

大学生の効果的多読指導法

—易しい多読用教材と授業内読書の効果—

The Effectiveness of Picture Books and SSR in Extensive Reading Classes

高 瀬 敦 子

This study reports the reading materials that affected the learners' reading performance and the effectiveness of SSR (Sustained Silent Reading) on motivating learners to participate in reading extensively. Recently, extensive reading has been gaining popularity in university and high school English classes because of its effectiveness on improving learners' reading fluency, vocabulary acquisition, and affect toward English. However, an ER program's success depends greatly on how it is implemented. This study reports what kinds of reading materials students chose to read and how students who participated in SSR surpassed the students who were assigned an outside-of-class reading in the amount. A total of 245 university students participated in extensive reading for 8 months. Two classes of 84 students participated in SSR for 40-45 minutes each week, another two classes of 77 students participated in 10-minute-reading in class during the first semester and reading outside of class during the second semester, and the other two classes of 84 students read only outside of class. Only two students from the SSR group stopped reading in the middle, whereas 24 students (33.4%) from the second group stopped reading when 10-minute-reading finished, and 12 students (14%) from the outside-of-class reading group did not participate in reading. The results indicate that SSR worked to motivate students reading extensively.

はじめに

最近、少子化の影響で高卒生が減少し、入試の方法が以前にも増して多様化してきた。そのため、どの大学にも様々なレベルの学生が入学してきており、学生間の英語力に非常に大きな差が見受けられるようになった。英語力に大きな隔たりがある学生たちが同じテキストを使用し一斉授業を受ければ、授業を理解できず結果的に単位取得が不可能な学生、あるいは単位はかろうじて取得できたとしても英語力は向上せずに終わる学生等がでてくるのは必至である。多読授業は個人の英語のレベルに合わせて本を選択し、個人のペースで読書を読み進めていくことができるので、このような格差のあるクラスで用いるには最適な手法である。学習者は教師の指導の下で、各自の英語力に合わせて教材を選択し、無理をせずにレベルを上げていき、楽しみながら英語の本を読み続けるので英語嫌いが減ってくるという結果がでている (Takase, 2003)。

多読は、英語力向上には非常に有効であるといわれており、国内外で様々な研究がなされ、種々の効果が報告されている (e.g., Elley & Mangubhai, 1981; Hafiz, & Tudor, 1989; Lai, 1993; Mason & Karashen, 1997; Rob & Susser, 1989; Sy-ying Lee, 2005; Takase, 2004)。国内では、昨今多読が急速に広がりを見せ、小学生から社会人まで、児童英語教室・塾 (中沢, 2004)・個人サークル・企業内等で積極的に取り入れられてきつつある。大学・高校においても、多読を取り入れるところが徐々に増えてきているが、多読が英語力向上に有効であることは認めつつも、多読の指導方法に確信がもてず、多読導入に踏み切るのを躊躇している教師が多い。

一口に多読と言っても様々で、多読プログラムを成功に導くために考慮すべきものは種々ある。その中でも、1) 教材、2) 多読後のタスク、3) 多読場所 (授業内多読 vs 授業外多読) は、選択の仕方いかんで学習者のモチベーションを高めたり失わせたりし、多読プログラムが満身に終わるか不満足なものになるかの分かれ道となり、最重要検討事項である (高瀬, 2005)。

1. 多読授業とは

1. 1. 多読方式による読書量

多読とは、読んで字のごとく、学習者が習得目標の言語を大量に読むことであり、その結果、初めて読書の効果が表れてくるのである。指導者はそのために様々な工夫を凝らし、学習者を自立した読者へと導いていくよう努力を重ねなければならない。どの程度の量を多読とみなすかについての認識は指導者により様々で、毎週1冊、毎日1冊、あるいは毎日20~30分、中には1月に1冊しか読まなくても多読とみなす指導者もいる。その中で、日本国内で2002年以來注目を集めだしたのは、具体的な数値「100万語」を一区切りの目標とするものである (酒井, 2002)。これは語呂がよく、多読目標としてはうってつけの言葉である。酒井は長年学生の多読指導をした経験から100万語をという数値を出したそうであるが、これは奇しくも、アメリカの中流クラスの子供達が1年間に読む単語の数であるとされている (Anderson et al, 1988)。また、鈴木 (1996) は高校生に多読指導を実践した結果、読破ページが200ページ前後から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、1ページ平均250語の本では約5万語である。筆者の経験では、平均的な高校生・大学生の場合、1年間で100万語を読破するのは難しく、50万語達成する学生も数えるぐらいであり、1年間のクラス平均が15~20万語である。5~6万語前後読むと英語を読むのが楽になると感じる生徒が多く、これは鈴木 (1996) が提唱している200ページとほぼ一致している。このように、読書量を測る方法も指導者によって異なり、主に冊数、ページ数、語数に分かれる。現在はページ数で測る指導者・研究者が比較的多いが、筆者は多読用教材として様々な難易度の本を使用し、対象学習者の英語力も多様であるため、集計や記録に一番時間はかかるが、最も正確な語数を採用し

ている。

1. 2. 多読用教材

最近、日本では多読人口が急速に増え、それまで多読の研究者および多読指導の実践者が主に読んでいた、Day & Bamford (1998) に加え、多読学習者のための指導書的な役割を果たす本がよく読まれている（古川 & 伊藤、2005）。また、多読用書物の需要が増えたため、日本多読学会のメンバーや、タドキストと称する個人の多読愛好家たちによる多読用教材の開拓も盛んに行われ、およそ1万冊の多読用教材を紹介したブックガイドも出版された（古川他、2005）。その中には、従来のGraded Readersに加えて、L1（英語を母国語とする）の子供が英語を学ぶ時に使用する絵本（Leveled Readers）、L1の小学生に人気がある本、L1の学校で使用される社会・理科の副読本、内容が大人向けのL1用多読本、極めつけは、世界中で人気がある日本の漫画の英訳本など、全て語数・レベル・コメントつきで紹介されている。どの教材を使用するかは、これも指導者により意見が分かれるところであり、語数・文法・構文を制限して英語の学習者用に易しく書きなおされた、もしくは書き下ろされたレベル別のGraded Readersを使用すべきであるとする考えと、Graded Readersよりもっと語数が少なくて易しいLeveled Readers（e.g., Oxford Reading Tree, Longman Literacy Land）からスタートすべきであるという考えがある。特に英語を母国語とする教師からは、高校・大学生に絵本はふさわしくないとする意見をよく聞くし、主な教材購入元であり、設置場所を提供してくれる図書館からの抵抗も大きい。筆者は高校生対象に10年近く多読指導をした経験から（高瀬、2005）、より多くの本を学習者に抵抗なく楽しんで読み続けさせるには、年齢に関係なく両者の融合が最適であると考え、大学生にもそれを適用している。

1. 3. 多読後のタスク

現在、多くの多読授業のクラスにおいては、学習者が読書をした後の理解度を測ったり、読書を推進させる事を目的とした様々なタスクの試みがなされている（Bamford & Day, 2002）。読書後にサマリーを課す指導者も多いが、Mason & Krashen (1997) は、読書後のサマリーは、英語力向上には直接影響しないという結果を報告している。まず読ませることが多読の目的であるので、時間がかかるタスクは読書時間を削り、かえって逆効果である。筆者の経験では、多読後のタスクにサマリーを課した結果、書くことに時間をとられ、その分読書に当てる時間が減ったり、課題のサマリーが読書をする意欲を下げたり、図書を選択に影響を与えたり（サマリーを書く回数を減らすために、自分のレベル以上の本を選択する）して、読書そのものには余りプラスにはならなかった（Takase, 2004）。筆者はこれまでの経験から、現在は多読後に読書記録手帳に、日付・本のタイトル・シリーズ・レベル・所要時間・WPM（Word per Minute）・短いコメントを書き、読書記録を取ることを課している。

1. 4. 多読場所（授業内多読vs授業外多読）

本来、読書は個人で行うものであり、授業中に一斉に行うものではないとする考えもあるが、日本語でも読書経験が少なく、アルバイトやクラブ活動等で忙しい最近の大学生には、ある程度の読書時間を確保してやらなければ、英語での読書までは望めない。Day & Bamford (1998)、Krashen (2004) は、授業中に読むための時間を確保し、読書の価値を示し、その活動を評価することで、多読授業の効果があがると述べている。筆者は、高校生の多読を行った経験から、授業中に多読の時間を確保するSSR (Sustained Silent Reading) が、多読を推進する最大の要因となりうると考えている (高瀬、2005)。

以上のことから、ここでは大学生を対象として行った多読指導の結果を、受講生が本を読むごとに記録した読書記録手帳からの読書状況と、学期終了時に行った受講生へのアンケート調査の結果をもとに、次の3点を中心にして、大学生の多読プログラムの状況を報告する。

1. 多読を行った大学生はどのような多読教材を好み、その選択基準は何であったか。
2. 多読を行った大学生の多読を推進したもの、あるいは阻んだ要因は何であったか。
3. 授業内多読 (SSR) と授業外多読では、どのような差がでてきたか。

2. 多読指導

2. 2. 授業参加者

対象学生は同じ大学の2学部6クラスで、1年間授業内多読を行ったSキャンパスの2年生2クラスのグループ (GA)、1年間授業外多読を行ったTキャンパスの1年生2クラスのグループ (GB)、半年間授業外多読を行った同じくTキャンパスの2年生2クラスのグループ (GC) であり、いずれも語学が専門の学部ではない。GAのクラスでは前期・後期ともリーディングの授業を行い、受講者は合計84名 (男子77名・女子7名) であった。指定テキストがなかったため、毎回授業の前半に速読および内容把握の練習を行い、後半の40~45分を多読にあてた。GBは前期がリーディング、後期がライティングの授業であり、指定テキストが課されていたので、前期は授業中の10分間読書と授業外読書を、後期は授業外多読のみを課した。受講者は合計77名 (男性50名・女性27名) であった。GCは84名 (男子61名・女子23名) で、前期はライティング、後期は指定テキストを使用して行う半期のリーディングクラスであった。そのため、授業中の多読は導入オリエンテーションのみ行い、その後はGBの後期同様に授業外の多読を課した。

授業の最初にEPPER (Edinburgh Project on Extensive Reading) のプレイスメントテストを行い、多読開始前の受講生のリーディング力を測った。EPPERテストとは、David Hillを中心としたエジンバラ大学の多読研究グループが開発したクローズテストで、その結果をもとにどのレベルから多読を始めるのが効果的であるか、目安が示されている。ところが大半の日

本の大学生は、中学・高校で徹底した訳読式英語教育を受けてきているので、スムーズな読書を行うには、まず英語を一語一句日本語に訳する習性を取り払わなければならない。そこでテスト結果をもとに診断する多読スタートレベルを、E P E Rが示している基準よりも2 - 3段階低いところからスタートし、日本語訳をせずに英語のまま、英文を頭から読めるように訓練していく必要があった。E P E Rテストの結果はスタンダードスコアに変換して、100点満点中の平均がG Aは19.0 ($Min = 4, Max = 49, SD = 6.527$)、G Bは18.3 ($Min = 4, Max = 45, SD = 6.177$)、G Cは19.4 ($Min = 4, Max = 37, SD = 7.647$)であった。これは、全体の10段階中、下位1から6のレベルにはいり、各グループの平均は3グループとも下位から4番目のレベルに属する。

各グループとも、受講生は授業以外でも出来るだけ沢山読書をし、読書記録手帳に、個人の読書記録をとる事を課せられた。筆者は受講生が読書中に各人の読書記録を読み、その場で指導を行った。G Cは全員に実質的な指導を行う時間がなく、激励の声をかけるのみであったが、授業後毎週多読状況を報告にきた学生もいた。最後の授業では、その期間に読んだ中で一番気に入った本の要約と感想を英語で書いて提出し、またその内容を英語でクラスに紹介することが課せられた。どのグループも読書量と、プレゼンテーションをそれぞれ10%の評価対象とした。G Aは授業内に多読を行ったので、多読状況を授業参加度として20%評価した。どのクラスも、残りは授業中のテキストに関する課題およびテストで評価した。

2. 3. 多読用図書

Graded Readers を含め、多読用の図書はG B・G Cが所属するTキャンパスの図書館には2002年前期までは1冊もなかった。2002年後期から多読を始めるに当たって図書館に多読用図書の購入依頼を出し、徐々に書棚に並ぶようになってきたが、学生の数と比較して（前期1回生・後期2回生夫々に80~90名）多読用図書の種類・数が全く不足しており、個人の本も貸出したが、焼け石に水であった。多読は長期的に行う方が効果的であり、半年ぐらいでは効果があまり期待できないのは明白であるが、図書不足のため2回生には気の毒であったが、前期に1回生のみを、後期に2回生をスタートさせ、多読スタート時期をずらした。1回生がある程度レベルを上げた時点で、2回生をスタートさせれば、多読初期段階で大量に必要とされる初期レベルの図書不足から来る混乱と、適切なレベルの本が手に入らないために、自分の英語力をはるかに超えたものを読むという無駄な多読を、若干なりとも緩和させられるとの考えであった。また、G Aが利用するSキャンパスの図書館には、ある程度以上のレベルの多読用図書しかなく、多読初期に必要なレベルの本がほとんど見られなかったため、ここでも多読クラスを始めるに当たり2005年度に備えて、2004年度末に初期レベルの本の購入を依頼した。英語が専門でない学生の中には、英語が苦手なためそれまで英語の勉強を回避し、入試でも英語を選択せずに入學してきた学生が少なからずおり、彼らは、Graded Readersのレベル0でも手が出

なかった。適切なレベルの教材なしには多読指導は不可能であるので、英語が苦手な学生でも読める教材を確保することが先決であった。G Aの受講者が多く、図書館の本のみでは初期段階の図書は全く足りなかったため、それを緩和するために多読学会の図書貸出システムを利用し、前期・後期ともそれぞれ約80冊の多読用図書を借り受け、授業のたびに教室に運んだ。両キャンパスの図書館には同じシリーズの本もあるが、レベルが高くなるとSキャンパスの図書館にしか置いてない。受講生はどちらの図書館からでも借り出しができるようになっているが、学生は実際に本を手にとって見て、様々な基準で本を選択しており、目の前に本があることが、多読への動機付けには必須の条件である。但し、本のレベルが上がってくれば、タイトルのみで選択するのも可能になり、Tキャンパスの学生は、ある程度レベルが上がると、Sキャンパスの図書館からよりレベルの高いGraded Readersを借り出していた。

実際に受講生が多読初期の段階で読んだ本は、L 1の幼稚園や小学生が英語を学習するのに使用するためのLeveled Readersであり、文字がほとんどないレベルから、段階的に語彙数や文法レベルが上がっていくような構成で書かれている。代表的なシリーズは、Oxford Reading Tree (O R T)と、Longman Literacy Land (L L L)の両シリーズであった。さらにL 1用絵本のStep Into Reading (S I R)、L 1の小学校中学年～高学年の生徒に人気がある読み物シリーズ、Magic Tree House, Magic School Bus, A to Z Mysteries, Bailey School Kids, The Secrets of Droon, Mad Science等、Graded ReadersとしてはAction Readers, Penguin Young Readers 1-4, Penguin Readers 0-4, Oxford Book Worms 1-4, Macmillan Readers 1-3, Cambridge English Readers 1-3等に進んでいった。G Aは図書館の本と多読学会から借り受けた本、G B・G Cは図書館の本のみを多読用本として利用した。G A、G Bの受講生は、授業が始まる前に図書館から本を借り出して、教室に持参する事を義務付けられていたが、1次限目に行われた授業では、授業前に借りようとして、図書館が開く9時まで待ち、授業に遅刻してくる学生や、本を持たないで教室に来る学生が若干名いた。

2. 4. 多読授業に関するアンケート

学年の最後に、多読に関するアンケート調査を実施し、英語での読書についての感想・英語力との関係・本の好み・選択基準・本の読み方・本を読み続けた理由・読めなかった理由・多読の効果等を調査した。アンケート参加者はG A77名(男子70名・女子7名)、G B77名(男子50名・女子27名)、G C84名(男子61名・女子23名)であった。この中には、ほとんど、あるいは全く本を読まなかった受講生や、読んでも読書記録をとらなかった受講生も含まれているが、それらの受講生の多読を阻んだ原因を知る事が重要であったために、あえてアンケート分析に含めた。

3. 結果と考察

表1は各グループの学期ごとの一人平均読書量を冊数および語数で表したものである。

G A前・G A後は、授業中に40-45分時間を与え多読を行ったS S Rクラス、G Bは前期に授業の最初に10分間読書を行い（G B前）、後期には授業外で多読を課した（G B後）クラス、G Cは後期のみ多読を取り入れ、それを授業外の課題としたクラスである（G C後）。

表1 各グループの前期・後期読書量（冊数および語数）

グループ	一人平均読書量（冊数）					一人平均読書量（語数）				
	G A前	G A後	G B前	G B後	C G後	G A前	G A後	G B前	G B後	C G後
受講者数	84	84	77	77	84	84	84	77	77	84
多読者数	81	82	75	53	72	81	82	75	53	72
平均	23	21	28	25	23	79533	90737	34089	55578	40316
最小	2	7	2	2	2	6300	10349	2000	2410	2181
最大	150	72	65	87	100	516814	425342	104600	310699	188613
標準偏差	19.47	13.41	14.60	20.05	17.21	88026.74	84478.19	20641.05	69563.30	39949.47

表1からわかるように、G Aは多読を行わなかった受講生は前期3人、後期2人であったが、年間を通して多読を行わなかった受講生はいない。G Bは前期が2人、後期は何と24名が、G Cは12名が読書を行わなかったか、記録をとらなかったかであった。つまり、授業中にたとえ10分であっても多読の時間を設けたクラスは大半の受講生が多読を行ったが、多読を授業外で課題とした場合には読書をしない学生が増えたという結果になった。図1は各グループの多読用図書のレベル別読書冊数を示す。

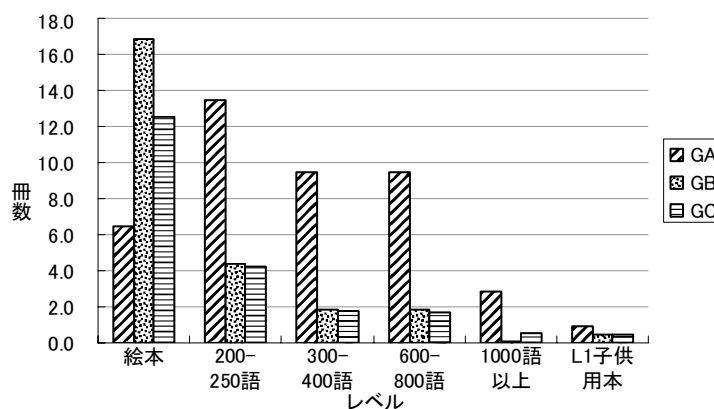


図1 各グループの一人平均レベル別読書量（冊数）

このグラフからわかるように、G Aは絵本よりもGraded Readersを読んだ学生が多かったが、G B・G Cは絵本の方が圧倒的に多かった。これはG B・G Cが利用する図書館に比べ、G Aが利用する図書館に絵本が少なく、Graded Readersが多かったという事も関係していたであろう。但し、絵本でもレベルが上がればGraded Readersの200-250語レベル、中には300-400語レベルの本より難易度が高くなるものもあるので、必ずしも易しいものばかりを読んだとはいえない。

表2 本を選んだ基準は何でしたか。(複数回答可)

グループ	G A	G B	G C
外見(表紙・挿絵・写真・装丁)	87%	76%	100%
英語(字の大きさ・レベル・語数・薄さ)	32%	41%	33%
内容(タイトル・ジャンル)	51%	45%	1%
その他(評価・出版社等)	4%	4%	1%

表2が示すように、本を選択した基準は圧倒的に外見を見て決めた学生が多かった。たとえ英語の難易度が少々高くても、表紙・挿絵・写真・装丁等、で本を選んだために、結果的に絵本が一番好まれたのであろう。G Aはタイトルを見てGraded Readersの中から選択した学生が多かったが、それでも本の表紙・挿絵等は参考にしていて、やはり、多読用本は手にとって見て選択ができるように、各図書館の書棚に並べて置かれることが動機付けのためには必要である。

次にアンケート結果を主な項目に関してクラスごとに検証してみる。

まず、初めての経験である多読をして楽しかったかどうか、また多読で英語力が向上したかどうか、どの面で向上したかという質問に対する回答結果は次のようであった。

表3 英語の読書は楽しかったですか。

グループ	G A	G B	G C
5. とても楽しかった	3%	3%	8%
4. 楽しかった	38%	32%	45%
3. どちらでもない	39%	40%	35%
2. あまり楽しくなかった	17%	17%	2%
1. 全然楽しくなかった	4%	9%	10%

表3を見ると、多読を楽しんだ受講生は、とても楽しかった・楽しかった両方を合わせて、G A (SSRクラス)は41%、G Bは35%、G Cは53%、また反対に楽しくなかったと答えた受講生は、2と1の選択肢を合わせて、G Aは21%、G Bは26%、G Cは12%であり、G Aは

大学生の効果的多読指導法（高瀬）

読書を楽しんだ受講生が、楽しまなかった学生の約2倍、G Bは約1.4倍、G Cは約4倍だった。授業外で多読を行ったG Cが一番多読を楽しんだという意外な結果が出た。

表4 英語の本を読んで英語の力が伸びたと思いますか。

グループ	G A	G B	G C
5. とても伸びた	4%	6%	7%
4. 伸びた	39%	35%	43%
3. どちらでもない	36%	46%	40%
2. 余り伸びなかった	16%	9%	1%
1. 全然伸びなかった	5%	4%	8%

表5 英語力のどの部分が伸びたと感じますか。(複数回答可)

グループ	G A	G B	G C
リーディング力	61%	44%	52%
読むスピード	49%	54%	49%
語彙	12%	9%	15%
ライティング力	1%	9%	5%
リスニング力	6%	0%	1%
スピーキング力	1%	3%	4%
文法力	4%	4%	7%

また、表4・表5から、英語力が伸びたと感じている受講生は、G Aでは43%、G Bでは41%、G Cでは50%であった。逆に、伸びなかったと感じている受講生は、G Aで21%、G Bで11%、G Cで9%であった。さらにどの部分が伸びたと感じるかという質問では、G A・G Cともリーディング力が伸びたと答えた学生が一番多く、G Aは61%、G Cが52%と過半数の学生が伸びたと感じていた。それに比べてG Bが44%とほかの2つのグループよりも低かったのは、G Bは1回生で、それまで受験用の難解な英文を大量に読んでいたため、短くて易しい本を読んだ事で英語力が伸びたとは感じられなかったのかもしれない。ところが、読むスピードを見てみると、英語力向上とは逆に、G A・G Cが49%にとどまっているのに対し、G Bが54%と若干高かった。これは、同じ理由で、それまで読んでいた難解な英文を読むスピードに比べて、易しくて短い本は簡単に読めるので、スピードがついたと感じたのであろう。また、学生の読書記録手帳をみると、WPMの数值は必ずしも皆が上がったわけではないが、大半の学生が、徐々に本のレベルを上げていってもWPM100前後を維持していたので、結果的には読書スピードも上がったと考えられる。

表6 本を読み続けた動機は何だったと思いますか。(複数回答可)

グループ	G A	G B	G C
授業課題であったから	40%	29%	15%
英語力向上のため	10%	23%	21%
楽しかったから	12%	15%	23%
英語・読書が好きだから	1%	4%	11%
達成感(記録)を感じた	4%	8%	4%

本を読み続けた原因を尋ねる質問に対する回答結果は表6の通りである。本を学期中最後まで読み続けた理由は、G Aでは授業の課題だったからという理由が一番多く40%を占めた。一方G Bは授業課題であったからという理由と英語力向上のためという回答が同じくらいであった。G Cはほかのグループと違って、楽しかったから、という理由が一番多く、23%にのぼった。また、G Cは英語・読書が好きだから、という理由を述べた学生が他のグループより多かった。G Cは課外での読書のみであったにもかかわらず楽しかったと回答した学生が半数以上(53%) (表3)、英語が伸びたと感じた学生が半数(50%) (表4) いたことを考え合わせると、英語や読書が好きであるということが、多読を推進し、最後まで読書を持続させる強い要因になったと考えられる。

表7 本を読めなかった理由は何ですか。(複数回答可)

グループ	G A	G B	G C
時間不足	21%	19%	35%
英語苦手	10%	9%	3%
気が乗らない	6%	8%	1%
楽しくない	6%	6%	3%
本へのアクセス	6%	12%	6%
読書の習慣なし	4%	5%	6%
記録煩雑	0%	3%	1%

次に、読書を阻んだ原因を見てみると、3グループとも共通しているのは、時間不足であった。特に授業外の読書のみを行ったG Cが一番高かった(35%)。G Aは授業中に40~45分間読書時間を確保したにもかかわらず、時間不足だという回答がほかの項目と比較して一番多かった。これは、後期に専門科目の授業の課題が増えたという事も一因であるが、本のレベルが上がれば授業中だけでは1冊を読み切れず、時間不足と感じたのであろう。このグループには、「最初は課題であったから読書を始めたが、そのうちに面白くなって読み続けた」、とコメ

ントをつけていた学生が何人もいた。後期は専門科目の勉強に時間をとられるようになり、思う存分読書ができなかったので、授業中90分を全部読書に当てて欲しかった、とコメントを書いた学生もいた。

表8 英語で多読をして一番よかった事は

グループ	G A	G B	G C
英語力向上	40%	41%	31%
本の内容に対する興味	23%	28%	15%
多読の方法	23%	3%	0%
読書の楽しさ	17%	4%	17%
達成感・自信	9%	10%	11%
学習意欲・読書習慣	9%	4%	1%

表8でわかるように、英語の多読を経験した事で一番の利点は3グループとも共通して英語力向上をあげた学生が一番多かった。G Aは次に本の内容に対する興味および多読の方法をあげている。これは、多読授業が従来の授業形態と全く違って、教材の自由選択、学習者の英語力に合わせたレベル、理解が可能な英語、楽しめる教材、教師主導の受動的な授業形態ではなく、学習者主導の能動的学習方法等、が新鮮でそれが動機付けになったのであろう。読書の楽しさをあげたのはG A・G Cとも17%（G Cは2番目に多い）であったが、G Bは4%にとどまった。逆に、本の内容に関する興味はG Bがほかの2つのグループよりも高く、28%であった。G Bは1回生であるので、それまで目にしてきた難易度が高い大学受験用の英文を表面的に読んでいたため、それまでと全く違う種類の本を目にして、内容に関する興味をもったのであろう。

3. 結論と今後の課題

結論として言えることは、多読プログラムを成功に導くものは、主に教材と読書時間の確保である。多読を持続させた動機は各グループにより多少の違いがあったが、多読を阻んだ最大の原因は3つのグループに共通して、時間不足であった。多読を行った受講生は読書を楽しいと感じ、英語力の伸びを実感しながら受講期間中の読書が続けた学生が多かった。最初は課題であったために仕方なく読書を行っていた受講生も、多読授業の目新しさ・教材の新鮮さなどに惹かれて読書を続け、徐々に読書スピードの伸び、英語力の向上を実感するようになり、読書自体が楽しみに変わっていった。

まず最初に学習者を多読にひきつけるものは多読教材であり、特に初期の多読受講者にとつ

では導入時に使用する本の選択が非常に重要である。本を外見で選択する学生が多いため、大量の本を学生の目の届くところに置き、手にとって見ることが出来るようにしておくことが大切である。当研究の大学生が絵本を好んで読んでいるところを見ると、大学生であるから絵本はふさわしくないという事はなく、まずは読む気を起こさせるものであれば、それは立派な多読教材になる。絵本で英語に慣れてくれば徐々に字の多い本に移行していくので、多読導入時に絵本を利用するのは効果的である。

次に重要な事は読書時間の確保である。この研究からもわかるように、最近の大学生は忙しくて、読書時間を確保するのがむずかしい。そこで授業時間中に読書の時間を確保し、たとえ10分間であっても、じっくり集中して読む習慣をつけることが先決である。徐々に読書時間を長くして長時間の読書に慣らしていけば、おのずと読書の習慣も身につけて、授業外でも読めるようになってくる。自立して、自律した読書が出来るようになるまでは、授業中に読書時間を確保し、強力に引っ張っていく事が必要である。

今後の課題は、1年間の授業内でいかにしてより多くの学生に読書の習慣を身につけさせるかという事と、いかにして多読用図書を増やし、多読授業をスムーズに展開できるようにするかということである。多読は1年で終わるものではなく習慣になるまで何年でも続ける必要があるが、これは筆者一人ではできない。多読プログラムがカリキュラムに組み込まれ、大学4年間続けて履修できるようになれば、非常に大きな効果が期待できると考える。多読用図書の購入および管理も個人では無理であるので、大学図書館に依頼するのが最善だと考える。筆者は、多くの学生の英語に対する苦手意識を払拭し、英語に親しみを感じ、楽しく読書に勤しむようになる学生が少しでも増えることを期待しつつ、今後とも多読指導を改善させていきたいと考えている。

参考資料

- Anderson, R., P. Wilson, & L. Fielding. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly* 23: 285-303.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Edinburgh Project on Extensive Reading (EPER). <http://www.ials.ed.ac.uk/eper.html>
- Bamford, J. & Day, R. R. (Eds.). (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge University Press.
- Cho, K.S., & Krashen, S. D. (1994). Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37 (8), 662- 667.
- Day, R.R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Elley, W. B., & Mangubhai, 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), 4-13.

- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. (2nd ed.). Libraries Unlimited.
- Lai, F. K. (1993). The effects of summer reading course on reading and writing skills. *System*, 21(1), 87-100.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25(1), 99-102.
- Robb, T., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs. skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5(2), 239-251.
- Sy-ying Lee. (2005). The Robustness of Extensive Reading: *Experience from Two Studies*. *The International Journal of Foreign Language Teaching*. Summer. 13-19.
- Takase, A. (2003). *The effect of extensive reading on the motivation of Japanese high school students*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University, PA.
- Takase, A. (2004). Investigating Students' Reading Motivation through Interviews. *Forum for Foreign Language Education*, 3. 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. In K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, & M. Swanson (Eds.) *JALT 2005 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- 日本多読学会 <http://www.seg.co.jp/sss/>
- 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「英語多読完全ブックガイド」（2005）コスモピア
- 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）、28-29
- 酒井邦秀（2002）「快読100万語」筑摩書房
- 酒井邦秀・神田みなみ（2005）「教室で読む英語100万語」大修館書店
- 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（渡辺編）「新しい読みの指導」（pp.116-123）三省堂
- 高瀬敦子（2005）「ある私立高校での多読授業への挑戦」教室で読む英語100万語（酒井・神田編）82-89. 大修館書店