

# 学習者の英語学習における 苦手意識の変化

—多読データを用いた—考察—

釣 井 千 恵

吉 田 恵 子

斉 藤 倫 子

ワーグナー・エイドリアン

## 1. はじめに

本論文は、日本の大学生の英語の読みに対する苦手意識を議論するものである。人文科学系の5学部を擁する大学で、全1年次生を対象とした英語必修科目で取り入れられた多読学習に関して行われたアンケート調査結果をもとに考察を行う。アンケートは英語学習に対する意識調査を目的とし、様々な視点からの質問項目が含まれていたが、本論文では苦手意識についての設問に焦点を当てる。

英語学習者用の段階別読み物 (Graded Readers, 略称 GR) や、英語を母語とする児童向けの学習絵本 (Leveled Readers, 略称 LR) (古川・神田, 2013) といった多読本を用いた指導には様々な効果があり、高瀬 (2010)

---

キーワード：多読指導, 情意的要因, 第二言語習得, 統計分析, 質問紙調査

によると、達成感を感じたり、英語学習のモチベーションを向上させたりする「情意面における効果」、リーディングの速度や流暢性を高めたり、語彙を定着させたりする「英語力における効果」、各種テストにおける効果」、異文化理解を促進したり、読書習慣をつけたり、集中力を向上させたりなど「その他の効果」があるという。

人文科学系に属する学部とはいえ、大学入学までに習得している英語力、大学教育における英語教育の位置づけと目的、大学卒業時に求められる英語力は各学部異なっている。そのため、全学対象の基礎教育科目として提供されている「英語」での多読指導では、多くを求めることはできない。すべての学生が達成しなければならない最低限の学習として「半期（15週間）で3万語」の読書を課した。多読の定義「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）に従うと、3万語の読書というのは数時間の学習であり「多読」とは言えない<sup>1)</sup>。この程度のインプット量では、読書を流暢にできるようにはならず、英語力の向上も期待できない。したがって、全学共通での多読指導は、英語学習習慣をつけさせることと、上記の「情意面での効果」を求めて導入した。

多読の全学導入にあたって、アンケート調査を3回行った（春学期開始時、春学期終了時、秋学期終了時）。Appendix で示すように、様々な観点から学生の英語学習や多読学習に関する考えを調査した。全20項目のうち、特にリーディングに対する情意面での変化を議論するため、本稿では設問3「英語で書かれたものを見ると読む気がしない」と設問20「英語の長文を読むのがいやだ」の二つの項目に焦点を当て、英語学習者の苦手意識について、そして、それが多読指導によってどのように変わったのかを考察する。

## 2. 先行研究

本研究の主な目的は、日本の大学1年生が外国語での読書をどのように捉えているかを、学習に対する姿勢と動機の面から調査し、必修科目である英語の授業に Graded Readers (以下, 多読本) を用いた多読プログラムを導入することで、学生の情意面に良い影響を与えることができるかどうかを検討することである。本節では「学習に対する姿勢」を軸に、第二言語 (L2) 習得と教育における多読についての研究を簡単にまとめておきたい。

1920年代初頭から、第一言語 (L1) の識字能力や認知能力の発達に重要な役割を果たす可能性のある指導法として多読がカリキュラムに組み込まれ、その有用性は教育学的研究の議論のテーマとなってきた (Day & Bamford, 1998)。第二言語習得におけるインプット仮説で知られる Stephen Krashen は、L1 と L2 の両方で発達段階での多読を推進しており、自発的な自由読書 (Free voluntary reading, 略称 FVR) を提案している。彼は、「自由読書は、言語教育における最も強力なツールの一つであり、… (中略) …第一言語の『国語』の授業や中級者の第二言語や外国語の教育に欠けている要素である」と述べている (2004, p. 1, 著者訳<sup>2)</sup>)。この「欠けている要素」という言葉が、多読 (または自由読書) が教育者や学習者に十分に活用されていないということを強く示唆している。

本論からは少し外れるが、多読が L2 教育の主流に組み込まれるのを妨げている要因を分析しておきたい。Grabe (2009, pp. 312-313) は、多くの言語習得研究者が多読の利点を挙げているにもかかわらず、教育機関が L2 教育において多読を重視することに消極的であることに対し、信頼性の高い5つの理由を挙げている。

1. 文法、語彙、翻訳能力など、一般的な言語能力の向上が、読みの流暢

さよりも重要な目標と考えられている。

2. 多読では非常に多くの本を必要とする。
3. 「理解力」のある優れた読み手は、やがて自然に流暢な読み手となるという前提により、読解力の向上が優先されている。
4. 教師には、定着したこれまでの読解教育の方法を見直す能力がなく、またそのような意志もない。
5. 管理者、教師、生徒、親など、言語教育の関係者は、授業中の読書時間が増えることは、すなわち「教師が教えていない」と認識する。つまり、教師は、限られた授業時間内に学期末テストに向けた準備を生徒に適切にさせるという責務を怠っているのである。

このような反論の多くは、多読の目的が単に流暢に読むというものであるという誤解に基づいており、読書時間の増加により、言語習得が促進されているということに気づいていない。例えば、総合的な言語能力の向上 (Elley, 1991), 語彙知識 (Day, et al., 1998; Horst et al., 1998), 文法とライティング (Krashen, 2004), 表現の流暢さと正確さ (Hafiz & Tudor, 1990), TOEFL や TOEIC などの指導と同等以上の効果 (Constantino, et al., 1997; Mason, 2006, 2011; Williams, 2009), メタ言語的知識やメタ認知的知識の活性化や認知プロセスの自動化の可能性 (Grabe & Stoller, 2011), そして学生が言語学習に楽しみを見出すことができるという可能性などである。

前述の Krashen は、第二言語習得研究の第一人者であり、その理論は、多読の有効性を説明するためによく引用されている。彼のインプット仮説では、「人間が言語を習得する方法はただ一つ、メッセージを理解すること、つまり、理解可能なインプットを受け取ることであり」（1985, p. 2）としている。そして、習得に最適な条件は、学習者の現在のレベルよりもほん

の少し上の難易度であるとし、(i +1) と表されている。しかし、多読の場合には、現在より低い難易度が望ましいと主張する研究者もおり (Hu & Nation, 2000; Carver, 1994; Day & Bamford, 1998; Furukawa, 2011), McLean (2014, p. 3) らの研究では、目標言語での多読の能力や経験が低い学習者の場合、目標の難易度は i-1, あるいは i-3 であるべきだと議論している。

特に、リーディングの流暢性を高めることが多読の主な目標である場合、McLean (2014) は、次のような合理的な理由から、よりシンプルなテキストを使用することを支持している。

Furthermore, highly comprehensible texts are essential because comprehension and decoding compete for limited working memory. When low-proficiency L2 readers meet non-sight words and analyze their separate components, much of the limited processing capacity of working memory is utilized. (p. 3)

さらに、限られたワーキングメモリの中で理解とデコーディングが競合するため、容易に理解可能なテキストが不可欠である。L2 の低レベルの読者が瞬時に認識できない単語に出会い、その構成要素を分析するとき、ワーキングメモリの限られた処理能力の多くが使われる。

また、科学的というよりは情意的側面から多読を支持する理論として、Krashen の「プレジャー仮説」がある。この仮説は、人間はもともと言語習得に長けているが、言語学習には不向きであるという前提の下、「言語習得に適した活動であれば、通常、習得者は楽しいと認識するが、言語習得に不適切な活動は、一貫して楽しいとは認識されず、実際には、苦痛で

あると認識される」(Krashen, 1994, p. 299) としている。つまり、リラックスした環境で、学習者にとって魅力的で理解しやすい題材を使って多読を行うことで、楽しく効果的な言語習得が可能になる。

プレジャー仮説に関連したものとして、Krashen の情意フィルター仮説が挙げられる。Krashen はフィルターとはどのようなものなのか、そしてそれが言語習得にどのような効果を持つのか、次のようにまとめている。

Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong Affective Filter—even if they understand the message, the input will not reach the part of the brain responsible for language acquisition, or the language acquisition device. Those with attitudes more conducive to second language acquisition will not only seek and obtain more input, they will also have a lower or weaker filter. (1982, p. 30)

第二言語習得に最適な態度ではない学習者は、必要なインプットを得ようと努力しないだけでなく、より高い、または強い情意フィルターを持つ傾向にある。たとえ内容を理解したとしても、その入力と言語獲得を司る脳部位、あるいは言語獲得装置にまで至らない。一方、第二言語習得を促進する態度の学習者はより多くのインプットを探し、得るだけでなく、彼らの情意フィルターは低くて弱い。

このような観点から言語学習を捉えるのであれば、このような情意フィルターを弱め、より多くの言語材料が活性化され、言語習得に関わる脳部位や装置に届くような学習環境や機会を提供する必要がある。

多読に関する全般的な議論や先行研究, その背景について概観してきたが, 多くの研究者が論じているように, 第二言語習得において動機付けといった学習者特性は複雑であり, 文化やコンテキストに影響されやすい (Dörnyei, 1990; Svanes, 1987; Yu & Watkins, 2008)。そのため, 英語を外国語として学習している日本のコンテキストに限定して, 同様のコンテキストで学習をしている英語学習者が英語での読みについてどのように感じているのか, それを調査した研究について触れる必要があるだろう。

日本の英語学習者の多読学習・指導に関してアクションリサーチが行われてきたが, すべてが肯定的な結果を報告しているわけではない。例えば, 1学期にわたって行われた80名の大学生に対する調査で, Apple (2005) は, 調査期間が短いため大きな差が測定されなかった可能性が高いと述べながらも, 必修の科目内で行った多読プログラム (成績全体の10%を占める必須の課題として) への参加が学生の英語の読みに対する動機づけや態度を向上させるものではなかったとの結果を報告している。

学習者の意識や態度を調査した研究例としては, 他に Cramer 他 (2006) が挙げられる。Cramer らは89名の大学生を対象に, 多読用教材である多読本を使用した自主的な多読プログラムに対する意識調査を行い, 様々な意見が入り交じった結果を得た。「多読」と呼べるのかどうか議論の余地はあるが, 3冊以上の多読本を読んだ学習者を「graded reader students (GRS)」とし, 3冊未満の読了学生を「non-graded reader students (NGRS)」とし (p. 986), 89名の回答から, 学生がどのように多読本を受けとめたのかを調査した。宿題として読むように求められていないときに, 実際に自主的に多読本を読んだのは全回答者の25%であるが, 大多数の学生が読むのを楽しみ, そして, 意義があり, 英語力を伸ばすのに役に立つと思うと回答した。しかし, 多読本が TOEFL ITP テストで必要とされるスキルを伸ばすのに役に立つと思うかという問いに対しては様々な反応が見られ

た。特に、英文が簡単すぎるため TOEFL などのテストに関しては役に立たないという回答が男子学生の間で多かったと報告している。

Yamashita (2013) では、「態度は複数の構成要素から成る複雑な構成概念である」(p. 253) という認識を前提に、1 学期間の多読本を使用した多読指導によって、外国語での読みに対する意識がどのように変容するのかを調査した。日本の大学の 2 年生 61 名を対象に調査したもので、事前、事後のアンケート調査を行った。意識の構成要素のうち、comfort (快適性)、anxiety (不安)、intellectual value (知的価値) については、向上の差が有意であるが、practical value (実用的価値) については差が見られなかった。このような結果から、「多読は否定的な感情を軽減するのではなく、肯定的な感情をより高める効果がある」(p. 257) と結論づけている。

同様に Nakayama and Dickinson (2018) も、多読プログラムへの参加が、学習者の外国語での読みにおける実用的、そして言語学的価値についての認識にほとんど影響を与えなかったが、外国語での読みに対する不安を軽減する効果が見られたと報告している。

しかし、多読が日本の大学生の態度や動機付けに対して良い効果を及ぼす可能性を示唆した研究が近年発表されており、その一例として高瀬 (2007, 2009) が挙げられる。英語教員そして研究者としての経験をもとに、高瀬は多読本を用いた多読の効果に関して、特に低いレベルの学習者について、「高校生や大学生の英語学習者の多くが LR (英語を母語とする子どものリーディング教育のためにレベル別に書かれた図書) を読むことを楽しんでる。そのような絵本が学習者の情意フィルターを下げ、英語に対して恐怖心を抱いている学習者も含めすべての学習者に英語の読みを試してみようと思わせるからだろう」(2009, p. 454) と述べている。

Lake (2014) は読みに対する動機付けを二つのレベルで調査している。つまり、第二言語での読みへの関心で測定される帰属自己概念レベルと、



## 学習者の英語学習における苦手意識の変化

第二言語での読みにおける自己効力感で測定される機能的な活動に基づくレベルである (p. 20)。全 244 名の参加者のうち、およそ半数が多読プログラムに参加した。Lake らは多読プログラムに参加した参加者は、短期間の調査ではあるが、多読プログラムに参加しなかったグループと比較して、読みへの関心と自己効力感の両方のレベルで顕著な向上が見られたと報告している。

Johnson (2015) でも、248 名の工学を専攻とする学生を対象とした調査で、多読本を利用した多読に対して、肯定的な反応が見られたことを報告している。コントロール群を用いた対照実験でなく、事後のアンケート調査だけを用いたものであるが、学生はリーディングプログラムに対して楽しさを感じ、多読本やオンラインでの読書評価システムが、読みへの動機付けをサポートし、学習者にとって認知的な効果を感じさせたという。

McLean and Poulshock (2018) による研究では、多読の導入によって学習者の読みにおける自己効力感が高まったことが報告されている。自己効力感とは動機付けを高めると考えられている。週に 2,500 語を読むという語数を指定された課題に取り組んだ大学生は、語数ではなく読書の時間や本の冊数で指定された課題に取り組んだ学生と比較して、課題が与えられなくなったときに大量の読書を続けた。アンケートやインタビュー調査で明らかになったのは、語数による課題に取り組んだグループで、読みでの自己効力感や動機付けが高まったということである。これらの結果から、「語数設定課題グループの参加者は、これまでの読書量のおよそ 2 倍の語数を読むように求められたとき、外的動機付けを持った。そしてこの外的動機付けが内面化し、内因性動機付けとなった」(pp. 85-86) と考察している。課題の要求が高く設定されていたことと、適切なレベルと量の読みを行ったことが、学習者の自信と満足感につながり、それがさらなる読書へとつながったようである。特に、より長く、複雑で、興味をそそる本を自信を持っ

て読めるようになったことに達成感を感じており、それがリーディングとおそらくは言語学習への全般的な肯定的な自己効力感の認識につながったのであろう。

大学での英語教育は英語の全般的な能力を伸ばすことが主な目標であり、一般的な学習者を対象とした研究調査で報告されているような多読を通して得られる動機付けが、大学でのアクションリサーチによって収集されたデータでも同様に見られるとは限らない。しかし、本論で概観した先行研究から、多読は大学の英語教育カリキュラムをより良いものとし、学習者の動機付けに好ましい変化をもたらすきっかけとなる可能性があることを示している。

### 3. 方法論

#### 3.1 多読指導の導入

これまで本学の英語教育で、多読指導は英語クラス担当者の裁量で、一部のクラスで取り入れられてきた。本学付属の外国語教育センターと、大学図書館内に多読用教材が常備されていたが、本学の学生に適したレベルの多読本が、大量に読み進められるほど揃えられていたとは言い難い。そのため、多読を導入していた教員の多くは個人の蔵書を用いたりして、限られた条件の中で多読指導を行ってきた。

2017年度より、全学部対象の基礎教育科目である1年次の英語科目で多読指導を取り入れることになった。本学のカリキュラムでは、単位を認定される一部の学生を除いて、1年次生全員が外国語教育センターが提供する英語科目（「英語A」科目と「英語B」科目）を履修することになっている<sup>3)</sup>。「英語A」科目は「『読む』『聞く』といった受容的技能（receptive skills）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」、 「英語B」科目は「『書く』『話す』といった産出的技能

## 学習者の英語学習における苦手意識の変化

(productive skills) 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」ことを共通の授業概要としている。多読指導は、受容的技能、すなわち「リスニング」や「リーディング」のスキルを高めることを目標とする「英語 A」科目で導入することにした。2016 年までの学習目標に加えて、2017 年度からは、「語彙・文法・構文の知識を習得」し、「語彙・構文を正確、かつ流暢に処理する力を養う」という文言が付け加えられた。授業内で学習した知識を「正確、かつ流暢に処理できる力」を多読学習により、少しでも育成できればと意図したからである。

多読の導入方法は、各担当者の裁量に任せられた。授業内の活動として取り入れる場合もあれば、授業外活動として取り入れる場合もある。全クラスで統一したのは、「多読 3 万語の読書」を「評価の 30% とする」という点である。

評価方法や評価基準なども、担当者の裁量とした。全 5 学部 6 学科とスポーツ推薦学生用クラスの受講生（再履修の受講生以外はすべて 1 年次生）を、4 つのレベル（特級・中級（上）・中級・初級）<sup>4)</sup> に分けられた全 51 クラスに配当しており、全クラスで指導方法と評価方法を統一することは現状では不可能だと考えたからである。

全学部共通の必修英語科目で多読指導を導入するにあたって、本学付属図書館内に多読図書用のスペース（Comfortable Area for Learning and Motivation (CALM) 英語多読本のコーナー）を設置し、そこに多読用図書を揃えた。しかし、多読指導の重要な原則の一つである「広範囲な話題に関する多様な教材」の中から「学生は自分の読みたいものを選ぶ」(Day & Bamford, 1998 [井岸 (監訳), 2006]) ことが可能なほどの量を揃えることができなかった。全クラスの学生が春学期中（4 月から 9 月。授業期間は 4 月から 7 月中の 15 週間）に 3 万語を読むことを想定して、図書館で読む（または借り出す）本が全くないという状況を避けられる最低限必要な冊数を

購入した。また、本学では、各クラスの受講生の様子と担当者の専門性を兼ね合わせて、各科目の概要と目標に沿った授業実践を行っているため、多読指導以外の授業内容は、担当者によって、そしてクラスによって異なっている。異なった授業実践の中で、できる限り効果のある多読指導の導入を求めて、上記の2点のみを共通点とした。

受講生の読了数の記録方法に関しても、特に共通の方法は決まらなかった<sup>5)</sup>が、インターネット上での多読本読了語数記録プログラム（以下、M-Reader<sup>6)</sup>）が多くのクラスで使われた。受講生は、多読本を読み終わるたびに、M-Readerのサイト内にある自分のページにログインし、読み終わった本を検索する。そして、その本に関する読解問題を解き（15分の制限時間内で10問の問題に答える）、決められた正解数以上の問題を正解すれば「読了」として登録される。担当教員は、担当クラスのページにログインし、受講生の一覧表で受講生の読書状況を確認する。各受講生の読了した本のタイトル、出版社、レベル、合否、語数、日付、読了語数の累計を一覧で見ることができる上、受講生一覧表の名前の部分をクリックすることにより、各受講生の個人別ページも見ることができる。読んだ日や読解問題の正解率なども記録されているため、受講生の読んだすべての本に関して、その読書状況を確認することができる。

### 3.2 データ収集

上記のように、異なった学部で興味関心の多様な英語レベルの学生を対象に、「学期中（15週間）に3万語を読み、それを30%として評価に入る」という点だけを統一して多読指導を行ったため、全受講生を対象とした信頼性、妥当性のある調査、データ収集をすることは困難である。

上で記したように、15週間の授業期間の間に3時間程度の多読学習で力（正確、かつ高速な語彙・統語認識処理）をつけることは困難である。し

## 学習者の英語学習における苦手意識の変化

たがって、全学としての目標は、英語学習習慣をつけさせることと英語学習上での達成感や自信を持たせること（達成感、英語に対する自信回復、英語学習の動機づけ、英語全般に対する興味向上、英語利用に対する積極性向上などの「情意面における効果」）とした。

「情意面における効果」を調査するために、質問紙調査を行った。2017年4月の春学期開始時と7月の春学期終了時、2018年1月の秋学期終了時に同じ設問を用いて調査を行った<sup>7)</sup>。春学期（英語ⅠA）と秋学期（英語ⅡA）<sup>8)</sup>は別のコースとして提供されているが、再履修生を除いて受講生や担当教員は同じである。

### 3.3 研究倫理

本調査では人体への危害を加える危険性がないこと、個人が特定される可能性がないことから、研究倫理上の問題はないと考える。しかし、後から実施したアンケートで研究目的でデータを使用する可能性があることを記していたとはいえ、当初のアンケート実施時には学内での報告書作成以外に研究論文として公表することを十分に想起させることができなかつた可能性がある。そのため、研究倫理上の問題がないかを確認した。アンケート調査は附属機関である外国語教育センター主導で学内の報告用として行われたものであるため、本研究の目的を示し、要望書を提出した上で、外国語教育センター長からアンケートデータの使用許可を得た。その後、所属機関の研究倫理委員会と個人情報所管する部署へ問い合わせ、問題がないことを確認している。規則上問題がないことは確認できたが、念のため、研究目的でデータを使用することを一定期間掲示し、周知させることにした。謝辞に示すとおり、アンケートの実施や回答回収作業そのものは外国語教育センターが行ったものである。また、データの使用目的についての掲示も外国語教育センターを通じて行った。その上、外国語教育センター

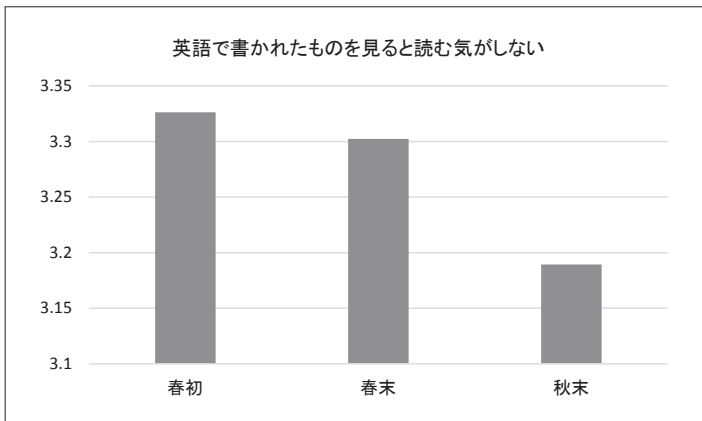
が提供する全学での多読指導の計画立案に携わったすべての教員に研究内容を通知した上で、本論文への参加意志の有無を確認した。

#### 4. データ分析結果と考察

##### 4.1 設問3 英語で書かれたものを見ると読む気がしない

図1は設問3「英語で書かれたものを見ると読む気がしない」に対する全参加者の回答の平均を表したものである。使用した質問紙は Appendix 1 に掲載しているもので、「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」の5段階で各設問に対する数字をマークしてもらった。「春初」は春学期の開始時に行ったもので、1,542人の回答があり、平均は3.32 (SD = 1.183) であった。「春末」は春学期の終了時に行ったものである。1,389人の回答があり、平均は3.30 (SD=1.163) であった。「秋末」は秋学期の最後、年度末に行ったものである。1,093人の回答があり、平均は3.19 (SD=1.113) であった。設問が「…読む気はしない」という否定表現であるので、平均が下がれば下がるほど

図1 全学平均



## 学習者の英語学習における苦手意識の変化

「読む気がする」という肯定的な意見であると考えることができる。

「春初」から「春末」そして「秋末」では平均値が下がっている。「英語を読む」というタスクに対する苦手意識が弱くなっていることを示していると思われる。特に、秋末（春学期、秋学期を通して多読指導を受けたあと）には大幅に下がっている。多読を継続することにより、より多くの学生の「読む」ことに対する苦手意識が減っているようである。

表1は学部ごとの「春初」「春末」「秋末」の記述統計である。本学は5学部から構成されており、そのうちの1学部に2学科が設置されている。学部と学科の違いを表すことにより、学部や学科が特定されてしまうため、学科も「学部」として表記している。また、本学ではスポーツ推薦型入試で入学してきた学生に限定した特別なクラスが提供されており、そのクラスには様々な学部在籍する学生が混在している。このクラスも一つの「学部」として表記している。

図2から図8は学部ごとの回答人数の割合（％）をグラフにしたものである。「1 そうは思わない」から「5 そう思う」までの回答について、「春初」「春末」「秋末」の回答者数の割合が確認できる。この図からも、「英語で

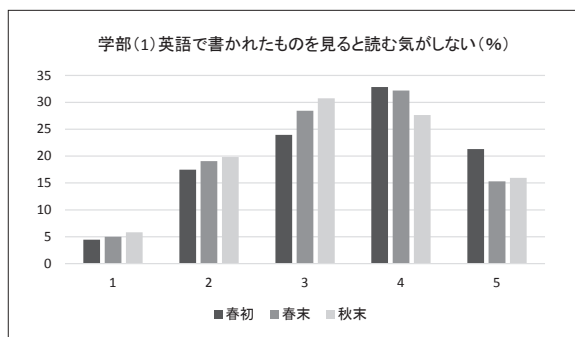
表1：記述統計

学部	春初			春末			秋末		
	標本数	平均	標準偏差	標本数	平均	標準偏差	標本数	平均	標準偏差
1	338	3.491	1.138	320	3.338	1.102	257	3.280	1.128
2	246	3.533	1.138	229	3.533	1.114	189	3.397	1.099
3	105	3.305	1.374	90	3.411	1.253	84	3.238	1.147
4	256	3.469	1.154	236	3.559	1.130	187	3.337	1.072
5	304	2.793	1.056	276	2.804	1.098	202	2.748	1.102
6	228	3.355	1.191	194	3.314	1.174	153	3.170	0.992
7	66	3.576	1.203	54	3.389	1.295	21	3.095	1.179

書かれたものを見ると読む気がしない」という設問に対して、「5 そう思う」と答えた学生の割合が「春初」から「秋末」にかけて減っていることがわかる。学部 (5) では、「春初」よりも「秋末」のほうが「読む気がしない」と答えている学生の割合が増えているが、それ以外の学部では、一部の学部では「春末」に増えているものの、「春初」と「秋末」を比べると減っている。

学部 (5) は、表 1 で確認できるように、他学部と比べて平均値が低い（「読み」に対する苦手意識があまりない）。この学部は「英語力を徹底的に高める」ことを学部教育の特徴の一つとしており、英語学習に対する動機づけの面での問題や苦手意識をもった学生は少ないため、春初の平均値が他学部と比べて低かったのだろう。しかし、上述のように、他学部では 2 年次に受講する授業を 1 年次に受けており、多読量も他学部の 2 倍（6 万語）である。秋学期終了時には 12 万語を読んでいることになり、英語に対する苦手意識というよりも、多読という課題をもうやりたくないという気持ちで回答した可能性がある。しかし、当該学部で「そう思う」と回答した学生の割合が「春末」に比べて増えたのは事実だが、「あまりそう思わない」と回答した学生が「秋末」では増えている。

図 2 学部 (1)





学習者の英語学習における苦手意識の変化

図3 学部 (2)

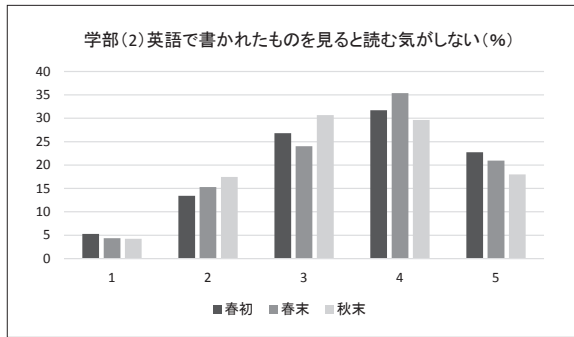


図4 学部 (3)

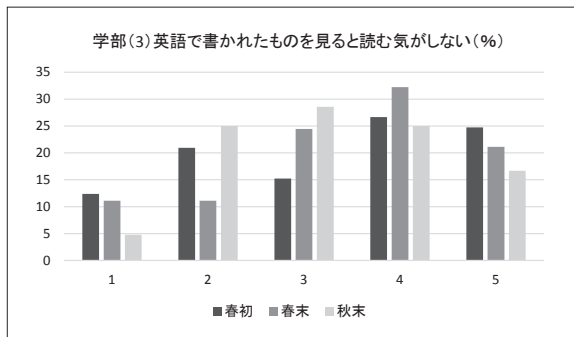


図5 学部 (4)

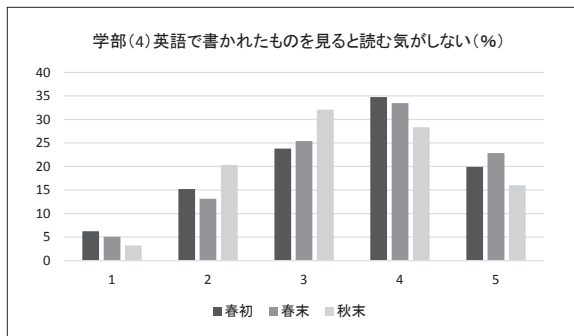


図6 学部 (5)

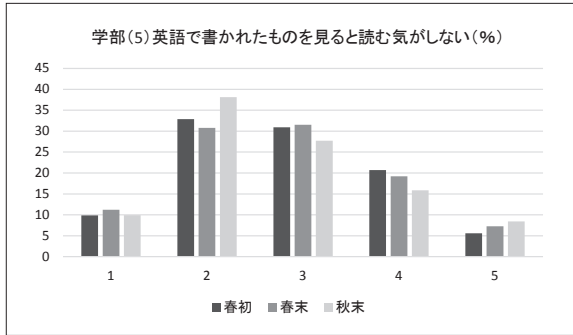


図7 学部 (6)

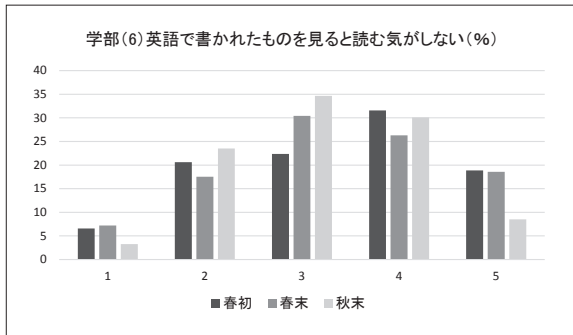
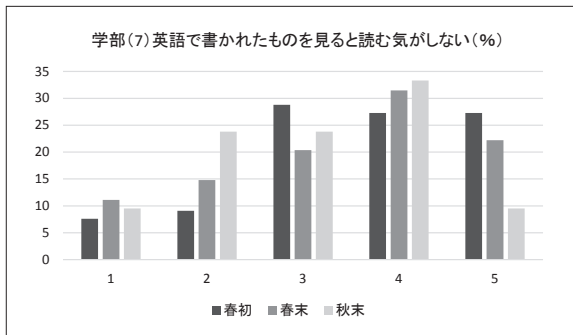


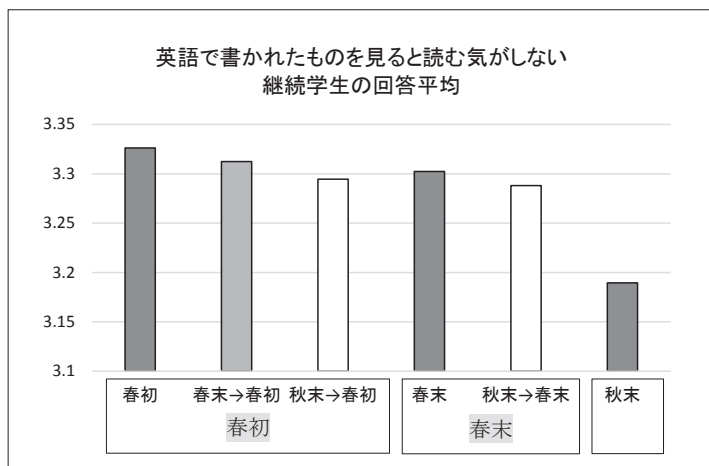
図8 学部 (7)



## 学習者の英語学習における苦手意識の変化

これまでは、各回のアンケート調査に参加した学生の回答を見てきたが、継続して学習を行った学生以外（学期途中で履修を中止したり、アンケート調査の日に欠席したりした学生）の回答も含まれている。多読学習を続けた（多読学習に成功したと考えられる）学生に限定して、その学生の回答だけを見ることが必要であろう。図9は、多読学習を継続できた学生の回答を表したものである。「春初」はその後多読学習をやめた（春末、秋末の調査に参加していない）学生も含めた回答の平均である（3.33）。「春末→春初」は「春末」の調査時まで多読を継続した学生の「春初」での回答の平均である（3.31）。「秋末→春初」は「秋末」の調査時まで多読を継続した学生の「春初」での回答の平均である（3.29）。これらの結果から、最初に「英語で書かれたものを見ると読む気がしない」という設問に対して、否定的に感じている学生（それほど「読む気がしない」と思っていない学生）のほうが継続することができる傾向にあったことが窺える。同様に「春末」は全回答の平均値である（3.30）。「秋末→春末」は「秋末」の

図9 全学平均

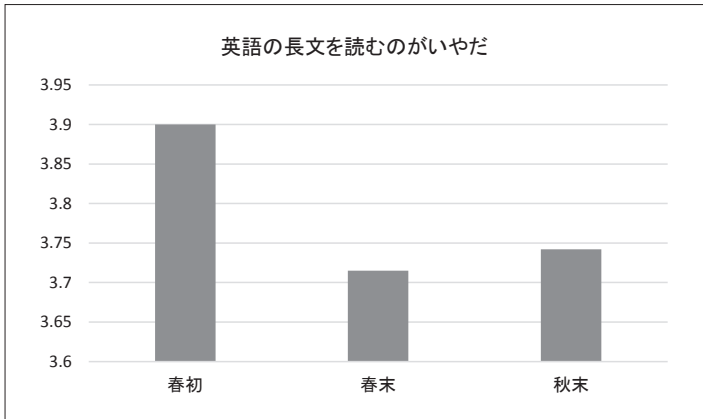


調査時まで残った学生の「春末」の回答の平均（3.29）である。ここでも同様に「秋末」まで継続した学生は「春末」の時点で「読む気がしない」とは感じていない傾向にあることがわかる。

#### 4.2 設問 20 英語の長文を読むのがいやだ

図 10 は設問 20「英語の長文を読むのがいやだ」に対する全参加者の回答の平均を表したものである。この設問も「…いやだ」という文に対する回答であるので、平均は下がれば「いやだ」と感じる学生が減少していると解釈することができる。「春初」は 1,542 人の回答があり、平均は 3.90 (SD=1.200), 「春末」は 1,389 人で平均が 3.71 (SD=1.247), 秋末は 1,093 人で平均は 3.74 (SD=1.146) であった。

図 10 全学平均



## 学習者の英語学習における苦手意識の変化

4.1 で記した設問「英語で書かれたものを見ると読む気がしない」に対する回答と同様に、「春初」と比べて「春末」「秋末」では「英語の長文を読むのがいやだ」と感じる学生が減少したことが窺える結果である。「秋末」で少し平均値があがっている（「英語の長文を読むのがいやだ」と思う学生が「春末」よりも増えた）のは、設問3と同じく、学部（5）の平均値の増加を反映したからだろう。学部（5）以外、すべての学部で「春末」よりも「秋末」の平均値が下がっている。

表2は設問20の回答に関する「春初」「春末」「秋末」の記述統計を学部ごとに表したものである。学部を表す数字は、設問3と同じ学部を示している。

表2：記述統計

学部	春初			春末			秋末		
	標本数	平均	標準偏差	標本数	平均	標準偏差	標本数	平均	標準偏差
1	338	3.964	1.180	318	3.676	1.233	257	3.770	1.145
2	247	4.186	1.058	229	4.017	1.128	189	3.952	1.093
3	105	3.981	1.256	89	3.865	1.245	84	3.810	1.177
4	256	4.102	1.136	236	3.907	1.265	187	3.888	1.018
5	304	3.398	1.164	274	3.296	1.203	202	3.416	1.224
6	228	3.864	1.240	195	3.677	1.269	153	3.654	1.160
7	66	4.045	1.306	53	3.887	1.325	21	3.714	1.102

設問3と同様に、学部ごとの回答者数をグラフにしたものを、図11から図17に示す。

図11 学部 (1)

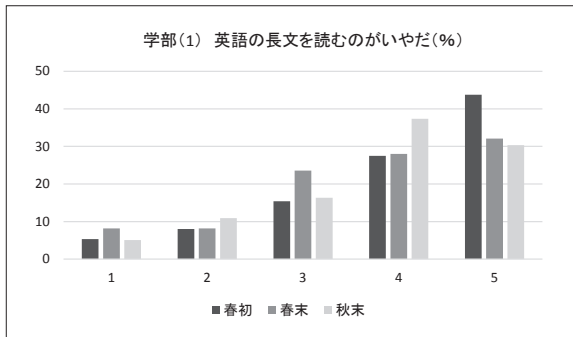


図12 学部 (2)

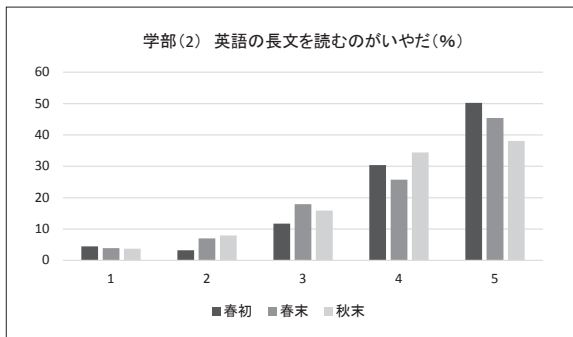
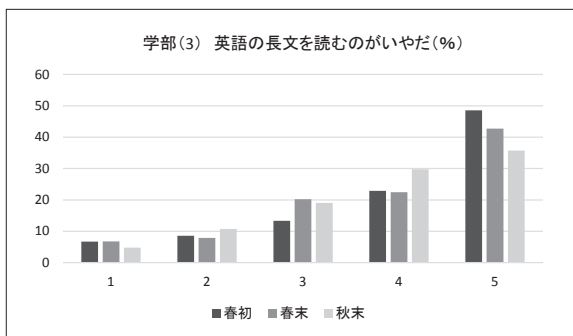


図13 学部 (3)



学習者の英語学習における苦手意識の変化

図 14 学部 (4)

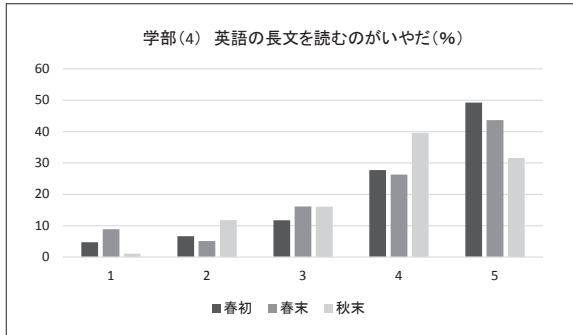


図 15 学部 (5)

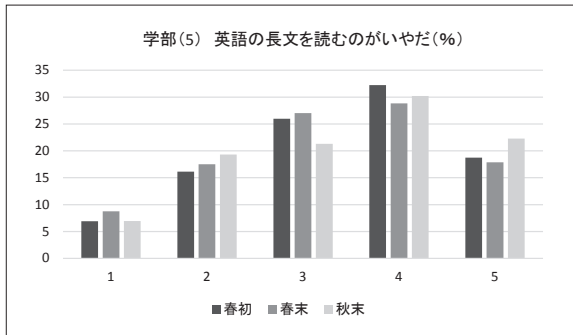


図 16 学部 (6)

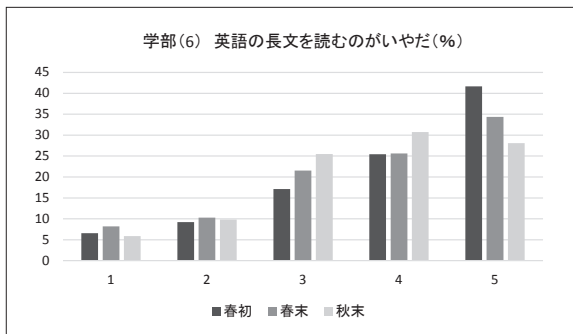
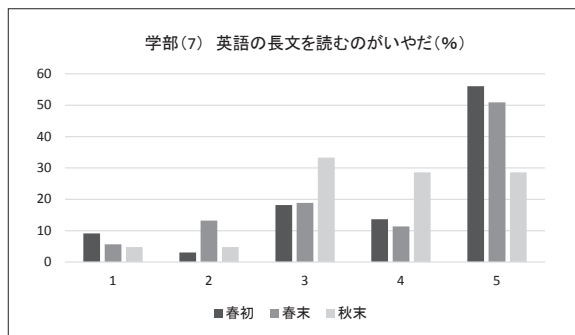


図 17 学部 (7)



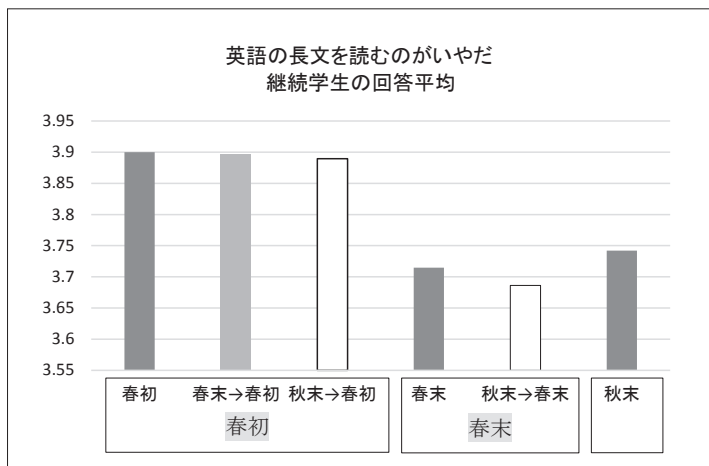
「英語の長文を読むのがいやだ」という設問に対する回答で特徴的なのは、「5 そう思う」と回答した学生が多いことである。「英語力を徹底的に高める」ことを特徴の一つとした学部で、英語学習に対して動機づけの比較的強い学生が所属する学部 (5) を除いて、すべての学部で「春末」の調査で、「英語の長文を読むのがいやだ」と思っている学生が多数であったことが示されている。設問3で尋ねた「英語で書かれたもの」に対してはそれほど強い否定反応ではなかったが、「英語の長文」に対しては否定的な反応が強いことがわかる。しかし、この点についても学部 (5) を除いて、「英語の長文を読むのがいやだ」と感じている (「5 そう思う」と回答した) 学生は、「春初」から、「春末」、そして「秋末」にかけて減少している。

図 18 は多読学習を続けた (多読学習に成功したと考えられる) 学生の回答に限定した結果を示している。途中で多読学習をやめた (春末、秋末の調査に参加していない) 学生を含めた「春初」の回答の平均は 3.900 である。「春末」の調査時まで多読を続けた (春学期は多読を続け、学期末の調査に参加した) 学生の「春初」での回答の平均は 3.897、「秋末」の調査時まで多読を続けた (通年多読を続け、年度末の調査に参加した) 学生



## 学習者の英語学習における苦手意識の変化

図 18 全学平均



の「春初」での回答の平均は 3.890 であり、ほとんど差はない。「秋末」の全参加者の回答平均は 3.72、「秋末」まで継続した学生の「春末」の回答平均は 3.69 であった。

### 5. まとめ

英語学習者用の多読本を用いた多読指導を導入することにより、日本の大学生の英語の読みに対する苦手意識がどのように変わったのかを、アンケート調査の結果をもとに考察した。人文科学系の 5 学部を擁する私立大学で、基礎教育科目として提供されている必修英語科目で取り入れた半期（15 週間）の課題としての 3 万語の多読により、多くの学生が、英語の読みに対する苦手意識が少なくなったと感じていることがわかった。1 年を通して苦手意識は減りつつあるが、特に秋学期末（春学期と秋学期を通して授業を受けた後）には春学期末と比べてより下がっている。短期間の多読指導の導入ではなく、数学期の継続が重要であるようだ。

本稿で分析・考察をしたのは2つの設問（「英語で書かれたものを見ると読む気がしない」と「英語の長文を読むのがいやだ」）で、どちらも英語での読みに対する苦手意識を尋ねたものである。しかし、それぞれの設問に対する回答をより詳しく見ると、単に「英語で書かれたもの」を読むことではなく「英語の長文を読む」ことへの苦手意識が強いこと、「英語の長文」に対する否定的な反応が強いことがわかる。しかし、「英語の長文を読むこと」に対する苦手意識も、春学期、秋学期の多読指導の導入と継続により軽減しているようである。

本調査で対象となった科目は、基礎教育科目の英語科目の一部であり、学生は他の英語授業を受けている。また、授業で多読指導だけを行っているのではなく、多読指導は他の学習活動と併行して行われる活動の一部であることから、今回の調査に見られた変化が、すべて多読指導の結果であるとは言えない。しかし、英語そのものを読むという活動は、「読む」、「聞く」といった受容的技能（receptive skills）に焦点を当てた当該科目での、多読本を用いた指導で主に行われていると考えられる。多くの大学生に見られた英語での、特に長文の読みに対する苦手意識に対して、多読指導の導入に何らかの効果があつたと考えてよいだろう。

本稿では、学部ごとの情報が明らかにならないように結果報告と考察を行ったので、学部ごとのデータ分析結果を基にした、学部の特性などを考慮したより深い分析ができなかった。また、アンケート調査での設問に対する5段階での回答を収集して分析した結果をもとに議論をしたので、全体的な傾向を述べただけである。今後、より深く学習者の意識やその変容を調査するためには、様々なアプローチの研究デザインを用いる必要がある。

## 学習者の英語学習における苦手意識の変化

### 謝辞

本論文は、所属大学の附属機関である外国語教育センター主導で学内の報告用として行われた多読指導に関するアンケート回答データをお借りして、分析と議論をしたものです。アンケートの回収やとりまとめ作業をしていただいた外国語教育センターの皆様にご心より御礼を申し上げます。

### 注

- 1) 「辞書を使わずに読み、難なく理解できるもの」を読むことが理想的だとされている。そのような速度で読む場合は、おそらく1分間に150語（150 words per minute: 150wpm）は処理しているはずである。3万語を150 wpm のスピードで読むと、3万語の多読学習は200分の英語学習である。
- 2) 本節での直接引用部分は著者による翻訳である。
- 3) 国際教養学部では、1年次に、他学部の2年次生対象の授業も履修することになっている。したがって、国際教養学部生は週に「英語 A」科目を2回（春学期に「英語Ⅰ A」「英語Ⅱ A」、秋学期に「英語Ⅲ A」「英語Ⅳ A」）、「英語 B」科目を2回（春学期に「英語Ⅰ B」「英語Ⅱ B」、秋学期に「英語Ⅲ B」「英語Ⅳ B」）受講している。したがって半期で他学部の倍（6万語）を読むことになっている。
- 4) 3つのレベル（特級・中級（上）・初級）に分かれている学部もある。国際教養学部は4つのレベル（英語留学希望者クラス・中級（上）・中級・初級）である。スポーツ推薦者クラスはレベルの設定はない。
- 5) 2017年度に入る直前に多読を導入するクラスの担当者を対象とした説明会や、外国語教育センターが作成したマニュアル『英語多読（Extensive Reading）について』では、「M-Readerというソフト（オンラインのリーディングチェックシステム）を用いることができます」「ブックレポートや読書記録シート等を使用していただいても結構です」と記されている。
- 6) M-Reader : <https://mreader.org/mreaderadmin/s/>（最終アクセス 2019年6月23日）
- 7) Appendix 参照。2017年春学期末に行った質問紙には、調査時の読了数を問う「21 現時点の読後数は①0～1,000、②1,001～5,000、③5,001～

10,000, ④ 10,001 ~ 30,000, ⑤ 30,001 ~」が追加されている。

8) 国際教養学部生は春学期に「英語ⅠA」と「英語ⅡA」、秋学期に「英語ⅢA」と「英語ⅣA」を履修する。

#### 引用文献

- Apple, M. T. (2005). ER and the motivation to read: A pilot study. *Doshisha Studies in Language and Culture*, 8 (1), 193-212.
- Constantino, R., Lee, S. Y., Cho, K. S., & Krashen, S. (1997). Free voluntary reading as a predictor of TOEFL scores. *Applied Language Learning* 8, 111-118.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *ER in the second language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Day, R., Omura, C., & Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language*, 7, 541-555.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40 (1), 45-78.
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. *Language Learning*, 41 (3), 375-411.
- 江利川春雄. (2021). 英語教育における協同学習の意義・方法・課題 (和歌山英語教育研究会 江利川最終「講義」? 2021.3.28) オンライン.
- The Extensive Reading Foundation. (2011). *Guide to extensive reading. The extensive reading foundation*. [山中純子・高瀬教子・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. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Ernst Klett Sprachen.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading*. Routledge.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1990). Graded readers as an input medium in L2

## 学習者の英語学習における苦手意識の変化

- learning. *System*, 18 (1), 31-42.
- Horst, M., Cobb, T., & Meara, P. (1998). Beyond a clockwork orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11 (2), 207-223.
- Johnson, M. P. (2015). ER and EFL learning motivation at Muroran IT. 北海道言語文化研究, 13, 147-160.
- 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.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1994). The pleasure hypothesis. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, 299-302.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Heinemann.
- Lake, J. (2014). Curious readers and interesting reads: Developing a positive L2 reading self and motivation through ER. *Journal of ER*, 2, 13-27.
- Mason, B. (2006). Free voluntary reading and autonomy in second language acquisition: Improving TOEFL scores from reading alone. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 2 (1), 2-5.
- Mason, B. (2011). Impressive gains on the TOEIC after one year of comprehensible input, with no output or grammar study. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 7 (1), 1-5.
- 榎井幹生 (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.
- McLean, S. (2014). Evaluation of the cognitive and affective advantages of the foundations reading library series. *Journal of ER*, 2, 1-12.
- McLean, S., & Poulshock, J. (2018). Increasing reading self-efficacy and reading amount in EFL learners with word-targets. *Reading in a Foreign Language*, 30 (1), 76-91.
- Nakayama, A., & Dickinson, P. (2018). Motivational changes through ER, 名

- 城大学教育年報, 12, 19-25.
- Svanes, B. (1987). Motivation and cultural distance in second-language acquisition. *Language Learning*, 37 (3), 341-359.
- Takase, A. (2007). Daigakusei no koukateki tadoku shidouhou [The effectiveness of picture books and SSR in extensive reading classes]. *Forum for Foreign Language Education*, 6, 1-13.
- Takase, A. (2009). The effects of different types of extensive reading materials on reading amount, attitude and motivation. In A. Cirocki (Ed.), *Extensive reading in English language teaching* (pp. 451-465). Lincom.
- 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.
- Cramer, T., Ascough, R. K., Williams, D., & Loucky, J. P. (2007). ER forum: Motivation and community through ER. In K. Bradford-Watts (Ed.), *JALT2006 Conference Proceedings*. JALT, 981-987.
- Williams, D. (2009). Revisiting the ER effect on TOEFL scores. In *JALT2008 Conference Proceedings*, JALT, 1168-1179.
- Yamashita, J. (2013). Effects of ER on reading attitudes in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25, 248-264.
- Yu, B., & Watkins, D. A. (2008). Motivational and cultural correlates of second language acquisition: An investigation of international students in the universities of the People's Republic of China. *Australian Review of Applied Linguistics*, 31 (2), 17-22.

## 学習者の英語学習における苦手意識の変化

### Appendix 1. 質問紙

学籍番号						学籍番号マーク欄	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	◎		
クラス							①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	◎		
名前							①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	◎		
★学部・学科を記入してください。 <div style="text-align: center;"> <span style="margin-right: 100px;">_____ 学部</span> <span>_____ 学科</span> </div> 右の学籍番号マーク欄はアルファベットの代わりに数字をマークしてください。(上から3段目注意!) 経済学部 E⇒①, 社会学部 S⇒②, 経営学部 B⇒③, 国際教養学部 L⇒④, 法学部 J⇒⑤							①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	◎		
							①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	◎		
							①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	◎		
							①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	◎		
							選択肢	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	英語を勉強することが好きである						1	①	②	③	④	⑤						
2	英語の本を読みたい						2	①	②	③	④	⑤						
3	英語で書かれたものを見ると読む気がしない						3	①	②	③	④	⑤						
4	英語の本をたくさん読むことは将来に役に立つ						4	①	②	③	④	⑤						
5	英語の本をたくさん読むことは就職活動において役立つ						5	①	②	③	④	⑤						
6	英語の本をたくさん読むことで英語の力がつく						6	①	②	③	④	⑤						
7	英語の本をたくさん読むことで語彙が増える						7	①	②	③	④	⑤						
8	英語の本をたくさん読むことで速く読めるようになる						8	①	②	③	④	⑤						
9	英語の本をたくさん読むことで英語で話せるようになる						9	①	②	③	④	⑤						
10	英語の本をたくさん読むことで英語が書けるようになる						10	①	②	③	④	⑤						
11	英語の本をたくさん読むことで英語の会話が理解できるようになる						11	①	②	③	④	⑤						
12	英語の本をたくさん読むことで文法の知識が増える						12	①	②	③	④	⑤						
13	英語の授業の成績を上げるには英語の本をたくさん読むことが必要だ						13	①	②	③	④	⑤						
14	TOEIC や TOEFL のスコアを上げるためには英語の本をたくさん読むことが必要だ						14	①	②	③	④	⑤						
15	英語の本を読むことで知識が増える						15	①	②	③	④	⑤						
16	英語を使えるようになるには読むことが必要だ						16	①	②	③	④	⑤						
17	英語を読む時、日本語に訳さないと理解できない						17	①	②	③	④	⑤						
18	英文を読むのは速いほうだ						18	①	②	③	④	⑤						
19	分からない単語があっても読める						19	①	②	③	④	⑤						
20	英語の長文を読むのがいやだ						20	①	②	③	④	⑤						
●																		●

# An Analysis of Changes in Learners' Negative Attitudes to Reading Through Participation in an Extensive Reading Program

TSURII Chie

YOSHIDA Keiko

SAITO Tomoko

WAGNER Adrian

This research paper investigates whether participation in an extensive reading program could cause reduction in negative attitudes towards reading in English among first year university students at a university in Japan. From 2017, extensive reading became a unified component of compulsory English classes for all students in all faculties and departments. Students were expected to complete 30,000 words worth of reading (approximately 200 minutes) using graded readers over each semester. There was a wide range of initial ability/motivation levels of students, variation in class content across faculties etc., and 60,000 words was not thought a sufficient amount to cause measurable change in the actual English abilities of students such as accuracy, vocabulary and language processing with a sufficient degree of reliability and validity. Therefore, the researchers decided to focus on the emotional aspects (affective factors) of the extensive reading program. Students were asked to answer an identical questionnaire at three different times regarding their attitudes to reading in English, at the beginning and end of the first semester, and at the end of the second semester. The change in responses over the three questionnaires indicated that over the



### 学習者の英語学習における苦手意識の変化

course of two semesters, negative attitudes towards reading in English slightly decreased overall. Statistical analysis of the results indicates that participating in an extensive reading program has the potential to lower the affective filter of students who are reluctant to read in English, and hopefully lead to positive attitudinal change towards English study in the long term.

Keywords: extensive reading, affective factors, second language acquisition, statistical analysis, questionnaire survey

