

英語が専攻ではない大学生に対する 多読教育の効果と今後の課題

サ ム マ ー チ ー *

An Evaluation and Analysis of the Effects of a Semester-long Extensive Reading
Program on non-English Major College Students

Sam Murchie

筆者はこの5年間、授業に興味や関心を持たせる様々な工夫を加えたが学生の内発的学習意欲を引き出すには至らなかった。そこで、本学の英語授業の一部に英語多読を導入し、その効果の有無を客観的に評価する研究を行った。多読導入の効果は英語運用能力評価協会(ELPA)が実施するプレイスメントテストの授業開始当初と授業終了時の点数の推移で評価した。多読群と非多読群に分け、授業の一部に多読を導入したクラスの事後テストの成績は非多読クラスの成績を明らかに上回った。また、授業内の課題を通して、辞書を引かなくても単語記憶する偶発的単語習得力も向上した。なお、当初から英語習熟度の高い学生に対しては多読方式がテスト成績向上につながらず、1学期の多読だけでこの群の向上を図るのは不十分であった。これらの結果は本学で英語非専攻の学生を対象とした英語インテンシブ・コースの構想作りに一定の示唆をもたらすと考えられる。

キーワード：多読、偶発的語彙習得、SSR、読了語数

はじめに

筆者が大学で英語を教えはじめて最初の5年は自分の授業の手応えをあまり感じなかった。これは教師としての経験の浅さのためで、経験を積めば授業の質も良くなり、それに伴い履修者の英語が上達するものと思っていた。

その間、日本の中高で一般的に行われている授業形式(一冊の教科書を用いて、文法説明を中心に、逐語訳読)を丁寧に実施した。個人面談、授業外チュータリング、それぞれの学生の学習スタイルに個別に適用する課題を与えての学生の授業参加をうながしたり、語彙力を高めようと毎回のように単語小テストを繰り返すなどを試みた。学生はその都度課題に応え、単位を確実に取得するのだが、なぜか5年経過後もリーディング力やスピーキング力となると、授業開始当初と15回目では殆ど差がなかった。

要するに英語専攻コースでない学生にとっては、教師から与えられた課題を従順にこなして

2019年3月20日受理

* 尚絅学院大学 表現文化学科 講師

単位を取得するのだが、語学向上の決め手となる“英語って面白い”、“英語で人々と交流したい”、“英語で異文化と関わりたい”という学生自ら湧き出す内発的な動機が筆者の授業法では英語力の向上にはつながらなかった。従って英語教師としての自分の工夫や努力が報われず、活き活きと英語に取り組む学生を見るとときに味わう喜びを体験できないまま、時間だけが過ぎていく5年間であった。

こうした逡巡を繰り返している最中に、尚絅学院大学の英語カリキュラム強化策としてインテンシブ・コースの導入が進められている。もし漫然と従来型の英語教育法を量的に充実させたとして、私が感じてきたリーディング力やスピーキング力の低迷は克服できるのだろうかとの不安がよぎることを禁じ得ない。

こうした英語教師としての苦悩を解決しようと英語教育文献を読み進めるうちに「多読」という語学学習法に出逢った。^{1,2,3,4}

多読は簡単な英文書籍からスタートして辞書を引かずにどんどん読んで行く学習方法で、国内で急速に広がり、対象は園児～成人に亘って普及しているという。その方法はリーディングだけではなく、スピーキング、ライティング、リスニング、スベリング、文法の力の向上にも成果が出ているとのことであった。それは日本伝統の一教科書精読法の文法解説、一斉朗読、逐語訳と一線を画す方式で、私が感じていた課題が一気に克服できるかのような効用が謳われていた。しかし平易な文をどんどん読み進めば、英語教師が悩んできた課題が解決すると言説にはわかには信じがたい。そこで筆者は「論より証拠」と、本学で担当する英語授業の一部に多読を導入してみた。その結果、これまでの5年間、学生からは返ってこなかった明らかな手応えを感じた。この手応えは何に由来するものかを明らかにするため本研究を行ったので報告する。

目的

従来までの教科書精読方式授業は一斉テキストを使用し、教師が主導しながら受講者全員が同じ内容を同じペースで学習できることを前提としてきた。文の意味と、内容理解とともに、文の構造形態や仕組み（文法）も同時に細かく学ぶ方式であった。その背景には入学試験問題対応型の厳密さ・正確さを重視して流暢性や文全体の理解を結果として軽視する風土が関与していたと思われる。テキストが統一しているという簡便さと、答えが一つしか存在しない文法学習という利便さも、その傾向に拍車をかけたと考えられる。簡便さと受験用の利便さの追求が、語学学習の本来の目的である他者や異文化とのコミュニケーションの楽しさや奥深さを味わう機会を失わせ、結局は学習者の意欲が削がれてきたのではないか。

本学の焦眉の課題は学生の英語力向上への意欲喚起であり、イノベティブな方法を大胆な規模で取り入れることである。教壇から声高に「押し寄せるグローバル化」や「国際社会の中で取り残されないために英語を！」等、英語産業の宣伝文句を鵜呑みにして連呼しても、学生

¹ 古川 昭夫 (2010)、『英語多読法』、小学館出版

² 高瀬 敦子 (2010)、『英語多読・多聴指導マニュアル』、大修館書店

³ 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』大修館書店

⁴ 佐藤 まりあ (2008)、「大人のための英語多読入門」、佐藤 邦秀監修、コスモピア出版

の英語学習意欲は育たない。日本で暮らす限りでは日常生活の中で英語が使えなくても基本的には何の不自由もない。企業への就職に有利であることが不動の説として受け取られているが、日本経済団体連合体（経団連）「新卒採用（2012年4月入社）に関するアンケート」によると、「企業が選考にあたって最も重視したのは『（日本語による）コミュニケーション能力』（82.6%）で、以下「主体性」（60.3%）、「チャレンジ精神」（54.5%）、、「語学力」はわずか6.9%で23項目中17位」にすぎなかった⁵。英語力の不足に対する危機意識を煽ることより（のではなく）、学生にとって大切なのは英語が分かる楽しみ、交流する楽しみ、英語を使いこなすことによって自分の人生に拡がりをイメージできるような、学生の心の内から湧き出る内発的な学習動機が膨らみ、結果として英語力が得られるように導くことが肝要である。

こうした課題への取り組み法の一つとして多読法を筆者の授業に採用することとした。とはいえ、多読法には必須の平易で多様なジャンルの英語図書から、英語力の上昇に伴って学習者の関心が持続するにふさわしい多様な英語図書を豊富に取り揃えなければ授業そのものが成り立たない。そのため本学の図書館選定図書予算、学長戦略経費、等を組み合わせて Graded Readers⁶（難易度段階別図書）を多数購入した。Oxford Reading Tree⁷, Page Turners⁸, Foundations Reading Library⁹, Building Blocks Library¹⁰, Oxford Bookworms¹¹等を含む幼児向けの絵本から始まって、物語や車、動物、社会問題はおろかゲーム、スポーツなど多様なジャンルの英語冊子について初級～上級のものを揃え、図書館で一般貸出可能にした。殆どの学生が初級に近いことから、初級向けの本が約8割を占めた。現在、図書館には2238冊の多読用図書が配架され、その8割が初級～中級用である。

方法

対象

2018年入学の1年生Aクラス21人、Bクラス26人、2017年入学の2年生Cクラス29人を多読群とした。対照として2018年入学の1年生Dクラス26人、Eクラス25人を非多読群とした¹²。

評価法

英語力の評価は英語運用能力評価協会が実施する English Language Proficiency Test (ELPA) 英語プレイスメントテスト（以降「テスト」と略す）をそれぞれのクラスに合計2回（2018年度前期当初の事前テスト・学期末の事後テスト）実施し、成績の変化を比較し、多読の効果を検討した。

⁵ 江利川春雄、斎藤兆史、鳥飼久美子、大津由紀雄（2014）、『学校英語教育は何のため？』ひつじ書房

⁶ ※第二言語習得用に作られた本であり、レベルによって使用語彙数の制限があり、一番易しいレベルから、熟達者レベルまで段階が設けられ、少しずつ語彙を増やしながら、物語の力や情報の魅力を借りて読む力をつけて行く教材。

⁷ *Oxford Reading Tree*：オクスフォード大学出版局（2015）レベル1＋～9の180冊パック

⁸ *Page Turners*：Heinle & Heinle 出版（2010）、レベル1～12の50冊パック

⁹ *Foundations Reading Library*：Heinle & Heinle 出版（2006）、レベル1～7の42冊パック

¹⁰ *Building Blocks Library*：mpi 出版（2011）、レベル0～9の70冊パック

¹¹ *Oxford Bookworms*：Oxford University Press（2012）

¹² 本大学の教務課によるクラス分けのときに与えられるA、B、C、D、Eクラスとは関係ない。

テストは300点満点で、その採点内訳はリスニング（100点）・文法（50点）・語彙（50点）・リーディング（100点）で評価される。

A～Eのそれぞれのクラスで授業の第2回目に事前テスト、最終回（第15回）に事後テストを実施した。A、B、D、Eクラスは2018年度第1クォーターの授業だったので、事前テストは4月の第2回目の授業で実施し、事後テストは同年6月上旬に実施した。

Cクラスは2018年度前期セメスター制の授業であったため事前テストは4月の第2回目の授業で実施し、事後テストは7月下旬に行った。

多読授業実施要領

筆者は授業で学生にSSR（Sustained Silent Reading：持続的黙読）とRWL（Reading While Listening：CDや教員による朗読を聞きながら読む）をするように指示した。SSRとRWLはそれぞれ異なった活動だが、分かり易い大量のインプットを最優先に考える点では共通しており、二つとも多読の学習法とされている。

多読を授業に導入するにあたり、多読へのオリエンテーションを行い、その際配慮したのは多読の目的と方法の説明であった。多読の目的としては以下の事柄を説明した。

- ・簡単な英語をたくさんインプットする。
- ・英文を日本語に訳さないで理解できるようになる。
- ・文脈から未知語の意味推測方法を身に付ける。
- ・偶発的語彙習得¹³
- ・英語は「出来る」「出来ない」の2択ではなく、極端に簡単のところから始めれば、だれでも無理なく上達を味わうことができる

多読の方法については下記の事項を説明した。

- ・多読3原則（1. 辞書を引かない 2. 分からないところは飛ばす 3. つまらなかったらやめる。）
- ・多読図書の図書館内配架場所
- ・本の選択基準
- ・読書記録帳の記入方法
- ・人気のある多読シリーズの紹介
- ・未知語の意味推測方法についての簡単な演習問題
- ・多読は「授業参加姿勢点」の一部として評価する
（ノルマ達成のための滑り読みや偽りの語数記入を防ぐために、読了語数の目標設定はしなかった。また、完読語数と読破冊数は記録するものの、本の内容を純粋に楽しむことに価値があると考えたので、敢えてリーディング量の基準や感想文作成課題を設けなかった。）

¹³ 英語では”Incidental Learning”：意図的な学習を通して語彙を増やすのに対して、自然に新しい言葉の意味を獲得すること。

SSR (Sustained Silent Reading：持続的黙読)

授業内では、最初の20分を利用して、SSRを行った。最初のオリエンテーションと2回目の授業では、授業時間を使って図書館に移動し、本の選択・貸し出し作業などを、教員の立ち会いによる助言のもとで行った。3回目の授業からは、授業前に学生自身で図書館から本を選び出して授業に持参するように指示した。学生が黙読している間、教師は机間巡視をし、読書記録帳の記入内容を確認したり、記入の不備を指摘し、選択した本のレベルに変更が必要と判断した時などはアドバイスやコメントを口頭で行った。一人当たりへの助言時間は短かったが、履修者全員に対して個人的な対応ができた。

なお、授業外のSSRも課題とした。授業の無い日は、日曜日を除いて、毎日20分の多読をすることを宿題とした。結果として、1週間に2時間の読書を確保する仕組みとした。

RWL (Reading While Listening：朗読を聞きながら、本を読む)

SSRに加えて、全員が同一のGraded Readersを使用し、教師の朗読を聞きながら読むRWLを5回目と10回目の授業で行った。(読み終わった後にクラス全員で取り組む課題があったため、全員が同じ教材を持つ必要性があった。そのため、それぞれの学生が銘々に私物用として印刷できる電子書籍、*The Truth Machine* (Macmillan Heinemann ELT 出版, 2005) と *The Long Tunnel* (Macmillan Heinemann ELT 出版, 2005) を使用した。これらは、図書館のHPからダウンロードが可能で学内のパソコン室等で印刷をして授業に持参するように指示をした。) 教員は自然な英語の速さで読み、途中での質問などを排して最後まで読み通す方法であった。

RWLの前にRWL資料に含まれる20個の単語に対し和訳の語彙テスト(1問1点、20点満点の筆記テスト)を行った。なお、語彙テストの単語がその後にRWL資料から抽出したものであることは伝えていない。語彙テストが終わったら、RWL資料を一度読み、読み終わった直後に同じ語彙テストをもう一度実施した。なお、2回目の語彙テストも予告無しで行い、「この後のテスト準備」を意識しながらRWLを行わない工夫をした。

RWL朗読前後のテスト結果を比較し、偶発的語彙習得におけるRWLの即効性を調べた。なお、授業のスケジュール関係でRWL前後テストはBクラスに実施していない。

結果

読書量について

1クォーター(又はセメスター)を終えた多読群の読書量は下記の表1の通りだった。

表1 セメスター・クォーター制別読了語数

多読群	学生数	学期末読了語数 最小値(語)	学期末読了語数 最高値(語)	学期末読了語数 平均(語)
A(クォーター制)	21	18961	66871	38400
B(クォーター制)	26	2384	122974	26861
C(セメスター制)	29	9610	200221	77527
平均語数		10318	130022	47596

(学期末に多読記録帳を提出した学生の読書量をクラスごとに示す。)

A, C: 相対的に偏差値の高い学科のクラス

B: 相対的に偏差値の低い学科のクラス

授業回数は同数、期間はセメスターが15週、クォーターが7.5週

同じ 15 回の授業でも、クォーター制とセメスター制の授業によって、読書量に大差が生じた。C クラス（セメスター制）の平均読了語数は A、B クラス（クォーター制）の平均の約 2.3 倍だった（C 平均：77527 語 vs. A、B 平均：32630 語）。授業が無い日には 20 分の多読を課題としていた点は A、B、C に共通していたが、セメスター制のクラスはクォータ制より授業外多読機会が 2 倍近くあったことになる。

学習者の総合的英語力への影響

多読群と非多読群（とのそれぞれの群内クラス別）テストの事前点数と事後点数の結果、及び事前テストと事後テストの伸び点数と伸び率を表 2 に示す。

表 2 多読群と非多読群（とのそれぞれの群内クラス別）テスト結果

	クラス	事前点	事後点	平均伸び点数	伸び率
多読群 クラス別	A	151.7	160.7	+ 9.9	5.9%
	B	137.2	142.1	+ 4.9	3.6%
	C	178.6	182.7	+ 5.5	2.3%
非多読群 クラス別	D	132.7	133.0	+ 0.2	0%
	E	145.3	148.5	+ 3.9	2.0%
多読群（平均）	A, B, C	144.45	151.4	+ 6.6	5.0%
非多読群（平均）	D, E	139	140.6	+ 1.9	1.6%

多読と語彙習得力の関係について

a) 多読が語彙習得にどのような効果があるかを検証するため ELPA テストの構成要素の一つである語彙力の点数（50 点満点）を多読群と非多読群の事前と事後で比較し変化を表 3 に示した。

表 3 テスト内の語彙力点数平均（50 点満点）の多読、非多読群別伸び率

	単語力 事前点数 平均	単語力 事後点数 平均	平均 伸び点数	平均 伸び率
多読群 (A、B、C)	25.0	27.3	+ 2.3	+ 9%
非多読群 (D、E)	24.0	23.5	- 0.5	- 2%

多読群は非多読群に較べて顕著な成績向上がみられた。

b) RWL（聞き読み）が語彙の瞬時的認識能力と偶発的習得にどのような効果を与えるかを調査するために第 5 回目（*The Truth Machine* の RWL）と 10 回目（*The Long Tunnel* の RWL）の RWL 前後の語彙テストの点数を下記の表 4 と表 5 に示す。

表 4 *The Truth Machine* 語彙テスト 事前・事後点数変化

	事前点数	事後点数	平均伸び点数	平均伸び率
A (n = 21)	8.3	11.5	3.2	+ 39%
C (n = 26)	12.3	15.2	2.9	+ 24%

表5 The Long Tunnel 語彙テスト 事前・事後点数変化

	事前点数	事後点数	平均伸び点	平均伸び率
A (n = 20)	7.1	11.6	4.5	+ 63%
C (n = 25)	10	13.9	3.9	+ 40%

表4でも表5にも示すように、出題した単語が使用される文章を読んだ後に、辞書を引くことも無く単語の意味理解度が向上する効果が明らかであった。

テストの事前点 / 事後点の伸び率と多読の関係について

本を読めば点数が向上する、というほど多読は単純なものではない。表1、2からは読了語数に比例してテストの点数に伸びが見られるとは限らないと言える。テストの事前点が高ければ高いほど、事後テストで伸び難くなってくるのかもしれないと考えた。事後点の増減は事前点のレベルにも左右される可能性を検討するためA、B、Cクラスのテストの事前点数ランク別の事後点数伸び率を表6に示した。

表6 多読群の事前テスト成績別、事前・事後の伸び率と学期間読了語数

事前テスト点数	人数	事前テスト点数平均	事後テスト点数平均	平均伸び点数	平均伸び率 (少数点以下四捨五入)	学期間 平均読了語数
90～149	31人	127.25	146.88	+ 7.8	+ 15%	32519
150～199	28人	169.12	175.64	+ 6.5	+ 4%	50509
200～	10人	212.80	203.50	- 9.3	- 5%	87463

(A、B、Cクラスにおいて、テストを2回受験し、かつ、多読記録帳の提出者について算出)

表6で事前テスト高得点群(200点～)は当学期間中の点数の伸びが見られず、事前テスト低・中得点群(90点～199点)に伸びが見受けられた。事前テスト 得点階層別の多読後の平均伸び点数を可視化できるように図1を作成した。

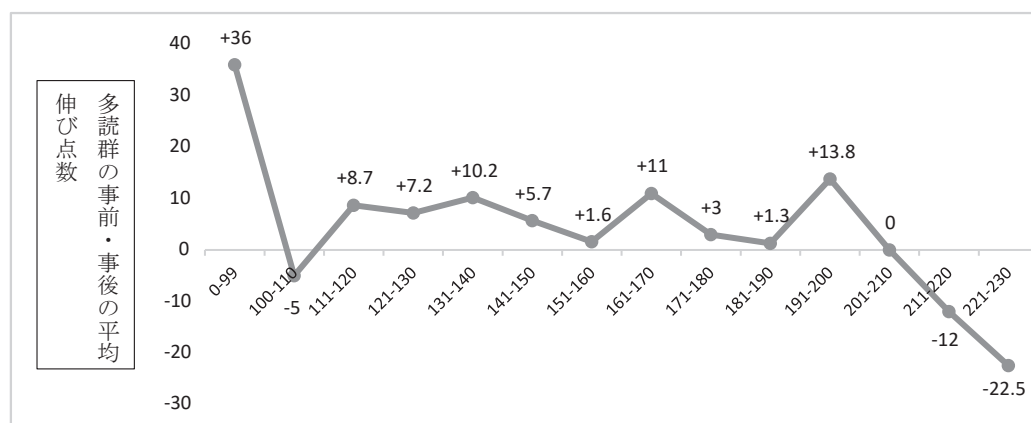


図1 多読群の事前点数階層別事後粗点の推移 (横軸：実験群事前テスト点数)
(縦軸：事前・事後のテスト伸び点数)

図 1 が示すように事前点数が 100 点～ 200 点と低い学生は多読後の改善が著しいが、事前点数が 200 点以上の学生は、素点は依然最高ランクであるものの多読後テストでの伸び率はむしろ減少する結果であった。

参考までに、多読を経験していない 2017 年度の 1 年生の英語受講前後の テスト得点を得点階層別に比較した結果を表 7 に示し、同群の事前・事後の平均伸び率を可視化するために図 2 を作成した。

表 7 多読未経験学年の英語授業受講前テスト点数階層別事後伸び率

事前点数階層別	学生数	事前点数	事後点数	平均伸び点数	平均伸び率
90 ～ 149	320	123.96	126.86	+ 2.92	+ 2.3%
150 ～ 199	164	167.11	159.77	- 7.87	- 4.4%
200 ～	20	209.45	194.41	- 14	- 7.2%

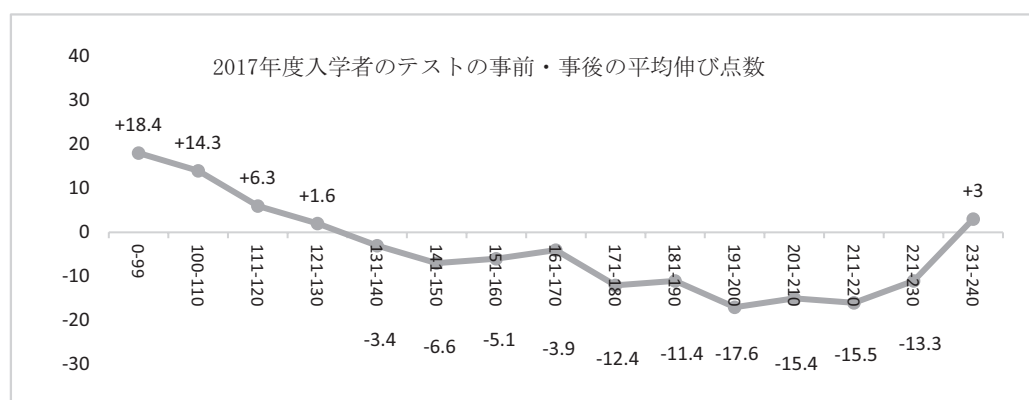


図 2 2017 年度入学者（非多読者）の事前点数階層別事後素点の推移
（横軸：2017 年度入学者事前テスト点数、縦軸：事前・事後の伸び点数）

多読を経験した学生に較べ多読をしなかった 2017 年度の学生の伸び率は全体に低く、特に事前点数が中高得点領域にあった非多読群の低下は著しい。2017 年の非多読者の事前高得点群と中得点群の事後伸び率が - 7.2% と - 4.4%（多読群の高得点群の伸び率は - 5%、中得点群の伸び率は + 4%）であり、多読は高得点群の点数の低下に一定の歯止めをかけていることを示唆する。

事前点下位群の点数推移について

表 3、4 及び図 1 から、多読教育の効果は習熟度レベルが低い層に早く現れやすいことが考えられる。ここに改めて各クラス別下位 10 名に限る点数伸び率を表 8 に示した。

表8 事前テスト各クラス別下位10名のテスト事前点・事後点の変化

クラス別下位10名 ／多読・非多読群別下位10名計群		事前 テスト 平均点数	事後 テスト 平均点数	平均 伸び点数	平均 伸び率
多読群	A (下位10名)	125	130	+5	3.9%
	B (下位10名)	111	118	+7	6.0%
	C (下位10名)	148	163	+15	9.3%
非多読群	D (下位10名)	110	108	-2	-1.9%
	E (下位10名)	118	122	+4	3.3%
多読群下位10名 (A, B, C) n = 30		128	137	+9	6.6%
非多読群下位10名 (D, E) n = 20		114	115	+1	0.2%

多読群の各クラス下位10名の平均伸び点は+9点（伸び率6.6%）だった。非多読群の各クラス下位10名の平均伸び点数+2（伸び率0.2%）だった。

考察

読書量と履修期間について：

表1にみられるように多読法を15回の授業に導入することで平均4～5万語を読むことができた。

ただし、 Semester制（15週間、週1回）の授業を履修していた学生はクォーター制（7.5週、週2回）の学生よりほぼ2倍、読書量が多かった。

当初は、 Semester制とクォーター制のクラスの履修者の累計読了語数に顕著な違いが現れることを予想していなかった。授業内多読時間は Semester制とクォーター制共に20分で差は無いが、授業外にも毎日20分の多読を課したことで、履修期間の長い Semester制の群で多読機会が増えた結果であろう。このことは多読法を採用する際、同じ授業時間数であっても、履修期間を延ばすことが多読法にとって望ましいことを示している。

なお、読了語数の多寡に関しては中学から高等学校にかけて検定の英語教科書を用いた場合の通算6年間の英語読了数は多くても5万語といわれる。多読を導入した一学期の授業でこれと匹敵する英語を読破する成果を挙げたことになる。

多読群と非多読群のテストの測定による総合的英語能力の伸びの違いについて：

表2にあるように、多読群のテスト総合点数伸び率（5.0%）は非多読群の伸び率（1.6%）の3倍以上である。多読群（A～Cクラス）と非多読群（D～Eクラス）の教員は異なるものの、多読活動を除いては、A～Eクラスの授業の進行方法は概ね同じであることから両群のテストの大きな差が生じたのは多読活動の導入によるものと説明出来る。

では多読のどの要素が成績向上をもたらしたのであろうか。

英語力の達成度を即時的に実感できる多読方法

多読群の成績向上に Semester制の群の学外読書機会が増えたため読了語数が増加した点に着目した。多読のどの要素が成績向上につながっているのかを確かめるために、テストの構成

要素である語彙力点数（50 点満点）を多読群と非多読群の事前と事後で比較した表 3 から言えることは語彙能力点数が多読群で 9 % 向上し、非多読群のそれは - 2 % とかえって低下しており、その差は明瞭である。多読で身に付く力の一つは未知の単語の意味を前後の文脈から推測する力だと言われているが、今回の調査でそのことが検証できた。大量の英文読書を通して、未知語の意味を推測する訓練をしていたことが効果を発揮しており、多読法の効果は点数に現れたのであろう。

なお、多読に採用している授業時間中の RWL（聞き読み）の効果が表 4 と表 5 に示されているが、聞き読みをしているだけで単語の和訳能力が 24 % から 63 % も向上するという、辞書も引かないのに単語記銘が増加する現象が現れた。

聞き読みもまた単語記銘と語彙能力向上に直接効果を発揮しているという速効性も確かめられた。

従来までの英語学習では意味が不明な言葉に遭遇する度に逐次辞書を引くことが常識であった。しかし、多読方式では、易しい本から始まるからこそ意味不明な単語に出会っても、そのまま読み進めればストーリー全体から意味を推測（又は発見）できるようになり、辞書引きの中断なしにストーリーを流れに沿って気楽に読むことができる。これこそが英語への苦手意識を持つ学生であっても自分で選んだ英語冊子を抵抗感無く読み進めることを可能にしているのであろう。もちろん前後の文脈から意味を推測する方法は正しい意味を発見するには時間がかかったり、言葉を誤解したまま読み進めてしまうことが起こる、という課題は残るが、そのリスクを上回る英語力の向上に着目したい。

それでも、今まで主流であった一斉教科書中心の教師主導型英語学習にみられる退屈感や忌避感の軽減や払拭、そしてなにより学生の内発的意欲を高める必要性から、英語を可能な限り「気軽に」、そして「楽しく」学習する仕組みの構築が求められているよう。

当初英語熟達度の低い群に多読法は高い効果を示す

表 2 からは多読群の伸び率は明らかであったが、受講以前の英語習熟度が低い A、B クラスが事前テストの後に事後テストで著しい向上（+ 5.9 %、+ 3.6 %）を見せた反面、英語習熟度が高い C クラスは + 2.3 % の伸び率しか見せなかった。そこでこの事実を確かめるために事前の A ～ C のテスト得点の低い順から 90 ～ 149 点、150 ～ 199 点、200 ～ 点の 3 群に分けて受講終了時点（事後）テストの点数を比較したところ、事前点の低い群から順番に、点数伸び率は + 15 %、+ 4 %、- 5 % の順であった。このことは当初の英語習熟度が低いほど多読効果が顕著に（又は早く）現れる可能性を示す。それを分かり易く図示したのが図 1 であるが、最も英語習熟度が低い側で + 36 点と著しい効果が現れ、その傾向がなだらかに続くが最も事前の点数が高い群になると頭打ちから、むしろ事後点数が下がっていく現象がみられた。

事前点の低い者への多読効果を更に明瞭にするため、各クラス毎に事前点の下位の 10 名を抜き出し、事後点数と比較した表 8 からは、多読群（A ～ C の各クラスの下位 10 名、合計 30 名）で + 6.6 % の顕著な伸びに対し、非多読群（D ～ E の各クラスの下位 10 名、合計 20 名）は + 0.2 % の伸びにとどまった。これら一連の分析から、当初の英語習熟度が低い群の顕著な英語力獲得は多読学習が高い効果が期待出来ることを示している。

当初英語熟達度の高い群に多読法の効果が頭打ちに

しかし、当初に英語熟達度の高い学生の成績は1学期の多読だけでは伸びを見せず、また却って低下する原因がどこにあるのかは、今後多読法導入に当たっては是非検討しておかねばならない課題である。

これに関しては古川（2018）¹⁴の論考が参考になろう。日本多読学会が設定する難易度尺度「YL」（Yomiyasusa Level）とリーディング力の向上についての古川の解説要点は「多読の停滞は、YL0.6の壁、YL2の壁、YL3の壁です。この3つの壁を易々と乗り越えていく力強い子もいますが、超えるのに時間がかかるのが普通です。壁の前では、本を読むレベルが上がらないので、生徒の方もマンネリ観や停滞感をもちます。この壁を乗り越えるのに、1年以上かかることも珍しくありません。色んなタイプの本を紹介して英語を吸収させたり、生徒を個別に励ましたり、生徒に読み聞かせをしたり、あるいは語彙や文法の知識が増えるのを待ったり、直接教えるなりして、これらの壁を乗り越えるのを助けるのが多読指導の重要な役割です。」としている。

YLレベルにも壁が存在するように、表6や図1から、今回実施したテストの200点を分岐点として1学期のみの多読による効果が点数に表れず、この前後に壁が存在していると考えるのが妥当と思われる。実際表1にあるように多読導入後の最多読了語数で13万語の学生もいたが、平均すると4万～5万語にしかっていない。ELPAテスト200点越えを目指すには、当初に英語熟達度の高い学生に10万語を超える多読環境をどう整えて支援するかにかかっている。英語教師の工夫と努力が必要である。

多読法導入が教師にもたらす効果

従来までの教師主導の文節的授業進行は、単一テキストに頼ることになり、そのターゲットを特定の英語習熟度の層に合わせてしまつては過半の学生は満足出来ない。そのため授業の内容に退屈したりついて行けない学生の学習意欲は悪化し、教える側も、落ちこぼれていく学生や退屈している学生に気付いていながら、不本意にも置いてきぼりにして来た辛さがあった。

野呂（2001）によると、

「大学生が望んでいるのが『英語による内容理解』、『速読・大意把握』などのreading fluency（流暢さ）』¹⁵である。そうすると、訳読重視、単語・文単位での授業進行は英語嫌いに拍車をかけるだろう。リーディング教材の難易度は読者のレベルと離れすぎている場合が多く、リーディング活動が暗号解読に近い作業になり、真の意味で読書を楽しむことから学生を遠ざけてしまう。辞書無しでも理解できる本を大量に読み、その場で文章の全体的な流れを掴み、読書を楽しむことを最優先目的としているのが多読である。

実際に、授業の一部に多読を導入してみると、英語が不得手な学生でも得意な学生でも、自分に見合った内容と水準の多読本を選び出し、自分のペースで読み通し、能動的に授業に参加し、各自が選択した多読図書を読みながら、確実に力をつけて授業時間を有意義に過ごしている姿を目の当たりにした。また、多読の時間（20分～30分）が終了して多読以外の課題（グルー

¹⁴ 古川昭夫（2018）. 「多読指導の3つの壁を『多読+α』で乗り切るための図書紹介」. 2018年日本多読学会口頭発表資料.

¹⁵ 野呂 忠（2001）. 「多読指導」『英語リーディングの認知メカニズム』門田修平、野呂忠編著. くろしお出版.

ブワーク、等）に取り組む学生の姿勢は授業毎に多読導入前よりは明らかに前向きである。短い時間だが、自分で選んだ本を自分のペースで読み、高い理解度で本を読み進められたことで、英語への抵抗や嫌悪感が僅かではあるが取り払われ、多読によって起きた気持ちの変化が英語授業の多読以外の側面にオーバーフローしたと思われる。

一方、教師の側からすると、授業の多読進行中は学生が読書に集中しているので、単一テキストの授業と異なり、その間に生じた時間を必要に応じて個別指導に割り振ることが可能となった。筆者は、いつも意識してパーソナルコミュニケーションを重視し、一人一人の学生に合わせて最適なアドバイスを提供するように心掛けてきた。それは、逐語訳のテキストブック授業に比べてはるかに楽しく、生き生きとして、教師としての自分の有用性を確認しながら授業展開ができた。特に学生が選んできた多読冊子を見るだけで、個々の学生の英語の大まかな到達度が瞬時に把握できて、個々の学生に合わせた助言が臨機応変にできるようになり、それによって感じる手ごたえ感は教える側の教師として最も大切な報酬が得られた実感を伴うものであった。これは多読授業を試みた筆者の実感ではあるが、村尾（2013）もまた、多読について次のように指摘している。

「一斉授業ではできない個々の学習者のレベルにあわせた学習ができるため、通常一斉授業において問題となる学習者の熟達度の差は全く問題にならなくなる。また、簡単な英語でかかれた本であれ、読了できたという体験は、今後の学習への自信につながり、また音声を用いた聞き読みや、シャドーイング…へとつなげていけば、読む能力以外も養成できる。」¹⁶

筆者の実感に驚くほど近く、多読授業は学生のみならず教師にまで及んで学習・教育意欲を内発させる可能性を秘めているといえよう。

おわりに

英語専攻学科の無い大学で、卒必修科目として英語の授業を履修している学生に向けて多読方式を導入した結果を報告した。その結果従来までの単一テキストを用いた文節的逐語英語授業に比べ、統一した英語テストの結果でも明らかなように英語力が向上した。特に英語習熟度の低い層に著しい効果を発揮した。このことは、英語専攻学科のない大学にあって、履修意欲が必ずしも高くない学生層に対して多読法を導入することは極めて有効であることを示している。

同時に、当初から英語習熟度の最も高いグループに属する学生は多読に参加したにもかかわらず事後の英語テストの向上は低かった。このことは高い習熟度学生に見合う教師の側の工夫した多読指導が必要なことを示しており今後の課題としなければならない。

とはいえ、多読法の導入で学生の学習意欲が目覚め、それに応じている教員が個々の学生の到達度に応じた個別の支援をすることで教師としての有用感も得られ、英語授業を生き生きと行えたことが何よりの収穫であった。

低迷する英語教育に新たな可能性をもたらした多読法が更に普及し、学び合う喜びを分かち合える大学作りに貢献出来れば本研究をまとめた筆者の望外の喜びである。

¹⁶ 村尾純子（2013）. 授業実践報告－英語多読学習の導入、『大阪工業大学紀要、Series B、人文社会篇』45.

今回の報告では多読とスピーキング&ライティングの関係をとり上げなかった。今の時代は理解力や情報処理速度だけではなく、発信力も極めて大事な時代である。多読は情報の受信の処理を促す効果は全国的に認められているが、多読だけでアウトプット強化ができるかどうかについては検討の余地を残している。筆者は多読で英語の土台構築が不可欠であるものの、その土台を利用してアウトプットに特化した訓練もまた必要であると考え。今回のELPAテストはスピーキングとライティングの評価を含んでいなかった。今後はこの2つの領域も評価対象として、より多面的に多読の課題と可能性を追求することが重要である。

謝辞

この研究報告の実践に際し本学英語教育の諸先生から、私が行う多読授業が実現できるよう最大限の便宜と支援をいただきました。ここに心からの御礼を申しあげます。また、本の整理に尽力し、多くの学生を受け入れて下さった図書館のスタッフ、そして数多い多読本を揃えるために奔走いただいた諸先生と教職員の皆様に深謝いたします。