

英語多読授業の効果に関する実証的研究

岡崎 浩幸・内藤 亮一・竹腰 佳誉子・荻原 洋

A Study of the Effects of Extensive Reading in a College English Class

OKAZAKI Hiroyuki, NAITO Ryoichi,
TAKEGOSHI Kayoko, OGIHARA Hiroshi

キーワード：多読，授業実践，大学生，読解力，語彙サイズ

keywords : extensive reading, college students, teaching practice, reading comprehension, vocabulary size

0. はじめに

どうすれば英語が上手になるか，というのは英語を学んだことのある人ならば誰でも一度は知りたと思うことであろう。答えの探し方はいろいろあるが，1つは，見事にそのミッションを成し遂げた「英語の達人」と呼ばれる人たちの学習法を尋ねてみることである。一昔前の達人の中には「来る日も来る日も朝から晩まで映画館で（字幕を見ずに）同じ洋画を見るだけで英語はマスターできる」などという，人も羨むような秘訣を持っている人もいる。この学習法は観客の入れ替えの無かった時代の話であり最近はやがた難しく，その代わりにホームシアターなどというものが登場しているので，誘惑を断ち切れさえすれば今でもやってできないことはない。しかし，およそ達人の学習法というのは一般人にはできないことが多い。だからこそ「達人」という普通の人と迫り着けない境地に達することができたのであり，達人の学習法に学ぶということは，映画スターやプロスポーツ選手，はたまたタレントに憧れるようなものである。

しかし，そのような学習法の中にも，私たち一般人でももしかしたら出来るのではないかと思わせるものがある。例えばその1つが「多読 (extensive reading)」と言われるものである。「多読」というのは文字通り「たくさん読む」という学習法である。しかしこの言葉から単純に「とにかくひたすら手当たりしだいなんでも読みまくる」というような実践が，学校英語教育の現場などでもなされていることがある。この場合「根性」だけが要求され，それゆ

え根性のある学習者の中にはときおり成功する人もいる。しかしこれは冷静に考えると先に述べた達人の学習となんら変わりがない。大事なことは，「一般人でも効果があるような多読という学習法があるのかどうか」を明確にすることである。

本小論は，富山大学人間発達科学部人間環境システム学科の人間情報コミュニケーションコースにおける「多読授業」の成果を実証的に振り返ることにより，今後の授業改善の方向性を探ろうとするものである。具体的には以下のような探求課題を持っている。

- 1) 多読によってどのような力がつくのか。語彙力は？読解力は？
- 2) 多読によって読み方が変わるのか。もし変わるならどのように変化するのか。
- 3) すべての学生が読めるようになるのか。読めるようにならない原因は何か。

1. 外国語学習法としての多読

実際に行われた多読授業の検証を行う前に，外国語学習法としての多読にはどのような理論的背景があるのかを考えてみたい。

1-1. 言語習得は主に語彙習得であるという考え

言語学や応用言語学の分野では最近まで生成文法の「言語 (の習得) = 規則の体系 (の習得)」という言語観がかなり大きな影響力を持っていたが，コンピュータの著しい発達で今までにないほど大量の言

語資料を一度に処理できるようになったことにより変化が現れた。例えば、Zimmerman (1997) によれば、私たちが実際に言語を使用するプロセスは、(生成文法が主張するような) 文法規則を駆使した言語構造の組み立て (syntactic rule-governed process) にあるのではなく、その言語社会において有用と認められている語句の塊 (socially sanctioned independent units) を記憶の中から思い起こすこと (retrieval from memory) にあるのだと言う。従って、言語を習得するということは、文法の仕組みを理解することよりも、単語や語句を大量に覚えていくことの方にウェイトがあるというのである。

ここで注意しておかなければならないことは、日本の学校英語教育でよく行われているような、英語と日本語を一対一で対応させて暗記するような単語の学習法を想定してはいけないということである。あくまでも、よく使われる (しかも多様な) コロケーションとセットの、というよりそれらに基づいた、単語の学習なのである。例えば、lunch という単語は have lunch, after/before lunch, lunch time, at lunch などという表現の中で頻繁に使われる。そのような表現をそのまま記憶していくと、「お昼ごはんを食べる」と言いたい場合、lunch という単語が頭にあれば何も考えずに自動的に have lunch という表現が出てくるのである。ところが、日本人の場合、「lunch=お昼ごはん」と単独で覚えさせられるため、「お昼 (lunch) を食べる」と言いたい時に、「食べる」という意味の動詞を改めて記憶の中から探し出すという作業をしなくてはならない。そして eat とか have とかを思い出してから、lunch という「目的語」と (文法規則に則って) 組み合わせるというプロセスを経て、漸く have lunch という表現に (人によっては eat lunch という表現に) 至り着く。このような単語の学習をしてはなかなか英語を使えるようにはならないのである。語彙論者たち (Lexicalists) が「文法を内包した語彙 (grammaticalised lexis)」(Lewis, 2002) という言い方をしているのは、まさにこのコロケーションの知識がセットになっている語彙を指すのである。

1-2. 母語における語彙習得と多読

Coady (1997) は、言語の習得が主として語彙の習得にあるという考えの下に、母語の語彙の習得に

関する次のような考え方を紹介している。すなわち、幼児がほぼ母語の基本的な部分の習得が終わったと考えられる年齢までに獲得している語彙数から計算すると、母語習得の場合、2~7歳の間に平均して毎日15語ぐらいを習得することになり、それは誰かに教えてもらって覚えるというレベルの数ではない。また、1つの語彙を覚えるまでには10~12回ぐらいは様々なコンテキストの中でその語彙に接することが必要であり、そのためには「副次的な語彙学習 (incidental vocabulary learning)」を可能にする多読が最も効果的である、というのである。

1-3. 外国語学習における語彙習得のあり方

以上のような母語習得の様相を踏まえた上で、外国語学習においても同じことが言えるという主張がある。これは語彙に限らず外国語学習全般についての主張になるが、いわゆる Natural Approach という立場を取る人々の考え方であり、イマージョン教育などがその代表である。また、語彙の学習という面では graded readers と呼ばれる教材が開発されている。これは読み物を書く際に語彙リストを作成し、著者にそのリストにある語彙だけを使って書いてもらうことによって、その読み物の難易度をコントロールするというものである。

graded readers は使用される語彙の種類が制限されているため読み易いと考えるのが普通であり、そういう意味で間違っていない。しかしそれ以上に、語彙の種類が制限されることによって同じ語彙が繰り返し登場せざるを得なくなり、結果として様々なコンテキストの中で「10~12回ぐらい同じ1つの語彙に接する」ことが増え、副次的な語彙学習が起こる、というのが graded readers の本当の狙いなのである。

また Nation (1990) は、語彙密度指数 (vocabulary density index) という概念を用いて、語彙学習に適した教材の条件を示している。語彙密度指数とは「(ある) テクストの総語数」を「そのテキストに登場する単語の種類 (異なり語数)」で割ったものであり、「1つの単語が平均して何回そのテキスト中に現れるか」を表したものである。Nation によれば、現代の書かれた英語の平均は2.4で (話された英語は4)、語彙の学習には適さないという。そして、英語を学び始める一番最初の教科書は20ぐらいの語彙密度指数である (1つの語彙が平均し

て20回登場する)ことが望ましく、たった一度しか現れない単語 (one-timer) が多くあってはいけないという。¹

このようなことから、graded readers を用いた多読は効果的な外国語学習をたやすく保証してくれるような印象を与えるが、実証的研究の中には多読の効果を疑問視するものも多い。その中には「多読は語彙の増加をもたらさない」という直接的な反論や、「多読が効果的という主張には、なんら語彙学習を行わなかった統制群との比較に基づくものが多い」とか「多読が成功するのはきわめて動機付けが強い成人学習者である」といった間接的なものまである。また、「大人 (外国語学習) と子供 (母語習得) では語彙の覚え方が違う」、「成人学習者であっても、英語力やモチベーションの違いによって結果はだいぶ異なる」というような反論も見られる (Coady, 1997)。さらに、日本人英語学習者を対象にした報告でも「graded readers と呼ばれるものは日本人 (高校生) には難しい単語が多過ぎて不向きであり、他社の教科書に載っている読み物教材を使うほうが良い」(金谷, 2002) などがある。

しかしいずれの反論も、多読が全く意味を持たないということまでは断言できず、またここでは具体的に言及はしないが、多読が効果的という実証研究も当然のことながらかなりの数に上る (Coady, 1997)。従って、外国語学習における効果的な多読とはどのようなものか、つまりどのような条件を整えどどのような指導を行えば多読は効果的となるのか、というテーマは改めて検証する価値があるものと考えられよう。

1-4. Beginner's Paradox と threshold vocabulary

多読による外国語学習で一番大きな問題は Beginner's Paradox と呼ばれるものである。これは、「語彙を増やすには多読をする必要がある→しかし多読が効果を上げるには実際にはある程度の語彙力がないと難しい→ではどのようにその語彙力をつけるか→語彙力をつける良い方法は多読である……」という「困った循環論」のことを指している。

この中で「語彙力がないと多読が効果を上げない」という部分は次のような「事情」による。つまり、多読の場合、分からない単語があっても辞書を引かずに読み続けるのが普通であるが、それは同じ単語

が様々なコンテキストで何回も現れるようになっていたため、語の意味を推測 (guess) することが可能だからである。しかし Nation (1990) によれば、実際に guessing が成功して副次的な語彙の習得が行われるためには、少なくとも読んでいる本の各ページの語彙の98%が既知である必要があるという。また母語の読解ストラテジーが外国語 (英語) の読解にも転用 (transfer) できるようになるためには、その基本となる語彙力 (threshold vocabulary) として、「word family 計算で3000語」が必要だという。Laufer (1997) も「3000語を境として読解力が飛躍的に伸びる」と述べている。

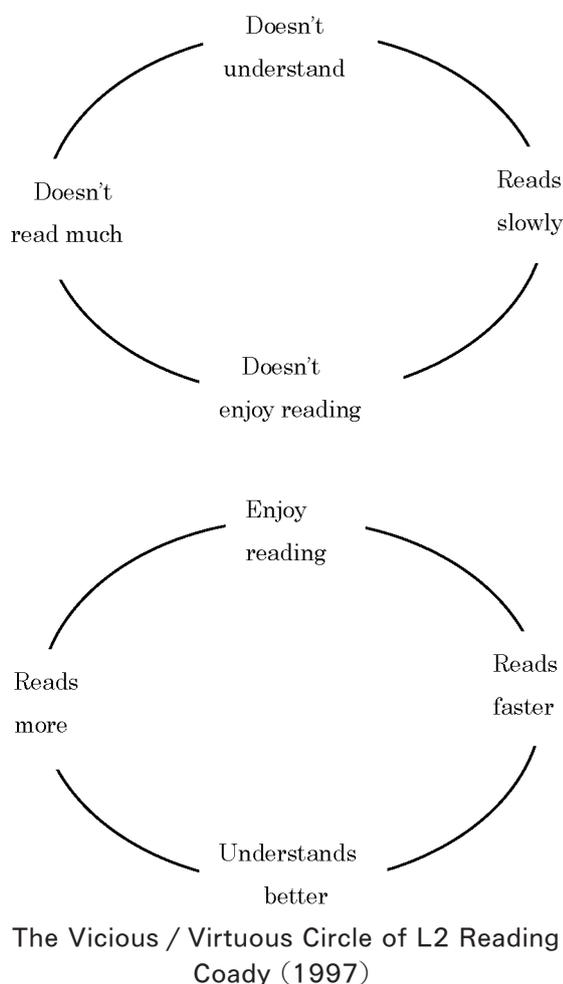
ここで word family が何を指し示すかが大きな意味を持つ。というのも、語形変化には、bring に対する brought, brings, bringing のような屈折形 (inflectional form) と、happy に対する happiness, unhappy, happily のような派生形 (derivational form) の2種類があるが、Nation や Laufer の言う word family というのは両方の語形変化を含めたものなのである。つまり、happiness, unhappy, happily といった単語は happy と一緒に1語 (同じ family) と数えられているのである。屈折形の規則変化の部分は別としても、不規則変化や派生形まで同じ単語とみなすのは、日本の英語教育の感覚とはだいぶ違う感じがするであろう。具体的に言えば、Laufer (1997) は、これらを全て別の単語と数える場合はおよそ1.6倍すれば良いとしているので、word family 計算で3000語というのは、日本の英語教育では4800語にも相当する。これは (比較的良くできる) 大学生レベルの語彙サイズであり、Beginner's Paradox が非常に大きな問題であり、無視できないものであることが分かる。

1-5. Beginner's Paradox からの脱出と速読

では Beginner's Paradox からどうすれば脱出できるのだろうか。つまり、多読で語彙を増やすための「ベースとなる語彙 (threshold vocabulary)」をどうやって獲得すればよいのだろうか。Coady (1997) は、悪循環と好循環を次頁のように図式化したうえで、悪循環 (上図) を好循環 (下図) に変えるための提案をいくつか述べているが、それらはだいたい以下のようにまとめられる。

- ベースとなる3000語は sight word (コンテクス

トに関係なく、見ただけでその単語に関する意味、発音、用法などの知識が十分思い出せるもの)になるまでもっていく。そのためには、それらの語彙に頻繁に接する機会としての多読と、平行する形での、教師による語彙指導 (explicit instruction) が必要である。



- 背景知識、言語知識、読解力の間には相関があるので、とにかく興味のある本を読むことが大切である。興味があれば多少難しくても読み続けることができ、その結果、自然に語彙が増加する。
- 学習者にとって理解可能なインプット (comprehensible input) になるように、学習者の語彙サイズを測ってそれに適した本を揃える。ただし、トピック毎に本が分類されていて学習者が自分の興味に合わせて本を選べるようになってきていることのほうがより重要である。
- 十分なフィードバックを与えるために、授業時に教師が短いインタビューをしたり、グループで読書体験を分かち合うと良い。ただし、最も良いフィードバックは学習者自身の「読んで楽しかったとい

う思い」である。

- 多読学習における教師の役割は学習者を励まし引き続き動機付けを与えることである。

これらの提案は、実際の学習環境や学習者の状態などにより、直ぐに実行できるものから非常に難しいものまで様々であり、また実施にあたっては教師の努力や工夫もかなり求められよう。特に、語彙指導については、日本の英語教育ではあまり熱心に行われていないというのが現状であり、その背景には、語彙は他の技能の習得の過程で自動的に身につくものという教える側の思い込みがある。諸外国の SLA のコースなどには必ずといって良いほど「語彙クラス」があることを思えば、今後真剣にシラバス等を整備していかなければならない問題であろう。次に、Coady の悪循環と好循環の図式の中に出てくる「読むスピード」について、理論面での整理をしておきたい。厳密には多読と速読とは必ずしも一致しないが、文章を読んで内容を理解するにはある程度速く読まなければならないということは、一般に良く知られている。Baddeley (2002) によれば、言語情報を一時的に保存し処理する働きを持つワーキング・メモリに一時記憶できるのは「2秒以内に復唱できる単語や文字の数」に限られるという。つまり、読むスピードが遅ければそれだけ一時に処理できる情報量が少なくなり、結果的に十分な理解に達することが出来ないことになるのである。従って、多読が効果を上げるためにはある程度速く読むような工夫 (あるいは指導) が必要となる。さらに門田 (2007) は Baddeley の説を一步進めて、「2秒間にできるだけ多くの語や語句を正確に素早く発音できる人がそれだけ多くの音節や語を復唱でき、長期記憶からの既知情報と照合されて結果的に多くの言語情報を長期記憶に格納できる」という仮説を立てている。つまり、言語に関するワーキング・メモリの働きは、従来考えられていたような言語の操作に関する範囲を越え、言語の習得にまで及んでいるのではないかというのである。そうであれば、「ある程度のスピードを伴う多読が語彙の習得を促す」可能性を理論面でサポートしてくれるものとなりうるであろう。

1-6. 多読の推奨

ここで、多読を推奨している団体の一つである

「英語多読研究会 SSS (Start with Simple Stories)」(HP アドレス <http://www.seg.co.jp/sss/>) が掲げている「多読 3 原則」を紹介し、それらがどのような考え方に基づいて提案されているのかを考察することによって、後に本研究の実践について考察する際の参考としたい。3 原則は次の通りである。

- ①辞書は引かない。(引かなくてもわかる本を読む。)
- ②分からないところは飛ばして前へ進む。(わかっているところをつなげて読む。)
- ③つまらなくなったら止める。(①②の原則で楽しく読めない本は読まない。)

辞書を使うことの問題の一つは、読むスピードが著しく減速することである。読むスピードが遅くなると内容が分からなくなり興味も失せてしまい、結局は読まなくなってしまう。①はスピードを保証することが主たる目的であろう。ただし、辞書を引かなくても分かる本だけを読んでいるとなかなか新しい語彙に出会う機会が増えないという問題が生じる。少しは「背伸び」(Krashen の言う $i+1$) も必要である。その場合でもスピードが落ちては何にもならないので、②のような読み方も勧めたほうがよい。さらに Coady が悪循環からの脱出の方法の中で繰り返し述べているように、テーマに対する興味や読む楽しさがなければ大量に読む力はとうてい湧いて来ない。③はそこを担保しようとするものである。(この③は、「多」読という、聞いただけで尻込みしてしまいそうな難事業に対する肩の力を抜かせる働きも大きいようである。)

2. 授業実践と実証研究

本研究の対象となった授業は「人間情報コミュニケーションコース」という複合領域に開設されている。このコースの学生は、情報・数理・言語・マルチメディアの 4 領域から、自分の目指す資質を身につけるために有益と思われる授業を自ら選択して履修することになっているが、人が様々な情報を活用して効果的かつ効率的なコミュニケーションを行うための基礎となる力については「コース必修」という形で早い段階での履修が義務付けられている。その中の 1 つが英語力を培うための多読の授業である。

2-1. 到達目標と授業方法

半期15回の授業期間内で50万語を読破することを目標(合格ライン)としている。この50万語というのは決して低い数値ではない。初回のオリエンテーションの時に1200語レベル(異なり語数が1200)の多読教材を配布し、参加者が10分間で何語ぐらい読めるかを調べてそれを基に計算すると、(進歩するという前提で)毎週2時間ぐらい「真剣に」読むと達成できそうな目標値である。実際の授業は次のように行った。

- 学生は大学の附属図書館にある多読教材のライブラリー(絵本から簡単なペーパーバックまで約800冊)から自分で好きなものを選んで読む。
- (前述の)「多読 3 原則」に従う。
- 読んだ本については、日付・タイトル・レベル・簡単な感想を「多読ジャーナル」(授業者が作成したフォーム)に記録する。1 ページに 4 冊分の記録ができ、進捗が確認できるように各ページの最後に最初からの総合計語数を書き込むことになっている。記入は日本語でも英語でも良いが、徐々に英語でも記入できるように勧める。(多読教材は、異なり語数は示しているが総語数は示していないものが多い。そこで、多読教材のシリーズごとに「このシリーズのこのレベルの本の総語数は〇〇語とする」という一覧表を予め教員側で作成しておき、それを初回の授業で学生に配布する。学生はそれを見ながら多読ジャーナルを書いたり、次に読む本を選ぶ際の参考にする。一覧表を作るのは大変な作業であるが、多読授業にはどうしても必要なものである。)
- 毎週の授業では、教員が一人ひとりの学生と個別にインタビューをする。学生は一週間に読んだ本の中の 1 冊について内容を英語で簡単に紹介し、それについて教員と学生が英語で短いやり取りを行う。その後で、教員はジャーナルを見ながらアドバイスや励ましを与える。試験や部活の大会などの事由でその一週間の中に全く読めなかった場合でも必ず報告に来なければならない。多読の場合は継続的な励ましが重要なのでここが一番肝心なところである。

最終的な成績の判定(目標に到達したかどうか)は、多読ジャーナルの提出による自己申告と毎週のイン

タビューへの出席状況を勘案して行った。教員はインタビューを通じて個々の学生の取り組み状況をほぼ把握しているので、判定で迷うことは特になかった。

2-2. 参加者のプロフィールと収集データ

多読の授業は毎年後学期に開講される。本研究は2006年度と2007年度の授業実践に基づいているが、直接の考察対象となっているのは2007年度のデータである。

2007年度に履修登録を行った学生は44名で、1～2年生が42名、3～4年生が2名であった。この2年前に学部改組によるカリキュラムの変更があり、1～2年生は必修であるが、3～4年生は自由選択である。多読の効果を検証するために以下のデータを収集した。

- ・語彙サイズ(事前と事後のテストから)
- ・読解力(事前と事後のテストから)
- ・読んだ本のレベル(多読ジャーナルの記述から)
- ・多読に関する意識調査(多読後のアンケートから)

2-3. 事前・事後テストー語彙サイズと読解力ー

語彙サイズは富山大学のCALL教室に導入してある英語自習ソフト(アルク・ネットワーク・アカデミー)の語彙レベル診断テストを用いて測定した。入門レベルから上級(上)まで8段階で判定でき、入門レベルが1500語以下、次の初級レベルが1500～2500語と上がっていき、最後の上級(上)が9500語以上となっている。今回は入門レベルを1ポイント、上級(上)を8ポイントとしてコード化し平均値を算出した。また読解テストは、400語程度の英文2題を読ませ、選択式の内容理解問題計16問に解答させた時の平均正解数である。事前テストは2回目の授業で行い、事後テストは最終授業で行った。読解テストは10分間とし、事前・事後で同じ問題を使ったが、事前テスト終了後、問題用紙を回収し一切コメントしておらず、また事前と事後の間が約4ヶ月あることから、英文や問題の内容はほとんど記憶に残っていないようであったため、問題はなまいと考えられる。

それぞれの平均は以下の通りであり(カッコ内はSD)、いずれも事後の方が有意に(**p<.01)平均値が高かった。

	事前	事後
語彙サイズ(n=44)	2.5 (1.2)	3.0 (1.3)**
読解力(n=44)	9.1 (3.2)	10.7 (3.0)**

学生はこの授業以外にも英語の勉強をしているので、多読だけの効果と断定することはできないが、他の指標と考え合わせることによって、意味のある指標となるであろう。

2-4. クラスター分析

多読に限らず、学習者のタイプによってその勉強法が合うかどうかという問題は常にある。そこで多読開始時点でのデータを基に学習者のタイプ分け(クラスター分析)を行い、タイプ毎に多読がどのような影響を与えたかを調べてみることにした。多読学習をする前の状態を表す指標として、読解テスト(事前)の成績と語彙レベル(事前)を用い、統計ソフトSPSSで「平方ユークリッド距離+ウォード法」の組み合わせでクラスター分析し、デンドログラムを見てクラスターに分けた。次の表はクラスター別の平均値(カッコ内はSD)である。

クラスター	読解成績	語彙レベル
1(n=21)	6.6 (1.2)	2.1 (1.1)
2(n=6)	14.7 (0.5)	3.8 (0.8)
3(n=14)	10.6 (1.3)	2.6 (1.2)

合計人数が41となっているのは、学期末に提出された多読ジャーナルの記録に一部不備があり多読の影響を考察する時のデータとして使えなかった学生を除いたためである。クラスター分けについて言えば、クラスター2に分類される学生数が6と小さいため、独立のクラスターとみなして良いかどうか迷うところである。クラスターの2と3は近い関係であり、クラスターを大きく2つに分けると2と3は同じクラスターになる。しかし、読解成績と語彙レベルの平均値を見る限り、3つのクラスターはかなりはっきり特徴付けることが可能と思われるので、ここでは2も独立のクラスターとみなしておきたい。なお、語彙レベルであるが、このままでは分かりにくいのでおおよその見当をつけるとすると、クラスター1の学生の平均が2000語程度(語彙レベル2は1500～2500語)、クラスター2の平均が4000語程度(語彙レベル4は3500～4500語)、ク

クラスター 3 の平均が2500語程度（語彙レベル 2 の1500～2500語と語彙レベル 3 の2500～3500語の中間）であろうか。

3. 考察

最初にクラスターごとの事前・事後の比較を示す。（表中の C1 はクラスターの 1 を表している。）

C1 (n=21)	事前	事後
読解	6.6 (1.2)	9.8 (2.3)**
語彙	2.1 (1.1)	2.6 (1.2)*

C2 (n=6)	事前	事後
読解	14.7 (0.5)	14.8 (1.2) n.s
語彙	3.8 (0.8)	4.2 (0.4) n.s

C3 (n=14)	事前	事後
読解	10.6 (1.3)	11.0 (1.9) n.s
語彙	2.6 (1.2)	3.2 (1.3) n.s

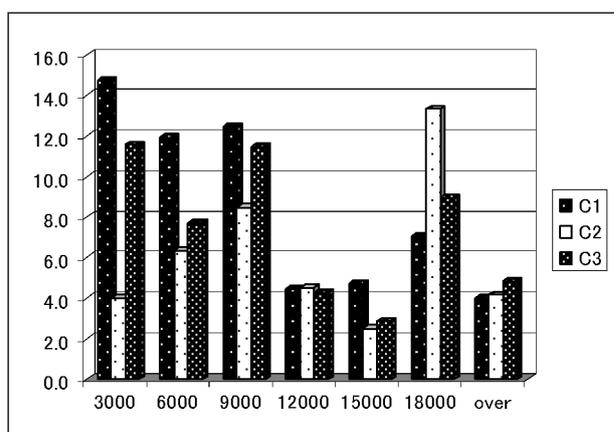
C1 は読解力、語彙レベルとも有意に伸びている。C1 はもともと両方とも 3 つのクラスターの中で最も低かったグループで、C2 や C3 の伸びが有意でなかったことを考えると、多読の効果が十分に現れた可能性が高い。C2 は読解テストについては事前の段階で（天井効果とまではいかないが）ほとんど上限に近いところまで行っているの、有意な伸びは期待できない。語彙レベルについては、多読開始時点での語彙レベル（約4000語）から考えると、最も伸びが期待されるはずであるが、実際は伸びていない。（ただし、このクラスターは人数の問題がある。差の値（+0.4）だけを見れば、C1（+0.5）や C3（+0.6）とそれほど変わらないようにも思える。）C3 は読解力、語彙レベルとも C1 と C2 の中間であるが、C2 同様、両方とも有意な伸びを示していない。ただし、語彙レベルについては、P 値（両側）が0.12であり、もう少しクラスターのサイズが大きければ有意傾向ぐらいにはなった可能性もある。

ここで、これらの結果をよりの確に「解釈」するために別の観点からのデータを示してみたい。次の 2 つの表は、最初が「各クラスターに所属する学生が50万語達成するために読んだ本の冊数の平均」を示したもので、次が「どのレベルの本を何冊ぐらい読んだか」を示したものである。

クラスター	C1	C2	C3
冊数	59.4	43.3	51.7

	3000	6000	9000	12000	15000	18000	over
C1	14.7	12.0	12.5	4.5	4.7	7.0	4.0
C2	4.0	6.3	8.5	4.5	2.5	13.3	4.2
C3	11.6	7.7	11.5	4.3	2.9	8.9	4.9

2 つ目の表で3000とあるのは「総語数が3000までの本」を、6000とあるのは「3000～6000の本」を表している。たとえば、C1 のクラスターに属する学生は、総語数が3000未満の本を平均14.7冊読んだということが分かる。これを棒グラフに表したのが次のグラフである。



12000, 15000, over (18000以上) の3箇所が少ないのは、たまたまその語数の本が相対的に少ないことが原因の一つであるが、各クラスターの大体の傾向は掴めるであろう。C1 の学生は知っている語彙が少ないため、どうしても易しい本をたくさん読むことになるが、それは多読という学習法がまさに目指すところであり、易しい本をたくさん読むうちに徐々に難しい本を読めるようになっていくことが理想である。提出された多読ジャーナルを丹念に眺めると、このクラスターの21人の学生のうち、そのような理想的な多読過程を辿った学生が15人、なかなか進まず易しい本ばかり読んでいてそのうち期限が近づいて間に合わなくなり、いくつかのレベルを飛び越していきなり難しい本を読み始めて無理やり50万語に到達させた学生が6人いることが分かった。C3 も C1 と似たような傾向を示しているが、C1 に比べると易しい本（6000語以下）への集中度がいくらか小さく、全体としてバラついて印象を受ける。また、C1 と比べると割

合的には少ないが、14人中4人がレベルを飛び越えて読んでいた。

徐々にレベルを上げていった学生と無理に難しい本に挑戦した学生とで語彙の獲得に差があるのかどうか、興味深いところである。そこで、C1とC3のそれぞれについて、両者を分けて語彙レベルの変化を比較してみた。(C2については後述。)

	レベルアップ	事前	事後	p(両側)
C1	自然に (n=15)	2.4	2.9	0.11
	無理やり (n=6)	1.3	2.0	0.17
C2	自然に (n=10)	2.4	3.1	0.11
	無理やり (n=4)	3.3	3.5	0.76

表から分かるように、いずれも有意な差は生じていない。しかしながら、「自然に」レベルを上げていった学生の方はどちらのクラスターでもあと少しで有意傾向が現れる可能性もあり(片側5%では有意傾向)、「語彙を増やすためには徐々に読む本のレベルを上げていくほうが望ましい」という仮説として検証してみる価値は極めて高いと考えられる。

C2の学生の場合、多読ジャーナルの記録で見ると、最初にやさしいものを何冊か読んですぐにレベルを上げた学生が多い。棒グラフで12000, 15000, overのところが少ないのは、既に述べたように、ライブラリーの蔵書が少なく自由に選べなかったことにもよるが、18000のところを一番多く読んでいることから分かるように、overのところに入る本がもっとたくさん用意されていればそこが増えていたかもしれない。このクラスターに限って言えば、学習者のニーズに適した教材が用意されていなかったという反省が残る。

4. アンケートからの考察

授業参加者が多読学習をどのように捉えていたのかを知ることは、今後の多読授業のあり方に重要な意味を持つと考えられるため、多読授業の終了後にアンケート調査(選択式と記述式の両方を含む)を行った。回答数は44である。

まずどのような学習者が参加していたかを調べるために、Q1「高校までの英語学習法」とQ2「英語を読むときに感じる困難点」を尋ねた。合計が100%になっていないのは、この2つは記述式であ

り複数回答や無回答があったためである。

Q1 高校で英語をどのように勉強していましたか。

- 1) 英文を日本語に訳す 22名(50%)
- 2) 単語や文法を暗記する 18名(41%)
- 3) とにかく英語をたくさん読む 2名(5%)
- 4) その他 6名(14%)

Q2 (多読を始めた頃)「英語を読むときの困難点」
としてどんなことを感じていましたか。

- 1) 単語が分からない 20名(45%)
- 2) 途中で内容が分からなくなる 12名(27%)
- 3) 時間がかかり過ぎる 8名(18%)
- 4) その他 4名(9%)

高校での授業は様々な形態が複合されていたり、また受験等で自分がどのようにがんばって勉強したかによっても印象は変わってくるので、このデータのみから高校の授業形態について一般論を述べることはできないが、複数回答を差し引いても「単語・文法・構文の暗記」と「日本語に訳す」の両方で80%以上の学生の回答を占めている。「多読」はわずか2名であり、多読指導が行われている高校はかなり少ないと考えてよいであろう。

また、「英語を読むときの困難点」で「単語がわからない」と答えた学生が半数近くいるが、これは先に述べたように(注1も参照)、日本の教科書に載っている英文は新出語(未知語)の割合が非常に高いため、単語が分からないということが困難さを感じる最大の原因となるのは当然のことである。未知語が多いので読むスピードはどうしても遅くなり、日本語に訳そうとすることでさらに時間がかかる。結果として内容の理解度は非常に低くなる。Q2の「読むときの困難点」に関する上の回答は、その事情を見事に反映しているのである。

このような学生たちは多読の効果・効用をどのように感じていたのだろうか。あるいは多読という学習法に疑問を感じていた(自分には合わないと思っていた)学生はどのくらいいたのだろうか。まず単純に「感触」だけを尋ねてみたのがQ3であるが、大きな進歩を感じた学生はいないものの、7割の学生が「以前より読めるようになった」と感じている。

Q3 (多読をして)高校時代よりも英語が読めるようになった気がしますか。

- 1) かなり読めるようになった 0名(0%)
- 2) いくらか読めるようになった 20名(45%)
- 3) ほんの少し読めるようになった 11名(25%)
- 4) 変わらない 5名(11%)
- 5) 分からない 8名(18%)

このうち2)と3)に回答した学生に次の2つの質問をした。Q4は選択式ではなく数字を書いてもらうものであったので、10万語刻みのスケールで分類した。またQ5は複数回答可であり、2つ回答した学生が6名いた。

Q4 読めるようになってきたと感じたのはいつ頃(何万語くらい)からですか。

- 1) 40-50万語未満 0名(0%)
- 2) 30-40万語未満 6名(19%)
- 3) 20-30万語未満 14名(45%)
- 4) 10-20万語未満 6名(19%)
- 5) 0-10万語未満 3名(10%)
- 6) わからない(無回答含む) 2(6%)

Q5 読めるようになってきたと感じたのはどのようなときでしたか。

- 1) 速く読めるようになった 18名(58%)
- 2) 日本語に訳さずに読めるようになった 11名(25%)
- 3) 大意を把握しながら読めるようになった 6名(19%)
- 4) 楽しんで読めるようになった 2名(6%)

読めるようになってきたと感じた時期としてはちょうど目標(50万語)の半分ぐらいが一番多く、その前後も入れるとほとんどの学生がこの時期にきてようやく手応えを感じ始めていることが分かる。毎週インタビューしていると、いつまでたってもなかなか調子が出ない学生がかなりいることが分かるので、20~30万語あたりに1つの山があるのかもしれない。その意味で、Q5の回答は「山を越えた時の感触」を表したものと言えよう。これらの回答はどれも相互に強く関連している。日本語に訳していれば速く読むことはできないし、速く読めればそれだけ大意を理解でき、本を読む楽しさも感じられる、ということになる。従って、回答の違いはそれぞれがどこに焦点を当てて感じていたかだけの問題で、

その時点での学習者の状態はほとんど一緒であったと考えて良いように思われる。

では、読めるようにならなかったと言う学生は多読をどう考えているのだろうか。Q3で「変わらない」「分からない」と回答した学生13名の回答は大きく2つの傾向に分かれた。

Q6 なぜ読めるようにならなかったのか、自分で思う理由があれば書いてください。

- 1) 4ヶ月で50万語という目標が高過ぎて不安やプレッシャーを感じ、楽しんでチャレンジするということが出来なかった
- 2) 以前の英語の勉強法と全く違うので、読めるようになったかどうか比べることができない

このうち2つめの方は、読めるようになったという実感が無いというだけで、否定的な感想というわけでもない。そうすると、「楽しさを感じられなかった」というのがほとんど唯一の理由と考えられる。それが自分の力と目標との間のギャップによるのか、(高校までの文法・訳読という勉強習慣は別として)細部を気にしないという読み方が肌に合わなかったのか、励ましが足りなかったのか、あるいはその学生自身読書そのものが好きではないのか、いろいろな理由が考えられよう。これについては、一人ずつもう少し詳しく話を聞いて適切なアドバイスをすべきであったかもしれないが、一人当たり割けるインタビュー時間が非常に短く、授業期間中に問題を発見し対応するというところまではできなかった。

次に、もう少し具体的に感想を求めた。Q7は肯定的感想を求めている感じがするが、「気づき」ということで、44名全ての学生が回答している。同様に、Q8についても全ての学生が回答しており、多読によって英語力がついたとは感じていない学生でも、多読という学習法に一定の効用があるということを確認していることが分かる。

Q7 多読をしていて気づいたことや良かったことは何ですか。

- 1) 未知語があっても意味は分かる 9名(20%)
- 2) 一語一語訳さなくても意味は分かる 8名(18%)
- 3) 読めると楽しいと感じる 6名(14%)

- 4) 自分は読めるという自信がつく 6名(14%)
- 5) 自分の読み方が変わっていくように感じる
5名(11%)
- 6) その他 10名(23%)

Q8 多読によって「苦にならなくなった」点はな
んですか。

- 1) 英語を読むことへの抵抗が薄れてきた
21名(48%)
- 2) 推測しながら読むことができるようになった
16名(36%)
- 3) その他 4名(9%)
- 4) 無回答 3名(7%)

最後に、多読という学習法そのものへの感想を「利点と問題点」という表現で尋ねてみた。今までの質問と内容的に重なる部分もあるが、質問の表現が異なれば回答も多少異なるということはアンケート調査ではよくあるので、少しでも多く学生の感じていたことを引き出せるのではないかと思われる。ア)～オ)は利点に関する記述、A)～E)は問題点に関する記述である。質問文の表現の仕方から、多くの学生は利点と問題点をセットで考えたと思われるが、それらをケース分けするのは複雑になりすぎるので、ここでは別々に集計した。全く何も書いてないという学生はいなかったので、利点や問題点のところの「無回答」は、どちらか一方についてだけコメントした学生がいるということを示している。

Q9 多読の利点と問題点は何だと思えますか。

- ア) 英語に慣れ親しみ興味をもつことができる
15名(34%)
- イ) 速読力がつく 12名(27%)
- ウ) 英語力がつく 8名(18%)
- エ) その他 4名(9%)
- オ) 無回答 5名(11%)
- A) 時間がかかる 8名(18%)
- B) 未知語の意味や細かい内容が分からないままになる 8名(18%)
- C) (「多」読なので)大変だとか面倒だという
思いが先にくる 7名(16%)
- D) 興味のある本に出合えるとは限らない 4名
(9%)
- E) 無回答 17名(39%)

ア)とA)、イ)とB)はちょうど裏表のような関係である。英語に限らず何であれ短時間で慣れ親しむことはできない。時間をかけて勉強しなければ身につかないのは英語に限った話ではない。また、ある程度細かいことを犠牲にするからこそ速く読めるのであって、要は必要に応じて速読、精読のどちらもできるようになっていることが大切なのである。「速読もできる」という自信を得ることができたとしたら、それはまちがいなく多読学習に取り組んだことの大きな成果の一つと言えよう。

アンケートの結果を見る限り、問題点はいくつかあるものの、多くの学生は多読に何らかの効用を認めていると言えよう。また効用を感じている学生は、自分の英語力の伸びも実感しているようである。このような学生は、Q3の結果などからも、少なくとも全体の7割以上に達すると思われる。つまり全体の3割弱は有意義な多読学習を行えなかった可能性がある。この3割弱という数字は、3節で「レベルを無理に飛び越えたため語彙サイズの伸びがなかった」学生の割合(23%)とかなり近いものであり、多読授業の改善という観点から見れば、これらの学生に対する支援を如何に充実させ実効性のあるものにしていくか、ということが課題となってくるであろう。

5. まとめと今後の課題

本研究は以下のような探求課題を持ってスタートした。

- 1) 多読によってどのような力がつくのか。語彙力は？ 読解力は？
- 2) 多読によって読み方が変わるのか。もし変わるならどのように変化するのか。
- 3) すべての学生が読めるようになるのか。読めるようにならない学生の原因は何か。

これらについては、1節で検討したように先行研究も少なくないが、それらが全て同じ結論を得ているわけではない。特に外国語学習(習得)の場合、まったく同じ条件の下での学習はあり得ないため、自分が担当している学生にとってどの学習法が有効なのかを見極められるということが、教師としての資質の中でも最も大事なものの1つとなってくる。本

研究も、そのような見極めの1つのサンプルであり、それを示すことによって、似たような環境における教育実践の参考となることができればと願っている。以下、探求課題にそって、本研究で分かったこと、残された課題、教育的示唆等についてできる範囲で述べてみたい。

まず、「多読でどのような英語力がつくのか」という問題であるが、語彙力(サイズ)と読解力に一定の伸びが期待できるということが分かった。1節で述べたように、読解力の基礎となるのは語彙の力であり、また多読用に作られた教材である graded readers の主目的は大量の語彙の獲得にあるので、その意味で本研究は多読の効用に関する理論を支持する事例を提供したことになる。

ただし、Nation などが言っているように、多読が本当に効果を発揮するのは threshold vocabulary とされる基礎語彙(4800語程度)がある場合であって、そこに達していない学習者に対しては、多読と平行して語彙クラスなどを設けてあげることが望ましい。日本の英語教育にあっては、語彙は教えるものではないという認識が依然として強いため、「語彙クラス」とか「語彙の授業」という感覚は教育現場にはほとんど無いが、多読学習を実践する場合はそれとセットになった語彙学習のシラバスを準備することを真剣に考えていかなければならないだろう。

さらに、threshold vocabulary を持たない学習者が多読で必ずぶつかる Beginner's Paradox に対する対策もきちんと用意しておかなければならない。学習環境面での対策としては、十分な量と種類(レベルやトピック)の多読教材を有するライブラリーを整備することが挙げられる。しかし、Coady も述べており、また本研究のアンケート調査からも分かるように、興味ももてる読み物が十分あることが何より大事である。学習者のプロフィールを調べ彼らの好みに合ったライブラリーを整備することは教師の重要な責任の1つである。

また、本研究から得られた示唆の1つに「多読教材のレベルを飛び越えて、自分に合わないレベルの本を読んでも語彙の習得には繋がらない可能性がある」というものがある。従って、50万語というやや高めの目標設定は、速く読まざるをえない状況を作り出すために必要な仕掛けではあるが、学習者によっては不適合な目標となってしまう、かえって

効果を減ずることになりかねない。どういう学習者にはどういう目標値が適切なのか、学習が進むための最適な目標(値)を見つけ出すにはどうしたら良いか、ということについても、今後検討していかなければならないであろう。

次に、「多読によって読み方は変わるのか」という問題であるが、確かに変わる学習者の方が多い。ただし、アンケートからも推測されるように、このぐらいの多読では良い方向への変化があったとしても、それと表裏一体でマイナスの変化も生じてしまうようである。例えば、英語に目が慣れてきて速く読めるようになり、日本語に訳さないで済むようになったとしても、今度は書かれている事柄に対する理解度が落ちるといった Trade-Off が生じてしまうのである。その1つの理由として、高校までの英語学習法とあまりにも性質が異なるため、このぐらいの実践では学習法として十分身に染み込んでいくまでいかないのかもしれない、というようなことも考えられよう。そうであれば、授業での多読学習が終了してからも多読(graded readers 以外も対象にして)を続けられるかどうか、英語力を伸ばす鍵になるのかもしれない。

とはいえ、英語を学ぶ者として多読(速読)という選択肢を手に入れたのは大きな成果である。多読ができるようになって得たものと犠牲になったものがあっても、学習法の選択肢が増えるということは悪いことではない。目的や目標に応じて学習法を変更し、効果的な学習ができるようにするためにも、早い時期に多読という選択肢を増やしてあげることが非常に価値があることだと思われる。

また、毎週の授業の個人インタビューで、読んだ本の1冊について口頭で要点を述べさせたのが学生にとって良い刺激になっている。特に、英語で要点を述べさせるようになってから、話の筋を見失わずに最後まで読み進めることを重視するようになり、多読の利点を感じられるようになっていったようである。

最後の、「全ての学生が多読で読めるようになるのか」という課題について言えば、単にたくさん読むだけで読めるようになる学習者もいれば、きちんと支援(誘導)してあげなければ読めるようにならない学習者まで様々である。特に、「たくさん読まなければならない」という重圧感や義務感がある学習者は、Beginner's Paradox から抜け出す鍵の1

つである「楽しむ」ということが、易しい本であっても出来ない場合がある。これに対しては、最初の課題のところでも述べたように、多読教材の種類を増やすなどの学習環境の更なる整備、学習者一人ひとりに合った目標を設定する手順の確立、学習者への心的サポートの充実などが重要となるであろう。その意味で、本研究の中の「毎週の個人インタビュー」は極めて大きな役割を果たしており、今後、他で多読学習を行う場合の貴重な参考になるはずである。多読を開始して1～2ヶ月経ってもまだペースが掴めない学生は、授業に欠席してインタビューを受けなかった時など、翌週になっても全く学習が進んでいなかったということがよく見受けられたが、毎週のインタビューが義務付けられていたため、なんとか諦めずに多読を続けることができたのである。

毎週全ての学生と個々にインタビューするというのは、楽そうに見えて実はかなり大変な手間と労力のかかる仕事である。学生はまず読んだ本の1つについて英語で簡単に内容を説明し、教員はそれについて英語で質問してやり取りをする。さらに多読ジャーナルを見て学習状況を確認し、話し合いながら必要なアドバイスを行う。これだけのことを1人3分程度でしなければならないのである。履修者が50人近くいるととても1人の教員で出来るものではない。そこで、この授業は毎回2人の教員が担当することにしている。ただ、大学教育も経済効率が最優先される時代となり、限られた人的資源ということを考えると、1つの授業に2人の教員を投入するというのはかなりの決断を要することでもある。教員を1人にしてインタビューを隔週にするという考えもあるが、これまで繰り返し述べてきたように、きめ細かなフォローが多読学習を成功させるためには絶対必要である。隔週にしても学生がインタビューを受ける予定の日に授業を休んだりすると、3～4週間その学生と会えないという事態が生じてしまう可能性もあり、毎週のインタビューを大原則として継続することが他の何にもまして必須の条件である。

人間情報コミュニケーションコースにおける英語の基礎体力作りプログラムとしての多読授業はまだ始まったばかりである。英語を専攻する学生以外にも必修として課されているこのプログラムが、グローバル化・情報化の時代にあって「身につけておいて良かった」と後々振り返ってもらえるような英語力

を確実に育成できるものとなるように、引き続き研究・改善を重ねていくことが大切だと考えている。

注

1. 2年目以降については10～12ぐらいいでも十分と述べられている。ちなみに中国と日本の高校の英語教科書の語彙密度指数を比較した Wang (2008) によれば、ある中国の教科書(2年生用)では同指数は3で、全770種類の語彙のうち一度しか現れない語彙が450種類、10回以上現れるものが29種類、また日本の教科書5冊(同じく2年生用)の指数は2.6～2.9で、そのうち最も指数の小さい教科書では、全510種類の語彙のうち一度しか現れない語彙が300種類、10回以上現れる語彙が18種類であった。

参考文献

- Baddeley, A.D. (2002). Is working memory still working? *European Psychologist* 7 (pp. 85-97).
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 225-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- 門田修平 (2007) 『シャドーイングと音読の科学』 東京：コスモピア
- 金谷 憲 (2002) 『英語授業改善のための処方箋』 東京：大修館
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp.20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. (2002). *The Lexical Approach*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nation. I.S.P. (1990). *Teaching & learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- Wang Li. (2008). *A comparative study on the use of English reading strategies between Chinese and Japanese senior high school students*. Unpublished MA thesis, Toyama University.
- Zimmerman, C.B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp.5-19). Cambridge: Cambridge University Press.

(2008年10月20日受付)

(2009年1月21日受理)