

日本人高校生英語学習者の読解ストラテジーの認識に対する 「10分間多読」の効果—進学校の3年生を対象にして—

伊 佐 地 恒 久

The Effects of 10-Minute Extensive Reading on the Awareness of Reading Strategies of Japanese High School EFL Learners

Tsunehisa ISAJI

Abstract

This study investigated the effects of 10-minute extensive reading on the awareness of reading strategies of Japanese high school EFL learners. Seventy-two final-year high school students who hoped to go on to universities participated in this study. Their awareness of reading strategies was examined with a 14-item questionnaire. They read graded and leveled readers for 10 minutes in English class once a week. The main results showed that they enjoyed the 10-minute extensive reading and it made them more dependent on global strategies and less reliant on local strategies. These findings suggest that 10-minute extensive reading is likely to improve the English reading of Japanese high school EFL learners even when they work hard mainly with workbooks for the entrance examinations to universities.

Key Words

多読、読解ストラテジー、高校3年生、大学入試

1. はじめに

近年、学習者が受けるインプットを増加させる方策のひとつとして多読が注目を浴びているが、一般的な公立高等学校では、大学入試を意識したカリキュラムなどのため、多読のための特定の時間を設定することは困難な場合が多い。しかし、1週間に1回10分間程度ならば、既存のカリキュラムと指導内容を大きく変更しなくても、授業中に実施可能であり効果もあると考え本実践を始めた。

多読とは、大量の英文を読んで概要を理解することである (Richards & Schmidt, 2002) が、どれだけの量を読めば多読とみなされるのかについて絶対的な基準はない (Yamashita, 2008)。本実践では、無理なくスラスラ読み進めることができる (目安として1分間に80語程度以上読むことができる) 教材を選ぶよう指導しており、生徒は1回の実践で約800語以上読むことになる。これは、通常の高校の英語の教科書数ページ分に相当し、文法訳読式の授業では1時間かけても1ページ進まないことがほとんどであることを考えると、多読とみなしてよいと判断した。

本研究は、1週間に1回約10分間、SSR (Sustained Silent Reading) を実践すること (10分間多読) が、大学進学率が高い進学校と呼ばれる高校の3年生の読解ストラテジーの認識に対してどのよ

うな効果を示すのかを検証した。

2. 先行研究

多読は、英語リーディング力を全般的に伸ばすと言われている (e.g., Day & Bamford, 1998; Nuttall, 1996)。なかでも、読解速度と読解力の向上、そして英文を読むことが楽しいと感じたり、日本語に訳さないで読むことができるようになるなどの、リーディングに対する望ましい態度や意識の形成を多読の効果として挙げる研究は多い (e.g., Bell, 2001; Robb & Susser, 1989; 橋本, 1997; 今村, 2007; 亀谷, 2001; 西岡他, 2007; 島他, 2002; 鈴木, 1996)。このような多読の効果は、学習者の読解ストラテジーにも影響を及ぼすと考えられる。Carrell (1989) は、読解ストラテジーを「局所的 (local) ストラテジー」と「全体的 (global) ストラテジー」に分類した。前者は、語句や文やテキストの細部の処理に関するもので、後者は、背景知識やテキスト全体に関するものである。日本の多くの高等学校で行われている文法訳読式の授業では、1語ずつ日本語に置き換えていく逐語訳と文の文法的な説明に授業時間の多くが充てられる。この指導法で教えられた生徒は、主に局所的レベルの読解処理に注意を向けると考えられる。その一方、優れた読み手は、局所的ストラテジーと全体的ストラテジーの両方を柔軟に使用している (Carrell, 1989; Anderson, 1991)。

Chida (2001) は、短期大学生を対象に多読指導を実践し、一定量を読んだ学習者は、全体的レベルの読解ストラテジーの価値を優位に認識するようになり、同時に局所的レベルの読解ストラテジーへの依存は小さくなったと報告している。また、千田 (2002) は同様に短期大学生に対する実践について、多読活動開始後、読書量が100ページを超えた段階から、話の意味内容を全体的に捉えようとする意識・自信度 (全体的ストラテジー) が高くなり、300ページを超えた段階から、話の内容や未知語にあまり左右されずに推測しながら読む姿勢ができてきたと述べている。また、多読を成功させる要因のひとつとして語彙力を重視するという意識 (局所的ストラテジー) は、読書量と関係なく持っていたとしている。今村 (2007) は、高校生を対象とした多読指導の実践の結果、タイトルや挿絵等を利用して内容を予測しながら読み進めたり、意味のわからない単語の意味を前後関係から推測したりする全体的ストラテジーをより多く使用するようになり、その一方、一語一語に注意を払って読むという局所的ストラテジーに関しては、多読による有意な影響はなかったとしている。Fujimori (2007) は、高校生を対象とした多読指導の実践報告の中で、読解ストラテジーに対する多読の効果は、ストラテジーによって現れる時期が異なり、前期 (1年目) には語彙の意味に焦点を置いた局所的ストラテジーが、後期 (2年目) には、全体的ストラテジーの使用能力に対する自信と使用の進歩の認識が増したと述べている。

このように、多読は英語学習者の全体的ストラテジーの使用を促す効果があると思われる。局所的ストラテジーへの影響については、結果に違いが見られる (影響あり: Chida, 2001; Fujimori, 2007、影響なし: 千田, 2002; 今村, 2007)。

大学進学率が高い進学校と呼ばれる高校の3年生では、検定教科書を用いた通常の授業よりも、大学入試対策問題集等を使用した大学受験を意識した授業が中心となる。リーディングの授業も、問題集を用いたやや難しいレベルの英文を扱った逐語訳中心の授業が行われるのが一般的である。

このような状況で10分間多読を行うことが、生徒の読解ストラテジーにどのような効果を持つかを調べることは、リーディング指導にとって意義のあることであると言える。

3. 研究の目的

本研究は、1週間に1回の10分間多読が、進学校の高校3年生の英文読解ストラテジーの認識に対してどのような効果を示すのかを検証し、高等学校における多読実践に対する示唆を得ることを目的とする。リサーチ・クエスチョン（RS）は次の通りである。

RQ 1：10分間多読は高校生の読解ストラテジーの認識にどのような効果があるのか？

RQ 2：高校生は、10分間多読をどのように評価するか？

4. 研究方法

Think-aloudによるプロトコル法は読み手の読解過程を知るうえで有効であるが、データ処理のために膨大な時間が必要であることと、研究者と研究参加者が1対1で実施するために、研究参加者の数が限られてしまう。そのため、本研究では質問紙法を用いることとした。

4.1. 参加者

筆者の勤務校の3年生2クラス、72名を対象に10分間多読を実践した。4.2.1.で述べる読解ストラテジーの認識のアンケートについては、3年生の他の4クラス（1クラス40名、計160名）でも実施した。

4.2. 調査材料

4.2.1. 読解ストラテジーの認識のアンケート

第1回の10分間多読実施前と最後の多読実施後に、読解ストラテジーの認識のアンケート（14項目）を実施した。多読を実施していない3年生の4クラス（1クラス40名、計160名）でも、同じ時期に実施した。アンケートは、今村（2007）とIsaji（2006）を参考に、特に多読によって影響を受けると考えられる項目を取り上げた。アンケートには、5段階リカート・スケール（5：おおいにあてはまる、1：まったくあてはまらない）を用いた。

4.2.2. 多読に対する評価のアンケート

最後の多読実施後に、「多読は楽しかったか？」と「多読は役に立ったか？」を各々5段階リカート・スケールを用いて尋ねた。そして、各々具体的に説明するよう求めた。

4.2.3. 多読用図書と多読記録用紙

多読用図書として、英語学習者用の段階別読み物（Graded Readers、略称GR）と英語を母語とする児童向けの学習絵本（Leveled Readers、略称LR）を、合わせて約350冊用意した。古川他（2007）は、多読用図書の読みやすさを評価する基準である読みやすさレベル（Yomiyasusa Level、略称YL）を、0.0～10.0の数値で表している（YLの数値が小さいほど読みやすいことを示す）。読みやすさレベルと語数を記入したラベルを多読用図書の表紙に貼りつけ、生徒が本を選びやすいようにした。毎回、多読終了の指示の後、読んだ本のタイトルと感想、語数、それまでに読んだ語数の合計を「多読記録用紙」に記入させた。

4.3. 10分間多読の実施

平成21年5月から平成21年12月にかけて、筆者の勤務校の3年生2クラス72名を対象に全17回と15回実施した。実施に先がけて、多読の意義：1）英語のインプット量を増やす重要性和そのた

めの多読の有効性、2) 長い英文を読むことに抵抗がなくなる、等と多読3原則（酒井&神田, 2005）：1) 辞書を引かない、2) わからないところは飛ばす、3) つまらなくなったらやめる、について説明した。原則として毎週1回、授業の前半を用いて行ったが、他クラスとの共通教材の進度を合わせる必要性などのために実施できない場合もあった。生徒は、筆者が教室へ運んだ4.2.3. で述べた多読用図書から好きな本を1冊またはそれ以上選んで、各自約10分間黙読（SSR）した。終了の指示の後、読んだ本のタイトルと感想、語数、それまでに読んだ語数の合計を「多読記録用紙」に記入した。筆者は、読む本について生徒の興味や英文の読みやすさレベルの観点から個別に助言したり、クラス全体に対して本の紹介をしたりした。

4.4. 分析方法

RQ 1：10分間多読は高校生の読解ストラテジーの認識にどのような効果があるのか？

多読実施前に行った読解ストラテジーの認識のアンケート結果から因子分析により抽出した因子の下位尺度得点を、多読実施前後で比較・検討した。

RQ 2：高校生は、10分間多読をどのように評価するか？

「多読に対する評価のアンケート」の結果を検討した。

5. 結果と考察

表1 読語数の記述統計

N (人)	最大値 (語)	最小値 (語)	M	SD
72	35639	8455	20740.74	7131.51

表1は、多読実施クラスの生徒の読語数の記述統計を示している。Mは平均値を、SDは標準偏差を示す。表2および表4～表7も同様である。

RQ 1：10分間多読は高校生の読解ストラテジーの認識にどのような効果があるのか？

表2 読解ストラテジーの認識のアンケート項目と記述統計 (N=228)

項	目	M	SD
1	見出し(タイトル)や挿絵・写真からその内容をあらかじめ推測した上で、文章を読み始める。	3.35	1.10
2	1語ずつ、単語の意味を確かめたあとで、文の意味を考える。	2.72	1.05
3	すでに出てきた内容と、その後に出てきた内容とを関連づけながら読み進める。	3.16	0.93
4	意味のわからない単語は、その前後の文脈から意味を推測しようとする。	3.48	1.05
5	文章の難しさに応じて、読む速度を速くしたり遅くしたりする。	3.19	1.25
6	書かれている場面や状況を、思い浮かべながら読み進める。	3.48	1.09
7	書かれている内容の、細かい部分に注意しながら読み進める。	2.46	0.81
8	多少わからないところがあっても、英文全体の意味を理解しようとしながら読み進める。	3.70	0.89
9	リラックスして読む。	2.72	1.02
10	わからない箇所があれば、その箇所を何度も繰り返し読む。	3.37	1.08
11	内容を理解する際に、自分のもっている背景的知識・経験を利用する。	2.79	1.15
12	代名詞(he, she, it, they, this, thatなど)が何を示すのかに注意して読み進める。	3.13	0.98
13	1文ずつ日本語に訳しながら読み進める。	3.23	1.18
14	次にどんな内容がくるかを予測しながら読み進める。	2.31	0.97

表2は、多読開始前に3年生6クラス（多読実施：2クラス、多読非実施：4クラス）を対象に実施した読解ストラテジーの認識のアンケート14項目の平均値と標準偏差を示している。

次に、SPSS 13.0を用いて探索的因子分析（重み付けのない最小二乗法、プロマックス回転）を行った。その結果、表3が示す因子パターン行列が得られた。

表3 読解ストラテジーの因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン）

項目内容	I	II	III
12 代名詞 (he, she, it, they, this, that など) が何を示すのかに注意して読み進める。	.66	.12	-.13
4 意味のわからない単語は、その前後の文脈から意味を推測しようとする。	.55	-.27	-.09
3 すでに出てきた内容と、その後に出てきた内容とを関連づけながら読み進める。	.51	.13	.31
2 1語ずつ、単語の意味を確かめたあとで、文の意味を考える。	.01	.66	-.08
13 1語ずつ日本語に訳しながら読み進める。	.05	.60	.08
14 次にどんな内容がくるかを予測しながら読み進める。	-.13	.09	.60
6 書かれている場面や状況を、思い浮かべながら読み進める。	.02	-.18	.56
因子間相関	I	II	III
I	—	-.18	.54
II	-.18	—	-.19
III	.54	-.19	—

この結果から、第1因子は、細部よりも英文の文脈の理解を中心に読み進める読み方を表しており、「文脈理解」因子と命名した。第2因子は、1語ずつ意味を確かめ、和訳しながら読み進める読み方を表しており、「逐語読み」因子と命名した。この読み方は、まず1つ1つの語を理解し、それをもとに文を、そして文脈の理解へと進めるボトムアップ的な読み方を表している。第3因子は、英文の内容を予測したり、場面や状況を思い浮かべながら読み進める読み方を表しており、「トップダウン読み」因子と命名した。

表4 多読実施前後の下位尺度得点の平均値の比較：第1因子（文脈理解）（ $\alpha = 0.58$ ）

	実施前(5月)		実施後(1月)		<i>t</i>			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
多読実施 (<i>n</i> = 72)	3.28	0.78	3.47	0.72	-2.00	71	<.05	0.25
多読非実施 (<i>n</i> = 138)	3.31	0.73	3.43	0.80	-2.44	137	.02	0.16

表5 多読実施前後の下位尺度得点の平均値の比較：第2因子（逐語読み）（ $\alpha = 0.55$ ）

	実施前(5月)		実施後(1月)		<i>t</i>			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
多読実施 (<i>n</i> = 72)	2.95	0.94	2.63	0.90	2.88	71	.01	0.35
多読非実施 (<i>n</i> = 138)	2.88	0.93	2.84	1.00	0.58	137	.57	0.04

表6 多読実施前後の下位尺度得点の平均値の比較：第3因子（トップダウン読み）（ $\alpha = 0.45$ ）

	実施前(5月)		実施後(1月)		<i>t</i>			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
多読実施 (<i>n</i> = 72)	2.90	0.72	3.14	0.73	-2.76	71	.01	0.33
多読非実施 (<i>n</i> = 138)	3.04	0.82	3.13	0.79	-1.70	137	.09	0.11

表4、表5、表6は、多読実施前と実施後の各因子の下位尺度得点の平均値の差を、有意水準5%で繰り返しありの*t*検定（両側検定）により検討した結果を示している。第1因子（文脈理解）

では、多読実施群と非実施群の両方で有意差が見られた（多読実施前<多読実施後）（表4）。しかし、非実施群の効果量は小さく（ $0.16 < 0.2$ ）、意味のある差であるとは言えない（表4）。第2因子（逐語読み）では、多読実施群では有意差が見られ（多読実施前>多読実施後）、非実施群では有意差は見られなかった（表5）。第3因子（トップダウン読み）では、多読実施群では有意差が見られ（多読実施前<多読実施後）、非実施群では有意差は見られなかった（表6）。これらの結果から、多読実施群の生徒は、語や文の理解を中心としたボトムアップ的で局所的な理解に意識を向けた読み方の傾向が小さくなり（第2因子：多読実施前>多読実施後）、次に来る内容を予測したり、場面を思い浮かべたりしながら、英文の文脈の理解を中心に読み進めるトップダウン的で全体的レベルの理解を中心に意識した読み方を身につけてきた（第1因子&第3因子：多読実施前<多読実施後）と言える。一方、非実施群の生徒のリーディングには変化が見られず、多読実施群の生徒と比較して、ボトムアップ的で局所的な理解を中心に意識を向けた読み方をする傾向が強いと言える。

RQ 2：高校生は、10分間多読をどのように評価するか？

表7 10分間多読に対する生徒の評価（ $N=70$ ）

項	目	<i>M</i>	<i>SD</i>
問1	多読は楽しかったですか？	4.71	0.49
問2	多読は役に立ちましたか？	4.27	0.54

注：アンケートは5段階リカートスケール

表7は多読実施後の、生徒の多読への評価の結果を示している。問1の回答の平均値は4.50以上、問2では4.00以上であり、生徒は多読はとても楽しく役に立ったと感じていると言える。

表8 事後アンケートに対する回答の説明（問1：多読は楽しかったかですか？）

評価	回 答	度数	割合 (%)
5 ・ 4	1) 色々な英語の話を楽しく読むことができた。	21	30.88
	2) 英語で書かれた話を読んで理解できた。	16	23.53
	3) 普段、英語の本を読む機会がなく楽しかった。	8	11.76
	4) 絵があるので、わからない単語があっても意味がわかる。	7	10.29
	5) 日本と文化の違いが表れて面白かった。	4	5.88
	6) 教科書やテスト以外で英文を読む貴重な機会だった。	3	4.41
	7) 絵が多く楽しかった。	3	4.41
	8) 自分の好きな本を自分のペースで読めた。	2	2.94
	9) たくさん英文を読めたのがよかった。	2	2.94
	10) 上達が感じられてうれしかった。	2	2.94

注：回答生徒数72人、回答数68（1人の生徒による複数回答あり）、無回答5人

表8は、事後アンケートの問1（多読は楽しかったか？）に対する回答の具体的な説明をまとめたものである。生徒は、10分間多読により、「英文がわかる（2, 4）」「読むのが楽しい（1, 3, 7）」、そして、さらに読むという virtuous circle (Nuttall, 1996) ができている様子が見てとれる。

表9 事後アンケートに対する回答の説明（問2：多読は役に立ちましたか？）

評価	回 答	度数	割合 (%)
5 ・ 4	1) 英文を読むのが速くなった。	23	31.94
	2) 長文を読むことに慣れ、抵抗感が減った。	19	26.39
	3) 英語の語順で理解できるようになった。	10	13.89
	4) わからない語句があっても推測して読めるようになった。	5	6.94
	5) 自分に合ったレベルの本を読めるので、読解力がついた。	5	6.94
	6) 一文一文にこだわらず大意を読み取りやすくなった。	4	5.56
	7) 習った語句を確認したり、多読で語句を覚えたりできた。	3	4.17
3	8) 模試の長文問題に役に立ったかわからない。	1	1.39
	9) テストは絵がないので多読のようにはいかなかった。	1	1.39

注：回答生徒数72人、回答数72（1人の生徒による複数回答あり）、無回答2人

表9は問2（多読は役に立ったか？）に対する回答の具体的な説明をまとめたものである。10分間多読は役に立ったと感じている具体的な説明として、英文を抵抗感なく（2）、速く（1）読めるようになったことを多くの生徒が挙げている。これは、暗示学習、つまり自動化を促す学習には多読の指導が有効であるという Grabe（2009）の指摘と一致する。

6. 結論

本研究は、大学進学率が高い進学校の高校3年生を対象に、1週間に1回約10分間、SSR（Sustained Silent Reading）を実践する10分間多読が、生徒の読解ストラテジーの認識に対してどのような効果を示すのかを検証した。その結果、生徒は多読により、英文を読む際、細部にこだわる程度が小さくなり、わからない所があっても英文全体の内容を理解しようと意識する読み方を身につけてきた。これは局所的ストラテジーを意識した読み方が減少し、全体的ストラテジーを意識した読み方が増加したことを示しており、特に Chida（2001）の結果と一致している。そして、生徒は、10分間多読は楽しく役に立ったと感じている。

進学校の3年生の授業は、教師も生徒も大学入試対策を最優先に考えて進められる。そのような状況下であっても、10分間多読により、生徒が楽しくリーディングを向上することが可能であり、英語学習に苦痛を感じる生徒が多いという問題を改善する有効な方法としても期待できることが示された。

注：本研究は、科学研究費補助金（基盤研究（C））「多読指導が英語力向上と英語学習の動機づけに及ぼす影響：中・高・大学生への実証研究」（課題番号19520523）：研究代表者・野呂忠司）の補助を受けている。

引用文献

- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75, 460-472.
- Bell, T. (2001). Extensive reading: Speed and comprehension. *The Reading Matrix*, 1, 1-13.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73, 121-134.
- Chida, S. (2001). Extensive reading—the differences of reading proficiency and awareness of strategies affected by reading quality. *The Bulletin of the Chubu English Language Education Society*, 30, 7-14.
- 千田誠二 (2002) 「多読活動初期における学習者の読解処理の意識変化について」中部地区英語教育学会紀要第31号 pp. 193-200.

- Day, R.R. & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fujimori, C. (2007). Effects of extensive reading on the awareness of reading strategies. *ARELE*, 18, 61-70.
- 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 (2007) 『英語多読完全ブックガイド (第2版)』 東京：コスモピア
- 橋本雅文 (1997) 「高等学校における多読指導の効果に関する実践研究」 *STEP BULLETIN*, 9, pp.118-126.
- 今村一博 (2007) 「高校生に対する多読指導と情意、使用する読解ストラテジーの認識との関係—縦断的研究—」 *Language Education and Technology*, 44, pp.87-106.
- Isaji, T. (2006). The determining factors in reading strategies of Japanese high school EFL learners. *ARELE*, 17, 41-50.
- 亀谷圭 (2001) 「自由読書を取り入れた中学生の多読指導」 *STEP BULLETIN*, 13, pp.122-130.
- 西岡一、吉岡貴芳、伊藤和晃 (2007) 「苦手意識を自信に変える、英語多読授業の効果」 高専教育第30号 pp. 439-444.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford, U.S.: Macmillan Heinemann.
- Richards, J.C. & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. London: Pearson Education.
- Robb, T.N. & Susser, B. (1989). Extensive reading vs. skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5, 239-251.
- 酒井邦秀、神田みなみ (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
- 島緑、橋本雅文、高田哲朗、磯部達彦、境倫代、築山徹 (2002) 「多読の効果を検証する」 京都教育大学教育学部附属高等学校研究紀要第68号 pp. 28-47.
- 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
- Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, 36, 661-672