

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—

吉野 康子*

A Study on Theories and Procedures for English Extensive Reading (2nd Report) —With Special Reference to Technical College Students' Positive Attitude—

YOSHINO Yasuko

Reading in language teaching is by far the most important of four skills though the current focus is on listening and speaking. Reading is both thinking process and productive activity. It is more than just receiving meaning in a literal sense. It involves bringing a greater thinking ability or cognitive effort. In Japan, English instruction at high school and college level usually employs the 'intensive reading procedure'. The 'extensive reading procedure,' on the other hand, has attracted comparatively little research interest. This paper reviews the theory and the literature on extensive reading, examine present studies in Japan, and discusses an ideal teaching model for College of Technology students.

Key-Words : Extensive Reading, Theories, Procedures, Positive Attitude, Cognitive Effort

1. はじめに

リーディングには音読 (reading aloud) もあるが、ここでは内容を読み取る言語活動の (reading for comprehension) を扱う。

人間にとって読む技能は非常に重要である。なぜなら、読みの経験から認識を生み、思考へと発展し、社会生活の基盤を作り、他文化や芸術や知的分野への知識や理解も増やすことができるからである。国際交流がさかんで、リスニング、スピーキング重視の傾向が強い今日だが、受信できなければ発信できない点からも、リーディングは大切である。経済や情報科学技術の進展に伴い、国家間におけるボーダレス化が急速に進み、人的、物的交流が増大しているが、中でも e-mail やインターネットなどの、書きことばの情報が多く、的確に理解する力が必要となっている。多読 (extensive reading) は、細かい部分の内容把握には多少目をつむっても、できるだけ多くの英文に接し、そこに書かれている内容の概要や要点を効率よく理解する読み方で、現在の情報化社会に適している。多くの英語の授業で行われているのは、精読 (intensive reading) だが、多読は主体性を重んじ、またたくさん読むためには速く読み、直読直解につなげる利点がある。また英語を

読む抵抗感をなくし、自分にも英語が読めるのだという自信をもたせてくれる動機付けとなる。

以上のことから、多読にしぼり、多読の理論的背景や教授法の流れを概観し、日本での多読実践をふまえて、高専での実践を検討したい。

2. 理論的背景

2-1 認知的処理から見た多読

i 単語認知の自動化

単語認知とは、語の視覚的特徴から音韻符号とコンテキストにあった意味を得るための過程である。注視した単語の中の文字を視覚的符号化した後、直接意味にアクセスする直接経路と音韻符号化を経由して語彙にアクセスする間接経路の2重経路があると普通考えられている。

Kats and Frost(1992) 正書法深度仮説 (orthographic depth hypothesis) によると、英語は言語の中では綴り字と音声の関係が不規則で、不透明で、このような深い正書法 (deep orthography) は、書記素—音素対応規則を身につけるのが難しく時間がかかると予想される。英語を母語とする児童の中に速く、正確に単語を認識するのが困難な失読症 (reading disability) や難読症 (reading difficulty) と言われる子どもがかなりいる。深い正書法をもつ英語を日本人が読めるようになるには、自動的単語認知力が必要で、多くの活字に触れる多

* 一般科助教授

原稿受付 2003年5月20日

読が最良の方法である。

Grabe(1991)は、第二言語学習者の読解能力の構成要素として、自動化された認知技能、語彙および文構造知識、ディスコースに関する知識、文章内容に関する背景知識、統合・評価の技能・方略、メタ認知に関する知識と技能をあげている。

「単語レベルから高次に行く過程(Bottom-up processing)とコンテクストレベルから低次に行く過程(Top-down processing)は同時に作動しているものの、テキストからの十分な情報抽出なくしてコンテクストレベルの意味構築はありえない。」(Grabe, 1991; Koda, 1996)からも、単語認知技能の重要性がわかる。

Seidenberg & McClelland(1989)のコネクションスト・モデルでは、英語の書字知識を、文字パターン・音素・音節・形態素間の相互関係のマトリックスとみなす。書字知識は文字間の結合ネットワークであり、目標言語の書字システムは繰り返し処理することで獲得される。従って、ある文字列を認識・処理する頻度が高ければ高いほど、その処理を実行する経路上のユニット間の結合が強化され、その単語の認知効率を高めることになる。

Haynes & Carr(1990)や Segalowitz & Segalowitz(1993)は、第二言語学習者においても処理頻度(経験)が単語認知の効率を高めることを確認した。

また Koda(1996)は、単語認知の効率化(自動化)が、一連の処理過程を形成する各段階での処理の高速化だけでなく、処理過程の効率の悪い部分を排除するという過程構造の再編成をとまなうことを主張する根拠を示した。

眼球運動の研究によると、優れた読み手はほとんどの語を注視しているという。

Just & Carpenter(1987)は普通の読みにおいて「読み手は80%以上の内容語、約40%の機能語を注視した。」と報告している。多量の文字情報を処理するには、速くて、正確な単語認知は必要不可欠である。

ii. ワーキングメモリ

「読む」という作業には、情報を処理しながら、一方で処理内容を一時的に保持するという高度な認知活動が必要とされる。このような処理と保持の作業を同時に行うことを可能にする機能はワーキングメモリと呼ばれる。Baddeley(1986) 数字などを覚える際には単純な繰り返しによる維持リハーサルが行われるが、「読み」のような高次の認知活動においては、理解した内容を精緻化リハーサルすることで記憶の定着が促進されると考えられている。ワーキ

ングメモリとは、この高次の認知活動と結びついた記憶システムとして考えられる概念である。Baddeleyの提唱する二重貯蔵モデルでは、中心的役割を担う「中央実行系」を「音韻ループ(phonological loop)」と呼ばれる音韻リハーサルバッファー機能と「視空間記銘メモ(visuo-spatial sketchpad)」と呼ばれる視覚・空間的情報の保持、形成、回転などを行う機能との2つの下部構造が支えているという。音韻ループは、文章や発話などの言語情報処理に関わり、それらを音声情報として保持する。一方、視空間的記銘メモは、非言語的な視覚イメージなどを保持するシステムである。

一方 Just & Carpenter(1989)のモデルでは処理水準と認知機能との間の関連性を指摘し、メモリ容量に制限があるために行われる情報処理と保持の間のトレードオフを想定している。そのトレードオフでのメモリ容量配分が読解など高次の認知活動に影響を及ぼしていると推定される。

読解過程では、ワーキングメモリによって処理した内容を活性化した状態で一時的に保持し、次の情報処理を遂行することで逐次処理内容を統合していくことができると考えられている。さらに読解過程では単語認知といったボトムアップ的な処理から推論といったトップダウン的な処理までが並列的に行われるため、読解内容の難易度や読解力に合わせてワーキングメモリの容量配分が無意識に行われていると考えられる。つまり、難解な文章を読む場合、ボトムアップに費やす容量が多くなり、保持のための残存容量が少なくなるのでメモをとったり何回も読み直す必要が生じるのである。熟達した読み手は低次の情報処理作業を自動的に行っているため、意味の精緻化や推論などといった高次の言語活動により多くのメモリ容量を充てることのできるのである。

Osaka & Osaka(1992), Harrington & Sawyer(1993)は、第一言語読解で観られたようなワーキングメモリ容量の影響が第二言語読解においても観察されると報告している。

また Miyake & Friedman(1998)は、読みの下位技能のなかでも言語的曖昧性の判断や、複雑な統語構造の理解、推論生成、未知語の習得といったより高次の技能においてワーキングメモリが大きな影響を及ぼすと報告している。またワーキングメモリの言語処理への影響は第一言語より第二言語の方が大きいことを指摘し、第二言語におけるワーキングメモリの役割の重要性を述べている。

2-2 動機付け

Day & Bamford(1998) : extensive reading

bookstrap hypothesis（多読ブックストラップ仮説）によると、「学生が多読における最初の成功によって自分も第二言語で読むことができる、多読はやりがいのある楽しいものだということを見出す。これが第二言語での読みに対する積極的な態度を発達させ、第二言語で読もうというより大きな動機付けとなる。」としている。多読プログラムを成功させる10の特徴は次のとおりである。

① 学生は教室内で読むこともあるが、主として教室外でできる限り多く読む。

② 異なる理由や異なる読み方で読めるように広い話題の様々な教材が利用できること。

③ 学生は自分が読みたい教材を選び、面白いものは自由に途中で止め、別の教材にかえることができる。

④ 読む目的は楽しみ、情報、概略の理解を得ることである。どの目的で読むかは教材の性質、学生の目標によって決定される。

⑤ 読むこと自体に意味があるのであって、読んだ後、内容理解の確認問題のような練習はほとんど行われない。

⑥ 読みの教材は語彙と文法との観点から学生の言語能力内にあること。

読んでる間めったに辞書を使うことはない。

⑦ 読みとは個人で、自分の方法で黙読することである。すなわち、授業外に、好きな時に好きな場所で自分のペースでなされるものである。

⑧ 易しい本や教材を読むので、読む速度は速いのが普通である。

⑨ 教師は学生をプログラムの目標に方向づけし、方法を説明し、学生が読んでいるものに絶えず注意を払い、学生がプログラムから最大限のものが得られる指導をする。

⑩ 教師は学生にとって読みの役割モデル(role model)である。すなわち、教室の読み仲間の活発な一員であり、本を読む人とはどのような人か、どのような利益があるかを示すことができる人である。

多読により、英語を読む抵抗感を減らし、自分にも英語が読めるという自信がもてることが何より大切である。

3. 教授法

3-1 教授法の流れ

文法・訳読法 (The Grammar-Translation Method) は、古くはローマ時代からそして現在でも使われる教授法である。ヨーロッパでさかんだったラテン語

やギリシア語の形態論的思考方に源がある。この教授法のねらいは、言語の文法を理解できるように教え込み、自国語からの翻訳練習を重ねることによって、新しい言語を正確に書けるように訓練することにある。

直接教授法 (The Direct Method) は、1890年代からさかんになり、従来の文法・訳読式教授法の反動として生まれた。共通の信念として、生徒はその言語を豊富に耳で聞くことによって、その言語を理解することを学び、また、それを動作に結びつけながら、話すことによって、話すということを学ぶのだと考えた。この過程は子どもが自国語を学ぶ方法であり、また、他国の言語環境に連れて行かれた子どもが第二言語を習得する方法であると主張された。

この時代に発達した Berlitz Method, Gouin Method, Audio-lingual Method, Reading Method, Graded Direct Method, Oral Method, Army Method, Oral Approach, TPR も直接教授法の形式に入れることができる。なぜなら、これらの教授法は、教師も生徒も自国語を介在せず、単語や語句を実物や動作と結びつけて学習することを提唱していたからである。文法は、どうしても教えなければならないときは、実例から帰納的な方法で規則を導き出し、決して文法のための文法に陥るような演繹的な方法とはならない。話すこと (speech) が読むこと (reading) に先行するが、読みにおいても、生徒は自国語に訳すという中間段階を通らずに、印刷された語と、その語の意味の理解とを直接結びつけるようにと奨励された。

1970年代から注目されてきた現在の教授法 (Present-day Method) には、Cognitive Approach, Silent Way, Community Language Learning, Suggestopedia, Notional-Functional Syllabus, Communicative Approach などがある。これらは、従来の教授法と違い、学習者の情緒面に対する配慮が重視されている。

認知学習理論は、生成変形文法と認知心理学を理論的な支えとし、言語の学習は学習者が実際に聞く言葉から、学習者自身が言葉に内在している規則を発見し、その規則を創造的に使っていく過程だと考える言語習得理論である。したがって、この学習理論では、学習者は教師が与えた文や文型を単に反復練習して暗記するのではなく、与えられた多くの文の中からそれらの文に内在する規則を発見し、その後、その規則を実際に使って新しい文を創造的に作れるような練習を行うようになっている。

現在、日本でもさかんな Communicative Approach

は、1970年代に入って、EU諸国間の交流や意思伝達の手段としての外国語の能力が要求されることから生まれた。Van EK や Wilkins などが、Notional-Functional Syllabusとして知られる「概念と機能」を中心としたシラバスを提案した。それに基づいた言語の「伝達目的」「使用目的」に重点を置く教授法である。言語教育学者によって方法論の相違はあっても、言語使用、言語機能、学習者のニーズなどの重視と伝達能力の養成を目指したシラバスに特徴がある。

折衷的アプローチ(The Eclectic Approach)というのは、教授法一つに固執するのではなく、臨機応変に良いところを活用するものである。

折衷的方法の先駆者として、Henry Sweet や Harold Palmer があげられるが、Sweet は「優れた教授法は、まず、包括的で折衷的でなければならない。しかも言語科学の徹底した知識に基づいていなければならない」(Sweet 1899)と述べている。また1921年に出版された『語学学習の原理』(The Principles of Language-Study)において、Palmer は「2つか、あるいは、それ以上の対立する方策を受け入れ、・・・それらを別個のものとしながらも大胆にプログラムの中に包括し、均整のとれた、まとまりのある全体の中でそれぞれが充分機能できるようにするのだ。」と述べている。これを称して複合的アプローチ(multiple line of approach)と言っている。折衷主義の人々は、あらゆる周知の語学教授法の最も優れたテクニックを教室での学習過程に吸収するように努め、それをその目的に最もかなったように用いるのである。

3-2 読書中心の教授法(The Reading Method)

1929年にColeman報告書が米国における「現代外国語研究」(Modern Foreign Language Study)の一部として公表された結果、米国の生徒の大多数が2年間しか外国語を学習していない事実が明らかになった。このような短期間の学習に対する適切で唯一の目標は、読みの力を伸ばすことしかないと言った。読書中心の教授法では、生徒は、読んでいるものを意識的に努力しながら訳すのではなく、その意味内容を直接そのまま理解して読むようにと教えられた。この教授法では、言語の学習はまず口頭で始められる。生徒はその言語の音体系の手ほどきを徹底的に授けられ、簡単な言い回しを聞いたり、それを使って話したりすることに慣れる。読みに入ってからでも、テキストと関連づけて口頭練習は続けられる。次に、授業の主要な部分を精読と多読の2つに分けて、授業が行われる。まず、精読は、教師の指導の下に、

文法学習、語彙習得、また理解しながら完全文を読む練習などの教材が提供される。生徒は訳すことは求められず、知らない語の意味は文脈から、または、本国語や他国語の同族語(cognates)から推測するようにいわれる。そして、多読の場合は、学力のレベルに沿って段階づけられた一連の文章を、生徒は全く自分だけの力で読むという作業をする。自主的に黙読する力を伸ばすことと、各自で読む速度をはやめることが強調された。頻度語数(frequency word counts)が開発され、語の頻度レベルに合わせて書かれた段階別リーダーの基礎ができた。生徒の読書力が伸びるに従って、1つのレベルから、次のレベルへと教師の指導を受けながら進んでいく。読んだところを生徒がどれくらい理解しているかは、その内容についての質問によってテストされ、翻訳にはよらない。

この読書中心の教授法は、優秀な生徒の外国語の読書力を増進すると言われ、多読方式では、生徒自身の速度と難易度に合わせて学習できる利点がある。また、この教授法は、その言語を話す人々に対する興味やその生活様式についての好奇心をかきたてることにも意義がある。しかし、この多読方式の問題点も指摘されている。まず、十分に統制がとれていないと、理解度よりも通読したページ数、つまり質より量に満足することになる。また、ごく少数の生徒を除いては、短期間の読みのコースを終えただけでは、段階別でない教材を楽々と、しかも直接理解しながら読むことは無理のようである。平均的な生徒はあまり早い時期に段階別でない教材に出会うと、結局辞書の助けを借りて解読せざるを得なくなり、読む技能の貴重な訓練を無駄にしてしまうとも言われる。これらの指摘も考慮して、多読を考察していきたい。

4. 教材選択の指針

4-1 段階別読本(graded readers)

多読指導では、教材の易しい言語レベルと、多様な内容と話題が、読もうという気を起こさせる大切な要因である。多読を促進させるための、教材選択の判断基準をNuttall(1996)は、SAVEという頭字語(acronym)でまとめている。

それは、

S(hort)-長いと見ただけで読む気がしなくなり、
読んでも退屈してくる。

A(ppearing)-装丁や絵やイラストが訴えるものであればよい。

V(ariet)—内容、読み手の言語能力や知的程度の観点から多様な読み手のニーズに応えられるよう教材を揃える必要がある。

E(asy)—言語に格闘する必要のないテキストであれば、すらすら読むことが期待できる。

伊藤他(1985)は教室における多読指導の教材選択の視点として次の4点をあげている。

- ・主として、既習の言語材料で構成されていること
- ・題材は生徒の興味、関心を喚起するようなものであること
- ・1時間の授業で読み終わられる程度の英文の量であること
- ・構文や語句の注のつけ方に配慮がはらわれていること

藤原(1991)は、家庭における多読をねらいとした教材選択の視点として次の5点をあげている。

- ・生徒が興味を持ちそうな内容であること
- ・構文が複雑でなく、未知の文法事項を含まないこと
- ・表紙、活字、挿絵など視覚的な配慮があること
- ・やたらに注が多くないこと
- ・値段が手ごろであること

生の教材(authentic material)でない問題点は、Honeyfield(1977)「生の英語を読むのに適切でない読解方略を発達させてしまうかもしれない」、Lothring-Woloszyn(1988)「易しく書き直された読本の言語は幾分人工的である」等、指摘されているが、そもそも「authentic」な教材とは何であろうか。それは、「特に教育目的(pedagogic purposes)を持って書かれていない、あるいは話されていない」という意味である。Breen(1985)は、authenticityとは言語の質のみで決定されるのではなく、学習者が体験する学習過程全体の質によって決定されるとし、次の4つのタイプをあげている。

①Authenticity of texts which we may use as input data for our learners

② Authenticity of learners' own interpretations of such texts

③Authenticity of tasks conducive to language learning

④Authenticity of the actual social situation of the language classroom

また、Widdowson(1979)はauthenticityとはテキストそれ自体に備わっているものではなく、読者が自分の目的に沿って教材を読む過程で、その度に再構築されるものと言う。

このように、言語の質のみを問題にするのではなく、学生が読むことを楽しみ、教材と自分の間に発見があり、自信をもつには、段階別教本は適当であると思う。

4-2 テキストの難易度

Krashen(1985)は*i plus one*と表現する理解可能なインプットを与えることの大切さを強調した。多読に適切な未知語の割合、Hirsh and Nation(1992)、West(1995)、Laufer(2000)は2%が適切であると言い、Nuttall(1996)は1%が適切であると主張する。Laufer(1992)は未知語の割合が5%を越えると、満足すべき理解度に達しないことを実証したが、この場合の理解度は読解テストが56%以上の場合である。

一方、自動的に認知できる語(*sight vocabulary*)を増やすことが目的であるなら、Day and Bamford(1998)の*i minus one*と表現する、学習者の語彙力や文法力内にあるテキストを読むのが理想である。

5. 日本での多読指導

5-1 多読実践の傾向

日本での多読実践の1990年代からの主要なものを、年代順にあげると、次のようになる。日本人学習者に対する多読指導の実証研究は多いとは言えないが、関心は高まってきている。授業時数の不足や、教師の認識の面からも、高校までの段階で、授業内に多読を取り入れている例は少ない。金谷他、葉袋、長はマラソン形式で、希望者が、読破数を距離にして競う方式を用い、また鈴木はペーパーバッククラブとして多読の実践をしている。また、授業内にも指導や実践を試みた例が、橋本他、藤原、横森である。大学での試みは、及川、水野等、もっと自由に、正規の授業の一環として行っている。BENIKO & KRASHENは英語の苦手な再履修のクラスで実践をおこなった。

i. 「高校における多読プログラム その成果と可能性」 1991 金谷憲・長田雅子・木村哲夫・葉袋洋子

ii. 「多読指導のこころみ」 1991 藤原宏之

iii. 「個人差に対応した多読指導の効果」 1992 鈴木寿一

iv. 「リーディングマラソン—多読指導の試み」 1993 葉袋洋子

v. 「英語多読の長期的効果—中学生と高校生プログラムの比較—」 1995 金谷憲・長田雅子・木村哲

- 夫・葉袋洋子
- vi. 「私のリーディングマラソン」 1996 長勝彦
- vii. 「EXTENSIVE READING IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE」1996 BENIKO MASON &STEPHEN KRASHEN
- viii. 「高等学校における英語多読指導」「多読指導からのアプローチ」1998 橋本雅文・高田哲朗・磯部達彦・境倫代・池村大一郎・横川博一
- ix. 「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」 2000 横森昭一郎
- x. 「多読を中心としたリーディング指導の個別化」 2000 及川賢
- xi. 「出会いと対話のある多読の授業—Reading for Pleasure—」2002 水野邦太郎

以上の先行研究の中では、特にviiiの「高等学校における英語多読指導」を参考にしていきたい。理由は、まず高校1年生に対する実践で、年齢が高専低学年生とほぼ同じであること、対象が希望者でなく全員であるということ、多読指導を授業内と課外での二本立てで行う点で、筆者の実践する方法と共通である。また、対象者への姿勢が、強制的でなく自主的で、読書意欲を喚起するための工夫がみごとである。フィードバックを迅速にしてこそ効果があることから、「多読通信」を発行して、推薦図書や新刊の紹介、貸し出し冊数ベスト10、他多読に関する情報を提供し、励ましている。また、目指すものとして「多量の英語のインプット」「英語の苦手意識の克服」のみならず、「読んで成長する」ことに視点をあてている。「種を蒔いても水を与えなければ花は咲かない」と同じように、教室で学んだことも、自由読書という機会を与えてやらなければ、成長につながらないのである。「読んで幸せになる」と、「学ぶ」ことが「幸せ」につながるための一つの架け橋として多読を位置づけていることにも共鳴できるからである。

5-2 多読実践の成果と課題

金谷他(1991)の研究では、①高校1年生が4週間という比較的短い期間にも相当量の英文を読むことが出来るということ、②日本語のような感覚で英語の本にも接することが出来るようになるのに、多読プロジェクトが役に立つこと、③多読の効果が学校の成績にも反映しつつあると報告している。また葉袋(1993)においても、アンケートや感想から、英語に対する気持ちや姿勢、英語の読み方や学習の仕方などが、好ましい方向に変化していると報告している。長(1999)の中学での試みは、マラソン前の準備を重視し、その結果、教師の意図を感じ取り、

積極的に取り組んだとしている。鈴木(1992)は、①多読によって、英語学習に対して好ましい態度を養うことができる、②英文を読むスピードが向上する、③多読の効果が現れるのは、個人差があるが、300ページ前後を読破したあたりであろう、④多読は有効な受験対策にもなる、⑤多読は少なくとも高校1年生から始めることができると報告している。金谷(1992)は、プログラム参加後の参加者の英語学習に対する取り組み方等、長期的効果について示唆している。

このように、希望者に対しての多読の実践は、短期であってもかなりの成果をあげているが、もともと英語学習に対して、努力し得意な生徒が参加するのではないかとという疑問も残る。

藤原(1991)は、多読・速読はgood readerを作る条件とし、教室における多読・速読指導の手順と、家庭における多読指導を述べ、英語学習の動機づけとして「読む」ことの重要性を主張している。

横森(2000)は、公立高校定時制課程の生徒を、実験群(多読群)、統制群(精読群)に分け実践し、多読により読解力が直に向上するとはいえないが、読解スピードと動機付けは高まったと報告し、授業中の諸活動をカットしても多読指導することは効果的であると述べている。

橋本他(1998)は、授業内の時間で、テーマ別に読解指導を行い、希望者だけでなく、1学年全員を対象に1年にわたって継続的な指導と調査をおこなった。その結果、多読学習以前の読解力に関係なく、多読と平行して読解力が着実に向上し、読破ページと読解力の間には強い相関が見られたという。また、多読学習が、学習者のリーディングに対する意識の変容や好ましい態度の育成にもつながると述べている。

大学での実践においても、及川(2000)は、学生の意識の好ましい変容を述べ、水野(2002)は学期を通じて走行した距離を競いあうリーディングマラソンと同時に、Aが取れる必要条件として18冊以上あるいは180km以上走破する、という具体的な数字を示している。またコンピューターを媒介にした「学びの共同体」として、感想文等の情報交換を実践し、成果をあげている。BENIKO&KRASHENの再履修の学生での実践でも多読による動機付けと、顕著な読解力の伸びを実証している。

大学での授業内の取り組みと違い、高校や高専では、検定教科書も使用し、授業時間も削減のなか、実践するのは大変なことである。また、なかなか多読が行われない理由としては、多読の効果が科学的

に明確でなく、教師の認識も、重要性は認めても、それより精読のほうが便利で有利と考える場合が多いのではないだろうか。

5-3 日本で実施の多読教授法と筆者の実践する多読教授法の比較

表1に対象参加者期間の比較、表2に教材、授業内外活動、レベルの比較、表3に感想文、データ分析、確認・奨励の比較を示す。

5-4 橋本他の実践と筆者の相違

以上の表でも明らかのように、橋本他プロジェクトと筆者の行う多読実践の共通点は多いが、相違点について詳しく述べる。まず、期間が1年という長期ではなく、3ヶ月である。しかし、3ヶ月の経過、結果をみて、継続の方向を新たに考えたい。負担になるタスクは課さないのは同じだが、筆者の使用する読書カードには、5段階評価の「おもしろさ度」「難易度」以外に、完読しなくても努力が把握できるように、「どこまで読めたか」「かかった時間」を加える。そして、感想文も負担のない程度で、または書きたい場合はいくらでも、英語でも日本語でも書かせる。それは、学生個人の様子や気持ちを理解するのに役立つと思われるからである。

実践前後にWPMを用いた読解力とアンケートを実施することは同じだが、筆者は読解において語彙力も重要と考えるので、語彙力のテストも前後に行う。橋本他は、200名の被験者を、まずプリテストのWPMの値によって、「成績上位群」(80WPM以上)と「成績下位群」(80WPM未満)の2群に分類し、さらに、それぞれの読破ページにしたがって、200ページ以上の者、100ページ~199ページの者、100ページ未満の者の3群に分類して、計6群を設定している。その6群の伸びを、模擬試験の成績の推移との関係でも考察している。筆者の場合は、成績上位群、下位群に分ける妥当性はないと思うので、分けず、個人の変化にできる限り注目していきたい。

授業内と授業外の2本立てで多読を実施することは同じだが、授業内の読解指導の内容は異なる。橋本他は、第1回—Scanning 6月下旬、第2回—Previewing & Predicting 9月上旬、第3回—Guessing Word Meanings 9月下旬、第4回—Topics & Main Ideas of Paragraph 10月下旬、第5回—Patterns of Organization 12月中旬、第6回—Skimming 1月中旬と行っている。筆者の場合は、短期に集中して行い、精読以外の読み方を知らない学生のために、多読の前に読解スキルの指導を集中的に行いたい。

参考文献

- 相澤一美(2000)「日本人英語学習者の未知語推測と教材示唆」『日本教材学会年報』第11巻
- 卯城祐司(2001)「学習者」「リーディング」『新学習指導要領にもとづく指導法』大修館書店
- 長勝彦(1996)「私のリーディングマラソン」『現代英語教育』8月号 研究社出版
- 門田修平(2002)『英語の書きことばと話ことばはいかに関係しているか』くろしお出版
- 門田修平・野呂忠司(2001)『英語リーディングの認知メカニズム』くろしお出版
- 金谷憲(1995)『英語リーディング論』河源社
- 金谷憲(1992)「英語多読プログラム—その読解力、学習方法への影響」『関東信越英語教育学会研究紀要』
- 鈴木寿一(1992)「個人差に対応した多読指導の効果」『英語教育研究』第16号 日本教育学会関西支部
- 高梨庸雄・卯城祐司(2000)『英語リーディング事典』研究社出版
- 谷口賢一郎(1998)『英語教育改善へのフィロソフィー』大修館書店
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ(1999)『学習者中心の英語読解指導』大修館書店
- 天満美智子(1994)『新しい英文読解法』岩波書店
- 天満美智子(2000)『英文読解のストラテジー』大修館書店
- 橋本雅文ほか(1998)「多読指導からのアプローチ」『英語教育』大修館書店 Vol. 47 No. 2
- 藤原宏之(1991)「多読指導のこころみ」『英語展望』No. 97 ELEC 英語協議会
- 森住衛(1981)「楽しい授業とは何か」『英語教育』大修館書店 Vol. 30 NO. 1
- 葉袋洋子(1993)「リーディングマラソン—多読指導の試み—」『現代英語教育』7月号
- Cohen, Andrew D. (1990) *Language Learning*: Newbury House
- Day, Richard R. and Bamford, Julian (2001) *Extensive Reading in the Second Language Classroom*: Cambridge
- Nuttall, Chirstine (2000) *Teaching Reading Skills in a foreign language*: Macmillan Heinemann
- Rumelhart, D. E. (1980) 'Schemata: the building blocks of cognition' *Theoretical issues in reading comprehension*

表 1 多読実践の項目別比較(1)

	対象	参加者	期間
金谷他	高校1年生	希望者 60名	4週間
藤原	高校生	担当全員	1年
鈴木	高校生	ペーパーバッククラブ員	8ヶ月
栗袋	中・高校生	希望者 40~60名	(高校)4週間 (中学)3週間
長	中学2・3年生	希望者	中学2年3学期から1年
Mason&Krashen	大学生	再履修クラス 30名	半年
橋本他	高校1年生	高校1年生全員	1年
横森	高校生	担当全員	半年
及川	大学生	担当全員	7週間
水野	大学生	担当全員	半年
酒井	大学生	担当全員	1年
筆者	高専2年生	2年生担当全員	4ヶ月(4月~7月)

表 2 多読実践の項目別比較(2)

	教材	授業内・外活動	レベル
金谷他	Graded Readers 日本語注釈のない市販のもの	授業外で、400語を1kmのマラソン形式 辞書は使用しない	楽しんで読めるレベルから始め、次第に上げる
藤原	Graded Readers	授業内は教科書に関連の深い読み物を1時間以内に読み取らせる。 授業外は指定図書から選択させ、夏休みの課題にも出す。	初級、中級、上級に分け、自分に合ったものを選択させる。
鈴木	Graded Readers	授業外で、マラソン形式	好きな本を借りて読む
栗袋	日本語注釈のない、英語圏で出版されている図書	授業外でマラソン形式 できるだけ辞書は使用しない	楽しんで読めるレベルから始め、次第に上げる
長	教科書以外の中学校検定教科書6社18冊を各40冊ずつ。	授業外でマラソン形式	好きな本を借りて読む
Mason & Krashen	Graded Readers	授業内と外で学期中に50冊読むことを課す	600wordsから1600wordsの本の中から選ぶ
橋本他	Graded Readers	授業内に6回スキル練習 授業外で多読。夏休み3冊課題図書(1冊必修)	好きな本を借りて読む
横森	4回までは教師の与えた英文を援助しながら読む	授業内で、1回の授業あたり25分の多読活動	
及川	医学・健康に関する英文	授業内	好きな本を読む
水野	Graded Readers と英語圏の子ども向けの本、日本の漫画の英語版	授業外に読み、授業内では、読んだ本と Reaction Report を持参して、仲間に本に対する思いを語る	好きな本を借りて読む

酒井	Graded Readers と英語圏の子ども向けの本、日本の漫画の英語版	授業内 疲れていたら、寝ていてもよい 150 万語を超えるまでは辞書の使用は禁止。それ以後は英英辞典のみ使用してよい	どんなにできる人も 100-200 語レベルからで、少しずつレベルを上げるが、上げた後も易しいレベルの本を並行して読む
筆者	Graded Readers と英語 I の検定教科書	授業内、外両方で行い、毎週授業内にスキル練習も行う できるだけ辞書は使用しないよう指導する	自分がやさしいと感じるレベルを勧めるが、興味があり、読みたい本を読む

表3 多読実践の項目別比較(3)

	感想文	データ分析	確認・奨励
金谷他	書かせる（英語でも日本語でも）	参加者と不参加者の2グループの校内共通実力テストのスコアの変化分析 アンケートやインタビューで意識変化を考察	読了後のノートチェックに、シールや励ましを与える
藤原	書かせる（英語でも日本語でも）	約1ヶ月をめに、サイドリーダーの小テストを予告し、行う（正誤、選択、人物選択問題、英問英答）	40 題ほどの小テストの結果を事後評価としている
鈴木	書かせない（ページ数、難易度、興味深さを5段階で評価するレポートのみ）	一般生徒と会員のリスニングテスト、速読テスト成績比較、会員の読書量と定期考査の成績の偏差値換算による伸びの分析	
栗袋	書かせる（英語でも日本語でも）	参加者と不参加者の実力テストにおける読解力部分の成績比較 アンケートによる生徒の意識変化を考察	読了後のノートチェックにシールや励ましを与える
長	「報告書」の形で、興味のある課、内容紹介、使いたい英語表現を書かせる		生徒の走行状況を把握し、トツプを走っている生徒の感想を紹介したりして、励ます
Mason&Krashen	書かせる（日本語で、簡単な概要と自分の気持ち、自己評価の日記）	前後に100語のクローズテストを行い、分析する	学生のノートをチェックしたり、読み方をアドバイスして励ます
橋本他	難易度、おもしろさを5段階で評価し、他の生徒への推薦文を書かせる	読解力テストを前後に行い、その成績と、読破ページのデータを分析 アンケートによる生徒の意識の変化を考察	「多読通信」の発行や、リーディングスキルの指導で、多読を奨励する
横森	書かせる（日本語で5~6行以内）	リーディング能力、語彙、情意の三領域を pre-test と post-test で測定し、統制群（精読群）と実験群（多読群）を比較	最初の4回目までは、教師が援助しながら、まとまった英文を読む練習をし、5回目からマイペースで読ませる。

及川	書かせる（要約） 要約を提出したら、 次に進む	アンケートにより、学生の意識調査	評価は、授業で使用していない同レベルの英文の試験と、読んだ総語数と要約の点で採点する。
水野	書かせる（日本語で、 量は自由、本からの 英文の引用を必ず行 う）		仲間に本を紹介するブックトークにより、課題意識、理解度をチェックする。 評価は、単位取得に13冊以上、あるいは130km以上走破、Aが取れる条件は18冊以上あるいは180km以上走破すると示す。
酒井	書かせない（書く暇 があったら読ませ る）		テストは一切行わず、学生との対話で確認する。 評価は出席のみ
筆者	書かせる（負担にな らない程度、英語で も日本語でも）気 に入った箇所を抽出 させる	実践前と実践後に、読解力テスト、語彙テスト、態度・意識をさぐるアンケートを行い考察する	授業内の読解技術指導を通して確認し、読書カードにより、個人的にアドバイスする