

高等学校における英語多読指導の
効果に関する実証的研究

広島大学大学院教育学研究科

文化教育開発専攻

D075931

大 下 晴 美

謝 辞

本論文は、広島大学大学院教育学研究科文化教育開発専攻（英語文化教育学分野）博士課程後期在学中に完成させたものである。本論文においては、縦断的な実験が必要であったため、高校教員として指導を続けながら、研究を行ってきた。そのため、広島大学と勤務校である福岡工業大学附属城東高等学校の先生方をはじめとする、多くの方々にご指導とご支援をいただいた。

広島大学大学院教育学研究科の深澤清治先生には、同大学院博士課程後期における主任指導教官ならびに学位審査の主査として、大変親身になってご指導いただき、数々のご助言や激励のお言葉を賜った。深澤先生は、非常に多様な公務を抱えておられるにもかかわらず、研究指導のために貴重なお時間を割いてくださった。深澤先生のご指導とご厚情には心より敬意と感謝の意を表したい。

広島大学大学院教育学研究科の中尾佳行先生、濱口脩先生、森敏昭先生、迫田久美子先生には、副指導教官ならびに学位審査の審査委員として、数々のご教示を賜った。先生方のご助言やご指摘は、本論文の内容を充実させるために不可欠なものであった。先生方よりご丁寧なご指導を賜ったことに厚くお礼申し上げたい。また、特に濱口脩先生には、講究の授業において、文学作品を読解指導の教材として用いる際の教材研究の奥深さ、そしてその指導方法の在り方をご教授いただいた。心から感謝申し上げたい。

一方、勤務校である福岡工業大学附属城東高等学校では、前校長の正司園博行先生、現校長の園田義男先生、現校長代理の村岡雄治先生をはじめ、同僚の先生方、職員の方々からご支援と励ましの言葉をいただいた。厚くお礼申し上げます。

また、長崎大学名誉教授の大坪喜子先生には、長崎大学教育学部の学生時代以来本日まで、熱心なご指導をいただいた。広島大学大学院教育学研究科で研究することを勧めてくださったのも大坪先生であった。あの時の大坪先生の後押しがなければ、今日の私は存在していなかったと思う。本論文の執筆についても貴重なご教示とあたたかい励ましの言葉を賜った。深く感謝の意を表したい。

最後に、広島大学教育学部教務補佐員の高谷範子さんには様々な点でお世話になった。また、同僚の大学院生にも、多くの励ましの言葉や、ご助言をいただいた。彼（女）らに対しても、感謝の意を表したい。

2010年1月25日

自宅にて

大 下 晴 美

目次

謝辞	ii
序章 本論文の目的と構成	1
第1節 本論文の目的とその背景	1
第2節 本論文の意義	2
第3節 本論文の構成	4
第1章 先行研究の概観	6
第1節 リーディングプロセス	6
第2節 多読指導	9
第2章 多読指導法開発のための理論的枠組み	14
第1節 先行研究における多読指導法（完全自律型多読指導法）	14
第2節 自律型多読指導法	17
第3節 統制型多読指導法	19
第4節 多読指導法における研究課題	23
第3章 自律型多読指導法に関する実験	25
第1節 仮説	25
第2節 実験方法	25
第1項 被験者	25
第2項 教材	26
第3項 手順	27
第4項 分析方法	27
第3節 結果と考察	28
第1項 読書量（読語数）とリーディングスピードの結果	29
第2項 読書量（読語数）と内容把握力の結果	33
第3項 結果のまとめと考察	36

第4章 自律型多読指導と統制型多読指導との比較検証のための実験	38
第1節 仮説	38
第2節 実験方法	38
第1項 被験者	38
第2項 教材	40
第3項 手順	42
第4項 分析方法	44
第3節 結果と考察	46
第1項 多読指導法とリーディングスピードの 関係についての結果	46
第2項 多読指導法と内容把握力の関係についての結果	50
第3項 アンケート結果	54
第4項 結果のまとめと考察	58
第5章 本論文のまとめと教育的示唆	61
第1節 本論文のまとめ	61
第2節 本論文からの教育的示唆	63
第3節 今後の課題	65
参考文献	67
付録	77

序章 本論文の目的と構成

第1節 本論文の目的とその背景

本論文の目的は、日本の高等学校英語教育の現場に多読指導を導入することの効果、および多読指導法の違いによる効果の有無を読解力向上の観点から検証し、考察することである。

この目的を設定した背景は2点ある。

第一に、現在の日本の高等学校英語教育では、精読指導を中心とした読解指導が中心であるため¹⁾、言語習得²⁾に必要なインプット量が不十分であるという点である。言語を習得する際には、多量でかつ理解可能なインプット (comprehensible input) が不可欠であると言われている (Krashen, 1988)。しかしながら、高等学校の3年間で扱われる総語数は、検定教科書の選択によって差は生じるものの、多くても1万語程度であると言われている (柴田, 2004)。これに、中学校で習った教科書や副教材などを含めても、その総語数が10万語を超えることはまずない。『ハリーポッターと賢者の石(1997)』の総語数が77,000語であるから、日本人学習者が高校卒業までに扱う総語数はペーパーバック1冊程度ということになる。そのため、言語習得に必要なインプット量が現在の日本の英語教育の現場で提供されているとは言えない。そこで、母語 (native language) もしくは第二言語 (second language) の習得に必要とされるインプット量に相当する量を、多読を通して日本の英語教育の場合においても補填する必要があると考える。

第二に、学習指導要領の改訂である。平成25年度より施行される新学習指導要領においては、英語によって「話すこと」「書くこと」という発信力の育成

-
- 1) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」(2008)において、「高等学校については、英語Iにおいて、文法・訳読が中心となっている」と指摘されている。
 - 2) 本論文における「言語習得」とは、メッセージを理解しようとすることを通して、意識的に学習された内容に何度も触れるうちに自動化し、注意を払わなくても無意識的に使うことができるようになるスキルの獲得を意味する (白井, 2008)。

がこれまで以上に求められている。しかし、齋藤(2002)は、書くことは読むことの氷山の一角であり、「書く」という行為を行うためには、多量の読書経験が必要であると指摘している。また、Gosewisch(1990, p.42)も「書くこと」と「読むこと」の関連性を以下のように示している。

Recent research has confirmed what all good teachers have always recognized, that students who read best and most are the best and most prolific writers. At the 1985 TESOL Convention in New York City, Stephen S. Krashen, in his Keynote Address, said that while earlier research indicated that ninety per cent of one's writing skills come from extensive, enjoyable reading, more recent research has shown that the percentage is even higher, possibly over 95%.

(先行研究において、ライティングスキルの90%は多量でかつ楽しい読書によって培われると言われてきたが、最近の研究では、その割合はもっと高く95%だと言われている。)

(Gosewisch, 1990, p.42, 部分訳および強調は筆者による)

したがって、特に「書くこと」を通じて発信する力を育成するためには、多読による「読む」力の向上が必要不可欠である。また、「聞くこと」や「読むこと」を通じて得た知識等をもとに、「話すこと」「書くこと」によって発信する能力を総合的に育成するためには、これまでのインプット重視の多読による指導法の在り方を検証し、高等学校の英語の授業内もしくはカリキュラム内にとのように多読指導を位置づければ最も効果的なのかを検討する必要性もあると思われる。

第2節 本論文の意義

海外の ESL(English as a second language)³⁾の指導における研究では、1980

3) ESL とは、英語が使用されている国や地域に住んで学習している場合の英語を指す。

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いう指摘されている(Simensen, 1987; Elley, 1992)。

日本においても、1990年代に入ってから徐々に多読指導への関心が高まり、日本人学習者に対しても、上記のようなESLの学習者と同様の効果があることが実証されつつある(金谷他, 1991; 藤原, 1991; 鈴木, 1993; 金谷他, 1995; 橋本他, 1997; 橋本他, 1998; 橋本他, 2000; Fujimori, 2007; 及川, 2008)。

このように、多読の有効性は認められつつも、日本の高等学校では、第1節で述べたように、依然、精読指導が中心となっている。そのため、本論文の意義は、この英語教育の現場に多読指導の導入を奨励するために、次の2点に関して具体的な指標を示し、授業内で実践可能な多読指導法を提案することである。

第一に、先行研究で広く行われてきた多読指導法を全体指導の一環として実施することによって、多読によるインプットの増加が、日本人高校生の「読解力」の向上に影響を及ぼすのか検証することである。これまでの先行研究の多くは、大学生、もしくは高校生においては希望者のみを対象に行われてきた。また、全体指導の一環として行われた場合でも、多読によるインプット量の差は非常に大きい。これは、これまでの多読指導が、「読むこと」を押し付けないことを原則とし(酒井&神田, 2005)、学習者の自主性を尊重してきたからである。英語力においても英語に対する学習意欲やモチベーションにおいても多様な学習者が存在する教室に、先行研究で効果が実証されているような多読指導を導入した場合にも、一定量以上のインプットを与え、読解力の育成を図ることができるのかはまだ議論の余地がある。そして、この検証を通して、多読を授業へ導入することの是非を明示することができると思われる。

第二に、上記のような先行研究で多く見られる多読指導法と事後指導を伴う

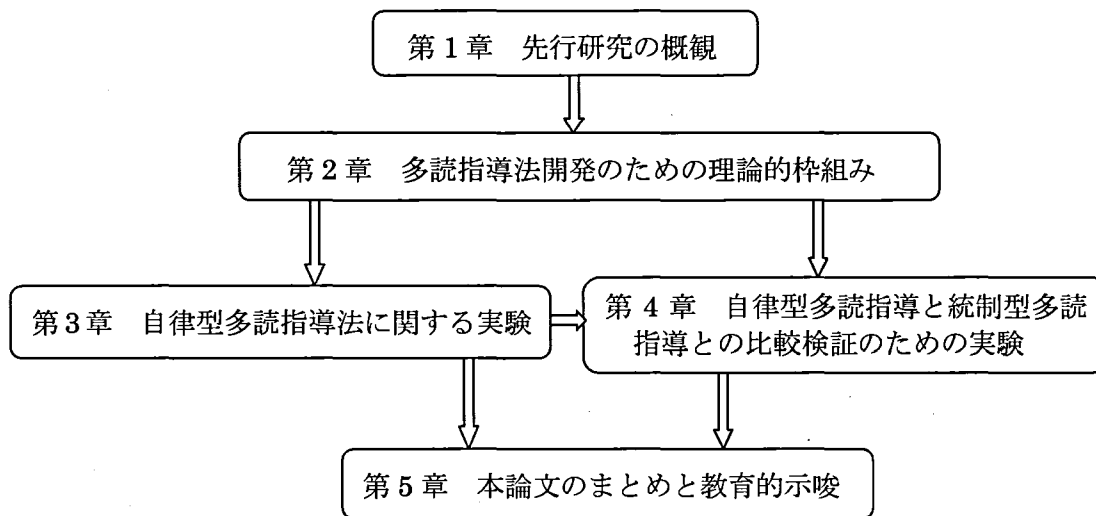
多読指導法とで、「読解力の伸長に差が生じるのか」比較検討することである。これまで、多読と読後活動を組み合わせた指導の効果の有無を実証する先行研究はほとんどない。これは、特に日本人のような外国語学習者の場合、読後活動や評価を多読指導と組み合わせることは、インプットへの集中力の欠如、および、情意フィルター(affective filter)の上昇につながり、弊害となる可能性が高いという見解(Day & Bamford, 1998; 酒井&神田, 2005)を多くの先行研究が支持してきたからである。そのため、「読後活動を伴う多読指導法」と「読後活動を伴わない多読指導法」とを比較検討し、客観的データを示す実証研究が行われる必要がある。これによって、事後指導がインプットの阻害要因となりうるのかという問いに対する答えを明らかにすることができると思われる。さらに、この考察を通して、高等学校の英語教育の現場へ多読を導入する際の多くの示唆を提供することができると思う。

第3節 本論文の構成

本章第1節で設定した目的を達成するために、本論文は次のように構成された。

第1章「先行研究の概観」では、リーディングプロセスと国内外の多読指導の先行研究を概観する。第2章「多読指導法開発のための理論的枠組み」では、第1章の先行研究をもとに、第3章および第4章で行う実験で用いる多読指導法の概要を解説する。第3章「自律型多読指導法に関する実験」では、先行研究で最も一般的な多読指導法を改良した「自律型多読指導法」が、日本人高校生に対して効果があるのかについて、実験を行うことによって検証するとともに、その課題を示唆する。第4章「自律型多読指導と統制型多読指導との比較検証のための実験」では、第3章の課題を改善した「統制型多読指導法」と第3章で行った「自律型多読指導法」とを、読解力向上の観点から比較検証する。第5章「本論文のまとめと教育的示唆」では、前章までの内容を総括し、本論文から導かれる教育的示唆、および今後の課題を述べる。

以上のような本論文の構成は、図1のようにまとめることができる。



【図1 本論文の構成と流れ】

第1章 先行研究の概観

本論文の理論的背景として、第1節ではリーディングプロセスに関する先行研究を概観し、日本人学習者の読解力の向上を阻害している問題点を明らかにすると同時に、それをもとに、日本人高校生に求められる「読解力」とは何かを定義する。第2節では、多読とは何か、また多読指導がなぜ第1節で述べた問題を解決する方策となりうるのかという理由を明らかにすると同時に、日本の高校生を対象にこれまで実施された先行研究を概観する。

第1節 リーディングプロセス

Barnett(1989)は、リーディングの研究を行う際に、リーディングプロセスについて考察することの意義を次のように述べている。

To teach foreign or second language reading well, we need to know as much as possible about how the reading process works and how to integrate that knowledge effectively into our reading pedagogy.

(外国語もしくは第二言語でのリーディングを教授するためには、我々はどういうリーディングプロセスが機能し、どのようにその知識を効果的にリーディング指導に統合するべきかをできるだけ知る必要がある。)

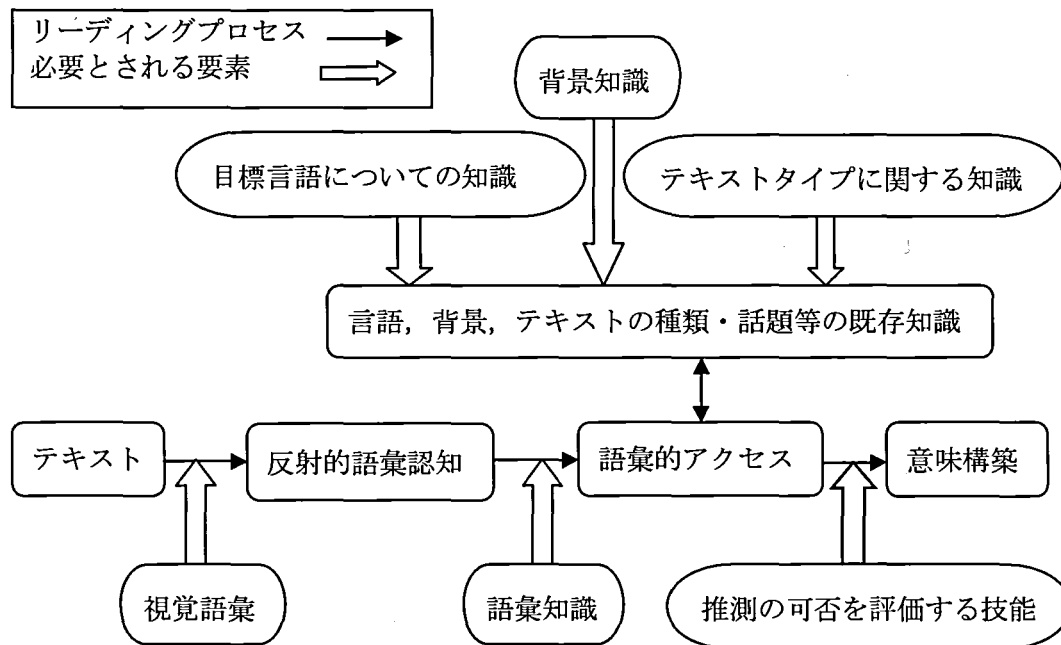
(Barnett, 1989, p.1, 筆者訳)

そのため、本論文においても、多読についての論を進める前に、リーディングプロセスについての先行研究を概観することによって、日本人学習者の「読解力」の育成を阻害していると考えられる要因を探っていきたいと考える。

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、リーディングは図2に示す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、そのコンテキストに適した意味を呼び起こす(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。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付け、意味構築を行うという。そして、このプロセスを円滑に行うためには、豊富な語彙知識、目標言語やテキストタイプに関する知識、そして読み手自身も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書かれている(Grabe, 1991)。



【図2 リーディングプロセスとリーディングに必要な要素】

このプロセスが有機的に機能しない原因として、フォーマル・スキーマ(テキストの修辭的構造についての背景知識)やコンテンツ・スキーマ(テキストの内容に関する背景知識)が欠如している、もしくはこれらのスキーマがあっても活性化されていない、文法・語彙などの知識が不足している、リーディングのスピードが遅い、などの問題点が指摘されている(Carrell et al., 1988; Harris & Sipay, 1990; Adams, 1994)。そして、これらの要因の中でも、Day &

Bamford(1998)は、第二言語学習者および外国語学習者の「読解力」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している。

Seliger(1972)は、内容理解とリーディングスピードには相関関係があり、リーディングスピードの重要性を次のように述べている。

It is desirable to increase the reading speed of the ESL student in order to increase his comprehension and in order to increase his enjoyment of reading in a second language.

(内容把握力を向上させるためにも、第2言語で読むことを楽しむためにも、ESLの学生のリーディングスピードを向上させることは望ましいことである。)

(Seliger, 1972, p.48, 筆者訳)

また、Harris & Sipay(1990)や Adams(1994)も、視覚語彙および語彙知識の不足による時間や努力を要する非効率的な語彙的アクセスは、節やセンテンスの記憶保持を困難にし、内容理解を著しく阻害すると指摘している。

Seliger(1972)は、さらに、ESLのリーディング指導において、①学習者にとって困難な語彙・文法構造が含まれた教材を使用している、②教室内でリーディング教材の音読をさせている、③単語の意味の指導を重視している、ということが、リーディングスピードの向上を阻害している要因であるとも示唆している。

これまでの日本の高等学校の英語教育の現場では、学習者の「読解力」を向上させるために、語彙・知識の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点は見逃されてきたように思われる。しかし、Smith(1982)は、英語のネイティブ・スピーカーの場合、200wpm(words per minute)以上のスピードで読んでいなければ、内容を正確に理解していない可能性がある」と指摘している。また、日本人のような外国語学習者にとっては、70wpm以上のスピードで読んでいないことが、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基準だという記述もある(酒井, 2004)。そのため、外国語学習者の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 reading)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 reading)の指導が必要であると言われている(Palmer, 1968)。そして、この多読によって、母語での読書のように、未知語や未習得の文構造があったとしても、それを推測しながら内容を把握していく能力(reading comprehension skills)を習得することができると考えられている(Knapp, 1980)。

以上のようなリーディングプロセスやその問題点から考えると、外国語学習者としての日本人高校生の「読解力」をどのように定義するべきであろうか。Grabe(1999)は、流暢な読み(fluent reading)とは、“read rapidly for comprehension (文章の内容を理解しながら素早く読む)”ことであると述べている。この「素早く」というリーディングスピードとは、ネイティブ・スピーカーの場合は200～350wpm(白畑他, 2009)、外国語学習者の場合は100wpm以上(酒井, 2004)という指標がある。この範囲内で、SEL-Hi(スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール)指定校においては、リーディング指導の目標を「1分間に140語程度の速さで英文を読む力の養成」と掲げている学校がある⁴⁾。以上のことを鑑み、本論文においては、日本人高校生に必要な「読解力」を「140wpm以上のリーディングスピードで読み、書かれた文やテキストの内容を理解する力」と定義する。

第2節 多読指導

多読(extensive reading)とは、学習者が語彙と文法の点で自分の言語能力内にある教材の中から、興味・関心があるものを選び、文字通り多量の目標言語を読むという読みのスタイルである(Day & Bamford, 1998)。この読みのスタイルは多読を含めて4つあると考えられている。他の3つとは、文章を理解する上で重要な部分だけをすくい取るように読むスキミング(skimming)、文章の

4) 例えば、福井県立武生東高等学校、京都府立嵯峨野高等学校、大阪府立寝屋川高等学校、兵庫県私立関西学院高等部、徳島県立富岡西高等学校。

中から自分が求めている情報を拾い出してその部分だけを読みとるスキニング(scanning),そして、絶えず語彙や表現を分析し、訳しながら記憶することを意図して読む精読(intensive reading)である。

「多読指導」とは、この読みのスタイルを尊重し、実際に「多く読む」ことで読む力を育成することを目的とした指導法である。Day & Bamford (1998)は、特に日本の英語教育の中で主流であると考えられている精読と多読の違いを表1のように示している。

【表1 精読と多読の比較 (Day & Bamford, 1998, p.123, 筆者訳)】

リーディングのタイプ	精読	多読
授業の目標	正確に読む	スラスラと読む
読む目的	翻訳する 設問に答える	情報を読みとる 楽しむ
焦点	単語と発音	意味内容
読む教材	難解なものが多い 教師が選択	平易 学生が選択
読む量	多くない	多い
読む速さ	遅め	速め
読み方	最後まで読み終える 辞書を使用する	途中でやめてもよい 辞書を使用しない

この多読指導の特徴から、言語習得に必要な多量の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、本章第1節で述べた外国語学習者の読解力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考えられている。

第一に、多読指導では、学習者の言語能力を i とする時、その範囲内、つまり「 $i-1$ (i minus 1)」の教材を使用する。そのため、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できる(Harris & Sipay, 1990; Samuels, 1994)と同時に、敏速に、正確に、そして反射的に理解できる語彙知識を増加させることができる(Grabe, 1988)

という点である。

第二に、上記のように、視覚語彙や語彙知識が増加することによって、効率の良い語彙的アクセスを行うことが可能となるため、リーディングスピードが向上すると考えられる。さらに、多く読むことによって、読むことに慣れるという点も、リーディングスピードの向上に貢献すると思われる。

第三に、様々なジャンルの本を多量に読むことによって、目標言語やテキストの背景知識の向上を図ることができるという点である。実際に、この点を重視したスキル中心の指導もあるが、多読ではこの認知スキーマの配列を創造し、洗練し、結びつける能力を、実際に読むという経験を通して、より早く習得することができると考えられている(Grabe, 1986)。

これまで日本人高校生を対象にした多読指導に関する研究には、次のようなものがある。金谷他(1991)は、高校1年生の希望者60人を対象に授業外活動として4週間多読指導を実践し、比較的短い期間でも相当な量の英文を日本語で読書をするような感覚で読むようになることができること、多読の効果が学校の成績にも反映する可能性があることを示唆している。鈴木(1996)は、41～57名の希望者を対象に、約3年間授業外活動として多読指導を行った。その結果、多読指導によって英語学習および英語の本を読むことに対する好ましい態度を育成することができること、リーディングスピードが向上すること、個人差はあるが200～300ページを読破した頃から多読の効果が表れ始めることを報告し、高校生における多読指導のインプット量の目安を提示しているという点で特筆に値する。また、橋本他(1997, 2000)は、200人の高校1年生を対象に8ヵ月間多読指導を授業外活動として行い、指導以前の読解力に関係なく、多読によってほぼすべての参加者のリーディングスピード、内容把握力、読解効率が向上し、読破ページと読解力の間に関係が見られたと述べている。さらに、多読指導はリーディングに対する好ましい態度の育成にもつながると報告している。この研究は、希望者だけでなく、すべての生徒を対象に多読指導を実践しているという点で、高等学校における多読指導の有意を実証したものである。横森(2000)は、持続的黙読(sustained silent reading)の時間⁵⁾を25

5) 持続的黙読の時間についての詳細については、第2章 第3節を参照のこと。

分間、授業内に導入し、6ヵ月間多読指導を実践した。この研究は、それまで教育的配慮のためほとんど行われなかった実験群(多読群)と統制群(精読群)の間の比較検証を行ったという点で意義がある。その結果、読解力の向上については効果が見られなかったが、実験群は統制群より読解スピードや読むことに対する動機付けが高まったと報告している。しかし、この研究の被験者は13名と少ないため、その成果については、さらに検証が行われる必要があると思われる。Imamura(2008)は、8ヵ月半の間、授業外活動として267名の高校2年生全員を対象に多読指導を行い、リーディング、リスニング、語彙、文法がどのように変化するか検証した。その結果、50,000語を突破すると、リーディングスピード、内容把握力が著しく向上すると同時に、語認識力の自動化を図ることができることを示唆している。一方、スペリング、文法、リスニングについては、実験前後で有意な差は見られなかったと報告している。Fujita & Noro(2009)は、76名の高校1年生全員を対象に、授業内に10分間の「持続的黙読の時間」を導入し、4ヵ月間の多読指導を実践した。そして、多読指導によって、リーディングスピードが内容把握力よりも先に効果が現れること、英語が得意な生徒は内発的動機(implicit motivation)の向上が見られる一方で、苦手な生徒は外発的動機(explicit motivation)が向上することを指摘している。そして、多読指導を成功させるためには、ガイダンスを行う必要があることを強調している。

これらの先行研究の概観により、以下のような問題点が指摘できる。

第一に、学習者の意欲によって、多読に対する取り組み状況に個人差が現れるということである。例えば、先行研究の中から、クラスもしくは学年全体を対象にした研究をさらに詳しく見ると、橋本他(1997, 2000)の研究では、読破ページによって参加者を3群に分類しているが、その最小値、最大値は示されていない。また、多読による効果が現れるのは200ページを読破した頃であるという示唆があるが、1ページに含まれる語彙数は読んだ本によってかなりの差が生じるため、インプット量を示す指標としては厳密さに欠けるように思われる。また、Imamura(2008)の研究においては、多読によるインプットの最小値は0、最大値は279,400語であり、多読に取り組んでいない参加者も実在したことが分かる。Fujita & Noro(2009)の研究では、授業内に「持続的黙読の

時間」を取り入れたため、すべての参加者が多読を行っているが、そのインプット量の最小値は 336 語、最大値は 11,129 語であり、その差は大きい。この格差を出来る限り解消し、高等学校に多読指導の導入を奨励するためには、一定量以上のインプットを与える方策とその効果を示す実証研究が必要であると思われる。

第二に、読後活動がインプットを妨げる可能性を示唆する実証研究や多読指導方法の違いによる効果の比較を行っている先行研究もほとんど見られないということである。Mason & Krashen(1997)は、読書後に例えば要約などを書かせることは、英語力向上には直接影響しないという結果を報告している。そのためか、上記の先行研究のほとんどは、授業外活動として位置づけられている。また、横森(2000)や Fujita & Noro(2009)のように授業中に持続的黙読を行った場合でも、多読で読んだ内容についてその授業内で読後活動を行ったという報告は見られない。これら先行研究で行われた唯一の読後活動は、読んだ本の語数やタイトル等を記入し、日本語で数行の感想を書くことである。そのため、読後活動を多読後に課している実践研究はほとんどない。読後活動を課したものとしては、及川(2000)が、大学生を対象に、要約の提出を義務化し、7 カ月間の多読指導を行っている。その結果、参加者の多読に対する意識の好ましい変容があったと報告しているが、多読のみを実践した場合と要約を課した場合の相違については述べられていない。そのため、多読+読後活動が読解力向上にどのような影響を及ぼすのかということをも日本の高等学校の現場で実践し、検証している先行研究は見当たらない。しかし、平成 25 年より施行される新学習指導要領においては、「読むこと」の指導は「話すこと」、「書くこと」の指導と統合しながら行うことが求められている。そのため、多読後の事後指導が読解力の向上にどのような影響を及ぼすのか検証することは、今後の多読指導の在り方を探るうえで必要だと考える。

以上、多読指導の先行研究における概観を通して、多読指導の有用性とこれまでの先行研究の問題点を指摘してきた。

次章では、本節で明らかになった課題を解決するための多読指導法の在り方について検討する。

第2章 多読指導法開発のための理論的枠組み

本章第1節では、先行研究で最も多く採用されている多読指導法（完全自律型多読指導法）を考察する。そして、第2節では、この多読指導法を踏襲しながらも、前章の課題で挙げた一定量以上のインプットを確保するための「自律型多読指導法」を検証する。さらに、第3節では、多読と読後活動を組み合わせた「統制型多読指導法」を考察する。第4節においては、本章で述べたそれぞれの多読指導法における検証課題を提示する。

第1節 先行研究における多読指導法（完全自律型多読指導法）

日本における先行研究において、最も多く採用されている多読指導法は、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(Day & Bamford, 1998)というものである。この指導法は、本の選択から読書ペースまですべてを学習者の自由意志に委ねることが最大の特徴であるため、本論文においてはこのような指導法を「完全自律型多読指導法」と定義する。

この指導法の詳細については、Day & Bamford (1998, pp.7-8)が以下の10項目にまとめている。

- 1 学生は教室内においても教室外においてもできるだけ多く読む。
- 2 様々な理由や方法でのリーディングを奨励するように、広範囲な話題に関する多様な教材が用意されている。
- 3 学生は読みたいものを選ぶ。また、教材に対する興味がなくなれば、途中で読むことをやめてもよい。
- 4 読書の目的は、普通、個人の楽しみや情報、一般的な知識と関連している。この目的は教材の内容や学生の興味によって決定される。
- 5 読書はそれ自体が価値あるものである。そのため、読後の課題は最少、もしくは皆無である方がよい。

- 6 リーディングの教材は語彙、文法の点で学生の言語能力の範囲内であるべきである。単語を調べるための頻繁な中断によって流暢な読みが困難になるため、読書中の辞書の使用は最少であるべきである。
- 7 読書は教室内では個人で静かに、学生のペースで行われるものである。また、教室外では、学生の好きな時に好きな場所で行われるものである。
- 8 リーディングスピードは通常遅いというよりはむしろ速い。なぜならば、学生は自分が容易に理解できると感じる本や教材を読んでいるからである。
- 9 教師は、学生にプログラムの目標を示し、方法を説明し、それぞれの学生が何を読んでいるのかを把握し、学生がこのプログラムから最大限学べるように指導する。
- 10 教師は学生にとっての読者としての模範である。教師は教室内のリーディングコミュニティの重要なメンバーであり、読者であることとはどういう意味か、読者であることの価値は何であるかを示す。

(Day & Bamford, 1998, pp.7-8, 筆者訳)

また、酒井他(2005)は、以上の10項目をさらに簡略化し、多読および多読授業の三原則を次のように示している。

【多読三原則】

- 1 つまらなくなったらやめる。
- 2 分からないところはとばす。
- 3 辞書は引かない。

【多読授業三原則】

- 1 教えない。
- 2 押し付けない。
- 3 テストしない。

(酒井他, 2005, pp.7-8.)

上記のような指針から、「完全自律型多読指導法」の概要は、表2のように表すことができる。

【表 2 完全自律型多読指導の概要】

リーディングのタイプ	完全自律型多読指導法
授業の目標	スラスラと読む
読む目的	情報を読みとる 楽しむ
焦点	意味内容
読む教材	平易 学生が選択
読む量	多い
読む速さ	速め
読み方	途中でやめてもよい 辞書を使用しない
読後の課題	皆無もしくは最少（読書記録をつける程度）
評価	しない
教師の役割	読者としての模範 学生への助言

この指導法の最大のメリットは、学習者の能力や好みに応じて、好きな本を自分のペースで読むことができるため、学習者の自律性(autonomy)を育成することができるという点である。そのため、この指導法により読書の楽しさを実感した学生は、教室の内外を問わず、自発的に本を読むようになり、自己学習力を習得する可能性が高い。しかし、一方で次のような問題点も考えられる。第一に、第 1 章 第 2 節の先行研究の概観によって明らかになったように、教師は助言はするが、読むことを押し付けるようなことはしないため、学習者の意欲や言語レベルによって、多読の取り組み方に差が生じるということである。つまり、「完全自律型多読指導法」におけるインプット量は、学習者の意欲によって左右されるのである。第二に、学習者が自由に読む教材を選択し、自分の興味・関心、およびレベルに合わないと感じたものは途中でやめてもよいとしているため、目標言語やテキストの背景知識は学習者の嗜好に偏る可能性が高

い。第三に、読書は学習者のペースで行われるため、リーディングスピードはその時の学習者の気分によって左右されていると思われる。第四に、読解の正確さについては、学習者自身は正しく理解したと感じていても、客観的な評価はないため、内容を誤解している可能性も否定できない。

多読がリーディング能力の育成に有効な指導法であるならば、より多くの学生がその恩恵を受けることができるようなカリキュラムデザインを行うことが、学校教育の現場では求められる。そのため、第2節、第3節では、「完全自律型多読指導法」におけるこれらの課題を解消する多読指導法について検討する。

第2節 自律型多読指導法

言語習得に必要な多量のインプットを与えることができるということが多読の最大の利点であるのならば、学習者の意欲によりインプット量が左右される「完全多読指導法」はその目的を十分に達成できていないと言える。

Hill(1997)は、この課題を改善し、多読プログラムを成功させる要因を次のように述べている。

Your programme is a major component of your department's syllabus, in which the process of extensive reading is fully described and achievement targets are set in terms of the level and number of books to be read each term.

(多読の手順は十分に説明され、各学期に読まれるべき本のレベルや冊数などの達成目標も設定されなければならない。)

(Hill, 1997, p.2, 部分訳および強調は筆者による)

つまり、教師は学習者への助言だけでなく、すべての参加者が平等に多読の恩恵を享受できるように、目標を設定し、提示するという「完全自律型多読指導法」にはない新たな役割を果たすことが重要だと言える。そこで、本論文では、一定量以上のインプットを参加者全員に与えるという教師の指針を明確にした多読指導法を、「自律型多読指導法」と定義する。

その特徴は、「完全自律型多読指導法」と比較すると表3の通りである。

【表3 完全自律型多読指導と自律型多読指導の比較】

リーディングのタイプ	完全自律型多読指導法	自律型多読指導法
授業の目標	スラスラと読む	スラスラと読む
読む目的	情報を読みとる 楽しむ	情報を読みとる 楽しむ
焦点	意味内容	意味内容
読む教材	平易 学生が選択	平易 教師が設定した枠内から学生が選択
読む量	多い	多い
読む速さ	速め	速め
読み方	途中でやめてもよい 辞書を使用しない	最後まで読み終える 辞書は使用しない
読後の課題	皆無もしくは最少 (読書記録をつける程度)	皆無もしくは最少 (読書記録をつける程度)
評価	しない	教師の提示目標をクリアすれば 等しく評価する
教師の役割	読者としての模範 学生への助言	目標の提示 学生への助言

注) 強調は「完全自律型多読指導法」との違いを示している。

表3から明らかなように、「完全自律型多読指導法」と「自律型多読指導法」との相違点は、三つある。

一つ目は、教材の選択の仕方である。「完全自律型多読指導法」では、用意された多種多様の教材の中から、学習者が自由に選択することを奨励していた。しかし、「自律型多読指導法」においては、教師がレベル、読破冊数もしくは語数におけるこのプログラムの達成目標を提示するため⁶⁾、教師が設定した枠内から学習者に選択させるという制限付き自由選択制を採用した。

二つ目に、最後まで読み終えるという読み方の変更である。日本の高校生に

6) 例えば、Mason & Krashen(1997)は、授業内外で学期中に600語から1600語の本を50冊読むという目標値を設定している。

とって英語を学習する一番重要な動機付けは入試であり(Koizumi & Matsuo,1993; Tachibana et al., 1996), Takase(2007)も入試に関連した外発的動機が多読に影響を及ぼしていることを指摘している。入試においては、途中で読むことをやめることは出来ないため、多読を通して自分の興味や関心に関わらず、一度読み始めた教材に関しては最後まで読み通す力を育成することが必要であると考えられる。齋藤(2002)も、分からないところがあるからつまらないと言って放り投げるのではなく、分からなさを溜めておくことが読書力の向上につながると指摘している。そのため、この読み方の変更について教師が十分なオリエンテーションを行えば、多読に対する外発的動機付けを与える可能性があると思われる。

三つ目は、評価の導入である。教師が目標を設定する以上、学習者はその目標を達成した場合に教師から正当な評価が与えられることを期待するのは当然のことであろう。そのため、「自律型多読指導法」においては、教師が設定した目標をクリアすれば等しく評価するという項目を追加した。

以上の「自律型多読指導法」の特徴を踏まえると、教師が設定する目標値がこの指導法の成功を左右する重要な鍵であると思われる。そのため、教師は目標を設定する際に、目標値を「努力目標」ではなく、「達成目標」として提示するよう留意する必要があると考える。教師から提示された目標値が努力しても達成することが難しいとほとんどの学習者が感じる目標であれば、学習者の多読に対する意欲を低下させる要因にもなりかねない。そのため、すべての参加者が努力すれば達成でき、評価を得られる目標値を設定する必要がある。つまり、Krashen(1988)が提言するように、学習者全体の多読指導前のリーディング力を*i*とする時、*i+1*(*i* plus 1)のレベル、および、読破冊数もしくは読破語数の目標を設定することが望ましいと思われる。

第3節 統制型多読指導法

「完全自律型多読指導法」におけるインプット量の格差の問題は、「自律型多読指導法」でも解消できる可能性があるが、その他の課題については、依然残ったままである。また、「自律型多読指導法」においても読後の課題は皆無もし

くは最少としているため、読後活動が多読に及ぼす影響については不明のままである。そこで、本節では、読後活動を伴う授業内実践型の「統制型多読指導法」を提案する。

「統制型多読指導法」の特徴は、以下の4点である。

第一に、読後活動の導入である。序章第2節で述べたように、これまでの先行研究の多くは、読書を学習や評価の対象として捉えることによって、情意フィルターが上がり、学習者がインプットに集中することができなくなるという理由で、読書記録等の最低限の読後活動しか課していない。しかし、Long(1985)、Swain(1985)、白井(2008)は第二言語や外国語習得においては理解可能なインプットだけでなく、インターアクション(interaction)やアウトプット(output)も必要だと指摘している。また、Bell(1998)や Hayashi(1999)も本の内容についての口頭発表などの読後活動は内容理解の補助となるだけでなく、リーディングコミュニティ(reading community)への所属意識を強め、読むことへの動機付けになると述べている。さらに、Bamford & Day(2004)は本の内容についての短い要約や書評を書かせるような読後活動は、ライティング能力の育成だけでなく、大意を把握する能力も育成すると指摘している。そのため、読後活動として、読書記録だけでなく、読んだ本の要約、およびその口頭発表を授業内で行うことによって、効率的に読解力を育成できる可能性があると思われる。さらに、読後活動を通して、友人や教師からのフィードバックを得ることができるため、学習者自身も自分の内容把握度をチェックしたり、内容を把握できなかった点を認識しそれを全体の内容を踏まえて修正するという流暢な読み手に必要な素養(Grabe, 1999)を育成できると考えられる。

第二に、共通読本の使用である。「完全自律型多読指導法」および「自律型多読指導法」においては、原則的に学習者が自分で読みたい本を選ぶことが出来ていた。しかしその場合、本章第1節で述べたように、学習者の嗜好が強く反映され、偏ったテキストタイプの背景知識しか育成できない可能性がある。そのため、「統制型多読指導法」においては、共通読本の使用を提案する。しかし、この共通読本とは、全ての学習者が同じ本を読むというクラスリーダーとは異なり、教師が選択した同一話題もしくは同一シリーズの本の中から、学習者を選ぶことができるというものである。Carrell & Eisterhold(1988)は、これを

‘narrow reading’ と定義しており、同じ話題やシリーズものの英文を多く読むことによって、その内容に親しむことができると同時に、偶発的語彙学習が促進されると指摘している(Schmitt & Carter, 2000)。また、同じ話題やシリーズの話であれば、学習者間で背景知識の共有がなされているため、円滑な読後活動を行うことができるとも考えられる。さらに、共通読本を使用することは、限られた期間内で最低限必要なインプット量、および、様々なテキストタイプに関する背景知識をすべての学習者に等しく提供するためにも有益であると思われる。

第三に、評価の導入である。確かに、評価することによって、先行研究で指摘されているように、情意フィルターの上昇によって、インプットした内容の習得が妨げられる可能性は高い。しかし、多読の効果は一朝一夕で現れるものではないため、多読の意義を実感する前に、学習者の読むことに対するモチベーションが低下する恐れもある。そのため、読書や読後活動に対して自己評価を行うことによって、学習者が自分の課題や達成度を毎時間確認していくことは、学習意欲の維持につながると思われる。また、特に日本人学習者は自分の英語力に常に不安を抱いているため、アウトプットしたものに対する教師からのフィードバックを望む声は多い。教師が、過度の明示的否定フィードバック(explicit negative feedback)ではなく、学習者が読んだ情報を伝えることができているかという肯定的側面におけるフィードバックを与えるように留意すれば、教師からの評価によって、学習者が多読や読後活動の意義を認識し、これらに対するモチベーションを向上させる可能性もあるのではないかと考える。

第四に、持続的黙読の時間(sustained silent reading)の導入である。Day & Bamford(1998)は、授業時間内に「持続的黙読の時間」を割くことは、学習者に読むことの価値を示し、良いリーディングコミュニティを築く効果的な方法であると述べている。また、高瀬(2007)も多読プログラムの成功の秘訣は本を読む時間を授業内に導入することだと指摘している。全国学校図書館協議会と毎日新聞社が共同で実施している『第55回学校読書調査(2009)』の結果によると、2009年5月1ヵ月の平均読書冊数は高校生で1.7冊であり、読んだ本が0冊という不読者の割合は2008年度と比べ4.5ポイント減少したとはいうもの

の、依然、47.0%と高い割合を示している。そのような母国語ですら十分な読書習慣が身につけていない現在の高校生に授業内の時間を割いて本を読むという時間を与えることは、好ましい読書習慣を育成する一助になると考えられる。

先行研究においても、第1章第2節で述べたように、上記のような理由から横森(2000)や Fujita & Noro(2009)が授業内に「持続的黙読の時間」を導入している。しかし、彼らの研究においては、この「持続的黙読の時間」は、その後の授業とは無関係な独立した時間として設定されている。また、学習者がそれまでの読書の世界から気持ちをすぐに切り替えて授業に臨むことができているのか、または、その反対にその後の授業の内容に注意が傾き、読書に集中することができなかつたのではないかな等の学習者の心理状態については述べられていない。そのため、本論文においては、この「持続的黙読の時間」を授業の一連の流れの中に位置づけることとする。これにより、読んだ内容をすぐにその後の読後活動で扱うことが可能となるため、「持続的黙読の時間」内の学習者の読むことへの集中力とモチベーションをさらに向上させ、リーディングスピードを育成することができるのではないかと考える。

以上のような導入点を踏まえ、「完全自律型多読指導法」と「統制型多読指導法」を比較すると表4のように表される。

「統制型多読指導法」は、授業内における教師のコントロールによって、「完全自律型多読指導法」の学習者によって左右される要因（インプット量、リーディングスピード、目標言語やテキストの背景知識、読みの正確さ）の格差を最少化できると考えられる。しかしその反面、「完全自律型多読指導法」のように学習者の自律性を育成することができるのかについては疑問である。また、本論文においては、「統制型多読指導法」を授業内実践型と定義しているため、限られた「持続的黙読の時間」内で与えることができるインプット量は、いつでもどこでも読書をすることを奨励している「完全自律型多読指導法」もしくは「自律型多読指導法」よりも減少することが懸念される。そのため、「統制型多読指導法」にそのような課題を補う有効性があるのかについては検証される必要があると思われる。

【表4 完全自律型多読指導と統制型多読指導の比較】

リーディングのタイプ	完全自律型多読指導法	統制型多読指導法
授業の目標	スラスラと読む	スラスラと読む
読む目的	情報を読みとる 楽しむ	情報を読みとる 楽しむ 情報を相手に伝える
焦点	意味内容	意味内容
読む教材	平易 学生が選択	平易 教師が選択
読む量	多い	やや多い
読む速さ	速め	速め
読み方	途中でやめてもよい 辞書を使用しない	最後まで読み終える 辞書はできるだけ使用しない
読後の課題	皆無もしくは最少 (読書記録をつける程度)	ライティングやスピーキングなどの 読後活動を実施
評価	しない	自己評価 教師によるフィードバック
教師の役割	読者としての模範 学生への助言	活動のフィードバック 学生への助言

注) 強調は「完全自律型多読指導法」との違いを示している。

第4節 多読指導法における研究課題

本章では、先行研究で最も多く実践されている「完全自律型多読指導法」の課題を、指導法を改良することによって解消することができないか模索してきた。しかし、「自律型多読指導法」や「統制型多読指導法」の実践例や実験データを示す先行研究はほとんど見られないため、それらの有効性については実証されていない。そこで、本論文においては、以下の4点の研究課題を設定し、検証していきたいと考える。

- 1 「自律型多読指導法」を日本の高校生に行った場合に、「完全自律型多読指導法」での報告と同様に、読解力（内容把握力・リーディングスピード）の向上が見られるのか。（第3章）

- 2 「自律型多読指導法」における「一定量以上のインプット」とは、読解力向上の観点からどのくらいを目安にするべきなのか。(第3章)
- 3 「自律型多読指導法」と「統制型多読指導法」という指導法の違いによって、読解力(内容把握力・リーディングスピード)の向上に差が生じるのか。(第4章)
- 4 「統制型多読指導法」における読後活動は、学習者の読む意識の向上を妨げるのか。(第4章)

このような研究課題を明らかにすることによって、Grabe & Stoller (2001)が次のように指摘する多読が普及しない原因(教師の多読に対する認識不足、授業内での多読実践例の不足)が解消され、高等学校の英語教育の現場に多読を取り入れた新たなカリキュラムデザインを可能にする示唆を与えることができることを期待する。

Extensive reading, however, is typically not promoted in L2 reading courses. Teachers sometimes do not feel that they are teaching when students are reading silently in class; they think that extensive reading is something that should only be done at home... Finally, some teachers would like to involve their students in extensive reading but do not know how to incorporate it into their lessons.

(しかしながら、多読は第二言語におけるリーディング授業においても奨励されていない。というのも、教師は学生が授業中に静かに読書していることに対してリーディングを指導しているとは感じないからだ。つまり教師は、多読は家で行われる家庭学習であると考えているのだ。(中略)最後に、教師の中には生徒に多読をさせたいと思っている者もいるが、それをどのように授業内に取り入れればよいのか分からないのである。)

(Grabe & Stoller, 2001, p.198, 筆者訳)

第3章 自律型多読指導法に関する実験

本章においては、一定量以上のインプットをすべての参加者に与えることを目的とした「自律型多読指導法」を実践し、その有効性に関する検証を行うことを目的とする。

第1節 仮説

第1章 第2節および第2章 第2節の先行研究による示唆から、「自律型多読指導法」に関する実験を行うにあたり、次の仮説を立てることとする。

- 1 「完全自律型多読指導」における先行研究で、多読の効果が報告されている読破ページ数 200 ページ以上（橋本他, 1998）、もしくは 50,000 語以上(Imamura, 2008)のインプットを「自律型多読指導法」によりすべての参加者に与えた場合、読解力（リーディングスピード・内容把握力）は向上する。

第2節 実験方法

前節の仮説を検証するために、2004年4月から2005年3月までの1年間、「自律型多読指導」を実施した。

第1項 被験者

本実験は、ある共学の私立高等学校2年生2クラス36名（男子24名、女子12名）を対象に実施された。被験者全員が大学進学を希望しており、英語に対する学習意欲は総じて高い。英語力に関しては、実用英語技能検定の3級を全員が、また準2級を7名、2級を2名が取得している。また、外部模試（ベネッセ進研模試）のクラス平均偏差値は53.6（全国偏差値）で、全体としては、高校1年生程度の基本的な学習内容は身に付いていると考えられる。

しかし、同外部模試で、全国偏差値 50 以下の被験者は 6 名、50～60 の被験者は 19 名、60～70 の被験者は 9 名、70 以上の被験者は 2 名であり、被験者内における学習到達度のレベル差は大きい。

第 2 項 教材

「自律型多読指導法」用の教材として、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、被験者が自分のレベルに合ったものを選ぶことが出来ると考えたからである。様々な GR の中から、Penguin Graded 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 5)を準備した。そして、職員室入口付近に専用棚を設置し、被験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、英語多読完全ブックガイド改訂第 2 版(古川他, 2005)に基づいて、読みやすさレベル、ジャンル、シリーズ名、総語数などの基本情報を示したラベルを貼り、読書後にその情報を読書記録カードに記入するよう指示した。

【表 5 自律型多読指導法用教材のレベル別一覧】

Penguin Graded 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

第3項 手順

被験者には、1年間で前項で示した306冊の教材の中から47冊の本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、1年間で日本一周の旅を終えるよう指示したのである。その際、すべての被験者のインプット量が200ページもしくは50,000語以上となるように、47冊内にレベル1もしくはレベル2を10冊以上、レベル3以上を3冊以上含むように指示した。また、各被験者の進捗状況が一目で分かるように、1冊読んで読書記録をつけるごとにシールを1枚与え、それを教室にある多読達成表に貼っていくよう指示した。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規定の枠内であれば、本のレベルに関係なく47冊読破したという達成感を味わう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。

被験者には、教師が指定した枠内で自分の能力や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した。また、読後活動として、読書記録カードをつけ、各本のラベルに記載されているタイトル名、著者名、シリーズ名、総語数のような基本情報のほか、5行程度のあらすじと感想を日本語で書くよう指導した。この読書カードは公開し、被験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。

すべての被験者は指導前に以上のような到達目標、本の選定方法、読書記録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、スキヤニング(scanning)、スキミング(skimming)、フレーズ・リーディング(phrase reading)、パラグラフ・リーディング(paragraph reading)などの読解ストラテジーに関する指導は行わなかった。

第4項 分析方法

1年間「自律型多読指導」を実施し、その読書量(読語数)によって、被験者は「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 Library Level 2 の Stories from the Five Towns(2000)の一節を用い、1 分間で読んだ語数を自己申告させた。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、どちらの文章もすべての被験者にとって初見のものであった。

また、読書量と内容把握力との関連を検証するために、「自律型多読指導」実施 2 カ月後の 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 カ月後の 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等学校では一般的な読解力の指標として教師や学習者に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、本章の「自律型多読指導」の実験で用いられた教材のほとんどが物語文であったため、読解力の指標として、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。その際、各模擬試験における物語文の配点が異なるため、得点ではなく、正答率を指標とした。

1 年間の読書量(読語数)と「自律型多読指導」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、それぞれの実験開始時の値と終了時の値との差をとり、「独立変数」を「自律型多読指導法」とし、「従属変数」を「実験開始時の値と終了時の値との差」とした一元配置の分散分析を行った。さらに、群間の相関関係をピアソンの積率相関関係係数を用いて検証した。統計的な処理にあたっては、統計解析ソフトウェア PASW Statistics 18 を使用した。

第 3 節 結果と考察

1 年間「自律型多読指導法」を実践した結果、被験者は全員第 3 項で述べた規定の枠を守り、最低 47 冊の本を読破した。その読書量(読語数)は、被験

者の英語力のレベル、もしくは意欲の差によって、最少値 152,105 語、最多値 347,852 語とばらつきが生じたが、先行研究で効果が報告されていたインプット量 (200 ページもしくは 50,000 語以上) をすべての被験者が上回った。読書量によって分類された 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。

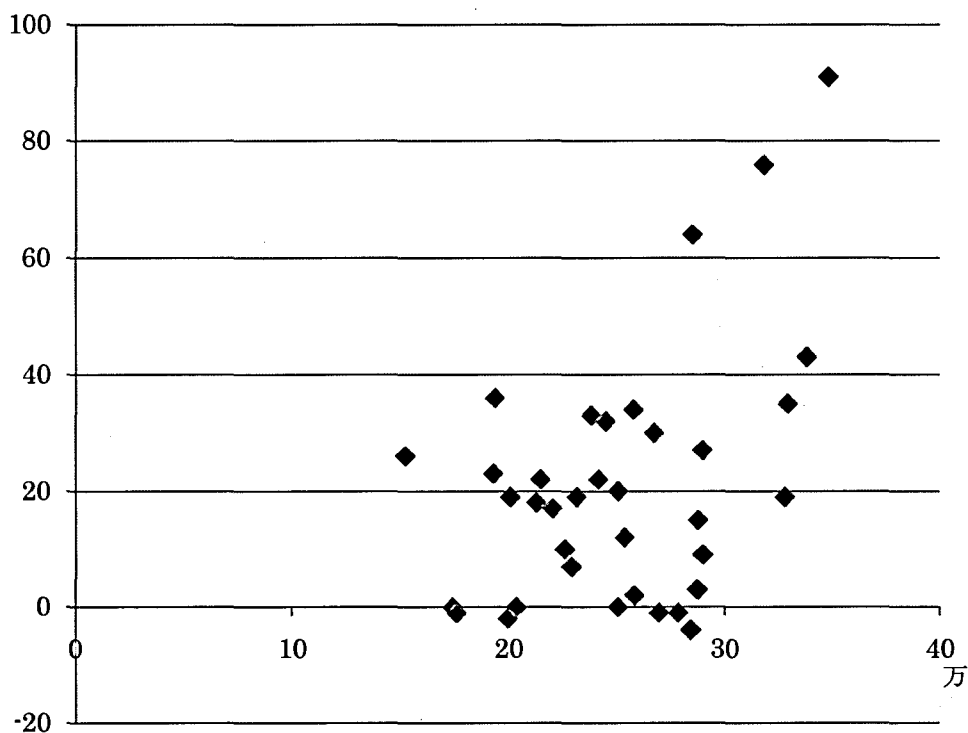
第 1 項 読書量 (読語数) とリーディングスピードの結果

実験開始時と終了時に行われた自己申告による 1 分間で読んだ語数(wpm)の調査の結果は表 6 の通りである。

【表 6 1 年間で読んだ語数と実験前後のリーディングスピード (wpm) の測定結果】

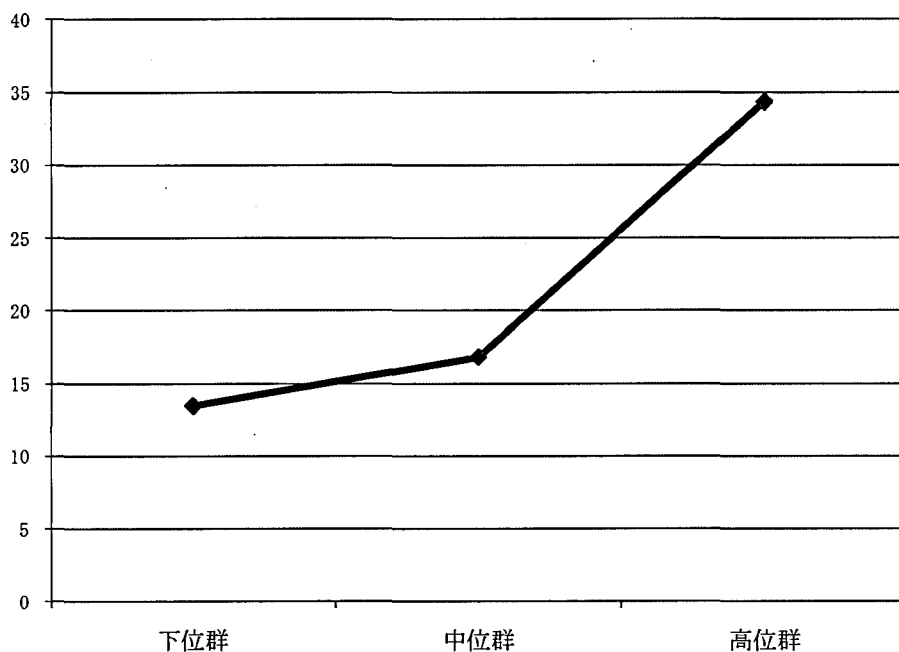
No	下位群				中位群				高位群			
	読書量 (語数)	wpm			読書量 (語数)	wpm			読書量 (語数)	wpm		
		前	後	差		前	後	差		前	後	差
1	152,105	29	55	26	231,533	53	72	19	284,554	72	68	-4
2	173,966	68	68	0	238,430	67	100	33	285,038	52	116	64
3	175,783	54	53	-1	241,470	84	106	22	287,518	97	100	3
4	192,852	43	66	23	245,020	80	112	32	287,575	85	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								
<i>M</i>	199,601	54.08	67.54	13.46	253,703	73.08	89.92	16.83	307,753	91.09	125.45	34.36

また、読書量（読語数）を横軸に、実験前後のリーディングスピードの差を縦軸に、36名のwpmの差のそれぞれを図示すると、図3のように表すことができる。



【図3 実験前後のwpmの差と読書量の散布図】

表6から、実験開始前後で36名中28名の被験者のリーディングスピードが向上したことが分かる。その中で、その差の最大値は91wpmであった。一方、3名の被験者においては実験前後で差が生じず、5名の被験者においては自律型多読指導後のリーディングスピードが下がった。しかし、3群の平均値は、実験前後で下位群は54.08wpmから67.54wpm（差は+13.46）、中位群は73.08wpmから89.92wpm（差は+16.83）、高位群は91.09wpmから125.45wpm（差は+34.36）となり、すべての群で向上した（図4）。



【図4 実験前後のwpmの差】

この結果について、「自律型多読指導」実施の前後のwpmの差を一元配置の分散分析により検討した。その結果は表7の通り、 $F(2,33)=3.54$, $p<.05$ であり、読書量の違いにおけるwpmの向上の差は有意であった。つまり、読書量によってリーディングスピードは向上すると考えられる。

【表7 wpmの差における分散分析の結果】

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					
	平方和	自由度	平均平方	F値	p値
グループ間	2911.53	2	1455.77	3.54	.04
グループ内	13579.44	33	411.50		
合計	16490.97	35			

そこで、さらに読書量とリーディングスピードの関係を検討するために、ピアソンの積率相関関係係数を求めた。その結果は、表 8 の通りであった。

【表 8 読書量と wpm の相関係数行列】

	読書量 (読語数)	wpm の差
読書量 (読語数)	1	
wpm の差	.49	1

表 8 から、読書量と実験前後における wpm の差の相関係数は、 $r=.49$ であり、1%水準で有意（両側）であった。そのため、馬場（2005）の数値の解釈によれば⁷⁾、2つの変数間に弱い正の相関関係があるということになる。すなわち、読書量が多い学習者はリーディングスピードもやや速くなる傾向にあると言える。

以上の結果をまとめると、読書量とリーディングスピードには相関があり、多く読むことによって速く読むことができるようになるということが言える。しかし、相関係数は標本数によって検定の結果が大きく異なるため、分散分析の結果と相関係数の関係をより正確なものにするためには、今後さらに標本数の多い実験を行い、検証を行う必要があると思われる。

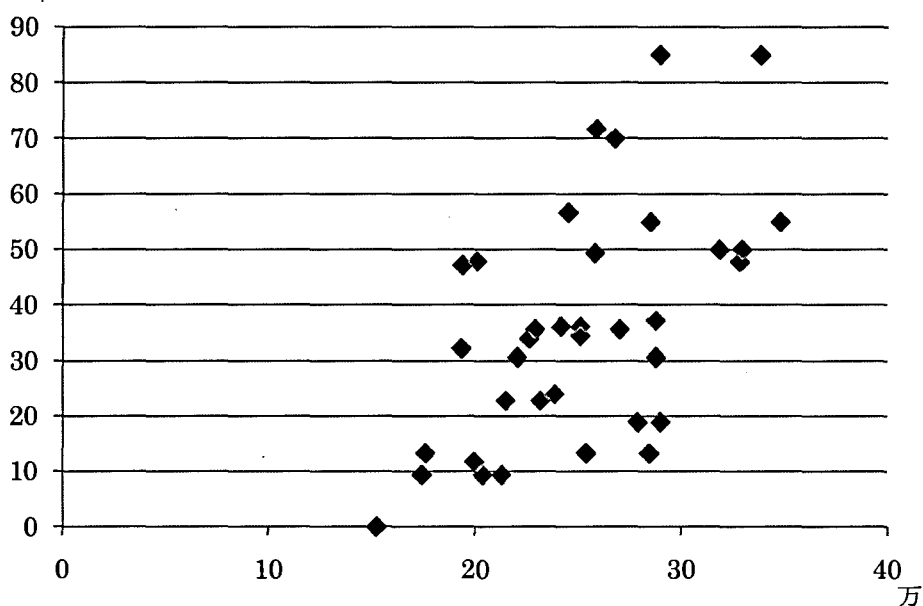
-
- 7) 馬場（2005, p.181）は、相関係数の数値の解釈について、次のように述べている。
- (1) $r=-1.00$ は 2 つの変数間に完全な負の関係がある。
 - (2) $-1.00 < r < -.50$ は 2 つの変数間に強い負の相関関係がある。
 - (3) $-.50 < r < 0$ は 2 つの変数間に弱い負の相関関係がある。
 - (4) $r=0$ は 2 つの変数間に相関関係は存在しない。
 - (5) $0 < r < .50$ は 2 つの変数間に弱い正の相関関係がある。
 - (6) $.50 < r < 1.00$ は 2 つの変数間に強い正の相関関係がある。
 - (7) $r=1.00$ は 2 つの変数間に完全な正の関係がある。

第2項 読書量（読語数）と内容把握力の結果

実験開始後の2004年7月と終了時直前の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9の通りである。また、読書量（読語数）を横軸に、2回の外部模擬試験の正答率の差を縦軸に、36名の結果を図示すると、図5のように表すことができる。

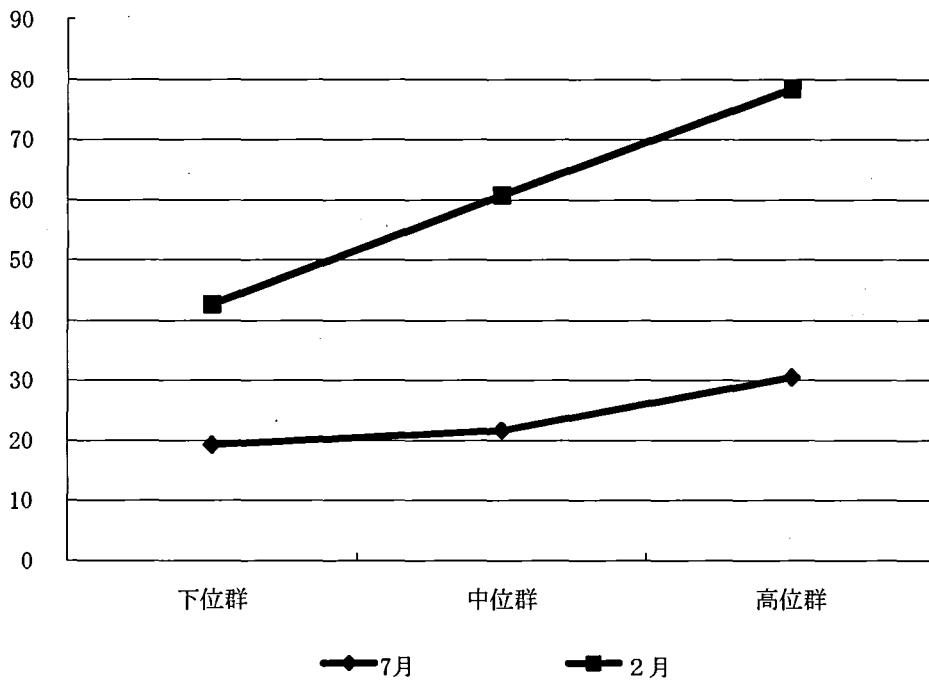
【表9 1年間で読んだ語数と読解問題における正答率の測定結果】

No	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 (%)		
		前	後	差		前	後	差		前	後	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	35.2	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		30.0	48.9	18.9				
13	228,891	0.0	35.6	35.6								
<i>M</i>	199,601	19.23	42.56	23.33	253,703	21.67	60.74	39.08		30.45	78.44	47.98



【図5 内容把握力（模擬試験の正答率）の差と読書量の散布図】

模擬試験の正答率に関しては、7月では最高は65.0%、最低は0%であり、2月では、最高は100%、最低は0%であった。7月の模擬試験における同問題の全国の平均正答率は25.0%であり、2月の模擬試験における同問題の全国平均正答率は50.0%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り、その割合は63.89%であった。また、2月の模擬試験において正答率が100%であった被験者は、中位群で1名、高位群で6名の計7名であった。一方、正答率が全国平均を下回った被験者は、7月の段階では、下位群で9名、中位群で7名、高位群で3名の計19名であったが、2月の段階では、下位群で8名、中位群で4名、高位群で2名の計14名であり、すべての群での減少が確認された。また、表9から、7月と2月の全国平均正答率の差である25.0%以上の向上が見られた被験者は36名中23名（下位群6名、中位群8名、高位群9名）であり、これらの被験者については内容把握力の向上が見られたと考えられる。また、各群の平均正答率は、下位群は19.23%から42.56%（差は+23.33）、中位群は21.67%から60.74%（差は+39.08）、高位群は30.45%から78.44%（差は+34.36）であった（図6）。



【図6 実験前後の内容把握力（正答率）】

この結果について、「自律型多読指導」実施中の2004年7月と2005年2月の外部模試の読解問題における正答率の差を一元配置の分散分析により検討した。その結果は表10の通り、 $F(2,33)=5.34$, $p<.05$ であり、読書量の違いにおける読解問題の正答率の向上の差は有意であった。つまり、読書量によって内容把握力は向上すると考えられる。

【表10 読解問題の正答率の差における分散分析の結果】

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					
	平方和	自由度	平均平方	F値	p値
グループ間	3923.57	2	1961.79	5.34	.01
グループ内	12119.57	33	367.26		
合計	16043.14	35			

そこで、さらに読書量と読解問題の正答率との関係を検討するために、ピアソンの積率相関関係係数を求めた。その結果は、表 11 の通りであった。

【表 11 読書量と読解問題正答率の相関係数行列】

	読書量 (読語数)	正答率の差
読書量 (読語数)	1	
正答率の差	.58	1

この表 11 から、読書量と 2004 年 7 月と 2005 年 2 月の読解問題の正答率の差の相関係数は、 $r=.58$ であり、1%水準で有意（両側）であった。そのため、2 つの変数間に強い正の相関関係があるということになる。すなわち、読書量が多い学習者は模擬試験における正答率が向上すると言えらる。

以上の結果をまとめると、読書量と読解問題の正答率には相関があり、多く読むことによってより内容を把握する力が向上すると言えらる。しかし、全国平均の正答率の差からも分かるように、模擬試験の特性上、7 月と 2 月に行われた問題の難易度には差がある。そのため、本実験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と思われる。

第 3 項 結果のまとめと考察

本実験を通して、多読によるインプット量と読解力（リーディングスピード・内容把握力）には正の相関があることが明らかになった。そのため、先行研究で成果が報告されている「完全自律型多読指導法」と同様に、読み方や評価項目を改良し、すべての学習者に一定量以上のインプットを与えることを目的とした「自律型多読指導法」も日本人高校生の読解力の育成に有効であることが実証された。

しかし、表 6 および表 9 の結果から、先行研究で効果が報告されていたインプット量（200 ページもしくは 50,000 語）を被験者全員が上回ったにも関わらず、リーディングスピードに関しては、下位群で 4 名、中位群で 3 名、高位群

で1名に wpm の変化が見られない、もしくは低下するという結果になった。また、読解問題の正答率に関しても、下位群の1名に変化が見られなかった。この原因として、二つの要因が考えられる。第一に、リーディングスピードに関しては、低下語数の最大値が-4であったため(表6)、自己申告というテスト形式によって、実際の読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あるのではないかと推測される。第二に、読解問題の正答率に関しては異なる模擬試験を利用したことが問題であった可能性がある。そのため、より信頼できる読解力テストを用い、その結果を再検証する必要があると思われる。

一方、本実験において、先行研究で効果が実証されている量の3倍である15万語以上のインプット量を与えても、第1章第1節で定義した「140wpm以上のリーディングスピードで読み、書かれた文やテキストの内容を理解する」という「読解力」をすべての被験者が習得することはできなかったということは事実である。そのため、この「自律型多読指導法」を通して、上記の読解力の育成を図るためには、さらに長期的な指導が必要であることが示唆された。

では、「自律型多読指導法」で参加者に与える「一定量以上」というインプットはどのくらいを目安とするべきなのだろうか。上記の読解力の定義と照らし合わせると、この基準を満たしているのは、30万語以上を読んだ5名の被験者のうちの3名だけである。そのため、「自律型多読指導法」において、上記の基準以上の読解力の育成を図るためには、最低でも30万語以上のインプットが必要なのではないかと仮定できる。

また、本実験を通して、自律型多読指導法の課題も明らかになった。一つめは、好きな本は読めるが、自分があまり興味のない英文や抽象的な話題を読むことに関しては、依然、苦手意識を持っていることが被験者へのインタビューを通して分かったということである。二つめに、30万語以上のインプット量をすべての学習者に課すことは、実際の高等学校の教育現場では時間的制約もあり、学習者への負担も大きいため、非常に困難であるということである。そのため、多読の指導法を変えることによって、読解力の向上の効率化を図ることが可能であるのか、という点について検証する必要があると思われる。

第4章 自律型多読指導と統制型多読指導との 比較検証のための実験

本章においては、前章で検証した「自律型多読指導法」を受ける被験者を「統制群」、読後活動を伴う「統制型多読指導法」を受ける被験者を「実験群」とし、その有効性に関する比較検証を行うことを目的とする。

第1節 仮説

第1章 第2節および第2章 第3節の先行研究による示唆から、「自律型多読指導法」と「統制型多読指導法」との比較に関する実験を行うにあたり、次の仮説を立てることとする。

- 1 読後活動を伴う「統制型多読指導法」は「自律型多読指導法」よりも読解力（リーディングスピード・内容把握力）の向上を促進する。
- 2 「統制型多読指導法」での読後活動および評価は、情意フィルターの上昇には直接的な影響を及ぼさない。

第2節 実験方法

前節の仮説を検証するために、2008年4月から2009年1月までの10カ月間にわたり、「自律型多読指導群」は「自律型多読指導法」を授業外活動として、「統制型多読指導群」は「統制型多読指導法」を授業内活動として実施した。「統制型多読指導群」においては、50分の授業を10カ月間で30回行い、合計で25時間をこの指導にあてた。

第1項 被験者

本実験は、ある共学の私立高等学校1年生2クラス77名を対象に実施され

た。被験者全員が四年制大学への進学を希望しており、英語に対する学習意欲は総じて高い。英語力に関しては、高校入学前に実用英語技能検定3級をほぼ全員が取得しており、被験者全体では中学校卒業程度の基本的な学習内容は身につけていると思われる。

被験者は所属するクラスによって、「自律型多読指導群」と「統制型多読指導群」の2群に分けられた。「自律型多読指導群」は男子19名、女子20名の計39名で構成され、「統制型多読指導群」は男子18名、女子20名の計38名であった。被験者が所属する2クラスは高校入試の結果をもとに、学習到達度の平均がほぼ均一になるように編成されたクラスであったため、各群の高校入学段階、つまり、実験開始前の総合的な学力レベルはほぼ同じであったと考えられる。

被験者はすべて週に7時間の英語の授業を受けた。その内、「統制型多読指導群」においては週に1時間が授業内での「統制型多読指導」にあてられた。一方、その時間に「自律型多読指導群」はネイティブ・スピーカーによる教科書を用いたオーラル・コミュニケーションI(OCI)の授業を受けた。上記の1時間以外の授業内容、進度、および、多読に関する課題以外は、各群にすべて共通のものであった。詳細については、表12の通りである。

【表12 自律型多読指導群と統制型多読指導群の指導内容】

内容	自律型多読指導群	統制型多読指導群
朝テスト	単語テスト・暗唱文テスト（共通問題）	
英語 I (4単位)	教科書を用いた指導（共通）	
OCI (2単位)	教科書を用いた指導（共通）	
OCI (1単位)	教科書を用いたネイティブ・スピーカーによる指導	統制型多読指導
課題	週に1冊英語の本を読む	要約・書評のリライト
多読用教材	Leveled Readers / Graded Readers	
	ジャパントイムズ週刊 ST	

第2項 教材

「自律型多読指導群」の教材は、第3章第2節第2項で述べた Graded Readers(GR)と英語を第一言語とする児童用の学習絵本や英語の読み書きを学ぶための Leveled Readers(LR)を使用した。この中から、総語数がほぼ同じ50冊を週に1回教室に持って行き、被験者はその教材内で、自分の興味のある本を選び、借りていくことができるようにした。

「統制型多読指導群」で使用する教材は、表13の通りである。

「統制型多読指導群」においては、第1回から第25回まではLRを使用した。これは、英語で書かれた本を読むことができたという達成感を与えると同時に、豊富な挿絵から未知語をできるだけ類推することを奨励するためである。また、第2章第3節で述べたように、LRはシリーズ化された本が多いため、最低5回は同じシリーズの教材を使用し、その内容やテキストタイプに親しませることによって、直読直解で概要を把握することが容易になると考えたからである。さらに、様々なテキストタイプの背景知識の育成を図ることができるように、第1回から第20回までは物語文を、第21回から第25回までは説明文(伝記)を、第26回から第30回までは評論文(新聞記事)を使用した。被験者は同一シリーズの教材内で、ランダムに与えられた教材のすべて、もしくは一部を読むように指示された。

「自律型多読指導群」および「統制型多読指導群」で使用されるGRおよびLRの教材にはすべて、英語多読完全ブックガイド改訂第2版(古川他, 2005)に基づいて、読みやすさレベル、ジャンル、シリーズ名、総語数などの基本情報を示したラベルを貼り、読書後にその情報を読書記録ノートに記入するようすべての被験者に指示した。

【表 13 統制型多読指導群の使用教材】

回	教材	シリーズ・ジャンル・レベル・語数
第 1 回	Bath time for Biscuit	ICR0, HW, 0.4-0.6, 149
第 2 回	Biscuit and the baby	ICR0, HW, 0.3-0.4, 157
第 3 回	Biscuit wants to play	ICR0, HW, 0.4-0.6, 117
第 4 回	Biscuit's Day at the Farm	ICR0, HW, 0.3-0.4, 144
第 5 回	Biscuit's Big Friend	ICR0, HW, 0.3-0.5, 138
第 6 回	Curious George and the birthday surprise	Curious G, AN, 0.6-0.8, 569
第 7 回	Curious George and the dump truck	Curious G, AN, 0.6-0.8, 574
第 8 回	Curious George and the firefighters	Curious G, AN, 0.6-0.6, 780
第 9 回	Curious George and the hot air balloon	Curious G, AN, 0.7-1.0, 700
第 10 回	Curious George and the puppies	Curious G, AN, 0.7-1.0, 666
第 11 回	Curious George at the parade	Curious G, AN, 0.7-1.0, 670
第 12 回	Curious George feeds the animals	Curious G, AN, 0.7-1.0, 730
第 13 回	Curious George goes to a costume party	Curious G, AN, 0.7-1.0, 628
第 14 回	Curious George goes to a movie	Curious G, AN, 0.7-1.0, 703
第 15 回	Curious George in the big city	Curious G, AN, 0.9-1.2, 810
第 16 回	Days with Frog and Toad	ICR2, HW, 1.2-1.6, 2074
第 17 回	Frog and Toad all year	ICR2, HW, 1.2-1.6, 1722
第 18 回	Frog and Toad are friends	ICR2, HW, 1.2-1.6, 2275
第 19 回	Frog and Toad together	ICR2, HW, 1.2-1.6, 1968
第 20 回	Grasshopper on the road	ICR2, CO, 1.4-1.8, 1980
第 21 回	Who was Albert Einstein?	Who was?, BI, 2.0-3.0, 8873
第 22 回	Who was Helen Keller?	Who was?, BI, 3.0-3.5, 8611
第 23 回	Who was John F. Kennedy?	Who was?, BI, 2.5-3.0, 9142
第 24 回	Who was Louis Armstrong?	Who was?, BI, 2.5-3.0, 8243
第 25 回	Who was Wolfgang Amadeus Mozart?	Who was?, BI, 2.5-3.0, 7502
第 26 回	Articles from ST ジャパントイムズの英語学習新聞, 週刊 ST	学習者が選んだ記事
第 27 回		
第 28 回		
第 29 回		
第 30 回		

第3項 手順

「自律型多読指導群」の被験者には、1週間で1冊の本を読むことをノルマとして課した。しかし、本実験においては、「統制型多読指導群」とのインプット量をできるだけ等しくするために、週に1回教師が用意したほぼ語数が同じだがレベルが異なる様々な本の中から、自分の能力や好みに応じて好きな本を選び、授業外の課題として自分の好きな時に、好きな場所で読むように指示した。また、第3章での実験と同様に、読後活動として、読書記録ノートをつけ、各本のラベルに記載されているタイトル名、著者名、シリーズ名、総語数のような基本情報のほか、2～3行程度の感想を日本語で書くよう指導した。

すべての被験者は指導前に、以上のような到達目標、本の選定方法、読書記録ノート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、スキミング(scanning)、スキミング(skimming)、フレーズ・リーディング(phrase reading)、パラグラフ・リーディング(paragraph reading)などの読解ストラテジーに関する指導は第3章と同様に行わなかった。

「統制型多読指導群」は、週に1回(50分×30回)、授業内活動として「統制型多読指導」を受けた。その30回分の指導概要は表14の通りである。

【表 14 統制型多読指導の概要】

	多読指導の目標	アウトプット活動の概要
第 1 回～第 5 回	100～150 語程度の易しいレベルの絵本を読み、英語の本を最後まで読めたという達成感を与え、多読に対するモチベーションの向上を図る。	本文の語を用いて、1～3 文であらすじや自分の感想を英語で書き、それをまだその本を読んでいないクラスメートに紹介する。
第 6 回～第 15 回	500～800 語の易しいレベルの絵本を読み、絵や文脈から未知語を類推する力の育成を図る。	5～10 文で読んだ本のあらすじを英語で書き、それをまだその本を読んでいないクラスメートに紹介する。
第 16 回～第 20 回	2000 語レベルの易しい児童書を読み、英文を直読直解し、概要を把握することができる力の育成を図る。	15 文程度で読んだ本に対する書評を英語で書き、それをまだその本を読んでいないクラスメートに紹介する。
第 21 回～第 25 回	8000 語レベルの児童向けの偉人の伝記を読み、説明文におけるテキストタイプの背景知識の育成を図る。	グループ内で章ごとに分担し、20 文程度で説明文の要約を英語で行い、クラスメートにその偉人の業績を紹介する。
第 26 回～第 30 回	500 語レベルの評論文を通して、そのテキストタイプの背景知識の育成を図る。	30 文程度で新聞記事の要約、および、それに対する自分の意見を英語でまとめ、紙面ディベートおよび口頭ディベートを行う。

また、毎時間の指導手順は表 15 の通りである。

【表 15 統制型多読指導の手順】

授業展開	時間	活動形態	活動内容
導入	3 分	全体	本の紹介・読後活動の提示
展開	15 分	個人	持続的黙読
	10 分	個人	要約・書評の作成
	15 分	個人・グループ	口頭発表（書評の紹介）
	5 分	個人	自己評価
まとめ	2 分	全体	活動に対する教師の評価
課題		個人	要約・書評の書き直し

まず、導入として、その回で読む教材の紹介をし、配布した。また、読後活動の内容も合わせて紹介し、読書に対する意識付けを行った。次に、15分間の「持続的黙読の時間」を与えた。その際、大意を把握することを目標とし、できるだけ挿絵や文脈を利用して未知語の意味を類推するように指示した。しかし、辞書の使用は禁止せず、文脈上意味が分からなければ大意の把握に支障が生じるような場合や、読後に意味が知りたいと記憶に残っているような語については、辞書を使用して確認してもよいこととした。その後、10分間の要約・書評等を書く時間を与えた。その際、本文中の文章の書き抜きにならないように、本文中の単語は使用してもよいが、文章をそのまま使用することは禁止した。次に、その要約や書評をクラスメートに口頭で伝えるという活動を行った。口頭発表後には、必ずクラスメートから理解できたかどうかのコメントをもらうよう指示し、課題で要約や書評を書きなおよす際の参考にしよう指導した。また、読後活動後には、読書記録ノートに読んだ教材の基本情報および感想を日本語で数行書くように指示すると同時に、自己評価シートに今回の教材、および、読後活動の状況に対する自己評価を行わせた。また、授業の終わりには、教師が読後活動に対するコメントを行うと同時に、授業内で書いた要約や書評の書き直しを課題として提示した。

「統制型多読指導群」の被験者はすべて、上記のような指導開始前に、到達目標、読書記録ノートの記入方法、要約や書評の書き方に関するオリエンテーションを受けたが、「自律型多読指導群」と同様に、スキヤニング(scanning)、スキミング(skimming)、フレーズ・リーディング(phrase reading)、パラグラフ・リーディング(paragraph reading)などの読解ストラテジーに関する指導は行わなかった。

第4項 分析方法

10ヶ月間それぞれの群に「自律型多読指導」と「統制型多読指導」を実施し、リーディングスピード、および、内容把握力の向上を検証するために、実験前後で読解テストを実施した。この読解テストは、問題の難易度の差によって誤差が生じるのを防ぐため、同一の問題を使用した。また、実験後のデータを有

効なものとするため、実験前に実施した読解テストは問題および答案をすべて回収し、そのテストに対する解説は一切行わなかった。

読解テストは一般に市販されていない実用英語検定準2級の練習問題からの長文2題で構成された。読解テストにおける本文の総語数は415語(223語, 192語)であった。リーディングスピードの測定については、それぞれの本文の読みに要した時間を計測することによって、総語数からwpmの平均を算出した。また、内容把握力の測定については、それぞれの長文に多肢選択式問題を5問、計10問用意した。そして、それぞれの設問に各1点を配点し、満点を10点とした。被験者は、本文を読み終えて読みに要した時間を記入した後に、問題を解くように指示された。

10ヶ月間の読書量(読語数)とそれぞれの多読指導前後のリーディングスピード(wpm)および内容把握力との関係を検証するために、その結果の2元配置分散分析を行った。統計的な処理にあたっては、統計解析ソフトウェアPASW Statistics 18を使用した。

さらに、被験者の多読に対する意欲および態度が多読指導法の違いによりどのように変化するのかを検証するために、実験終了時に自由記述のアンケートを実施した。アンケートは以下の4項目で構成された。

- 1 多読(教室内もしくは教室外で英語の本を読むこと)は楽しかったですか。
- 2 多読をしてよかった点は何ですか。
- 3 多読で大変だったことは何ですか。
- 4 その他、多読をして感じたことを書いてください。

1に関しては、5段階のリッカート尺度による質問項目で、1は「全く楽しくなかった」、2は「あまり楽しくなかった」、3は「どちらでもない」、4は「楽しかった」、5は「とても楽しかった」を表した。1以外の3項目については、被験者に自由に意見を書くように指示した。

第3節 結果と考察

10カ月間の指導を通して、「自律型多読指導群」の被験者は平均 28,928 語（最少値 25,126 語，最多値 32,454 語）を読んだ。一方、「統制型多読指導群」の被験者は全員 30,000 語程度（最少値 30,026 語，最多値 31,031 語）を読破しており，群間のインプット量の差はほとんどないと考える。

第1項 多読指導法とリーディングスピードの関係についての結果

まず，実験開始時におけるリーディングスピードについて，「自律型多読指導群」と「統制型多読指導群」の平均値の差を有意水準 5% で両側検定の t 検定により検討した。その結果は表 16 の通りであり，実験開始時の各群の平均値の差は有意ではなかった。つまり，実験開始時において，「自律型多読指導群」と「統制型多読指導群」のリーディングスピードの平均の差はなかったということである。

【表 16 実験開始時における各群のリーディングスピードの平均の差の検定結果】

自律型多読指導群 ($n=39$)		統制型多読指導群 ($n=38$)		$t(75)$	
平均	標準偏差	平均	標準偏差	t	p
52.69	17.86	56.32	15.92	-.94	.35

注：有意水準 5% とした両側検定

10カ月の指導後，実験時と同一の読解テストを実施した。被験者全員の読語数と実験前後の読解テストによるリーディングスピード（wpm）の結果は表 17 の通りである。

【表 17 10 カ月間で読んだ語数と読解テストにおける wpm の結果】

自律型多読指導群						統制型多読指導群					
読語数	wpm		読語数	wpm		読語数	wpm		読語数	wpm	
	実験前	実験後		実験前	実験後		実験前	実験後		実験前	実験後
25,961	41	43	28,792	38	45	30,648	56	67	30,035	32	66
26,239	36	37	28,125	43	50	31,031	60	90	30,072	31	40
25,963	70	45	31,837	53	75	30,035	58	75	30,267	84	149
30,972	54	54	31,631	112	168	30,072	60	79	30,397	59	112
25,233	43	50	31,813	63	93	30,072	52	56	30,267	52	75
26,059	41	64	27,602	56	56	30,267	53	75	30,026	86	112
25,212	45	45	28,326	42	45	30,397	40	100	30,648	41	74
31,920	55	64	30,670	41	45	30,648	67	81	31,031	78	224
30,230	61	64	27,954	34	56	31,031	47	75	30,035	56	75
32,454	118	149	26,583	39	47	30,035	51	56	30,072	51	75
26,214	69	75	29,232	51	49	30,072	43	71	30,267	48	69
26,431	55	75	32,311	58	75	30,397	29	46	30,035	59	112
25,980	40	48	31,399	73	75	30,648	88	134	30,648	81	149
25,126	44	48	31,617	45	56	30,267	60	128	30,397	32	75
30,343	58	63	31,768	35	58	30,026	73	75	31,031	61	192
31,882	55	109	31,848	56	51	30,035	51	67	30,035	42	75
31,514	52	100	31,511	35	49	30,397	78	112	30,397	60	224
26,060	41	49	26,230	40	47	31,031	47	75	30,267	52	71
27,126	53	64	31,878	60	60	30,648	41	75			
26,162	50	58				30,026	81	75			

表 17 から、実験開始前後で、「自律型多読指導群」においては 39 名中 32 名が、「統制型多読指導群」においては 38 名中すべての被験者のリーディングスピードが向上したことが分かる。その中で、「自律型多読指導群」におけるその差の最大値は 56wpm であった。一方、「統制型多読指導群」における wpm の差の最大値は 164wpm であった。実験前後でリーディングスピードに差が生じなかった、もしくは下がった被験者は、「自律型多読指導群」で 7 名、「統制型多読指導群」では 0 名であった。

上記のデータをもとに、リーディングスピードと「自律型多読指導法」および「統制型多読指導法」との関連を、2 元配置の分散分析により検討した。その結果、記述統計量は表 18 の通りであった。

【表 18 リーディングスピードの結果】

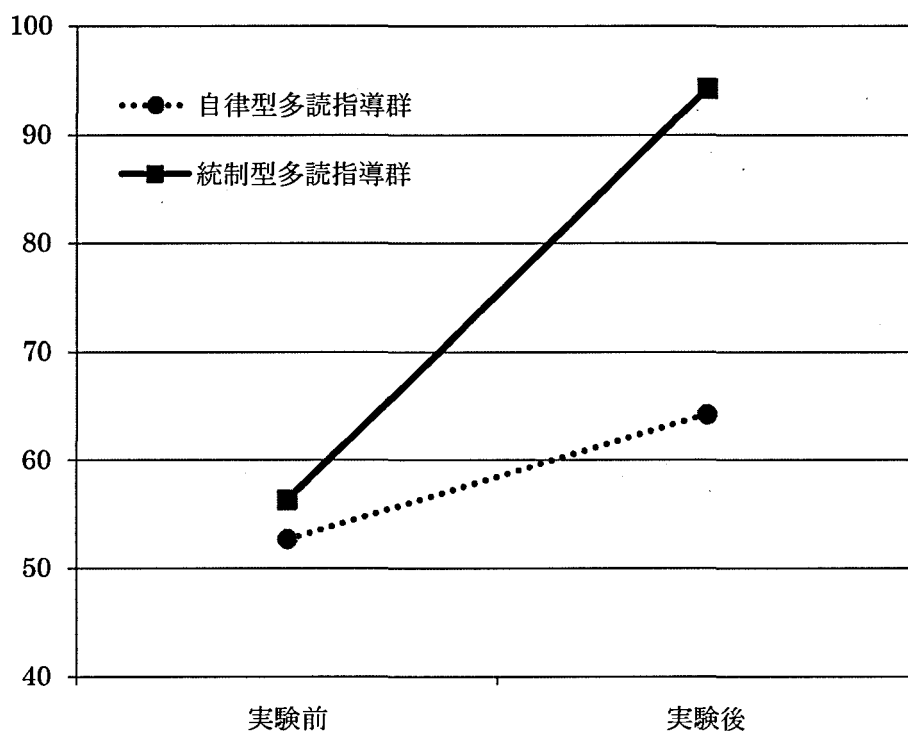
	<i>n</i>	プレテスト		ポストテスト	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
自律型多読指導群	39	52.69	17.86	64.21	27.38
統制型多読指導群	38	56.32	15.92	94.24	43.72

分散分析の結果は表 19 の通りであり、リーディングスピードと多読指導法の交互作用は $F(1,75)=16.53$, $p=.00$, 指導法の主効果は $F(1,75)=9.06$, $p=.00$, リーディングスピード測定時期の主効果は $F(1,75)=57.93$, $p=.00$ であり、いずれも有意だった。この結果を図示すると、図 7 の通りであった。

【表 19 多読指導法とリーディングスピードの違いにおける分散分析の結果】

要因	タイプⅢ平方和	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
指導法	10900.13	1	10900.13	9.06	.00***
誤差	90253.49	75	1203.38		
時期	23516.72	1	23516.72	57.93	.00***
時期×指導法	6711.29	1	6711.29	16.53	.00***
誤差	30446.25	75	405.95		

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.005$



【図 7 多読指導法とリーディングスピードの交互作用】

以上の結果を解釈すると、インプット量を増やすことによってリーディングスピードの育成を図ることはできるが、指導法の主効果および指導法とリーディングスピードとの交互作用があるため、指導法によってその伸び方には差があるということが言える。つまり、図 7 から明らかなように、「自律型多読指導群」よりも「統制型多読群」の方がリーディングスピードの伸びが大きいため、「統制型多読指導法」はリーディングスピードをより効果的に向上させることができるということを示唆している。

この要因として、「持続的黙読の時間」が有効であったのではないかと考えられる。詳細については本節第 3 項で述べるが、「統制型多読指導群」の被験者は読後活動に参加するために、この時間に与えられた教材を読み終わろうと努力したと述べている。このことが外発的動機付けとなり、被験者の読むことへの集中力、および、意欲の向上につながった結果、リーディングスピードをより効率的に育成することができたのではないかと考えられる。

第2項 多読指導法と内容把握力の関係についての結果

まず、実験開始時における内容把握力について、「自律型多読指導群」と「統制型多読指導群」の平均値の差を有意水準 5%で両側検定の t 検定により検討した。その結果は表 20 の通りであり、実験開始時の各群の平均値の差は有意ではなかった。

【表 20 実験開始時における各群の正答数の平均の差の検定結果】

自律型多読指導群 ($n=39$)		統制型多読指導群 ($n=38$)		$t(75)$	
平均	標準偏差	平均	標準偏差	t	p
7.26	1.63	7.16	1.90	.24	.81

注：有意水準 5%とした両側検定

つまり、実験開始時において、「自律型多読指導群」と「統制型多読指導群」の内容把握力の平均の差はなかったということである。

10カ月の指導後、実験時と同一の読解テストを実施した。その被験者全員の読語数と実験前後の読解テストによる内容把握力（正答数）の結果は表 21 の通りである。

【表 21 10 カ月間で読んだ語数と読解テストにおける正答数の結果】

自律型多読指導群						統制型多読指導群					
読語数	正答数		読語数	正答数		読語数	正答数		読語数	正答数	
	実験前	実験後		実験前	実験後		実験前	実験後		実験前	実験後
25,961	6	8	28,792	4	6	30,648	8	8	30,035	6	7
26,239	9	10	28,125	8	8	31,031	10	10	30,072	6	6
25,963	7	8	31,837	8	6	30,035	6	8	30,267	8	10
30,972	9	10	31,631	6	4	30,072	8	8	30,397	4	6
25,233	6	4	31,813	9	9	30,072	10	10	30,267	6	6
26,059	6	4	27,602	9	8	30,267	6	8	30,026	10	10
25,212	9	6	28,326	8	6	30,397	10	10	30,648	8	8
31,920	10	10	30,670	4	6	30,648	6	8	31,031	6	8
30,230	10	10	27,954	7	7	31,031	8	10	30,035	6	6
32,454	8	10	26,583	5	2	30,035	10	9	30,072	10	10
26,214	8	9	29,232	7	9	30,072	4	6	30,267	8	8
26,431	6	8	32,311	9	9	30,397	4	8	30,035	6	6
25,980	4	6	31,399	8	8	30,648	10	10	30,648	6	8
25,126	6	4	31,617	6	7	30,267	6	6	30,397	8	8
30,343	6	8	31,768	7	8	30,026	6	10	31,031	8	8
31,882	8	5	31,848	9	10	30,035	10	10	30,035	4	6
31,514	9	8	31,511	6	8	30,397	6	6	30,397	8	8
26,060	6	8	26,230	9	8	31,031	6	8	30,267	6	8
27,126	8	8	31,878	6	8	30,648	6	6			
26,162	7	6				30,026	8	10			

表 21 から、実験開始前後で、「自律型多読指導群」においては 39 名中 18 名が、「統制型多読指導群」においては 38 名中 16 名の被験者の正答数が向上したことが分かる。その中で、「自律型多読指導群」におけるその差の最大値は 2 点であった。一方、「統制型多読指導群」における正答数の差の最大値は 4 点であった。また、「自律型多読指導群」において実験前後で正答率が下がった被

験者は13名であり、「統制型多読指導群」の被験者においては1名であった。

上記のデータをもとに、内容把握力と「自律型多読指導法」および「統制型多読指導法」との関連を、2元配置の分散分析により検討した。その結果、記述統計量は表22の通りであった。

【表22 内容把握力の結果】

	n	プレテスト		ポストテスト	
		M	SD	M	SD
自律型多読指導群	39	7.26	1.63	7.36	1.99
統制型多読指導群	38	7.16	1.90	8.05	1.52

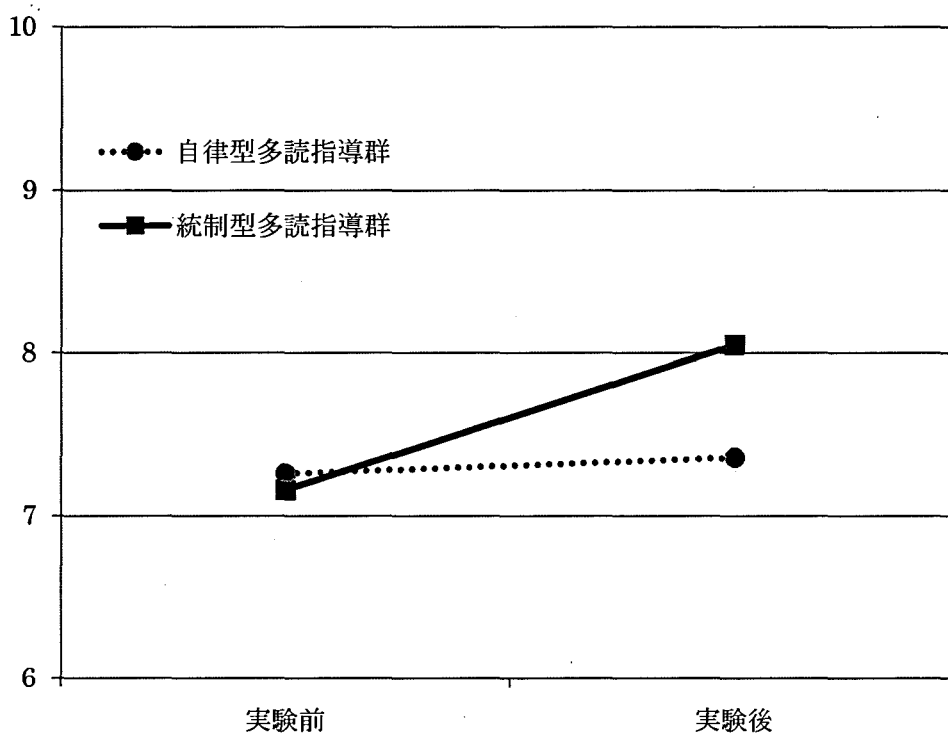
分散分析の結果は表23の通りであり、内容把握力と多読指導法の交互作用は $F(1,75)=5.62$, $p=.02$, 内容把握力測定時期の主効果は $F(1,75)=8.91$, $p=.00$ であり、有意だった。一方、指導法の主効果は $F(1,75)=0.65$, $p=.42$ で有意ではなかった。

【表23 多読指導法と内容把握力の違いにおける分散分析の結果】

要因	タイプIII平方和	df	MS	F	p
指導法	3.41	1	3.41	0.65	.42
誤差	390.77	75	5.21		
時期	9.57	1	9.57	8.91	.00***
時期×指導法	6.04	1	6.04	5.62	.02*
誤差	80.58	75	1.07		

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.005$

この結果を図示すると、図8の通りであった。



【図8 多読指導法と内容把握力の交互作用】

以上の結果を解釈すると、指導法の違いに関係なく、インプット量を増やすことによって内容把握力の育成を図ることはできるが、交互作用はあるため、指導法によってその伸び方には差があるということが言える。つまり、図8から明らかなように、「自律型多読指導群」よりも「統制型多読群」の方が内容把握力の伸びが大きいので、「統制型多読指導法」は内容把握力をより効果的に向上させることができるということを示唆している。

先行研究においては、特に初期の段階では、多読によって内容把握力を育成することは難しいと考えられていた（横森, 2000; Iwahori, 2008; Fujita & Noro, 2009）。しかし、本実験における統計資料は、「統制型多読指導法」によって初期の段階においても内容を正確に把握する力を育成することができる可能性を示している。この要因としては、読んだ教材の要約や書評を書かせたり、口頭発表させることによって、学習者の正確に内容を把握しようとする意識を高めることができたからではないかと考えられる。

以上の結果をまとめると、「統制型多読指導法」は「自律型多読指導法」より

も大意を掴もうとする意識の向上を促す可能性があるため、初期の段階、つまりインプット量が十分でない場合においても、内容把握力を育成することが可能であると示唆できる。しかし、今回の読解力テストでは、内容把握問題が10問であったため、実験前にすでに正答数が高かった被験者においては、実験後に最初の正答数を上回ることが難しかったと思われる。そのため、内容把握力の正確な伸びを検証することができる読解力テストを開発し、再検証する必要があると考える。

第3項 アンケート結果

被験者の多読に対する意欲および態度が多読指導法の違いにより異なるのかを検証するために、10カ月の指導後に自由記述を中心としたアンケートを実施した。

問1では、5段階のリッカート尺度による質問項目で「多読を楽しいと感じたか」を尋ねた。その結果は、表24の通りである。

【表24 アンケートの問1に対する答えの結果】

	n	M	1	2	3	4	5
自律型多読指導群	39	3.4	0%	21%	33%	28%	18%
統制型多読指導群	38	4.2	0%	5%	3%	58%	34%

1: 全く楽しくなかった, 2: あまり楽しくなかった, 3: どちらでもない, 4: 楽しかった, 5: とても楽しかった

表24から明らかなように、多読を肯定的に捉えている被験者は4の「楽しかった」および5の「とても楽しかった」を合わせて、「自律型多読指導群」で46% (16人)、「統制型多読指導群」で92% (35人)であった。つまり、「統制型多読指導群」の被験者は「自律型多読指導群」の被験者より多読の活動に対するモチベーションが高いと言える。そのため、この結果、および、本節第1項、第2項の統計資料から総合的に判断すると、「統制型多読指導群」において、読後活動や評価による情意フィルターの上昇がインプットへの集中力

を欠如させる可能性は、低いように思われる。

さらに、被験者が多読をどのように捉えているかを検証するために、多読の利点、欠点、その他感じたことを自由記述形式で記入するように指示した。その結果は、表 25 に示す通りである。

表 25 より、被験者の多くが多読を通して英語を読むことに対する自信を得ることができたことが分かる。そのため、先行研究で指摘されているように、多読は指導法に関わらず、英語を読むことに対する好ましい態度の育成を図ることができるということが言える。

次に、「自律型多読指導群」に焦点を当てて、さらに詳細にアンケートの結果を分析してみることにする。

今回は無記名式アンケートを行ったため、第 3 章で行った実験の際には分からなかった「自律型多読指導法」の課題が明らかになった。それは、自律型多読指導群の被験者の約半数 (21 名) が、週に 1 冊の本を読むことを負担に感じたと答えた点である。このことから、「自律型多読指導法」を高等学校の現場で成功させるためには、他教科の宿題等も考慮し、学習者が負担だと感じない量と期限を設定することが重要であると思われる。同時に、上記の回答から、「自律型多読指導法」におけるオリエンテーションの重要性も指摘できる。今回の実験においては、自律型多読指導群のすべての被験者に、到達目標、本の選定方法、読書記録ノートの記入方法に関する多読のオリエンテーションを行った。しかし、第 2 章 第 3 節で述べたように、日本語ですら読書習慣が身につけていない現在の高校生に、このオリエンテーションを通して、英語の本を読むことの意義を示すことができたのか、また、読むことに対する十分な意識付けを行うことができたのか、という点については疑問の余地がある。以上のような結果から、「自律型多読指導法」の成功のためには、適切な量の課題を設定すること、および十分なオリエンテーションを行うことが教師の重要な役割だと言える。

次に、「統制型多読指導群」に焦点を当てて、アンケートの結果を細かく分析してみることにする。

【表 25 問 2 から問 4 の自由記述形式のアンケート結果】

項目	自律型多読指導群	統制型多読指導群
良かった点	<ul style="list-style-type: none"> ・英語の本を自分で読めて、自信がついた。 ・英語を読むことに慣れた。 ・英語で本を読むことが楽しいと思えるようになった。 ・英語を読むスピードが少し速くなったような気がする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・英語の本を自分で読めて、自信がついた。 ・英語を読むことに慣れた。 ・英語で本を読むことが楽しかった。 ・英語を読むスピードが上がった。 ・授業内活動で、友人が自分の話を理解してくれてうれしかった。 ・英語を書くことに対する抵抗感がなくなった。 ・授業が楽しかった。 ・授業に集中することができた。
大変だった点	<ul style="list-style-type: none"> ・1週間に1冊読むことが負担だった。 ・面白くない本を読む時が苦痛だった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・要約や書評を書くことが負担だった。 ・うまく英語で友人に伝えられなかった時は苦勞した。 ・持続的黙読の時間に集中できない時があった。 ・時間内に本を読み終えたり、書評や要約を書いたりすることができない時もあった。
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・とりあえず読んだが、理解できない本もあった。 ・夏休み等、時間に余裕のある時だけに多読をしてほしい。 ・1週間では読めないこともあるので、期限は決めないでほしい。 ・もっと英語の本をスラスラ読めるようになりたいと思った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友人に伝えるために、内容を理解しようと思って一生懸命読むことができた。 ・友人や先生からのコメントが要約や書評を書くのに役立った。 ・授業中の制限時間内に読まなくてはいけなかったので、英文を読むことへの集中力がついた。 ・自分が好きな本を読ませてほしい。

まず、多くの被験者から、「持続的黙読の時間」や「読後活動」が速く正確に読もうとする意欲や態度の育成に役立ったという指摘がある。そのため、読後活動は内容を理解する能力を育成し、読むことへの動機付けを与えるという第2章第3節で述べた先行研究(Bell, 1998; Hayashi, 1999; Bamford & Day, 2004)の記述を実証することができたのではないかと考える。

さらに、読後活動に対する友人や教師からのフィードバックも肯定的に捉えていることが分かる。そのため、多読に関する先行研究においてインプットの妨げとなるのではないかと最も懸念されていた評価においても、その可能性を否定する根拠を示すことができたと思われる。

一方で、アンケート結果から、「統制型多読指導法」の二つの課題も明らかになった。一つめに、「持続的黙読の時間」の設定に関する問題である。被験者の中には、この時間内に与えられた教材を読むことにストレスを感じた者もいた。本節第1項のデータからも明らかなように、リーディングスピードは個人差が大きいので、どのくらいの時間を「持続的黙読の時間」に充てるべきか、という点については今後検証する必要があると思われる。二つめに、「教材の選択」に関する問題である。「統制型多読指導法」においては、インプット量やテキストタイプの背景知識を教師が統制しているため、「完全自律型多読指導法」もしくは「自律型多読指導法」と比べて、本の選択については学習者の自由意志が反映されにくい。そのため、自由に本を選択したいという要望が「統制型多読指導群」の被験者から寄せられている。そこで、学習者の興味や関心に合わせてどのような教材を準備すべきか、また、学習者の選択の幅をどれくらいまで広げていくか、という点についてはさらに検討を重ねる必要があると思われる。

以上の結果をまとめると、「統制型多読指導法」における読後活動は学習者の読むことに対する外発的動機付けを行い、速く大意を掴む能力を育成することができると言える。そして、この指導法を成功させるためには、教師がいかに学習者に適した内容や難易度の教材を設定することができるか、という点が重要な要素であると示唆できる。

第4項 結果のまとめと考察

本実験を通して、指導法の違いによる読解力（リーディングスピード・内容把握力）向上の差が明らかになった。そのため、先行研究で成果が報告されている「完全自律型多読指導法」、第3章で効果が実証された「自律型多読指導法」と同様に、「読後活動」、「持続的黙読の時間」、「評価」を加えた「統制型多読指導法」も日本人高校生の読解力の育成に有効であることが実証された。さらに、「自律型多読指導法」と「統制型多読指導法」を比較検証した結果、「統制型多読指導法」の方が読解力育成に有効であり、多読初期の段階からその効果が現れること、読後活動や評価はインプットの妨げになるのではなく、反対に読むことに対する外発的動機付けとなる可能性を示唆することができた。

ここで、第1章第1節で定義した「140wpm以上のリーディングスピードで読み、書かれた文やテキストの内容を理解する」という読解力を育成するためには、「自律型多読指導法」と「統制型多読指導法」のどちらが効果的であるのかさらに検証してみることにする。

実験前に上記の定義の読解力をすでに習得していた被験者は、「自律型多読指導群」、「統制型多読指導群」とともに0名であった。一方、実験後のwpmと正答率は表26の通りであった。

表26より、実験終了後にリーディングスピードが140wpm以上であった被験者は「自律型多読指導群」で2名、「統制型多読指導群」で5名であった。その中で、「統制型多読指導群」の実験後の正答数の平均が約8点であったため、それ以上の正答数を内容把握力の指標とした時に、「自律型多読指導群」では1名、「統制型多読指導群」では5名がこれに該当した。そのため、「自律型多読指導法」よりも「統制型多読指導法」の方が、読解力の育成に寄与していると考えられる。また、第3章における実験での被験者とは異なるため、さらなる検証が必要ではあるが、第3章では、被験者に30万語以上のインプットを与えたが、今回の実験では3万語程度のインプットで「統制型多読指導法」においては同様の効果を得ることが出来ている。このことから、「統制型多読指導法」は「自律型多読指導法」よりも読解力を速く、かつ効率的に育成することができるという可能性を示唆していると言える。

【表 26 実験後の wpm と正答数の結果】

自律型多読指導群						統制型多読指導群					
読語数	wpm	正答数	読語数	wpm	正答数	読語数	wpm	正答数	読語数	wpm	正答数
	実験後	実験後		実験後	実験後		実験後	実験後		実験後	実験後
25,961	43	8	28,792	45	6	30,648	67	8	30,035	66	7
26,239	37	10	28,125	50	8	31,031	90	10	30,072	40	6
25,963	45	8	31,837	75	6	30,035	75	8	30,267	149	10
30,972	54	10	31,631	168	4	30,072	79	8	30,397	112	6
25,233	50	4	31,813	93	9	30,072	56	10	30,267	75	6
26,059	64	4	27,602	56	8	30,267	75	8	30,026	112	10
25,212	45	6	28,326	45	6	30,397	100	10	30,648	74	8
31,920	64	10	30,670	45	6	30,648	81	8	31,031	224	8
30,230	64	10	27,954	56	7	31,031	75	10	30,035	75	6
32,454	149	10	26,583	47	2	30,035	56	9	30,072	75	10
26,214	75	9	29,232	49	9	30,072	71	6	30,267	69	8
26,431	75	8	32,311	75	9	30,397	46	8	30,035	112	6
25,980	48	6	31,399	75	8	30,648	134	10	30,648	149	8
25,126	48	4	31,617	56	7	30,267	128	6	30,397	75	8
30,343	63	8	31,768	58	8	30,026	75	10	31,031	192	8
31,882	109	5	31,848	51	10	30,035	67	10	30,035	75	6
31,514	100	8	31,511	49	8	30,397	112	6	30,397	224	8
26,060	49	8	26,230	47	8	31,031	75	8	30,267	71	8
27,126	64	8	31,878	60	8	30,648	75	6			
26,162	58	6				30,026	75	10			

しかし、今回の実験においては、次の3点の課題があると言える。

第一に、読後活動に関する問題である。今回の実験においては、書評や要約を書かせ、それを口頭発表させるという読後活動のみを行った。そのため「統制型多読指導法」において、シャドーイングや音読のような音声を重視した読後活動、もしくはQ & Aのようなワークシートを用いた内容理解を促すような読後活動を用いた場合にも同様の結果が得られるのかという点については、さらに検証する必要があると思われる。

第二に、インプット量に関する問題である。本章の実験においては、「統制型多読指導群」が「持続的黙読の時間」内で読むことができる量を基準とし、それを両群に与えるインプット量の指標とした。その結果、今回の実験における

インプット量は3万語程度であり、第3章で目安として提案した30万語、もしくは先行研究で効果が現れると指摘されている5万語には到達しなかった。そのため、「自律型多読指導群」では効果が現れなかった可能性がある。そこで、5万語以上、そして30万語以上のインプット量を与えた場合に、本実験と同様の結果が得られるのか、もしくは「自律型多読指導法」の方がより読解力向上につながるのか、という点については、さらに長期的な実証研究を行い検証することが必要であると言える。

第三に、指導法とモチベーションの関連性についての問題である。今回は、自由記述によるアンケートによって、「統制型多読指導法」が学習者の情意フィルターの上昇につながらないということ、読後活動が読むことに対する外発的動機付けとなるということを示唆した。このことをさらに実証するためには、多読に対するモチベーション研究などで広く用いられている Takase(2007)の調査方法などを用いて、因子分析を行い、考察を深める必要があると考える。

以上のような課題は存在するが、本実験が多読と読後活動や評価を組み合わせるといふ先行研究ではどちらかといえばタブーとされてきた方法で、読解力向上において一定の成果を上げたということは、高等学校の英語教育の現場で多読指導を行う際の新たな可能性を開拓したと言える。

第5章 本論文のまとめと教育的示唆

第1節 本論文のまとめ

序章「本論文の目的と構成」においては、本論文の目的とその目的を設定するに至った背景、本論文の意義および構成を明らかにした。まず、本論文の目的を「日本の高等学校英語教育の現場に多読を導入することの効果、および多読指導法の違いによる効果の有無を読解力向上の観点から検証し、考察すること」とした。また、この目的を設定した背景として、現在の日本の高等学校英語教育の現場では、①言語習得に必要なインプット量が与えられていない、②発信型言語能力の育成を重視する新学習指導要領下での多読の意義が明確でない、という課題を指摘した。そして、本論文の意義を、①多読を全体指導の一環として導入した場合にも、すべての学習者に一定量以上のインプットを与え、読解力の育成を図ることができるのか、②多読指導法の違いによって、読解力の伸長に差が生じるのか、という2点を検証することによって、「授業内で実践可能な多読指導法を提案すること」とした。

第1章では「先行研究の概観」を行った。まず、第1節でリーディングプロセスにおける先行研究を概観し、外国語人学習者の読解能力の向上を妨げる要因を確認した。そして、本論文における日本人高校生に必要な「読解力」を「140wpm以上のリーディングスピードで読み、書かれた文やテキストの内容を理解する力」と定義した。次に、第2節では、多読の先行研究を概観し、多読によって外国語学習者の読解力の向上を阻害すると考えられている①敏速かつ正確な視覚語彙、および語彙知識の不足、②リーディングスピードの不足、③目標言語やテキストの背景知識の不足という3つの要因を改善する可能性があることを考察した。同時に、多読指導における先行研究では、①学習者の意欲や英語力によって多読の取り組み状況に個人差が生じている、②多読指導法の違いによる効果の比較が行われていない、という2点の課題を指摘した。

第2章「多読指導法開発のための理論的枠組み」では、3つの多読指導法を検証し、研究課題の設定を行った。まず、第1節では、先行研究で最も広く実践されている多読指導法を確認し、それを「完全自律型多読指導法」と定義し

た。そして、この指導法の利点は学習者の自律性を育成することであるが、①多読への取り組み、②目標言語やテキストの背景知識、③リーディングスピード、④読解の正確さについては、学習者の意欲や言語レベルなどによって大きく左右されるという課題を指摘した。第2節では、「完全自律型多読指導法」を①教材の選択方法、②読み方、③評価に関して改善した「自律型多読指導法」を提案した。そして、学習者全員に一定量以上のインプットを与えることができる「自律型多読指導法」の効果の可能性について検証した。第3節においては、「完全自律型多読指導法」および「自律型多読指導法」を、さらに、①読後活動、②教材の選択方法、③評価、④持続的黙読の時間の導入という観点から改良した授業内実践型の「統制型多読指導法」を提案した。そして、この「統制型多読指導法」が、日本人高校生の読解力向上の有効な方策としての未知の可能性を秘めていることを理論的な背景をもとに示唆した。第4節では、ほとんど先行研究が行われていない「自律型多読指導法」と「統制型多読指導法」の本論文における研究課題を設定した。そして研究課題として、①「自律型多読指導法」によって読解力は向上するのか、②「自律型多読指導法」における「一定量以上のインプット」とはどのくらいを目安にするべきなのか、③「自律型多読指導法」と「統制型多読指導法」とでは読解力の向上に差が生じるのか、④「統制型多読指導法」は学習者の読む意識の向上を妨げるのか、という4点を挙げた。

第3章「自律型多読指導法に関する実験」においては、「先行研究で成果が報告されている量以上のインプットを与えることができる自律型多読指導法によって、すべての参加者の読解力は向上する」という仮説（第1節）を検証することを目的に、日本人高校生を対象に1年間「自律型多読指導法」を実践し、その実験の概要（第2節）を記述すると同時に、実験の結果を示し、その考察を行った（第3節）。この実験を通して、「自律型多読指導法」においては、読書によるインプット量と読解力（リーディングスピード・内容把握力）との間に正の相関があることが明らかになった。また、第1章第1節における日本人高校生に必要な読解力の観点から考えると、30万語以上のインプット量が必要であるという示唆を得た。しかし、一定量以上のインプットを与えれば、すべての参加者の読解力が向上するという仮説を実証することはできなかった。

そのため、「自律型多読指導法」においても、読解力向上には個人差が大きいという課題が明らかになった。

第4章「自律型多読指導と統制型多読指導との比較検証のための実験」においては、①「統制型多読指導法」は「自律型多読指導法」よりも読解力の向上を促進する、②「統制型多読指導法」は学習者の情意フィルターの上昇に直接的な影響を及ぼさない、という仮説（第1節）を検証することを目的に、日本人高校生を対象に10カ月間それぞれの多読指導法を実践し、その実験の概要（第2節）を記述すると同時に、実験の結果を示し、その考察を行った（第3節）。この実験を通して、多読の指導法の違いによる読解力の向上の差が明らかになった。そして、「読後活動」、「持続的黙読の時間」、「評価」を加えた「統制型多読指導法」の方が、読解力の育成には有効であり、①多読初期の段階から、リーディングスピードだけでなく、内容把握力においても効果が現れること、②読後活動や評価などの「統制型多読指導法」特有の項目は、情意フィルターの上昇につながる可能性は低く、反対に読むことに対する外発的動機付けを与える可能性が高い、という示唆を得た。ただし、「統制型多読指導法」の優位性を結論付けるためには、①読後活動の種類、②インプット量、③指導法とモチベーションの関係、という観点から、さらに長期的な実証研究を通して、検証を重ねる必要があるということも指摘した。

第2節 本論文からの教育的示唆

多読指導に関して、本論文全体を通して記述・考察したことから得られる示唆は次の3点にまとめることができる。

【示唆1】

指導法に関わらず、多読によって大量のインプットを学習者に提供することは、素早く大意を掴むという読解力の育成に効果がある。

先行研究で成果が報告されている「完全自律型多読指導法」に関する考察と本論文における「自律型多読指導法」、「統制型多読指導法」に関する実験の結

果から、日本人高校生の読解力育成のための最良の方策は、インプット量を増やすことであると考えられる。このことは、依然、精読指導が主流である日本の高等学校の英語教育の現場に、「読むことによって読むことを教える」という多読指導の導入を奨励する原動力になると思われる。

【示唆 2】

指導法に関わらず、多読は読解力育成に寄与するが、その効果が現れる時期は指導法によって異なる。

本論文においては、「自律型多読指導法」と「統制型多読指導法」の検証を行ったが、「140wpm 以上のスピードで読み、内容を把握する」という本論文の定義から見た場合、「自律型多読指導法」においては 30 万語以上、「統制型多読指導法」においては 3 万語以上のインプットを与えると、その効果が現れ始めることが分かった。「完全自律型多読指導法」を奨励している先行研究においては、「100 万語多読」⁸⁾ という目標値が挙げられているが、実際に時間的制約がある高等学校の教育現場で、学習者の負担も大きいこの目標値を達成することは非常に困難である。そのため、日本人高校生に必要な読解力の定義の観点から、多読指導法別の読解力向上に関するデータを示したことで、多読を導入したカリキュラムの目標値を設定する際の指標となると考える。

【示唆 3】

多読と読後活動や評価を組み合わせた「統制型多読指導法」は、学習者の読むことに対する外発的動機付けを与えると同時に、読解力の育成にも寄与する。

これまでの先行研究においては、読後活動や評価を多読指導と組み合わせることは、特に日本人のような外国語学習者にとっては、インプットへの集中力

8) 例として、酒井邦秀氏が主催する「めざせ 100 万語」英語多読法という web サイトがあり、『快読 100 万語ペーパーバックへの道』（酒井, 2002）という本なども出版されている。

の欠如、および情意フィルターの上昇につながり、弊害となると考えられていた。しかし、本論文の実験において、そのような可能性を否定することができたのと同時に、「自律型多読指導法」よりも「統制型多読指導法」の方が読解力の育成に効果があるのではないかという可能性を発見することができた。その結果として、多読指導方法の開発分野をさらに広げたと思われる。また、従来、「読むこと」だけに焦点を当てていた多読指導を授業内に導入し、「読むこと」を「書くこと」「話すこと」という発信型の技能と統合して教授するという新たなカリキュラムデザインを行うことが可能になったと考える。

以上が、縦断的研究である本論文から得られた示唆である。特に、示唆 2、示唆 3 についてはこれまでの研究で行われなかった分野を本論文で探求したことによって得られた示唆であるため、本論文の独自性となると考えられる。

第 3 節 今後の課題

本論文で検証できなかった今後の課題は次の 3 点である。

第一に、本論文においては、読解力、その中でもリーディングスピードと内容把握力に焦点を当てて実験を行ったため、「自律型多読指導法」や「統制型多読指導法」がライティング、スピーキング、リスニング能力の育成にどのような影響を及ぼすかという点については検証しなかった。また、「統制型多読指導法」で行った書評や要約、口頭発表などの質的データを語彙・文法力の向上、ライティング、スピーキング能力の向上という観点から分析を行っていない。この点は本論文の積み残した課題である。これをさらに研究することによって、「統制型多読指導法」が他の多読指導法よりも有効であることをさらに実証することができると思われる。そのため、今後、上記のような質的データの綿密な分析を行う必要があると考える。

第二に、本論文においては、要約や書評を書き、それを口頭発表するという読後活動を行った。しかし、シャドーイングや音読などの音声面を重視した読後活動を行った場合、Q & A のような内容理解を深めるようなワークシートを用いた読後活動を行った場合など、読後活動の種類による読解力向上の差について検証するまでは至らなかった。そのため、さまざまな読後活動を行う統制

型多読指導法を実践し、その影響および効果を探求する必要がある。

第三に、本論文においては、多読を成功させる主要な要因であるモチベーションと指導法との関係の検証については、自由記述のアンケートを行っただけである。そのため、この点についてはさらに綿密な研究を行う必要があると考える。また、読解ストラテジーと指導法との関係を縦断的に検証することも重要であると思われる。このような研究をさらに深めれば、なぜ多読指導法の違いによって読解力の差が生じたのかという原因について、さらなる示唆を与えることができるであろう。

最後に、実際の高等学校の英語教育の現場は、様々な事情を抱えている。そのため、本論文の示唆をもとに、意欲、言語レベル、年齢などが異なる多種多様な学習者に対しても多読の実践を重ねることで、よりよい多読指導法の在り方について検証し続けていきたいと考える。

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.
- Allington, R. L. (2006). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs* (2nd ed.). USA: Pearson Education, Inc.
- Bamford, J., & Day, R. R. (Eds.). (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnett, M. A. (1989). *More than meets the eye. Foreign language reading: Theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Bell, T. (1998). Extensive reading: Why? and how? *The Internet TESL Journal*, 4. Retrieved April, 26, 2007, from <http://iteslj.org/>.
- Bell, T. (2001). Extensive reading: Speed and comprehension. *The Reading Matrix*, 1. Retrieved August, 3, 2007, from <http://www.readingmatrix.com/articles/bell/>.
- Bernnett, A. (2000). *Stories from the five towns*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd Ed.). NY: Longman.
- Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D. E. (Eds.). (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J.C. (1988). Schema theory and ESL reading pedagogy. In Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D. E. (Eds.),

- Interactive approaches to second language reading* (pp.73-92).
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, 662-667.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ediger, A. (2001). Teaching children literacy skills in a second language. In Celce-Murcia (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp.153-169). US: Heinle & Heinle.
- 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, 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.
- Fujimori, C. (2007). Effects of extensive reading on the awareness of reading strategies. *ARELE*, 18, 51-60.
- Fujita, K., & Noro, T. (2009). The effects of 10-minute extensive reading on the reading speed, comprehension and motivation of Japanese high school EFL learners. *ARELE*, 20, 21-30.
- Gosewisch, R. (1990). EFL-extensive training. In Otsubo(Eds.), *Tsukaeru Eigo wo Oshieyou [Let's teach communicative English]* (pp.33-56). Nagasaki: Kawahara.
- 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, 375-406.
- Grabe, W. (1999). Developments in reading research and their implications for computer-adaptive reading assessment. In Ville, M. C.(Eds.), *Issues in computer adoptive testing of reading proficiency (Studies in Language Testing 10)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. In Celce-Murcia (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 187-203). US:Heinle & Heinle.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal*, 43, 4-13.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1990). Graded readers as an input medium in L2 learning. *System*, 18, 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.
- Hayashi, K. (1999). Reading strategies and extensive reading in EFL classes. *RELC Journal*, 30, 114-132.
- Hill, D. R. (1997). Setting up an extensive reading programme: Practical tips. *JALT Journal*. Retrieved April, 26, 2007, from <http://www.jolt-publications.org/tlt/files/97/may/hill.html>.
- Imamura, K. (2008). The effects of extensive reading for Japanese high school students on their reading and listening abilities, vocabulary and grammar. *ARELE*, 19, 11-20.
- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive

- reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20, 70-91.
- Janopoulos, M. (1986). The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency. *TESOL Quarterly*, 20, 763-768.
- Kitano, K. (1994). Getting students to read actively. *Doshisha Studies in English*, 63, 49-78.
- Knapp, D. (1980). Developing reading comprehension skills. In K. Croft, (Eds.), *Readings on English as a second language* (pp.347-354). New York:Winthrop.
- Koizumi, R., & Matsuo, K. (1993). A longitudinal study of attitudes and motivation in learning English among Japanese seventh-grade students. *Psychological Research*, 35, 1-11.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Krashen, S. D., & Tracy, D. T. (1988). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hertfordshire: Prentice Hall International (UK).
- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. M. Gass, & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997). Can extensive reading help unmotivated students of EFL improve? *ITL Review of Applied Linguistics*, 79-84.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25(1), 91-102.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann.
- Oshita, H. (2009). The effects of integrated extensive reading on Japanese high school students' reading abilities. *International Journal of Curriculum Development and Practice*, 11, 51-59.
- 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, 271-275.
- Renandya, W. A., & Jacobs, G.M. (2002). Extensive reading: Why aren't we all doing it? In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 295-302). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rowling, J. K. (1997). *Harry Potter and the philosopher's stone*. London: Bloomsbury.
- Robb, T. N., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs. skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5, 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.
- Schmitt, N., & Carter, R. (2000). The lexical advantages of narrow reading for second language learners. *TESOL Journal*, 9, 4-9.
- Seliger, H. W. (1972). Improving reading speed and comprehension in English as a second language. *ELT Journal*, 17, 48-55.
- Simensen, A. M. (1987). Adapted readers: How are they adapted? *Reading in a Foreign Language*, 4, 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.

- Susser, B. & Robb, T. (1990). EFL extensive reading instruction: Research and procedure. *JALT Journal*, 12. Retrieved April, 24, 2007, from <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/~trobb/sussrobb.html>.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass, & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Tachibana, Y., Matsukawa, R., & Zhong, Q. X. (1996). Attitudes and motivation for learning English: A cross-national comparison of Japanese and Chinese high school students. *Psychological Reports*, 78, 691-700.
- Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 19,1, 1-18.
- 和泉伸一(2009). 「内容重視のインプットとアウトプットを通したフォーカス・オン・フォームの指導」『英語教育』第 57 卷, 28-30.
- SSS 英語学習法研究会 (2007). 『めざせ! 100 万語 読書記録手帳』東京: コスモピア.
- 及川賢 (2000). 「多読を中心としたリーディング指導の個別化」『山梨医大紀要』第 17 卷, 113-118.
- 及川賢 (2008). 「英語多読がリーディングストラテジーの変化に与える影響」『英語教育・英語学習研究 現場型リサーチと実践へのアプローチ—金谷憲教授還暦記念論文集—』(pp. 42-49) 東京: 桐原書店.
- 大下晴美 (2007). 「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」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 (文化教育開発関連領域)』第 56 号, 165-172.
- 門田修平・野呂忠司 (2002). 『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 (2009). 「インプットとアウトプットをいかにつなぐか」『英語教育』第 57 卷, 10-13.

- 金谷憲・長田雅子・木村哲夫・薬袋洋子 (1991). 「高校における多読プログラム—その読解力, 学習方法への影響—」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』第6号, 1-10.
- 金谷憲・長田雅子・木村哲夫・薬袋洋子 (1995). 「英語多読の長期的効果—中学生と高校生のプログラムの比較」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』第9号, 21-27.
- 神田みなみ(2009). 「多量のインプットを可能にする多読・多聴のすすめ」『英語教育』第57巻, 14-16.
- クリストファー・ベルトン (著)・渡辺順子 (訳) (2008). 『英語は多読が一番』東京: 筑摩書房
- 小林めぐみ (2008). 「リーディング」『STEP 英語情報』1・2月号, 48-49.
- 齋藤孝 (2002). 『読書力』東京: 岩波書店
- 酒井良介・ケヴィン・バーグマン (2004). 「ネイティブスピーカーの多読授業」『英語教育』第52巻, 22-24.
- 酒井邦秀 (2002). 『快読 100 万語ペーパーバックへの道』東京: 筑摩書房.
- 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』第52巻, 8-16.
- 酒井邦秀・神田みなみ (編) (2005). 『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.
- 氏木道人(2009). 「語彙, 文法学習における多読の意義」『英語教育』第57巻, 20-21.
- 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』第52巻, 8-16.
- 白井恭弘 (2008). 『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』東京: 岩波書店.
- 白井恭弘(2009). 「インプット処理の質をいかに高めるか」『英語教育』第57巻, 25-27.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2009). 『改訂版英語教育用語辞典』東京: 大修館書店
- 鈴木寿一 (1993). 「個人差に対応した多読指導の効果—多読指導を成功させ

- るために一」『関西英語教育学会紀要英語教育研究』第16号, 88-94.
- 鈴木寿一 (1996). 「読書の楽しさを経験させるためのリーディング指導」渡辺時夫 (編)『新しい読みの指導—目的を持ったリーディング—』(pp. 116-123). 東京:三省堂
- 全国学校図書館協議会 (2009). 『第55回読書調査』 <http://www.j-sla.or.jp/material/research/54-1.html> /2009/11/01
- 高瀬敦子 (2007). 「大学生の効果的多読指導法—易しい多読用教材と授業内読書の効果—」『関西大学外国語教育フォーラム』第6号, 1-13.
- 竹田真紀子 (2008). 「英語多読が学生に及ぼす影響—意識・態度の変化—」『中部地区英語教育学会紀要』第38号, 197-204.
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ (編) (1992). 『学習者中心の英語読解指導』東京:大修館書店.
- 寺西雅子・松浦加寿子 (2004). 「多読指導法の実践とその効果」『くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要』第37巻(1), 67-78.
- 天満美智子 (1989). 『英文読解のストラテジー』東京:大修館書店
- 中沢賢治 (2004). 「読み聞かせから多読へ—塾での試み」『英語教育』第52巻, 28-29.
- 野呂忠司(2009). 「多読によるインプットをアウトプット活動につなぐための実践」『英語教育』第57巻, 17-193.
- 橋本雅文・高田哲郎・磯部達彦・境倫代・池村大一郎・横川博一 (1997). 「高等学校における多読指導の効果に関する実証的研究」『STEP 英語情報』9月号, 118-126.
- 橋本雅文・高田哲郎・磯部達彦・境倫代・池村大一郎・横川博一 (1998). 「英語多読指導の効果: 読破ページ数上位者の分析」『関西英語教育学会紀要英語教育研究』第21号, 21-31.
- 橋本雅文・高田哲郎・磯部達彦・境倫代・池村大一郎・横川博一 (1998). 「多読指導からのアプローチ」『英語教育』第47巻, 74-76.
- 橋本雅文・島緑・高田哲郎・磯部達彦・境倫代・築山徹 (2000). 「多読の効果を検証する」『京都教育大学附属高等学校研究紀要』第68巻, 28-47.
- 馬場浩也 (2005). 『SPSSで学ぶ統計分析入門 (第2版)』東京:東洋経済新

報社.

深田桃代 (2008). 「自律的英文多読の継続を支える要因—100 万語達成者へのアンケート分析をもとに—」『中部地区英語教育学会紀要』第 38 号, 205-212.

藤原宏之 (1991). 「多読指導のころみ」『英語展望』秋号 No. 97, 26-29.

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) (2005). 『めざせ! 1000 万語 英語多読完全ブックガイド 改訂第 2 版』東京: コスモピア.

松井孝彦 (2008). 「中学校における 10 分間読みの効果—読解力と動機づけの観点から—」『中部地区英語教育学会紀要』第 38 号, 15-22.

葉袋洋子(2004). 「多読マラソン「読むゾー」で 42.195km に挑戦」『英語教育』第 52 巻, 25-27.

村野井仁 (2004). 「第二言語習得研究から見た多読指導」『英語教育』第 52 巻, 30-31.

村野井仁 (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』東京: 大修館書店.

文部科学省 (2008). 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf

山本昭夫 (2008). 「易しい英語の本をたくさん読んで身につく力—多読を支える力—」『英語教育・英語学習研究 現場型リサーチと実践へのアプローチ—金谷憲教授還暦記念論文集—』(pp.50-59) 東京: 桐原書店.

横森 昭一郎 (2000). 「授業内多読指導: 授業内多読指導: スターター・レベルの高校生に対する効果」『コミュニケーションと言語教育(SURCLE)』第 2 号, 6-11.

吉野康子 (2003). 「英語多読のための理論と指導過程に関する一考察 (第 1 報) —リーディング理論の推移と主体的な読み手—」『長野工業高等専門学校紀要』第 37 号, 123-128.

吉野康子 (2003). 「英語多読のための理論と指導過程に関する一考察 (第 2 報) - 高専生の学習意欲の育成を求めて -」『長野工業高等専門学校紀要』第 37 号, 129-138.

付録

付録 1 第 3 章「自律型多読指導法に関する実験」で用いた読書記録カード

<表>

読書記録カード	
	氏名 _____
タイトル名:	_____
著者名:	_____
シリーズ名:	_____ 総語数: _____ words
あらすじ:	_____

<裏>

読書記録カード	
感想:	_____

付録2 第3章「自律型多読指導法に関する実験」で用いたリーディング

スピード測定用の英文

<実験前>

- 次の英文を「やめ」の合図があるまで読みなさい。また、「やめ」の合図があった時に読んでいた箇所に／を入れなさい。

Lady Dain said: 'Jee, if that portrait stays there much longer, I shall go mad. I can't eat any more with it up there!' She looked up at the big portrait on the wall opposite the breakfast table.

Sir Jehoshaphat said nothing.

Lady Dain did not like the portrait. Nobody in the Five Towns liked the portrait. But the portrait was by Cressage, the finest portrait painter in England, and a portrait by Cressage cost a thousand pounds or more.

Sir Jehoshaphat Dain was perhaps the cleverest and most successful businessman in the Five Towns. His business, called Dain Brothers, had one of the biggest pottery factories in England, and their cups and plates went all over the world. Sir Jehoshaphat was rich, because he sold his pottery very cheaply, and paid his workers very little. But Sir Jee liked to be important, so he used some of his money to pay for schools and hospitals for the people of the Five Towns.

The people of the Five Towns often laughed at Sir Jee, but they also wanted to say thank you for the schools and hospitals. They decided to give him a portrait for a present. So Cressage painted the portrait and many people in London thought it was very good. 'A wonderfully clever portrait of a successful businessman from a small town; a little man who has made a lot of money and who thinks he is very important,' said one newspaper. It was not a kind portrait and many of the people of the Five Towns laughed when they saw it. But Sir Jehoshaphat had to take his

present, and to say thank you for it. Now it was on his wall in his home Sneyd Castle, and after sixteen months Lady Dain was tired of looking at it.

‘Don’t be stupid, wife,’ said Sir Jee. ‘I’m not taking that portrait down, or selling it—no even for ten thousand pounds. I want to keep it.’

But that wasn’t true. Sir Jee hated the portrait more than his wife did. And he was thinking of a secret plan to get rid of it.

‘Are you going into town this morning?’ asked his wife.

‘Yes,’ he answered. ‘I’m in court today.’

He was one of the town magistrates. While he travelled into town, he thought about his plan for the portrait. It was a wild and dangerous plan, but he thought it was just possible. (408 words)

始めから／を入れた箇所までの語数を数え、下に記入しなさい。

語

<実験後>

- 次の英文を「やめ」の合図があるまで読みなさい。また、「やめ」の合図があった時に読んでいた箇所に／を入れなさい。

We are slow, silent people, we of the Five Towns. Perhaps it is because we make pottery, which is slow, silent work. There are many stories about us and how slow and silent we are. These stories often surprise the rest of the world very much, but we just laugh at them. Here is an example.

Toby Hall was born in Turnhill, the smallest of the Five Towns. Last New Year’s Eve he was travelling by train from Crewe to Derby, which was now his home town. He got out of the train at Knype, in the center of the Five Towns, for a quick drink. The station was busy and he had to wait for his drink. When he returned to the train, it was already moving. Toby was not a young man, he couldn’t jump on the train, so he missed it.

He went to speak to the man in the station office. 'Young man,' he asked. 'When's the next train to Derby?'

'There isn't one before tomorrow.'

Toby went and had another drink.

'I'll go to Turnhill,' he said to himself slowly, and he paid for his drink.

This was his first visit to the Five Towns for twenty three years, but Knype station was still the same, and so were the times of the trains to Turnhill. The train was the same, too.

In twenty minutes he was leaving Turnhill station and walking into the town. He walked past a number of fine new buildings. In the town center almost everything was different.

He walked on, into smaller streets, and at last came to Child Row. The old houses here were the same as always, and he looked at one small house very carefully. The light was on, so there was somebody at home.

He crossed the street to the house. It was a special house for him (Number 11 it was — and is) because twenty four years ago it was his home.

(328 words)

始めから／を入れた箇所までの語数を数え、下に記入しなさい。

語

付録3 第3章「自律型多読指導法に関する実験」で用いた内容把握力測定用
の問題（ベネッセ進研模試）

<2004年ベネッセ進研7月記述模試>

次の英文を読んで、あとの問いに答えよ。（配点20）

One day a mother brought home a small *jar and gave it to her little girl on her birthday. She told her little girl that ⁽¹⁾the jar was magic, and she could write to her mommy about anything in the world, put it in the jar, and later, in its place, there would be a note for her. Soon the jar became a special part of their lives.

The little girl loved to get letters from her mommy. They always told her how special she was and had lots of *XXXXs and *OOOOs on them. Often there were reminders of something special they had planned together for the next day, or a good luck letter if there was a dance recital coming up. Sometimes, too, ^(A)there would be a little gift in the jar and a note telling her how proud her mommy was of her. She kept all of her mommy's letters in a pretty box by her bed.

The mother treasured each of her little girl's letters, too. There were crayoned "I love yours," tea-party invitations, requests for ballet shoes, and even some Mother's Day cards that had been folded and folded and folded just to fit in the jar. Those always made the mother smile. There was one where her little girl told her she was afraid of the dark, and that very night a small light was placed in the girl's room, and all was well. Another favorite one was when their dog Muffin was going to have babies; there in the jar was a little note that read, "You're going to be a grandma!" The mother kept all of ⁽²⁾those very special letters safely in a *chest at the end of her bed.

As the years went by, that little girl grew into a young lady and then got

married and started a home of her own. For the first time, the jar sat empty. The mother dusted the jar every day and sometimes looked inside, remembering—sad that the magic jar years had to end.

One day the now young lady came to visit her mother. She went straight to her mother's room, opened the chest at the end of her bed, and found what she was looking for. (3)She folded the piece of paper and put it in the jar, and handed it to her mother. The mother opened the magic jar and there was that note from so long ago, "You're going to be a grandma!"

And when that baby boy was born months later, there was the jar sitting in his bed room with a blue ribbon tied around it, and a note that read, "Magic jar years never end; they are always just beginning."

*jar= (広口の) かめ, ビン

*XXXXs= 「キス」を表すマーク

*OOOOs= 「抱っこ」を表すマーク

*chest=タンス

問1 下線部(1)とは具体的にどういうことか。日本語で説明せよ。

問2 下線部(A)を日本語になおせ。

問3 第3パラグラフ(The mother treasured ... で始まるパラグラフ)で挙げられた内容から、下線部(2)の具体例として書かれたと考えられるものとしてあてはまらないものを、次のア～エのうちから一つ選び、記号で答えよ。

ア "Mom, I'll be waiting for you with hot tea on the dining table at three."

イ "My toe shoes have worn out. I'll be happy if you buy me a new pair, Mommy."

ウ "Today is your special day. Mommy you are so kind. I love you."

エ "Would you buy me a new light, Mom? It's not good for my eyes to read in the dark."

問4 下線部(3)について、次の(a), (b)の問いにそれぞれ答えよ。

- (a) 次の日本語が下線部(3)中の the piece of paper の説明になるように、空所に適当な日本語を補え。

彼女の母親が () もの。

- (b) 下線部(3)の成長した娘の行動を、彼女の母親はどのように受け止めたと考えられるか。最も適当なものを、次のア～エのうちから一つ選び、記号で答えよ。

ア この magic jar のことを娘が覚えていたことを、ショックに思った。

イ この magic jar を使って、これからも二人でやり取りをしようと思った。

ウ この magic jar は、この先も子から孫へと受け継がれていくだろうと思った。

エ この magic jar のことを娘が早く忘れて、そろそろ自立してほしいと思った。

<2005 年ベネッセ進研 2 月マーク模試>

次の文章を読み、下の問い(A・B)に答えよ。(配点 45)

“I’m going on a picnic with my friends on the 16th, and I need \$30 for the trip,” announced Amanda. Her parents and her older brother Brian were sitting at the table with her, eating dinner.

Everyone was shocked.

“You know Brian is attending a special award ceremony at his school on the 16th,” said Mama sharply.

Dad scolded Amanda, “You can’t have your own plans on the 16th. Brian’s principal is having a special ceremony to announce a college scholarship for him.”

“This family only cares about Brian and *his* football games, *his* schedule, *his* studies, and *his* future. Nobody bothers to think about what *I* want and what *I* like! Why do you need me there? Everyone else will be

cheering for him already!" cried Amanda.

"Now, Amanda, you know that you are behaving very badly. You're hurting Brian's feelings. Tell him you're sorry," said Mama.

"No, I won't," said Amanda as she left the table.

Brian looked sad.

"You won't get \$30 if you can't respect your own brother and your family," said Dad.

Amanda stormed off to her room and slammed the door behind her.

After a little while, there was a knock on the door.

"Come in," said Amanda softly.

It was Brian. He sat next to her and held her hand. He took \$30 from his pocket and placed it in her hand. "This is for your picnic, Amanda. You're lucky you'll get to miss the award ceremony. It's going to be really boring. I can't miss it, though," laughed Brian. "I wish I could go on a picnic instead. Anyway, don't worry. I'm not hurt. Everyone has a right to enjoy themselves. You shouldn't come to some boring ceremony if you don't want to."

Amanda smiled at him, and they sat and talked for a while. As they sat together, Amanda suddenly remembered that Brian always gave her a "thumbs up" sign after his football games. She asked him why he did that.

"That's because you're my lucky charm. I always win my games when you're there watching," said Brian.

Brian gave Amanda a big hug and said, "You know, I used to be jealous of you because I thought Mama and Dad loved you more than me. I was upset that Mama went to all of your dance performances and swimming competitions but never went to my football games. One day, she explained that she didn't enjoy football because she didn't understand the sport. Yet she always encouraged me. You know, Dad is very proud of your achievements. They're hurt because you don't understand how much they love you. You know that Mama and Dad love us, don't you? It's important

that you understand that.”

That night, Amanda was so ashamed of herself that she could not even sleep. She remembered how Dad and Mama never missed her dance performances.

At her last swimming competition, they congratulated her even though she finished in last place. “You swam well and tried your best. We’re really proud of you for training so hard,” they said.

Two days before the 16th, Amanda told her parents, “I’m so sorry for my behavior. I have a plan, but please keep it a secret from Brian. I want to surprise him at his award ceremony!”

On the 16th, the principal called Brian onto the stage to present his scholarship. Brian thanked the principal warmly and prepared to give an acceptance speech.

In his speech, Brian said, “I’m grateful to the school and the principal for giving me this special award. I’d also like to thank my parents for encouraging me all the way. But most of all, I want to thank my little sister, who’s my lucky charm at my football games. I’ve won every match she’s watched. She’s not here today, but she means everything to me.”

At that moment, Amanda jumped up from a seat in the back of the auditorium. She gave him a “thumbs up” sign and yelled, “I’ve been here all along, Brian! I love to watch you win!”

After she said that, Amanda suddenly felt as if she had won the award herself. Everyone in the auditorium had turned towards her and was cheering and clapping loudly.

A 次の問い（問1～5）に対する答えとして最も適切なものを、それぞれ下の①～④のうちから一つずつ選べ。

問1 Why was Amanda’s family shocked at her words?

- ① Amanda said she would need a lot of money for her picnic.

- ② Amanda said she had her own plans on the 16th.
- ③ Amanda said she would hurt Brian's feelings.
- ④ Amanda said she was sorry for Brian.

問 2 What did Brian say to Amanda in her room?

- ① She wouldn't get \$30 for her picnic unless she respected her family.
- ② He wished she could attend the ceremony instead of the picnic.
- ③ She was lucky to miss the ceremony because it would be boring.
- ④ He was hurt by her words, but she didn't have to worry.

問 3 What did Brian most want Amanda to know while speaking her in her room?

- ① Amanda had been his lucky charm.
- ② He had been jealous of his sister.
- ③ His mother had not enjoyed football.
- ④ Amanda and Brian's parents loved both of them very much.

問 4 How did Amanda feel that night after talking with Brian?

- ① Embarrassed and guilty.
- ② Depressed and nervous.
- ③ Furious and disappointed.
- ④ Melancholy and sad.

問 5 What was Amanda's new plan?

- ① To apologize to Brian on the day of his ceremony.
- ② To apologize to her parents on the 16th.
- ③ To secretly attend the ceremony and surprise Brian.
- ④ To dance on the stage when Brian was giving a speech.

B 本文の内容と合っているものを、次の①～⑧のうちから三つ選べ。ただし、解答の順序は問わない。

- ① At the dinner table, Amanda insisted that she attend the ceremony.

- ② Amanda's sudden announcement about the picnic displeased her parents.
- ③ Brian was angry when he gave \$30 to Amanda.
- ④ Nobody in the family thought about Amanda.
- ⑤ Brian and Amanda's parents loved one of their children more than the other.
- ⑥ Brian thanked his parents for coming all the way from home.
- ⑦ Brian didn't know that Amanda would be present at the ceremony.
- ⑧ Everyone gave Amanda a big hand after she yelled to Brian.

付録4 第4章「自律型多読指導と統制型多読指導との比較検証のための実験」

で用いた読書記録ノート

日にち	タイトル	レベル	ジャンル	シリーズ	語数	面白度	感想
(例)4/21	The Wizard of Oz	2.0	FA	OBW1	5900	★★★★☆	読めるかなと思ったけど、がんばって読んだ。ところどころ難しいところがあったが、日本語で読んだことがあるので、理解しやすかった。
						☆☆☆☆☆	
						☆☆☆☆☆	
						☆☆☆☆☆	
						☆☆☆☆☆	
						☆☆☆☆☆	
						☆☆☆☆☆	
						☆☆☆☆☆	
						☆☆☆☆☆	
						☆☆☆☆☆	
						☆☆☆☆☆	
このページの読破総語数							語

付録5 第4章「自律型多読指導と統制型多読指導との比較検証のための実験」
で用いた Book Review 用ワークシート

A Book Review

The title of the story I read is _____

Write down () sentences about the story.

In the story, _____

Get the signatures of those who can understand your story.

--	--	--	--	--	--	--	--	--

<Teacher's Comments>

Class: _____ No. _____ Name: _____

A Book Review

The title of the story I read is _____

Rewrite your book review

In the story, _____

<Your Impressions of the story you read>

<Teacher's Comments>

Class: _____ No. _____ Name: _____

付録6 第4章「自律型多読指導と統制型多読指導との比較検証のための実験」
で用いた自己評価シート

※本日の授業について、あてはまる数字に○をつけなさい。

5:とてもそう思う	4: そう思う	3: どちらともいえない
2:どちらかといえばそう思わない	1:そう思わない	

<Through the class>

1. Did you concentrate on listening to others? 5 4 3 2 1

<About the stories you read>

2. Could you understand the story you read? 5 4 3 2 1

3. Do you like the story you read? 5 4 3 2 1

<Through the classroom activities>

4. Could you participate in the classroom activities? 5 4 3 2 1

5. Could you understand what your partner said? 5 4 3 2 1

6. Could you make yourself understood in English? 5 4 3 2 1

7. Do you think you could write a good book review? 5 4 3 2 1

<Free Comments>

Class: _____ No. _____ Name: _____

で用いた読解テスト

- 1 次の英文を読み、裏面にある(1)から(5)までの質問に対する答えとして最も適切なものを、①～④の中から一つずつ選びなさい。ただし、英文を読み終えたら、読みに要した時間を記入した後に、裏面の質問に答えること。なお、質問に答える際に、表面の英文を見直してはいけません。

Tea

One of the most popular drinks in England is tea. When English people take a short rest at work, they like to drink tea. This is called a “tea break.” In other European countries, like France, people like to drink coffee more than tea.

When you visit a friend’s house in England, your friend will always offer you a cup of tea or coffee. It’s better to choose tea because English tea is delicious!

Tea does not grow in England. It grows naturally in China and India. It was discovered in China nearly 50,000 years ago, but people only started drinking it in England about 400 years ago. It was taken to England in very fast ships called “tea clippers.” They were the fastest ships in the world. Every year a special race was held to find the fastest tea clipper.

The race took a long time because the ships had to travel such a long way. The tea from the fastest ship was sold at a very high price.

In England, “afternoon tea” was a very famous custom. In the late afternoon, English people liked to drink tea and eat small sandwiches and cakes. But the custom is not so common now. Most people are too busy these days for “afternoon tea.” Instead, people drink tea at different times of the day.

(223 words)

読みに要した時間	分	秒
----------	---	---

- (1) Where is coffee more popular than tea?
- ① In France.
 - ② In England.
 - ③ In China.
 - ④ In India.
- (1)
- (2) When you visit someone in England, what do they offer you?
- ① A cup of tea or coffee.
 - ② A trip to France.
 - ③ Delicious coffee.
 - ④ A tea clipper.
- (2)
- (3) When did people in England drink tea for the first time?
- ① After visiting France.
 - ② Nearly 5,000 years ago.
 - ③ When they relaxed.
 - ④ About 400 years ago.
- (3)
- (4) Why did the "tea clipper" races take a long time?
- ① Because the ships were very fast.
 - ② Because many ships entered the race.
 - ③ Because the race was held every year.
 - ④ Because the ships had to go a long way.
- (4)
- (5) Why is "afternoon tea" not so common now?
- ① Because most people are too busy.
 - ② Because coffee tastes better.
 - ③ Because people eat sandwiches and cakes.
 - ④ Because tea is sold at a very high price.
- (5)

- 1 次の英文を読み、裏面にある(1)から(5)の文を完成させるのに最も適切なものを、①～④の中から一つずつ選びなさい。ただし、英文を読み終えたら、読みに要した時間を記入した後に、裏面の問いに答えること。なお、問いに答える際に、表面の英文を見直してはいけません。

Animals are everywhere in Alaska. If you go out to the wild areas, you can see a lot of wild animals. Some large animals, like caribou, live in groups, and you can see hundreds of them. You can also see other animals, such as moose and deer. There are also bears and wolves, of course. But these animals are not really dangerous. If you stay away from them, they will stay away from you. They usually are afraid of people.

Sometimes the wild animals come to area where there are people. You may see deer or moose, for example, in someone's backyard. This makes the children and the tourists happy, but it's a problem for Alaskan gardeners! These animals like to eat the plants in gardens, and they walk all over the grass and flowers.

A lot of people in Alaska also have animals at home. Dogs are the favorites, especially huskies. Many Alaskans use these dogs to pull sleds in the winter. They now keep huskies and go dogsledding as a sport. There are competitions for the most beautiful dogs and the strongest dogs. Of course, there are dogsled races, too. (192 words)

読みに要した時間	分	秒
----------	---	---

(1) This article is about

- ① dangerous animals in Alaska.
- ② daily lives in Alaska.
- ③ animals in Alaska.
- ④ travel in Alaska.

(1)

(2) Bears and wolves usually

- ① kill people.
- ② stay away from people.
- ③ stay in the mountain.
- ④ like people.

(2)

(3) You can sometimes see wild animals in

- ① the city park.
- ② the zoo.
- ③ backyards.
- ④ people's houses.

(3)

(4) Moose and deer sometimes eat

- ① garden plants.
- ② food in the kitchens.
- ③ fruit in stores.
- ④ tourists in cars.

(4)

(5) Dogsledding

- ① is fun for children.
- ② stopped years ago.
- ③ is not very popular.
- ④ is a popular sport.

(5)

付録8 第4章「自律型多読指導と統制型多読指導との比較検証のための実験」

で用いたアンケート

次のアンケートは、多読についてのあなたの気持ちを尋ねるものです。1 については、自分の気持ちに最もあてはまる数字に○をつけてください。2~4 については、率直な気持ちを自由に書いてください。なお、記入漏れがないように注意して、すべての問いに答えてください。

1 多読（教室内もしくは教室外で英語の本を読むこと）は楽しかったですか。

- 1 全く楽しくなかった
- 2 あまり楽しくなかった
- 3 どちらでもない
- 4 楽しかった
- 5 とても楽しかった

2 多読をしてよかった点は何ですか。

3 多読で大変だったことは何ですか。

4 その他、多読をして感じたことを書いてください。

ご協力ありがとうございました。