

英語多読授業の実践—2年目を終えて

(人文社会系分野) 竹山友子, 江口 誠, 西原貴之, 栗原武士, 川尻武信

The Practice of Extensive Reading Classes: A Report on the First Two Years

(Faculty of Humanities and Social Sciences) Tomoko TAKEYAMA, Makoto EGUCHI, Takayuki NISHIHARA, Takeshi KURIHARA and Takenobu KAWAJIRI

Abstract

This is a report on the first two years of extensive reading classes at Kure National College of Technology. We introduced extensive reading in the latter term of the 2007 academic year. In the first year, the data was gathered from 158 first-year students who did extensive reading for 10 to 25 minutes a week. The data from the study of reading speed shows that the difference in reading speed before and after the lessons is statistically significant. In the 2008 academic year, the practice has been expanded and the data was gathered from 294 first-year and second-year students in 8 classes. Comprehension as well as reading speed was checked in the beginning and at the end of the year. The data shows that the difference between before and after the lessons is statistically significant in terms of reading speed and/or comprehension in 6 classes. In addition, the result of the attitude survey shows that about 80 percent of the students have responded favorably to extensive reading and have felt a change in their ability to read English. Opinions of some second-year students show that they have enjoyed extensive reading more than the previous year and that the long-term practice is effective. In the final section, the problems will be discussed which were made clear during the first two years.

Key Words: extensive reading, reading speed, comprehension, attitude survey

英語多読, 読書スピード, 理解度, 意識調査

§1 はじめに

一般的に, 高等専門学校に進学する学生は, 普通科高校生よりも英語力が低いと言われている。¹ 呉高専における英語の授業(低学年)では, 英語を得意としない多くの学生に対応するため, 基礎英語力を身につけさせる目的で高校生用の検定教科書を使用し, 英文の読解, 文法, 単語, 熟語をわかりやすく時間をかけて説明している。その反面, 学生が主体的に大量の英語に触れる時間が少ないことが英語科教員共通の悩みとなっている。

しかしながら英語学習者にとって実践的英語力を向上させ, それによって英語への抵抗を少なくするためには, できるだけ多くの英語に触れることが重要である。また, 英語学習者にとって意識的に覚える作業は不可欠であるが, 従来の暗記方式だけでは常に学生に緊張を強いることとなり, 苦手意識を解消することは困難である。

近年これらの問題を解決する策として, 英語の多読実践が注目を集め始めている。英語の多読実践は, 日本多読学会および英語多読研究会(SSS)が推奨している英語学習法で, 多読法を取り入れることにより英語学習者が大量の本に接し, 日本語を介することなく英文を直接理解する力を身につけていくことを目指す。英語圏の国々で子どもたちが読み始める本—比較的語彙数が少なく各自が理解できる範囲のレベルの本—を大量に読むことにより, 机上で学

んだ文法や単語を応用する機会が得られる。また, 繰り返し登場する新出単語や構文に触れることにより, 未知の構文や単語を獲得していくことが期待できる。

§2 平成19年度～導入初年度

2.1 対象と目標

本校においては, 平成19年度および20年度で教育重点配分経費を獲得し, 平成19年後期に1年生の総合英語Iの一部の時間を用いて4クラスに英語多読授業を導入した。具体的には1冊を数分で読める語彙数100語以下の本から語彙数1000語程度の本をレベル別に約700冊程度用意した。そして導入初年度は週6時間の英語科目授業時間を確保している1年生を対象とした。実践方法は, マルチメディア教室におけるリスニング授業の一部(10分～25分程度)の時間を毎週1回費やし, 1回の授業で数冊の本を読破することにより, 各自少なくとも検定教科書の総単語数約7500語を超える語数を読むことを目指した。そのため多読用図書の保管場所はマルチメディア教室とした。そして英語を読むことを日常生活に取り入れることと, 英語を英語のまま理解し, 長文を読むことに抵抗をなくすことを最終目標とした。

2.2 実践方法

多読用図書は表1のように難易度別[YL0~2]に分け、レベルの低いものを除いてほぼすべて違う本とした。なお、YLはSSSが指定する読みやすさレベルの記号で、各レベルの説明は表1の通りである。

Table 1 Indications of YL

ラベル	YL	内容
ベージュ	0.0-0.5	語彙125語レベルまで、または総語数250語以内
ピンク	0.6-0.9	語彙250語レベルまで、または総語数1500語以内
赤	1.0-1.9	語彙500語レベルまで、または総語数3000語以内
黄	2.0-2.9	語彙800語レベルまで、または総語数5000語以内

上記の指標はSSSの指針に沿っているが、1.0未満を2段階に分ける方法は本校独自のものである。全員ベージュのレベルから開始したため、ほとんどすべての学生が違う本を毎回手にし、各自自分のペースで本を読むことができるようになった。

また、精読ではなく多読による英文のシャワーが目標であるので、SSSが推奨する多読実践の原則「辞書を引かない」、「わからないところは飛ばして読む」、「難しすぎるものやつまらない本の場合はすぐに別の本にする」ことを徹底した。読書を続けることにより自然に日本語を介さずに英文を直接理解することが目標であり、そのためには楽しく続けることが重要であるため、内容に関する解説や理解度テストは原則として行わなかった。ただし学生自身の目的意識を高めるために各自読書記録手帳に記録をつけることとし、日付、本のタイトル、レベル、読書語数等を記録させた。そして読書記録手帳を定期的に集めて各学生の読書語数および読書レベルを記録および把握して、読書方法や本の選び方に対するアドバイスを手帳への記述および授業時間内での巡回によって個別に行った。

2.3 分析方法

19年度の対象者は1年生(全学科)のみで、英語多読授業の導入時(M科E科11月、C科A科10月中旬)、後期中間(12月後半)、学年末(2月末)にそれぞれ読書スピードを測定し、多読と読書スピードの関連を調べるとともに、学年末にアンケートを実施・集計し、英語の多読が及ぼす変化を調査した。²⁾ すべての測定結果が有効であったのは157名である。読書スピードの計測は、YL1.6の本の一部を3分間読み、読み終えた総語数から1分間の読書語数(分速語数・WPM/words per minute)を算出した。読書用の資

料は3回とも違い、第1回で用いた本と第2回および第3回で使用した本は別のものである。また、第2回と第3回は同じ本だが別の章から引用した。さらに第2回および第3回にはあらずじが理解できる70%を目安として、自己申告による内容理解度(0~100%)を記入させた。そして多読授業を受けていない学生との比較を行うために、学年末には4年M科E科の83名にも同一の「第3回読書スピード計測資料」を用いて調査を施した。

2.4 分析結果

2.4.1 読書累計語数

以下は学年末における学生の読書累計語数(単語数)である。1回の英語多読授業時間は、C科A科は平均25分、M科E科は平均15分で、準備と片付けもその中に含まれる。数字はその語数を達成した人数である。なお、C科A科には後期中間期終了後の冬休みに、自宅学習として英語多読図書を3000語以上読書する課題を与えている。

Table 2 Total Words Read

読書累計語数 (words)	M・E (約15分 ×9回)	C・A (約25分× 11回+課題)
1~	11	1
5000~	19	3
7500~	19	9
10000~	22	51
15000~	4	13
20000~	2	2
25000~	0	1
7500以上	47	76
10000以上	28	67

表2のように、C科A科では最終的に80人中76人が1年間で読む検定教科書1冊分に匹敵する7500語以上を読み、67人は1万語以上の読破を達成した。また、多読授業の回数と時間が少なかったM科E科では、表3のように最終的に77人中47人が1年間で読む検定教科書1冊分に匹敵する7500語以上を読み、28人は1万語以上の読破を達成した。C科A科と比べると達成者数の割合が低いが、1回の取り組み時間および授業時間数が少ないことが理由である。

2.4.2 読書スピード

1分間にどれだけ単語数が読めるかを示す分速語数(WPM)の測定を、導入時、後期中間、学年末に実施してその推移を調べた。3回とも資料は違うが同じレベルの本(YL1.6)の一部を用いて読書スピードの変化を測定した。表3はその結果を、多読時間数がほぼ同じ2クラスごとに

表にしたものである。

Table 3 Average and Standard Deviation of WPM

分速語数 測定回	C・A (n=83)		M・E (n=75)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
第一回	65.7	25.0	84.1	33.9
第二回	97.8	37.5	94.9	24.6
第三回	115.3	44.0	109.4	34.8

1年C科A科の分速語数を従属変数、分速語数測定回を独立変数として、被験者内1要因分散分析(3水準)を実施した(有意水準5%)。その結果、学生の分速語数は3回の測定実施の中で伸びが見られたことが示された。 $(F(1, 80)=149.8, p=.00)$ 。1年M科E科についても同様の分析を実施した結果、同じように伸びが見られたことが示された。 $(F(1, 74)=46.8, p=.00)$ 。2クラスごとの比較を行うと、導入時は平均値で20語近く低かったC科A科であるが、終了時の測定ではその平均値はM科E科の平均値を逆転している。このことは、多読授業週1回約25分を11回実施し冬休みに3000語の課題を追加したC科A科と、週1回約15分を9回実施のみのM科E科の取り組み時間の違い(=読書累計語数の違い)がそのまま現れた結果であろう。この結果からも多読と読書スピード向上さらには読書累計語数と読書スピード向上の関連は強いことが表れていると言えよう。また、1語でも分速語数が増加した学生は158人中143人(91%)であり、この数字からも多読と読書スピード向上の関連は強いことが表れている。

2.4.3 読書スピード～4年生(多読なし)との比較

学年末(2月末)に1年生に実施した分速語数(WPM)計測による読書スピード調査を、4年生のM科E科の学生にも実施し、多読を実施した学生と実施していない学生との比較を行った。1年M科E科、1年C科A科および4年M科E科の平均値および標準偏差は表4の通りである。

表4 Comparison between the 1st-year and the 4th-year students

学年末測定	平均値	標準偏差
1年M・E (n=75)	109.4	34.8
1年C・A (n=83)	115.3	44.0
4年M・E (n=87)	116.3	46.9

分速語数を従属変数、学年を独立変数として、1年M科E科と4年M科E科の2集団の平均値の検定(t 検定)を実施した(有意水準5%)。その結果、統計学的に有意な差は見られないという結果が得られた($t(156.7)=1.1, p=.29$)。

1年C科A科についても同じ分析を実施した結果、同様の結果が得られた。 $(t(168)=-.14, p=.89)$ 。従って1年生に多読授業を行うことで4年生とほぼ同程度まで読書スピードが向上したと言えよう。特に1年C科A科の平均値115.3は、4年M科E科の平均値116.3に大変近く、この傾向が顕著に表れている。この結果からも、多読の実施時間およびそれに伴う読書累計語数と読書スピードの向上の関係を確認することができるであろう。

2.5 学生の意識調査

2.5.1 英語の多読について

学年末には、英語多読に関する学生アンケートを実施して、学生側の多読に関する意識調査について調査した。以下は英語の多読についての意識調査を行ったものである。まず、高専入学前に多読を知っていた学生は回答数133人中4人であり、ほとんどの学生は呉高専の授業で英語の多読を初めて経験している。そして英語の多読が好きかという項目では、普通を含めると152人中127人となり、84%が多読を受け入れているという好結果となった。また、半数以上の84人の学生(55%)が英語のリーディング力(読解力)がついたと感じており、読解力に関するデータ分析も今後必要であると判明した。「読む速度が速くなった」については実に96人(63%)の学生がそう思うまたは強く思うと回答していることから、データの分析結果だけでなく、学生自身も読書スピード向上の効果を実感していることが読み取れる。この項目の最後では、文法や精読などの教室での授業との関連を調査した。その結果、「教室での授業が英語の多読をする上で役立っている」と回答した学生がほぼ半数の75人(49%)となり、文法や精読などの授業で学んだことを使って多読を行う「実践の場」としての多読の役割が表れており、教員側の狙いと一致した結果となっている。

2.5.2 英語の多読に関する自由記述

アンケートの最後には、多読に関する自由記述の項目を設けた。自由記述では大半の学生が「最初は読めるわけがないと思ったが、少しずつ読めるようになったのでうれしかった」「面倒くさいと思ったけど、今ではたのしみに思えてきた」などの肯定的意見を述べた。英語の本を読むということに最初は抵抗を感じていたが、簡単な本から始めることでこれなら読めるかもと思い、続けるうちにある程度の長文を読めるように感じる学生が多い。また、「10,000語読んだので『達成感』で心が満ちあふれています」という意見も見られた。さらには「とてもおもしろかった。総合英語が全部多読でもいいと思う。」などの意見もあり、教員側としては多読の実践が成功していることを強く実感できた。しかし同時に、このような意見は教科書の精読などの通常授業にあまり興味を感じていないことの表れとも取

れ、今後の授業運営について考えさせられる意見である。

また、否定的意見は「読みたい本がない」「とても疲れる」の二つに集約される。読みたい本がないという意見には、適正な本を読んでいない可能性があるため指導法の改善を考えるとともに、子どもっぽい絵本を好まない学生もやはり存在するため、新たな分野の本の導入や人気シリーズの追加購入を検討し、そのための予算獲得を試みながら問題を解決したい。さらに、疲れるという意見については、英語に限らず本そのものを読むことを苦手とする学生がいるため、このような学生にはあまり無理強いせず、遅いペースでもかまわないので根気よく指導する必要があると感じる。

次の表5は、授業以外の英語多読の自主活動に関する質問項目の回答結果である。

Table 5 Extracurricular Activities of Extensive Reading

	4	3	2	1
図書館や自宅など、授業以外でも英語の多読を自主的に行っていますか	1	3	30	66

数字は全体に占める割合(%)、小数点以下四捨五入

質問には、4:よく読む、3:読む、2:あまり読まない、1:全く読まない、の4段階のリカートスケールを用いた。

表5の内容から、授業外での英語多読の自主活動はほとんど行われていないことがわかる。導入レベルのORT(Oxford Reading Tree)とLLL(Longman Literacy Land)の2大シリーズは図書館にも導入し、貸し出しが可能となっている。図書館所蔵の多読図書の活用および図書館との連携も含め、自主活動の推進は今後の課題である。

2.6 2年目に向けた課題

4ヶ月間の英語多読授業を行い、当初の目標であった検定教科書の総語数以上を読むという目標は、およそ80%の学生が達成し、読書スピードにおいては91%がスピード向上を達成し、多読による読書スピードの向上という効果を得ることができた。本校での多読実践のように10~25分程度を4ヶ月という取り組みでは、長時間かつ長期間の実践によって得られるほどの大幅な英語力向上は期待できない。しかし、短時間かつ短期間の読了語数1万語前後の多読活動においても、英語力向上に繋がる読書スピードにおいては一定の効果が現れることが示された。また、学生アンケートの結果から、多読が次第に学生に肯定的に受け入れられ、それと同時に英語を読むことへの抵抗感が薄れ、効果を実感する学生も6割以上いることが判明し、呉高专において英語多読の実践が肯定的に受け入れられたことがわかった。短時間の取り組みでは飛躍的な英語力の向上はもちろん望めないが、この意識改革こそが今後の継続的取り組

みへの糧となり、それによる英語力向上へのステップとなる真の効果と言えるだろう。

そして同時に今後の課題として以下の3点が現れた。

1. YL(読みやすさレベル)の低い多読図書の充実
2. 授業外での英語多読の自主活動の促進
3. 成績評価との関連づけ

1のYL(読みやすさレベル)の低い多読図書の充実については、英語が苦手なORTもLLLのような子ども向け絵本をあまり好まない学生が多読を無理なく続けられるよう、特に0.2~0.4の初期レベルの種類を豊富にすることが急務と感じた。また、読者が集中しているCurious Georgeなどの人気シリーズの本の追加導入も最重要課題の一つとなった。

2の自主活動の促進については、図書館における多読図書の充実および活用促進が重要である。図書館との連携の必要性を強く感じた。

3の成績評価との関連づけについては、客観的評価方法の確立と成績評価への組み込みが課題となっている。初年度の活動では多読を成績には一切組み込まなかったが、授業の取り組みの一つとして、成績評価も必要との考えに至った。ただし自主的に楽しく読むことを阻害しない方法にすることが重要である。

§3 平成20年度~2年目の取り組み

3.1 対象と目標

平成20年度では前年度の課題を改善しながら、2年生(19年度の1年生)の授業では多読活動を継続し、さらに1年生にも前年度より早い6月から導入して多読授業を英語の授業の一部に組み込んだ。一回の授業での取り組み時間は短時間であるが全学科1,2年生(計8クラス)に多読授業を実施することで、英語を読むことは特別なことではなく自然な活動であると低学年のうちに認識させ、これまでの精読および文法等の授業とも共存させることが狙いである。各クラスにより実践時間や授業時間数が若干異なるため、今回は読書累計語数に関して数値目標を設定しなかった。³ また、2年生以下の全クラスに実施することで、英語科教員5名のうち4名が多読授業を担当することとなった。

3.2 分析方法

20年度の対象者は1,2年生(全学科)で、1年生は英語多読授業の導入時(6月)と学年末(2月末)に、2年生は前期末(8月)と学年末(2月末)にそれぞれ読書スピードの測定をおこなった。理解度の伸びを測定するために、同時に理解度テストを行った。読書スピードの計測は、YL1.0の本の一部を5分間読ませて分速語数(WPM)を算出する方法を採った。そして読書スピード計測資料を回収後に、理解度テストを配布・実施した。読書スピード計測資料お

よび理解度テストは1,2年生とも同一のものをを用いた。さらに19年度と同様に学年末にはアンケートを実施して、英語の多読が及ぼす意識変化を調査した。なお、読書スピード計測のための語数算出および理解度チェックは教員で行い、読書スピード計測および理解度テストの資料は一回目と二回目で同一のものをを用いた。

§4 分析結果

4.1 読書累計語数

平成20年度の読書累計語数のクラス別平均値は表6の通りである。2年生については1年次の累計も併記した。

Table 6 Average Total Words Read

		年度 クラス	19年度	20年度
1年	M (n=44)			10270
	E (n=43)			8780
	C (n=39)			28445
	A (n=39)			23136
2年	M (n=38)		9481	25052
	E (n=34)		8574	28823
	C (n=33)		12208	25162
	A (n=37)		13476	26640

クラスによって活動時間(10~25分)や実施時間数が異なるため、累計語数に差が生じている。20年度の1年生の累計語数が、2年生の1年次(19年度)のものより多くなっているのは、開始時期の違いによる取り組み時間の差が大きな要因である。2年生はいずれのクラスも短時間ながら1年半の継続実践で2万5千語以上を読了している。

4.2 読書スピードおよび理解度

各クラスの第一回と第二回の分速語数の平均値の差を有意水準5%でt検定により検討した。同様に、第一回と第二回の理解度の平均値の差も有意水準5%でt検定により検討した。C2についてはサンプル数が少ないため、分速語数の平均値の差および理解度の平均値の差を有意水準5%でWilcoxonの符号付き順位と検定により検討した。

Table 7 The Results of Statistical Tests on WPM and Comprehension

		第一回		第二回		検定結果	
		平均	標準 偏差	平均	標準 偏差		
M1 (n=42)	WPM	102.9	33.5	119.9	30.2	t(41) -3.05	p .00
	理解	62.1	21.7	60.6	20.7	t(41) .47	p .64
E1 (n=42)	WPM	109.3	28.8	94.9	25.7	t(41) 3.23	p .00
	理解	52.6	24.8	65.5	23.6	t(41) -3.93	p .00
C1 (n=39)	WPM	96.2	33.7	97.7	32.7	t(38) -.37	p .71
	理解	59.4	26.6	66.7	24.8	t(38) -1.56	p .13
A1 (n=40)	WPM	80.5	31.9	94.9	34.9	t(39) -3.58	p .00
	理解	68.1	25.2	68.4	21.7	t(39) -.06	p .95
M2 (n=37)	WPM	89.3	29.6	111.2	30.1	t(36) -5.20	p .00
	理解	60.7	22.9	55.2	26.1	t(36) 1.27	p .21
E2 (n=32)	WPM	116.2	30.2	123.3	27.3	t(31) -1.77	p .09
	理解	61.0	23.6	63.2	20.4	t(31) -.65	p .52
※C2 (n=28)	WPM	86.3	29.5	100.2	30.4	z(27) -2.72	p .01
	理解	61.0	25.9	71.8	23.5	z(27) -2.05	p .04
A2 (n=35)	WPM	104.1	26.1	107.6	34.1	t(34) -.63	p .53
	理解	56.9	23.5	69.7	22.9	t(34) -2.78	p .01

表7の通り、8クラス中6クラスにおいて分速語数と理解度のどちらかまたはその両方に有意な差(伸び)が見られる。分速語数および理解度の双方において有意な伸びがあったのはC2であり、分速語数のみに有意な伸びが見られたクラスはM1, A1, M2, 理解度のみに伸びが見られたクラスはE1, A2である。C1とE2についてはそれぞれ数値が向上したものの、有意ある差には至らなかった。また、

E1 は分速語数が下降しているが、その一方で理解度が大きく向上している。読書スピードは落ちたが、多読で内容を理解するときの目安である 70% 程度の理解度に近づいた読み方へと移行していると考えられる。19 年度と違い、読んだ物語に関する理解度テストも実施したため、理解を意識して注意深く読んだ結果であろう。⁴

4.3 4 年生の多読実践について

全学的な多読実践は 1, 2 年生のみであるが、高学年での効果や特に英語を苦手とするクラスに対する多読の効用を調査するために、4 年生の一部のクラス (E4 および A4) に多読を実施した。開始時期はいずれも 10 月の後期開始時点で、正味 4 ヶ月間の実施である。竹山が指導を行ったが、クラスの特徴としては E4 は決して英語力は低くないが、上位と下位の学力差が大きい。A4 は英語に対して特に苦手意識を持つ学生が非常に多く、定期試験や外部試験の結果を考慮すると、英語力は高専平均を下回る。⁵ なお、読書スピード計測および理解度テストは導入前の 8 月と実践後の学年末 (2 月末) に実施した。資料は 1, 2 年生と同一のものである。結果は以下の通りである。

Table 8 Average Total Words Read

		クラス	20 年度
4 年	E (n=42)		9637
	A (n=33)		8765

Table 9 The Results of Statistical Tests on WPM and Comprehension

		第一回		第二回		検定結果	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差		
E4 (n=36)	WPM	105.0	37.1	115.4	33.4	$t(35)$	p
						-2.28	.03
	理解	69.3	24.8	72.3	21.7	$t(35)$	p
						-0.79	.43
※A4 (n=26)	WPM	89.7	42.3	105.9	31.3	$z(25)$	p
						-2.41	.02
	理解	66.2	20.6	66.3	21.2	$z(25)$	p
						-0.48	.63

E4 については第一回と第二回に分速語数の平均値の差を有意水準 5% で t 検定により検討した。同様に、第一回と第二回の実験度の平均値の差も有意水準 5% で t 検定により検討した。A4 はサンプル数が少ないため、分速語数の平均値の差および理解度の平均値の差を有意水準 5% で Wilcoxon の符号付き順位和検定により検討した。

表 9 の分速語数 (WPM) および理解度の第一回と第二回

の差の分析結果の通り、E4 および A4 ともに分速語数に有意な伸びが見られる。理解度については有意な差は生じなかったが、このことから、どちらのクラスにおいても同レベルの理解度のままで速く読むことができるようになったと言える。さらにこの結果から低学年だけではなく 4 年生においても多読は十分に効果があり、習熟度の低いクラスにおいても特に読書スピード向上に効果があると考えられる。これは、英語に対してかなり強い否定的イメージを持っていた学生を勇気づけるに十分な結果と言えよう。⁶

§5 アンケートによる学生の意識調査

5.1 英語の多読について—1 年生の結果

19 年度同様、学年末には英語多読に関する学生アンケートを実施して、学生側の多読に対する意識および授業評価について調査した。以下は英語の多読についての意識調査の結果である。なお、入学前から多読を知っていた 1 年生は 173 人中 5 人で、ほとんどの学生が高専に入って英語の多読を初めて経験している。

Table 10 On Extensive Reading (1st-year students in 2008)

英語の多読を行って(N=173)	5	4	3	2	1
現段階で、英語の多読は好きですか	10	29	42	11	8
英語に対する興味は高まりましたか	7	28	40	19	6
新しい語彙を学びましたか	6	32	45	10	7
英語のリーディング力がついたと思いますか	13	42	32	8	5
英語を読むことに抵抗はなくなりましたか	13	31	30	19	7
英語の文章を読む速度が速くなったと思いますか	15	42	29	12	2
教室での授業(文法や精読など)は、英語の多読をする上で役に立っていると思いますか	9	37	38	11	5

数字は全体に占める割合 (%), 小数点以下四捨五入

アンケートは、5: 強く思う, 4: そう思う, 3: 普通 (どちらでもない), 2: あまりそう思わない, 1: 全くそう思わない, の 5 段階のリカートスケールを用いた。

表 10 の結果から、英語の多読を受け入れている学生の割合は、「普通」を含めると 81% となり、英語の多読が授業の一環として自然に受け入れられていることがわかる。また、「リーディング力がついたと思う」および「英語の文章を読む速度が速くなったと思う」の項目で 4 以上が 50% を超えていることから、読書スピード計測と理解度テストの

データ検証で表れた効果を半数以上の学生が感覚的に実感していることがわかる。⁷

5.2 英語の多読について—2年生の結果

2年生については多読2年目に入るため、1年次でのアンケート結果との比較を行い、継続的实践における意識変化を中心に調査した。

Table 11 On Extensive Reading (2nd-year students in 2008)

19年度 (1年次, N=152)	5	4	3	2	1
現段階で、英語の多読は好きですか	9	36	39	10	6
英語に対する興味は高まりましたか	8	33	41	14	5
新しい語彙を学びましたか	14	34	34	14	4
英語のリーディング力が上がったと思いますか	14	41	32	11	3
英語を読むことに抵抗はなくなりましたか	9	32	43	11	5
英語の文章を読む速度が速くなったと思いますか	16	47	27	5	5
教室での授業(文法や精読など)は、英語の多読をする上で役に立っていると思いますか	11	38	38	8	5
20年度 (2年次, N=146)	5	4	3	2	1
現段階で、英語の多読は好きですか	4	25	47	17	6
英語に対する興味は高まりましたか	2	28	40	27	3
新しい語彙を学びましたか	3	29	36	24	7
英語のリーディング力が上がったと思いますか	8	47	36	8	3
英語を読むことに抵抗はなくなりましたか	5	29	42	19	3
英語の文章を読む速度が速くなったと思いますか	6	45	31	14	3
教室での授業(文法や精読など)は、英語の多読をする上で役に立っていると思いますか	5	43	37	14	1

数字は全体に占める割合(%), 小数点以下四捨五入

アンケートは、5:強く思う, 4:そう思う, 3:普通(どちらでもない), 2:あまりそう思わない, 1:全くそう思わない, の5段階のリカートスケールを用いた。

表11にあるように、1年次と2年次の結果を比較すると、英語の多読に否定的な学生の割合が15%から23%へと微増となっている。また全体の項目において「5:強く思う」

が減り、「2:あまり思わない」が微増となっている。これは多読が2年目に入り、もはや新鮮さを感じなくなって多少なりともいわゆる「マンネリ化」が起きていると考えられる。この2年目以降のマンネリ現象に対しては、途中で新しい本を導入するなどの方法で、ある程度緩和された。このマンネリ現象も数値的には大きな問題に至っていないが、指導法を工夫するなど今後も改善に向け努力したい。

また、語彙を学んだと思う学生が48%から32%へと減少したが、これは学年が進むに連れて検定教科書などの精読を中心とした授業で学生が身につける語彙が増える一方で、多読では比較的やさしい本を読み続けていることが要因と思われる。やさしい本をたくさん読むことを前提にする多読においてはこれは自然な結果であろう。

その一方で半数以上の学生が「リーディング力が上がったと思う」「英語の文章を読む速度が速くなったと思う」と回答しており、2年目の取り組みにおいても多読の効果を学生が認めていることが判明した。そして「文法や精読などの教室での授業が、英語の多読をする上で役に立っている」と19年度同様に半数近くの学生が感じている点は、本校英語科教員が目指す「机上で学んだ知識を実践する場としての多読」と「多読と文法および精読授業との共存」が成功へ向かっていることの現れと言えよう。

5.3 自由記述—学生の記述から見える成果と課題

自由記述においては、1年生は19年度1年生による記述内容と大きな違いはなかった。肯定的意見は「楽しい」「英語の授業の中では一番好き」「少しずつ読めるようになってうれしかった」などが代表的である。中には「多分今年日本語の本を読んでいないので、多読が一番本を読んだきっかけになったと思う」というものもあった。否定的意見は「おもしろい本がない」「疲れた」「単語がわからないからやっても意味がない」などである。これらの意見については、普段の授業において多読の方法とその目的をきちんと伝えておく必要があると感じる。今後は適宜、学生の疑問点に答えるQ&Aプリントを配布するなどの方法で対処していきたい。

2年生の自由記述は、1年目との違いを中心に記入してもらった。主な意見としては、「読む速さもレベルも上がって、少しずつ楽しくなってきた」「1年目はただ読んで文字数を増やすだけという感じだったが、2年目は本のストーリーを楽しむことができたと思う」「1年生の時より、単語や熟語が分かっていたので、2年生の方が楽しんで読めた」「明らかに読むペースが速くなったし、分からない単語をスルーできるようになった」などである。このような意見によって、多読を長期間継続することで英語の本を読む楽しさを実感できた学生が増えてきていることがわかる。

2年目の学生の書いた否定的意見には「多読の本から学ぶことは少なく、もう少し文法に力を入れたほうが良いと

思った」「多読を行うにあたって、おもしろい本を読まない、記憶に残らず、あまり学習の向上にならないと思った」というものがあつた。これらの意見についての課題としては次の2点が挙げられる。まず、多読は単語や文法を学ぶことが第一の目的ではなく、「やさしい本をたくさん読むことにより、英語を英語のまま(自動的に)理解することを目指す」ことが目的で、そのことをすべての学生に浸透させる必要がある。次に、多くの学生の多様な興味に対応できるだけの多様な本を導入すること、やさしい英語で書かれていても知識が学べ、ある程度「内容の深さ」のある本を導入することである。そのためには、教員側も様々な本を探して導入し、それらを手にして学生に薦める準備を整えておく必要がある。

また、英語多読の自主活動については、1, 2年とも19年度とほとんど変わらない結果となった。

Table 12 Extracurricular Activities of Extensive Reading

図書館や自宅など、授業以外でも多読を自主的に行っていますか。	4	3	2	1
1年 (N=168)	2	4	32	62
2年 (N=145)	1	3	28	68

数字は全体に占める割合(%)、小数点以下四捨五入

表12のアンケートは、4:よく読む, 3:読む, 2:あまり読まない, 1:全く読まない, の4段階のリカートスケールを用いた。

Table 13 Use of Books in the Library

課題以外で、図書館で多読図書 を借りたことがありますか。	ある	ない
1年 (N=168)	7	93
2年 (N=144)	6	94

数字は全体に占める割合(%)、小数点以下四捨五入

表12および表13のように、自主的に多読活動や多読図書利用を行っている学生は少数で、大多数の学生は自主的な活動に消極的である。自律した読者の育成も今後の大きな課題である。

§6 今後の課題

2年目、実質は1年4ヶ月の多読授業を終え、多読が全学科1, 2年生共通の取り組みとなり、多読は呉高専の英語の授業の一部という認識が学生にも浸透した。普通(どちらでもない)という意見を含めると1年次が80%以上、2年次においても76%以上の学生が肯定的な、少なくとも「嫌ではない」取り組みとして捉えている。これは英語に対し

て苦手意識が非常に強い本校の学生としては、かなり好意的な数字と言えよう。

年間1万前後から2万語程度の短時間の多読活動においても、8クラス中6クラスにおいて読書スピードまたは理解度、あるいはその両方に統計的に有意な差(向上)が見られ、残りの2クラスにおいては有意差がないにしても、数値的には上昇しているため、今後の継続的な取り組みによる向上が期待できる。また、学生アンケートによる意識調査においては、半数以上の学生が読書スピードの向上を実感しており、教室での文法や精読授業との相乗効果も認識している。これにより、「机上で学んだ知識を実践する場としての多読」という位置づけが学生にもある程度は伝わっていることが判明した。

また、2年生の結果からは、継続によるマンネリ現象も多少現れたが、多読実践を阻害するほど大きな問題ではなかった。そして自由記述からは、1年次よりよくわかるようになり、楽しく読めるようになったという意見が複数あり、多読の実践を継続することに大きな意義があることが示された。

それと同時に課題も初年度同様に現れている。中でも特に教員側が学生に多読の目的をしっかりと伝え続ける努力を怠らないことが大切である。また、全学的な多読授業は2年生で終了するため、せっかく楽しさを実感し始めた多読が3年生以降は続かなくなる可能性が大きい。初年度からの課題であった「授業外での多読」を促進するため、19年度以降図書館と連携して少しずつ多読図書を増やしている。図書館には20年度末の時点で500冊以上の多読図書があり、多読コーナーが設けられているが、課題以外で多読図書を借りる学生はまだ少ない。先行実践校の豊田高専では、地域住民による多読図書の利用が学生の多読を刺激していると報告している。本校においても地域への図書開放の観点から21年度では市民セミナーでの多読体験を予定し、呉高専の多読実践および多読図書の存在を学外へ広めていきたいと考えている。この他にも多読図書を用いた学内外の取り組みを企画立案し、それにより授業外での多読の促進および多読図書の活用を計っていきたい。そして呉高専の学生が多読の取り組みを自律的に継続し、英語を読むことが自然なことと感じるようになると同時に、学生全体の英語力向上につながることを目指したい。

注

- 1) 平成19年度のTOEIC-Bridgeのデータによると、平均点は高専1年が112.2点に対し、高校1年は118.4点である。
- 2) M科は機械工学科、E科は電気情報工学科、C科は環境都市工学科、A科は建築学科である。各学科とも1学年1クラスの構成で、1クラスは45人前後である。担当教員

- は2名で、江口がM科とE科を、竹山がC科とA科を担当した。その結果、開始時期および実施時間がM科E科とC科A科で異なっている。
- 3) 数値目標は、目標達成のために読書を促進する反面、読んでいないのに記録する「うそ読み」が登場する危険性もある。
 - 4) 読書スピード計測を行うにあたり、直後に理解度テストを行うことを学生には告知している。
 - 5) 4年生が3年次(19年度)に受験したTOEIC-Bridgeの平均点は、E4(受験時E3)が120.9点、A4(同A3)が115.8点である(留学生を除く)。なお、この年度の高専受験者平均スコアは、1年112.2点、2年118.4点、3年121.0点である。
 - 6) 21年度も竹山が同じクラス(現E5, A5)を担当しているが、授業で多読をやりたいという意見も少なからずある。5年では英語科目の時間数が少ないため、多読を行う教室と時間の確保ができず、通常の講読授業を行っている。
 - 7) 数値的には向上したものの統計学的には有意な差と認められなかったクラスにおいても、半数以上の学生が読書スピードや理解度の向上を実感として認めている。
- 12) 堀智子・竹田恒美. 英文多読に関する一考察：英語教育のパラダイム・シフト『高専教育』28, pp. 351-356, 2007.
 - 13) Day, Richard R. and Julian Bamford. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. New York: Cambridge UP, 1998.
 - 14) Krashen, Stephen D. *The Power of Reading—Insights from the Research*. 2nd ed. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2004.

参考文献

- 1) 青木久美・新川智清・ジョンソン キャティ・大石敏広・高嶺司. 英語多読・多聴教育2年目を終えて—TOEIC Bridgeの結果と多読総語数との関係『高専教育』30, pp. 445-450, 2007.
- 2) 英語多読研究会 (SSS) <http://www.seg.co.jp/sss/index.html>
- 3) 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会 TOEIC Bridge 事務局『TOEIC Bridge DATA & ANALYSIS 2007』2008.
<http://www.toEIC.or.jp/bridge/data/document.html>.
- 4) 酒井邦秀・神田みなみ. 『教室で読む英語 100 万語—多読授業のすすめ』 東京：大修館書店, 2005
- 5) 竹山友子. 呉工業高等専門学校における英語多読授業の実践—初年度4ヶ月の成果と課題『日本多読学会紀要』3(1), pp. 2-18, 2009.
- 6) 西澤一・吉岡貴芳・伊藤和晃. 苦手意識を自信に変える, 英語多読授業の効果『高専教育』30, pp. 439-444, 2007.
- 7) 西澤一・吉岡貴芳・伊藤和晃. 英文多読による読解力評価方法『平成17年度高専教育講演論文集』pp. 37-40, 2005.
- 8) 日本多読学会 <http://www.seg.co.jp/era/index.html>
- 9) 深田桃代・西澤一・長岡美晴・吉岡貴芳. 高専生英語力向上への道：英文多読指導の効果『全国高等専門学校英語教育学会研究論集』27, pp. 1-8, 2008.
- 10) 古川昭夫・伊藤晶子. 『100万語多読入門—辞書を捨てれば英語が読める』東京：コスモピア, 2007.
- 11) 古川昭夫・神田みなみ・黛道子・西澤一・畑中貴美・佐藤まりあ・宮下いづみ(編著). 『英語多読完全ブックガイド 改訂第2版』東京：コスモピア, 2007.