

英語多読を導入した大学再履修クラスに おける半期の試み

——多読＋音読？ 多読＋文法指導？——

木村 啓子

Trialing Comparisons Between Oral Reading and Grammar Support in Two Extensive Reading Classes:

A Case of Japanese University English Repeaters

KIMURA, Keiko

Abstract

This paper shows the comparison of results between the times when a read-aloud activity was practiced after extensive reading (ER) in one group and when grammar instruction was given in addition to ER in another group.

Two groups of English as a Foreign language (EFL) class repeaters participated in university English classes where ER was practiced in class. None of the participants were English majors. ER was conducted for participants of both groups for 30 minutes during each class for one semester. After ER activities in class, a read-aloud activity was conducted in one class, and grammar instruction was given in the other. The resulting tendencies were taken from the results of English tests conducted in the beginning, and at the end of the semester. The first read-aloud activity group showed a significant increase in grammar/vocabulary section scores from the test, and the second grammar instruction group demonstrated significant gains in scores from the reading section. As the gains were observed in different sections according to each method, it was found that both read-aloud activities, and grammar instruction should be actively given in addition to ER activities in class, so that a greater combined result will be realized.

要 旨

英語専攻ではない大学の英語再履修生2群に対し、半期の間、一方には授業内英語多読を実施した上で音読を中心とする授業を行い、他方には授業内英語多読を実施した上で文法指導を中心とする授業を実施し、英語力に差異が現れるかどうかについて検証を行った。観察できた結果としては、両群とも総合的な英語力には有意な伸びを見せたが、特に文法を直接指導した群は文法・語彙面で有意な伸びを見せ、音読を実施した群は、リーディングの面で有意な伸びを示した。また、英語の語順に対する認識では、文法を指導した群の方が深まる傾向が確認された。総合的な英語力については、本研究参加者のような習熟度が低い学習者の場合には、英語多読と文法指導を組み合わせて行うことで、より効果が高まる傾向が見られたが、音読を実施した群と文法指導を実施した群に異なるセクションでの伸びが見られたことから、英語多読を実施しつつ、音読指導と文法指導を程よく織り交ぜて指導していくことが、英語習熟度の低い学習者の英語力の向上には更に有効であろうと考える。

キーワード

多読 (Extensive Reading (ER))

音読 (Read-Aloud Activity)

文法指導 (Grammar instruction)

外国語としての英語 (EFL)

英語再履修生 (English repeaters)

1. はじめに

英語多読の実施については、既に多くの研究者がその有用性を説いている (木村, 2016)。ただ、大学での授業内の一部に英語多読を実施する場合、その残りの時間でいかなる内容の授業を実施することが、多読活動との相乗効果を高められるのかについては、教員にとっては常に頭を悩ませられる課題である。特に英語への苦手意識が強く、英語習熟度の低い学生の多い英語再履修クラスにおいては、いかにすれば学生の学習への意欲を高め、英語学習の効果を高めることができるか、ということは常に直面する問題である。

Kimura (2017) では既に、英語再履修クラスにおいて英語多読と音読を半期間行った場合の効果について、文法とリーディング面で一定の効果があることを示したが、本研究では、同じく半期という短い期間ではあるが、英語多読に加えて直接的に文法指導を行った場合、英語多読に音読を加える場合と比較して、その効果に何等かの違いが生じるかを観るための試みが実施された。

2. 授業について

本研究では、平成29年度の前期に筆者が担当した英語再履修3クラスの各授業において、最初の30分をまず、授業内英語多読に充てた。英語多読の実施方法については、木村 (2013, 2016) や Kimura (2017) と同様で、Day and Bamford (1998) や Day (2015) の提唱する「10の基本原則」

や、酒井（2002）の「多読3原則」に従い、辞書は使用せず、各自の好みの図書の選書により、本の内容を楽しめればよいものとした。選択した本が読みにくい、分からない、つまらないなどの場合は途中で読むのを中止し、他の本に変更するよう指導した。理解可能であることは特に重視し、難しすぎる本には手を出さないようにということを強く推奨した。英語多読を行った授業の残り60分のうち、50分程度を使って、3クラス中2クラスでは音読指導中心の授業を行い、残りの1クラスでは文法指導を中心とする授業を行った。

音読の役割について門田（2007）は、文字と発音の結びつきの強化をはかる効果があるとし、卯城（2009）は、「どんな英語でも機械的に日本語に訳してしまうような活動が多い日本の英語教育にあって、音読は日本語に訳さずに、英語を英語としてとらえる唯一の活動である（p. 8）」と評している。

また文法指導については古川（2010）が、多読と文法学習を「外国語学習の車の両輪」と位置付けており、文法学習は多読と並行してこそ身につく（p. 107）としている。

3. 研究の目的

本研究では、英語専攻ではない大学のEFL（外国語としての英語）再履修クラスで半期間、授業中の一部を使って英語多読を実践する場合に、多読後に行う授業の内容として、音読を主として実施した場合と、文法指導を主として実施した場合で、結果にどのような違いが生じるかを検証することを目的とした。

4. 研究の方法

4.1 参加者

本研究の参加者は、平成29年度の前期に英語再履修クラスを受講した3クラスの中で、13回に渡って実施された授業開始時の最初の30分間の英語多読の時間に、最低10回以上参加し、読んだ本のレベルや語数、累積読語数などを記した英語多読の記録用紙を学期末に提出し、尚且つ学期開始時と学期終了時に実施された英語テストの両方を受験し、他に英語のクラスを受講していないと報告した学生、計28名である。

3クラスのうち2クラスでは、英語多読の後、音読を中心とする授業を実施し、1クラスでは英語多読の後、文法学習を中心とする授業を実施した。各クラスとも、授業は週に1回行われ、授業時間は毎回90分であった。

参加者は全員、英語専攻ではない大学生2年生から4年生で、音読を中心とするクラスを受講した2クラスの参加者の内訳は、芸術系学部の学生が11名、社会科学系学部の学生が5名の合計16名（男性12名、女性4名）であった。16名中、5名が4年生、11名が2年生であった。

文法指導を中心とする授業を受講した参加者の内訳は、芸術系学部生が11名、社会科学系学生が1名の合計12名（全員男性）であった。12名中、10名が4年生で、3年生と2年生が各1名ずつであった。

本研究では参加者2群は、授業後半の授業形態から、それぞれ「音読群」（16名）と「文法群」

(12名) と呼称するものとする。

4.2 材料

英語多読の材料は、英語を母語としない学習者向けに書かれた Graded Readers や、英語を母語とする子供向けのシリーズである Leveled Readers、英語を母語とする小学生を対象に書かれた Children's Books などのいわゆる多読用図書である。各図書にはそれぞれ、レベルと総語数のシールが添付されており、図書館内の「英語多読用図書コーナー」に、レベル別に並べられている。毎回の授業開始前に各参加者が自分の好みで数冊を選書し、教室に持参することになった。

こうした図書を材料とする理由は、木村 (2013, 2016) でも触れている様に、多読により大量のインプットを与えて効率的な効果を上げるためには、その材料が「理解可能」なものであることが重要である (Krashen, 1982) ことや、辞書を引かずに内容を無理なく理解して読み進めるためには、少なくとも現出語彙の95%を知っている必要がある (Liu and Nation, 1985; Nation, 2001) が、こうしたいわゆる多読用図書であれば、語彙がコントロールされている上、挿絵による理解補助により読者の語彙の足りない部分がカバーされ、理解が促進されやすい、という利点があるためである。

各多読用図書のレベル分けについては、日本人学習者にとっての読みやすさを0.0から10.0の数値で表した、YLを採用している (古川・河手・酒井, 2003; 古川・黛・宮下・佐藤・畑中・神田・西澤・SSS英語多読研究会, 2013)。YLの数値が大きいくほど、英文の難易度が高い。

本学図書館の英語多読用図書の内訳は、平成29年12月現在、表1の通りである。この多読用図書の蔵書数は、平成25年当時は1,400冊余りであったことを考えると、1.5倍以上に増加している。ただし、本研究の参加者のレベルと、徹底して各自の理解可能なレベルの選書をするを推奨したことから、実際に参加者が手にした本は0レベルか1レベルのもので、大半は0レベルの図書であった。

表1 本学所蔵の多読用図書数 (平成29年12月現在)

YLレベル	冊数	ヘッドワード数
0	539	～250
1	545	～500
2	549	～800
3	218	～1,300
4	181	～2,000
5	70	～2,800
6	45	～3,000以上
合計	2,167	

音読群の授業では、授業後半に行う音読の材料として、この13週の間、Compass Publishing の出版する Young Learners Classic Readers の3冊の絵本が使用された。使用された本はそれぞれ、

YL0.6で語数403語のもの（400ワードファミリーレベル）、YL0.6で語数396語のもの（400ワードファミリーレベル）、YL0.8で語数593語のもの（500ワードファミリーレベル）の3冊であった。本をコピーすることはできないため、授業準備としては、本文をA4用紙に打ち出したものを準備して参加者に配布し、併せて各ページの挿絵をスキャンしてパワーポイントに収めたものを教室のスクリーンに投影しつつ授業を進めた。Nation（2009）は、声を出して文を読むことは、第一言語学習時に重要であると同様に、第二言語習得においても有効な活動である、と述べ（p. 67）、繰り返して読む回数は3～5回が最適、としている（p.66）。それに従い、音読群のクラスでは、参加者は各文を教員に続いて3～5回程度、なめらかに読めるようになるまで声に出して繰り返し、Kimura（2017）と同様、授業の最後には各学生がそれぞれ、数文ずつを暗唱して発表した。文法的な説明は、最小限に留められた。

文法群の後半の授業では、英語が苦手な大学生用に書かれた書き込みタイプの教科書（木村・田川・Jones, 2015）が使用された。この教材は、何等かの理由で中学校の英語の基礎を学びそこねた大学生をターゲットとしており、大学生向けとはしてあるが、その内容はbe動詞や一般動詞の違いから始まっており、英語の全くの基礎から指導し直すことを目的として書かれたものである。授業は、参加者それぞれがこの教材に解答を書き込みつつ、ほとんど個別に教員から指導を受けるスタイルで進められた。

音読群、文法群ともに、研究開始前後の英語力測定には、英検3級の過去問題（旺文社, 2010）が使用された。問題の内訳は、文法・語彙15問、作文（整序問題）5問、読解問題15問、リスニング問題30問の、合計65問であり、試験時間としてはリスニング以外の前半部に40分、リスニングに25分の合計65分が充てられた。

4.3 研究手順

4.3.1 テストの実施時期

学期開始時のテストは、平成29年度前期の2週目に実施し、終了時のテストは学期の最終授業日に行った。2つの試験の間隔は14週間であった。

4.3.2 分析方法

文法・語彙、作文、リーディング、リスニングの各セクション、および総得点について、音読群、文法群の間で、学期開始時と終了時に得点に差が有るか、*t*テストを実施した。また、学期開始時と終了時に、2群の各セクションの得点と総合点に差が有るかを確認するために、両群の間で*t*テストを行った。

5. 結果

5.1 両群の読語数

今回の取り組み中の13週間で、参加者が読んだ英語多読用図書の冊数と語数は、音読群が1人平均25冊で13,620語、文法群の1人平均の冊数と語数は52冊で21,038語であった。音読群の参加者の読んだ本の1冊平均の長さは訳528語、文法群は訳405語であった。

5.2 英検結果の記述統計と*t*値

表2は音読群、文法群の学期開始時（前）、学期終了時（後）に行った、英検3級の過去問題受験結果の記述統計と、各群前後を比較した*t*値、およびその効果量の大きさを示したものである。

表2 英検結果の記述統計と各群前後比較の*t*値、及び効果量 $N=28$

セクション（満点）	群	<i>n</i>	前				後				<i>t</i> 値	効果量
			平均	<i>SD</i>	最高	最低	平均	<i>SD</i>	最高	最低		
文法・語彙（15）	音	16	7.25	2.54	11	3	8	2.16	12	3	-1.17	小
	文	12	6.92	2.75	10	2	8.33	2.39	12	4	-2.24*	中
作文（5）	音	16	2	1.03	4	0	1.94	1.12	3	0	0.16	無
	文	12	2.08	1.78	5	0	2.5	1.62	5	1	-1.24	小
リーディング（15）	音	16	7.06	2.93	12	2	8.94	2.98	15	5	-4.61**	中
	文	12	7.17	3.43	12	3	8.58	3.68	14	4	-2.05	小
リスニング（30）	音	16	16.25	4.92	23	7	16.75	5.43	25	4	-0.47	無
	文	12	16	6.12	28	6	17.5	6.91	29	7	-0.93	小
総合点（65）	音	16	32.56	8.31	49	16	35.63	8.31	53	21	-3.15**	小
	文	12	32.17	11.73	50	14	36.92	13.06	54	16	-2.35*	小

注. 音=音読群、文=文法群 * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

各群の学期開始時（前）、学期終了時（後）における各セクションと総合点の結果を比較した*t*テストの結果、文法群の文法・語彙セクションの前後比較で5%水準の有意差、音読群のリーディングの前後比較で1%水準の有意差、音読群の総合点においての前後比較で1%水準の有意差、文法群の総合点の前後比較で5%水準の有意差が確認された。

学期開始時（前）における音読群・文法群の両群を比較するために、それぞれのセクションと総合点の*t*テストを行った結果、どのセクションにおいても有意差は確認されず、効果量もほとんど無かった。

また、学期終了時（後）の両群の比較のために、それぞれのセクションと総合点についても*t*テストを実施した。その結果、文法・語彙、作文、リーディング、リスニング、総合点のどの部門でも有意差は確認されなかったが、作文のセクションにおいてのみ、 $\eta^2 = 0.23$ で、小さいながらも効果量が認められた。

以下の図1～5は、英検問題の各セクション、及び総合点の両群の前後比較を図に表したしたものである。

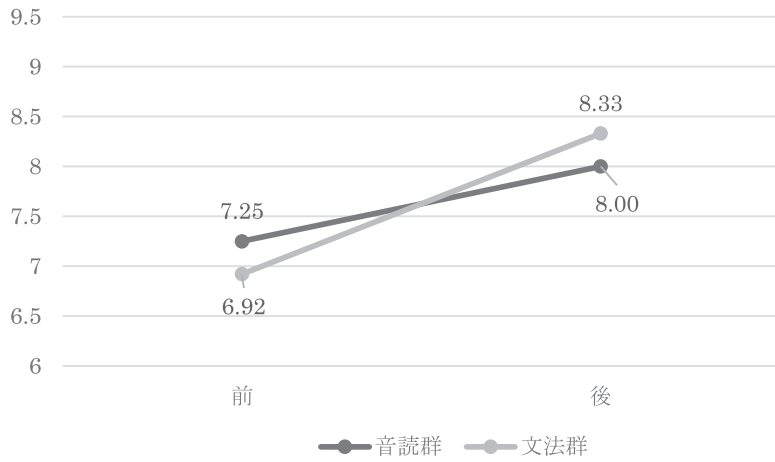


図1 「文法・語彙」の両群平均点前後比較

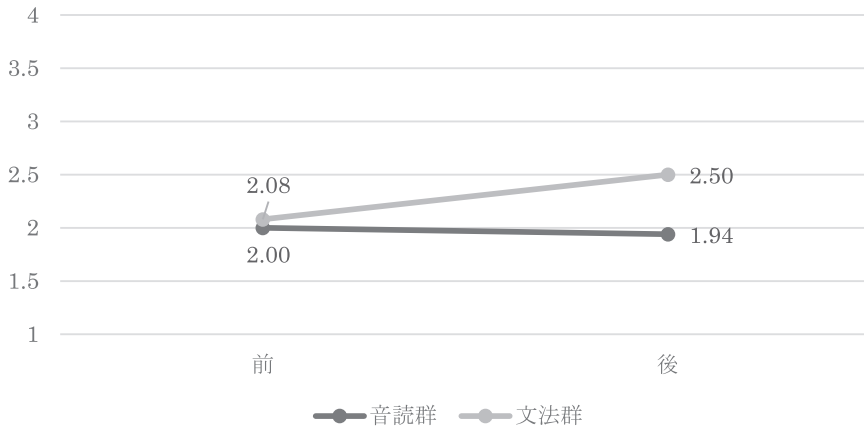


図2 「作文」の両群平均点前後比較

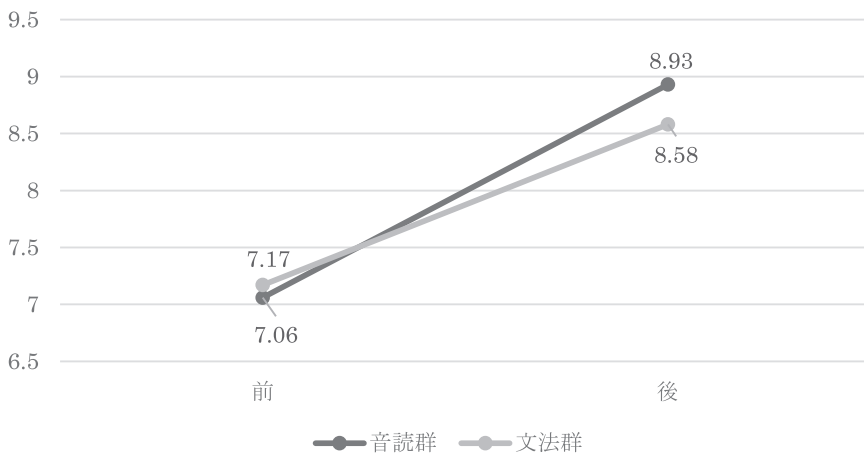


図3 「リーディング」の両群平均点前後比較

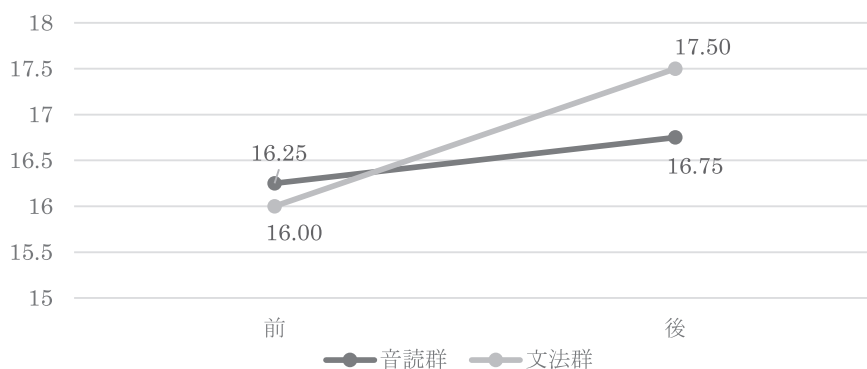


図4 「リスニング」の両群平均点前後比較

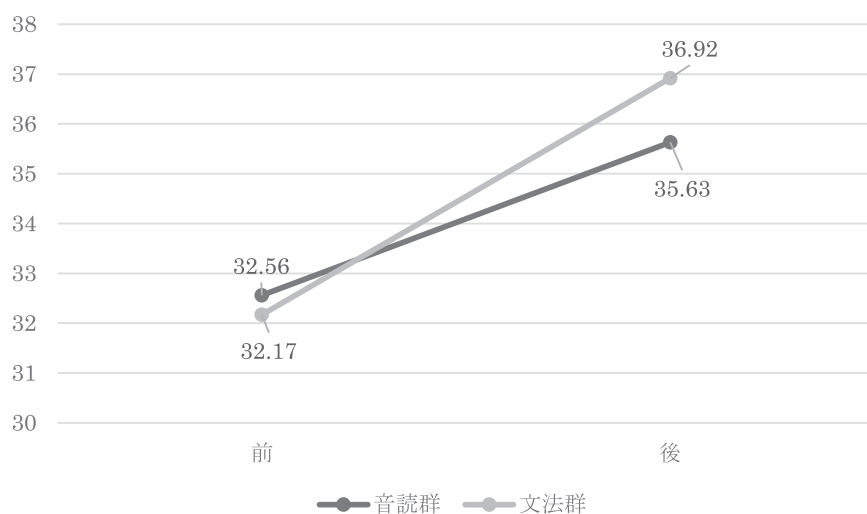


図5 「総合点」の両群平均点前後比較

6. 考察

参加者の13週間に渡る累積読語数については、音読群の場合、平均13,620語という結果で、13,575語であったKimura (2017) の結果とほぼ変わらない数字であったが、今回、文法群の累積読語数が平均21,038語で、音読群の読後数の約1.5倍であったことは予想外の結果であった。ほぼ同じ時間をかけて読んだ語数の差がこれだけ開いた理由については、学期開始時の両群の英語力の比較において、統計的差異はどのセクションにもなかったことから大変意外であった。要因として考えられることは、音読群では4年生の比率が31.3%であったのに対し、文法群の4年生の比率は83.3%と大変高く、卒業に必要な必修科目である英語の単位取得に対する危機感の高い4年生が大半を占める文法群の方が、より熱心に英語多読に取り組んだ、ということがあるかも知れない。参加者が読んだ本の平均語数（1冊あたりの平均の長さ）が、音読群の528語に対し、文法群は408語で、文法群の方が短い本を多く読んだ傾向があった。ただし、英語力向上のため

には、年に50万語程度を読むべきである、としている Nation (2009) の数字と比較すると、どちらの群もその数字からはかけ離れた読語数であり、英語力の大きな変化は望めない数字であることは確かであろう。

参加者数の少なさと実施期間の短さ、また読後数の少なさから、明確なことは何も論じられないが、今回の研究では、学期開始時と終了時を比べて、音読群においては、リーディングのセクションと総合点において有意な伸びが見られ、文法群においては、文法・語彙のセクションと総合点に有意な伸びが見られた。文法を直接指導した文法群が、文法のセクションで伸びたのは当然の結果と言えるかもしれないが、文法群は多読において、音読群の1.5倍の語数を読んでいるので、この効果が文法指導からくるのか、累積読語数の多さからくるのかは、現時点では判定できない。

リーディングのセクションで、音読群に有意な伸びが観察され、しかも中ぐらいの効果量が有ったことは興味深い。この結果は、門田 (2012) が、「繰り返し音読」がリーディングの向上に有意な効果がある、としていることと合致する。門田 (2007) は、音読は単語認知の自動化を促進し、結果としてリーディングスキルの向上につながる、と説明している。また、音読の練習をすることにより、英語のイントネーションやリズム感が身につく、よりスムーズに英文が読めるようになった可能性も有ると考える。

学期開始時と終了時それぞれの音読群・文法群の両群比較では、どのセクションにも有意な差は見られなかった。つまり、音読群と文法群は、学期開始時にも学期終了時にも英語力は統計学的には同等であったということであるが、作文（整序問題）のセクションにおいてのみ、学期終了時に小さくはあるが、文法群の方が音読群よりも作文力の高さに効果量が見られた。文法指導をした参加者の方が、音読群に比べて語順認識が高まった可能性があるが、作文問題は5問と大変少なく、今後の継続研究が必要である。

前述の様に、学期開始時と終了時の両群は、効果量から見て作文力（語順認識）で文法群の方が伸びた可能性が有るが、統計学的に見ると英語力全般には開始時にも終了時にも両群の間に差はなかったことになる。つまり両群とも英語多読と音読指導、あるいは英語多読と文法指導を通して、同程度の伸びは有ったということになる。しかし、図1～5を見ると、文法・語彙とリーディングのセクションでは、開始時には音読群より若干点数が低かった文法群が、終了時には逆転して高くなっている状況が見られ、逆にリーディングのセクションでは、音読群が文法群の点数を逆転する現象が見られたことは、統計学的な裏付けはないものの興味深い。総合得点では文法群が音読群の得点を逆転していることから考えると、中学英語程度の英語の基礎力が欠如しているような学習者の場合、少なくとも学習期間が半期と短い状況では、直接に文法を指導することが有効である可能性がある。

7. 結 論

本研究は、30分の授業内英語多読と並行して、残りの授業内で音読を主として行うのと、文法指導を主として行うのとでは、何等かの差異が現れるかどうかを観察するために行った。ただし、この研究においても参加者数は合計28名と大変少なく、実施期間も13週間と短いことから、

明らかな結果を導き出すことは不可能である。また、参加者がほぼ同じ時間に読んだ累積語数が、文法群は音読群の1.5倍であったことから、単純な比較はできないことになる。

ただし、観察できた傾向としては、両群ともに総合的な英語力には有意な伸びが有り、中でも、音読を実施した群はリーディングの面で有意な伸びを示し、文法を直接指導した群は文法・語彙面で有意な伸びを見せた、ということである。また、英語の語順に対する認識は、文法を指導した群の方が深まる傾向が見られた。

総合的な英語力については両群とも有意に上がり、統計学的な差異は見られなかったものの、開始時と終了時で点数が逆転したことを考えると、本研究の参加者のような習熟度が非常に低く、基礎力が欠如している学習者の場合には、英語多読に文法指導を組み合わせる方がより効果が高まる可能性がある。

今回の研究で、英語多読後に異なる指導を受けた音読群と文法群が、それぞれ違ったセッションでの伸びを見せたことから、英語多読を実施しつつ、音読指導と文法指導を程よく織り交ぜて授業を行っていくことで、バランス良く、より大きな効果が上げられるのではないと考えられる。

いずれにしても本研究の参加者は28名と大変少なく、期間も半期（実質的には13週間）と短いことから、こうした結果や傾向を確認するためには、より多くの参加者で、より長期の研究が行われなくてはならないことは明らかである。

参考文献

- Day, R. (2015). Extending extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 27(2), 294-301.
- Day, R. R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Kimura, K. (2017). An ER trial in an EFL Repeaters' Course at University: Aiming to enhance English study by reducing negativity toward English. *Bulletin of Policy and Management, Shobi University*, 29, 77-85.
- 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. *RELJ Journal*, 16(1), 33-42.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.
- 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』 東京：小学館.
- 古川昭夫・黛道子・宮下いづみ・佐藤まりあ・畑中貴美・神田みなみ・西澤一・SSS英語多読研究会. (2013). 『英語多読完全ブックガイド第4版』 東京：コスモビア.
- 古川昭夫・河手真理子・酒井邦秀. (2003). 『今日から読みます、英語100万語！』 東京：日本実業出版社.
- 門田修平. (2007). 『シャドーイングと音読の科学』 東京：コスモビア.
- 門田修平. (2012). 『シャドーイング・音読と英語習得の科学』 東京：コスモビア.
- 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.
- 木村啓子. (2016). 「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」『尚美学園大学総合政策学部紀要』第27号, 107-122.
- 木村啓子・田川憲二郎・Jones, E. (2015). 『大学生の基本英文法—パターン練習からリーディングへ』 東京：南雲堂.
- 旺文社. (2010). 『英検3級過去6回全問題集』 東京：旺文社.
- 酒井邦秀. (2002). 『快読100万語！ペーパーバックへの道』 東京：ちくま学芸文庫.
- 卯城祐司. (2009). 『英語リーディングの科学』 東京：研究社.