

多読用教材（Graded Readers）を 使用した読みの指導が与える影響： 非英語専攻の初級レベル学習者を 対象とした場合

釣 井 千 恵

1. はじめに

本研究の目的は、英語教育のアプローチのひとつである「多読指導」が英語学習者にどのような影響を与えるのか、実際に授業の一部で多読指導を実践した後に行った質問紙調査の結果をもとに考察することである。長谷・釣井・ハーバート・山科・中野（2015）では、英語を専攻する中上級レベルにあたる学習者を対象にしたので、本研究では非英語専攻の初級レベルの学習者に対する影響を調査したい。

日本語を母語（または第一言語）とする学習者が大半を占めるクラスで、多読指導を授業の一部として行ったうえ、課外学習の一部として多読を課した場合、半期（1回90分×15回）のコースで、学習者にはどのような変化が見られるのだろうか。特に、英語を専攻としない学部に所属し、受講生の多くが英語に対して苦手意識や嫌悪感を抱いている場合、多読指導は

キーワード：多読、流暢な読みの指導、単語認知の自動化、
多読学習に対する態度、質問紙調査

学習者にどのような影響を与えるのだろうか。

長谷, 他 (2015) では, 授業内多読 (Sustained Silent Reading, 以下 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論じている。この研究で対象となった学習者は日本の大学生の英語力としては「中, または上級」にあたる学習者である。多読コースは学部全体で統一のカリキュラムで導入され, 多読指導を集中的に行い, 多読指導の後に実施したアンケート結果をもとに論じている。本研究では長谷, 他 (2015) で用いられたアンケートを適宜, 本研究での状況に合わせて修正したものを用いて, 長谷, 他 (2015) で対象となった学習者とは異なる特性をもつ学習者への多読指導の効果について論じたい。本研究では, 統一カリキュラムに組み込まれたものではなく, 一つのコースを多読指導に費やすのではなく, 授業の一部で多読教材を用いたもので, 長谷, 他の研究とは異なった状況での多読指導である。そして, 英語非専攻で英語に対する苦手意識や嫌悪感を抱いている学習者にはどのような影響があるのかを考察することにより, 「多読アプローチ」による英語教育についてより深く知見を得られるのではないかと考える。

2. 英語多読指導の理論的背景

2.1 多読とは

多読とは, 「学習者が自分にとってやさしい英語の本を楽しく読んで, 読書速度を上げ, 読書を流暢にできるようにすること」(The Extensive Reading Foundation, 2011) で, Graded Readers (英語を外国語として学ぶ学習者向けの段階別に書かれた本, 「語彙や統語構造を制限して書かれた教材」(門田・野呂・氏木, 2010), GR と略す) や Leveled Readers (英語を母語とする児童向けの段階別学習絵本, LR と略す) を大量に読み, 徐々にレベルを上げていく学習法である (古田・神田, 2013)。1980年代

多読用教材 (Graded Readers) を使用した読みの指導が与える影響：……

から世界的に多読を取り入れた教育実践や多読に関する研究が行われており、日本国内の高校や大学でも多読指導の実践とその成果報告が多く見られる。やる気のない学習者に対する打開策や TOEIC 対策として多読指導を導入するなど、国内での多読授業が急速に普及している (高瀬, 2010)。

第二言語でのリーディング指導のアプローチとして、Day and Bamford (1998) は、多読指導の10の特徴をあげている。「学生は出来るだけ多く読む」、「学生は自分の読みたいものを選ぶ」、「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」、「リーディングは、教室内では学生ペースで個人的に静かに行う」、「速度は……速い。学生が容易に理解できると感じている本や読み物を読んでいるから」(梶井 (監訳), 2006: pp. 9-10) といった特徴を挙げており、受講者全員が同じ教科書を読む従来のリーディング授業とは異なった指導法であることがわかる。

従来のリーディング授業の特徴と比較しながら、高瀬 (2010) は、「受講態度」、「テキスト選択」、「教材・レベル」、「読書量」、「英語の内容」、「英語の難易度 (構文・語彙すべて)」、「読むスピード」、「辞書」、「日本語訳」、「内容理解」、「教師の役割」の項目にわけて、多読授業の特徴をまとめている (p.24)。「多読授業での学習者の受講態度は能動的、積極的であり、テキストの選択は学習者自身が行うため教材レベルは多様である。英語の難度が低い教材を使用するので読むスピードは速く、辞書を使って読む必要がないため大量に読むことができる。本1冊単位で全体を把握し、状況に即した内容理解をする。一語ずつ日本語に訳す必要のない、英語のまま内容理解できる素材を読む。教師の役割は説明や解説をしたりといった、いわゆる『教える』ことではなく、学習者の読みを観察し図書選択の指導を行ったりすることである」とまとめることができるだろう。

2.2 多読の効果

学習者の英語力や英語学習への動機づけの強さなどによって多読を取り入れる目的は異なり、また多読指導の取り入れ方も多様で、どのような学習者に対してどのように行なえば、どのような効果があるのか、研究調査の余地は多いが、高瀬（2010）では大きく分けて「英語学習における情意面での効果」、「英語力に関する効果」、「各種試験に対する効果」があるとしており、それぞれについて詳述されている。

国際多読教育学会（2011）も、学習者の言語能力の発達に対する多読の主な効果を6点挙げており、主に「英語力」と「情意面」に触れている（p.1）。6点の効果をまとめると、以下のようになる：

- (1) 自然な文脈の中で使われる表現に出会い、言葉が現実にもどのように使われているか知ることができる。
- (2) 語彙を増やす。大量の本を読むことにより数多くの単語や文型に何度も何度も繰り返し出会うため、その使い方が自然に身につく。次にどんな語句や文型が来るのか予測できるようになる。
- (3) 読書の速度が上がり、より流暢に読めるようになる。その結果、[脳内における]言語の処理がより自動化され、脳に他のことを記憶する余裕が生まれる。
- (4) 自信、やる気、楽しさが増し、読むことが好きになる。また、学習者の言語学習における不安感を下げる。
- (5) 自分に適切なレベルの英語を大量に読んだり、聞いたりするので、英語の読みや聞き取りのよい習慣が身に付く。
- (6) 多読によって英語のセンスが磨かれ、文脈の中で文法がどのように働くのか、勘が養われる。

多読用教材 (Graded Readers) を使用した読みの指導が与える影響：……

授業内の一部の活動として多読指導を行う場合、ひとつのコース全体を多読指導にあてる場合、授業外で行う場合など、さまざまな形態があるが、いずれも従来のリーディング授業では実行できなかった「速く、大量に読む」ことによりインプットの量を増やすことができるというのが、多読指導の一番の特徴だと言える。外国語の習得、運用力をつけるために必須のインプット (門田, 2015) を確保できるのが多読である。

たとえ授業内の10分間程度の読書であったとしても、新出単語や文法、構文を含んだ文を学ぶために10分間精読するときの読書量と、辞書を使わずに理解できるレベルのものを10分間読む量を比べれば、簡単なものを読むほうがインプットの量は圧倒的に多い。野呂 (2009) では、中学・高校で「10分間読み」の活動を実施し、その結果を報告している。10分間を10回実施 (中学では7~9回) したので、合計100分の読書となり、高校での総読語数の平均は8,856語、中学校での読語数の平均は5,972語だった。この数字はそれほど多いようには見えないが、当該高校で使用している教科書の総語数は6,916語であり、1冊の教科書の総語数より約2,000語多いものを授業の一部の時間 (10分×10回実施) で読んでいるのである。中学に関しては、中学での使用教科書の3年分の総語数が6,148語なので、10分間多読でほぼ3年分を読んだことになる。

門田・野呂・氏木 (2010) では、単語認知と統語処理の自動化を促進し、読みの流畅さを身に着けさせることが、多読指導の最大の目的であると論じている。「学習者の知らない語・語句、文法・構文がなく、楽々と意味理解ができる (門田, 2015)」教材のインプットを大量に処理することで、語彙や文法・構文に関する既存の宣言的知識を、自動化した手続き知識に変えることができるという (門田, 2012)。

そして、門田 (2015) では、短期留学の効果に関しては「語彙などの新たな知識が増えるというよりも、既存の知識を自動的に使えるようにする

効果がある (p.227)」ことを裏付けた研究を紹介し、大量インプットの確保をめざす多読にも同様の効果があると述べている。

2.3 理論的背景 (読解過程)

人間の言語処理過程に関するモデルとして、全体がより単純で独立的な部分から構成されるという性質をもつ「モジュール的」なシステム (阿部・桃内・金子・李, 1994) が考えられている。そして、「読み」はさまざまな構成要素を含む多面的で複雑な認知活動であり、外国語で読むとなると、その複雑さはさらに増す (Koda, 2005)。これらの複雑な処理はボトムアップ処理とトップダウン処理に大きく分けることができる。読解過程に関しては、文字認識から形態素知識を適用した単語認識、そしてその意味認識、次に「句」や「節」や「文」などの統語構造へと進んでいくというように、言語の最小の単位から次第により大きな言語単位へと進んでいくのがボトムアップ処理である。ボトムアップ処理では取り入れた言語情報だけを手掛かりに内容を理解していくので、テキスト駆動型とも言われる。一方のトップダウン処理とは背景知識としてのスキーマを用いるなど、テキストに含まれている情報に関して読み手が仮説をたて、その仮説を検証していく読み手中心の情報処理であり、読み手駆動型とも呼ばれる (大石晴美, 2006; 門田・野呂, 2001)。読解過程では、処理した情報を一時的に活性化状態のまま保持して、次の情報処理に対処しており (苧坂, 1998)、ボトムアップ処理とトップダウン処理の相互作用が最も効率の良い手段だと考えられている (大石, 2006)。

2.4 理論的背景 (下位処理の自動化)

日本の学校英語教育では「わかること」、そして「知識を得ること」に主眼を置いており、このような状態は「顕在知識」を身に着けた状態、す

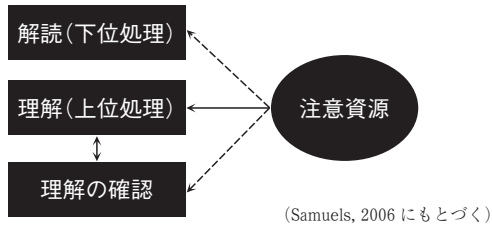
多読用教材 (Graded Readers) を使用した読みの指導が与える影響：……

なわち、長期記憶から意識して思い出す努力をして、使えるようになる状態である。しかし、実際のコミュニケーションで使えるような状態というのは、かなり高速に、無意識に、意味へのアクセスを止めることなく、最小限の認知資源を用いて記憶から取り出せる自動化した状態 (Grabe & Stoller, 2002: p.21), すなわち「顕在知識の手続き知識化」に転化する必要がある (門田, 2012: p.20)。

人間の脳が情報処理に割ける資源には限りがあり、そのためリーディングにおいて、未熟な読み手と熟達した読み手は異なった方略を利用しているという。読解処理には「Decoding (解読・下位処理)」, 「Comprehension (理解・上位処理)」, 「Metacognition (メタ認知・理解の確認)」, 「Attention (注意資源)」の4つの要素が不可欠であるが、熟達した読み手は、図1が示すように、下位処理に関しては自動的に処理ができるため、下位処理に認知資源を消費する必要がなく、別の処理、すなわち上位処理を同時に行うことができる。一方、未熟な読み手は、まず下位処理に注意をとられてしまうため、上位処理や理解の確認などを同時にすることはできない (図2-A)。下位処理を終えたのちに「理解」に進む。この処理でも多くの注意資源をとられてしまうため、同時に他のタスクは遂行されない (図2-B)。上位処理を終えた後、理解が満足できる程度のものかどうかを確認する (図2-C)。このように未熟な読み手は、「下位処理」「上位処理」「理解の確認」の間を行ったり来たりしながら読解をしているのである (Samuels, S. J., 2006)。

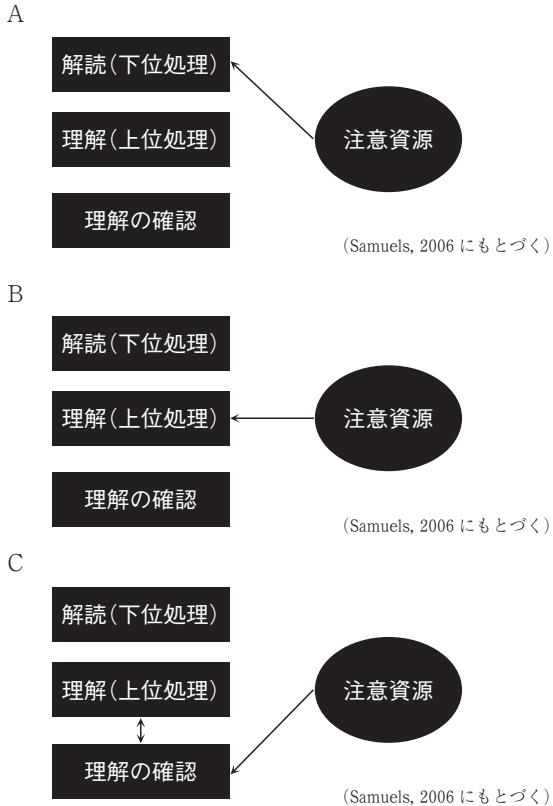
外国語での読みに関する研究に比べて、母語 (または第一言語) での読みに関する研究は進んでおり、上で挙げた Samuels (2006) のモデルも第一言語での読みを対象にしたものである。このように第1言語での読みにおける単語認識に関する多くの研究が行われているが、その理由は、読解は単語認知スキルなしでは成し遂げられないからである。そして、このよ

図1 熟達した読み手の読解（筆者による訳，以下同様）



※実線は注意が向けられている状態，破線は自動化されている状態を表す。

図2 未熟な読み手の読解

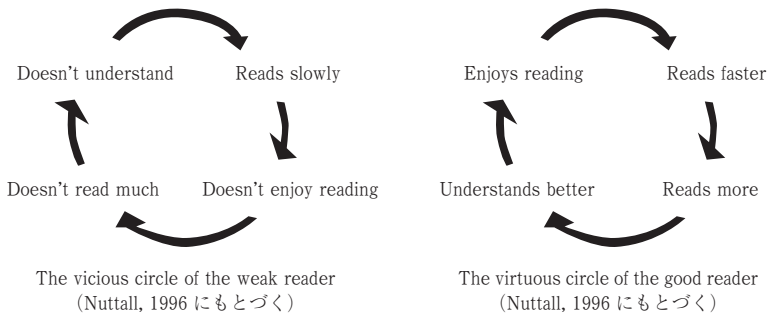


多読用教材 (Graded Readers) を使用した読みの指導が与える影響：……

うなスキルは長時間にわたって大量に読むことによってしか習得できない (Grabe & Stoller, 2002)。Grabe and Stoller (2002) では、単語認知のスキルを自動化するには数千時間の練習が必要であるとも述べられている。しかし、高速かつ自動的な単語認知の重要性についてそれほど認識されていないことと、第二言語での学習状況で、単語認知の自動性を高めるための時間と素材と練習を確保するのが難しいことを理由として挙げ、第二言語での読みの自動化に関する研究が少ないことを指摘されている。第二言語での読解教育でも単語認知の自動化は無視することができない重要なスキルである。特に英語を「外国語」として学習している日本の英語教育では、さらに長時間、大量に読む練習をする必要があると考える。

「読む」ことを学ぶには「読む」しか方法がなく、そして、学習している外国語についての知識を増やすには「読む」ことが最も良い方法の一つである。Nuttall (1996) が図示した「悪循環」にはまっている学習者が多いが、楽しい雰囲気で見たいものを読める多読をすることで、このような学習者が「悪循環」から抜け出すことができ、そして「好循環」の中に入ることができれば、さらにより良く読めるようになるのである (図3)。「好循環」の輪に示されているように「速く読める」ことが重要である。簡単なものを読むことで速度をあげ、速いスピードで読むことによって大量のインプットを取り込むことができ、結果として単語認知の自動化につながる。自動化によりさらに速く読めるようになり、理解が促進され、読むことを楽しめる。そして、読むことが楽しくなれば、さらに多くの本を読むようになり、さらに多くの本を読むことによって大量のインプットが確保できるのである。

図3 Nuttall (1996) の読みの「悪循環」と「好循環」



3. 他大学の実践, 研究例

世界の教育機関で、多様な背景をもつ学習者に対して多読指導が行われ、その研究報告や実践報告が多く見られるが、本稿では、日本の大学での英語教育で実践された多読指導に関する研究や実践報告例を挙げる。日本の大学英語教育では、日本語を母語（または第一言語）とする学習者が大半を占める。日本社会では英語は外国語であり、教室を出れば、ほとんどの学習者にとっては英語に触れる機会も少なく、使う必要もほとんどない。そのような背景をもつ学習者を対象とした英語教育と、第二言語（または公用語）として英語が使われている状況での英語学習は区別して論じる必要がある。

上述したように、日本でも多読を取り入れる教育機関や施設が急増しており、高瀬（2010）に多読実施校の一覧が掲載されている。特に「成功した多読」の章で、国立豊田工業専門学校（豊田高専）、近畿大学が挙げられており、豊田高専では英語力の伸び、とくに TOEIC のクラス平均点が毎年着実に40点以上伸びてきたことが報告されている。近畿大学では再履修のクラスで多読指導が行われ、授業の出席率が上がったこと、読書に対

多読用教材 (Graded Readers) を使用した読みの指導が与える影響：……

する態度が変わったこと、読解力が上がったことが報告されている。

摂南大学では、一部のリーディング科目で多読を扱ったり、学部全体で「多読マラソン」を実施したりして、多読指導に対する様々な試みが行われている。「リーディングラウンジ」という多読本専用のスペースを設置していることもあり、学生の読書習慣を形成するなどの効果がみられているという (松田, 2012)。教員の個人蔵書を教室に持ち込んで行った多読指導は、93%の学生から好意的に評価されており、学生が実感した多読の効果として「読書の習慣づけ」, 「(英語に対する) 抵抗感の減少」, 「スキルアップ」, 「読書の楽しさ」が見られたという (松田, 2009)。

関西学院大学国際学部では、2010年の学部設立時から多読だけを扱う科目を、学部共通カリキュラムの一部として必修にしている (Yamashina, Tsurii, & Herbert, 2011; 釣井・ハーバート・山科, 2012; 長谷・釣井・ハーバート・山科・中野, 2015, など)。授業内多読 (SSR) と課外での課題として多読を課したコースで、読解力が大きく向上したことが報告されている。Yamashina, Tsurii, and Herbert (2011) では、読了語数に従って上位群と下位群にわけて分析した結果、上にあげた virtuous circle のような効果が出るには、10万語以上を読む必要があると結論づけている。

吉田 (2015) は、大阪経済大学での英語再履修クラスにおいて行った多読指導により、リーディング力の伸びが見られたことと、リーディングに対する意識の改善が見られたことを報告している。

以上のように、大学全体、または学部全体のカリキュラムの一部として多読指導ができるのか、各教員の担当授業の一部として多読指導を組み込んでいるのか、数年にわたって実践できるのか、半期の担当科目内の一部でしか実践できないのかなど、それぞれ状況は違っているが、程度の差こそあれ多読指導による英語力 (特に読解力) の向上と英語学習に対する意識の変化が多く報告されている。

4. 本研究における多読指導実践の概要

4.1 参加者

一年生を対象とした外国語科目のひとつとして開講されている「英語 IA」の、筆者が担当する非英語専攻学部クラスの受講者を対象とする。基礎科目として非英語専攻学部の学生は春学期（4月～7月の15週間）に「英語 IA」と「英語 IB」を、秋学期（9月～1月の15週間）に「英語 IIA」と「英語 IIB」を履修する。「英語 IA」と「英語 IIA」では、『読む』、『聞く』といった受容的スキルを中心に、コミュニケーションの手段としての実践的な英語運用能力を高めることを学習目標としている。当該学部では、さらに教科書を指定し、共通の学期末試験を実施している。指定教科書は、TOEIC テストに対応した内容のものである。学習目標に「英語運用能力を高める」と掲げられていることから、授業の一部（10分程度）の活動と、宿題の一部として「多読」を取り入れることにした。

開講当初は再履修科目として受講した2年生以上の学生を含む37名の登録があったが、再履修の学生は最初から授業に出ないこともあり、また、英語科目では4回欠席すると失格となり成績評価をされないという全学共通の規定があるため、最後まで授業を継続して受講した学生は28名であった。そのうち、本研究で使用したアンケート調査に2回とも参加し、有効と判断された回答を提出したのは23名であった。

4.2 多読指導

4.2.1 授業内多読

授業内多読では2種類の多読本を使用した。一つは Cengage Learning 社による Foundation Reading Library (FRL) シリーズの Level 1 の6点である。FRL シリーズはレベル1からレベル7まであり、各レベルに6点

多読用教材 (Graded Readers) を使用した読みの指導が与える影響：……

の多読本がある。春学期はレベル 1 の 6 点 (*Sarah's Surprise, Goodbye Hello!, Rain! Rain! Rain!, Bad Dog? Good Dog!, Get the Ball!, The Tickets*) を使用した。同じ高校に通う高校生たちが主人公の物語で「学校や家庭を舞台に等身大の高校生を描き、中学生から大学生まで幅広く人気がある (古川・神田 (編著), 2013: p.121)」シリーズである。1 冊平均560語で書かれており、4 分～8 分程度で読める¹⁾。

もう一種類は Oxford University Press 社による Oxford Reading Tree (ORT) の Stage 1+ (24点), Stage 2 (18点), Stage 3 (24点) である。イギリスの小学校で採用されている教科書で、10段階にわかれている。Kipper, Biff, Chip という名のわんぱく三兄弟とその家族、愛犬 Floppy の日常生活を描いた物語で、Stage 1+ は平均42語 (26語～67語), Stage 2 は平均66語 (36語～93語), Stage 3 は平均82語 (69語～124語) で書かれている。

開講後 2 回目の授業で、1 分程度で終わる簡単な導入活動 (パワーポイントのスライドを用いて、一語ずつ時間をかけて読むよりも、意味のかたまりごとに読むほうが理解しやすく、記憶に残りやすいことを実感させた) の後、読解処理と記憶に関する簡単な説明をした。そして、FRL シリーズの *The Tickets* を全員に配布し、導入活動で紹介した読み方で読むように指示をした。教室前方に設置したスクリーンにはストップウォッチを映し、読解にかかった時間を記録するように指示をした。読書後、受講生たちはペアで内容を確認し (口頭で確認)、要約を書いた (両タスクとも、使用言語は日本語)。その後、2 分であらすじを述べ、スピーキングの練習をした (使用言語は英語)。開講後 3 回目以降の授業では、FRL シリーズ、レベル 1 の残りの 5 点の中から 1 点を選び、時間を測定しながら読み、要約と感想をレポートにまとめた後、内容や感想を英語で話す練習をした。FRL を用いた活動は 6 回行ったので、すべての授業に出席していれば、

レベル1の6点はすべて読んでいることになる²⁾。

開講前の予定では、レベル2の6点も春学期中に使用する予定だったが、FRLシリーズの多読本を読んだ後に書くレポートの内容や、授業中の他の活動の受講生の反応から、FRLシリーズのレベル2は難しく、多読の効果が出ないのではないかと考えられる受講生が複数いることが判明したので、FRLのレベル2ではなく、ORTのStage 1+, Stage 2, Stage 3を用いた多読指導に変更した。10分～15分の時間内にできるだけ多く読むように指示をし、全タイトルを一覧にしたプリントに、読了した本についての情報を書き入れさせることによって読書記録を管理した。

4.2.2 授業外多読

授業外多読(宿題)として、多読本を読むように指示し、単位修得のための評価の一部とした。各受講生が授業以外の時間帯に自分で図書館へ行き、「読みたい」、または「面白そうだ」と感じる本を選び(実際には、図書館が所蔵している多読本のうち、在学生のレベルに合っているのはほんの一部であり、その一部の本を多数の学生が借り出すため、いつも「本が足りない」状態であった。残ったわずかな選択肢の中から選んで読むという状態だったので「読みたい」、または「面白そうだ」と感じる本を読めるわけではなかったようだ)、図書館、または自宅で読む。春学期の授業期間内で3万語以上を読むことを課した。「最終授業日までに…語」というような指示をすると、期限の間際になって大量に読もうとする受講生が絶えないので、「1週間に2,500語を読むことを目標に」という指示をできるだけ頻繁に与え、さらに「5月末までに1万語」、「6月末までにさらに1万語」というように、合計3回の期限を設定した。

読書量は語数で管理をした。受講生の読了語数を記録するために、京都産業大学のロブ・トーマス・ニール氏が開発したリーディングチェックシ

多読用教材 (Graded Readers) を使用した読みの指導が与える影響：……

システム “M-Reader” を使用した。インターネット上に M-Reader のサイトがあり、受講生は多読本を読み終えるごとに M-Reader 上で出題される、読んだ本の内容に関する問題に答える。一定の正解数を超えると「読了した」と判定され、各受講生の専用ページに自分の読書記録として残る。実際に受講生が解くのは10問だが、各多読本に対して約20～30の質問が用意されており、その中からランダムに選ばれた10問を15分の制限時間内で解く。

M-Reader では様々な設定ができ、特に、1冊の本のクイズを受けてから、次のクイズを受けるまでの時間設定ができるのが便利である（教員のみが設定、変更できる）。この機能を使うと、一度クイズを受験したのちに、続けて複数冊の本のクイズを受験することができなくなる。1時間（または2時間、3時間、など時間の設定ができる）待たなければ次のクイズを受けることができないのである。多読指導の困難点のひとつが、期限間際にまとめて読もうとする受講生があとを絶たないことであり、続けて受験できないようにすることで、計画的に読むよう促すことができる。

資料1から4は、M-Reader のページの一部である。実際に本研究で使用したものの一部を掲載するので、個人が特定される可能性のある部分は加工している。

資料1：ホームページの一部。本システムを利用している加盟大学（世界20か国、200校以上の大学で利用されている³⁾）の受講生の中から、レベルごとに最も多い語数を読んだ受講生の名前が表示されている。

資料2：受講生の多読記録の一覧表。受講生のユーザー名（学籍番号で登録しているので、ユーザー名から学籍番号がわかる）、名前、クイズを受験した本の冊数、合格した本の冊数、不合格だった

本の冊数、読了語数、他のコースでも多読を取り入れている場合は該当受講生の全コースでの読了語数などがわかる。

資料3：各受講生の個人別ページの一部。読了した本の表紙が並んでいる。

資料4：各受講者の個人別ページの読書記録の部分。日付、出版社、タイトル、レベル、クイズの合否、各本の語数、総語数が表示される。この資料で示されている受講生は4月28日までに8冊読み、その総語数は4,857語だということがわかる。

5. データ収集

5.1 読解力テスト

初回の授業で、エジンバラ大学の多読研究プロジェクト (Edinburgh Project on Extensive Reading) が開発したクローズテスト E.P.E.R. Edinburgh Project on Extensive Reading Placement/Progress Test (以下 EPER テスト) を実施した⁴⁾。Test A, Test B, Test E の3種類のテストがあり、すべてのテストが同じ形式をとっているため、素点を標準スコアに変換することによって、テスト間の得点の比較が可能である。厳密に等間隔の語を空欄にしたクローズテストではないが、十数種類 (Test A は12種類、Test B は13種類、Test E は10種類) の英文が印刷され、文中に空欄があり (Test A は合計141箇所、Test B は147箇所、Test E は146箇所)、英単語を書くというクローズテストである。当該クラスでは事前テストとして Test A を、事後テストとして Test E を使用した。しかし、この読解力テストに関しては、事後テストの予定日に台風による暴風警報発令のため複数の学生に対して公認欠席が認められ、受験しなかった学生が多かったこと、そして、欠席者が多かったことが影響したのか、受験した受講生の答案にも不完全なものが多く、本研究では分析の対象から外すこととした。

多読用教材 (Graded Readers) を使用した読みの指導が与える影響：……

5.2 アンケート

EPER テストを実施した次の授業時に、アンケートを行った。今回の調査特有の状況に合わせて一部文言を変更したが、質問項目の内容や尺度は長谷，他 (2015) で使用したのと同じものである。資料5が4月に行った事前アンケートで、資料6が7月に行った事後アンケートである。

事前アンケートでは、英語学習に対する考え、とくに英語リーディングに対する意見や態度などについて問う項目を、事後アンケートではそれに加えて、多読の取り組み方や記録、そして多読に対する意見を問う項目を作成し、「1 そうは思わない」から「5 そう思う」までの5段階のリカー・スケールを用いた。

5.3 読後数

1年次の英語科目では、「4回欠席すると失格となる」というルールがあり、履修登録者数は37名であったが、最後まで継続して受講したのは28名であった。この28名の宿題としての授業外多読の平均読了語数は21,499語 (max. 45,651, min. 836, SD 12,198.63) だった。アンケート調査に2回とも参加し、有効と判断された回答を提出した23名では、平均は25,645語 (max. 45,651, min. 11,507, SD 9,003.56) だった。

6. 結果・考察

6.1 英語学習に対する考え

4月に実施した事前アンケート (資料5) では、英語学習 (特にリーディング) に対する考えや態度、意見、経験、方法などを問う設問を27問準備した。7月に実施した事後アンケートでも同じ項目を使用した (ただし、27番目の設問は、4月の事前アンケートでは「これまでに読んだ、レベル別リーダーの冊数」を聞き、大学入学までの多読本を利用した学習の経験

表1 英語多読指導に関するアンケート（4月・7月実施）

Q	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
4月	4.70	4.00	1.83	2.70	3.65	1.57	1.22	1.70	4.30
7月	4.57	4.09	2.04	2.52	3.83	2.30	1.65	2.09	3.91
Q	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
4月	4.13	4.30	1.30	1.30	4.09	4.13	4.43	3.30	3.96
7月	3.91	4.22	2.43	1.61	3.87	3.83	4.17	2.78	3.78
Q	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27
4月	3.78	3.13	3.09	4.09	1.43	1.43	1.57	4.24	1.13
7月	3.70	3.00	2.82	3.91	1.52	1.61	1.57	3.87	3.26

数値：平均値

を確認し、7月の事後アンケートでは「春学期に読んだ、多読本の冊数」を確認したため、この部分は文言が変わっている）。表1は事前・事後アンケートの質問に対する回答の平均値である。

それぞれの質問に対する回答の平均値をt検定で検証したところ、有意な差があると考えられるものはほとんどなかった。非英語専攻学部の学生を対象としたクラスで、15週間のコースを終えた段階で、それほど大きく英語学習に対する考えが変わることはないのだろう。

アンケートの集計結果から、「英語学習に強い苦手意識を持っているが、英語学習の必要性は感じている」という学習者像が考えられる。Q1は「長文を読むのが苦手である」という項目であるが、この設問に対して、「そう思う」と「ややそう思う」という回答がほとんどで、事前アンケートでの平均は4.70であった。Q9「英語の文章を読んでいて、途中でやめたくなくなることがある」に対する回答の平均は4.30、Q16の「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」という設問に対しては4.43というように、英語のリーディングに強く問題を感じている受講生がほとんどである。しかし、Q2「英語の成績を上げるには、リーディングが大切

多読用教材 (Graded Readers) を使用した読みの指導が与える影響：……

である」という設問に多くの受講生が同意し (平均4.00), Q14「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」(平均4.09), Q15「英語のリーディングをして, 知識を増やしたい」(平均4.13) に対する回答から, 英語リーディングの学習の必要性は感じているということが推察できる。

中学・高校での数年間の英語学習, 中学入学以前や高校卒業後, または公教育以外での英語学習で持つようになった意見や英語学習に対する態度が, 15週間の間 (アンケートを実施したのは2週目と15週目なので, 実質14週しか経過していない) に有意な差があると考えられるほど変わることは考えにくい。しかし, その中でも, 有意な差があるのではないかと考えられる項目が2点あった。Q6「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」($p=0.011$) と Q12「教科書以外の英語の本を, 自ら, できるだけ読んでいる」($p<.01$) である。英語の授業を週に2コマ受講しているので, もう一方のコースの影響がある可能性はあるが, 教科書を使った予習や復習以外に, 「できるだけ」, 「自ら」読むようになったという可能性が示唆されている。

6.2 多読学習に対する意見

多読指導の導入後, 前期授業の最終日に行ったアンケートでは, 事前アンケートと同じ質問項目に28項目を追加して, 合計55項目について尋ねた。追加した項目では, 主に多読に対する意見と, 多読をするときの読み方など, 多読の取り組み方について尋ねた。これらの項目でも, 全体的な傾向を見たところ, 多くの受講生が「3 どちらとも言えない」と回答していた。たとえば「多読をすることによって, リスニング力が伸びた (設問30)」という項目に対して, 「3 どちらとも言えない」と回答した受講生が14人 (60.9%), 「2 あまりそうは思わない」が2人 (8.7%), 「1 そうは思わ

ない」が2人(8.7%),「4 ややそう思う」が4人(17.4%),「5 そう思う」が1人(4.3%)で、平均が3.00だった。前項と同様に、14週間程度では、英語のスキルが伸びたとは感じる事ができず、さらにそれが「多読の成果」なのかどうかはよくわからないといったところだろう。以下では、「3 どちらとも言えない」と回答する受講生が多いことには変わりはないが、肯定的な回答(「4 ややそう思う」と「5 そう思う」)、または否定的な回答(「2 あまりそうは思わない」と「1 そうは思わない」)のどちらかにも回答が偏って、何らかの傾向がみられる項目について報告する。

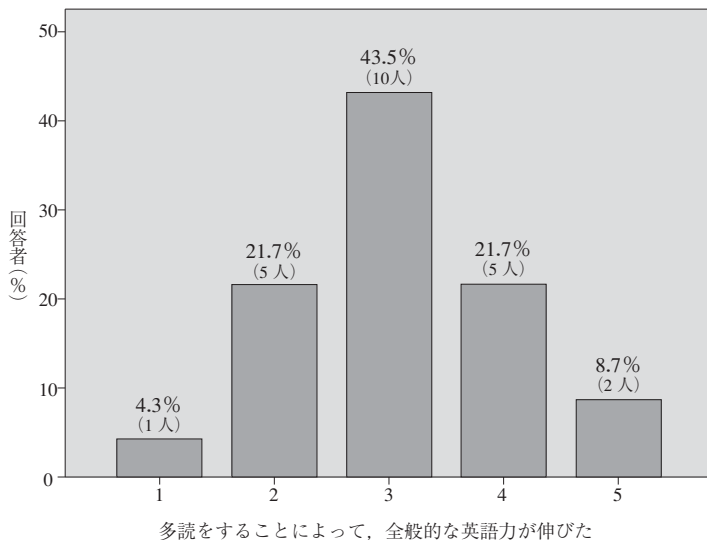
6.2.1 英語力

「多読をすることによって、全般的な英語力が伸びた(設問45)」に対して、約30%の受講生が肯定的な回答(「5 そう思う」と「4 ややそう思う」)をした(図4)。英語のスキル別に尋ねた項目「多読をすることによって、リスニング力が伸びた(設問30)」、「多読をすることによって、スピーキング力が伸びた(設問32)」、「多読をすることによって、英語の単語をたくさん覚えた(設問37)」、「多読をすることによって、ライティング力が伸びた(設問38)」、「多読をすることによって、文法の知識が増えた(設問54)」についてはそれほど多くの受講生が肯定的な回答をしたわけではないので(リスニング, 21.7%(「5 そう思う」と「4 ややそう思う」の合計, 以下同様);スピーキング, 8.7%;英単語, 13%;ライティング, 17.4%;文法, 26.1%),どのような力が伸びたのか具体的には自覚できず、説明はできないが、特に多読本を使った学習時に何らかの手ごたえを感じ、何となく力になったという感触があったのではないだろうか。

多読活動では「読み」を中心に行っているので、設問31の「多読をする

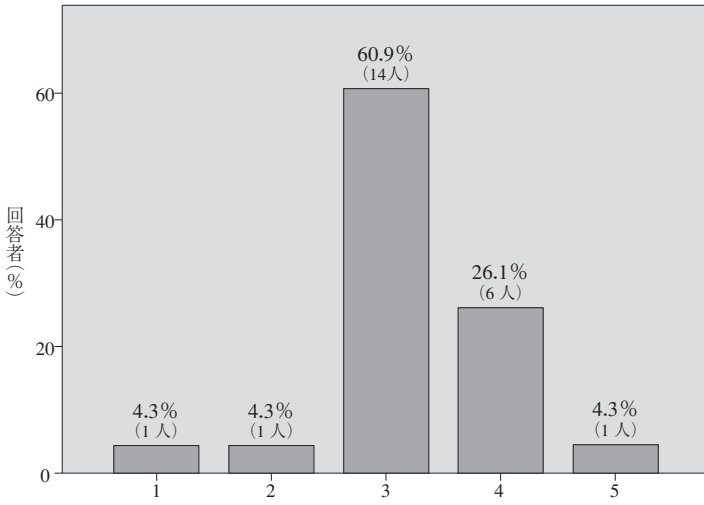
多読用教材（Graded Readers）を使用した読みの指導が与える影響：……

図 4



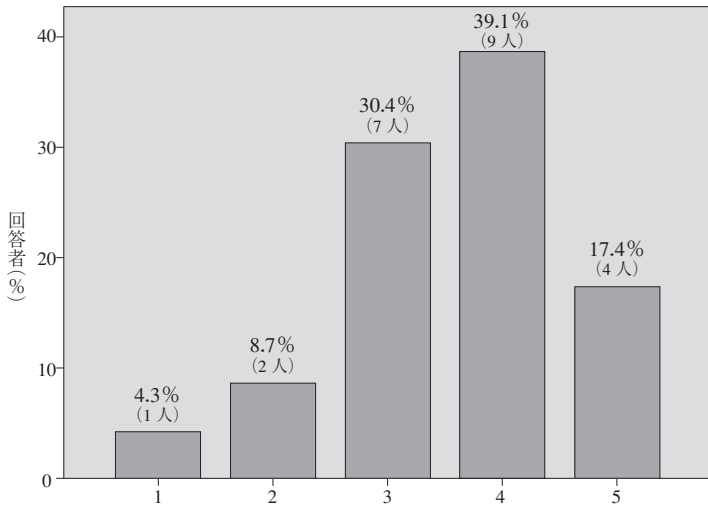
ことによって、「リーディング力が伸びた」に対して30%の受講生がそのように感じた」と回答した。「3 どちらとも言えない」と回答する受講生が大半を占めているのは、「伸びたのか」と問われると、それほど理想の英語力に近づいたわけではないと考えたからだろう。否定的な回答をしたのはごく少数であった（図5）。特に、読む速度に関しては、過半数の受講生（56.5%）が読む速度が速くなったと感じており（図6）、多読本以外の英文を読む力もついたと約30%の受講生が感じていることから（図7）、英語の知識が増えたり、英語を使って書いたり話したりする力がついたのかどうかは分からず、英語力が足りないことは自覚しているが、「英語が（速く）読める」という手ごたえは感じたようである。

図5



多読をすることによって、リーディング力が伸びた

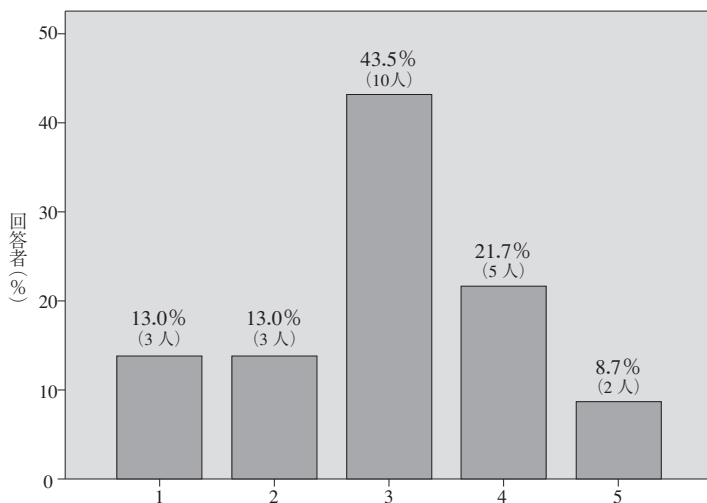
図6



多読をすることによって、英語を読む速度が速くなった

多読用教材（Graded Readers）を使用した読みの指導が与える影響：……

図 7

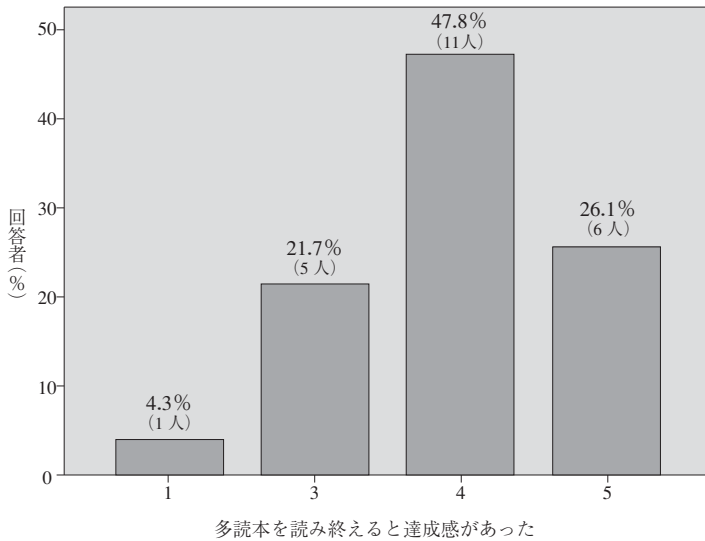


多読をすることによって、多読本以外の英文を読む力もついた

6.2.2 達成感

本研究が対象としたような学習者に対する英語教育で、授業の一部で多読アプローチを取り入れた場合の効果として挙げられるのが「達成感」ではないだろうか。簡単な英語で書かれたもので、薄い本とはいえ、外国語で書かれた本を1冊読み通した上、本の内容を理解し、外国語で「読書」を楽しんだという経験を多くの受講生がしたようだ。設問51「多読本を読み終わると達成感があった」に対して、70%以上の受講生が「ややそう思う」、または「そう思う」と答えた（図8）。語数としては1冊につき、500語から600語程度の長さのものなので、プリント1枚に収まる量である。この程度の長さであれば、高校などでの授業で読んだことがあるはずである。従来の英語の授業で使われるような英語の長文を読んだときにも同じような達成感を味わっていたことも考えられるが、そのような体験を問う

図8



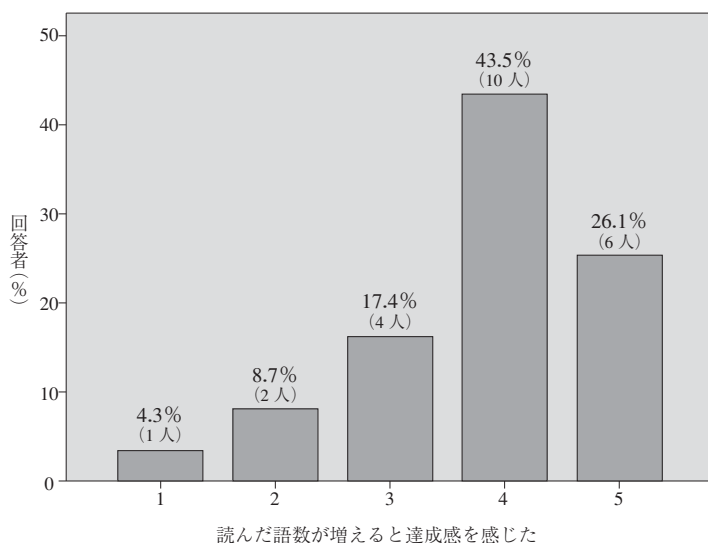
設問を本研究では準備しておらず、事前アンケートの長文の読みに関する設問（「1 長文を読むのが苦手である（平均4.70）」、「7 長文を読むのが得意である（平均1.22）」、「13 長文を読むのが好きである（平均1.30）」、「21 長文を見ると緊張する（平均3.09）」）に対する回答からの推測でしかないが、英語の長文の読みに対して、それほど肯定的な体験をしてきた学習者ではないようである。そのような学習者の大半が多読本を読むことによって「達成感」を感じたのである。

また、多読本を1冊読み終えることに対する達成感だけではなく、そのような教材を複数冊読んでいくという活動にも達成感を感じたようである（図9）。70%近い受講生が、「読んだ語数が増えると達成感を感じた（設問44）」と答えている。

多読アプローチはその性質上、読後の課題や評価の導入に対して賛否両論がある。「評価をどのようにするのか」というのが、大学のような教育

多読用教材（Graded Readers）を使用した読みの指導が与える影響：……

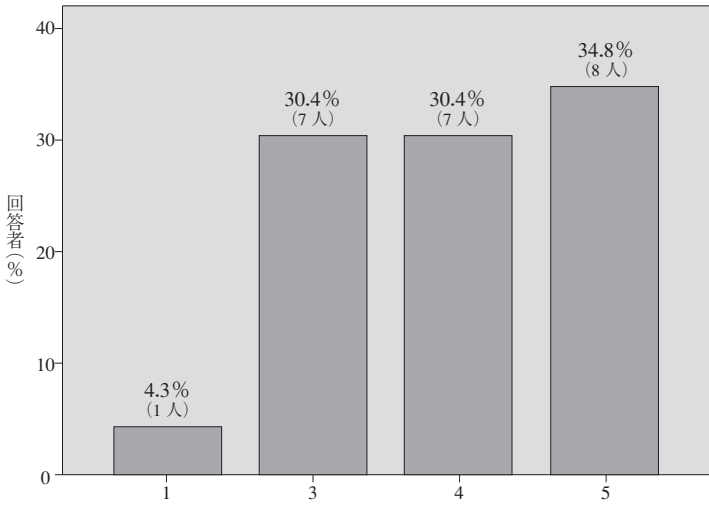
図 9



機関での英語教育で多読を導入する場合に生じる問題点のひとつである。本研究での多読指導では、M-Reader による読後の内容理解テストを利用したが、M-Reader での試験を受けることによって「本を読み終えた」との達成感を感じた受講生が多かった（図10）。65%以上の受講生が「M-Reader をすると、本を読み終えた達成感があった（設問55）」と回答している。また、上で紹介したように、M-Reader では読解テストを受験するだけでなく、合格した本についての情報が蓄積されていき、総語数や読んだ本の表紙の写真が増えていくことなどでも多くの受講生が達成感を感じたようだ（図11）。

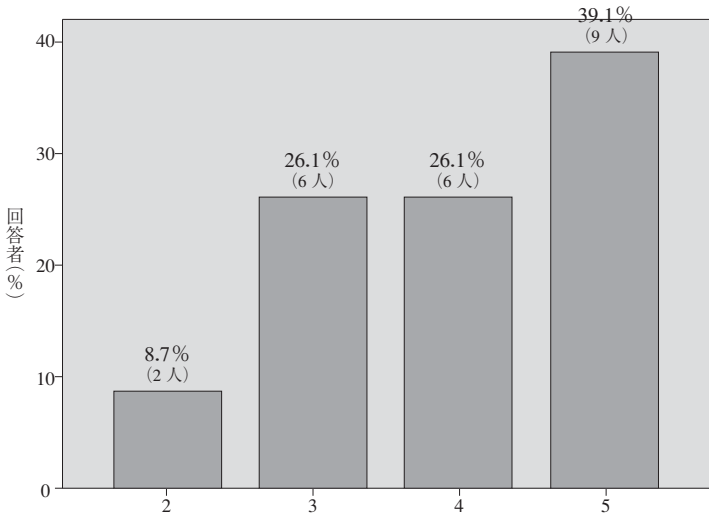
読後課題に関する学習者の体験について調査をおこなった釣井・ハーバート・山科（2012）では、読後課題として本の要約（ブックレポート）を課した場合の効能として、「多読促進効果」と「読書に取り組む姿勢向上」と「学習効果」を挙げ、「達成感から次の本へ」という連動と共に、「記録

図10



M-Reader をすると、本を読み終えた達成感があった

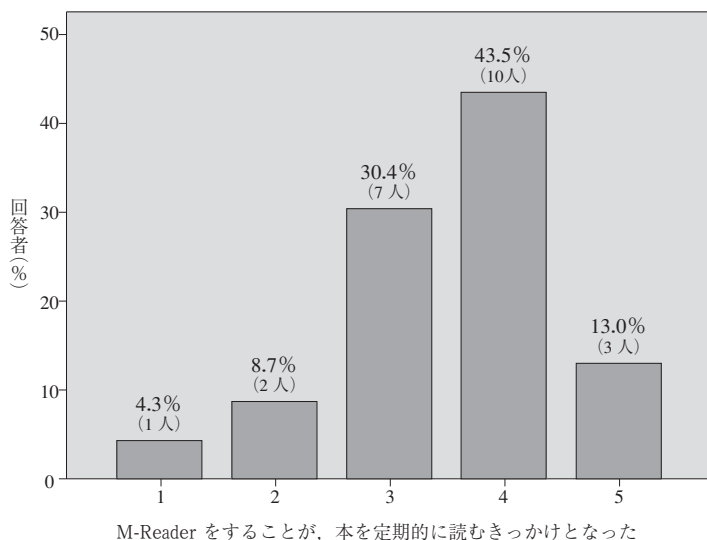
図11



記録 (M-Reader) をつけると達成感を感じた

多読用教材（Graded Readers）を使用した読みの指導が与える影響：……

図12

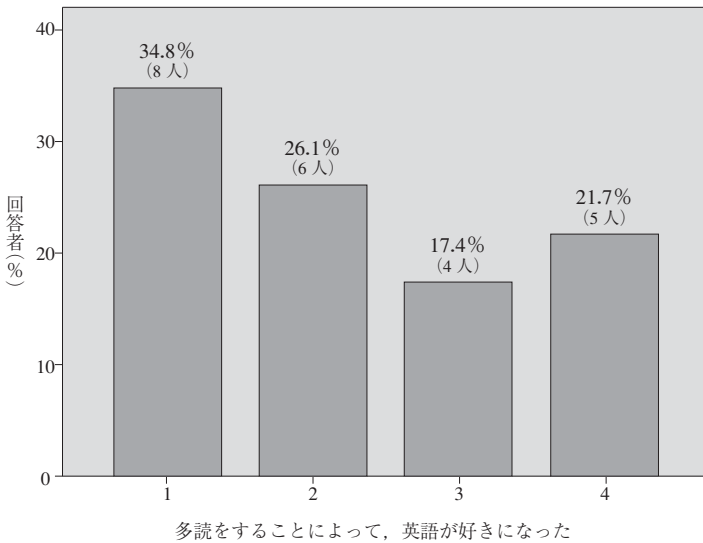


を残した充実感」が多読促進につながっていたことを明らかにしている。本研究でも、多くの受講生にとって「M-Reader をすることが、本を定期的に読むきっかけとなった（設問41）」ようである（図12、「4 ややそう思う」と「5 そう思う」の合計56.5%）。

6.2.3 英語学習に対する情意面での変化

図13は設問28「多読をすることによって、英語が好きになった」に対する回答である。相変わらず英語が嫌いで、1セメスターの授業の一部を使った多読活動で英語が好きになったとは思えない受講生が大半である（「1 そうは思わない」と「2 あまりそうは思わない」の合計60.9%）。しかし、「好きになった」と答えている受講生がいることに注目したい（21.7%）。英語専攻ではなく、英語の学習や英語に関する経験を問う設問に否定的な

図13

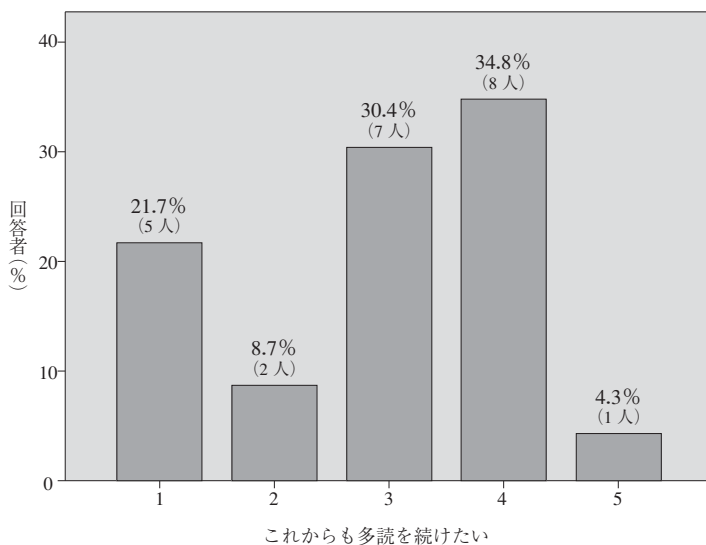


回答をする受講生がほとんどであるクラスで、5人にひとりが「多読」で英語が「好きになった」と答えているのである。

図14は「これからも多読を続けたい」という設問52に対する回答であるが、40%近くの受講生が「4 ややそう思う」または「5 そう思う」と答えている。英語を専攻していない学生にとって、必修科目である英語の授業の課外学習として「多読」を行うことは時間的にも労力的にもかなりの負担である。そのため、「もう嫌だ」と思う学生も多いだろう。設問52に対して「2 あまりそうは思わない」、または「1 そうは思わない」回答者も多く、約30%であった。授業の大半は共通指定教科書を用いた内容であるので、課外課題の多読を全くしない場合は別であるが、単位の修得にはそれほど大きく影響しないので、多読が原因で脱落した受講生はほとんどいないと考えるが、それでも可能性が全くないわけではないので、回答者の割合は少し変化するかもしれない。しかし、それでも、複数の受講生

多読用教材（Graded Readers）を使用した読みの指導が与える影響：……

図14



が「これからも続けたい」と回答した。英語（学習）に対して苦手意識のある、非英語専攻の学生が、多読をすることによって、「これからも続けたい」と感じるような経験をしたようである。

7. おわりに

英語を専攻としない大学1年生に対して、1セメスターの授業の一部と課外学習の一部で多読を取り入れ、その多読活動に関するアンケート調査を行った。得られた回答から、「英語学習に強い苦手意識を持っているが、英語学習の必要性は感じている」学習者が、コース開始時は教科書以外の本は読んでいなかったが、教科書を使った予習や復習以外に、「できるだけ」、「自ら」英語を読むようになったという可能性が示唆された。そして、一部の学習者は、多読をすることによって全般的な英語力がついたと感じ

た。特に「英語を読む速度」に関しては、大半の学習者が速くなったと感じた。

外国語としての英語学習者を対象に開発された、語彙や統語構造を制限して段階別に書かれた多読本を使用することにより、70%以上の学習者が達成感を感じた。多読本を読み終えることに加えて、語数で学習を管理すること、そして、語数管理のツールとしてオンライン上のプログラムを使うことによって「達成感」を感じた。外国語の学習や運用面で何らかの向上を感じることで、そして達成感を感じることで、英語学習や多読アプローチに対して、「英語が好きになった」や「多読を続けたい」と言った肯定的な感情を持つようになった学習者が見られた。非英語専攻の学習者を対象とした多読指導で、最初に見られる効果としては、「読書習慣を形成すること」、「リーディング速度を主とした英語力の向上を感じさせること」、「多読や英語（学習）に対して肯定的な態度を持たせること」が挙げられるだろう。

しかし、本研究で行った多読指導というのは授業の一部で取り入れたただけであり、英語の知識や運用力に対する多読の効果を十分に考察できるほど学習者は多読本を読んでいない。期間も1セメスターの15週間だけであり、多読活動の期間としても短く、効果が出たのかどうかを調査するにも早すぎる。また、筆者の担当したクラスでアンケート調査を行ったため、回答者数も少ない。かなり限られた範囲の調査である。今後、さらに長い期間、大量の多読を導入したプログラムなどで、広く、そして細かく多読アプローチの効果を調査する必要があるだろう。

多読アプローチの最大の特徴のひとつとして挙げられるのが、「学習者のレベルに合った（学習者が簡単に読めるほど易しいレベルの）、そして、学習者が読みたい、面白そうだと感じる多読本を大量に読むこと」であるが、その特徴を活かすことができるほどの蔵書がないことが、コースの途

多読用教材 (Graded Readers) を使用した読みの指導が与える影響：……

中であきらかになった。大学図書館に多読本専用の書棚はあるものの、極端にレベルが高いものが多く、簡単に読めるものはいつも足りない状態であった。図書館に行っても書棚に本がほとんど残っていないことが多く、運よく残っていたら、「読みたい」と思う本なのか、「面白そう」なのかを考えることなく、とにかくそれを読むしかないと訴える受講生が続出した。

より効果的な英語 (外国語) 教育, とりわけ, 英語 (外国語) 運用能力の育成と伸長について調査するためには, 多読アプローチの利点を活かせるような蔵書を確保し, 長期的, 広範に, そして様々なレベルの学習者に対して実践し, どのような効果や影響があるのか, 多様な手法をもちいて調査, 研究をする必要がある。

Notes

- 1) *Sarah's Surprise* [526 words] / *Goodbye Hello!* [568 words] / *Rain! Rain! Rain!* [504 words] / *Bad Dog? Good Dog!* [622 words] / *Get the Ball!* [521 words] / *The Tickets* [620 words]
- 2) 授業内多読を行う際には教室前に設置したスクリーンにストップウォッチを提示し, 時間を測定している。1回目のSSRでは, 目標時間を「8分」とした。最初は8分で読了できない受講生が数名いたが, 最終的には4分程度で読了できる受講生が大半を占めた。
- 3) 京都産業大学 多読ラーニングプロジェクト『多読プログラムの歩み』
http://www.kyoto-su.ac.jp/50th/dna/tadoku/pdf/MR_facts-Japanese.pdf (2015年8月6日)
- 4) Edinburgh Project on Extensive Reading は2011年に終了し, 開発された教材やテストが国際多読教育学会によって引き継がれている。

謝辞

本研究で使用した質問紙は「2012年度 関西学院大学共同研究 授業内 SSR を中心とした多読指導が英語読解力向上に与える影響について (研究代表者 長谷尚弥)」のプロジェクトの一部として山科美和子先生 (関西大学), ハーパー

ト久代先生（甲南大学）と共同で作成したものを使わせていただきました。M-Reader の画像使用に関しては、ロブ・トーマス・ニール先生（京都産業大学）よりご許可をいただきました。そして、本稿の改善に向けて、野原康弘先生（桃山学院大学）、フィリップ・ピリングズリー先生（桃山学院大学）、マット・バリー先生（桃山学院大学）より、きめ細やかなご助言をいただきました。心より御礼を申し上げます。

引用文献

- 阿部純一・桃内佳雄・金子康朗・李光五. (1994). 『人間の情報処理—言語理解の認知科学—』東京：サイエンス社.
- Day, R. R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. [梶井幹生（監訳）. (2006). 『多読で学ぶ英語—楽しいリーディングへの招待』東京：松柏社]
- The Extensive Reading Foundation. (2011). *Guide to Extensive Reading*. The Extensive Reading Foundation. [山中純子・高瀬敦子・古川昭夫（訳）. 『多読指導ガイド』国際多読教育学会]
- 古川昭夫・神田みなみ（編著）. (2013). 『英語多読完全ブックガイド 改訂第4版』東京：コスモピア.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Longman, Harlow.
- 長谷尚弥・釣井千恵・ハーバート久代・山科美和子・中野陽子. (2015). 「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」『国際学研究』Vol. 4, No. 1, 1-8.
- 門田修平. (2012). 『シャドーイング・音読と英語習得の科学』東京：コスモピア.
- 門田修平. (2015). 『英語上達12のポイント』東京：コスモピア.
- 門田修平・野呂忠司（編著）. (2001). 『英語リーディングの認知メカニズム』東京：くろしお出版.
- 門田修平・野呂忠司・氏木道人（編著）. (2010). 『英語リーディング指導ハンドブック』東京：大修館書店.
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic*

多読用教材 (Graded Readers) を使用した読みの指導が与える影響：……

Approach. Cambridge: Cambridge University Press.

松田早恵. (2009). 「教員の個人蔵書を用いた1年間の授業内多読」 *Setsunan Journal of English Education*, Vol. 3, 115-136.

松田早恵. (2012). 「多読最前線：摂南大学の現状と比較して」 *Setsunan Journal of English Education*, Vol. 6, 65-89.

野呂忠司. (2009). 「中学・高校生に対する10分間多読の効果」『中部地区英語教育学会 紀要』第38号, 461-468.

Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language, New Edition*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.

大石晴美. (2006). 『脳科学からの第二言語習得論』京都：昭和堂.

苧坂直行 (編). (1998). 『読み—脳と心の情報処理』東京：朝倉書店.

Samuels, S. J. (2006). “Toward a Model of Reading Fluency.” In Samuels, S. J. & Farstrup, A. E. *What Research Has to Say About Fluency Instruction*. International Reading Association, 24-46.

高瀬敦子. (2010). 『英語多読・多聴指導マニュアル』東京：大修館書店.

釣井千恵・ハーバート久代・山科美和子. (2012). 「多読指導における学習者評価法としての要約課題に関する質的研究—多読に成功した学習者の体験分析から—」『国際学研究』第1号, 97-110.

Yamashina, M., Tsurii, C., & Herbert, H. (2011). “Exploring the Relationship between Extensive Reading Instruction and EFL Learners’ Reading Proficiency,” *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, Vol. 16, 73-86.

吉田弘子. (2015). 「英語再履修クラスにおける多読指導の成果」『大阪経大論集』第65巻第5号, 45-57.

資料1：M-Reader ホームページ（個人が特定される可能性のある部分は加工している。以下同様。）

[View available quizzes](#) [About M-Reader](#)



Hosted by the Extensive Reading Foundation



Extensive Reading

The fun way to learn English!

There is a new "lost password" function. Is your email address correct?

Login: [New users, click here to register!](#)
[Forgot your password?](#)

Top readers Congratulations!!

Past 30 days			
<small>Students must have read at least 75% of their books at the stated level.</small>			
Level 0	██████████	Hibikino ER Outreach	12,744

多読用教材（Graded Readers）を使用した読みの指導が与える影響：……

資料 2：M-Reader 内、受講生の一覧

<input type="checkbox"/>	Username	Fullname Click to view screen	Start level	Current level		Taken quizzes	Passed quizzes	Failed quizzes	Total words this term	Total words all terms	Goal
<input type="checkbox"/>	mpq-15000	XXXXXXXXXX	0	0		28	23	5	41576	80221	15000
<input type="checkbox"/>	mpq-15000	XXXXXXXXXX	0	0		19	18	1	51492	103548	15000
<input type="checkbox"/>	mpq-15000	XXXXXXXXXX	0	0		34	29	5	41361	41361	15000
<input type="checkbox"/>	mpq-15000	XXXXXXXXXX	0	0		37	34	3	42348	94646	15000
<input type="checkbox"/>	mpq-15000	XXXXXXXXXX	0	0		22	22	0	41102	41102	15000
<input type="checkbox"/>	mpq-15000	XXXXXXXXXX	0	0		30	25	5	51720	105198	15000
<input type="checkbox"/>	mpq-15000	XXXXXXXXXX	0	0		34	29	5	45395	96035	15000
<input type="checkbox"/>	mpq-15000	XXXXXXXXXX	0	0		17	15	2	47145	99140	15000
<input type="checkbox"/>	mpq-15000	XXXXXXXXXX	0	0		27	26	1	43274	55208	15000
<input type="checkbox"/>	mpq-15000	XXXXXXXXXX	0	0		21	21	0	41661	92486	15000

資料 3：M-Reader 内、各受講生の個人別ページ

資料4：M-Reader 内、各受講生の個人別ページ




Reading Report For: XXXXXXXXXXXX

You are now in class: Tsurii F2

Go to Tsurii F2 Don't show my name to other students
 Show this name to other students: XXXXXXXXXXXX

Don't show book covers

	Date	Publisher	Book title	Level	Status click for %	Words	Total words	Retake?
<input type="checkbox"/>	19 Apr 2015	Cengage Foundations	Rain, Rain, Rain!	Level 1 [0]	Passed	<input style="width: 100px;" type="text" value="504"/>	504	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	22 Apr 2015	Cengage Foundations	Old Boat, New Boat	Level 2 [0]	Passed	<input style="width: 100px;" type="text" value="713"/>	1217	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	27 Apr 2015	Oxford Classic Tales	Rumplestiltskin	Beginner 1 [0]	Passed	<input style="width: 100px;" type="text" value="600"/>	1817	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	27 Apr 2015	Oxford Classic Tales	Mansour and the Donkey	Level 1 [0]	Passed	<input style="width: 100px;" type="text" value="643"/>	2460	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	27 Apr 2015	Oxford Classic Tales	Three Billy-Goats	Beginner 1 [0]	Passed	<input style="width: 100px;" type="text" value="432"/>	2892	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	28 Apr 2015	Oxford Classic Tales	The Enormous Turnip	Beginner 1 [0]	Passed	<input style="width: 100px;" type="text" value="450"/>	3342	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	28 Apr 2015	Oxford Classic Tales	Big Baby Finn	Beginner 2 [0]	Passed	<input style="width: 100px;" type="text" value="717"/>	4059	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	28 Apr 2015	Oxford Classic Tales	Jack and the Beanstalk	Beginner 2 [0]	Passed	<input style="width: 100px;" type="text" value="798"/>	4857	<input type="checkbox"/>

多読用教材（Graded Readers）を使用した読みの指導が与える影響：……

資料5：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 そうは思わない 2 あまりそうは思わない 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	1	2	3	4	5
2	英語の成績を上げるには、リーディングが大切である	1	2	3	4	5
3	英語で小説を読むのが好きである	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
5	英語の文章はできるだけ読みたくない	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
7	長文を読むのが得意である	1	2	3	4	5
8	英語の文章を読んでいて、没頭することがある	1	2	3	4	5
9	英語の文章を読んでいて、途中でやめたくることがある	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
11	英文の内容を理解するために、イラストを参考にする	1	2	3	4	5
12	教科書以外の英語の本を、自ら、できるだけ読んでいる	1	2	3	4	5
13	長文を読むのが好きである	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
15	英語のリーディングをして、知識を増やしたい	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
17	時間があるときには、本（日本語）を読もうと思う	1	2	3	4	5
18	英文を見ると読む気がしない	1	2	3	4	5
19	リーディングの勉強が英語力の基礎である	1	2	3	4	5
20	英文を理解するために、後ろから前に戻って読む	1	2	3	4	5
21	長文を見ると緊張する	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
23	英語の新聞を読むのが好きである	1	2	3	4	5
24	英語の雑誌を読むのが好きである	1	2	3	4	5
25	英語のリーディングを勉強することは無駄である	1	2	3	4	5
26	留学にはリーディングの勉強が役立つと思う	1	2	3	4	5
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]	

資料6：事後アンケート
表面

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 そうは思わない 2 あまりそうは思わない 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	1	2	3	4	5
2	英語の成績を上げるには、リーディングが大切である	1	2	3	4	5
3	英語で小説を読むのが好きである	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
5	英語の文章はできるだけ読みたくない	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
7	長文を読むのが得意である	1	2	3	4	5
8	英語の文章を読んでいて、没頭することがある	1	2	3	4	5
9	英語の文章を読んでいて、途中でやめたくることがある	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
11	英文の内容を理解するために、イラストを参考にする	1	2	3	4	5
12	教科書以外の英語の本を、自ら、できるだけ読んでいる	1	2	3	4	5
13	長文を読むのが好きである	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
15	英語のリーディングをして、知識を増やしたい	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
17	時間があるときには、本（日本語）を読もうと思う	1	2	3	4	5
18	英文を見ると読む気がしない	1	2	3	4	5
19	リーディングの勉強が英語力の基礎である	1	2	3	4	5
20	英文を理解するために、後ろから前に戻って読む	1	2	3	4	5
21	長文を見ると緊張する	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
23	英語の新聞を読むのが好きである	1	2	3	4	5
24	英語の雑誌を読むのが好きである	1	2	3	4	5
25	英語のリーディングを勉強することは無駄である	1	2	3	4	5
26	留学にはリーディングの勉強が役立つと思う	1	2	3	4	5
27	春学期に読んだ、多読本の冊数					
	1 [9冊以下]	2 [10-19冊]	3 [20-29冊]	4 [30-39冊]	5 [40冊以上]	

裏にもあります

多読用教材（Graded Readers）を使用した読みの指導が与える影響：……

裏面

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

28	多読をすることによって、英語が好きになった	1	2	3	4	5
29	多読をするとき、知らない単語は辞書で調べた	1	2	3	4	5
30	多読をすることによって、リスニング力が伸びた	1	2	3	4	5
31	多読をすることによって、リーディング力が伸びた	1	2	3	4	5
32	多読をすることによって、スピーキング力が伸びた	1	2	3	4	5
33	M-Reader の試験で合格するために（または IRC の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	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
35	記録（M-Reader / ORT の黄色い用紙 / IRC など）をつけると達成感を感じた	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
38	多読をすることによって、ライティング力が伸びた	1	2	3	4	5
39	授業の課題だったから、多読本を読んだ	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
41	M-Reader（または IRC）をすることが、本を定期的に読むきっかけとなった	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
44	読んだ語数が増えると達成感を感じた	1	2	3	4	5
45	多読をすることによって、一般的な英語力が伸びた	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
47	英語を読むことが、日常的になった	1	2	3	4	5
48	M-Reader の試験を受けるために（または IRC のレポートを書くために）、同じ本を読み返すことがあった	1	2	3	4	5
49	SSR（授業内多読）では、集中して読めた	1	2	3	4	5
50	英語を読む時、日本語に訳をしないで読んでいる	1	2	3	4	5
51	多読本を読み終えると達成感があった	1	2	3	4	5
52	これからも多読を続けたい	1	2	3	4	5
53	簡単な本を読んでも、無駄である	1	2	3	4	5
54	多読をすることによって、文法の知識が増えた	1	2	3	4	5
55	M-Reader（または IRC）をすると、本を読み終えた達成感があった	1	2	3	4	5

ご協力ありがとうございました

The Effects of Extensive Reading Instruction with Graded Readers on EFL Learners: Questionnaire Surveys of Non-English-Major University Students

TSURII Chie

The main purpose of the study was to explore the effects of extensive reading instruction on EFL (English as a Foreign Language) learners' perceptions and attitudes towards learning English, and on their English ability. The study employed questionnaires as pre-instruction and post-instruction surveys. Preliminary questionnaire items investigated learners' attitudes towards English reading, their past experiences, and their strategies for reading in English. Post-instruction survey items included items asking about learners' perceptions of their own English abilities, and about their experience of learning English through extensive reading using graded readers.

The learners in this study could be categorised as false beginners, with most of them feeling some difficulty in reading and understanding English passages. Their major was neither English nor foreign language but business administration. In the one-semester (15 weeks) English programme, extensive reading instruction was implemented as part of both in-class activities and homework. Learners read a graded reader given out in class and wrote a summary, then discussed the book with another student for several minutes. Alternatively, they read as many words as possible within 10-15 minutes, recording information on the book on a worksheet in the classroom. For homework, they were required to read graded readers borrowed from the University Library, then take a test on the book using 'M-Reader,' an online programme which maintains a record of students' reading.

多読用教材 (Graded Readers) を使用した読みの指導が与える影響：……

The questionnaires were administered twice, once before implementation of the extensive reading instruction, and once again at the end of the semester. The results were as follows:

(1) the number of students who tried to find time to read outside the classroom appeared to increase;

(2) approximately one out of three participants felt that their general English language ability had increased, and approximately six out of ten experienced an increase in their reading speed;

(3) most students felt a sense of completion when they finished reading a graded reader, and a sense of achievement from passing the M-Reader test and from seeing the record of the number of words they had read; and

(4) approximately four out of ten students displayed willingness to continue learning English with graded readers, while one out of five responded that they had begun to like learning English thanks to extensive reading instruction.