中高一貫校での英語多読指導の科学

― 統計，言語分析による，英語力，言語力，自己効力感の変化を予測する科学的指導モデルの提案 ―

兵庫県／神戸大学附属中等教育学校　教諭　増見 敦

概要　本研究では，授業中の10～15分間を利用した授業内英語多読活動にかかわる中高一貫校生の英文読語量，読書などの意識調査およびGTEC for STUDENTSスコアの分析結果に基づき，多読活動による学習者の能力（英語力，言語力）・意識（自己効力感を含む5観点意識）の関係について，授業内英語多読指導効果モデルの構築を試みた。

授業内英語多読活動を通じ，学習者は一定量の読書を行い，文法訳読精読型の英語の読みではなく，多読型の新しい読みのストラテジーを学習者に獲得させる上で統計上有意な効果が確認された。また，学習者の読みに対する自己効力感の大幅な上昇も確認され，GTECで測られる英語リーディング力をも向上したことが明らかになった。一方でこの活動の限界も示唆され，本研究の分析結果に基づき，「強制的読み」から「自律的読み」，あるいは「学び読み」から「楽しみ読み」に向けた，より広義の言語力獲得へ拡張できる新しい多読プログラム開発に向けた課題をまとめた。

1　本研究の目的

近年，中学校，高校での英語指導において多読指導への関心が高まっている。筆者も平成24年度に関西圏の国立大学附属中等教育学校の4年生（一般の高校1年生に相当）を対象に週2回のOral Communication Ⅰの授業時間内において，10～15分間を利用した授業内英語多読を実践した。授業内において，短い時間の読みの活動を繰り返して行うことをSustained Silent Reading（SSR），または「持続的黙読」と呼ぶことがある（Krashen, 1993）。この方法により学習者が読書時間を確保できることに加え，指導者が学習者の読書状況を観察し個別指導を行うことができる，学習者の集中力を養うことができるといった利点があるとされる（高瀬, 2010）。授業内英語多読活動では学習者には事前に，いわゆる多読三原則（1. 辞書を引かずに楽しめるものを読む，2. わかるところをつなげて読む，3. 自分が面白いと思う本を選んで読む）（古川, 2010）を解説し，好きな本を選んで読むように指示し，読み終えた本については読書記録用紙への記録を行わせた。本実践では，「読書量・読書意識・能力向上感のいずれにおいても，学習者の習熟度レベルにより多読活動の効果は大きく異なる」（増見・石川, 2012）という事実が明らかにされ，多読に対する習熟度適性が存在することが確認された。

実験協力校での授業内英語多読実践は平成25年度で2年目を迎えることになり，中学段階にまで多読指導を導入することが検討された。しかし中高一貫校での多読実践研究例は少なく，中高一貫校において英語多読指導を体系的に取り入れることの教育的効果は必ずしも明らかとは言えない。こうした問題意識が本研究の端緒となった。

以上の問題意識に立ち，本研究では中高一貫校における多読指導実践の教育的効果を多角的に検討することをめざした。調査においてはまず，学習者の読語量の変化と，標準化されたスコア型英語テストにおけるリーディング・スコアの変化に注目した。同時に，テストスコアだけでは観察できない学習者の内面的変化を明らかにするため，実験前後にアン

ケートを実施し，学習者の英語読書などに対する関心，意欲，態度を含めた意識の変化を計量的に観察した。また，アンケート分析においては計量的な回答データの分析に加え，学習者の心理的・内面的変化をより詳細に把握する観点から，学習者が記述した回答文を形態素単位で解釈するという手法を導入した。その後，学習者の読語量と，読書などに対する意識がリーディング・スコアの変化に与える影響について，重回帰分析による確認を行い，最終的に，授業内英語多読活動がもたらす学習者の能力・意識変化の関係を示す総合的モデルについて提案することとした。

2 先行研究

近年，英語授業における多読活動への注目から，多読に関する実践研究は数多い。ここでは，多読が読解ストラテジー，読解力，自己効力感などの情意面に与える影響を扱った研究，そして多読と母語の読みに対する態度や異文化理解との関係を扱った研究とに分けて，それぞれの一端を概観する。

2.1 多読によるリーディングストラテジーの獲得

英文読解においては，適切かつ効果的なリーディングストラテジーの使用が重要である。多読活動が，こうしたストラテジーの獲得に貢献することを示唆する研究も多い。

例えば伊佐地（2010）は，高校における多読実践の中で，多読が英語学習者の読解ストラテジー意識にどのような影響を与えるかを検証した。その結果，学習者は多読により，英文を読む際，細部にこだわる程度が小さくなり，わからないところがあっても英文全体の内容を理解しようとする読み方を身につけることを確認し，多読が学習者の局所的ストラテジーより，全体的ストラテジーを促す効果があると報告している。

城一（2010）は大学生を対象にしたSSR多読実践の中で，読書量の増加に伴い，辞書使用や語彙推測などの学習ストラテジーを学習者自身がコントロールして使用していることを報告している。

また，多読指導において，指導者の適切な介在が有効であるとする知見もある。城野（2008）は，SSR多読実践の中で，指導者からのコメントや助言など，言語的報酬を与えることにより学習者の多読への動機が高まり，その結果として，読みの速さを伸ばすことを実証している。

2.2 多読による読解力の向上

教育実践を踏まえ，英文読解能力の変化を調査した研究も多い。

例えば，佐藤（2005）は中学校での実践の中で，速読練習を取り入れた多読授業が，学習者の「理解を伴った上での速読力」を伸ばすことを実証している。

橋本他（1997）は，高校生における多読指導を踏まえ，読破ページ数と読解力の間に強い相関があることを示しており，多読学習が学習者の読解力向上を促すとともに，リーディングに対する好ましい態度の育成につながることも実証した。

その他，Waring（2009）は多読・多聴による語彙習得上の効果について，また，Bell（2001）は多読が読解速度，ならびに読解力の向上に効果があると報告している。

2.3 多読が自己効力感などの情意面に与える影響

多読の効果として最も取り上げられるのが情意面の効果である。

例えば高瀬（2010）では，高校生，大学生を対象とした多読実践を踏まえ，多読により学習者のやる気を引き出すことができる他，学習者の自信をつけることができる，英語嫌いを減少できるといった情意面での変化を報告している。

また城野（2010）は多読指導による有能感支援について自己決定理論の視点から，過去の自分との比較の中で，どの程度読みの速度や理解度が向上したかを意味する「過去基準」での有能感の満足度や，この本なら自分でも読めそうだという認知の「効力期待」について多読が果たす役割と効果について紹介している。

2.4 多読と母語の読みに対する態度，異文化理解との関係を扱った研究

母語（日本語）が英文多読に与える影響を扱った研究や，多読が異文化理解や言葉に対する感性に与える影響について扱った研究も多い。

例えば，Yamashita（2004）は多読指導にあたり，母語における読みに対する態度の重要性を指摘し，Takase（2007）は日本の高校生を対象に，多読に影響を及ぼす因子分析を行い，第二言語と母語に対する内発的動機が多読量を最も説明する因子であると報告している。

また高瀬（2010）では，多読と学習者の視野の拡大，外国文化・生活習慣に対する理解との関係について，学習者は文字から学ぶだけでなく，印象的な挿絵も利用しながら異文化に対する理解・関心を深めていることを報告しており，多読初期に読む絵本の効果を強調している。

3 本研究におけるリサーチ・クエスチョン

授業内多読実践の具体的な効果の検証に先立って重要になるのは，多読指導によって生じる学習者の変化の多面的な記録と分析である。学習者の授業内多読活動を開始して4か月経過した時点における「読語量」，「リーディング力」，および「読書習慣」，「社会興味」，「楽しみ読み意識」，「英語読書による自己効力感」，「多読型ストラテジー」の5観点の意識の変化に焦点を当てて調査を行う。本研究では，5観点の中で「楽しみ読み意識」，「多読型ストラテジー」という観点を独自に導入した。「楽しみ読み意識」の観点とは，英語読書を，勉強のためといった分析的な「学び読み」ではなく，多読の本質である「楽しみのために読む」意識を測るものとして，また「多読型ストラテジー」の観点については，一般的な読みのストラテジーとは別に，多読で望ましいとされるストラテジーが獲得されたかどうかを測るものとして設定した。また，本研究では「リーディング力」を，中学，高校生対象の標準化されたスコア型英語テストであるBenesse® のGTEC for STUDENTSで得られたテストスコアと仮に規定することとする。

調査に先立ち，具体的に以下の6つのリサーチ・クエスチョン（RQ）を設定した。

RQ1：多読活動により，中高生はどの程度の英語量を読むことができるのか。
RQ2：多読活動により，中高生のリーディング力は伸びるか。
RQ3：多読活動により，5観点アンケート調査に見られる中高生の意識はどのように変化したか。
RQ4：多読活動により，中高生の「楽しみ読み」への理解度は変化するか。
RQ5：読語量と5観点意識はリーディング力にどう影響しているか。
RQ6：多読活動がもたらす中高生の能力・意識変化の関係を示す総合的モデルはどのようなものであるか。

4 実験方法

4.1 実験協力者

本研究の実験協力者は，関西圏の国立大学附属中等教育学校の1年生から5年生（一般の中学1年生から高校2年生に相当）である（表1）。当該生徒の中には，帰国生徒など習熟度が特に高い者もいるが，一方で英語を苦手に感じているものも少なくない。なお，実験協力校は新設校であり，実験時点で6年生（一般の高校3年生に相当）が存在しないため，6年生についての実験は行えていない。

■ 表1：実験協力者人数

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生
男子	56	33	54	73	60
女子	59	35	55	67	77
合計	115	68	109	140	137

4.2 実験の手順

4.2.1 授業実践の概要

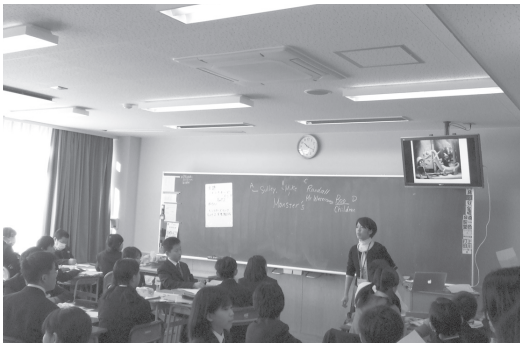
本実験に関する授業内英語多読指導の実践は，2013年9月から翌年1月にかけて行われた。この間，学習者（1～3年生1クラス約40名，4年生および5年生1クラス約30名）は，授業時間内（1～3年生は英語，4年生は英語表現Ⅰ，5年生はライティング）において，授業内の10～15分間に授業内多読活動のための時間が与えられた。実施頻度については，1年生・2年生・4年生・5年生は週2回，3年生については実験協力校の事情により週1回であった。年間の授業進度に支障はなかった。

授業に先立ち，指導者はブックトラックに入った多読教材を教室に持ち込み，学習者に好きなものを

選んで読むように指示した。学習者には事前にオリエンテーションを実施し，多読三原則を解説している。学習者は，後述する各種の Leveled Readers や Graded Readers の短く易しいレベルの本から長く難しいレベルの本まで各学年の段階に応じて用意された本から，自分の興味関心に応じて自由に選択しながら読んだ。ただし，1 年生では自力で英語の本を読み進めていくことに困難が伴うと判断し，リーディング活動に先立つものとして，授業内多読活動とは別に指導者による絵本の読み聞かせと音読指導，学習者グループによるスキット形式での本のあらすじ紹介（ストーリー・リテリング活動），また，おすすめの本の発表などを授業計画に組み込んだ。また多読活動に関する情報発信として，全学年に向けた多読通信を発行した。

読み終えた本については読書記録用紙に記録を行わせた（図 1）。記録内容は，日付，本のタイトル，シリーズ，レベル，本のレベル色，語数，1 ～ 5 の評価，短い感想の 8 種である。また，多読は授業内に限定せず，授業外でも教材を貸し出し，時間があ

▶ 写真 1 ：ブックトラック



▶ 写真 2 ： 1 年生指導者による読み聞かせ風景

▶ 写真 3 ：選書： 2 年生

▶ 写真 4 ：選書： 5 年生

▶ 写真 5 ： 2 年生読書風景

▶ 写真 6 ： 5 年生読書風景

れば多読を行うよう促した。

多読活動そのものは評価対象にしなかったが，定期考査などで，各自の読んだ本について「印象に残った場面」の記述や「登場人物紹介」などを行うことを求め，多読活動に対して一定の強制力を持たせた。

英語多読記録用紙

Class(　) No.(　) Name (　　)

多読三原則　①辞書を引かずに楽しめるものを読む　②わかるところをつなげて読む　③自分が面白いと思う本を選んで読む

No.	月/日	タイトル	シリーズ名 名前	シリーズ名 レベル	本のシールの色（○を）	単語数（上段：その本の語数　下段：累計）	評価（1〜5）	感想、メモ
1	9/27	THE HUNCHBACK OF NOTRE DAME	DISNEY	5	黄・緑・水 オレンジ・(青)・銀	2216 2216	5	人は外見ではなく中身である！
2	10/18	Mulan	DISNEY	6	黄・緑・水 オレンジ・(青)・銀	3537 5753	5	女性は強い！
3	10/27	Beauty and the Beast	classic Tales	5	黄・緑・水 オレンジ・(青)・銀	3033 8786	5	Beautyの優しさがすばらしい
4	11/8	Aladdin	classic Tales	3	黄・緑・(水) オレンジ・青・銀	1229 1015	4	ディズニーの方が面白いかも…。
5	11/8	Snow White and the Seven Dwarfs	classic Tales	5	黄・緑・水 オレンジ・(青)・銀	2420 1243 5	5	ディズニー版よりも姫がしっかり…。
6	11/22	Pinocchio	classic Tales	5	黄・緑・水 オレンジ・(青)・銀	2745 1518 0	5	人形劇の団長がディズニーとは違って優しかった。
7	11/29	The Little Mermaid	classic Tales	3	黄・緑・(水) オレンジ・青・銀	1214 1639 4	5	人魚姫が愛するがゆえに死を選ぶのがすごかった。
8	11/29	The Twelve Dancing Princesses	classic Tales	4	黄・緑・水 (オレンジ)・青・銀	1529 1723	4	結末が前読んだ物と違った。
[illegible]	11/[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	黄・緑・水	1656	[illegible]	やはりもとの物語のお話だと思う。

▶ 図 1：読書記録用紙への記録例（3 年生生徒）

4.2.2　教材

実験協力校においては全学年用の多読用教材が整備されていなかった。本実践に先立ち，各種多読教材の購入・整備に向けて，まず授業内英語多読指導を英語科学習指導計画の中に位置づけ，学校予算確保への働きかけを行った。また今回の英検助成金については教材とブックトラックの購入に充て，指導者の若干の個人経費支出，個人所有の本の提供などによって多少の追加も行った。また実験協力者に課題図書として購入してもらったものを，課題終了後，了解を得られる者に対し寄付を募るなどの方法もとった。また前年度の多読実践の課題として，幅広い多読図書の環境整備が示唆されていたため，本実践では本の購入に際し，人気のあるシリーズとともに，幅広いジャンルの整備を心がけた。

多読教材については英語の母語話者児童用の Leveled Readers と非母語話者用に語彙・文法・構文を制限し，平易な英文で書かれた Graded Readers に分類し（古川・神田, 2013），各学年にそれぞれについて易しいレベルの教材から順に配備した（表 2）。ただし，いくつかのシリーズについては高学年に向いたものと判断しその学年のみに配備したものもある。また状況を見ながら，他学年と教材を交換し，新しい教材の提供を行った。

それぞれの教材については難易度と総語数の表示を行った。

難易度については YL（読みやすさレベルを意味する SSS 英語多読研究会が考案した Readability の一種）を利用し，独自に 6 つの難易度に分けた。各教材には難易度による色分けをした教材分類シールが貼られ，難易度別に分類されて棚あるいはケースごとに陳列された（表 3）。

総語数の表示について，教材自体に表示がされていないものについては読書ガイドなどで調べた上，教材の背面に記載した。

■表 2：使用した教材，冊数

Leveled Readers			Graded Readers			他洋書
シリーズ	レベル	冊数	シリーズ	レベル	冊数	作者
Oxford Reading Tree - Story Books	全9段階	140	Foundation Reading Library	全7段階	132	Roald Dahl
Longman Literacy Land - Story Street	全12段階	24	Oxford Bookworms Library	Starters	18	Darren Shan
Longman Literacy Land - Info Trail	全4段階	12	Oxford Dominoes	Starters	12	J.K. Rowling
Oxford Classic Tales	全5段階	84	Penguin Readers	全6段階	60	その他
Oxford Traditional Tales	全9段階	72	Penguin Kids Disney	全6段階	131	
I Can Read Books	全3段階	45	Penguin Kids CLIL	全6段階	12	
Rainbow Magic		7	Ladder Series	全5段階	104	
Curious George Series		35				

■表 3：使用教材の難易度別分類

色レベル	SSSのYL
Yellow	0.0-0.3
Green	0.4-0.5
Light Blue	0.6-0.9
Orange	1.0-1.2
Ultramarine	1.3-2.9
Silver	3.0以上

■表 4：本研究で収集されたデータ

	GTEC for STUDENTS		アンケート	
	実験前	実験後	実験前	実験後
1年生	△（非スコア型）	○	○	○
2年生	×	×	○	○
3年生	○	○	○	○
4年生	○	○	○	○
5年生	○	○	○	○

4.2.3　データの収集

本研究の実施にあたり，実験協力者は実験前後にアンケートの回答と，GTEC for STUDENTS を受検している。なお1年生について，実験前のGTECについては中高一貫校用中1生版を使用しており，この版の「読む力」についてのみ段階型の絶対評価（Excellent，Good，Fair）となっている。本来であれば1年生から5年生まで共通のテストによる実験前後のリーディング力の指標，および意識調査のデータを統一的に入手できることが望ましいが，本研究においては実験協力校の事情により，入手できたデータとできなかったデータがある。表4に全体として入手できたデータセットを示す。

なお，本研究では入手できたデータのみを利用して分析を行うこととする（したがって，中学段階のGTECスコアを論じる場合，2年生のスコアは含まれていない）。

実施アンケートの内容は下記のとおりである。

Q 1「読書習慣」に関する7項目（項目1～項目7）
Q 2「社会興味」に関する5項目（項目8～項目12）
Q 3「楽しみ読み意識」に関する3項目（項目13～項目15）
Q 4「英語読書による自己効力感」に関する7項目（項目16～項目22）
Q 5「多読型ストラテジー」に関する5項目（項目23～項目27）
Q 6 英語読書に関する自由記述

各項目は以下のとおりである。

項目1　マンガをよく読む。
項目2　小説をよく読む。
項目3　伝記をよく読む。
項目4　ノンフィクション（社会や科学など実際の問題を扱ったもの）よりもフィクション（想像や空想によってつくられたもの）を

よく読む。
項目５　学校や近所の図書館，あるいは書店によく行く。
項目６　家族で読んだ本の話をしたことがよくある。
項目７　親が本を買ってくれることがよくある。
項目８　日本の政治や経済などの問題に興味や関心がある。
項目９　日本の伝統，言語や文化に興味や関心がある。
項目10　海外の政治や経済などの問題に興味や関心がある。
項目11　海外の伝統，言語や文化に興味や関心がある。
項目12　自分の意見だけでなく，ほかの人がどう考えているかなどさまざまなものの見方に興味や関心がある。
項目13　英語力をつけるには，授業や宿題などで強制的に英文を読むよりも，自分で好きな本を選んで読み進めていくことが大切だと思う。
項目14　英語読書をすれば，ものの見方や考え方を広げることができると思う。
項目15　英語読書をすれば，楽しい時間を過ごしたり，心を豊かにすることができると思う。
項目16　英語多読をして達成感がある。
項目17　読んでみたら読めたので自信がついた。
項目18　１冊読むと次々に読みたくなった。
項目19　気がついたらたくさんの量を読んでいる自分に驚いた。
項目20　気づかないうちに，いつの間にか自分で英語の本を読んでいる自分に驚いた。
項目21　英語はだめだと思っていたら意外に本が読めたから，英語を勉強してみようと思った。
項目22　英語が少し難しくても読みたい本に挑戦してみたいと思う。
項目23　英語力をつけるには，短い英文を正確にていねいに和訳するよりも，長い文章をあまり細かいことにこだわらずに大まかに読み進めていく方が大切だと思う。
項目24　英文中に知らない単語が出てきたとき，絵または前後関係からその単語の意味を考えるようにしている。
項目25　英語を読むときには，辞書を引かずに読むようにしている。（※逆転項目：元は「辞書を引きながら読む」）
項目26　英語を読むときには，まず読んでなんとか自分で意味を想像して，その後読み終えてから辞書を引くようにしている。
項目27　英語を読むときには，まず日本語に訳さないで理解するようにしている。（※逆転項目：元は「まず日本語に訳すようにしている」）

Q1からQ5については先行研究を参考に項目を用意し，それぞれの質問について「1 全く当てはまらない，2 あまり当てはまらない，3 どちらでもない，4 当てはまる，5 とてもよく当てはまる」の５つのリッカートスケールを用いた。また，１つのQに対する複数の質問項目に内的整合性があるかを判定するために，クロンバックα（α係数）を測定したところ，Q1：α＝.72，Q2：α＝.81，Q3：α＝.70，Q4：α＝.89，Q5：α＝.70であった。なお，α係数はα＝.80以上ある方が望ましいとされているが，α＝.70以上あれば一般的に許容できるとされる（寺内・中谷, 2012）。

Q6について，本研究では多読による学習者の英語読書に対する印象も調査の対象となることから，「英語の本を読むことの楽しさや意味」について，文章による自由記述も求めた。１人当たりの記述量はおよそ１～２行程度である。下記に実例を示す。

・日本語以外の言葉で，パターンの違いや，英語の楽しさという面でも発見できることができた。（１年生）
・英語の本を読むことを難しく思っていたけれどレベルに合った興味のあるものだとどんどん読めて長文読解の力がつくと思う。（３年生）
・まだ日本語で読んでいない話を英語で読んだ後に日本語で読むと，日本の翻訳者の受け取り方の違いなどがあって面白かった。もっとそのようなことを知りたいと思った。（５年生）

4.2.4　データ処理

RQ1では，読書記録用紙から得られた総読語数について，基本統計量（平均・最小・最大・標準偏差）を求める。

RQ2では，実験前後のGTECリーディング・スコアの平均値を求める。

RQ3では，英語多読活動を通じ，学習者の5観点の意識がどのように変化をしたかを調べるため，アンケート項目1から項目27について，実験前の平均点と実験後の平均点の差が統計的に有意か確かめるために，有意水準5％で両側検定の*t*検定を行う。

RQ4については，アンケート自由記述のデータを利用し，「中高全体」，「中学段階」，「高校段階」それぞれの記述をテキスト処理し，高頻度内容語を概観する。形態素解析には計量テキスト分析ソフト「KH Coder」を利用する。その際，多くの回答者が自由記述の際に「英語の多読によって…」の形で記述し，「英語」と「多読」の2語は頻度が偏って高いため，語彙頻度分析では当該2語を除外する。

RQ5については，多読活動を終えた後の読語数および意識データと，実験後のGTECのリーディングのテストスコアとの因果関係を重回帰分析により確認する。分析には多変量解析システムSeagull-Statの重回帰分析マクロを使用し，分析処理を全変数投入法によって行う。

なお今回の調査では，5年生のみ昨年度より多読実践を行っていることから，5年生データの解釈には注意を要する。

5 結果と考察

5.1 RQ1の検証

「多読活動により，中高生はどの程度の英語量を読むことができるのか」

表5は，多読活動を実施した4か月間での1人当たりの平均読語数を学年ごとに示したものである。

授業内英語多読活動による強制的な読書により，実際に学習者が読むかどうかは必ずしも明らかではなかった。ところが調査の結果，各学年において表5に示された記録を残し，本研究における多読活動が有効に実践されたことが確認された。以下，この表から読み取れることを4点述べることとする。

1点目は，英語多読活動が一般的に難しいと思われる1年生であっても，一定の期間の中で「2万語」という一定量の読書を実践したことである。授業内での強制読書という形ではあるものの，学習者が自分の力で一定量の読書を行ったことは注目に値する。

■表5：4か月間での各学年の読語数

	平均	最小	最大	標準偏差
1年生	21,734	1,500	174,860	21,941.8
2年生	22,197	4,506	49,218	9,756.9
3年生	27,134	2,308	77,084	14,237.2
4年生	27,600	1,500	276,852	33,364.5
5年生	28,938	1,125	163,751	25,543.2

（注）3年生については週1回の実施であったため，この表では他の学年に合わせて週2回実施と仮定した調整語数を示している。

2点目は，平均値に注目すると，学年別に見た場合，1年生から5年生まで読書量がほぼ一貫して伸びていることである。このことは学習者の全般的な英語力の上昇に伴い，読める量，読む量が比例して増加していったことを示している。

3点目は，1年生から5年生まで段階別に見た場合，多読における「成長の節目」のようなものが観察されたことである。本研究の場合は2年生と3年生の間で1つの「壁」が観察された。このことは14歳から15歳の段階で「英語を読む力」が急速に伸び，その後は安定状態に入ることを示している。

4点目は，最小値と最大値の間が非常に大きく分かれるという課題が残ったことである。読書に対する学習者の関心，意欲，態度を含めた意識が読書量に大きな影響を及ぼしている可能性も考えられる。特に2年生でバラつきが少なく，4年生でバラつきが大きかった。

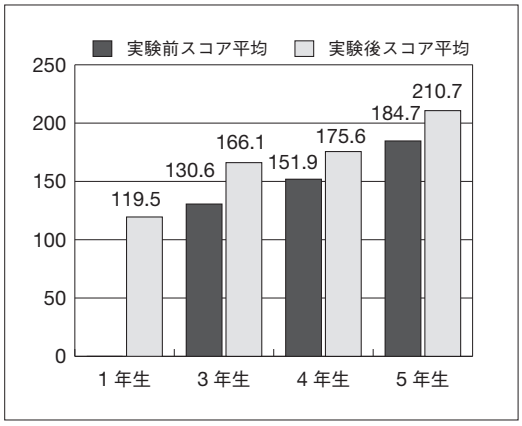
以上の結果については，今後，多読活動を学年別に導入をする場合に有益な情報となるであろう。

5.2 RQ2の検証

「多読活動により，中高生のリーディング力は伸びるか」

RQ1で観察したように，本研究で実施した授業内多読活動において，学習者は1年生を含め，一定量の英語を教科書以外で読むことができたことが確認された。このことは試験で測られる狭義のリーディング力の上昇にどの程度影響しているのであろうか。図2は，実験前後のGTECリーディング・スコアの平均値である。

実験前のGTECデータが非スコアである1年生と，データの欠損している2年生を除きすべての学年において統計的に有意（$p<.001$）な上昇が確認された。しかし，こうした多読活動をしなくても全



▶ 図 2：実験前後のGTECリーディング・スコア平均値

般的にスコアが伸びる可能性も予測される。参考までに全国平均の変化を見ると，全国平均スコアの伸び幅は中学 3 年が12.2点，高校 1 年が7.1点，そして高校 2 年が6.3点であったが，実験対象校では，3 年が35.5点，4 年が23.7点，そして 5 年が26.0点であり，一般的な伸び幅を大きく超えて伸びている。これは授業内における 4 か月にわたる集中的な多読活動が中高生の英語リーディング力全般の上昇に有意な寄与を行ったと言え，授業内での多読活動の効果を示すものと言えるだろう。1 年生についても，事後のリーディング・スコアの全国平均点である79.3点を大きく上回っており，同様に授業内での多読活動について一定の効果があったと期待できる。

5.3　RQ3の検証

「多読活動により，5 観点アンケート調査に見られる中高生の意識はどのように変化したか」

RQ2でリーディング力の伸びも確認されたが，テストで測られる以外の部分にどのような変化が生じているかを見ることも重要である。まずは，読書などに関する 5 観点について，学習者の意識の変化を見てみることとする。

まず，データ処理結果を概観する。なお，*p*値については，*：5%有意，**：1 %有意，***：0.1%有意を示す（表 6 ～表10）。

調査した27項目については調査者の前提仮説として，多読活動が学習者に何らかの有意な影響を与えているならば，すべての項目において一定の上昇が見られると予測していた。しかしながら分析を行ってみたところ，中高全体に限って言えば，全27項目中，統計的に有意な上昇が観察された項目は 9 項目に限られていた。このことは調査者の事前の予測とは異なり，学習者による多読活動の効果の現れ方が極めて偏ったものであることを示唆する。そこで以下では，実際に上昇が確認されたものと確認されなかったものに分けて考察を行う。

まず，5 観点別に有意に上がったものに注目すると，「読書習慣」では項目 6 「家族で読んだ本の話をしたことがよくある」が中高どの段階でも増えており，多読活動で読んだ本について家で紹介をするといった機会が増えていることなどが考えられる。「社会興味」については，項目 8 「日本の政治経済への興味，関心」が特に高校段階で上がっており望ましい変化ではあるが，他教科の影響も考えられるであろう。「楽しみ読み意識」では，項目15「楽しい時間を過ごしたり，心を豊かにすることができると思う」が特に中学段階で上昇していることが特徴的である。「英語読書による自己効力感」については，項目22「難しい本への挑戦心」をはじめとして有意な上昇傾向があり，特に中学段階ではほぼすべての項目で有意に上昇したという非常に好ましい成果が得られた。「多読型ストラテジー」についても項目25「辞書なしで読もうとする」点，項目27「日

■ 表 6：「読書習慣」の変化

	中高全体			中学段階			高校段階		
	事前平均	事後平均	*p*値	事前平均	事後平均	*p*値	事前平均	事後平均	*p*値
項目1	3.32	3.34		3.33	3.39		3.32	3.28	
項目2	3.45	3.43		3.63	3.68		3.28	3.18	
項目3	2.17	2.10		2.42	2.30	*	1.90	1.90	
項目4	3.74	3.69		3.86	3.82		3.62	3.57	
項目5	3.60	3.67		3.66	3.70		3.54	3.64	
項目6	2.97	3.14	***	3.00	3.18	*	2.95	3.11	*
項目7	3.34	3.36		3.47	3.54		3.21	3.18	

■ 表 7：「社会興味」の変化

	中高全体			中学段階			高校段階		
	事前平均	事後平均	*p* 値	事前平均	事後平均	*p* 値	事前平均	事後平均	*p* 値
項目 8	2.89	3.01	**	2.96	3.07		2.83	2.95	*
項目 9	2.98	3.05		2.93	2.99		3.03	3.10	
項目 10	2.97	3.03		3.04	3.08		2.89	2.97	
項目 11	3.25	3.24		3.21	3.24		3.30	3.24	
項目 12	3.43	3.35		3.40	3.29		3.46	3.41	

■ 表 8：「楽しみ読み意識」の変化

	中高全体			中学段階			高校段階		
	事前平均	事後平均	*p* 値	事前平均	事後平均	*p* 値	事前平均	事後平均	*p* 値
項目 13	3.65	3.63		3.67	3.75		3.62	3.51	
項目 14	3.53	3.50		3.60	3.56		3.46	3.45	
項目 15	3.29	3.41	**	3.30	3.46	*	3.27	3.37	

■ 表 9：「英語読書による自己効力感」の変化

	中高全体			中学段階			高校段階		
	事前平均	事後平均	*p* 値	事前平均	事後平均	*p* 値	事前平均	事後平均	*p* 値
項目 16	3.26	3.41	**	3.31	3.53	**	3.20	3.28	
項目 17	3.31	3.24		3.54	3.38	*	3.07	3.10	
項目 18	3.02	3.10		3.09	3.26	*	2.94	2.94	
項目 19	2.55	2.91	***	2.56	3.09	***	2.53	2.73	*
項目 20	2.24	2.60	***	2.27	2.81	***	2.20	2.38	*
項目 21	2.76	2.83		2.78	3.00	*	2.73	2.65	
項目 22	3.12	3.35	***	3.24	3.48	***	3.00	3.22	**

■ 表 10：「多読型ストラテジー」の変化

	中高全体			中学段階			高校段階		
	事前平均	事後平均	*p* 値	事前平均	事後平均	*p* 値	事前平均	事後平均	*p* 値
項目 23	3.30	3.35		3.15	3.29	*	3.46	3.42	
項目 24	3.76	3.82		3.87	3.82		3.65	3.82	*
項目 25	2.64	3.12	***	2.72	3.13	*	2.56	3.11	***
項目 26	2.89	2.97		3.07	3.04		2.71	2.89	*
項目 27	2.80	2.99	***	2.80	2.91		2.79	3.06	***

本語に訳さない」という点が上昇しており，この観点については特に高校段階において多くの項目で有意に上昇した。こうした多読で望ましいとされる読み方のストラテジーというものは，通常の学校での英語授業ではなかなか身につかないものであるが，こうした読み方が少なくとも意識のレベルにおいて学習者の中に定着した兆候が観察されたことは多読活動の大きな効果の 1 つであると判断できる。

一方，上昇すると期待したものの，上昇していない事柄について見ていくことにしたい。「読書習慣」では，読書行動について項目 1 ～ 4 のどのジャンルについても高校段階においては上がらなかった。指導者が期待する「楽しく読む」という経験を他に広げるような波及効果が起こるところまでには至らなかった。学校で強制的に読んだことを家で話すといった効果は見られるが，強制されない環境で「自

律的に読む」といった学習者の内面的変化が起こるまでには及ばなかった。

「社会興味」については，日本への関心が上がっているが，先述のように，どちらかと言えば英語多読の影響というより，他教科の影響が考えられる。また項目10，11「海外へ関心」についてはほとんど上がらなかった。これは教材テーマが易しいものが多かったことや，ほとんどが物語文で，何らかの情報を伝えるという趣旨のテキストではなかったことに由来するものと考えられる。場合によっては英字新聞記事や社会情勢を易しく扱った多読教材を混ぜ込んでいくことも大切かと思われる。

「楽しみ読み意識」については，本来ならば授業内の多読活動を通じて，授業外でも自律的に本を読み進めていく意識が育っていることを期待したいところであったが，強制してもらわないと読めないという意識がまだ強く，真の英語読書への意識の深まりは十分でなかったのではなかろうか。項目14「英語読書をすれば，ものの見方や考え方を広げることができると思う」が上がらなかったことについて反省が残る。指導者側が，抵抗の少ないと判断した易しい読み物を多く選んでしまったという「選書」の問題がここでも浮かび上がってくるだろう。

「英語読書による自己効力感」については高校段階では中学段階に比べ，上昇傾向があまり見られなかった。これは5年生が2年目の多読活動ということもあり，授業内英語多読活動に対する学習者の意欲を持続させる方法をしっかりと指導者が見いだせていなかったことに原因があると思われ，反省すべき課題である。

そして「多読型ストラテジー」については，項目24，26「語の意味の推測力」について中学段階では上昇しなかった。自分の力で無理なく読めることを多読活動では推奨するが，「キリン読み（自分が楽に読めるレベルよりも難しい本を読むこと）」や，「パンダ読み（高いレベルの本と低いレベルの本を交互に読むこと）」（古川, 2010）といった実践例を参考に，ときとして少しレベルの高い教材に挑戦させることも必要かと思われる。

5.4　RQ4の検証

「多読活動により，中高生の『楽しみ読み』への理解度は変化するか」

授業内英語多読活動により，実際に学習者は読み，そして読むことでリーディング力も上昇した。しかし，RQ3での計量的な調査で，学習者の望ましい変化，あるいは今回の活動の限界が浮き彫りにされた。そこで，先述したアンケートの計量的な調査では測りきれない学習者の内面にどのような変化が生じているのかをより詳しく知るために，RQ4では自由回答記述文の形態素解析を行った。

5.4.1　中高全体の変化の様子

まず，記述アンケートの分析結果を確認する。次の表11は実験前後の主要品詞別の頻度上位10語である（表中の「サ変」は「サ変名詞」，「形動」は「形容動詞」の略記である）。

多読活動が学習者の内面に何らかの影響をもたらしているとすると，多読活動前後で学習者が多く使用する語は質的に変化することが予測される。そこ

■ 表11：中高全体の様子

	多読開始前					多読後				
	名詞	サ変	形動	動詞	形容詞	名詞	サ変	形動	動詞	形容詞
1	単語	意味	自然	読む	楽しい	単語	意味	簡単	読む	楽しい
2	日本語	表現	好き	思う	面白い	自分	表現	好き	思う	面白い
3	自分	理解	大切	分かる	難しい	日本語	達成	大切	分かる	難しい
4	英文	達成	色々	知る	良い	レベル	理解	身近	読める	良い
5	外国	勉強	簡単	読める	新しい	英文	話	独特	知る	速い
6	興味	話	必要	覚える	多い	長文	授業	必要	感じる	多い
7	内容	読解	苦手	違う	細かい	スピード	活動	色々	出る	新しい
8	言葉	会話	身近	使う	大きい	物語	想像	自然	考える	易しい
9	文法	和訳	大変	書く	幼い	内容	読書	大まか	違う	高い
10	考え方	授業	嫌い	感じる	速い	文法	勉強	様々	触れる	低い

で，多読活動前後を比較し，頻度上位10位から外れたものに下線を，新たに加わったものに網掛けを加えた。中高全体でみれば全50語の内，多読活動後に16語が入れ替わったことになり，このことは学習者の内面に一定の変化があったことを示唆する。ではどういう部分が変わっているのかについて，主な語に注目して見ていくこととする。

授業内英語多読活動において，英語読書の楽しさや，面白さといった肯定的な印象は，活動前後でも一貫して高い位置を占めている。しかし多読活動後では，「外国」やいろいろな物の「考え方」に対する「興味」が前面に出てくることはなくなり，「苦手」，「大変」，「嫌い」といった読解に対する嫌悪感が消え，「読解」，「和訳」，「覚える」，「細かい」といったいわゆる和訳型の読みに対する意識も消えている。消えたものの代わりに新しく加わったものとして，嫌悪感は「易しい」という肯定的な印象に代わり，和訳型の読みの意識は「大まか」，「スピード」といった「長文」の速読的な意識や，「想像」を膨らませた「物語」の読書活動の意識へと広がっている。さらに，そこから自分で「考える」，「触れる」といった意識が導き出されている。また一方で，「書く」，「使う」，「会話」といった意識が消えていることにも注目される。今回の 4 か月間限定の授業内英語多読活動と，リーディング以外の英語技能への作用との間に，実際には学習者の意識レベルにおいて大きな隔たりがあるように思われる。

5.4.2　中高別の差異

一方，中高間で変化パターンの差異が見られるであろうか。以下，中高それぞれの高頻度語リストである（表12，表13）。

中高全体で変化した語とは別に中学，高校それぞれの段階で実験前後に入れ替わった語について二重下線を加えた。ここでは，これらの語に注目し，中高別の変化について見ていくこととする。

中学段階では「辞書」への依存意識や，「普通」といった英語読書の学習効果意識が消え，これらに変わるものとして，辞書依存意識は「速い」といった速読的な意識に，学習効果意識については「スムーズ」な学習といった肯定的な印象に変化したと考えられる。

高校段階では「正確」，「文法」，語彙が「増える」といった狭義の文法読解型の意識や，「スムーズ」，「学習」といった学習効果意識が消えている。実験後では文法読解型の意識は「推測」，「勉強」といった読みのストラテジーの意識と，「必要」，「新た」な語彙の習得といった英語表現獲得の意識に導かれ，学習効果意識については，さまざまな「話」を英語で読むことの楽しみ意識へと変化していると考えられる。

以上より RQ4について，RQ3のアンケートスコアでの調査では意識の変化があまり見られなかったが，学習者の心理や内面に踏み込んだ形態素解析による分析により，英語読書に関して学習者の内面に一定の意識の変化があったと考えられる。

■ 表12：中学段階の様子

	多読開始前					多読後				
	名詞	サ変	形動	動詞	形容詞	名詞	サ変	形動	動詞	形容詞
1	単語	意味	自然	読む	楽しい	単語	意味	簡単	読む	楽しい
2	日本語	理解	好き	思う	面白い	自分	理解	大切	思う	面白い
3	自分	達成	必要	分かる	良い	日本語	達成	好き	分かる	良い
4	外国	表現	色々	知る	新しい	レベル	表現	必要	読める	難しい
5	言葉	勉強	簡単	読める	難しい	英文	想像	色々	知る	多い
6	考え方	話	大切	違う	多い	文法	話	独特	考える	易しい
7	英文	読解	普通	覚える	幼い	物語	活動	様々	出る	高い
8	辞書	会話	苦手	使う	細かい	外国	読書	自然	覚える	新しい
9	文法	授業	嫌い	書く	少ない	ストーリー	勉強	身近	感じる	少ない
10	ストーリー	想像	身近	感じる	深い	長文	読解	スムーズ	違う	速い

■ 表13：高校段階の様子

	多読開始前					多読後				
	名詞	サ変	形動	動詞	形容詞	名詞	サ変	形動	動詞	形容詞
1	単語	表現	好き	読む	楽しい	自分	表現	好き	読む	楽しい
2	日本語	理解	自然	思う	面白い	単語	意味	簡単	思う	面白い
3	自分	意味	大切	知る	難しい	日本語	語	身近	読める	難しい
4	興味	達成	苦手	分かる	新しい	長文	達成	大まか	分かる	速い
5	英文	会話	身近	読める	良い	スピード	理解	独特	知る	良い
6	内容	読解	嫌	覚える	多い	レベル	授業	自然	感じる	新しい
7	長文	和訳	色々	感じる	細かい	内容	活動	色々	出る	多い
8	文法	イメージ	スムーズ	出る	大きい	英文	推測	大切	触れる	長い
9	外国	学習	簡単	増える	強い	物語	読書	新た	違う	低い
10	物語	読書	正確	違う	速い	興味	勉強	必要	考える	易しい

5.5　RQ5の検証

「読語量と5観点意識はリーディング力にどう影響しているか」

すでに述べたように，GTECのリーディング・スコアについては全国平均を大きく上回る非常に高い伸びが確認された。ではこのような伸びは具体的にどのような原因によって説明されるのであろうか。

一般的にスコアの伸びを予測すると考えられる指標については，多読活動での読語量と学習者の読書などに対する意識と考えられる。そこで本研究においては，多読活動終了時点における総読語数，および学習者の5観点意識を合わせた6種のデータを説明変数とし，実験後のGTECリーディング・スコアを目的変数として重回帰分析によるモデリングを行った。今回の目的は，説明変数を取捨選択して当てはまりのよい回帰式を求めることではなく，教育的に重要であると考えられる各説明変数の寄与の強弱を比較することであるため，全変数投入法による重回帰分析を行った。VIF値について，説明変数間の多重共線性の可能性は否定された。残差検討の結果いくつかのケースが外れ値の可能性があることが示唆され，調査者の質的・内容的検証の結果，特段の問題が発見されなかったものにはケースの除去は行わず，問題と判断したものについては除去を行った。

以上の重回帰分析の結果，説明変数から目的変数への標準偏回帰係数（β）は表14のとおりであり，どの重回帰モデルにおいても5％水準で有意となっている。決定係数は中高全体＝.32，中学段階＝.31，高校段階＝.30であり，どの重回帰モデルについても30％の説明力が確認された。このことは本研究で得られたモデルが一定の有効性を持っていることを示している。

以下，表14から観察されることについて4点述べることとしたい。

1点目は，6種類の説明変数の中で，読語数が最も高い標準偏回帰係数を示したことである。このことは，一定の期間にどれだけの量の多読を行ったかという具体的な読書経験の量の大小がリーディング・スコアに最も有意に影響していることを示唆するものであり，この結果はすでに見たRQ1とRQ2の結果の妥当性を裏づけるものと言えるであろう。

2点目は，6種類の説明変数の中で，中高全体，中学段階，高校段階のすべてにおいて有意な相関が確認されたものは，「読語数」の他に「社会興味」，「多読型ストラテジー」の2点である。このことは読む行為の対象に興味を持ち，かつ意識的なストラテジーによって読書を効率的に進めていくことが，リーディング・スコアと相関していることを意味する。

3点目は，こうした直接的な要因に対し，幅広い「読書習慣」の確立や，特に英語の学習を意識しない「『楽しみ読み』意識」，そして全般的な「英語読書による自己効力感」といった，より広い意識の変化はリーディング・スコアに対する影響の度合いが限定されることが明らかになった。

4点目は，ここで注目すべきこととして，一般に英語のリーディング力と直接的な関係を持つ度合いが比較的少ないと予想された「社会興味」への意識が，すべての発達段階においてリーディング・スコ

■ 表14：重回帰分析に基づく6変数の標準偏回帰係数（β）

	中高全体		中学段階		高校段階	
	β	p値	β	p値	β	p値
読書習慣	-.15	**	-.17	*	-.07	
社会興味	.28	***	.14	*	.24	***
「楽しみ読み」意識	.01		.06		.05	
英語読書による自己効力感	-.22	***	.01		-.15	*
多読型ストラテジー	.22	***	.18	*	.21	***
読語数	.39	***	.46	***	.40	***

（注）*：5%有意，**：1%有意，***：0.1%有意

アに有意なかかわり合いを持っていることが示された点である。このことはすでに述べたように，多読活動の選書の際に簡単な読み物だけではなく，社会的な関心を刺激するような読み物を加えていくことの必要性と効果を傍証するデータであると言えるであろう。

5.6 RQ6の検証

「多読活動がもたらす中高生の能力・意識変化の関係を示す総合的モデルはどのようなものであるか」

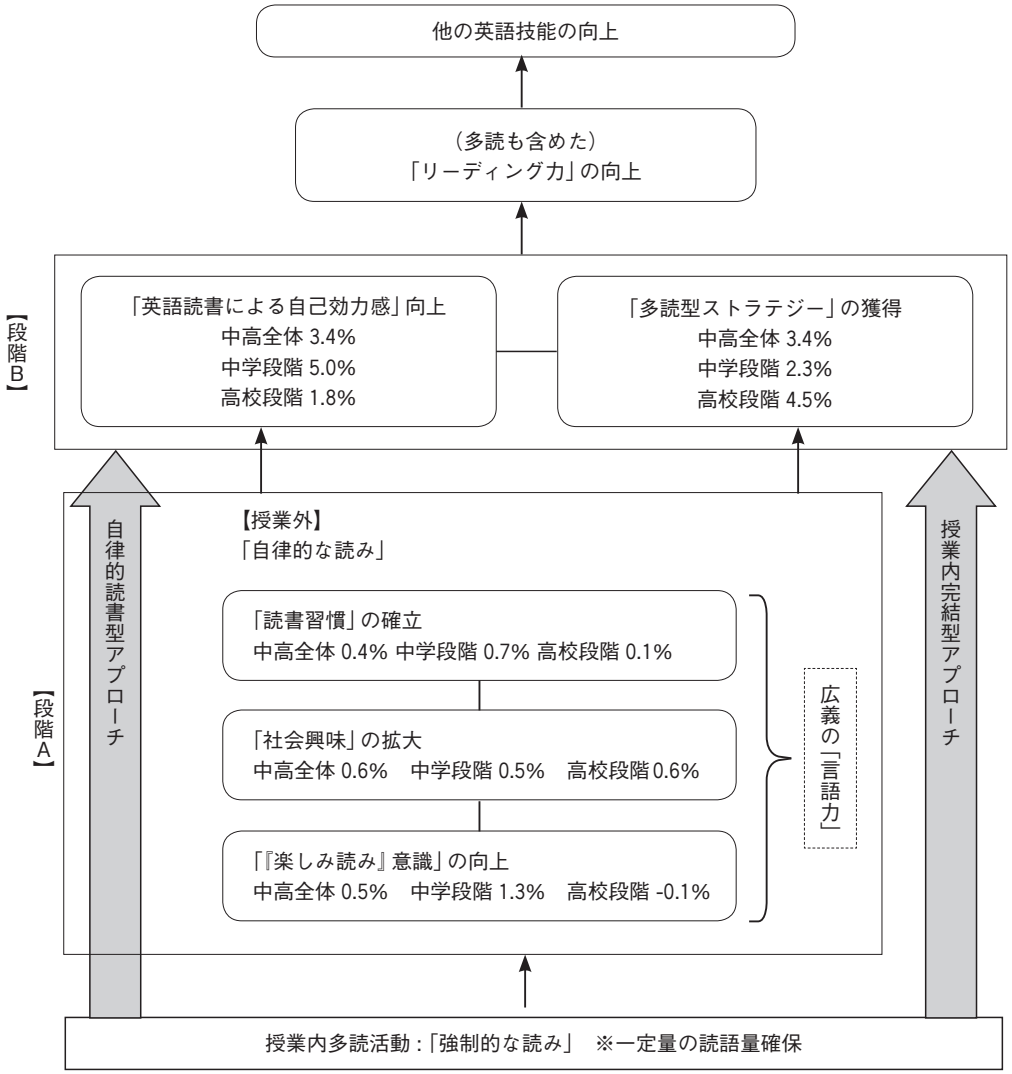
以上のRQ1からRQ5の観察，分析を踏まえ，多読活動による学習者の能力（英語力，言語力）・意識（自己効力感を含む5観点意識）の関係を示す「授業内英語多読指導効果モデル」（図3）が推定される。このモデルは，授業内英語多読活動における「強制的な読み」が，学習者に一定量の英語読書を導くと，授業外での学習者自身の「自律的な読み」に転化し，「自律的な読み」が学習者に広義の「言語力」（後述）を獲得させ，その後，「英語読書による自己効力感」の向上，「多読型ストラテジー」の獲得の段階を経て，多読を含む「リーディング力」に転化をし，さらにこの「リーディング力」の向上が他の英語技能に作用し，「英語力」全体が拡張するものと想定したモデルである。なお，本研究における「言語力」については，「知識と経験，論理的思考，感性・情緒等を基盤として，自らの考えを深め，他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力」（文部科学省, 2008）を涵養するものとして多読を位置づけ, 本研究では,「『楽しみのために読む』ことが理解できている，社会に対して興味を広く持っている，『読むこと』が自分の生活の一部になっている」といった読書力を広義の「言語力」として設定している。

4か月間の授業内多読活動の効果を，便宜上2つの段階（段階A，段階B）に分けて概観すると，図3に示されるように，授業内多読活動後の変化について, 教室外における「自律的な読み」の「段階A」ではあまり変化が見られず，その後の「段階B」に大きな変化が見られている。このことは，以下の2つのアプローチを経ている学習者がいると予想される。

①「自律的読書型アプローチ」：授業内の多読活動により，学習者は授業外での段階Aを経由し，「言語力」を獲得しつつ段階Bに向かう。授業内多読活動の本来のねらいであるプロセスをたどる道筋。

②「授業内完結型アプローチ」：授業内の多読活動で学習者が段階Aを経由せず直接，段階Bに向かう道筋。「言語力」獲得の段階は経由しない。

本実践では，段階Bの意識の上昇が得られ，授業内英語多読活動の一定の効果は確認できたが，一方で課題も見られた。今回の研究では「授業内完結型アプローチ」はある程度成功したが，指導者が学習者に「自律的読書型アプローチ」に向けた誘導をうまくできなかった。そのため，授業内での読みの体験が，授業外での自律した読書活動への転移や，あるいは「読むこと」が学習者自身の中に取り込まれていく内在化のプロセスに届かず，広義の言語力育成には至らなかったという課題が残った。また，「授業内完結型アプローチ」については，教室内のみで完結することを考えると，授業内多読活動が終了すると同時に，その効果が期待できなくなるという可能性も否定できない。授業内英語多読活動の適



▶ **図 3：授業内英語多読指導効果モデル**
（注）各観点における実験前後のアンケートスコア上昇率を参考数値として掲載

切な期間の設定や，学習者に「読み始めたら止められない」と思わせるような魅力的な教材，また社会的な興味を引き起こすような教材の開発など，さらなる検討が必要かと考えられる。

6 今後の教育的示唆

本研究で明らかになったことは，授業内で行われる短期集中型の英語多読活動を通じ，中高生は一定量の読書を行い，また中高生にいわゆる文法訳読精読型の英語の読みではなく，多読型の新しい読みのストラテジーを獲得させる上で，統計上有意な効果が確認された。それに加えて，中高生の読みに対する自己効力感を大幅に上昇させることも確認され，さらには，GTEC で測られる英語リーディング力をも向上させることも明らかになった。読語数も増え，多読のストラテジーも獲得し，読みに対する自信もつけ，そしてリーディング力も向上するといった大きなプラスの側面もあるが，一方で限界も示唆された。ここでは，以下 5 点について本研究から得られた示唆についてまとめることとしたい。

1 点目は，多読活動実践をいつ行うかという点である。本研究では，たとえ 1 年生であっても平均で

約21,000語という一定量の英語読書が可能であった。また「成長の節目」のようなものも2年生と3年生との間で観察されたことから，「英語を読む力」の伸びを考えると，中学段階での多読指導の導入は効果的であると考えられるかもしれない。

2点目は，今回の強制的な授業内での英語多読活動の限界として，この活動が授業外での自律的な読み，言語力の獲得へと拡大しなかった点が認められた。この最大の原因は，与えた本の性質や，授業外まで指導者がコントロールできなかったことなどが考えられる。このような，授業内での読みを授業外での自律的な読みに拡張させるためには，どのようなことが考えられるであろうか。もちろん答えは簡単ではないが，本研究から得られたヒントも含め，以下3点目から5点目で触れてみたい。

3点目は，学習者間の読語量の差についてである。学習者には自由な読書活動が推奨されるわけであるが，放っておくと読書量のばらつきは必然的に生じるものである。特に複数の指導者で授業内英語多読活動を実施する場合には多読活動の意図，実施方法の共通理解の徹底，これらを踏まえた学習者への適切な働きかけが必要であろう。

4点目は，何を読ませるかという選書の点である。教材である英語多読用図書の充実に向けては，英語科スタッフの協力とともに学校全体の理解を得ながら，限られた英語科配当予算の中ではあるが，それぞれの発達段階，また異なる英語習熟度の学習者の言語力向上にも対応できるさまざまなジャンルの図書の整備を段階的に行い，また英字新聞記事などを利用した社会的な関心を刺激するような多読用教材の開発を行うなど，地道な取り組みが必要であろう。

5点目は，どのように学習者に読ませていくかという点である。多読実践において，今回のような短期集中型の英語多読活動であれば，数か月の授業内英語多読活動の実施後に別の活動を取り入れていくことも考えられるかもしれない。例えば，週2回の授業内英語多読活動の中で中高生が興味を示すような共通教材を用い，毎週チャプターごとに切り分け，週の最初はその部分について音声のみの導入（CALL教室などの利用により学習者個別対応が可能ならば，何度も学習者が自由に聞けるように音声の個別配信）を行い，その次の活動時にテキストを利用するといった，リスニングとリーディングの技能統合型，および多聴・多読を意識した工夫も一案かもしれない。

従来，多読の効果について多くの場で議論がなされてきたが，本研究において科学的に見ても授業内英語多読活動の優れた面と課題が明らかになった。我々の教育現場では課題を補うことをプログラムとして実行することが大切であり，「強制的読み」から「自律的読み」，あるいは「学び読み」から「楽しみ読み」に向けた，より広義の言語力，中高生の一生に残る読書力に拡張できる新しい多読プログラムの開発が急務と考える。

謝 辞

この研究を発表する貴重な機会を与えてくださった，公益財団法人日本英語検定協会の皆様，温かいご支援をいただきました長勝彦先生をはじめ，選考委員の先生方に厚く御礼を申し上げます。

神戸大学石川慎一郎先生には，研究アドバイザーとして，研究計画の立案，アンケート作成，統計分析，報告書執筆に至るまで貴重なご助言ご指導を数多く賜りました。ご多忙にもかかわらず拙稿を丁寧にご校閲してくださり心より感謝を申し上げます。

最後に，本研究に参加してくださった実験協力校の生徒の皆様，多読授業を担当していただいた先生方，英語科スタッフの惜しみないご協力なしには完成することができませんでした。改めて御礼を申し上げます。

参考文献（＊は引用文献）

＊Bell, T.（2001）. Extensive reading: Speed and comprehension. *The Reading Matrix: An International Online Journal, 1*（*1*）, 1-9.
＊古川昭夫.（2010）.『英語多読法：やさしい本で始めれば使える英語は必ず身につく！』. 小学館101新書. 東京：小学館.
＊古川昭夫・神田みなみ（編）.（2013）.『英語多読完全ブックガイド　改訂第4版』. 東京：コスモピア.
＊橋本雅文・高田哲朗・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 BULLETIN, vol.9*, 118-126.
早狩進.（2013）.『Excel アドイン工房』. http://www7b.biglobe.ne.jp/~hayakari/index.html
＊伊佐地恒久.（2010）.「日本人高校生英語学習者に対する『10分間多読』の効果：読解力と読解ストラテジーの認識について」.『英語授業研究学会紀要』, 19, 3-15.
石川慎一郎・前田忠彦・山崎誠（編）.（2010）.『言語研究のための統計入門』. 東京：くろしお出版.
＊城一道子.（2010）.「英語多読授業の導入とその成果」.『江戸川大学語学教育研究所紀要』, 9, 1-13.
＊Krashen, S.D.（1993）. *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, CO: Libraries.
＊増見敦・石川慎一郎.（2012）.「英語多読活動に対する学習者の習熟度適性―高校段階における指導実践をふまえて―」.『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』, 9, 19-30.
＊文部科学省 初等中等教育局教育課程課教育課程企画室.（2008）.「言語力の育成方策について（報告書案）」. 言語力育成協力者会議（第8回）.
＊佐藤知代.（2005）.「速読練習を取り入れた「多読」授業の効果」. *STEP BULLETIN, vol.18*, 92-109.
＊城野博志.（2008）.「高校生のリーディングに対する動機づけの高揚と読解力の育成―学習動機を高める学習者支援のあり方を求めて―」. *STEP BULLETIN, vol.21*, 181-194.
＊城野博志.（2010）.「多読と動機づけ」. 門田修平・野呂忠司・氏木道人（編著）.『英語リーディング指導ハンドブック』, 212-214. 東京：大修館書店.
＊Takase, A.（2007）. Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language, 19*, 1-18.
＊高瀬敦子.（2010）.『英語多読・多聴指導マニュアル』. 東京：大修館書店.
＊寺内正典・中谷安男（編）.（2012）.『英語教育学の実証的研究法入門―Excel で学ぶ統計処理』, 77-78. 東京：研究社.
涌井良幸・涌井貞美.（2011）.『多変量解析がわかる』. 東京：技術評論社.
＊Waring, R.（2009）. The inescapable case for extensive reading. In A. Cirocki（Ed.）. *Extensive reading in English language teaching*（pp.93-111）. LINCOM studies in second language teaching, 08. Munich, Germany: LINCOM Europa.
＊Yamashita, J.（2004）. Reading attitudes in L1 and L2, and their inference on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language, 16*, 1-19.