

# 日本多読学会紀要

JERA Bulletin

March 2022 第15巻

---

## 【目次】

---

### 巻頭言

p.1 多読と多読指導に秘められた可能性 (国重 徹)

### 特別寄稿

p.3 多読を哲学してみたら、色んな発見があった件 (小川 仁志)

### 研究論文

p.5 多読学習での語学レベルと選書の実態に関する質的分析 (服部 真弓・篠村 恭子)

### 研究論文

p.25 教室内英語多読が高校生の作文力に与える影響 —GTECの結果分析をもとに—  
(渡邊 政寿)

### 研究論文

p.45 多読は推測能力の訓練になりうるか—文脈からの推測に焦点を当てて—  
(山内 勝弘)

### 実践報告

p.67 中学生の多読支援のための多読キャンペーンとその効果—結果とアンケートからの考察  
(山下 陽子)

### 実践報告

p.77 大学におけるオンライン多読多聴：実践と課題 (吉田 弘子)

### 学会・セミナー報告

p.91 2021年度 日本多読学会年会

p.94 2020年度 第14回 関西多読指導者セミナー

p.98 日本多読学会会則

p.101 日本多読学会役員名簿

p.102 「日本多読学会紀要」投稿規定

日本多読学会

Japan Extensive Reading Association

### 多読と多読指導に秘められた可能性

私はこの巻頭言を2022年1月の終わりに書いていますが、執筆している現在、世界中、日本中でオミクロン変異株が猛威を振るっています。

私の勤務している大学でも、時々感染者が出ています。授業も同期型オンラインでの実施や、オンデマンド型、ハイフレックス型などの方法で対応しています。

私も遠隔授業をしたりしています。それでも、多読活動だけは、本を借りに来た学生とその場でコミュニケーションが取れるので、研究室の前に約600冊の多読図書を載せたブックカート置いて貸し出すという形を継続しています。

多くの学生が多読図書を利用すると、ブックカートの本が少しずつ乱れてきます。

ある夜、仕事を終えて研究室から廊下に出ると、ブックカート上の本が全体的に少し乱れていましたが、疲れていたその日は見て見ぬ振りをして帰宅しました。ところが翌朝出勤すると、全ての本がシリーズ別、レベル別に驚くほどきれいに整理されていました。

整理してくれた人にお礼を伝えたくて、同僚、事務職員、時々本を借りて多読をしておられる非常勤講師の先生など、思いつく人に尋ねましたが、全員自分ではないとの答えでした。多読図書貸出ノートを確認すると、頻繁に借りに来てくれる学生の名前が欄の最後にありました。貸し出しの日付から、その日も私が出勤する前の早朝に本を借りに来ていたことがわかりました。同日午後にも借りに来たので、本の整理について尋ねると、「はい、私がしました。多読が楽しくて、はまっています。多読をさせてもらっていることに對する感謝の気持ちで揃えました。」という答えが返ってきました。

彼はこれまで勉強に対するモチベーションが上がらず、無気力に陥り、英語の単位を始め、他の単位も落とし、何度か留年をしていましたが、今期私の授業で多読を初めて経験し、その虜になりました。授業での目標冊数や語数をクリアした後も、継続して読み続け、30万語以上を読破しています。多読を通して英語だけでなく異文化にも興味が湧いたことから、間もなく迎える卒業後はワーキングホリデーを活用し、英語圏で仕事をしながら異文化体験をすることを決め、準備をしていると先日笑顔で話してくれました。

授業という枠を超えて多読に熱中する学生が現れてくれただけで嬉しいですが、その学生が感謝の気持ちから本を整えてくれたり、海外での生活に向けて動き始めたりと、多読指導が契機となり、一人の人間の気持ちと行動がポジティブに変容した点に感動しました。

昨年8月に開催された年会の招待講演の講師としてお招きした小川仁志先生は、参加者と共に「多読」を哲学することを通して、多読という行為が持つ無限の可能性を、多読をする人の視点で示してくださいました。これは本巻に収められている小川先生の「特別寄稿」でも触れられています。

多読という行為と同様、本を整理してくれた学生のエピソードは、多読指導の持つ大きな可能性を示しているように思います。つまり、指導者にとって学習者は全員異なるので、多読指導を通して、学習者一人一人との間に、学習者の数と同じだけ心を揺さぶられるよ

うなドラマや結果が生まれる可能性が秘められているのではないかと。

しかし、多読図書を準備し勝手に読ませておけば、自動的に学習者にポジティブな変化が起こるのでは決してありません。そこには適切な多読指導が必要不可欠です。だからこそ、私たちは自分の指導法を振り返り、必要に応じて改善していかなくてはならないのです。皆様には、本巻に収められた研究論文や実践報告を是非そのために活用していただければと思います。

さて、昨年10月にメールでお知らせしましたように、多読学会紀要は本巻をもって発展的に休刊することになりました。今後は、紀要に代わり、「年会発表報告集」及び、新刊図書、授業実践、GRとLRシリーズなどを紹介する「会報」的なものを発行する予定です。

新たに発行される報告集や会報を皆様の今後の多読活動や多読指導に役立てていただければ幸いです。同時に、学会活動の証である紀要論文集を復刊できるよう、編集や発行の作業に携わっていただけるという方に声をあげていただきたいと心より願っております。

これまで紀要論文集の編集や発行に携わってこられた編集委員長を始めとする編集委員会のメンバーの皆様、そして、論文集に投稿をしてくださった皆様に心より御礼申し上げます。

最後に、紀要論文集の復刊と、皆様がこの紀要論文集を手に取り開こうとしておられる今、パンデミックが収束していることを祈っております。

日本多読学会会長  
国重 徹

特別寄稿

多読を哲学してみたら、色んな発見があった件

小川 仁志 OGAWA Hitoshi (山口大学国際総合科学部)

「哲学カフェ」スタイルの対話によって、「多読」を哲学するという無謀？な試みは、多数の参加者の積極的かつ真摯な思考態度に救われ、予想以上に有意義な場となった。その場での議論も思い出しつつ、また時間の関係で言及できなかつた話題も取り上げることで、再度多読について多面的に考えてみたいと思う。

多読がテーマだからか、すでに多くの「多」という文字を使ってしまった。そこでまず「多」とは何かということから話を始めよう。多読という時、いったいこの「多」は何を意味しているのか。もちろんたくさん読むという意味で量を表していると考えるのが普通だろう。

しかしそれだけではない。学習者のレベルを考慮して、その成長を目的とする多読にとって、多は質をも意味しているのである。実は多読には深い意味が込められているように思われる。そうした視点から、多読に別の漢字を当てたらどうなるか尋ねてみた。そもそも今や多読は Tadoku と表記することもあるくらい、多義的な概念へと進化しているからである。

たとえば、多くの得をすとか、多くの納得があるという意味で多得多も成り立つだろうし、多くの解釈ができるという意味で多解でもいいだろう。当日も恐る恐る言ったのだが、亀のようにじっくり読んで最後は勝つということで亀読と書いてタドクと読むのはどうだろうか。タートルとかけている。

こんなふうに多読という営みは、その多義性ゆえに好奇心を刺激する。たった一つの行為でありながら、多くのことを含んでいるように思われるからだ。哲学の世界には、「一即多、多即一」という言葉があるが、まさにその精神を体現しているかのようである。

一つの営みに多くの要素が含まれており、多くのものを読んでいるようで、一つの大事なことをしている。あたかも必要なものをすべて含むかのように。ただ、だからといって全読になってしまうはいけない。

これは参加者からも意見があったが、全だと自分でアレンジしたりする要素がなくなってしまう。全体主義が強制を意味するように、全読だと強制的なニュアンスを帯びてしまうのだ。多読は自由な行為である点に魅力がある。緩やかなルールのもとに、自由に読み進めるから楽しいのだ。そして続けられる。

だからこそ私がこだわったのは、多読した結果の自由さである。というのも、基本的に多読は成長を図るツールでもあるため、正確に読んでいることを求められる。レベルにあったものを読むというのはそのためである。

したがってすべり読みや妄想読みはよくないとされる。でも、ロラン・バルトの「作者の死」を引くまでもなく、読むという行為はそもそもが意味の生成である。ましてやこの創造性が強く求められる時代にあつて、妄想読みは望ましいことですらあるのではないだろうか。

多読が従来の英語学習に比して自由な行為である以上、そうした新しい意義についても可能性を開いていただけるとありがたい。特に私のようにアウトプットのための素材を求めて読書をするような人間にとっては。

このように、多読のプロセスは実にユニークであるがゆえに、他の学問の方法も応用できるように思われる。哲学カフェという集合知を紡ぎあげる方法はその一つではないだろうか。皆で同じ本を読んで、感想を言い合ってはまた次の本を読んでいくという方法だ。読みの正確さも確認できるし、また妄想を含め他者の異なる発想を共有することも可能になる。

逆に他の学問のトレーニング方法を多読に生かすことも可能だろう。たとえば、多読ではわからないところは飛ばすことが求められるが、生真面目な日本人は特にそれが苦手である。そんなとき、難解な哲学の古典を読むトレーニングをしておく、いやが上にもわからないところは飛ばすことになるので、飛ばす習慣が身につくのではないだろうか。

さらには、多読の特徴は、たくさん読んでいるうちに自然と力がついているという部分にあるので、それを他の学問に応用することもできるような気がする。これは哲学の学習に役立つと感じたのだが、簡単な思考をたくさん積み重ねることで、考える習慣がつき、哲学できる頭をつくるということである。

哲学というとい構えてしまうが、ちょっとしたことの意味を考える習慣をつければ、自然と哲学をする頭ができるように思うのだ。多哲？

多読について考えることは、私にとってまさに多くのことを考えるきっかけになり、また多くの実りをもたらす結果となった。当日も、この誌面でも、思わず饒舌（多トーク）になってしまったのは、そのせいだ。素晴らしい機会に感謝したい。

## 参考文献

- 石川美子 (2015). 『ロラン・バルト 言語を愛し恐れ続けた批評家』中央公論新社。  
河野哲也 (編著) (2020). 『ゼロからはじめる哲学対話』ひつじ書房。

---

---

研究論文

多読学習での語学レベルと選書の実態に関する質的分析

Qualitative Study of Extensive Reader's Language Level and Their Book Choice

服部 真弓 HATTORI Mayumi (松江工業高等専門学校)  
篠村 恭子 SHINOMURA Kyoko (島根大学)

---

---

**Abstract**

This study attempts to examine the causes of the discrepancy between the extensive reader's language level and the level of the books they choose. Six students have been selected among 195 learners through our reading task: three students with relatively lower understanding of the content despite having fewer unknown words (Group A), and the other three students with a relatively higher level of understanding of the content despite having a certain number of unknown words (Group B). Their language level and their book choice are analyzed qualitatively based on the result of the participants' interview survey answers and their extensive reading records. The following are the results: 1) The students have not understood how important it is to choose books at the right level in extensive reading, and 2) Texts and conversations that express the characters' emotions can interfere with the students' reading.

**Keywords:** Choosing Books at the Right Level, Qualitative Analysis, Reflection

**要旨**

本研究では、高専での多読授業における選書（ここでは学習者が多読学習で自分が読む本を選ぶことと定義する）の際に、学習者の語学レベル（英語運用能力の習熟度）と選んだ本の難易度の実態を概観し、両者に不一致が生じる原因は何であるかを検証した。学習者 195 名に同一の英文テキストを読ませ、「未知語率（読んだテキストの総語数における未知語の割合）」と「内容理解度」を自己申告させる課題（以下、「未知語率課題」）を実施し、「未知語率が低いのに内容理解度が低い者」（A 群）と「未知語率が高いのに内容理解度が高い者」（B 群）それぞれ 3 名の合計 6 名を、語学レベルと選んだ本の難易度に不一致が生じている可能性が高い分析対象として抽出した。6 名を対象に、「未知語率課題」での自身の英文テキストの読み方、及び、普段の多読学習で困っていることなどについてインタビューを

実施し、その書き起こしデータを、読んだ本の書名、YL（読みやすさレベル）、語数、所要時間、読後のコメントなどを記載した多読学習の記録（以下、多読記録）に照らしながら質的に分析した。その結果、1) 6名は多読学習において自分の語学レベルに合った選書をすることの重要性を理解できていないこと、2) 登場人物の心情を表す独り言及び会話文が多読学習の躓きになっている可能性があることが明らかとなった。

**キーワード：**語学レベルに合った選書、質的分析、ふり返り

## 1. はじめに

多読とは、辞書なしでも十分に理解できる易しい英語の本を楽しく、速く読むことと定義され（*Extensive Reading Foundation, 2011*）、リーディング力の向上に有効な学習方法の1つとされている。多読学習の効果については、リーディング技能のみならず、リスニング技能、ライティング技能、スピーキング技能、語彙発達についての報告もある（西澤・吉岡・伊藤, 2010; 高瀬, 2010; Suk, 2017）。多読学習において指導者は、英語の知識を教えるのではなく、多読学習のファシリテーターとして個々の学習者に寄り添って自律的な学習を支援することを求められるため、大人数の多読授業での個別指導の工夫や（深田・長岡, 2009）、多読指導に携わる指導者の研修の必要性も指摘されている（Uozumi & Takase, 2010）。

本研究は、このような多読学習に携わる指導者が個々の学習者への支援の在り方を模索するための1つの視点として、学習者の語学レベルと選んだ本の難易度に不一致が生じる原因と、適切な選書が出来ていない学習者の多読の実態を検証することを目的とする。

## 2. 先行研究と研究課題

Nation & Waring (2020) は、効果的な多読学習のポイントの1つに、「自分の語学レベルに合った本を読むこと」を挙げており、指導者がその選書を支援すること（*Help learners choose books at the right level*）で学習動機を高められると述べている（p.100）。「自分の語学レベルに合った本」とは、「簡単に読めて（未知語が1ページに2、3語以下）、ほぼ全ての内容を理解できる本」と定義される（Nation & Waring, 2020, p.58）。*Extensive Reading Foundation* (2011) は、過去の研究結果から、「98%以上の語彙がわかる本」を推奨しており、それが多読の効果を得られる具体的な数値であるとし、また古川 (2010) は、読書量（語数）と理解度のバランスを取りながら多読を実践することが最適な戦略であると述べている。多読学習においては、多くの場合、学習者は自分で自分の読みたい本を選び、指導者から独立して個々に多読を行うことから、選書は学習動機を左右する重要なポイントであり、全員が同じ教科書等を使用する一斉指導での英語授業とは異なる、多読学習の大きな特徴である。

多読学習においては、吉田 (2017) が「多読の初期には学生のリーディング力よりもは

るかに易しい本を大量に読み、英文を頭の中で日本語に訳さずに英語でそのまま情報としてとらえる習慣をつけることが必要である」(p.49)と述べているように、自分の語学レベルに合った本、すなわち、自分の語学レベルよりも易しく、Nation & Waring (2020) が定義する「簡単に読めて(未知語が1ページに2、3語以下)、ほぼ全ての内容を理解できる本」を読むことが重要である。Takase (2008) は、大学生の5つのグループを比較して読書量が多かったグループの多読推進要因として、「多読学習初期に大量の易しい本を読んだこと」を挙げており、それは大量の易しい本を読むことで、自信が付きやる気が起きる(情意面・動機づけ)からだと考えられている。また高瀬(2010)では、大量の易しい本を読むことで、基本的な語彙や表現が見ただけで自動的に頭に入ってくるようになる(sight vocabulary; 処理の自動化)と述べており、これらのことから多読の初期に自分の語学レベルよりも易しい本を大量に読むことは、動機づけといった情意面でも、処理の自動化といった読解のスキルの面でも効果があると言える。

学習者の選書指導をする指導者には、配架している多読図書の少なくとも5%の本を読むこと(Furukawa, 2011)、多読図書を読み、学習者に人気のある本の情報を得て、読んだ本について学習者と話すこと(Suk, 2017)などが求められる。学習者が自分の語学レベルに合った本を選び、多読学習を進めるには、個々の学習者の語学レベル等に応じた個別の指導が欠かせない。しかしながら、深田・長岡(2009)は、授業時間内に十分な個別指導ができる理想的な人数は10名~15名程度であると述べており、40人規模の大人数の多読授業においては、全ての学習者に個別に適切な選書指導を行うことは難しい。このような場合には、全体指導でより良い多読学習方略を意識させるような練習や、多読学習に困難を感じているであろうと考えられる学生に焦点を絞った個別指導も必要であろう。

これらのことを踏まえて、本研究では、多読授業において、適切な選書が出来ていない可能性のある学習者を対象とし、語学レベルと選んだ本の難易度に不一致が生じる原因は何であるか、普段の多読学習における躓き要因との関連も合わせて考察する。本研究の研究課題は次のとおりである。

**【研究課題】：**

- 1) 学習者の語学レベルと選んだ本の難易度に不一致が生じる原因は何であるか。
- 2) また、そのような適切な選書が出来ていない学生の多読学習の実態はどのようなものであるか。

**3. 研究方法**

次に述べる対象・方法により調査を行った。

**3.1 調査対象**

調査を実施した高等専門学校では、2011年度より第1学年後期から第3学年までの英語



授業に多読学習を導入し<sup>1</sup>、週2コマ(90分×2)の英語授業のうちの30分程度(週1回)を図書館での多読学習の時間に充てている(各学期授業15週のうち12週程度、通常は第3学年終了時までの総時間1800分程度、第2学年終了時までには1080分程度)。本研究で調査対象としたのは2021年度第3学年の195名の学生である。この学生らは、2020年度前期(第2学年前期)は12週の遠隔授業で、各々が自宅等で電子書籍を活用したオンデマンド多読学習(週に1回30分程度×10週、合計300分程度)に取り組むことを課された。2020年度後期(第2学年後期)は、12週の対面授業を実施することができ、図書館での多読学習にも10週取り組むことができた。そのため、調査対象とした195名の総読書時間は通常より少なく30分×32週、合計960分程度と見積もられる。多読記録から集計した調査対象195名の実際の読書時間の平均は650分であった。

調査に際しては、まず、対象者195名全員に対して自分の語学レベルと選んだ本のレベルの関係の目安をつけるための「未知語率課題」(図1)を実施した(2021年5月中旬)。具体的には、英文テキスト(今回は*Fly Away Home*, Penguin Reader Level 2, YL 2.6, 総語数9,482語)のうちのChapter 1(482語)を5分間読ませ、その際に自身にとっての未知語に印をつけさせた。その後、(1)「内容理解度」を30~100%のうちの10%ごとに自己評価させ、(2)「未知語率(%)」を回答させた。当テキストはYL2.6のフィクションであり、Chapter 1には、亡くなった実母の元夫(実父)の家に身を寄せざるを得なくなった少女の複雑な心情が描かれている。内容理解のためには文脈を活用して内容の全体像を整理しながら読む力が必要とされるが、未知語率を2%未満と回答した学生は90%(175名)であった(図2)ことから、「未知語率課題」に用いたChapter 1の使用語彙そのものに難解なものは少ないと考えられる。Nation & Waring (2020, p.58)の「自分の語学レベルに合った本」の定義のうち、「簡単に読める(未知語が1ページに2、3語以下)」には適っていると考えられるが、「ほぼすべての内容を理解できる」というのは語彙だけではなく、文法、ストーリーの複雑さ、挿絵なども影響すると考えられる。そのため、本研究ではこのテキストの内容理解において後述のような特徴的な読み方をした学生を分析の対象とすることとした。

調査者らは、当初、未知語率( $M=1.15\%$ ,  $SD=1.08$ )と内容理解度( $M=64.92\%$ ,  $SD=18.12$ )の間には負の相関関係があると予想していたが、実際には「未知語率が低いのに内容理解度が低い者」と「未知語率が高いのに内容理解度が高い者」が一定数存在していた(図2)。これらの学生の語学レベルと選書の難易度には不一致が生じており、普段の多読学習でも何らかの問題を抱えている可能性が高いのではないかと考えた。そのため内容理解度を下限の30%と申告した学生13名のうち未知語率が低い方から3名(A群)、内容理解度を90%と申告した30名のうち未知語率が高い方から3名(B群)の合計6名をインタビュー調査対象として抽出した。先述のように98%以上の語彙が分かることが推奨されている多読学習においては、2%以上の未知語がある場合には内容理解度が下がるのではないかと考えられる。なお、回答の中には内容理解度を100%と申告した学生も5名含まれたが、その

未知語率は 0~0.4%と低かったことに加え、日頃の授業の取組状況を鑑みると、この 5 名の学習者の語学レベルと選んだ本の難易度の実態は合致していると考えられたため、今回は分析の対象外とした。また、未知語率を 12%と回答した 1 名も、分析の対象外とした<sup>2</sup>。

インタビュー調査対象者には、研究の趣旨を説明した上で、調査協力への同意を得た。6 名の「未知語率課題」の回答（表 1）と調査対象とした 195 名のこれまでの多読総語数と全体に対する 6 名の位置（図 3）は次の通りである。

図 1 「未知語率課題」で使用した教材

未知語を○で囲みながら、テキストを 5 分かけて読みましょう。

英文テキストは著作権の関係で割愛

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

Hermes, Patricia. (2008). *Fly away home*. Pearson, Level 2.  
YL 2.6 総語数 9,482 語 Chapter 1 (482 語)

(1)内容理解自己評価%を選びましょう。( 30・40・50・60・70・80・90・100 )%

(2)未知語率%を算出しましょう。未知語数            語 / 482 語 × 100 = 約            %

学生番号 (            )    氏名 (            )

図 2 内容理解度と未知語率の散布図

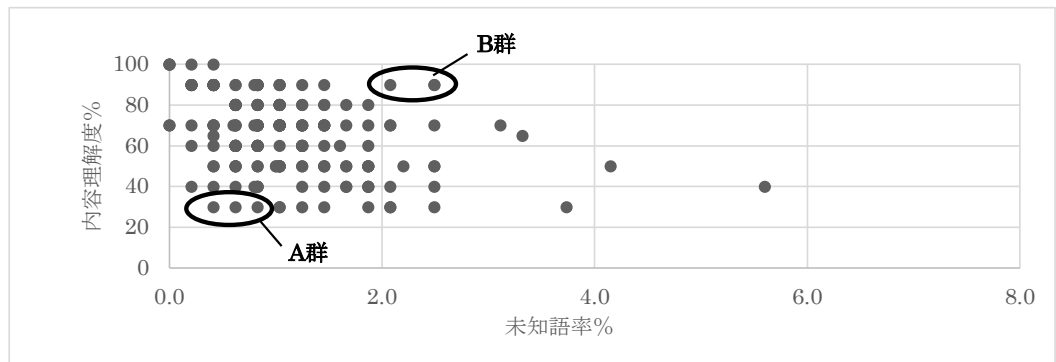
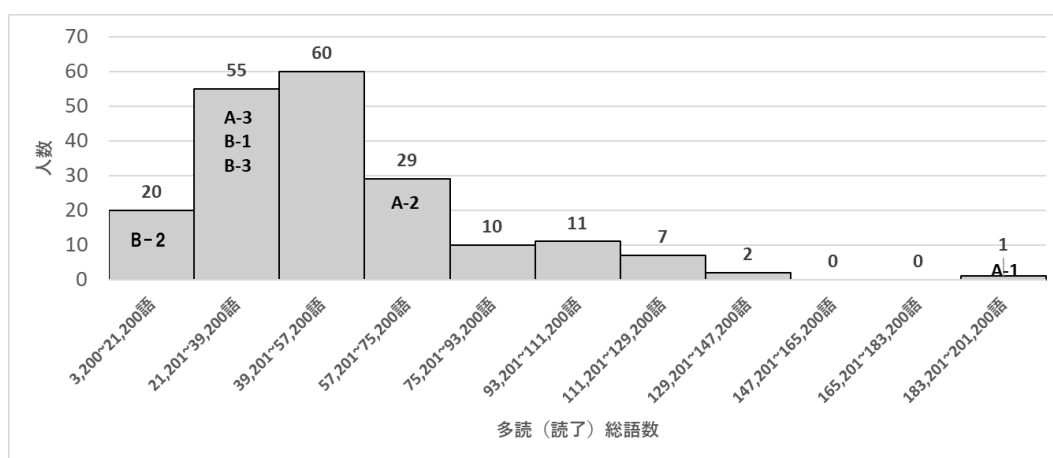


表 1 分析対象 6 名の「未知語率課題」の回答

	A 群（未知語率が低いのに内容理解度の自己評価が低い）			B 群（未知語率が高いのに内容理解度の自己評価が高い）		
	A-1	A-2	A-3	B-1	B-2	B-3
内容理解度の自己評価	30%	30%	30%	90%	90%	90%
未知語率 (未知語数)	0.4% (2 語)	0.6% (3 語)	0.8% (4 語)	2.1% (10 語 <sup>3</sup> )	2.5% (12 語)	2.5% (12 語)

図 3 調査対象である第 3 学年 195 名中の分析対象 6 名の多読総語数の位置



### 3.2 分析方法

抽出した分析対象 6 名それぞれに調査者と単独での半構造化インタビューを実施した(2021 年 5 月下旬)。インタビュー調査項目を以下に示す。

【インタビュー調査項目】：

- (1) 「未知語率課題」で「未知語率」が低い（または高い）のに「内容理解度」は低く（または高く）回答しています。この課題に取り組んだ時のあなたの英文テキストの読み方についてもう少し詳しく話してくれますか。
- (2) 普段の多読学習において困っていることはありますか。普段の多読学習における内容理解度はどれくらいであると自己評価できますか。

それぞれのインタビューの時間は 5 分程度である。インタビュー実施に際しては、本人の承諾を得た上で、録音による記録を行った。

#### 4. 結果と考察

協力を得た 6 名についてのインタビュー結果を多読記録に照らして考察する。なお、多読記録は当初第 2 学年終了時までのものとしていたが、インタビュー結果には第 3 学年での多読学習（4 回程度）の影響も含まれたため、第 3 学年 4、5 月（2 か月分）の総冊数と平均 YL も付した。英語運用能力を測る外部試験として調査実施校は、第 1 学年 12 月に TOEIC Bridge、第 3 学年 1 月に TOEIC を受験している。本稿では、分析対象者の英語運用能力の参考資料として、第 1 学年 12 月受験の TOEIC Bridge スコアを示す。

#### 4.1 A 群の学生の結果と考察

まず、未知語率が低いのに内容理解度が低かった A 群の 3 名から分析する。

##### 4.1.1 学生 A-1 についての結果と考察

学生 A-1 の 1 年後期～2 年修了時までの多読記録は、総語数 194,543 語、総冊数 30 冊、総読書時間 1,040 分、平均 WPM 187 語、平均 YL 1.85 であり、3 年時（2 か月）は総冊数 13 冊、平均 YL 1.30 である（表 2）。学生 A-1 が読んだ本 1 冊当たりの平均語数は 5,305 語であり、総語数に対して総冊数が少ないことや、多読記録からも、多読学習の初期に大量の易しい本に接していないことがわかる。第 1 学年 12 月に受験した TOEIC Bridge 得点は 106 点（校内偏差値 41.8）であり、第 3 学年の現在も英語学習については比較的困難を感じている様子があるが、授業への取り組みは積極的で多読学習にも前向きに取り組んでいる。

表 2 学生 A-1：多読記録と英語運用能力

多読記録					英語運用能力		
1 年後期～2 年修了時（1 年 6 か月）					3 年時（2 か月）		TOEIC Bridge
総語数	総冊数	読書時間	平均 WPM	平均 YL	総冊数	平均 YL	得点・校内偏差値（1 年 12 月受験）
194,543 語	30 冊	1,040 分	187 語	1.85	13 冊	1.30	106 点 ・ 41.8

#### 【学生 A-1 のインタビュー調査項目(1)への回答】

あんまり自信が無かったから内容理解自己評価を低くしたっていうのがあって…単語自体の意味は大体わかっているんですけど、それが熟語だったりすると意味が変わったりするじゃないですか。まあそういうのがあって内容理解が低くなった…でも極端に低くし過ぎたかなって感じです。（下線は筆者による）

学生 A-1 は自分の解釈に自信を持てなかつたので、必要以上に内容理解度を低く回答してしまつたと考えている。単語一語一語の意味は大体わかつたが、複数の単語が結びついて熟語になつ

た部分などの意味を捉えきれなかったのが、内容を理解できなかった原因であると考えている。

【学生 A-1 のインタビュー調査項目(2)への回答】

普段の多読では絵があつたりするんで、大体わかってます。困っていることは特にありません。読みたいな読もうかなっていうのをぱっと選んで読んでる感じ。まあ面白いかな。あんまりレベルが高いやつを選ばないので大体わかる…70%か 80%位かな…完全に理解したかっていうのはちょっと…。基本的に、おさるのジョージとか神話とかを英語にした感じのを読んでいて、あんまりレベルを意識して読んだことがないです。(下線は筆者による)

学生 A-1 は、普段の多読学習では、英文テキスト(文字)に加えて挿絵も載せてある本を選んで読んでおり(多読記録によると、漫画付きライトノベルが多い)、内容理解度を70~80%と自己評価している。「あんまりレベルが高いやつを選ばないので大体わかる」と述べているように、挿絵などを手掛かりに読んだり、子ども向けのストーリー展開がわかりやすい本などを選書しているようであるが、TOEIC Bridgeの結果から推測される語学レベルや英語学習の日頃の様子から鑑みると、実際にはどの程度理解できているか疑問の余地がある。「あんまりレベルを意識して読んだことがないです。」と述べていることから、学生 A-1 は自分の語学レベルに合った選書を行うことの必要性に対する意識が低いと言える。多読記録からも選んだ本の YL が乱高下しており、選書の際に本のレベルに注意を払わせることが必要であると考えられる。

4.1.2 学生 A-2 についての結果と考察

学生 A-2 の1年後期~2年修了時までの多読記録は、総語数 51,222 語、総冊数 25 冊、総読書時間 630 分、平均 WPM 81 語、平均 YL 1.30 であり、3年時(2か月)は総冊数 6 冊、平均 YL 0.70 である(表3)。普段の多読学習では、今一步集中して取り組めていない状況が見て取れる。第1学年12月に受験した TOEIC Bridge 得点は 126 点(校内偏差値 58.1)であった。中学生の頃から英語スピーチ、プレゼンテーションコンテストへの出場経験もあり、スピーキング技能については自信を持っているが、英語学習全般においては伸び悩んでいる様子がある。

表3 学生 A-2 : 多読記録と英語運用能力

多読記録					英語運用能力		
1年後期~2年修了時(1年6か月)					3年時(2か月)		TOEIC Bridge
総語数	総冊数	読書時間	平均 WPM	平均 YL	総冊数	平均 YL	得点・校内偏差値 (1年12月受験)
51,222 語	25 冊	630 分	81 語	1.30	6 冊	0.70	126 点 ・ 58.1

【学生 A-2 のインタビュー調査項目(1)への回答】

単語を一個ずつ見てみるとその単語の意味とかは出てくるんですけど、文章になったとたんになんかわからなくなる…というか…前後の文章というか流れというか繋がりと  
いうかがわからなくなる…。多分一文だけだったらわかるかもしれないけど、いろんな  
文がコロンとかで繋がってパーってあると微妙というか…わからなくなる。一語ずつ見  
たら、「部屋で」とか「写真が」とか「絵が」とかいろいろわかるんですけど…文章に  
なると、多分熟語とかになると意味合いが変わるやつとかもあったりするから…そう  
なると文章がいっぱいでどういう文章かわからないから、その単語やその熟語がどうい  
う意味合いで繋がっているのかわからなくて…あとでわからないなりにこういう話かなと  
友達に訊いてみたら、全然違っていて…あーそんな話だったんだってようやくわかると  
いうか…。(下線は筆者による)

学生 A-2 は、単語の意味、文の意味を断片的に理解できる箇所もあったが、複数の単語が結びついて熟語になった部分、コロン等で繋がれた部分、前後する文と文の繋がりなどを解釈できなかったことが内容を理解できなかった原因であると考えている。自分なりに文脈をたどって物語の全体像を想像しようとしているが、級友との情報交換で、自身の解釈の誤りに気づいたようである。

【学生 A-2 のインタビュー調査項目(2)への回答】

私いつも短い本を読むんですけど、長いやつだと速く読めないっていうか、自分に合っ  
たレベルのやつがよくわからなくて、ずっと一番簡単なのを選んでしまうっていう感じ  
で、どうしたらいいかなって感じで…。熟語を勉強したらもうちょっとわかるのかなあ  
って。(下線は筆者による)

学生 A-2 は、普段の多読学習において、速度を意識して読むことを心がけている。そのため、長い本にチャレンジせず、短くて簡単な本ばかりを選んでしていると振り返っている。学生 A-2 は、「長いやつだと速く読めない」と述べているように、速度を意識して読むことや簡単な本を選んでいること自体は多読学習の方略として適切であると考えられる。第2学年までの平均 YL は 1.30、第3学年の平均 YL は 0.70 というように、結果的に選んだ本の難易度の実態は適切であると考えられる。しかしながら、「自分に合ったレベルのやつがよくわからなくて」と述べているように、自分の語学レベルに基づいた意識的な選書に至っているとは言い難い。

これまでの多読指導の中では、「簡単な本を読むこと」などは繰り返し伝えてきたが、今回の「未知語率課題」のように選書の際に未知語の割合や理解度などを考慮して適切な本を選ぶという具体的な選書指導には至っていなかったため、学生 A-2 のように「自分に合ったレベルのやつがよくわからない」と考える学生は他にも多いのではないかと考えられる。このことから自分の語学レベルに合致した本を適切に選ぶことの難しさと、それができるようになるための具体的な指導の必要性が示唆される。

#### 4.1.3 学生 A-3 についての結果と考察

学生 A-3 の 1 年後期～2 年修了時までの多読記録は、総語数 28,913 語、総冊数 15 冊、総読書時間 520 分、平均 WPM 56 語、平均 YL 1.28 であり、3 年時（2 か月）は総冊数 4 冊、平均 YL 1.40 である（表 4）。多読記録を見ると、総読書時間が少ないことに加え、多読初期に大量の易しい本に接していないことも確認された。2020 年度前期オンデマンド多読学習の読書時間は 0 分（多読記録より）で、第 1 学年 12 月に受験した TOEIC Bridge 得点は 122 点（校内偏差値 54.8）であった。日頃の英語授業開始前には、毎回の単語テストの準備にこつこつ取り組んでいる様子が見られる。

表 4 学生 A-3：多読記録と英語運用能力

多読記録					英語運用能力		
1 年後期～2 年修了時(1 年 6 か月)					3 年時(2 か月)		TOEIC Bridge
総語数	総冊数	読書時間	平均 WPM	平均 YL	総冊数	平均 YL	得点・校内偏差値 (1 年 12 月受験)
28,913 語	15 冊	520 分	56 語	1.28	4 冊	1.40	122 点 ・ 54.8

#### 【学生 A-3 のインタビュー調査項目(1)への回答】

単語自体はそれぞれわかるんですけど、一つの文になったときにどういう意味だろうか  
な、この単語とこの単語が結びついたらどういう意味になるんだろうかなって考えちゃ  
うとわからないところが多くなって…。（下線は筆者による）

学生 A-3 は、単語それぞれの意味はわかるものの、単語同士が結び付いたり文になったりすると意味がわからないところが多くなり、それが内容を理解できなかった原因であると考えている。「未知語率課題」の際には、ボトムアップ処理を用いた読み方を行っていたと考えられる。

#### 【学生 A-3 のインタビュー調査項目(2)への回答】

普段の多読では、本を選ぶのに悩みます。最初にこういうことかなと自分が理解していたことが、後々あれ違うってなってしまうて困ることがあります。普段の多読では、  
写真に助けられながら読んでいる感じで、内容理解は 50%ぐらいかな…最近あまり[記録を]  
つけてなくて、そもそも冊数が読めてなくて…。（[ ]の補足、下線は筆者による）

Nation & Waring (2020) は、学習者に読む本を選ばせること (Let learners choose what they read) で学習動機を高められると述べているが、学生 A-3 は、普段の多読学習において、選書に困っているようである。困りつつも選んだ本を読み、自分なりにストーリーを組み立てようとするが、自分の理解と実際の物語の展開に齟齬が生じて、読み進めづらくなることがあるようである。写真や挿絵などを頼りにトップダウン処理を活用しながら読み進

めるが、50%程度の理解しか感じられておらず、学生 A-3 自身が「本を選ぶのに悩みます」と述べているように適切な選書が出来ているとは言い難い。また、「そもそも冊数が読めなくて」とも述べているとおり、多読学習が順調に進められているとは言い難い。

大人数を対象とした多読指導において、このような学習者への個別の指導が行き届きにくいことも指導者として認識すべき課題の一つであるが、学生 A-3 のように「選書に迷う」学習者には、まずは指導者側で読む本と順番を指示することも必要であると考え。Nation & Waring (2020) の述べるように、選書は動機づけにつながるが、適切な選書ができない段階の学生にとっては選書が躓きの要因になるとも言える。これまで示されている以上に、選書や読み方の指導に関する細やかな手立てが必要であると再確認された。

#### 4.1.4 A 群の学生についてのまとめ

「未知語率課題」について A 群の学生の回答に共通しているのは、単語それぞれの意味はわかるけれども、それらが結びついて熟語になったり、文になったりすると意味を捉えられなくなったということである。挿絵や写真を頼りに内容を推測しながら読むことを試みてはいるものの、それでも十分な内容理解には至っていないようである。そのため、実際にはかなり内容理解度が低いまま選書を続け、多読学習を続けていたという実態がある。また、「あまりレベルを意識して読んだことがない」「自分に合ったレベルのやつがよくわからなくて」「本を選ぶのに悩みます」と述べているように、本を選ぶ選書の段階から躓いているということも明らかになった。

#### 4.2 B 群の学生の結果と考察

次に、未知語率が高いのに内容理解度が高かった B 群の 3 名について分析する。

##### 4.2.1 学生 B-1 についての結果と考察

学生 B-1 の 1 年後期～2 年修了時までの多読記録は、総語数 27,630 語、総冊数 11 冊、総読書時間 590 分、平均 WPM 47 語、平均 YL 0.99 であり、3 年時 (2 か月) は総冊数 2 冊、平均 YL 1.40 である (表 5)。第 1 学年 12 月に受験した TOEIC Bridge 得点は 132 点 (校内偏差値 62.9) であった。英語授業開始前に単語テストの準備にまじめに取り組んでいる様子も見受けられるが、英語授業においては 1 年次の TOEIC Bridge のスコアや校内偏差値 (1 年 12 月受験) ほどの成果が上がらず、やや伸び悩んでいるようである。



表 5 学生 B-1 : 多読記録と英語運用能力

多読記録						英語運用能力	
1 年後期～2 年修了時(1 年 6 か月)					3 年時(2 か月)		TOEIC Bridge
総語数	総冊数	読書時間	平均 WPM	平均 YL	総冊数	平均 YL	得点・校内偏差値 (1 年 12 月受験)
27,630 語	11 冊	590 分	47 語	0.99	2 冊	1.40	132 点 ・ 62.9

【学生 B-1 のインタビュー調査項目(1)への回答】

理解はできて、わからない単語があったので 100%にするのは違うかなと思って 90%にしました。どっちかっていうと感嘆詞っていうか感情を表すところ、セリフとかなのかな、そこまで内容にかかわるところではないのかなと判断しました。まあ単語ごとだったらわかるんですけど、ここでの使い方としてどういう意味かわかりかねるところにチェックしました。 (下線は筆者による)

学生 B-1 は、英文テキストの内容をほぼ 100%理解できたようである。未知語率は 2.1% (計 10 語) であったが、「未知語率課題」で使用したワークシートを確認すると、同一の語 (mess) が 3 カ所と、同じ内容について話している登場人物のセリフ (“Everything happened very quickly.”と “It happened quickly.”というセリフ) がまとまってチェックされていた<sup>3</sup>。そして、それらについては「そこまで内容にかかわるところではないのかなと判断し」、内容理解度 90%と回答している。

【学生 B-1 のインタビュー調査項目(2)への回答】

普段の多読では、表紙を見てぱっと今読んでいる本を選んでみましたし、一つ前のも『海底 2 万マイル』でしたっけ、タイトルだけ知ってたんでそこから興味が湧いて読んでみたりしました。特に選ぶところで困ることはないんですけど、内容はちょっとわからない単語が多いので詰まりながら読んでいく感じです。普段の多読の理解度は正直かなり低くて、半分ぐらいしかわかっていなくて、何となく挿絵で雰囲気を感じながら読んでいく感じで…。ちょっと自分に合っていないのを選びすぎかなって感じです。もうちょっと簡単などころなら、おそらく読めるんじゃないかな…。 (下線は筆者による)

学生 B-1 は、普段の多読学習においては、表紙を見て直感で読む本を選んだり、タイトルなどから興味を惹かれた本を選んだりしているようである。挿絵などを頼りに読み進めるも、学生 B-1 自身が「わからない単語が多い」「普段の多読の理解度は正直かなり低くて、半分ぐらいしかわかっていなくて」と述べているように、50%程度の理解しか感じられていないようである。挿絵などを頼りに内容を理解しようと試みているようであるが、本インタビュー調査に回答することを通して、「ちょっと自分に合っていないのを選びすぎかな」と自分の選書は自分の語学レベルに合っていないかもしれないと考え始めているようである。

学生 B-1 は選書の際に表紙やタイトルから本を選んでいることから、自分の語学レベルと本の難易度を意識した選書とはなっていないといえる。また、今回の「未知語率課題」では「感情を表すところ、セリフとか」がわかりにくかったと述べていることから、登場人物の心情を表すセリフが内容理解の妨げの一要因になる可能性も示唆される。

#### 4.2.2 学生 B-2 についての結果と考察

学生 B-2 の 1 年後期～2 年修了時までの多読記録は、総語数 18,429 語、総冊数 8 冊、総読書時間 340 分、平均 WPM 54 語、平均 YL 1.14 であり、3 年時（2 か月）は総冊数 2 冊、平均 YL 1.70 である（表 6）。多読記録によると、読書時間、総冊数ともに極端に少ない。第 1 学年 12 月に受験した TOEIC Bridge 得点は 106 点（校内偏差値 41.8）であったが、英語学習には積極的で、授業後に授業担当へ質問をすることもよくある。

表 6 学生 B-2：多読記録と英語運用能力

多読記録					英語運用能力		
1 年後期～2 年修了時(1 年 6 か月)					3 年時(2 か月)		TOEIC Bridge
総語数	総冊数	読書時間	平均 WPM	平均 YL	総冊数	平均 YL	得点・校内偏差値 (1 年 12 月受験)
18,429 語	8 冊	340 分	54 語	1.14	2 冊	1,7	106 点 ・ 41.8

#### 【学生 B-2 のインタビュー調査項目(1)への回答】

この内容自体がとても少なかったので、最初の入りで大体どんな感じの物語になるのかなあという予想がついたので読みやすかったって感じです。途中、中盤辺りと最初の方にわからない単語が多かったけど、詰まりながらも読んでたんですけど、途中で大体整理がついて…あとその、話すときの表現ってあるじゃないですか。あれでわかりにくかったのがあったのでまあそういうもんだらうと思いつつ読んでいたんで、まあ内容としては理解できたかなって感じで…。やっぱり詰まるポイントになる単語が幾つかあったけど少なかったのでよかったです。（下線は筆者による）

学生 B-2 は、今回の「未知語率課題」で用いた英文テキストについては、物語の導入部分で全体像を予想して読むことができたとして述べている。未知語は実際には 2.5%（12 語）と全体の中では多かったものの、学生 B-2 自身は「少なかった」と認識している。未知語、登場人物の（独り言を含む）発話部分の解釈に難しさを覚えつつも、文脈をたどって全体像を解明し、英文テキストの内容を 90%理解できたと考えている。

#### 【学生 B-2 のインタビュー調査項目(2)への回答】

普段の多読となると会話文とかあれだけの冊子で多いんで、わからないポイントが何個

か出てくると、今何に沿って話しているのかわからなくなって中盤辺りででっかい空白ができて、途中でわかるポイントは数か所出てくるが、それがだからどうしたのかなとなったりして…一番わからないのは「会話」ですね。日本語でも同じようなことを言うと思うんですけど、ここらへん、さっきも言ったようなことをまた言ってるなっていうことがある。同じことを言っているなあと思いながら読んで…。多読本 30 ページ、40 ページ読むけど、よくわかんない 30 ページ、40 ページだなあってなって、読んでいるかわからないから、もうちょっと分かりやすい本に移る感じで…。いつも 6 冊、7 冊手に取って多読を始めるんですけどやめる本が多くて…。同じ本を 4 回ぐらい取ることがあるんですよ。今なら読めるかなとか、日本語の方で内容をある程度理解してそれでもう一回見に行ったら読めるかなって思うんですけど…まあ日本語でわかった部分はわかるけど、でもちょっとわからない。(下線は筆者による)

学生 B-2 は、普段の多読学習においては、興味を惹かれた本を 6、7 冊手に取って読み始めているようである。しかしながら、それらの本の多くについて、理解できず途中で読むのをやめており、それらのタイトル及び読書時間は多読記録には反映されていない。つまり、普段の多読授業の際には、多読記録から読み取れる平均 YL 以上に YL の高い本を選んで読みかけては、途中で断念している可能性が高いと考えられる。一度、読みかけてやめた本について日本語の書籍で内容を確認してから再度その本を読もうとするなど、工夫をして多読学習に臨むなどの姿勢が見られるものの、それでも「日本語でわかった部分はわかるけど、でもちょっとわからない」と述べているように、やはり選んだ本の難易度が学生 B-2 の語学レベルの実態と合致していない (YL が高すぎて読めていない) 可能性が高い。インタビューの後日の授業での多読学習の際に調査者と学生 B-2 とで行ったインフォーマルなやり取りによると、学生 B-2 は日本語での読書が好きであり、多読で選ぶ本についても、それ相応の読み応えのある、YL の高めの本を選ぶ傾向にあるようである。インタビュー (1) の回答より、学習者 B-2 は内容を推測したり、文脈を活用して内容の全体像を整理したりしながら読むトップダウン処理の読み方も活用できているようであるが、実際には高い未知語率であったにもかかわらず、「詰まるポイントになる単語が幾つかあったけど少なかった」と述べているように、学生 B-2 の実際の語学レベルと学生 B-2 が認識している語学レベルの間にはずれがあり、そのことも要因となり、適切な選書に至っていないと考えられる。

また、多読学習で英語の本を読む際に内容を理解できなくなる一番の原因は「会話文」であると考えているようである。学生 B-2 にとっては、日本語での読書の際にも会話文、もしくは（「ここらへん」で指した英文テキストの箇所からすると）登場人物の独り言などが躓きの要因になっている可能性があり、英語での読書であればなおさらわかりにくいと感じる可能性がある。このことは、選ぶ本のジャンルによっても学習者の理解度に影響を及ぼす可能性があることを示唆している。例えば、学生 B-2 にとっては会話などが多い物語文よりも、ノンフィクションのような事実を中心に書かれている易しい書籍から読み

始めた方が良い可能性があるということも考えられる。

学生 B-2 については、選書の際には日本語での読書と英語での読書（多読学習）では、読み解くことができる本のレベルが大きく異なるため、今後、自身の語学レベル（自己認識よりも低め）に合った本を選ぶことをより意識させ、自身が現時点で考えているよりも易しめの本から徐々に選書のレベルをあげていくことで効果的な多読に繋がる可能性があること、また、その際には登場人物の感情を表す独り言及び会話文などが少ないノンフィクションなどのジャンルから選ぶということも示唆として考えられる。

#### 4.2.3 学生 B-3 についての結果と考察

学生 B-3 の 1 年後期～2 年修了時までの多読記録は、総語数 27,372 語、総冊数 11 冊、総読書時間 370 分、平均 WPM 74 語、平均 YL 0.95 で、3 年時（2 か月）は総冊数 1 冊、平均 YL 3.00（表 7）と、総冊数が極端に少ない。第 1 学年 12 月に受験した TOEIC Bridge 得点は 114 点（校内偏差値 48.3）であった。第 3 学年の現在も英語学習については比較的困難を感じており、取り組みが意欲的でないこともある。

表 7 学生 B-3：多読記録と英語運用能力

多読記録					英語運用能力		
1 年後期～2 年修了時（1 年 6 か月）					3 年時（2 か月）		TOEIC Bridge
総語数	総冊数	読書時間	平均 WPM	平均 YL	総冊数	平均 YL	得点・校内偏差値 （1 年 12 月受験）
27372 語	11 冊	370 分	74 語	0.95	1 冊	3.00	114 点 ・ 48.3

#### 【学生 B-3 のインタビュー調査項目(1)への回答】

未知語を飛ばして読んでいたんですけど、それでも大体の内容はまあ何となくわかるかなって思って…でも未知語がすごい頻出してきて…まあそれ以外で何をやっているかっていうのは想像しながら読めたかなって思って…それでも 90%は高かったかな。（下線は筆者による）

学生 B-3 は、未知語に出会ってもわかる部分を繋いで物語の全体像を掴めたと考えたようであるが、インタビューにおいては自己申告した内容理解度 90%は高すぎたかもしれないとふり返っている。

#### 【学生 B-3 のインタビュー調査項目(2)への回答】

もうちょっと[多読]時間が欲しい。自分から進んで英語の本を読む機会が授業以外であまり無いじゃないですか。でも英語の本を読むことは結構大事なことだと思うので、もうちょい増やしてもらえたらなと思います。幼少期に日本語の本を読んで語彙力や単語力

がついてきたっていうのもあるんで、大事なことじゃないかなと思います。 [多読授業評価に加味される]達成目標[語数]も怪しいかな、低すぎるかなと思う。今は長編をずっと読んでいて読み終わっていないので記録ができていない。どうせなら有名な本を読みたかったので、そのぶん時間がかかる。今は、『星の王子』さまを読んでいる。日本語では読んだことがないので、英語で初めて読んだら、内容がまだ自分の中に無いので新しい気持ちで読めるかなと思っている。部活、寮、学校…で、図書館に行く時間が無くて、授業外で読めないです。( [ ]の補足、下線は筆者による)

学生 B-3 は、幼少期からの日本語の読書経験のおかげで自身の語彙が形成されたと考えており、英語での多読学習にも同様の学習効果を期待して臨んでいるようである。読書記録によると過去には易しめの本も読んでいるが、最近の多読学習においては、「どうせなら有名な本を読みたかった」と考えており、一冊にかなり時間をかけて読んでいるようである。学生 B-3 が現在読んでいると述べている『星の王子さま』は YL 3.0 である。学生 B-3 は、自身の語彙力形成を担った日本語での読書経験と同じイメージで英語の多読学習を捉えているようで、つまり、英文テキストを読むことで新たな英語の語彙や知識を習得しようとしているようであり、「辞書なしでも十分に理解できる易しい英語の本を楽しく、速く読む」(Extensive Reading Foundation, 2011) ことを実践しているとは言えない。1年次の TOEIC Bridge のスコアとその校内偏差値(1年12月受験)や、授業担当者による見取りによると、学生 B-3 は「英語学習については比較的困難を感じており、取り組みが意欲的でないこともある」ようである。このことから鑑みると、学生 B-3 のインタビュー時点での英語の習熟度も平均かそれ以下ではないかと推測され、英語の運用能力の習熟度(語学レベル)が高いとは言い難い。しかしながら、調査実施校で設定している英語授業の成績に加味される1学期間の多読の総語数の達成目標が「怪しいかな、低すぎるかなと思う」と述べているように、学生 B-3 自身は、インタビュー内で直接的な発言は無かったものの、自分の語学レベルを実際よりもかなり高いと認識しているのではないかと考えられる。学生 B-3 は自身の語学レベルと選んだ本のレベル(例えば、『星の王子さま』の YL 3.0 など)は一致していると考えているのかもしれないが、学生 B-3 が考える自分の語学レベルは実際の語学レベルと大きく乖離している可能性がある。学生 B-2 同様に、学生 B-3 も日本語での読書経験が豊富であり、多読で選ぶ本についても名著を選ぶなど、それ相応の読み応えのある本を選ぼうとしているようである。文脈などの手がかりから内容を推測しながら読むというトップダウン処理の読み方を活用することは良いと考えるが、日本語の読書経験をそのまま外国語である英語での多読学習に応用することは難しい。日本語の読書のような読み応えのある本をはじめから選ぶのではなく、まずは易しい本から読み始めることに加え、例えば、全ての本でなくても良いが、選書の際の YL のレベルを1つ高い段階に移す際に、内容理解に関する Q&A などが設定された本を目安として読み、それらに解答して自身の内容理解度を客観的な基準に照らして確かめさせ、自分が認識している語学レベルと実際の語学レベルとの擦り合わせを促すような指導も必要であることが示唆される。

#### 4.2.4 B 群の学生についてのまとめ

「未知語率課題」について、B群の学生の回答に共通しているのは、全体像把握を意識して未知語の意味を推測しつつ文脈をたどっていることである。B群の学生の「未知語率課題」での読み方はボトムアップ処理とトップダウン処理がバランスよく活用されており、それぞれの先行知識や日本語での読書経験などにもとづく読み方を活用して、物語の展開を予測しながら読み解こうとしていると言える。

一方、普段の多読学習においては、3名とも自分の語学レベルに対して適切な選書ができていたとは言い難い。学生 B-1 は、挿絵などを頼りに多読を進めているが、実際には内容理解度が低くなっているようであり、「読めたつもり」のまま多読学習を進めている可能性が高い。また、日頃の選書の際には YL を意識していないということも明らかになった。学生 B-2 と学生 B-3 は、日本語での豊富な読書経験の影響から、内容に読み応えのある、YL が高めの本を選びがちであることが明らかになった。

調査実施校での多読学習の指導においては、易しめの本を選んで読むことなどは何度も指示をしてきたものの、今回の「未知語率課題」のような具体的な選書に関する指導は行ってこなかった。このような指導を折に触れて実施し、内容理解度の自己評価や内容理解に関する Q&A を用いた客観的な指標に照らして自身の語学レベルや選書の際の YL について意識させることを行えば、少しずつ自分の語学レベルに合った本を選ぶことができるようになるのではないかと考えられる。そうすることで、Nation & Waring (2020) が述べているように、学習者に読む本を選ばせること (Let learners choose what they read) で多読学習への学習動機を高められるようになるなど、良い循環に繋がるのではないかと考える。

さらに、学生 B-1、B-2 のインタビューへの回答からは、多読図書で読んでいるテキストのうち、物語などでの登場人物の心情を表す独り言及び会話文が多読学習の躓きになっている可能性があることが示唆された。登場人物の独り言や会話文などの表記は、出版社によって、イタリック体、引用符付き、引用符も無く改行のみで記載されているなど、テキスト内での表記の仕方がまちまちであることなども、学習者にとってこれらが読みにくく感じられる要因の 1 つではないかと考える。指導者としては、それらの特徴をある程度把握して学習者にあらかじめ知らせるなどの支援を行ったり、表記方法等による読みにくさを考慮した上での選書指導、例えば、学習者によって会話文などテキストの語り手が変わることによって読みにくさを感じる場合には、ノンフィクションなどのジャンルから読み始めるといった選書の選択肢を提供したりすることが望ましいと考える。

#### 4.3 まとめ

これまでの考察を踏まえ、6名の学生の語学レベルと選んだ本の難易度に不一致が生じる原因、及び多読学習の実態から見える躓きの要因との関連について、以下の2点にまとめることができる。

まず1点目として、6名の学生は自分の語学レベルに合った本を選ぶことの重要性を理

解しきれていないことが明らかとなった。これは、表紙やタイトルで選んだ本を読む際に、挿絵を頼りに読めたつもりになっていたり、それらが難しすぎるために読む速度が向上せず、多くの本を読むことができなかつたりすることで、多読学習そのものに対するやる気が落ちている可能性もある。学習者が自身で読みたい本を選ぶことができ、それが多読学習の動機づけになるより以前の多読学習の初期段階においては、読む本や、その本を読むのに必要な目安時間を設定するなど、指導者側で学習者の多読学習への取り組み方をコントロールすること、それで読めなければ易しめの本を勧めたりすることが必要であろう。また、多読記録をよく観察し、WPMやYLに関するフィードバックを頻繁に与えることで、学習者に自分の語学レベルを意識する機会を与え続けることが重要ではないかと考える。

2点目としては、A群に見られたように学生は文脈を活用した読み方が必ずしもできていない場合もあり、また、B群のように活用できていたとしても学生B-1、B-2のインタビューからわかるように、登場人物の心情を表す独り言及び会話文自体やその表記方法が多読の躓きになっている可能性があることである。先にも述べたように、物語文のテキスト内では、登場人物の心情描写や発話部分がイタリック体であったり、引用符が付けられていたり、付けられず改行のみであったりと、出版社によって表記の仕方はまちまちである。吉田(2017)が多読指導の重要なポイントの1つとして、指導者も多読本の選定やレベルの上げ方など適切な指導を実施できるような知識を持つこと、と述べているように、出版社や本ごとの表記の特徴についてある程度の知識を持つことや、場合によっては、多読の初期には登場人物の独り言や会話文などが少ない本やノンフィクションのようなジャンルを勧めることも、より効果的な選書や読書の指導につながるのではないかと考える。

本研究は少人数を対象とした事例研究であり、一般化することは難しいが、本研究で対象とした各群の学生の語学レベルと選んだ本の難易度の不一致の原因及び多読学習の躓きの要因には以上のような特徴があることが明らかとなった。

## 5. 結論と教育的示唆

本研究では、「未知語率課題」で抽出した6名の学生の語学レベルと選んだ本の難易度の実態を観察し、両者に不一致が生じる原因は何であるかを、インタビューで得られた言語データを多読記録に照らしながら質的に分析して検証した。「4.3 まとめ」で述べたように、6名の学生の語学レベルと選んだ本の難易度には不一致が生じており、その原因の1つとして、自分の語学レベルに合った本を選ぶことの重要性を理解しきれていないということが明らかになった。さらに、登場人物の心情を表す独り言及び会話文が多読学習の躓きになっている可能性があることも明らかになった。

多読学習は、ただ本を揃えて読ませれば効果が上がるものではなく、適切な選書指導や学習者の自律学習の支援ができるよう、指導者は多読図書を読み、知識を持つ必要があることはこれまでも既に述べられていることである。さらに大人数の多読授業においては、全体での選書指導や読書方略の指導と併せて、特に個別指導を必要とする学生に焦点を当

てた個別カウンセリングなども必要であろう。

今後もこのような「未知語率課題」を年に 2 回程度実施し（2 回目はノンフィクションの図書を活用予定）、適切な選書ができているかを調査し、学習者の多読の実態を分析する予定である。このような詳細な分析を継続していくことは大人数での指導において難しいが、調査実施校で活用しているデジタル化された多読記録（オンラインでの多読記録媒体「多読 Moodle」）を使用しており読書記録が電子データのログで参照可能。詳細は服部他（2020）などに詳しい）などを効率よく活用することで、細やかな指導やフィードバックを実現し、深田・長岡（2009）が述べるようにファシリテーターとして個々の学習者に寄り添って自律的な学習を支援することに努めたいと考える。

## 6. 今後の課題

本研究の課題として、使用した「未知語率課題」が「自己評価」の申告であることから、内容理解度は学生の主観に基づくものであって、客観テストなどによる実際の内容理解度との誤差がある可能性は否めない。また、未知語の捉え方及び教え方についても個人差がうかがえることから、「未知語率課題」そのものの精度を高める余地もある。さらには、本研究の調査対象校は 1 校のみである。当校での実際の指導は各教員の裁量に任されており、多読指導そのものにも改善の余地がある。以上のような限界と課題もあり、本研究の結果を一般化することは難しいが、今後も多読授業について定期的に振り返りながら、よりよい多読指導を模索していきたい。

## 注

- 1 調査を実施した高等専門学校では、常勤教員 3～4 名・非常勤教員 1～2 名が多読指導にあたっている。多読学習導入用 PPT ファイル（多読 3 原則、YL の上げ方他）及び多読記録媒体は共有されているが、授業での指導は各学年主担当及び各教員の裁量に任されている。
- 2 この学生は未知語率 12%、内容理解度 30%と回答していたが、当該の学生の英語運用能力の実態を考慮すると、今回の「未知語率課題」で使用したテキストの難易度は明らかに難しすぎ、未知語率が高いために内容理解度も下がっていると考えられるため、本研究では、外れ値として分析対象から除外した。
- 3 学生 B-1 は未知語を 10 語として未知語率を計算し 2.1%としていたが、その中には既知語 3 語の意味のまとまり 1 カ所と既知語 4 語の意味のまとまり 1 カ所が含まれており、それを考慮に入れた場合の未知語率は、本人の回答より低い割合となる可能性がある。

## 謝辞

「未知語率課題」実施に際しては、調査実施校非常勤教員の福田妙子先生にご協力いただきました。記して謝意を表します。



## 引用文献

- Extensive Reading Foundation. (2011). 国際多読教育学会による多読指導ガイド. Retrieved 2021/10/8, from <https://erfoundation.org/wordpress/guides/>
- Furukawa, A. (2011). *Seven Keys to a Successful Extensive Reading Program*. Retrieved 2021/10/8, from [http://www.jera-tadoku.jp/papers/ERWC1-FURUKAWA-7\\_keys.htm](http://www.jera-tadoku.jp/papers/ERWC1-FURUKAWA-7_keys.htm)
- Nation, P., & Waring, B. (2020). *Teaching extensive reading in another language*. Routledge.
- Suk, N. (2017). The Effects of Extensive Reading on Reading Comprehension, Reading Rate, and Vocabulary Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 73-89. Retrieved 2021/10/8, from <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rrq.152>
- Takase, A. (2008). The Two Most Critical Tips for a Successful Extensive Reading Program. *Kinki University English Journal*, 1, 119-136.  
Retrieved 2021/10/8, from <http://id.nii.ac.jp/1391/00005453/>
- Uozumi, K., & Takase, A. (2011). Teachers' motivation to implement extensive reading in class. *Extensive Reading World Congress Proceedings*, 1, 62-64. Retrieved 2021/10/8, from <https://erfoundation.org/proceedings/erwc1-Uozumi-Takase.pdf>
- 高瀬敦子 (2010). 『英語多読・多聴指導マニュアル』大修館書店.
- 西澤一・吉岡貴芳・伊藤和晃 (2010). 工科系学生の苦手意識を克服し自律学習へ導く英語多読授業『工学教育』 58(3), 12-17.  
[https://www.jstage.jst.go.jp/article/jsec/58/3/58\\_3\\_3\\_12/\\_pdf/-char/en](https://www.jstage.jst.go.jp/article/jsec/58/3/58_3_3_12/_pdf/-char/en) (2021年10月8日)
- 服部真弓・篠村恭子・廣瀬誠・宮下眞也・松田節郎 (2020). 多読指導への Moodle 活用——学びの省察を実現させる『全国高等専門学校英語教育学会第研究論集』39, 39-48.
- 深田桃代・長岡美晴 (2009). 豊田高専における英語多読・多聴授業の全学展開——実践報告: 第一報『豊田工業高等専門学校研究紀要』42, 207-216.  
[https://www.jstage.jst.go.jp/article/toyotakosenkiyo/42/0/42\\_KJ00005889066/\\_pdf/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/toyotakosenkiyo/42/0/42_KJ00005889066/_pdf/-char/ja)  
(2021年10月8日)
- 古川昭夫 (2010). 『英語多読法』小学館.
- 吉田弘子 (2017). 多読学習の成功要因——あるケーススタディ『大阪経大論集』第 67 巻, 第 5 号, 45-55. [http://www.i-repository.net/il/meta\\_pub/G0000031Repository\\_01003838](http://www.i-repository.net/il/meta_pub/G0000031Repository_01003838)  
(2021年10月8日)

研究論文

教室内英語多読が高校生の作文力に与える影響  
— GTECの結果分析をもとに—

**The Influence of Extensive Reading in the EFL Classroom on English Writing Ability  
among Japanese High School Students —on the Basis of the Result of GTEC—**

渡邊 政寿 WATANABE Masatoshi (上越教育大学)

**Abstract**

This study investigated the effect of extensive reading in English in the classroom once a week (55 minutes) on high school students' English writing ability. The Sustained Silent Reading (SSR) environment was maintained for 5 months, and participants read an average of 24,558 words (maximum 124,204 words, minimum 13,341 words). Before and after the treatment, participants took the GTEC (Benesse Corporation) and the scores of the writing part (part A: a practical form of replying to an email, part B: a short essay on the designated theme) were compared by sub-items (part A: composition, accuracy, part B: vocabulary, grammar, composition / development). As a result, in part A, significant development was recognized only in the subgroup in terms of both accuracy and composition. In part B, significant development was recognized in all three cases. In addition, it can be said that the composition of part A and the composition and development of part B are significantly affected by the reading ability.

**Keywords:** extensive reading in the classroom, writing ability, reading ability, the total numbers of the words participants read, GTEC

**要旨**

本研究は、週1回（55分間）の教室内英語多読が高校生の英語作文力に与える影響を調査するものである。5か月間にわたり Sustained Silent Reading（SSR）の環境が保たれた中で実施し、参加者は平均24,558語（最大124,204語、最小13,341語）を読了した。多読授業の前後にGTEC（ベネッセコーポレーション）を受験し、そのライティング部門（Part A: Eメールに返信する実践的な形式、Part B:付与されたテーマに自分の意見と理由を自由記述する形式）の得点を下位項目別（Part A:構成、正確さ Part B:語彙、文法、構成・展開）

に比較した。その結果、Part A では正確さ、構成共に下位群にのみ有意な伸長が認められた。Part B では、3項目において有意な伸長が認められた。また、Part A の構成および Part B の構成・展開において、リーディング力の影響を有意に受けていると言える。

**キーワード:** 教室内英語多読、作文力、読解力、読了語数、GTEC

## 1. はじめに

現在、日本の高校生の英語力に関する課題は「話すこと」と「書くこと」のアウトプットの力である。高校3年生を対象にした平成29年度全国英語力調査（文部科学省，2018）によると、CEFR A2以上の生徒の4技能における割合に関しては、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」および「書くこと」が、それぞれ33.6%、12.9%、33.5%および19.7%であった。各技能の到達目標はそれぞれ50%であるが、全て達していない。特に、「話すこと」と「書くこと」の技能の数値が他に比べて低く、無得点者の割合がそれぞれ18.8%と15.1%であった。アウトプットの能力、とりわけ書く力が不足している。一方、教育現場における指導上の課題は、授業において「話す」「書く」や「聞いて理解して書く」（技能統合型）の言語活動が十分行われていないことであり（文部科学省，2018）、「書くこと」の不足は否めない。実際、高校生を対象に英語作文力を調査した村越（2012）、大田（2017）、隅田（2017）や鈴木（2017）などの研究結果からも、高校生の英語作文能力が十分に獲得できていないことは明らかである。これからのグローバル社会の進展を考えた時、英語で「書くこと」による発信力を身につけることは急務であろう。加えて、昨今の世情により、GIGAスクール構想（文部科学省，2021）で一人一台の端末が配布されることによって、児童、生徒が英語を発信する機会が増加することが見込まれる。よって、なおのこと、英語発信力の育成は喫緊の課題となる。

アウトプットのためにはインプットは不可欠であることに疑義を挟む者はいないと思われる。しかし、日本というEFL（English as a foreign language）環境においては、ESL（English as a second language）環境に比べて、どうしてもインプットが不足しがちである。近年、日本において大量のインプットを確保する手段として、多読が有効であることが実証されてきた。その有効性が実証された分野は、言語面では、読解力（Iwahori, 2008）、読解スピード（Imamura, 2008; 藤井, 2019）、文法（Maruhashi, 2011; 吉澤・高瀬・大槻, 2017）があり、情意面においてもTakase（2007）など非常に多岐にわたる。

しかし、作文力の伸長に多読が寄与したという研究はSakurai（2017）、渡邊・大場（2018）、藤井・川島（2021）以外にほとんどないと思われる。中でも高校生を対象とした研究に関しては渡邊・大場（2018）のみである。

## 2. 先行研究

まず、ESL環境で多読を通して作文力が伸長した研究を概観する。Elley and Mangubhai

(1983)によると、英語を第二言語としているフィジーで、4年生と5年生 380名を対象に8つの学校で book-flood program の効果を確認するために実験を行った。参加者は3つのグループに分けられた。1つ目は、フィジーで伝統的に行われていたオーディオリンガルによる指導を受けるグループ、あとの2つには book-flood program が採用され、一方は sustained silent reading のみの指導、もう一方には shared reading が導入された指導が行われ、この2つのグループの参加者は、興味のある絵本を読むことを奨励された。2年後、sustained silent reading のみを行ったグループと shared reading を行った実験群は book flood program を与えられなかった統制群よりも読解力、文法、語彙、リスニング、ライティングの全てにおいて圧倒的に有意に結果が上回ったと報告した。

Janopoulos (1986) は中国語、韓国語、ヒンディー語、スペイン語、アラビア語などの母語の異なるアメリカの大学院への留学生 79名を対象に、アンケートで得た第一言語の読解力、第二言語の英語読解力ならびに英語作文力の相関を調査した。英語作文力に関しては、題材は不明だが1時間かけて書いたものを使用した。分析は大学教員が、総合的に4点法で評価した。その結果、第一言語の読解力と英語作文力ならびに第一言語と第二言語の総合読解力と英語作文力には相関は認められなかった。しかし、第二言語の英語読解力と英語作文力には、0.73と高い数値が得られ、正の相関があることを明らかにした。

Lai (1993) は、異なる学校から集まった香港の中学生(9年生) 52名を対象に、夏休みに4週間、平日に毎日1時間半の多読を行った。プログラムの性質上、統制群は設けられなかった。使用教材は graded readers で、平均で16-18冊読んだ。多読の前後に「私の家族」という同じタイトルで作文を30分間で書かせたが、これは Hafiz and Tudor (1990) の再現テストとして行われた。事前テスト後、フィードバックは与えられなかった。標準読解力テストが事前・事後で行われ、*t*検定で分析され、1分間の読解速度と読了語数が *t*検定とANOVAで分析された。作文力テストについては、語数、error-free T-unit の数、エラーの形式、作文の質に関する全体的な印象を分析した。その結果、書かれた語数、error-free T-unit の数および作文のスタイルにおいて、つまり「流暢性」、「正確性」および「内容」、「形式等」において有意な増加が見られたが、英語力の低い学習者には教師からのフィードバックがないために、大きな伸長が見られなかったと報告した。フィードバックがない状況においては、もっと長い期間に多くの本を読ませることが作文力伸長に必要であると結論付けた。読解速度には有意な伸長は認められなかった。

Tsang (1996) は、香港の広東語を母語とする中学2年生 144名を対象に、(1) 通常の英語クラス+数学クラス、(2) 通常の英語クラス+多読、(3) 通常の英語クラス+作文の3群を設定した。24週間に渡り多読を行い、その1週目と20週目に「私の大好きな人」という題で30分間の作文を行った。その結果、作文の「内容」と「言語使用」の点で多読コースのみに有意な効果が見られたことを報告している。

Hafiz and Tudor (1989) は、イギリスに住むパキスタン人高校生に対し、週5回(放課後1時間)、3か月に渡って多読を実施した。その結果、事前テストでは点数の低かった多

読群が特別にライティング課題を与えられなかったにも関わらず、事後テストにおいては読解のみならず作文も、多読を実施しなかった群を上回ったと報告している。具体的に伸長した項目は、英語作文力事後テストの総語数と表現の正確性であり、これはL2で書かれた *graded readers* の中に出てきた簡潔な言葉で与えられた言語的モデルに関連していると分析した。

次に、EFL環境で行われた教室内多読に関する研究を説明する。Hafiz and Tudor (1990) の *graded readers* を用いたパキスタンの25名の高校生(15、16歳)の研究では、90時間の多読プログラムを行い、その効果を調査した。作文における「表現の正確さ(言語使用)」と「流暢さ」が統制群より多読群において有意に増したが、使用構文には有意な伸長が見られなかったと報告した。多読が作文の良いモデルを提供していると述べている。

Lee and Hsu (2009) は台湾の大学生86名(17、18歳)に対して多読群と統制群を設け、週に2回100分と50分の多読授業を1年間実施した。使用教材は530冊の *graded readers* であった。事前作文テストのタイトルは「The Moon Festival」で、事後作文テストのタイトルは「Your Summer Vacation」であった。2名の評価者が *Composition Profile* をもとに採点し、多変量解析の手法で分析を行った。他の研究に比べて教材を豊富に揃えた分だけ学生がたくさん読み、その結果、読解力の伸長および作文力の向上につながったと報告した。英作文評価観点の5項目(「内容」「論理・構成」「語彙」「言語使用」「句読点等の形式」と「流暢性」)において有意な伸びを認め、作文スタイル、語彙、統語、書き言葉のディスコース面における向上の源は読書であると結論づけた。

Lee and Schallert (2016) は、韓国の300人の中学生(13、14歳)を対象に、多読群と多書群と統制群を用い、1年間の多読を実施した。「多読群」は、図書館所蔵の約1300冊の中から自らの好みに応じて本を選び、1週間に1冊のペースで読んだ。「多書群」は、人物描写、物や場所の説明、経験の語りなど研究者が開発した34の異なる課題を含むワークブックを使用し、毎週作文を書いた。処遇の事前・事後に読解と作文のテストを実施した。教師からのフィードバックは、言語形式に関するものではなく、毎回、内容に関するもののみであった。分析はANOVAによって行われた。事前テストの結果、5つのグループ(グループ5が最も高く、グループ1が最も低い)に分けられたが、グループ1は読解も作文も伸長が見られなかった。グループ2、3は読解のみに有意な伸長が見られた。グループ4、5には読解も作文も両方に有意な伸長が認められた。その結果、読解と作文の結びつきは、ある一定の言語的閾値 (*linguistic threshold*) を超えた英語力をもった学習者においてしか見られないようであると報告している。また、比較的英語力の低い学習者にとっては、作文技術の向上は簡単には進展しない可能性が高いと述べている。

Mermelstein (2015) は台湾の大学生221名に対し、多読群と統制群を用いて週1回(50分間)1年間の多読を実施した。事前作文テストとして「あなたの過去の夏休み」、事後作文テストとして「あなたの未来の夏休み」のタイトルで作文を書かせた。*t*検定で分析し、結果として、3つの英作文評価観点(「語彙」「言語使用」「句読点等の形式」と流暢

性において、多読群が統制群を著しく上回った。彼は自身の研究と過去の5つの研究 (Hafiz & Tudor, 1989; Hafiz & Tudor, 1990; Lai, 1993; Lee & Hsu, 2009; Tsang, 1996) を比較した。それによると、Hafiz & Tudor, 1989; Hafiz & Tudor, 1990; Lai, 1993; Lee & Hsu, 2009; Mermelstein, 2015 においては、「流暢性」の伸長が確認された。「言語使用」の伸長が見られたとする研究もまた5つ (Hafiz & Tudor, 1989; Hafiz & Tudor, 1990; Lee & Hsu, 2009; Mermelstein, 2015; Tsang, 1996) ある。次いで、「句読点等の形式」において有意な伸びを報告している研究が4つ (Hafiz & Tudor, 1989; Lai, 1993; Lee & Hsu, 2009; Mermelstein, 2015) ある。さらに3つの研究 (Lai, 1993; Lee & Hsu, 2009; Tsang, 1996) が、「内容」における有意な伸びを報告している。「語彙」の有意な伸長は2つの研究においてのみ報告されている (Lee & Hsu, 2009; Mermelstein, 2015)。「論理・構成」に関して有意な伸びを報告したのは、Lee and Hsu (2009) のみであった。

渡邊・大場 (2018) は、日本人高校生の英語作文力が4か月間の教室英語多読を経たどのように変化するかを調査した。「多読+英作文 (ERW)」群と「多読のみ (ER)」群に分け、事前・事後に作文力テストを実施した。事前テストとして「あなたが自分の学校について気に入っているところを3つ挙げ、理由を添えて述べなさい」、事後テストでは「あなたが自分の街について気に入っているところを3つ挙げ、理由を添えて述べなさい」というテーマについて、それぞれ20分ずつで辞書を使用せずに書いた。その結果、英語作文力の下位群では多読後に内容、論理・構成、語彙、言語使用において有意な伸長が認められた。さらに読了語数よりも読解力が英語作文力に影響を与えること、および英語作文力観点の5項目には「読解力」の有意な影響があることがわかった。

Sakurai (2017) は、日本の大学生157人を対象に、多読を実施する群 (実験群) と実施しない群 (統制群) に分け、その前後に手紙を書くテストを30分間で実施し、最低でも150語は書くように指示した。作文の表題は「海外にいる日本人でない友達に対して、日本の最近のニュースに関してなぜ日本人たちがそれに興味を持ったのか」である。評価の観点はタスクの達成度、首尾一貫性と結合、語彙資源と言語使用の4項目で、1-4点の範囲で評価した。5人の大学教員が第一採点者として評価し、Sakuraiが第二採点者として全ての作文を評価した。その結果、読書量と作文の総合点、語彙、並びに文法の平均値に有意な差が認められた。加えて、108,000語以上読んだ参加者が作文における語彙と文法で有意な伸長を見せたと結論付けた。

藤井・川島 (2021) は、大学生 (A2 レベル) を対象に13週間の授業内外での多読を実施した。処遇の最初と最後で自由英作文 (15分間) を実施し、英語の質 (語数、統語的複雑性、統語的正確性、語彙的複雑性) にどのような影響が見られたかを研究した。4つの観点のうち、語数 (流暢性) と統語的正確性に有意な伸長が認められた。結論として、半期で6万語程度の多読を経験することで、平易な語彙や構文を使用して、多くの分量をより正確な英語で書く傾向が高まったと述べた。多読で得た易しい英語が、易しく、エラーの少ない英語で書く分量を増やしたと結論付けた。

これらの研究から次のようなことが言える。まず、使用されている用語（言語使用、文法、正確性）は違うが、ほぼどの研究においても文法が伸長しているということである。多読の効用として、一般的に語彙の習得が想起されるが、作文力の測定においては、ESL 環境では語彙の伸びを示した研究は実は多くない。一方、EFL 環境では語彙の伸長は2番目に多い項目である。この事実から、教室外の環境で英語を豊富に触れられる ESL 環境ではない、EFL 環境において、学習者はより集中して貴重なインプットの機会である多読に取り組んでいるのではなかろうか。文章の意味を正確に理解するためには、語彙のみならず同時に言語形式にも意識的、無意識的に関わらず、注意を払っているのではないかと考えられる。

### 3. 研究の概要

本研究は、渡邊・大場（2018）をもとに異なる高校生を対象として、多読実施前後における英語作文力の伸長が見られるか否かを調査したものである。すなわち、教室内英語多読の実施期間がほぼ同じ（5か月間）となること、使用教材も *graded readers* であること、分析方法が分散分析、回帰分析であることなど、同じもしくは似た条件下で処遇、分析が実施されている。一方、英語作文力の測定に使用されたテストに関しては、本研究ではベネッセコーポレーションによって開発された *Global Test of English Communication (GTEC)* が使用され、評価項目も *ESL composition profile* (Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel, & Hughey, 1981) で使用された項目（内容、論理・構成、語彙、言語使用、句読点等の形式）ではない点が大きな相違である。

研究課題は、以下のとおりである。

1. 教室内英語多読を行うことで、参加者の英語作文力が向上するか。
2. 英語作文力の向上が確認された場合、どの側面（Part A: 「構成」「正確さ」 Part B: 「語彙」「文法」「構成・展開」）が向上するか。
3. 参加者の英語作文力のどの側面が、読解力と読了語数に関係するか。

#### 3.1 研究参加者および研究方法

本研究の参加者は日本の A 県の B 高等学校 1 年生 148 名であった。コミュニケーション英語 I の週 4 時間のうち、1 時間を多読に費やした（2020 年 10 月～2021 年 2 月）。その他の 3 時間の授業では、教科書のレッスンの内容把握のためのワークシートによる英問英答を中心に行った。コミュニケーション英語 I 以外の授業については、英語表現 I を週 2 時間受けた。なお、調査と研究でのデータ収集および使用にあたっては、参加者には個人が特定されることのない形式で行うことを説明して承諾を得ている。

#### 3.2 教室内英語多読の方法

参加者に事前・事後テストとして GTEC（ベネッセコーポレーション）を実施した。事

前テスト後の5か月間、英語多読をほぼ週1回の授業(55分)のペースで13回行った(参加者の学習効率を考慮して、1週間のうち55分を30分と25分の2回の授業に分けて実施する週も5週あった)。参加者は55分すべてを読解に費やした。書名、シリーズ名、レベル、その時間の読了語数、累積語数、お勧め度、気になる単語、お気に入りのフレーズ等を読書記録シートに記入した。その他に自らの読書、英語力の変化、心情の変化等を記入する振り返りシートを、3回の授業ごとに参加者全員が書いた。読書記録シート、振り返りシートの内容を含めて、テストなどの評価は一切行わなかった。

### 3.3 使用教材

収録語数1,999語以下(1語~1600語; YL 0.1~1.6)の本を570冊(Longman Literacy Land、Houghton Mifflin Leveled Readers、Cambridge Storybooks Elementaryなど)、2,000語以上(2,100語~32,000語; YL 1.5~6.0)の本を89冊(Scholastic、Random House、Oxford Bookworms、Penguin Readersなど)を使用した。2,000語以上の89冊は、廊下に配置して、どのクラスの学習者も共通して利用できるようにした。通常学級2クラス(1クラス40名)を3展開する授業形態だったため、1展開の使用可能冊数は約190冊であった。

### 3.4 テストと採点法

事前、事後テストにはGTEC(ベネッセコーポレーション)を用いた。GTECとは、リスニング、リーディング、ライティングの3部門で構成される高校生や大学生の英語力を測定するテストとして広く活用されているテストである。Advancedタイプ、Basicタイプ、Coreタイプの3種類あるが、今回はBasicタイプを採用した。参加者は、リーディング、リスニング、ライティングの3つの部門を受験した。ライティングはPart A、Part Bの2種類の問題があり、前者は「相手からのEメールに返信する実践的な形式の出題で、イラストに沿った内容の返信メールを作成する力を測る」問題である。後者は「与えられたテーマに対して、自分の意見と理由を自由記述形式で述べる力を測る」問題である。採点形式は、Part Aが内容と言語スキルの2つに分かれ、内容は2つの質問に対してイラストに沿った回答ができていないかを○か×で評価される。言語スキルは「構成」と「正確さ」に分かれ、「いかに効果的に伝えられているか」という観点で、0~3の4段階で採点される。「構成」では、Eメールとして適切な書き方で返信メールを作成できているか、「正確さ」では、語彙や文法が適切に使用されているかという観点で採点される。Part Bも同様に内容と言語スキルに分かれている。内容は意見と理由にさらに細分化され○か×で採点される。言語スキルは「語彙」「文法」「構成・展開」の3つに分けられ、「いかに効果的に伝えられているか」という観点で、0~8の9段階で採点される。「語彙」では、語彙の多様さ(使われている語彙が多様か)、語彙の適切さ(伝えたいことが誤解なく伝わる語彙選択ができていないか)、「文法」では、文法の多様さ(多様な文のパターンを用いて効果的に考えを伝えられているか)、文の正確さ(文法を適切に使用できているか)、構成・展開では、



構成（読み手に伝わりやすい構成で書けているか、情報が整理されているか）、内容の一貫性（アイデアの繋がりがよいか、論がねじれていないか）がそれぞれ評価されている。採点は、徹底したトレーニングを受けた英語話者複数名によって行われる。さらに採点者による素点が決定した後、本番テストを前に実施した非公開テスト結果をもとにしたItem Response Theory (IRT) による統計処理を行うことで、異なる問題であっても比較することができるスコアを算出している。

本研究では Part A、Part B の言語スキルの 5 つを測定し分析する。表 1 に Part A および Part B の事前テストと事後テストの問題を記す。

表 1 GTEC テスト問題

Part A の問題		Part B の問題	
事前テスト	事後テスト	事前テスト	事後テスト
アメリカにある語学学校のコーディネーターから届いたメールに対する返信を作成する。	最近転校してきたアメリカ人のクラスメートから届いたメールに対する返信を作成する。	自然について学ぶために何をするかについて、自分の意見とその理由を書く。	仕事をする時に一番役に立つ教科について、自分の意見とその理由を書く。

### 3.5 分析方法

教室内英語多読が英作文力に影響を及ぼしたかどうかを調査するために、事前・事後テストの GTEC 作文の結果をまずは総得点で比較した。次に Part A の問題について、下位項目である「構成」「正確さ」ごとの点数を用いて、上位群と下位群の 2 つに分け、独立変数を作文力（上位と下位）、テスト時期（事前と事後）の 2 つとして、二元配置分散分析を行った。上位と下位の分け方については、項目ごとに慎重に吟味し、「構成」「正確さ」ともに 3 点満点の 3.0 と 2.0 の間で分けた。Part B の問題については、「語彙」「文法」「構成・展開」の 3 観点の採点が 8 点満点で行われるが、本研究の参加者の最高点は 4 点であったため、上位と下位に分けることを断念し、事前・事後の伸びを測るために  $t$  検定を実施した。

また、事前・事後テストの英作文の下位 5 項目ごとの点数を従属変数とし、GTEC リーディングテストの事後の点数と読了語数を独立変数として、重回帰分析を行った。これは作文力に対して、どれくらい事後テストにおける読解力と読了語数が寄与しているかを見るために行った。

研究課題 1 から研究課題 3 のいずれの統計処理にも HAD17 (清水, 2016) を使用した。参加者のライティングおよびリーディングにおけるレベルは共に CEFR-J で A1.3 であった。

#### 4. 結果

表 2、4、6、8、9、10 に、作文力（総得点）、および作文力下位 5 項目の事前・事後テストにおける記述統計を示す。図 1 から 6 にはその結果をグラフにしたものを示す。

表 2 作文力（総得点）の事前・事後テストにおける記述統計

グループ	人数	満点	事前テスト				事後テスト			
			平均点	標準偏差	最大値	最小値	平均点	標準偏差	最大値	最小値
上位	75	270	188.37	7.76	226.00	180.00	189.16	11.16	230.00	157.00
下位	73	270	156.79	14.54	179.00	114.00	175.53	16.36	205.00	113.00

表 3 作文力（総得点）とテスト時期における二元配置分散分析

ソース	タイプⅢ 平方和	自由度	平均平方	F値	P値	Partial $\eta^2$
作文力（総得点）	37796.973	1	37796.973	175.273	.000**	.546
テスト時期	7052.392	1	7052.392	61.747	.000**	.297
交互作用	5961.689	1	5961.689	52.197	.000**	.263
誤差	16675.321	146				

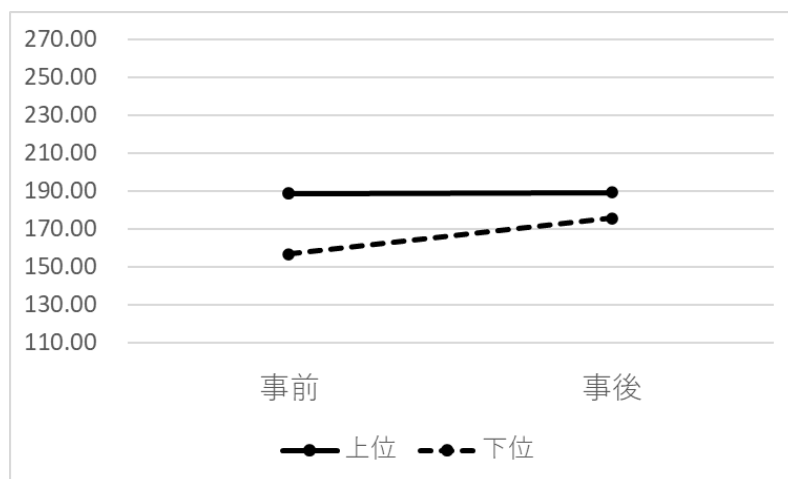


図 1 作文力（総得点）に関する結果

作文力総得点（対応なし：上位、下位）×テスト時期（対応あり：事前、事後）の二元配置分散分析を行った。その結果（表 3 参照）、作文力総得点の主効果 ( $F(1/146) = 175.27$ 、 $p = .000$ ) およびテスト時期の主効果 ( $F(1/146) = 61.75$ 、 $p = .000$ ) とともに有意であった。両者の交互作用 ( $F(1/146) = 52.20$ 、 $p = .000$ ) も有意であった。次に交互作用の解

積をするために下位検定を行った結果、作文力総得点の下位群におけるテスト時期の単純主効果 ( $F(1/146) = 112.22, p = .000$ ) が有意となり、下位群に伸長が認められた。しかし、上位群におけるテスト時期の単純主効果は、有意でなかった ( $F(1/146) = .20, p = .653$ )。以上のことから、作文力総得点下位群には5か月間の教室内多読を経て、有意な伸長が認められたことが分かった。

表4 作文力（正確さ）の事前・事後テストにおける記述統計

グループ	人数	満点	事前テスト				事後テスト			
			平均点	標準偏差	最大値	最小値	平均点	標準偏差	最大値	最小値
上位	75	3.0	3.00	0.00	3.00	3.00	2.74	0.47	3.00	1.00
下位	73	3.0	1.42	0.85	2.00	0.00	2.43	0.71	3.00	0.00

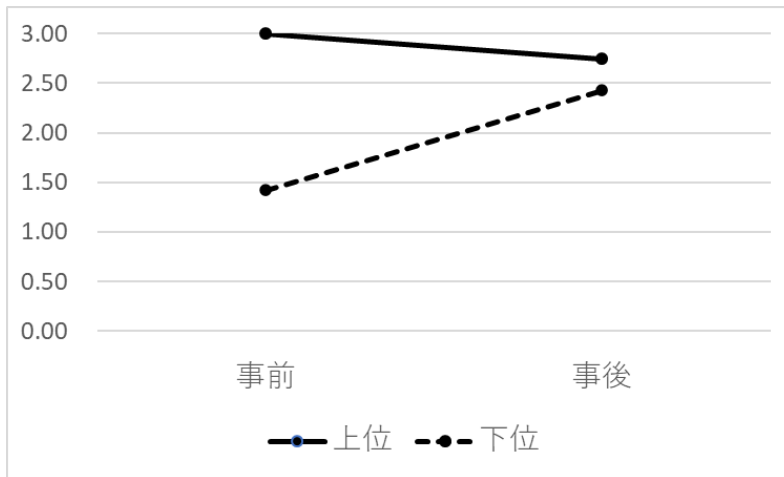


図2 作文力（正確さ）に関する結果

表5 作文力（正確さ）とテスト時期における二元配置分散分析

ソース	タイプIII 平方和	自由度	平均平方	F値	P値	Partial $\eta^2$
作文力（正確さ）	68.641	1	68.641	183.140	.000**	.556
テスト時期	11.245	1	11.245	30.707	.000**	.174
交互作用	31.272	1	31.272	85.394	.000**	.369
誤差	53.467	146				

作文力正確さ（対応なし：上位、下位）×テスト時期（対応あり：事前、事後）の二元配置分散分析を行った。その結果（表5参照）、作文力正確さの主効果 ( $F(1/146) = 183.14, p = .000$ ) およびテスト時期の主効果 ( $F(1/146) = 30.71, p = .000$ ) ともに有意であった。

両者の交互作用 ( $F(1/146) = 85.39, p = .000$ ) も有意であった。次に交互作用の解釈をするために下位検定を行った結果、作文力正確さの下位群におけるテスト時期の単純主効果 ( $F(1/146) = 110.76, p = .000$ ) が有意となり、下位群に伸長が認められた。一方、上位群における「テスト時期」の単純主効果 ( $F(1/146) = 6.75, p = .010$ ) も有意となったが、上位群には下降が認められた。以上のことから、作文力正確さ下位群は5か月間の教室多読を経て、有意に上昇したが、上位群には有意な下降が認められたことが分かった。

表6 作文力（構成）の事前・事後テストにおける記述統計

グループ	人数	満点	事前テスト				事後テスト			
			平均点	標準偏差	最大値	最小値	平均点	標準偏差	最大値	最小値
上位	41	3.0	3.00	0.00	3.00	3.00	2.15	0.36	3.00	2.00
下位	107	3.0	1.60	0.78	2.00	0.00	2.17	0.44	3.00	2.00

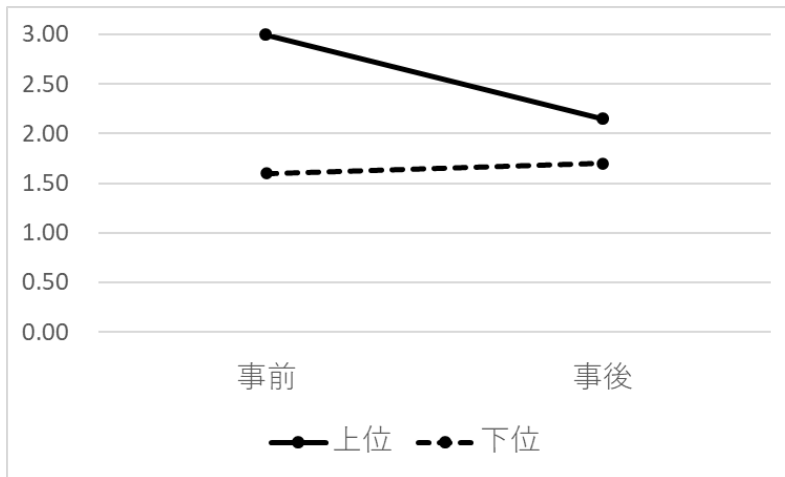


図3 作文力（構成）に関する結果

表7 作文力（構成）とテスト時期における二元配置分散分析

ソース	タイプIII 平方和	自由度	平均平方	F値	P値	Partial $\eta^2$
作文力（構成）	28.224	1	28.224	77.545	.000**	.347
テスト時期	1.192	1	1.192	4.744	.031*	.031
交互作用	30.043	1	30.043	119.605	.000**	.450
誤差	36.673	146				

作文力構成（対応なし：上位、下位）×テスト時期（対応あり：事前、事後）の二元配置分散分析を行った。その結果（表7参照）、作文力構成の主効果 ( $F(1/146) = 77.55, p$

= .000) およびテスト時期の主効果 ( $F(1/146) = 4.74, p = .031$ ) ともに有意であった。両者の交互作用 ( $F(1/146) = 119.61, p = .000$ ) も有意であった。次に交互作用の解釈をするために下位検定を行った結果、作文力構成の下位群におけるテスト時期の単純主効果 ( $F(1/146) = 69.22, p = .000$ ) が有意となり、下位群に伸長が認められた。一方、上位群における「テスト時期」の単純主効果 ( $F(1/146) = 59.47, p = .000$ ) も有意となったが、上位群には下降が認められた。以上のことから、作文力構成下位群は5か月間の教室内多読を経て、有意に上昇したが、上位群には有意な下降が認められたことが分かった。

作文力語彙の事前・事後テストの得点平均値を、対応のある  $t$  検定で検討した結果、事後テスト ( $M = 2.79, SD = 0.44$ ) が事前テスト ( $M = 2.66, SD = 0.53$ ) よりも有意に伸長した ( $t(147) = 3.01, p = .003$ )。Cohen の効果量は、 $d = .28$  であり、小程度の効果があると言える。

表 8 作文力（語彙）の事前・事後テストにおける記述統計

人数	満点	事前テスト				事後テスト			
		平均点	標準偏差	最大値	最小値	平均点	標準偏差	最大値	最小値
148	8.00	2.66	0.53	4.00	1.00	2.79	0.44	4.00	1.00

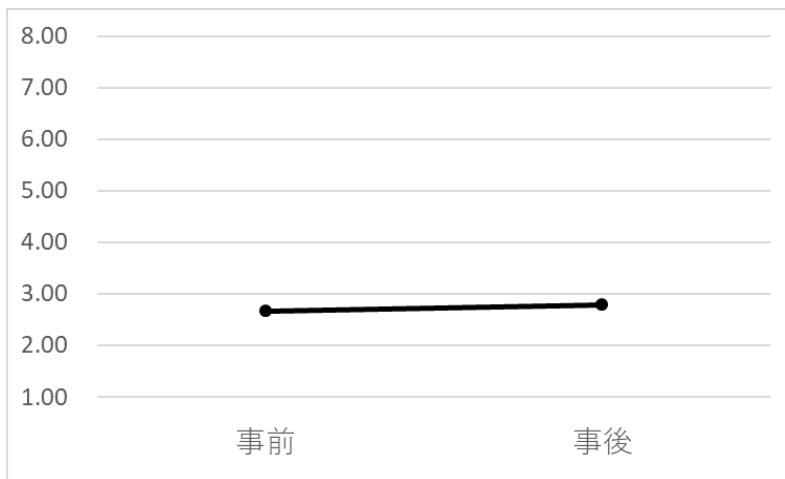


図 4 作文力（語彙）に関する結果

作文力文法の事前・事後テストの得点平均値を、対応のある  $t$  検定で検討した結果、事後テスト ( $M = 2.73, SD = 0.49$ ) が事前テスト ( $M = 2.60, SD = 0.55$ ) よりも有意に伸長した ( $t(147) = 2.66, p = .009$ )。Cohen の効果量は、 $d = .24$  であり、小程度の効果があると言える。

表 9 作文力（文法）の事前・事後テストにおける記述統計

人数	満点	事前テスト				事後テスト			
		平均点	標準偏差	最大値	最小値	平均点	標準偏差	最大値	最小値
148	8.00	2.60	0.55	4.00	1.00	2.73	0.49	4.00	1.00

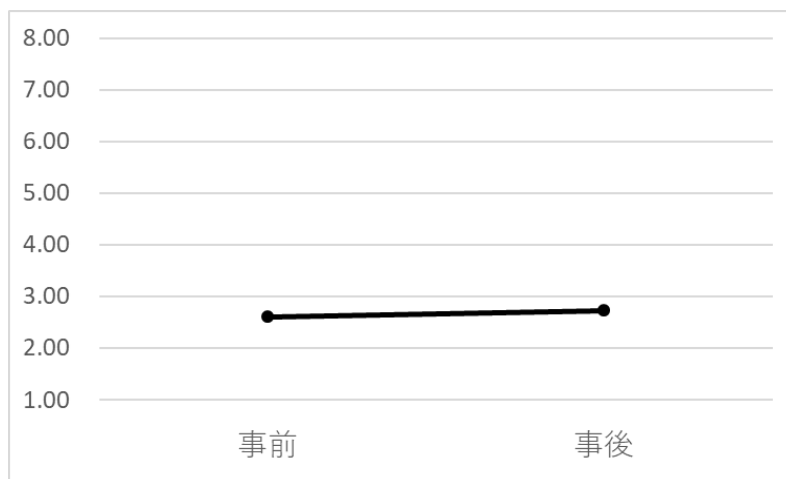


図 5 作文力（文法）に関する結果

作文力構成・展開の事前・事後テストの得点平均値を、対応のある  $t$  検定で検討した結果、事後テスト ( $M=2.79$ 、 $SD=0.59$ ) が事前テスト ( $M=2.64$ 、 $SD=0.68$ ) よりも有意に伸長した ( $t(147)=2.63$ 、 $p=.010$ )。Cohen の効果量は、 $d=.24$  であり、小程度の効果があると言える。

表 10 作文力（構成・展開）の事前・事後テストにおける記述統計

人数	満点	事前テスト				事後テスト			
		平均点	標準偏差	最大値	最小値	平均点	標準偏差	最大値	最小値
148	8.00	2.64	0.68	4.00	0.00	2.79	0.59	4.00	0.00

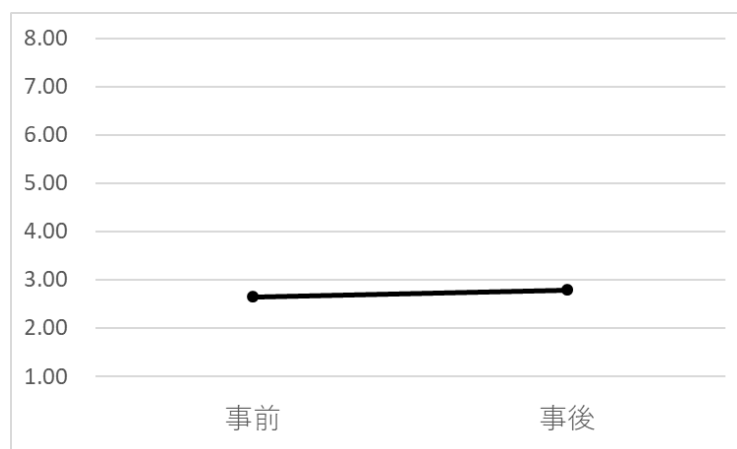


図 6 作文力（構成・展開）に関する結果

表 11 重回帰分析の結果

		事後テスト				
従属変数	独立変数	b(偏回帰係数)	SE(標準誤差)	$\beta$ (標準化偏回帰係数)	t	p
構成(part A)	リーディング得点	.004	.002	.330*	2.272	.028*
	読了語数	.000	.000	-.039	-0.269	.789
	R <sup>2</sup>	.106				
	N	47				
正確さ(part A)	リーディング得点	.002	.003	.120	.795	.431
	読了語数	.000	.000	.122	.807	.424
	R <sup>2</sup>	.035				
	N	47				
語彙(part B)	リーディング得点	.001	.002	.104	.682	.499
	読了語数	.000	.000	-.111	-.729	.470
	R <sup>2</sup>	0.019				
	N	47				
文法(part B)	リーディング得点	.003	.002	.185	1.269	.211
	読了語数	.000	.000	-.283 <sup>+</sup>	-1.940	.059 <sup>+</sup>
	R <sup>2</sup>	.095				
	N	47				
構成・展開 (part B)	リーディング得点	.006	.003	.302*	2.092	.042*
	読了語数	.000	.000	-.220	-1.525	.134
	R <sup>2</sup>	.115				
	N	47				

表 11 は、作文力事後テストにおける下位 5 項目の得点を従属変数として、事後テストリーディング得点、および 5 か月間の教室多読における読了語数を独立変数として重回帰分析を行った結果を一覧表にしたものである。その結果、構成 (Part A) および構成・展

開 (Part B) の得点が予測通りに有意で、リーディング得点の構成 (Part A) は 10.6%、構成・展開 (Part B) は 11.5% 説明している。予測率が決して高いとは言えないが、構成 (Part A)、構成・展開 (Part B) がリーディング得点を予測する上で、わずかではあるが関わっていることが伺える。

文法 (Part B) の得点が、読了語数を予測するにあたって有意傾向を示したが、その説明率は 9.5% とわずかであった。β 値がマイナスに有意傾向を示したことは、読了語数が増えれば文法の得点上がるわけではないことを示唆していると考えられる。

この重回帰分析における事後テストのリーディング得点の VIF 値は 1.04、読了語数の VIF 値も 1.04 であり、リーディング得点と読了語数の共線性は認められなかった。

表 12 は、重回帰分析でデータを使用した 47 名分のリーディング得点、ライティング得点とその下位項目得点および読了語数の平均値の一覧である。

表 12 リーディング得点 ライティング得点とその下位項目得点  
および 読了語数の平均 (N=47)

		事前テスト	事後テスト
リーディング得点 (270点満点)		122.21	127.68
ライティング得点 (270点満点)		175.09	183.96
下位項目			
Part A	正確さ	2.23	2.60
(3点満点)	構成	2.06	2.15
Part B	語彙	2.76	2.85
(8点満点)	文法	2.68	2.79
	構成展開	2.66	2.83
読了語数		24557.53	

表 13 は、その 47 名を上位群と下位群に分け、読了語数、読了冊数、YL (読みやすさレベル) の最大値と最小値の平均値を表にしたものである。このデータはあくまでも学習者が記録シートに記入したデータに基づくもので、YL も全てに記載があったわけではないことを書き添えておかねばならない。両群の特徴を見てみると、下位群は、易しいものから読み始めて、たまに難しい本に挑戦するが、また元のレベルに戻って読むという傾向がみられる。易しい本を中心に読むことで、冊数も多くなっている。一方、上位群は、下位群と比べると少しレベルの高いものから始めて、1.5 位のものを長い期間にわたって読むパ



ターンが見られた。したがって、本の冊数は下位群よりも少なくなったと思われる。

ライティング力事前テストでは下位群において、事後テストではスコアを伸ばした参加者の振り返りシートからのコメントを具体的に参照する。「物語なので頭に入りやすい。」「いろいろな語数の本があるため自分に合う本が選べるのは良い。」「わからない単語があったら、まずは本に書いてある絵やその時の状況などから読み取ろうとすることが大事だと思った。」「語数が少ないものから読み進めることで、苦にならずに読むことができた。」など、これらのコメントから易しい教材がプラスに作用していることが読み取れる。さらに「少しの文なら読むことに嫌悪感を抱かなくなった気がする。」「前よりはだいぶ読むのが速くなって、内容も頭に入りやすくなったと思う。」「英語が読めると楽しいと思った。」「最近では語数の多い本を好んで読むようになった。語数が多い本の方が、内容が詳しく書かれていて、読んでいて楽しい。」「総語数が10,000語に達した時はすごく達成感があった。」といったものが散見される。

表 13 上位群・下位群別の読了語数、冊数、YL の最大値と最小値の平均値 (N=47)

	読了語数	読了冊数	YL (最小値)	YL (最大値)
上位群 (N=23)	22104.79	34.71	0.35	2.71
下位群 (N=24)	27116.91	39.83	0.27	3.10

## 5. 考察

研究課題 1 については、二元配置分散分析の結果から、事前から事後にかけて下位群にのみ作文力に有意な伸びが認められた。これは高校生の作文力を扱った渡邊・大場 (2018) とほぼ同様の結果となった。なぜ下位群にのみ伸長が認められたのかという点についての考察が必要である。主な教材が入門期用の易しいものであったために、英語に対する苦手意識を持つ生徒の英文に対する心理的抵抗感が下がったのではないかと考えられる。上述したコメントは The extensive reading bookstrap hypothesis (Day & Bamford, 1998) (1) の現象と一致する。下位群の学習者にとっては、苦手な英文読解における成功体験が飛躍のきっかけになったことが伺えるコメントである。

研究課題 2 については、ライティング力の下位項目 (Part A: 正確さ、構成、Part B: 語彙、文法、構成・展開) において有意な伸長が認められたが、個別に考察する。

「正確さ」「文法」ならびに「語彙」の伸長については、先行研究で概観したように文法、言語使用等の表現の違いはあれども、ほとんどの研究 (藤井・川島, 2021; Hafiz and Tudor, 1989; Hafiz and Tudor, 1990; Lai, 1993; Lee and Hsu, 2009; Mermelstein, 2015; Sakurai, 2017; Tsang, 1996; 渡邊・大場, 2018) において何らかの伸長を示している。この点は大いに注目すべき点である。Grabe and Stoller (2002) が述べたように、読解力の構成要素には上位レベルの処理と下位レベルの処理が存在し、ワーキングメモリの処理と関係する。上位レベルの処理とは、「理解のテキストモデル形成」「読み手の解釈による状況モデル形成」「背

景知識の利用と推測」、ならびに「実行制御処理」の4つがあり、それはすなわち、文レベルの意味情報をテキスト表象と結び付け、テキストの基本的な概要を理解し、読み手が自分なりの視点を加味することなどを通じて、より精緻化されたテキストの解釈を形成する。背景知識を利用し、推測を通してより正しい理解に近づくプロセスを示している。一方、下位レベルの処理には、「語彙アクセス」「統語解析」「意味命題形成」の3つがある。換言すれば、読解にはまず単語を理解するために、その自動認識が必要であり、句レベルの理解に進むには統語解析が必要となる。そこまでの理解と文構造の情報を結び付けるために、意味命題形成の段階に至る。下位レベルの自動化が進めば、ワーキングメモリ処理の負荷が減り、その分を上位レベルの処理に回すことが可能となる。意味的要素と文法的要素が結びつき、それが繰り返され、活性化されれば、記憶に残り、中心的概念となる。このことから上位レベルの処理に該当する「論理・構成」「内容」よりも、下位レベルの処理に該当する「語彙」「言語使用」「句読点等の形式」の方が伸長しやすいのは理にかなった話である。ライティング力事前テストでは下位群において、事後テストではスコアを伸ばした参加者の振り返りシートからのコメントを見ると、「似たフレーズ、同じフレーズが出てくる時があり、覚えやすくなった。」「授業で習った文法が本の中で出てくると復習になっていいと思った。」「今まで習ってきた文法が出てくると記憶がよみがえってきて練習になった。」「筆記の問題では以前よりも文として書けるようになったと感じる時が時々ある。」といったものが見られる。これらは、学習者が多読中に頻出する語句や文法に意識を置きながら、読解しており、結果としてライティングにも作用していることを示唆する証左と考えられる。本研究では、GTECの採点項目を採用したため、先行研究における分析項目と若干違う表現となっているが、「正確さ」「文法」「語彙」が伸長したのは先行研究と同じ結果であり、合点の行く話であった。

本研究において、先行研究では伸びにくい項目であった「構成」「構成・展開」が伸長した点が大きな違いである。この結果に至った原因については、Part A（メールに返信する形式）、Part B（お題に対して、理由を添えて自分の意見を表明する形式）ともにテストの指示が具体的で型が決まっていることにより、下位群の参加者にとっては英文を書きやすかったのではないかと推察される。「正確さ」「構成」について上位群に有意な下降が見られた要因については、天井効果<sup>6)</sup>が考えられる。それは両項目とも事前テストで3.0という満点の値を示していたことから伺える。常に高いレベルを維持するためには、多読に加えて、読後に感想を発表しあう活動を行ったり、記録シートなどに対して、教師からの何らかのフィードバックが必要であったりするという示唆かもしれない。

研究課題3についてだが、低い予測率ではあるが、構成（Part A）、構成・展開（Part B）がリーディング得点を予測する上でかかわっていることについて考察する。この2つの項目は、Grabe and Stoller（2002）が主張する上位レベルの処理に該当する。構成では、Eメールとして適切な返信メールが書けているか、構成・展開では読み手に伝わりやすい構成で書けているか、情報が整理されているか、アイデアの繋がりがよいか、論がねじれていないかが採点時に評価された。学習者たちは多読をする中で意識的、無意識的にかかわらず、論理構

成に注意して読み進めていたと考えられる。Krashen (2004: 150) が、“Well-read people write well because they have subconsciously acquired good writing style.”と述べたように学習者は実践したのであろう。

文法 (Part B) の得点が、読了語数を予測するにあたって有意傾向を示し、 $\beta$  値がマイナスに有意傾向を示したことは解釈が難しい。単に読了語数が増えれば文法の得点も単純に上昇するわけではないことを示唆している可能性がある。つまり、意味が十分に理解でき、内容をしっかりと把握できた時に文法も習得できていくことが傾向として見られたのではなからうか。先行研究では 10 万語程度 (Sakurai, 2017)、6 万語程度 (藤井・川島, 2021) で作文力 (文法、正確さ) の伸長が確認できたとある。学習者に適合した難易度や興味の本を選択したかどうか、またその理解度について更なる研究が必要と考えられる。

## 6. 結論

研究課題 1 については、作文力においては下位群にのみ有意な伸長が認められた。5 か月間、週 1 回という回数であっても、公立高校で教室内多読を実施することで一定の成果が出たということは有意義なことと思われる。渡邊・大場 (2018) の対象者とは異なる高校生に対して、同様の結果が得られたことは示唆に富む。多読によって言語面のみならず、学習者のコメントから情意面にも好影響が及ぼされたことは言及せねばならない。易しい教材を読むことで、英語に取り組む情意面の条件が整えられたことが、下位群が向上した大きな要因と考えられる。多読をしながら、読解力、それに付随する読解スピードのみならず、一見対峙する技能に見える作文力を伸ばせたことは、授業時間数に限りのある学校現場において多読を普及させる理論的根拠となるであろう。

研究課題 2 については、作文力下位項目、具体的には Part A の正確さ、ならびに構成において、下位群にのみ有意な伸長が認められた。Part B においては、語彙、文法、ならびに構成・展開において、全体として有意な伸長が認められた。実際は 8.0 満点の項目でありながら、参加者の最高点は 4.0 であり、本研究の参加者は下位群に該当すると言った方が妥当であると思われる。多読が下位群に効果的であるという結果と同等と言える。

研究課題 3 については、構成 (Part A)、構成・展開 (Part B) において、効果量はそれほど高くはないが、有意にリーディング力の影響を受けていると言える。

ここで本研究の限界点と今後の展望について述べておきたい。まず一番の限界点は、統制群がない点である。統制群を設けて、一定期間実施した後に入れ替えるという対応策も考えられる。しかし、教室数、教科担当者数、テストにおける出題範囲等の問題があり、統制群と実験群を入れ替えることは難しい。併せて、多読以外にも英語の授業を行っているため、本研究の結果が完全に多読のみの成果とは言い難い点もある。次に研究課題 3 の分析に使用したサンプル数が少ない点である。重回帰分析には読了語数が必要となるため、信頼性の高い学習者のデータのみを使用した。今後の展望としては、参加者に書かせた振り返りコメントから、質的な分析を進めて、下位群に伸長が見られた要因と下位項目に伸

長が見られた要因を探求していきたい。

本研究が、多読が学校現場において普及するための一助になれば幸甚である。

#### 注

(1) 多読においての最初の成功体験は、第2言語でも自分は読むことができるという自覚となり、学習者の喜びとなり動機づけとなるということ。

(2) テストが易しすぎて、上位グループが満点に近い成績をとり、このグループの受験者の能力を適切に識別できない状況を指す。(米山, 2003)

#### 参考文献

- Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly, 19*, 53-67.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2002). *Teaching and research reading*. Harlow, UK: Longman.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skill. *ELT Journal, 43*, 4-13.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1990). Graded readers as an input medium in L2 learning. *System, 18*, 31-42.
- Imamura, K. (2008). The effects of extensive reading for Japanese high school students on their reading and listening abilities, vocabulary and grammar. *ARELE, 19*, 11-20
- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language, 20*, 70-91.
- Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Janopoulos, M. (1986). The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency. *TESOL Quarterly, 20*, 763-768.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading* (2nd ed). Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Lai, E. F. (1993). Effect of extensive reading on English learning in Hong Kong. *CUHK Education Journal, 21*, 23-36.
- Lee, S. Y., & Hsu, Y. Y. (2009). Determining the crucial characteristics of extensive reading programs: The impact of extensive reading on EFL writing. *The International Journal of Foreign Language Teaching, 5*, 12-20.
- Lee, J., & Schallert, L. D. (2016). Exploring the reading-writing connection: A yearlong classroom-based experimental study of middle school students developing literacy in a new language. *Reading Research Quarterly, 51*, 143-164.
- Maruhashi, K. (2011). *The effect of extensive reading on Japanese EFL learners' grammatical competence*. Paper presented at the American Association for Applied Linguistics Annual

Conference in Chicago.

- Mermelstein, A. D. (2015). Improving EFL learners' writing through enhanced extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27, 182-198.
- Sakurai, N. (2017). The Relationship between the Amount of Extensive Reading and the Writing Performance. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17, 142-164.
- Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 19, 1-18.
- Tsang, W. K. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17, 210-233.
- 大田悦子 (2017) . どれくらいストーリーのある文章を書けるか? - Picture Description Task (Version 2) - 金谷憲 (編著) ほか『高校生は中学英語を使いこなせるか? - 基礎定着調査で見えた高校生の英語力-』(pp. 131-151) 東京:アルク.
- 清水裕士 (2016) . 「フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』, 1, 59-73.
- 隅田朗彦 (2017) . 「どれくらい正確な英文が作れるか? - 和英訳テスト-」金谷憲 (編著) ほか『高校生は中学英語を使いこなせるか? - 基礎定着調査で見えた高校生の英語力-』 (pp. 81-108) 東京:アルク.
- 鈴木祐一 (2017) . どれくらいたくさん書けるか? - Picture Description Task (Version 1) - 金谷憲 (編著) ほか『高校生は中学英語を使いこなせるか? - 基礎定着調査で見えた高校生の英語力-』 (pp. 109-129) 東京:アルク.
- 藤井数馬 (2019) . 「英文読解速度の伸長と英語の読み方の関係に関する研究」『日本多読学会』 12, 15-34.
- 藤井数馬・川島嘉美 (2021) . 「英語多読が自由英作文に与える影響」『中部英語教育学会紀要』 50, 17-24.
- 村越亮治 (2012) . 日本人高校生英語学習者の英作文に見る文法特性 *ARCLE REVIEW*, 90-99.
- 文部科学省 (2018) . 『平成 29 年度 英語力調査結果 (高校 3 年生) の概要』 Retrieved from [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470\\_03\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf) (2021 年 10 月 29 日参照)
- 文部科学省 (2021) . 『G I G A スクール構想の実現』 Retrieved from [https://www.mext.go.jp/content/20191219-mxt\\_syoto01\\_000003363\\_11.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20191219-mxt_syoto01_000003363_11.pdf) (2021 年 10 月 29 日参照)
- 吉澤清美・高瀬敦子・大槻きょう子 (2017) . 「多読は日本人英語学習者の文法能力の向上にどのように影響するのか」『日本多読学会』 10, 7-28.
- 米山朝二 (2003) . 『英語教育指導法事典』 東京: 研究社.
- 渡邊政寿・大場浩正 (2018) . 「教室内英語多読が日本人高校生の作文力に与える効果」『日本教科教育学会』 41, 1, 73-84.

---

---

研究論文

多読は推測能力の訓練になりうるか  
——文脈からの推測に焦点を当てて——

**Can Extensive Reading Develop Learners' Ability to Guess the Meaning from Context?**

山内 勝弘 YAMAUCHI Katsuhiko (広島大学)

---

---

**Abstract**

Relevant research has revealed the positive effect of extensive reading (ER) in learning vocabulary. However, this study examines an under-researched topic, that is, the effect of ER on learners' ability to guess the meaning from context, or how efficiently they can learn unknown words. Forty-two undergraduates at a Japanese university participated in the study. They read approximately 94,000 words using an online ER library. In order to investigate the participants' guessing abilities, a test to guess from context was performed before and after an eight-week ER entailing in-class guessing training. The results revealed an increase in the learners' abilities to guess from context. Skills such as identifying the part of speech of an unknown word and finding context clues improved, whereas inferring an unknown word's meaning did not. Low-proficient learners gained more skills than high-proficient learners, particularly with respect to meaning inference. These results indicate a positive effect of implementing ER in combination with guessing instructions on learners' ability to guess from context. Thus, it can be concluded that learners may better obtain clues from the context but not infer unknown words. Further studies are required to compare ER with other methods to investigate the former's effectiveness in developing learners' guessing abilities.

**Keywords:** guessing from context, guessing ability, online extensive reading, guessing instruction

**要旨**

本稿では学習者の文脈からの推測能力における多読の効果を検証した。多読研究はこれまで学習者が読書を通して多くの語彙を学ぶことを明らかにしてきたが、文脈から意味を推測する学習者の能力の変化、つまり未知語をどれだけ効率的に学習できるようになるかという点についてほとんど研究がなされていない。本調査の対象者は42名の日本人大学生で、多読ウェブサ

イトを使用したオンライン多読を原則授業外で8週間行い、推測指導を授業内で6週間受けた。多読前後で学習者の推測能力を測定した結果、学習者の文脈からの推測能力は向上していた。推測能力の下位技能間では、品詞特定及び文脈活用の技能が増加したものの、意味類推の技能はほとんど変化が見られなかった。さらに、低習熟度の学習者は高習熟度の学習者よりも増加幅が大きく、特に意味類推の技能に差が見られた。これらの結果から、多読は推測指導と組み合わせることで、学習者が持つ推測能力の向上に一定の効果があることが示唆された。

**キーワード:**文脈からの推測、推測能力、オンライン多読、推測指導

## 1. はじめに：研究の背景

多読研究によって、その指導効果は広く知られるようになった。特に英語を外国語として学ぶ環境下にある日本では、言語習得に必要なインプット量の不足を補うことができる指導法として広く採用されてきた。また、多読は学習者にインプットを与えると同時に、語彙を学ぶ機会を与えている。これは付随的な学習（Incidental Learning）と呼ばれ、多読は語彙を付随的に学ぶ手法の一つとして多くの研究者から奨励されている（Grabe & Stoller, 2020; Nation, 2013; Schmitt, 2008; Webb & Nation, 2017）。

付随的に語彙を学習するためには、学習者は文脈から未知語の意味を推測することができるようになる必要がある（Ellis, 2015）。未知語の推測は古くから研究が重ねられ、広く学習者に使用される方略である一方で、その精度が低いことが指摘されている（Sasao & Webb, 2018; Schmitt, 2008）。近年では推測を学習者が持つ能力として捉え、推測の精度を高めようと、学習者に推測指導を行う研究も進められている（Walters, 2006）。多読もその指導法の一つであるという提案もされている（Nation, 2013）。

本稿の目的は学習者がより多くの単語を文脈から付随的に学習できるようにするため、推測の精度を高める指導法として多読がどれくらい効果があるかを検証することである。本稿においては、文脈からの推測に焦点を当てるが、単語が持つ形態素（語幹や接頭辞・接尾辞）からの推測に関しては除外した上で議論を進める。

## 2. 先行研究

### 2.1 文脈からの推測

文脈からの推測に関しては古くから研究がなされ、多くの点が明らかになっている。未知語の推測は、学習者が未知語に出会った際に最も頻繁に行う方略である（Fraser, 1999; Paribakht & Wesche, 1999）。Fraser (1999) が行った研究では、未知語に対して成人学習者がとった方略の割合は、「推測する」が44%に対して、「辞書を引く」が29%、「無視する」が24%だった（残りの3%が未知語の存在を「気付いていない」）。この推測は他の方略と共起することも報告されており、辞書使用した単語の内45%と、無視した単語の内35%が同時に推測されている。

このように未知語の推測は学習者に広く使用される一方で、推測の精度は高くないことが報

告されている (Horst, Cobb, & Meara, 1998; Hulstijn, 1992; Knight, 1994; Nassaji, 2003)。例えば、Nassaji (2003) は学習者が推測に完全に成功した単語の割合は 26%であり、部分的な成功を含めても 44%となり、半分以上の推測は失敗に終わることを明らかにした。

推測の多くが失敗に陥る原因は、推測には様々な要因が影響しているからである (Ellis, 1994; Peters, 2020)。品詞や具体性など単語自体が持つ要因 (Ellis & Beaton, 1993; Liu & Nation, 1985)、単語の繰り返し頻度や内容の関連度など文脈の要因に加え (Horst et al., 1998; Webb, 2008)、学習者自身が持つ背景知識や第二言語に関する語彙知識など学習者要因も推測に影響している (Pulido, 2003; Webb & Chang, 2015)。これらの多様な要因を乗り越えて、学習者は正確に推測しなければならない。

学習者が正確に推測するには一定の習熟度が必要となる。これは、文脈から推測するには手がかりとなる文脈情報の理解が欠かせないため、学習者のリーディングにおける理解とは切り離せない関係にあるからである (Nation, 2013)。認知的な観点でも、単語を正しく認知する段階で負荷がかかると、文脈の手がかりを利用することが困難になるという指摘もある (弥永, 2001)。実際、付随的な語彙学習による研究では、読解における習熟度が高い学習者が高い精度の推測を通してより多くの単語を学習していることが明らかにされている (Pulido, 2003; Zhao, Guo, Biales, & Olszweski, 2016)。このように、推測を成功させるためには、学習者がある程度目標言語に対して習熟することが必要だと言えよう。

## 2.2 推測能力の指導

推測は学習者によって異なる能力 (以下、推測能力) として見ることができる。Nation (2013) は推測には文脈の正確な理解が必要であるため、学習者の推測能力は読解力に大きく依存していると述べている。また、Nation は学習者が正確に推測できるようになるために、読解力自体の育成と共に、推測能力の指導の必要性を訴えている。その手法として Clarke & Nation (1980) による方略指導がある。この指導では、学習者はまず品詞を特定し、未知語を含む節・文・文脈から手がかりとなる情報を探し出した後、意味を類推し、最後に確認するという手順を踏む。Sasao (2020) や Sasao & Webb (2018) は、この Clarke & Nation (1980) の手順を基にして、学習者が文脈における推測能力を、品詞特定・文脈活用・意味類推の3側面から測定するテストを開発した。このように推測は研究者によって能力として捉えられている。本稿ではこの推測能力を、未知語を含む節・文・文脈からの情報を基にして未知語を正確に予測する能力と定義し、品詞特定・文脈活用・意味類推を下位技能に持つと考えて議論を進める。

学習者の推測能力は指導によってその精度を高めることが可能だが (Fukkink & de Gloppe, 1998; Kuhn & Stahl, 1998)、実際にその指導法を比較した研究はほとんど行われてきておらず、最も有効な指導法を特定するには至っていない (Walters, 2004, 2006)。Walters (2006) はそれまで第一言語話者を対象にして使われてきた異なる指導法を第二言語学習者に対して実施し、その効果を検証した。その結果、学習者の推測能力に最も効果が高かったのは、推測のための手順を訓練する方略指導であったが、指導法間の効果に統計的な有意差は見られていない。こ



の方略指導は特に初級学習者には効果的であった一方で、より習熟度が高い学習者に対しては文脈からの手がかりの種類に応じて推測を行う文脈指導が効果的なことが示唆されている。

Nation (2013) や Webb & Nation (2017) は推測指導以上に推測能力を涵養する3つの手法を提案している。それは容易な教材の選択、大量のインプットの供給、高い流暢性と理解度を伴う読解力の育成である。これらの3手法はいずれも多読によって達成することが可能であり、多読が学習者の推測能力を涵養できる可能性が考えられる。第一に、多読教材として使用されることが多い Graded Readers は学習者向けに語彙や文法項目を統制して作られ、学習者にとって容易な教材の選択が文脈からの推測を可能にさせる。文脈に含まれる既知語の割合が増えれば内容を十分理解でき (Hu & Nation, 2000)、推測を成功しやすくする環境を生む。第二に、多読は学習者に大量のインプットを供給する手法であり、学習者は本の中で遭遇する未知語に対して推測する数多くの機会が提供され、付随的な語彙学習を通して学習者の推測能力をより熟達させる。最後に、多読の中で学習者が容易な教材を選択し、大量に本を読むことで、高い流暢性と理解度を伴う読解力は涵養される (e.g., Beglar, Hunt, & Kite, 2012)。Nation & Waring (2020) は適切な難易度の教材を選択し、大量に読むことに加えて、適切な教材を選択するために多読で学習者の語彙力を測定することも勧めている。

### 2.3 多読を通じた語彙学習

これまでの多読研究は学習者が多くの単語を推測し、学習していることを明らかにしてきている。Pidaga & Schmitt (2006) が行ったフランス語学習者1名を1ヶ月間追跡した多読の事例研究では、遭遇した単語の内65%は、綴り・意味・文法知識の何れかにおいて学習されている。Horst (2005) が行った6週間の多読プログラムでは、学習者が未習の35語のうち18語が多読を通して学習され、その割合は51%と半分を超えている。一つの文章から未知語を推測して学習する付随的語彙学習の研究 (e.g., Nassaji, 2003) ではその精度が半分にも満たなかったことを考慮すると、多読ではより多くの単語を推測して学習していることが窺える。

また、多読によって学習される語句の割合は習熟度に応じて異なることも指摘されている。Webb & Chang (2015) は台湾の高校生を対象にして半年間ずつ二度の多読を行なった結果、多読で遭遇した語の内、44%と38%がそれぞれの期間で学習されていることを明らかにしている。この割合は習熟度が影響しており、高習熟度の学習者は年間で平均63%の単語を学んだ一方で、低習熟度の学習者は平均24%の単語を学んでいる。同じ多読をした後でも、学習した単語の割合に習熟度間で約40ポイントの差が生じている。

多読で単語が正確に推測されるにはいくつか条件が必要となる。未知語を正確に推測するには文脈に含まれる既知語の割合を少なくとも95%にすることが求められ (Liu & Nation, 1985)、98%が望ましいとされる (Hu & Nation, 2000)。多読で使用されることが多い Graded Readers では、学習者が適切なレベルの本を選択すればこの割合をほとんど満たす (Nation & Wang, 1999)。つまり、多読で適切なレベルの本を選択することで単語を推測する環境が整うわけである。ただし、文脈からの正確な推測に必要なのは、文脈に占める既知語の割合だけではない。単語は

繰り返し遭遇されることで推測されやすく、忘れにくくなる (Waring & Takaki, 2003)。逆に、未知語に遭遇する回数が少なくても、文脈に含まれる情報量が多ければ、その意味を推測することができる (Webb, 2008)。多読においては学習者が本を読み進めていく上で、情報量が多い文脈に含まれる単語や異なる文脈の中で繰り返し使用される単語に遭遇することがあるだろう。多読に取り組む学習者はそのような単語を推測し、学習していると考えられる。

このように多読は学習者に語彙を学習する機会を与え、その大きな効果は研究によって明らかになっている。しかしながら、これらの研究では学習者が遭遇した単語の学習される割合を検証しており、多読の前後における学習者が持つ推測能力の変化を明らかにした研究は行われていない。Nation (2013) や Webb & Nation (2017) が提案する推測能力を指導する手法が多読に適合し、また多読研究が語彙学習への効果を明らかにしてきたことを考えると、多読後に学習者の推測能力が向上することが期待される。

## 2.4 先行研究のまとめと問題の所在

先行研究をまとめると、学習者の推測は能力として見ることができ、指導によって涵養することが可能であると言える。母語話者に対する推測能力の指導の有効性は示されているが (Fukkink & De Glopper, 1998; Kuhn & Stahl, 1998)、第二言語学習者に対してはほとんど指導されていない。その指導を行った Walters (2006) も、まだ決まった指導法を結論づけるには至っていない。多読は語彙学習への効果が示されているが、学習者の推測能力を訓練する効果的な手法と言えるだろうか。

また、先行研究ではほとんどが単語の意味の側面に焦点が置かれ、推測の段階を踏んだテストが行われていない。未知語を推測するには、品詞を特定し、文や文脈を理解した後に単語の意味を類推するという手順を踏み (Clarke & Nation, 1980)、推測能力を指導する効果は単語の意味以外の側面にも考えられる。多読はどの段階においてその効果を発揮するのだろうか。

最後に、学習者の習熟度に応じて推測能力への効果は異なることが想定される。これまでの研究で、推測を成功するには文脈の正しい理解や単語レベルの正確な認知ができる一定の習熟度を必要とすることが指摘されている (Nation, 2013; 弥永, 2001)。また習熟度に応じて推測の効果的な指導法は異なっていることも明らかになっている (Walters, 2006)。多読も同様に習熟度に応じて効果が異なることが予想されるが、この仮説は正しいのだろうか。

これらの課題を克服するため、本稿は Guessing from Context Test (以下 GCT; Sasao, 2020; Sasao & Webb, 2018) を採用する。GCT は学習者が持つ文脈からの推測能力を測定する診断テストである。学習者の推測能力が、品詞特定、文脈活用、意味類推という技能ごとに測定され、学習者がどこに躓き、どこに熟達しているかを容易に特定できる。本稿が採用するプレ・ポストデザインの研究手法で使用することで、多読の前後における推測能力の変化を解明できる。

## 3. 目的と意義

本稿では学習者が持つ推測能力に対する多読の効果を検証することを目的とする。また

多読が影響を与える推測の下位技能を特定し、さらに、多読の影響と学習者の習熟度との関係も明らかにする。本稿のリサーチ・クエスションは以下の3点である。

- RQ1. 多読の前後で学習者の推測能力が変化するか。
- RQ2. 変化するとすれば、推測能力の3つの下位技能（品詞特定・文脈活用・意味類推）の内どれが変化するか。
- RQ3. 習熟度の差は推測能力の変化に影響するか。

学習者が推測能力を高める意義は大きい。読解中に遭遇する未知語を学ぶより多くの機会が与えられるため、推測能力を高めることは語彙学習自体を促進する可能性がある（Sasao & Webb, 2018）。授業内での指導には時間的な限界があるため、多読のような授業外で学習者自身が長文に触れる場においては、より多くの語彙を学ぶ可能性が期待できる。また、未知語の正確な推測による既知語の割合の増加はその単語を含む文章全体の理解にも貢献することが期待され（Hu & Nation, 2000）、特に辞書の使用が禁じられる試験の場面では学習者にとって有益であると考えられる。未知語の推測はあまり成功しないということが指摘されているが（Schmitt, 2008）、推測の精度を高めることはより正確なテキスト理解やより多くの言語処理を可能にし（Pulido & Hambrick, 2008）、学習者が推測を実際に使用できることは効率的な語彙学習を支援する（Sasao, 2020）。

#### 4. 予備調査

研究を行うにあたり、多読を行っている授業の学習者を対象にして予備調査を行った。その目的は推測能力の訓練を行わない多読単体の指導法の影響を測定するためであった。授業実践者は筆者とは異なるが、後述するように毎週の指導を行わずに各自の計画の下で多読が進められたため、多読単体の指導法による結果が得られる。

##### 4.1 予備調査の方法

###### (1) 対象者

予備調査は地方国立大学に通う7名の大学2-3年生を対象に行なわれた。対象者のTOEIC® L&Rの平均スコアは710点（530-825,  $MED = 730$ ,  $SD = 106.7$ ）であり、高い習熟度の英語学習者である。対象者は英語のプロフェッショナルを養成するプログラムを受講し、本来の専攻に加えて集中的に英語を学習しており、英語学習に対する動機付けは高い。同プログラム内で選択必修（集中講義）とされる授業を履修しており、英語読解力向上を目的として多読が行われた。当該授業では単位は付与されるものの、ガイダンス・中間試験・期末試験を除いた毎週の通常授業は行われなかったため、学習者は自身で多読を計画・実施する必要があった。

###### (2) 多読

初回授業時のガイダンスでは対象者に対して多読に関するオリエンテーションが行われた。多読が「辞書なしで十分に理解できる易しい英語の本を楽しく、速く、大量に読むことである」という説明がなされた。また評価の半分以上は対象者が読んだ本に含まれる単語数（読語数）によって決められ、残りは中間・期末試験が占めた。対象者は各自で大学内の図書館やオンライン上の電子書籍から読む本を選択した。具体的には毎月2.4万語以上の読書が推奨され、実際に4ヶ月間で10万語以上の多読を行った。また読書記録として、一冊につき100語以上の英語要約課題が求められた。

### (3) テスト

学習者の推測能力を測定するために、GCT (Sasao, 2020; Sasao & Webb, 2018) を使用した。GCT は品詞特定、文脈活用、意味類推という3つの技能を同時に測定できる診断テストである。この3技能は語彙を文脈から推測する際に行われている段階に対応する (Clarke & Nation, 1980)。各段階に1つのセクションが割り当てられ、人工的に作られた擬似語を使った20問の問題から構成される。20問は British National Corpus (BNC) の品詞別頻度に基づいて、名詞9問、動詞6問、形容詞3問、副詞2問が出題されている。以下は問題例である。

The fish used to be cheap, but it is very gloch now.

- |           |          |           |               |            |
|-----------|----------|-----------|---------------|------------|
| 1. 品詞特定 : | (1) noun | (2) verb  | (3) adjective | (4) adverb |
| 2. 文脈活用 : | (1) fish | (2) cheap | (3) now       |            |
| 3. 意味類推 : | (1) fast | (2) rich  | (3) expensive |            |

上の例では文脈を基にして、*gloch* の品詞を特定し、文脈から手がかりとなる情報を探し出し、最後に意味を類推する。ここでは各セクションを全て掲載しているが、実際には同じ方式で20題問われた後に、次のセクションへ移行するため、上の例のように同時に3つの側面から出題されているわけではない。また、セクション2（文脈活用）とセクション3（意味類推）では前後に1-2文ずつ加えられ、50語程度の文脈の中で出題される。

### (4) 手続き

対象者は第1週のオリエンテーション後、研究に関する目的と方法の説明を受け、同意書への署名を求められた。研究への不参加による成績を含めた不利益を被らないことが伝えられた。

その後、対象者は事前テストとしてGCTを受験した。感染症対策のため印刷物の配布は行わず、以下の手順で各自のPC上で受験するよう求めた。筆者の指示の下、対象者は所属機関の Learning Management System (LMS) 上からGCTの問題が書かれたPDFファイルをダウンロードした。解答する際には、対象者はPDF上の問題を読み、選択肢を一致させた Microsoft Forms 上で解答を選択した。各セクション20問ずつを1つのウェブページに配置し、セクションの全問題を完了して次に進むと、前のセクションに戻ることは禁じられた。練習効果の影響を避け

るために、対象者の解答に対する正誤は公表されず、スコアに基づいた各セクションの結果が段階（High/ Relatively High/ Relatively Low/ Low）で示され、後日結果が送られた。

4ヶ月の多読期間終了後、学習者は再びオンライン上で事後テストとして GCT を受験した。事前テストでは一斉に会して行っていたが、事後テストの時期が緊急事態宣言下であったため同様の形式は取れず、個別にオンライン上で受験する形式をとった。受験の前には、GCT の受験方法が説明された動画を視聴してから受験するように勧められた。

#### 4.2 予備調査の結果と考察

予備調査の結果は表1の通りである。対象者が7名と少数であるため、ここでは平均と標準偏差の比較にとどめ、推測統計は用いない。事前テストと事後テストの結果を比較すると、品詞特定は19.0から19.1へ微増し、文脈活用は12.4から14.1へ1.7ポイント増加し、意味類推は13.0から13.4へ微増した。これらの合計は平均2.3ポイントの増加が見られた。

表1 予備調査における GCT の結果

学生	品詞特定			文脈活用			意味類推			合計		
	事前	事後	差	事前	事後	差	事前	事後	差	事前	事後	差
S1	20	20	0	12	15	3	18	17	-1	50	52	2
S2	20	20	0	10	14	4	12	15	3	42	49	7
S3	19	19	0	13	15	2	10	14	4	42	48	6
S4	19	20	1	13	15	2	10	12	2	42	47	5
S5	18	19	1	14	14	0	14	14	0	46	47	1
S6	18	19	1	13	12	-1	15	14	-1	46	45	-1
S7	19	17	-2	12	14	2	12	8	-4	43	39	-4
平均	19.0	19.1	0.1	12.4	14.1	1.7	13.0	13.4	0.4	44.4	46.7	2.3
標準偏差	0.8	1.1	1.1	1.3	1.1	1.7	2.9	2.8	2.8	3.0	4.0	4.0

注) 各セクション最大値 20, [合計]最大値 60.

品詞特定に関しては、事前テストの段階で全ての対象者が9割以上の正答率があったこともあり、事後テストにおいてほとんど変わることはなく、天井効果が見られるような結果になった。これは対象者の習熟度が高く、品詞の判断はすでに習得していたことが原因であろう。

3つのセクション内では、文脈活用が最も大きい増加を示した。当該セクションは未知語を推測するのに必要な情報を文脈から読み取る技能を測定していることから、多読を通して文章を正確に読み取ることができるようになったと言えそうだ。また、事前テストの段階では意味類推よりも低い数値であったが、事後テストにおいては意味類推よりも高い数値を示している。これは、文脈からの情報をより正確に理解し、それに基づいて文脈から推測をしていることを示唆している。

一方で、文脈からの推測の中で最後の段階である意味類推においては、0.4ポイントの微増になった。この段階においては、3セクションの中で標準偏差が最も高いことは特筆す

べきであろう。学習者内の差が+4から-4まで及び、ばらつきにおいて他とは大きく異なる。例えば S3 の学生は5割から7割まで向上した一方で、S7 の学生は元々6割の精度が4割にまで下がった。予備調査では対象者に対して、「日本多読学会による英語多読指導ガイド」（日本多読学会，2020）のように辞書使用が不要なほど易しい本を選択するよう指導はしていたが、多読三原則（酒井・神田，2005）にあるように未知語を積極的に無視することは勧めていない。これは対象者が多読で未知語を推測する行動に影響がないようにしたためである。それにもかかわらず意味類推が大きく減少した学生がいたことを踏まえると、一部の学生は本の理解を重視して未知語を無視し続けていたかもしれない。

これら3つのセクションの合計値の差は学習者によって最大+7から-4までに及び、多読の効果は対象者によってばらつきが見られる結果になった。このような結果になったのは、毎週の指導が行われない自主学习として多読が行われ、その方法は学習者自身に一任されていたことが影響しているかもしれない。また、学習者は未知語に遭遇した際に無視することも考えられる（Fraser, 1999）。つまり、学習者が未知語に遭遇した際に、無視もしくは推測を継続していった結果、学習者による差が大きくなったようだ。

#### 4.3 予備調査の結論と課題

予備調査の対象者は各自の計画と方法で多読を継続した結果、10万語以上の読書を行うことができた。それにより、文脈を理解して活用する技能は向上したものの、品詞を特定し、意味を類推する段階においてはほとんど変化がなかった。つまり、多読は文章読解という大きな情報単位には影響が見られた一方で、単語という小さい単位にはほとんど影響を及ぼしていないようである。また、学習者の推測能力の変化は様々であった。これは毎週の授業が行われなかったため、推測もしくは無視するという未知語に対する処理の仕方が学習者自身の判断に委ねられたことが原因として考えられる。学習者が多読を通してより推測能力を高めるためには、普段の読書で未知語に注意を向け、未知語を推測することが必要であると考えられる。これを達成するには、未知語に対する対応に関してオリエンテーション時に十分説明を与えることや、通常授業時に推測能力を訓練する指導の必要性が指摘される。さらに、予備調査の対象者が高い習熟度であったため、習熟度を下げた場合、特に天井効果が見られた品詞特定においてはどのような変化を見せるのか疑問が残る結果となった。

そこで中程度の習熟度の学習者を対象にした本調査を行った。本調査では、多読に加えて毎週の授業で推測を訓練し続けた場合、学習者の推測能力がどのように変化するかを検証する。

## 5. 本調査の方法

### 5.1 対象者

本調査の対象者は地方国立大学で必修英語を受講している42名の大学2-4年生であった。対象者のほとんどは情報科学を専攻としており、英語に対する動機付けは高くない。習熟度に関しては、TOEIC® L&Rの平均が529点(390-785,  $MED = 530$ ,  $SD = 82.7$ )であり、

中には英検準1級取得者2名と2級取得者11名が含まれるが、全体としては中級程度と判断される。対象者は大学1年時にTOEICのリーディングに関する授業を受けたことはあるが、多読を実施するのは初めての経験であった。対象者に対して研究が始まる前に、研究の目的と方法が説明され、研究参加の希望を書面で尋ねた。

## 5.2 多読と語彙推測指導

### (1) 多読

対象者に対して、8週間の多読授業がオンライン上でZoomを用いて行なわれた。対象者は90分の授業を2コマ続けて受講した(計3時間、間に15分休憩を挟む)。前半の授業ではインプット重視の多読促進活動が、後半の授業ではアウトプット重視の書評対戦型活動であるビブリオバトルが行われた。本稿に大きく関わる前半の多読促進授業では、読語数のランキング発表(15分)、スピーキング活動(15分)、推測指導(30分)、速読指導(30分)を行った。

多読にはオンライン上で読書ができるウェブサイト Xreading を使用した。対象者が選択する本のレベルは管理者(筆者)により統制され、特に最初の2週間は同サイト内のレベル5未満(YL1.2 未満)の本から読み始めるよう促された。これは Xreading 上の機能である Placement Test 機能に基づいて算出されたリーディングレベルを用いて設定した。慣れてきた3週目以降はレベル10 未満(YL3.8 未満)の本から自身の関心とレベルに合わせて選択するように求められた。Xreading では読んだ本の語数や冊数によりリーディングレベルが上がっていくシステムが設定されており、本研究で目標とした語数から計算してレベル10 未満の本を読むように設定した。最終的なリーディングレベルは平均7.7(6-9,  $SD = .66$ )となった。

読書は原則授業外で行う課題とされ、授業内での読書時間は設定されなかった。オンライン授業を受けていた対象者たちが授業時間内にできる限り他者との関わりを持てるよう、ペアやグループでの活動に多くの時間を割き、読書は自宅で行うようにした。本の選定方法は授業の冒頭に行われた読語数のランキング発表の際に対象者全体へ毎週案内した。個人に対しては、読書後に設定されたクイズの不合格者がオンライン上に設置されたフォームから再受験を申請した際に、読み方や本の選定方法に関してアドバイスをメールで送った。

多読の目標語数は8週間で合計10万語以上、毎週12,500語以上と設定した。また、対象者にとって達成可能な目標を示すことが多読を促進することから(Mikami, 2020)、2,500語につき1点ずつ評点が与えられた。授業全体の成績は半分以上が学習者の読語数によって決められた。この毎週多読に加え、読んだ本の情報や感想をLMS上の掲示板に日本語で記入する課題が与えられた。

対象者が実際に読んだ本の冊数、レベル、読語数、読書時間は以下の表2のようにまとめられる。8週間で一人当たり約24冊の本を読み、平均9万4千語、13時間を超える読書を行った。これは1週間あたりで3冊、11,761語、約1.6時間に換算される。冊数や読語数をみると標準偏差が大きいが、読語数の中央値が10万語を超えているように、対象者の半数以上である26名は10万語の目標を達成している。

表 2 対象者が多読で読んだ本に関する情報

	<i>M</i>	<i>MED</i>	<i>SD</i>	<i>MAX</i>	<i>MIN</i>
冊数	24.2	23	8.6	46	8
レベル	4.3	4	1.1	7	3
読語数	94,087.7	100,197	21,168.8	125,194	48,737
読書時間	13:12:21	12:55:55	4:22:49	23:08:30	4:29:50

注. 読書時間(hh:mm:ss)

## (2) 推測指導

推測指導はガイダンスと期末考査を除いた、第2週から第7週にかけて6週間で各30分、合計3時間行われた。対象者は毎週未知語の意味を推測する問題を解くことで推測能力の訓練を行った。オンライン授業であったため、問題の提示にはZoomによるパワーポイントの画面共有機能を使用した。それに加えて、LMS上にスライド画像を公開して、対象者がいつでも参照できるようにした。対象者が活動を行う際には、個人で答えを考えた後、ペアで意見を交換し、全体で答えを確認するという手順をとった。推測指導はWalters (2004, 2006) を参考に、方略指導と文脈指導を各3週行った。

方略指導は、Clarke & Nation (1980) で示された推測の手順を訓練する指導法である。つまり、品詞を判定し、未知語を含む文及び前後の文から推測に必要な手がかりを探索してから意味を類推し、最後にそれが正しいか調べるという順序に沿って練習を行った。特に「誰が・何する・誰に(何を)」という語順に未知語を当てはめ、文レベルで推測するために必要な情報を収集する練習を行った(図1)。練習問題は英検準1級や同1級レベルの英単語を含む英文を各回15問使用した。

方略指導を終えた学習者は文脈指導を受けた。文脈指導は逆接や例示等の論理的な関係を示す接続表現を手がかりにして、前後の文から未知語を推測できるようになることを訓練した指導である(Walters, 2004, 2006)。練習問題は英検準1級や1級レベルの英単語を含む20語から30語程度から成る短い文章を、各回10問程度使用した。文脈の論理的関係を考えるために、接続表現は強調して示して支援した(図1)。指導では当該の未知語に対しては辞書の使用は禁じたが、それ以外の意味が分からない語句に関しては使用を許可した。

方略指導の問題例：The kidnapper who took the girl demanded a *ransom* of 100 million yen.

指導の例：「女の子を連れていった誘拐犯は1億円分の『何を』要求した？」

文脈指導の問題例：Alice and Charles thought their new plum tree would not survive the hot, dry summer, *but* it proved to be more *robust* than they had expected. (逆接)

指導の例：「プラムは暑い夏を耐えられないと思っていた『けど』、期待よりどうだった？」

図1 方略指導と文脈指導に使用した問題と指導の例



### 5.3 テストと手続き

対象者の推測能力を測定するために、GCT を使用した。その詳細は既に述べた通りである。この GCT を学習者が多読を行う前後の第 1 週と第 8 週に実施した。GCT の時は毎回、セクションの最初に設けられた例題を用いて、問題の解き方を日本語で説明した。また、予備調査と同様、対象者は各自 MS Forms 上で解答を選択した。後の問題が前のセクション内の解答に影響することを避けるため、前のセクションに戻って解答することは禁じられた。GCT は第 1 週と第 8 週で同一であったが、繰り返し効果を避けるよう、その場のフィードバックは与えられなかった。

## 6. 結果

### 6.1 推測能力の変化

本稿は多読による学習者の推測能力における変化を検証することを主な目的としている。そのため、多読の前後で行ったGCTスコアの差を算出する。結果は下の表 3 の通りである。

GCTスコアの合計値を比較すると、事前テストにおいて60点満点中39.83点（66.4%）であったのに対し、事後テストでは42.26点（70.4%）であり、多読の前後で2.43点（4ポイント）増加している。対応のあるt検定（両側）を用いて事後テストと事前テストの結果を比較したところ、その差は有意であり、中程度の効果量が見られた（ $t = 2.08, df = 41, p < .05, r = .31$ ）。なお、事前テストにおける正規性と事前・事後テスト間の母集団の等分散性は示されている。この結果は8週間の多読が学習者の語彙推測に一定の効果を及ぼしていることを示しているが、一方で推測のどの技能に影響を与えているのかまでは示されていない。技能ごとに検証することで、多読のより精緻な効果を示すことができる。そこで、推測能力のどの技能に効果を及ぼしているのかについて、事前・事後テストにおいて技能ごとの差を検証する。

表 3 多読前後に行った GCT の記述統計

テスト	項目	品詞特定	文脈活用	意味類推	合計
事前	平均 (%)	17.07 (85.4%)	11.45 (57.3%)	11.31 (56.6%)	39.83 (66.4%)
	標準偏差	2.91	2.64	2.92	6.39
事後	平均 (%)	18.26 (91.3%)	12.57 (62.9%)	11.43 (57.2%)	42.26 (70.4%)
	標準偏差	1.74	2.87	2.98	6.02
差	平均 (ポイント)	<b>1.19 (5.9)</b>	<b>1.12 (5.6)</b>	<b>0.12 (0.6)</b>	<b>2.43 (4.0)</b>
	標準偏差	<b>2.88</b>	<b>3.89</b>	<b>3.31</b>	<b>7.58</b>

注. N=42, [各セクション] 最大値 20, [合計] 最大値 60

### 6.2 推測能力における下位技能の変化

本稿において用いた GCT は 3 つのセクションから構成されており、各セクションは学習者が保

持する推測能力の下位技能（品詞特定・文脈活用・意味類推）に対応する。表3から事前・事後テストにおけるセクションごとの結果を見ていく。なお、各セクションのクロンバック $\alpha$ は品詞特定が0.74、文脈活用が0.56、意味類推が0.54で、全体では0.75となった。

事前テストにおいては品詞特定が最も高く17.07点（85.4%）と高い割合を示し、文脈活用と意味類推は11.45点（57.3%）と11.31点（56.6%）で共に6割に満たなかった。一方事後テストにおいては、品詞特定が最も高く18.26点（91.3%）で、9割を超えるようになった。また、文脈活用が12.57点（62.9%）なのに対し、意味類推が11.43（57.2%）となり、両技能の差が大きくなっている。セクション内の変化に目を向けると、品詞特定は1.19点（5.9ポイント）増加しており、標準偏差も減少してばらつきが少なくなっている。元々8割以上の正答率があったが、さらに増加して9割以上の品詞を特定できるようになった。文脈活用は増加幅が品詞特定と同程度の1.12点（5.6ポイント）増加して12.57点（62.9%）となっているが、標準偏差が僅かに増加して事前テストよりもばらつきが見られるようになった。意味類推は事前・事後テスト間の差が僅か0.12点（0.6ポイント）でほとんど変化が見られず、多読の事前・事後のどちらにおいても6割に満たない正答率となった。このように、品詞特定と文脈活用はある程度の増加したものの、意味類推はほとんど変化がないという結果になった（図2）。

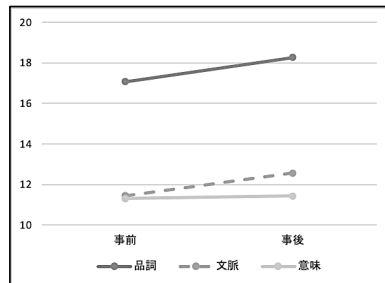


図2 GCTスコアの各水準の平均

この記述統計の結果について、前項で用いたテストの要因にセクション（下位技能）の要因を加えた、2要因（被験者内：セクション×被験者内：テスト）の二元配置分散分析を実施した。二元配置分散分析とは、2つの要因に対してテスト等の平均点の差を比べたい場合に使用する分析手法である（竹内・水本，2014）。ここではテスト実施時期とセクションの違いによって、学習者の推測能力に差が生じるかを検討することができる。対応のあるデータであるため、モークリーの球面性の検定を確認したところ、有意確率が.05以上で球面性の仮定は満たされていると考えられる（竹内・水本，2014）。結果は表4の通りである。

セクションの主効果は $F(2, 82) = 188.866, p < .001$ で、テストの主効果は $F(1, 82) = 4.301, p < .05$ で共に有意となったが、交互作用の主効果は $F(2, 82) = 1.983, n.s.$ で有意差は見られなかった。効果量はセクションで大きく（ $\eta^2 = .85$ ）、テストでは小さかった（ $\eta^2 = .02$ ）。交互作用に有意差がなかったということは、多読を経験したことで、学習者の推測能力は高まっているが、そ

の増加率は下位技能の違いによって統計上変わらないことを意味する。つまり、下位技能の違いによって変化量は統計上一定で、全体的に同じ変化を示している。

表4 対応ありの二元配置分散分析の結果

ソース	タイプⅢ平方和	自由度	平均平方	F	p
セクション	2017.389	2	1008.694	188.866	.000
テスト	41.286	1	41.286	4.307	.044
セクション×テスト	15.071	2	7.536	1.983	.144
誤差	311.595	82	3.800		

セクションにおけるテスト要因の主効果の検定を行ったところ、品詞特定と文脈活用では事前テストと事後テストの間に有意差が見られたが、意味類推では見られなかった。事前と事後の2水準であるため、多重比較は行わなかった。品詞特定と文脈活用の2つの下位技能においては多読前後で向上が見られたものの、意味類推ではほとんど変化がなかったことが示される。

また、テストにおけるセクション要因の主効果の検定を行ったところ、事前テストと事後テストのいずれの水準においてもセクション間の有意差が見られた。水準が3つ含まれるため、テューキーの方法を用いて水準間の平均を比較した。その結果、事前テストにおいては、品詞特定と文脈活用の間および品詞特定と意味類推の間に有意差が見られ、文脈活用と意味類推の間には有意差が見られなかった（つまり、品詞特定>文脈活用=意味類推のようになった）。一方、事後テストにおいては、品詞特定と文脈活用、品詞特定と意味類推、文脈活用と意味類推のいずれにも有意差があった（つまり、品詞特定>文脈活用>意味類推のようになった）。すなわち、事前テストでは見られなかった文脈活用と意味類推の間の平均値の差が、多読後に行った事後テストで見られるようになっている。

### 6.3 習熟度における変化

習熟度の違いに応じて多読の与える影響を検証するために（RQ3）、42名の学習者をTOEIC®L&Rのスコアに応じて、上位群と下位群に分類した。上位群は550点以上（ $M = 591.6$ ）の21名で、英検2級および準1級取得者もこの上位群に含め、下位群21名は530点以下（ $M = 471.8$ ）に区分された<sup>1</sup>。上位群と下位群のTOEIC®L&Rスコアを対応のない  $t$  検定（両側）によって検証したところ、その差は有意だった。上位群と下位群に分類したGCTの結果は表5の通りである。

上位群の結果を見ると、品詞特定と文脈活用の両セクションでは増加しているものの、意味類推においてはむしろ減少している。一方で下位群においては、意味類推を含め、全てのセクションで増加している。変化が最も大きくなったセクションは、上位群では文脈活用で、下位群では品詞特定であった。先述のように、対象者全体で意味類推にほとんど変化がなかったのは（多読前後の差の平均は 0.12）、下位群で見られた増加幅（0.66）を

上位群の減少幅 (-0.43) が相殺したことが原因のようである。

表5 習熟度別の GCT スコア

習熟度	テスト	品詞特定	文脈活用	意味類推	合計
上位群 <i>n</i> =21	事前平均 (%)	17.62 (88.1%)	11.71 (58.6%)	11.95 (59.8%)	41.29 (68.8%)
	標準偏差	2.04	2.53	3.04	6.02
	事後平均 (%)	18.57 (92.9%)	13.19 (66.0%)	11.52 (57.6%)	43.29 (72.2%)
	標準偏差	1.72	3.25	3.33	6.47
	<b>差 (ポイント)</b>	<b>0.95 (4.8)</b>	<b>1.48 (7.4)</b>	<b>-0.43 (-2.2)</b>	<b>2.00 (3.4)</b>
	標準偏差	<b>2.01</b>	<b>3.91</b>	<b>3.37</b>	<b>7.98</b>
下位群 <i>n</i> =21	事前平均 (%)	16.52 (82.6%)	11.19 (56.0%)	10.67 (53.4%)	38.38 (64.0%)
	標準偏差	2.91	2.62	2.92	6.47
	事後平均 (%)	17.95 (89.8%)	11.95 (59.8%)	11.33 (56.7%)	41.23 (68.7%)
	標準偏差	1.74	2.87	2.98	6.02
	<b>差 (ポイント)</b>	<b>1.43 (7.2)</b>	<b>0.76 (3.8)</b>	<b>0.66 (3.3)</b>	<b>2.85 (4.7)</b>
	標準偏差	<b>2.88</b>	<b>3.88</b>	<b>3.31</b>	<b>7.58</b>

注) セクション最大値 20, [合計]最大値 60, ( )=標準偏差

習熟度の被験者間要因をテストとセクションの被験者内要因に加え、多要因分散分析を行った。習熟度×テスト×セクションの二次交互作用に有意差は見られず ( $F(2, 251) = 1.174, n.s.$ )、一次交互作用の何れも有意差が見られなかった (習熟度×テスト:  $F(1, 40) = 0.131, n.s.$ ; テスト×セクション:  $F(2, 80) = 1.99, n.s.$ ; 習熟度×セクション:  $F(2, 80) = 0.023, n.s.$ )。各要因の主効果はテスト及びセクションに有意差が見られたものの (テスト:  $F(1, 40) = 4.21, p < .05$ ; セクション:  $F(2, 80) = 184.36, p < .01$ )、習熟度における差は有意ではなかった ( $F(1, 40) = 2.78, n.s.$ )。これらの結果から、本調査における習熟度の差は学習者の推測能力に影響を及ぼすほど大きいものではなかったようである。

## 7. 考察

### 7.1 学習者の推測に及ぼす効果

予備調査と本調査から得られた結果より、総合的に考察を行う。RQ1は多読によって学習者の推測能力の変化が見られるかどうかであった。本調査で行われた多読は8週間という短い期間で9万4千語読むという短期集中型で行われたが、その期間で学習者が持つ推測能力に向上が見られた。予備調査とは異なり、本調査では対象者に推測能力の訓練を行ったことで、対象者の注意は内容を理解するだけでなく、読解中に遭遇した未知語に対しても払われていたと考えられる。授業内での推測能力の指導と、授業外での多読の組み合わせが対象者の推測能力の向上へ寄与することになったのだろう。Nation (2013) が提唱したように、容易で大量なインプットが提供される多読では、理解しやすい文脈の中で推測を繰り返し練習する機会が豊富に含まれ、これが学習者の推測能力を向上させることにつながったのではない。

## 7.2 推測の下位技能に及ぼす効果

次に RQ2 の推測能力の 3 つの下位技能（品詞特定・文脈活用・意味類推）の内どれが変化するかという問いを検討する。技能間の変化量の差（交互作用）は統計的に有意ではなかったが、品詞特定においては 1.19 点、文脈活用においては 1.12 点、意味類推においては 0.12 点の増加が見られた。品詞特定と文脈活用においては有意差が見られたものの、意味類推においては有意差がなかった。以下に技能ごとの考察を加える。

品詞特定に関しては、3 つの下位技能間で最も大きな効果が見られた。推測を行うにあたり、文の中における品詞を判断することは最初の段階であり（Clarke & Nation, 1980）、語彙推測においては必要な情報である。事前テストの時点で既に高い精度で品詞を特定できていたことを踏まえると、多読中に推測した意味が誤っていたとしても、その単語の品詞はほとんどが正しく判断でき、その蓄積が大きな変化になったと考えられる。品詞情報が単語の意味よりも高い割合で習得されているのは、付随的語彙学習の先行研究とも一致する（e.g., Hatami, 2017）

文脈活用は品詞特定と同程度の変化を示した。文脈から得られる手がかりは全ての文脈に存在するものであり（Nation, 2013; Sasao & Webb, 2018）、学習者は多読を通してその手がかりを発見することができるようになったと解釈できる。特に推測指導を行ったことで文と文との関係性を基にして推測する手法を学び、また多読を通して文脈を正確に理解できるようになったことで、学習者が文脈を活用できるようになったと考えられる。この 2 つを組み合わせることで、学習者が明示的に学んだ推測の手法を多読で実践することができ、未知語に関わる文脈上の手がかりを容易に特定できるようになったのではないかと。

一方で意味類推に関してはほとんど変化がなかった。これは後述する習熟度間の差が影響し、下位群には増加が見られたものの、上位群では逆に減少し、その結果としてほとんど変化がないようになった。技能間で意味類推の変化が最小だったことは、学習者が推測に必要な情報は発見できているが、正しい意味を類推するには至っていないことを意味する。要するに、学習者は未知語の意味を類推する段階では手がかりとなる情報をうまく活用できていないのだろう。

## 7.3 習熟度が推測能力の変化に及ぼす影響

最後に、習熟度の差が推測能力の変化に影響するか（RQ3）を検証する。本調査における上位群では合計で 2.00 点、下位群では 2.85 点の変化を見せた。これは統計的に有意な差ではなかったが、本調査における上位群よりもさらに高い習熟度を有する予備調査の対象者の結果を合わせて比較して見ることで一定の傾向が見られたため、合わせて以下に論じる（表 6）。

表 6 予備調査の対象者と本調査の上位群・下位群における各技能の変化量の比較

対象	品詞特定	文脈活用	意味類推	合計
予備 (n = 7)	0.14 (0.7)	1.71 (8.6)	0.43 (2.1)	2.29 (11.4)
上位群 (n = 21)	0.95 (4.8)	1.48 (7.4)	-0.43 (-2.2)	2.00 (3.4)
下位群 (n = 21)	1.43 (7.2)	0.76 (3.8)	0.66 (3.3)	2.85 (4.8)

注：（ ）内の数字は割合の差（ポイント）を表す

本調査における上位群と下位群を比較すると、品詞特定では下位群の方が、文脈活用では上位群の方が変化量は大きかった。これら2つの下位技能に関しては、予備調査の対象者も含めると習熟度に関して一定の傾向が見られる。つまり、習熟度が上がるにつれて、品詞特定への効果は小さくなり、文脈活用への効果は大きくなる。品詞特定に関しては、全ての群で事後テストの段階でかなり高い精度になっていることを考えれば、効果が小さくなっていくというよりむしろ、多読を通じてほぼ完璧に品詞を特定できるようになっていると考えられる。一方で文脈活用においては、習熟度に比例して学習者は正確に文章を理解できるため、多読を通じて文脈に含まれる手がかりを見つけることができるようになったと考えられる。

一方で、意味類推に関しては他と比べてその変化量が小さいだけでなく、上位群では減少すら見られている。高い習熟度を持つ学習者はより多くの単語を学習することが期待できそうであるが (Webb & Chang, 2015)、Horst et al. (1998) は習熟度と学習される単語の量の関係が弱く、直線的ではないことを報告している。これは低習熟度の学習者においては未知語を推測するほどの語彙力に欠ける一方で、高習熟度の学習者においては文章が容易で未知語を推測する必要がないためであるとしている。本調査の場合は、特に高習熟度の学習者においてはこの行動が強く見られたのだろう。そう判断される理由は、高い習熟度の学習者であっても低習熟度の学習者と同程度の本のレベルを多読で選択していた傾向が観測されたからである。多読では容易な本を選択することが推奨されているが、容易すぎる本を選択すると推測能力の訓練にならないのかもしれない。

これらの結果をまとめると、習熟度間で推測能力の変化量に有意差は見られなかったが、多読前後で推測に含まれる技能が全て向上しているため、低習熟度の学習者にとって多読と推測指導を組み合わせた指導法は有効なようである。また、習熟度に関わらず、学習者は推測に必要な手がかりを、品詞や文脈に含まれる情報から身に付ける傾向にあるようだ。

## 8. 結論

### 8.1 まとめ

本稿では学習者の推測能力における多読の効果を検証した。42名の日本人大学生を対象に、8週間で約9万4千語を読むオンライン多読を行った。また、未知語に対して注意を向けるために、多読と並行して推測指導を6週間実施した。多読前後にGCTを用いて学習者の推測能力を測定した結果、学習者の推測能力は増加していた。また、推測能力に含まれる3つの下位技能において、品詞特定、文脈活用は向上が見られたが、意味類推はほとんど変化が見られなかった。多読前後の推測能力の変化は学習者の習熟度によって異なり、低習熟度の学習者は高習熟度の学習者よりも増加幅が大きく、特に意味類推に差が見られた。結果から、多読は推測指導と組み合わせることで、学習者の推測能力、特に品詞特定と文脈活用の下位技能に対して一定の効果があることが示唆された。

### 8.2 教育的示唆

本稿の教育的な示唆を導くと以下のようにまとめられる。まず多読の実施において、未知語への対処を指導する必要性や学習者の推測能力を訓練する重要性が指摘される。特に、低習熟度の学習者では品詞を特定し、文脈情報を理解しながら、意味を類推するという全ての技能において向上が見られた。一方で、高習熟度の学習者では容易すぎる本を読んでいた結果、未知語を推測する必要がなくなり、意味を類推できなくなる傾向が見られた。授業では同じ推測指導を行いながら、各自が行う多読の教材は容易すぎる本を選択しないように、授業者から指標を示すと良いだろう。

本稿の結果は学習者の注意を未知語へ向ける指導の必要性を示唆するものである。卯城(2009)は未知語を無視し続けると長期的には語彙力が伸びないと論じ、藤井(2020)は1年間の多読で語彙サイズを伸ばした学習者は、未知語に対してより注意を向けながら英語を読んでいたことを明らかにしている。普段の授業で未知語の推測を指導しながら多読を行うことで、学習者は未知語を推測しやすくなり、その後遭遇する単語を付随的により効率的に学習すると考えられる。

多読を進めていく際には、学習者が内容理解に不要な未知語を無視し、推測したとしてもそれが誤っている可能性も十分ありうる。未知語を無視することはテキストの内容理解に集中する学習者の方略であるが(酒井, 2002)、これは分からない部分を無視しながら内容をほとんど読まない読みである「滑り読み」を助長する恐れがあるため、少なくとも遭遇する未知語の全てを無視し続けることを多読指導者は勧めるべきではないだろう。日本多読学会(2020)は、小学校・中学校低学年での多読導入時には非常に易しい本から始め、分からない語に対しては十分考え、またある程度多読が進んでくれば絵や前後の文脈から意味を推測することを推奨している。未知語の継続的な無視や「滑り読み」を防ぐために、指導者が授業時に推測の手順を指導することで、学習者が授業外で行う多読でも未知語に注意を向けるようになることが期待される。

また、推測の誤りに関しては先行研究で見た通り、そもそも推測は失敗に陥りやすいため(Schmitt, 2008)、全ての未知語が正しく推測されるわけではないことを指導者は忘れてはいけないだろう。そのため、学習者には推測が成功しやすい単語から推測していくことを促したい。特に、文脈がより多くの情報量を持つ文脈の中で使用され(Webb, 2008)、繰り返し出現し(Waring & Takaki, 2003)、具体的なイメージを持っている単語は推測しやすいと言われている(Ellis & Beaton, 1993)。逆に、推測しにくい単語、例えば真逆の意味を推測させる文脈で使われている単語(e.g., Beck, McKeown, & McCaslin, 1983)に関しては、本を読み進めていくことで再び同じ語に遭遇することもある。異なる文脈からの情報を統合させ、必要があれば辞書の使用も促し、推測した情報を修正していくことを指導者は勧めてほしい。

### 8.3 本稿の限界点と今後の課題

本稿の限界点を3点述べる。第一に、小規模なクラスサイズである。42名という人数で本研究は行われたが、特に習熟度の差を見た際には半数に区分しており、より強力な証拠となるにはより多くの人数を対象にして行った研究が必要となる。第二に、本稿では推測能力を測定するためにGCTを使用した。テストとしての信頼性が低い結果となった。これは特に文脈活用と意味類

推において顕著であった。GCT は候補となる答えが提示される多肢選択式であったが、より深い認知的な処理を伴う産出式のテストを GCT とは別に実施できれば、より信頼性が高い結果が得られ、また今回の結果とは異なる知見が得られるだろう。三点目の課題は期間の短さである。多読を行った期間は 8 週間で、学習者の推測能力を指導した時間は合計 3 時間であった。ある程度の成果は見られたが、より長期間で行った場合、多読のより大きな効果が期待される。

本稿では予備調査で多読単一の指導を行い、本調査では多読と推測指導（方略指導と文脈指導の両方）を組み合わせて指導を行った結果、前者ではその効果にばらつきが見られ、後者では一定の効果が得られた。これは多読以上に明示的な推測指導の効果を示していると言えるが、推測指導が多読と同時に行われたことで効果が得られたとも考えられる。今後はこれらの指導を分別して実施し、その効果を比較・検証する必要がある。つまり、習熟度が同等の異なる学習者集団に対して、多読・方略指導・分脈指導の何れかを行い、推測能力の変化を比較して、どの指導法が最も効果があり、それぞれの指導法がどの技能に有効か検証していきたい。また、予備調査で行った研究手法と本調査で行った研究手法は同一ではなかったため、習熟度間で見られた傾向については今後より詳細に検証する必要があるだろう。さらに、習熟度の違いによって未知語の推測を行ったかどうか、その推測行動と推測能力の変化について検討したい。

## 注

1 TOEIC を未受験の学生が 4 名いたが、内 3 名は英検準 1 級か同 2 級を取得しており、上位群に含まれた他の学生と同等の習熟度と判断して上位群に含めた。残った 1 名は、授業時に行った活動の取り組みや小テストの結果から下位群に含めた。この後実施した *t* 検定はこの 4 名を除いて行った。

2 本稿は、筆者の所属する大学院における博士論文の一部となるものである。

## 参考文献

- Beck, I. L., McKeown, M. G., & McCaslin, E. S. (1983). Vocabulary development: All Contexts are not created equal. *The Elementary School Journal*, 83(3), 177–181. <https://doi.org/10.1086/461307>
- Beglar, D., Hunt, A., & Kite, Y. (2012). The effect of pleasure reading on Japanese university EFL learners' reading rates. *Language Learning*, 62(3), 665–703. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00651.x>
- Clarke, D. F., & Nation, I. S. P. (1980). Guessing the meanings of words from context: Strategy and techniques. *System*, 8(3), 211–220. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(80\)90003-2](https://doi.org/10.1016/0346-251X(80)90003-2)
- Ellis, R. (1994). Factors in the incidental acquisition of second language vocabulary from oral input: A review essay. *Applied Language Learning*, 5, 1–32.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition. (2nd ed.)*. Oxford University Press.
- Ellis, N., & Beaton, A. (1993). Factors affecting the learning of foreign vocabulary: Imagery



- keywords mediators and phonological short-term memory. *Language Learning*, 43, 559–613.
- Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225–241.
- Fukkink, R.G., & de Glopper, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68(4), 450–469.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2020). *Teaching and researching reading*. (3<sup>rd</sup> ed.). Routledge.
- Hatami, S. (2017). The differential impact of reading and listening on L2 incidental acquisition of different dimensions of word knowledge. *Reading in a Foreign Language*, 29(1), 61–85.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review*, 61(3), 355–382. <https://doi.org/10.1353/cml.2005.0018>
- Horst, M., Cobb, T., & Meara, P. (1998). Beyond a Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 207–223.
- Hu, H. M., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403–430.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P.J.L. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp.113-125). Macmillan.
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78(3), 285–299. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02043.x>
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (1998). Teaching children to learn word meanings from context: A synthesis and some questions. *Journal of Literacy Research*, 30(1), 119–138.
- Liu, N. & Nation, I. S. P. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16(1), 33–42. <https://doi.org/10.1177/003368828501600103>
- Mikami, Y. (2020). Goal setting and learners' motivation for extensive reading: Forming a virtuous cycle. *Reading in a Foreign Language*, 32(1), 28–48.
- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37(4), 645–670. <https://doi.org/10.2307/3588216>
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. (2nd ed.). Cambridge University Press. Kindle Edition.
- Nation, P., & Wang, K. M. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12(2), 355–380.
- Nation, I. S. P., & Waring, R. (2020). *Teaching extensive reading in another language*. Routledge.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1999). Reading and “incidental” L2 vocabulary acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 195–224.

- <https://doi.org/10.1017/s027226319900203x>
- Peters, E. (2020). Factors affecting the learning of single-word items. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 125–142). Routledge.
- Pidaga, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language, 18*(1), 1–28.
- Pulido, D. (2003). Modeling the role of second language proficiency and topic familiarity in second language incidental vocabulary acquisition through reading. *Language Learning, 53*(2), 233–284. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00217>
- Pulido, D., & Hambrick, D. Z. (2008). The virtuous circle: Modeling individual differences in L2 reading and vocabulary development. *Reading in a Foreign Language, 20*(2), 164–190.
- Sasao, Y. (2020). Measuring the ability to learn words. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 419–432). Routledge.
- Sasao, Y., & Webb, S. (2018). The guessing from context test. *ITL - International Journal of Applied Linguistics, 169*(1), 115–141. <https://doi.org/10.1075/itl.00009.sas>
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research, 12*(3). <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Walters, J. (2004). Teaching the use of context to infer meaning: A longitudinal survey of L1 and L2 vocabulary research. *Language Teaching, 37*(4), 243–252. <https://doi.org/10.1017/s0261444805002491>
- Walters, J. (2006). Methods of teaching inferring meaning from context. *RELC Journal, 37*(2), 176–190. <https://doi.org/10.1177/0033688206067427>
- Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language, 15*(2), 130–163.
- Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language, 20*(2), 232–245.
- Webb, S., & Chang, A. C. S. (2015). How does prior word knowledge affect vocabulary learning progress in an extensive reading program? *Studies in Second Language Acquisition, 37*(4), 651–675. <https://doi.org/10.1017/S0272263114000606>
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Zhao, A., Guo, Y., Biales, C., & Olszewski, A. (2016). Exploring learner factors in second language (L2) incidental vocabulary acquisition through reading. *Reading in a Foreign Language, 28*(2), 224–245.
- 卯城祐司 (2009). 『英語リーディングの化学——「読めたつもり」の謎を解く——』. 研究社.
- 酒井邦秀 (2002). 『快読 100 万語！ペーパーバックへの道』. 筑摩書房.
- 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.
- 竹内理・水本篤 (編著) (2014). 『外国語教育研究ハンドブック【改訂版】——研究手法

- のより良い理解のために——』.松柏社.  
 日本多読学会（2020）.「日本多読学会による英語多読指導ガイド」  
[https://jera-tadoku.jp/ER\\_Teaching\\_Guide-20200125.pdf](https://jera-tadoku.jp/ER_Teaching_Guide-20200125.pdf)  
 藤井数馬（2020）.「1年間の授業内多読が語彙サイズに与える影響について」『中部地区  
 英語教育学会紀要』49巻, 33-38. [https://doi.org/10.20713/celes.49.0\\_33](https://doi.org/10.20713/celes.49.0_33)  
 弥永啓子（2001）.「読みにおける未知語の処理と付随的学習」門田修平・野呂忠司（編著）  
 『英語リーディングの認知メカニズム』（pp.49-65）. くろしお出版.

付録. 三要因の分散分析表

ソース	タイプⅢ平方和	自由度	平均平方	F	p
被験者内因子					
テスト	41.286	1	41.286	4.215	.046
テスト×習熟度	1.286	1	1.286	0.132	.719
誤差（テスト）	391.762	40	9.7940		
セクション	2017.39	2	1008.693	184.363	.000
セクション×習熟度	0.246	2	0.123	0.023	.978
誤差（セクション）	437.698	80	5.4712		
セクション×テスト	15.071	2	7.536	1.992	.143
セクション×テスト×習熟度	8.881	2	4.441	1.174	.315
誤差（テスト×セクション）	302.714	80	3.7839		
被験者間因子					
習熟度	42.921	1	42.921	2.781	.103
誤差	617.349	40	15.4337		
全体	3876.603	251			

---

---

実践報告

中学生の多読支援のための多読キャンペーンとその効果  
—結果とアンケートからの考察

**A short-term reading incentive campaign in an ER program at a junior high school  
- Analyzing the effectiveness by data and questionnaire**

山下 陽子 YAMASHITA Yoko (Ohyu Gakuen Junior and Senior High School)

---

---

**Abstract**

This study investigates whether a short-term reading incentive campaign helps students read and enjoy extensive reading more. After national school closure due to Covid-19, students had little chance to read constantly. The campaign was to invite students to go to LL library where appropriate levels of collection of books were available to read and borrow in order to make up for the loss of the opportunity to read. Eighth graders had some ER promotions to choose and participate in. Students who came to the LL library to borrow books acquire stickers whose colors are different depending on the day, so students enjoyed collecting stickers on their book diaries. Approximately ninety percent of the students took part in the campaign eagerly, and the number of books borrowed tripled compared to the previous month. They read an average of 67,921 words during the campaign. Two months later, a questionnaire was implemented and the campaign was found out to be a trigger to advance students' ER. Their motivation to read was also asked and the result supported the core principles in supervised and independent ER by Richard R. Day. There were some other factors that encouraged students to visit the library and keep reading.

**Keywords:** extensive reading at junior high school, motivation to read, extrinsic motivation, intrinsic motivation

**1. はじめに**

この研究は、中学生の多読支援のための1か月のキャンペーンが生徒の多読にどのくらい効果的かを調べるものである。生徒の読書量の変化と事後アンケートによりこの効果について考察した。多読キャンペーンは多読本を所蔵するLL Libraryに行くことを促すためGTC (Go to LL Campaign) と名付けられた。コロナ禍での全国一斉休校で、授業内多読

や本の貸し出しができなかった時期を埋め合わせる目的で実施された。中1の3月から中2の6月まで、授業内多読ができなかったらどれくらいの読書量が失われるのか調べたところ、表1のようになった。中学入学後から中2の10月までの読了語数を比較すると、中1の間は、2年前の生徒より4,992語多く読んでいたのが、中2に進級した5月では2年前の生徒より31,108語少なくなっている。10月になっても、2年前の中2とは約3万3千語、前年度の中2とは約4万7千語の差があった。

表1 中2の入学時からの平均読了語数と1年前、2年前の中2の平均読了語数との比較

	中1 7月	10月	12月	2月	中2 5月	7月	10月
A: 中2の平均読了語数	9,632	30,152	67,985	98,431	106,974	139,332	196,639
B: 前年の中2の平均読了語数	14,545	37,701	73,534	127,690	163,570	196,290	243,886
C: 2年前の中2の平均読了語数	14,167	35,435	66,740	93,439	138,082	214,963	230,458
AからBをひいた語数	-4,913	-7,549	-5,549	-29,259	-56,596	-56,958	-47,247
AからCを引いた語数	-4,535	-5,283	1,245	4,992	-31,108	-75,631	-33,819

授業内読書（SSR）が、第2言語としての英語学習者の読みの熟達度を上げるのに極めて重要である、との研究報告が多く（Sakai & Kanda, 2005; Takase, 2008b, 2009b, 2010b, Takase & Nishizawa, 2010）、またSSRの時間をとることで、生徒の読みを観察し、生徒に合わせたアドバイスを与えることができる（Day & Bamford, 1998）にも関わらず、学年末から進級の時期にその機会が失われたことは、語数にしてどれだけの損失であったか、この表から知ることができる。

## 2. 先行研究

中学生の英語多読の動機付けに関する研究はほとんどない。GTCがどんな効果をもたらすのか、本研究では、以下の2つについて調べた。

1. GTCは生徒の多読量を増やすのに効果があったか？
2. GTCは多読の外発的動機付けとなったか？ 内発的動機付けになりえたか？

読書の動機付けについての先行研究には、L2 ReadingとL1 Readingについてのものがあり、内発的動機付け（intrinsic motivation）と外発的動機付け（extrinsic motivation）がある

ことが知られている (Mori, 2002 ; Nishino, 2005 ; Takase, 2007 ; Judge, 2011, McGeown, Norgate.& Warhurst, 2012)。Nishino (2005) は、外国語を学ぼうとする動機は多面的であるとし、期待価値理論 (expectancy-value theory) により提唱された生徒をやる気にさせる構成要素は、Mori (2002) と一致したと述べている。すなわち、生徒たちの英語を読む主な動機付けは、自分の将来のゴールに近づきたいということだった。Takase (2003) は、生徒の多読を妨げる要因であるサマリー・ライティングなどはさせず、易しく興味深い本を幅広く用意し、夏休みの集中授業内多読をすることで、ほとんどの生徒が学年末まで多読を継続する動機付けとなったと述べている。Wigfield & Guthrie (1997) は、L1 readingにおける小学4年生と5年生の読書に対する動機付けを調べ、やはり読書の動機は多面的であるとし、内発的な動機は外発的動機よりも、読書量と幅広さの両方をよりはっきりと予測する要因になるとしている。McGeown (2012) は、イギリスの7歳から13歳の1,811名のこどもたちについて読解標準テストとアンケートを行い、上位10% (194名) と下位10% (188名) について調べた。上位10%の生徒と下位10%の生徒には、内発的動機付けにおいて大きな差があった。外発的動機付けと読解力には高い相関関係はなかった。

Richard Day (2015) は、44の多読の論文の中でDay&Bamford (2002) の10の多読原則のうち最も中核をなしていた3つの原則は、

1. 学習者はできるだけたくさん読む。
2. 学習者は自分の読みたい本を選ぶ。
3. 幅白い範囲のトピックについて様々な本が入手できる。

と述べている。多くの選択肢の中から本を選べる環境で、できるだけたくさん読むことが多読には必須である。「英語インプットを増やし、英文から直接内容を理解 (英語で意味処理) できるようになる必要がある」(西澤・吉岡・伊藤・長岡・弘山・浅井, 2011, p.68)。多読の最初の目標は、Oxford Bookworms Stage 1 を楽しく読めるようになること (古川・伊藤, 2005) である。中2でそのレベルを読める生徒はまだ多くはなく、「特に今まで英語にあまり触れていなかった人の場合、OBW 1 が最初の壁」(古川・伊藤, 2005, p.65) なので、YL0 や YL1 の本をたくさん読むことが必要である。

### 3. 方法

#### 3.1 参加者

本研究の参加者は、女子中学校2年生 238名である。生徒たちはそれぞれ自分の多読手帳をもち、LL教室を使う授業だけでなく、昼休みや放課後など自主的にLL Libraryで本を借りて読んだ。

#### 3.2.多読キャンペーンの方法

10月19日から1か月間実施された多読キャンペーンでは、3つのカテゴリーを作った。

1. 毎日 LL に行く
2. 1 週間に 5000 語読む
3. 1 週間に 12 冊読む

生徒は自由参加で好きなコースにエントリーできる。複数エントリーもできるようにした。LLに行くことを奨励するキャンペーンなのでGo to LL Campaign (以下、GTC) と名付けた。

LL ライブラリーで多読本を借りた生徒は、曜日ごとに色の違うステッカーを多読手帳に貼った。キャンペーン終了後、生徒の多読手帳は回収され、その期間の読了語数と冊数、コメントを読んで記録した。昼休みや放課後、自宅や通学時間を利用した読書を促した。

中2の読了数 (=中2の書道の本+CD本)	読了数	中2のCD本
156冊	255334語	37冊

図1 生徒 A の多読手帳の記録

中2の読了数 (=中2の書道の本+CD本)	読了数	中2のCD本
222冊	148494語	8冊

最高0.9まで読めよようにした。

図2 生徒 B の多読手帳の記録

### 3.3 事後アンケート

事後アンケートは、今回の GTC や多読について1月最初の Reading の授業内に生徒が自分で記入した。アンケートはすぐに回収され、データが集計された。アンケートは5件法で、生徒は一番自分の気持ちに近い番号を選んで回答した。5件法は、「とてもそう思う」を5、「まったくそう思わない」を1とした。結果は、平均値と SD をとった。

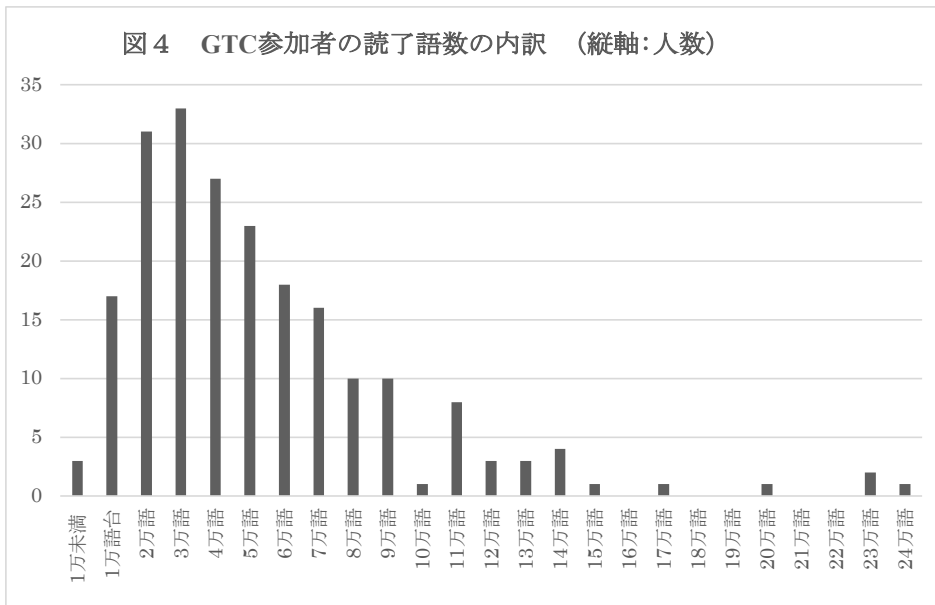
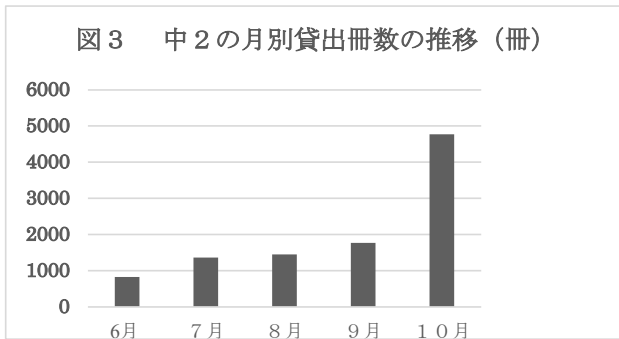
## 4. 結果

### 4.1 GTC の読了語数

GTC は、任意参加であったが生徒の 89% にあたる 213 名が参加した。3 種類のチャレンジの達成者は、1 週間に 5,000 語読むチャレンジが 57%、毎日 LL に行くチャレンジが 29%、1 週間に 12 冊読むチャレンジが全体の 20% が達成した。(表 2) 複数のチャレンジを達成した生徒もいた。期間中の参加者の平均読了語数は 67,921 語、平均読了冊数は 71 冊であった。10 月 19 日からスタートした GTC であったが、中 2 の 10 月の貸出冊数は前月の 3 倍近くになった。その結果、前年度の中 2 との読了語数の差は、GTC 終了後の 12 月の時点で 14,357 語まで縮まった。

表2 GTC カテゴリー別 達成者と参加者全体での割合

	人数	参加者全体の割合
1. 毎日 LL に行く	62	29%
2. 1 週間に 5000 語読む	122	57%
3. 1 週間に 12 冊読む	44	20%



平均読了語数 : 67,921 語



表3 GTCの前後の生徒の平均読了語数と前年度の生徒との比較

	中2 10月	中2 12月
A: 中2の入学時からの平均読了語数	196,639	275,898
B: 前年中2の入学時からの平均読了語数	243,886	290,255
AからBをひいた語数	-47,247	-14,357

(2年前の中2は、12月の記録がなく、ここでは比較しなかった)

#### 4.2 アンケートの結果

アンケートは5件法で行い、とてもそう思うが5、全くそう思わないが1、と設定した。

表4 GTCに関するアンケート結果

	平均	標準偏差
GTCがあったのでLLライブラリーに行こうと思えた	4.278	1.059
やりたいチャレンジが選べてよかった	4.238	0.989
目標達成してcertificateがもらえてうれしかった	3.533	1.383
GTCが終わったら多読しなくなった	3.383	1.124
GTCに参加したが、多読はたのしくならなかった	2.661	1.028

表5 多読の動機付けに関するアンケート結果

	平均	標準偏差
以前より読める、わかる、という感覚	3.938	0.998
学年で設定された目標語数・冊数の達成	3.885	1.07
たくさん読んでる友人の存在やアドバイス	3.784	1.126
多読手帳への先生からのコメント	3.546	2.840
授業で教えてもらうおススメ本	3.471	1.074

表4より、GTCは生徒がLLライブラリーに行く動機付けになっていたことがアンケートからわかる。また、チャレンジするカテゴリーを生徒が自分で選べたことが、動機付けに貢献したこともわかった。

表5より、目標達成した生徒に送られたcertificate(外因的動機付け)や多読をしている友人の存在よりも、自分が読める、わかるという感覚(内発的動機付け)の方が、動機付けになると生徒が思っていることがわかる。しかも標準偏差の数字が低いことから、生徒によってこの感覚にあまり差がないことがわかる。それに対して、多読手帳に教師が書くコメントは、生徒によって、動機付けになったり、まったくならなかったりすることがアンケートからわかる。

## 5. 考察

### 5.1 GTC が生徒の多読量を増やす効果があったか？

GTC は、生徒の 88% が参加し、読了語数も 1 か月で 6 万 7 千語を超え、当初の目的であった休校で失った読書量をかなり取り戻した。アンケート結果の表 4 を見ても、GTC が多読を促していることがわかるので、GTC は効果があったといえる。理由として以下の 3 つが挙げられる。

- ① 生徒が参加しやすいカテゴリーを選んで参加できたこと。
- ② 日替わりでステッカーを集められたので、生徒からは「スタンプカードのように集めること自体も楽しめた」という声をたくさん聞いた。
- ③ 始業前や放課後に運動会や学園祭の委員会や練習などの時間があつた 9 月上旬から 10 月上旬は生徒が LL Library に通う時間がとりにくかつたようで、秋の大きな行事が終わった時期を選んだことで、LL Library に通つてキャンペーンに参加しやすかつた、という感想が生徒から多く寄せられた。

### 5.2. GTC は、多読の外因的動機付けとなつたか？ 内因的動機付けになりえたか？

アンケートからキャンペーンの存在やカテゴリーを選択できたことが生徒から支持されていて、外発的動機付けになっていたことがわかる。昼休み LL Library は生徒でいっぱいだった。

内発的動機付けになる可能性はあると考えられる。図 2 の生徒のコメントにあるように、それまで難しいと感じていたレベル（図 2 では、YL0.9）が読めるようになったことで、さらに英語多読への意欲が高まつた生徒がいたことがわかる。アンケートで「GTC に参加したが、多読が楽しくはならなかつた」に対して、平均 2.661、つまり「そうは思わない」と「どちらともいえない」が混在する数値がでていたからである。

GTC 終了後、多読手帳を集める時に多くの生徒から、「また多読キャンペーンをやつてほしい」「達成感がすごいです。やつてよかつた」、という声が上がつていた。アンケートでも、「以前より読める、わかるという感覚」つまり、自分の成長をメタ認知して、自己効力感を感じることが内発的動機付けとなつていることがわかる。標準偏差の値も小さく生徒のタイプに関わらず、この感覚は多くの生徒にとって大切な内発的動機付けだと読み取れる。

一方、不参加の生徒たちは、なぜ参加しなかつたのか？ 不参加の生徒の多くはもともと積極的に英語多読をしていない。（表 6）GTC 不参加者のうち 9 名は、GTC 直前の記録が 0 語または記録がない。9 名を除いた不参加者の総語数をみても、参加者の平均語数との間に 5 万語以上の差がある。

表6 GTC参加者・不参加者のGTC直前の入学時からの平均総語数

	10月12日時点の語数	人数
1. GTC参加者の平均総語数	197,985	216
2. GTC不参加者の平均総語数	85,570	22
3. 2. から0語の人を除いた平均総語数	144,811	13

コロナ禍で多読開始初年度の最後に休校となり、3月の読書会などに参加できなかったからか、もともと読むことが好きではないのか、さらに調べる必要がある。今回GTCに参加しなかったことで、参加した生徒たちとの読了語数の差がさらに大きくなってしまった。Judge (2011) は、多読に熱心な9人の高校生を調べ、「どれか1つの特定の動機がL2 readingをけん引しているのは見つけられなかった。9人とも豊富な動機付けが混ざりあい、年間の授業を通して形を変えながらもずっと熱心に関心を持ち続けていた。」と述べている。そして「次に注視する必要があるのは読む意欲のない生徒たち」だと続けている。Judgeは、「インタビューやアンケートは、生徒の表面をなぞるのにすぎず、ある程度の見解を得られるがそれだけだ」とも述べている。そして「将来の動機の研究は、全体論的な視野に立ち、人の特性を発見していく中で得られるものだと思う」と記している。

多読を促すためのプランを立てる時に、多読に熱心でない生徒にいかに関心を持たせるか、ということ熟慮する必要がある。コロナ禍で短縮授業が続き、放課後もなるべく早く生徒を下校させる必要があり、生徒のインタビューができなかった。あまり読まない生徒のそれぞれの事情も考慮する必要がある。それを知るには、インタビューやアンケートはもちろん、母語での読書に対する興味や、学校生活での興味・関心、英語学習への思いなど、もっと多面的に調べていく必要があるだろう。

## 6. おわりに

中学2年生の多読量を増やすためにGTCを実施し、効果があるのかを調べた。GTCには9割近い生徒が参加し、1か月集中して多読をする中で、以前より読める、わかるという実感を得た生徒もいた。多読量もGTC期間中に平均67,000語増え、効果はあったと言える。しかし、任意参加であったことから1割ほどの生徒は不参加で、多読量を増やす機会を活かせずに終わった。任意参加という形をとりながら、内発的な動機付けになる取り組みも行い、できる限り全員参加に近づけて、その後の読みを注視する必要がある。

Day& Bamford (1998) は、10の多読原則の1つとしてReading is its own reward.と述べている。読むこと自体が喜びである、という状態を作り出すための工夫をして、外発的な動機付けから内発的な動機付けにつなげていく方策や多読指導をさらに検討して、次の機会に活かしたい。

参考文献

- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Day, R. R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14, 136-141.
- Day, R. R. (2015). Extending extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 294-301.
- Judge, P. B. (2011). Driven to read: Enthusiastic readers in a Japanese high school's extensive reading program. *Reading in a Foreign Language*, 23(2), 161-186.
- McGeown, SP., Norgate, R. & Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, 54(3). 309-322.
- Mori, S. (2002). Redefining motivation to read in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 91-110.
- Nishino, T. (2005). Japanese high school students' L2 reading motivation. *Paper presented at the Lifelong Learning: Proceeding of the 4th Annual JALT Pan-SIG Conference*. Retrieved on November 26, 2006 from <http://jalt.org/pansig/2005/HTML/Nishino.htm>
- Sakai, K. & M. Kanda. (2005). *Kyoshitsu de Yomu 100 mango* [Reading One Million Words in the Classroom]. Tokyo: Taishukan.
- Takase, A. (2003). *The effect of Eliminating Some Demotivating Factors in Reading English Extensively*, JALT 2003 Conference Proceedings, 2004-jalt.publications.org.
- Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in A Foreign Language*, 19(1), 1-18
- Takase, A. (2008b). The two most critical tips for a successful extensive reading program. *Kinki University English Journal*, 1, 119-136.
- Takase, A. (2009b). The effects of SSR on learners' reading attitudes, motivation and achievement: A quantitative study. In A. Cirocki (Ed.), *Extensive Reading in English Language Teaching* (pp.547-560). Muenchen: Lincom.
- Takase, A. (2010b) The effectiveness of sustained silent reading in helping learners become independent readers. In G. Pineda (Eds.), *Proceedings of the 37<sup>th</sup> MEXTESOL International Convention/10<sup>th</sup> Central American and Caribbean Convention* (pp.90-94). Mexico: MEXTESOL
- Takase, A. & H. Nishizawa. (2010). Two critical tips to motivate EFL learners to read extensively. In A. Harris & A. Brandt (Eds.), *Proceedings of the 42<sup>nd</sup> Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics* (pp.135-138). New Castle: Scitsiugnill Press..
- Wigfield, A. & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading, *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- 西澤一、吉岡貴芳、伊藤和晃、他(2011)。「英語多読が効果を上げるしくみと多読授業の

- 成否要因に関する一考察」『工学教育 (J. of JSEE) 』, 59-4. pp66-71.
- 古川昭夫、伊藤晶子 (2005) . 『100万語多読入門』コスモピア.
- 古川昭夫・神田みなみ・黛道子・宮下いづみ・畑中貴美・佐藤まりあ・西澤一 (編著) (2013) .  
『英語多読完ブックガイド (第4版) 』コスモピア.

---

---

実践報告

大学におけるオンライン多読多聴：実践と課題<sup>1)</sup>

**Online Extensive Reading and Listening Program at a University:  
Initial Findings**

吉田 弘子 YOSHIDA Hiroko (大阪経済大学)

---

---

**Abstract**

This paper reports on the online extensive reading and listening program implemented at a university during the 2020-2021 academic year. In 2020, due to the COVID-19 pandemic, English classes were conducted entirely online, and the students were unable to access the graded readers in the university library. To ensure access to graded readers, an online extensive reading system from eStation (Cosmopier) was used. Twenty first-year students enrolled in the class. In the spring semester, supplementary functions of the eStation were used to record students' extensive reading and listening. In the fall semester, the program was conducted in the same way as in the spring semester, and the students were asked to fill out the reading logs and submit them via Microsoft Teams. Feedback was provided on their reading speed, book selections, and reading engagement. In this study, I evaluate the results of this online extensive reading and listening program, and analyze the issues observed in the end-of-semester questionnaire.

**Keywords:** online, extensive reading, extensive listening, questionnaire, eStation

**1. はじめに**

筆者が大学の英語授業に多読多聴を導入して10年以上がたつが、この間、大学図書館と連携し多くの多読本を図書館に配架し、全学の英語教育においても多読多聴の推進に努めてきた(Yoshida, 2014; 吉田, 2015; 2021)。しかし、2020年度は新型コロナウイルス感染症拡大の影響を受け、大学の英語クラスは一年間にわたりオンラインによる遠隔授業となり、大学への入構も制限されたため学生が図書館で多読本を読む機会がほとんど皆無になってしまった。そこで、授業にコスモピアのeステーションを利用してオンラインで実施できる多読多聴を組み入れ、電子多読本(e-book)を用いた多読多聴を実施した。本稿

では、このオンライン多読多聴を実施した春学期と秋学期の取り組みを紹介し、これらの取り組み及びアンケートで明らかになったオンライン多読多聴の課題について報告する。

## 2. オンライン多読

### 2.1 先行研究

多読多聴が英語習得に有用であることを示した理論的、実証的研究はこれまで多く紹介されている (Al-Homoud & Schmitt, 2009; Asraf & Ahmad, 2003; Elley & Mangubhai, 1981; Horst, 2005; Lao & Krashen, 2000; Mason & Krashen, 1997; Renandya, 2012; Robb & Susser, 1989; Rodrigo, Krashen, & Gribbons, 2004; 高瀬, 2010)。しかし、オンライン多読についての研究はまだ限定的である。一言にオンライン多読と言ってもwebサイト上の本を読ませたもの (Bui & Macalister, 2021; Lin, 2010)、コーパスを利用したもの (Hadley & Charles, 2017)、そして、有料のオンライン多読システムを利用したもの (Allen-Tamai et al., 2018; Howarth & Bollen, 2019; 井村, 2020; 山内, 2021; 山田, 2020) 等さまざまである。その中でも、有料のオンライン多読システムではXreadingを用いた研究が2021年9月現在、最もよく報告されている。例えばAllen-Tamai et al (2018) は大学生が12週間のXreadingを用いたオンライン多読で語彙力が伸びたことを報告している。しかし、学生へのアンケートではオンラインより紙媒体での多読本の利用を望む声が半数以上であったと述べている。一方、井村 (2020) は大学生が約4か月のXreadingを用いた多読授業で、英語習熟度を測定するテストでは有意な伸びは生じなかったと報告している。また、山内 (2021) や山田 (2020) は、Xreadingを大学で導入し、オンライン多読が学生に好意的に受け止められたと報告している。

### 2.2 様々なオンライン多読システム

有料の多読オンラインシステムとしてはXreadingのほかにeステーション(コスモピア)、myON (Renaissance)、Oxford Reading Club (オックスフォード大学出版局)、BookFlix / TrueFlix / Literacy Pro Library (Schoalstic) などがあり、古川 (2020) が各社のシステムと特徴について概要を紹介している。一部を引用すると、2020年時点において各社のシステムで読むことができる主なシリーズは以下のとおりである。

- Xreading: Macmillan Readers, Cambridge English Readers, Building Blocks Library, Foundations Reading Library
- eステーション: Building Blocks Library, Jack and Jill's Reading, Foundations Reading Library, Magic Adventures, Vera, Happy Readers
- myON: ネイティブ向けのシステムで、米国の教育系出版社 Capstone 社の本はほぼ収録
- Oxford Reading Club: Oxford Reading Tree, Dolphin Readers, Let's Go Readers, Oxford Classic Tales, Oxford Bookworms Library, Oxford Dominoes

● Schoalstic BookFlix: Rookie Read-About

Schoalstic TrueFlix: A True Book

Schoalstic Literacy Pro Library: Goosebumps, Maze Runner

各システムともに年々内容とシステムがアップデートされ、扱っている多読本の種類や冊数が拡大している。なお、各システムの主な言語は、Xreading が英語と日本語（タイ語、中国語を準備中）、e ステーションが日本語、myON が英語、スペイン語、中国語、Oxford Reading Club が英語と日本語、Schoalstic Bookflix / Trueflix / Literacy Pro Library が英語である。

### 3. これまでの対面多読指導

対面授業の実施時には、筆者の多読指導は易しい本からスタートし、少しずつレベルを上げ、読む英文の長さを伸ばしていくことをモットーに実施していた。また、むやみに多読本の難易度を上げて多読に挑戦させるのではなく、適切なリーディングスピードで余裕をもって読むことができるように指導を行った。英語力が初級レベルの学生に対して易しい本を大量に読むことがリーディング力の向上につながることは、Beglar & Hunt (2014) が実証している。そこで、筆者は英語を苦手とする学生が多いクラスでは、スタート時の英語本のレベルを中学生程度に設定して、下記のように少しずつ難易度を上げ、読む英文の長さを伸ばす方法で多読多聴指導を実施していた。

1. YL0.4 程度までを 100 冊かつ 10,000 語以上読む（春学期最初の 1 か月間）  
Oxford Reading Tree を中心に本を選択
2. YL0.5 程度まで 50,000 語程度読む（春学期、秋学期はじめまで）  
Oxford Reading Tree を中心に、他のシリーズも選択する
3. YL1.0 程度まで 70,000～100,000 語読む（秋学期終了まで）  
自分の興味にあったいろいろなシリーズを選択する

授業内に設けた多読の時間には、筆者は机間巡視を実施し、学生が記入したリーディングログ<sup>2)</sup>（図 1）を確認して毎週読んでいるか、選択した多読本を適切なスピードで読んでいるか（目安は 100-130wpm 程度）、本の難易度や長さが適切かなどをチェックしていた。そして、その場で学生にフィードバックを与え、多読が順調に進んでいる学生は褒めて努力を肯定し、そうではない学生には次週までの読了目標を提示し、奨励するということを繰り返してきた（Yoshida, 2014）。また、過去の指導経験からこまめに締め切りを設定することで学生は読了目標を達成しやすいと明らかになったため、多読レポートの提出日を毎学期に 4 回設定した。さらに、読了語数だけでなく、冊数も規定し、語数のみを目標とすると語数を手早く達成するために「長い難しい多読本」を選択する学生が出現するのを防ぐようにしていた（吉田, 2015）。



図1 リーディングログ例

#### 4. 実践報告

ここでは2020年度に実施したオンラインの多読多聴の取り組みについて報告する。春学期はeステーションの付帯機能を用いて多読多聴記録を活用した。一方、秋学期には春学期同様にオンライン多読多聴を実施したうえで、それらをリーディングログに記入したものをTeamsで提出させ、リーディングのフィードバックを与えながら実施した。本稿ではこれらのオンライン多読多聴の成果を報告し、学期末に実施したアンケートで明らかになった課題についても紹介する。なお、本報告は所属大学の研究倫理委員会の承認を受けた研究の一環であり、授業で得た学生の個人情報の取り扱いについては細心の注意を払い、本人が特定できない形で報告している。

##### 4.1 対象者と対象クラス

対象者は、私立大学経済学部1年生の英語クラス受講者21名であった。このうちの1名は春学期にはほとんど授業参加がなく、eステーションの利用もなかったため、報告からは除外し20名を対象とした。この英語クラスは通常であれば、入学時に実施されるプレイスメントテストの結果によって習熟度別に編成されているが、2020年度は新型コロナウイルス感染症拡大の影響によりプレイスメントテストは実施されなかった。そのためクラスに在籍する学生の英語習熟度は多様であった。

クラスは一コマ90分授業で週1回開講され、学生は春学期と秋学期の一年を通して同じメンバーで受講した。なお、学部の方針でテキストを使用すること及び指定の単語本を用いて小テストを実施することが必須とされているため、多読多聴は授業内の一部の時間(15分程度)と授業外を利用して実施した。

#### 4.2 オンライン多読多聴システム コスモピア e ステーション

オンライン多読多聴は出版社を中心に数社が展開しているが、一般的に、稼働期間が長く、多くのユーザーのいるシステムが安定的に利用できる(古川, 2020)。システムの選択においては読書可能なタイトル数やシリーズなどももちろん大切な要素である。しかし、本授業は新型コロナウイルス感染症拡大下において春学期の初回からすべてライブ形式のオンラインで実施せざるをえなかった。そこで筆者はITリテラシーが様々な大学1年生の授業であることを踏まえ、表記画面やガイドブックがすべて日本語であること、Yomiyasusa Level (YL) と語数が示されており、対面授業で実施しているYLに則った多読授業を展開でき、初心者向けの多読本が比較的多数そろっているeステーションを採用した。またクラスで利用する際には、実用面も検討した。多読多聴記録を成績の一部に組み込むためには学習管理機能があることが望ましい。その点eステーションでは学生の日々の多読記録がcsv形式で入手が可能であった。また、学習管理機能の登録時にエクセルファイル形式の学生名簿を利用できるため、比較的手間をかけずに登録でき、学生にはパスワードとIDのみを個別に周知するだけでよいことも実用的であった。さらに、複数のクラスを一人の教員が管理可能なことと教員用マニュアルが日本語で提供されていることも管理する側には利点であった。

#### 4.3 春学期オンライン多読多聴

春学期のオンライン多読多聴指導は学生のオンライン授業への慣れを配慮して6月と7月のみの2か月間実施した。毎回15分程度の授業内多読多聴を実施し、授業外でも多読多聴を行い、7月末までに最低100冊以上を読了することを課題とした。多読多聴対象とする本はYL0.5程度までの計216冊(2020年7月時点)を指定した。なお、eステーションでは①リーディング、②リーディングクイズ、③聞き読み、④リスニング、⑤シャドーイング、⑥サマライズの6種類のアクティビティを実施できるが、多読初期では、まず日本語に訳さずに適切なスピードで大量に易しい英文を読むことが大切であるために、学生にはリーディングと聞き読みのみを推奨した。筆者は学習管理機能で各学生の語数・冊数記録を毎回の授業前にチェックして、授業時に学生を激励し、次回のクラスまでの目標課題冊数を提示した。春学期の読了語数と冊数を表1に示す。表1が示すように、読了語数や冊数からは学生がオンラインでの多読多聴を順調に実施していたことがわかる。

表1 春学期の読了語数及び冊数

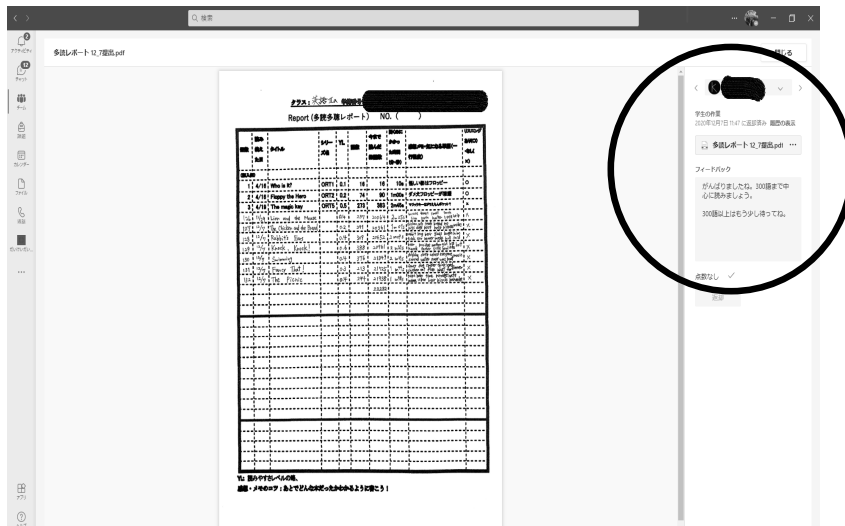
	語数	冊数
最大値	29,412.00	297.00
最小値	7,637.00	102.00
標準偏差	7,445.58	72.12
平均	18,840.85	215.65

N=20

#### 4.4 秋学期オンライン多読多聴

秋学期には、春学期の多読多聴の取り組みをさらに発展させて、授業内と授業外で多読多聴を実施したうえで、学生には対面授業時に用いているリーディングログに多読多聴の記録を記入して、大学で使用している Microsoft Teams の課題提出機能を用いて毎週授業までに提出するように義務付けた。学生のパソコンの習熟度には個人差があるので、提出はファイルまたは写真のどちらかの本人の使用しやすい方法で可能とした。提出されたリーディングログは、対面で多読指導を行っていた時と同じように、筆者が語数、読むスピード、YL などを確認し、個別のコメントを毎週つけて次の授業時に返却し、次の多読多聴時に活かせるようにした（図 2）。なお、秋学期の読了目標は、75 冊かつ 30,000 語以上に設定し、主に総語数 200 語までを中心とした約 300 冊の指定図書（2020 年 10 月時点）の中から本を選択し読むように設定した。春学期同様、e ステーションではリーディングと聞き読みを基本とし、それ以外の課題はオプションとした。秋学期の読了語数と冊数を表 2 に示す。表 2 が示すように、読了平均で目標の 30,000 語を超えることはできなかったが、ほぼ全員の読了語数が春学期より増加した。

図 2 Teams のリーディングログ提出画面



注 左部分は学生の提出画面、右の○部分は返却したコメント

表 2 秋学期読了語数及び冊数

	語数	冊数
最大値	38,541.00	224.00
最小値	8,514.00	37.00
標準偏差	6,467.55	47.25
平均	27,627.85	155.80

N=20

しかし、秋学期から e ステーションの記録に追加して対面時と同じリーディングログを用いて多読多聴記録を提出させた結果、春学期の学生の多読に大きな欠陥があったことが明らかになった。春学期には全員が 100 冊以上の多読本を読了したが、秋学期に提出された多読多聴記録ではいわゆる「成果の出にくい多読」の傾向が強く、英文のレベルを少しずつ上げて読むことや読む英文の長さを徐々に伸ばすという多読の基本が身につけていない例が少なからず散見された。例えば、「自分の読むことができるレベル以上の本を選んでいる、読むスピードが速すぎるまたは遅すぎるあるいは揺らぎが大きい、指定された YL 以上の難易度または語数の多い本を選んで読む」などである。対面時に行っていた多読指導では 100 冊程度の易しい本を適正なスピードで日本語に訳さずに読むという多読を経験させ、望ましい多読の進め方を浸透させていたが、多読のチェックが e ステーションの読了記録のみであった春学期のオンライン多読多聴では、多くの学生は適切な多読多聴の方法が十分に習得できていなかったことが示唆された。

そこで、秋学期には筆者は春学期の多読実績にかかわらず該当する学生に総語数 50 語レベルの多読本からもう一度やり直して読ませる方針をとった。そして、提出された多読多聴記録に個別にコメントをつけ、ゆっくり確実に多読多聴を行うように指導し続けた。以下に、筆者が学生に返却した個別コメントの例を示す。

- 50 語まではきっちり読めるようになりましたね。次は 100 語までを中心に読みましょう。確実に伸びているから焦らなくていいですよ。
- 頑張りましたね。50 語以内なら問題なく読めています。次は 100 語以内を中心に読みましょう。
- いい感じで読めています。今日からは 100-150 語中心に読みましょう。
- がんばりましたね。ただ、スピードに少しムラがありこのままいくとカベにぶつかりそうなので、今しばらくは 100-150 語を中心に読んでリーディングスタミナをためましょう。

## 5. オンライン多読多聴アンケート結果

秋学期の最終クラスで学生に一年間のオンライン多読多聴に関するアンケートを実施し

た。その結果を図 3-10 に示す。すべての図の縦軸は回答選択肢、横軸は人数を示す。なお、回答者総数は 18 名であった。

図 3

あなたはオンライン多読多聴をどの程度頑張ったと思いますか

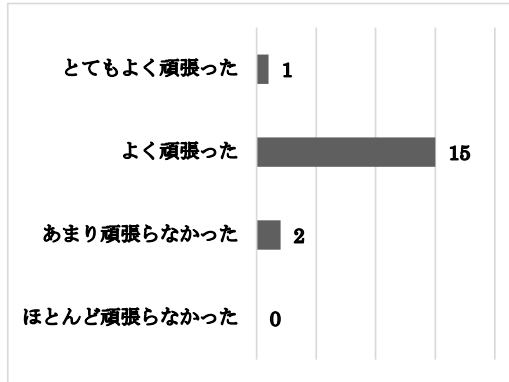


図 4

あなたはオンライン多読多聴のクラス目標をどのくらい達成しましたか

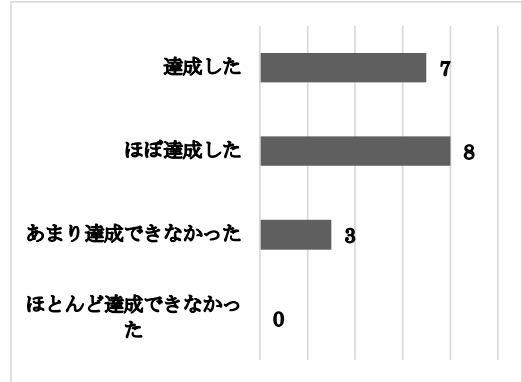


図 3 と図 4 は、オンライン多読多聴の実施に関する自己評価を尋ねたものである。どちらの質問に対しても肯定的な学生が半数以上を占め、多くの学生はオンライン多読多聴に関してまじめに取り組み、読了目標を達成、またはほぼ達成したと答えた。

図 5

本だけで多読を実施するのと音声も一緒に聞いて多読をするのとどちらが自分に向いていると思いますか

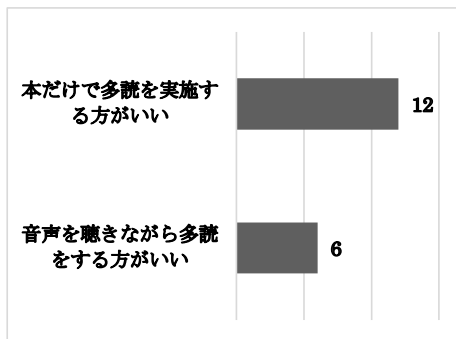


図 6

英語の音声を聴くときにスピードをどのように変えましたか

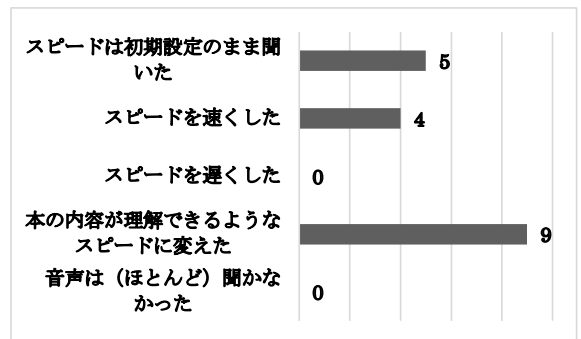


図 5 と図 6 ではオンラインでの音声利用に関する質問の結果を示す。図 4 が示すように音声を同時に利用するより、本だけで多読を実施することを好む学生が 2 倍存在している。また、音声を聞くとときに自分でスピードを調整した学生が 18 名中 13 名で、そのうち約 7 割が自分で理解できるスピードに変更していると答えた (図 5)。

今回のオンライン多読多聴では英語音声も利用できることができたため、当初よりリーディングとともに聞き読みを利用するように推奨した。しかし、結果的には音声を同時に利用するより、本だけで多読を実施することを好む学生が多かった。この結果は対面授業時に学生が多読に十分に習熟してから多聴を取り入れていた時に、聞き読みをする方が本を読みやすいと学生は感じたという報告 (吉田, 2021) とは一致しない。オンライン多読多聴では音声にアクセスできることがメリットと考えられてきたが、初期の多聴は必ずしも多読を容易にし、効用が自動的にもたらされるとは限らないのかもしれない。多読と多聴の併用には今後さらなる検証が必要だが、特に多読と多聴を初期段階で取り入れる際には、学習者の負担に配慮したより丁寧な指導を行う配慮が必要であろう。

図 7

オンライン多読多聴を実施して、英語を読む・聞くことに対して変化が感じられることをすべて選んでください (複数回答可)

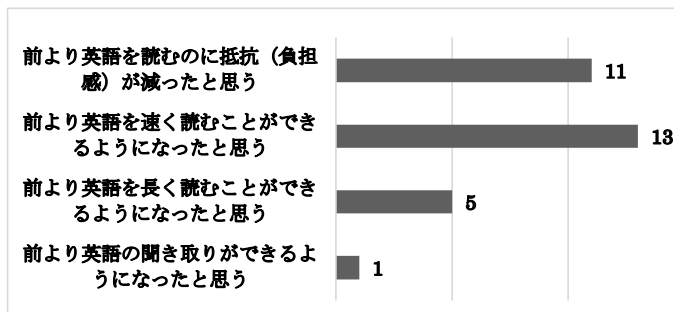


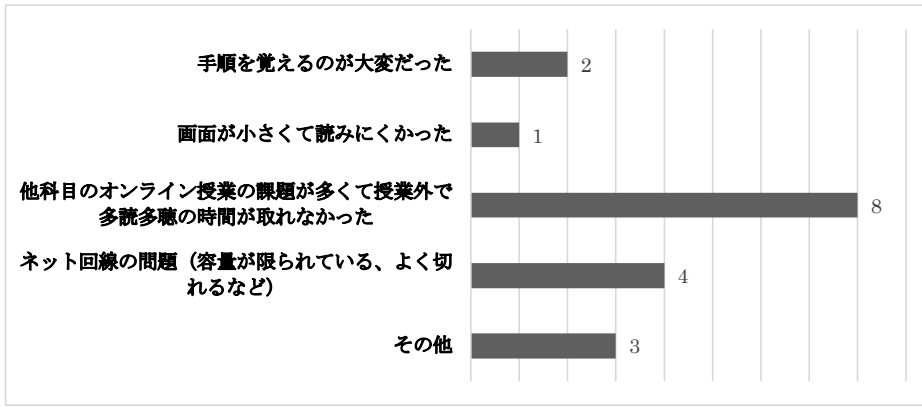
図 7 はオンライン多読多聴の成果として学生が感じたものを質問した結果である。リーディングに対する心理面の向上、スピードやリーディングスタミナの向上を選んだ学生が多かった。また、1 名ではあるが、リスニングの向上をあげた学生もいた。もちろん、これらの成果は多読多聴が唯一の因子であると決めつけることはできないが、図書館に行けず多読本を借りることができない環境下で、学生がオンラインで実施した多読多聴に何らかの形で成果を感じている点は注目したい。

図 8 はオンライン多読多聴で学生が困ったこと・不便に感じたことを尋ねた結果を示す。2020 年度は英語授業以外でもほぼすべてがオンライン授業となり、その多くの科目ではレポートなどの課題が毎週出されていた。このように学生が連日大量のレポートに取り組み

なくてはならない状況は想像以上に授業外多読多聴の負担となっていたと思われる。また、ほとんど大学に通うことがなく自宅においてひとりで受講するオンライン授業では、タブレットに気軽に質問できる対面時と異なり、e ステーションの操作手順に慣れて実際の多読多聴に進むまでに困った学生がいたこともうかがえる。さらに、自宅のネット回線などオンラインのインフラが整っていないことを困ったことに挙げる学生がいた。

図 8

オンライン多読多聴で困ったこと・不便に感じたことをすべて選んでください（複数回答可）



教室でオンライン多読多聴を実施する場合は、学生の表情や操作状況が一目瞭然でわかり、学生がどこでつまづいているかを容易に把握することができる。しかし、リモート授業内で多読多聴をオンラインで実施するには、指導者が想像力と共感力を駆使して学生のトラブルをサポートする必要があるだろう。

図 9

オンライン多読多聴を主に何を使って実施しましたか（一番多く使用したものを一つ選んでください）

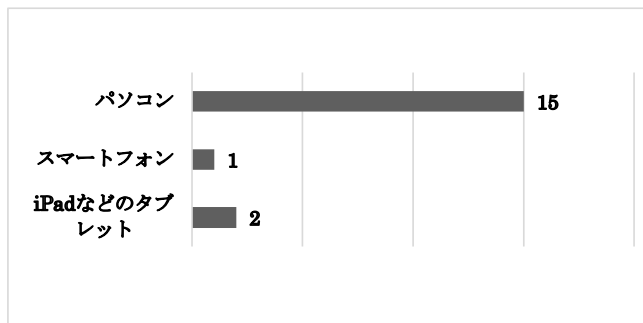
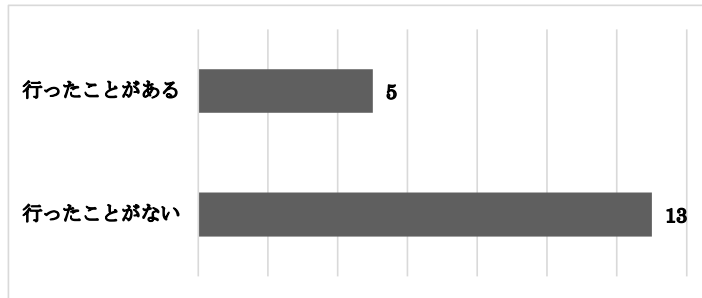


図 9 はオンラインによる多読多聴を実施したツールについて尋ねた結果である。本アンケートは秋学期最終回のクラスで実施したためか、多くがパソコンを利用したと回答した。しかし、スマートフォンやタブレットで実施した学生もいた。

図 10

オンライン多読多聴以外に、図書館の多読本コーナーに行ってみましたか



一年間のオンライン授業のため、ほとんどの学生は大学の図書館に行き実際に多読本を手にとって見る機会はなかった。そこで、2回生以降に機会があれば図書館に足を運び、図書館の多読本を手に取り多読多聴を継続するきっかけになることを願い、筆者は授業内で図書館多読本コーナーの写真を見せて、機会があれば図書館に行つて多読本を手にとってみることを呼びかけた。その結果、18名中5名が学期終了までに図書館多読コーナーに足を運んでいたことが明らかになった(図10)。

## 6. まとめ

本稿では、2020年度にeステーションを利用したオンライン多読多聴の実践について報告した。一年間、試行錯誤を繰り返し、修正を加えつつ実施した多読多聴指導では、オンラインであっても対面クラス時と同じく個別に丁寧にフィードバックを返し、学生を指導することが多読多聴では極めて重要であるということが示唆された。オンライン多読の先行研究ではともすれば、「紙の本対電子図書」の二者選択に焦点を当てがちである。しかし両者ともに一長一短があり、どちらがより優位な方法かを議論するよりも、学習者の現状を鑑み、それぞれの長所を生かし、足りない点を補うという視点で指導に臨むことが必要であろう。また、多読初期の頃は、対面で紙の本を用いてしっかり個々のリーディングをフォローし、多読を続けて学習者がいわゆる「離陸」(古川, 2005)つまり独り立ちして自分に適した本を自ら選び、自分で多読を進めることができるようになればオンライン多読多聴の可能性はさらに広がると考えられる。紙の本あるいは電子図書のどちらを用いても多読多聴の可能性を最大限に活かすことができるような指導を追求して今後も研鑽を続けたい。



## 注

- 1 本稿は、日本多読学会（2021年8月17日オンライン開催）において口頭発表した内容を加筆・修正したものである。
- 2 学生はリーディングログに冊数、読了日、本のタイトル、シリーズ名、YL、語数、今までに読んだ総語数、感想または記憶に残った単語（内容語）を記入する。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 19K00929 の助成を受けたものである。

## 参考文献

- Al-Homoud, F., & Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: A comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research*, 13(4), 383-401. doi:10.1177/1362168809341508
- Allen-Tamai, M., Bruce, J., Bulach, J., Brook, S., Butler, B., Dias, J., & Strong, G. (2018). *Researching extensive reading and an online library*. Paper presented at the Fourth World Congress on Extensive Reading.
- Asraf, R. M., & Ahmad, I. S. (2003). Promoting English language development and the reading habit among students in rural schools through the Guided Extensive Reading program. *Reading in a Foreign Language*. Retrieved September 1, 2021, from <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2003/mohdasraf/mohdasraf.html>
- Beglar, D., & Hunt, A. (2014). Pleasure reading and reading rate gains. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 29-48.
- Bui, T. N., & Macalister, J. (2021). Online extensive reading in an EFL context: Investigating reading fluency and perceptions. *Reading in a Foreign Language*, 33(1), 1-29.
- Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1981). *The impact of a book flood in Fiji primary schools*. Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Hadley, G., & Charles, M. (2017). Enhancing extensive reading with data-driven learning. *Language Learning & Technology*, 21(3), 131-152.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Language Review*, 61(3), 355-382. doi:<http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.61.3.355>
- Howarth, M., & Bollen, D. (2019). Student perceptions of an online extensive reading platform. *Bulletin of Sojo University*, 44, 145-152.
- Lao, C., & Krashen, S. (2000). The impact of popular literature study on literacy development in EFL: More evidence for the power of reading. *System*, 28(2), 261-270. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00011-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00011-7)

- Lin, C.(2010). "E-book flood" for changing EFL learners' reading attitudes. *US-China Education Review*, 7(11), 37-43.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997). Can extensive reading help unmotivated students of EFL improve? *ITL Review of Applied Linguistics*, 9(2), 78-84.
- Renandya, W. A. (2012). *Materials and methods for extensive listening*. Paper presented at the 59th TEFLIN International Conference, Surabaya, Indonesia.
- Robb, T., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*. Retrieved September 1, 2021, from <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl52robb.pdf>
- Rodrigo, V., Krashen, S., & Gribbons, B. (2004). The effectiveness of two comprehensible-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level. *System*, 32(1), 53-60. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2003.08.003>
- Yoshida, H. (2014) . An approach to extensive reading: Active involvement during sustained silent reading. *The Language Teacher*, 38(6), 19-22.
- 井村誠 (2020) . オンライン多読システムを利用した授業の構成とアクティビティ. 『大阪工業大学紀要』 65(2), 137-145.
- 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.
- 古川昭夫 (2005) . SSS 基本用語集. Retrieved September 1, 2021, from [https://www.seg.co.jp/sss/information/sss\\_lingo.html](https://www.seg.co.jp/sss/information/sss_lingo.html)
- 古川昭夫 (2020) . 多読オンラインシステム紹介. Retrieved September 1, 2021, from [https://www.jera-tadoku.jp/ER\\_ONLINE/On\\_LINE\\_ER.pdf](https://www.jera-tadoku.jp/ER_ONLINE/On_LINE_ER.pdf)
- 山内勝弘 (2021) . Webex と XReading を用いたオンライン多読授業. 『日本多読学会紀要』 14, 29-46.
- 山田崇人 (2020) . Xreading を導入した多読授業. 『日本多読学会紀要』 13, 25-41.
- 吉田弘子 (2015). 英語再履修クラスにおける多読指導の成果. 『大阪経大論集』 65(5), 45-57. doi:10.24644/keidaironshu.65.5\_45
- 吉田弘子 (2021) . 音声ペンを用いた多聴を併用した多読指導. 『JACET 関西紀要』 23, 164-176.



**学会・セミナー報告**

**2021年度 日本多読学会年会**

2021年度の日本多読学会年会は8月17日(火)、昨年に引き続き、新型コロナ感染対策のためオンライン開催となった。招待講演として「哲学カフェ・多読とは何か?—哲学的考察—」と題し、山口大学国際総合科学部教授の小川仁志氏によるZOOMを利用したライブ講演を行った。

学会発表においては30分間の研究発表・実践報告が9件と、書店・出版社等、賛助会員8社による自社教材・サービスの紹介セッションが行われた。

参加者数は事前申し込みが85名(会員74名・非会員11名)、ZOOMログイン数の最も多い招待講演中の聴衆は78名であった。

すべての発表終了後、総会が行われ(会員出席者17名)、前年度決算、本年度予算案について質疑の後、満場一致で承認され、続いて本年度役員人事について報告があった。

以下、多読学会会員の発表と招待講演について記す。

(録画公開)と記しているものについては日本多読学会ホームページ内、「年会2021」のページから記録動画にリンクが貼られている。

**9:10-9:40 研究発表 渡邊政寿(上越教育大学)**

**教室内英語多読が高校生の作文力に与える影響**

本研究は、日本人高校1年生の5か月間にわたる教室内英語多読の英語作文力に与える影響を調査し、そのメカニズム解明に向けての示唆を述べることを目的とする。148名の参加者の多読実施前後に受験したGTEC(ベネッセコーポレーション)のライティング分野の得点を下位項目別(語彙、文法、構成など)に分析した。その結果、いずれの項目においても下位群に有意な伸長が認められた。

**9:40-10:10 研究発表 藤井数馬(長岡技術科学大学)**

**ORTとFRLの使用語彙に関するコーパスを用いた比較研究**

本発表では、Oxford Reading Tree(ORT)のStage1~Stage9の312冊、およびFoundations Reading Library(FRL)の全42冊をコーパス化し、使用されている語彙レベルや、繰り返しの頻度、特徴語などを分析することで、Graded ReadersとLeveled Readersで付随的語彙習得に及ぼす影響の違いについて基礎的研究を行う。

**10:10-10:40 研究発表 須賀晴美(帝京大学)**

**競争の原理を取り入れた大学生の電子書籍の多読指導(録画公開)**

コロナ禍の大学生が対面授業とオンライン授業を選んで受講できる環境で、半期の電子書籍の多読指導を行った。ウェブ図書館サイト、eSTATIONを利用し、授業内30分、授業

外 30 分の多読を義務付け、クラスごとの進捗状況表を頻繁に配布して学生を競わせたところ、結果として、平均の総読了語数が 27,000 語を越し、外部英語実力テストのリーディング・スコアの平均値が統計的有意差をもって上昇した。

10:40-11:10 実践報告 鄭京淑、濱崎志保、中川尋子 (ArcoS English Tadoku Square)

Online 教材を活用して CLIL 教育を目指す民間の取り組み (録画公開)

Scholastic オンライン教材を活用して、

- ① 幼児から小学低学年生を対象に英語の音声やリズムに慣れ親しみ、英語を英語のまま受け止める Step 1 & 英語の音声、文字、絵を繋げながら新しい知識を学ぶことを意識した Step 2 の毎日 10 分絵本読み聞かせ (Zoom で 13 か月) の実践
- ② 多読教室におけるサイトワードリーディングの実践
- ③ オンライン教材を活用した TOEFL、英検対策の実践について報告する。

11:10-12:00 出版関係者による自社製品サービス紹介セッション (録画公開)

- 1 コスモピア株式会社 (10min)
- 2 Nellie's English Books (10min)
- 3 ルネッサンス (10min)
- 4 エックスリーディング (10min)
- 5 ドリームプロッサム (4min)
- 6 スカラスティックジャパン (4min)
- 7 MPI (4min)
- 8 オックスフォード大学出版局 (4min)

13:00-13:50 招待講演 小川仁志 (山口大学国際総合科学部)

哲学カフェ「多読とは何か?—哲学的考察—」(録画公開)

参加者と一緒に双方向で多読の本質について考える。よく知っているはずの「多読」の本質とは? 哲学とは、自分の中の「当たり前」や「知ってるつもり」を疑うことで、物事の隠れた姿を見出す営みである。ファシリテーターが投げかける変な問いと、参加者の様々な視点が対象を再構築するきっかけになるはずである。多読という概念を創造的に再定義し、新たな意義、方法論を生み出すきっかけになることを願う。

14:00-14:30 実践報告 坂本彰男 (福岡女学院中学校・高等学校)

中 1 での授業内多読実践

中 1 における多読初期指導の実践例 (多読ガイド、使用している洋書、多読記録、生徒たちの声、通常授業との兼ね合いなど) を紹介する。長年高校で多読を実践してきたが、

今年度は初めて中1で授業内多読に挑戦している。中学校で多読支援を始めたい方の参考になるよう、この3か月間の多読実践について話す。

14:30-15:00 実践報告 吉田弘子（大阪経済大学）

大学におけるオンライン多読多聴：実践と課題

本発表では大学でオンラインの多読多聴を実施した取り組みについて報告する。コスモピアの e-station を利用して、春学期はその多読多聴記録のみを活用した。一方、秋学期にはオンライン多読多聴を実施し、それらを記録用紙に記入したものを Teams で提出させ、フィードバックを与えながら実施した。これらのオンライン多読多聴の成果を報告し、学期末に実施したアンケートで明らかになった課題についても紹介する。

15:00-15:30 実践報告 山下陽子（鷗友学園女子中高）

高2 選択多読クラスの意義と成果—生徒の声と記録からの考察

高2で1年間の多読クラスを選択する生徒は、どんな本を読み、どう成長していったのか。「高2で選択多読クラスがあってよかった！4.8点（5点満点）」。その理由は何か？高2の多読クラスと中1の入門期の多読クラスとの指導法の違いは何か？教師は何をすればいいのか？授業での取り組み、指導のポイント、終了後のメタアウトカムについて、アンケートや多読手帳の記録から考える。

15:30-16:00 実践報告 神田みなみ（千葉県立保健医療大学）

保健医療系大学1年生のオンデマンド式オンライン英語多読授業

Microsoft Teams を用いた遠隔オンデマンド方式の多読導入授業を報告する。オンラインライブラリ Scholastic Literacy Pro（LR）と Maruzen eBook Library（GR）を用い、1日10分多読を推奨、15週で平均140冊（範囲45~200）、約11万語（範囲4.7万~30万）を読了した。多読指導の工夫と学生の読書傾向を紹介する。

16:00-16:30 実践報告 高瀬敦子（岩野英語塾）

文法訳読指導前に多聴多読を導入する効果（録画公開）

小学4年から3~4年間多聴多読を行った生徒達の英語での読書や学習におけるモチベーション・読書記録・英文サマリーおよび翻訳日本語の例等を紹介する。

16:30-16:35 閉会のあいさつ

16:45-17:00 日本多読学会年次総会

文責：逸見一志（ステップワールド）

学会・セミナー報告

**2020年度 第14回関西多読指導者セミナー**

2020年度第14回関西多読指導者セミナーは、2021年2月21日(日)に行われたが、新型コロナウイルス感染症の世界的大流行のため、初めてのオンライン開催となった。今回は基調講演者として、Oxford Reading Tree (ORT) シリーズの作家である Roderick Hunt 氏とイラストレーターの Alex Brychta 氏を迎えた。時差の関係で、基調講演はプログラム最後に行われた。長時間になるため、開始時間を通常より1時間遅らせた。

プログラムと発表要旨は次の通りである。

**11:10-11:50 個人教室での多読**

**鈴木祐子 (ABC4YOU)**

**『テレビ会議システム、教育用アプリ、電子書籍を使用したオンライン多読』**

要旨: 2020年3月から5月の3か月間、小学生、中学生、高校生、大人の多読レッスンをオンラインで行った。オンライン多読レッスンでは、読書している様子を観察し、適宜声をかけて生徒の読書意欲の向上を促すなど、対面レッスンで行っている細やかな支援が難しくなった。そこで、テレビ会議システム、教育用SNSアプリ、電子書籍、などを組み合わせたオンラインに特化した多読レッスンのプログラムを用意し、オンライン授業を行った。今回、オンライン多読レッスンのプログラム、および、実際にオンライン授業を受けている生徒の動画または音声を紹介する。

**11:55-12:35 小学生の多読**

**サム・マーチー (尚絅学院大学)**

**『リスニング宿題教材として、教師自作 YouTube 動画の効果・課題・今後の展望』**

**～小学校1年生～2年生の事例からの考察～**

要旨: 小学1年生～2年生(6人クラス)の宿題として、講師自作の You Tube 動画を聴き、動画内の問題に回答用紙に紙媒体の回答用紙、という形でレッスンを進めて、約4か月が経過した。レッスン各回の流れ・高関心テーマ・理解度に沿って教材をその都度作成し、ユーモア、時事・教養ネタを自由に刷り込み、英語を通して二次的に社会も学べるという大きな利点があった。

しかし、各動画の閲覧回数を見ると、6人全員が毎日見ているわけではない。1回あたりの学習時間の長さより、毎日の継続が上達へのカギである低学年英語学習では、日常的な未閲覧は大きな課

題として残る。講師自身の ITC スキルの向上次第で見込める自作 You Tube 動画の教育展望についても簡単に触れる。

**13:15-13:55 中学校での多読**

山下陽子(鷗友学園女子中高)

**『中学生が多読に前向きに取り組むために私たちができること』**

**--- On-line 多読から Go to キャンペーンまでアンケートの分析から探る**

要旨:2020年度は、オンライン多読で始まり、6月下旬の対面授業開始時に LL library の使用も開始するが、授業での反応も多読の取り組みも前年の生徒と比較すると芳しくなかった。10月から1か月間 Go to LL キャンペーンを実施し、多くの生徒は多読本を借り、読書量もふえた。1月に中2に行ったアンケートからこのキャンペーンの効果や、様々な状況での生徒の意識と生徒の動機付けとなるアプローチを考察する。

**14:00 -14:40 高等学校での多読**

宮本恵理子(桐蔭学園高等学校)

**『オンラインによる多読指導とその後の指導』**

要旨:4月から6月までの3か月間、本学園の3つの高校の1年生全 25 クラス約 900 人の生徒に対して「ロイロノート」という授業支援クラウドを使用し、作成した授業動画を配信し、オンラインで多読指導を行った。生徒は自宅で多読サイトを利用して本を読み、ほとんどの生徒が3か月で 5000 語を読んだ。7月からは対面授業で多読指導を行っている。発表では、前半はオンラインでの動画による指導内容、サイトを利用しての多読、読書記録手帳の確認方法、成果と問題点について述べ、後半は2学期からの対面授業による指導について報告する。

**15:00- 15:40 高等専門学校での多読**

藤井数馬(長岡技術科学大学)

**『多読を小さく始め、大きく広げるために—効果研究報告—』**

要旨:英語多読を長期継続的に行うことで、英語運用能力が向上する報告がなされているが、様々な要因により、長期継続的な指導の実現が難しいことも少なくない。そこで本発表では、半期間という一人の指導者でも実施できる期間であっても、その間に高専2年生が5万語程度の英語を読むことで、意味理解を伴う英文読解速度の向上に効果が見られた研究を報告し、「多読を小さく始める」ことの意義を論じる。一方で、高専3年生が1年間で5万語程度の英語を読むことで、語彙サイズの伸長には効果が微量であった研究結果を踏まえ、明示的指導を組み合わせたり、授業外での多読に導いたりして、「多読を大きく広げる」ことの意義を論じる。



15:45- 16:25 大学での多読

高瀬敦子(関西学院大学)

『SSS・SSR・SSTによる効果的多読の量的質的研究報告』

要旨:効果的な多読を行うには SSS (Start with Simple Stories), SSR (Sustained Silent Reading), SST (Short Subsequent Tasks)が必要不可欠である。まず、この3つの鍵を導入した多読授業と、そうでない多読授業の結果で生じた、読書量及び EPER (Edinburgh Project on Extensive Reading) クローズテストの伸びの違いを紹介する。次に、この3つの鍵を導入した多読授業で、学習者の英語力の伸びの差の要因を探った。アンケート調査を行い、多読による学習者の「読み方」に対する意識の変化を調べ、更に読書傾向を検証するため、読書記録手帳を分析した。その結果判明した成否の要因を報告する。

16:40-17:40 On-line 図書紹介

コスモピア(小野春夫・立花なつき), XReading (Paul Goldberg)

ルネッサンス(ブラウン真由美), スカラスティック・ジャパン(関口こずえ)

Nellie's English Books(安藤 成), (Oxford University Press) (橋本嘉子)

18:00-19:00 招待講演:

Roderick Hunt 氏、Alex Brychta 氏

‘From little acorns . . .’

Growing to read: reading to grow.

The role of stories in the growth and development of  
the Oxford Reading Tree

Roderick Hunt (author)

Alex Brychta (illustrator)

The title of this presentation is taken from the old, English proverb ‘*From little acorns, mighty oaks grow.*’ It suggests that successful enterprises often start from modest beginnings. The Oxford Reading Tree, which began with 24 storybooks, has grown into a literacy programme with over 950 books and is sold in 130 countries worldwide. It is estimated to have taught over 30 million children to read. At the heart of the Oxford Reading Tree are the Biff, Chip and Kipper stories.

In this light-hearted session, Rod and Alex describe how their unique 35-year working relationship has been behind the Oxford Reading Tree’s success. They will demonstrate how they work

together to ensure that the text and illustrations of the stories are closely linked. Beginning with the process Rod goes through to visualise and write his story, they will then replicate a working session where Alex draws the first sketches and later, stage by stage, creates the finished artwork which illustrate the stories.

In their demonstration Rod and Alex will include a little of the history of the Oxford Reading Tree and give delegates a flavour of the humour and fun which underpins the 650 stories they have worked on together.

今回のセミナー参加者は 314 名(会員 69 名、非会員 245 名)で、過去最高時の2倍以上となった。大学・高専での多読指導者 91 名、高校 84 名、中学 44 名、小学生を含む児童英語教室の指導者 51 名、その他 44 名であった。オンライン開催のため、遠方からの出席者も多く参加できたのが一因であったと思われる。また、中高、小学及び児童指導者の出席者が大幅に増加したのは、招待講演者が多読学習者に大人気である ORT の作家とイラストレーターであったためであろう。Roderick Hunt 氏(作家)の ORT の成り立ちから現在までの説明、および Alex Brychta 氏(イラストレーター)との共同作業の話、また Brychta 氏のスケッチ実演など、大いに参加者を引き付けた。中には子供も一緒に参加者もいて、子供達も実際に ORT の登場人物がどのように描かれていくのかを、興味津々で見っていたようである。講演終了後も、質問も含めた座談会がしばらく続いていた。多くの学習者および指導者が多読に興味をもち、セミナーを通して多読の必要性・効果のみならず、楽しさを感じて多読が広がっていくのは喜ばしいことである。

文責：関西学院大学（非） 高瀬敦子

## 日本多読学会会則

### 第一章 総則

第1条 本会は日本多読学会と称し、英語名称を Japan Extensive Reading Association とする。

### 第二章 目的および事業

第2条 本会は世の中の人々がだれでも外国語を使えるようになることをめざして、多読を中心とする外国語獲得の方法を研究し、その普及を計るものとする。またそのために、多読用図書の発掘、評価、開発、ならびに会員同士の親睦を深めることを目的とする。

第3条 本会はその目的を達成するために、次の事業を行う。

- (1) 年会・新人セミナー・ワークショップ等の開催
- (2) 紀要の発行
- (3) 研究者の研究活動への支援
- (4) 学習者の学習活動への支援
- (5) 上記に関連するその他の事業

### 第三章 会員

第4条 本会は次の会員で構成される。

- (1) 本会の目的に賛同する一般会員
- (2) 本会の目的に賛同する賛助会員
- (3) 本会の目的に賛同する特別賛助会員

いずれも、入会にあたっては役員会の承認を得るものとする。

第5条 会員は、次の場合その資格を失う。

- (1) 退会の希望を本会事務局に届け出たとき。
- (2) 会費を1年以上滞納したとき。
- (3) 本会の目的に反する行為、または本会の名誉を著しく傷つけたと役員会が全員一致で認めたとき。
- (4) 死亡したとき、あるいは法人が解散したとき。

### 第四章 役員等

第6条 本会に次の役員を置く。

- (1) 会長：1名
- (2) 事務局長：1名
- (3) 理事：若干名
- (4) 監事：1名

上記の他、必要に応じて名誉会長・顧問・副会長を置く。

第7条 本会の役員は役員会の承認を経て個人会員から選出する。但し、次の総会にて承認を得るものとする。

第8条 本会の役員は、本会の目的を達成するために尽力する。

第9条 役員任期は1期2年とし、重任を妨げない。

第10条 役員会の召集・議決は次のとおり行う。

- (1) 役員会は、事務局長が召集する。
- (2) 役員会は、Mailing List で議決できる。
- (3) 役員会の通常の議決は、事務局長以外の役員の過半数の投票により、投票総数の過半数の賛成にて議決する。賛否同数の場合は、事務局長の賛否で決する。
- (4) 教育・研究にかかわる事項について、多読学会の運営以外の事項についても特別決議をすることができる。特別決議は、役員の4分の3以上の投票により、会長、事務局長を含む投票総数の4分の3以上の賛成で議決する。

第11条 会則施行細則等、本会の運営に必要な細則は、役員会で定める。

## 第五章 会議等

第12条 総会は、会長、事務局長あるいは監事が召集する。総会の議決権は個人会員のみが持つ。

第13条 本会における発言は会員に限る。但し、会議の議長の承認を得た者はその限りでない。

## 第六章 会計

第14条 本会の経費は、細則に定める会費、賛助金、その他の収入をもって充てる。

第15条 会計年度は毎年4月1日に始まり翌年の3月31日に終わる。

第16条 本会の収支決算は毎年会計年度終了後に作成し、監事の監査を経て毎年の定例総会に報告し、承認を得なければならない。

## 第七章 補則

第17条 本会則の変更は必要に応じ役員会で行う。

第18条 本会の事務局は、新宿区西新宿7-19-19に置く。

附則 本会則は、2020年12月12日に多読学会理事会にて改訂され、翌日より施行する。

**多読学会会則施行細則（2019年5月4日施行）**

**1 会費の納入期限**

各会員は、1年分の会費の納入は、毎年4月末までに、翌会計年度の会費を一括で支払うものとする。新規入会の会員は、入会時に当該年度の会費を一括で支払うものとする。

**2 一般会員の会費**

一般会員の会費は、年会費4,000円とする。

**3 賛助会員**

賛助会員の会費は、年12,000円とする。

賛助会員は、次の権利をもつ。

(1) 本会の主催する会合への教材出展が年に2回できる。

(2) 自社出版・取り扱いの多読用図書の一般会員へのML上での情報提供（年1回）  
本会の会合における教材出展には賛助会員の資格が必要である。

**4 特別賛助会員**

3口以上賛助会費を納入する賛助会員を特別賛助会員とする。

特別賛助会員は、賛助会員の権利の他、次の権利をもつ。

(1) 本会の会合における優先的な出展（回数制限なし）

(2) 自社出版・取り扱いの多読用図書の会員への情報提供（年4回以内）

(3) 多読図書あるいは多読授業用図書の出版・販売に関する相談

**5 会費の用途**

本会の会費は、紀要の発行、年会・ワークショップ・研究会・講演会の費用、多読の効果研究のための費用にあてる。

**6 研究発表**

研究発表は、年会での発表、新人セミナーでの発表、紀要での発表を主とする。

**7 会費振込口座**

ゆうちょ銀行

口座名：ニホンタドクガッカイ

(★ゆうちょ銀行からの振込み) -----記号：10560

番号 81926391

(★他銀行からの振込み) -----店番：058

普通預金 8192639

附則 本細則は、2019年5月3日に多読学会役員会にて改訂され、2019年5月4日より施行する。

補足：年会費は、消費税の課税対象外。（税理士・公認会計士に確認済み）

# 日本多読学会役員名

第17期役員名簿（2021年4月～2022年3月）

会長	国重 徹	鹿屋体育大学
副会長	高良 則子	沖縄県立芸術大学
事務局長	逸見 一志	STEPWORLD
監事	神田 みなみ	千葉県立保健医療大学
理事	大縄 道子	石巻専修大学
	鬼丸 晴美	高槻中学校・高等学校
	川上 由紀	ピクシー英語教室
	サム・マーチー	尚綱学院大学
	高瀬 敦子	岩野英語塾
	西澤 一	豊田工業高等専門学校
	藤井 数馬	長岡技術科学大学
	古川 昭夫	SEG
	黛 道子	日本保健医療大学

**「日本多読学会紀要」投稿規定（2021年7月11日現在）**

1. 本学会紀要は、『日本多読学会紀要』（JERA Bulletin）とする。本学会紀要は、語学教育における多読の実践や多読に必要な図書・環境に関わる研究及び報告を積極的に公表することにより、多読の発展に寄与しようとするものである。
2. 投稿原稿執筆者は、本学会会員とする（共同執筆者を含める）。ただし、編集委員会が特に依頼、または許可する場合はこの限りではない。
3. 使用言語は日本語または英語とする。
4. 投稿原稿は未発表のものに限る。学会における口頭発表等をまとめなおしたものは未発表とみなす。
5. 原稿を投稿するにあたっては、次の倫理的な配慮がなされていること。
  - 1) 原稿作成の基となる研究や調査等において、協力者（実験や調査の対象者、被面接者等）がいる場合には、研究や調査の目的・方法・成果の公表の仕方等について十分な説明をおこない、その協力者（小学生以下の場合は、その保護者）から書面または口頭で協力への同意を得る。
  - 2) 原稿中に個人が特定される記述・写真等がないこと。ただし、執筆者の責任において、あらかじめ著作権者・肖像権者から許諾を受けたものは使用可能とする。また、許諾を受けた旨は、注記など原稿中のどこかで明記することとする。
6. 投稿原稿の種類は、1) 研究論文 (Research Paper)、2) 実践報告 (Practice Report)、3) 研究ノート (Research Note)、4) 私の多読指導 (2-Page Class Report)、5) 書評 (Review)、6) 多読用図書紹介 (Books for Extensive Reading)、7) アイディア (Ideas)、8) 研究会等の報告 (Seminar / Workshop / Conference Report)、9) その他 (Others)、があり、それぞれ以下の内容とする。
  - 1) 研究論文：多読による語学教育・語学学習に関する学術研究論文
  - 2) 実践報告：多読指導の実践に関する報告
  - 3) 研究ノート：多読に関する学術的研究の中間報告や速報、授業成果の問題提起
  - 4) 私の多読指導：多読指導の実践に関する簡易報告（規定書式あり）
  - 5) 書評：多読による語学教育・語学学習に関する専門書または論文の紹介および論評
  - 6) 多読用図書紹介：多読対象となるGR (graded readers)、LR (leveled readers)、児童書等の図書の紹介
  - 7) アイディア：多読や多読指導に関する実践的なアイディア、テクニック、教案
  - 8) 研究会等の報告：多読に関する研究会／ワークショップ／学会等の報告
  - 9) その他：編集委員会が特に認めたもの

7. 本学会紀要の発行は年1回とする。原則として発行は3月とし、投稿原稿締切日は10月末日とする。
8. 投稿原稿の書式その他については、別途定める「『日本多読学会紀要』執筆要項」（サイトのアドレス記載）に従い、規定のテンプレートを活用すること。
9. 投稿原稿の長さは、研究論文はA4判用紙20ページ程度、実践報告は2～16ページ程度、研究ノートは2～6ページ程度、書評は1～6ページ程度、多読用図書紹介は1～4ページ程度、アイデアは1ページ程度、研究会等の報告は4ページ程度とする。
10. 投稿原稿は、投稿原稿締切日までに投稿チェックシートで確認の上（提出の必要なし）、本学会紀要編集委員会宛に電子メールにファイルを添付して送付する。執筆者はファイルを2種類（原本ファイルと査読用ファイル）MS Wordで作成し、合計2つのファイルを提出する。ファイル名は「執筆者名（原本）」、「執筆者名（査読用）」とする。送付するメールの件名は、「日本多読学会紀要投稿」とする。本文には、原稿の種類、タイトル、氏名、連絡先（郵便番号、住所、電話番号、電子メールアドレス）を記すこと。ただし、原稿種別についての最終判断は、掲載の際に編集委員会で行う。
11. 原稿は、以下のアドレスに電子メールで提出する。  
電子メールアドレス: [jerabulletinchiefeditors@googlegroups.com](mailto:jerabulletinchiefeditors@googlegroups.com)
12. 編集委員会は、投稿原稿の掲載の可否について、複数名の査読者の報告に基づき判断する。掲載決定後、書式や体裁について編集委員会より執筆者に修正を求めたり、編集委員会の判断で書式の細部を変更したりすることがある。
13. 原稿料は支払わない。掲載となった執筆者には、掲載号5部を進呈する。抜刷は印刷しない。
14. 本学会紀要に掲載された研究論文等の著作権は本学会に帰属するものとし、これを学会がウェブ上で公開することに執筆者が同意したものとみなす。転載を希望する場合は、本学会にその旨を伝えること。





## 編集後記

日本多読学会紀要第15巻をお届けします。本巻には6編の投稿があり、厳正な査読審査の結果、3編の研究論文と2編の実践報告を掲載することになりました。日々の生活や仕事で忙しく過ごしていると、自らの多読指導を省察する時間を確保するのもままならないことがあります。生徒が変わり、時代が変わっていく中でも、つついこれまでと同様の指導に頼ってしまうことが少なくない中で、本紀要に掲載された原稿が、皆様に新しい着想や指導改善への示唆を与えてくれるものと思います。

また、日本多読学会年会において講演していただき、その軽快なファシリテーションで哲学の魅力を垣間見せてくださった小川仁志先生から特別寄稿をいただきました。是非、5編の論文とともに、ご一読ください。

前巻に引き続き編集委員長の職を仰せつかりましたが、今巻も多くの方々にご支援をいただきました。お忙しい中で査読をしてくださった先生方、巻頭言や年会、各種セミナーの原稿をお寄せくださった先生方、小川先生への寄稿の依頼に際してお力添えをくださった国重先生、いつも適切なお助言をくださった副編集委員長の大縄先生と高橋先生に、この場をお借りして御礼を申し上げます。

本学会紀要は、この第15巻をもって残念ながら休刊となります。学会としても苦渋の決断でした。投稿いただいた原稿に対して、査読委員の先生方からの真摯なコメントが寄せられ、執筆者とともにより良い原稿として掲載する—こういったプロセスを可能にしている紀要発行という学会活動が、学術的に果たす役割を、委員長という立場になり再認識しました。今後、復刊となった際のために、最新版の投稿規定も差し込み、紀要を通した学術的な交流の再開を待ちたいと思います。

今巻の編集は、委員長以下、以下の委員によって行われました。

副編集委員長 : 大縄道子、高橋愛

編集委員 : 魚住香子、大槻きょう子、岡山陽子、国重徹、サム・マーチー  
高瀬敦子、高良則子、竹田恒美、古川昭夫、黛道子、吉澤清美

編集・デザイン : katadol (<http://katadol.tokyo/>)

紀要編集委員会 委員長  
藤井 数馬







日本多読学会紀要 第15巻

2022年3月31日発行

発行：日本多読学会

〒160-0023 東京都新宿区西新宿 7-19-19 SEG 内

e-mail: [jerabulletinchiefeditors@googlegroups.com](mailto:jerabulletinchiefeditors@googlegroups.com)

ホームページ <http://jera-tadoku.jp/>

編集・印刷：katadol (<http://katadol.tokyo/>)