

短期大学における英語多読指導の効果

ー読書速度を中心にー

大館 実子 (安田女子短期大学)

Abstract This study investigated the effects of “extensive reading activities” on reading speed. The data was gathered in one-semester English classes at a women’s junior college in Japan. The gain of reading speed was statistically significant in the group of slow readers. The difference of reading speed between the group of fast readers and that of slow readers became smaller from 56.87 w/m to 35.03 w/m. In addition, the motivation of studying English became greater.

1. はじめに

学習者が自分で本を選びそれを継続的に大量に読む「多読」という外国語指導法が、近年英語授業に取り入れられるようになった。実践報告がさかんにおこなわれていて、指導法には多くの工夫・改善が加えられてきているが、多読の効果については十分に検証されているとは言い難い。本研究では、短期大学で半年間おこなった多読を中心にした英語授業について、受講生の読書速度を測定し、その変化と特徴を分析した。また、アンケートによりその他の学習効果や受講生の意識変化についても調査した。

2. 多読について

多読とは、“extensive reading”と通常呼ばれるリーディング指導法、もしくはリーディングスタイルをさすが、extensive reading という用語を外国語教育に対して使い始めたのは大正から昭和期の日本の英語教育に多大な影響を与えた Harold E. Palmer だと言われている (Day & Bamford, 1998)。Palmer は extensive reading を「多量の本を速く読むこと」としており、読み手はその読み物の言語面ではなく内容や意味に注目をするよう促される (Palmer, 1921/1964)。extensive reading とは反対のリーディングスタイルは “intensive reading” (精読) で、比較的ゆっくりとした速度でなされ、必要に応じて辞書を引しながら一文一文正確に分析し、理解する方法である。

このように外国語教育における多読指導法は 20 世紀前半から存在していたが、実際に ESL/EFL において広く実践されるようになるのは、かなり時代を下ってからである。80 年代

以降主に ESL 環境における多読プログラムの効果が研究されるようになり、多読が注目されるようになった(Cho & Krashen, 1994; Elley & Mangubhai, 1983; Hafiz & Tudor, 1989; Janopoulos, 1986; Pitts, White, & Krashen, 1989; Tudor & Hafiz, 1989)。また、Krashen (1993) も内容的には extensive reading とほぼ同様の free voluntary reading を提唱している。

現在の多読指導法は Palmer (1921/1964) の定義した「多量の本を速く読む」ということだけに留まらず、いくつかの共通の特徴を持っている。Day and Bamford (1998, pp. 7-8) は成功した多読授業の指導法の特徴を次のように記述している。

1. 学習者はできるだけ多くの本を読む。
2. 多様なトピックについての読み物が提供される。
3. 学習者は読みたい本を自分で選ぶ。
4. リーディングの目的は通常、楽しみ、情報収集、一般的な理解などであり、読み物の性格と学習者の興味によって規定される。
5. リーディングはそれ自体が報酬であり、練習問題などはほとんど行わない。
6. 学習者の語彙力、文法力で十分に読める読み物を選び、辞書はほとんど使用しない。
7. リーディングは個人のペースで静粛におこなう。
8. 比較的速いスピードで読む。
9. 教師の役割は、方法について説明し必要に応じて助言を与えるなど、学生を方向付けることにある。
10. 教師は、よき読み手として学習者のロールモデルとなる。

日本の英語教育（特に大学における英語教育）において授業の主要アクティビティとして多読が取り入れられるようになったのは、90年代後半からだと考えられる。この背景には学習者の英語力低下や学習動機の弱さが上げられる。大学全入時代と言われる中、基礎的な英語力や学習に対する動機づけが不十分なままに進学する学生が増加し、従来の指導法・指導内容では効果が上げにくくなっている。様々な「リメディアル教育」をおこなう大学が増えている中、多読指導も英語力の底上げを図り、動機づけを高める方法として利用され実践が重ねられている(酒井, 2002; 寺西・松浦, 2004)。

また、養うべき英語力の性格を考えると、近年ではコミュニケーション能力の養成、多くの情報を英語で取り入れ処理する能力の養成に、より重点が置かれるようになっている。これは海外との交流が多方面で活発であることや、社会の IT 化が進み海外のウェブサイトから直接情報を収集したり、英語で電子メールを書く必要が増大していることと無縁ではない。intensive reading だけでは、速く読み速く理解するという必要には十分に答えられないため、extensive reading や rapid reading (speed reading) が取り入れられている(飯野, 2006; 黛, 2005)。

多読の効果に関する研究としては、80年代以降、ESL 環境および公用語として英語が使用

される地域での実践研究が報告されている。フィジーの小学 4, 5 年生が多読を取り入れた英語クラスで学んだ結果、リーディング力、リスニング力ともに多読をしていないクラスに比して伸びている(Elley & Mangubhai, 1983)。イギリスでは、中等教育レベルの EFL クラスにおける 3 ヶ月間の多読プログラムの結果、リーディング力だけでなくライティング力も伸びている(Hafiz & Tudor, 1989; Tudor & Hafiz, 1989)。他にも、語彙力(Pitts, White, & Krashen, 1989)、情意的な影響(動機づけの高まり)(Cho & Krashen, 1994)などにおいても有効な効果が測定されている。

さらに日本のような EFL 環境における研究では、日本の大学生・短期大学生に対する多読指導の結果、精読を中心にした指導法のクラスの学生よりもクローズテストの伸びが有意に高いことが報告されている(Mason & Krashen, 1997)。

3. 読書速度について

正確さ(accuracy)に重点を置いて英語を学習してきた日本の学生は、およそ長文を読むことや一定以上の速さで読むことは苦手だと言われる。しかし読解においては正確な理解と並んで流暢さ(fluency)も重要である。流暢な読みには、視覚情報および意味情報を効率的に処理し、自動的なスキルと注意のスキルを、タスクにあわせて適切に使用することが必要である(Segalowitz, 2000)。

Rumelhart ら(Rumelhart, 1977; Rumelhart, 1980; Rumelhart, McClelland, & the PDP Research Group, 1986)のリーディングの相互作用モデルによると、単語認識などの下位レベルから処理を始めるボトムアップ処理を基本として、解釈の際に上位と下位の情報が相互に作用しているとしている。テキストの理解には複雑な処理が必要であるが、この過程において下位レベル処理の自動化・効率化を図り、短期記憶の負担を軽減することが速い読みにつながると考えられる。単語認知が自動化されると、短期記憶はその容量を単語理解、文理解、文章理解に使用することができる(Pressley, 1998)。

L1 リーディングの場合、流暢な読みを獲得するためのトレーニングが試みられ成功しているが、そこでは事前導入(story preview)、繰り返し読み、ペア・リーディング、多読が取り入れられている(Stahl, Heubach, & Cramond, 1997)。多読や繰り返し読みが流暢さの獲得に貢献するのは、多くの活字に触れることで、単語認知の自動化・効率化が図られるためだと推測される。

L2 においても多読が読みの流暢さにつながるかどうかについては、まだ十分な実証研究がなされておらず、より多くのデータの収集が望まれる。日本人学生の英語リーディングにおいて、多読が流暢さに与える効果の研究は、Mason and Krashen (1997) がおこなっている。同じ本を 1 年間の授業の前と後に読み、かかった読書時間を計る方法でおこなったところ、対照群に比べ多読グループの読書速度の向上は有意に大きかった。しかしこの研究の中心はリーディング力の伸びをクローズテストで測定していることであり、速度に関する部分は付随

的な扱いになっている。また、同じテキストを速度測定に使用しており、実験手続きにも再考の余地がある。

4. パイロットスタディ

4.1 概要

本研究の一年前(2005年度)に、筆者は短期大学の半年間の英語多読クラスについて、事前・事後の読書速度テストを実施しその速度変化を測った(大館, 2007)。速度測定については、Mason and Krashen (1997)と異なり、事前と事後では違う本をテストに使用したが、どちらも同語数(1,000語)、同レベル(penguin readers easystarts; 入門レベル)のものであった。数ヶ月の間隔があるとはいえ、同じテキストを両テストに使用した場合、内容や表現を記憶している可能性が高いため、速度測定には異なるテキストを採用した。

また、Just and Carpenter(1980)は英語力と読書速度には正の相関があるという報告をしているが、その確認のため読書速度と熟達度の相関係数を求め、両者の関係を分析した。

4.2 方法

4.2.1 参加者と実施時期

参加者はビジネス専攻の女子短期大学生46名で、2年次後期の選択必修の英語の履修者である。2005年9月中旬から2006年1月までの約4ヶ月間、週1回90分授業の中で多読指導をおこなった。速度測定は初回と最終の授業内で実施し、熟達度テストは初回授業時におこなった。

4.2.2 指導方法

授業の前半20分程度をreading timeとして、学生は自分で選んだ本を読み、reading reportを毎回提出した。また、reportの主要部分を一覧にしたreading summary sheetについても学期中に2回提出した。

授業では、他に聴解演習、シャドウイング演習をおこなっており、読みに関しての指導は多読のみであった。

4.2.3 データ収集

- (1) 読書速度について、最初と最後の授業で測定をおこなった。総語数1,000語(200 headwords)の入門レベルのgraded readers (Penguin Readers Easystarts)から、受講生の興味に合致した内容の物語としてStephen Rabley 作の*Marcel and the Mona Lisa*と*Maisie and the Dolphin*を選択し、前者を事前測定用として、後者を事後測定用として使用した。1冊読み終わるのにかった時間を測定し、1分あたりの読解語数(w/m)を計算した。受講生の傾向として、ノンフィクションよりもフィクション、科学的

な読み物よりも空想的な読み物に興味があることが過去 2 年の経験から明らかになっているため、空想的な物語で平易なものを選んだ。Penguin Readers Easystarts は、Penguin Readers の中で一番難易度の低いシリーズである。

- (2) 学生の総合的な英語力（習熟度）を測定するため、実用英語技能検定（英検）準 2 級の過去問を用いた試験を実施した。30 分 25 点満点の多肢選択式で、内容は文法、語法、長文読解である。

4.2.4 分析手順

- (1) 事前と事後の読書速度の平均点の差を t 検定で検定した。
- (2) 読書速度の事前測定の結果をもとに、参加者を速度上位群 (90w/m 以上)、中位群 (60 - 89w/m)、下位群 (59w/m 以下) に分類し、指導後の各群の伸びを事後測定の数値によって t 検定を用い比較した。参加者の読書速度の平均は 74.02w/m であり、便宜上平均±15 点で 3 群に分類した。
- (3) 熟達度については、読書速度と熟達度の相関係数を求めた。

4.3 結果

4.3.1 事前と事後の読書速度の比較

表 1 は事前と事後の読書速度の平均値の比較である。両側検定の t 検定により検定した結果、平均値の差は 1%水準で有意であった。4 ヶ月間で約 19 語/分の速度向上が見られた。

表 1 参加者全体の読書速度の平均の差の検定結果

	指導前		指導後		$t(45)$	
	M	SD	M	SD	t	p
全体($N=46$)	74.02	24.89	93.39	26.85	-5.46	<.001

4.3.2 読書速度群別の効果の比較

読書速度群別に事前測定と事後測定の数値の差を両側検定の t 検定によって検討した。その結果は表 2 のとおりで、速度中位群、下位群においてこれらの平均値の差は 1%水準で有意であったが、速度上位群については有意ではなかった。中位群・下位群の伸びが著しく、上位群と下位群の差は 61.56w/m から 40.83w/m まで約 20 ポイント縮小した。

表2 速度上位群・中位群・下位群の平均の差の検定結果

	指導前		指導後		<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
上位群(<i>n</i> =11)	107.27	14.55	115.54	33.06	10	-1.00	.33
中位群(<i>n</i> =21)	75.47	7.78	94.23	4.47	20	-3.84	.001
下位群(<i>n</i> =14)	45.71	9.35	74.71	14.67	13	-5.10	.0002

4.3.3 学習者の熟達度と読書速度との関係

学習者の熟達度と読書速度の相関係数は、熟達度と事前速度については.554、熟達度と事後速度については.576となった。熟達度は事前速度、事後速度どちらとの関係においても聖の相関があり、英語力と読書速度は正の相関があるという報告(Just & Carpenter, 1980)の通りであったが、中程度の相関に留まっている。さらに速度群別に熟達度との関係を見ると、速度上位群の熟達度上位者(11点以上)・熟達度下位者(10点以下)においては、熟達度下位者の伸びがほとんどないことがわかった(表3)。一方、速度下位群においては、むしろ熟達度下位者の速度向上が大きくなっていた(表4)。このことから、事後の速度変化の違いは、学習者の熟達度によっても生じる可能性があることが観察された。

表3 速度上位群における平均読書速度の変化

熟達度上位者の読書速度の変化 (<i>n</i> =8)	14.17
熟達度下位者の読書速度の変化 (<i>n</i> =3)	1.20

表4 速度下位群における平均読書速度の変化

熟達度上位者の読書速度の変化 (<i>n</i> =2)	14.00
熟達度下位者の読書速度の変化 (<i>n</i> =12)	30.15

このように多読が読書速度に与える効果が大いことは示されたが、速度群をさらに熟達度上位者・熟達度下位者で分類した場合には速度上位群の熟達度下位者は3名で、速度下位群の熟達度上位者は2名であり、データ数が限られている。したがってさらなるデータ収集をおこない、熟達度と読書速度の関連を追試する必要がある。また、*t*検定の使用については、検定の多重性による過誤の可能性があるため、統計手法の再検討も必要である。さらに熟達度試験が短時間でおこなう簡便なものであり信頼性に問題が残るため、より信頼度の高い試験の使用が望まれる。これらの問題点を解消し分析結果の信頼度を高めるため、2006年に再度データを収集し本研究をおこなった。

5. リサーチ・クエスチョン

本研究では前項で提示した問題点を解消するため、熟達度テストとしてより信頼性の高いミシガンテストを使用し、追試をおこなうこととした。分析手法としては検定の多重性による過誤を避けるため分散分析を使用した。また、速度測定の補助として自由記述式のアンケートを用い、多読指導の効果を主観的に評価してもらった。

さらに、多読指導が学習者の情意面に与える影響を見るため、アンケートには「英語に対する意識について」記述する欄を設けた。

本研究ではつぎのような5項目のリサーチ・クエスチョンを設定した。

- (1) 多読による英語指導が読書速度に対して効果を上げるか。
- (2) 速度群別に分けた場合、速度上位群・中位群・下位群で事後の速度変化に違いがあるか。
- (3) 速度変化の違いは、学習者の熟達度によっても生じる可能性があるという結果がパイロットスタディで出ているが、その通りであるかどうか。
- (4) 学習者自身の感じている多読の効果はどのようなものか。
- (5) 学習者の情意面の変化が存在するか。

6. 方法

6.1 参加者

ビジネス専攻の女子短期大学生 62 名（2 クラス）で、2 年次後期の選択必修の英語の履修者である。ただし、事前・事後の速度測定、熟達度テストのいずれかに不参加の履修者のデータは分析対象から除いたため、統計的に分析したデータは最終的には 45 名分となった。アンケートに関しては 61 名から提出があった。

6.2 実施時期

2006 年 9 月中旬から 2007 年 1 月中旬までの約 4 ヶ月間、週 1 回 90 分の「実用英語Ⅱ」の授業内で多読指導をおこなった。速度測定は最初と最後の授業時間内でおこない、熟達度テストは 2 回目の授業時におこなった。アンケートは最終授業時に配布し、定期試験時に提出してもらった。授業時期はパイロットスタディの 1 年後で、授業期間はほぼ同じである。

6.3 指導方法とコース概要

- (1) 履修者は、1 ページに知らない単語がほとんどない程度の読みやすく興味の持てる本を図書館で借り、授業に持参する。短くてすぐに読み終わる本の場合には 2 冊借りるように勧めた。図書館には数年かけて多読用の *graded readers* や子ども向けの易しい読み物、絵本などを購入してもらっており、2 クラスの学生が一度に 2 冊ずつの本を十分に借りられる量の蔵書がある。もちろん自分の本を持参して読んでもかまわ

ない。

- (2) 授業の始めの 15 分から 20 分程度を “reading time” として、履修者はその時間は借りてきた本をそれぞれのペースで読む。授業終了後に、読んだ本のタイトル、ページ数、単語数、感想やあらすじなどのコメントを “reading report” に記入して次の授業時に提出する。
- (3) 授業時間外の読書も強く勧めており、履修者は時間外の読書も report に記入してあわせて提出する。
- (4) 未知の単語があっても辞書をひかずに読み進み、全体の内容を捉えることを目的とするように指導した。読み終えた後に辞書を引くことはかまわない。興味を持った本を読むのが多読の原則であるため、つまらない場合は中断してもよいこととした。ただしその場合でも reading report に読書記録は残しておく。
- (5) reading report の主要部分（コメント欄以外のデータ部分）を一覧にした reading summary sheet に毎時間記録をつけ学期中に 2 回提出する。
- (6) reading time 以外の授業は、シャドウイング演習とリスニング演習をおこない、リーディングに関する指導は多読のみである。パイロットスタディの際の授業と、シャドウイング授業・リスニング授業の内容は異なる。前年は歌や日常英語の聞き取り、シャドウイングが中心だったが、この年は英語の音の基本を学習する教科書を使用した。
- (7) 多読関連の成績評価は、reading report, reading summary sheet の提出状況と出席状況によっておこなった。

6.4 データ収集

- (1) 読書速度について、最初と最後の授業で測定をおこなった。使用した英文はパイロットスタディと同様である。1 冊読み終えるのにかかった時間を測定し、1 分あたりの読解語数(w/m)を計算した。
- (2) 学生の総合的な英語力（習熟度）を測定するため、ミシガンテストを一部改変したものを使用した。テストは、リスニング分野、文法分野、語彙分野、リーディング分野から構成されている。オリジナルのミシガンテストは 100 問（100 点満点）の試験であるが、試験時間の関係で、オリジナルよりも問題数を減らし 60 問（100 点満点）に変更した。
- (3) 多読授業に関するアンケートを定期試験時に回収した。主な質問項目は「興味にあった本を見つけることができたか」「どのような本を購入してほしいか」「多読活動の評価（効果の有無。英語に対する意識や読書スピード、英語の理解度などに変化があったか。）」「他の学習法と比べて、多読をどう評価するか」である。

6.5 分析手順

- (1) 各条件の読書速度に対して、速度群（上位・中位・下位）×多読指導（事前・事後）の2要因分散分析をおこなった。速度群の分類は、パイロットスタディと同様、速度上位群（90w/m以上）、中位群（60 - 89w/m）、下位群（59w/m以下）とした。
- (2) 速度と熟達度の相関関係を調べ、さらに各速度群中の熟達度上位者・下位者の変化を求めた。熟達度試験（ミシガンテスト）の得点平均は42.91点であり、43点以上を熟達度上位群、42点以下を熟達度下位群として分類した。
- (3) アンケート結果の自由記述を分類し、学習者の感じている効果を探った。一人で数項目に言及している回答も多かったが、複数回答可として延べ数を集計した。
- (4) 動機づけなど情意面の変化を、アンケートから抽出し分類した。

7. 結果

7.1 多読指導と読書速度

(1) 多読指導と読書速度の記述統計量は表5の通りであった。また、速度群（上位・中位・下位）×多読指導（事前・事後）の2要因分散分析をおこなった結果、速度群の主効果は $F(2,42) = 30.78, p = .00$ 、多読指導の主効果は $F(1,42) = 12.22, p = .00$ 、交互作用は $F(2,42) = 4.52, p = .02$ であり、いずれも有意であった(表6)。多重比較（ライアン法）の結果、速度下位群における多読指導の単純主効果が有意であった($F(1,42) = 18.65, p < .00$) が、上位群、中位群は有意でなかった。この結果を図示すると図1の通りで、多読指導が速度下位群に対して効果を与えている。

表5 読書速度と多読指導の記述統計量

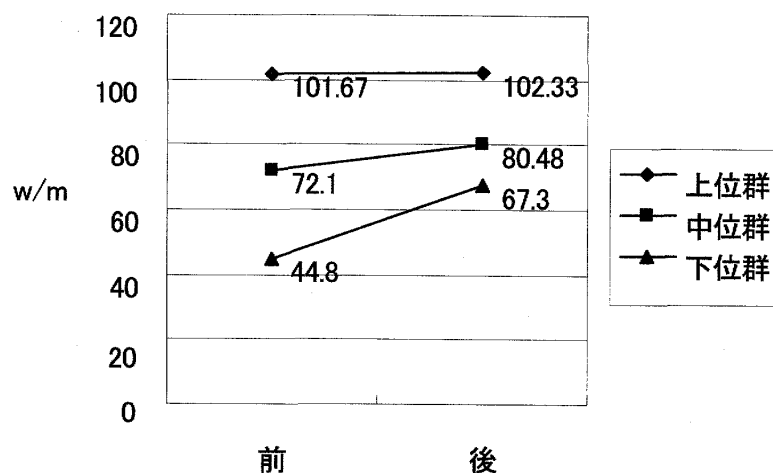
		多読指導			
		指導前		指導後	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
読書速度 (w/m)	上位群(<i>n</i> = 6)	101.67	11.31	102.33	13.98
	中位群(<i>n</i> = 29)	72.1	7.98	80.48	19.97
	下位群(<i>n</i> = 10)	44.8	14.37	67.3	16.38

表6 読書速度群（上位・中位・下位）×多読指導（事前・事後）の分散分析表

要因	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
速度群	21132.57	2	10566.28	30.78	.00	****
誤差(群)	14417.97	42	343.28			
多読指導	1652.25	1	1652.25	12.22	.00	***
速度群×多読指導	1221.28	2	610.64	4.52	.02	*
誤差(多読指導)	5678.33	42	135.2			

* $p < .05$, *** $p < .005$, **** $p < .001$

図1 読書速度群による速度変化



7.2 読書速度と熟達度

学習者の熟達度と読書速度の相関係数については、表7の通りである。パイロットスタディと同様、熟達度は事前速度、事後速度のどちらとも正の相関の関係にあったがそれらは中程度の相関であり、必ずしも熟達度の高い学生が速読者とは言えない。

表7 熟達度と読書速度(事前・事後)との相関係数 (r)

熟達度と事前速度	.618
熟達度と事後速度	.576

大舘(2007)においては、速度上位群の中では熟達度の高い者が速度の伸びが大きく、低熟達度者は伸びがほとんど見られなかった。また、速度下位群においては、熟達度の低い者の速度向上が著しかった。今回の結果では、そのような傾向は見られなかった。学習者の熟達度テストの平均は42.91点(100点満点中)であったが、速度上位群の内訳は最低点が50点、最高点が69点であり、上位群には低熟達度者が含まれていない。速度下位群においては、ほとんどが低熟達度者(平均以下)であり、平均以上の熟達度を示した者は2名のみだった。その両グループを比較したものが表8である。熟達度上位者が2名のみであるため明らかな傾向とはいえないが、このデータに限って言えば、読書速度の変化にはっきりした違いは見られない。また熟達度下位者のグループ内でも、速度変化の程度はばらつきが大きくなっている。学習者の熟達度によっても速度変化の違いが生じるかどうかを、データ数を増やして検証することが本研究の目的の一つであったが(リサーチクエスション3)、受講生62名の

うち使用できるデータが 45 名分にとどまったため、本研究においてもデータ数が不十分な結果となった。

表 8 速度下位群における平均読書速度の変化

熟達度上位者の読書速度の変化 ($n=2$)	19.50
熟達度下位者の読書速度の変化 ($n=8$)	23.25

7.3 アンケート結果

表 9 の通り、学習者のアンケートに書かれた「効果」は、(1) 速度、理解度など英語力に直接つながる部分について、(2) 英語が好きになったなどの情意面について、(3) その他、に大別できる。

速度については、速度測定をしていることも影響したのか、半数以上の 33 名が読書速度が上がったと回答している。注目されるのは、「見てすぐに単語がわかるようになった」という表現の回答 (3 例) で、これは単語認知の自動化が進んだとも解釈できる。同じく速度向上の中で、推測読み、飛ばし読みの効果と思われる回答も 2 例あった。「英語に慣れてスピードが上がった」「目が慣れた」に関しては、どのように慣れたのか (単語認知の自動化か推測読みか) は不明である。

英語理解の向上に関する回答も半数に及び (32 例)、内容としては関係代名詞の用法などの構文理解、英語の語順の理解、語彙力、推測読み、訳さずに直接理解など、多くの英文に触れることの効果を実感するものだった。また、英語独特の表現法を学んだ例も 3 例存在した。

その他の回答では、英文多読に刺激を受けて日本語の読書もおこなうようになったり、興味の範囲が広がったりと、英語以外の分野への効果も指摘されている。

効果ではないが、意見としての記述の中に、辞書をひきたかった、辞書で調べないと勉強した気がしないというものがあった (4 例)。辞書の使用を禁じたわけではなく、読み終わってから、もしくは一区切りついてから調べることをすすめていたのだが、その場で調べないと納得できなかったのだと考えられる。

情意面については、次項で詳述する。

表 9 アンケート結果 (回答者 61 名、複数回答可)

<速度、理解度>	速度が上がった	33
	(内訳) 見てすぐに単語がわかるようになった	(3)
	知らない単語を推測することで速くなった	(2)
	英語に慣れてスピードが上がった、目が慣れた	(4)
	理解力が上がった (構文 (関係代名詞の用法など)、語彙力、推測、語順、訳さないで読む)	32

	英語特有の表現を学んだ	3
<情意面>	英語が好きになった	14
	英文を読むのが楽しい、苦痛ではない	32
	好きな本を選ぶのが楽しかった	7
	これからも英語の本を読みたい	13
<その他>	日本語の本も読むようになった、視野が広がった	3
	辞書をひきたかった	4

7.4 情意面の変化

多読についての感想は、おおむね好意的なものであった。英文を読むのが楽しい・苦痛ではない、という回答が 32 例でほぼ半数に上る。その理由は、自分のレベルにあった読みやすい本を選べたこと、興味のある分野の本を選べたことであった。この多読指導以前に英語リーディングを楽しんでいた学生がどの程度いるか不明だが、「以前は難しい英文を授業で扱うことが多く英文を見ただけで嫌になっていたが、多読については楽しくできた」という内容の回答が複数あり、多読指導をきっかけに英文リーディングに肯定的な意識を持つに至ったケースを推測できる。この意識変化については、さらに今後の調査対象とする。

英語が好きになったという変化を指摘する回答は 14 例であった。本調査の参加者の場合、英語が得意、英語が好きという意識を持つ学生は少数である。参加者は全員短期大学でビジネスを専攻しているが、一般英語やビジネス英語など避けて通れない科目は履修しながらも、できればこれ以上英語を学習したくないと思っている学生が多数派である（注1）。高校までの英語を理解しきれないままに進学した学生が多く（注2）、英語に対して苦手意識や嫌悪感を持つものが多いと考えられる。その学生が英語に肯定感を持つのは、14 例とはいえ積極的な変化である。

好きな本を選ぶのは楽しいという回答（7 例）は、前述の「英語を読むのが楽しかった」という回答と関連すると考えられる。本を選ぶこと自体も楽しく、それを読むのもまた楽しかったという記述も見られた。

また、これからも英語の本を読みたいという回答が予想外に多く見られた。多読授業終了後も英語読書を続けるかについての質問はなかったにもかかわらず、自発的な読書意欲についての記述が 13 例存在した。

8. 考察

8.1 読書速度に対する効果

本研究の結果より、著者が指導したビジネス専攻の短期大学生については、多読指導は速度下位群の速度向上に主に効果があったと言える。上位群の速度変化が少ない一方、下位群の伸びは大きく、主に下位群の速度向上により群間差が縮小していることが明らかになった。本研究では上位群と下位群の平均の差が 56.87w/m から 35.03w/m まで縮小しており、パイロ

ットスタディにおいても上位群と下位群の平均の差は同じように、事前の 61.56w/m から事後の 40.84w/m まで縮小している。

速度下位群が伸びている理由としては、下位群はリーディングに慣れていないグループで、伸びる余地が大きかったからだと推測される。見てすぐに単語がわかるようになったなどという表現で単語認知の自動化と見られる現象がアンケートで報告されているが(3例)、その回答者はすべて事前の速度が中～低速の学生である。流暢さの獲得に欠かせない単語認知の自動化・効率化が比較的速度の遅い学生のあいだで起きたと考えられる。一方、上位群は既にリーディングのスキルをかなり身につけていて、単語認知の自動化も進んでいる学生が多く、今回のような比較的短期間の訓練では大きな速度向上が難しかったのではなかろうか。

大舘(2007)では低熟達度ながら速度の上位群に属するデータがあったが、今回はそのような例は存在しなかった。低熟達度で速度上位群に属するのは、特殊な例であり、それがパイロットスタディでは特別なふるまいをしているように見えたとも考えられる。全体の傾向としては、7.2 節でも見たとおり低熟達度は低速度であるが、今後はさらに参加者数を増やしてより正確な結果を求めていく。

また、速度上位群については今回大きな速度変化は見られなかったが、読書量の増加や学習期間の延長によって、速度上位群にも効果が上がるかについても今後は調査をする予定である。さらに読書速度の計測方法についても再検討が必要だと考える。今回用いた方法は自然な方法ではあるが、計測に 10 分程度はかかり、そのときの体調に左右される可能性がある。正確に速度を計測でき、しかも正答率も加味した方法の採用を検討していく。

8.2 速度以外の効果

アンケートからは、速度向上以外にも、多方面の影響や効果を学習者は意識していることがうかがわれた。

速度向上以外に、理解度が上がったという回答も半数程度にのぼり、多く読むうちに英文のパターンに慣れてきて帰納的に学習がなされているものと思われる。この点はさらに客観的に調査していく必要がある。「英語特有の表現を学んだ」者もあり、日本語の表現と英語の表現を同様同質のものとしてパラレルに対置して理解していた段階を、抜け出しつつあることがうかがえる。英語を英語として捉えることができ始めているのであろう。

情意面の効果では、英語の読書に対して肯定的な意識を持つようになったり、英語が好きになったというものが中心であるが、このような学習言語に対する肯定感は学習動機を高め、その言語の習得に大きな影響を与えるとされている。今後はこの意識変化を詳細に調査している予定である。

また日本語の読書への影響や、視野の広がりなど、英語力以外の部分への影響も指摘されているが、これこそリーディングの持つ本来の効果だと考えられる。母語でおこなう読書によって多様な価値観を学び、広い視野が培われると言われているが、これが外国語の読書で

おこなわれたと考えられる。さらに日本語でも読むようになった者もあり、母語から外国語へという通常の方角ではなく、外国語（英語）読書が母語の読書の動機づけとなっている。

多読は、一つまたは少数のスキルにターゲットをしばった指導方法とは違い、方法も効果もあいまいな部分がある。文法事項を明示的に教えることもなく、語彙指導をするわけでもなく、シャドウイングやミミック、パターンプラクティスのような一斉発話をするわけでもなく、ただ黙って読むだけであるため、多読の効果を疑問視する声もある。確かにあるターゲットだけを習得させるためには明示的な指導法が効果的であると思われるが、多読の場合はむしろ読書速度を含む英語力全体を底上げし、英語に対する動機づけ、読書に対する動機づけなども高めるものと考えられる。

9. まとめと今後の課題

本研究では短期大学における半期の英語授業において英文多読指導をおこない、その効果を検証したが、読書速度については速度下位群の速度向上に効果が認められた。その他、情意面での効果、理解度の上昇、日本語読書への影響、視野の広がりなど多方面の効果がうかがわれた。

今後の課題であるが、本研究の結果をふまえさらに次の点を調査する予定である。（１）今回は半期の授業が対象で、速度中位群や上位群への効果という点では回数も期間も十分ではなかったと考えられるため、より長期の授業（１年間）で効果を測定する。（２）速度測定の方法としては正答率も加味したものを採用し、より正確な速度測定をおこなう。（３）情意面での変化や動機づけの高まりがアンケートよりうかがえたが、この点についてさらに調査をおこなう。

注

- 1 年々英語の選択科目の履修者が減少している。１年次の春季休業中に実施される５週間のオーストラリア語学研修への参加率についても平成１５年度は約２５パーセントだったが、平成１９年度には１６．１５パーセントにまで落ち込んでいる。
- 2 平成１９年度の学科内共通試験（就職試験準備用）の英語分野の正答率は５２パーセントにとどまった。内容は多肢選択式の文法・語法問題と会話の順序の並べ替えであったが、英検３級から準２級程度の難易度で、高校までの英語が身についていれば正答率は高まるはずだと考えられる。

参考文献

- Cho, K. -S., & Krashen, S. (1994). Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37, 662-667.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge:

- Cambridge University Press.
- Elley, W. & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19, 53-67.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal*, 43, 4-13.
- Janopoulos, M. (1986). The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency. *TESOL Quarterly*, 20, 763-768.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixation to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25, 91-102.
- Palmer, H. E. (1964). *The principles of language-study*. Oxford: Oxford University Press. (Original work published in 1921.)
- Pitts, M., White, H., & Krashen, S. (1989). Acquiring second language vocabulary through reading: A replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers. *Reading in a Foreign Language*, 5, 271-275.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that really works*. New York: Guilford Press.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (pp. 573-603). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D. E., McClelland, J. L., & the PDP Research Group. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition* (Vol. 1). Cambridge, MA: MIT Press.
- Segalowitz, N. (2000). Automaticity and attentional skill in fluent performance. In H. Riggenbech (Ed.), *Perspectives on fluency* (pp. 200-219). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Stahl, S. A., Heubach, K., & Cramond, B. (1997). *Fluency oriented reading instruction* (Reading Research Report no. 79). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Tudor, I., & Hafiz, F. (1989). Extensive reading as a means of input to L2 learning. *Journal of Research in Reading*, 12, 164-178.
- 飯野厚 (2006). 「音読と多読が読解力と読解ストラテジーに及ぼす効果」 『清泉女学院短期大学研究紀要』, 25, 51-69.
- 大舘実子 (2007). 「多読による英語指導法が読書速度に与える効果」 『安田女子短期大学紀

要』, 35, 47-53.

酒井邦秀 (2002). 『快読 100 万語！ペーパーバックへの道』 東京: 筑摩書房.

寺西雅子・松浦加寿子 (2004). 「多読指導法の実践とその効果」 『くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要』, 37(1), 67-78.

黛道子 (2005). 「英語多読授業の導入と成果－短期大学における 2 年間の実践より－」 『順天堂大学医療看護学部 医療看護研究』, 1(1), 22- 28.