

「5 分間多読レベル測定法」の開発とその有効性

—教養教育英語科目への導入に向けて—

Development and Assessment of the *Five-Minute Measurement of Extensive Reading Level*:

Towards Implementation into Liberal Arts English Courses

立田 夏子¹, 小野寺 進²

Tatsuta Natsuko, Onodera Susumu

¹ 弘前大学教育推進機構

Institute for Promotion of Higher Education, Hirosaki University

² 弘前大学人文社会科学部

Faculty of Humanities and Social Sciences, Hirosaki University

Abstract

The purpose of this study is to develop and assess a *Five-Minute Measurement of Extensive Reading Level* (5M-ER), which could then be implemented into Liberal Arts English courses. This measurement was developed using the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) to identify the starting Extensive Reading level for English learners with similar CEFR proficiency but differing reading skills. First-year university students ($N = 400$) with CEFR A1 were divided into two groups: Group A ($n = 236$) and Group B ($n = 164$). The groups differed based on the Extensive Reading in-class activities they completed during the first 10 minutes of class; Group A engaged in group and classroom activities related to the books they read outside of class time, while Group B read books during class time. On the first day of class, students took the 5M-ER to evaluate their English reading levels. Based on the number of words read within five minutes, they began Extensive Reading at an appropriate level such as Starter Level and Stage 1. A Mann-Whitney U test was conducted using an end of semester questionnaire that measured students' perceived effectiveness of the 5M-ER and the Extensive Reading used for the class. Results showed no significant effect between the groups. This study suggests that the 5M-ER could be an effective measurement tool for Extensive Reading in Liberal Arts English courses regardless of the different types of Extensive Reading in-class activities employed.

Keywords: 多読, レベル測定, 教養教育英語科目

多読とは、「(a) 辞書をできるだけ引かずに, (b) もとの英文を日本語に訳すことなく, (c) 理解度 100%にこだわらず, 理解度 80~90%で, (d) 大量に, 長時間にわたって英語の本を読む」活動であり (日本多読学会, 2020), 一語一語, 一文一文を日本語に翻訳するという精読とは異なる英語学習方法

の一つである。この多読は、学習者が読みたい物を自分で選ぶという主体的な活動であり (小野寺, 2020), 英語を読むのではなく、英語で読む感覚を楽しむことが多読の目的の一つである (小林, 2010)。そのため、英語学習者は、英語習熟度に関わらず多読を通して自律的な英語学習を促進することができる (立田, 2022)。

2022 年度に新カリキュラムを開始した弘前大学教養教育英語科目では、1 年次必修科目 4 科目の中の一科目である English Communication C において、その到達目標の一つに「授業で学習したリーディング・スキルなどを日常の英語で読む活動に活かす能力を身につけること」、そして、共通指導項目の一つとして、『「授業で学習したことを日常生活に活かす多読活動を取り入れる。(中略) 読むことを通して、「英語を楽しむ」だけではなく「英語で読む感覚を楽しむ」経験をさせる。』という項目がある。したがって、English Communication C 担当教員は多読を授業内もしくは授業外活動の一つとして実施することになっている。本学 1 年次生全員が多読を行うことになるため、本学教養教育英語科目の共通教材である『弘前大学 学習ガイドブック』(立田, 2024) には多読の紹介や多読の方法が載せられており、また、本学附属図書館には、英語学習者用に開発された多読用本 (Graded Readers) が約 2,000 冊と eBook が約 5,300 冊備わっている。このように、本学における多読に関する学習環境は整えられていると言える。

しかしながら、新カリキュラムを 1 年間実施した 2022 年度末に検証した結果、学期中に多読を実施した回数が授業全 15 回中 1~2 回に留まると回答した English Communication C 担当教員が全体の 22.2% に上ることが明らかとなった (立田他, 2024)。検証では、多読の実施回数が少ない理由について調査が行われておらず、その原因は明確ではない。しかし、本学においては多読を支援するための学習環境が整備されていることを考慮すると、多読を授業に導入するための有効な実践方法の例が示されることで、多読の活用が進む可能性があると考えられる。

本研究では、以下の 2 点を目的に、「5 分間多読レベル測定法」を開発し、本学教養教育英語科目におけるその測定法の有効性を検証する。

1. 多読を本学教養教育英語科目の授業に導入しやすくするために、実践的な方法の一例を示す。
2. ある程度同じ英語運用能力であっても、「読み」「書き」「聞き」「話す」というそれぞれの行為については学習者によってその能力に差異があるため、学習者がどのレベルから多読を始めたら良いかを判定する。

先行研究

第二言語・外国語習得における多読の効果

多読に関する研究は 1980 年代に開始され、それ以来、多面的に研究が行われている。Krashen (1982) は、第二言語習得において多読が果たす役割は重要であると強調しており、Krashen による「インプット仮説」は、大量の理解可能なインプットを得ることができる多読を通して、第二言語学習の語彙力や読解力は向上されると主張している。Day & Bamford (1998) は、多読プログラムのプランニングとその実施について調査した。学習者が自分のレベルにあった読み物を選ぶこと、読書の楽しみを強調することなどの多読における 10 の原則を提案し、また、適切な教材の選定、読書活動のモニタリングと評価などの実施にあたっての具体的な戦略を提示した。そして、多読が学習者の読解力、語彙力、読書速度の向上に寄与すること、さらに、学習者の自信や動機づけにポジティブな影響を与えることを明らかにした。語彙の観点からは、Nation (2001) が多読による語彙習得への影響を分析し、多読が語彙の深い理解と長期記憶の定着に効果的であることを示した。

日本人を対象とした研究では、Takase (2007) が英語多読を 3 ヶ月間実施した高校生の英語学習意欲

の向上を報告した。また、日本人大学生における多読の初期研究としては、Mason & Krashen (1997) が挙げられる。この研究では、多読がリーディングのみならず、リスニングやライティングのスキル向上にも繋がることを示した。様々なスキルにおける多読の効果は、多くの研究において明らかにされている (Mason, 2007; 2011; Nakanishi, 2015; 井村, 2020; 稲垣・稲垣, 2011; 小林, 2010; 宇津, 2005; 吉田; 2012; 2017)。

本学教養教育英語科目における多読の研究も進められている。小野寺 (2020) は、多読の原則とアクティブ・ラーニングの理念に基づき、「読みのレベル」「読みのスピード」「内容の理解度」という3観点から多読評価方法を考案した。立田 (2019) は、1年間を通して本学附属図書館と連携をしながら多読を実施した結果、学生の英語学習へのモチベーションが向上したと報告した。また、立田 (2022) は多読を授業内活動と授業外活動の両方に取り入れることにより、英語学習者の英語学習における自己調整学習が促進されることを明らかにした。

多読に適切な本のレベル

多読を成功させるために重要なことは、学習者にとって適切なレベルの本から開始することであるが、適切なレベルの本を選ぶことは難しい。(日本多読学会, 2020, p.3)。Day & Bamford (1998) は、適切なレベルの本の基準として、(a) 理解度が95～98%であること、(b) 辞書を使わずに読めること、(c) 読むことがストレスフリーで楽しいものであること、という3点を挙げている。また、Hu & Nation (2000) は、未知語2%未満である本が学習者にとってストレスフリーである、さらにNation (2001) は、学習者の語彙カバー率が95%以上である本が多読の効果を最大に活かすために重要であると主張している。これらの研究に基づき、多読を始める前には、指導者は語彙レベル判定テストやリーディングレベルテストを実施して学習者の語彙力や読解力を評価し、学習者に適切なレベルの本を提供する必要があると考えられる。例えば、吉田・高瀬 (2014) は、Edinburgh Project on Extensive Reading Placement /Progress Test (EPER) が多読指導における評価方法に有効であることを明らかにし、さらに、EPERはTOEIC Bridge®のリーディングセクションと高い相関があることを報告した。このEPERは、英語の絶版になったGraded Readersを用いて12パラグラフの中で全141個の穴埋め問題からなるクローズテストである。EPERの他には、TOEFL®やIELTS®, Cambridge English®などの標準化テストを活用して、学習者に適切なレベルの本を提供することができる可能性がある。しかしながら、これらを実施するにあたっては、指導者と学習者の両者にある程度の時間的および金銭的な負担がかかる。

テストを活用する以外の方法として、日本多読学会 (2020) は、多読を指導する教員が、初めは学習者一人一人にとっても易しいレベルの本を選び、その後、学習者の様子を観察しながら個別にレベルを調整することを推奨している。しかし、この教員の主観に頼る方法は、本学のように英語習熟度別クラス編成が行われている場合でも、入学直後の前期科目では学生一人ひとりの状況や多読レベルを把握できていないため、授業への導入が難しい。このように、テストや担当教員の主観に頼って学生の多読レベルを測定する方法は、授業という大人数の学習者の多読レベルを同時にかつ客観的に測定する方法としては現実的ではない。

5分間多読レベル測定法

本研究では、多読レベルをクラスレベルで同時にかつ客観的に測定する方法として、「5分間多読レベル測定法」を開発した。多読を始める前に、5分間、学習者がある読み物を読むだけで、学習者の多読レベルを簡易に測定できることが特徴である。そのため、担当教員と学習者に負担をかけることなく、多読を本学教養教育英語科目の授業に導入できることが期待される。本研究では、英語がCommon European Framework of Reference for Languages (CEFR) A1～B1レベルである学習者対象に、

Graded Readers の一つである Oxford Bookworms Library シリーズから読み物を準備して、以下の 3 ステップからなる多読レベル測定方法を考案した。Oxford Bookworms Library シリーズは、語彙、文章量、内容などにおいて Starter と Stage 1～6 の合計 7 レベルに分けられている。レベルチャート (<https://www.oupjapan.co.jp/ja/gradedreaders/bookworms.shtml>) によると、CEFR A1 は Starter～Stage 1, CEFR A2 は Stage 1～Stage 2, CEFR B1 は Stage 2～Stage 3 に相当する。このレベルチャートに従い、本研究用に準備した読み物は、CEFR A1 レベルの学習者用には Oxford Bookworms Library の Starter, CEFR A2 レベルには Stage 1, B1 には Stage 2 のレベルの本から抜粋した約 1,000 語のプリントである。

測定方法

ステップ 1

担当教員が学習者の CEFR レベルに合わせて読み物を準備し、学習者はそれを 5 分間黙読する。その際、多読の原則 (日本多読学会, 2020) に従い、もとの英文を日本語に訳すことなく、理解度 100% にこだわらず、理解度 80～90% で読む。

ステップ 2

学習者が各自で読了語数を測定する。準備した読み物には、「600 words」「800 words」がそれぞれの箇所を示されており、学習者はそれらを参考にして語数を測定する。

ステップ 3

学習者が各自で多読レベルを確認する。5 分間の読了語数が 600 語未満の場合は読んだレベルより 1 つ下のレベル、600 語～800 語の場合は読んだレベル、そして、800 語より多い場合は読んだレベルより 1 つ上のレベルとなる。5 分間の読了語数が「600 語～800 語」は「分速 120～160 語」に相当し、これは日本人の平均的な英語読書速度に相当する (日本多読学会, 2020, p.1)。

方法

対象者

対象者は、2022 年度、2023 年度、2024 年度の 3 年間における English Communication C 受講者のうち、入学時の英語プレイスメントテストにより、英語習熟度 4 レベル中一番下のレベル (CEFR A1) に所属した 400 名であった。教員 A がグループ A ($n=236$)、教員 B がグループ B ($n=164$) を担当した。本研究では、各グループの担当教員、対象者の英語習熟度レベル、活動内容、調査項目が 3 年間同じであるため、3 年間のデータを合わせて分析した。ここでの対象者数とは、学期末に実施したアンケート調査に回答した人数を示す。

グループ間の違いは、授業開始 10 分間における多読の授業内活動にあった (表 1)。グループ A は自己調整学習の構築の一環として多読を授業に導入し、授業外に各自で多読をした後、授業内で読んだ本について本を見せながら英語で説明するグループ活動とクラス活動を行なった (立田, 2022)。グループ B は授業内では学習者全員が多読を行い、授業外では学習者が自発的に各自で多読活動を行った。本研究では、このグループ間の授業内多読活動の違いが、「5 分間多読レベル測定法」とそれを活用した多読が英語学習への主観的有効性、そして多読実施状況に影響を与えるかを調査する。

表 1

グループごとの多読活動

活動	グループ A (n = 236)	グループ B (n = 164)
授業内	読んだ本について、本を見せながら英語で説明する	各自で多読
授業外	各自で多読	各自で多読

活動・調査方法

グループ A とグループ B の両グループにおいて、学期初めに多読オリエンテーションを行い、多読の原則、多読の有効性、多読の進め方、「5 分間多読レベル測定法」について説明をした。多読の原則とは、日本多読学会 (2020) に従い、(a) 辞書はできるだけ引かない、(b) 日本語に訳さない、(c) 80～90%の理解で読む、(d) 大量に読む、の 4 原則である。次に、「5 分間多読レベル測定法」により、CEFR A1 レベル (Oxford Bookworms Library, Starter) の読み物を用いて対象者の多読レベルを測定した (表 2)。その後 13 週にわたって表 1 に示した多読活動をそれぞれのグループで行い、学期末に Microsoft Forms を使用してアンケート調査を実施した。

グループごとの多読レベル (表 2) からは、対象者の英語運用能力 (CEFR A1) と「5 分間多読レベル測定法」で測定した多読レベル (Starter～Stage 1) は合っていること、そして、英語プレイスメントテストで同じ英語運用能力レベル (CEFR A1) という結果であっても、対象者の多読レベルは異なり、「5 分間多読レベル測定法」によってさらに細かく多読レベルを分類できる (Starter 以下, Starter, Stage 1) ことが明らかになった。

表 2

グループごとの多読レベル

多読レベル	グループ A (n = 236)	グループ B (n = 164)
Starter 以下	101 名 (42.80%)	69 名 (42.08%)
Starter	73 名 (30.93%)	34 名 (20.73%)
Stage 1	38 名 (16.10%)	22 名 (13.41%)
測定していない・忘れた	24 名 (10.17%)	39 名 (23.78%)

担当教員は、「測定していない・忘れた」と回答した対象者の多読レベルを把握しているため、その対象者は適切な多読レベルの本を読むことができた。そのため、アンケート調査のデータにもその対象者の回答を含めた。

調査項目と分析方法

本研究では、開発した「5 分間多読レベル測定法」の本学教養教育英語科目における有効性を検証するために、学期末に Microsoft Forms を使用してアンケート調査を実施した。調査項目は吉田 (2017) を参考にして作成した。調査項目は他にもあるが、ここでは本研究に関する項目だけを以下に示す。

調査項目 1. 「5 分間多読レベル測定法」への主観的有効性

- 1.1 オリエンテーションでの説明は、その後の多読に有効でしたか？ (1 = 全く有効ではなかった～4 = とても有効だった)
- 1.2 レベルの測定は、その後の多読に有効でしたか？ (1 = 全く有効ではなかった～4 = とても有効だった)

調査項目 2. 英語学習への主観的有効性

- 2.1 多読は英語学習に有効だと思いますか？ (1 = 全く有効ではない～4 = とても有効だ)
2.2 今後も、多読を自主的に英語学習に取り入れたいと思いますか？ (5 段階リッカート尺度, 星の数が多いほど取り入れたい気持ちが高い)

調査項目 3. 多読実施状況

- 3.1 1. 多読に飽きたことはありましたか？その時, 2. どのようにしてそれを乗り越えましたか？
3.2 1. 多読の原則 (a) 辞書はできるだけ引かない, (b) 日本語に訳さない, (c) 80～90%の理解で読む, (d) 大量に読む, は守っていましたか？ 2. 守らなかった原則は何ですか？ (複数回答可)

調査項目 1 と 2 の分析には、グループ間の中央値に有意な差があるかを調査するために、つまり、グループ間の授業内多読活動の違いが、「5 分間多読レベル測定法」、そしてそれを活用した多読が英語学習への主観的有効性に影響を与えるかを調査するために、Mann-Whitney の U 検定を実施した。有意な差が認められない場合、つまり、グループ間の違いがない場合は、回答に差があるかを調査するために、2 グループ合わせて χ^2 検定を実施した。調査項目 3 の分析には、グループ間の授業内多読活動の違いが、多読実施状況に影響を与えるかを調査するために、 χ^2 検定を実施した。

結果

Mann-Whitney の U 検定の結果、調査項目 1.1, 1.2, 2.1 にはグループ間の中央値に有意な差は認められず、調査項目 2.2 には有意な差が認められた (表 3)。調査項目 1.1, 1.2, 2.1 において、2 グループ合わせて χ^2 検定を実施した結果、すべての項目において回答に有意な差が認められ (表 4)、それぞれの項目において、最も高い評価である「とても有効」の回答数が最も多かった。

表 3

調査項目 1 と 2 の記述統計と Mann-Whitney の U 検定

調査項目	グループ A (n = 236)			グループ B (n = 164)			U	r
	M	SD	Mid	M	SD	Mid		
1. 「5 分間多読レベル測定法」への主観的有効性								
1.1 オリエンテーションでの説明は、その後の多読に有効でしたか？ (1~4)	3.72	0.48	4	3.27	0.62	4	11759.00	.39
1.2 レベルの測定は、その後の多読に有効でしたか？ (1~4)	3.51	0.87	4	3.11	0.98	4	13765.50	.27
2. 英語学習への主観的有効性								
2.1 多読は英語学習に有効だと思いますか？ (1~4)	3.69	0.49	4	3.52	0.51	4	16055.50	.17
2.2 今後も、多読を自主的に英語学習に取り入りたいと思いますか？ (1~5)	3.74	0.93	4	3.67	0.98	3	18504.50*	.04

* $p < .05$.

表 4

調査項目 1.1, 1.2, 2.1 の頻度と χ^2 検定 (N = 400)

調査項目	全く有効ではない		どちらかと言えば有効ではない		どちらかと言えば有効だ		とても有効だ		その他		χ^2
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1. 「5 分間多読レベル測定法」への主観的有効性											
1.1 オリエンテーションでの説明は、その後の多読に有効でしたか？ (1~4)	1	0.25	9	2.25	161	40.25	228	57.00	1	0.25	$\chi^2 (4) = 574.85^{***}$
1.2 レベルの測定は、その後の多読に有効でしたか？ (1~4)	4	1.00	11	2.75	163	40.75	205	51.25	17	4.25	$\chi^2 (4) = 793.61^{***}$
2. 英語学習への主観的有効性											
2.1 多読は英語学習に有効だと思いますか？ (1~4)	1	0.25	1	0.25	148	37.00	250	62.50			$\chi^2 (3) = 444.06^{***}$

注 「その他」とは、調査項目 1.1 ではオリエンテーションに欠席したことを示し、調査項目 1.2 ではレベルを測定していないことを示す。

*** $p < .001$.

調査項目 3.1-1 多読に飽きたことがあったか否かについては, χ^2 検定の結果, グループ間の回答に有意な差が認められた ($\chi^2(1) = 6.74, p < .05$) (表 5)。

表 5

調査項目 3.1-1 の頻度と χ^2 検定の結果

グループ	飽きた		飽きなかった		$\chi^2(1)$
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
A (<i>n</i> = 236)	96	40.68	140	59.32	6.74*
B (<i>n</i> = 164)	46	28.05	118	71.95	

* $p < .05$.

調査項目 3.1-2 多読に飽きた時の乗り越え方の回答例を下に示す。(1) のように何かの目的のためにするという「外発的動機づけ」の回答と (2) のように純粋にその活動自体から満足を得ようとする「内発的動機づけ」(Ryan & Deci, 2000), そして (3) 以下のように多読を継続するためのポジティブな対応策の回答が得られた。

- (1) 成績のためだと思って頑張った。
- (2) 周りが勉強している姿を見て何かしようと考えた時英語が一番役に立つと考えた。
- (3) 簡単なものを読んだ。
- (4) いったん休憩
- (5) できるだけ自分が興味を持ちそうな本を選んだ。
- (6) 自分が知っている本で, 気分転換をした。
- (7) 音楽流しながらした。
- (8) 隣に書いてあるイラストなどに目を向けて何を言っているのか自分で予想しながら読むことを意識していました。

調査項目 3.2-1 多読の原則を守ったか否かについては, χ^2 検定の結果, グループ間の回答に有意な差が認められなかった (表 6)。

表 6

調査項目 3.2-1 の頻度と χ^2 検定

グループ	原則を守った		原則を守らなかった		$\chi^2(1)$
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
A (<i>n</i> = 236)	169	76.61	67	28.39	.23
B (<i>n</i> = 164)	121	73.78	43	26.22	

調査項目 3.2-2 守らなかった多読の原則については, χ^2 検定の結果, グループ間の回答に有意な差が認められた ($\chi^2(2) = 4.01, p < .05$) (表 7)。残差分析の結果, 「(a) 辞書はできるだけ引かない」に有意な差が認められた。

表 7

調査項目 3.2-2 の頻度と χ^2 検定

グループ	(a) 辞書はできる だけ引かない		(b) 日本語に 訳さない		(c) 80～90% の理解で読む		(d) 大量に読 む		χ^2 (3)
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
A (<i>n</i> = 236)	14	5.93	14	5.93	14	5.93	32	13.56	4.01*
B (<i>n</i> = 164)	4	2.44	13	7.93	12	7.32	22	13.41	

* $p < .05$.

考察

本研究では、多読レベルをクラスレベルで同時にかつ客観的に測定する方法として開発した「5 分間多読レベル測定法」を用いて、多読オリエンテーションにて対象者の多読レベルを測定し、その後 13 週間にわたって多読を行った。本研究における対象者は 2 グループに分けられた。グループ間の違いは、授業開始 10 分間における多読の授業内活動にあった。授業内活動において、グループ A は読んだ本に関するグループ活動とクラス活動を行い、一方でグループ B は学習者全員が多読を行なった。「5 分間多読レベル測定法」を用いて多読レベルを測定した結果、両グループにおいて、対象者の英語運用能力 (CEFR A1) と「5 分間多読レベル測定法」で測定した多読レベル (Starter～Stage 1) は合っており、英語プレイスメントテストで同じ英語習運用能力レベル (CEFR A1) という結果であっても、「5 分間多読レベル測定法」によってさらに細かく多読レベルを分類できる (Starter 以下, Starter, Stage 1) ことが明らかになった。

そして、学期末にアンケート調査を実施し、以下の 4 点の結果が得られた。

一つ目は、多読オリエンテーションと「5 分間多読レベル測定法」は本学教養教育英語科目に有効であるということである。グループ間の有意差はなく、両グループ合わせると、多読オリエンテーションは 97.25%、「5 分間多読レベル測定法」は 92.00%が「とても有効であった」「どちらかといえば有効だった」と回答しており、多読オリエンテーションと「5 分間多読レベル測定法」がその後の多読に、対象者の主観的には有効に機能していたことが明らかになった。したがって、本学教養教育英語科目にて実際に多読を始めるには、各クラスで多読オリエンテーションを行い、「5 分間多読レベル測定法」を活用して多読レベルをクラスレベルで同時にかつ客観的に測定することは有効である。

二つ目は、本研究において「5 分間多読レベル測定法」を用いた多読が英語学習と自主学習に有効であるということである。グループ間の有意差はなく、両グループ合わせると、英語学習への主観的有効性は 99.5%が「とても有効だと思う」「どちらかといえば有効だと思う」と回答した。有効の度合いは、「5 分間多読レベル測定法」を用いて多読レベルを客観的に測定せずに、指導者もしくは学習者が主観的に適切だと感じた本を用いて多読を開始した対象者との比較が必要ではあるが、本研究においては、「5 分間多読レベル測定法」を用いたことにより多読が適切に実施され、英語学習に有効であると回答した対象者の存在は否めない。一方で、多読の自主学習へ取り入れに関しては、両グループとも有効であると回答した (グループ A: $M=4$; グループ B: $M=3$) が、Mann-Whitney の U 検定の結果、グループ間に有意な差が認められた。この項目にだけ有意差が認められた理由は、一つには、他の調査項目 (1.1, 1.2, 2.1) が 4 段階リッカート尺度を用いたのに対し、この調査項目のみが 5 段階リッカート尺度を用いたことが反映された可能性がある。別の観点から考えると、グループ A は自己調整学習の構築の一環として多読を授業外活動で行い、授業では読んだ本について本を見せながら英語で説明する活動を行ったのに対し、グループ B は授業内での多読を必須で行ったというグループ間の授業内活動の違いがこの結果に反映された可能性も否定できない。つまり、グループ B では多読は英

語学習に有効であると感じつつも、「多読は授業内」から「多読を授業外でも自主的な英語学習に」への接続がグループ A よりも感じられなかった可能性である。

三つ目としては、両グループにおいて、多読に「飽きなかった」の回答 (グループ A: 59.32%; グループ B: 71.95%) が多読に「飽きた」の回答 (グループ A: 40.68%; グループ B: 28.05%) よりも多かったことである。そして、多読に飽きた時の乗り越え方の回答例からは、飽きたとしても多読を継続することができたことが示唆された。「5 分間多読レベル測定法」により客観的に測定して自分に適した多読レベルの本を読んでいるため、「読んでいる本が難しい」または「読んでいる本が簡単すぎる」という理由での飽きる頻度が低かった可能性がある。また、グループ B の方がグループ A よりも「飽きなかった」の回答数が有意に多かった。その理由としては、授業内で多読をするため、つまり、多読をしている仲間がその場におり、担当教員がその場で監視しているため、グループ A よりグループ B の方が多読に集中できたためと考えられる。

最後に、四つ目は、両グループとも多読の原則を守りつつ多読を実施したことである。ここでも、多読の原則や有効性について説明をした多読オリエンテーションの効果が現れていると言えよう。残差分析の結果、原則「(a) 辞書はできるだけ引かない」に関しては、グループ B の方がグループ A よりも有意にその原則を守っていた。これは、授業内にて多読すると担当教員が監視しているため、辞書を引かない (引けない) ことを示唆していると考えられる。また、自分の多読レベルにあった本を読んでいたなかったら、原則 (a) 辞書はできるだけ引かない、(b) 日本語に訳さない、(c) 80~90%の理解で読む、を守ることは難しい。一方で、「多読の原則を守らなかった」の回答 (グループ A: 28.39, グループ B: 26.22%) の中で、グループ A では 13.56%, グループ B では 13.41%が原則「(d) 大量に読む」を守らなかったと回答している。これは、多読レベルが合っていない、つまり、「5 分間多読レベル測定法」の有効性を否定する結果とは一概には考えられず、「大量に」読む機会を設定することにより、原則「(d) 大量に読む」が守られる可能性があるのではないだろうか。授業外での多読を促進させるために、例えば、多読クラブなどの活動へのサポート体制を整える。さらに、本学附属図書館に多読用本が備わっているとは言え、貸出冊数や貸出期間には制限があるため、それらの制限を緩和することも提案したい。また、Xreading に代表されるような英語学習者用 Graded readers を取り揃えたバーチャル・ライブラリーを学習者に提供するなどして、学習者が多読に常にアクセスできるシステム作りが必要であると考えられる。

本研究の今後の課題

本研究の今後の課題として、次の 3 点が挙げられる。

一つ目は、CEFR A1 以上の英語学習者を研究対象として追調査することである。本研究の対象者は、CEFR A1 クラスだけであり、400 名の対象者でもって「5 分間多読レベル測定法」の有効性を示したが、この「5 分間多読レベル測定法」が他の CEFR レベルでも有効であるかを検証する必要がある。それに伴って、多読レベル測定のための読み物も増やす必要があるが、その読み物の作成にあたっては、著作権を犯さない読み物の配布方法、そして、万人受けする読み物のジャンルの選定に配慮する。本研究の追調査として、現在、ChatGPT により生成された読み物を使用した調査を計画中である。この場合、まず初めに Graded Readers との関連性を調査する必要がある。もし ChatGPT により生成された読み物が多読レベルを測定可能であることが示された場合、多様なレベルとジャンルの読み物を短時間で準備することができ、「5 分間多読レベル測定法」がより有効活用されることが期待される。

二つ目は、Oxford Bookworms Library の Starter 以下の読み物を準備することである。本研究のレベル測定により、Starter 以下の読み物から多読を始める必要がある対象者が、両グループとも約 4 割存在した。このことは、Starter より低いレベルの本が必要であることを示している。レベルが低い本は

英語レベルのみならず内容のレベルも低くなりがちだが、本研究対象者の大学生の認知レベルに沿うような内容の読み物を揃え、多読を促進するための環境作りが求められる。

最後に、三つ目としては、この研究結果をもって、「5分間多読レベル測定法」について本学教養教育英語科目担当教員と学生に周知させることである。共通教材である『弘前大学 学習ガイドブック』にてこの測定法を紹介し、多読を本学教養教育英語科目の授業に導入することを薦める。

まとめ

本研究では、多読を本学教養教育英語科目の授業に導入しやすくするために、実践的な方法の一例を示す、そして、ある程度同じ英語運用能力を持ちながらも、「読み」「書き」「聞き」「話す」というそれぞれの行為については学習者によって能力には差異があるため、学習者がどのレベルから多読を始めたか良いかを判定することを目的に、「5分間多読レベル測定法」を開発し、本学教養教育英語科目におけるその測定法の有効性を検証した。「5分間多読レベル測定法」により、対象者の英語運用能力と「5分間多読レベル測定法」で測定した多読レベルは合っており、そして、英語プレイスメントテストで同じレベルという結果であっても、さらに細かく多読レベルを測定できることが明らかになった。検証の結果からは、オリエンテーションにて「5分間多読レベル測定」を用いて多読レベルを客観的に測定することは有効であり、また、「5分間多読レベル測定法」を活用した多読は英語学習に有効であると感じていることが、多読の授業内活動が異なるグループ間において示された。英語習熟度がより上のレベルの学習者を対象にした追調査、そして、授業外での多読を促進させるためのサポート体制やシステム作りが今後の課題である。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 24K04152 の助成を受けたものである。

引用文献

- Day, R. R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Mason, B. (2007). Free voluntary reading and autonomy in second language acquisition: Improving TOEFL scores from reading alone. *Foreign Language Teaching*, 2(1), 2–5.
- Mason, B. (2011). Impressive gains on the TOEIC after one year of comprehensible input, with no output or grammar study. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 1–5.
- Mason, B. & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25, 91–102.
- Nakanishi, T. (2015). A meta-analysis of extensive reading research. *TESOL Quarterly*, 49, 6–37.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 19(1), 1–18.
- 稲垣スーチン・稲垣敏史. (2011). 「日本の大学における通年の多読授業の効果に関する実証的研究」『言語と文化 10』, 103–109.
- 井村誠. (2020). 「オンライン多読システムを利用した授業の構成とアクティビティ」『Memories of Institute of Technology』, 65, 137–145.

- 日本多読学会. (2020). 多読英語指導ガイド 日本多読学会. Retrieved October 1, 2024, from https://jera-tadoku.jp/ER_Teaching_Guide-20200125.pdf
- 小野寺進. (2020). 「高等教育機関での多読授業の評価方法」『弘前大学教養教育開発実践ジャーナル』, 4, 75–83.
- 小林めぐみ. (2010). 「多読の成果と課題」 木村博是・木村友保・氏木道人（編）. 『英語教育学大系第10巻リーディングとライティングの理論と実践』（pp. 30–31）. 大修館書店.
- 立田夏子. (2019). 「教養教育英語科目における Extensive Reading の取り組み—大学附属図書館との連携—」『第69回東北・北海道地区大学等 高等・共通教育研究会 研究集録』, 46–50.
- 立田夏子. (2022). 「教養教育英語科目における英語多読図書の読書による効果」『弘前大学教養教育開発実践ジャーナル』, 6, 27–37.
- 立田夏子. (2024). 『弘前大学教養英語科目学習ガイドブック（2024年度版）』 横内裕一郎（編）. 金星堂.
- 立田夏子, 横内裕一郎, バードセール・ブライアン・ジョン, ソロモン・ジョシュア・リーリー. (2024). 「教養教育英語科目 1 年次科目のカリキュラム改革と検証」『弘前大学教養教育開発実践ジャーナル』, 8, 37–48.
- 宇津まり子. (2005). 「Timed Readings の利用とその効果 2」『山形県立米沢女子短期大学紀要』, 40, 27–34.
- 吉田弘子. (2012). 「データで見る英語多読学習導入の効果」『大阪経大論集』, 63(4), 335–347.
- 吉田弘子. (2017). 「多読学習の成功要因—あるケーススタディ」『大阪経大論集』, 67(5), 45–55.
- 吉田弘子・高瀬敦子. (2014). 「多読の評価を進めるために—EPER テストは何を測定しているのか」 日本多読学会年会発表資料, SEG.