

授業内英語多読の効果と 参加者読書記録から読み取れたこと ——日本人大学生クラスの場合——

木村 啓子

The Effects of English Extensive Reading in Class and Observations from the Participants' Records in Reading: A Case of Japanese University Students

KIMURA, Keiko

Abstract

The purposes of this study were to examine the effect of extensive reading (ER) in EFL classes for Japanese university freshmen and to find what the tendency of the participants was likely to make ER activities more effective. An ER program was conducted for two semesters. None of the participants were English majors. In every lesson, the first 30 minutes of the class were allocated for ER activities. The books they read were of their own choice. The participants were strongly advised not to use dictionaries but to use inferences when they encountered unknown vocabulary during their reading. When the results of pre- and post-tests and the participants' reading records were analyzed, it was found that their scores in the vocabulary/grammar section improved significantly. Also it was found that the participants who have a higher English level tended to read larger amount of words, and that successful readers had a tendency to read easier and shorter books consistently in larger amounts. Not raising the difficulty level of the books too fast also seemed to be an important aspects towards making ER activities more effective in English studies.

要 旨

第二言語習得における英語多読の効果については広く認識が進んできている。本研究では、英語を専攻としない日本人大学生のクラスで、前後期24回（実質約10ヶ月間）に渡り、週に1度、各自の好みによる選書で、毎回30分ずつの授業内英語多読を実施した。英語多読を進めるにあたっては、知らない単語があっても読みの流れを止めず、辞書を引かずに文脈から意味を推測して読むことが推奨された。事前テスト・事後テストの両方を受験し、最後に読書記録を提出した22名のデータを分析した結果、もともとの英語力が高い人の方が低い人よりも、期間中により多くの語数を読んだ傾向があるが、単純に多くの語数を読めば英語力が高まる、とは言えなかった。更に、短い本を多く読んだ参加者の方が長い本を選択する傾向の参加者よりも英語得点が上がった、という結果が得られた。英語力の伸びた参加者は平易なレベルの本をじっくりと数多く読み進めていった傾向が見られ、読む本の難易度のアップダウンが激しい読み方をした参加者は英語得点が伸びない傾向が見られた。英語多読を実践するにおいて、少なくとも本研究の参加者の英語レベルの人については、易しい本をたくさん読み続け、読む本の難易度を急激に上げていかない方が効果的である可能性が有る。

キーワード

SLA（第二言語習得）

ER（多読）

EFL（外国語としての英語）

Graded Readers

1. はじめに

近年、英語の多読は第2言語習得において有効な手段であるとして、全国的な広がりを見せている。その広がりには全国の中学、高校、高専、大学などに留まらず、一般企業においても新入社員教育などに取り入れられているところがあるぐらいである（IIBC, 2012）。また最近では公立の図書館でも英語多読図書のコナーを設けているところがある様である。そのうちの一つ、名古屋千種図書館の英語多読コーナーに準備されている来館者用資料（2015）には、「多読・多聴は脳内留学」と題し、多読・多聴では和訳を避けて英語（と絵）の世界だけで情報処理し、英文を和訳せず直接意味を取るの、読書中は英語で考える習慣が付き、多読経験を積むことは日常生活で英語を使わない日本の環境下でも頭の中で英語を使う体験ができる、と説明しており、諸々の事情で留学できない学習者でも日本国内にいながら大量の英語に触れられる学習法をと考えて英語多読を授業に取り入れた木村（2013）と通ずるものがある。

多読について Day and Bamford（1998）は、「比較的難解な文章を辞書と文法知識を多用して解釈し、書かれている内容を解釈するスタイルの精読と異なり、多読とは、言語の形よりも意味に注目し、早い速度で大量に文章を読み進めるスタイルである」（p.5）、と述べている。「言語の形より意味に注目」という意味では、Palmer（1921, 小林・河内・深谷・佐藤・谷, 2010中より引用）も読者の注意は本を読む際に1つ1つの単語の意味や文法といった細かい点にこだわるのではなく、内容（意味）を理解することに向けられるべき、と主張しており、Waring（2009）の意見も同様である。

海外での多読研究報告は、小学生、中学生についてのものが多いようである (Hafiz and Tudor, 1989; Elley, 1991; Elley and Mangubhai, 1983)。主に高校生や大学生、あるいはそれ以上の参加者を対象としたものを上げると、増見 (2014) が中高一貫校での一年間、週2回の授業内多読で、一般的な伸びを超えるリーディング力の向上と意識の上昇を報告、Takase (2007) は3ヶ月英語多読を高校で実施し、参加者の学習意欲の向上を指摘、Takase (2012) では、大学の1セメスター間、英語多読を行った英語再履修生の英語力と学習意欲の向上が報告されている。また、Janopoulos (1986) はアメリカの大学院で学ぶ留学生を対象に3ヶ月間多読を実施し、その結果、ライティング力の向上を報告、Mason and Krashen (1997) は英語多読を1年間継続した大学生のリーディングの向上を報告、Mason (2007) は3週間半から15週間、多読を実践した大学生の語彙力・文法力、学習自律性の向上を報告している。また、Mason (2011) は、42歳の社会人男性が1年間、英語多読・多聴を行い、TOEICで180点のスコアアップを果たした、という例を挙げている。

本研究では木村 (2013) と同様、授業外での英語多読を課したのではなく授業内で多読を実施したのであるが、それは過去に夏休みの課題として多読を課したり、授業外での読書を推奨してみたことがあったが、成果が上がらなかったことによる。高瀬 (2010) も、サークル活動やアルバイトなどで多忙な上、読書の習慣がない現代の学生には授業内で時間を取って多読に導くことが必要である、と授業内多読の実践を推奨している。

2. 研究の方法

2.1 研究の目的

本研究のリサーチクエスションは、以下の3点とした。

- (1) 前期・後期合計24回にわたり英語多読を行った参加者の英語力 (文法・語彙、ライティング、リスニング) に変化は見られるか
- (2) 英語多読を行った参加者の事前の英語力、事前・事後の英語テスト点数の伸び、読語数、読んだ本の長さ等の間に何らかの相関はあるか
- (3) 英語力の伸びた参加者と伸びなかった参加者の、読んだ本の難易度に何等かの傾向の違いはあるか

2.2 参加者

本研究の参加者は、平成26年度に英語クラスを履修した、英語を専門としない社会科学系学部の大学1年生2クラス計31名のうち、年間を通じて出席率を満たし、事前テスト、事後テストの両方を受け、学年度末に読書記録を提出した学生22名 (男性13名、女性9名) である。

授業は週1回、90分であり、そのうちの毎回最初の30分を英語多読に充てた。前期開始時の英語力は、英検準2級の過去問題をベースとして作成した英語テスト (75点満点) で、平均42.95点 (得点率57.3%、最高点67点、最低点28点、SD値10.22) であった。参加者は希望すれば、本にCDが付属している場合にCDを聴きながら本を読める環境にあった。ただし、CDを聴きながら読む学生は毎回、1、2名で、多くはなかった。英語授業は週に1回であり授業内多読回数は年

間で24回であった。参加者は他の英語授業は受講していなかった。

2.3 研究材料

参加者は平成26年の授業開始時と終了時に、英検準2級の過去問題をベースとして作成された75問から成る英語テストを受験し、その結果を開始時点における英語レベルのチェック材料とした。この75問のテストは、文法・語彙20問、ライティング10問、リーディング15問、リスニング30問で構成されている。ただしこのテストのライティング問題は実際には整序問題であり、語順への認識度を測るものであった。授業期間終了時に実施された事後テストには、事前テストと同じ問題が使用された。それは、吉田（2014）にもあるように、スコア比較を目的とする場合は、同じバージョンのテストを実施し素点を用いるべき、ということからであり、異なるバージョンを用いて学習前後のスコアを比較するためには、同じ難易度のテストを用いなければならないが、それは不可能に近いという考えからである。

半期15週のうち12回、年間にして24回、参加者は図書館の英語多読コーナーの英語多読用図書の中から各自の好みに応じて数冊選書し、教室に持参してくるようになっていた。そのため、図書にアクセスしやすい便宜性を考えて授業は図書館内の一角に設けられた教室で行った。

この多読に充てられた24回の期間は、4月から翌年の1月まで、実質10か月間であった。ただし、この24回の授業内多読以外に、夏休みに授業外多読を多少なりとも実施した参加者もいた。

2.4 英語多読用図書とそのレベル分けについて

参加者が選書する英語多読用図書として推奨したのは主に、英語を母語としない学習者のために書かれたGraded Readersや英語を母語とする子供を対象として書かれたLeveled Readers、英語を母語とする小学生向きに書かれたChildren's Books等である。Krashen（1982, 1985）の提唱する、「理解可能」なインプットが質、量ともに適切に与えられることが言語習得を促進させる、というComprehensible Input仮説については木村（2013）でも触れたが、多読を通じて大量の英語に触れることにより学習者のインプット量を画期的に増加させようとする場合、そのインプットは「理解可能」であることが必須条件であるということであり、この点については多読を行う多くの研究者の意見が一致するところである。また、Liu and Nation（1985）やNation（2001）は、現出語彙の95%がカバーできていれば文章は無理なく理解できる、と示しているが、こうしたGraded ReadersやLeveled Reader、Children's Booksなどは挿絵も豊富で、英語習熟度が低く語彙知識がその基準を満たしていない学習者の場合であっても、こうした挿絵により内容の理解が促進される可能性がある。

小林・他（2010）も、読む本のレベルが学習者の英語の実力に合っていることが何よりも重要であることを指摘しており、学生が多読用図書を選書するにあたり、どのレベルを手にするかは大変大切なポイントになってくる。自分にとって理解可能なレベルなのかどうか、読み進めるまで判定できないのではロスが多く、読書意欲を低下させかねない。ところが多読用図書を出している出版社は数多くあり、それぞれが独自のレベル設定をしている。多くはヘッドワード数によってそのレベルを規定しているが、出版社によってその基準が異なり、ある出版社の表示する「レベル1」が別の会社の「レベル1」の難易度と必ずしも一致しないし、また会社によっては初

級レベル、中級レベル、といったような表示をしている場合もある。またある出版社は、語彙は優しくて1文が長かったりすることもあるので、学習者にはどの本がより難易度が高いのか低いのか、見分けるのが困難であるという問題がある。

以上のような理由から、木村（2013）でも本研究でも、レベルを見分ける目安として、YL（読みやすさレベル）を採用した。このYLは、語彙、文の構造の難易度、字の大きさや行間の広さ、挿絵やレイアウトの良さなど、様々な観点から実際に各社の本を読み比べ、実際に多読をしている人の声を集約して、「日本人学習者にとっての本の読みやすさ」をYL 0.0-10.0の数値で表したものである（古川・河手・酒井, 2003; 古川・神田, 2010）。YLは数字が大きいくほど、難易度が高いことを示す。学生が選書するに際して一応の目安になると考え、このYLという基準を採用することにした。

本学メディアセンター（図書館）の協力により、英語多読用図書の本1冊1冊に、古川・神田（2010）に基づき、シリーズ名の略称、YL、語数を明記したシールを表紙に添付し、一目でレベルが判別できるように、レベル別に異なるカラーテープを1冊毎に背表紙に貼った上、同色のレベル別カラーテープを貼りつけた書棚に並べてもらった。

ちなみに本学所蔵の英語多読用図書の内訳は、平成27年11月現在、表1のようにになっている。

表1 本学図書館所蔵英語多読用図書数（平成27年11月現在）

YLレベル	ヘッドワード数	冊数
0レベル (0.3-0.9)	～250語	490冊
1レベル (1.0-1.9)	～500語	545冊
2レベル (2.0-2.9)	～800語	547冊
3レベル (3.0-3.9)	～1300語	217冊
4レベル (4.0-4.9)	～2000語	181冊
5レベル (5.0-5.9)	～2800語	71冊
6レベル (6.0-6.9)	～3000語	43冊
合計		2,094冊

年々予算の許す範囲で、レベル0、レベル1を中心に学習者に人気の高いシリーズを買い足していただいていたが、この蔵書数は平成24年9月現在には合計1,402冊であったので、この3年間で約1.5倍に増加している。学習者が各自の好みで選書するこの学習法において蔵書数が増えることは、より選択の幅が広がり、学習者が楽しめる本を探し出せる可能性が高くなることになる。本の選択肢が増えることで、木村（2013）の中のアンケートへの学習者の回答に有った、「読みたいと思える本が見つからなかった」という問題を軽減することにも繋がっていくと考えている。

2.5 英語多読の指導について

英語多読は前期・後期の合計24回の授業内で毎回、授業開始時に30分間行った。また授業外や夏休みの授業外での自主的多読も推奨した。参加者は毎回の授業開始前に、図書館の英語多読コーナーで自分の読みたい本を数冊選び、教室に持ってくるようになっていた。多読を行った後の

時間には、多読用図書の紹介をしたり、時には精読を取り入れたり、精読をした内容についてのディスカッションなどを行ったりした。

多読を開始する学期始めのオリエンテーションで、参加者には英語多読の意義を説明し、いわゆる「多読3原則」（古川・河手・酒井, 2003; 酒井・神田, 2010）と言われるものに基づき、

- 1) 辞書は引かない
- 2) わからないところは飛ばして読む
- 3) 面白くなければ、やめて別の本を読む

というルールを徹底するように指導した。1) の「辞書を引かない」、というあり方は、従来参加者が指導されてきた読み方とは大きく異なるため、学期途中でも繰り返し指導を行った。辞書を引かないことのメリットは、「自然な読書の流れを妨げない」、「英語を英語として理解できる」、などがある（酒井・神田, 2005; 高瀬, 2010）。そのためにも学習者には、決して自分のレベルからかけ離れた難しすぎる本を選ばないように、という指導を行った。ただし何度も遭遇し、どうしても意味が気になる単語が有る場合には、その本を読み終わった後で辞書を引いても良い、ということとした。辞書を引いた場合、できればその本を再度、読み返してみることも推奨した。2) の「わからないところは飛ばして読む」、という点については、わからない単語を全く無視して飛ばすのではなく、単語を目に入れつつ意味を想像しながら読み進めるように、という注意を付け加えた。わからない単語をただ飛ばすだけでは、読んだつもりで読めていない「すべり読み」と言われる弊害が現れる可能性があるからである。

参加者には1冊読了するごとに、本に貼られているラベルを参考に、読了した日付、本のタイトル、シリーズ名の略称、YL、その本の単語数とそれまでの読語総数、各自の本に対する評価（◎、○、△、×などの記号）、簡潔な感想を記録シートに記すように指導した。

2.6 分析方法

参加者22名の事前事後の英語力テストについては t 検定を行い、違いが生じているかを調査し、その効果量を調べた。また、参加者の読語数と事前・事後の英語テスト得点の伸び、事前テスト得点と総読語数、事前テスト得点と読んだ本一冊当たりの平均語数との間に何らかの相関が見られるかを調査した。

3. 結果

3.1 読語数と読冊数

参加者22名の英語の総読語数は、最も多く読んだ参加者で151,201語、最も少なかった参加者で26,503語であり、平均で63,425語であった。冊数では最大が157冊、最小で48冊、平均で75.4冊であった。

3.2 英語の事前・事後テストの結果

4月の英語多読開始時に、参加者の英語力を測定するために行ったテストの結果は表2の通りであった。テスト結果の信頼性を保つために問題用紙はその場で回収し、解答は公表されず、問

題の解説もされなかった。事前・事後テストの結果に対しては、*t*検定を行い、その効果量 Δ （デルタ）を測定した。

英語多読前と後に行った英語テストの結果、文法・語彙に1%水準での有意差が示された。その効果量は0.73であり、中くらいの効果量であった（効果量は1が最大。0.8以上が効果量大、と解釈される）。また合計値では5%水準での有意差が示され、その効果量は0.42であった。有意差のみを見ると、リーディングやリスニングでは有意な伸びが現れなかったように見えるが、その効果量を見ると、リーディングは0.26、リスニングは0.21で、ともに小さくはあるが効果が示された。ライティング（整序問題）については効果量が0.15で、ほとんど効果は見られなかった。

表2 多読前後英語テスト得点の記述統計と*t*値（*N*=22）

セクション	満点	多読前				多読後				<i>t</i> 値	効果量 Δ 値
		平均値	<i>SD</i>	最高値	最低値	平均値	<i>SD</i>	最高値	最低値		
文法・語彙	20	11.64	2.8	20	7	13.68	2.97	20	8	-4.56**	0.73
ライティング	10	5.41	2.09	9	3	5.73	2	10	3	-.65	0.15
リーディング	15	9.27	3.06	14	5	10.05	2.52	14	5	-2.05	0.26
リスニング	30	16.64	5.11	26	6	17.73	5.11	25	8	-1.18	0.21
合計	75	42.95	10.2	67	29	47.18	10.1	66	31	-2.79*	0.42

注. **p*<0.05 ***p*<0.01

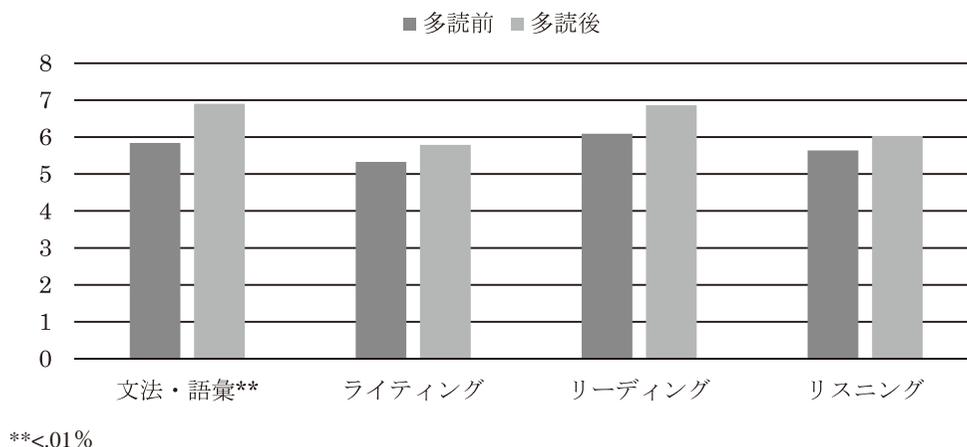


図1 各セクションを10点満点に換算した場合の英語得点

この英語力テストでは各セクションの満点異なるので、各セクションの点数を10点満点として換算して、各セクションの事前事後の変化をわかりやすく示したのが図1である。

3.3 英語テストと語数の相関

英語テストの伸びと総読語数の相関係数は、-.375であり、相関は低かった。また、事前テストの結果と読語数の相関を調べると、相関係数は.512であり5%水準で有意な結果であった。また事前の英語力が高い人が長い本を読む傾向があるかどうかを調べるために、事前の英語テストの点数と1冊当たりの語数の相関を調べたが、相関係数は.382であり、相関は大きくなかった。

参加者の英語得点の伸びと読んだ1冊あたりの語数との相関を調べてみると、相関係数は-.548であり、1%水準での有意なマイナスの相関が示された。

3.4 伸びた学生と伸びなかった学生の比較

22名の参加者の得点の伸びをグラフに示すと、図2のようになる。残念ながら点数が落ちている学生もいる。

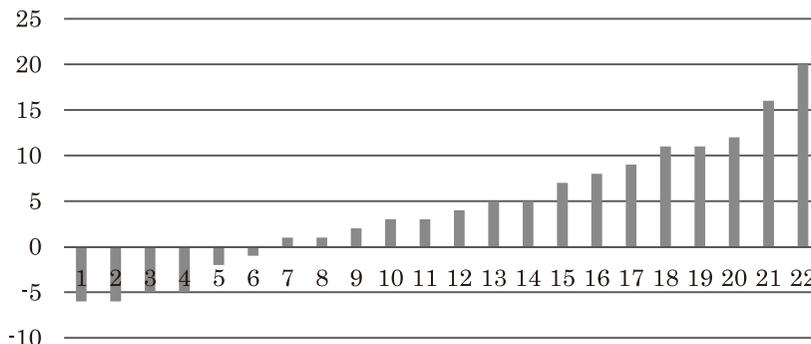


図2 英語テスト得点の伸び (N=22)

事前テストと事後テストの伸びについては、受験時の体調など、英語力以外の要因も考えうるが、参加者の読書記録から大きく点数を伸ばした参加者と点数が伸びなかった参加者の選書の有り方（難易度）にその原因のヒントが見られないものかと、伸びた参加者、点数が落ちた参加者3名ずつの、1年間に読んだ本の難易度の推移を表にしてみた。ただし、読書記録のどの部分かに記載漏れのあるもの、読書記録の一部を紛失したもの、あるいは大学の図書館外の本を選書し、YLが不明のものが複数あるものは、この比較から除外した。また、YLが幅を持って示されているものについてはその中間値をYL値として記録した（例えばYL0.8-0.9と表示されている場合は、YL0.85とした）。

以下の図3、図4、図5に示した参加者A、B、Cは、点数が伸びた参加者である。それぞれの図は各参加者が選択したYLの推移を表わしている。

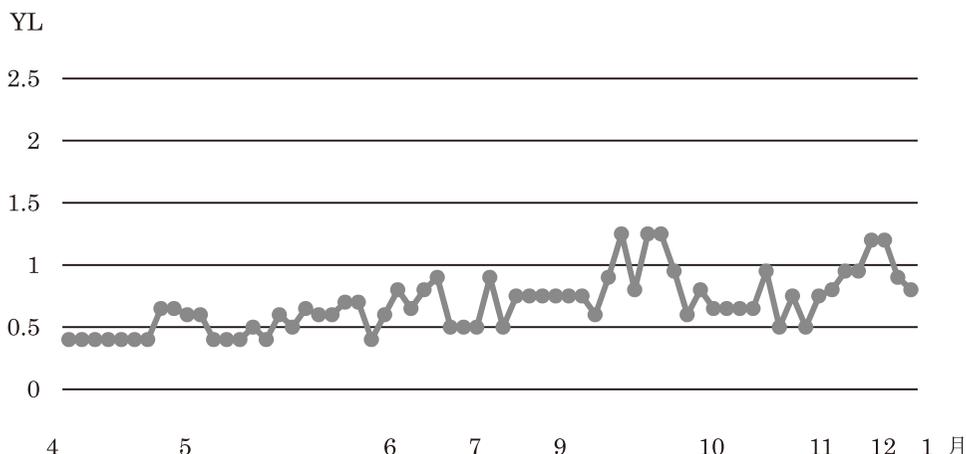


図6の参加者Dは、41,839語（53冊）を読了したが、英語得点は43点から37点へと下がった。読書記録を見てみると、前半はYL 0.5前後の比較的安定したレベルの選書をしているが、後半は最高でYL 2.2程度の本を選択したりして、選択するレベルの上下が激しい様に見受けられる。

参加者Eは151,201語（86冊）と、他の参加者と比較して多くの語数を読んだにも関わらず、英語テストの点数が47点から41点へと下がっている。この図7からも分かるように、最初から0.9から1.25辺りの比較的高めのYLの本を選び、特に後半は図7で見てわかるように、YLが0.6から2.25辺りまで乱高下している印象で、選書の仕方が脈略なく感じられる。

図8に示した参加者Fは、62,111語（59冊）を読み、英語テストの得点は、38点から33点に下がった。この参加者の選書の仕方もYL 0.35から1.8まで上下が激しい感じがするが、読書記録の感想欄のコメントが単に、“good!” だけであったり、「読みやすかった」、「難しかった」など、内容に触れる部分がほとんどなく、少なくとも気持ちの入った読み方ではなかった可能性が高いと感じる。

以上6人の前半期（4月～8月）と後半期（9月～1月）に選書した本の難易度をまとめたものが表3である。図3～5から見てとれる点数が伸びた参加者の傾向と図6～8で見てとれる点数が下がった参加者の傾向を左端のYLに注目して比べてみると、テストの点数が上がった参加者の方が下がった参加者よりも、比較的狭い範囲の中で難易度を上げ過ぎず、一定のレベルで読み重ねていた傾向があるようである。一方、伸びなかった参加者は比較的選書する本の難易度が一定ではなく、時には自分の実力以上の高さのレベルを選択していた傾向があるように感じられる。このことは、選択した難易度を数字で表した表3からも読み取れる。本の長さは当然一定ではないため、「冊数」すなわち「読んだ量」ではないが、参加者の選書の仕方の傾向（難易度についての）を知る参考となると考えて、着目してみたものである。

表3 点数が上がった参加者と下がった参加者3人ずつの読了本難易度比較

	事前 事後 点数差	年間		4月－8月				9月－1月				
		読語数	冊数	最高 難易度	最低 難易度	平均 難易度	SD	最高 難易度	最低 難易度	平均 難易度	SD	
点数 +	参加者A	16	39,153	68	0.9	0.4	0.54	0.13	1.25	0.5	0.84	0.22
	参加者B	12	61,447	69	1.25	0.4	0.75	0.26	1.75	0.7	1.03	0.26
	参加者C	11	59,373	93	1.25	0.3	0.62	0.19	1.25	0.4	0.94	0.28
点数 －	参加者D	-6	41,839	53	1.4	0.4	0.76	0.24	2.2	0.9	1.3	0.47
	参加者E	-6	151,201	86	2.2	0.3	0.51	0.12	2.1	0.8	1.26	0.45
	参加者F	-5	62,111	59	1.4	0.35	0.8	0.32	1.25	0.6	0.9	0.3

4. 考察

今回の研究における参加者22名の中で、最も多く読んだ参加者で1年間に151,201語であったという結果は、木村（2013）の研究で半期の間に最も多く読んだ参加者の独語数が222,900語であったことを考えると、少ないと言える。読了した平均総語数では、本研究では63,425語、その半

分の期間であった木村（2013）では52,600語であった。その違いは、前回の研究では突出して多く読んだ参加者がいたためと、1年に渡って多読をする場合、後半に平均的に読む本の難易度が上がるため、読むスピードが落ちた可能性があることの他に、長期間に渡る活動の中だるみ的な要素も有る可能性が高いと考える。この点については、今後の多読指導の在り方に何らかの工夫を加える必要がある。読むスピードに関しては本研究では調査をしなかったため、今後、読書速度を計測して、伸びがあるのか、あるいは本の難易度が上がった場合に実際に、速度が落ちているのかについても調べていきたい。

英語力を測定する事前・事後テストについては、文法・語彙のセクションで1%水準での有意差が示され、0.73という中程度の中でも高い方の効果量が確認された。前後期の授業では、特に文法の説明に特化したようなことはやっておらず、語彙強化のための特別な演習などもやっていないが、多読以外でも何らかの英語に触れる以上、そこから参加者の文法力や語彙力が強化される可能性はある上、統制群をおいての研究ではなかったため、この伸びが多読のみによってもたらされたものかについては、断定できない。しかし今回の研究でも多くの参加者がGraded Readersを好んで選書しているのであるが、Nation and Ming-tzu（1999）は、学習者が高頻度で単語に遭遇できるようにデザインされているGraded Readersは語彙習得には効果的であると述べている。また大槻・高瀬（2014）は、何度も同じ単元を読む（中学校などの）教科書の場合は、比較的限られたコンテキストの中で語彙習得が行われるが、Oxford Reading Tree（Graded Readersの中の人気シリーズ）のシリーズなどでは、異なった話の中の様々な場面で同一語彙に遭遇する機会が多く、豊富なコンテキストを伴った語彙習得が行われる、という点を指摘している。またGrabe（2009）によれば、一般的に言って語彙を習得するためには最低10～12回は文中で遭遇する必要がある、ということであるので、今回の研究での語彙・文法セクションの得点アップはそうのように多くのGraded ReadersやLeveled Readersを読んだ参加者が、同一単語に数多く遭遇した結果の現れである可能性が考えられる。ただし直接に参加者の持つ語彙数の変化を測るような語彙に特化したテストは行っていないので、この点については今後の研究を待たなくてはならない。

リーディングやリスニングのセクションでは伸びに有意な数字を得られなかったが、効果量についてはそれぞれ、0.26、0.21と、小さくはあるが効果がないわけではなかった。ライティング（整序問題）についてはほとんど効果が見られない、という結果であった。つまり参加者の英語の語順に対する認識は改善されていないことになる。総合点の比較では5%水準での有意な伸びが示されたが、効果量は中程度であった。リーディングでの大きな伸びが見られなかったのは予想に反する結果であったし、年度終了後に行ったアンケートに答えてくれた13名の参加者中8名が、以前より長文問題に抵抗がなくなった、良く読めるようになったと感じる、という感想を記したことも合致しない結果であった。この英語力テストでは問題数が限られていることも差異が現れにくい原因であるかも知れないし、点数にはすぐに現れない効果というものも存在する可能性があるが、この試験監督をしている最中に気付いたことは、試験の構成が、文法・語彙、ライティング（整序問題）、リーディング、リスニングの順となっていて、リーディングセクションが筆記部門の最後に置かれていることから、60分という制限時間内に最後までたどり着けない参加者が複数おり、そうした状況がリーディング力の正確な測定を阻んでいる可能性がある、と

いうことであった。選書へのアドバイスを含め、より効果の上がる多読指導の在り方の工夫をしていくと共に、テストの各セクションそれぞれに、適切な時間を与える実施上の工夫も考えていく必要があるであろう。

総読語数と英語テストの伸びとの相関関係を調べたが、相関係数は低かった。これも予想に反する結果であった。少なくとも今回の研究においては、単純にたくさん読んだ参加者の英語力が伸びたとは言えないことになる。次に、もともと英語力が高い参加者の方が、多くの語数を読むのではないかと考え、事前テストの結果と総読語数の相関を調べた。相関係数は中ぐらいの強さで、5%水準で有意であった。つまり、事前の英語力の高い人の方がたくさん読んだ傾向がある、ということである。それではもともと英語力の高い人は長い本を読む傾向があるのかどうかを調べたが、相関係数は低く、事前の英語力が高ければ、長い本を読むとは限らないことがわかった。そこで英語得点の伸びと各参加者が読んだ1冊当たりの語数の関係を調べたところ、マイナスの相関が強く、1%水準で有意であるという結果が出た。つまりこれも予想に反しての結果であったが、短い本を数多く読んでいる人の方が、長い本を読む傾向の人よりも英語力が伸びたということになる。

10ヶ月の多読取り組みの前後で行った75点満点の英語テストで、全体としては英語得点が上がったという結果であったが、22名の参加者の中で、1点でも伸びた参加者は16名、逆に1点でも点数が下がった参加者は、6名であった。試験実施時の体調等の条件により、1度だけの試験の結果で一概には判断できないであろうが、この結果はG-TELP試験を用いて1年間の多読授業前後のスコアを比較した小林・他(2010)の行った研究の結果(p.89)と共通している。この研究では、参加者107名全体でみると英語力は有意な伸びを示したが、スコアの総合点が上昇した参加者の割合は約69%であったようである。本研究では点数が上がった学生の割合は72.7%であった。

点数が比較的大きく伸びた参加者3名と点数が下がった参加者3名の読書記録から読み取った、期間中のYL(読みやすさのレベル)の推移を比較した結果、サンプル数の少なさから断定的なことを述べることはできないが、今回の参加者の英語レベルの場合、無理をして自分の実力以上のレベルのものに手を出さず、YL1、あるいはそれ以下のものをじっくりと、たくさん読み進めていく方が英語力の向上に繋がるのではないか、と思われた。これは、赤尾(2015)がEPERテストを使用して、レベルアップした学生7名とレベルダウンした学生3名の記録からその原因を探った結果、アップした参加者はYL1未満を集中的に、しかも一定のシリーズをしっかりと読み込んでいる、という結論に達したと共通している。

5. 結論

本研究のリサーチクエスション(1)の、24回に渡り英語多読を行った参加者の英語得点(文法・語彙、ライティング、リスニング)に変化は見られるか、に対しては、英語の得点は全体としては有意に向上し、特に文法・語彙セクションにおいては、中程度の効果量で向上が見られた。予想に反し、リーディングやリスニングについてはあまり伸びが示されなかった上、ライティング(整序問題)についてはほとんど伸びが見られず、参加者の英語文章の語順への認識度は改善されていないことが分かった。また、試験を受ける際の時間配分のまずさから、筆記部門の

最後に配置されているリーディングセクションに十分な時間を充てられていない参加者がいることから、試験の実施方法にも工夫を加える必要性があることが分かった。

(2) のリサーチクエスチョン：英語多読を行った参加者の事前の英語力、事前・事後の英語点数の伸び、読語数、読んだ本の長さは何らかの相関はあるか、については、中程度のマイナス相関があったのは、「英語得点の伸び」と「読んだ一冊あたりの語数」で、「事前テストの結果」と「読語数」にも中程度の相関があった。「英語テストの伸び」と「読語数」には低い相関しかなく、「事前テストの結果」と「読んだ本一冊当たりの平均語数」の相関も大きくなかった。つまり、この10ヶ月の多読の取り組みにおいては、短い本を多く読んだ参加者の方が長い本を読んだ参加者よりも英語得点が上がった、という結果であり、もともとの英語力が高い人の方が低い人よりも期間中により多くの語数を読んだ傾向があるが、単純に多くの語数を読めば英語力が高まるとは言えない、という結果であった。また、事前の英語力の高い人が長い本を読む傾向にあったとは言えない、ということになる。

リサーチクエスチョン(3)の英語力の伸びた参加者と伸びなかった参加者の選書の難易度には、何等かの傾向の違いはあるか、については、英語力の伸びた参加者はYL1前後、あるいはそれ以下の平易なものをじっくりと数多く読み進めていった傾向が有り、レベルのアップダウンの激しい読み方をした参加者は英語得点が伸びない傾向が見られた。

こうしたことから、少なくとも本研究参加者のレベルにおいては、本のレベルアップを焦りすぎず、平易で短い本をじっくりと数多く読み続けることが英語多読で英語力をつけるにおいて重要なポイントと言える。

ただし、この研究においては参加者数が22名と大変少なく、あらゆる点において、断定的なことを論じることはできず、すべて傾向を見ることに留まる。また統制群を置いていないので、この研究の結果が多読のみによるものかどうかとも断定はできない。今後の研究では更に多くの参加者を得て、この研究で示された傾向を確認していくことが必要である。同時に参加者が中だるみせず、読書意欲を高く維持し続けられる指導の工夫と研究が必要である。

前述の名古屋市立千種図書館の多読コーナーの英語多読用資料(2015)には、「数百冊の絵本を読んで、読書量がのべ30万語になるころ、(やさしい英文なら)和訳せず楽しめることを実感し、100万語読むころには、快適に読める英文を自分で判断できるようになります」、と記されている。今回の研究参加者の最大読後数は15万語余りであり、平均となると2万7千語であるから、ここに記されている30万語に至るにはまだまだ程遠い、という段階である。Waring(2009)は、多読を補助的学習手段と考えるのは大きな間違いであり、多読をしないで言語の語感(sense)を教師が生徒に教えるのは不可能である、と多読の重要性を強調している。ただしWaringは同時に英語の語感を掴めるようになるまでには多少時間がかかる、とも記している。多読の楽しさを感じ取ってくれた参加者が、終了後のアンケートに答えた13名中12名いたことから、指導期間終了後も1人も多くの参加者が30万語、100万語の読破を目指して多読を継続し、英語力を高めていってくれることを願っている。

引用文献

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.
- 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.
- IIBC. (2012). *TOEIC Newsletter No. 116*.
- Janopoulos, M. (1986). The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency. *TESOL Quarterly*, 20(4), 763-768.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- 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.
- Waring, R. (2009). The inescapable case for extensive reading. In A. Cirocki (Ed.). *Extensive reading in English language teaching*, 93-111.
- 赤尾美和. (2015). 「多読と英語力伸びの関連性—大学再履修クラスにおける多読授業」『日本多読学会紀要』第8号, 39-49.
- 古川昭夫・神田みなみ. (2010). 『英語多読完全ブックガイド第3版』 東京：コスモピア株式会社.
- 木村啓子. (2013). 「授業内英語多読の試みと英語ライティング力の変化」『尚美学園大学総合政策学部総合政策研究紀要』第22、23合併号, 17-30.
- 小林めぐみ・河内智子・深谷素子・佐藤明可・谷牧子. (2010). 『多読で育む英語力プラスα』 東京：成美堂.
- 増見敦. (2014). 「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」『英検研究助成報告書』第26回, 83-99.
- 名古屋市千種図書館. (2015). 『はじめての英語多読』(来館者用資料).
- 大槻きょう子・高瀬敦子. (2014). 「多読用図書教材としてのL1児童用英語絵本の人気の秘密：文部省英語教科書と比較して」『日本多読学会紀要』第7号, 10-26.
- 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.
- 吉田弘子. (2014). 「多読授業におけるEPERテスト活用とデータ分析のすすめ」『日本多読学会紀要』第7号, 39-46.

謝辞

授業内多読を実践するに当たり、手のかかる多読書用のシール作製・添付、レベル別の本の管理を常に行ってくださっている、本学メディアセンターの皆様と、この実践に参加してくれた参加者、そして資料集めにご協力くださった松木直子さんに感謝申し上げます。
