

英字新聞記事多読における 学習者の情意面の変化に関する研究

後 藤 隆 昭

1. はじめに

中学校、高等学校から大学まで、多様なレベルの教育機関において、英語教育の一つの方法として多読が取入れられている。そこではグレイディッド・リーダーズなど英語学習者向けに比較的読みやすく書き直した教材が広く利用され、基本的に、学習者が読みたい本を自分の関心に基づき自分で選び多く読み、結果として、英語力向上や学習者の英語に対する関心・態度の肯定的変化などが報告されている (Day & Bamford, 2000; Robb & Susser, 1989; Bell, 2001; Mason & Krashen, 1997)。英語授業を最も効果的に変化させるものとして、第一に多読を加えることも提唱されている (Nation, 2013)。

ところで、Day and Bamford (1998) は多読教材としてグレイディッド・リーダーズ以外の教材も挙げ、その中で英字新聞も優れた教材であると述べている (p.100)。しかしながら、英字新聞を利用して多読の効果を検証する研究はほとんど見当たらない。

従って本稿では、グレイディッド・リーダーズの代わりに英字新聞記事利用の多読を行ない、その後、英字新聞記事に対するイメージや興味など情意面について学習者に変化があるのかを分析することで、英語教育における英字新聞記事多読の可能性及び有効性について論じる。

本稿の構成は、以下の通りになっている。初めに多読の定義を行ない、先行研究から多読の効果についての研究をレビューする。次に多読で英字新聞を扱う意義と問題点を論じる。その後リサーチ・クエスチョンを述べ、研究方法と結果を提示し、最後に考察と総括を行なう。

2. 多読の定義

これまで多読については様々な定義が為されているが、代表的なものには次のようなものがある。

Extensive reading is an approach to the teaching and learning of second language reading in which learners read large quantities of books and other materials that are well within their linguistic competence. (Day & Bamford, 1998, p.xiii)

Day and Bamford (1998) は多読を第二言語によるリーディングのための教授法並びに学習法であり、そこで学習者は自分の言語能力の範囲内で多くの本や他の教材を読むと定義している。

一方、Susser and Robb (1990) は、以下のように、多読の目的を全体的な内容理解のためとし、学習者は読みたい本を選択し楽しみを得る意図があり、その本自体も授業で議論されないと付け加え

て定義している。

Our working definition of “extensive reading” as a language teaching/learning procedure is that it is reading of large quantities of material or long texts; for global or general understanding; with the intention of obtaining pleasure from the text. Further, because reading is individualized, with students choosing the books they want to read, the books are not discussed in class. (Susser & Robb, 1990, p.163)

Hafiz and Tudor (1989) も Susser and Robb (1990) とほぼ同様であるが、その定義に個人的な関心を加え、後続の言語活動がないことを主張している。

the reading of large amounts of material in the second language (L2) for personal pleasure and interest, and without the addition of productive tasks or follow-up language work. (Hafiz & Tudor, 1989, p.4)

これらの3つの先行研究の定義を参考にし、本稿では多読を、「言語教授や言語学習の方法であり、学習者はその中で多くの教材を、自ら選び楽しみや関心に基づいて読む」と定義する。

3. 多読の効果

多読では、これまで様々な英語力向上に関する成果が以下のように報告されている。

Day and Bamford (2000) は、多読で気が進まない読者を動機づけ、英語での読書に対する肯定的態度を養成することが可能で、読書能力や英語力を向上させることができると述べている (p.12)。

Robb and Susser (1989) は、大学1年次生を対象とする2つの授業、即ち、SRA Reading Laboratories と呼ばれるレベル別の英語リーディング教材を使用し、比較的多くの読書を求める多読授業と、読書部分が少ない技能向上目的の教科書を使用する授業を比較し、テストの結果、両方の授業とも効果的であったが、多読授業の方が学習者の関心が高まったと結論付けている。

他にも、初級レベルの学生を対象とし、グレイディッド・リーダーズを使う多読クラスと、内容理解問題等を含む教科書を使う精読クラスを比較し、前者が速読やテスト得点において後者に勝っていたとする研究がある (Bell, 2001)。

Mason and Krashen (1997) は、いずれも大学生を対象とした研究を行なっている。グレイディッド・リーダーズによる多読授業で、再履修クラスの学生が、内容理解問題や語彙・文法演習を含む伝統的手法で学んだ学生に、初回と2回目の穴埋めテストの得点を比較した結果、追いつくことができたことと述べ、以前の気が進まない読者の多くが熱心な読者になったと指摘している。また、4年制大学と短期大学を比較し、各大学で多読授業の学生の方が伝統的手法で教授した学生よりテスト得点で勝っていることを報告している。更には、本の要約を日本語又は英語で書いたクラスの方が、読解テストや速読において、穴埋め問題や精読に重点を置くクラスより勝り、事前・事後における英語母国話者2人による英文要約の6段階での質の判定でも、本の要約を日本語で書いたクラスの方が、穴埋め問題や精読に重点を置くクラスより勝っていたと指摘している。

このように多読は、再履修クラスなどの気が進まない読者にも働きかけることが可能であり、動機付けや関心、英語力の改善などにも有効であると先行研究は報告している。

4. 多読教材としての英字新聞記事

現在、多読の教材として広く使用されているのはグレイディッド・リーダーズなど、英語学習者向けに易しく書き直したものが中心のようであるが、英字新聞も多読の教材として利用できる。

Day and Bamford (1998) は、新聞は安くて広範囲に利用可能で、とりわけ授業外の読書において、中級や上級の学習者には新聞は優れた素材であると述べ、多読教材としての使用を高く評価している (p.100)。多読における新聞の利点としては以下のことが挙げられている。

一つには、新聞は誰をも関心を持たせるものであり、学習者も自分の関心を引きつける何らかの記事を見つけることが可能で、もう一つには、レイアウトや内容分類、修辭的構成などは、多くの文化で広く類似しており、読書しやすくなる (p.100)。加えて、学習者が母国語で同じニュース又は話題を読んだり聞いたことがあれば、学習者には馴染みあるものとなり、背景知識で記事が読みやすくなることを指摘している (p.101)。

他にも、一般的に新聞記事は学習者用に易しく書き直されておらず、現実に社会で読まれ使用されているもので真正性があり、社会的文脈に埋め込まれている。社会の中で実際に必要とされる情報や知識が豊富に含まれており現実的で実践的である。これらはグレイディッド・リーダーズにはあまり期待できない利点でもある。

もともと先行研究では、高校生を対象とした調査が多いが、授業での英字新聞導入には問題点もあると指摘されている。

上西 (1998) は、1学期のリーディング授業で、高校3年生 (17名) に対し英字新聞利用の活動を行なっている。環境、人種、平和、社会などの分野からの記事を提示し、a) 写真による関心喚起、b) 写真による内容発言、c) 記事の読解、d) 内容に関する経験談、コメント発表、e) 読後感想、という手順で授業を行なった。調査目的は、(1) 学習者の記事に対する関心領域、(2) 英字新聞導入による学習者への影響、(3) 英字新聞に対する学習者の感じの3点を明らかにすることで、記事は「地球温暖化」「4コママンガ」「たまごっち」など軟硬の話題7つが使用された。

結果、半数以上の学習者が英語学習への関心が高まったとし、5割を越える学習者が英文を読む力がついたとっており、写真・絵の導入で、約8割に学習意欲の高まりがあると報告する。しかしながら、単語力について約3分の1しか身につけていないと答え、周囲の出来事への関心が高まった学習者も半数を越えなかったが、学習者の9割近くが英字新聞は社会勉強に役立つと答え、学習者の4人に3人が英字新聞導入授業を楽しいと答えたと述べる。

結論として、英字新聞は社会勉強として役立ち、英字新聞導入授業は楽しく、英語学習への興味・関心が高まり、英語力向上に役立つと報告するが、学習者の8割が英字新聞を難しいと感じ、その4分の1がとても難しいと答えたと指摘する。

吉池 (2006) は SELHi 指定の2校 (2年生551名と3年生237名) に対し、高校生英字新聞読解調査を行なった。一つは英字新聞読解アンケート調査で、読解経験の有無や、それに伴いどれくらい読めるのかという予想を調べた。もう一つは、英字新聞読解タスク調査で、記事分類に基づいてタスクを考案し、それらに GTEC for STUDENTS のグレードを割り振り、タスク達成で読解できている

かどうかを判断した。

結果、学習者の約20%が英字新聞を読んだ経験があり、約80%が未経験と答え、その約70%以上は英字新聞を読んでも分からないと予想し、例えばグレード1の GTEC グレードが低い人でも TV 欄を読むことはできていたと報告する。

以上から、学習者が英字新聞を難易度が高いと考えていても、もし読めるものがあれば読んでみようという動機づけに繋がる可能性があり、約80%が読んだ経験がないことから、まずは読むという経験が必要であると主張している。

5. リサーチ・クエスチョン

以上の先行研究を鑑み、本稿では、学習者の英字新聞記事に対する情意面、特に、難しいという心象のイメージや面白いと感じる興味の変化に焦点を絞り、英字新聞記事の多読を通して学習者は自らの英字新聞記事に対するイメージや興味を肯定的に変えると予測し、以下のリサーチ・クエスチョンを設定した。

- ・英字新聞多読の後で、英文記事のイメージに変化はあるのか
- ・どのような理由でイメージ変化が生じる又は生じないのか
- ・英字新聞多読の後で、英文記事を読むことについて興味の変化はあるのか
- ・英字新聞多読の後で、英文を読むことについての興味の変化はあるのか
- ・一般クラスと再履修クラスで違いは見られるのか

6. 研究方法

6.1 授業概要

2012年の前期1クラスと後期1クラスで英字新聞記事多読を授業の一部として導入した。前者は地方国立大学工学部1年次生であり、本稿ではクラスAと名付ける。後者は同大学の再履修クラスで、共通教育英語科目をかつて受講し単位未認定の学生が各学部から集まり、このクラスをクラスBとする。

自らの関心に基づき学生自身が選んだ英字新聞記事を持ち寄り、授業内の限られた時間内で出来るだけたくさん読むという英字新聞記事多読を、クラスAで5回、クラスBで7回行った。時間としては学生の集中力の持続性を考慮し、30-40分前後とした。

授業は担当教員である研究者自身によって、主として以下の手順で進められた。学生は毎回、自分の関心のある英字新聞記事の一部持参し、グループで回し読みを行なう。グループについては、クラスAは人数が多いため4-5人とし、クラスBは人数が少ないこともあり7-8人で、状況に応じて変えた。

多読の定義の中には、後続の言語活動がないことを主張しているものもあるが、英字新聞記事は難しいという先行研究や、折角持ち寄った自選の学習教材を学生間で共有させたいことから、以下のよう授業の工夫を行なった。

第1に日本が題材になっている直近1週間の記事を持参することである。Day and Bamford (1998) が指摘するように、事前に日本語で記事内容や話題を知っているなど背景知識があると、英

文が読みやすくなるからである。

第2に、情報源、日付と共に、用語集を付けることである。多読の原則として、辞書を引かないこと、わからないところは飛ばすことなども提唱されているが(酒井, 2002, p.43)、英文記事は専門用語を含む場合もあるため、自ら難しく思う単語や表現には日本語訳の用語集を添付することを求めた。単語を付随的に調べるため語彙力を付けることにも繋がり、読者にも単語を参照してもしなくてもよい選択肢を与えることが出来る。

第3に、クラス全体で読書の輪となるリーディング・コミュニティを形成するため、他者の記事を読んだ後コメントを書くことである。活動の主目的は英字新聞記事を多く読むことであるため、コメントは日本語でも英語でも構わないと伝えた。Day and Bamford (2000) は、リーディング・コミュニティを、英語による読書を楽しみ共有し合い、生活の一部にしている人々の共同体であると定義し、教師は学習者とリーディング・コミュニティを築くことができると指摘している (p.18)。

第4に、教師は良きモデルであることである (Day & Bamford, 2002, p.144)。従って、毎回、担当教師は学生が持参する英文記事全てに目を通しコメントを付けて返却した。

第5に、これまでの提出物を全て閲覧できるよう透明ファイルを使いポータルサイトを制作することである。これにより今までの読書量やコメントなどを必要な時に各自で確認できるようにした。

他にも、授業では辞書利用可とし、未提出や短すぎる記事など要件を満たさない場合には減点すると周知した。

6.2 調査方法

最後に、授業に出席していたクラスA (25名)、クラスB (16名) の学生に対し無記名の質問票調査を行なった。

回答者にも比較的判断しやすいよう、AからDの質問において変化の程度に一貫性を持たせ、例えば、とても変わったのか、少し変わったのか、変わらないのか、など3段階のリッカート法を採用した。英字新聞多読後で、英文記事のイメージに変化があるのかについては、変化した又は変化しない理由を詳しく調べるため自由記述式を利用した。質問項目は以下の通りである。

A 授業前と比べて、英文記事に対するイメージは変わりましたか

1 とても変わった、2 少し変わった、3 変わらない

B その理由は何ですか

C 授業前と比べて、英文記事を読むことについて

1 とても興味を持つようになった、2 興味を持つようになった、3 どちらでもない

D 授業前と比べて、英語の文章を読むことについて

1 とても興味を持つようになった、2 興味を持つようになった、3 どちらでもない

寺西 (2010) は、アンケート調査において、自由記述アンケート項目の結果を回答割合の数値の影に隠れている重要な情報源と位置づけ (p.110)、両方の分析結果を併せて解釈することが望ましいと主張し (p.121)、質的な言語データの中に埋もれている情報を掘り起こし活用するための方法であるテキストマイニング (p.111) に加えて、グラウンデッド・セオリーやKJ法を採用するなど両者を組

み合わせる分析に言及している (p.122)。

従って、本稿では、回答割合分析や、AクラスとBクラスの統計的な差を確認する t 検定 (Microsoft Excel 利用) に加えて、自由記述については、文章型データを統計的に分析するソフトウェアでテキストマイニング機能を持つ KHCoder (Ver. 2.Beta.32c, 2015 01/14) と KJ 法 (川喜田, 1970) を使用し、量的・質的分析を補い合う相補的なアプローチを試みた。

統計的に等分散であり、視覚的にも正規分布と考えられ、一般的に Likert scale を用いた質問紙の結果は目盛りの間隔を等しいとする間隔尺度と見なすことができ (竹内, 2012, p.63)、実用性を考慮し間隔尺度と見なせ (磯田, 2004, p.36)、3 件法に等間隔性を認める考えもあることから (井上, 2015)、今回、本稿では対応のない t 検定を採用した。また、KHCoder 利用のテキストマイニングについて、比較的少量のデータであることから、頻出語とその文脈観察による分析のみ行なった。

KJ 法は、民族地理学者の川喜田二郎によって開発された発想法で、自由記述データ分析において、今まで把握できなかった学習者の実態を詳細に記述する際に有効とされ、非常に伝統のある研究方法であり、近年、質的研究方法として再び注目されており (田中, 2012)、今回は自由記述データも比較的短いことから KJ 法を採用した。

7. 分析結果

7.1 回答割合分析

質問項目 A 「授業前と比べて、英文記事に対するイメージは変わりましたか」については、「とても変わった」「少し変わった」と、授業前と比較し変化を感じている学生はクラス A で 92%、クラス B で 87.5% だった (表 1)。

表 1 質問項目 A に対する両クラスの回答数及び割合

		1	2	3
		とても変わった	少し変わった	変わらない
クラス A	人数 (名)	10	13	2
	(n=25) 割合 (%)	40%	52%	8%
クラス B	人数 (名)	3	11	2
	(n=16) 割合 (%)	18.8%	68.8%	12.5%

*小数点第 2 位以下は四捨五入。

質問項目 C 「授業前と比べて、英文記事を読むことについて」については、「とても興味を持つようになった」「少し興味を持つようになった」と変化を覚えている学生はクラス A で 84%、クラス B で約 81.3% だった (表 2)。

表2 質問項目Cに対する両クラスの回答数及び割合

		1	2	3
		とても興味をもつようになった	興味をもつようになった	どちらでもない
クラスA	人数 (名)	5	16	4
(n=25)	割合 (%)	20%	64%	16%
クラスB	人数 (名)	3	10	3
(n=16)	割合 (%)	18.8%	62.5%	18.8%

*小数点第2位以下は四捨五入。

質問項目D「授業前と比べて、英語の文章を読むことについて」については、「とても興味を持つようになった」「少し興味を持つようになった」と変化を報告する学生は、クラスAで68%、クラスBで約68.8%という結果だった(表3)。

表3 質問項目Dに対する両クラスの回答数及び割合

		1	2	3
		とても興味をもつようになった	興味をもつようになった	どちらでもない
クラスA	人数 (名)	3	14	8
(n=25)	割合 (%)	12%	56%	32%
クラスB	人数 (名)	2	9	5
(n=16)	割合 (%)	12.5%	56.3%	31.3%

*小数点第2位以下は四捨五入。

7.2 t検定

質問項目A、C、Dについて、クラスAとクラスBに統計的に差があるか検定した。まずF検定でいずれも等分散であることを確認した後、t検定を行なった。結果、質問項目A ($t=-1.32$, $df=39$, $p>.05$) 質問項目C ($t=-0.20$, $df=39$, $p>.05$) 質問項目D ($t=0.06$, $df=39$, $p>.05$) と両クラス間に統計的に差異は認められなかった(表4)。

表4 両クラスにおける質問項目A, B, Cにおける平均の差の検定結果

	クラスA (n=24)		クラスB (n=16)		t (39)	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	T	p
質問項目A	1.68	0.63	1.94	0.57	-1.32	.19
質問項目B	1.96	0.61	2	0.63	-0.20	.84
質問項目C	2.2	0.65	2.19	0.66	0.06	.95

*小数点第3位以下は四捨五入。

7.3 テキストマイニング分析

質問項目 A「授業前と比べて、英文記事に対するイメージは変わりましたか」に対する質問項目 B「その理由は何ですか」の自由記述式回答を、KHCoderで分析し、頻出語リストを作成した(表 5)。

頻出語の上位を見てみると、英字新聞記事を読む活動であるため、「読む」が最も多い頻出語となっており、関連した「読める」「記事」などが続いている。また「思う」も頻繁に使用されている。他にも「難しい」という形容詞が上位にあり、「意外」や「意外と」(合算 8 件)という特徴的な語も上位に位置している。

表 5 両クラスの自由記述回答における抽出語と頻度

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
読む	16	自分	3
思う	11	知る	3
読める	9	分かる	3
記事	8	イメージ	2
難しい	7	意外	2
意外と	6	英語	2
内容	6	少し	2
単語	5	少ない	2
英文	4	新聞	2
多い	4		

ここでは、5つの上位語「読む(16件)」「思う(11件)」「読める(9件)」「記事(8件)」「難しい(7件)」に加え「意外と/意外(8件)」の文脈であるコンコーダンスラインを読むことで、学習者が、どのように「読む」のか、「読める」のか、どのように「思う」のか、どのようなことを「難しい」と感じ、どのようなことが「意外」であるのかを探った。

初めに「読む」「読める」について文脈を観察すると、「読む」では、学習者は読みやすいことを実感している(図 1)。最も顕著なことには、16件中11件が「読み」やすいという表現を使っている。「読み」にくいも 1 件あるが、もっと読みにくいと思っていたものが読めたと肯定で終わっている。

L 日本の記事にはないことを発見できる(1)意外と英新聞も できる(1)意外と英新聞も読めば読みたいの内容がわかったから(1) 内容がわかったから(1)読むのになれた気がするから(1)意外と 全くわからなかった内容が、少しわかるようになった(1)簡単で だから(1)知らない単語が少なく名詞さえ分かればすらすら読めたから(1) 日本語にはない考え表現があったから(1)英文記事は数回 、けっこう平易に読めたから(1)意外と英文記事も他の新聞同様 ばかりかと思っていたけど、語注などがあると になったから(1)みんなが持っている記事がおもしろかったから(1)もっと かと思ったけれど、そうでもないのだと知った(1) その意識がかわったから(1)かたたくるしいと思っていたが、意外と 感じた(1)難しすぎないと思ったら(1)難しいものもあるけど、 、意外に気軽に読めるものだと思えたから。(1)意外に だと思えたから。(1)意外に読みやすかったから(1)英文は意外と は意外と読みやすかった(1)分かった(1)思っていたよりも、 と分かったから(1)難しい英文だと思込んでいたが、とても	C R 読め ば読みたいの内容がわかったから(1)読むのになれた気が 読む のになれた気がするから(1)意外と読みやすい記事も多かった 読み やすい記事も多かったから(1)元来もっていたイメージ通りであつ 読み やすい記事も多々あったから(1)自分の英語力でもすんなり読める 読み やすかったから(1)難しいものだと思っていた(1)意外と内容が 読み だことがあったから(1)もっと難しい、複雑な文章のものばかり 読み やすいことがわかったため(1)思っていたほど、単語がむずかしく 読み やすく、内容も、おもしろいものや、充実しているものが 読み にくいと思っていたのが、意外と読めたから 読む ことは嫌ではないが、あえてそれに時間を割こう 読み やすく、面白かった(1)あまり難しすぎないものも多かったので(1)意外と手軽 読み やすいものもあつたり、意外に気軽に読めるものだと思え 読み やすかったから(1)英文は意外と読みやすいことが分かった(1)思ってい 読み やすいことが分かった(1)思っていたよりも、読み易かった 読み 易かった(1)自分の英語力でもある程度内容が理解できることが 読み やすいものだった。端的に書かれているため、内容が
--	---

図 1 「読む」のコンコーダンスライン

「読める」については、学習者が英文記事を読める実感を覚えている（図2）。これは「少し単語を調べれば『読める』『自分の英語力でもすんなり『読める』『名詞さえ分かればすらすら『読める』』などの記述から分かる。「読めない」は2件あるものの、「その意識が変わった」や「全然『読め』ないという訳ではない」と肯定的に終わっている。

L	C	R
元来もっていたイメージ通りであった(1)少し単語を調べれば読みやすい記事も多々あったから(1)自分の英語力でもすんなりものが多かったから(1)知らない単語が少なく名詞さえ分かればすらすら	読める	ことがわかったから(1)意外と難しい単語が少ないとわかったから(1)全くものが多かったから(1)知らない単語が少なく名詞さえ分かればすらすら
ずらい単語ばかりと思っていたが、けっこう平易に	読める	だから(1)読みやすかったから(1)難しいものと思っていた(1)意外
から(1)もっと読みにくと思っていたのが、意外と	読め	だから(1)意外と英文記事も他の新聞同様読みやすいことがわかつ
、あえてそれに時間を割こうとは思わない(1)自分には	読め	たから(1)とつぎにくいものかと思っただけで、そうでもない
あまり難しいものも多かった(1)意外と手軽にネットなどで	読める	のだと感じた(1)読まずぎないと思っただけで、その意識がかわった
もあるけど、読みやすいものもあつたり、意外に気軽に	読める	のだと感じた(1)読まずぎないと思っただけで、その意識がかわった
英語力でもある程度内容が理解できることがわかったから(1)全然	読め	ものだと思っただけで、(1)意外に読みやすかったから(1)英文は
		ないという訳ではないと分かったから(1)難しい英文だと

図2 「読める」のコンコーダンスライン

次に、「思う」を見ると、学習者が以前に英字新聞記事に対しネガティブなイメージを持っていたが、実際は違っていたことが読み取れる（図3）。「思う」の文脈を観察すると、「難しい」「複雑な文章のものばかり」「もっとわかりづらい単語ばかり」「堅苦しいものばかり」「もっと読みにくい」「とつぎにくい」「かたくなるしい」など英字新聞記事に対する否定的な記述が並んでいる。

L	C	R
さえ分かればすらすら読めたから(1)読みやすかったから(1)難しいものだと	思	っていた(1)意外と内容がわかるから(1)日本語にはない考え表現
があったから(1)もっと難しい、複雑な文章のものばかりだと	思	っていたが、違つたから(1)もっとわかりづらい単語ばかり
いたが、違つたから(1)もっとわかりづらい単語ばかりと	思	っていたが、けっこう平易に読めたから(1)意外と英文記事も
意外と英文記事も他の新聞同様読みやすいことがわかつたため(1)	思	っていたほご、単語がむずかしくなかつた(1)おもしろい記事もあること
た(1)おもしろい記事もあることを知つたため(1)堅苦しいものばかりかと	思	っていたけど、語注などがあると読みやすく、内容
から(1)みんなが持つてくる記事がおもしろかつたから(1)もっと読みにくいと	思	っていたのが、意外と読めたから(1)とつぎにくいもの
たのが、意外と読めたから(1)とつぎにくいものか	思	たけれど、そうでもないのだと知つた(1)読むことは
嫌ではないが、あえてそれに時間を割こうとは思	わ	ない(1)自分には読めないものだと考えていたが、
と考えていたが、その意識がかわつたから(1)かたくなるしいと	思	っていたが、意外と読みやすく、面白かつた(1)あまり読まずぎない
手軽にネットなどででんで読めるのだと感じた(1)読まずぎないと	思	たから(1)難しいものもあるけど、読みやすいものもあつたり、
意外に読みやすかつたから(1)英文は意外と読みやすいことが分かつた(1)	思	っていたよりも、読み易かつた(1)自分の英語力でも

図3 「思う」のコンコーダンスライン

最後に「記事」「難しい」「意外と／意外」を見てみると、「記事」の文脈からは、読みやすい（3件）、おもしろい（2件）、などの肯定的な表現が目立っており、学習者が読みやすく面白い記事もあると実感していることが分かる（図4）。

L	C	R
先述とおり、日本の	記事	にはないことを発見できる(1)意外と英新聞も読めばだいた
わかつたから(1)読むのになれた気がするから(1)意外と読みやすい	記事	も多かつたから(1)元来もっていたイメージ通りであった(1)少し
なかつた内容が、少しわかるようになった(1)簡単で読みやすい	記事	も多々あつたから(1)自分の英語力でもすんなり読めるものが
内容がわかるから(1)日本語にはない考え表現があつたから(1)英文	記事	は数回読んだことがあつたから(1)もっと難しい、複雑な
と思つていたが、けっこう平易に読めたから(1)意外と英文	記事	も他の新聞同様読みやすいことがわかつたため(1)思つてい
わかつたため(1)思つていたほど、単語が難しくなかつた(1)おもしろ	記事	もあることを知つたため(1)堅苦しいものばかりかと思つてい
から短いもの、専門的なものから身近なものと多種の	記事	があり、親しみを持てるようになったから(1)みんなが持つて
あり、親しみを持てるようになったから(1)みんなが持つてくる	記事	がおもしろかつたから(1)もっと読みにくと思っていたのが、

図4 「記事」のコンコーダンスライン

「難しい」の文脈では、『難しい』ものだと思つていた』『難しい』すぎない』『難しい』英文だと思い込んでいた」など、以前は難しいものだと思つていたが、必ずしもそうでもないとの気づきが読み取れる（図5）。

L	C	R
<p> だった(1)少し単語を調べれば読めることがわかったから(1)意外と 単語が少なく名詞さえ分かればすら読めたから(1)読みやすかったから(1) たから(1)英文記事は数回読んだことがあったから(1)もつ かたくるしいと思っていたが、意外と読みやすく、面白かった(1)あまり 多かったので(1)意外と手軽にネットなどで読めるのだと感じた(1) などで読めるのだと感じた(1)難しすぎないと思ったから(1) たから(1)全然読めないという訳ではないと分かったから(1) </p>	<p> 難しい 難しい 難しい 難し 難しい 難しい </p>	<p> 単語が少ないとわかったから(1)全くわからなかった内容が、少し ものだと思っていた(1)意外と内容がわかるから(1)日本語に 、複雑な文章のものばかりだと思っていたが、 すぎないものも多かったので(1)意外と手軽にネットなどで読めるの すぎないと思ったから(1)難しいものもあるけど、読みやすいもの ももあるけど、読みやすいものもあったり、意外に気軽 英文だと思い込んでいたが、とても読みやすいものだった </p>

図5 「難しい」のコンコードンスライン

「意外と／意外」の文脈からは、8件中5件が「意外」に読みやすいという表現を使用しており、英字新聞記事が読みやすく意外性のあるものとして受け止められている(図6)。

L	C	R
<p> の内容がわかったから(1)読むのになれた気がするから(1)意外と 通りであった(1)少し単語を調べれば読めることがわかったから(1)意外と 単語ばかりと思っていたが、けっこう平易に読めたから(1)意外と 、その意識がかわったから(1)かたくるしいと思っていたが、意外と 意外と読みやすく、面白かった(1)あまり難しすぎないものも多かったので(1)意外と ものだと思えたから。(1)意外に読みやすかったから(1)英文は意外と たから(1)難しいものもあるけど、読みやすいものもあったり、意外 あったり、意外に気軽に読めるものと思えたから。(1)意外 </p>	<p> 読みやすい記事も多かったから(1)元来もっていたイメージ通りで 意外と 意外と 意外と 意外と 意外と 意外と </p>	<p> 読みやすい記事も多かったから(1)元来もっていたイメージ通りで 難しい単語が少ないと分かったから(1)全くわからなかった内容が、 英文記事も他の新聞同様読みやすいことがわかったため(1)思っ 読みやすく、面白かった(1)あまり難しすぎないものも多かったので(1)意外と 手軽にネットなどで読めるのだと感じた(1)難しすぎない 読みやすいことが分かった(1)思っていたよりも、読み易かつ に気軽に読めるものと思えたから。(1)意外に読みやすかつ に読みやすかったから(1)英文は意外と読みやすいことが分かった(1)思っ </p>

図6 「難しい」のコンコードンスライン

7.4 KJ法による分析

KJ法の手順は大きく分けて、ラベルづくり、グループ編成、図解化、および叙述化などからなり(田中, 2012)、本稿は、KJ法(川喜田, 1970)を参考として、以下のような手順で行なった。

- 1 質問票に通し番号を振る。
- 2 通し番号及び項目回答と共に、自由記述文を Microsoft Excel に入力する。
- 3 一覧表を複写し、人数分の短冊に切り分けカード化(ラベル化)する。
- 4 カードを拵げて内容を精読し、類似カードを集めグループ編成する。
- 5 各グループを観察し、共通する性質を表すタイトルを付ける。
- 6 タイトルを眺め、類似性があれば更にグループ編成しタイトルを付ける。
- 7 最終的なグループについて空間配置(図解化)を行なう。
- 8 空間配置に基づきストーリーを作成(叙述化)する。

KJ法の結果記述については、まとまった集合意識を把握するため2件以上のものを採用した。また、前出のt検定でクラスAとクラスBの間に有意差がないことから、2つのクラスをまとめて分析した。結果、質問項目A「授業前と比べて、英文記事に対するイメージは変わりましたか」に対する質問項目B「その理由は何ですか」の自由記述回答は以下ようになった。なお括弧内は総合件数を表している。

授業前は、英文記事を難しいものと思っていたが(2件)、意外に難しすぎず・難しくなく(4件)、読みやすくもあり(11件)、実際に読むことができ(7件)、内容も理解できた(4件)。また英文記事は、手軽・気軽・身近なもので(4件)、面白い記事もあり(2件)、異文化に触れる(2件)こともできた。

更に、両クラスにおける具体的な自由記述回答を加えると以下のようになり、括弧内は順に、回答例、クラス名、連番、総合件数を表している。

授業前は、英文記事を難しいものと思っていたが（「難しいものだと思っていた」クラスA、14番、2件）、意外に難しすぎず・難しくなく（「難しすぎないと思ったから」クラスB、8番、4件）、読みやすくもあり（「意外に読みやすかったから」クラスB、10番、11件）、実際に読むことができ（「自分の英語力でもすんなり読めるものが多かったから」クラスA、11番、7件）、内容も理解できた（「以外と内容がわかるから」クラスA、15番、4件）。また英文記事は、手軽・気軽・身近なもので（「とっつきにくいものかと思ったけれど、そうでもないのだと知った」クラスB、2番、4件）、面白い記事もあり（「おもしろい記事もあることを知ったため」クラスA、22番、2件）、異文化に触れる（「日本語にはない考え（表現）があったから」クラスA、16番、2件）こともできた。

8. まとめと考察

回答割合分析では、事後調査での確認になるが、授業前と比較し、クラスA、Bの両クラスとも英字新聞記事に対するイメージや興味が大幅に肯定的なものに変化した。また英文を読むことへの興味にも多少の波及効果があった。

t検定からは、クラスAとクラスBにおいて統計的差異は認められず、クラスBは補修の再履修クラスで、クラスAの1年次生より動機付けが低いとも考えられるが、英字新聞記事多読は再履修クラスにも一定の効果があったと言える。

テキストマイニングによる自由記述分析からは、学習者は英字新聞記事が読みやすいことを実感し、読める実感を覚えている。事後調査に現れた授業前の感想になるが、これまでは英字新聞記事を難しく堅苦しく思うなどネガティブなイメージが支配的であったが、読みやすく面白い記事もあることを実感し、必ずしも難しいものではないという意外性に気付いている。

KJ法による自由記述分析では、テキストマイニングによる分析と同様に、学習者が授業前に英字新聞記事を難しいものと思っていたものの、英字新聞記事多読を通して、必ずしも難しいものではなく、意外に読みやすかったり、面白い記事もあることを実感している様子が分かる。

これらの分析結果から、一般的に使用されるグレイディッド・リーダーズによる多読の結果（Day and Bamford, 2000）と類似し、英字新聞記事多読においても、イメージや興味の肯定的変化から学習者の学ぶ意欲の改善が可能と言える。本稿では、一般クラスと再履修クラスを比較したが、統計的差異は認められず、再履修クラスにおいても有効に作用している。これは、気が進まない読者に効果があるという先行研究の結果（Day and Bamford, 2000）に準じるものである。

また、一連の自由記述分析からは、高校生と同様に、大学生にも英字新聞記事は難しいというイメージが根強く存在していることが分かる。しかしながら、英字新聞記事多読を続けるうちに、英字新聞記事に対する難しいイメージが変化し、読んでみると、意外にも難しいものではなく、読みやすく面白い記事もあり、実際に読むことができ、内容を理解できるものであるというように情意面における変化が生じている。

こうした変化が起こった理由として様々な原因が考えられるが、この研究から言える一つのこと

は、授業以前に英字新聞記事に対して、強いネガティブ・イメージが学習者間に支配的に存在することである。即ち、英字新聞記事は難しく、堅苦しく、複雑な文章で、親しみを持っていないという固定観念である。

従って、今回のように英字新聞記事多読という教授法を採用し、教師や教科書編集者等が選んだ記事ではなく、学習者の自主性に基づき、自分が関心のある、他の学生と共有したいと思う記事を選んで持参することで、ある程度、記事の英語レベルや記事内容が、学習者間の英語力や関心事に合うように調整され、加えて、活動の中で、未知の単語や表現に日本語訳の語注を付けたり、日本題材の記事に限定して持参するという条件があることで、学習者に読みやすさや親しみが生じ、英字新聞記事に対するネガティブ・イメージが肯定的なものへと変化したと考えられる。

9. おわりに

この研究における示唆は以下のことが言える。英字新聞記事多読について、多読教材として、グレイディッド・リーダーズだけではなく、英字新聞記事も十分、学習者の関心を引きつけることが可能である。更には、英字新聞記事だけではなく、英文に対する関心や学習意欲の改善にも繋がる。また補講を受講するなど英語を苦手とする学習者にも効果が期待できる。

授業以前から学習者間には英字新聞記事は難しいなどの根深いネガティブ・イメージが支配的に存在するが、英字新聞記事多読を通し、それを肯定的なものに変えることが可能である。加えて、活動の中で、学習者が記事を自由に選択できるなど自主性の要素を取り入れたり、日本題材の記事や、語注の添付など、英字新聞記事の難しさを低減する工夫などすると有効であると考えられる。

今回の研究の限界として、実践後の質問票調査に現れた実践前のイメージや興味の変化を研究対象としたが、事前調査があればより多角的な分析が可能であったこと、データ量も多くはないため、テキストマイニングによる分析方法が一部に限定されてしまったこと、必ずしも十分な実践回数を確保できなかったことなどが挙げられる。

これらに加え、今後の研究として、本稿のような工夫がなくても、同様の結果が生じるのか、加えて、教師が記事を全て読みコメントするなどの介入がなくても、学習者の自律性に基づき、同様の結果が生じるのかなどを調べる必要がある。

註

- 1) 本稿は、The JACET 53rd International Convention (2014年, 8月31日, 広島市立大学) での研究発表「How EFL Learners Change the Images of English News Articles after Extensive Reading」に基づき、大幅に加筆・修正して執筆したものである。

参考文献

- Bamford, J., & Day, R. R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*.

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. R., & Bamford, J. (2000). Reaching Reluctant Readers. *English Teaching Forum*, 38 (3), 12-19. Retrieved March 14, 2012, from <http://eca.state.gov/forum/vols/vol38/no3/p12.htm>.
- Day, R. R., & Bamford, J. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14 (2), 142-145.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal*, 43 (1), 4-13.
- 樋口耕一 (2004) 「テキスト型データの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合—」『理論と方法』19 (1), 101-115.
- 井上信次 (2015) 「項目反応理論に基づく順序尺度の等間隔性—質問紙調査の回答選択肢 (3～5件法) の等間隔性と回答のしやすさ—」『川崎医療福祉学会誌』Vol.25 (1), 23-25.
- 磯田貴道 (2004) 「テストの結果を比べる：男女の場合—t検定—」三浦省五監修『英語教師のための教育データ分析入門 授業が変わるテスト・評価・研究』(pp.28-41) 大修館.
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法 創造性開発のために』中央公論新社.
- 川喜田二郎 (1970) 『続・発想法 KJ法の展開と応用』中央公論新社.
- 川喜田二郎 (1986) 『KJ法 渾沌をして語らしめる』中央公論社.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25 (1), 91-102.
- Nation, P. (2013). How could teachers make a big improvement to their language courses? *The Japanese Association of College English Teachers*, 18, 3-4.
- Robb, T., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5 (2), 239-251.
- 酒井邦秀 (2002) 『快読！ 100万語！ペーパーバックへの道』筑摩書房.
- Susser, B., & Robb, T. (1990). EFL Extensive reading instruction: Research and procedure. *JALT Journal*, 12 (2), 161-185.
- 竹内理 (2012) 「t検定入門—2つの平均を比較するには」竹内理・水本篤編『外国語教育研究ハンドブック 研究手法のより良い理解のために』(pp.62-70) 松柏社.
- 田中博晃 (2012) 「KJ法入門—発想や仮説を得るには」竹内理・水本篤編『外国語教育研究ハンドブック 研究手法のより良い理解のために』(pp.258-284) 松柏社.
- 上西幸治 (1998) 「英語教育における英字新聞導入に関する研究—学習者の意識及び影響を中心に—」『中国地区英語教育学会研究紀要』No.28, 41-48.
- 山西博之 (2010) 「教育・研究のための自由記述アンケートデータ分析入門：SPSS Text Analytics fro Surveys を用いて」『より良い外国語研究のための方法』外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソトロジー研究部会2010年度報告論集, 110-124.
- 吉池陽子 (2006) 「高校生英字新聞読解調査」『GTEC通信』Vol.18, ベネッセコーポレーション, 2.
- 吉池陽子 (n.d.) 「日本人高校生英字新聞読解調査—英語リーディング能力に関するCando Statements開発への基礎研究」Retrieved September 19, 2013, from www.arcle.jp/research/books/data/html/data/pdf/vol1_5-2.pdf.

How EFL Learners Change Affective Dimensions after Extensive Reading of English Newspaper Articles

Goto Takaaki

The purpose of this study is to explore affective changes in Japanese college EFL learners after extensive reading of English newspaper articles. The activity was conducted as part of a general class and a remedial class. Both students were required to bring a Japan-related article they found interesting, take turns reading and attach a glossary to facilitate their work. Finally, a questionnaire survey was implemented, with a Likert scale, text-mining and the KJ method. As a result, students' images of English newspaper articles changed positively, and their interest in reading had been increased. Although there was no significant difference between those two classes, the activity worked for the remedial class. The students also found unexpectedly English newspaper articles easy to read. There is a widely held negative image of English newspaper articles; the image will be changeable in class.