

中学2年生におけるアクティブ・リーディングの試み ー速読・多読から「話す」「書く」活動へー

畑江美佳 (HATAE Mika)

鳴門教育大学

福池美佐 (FUKUIKE Misa)

鳴門教育大学附属中学校

藤滝香織 (FUJITAKI Kaori)

鳴門教育大学附属中学校

要約

新学習指導要領の中で、「主体的・対話的で深い学び」の視点から学習過程の改善が求められている。本研究では、中学校における速読・多読活動を、アクティブ・リーディングとして再構築することを試みた。2019年1月から12月まで、鳴門教育大学附属中学校2年生の授業において、速読・多読活動に「書く」「話す」活動を加えていった。被験者は中学1年時より速読・多読を継続しており、その成長に伴いより深い学びを求めるようになった。そこで、速読した教材を使用し、グループで役割分担をして「読む」活動から「書く」活動へと移行させ、それをグループで「話す」（発表、やりとり）活動へと発展させた。その結果、読みの速度が有意に上昇したことに加え、生徒は、「読む」「書く」「話す」ことを肯定的に捉え、それらの技能が上がったと感じていた。

(キーワード：速読・多読，アウトプット，アクティブ・リーディング)

1. はじめに

1.1 研究の背景

新中学校学習指導要領「外国語」の目標は、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を育成することを目指す」とされ、「話すこと」を「やりとり」と「発表」に分け、4技能5領域の指導を打ち出した（文部科学省、2018）。一方、2018年にCEFR（Common European Framework of Reference）は、Listening comprehension（リスニング理解）、Reading comprehension（読解力）、Spoken interaction（やりとりしながら話すこと）、Written interaction（応答返信、メール、SNS）、Spoken production（発表形式、プレゼン）、Written production（topic作

文, essay), Mediation (仲介, 複数話者, 複数言語者との対話) の 7 技能を設定した (ECOM ネット, 2019)。

新中学校学習指導要領の内容のうち「読むこと」については、「話の内容や書き手の意見などに対して感想を述べたり賛否やその理由を示したりなどすることができるよう、書かれた内容や考え方などをとらえること」とあり、具体的には、「「読むこと」を通して得た知識等について、自らの体験や考えなどに照らして「話すこと」や「書くこと」と結び付けることが大切である」と述べられている。

1.2 研究の目的

2020 年度から全面実施となる小学 3・4 年生の外国語活動, 5・6 年生の外国語科を想定し、鳴門教育大学附属小学校では、2014 年度の 3 年生を対象に英語の文字指導の研究を始め、彼らと並走する形で 4 年間、段階的・継続的な文字指導の研究を継続してきた (鳴門教育大学小学校英語教育センター, 2019)。2018 年度、小学校で読み書きの素地を養って中学 1 年生になった生徒のリーディング力を高めるために、継続的に速読・多読の実践を行ったところ、WPM (words per minute) の上昇に有意差が表れた (畑江・福池・藤滝, 2018)。

本研究の目的は、中学 1 年時に有効性が確認された「読み」が中心である速読・多読活動を発展させ、中学 2 年時にそれをアクティブ・リーディング⁽¹⁾として、「話す」「書く」のアウトプットに繋げる方略を探ることである。

2. 先行研究

鳴門教育大学附属小学校英語科の実践研究では、「読む」ことに焦点を当て、小学 3 年次より英語の音素への気付き (phonemic awareness) を育むボトムアップ的な指導と、簡単な絵本を一人読みするようなトップダウン的な指導を組み合わせたバランスト・アプローチ (鈴木・門田, 2012) による指導を継続してきた。その結果、phonemic awareness を促す指導により、児童は英語の「文字」を見てその音素レベルでの「音」を発することができるようになった (畑江・長倉, 島田・段本, 2015)。さらに、簡単な絵本を用いたサイト・ワード・リーディングの指導により、語彙の獲得及び一文レベルの意味理解に繋がったことを確認した (畑江・段本, 2016)。その後、小学校で「読む」素地を身につけた児童に対して、中学 1 年時に速読・多読の活動を 9 回導入した。その結果、WPM の上昇に有意差がみられたことに加え、生徒は、英語で読むことに親しみを持ち、もっと読んでみたいという意欲を持つようになった (畑江・福池・藤滝, 2018)。

3. 調査

3.1 リサーチ・クエスチョン

先行研究に見られるように、中学 1 年時、殆どの生徒が自立的に速読・多読に取り組むことができた一方で、今後、それを「話す」「書く」というアウトプットに繋げる方

略の必要性を感じた。さらに、受動的になりがちな「読む」学習を、アクティブラーニングの要素を取り入れた能動的な学習として、その指導法を検討することにも意義を感じた。そこで、以下のリサーチ・クエスチョンを設定した。

1. 中学2年生の速読・多読活動で、500～700語を有する教材を使用し、生徒のWPMを上げることはできるか。
2. 中学校中期の英語学習におけるアクティブ・リーディングは可能か。

3.2. 被験者・調査期間・使用教材

鳴門教育大学附属中学校に在籍する2年生131名を対象に、前年度から行っている速読・多読の実践を継続した。調査期間は2019年1月から12月である。2018年12月までは、日本国内でも知られている寓話が多く扱われた *Folk & Fairy Tale Easy Readers: 15 Classic Stories That Are Just Right for Young Readers* (Scholastic, 2009) を使用した(表1)が、中学1年生の後半から既習の語彙や文法が増加することや、生徒へのアンケート結果では多くの生徒が英語での読み物に親しみをもち、他の読み物を求めていることから、2019年1月から、生徒と同世代の登場人物が毎回登場するフィクションシリーズが収録された Oxford Read and Imagine (Oxford University Press, 2014) から7話、社会科学的な内容であるノンフィクションシリーズが収録されている Oxford Read and Discover (Oxford University Press, 2014) から2話を選択し、合計9話を使用することとした(表2)。

選書にあたり、既習単語や文法に配慮したことに加え、中学2年生で行われる職業体験や修学旅行などの行事や季節も考慮した。シリーズの中から、可能な限り生徒が内容に興味や関心を持つことができるものや、物語の場合は登場人物に共感を持ちやすい設定や内容かどうかという点を吟味した。これら9話の多読教材を使用し、2019年1月から2019年12月まで50分授業を計16回設けた。

表1 2018年使用教材と語彙数

1. The Little Red Hen (259)
2. The Three Little Pigs (242)
3. Martina the Cockroach (242)
4. The Tortoise and the Hare (252)
5. The Three Billy Goats Gruff (244)
6. The Gingerbread Man (276)
7. Stone Soup (229)
8. The City Mouse and the Country Mouse (373)
9. The Elves and the Shoemaker (388)

表2 2019年使用教材と語彙数

1. Rainforest Rescue (物語) (513)
2. Clunk in Space (物語) (505)
3. Ben's Big Swim (物語) (507)
4. Clunk's New Job (物語) (673)
5. Jobs (ノンフィクション) (789)
6. The Big Storm (物語) (650)
7. In the Big City (物語) (639)
8. Cities (ノンフィクション) (775)
9. Can You See Lions? (物語) (663)

3.3 指導内容・方法

(1) ペアによるスピーキング活動

2018年に使用した物語の語数と、2019年に使用する物語の語数には100語以上の差があったため、6話までは1つの話を2回の授業に分けて取り扱った。物語の中に

は、意味理解に必須の重要語彙が存在する。それらに関しては、毎回授業の導入時、画像や既習表現と結びつけながらパワーポイントを活用して英語で生徒への導入を行った。さらに、生徒の「聞く」「話す」活動に繋げるために、写真を見て重要語彙を英語で説明する生徒と、それを聞いてその語彙を当てる生徒によるペア活動を行った。

ペア活動の目的は、写真を見ていないペアの相手から動物の名前を引き出すために、即興の英語を話させることにある。この活動では、クラスのほぼ全員がペアの相手の説明した動物の色や体の特徴などを聞いて理解をし、正しい動物の名前を30秒以内に言い当てることができていた。語彙学習をリスニング・スピーキングと結びつけた練習法である。

(2) 個別に行う速読

次に、物語のプリントを速読する(付録1)。スクリーンにセットされたタイマーを使い、読み終えた生徒からその時間を個人ファイルの一覧表に記入する。その後、WPMを算出し、毎回の速読におけるWPMの増減をグラフにする。早く読めることを目標として速読活動を開始した中学1年時より、決められた時間内に話を大まかに理解して読み進めることが中学2年次の目標であると説明し、日本語で新聞や雑誌を読む時を想定させ、速読のルールの共通理解を図るように努めた。速読後に、「時間内に読めているか」「現在より読むスピードを上げられるか」「WPMが伸びていても内容理解の正答率が著しく下がっていないか」等の確認作業及び、話の結末を英語か日本語で書くサマリーの訓練をした。そして、書いたものをペアやクラス全体で確認することを段階的に取り入れた。このようなライティング活動を速読後に行うことで、生徒は、速読・多読が他の生徒との競争やWPMを単に上げることが目標ではなく、意味を理解することが目標であると理解して速読をするようになった。

(3) グループによるライティング・スピーキング活動

速読に入る前に、Speaking Activityのワークシートを配布し(付録2)、Step1では、速読前に、4人1組のグループ内で異なる役割を分担した。教師は、各自がそれぞれの目的を持ってリーディング活動に入ることができるように説明と支援を行った。各役割は、①Title Maker(話の内容に合ったタイトルを考える)、②Question Maker(話の内容に合った質問を作る)、③Summarizer(2文以上で話の要約をする)、④Illustrator(話の内容を簡単なイラストで表現する)である。本ワークシートは、Daniels(1994)によるRole Sheets(役割シート)の一部を参考に作成した。

最初の速読を終えた後、各自が役割に分かれてStep2の「書く」作業に入る。読む時間には個人差があるため、読み終わりWPMの計算と記録記入をした生徒から役割分担作業に入ることで、時間のロスを減らすことができた。また、分担されたタスクでは、話の内容や流れを正確に捉える必要があるため、文章を再度読み返すことが求められ、「読みながらその内容をサマライズして書く」という「読む」「書く」を同時進行で行う姿が見られた。

各自で「書く」作業をした後、Step3では、その内容をグループメンバーに伝え合う

「話す」活動に移る。その際、お互いに話の内容を再確認し合い、自分の意味の捉え方を修正する姿が見られた。5～7分の所要時間を全体で確保しているが、生徒には与えられた1分間で可能な限り自分の考えをまとめ、英語で伝えられるように準備をするよう助言を行った。役割毎に担当者が自分の考えを述べるが、それ以外の3人の聞き手も、話し手が考えたタイトル、内容に関する質問、要約、時系列に描かれたイラストについて、しっかりと「聞く」ことが求められ、コメントや質問、応答を行う即興性のやりとりをすることとなる。

教師は、活動の前に全体に向けて話し手と聞き手の両方のモデルを示し、会話をつなげる表現をホワイトボードに書いて常に提示しながら各グループを巡回した。その際、会話が停滞しているグループへは、会話のきっかけとなる発問を行うこともあった。

(4) 振り返り

最後に、Step4で生徒自身が全体の活動を振り返る時間を設けた。まず3つの項目「会話をつなげることができたか」「自分の思っていることを話すことができたか」「即興で話すことができたか」について自らの活動を振り返る。次に、4つめの項目「その他の気づき」に、お互いに会話したことで知り得たグループメンバーの考え等を書いていく。その際「話す」やり取りだけでは気がつかなかった内容や、語彙や文法などについて指摘できるように教師は助言を行った。

4. 結果と考察

4.1 調査結果

4.1.1 WPM の分析

129名の速読1回目の平均値が185.5wpm、16回目が228.2wpmであった。Wilcoxonの符合付順位検定にかけた結果、生徒のWPMは1回目と16回目の数値に1%水準で有意な差が確認され($Z(129) = -5.826$, $p = .000$, $r = .51$) 効果量は大であった(表3)。

表3 WPM1回目と16回目におけるWilcoxonの符合付順位検定による結果 (N=129)

多読調査	中央値	75 パーセント タイル値	検定統計量 (Z 値)	有意確率 (p 値)	効果量
1 回目	157.00	208.500	-5.826 ^b	.000**	.51
16 回目	189.00	248.000			

** $p < 0.1$

4.1.2 アンケート調査結果

「読むこと」「書くこと」「話すこと」について活動後にアンケートを実施した。アンケートの選択肢は、[5.とてもそう思う 4.どちらかといえばそう思う 3.どちらでもない 2.どちらかといえばそう思わない 1.そう思わない]である。5と4の合計値を「肯定的」な回答として捉えることとする。

(1) 「英語を読むスピードは速くなったと思いますか」 (図 1)

肯定的な回答が 73% (95 名) である。7 割強の生徒が速読の効果を感じている。昨年度 9 回の速読・多読を経験していることに加え、今年度さらに 16 回継続して行い、WPM のグラフを付け自己の読みのスピードを可視化したことで、速読の効果を確認できていた。

(2) 「知らない単語の意味を推測しながら読めましたか」 (図 2)

肯定的な回答が 79% (104 名) である。約 8 割の生徒が推測しながら読むことが可能だったと考えていることが分かった。「曖昧さに耐えながら推測して読む」能力の向上が期待できる教材であり指導法であったと考えられる。

(3) 「物語のあらすじを読み取ることができましたか」 (図 3)

肯定的な回答が 83% (109 名) であった。8 割強の生徒が文章の内容理解ができていたと感じている。新学習指導要領でも「必要な情報を把握する力」を重要視しており、速読・多読の訓練が、その力の育成に有効であるとも考えられる。

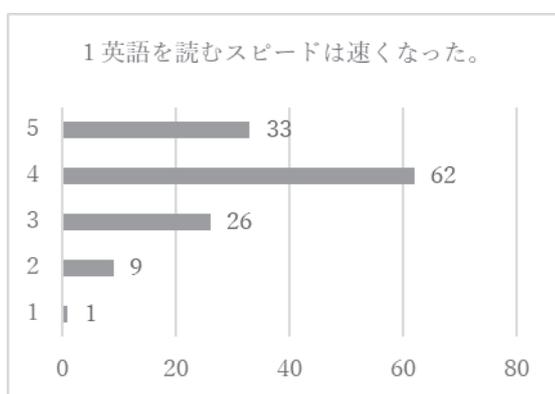


図 1 英語を読むスピードは速くなった

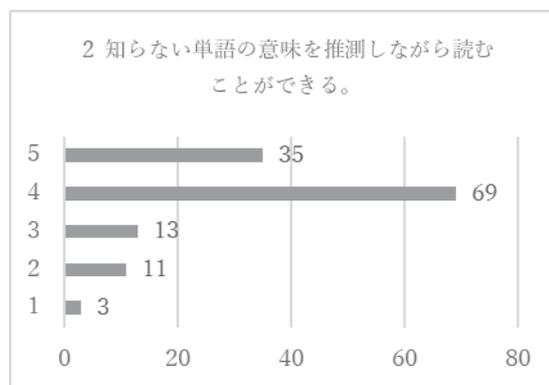


図 2 推測しながら読むことができた

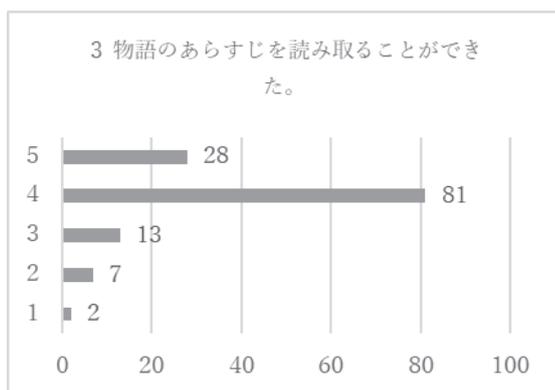


図 3 あらすじを読み取ることができた

(4) 「短時間（時間内）に英語を書く量は増えましたか」 (図 4)

肯定的な回答が 73% (95 名) である。7 割強の生徒が、時間内に書く量が増えたと感じている。時間をかければ英語を書くことはできるであろうが、速読後に短時間でそれができるようになる訓練を継続したことが数値に表れたのであろう。

(5) 「伝えたいことを英語で書くことができましたか」 (図 5)

肯定的な回答が 80% (105 名) である。8 割の生徒が、自分の伝えたいことを英語で書

くことができたと感じている。これも、教科書ではなかなかできない「読んだことをもとに、伝える文章を書く」という経験が生きていると思われる。

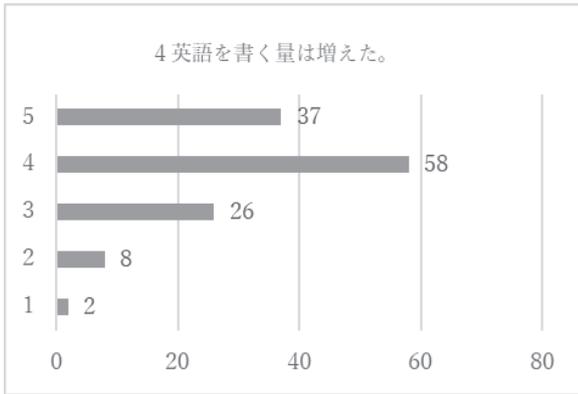


図 4 英語を書く量は増えた

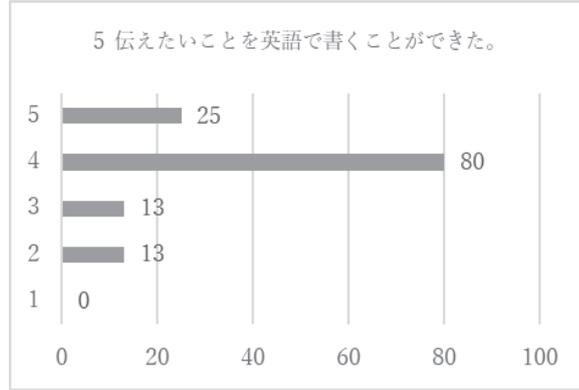


図 5 伝えたいことを英語で書くことができた

(6) 「いろいろな英語表現を使って会話をつなげて話すことはできましたか」 (図 6)

肯定的な回答が 77% (101 名) である。8 割弱の生徒が、会話をつなげることができたと考えている。会話をつなげるための表現を学び、それを繰り返し使ったことで、英語での「やりとり」ができるようになったと感じている。

(7) 「即興で話すことができましたか」 (図 7)

肯定的な回答が 63% (83 名) である。6 割強の生徒が、即興で英語を話すことができたと感じている。即興による会話に関しては、今後、本活動を継続することで伸びがみられるのか、他の方法を検討すべきかを見極める必要がある。

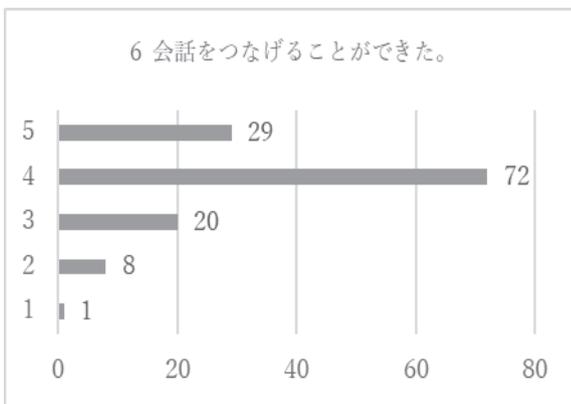


図 6 会話をつなげることができた

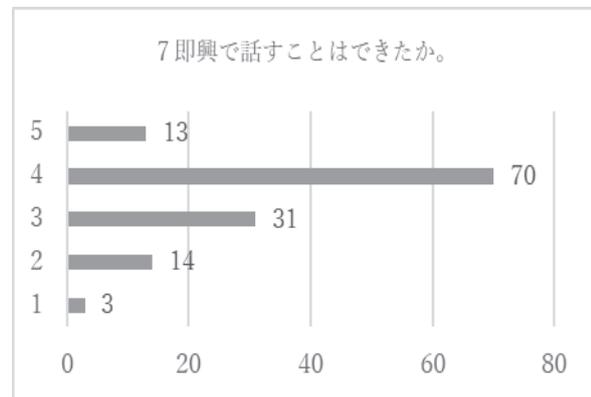


図 7 即興で話すことができた

4.1.3 自由記述結果

「活動中に難しいと感じたとき、解決するためにしていることがあれば教えてください」という生徒自身の英語学習に対する方略を問う質問と、自由記述 2 の「速読・多読」「書く」「話す」グループ活動の感想」の回答は、KH Coder (<http://kncoder.net/>) による共起ネットワークにて可視化した。生徒の感想の中で、特徴的な共起ネットワークが見られた部分を検討する。

(1) 自由記述 1 の結果 (図 8)

難しいと感じた際の生徒自身の方略に関して強く表出していたのは、『単語』『分かる』『意味』、『ない』『辞書』『使う』といった単語のまとまりである。同様に『聞く』『先生』『友達』『班』『文法』というまとまりもみられた。「私は、単語がわからないときが多いのでグループのメンバーにまずたずねます。グループメンバーもわからないときは、辞書を引いたり、先生にたずねたりします」「読めない単語があるとき、辞書を使う、先生に聞く」との回答があった。他には、『前後』『文脈』『推測』の単語のまとまりが見られる。「リーディングで単語の意味がわからないとき、前後の単語や文から推測して読む」との回答があった。

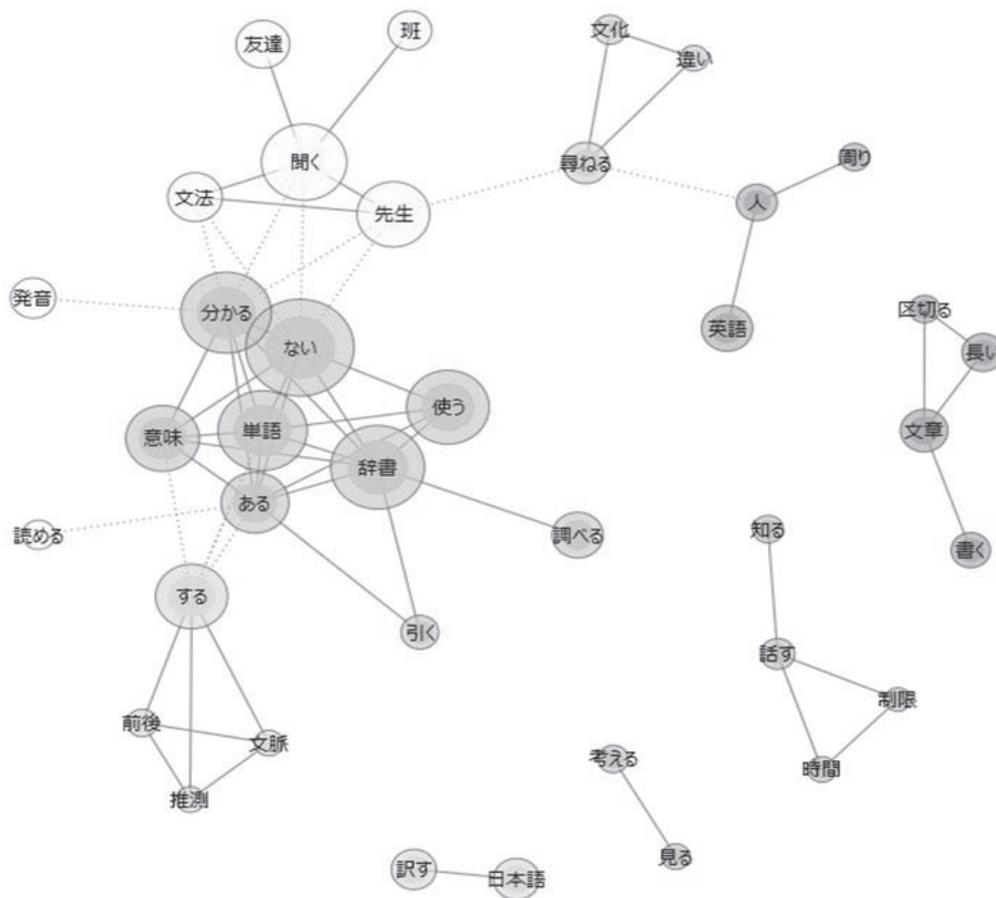


図8 自由記述1「活動中に難しいと感じたとき、解決するためにしていること」の共起ネットワーク

(2) 自由記述2の結果 (図9)

『読む』『する』『班』『活動』『できる』『なる』『読める』という単語のまとまりが表出した。「自分の考えだけで思いつかないことも班の人に聞いてきちんと話すことができたと思います」「自分が読めなくても、周りが読めていたりすることがあり、それが悔しかったりするので、自分の伸びにつながっていると思う」という回答が見られた。

その他に、『書く』『話す』『即興』『会話』『繋げる』という単語のまとまりも表出している。「話すのも大分できるようになって、反応する力もついたなあと感じます」「グ

り、16回実施した速読・多読の効果があったと言える。

4.2.2 中学校中期の英語学習におけるアクティブ・リーディングは可能か。

本研究による授業実践において、生徒は、グループ活動の中で、読んだものを「書く」「話す」の能動的な学習に繋げることができ、情意面において、「読む」「書く」「話す」ことに達成感を感じ、困難な場面では自分の力や他者との協働によって解決する方略を取るようになった。つまり、中学校中期の英語学習の中で、それまでに段階を踏んで「読む」力を養ってきた生徒に対して、「書く」「話す」に発展させて指導するアクティブ・リーディングは可能だと考える。その方法として、「読む」ことを通じて得た知識や情報を、今度は仲間と共有することを目的に「書く」「話す」といったアウトプット活動を取り入れる、「グループ活動」の有効性も見逃せない。

また、教材は、未習の文法事項や語彙数に配慮しつつ、可能な限り生徒の状況や実態に合った内容のものを選択することが重要である。適切な教材選択により、生徒は自分の意見や感想を持ちやすくなる。

最後に、速読・多読活動後の「振り返り」の時間も大切である。グループで「書く」「話す」活動を行った後、改めて自分のできたことや友達の発表内容について振り返り、自己の次の学習への目標を持つことができる。速読のスピードが上がっていることを毎回確認しながら行うことも、モチベーションを保つ方法の1つである。

5. まとめと課題

本研究では、中学1年時から継続してきた速読・多読による「読む」活動を、「書く」「話す」アウトプット活動と統合させるための指導法を検討した。その際、個別に読むだけで終わりがちな速読・多読活動を、読後グループで「書く」「話す」の分担作業をさせることで、お互いに英語力や英語への意識を高め合うようなアクティブ・リーディングを可能にした。他技能と結びつけることを仕組んだ速読・多読活動を継続するにつれ、実際に読むスピードが上がるだけでなく、内容に対する理解も深まっていた。

今後の速読・多読活動では、教材の語彙数の増加のみならず内容の深いものを選択し、グループ活動で培ってきた「思考しながら読む」習慣をいかにつけるかを探ることが課題である。そして、中学3年間の一貫した速読・多読のプログラムを作成したい。また、生徒同士だけでは補うことができなかった文法の誤り等を、教師として正確にフィードバックする方法も考えていきたい。

注

1. アウトプットを意識した能動的なリーディング。リーディング以外の技能にも成果が得られるような総合的な学習法。（和田稔（2009）『5STEP アクティブ・リーディングー単語・聴解・読解・音読・確認』より）

謝辞

本研究は、平成 31 年度鳴門教育大学学長戦略経費「『読み書き』を含む 4 技能を中学校に繋ぐ小学校から中学校 3 年生までの一貫した英語教育プログラム」の補助を受けた。又、データ収集・統計処理では、鳴門教育大学大学院生、藤原美咲さん、町口堯治さんにご協力いただいた。感謝の意を表する。

引用文献

- Daniels, H. (1994). *Literature Circles: Voice and Choice in the Student-Centered Classroom*, Stenhouse.
- ECOM ネット(2019)「新 CEFR (セファール) は 11 レベル 7 技能へ」retrieved from <http://ja.myecom.net/english/blog/2019/0610525/>
- 畑江美佳・長倉若・島田祥子・段本みのり(2015)「読み書き」能力の素地作りのために小学校からできること : Phonemic Awareness を促す外国語活動の実践」『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』第 5 号, 11-20.
- 畑江美佳・段本みのり(2016)「外国語活動におけるサイト・ワード・リーディングの試み」, 『JES Journal』第 16 号, 34-49.
- 畑江美佳, 福池美佐, 藤滝香織 (2018)「中学校 1 年生における英語の速読・多読の実践ー小学校で培った英語の基礎を中学校で伸ばすためにー」, 『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』第 9 号, 15-24.
- 文部科学省(2018) 『中学校学習指導要領解説 (平成 29 年告示) 解説 外国語編』開隆堂
- 鳴門教育大学小学校英語教育センター(2019)『先駆的でかつ持続可能な小学校英語教育プログラム開発報告書』
- 鈴木寿一・門田修平(2012) 『英語音読指導ハンドブック』大修館書店.

付録 1

Can You See Lions?

“What are you doing, Alice?” asks Rosie. “I’m looking for my cat, Bobby,” says Alice.

“Can you see him?”

Rosie sees a cat’s tail. “Look! There! He’s in Grandpa’s van,” she says. The girls run to the van.

Ben is in the van with Grandpa and Clunk.

The cat makes a noise: “Meow!” “What’s that?” asks Ben.

“My cat is hiding under this seat,” says Alice.

Clunk doesn’t hear her. He types a word on the computer and the van doors close.

“Stop!” says Alice.

But Clunk can’t stop the van now. It’s taking them to a new place.

“Sit down, please,” Grandpa says to the girls. “You can come with us.” “Where?” asks

Rosie. "Where are we going?"

When the van stops, it isn't in the street. It's in a hot place with lots of grass and trees.

"We're in Africa!" says Ben. "I'm reading a book about animals. Grandpa and I want to see them."

..... (省略) < 663 words >

付録 2

Speaking Activity

Task:グループの中で役割 (①～④) に分かれ, 感想や考えたことを英語で伝え合おう

Step 1 グループの中で下の①～④の役割に分かれる (前回までの役割と変える)

①Title Maker : 3-7 words 話の内容に合ったタイトルを考える。

②Question Maker : 5-10 words 話の内容の中に答えがある質問を作る。(×What do you think?)

③Summarizer 2文以上 話の要約をする。(5W1Hを使う)

④Illustrator 話の内容を簡単なイラストで表現する。

Step 2 自分の役割(Today's job)の内容を Your ideas へ記入する

Date / Story No. Job No.

Your ideas

Step 3 制限時間内にグループメンバーへ伝える

聞き手の場合: 話し手からの質問に答える・わからない点は質問する・感想はできるだけ具体的に。

Step 4 活動の振り返り

・いろいろな表現を使って会話をつなげることができた ☆☆☆

例)

・自分の思っていることを話すことができた ☆☆☆

例)

・即興で話すことができた ☆☆☆

例)

・その他の気づき:

Class () No. () Name ()