



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

|       |  |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn<br>出版者:<br>公開日: 2011-01-12<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: 稲垣, スーチン, 稲垣, 俊史<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="https://doi.org/10.24729/00005912">https://doi.org/10.24729/00005912</a>                            |

# 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—

稲垣スーチン・稲垣 俊史

## 0. はじめに

近年効果的な英語指導法・学習法として、日本のような外国語として英語を学ぶ環境においてもたくさんの英語に触れることを可能にする多読 (extensive reading) が注目を集めている (Day & Bambord, 1998; 古川・河手 2003; 酒井 2002; Waring, 2000)。稲垣・稲垣 (2008)では、大学における一学期間のグレイディッド・リーダーズを用いた英語多読授業の効果を、英語習熟度テストであるミシガンテストを用いて検証し、その有効性を示した。しかし、稲垣・稲垣 (2008)の分析はミシガンテストの総得点のみに基づいており、多読が学生の全般的英語習熟度を引き上げたことは示せても、より具体的に英語能力のどの領域 (例. 読解、語彙、文法) に効果をもたらしたのかは示せなかった。稲垣・稲垣 (2008)でも述べたように、全般的習熟度だけでは大まかすぎて多読の効果を十分に捉え切れていない可能性があり、多読の効果の全容解明には言語領域別の検証も必要である。そこで本研究では、稲垣・稲垣 (2008)で収集されたデータをミシガンテストの問題タイプ (聴解、文法、語彙、読解) 別に分析し、その結果を報告する。

## 1. 本研究

本研究の詳しい調査方法は稲垣・稲垣 (2008)に示したので、ここでの研究方法の記述は必要最小限にとどめ、結果の分析を中心に報告する。

### 1. 1. 研究方法

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を検証するため、大阪府立大学で英語の授業を受けている一年生と二年生合わせて4クラス、145人が対象となった (表1参照)。

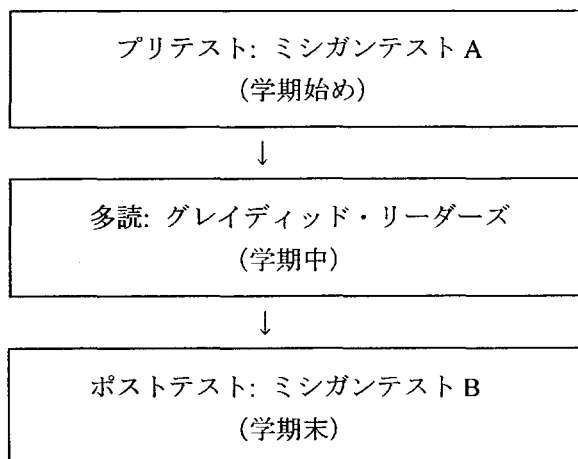
表1. 本研究の被験者

| 学部・学科            | 学 年 | 人 数 |
|------------------|-----|-----|
| 看護・看護            | 2   | 53  |
| 総合リハビリテーション・理学作業 | 2   | 38  |
| 総合リハビリテーション・栄養   | 2   | 22  |
| 人間社会・人間科学        | 1   | 32  |

本研究は2006年4月から2006年7月にかけての一学期 (前期) に行われ、ミシガンテストを使ったプリテスト・ポストテストデザインで一学期間 (約3ヶ月) の多読の効果を

検証した（図1参照）。

図1. 本研究のデザイン



ミシガンテストは、聴解 20 問、文法 30 問、語彙 30 問、読解 20 問より成り、満点は 100 点である。本研究では、同タイプの問題から成り、難易度も同様な A と B の二つのバージョンをそれぞれプリテスト用、ポストテスト用に使用した。

学生は一学期間、教室外で、最低 1 週間に 1 冊のペースでグレイディッド・リーダーズを読み進めるよう指示された。実際に学生がこの一学期間に読んだ冊数と語数をクラス別に表 2 に示す。

表 2. 読んだ本の冊数と語数

| 学部・学科            | 学年 | 人数 | 冊数    |      | 語数(万)    |      |
|------------------|----|----|-------|------|----------|------|
|                  |    |    | 範囲    | 平均   | 範囲       | 平均   |
| 看護・看護            | 2  | 53 | 11-16 | 12.6 | 8.0-15.5 | 8.9  |
| 総合リハビリテーション・理学作業 | 2  | 38 | 11-17 | 12.7 | 8.0-15.5 | 9.4  |
| 総合リハビリテーション・栄養   | 2  | 22 | 9-24  | 15.7 | 7.0-25.9 | 12.7 |
| 人間社会・人間科学        | 1  | 32 | 10-18 | 14.1 | 8.0-15.9 | 9.6  |

## 1.2. 結果

まず、稲垣・稲垣 (2008) で示した各クラスのプリテストとポストテストにおけるミシガンテストの総得点を表 3 に示す。

表 3. ミシガンテストの総得点の推移

| 学部・学科            | 学年 | 人数 | プリテスト          | ポストテスト         | 得点の伸び |
|------------------|----|----|----------------|----------------|-------|
| 看護・看護            | 2  | 53 | 54.0<br>(9.4)  | 57.2<br>(9.8)  | 3.2** |
| 総合リハビリテーション・理学作業 | 2  | 38 | 54.9<br>(11.3) | 60.3<br>(10.6) | 5.4** |
| 総合リハビリテーション・栄養   | 2  | 22 | 52.0<br>(9.1)  | 56.0<br>(10.2) | 4.0*  |
| 人間社会・人間科学        | 1  | 32 | 65.8<br>(8.0)  | 69.1<br>(7.0)  | 3.3** |

Note: ( )内は標準偏差

\*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$  (t 検定)

表 3 が示すようにすべてのクラスで有意な伸びが見られた。<sup>1</sup>

次に、ミシガンテストの問題タイプ別（聴解、文法、語彙、読解）の得点の伸びを示す。まず聴解（20 問）の得点の伸びを表 4 に示す。またその結果をグラフにしたものが図 2 である。

表 4. ミシガンテストの聴解問題（20 問）の得点の推移

| 学部・学科            | プリテスト         | ポストテスト        | 得点の伸び | t 値                 | p 値    |
|------------------|---------------|---------------|-------|---------------------|--------|
| 看護・看護            | 10.0<br>(2.2) | 11.0<br>(2.2) | 1.0   | -3.039**            | 0.0037 |
| 総合リハビリテーション・理学作業 | 9.8<br>(2.8)  | 11.5<br>(2.1) | 1.7   | -3.162**            | 0.0031 |
| 総合リハビリテーション・栄養   | 9.3<br>(2.5)  | 10.5<br>(1.4) | 1.2   | -2.428*             | 0.0243 |
| 人間社会・人間科学        | 10.3<br>(2.3) | 11.1<br>(2.8) | 0.8   | -1.894 <sup>†</sup> | 0.0676 |

Note: ( )内は標準偏差

\*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$ , <sup>†</sup> $p < 0.1$

図2. 各クラスにおける聴解問題の得点の伸び

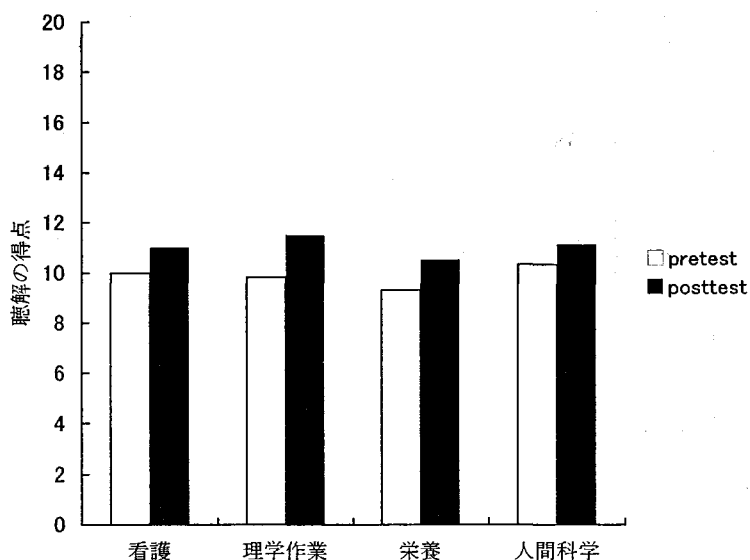


表4が示すように、すべてのクラスに聴解の得点の伸びが見られた。t検定の結果、人間科学を除くすべてのクラスで統計的に有意な伸びが見られた。人間科学の伸びも有意傾向を示した。このことから、一学期間の多読によって大学生の聴解力が伸びたことがわかる。

次に文法(30問)の得点の伸びを表5に示す。その結果をグラフにしたものが図3である。

表5. ミシガンテストの文法問題(30問)の得点の推移

| 学部・学科            | プリテスト         | ポストテスト        | 得点の伸び | t値      | p値     |
|------------------|---------------|---------------|-------|---------|--------|
| 看護・看護            | 19.3<br>(3.5) | 20.0<br>(4.2) | 0.7   | -1.547  | 0.1279 |
| 総合リハビリテーション・理学作業 | 20.2<br>(4.2) | 21.6<br>(3.7) | 1.4   | -2.029* | 0.0497 |
| 総合リハビリテーション・栄養   | 18.9<br>(4.1) | 19.7<br>(4.3) | 0.8   | -1.103  | 0.2826 |
| 人間社会・人間科学        | 23.1<br>(2.7) | 23.8<br>(2.7) | 0.7   | -1.884† | 0.0691 |

Note: ( )内は標準偏差

\* $p < 0.05$ , † $p < 0.1$

図3. 各クラスにおける文法問題の得点の伸び

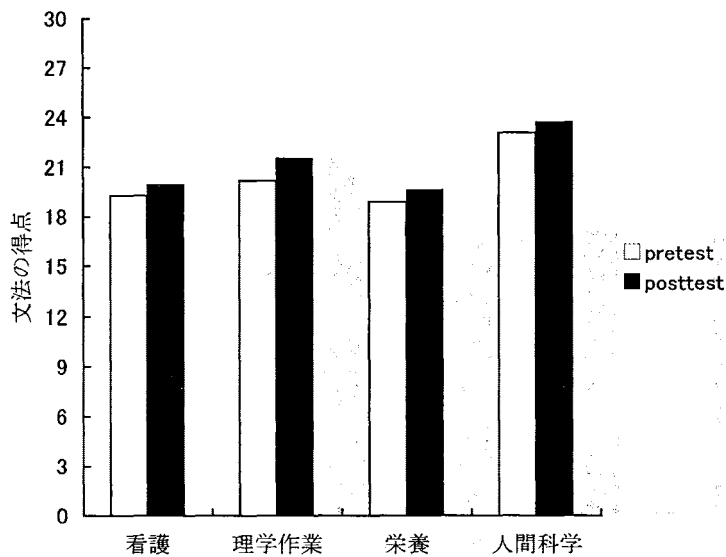


表5が示すように、文法問題に関しては理学作業に有意な伸びが見られ、人間科学の伸びが有意傾向を示したが、他の2クラスには有意な伸びは見られなかった。

表6に語彙(30問)の得点の伸びを示す。その結果をグラフにしたのが図4である。

表6. ミシガンテストの語彙問題(30問)の得点の推移

| 学部・学科            | プリテスト         | ポストテスト        | 得点の伸び | t値                 | p値     |
|------------------|---------------|---------------|-------|--------------------|--------|
| 看護・看護            | 17.4<br>(4.1) | 16.5<br>(4.2) | -0.9  | 1.795 <sup>†</sup> | 0.0785 |
| 総合リハビリテーション・理学作業 | 17.1<br>(4.6) | 17.0<br>(4.2) | -0.1  | 0.157              | 0.8763 |
| 総合リハビリテーション・栄養   | 16.4<br>(3.7) | 16.3<br>(3.8) | -0.1  | 0.057              | 0.9551 |
| 人間社会・人間科学        | 21.4<br>(3.0) | 21.5<br>(2.6) | 0.1   | -0.045             | 0.9641 |

Note: ( )内は標準偏差

<sup>†</sup>p<0.1

図4. 各クラスにおける語彙問題の得点の伸び

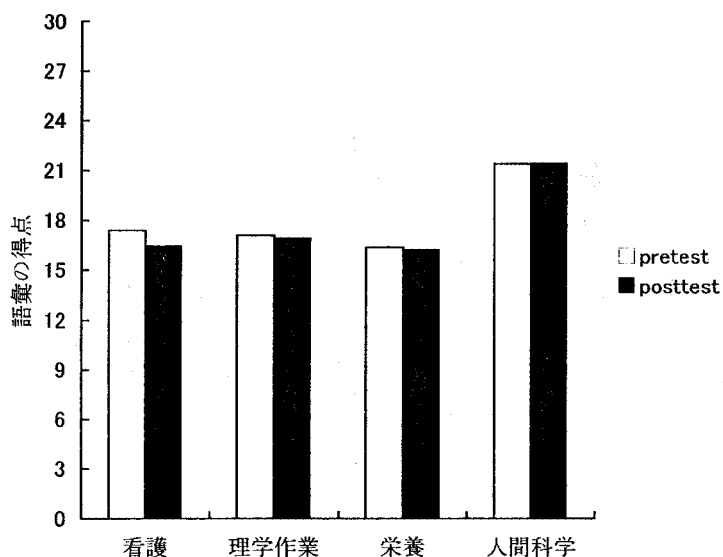


表6が示すように、語彙に関しては4グループとも有意な伸びを示さず、看護の得点においては有意に下がる傾向さえ見られた。

最後に、読解（30問）の得点の伸びを表7に示す。その結果をグラフにしたのが図5である。

表7. ミシガンテストの読解問題（20問）の得点の推移

| 学部・学科            | プリテスト         | ポストテスト        | 得点の伸び | t値       | p値     |
|------------------|---------------|---------------|-------|----------|--------|
| 看護・看護            | 7.3<br>(3.2)  | 9.6<br>(2.8)  | 2.3   | -5.022** | 0.0001 |
| 総合リハビリテーション・理学作業 | 7.7<br>(3.3)  | 10.1<br>(4.1) | 2.4   | -3.755** | 0.0006 |
| 総合リハビリテーション・栄養   | 7.4<br>(2.6)  | 9.6<br>(3.5)  | 2.2   | -2.752*  | 0.0119 |
| 人間社会・人間科学        | 11.0<br>(3.7) | 12.7<br>(2.6) | 1.7   | -2.683*  | 0.0116 |

Note: ( )内は標準偏差

\*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$

図5. 各クラスにおける読解問題の得点の伸び

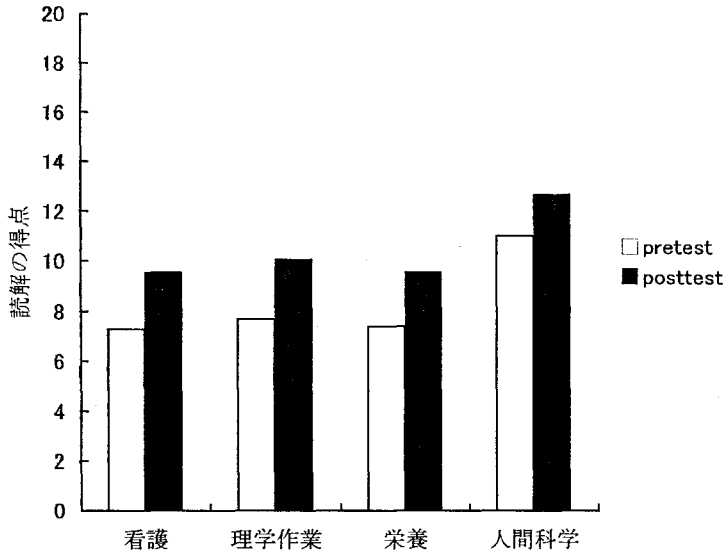


表7が示すように、すべてのクラスに読解の得点の有意な伸びが見られた。これは、一学期間の多読によって大学生の読解力が伸びたことを示している。

まとめると、ミシガンテストの伸びを問題タイプ別に見たところ、多読の効果が最も顕著に現れたのが読解と（やや劣って）聴解で、これらの領域に関してはほぼすべてのクラスで有意な伸びが見られた。次に伸びたのが文法で、語彙にはまったく効果が表れなかった。

## 2. 考 察

本研究では、日本の大学における一学期間の英語多読授業の効果を検証した稲垣・稲垣(2008)のフォローアップとして、彼らが収集したミシガンテストのデータをさらに問題タイプ（聴解、文法、語彙、読解）別に分析した。その結果、稲垣・稲垣(2008)に見られたミシガンテストの総得点の伸びは、主に読解と聴解の得点の伸びを反映したものであり、文法の得点にも伸びが見られたが読解・聴解ほどではなく、語彙に関しては得点がまったく伸びていないことが判明した。

これはなぜであろうか。まず多読の効果が読解に最も顕著に現れたのは納得できる。多読は読みの活動の一種であり、その効果が読解力の改善に最も直接的に現れるのは当然と言えよう。二番目に効果が現れたのは聴解で、1クラスで有意傾向にとどまったほかは読解と同等の伸びが見られた。これは、多読が「書かれた言葉」を扱うのに対し、リスニングは「話された言葉」を扱うという観点からすれば意外かもしれないが、両方とも理解活動であるという点では共通しており、このことがこの伸びにつながったと考えられる。この結果は多読がリスニング力向上にも有効であることを示唆しており、多読の効果の広範性を示していると言える。

三番目に伸びたのは文法であり、1クラスに有意な伸び、1クラスに有意傾向が見られ



た。多読が言語形式ではなく意味内容に焦点を当てた活動であることを考えれば、文法の得点が読解や聴解ほど伸びていないのは納得できる。また、読解と聴解のプリテストの得点（20問中10点前後）に比べて文法のプリテストの得点（30問中20点前後）が高いことも、得点の伸びを鈍らせた要因かもしれない。いずれにせよ、多読活動の性質を考えれば、多少でも文法力に伸びが見られたことは注目に値し、多読が間接的ながら文法習得にも役立つ可能性を示唆していると言えよう。

最後に語彙であるが、ここには全く多読の効果が表れなかった。語彙は文法に比べ言語の意味内容に直接関わるが多いので、意味内容中心の活動である多読によってその学習がもっと促進されてもよさそうである。また、この結果は、最近注目されている読書による語彙の付随的学習（意味中心の読みにより偶発的に語彙が学習されること）の研究成果とも一致しない（例えば Gass, 1999 を参照）。そこで、本研究で効果が表れなかったのは、以下に述べる研究方法論上の問題によるところが大きいと考えられる。多読の語彙学習への効果を調査するには、対象となる語彙項目が学習者の読むテキスト中に現れることが前提となる。多読中に対象語彙に触れていないのであれば学習されないのが当たり前で、多読の効果を調べることはならないからである。ところが、本研究では既製の習熟度テストを用いたため、対象語彙は被験者が読んだテキストの中から選ばれたものではなかった。また、プリテストとポストテストで異なるバージョンを用いたためテスト項目も異なっており、未知語が多読により新たに学習されたかどうかを確認することもできない。多読の語彙学習への効果を計るテストとしては不適切であったと言わざるを得ず、効果が表れなかったのも当然と言えよう。

ここで、本研究の結果も踏まえ、多読の異なる言語領域に対する効果に関する我々の仮説を図6に示す。

図6. 多読の異なる言語領域に対する効果

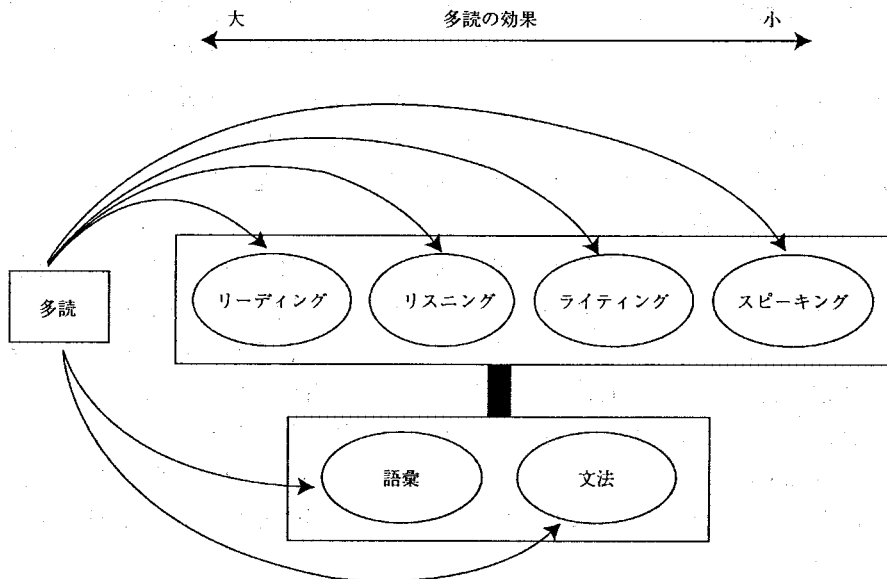


図6において多読に距離が近い領域ほど多読に直接関係しており、その領域に対する多読の効果も大きいことを示している。つまり、多読の効果が最も大きいのは、多読との距離・関係が最も近いリーディングであり、二番目が同じ受容活動であるが話された言葉を介するリスニングである。三番目に多読の効果が大きいのは、多読と同じく話された言葉を介するが産出活動であるライティングであり、そして最も効果が現れにくいのが、話された言葉を介する産出活動であるスピーキングである。語彙と文法は、当然ながら上枠内の四技能すべてに関与する。このつながりを示したのが上下の枠をつなぐ太線である。語彙と文法は技能ではないので上の四技能と同レベルで扱うことはできないが、多読が意味内容中心の活動であることを考えれば、文法よりも語彙への効果のほうが大きいと考えられるので、語彙が文法より多読に近い位置に置かれている。

図6はあくまでも仮説であり、さらに検証を積み重ねる必要がある。特に多読の語彙習得への効果に関しては、本研究のデータは妥当性を欠き、適切な研究方法を用いてさらに検証する必要がある。また、多読の産出能力（ライティング、スピーキング）への影響は本研究では扱っていないが、興味深いトピックであり、今後の研究が待たれる。

## 注

1. 表3に示した数値は稲垣・稲垣 (2008)の表5 (p. 45)の値と多少異なるものがあるが、これは不注意な計算間違いのせいであり、今回示したものが正しい値である。特に総合リハビリテーション・栄養クラスのポストテストの値は大幅に異なっており (誤: 54.1 → 正: 56.0)、このクラスのプリテストからポストテストへの伸びも有意であった。稲垣・稲垣 (2008)ではこのクラスのみ有意な伸びが見られなかったとしたが、これは誤りであったことに留意されたい。

## 参考文献

- 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.
- 酒井邦秀 (2002). 『快読 100 万語！ペーパーバックへの道』ちくま学芸文庫.
- 古川昭夫・河手真理子 (2003). 『今日から読みます英語 100 万語！』日本実業出版者.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Gass, S. (1999). Discussion: Incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 319-333.
- Waring, R. (2000). *The Oxford University Press guide to the 'why' and 'how' of using graded readers*. Oxford University Press, Japan.