

4 技能統合型の英語多読授業デザイン —伝え合う活動の構築と目標達成のストラテジー—

東矢 光代

琉球大学国際地域創造学部 〒903-0213 沖縄県中頭郡西原町字千原 1 番地

E-mail: mitsuyo108@gmail.com

あらまし 新学習指導要領に対応する新教員免許法下での教職再課程認定において、英語は「コアカリキュラム」に基づいた科目の提供が求められ、シラバス、授業活動においても、将来の中高英語教員に資する内容が求められている。そのような状況を受け、筆者は「英語コミュニケーション」分野の「リーディング」で、英語多読を取り入れた授業を 2019 年前期に実施した。この中では、新学習指導要領に対応した 4 技能統合型の授業構成・活動を意識し、読む力の育成を主眼にしつつも、「伝え合う」活動を取り入れ、英語で「内容を伝え合う」と同時に「学び方を伝え合う」取り組みを、主に英語を専攻する大学生 32 名を対象に実施した。15 回の講義を通じてのタスクデザインの意図とその効果、授業時間外で最低 5 万語を読むという達成目標に向けての授業者と受講者の取り組みについて、授業者の観察と受講者のアンケート調査結果を基に検証する。

キーワード 多読、リーディング、4 技能統合、学習ストラテジー、伝え合い、英語コアカリキュラム

Design of Extensive Graded Reading Combined with Other Three Skills —Activities and Tasks for Communication and Strategy Sharing for Achieving Goals—

Mitsuyo TOYA

Faculty of Global and Regional Studies, University of the Ryukyus

1 Senbaru, Nakagusuku, Okinawa, 903-0213 Japan

E-mail: mitsuyo108@gmail.com

Abstract Japanese institutions that hold teaching licensing curriculums were requested to apply for accreditation as to match the new Course of Study implementation scheduled to start in April, 2020. English as a subject received the toughest requirement of all in this process because “core curriculum” was introduced for the first time. With this in mind, we applied for accreditation two years prior to regular application targeting at 2020 due to a substantial restructuring of faculties on campus. That led us to plan our teaching licensing courses ahead of time. In this paper, I report the practice of “Oral Communication” class: how tasks were carefully planned and organized as well as how recording individual performance with individual camera in attempt to enhance students’ self-expression skills in English.

Keywords Extensive reading, Graded Readers, Four-skill integration, Telling and sharing, Core curriculum for teaching licensing course

1. 序論

1.1. 新学習指導要領と教職課程コアカリキュラム

2020 年度は、小学校で新しい学習指導要領が本格施行される年である。小学校の「外国語活動」が 3 年次開始となり、5・6 年生では英語が教科化される。中学校では原則英語で授業を行うことが求められる。高等学校での英語能力育成も含め、今後は話す力・書く力を含めた「4 技能化」の流れが必須であり、学校現場でもパフォーマンス評価の実施により、新学習指導要

領に基づく授業内容と、評価を一致させる方向性が示されている [1]。

また新学習指導要領においては、「主体的・対話的で深い学び」というキーワードに見られるように、変革の大きい現代において学び続ける力、他者と協同で学ぶ力が求められている。大学教育において「アクティブラーニング」の導入・実施が急速に推奨されていく中、小中高大を通じて、授業の中で、あるいは授業外課題も含めて、他者と協同しつつ学び続けることができる力を育成する授業デザインは、重要だと位置づけ

東矢光代, “4 技能統合型の英語多読授業デザイン—伝え合う活動の構築と目標達成のストラテジー—”,
言語学習と教育言語学 2019 年度版, pp. 59-71,

日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2020 年 3 月 31 日。

Copyright © 2019-2020 by Toya, M. All rights reserved.

ることができる。特に中学校外国語科の目標においては「伝え合う」という双方向のコミュニケーションが重視されている[2]。

新学習指導要領の告示に合わせ、教育職員免許法及び同法施行規則も改正され、平成 31 年 4 月 1 日から施行となった。それに伴い、各大学の教職課程も再課程認定¹を受けたが、英語科免許取得のための教職課程は「コアカリキュラム」化され、規定された項目を網羅することが求められるようになった。新学習指導要領に対応するコアカリキュラムの内容においては、先の「主体的・対話的で深い学び」の考え方の上に、将来英語教員になる中高の英語免許取得希望者が、モデルとなるような言語活動を自ら体験するような授業を、教職課程が提供することも求められている[3]。特に「英語学」「英語文学」「英語コミュニケーション」「異文化理解」の 4 つの領域からなる「教科に関する科目」のうち、「英語コミュニケーション」の科目群においては、受講生が学習者として英語力の向上に取り組むことになるが、受講を通して、英語を学ぶ楽しさを生み出すような言語活動を体験することが必要だと言える。

筆者が 2019 年前期（4 月～8 月）に担当した「リーディング I（2 単位）」は、このような状況を背景とした「英語コミュニケーション」科目の 1 つである。本科目は、教員養成学部以外の開放型免許取得希望者を含む受講生を対象としており、本科目が教職の課程認定を受ける際には、コアカリキュラムへの対応として、15 週の各講義回の中で、

- 1) 様々なジャンルや話題の英語を聞いて、目的に応じて情報や考えなどを理解することができる。
- 2) 様々なジャンルや話題の英語を読んで、目的に応じて情報や考えなどを理解することができる。
- 3) 様々な話題について、目的や場面、状況等に応じて英語で話すこと〔やりとり・発表〕ができる。
- 4) 様々な話題について、目的や場面、状況等に応じて英語で書くことができる。
- 5) 複数の領域を統合した言語活動を遂行することができる。

の項目がどのように扱われるかを意識し、シラバスをデザインする必要があった。リーディングの授業であることから、上記 2) の「読むこと」が中心とすべきことは、教員免許希望の有無にかかわらず、学部のカリキュラム上当然であったが、多読による読む力の育成を目指した本科目においては、新学習指導要領、コアカリキュラム、そして「聞く」「話す」「読む」「書く」の 4 技能のバランスを意識し、「読むこと」を中心としつつも、上記 1) から 5) を包括的に扱う授業を行った。

本稿では、その実践の内容と授業デザインの根拠、もたらされた効果について分析し、考察していく。

1.2. リーディングと多読指導

リーディングはリスニングとともに、言語習得に不可欠なインプットを得ることのできるスキル活動である。特に母語の習得において、本を読むことは言語習得における語彙の習得・拡大につながると言われている。読みの過程研究においては、トップダウン・モデル、ボトムアップ・モデル、相互作用モデルなどが研究され、その結果として背景知識やスキーマの活性化を意図した読書前（プレリーディング）活動が提案されたり、読解ストラテジーを明らかにして、その訓練を行うことで読解力を促進する試みがなされたりしてきた。様々な読みの指導がある中で、言語習得に資する 1 つの主要な指導形態として存在するのが多読である[4]。言語習得論の教科書として広く使われている『言語はどのように学ばれるか（原著：How Languages are Learned）』においても、言語習得に効果的な「理解中心の教授法」の一例として、多読・多聴は紹介されている[5]。

日本の環境で英語多読を実践することの、最大のメリットは、言語習得に必要な大量のインプット、しかもクラッシュという理解可能なインプットの確保である[6]。多読実践の第一人者である高瀬は、入試科目としての英語学習ではなく、英語運用能力の向上のためにまず多読・多聴によるインプットの有効性を唱えている[7]。また多読は、英語嫌いや英語アレルギーの学習者を再度英語学習に向かわせるのに効果的であることや、本を読むことの楽しみを味わわせ、読書習慣の形成につながるとも報告している。

元々精読（intensive reading）の対極にある読みとして扱われていた多読（extensive reading）は、母語話者が楽しんで行う読書（pleasure reading）の概念に通じており、筆者は大学での教授を開始した 2000 年ごろから、pleasure reading の教材を学生に選択させて読むことも取り入れていたが、大きな転機となったのが酒井の「100 万語多読」[8, 9]の多読指導法である。それまでは、英語母語話者対象のオーセンティックな教材にこだわって pleasure reading を取り入れていたが、「100 万語多読」との出会いにより、Graded Readers、や Leveled Readers 等の難易度レベルを統制した多読用教材を取り入れるようになった。同時に「読む語数」という、学習・教授の到達目標が明確になったことで、その目標を学習者と教授者が共有する授業実践が可能になったのである。

多読の効果としては、先述の情意面での効果以外にも、英語を英語で捉え、読むスピードを向上させる効果が報告されている[7]。ただし、一口に多読指導と言

っても、いかに効果的に教室指導と組み合わせ、持続性のあるプログラムにするかについては、工夫が必要であるとの指摘がある[4].「辞書を引かない」「つまらなかつたらやめる」「自分の興味とレベルに合った読み物を選ぶ」「やさしいものを大量に読む」などの大まかな原則はあるものの[8, 9], 効果的な授業を行うには、教授者がデザインを熟慮する必要がある。

多読を授業に取り入れるメリットとして、クラスの学習者が同じものを読まないという点を生かし、「伝え合う」活動を取り入れることは、特に有効であると考えられる。例えば教室内での読んだ内容の伝え合い、あるいはオンラインコミュニティを用いて、教室外の学習者につながる取り組み[10, 11]などは、新学習指導要領の目指す学習を志向している。また、多読のみではアウトプットの機会が得られないと、高瀬は指摘している[7]. したがって、英語の多読授業を行う際には、「理解中心の学習法[5]」にとどまるのではなく、アウトプットの機会も含めた授業デザインを考える必要がある。新学習指導要領では、4技能5領域（「聞く」「話す（やりとり）」「話す（発表）」「読む」「書く」の育成を目指している[2]ことから、「話す」技能については、双方向性の「やりとり」と一方方向性の「発表」の区別を意識することも重要だと言える。

以上から、受講生が、4技能5領域を意識した言語活動を含んだ多読の授業を受けて、読むことや活動を楽しみながら英語を学習、習得することができれば、本授業は新学習指導要領に即した実践であると見なすことができる。自ら教材を選び、自分自身の読書計画について考え、それを実行、修正していくことができれば、受講生は「主体的な学び」を体験することにもなる。なお、受講生全員が教職を目指すわけではないが、リーディングの授業において、包括的に4技能5領域を扱うことで、読む力だけではなく、すべてのスキルの向上に取り組める点において、教職以外の受講生にも十分なメリットがあるものと思われる。

2. 研究の目的と研究課題

多読は、授業がなくとも継続することができる、有益な英語学習法でもあるが、授業と関係なく主体的に読書を継続し、読解力を向上させるには、学習者自身に高い自律性が求められる[7]. 一方で、授業やカリキュラムに多読を取り入れた場合は、外部からの一定の強制力を伴う学習となるため、継続、目標達成しやすと言える。しかし、過去の実践から筆者は、多読の授業を効果的に実施するには、いくつかの課題があると考えていた。

まず1学期間の授業時間と予習・復習時間に鑑みた、適切な目標語数の設定が必要になる。たくさん読むこ

とが読解力を育成するという観点に立てば、達成すべき目標語数は可能な限り多いほど良いことになるが、あまりに多い語数を目標にすると「読んでいないのに読んだと申告する」学生が出てくる恐れがある。受講生がやる気を失わず、継続して読むことが可能な範囲内で、十分なインプットの機会を確保し、達成した場合に自己肯定感を高めるような目標語数の設定が必要である。

2つ目の課題は、「実際に読んで、どの程度理解したかをどうやって確認するか」という点である。精読を中心としたリーディングの授業では、受講者全員が同じ教材を読み、Q&A, True or False (T/F) や和訳などを行うことで、読んで理解したかを確認・評価することが多い。しかし、読み物の選択を受講者に任せる多読授業においては、共通する読み物を別途設定しない限り、一律の評価は難しい。多読においても Comprehension questions や T/F 問題が準備されている Graded Readers は存在するため、それを活用することで、読んだかどうかと理解度の確認は可能である。あるいはクラス共通の読み物を設定し、教師が独自に作成した問題で評価する方法もあり得る。しかし、前者では問題に解答することが目的となりやすく、その懸念に加えて後者では、「習熟度にかかわらず、個人個人のレベルと興味に応じて教材を選んで読む」という多読授業の良さを半減させてしまい、どちらも「楽しんで読む」行為を阻害すると考えられる。

3つ目の課題は、「どこでいつ読ませるか」である。多読の授業においては、読む時間の確保が重要であり、クラス時間を学習者個々の多読時間にあてることで、読む時間の確保と英語での読みに対する態度の育成を行うこともできる[7, 8, 9]. しかし、授業時間中に単に受講生を教室に集め、個々に読み進めるだけでは、授業並びに教員の役割・意義を生かしているとは言えないのではないか。さらに、単位は講義時間のみの学習ではなく、その予習・復習の時間も含めて付与される大学での講義という性質からも、授業外での読みを前提とした活動並びに授業設計が望ましいと言える。

以上を踏まえた4つ目の課題は、学期（15週間）を見通した学習者個別の読書計画の作成と、その実行を支援する手立てをどうするか、という点である。設定した読書語数を学習者が達成できるよう、教員は、受講生が授業外で確実に、計画的に読んで、毎回の授業に参加する仕掛けを構築しなければならない。それに加えて、実行可能な読書計画を受講者が立て、必要に応じてそれを修正しながら、学期を通して読み進められるように支援することも、教員には求められる。多読を楽しみ、目標語数を難なく達成する学習者がいる一方、なかなか自分に合う本が探すことができず、学

期末になって慌てて語数の多い本を選び、冊数を詰め込んで多読をする学生がいることを、筆者は過去の事例で経験してきた。よって、この観点は今回の実践において、特に解決すべき課題であると認識していた。

以上の課題を念頭に、2019年度前期のリーディングの授業においては、これらの課題をできる限り解決できるような、授業デザインの構築を心がけた。1つ目の達成すべき読書語数に関しては、5万語に設定した。筆者は、過去の多読授業においても概ねこの目標語数を採用しており、授業内の活動準備や課題にかける時間も含め、担当する受講生の英語習熟度に対して、無理のない設定であることを、経験上確認している。これは、15週間の講義と見なすならば、1週間に3350語程度を読めば達成できる設定となる。リスニング教材に換算すると、ゆっくり読み上げられた場合の word per minute (WPM)を1分間に100語だとして、約30分で読み終わる計算である。大学生が最初に取り組みやすいレベルと量の *Frog and Toad* (邦題『がまくんとかえるくん』)のシリーズが、2000語から3000語程度であることも、後述のように目標設定の根拠となっている。もちろん、15週間の平均として3350語であるが、慣れていない最初はこれよりも少なく、学期が進行するにつれて読むスピードも上がり、さらに読む量が増加することも想定される。英語が苦手な学生に最初勧める *Curious George* (邦題『おさるのジョージ』)の絵本が927語であることから、経験則として、学期前半は毎週1000語程度で慣れていき、学期後半に読む語数を増やしていく場合も、5万語はあきらめずに取り組める語数目標だと言える。

2つ目の読みの理解確認については、理解度を測定するテストではなく、英語で「伝え合う」活動を授業内に取り入れることにした。これは、受講生の多読への動機づけを損なうことなく、新学習指導要領が志向する聞く・話す(やりとり)活動を、受講生に十分体験させるという意図によるものであった。さらに、英語で伝え合う活動(「聞く」・「話す(やりとり)」)、多読活動(「読む」)を補完する意味で、「書く」課題による内容理解確認の機会も設定した。

3つ目の課題については、教室内での活動の主眼を「伝え合う」ことに置いたことから、多読そのものの活動は、原則授業外で行うこととした。なお授業に来る前に読んでくるべき語数として、3350語という試算を出したが、この語数は、毎回授業内で新しく読んできた本をクラスで紹介することを想定した場合、学生が取り組みやすい、ある程度まとまった多読用の本1冊から2冊に相当する、という点において、整合性があった。最後に、4つ目の課題に対しては、「学び方を学ぶ」要素を授業や課題に組み込むことを計画した。

内容の詳細は後述するが、この要素は新学習指導要領が目指す「主体的な学び」への支援と位置づけることができ、自らの学習を俯瞰できるメタ認知的能力の育成も目指すものであった。

以上の要素を組み入れた授業は、教員養成課程のコアカリキュラムの考え方に基づき、新学習指導要領が志向する「主体的・対話的で深い学び」と「4技能5領域」の考え方を取り入れ、受講生が将来教員となった場合でもモデルとなりうることを目指していた。本稿では、このような考え方に基づく授業デザインの実践が、どのような効果を学習者に生み出したのか、その効果を分析・考察することを目的としていた。その目的を踏まえ、研究課題として以下の4つを設定する。

- (1) 本授業実践において、受講生は多読の効果をどのように実感することができたか。
- (2) 本実践に取り入れた「英語で伝え合う活動」を受講生はどのように捉え、その効果を実感したか。
- (3) 本授業の中で行った「書くこと」の課題を、受講生たちはどのように捉え、その効果を実感したか。
- (4) 本授業の受講生は、主体的で自律的な読みや学びに向かうことができたか。その場合、教員による働きかけは効果的であったか。

課題(1)は「読むこと」、(2)は「聞くこと」と「話すこと(やりとり)」、「対話的学び」、(3)は「書くこと」への効果に関する研究課題であり、(4)は「主体的な学び」に対する検証である。

3. 研究方法

3.1. 参加者

本研究では、2019年前期(4月～8月)に実施した「リーディングI(夜間主開講)」を履修した学生で、研究目的のデータ使用に同意した26名を本研究の参加者とした。その内訳は、英語を専攻する学生が19名(うち2年次17名、3年次2名)とそれ以外が7名(小学校教員養成課程1名、国際政治専攻1名、スペイン語専攻4名、修士課程1名)となっていた。国際政治専攻1名を除き、本科目は、英語の教員免許取得に必要な単位を与える科目になっていたものの、免許取得が卒業要件と重複しないという点において、カリキュラムでの位置づけが教育学部の教員養成課程とは異なっていた。

3.2. シラバスと15回講義内容の設計

15週間(週1コマ90分)の授業内容は、教職の再課程認定を受けたシラバスを踏襲しつつ、具体的な内容については、受講生の実態に応じて柔軟に対応できるように設計した。まず、本科目の達成目標は以下の通りであった：

【シラバス記載の達成目標】

1. 読む力を育てる英語多読の理論背景を理解し、説明することができる。
2. 自分のレベルと興味にあった英語多読教材を選びながら、計画的に多読を行い、最終的に5万語以上の英語読書を行う。
3. 読んだものを英語で記録し、紹介することで、話す力・書く力を伸ばす。

読む活動による読む能力の育成という一般的なリーディング・多読の授業としての目標だけではなく、読む動機づけを絶やさず、達成感を味合うことができるような配慮をすることを意識し、そのために、「話す」「(話されたことを結果として)聞く」「書く」の技能スキルも盛り込んだ活動として「伝え合う」というコンセプトを中心に据えた。これは新学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」の「対話的」にあたる。また、自らの学びの状況も伝え合うことは、「学び方をピアから学ぶ」ことを意味し、自律的に多読に取り組む力の向上を目指していた。これを「主体的・対話的で深い学び」の「主体性」に関わる活動だと位置づけた。

これらを踏まえ、実施した学期中15回の授業概要は以下ようになった。

- 第1回：オリエンテーション：自己紹介と英語多読に期待することのシェアリング
- 第2回：多読の方法と原則、その効果。読んだ本の英語でのシェアリング（ペア・クラス）
- 第3回：多読の方法についての配布資料を基にしたディスカッション。読んだ本のペアシェアリング
- 第4回：読んだ本のペアシェアリング。多読記録のペアシェアリング。クラスシェアリング
- 第5～6回：読んだ本、多読記録のペアシェアリング。読んだものを音声で聞き、音読・シャドーイングする方法の紹介と演習。
- 第7回：読んだ本、多読記録のペアシェアリング。説明を受けた内容を別のペアで説明する活動。提出されたジャーナルで間違いが多かった項目を取り上げてのクラスフィードバック。
- 第8～11回：読んだ本、多読記録のペアシェアリング。説明を受けた内容を別のペアで説明する活動。
- 第12回：紹介したい本についてイラスト描き、それを使った英語プレゼンテーションをペアで練習。
- 第13～14回：クラスでの英語プレゼンテーション
- 第15回：読書記録・ジャーナルのふり返りと達成状況の確認

このシラバスの確定と同時に行った15週間の授業計画設計とタスクの設定にあたっては、「2. 研究の目的と研究課題」で述べた4つの課題の解決を念頭に置きながら、受講生が「シラバス記載の達成目標」に到達できるように、以下の内容を盛り込むことにした。

- (1) 「学び方の学び」として、多読を実施するにあたっての留意事項（多読3原則など[8, 9]の大まかな説明に加え、多読・多聴の学習法についての資料を配布し、資料の理解を受講者間で話し合う講義回を設ける。（達成目標1に対応）
- (2) 毎週、授業外で読んできた本の内容を授業時間内に英語で伝え合うこと（本のペアシェアリング）で、読むペースづくり、課題進捗の確認と動機づけに資することを意図する。また、相手の説明を聞くことで、自分自身の伝え方のふり返りと、次に読む本の選定のヒントを得る。この活動においては、特に相手を変えての複数回のシェアリング（繰り返し）により、スピーキングの自動化（より無意識に、スムーズに話せるようになること）に資することを目指す。（達成目標2, 3に対応）
- (3) 自ら立てた読書計画と進捗状況を伝え合うこと（読書記録のペアシェアリング）で、学期末までに目標読書語数を達成するための具体的な手立てのアイデアを得る。（達成目標2に対応）
- (4) ペアでパートナーが伝えてくれた本の内容説明を、第3者に3人称で伝える、発展形のペアシェアリングを取り入れる。それによって、リスニングの際の集中力が増すとともに、その内容を英語で再現・再構築する必要があるため、英語での表現が強化される。（達成目標3に対応）
- (5) 読んできた内容と本を読んだ感想コメントを英語でまとめて書く活動（*Tadoku Journal*）を授業の予習または復習として取り入れる。（達成目標3に対応）
- (6) 一番気に入った本を選び、紹介するイラストを描いてクラスプレゼンテーションすることで、言語以外の自己表現力（描画）を活性化させ、発表能力の向上に資する。（達成目標3に対応）

(5)の書く活動（*Tadoku Journal*）は当初、ペアワーク後の授業時間中に取り組んでもらう計画であった。筆者の過去の多読授業においては、受講生に各自ノートを準備してもらい、90分授業の最後を書いてもらうこともあった。筆者はこれを *Tadoku Journal* と呼んでいる。しかし、英語で書くことに慣れていない受講生の場合、書きあげるのに十分な時間が必要であること、授業時間外で受講生が個別に取り組む可能な活動であ

ることから、本実践においては、授業外課題とした。また学生の記入と教員のチェックの利便性から、受講生には、*Tadoku Journal* と書かれた A4 の配布プリント 1 枚を毎週配布し、その記入を仕上げてクラスに臨むよう、受講生に伝えた。実際、ペア活動ではその用紙に書いてきたことを基に、シェアリングの際に相手に内容を説明する姿が多く見られた。このように、*Tadoku Journal* は提出課題と位置づけ、学期中 12 回分の回収と、教員による内容と文法のチェックの後、返却を行った。

(6)のプラスプレゼンテーションは、授業の第 12 回～14 回の 3 回のみを充てており、この活動は 4 技能 5 領域の中の「話す(発表)」に該当する。本授業の中心とした「伝え合う活動」は「話す(やりとり)」であったため、学期中少しの時間ではあったが、本授業に「話す(発表)」の要素も含める意図があった。

3.3. 各時間の授業構成・概要と課題内容

学期を通して本授業科目の中心に据えたのは、毎週授業外で読んできた本から 1 冊を選び、それをクラスメートに英語で紹介するペア活動(読んだ本のペアシェアリング)であった。15 回の講義時間のうち、第 2～12 回と、最も多くの回をあてると同時に、1 回 90 分の授業時間のうち 70～80 分程度をあてて実施した。これらの回において、受講生は次の授業までに大学の付属図書館の多読コーナーで、最低 1 冊の多読用教材を借りて読み、それを英語でクラスメートに口頭説明できるよう準備してくること、その本の内容と感想コメントを記入した *Tadoku Journal* のプリントを準備してくることが求められた。

同時並行で、受講生は毎週、読んだすべての多読本について、読書日、本のタイトル、読みやすさレベル、語数、2 行程度の読んだことがわかるコメントを、読書記録シートに書き溜めていくよう、指示を受けていた。記録シートは教員が作成した A4 の横書きプリントで、1 枚で 10 冊の記入が可能であった。教員も授業で接していく中で、読書記録シートが定期的に記入されているかを確認し、学習者自身が自分自身の多読進捗状況を管理していけるよう、支援を行った。

そのほかの回について、第 1 回のオリエンテーションの授業では、多読・多聴に関する経験や期待すること、知りたいことを発表してもらった。このとき受講生の発表の中で気になったのは、『正しい』多読の方法を知りたい」という複数の発言であった。先述のように、多読には大まかな原則、例えば「辞書を引かない」「つまらなかったらやめる」「自分の興味とレベルに合った読み物を選ぶ」「やさしいものを大量に読む」などはあるが、それらは何か 1 つの決まった正しい学習方法を示すものではない。むしろ、これらの原則に

従って、学習者自身が、自らの多読学習を計画・構築し、実施していくことが重要であると認識していた授業者(筆者)は、「正しい方法を知り、それに沿って読み進めたい」という学生のことばに驚きを禁じ得なかった。「正しい多読の方法を教えてください」という学生の認識は、それまで授業者が考えていた「自ら考え主体的に取り組む、自律した学習者を育む多読授業のイメージとは、相反するものに聞こえたのである。

しかし、受講生たちからのこの要望の後、ある程度の「あるべき」多読学習方法について情報を提供し、受講者の理解を深めることは、「学び方を学ばせる」ことにつながると思い直した。そのため第 2 回講義では、ペアシェアリングと大まかな多読の原則についての説明に加え、多読で気を付けること、*Graded Readers* の種類や紹介、本の選び方、ペースの作り方等についての詳細を載せた資料(『多読多聴マガジン 2019 年 4 月号』[特集]英語がサクサク読める! 3 ステップ多読入門)を配布し、次回までに読んでくる課題とした。そして、授業外で読んできた内容を持ち寄り、理解を深める活動を、第 3 回クラスで行った。資料に対する受講生の理解に基づき、授業者からも望ましい多読の在り方について、補足説明することで、受講生には安心した表情が見られた。

この経験から、第 4 回以降も「どう学ぶべきなのか」「他の人はどのように学び方を工夫しているか」についてより深くお互いから学べるよう、授業時間内に、多読の読書記録についてペア・グループで話したり、どのように 5 万語の達成目標に近づく努力をしているかを情報交換したりする活動を設けた。

ペアやグループ、クラス全体でのシェアリングの過程において、1 つの発展的バリエーションとして実施したのが、その日のシェアリング聞いた複数の相手の本紹介の中でよかったと思うものを 1 つ選び、それを別のペア相手に英語で伝える活動であった。これは、受講生がクラスでの活動に慣れてきた第 4 回以降、状況を見ながら取り入れた。最初は自分とペアになった相手とのコミュニケーション、次に第 3 者に伝えるコミュニケーション活動という手順を踏み、英語においては特に、自分が話す・伝えるときは **I**、相手に尋ねる・確認するときは **You**、第 3 者について述べるときは **He/She** で始まる文を多用するという言語構造・機能の特性も意識した。このようなバリエーションを加えることで、より多様な言語形式を使う場面の設定が可能である。

第 12 回は、第 13 回～14 回でのクラスプレゼンテーションを意識した、準備のためのペア活動であった。この活動は、新学習指導要領の 4 技能 5 領域の中で、本講義の他の活動でカバーしていなかった「話す(発

表)」のための活動である。本プレゼンテーションでは、学期中に自分が読んだ本の中から最も気に入って紹介したい本を1つ選び、その内容を紹介するA4サイズのイラストを描き、それをクラスの聴衆に見せながら、英語での個人発表（2分以上3分以内）を実施した。発表の際はスキャンしたイラストをプロジェクタで発表者の背景に投影し、発表者は自分のイラストを手を持って指し示しながら説明するよう指示した。発表ごとに、終わったら質疑応答の時間を設け、受講生から質問が出ない場合は、教授者が質問を行い、聴衆からの英語の質問の聞き取りと反応・回答を、発表者がどの程度行えるのかを把握した。聴衆の立場にいても、自主的に質問を行った学生は、主体的な学びという点において優れているとし、成績評価の考慮に入れた。

プレゼンテーションを聞くにあたって、受講者は配布された3枚の付箋紙に、1, 2, 3位を付し、それぞれの順位に値すると評価した発表者名（または紹介した本のタイトル）を記入したものを、講義時間の最後に担当教員に提出した。担当者は講義回ごとに順位を集計し、その結果を第15回講義でクラスにフィードバックするとともに、クラスメートからの評価で上位だった学生には、講義評価の際、加点を行った。

第15回の講義では、記入済みの読書記録を持参させ、成績評価に向けた読書総語数のエビデンスとして提出を求めた。また講義を通した1学期間の多読活動、クラス・授業外の取り組みについて繰り返る課題（省察レポート）に取り組んでもらい、記入後回収した。省察レポートの詳細については、後述する。

4. データと分析

本稿では、第15回の講義で記入させて回収した、学期末の振り返り課題に対する回答を分析する。振り返り課題は、受講生が、学期を通した自らの取り組みを振り返り、言語化することで、自己の学習行動を俯瞰し、その学習行動や学んだ内容に対する認識を深めることを目的としていた。同時に、教員側から見れば、自らの授業実践や活動のデザインが、意図した効果を学生にもたらしたかどうかを把握し、今後の授業改善に役立てることも目的であった。本振り返り課題には、土持[12]を参考に、授業の達成目標に対応するべく与えた課題について、受講生がその効果をどのように捉えていたか、授業目標達成に向けてどのような戦略を選択したかを回答してもらえよう。以下の質問項目1~16（質問16は任意）は準備した。本課題の提出を成績評価の一部としていたことから、記入回答に際しては、ループリックを受講生に提示し、すべての項目（質問16は任意）に十分な量の記述を行うよう促している。本課題を提出し、研究利用に同意した

29名は、任意項目を除くすべての項目に、適切な記入が見られた。

【振り返り課題の質問項目】

1. この授業から何を学ぶことができましたか、あるいは逆に学ぶことができませんでしたか？
2. どのような状態で最も学ぶことができましたか、あるいは逆に学ぶことができませんでしたか？
3. なぜ学ぶことができましたか、あるいは学ぶことができませんでしたか？
4. 学習者として何をどのように学びましたか？（活動、課題、自分の取り組み状況など）
5. この授業は、他の授業の学習やこれからの人生にどのようにつながりがありましたか、またはつながりがある（ようになる）と思いませんか？
6. この授業は実践的な学習に役に立ちましたか？それはどのような点において、ですか？
7. この授業を楽しむことができましたか？それはどのような点において、ですか？
8. この授業をあなたがもう一度やり直すとしたら、学習を高めたり、向上するために何か違ったことをしますか？
9. この授業をさらに良くするために、どのような方法や活動が考えられるか、あなたの考えを書いてください（特になければ、そのまま残してほしい活動・課題等について、書いてください。）
10. あなたは最終的に何語読むことができましたか？（ ）語
11. その数字（達成した語彙数）は、最初に目標としていた語数より多いですか、少ないですか、ほぼ予想通りですか？
12. なぜそのような結果になったかについて、あなたの考える理由を書いてください。
13. あなたは授業外での多読に週平均、どのくらいの時間を費やしたか、教えてください。（時期によって異なる場合は、どの時期にどのくらいの時間をかけていたかなど教えてください。）
14. 多読を続けるにあたって、あなたが心がけたことや、語数を達成するための戦略について教えてください。（これから始める人へのアドバイス、参考になると思います。）
15. あなたはこれからも多読を続けようと思いませんか？また続けられると思いませんか？理由も添えて教えてください。（回答内容は成績には関係ありませんので、正直・率直に書いてください。）
16. それ以外で何かありましたら、自由にどうぞ。（ここは書いていなくとも、ループリック評価には影響ありません）

先に掲げた4つの研究課題においては、まず受講生による多読の効果の認識を探る必要がある。2つ目の課題は「伝え合う活動」の効果、3つ目は「書く活動 (Tadoku Journal) の効果、最後が自律的・主体的に多読を継続できたか、何がうまく行き、何がうまく行かなかったのかを明らかにしようとするものである。これらを念頭に、分析においては、ふり返り課題に対する回答の中から「多読そのものの効果に関する記述」「伝える活動についての記述」「書く活動に関する記述」「学び方を学んだ・学び方の工夫に関する記述」「多読の継続に関する記述」を抜き出し、結果をまとめていった。ふり返り課題以外にも、読書記録シート、Tadoku Journal のデータもあるが、今回は直接的に研究課題に結び付くふり返り課題のデータの分析にとどめ、回答に言及がある時のみ、必要がある場合のみ、当該回答者の提出物を確認することで情報を補完することにした。

5. 結果

5.1. 多読による読む力への効果の認識

実際に授業で行った活動の大半は、伝え合う活動に費やされていたことから、ふり返りにおいても伝え合う活動についての記述が中心になることを想定していたが、回答を分析すると、授業外に行った多読そのものに関する記述や効果の実感に関するふり返りが最も多く見られた。その主なものを以下に列挙する。

【スキル・技能面の変化に関する記述】

- ・ 読むスピードが上がった
- ・ すらすら読めるようになってきている感覚があった
- ・ 英語を和訳しなくなった
- ・ わからない単語があっても飛ばして読めるようになった
- ・ 語彙が増えた
- ・ 多くのジャンルを読んで知識を得た
- ・ 普段目にしないような専門的な単語を学んだ
- ・ 英語ならではの表現も本から学べた
- ・ 自分に合ったレベルの本を選べるようになった

これらは高瀬[7]でも多読の効果として指摘されている点と一致する。ただ、上記の中で「英語ならではの表現の会得」は、言語形式への意識を示すもので興味深い。一方、否定的な記述として「語彙が増えなかった」という回答もあった。ただ、その理由としては、自分のレベルに合わせて、簡単なわかる本しか読んでいなかったことが原因だと考えられる。

多読実践では、情意面への肯定的な効果も報告されており[7]、以下の回答により、今回の実践においてもその効果が確認された。

【情意面に関する記述】

- ・ 読む楽しさを味わうことができた
- ・ 英文を読む抵抗感が減った
- ・ 英語の本を今まで丸々1冊読んだことがなかった
- ・ 英語の本なのに意味がわかる！という感覚の気持ちよさを感じた
- ・ 小さいころ知っていた本（おさるのジョージやマジックツリーハウスなど）を大学生になって改めて知ることができたのは面白かった

受講生たちの回答に見られる多読の効果に関する記述は、概ね先行研究と一致する。今回の実践では、授業時間内で読む時間を与えることはほとんどなかったため、授業者による学生の読みの状況確認は、毎回シェアリングの準備をしてきているか、Tadoku Journal を提出しているか、そして最後の読書記録シートに見られる読破した総語数の多寡と、読んだ本の一覧でしか、確認することができなかった。にもかかわらず、受講生たちは、学期を通じた自らの授業外多読の中で、肯定的な実感を得ていたことがわかった。分析対象の受講生は全員、最低5万語という目標総語数を達成している。その達成の過程で得た上記の学びの実感は、各自が達成のためのストラテジーを編み出し、工夫して読書したことに大きく起因していると考えられる。そのことについては、後の節で述べることにする。

5.2. 「伝え合う」活動の効果

本実践においては、授業内の活動を最大限「伝え合う活動 (シェアリング)」に費やしたが、自らの学びについてのふり返り課題の回答では、多読そのものの効果への言及の方が多かった。しかし、多読について多くコメントし、クラスでの活動にあまり言及しなかった受講生の多くが、ふり返り課題の設問9では「残してほしい活動」として、ペアシェアリングを挙げていた。多読授業においては、学習者が自分の興味とレベルに合わせて、読む本を選択できる。異なる本を読んだ結果として、読んだ本について説明する活動では、学習者間に自然なインフォメーションギャップが生まれる。そのため、内容を伝え合うペアワークは、より自然なコミュニケーション活動と見なすことができる。今回の授業ではこのメリットを最大限に生かし、読んできた本を1冊英語で説明できるように準備して講義に臨み、時間が許す限り、異なる相手とのペアシェアリングを教室で繰り返した。ふり返り課題の記述からは、受講者がこの活動から学ぶ際に、様々な考えや工

夫をしていたことが伺える。以下は学習者の視点に立った工夫を示す記述である。

【相手に理解してもらうための工夫や学び】

- ・ 間を取ってもらいやすいスピードや表現、表情、話す時の姿勢を学んだ
- ・ 相手の表情で理解度を把握し自分の表現を調整した
- ・ 英語ができるというのは難しい文法や単語を知っているだけではなく、相手に伝わるように話すことが必要だと感じた
- ・ 要約するだけでなく、言葉だけで相手にわかりやすく伝えるのは、思っていたよりも難しいことだとわかった。まぎらわしくなく、意味が伝わりやすい単語を吟味すること、言葉以外の方法でも、意図をいかに伝えるかについて学べた
- ・ 読んだ本の内容をまとめ、話せるように準備したが、初めはどんな風に話をすれば良いかわからず、原稿をそのまま読むような形を取っていた。回数を重ねるうちに本を相手に見せながら、概要を頭に描きつつ話すことができるようになった

上記の回答はすべて、ペアシェアリングの際に、自己をどのように調整したら、相手により理解してもらえるか、という工夫を、受講生が主体的に行っていたことを示すものである。特に最後の記述は、講義回が進むにつれて、自分の伝え方を修正したことが、良い変化をもたらしたという実感を表している。

このような自己調整を行う際に、シェアリングを行った相手の説明が、参考となるモデルとなった可能性がある。以下の回答は、相手からの学びを示唆するものである。

【ペアの相手からの学び】

- ・ 聞くことで上手な人から表現を学んだ
- ・ 相手の表現方法を真似した
- ・ ペアの人の表現方法を聞くことで、多様な表現を学んだ
- ・ 表現方法において、答えは1つではないことがわかった

説明しようとする場合、読んだ本から得た英語を基に語彙表現を使うことが多いと推測できるが、多くのクラスメートとペアになり、伝え合う活動を経験する中で、様々な表現や説明方法に触れることで、自分自身の工夫にもつながった可能性がある。これ以外に、「同じ本を何度か説明することがフレーズの定着につながった」という回答もあった。これらの回答は、相手が

知らない情報を、自分がまとめて、わかるように伝えなければならない、という意識を持って、この伝え合う活動に参加した現れだと言える。

伝え合う活動は情意面にも良い効果を生むことが期待された。以下はそれを示す回答である。

【ペアシェアリング時の情意面に関する記述】

- ・ 英語を使って話す時、自分の言っていることを理解してもらえたり、相手の言っていることや本の内容がわかった時、楽しかったし、嬉しかった
- ・ 英語は英語でも、クラスメートによってそれぞれの英語表現があって楽しめた
- ・ パートナーが、自分とは異なるジャンルの本や多読の方法を紹介してくれると、モチベーションが上がったり、違う視点からのコメントをすることが、とても新鮮だった
- ・ 英語を使って人に話題を提供することに抵抗がなくなった
- ・ 同じ本について別々の人の紹介を聞くのもよかった。ある人が説明を端折った部分に関して、自分で保管して理解していた部分が、他の人の発表を聞いた際に少々異なっていたことがあったけれど、面白い体験だった
- ・ 他の人が話す多読本の紹介を聞いて、思わぬ展開に声を上げたり、登場人物の行動に笑ったりした。勧められた本を読んだり、反対に勧めたりと、とても良い時間だった
- ・ 英語を使って人に話題を提供することに抵抗がなくなった

本クラスでは多くの受講生がお互いをよく知っていたが、約3分の1は初対面が多い学生でもあった。しかし、1時間の授業内で5回~8回ほどペアを席順で組みなおしていたこと、毎回の講義で座席は固定していなかったせいか、学生の着席が毎回それほど固定していなかったことから、受講生全員が、あまり面識のない学生も含めて、多くのクラスメートと自動的にペアを組む結果となっていた。そのためか、クラス全体として、お互いに話し合い、傾聴する雰囲気が生まれていた。異なる英語力を持つ学習者が混在しても、学生たちは委縮することなく、毎回楽しそうにペアワークを行っていた。「明るい人が多く、気軽にわからない単語や文を質問できた。長い文章を相手に伝えるのが初めてでありあまり上手ではなかったが、成長できたと思う。」という記述は、このような雰囲気に後押しされて、ペア活動がうまく機能したことを示している。また今後に生かせる学びとして、「初対面の人と打ち解けて話をスムーズに持っていけるか、相手に話しやすい

ような雰囲気はどう作るかのスキルが役に立つと思う」という回答もあった。さらに「今まで外国人と話す時にあきらめていたが、伝わるように言い換えたりすることを学んだので、それが実践できるようになった」との回答もあった。それ以外に感じた学びとして「要約する力」「まとめる力」が挙げられていた。

一方で、この活動から効果的に学ぶためには、事前準備が大切であることも学生は感じており、ふり返り課題の質問2と3の回答には、自分の準備次第で、シェアリングの効果が左右されるとの記述が見られた。また、今後の改善に関する設問8と9に対して、有効だと思われたものに「シェアリングの際に質問するようにする」という提案があった。質問を考え、実際に質問することができれば、さらに良いコミュニケーションにつながる、という気づきと指摘である。また一人の受講生が、これを実践してうまく行ったことも報告しており、具体的な「伝え合うためのスキル」として、今後の授業改善に生かしたい提案であった。

5.3. 書く活動(Tadoku Journal とフィードバック)の効果

書く活動は授業時間内には行わず、授業前に準備してくるか、あるいは提出が遅れても、読んだ後で書いて提出するように指示していた。読んだ本の内容とそれについての感想(reaction)を、Tadoku Journal と名付けた A4 のプリント 1 枚に書くものであり、学期中 12 回実施したので、受講生は多読図書 12 冊分を書いたことになる。

ふり返り課題は、授業の中で最も印象に残った点を掘り下げて回答する設問形式になっていたため、多読や伝え合う活動の効果に比べると、Tadoku Journal については、それほど多くの記述はなかった。それでも、以下のような言及が見られた。

- ・ ジャーナルにより要約する力、言い換えの仕方、本を読んで何を学んだかを考えることができるようになった。本を読んで作者は何を伝えたのか、そこから何を学べたのかを考えるようになった
- ・ 先生が毎回、訂正や何についても書いた方が良かったかなどを書き記してくれたので、そこから少しずつ回数を重ねるごとにうまくなっていったと思う。先生からのコメントが楽しかった
- ・ ジャーナルの丁寧な添削が嬉しかった
- ・ 返却の際訂正されていると、正しい使い方を覚えることができた

のような回答が見られた。普段の講義担当の中で、学生の書いた内容についてのコメントを付けて返却する

ことはあっても、英語の表現や文法間違いの訂正まで、毎回提出する課題に対して行うことはしていなかった。本実践では、受講者の習熟度により、英語で書いた場合の表現力や正確性の弱さが浮き彫りになったことから、文法の修正フィードバックまで実施した。同時に、複数の受講者が抱える問題については、Tadoku Journal には「何を書くべきか、その分量はどの程度が望ましいか」「どこをどう改善したら、さらに良い Journal になるか」というモデル提示をクラス全体について行った。英語そのものについても、間違いが多い点(例: 過去形の使用、時制の不一致、3人称単数現在の s など)はクラス全体にフィードバックしつつ、個別にも修正を行って、Journal シートを返却した。特に文法や英語を直していくことは、教師にとっては地道な作業ではあるが、ふり返り課題の回答から、受講生もその価値を感じていたことを確認した。

5.4. 多読のためのストラテジー

多読、特に授業外での計画的な英語読書を受講生に求める、今回のような実践においては、目標達成につながる知識やストラテジーが必要である。最初に「正しい」多読方法を知りたいと望んだクラスに対し、第2回、第3回の講義において、「どのように多読を進めたら良いか」の具体的な指針を、配布資料により、今まで以上に示したことは先述の通りである。ふり返りにおいては、授業者が準備した多読に関するこの配布資料について、2名の学生が好意的なコメントを寄せていた。

主体的に多読を続け、目標を達成するために最も重要だと思う点についての、ふり返り課題の回答は、「自分の英語レベルを把握し、英語での読みのレベルに合った、楽しんで読める本を読み続けること」に集約できる。これは授業内でも、繰り返し受講生に伝え続けたことであり、授業者の意図が十分学生に伝わった結果だと捉えることができる。しかし、やるべきことが知識としてわかっている、今まで精読を中心としたリーディング授業を受けてきた学習者にとっては、必ずしも多読をすんなりと受け入れて実践できないことも多い。実際に受講生の多くが、学期の初めには、5万語という目標に不安を述べる傾向にあり、本実践においても例外ではない。そのため本実践では、多読を実践し継続することで5万語という読書語数目標が達成できるよう、前述の配布資料以外にも、授業内の活動を工夫していた。

ふり返りの記述回答からは、授業で実施した伝え合う活動が「自分が読む本の選択肢を広げる」ことと、「他の人の学び方を学ぶ」ことに寄与したことが伺える。以下はそれを示唆するコメントである。

【多読を支援するシェアリングの効果】

- ・ (読んだ本の紹介は) 他の人が読んだ本に興味を持ち、新しいシリーズやジャンルに挑戦しようと思える良いきっかけだと思った
- ・ シェアリングの中でクラスメートの進捗状況など聞いて、自分と比較できたので、要領やバランスを学ぶことができた

回答からは、さらに、本の選び方にも受講生が工夫を凝らしていたことがわかった。例えば「長い本と短い本を交互に読むことで飽きを防いだ」、「最初はやさしい読みやすいレベルをしばらく続け、慣れてきたらレベルを上げることによって、自分の成長を感じることで、モチベーションを上げた」との記述が見られた。多読を継続する上では、無理をせず自分のペースで読み進めることが大切ではあるが、「やり直すとしたら」という設問 8 に対し、学期の最後まで同じレベルの読み物にとどまった学生が、「やり直すとしたら、次は少しレベルを上げて挑戦してみたい、挑戦してみてもよかったかもしれない」という回答を寄せたことも、興味深かった。これらは学習者が自ら、自分にとって継続しやすい本の選び方を考え、実践したことを示している。

今回のデータの中で見られた学生の継続のストラテジーの中でも、いかに集中する時間を確保し、多読を習慣化させたかについての記述に注目したい。以下、回答を列挙する。

【習慣化のための工夫】

- ・ 読書中の集中を確保するために、自分に合ったレベル・長さ・内容の本を選び、決まった曜日の決まった時間に読むようにした
- ・ はじめは読む時間帯がばらばらだったが、(授業が月曜日なので) 日曜の夕方から読む、という習慣をつけたので無理なく続けられた

【集中して読むための工夫】

- ・ 一番は家で静かに読書しているとき。学校や図書館は集中できなかった
- ・ 短い本は借りずに、図書館ですぐ読むことで、集中して読めた

週にかけた読書時間や読み方の記述を総合すると、一気にまとめて 1 冊 (1 話) を読まないで内容を忘れてしまうため、それに適した長さの本を選んだり、長い本の場合は間を空けずに読むことを心がけたり、またオムニバスで 1 話ずつ完結になっている本を選ぶなどの工夫も見られた。多読による自分の英語学習のモチ

ベーション維持に対し、自分が読んでいるレベルが母語話者では何歳ぐらいのレベルにあたるかを調べ、自分に欠けている内容やスキルだと思い取り組んだという学生のコメントも、独特のストラテジーを示すものだと言える。

6. 考察

以上の結果を、研究課題(1)~(4)に照らし合わせて、本実践の効果について考える。

(1) 本授業実践において、受講生は多読の効果をもどのように実感することができたか。

本授業で学んだこととして、多読に言及した受講生が最も多く、またその効果は先行研究と同じく、読むときのスピードの向上、日本語を介さない読みの理解、語彙を推察しながらの読み進め方、新しい語彙や表現の獲得などが実感されていた。自分に合ったレベルの本を選んで読むことができるようになり、情意面でも肯定的な意見があり、動機づけや自己達成感につながったことがわかった。今回、実際に読むのはすべて教室外の取り組みであったが、最低 5 万語の目標は、本調査者全員が達成していた。

(2) 本実践に取り入れた「英語で伝え合う活動」を受講生はどのように捉え、その効果を実感したか。

授業時間のほとんどが、このペアシェアリングにあてられ、受講生たちは毎回楽しそうに、パートナーを順次入れ替えながら、自分が読んできた本の説明を英語で行っていた。受講生が奇数の講義回には、授業者も学生とペアを組んで、彼らの説明を聞いたが、口頭の英語力が低い学生も、授業前に準備してきて、一生懸命伝えようと取り組んでいた。

一方、ふり返り課題の回答は、授業者の観察ではわからなかった、各受講生の取り組みの工夫や姿勢が浮き彫りにした。ペアシェアリングにおいては、相手に自分の言いたいこと(本の説明)を理解してもらうことが最も大切であることから、「英語がうまい」だけで、相手が理解してくれるとは限らない。そこには、話すスピード、間、強調、繰り返しや言い換えなどの伝え方(delivery)と、内容のまとめ方(構成や使う単語、表現のわかりやすさなど)の工夫が求められる。特にクラスで教師モデルを示したわけでもないため、学生たちは、異なる英語習熟度を持つパートナーに複数あたることで、自分自身への気づきと工夫、相手から学ぶというストラテジーにたどり着いたようである。

ふり返り課題の回答からは、今回のペアシェアリングが、受講生の情意面にも良い影響を与え、学ぶ動機づけにつながっていたことがわかった。他人との結び付きを実感させるコミュニケーション活動(ペアワークやグループワーク)が、英語を学ぶ上での強い動機

づけになることが、学生たちの回答から明らかになった。

(3) 本授業の中で行った「書くこと」の課題を、受講者たちはどのように捉え、その効果を実感したか。

本授業はリーディングのクラスであり、伝え合う活動も、書く活動も、多読の総語数目標の達成に資するようにデザインした。ただし、新学習指導要領、教員養成の課程認定クラスであることから、4技能をすべて網羅し、これらの技能が有機的に結び付いた技能統合を意図していた。「書く活動」は *Tadoku Journal* を実施することで、表現力の向上を意図していた。受講生のコメントからは、*Tadoku Journal* に継続して取り組むことにより、多読で読んだ内容をどう要約するか、そのまま抜き出さずに、相手にわかるように言い換えたら良いか、等に意識が向いたことが確認できた。そのような自己の気づきと学習の工夫はあるものの、書く活動においても、教師からの介入の効果が顕著であった。特に文法や構文に問題を抱えていた学生にとっては、教師からのフィードバックにより、回を重ねるごとに改善が見られたことから、このような機会は必要だと思われた。

教師の負担を考えると、学生同士で書いたものについて、指摘・修正し合うピアレビューという方法もあるかもしれない。学生同士、シェアリングの際には、*Tadoku Journal* を基に説明していた様子が伺えたのだが、実際に書いたものを、お互いに交換して読んでのピアレビューをすることはなかった。今後検討の余地があるかもしれない。

(4) 本授業の受講生は、主体的で自律的な読みや学びに向かうことができたか。その場合、教員による働きかけは効果的であったか。

本授業実践全体を通じて、授業、課題、配布資料やプリント類はすべて、学生の計画的な読みによる多読の読書目標語数（5万語）の達成を支援するようにデザインされていた。結果的に、最後まで授業に残った学生たちは全員、5万語以上を読んでいった。その達成に向けた教員の働きかけについては、まず、自分の習熟度レベルに合った多読教材をどのように見つけ、選び、それを計画的に読み進めていくべきかの指針となる情報の提供は、実際に好意的に受け止められていた。また、本のペアシェアリング、読書記録のシェアリングも、お互いから学ぶという観点から、自分自身の読書計画を立てたり、柔軟に修正したりすることに大きく寄与していたことも明らかになった。

一方で、教員の想像をはるかに超えたところで、受講生たちが授業外での多読を継続させるための工夫を考え、実践していたことも明らかになった。曜日と時間帯を決めて習慣化したり、自分が集中できる場所、方

法を自覚することで、より効果的に多読を進めていった様子も、回答に見ることができた。これらは多読授業における指導内容として、今まで意識していなかったことであるが、学習行動を効率化する上で、極めて重要な知見であると考えられる。

7. まとめと今後の展望

今回の授業においては、教職課程認定を受けたリーディングのクラスである、という位置づけにより、コアカリキュラムと新学習指導要領に準拠した4技能5領域（「聞く」「話す（やりとり）」「話す（発表）」「読む」「書く」とそれらを統合した活動が含まれるように、授業をデザインした。また活動には、新学習指導要領が志向する「主体的・対話的で深い学び」の見方を取り入れ、授業を通して「達成目標語数に対して、自分で読書計画を立てて実行できる」学習者の育成を目指した。

これらは教職課程の科目として求められている要素ではあるが、英語力向上を必要とする一般の学習者にも有効な授業デザインの観点でもある。特に多読は授業と連携せずとも、学習者が自発的に取り組むことができる、効果的な学習法の一つである[7, 8, 9]。1学期間の授業を通して、自分の習熟度と興味に合った教材を選び、楽しく、計画的に読み進める力が育成されれば、それを授業終了後も継続することで、習熟度を上げるのに十分なインプットを得ることができると考える。

その点において、「将来的に自分で多読用の本を適切に選び、多読を継続できる」自律的な学習者を育てることは、本授業を実施した授業者側の大きな目標でもあった。ふり返り課題への記述には、この授業により4技能5領域の英語スキルを伸ばすことに有益であったとの回答が見られるとともに、今後の多読継続の可能性・意志については全員が「続けたい」と回答していた。もちろん、続けたいけれども実際にできるかわからない、という条件付きの回答もあった。それでも、特筆したいのが、続けたい理由として「効果を実感したから」が最も多かったという点である。今後授業外で学習者が個人で多読を継続する場合には、授業で扱ったような、伝え合う活動や *Tadoku Journal* はない。しかし、受講した学生たちが、ふり返り課題において、自分が感じた多読の効果について多く記載していたことは、本授業で15週間多読に取り組んだことにより獲得した「本の選び方」「多読継続のためのストラテジー」の知識が、今後も生かされる可能性が高いことを示していると思われる。

また、どれだけ周到な授業デザインを尽くしても、学生は教師が思う以上に、より良い改善提案をしてく

れる。本稿で述べてきた回答以外に、ふり返り課題に書かれていた授業改善の提案として、CD 音声を活用した多読の取り組みをもっと取り入れること、最後の発表（プレゼンテーション）について、より丁寧な手立て（scaffolding）を準備してもらうことが記入されていた。今後の授業実践においては、これらの声をさらに生かしたい。

注

1. 日本国内の大学機関等が、教育職員免許状を授与するためには、必要な資格を持った一定数以上の教員による、所定の科目・単位を揃えた教職課程を整え、文部科学省の教職課程認定を受けて、認定される必要がある。平成 31 年 4 月の教育職員免許法改正に伴い、教職課程を有する全国の大学は、再度課程認定を受ける必要性があった。

文 献

- [1] 望月昭彦・久保田章・磐崎弘貞・卯城祐司，新学習指導要領にもとづく英語科教育法（第 3 版），大修館，東京，2018.
- [2] 本田敏幸，中学校新学習指導要領：英語の授業づくり，明治図書，東京，2018.
- [3] 文部科学省，外国語（英語）コアカリキュラム，https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/1414533.htm，2020/1/19 閲覧.
- [4] JACET SLA 研究会（編著），第二言語習得と英語科教育法，開拓社，東京，2013.
- [5] パッツィ・M. ライトバウン／ニーナ・スパダ（著），白井恭弘・岡田雅子（訳），言語はどのように学ばれるか：外国語学習・教育に生かす言語習得論，岩波書店，東京，2014.
- [6] S. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman, 1985.
- [7] 高瀬敦子，英語多読・多聴指導マニュアル，大修館，東京，2010.
- [8] 酒井邦秀，快読 100 万語！ペーパーバックへの道，ちくま学芸文庫，東京，2002.
- [9] 古川昭夫・河手真理子（著），酒井邦秀（監），今日から読みます英語 100 万語！いっぱい読めばしっかり身につく，日本実業出版社，東京，2003.
- [10] 水野邦太郎・川北直子・東矢光代・西納春雄，プロジェクト IRC：多読の授業における互恵的な読書環境の創出，外国語教育メディア学会機関誌，第 48 号，143-171，2011.
- [11] 水野邦太郎・川北直子・東矢光代・西納春雄，プロジェクト IRC：多読授業における社会文化的アプローチの効果，*LET Kyushu-Okinawa Bulletin*, (13) 41-69，2013.
- [12] 土持ゲーリー法一，ラーニング・ポートフォリオ一学習改善の秘訣，東信堂，東京，2009.