

高等学校における英語多読指導プログラムの 成果と課題

大下晴美

(2007年10月4日受理)

The Results and Subsidiary Issues of Extensive Reading in English
at a Senior High School

Harumi Oshita

Abstract. This study examined how the number of words senior high school students read in the one year extensive reading program would affect their self-assessed reading speed and the results of the reading comprehension test at a trial examination. The participants were 36 senior high school students in the eleventh grade. It yielded the following three results: first, this extensive reading program helped the students increase their reading speed regardless of their reading comprehension levels. Second, the more they read, the stronger tendency they showed toward reading faster. Third, the ability to read faster seemed to have a strong formative influence on their reading comprehension level. Thus, the study suggests that in order to read without much difficulty, students need to gain the reading speed by reading more through extensive reading programs.

Key words: senior high school students, extensive reading, reading speed

キーワード：高校生、多読、リーディングスピード

1. はじめに

海外では、1980年代より多量の目標言語を読むことで読解力を身につけさせるという多読によるリーディング指導が行われ、読解力に加えて語彙力、文法力、学習意欲、自律性などが効果的に育成できるという実践報告がなされている(Elley & Mangubhai, 1981; Janopoulos, 1986; Hafiz & Tudor, 1989; Pitts et al., 1989; Robb & Susser, 1989; Hafiz & Tudor, 1990; Elley, 1991; Grabe, 1991; Cho & Krashen, 1994)。また、多読指導は、学習の対象物として教材を捉える傾向が強い外国語学習者の意識を、読むことを楽しむという

自発的な活動へと転換しうる可能性がある」と指摘されている(Simensen, 1987; Elley, 1992)。

しかしながら、日本のこれまでの英語教育では、リーディング指導に多くの時間が割かれているにもかかわらず、文法訳読方式を中心とした精読指導が主流であった。そのため、高等学校における多読指導に関する実践例や客観的データを示した研究は少なく、その効果は十分に検証されていない。そこで、本研究は、多読指導が外国語として英語を学ぶ日本の高校生の読解力の向上に貢献するのか実証的に検証することを目的とする。併せて、その実践の結果をもとに高校生を対象とする多読指導のあり方について考察し、教育的示唆とする。

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：深澤清治（主任指導教員）、中尾佳行、

瀨口 脩、森 敏昭、迫田久美子

2. 研究の背景

高等学校におけるリーディング指導は、英語を読ん

で、情報や書き手の意向などを理解する能力を伸ばすことを目標としている（文部科学省，2007）。また、最近の大学入試の傾向を見ると、年々出題語数は増加し、「より多くの量」を「ある一定以上のスピード」で「内容的に正確に把握する」力が重視されているように思われる。しかし、検定教科書を見ると、その選択によって差は生じるが、高等学校3年間で扱われる総語数は多くても1万語程度である（柴田，2004）ため、母国語習得や第二言語習得の際に得られるインプットの量と比べると十分であるとは言い難い。また、教科書の中の語彙・文法項目は、易から難へと段階的に学習することができるよう配慮されているが、生徒一人ひとりのレベルと常に一致しているとは限らない。そのため、教科書の1課を読み終えるのに、辞書を多用し、逐語訳をしながら1時間以上もかかるという生徒も珍しくなく、リーディングスピードの向上を図ることは難しいように思われる。このような現状から、教科書以外の教材を活用し、英語に接する「量」を増やすことによって、それを処理する「スピード」を育成する必要があると考えられる。

2.1. リーディングプロセス

先行研究によると、心理言語学および認知科学の見地から、読解は次のようなプロセスであると考えられている（Perfetti, 1985; Adams, 1990; Stanovich, 1992; Samuels, 1994）。

まず、読み手はコンテキストとは関係なく、視覚によって語彙の認知を行う（反射的視覚語彙認知）。次に、記憶の中から認知した語のすべての意味より、進行中の解釈に適した意味と音韻表示を呼び起こす（語彙的アクセス）。そして内容理解に至るまでの間、その語の意味および音韻表示を記憶の中に保持し、テキストの全体的な理解にどのように貢献しているかを思考する（音韻翻訳）。その際、読み手は言語・背景・テキストの種類・話題等に関するその時点までの知識と関連づけ、意味構築を行うというものである。そして、このプロセスを円滑に行うために、豊富な視覚語彙、一般語彙知識、目標言語についての知識、テキストタイプに関する知識、背景知識、読み手自身の持つ背景知識とテキストの内容を統合し、その推測が正しいのかを評価する技能が必要であると示唆されている（Grabe, 1991）。

読解に関する問題点としては、認知メカニズムの立場から、テキストにふさわしい背景知識が欠如している、スキーマがあっても活性化されていない、文法・語彙の知識または読みのスキルが不足している、読み手が読みについての誤った考え方を持っている、読み

手の認知スタイルにより相互作用がうまく行えない、リーディングのスピードが遅い、などが原因であると考えられている（Carrell et al., 1988; Harris & Sipay, 1990; Adams, 1994）。そしてこれらの要因の中でも、第二言語学習者および外国語学習者の読解能力は語彙・文法知識やリーディングスピードに大きく左右されると指摘されている（Day & Bamford, 1998）。

これまで日本の高等学校の英語教育の現場では、生徒の読解力を向上させるために、上記の語彙・文法の知識不足を補う指導は重視されてきたが、リーディングスピードが読解を妨げる大きな要因であるということは見逃されてきたように思われる。しかし、視覚語彙および一般語彙知識の不足による時間や努力を要する非効率の語彙的アクセスは、節やセンテンスの記憶保持を困難にし、内容理解が著しく阻害されると示唆されている（Harris & Sipay, 1990; Adams, 1994）。事実、英語のネイティブ・スピーカーの場合、200wpm (words per minute) 以上のリーディングスピードで読まなければ、内容を正確に理解することは難しいという指摘もある（Smith, 1982）。また、日本人のような外国語学習者にとっては、70wpm 以下のスピードで読んでいれば、そのテキストを学習者が難解だと考えていると判断できるという指摘がある（酒井，2004）。そのため、リーディング指導においては、1行1行について絶えず辞書や文法を調べ、比較し、分析し、訳し、記憶しながら学ぶという精読 (Intensive) 中心の指導法に加えて、素早く、次から次へと本を読むという多読 (Extensive) 中心の指導が必要であると考えられる（Palmer, 1968）。

2.2. 多読アプローチ

多読アプローチとは、広範囲な話題に関する多様で、かつ語彙と文法の点で十分学生の言語能力の範囲内である教材から、学生に自分の読みたいものを選ばせ、できるだけ多く読ませることである。その特徴は、以下の10項目にまとめられる（Day & Bamford, 1998）。

- ① 出来るだけ多く読む。
- ② 広範囲な話題に関する多様な教材が用意されている。
- ③ 学生は自分の読みたいものを読む。
- ④ 目的は、教材の内容や学生の関心に応じて決まる。
- ⑤ リーディングの課題は最少、もしくは皆無なのがよい。
- ⑥ 教材は語彙と文法の点で、十分学生の言語能力の範囲内である。
- ⑦ 教室内では、学生のペースで個人的に静かに、

教室外では、学生が時と場所を選んで行う。

- ⑧ リーディングの速度は、通常遅いというよりもむしろ速い。
- ⑨ 教師は学生のプログラムの到達目標を明示し、手順を説明し、学生がそれぞれ何を読んでいるかを把握し、最大限学べるよう指導する。
- ⑩ 教師は読者としての手本である。

この多読アプローチの特徴から、十分なインプット量を確保することができるのはもちろんのこと、2.1. で指摘した日本の高校生のリーディングスピードの向上を阻害すると考えられている次の3つの要因が改善されると示唆されている。1つめは、学生の言語能力を*i*とする時、その範囲内つまり「 $i-1(i \text{ minus } 1)$ 」の教材内で、1つの語に様々なコンテキストで何度も出会うことによって、反射的に語を理解する豊富な視覚語彙が育成されるということである (Harris & Sipay, 1990; Samuels, 1994)。2つめは、敏速に、正確に、そして反射的に理解できる一般語彙知識を向上させるということである (Grabe, 1988)。3つめは、認知スキーマの様々な配列を創造し、洗練し、結びつける能力を、経験を通して、より早く身につけることができるということである (Grabe, 1986)。

3. 研究の目的

先行研究から多読プログラムによる指導で英語に接する「量」を確保することによって、それを処理する「スピード」が増加し、読解力の向上を図ることができると考えられる。本研究では、それらの相関関係を明らかにするために、以下の2点を検証する。

1. 読書量とリーディングスピードの向上は、どのような関係にあるのか。
2. 読書量と外部模擬試験の読解問題との成績は、どのような関係にあるのか。

4. 研究方法

4.1. 参加者

本研究は、ある私立高等学校の2年生2クラス36名を対象に実施された。参加者は2004年4月から2005年3月までの1年間多読指導を受けた。参加者は指導前に到達目標、本の選定方法、読書カードの記入方法に関する多読のオリエンテーションを受けたが、読み方に関する指導は受けなかった。

4.2. 教材

多読指導プログラムの教材として、母語としてでは

なく外国語として英語を学ぶ人のために作られた Graded Readers (GR) を使用した。これらは何段階にも分かれ、レベルごとに使用語彙レベルと文法項目が制限されているため、参加者が自分のレベルに合ったものを選ぶことが出来るからである。様々な GR の中から、Penguin Readers (PGR) のレベル0からレベル6、Oxford Bookworms Library (OBW) のレベル0からレベル6の計306冊(表1)を購入した。そして、職員室入口付近の専用棚に設置し、参加者が自由に本を選び、借りることができるようにした。また、それぞれの本の表紙に、読みやすさレベル、ジャンル、シリーズ名、総語数を示したラベルを貼り、GR シリーズ・タイトル別単語数リスト (SSS 英語学習法研究会, 2007) に基づいて集計を行った。

表1 多読指導プログラム教材のレベル別一覧

| Penguin Readers (PGR) | | Oxford Bookworms Library (OBW) | |
|-----------------------|------|--------------------------------|------|
| Level 0 | 25 冊 | Level 0 | 20 冊 |
| Level 1 | 30 冊 | Level 1 | 20 冊 |
| Level 2 | 40 冊 | Level 2 | 28 冊 |
| Level 3 | 50 冊 | Level 3 | 28 冊 |
| Level 4 | 10 冊 | Level 4 | 25 冊 |
| Level 5 | 10 冊 | Level 5 | 5 冊 |
| Level 6 | 10 冊 | Level 6 | 5 冊 |

4.3. 指導法

参加者には、1年間で47冊を読むことをノルマとして課した。これは、日本の都道府県の数である。動機付けの方策として、本を読むことを「旅」に見立て、教室の壁一面に参加者一人ひとりの名前の書いた日本白地図を貼り、それを1冊読み終わるごとに与えるシールで満たすよう指示した。なお、あくまで1冊につきシール1枚を原則とし、英語が苦手な生徒でも本のレベルに関係なく47冊読破したという達成感を得ることができるように、レベル・総語数の差によって差別をつけないよう配慮した。

参加者は、多読アプローチの特徴を活かし、自分の能力・好みに応じて好きな本を選び、授業外の年間課題として47冊を自分の好きな時に、好きな場所で読むように指示された。また、読後活動として、読破したことを確認するために、著書名、著者名、出版社名、あらすじ、感想を読書カードに日本語で記入することが求められた。この読書カードは公開し、参加者が他の生徒のカードを閲覧して本の選定を行う際の参考にしてもよいこととした。

表2 1年間の多読指導プログラムで読んだ語数とリーディングスピード (wpm) の測定結果

| | 下位群 | | | | 中位群 | | | | 高位群 | | | |
|----|-------------|-------|-------|-------|-------------|-------|-------|-------|-------------|-------|--------|-------|
| | 読書量 (語数) | wpm | | | 読書量 (語数) | wpm | | | 読書量 (語数) | wpm | | |
| | | 前 | 後 | 差 | | 前 | 後 | 差 | | 前 | 後 | 差 |
| 1 | 152,105 | 29 | 55 | 26 | 231,533 | 53 | 72 | 19 | 284,554 | 72 | 68 | -4 |
| 2 | 173,966 | 68 | 68 | 0 | 238,430 | 67 | 100 | 33 | 285,038 | 52 | 116 | 64 |
| 3 | 175,783 | 54 | 53 | -1 | 241,470 | 84 | 106 | 22 | 287,518 | 97 | 100 | 3 |
| 4 | 192,852 | 43 | 66 | 23 | 245,020 | 80 | 112 | 32 | 287,575 | 85 | 100 | 15 |
| 5 | 193,490 | 40 | 76 | 36 | 250,811 | 59 | 59 | 0 | 289,774 | 80 | 107 | 27 |
| 6 | 199,680 | 54 | 52 | -2 | 250,831 | 66 | 86 | 20 | 289,892 | 84 | 93 | 9 |
| 7 | 200,686 | 70 | 89 | 19 | 253,824 | 74 | 86 | 12 | 318,073 | 106 | 182 | 76 |
| 8 | 203,569 | 59 | 59 | 0 | 257,792 | 84 | 118 | 34 | 327,851 | 83 | 102 | 19 |
| 9 | 212,815 | 80 | 98 | 18 | 258,548 | 77 | 79 | 2 | 329,124 | 116 | 151 | 35 |
| 10 | 214,692 | 51 | 73 | 22 | 267,544 | 100 | 130 | 30 | 338,029 | 85 | 128 | 43 |
| 11 | 220,278 | 49 | 66 | 17 | 269,859 | 61 | 60 | -1 | 347,852 | 142 | 233 | 91 |
| 12 | 226,004 | 58 | 68 | 10 | 278,770 | 72 | 71 | -1 | | | | |
| 13 | 228,891 | 48 | 55 | 7 | | | | | | | | |
| A | 199,601 | 54.08 | 67.54 | 13.46 | 253,703 | 73.08 | 89.92 | 16.83 | 307,753 | 91.09 | 125.45 | 34.36 |

4.4. 分析方法

1年間多読指導を実施し、その読書量(語数)によって、参加者は「高位群」(1年間での読破語数28万語以上)、「中位群」(1年間での読破語数23万語以上28万語未満)、「下位群」(1年間での読破語数23万語未満)の3群に分類された。

リーディングスピードの測定については、指導開始時と終了時に、Oxford Bookworms Level 2のStories from the Five Townsの一節を用い、1分間で読んだ語数(以下wpmと表記)を自己申告させた。ただし、開始時と終了時に読んだ文章は、異なる章からの一節であった。また、この図書は生徒への貸し出しを禁止していたため、すべての参加者にとってどちらも初見のものであった。

また、読書量と模擬試験の成績との関連を検証するために、多読プログラム実施2ヶ月後の2004年7月に行われた外部模擬試験(ベネッセ進研7月記述模試)と11ヶ月後の2005年2月に行われた外部模擬試験(ベネッセ進研2月マーク模試)の読解問題(物語文)における結果を用いた。それは、これらの模擬試験が高校では教師や学習者に一般的な英語能力の指標として受け入れられやすいためである。また、7月の模擬試験では、評論文、物語文の2題、2月の模擬試験では評論文、会話文、物語文の3題の読解問題が出題されたが、多読指導プログラムで用いられた教材のほとんどが物語文であったため、成績の指標として、本研究では両模擬試験の物語文における読解問題の結果を比較資料として用いた。

1年間の読書量(GRシリーズ・タイトル別単語数リストに基づく総語数)と多読指導プログラム実施前後のリーディングスピード(wpm)および外部模擬試験の読解問題(物語文)との関係を検証するために、分散分析(有意水準5%)を行った。なお、本研究では、資料のデータ変動の原因と考える因子を1年間の多読指導プログラムの実施という一種に絞ったため、一元配置の分散分析を行った。

5. 結果と考察

5.1.1. 読書量とリーディングスピードの結果

1年間の読書量は、参加者のレベル・意欲の差によって、表2に示すように、最小値152,105語、最大値347,852語とばらつきが生じた。読書量によって分けられた3群の平均値は、下位群199,601語、中位群253,703語、高位群307,753語であった。また、表2で示されているように、指導開始時と終了時に行われた自己申告によるwpmの調査においては、28名の参加者のリーディングスピードが向上した。最も向上した参加者はwpmが91語増加したという驚くべき結果となった。また、残念ながら、3名の参加者においては指導前後で差が生じず、5名の参加者においては、指導後のリーディングスピードが下がったという結果であった。しかし、3群の平均値は、指導前と指導後で下位群は54.08wpmから67.54wpm(差+13.46)、中位群は73.08wpmから89.92wpm(差+16.83)、上位群は91.09wpmから125.45wpm(差+34.36)となり、すべ

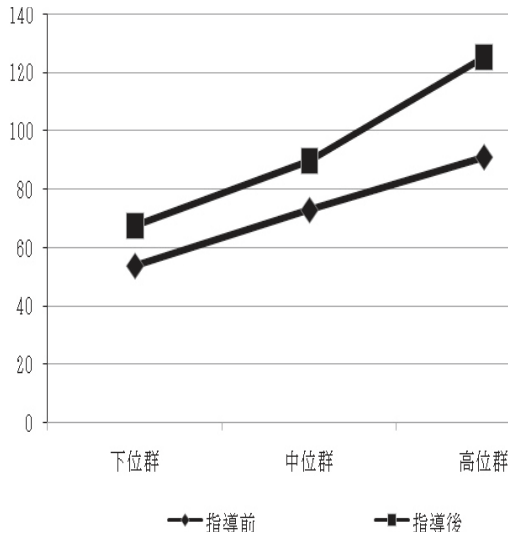


図1 多読指導プログラム前後のwpmの比較

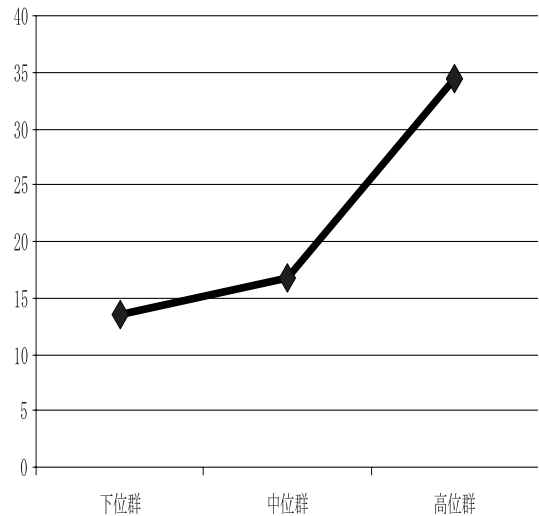


図2 多読指導プログラム前後のwpmの差

ての群で向上した(図1, 図2)。

5.1.2. 分散分析の結果

1年間の多読指導プログラムの実施を因子とし、その読書量(語数)で分けられた群を水準とする一元配置の分散分析の結果は表3の通りである。F値が2, 33のF分布に従い、F境界値(3.28)に対しF値(3.54)が5%の棄却域に入っており、またP値(0.04)も有意水準5%(=0.05)よりも小さいため、読書量の違いの効果があつたことが有意水準5%で統計的に認められた。そのため、読書量とリーディングスピードの向上は正の関係にあることが実証された。しかし、高位群の参加者は指導前から高いリーディングスピードを有していたため、1年間という設定された期間内では他群の参加者より多く読むことができたという可能性もある。そのため、長期的かつ参加者の自律性を重視した研究において、さらに検証する必要があるだろう。

また、多読指導プログラムを通して、リーディングスピードが変化しなかった、もしくは低下した参加者についてはどのような解釈をするべきなのか。低下語数の最大値が-4であったため、自己申告という形式によって、実際の読書語数との誤差が生じた可能性が考えられる。また、調査当日の心理的要因が関与した可能性も大きいのではないかと推測される。そのため、今後リーディングスピードに影響を及ぼす心理的要因に焦点を置いた実証研究が求められるだろう。

5.2.1. 読書量と外部模擬試験の結果

2004年7月と2005年2月に行われた外部模擬試験の読解問題(物語文)の結果は、表4の通りであった。7月の模擬試験では、最高は正答率65%、最低は0%であり、2月の模擬試験では最高は正答率100%、最低は0%であった。7月の模擬試験での同問題の全国平均正答率は25.0%、2月の模擬試験での同問題の

表3 分散分析の結果

| 概要 | | | | | | | |
|-------|----------|-----|---------|----------|------|------|--|
| グループ | 標本数 | 合計 | 平均 | 分散 | | | |
| 下位群 | 13 | 175 | 13.46 | 146.44 | | | |
| 中位群 | 12 | 202 | 16.83 | 196.70 | | | |
| 高位群 | 11 | 378 | 34.36 | 965.85 | | | |
| 分散分析 | | | | | | | |
| 変動要因 | 変動 | 自由度 | 分散 | 観測された分散比 | P-値 | F境界値 | |
| グループ間 | 2911.53 | 2 | 1455.76 | 3.54 | 0.04 | 3.28 | |
| グループ内 | 13579.44 | 33 | 411.50 | | | | |
| 合計 | 16490.97 | 35 | | | | | |

表4 1年間の多読指導プログラムで読んだ語数と外部模擬試験読解問題（物語文）の結果

| | 下位群 | | | | 中位群 | | | | 高位群 | | | |
|----|-------------|---------|-------|-------|-------------|---------|-------|-------|-------------|---------|-------|-------|
| | 読書量 (語数) | 正答率 (%) | | | 読書量 (語数) | 正答率 (%) | | | 読書量 (語数) | 正答率 (%) | | |
| | | 7月 | 2月 | 差 | | 7月 | 2月 | 差 | | 7月 | 2月 | 差 |
| 1 | 152,105 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 231,533 | 15.0 | 37.8 | 22.8 | 284,554 | 0.0 | 13.3 | 13.3 |
| 2 | 173,966 | 15.0 | 24.4 | 9.4 | 238,430 | 65.0 | 88.9 | 23.9 | 285,038 | 45.0 | 100 | 55.0 |
| 3 | 175,783 | 0.0 | 13.3 | 13.3 | 241,470 | 15.0 | 51.1 | 36.1 | 287,518 | 30.0 | 60.6 | 30.6 |
| 4 | 192,852 | 30.0 | 62.2 | 32.2 | 245,020 | 30.0 | 86.7 | 56.7 | 287,575 | 25.0 | 62.2 | 37.2 |
| 5 | 193,490 | 15.0 | 62.2 | 47.2 | 250,811 | 15.0 | 51.1 | 36.1 | 289,774 | 15.0 | 100 | 85.0 |
| 6 | 199,680 | 15.0 | 26.7 | 11.7 | 250,831 | 30.0 | 64.4 | 34.4 | 289,892 | 30.0 | 48.9 | 18.9 |
| 7 | 200,686 | 30.0 | 77.8 | 47.8 | 253,824 | 0.0 | 13.3 | 13.3 | 318,073 | 50.0 | 100 | 50.0 |
| 8 | 203,569 | 15.0 | 24.4 | 9.4 | 257,792 | 15.0 | 64.4 | 49.4 | 327,851 | 30.0 | 77.8 | 47.8 |
| 9 | 212,815 | 55.0 | 64.4 | 9.4 | 258,548 | 15.0 | 86.7 | 71.7 | 329,124 | 50.0 | 100 | 50.0 |
| 10 | 214,692 | 15.0 | 37.8 | 22.8 | 267,544 | 30.0 | 100 | 70.0 | 338,029 | 15.0 | 100 | 85.0 |
| 11 | 220,278 | 45.0 | 75.6 | 30.6 | 269,859 | 0.0 | 35.6 | 35.6 | 347,852 | 45.0 | 100 | 55.0 |
| 12 | 226,004 | 15.0 | 48.9 | 33.9 | 278,770 | 30.0 | 48.9 | 18.9 | | | | |
| 13 | 228,891 | 0.0 | 35.6 | 35.6 | | | | | | | | |
| A | 199,601 | 19.23 | 42.56 | 23.33 | 253,703 | 21.67 | 60.74 | 39.08 | 307,753 | 30.45 | 78.44 | 47.98 |

全国の平均正答率は50%であった。7月の段階では、高位群のみが全国平均を上回っていたが、2月の段階では中位群および高位群において、全国平均を上回る結果となり、その割合は63.89%であった。また、2月の模擬試験での正答率100%は、中位群1名、高位群6名の計7名であった。正答率が全国平均を下回る参加者は、7月の段階では、下位群9名、中位群7名、高位群3名の計19名であったが、2月の段階では、下位群8名、中位群4名、高位群2名の計14名であり、すべての群での減少が確認された。各群の平均正答率は、7月の段階で下位群19.23%、中位群21.67%、高位群30.45%、2月の段階で下位群42.56%、中位群60.74%、高位群78.44%であり、読書量に応じて正答率の向上が見られた（図3）。

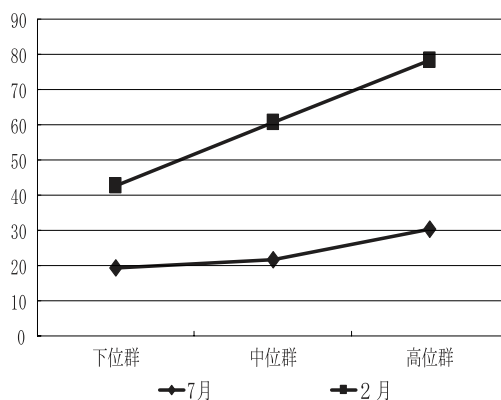


図3 外部模試の読解問題における正答率の比較

5.2.2. 分散分析の結果

1年間の多読指導プログラムの実施を因子とし、その読書量（語数）で分けられた群を水準とする一元配置の分散分析の結果は表5の通りである。F値が2.33のF分布に従い、F境界値(3.28)に対しF値(5.07)が5%の棄却域に入っており、またP値(0.01)も有意水準5% (=0.05)よりも小さいため、読書量の違いの効果があったことが有意水準5%で統計的に認められた。そのため、読書量と外部模擬試験の読解問題（物語文）の結果が正の関係で関わっていることが実証された。しかし、模擬試験の特性上、7月と2月に

行われた問題の解答方式は記述式とマーク式で異なる。また、全国平均の正答率にも大きな差があるため、本研究のデータのみで読書量と模擬試験の正答率との相関関係を断定することは難しく、さらに検証を重ねる必要がある。しかし、多読指導プログラムが模擬試験の結果においても成果をあげ、多読が決められた時間内で速やかに要点を把握する力が問われるコミュニケーションに対応する能力を育成する可能性が高いことを示唆しているという点は注目すべきであろう。

多読指導プログラムにより、読書量を増やせば読解問題の正答率の向上を図ることできるという可能性は実証されたが、実際にどのくらいの読書量が必要なの

表5 分散分析の結果

| 概要 | | | | | | |
|-------|----------|-------|---------|----------|------|-------|
| グループ | 標本数 | 合計 | 平均 | 分散 | | |
| 下位群 | 13 | 303.3 | 23.33 | 243.74 | | |
| 中位群 | 12 | 468.9 | 39.08 | 368.74 | | |
| 高位群 | 11 | 527.8 | 47.98 | 531.43 | | |
| 分散分析表 | | | | | | |
| 変動要因 | 変動 | 自由度 | 分散 | 観測された分散比 | P-値 | F 境界値 |
| グループ間 | 3778.85 | 2 | 1889.42 | 5.07 | 0.01 | 3.28 |
| グループ内 | 12295.43 | 33 | 372.59 | | | |
| 合計 | 16074.28 | 35 | | | | |

だろうか。表4から、高位群の中でも30万語以上を読んだ参加者の正答率は95.56%と非常に高い。そのため、多読指導において成果をあげるためには、1年間で30万語以上の読書量が必要であるのではないかと推定される。また、高位群は7月の段階ですでに全国の平均正答率を上回っている。そのため、高位群はすでに読解力を有していたため、多くの量を読むことができたのではないかと仮定される。この2点を解明するためには、今後さらに長期的な研究によって実証されることが求められるであろう。

しかし、低正答率の参加者についてはどのような解釈をするべきなのか。今回用いた読解問題（物語文）は模擬試験の問題冊子の最後に置かれた大問である。そのため、それ以前の問題で時間をとりすぎ、この問題にきちんと取り組む時間的余裕がなかった参加者もいる可能性がある。そのため、指導前後に信頼できる読解力テストを用い、リーディング能力の向上に的を絞った指標で再検証することが必要であろう。

また、本研究では、物語文における読解問題の結果との比較検証を行ったため、評論文、会話文等の他の読解問題の結果との比較、文法問題等を含む模擬試験の結果全体との比較については、今後さらに検証する必要があると思われる。

6. 結論

本研究における多読指導プログラムの実践を通して、以下の2点が明らかになった。

1. 多読指導プログラムによる読書量とリーディングスピードは正の関係にある。
2. 多読指導プログラムによる読書量と外部模擬試験の読解問題（物語文）の結果は正の関係にある。

このことから、先行研究において海外で成果が報告されている多読指導は、日本の高等学校のリーディング指導においても有用であるということが明らかに

なった。また、読書量、リーディングスピードおよび読解力の3点には密接な関連があることも実証された。

本研究は、日本の高等学校においてリーディング指導を行う際の資料として、読解力を伸ばすための一方策を提言するものである。本研究において読解力の向上には豊富なインプットが必要であることが明らかになった。これによって、精読中心の高等学校におけるリーディング指導において、多読中心のリーディング指導を導入すべき点を示唆することができたと思われる。

7. 今後の課題

本研究に参加した生徒たちは、2006年3月に高等学校を卒業した。彼らの入試結果等を見ると、この多読指導プログラムにはいくつかの問題も孕んでいることが明らかとなった。1つめは、この取り組みの最大の特徴である「好きな本を好きな時に」という方針にある。これは読書としては当たり前のことであるが、自分があまり興味のない長文や抽象的な話題に関する苦手意識を生んだ。そのため、参加者の中には本は読めるのに入試問題は解けないというジレンマを感じる者もいた。また、2つめにこの取り組みが「大要を把握する」ことを重視しているということである。そのため、選択式内容把握問題の正答率は上昇したが、精読を必要とする英文和訳のような問題では文法構造を無視して意識をする習慣がついてしまい、その克服には多くの時間を要した。このような多読指導の課題を解決するために、精読と多読の指導の割合については、今後も検討される余地があるだろう。

さらに、本研究は多読指導プログラムと読解スピードおよび読解力の関係についての実証的研究である。そのため、多読指導プログラムが英語のスピーキング、リスニング、ライティング能力にどのような影響を及ぼすのか、またそのような他技能の育成と多読指導プ

プログラムをどのようにカリキュラム内に編成していけば、総合的な英語のコミュニケーション能力を育成することができるのかはさらに実証研究で検証を行う必要があるであろう。

【参考文献】

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J. (1994). Modeling the connections between word recognition and reading. In P. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) (pp.838-863). Newark, DE: International Reading Association.
- Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D. E. (Eds.). (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: 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: Cambridge University Press.
- Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1981). *The impact of a book flood in Fiji primary schools*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: the effect of book-based programs. *Language Learning*, 41(3), 375-411.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. New York: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Grabe, W. (1986). The transition from theory to practice in teaching reading. In F. Dubin, D. E. Eskey, & W. Grabe (Eds.), *Teaching second language reading for academic purposes* (pp.25-48). Reading, MA: Addison Wesley.
- Grabe, W. (1988). Reassessing the term "interactive." In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp.56-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal*, 43(1), 4-13.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1990). Graded readers as an input medium in L2 learning. *System*, 18(1), 31-42.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods* (9th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Janopoulos, M. (1986). The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency. *TESOL Quarterly*, 20(4), 763-768.
- Palmer, H. E. (1968). *The scientific study and teaching of languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pitts, M., White, H., & Krashen, S. (1989). Acquiring second language vocabulary through reading: A replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers. *Reading in a Foreign Language*, 5(2), 271-275.
- Robb, T. N., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs. skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5(2), 239-251.
- Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revised. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) (pp.816-837). Newark, DE: International Reading Association.
- Simensen, A. M. (1987). Adapted readers: How are they adapted? *Reading in a Foreign Language*, 4(1), 41-57.
- Smith, F. (1982). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (3rd ed). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stanovich, K. E. (1992). The psychology of reading: Evolutionary and revolutionary developments. In W. Grabe (Ed.), *Annual Review of Applied Linguistics*, 12 (pp.3-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- 英語学習法研究会 (2007). めざせ! 100万語 読書記録手帳
- 柴田武史 (2004). 座談会 “めざせ100万語” とは!?—多読は授業で実践できるか—。『英語教育』52(12), pp. 8-16).
- 酒井邦秀 (2004). 座談会 “めざせ100万語” とは!?—多読は授業で実践できるか—。『英語教育』52(12), pp. 8-16).
- 文部科学省(2007). 高等学校学習指導要領. 開隆堂出版.
(主任指導教員 深澤清治)