

授業内 SSR を中心とした多読指導が英語学習者の リーディングに対する姿勢に与える影響について

長谷 尚弥*・釣井 千恵**・ハーバート久代***
山科美和子****・中野 陽子*****

The Effects of In-class Extensive Reading (SSR) on EFL Learners' Attitude toward Reading

Naoya HASE, Chie TSURII, Hisayo HERBERT
Miwako YAMASHINA, Yoko NAKANO

要旨：本研究では、授業内 SSR を中心とした多読指導が英語学習者のリーディングに対する姿勢に与える影響を見た。習熟度別に分けられた大学 1 年生計 132 名に対して 1 年間多読指導を行い、質問紙調査を計 3 回実施した。その結果、こういった多読指導は、英語リーディングに対する学習者の苦手意識の払拭や得意意識の醸成にある程度影響を与えること、英語リーディングにおける下位処理の自動化に貢献することを示唆するデータが得られた。一方、多読指導における適切な目標設定の重要性も改めて確認された。

Abstract :

This study investigates the effects of in-class extensive reading, featuring sustained silent reading (SSR), on EFL learners' attitudes toward reading. Over the course of two semesters, one pre-instruction survey and two post-instruction surveys were conducted regarding in-class extensive reading instruction. The responses of a total of two proficiency-based groups consisting of a total of 132 university freshmen were examined by t-test to investigate whether there were any differences in their responses, depending on the length of instruction. The results have revealed that in-class extensive reading instruction has helped EFL readers to gain confidence in reading English and also to concentrate on the contents of reading materials possibly through the automatization of the lower-level processing of reading. Furthermore, these effects were more prominent in the lower-proficiency group. At the same time, the results also highlighted the importance of setting appropriate goals for the extensive reading instruction to maximize its effects.

キーワード：英語多読指導、英語リーディングに対する姿勢、下位処理の自動化

*関西学院大学国際学部教授

**桃山学院大学常勤講師

***甲南大学英語特定任期教員

****関西大学非常勤講師

*****関西学院大学人間福祉学部教授

1. 英語多読指導の理論的背景

リーディングは複雑な認知活動であり、その能力を構成する下位能力には様々なものがあることが分かっているが、大きく分けて、①下位処理と②上位処理の二つが考えられている。前者には単語認知や統語解析等が含まれ、後者には内容の要約、解釈、評価、読者が持つ背景知識との照合等が含まれる。また、前者に関しては、そのプロセスをある程度まで自動化（無意識化）出来ることも分かっている。

一方、トレードオフ理論によると、人の持つ認知資源には限度があり、ある特定の活動に多くの認知資源を消費してしまった場合、他の活動が疎かになるとされる。車の運転を覚えたばかりの初心者が、運転しながら音楽や助手席に座っている人との会話を楽しむ余裕がないことを考えても、この理屈は理解できる。

上述のように、リーディングは複雑な認知活動であり、その実行には多くの認知資源が要求される。従ってリーディングを流暢に行おうとすれば、限られた認知資源を少しでも有効に使うことが重要となる。そしてそのためには、自動化が可能とされている下位処理を少しでも自動化することが大切となる。というのも、自動化（無意識化）された活動とは認知資源をほとんど消費しないからである。下位処理を自動化することで生じる余剰の認知資源を上位処理に回すことが出来たとすれば、それだけ効率的に読むことが出来る。車の運転に例えれば、ハンドルやブレーキ操作を無意識のうちに来るようになったドライバーが音楽を楽しんだり同乗者との会話を楽しむことが出来る現象と似ている。

学習者の習熟度を考慮した易しめの教材を多く読む多読指導は、リーディングの下位処理の自動化を促進すると考えられている。このことを図示すると以下ようになる。

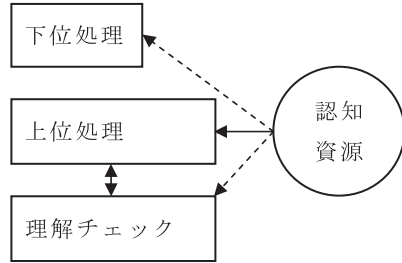


図1 流暢な読み手の場合

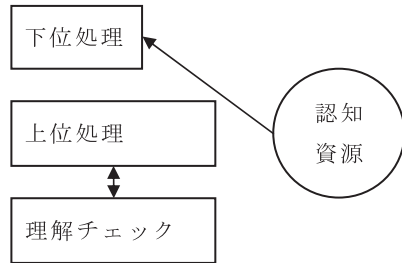


図2 未熟な読み手の場合

Samuels (2006) に基づく図1のモデルは熟達した母語の読み手を表している。下位処理は自動化されているため、認知資源のほとんどは上位処理に費やされている。それに対して図2のモデルは初級学習者を表している。ここでは、認知資源のほとんどが下位処理に費やされ、上位処理がおぼつかない。多読指導を通して下位処理の自動化を少しでも進めることが出来れば、それだけ上位処理へ回せる認知資源が増えることになり、外国語として英語を読む場合でも、図2のモデルを限りなく図1のモデルに近づけることが可能となる。

下位処理の自動化は、Paran (1996) や Grabe & Stoller (2002) などが述べているように、繰り返し大量のリーディング活動を行うことによってしか習得することができない。多読は大量のリーディング活動を提供し、Nuttall (1996) に基づく下の図3 'virtuous circle' を実践できる1つの方法であると考えられる。

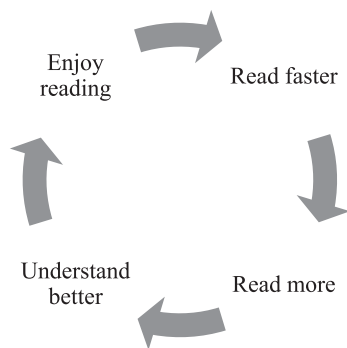


図3 Virtuous Circle of Extensive Reading

2. 国内外の関連研究と本研究の位置づけ

1980年代以降、国外のESL環境における多読の効果について多数報告されている(Hafiz & Tudor, 1989; Lai, 1993; Cho & Krashen, 1994; Tsang, 1996; Walker, 1997; Bell, 1998; Renandya, et al., 1999; Macalister, 2008)。また、国内でも日本人学習者を対象とした研究や実践が増えてきているが、大学においては授業時間外で多読活動を課す場合や、授業内10分程度のみを割いて行う場合がほとんどである(赤松, 2006; Lemmer, 2006; 稲垣, 2008)。授業中にSSR(sustained silent reading)を行う研究では研究対象者が数クラスに限られている(山下, 2008; 高瀬, 2008)。また、Day & Bamford(2002)は成功している多読プログラムの特徴の一つとして、読書に関連した学習課題は与えず、読む楽しさを与えることが目的だとしているが、日本の大学での英語教育という文脈において、最終成績への反映は必ずしも多読に悪い影響を与えないとの報告もある(赤松, 2006)。

3. 本研究の目的

英語多読指導が英語リーディング力伸長に及ぼす影響についての理論的背景については上記1の通りであるが、英語リーディング力の他にも、特に授業内での多読指導が動機付けに関しても良い影響を及ぼす、つまり、多読指導によって学習者の英語リーディングに対する姿勢が向上するという報告も数多くなされている(例えば、高瀬, 2008; 高瀬, 2012; Takase & Otsuki, 2012)。本研

究は、多読教材を用いた授業内でのSSR(Sustained Silent Reading: 学習者が好きなものを個人的持続的に黙読すること)によって、学習者の英語リーディングに対する姿勢がどのように変化・向上するかを検証するものである。

4. 本多読指導の背景

上記2にも記述したように、時間の制約上、従来の多読指導は授業外に行うことが多い。つまり、冊数や文字数など、何らかの数値目標の目処を学習者に示し、学習者はそれを授業外の時間を利用して行うというものである。こういった場合の教員の果たす役割の主なものとしては、目標設定の助けや多読本の紹介などである。また、課題としてブックレポート等を課す場合にはそれをチェックし、多読の記録を何らかの形で追跡し、学習者に対してさらに多読をするように奨励することである。また、英語の授業中にある程度の時間を確保して、学習者が読んでいる多読本を他の学習者に対しても紹介することも兼ねたプレゼンテーションの機会を与えることによって、さらなる動機づけを行うことも教員の重要な役割である。

以上を考慮して、外国語教育にも重点を置く国際学系の学部において、週に四コマある授業のうちの一コマの中心に多読指導を据えたことがこの取り組みの最大の特徴である。併せて、この学部の英語教育プログラムは、①週四コマの集中指導、②日本人教員と英語母語教員による協力・連携体制、③学生の多様な英語力と習熟度別クラス編制といった特徴を持つ。そこで本研究においては、通常の英語授業の一コマ(毎週90分)すべてを多読とそれに関連する活動に割り、学部規模での多読指導が学習者の英語リーディングに対する姿勢に及ぼす効果を検証する。

5. 本多読実践の概要

当該学部では、第一外国語として英語を選択するすべての1年生が必修英語科目を受講する。春学期には「English I」、秋学期には「English II」が開講されているが、English I・IIはそれぞれ4科目から成っている。「リーディング1(R1)」、「リーディング2(R2)」、「ライティング」、「オー

ラルコミュニケーション」の4科目であり、学生は入学時に行われた TOEIC のスコアに基づいて習熟度クラスに分けられ、1年生全体に対して12クラスが設けられているが、それらの各クラスに所属する学生が同じメンバーで週に4回（1回90分）の授業を受ける。リーディングの授業に関しては、大まかに述べて R1 では精読によって文法や語彙知識の増強や様々なリーディングストラテジーの修得を目指し、R2 では多読によって下位処理の自動化、読みの流暢性や英語リーディングへの動機付けを高めることを目指している。本稿で報告する対象となるのは R2 である。

R2 指導の目的は、1) 読みの流暢性を高めること、2) 学生各自に適合したレベルにおいて大量に読むこと（春学期に10万語以上、秋学期に12万語以上）、3) 音韻符号化をスムーズにし、単語認知力を高めることである。授業内では黙読(sustained silent reading)、音声つき黙読(reading while listening)、音読(reading aloud)、口頭発表やブックレポート(oral and written reports)、速読(timed reading)、ディスカッション(discussion)などを行う。

6. データ収集の手順

2012年度の学部1年生292人を調査対象にし、リーディングに対する意識や多読経験を、5（そう思う）から1（そうは思わない）の5段階のリッカート尺度を使用してデータを収集した。まず、春学期（4月）第一回目の授業において多読導入前の事前アンケート（資料①）を行った上で、多読授業を12回実施し、春学期終了時（7月）に事後アンケート（資料②）を行った。さらに、秋学期（12回の多読授業）終了時（2013年1月）にもう一度事後アンケートを実施した。事前アンケートではリーディングに対する考え方、英文を読むことに対する意識、英文の読み方などに対する質問を26項目（No.1～26）を準備した。事後アンケートでは、事前アンケートと同じ項目に加えて、多読に対する意識、多読の効果、多読の記録方法を中心に28項目（No.28～55）を追加した。事前アンケートの最終項目（No.27）は大学入学前の多読経験を尋ね、この項目は事後アン

ケートでは各学期中での多読本を何冊読んだかという質問に置き換えた。

7. 結果・考察

大学1年生計12クラス292名を対象に調査を行ったが、ここでは比較的特徴的な結果が出る事が予想される英語力上位群と下位群について報告する。なお、前述のように、当該学部では以下の表1の要領で習熟度別クラス編成を行っており、上位群、下位群とは習熟度別クラス編成での分類を表す。

表1 習熟度別クラスの内訳 4月現在

	TOEIC 平均	TOEIC 標準偏差	クラス数	合計人数
上位群	741.25	77.96	3	81
中位群	525.43	58.96	6	159
下位群	342.94	60.03	3	51

また、本調査は計3回にわたって行われたが、第3回では上位群の人数が大きく減少した。単位認定制度による英語科目の履修免除が原因である。各回の調査対象となった人数は表2の通りである。

表2 各調査の対象人数

	第1回(4月)	第2回(7月)	第3回(1月)
上位群	81	81	27
下位群	51	52	51

まず、英語リーディングへの姿勢に対する多読の影響を見るために、事前アンケート計27項目、事後アンケート計55項目の中の以下の10項目の回答結果に着目した。Q1からQ21については事前アンケートから、Q28からQ40については事後アンケートから抽出した。表3に群別の結果を示す。各数値は、それぞれの質問に対する上位群下位群各3クラスの回答（1～5の5件法）の平均である。

表 3 記述統計 (群別回答)

上位群	4月	7月	翌年1月	下位群	4月	7月	翌年1月
Q1	3.37	3.55	3.21	Q1	4.02	3.94	3.49
Q5	1.83	2.44	2.38	Q5	2.49	2.63	2.49
Q7	2.36	2.50	2.50	Q7	1.69	2.25	2.20
Q8	3.14	3.25	3.63	Q8	2.41	3.10	3.25
Q13	2.62	2.74	2.67	Q13	2.39	2.50	2.73
Q18	2.23	2.39	2.58	Q18	2.55	2.60	2.49
Q21	2.31	2.54	3.00	Q21	2.59	2.52	2.31
Q28	---	3.23	3.63	Q28	---	3.44	3.18
Q36	---	3.45	3.75	Q36	---	3.71	3.80
Q40	---	3.45	3.54	Q40	---	3.62	3.61

イタリックは反転項目であることを表す

次に、Q1 から Q21 については①4月と7月の間、②7月と翌年1月の間、および③4月と翌年1月の間に、Q28 から Q40 については②7月と翌年1月の間にそれぞれ統計的な有意差があるかどうかを、t 検定を用いて群別に検証した。ただし、上位群における②と③の比較については、計3回の調査に回答した学生のみを対象とした。結果、以下の比較において1%水準(*)、あるいは5%水準(**)で有意差が認められた。

表 4 記述統計 (群別回答)

上位群	① 4-7月	② 7-1月	③ 4-1月	下位群	① 4-7月	② 7-1月	③ 4-1月
Q1	n.s.	**	*	Q1	n.s.	n.s.	*
Q5	**	n.s.	**	Q5	n.s.	n.s.	n.s.
Q7	n.s.	*	n.s.	Q7	**	n.s.	**
Q8	n.s.	**	**	Q8	**	n.s.	**
Q13	n.s.	n.s.	n.s.	Q13	n.s.	n.s.	n.s.
Q18	n.s.	n.s.	n.s.	Q18	n.s.	n.s.	n.s.
Q21	n.s.	n.s.	n.s.	Q21	n.s.	n.s.	n.s.
Q28	---	n.s.	---	Q28	---	n.s.	---
Q36	---	n.s.	---	Q36	---	n.s.	---
Q40	---	n.s.	---	Q40	---	n.s.	---

*p<.05 **p<.01 n.s.=not significant

以上の結果を、有意差が認められたものを中心に、群別、質問項目番号順に見ていく。

まず上位群については、Q1「長文を読むのが苦手である」に関して②および③において有意差

が認められた。長文を読むことに対して苦手意識が減ったことを表している可能性がある。①では有意差は出なかったが②で出たことで、ある程度時間はかかるが多読によって英語を読むことへの苦手意識がなくなると考えられる。次に Q5「英語の文章はできるだけ読みたくない」に関して①および③において有意差が認められた。英語の文章を読むことに対する嫌悪感が増加したことを表している。ただし、①では出ているものの②では有意差が出ていないことから、この嫌悪感是比较的初期に感じられるものであり、それには底があると考えられる。ちなみに、苦手意識が減るのに読みたくないとはどういうことか。前述のように、この多読指導ではある程度の達成目標を課しているため、その負担に対する嫌悪感が英語を読むことに対する嫌悪感に置き換えられた可能性が考えられる。次に、Q7「長文を読むのが得意である」に関して②において有意差が出ている。Q1に対する回答と同様であるが、ある程度時間はかかるが、多読によって英語を読むことに対する得意意識が育まれると考えられる。また、得意なのに読みたくないという一見矛盾したような回答に対しては、Q5に対するものと同様の説明が当てはまるのかも知れない。次に Q8「英語の文章を読んでいて没頭することがある」に関して②および③で有意差が出ている。これが多読経験のもたらす大きなメリットの一つであると考えられる。「没頭する」とは、読んでいる内容に集中していることを表すに他ならない。リーディングにおける下位処理(単語認知、統語処理等)がある程度無意識的自動的に行われ、その結果、注意資源が上位処理(意味構築、既存知識との照合等)に向けられている状態を表すと考えられる。こういった状態こそが多読指導のもたらす最大の効果の一つであると考えられる。

続いて下位群の結果を見ていく。まず、Q1「長文を読むのが苦手である」に関して③において有意差が認められた。長文を読むことに対して苦手意識が減ったことを表している。上位群と比較して、それほど大きな差ではないが、また時間もかかるが、必ずしも英語習熟度が高い学習者ではなくても多読によって英語を読むことへの苦手

意識がなくなると考えられる。次に、Q7「長文を読むのが得意である」に関して①において有意差が出ている。多読を始めた初期より長文を読むことに対する得意意識が芽生えたものと考えられる。ただし、②においては同様の結果が得られていないため、ある程度までは得意意識が育まれるものの、それ以降については他の要素も関わってくると考えられる。上位群と同様に、Q8「英語の文章を読んでいて没頭することがある」に関して有意差が認められる。しかも①においてその傾向が見られることから、「伸び代」の大きい下位群においてはリーディングの下位処理における多読の効果が比較的早い時期に現れることが期待できる結果となった。

一方で、今回の調査対象となった多読指導のもたらす効果を直接尋ねた事後アンケート質問項目(Q28~Q40)への回答には特筆すべき結果が出なかったことにも注目しなければならない。今後は、学習者の英語習熟度をさらに考慮した目標設定、教材準備、授業内における指導の工夫を重ねながら、授業内多読指導の効果を最大限にもたらすような努力を行うことが重要であると考えられる。

8. おわりに

今回の調査を通して、授業内 SSR を中心とした多読指導が英語学習者のリーディングに対する姿勢に与える影響を見てきたが、多読指導が、英語を読むことに対する苦手意識の払拭や得意意識の醸成においてある程度影響を与えることがわかった。さらに、多読指導の最大の効果の一つであると筆者らが考える、英語リーディングにおける下位処理の自動化を示唆する結果が得られたこと

は今回の調査の最大の収穫であると考えられる。同時に、これらの効果は特に英語力下位群に対して大きいことが検証された。一方、英語教育カリキュラムの中に組み込まれた多読指導ゆえの課題も見えてきた。英語教育カリキュラムの一環として多読指導を行う限りにおいては、やはりある程度の達成目標を設定する必要がある。学習者の習熟度も考慮しながら、適切な目標を設定することが多読指導の効果を最大限に引き出すために重要であることが改めて確認された。

主要参考文献

- Day, R. R. & Bamford, J. (2002). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Pearson Education.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language. New edition*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- Paran, A. (1996). Reading in EFL: facts and fictions. *ELT Journal*, 50 (1), pp.25-34.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp.24-46). Newark: IRA
- 高瀬敦子 (2008). やる気を起こさせる授業内多読. 近畿大学英语研究会紀要 (2). pp.19-36. 近畿大学英语研究会.
- 高瀬敦子 (2012). 自立した学習へ導く授業内多読. 外国語教育フォーラム第 11 号. 関西大学外国語学部.
- Takase, A. & Otsuki, K. (2012). New challenges to motivate remedial EFL students to read extensively. *Journal of Applied Language Studies*, 6 (2), pp.75-94.

資料① 事前アンケート

英語多読指導に関するアンケート

以下の質問に対し、あてはまる数字をマークしてください。

今後の多読指導において参考にするため、成績評価には一切関係ありません。

1 そう思わない 2 あまりそう思わない 3 どちらとも言えない 4 ややそう思う 5 そう思う

-
- 1 長文を読むのが苦手である
- 2 英語の成績を上げるには、リーディングが大切である
- 3 英語で小説を読むのが好きである
- 4 英語のリーディングをして、他の文化について学びたい
- 5 英語の文章はできるだけ読みたくない
-
- 6 時間があるときには、英語の文章をできるだけ読むようにしている
- 7 長文を読むのが得意である
- 8 英語の文章を読んでいて、没頭することがある
- 9 英語の文章を読んでいて、途中でやめたいことがある
- 10 英語の資格試験の勉強には、リーディングが重要である
-
- 11 英文の内容を理解するために、イラストを参考にする
- 12 教科書以外の英語の本を、自ら、できるだけ読んでいる
- 13 長文を読むのが好きである
- 14 英語のリーディングの勉強は、就職活動において役に立つと思う
- 15 英語のリーディングをして、知識を増やしたい
-
- 16 わからない語があると、文の意味がとれなくなってしまう
- 17 時間があるときには、本(日本語)を読もうと思う
- 18 英文を見ると読む気がしない
- 19 リーディングの勉強が英語力の基礎である
- 20 英文を理解するために、後ろから前に戻って読む
-
- 21 長文を見ると緊張する
- 22 英語を読むのは、課題として与えられているからである
- 23 英語の新聞を読むのが好きである
- 24 英語の雑誌を読むのが好きである
- 25 英語のリーディングを勉強することは無駄である
-
- 26 留学にはリーディングの勉強が役立つと思う
- 27 これまでに読んだ、レベル別リーダーの冊数
- 1 [なし] 2 [1~3冊] 3 [4~10冊] 4 [11~30冊]
- 5 [31冊以上]
-

学籍番号

名前

アンケート結果をより的確に授業内容に反映させるための記名で、成績評価には関係ありません。

資料② 事後アンケート

国際学部英語多読指導に関するアンケート

以下の質問に対し、あてはまる数字をマークしてください。

今後の多読指導において参考にするため、成績評価には一切関係ありません。

1 そう思わない 2 あまりそう思わない 3 どちらとも言えない 4 ややそう思う 5 そう思う

(筆者注：1～26 については資料①と同じであるため割愛している)

- 27 春学期に読んだ、レベル別リーダーの冊数
1 [9冊以下] 2 [10-19冊] 3 [20-29冊] 4 [30-39冊] 5 [40冊以上]
-
- 28 多読をすることによって、英語が好きになった
29 多読をするとき、知らない単語は辞書で調べた
30 多読をすることによって、リスニング力が伸びた
-
- 31 多読をすることによって、リーディング力が伸びた
32 多読をすることによって、スピーキング力が伸びた
33 ブックレポートを書くために、内容を把握しながら読もうとした
34 多読をすることによって、英語を読む速度が速くなった
35 記録をつけると達成感を感じた
-
- 36 多読をすることによって、英語を読むことに抵抗がなくなった
37 多読をすることによって、英語の単語をたくさん覚えた
38 多読をすることによって、ライティング力が伸びた
39 授業の課題だったから、多読本を読んだ
40 多読をすることによって、英語を読むことが楽しくなった
-
- 41 ブックレポートを提出することが、本を定期的に読むきっかけとなった
42 意味のわからない単語は、話の前後から意味を推測して読んでいる
43 ほかの科目の勉強が忙しくて、多読の時間をとれなかった
44 読んだ語数が増えると達成感を感じた
45 多読をすることによって、全般的な英語力が伸びた
-
- 46 多読をすることによって、多読本以外の英文を読む力もついた
47 英語を読むことが、日常的になった
48 ブックレポートを書くために、同じ本を読み返すことがあった
49 SSRでは、集中して読めた
50 英語を読む時、日本語に訳をしないで読んでいる
-
- 51 多読本を読み終えると達成感があった
52 これからも多読を続けたい
53 簡単な本を読んでも、無駄である
54 多読をすることによって、文法の知識が増えた
55 ブックレポートを書くと、本を読み終えた達成感があった

ご協力ありがとうございました

学籍番号

名前