

4技能の促進を図る統合型リーディング指導

Integrated Reading Instruction for Fostering Multiple Skills

津 波 聡

Satoshi Tsuha

Abstract

Given that the Japanese New Course of Study (MEXT, 2008) now emphasizes fostering in students the ability to use acquired knowledge and skills to express themselves, the author implemented integrated reading instruction, in which students were to exchange their ideas about the passage they read, in a college reading class offered for the first year English majors in 2012. The class, which consist of both intensive reading (the first 45 minutes) and extensive reading (the last 45 minutes), offered various pair activities that required multiple skills (i.e., reading, listening, speaking, and writing skills). The results of the proficiency tests administered before and after the course showed significant improvements in the students' scores both in written and listening sections, indicating that the integrated reading instruction could help improve students' multiple skills. This paper first describes English Reading II in which the integrated reading was implemented, and then analyzes the data from the scores of four proficiency tests. The paper also discusses the possibility of introducing integrated reading instruction in junior and senior high school English classes.

1 はじめに

平成23年度から小学校を皮切りに段階的に導入されてきた新学習指導要領は、平成25年度の高등학교への導入により全学校種において文字通り本格実施となる。新学習指導要領の外国語科（英語科）では、4技能を統合した言語指導によるバランスの取れた英語運用力の育成が強調され、それに向けての授業改善が叫ばれている。これからは、リーディングやリスニング指導においても単に「読ませる」、「聞かせる」だけでなく、様々な活動と関連付けながら多角的にスキルの向上を図らなければならないわけである。日常生活で英語使用の必要性が皆無に近い日本では、殆どの学習者にとって授業が唯一の英語使用の機会であることを考えると、導入する全ての言語活動がコミュニケーションに主眼を置いたものでなければならないのはごく自然の理屈のように思える。しかし、言うは易く行うは難しで、英語指導法の改善は遅々として進んでいないのが現状のようである。

本稿では、前半で筆者が4技能統合を念頭に実践したリーディング指導と本実践の有効性を前年度データとの比較を基に行った検証結果を紹介する。後半では、学習指導要領及び教科書の改訂により思考力・判断力・表現力の育成が強調されている中学校・高等学校の授業への統合的なリーディング活動の導入法を提言する。

2 背景・経緯

筆者は平成22年度の大学1年次（英語科）を対象にしたReading I・IIの授業に多読を取り入れ、それを音読やライティング活動、スピーキング活動と統合させる指導を実践した（津波、2012）。その結果、語彙力、読解力に多少の改善は見られたものの授業目標に掲げた英検2級レベルの到達には至らず、多読と速読・精読との有機的な融合、授業外での自主学习（読書）量の促進等が課題となった。その実践を踏まえ、平成23年度のReading I・IIと平成24年

度前期のReading Iでは、90分授業の前半45分を速読・精読、後半の45分を多読に充て実践した。授業外での自主読書量の促進については、授業中の多読後に記録するリーディングログに加え、授業外の読書記録も奨励した。

しかしながら、学期ごとに実施した英語能力診断テストではリスニングに向上は見られるものの、語彙・文法・読解に思ふような改善が見られなかった。要因の一つとして考えられたのが、速読・精読時間の短さであった。この期間の速読・精読は45分と時間が限られていたため、様々なリーディング教材をできるだけ多く短時間に読ませることを念頭に置き、各学期に約20種類のパッセージ（英字新聞や、インターネット、英検準2級・2級長文等を150～300語程度に加工）を短時間（1～3分）に読ませる活動を続けた。ところが、45分という時間の制約があるため、パッセージの導入から速読・解答・解説までの流れは常に駆け足で機械的であった。そのため、学生の各パッセージの理解度は浅く、結果的にリーディング力改善に至らなかったのであろうと予測された。Corder（1981）は、学習者に供給されるすべての情報をinput、その内、消化・吸収され、内在化される情報をintakeとしたが、この期間中の速読・精読指導は、inputは供給したものの、intakeを促進するための手立てが欠けていたといえるであろう。

授業後半の多読に関しては、アンケート結果から殆どの学生が好意的に捉え、多読を通して読解力が改善したと自己評価している学生が多いことがわかった。しかし、多読が自主性に任されている側面が多いこともあり、読書の質・量の改善という点で課題が残った。この課題への対応策の一つとして、平成24年度前期のReading Iでは授業外読書記録を評価に加味することを提案した。残念ながら、授業外読書記録を必須ではなくオプション課題としていたために記録用紙の提出率は非常に低かった。

過去一年半の反省を踏まえ、平成24年度後期のReading IIでは、速読・精読の時間を60分に拡大し、多読の時間を30分に短縮した。それに伴い、速読・精読の時間では、短時間に読ませるだけでなく、短時間に深く理解させることを目標に置き、速読後の発問の工夫とペア活動を通してより時間をかけて内容理解を深めるよう心がけた。また、速読の前にはパッセージを音声で確認させ、リーディングスピードや読み方のモデルとさせた。多読の時間を短縮した分、授業外での自主読書が一層求められるようになったため、授業内・外の目標語数4万語以上（読破した本の語数のみをカウントする）という具体的な数値目を設定した。更に各自の読書活動を振り返らせるために、月に一度読破冊数の語数を記録させた。

3 統合型リーディング指導の実践研究

前述のように、平成23年度及び平成24年度前期の反省を踏まえ、平成24年度後期の指導方法に修正を加えたが、本項では、対象の科目「English Reading II」、指導内容、検証方法について詳述する。

(1) English Reading II (英語科専門選択)

- ① 対象：英語科1年次
- ② 指導期間（時数・単位）：平成24年10月2日～2月12日（週2回、計31回、4単位）
- ③ 登録人数：48人
- ④ 授業の流れ：速読・精読（60分）、多読（30分）
- ⑤ 履修上の注意事項
 - ア 指定された席に座る（月に1回席替え）
 - イ 講義は基本的に英語（学生も積極的な英語使用が望まれる）
 - ウ 授業内活動は速読・多読中を除いてすべてペアで行う
 - エ 速読・精読で使用するワークシートはすべてファイルし、学期末に提出する（すべて記入されていることが条件）
 - オ 多読用の本は各自持参する（図書館から借りる）
 - カ 毎回リーディングログを英語で記録する
 - キ 多読は4万語以上読むことが条件（読破した本の語数のみをカウントする）

(2) 授業の流れ・指導内容

- ① 速読・精読（60分）：
 - ・ pre-reading (oral introduction、vocabulary check、listening)
 - ・ in(while)-reading
 - ・ post-reading (check of answers、summary、discussion)
- ② 多読（30分）：Graded Readers Level 1～6
 - ・ 本を持参し（図書館から借りる）、スタートの合図で15分間読む
 - ・ ストップの合図で、パートナーと英語で情報交換（内容要約、感想等）
 - ・ Reading Logを英語で記入する（3分）
 - ・ パートナーの読書情報をReading Logに英語で記録する（3分）

(3) 指導上の工夫及び留意点

① 発問の工夫

前期（Reading I）の反省を踏まえ、速読・精読のpost-readingの充実を図るために、発問にバリエーションを加えた。卯城（2010）は内容理解を深める主な発問として、①Facts Finding（事実関係の把握）、②Inference（予測）、③Generalization（一般化）（p. 71）を挙げている。①は発問に対する答えが通常テキスト中に明記されているため、学習者は教科書の表現をそのまま使用して解答できる。一方、②や③は行間を読む力や英語を活用し発信する力が要求される。前期は時間の制約上、①のみを使用したため、本実践では、①②③の発問を駆使し、内容理解の深化を図った。特に、②③は複数の答えや内容理解を基にした意見交換を要求するため、ペアによるディスカッション活

性化には不可欠であった。

② インターアクション促進の工夫

リーディングクラスであっても学習者が受身にならないよう、読書の場面以外ではできるだけ英語で意見を交換する時間を与えるようにした。但し、定員50名という大規模クラスの全員に平等のスピーキング機会を与えるために、意見交換はすべてペアで行わせ、更にスピーカーを指定して一定の時間内に意見を言わせた（各ペアの左側の学生をスピーカー、右側の学生をリスナーに割り当て30～60秒の意見発表の時間を与え、その後役割を替える）。また、多数の参加者がいる状況では単に役割を指定するのみでは、与えられた時間を無駄に過ごすペアも出てくるので、意見交換の後はレポートの時間を取り、何名かのリスナーを指名し聞いた内容を報告するよう指示した。従って、速読・精読のpost-readingでの解答の場面は教師が正解を提示するのではなく、リスナーからの報告を基にクラスで解答を確認していくことになる。又、多読の意見交換の後はパートナーから聞いた内容をReading Logのパートナー読書活動記録欄に記入させた。その際、パートナーのReading Logを書き写す学生も出てくるので、記録の場面ではパートナーへの質問のみを許可し、Reading Logを見せ合うことを禁止した。

(4) 検証方法

筆者は毎年Reading I・IIの学期前後に株式会社チエルが開発したComputer-based Placement Testを使用して英語能力診断テストを実施している。本実践の検証には、平成23年度後期および平成24年度後期のReading IIの前後に実施した4つのテスト結果を利用した。テストの実施時期は各年度とも10月と1月である。検証に使用したComputer-based Placement Testは筆記（語彙・文法・英作文・長文）とリスニングの2つのセクションから成り、筆記が900点、リスニングが300点、合計1200点満点となっている。表1に示す通り、得点によってA～Fの診断がなされ、それぞれの文字が相当する英検レベルを表している。当テストは、難易度、構成、問題数を一定に設定し、問題のみを変えることができるので、被験者はすべて異なるテストを2回ずつ受験したことになる。データ分析に当たっては、SPSS統計ソフトを使用した。

表1 Computer-based Placement Test

得点の範囲	英検レベル	診断
1199点以上	1級	A
1100点以上1199点未満	準1級	B
800点以上1100点未満	2級	C
600点以上800点未満	準2級上	D
430点以上600点未満	準2級下	E

得点の範囲	英検レベル	診断
180点以上430点未満	3級上	F
180点以下	3級下	G

3 結果及び考察

(1) 被験者

被験者は平成23年度English Reading II、平成24年度English Reading IIを受講した沖縄国際大学英米言語文化学科1年次のうち、各年度とも10月と1月のテストを受験し、且つ10月の試験において700点以上を獲得した71名（平成23年度：35名、平成24年度39名）である。ちなみに、本学では平成23年度よりプレイスメントテストの結果を基にReadingクラスを基礎・中級・上級クラスに分けているが、本実践研究対象クラスはいずれも上級クラスである。

表2は平成23年度、平成24年度の講義開始時（10月）のテスト結果を示している。平成23年度は平均が830.7点（710～980点）、平成24年は平均が824.1点（713～1010点）で、スタート時点の平均点に若干の差（6.5ポイント）はあるがt検定が示すように（ $t=369$, $p=.713$ ）、両グループ間に統計的な差はない。又、得点を英検レベルに置き換えると、平成23年度は英検準2級レベルが12名（34%）で2級レベルが23名（66%）、平成24年度は英検準2級レベルが19名（49%）、2級レベルが20名（51%）であった（表3）。

表2 10月テスト平均点比較

	N	Mean	SDV
平成23年度	35	830.7	12.9
平成24年度	39	824.1	12.5

$t=369$ $p=.713$

表3 10月時英検レベル

	N	準2級 (%)	2級 (%)
平成23年度	35	12 (34%)	23 (66%)
平成24年度	39	19 (49%)	20 (51%)

$t=369$ $p=.713$

(2) 結果

表4は総得点の年度別の平均点の推移を表している。平成23年度は10月の平均が830.7であったが、1月には824.5となり、6.2ポイント平均値が下がっている。一方、平成24年度は10月時点の平均点は824.1で前年度より若干低い数値（-6.6）でスタートしているが、1月には平均値が31.1ポイント上昇し、855.2となり、前年度同時期の平均より逆に30.7ポイント上回っている。平成24年度の10月から1月の平均値の上昇はt検定においても $p<.05$ のレベルで有意差を示している（ $t=2.57$ $p=.014$ ）。各年度の10月と1月の平均値間にt検定による有意差はな

いが、t値の変動（10月：t=-369、p=.713、1月：t=1.54、p=.129）から両グループ間に着実に差が出ていることが予測できる。

テスト結果を項目別に見ると、平成23年度は筆記の項目で6ポイント下げ（表5）、リスニングの項目で4ポイント上げている（表6）が、いずれの項目も有意差はない。一方、平成24年度は筆記の項目で16.1ポイント（表5）、リスニングの項目で14.8ポイント上昇している（表6）。筆記の項目には有意差はないがリスニングの項目にはp<.01のレベルで有意差を示している（t=3.03、p=.004）。

被験者個々の総得点を英検レベルに置き換えてみると、平成23年度は10月から1月の期間に準2級から2級レベルに上がった者もいれば、逆に2級から準2級にレベルを下げてしまった者もいる（表7）。しかし、全体の準2級レベル対2級レベルの比率は10月と1月はともに34%対66%で変化がない。平成24年度も個々の変容には前年度同様個人差があるが、全体的にはレベルアップが図られた被験者の割合が格段に高く、10月から1月の準2級対2級レベルの比率は49%対51%から28%対72%と大きく変動している（表8）。

表4 総得点推移年度比較

	10月	1月		
	mean (SDV)	mean (SDV)	差	有意差
H23 (n=35)	830.7 (12.9)	824.5 (15.1)	-6.2	t=-.357、p=.722
H24 (n=39)	824.1 (12.5)	855.2 (13.1)	31.1	t=2.57、*p=.014
差	-6.6	30.7		
有意差	t=-369、p=.713	t=1.54、p=.129		

表5 筆記得点推移年度比較

	10月	1月		
	mean (SDV)	mean (SDV)	差	有意差
H23 (n=35)	572.7 (11.3)	566.7 (12.6)	-6	t=-.441、p=.662
H24 (n=39)	575.2 (11.8)	591.3 (11.9)	16.1	t=1.54、p=.132
差	2.5	24.6		
有意差	t=152、p=.879	t=1.42、p=.160		

表6 リスニング点推移年度比較

	10月	1月		
	mean (SDV)	mean (SDV)	差	有意差
H23 (n=35)	258.0 (5.0)	262.0 (3.7)	4	t=-1.08 p=.287
H24 (n=39)	249.0 (3.7)	263.8 (3.9)	14.8	t=3.03 **p=.004
差	-9	1.8		
有意差	t=-1.47、p=.147	t=-330、p=.742		

表7 平成23年度総得点・英検レベル一覧

n	得点 (10月)	級	得点(1月)	級
1	714	準2級	801	2級
2	717	準2級	801	2級
3	719	準2級	753	準2級
4	721	準2級	927	2級
5	729	準2級	719	準2級
6	735	準2級	837	2級
7	753	準2級	683	準2級
8	784	準2級	863	2級
9	786	準2級	917	2級
10	787	準2級	690	準2級
11	793	準2級	851	2級
12	793	準2級	812	2級
13	802	2級	748	準2級
14	803	2級	832	2級
15	807	2級	967	2級
16	816	2級	749	準2級
17	830	2級	838	2級
18	837	2級	707	準2級
19	840	2級	874	2級
20	840	2級	861	2級
21	843	2級	827	2級
22	846	2級	866	2級
23	851	2級	794	準2級
24	856	2級	866	2級
25	857	2級	746	準2級
26	886	2級	813	2級
27	890	2級	933	2級
28	893	2級	960	2級
29	898	2級	845	2級
30	907	2級	786	準2級
31	910	2級	723	準2級
32	937	2級	616	準2級
33	950	2級	973	2級
34	963	2級	916	2級
35	980	2級	964	2級
準2級レベル (%)		12(34%)	12(34%)	
2級レベル (%)		23(66%)	23(66%)	

表8 平成24年度総得点・英検レベル一覧

n	得点 (10月)	級	得点 (1月)	級
1	713	準2級	723	準2級
2	720	準2級	828	2級
3	723	準2級	856	2級
4	723	準2級	891	2級
5	723	準2級	812	2級
6	739	準2級	790	準2級
7	752	準2級	780	準2級
8	754	準2級	669	準2級
9	756	準2級	782	準2級
10	759	準2級	850	2級
11	761	準2級	738	準2級
12	772	準2級	821	2級
13	773	準2級	869	2級
14	786	準2級	940	2級
15	789	準2級	840	2級
16	789	準2級	794	準2級
17	793	準2級	840	2級
18	796	準2級	870	2級
19	797	準2級	924	2級
20	800	2級	794	準2級
21	807	2級	917	2級
22	819	2級	911	2級
23	826	2級	827	2級
24	839	2級	791	準2級
25	843	2級	848	2級
26	846	2級	848	2級
27	853	2級	750	準2級
28	856	2級	723	準2級
29	893	2級	863	2級
30	909	2級	994	2級
31	912	2級	1000	2級
32	917	2級	974	2級
33	920	2級	937	2級
34	926	2級	874	2級
35	927	2級	953	2級
36	936	2級	1007	2級
37	937	2級	926	2級
38	947	2級	955	2級
39	1010	2級	843	2級
準2級レベル (%)		19(49%)		11(28%)
2級レベル (%)		20(51%)		28(72%)

(3) 考察

10月から1月の総得点・筆記・リスニングの平均値の伸び率、英検（準2級対2級）比率の変化は、すべての項目において平成24年度グループの方が著しい。指導効果をテスト結果から判断する限りにおいては、平成24年度指導がより効果的であったといえるであろう。ここで言う効果とは、検証に使用したPlacement Testがリーディング力・ライティング力・リスニング力の測定を仮想していることから、スピーキングを除く3領域への効果ということになる。平成23年度と平成24年度の指導内容は多読を共通項にしているが、前者は音読、後者は速読・精読を授業前半部分で取り入れているという点で大きな違いがある。よって、この違いが指導効果の差として現れたという予測に妥当性が出てくる。言い換えれば、多読と速読・精読の有機的な融合により4技能バランスの取れたコミュニケーション能力の促進が期待できるということになる。

但し、本実践では、前期の反省を踏まえ、速読・精読時には、事前に音声による確認（リスニング）を行ったり、内容理解確認の発問にバリエーションを加えペアやクラス全体のコミュニケーション活動を促進したということをお忘れにはならない。つまり、多読とセットとなる速読・精読は単なるリーディング活動に留まらず、様々なスキルを網羅した統合的な活動になるということが必要条件となる。

リーディングは、文字や文章構造に意識を向けるbottom-upと背景知識を活用して内容に集中するtop-downの2つのプロセスを駆使することが要求される（Gebhard, 2006）が、その点で多読は訳読（bottom-up）偏重のリーディング活動に慣れてきた大学1年生にとってはよい訓練になるであろう。しかし、多読は膨大な量を読むことが前提になっているため、授業時間のすべてを多読に当てても十分な読書量は確保できない。必然的に、授業内の多読の効果は情意的な側面に限定される可能性が高くなる。又、大学1年生の多くは語彙力、文法力に加え、文の繋がりや段落の構成などのディスコースレベルの知識に欠けるため、bottom-upプロセスに重きを置いたリーディング指導も学習者ニーズとして存在する。このような点を考慮すると、リーディングの授業に多読を導入する際は、他の言語活動とセットすることは理にかなっている。今回の検証では速読・精読とのセットが有効であることが示されたといえよう。本実践はテスト結果のみが検証対象となっている弱点は否めないが、速読・精読と多読の融合による統合的なリーディング指導によるコミュニケーション能力育成の可能性を示唆した点で意義深い。

4 統合型リーディング指導の適用

新学習指導要領の導入（中学校は平成24年度、高等学校は平成25年度に本格実施）に伴い、思考力・判断力・表現力がキーワードとなり、4技能のバランスの取れたコミュニケーション力育成を図る授業への改善が急務となっている。本項では、English Reading IIで実践した速読・精読指導を統合型リーディング指導として中学校・高等学校の授業へ適用する可能性とその効果について議論する。

(1) 中学校・高等学校の授業スタイルの変遷

統合型リーディング指導の導入方法について言及する前に、筆者の授業観察経験を基に新・旧学習指導要領下の中学校・高等学校の授業スタイルの傾向について触れる。「ゆとり教育」と称された旧学習指導要領下では、授業時数・学習内容が削減され、個性を尊重しながら確実な基礎学力の定着を図ることが目標に掲げられた。外国語科では、以前の文法・訳読を主とする指導法への反省から、音声重視、実践的コミュニケーション能力が強調された。目玉となったキーワードの強烈な印象もあり、旧学習指導要領下の授業では、前半に教科書、後半に教科書の内容とは関連の薄い“コミュニケーション活動”をセットする「コミュニケーション活動ありきの授業」が目立った。この傾向は、教師間に「授業にはコミュニケーション活動を取り入れるべし」という考えが流布し、多くの教師が教科書をコミュニケーションに教える指導法ではなく、安易にゲームやインフォメーションギャップ等のいわゆるコミュニケーションアクティビティを授業の一部（特に後半）に取り入れるという方法に傾倒した為だと考えられる。

しかし、「コミュニケーション活動ありきの授業」では、授業後半のコミュニケーション活動に重きが置かれているため、教科書は総じて旧態依然とした教師主導の文法訳読法で扱われていた。また、教科書の内容が十分理解されていない消化不良の状態であるため、後半のコミュニケーション活動は真のコミュニケーション活動にはなり得ず、実際には覚えたフレーズを交互に発する、暗記・リサイト活動となってしまっている例が多かった。旧学習指導要領導入時は、「総合的な学習の時間」を利用して小学校で始めて英会話活動が可能になったこともあり、英語教育への注目度・期待度はきわめて高かった。それに伴い、英語指導法は「英語が使える日本人を育成する」であろうコミュニケーションアプローチが席卷したと思われていたが、実際はコミュニケーション指導法への改善が進んでいるとは言い難いのが実情であった。

このような中、平成23年度に小学校から始まった新学習指導要領の段階的導入は、平成25年度の高등학교への導入により完了する。旧学習指導要領の反省を踏まえ、今回の外国語科の改訂では、十分なインプットを基盤にしたアウトプットが強調されている点で、授業改善の起爆剤になり得るのではないかと期待を抱いている。ところが、これまで参観した新学習指導要領を見据えた中・高の授業では、授業の後半部分に見られたコミュニケーション活動がそっくりそのまま表現活動に置き換えられた授業が目立っている。この傾向は、教員研修等において学習指導要領の「思考力・判断力・表現力」が強調されていること、改訂となった教科書の殆どが表現活動につなげるレッスンの構成になっていること、等から授業の中で最も観察が容易な“表現力”の部分のみが教師間で強烈に意識されているためではないかと考えられる。この傾向は、音声・実践的コミュニケーション能力というキーワードが一人歩きし、「コミュニケーション活動ありきの授業」が助長されてしまった旧学習指導要領導時の現象に酷似している。このままでは、「コミュニケーション活動ありきの授業」が単に「表現活動ありきの授業」に姿を変え、新学習指導要領が本来意図している方向への授業改善が

一向に進まない事態に陥ってしまうのではないかと危惧している。

(2) 統合型リーディング指導の中学校・高等学校への適用

では、新学習指導要領下での授業はどのような方向に歩を進めるべきであろうか。それはまず、教科書と他の活動を別々の活動と捉えるのではなく、教科書から他の活動が派生するという意識改革が必要であろう。以前講師として招かれた、中学校英語教師を対象にした研修会において、「授業時数が拡大されても教科書の難易度が格段に上がったため、基礎・基本、学習意欲に欠ける生徒が多数を占める学校現場では、教師主導型・文法訳読法で教科書を進めざるを得ない。」という正直かつ切実な声も聞かれた。言語運用の場面については、授業の後半部分に10分程度、又は週4時間のうち3時間を教科書、1時間をコミュニケーション活動に当てているという事例もあった。これは、各言語活動を点で捉え、教科書もその点の一つであるという前提で授業がデザインされているためである。教科書の内容を基に関連するトピックについてペアやグループで話し合い、全体で確認するという授業であれば個々の活動が1つの線となり、新学習指導要領が目指す、習得から活用の流れの中、思考力・判断力・表現力を醸成する活動を提供できると考える。

図1は上記の授業の流れを示しているが、上（translation）は教科書と他の活動を関連付けない、点による授業展開、下（interpretation）は教科書の内容から他の活動へ発展させる線の授業展開である。点による授業展開では、独立したコミュニケーション活動（CA）が後に控えているため、教科書に時間をかけることはできない。従って、生徒の内容把握は教科書を訳すこと（translation）で判断されるため、必然的に理解度は浅くなる。一方、線の授業展開では授業全体を教科書の内容に関連付けるため内容の理解度はより深くなる。この場合、生徒の理解度の目安は単に日本語訳に留まるのではなく、どのように解釈しているか（interpretation）に置かれる。そのため、理解度を確認する発問はバリエーションを増し、理解度チェックの延長で自然に討議や感想、要約などを行うCAが展開されることになる。つ

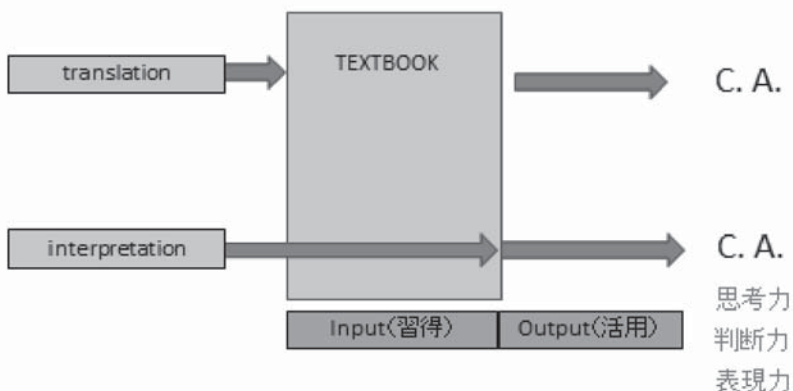


図1

まり、十分なインプットからアウトプットへスムーズに移行できるわけである。

図1の点による指導 (translation) では、教科書の内容把握はfacts finding questionsのみを使用した確認に留まるため、内容を深く理解することは望めない。一方、線の指導 (interpretation) を実現するにはfacts finding、inference、generalization questionsを駆使した発問のバリエーションが必須条件となる。

そのためには、まず教師が教材研究において教科書の内容をどのように解釈 (訳ではなく) するかが非常に重要になってくる。中・高の教科書はつまらないという声をよく耳にするが、語彙力、文法力が発展途上にある学習者を対象に作成されている教科書は、重要な部分 (理解可能な部分) のみが記載されていることを考慮するとそれは当然のことである。教科書をより興味深い教材に変えていくことは教師の役割である、ということ認識しなければならない。言い換えれば、教科書は骨組みだけの状態であり、それを肉付けすることが教材研究の大原則であるといえよう。

図2は教科書を統合型リーディングで指導する授業の基本的な流れを示している。(教科書の内容理解にはリーディングだけではなく、リスニング、時にはリスニングとリーディングの折衷が考えられるが、本稿においては便宜上リーディングに焦点を当てて解説する。) 教科書の内容を深く理解し (インプット)、それをアウトプット活動につなげるには、①pre、②in (while)、③postの各場面のねらいに沿った言語活動が導入されなければならない。①のねらいは、これから読む教科書への興味・関心・意欲を高めるとともに、語彙や文法事項を確認し自力で読める状態を保障することである。従って、図2ではpreの言語活動としてoral introductionのみが示されているが、実際には進出語彙の意味確認、発音練習、文法事項の確認、活用練習、音読等の活動も必要となる。②では生徒が自ら教科書を読み、内容を把握する場面であるため、そのための十分な時間が確保されなければならない。但し、実際の授

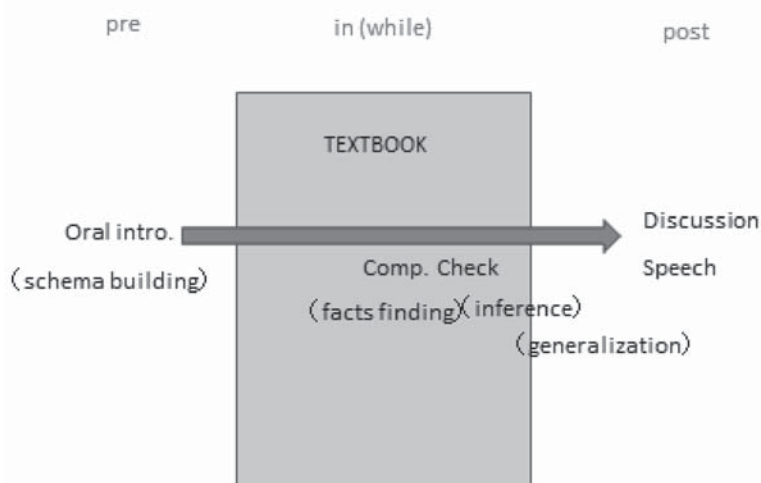


図2

業では生徒全員が内容を理解するということは稀であるため、この段階からcomprehension checkのための発問を効果的に活用しなければならない。図2に示すように、まずfacts finding questionsにより大まかな内容の理解度を確認し、生徒の理解度に応じてinference questionsやgeneralization questionsを有効に活用しながら生徒の理解力を高め、スムーズに③へ移行する。post reading活動としては、読んだ内容についてのdiscussion、summary writing、speech等が考えられる。この①②③の一連の流れの中で、生徒はテキストを繰り返し読み(リーディング)、パートナーとの解答・意見交換(スピーキング、リスニング)を何度も行い、自分の考えを英語で表現する(ライティング、スピーキング)ことになる。つまり、リーディング活動を通して4技能を網羅した統合的な言語活動を短時間且つ効率的に提供する授業が可能になるわけである。それは、授業の最後によく見られる独立した表現活動を新たに準備する手間が省けることになり、結果的に授業準備にかかる時間の短縮化につながる。

(2) 留意点と期待される効果

統合的なリーディング指導は理論上どのレベルの授業にも導入が可能であるが、学習者のレベルや指導環境に応じて指導者の柔軟な対応が要求される。中学校・高等学校の授業への導入に当たっては以下の点が留意点として上げられる。

- ① 教材研究で教科書の肉付けを図る
- ② 英語で授業を進める
- ③ in-reading以外はすべてペアで行う
- ④ 答えは生徒から引き出す

教材研究に当たっては、教科書を訳すのではなくどう解釈するかを念頭に、教師自身が生徒に何を読み取り、何を感じてほしいかという具体的なビジョンを持つ必要がある(田中・田中, 2009)。そのためには、闇雲に各ページのレッスンを考えるのではなく、1単元(Lesson)の具体的な目標から各チャプターの下位目標を設定するbackward designを心掛けたい。そうすることにより、授業ごとの目標が具体化され、その目標達成のために教科書に何を付加するか、どのような発問が有効か、が明確になる。

教師の英語使用については、生徒間のコミュニケーションを促進するための使用であるということを留意しなければならない。高等学校の新学習指導要領では「英語の授業は基本的に英語で行うこと」が明記されたため、学校現場で混乱が起こっているようであるが、教師の英語使用とコミュニケーションな授業への変換は表裏一体であると捉えなければならない。統合型のリーディングでは講義形式の授業ではなく、教師の支援による生徒中心のコミュニケーションアプローチであるため、導入法が適切であれば英語による授業は可能である。現実的には、生徒の実態に合わせて日本語の使用は避けられないが、安易にすべての指示を日本語に切り替えたり、英語の後に日本語訳を補足するのではなく、生徒間の日本語の話し合いを奨励したり、視覚教材やデモンストレーション、パラフレイズ等、インプットを理解可能

なレベルに下げる努力は怠りたくない。

日本語使用に関しては、特にワークシートの発問で有効に活用できる。教科書の理解度をチェックすることが目的である場合、ワークシートの問題は必ずしも英問英答である必要はなく、生徒の学力に合わせて日本語による質問、解答の使用も駆使したい。また、英文和訳も生徒の理解度を図る上で有益である。特に、意識の必要なセンテンスを直訳ではなく、個々の表現を使って日本語に訳させると生徒の理解の度合いをチェックすることができるとともに、お互いの日本語訳をシェアさせることでそれを基にディスカッションに繋げることも可能である。

統合型リーディングでは、解答（答合わせ）の時間は重要な問題解決、コミュニケーションの時間となる。基本的な解答の流れは、ペアで確認、教師へ報告、クラス全体で確認となり、この一連の流れを教師の英語指示で行う。従って、生徒は練り合いの中から自ら答えを見つけ出すことになる。同時に、この間に無意識の内にリーディング、スピーキング、リスニングを駆使したコミュニケーション活動を行っていることになる。50分の授業の中で、いわゆる「答合わせ」はかなりの時間が割かれている。この貴重な時間を、教師が解答を提示し生徒がそれを書き写すという、無駄な活動には使いたくないものである。

上記のような点が留意され、統合型リーディングが適切に導入されれば、少なくとも以下のようなことが期待できるであろう。

- ① 教材研究の充実が図れる
- ② 授業準備の時間短縮が図れる
- ③ 英語での授業が可能になる
- ④ 生徒の積極的な参加が望める
- ⑤ 表現活動で生徒に達成感を与えられる
- ⑥ 学習意欲の向上が望める
- ⑦ コミュニケーション能力の育成が図れる

5 おわりに

新学習指導要領で強調されている「思考力・判断力・表現力の育成」は、単に表現活動を授業に取り入れるということではない。学校教育法第30条2項において「・・・生涯にわたり学習する基礎が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、それらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力を育み、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」と表記され、学習指導要領の総則に学校教育で育成する学力の3要素（①基礎的・基本的な知識・技能、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③主体的に学習に取り組む態度）として反映されている。松浦（2010）はこの学力の3要素の①を「言語材料について理解したり練習したりする活動」、②を「実際に言語を使用してお互いの考えや気持ちなどを伝え合うなどの活動」と捉えている。本稿では、大学の授業で効果が確認された統合

的型リーディング指導を中学校、高等学校の授業へ導入することを提案した。新学習指導要領の導入に伴い、授業時数、語彙数、指導内容が拡充され、教科書も質・量ともに充実した。従って、これまでのように授業の前半に教科書の訳をさっと確認し、後半で教科書の内容との関連の薄いコミュニケーション活動や表現活動を行う方法は当然行き詰るであろう。今後は、いかに教科書の内容をコミュニカティブに教えるかが、学習指導要領が本来目指す「指導力・判断力・表現力」を育む指導、ひいては4技能バランスの取れたコミュニケーション能力の育成に繋がっていくものだと考える。

参考文献

Corder, S. T. (1981). *Error Analysis in Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.

Gebhard, J. G. (2006). *Teaching English as Foreign or Second Language*. The University of Michigan Press.

田中武夫・田中知聡（編）（2009）『英語教師のための発問テクニック』大修館

津波聡（2012）「大規模クラスにおける多読指導の効果」『沖繩国際大学外国語研究』第15巻第1号pp.25-34

松浦伸和（2010）「習得・活用を目指す英語授業の考え方とその設計」『日本教材文化研究財団研究紀要』第40巻第1号pp.25-29

文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説 外国語編』