



英語多読の読みの速度に対する効果：
Beglar, Hunt, &Kite (2012)の批評

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-06-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 稲垣, スーチン, 稲垣, 俊史 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00005871

英語多読の読みの速度に対する効果

— Beglar, Hunt, & Kite (2012) の批評 —

稲垣 スーチン・稲垣 俊史

1. はじめに

日本人の英語がなかなか上達しない一番の原因は英語に触れる量の不足であり、その弱点を補う方法として、「多読」(extensive reading) が有効で奨励されるべきである (Day & Bamford, 1998; 稲垣・稲垣 2008; Krashen, 1985)。この信念のもと、我々は大学の英語授業における実証研究を行い、多読が英語習熟度の伸長をもたらし、その効果は読解に留まらず聴解や文法にも及ぶことを示してきた (稲垣・稲垣 2008, 2009, 2010, 2011)。さらに最近の研究 (稲垣・稲垣 2012) では、英語多読授業を受講している日本人大学生を対象に、“Timed Repeated Readings” 「時間を計る繰り返し読み」 (同じところから読み始めて 1 分間に何語読めるかを数回にわたり記録する活動) (Bamford & Day, 2004, pp. 186-188) を用いて、1 学期間の多読により読みの速度が増したことを示した。

この多読の読みの速度に対する効果に関して、最近 Beglar, Hunt, & Kite (2012) (以下 BHK (2012)) が発表された。この論文は、第二言語習得・教育研究分野で最も権威のある国際ジャーナルの 1 つである *Language Learning* に掲載された、日本人大学生を対象に英語多読の読みの速度に対する効果を検証したものである。我々の研究テーマに直結しており、今後日本の英語教育における多読の役割を考えるうえで、大きな影響力を持つことが予想される重要な研究である。そこで、本論文では、BHK を紹介し批評を加え、この研究の意義、さらには今後の多読研究の方向性・課題を考察する。

2. Beglar, Hunt, & Kite (2012)

2. 1. 研究方法

BHK (2012) は日本の大学一年生の英語の授業に通年で多読を導入し、その読みの速度に対する効果を検証した。授業は 90 分で週 1 回、通年 (二学期間) 合計で 28 回であった。4 つの英語クラス—(1) 社会学部 ($n=17$)、(2) 社会学部 ($n=23$)、(3) 法学部 ($n=22$)、(4) 文学部 ($n=35$)—が対象となり、グループ 1 は対照群として精読 (intensive reading) の授業のみを受け、他の 3 グループは実験群として多読を行った。(以下グループ 1-4 をそれぞれ IR 群、ER 群 1、ER 群 2、ER 群 3 と呼ぶ。) IR 群は、ヨーロッパの童話を集めた教科書を用いた英文和訳中心の精読授業を受けた。ER 群 1 は、教室においては IR 群に対して用いられた童話集を読み、教室外では多読を行った。ER 群 2 と ER 群 3 は、教室内では教師が選んだグレイデッド・リーダーズを通年で 6 冊読み、さらにその内容に関する様々な理解活動を行った。つまり、IR 群は精読のみ、ER 群 1 は精読 (教室内) と多読 (教室外)、

ER 群 2 と ER 群 3 は多読のみ（教室内外）を行った。

多読に用いられた本には、英語学習者用に簡素化され（simplified）、レベル分けされたグレイディッド・リーダーズ（Oxford、Cambridge、Penguin、Heinemann / Macmillan の各シリーズ）と、簡素化されていない（unsimplified）もの（*Harry Potter* など）の両方が含まれていた。（ただし、学生が読んだ本の過半数はグレイディッド・リーダーズであった。）すべての ER 群で本の貸し借りは授業中に行われ、学生は本を 1 冊読む度にブックレポート（英語または日本語）を提出した。通年で各群の学生が読んだ総語数の平均は表 1 の通りである。表 1 が示すように、ER 群 1-3 の読んだ量は、IR 群の読んだ量のそれぞれ約 3 倍、4 倍、5 倍であった。ER 群 2 と ER 群 3 は教室内外で同じタイプの多読活動を行ったが、後者の読んだ量は前者の読んだ量の 1.26 倍であった。

表 1. 各群の学生が読んだ語数の平均

	IR 群	ER 群 1	ER 群 2	ER 群 3
総語数	40,000	136,029	158,994	200,170

注. 語数は「標準語数」（半角文字スペース 6 個分を 1 語と計算）（BHK, 2012, p. 673）。IR 群の語数は教科書の語数などを考慮して概算（詳しくは BHK, 2012, p. 682 参照）。

読みの速度の変化を測定するために、4 つの 400 語からなる読み物が用意された。これらは一続きの物語になっており、難易度は中上級レベルのグレイディッド・リーダーズ（Oxford の Level 4）と同程度であった。各読み物はプリントの片面に印刷され、その裏には内容に関する 8 つの質問が 4 つの選択肢とともに提示されていた。被験者は 1 つの読み物を読み終えると、ホワイトボード上に提示されている読み時間を記録し、すぐに裏の質問に答えた。質問に答えるために表の読み物を見返すことは許されなかった。この読みの速度のテストが、一学期目の始めにはプリテストとして、二学期目の終わりにはポストテストとして実施され、読みの速度と理解度の推移が測定された。

2. 2. 結果

表 2. 各グループの学生の読みの速度の平均の推移（1 分間に読まれた標準語数）

	IR 群	ER 群 1	ER 群 2	ER 群 3
プリテスト	87.54	89.71	94.50	103.09
ポストテスト	90.51	97.73	107.34	119.93
増加スコア	2.97	8.02	12.84	16.84

各群のプリテストとポストテストにおける 1 分間に読まれた標準語数 “words per minute (wpm)” の平均とその増加分を表 2 に示す。t 検定の結果、多読を行った ER 群 1-3 の読みの速度の増加は、精読のみを行った IR 群の読みの速度の増加よ

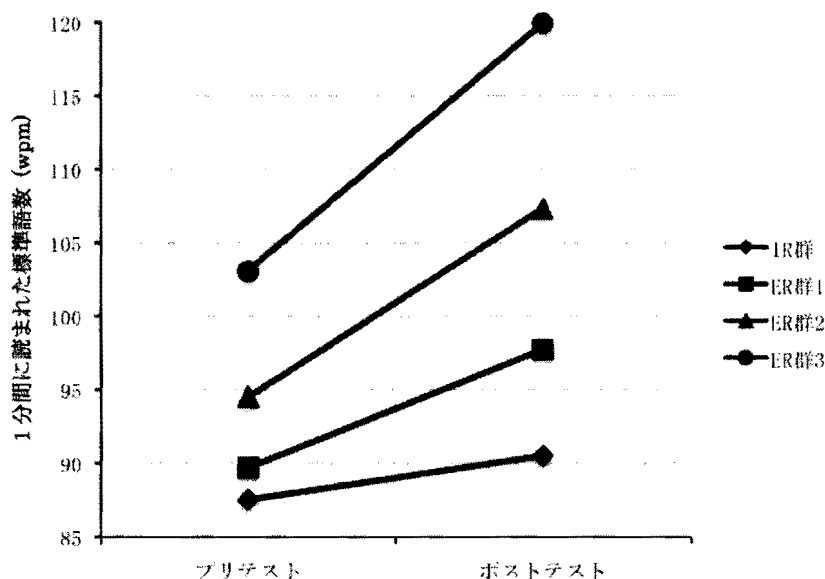
り大きいこと、教室内外で多読を行った ER 群 2 と ER 群 3 の読みの速度の増加は、教室内で精読、教室外で多読を行った ER 群 1 の読みの速度の増加より大きいこと、が示された。さらに、ER 群 2 と ER 群 3 の読みの速度の増加スコアに有意差はなかったものの、この差を効果量で表せば $Cohen's d = 0.29$ で、無視できないものであることがわかった。なお、読みの理解度に関しては、プリテスト、ポストテストを通じてすべてのグループで 80% 以上と高く、読みの速度の増加により理解度が下がることはなかった。以上のことから、読みの速度の増加は ER 群 3 > ER 群 2 > ER 群 1 > IR 群の順で大きく、これは各群の学生が読んだ語数の平均 (表 1) を反映したもので、読む量が多いほど読みの速度が増加する、と BHK (2012, p. 685) は結論づけた。

さらに、BHK は、多読を行った各群が簡素化された本 (グレイディッド・リーダーズ) と簡素化されていない本 (*Harry Potter* など) をどれほどの割合で読んだかを (読まれた標準語数に基に) 調べ、その読みの速度との関係を検証した。その結果、最も読みの速度が伸びていた ER 群 3 が主に簡素化された本を読んだ (simplified 87.5% vs. unsimplified 12.5%) のに対し、ER 群 1 (simplified 63.4% vs. unsimplified 36.6%) と ER 群 2 (simplified 63.7% vs. unsimplified 36.3%) は、簡素化されていない本を読む割合が ER 群 3 に比べて 3 倍ほど多かった。さらに、簡素化された本を読んだ量は、読みの速度の増加と相関しており ($p = 0.39$)、回帰分析では読みの速度の増加における分散の 15% を説明していた。一方、簡素化されていない本を読んだ量と読みの速度の増加との間には相関関係はなかった ($p = -0.15$)。このことから、簡素化されていない本を読むより簡素化された本を読むほうが、読みの速度の増加には効果的であったと言える (BHK, 2012, p. 693)。

3. 批評

以上、*Language Learning* に掲載された最近の論文で、日本の大学英語教育における多読の効果を検証した BHK (2012) の概要を紹介した。デザインが精緻で、データ分析も慎重に行われており、その結果の信頼性／妥当性も高い。「英語を読めば読むほど速く読めるようになり、また、速く読むことで理解度が下がるわけではない」という結果は、これまでの多読の実践を通じて我々が経験的に感じてきたことを実証するもので、意義深い。また、「グレイディッド・リーダーズを読むほうが、簡素化されていない本を読むより読みの流暢さの発達を促す」という結果も大変興味深い。これまでの我々の実践において、「ハリー・ポッターを読むのではダメですか」などと尋ねてきた学生が何人かいた。読みたいと言うのに読むなどは言えず、(グレイディッド・リーダーズの代わりに) これらの本を読ませたこともあったが、結局、読みが滞ったり、多読のペースに乗れない場合が多かったという印象である。今回の BHK の結果はこの我々の経験を裏づけており、「やさしい (自分のレベルに合った) 本をたくさん読む」という多読の原則の正当性を支持するものであると言える。

図1. 読みの速度の平均の推移



しかしながら、BHK (2012) に関して問題点がないわけではない。そこで、BHKの質の高さを認めたくえで、この研究に関するいくつかの疑問点を述べ、今後の研究課題を考察する。一番の問題は、読む量が多いグループほど読みの速度が増加した(表1、表2)という結果の解釈として、BHK (2012, p. 685)の「読めば読むほど読みの速度が上がる」というのとは別の解釈が可能であることである。表2とそれをグラフ化した図1を見ていただきたい。プリテストにおける各群の読みの速度は、ER群3>ER群2>ER群1>IR群の順で速くなっている。この順番は表2で見た各群の読みの速度の増加スコアの順番と同じである。このことは、図1において上方の線ほど傾きが急になっていることからわかる。つまり、プリテスト時点での読みの速度が上のグループほど、ポストテストにかけての読みの速度の伸長が大きかったということである。さらに、このグループ間の順位は各群が読んだ語数の順位(表1)とも一致している。これらのことから、「もともと速く読める人ほど多く読め、その結果、多く読んだ人の読みの速度もさらに増加する」という解釈が生じる。この解釈の後半部はBHKのものと同じであるが、前半部が、多く読んで速く読めるようになるには開始時に既にある程度速く読めるようになっておくほうが有利である、と示唆している点でBHKの解釈と異なる。BHK (2012, p. 691)もこの可能性を「Matthew 効果」(“the rich get richer”「裕福な者がさらに裕福になる」)と呼び議論しているが、最終的に否定している。その根拠として、ER群2とER群3はプリテストの時点で読みの速度が類似していたにもかかわらず、ポストテストの時点ではより多く読んでいたER群3のほうが、速度の伸びでER群2を上回っていたことを挙げている。しかしながら、プリテストにおけるER群2とER群3のwpmはそれぞれ94.50と103.09で、かなりの差が存在した。いずれにしても、調査開始時に4つのグループが読みの速度において均質ではなかったこと

が、別の解釈を生む原因となっており、この点は BHK の方法論上の不備と言わざるを得ない。

さらに、調査対象グループの均一性に関連して、ER 群 3 のみ文学部生で、英語を専攻する者も含んでいた (BHK, 2012, pp. 674-676) ことも問題であろう。BHK (2012, pp. 682-683) も述べているように、ER 群 3 が最も多く読んだのは、この群の動機づけが他の群より高かったためであるかもしれない。

その他の疑問点を以下に挙げる。

- ER 群 1 が教室内で行った精読の内容が明らかでない。Table 2 (BHK, 2012, p. 679) からは、この群は教室では IR 群と同じ活動を行い、教室外では ER 群 2 と ER 群 3 と同様に多読を行ったととれる。ところが、IR 群が行った精読の活動 (BHK, 2012, p. 674) には、教室外でのレポートも含まれている。ER 群 1 はこれを行ったのであろうか。また、ER 群 1 が IR 群と同様の精読を行ったのであれば、IR 群が読んだと算定された 4 万語 (表 1) は、ER 群 1 の読んだ語数にも加算されるべきではないだろうか。また、ER 群が行った教室での多読活動 (BHK, 2012, p. 677) によれば、ER 群 1 も他の ER 群と同様に “sustained silent reading” (持続的黙読) を、IR 群が使用した精読用教科書を使って行ったととれるが、実際そうであったのであろうか。
- ER 群 2 と ER 群 3 は読みの速度が特に増加していたが、これには教室内で多読に付随して行われたリーディング活動が影響しなかったものであろうか。この 2 群は教師が選んだグレイディッド・リーダーズを用いた授業を受けたが、90 分の授業内容は 15 分の持続的黙読と様々な理解タスクより成っていた (BHK, 2012, pp. 677-678)。後者の内容は、スキミング (大意把握読み)、物語の結末の予測、結末後の物語の続きの予測、文脈に基づく未知語の意味推測などを含んでおり、多読の効果に加えて (または多読と相乗効果を起こして) これらの活動が、この 2 群に他群より大きな読みの速度の増加をもたらした可能性がある。純粹に多読の効果を検証するのであれば、多読以外に読みの流暢さを促すような活動を行うのは避けるべきである。

最後に、BHK (2012) を踏まえ、今後の多読研究の方向性・課題を述べる。まず、上記したように、BHK は簡素化された本を読んだ量が読みの速度の増加と有意に相関していることを示したが、回帰分析によると、この要因が読みの速度の増加における分散を説明している割合は 15% に過ぎない。この原因について BHK (2012, p. 694) は、グループレベルでは読んだ量と読みの速度の増加に相関があるものの、個人レベルでは中程度の量を読んでも wpm が大きく伸びた人や、大量に読んでも中程度の wpm の伸びしか示さなかった人が数名いたためである、と説明している。この指摘は、多読における読みの質の問題にかかわっており、重要である。例えば、同じ 10 万語読んだ人でも、形式と意味の結びつきを正確に捉えながら読んだ人と、細かな形式は無視して語彙中心に大筋のみを捉えて読んだ人とでは、リーディング能力の発達に差が出て当然であろう。このような読みの「処理の深さ」にかかわる多読の質的な側面の研究も今後重要となろう。加えて、BHK (2012, p. 696) も述

べているように、通年だけではなく、2年、3年と長期的に多読を続けた場合にどのような効果をもたらすかも重要な研究課題である。

参考文献

- Beglar, D., Hunt, A., & Kite, Y. (2012). The effects of pleasure reading on Japanese University EFL learners' reading rates. *Language Learning*, 62, 665-703.
- Bamford, J., & Day, R. R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 稲垣スーチン・稲垣俊史 (2008). 「日本の大学におけるグレイディッド・リーダーズを用いた英語多読授業の効果に関する実証的研究」『言語と文化』第7号, pp. 41-49, 大阪府立大学総合教育研究機構.
- 稲垣スーチン・稲垣俊史 (2009). 「英語多読授業の効果—ミシガンテストのセクション別得点の伸びから—」『言語と文化』第8号, pp. 35-43, 大阪府立大学総合教育研究機構.
- 稲垣スーチン・稲垣俊史 (2010). 「多読は効果的である—日本の大学英語教育におけるさらなる証拠—」『言語と文化』第9号, pp. 49-53, 大阪府立大学総合教育研究機構.
- 稲垣スーチン・稲垣俊史 (2011). 「日本の大学における通年の多読授業の効果に関する実証的研究」『言語と文化』第10号, pp. 103-109, 大阪府立大学総合教育研究機構.
- 稲垣スーチン・稲垣俊史 (2012). 「“Timed Repeated Readings”を通じて見る英語多読授業の読みの流暢さに対する効果」『言語と文化』第11号, pp. 13-17, 大阪府立大学高等教育推進機構.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.