

# 第二言語習得を加速させる流暢さのトレーニング

## — 継続的な「多読」 & 「書き出し訓練」の効果 —

神奈川県／私立栄光学園中学高等学校 教諭 宇佐美 修

### 概要

本研究の目的は、正確さのトレーニングと流暢さのトレーニングの両方を、どの段階でどのような割合で行うと高い英語運用能力が身に付くのかということについての知見を得ることである。中学生に対して「多読」と「書き出し訓練」という流暢さのトレーニングを継続的に行うことにより、従来の正確さ中心のカリキュラムに変更を加えた。その流暢さのトレーニングの過程を記述し(実験1)、さらにその効果を2種類のプリテスト・ポストテストの実験を行い分析した(実験2, 3)。実験の結果、流暢さのトレーニングを受けた生徒たちは、簡単な英文を素早く読んだり書いたりできるようになり、その中でも英語での読書量の多い生徒のほうが少ない生徒と比べて到達度テスト(英語能力判定テスト)の読解分野においてより大きな得点の伸びを見せた。流暢さのトレーニングを受けた生徒と従来の正確さ中心の教授法で学習した生徒と比べると、前者が到達度テスト(TOEIC Bridge)の総合点においてより大きな伸びが見られた。

## 1 はじめに

### 1.1 カリキュラムのバランス

英語の運用能力の育成を目標として指導をしていく上で役立つ2つの軸として「正確さ」と「流暢さ」がある。本研究では、語彙、文法、発音などの言語要素を学ぶことにより「正確さ」を高める活動を正確さのトレーニングと呼び、コミュニケーション(意味内容の伝達)を優先させながら「流暢さ」を高める活動を流暢さのトレーニングと呼ぶことにする。

Waring (2003a) はアジア地区で正確さのトレーニングに偏ったカリキュラムが広がっている現状を見て、流暢さのトレーニングを導入してカリキュラムのバランスをとる必要を訴えている。表1では新しい言語要素を学ぶ活動(正確さのトレーニング)と既習の言語を使用する活動(流暢さのトレーニング)のバランスのとり方の一例が示されている。

それでは正確さのトレーニングと流暢さのトレーニングをどのくらいの割合で組み合わせるのがいいのだろうか。Nation (2001) は、カリキュラムの1/4

■ 表1 : A Balanced Curriculum (Waring, 2003a)

	Input	Output
Learning new language	Teacher explaining on the board Dictionary use Studying grammar and vocab books Intensive reading Etc.	Grammar drills Fill-in the blank activities Pronunciation drills Role-play A and B Memorized dialogs Etc.
Practicing already known language	Extensive reading Extensive listening	Essays Free conversation Letters to friends Chat

を新しい言語を学ぶ活動に充て、残りの3/4を95～100%が既習の教材を使って、内容と流暢さを意識した活動に充てるべきだと提案している。Waring (2003a) はバランスのとれたリーディングのカリキュラムの一例として精読に20%、語彙学習に5～10%、リーディングスキル・ストラテジーに10～15%、そして多読に55～65%を充てることを提案している。しかし、この割合は学習の進度によっても変化するものであり、Nationも初級の学習者には流暢さのトレーニングは難しいことを指摘している。学習者のレベルの他にも、授業数、教室外言語環境などさまざまな要因を考慮して判断をしなければならないが、どのような状況であれ流暢さのトレーニングを継続的に行う必要性はありそうである。

## 1.2 研究の目的

本研究においては、正確さのトレーニングと流暢さのトレーニングの両方を、まだ英語学習の経験の浅い学習者に対してどのような割合で行うと高い運用能力が身に付くのかということについての知見を得ることを目的としている。そしてそのために、どのように流暢さのトレーニングを継続的に行うことができるかを考案、実践し、その効果の検証をしたい。

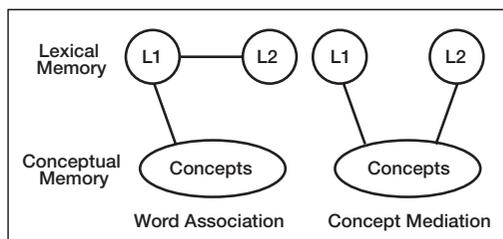
# 2 理論的背景

## 2.1 流暢さのトレーニングのねらい

流暢さのトレーニングの特徴は、言語を大量に再生産することによって言語の定着を図る点にある。例えば新しい単語を覚えても、そのままだとその単語は時間の経過とともに薄れていってしまう。ある語が定着するのに5～16回あまり間隔を空けずに出会わなければならないが (Nation, 1990)、教科書の中で1度出てきた語と再び出会う率が低いので (Schmitt, 2000)、教科書以外の教材を使った流暢さのトレーニングで量を稼ぐことが重要となる。量を保証することにより知識が定着し、さらにそれが自動化した技能として習得されれば、日本語を介さずに英語をそのまま使うことができるようになる。de Groot & Hoeks (1995) は、第二言語が意味概念に結び付く2つのモデルを示し、学習によって意味認識が変化することを説明している (図1)。このように学習者の習熟度が増すにつれて、内的翻訳をする

量が少なくなる傾向があることは実証研究でも確認されている (Kern, 1994)。

▼ 図1:第二言語がその意味概念に結び付く2つのパターン



(de Groot and Hoeks, 1995, p. 686)

## 2.2 流暢さのトレーニング法

ここで学習言語の定着、自動化を促す具体的なトレーニング法を考えたい。現実的には既存のカリキュラムを大幅に変更することが困難なため、限られた時間で効果を上げることができる流暢さのトレーニング法が必要となる。そのために2つのことを考慮した。第1の点はインプットとアウトプットを関連付けさせることである。インプットされたものをアウトプットするという流れの中で、より学習言語の再生産率を高め、言語を深く意識するアウトプット活動を通して効果的に言語が修得されることが期待される。第2の点は、そのインプット・アウトプット活動の中でもリーディングとライティングを中心に考えることである。その理由は、リスニング・スピーキングよりリーディング・ライティングのほうが同じ時間でも学習言語により多く触れることができ、さらにアウトプット活動に限定して言うと、スピーキングよりもライティング活動のときに学習者は新たに学習した構文をより多く試す (Weissberg, 2000)、すなわちライティング活動のほうがより多くの言語定着の機会を学習者に与えることができると考えられるためである。

## 2.3 多読

流暢さのトレーニングのインプット活動として本研究では多読 (Extensive Reading) を採用した。その理由として、リーディングが他の技能に轉移しやすいこと、インプットの量を確保しやすいこと、教材の入手が比較的容易で特別な教室環境を必要としないことなどが挙げられる。多読の先行研究でも読解力、読書速度、自信や意欲の向上への効果が報告されており (Rob & Susser 1989; Mason &

Krashen, 1997; 金谷・長田・木村・葉袋, 1991, 1992, 1994, 1995; 鈴木, 1993; 橋本, 1997), ライティングへの転移 (Mason & Krashen, 1997), リスニングへの転移 (鈴木, 1996) も期待できる。しかし、語彙習得に対する効果については注意が必要である。多読は、その活動の中で未知語の偶発的習得が起こることわかっているが (Day, Omura, & Hiramatsu, 1991), 新しい語を獲得する方法としては、多読は非常に効率が悪いことがわかってきている (Hill & Laufer, 2003; Waring, 2003b)。多読の語彙習得への効果はむしろ、知っている語を確認したり、コロケーションなどの語の知識を深めたり、未知語を推測する力をつけさせたりすることに期待したほうがよさそうである。残念ながら上記の先行研究の中で中学生に対して多読をカリキュラムの一環として継続的に行ったというものはない。経験の浅い学習者に対して同様の効果があるかは興味深い点である。

## 2.4 書き出し訓練

多読をさらに効果的にするアウトプット活動として本研究では「書き出し訓練」を採用する。書き出し訓練とは Story Reproduction と Free Writing (Timed Writing) を組み合わせたもので、読んだ物語を制限時間内にできるだけ詳しく再生産する活動である。そのとき誤りを気にせずに頭に浮かんだ英語をどんどん書くこととなる。英文で読んだ内容を英文で書くので日本語訳をする必然性がなくなり、内容を書き出すことが自然な動機付けとなり学習者が英文をより深く意識して読むことも期待される。この活動を継続することによって、英文を書くことへの心理的な抵抗が少なくなり、書くことに対する自信がつくことも期待される。

多読プログラムで本を読んだ後の指導はさまざまだが、大量に読むことの妨げになるような活動は避けるというのが一般的なようである。先に紹介した Mason & Krashen (1997) による大学生を対象とした研究では、本を読んだ後に英文の要約文を書いたグループは和文の要約文を書いたグループと比較して、より多くの時間を英語学習に充てたにもかかわらず、読解やライティングの向上に差は見られなかったという。以上のことを考えると、書く作業自体に比較的時間がかからない書き出し訓練は多読後の活動としては適していると言える。

## 2.5 流暢さ向上のプロセス

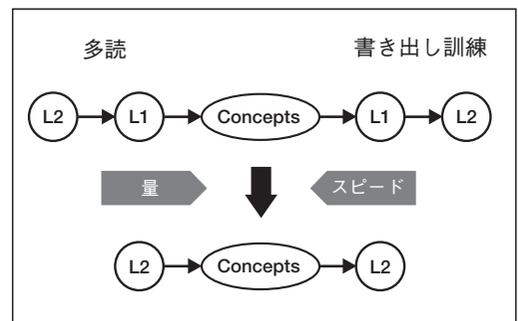
以上で見てきたように、本研究では継続的に行う流暢さのトレーニングとして多読と書き出し訓練を採用する。この訓練により学習者が流暢さを獲得し、結果として英語の運用能力を効率的に高めることが期待される。

流暢さの獲得の過程について、ライティングとリーディングの統合を主張する Zamel (1992) の研究の中に注目に値する学習者のコメントがあるのでここで紹介したい。この学習者は読解の際、1語1語を追っていて集中力が続かなかったが、流暢に英語を読めるようになったきっかけについて次のように説明している。

I applied a sort of free-writing approach to my reading. I forced my eyes to speed up, to move forward as a pen is commanded to during freewriting. I took in chunks of sentences at a time in the same way that phrases rolled off my pen when I was writing without having time to think about them. (p. 470)

リーディングとライティングがどちらも意味構築のプロセスであること、そして時間をかけずに読んだり書いたりすることで内的翻訳プロセスが入る隙を与えず、チャンクを意識するきっかけとなったことがうかがえる。このように、流暢さのトレーニングは量とスピードという負荷をつけることにより言語のリサイクル率を高め、日本語を介すことなく英語を運用できるようになることが期待される活動といえる (図2)。

▼ 図2：流暢さ向上のプロセス



## 3 研究課題と仮説

従来のカリキュラム（長文・会話文の精読40％、文法説明・練習30％、単語・発音10％、和文英訳20％）ではほとんど流暢さのトレーニングが行われていない。その現状から、週に1コマ（14％）を流暢さのトレーニングのために使用することによってカリキュラムのバランスに変更を加え、その効果を探りたい。多読と書き出し訓練を中学生に対し16か月間行った。

### 3.1 研究課題

- 課題1：16か月間にわたる中学生における流暢さのトレーニングの過程を記述する。（仮説1）
- 課題2：後半8か月の流暢さのトレーニング期間における英語での読書量が多い生徒と少ない生徒では英語能力の発達にどのような違いが出るのかを探る。（仮説2）
- 課題3：1年間、流暢さのトレーニングを受けた生徒と従来の正確さ中心の教授法で学習した生徒とでは英語能力の発達にどのような違いがあるのかを探る。（仮説3）

### 3.2 研究仮説

- 仮説1：多読、書き出し訓練の結果、読書スピード、読書レベル、英文を書くスピード、ライティングの正確さが向上し、日本語を介さずリーディング、ライティングができるようになる。（実験1）
- 仮説2：総読書語数が多い生徒のほうが、総読書語数が少ない生徒に比べて到達度テスト（英語能力判定テスト）の総合点において、また分野別正答率（語彙・熟語・文法、文章構成、読解、聴解）についても優れた成績を示す。（実験2）
- 仮説3：週に1コマ（授業時間の14％）の流暢さのトレーニングを受けた実験群は、正確さ中心の従来の教授法を受けた統制群に比べて到達度テスト（TOEIC Bridge）において優れた成績を示す。（実験3）

## 4 処遇

### 4.1 多読の手順

- 多読用の本として Graded Reader（Oxford, Cambridge, Longman, Macmillan 他）を500冊程度用意。
- 集めた本を EPER Level<sup>(注1)</sup> を参考に8つのレベル（0～7）に分類し、そのレベルと語数<sup>(注2)</sup> を本に書く。
- 生徒は授業時間（週に1回）に好きな本を読み、学期中も長期休暇中に家でも読むように勧める。
- 読み終わったら記録用紙に読書語数を記録していく。
- 教員・生徒による本の紹介スピーチ、本の紹介文やポスターの作成など、より本に興味を持ってもらうための活動を行う。
- 生徒がそのとき読んでいるレベルの本を週に1冊読むことを目安に目標設定し、学期末にABCで評価。

### 4.2 書き出し訓練の手順

- 生徒は授業中に次の手順で作業を行う。
- まず3分間既に読んだ本を開いて主人公の名前などのキーワードを用紙にメモする。
  - 本を閉じて10分間その本の内容についてできるだけたくさんのことを辞書などを使わずに英語で書く。
  - 自分の知っている簡単な表現で書くように指導する。
  - 10分経過したら書くのをやめて語数を数える。
  - 本を見ながらできるだけ自分で校正する。
  - 10分間の目標語数を150ワードとし、学期末にABCで評価。

## 5 実験結果

### 5.1 実験1

#### 5.1.1 多読の実践結果

対象は男子中学生170名。中学2年11月から多読を始め中学3年3月まで続け、各学期末（3学期制）に集計を行った。この16か月の期間に生徒全員が10万語以上、平均では30万語弱を読破した（表2）。読書レベルとして、苦勞せずに楽しんで読めるレベルを自己申告してもらい、それを集計した。初めはほとん

どの生徒がレベル0, 1と申告していたが, 15か月経ってレベル2, 3の本を読む力がついたようである(表3)。読書スピードは, レベル0かレベル1の本を使用し計測した(表4)。15か月間で平均で123 w/mから188 w/mにまで読書スピードが上がった。

■ 表2：総読書語数の推移 (N = 170)

	2003年	2004年				2005年
	12月	3月	6月	12月	3月	
平均 (千語)	9.3	74.8	148.1	230.1	286.7	
標準偏差	8.87	51.04	78.67	126.84	147.73	

■ 表3：読書レベルの推移

	2003年	2004年				2005年
	12月	3月	6月	12月	3月	
平均 (レベル)	0.9	1.9	2.3	2.6	2.7	
標準偏差	0.21	0.83	0.83	0.83	0.88	
[読書レベル分布 (人)] (N = 170)						
3以上	0	35	69	92	95	
2	4	83	78	66	64	
1以下	166	52	23	12	11	

■ 表4：読書スピードの推移

	2003年	2004年				2005年
	12月	3月	6月	12月	3月	
平均 (w/m)	122.7	160.6	165.3	168.9	188.4	
標準偏差	28.05	71.69	47.68	47.25	52.25	
[読書スピード分布 (人)] (N = 170)						
201以上	5	17	40	39	64	
151~200	28	83	55	68	68	
150以下	137	69	75	63	38	

■ 表5：ライティングスピード (10分間に書いた語数) の推移

	2004年										2005年
	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	10月	11月	1月	
平均語数 (語)	90.4	113.9	134.4	140.1	141.4	159.9	165.1	141.9	173.3	166.7	
標準偏差	29.08	30.56	36.85	38.93	34.45	39.95	41.59	39.72	39.44	37.98	
[ライティングスピード分布 (人)] (N = 170)											
150語以上	6	21	42	62	61	95	110	55	123	115	
101~150語	50	97	110	88	100	68	54	110	47	50	
100語以下	113	49	16	20	8	6	4	5	0	2	

### 5.1.2 書き出し訓練の実践結果

10分間での書き出し語数(表5)は, 初回(2004年1月)は最低で34語, 平均で90語程度だった。150語を目標に指導をし, 2004年7月には65%の生徒が目標を達成したので, 2学期から正確さについて意識する活動を始めた。その後平均語数が落ちたが, もう一度書き出し訓練の目標を再確認し, 2004年11月には全員が100語以上書くことができた上, 全体の72%の生徒が目標の150語を突破した。10回の書き出し訓練で, 途中で300語以上書いて限界に達してしまっただ生徒もいたが, 全体としては順調に語数を伸ばしていた。

間違いを気にせずたくさん書くことがライティングの正確さの発達に与える影響を調べるため, 2004年6月(プリテスト)と2005年3月(ポストテスト)に本の要約文を100語程度で書いてもらい, エラー数を集計した。その手順は以下のとおり。

- ・ 5分間本を開いて主人公の名前などのキーワードを用紙にメモをしよう。
- ・ その後本を閉じて30分間で100語以上の要約文を辞書などを使わずに書いてもらう。
- ・ 提出の際, どこまで100語か印をつけるよう指示し, その範囲で語法・文法の誤りの数を集計した。

2004年の11月のライティングスピードをもとに上位群と下位群に分けて行った分散分析によると(表6), 8か月の期間にエラー数は統計的に有意に減少したが( $F(1,168) = 37.29^{**} p < .01$ ), 群とポストテストの交互作用は有意ではなかった( $F(1,168) = 0.94$  ns)。少なくとも書き出し訓練のようなスピードのみを意識させる練習を月に1度程度行っても, ライティングの正確さの発達にマイナスに影響することはないようである。

■表6：ライティングの正確さ（100語あたりの誤りの数）のプリテストとポストテストの結果

ライティングスピードによる群	人数	ライティング語数		エラー数（6月）		エラー数（2月）		差
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	
上位群	85	202.4	33.94	7.84	4.47	5.82	3.57	2.02
下位群	85	145.8	23.80	8.28	4.26	7.84	3.57	0.44

### 5.1.3 内的翻訳の割合の変化

リーディング、ライティング活動で日本語訳に頼っているかを調べるため、時期をずらして2度（2004年6月、2005年3月）アンケートを行った。アンケートは下の5つから1つ選ぶ形式をとった。

1. ほぼ日本語訳に頼って読んで（書いて）いる。
2. どちらかという日本語訳に頼っている。
3. 日本語訳と英語のままと半々ぐらい。
4. どちらかという英語のままで読んで（書いて）いる。
5. ほぼ英語のまま読んで（書いて）いる。

このアンケートで得られた結果（表7）は流暢さのトレーニングの後半8か月の効果であるものの、リーディングにおいては内的翻訳が統計的に有意に減少した（ $F(1,169) = 56.52, **p < .01$ ）。しかしライティングにおいては、有意差は検出できなかった（ $F(1,169) = 2.72 \text{ ns}$ ）。

■表7：内的翻訳の割合の変化（ $N = 170$ ）

	リーディング		ライティング	
	2004年	2005年	2004年	2005年
	6月	3月	6月	3月
平均	3.01	3.55	2.94	3.07
標準誤差	1.00	0.95	1.09	1.00

## 5.2 実験2

読書量が到達度テストの結果にどのような影響を及ぼすかを検査するため2004年6月と2005年2月にそれぞれプリテスト、ポストテストを実施した。テストは『英語能力判定テスト』を利用した。このテストは（財）日本英語検定協会が開発したもので、IRT（項目応答理論）に基づく絶対評価のスコアを得ることができるという特徴がある。

さらに(1) 語彙・熟語・文法、(2) 文章構成、(3) 読解、(4) 聴解の4つの分野別正答率を得ることもできる。被験者は流暢さのトレーニングを受けた170名の

男子中学3年生。8か月間（2004年6月～2005年2月）の総読書語数をもとに多量読書群と少量読書群に分けた（表8）。

プリテストの結果を分散分析したところ（ $F(1,168) = 14.29, **p < .01$ ）、2群は等質とは言えなかった。そこで金谷他（1991）に倣いマッチングを行った。その方法は、まず同点のものを対にし、続いて1点差のものを対にしなが、両群の平均と標準偏差が等しくなるようにするというものである。マッチングの結果61対（122名）を作ることができた（表9）。この61対のポストテストの結果を比較すると、多量読書群は平均が35.6点伸びたのに対し、少量読書群は24.9点しか伸びなかった。しかし、ポストテストにおける群の単純主効果は有意ではなかった（ $F(1,120) = 1.13 \text{ ns}$ ）。

次に、プリテストとポストテストにおける分野別正答率を比較した（表10）。その差を見ると多量読書群のほうが読解正答率と聴解正答率においてより多く得点が上昇し、文章正答率においてはより少なく減少している。文章正答率は単語を並べ替えて文を完成させるもので、この得点が減少したのは、もともと問題数が5問と少なく、今回の被験者にとってポストテストの問題のほうが難しかったことが直接影響したためであろう。それぞれの分野の結果を分散分析した結果、読解正答率についてはポストテストにおける群の単純主効果は有意であった（ $F(1,120) = 4.41, *p < .05$ ）。しかし、それ以外の分野では有意ではなかった。

## 5.3 実験3

流暢さのトレーニングが標準テストのスコアの伸びに及ぼす影響を調べるため、TOEIC Bridgeのスコアを比較した。プリテストは2年生の2月に受けたもので、ポストテストは3年生の2月に受けたものである。統制群は従来のカリキュラム（長文・会話文の精読40%、文法説明・練習30%、単語・発音10%、和文英訳20%）どおりで、実験群は長文・会話文の精読と文法説明・練習の割合を少なくし、週

■ 表8：読書量とプリテストの結果

群	人数	読書量 (千語)		プリテスト(点)	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差
多量読書群	85	195.4	75.08	460.8	47.91
少量読書群	85	81.7	19.79	430.8	54.78

■ 表9：読書量とプリテストとポストテストの結果（マッチング後）

群	人数	読書量 (千語)		プリテスト (点)		ポストテスト (点)		差
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
多量読書群	61	195.4	70.95	449.5	47.05	485.1	56.42	35.6
少量読書群	61	81.9	20.67	449.5	46.77	474.4	53.88	24.9

■ 表10：ライティングの正確さ（100語あたりの誤りの数）のプリテストとポストテストの結果

分野	群	プリテスト (%)		ポストテスト (%)		差
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	
語彙正答率	多量読書群	55.4	10.69	61.2	11.51	5.8
	少量読書群	55.6	10.07	62.7	10.28	7.1
文章正答率	多量読書群	64.3	20.52	58.4	24.10	-5.9
	少量読書群	68.4	19.32	59.7	22.17	-8.8
読解正答率	多量読書群	70.6	16.25	83.1	16.52	12.5
	少量読書群	72.1	17.43	76.6	17.14	4.5
聴解正答率	多量読書群	71.9	11.14	83.7	11.71	11.8
	少量読書群	70.1	12.61	79.9	12.15	9.8

■ 表11：TOEIC Bridge の得点（マッチング後）

群	人数	プリテスト(点)		ポストテスト(点)		差
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	
実験群	107	128.1	12.45	145.7	13.11	17.6
統制群	107	128.1	12.45	142.4	13.11	14.3

に1コマ（授業時間の14%）流暢さのトレーニングを受けた。

流暢さのトレーニングを受けた2004年度中学3年生のうちプリテスト・ポストテストを受けた156名を実験群とし、従来のカリキュラムで英語を学習した2005年度中学3年生のうちプリテスト・ポストテストを受けた170名を統制群とする。プリテストの結果を分散分析したところ（ $F(1,325) = 35.71, *p < .01$ ）、2群は等質とは言えなかったため、実験2同様マッチングを行った。TOEIC Bridge のスコアは2点刻みなので、スコアが一致しているものを対にしていき、107対（214名）を作ることができた。

マッチングの結果できた実験群と統制群のプリテストとポストテストの結果（表11）を比較すると、

実験群のほうがテストの成績が3.3点多く伸びている。この結果を分散分析したところ、ポストテストにおける群の単純主効果は有意傾向であった（ $F(1,212) = 3.37, *p < .10$ ）。

## 6 結論と考察

### 6.1 結論

分析結果をもとに仮説の検証を行いたい。

仮説1「多読、書き出し訓練の結果、読書スピード、読書レベル、英文を書くスピード、ライティングの正確さが向上し、日本語を介さずリーディング、

ライティングができるようになる」は、ライティングにおける日本語の役割について以外は支持された。日本語を介さずにライティングを行えるようになるには、もっと頻繁に英語を英語のまま書く練習が必要であろう。

仮説2「総読書語数が多い生徒のほうが、総読書語数が少ない生徒に比べて到達度テスト（英語能力判定テスト）の総合点において、また分野別正答率（語彙・熟語・文法、文章構成、読解、聴解）についても優れた成績を示す」については、まず総合点については支持されなかった。多量読書群のほうがポストテストにおいて総合点の得点がより多く増えたが、その差は統計的に有意ではなかった。次に分野別正答率については読解正答率への効果のみ支持された。総合点についても読解以外の分野についても、さらに長期的に研究を行えば統計的に有意な結果が出る可能性はあるだろう。

仮説3「週に1コマ（授業時間の14%）の流暢さのトレーニングを受けた実験群は、正確さ中心の従来の教授法を受けた統制群に比べて到達度テスト（TOEIC Bridge）において優れた成績を示す」は有意傾向が検出されるにとどまった。

## 6.2 考察

本研究は、正確さのトレーニングと流暢さのトレーニングの両方をどのような割合で行うと高い運用能力が身に付くのかについての知見を得ることを目標に行われた。研究よりも教育を優先した実践研究であったため、ここで導き出された結論の一般化には限界がある。

例えば、実験1では計画に統制群がないため厳密には結果が処遇によるものとは特定できないし、実験3については、処遇以外の変数が十分にコントロールされていたかどうかは検証できていない。しかし、この研究で少なくとも流暢さのトレーニングが有効であることの可能性は示せたのではないだろうか。

到達度テストに見る結果とは別に、生徒の書いた英文や感想などからも、この流暢さのトレーニングにより基本的な英語の運用力がついたことがうかがえる。簡単な英語の本なら楽しんで読むことができ、そしてその内容を間違いはあるがなんとか易しい英

語で伝えることができるようになったということも多く生徒が実感できたようである。

運用能力の向上という観点以外にも流暢さのトレーニングには良い効果があった。ライティングの研究者である Leki (1993) は、英語の授業がスキルや言語を教えることに偏りすぎるために、実際に読んだり書いたりする経験が奪われていることを指摘している。本研究の多読と書き出し訓練により、実際に読む場、書く場を学習者に提供することができ、それを彼らが習慣化する機会を与えることができた。特に多読によって、第二言語での読書を生涯楽しめるような習慣がついたとしたら、それは生徒にとって大きな財産となることだろう。

## 6.3 今後の課題

今後、この分野におけるさまざまな環境での実践研究、または結論の一般化がより可能な実証研究の報告が待たれる。それに加えて、「単純なことを簡単にできる」状態から「複雑なことを簡単にできる」ようになるために流暢さのトレーニングの割合をどのように増やしたり、または減らしたりしていく必要があるのか、そしてどの段階でどのようなトレーニング法をどのような頻度で行うのが有効なのかについてのさらなる知見を得ることが、よりバランスの取れたカリキュラムの開発には不可欠だろう。

今回は扱えなかったが、読みの深さやライティングの複雑さの発達に流暢さのトレーニングが与える影響についての研究、大量にリスニングを行う多聴 (Extensive Listening) の流暢さのトレーニングとしての可能性についての研究などを、今後の具体的な課題として挙げるができるだろう。

## 謝辞

このような研究の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会と選考委員の皆様、特に示唆に富む助言をくださった大友賢二先生に厚くお礼申し上げます。また、私の授業と研究に参加して課題に取り組んでくれた生徒諸君、研究に協力し励ましてくださった同僚の先生方、そして陰で支えてくれた家族に心より感謝致します。ありがとうございました。

注

(1) EPER (=Edinburgh Project on Extensive Reading) の出版社を超えた本のレベル分け表をもとに読書レベル(0~7)を設定した(資料参照)。

(2) SSS 英語学習法研究会のホームページで教室利用のために提供されている語数表を利用。  
 (URL: <http://www.seg.co.jp/sss/>)

参考文献 (\*は引用文献)

- 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.
- Day, R.R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 13. Available from <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html>
- \* Day, R.R., Omura, C., & Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language*, 7, 541-551.
- \* de Groot, A.M., & J.C. Hoeks. (1995). The development of bilingual memory: Evidence from word translation by trilinguals. *Language Learning*, 45, 638-724.
- \* 橋本雅文. (1997). 「高等学校における多読指導の効果に関する実証的研究」. *STEP BULLETIN*, vol.9, 118-126.
- \* Hill, M., & Laufer, B. (2003). Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *IRAL*, 41, 87-106.
- Janopoulos, M. (1986). The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency. *TESOL Quarterly*, 20, 763-768.
- \* 金谷憲, 長田雅子, 木村哲夫, 葉袋洋子. (1991). 「高校における多読プログラム—その成果と可能性」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 5, 19-26.
- \* 金谷憲, 長田雅子, 木村哲夫, 葉袋洋子. (1992). 「高校における多読プログラム—その読解力, 学習方法への影響」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 6, 1-11.
- \* 金谷憲, 長田雅子, 木村哲夫, 葉袋洋子. (1994). 「高校における多読プログラム—その動機づけと読解力への影響」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 8, 39-47.
- \* 金谷憲, 長田雅子, 木村哲夫, 葉袋洋子. (1995). 「英語多読の長期的効果—中学生と高校生のプログラムの比較」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 9, 21-27.
- \* Kern, R.G. (1994). The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 441-461.
- \* Leki, I. (1993). Reciprocal themes in ESL reading and writing. In Silva, T., & Matuda, P.K. (Eds.), *Landmark essays on ESL writing*. (pp. 173-190). Lawrence Erlbaum Association.
- \* Mason, B., & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25, 91-115.
- \* Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle and Heinle.
- \* Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikolov, M., & Krashen, S. (1997). Need we sacrifice accuracy for fluency? *System*, 25, 197-201.
- \* Robb, T.N., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5, 239-251.
- \* Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shehadeh, A. (2003). Learner hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge. *System*, 21, 155-171.
- Susser, B., & Robb, T.N. (1990). EFL extensive reading instruction: Research procedure. *JALT Journal*, 12. Available from <http://www.kyoto-su.ac.jp/~trobb/sussrobb.html>
- \* 鈴木寿一. (1996). 「読書の楽しさを経験させるためのリーディング指導」. 『新しい読みの指導—目的を持ったリーディング』 (pp. 116-123). 東京: 三省堂.
- \* 鈴木寿一. (1993). 「個人差に対応した多読指導の効果」. 『英語教育研究 (日本英語教育学会関西支部紀要)』, 16, 88-94.
- Tsang, W. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17, 210-233.
- \* Waring, R. (2003a). Designing a balanced curriculum: Issues for reading and vocabulary. Paper presented at the 35th Annual International Summer Workshop for Teachers of English, Odawara, Japan.
- \* Waring, R. (2003b). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in Foreign Language*, 15, 130-163.
- \* Weissberg, B. (2000). Developmental relationships in the acquisition of English syntax: Writing vs. speech. *Learning and Instruction*, 10, 37-53.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, & complexity*. Hawaii: University of Hawaii Press.
- \* Zamel, V. (1992). Writing one's way into reading. *TESOL Quarterly*, 26, 463-487.

■表12: 読書レベル

読書レベル*	0	1	2	3	4	5	6	7
EPER Level	G	F	E	D	C	B	A	X
	Starter	Beginner	Elementary	Low Intermediate	Intermediate	High Intermediate	Advanced	Bridge
語彙レベル*	100-200	250-300	300-400	600-800	1000-1300	1400-1900	1800-2800	2200-3800
1冊あたりの平均語数*	500	1,500	4,500	7,000	10,000	15,000	20,000	25,000
<b>Graded Readers</b>								
Oxford	Reading Tree	Bookworms Starters*	Bookworms Stage 1	Bookworms Stage 2	Bookworms Stage 3	Bookworms Stage 4, 5*	Bookworms Stage 6*	—
Penguin	Easystarts	Level 1	Level 2*	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6
Cambridge*	—	—	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6
Macmillan	Starter	—	Beginner	Beginner*	Elementary*	Intermediate*	Upper*	—

この表は、EPER (= Edinburgh Project on Extensive Reading) Level (Day & Bamford, 1998, pp. 173-218) をもとにして作り、その後 SSS 英語学習法研究会のホームページ (URL:<http://www.seg.co.jp/ssss/>) の YL (読みやすさレベル) を参考に修正を重ねたものである。表の中の「\*」は EPER LEVEL に著者が付け足した、または変更を加えた項目である。