

(論文)

日本人大学生に対する英語多読活動の成果と課題

雪丸尚美

要旨

本稿は、日本人英語学習者を対象とした多読 (extensive reading) 活動の効果について検証した結果を報告する。本研究では、135人の日本人大学生を対象に15週間の多読活動を実施した。多読の実施前後にエジンバラ多読プロジェクト (Edinburgh Project on Extensive Reading) 作成の多読テストと空所補充テストを実施し、その伸長率を測定した。また、英語学習と多読に関する参加者の意識調査も行った。対応のある t 検定の結果、多読テストと空所補充テストのいずれにおいても、事前テストと事後テストの成績間には1%水準で有意な差が認められ、多読が英語の流暢な読みと総合的な英語運用能力を向上させることにおいて一定の効果をもたらす可能性が示された。意識調査の結果からは、参加者は、継続的な多読活動は容易ではないものの、英語学習上意義があり有用であると感じていることが明らかになった。

1. 研究の背景

読みの流暢性を向上させることは、英語教育において重要な目標の一つである。近年の情報技術の発展により、インターネット等で英語の文章を読む機会が増大してきたことから、大量の英語を流暢に処理する能力がこれまで以上に求められている。Wolf and Katzir-Cohen (2001) は、流暢性には様々な要素があるものの、「正確性 (accuracy)」と「速さ (speed factor)」が共通の要素であると言及している。しかしながら、日本の中学校と高校での6年間の英語教育においては、多くの学習者は読みの「速さ」より「正確性」に重点を置く傾向が強い。その理由の一つは、大学入学試験が英語の読みの正確性をより強く求めていることである。その結果、Yamashita (2008) が主張するように、日本の英語教育においては読みの流暢性という観点は軽んじられてきた。また、Grabe and Stoller (2002, p.47) は、「多くの第二言語学習者は、読むことを通して十分な量の第二言語の文字 (L2 print) にさらされていない」と主張する。このような状況の中で、大学は英語の読みの流暢性を向上させることのできる唯一の場と考えられる。多読はそのための一つの有用な方法となる可能性がある。

多読とは、学習者が自ら選択した興味のある平易な英語の本を大量に読むことをいう (Bamford & Day, 1997)。多読の理論的背景には、学習者が現在持っている知識よりも少し上のレベルの内容 (comprehensible input) を学ぶことで第二言語の習得が促進されるとするKrashen (1982) のインプット仮説 (input hypothesis) がある。つまり、多読の主な目的は、理解可能な英語の文章を大量に読むことを通して既知語に素早くアクセスし、それにより読みの流暢性を向上させる (Day & Bamford, 1998) ことである。このことより、多読は第二言語のインプットを増やし、言語習得を促進するための有効な手段の一つであるといえる。また、

学習者の英語運用能力が多様化する中で、多読は個々の学生に対応するための一手段であるともいえる。

2. 先行研究

第二言語学習者に対する多読の効果について肯定的な報告が多いにもかかわらず、英語を外国語として学習する日本人学習者の読みの流暢性の変化と多読の関係について調査したものは未だ少数にとどまっている。日本人英語学習者に対する多読の効果を検査した研究では、学習者の読みの速さや内容理解向上に関するもの (Iwahori, 2008; Mason & Krashen, 1997; Nakanishi & Ueda, 2011; Nishizawa, Yoshioka, & Fukada, 2010; Robb & Susser, 1989; Yamashita, 2008; Yukimaru, Pennington, & Tanoue, 2011) や語彙知識に関するもの (Day, Omura & Hiramatsu, 1991) , 心理的な変化に関するもの (Kawachi, 2010) などがあり、多くは各技能の向上における多読の有効性を示している。

例えばRobb and Susser (1989) は、英語専攻の125人の日本人大学生を対象に、統制群法により、多読を10カ月行った群 (実験群) と行わなかった群 (統制群) の読解力の変化を測定した。その結果、統制群に比べて実験群の読解力、とりわけ文脈からの語彙の推測、重要な事実の理解及び読みの速さが向上したことが明らかになった。この結果より、Robb and Susser は多読が読みの速さの向上に良い影響を与えると結論付けた。この調査結果は日本人大学生に対する多読の効果を実証したのものとして意義がある。しかしながら、調査対象者が英語専攻であったことから、多読を実施した授業以外にも大量の英語に触れる機会があると推測でき、英語運用能力の向上が純粋に多読の効果によるものであったかどうかは疑わしい。

Iwahori (2008) は、多読が読みの速さに与える効果について検証するために、33人の高校生に7週間で28冊の多読用教材 (graded readers) を読むという課題を課し、多読前後での読みの速さと言語能力 (C-test) の変化を測定した。対応のあるt検定の結果、いずれのテストの成績も有意に向上していたことから、Iwahoriは多読は流暢な読みの要素の一つである速さと言語能力を向上させるのに効果的な手法であると結論付けた。この研究結果は日本人英語学習者が多読を行うことが有意義である可能性を示唆している。しかしながら、通常の授業を想定した場合、7週間で28冊を読む (単純計算で一週間に4冊読む) という活動が、実現可能性という観点から一般化できるかどうかについては疑問が残る。そのため、大学の総合英語の授業で実施できる範囲で、どの程度の多読活動が読解能力の向上にどのような影響を与えられるかについて検証する必要がある。

Yamashita (2008) は、31人の日本人大学生を対象に15週間の教室内での多読の効果を検査した。参加者は平均で11冊の多読用教材を読んだ。多読の前後にエジンバラ多読プロジェクト (Edinburgh Project on Extensive Reading, 以下EPERとする) の二種類のテストを使用して「一般的な読解の能力 (general reading comprehension ability) 」と「下位レベルの言語能力 (lower-level linguistic ability) 」の変化を測定した。対応のあるt検定の結果、多読前後において一般的な読解能力の成績間には有意な差が認められたものの、下位レベルの言語能力の成績間には有意な差が認められなかった。このことからYamashitaは、多読の効果は一般的

な読解能力の向上にまず表れ、下位レベルの言語能力の向上はその後に続く可能性があるとして結論付けている。この研究は、多読が読みのどのような要素に効果があるのかを明らかにした点で意義深い。しかしながら、Yamashitaも指摘するように、対象者が31人と少数であり、読解レベルが比較的高い層の学習者に限定されたことから、結果の一般性に乏しい。他の読解レベルも含むより多くの学習者に対してどのような効果があるのかを探ることで、日本人英語学習者に対する多読の有効性についてより明らかにすることができると考えられる。

Yukimaru, Peninngton, and Tanoue (2011) は、多読が流暢な読みの一要素である速さに与える影響について明らかにするために、95人の日本人大学生を読解レベルにより分類し、それぞれの伸長率を検証した。15週間にわたる多読を行った結果、参加者は英語の文章を速く読めるようになったという自己評価はしていたものの、いずれの読解レベルにおいても多読前後の読みの速さに有意な差は認められなかった。この調査は学習者を読解能力で分類し、読解レベルごとにどのような変化が現れるかを検証したという点で独創的ではあるが、Yukimaru他も指摘するように、各読解レベルの人数が少なかったことと、測定に使用したテストが筆者らの作成したものであったことから、信頼性の高い結果とは言い難い。

これらの先行研究の多くは、多読が大量の第二言語のインプットを与え、そのことが学習者の読みの流暢性を向上させ得るということを示唆している。しかしながら、これらの先行研究は英語専攻等の英語運用能力が比較的高い大学生を対象としていたり、現実的な教育環境とは隔たりがあることから、結果を大学の総合英語での多読活動の効果に当てはめることが難しい。そのため、英語のインプット量が比較的少なく、英語運用能力がそれほど高くない非英語専攻の学習者に対する多読の効果について明らかにすることには意義がある。そこで本研究では、非英語専攻でいわゆる総合英語の授業を受講する日本人大学生を対象に、多読の効果を検証した。とりわけ本研究は二つのテストを行うことにより、多読による英語読解力の変化を多面的に検証することを目的とした。

2. 本研究

2.1 参加者

私立総合文系大学の日本人大学生1年生135人（男性43人、女性92人）を対象とした。参加者は総合英語3クラスの授業の受講生で、すべて非英語専攻（社会福祉学科、児童教育学科、商学科）であった。所属学科の入試難易度に鑑みると、英語の熟達度は初中級程度であった。いずれの参加者も、中学校と高等学校において6年間英語を学習している。参加者は本調査が行われた授業以外に、少なくとももう一つ英語の授業を受講している¹。135人中いずれかのテストを受験しなかった6人と、読解レベルが他の大部分の参加者に比べて高かった参加者3人、海外滞在経験が7年であった1人と多読の量が顕著に少なかった（5冊）1人は、分析の対象としなかった。そのため、本研究での最終的な調査対象者は127人（男性39人、女性88人）となった。

2.2 材料

本研究は事前・事後テスト方式により参加者の読みの能力の伸長率を測定した。テストには、EPERのプレイスメント・プログレステスト (Placement/Progress Test, 以下PPTとする) と多読テスト (Extensibve Reading Test, 以下ERTとする) を使用した。PPTは空所補充テスト (cloze test) であり、広範囲にわたる英語運用能力の測定を目的としている (EPER, not dated)。このテストでは、受験者はそれぞれが1パラグラフ程度の比較的短い文章を12種類読み、空所に適切な単語を記入する。この12の文章間には内容の関連性はなく、問題の難易度が段階的に高くなる。項目数は、事前テストに使用したTestAでは141項目、事後テストに使用したTestBでは147項目であった。TestAとTestBでは項目数が異なるため、各テストの素点を標準点に換算することにより読解レベルを判定した。PPTでは、文法や綴りの誤りは認められず、解答と同じ答えでなければ正解としない。また、このテストの結果で読解レベルを判定することにより、多読用教材を選ぶ際の指標とすることができる。読解レベルはX, A, B, C, D, E, F, G, RCの9レベルに分類されている。所要時間は60分であった。

ERTは、EPERによると多読の能力を測定する唯一のテストである (EPER, not dated)。受験者はPPTで測定した自身の読解レベルを含む二つのレベルの読み物を読み、関連する質問に答える。ERTは2種類あり、事前テストにTestAを、事後テストにTestBを使用した。いずれのテストも、各レベルの項目数は同じであった。ERTでは内容理解に重点が置かれるため、多少の文法や綴りの誤りは許容される。このことから、ERTは大量の英語の文章を一定時間内に読み一般的な理解をすることができる能力、いわゆる英語を流暢に読む能力を測定していると言えるであろう。本研究の参加者は、PPTによるレベル判定でD, E, F, Gの4レベルに該当することが分かったため、本研究はEPERの指針に従い、DとE, FとGのそれぞれのレベルを対にしてテストを実施した。所要時間は60分であった。

また、多読活動前後に、英語学習と多読に関する意識調査をオンライン学習管理システム Moodle上で行なった²。事前調査は23項目からなり、英語学習経験と英語学習に対する意識について質問した。その内8項目が6件法による質問形式であった。(1=まったくそう思わない, 2=そう思わない, 3=どちらかというそう思わない, 4=どちらかというそう思う, 5=そう思う, 6=非常にそう思う)。事後調査は23項目からなり、英語学習に対する意識と多読活動に関して質問した。その内16項目が6件法の質問形式, 1項目が自由記述であった。いずれも所要時間は5分程度であった。

2.3 授業方法

本調査での多読活動は、前期15週中13回行われた。事前テストと事後テストを授業中に実施し、意識調査を各テストの実施と同時期にオンラインで行った。上述のとおり、PPTで読解レベルを判定した後に多読を開始した。多読活動中、参加者は教室外で毎週1冊、期間中に最低13冊の多読用教材を読むことを課された³。本調査はDay and Bamford (1998) が提唱した多読の原則10項目に概ね従った⁴。参加者は大学図書館の蔵書 (1091タイトル, 4423冊) から自分の読解レベルに合った多読用教材を選んで読んだ。その後、Moodleを使用して多読レ

ポートを提出した。多読レポートには、読んだ本のタイトル、総語数、読書に要した時間や感想などを記述した⁵。多読レポートは授業の冒頭でスクリーンに映し、参加者全員で共有した。授業内活動として、読んだ本について要約を書いたり、6コマ漫画を描いたりした。これらの課題は、多読を続ける上での動機付けと、実際に読んだか否かを確認するために実施された。

2.4 分析

事前・事後テストを実施した後、PPTとERTの成績に違いがあるかどうかを確認するために、それぞれのテストの成績に関してレベル別（D・E、F・Gの2レベル）に対応のある*t*検定を実施した。意識調査の結果については、それぞれの質問についてその割合を計算した。

3. 結果と考察

3.1 Placement/Progress Testの成績の変化

事前テストと事後テストの記述統計を表1に記す。表1より、事前テストに比べ事後テストの平均が上昇していることがわかる。対応のある*t*検定の結果、事前テストと事後テストの成績間には有意な差が見られた ($t(126)=10.41, p<0.01$)。

表1. 事前テストと事後テストの記述統計 ($n=127$)

	平均	標準偏差	中央値	最高値	最小値
事前テスト	20.57	6.55	21.00	45.00	8.00
事後テスト	25.73	7.36	26.00	44.00	8.00

Note.Total score=100

また、各読解レベル（D・E、F・Gの2レベル）におけるテストの記述統計を表2と表3に記す。対応のある*t*検定の結果、D・Eレベルにおいても ($t(84)=6.74, p<0.01$)、F・Gレベルにおいても ($t(41)=9.96, p<0.01$)、事前テストと事後テストの成績間に有意な差が認められた。

表2. D・Eレベルの事前テストと事後テストの記述統計 ($n=85$)

	平均	標準偏差	中央値	最大値	最小値
事前テスト	24.05	4.81	24.00	45.00	18.00
事後テスト	28.38	6.79	28.00	63.00	15.00

Note.Total score=100

表3. F・Gレベルの事前テストと事後テストの記述統計 ($n=42$)

	平均	標準偏差	中央値	最大値	最小値
事前テスト	13.55	2.76	14.00	17.00	8.00
事後テスト	20.38	4.72	21.00	28.00	8.00

Note.Total score=100

3.2 Extensive Reading Testの成績の変化

各読解レベル（D・E, F・Gの2レベル）におけるテストの記述統計を表4と表5に記す。対応のある t 検定の結果、D・Eレベルにおいても($t(84)=6.01, p<0.01$), F・Gレベルにおいても($t(41)=6.22, p<0.01$), 事前テストと事後テストの成績間に有意な差が認められた。

表 4. D・E レベルの事前テストと事後テストの記述統計 ($n=85$)

	平均	標準偏差	中央値	最高値	最小値
事前テスト	33.68	10.64	34.00	54.00	13.00
事後テスト	38.95	9.58	40.00	58.00	13.00

Note. Total score=58

表 5. F・G レベルの事前テストと事後テストの記述統計 ($n=42$)

	平均	標準偏差	中央値	最高値	最小値
事前テスト	35.12	7.94	36.00	54.00	18.00
事後テスト	44.67	7.13	46.00	65.00	28.00

Note. Total score=54

本研究のこれらの結果は、多読を行った学習者の英語運用能力（ここでは読みの流暢性と総合的な英語運用能力）が向上したという点でYamashita (2008) やIwahori (2008) などの先行研究とも同様の結果である。ただし、Yamashita (2008) では15週間の多読後、ERTの成績が向上していた一方でPPTの成績には顕著な変化がなかったことに比べ、本研究の参加者の事後テストの成績はいずれも顕著に向上していた。Yamashita (2008) では参加者のEPERの読解レベルがB及びCと、比較的高いレベルであったが、本研究ではD, E, F, Gと、より低い読解レベルの参加者を対象とした。この読解レベルの違いが、異なる結果をもたらした可能性がある。つまり、多読は読解レベルがより低い学習者に対して、いずれのテストで測る能力に関してもより短期間で効果が表れるのかもしれないということである。ただし、Yukimaru他 (2011) は、本研究が対象とした参加者と同等の読解レベルの参加者を対象としたが、多読前後で読みの速度には顕著な差がなかったことから、読解のどの要素（読みの速さや正確性など）を測定しているかにより多読の効果が異なって出現するとも考えられる。今後の研究では、これらの点を明らかにすることが求められる。

3.3 学習者の意識の変化

英語学習と多読に関する意識調査の結果を以下に記す。図1から図4は、多読前後の英語学習に関する意識の変化を示したものである。図1と図2から分かるように、英語を読む速度が速い（強くそう思う、そう思う、どちらかと言うとそう思う）と自己評価した参加者の割合は、28%から23%に減少している。また、英語を読むことに抵抗はないと感じている参加者の割合は、50%から57%へと増加している（図3, 4）。

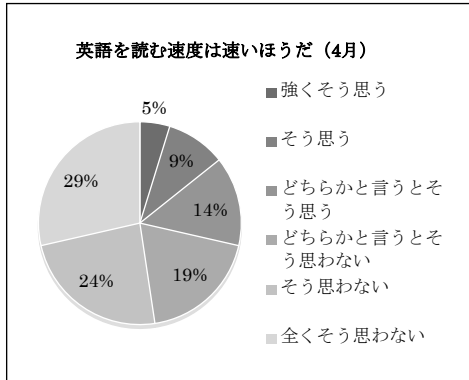


図1. 英語を読む速度に対する自己評価 (事前)

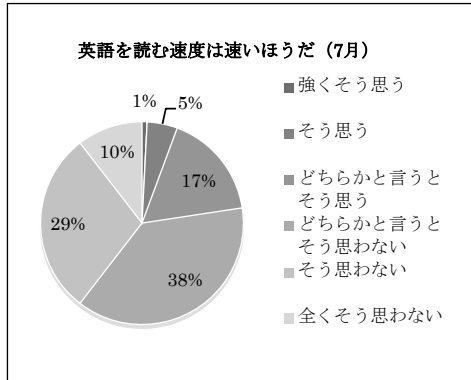


図2. 英語を読む速度に対する自己評価 (事後)

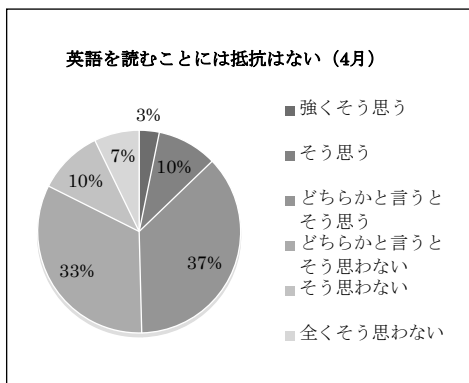


図3. 英語を読むことに対する抵抗感 (事前)

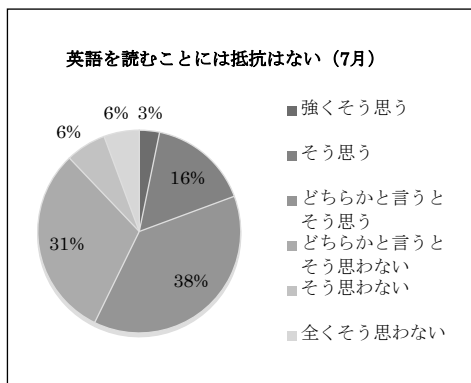


図4. 英語を読むことに対する抵抗感 (事後)

次に、15週間の多読活動後の意識調査の結果を図5から図9に示す。図5、図6、図7に示したように、95%以上の参加者が多読は楽しく、意義があり、英語の勉強の役に立っていると回答している。また、78%の参加者が多読を友人に薦めたいと回答している (図8)。その一方で、88%の参加者は、多読は大変だったと回答した (図9)。

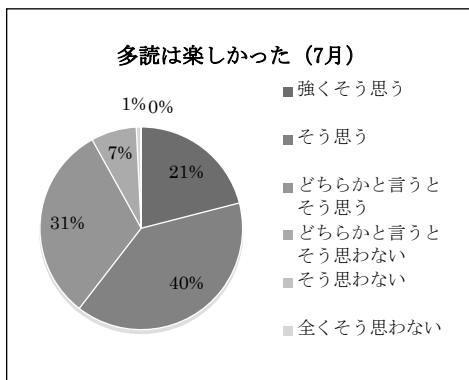


図5. 多読の楽しさ (事後)

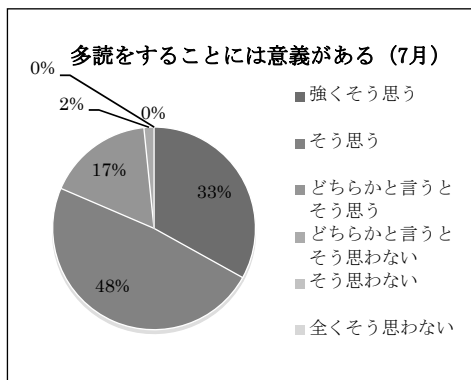


図6. 多読の意義 (事後)

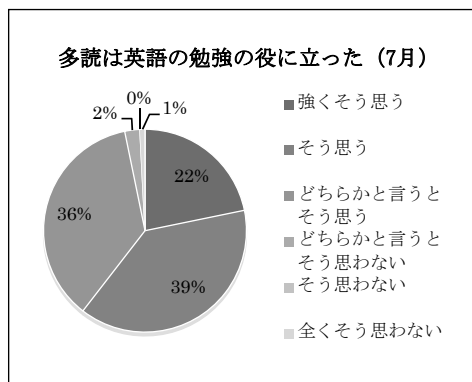


図7. 多読の英語学習における有用性 (事後)

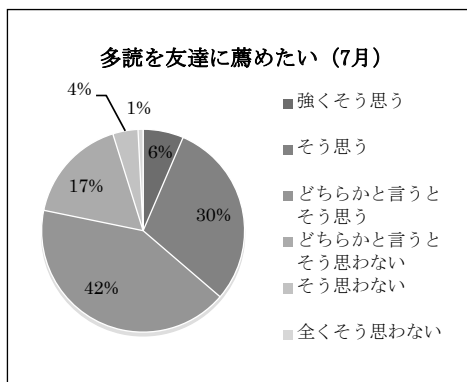


図8. 多読を友人に推薦する (事後)

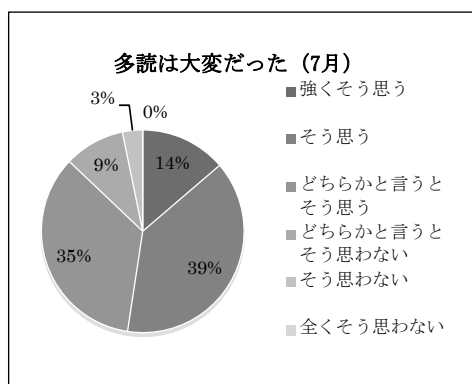


図9. 多読の大変さ (事後)

次に、多読活動後の意識調査における参加者の代表的な意見を以下に挙げる。多読に対して肯定的な感想が多い一方で、多読は大変だったという意見も見られた。(強調筆者)

参加者A. 授業のテキスト以外で英語の長文を読んだことがなかったので、はじめのうちは若干抵抗があったが、多読を続けていくにつれて自分から読もうという姿勢に変わっていったように思います。

参加者B. 最初は本当に読むのが遅くていやだと思っていたけれど、慣れていくにつれて、読むスピードが速くなっていくのが自分で感じることができ、楽しく感じることができました！

参加者C. 最初は面倒くさかったけど、前よりスラスラと英語が読めるような気がして、今は楽しいです。

参加者D. 最初は英語で本を読むということに抵抗があってなかなか読みはじめられませんでした、だんだん速く読めるようになっていくと自分で思うことがあってそれからは楽しくなりました。

参加者E. 今まで英語の文章を見るだけで、「うわぁ…」と拒絶してしまうこと多々がありました。でも、多読を始めてから、そのようになることがなくなりました。むしろ、

- 「次はあれを読もう！」と積極的に取り組むようになりました
- 参加者F. できればこれからも多読の機会がもらえたら嬉しかったけれど、時間があるときに自主的に読んでいければいいと思います。
- 参加者G. 高校までは受け身の形でしか英語を学んでいなかったけれど、大学に入って日常的に英語に触れることが多くなったので、英語学習の助けになったと思います。
- 参加者H. 最初はとても不安が多かったけれど、実際に読んでみて自分にも不可能じゃないとわかって自信にもつながったし、英語をより身近なものだと感じることができたと思う。英語は勉強のときだけという堅苦しいイメージを、この多読により取り払うことができました。
- 参加者I. 提出が面倒くさかった。
- 参加者J. とりあえず毎週出すのは大変でした。
- 参加者K. 多読は正直きつかったです
- 参加者L. 多読は大変でした！でも英語を読むことに対する抵抗はずいぶん少なくなってきたと思います。これからもしようとは思わないけど...

多読に関する意識調査の結果より、自らが英語を読む速度に関しては、肯定的な自己評価をした参加者の割合が多読活動後にはやや減少していたことが明らかになった(図1)。この結果は、先述したPPTとERTの成績の伸長とは矛盾するもののように思われる。その理由として、授業中に他の参加者の多読レポート(読書の所要時間を含む)を見たり、一週間という限られた時間の中で思うように多読が進まなかったりして、自身の読みの速さに対して自己評価が低くなった可能性がある。また、多読を経験するにつれ、「もっと速く読めるようになりたい」など目標が高くなり、その目標に対して自己評価が低くなった可能性もある。しかしながら、参加者によっては読みの速さが速くなったと実感していた者もいたことから(参加者B, D)この点については、参加者に対する面接調査などによるより詳細な考察が求められる。また、英語を読むことに抵抗感を感じる参加者の割合は減少しており(図2)、多読に関する意識調査の回答にも同様の意見を見ることができる。具体的には、多読を始めた当初は英語の文章を読むことに抵抗感があったものの(参加者A, B, C, D, E)、15週間の活動を経て、英語を積極的に読むようになった(参加者A)、読む速度が速くなった(参加者B, D)、英語の文章に対する拒絶感がなくなった(参加者E)など、多読の効果を実感していると見受けられる記述があった。これらの結果より、多読が英語を読むことに対する抵抗感を和らげる可能性があるといえる。

また、多くの参加者は多読は楽しく(98%)、有意義で(98%)、英語の勉強の役に立ち(97%)、多読を友人に薦めたい(78%)と回答していた。これらの肯定的な意見は、PPTとERTの成績の伸長に表れた多読の効果を裏付けるものと言えよう。この傾向は、参加者E, F, G, Hの自由記述にも見ることができる。その一方で、多読は大変である(88%)と感じていた参加者も多かったことから、毎週1冊の本を読み、多読レポートを提出することは参加者にとって容易ではなかったことが推察される。参加者I, J, K, Lの記述は、このこ

とを反映していると言えよう。さらに、今後は自主的に多読を続けたい(参加者F)という意見がある一方で、自主的に継続する意志はない(参加者L)という意見も見られた。この点に関しては、自律的学習という観点から、15週間の活動の後での多読継続の有無や、それに伴う英語運用能力の変化などを追跡調査する価値があると考えられる。

4. まとめと今後の課題

本調査の結果より、英語初中級の日本人大学生を対象にした15週間の多読活動は、一般的な英語運用能力(PPT)や読解の流暢性(ERT)及び学習者の英語学習に対する意識向上に一定の効果があったといえる。その理由として以下の三点が挙げられる。第一に、多読により英語のインプット量が増えたことである。インプット量の重要性については、Krashen(1982)やDay and Bamford(1998)も言及している通りである。参加者は15週間の多読により、平均で約75000語の英語に触れることとなった。このように大量の英語にさらされることを通して既知語に素早くアクセスすることにより、読みの流暢性を向上させることができたと考えられる。中学校検定教科書の総語数の平均が10202語(緑川, 2006, p.6; 小池他, 2006より引用)、高等学校の検定教科書の総語数の平均が16252語(緑川, 2006, p.6; 小池他, 2007より引用)ということを考えて、語彙の質に差はあれ、15週間で平均75000語の英語にさらされたという事実は看過できないであろう。

第二に、インプットの質が変わったということである。つまり、これまで多くの参加者は大学入学試験の受験に向け、多読に比べ語彙や文法構造の難易度が高い文章を、正確に読むことを目標としていた。そのため、英文を流暢に読むということが困難であったと考えられる。それに対して、多読で読む教材は語彙や文法が容易であることが前提であるため(Day & Bamford, 2002)、自分の読解レベルに合った文章を比較的短い時間で流暢に読むことが可能になった。これにより、正確性と速さの両方、つまり流暢性に焦点を当てた読解が可能になったと考えられる。意識調査の自由記述にも、「スラスラ読めるようになった」など、流暢に読めるようになったことに言及しているものがあつた。

第三に、Krashen(1985, p.3)が述べた情意フィルター(affective filter)が下がったことで、英語の文章を読むことに対する抵抗感が低くなったことである。これは、意識調査の結果からも明らかとなった。本研究の参加者は、自分の読解レベルに合った自分の好きな内容の本を読むことで英語を流暢に読めるようになり、英語に対する抵抗感が下がり、読解に対しての情意的なフィルターが低下したと考えられる。

本研究には少なくとも三つの限界点(limitation)がある。第一に、本研究では統制群を設けていないことから、PPTとERTの成績の伸長が純粋に多読の効果であったのか、他の授業や活動の成果であったのを確認することができない。実際の教育環境において真の実験的な状況を作り出すことは非常に困難ではあるものの(Grabe, 2004)、統制群と実験群での比較をすることが多読の効果を明確にする上で望ましいであろう。第二に、15週間という短い期間では、多読の効果の有無を判断することは容易ではなく、多読の効果が一過性のものであつたという可能性もある。多読の効果を判断するためには、より長い期間をかけて調査す

る必要がある。第三に、本研究ではD, E, F, Gの四つの読解レベルに属する参加者のみを対象とした。しかしながら、日本人英語学習者の多様な読解能力と多読との関係を広範的に把握するためには、初級学習者や上級学習者についても検証する必要がある。これらの限界点を改善することで、多読と読解能力との関係についてより深く探究することができると思われる。

今後の研究では、異なる読解レベルの学習者の読解能力の向上と多読の期間または量との関係について明らかにしたい。Iwahori (2008) は、7週間で28冊の本を読ませた結果、参加者の読みの速さが上がったことを明らかにした。また、Robb and Susser (1989) は、1年間に平均641ページ読むことで読みの速さが向上したと述べている。さらに、Nishizawa, Yoshioka, and Fukada (2010) は、学習者（ここでは高等専門学校生）が英語の文章を読むことに対して抵抗を感じなくなる閾値は300000語であると述べている。Krashen (1993, p.73) は多読により読解能力を向上させるためには、最低1年間は必要であると主張している。これらの先行研究から分かるとおり、日本人英語学習者がどの程度の多読をすれば、どの程度読解能力の向上に寄与するかという点に関しては未だ意見が一致していない。そのため、15週間より長い期間の多読を本研究と同様に行った場合の読解能力の変化を調査することで、日本人大学生に対する多読の効果的な活用法を明らかにできると考えられる。同様に、多読によりどれほどの量（語数）を読めば読解能力の向上に効果があるかということを明らかにすることで、今後の授業での多読の活用の指針にすることができるだろう。

さらに、注意すべき点は、多読では参加者の読解レベルに合った英語を大量に読む一方で、日常生活では必ずしも参加者の読解レベルに合った文章を読むわけではないことである。そのため、カリキュラム開発の観点からも、比較的簡単な英語を流暢に読むことから、学術的な文献やビジネス文書の英文を流暢に読むことへの「架け橋」をどのように設定するかということを考える必要がある。また、事後の意識調査で、「多読の本の種類（ジャンル）を増やして欲しい」、「自分のレベルでは読む本がなくなったので困った」という意見も散見されたことから、量的かつ質的な蔵書の充実が求められる。本研究での成果をもとに、今後も読解能力と多読の量及び質との関係について調査し、日本人英語学習者に対する多読活用の可能性について探究していきたい。

参考文献

- Bamford, J., & Day, R. R. (1997). Extensive reading: What is it? Why bother? *The Language Teacher*, 21(5), 6-8.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R., Omura, C., & Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language*, 7, 541-551.
- Edinburgh Project on Extensive Reading. (not dated). *EPER Publications: Supporting English reading scheme for schools and colleges world-wide* [Brochure], University of Edinburgh, Edinburgh.

- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44-69.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. New York: Longman.
- Hayashi, K. (1999). Reading strategies and extensive reading in EFL classes. *RELC Journal*, 30(2), 114-132. doi: 10.1177/0033688 29903 000207
- 緑川日出子 (2006) 「英語力」と「日常の英語使用に関する意識」の比較研究 (日本・韓国) ~そこから読み取れる日本の英語教育改善への示唆」 Benesse教育開発研究センター 『東アジア高校英語教育GTEC調査2006』 (pp.62-77) (http://benesse.jp/berd/center/open/report/eastasia_gtec/hon/index.html)
- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20(1). Retrieved September 16, 2010, from <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2008/iwahori/iwahori.html>
- Kawachi, T. (2010). The effect of extensive reading classes: Affect. In M. Kobayashi, T. Kawachi, M. Fukaya, T. Satou, and M. Tani. (eds.). *Potentials of extensive reading: Promoting English learning and much more* (pp.120-134). Tokyo: Seibido.
- Kobayashi, M., Kawachi, T., Fukaya, M., Satou, T., & Tani, M.(eds.). *Potentials of extensive reading: Promoting English learning and much more*. Tokyo: Seibido.
- 小池生夫, 相川真佐夫, 尾関直子, 投野由紀夫, 緑川日出子 (小池科研, 東アジア中・高等学校検定教科書比較調査研究班) (2006) 「東アジアの中学校英語検定教科書の比較研究」 Asia TEFL 福岡大会シンポジウム (「第二言語習得研究を基盤とする小, 中, 高, 大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究」基盤研究 [A] 研究課題番号 16202010)
- 小池生夫, 相川真佐夫, 尾関直子, 投野由紀夫, 緑川日出子 (小池科研, 東アジア中・高等学校英語検定教科書比較研究班) (2007) 「東アジアの高等学校英語検定教科書の比較研究」 Asia TEFL クアラルンプール大会シンポジウム (「第二言語習得研究を基盤とする小, 中, 高, 大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究」基盤研究 [A] 研究課題番号16202010)
- Krashen, S. D.(1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D.(1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, CA: Laredo Publishing Company, Inc.
- Krashen, S. D. (1993). The case for free voluntary reading. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 72-82.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a Foreign Language. *System*, 25, 91-102. doi: dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00063-2
- Nakanishi, T., & Ueda, A. (2011). Extensive reading and the effect of shadowing, *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 1-16.
- 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.

- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic Professional Books.
- Robb, T., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs. skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5(2), 239-251.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*. (Special Issue on Fluency. Editors: E. Kameenui & D. Simmons), 5, 211-238. doi: 10.1027/S153799XSSR0503.2
- Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, 36, 661-672. doi: 10.1016/j.system.2008.04.003
- Yukimaru, N., Pennington, W., & Tanoue, Y. (2011). Does the effectiveness of extensive reading differ according to reading proficiency? *The JACET International Convention Proceedings*, August 30 to September 2, 2011, Fukuoka, Japan (2011). (CD-ROM)

謝辞

本研究にあたり、西南学院大学のペニンントン和雅子先生には調査に多大なるご協力をいただき、資料を提供していただいた。末筆ながら心より感謝する。

注

1. 本研究が対象とした学習者の所属学科では、語学のクラスを固定している。それぞれのクラスの学生が受講したもう一つの英語の授業の内容は、(1)長文を和訳し文法問題を解く、(2)長文を和訳し内容を理解した上で、英作文や暗唱をする、(3)ビジネス関連の英文記事についての問いに答え、ダイアログを覚えて暗唱するというものであった。
2. 多読に関する意識調査の項目

多読に関するアンケート（4月）

このアンケートは、みなさんの経験を把握し、今後の活動に役立てるためのものです。回答内容が成績に影響することはありませんので、率直に教えてください。以下の質問について、当てはまるものを選んでください。

1. あなたの年齢を教えてください。（18歳から25歳まで）
2. あなたの性別を教えてください。（男・女）
3. あなたの英語学習歴として当てはまるものを選んでください。
4. 大学以外で英会話学校などに行っていますか。（はい・いいえ）
5. 4で「はい」と答えた人は、その頻度をお答えください。（週3日未満・週3日以上）
6. 一ヶ月以上の海外滞在経験がありますか。（旅行は除く）（はい・いいえ）
7. 6で「はい」と答えた人は、その時期と期間、場所と目的を教えてください。
例) 2000年8月～9月, 5週間, アメリカ, 短期語学実習

8. 本学での前期の英語の授業は、週に何回ありますか（1回から4回まで）。
9. 英検の資格を次から選んでください。（資格なしから1級まで）
10. TOEICのスコアを次から選んでください。（未受験から990点まで）
11. 大学入学以前に「多読」という活動を聞いたことがある。
12. 大学入学以前に多読の経験がある。
13. 12.で「はい」と答えた人は、時期と期間と頻度を記入してください。
例) 高校3年生の時に週1回, 3カ月間
14. 英語の小説やエッセー, 新聞などを読むことがある。（はい・いいえ）
15. 日本語の小説やエッセー, 新聞などを読むことがある。（はい・いいえ）
16. 大学入学以前, 国語（現代文）は得意科目だった。（強くそう思う・そう思う・どちらかと言うとそう思う・どちらかと言うとそう思わない・そう思わない・全くそう思わない。以下選択肢は同様）
17. 大学入学以前, 英語は得意科目だった。
18. 英語を読むときには, 日本語に訳しながら読む。
19. 英語を読むことは楽しい。
20. 英語を読むことは得意である。
21. 英語を読むことには抵抗はない。
22. 英語を読む速度は速い方だ。
23. 学内外で英語を読む必要性を感じている。

多読に関するアンケート（7月）

このアンケートは、今後の活動に役立てるためのものです。回答内容が成績に影響することはありませので、率直に答えてください。以下の質問について、当てはまるものを選んでください。

1. あなたの性別を教えてください。（男・女）
2. 大学以外で英会話学校などに行っていますか。（はい・いいえ）
3. 2.で「はい」と答えた人は, その頻度をお答えください。（週3日未満・週3日以上）
4. TOEICのスコアを次から選んでください。（2011年4月以降に受験した人のみ）
5. 多読以外で, 英語の小説やエッセー, 新聞などを読むことがある。（はい・いいえ）
6. 日本語の小説やエッセー, 新聞などを読むことがある。（はい・いいえ）
7. 英語を読むときには, 日本語に訳しながら読む。（強くそう思う・そう思う・どちらかと言うとそう思う・どちらかと言うとそう思わない・そう思わない・全くそう思わない。以下選択肢は同様）
8. 英語を読むことは楽しい。
9. 英語を読むことは得意である。
10. 英語を読むことには抵抗はない。

11. 英語を読む速度は速い方だ。
12. 学内外で英語を読む必要性を感じている。
13. 多読用の本の内容は、興味をひくものが多かった。
14. 多読をするときは、日本語に訳しながら読んだ。
15. 多読は楽しかった。
16. 多読は大変だった。
17. 多読をすることには意義がある。
18. 多読をして知っている単語が増えた。
19. 多読は英語の勉強の役に立った。
20. 今後、授業で多読があれば、積極的に参加したい。
21. これからも自主的に多読を続けたい。
22. 多読を友達にすすめたい。
23. <自由記述>多読をしてみてどうでしたか？楽しかったですか？大変でしたか？自分の英語量は伸びたでしょうか？英語学習の役に立ったでしょうか？自由に感想をお願いします。

3. 総語数の平均は75156.26語、標準偏差は33744.38、最大値は175256語、最小値は21200語であった。

4. Day and Bamford (1998) は以下のような多読の10原則を提唱している。

1. The reading material is easy.
2. A variety of reading material on a wide range of topics must be available.
3. Learners choose what they want to read.
4. Learners read as much as possible.
5. The purpose of reading is usually related to pleasure, information and general understanding.
6. Reading is its own reward.
7. Reading speed is usually faster rather than slower.
8. Reading is individual and silent.
9. Teachers orient and guide their students.
10. The teacher is a role model of a reader.

5. 多読レポートでの質問事項と回答例

1. 本のタイトル
2. 読解レベル
3. 出版社またはシリーズ
4. 総語数

5. 読むのにかかった時間

6. 本の難易度

7. 本のおすすめ度

8. 本の感想

多読レポート1冊目(締切:4月19日17:00) Start!	
*1	本のタイトルは何ですか? Freckles
*2	レベルを選んでください。 E(800hws) : E(800hws)
*3	出版社(シリーズ)を選んでください。 Penguin Readers : Penguin Readers
*4	総語数を半角で記入してください。 ※注意※ ・主要語数(headword)ではありません。 ・同じタイトルでも、出版社やシリーズによって総語数が異なります。 3402
*5	一冊を読むのにかかった時間を選択してください。 1時間 : 1時間
*6	本のレベルは、あなたにとってどの程度でしたか? 易しかった <input type="radio"/> ちょうど良かった <input checked="" type="radio"/> 難しかった <input type="radio"/>
*7	読んだ本のおすすめ度は? 全く薦めぬ <input type="radio"/> あまり薦めぬ <input type="radio"/> どちらでもない <input checked="" type="radio"/> オススメ <input type="radio"/> とてもオススメ! <input type="radio"/>
*8	本の感想を書きましょう。 (全体的な感想、印象に残った箇所など、自分なりの感想でOKです) Freckles 総語数が少ないうちもあって、あっという間に読み終わってしまいました。 読んでいくにつれ、ある程度話の展開が想像できる作品でした。 主人公の女性は、そばかすのせいで男子からもてぬかぬかと思いついてる感じがした。 男なのでそばかすがそんなに気にならぬかぬかですが、女性にとってはとても重要なことなんだなと思いました。