

中学校英語授業における「読むこと」を通じた協働的な学び

坂本 南美

岡山理科大学教育学部中等教育学科

(2017年10月31日受付、2017年12月4日受理)

1. はじめに

本実践研究は、第 89 回日本英文学会全国大会シンポジウム第 12 部門「教材としての文学を今、考える—授業実践を踏まえたメッセージ—」での発表をさらに発展させたものである。

2020 年から実施される学習指導要領では、「主体的、対話的で深い学び」の実現を目標とし、外国語では「聞くこと」「話すこと(やりとり)」「話すこと(発表)」「書くこと」「読むこと」を総合的に取り入れた授業を目指すことが明記されている。昨今、「話すこと」に関しては、授業でコミュニケーション活動を日常的に取り入れたり、スピーチコンテストなどの行事を行ったり、英語によるやりとりや発表など教科書内の「話すこと」から発展させ活動に取り組む学校が多い。また、「聞くこと」に関しても、教材が充実しており、副教材としてのリスニングや教師によるオリジナル教材を投げ込み、リスニング素材の内容の幅が広がっている。「書くこと」については、現行の教科書からは、取り入れているタスクの中にライティングに関するものが増え、それらをもとにプロジェクト型の学習として、レポートや日記、英語新聞作成などを取り扱う学校も増えている。

これらの動きの中で「読むこと」に注目したとき、高等学校においては、副読本を採用して個々の学習者のペースで読み進める課題を設定している学校が多いが、中学校では学習者の学習段階から、教科書での内容を発展させて副読本を扱うという機会は非常に少ないのが現状である。こうした背景を踏まえて、本実践研究では、これら 5 つの領域の中の「読むこと」に注目し、これまで中学校の英語授業で扱われる機会が限られていた英語文学を、中学 3 年生の授業で 9 カ月にわたって補助教材として取り入れた。授業では、グループリーディングから個々のリーディングへと発展させることにより、協働的な取り組みの中から「主体的、対話的で深い学び」の実現を目指した。授業を通じた学習者たちの「読むこと」への取り組みを探ることで、自律的な学習者育成のための授業デザインのあり方について示唆する。

2. 本実践研究の背景と目的

次期学習指導要領におけるキーワードとして、どの教科においても「主体的、対話的で深い学び」を教室の中に実現することがあげられている。外国語の授業では、その言語に関する「知識・技能」を身につけ、教室の中に実際のコミュニケーションの場面を作り出し、学んだことを手がかりにして自ら「思考・判断・表現」する中で、「学びに向かう力・人間性」を育むことを目標としている。これらの目標をふまえて、外国語の領域として「聞くこと」「話すこと(やりとり)」「話すこと(発表)」「書くこと」「読むこと」をバランスよく授業に取り入れること、また 5 つの領域を総合的に取り入れた活動や授業展開を目指すことが謳われている。現行の学習指導要領では「話すこと」は 1 つの領域として扱われていたが、次期学習指導要領では European Framework of Reference for Languages : CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) を参考にしながら、「話すこと(発表)」と「話すこと(やりとり)」を区別し、「やりとり」という言葉を採用することで目の前にいる相手やその場にはいなくともメッセージを伝える他者を意識した領域を明確にしている。これは他者とのかかわりの中で言語を学んでいく授業づくりの提案でもあるだろう。小学校・中学校・高等学校における英語授業は、個人学習という面だけではなく、教室で多くのクラスメイトと学びを共有し、社会的・文化的な関係を築く中で学びの質を高めていく場でもある。特に語学の授業では、言語や文化に関する知識・技能を基に、他者とのコミュニケーションを軸とした授業により、ペア学習・グループ学習などの『協働的な学び』を活かしながら、authentic な言語活動を実現させていくことができる。ペアやグループによる協働的な取り組みについては、小学校や中学校だけでなく高等学校でも取り入れられ、後に英語によるディベートやプレゼンテーションなどの活動を実現するための礎となっている。

今では、中等教育における 5 領域の中の「話すこと」「書くこと」に関しては、全国や自治体、地域での中高生を対象としたスピーチコンテストやエッセイコンテストなどの種類も増え、教科書で学習した内容をも

とにさらなる学びの広がりが見られる。学外のコンテストに参加することを一つの目標として、校内でスピーチやエッセイに関するコンテストに取り組む学校も多い。また、「聞くこと」に関しては、多くのリスニング教材とインターネットの普及により、アクセスできる教材の幅が大きく広がり、英語によるニュースを授業に導入したり、歌を使って英語のリズムや強勢について気づきを引き出したりする授業が可能となっている。

これらの背景の中で、英語授業で「読むこと」に着目したとき、特に中学校の現場では、教科書に掲載されているテキストや問題集の題材を読むことにとどまるケースが多い。高等学校ではリーディングの課題として *graded readers* などの副読本を採用するケースが見られるが、中学校では、実際に物語や小説を読むための語彙や文法の学習段階を考えたとき、まだ時期としては尚早であると思われがちである。また、授業で副読本を取り扱う時間の確保も大きな課題のひとつである。

学校教育現場において、英語を「読むこと」とはいったいどのようなことを指すのであろうか。2020 年からの新しい学習指導要領では、中学校外国語科の領域別到達目標として「読むこと」について以下のようにまとめている。

- ・日常生活において身の回りにある短い記事やレポート、資料から、必要な情報を読み取ることができる。
- ・平易な英語で書かれた短い物語を読んで、あらすじを理解できるようにする。
- ・身近な話題に関して平易な英語で書かれた短い説明や手紙を読んで、概要や要点を理解できる。

これらの到達目標の中では、英語授業における読む材料として、短い記事、レポート、資料、短い物語、短い説明や手紙があげられている。中学校で使用される検定教科書では、これらの素材が短い文章で取り上げられており、各々のジャンルを読み始める入り口としてわかりやすく導入する内容となっている。具体的には、NEW CROWN 1 English series では、1 年生の学年末の読み物として“Alice and Humpty Dumpty”を取り上げている。そこでは、不思議の国のアリスが Humpty Dumpty に出会う場面を 174 語のテキストにおさめ、短くまとめられており、物語文を読む第一歩として位置付けられていることがわかる。また、ONE WORLD English Course 2 では、2 年生のまとめとして“The Gift of Tezuka Osamu”と題し、日本の漫画家の先駆者として著名な手塚治虫の人生を綴ったストーリーが 500 語でまとめられている。ここでは、

偉人伝を読むような感覚で読み進めることができるスタイルとなっており、学習者は英語を学びながら彼のライフストーリーを知ることができる。3 年生において、COLUMBUS 21 English Course 3 を例として見てみると、中学校最後の *further reading* の読み物として、ジョン万次郎の物語を 685 語でまとめ、中学生最後のリーディングとして読み応えのある分量になっている。教科書を概観すると、絵本、物語、詩、偉人伝など多様なジャンルから教材が選ばれており、学習段階に合わせて語数を増やし、学習者にとって読みやすい配列となっている。これら教科書で導入された読みものを礎に、教科書から発展させて、一歩先の「読むこと」へ踏み込むことはできないだろうか。

Krashen(1985)は、豊富で多様な理解可能なインプットは第二言語習得の成功に不可欠であるとした。教科書や問題集からのインプットだけでなく、さらに読みものを取り入れていくことは、読むこと、つまり口頭ではなく文字を通した受け取りの作業を通して、言語の習得における大切な役割を果たす。また、物語や小説を読むことは、既習事項の復習のみにとどまらず、学習者が自らの想像力を働かせながら、作品世界が持つ情緒や文化的背景、登場人物の心情、そこに生きる人々の営みを味わうことができる。訳本を読む機会がある学習者にとっては、日本語と英語の言語的な相違について気づきを促すきっかけを与えてくれることもあるだろう。さらに、小説や物語、詩などの多様な作品に触れることで、教科書では通常扱われないような英語表現や手法を発見することができるのも大きな利点である。英語授業では、そういった「読むこと」を通した生徒の気づきをもとに作品の背景を知ったり、作品理解を基にしたディスカッションを行ったりと、国語科的な授業展開も可能となる。また、絵本などを活用した場合には、生徒による英語劇や英語スキットの発表まで発展させ、学習者自らが作品世界を味わうことも可能である。「読むこと」から生起する学びは、学習者にとって教室での英語学習を超えたより深い学びとなるだろう。

昨今、高等学校では副読本として Oxford から出版されている Oxford Bookworms Library や Pearson から紹介されている Penguin Readers のような *graded readers* を取り扱う学校も増えているが、教室での教材として扱うのではなく、家庭で個々に読み進める課題として位置づけている学校が多い。中学校に関しては、教科書で扱われている読みものと比較するとはるかに語数の多い *Graded readers* のような副読本は、既習事項の充足や学習者たちの英語力の関係から副教材として取り入れる学校はごく少ない。これらの読み物は、教科書の物語文と比較すると分量が多く、

1文の長さが長いものも含まれているため、中学校である程度の言語材料を習得している中学3年生にとっても、個人で読み進めるには難しいとされている。では、どのような授業デザインによれば、これらの読みものを中学校の教室に持ち込み、リーディングを通して学習者たちの学びを深めることができるのか。

本実践では、中学校の英語授業に読みものとして英語文学を取り入れ、「読むこと」を通した学習者たちの学びの様子を探る。授業では、教室内にグループで読む時間を帯学習として設け、協働的に読み進める授業形態を取り、徐々に個人で読む作業へ移行させていく。これまで個人作業として位置づけがちであったリーディングの活動について、学習者たちがどのように自分たちの学習スタイルを確立していくのか、またグループの中でどのような変化が起きているのか、その様子を探ることを目的とする。そして、中学校3年生の英語授業で協働的に読む作業を通して、自立的な学習者を育成するための授業デザインのあり方について示唆したい。

3. 教室での読み物としての英語文学

昨今の中等英語教育実践では、教材として英語文学を取り扱う機会は限られているが、英語文学による学習は教科書による学習とは異なり、書かれた背景や登場人物についての理解も含め、学習者の作品世界への関心を引き出す大きな力を持っている。教室で取り扱った教科書に加えて、適宜導入していくことで、それまでの学びを礎に外国語活動や教科書とは異なる学びを得ることができる。

英語文学についての定義は文脈や研究によるが、本実践では、学校教育に導入する英語文学として、言語表現による芸術作品である絵本や詩、小説、随筆をはじめ、文学作品のリライト版も含める。リライト版を含める理由は、中学校の学習段階を考えたとき、原書を読むことに限定すると、読むことのできるものが極端に制限されてしまうという課題があるからである。むしろ「読むこと」へのアプローチとして、言葉によるコミュニケーションの中で、生徒にとって、文字による言葉の力を活用して、読み手へ内容を伝えるものを積極的に取り入れることとする。

4. 授業実践

4-1 授業実践

本実践では、公立中学校3年生70名（学年全生徒）を対象に日本人英語教師（筆者）とALT(Assistant Language Teacher)によるティームティーチングの形で9カ月間の授業実践を行った。この中学校は中高一貫校であり、独自のカリキュラムによって3年生の9

月には中学校の教科書を終え、10月からは高等学校の教科書に入る。本実践を始めた2017年7月には、中学校教科書の最後のレッスンを残すのみであり、中学校3年間で学ぶ文法や語彙についてはほぼ学習を終えている状態であった。そのため、3年生後期から授業に取り入れられる英語の読み物教材の幅は広がりを持ち、計5冊の本を扱った。授業はバックワードデザイン(Richards, 2013)を援用して授業デザインし、毎時間設けた帯学習の時間を利用して、9カ月にわたって行った。バックワードデザインとは、まず最終ゴールを設定し、そこから逆戻って授業をつくる手法である。バックワードで授業をデザインすることで、余分な活動がそぎ落とされることが利点の一つとして挙げられる。また、一つひとつの活動の区切りが明確になるため、教師にとっても生徒にとっても、常に最終の目標を意識しながら授業を進める手立てにもなる。

また、この学年では、中学3年生の後期で英語文学を読むことを目標として設定し、1、2年生の時期を含め、実践が始まる3年生の7月までに6つの作品を導入として取り入れた（表1）。それぞれの教材の特性に合わせて授業デザインは異なるが、③Aloneでは、作品世界を味わう活動から発展し、英語劇としてグループごとに発表会を行った。④Nursery Rhymeを取り扱う際は、授業始めの帯学習でチャンツとして取り上げた。⑤Harry Potter and the Philosopher's Stone（原書より一場面を抜粋）に関しては、映画での場面を視聴した後、翻訳に挑戦する活動を取り入れた。

表1 本実践までに採用した読みもの

学 年	読 み も の
1 年次（2014 年）	①Alice in Wonderland（絵本） ②Nursery Rhyme ③Alone(ガマくんとかえるくんシリーズ)
2 年次（2015 年）	④Nursery Rhyme ⑤Harry Potter and the Philosopher's Stone（原書より一場面を抜粋）
3 年次（2016 年）	⑥Up（教師による手作り教材）（7月まで）

中学1年生から3年生の6月までの間に、表1にあげた読み物を順に授業で取り扱い、まとまった分量の

作品を「読むこと」に慣れ親しませることを目的として進めた。その後、3年生の7月から卒業までの9カ月間で、副読本として Oxford 出版の Oxford Bookworms Library から英語文学のライト版や小説など合計5冊を授業に取り入れた(表2)。このシリーズは、head words の数によってレベルが分かれており、初級レベルである Starters から、Stage 1～Stage 6 とレベルが上がっていく。各レベルに多くの本があるが、文学作品をコンパクトにまとめたライト版も多い。本実践では、生徒の興味・関心の様子と学習レベルから判断して本を選定した。読み始めでは、学習者の学習段階から判断して Stage 1 から始め、読むスピードや内容理解の様子を見て、2016年12月から Stage 2 に進めた。中学校での学校行事との兼ね合いのため、9月、1月は取り扱わない時期とした。

表2 副読本の導入時期と本のタイトル

導入時期	本のタイトル
2016.7～夏休み	The Wizard of Oz (Stage 1)
2016. 10	Love or Money (Stage 1)
2016.11	The Adventure of Tom Sawyer (Stage 1)
2016.12	New Yorkers: Short Stories of O. Henry (Stage 2)
2017.2	Anne of Green Gables (Stage 2)

この授業実践の特徴の一つは、リーディングの時間を毎授業の帯学習に位置づけた点である。昨今、授業で導入されている帯学習とは、授業始めの時間を用いて、同じ活動に毎時間取り組むことにより学習内容や活動内容の定着を図る学習時間である。帯学習では、単語テストや単語ビンゴ、英語の歌、チャンツ、小さなコミュニケーション活動など様々な活動をルーティンワークとして位置付ける。英語授業では帯学習は授業の初めに取り扱うのが主流であるが、本実践においては「読むこと」という特性上、学習者に時間の終わりが明確に見えるように、またチャイムが鳴るまでの時間をグループ内で逆算しながら有効に時間配分できるように、グループリーディングの帯学習として50分授業の最後の15分に位置付けた(図1)。

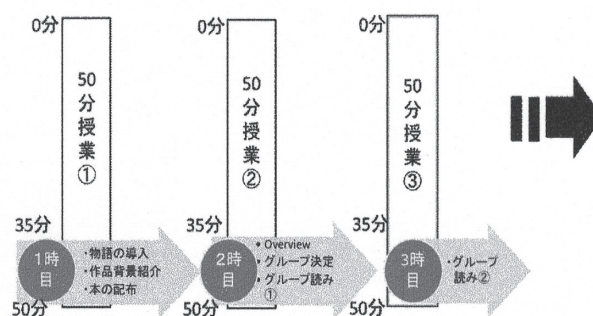


図1 リーディング授業に取り入れた帯学習の流れ

グループ分けについては、中学1年生の時から行っている3人グループを基本としている。3人グループを採用するのは、読むことに関しては、1、2年生で行ってきたグループリーディングの様子から、個々の学習者の活動への関与がもっとも高い人数であったからである。グループメンバーは1冊の本を読み終えるまでは毎時間同じメンバーとした。グループリーディングは、本を読み終えるまで続けるのではなく、5、6時間目までで区切り、残りは個人で読み進める形をとった。個人でのリーディングに入る頃には、多くのグループが半分以上読み進めており、中にはほぼ読み終えているグループも見られた。いったん個人によるリーディングを家庭学習に預け、その後、クラス全体で作品の内容を理解し、その世界観や鍵となる語の扱いなど国語科的な読み取りの時間を設けた(図2)。

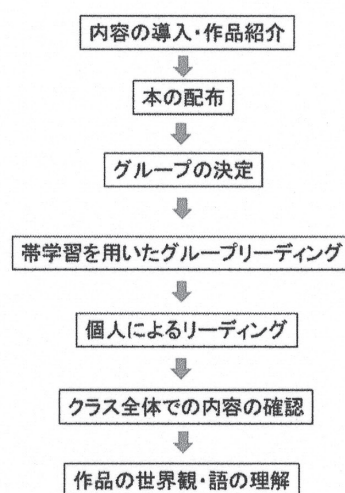


図2 一冊の本を扱う指導計画

4-2 データ分析

本実践のデータとして、グループリーディング中の授業記録、グループ内の会話の録音データ、生徒によ

る記述式リフレクションを取り上げる。

グループ内のメンバーの会話をテキスト化し、活動の流れがどのように動いていくか考察を行った。グループリーディングを進める過程で個々の学習者の発話がどのような役割や機能を持っているかを抽出するために、テキスト化したそれぞれの発話にラベルを付け、カテゴリー化を行った。

今回、3つのグループを取り上げるが、3人グループの男女の構成メンバーとして、女子が多いグループ、女子だけのグループ、男子が多いグループを抽出した。個々のグループがそれぞれどのように活動を展開しているかという点に焦点をあて、その活動の特徴と変化の様子をたどった。

5. 学びのスタイルの形成

本実践は、3人のグループによるリーディング活動を採用し、その活動スタイルはグループによって大きな違いが見られた。それぞれの特徴を追いながらグループ内での学びの様子をたどる。

5-1 理解の可視化

2冊目の作品として、“Love or Money”を導入した。グループⅠは男子1人と女子2人のグループで、3人とも同じ部活動に所属している仲のよいメンバーである。彼らの活動スタイルは、グループによる読み始めのころは、まず個々に読み進め、途中で疑問が上がったら、その都度誰かが話題を提供し、互いに確認し合ってから、また読み進めるという形態であった。女子生徒Aは日ごろ英語に対してやや苦手意識を持っている生徒であり、主に彼女が女子生徒Bや男子生徒Cに質問をしたり、確認をしたりする場面がしばしば見受けられた。3人の会話の中では次のようなやりとりがあった。

- A これ。Jackie って誰やった？
 B Jackie は始めのほうで出てきた... 女の人やな。前に出てた。
 A えっと、どこやった？（3人で探している様子）
 C これ？
 B そうそう、このへん。あ、ここ。何の人やったっけ。Molly の娘？ Diane の姉... か妹？
 A 娘？ あ、そうか。
 B ちょっと（登場人物の関係を図に）書いてみる？
 C 30歳？
 B 書こ。うん、よし、書こ。

このグループは、グループとして座っていながら、初めの頃は静かに個々で読み、ところどころで質問を

投げかけ合いながら進めており、全体的には生徒Bがリーダーシップをとって活動を動かしていた。グループリーディングが始まって2時間目の途中で、生徒Aからの登場人物に関する質問が続き、その質問に生徒Bと生徒Cが対応する中で、マッピングのような図を用いて物語内の登場人物の関係図を作成しようと生徒Bから提案がなされた。そして、3人で関係図を作成しながら、読み進める形態へと発展していった（写真1）。

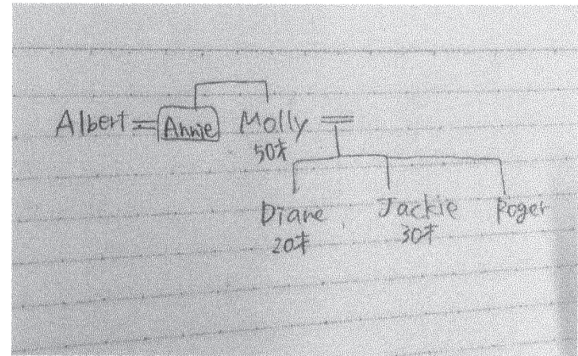


写真1 生徒による登場人物関係図

“Love or Money”は殺人事件を軸にした推理小説で、登場人物たちのほとんどが家族メンバーである。この家族構成や人間関係を図式化することによって、生徒Aの読解と内容理解が助けられ、読むペースも他の二人に近づき、ページを戻って読み返すことが減っていった。このグループⅠでは、グループ内でのやりとりから、自分たちの頭の中での理解を可視化させることによって、それを共通理解の手段とし、グループ内の誰かを置いていくことなくグループ全体として理解を深めていく手立てが生起していた。

この作品を扱ったときには、全22グループ中の3グループが、話し合いながら自分たちでマッピングや関係図、メモを作成していた。彼らは、リーディングを通して自分たちなりに理解した内容を、さらにもう一度グループ内で確認しあう手段として、自発的に紙面に書き出す作業を取り入れていったが、登場人物の関係図を目に見える形で再現したことで、メンバー全員の共通理解のもと作品を読み進める形となっていた。グループⅠに関しては、紙の上に落として可視化させる過程で、生徒A、生徒B、生徒Cは、ともに登場人物の関係がわかる部分をテキスト中に探しながら、その箇所を日本語で語りなおしながら進めていた。特にこのグループは、その関係図にストーリー中のエピソードも書き加え、一冊の小説を一枚の紙面上に再現していった（写真2）。

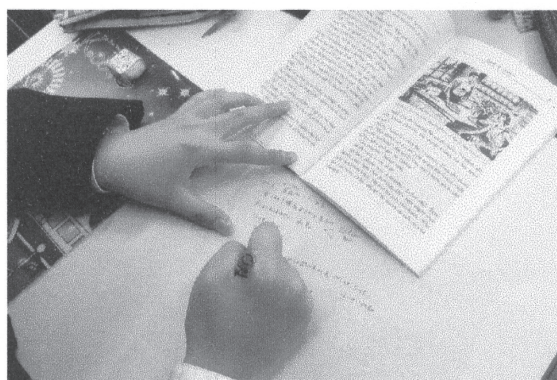


写真2 作品理解のメモをまとめる様子

彼らは、読むことを通して、自分たちの頭の中に描いた内容を紙面上に描き出すことで作品を可視化し、互いの共通理解を確認しあいながら読み進めるリーディングの手法を見つけていったのである。

5-2 ミクロとマクロな理解のバランス

3冊目の作品として“The Adventure of Tom Sawyer”を取り上げた。グループⅡは、女子3人によるグループで、普段は別のグループで学校生活を送るメンバー同士である。彼女たちは、グループリーディングのはじめから、輪番で英文を一文ずつ日本語に訳す手法をとりながら読み進めていった。はじめは個人が一文ずつ訳し、そしてまた次の生徒が訳して、順番に作業を繰り返すのみだったのだが、あるシーンで、輪番で訳すという作業だけでは追いつけない場面に直面し、その作業と並行して1つのチャプター全体の概要を簡潔にまとめる作業を取り入れていった。その際のチャプターの概要確認はグループ内で共有され、個々の確認へ戻し、また次のチャプターへと進んでいくというアプローチをとるようになった。まだ中学生ということもあり、スキミングによるリーディングの実践を授業で取り扱ったことはなかったが、互いに言葉を補いながら次のようなやりとりが見られた。

- D えっと、結局どんなこと？
 E ちょっと、ここまでで一旦止める？
 なんかごちゃごちゃしてきた。
 D はじめは川に行ったやん。魚釣り？
 E で、Jackson 島に行ったやん。
 もう死んでもたと思われたから…。ボートって捜索隊やろ？ で、お葬式？
 F その前にトムが見に行って…。
 D 教会って。お葬式のときに帰ってきたんやな？

グループⅡでは、はじめは文ごとの訳読式でリーデ

ィングを進めていたが、生徒Eの発言をきっかけにして読み方を変えていった。一文ずつ日本語に訳すミクロな作業と並行して、全体像を確認し合うマクロな視点を織り交ぜることによって、物語のストーリーラインを明瞭にできる取り組み方に変化させていった。スキミングやスキニングの読み方は、高等学校でリーディングスキルの一つとして導入していくことが多いが、中学校では扱う教材の語数との関係からまだ提示する学校は少ない。このグループでは、生徒Dが文ごとに日本語に訳す作業に行き詰まったことをきっかけに、グループ内での読み進め方を変化させ、自分たちで新たな学び方を見つけ、ミクロな視点とマクロな視点をバランスよく織り交ぜる形をとりながら読み進めていった。佐伯(1975)は、「おぼえる」とことと区別しながら「わかる」という認知構造について、「『わかる』とは、『絶えざる問いかけを行う』ことでもある」と述べている。疑問に感じていることや鮮明には描き表すことができない場面の内容理解を求めて、互いに問いを重ねながら、状況を明らかにしようとする彼らのやりとりは、まさに「わかる」ことを目指したプロセスであるといえよう。「わからない」ものを「わかる」ようにするというシンプルな発想が、自然発生的に問いを重ねるやりとりを生起させ、メンバー全員で解決への糸口をたどらせたのである。一文ずつをミクロに見ているとわからないものを、マクロな視点からも捉え、両方の視座から見ることで理解を深めようとしていった。今回、対象となった学年の中には、このグループのように英文を一文ずつ日本語に訳しながら読み進めるグループは他にもあったが、グループⅡのようなグループは、途中から概要を簡潔にまとめる作業を取り入れ、細部にこだわりすぎず、細部も全体像も両方把握する中で、作品を楽しむ雰囲気が感じられた。

5-3 媒介としてのリーディング

2017年2月には、中学校最後の作品として“Ann of Green Gables”を取り上げた。グループⅢは男子2人と女子1人のグループである。このグループは、この時期、学級内の班も同じであった。前述のグループⅡと同様、彼らも一文ずつ日本語に訳しながらリーディングを始めたグループであるが、女子生徒Gが「赤毛のアン」のファンであり、小学校のときから繰り返し日本語版を読んでいたことやアニメーションを視聴しており、同じグループの男子生徒Hと男子生徒Iに好きな場面の解説を加えながら読み進めていた。男子生徒Iからは女子生徒Gへの作品背景への質問も見られ、全体に和気藹々とした雰囲気の中で読み進めていたグループである。グループリーディングの途中、机間指

導を行う教師（筆者）と以下のようなやりとりがあった。

（グループでのやりとりの途中で側を通る教師に向かって）

G 先生、この場面は（自分が読んだ日本語版の）本と違うんですよ。ちょこちょこ（違う箇所が）ありますよ。

T そうなん？どんなふうに？

G アンはもっと、なんていうかすごいんです。やり方とか話し方とか。

T すごい？すごさが違うの？そうなん。それ（英語と日本語訳との違い）がわかるっていうのもすごいね。

“Anne of Green Gables”のリライト版を取り扱い、この作品についての一連の授業が終わった後、女子生徒Gは、始業前の朝読書の時間に、再度日本語に訳された「赤毛のアン」を読み始めた。その後、彼女は教室に設置していた学級文庫の中から原書“Anne of Green Gables”を手にとって英語で読み始めている。女子生徒Gは、当時筆者が学級担任をしていたクラスの生徒であったこともあり、教室で原書の内容についてやりとりする機会もあった。“Anne of Green Gables”については、授業で取り上げたあと、他にも何人か日本語で読み始める生徒もあり、クラスにはもう一人同じように原書を手にとった生徒も出ていた。

補助教材として取り入れたリライト版の作品から、学習者たちの中で興味や関心が高まり、リーディングを日本語版や英語による原書へ広めていく変化が自然な形で見られた。英語で物語を読むという作業は、中学生にとっては困難なものであると捉えられがちであるが、このグループリーディングでのやりとりから、その作品への興味や関心が再度わいてきて、もう一度日本語版を読んだことが一つのきっかけとなり、原書まで広がったといえよう。ヴィゴツキーは人間の認知機能について、主体と対象の間を、社会的、文化的なものを媒介として発達すると捉えた（柴田、2006）。女子生徒Gにとって対象物となった“Anne of Green Gables”の原書と彼女とをつなぐ媒介となったものが、今回はリライト版である graded readers の本であったともいえるだろう。

6. 対話を通した学びの変容

グループリーディングを始めるときは、グループによって読み進め方は様々であり、特にスタートの時点では読み方も読むスピードも異なる。ところが読み進める中で、次第に彼らの中に対話が生まれることによ

って、その読み方や理解の仕方の方向性が決まっていき、安定したリーディング活動に落ち着いていった。実際には、内容理解が進まずに行き詰ってしまい、教師の介入が必要となるグループもいくつかあったが、教師による援助を加えながら、概して学習者が自分たちで学びのスタイルを方向付けていった。授業では、グループごとに読み進め方が固まり、リーディングスタイルが軌道に乗って進み、しばらくしたタイミングで個人でのリーディングに移行した。最後に内容確認や作品の世界観についてクラスで話し合うが、それまでには、ほとんどの学習者が作品を最後まで自主的に読み終えていた。

グループやペアで学習を行う際、その小さなコミュニティへの個々の学習者の関与（engagement）の様子や度合いは大きく影響する。メンバー同士のやりとりを通してグループ内で生起する対話が深まることは、互いの関与の度合いを高めていく役割も果たしている。教室内でグループ活動やペアワークを取り入れる一番の強みは、メンバーの中で対話が生まれ、互いに支援しあう関係がつくられていく点である。ヴィゴツキーによる発達の最近接領域（Zone of Proximal Development: ZPD）では、現在の自分のレベル（自分ひとりの力でできること）から明日の自分のレベル（仲間と一緒に、または大人のガイドやより能力のある仲間との協働によってできること）への伸び幅を ZPD と捉えた。学習者が複数で活動に取り組むことで、対話ややりとりを通して、個々の潜在的な力や気づきが引き出されていく。ヴィゴツキーは、ZPD は仲間との化学反応によって生じること、またそれは新しいスキルを身につけることで、いずれ個人で活動ができるようになることを述べている。また、ヴィゴツキーは言語を心理的道具と位置付け、図や表、文字、芸術作品などもその例として挙げた。そして、これらの心理的道具について「これらをもって環境に立ち向かう人間の心理活動は、そのことによって環境に変化を与えるとともに、自分自身の行動や思考を変化させ、それをより合理的なもの」とするとした（柴田、2006）。前述のグループⅠでは、生徒Aは教科としての英語学習には苦手意識を持っているものの、グループでの対話の中で、仲間と描いたマッピングが彼女と学習対象の英語文学とをつなぐ役割を担い、作品をより深く理解するプロセスを作っていた。また、グループⅡについては、輪読によるミクロな文単位の日本語訳という作業に概要を簡潔に確認するというマクロな作業が加わったことで、グループ全員の作品内容に対する理解が進み、個人でのリーディングにおいてもその作業が引き継がれていった。グループⅢでは、リーディングが教室での学びを超えて、自ら原書を読むことへと学

びを広げる様子を、学習者が自立的に英語を楽しみながら学んでいく姿勢を育み始めた姿だと捉えることができるだろう。

グループの中に生じた協働的な対話を通して、学習者がお互いの思考を促し、メンバーの中で共有する新しい知識を構築する作業につながり、さらに自ら学習を深めていく様子が明らかになった。

7. 学習者間の対話を深める教師の役割

今回の実践研究を通して、学習者の対話をたどることで、彼らの自立した学びの様子を探り、教師としても学び多いものとなった。教師の視点で実践を振り返ったとき、その役割としていくつかの点を確認したい。

まず、この学年の生徒に選んだ作品の特徴として、①登場人物の年齢が学習者たちに近いこと、②学習者の興味に沿っていること、③物語であり、多少でも日本語で聞いたことのある作品であること、④登場人物の想像がしやすいことを挙げる。教材の選定は、その学年を担当する教員に委ねられている。学習者の興味や関心とその学習レベルに寄り添うことで、グループで読む際のディスカッションの糸口となる素材を選びたい。

また、グループリーディングの時間には、教師が机間指導などを通して、個々のグループの様子を把握し、全体の動きを見て取ることも大切である。学習者の様子に合わせた声かけやヒントは、グループ内のディスカッションを活性化させることもある。そのためにも、教師が学習者にとって次のステップへの scaffolding として機能する言葉を選んでいくことも重要である。

他方、多様な学校現場だからこそ、様々な事情から授業に英語文学を取り入れる際の困難や課題も多くある。学校では基本的に教科書を基に学習するため、状況を見ながら年間を通して教師の判断で英語文学を適切に投げ込み教材として取り扱うことになる。多くの学校で課題としてあがる授業時間の確保を念頭に年間計画を作成したい。

英語で物語や英語文学を読むことは、基本的には個人作業である。読むスピードや読み込む力に個人差が出ることから、英語授業では副読本の課題として位置付けられることが多い。しかし、対話を通して協働的に読み進めることのできる授業をデザインすることで、学習者たちに English readers としての素養を高める授業作りを可能にする。

8. 今後の課題と展望

中学校の学習指導要領に記されている領域において、「話すこと」「聞くこと」「書くこと」については、スピーチに発展させたり、リスニング教材やニュース

を利用したり、絵日記や掲示物作成に取り組んだり、教科書内の学習から発展的な活動へ広げて実践に取り組んでいる学校は多い。一方、「読むこと」については、語彙や文法の習得段階と授業時数等の課題から、教科書から広げた活動に発展させることがなかなか難しいとされる。しかし、仲間と協働的に読む作業を通して、物語や英語文学を「読むこと」は、学習者の中に「自立的、対話的な深い学び」を引き出す力を十分に持っていることが明らかになった。また、「読むこと」に関しては、学習者の中に一旦自立的に取り組む姿勢がつくと、自由に自分たちのペースで好きなジャンルを授業から離れて読み進めていくことができる特性を持っている。

本実践研究は、公立の中高一貫校の中学3年生に行った授業実践によるため、生徒は一般の公立中学校でのカリキュラムよりも半年早く中学校の学習内容を終了する中学校での実践によるものである。そのため、当然ながら、授業実践を始めた時期には、英語文学を読むリーディング活動に必要な語彙や文法が一般の中学3年生の7月の段階よりも幅が広がっていた。そこで、今後のさらなる課題と展望として、中学校での「読むこと」における学びを深めるために、本実践をもとに、より多くの中学校でカリキュラムに取り入れやすい読みもの教材や授業デザインに焦点をあて、研究を深めていきたい。

引用文献

- 1) 中学校検定教科書 COLUMBUS 21 English Course 3. (2015). 光村図書
- 2) 中学校検定教科書 NEW CROWN 1 English Series New Edition. (2015). 三省堂
- 3) 中学校検定教科書 ONE WORLD English Course 2. (2015). 教育出版
- 4) Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and implications*. London: Longman.
- 5) 文部科学省「中学校学習指要領」(2017) (最終閲覧日 2017年10月30日)
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf
- 6) Richards, J. C. (2013). "Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design." *RELC Journal*, 44(1), 5-33.
- 7) 佐伯胖. (1975). 『「学び」の構造』東洋館出版社.
- 8) 柴田義松. (2006). 『ヴィゴツキー入門』子どもの未来社
- 9) ヴィゴツキー. (2003). 『「発達の最近接領域」の理論：教授・学習過程における子どもの発達』土井捷三・神谷栄司訳 三学出版.

Collaborative learning through reading activities in English language lessons in a junior high school

SAKAMOTO Nami

Department of Secondary Education, Faculty of Education

Okayama University of Science,

1-1 Ridai-cho, Kita-ku, Okayama 700-0005, Japan

(Received October 31, 2017; accepted December 4, 2017)

The new Course of Study to be implemented in 2020 aims to realize autonomous, dialogic, deep learning in the classroom. In the foreign language field, it also proposes integrative language lessons incorporating listening, interaction, speaking, writing, and reading. In junior high schools, however, reading activities until now have just consisted of reading the text in textbooks and workbooks. Based on this background, this study focuses on English language lessons that introduce English literature in the classroom as an aid to learning at the junior high school level. As dealing with English literature in the classroom depends on the learning stages of different schools and the developmental stages of learners, this study suggests language lesson design to foster autonomous learners through collaborative language learning in the classroom.

Keywords: English reading; collaborative learning; lesson design.