

授業内英語多読の意義

— 4年間の実践をとおして —

城 一 道 子*

1. はじめに

本学で「易しい英語で読む多読」をキャッチフレーズに授業内多読の実践を始めて5年が経過した。2010年に選択科目のReading IおよびIIのクラスで多読を開始し、今年度からは全学の1年生を対象とした選択必修科目（Reading & Speaking）のクラスにも多読を取り入れて、スピーキング活動やライティング活動をプラスした「多読プラス」の授業を行っている。多読は英語に苦手意識をもつ学生にも動機づけ効果のある学習法であることが広く実証されつつあるが、本学においても、英文を読むことに対する抵抗感が以前より減り、英語学習への意識が変わり、英語を勉強する気になったという学生は多い（城一，2011，2013）。

「英語は苦手」「英語は嫌い」という大学生は少なくない。学習意欲をなくしていたり、意欲はあってもどうやって学習してよいかわからない学生を英語学習に向き合わせるには、「状況必然的に」学習に向き合わせ、やる気を引き出す必要がある。本学で実践している多読は Sustained Silent Reading (SSR) という「持続的黙読」と訳されるやり方で、授業内で参加者全員が黙って一斉に本を読む。このような状況に要求されて、英語の本を手にとって読むようになった学生の9割以上が英語を読むことに対する抵抗感を減らしている

（付表2項目番号44参照）。

本稿では、2010年から2013年までの多読の成果について、読書量およびアンケート調査をもとに言語的側面と心理的側面の両面から分析し、本学における英語多読授業の役割や意義について考察する。

2. 多読アプローチとその理論的基盤

多読は、各自が読みたいと思う本を教室の内外で読むというリーディング学習のアプローチの一つである。Grabe (1991) は、多読アプローチについて次のように述べている。

少しでも長い期間にわたって集中して黙読すると、語彙が増え、構文についての意識が高まり、自動性 (automaticity) が身につく、背景の知識が深まり、内容理解のスキルが向上し、自信がつき、動機が高まる⁽¹⁾。

このような多読アプローチの理論的基盤の一つが、言語習得には「理解可能なインプット」が豊富に与えられることが不可欠であるという「ナチュラル・アプローチ (Natural Approach)」である。理解可能なインプットとは、学習者の発達段階を少し超えるレベルの文法を含んでいても、背景知識や推測によって何とか理解できるインプットをいう (Krashen, 1985)。

では、理解可能なインプットは脳内でどのように処理され、習得に結びつくと考えられるのであ

* 江戸川大学 こどもコミュニケーション学科教授

ろうか。認知言語学では、言語習得における語彙の役割を重視し、言語は表現形式としてある程度のまとまり (unit/chunk) をもって記憶されるという言語観をもっている。つまり、言語知識は、語彙を中心に典型的な用法として定着し、統語構造が作られると考えられている (中森, 2013)。このような言語習得モデルは「用法基盤モデル (usage-based model)」と呼ばれているが、このモデルでは、言語は、一般的な認知能力を土台に、豊富な用例から共通点や相違点を見出し、言語形式のパターンを抽出し、分類し、スキーマとして積み重ねられて習得されるとする (佐伯, 2010)。インプットの中には、文法を含む多くのチャンクが含まれているが、その中に言語形式のパターンを発見していくというプロセスは、理解可能なインプットが「意味的処理」とどまらず「統語的な処理」に向かうプロセスでもあることを、このモデルにより説明できる。

本実践のような多読アプローチで与えられるインプットは、絵や挿絵なども多く、語の意味を推測しやすいうえ、易しい短い文で繰り返されることで句・文の言語形式に対する意識を高めやすい。理解可能なインプットが質・量ともに与えられることで外国語であってもことばを自然に発達させる要素があり、ナチュラル・アプローチ、用法基盤モデルは、このような多読アプローチの理論的基盤として捉えることができるであろう。

Grabe (1991) が触れている自動性とは、繰り返しの効果により語彙やチャンクの意味が自動的に処理されるようになることをいう。言語理解という認知活動において中心的な役割を果たすのは、脳内のワーキングメモリであるが、ワーキングメモリとは、リーディングの過程を情報処理過程に例えるなら、すでに入力された文の意味情報を保持しながら、次に入力される文の情報を処理し、保持されている意味情報を逐次統合しながら、統合された内容が文脈情報として意味関係が論理的であるかどうかなど、背景知識など既有的の知識を検索しつつ推測しながら処理する機能である。このような情報の一時的保持とテキストの処理は同時進行で行われており、母語においては保持と処

理はワーキングメモリ内の認知資源配分においてバランスが保たれているが、十分に熟達していない外国語ではしばしば語彙や文法の処理に多くの認知資源をとられ、その分情報の保持ができなくなるという現象がある。ワーキングメモリの処理資源には制限があるので、単語や文レベルでの処理がどの程度効率よく行われるか、すなわちどの程度自動化されているかということが理解過程を左右する (門田, 2007)。多読での繰り返し効果により身につく自動性は、ワーキングメモリの統語処理資源の負荷を軽くし、内容理解を促し、読みの流暢さを増す。読みの流暢さが向上することは読むことに対する自信をもたらすだろう。自信は、動機づけを高め、読むことに対する積極性を促すと考えられる。

英語学習は、語彙や構造など言語的側面と動機、態度、不安など心理的側面が大きく作用する (中森, 2009)。多読アプローチが、言語的な側面と心理的な側面の両面での効果が期待できるのは、以上のような理論的背景によるところが大きい。

3. 従来のリーディング授業との相違からみる多読の意義

辞書を使わずに比較的易しい本を読み、細部にこだわらず全体の内容を把握しながら読み進める本実践におけるような多読授業と従来のリーディング授業との違いはどこにあるのだろうか。高瀬 (2010) は両者の違いを表1のようにまとめており、これをもとに、従来のリーディング授業と比較しながら、多読授業の役割やその意義を明確にする。

多読は、学習者が、各自の英語力のレベルや興味にあわせて教材を選択し、各自のペースで読むというやり方が従来のリーディングと大きく異なる点である。従来のリーディングの授業では一般的に教材は教師が選ぶが、多読授業では学習者が教材を選ぶ。多読授業における教師の役割は、個々の学生が、読みたいと思える本、また、語彙や文法力が十分でなくても読める本を選ぶこと、また、どんな本をどのように読んでいるか観察し、支援

表1 従来のリーディング授業と多読授業の違い（高瀬（2010）より）

	従来のリーディング授業	多読授業
受講態度	受動的・消極的	能動的・積極的
テキスト選択	教師	学習者
教材・レベル	統一（教師が選択，全員同じ教材）	多様（学習者が各自の英語力・好みに応じて選択）
読書量	少量（中学高校6年間の標準的テキストで約3万語）	大量（年間読書目標10～30万語以上，3年連続で50～100万語以上）
英語の内容	断片的・部分的（1回の授業につき1～2パラグラフ）	全体把握・状況に即した内容（本1冊単位）
英語の難易度（構文・語彙全て）	高い（実際の英語力よりかなり高い）	低い（辞書を使用せずに楽に読める程度）
読むスピード	遅い	速い
辞書	フルに活用	読書中は使わない
日本語訳	主に全訳	しない
内容理解	訳した日本語で	英語のまま
教師の役割	教える，説明・解説する，問題を解かせる	観察・図書選択指導，一緒に読む

することが中心である。したがって、多読は、教材を選ぶのも読むペースを決めるのも学習者自身であり、学習者の能動的な態度を涵養することができる。

英語が嫌いになる最大の理由は「わからないから」であるという。「やる気」はあっても「わからない」と感じてしまうと学習意欲は失われる。高瀬（2010）によると、英文解釈を中心とした従来のリーディング授業は、語彙や構文を含め、難易度が高く、学習者のレベルに必ずしも合っていない。このことが英語に対する苦手意識を生み出す一因であるという。多読授業は、それぞれが「読める」レベルで、自分のペースで進めることができるので、「わかる」という状態が維持されやすい。

使用する多読教材は、leveled readers（英語を母語とする児童向けの段階別学習絵本）から graded readers（英語が母語でない学習者用に語彙や文法・構文を制限し平易に書き直された図書）までレベルも内容も幅広く、初心者でも抵抗

感なく読める本や易しい英語で大人でも楽しめる本がある。学習者のそれぞれの英語熟度や興味・関心に対応できるのでやる気が維持されやすい。多読開始時に多くの日本人学習者が使用する代表的なシリーズが Oxford Reading Tree (ORT) シリーズであるが、このシリーズは、学習用の絵本として英国の幼稚園や小学校初期の教科書として使用されており、同じ単語・表現・構文の反復が多く、レベルが上がるにつれて少しずつ語彙や文法事項が追加されるので、無理なくレベルを上げ、語彙を増やしていくことができる。小学校の教科書とはいえ、レベル9にもなると、1冊で総語数1,400～1,500語と長くなり、日本人学習者にとっては高校1年生～2年生くらいのレベルである。ORTシリーズのような学習用の絵本は、物語をとおして「過去形」や「現在完了形」など状況に即して感覚的に理解しやすいので、意味 (meaning) だけでなく、形式 (form) にも注意を向けやすく、文法を含むインプットが自然に吸収 (intake) される工夫がある。また、子ども

向けの本には日本人学習者があまり触れることのない英語の語彙や用法も多く含まれており、大人でも多くの発見があり、楽しめる（酒井，2002）。

高瀬（2010）は、大学生でも多読初期に辞書なしで読める易しい本を100冊読ませるとしているが、その理由として、①日本語に訳す癖を取り除く、②語彙・文章の自動認識を可能にする、③学習者に自信をつけさせる、の3点を挙げている。日本人学習者は、中学校・高校で英語を分析しながら日本語訳をするという訳読中心の英語教育を受けてきているため、英語は日本語に訳すという「癖」がついている。非常に易しい英文に大量に触れさせることでその癖をなくそうというのである。英文を日本語に訳して理解するいわゆる訳読は、語順の異なる英語と日本語の間を絶えず行き来し、ワーキングメモリに対する負荷が高い。訳読の癖をなくすことは、ワーキングメモリの負荷を軽くする。高瀬（2010; 2008）によると、高校生・大学生に多読指導をして、英語力の伸びを測ってみると、例外はあるものの、同じくらいの読書量（読了語数）の学生を比べた場合、易しい本を多く読んだ学生のほうがレベルの高い本を少し読んだ学生よりもよく伸びるといふ。

以上のように、従来のリーディングとの比較をとおして見える多読の意義は、①学習者の能動的な態度を涵養しやすい、②やる気を維持しやすい、③語彙だけでなく文法を含むインプットの自然な吸収を可能にする、④英語の語順のまま理解できる力を養うことで、理解力を高め、学習者の自信をつけさせることにあると言えるであろう。

4. 本学における英語多読授業

2010年度から実施している英語多読授業は、初回に多読の目的や本の選び方、進め方についてガイダンスを行った後は、各自自由に本を選び、自分のペースで本を読んで過ごす。図書館内のマルチファンクションルームに leveled readers や graded readers を含む約3,000冊の多読用図書⁽²⁾（付表1）が置かれており、館内の同じ階のフロアで本を読むことができる。フロアには、衝

立で仕切られたデスクやソファが置いてあり、教室で読むより、リラックスした雰囲気を読むことができるようである。

多読用図書の各本の裏表紙に YL レベル、総語数を記入したシールを貼り、それぞれの本の読みやすさや総語数が分かるようになっている。YL とは、「読みやすさレベル」の略語で、「日本人学習者にとっての本の読みやすさ」を YL0.0-10.0 の数値で示したものである⁽³⁾。leveled readers や graded readers は出版社毎にレベル分けされているが、YL レベルにより、ほとんどの学習図書や絵本を一律の基準で参照することができる。

多読を初めて行う学生は、このレベルならスラスラ読めるという自分のレベルがわかるようになるまで（少なくとも当初の3~4回くらいまで）、基本図書である ORT シリーズの本を読むが、このシリーズは、レベル1なら YL0.1 のように対応しており、自分のレベルを判断するのに適している。

本実践における英語多読授業のねらいは、英語で読み、しかもそれを楽しむことにあり、また、楽しんで読むことで学習者にありがちな英文のテキストを英語学習の対象としてとらえる傾向を和らげることにある。「自分の読みたいものを選ぶ」「おもしろくなければすぐに読むのをやめる」「自分のペースで個人の楽しみのために行う」のは多読アプローチの特徴である（Day & Bamford, 1998）が、本実践では、「辞書は引かない」「わからないところは飛ばす」「つまらなければやめる」というシンプルでわかりやすい酒井式三原則（酒井，2002）にしたがって読み進める方法をとっている。「辞書は引かない」のは辞書を引かなくても読めるレベルの本を選んで読むことを奨めるからであり、自分のレベルに合った本であれば未知語は少なく、未知語の割合が少なければ全体の意味を把握するのにほとんど問題はなく、また、抵抗感なく読むことができる。辞書の使用を禁じているのではなく、辞書を引きながら読むのはできるだけ避け、読んだ後に意味を確認するために辞書を引くことは奨めている。辞書に頼らず読むことで、未知語の意味や内容を推測しながら読むと

いう読解スキルを身につけさせるねらいがある。「わからないところを飛ばす」のは100%の理解を求めないからで、おおよその内容理解をしながら読むことができれば、楽しく読み続けることができ、楽しく読み続けることができれば、読む量は増え、理解力も高まり、さらに読みたくなるという「よい循環」が生まれる (Nuttall, 2000) からである。「つまらなければやめる」のは、楽しく読むことができなければ読む意欲を失ってしまうからである。

Day & Bamford (1998) は、多読アプローチは、「ただひたすら読むことによって報われる」ものであるから、課題は最少にする、または、なくてもよいという。学生に義務感で読ませたくないという思い、また、読み飛ばして量を稼いで単位を取得すればよいという心理状態に陥るのを防ぐために、基本的に読書量の多寡で成績評価はせず、また、理解度を確認するテスト⁽⁴⁾も行わず、できるだけ負担のない課題⁽⁵⁾としている。

5. 多読授業の成果

5.1 対象者および分析方法

調査対象者は、2010年度から2013年度までの半期選択科目 Reading I および Reading II の受講者である。

Reading I または Reading II は、1年生から4年生まで、さまざまな学科の学生が受講している。 Semester制をとっており、いずれか1科目のみの受講も可能なので、半期ごとに学生が入れ替わり、いずれのクラスにも初めて多読授業を受講する「1期生」と、受講して2期目にあたる「2期生」とが混在している。本稿において、「1期生」とは、1期のみ14回受講した者をいい、2期生と

は2期28回受講した者をいう。調査対象者の内訳は表2のとおりであるが、回収データに不備のないもののみを対象としているため、実際の受講者数より少ない。

分析方法は、読書量は、各受講者の読書記録をもとに読了語数を集計し、1期目の読書量、2期目の読書量とその伸び、および2期通算の読書量について量的な分析を行った。多読の成果としての読書量、心理的效果、英語学習に対する意識の変化に関する考察には、各授業最終日に実施したアンケート調査の結果のほか、多読を振り返るレポートの記述を質的データとしてケース・スタディの視点から取り入れ、これらをもとに意味解釈を行った。

アンケート調査は、質問項目に対し、5段階尺度(5:よく当てはまる, 4:当てはまる, 3:どちらでもない, 2:あまり当てはまらない, 1:当てはまらない)で評価を求めた。その結果は、1期生については付表2に、2期生については1期目と2期目の比較を付表3に示す。アンケートの項目毎に対象者の人数が異なるのは、年度により質問項目を増やしたり、減らしたりしたために質問項目が異なるためである。質問項目は2013年度前期の項目に合わせ、年度にかかわらず全体的な評価を知るために若干表記が異なる項目であっても内容が同じなら同一項目とした。なお、2011年度後期は、アンケート調査の回答の尺度が2段階であるので分析から除いた。

5.2 1期目の読書量

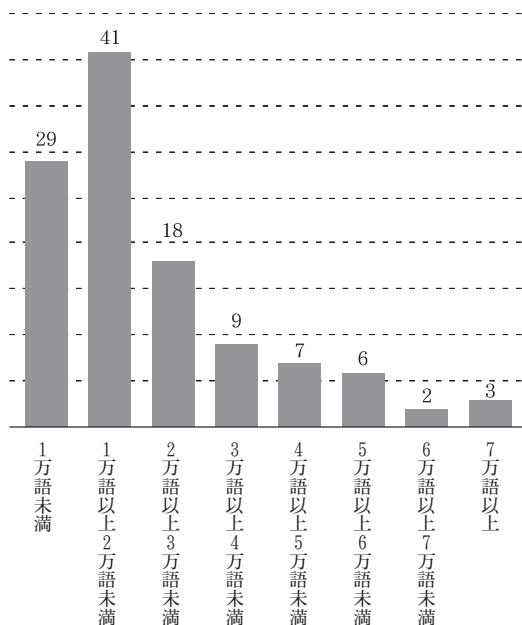
調査対象者の1期目(半期)における読了語数の平均は22,636語である。最大111,522語、最少3,672語、標準偏差(SD)は18501語で、個人差は大きい(表3)。読書量別に8つのグループに

表2 調査対象者

受講年	2010年度 前期	2011年度 前期	2011年度 後期	2012年度 後期	2013年度 前期	2013年度 後期	計
1期生	16	19	4	41	9	26	115
2期生	—	—	7	1	20	4	32
計	16	19	11	42	29	30	147

表3 読書量（1期生）の記述統計（ $n=115$ ）

	平均	SD	最大	最小
読書量	22,636	18,501	111,522	3,672

図1 1期生の読書量分布（ $n=115$ ）

分けた分布（図1）をみると、最も多い層が1万語以上2万語未満の層で、41名（35.7%）、次に多い層が2万語以上3万語未満の層で、18名（15.7%）である。また、3万語以上を読んだ者は、合わせて27名（23.5%）、1万語を超えることができなかつた者は29名（25.2%）で、いずれも全体の約4分の1である。

平均22,636語というのは、授業1回分に換算すると、平均1,617語（1/14回として）～1,886語（1/12回として）である。これは、1冊300語程度の絵本なら5、6冊、Oxford BookwormsシリーズのStartersレベルなら1冊くらいの分量である。高校の教科書の1ユニット（授業3～4回分）の分量が300～700語とすると、単純計算で1回の授業ではるかにその量は超え、少なくとも、読了語数は従来のリーディング授業に比べ多い。一方で、1分間で読める語数を50～60語、読書に充てられる時間を50～60分⁶⁾としても、1

回で2,500～3,600語程度読めてもよい。欠席回数や授業中の集中度なども読書量を左右するので一概には言えないが、読書量が増えない要因は何であろうか。

最も多く読んだ学生は、『ハリーポッター』を原著で読みたいという意欲があり、授業外でも大量に読んでいた。この学生からは、後日、『ハリーポッター』は辞書を引ながら読み終えたという報告があった。最小の3,672語にとどまった学生は、「英語が全然ダメ」で、「あまりつかからずに」読めるようになるのに時間がかかっている。自分に合ったレベルでCDを聴きながら読むようになり、「かなり効果があった」と本人が感じてから少しずつ読み進められるようになったが、それまでに半期の3分の2以上を費やしている。

この学生のように、英語に苦手意識をもつ学生は、自分が「読める」と感じる本を見つけるまで時間がかかることがあり、それまでは読書量が増えない傾向がある。下記のコメントに見られるように、自分のレベルを理解するむずかしさがあるからであろう。

- まず、自分のレベルを知るのが大変だった。どの程度なら無理なく読むことができるのか自分自身が分かっていなかった。
- 初回で難しい本を選んでしまって読むのが大変だったが、それからの授業では少しずつ難しいものに変えたり、簡単なものに変えたりと往復して、自分に合ったレベルを探していった。

また、多読初期には辞書を引ながら読んでいる者も多く、1冊を読み終えるのに時間がかかり、このことも読書量が増えない要因となっている。アンケートの結果によると、「知らない単語は辞書を引ながら読んだ（付表2項目29）」という割合は35.6%（5段階評価の「よく当てはまる」と「当てはまる」を合わせた割合。以下、割合を示す場合は同じ。）である。辞書を引かずに読むのは多読の原則であるが、辞書を引くのを面倒くさがる学生を多く見てきたので、自ら辞書を引く姿は意欲の表れと考え、多読初期は、特に辞書を引くなという指導はしなかつた。

読書量が増え始めるのは、下記のコメントに見られるように、「推測しながら読む」という読み方を身につけて、読む速度が速くなるという実感をもてるようになってからである。

- ・初めのうちは、わからない単語があると、辞書を引いて読んでいたので時間がかかってしまいましたが、授業を重ねるごとに読み方がわかってきて、わからない単語の周りの文からある程度（内容を）推測することができるようになりました。そのおかげで英語の本を読むのが速くなり、英語の本を読むのがとても楽しくなりました。

5.3 2期目の読書量の変化

2期生（32名）の1期目と2期目の読書量は表4のとおりである。2期目の読了語数の平均は32,810語と1期目と比べ約1万語増えている。最大は10万語、最小は7,682語である。2期目の読

表4 読書量（2期生）の記述統計（n=32）

	平均	SD	最大	最小
1期目の読書量	23,328	19,655	82,409	4,030
2期目の読書量	32,810	23,067	100,000	7,682
差	9,482	14,612	-24,164	43,024

書量の分布をみると、最も多い層は3万語以上4万語未満の層である（10名、31.3%）。1万語未満は1名のみとなった（図2）。読書量を1期目と比較すると、1万語以上2万語未満の者は、17名（53.1%）から8名（25.0%）へと半減し、3万語以上を読んだ者は、合わせて、8名（25.0%）から16名（50.0%）へと倍増し、3万語以上を読む層が厚くなっていることが分かる。

1期目と2期目の読了語数の平均値の差について *t* 検定を行ったところ、 $t(31) = -6.90$, $p < .001$ で有意差が認められ、2期目には有意に読書量が伸びていることが分かる。学生のコメントにも2期目に入ると、読むスピードが速くなり、読書量が増えているという記述は多い。

- ・以前までなら、1,000字読むのに大体3,40分くらいの時間がかかっていました。しかし、今は、15分から20分くらいの時間で読み終えることができるようになりました。
- ・Reading Iの時は全く読めなかったレベルの本を、いつの間にか読めるようになっていました。そしてそのレベルを読み続けていたら、最初は授業中に1冊、2冊しか読めなかったのに、最後のころは4冊、5冊と読めるようになっていました。

一方、読書量が減少した学生もいるが、2期生

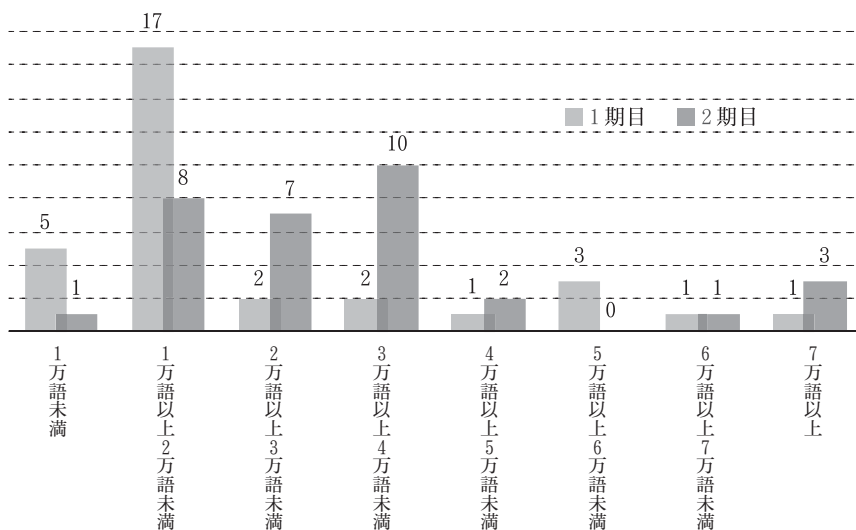


図2 2期生の1期目および2期目の読書量分布 (n=32)

は学年も上がり、就活、実習など学外の活動も増え、1期目に比べ、授業の欠席や、授業外で読む時間が減ったことなどが読書量を減らしている理由であろう。

2期生に見られる変化について、1期目と2期目のアンケート調査の各項目の評点の平均値（付表3）を比較し、その差が大きいと思われる項目を抽出し、有意な差があるかどうか t 検定を行ったところ、有意差のあった項目は、「自分の英語力に合わない本は途中で読むのをやめた（項目33）」（ $t(17) = -2.20, p = .041$ ）、「英語が少々難しくても読みたい本に挑戦した（項目42）」（ $t(17) = -3.22, p = .005$ ）の2項目のみであった。これは、2期目になると、自分のレベル以上の本は無理して読まなくなっているが、一方で、自分のレベル以上であっても読みたい本は読むという傾向があることを示している。ある学生は、「少し難しくても、難しい分、内容が深く、とても楽しく読んでいる」とレポートに記していた。

5.4 1年間の総読書量

2期生の1期および2期の通算の総読書量は、平均で56,137語、最大175,579語、最小が14,486語である（表5）。総読書量の分布は図3に示すとおりである。5万語以上読んだ者は合わせて12

名（37.5%）である。一方、5万語未満は20名（62.5%）であった。

酒井・神田（2005）は、年間の授業期間内に10～20万語達成を一つの目安として、いったん多読の習慣がつけば、多くの人が1年半から2年ほどで100万語を達成できるとしている。高瀬（2008）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、10万語くらいから徐々に成績が伸びはじめたという。深田（2009）は、10万語という数値は、多読の効果が目に見える成果につながる最低量の目安であり、また、自律的な読書活動ができるようになる読書量の目安であるという。

本実践においては、2期1年で10万語以上を達成した者は3名で全体の約1割である。平均的な学生は56,000語余りを読み、英文を快適に読めるレベルに達したと言える。目に見えるような英語力の向上はまだ途上であるが、学生の英語習熟度から見ると、これだけの量の読書量は評価す

表5 総読書量（2期生）の記述統計（ $n=32$ ）

	平均	SD	最大	最小
読書量 (1期+2期)	56,137	40,290	175,579	14,486

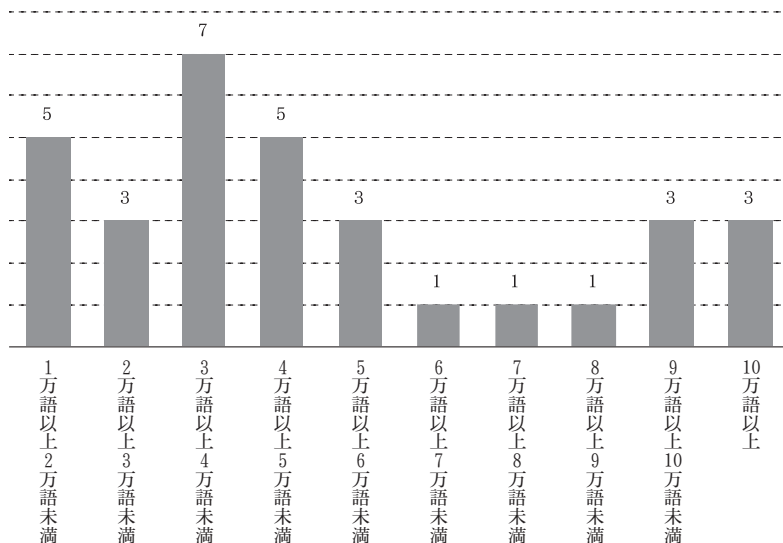


図3 2期生の総読書量分布 (n=32)

べきであろう。

5.5 心理的効果

本学の学生で1年で10万語を達成する者の数は少ないが、多読は、大多数の学生の苦手意識を取り除き、もう一度英語をやってみようという気にさせるのは大きな成果である。下記のコメントに見られるように、多読は英語学習に不安を抱えた学生の英語に対する心理的な壁を低くする。

- この授業を受ける前は英語を見るだけで嫌になり、なるべく英語を避けることばかり考えていました。この授業は自分のレベルに合わせて本を読み進められ、英語が苦手でも授業についていけなくなることはないので、安心して勉強することができました。

英語学習に対して否定的な感情を持っている者は、中学校から高校に至るまでの英語学習経験において自尊感情を傷つけられており、自尊感情を向上させることが英語学習へ向かう鍵であるという(清田, 2010)。自尊心を防衛するために英語を避けるという回避行動をとったり、英語に対し無力感を感じていた学生が、多読をとおして、楽しさ、理解できることの喜びや達成感を感じている記述は多い。

- 生まれて初めて英語の本を読みました。今まで避けていました。理由は、読めないし、読む気がなかったからです。しかし、言われた通りに読んでみたら意外と読めました。とても嬉しく、感動しました。とても簡単な本ですが読む意欲がわきました。大きな成長だと心から思いました。
- 英語が嫌いで成績が悪くても先生に何を言われても頑張る気にはなれなかったが、自分に合ったレベルの絵本を選び読んでみると全くダメだと思っていた英語の文章を楽に読むことができ、意味を考えたりしながら読むのは面白いことに気づいた。この授業を受ける前では英語の文章なんてみたくもなかったのに、今では読んでいる途中で授業が終わってしまうと、早く読みたいので本を借りて読むようになった。

- 英語をどう勉強したらよいか、勉強してもどこが理解できていて、どこが理解できていないのかさえ分からなかった。このまま一生理解できないのではないかとまで思っていた。でも多読を始めて、今の自分の英語のレベルが分かった。今、自分が読んでいる本は小さな子供が読むための本かもしれないけれど、英語がなによりも苦手だった私が、きちんと読み切ることができる。今までに感じたことのない達成感を感じ、英語が読めることの楽しさを知った。

自尊感情と関係があるのは、楽しさや喜びという感情である。学習に楽しさや喜びを感じることで誇りをもたらし、自尊感情を向上させ、これからの学習への自信に結びつくという(上淵, 2008)。多読は、学習者の不安を軽減し、「読める」という実感を持たせ、読むことへの自信をつけさせている。

5.6 英語学習に対する意識の変化

「英語を読むことに対する抵抗感が以前より減った(付表2項目44)」という割合は94.3%、「多読によって英語学習が楽しいと感じるようになった(項目19)」は88.4%である。多読は、学生の英語学習への意識を変え、やる気にさせている。やる気にさせるのは、楽しさと英語力向上に役立つという確かな実感である(深田, 2009)。「多読は自分の英語力を伸ばすことにつながると思う(項目20)」と回答している割合は、89.7%であるが、学生はどのようなところに伸びの実感をもっているのだろうか。

「単語力がついた」「読む速さが速くなった」「初めは読めなかったレベルの高い本が読めるようになった」などのコメントは多く、アンケート調査の結果もこれを裏付けている。「英語を読む速さが速くなった(項目45)」という割合は88.9%、「意味を理解できる単語が増えた(項目47)」は90.7%である。

また、学生は、「知らない単語は意味を推測しながら読んだ(項目30)」(92.0%)、「わからないところはゆっくり読んだ(項目35)」(87.0%)な

どの読解方略⁷⁾をよく使用しているが、このような方略使用は、単語や文レベルでの情報の処理能力が増していることを示すものであろう。次のような学生のコメントはこれを裏付けている。

- ・わからない単語を辞書で調べながら読んでいくうちに、どのように和訳していたのかわからなくなってしまうということも英文を読みたくなくならせる一因だったが、わからない単語の意味を考えながら読んでいくことでより文章を理解して読むということができるようになった。

また、読みの流暢さを向上させ、日本語に訳さず意味を理解するという感覚を身につけていることを示す学生の記述もある。

- ・最初の1冊目から今まで英語の文章を読んできたときは違う感覚になりました。わからない表現があっても楽しいという感覚です。何冊か続けて読んでいくと、もっと楽しめるようになり、読む速度もだんだんと上がっていき、次第に自然に英語を英語のままわかるようになってきたのです。
- ・1つ1つの単語の意味や文法をすべて理解して訳すのではなく、全体的に文章をつかんでいく感覚を覚え、英語圏の子どもたちもこのように言葉を覚えていくのかなと考え、英語でも日本語でも文字が違うだけで何も変わらないのだと思え、英語で読んでいるという感じがしなくなった。

上記の方略以外にも、6割以上の学生が、「意味がわからないところや難しいところを繰り返し読んだ(項目36)」(70.4%)、「わからなくなったら、どこからわからなくなったかを考え、そこから読み直した(項目37)」(61.1%)、「一度読んだだけでは理解できないときは、もう1回読んで理解しようとした(項目39)」(61.1%)などの読解方略を使用し、読み方をコントロールするというメタ認知的な活動を行っている。これは、語彙や文法などへの意識が高まり、読解力が増していることを示唆するものであろう。

多読はこのようにメタ認知能力を育て、読解力を向上させ、読むことへの自信を深めさせている

が、多読がこのようなメタ認知能力を育てるのは、自分で本を選んで自分のペースで読むという選択の自由さがあるからであろう。

- ・自分のレベルに合わせて読むことができるので、英語は苦手な科目ですが、焦らず、楽しく読むことが出来ました。そして、勉強は楽しいほうがやる気も出るし集中力もすごいと思います。
- ・多読をとおして自分から進んで英語を勉強したいという気持ちが強くなった。それは、誰かに強制されたのではなく、自分が選ぶからだと思う。

このように選択の自由さは、主体的に取り組む能動的な態度を育てる。「興味のある本を自分で選んで読むのは楽しい(項目14)」と回答している割合は94.3%、「自分のペースで進めることができる授業のやり方は自分に合っていた(項目26)」は87.0%である。また、このような主体性が「多読で読書の楽しみを味わうことができた(項目17)」(92.0%)、「多読は知識を増やす、自分の世界観を広げるのに役立つと思う(項目18)」(90.8%)など、個人の楽しみのために読むという内発的な意欲にもつながるのであろう。

6. まとめと課題

「多読の授業は楽しい」(4.6)、「英語の本を読むことに意欲的に取り組めた」(4.4)、「達成感がある」(4.3)、「多読によって英語学習が楽しいと感じるようになった」(4.4)、「今後も多読を続けたい」(4.3)、「英語を学ぶうえで多読(多聴)というやり方は好きである」(4.4) (図4)など、4年間の実践をとおして、英語多読授業は、学生の英語で読むことに対する抵抗感を減らし、読むことに対する意欲を高めていることが実証された。

本学における多読授業の意義は、上記で述べてきたように、習熟度にかかわらず、どんな学生にも対応できること、また、英語に対する苦手意識を和らげ、「読める」という自信を持たせることができることにあるだろう。学生にこのような自信をもたらすのは、門田他(2010)が指摘するよ

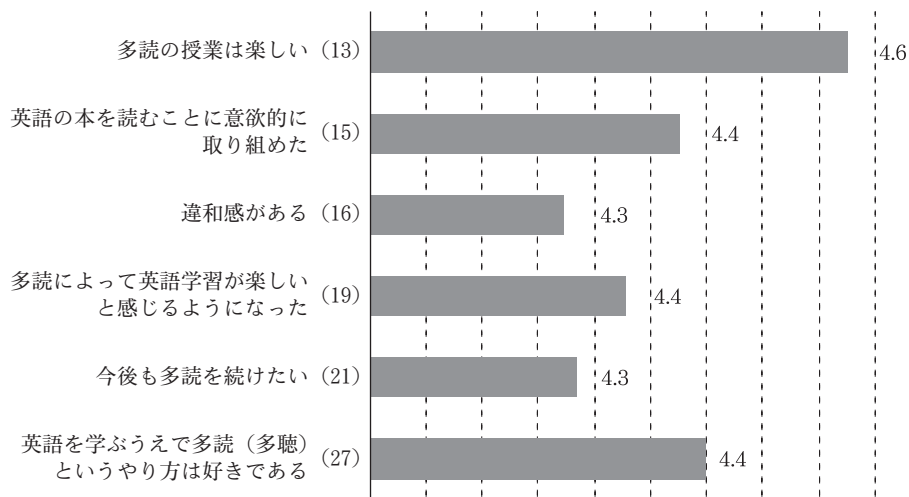


図4 多読授業に関する学生評価 (付表2より抜粋) : 5段階評価平均

() 内は項目番号を示す。

うに、易しい英語で読む多読で経験される「数多く繰り返すことの効果 (repetition effect)」であろう。繰り返しの効果とは、既有的知識へのアクセスが高速化され、リーディングのボトムアップ・プロセス (単語や文レベルでの処理) の自動化につながり、理解力が増すことである。「わかる」ようになることは楽しいことであり、自信につながる。

このようなリーディングのボトムアップ・プロセスの高速化を効果的に促すには、音韻処理のスキルを高める必要があるだろう。英語習熟度が低い学生は単語が読めないなど文字の音声化が困難である。本学ではCD付きの多読図書が揃っているにもかかわらず、「CDを聞きながら読んだ (項目43)」という割合は37.0%にとどまっている。CDを利用した学生は、「聞きながら単語を追っていくので読み方がわかる」「耳で聞くことでその場の雰囲気などが分かり、目で読むより何倍も理解できる」「絵本の中のキャラクターに愛着を持ったり、印象の強い文章が残っていたり、楽しいのにさらに英語ができるようになるという実感がある」「英語がどんどん頭に入ってくるようになり、読み終えて達成感を感じ、英語を勉強することが楽しくなった」など、CD利用の効果を実感している。

耳から入るインプットの重要性は言うまでもないが、文字だけで読むことに困難を感じている者に限らず、英語力の向上にCD利用を奨める必要があると考えている。

7. おわりに

人から強制されて何かを行うよりも、自分自身の意志にもとづいて行うほうがより強い動機づけを生み出すことができる。このような内発的動機づけは、外国語学習においては、外国語学習そのもの楽しさや意義を見出すことで生まれるだろう。日本で英語を学習する学習者は、日常生活で頻繁に英語に接することはないので、やりたい気持ちをいかに実行に移し、続けていくかということが大きな課題である。意欲があっても、実際の学習が伴わなければ、外国語は習得できない。外国語学習は強い動機づけと学習量の確保が重要であるが、本実践のような多読をとおして英語との接し方を学ぶことは、学び方を学び、各個人がそれぞれの必要に応じて学ぶことのできる自律性の涵養にもつながると思われる。

《注》

- (1) 日本語訳は、榎井幹生監訳(2006)による。
- (2) 本学の多読図書はCD付きのものが多く、またMP3で音声ダウンロードできるものも多い。学生にはノートPCが貸与されており、いつでも聴きながら読むことが可能である。
- (3) 多読研究会が実際に多読をしている人の声を集約して、独自に読みやすさを評価した基準(古川・神田編, 2013)。
- (4) テストを導入することは有害(Nuttall, 2000)という主張もあり、英語に苦手意識をもつ学生にとってテストがあるというだけで楽しんで読むことができなくなるだろうと予想されるからである。
- (5) 課題は、読書記録(授業中にどんな本をどれだけ読んだのか、本のタイトル、語数、簡単なコメントを添えた記録)、読書日誌(授業後にその日の読書体験の振り返りを書いてメールで提出。教員は、アドバイスなどメールで返信。)、600~800語程度で多読は自分にとってどんな体験かを振り返るレポート、およびパワーポイントなどで作成する「ブック・レポート」(2012年までは「リアクション・レポート」と呼んでいた。共感する登場人物、ストーリーや行動において興味を持った箇所またはよくわからない箇所、好きではない箇所、もし自分が登場人物だったとしたらどう行動するか、また、印象に残った言葉など、自分はその本の内容をどう受けとめたかという観点から書くレポート)である。評価はこれらの提出物により行っている。
- (6) 読書時間は、本の選定や読書記録や読書日誌をつける時間などを除き、1回の授業で実質40分から70分くらいと推定している。読む速さは50~60語/分としているが、大学生であれば、少なくとも、平均80~100語/分で読むことが求められるのが一般的である。
- (7) アンケート調査の読解方略の項目は、秋田(2008)を参考にした。

引用・参考文献

- 秋田喜代美(2008)。「文章の理解におけるメタ認知(第6章)」三宮真智子(編著)『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房, 97-109.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. New York: Cambridge University Press. (榎井幹生監訳.)

- (2006).『多読で学ぶ英語：楽しいリーディングへの招待』松柏社.)
- 深田桃代(2009)。「自律的英文多読の継続を支える要因——100万語達成者へのアンケート分析をもとに」『中部地区英語教育学会紀要』38, 205-212.
- 古川昭夫・神田みなみ(編著)(2013).『英語多読完全ブックガイド改訂第4版』コスモピア.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- 城一道子(2011)。「英語多読授業の導入とその成果——能動的な学習者」『江戸川大学語学教育研究所紀要』9, 1-13.
- 城一道子(2013)。「リメディアル教育における英語多読——読むことへの意欲を高める要因」『メタ認知促進のための学習支援法の開発と実践的活用に関する統合的研究』(平成22, 23, 24年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書 研究課題番号:22520632)
- 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・野呂忠司・氏木道人(編著)(2010).『英語リーディング指導ハンドブック』大修館書店.
- 清田洋一(2010)。「リメディアルにおける自尊感情と英語学習」『リメディアル教育研究』5(1), 37-43.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- 中森誉之(2009).『学びのための英語学習理論 つまみずきの克服と指導への提案』ひつじ書房.
- 中森誉之(2013).『外国語はどこに記憶されるのか——学びのための言語学応用論』開拓社.
- Nuttall, C. (2000). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Education.
- 佐伯胖(監修)(2010).『「学び」の認知科学事典』大修館書店.
- 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(2008)。「やる気を起こさせる授業内多読」『近畿大学英語研究会紀要』2, 19-36.
- 高瀬敦子(2010).『英語多読・多聴指導マニュアル』大修館書店.
- 上淵寿(2008)。「学習における動機づけとメタ認知(第5章)」, 三宮真智子(編著)『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房, 75-96.

In-Class SSR for Reluctant Learners: Four Years of Extensive Reading Research

JOICHI Michiko

Abstract

This study reports the findings of observations and data collected over four years in semester-long courses offering in-class SSR (Sustained Silent Reading). It shows how SSR encourages students, even those who hold a negative attitude toward English, to read extensively. Previous studies have shown that easy reading materials lower learners' affective filter and enable them to read faster, more, and better, and thus enjoy reading. Based on the data collected from the students, which includes reading records with word counts, responses to a questionnaire and free descriptions, this study finds that reluctant or lower-ability students of English were able to build vocabulary and structural awareness, develop reading automaticity, improve comprehension skills, and thereby increase motivation and promote confidence. This study, then, supports the conclusion that in-class SSR and easy reading materials foster such students' positive reading attitudes.

Keywords: SSR, extensive reading, motivation, easy reading materials, reading automaticity

付表 1 多読用図書

主なシリーズ

〈Leveled Readers〉

All Aboard Reading
 Cambridge Storybooks
 Curious George
 Disney Read-Along
 Footprint Reading Library
 I Can Read Books
 Longman Literacy Land Info Trail
 Longman Literacy Land Story Street
 Oxford Classic Tales
 Oxford Read and Discover
 Oxford Reading Tree: Fireflies
 Oxford Reading Tree: Storybooks
 Oxford Reading Tree: Tree Tops
 Penguin Kids
 Penguin Young Readers
 Primary Classic Readers
 Puffin Easy-to-Read
 Rigby Star Independent
 Rookie Readers
 Scholastic Readers
 Step into Reading
 Usborne Young Reading

〈Graded Readers〉

Building Blocks Library
 Cambridge English Readers
 Foundations Reading Library
 Macmillan Readers
 Oxford Bookworms
 Oxford Dominoes
 Penguin Readers
 Scholastic ELT Readers

〈Children's Books〉

Marvin Redpost
 Nate the Great
 Young Cam Jansen

付表2 アンケート調査結果(1期生)

5段階尺度による(5:よく当てはまる, 4:当てはまる, 3:どちらでもない, 2:あまりあてはまらない, 1:まったく当てはまらない)。表中の割合は、5:よく当てはまると4:当てはまるを合わせた割合を示す。

	質 問 項 目	1期生 (n=87)		
		評点	割合	有効回答数
	英語に関して:			
1	英語が好きである。	3.6	60.9%	69
2	英語の勉強は楽しい。	3.5	50.7%	69
3	英語で読むことは好きである。	3.7	59.4%	69
4	英語で読めるようになりたい。	4.7	94.2%	69
5	英語で読めることは必要だと思う。	4.7	97.1%	69
6	英語の学習は必要だと思う。	4.8	98.6%	69
7	使える英語力を身につけたい。	4.8	97.1%	69
	多読授業を履修した理由:			
8	英語が好きだから。	3.6	57.5%	87
9	英語の本を読みたいから。	3.8	70.1%	87
10	英語で読めるようになりたいから。	4.5	91.7%	72
11	英語力を伸ばしたいから。	4.6	95.4%	87
12	単位を取得したいから。	3.8	66.7%	87
	多読授業に関して:			
13	多読の授業は楽しい。	4.6	93.1%	87
14	興味のある本を自分で選んで読むのは楽しい。	4.6	94.3%	86
15	英語の本を読むことに意欲的に取り組めた。	4.4	92.0%	87
16	達成感がある。	4.3	83.9%	87
17	多読で読書の楽しみを味わうことができた。	4.5	92.0%	87
18	多読は知識を増やす、自分の世界観を広げるのに役に立つと思う。	4.5	90.8%	87
19	多読によって英語学習が楽しいと感じるようになった。	4.4	88.4%	69
20	多読は自分の英語力を伸ばすことにつながると思う。	4.5	89.7%	86
21	今後も多読を続けたい。	4.3	81.6%	87
22	多読は、一人で読むより、仲間と読むほうが続けられると思う。	3.3	46.0%	87
23	一人でも多読は続けられそう。	3.8	66.7%	87
24	多読の意義を理解できたと思う。	4.2	81.2%	69
25	授業以外でも多読の本を読んだ。	3.1	42.6%	54
26	自分のペースで進めることができる授業のやり方は自分に合っていた。	4.4	87.0%	53
27	英語を学ぶうえで多読(多聴)というやり方は好きである。	4.4	87.4%	87
	どのような読み方をしましたか:			
28	自分の英語力に合っている本を選んで読んだ。	4.3	89.7%	87
29	知らない単語は辞書を引ながら読んだ。	2.7	35.6%	87
30	知らない単語は意味を推測しながら読んだ。	4.4	92.0%	87
31	知らない単語は後で辞書で調べた。	3.3	50.6%	87
32	頭の中で日本語に訳しながら読んだ。	3.5	56.3%	87
33	自分の英語力に合わない本は途中で読むのをやめた。	3.4	48.6%	72
34	つまらないと思った本は途中で読むのをやめた。	3.3	50.0%	54
35	わからないところはゆっくり読んだ。	4.3	87.0%	54
36	意味がわからないところや難しいところを繰り返し読んだ。	3.8	70.4%	54
37	わからなくなったら、どこからわからなくなったかを考え、そこから読み直した。	3.7	61.1%	54
38	わからないところは飛ばして読んだ。	2.7	27.8%	54
39	一度読んだだけでは理解できないときは、もう1回読んで理解しようとした。	3.5	61.1%	54
40	難しさを判断して読むスピードを調節した。	3.9	76.4%	72
41	自分に適した速度で読むことができるようになった。	4.3	88.4%	69
42	英語が少々難しくても読みたい本に挑戦した。	3.8	67.8%	86
43	CDを聞きながら読んだ。	2.6	37.0%	54
	英語で読むことについて:			
44	英語を読むことに対する抵抗感が以前より減った。	4.6	94.3%	87
45	英語を読む速さが速くなった。	4.3	88.9%	54
46	知らない単語は文脈から推測しながら読むことができるようになった。	4.3	86.1%	72
47	意味を理解できる語彙が増えた。	4.3	90.7%	54
48	日本語を介さなくても内容を理解できるようになった。	3.6	59.8%	87
49	読んだ本の内容の7割以上は理解できていると思う。	4.2	83.3%	72
	その他:			
50	読書記録(本のタイトルや語数など)をつけるのは励みになる。	4.0	69.4%	72
51	読書日誌の返信はいつも読んでいた。	4.3	80.5%	87
52	読書日誌の教員からの返信は励みになる。	4.3	84.1%	69
53	読書日誌の教員からの返信は必要である。	4.3	85.1%	86
54	読書日誌を書くことでできたこと、できなかったことなど、読書を振り返ることができる。	4.3	85.1%	87

n=87: アンケートのあるもの91名のうち2011年後期(2段階評価)4名を除く。

付表3 アンケート調査結果(2期生)

質問項目	1期目		2期目	
	評点	有効回答	評点	有効回答
英語に関して：				
1 英語が好きである。	3.3	18	3.5	20
2 英語の勉強は楽しい。	3.3	18	3.2	20
3 英語で読むことは好きである。	3.4	18	3.6	20
4 英語で読めるようになりたい。	4.8	18	4.7	20
5 英語で読めることは必要だと思う。	4.7	18	4.8	20
6 英語の学習は必要だと思う。	4.8	18	4.9	20
7 使える英語力を身につけたい。	4.9	18	4.9	20
多読授業を履修した理由：				
8 英語が好きだから。	3.6	20	3.5	20
9 英語の本を読みたいから。	3.9	20	4.1	20
10 英語で読めるようになりたいから。	4.6	20	4.6	20
11 英語力を伸ばしたいから。	4.6	20	4.6	20
12 単位を取得したいから。	4.0	20	4.1	20
多読授業に関して：				
13 多読の授業は楽しい。	4.7	20	4.7	20
14 興味のある本を自分で選んで読むのは楽しい。	4.7	20	4.7	20
15 英語の本を読むことに意欲的に取り組めた。	4.6	20	4.4	20
16 達成感がある。	4.4	20	4.4	20
17 多読で読書の楽しさを味わうことができた。	4.7	20	4.5	20
18 多読は知識を増やす、自分の世界観を広げるのに役に立つと思う。	4.5	20	4.6	20
19 多読によって英語学習が楽しいと感じるようになった。	4.3	18	4.7	20
20 多読は自分の英語力を伸ばすことにつながると思う。	4.7	20	4.7	20
21 今後も多読を続けたい。	4.5	20	4.5	20
22 多読は、一人で読むより、仲間と読むほうが続けられると思う。	3.3	20	3.7	20
23 一人でも多読は続けられそう。	4.5	20	4.1	20
24 多読の意義を理解できたと思う。	4.4	18	4.3	20
25 自分以外でも多読の本を読んだ。	2.8	18	3.3	20
26 自分のペースで進めることができる授業のやり方は自分に合っていた。	4.6	17	4.4	20
27 英語を学ぶうえで多読(多聴)というやり方は好きである。	4.3	20	4.7	20
どのような読み方をしましたか：				
28 自分の英語力に合っている本を選んで読んだ。	4.3	20	4.2	20
29 知らない単語は辞書を引きながら読んだ。	3.0	20	3.4	20
30 知らない単語は意味を推測しながら読んだ。	4.4	20	4.5	20
31 知らない単語は後で辞書で調べた。	3.3	20	3.2	20
32 頭の中で日本語に訳しながら読んだ。	3.9	20	4.0	20
33 自分の英語力に合わない本は途中で読むのをやめた。	2.8	20	3.9	20
34 つまらないと思った本は途中で読むのをやめた。	2.7	18	3.8	20
35 わからないところはゆっくり読んだ。	4.3	18	4.5	20
36 意味がわからないところや難しいところを繰り返し読んだ。	3.9	18	4.2	20
37 わからなくなったら、どこからわからなくなったらかを考え、そこから読み直した。	4.0	18	3.9	20
38 わからないところは飛ばして読んだ。	2.4	18	2.6	20
39 一度読んだだけでは理解できないときは、もう1回読んで理解しようとした。	3.8	18	3.9	20
40 難しさを判断して読むスピードを調節した。	4.1	20	4.4	20
41 自分に適した速度で読むことができるようになった。	4.2	18	4.0	20
42 英語が少々難しくても読みたい本に挑戦した。	3.6	20	4.3	20
43 CDを聞きながら読んだ。	2.6	18	2.7	20
英語で読むことについて：				
44 英語を読むことに対する抵抗感が以前より減った。	4.6	20	4.6	20
45 英語を読む速さが速くなった。	4.4	18	4.2	20
46 知らない単語は文脈から推測しながら読むことができるようになった。	4.4	20	4.3	20
47 意味を理解できる語彙が増えた。	4.2	18	4.5	20
48 日本語を介さなくても内容を理解できるようになった。	3.5	20	3.6	20
49 読んだ本の内容の7割以上は理解できていると思う。	4.2	20	4.0	20
その他：				
50 読書記録(本のタイトルや語数など)をつけるのは励みになる。	4.2	20	4.3	20
51 読書日誌の返信はいつも読んでいた。	4.3	20	4.0	20
52 読書日誌の教員からの返信は励みになる。	4.2	18	4.2	20
53 読書日誌の教員からの返信は必要である。	4.2	20	4.2	20
54 読書日誌を書くことでできたこと、できなかったことなど、読書を振り返ることができる。	4.1	20	4.1	20

n=20：2011年後期(2段階評価)7名を除く。