分析した。先行研究で示されているように、全体的な調査においては、英語を読む速さと読解力について、多読授業の初期と終わりの時期とではテスト結果の平均値に有意差があることが確認された。

しかし、多読そのものが学生の能力向上にどのように作用しているかについては、有意差が見られる直接的な効果は見られなかった。この研究で注目する点として挙げた4つの項目、つまり読む速さ、読解力、読書量、学生の英語に対する意識のうち、多読そのものの効果が表れたのは、学生の意識変化のみである。知らない単語を推測したり、英単語に慣れることによって読む速さが早くなったという意識が、自信につながるであろうことは見逃してはならない点である。そのことが間接的に英語を学ぶ意欲向上につながり、読む速さや読解力の向上に効果を発揮したと言える。

本研究では、読んだ内容をどの程度理解したか、また読む速さと内容の理解度との相関関係については触れておらず、今後の課題としたい。それに加えて、本研究の結果から今後考えるべき課題と改善すべき点が見えてきた。多読の効果をより多くの学生に実感してもらうための授業をいかに構築するか、また、多読の効果があらわ

れるのに必要な読書時間や読む本の数はどのくらいであろうか、そして多読の本来の目的である「情報を読み取る楽しさ」を満たすために、どのような教材を提供するかという点については、今後さらに検討が必要である。

参考文献

- 1) Day, R. & Bamford, J.(1998). Extensive Reading in the Second Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 32-39.
- 2) Kanda, M.(2011). The Significance of Word Count in Long-Term Extensive Reading. 『言語・文化・社会』第9号. pp. 127-142.
- 3) Robb, T. & Susser, B (1989). Extensive Reading vs Skills Building in an EFL Context. *Reading in a Foreign Language*, 5(2). pp. 239-251.
- 4) Spargo, E. (1989). Timed Readings.: Fifty400-Word Passages with Questions for Building Reading Speed, 3rd Edition.: Jamestown Publishers.
- 5) 稲垣スーチン & 稲垣敏史 (2013). 「英語多読の読みの速度に対する効果: Beglar, Hunt & Kite (2012) の批評」『言語と文化』(12). pp. 53-58.
- 6) 稲垣スーチン & 稲垣敏史 (2011). 「日本の大学における通年の多読授業の効果に関する実証的研究」『言語と文化』(10). pp. 103-109.
- 7) 宇津まり子 (2005). 「Timed Readings の利用とその効果 2」『山形県立米沢女子短期大学紀要』第40号. pp. 27-34.
- 8) クラッシュン, S. & テレル, T. 藤森和子訳 (1986) 『ナチュラル・アプローチのすすめ』. 東京: 大修館書店. 36 & 67. (= Krashen, S. & Terrell, T.(1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Alemany Press.
- 9) 小林めぐみ (2010). 第 I 部第 3 章「多読の成果と課題」木村博是・木村友保・氏木道人 (編) 『英語教育学大系 第10巻 リーディングとライティングの理論と実践』. 東京: 大修館書店. pp. 30-31.
- 10) 佐藤大介・橋内幸子 (2006). 「中学校での多読指導実践が及ぼす影響に関する一考察」『中国学園紀要』5. pp. 75-81.
- 11) 藤井数馬 (2013). 「学習実態に基づく1年間の多読授業が読解情意面と外部試験結果に与えた影響」『中部地区英語教育学会紀要』第42号. pp. 197-202.
- 12) 三上由香 (2013). 「多読活動における目標設定が学習者の動機づけと自律に与える影響」『中部地区英語教育学会紀要』第42号. pp. 251-256.
- 13) 水野邦太郎 (2010). 第 I 部第 2 章「ICT を活用した読書コミュニティづくり」木村博是・木村友保・氏木道人 (編) 『英語教育学大系 第10巻 リーディングとライティングの理論と実践』. p. 17.
- 14) 卯城祐司 (2009). 「英語リーディングの科学」(研究社) p. 27.
- 15) 吉田弘子 (2012). 「データで見る英語多読学習導入の効果」『大阪経大論集』第63巻、第4号. pp. 335-347.

(受付日2014年7月10日 受理日2014年12月3日)