

公立中学校の英語授業への多読導入：普及のための実践例

栗下 典子¹・伊東 英²

An Introduction of Extensive Reading to English Classes
at Public Junior High Schools: A Practical Example for Dissemination

KURISHITA Noriko¹ and ITOH Suguru²

1. はじめに

文部科学省が掲げる英語力の根幹である「コミュニケーション能力」の育成を目指して、学校現場では25年以上に渡りコミュニケーション活動を通して教授する方法を模索してきた。しかしながら、授業研究においては対話活動や英作文のようなアウトプットに焦点が当てられるのみで、コミュニケーション能力の下支えとなるインプットの重要性にはこれまで目が向けられることは少なかった。過去四半世紀の間にグローバル化が進んだとは言え、中学生が日常的に英語に接する機会は現在でも乏しく、たとえ教師がオールイングリッシュで授業を行ったとしても、インプットがその質と量において圧倒的に欠乏している実態が見られる。こうした現状では、本質的には古典的な文法訳読式の教授法に頼らざるを得ない教室が多数存在し、生徒は知識蓄積型の学習に陥る傾向がある。

本研究は、このような現状を打破するため、近年、外国語教育に盛んに取り入れられている多読を公立中学校の英語授業に導入し、コミュニケーション能力の基盤となる理解力を育成する試みであり、多読を実践する中学生の英語学習に対する意識と英語力の変化を調査するものである。本稿では、公立中学校の教育課程に多読を組み入れる際の課題克服の一例として、共著者2名が計画、実践中ならびに実践後のそれぞれの段階で問題点を協議しつつ、栗下が勤務校において実行した実践例を紹介する。

2. 多読とは

(1) 多読の原則とその有効性

多読とは、読書によって学習言語を習得する学習法である。通常の語学授業で行われるような精読とは異なり、学習者が自分の好みや興味に従って読みたい本を選んで読み進め、その結果はあくまで物語の展開を知ることや知りたい情報を得ることなど、学習者自身の満足感のために行う学習であり、内容理解確認のための設問などによって理解度が評価される学習とは一線を画す。多読教材は教科書のように語学指導用に学習事項を組み入れた加工が施された文章ではなく、学習言語を母語とする読者を対象に書かれた原書である。したがって、学習者は、母語習得とほぼ同様の原理で外国語を習得することができる。

多読を利用した英語学習は、酒井（2002）が、日本人学習者が実践しやすいようにDay & Bamford（1998）の多読の10大特質を基盤に多読三原則を提唱して以来、大学、高専、高校を中心に全国に普及してきた。多読三原則とは、「1. 辞書はひかない、2. 分からない箇所はとばす、3. つまらなかつたら（理解できなかつたり、自分の興味に合わなかつたりしたら）本を取り換える」である。

多読は、学習者が個々の英語力と興味に合わせて読書を進める自律的学習であり、これまで授業で行われてきた精読とはその学習法において大きく異なる。特に顕著な違いは、精読が語彙や文法の知識を与えられた文章に応用して理解するのに対し、外国語学習における多読は、未知の語彙や文法構

1 岐阜県郡上市立八幡中学校, Hachiman Junior High School

2 学校教育講座, Dept. of School Education

造を文章の前後の文脈（コンテキスト）や挿絵などから類推して理解する方法である。類推理解は、文章の読み取りに最も必要だと言われる語彙知識の習得に有効だとされている。例えば、「～の上に」という語は英語では‘on’だと習うため、その知識を応用して「木の上の猫」を対訳すると‘a cat on the tree’になるが、正しくは‘a cat in the tree’である。今井（2016）は、語彙を学ぶということは、既習語彙の知識に照らし合わせて、その差異によって新しい語彙が何を意味するのか知ることで、対訳ではその意味を正確に把握することは不可能だとしている（p.85）。

また、類推理解は、認知科学において読解力を養成するための重要なスキルであるとされる。読書においては対訳のような一対一での情報処理能力ではなく、何層もの複雑な脳内処理を経る流暢な読解力が必要となる（e.g., 門田・野呂, 2004）。西澤, et al. (2010) は、訳読は、英文和訳によって英語の世界ではなく日本語の世界で認識するため読解に時間がかかり、「流暢な読み」を妨げるとしている。よって、Day & Bamford (1998) と酒井 (2002) は、多読において読書中に辞書を活用することを禁じており、正確さよりも流暢さを育成することを強調している。

多読において最も肝要なことは、理解できる本を読むということである。これはcomprehensible input（理解可能なインプット）と呼ばれ、1980年代にKrashenが打ち立てた理論に基づく。外国語の自然習得には、学習者の語学力よりも少し上回る理解可能なインプットが必要であり（Krashen, 2004）、未知語数が5%以内に収まる程度であれば理解可能であると言われている（Nation, 2013）。こうした研究結果の影響から、2016年に改訂された中学校英語検定教科書のNew Horizon（東京書籍）とNew Crown（三省堂）には、長文読解のために語数を意識できるよう、読解セクションの各ページに語数が表記されるようになった。

(2) 多読の先行実践

多読で英語力の向上を図るためには、大量の読書量が必要になる。多読量とTOEICの点数の相関性を調べた西澤とその調査チームは、高専の学生を対象にした実践で、累計語数が30万語を上回る頃からTOEICの点数に変化が現れ始め、100万語を超えたあたりから点数との相関性が見られると報告している（Nishizawa, et al., 2009; 西澤, et al., 2008; 2010）。このような客観的指標による英語力の向上は、中学生においては、読むことができる量は限られているうえ、TOEICのような標準化された試験がレベル的に適応できないため明らかではない。しかし多読により客観的テストにおいて英語力が向上したという幾つかの報告がある。Matsui & Noro (2010) の実践では、実験群は制御群に比べて読む速度（流暢性）が格段に速くなったと報告しており、金谷, et al. (1994; 1995) は、実践開始8か月後に実力テストの成績の上昇に有意差が認められたと報告している。

多読の成果は英語力のみならず、動機づけにおいても見られる。Takase (2011) は、英語を苦手とする大学生が多読によって自己効力感を高めたと述べている。また、中学生の実践においては、金谷, et al. (1994) は英語学習に対する態度の向上が見られたとし、Matsui & Noro (2010) は英語を読むことに抵抗感がなくなりスラスラ読める実感を持つ学習者が増加としている。

3. 公立中学校における多読実践の課題

このように、多読は語学力、動機づけの両面において有効であるが、中学校における多読実践報告の例は未だ少ない。しかもその多くが大学附属中学校か私立中学校であり、一般的な公立中学校での実践例で公表されているものは皆無に等しい。その大きな理由が、公立学校における教材と時間の確保の困難さにあると思われる。また、それと同時に、自然習得を目指す学習法に未だ疑念を持つ教師と学習者が少なからず存在するという事実がある。その教育観や学習観が障害となり、あえて予算と時間を確保してまで取り組もうとする教師や学校が少ないと考えられる。ここでは、教材と時間の確保、教育観や学習観の課題を明らかにする。

(1) 教材の確保

多読の最大、唯一の欠点は大量の多読教材が必要であるということである。つまり、学習者が自分の好みや関心に沿って書籍の選択ができるほどのジャンルと量を揃えることは予算がかかり、一般的な公立中学校では困難な場合が多い。大規模校であるなら学校設置自治体から支給される年間図書費1年分で一度に賄える場合があるが、中山間部の小中規模校であれば数年かかると考えられる。加えて、教員の異動という人事制度の問題から、多読教材の購入を始めても後継者に引き継がれるとは限らないため他の教員から承認が得られないことが多い。学校図書費以外の手立てとして、高瀬(2015)はPTA予算を挙げている。PTA予算はどの公立学校においても学校施設の整備や教育活動に必要な備品の購入などに充てられる年間経費である。本実践においても、多読教材購入にあたりPTA予算に依存したところが大きい。また、公共図書館を利用する方法もある。本実践では、岐阜県立岐阜県図書館の学校用貸出図書を利用して多読教材の補充を行った。岐阜県においては岐阜県立岐阜県図書館を含め、岐阜市立中央図書館、各務原市立中央図書館、多治見市図書館が英語多読本の充実を図る取り組みを実施しており、今後、学校用貸出図書として多読図書の貸出システムの拡充が期待できる。

いずれにしても、十分な多読教材の確保のためには、一校の一教員だけで整備することは不可能であり、学校司書、英語専科をはじめとする教員、学校管理職員、PTA会員、地方公共図書館など様々な関係者や関係機関と協力体制を確立する必要がある。

(2) 時間の確保

時間の確保においては、多くの教師が朝読書など、英語の授業外での自主的な読書の時間を思い浮かべるであろうが、英語力としての効果を目指すならば、高瀬(2015)はSustained Silent Reading (SSR) と呼ばれる授業内読書を推奨している。本実践においても、実践開始当初は、朝読書の時間に多読本の貸出を行っていたが、本を借りに来る生徒はごく一部の生徒に限られ、しかも、初心者はCDなどの音声を聴きながら読まないという訴えがあり、通常ホームルーム教室を利用する朝読書での普及はしなかった。それに加え、多くの公立中学校では、朝の空き時間や昼休みなどを利用して委員会や生徒会などの活動、学級ごとの係の活動などが仕組まれていることが多く、生徒たちは強い意欲がない限り、休み時間を割いて多読書籍の設置場所まで足を運び、英語で書かれた書籍を読むことはない。

多読を授業に組み込み、SSRの時間を確保するという事は教員にとって勇気がいることである。しかしながら、Nation(2013)によると、EFL(English as a Foreign Language)の環境下ではインプットの時間は総授業時間の4分の1を確保するのが理想的である。つまり週4時間の英語の授業の1時間すべてをSSRの時間として多読に充てることになる。文部科学省はゆとり教育の反省を受けて現状の授業時間を設定したため、多くの教員は、正規の授業に多読を導入した際にも学力が保持されるのか、また、教科書の学習事項がすべて網羅できるのかと不安を感じるであろう。そのため多くの場合、多読が導入されても、休み時間などを利用した生徒の自主的な学習としてしか取り扱われず、教師の支援不足や学習環境の整備不足などから時間の経過と共に立ち消える取り組みでしかない。

(3) 教育観・学習観の課題

教育観・学習観の課題は、英語教育を取り巻く社会通念の影響を受けている日本社会特有の大きな問題であり、多読による学習が敬遠されがちな土壌を育てている。特に、公立中学校という高校入試を最終出口とする教育システムの中で位置づけられている教育機関においては、多読のような英語力が客観的評価に現れにくい学習法は敬遠される傾向にある。学校現場ではコミュニケーション活動を通じた英語力の育成を謳っているが、実際は、文法訳読法による知識の注入を行わざるを得ない。事実、文部科学省の調査(2014)によると、授業中のコミュニケーション活動の時間は中学校3年間で

高学年に向かうほど減少傾向にある。このような環境下では、学習者は語彙や文法の知識を学習することが最短の学習方法であると思込み、単語の意味や文法表現を対訳で覚え、何度も綴りの練習をして家庭学習用のノートのページを埋めることに懸命になっている。こうした知識蓄積型学習においては、学習者が時間をかけて学習課題と対峙し、自ら課題を解決しようとする学習態度が育たないため、多読学習で必要不可欠な類推理解力の養成が困難になる。早急な結果を求める受験社会では多読のような認知理解力に訴える学習法は浸透させることは難しい実態がある。

4. 実践

この章では、上記3つの課題をいかに克服したか、岐阜県中山間部の公立中学校の全校生徒を対象にした約1年間に及ぶ多読実践を例に挙げ、実践方法とその成果を紹介する。

(1) 実践方法・教材・レベル

実践方法

本実践では、酒井・神田 (2005)、古川・河手 (2004) 提唱の多読の実践方法に準じ、「読みやすさレベル (YL)」と称する日本人学習者の難易度指標を使い、YL0.0からレベル順に読み進める方法を採用した。学習者は一冊読み終わるごとに記録用紙に感想などのコメントとともにその本の語数を記録する (図1)。その累積語数をグラフにしたものが図2である。また、学習者が学習の目安とするために、累積語数グラフには放射線状に2本の直線を書き入れ、一定のペースで読み進める指針とした。さらに、教材のシリーズごとに読みやすさレベルと語数を書き入れたリストを配布し、学習者が読んだ本を塗りつぶして目標達成度が可視化できるように工夫をした (図3)。

多読授業では、50分の授業時間のうち35分間をSSRに充て、最初の5分を選書に、最後の5分を片付けに充てた。そして、途中5分間の休憩を設け、質問などを受け付ける相談タイムとした。

No.	月日	タイトル (題名)	出版社	YL	ページ数	終	読書時間 (分)	感想、メモ、読んだ内容など
1	12/28	Is it?	ORT	0	3行目	終	10	おもしろかった。絵を見ながら読んでわかった。
2	1/3	What a Bad Day!	ORT	0.2	終	55	3	What a Bad Day! was. What a good day! は何曜日か。毎朝の朝はいい。I wish the ... を使って
3	1/3	The Ice Cream	ORT	0.2	終	33	4	*****
4	2/3	The Big Egg	ORT	0.3	終	72	4	*****
5	2/3	Poor Flippy	ORT	0.3	終	79	4	*****
6	2/3	Put It Back	ORT	0.3	終	46	5	*****
7	2/3	The Wacky Tooth	ORT	0.3	終	73	3	*****
8	2/3	Biff's Aeroplane	ORT	0.3	終	65	2	*****
9	2/3	Floppy the Horse	ORT	0.3	終	97	2	*****
ここまでの合計						2075		

図1. 多読記録用紙

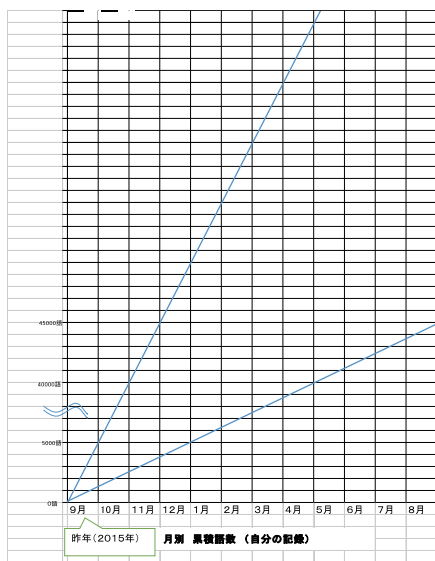


図2. 累積語数グラフ

Rec	Title	著者名	Word cou	YL
OK 1	Bad Boy, Billy!	G.Rose	107	0.4
OK 2	Billy's Box	J.Prater	185	0.4
OK 3	Clever Tortoise, the	G.Rose	176	0.4
OK 4	Dan's Box	J.Prater	107	0.4
OK 5	Everyone is Reading	J.Partridge	162	0.4
OK 6	Grainbread Man, the	G.Rose	253	0.5
OK 7	Here Comes Everyone	T.Bradman	80	0.4
OK 8	Liam and the Mouse, the	G.Rose	94	0.4
OK 9	Lucy's Box	J.Prater	101	0.4
OK 10	Maonit Owl, the	R.Brown	135	0.4
OK 11	Not Yet, Nathan!	S.Perry, J.Rose	117	0.4
OK 12	Please, Miss Miller!	T.Bradman	177	0.4
OK 13	Raven and the Fox, the	G.Rose	96	0.4
OK 14	Rhyming Riddles	M.Grassie	95	0.4
OK 15	This is the Register	T.Bradman	82	0.4
OK 16	Tortoise and the Hare, the	G.Rose	139	0.5
OK 17	Wayne's Box	J.Prater	114	0.4
OK 18	What's the Time?	T.Bradman	77	0.4
Total			2297	

図3. ブックリストの例

(Cambridge Storybooks)

教材

本実践で使用した教材は、オックスフォード大学出版社のOxford Reading Tree (ORT) パック (YL0.1~1.0) の151冊 (総語数39,876語) を基幹教材とし、既存の学校図書(YL0.0~1.5程度)の66冊 (総語数147,701語) を加えた計217冊で開始した。また、2016年1月より、PTA寄贈図書として151冊 (総語数86,643語)、2016年5月より、私的研究費である公益財団法人岐阜県教育振興会からの教育研究奨励金で購入した36冊 (総語数45,392語) を新たに追加、さらに2016年4月より岐阜県立岐阜県図書館の学校貸出用の多読書籍を学期ごとに40冊程度 (総語数約35,000語) 加え、合計約440冊 (総語数約35万5,000語) の教材を揃えた。また、学習者が自分の英語のレベルに合った教材を選択しやすく、どのくらいの量を読んだか自己モニタリングができるように、多読本には一冊ごとに読みやすさレベル (YL: Yomiyasusa Level) と総語数を表示した。

実践開始当初、学校図書館の既存洋書のほとんどは学習者の英語力を遥かに超えたものであったため、学校図書費で新たに教材購入を申請したが承認は得られなかった。そのため、基幹シリーズ (ORT) は筆者の自費で購入した。しかし、ORTはレベルがStage 4を超えたあたりからレベルが合わず理解できないと訴える学習者が現れたため、PTAに他シリーズの購入を依頼したところ承認され、学習者の要望に応えることができるようになった。

ORTはイギリスの幼稚園から小学校低学年で使用されている国語の教科書で、一般的に多読初心者向けに推奨されているシリーズである (古川・宮下, 2007)。YL0.0~1.0のレベルが揃い、学習者が段階的に学習を進められる絵本である。そのほとんどが朗読音源のCD付きか無料でダウンロードできるようになっており、中学生のような学習初期段階の学習者には最適である。本実践では、音声にアクセスできるようにパソコン室を使用した結果、どの学年においても半数以上の学習者が音声を聴きながら読書を行った。音声の利点について学習者からは、「文字だけだと理解できないが音声を聴きながら読むと流れで理解できる」、「疲れたときは音声を聴く」などの意見が聞かれた。ORT以外のシリーズにおいても近年はCDが付随するか音声をダウンロードできるなど利便性が高くなっている。ただし、音声が必要かどうかはあくまで学習者の好みであり、音声がなくても読み進めることができる学習者も多数存在した。

実践を進めるうちに、学習者が楽しみながら多読学習を行っている様子から学校職員や公共図書館などの関係諸機関からの協力が得られるようになり、2016年度から学校図書費の一部を多読教材購入費に充てることができるようになった。現在では500冊以上 (総語数にして50万語以上) の多読教材を保有し、本実践の最多量28万語を読破する学習者の学習意欲に応えることができる量を確保することが可能になっている。

レベル

教材の選書で重要なことは学習者が読めるレベルを見極めて、それ以下の易しいレベルの本を選ぶことである。精読においては、学習事項を網羅することが最優先されるため、教師はなるべくレベルの高い本を選ぶ傾向にある。本実践での学校図書館の蔵書は、こうした考えに基づいて選書が行われたため、そのほとんどが多読初心者には不向きであった。学習の目標が「やさしくて短い文」から「難しく長い文」を理解することならば、精読においては、その学習経路で、「難しく短い文」の理解という道筋を通るのに対して、多読では、「やさしくて長い文」の理解という道筋を辿る (古川・河手, 2004, p.12)。つまり、自分の英語力の範囲内で十分に理解できる文を大量に読むことが肝要である。ORTのYL0.0は、題名しか文字がない絵本である。しかし、多読では、たとえ英語教師であってもYL0.0から読み始めることが推奨されている (e.g., 古川・河手, 2004; 酒井・神田, 2005)。

したがって、教師は、高額な教材費を有効に活用するために、対象となる学習者の英語力の実態から教材レベルを把握したうえで細心の注意を払って選書を行わなければならない。本実践では、中学

生ではGraded ReadersのYL1.0 (CEFR³の基準でA1程度) 以下のレベルが適切であることが判明した。

(2) 成果

概要

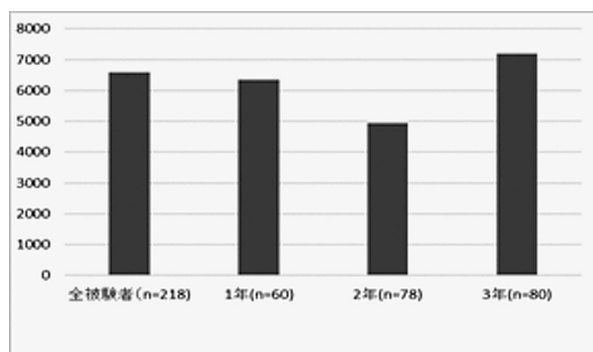


図4. 全校・学年別累積語数 (中央値)
—中間調査—

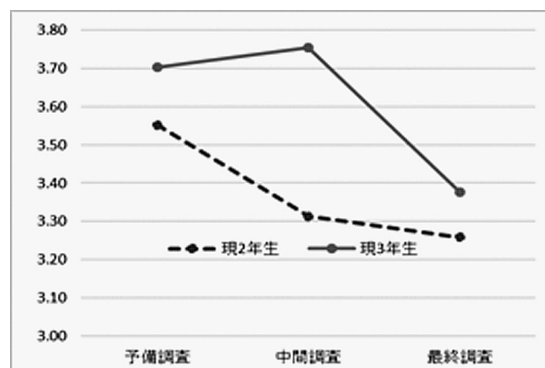


図5. 学年別和訳度の推移

実践は2015年9月15日から2016年10月1日まで行い、途中アンケート調査を2016年3月上旬 (中間調査) と2016年10月上旬 (最終調査) の2回実施した。その結果、全被験者の総語数中央値が約1万8千語、最高多読者は28万語を達成し、中学3年間分の延べ語数が約6,000語である検定教科書と比較すると、本実践ではその約3倍以上のインプット量となった。

最終調査における学年別の総語数中央値を比較してみると、高学年は低学年よりも読む量が多く、学習経験が多いほど多読量も多くなる傾向があった。しかし、中間調査においてはこの傾向は、必ずしも見られず、現3年生 (2年生)⁴ は現2年生 (1年生) よりも少なくなった (図4)。その原因は、学習法への疑問から多読に対する否定的な感情を持ち、多読が進まなかったことにある。実際、現3年生においては、中間調査時では類推理解法による学習法が定着せず、むしろ大量の英文の処理のために和訳度が高くなったことがわかる (図5)。

中間調査において、他学年と異なり現2年生で類推理解法による学習が定着しなかった原因は、通常授業における指導法との不一致である。多読実践は多読の時間を週1回行い、残り3時間は各授業担当者に任せ、検定教科書を利用した通常教授を行った。そのため、各指導者別の教育観に基づく教授が行われ、多読に関する識見の有無が教授法に影響を及ぼしていることが判明した。現2年生で多読の成功が認められなかった理由は、多読有識者が英語教授にほとんど関わることがなかったからであると考えられる。

学習法転換の試み

中間調査以降は、複数の英語担当教員間で教授法が相違していることの対策として、教授ならびに評価において全面的に多読学習を意識した方法を採用するよう教員間で共通理解を図り、引き続き、多読を通常授業と並行して実施した。具体的な改善策は次のとおりである。1) 通常授業では訳読を一切廃し、多読の学習法と同様に類推理解法で英文を理解するための必然性のある教授を行う。2) パフォーマンステスト (対話や作文などの運用力のテスト) の評価全体に占める比重を高くし、定期

³ CEFRとはCommon European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」の略称で、語学のコミュニケーション能力別のレベルを示す国際標準規格としてヨーロッパを中心に幅広く採用されつつある指標。

⁴ 年度が変わったため、旧1年生を現2年生、旧2年生は現3年生と表示。

試験を知識を問うパワーテスト形式から流暢性を問うスピードテスト形式に変更する。

対策1) に関しては、教科書の読解セクション用に図6のような共通授業プリントを作成し教授法と多読学習の一貫性を図った。内容は、読解を助けるための事前活動、速読による内容理解、学習事項を確認するための事後問題の3部門から成り立っている。事前活動では読解に必要な語彙のみ提示し、それに付随した同義語選択やスキミングなどの活動を行い、速読では、時間を計測しながら3回読み取る機会を与え、毎回、黙読後に内容確認問題に取り組みさせた。事後問題では、新出文法事項を含んだ英文を並べ替えや書き取り式でテストをし、すべての学習活動終了後に学習事項を確認する機会を設けた。

対策2) に関しては、特に長文問題とパフォーマンステストを変更した。長文問題は、これまでの教科書やワークブックでの既習文章での定着度確認問題ではなく、全体の5%に収まる程度の未知語を含んだ初見文章を出題し、読解用授業プリントの内容確認設問と類似した形式の問題を出題した(図7)。また、パフォーマンステストにおいても、時間制限と目標語数を明確にしたうえで、作文に取り組みさせるなど流暢性の育成を目指した(図8)。

★ 読む前に…

1. ブラジルに関する地名(国の名, 川の名, 山の名, 都市の名など)は, 何回出でましたか。
_____回 かかった時間 ____分 ____秒

2. Word Builder

● 下の語句の中で, 地理に関するもの(国名, 川, 地形 など)を選んで, ○で囲もう。

the oxygen	the Amazon	Brazil
electricity	a rain forest	

● 動詞の意味(関連のあるものをマッチングさせよう)

a) huge	・	・あ) make
b) produce	・	・い) %
c) percent	・	・う) big

★ 読んでから…

● 指示に従って, 文を書きかえよう。

The Amazon is important now. ('for many years' 「何年もの間」を付け加える)

図6. 読解用プリント(例)

4 次の文章は, アマゾンの熱帯雨林について書かれたものです。よく読んで, 下の問いに対する最も適する答えを1つずつ選び, 記号で答えなさい。 【理解】(2×5点)

<注意> 多少の知らない語句があっても, 文脈から推測しなさい。なお, 多少の語句の意味は下の*印のところに書いてあるので参考にしてもよい。

The Amazon in South America has the world's largest rainforest. It covers an area that is about the size of China, but it is getting smaller. It is rich in plant and animal life. In fact, there are thousands of different kinds of animals. There may also be many more. And we do not even know about them. However, when the forest gets smaller, these plants and animals are being killed.

Why are the forests getting smaller? The demand* for beef in rich nations is really high. We do not have enough room for all of the cows we want to eat. So, people cut down trees in the Amazon to make land for more cows. That is one major reason. People also cut down the trees because there is a demand* for wood.

Cutting down rainforests is a serious problem. For one thing, trees are good for the air because they can help to clean it. Plus, there are a lot of plants and animals in the rainforest. We can learn a lot from them. The native people* of the Amazon know a lot about these plants and animals. For example, some of the local plants can cure diseases. We could make medicine from some of these plants, but not if they are lost.

It is difficult for the local governments* to protect the forest because these are poor countries. They are trying to make money, so these countries say OK if large companies want to buy the land and cut down the trees. The Amazon rainforest is being cut down quickly. If people keep cutting down trees quickly like this, there will not be any rainforests left in 2050. That is a scary thought*.

*demand: 欲しいという要求 *native people: 現地の人々。
*the local governments: 地方政府。
*a scary thought: 恐ろしい考え。

(1) この文章は何について述べているか。
ア 面積が狭くなってきているアマゾンの熱帯雨林について。
イ アマゾンの熱帯雨林に住む動物たちについて。
ウ 病気の新しい治療法について。
エ 上のどれでもない。

(2) この文章で, 筆者が最も言いたいことは…
ア アマゾンの熱帯雨林には, 私たちが知らない動物が多くいる。
イ アマゾンの熱帯雨林には 2万種類もの植物が育っている。
ウ アマゾンの熱帯雨林は, 中国と同じくらいの広さである。
エ 熱帯雨林の木を切り続けることは大きな問題である。

(3) アマゾンの熱帯雨林が小さくなってきている理由について, 筆者が述べていないことはどれか。
ア 消費者の牛肉への要求。
イ 消費者の木材への要求。
ウ 道路建設への要求。
エ 上のどれでもない。

図7. 定期テストの長文問題(例)

英語力の向上

指導法と評価法を改善した結果、当初は授業での3回に渡る速読において理解確認問題3問のうち、1問程度しか正解しない学習者が多かったが、多読が進行するにつれ、ほぼ全員が全問正解を果たすことが多かった。また、プリントの事後問題では、新出学習事項を事前に明示していないにもかかわらず、事前活動と3回の速読でほとんどの学習者が構文を理解することができていることがわかった。これにより、新出語彙・文法の対訳による明示は読解理解のためには必要がないことが明らかになった。定期テストの長文問題では平均で毎回60%以上の正答率が保持でき、多くの学習者が「スラスラ読めるようになった」、「長文に対する抵抗感がなくなった」などの実感を持つようになった。また、対話や作文においては全体的に産出する英文の量が増加した。特に作文では10分間で70~100語程度の文章が書けるようになり、使用する語彙の多様化も見られた(図8)。

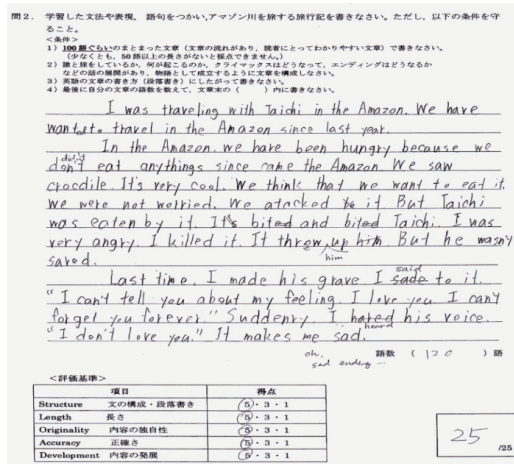


図8. 作文(パフォーマンステスト)における解答例

5. おわりに

多読の実践により、多くの学習者が英語学習に対して以前よりも好きになったと感想を述べている。毎週1回の多読授業を楽しみしており、パソコン室の使用許可が下りないときは、代替の時間がいつか尋ねに職員室まで来る生徒がいる。また、自ら申し出て多読本を時間外で読む生徒も増えてきた。当初は、英語の授業の1/4を多読に割くことに不安を感じたが、多読が進行するにつれ学習者の理解力も高くなってきたため、学習進度には何も支障がなかった。むしろ、以前は不可能であったオールイングリッシュの授業が成立し、コミュニケーション活動に長文の読み取りを組み入れるなど、以前よりも実社会を想定したダイナミックなコミュニケーション活動が仕組めるようになった。本実践では、多読は学年による学習歴の差よりも教員・生徒の学習観の持ち様でその成否が決定されることが判明した。多読は長期に渡る実践が不可欠という特性があるため、暗記訳読の学習観が定着しない早期の、学習初期段階(中学校1年次)での導入が望ましい。今後、多読への理解が広がり、教育委員会、公共図書館などの関係諸機関の協力により、公立中学校においても多読学習が可能な教育環境が整備されることを望む。

【参考文献】

Day, R. R., & Bamford, J. R. (1998). Extensive Reading in the Second Language Classroom. New York: Cambridge University Press.

古川昭夫・河手真理子(著), 酒井邦秀(編). (2004). 『今日から読みます英語100万語』. 東京: 日本実業出版社.

古川昭夫・宮下いづみ(2007). 『イギリスの小学校教科書で楽しく英語を学ぶ』. 東京: 小学館.

今井むつみ. (2016). 『学びとは何か—<探求人>になるために』. 東京: 岩波書店.

門田修平・野呂忠司. (2004). 『英語リーディングの認知メカニズム』. 東京: くろしお出版.

金谷 憲, 長田雅子, 木村哲夫, 葉袋洋子. (1994). 「中学生英語多読プログラム —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). 「英語多読の長期効果 —中学生と高校生プログラムの比較—」. 関東甲信越英語教育学会研究紀要 (9), 21-27.

- Krashen, S. (2004, 3 20). Principles and Practice Second Language Acquisition. Retrieved from Stephen D Krashen: www.sdkrashen.com
- Matsui, T., & Noro, T. (2010). The Effects of 10-Minute Sustained Silent Reading on Junior High School EFL Learners' Reading Fluency and Motivation. ARELE, 21, 71-80.
- 文部科学省. (2014年12月1日). 「平成26年度 英語教育実施状況調査（中学校）の結果概要」. 参照先: 文部科学省: http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/06/04/1358566_02_1.pdf
- Nation, P. (2013b). What Should Every EFL Teacher Know? Seoul: Compass Publishing.
- Nishizawa, H. Y. (2009). The impact of a 4-year extensive reading program. JALT 2009 Conference Proceedings, 632-640.
- 西澤, 吉岡, 伊藤. (2008). 「英語運用能力に与える英文読書量の影響」. 『日本工学教育協会 平成20年度工学・工業教育研究講演会講演論文集』, 12-13.
- 西澤, 吉岡, 伊藤. (2010). 「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」. 『日本工学教育協会 平成22年度工学・工業教育研究講演会公演論文集』, 456-457.
- 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.
- 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』. 東京: 大修館書店.
- Takase, A., & Otsuki, K. (2011). The Impact of Extensive Reading on Remedial Students. Kinki University Center for Liberal Arts and Foreign Language Educational Journal, 2 (1), 331-345.
- 高瀬敦子. (2015). 『英語多読・多聴マニュアル』. 東京: 大修館書店