

授業内英語多読の試みと 英語ライティング力の変化

—日本人大学生の場合—

木村 啓子

A Trial of English Extensive Reading in Class and the Change of Writing Proficiency

—A case of Japanese University Students—

KIMURA, Keiko

Abstract

Based upon the Input Hypothesis of Krashen (1982), an extensive reading (ER) program was conducted for one semester in Japanese university classes. It was done in an attempt to give a large amount of comprehensible input to the learners with comparatively low English proficiencies. The students met once a week and read Graded Readers for 20-30 minutes each time for 12 weeks. The books they read were of their own choice. Before and after the period, they were asked to write English essays. As a result, it was found that their fluency in written English increased 1.7 times after the term, and that those who read more words in the period showed a better accuracy level when judged from the rate of Global-error-free T-units (GEFTs) in their essays. Even though the term of the trial was short (12 weeks), a trend was observed that ER was effective for the students whose English levels were not high.

要旨

英語嫌いで英語への学習意欲を示さない学生が多い中、新たな試みとして、授業内英語多読を試みた。これは、Krashen(1982)の「人は理解可能なインプットを得たときにのみ、言語習得をする」というインプット仮説に基づく試みである。学生は12週間に渡って授業内の20～30分、各自のレベルに合ったGraded Readersを自分で選んで読書し、本のタイトル、レベル、読語数と短い感想等を記録した。教員は学生の選書にアドバイスを行い、学生の読んだ本の記録を取った。読書を楽しみ、授業外で読書を続けた学生も相当数いた。授業内では特にライティングの指導は実施しなかったが、学期の開始時と終了時に学生が

書いたエッセイを比較した結果、エッセイの総語量は平均で1.7倍に増え、流暢さの向上が見られた。また、読語数の多寡により分けられた2群を比較して、多く読んだ群はそうでない群よりも文の正確さで、若干ではあるが有意な伸びが見られた。実施した期間は12週間と短かったが、英語の「理解可能なインプット」の量を格段に増大させる Graded Readers の多読は、英語力の高くない学生にとって有益であるという傾向が確認された。

キーワード

英語多読 (ER)

ライティング、インプット仮説、T-unit、Global-error-free T-unit (GEFT)

目次

- | | |
|------------------|------------------------------|
| 1. はじめに | 3. 結果 |
| 1.1 なぜ授業内多読を試みたか | 3.1 読語数と事前テストとの相関 |
| 1.2 精読と多読について | 3.2 エッセイ各項目の記述統計と t 値 |
| 1.3 多読についての先行研究 | 3.3 読語数により2群に分割してのエッセイ分析 |
| 1.4 何を読むのか | 3.3.1 上下位2群の英語テスト結果と読語数 |
| 2. 研究の方法 | 3.3.2 上下位2群のエッセイの記述統計と分散分析結果 |
| 2.1 研究の目的 | 4. 考察と結論 |
| 2.2 参加者 | |
| 2.3 研究時期と材料 | |
| 2.4 多読用図書と授業の準備 | |
| 2.5 英語エッセイの評価方法 | |
| 2.6 分析方法 | 引用文献 |

1.はじめに

最近非常に増えている、英語嫌いや英語アレルギーと言われる学生が多いクラスを指導する大学の英語教員は、少なからず学生の基本的英語力のなさ、意欲の低さへの対応に苦慮しているようである。中学・高校と学習時間を重ねてきたはずであるのに、中学英語の初歩もおぼつかないようなケースも多々見かける。そうした中でそれぞれの教員が工夫を凝らし、学生の興味を引くための努力を重ねてはいるが、なかなか成果が上がりにくいのが現状である。基本的文法を説明しようとしても、文法用語を持ちだすだけで学生の心のシャッターが下りてしまう印象もある。こうした状況を打ち破るために、これまでとは全く異なるアプローチを試みる必要性を強く感じてきた。

1.1 なぜ授業内多読を試みたか

これまでの Kimura (2009, 2011)、木村 (2012) の研究、また大塚・根岸 (2009) 等の研究においても、例え短期 (3週間、あるいは2週間) であっても、海外研修を経験した学生達のリスニングやスピーキング力には伸びが認められた、という結果がある。特に Kimura (2011)、木村

(2012)では、3週間の英語圏への海外短期研修で、英語ライティングの流暢さが1.8倍になったという結果が出ている。期間が短くても、海外研修に参加した学生の何らかの英語力が伸びるのは、やはりシャワーを浴びるように、英語のインプットを大量に受けてくることも大きな要因ではないかと考える。ただし、だからと言って費用面を考えても、誰もが海外研修に参加できるわけではない。では、日本国内にいて同様に大量のインプットを得て、海外研修に近い効果が得られる手立てはないものか、と考えたのが、多読による学習法を試みってみるきっかけであった。ただし、多読の場合は海外研修とは異なり、周りから英語が嫌でも流れてくる環境であるわけではなく、自らが進んで英語の本を手に取り、自らの意思で読み進める必要がある。

わざわざ授業外でなく、授業内で多読の時間を設けることにしたのは、これまでに夏休みの宿題として多読を課したり、授業外での読書を推奨してきたものの、実際にその課題に取り組む学生はごく一部で、その成果が上がらなかったことによる。高瀬(2010)は、サークル活動やアルバイトなどで多忙であり、本来、日本語の本も手にとることが大変少ない学生に対しては、授業内で時間を取って多読に導くことを強く薦めており、更に、授業内英語多読を経験し、読書する楽しさを覚えた学生が、後に日本語の本も読むようになった、という報告もしている。

1.2 精読と多読について

よく知られているように、リーディングのスタイルには大きく分けて、精読(Intensive Reading)と多読(Extensive Reading)がある。Day and Bamford(1998)によれば、“Extensive Reading”という用語は、1920年代にHarold Palmerが外国語教育において初めて用い、更にGrabe(2009)によれば、1990年代にはアメリカを始め多くの国で、多読の効果と重要性を確信する多くの研究者の注目を集めたということである(p.312)。

Day and Bamford(1998)は、精読とは比較的難解な文章を一行ごとに辞書と文法知識を多用して解釈し、書かれている全ての内容を分析、解釈、記憶するスタイルであり、多読とは言語の形よりも意味に注意を置き、早い速度で大量に本を読み進めるスタイルである、としている(p.5)。言うまでもなく、日本の英語教育現場では伝統的に、前者の精読のスタイルが圧倒的に多いであろう。例えば、日本の中学校の教科書、“New Horizon English Course”に出てくる3年間の総語数は、7,726語(異なり語数は1,682語)であり、日本の多くの中学生は、これを3年かけて精読をして学ぶ。しかも同じ語彙は3年間を通じて15~17%しか出て来ないという現状があり、繰り返し同じ語彙に遭遇して単語を定着させるということが難しい状況(太田・金谷・小菅・日臺, 2003)であり、言語を習得するに十分なインプット量が有るとは考えにくい。

1.3 多読についての先行研究

多読の効果を指摘する研究は、大変多く、その一部を上げる。

Hafiz and Tudor(1989)は、3ヶ月間英語多読を行ったパキスタンの小学生のリーディング力が向上し、しかもライティングについては、特に指導を受けていないのに向上が見られたとしている。Elley(1991)の研究では、3ヶ月から36ヶ月間多読を行ったシンガポールの小学生は、英語力全般が向上したと報告している。Elley and Mangubhai(1983)の報告では、外国語として英語を学ぶフィジーの小学生4・5年生が英語多読を2年間行い、リーディング、ライティング、文法

が向上した。また、Tsang (1996) は、香港で2年間、英語多読に取り組んだ中学生のライティング力が向上したと報告しているが、特にこの報告は、ライティング練習を多く行った生徒よりも、多読のみ行った生徒の方がライティング力が伸びた、と報告している点で特徴的である。

上記のように、海外における英語多読研究は小学生かせいぜい中学生を対象としたものが圧倒的に多いが、Janopoulos (1986) は、3ヶ月の多読を行ったアメリカの大学院に学ぶ留学生のライティングが向上した研究結果を報告している。

日本人を対象として行われた研究としては、Takase (2007) が、3ヶ月の英語多読を実施した高校生の学習意欲の向上を報告している。日本人の中でも大学生を対象とした研究では、Mason and Krashen (1997) が、1年間、英語多読をした学生達のリーディング力の向上を、またMason (2007) は、3.5週～15週間の英語多読を行った学生達の語彙力と文法力、学習の自律性の向上を報告している。また、Takase (2012) は、半期、英語多読を課された大学の英語再履修生達の英語力と英語学習意欲の向上を報告しており、英語嫌いが多く、レベルがまちまちである大学生の再履修クラスにおいても、多読が有効であったと結論づけている。更に、Mason (2011) は、日本人の社会人のケースでも多読が有効で、1年間多読を行った社会人のTOEICにおけるリーディングとリスニングで有意な向上が見られたことを報告している。

上記のどの研究においても、多読用に使用された図書の難易度には格別の注意が払われており、与えられるインプットが「理解可能」であることが重要で、必須であると指摘している。

1.4 何を読むのか

大量の英語を学習者に読ませると言っても、何を読ませれば効果が上がるのかの選択には注意を要する。Krashen (1982) によれば、「理解可能」なインプットを大量に得た時に効率的な言語習得が可能である、ということだ。「理解可能である」ということが大変大切で、これについては先行研究に上げた研究者たちの意見が完全に一致するところである。

Liu and Nation (1985) やNation (2001) は、未知語を推測しながら文章を無理なく理解するには、少なくとも現出語彙の95%以上をカバーできている必要がある、としている。従って、語彙数が極端にと言ってよいほど少ない学習者でも何とか読みこなせるような材料が必要である。そうした中で、Graded Readers は、学習者が高頻度で単語に遭遇できるようデザインされているので、語彙習得には効果的である、とNation and Ming-tzu (1999) は述べている。

そこで、本研究では、英語を母語としない学習者向けのGraded Readers を始めとして、主に英語を母語とする子供向けのシリーズであるLeveled Readers、主に英語を母語とする小学生向けのChildren's Booksなどを多読用教材として学生達に提供することとした。こういったシリーズであれば、例えば学習者の語彙が現出語彙の95%に満たない場合があったとしても、挿絵による手助けがあり、内容の理解が促進される可能性が高い。ただしこの研究では、このような英語多読用図書を総称して、Graded Readers と呼ぶものとする。

2. 研究の方法

2.1 研究の目的

今回の英語多読の試みを行うに当たり、リサーチクエスチョンは以下の3点とした。

1. Graded Readers を多読した参加者の読語数と、多読スタート時の英語力に相関は有るか。
2. 12週間英語多読を行った参加者のライティング力（流暢さ、正確さ、文長、異なり語率）に変化は見られるか。
3. 読語数の多寡に（本研究では上下2群）より、英語ライティング力に違いは生じるか。

2.2 参加者

本研究の参加者は、平成24年度前期に英語クラスを履修した3クラス、32名（男性16名、女性16名）の大学生である。内訳は2年生27名、3年生2名、4年生3名であった。専攻は全員が英語以外であり、前期のスタート時点での英語力は、英検準2級過去問題を基盤として作成した英語テストの平均得点率で、55.3%程度（75点中、平均41.48点、最高64点、最低16点、SD 11.02）であった。英語授業は週1回であり、参加者32名中、9名は再履修授業やネイティブ教員の授業など、他の英語授業も受講していた。

2.3 研究時期と材料

平成24年度前期開始時に、英語レベルチェックとして75問から成る英検準2級の過去問題を基盤とした英語テストを実施した。この試験は、文法・語彙20問、作文問題（整序問題）10問、読解問題15問、リスニング問題30問の計75問から成るものであった。また、ライティング力測定のために、学期の開始時と終了時の2回、10分間のエッセイライティングを実施した。エッセイの主題は、開始時が“My Friends”、終了時が“My Family”であった。ライティング実施にあたり、辞書等の使用は一切認められなかった。

一期15週間のうち、12週間に渡って週1回90分の授業の中の20～30分をGraded Readers の読書に充てた。基本的に、選書は学生自身に任せられ、各々が好みに応じて読書を進めていった。

学生の英語多読のために用意された本学のGraded Readersの蔵書数とレベルの内訳は、表1の通りである。多読にはやさしい本から難しい本に徐々にレベルを上げていく必要が有るが、レベルに関しては各出版社により表記法が異なり、学生には難易度の判別が困難であると思われることから、本研究ではメディアセンター（本学図書館）の全面的協力を得て、古川・神田（2005）のYL（読みやすさレベル）を採用した。このレベル分けは、SSS英語学習研究会によるもので、実際に本を読んだ教員や学習者の意見を反映して定められたもので、常に修正が加えられているものである（酒井・神田, 2005）ということである。

表1 本学図書館所蔵多読用図書（平成24年9月現在）

YLレベル	冊数	ヘッドワード数
0	323	～250
1	298	～500
2	364	～800
3	170	～1,300
4	127	～2,000
5	66	～2,800
6	42	～3,000以上
調査中	12	
合計	1,402	

2.4 多読用図書と授業の準備

まず、今回の取り組みの準備として、授業開始前の春休み中に、元々はレベルに関係なく出版社別に並べられていた本学図書館所蔵のGraded Readersを図書館の協力を得て、YLレベル（読みやすさレベル）別に並べ変えた。レベル0のものを最下段に、レベル1を下から2段目、レベル2を下から3段目に、という具合である。学生が選書する際に、容易に自分の希望する難易度の本にアクセスできるようにという工夫である。

また、多読はやさしいレベルのものを十分に読んだ上で、徐々にレベルを上げていくことが効果的である（高瀬, 2010）ということから、YLレベル0と1の図書の大幅な増冊を図書館に依頼し、予算の許す範囲で対応していただいた。

次に、これも図書館の全面的協力を得て、1冊1冊の多読用図書に、シリーズ名、YLレベル、総語数を明記したラベルを添付した。また見分けやすいように、背表紙にはレベル毎に色分けをしたラベルを添付した。これにより、学生は自分のレベルに応じた図書を選びやすくなり、読語数の記録も容易となった。

また、授業を実施する教室を図書館内に設けられている、グループルームに変更した。これは、参加者が授業内多読の途中にでも必要があれば書棚に行き、本を交換してくることを容易にするためであった。

参加者の多読を推進するにあたり基本方針として、「辞書は引かない」、「分からないところは飛ばして読む」、「つまらなければやめて、他の本に変える」という多読三原則（古川・神田, 2005）と、レベルの見分け方についての説明を多読用図書書棚の最上部に、パネルにして、見やすく掲げていただいた。この三原則は、英語を楽しんで読むことを大切に、形（form）よりも意味（meaning）に重点を置くために設けられた原則である。

2.5 英語エッセイの評価方法

学期の開始時と終了時に課された英文エッセイは、辞書や参考書などの助けを一切借りず、それぞれ10分間の制限時間で書かれた。その評価は、総語数及び、T-unit数、Error-free T-unit

(EFT) 数、Global-error-free T-unit (GEFT) 数を用いて行われた。

Hunt (1970) により提唱された T-unit とは、“Minimal Terminable Unit” のことで、書かれた言語を分析するための単位である。門田 (2002) は、「1つの主節と、それ以外に1つ以上の従属節や句があれば、それらも含んだ言語単位」と定義している。その平均長が長いほど熟達した書き手であるとされているこの T-unit の他に、Error-free T-unit (EFT) については、第2言語による書き手のライティング力を計るには、全く間違いを含まない Error-free T-unit (EFT) による分析の方が、T-unit よりも有用である、との指摘が多くの研究者 (Larsen-Freeman 1978, Gaies 1980, Ho-Peng 1983, Ishikawa 1995, 他) からあったことから採用したものであるが、Kimura (2011, 2012) の研究で、EFT を用いてのエッセイ分析を進めるうち、本研究参加者のような英語習熟度の高い書き手によるエッセイには「全くエラーを含まない T-unit (EFT)」の数は大変少なく、しかも、有ったとしても、その EFT は典型的には 3~4 語程度からなる、非常にシンプルな文のみであったという事実から、ライティング力の変化を観察するには、EFT が適切な単位とは言えない可能性があると判断した。そのため、新たな試みとしてエッセイ評価に「Global error を含まない T-unit (GEFT)」を分析単位として取り入れた、という経緯があり、今回の研究でも同様に、GEFT の使用が試みられた。

評価単位として GEFT を使用するに際し、エラーが Global error であるのか Local error であるのかの判定をする必要が生じる。この判定基準については Burt (1975) や Hendrickson (1978) を参考とし、Global error は、「読み手の理解が困難、あるいは不可能となるような全体的エラー」とした。語順のエラー、語彙のエラー、接続詞の誤用や欠落、文構造の主要素の欠如などがこれに含まれる。また Local error とは、「読み手の理解に問題を与えない部分的エラー」とし、名詞や動詞の語尾変化のエラー、冠詞のエラー、助動詞のエラーなどがこれに含まれるものとした。

Global error であるか Local error であるかの判定は、2名の日本人英語教員が行い、その中間値を判定結果として使用した。2名の判定者の GEFT を基準としての評価者間信頼性係数は、 $r = .90$ ($p < .01$) であった。

上記のようなエッセイの評価単位に加え、異なり語率 (Type/Token ratio) が、2種類の方法で算出された。その一つは、「語の種類の数」を単純に「単語総数」で割った率である。しかし、Wolfe-Quintero, Inagaki, and Kim (1998) に引用されている Carroll (1967) や Arthur (1979) は、この算出法では単語総数が増えるほど、一般に、異なり語率が下がる結果となるので適切ではなく、「語の種類の数」を「単語総数の2倍の平方根」で割った数値の方が異なり語率を算出するのに妥当である、としているので、本研究では、その両方を算出してみた。

2.6 分析方法

参加者 32 名の読語数と事前の英語テストの結果に相関が有るかどうかを調べ、次にエッセイの総語数、EFT、GEFT、T-unit の数とそれぞれの平均長、EFT 率と GEFT 率 (EFT 数と GEFT 数を T-unit 数で割った率)、異なり語率、Carroll (1967) の算出法による異なり語率、の項目につき、学期開始時と終了時の数字の t テストと、読語数により 2 群に分けた「群」と「時期」を要因とする 2 元配置の分散分析を行った。

分析には、SPSS 20.0 を使用した。

3. 結果

3.1 読語数と事前テストとの相関

やさしいレベルからスタートすることを強く奨励したこともあり、参加者が読んだ Graded Readers は、そのほとんどが YL レベル 0、あるいは 1 のものであったが、実質 12 週間の参加者 (32 名) の多読語数は、最大で約 222,900 語 (2 年生女性)、最少で約 18,800 語 (2 年生男性)、平均で約 52,600 語であった。冊数では最大で 170 冊 (2 年生女性)、最少が 9 冊 (3 年生男性)、平均で 47.6 冊であった。

学期開始時に行った参加者の英語テスト (75 点満点) の結果は、最高 64 点、最低 16 点、平均 41.5 点、SD 値 11.0 であった。

この参加者の読語数と学期開始時に行った英語テストの結果の相関分析を行ったところ、 $r = .17$ ($p > .05$) という結果で、相関は認められなかった。

3.2 エッセイ各項目の記述統計と t 値

表2 エッセイ項目記述統計と t 値

($N = 32$)

時期	前				後				t 値	
	平均値	SD	最高値	最低値	平均値	SD	最高値	最低値		
総語数	36.41	18.01	108	19	63.63	22.40	89	6	-8.33	**
EFT 数	2.34	1.94	4.5	0	3.17	2.44	13	0	-1.42	
GEFT 数	4.8	2.39	10.5	1	8.09	3.81	16	1	-4.18	**
T-unit 数	5.95	2.43	11	1	9.59	3.53	17	4	-4.71	**
EFT 平均長	4.37	2.14	6.56	0	4.8	2.04	7.33	0	-0.76	
GEFT 平均長	5.94	1.26	9.33	4	6.32	1.38	8.89	4.25	-1.24	
T-unit 平均長	6.01	1.28	8.44	4.13	6.29	1.01	8.89	5.06	-1.00	
EFT 率	0.39	0.26	0.81	0	0.35	0.23	0.81	0	0.70	
GEFT 率	0.82	0.21	1	0.33	0.82	0.23	1	0.20	-0.08	
TTR1	0.74	0.13	1	0.51	0.63	0.08	0.82	0.43	4.06	**
TTR2	3.00	0.66	4.72	1.73	3.47	0.76	5.47	2.11	-4.96	**

注. ** $p < 0.01$, TTR1=type数/token数率, TTR2=type数/token数の2倍の平方根 (Carroll, 1967, as cited in Wolfe-Quintero, Inagaki, & Kim, 1998).

表2は、参加者32名全体のエッセイ各分析項目の記述統計と学期開始時(前)、終了時(後)のデータについて t テストを行った結果である。総語数、GEFT 数、T-unit 数、TTR1 (異なり語率、TTR2 (Arthur, 1979) の算出法による異なり語率) において、1%水準での有意な相違が見られる。ただし、TTR1 においては、率が学期終了時に学期開始時よりも下がっていたことによる有意差である。Carroll (1967) や Arthur (1979) が主張するように、総語数が増えた場合に異なり語数の率は下がってしまう、というこの算出法の欠点によるものであると思われる。

図1、図2はそれぞれ、総語数とEFT数、GEFT数、T-unit数の変化をグラフに表したものであ

る。

図1 総語数の変化

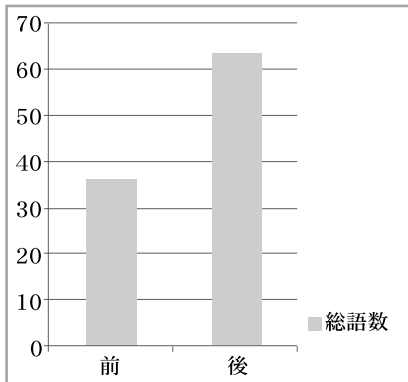
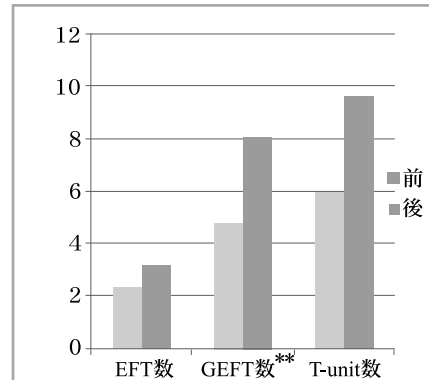


図2 EFT数、GEFT数、T-unit数の変化



3.3 読語数により2群に分割してのエッセイ分析

3.3.1 上下位2群の英語テスト結果と読語数

次に12週間で読んだ読語数によって、参加者を2群に分けてみた。これは、授業内で行っている学習は多読だけではないので、読語数の多寡によってエッセイの結果に差異が出ているかどうかを見るためであった。上下2群の英語テスト結果と読語数は、表3の通りである。

表3 上下位群の英語テストと読語数結果 (N=32)

	英語テスト(75点満点)					読語数			
	<i>n</i>	平均	最高	最低	<i>SD</i>	平均	最高	最低	<i>SD</i>
上位群	16	38.94	62	25	9.12	77,775	222,913	34,450	52,470
下位群	16	44.	60	16	12.19	27,392	33,207	18,759	4,739
<i>t</i> 値		-1.31				3.83			
		<i>n.s.</i>				** <i>p</i> = .00			

注. *n.s.* = 有意差なし

上位群と下位群の多読開始時の英語テスト結果については、平均点で下位群の方が5.06点高かったが、統計的には有意差はなかった。読語数については、上下位群の間には、1%水準での有意差が認められた。

3.3.2 上下位2群のエッセイの記述統計と分散分析結果

上下位2群のエッセイの各項目の記述統計と、各項目の「時期」と「群」を要因として2元配置の分散分析を行った結果の*F*値は、表4の通りである。

表4 上下2群の分析項目記述統計とF値 (N = 32)

	群	n	前		後		F(1, 32)
			平均値	SD	平均値	SD	
総語数	上	16	36.88	13.91	68.25	16.9	1.65
	下	16	35.94	21.83	59.00	26.49	
EFT数	上	16	3.06	2.23	3.41	1.70	0.68
	下	16	1.63	1.30	2.94	3.05	
GEFT数	上	16	5.34	2.06	9.18	2.94	0.47
	下	16	4.25	2.62	7.00	4.34	
T-unit 数	上	16	6.44	2.12	9.78	2.79	0.14
	下	16	5.47	2.70	9.41	4.23	
EFT長	上	16	4.78	1.93	5.46	1.05	0.19
	下	16	3.97	2.31	4.15	2.57	
GEFT長	上	16	5.87	1.31	6.00	0.95	0.70
	下	16	6.01	1.24	6.64	1.67	
T-unit 長	上	16	5.72	1.35	6.00	1.06	0
	下	16	6.31	1.16	6.6	0.90	
EFT率	上	16	0.47	0.27	0.39	0.22	0.58
	下	16	0.30	0.23	0.31	0.24	
GEFT率	上	16	0.83	0.15	0.93	0.10	5.11*
	下	16	0.80	0.25	0.71	0.26	
TTR1	上	16	0.70	0.12	0.61	0.80	0.08
	下	16	0.77	0.13	0.66	0.07	
TTR2	上	16	2.97	0.56	3.52	0.62	0.61
	下	16	3.02	0.76	3.42	0.89	

注. $p < .05$, TTR1 = Type/Token, TTR2 = Type数/Tokenの2倍の平方根

分散分析の結果、GEFT率、つまり、「Global errorのないT-unit数」を「T-unit総数」で割った率に、交互作用が見られた、 $F(1,32) = 5.11, (p < .05)$ 。時期については、 $F(1, 30) = .01, (p > .05)$ で、主効果はなく、群については、 $F(1,30) = 4.86, (p < .05)$ で、主効果が見られた。そこで、GEFT率について、学期開始時の上位群と下位群、学期終了時の上位群と下位群、上位群の学期開始時と終了時、下位群の学期開始時と終了時の4点について、 t テストを行ってみた。結果は以下の通りであった。

実験前の上位群 × 下位群	$t(30) = .65$	$(p > .05)$
実験後の上位群 × 下位群	$t(30) = 3.12$	$(p < .01^{**})$
上位群の開始時 × 終了時	$t(15) = -2.41$	$(p < .05^{*})$
下位群の開始時 × 終了時	$t(15) = 1.26$	$(p > .05)$

実験後の上位群と下位群の間に、1%水準での有意差、また上位群の学期開始時と終了時のGEFT率に5%水準での有意差が見られた。

4. 考察と結論

リサーチクエスチョン1の「Graded Readersを多読した参加者の読語数と、多読スタート時の英語力に相関はあるか、」という問いは、英語力の高い参加者の方がたくさん読むかも知れないと考えて設けたものであるが、今回の調査では、相関は見られない、という結果が出た。実際、予想に反して、有意差は認められなかったものの学期開始時の英語テストの平均点は、読語数の少なかった下位群の方が、読語数の多かった上位群よりも高かった。スタート時の英語力の高低は、参加者が12週間の間に読んだ読語数とは関係がなく、英語力が低くてもたくさん読んだ参加者もいれば、英語力が高くても読語数は高くなかった参加者もいた、ということである。

リサーチクエスチョン2は、「12週間、英語多読を行った日本人大学生(32人)のライティング力に変化は見られるか」であった。結果としては、参加者の書いたエッセイの総語数は、全体で約1.7倍となり、流暢さに大きな伸びが見られた。これは数字の上では、3週間の海外短期研修を経験した学生の、1.8倍という結果(Kimura 2011, 木村2012)に迫る増加率である。また、GEFT数とT-unit数に1%水準での増加がみられた。エッセイの量が増えたのであるから、その中のGEFT数やT-unit数が増加するのは自然であるとは考えるが、逆に、EFT数には有意な増加はなかったことをみると、参加者全体としては12週間では文法的にもスペリングにおいてでも、全く誤りのない文章を多く書けるようにはなっていないことが伺える。これは、EFT率(T-unit中のEFTの率)やGEFT率に有意な変化がなかったことからとも言える。また、Carroll(1967)の算出法による異なり語率は、1%水準での有意な伸びを示したが、文長(EFT長、GEFT長、T-unit長)には有意な伸びは見られなかった。

つまり参加者全体としては、ライティングの流暢さとライティングに使用できる語彙数が向上したものの、長い文章が書けるようになったわけではない、ということが分かる。

リサーチクエスチョン3の「読語数によって分けられた上下2群のライティング力に違いは生じるか、」については、12週間の多読を行った結果、GEFT率においてのみ5%水準での増加が見られた。この点について、更に細かく分析した結果、多読開始時には上位群と下位群には文章の「正確さ」において違いは見られなかったが、学期終了時には、上位群の「正確さ」が下位群よりも高くなったということ、そして、上位群は学期開始時よりも学期終了時の方がより正確な文を書けるようになったが、それに対し、下位群は多読を行った前後で文の「正確さ」に変化はなかった、ということが明らかになった。ただし、ここで述べる「正確さ」というのは、「意味が通じる率が高くなった」という意味合いである。つまり、よりたくさん読んだグループは、そうでないグループと比べて、より理解可能な文が書けるようになった、ということの意味する。

今回の研究では、参加者に直接ライティングの指導をしたわけではなく、Graded Readersの多読を通して「理解できるインプット」を大量に与えた結果のアウトプット量の変化を学生の書いたエッセイを通して調べたものである。今回得られた結果は、Krashen(2004)の「ライティング力は、ライティングそのものの練習からではなく、読書を通じ培われる」(p.132)という記

述と矛盾しない。

12週間という短期間ではあったが、Graded Readersの多読は、英語習熟度の高くない日本人大学生のライティング力の「流暢さ」と「正確さ」、そして使用できる語彙の増加に一定の効果があるのではないかと考えられる。

ただし今回の研究の参加者は32名と少なく、いかなる確定的な結論も出すことはできない。また、12週間という期間は多読期間としては、まだ大変短い。Tsang (1996) は、ライティング力向上を含む多読の様々な効果を認めつつも、「読んで得た知識やスキルをライティング力に転じていくには時間がかかる」(p.226) と述べている。ある意味では、たった12週間の取り組みであったにも関わらず、ライティングの流暢さ、正確さ、語彙に変化が認められたこと自体、期待以上の結果であったと考えるが、Renandya (2007) も、「多読の効果は単に無視してしまうには、あまりに大きすぎる (p.147)」と述べている様に、この英語多読の取り組みを継続して、参加者の読語数を増やしていった時には、更に大きな効果が期待できるのではないかと期待している。

学期終了時に実施した自由記述式のアンケートでは、12名の肯定的コメント、6名の否定的コメントがあった。肯定的な記述としては、「わからない単語が有っても前後の文で理解したり、内容も読めたりして不思議だった、」「多読でよく目にしていた単語を知らず知らずのうちに、暗記していた。自然と口に単語を出せるようになった、」「最初、絶対に読めないと思っていたが、最初よりどんどん内容を理解できるようになり、確実に実力がついてきているのを実感できた、」などが有り、この多読の試みの目指すところを十分に反映していると言える内容であった。

否定的コメントとしては、「読みたいと思える題材が少なかった、」「本の内容がつまらなさ過ぎて退屈だった」といったものがほとんどで、全て男子学生によるコメントであった。これは、YLレベル0などの語彙数が非常に限られている本は、ストーリーの展開が乏しい傾向がある上に、指導者の多読指導経験がまだ浅いために、参加者の選書へのアドバイスが十分に行き届かなかったことに起因するのではないかと推察する。今後、参加者のモチベーションを高める工夫の余地はまだ残されていると考えている。

語彙の限られたGraded Readersの中でも、男子学生がより興味を持てるようなシリーズの発掘など、今後、参加者がより楽しんで多読を継続できるように、様々な工夫を加えつつ、より多くの学生が多読を通して語彙数や読解力を高め、英語力全般の向上を実現できるよう、支援・指導していきたい。

注

本稿は、平成24年9月22日(土)に麗澤大学で行われた、第18回日英・英語教育学会研究大会に於いて、筆者により自由研究として口頭発表された内容に加筆修正を加えたものである。

謝辞

多読用図書のリベル付け、レベル別書籍の並べ替え・管理などの手のかかる作業を含め、英語多読の取り組みに全面的な協力をくださった、尚美学園大学メディアセンターの皆様にご心より御礼申し上げます。

引用文献

- Burt, M.K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9-1, 53-63.
- Day, R. R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Elley W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. *Language Learning* 41(3). 375-411.
- Elley, M. B., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19, 53-67.
- Gais, S. J. (1980). T-unit analysis in second language research: Applications, problems and limitations. *TESOL Quarterly*, 14(1), 53-60.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. NY: Cambridge University Press.
- Hafiz, F. M. & Tudor, I. (1990). Graded readers as an input medium in L2 learning. *System*, 18(1). 31-42.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- Ho-Peng, L. (1983). Using T-unit measures to assess writing proficiency of university ESL students. *RELC Journal*, 14(2), 35-43.
- Hunt, K. (1970). Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35, Serial No. 134, 1-67.
- Ishikawa, S. (1995). Objective measurement of low-proficiency EFL narrative writing. *Journal of Second Language Writing*, 4(1), 51-69.
- Janopoulos, M. (1986). The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency. *TESOL Quarterly*, 20(4), 763-768.
- Kimura, K. (2009). The influence of studying abroad on language proficiency and the use of language learning strategies: In the case of a three-week English Program. *KATE Bulletin*, 23, 47-58.
- Kimura, K. (2011). Effects of short-term overseas programs on Japanese university students: Focusing on writing proficiency. *JABAET Journal*, 14/15, 59-74.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading*. NH: Heinemann.
- Larsen-Freeman, D. (1978). An ESL index of development. *TESOL Quarterly*, 12(4), 439-448.
- Liu Na & Nation, I. S. P. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16(1), 33-42.
- 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. *IJFLT*, 7(1).

- Mason, B. & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25, 91-102.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S.P. & Ming-tzu, K. W. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12(2), 355-380.
- Renandya, W. A. (2007). The power of extensive reading. *RELC Journal*, 38(2),133-149.
- Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 19(1), 1-18.
- Takase, A. (2012). The impact of extensive reading on reluctant Japanese EFL learners. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 7, 97-113.
- Tsang, W.K. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17, 210-233.
- Wolfe-Quintero, K, Inagaki, S, & Kim, H. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy and complexity*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- 古川昭夫・神田みなみ. (2005). 『英語多読完全ブックガイド』 東京：コスモピア株式会社.
- 門田修平. (2002). 『英語の書きことばと話しことばはいかに関係しているか』. 東京：くろしお出版.
- 木村啓子. (2012). 「ライティング力の変化とその情意的要因を探る試みー海外短期語学研修参加者の場合」『関東甲信越英語教育学会誌』26, 53-65.
- 太田洋・金谷憲・小菅敦子・日臺滋之. (2003). 『英語力はどのように伸びてゆくか：中学生の英語習得家庭を追う』 東京：大修館書店.
- 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.
- 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.