
英語の多読本に対する学生の興味・関心の傾向

藤原 愛

はじめに

明星大学の英語教育では、2014年度より授業の一環として「セルフラーニング：大学図書館を活用した多読多聴のススメ」と題し、学生が授業時間外に英語に触れられるよう英語の多読本を図書館に配架し、活用する取り組みを行っている。本研究は多読本導入に先立ち、本学の学生に適した多読本の傾向を調査し、学生が多読の活動を有意義であると実感できるような図書のリインナップを提供することを目的として行ったものである。多読本は各社からさまざまなシリーズが出版されており、ひとことに「多読本」といっても扱うテーマ、レベル、形式（物語文や説明文）も様々である。どのような本であれば学生が自主的に読むのか、また英語の学習として「ためになる」と感じるのかを明らかにすることで、学生にとってより有意義な多読活動を提供できると考えている。それと併せて、本学における多読活動が目指すべきものを明らかにすべく、多読の活用・実践報告についても触れていく。

1. 多読に関する先行研究

1-1. 多読の目的・方法

数ある言語学習方法のなかで、多読は何を目的にして、どのように行うべきものとされているのか。Nation and Wang (1999) では多読により学ぶこととして「リーディングにおけるスキルと流暢さ (fluency) の獲得、既習の単語と文法の定着、新出単語および文法の学習、そしてリーディングの楽しさを知ること」(p. 356) の4つを挙げている。また、第二言語による多読活動で留意することとして Richard & Bamford (1998) では、(1) 母語に訳さずテキストから直接意味を理解する、(2) リーディングの方法により目標は異なるので、自分がなぜ「読む」のかを知る、(3) なじみのないことばや考え方であっても、読み物全体の意味するところを見失うことなく、理解しようとしてとめる、(4) 知らないことばや難しい表現は推測してみるか、それが無理ならば無視する、(5) 自分の目的に合った速度で読む、(6) 全体的理解に及ばなくて

も、適当なところで満足する、という具体的な実践方法を提示している (p.120)。つまり多読とは「読む」活動の一つでありながら、外国語教育の現場で行われている、辞書を引きながら単語や文法を調べ「読む」という活動とは目的を異とし、一線を画していることがわかる。

一方で日本の英語教育現場では、英語が苦手な学習者、そしてそもそも日本語の本でさえ読むことを避けている学習者もいる。そのような状況の中で英語の本を読ませ、英語力向上につなげることができるのであろうか。「多読よりも、文法学習や訳読を中心に精読といった従来の学習法のほうが効果的だ」と多読に異を唱える教員に対し、古川 (2010) は、文法教育は否定しないし、多読が万能だというわけではないが、と前置きのうえ、「大量の英文を読む中で文法ルールの具体的な用例に何度も触れること」、そして「文脈があれば語の推測は可能となるので何度も同じことばに触れ、だんだんと意味をつかむこと」の重要性を説いている。おなじ表現に何度も触れるというのは、我々が母語を獲得する過程にとっても近いものがある。日常で英語が使用されていない日本では、外国語として英語を学ぶ環境にあり、学習者は大量の英語にさらされる機会をもつことが非常に難しい。それを、本という媒体を日常的に読むことで、英語の表現に慣れ親むようにするのが多読の目的であると言える。

1-2. 多読に関する研究報告

多読の活動に関する研究報告は大きく二つの傾向に分かれる。ひとつ目は多読が英語力を向上させるとして提唱されてきた本来の活動の報告であり、もうひとつは英語に触れること、英語への興味をもたせることを目的とした活動の研究報告である。近年は後者の研究報告も多く見受けられる。まずは、実際に各教育機関が行ってきた多読活動のうち、インプットによる学習効果についての研究報告について見ていく。

自らの指導体験をもとに、Mason (2012) はインプット多読の具体的実践方法および、インプット理論の基本である「理解できるインプット」の重要性を説いている。現在多読には3つの異なった方式が存在するが、その3つ、(1) インプット理論が提案する「多読」、(2) 伝統的な「多読」(精読の補助としてとらえるもの)、そして(3) 「折衷多読」(インプットだけという方法に100%の信頼を寄せない)、の区別を明確にし、「理解できるインプット」が不可欠であるとするならば、(2) 伝統的な「多読」は効果がなく、(3) 「折衷多読」はインプットに使える時間を、他の活動に割いているという点で、(1) インプット理論の「多読」ほどの効果がないとしている。

多読による多量のインプットで、英語能力の向上が見られたとする研究報告としては、Sakurai (2011) が、70人の大学1年生を対象に多読を行い、記録シートに語数を記録させ、年度始めの TOEIC bridge の点数と年度末の TOEIC IP の結果より TOEIC の点数を比較したところ、読んだ語数と点数の間に有意な相関があったことを報告している。また、稲垣・稲垣 (2008) が大学授業での多読活動(教室外の課題として最低1週間に1冊のペースで読むよう指示)を通じてプレテストとポストテストでの点数を比較し、英語習熟度に統計的に有意な伸びが見られたことが報告されており、多読は日本にいながら英語のインプット不足を補うための有効な手段である

としている。また、インプット仮説に基づき、12週にわたり週一回の授業中の20～30分を多読の読書にあて、学期開始時と終了時のエッセイライティングの結果を比較した木村(2013)では、エッセイの総語数が増え、流暢さの向上が見られた。

このように、多読により直接的な英語能力の向上をはかる研究及び報告がある一方、リメディアル教育や「読む」活動以外に焦点をおいた教育活動の一環としての多読の報告もなされている。中学校・高校と比べると合計の英語の学習時間が週に2回(90分×2)しかない大学の英語授業では、学生が英語にふれあう機会が圧倒的に少なくなり、授業時間をどのように活用し学生の語学への興味を保ち、能力向上に繋げていくかが焦点となる。堀内(2010)は授業内で取り扱う教科書の勉強だけでなく、「英語に接触する量を増やす」ことを目的に、リメディアル教育として学生の授業外での多読活動の取り入れを試みている。また、多読を利用した活動型クラスの報告もなされている。多読の読後活動にドラマの台本を作成し、発表するというグループ活動に発展させた活用例もある(松井, 2014)。このようなリーディング後の活動(postreading activities)を通じ、学生同士が意見や感想をのべる機会を与えることが好ましく、また学生同士がよい影響を与えあい、励ましあうことも大切であるとされる(Richard & Bemford, p.141)。このことは、藤岡(2015)が掲げる狙い、1) 英語習慣を少しでも身につけさせる、2) 英語を読むことで少しでも自信を持たせる、3) 英語力と批判的思考力を向上させる、4) 読書を通じて他者の経験を体験させ共感を育む、に通じるところがある。また「読む」というプロセスは黙読に限ったことではない。特に外国語として英語を学習する場合、文字を音声化して読むことの重要性も無視できない。西田(2012)では、読みの流暢さはどのように構築されるのか、そのプロセスに焦点を当て、音読と黙読という異なる活動がどのように「読む」ことに影響するかを調査している。音読により文字と発音の結びつきが強化され、そのことにより、音読による多読が黙読の速度向上に影響した可能性を指摘している。

1-3. 多読活動の難しさ

学生が強い意志を持ち自らの英語能力向上のために努力することを惜しまないという状況であれば、多読の指導に困難を伴うことはないと考えるが、必修外国語としての英語で、学生が好む好まざるに関わらず英語を学習している環境では、なかなか多読が本来意図するところを学生が理解し自主的に取り組むことを期待するのは難しい。

多読を授業中に取り入れることに関して言えば、特にコミュニケーションを重視したカリキュラムでは、授業中に学生が多読活動をしている傍ら教師が待機しているという形態事態に疑問を呈する場合もあるかもしれない。授業時間は確保したいが多読もとなると、時間外活動として学生に多読をさせることが考えられる。

授業でどのように多読を取り入れるべきかについて、藤岡(2015)は上記の二つの導入法 1) 授業外課題として個々の学習者が図書館等に行き、読書記録等により成果を報告、および2) 授業内で実施される黙読、を挙げ、近年の教育機関で実施されている多読実践の多くが後者の授業内多読あるとしている。多読に不可欠な三大ポ

イントとして (1) SSR (Sustained Silent Reading) 授業内読書、(2) SSS (Start with Simple Stories) 最初は優しい本から、(3) SST (Short Subsequent Tasks) 最小の読書後課題とし、物理的に多読の時間を確保することが難しい学習者にとっては授業内多読が絶対に必要であるとしている。授業内多読では、学習者がどのような本をどのように読んでいるかを、教師が自分の目で確認することができ、指導者としての大切な役割を果たすことができるとしている。

一方、多読指導の難しさと教師の負担も指摘されている。古川 (2010) では、実際に多読指導に取り組んでみると自発的に読む生徒は非常に少ないことがわかり、生徒に多読を続けさせるには教師の大変な努力が必要であるとしている。また生徒が積極的に英語の本を読むようになるには、早くても1年、遅い場合は3年程度かかると指摘し、いかにモチベーションを下げずに多読を続けさせるかが教師の腕のみせどころであると述べている。

このように、多読の活動は継続することで英語力の向上が期待できる一方、学習者の動機付けという面においては、難しさが残る。多読本をリーディング後の活動と関連づけて、上手く活用することも一案ではないか。

2. 英語多読本に対する学生の興味・関心の傾向の調査

多読本の導入にあたり、学生の意識を調査し、今後の多読活動のありかたを探ることが必要である。多読の効果や継続することの難しさを念頭に置き、まずは、適した本を選定するにあたり、実際に学生が多読本に接し、どのような感想・意見をもつかを明らかにする必要がある。

2-1. 調査の目的

本調査の目的は、明星大学にて多読の活動を導入し授業で活用していくにあたり、適切な図書を選定するために、(1) 学生の興味の傾向、(2) 学生にとっての適当な難易度、(3) 学生の満足度が高い本の傾向、そして (4) 他の学生に薦めたいと感じる本はどのようなものか、という4つの視点を明らかにすることである。

2-2. 調査の方法

担当していた2013年度の外国語(英語)の授業履修者168人に対し、後期授業開始時に多読本導入の背景および活動内容を説明し、週1冊ずつ授業外で読んだ本のブックレポートの提出を課した。このブックレポートについては Bamford & Day (2004) の“Quick Book Report” (pp.137-139) を参考に作成しており、彼らが指摘しているように、あくまで読むことが目的であり、レポートに時間をかけすぎることのないよう考慮した。項目としては、Bamford & Day (2004) の「難易度」、「興味・面白さ」、に加え「満足感・達成感」、「お薦め度」の計4つの観点を採用した。

具体的な指示としては、「難易度」は、英語の文章について辞書なしで(多読は基本的に辞書を使わないことが前提なので) 読んだ場合に、5=非常に難しい、4=難しい、

3= 普通・適切、2= やや簡単、1= 非常に簡単、で回答し、「興味・面白さ」は本文の内容(イラスト等の解説も含む)について5を最高、1を最低としたスケールで回答、そして「達成感・満足度」はその本を読み終わった後に「英語を学習した」という達成感がどのくらい感じられたかを、5を最高、1を最低としたスケールで回答するよう指示した。「お薦め度」はその本を大学の友人・後輩に5= とても薦めたい、1= 絶対に薦めない、のスケールで回答している。

上記の項目以外に、この4つの観点の根拠となるような感想を述べる欄と、書籍の情報(題目、出版社、シリーズ、レベル)の記入欄を設けた。

アンケートに記載した学生に対するメッセージは、「このたび、大学の図書館に英語の本を導入し『多読プログラム』を授業に組み入れていくことになりました。みなさんには英語の授業を通して、様々な英語の本に出会い英語への興味をより深めてほしいと思っております。ところで、みなさんはどのような英語の本を読みたいと思いますか。今後、大学の英語の授業で多読を取り扱うことを前提に、自分たち、そして後輩たちのために『こんな本を増やして欲しい』というアイデアを積極的に提案してください。」とし、学生にとっての適切な難易度を知るためにも、色々なシリーズの本を読み、率直に「難易度」、「興味・面白さ」、「達成感・満足度」、「お薦め度」を答えるように指示した。

調査の対象となった多読本は8つの出版社の計19シリーズである。

2-3. 分析方法

学生から提出されたブックレポートについて、タイトル、出版社、シリーズ、レベルごとに、YL(読みやすさレベル)を求めた。YLとはSSS英語学習法研究会(<http://www.seg.co.jp/sss/>)が生徒を観察している教師の意見、多読をしている大人の意見から総合的に普通の英語学習者にとっての読みやすさを0.0から9.9までの数値にしたもので、数値が小さいほどよみやすくなっている(古川, 2007)。多読本にはシリーズごとに出版社が設定したレベルがもともとあるが、このレベルの指標は出版社ごとに異なり、そのままでは難易度を比較することが困難となる。YLを知るにあたっては主に『英語多読・多聴指導マニュアル』(大修館)を参照したが、この本に挙げられていない多読本に関しては、The Extensive Reading Foundation (ERF) の Graded Reader Level Scale を参考にすることとし、Extensive Reading Foundation Graded Reader Scale Comparison chart を参照し求めたレベルと同レベルの本のYLを採用した。

その後、調査目的ごとに、「難易度」、「興味・面白さ」、「達成感・満足度」、「お薦め度」の選択肢ごとの人数の合計を算出した。

3. 結果と考察

調査の結果、多読本に関して延べ946冊に関する回答を得た。

3-1. 学生の興味の傾向

まずは、学生がどのような本を選択したかであるが、19シリーズのうち人気のあった本のシリーズは4種類で、延べ100回以上読まれた。表1にその結果を示す。C社のシリーズaがもっとも読まれ、延べ407回であった。このシリーズは英語圏の小学校でも使用されているリーダーである。次にB社の自然科学を題材にしたリーダーが166回と続き、E社のある街を舞台に様々な物語が繰り広げられるシリーズdが132回であり、G社の人気映画やドラマを学習者向けに多読教材にしたものが101回であった。

表1. シリーズごとの読まれた回数

出版社	A				B	C				D		E				F	G	H		
シリーズ	a	b	c	d	a	a	b	c	a	b	a	b	c	d	a	b	a	b	c	
延べ数	11	6	0	4	166	407	8	15	3	1	7	13	0	132	10	101	31	26	5	

出版社がシリーズごとに設けている冊数が異なることから、単純な比較はできないが、同じシリーズを読み続けている学生もいることから、文章のパターンや物語の展開に好みがあることもうかがえる。また、一週間という期限があることから、比較的語数やページ数の多い多読本は、今回の調査では避けられる傾向が合った。

3-2. 学生にとっての適当な難易度

読まれた本946冊のYLの平均値は1.12(標準偏差1.07)であった。YL別に「読まれた冊数」と「学生が感じた難易度」をグラフにしたものが図1である。まずは、YLと読まれた冊数について見ていく。YL0.26-0.5の本が234冊と、最もよく読まれていた。次いで、YL0.6-0.75の175冊、YL0.0-0.25の107冊、YL1.1-1.25の99冊、YL0.76-1.0の93冊と続く。この表ではYL1.26-1.5のものが最も少なく、12冊となっているが、このYLに該当する多読本の配架が少なかった可能性もあり、学生がYLの本を意識的に避けているとは言い難

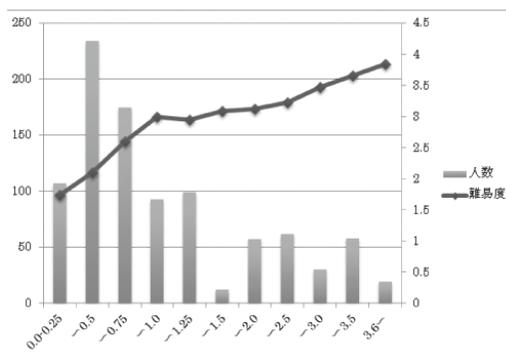


図1. YLごとの「読まれた本の数」と「学生が感じた難易度」

い。しかしながら、このYL1.26-1.5あたりを境に、より簡単なYLの多読本と、より難しいYLの多読本では、読まれている冊数が明らかに異なり、比較的簡単な本を学生が選ぶ傾向があることがわかる。

YLと学生が感じた難易度はほぼ対応しており、YLが学生が多読本を選択する際の難易度の指標として有効であることがわかる。英語の文章を辞書なしで学生が読んだ場合に「普通・適切」と感じるYLは、YL1.26-1.5の難易度の平均値が3.08(標準

偏差 0.67) であることから、学生が「簡単」と感じるか「難しい」と感じるかの境界線はこの辺りであると考えられる。

3-3. 学生の「興味・面白さ」、「満足度・達成感」の傾向

図2はYL別「難易度」、「興味・面白さ」、「満足感・達成感」の比較をしたものである。「興味・面白さ」の値が最も低いのはYL0.0-0.25で、平均値は2.59(標準偏差

0.95)であり、もっとも高いものはYL2.1-2.5であり、平均値が3.71(標準偏差 0.97)であった。英語の課題として取り組むのには簡単な本を好む傾向にあるが、読んでみて面白さを感じることは少なかったようだ。Nation and Wang (1999) が指摘するように、学習者は多読本の物語や内容の質そのものがないものでなければ、すぐさま興味を失うことが容易に想像できる (p. 378)。また、英語のレ

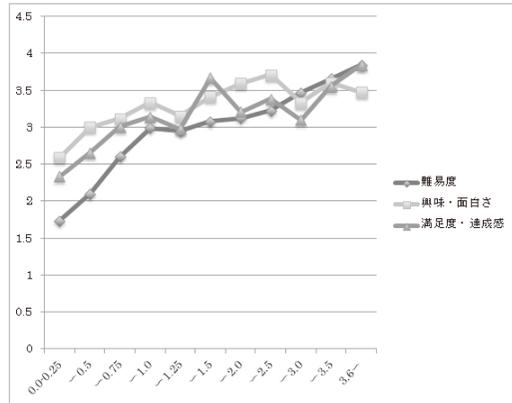


図2. YL別「難易度」、「興味・面白さ」、「満足感・達成感」の比較

ベルとしては難しいと感じていても、その内容については面白いと感じていることも読み取れる。「満足感・達成感」についても「興味・面白さ」と類似の傾向が見られ、「満足感・達成感」の平均値が最も高かったものはYL3.6以上の多読本となっており、平均値は3.84(標準偏差 1.22)であった。英語を勉強したという達成感は、自分の実力より少し上の難易度の本で感じられる傾向があった。

3-4. 他の学生に薦めたいと感じる本はどのようなものか

今回の調査では、大学の英語教育の一環として多読活動の取り組みが始まることから、学生には「その本を大学の友人・後輩に薦める」ことを前提に「お薦め度」を回答するよう指示した。「お薦め度」において、学生が5(とても薦めたいと感じた)と回答した多読本は63冊で、それらの本の難易度を示したものが図3である。難易度5の「非常に難しい」と感じた本は薦めない傾向があることがわかる。またこの63冊について「面白さ・興味」の度合いから見ると、「面白さ・興味」が5のものが46%、4のものが40%を占めており、学生自らが面白いと感じ

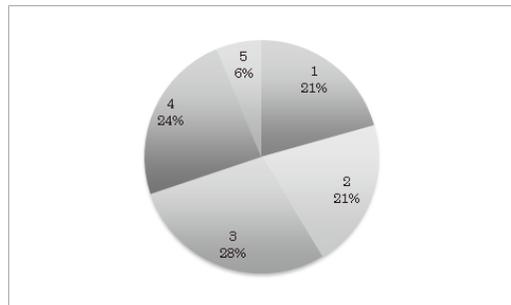


図3.「とても薦めたい」と答えた多読本の難易度

じ興味を持った本ほど人に薦めたい
と思っていることがわかる。当然の
ようだが「面白さ・興味」が1の本は
0%であった。

次に「絶対に薦めない」と回答の
あった61冊について、難易度を示し
た図4をみていく。結果は難易度1が
61%、2が16%を占め、簡単であ
っても（課題として容易にこなせると
しても）、友人や後輩には薦めたく
ないと感じる傾向があることがわか
った。「他の学習者のため」という立場

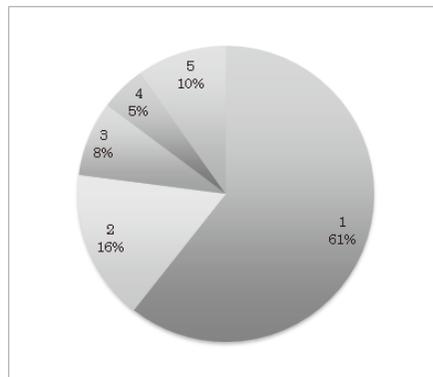


図4. 「絶対に薦めない」と答えた
多読本の難易度

に立ったとき、簡単すぎる多読本では英語の学習にあまり役立たない、というメッセージを学生側が発信しているということは、多読の活動の目的を学習者が理解していることを示唆している。

4. 結論と今後の課題

今回の調査で、学生が選んだYLの平均値が1.12であったことから、英語としては大学レベルとは到底言えないごく易しい多読本を読みすすめることに意味があるであろうかと疑問を感じた。この点に関して宮下(2007)は、「YLが0や1であっても、覚えておきたい知らない単語や表現に出会え、英語圏の国々の発想や文化も学べることから、生活体験なしにことばを学んで来たことから生じる欠落感を埋めることができる」と指摘している。古川他(2013)も、長期の外国滞在経験も英語多読の経験もない場合、日本で普通に英語を学んでいるだけならば、最もやさしく、最も基本となるレベル0(YL0.0-0.9)から始めることを薦めている。Belton(2008)は、目的により本の難易度の選択は異なり、原書を読む楽しみを味わうなら自分より少し下のレベル、英語をしっかりと身につけることが目的であるならば、ちょうど自分のレベルに合ったものが良いと提案している(p.117)。今後大学の図書館に配架していく多読本に関しては、図書館との連携のもと、今回の調査結果も踏まえて検討していきたい。

また、多読を授業にどのように組み込んでいくかについてであるが、今回の「授業外活動として週に1冊」に対し Worden(2015)は、適切な読書目標を設定する際、「週に1冊」といった活動の場合では、出版社やシリーズ、レベルにより読書量に明らかな違いがあることに注意をする必要があるとしている。目標語数等の明確な目標設定をした上で、適切な指示を心がけていきたい。

2014年の本格導入から1年半が経過し、専任教員はもちろん、非常勤講師の中にも多読への取り組みをしている先生がおり、通常が多読活動以外にも、プレゼンテーションによる本の紹介や、本の「帯」を作成すると言った、リーディング後の活動の報告を受けている。教員が知恵を絞り、行っている様々な活動を共有し、今後の多読

活動へとつなげていくことが必要であると考えている。

参考文献

- Bamford, J. & Day, R. R., (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge University Press.
- Belton, Christopher. (2008). 『英語は多読が一番!』 渡辺順子訳. 筑摩書房 (ちくまプリマー新書097)
- Mason, 紅子 (2012). 多読を成功させる条件. 四天王寺大学紀要 (54), 351-366
- Nation, I. S. P. & Wang, K. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12, 355-380
- Richards, R. D. and Bamford, J., (1998). *Extensive reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Sakurai, N., (2011). The Relationship Between the Total Number of Words Read and Test Scores in an Extensive Reading Program. 京都産業大学論集. 人文科学系列 43, 112-122
- Worden, Daniel. (2015). A Guide to Setting Appropriate Reading Targets for Extensive Reading. *The Center for ELF Journal* 1(1), 55-60,
- 稲垣スーチン・稲垣俊文. (2008). 「日本の大学におけるグレイディッド・リーダーズを用いた英語多読授業の効果に関する実証的研究」『言語と文化』7,41-49. 大阪府立大学.
- 木村啓子. (2013). 「授業内英語多読の試みと英語ライティング力の変化：日本人大学生の場合」『尚美学園大学総合政策研究紀要』22/23, 17-30, 尚美学園大学
- 高瀬敦子. (2010). 『英語多読・多聴指導マニュアル』大修館書店
- 西田晴美. (2012). 「音読による多読実践学習者の体験プロセス」*JACET JOURNAL* (55), 129-138, 一般社団法人大学英語教育学会.
- 藤岡千伊奈. (2015). 「リメディアル学習者対象の授業内外多読の取り組み：2011年～2013年の多読実践報告」『流通科学大学論集. 人間・社会・自然編』27(2), 53-75, 流通科学大学学術研究会
- 古川昭夫, 神田みなみ, 黛道子, 宮下いづみ, 畑中貴美, 佐藤まりあ, 西澤一 (2013). 『英語多読完全ブックガイド 改訂第4版』コスモビア
- 古川昭夫. (2010). 『英語多読法』小学館 (小学館101新書)
- 古川昭夫. (2007). 「GRを用いた多読のためのルートマップ」『多読多聴マガジン』vol. 4 2007 SUMMER, 10-13, コスモビア
- 堀内香予子. (2010). 「開発した文法教材と多読を取り入れた英語リメディアル教育の試み」『工学・工業教育研究講演会講演論文集』平成22年度, 488-489,
- 松井咲子. (2014). 「ドラマ的活動を取り入れた多読の実践報告—Reading Communityの構築を目標として—」『ICU日本語教育研究』11:pp.21-27 実践・調査報告. 国際基督教大学 日本語教育研究センター
- 宮下いづみ. (2007)「読みやすさレベル0&1から始める多読は、なぜ大人に効くのか」『多読多聴マガジン』vol.3 2007 SPRING, pp.6-7, コスモビア
- The Extensive Reading Foundation (ERF) Graded Reader Level Scale <<http://www.efoundation.org/>> (2015/10/24 アクセス)
- Extensive Reading Foundation Graded Reader Scale Comparison chart. <<http://www.robwaring.org/er/scale/comparison.htm>> (2015/10/24 アクセス)