

中学校 1 年生における英語の速読・多読の実践 —小学校で培った英語の基礎を中学校で伸ばすために—

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

2020 年度から、小学校 3・4 年生で「聞く」「話す」を中心とした外国語活動が開始され、5・6 年生では外国語科となり、「聞く」「話す」に加えて、「読む」「書く」指導が開始される。本研究では、先進的に 3 年生から 4 年間、段階的に文字学習をしてきた児童の英語の基礎力を中学校で引き継ぎ、リーディングの力と英語への意欲をより高めるために、中学校 1 年生に速読・多読を導入した実践例を取り上げる。半年間の速読活動の結果、生徒は速く読めるようになったことを実感し、それを今後の英語学習への意欲としていた。また、初期の多読では読み物の選択が重要であり、継続して行う必要性も明らかになった。

(キーワード：リーディング指導, 速読・多読, 小・中連携)

1. はじめに

1.1 研究の背景

2018 年度現在の学習指導要領の中で、小学校外国語活動の目標は、「(略) 外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」こととされている(文部科学省, 2008)。しかし、小学校で「聞く」「話す」中心のコミュニケーション活動をしてきたにもかかわらず、「英語を苦手」と感じている中学生は約 6 割おり、そのうち 8 割弱が中学 1 年生の後半に起こっている(ベネッセ教育研究開発センター, 2009)。これがいわゆる英語の『中 1 ギャップ』である。このような「段差」の認識を乗り越える一つの試みとして、松川ほか(2007)は、音声中心の小学校英語活動をいかに「読み書き」を含めた英語学習につなげていくかということが課題であると述べる。

一方、2020年度から、小学校中学年から「聞く」「話す」中心の外国語活動が開始され、高学年からは「読む」「書く」を含めた外国語教科化が始まる。語、連語及び慣用表現には、「第3学年及び第4学年で取り扱った語を含む600～700程度の語」が設定された。それに伴い、中学校では、「小学校で学習した語に1600～1800語程度の新語を加えた語」と大幅に増加する。「読む」ことには、「書かれた内容や文章の構成を考えながら黙読したり、その内容を表現するよう音読したりする活動」が含まれる（文部科学省、2018）。

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年間研究を継続してきた。本研究の目的は、2018年度、4年間の段階的・文字指導を経て中学1年生になった生徒を対象に、英語のリーディング力をより伸ばす方略として、速読・多読の実践を行い、その有効性を明らかにすることである。

2. 先行研究

2.1 「読む」インプットの重要性

クラッシュェン（1986）は、「話す」「書く」の前に「聞く」「読む」の理解可能なインプットを十分に行わせることの必要性を説き、「聞く」「話す」学習と「読む」「書く」学習を分離して指導したことが、“Audio-Lingual Method”の欠点であるとする。音がどのように文字化されるか示さずに学習をしたため、後から文字にして見せられた時、正しく読むことができなかった。そこで、“Natural Method”では、「聞く」「読む」の理解可能なインプットを重視している。そして、読むことによって伸びる能力は、書くことだけに留まらず、4技能全てを含む全体的な能力に役立つとしている。

日本人学習者の場合は、英語の「音声」情報のみならず、書記体系の違う「文字」情報も不足している。「聞く」「読む」のインプットを大量に与えられる環境を小学生の時期から継続すれば、中学以降の4技能を統合した学習にも良い影響を及ぼすと考えられる。

2.2 附属小学校での文字指導

鳴門教育大学小学校英語教育センターと鳴門教育大学附属小学校では、「先駆的かつ持続可能な小学校英語教育プログラム開発」の研究を、2014年度の3年生を4年間追跡しながら続けてきた。2020年度に向け、3年生から6年生まで、文字指導を無理なく段階的に学習してきた児童の様子を述べたい（鳴門教育大学小学校英語教育センター、2019）。

2.2.1 2014年度3年生、2015年度4年生における文字指導

中学年での文字指導では、週1回の外国語活動内で、アルファベット文字への慣れ親しみ、大文字・小文字の読み書き、馴染みのある単語の初頭音を歌にのせて音素への気付き

を促す指導を行った。教材・教具に文字と絵が併用されているものを意識的に使用し、外国語活動の初期から、より多くの文字インプットの時間を確保した。

3年生の英語活動入門期から音声と共に少しずつ文字認識を高めていくことにより、児童は活動内で、音声や絵と同様に、文字を手がかりの一つとして活用していた。つまり、英語を聞く時や話す時も、文字の存在は邪魔ではなく、活動の支援として働いていた。

2.2.2 2016年度5年生，2017年度6年生における文字指導

高学年の週2回の外国語活動内で、3・4年生からの無意識の文字インプットに加え、単語や文レベルで自然に読む姿勢を育むために、単にワークシートの文をなぞるのではなく、絵カードと言葉カード（綴りの書かれているカード）を自分で考えながら並べる活動等を行った。絵カードと言葉カードは色分けし、動詞や名詞という文法用語を使わずとも視覚的に区別できるように仕掛けた。これらのカードを用いることで、英文を作る意欲がみられ、主体的な活動の中で、児童は達成感や満足感を味わうことができていた。

また、1ページに1文が載る音声CD付きの薄い絵本を活用した「サイト・ワード・リーディング」（Beech, 2003）を行った。この中で、文字の部分を手差し指でなぞりながら流ちょうに音読する活動をしたところ、語彙の認知に効果が認められた（畑江・段本, 2016）。

2.3 小・中接続の「読む」力をつけるプログラム

“Balanced Approach”とは、体系的な音と文字の規則の指導である“Bottom-up Approach”と、多量に読ませる“Top-down Approach”とで、正確で流ちょうな読み能力を育てる指導法である。その基本概念は、①様々な方法で指導する、②音韻認識能力とアルファベット文字のしくみの理解が必須、③フォニックス指導によるスペリング力や単語分析力をつける、④意味を理解するために読む、⑤豊富に読書を楽しみ想像的論理的思考力を育てる、ことである（鈴木・門田, 2012）。

“Bottom-up Approach”では、小学校で、正式なフォニックス学習の前に、歌やチャンツを使った音素への気付きを促す活動を行い、簡単な綴りの初頭音が口をついて出てくるのが望まれる。一方、“Top-down Approach”では、4技能を統合的に扱い、文脈を通して「読む」ことを学んでいく。

2014年度より外国語活動の中で“Balanced Approach”による文字指導の研究を続け、附属小学校と共同で、「読む」力を育むための小学校中学年からの系統立てたプログラムを開発した（畑江, 2017）（図1）。前述の「サイト・ワード・リーディング」でなぞり読み

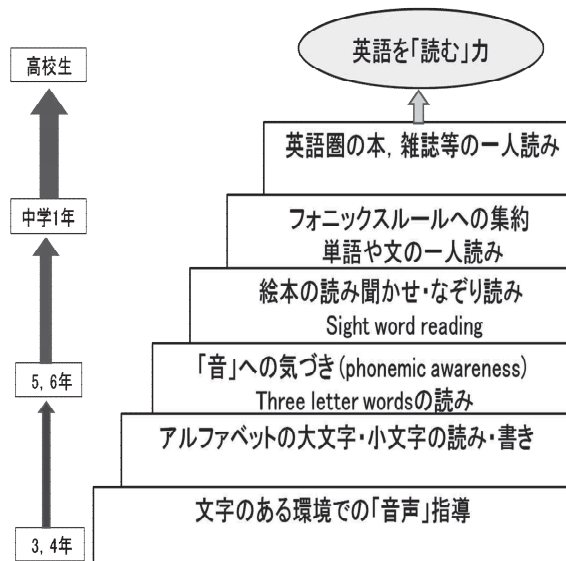


図1 「読む」力をつけるプログラム

を経験した小学生が中学生になった時期を想定すると、簡単な英語圏の絵本や本を利用した多読が1つの方法として考えられる。

3. 調査

3.1 リサーチ・クエスチョン

一語、一文に注目した精読を中心にした読解指導により、中学生は丁寧にゆっくりと英文を読み取っていくことに慣れている。一方、できるだけ速く読み、その概要を読み取っていく速読は未経験であるが、小学校で「読む」素地を身に付けた児童に、中学校でより高度なリーディング力をつけるためには、限られた時間で読む量を増やしていくことが大切である。中学生を対象にした速読の研究は多くないが、初級者レベルの英語学習者を対象にした多読プログラムが、速読と理解力の両面で効果があることは報告されている（Bell, 2001）。本研究では、継続的な速読活動を通じて読む量を増やし、生徒が主体的に速読・多読に取り組むことを目指した。そして、前述の“Top-down Approach”に照らし、速読・多読指導を行う際のリサーチ・クエスチョンを2問設定した。

1. 中学生への速読・多読指導は、リーディングの意欲に繋がるか。
2. 中学校初期英語学習にふさわしい速読・多読指導法は何か。

3.2. 被験者・調査期間・使用教材

2018年度、鳴門教育大学附属中学校に在籍する1年生131名に対して、2018年6月から半年間、速読・多読の実践を開始した。教科書を使用した通常の授業とは別に、多読教材を使った速読・多読活動の授業日を9回設けた。最後に、グループごとに朗読会を行い、活動は計10回である。11月下旬に活動に関してのアンケート調査を実施した。

使用教材は、*Folk & Fairy Tale Easy Readers: 15 Classic Stories That Are Just Right for Young Readers* (Scholastic, 2009) に収録されている全15話から、既習単語、文法などを考慮し、9話を選択した（表1）。さらに、各ストーリーが収録された付属CDを毎回の速読活動後に使用し、シャドーイングや朗読を行った。

表1 使用教材

- | |
|--|
| 1. <i>The Little Red Hen</i> |
| 2. <i>The Three Little Pigs</i> |
| 3. <i>Martina the Cockroach</i> |
| 4. <i>The Tortoise and the Hare</i> |
| 5. <i>The Three Billy Goats Gruff</i> |
| 6. <i>The Gingerbread Man</i> |
| 7. <i>Stone Soup</i> |
| 8. <i>The City Mouse and the Country Mouse</i> |
| 9. <i>The Elves and the Shoemaker</i> |

3.3 調査内容・方法

速読活動中は、スクリーンにセットされたタイマーが表示されており、読み終えた生徒はその時間を一覧表に各回記入する。さらに、以下の計算式を使用し毎回のWPM（words per minute）を算出し、同時にその増減をグラフにして確認する。

総単語数

$$\frac{\text{総単語数}}{\text{所要時間 (秒)}} \times 60 = \text{WPM}$$

生徒に対し、速読・多読の活動は、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 of 共通理解を図るように努めた。さらに、速読後、内容理解のためのワークシートを通して、「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」等を意識させ、内容理解度と読む速度の適度なバランスが保たれるように助言を行い、他の生徒との競争や WPM を単に上げるだけが目標ではないと説明した。

授業の最初に、重要語を画像や既習表現と結びつけながらパワーポイントで紹介した。例えば、4. *The Tortoise and the Hare* では Tortoise や Hare という語である。一方、2. *The Three Little Pigs* は、英文でも語彙の推測が容易であるため、速読前の重要語紹介は省き、速読後に重要語を確認した。オリジナルの絵本冊子は、挿絵によって話の流れが想像できるため、速読にはこれらの絵を除き、英文と1つの挿絵のみを加えたワークシートを作成し（付録1）、約5分間で速読を行った。その後、別のワークシート（付録2）で内容理解の質問を5問与えた。最後にクラス全体で答え合わせをした。

4. 結果と考察

4.1 調査結果

4.1.1 WPM の分析

9回の速読の活動を通して、読むスピードが上がったことは数値に表れている。Wilcoxon の符号付順位検定による分析の結果、生徒の WPM は1回目と9回目の数値に1%水準で有意な差が確認され ($Z(131) = -8.744$, $p = .000$, $r = .77$) 効果量は大であったことから、生徒の読みの平均速度を、1回目と9回目と比較したところ有意な差があることを確認した(表2)。

表2 多読調査1回目と9回目におけるWilcoxonの符号付順位検定による結果 (N=131)

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	128.00	173.75	-8.744 ^b	.000**	.77
9 回目	230.68	283.00			

** $p < .01$

4.1.2 アンケート調査結果

活動後のアンケートの選択肢は、[1. そう思わない 2. どちらかといえばそう思わない 3. どちらでもない 4. どちらかといえばそう思う 5. とてもそう思う] である。

(1) 「英語の文章を読むことは難しいですか」

「どちらかといえばそう思う」と「とてもそう思う」の合計が 64 名 (49%) と、文章を読むことに困難さを感じる生徒が約 5 割いた。一方で、「そう思わない」「どちらかといえばそう思わない」の合計が 47 名 (36%) で、難しいと感じていない生徒もみられる。困難さに関しては、回答に散らばりがある (図 2)。

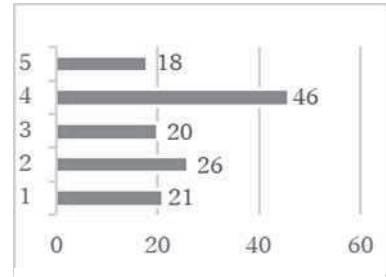


図 2 英語の文章を読むことは難しいか

(2) 「英語で物語を読むことに親しみがわきますか」

「どちらかといえばそう思う」と「とてもそう思う」の合計が 95 名 (73%) と多数を占めた。多読の教材に、生徒の全く知らない話ではなく、広く知られている昔話を使ったこともその要因として考えられる (図 3)。

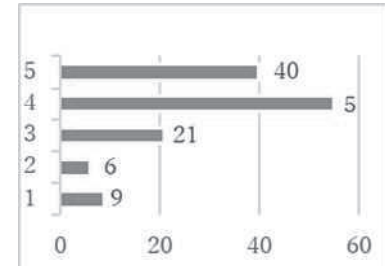


図 3 英語で物語を読むことに親しみがわくか

(3) 「英語を読むスピードは速くなったと思いますか」

「どちらかといえばそう思う」と「とてもそう思う」の合計が 113 名 (86%) と多数を占めた。生徒は、9 回の速読学習を通して、自分の読むスピードが上がったことを自覚したことがわかる (図 4)。

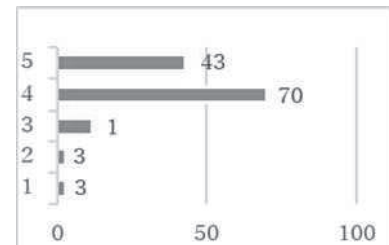


図 4 英語を読むスピードは速くなったか

(4) 「知らない単語の意味を推測しながら読めましたか」

「どちらかといえばそう思う」と「とてもそう思う」の合計が 99 名 (76%) と多数を占めた。生徒は、Top-down Approach の 1 つの方法として、絵本にある未習語を推測しながら読むことができたと感じている (図 5)。

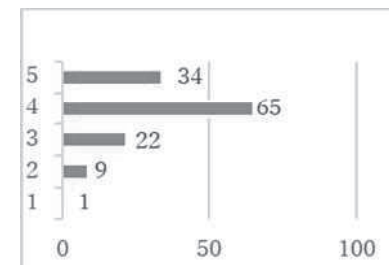


図 5 知らない単語の意味を推測しながら読むことができたか

(5) 「物語のあらすじを読み取ることができましたか」

「どちらかといえばそう思う」と「とてもそう思う」の合計が 105 名 (80%) と多数を占めた。生徒は、物語の一語、一文ではなく、全体を通して内容を推測しながら読むことができたといえよう (図 6)。

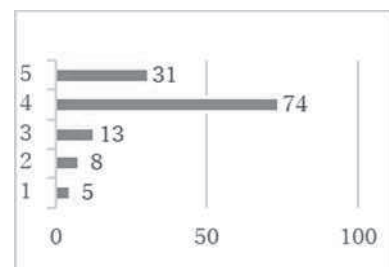


図 6 物語のあらすじを読み取ることができましたか

4.1.3 自由記述結果

「速読・多読の活動の感想」の自由記述は KH Coder (<http://kncoder.net/>) による共起ネットワークにて可視化した (図 7)。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。

最も強く表出していたのは、『単語』『分かる』、『速い』『読む』といった単語のまとまりである。同様に『スピード』『WPM』『上がる』というまとまりもみられた。「意味の知らない単語があっても、文だと前後を見れば分かることがあった」「最後になると、けっこう速く読むことができた」との回答があった。「最近では少しずつ意味やあらすじ

が分かって、WPM も上がってきていると思う」「これかもっと WPM と正答率を上げていきたいと思った。英語の読み物に、少し親しみがわいた」と、WPM を計測することで読むことへの意欲を持った生徒もいた。

また、『難しい』『読む』は、文字通りに「本を読むのが難しかった」とする生徒もいた一方で、「速く読みながらもちゃんと文章を理解するところが難しいけれど、だんだん慣れてきた」と、難しかったものができるようになったとの意味で使っている生徒もみられた。これらの結果は 4.1.2(1)のアンケートの結果とも整合する。

他には、『長い』『文章』『調べる』『読みとる』、『内容』『入る』等の単語のまとまりがみられた。例えば、「初めは、途中で読めなくなったりお話の内容が分からなかったりしたけれど、慣れてくると分からない単語があっても前後の内容から意味を推測して読めるようになった」「最初は速く読むことが難しくて内容があまり入ってこなかったけれど、意味を考えながら読んでいくと、文章が多くても大まかな内容が分かるようになった」との回答があった。

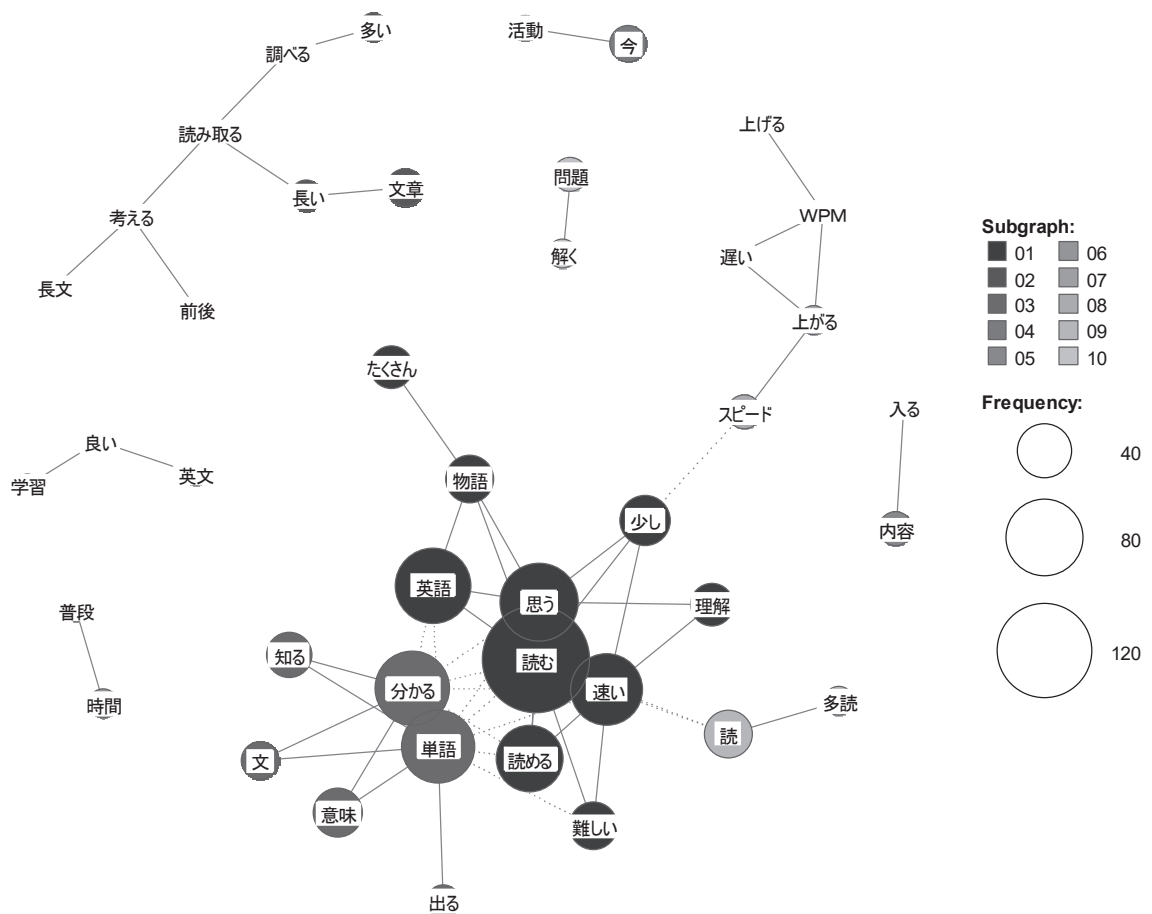


図7 速読・多読に関する感想の共起ネットワーク

4.2 考察

4.2.1. 中学生への速読・多読指導は、リーディングの意欲に繋がるか

活動前に懸念していた語彙・文法の知識不足に関しては、速読・多読活動を通して生徒自身も再認識したが、速読後に自ら辞書を引いて語彙の意味を調べたり、今後のために語彙を増やそうとするなど、多読のために必要な手立てを自ら見つけている様子が見られた。また、アンケート結果から、英語の文章を読むことを困難に感じる生徒も半数はいるが、今回の活動を通して、英語を読むスピードが速くなったこと、語彙の意味やあらすじを推測できるようになったことを実感している生徒が7割～8割見受けられた。

語彙・文法知識の不足を理由に、物語等によるリーディングから遠ざけるのではなく、ある程度理解可能なレベルの本を使うことで、意味の分からない単語や表現がある場合も、話の内容や文脈から推測して英語で読み進めることができると気付かせることができた。WPMを伸ばすことを目標にしたり、自分で推測しながら読み進めることに興味を持って意欲的に挑戦していく姿勢が見られた。

4.2.2 中学校初期英語学習にふさわしい速読・多読指導法は何か。

第1に、小学校から、アルファベットの読み書きや音素の発音にある程度慣れ親しんでいる必要がある。それを中学校で、速読・多読に結び付けることは可能である。第2に、読み物の選択が重要である。既習の語彙・文法知識を考慮することはもちろん、生徒が知っている内容を扱うことや、古くから伝わる名作と言われる物語に、親近感と読みやすさを感じ、抵抗なく読もうとしていることが分かった。第3に、速読・多読活動後の「グループ活動」に効果がある。速読・多読は個人学習の要素が強いが、速読後、グループやペアで朗読する活動を行ったところ、互いに意味や読み方を確認し合ったり、声色を変えて表情豊かに読み合うことを楽しんでいた。リーディング学習であっても、生徒同士が協同して学び合う機会にすることが理想であろう。

最後に、これらの活動は継続することに意義がある。速読活動を9回継続したことでWPMに有意な差が見られたことから、内容を理解するために必要な語句や表現を、文章を読みながら瞬時に選ぶ力や、曖昧さに耐えながら推測して読み続ける力を養うことが重要である。生徒の学習意欲を維持するためにも、WPMの記録を毎回取り、グラフにして可視化することで、教員が評価する際や、生徒自身の自己評価にも繋がるように利用したい。

5. まとめ

中学1年時における速読・多読指導は、教材や時間の確保などの課題も見られるが、小学校でアルファベットや音素への気付きの学びを経てきた子どもを、次の段階にステップアップさせるための有効な手段となる。速読を継続するにつれ、実際に読むスピードが上がり、概要を捉え推測しながら読む姿が見られた。また、黙読に留まらず、最後に友だちと朗読する活動に結びつけることで、読後の意味理解を促していた。そして、自主的に辞

書を引いたり，もっと読んでみたいとの意欲にも繋がった。

速読・多読の学習では，内容理解度や読む速度等において個人差が生じやすいため，各々の能力や興味に合った読み物の選定や，サポート方法の検討を今後の課題にしたい。

謝辞

本研究は，平成30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3年生から中学校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。また，データ集計及び統計処理では鳴門教育大学大学院生，齋藤聖史さん，町口堯治さん，紀本真理さんにご協力いただいた。感謝の意を表する。

引用文献

- Beech, L.W. (2003). *Sight Word Readers and Teaching Guide*, Scholastic.
- ベネッセ教育研究開発センター(2009).『第1回中学校英語に関する基本調査 [生徒調査] 2009』ベネッセコーポレーション.
- Bell, T. (2001). Extensive reading: Speed and comprehension. *The Reading Matrix*, 1 (1).
- Charlesworth, L. (2009). *Folk & Fairy Tale Easy Readers: 15 Classic Stories That Are Just Right for Young Readers*, Scholastic.
- 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 (2017) 「小学校外国語教科化に伴う「読む」指導の在り方ー『適期』に『適切な指導をー」, 『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』第8号, 15-24.
- クラッシュェン, S. D., テレル, T. D., 藤森和子(訳) (1986). 『ナチュラル・アプローチのすすめ』大修館書店.
- 松川禮子・大下邦幸 (2007). 『小学校英語と中学校英語を結ぶー英語教育における小中連携ー』高陵社書店.
- 文部科学省(2008). 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』東洋館出版社.
- 文部科学省(2018). 『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』開隆堂出版.
- 鳴門教育大学小学校英語教育センター(2019). 『先駆的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

The Three Little Pigs



Once upon a time, there lived three little pigs.
One day, each pig decided to build a house to keep safe from the big bad wolf.
You see, the wolf loved to eat little pigs.

The first pig built a cozy house of straw.
But the big bad wolf huffed and puffed and blew the house down.
Quick as a wink, the first little pig ran away before he became breakfast.

The second little pig built a cozy house of sticks.
But the big bad wolf huffed and puffed and blew the house down.
Quick as a wink, the second little pig ran away before he became lunch.

The third little pig built a cozy house of bricks.
He invited the two other pigs to live with him.
The big bad wolf huffed and puffed and huffed and puffed.
But he just could not blow the brick house down.
"I'm coming down the chimney to eat you for dinner!" said the wolf.
"Please do!" said the pigs sweetly.
You see, they had put a pot of very hot stew at the bottom of the chimney.

When the wolf came down the chimney, he landed right in the pot.
"OUCH! OUCH! OUCH!" he yelled.

Then, quick as a wink, he dashed out the door and ran far, far away.

After that, the three little pigs lived safe and sound in their cozy house of bricks.
And the big wolf never bothered them again.

(Total: 242 words)

付録 2

Comprehension Questions "The Three Little Pigs"

1. The first pig built, which house?
A: The bricks house.
B: The sticks house.
C: The straw house.
2. What did the big bad wolf do to first two houses?
A: He blew the house down.
B: He built a cozy house.
C: He said, "Please do!".
3. The big bad wolf could not blow, which house?
A: The straw house.
4. How did the bad wolf come into the house?
A: From the door.
B: From the window.
C: From the chimney.
5. What happened to the wolf at the end?
A: He ate the stew.
B: He ate the pigs.
C: He ran far away.