

第二言語習得における多読の意義及び多読指導実践とその効果検証

著者	柊元 弘文
雑誌名	研究論集
巻	110
ページ	213-231
発行年	2019-09
URL	http://id.nii.ac.jp/1443/00007885/

第二言語習得における多読の意義及び多読指導実践とその効果検証

柊 元 弘 文

要 旨

本稿においては、多読の歴史や第二言語習得における多読の意義・位置づけについて論じた後、多読指導・成果検証の先行研究を取り上げる。それを踏まえた上で、筆者が本学短期大学部において担当する英語必修科目の受講学生1年生を対象に2018年度に実施した多読指導の概要を紹介し、その効果をリーディングスピード・TOEFL・TOEICスコアの観点から検証し、多読が読みの流暢さ向上、ひいては、TOEFL・TOEICスコアの伸びにも貢献することを明らかにする。さらに、各コースの最後に実施した多読に関するアンケート調査結果についても分析し、その分析結果を通して、学生が多読とどのように向き合い・取り組んできたか、またその効果を学生自身がどのように感じているのかを論じる。最後に、今後の多読指導改善に活かすべく、本稿における多読指導及びその成果検証の課題を考察する。

キーワード：多読指導、リーディングスピード、TOEFLスコア、TOEICスコア

1. はじめに

本学短期大学部生は、1年次に「Integrated English」「College English Grammar」「TOEIC 演習」「TOEFL 演習」といった英語必修科目を週に7コマ履修している。4技能をバランスよく伸ばすべく、ネイティブ教員と日本人教員が連携を密にして指導を行っている。4技能のうち、Readingに関しては、主に「Integrated English」の中で、原則、日本人教員が担当している。本授業は、テキストの英文や本学で独自に作成した英字新聞記事の精読を通して様々な社会問題を学び、考える、いわゆるコンテンツベース法による授業である。本授業の精読を通して、リーディングの正確性は十分に養われていると思われるが、一方、流暢さはなかなか養成できていないのが現状である。ところが、TOEFL・TOEICにおけるリーディング部門において、高得点を獲得するためには、リーディングの流暢さ・スピードが必須となっている。多くの短期大学部生が、編入・就職・留学等を目指し、TOEFL・TOEICスコアの伸長に必死になって取り組んでいるものの、リーディング問題を最後まで解ききれずに、全体のスコアが伸び悩むケースも多い。そこで、筆者が担当する英語必修科目においては、多読を授業外学習の一環として実践している。本稿では、多読の歴史や第二言語習得理論における意義・位置づけについ

て考察し、多読実践・成果検証の先行研究を取り上げた後、筆者が2018年度に担当した英語必修クラス（Integrated English A, C, College English Grammar, TOEFL 演習 A, B、TOEIC 演習 A, B）の1年生を対象に実践した多読指導の狙い・具体的内容を述べ、その効果をリーディングスピード・TOEFL・TOEIC スコアの観点から検証する。さらに、各コースの最後に実施した多読についてのアンケート調査結果についても分析する。

2. 多読の歴史

2.1 Palmer による多読の概念

Kelly (1969) によると、「多読」(extensive reading) という用語を外国語教育において最初に用いたのは、Palmer (1917, 1921) だと言う。高瀬 (2010) も、多読の考えは、最近起こったものではなく、20世紀初頭には、Palmer により既に提唱されていて、1920年代から外国においては徐々に実践されていたと述べている。

Palmer (2010) によると、リーディングには、精読と多読があって、「前者が一文一文を注意深く入念に読み、言い換えたり、訳したり、または暗記したりする読み方である。後者は、文章を構成する語彙には表面的でざっとした注意しか払わずに本を次から次へ (book after book) 読むことである」(p. 205、訳筆者)。

高瀬 (2010) によると、日本国内においては、夏目漱石が「現代読書法」(1906) の中で、多読が英語学習に有効なことを次のように述べていると言う。

英語を修める青年はある程度まで修めたら辞書を引かないで無茶苦茶に英書を沢山読むがよい、少し解からない節があっても其処は飛ばして読んで往ってもドシドシと読書して往くと終には解かるようになる (中略) 要するに英語を学ぶものは日本人がちやうど国語を学ぶやうな状態に自然的慣習によってやるがよい。(高瀬2010、p. 9)

世界における多読研究の本格化は、1980年代からだといわれている。このことについて、Grabe (2012) も、「1980年代における実証的な研究は、必ずしも広く行われていたわけではないが、多読の効果に対する明確な一連の証拠を提示してくれる。1990年代の研究は、多読がリーディング成果に肯定的な効果を及ぼすという非常に説得力のある更なる証拠を提供してくれる」(p. 316、訳筆者) と述べている。これを考えると、夏目漱石が1906年の著書の中で、すでに多読の有用性について気づき、それを日本の英語学習者に薦めていたことは驚くべきことである。実際の授業で、この事実を学生にも周知し、多読に親近感を持ってもらう一助としている。

3. 多読の SLA における意義・位置づけ

3.1 大量のインプットの効果的な方法

文法訳読法 (grammar-translation approach) に対する反省から、コミュニカティブアプローチへのシフトの流れの中で、日本の従来の英語教育の中で決定的に不足してきた大量のインプットを行う最も効率的・効果的な方法の一つが多読といえる。門田他 (2010) は言う。「多読授業は日本の英語教育が抱える「インプットの欠如」という問題を解消するものとして近年注目を集めている」(門田他2010、p. 185) と。これは、Krashen (1985) が、インプット仮説を提唱した1985年以来、特に顕著になったといえよう。Krashen のインプット仮説のなかで、インプットの中心的役割を果たすものの一つが、free reading であるとする (Krashen, 1992)。Krashen (1992) によると、free reading が、語彙、スペリング、文法力、ライティングスタイルを含むリテラシーの多くの面における能力の主要な源であり、その証拠も多く存在するという。さらに、リーディング仮説 (“Reading Hypothesis”) に対する議論が、インプット仮説に対する議論を加速させると述べている。

3.2 Reading Fluency を獲得する効果的な方法

Grabe (2012) によると、リーディングにおける流暢さには、自動性、正確性、速さ、文意の理解の4つの要素が含まれる。つまり、流暢に読めるということは、単語をすばやく効率的に認識し、正確に、すばやく、内容を理解しながら読めるということで、それは、流暢さの練習ではなく、多読によって身につくものと述べている。(Grabe, 2012、p. 312) 日本人英語学習者にとって、リーディングにおける流暢さとは、目にした単語を日本語を介さずに概念としてそのまま理解し、一定のスピードを持って文意を正確に理解しながら読むスキルということになる。ところが、日本の中学・高校の英語教育においては、多読よりも精読に重点が置かれ、上記の4つの要素のうち、正確性と内容理解に重点が置かれ、速さや無意識のうちに日本語を介さずに単語を理解する要素は、重要視されていない。雪丸 (2012) が言うように、日本の中高6年間においては、「多くの英語学習者は読みの「速さ」より「正確性」に重点を置く傾向が強い」(雪丸2012、p. 21)。こういった状況の中で、大学・短期大学部で実施する多読は、リーディングにおける流暢さのうち、特に速さを身につける有効な手段になると考えられる。

3.3 読みの好循環の形成による英語多読及び英語学習への動機の高揚に効果的な方法

SLA における動機には、外発的動機と内発的動機がある。多読においては、「授業の課題であるから」読むといった動機が、外発的動機の典型的な例である。一方、最初は、授業の課題であるから「仕方なく」「強制されて」読んでいたが、自分の興味のあるテーマを見つけ次第

に多読の面白さがわかってきて、自分の興味・関心を満たしてくれるから、楽しいから読むといった動機が内発的動機の典型的な例と言えよう。最初から、内発的動機で、全ての学生が多読に取り組んでくれるのが、理想的ではあるが、現実的には、高瀬（2010）も言うように、最初は、一定の強制力・すなわち「強い奨励」(strong encouragement)（高瀬2010、p. 219）が必要であると考え、評価項目に加え（全体評価の10%）、全員目標を必達するように伝えた。多読を実践することを通して、外発的動機が内発的動機に変わり、授業終了後も自発的に多読に取り組もうとする学生がどれくらい出てくるかという検証も可能となる。それが、多読のみならず英語全般に対する学習意欲の高揚につながれば、さらに望ましい。英文を読むことを苦手と感じる学生の多くが、Nuttall（2005）の言う「読みが苦手な者の悪循環」(The vicious circle of the weak reader) = 「不満の循環」(the cycle of frustration) (p. 127) に陥ってしまっていると考えられる。この悪循環は、日本の中学・高校の英語教育において重点が置かれてきた精読を中心とした英語教育によってもたらされていると言えよう。この悪循環から抜け出し、「良い読み手の好循環」(The virtuous circle of the good reader) = 「成長の循環」(the cycle of growth) に入ることを可能にする、またはその契機を提供してくれるのが、まさに多読である。すなわち、自分の興味のある本を自ら選択し、読むことを楽しいと感じ、早く読めるようになると、より多くの本が読めるようになり、よりよく理解できるようになり、さらに読むことが楽しくなるという好循環が生まれるということである。Nuttall（2005）も、『最も簡単に手に入るのは、「楽しみ」であり、すぐ後に「量」が続く』(p. 128、訳筆者)と主張する。こうして、大量の理解されたインプットが可能となり、その結果、内発的動機に基づき多読に取り組む自発的で、自立した学習者が生み出されることとなるのである。

3.4 Noticing Hypothesis に基づく語彙・文法力の向上に効果的な方法

多読の教材となる Graded reader においては、異なる状況設定の中で、同じ単語や文法項目が繰り返し使用されている。この点については、大槻・高瀬（2012）が、多読用教材 ORT (Oxford Reading Three) と中学の検定教科書 New Crown を比較した研究において明らかにしている。その研究によると、ORT の核となるコアの本64冊と New Crown 中学1年から3年までの3冊を比較すると、まず語彙数が、ORT では26,316であるのに対して、New Crown においては、6,015と約4分の1に留まるという。また、ある特定の表現・文法項目・語彙が一つの話（多くの場合は1冊）の中で頻繁に使用される。例えば、to 不定詞については、ORT32ページ、890語の1冊の本の中で、20回使用されているのに対して、New Crown においては、10回に留まり、約2分の1であるという。その結果、多読を実践することによって英語学習者は、様々なコンテキストの中で使用される語彙や文法に、より頻繁に遭遇することとなる。文法や語彙についての明示的な説明は、多読教材で多くの場合なされていないもの

の、ストーリーの中で内容を理解しながら読み進めるなかで、頻繁に同じ語彙・文法事項に遭遇することによって、英語学習者は確実に身につけられるということになろう。Schmidt(1990)の提唱する気づき仮説 (Noticing Hypothesis) においても、頻繁に出会うことが気づきに繋がりがり、学びにつながることを示唆する。この点については、Mangubhai (2001) が、気づき仮説を多読と関連付けて、次のように述べている。「Schmidt (1990) は、ある特定の言語項目が頻繁に登場すればその項目に気づくチャンスがより拡大されることを示唆している。(フィージーの Book Flood においては、) 特定の言語項目や語彙が、異なった展開・状況をもつ多くのストーリーの中で頻繁に登場した。このようにして、気づきの原理は、多読によって提供されるインプットによってその条件が満たされたのである」(p. 9、訳、括弧の追記は筆者による)。

4. 多読指導実践とその効果に関する先行研究

多読は、様々な英語教育現場で導入され、その成果も相次いで発表されている。1980年代から現在に至るまでの事例の中から、4 事例を取り上げる。

4.1 多読による包括的な英語力の向上の先行研究・フィージー島における book flood

Elley & Mangubhai (1981) 及び (1983) で論じられたフィージー島における “book flood project” を振り返り、それが第二言語習得に理想的な状況を提供したことを、Krashen のインプット仮説、VanPatteen の attention, Schmidt の気づき仮説とも関連付けて論じたのが、Mangubhai (2001) である。その研究の概要は以下の通りである。

フィージー島における “book flood project” は、農村地域にある12の小学校の Grade4, 5の生徒を3つのグループ (Silent Reading を行うグループ4校172名、Shared Reading を行うグループ4校166名、コントロールグループ4校197名) に分けて実施された。実験対象の2グループには6週間ごとに約250冊の新しい本が1年間にわたり、配布された。通常のESLプログラムの中の授業ごとに20-30分間 Silent reading 又は Shared reading を取り入れた。1年後(2月に pre-test と11月 post-test が実施されていることから正確には10ヶ月と思われる)に、reading comprehension, listening comprehension, English Structures, Composition の4つのテストを実施したところ、実験対象の2グループは、reading comprehension 及び listening comprehension のテストでコントロールグループに比べて有意に優れた結果を出した。但し、English Structures, Composition においては、差は見られなかった。そこで、さらに1年、プロジェクトを延長したところ、writing を含む全てのテストで、実験対象グループがコントロールグループ対比で有意に優れた結果を出した。リーディングがライティング能力に影響を及ぼすには、時間はかかったものの、その力の差は「きわめて劇的 (quite dramatic)」(Mangubhai, p.6、訳筆者) なものであった。非常に興味を持てる、挿絵も十分に掲載され

た story book を規則的に多読することによって、既に習得した文法、語彙に気づき、注意を払う事が可能となり、それが第二言語の全ての分野での能力向上につながったと分析している。従って、多読を通して、興味のある、平易な本を大量に読み、繰り返し同じ文法事項や語彙に出会うことによって、Krashen の comprehensive input, VanPatten の attention, Schmidt の noticing といった第二言語習得に重要な条件が満たされることが、book flood project の結果からわかると論じている。特に、本研究で興味深い点は、1980年代以降の SLA 理論の中で代表的なものの一つであるインプット仮説、気づき仮説などと関連付けて多読を論じている点である。多読の効果が reading のみならず、writing、文法を含む全ての分野に及ぶという点ではもとより、第二言語習得理論における代表的な仮説との関連の中で多読の意義や位置づけが明確にされている点が特筆すべき点だと考える。

4.2 多読による TOEFL スコア伸長の先行研究・Williams (2009)

Williams (2009) は、295人の大学生1年生を対象に、多読と TOEFL ITP スコアとの相関関係を分析している。特に、本研究では、留学の計画のないモチベーションの低い大学生を対象にしている。1冊平均40ページ、1,000冊、200titles の中から、学期中に最低5冊読むように要請し、前期1人の学生あたり平均4.1冊、後期4.8冊読んだ成果を後期の TOEFL スコアの伸び(7月と2月の TOEFL スコアの差)で多読の成果を分析している。Williams (2009) によると、76名の多読実施学生を219名の多読非実施学生と比較すると、20点以上の伸長した学生の割合において、多読実施学生47%に対して多読非実施学生22%、1-19点の伸長の学生の割合において、30%対24%、また、スコアが逆に落ちた学生の割合が、多読実施学生18%、非実施学生46%という結果になったという。これは、統計的に有意 ($p = 0.01\%$) であり、「多読が TOEFL スコアの伸びに貢献し、落ち込みを阻止する要因にもなった」(Williams 2009, p.1171) と結論付けている。さらに、Williams (2009) は、前期・後期を通した年間ベースでも分析を行い、前期・後期ともに多読を実施した学生の TOEFL スコアの伸びの平均が33.5ポイントであったのに対して、前期・後期ともに多読を実施しなかった学生は、13.5ポイントの伸びにとどまり、ここでも、多読の効果があつたとみている。年間を通して多読を行った学生は、平均で365ページ読んでいることから、「TOEFL スコア1ポイント上げるのに、約18ページ(365ページを33.5と13.5との差20で除した数字)の多読が必要となる」(Williams 2009, p.1174、訳筆者、括弧内は筆者補記)と分析している。

4.3 多読による TOEIC スコア伸長の先行研究・西澤他 (2008、2009)、Nishizawa et al (2010) 豊田工業専門学校における事例

西澤他 (2008、2009)、Nishizawa et al (2010) によると、豊田高専は、多読を長期にわた

り導入し、その成果を主に TOEIC スコアで測定している。2002年度に電気・電子システム科に多読を導入し、2004年度4月には6つのクラスで本格的に多読を導入し、授業内多読とともに課題として行わせる授業外多読の両方を実施してきた。37名の学生がこの4年間のプログラムを終了した時点でその成果を TOEIC スコアとの関連で検証している。「多読で英語力がつければ自然に TOEIC 得点も上がるから」(西澤他2008、p.1)として、「なるべく TOEIC 受験対策の勉強はしないように呼びかけている」(西澤他2008、p.1)という。Nishizawa et al (2010)において、37名の学生のうち、3ヶ月以上の英語圏への留学経験がある学生を除いた30名を読書量で3つの階層に分けて分析している。Nishizawa et al (2010)によると、中央値で、グループ A 9名は31万語、グループ B 13名は66万語、グループ C 8名は180万語それぞれ読んでいるという。さらに、授業内のみで多読を行ったグループ A でも、工学部大学4年生の全国平均を上回り、授業内と授業外で同量の多読を行ったグループ B は、英語専攻を含む全ての学部の大学4年生の全国平均を上回るという結果を得たという。また、読書量最上位のグループ C は、高専で2年半教育を受けた後、英語圏に10ヶ月留学した学生と同等の高いスコアを獲得したという。階層別の読書量と TOEIC スコアには明確な関係が認められ、多読の成果が TOEIC スコアの伸びに貢献したと分析している。この結果から、「一般的には英語をやや苦手とする工学系の学生が、長期にわたる多読を通して、工学系の教育を犠牲にすることなしに英語力を向上させることが可能であることを意味するものである」(Nishizawa et al 2010、p.636、訳筆者)と結論付ける。多読は短期間では成果は期待できるものではなく、少なくとも2-3年にわたって実施することが必要となり、一般的な日本人学生は少なくとも30万語読むことが、TOEIC スコアの有意な上昇には必要となると分析している (Nishizawa et al 2010、西澤他2008)。このほかにも、Storey & Williamson (2006)、Carney (2016)、Mason & Krashen (2017)なども多読と TOEIC スコア向上との関連を論じている。

4.4 多読によるリーディングスピード伸長の先行研究・Huffman (2014)

本研究は、多読とリーディングスピードの関係を日本の看護大学1年生66名を対象に、1学期間(15週)にわたって実施した多読コース34名と精読コース32名(コントロールグループ)との比較において分析したものである。多読は大量の理解されたインプットを提供する効果的な方法であるが、いまだに多くの英語教師がその効果に懐疑的である理由は、多読の効果検証に関する研究がまだまだ不足しており、とりわけ「リーディングの流暢さに対する効果検証の研究はほとんどなされていない」(Huffman 2014、p. 17、訳筆者)との見地に立ち本研究がなされている。Huffman (2014)によると、多読コースの学生は、中央値で80,201.74語、平均で545.85ページ、10.97冊を読破した。その結果、リーディングスピードは、中央値110.59WPMから131.33WPMへと20.73語の伸びを示した。一方、コントロールグループの精読コースの

学生は、中央値103.76WPM から103.14WPM へと0.62語のマイナスという結果になったという。統計的な検証も行い、多読コースの学生は精読コースの学生に比べて有意にリーディングスピードを伸ばしたと分析している。

5. 本学短期大学部英語必修科目における多読指導

5.1 対象クラス

筆者が2018年度に担当した1年生の英語必修クラス（Integrated English A, C, College English Grammar, TOEFL 演習 A, B, TOEIC 演習 A, B）が対象である。

表1 対象クラス及び学生数一覧表

科目名	開講学期	リーディングスピード対象学生数	アンケート実施学生数	TOEFLスコア対象学生数	TOEICスコア対象学生数
Integrated English A	春学期	26	27	0	0
Integrated English C	秋学期	22	23	0	0
College English Grammar	春学期	26	0	0	0
TOEIC演習	秋学期	20	26	0	0
TOEFL演習A・B (IES)	春学期・秋学期	27	35	34	24
合計		121	111	34	24

実際の履修学生数は、対象学生数より多いものの、リーディングスピード計測時に欠席したなどの理由で、多読実施前と実施後の両方を計測できた学生数は、121名となった。また、多読の成果を TOEFL スコア、TOEIC スコアの伸長度合いで検証する対象は、春学期・秋学期を通して同じ学生を担当する IES (Intensive English Study) (以下 IES) クラスの TOEFL 演習 A・B に限定した。TOEFL については、4月と12月の必修 TOEFL のスコアを比較して検証を行ったので、春学期のみのクラスでは、データが得られないこと、また、秋学期のみのクラスでは、多読実施期間と TOEFL スコア比較の期間が一致しないことが、その主な理由である。また、College English Grammar クラスにおいてアンケート不実施の理由は、地震などによる休講の影響で、時間が確保できなかったためである。

5.2 多読実施の狙い

前述した第二言語習得理論における多読の意義・位置づけを踏まえたうえで、次の2点を主な狙いとして多読指導を行った。

5.2.1 読みの流暢さの養成

現状、本学短期大学部1年生が履修している「Integrated English」「College English Grammar」「TOEIC 演習」「TOEFL 演習」といった英語必修科目においては、Reading に関しては、主に「Integrated English」の中で、精読が中心となっている。そこで、精読のみでは、養われにくい読みの流暢さ (Reading Fluency) を養成することが、多読指導の狙いの一

つである。TOEIC・TOEFLにおけるリーディング部門において、高得点を獲得するためには、リーディングの流暢さ・スピードが必須となっている。Storey 他（2006）が言うように、大学生がTOEICを最後まで終わらせることは、難しく、その主な原因が、リーディングスピードの欠如である。筆者が担当する英語必修クラスの学生の中でも、多くの学生が、TOEICのPART7（Reading Comprehension Section）が最後まで終わらないという悩みを抱え、その対策についての助言を求めてくる。その有効な対策の一つが多読である。Storey 他（2006）も主張するように、一定の期間継続して行うことが必要とはなるものの、多読により読みの流暢さを向上させれば、TOEICスコアの大幅な向上に結びつくと思われる。

また、TOEIC・TOEFLのスコア向上のためではなく、英語による情報量の増大やグローバル化の進展により、学生が社会に出た後も、読みの流暢さは重要になる。このことについて、雪丸（2012）は、「読みの流暢性を向上させることは、英語教育において重要な目標の一つである。近年の情報技術の発展により、インターネット等で英語の文章を読む機会が増大してきたことから、大量の英語を流暢に処理する能力がこれまで以上に求められている」（p. 21）と述べる。そして、多読は「そのための一つの有用な方法となる可能性がある」（p. 21）とする。

5.2.2 自律的な学習への動機付け

英語学習に、全ての学生が内発的動機に基づき自発的に取り組むことが理想的ではあるが、英語を学びたいとして学生が集うはずの本学短期大学部においても、全ての学生が必ずしもそうになっているわけではないのが現実である。そこで、多読をきっかけにして、英語そのものや英語を読むことへの抵抗感を払拭し、多読が課題ではなくなる授業終了後も、自発的に、自立して多読を継続する学生が、出てくることを狙うものである。学生が易しい本から始め、英語で本が読めたという達成感を味わい、それが、英語を読むことの楽しさの発見、ひいては英語学習そのものの楽しさの発見へとつながり、知らず知らずのうちに課題だから読むという外発的な動機から、純粋に楽しいから読むという内発的な動機に変わり、自律的な多読ができる学習者になっていくことを目指すのが、多読実践の目的の一つである。吉田（2012）によると、多読導入によって、図書館の洋書貸出数が激増し、図書館が大学で最も好きな場所となったという学生も現れたという。そして、多読の成果の一つとして、「学生の英語への抵抗をなくし、前向きな態度を養うことにつながっている」（p. 335）ことを挙げている。

山崎（2009）は、多読を実施した13大学のアンケートに基づき、多読授業の目的をまとめているが、その中の一つに、「英語で本を読めたという達成感を味わわせ、英語のリーディングに対する内発的動機を高める」（p. 87）を挙げている。筆者の多読導入の目的の一つも、これらの考え方と軌を一にするものである。

5.3 多読指導内容

5.3.1 評価項目に組み込まれた授業外学習

前述した対象クラスの全てにおいて、授業外学習として、多読を行わせ、評価項目に組み込み、その評価割合を10%とした。WEB上での多読管理システムである Mreader（学生は1冊読み終わるごとにWEB上で理解力テストを10問受けて、合格すると自動的に語数が累積加算され、教員は学生個人の進捗をクラス毎に一覧できるシステム）を利用してクラス毎に管理を行い、各学期の読破語数5万語を到達目標とした。コースの冒頭に、多読をすることの意義やその成果について具体的な事例を上げ明示的に説明した。高瀬（2010）が主張するように、授業内多読の時間を設けることが、多読指導にとって重要であることは十分に認識しているものの、今回の授業では、時間的な制約から授業外学習のみとした。

5.3.2 平易な本から始める

高瀬（2010）が、多読成功のポイントの一つとしてあげる「SSS（Start With Simple Stories）—最初はやさしい話から」（高瀬2010、p. 68）という原則に従い、レベルゼロの本を最初に最低10冊は読んでから、レベル1以上に進むように指導した。古川・上田（2011）の分類に従い、使用語彙数200-300語、総語数1,500語以下、SSS多読研究会が定める読みやすさレベルYL0.0-0.9を「レベル0」として学生に説明した。また、学生が図書館で探しやすいように、レベルゼロの本を入れた書架に「Mreader Level0」と明示した。授業開始後出来るだけ早い時期にレベルゼロ10冊は読破させるために、この10冊だけは、Mreaderのクイズは受けずに、紙ベースの「英語多読記録表」に極めて短い読後感想を記入して提出するように指導した。易しい本から始め徐々に本の難易度をそれぞれの学生のレベルに合わせて徐々に上げていくほうが着実に多読の効果が上げられるという高瀬（2010）や古川・上田（2011）の考えに賛同するからである。

5.3.3 多読三原則の徹底

中学・高校の英語の授業で多読を本格的に行ったことのある学生は、きわめて少ない。従って多読とは何か、どういう効果があるのかについて説明しても尚、これまで行ってきた精読や訳読の習慣から抜け出せず、多読本を精読と同じような方法で読む学生が出てくる。そこで、それを防止する目的で、多読三原則（古川・上田2011、p. 22）を徹底した。多読三原則とは、（1）辞書は引かない、（2）わからないところはとばす、（3）つまらなければやめる、の3つである。

5.3.4 多読を継続できる環境の醸成

多読は、もちろん授業外学習の一環で課題という位置づけではあるものの、「クラス内多読

コンテスト」と称して、学生がクラス内でお互いに刺激しあっていい意味での競争意識を持って取り組めるような環境づくりを行った。学期の終わりには、クラス内で読破語数1-3位を表彰する仕組みとし、4週間に1度は、上位5名の氏名と読破語数を途中経過として発表した。また、目標語数の5万語は日々のわずかな時間の積み重ねで全員が達成可能であることを繰り返し強調して、学生全員の動機付けとその維持・高揚が可能となる雰囲気・環境の醸成に努めた。

6. 多読の効果検証

6.1 多読対象クラスの多読実績

前述の対象クラスの学期毎の目標語数5万語達成者数、読破語数等は表2の通りである。

表2 クラス別多読実績表

	科目名	クラス	実質履修者数	5万語達成者数	達成率	平均語数	最高語数	最低語数
春学期	Integ A	英9	27	24	88.9	78,559	240,904	22,844
	CEG	英12	28	25	89.3	65,412	113,747	8,582
	TOEFL演習A	IESa	21	21	100.0	99,856	282,925	52,027
	TOEFL演習A	IESb	25	23	92.0	108,601	428,914	12,780
秋学期	Integ C	英12	24	23	95.8	95,679	233,756	49,660
	TOEIC演習	英2	28	28	100.0	92,824	216,446	50,655
	TOEFL演習B	IESa	17	16	94.1	88,963	305,525	46,307
	TOEFL演習B	IESb	18	17	94.4	103,282	379,346	25,316
	全体		188	177	94.1	91,647	275,195	33,521

Integ=Integrated English, CEG=College English Grammar

上記表2において、実質履修者数というのは、履修者のうち、長期欠席した学生・単位取得の意思が見られない学生などを除いた数字である。多読が全体評価のうち10%を占めるということから、クラス全員が達成したクラスもあり、また、全体の達成率も94.1%と高い。実質履修者の中では、未達成者は、各クラス0名から3名ときわめて少ない数字となっている。さらに、最高語数の平均も275,195語と、5万語を大きく上回っており、約4ヶ月の学期中に40万語を超える学生もいることがわかる。課題としての目標語数を大きく上回った学生は、単なる課題という枠を超えて積極的に多読に取り組んだことが推測される。

6.2 リーディングスピードの検証

前述の対象クラスのリーディングスピードをコースの多読実施前と実施後に計測した。Reading for Speed and Fluency 1 by Paul Nation / Casey Malarcher 2007, Compass Publishing を使用した。その結果は以下の表の通りである。

表3 1分間あたりの単語数(WPM=Words Per Minutes) N=121

多読実施前	多読実施後	伸長語数	伸び率
135	171	36	26.70%

多読実施前に計測した WPM と多読実施後に計測した WPM の差に関する t 検定を行った結果 $t = -7.71$, $df=120$, $P = 0.00 < 0.05$ となり、5 %水準で有意差が認められた。多読が、リーディングスピードの伸びに、一定程度の貢献をしたものと推測される。

6.3 TOEFL スコア伸長度の検証

多読の成果を TOEFL スコアの伸長度合いで検証した。対象は、春学期・秋学期を通して同じ学生を担当する IES クラス (TOEFL 演習 A・B) である。主に4月と12月の必修 TOEFL のスコアを比較して検証を行った。その結果は以下の通りである。

表4 TOEFLスコア(総合点)平均点 N=34

多読実施前	多読実施後	伸長ポイント	伸び率
433	473	40	9.24%

多読実施前と多読実施後の平均スコアの差が統計的に有意かどうかを確かめるために t 検定を行った結果 $t = -6.22$, $df=33$, $P = 0.00 < 0.05$ となり、5 %水準で有意差が認められた。多読が、TOEFL 総合スコアの伸びに、有効であると推測される。多読を実施していない学生がほとんどを占める IES クラス以外のクラスの TOEFL スコアの伸びを示したものが、表の5である。通年で多読を実施した IES クラスの伸び率が、多読非実施の IES クラス以外の学生の伸び率を上回っていることから、多読が TOEFL スコアの伸びに貢献したものと推測される。

表5 IESクラス以外のTOEFLスコア(総合点)平均点N=702

4月	12月	伸長ポイント	伸び率
392	418	26	6.65%

また、TOEFL スコアのうち、Section3 (リーディング部門) について、多読実施前後での平均スコアの伸長ポイント及び伸び率を示したものが以下の表6である。この平均スコアの差も統計的に見ると、 $t = -5.48$, $df=33$, $P = 0.00 < 0.05$ となり、5 %水準で有意であった。多読が、TOEFL Section3リーディング部門スコアの伸びに、寄与したものと推測される。

表6 TOEFLスコア(Section3)平均点 N=34

多読実施前	多読実施後	伸長ポイント	伸び率
42	47	5	11.90%

6.4 TOEIC スコア伸長度の検証

多読の成果を TOEIC スコアの伸長度で検証したところ、表7のような結果となった。

TOEIC については、必須受験となっているクラス編成のための u-CAT における TOEIC 模擬試験のスコアを多読実施前のスコアとした。TOEFL と違い、クラス編成のための u-CAT における TOEIC 模擬試験以外は、必須受験となっていないことから、主に2018年12月1日実施の第7回、2018年11月3日実施の第6回の学内 TOEIC ITP のスコアを多読実施後のスコアとした。未受験の学生もいることから、TOEFL よりも検証対象の学生数が N=24 と少なくなっている。

表7 TOEICスコア(総合点) 平均点 N=24

多読実施前	多読実施後	伸長ポイント	伸び率
538	621	83	15.4

この平均スコアの差も統計的に検証すると、 $t = -3.88$, $df=23$, $P = 0.00 < 0.05$ となり、5%水準で有意であった。多読が、TOEIC スコア（総合点）の上昇に、有効に働いたと推測される。また、TOEIC スコアのうち、リーディング部門のスコアについて、同様の分析をした結果が表8である。

表8 TOEICスコア(リーディング部門) 平均点 N=24

多読実施前	多読実施後	伸長ポイント	伸び率
250	269	19	7.6

リーディング部門スコアの伸び率は、総合点に比較すると7.6%と半分程度にとどまり、統計的に検証した結果も、 $t = -1.49$, $df=23$, $p=0.15 > 0.05$ となり、有意差は認められなかった。これは、TOEIC は、TOEFL と異なり、リーディング部門のなかに、文法、語彙問題も含まれ、いわゆる読解力のみを測る内容になっていないことも、その原因の一つではないかと推測される。しかしながら、リーディングスピードが要求される TOEIC スコアのリーディング部門スコアの伸びが低くなっているのは、意外な結果であった。

7. アンケート結果分析

7.1 アンケートの概要

TOEFL 演習は、秋学期の最終授業で、それ以外の科目は各学期の最終授業で、それぞれ多読に関するアンケート調査を実施した。アンケート項目は、高瀬（2007）が実施したアンケートを参考に作成したアンケート（柗元2015）を一部修正して作成した。前述の理由で実施できなかった College English Grammar を除く科目のクラスで実施し、有効回答数は111であった。

7.2 アンケート結果分析

それぞれの項目ごとに、アンケート結果をクラス別に集計した表が、以下の表9から表15で

ある。

表9 (1)多読は楽しかったか？(N=111)

	IES	英2	英12	英9	合計	%
(1)ぜんぜん楽しなかった	0	0	0	0	0	0.0
(2)楽しなかった	2	0	0	3	5	4.5
(3)あまり楽しなかった	2	3	3	2	10	9.0
(4)少しは楽しみを感じた	16	5	13	15	49	44.1
(5)楽しかった	10	11	6	7	34	30.6
(6)とても楽しかった	5	7	1	0	13	11.7
合計	35	26	23	27	111	100.0

表9において、(3)(4)(5)を合計すると86.4%となり、大多数の学生が少なくとも少しは楽しみを感じて、多読を行っていたことがわかる。そのうちの約半分に当たる、42.3%の学生が、(4)楽しかった、(5)とても楽しかったと回答しており、多読に楽しみを見出しつつ取り組んでいたことがわかった。

表10 (2)多読によって英語力は伸びたと思うか？(N=111)

	IES	英2	英12	英9	合計	%
(1)ぜんぜん伸びなかった	0	0	0	0	0	0.0
(2)伸びなかった	0	0	1	0	1	0.9
(3)あまり伸びなかった	1	1	2	3	7	6.3
(4)少しは伸びた	20	8	14	18	60	54.1
(5)伸びた	14	15	5	4	38	34.2
(6)とても伸びた	0	2	1	2	5	4.5
合計	35	26	23	27	111	100.0

表10から、英語力が(4)少しは伸びた(54.1%)、(5)伸びた(34.2%)、(6)とても伸びた(4.5%)をあわせると、92.8%となり、90%以上の学生が、英語力の伸びを感じていることがわかる。

表11 (3)多読によって英語力のどの部分が伸びたと思うか？(複数回答有)

	IES	英2	英12	英9	合計	%
(1)リーディング力	13	7	7	10	37	33.3
(2)読むスピード	27	22	13	17	79	71.2
(3)語彙力	8	5	7	3	23	20.7
(4)ライティング力	3	1	1	0	5	4.5
(5)スピーキング力	2	1	0	1	4	3.6
(6)文法力	1	1	0	0	2	1.8
(7)その他(未知語の類推力)	1	0	0	1	2	1.8
合計	55	37	28	32	152	136.9

表11から、とりわけ読むスピードが伸びたと感じている学生が71.2%いることがわかり、リーディングスピードが有意に伸びたという前述の検証結果を裏付ける結果となった。

表12から、多読が TOEIC または TOEFL スコア向上に役立つかの問いに対しては、(5) そう思う (47.7%)、(6) 大いにそう思う (29.7%) で77.4%となり、多くの学生が、多読が両スコアに好影響を及ぼすと感じていることがわかる。さらに(4) 少しはそう思う (19.8%) まで加えると97.2%となり、ほぼ全員が、そのように感じていることがわかる。

表12 (4) 英語多読はTOEFL・TOEICスコア向上に役立つと思うか？(N=111)

	IES	英2	英12	英9	合計	全体%	IES%
(1) ぜんぜん思わない	0	0	0	0	0	0.0	0
(2) 思わない	0	0	1	0	1	0.9	0
(3) あまり思わない	1	0	0	1	2	1.8	2.9
(4) 少しはそう思う	3	1	6	12	22	19.8	8.6
(5) そう思う	21	13	11	8	53	47.7	60
(6) 大いにそう思う	10	12	5	6	33	29.7	28.6
合計	35	26	23	27	111	100.0	100

表12において、IESの数字を見ると、(5) そう思う (60.0%)、(6) 大いにそう思う (28.6%) で、合計88.6%、これに、(4) 少しはそう思う (8.6%) を加えると97.2%の学生が、多読が TOEFL スコア向上に役立ったと答えており、このアンケート結果が前述した TOEFL スコア 伸長度合いの検証結果を傍証することとなった。(IESクラスは TOEFL 演習の科目であったので TOEFL スコアに限定した質問とした。)

表13 (5) 英語多読をある程度継続できた動機は何か？(複数回答可)

	IES	英2	英12	英9	合計	%
(1) 授業課題であったから	26	15	15	22	78	70.3
(2) 英語力向上のため	10	11	7	5	33	29.7
(3) TOEICスコアを上げたかったから	8	12	3	3	26	23.4
(4) TOEFLスコアを上げたかったから	8	8	2	3	21	18.9
(5) 楽しかったから	5	8	1	1	15	13.5
(6) 英語・読書が好きだから	5	3	2	4	14	12.6
(7) 成感を感じたから	19	13	9	8	49	44.1
(8) M-Readerで管理していたから	16	12	9	8	45	40.5
合計	97	82	48	54	281	253.15

表13から、「授業課題であったから」多読を継続できたという回答が圧倒的に多いものの、「達成感を感じたから」と回答した学生もかなりの数に上っている。このことは、多読開始当初は、「授業課題であるから」という外発的動機が大きかったものの、多読を進めていくにつれて、その楽しみや英文で読めたという達成感、目標語数を達成したという達成感といった内発的動機も発生してきたものと推測される。それは、表14において、多読をして一番良かったこととして「達成感・自信」を選んだ学生が多くなっていることからわかる。

表14 (6) 英語多読をして一番良かったことは何か？(複数回答有)

	IES	英2	英12	英9	合計	%
(1)英語力向上	14	14	7	13	48	43.2
(2)本の内容に対する興味	5	5	5	6	21	18.9
(3)多読の方法	2	0	1	3	6	5.4
(4)読書の楽しさ	4	7	0	5	16	14.4
(5)達成感・自信	17	13	13	6	49	44.1
(6)学習意欲・読書習慣	3	1	0	0	4	3.6
(7)その他	0	1	2	0	3	2.7
合計	45	41	28	33	147	132.4

表15 (7) 英語多読を本コース終了後も自分で継続したいと思うか？(N=110)

	IES	英2	英12	英9	合計	%
(1)ぜんぜん思わない	0	0	0	0	0	0.0
(2)思わない	0	1	1	1	3	2.7
(3)あまり思わない	2	1	4	3	10	9.1
(4)少しはそう思う	14	5	8	14	41	37.3
(5)そう思う	14	8	9	4	35	31.8
(6)大いにそう思う	4	11	1	5	21	19.1
合計	34	26	23	27	110	100.0

無回答1

表15において、授業後も多読を継続したいと少しでも思っている学生が88.2%にものほり、うち「そう思う」31.8%、「大いにそう思う」19.1%とをあわせて50.9%になることから、多読指導の狙いの一つである内発的動機付けによる自律的な学習者の育成という狙いは、達成できたと考えられる。

8. まとめ

本稿では、英語多読の歴史、SLAにおける意義・位置づけ、多読導入及び効果検証の先行事例を論じた後、筆者が担当する短期大学部英語必修科目において実践している英語多読指導内容とその効果をリーディングスピード、TOEFL、TOEICスコアの伸長度合い、アンケート結果から分析・検証してきた。

8.1 本授業実践で明らかになった多読の効果

本授業実践から多読の効果として次の4点が明らかになった。

- (1) 英文を読む際のリーディングスピードが有意に上昇したこと
- (2) TOEFL, TOEIC の総合スコアが有意に上昇したこと
- (3) TOEFL の Section3 (リーディング部門) スコアが有意に上昇したこと
- (4) 内発的な動機に基づく自律的な学習意欲の向上に貢献したこと

以上は、本稿で取り上げた先行研究とも概ね一致する結果となった。但し、TOEIC のリー

ディング部門スコアの上昇は統計的に有意な上昇とはならなかった。

8.2 課題

今回報告した多読実践及びその検証には、次のような課題や限界がある。

- (1) 対象者数が限られていること、多読実施期間が4ヶ月又は8ヶ月間と短いことから、多読成果の分析結果を一般化することはできないこと。
- (2) リーディングスピード・TOEFL・TOEICスコアの向上・内発的動機の醸成などの成果が多読だけによるものであるかどうかを検証できないこと。当然、多読以外のTOEFL・TOEIC対策の勉強も多くの学生が各自で行っているはずであるが、多読だけの成果の抽出は非常に困難であること。
- (3) 多読指導の方法においても、学生が適切なレベルの本を読んでいるかの検証までは出来ていないこと。最初にゼロレベルの本を10冊読むように指導し、その後は学生の裁量に任せているため、その後の綿密な指導ができていない。例えば、語数を稼ぐために、自分の実力よりも低いレベルの本だけを読んだ学生がいた可能性は排除できない。
- (4) 多読効果の検証において、TOEFL総合スコアの項目以外ではコントロールグループの設定及びそれとの比較検証が出来ていないこと。

以上のような課題及び限界を考慮に入れても尚、多読はリーディングスピード、TOEFL・TOEICスコアの向上、英語学習に対する内発的動機の醸成・高揚に確実な効果があることが今回の多読授業実践を通して明らかになった。今後は、上記の課題を踏まえて、単に読破語数だけではなく、本のレベルや理解度合いなども検証し、より一層効果的な多読指導方法を研究し実践して行きたい。

参考文献

- Carney, N. (2016). Gauging Extensive Reading's Relationship with TOEIC Reading Score Growth. *Journal of Extensive Reading*, 4, 69-86. Retrieved from: <http://jalt-publications.org/content/index.php/jer/article/view/11/9>
- Day, R.R. & Bamford, J.(1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge:Cambridge University Press. (梶井 幹生監訳 (2007) 『多読で学ぶ英語：楽しいリーディングへの招待』松柏社)
- Grabe.w. (2012). *Reading in a Second Language:moving from theory to practice*. NY: Cambridge University Press
- Huffman. J. (2014). Reading rate gains during a one -semester extensive reading course. *Reading in a Foreign Language*. Volume 26,No2. pp.17-23. Retrieved from: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/>

- October2014/articles/huffman.pdf
- Kelly, L.G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley, MA:Newbury House. Retrieved from: <https://files.vivariumnovum.it/edizioni/libri/fuori-commercio/Kelly>
- Krashen,S. (1992). *Fundamentals of Language Education*. Chicago: SRA/McGraw-Hill.
- Krashen,S. (2011). *FREE VOLUNTARY READING* . Santa Barbara: ABC-CLIO,LLC..
- Krahen, S. (1985). *The Input Hypothesis:Issues and Implications*. London:Longman.
- Mason, B.& Krashen, S. Self-Selected Reading and TOEIC Performance:Evidence from Case Histories. 『四天王寺大学紀要』第63号、pp.469-475、2017年。Retrieved from: http://www.sdkrashen.com/content/articles/2017_mason_and_krashen_self-selected_and_toEIC.pdf
- Mason, B. 「多読を成功させる条件」『四天王寺大学紀要』第54号、pp.351- 366、2012年。Retrieved from: <http://www.shitennoji.ac.jp/ibu/docs/toshokan/kiyou/54/kiyo54-21.pdf>
- Mangubhai, F. (2001) Book Floods and Comprehensible Input Floods : Providing Ideal Conditions for Second Language Acquisition. *International Journal of Educational Research*, 35(2), 147-156. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/11035136.pdf>
- Nation, P. &Malarcher, C. (2007). *Reading for Speed and Fluency 1*. Compass Publishing.
- Nishizawa, H.,Yoshioka, T.& Fukuda, M.(2010). The impact of a 4-year extensive reading program.In A. M. Stoke (Ed.), *JALT2009 Conference Proceedings*. Tokyo:JALT. Retrieved from: <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2009/E035.pdf>
- Nuttall,C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language*. 3rd ed. Oxford:Macmillan
- O'Neill, B. (2012). Investigating the effects of extensive reading on TOEIC reading section scores. *Extensive Reading World Congress Proceedings, 1*, 30-33. Retrieved from: <http://erfoundation.org/proceedings/erwcl-ONeill.pdf>
- Palmer, H. E. (2010). *The scientific study and teaching of languages*. Oxford:Oxford University press. (Original work published in 1917)
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158. Retrieved from: <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMID>.
- Storey,C.,Gibson,K., &Williamson, R.(2006). Can extensive reading boost TOEIC scores? In K. Bradford-Watts,C.Ikeguchi, & M.Swanson(Eds.), *JALT 2005Conference Proceedings*. Tokyo:JALT. Retrieved from: <http://jalt-publications.org/archive/proceed-ings/2005/E034.pdf>.
- Williams, D. (2009). Revisiting the extensive reading effect on TOEFL scores. *JALT2008 Conference Proceedings. Tokyo:JALT*. 1168-1179. Retrieved from: <http://jalt-publications.org/recentpdf/proceedings/2008/E058.pdf>
- 大槻きょう子・高瀬敦子「多読用図書教材が英語学習に及ぼす影響－L1児童用英語絵本と中学英語教科書との違い－」『関西英語教育学会（KELES）紀要 英語教育研究（SELT）』第35号、2012年。Retrieved from: http://jera-tadoku.jp/papers/2012-talase-kansai_eigokyoiku-20120222.pdf

- 門田修平 『英語上達12のポイント』 コスモピア株式会社、2014年。
- 門田修平・野呂忠司・氏木道人 『英語リーディング指導ハンドブック』 大修館書店、2010年。
- 柗元弘文 「TOEIC演習における多読導入に関する授業実践報告」『高等教育研究論集』第5号、関西外国語大学FD委員会、pp.7-18、2015年。
- 高瀬敦子 『英語多読・多聴指導マニュアル』 大修館書店、2010年。
- 高瀬敦子 「大学生の効果的多読指導法－易しい多読用教材と授業内読書の効果－」『関西大学外国語教育フォーラム』第6号、pp 1-13、2007年。Retrieved from: <http://ci.nii.ac.jp/naid/110006555867>
- 西澤一・吉岡貴芳・伊藤和晃・深田桃代・長岡美晴 「豊田高専における英語多読授業の成果と課題」第7回多読教育ワークショップ、2008年。Retrieved from: http://jera-tadoku.jp/papers/nishizawa_0816.pdf
- 西澤一・伊藤和晃・吉岡貴芳 「英語運用能力に与える英文読書量の影響（2）－英語多読授業における学生の英文読書量とTOEIC得点の時系列的分析－」『日本工業教育協会 平成21年度工学・工業教育研究講演会講演論文集』、pp.278-279、2009年。Retrieved from: <http://ci.nii.ac.jp/els/contents110007463373.pdf?id=ART0009284588>
- 古川昭夫 『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』 小学館、2012年。
- 古川昭夫・上田敦子 『英語多読入門』 コスモピア、2011年。
- 山崎朝子 「多読の効果－大学における多読授業実践－」『武蔵野工業大学環境情報学部紀要』第10号、pp.84-91、2009年。Retrieved from: <http://www/comm.tcu.ac.jp/kiyou/no10/1-10.pdf>
- 雪丸尚美 「日本人大学生に対する英語多読活動の成果と課題」『西南学院大学言語教育センター紀要』第2号、pp.21-36、2012年。Retrieved from: <http://repository.seinan-gu.ac.jp/handle/123456789/1019>
- 吉田弘子 「データで見る英語多読学習導入の効果」『大阪経大論集』第63巻、第4号、2012年。Retrieved from: http://www.i-repository.net/il/user_contents/02/G0000031Repository/repository/keidaironshu_063_004_335-347.pdf

(くきもと・ひろふみ 短期大学部教授)