



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

Exploring Japanese High School Students' Reading in Classroom

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-03-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 瀬戸口, 亜希 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00173716

「脱・訳読」後の学習者は英文をどう読んでいるか

Exploring Japanese High School Students' Reading in Classroom

英語科 瀬戸口亜希

<要旨>

近年、訳読中心だった授業が変化し様々な言語活動が取り入れられるようになった。一方でテキスト自体に向き合う機会は減った印象を受ける。学習者は自力で英文を読めているのか、また授業はそれを後押しできているのかを知るため、教科書を使用した未知語調査、教科書の難易度に関するアンケート調査、学習者の英語学習に対するニーズ調査、教師へのインタビュー調査を行った。その結果、学習者はリーディングに対してほとんど困難はないことが判明し、教科書のレベルは適切であると感じる学習者が多数を占めた。リーディングに特化し授業を行っている教師は少ないが4技能のバランスがとれた授業設計は生徒のニーズと一致していた。

<キーワード> リーディング 未知語 語彙指導 教科書難易度

1. はじめに

2009年に公示、2013年に現行学習指導要領が順次実施された。科目構成の大幅な改変に伴い、4技能全てを扱う総合英語科目「コミュニケーション英語」に切り替わった。指導語数の増加に加え「英語の授業は英語で行う」という指導法への変化への戸惑いが当時の現場には少なからずあった。予習を前提とした訳読中心の授業が一般的でありそれ以外の方法を試したことすらない教師も多かった。

公示から10年以上、周りでは少なからず変化が現れているように見える一方、全国規模ではいまだに訳読式の授業が多数を占めるとも聞く。ただ、この10年間で多くの「○○メソッド」や「○○モデル」といった手法や指導法が出現した。学習者の話すことへの抵抗が下がったことを実感し、訳読に割かれていた時間は言語活動に充てられるようになった。一方、「読む」という行為自体が減った印象も受ける。果たして学習者が自力で英文に向き合う機会は十分なのだろうか。教室では自律的な読み手を育てられているのだろうか。学習者が読むことに困難を感じておらず補助が不要な場合、授業では何が求められるのか。本研究ではコミュニケーション英語に限定し、以下を研究設問とする。

1. 学習者が教科書のリーディングに対して抱える困難はどのようなものか
2. 学習者のニーズとレベルに対して実際の授業はどのようなものか

2. 問題と目的、先行研究

脱・訳読の授業モデルにおけるリーディングの位置付けはどのようなものか。訳読以外の授業モデルとしてオーラル・イントロダクション、パラグラフ・チャート、Two-Way Translationの3つが提唱されている(金谷, 2011)。

コミュニケーション英語における授業の例としては(1)から(6)が典型的な手順とされており(馬場, 2016, p. 85)、ここでは(4)から(6)について着目する。

- (1) 挨拶
- (2) ウォームアップ
- (3) 前時の復習
- (4) 本時の導入と説明
- (5) 言語活動
- (6) まとめ

2.1 オーラル・イントロダクション(Oral Introduction)

オーラル・イントロダクションは最初に教科書本文の内容を英語で導入する方法である。具体的には「教科書を閉じさせ、絵や写真を用い、キーワードを板書したり、カードに書いたものを黒板に貼ったりしながら教科書本文の内容や関連する事柄を教師が英語で説明する」方法のことを指す(馬場, 2016, p. 86)。

オーラル・イントロダクションの長所として、扱う話題に対してのスキーマを活性化できることが挙げられる。また、話題と内容に加え新出語等をすでに教わった状態で学習者は

テキストに向きあうため「本文」に対する抵抗が下がり、授業は展開しやすくなる。

ただし読む前に教師が補助を出すため、学習者は自力で読めていない。また、内容を先に知るため読む楽しみが奪われる場合もある。オーラル・イントロダクションの時間が長くなるにつれて introduction（導入）というよりむしろ interpretation（解釈）になる傾向がある。

2.2 パラグラフ・チャート活用型

パラグラフ・チャート（以下パラチャート）とは穴あき部分訳ワークシートである（高山,2011）。教科書本文の日本語訳が箇条書きのような要約された形で、矢印などを使ってチャート化されている。学習者はパラチャートと、「2 択式単語予習シート」を予習として課される。授業では「教科書本文の穴あき要約文」を用いる。レッスンの各パートにパラチャートを用いる場合の授業手順は以下の通りである。

- (1) 導入
- (2) 内容理解
(新出語チェックと発音練習 →small talk →パラチャートを活用した読解 →教師による本文解説 →本文のリスニング)
- (3) 定着活動
- (4) まとめ

パラチャートを用いることで全体の流れをつかみ読解にかける時間を減らすことができる。和訳を求める授業形式から脱することもできる。

一方、パラチャートが日本語であることで、英語をそのまま理解するというプロセスからは遠ざかる。また、やはり補助しすぎることによって結局自力で英文を読めていない。さらに予習しなかった生徒の遅れを授業内でどう対処するかという問題も残る。

2.3 Two-Way Translation 活動

Two-Way Translation 活動とは、パラチャートと同じく脱・訳読を目指す授業モデルである（臼倉,2011）。従来の訳読式が「英→日」の One-Way Translation であるのに対しこの活動では一度日本語に訳した内容を再び英語に訳す。いくつかの精選された文やフレーズが空欄となった「穴埋め和訳シート」と教科書本文のサマリーが書かれた「日本語サマリーシート」を用いる。「穴埋め和訳シート」は予習として課される。手順は以下の通りである。

- (1) 導入
(小テスト→ 新出語チェック→ 本文の CD を聞く)
- (2) 内容理解
(穴埋め和訳シートの答え合わせ →日本語サマリーシートの穴埋め)
- (3) 定着活動
(日本語サマリーシートの英訳活動 →英語サマリーの音読活動)
- (4) まとめ

オーラル・イントロダクションやパラチャートよりアウトプットに重点が置かれており生徒の負荷が大きいと同時に生徒の能動的授業参加と教科書内容のさらなる定着が期待できる。また、穴埋め和訳シートと日本語サマリーシートが補完的に機能することで重要度に関係なく全文を和訳する必要がなくなり、効率的に内容を把握することができる。補助なく自力で読む機会がある。

ただし、穴埋めや英訳活動は個人作業であり進行には大きく個人差が出る。また、作業量が多く時間が不足する可能性もある。さらに内容理解ではなく英文の表面をなぞるような形になり、学習者の実生活に落とし込み考えさせるなどの機会がない。

3 つの授業モデルについてまとめると以下のような（表1）。パラチャートと Two-Way Translation について1と4は金谷（2011,p.12）の表を参考にしてている。

「4. 想定する学習者」に記載したように各モデルについて

表1 訳読ではない授業モデルの整理

	Oral Introduction	パラチャート	Two-Way Translation
1. 予習前提	×	○*	○*
2. 本文を読む前に新出語を扱う	○	○	×
3. 自力で読む	×	×	○
4. 想定する学習者	集中して英語を聞き取ることができ英文を自力で読めないことはない	教師や教材による具体的な後押し、補助がないと英語学習をうまく進めることができない*	少なくとも教科書本文の半分程度の英文を自力で和訳できる*

注) *については金谷（2011,p.12）より。

は想定される学習者のレベルが異なる。このことから、各読解モデルの中から最も適した読解モデルを選択するためには筆者の勤務校におけるリーディングについての学習者の困難度を測る必要がある。そこで本研究では、リーディングに対する学習者の困難度の指標として未知語に着目した調査を行う。

3. 方法

3.1 調査対象者

都内国立大附属高校に通う高校2年生310名、3年生325名を対象とする調査を実施し、2年生148名、3年生112名、計260名から回答が得られた（有効解答率：2年生46.6%、3年生34.2%）。なお、初読テキストの未知語数については、2年生2クラスのみを対象に調査した。また難易度とニーズについては、2年生8クラス、3年生8クラスを対象にアンケートを実施した。学習者のレベルに対して実際の授業はどのようなかを知るため授業形式について同校英語科教師7名を対象にインタビュー調査を実施した。

3.2 調査内容

3.2.1 未知語調査

教科書を読むにあたり学習者の抱えている困難を測るため未知語の数について調査を行った。使用したテキストは *CROWN English Communication II*（三省堂）Lesson 5, Lesson 6 である。B4 の用紙1枚に4つのセクションを通し読みできるようにしたもの配布した。Lesson 5 と 6 をいずれも初読テキストとして読ませた。時間を制限せず「知らない単語、見たことあるが意味がわからない単語に○をつけてください。固有名詞は無視してください」という指示を出した。

3.2.2 リーディング難易度調査と英語学習ニーズ調査

学習者自身は教科書を読むにあたってどの程度の困難を自覚しているのか。さらに学習者のニーズとレベルに合った授業モデルを明らかにするために以下の2項目を尋ねた。

1. 「コミュニケーション英語で扱っている教科書（CROWN II）を読むときにどのくらい簡単/難しいと感じますか。1つのセクションを黙読しているとして教えてください。」
2. 「次の4つの技能（英語）の中でいまあなたがもっとも伸ばしたいものはどれですか。最高で2つまで選んでください。1つでも構いません。」

3.2.3 教師へのインタビュー調査

「普段のコミュニケーション英語の授業をどのように行っているか」というテーマでインタビューを実施した。

4. 結果

4.1 未知語調査

未知語の総数を平均した結果は以下の通りである（表2）。レッスンごとに未知語平均をクラス間で比較すると、クラス間で目立つ差は見られなかった。

表2 レッスン・クラス別の未知語数平均

	Lesson 5 (738 語)		Lesson 6 (755 語)	
クラス	1 (n=36)	2 (n=37)	1 (n=38)	2 (n=39)
平均	9.44	9.24	11.34	9.87
標準偏差	6.93	7.40	4.51	4.86

4.2 リーディング難易度調査と英語学習ニーズ調査

教科書を用いたリーディング難易度と、英語学習に関するアンケート調査の結果を以下の表に示す。

表3 教科書の難易度

	2年生 (n=148)	3年生 (n=112)
とても簡単	2 (1.4%)	4 (3.6%)
まあ簡単	44 (29.7%)	34 (30.4%)
ちょうどいい	78 (54.2%)	60 (53.6%)
まあ難しい	21 (14.2%)	12 (10.7%)
とても難しい	3 (2.0%)	2 (1.8%)

注) 表の数は人数を表す。

表4 学習者のニーズ

	2年生 (n=148)	3年生 (n=112)
Speaking	83 (56.1%)	50 (44.6%)
Listening	39 (26.4%)	48 (42.9%)
Reading	77 (52.0%)	51 (45.5%)
Writing	50 (33.8%)	35 (31.3%)

注) 表の数は人数を表す。

4.3 教師へのインタビュー調査

それぞれ授業手順は様々だった。授業で黙読をさせている教師は1名、オーラル・イントロダクションを行う教師は2名、リテリングを行っている教師は4名だった。なお、予習をさせている授業はなかった。

5. 考察

未知語数に関する調査の結果、クラス・レッスン別の未知語平均は10前後であった（表2）。英文を読むとき「97%の語彙を知っていれば英文のだいたいの意味を理解するには難し

くなく、おおよそ95%の単語を理解できればスムーズに読み進めることができる」とされる(卯城, 2009, p. 20)。未知語数の平均が10語前後ということは分からない語彙が全体の1%程度であり、98%は習得済みの単語だと考えられる。このことから、本研究の調査協力者にとって、本調査で使用したテキストは「だいたいの意味を理解できる」レベルのテキストであり、教科書を読むにあたって大きな困難は抱えていないと判断できる。その場合は次のような授業モデルが考えられる。

1. 困難のないレベルのリーディング教材を用いたアウトプット活動
2. 同じようなレベルのリーディング教材をさらに用いて多読をする
3. さらに難易度の高いリーディング教材を準備する

勤務校の教師7名に授業形式に関するインタビュー調査を行ったところ、特に上記1のアウトプット活動を授業で取り入れている教師が多数であった。特にリテリング活動を扱う教師は多く、表4で明らかになったスピーキングを伸ばしたいという生徒のニーズに教室の規模で応えるには効果的な授業形式が採用されていると判断できる。リテリングは「質問文を介在する必要がないため、読み手がどこまで理解しているかを直接観察することができる」(甲斐, 2009, p. 120)とされ、リーディング指導にも効果的である。また、3については教科書以外の共通教材として筆者の勤務校では共通の教材として短編小説などを扱っており比較的レベルの高い学習者に応えている。指導手順については場合によって異なるという回答した教師が多かったが、授業内で黙読を行う場合は少数であった。重要視する能力や対象学年が教師ごとに異なるため指導法にも差が出たのだと考えられる。

3年生になるとリーディングに加えリスニングを伸ばしたいという回答が増加する。これは2021年より変更された共通テストにおけるリスニング得点配分の影響があると考えられる。筆者は2021年4月から以下のような授業手順を実施している。対象は2年生と3年生である。

- | |
|-----------------------|
| (1) 復習 |
| (2) 問いを提示 |
| (3) リスニング |
| (4) 黙読 |
| (5) ペアで確認 |
| (6) 語彙 |
| (7) さらに細かい問いを提示しペアワーク |
| (8) 文法解説と練習 |

最初に内容に触れる機会をリーディングではなくリスニングを優先させているがこれを省き黙読から始める場合もある。いずれの場合も黙読の時間を確保することで学習者の読みに対する習慣・意識づけのねらいがある。

6. 結論

本研究の結果を踏まえると、筆者の勤務校の場合、学習者は教科書を読むことにほぼ困難を感じていないということを念頭において授業設計がなされるべきであり、過剰な手助けは不要である。一方で、極端に難しいテキストではなく適切なレベルのテキストを用いることで読みに対し様々な角度からのアプローチが可能となる。方法の一つとして小泉(2009)は読解指導や語彙指導、過去に授業で使用した既習の文章を定期的に再度提示してみることを提案しており「これによって、辞書の助けを借りずに内容把握ができるようになったかどうか、以前と比べて1人で読める部分が増えているかどうかを生徒と一緒に確認(小泉, 2009, p. 29)」できると述べている。

また、大学入試が近づいた高校生であってもスピーキングへの意識が高いという事実は注目に値する。大学入試で4技能が扱われていない現状にもかかわらず英語学習の動機付けが試験だけではないことが分かる。4技能とは切り離されたものではなく相互に作用し総合的な伸びにつながるということを常々、学習者に語りかけていく必要がある。

調査により付随的に判明した3年生のリスニングへのニーズについて、授業での扱い方には検討が必要である。特に授業において初見のテキストをリスニングとリーディングのどちらで触れさせるかバランスをとる必要がある。

7. 引用文献

- 馬場哲夫(2016)．高等学校の授業モデル 橋本美保・田中智志(監修) 馬場哲夫(編) 英語科教育 (pp. 84-101) 一藝社
- 金谷憲(2011)．3つの授業モデル 金谷憲(編) 高校英語の授業マニュアル——訳読 Only からの Takeoff (pp. 9-12) アルク
- 高山芳樹(2011)．モデル1：パラグラフ・チャート活用型授業 金谷憲(編) 高校英語の授業マニュアル——訳読 Only からの Takeoff (pp. 13-33) アルク
- 臼倉美里(2011)．モデル2：Two-way Translation 活動 金谷憲(編) 高校英語の授業マニュアル——訳読 Only からの Takeoff (pp. 35-51) アルク
- 小泉利恵(2009)．英文読解と語彙知識 卯城祐司(編) 英語リーディングの科学——「読めたつもり」の謎を解く (pp. 17-32) 研究社