

# 本文読解授業におけるテキストの効果的利用法

## 読解を促す指導方法とその実践

黒住 実可<sup>\*1</sup>      伊勢野 薫<sup>\*\*2</sup>

### Effective Use of Texts in Reading Comprehension -Theory and Implementation of Techniques to Enhance Comprehension-

Mika Kurozumi, Kaoru Ise no

#### 1. 研究の背景や目的と問題提起

教科書を使った英語の授業では、文法指導中心の授業と、本文読解を中心とした授業の大きく分けて2つの流れがある。文法指導中心の授業の多くは、様々な手立てが考えられ、生徒の意欲を上げるような多くの活動や仕掛けを組み込んだ思考のこらされた授業が多いように思う。しかしながら、本文読解中心の授業は、ほとんど場合まず新出語彙を確認、本文を読み、本文の訳と意味の説明をし、正誤問題(TF Question)といくつかの英問に答えて終わりという形がほとんどである。また、毎回ほぼ同じ流れで行われている為、少々単調であり生徒の意欲を駆り立てるような手立てが少なくなりがち印象をうける。実際に、教科書 Sunshine 3の教師用指導書に例として掲載されている指導案を見ると、文法指導のための活動は多くみられるが、テキスト理解としての活動は、新出語彙と文法の確認、音読のみであった。本文の内容に関して、「深める」という活動はとても少なく、内容理解の確認のための正誤問題や英問も、テキストを読めばわかるもの、テキストの表面上にある情報について問うものがほとんどであり、答えることができれば読解できた・理解できたと評価される傾向にある。テキストを本当に理解していなければ答えられない、もしくはテキストを理解した上でそれに対する自らの意見を述べるような問いは、ほとんどの場合扱われていない。

私はこのような、本文「読解」の授業でありながら文法事項や訳の確認を中心とした表面的な理解の授業になっていることに対して、これは真の意味での「読解」なのだろうか、テキストを使う意味のある授業なのだろうかという疑問を抱いた。本研究では、この点において読解についての認識を明らかにし、それに基づいた本文読解授業の在り方と自身の実践について述べたい。

---

<sup>1</sup> 宮崎大学大学院教育学研究科院生

<sup>2</sup> 宮崎大学大学院教育学研究科

## 2. 読解とはなにか

### 2 - 1 言語理解的読解 (Reading for language) と意味理解的読解 (Reading for meaning)

まず、読解について考える前に、前項で示した今現在行われている本文読解授業の現状と、自身が目指すべきと考える本文読解授業の違いを整理する。Been (1975)によれば、外国語指導においての読みの指導には、言語理解的読解 (Reading for language) と意味理解的読解 (Reading for meaning) の2種類がある。前者の言語理解的読解とは、テキストを扱う授業において音読や語彙の指導、文法指導や分析、本文の訳などを行う指導方法を表している。対して、後者の意味理解的読解とは、文脈から意味を類推し、文章の主題を捉えるなど、内容自体を捉えることを目的とした読みの指導を表している。

つまりは、前項で示した、筆者が疑問を感じている今現在の音読や語彙・文法指導、本文の訳読中心の授業は、このBeenの示す言語理解的読解の指導方法にあたる。実際にBeenも外国語の指導では、どうしても言語知識を意識した読みを重視しがちであり、言語理解的読解の指導方法が頻繁に行われると指摘しており、読解力を付けるには言語理解的読解のみでは不十分であり、意味理解的読解の指導法を本格的に行う必要があることを主張している。(大下・広瀬, 1997) また、Mohan (1986) も「内容重視の指導 (content-based instruction)」において、内容を無視する言語学習は学習者のニーズにこたえるものではないと主張し、さらに媒体としての言語学習と内容理解とを結び付けた統合的指導に基づき、コミュニケーションにおける文脈の役割を学習者に認識させる事こそが必要であると述べられている。(二五, 2010) しかしながら、言語理解的読解の指導方法も決して不必要なわけではない。特に、英語の学習段階がまだ初期の学習者に対しては、文法や語彙の指導、音読や訳読は基礎的な言語知識の定着を図るための重要な指導方法の一つであり、言語理解的読解へ偏ってしまう事は否めないことなのかもしれない。しかしながら、英語という外国語の授業だからと言って、授業内での読解力育成を軽視するべきではない。第二言語においても真の読解力育成のために、学習者の発達段階に合わせて意味理解的読解の指導方法を取り入れ、2つの指導方法のバランスを取ることが必要である。また、意味理解的読解の指導法を効果的に取り入れることで、テキストを読解する際、常に生徒が自ら内容把握をし、主題を捉えようとする姿勢を育てる指導を行うべきであると考えられる。

### 2 - 2 心理言語学的モデルとスキーマ理論

では、実際にどのようなものを私たちは読解と呼ぶべきなのか。読解とはどのようなことを表すかについて考えるにあたって、大下・広瀬 (1997) によればGoodman (1967) の提案した、心理言語学的モデルが参考になる。Goodmanはこのモデルにおいて、読解を“psycholinguistic guessing game” 表し、次のように述べている。

*Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectation. As this partial information is processed, tentative decisions are made to be confirmed, rejected or refined as reading progress.... More simply stated, reading is psycholinguistic guessing game.*

(Goodman, 1967, pp.126-127, 大下・広瀬, 1997より引用)

Goodmanによると、読解力のある読み手は、自身の既存の知識や経験から予測し、その予測を検討し、確認するという過程をたどりながらテキストを読み進めていく。また、大下・

広瀬 (1997)によると、Smith (1988)も、読みとは“an imprecise hypothesis-driven process”であると述べており、Goodmanと同じように読者はテキストの情報について仮説を立てて、読みの過程においてその仮説を検証し、修正していきながら読み進めるものだと主張している。

つまりは、読解とはテキストを読み表面的な情報を得るだけではなく、読み手がそれぞれの経験や既存知識をテキストの情報と照らし合わせながら、予測・検証・修正を行いながら内容の深い理解をしていくことであると考えられる。

読解とは何かについて考えるにあたって、スキーマ理論も参考にすることができる。RumelhartとOrtony (1977)によれば、スキーマとは、人間の長期記憶内に貯えられた物事、出来事、行為、状況、操作系列についての概念で、我々は読む過程においてこのスキーマを利用している。(大下・広瀬, 1997) また、大下氏と広瀬氏によれば、スキーマとは、ある事柄に対して我々が持っている知識の集合体であると表しており、これは私たちが読みを行う際に重要な役割を果たす。また、CarrellとEisterhold (1983)は、スキーマ理論に基づいた読みのモデルを提案している。彼らの主張では、読みとはテキストと読み手の背景知識、もしくはスキーマ(知識の集合体)との間に起こる相互作用の過程であり、テキスト上の単語や文の構造を理解する際に、読み手はテキストの内容を自分の持っている経験や既存知識に関連させなければならないと考えている。

よって、上に示した心理言語学的モデルとスキーマ理論の両方から読解について考えると、「読解をする」とは、文面上から情報を得ることはもちろんの事、その情報を基に内容を予測し、予測を検証し、確認・修正を行いながら自身の既存知識や経験とを結びつけ、内容を深く理解することであるといえるだろう。

### 3. 英語教育における読解を目的とした授業のための手立て

上述のように、読解とは文面上から情報を得ながら、自身の知識や経験と結びつけ深く理解することであることが分かった。では、その読解を授業内で行うためには、どのような手立てが考えられるだろうか。今回は真の読解を行うため、実際に筆者が授業で扱った手立てを3つ挙げたい。その3つの手立ては、めあての設定、スキュアフォールディングの活用そして、発問である。これら手立てについての自身の実践に言及する前に、それぞれの活動の意味と目的について述べる。

#### 3 - 1 発問 (Literal-type questionとHigh-order question)<sup>3</sup>

読解という活動を、文面上の情報と自身の知識や経験を結びつけ意味を取っていくことであるとするならば、読解を行うには生徒たちが自然とそれぞれの知識や経験と結び付けられるような手立てが必要であり、発問はその役割を担うことができる手立ての一つである。KrashenやTerrell (1983)は、適切な発問を読み手に与えることによって、読み手に意味を推測するように働きかけることができると述べている。また、田中・田中(2009)によると、発問は「生徒が主体的に教材に向き合うように、授業目標の達成に向けて計画的に行う教師の働きかけ」であると定義され、発問は生徒自身が教材の意味を推測することを促し、教材と向き合いながら深い読解へと導く重要な手立ての一つであることが分かる。

<sup>3</sup> Been (1975)

大下・広瀬(1997)によれば、Been (1975)は、読解の活動における発問には大きく2つのタイプがあると述べている。それは“Literal-type question”と“High-order question”である。(以下Literal-type questionを「情報把握的発問」、High-order questionを「高次理解的発問」と表す)情報把握的発問とは、テキストの内容について情報を詳細に尋ねるような発問の事を表す。また、高次理解的発問は、テキストの内容についての理解からさらに進んで、内容に関する評価や判断を問うような発問である。

前に述べた真の意味での読解を行うためには、どちらの発問が有効なのだろうか。情報把握的発問はテキストの詳細な情報を尋ねる発問であるため、テキスト内容の情報を詳しく把握することができ、また発問に答えることによって情報の整理が可能であると考えられる。また教師の意図として文章中の特定の語彙に注目させたい場合、この発問方法は有効であると考えられる。例えばBeen (1975)が挙げている発問例として、“Mrs. Tse-Ling flies to the Occident twice a year to buy fashionable clothes.”という文に対する情報理解的発問の発問は、“Where does Mrs. Tse-Ling go twice a year?”であり、答えは“Occident”である。この例でも分かるように情報理解的発問は、文中の情報を捉えることができ、また特定の語彙に注目させることもできる。しかしながら、情報自体は得られるものの、読解の本質である既存知識や経験との照らし合わせや結びつけなどの活動が欠如してしまっている。例からもわかるように、この発問に答える際、自らの経験や知識を生かさなくても、答えは文を読めば機械的にわかってしまい、情報理解的発問は読解を行う際には必ずしも有効であるとは言えないと考える。

一方、高次理解的発問は、テキストの内容に関する評価や判断を問うような発問であるため、自身の既存知識や経験との照らし合わせ・結びつけが可能である。よって非常に読解に適した発問であり、Been (1975)によれば、High-order question (高次理解的発問)はinferential, evaluative, applicativeな発問であると述べている。高次理解的発問の例としては、情報理解的発問の例で使った同じ文に対する発問だとすると、“Does Mrs. Tse-Ling have a lot of money?”もしくは、“If you have a lot of money, would you spend it on clothes and pleasures?”となる。これらの発問には読み手に、知識や自らの経験とテキストの情報を結びつけながら読むことを要求するため、真の読解へ繋がる発問であるといえる。しかしながら、あくまでもテキスト自体の詳細な内容を把握していることが前提であり、把握できていなければ、この問いには答えることができないだろう。

Grellet (1995)は、これまでの読みの指導では情報理解的発問が多用されてきたと指摘し、この背景には、テキストの文の構造や意味を理解しさえすれば読解は成立するという考えがあったと述べている。(大下・広瀬, 1997) 実際に、今回の研究において扱った教科書であるSunshine 3のProgram 8において、扱われている発問6問を、情報理解的発問と高次理解的発問に分類したところ、8問すべてが情報理解的発問であり、このことから、今現在の英語教育において読みの指導の際に主に扱われる発問の大半は、情報理解的発問であると言えるだろう。しかしながら、これだけでは読解には不十分なのであり、情報理解的発問の発問を行った後の、高次理解的発問の発問を行い答えられなければ読解できたとは言えない。つまりは、二つの形の発問をバランスよく扱い、学習者の理解度に合わせて段階的に用いることで、両方の発問の利点を生かしながら、真の読解を行う事ができるのではないかと考える。

### 3 - 2 熟考を促すめあての設定

続いて、めあての設定について述べたい。上で示した発問とも関連してくるが、読解の授業において、導入後のめあての提示は重要な要素の一つである。めあてとは、生徒にとって授業のテーマにあたり、理解のための明確な一つの目標・指針となる。

一般的に、本文読解の指導案等を見ると、めあては「本文の内容を理解する」となっていることが大半である。しかし、生徒の立場に立って考えると、このめあてでは教師が何をもって内容を理解できたと判断し評価するのかが不明確なままである。したがって、生徒たちにとって本時の授業の明確な指針にならず、目標・目的のわからないまま文章をただ読み、教師の発問に答えるという不透明な授業になりかねない。めあてはより具体的なものでなければならず、なおかつ本文の内容を理解できなければ答えられない大きな問いでなければならないのである。このようなめあてを設定し提示することで、生徒にとっての目標や指針を明確にすることができ、授業への意欲や理解を高めることができると考えられる。特に読解の授業においては、このめあてが最終的な問いとなり、発問等によってその問いの答えへと教師が導き、最後の生徒自身によって答えにたどり着けるように促すことで、生徒の自信や理解、充実感へつなげることができると考えられる。

### 3 - 3 スキャフォールディング

最後に、スキャフォールディングという手立てについて述べる。スキャフォールディングとは、「足場づくり」とも呼ばれる教育現場における支援の一つである。森沢(2004)によると、次のように定義している。

スキャフォールディングとは、子どもが新しい理解・概念・能力を発達させようとするとき、教師が行う一時的で体系的な支援＝足場づくりのことを指す。つまり、子どもが自分ではうまく扱うことができないタスクを達成できるようにしたり、理解を発達させたりするのに必要な援助をするための教師の支援の事である。(森沢, 2004から引用)

また、この支援は、単に子どもがタスクを達成できるように助けるだけではなく、将来子どもも自力で同じタスクを達成できるように、達成のための知識や能力を育むことを主な支援の目的としている。

では、実際にどのようなことを行うのか。森沢(2004)の研究での読解に関する実例を参考に提示されているスキャフォールディングは、前回の復習・間違いの修正・生徒の答の復唱・語彙の確認・推測を促す・生徒の発した単語を文章にするなどである。また、教師の発問に対しての生徒の予期せぬ答への対応としての思考の軌道修正や、生徒の反応によって発問の内容を変更するなど、スモールステップで生徒に応じた支援を行っていることが分かる。このように、スキャフォールディングは、それぞれの生徒の学習段階を理解し、それに見合った支援と行う中で、生徒自身の考える力を伸ばしながら、最終的には支援なしで、生徒が自力で考え答えを出すことを目的とした、授業内での手立ての一つであると言える。また、読解においても、文章のテーマの理解を最終目標としながらそれに行きつくまでにどのようなアプローチでどのように考え、何に注目すればよいかを教師からのスキャフォールディングによって支援し、生徒一人一人が読解を深められるように導くことができる手立てである。また、いずれは支援なしでそれぞれが読解を行う事ができるような、将来を見据えた手立てで

あると考えられる。

## 4. 研究方法

### 4 - 1 授業分析について

ここまでで、読解とは何か、そして読解を行うためには授業内でのどのような手立てが必要であるかを述べた。本研究では、これまでに示した読解の意味や提示した読解のための手立てを考慮し、実際に教育実習の研究授業において実践し、この実践について詳細に振り返りながら、筆者の手立ての効果の有無や問題点・改善点等の指摘し、読解の授業についての考察を深めていきたい。

### 4 - 2 実習校及び生徒について

実践について述べる前に、実践を行った実習校について述べる。筆者が実習を行ったのは、宮崎市立生目台中学校である。総生徒数は386名で、周囲を住宅地に囲まれた中学校である。また、すぐ隣には生目台西小学校があり、この生目台西小学校と近隣にある生目台東小学校の二校の生徒が、生目台中学校に進学してくる。

筆者が実習として担当させていただいた学級は第3学年の3年4組である。3年4組は男子17名、女子19名、計36名のクラスであり、男女間の仲も良く学級内での問題は見受けられない。生徒たちは担任の先生を非常に信頼しており、担任の先生を中心に非常にまとまりのあるクラスである。

生目台中学校においては、英語と数学の授業に関して習熟度別の少人数クラスのシステムを導入しており、筆者が担当した第3学年の英語においても、各クラス習熟度別に発展コースと基礎基本コースに分かれて授業を行っていた。筆者は、担当していただいた指導教員が習熟度別の基礎基本コースを担当していらっしゃる関係から、基礎基本コースの生徒を対象に授業実践を行った。本研究において今から紹介する実践を行ったクラスの生徒は、3年4組の基礎基本コースの男子8名、女子12名、計20名の生徒達である。生徒は基礎・基本をさらに身につけ、英語の力を伸ばしたいと希望している生徒である。ほとんどの生徒が授業に真摯に取り組み、音読などでもしっかりと声をだし活発に活動する。また教師の問いかけに対しても、常に何か答えようとする意欲が見られ、積極性に富むクラスである。しかし、日によって取り組む姿勢にむらがあり、集中力が切れてしまう事も多いため、問いかけや賞賛などによって、常に生徒たちの注意力や意欲を高め持続させる手立てが必要である。また生徒一人一人の力にも差が見られるため、それぞれの進度にも十分な注意を払う必要があった。

このような基礎基本コースの生徒に対して、教科書を使った本文読解の授業実践を行った。

## 5. 教育実践開発研究実習における実践と課題

### 5 - 1 授業での指導内容

今回行った教育実践開発研究実習においては、前に述べた英語教育における読解の授業で有効であると考えられる手立てを中心に、授業構成を行った。今回取り上げる授業は、生目台中学校で行った研究授業である。扱った教材は開隆堂のSunshineのProgram 8の“The Olympic Gold Medal”。本文の内容は2000年9月に行われたシドニーオリンピックで、オース

トラリア代表として出場し400m走で金メダルを獲得したアボリジニのキャシー・フリーマンについての記述であり、彼女がウィニングランで2つの旗(オーストラリア・アボリジニ)を持って走った場面について書かれている。今回の授業では、この彼女が「2つの旗を持って走ったことの意味」を授業と読解の中心的テーマとして位置づけ、テキストを読解することとした。授業全体の流れは次のとおりである。

あいさつ	オーラルイントロダクション
ショートトーク・前回の復習	正誤問題
本時の導入	音読
めあての提示	要点チェック
新出語彙の確認	再度正誤問題・口頭発問

(参考資料 として指導案・ワークシート等を提示)

この順に授業を展開した。

まず、 のショートトークでは、本時の導入もかねてロンドンオリンピックとシドニーオリンピックについて、写真(高橋直子のウィニングラン等)を提示しながら英語でのスピーチを行った。その際、生徒へ簡単な質問を投げかけるなどの意欲を高め、英語の授業への準備ができるようになる工夫を行った。また、提示した絵を使ってスピーチの中で前時の学習内容である関係代名詞主格の“that”を使った文を口頭で生徒に作らせ、復習を行った。

の本時の導入では、 のショートトークの内容を基に、キャシー・フリーマンについて話した後、本時のテキストになっている400m走の映像を全体で鑑賞させた。その後、映像の中から気づいたことを自由に挙げさせた。また、高橋直子のウィニングランの写真とキャシー・フリーマンが2つの旗を持つ映像を見比べることで、2つの旗を持っていることに疑問を持たせ、その疑問を のめあての提示において、黒板に提示した。 で提示した際には、それぞれ自由に予測をさせ、その流れで本文へと移る。

で新出語彙をフラッシュカードを使って確認し反復練習した後、 のオーラルイントロダクションを行う。紙芝居形式で4枚のピクチャーカードを提示しながら、その絵を使って本文の内容を教師が英語で説明する。生徒は教師の説明を聞き、内容を推測する。その後、どの程度生徒が聞き取れていたかを確認する為、発問しながらラインゲーム形式で生徒と共に内容を振り返る。この際、発問の答えはその本文のキーワードとなるものにした。さらに、発問の答えが生徒から出るたびに、そのキーワードのカードを、黒板の絵の周りに貼っていく。(事前にカードを準備)

続いて の正誤問題では、生徒個人の理解度を見るため、ワークシートを渡し、個人で問題に取り組みさせる。その後、一度それぞれの出した答えを挙手によってTかFを示させる。今回は回答を行わず、 の活動で行うため保留しておく。

の音読では、反復練習をする。また、ただ読むだけでなく、読み方をいくつか変えて変化を持たせた。

の要点チェックでは、本文の重要箇所を、訳を行いながら指摘し、注目させる。その後、今回のめあてである2つの旗について、オーストラリアの旗とアボリジニの旗の意味を説明し、オーストラリアという国の歴史的背景に触れることで理解へと導く。この際、なるべく簡単な英語を使い発問形式で生徒に問いかけながら説明を進める。さらにキーワード等は

オーラルイントロダクションと同様に、絵の周りに配置し、視覚と聴覚の両方から理解を促すようにした。

つづいて の活動では、本文読解の最終的な確認を行う。まず、 で行った正誤問題を再度解かせる。それぞれの解答は変更することができ、再度解き終わった後に答え合わせを行う。Fの場合は、間違っている箇所の指摘までを行う。その後全体の場で口頭の英問英答を行う。ここで全体の理解度を確認する。個人の理解度の確認については、授業終了時に宿題を配布した。内容は本時で扱った英語の発問とまったく同じものである。

このような流れで、授業実践を行った。続いて、この授業実践の中で筆者の読解というテーマに基づいて重点的に行った活動について詳しく述べる。

## 5 - 2 重点的に行った活動

この授業を通して、読解という視点から重点的に行った活動は、前に示したうちの めあての提示 オーラルイントロダクション 要点チェック 正誤問題と口頭発問 の4点である。

まず、 のめあての提示では先にも述べた通り、めあては単に本文の内容を理解するという曖昧なものではなく、生徒にとってより明確な目標となるように「具体的で、且つ読解していなければ答えることができない問い」であることを心がけた。今回の授業では、キャシー・フリーマンが2つの旗を持って走ったことの意味を読解の中心的テーマとするため、めあてを「彼女が2つの旗を持って走った理由に注目して、本文の内容を理解しよう！」とした。めあてにある「2つの旗を持って走った意味」は、本文を理解した上で、さらにオーストラリアとアボリジニの2つの旗の表す意味や歴史的背景、そしてキャシー・フリーマンやアボリジニの人にとってのアボリジニの旗を国際的な場で掲げることの意味を理解していなければ、答えることができない内容である。また、これらの情報は本文中からは断片的にしか見えてこない情報であり、彼らの既存の知識（植民地であった事など）と結び付けて考えなければ、導き出すことはできない。よって、このめあては高次理解的発問であり、本時の本文を読解するのに有効な問い・めあてと言える。

また、このめあてを提示するにあたって、それ以前にシドニーオリンピックの際の高橋直子氏のウィニングランの日本の旗のみを持った写真と、キャシー・フリーマンの2つの旗を持って走っている実際の映像とを見比べている為、2つ旗がある点に効果的に気づかせることができ、また生徒達にも自発的に疑問を持たせることができた。めあての提示の為の仕掛けとして、視覚的な導入教材も非常に効果的であると考えられる。

続いて オーラルイントロダクションでは、スキャフォールディングを取り入れ、この活動全体を通してスモールステップの支援を行った。細かく確認すると、まず絵と教師のイントロダクションという視覚・聴覚的導入では、生徒に推測の機会を与える。絵を見ながらリスニングを行い、内容を推測しそれぞれに仮説を立てさせるという活動であり、この際スキャフォールディングの中での「推測を促す」活動を行う事ができる。続いて、それぞれの推測を確認できる機会として、教師の簡単な発問に生徒が答える形で教師と共に内容を振り返り確認をする。この活動では、「復習」と「間違いの訂正」を行う事ができる。また、生徒が発問に答える際にその答えを教師が「復唱」し、キーワードとしてカードを絵の周りに配置する。生徒が発した答えが単語の場合は、その単語を使った文章をつくり発問の答えとして教



師が言う。この支援は正しい文章を作るモデリングの意味も兼ねている。また、絵の周りに配置するキーワードのカードは、人の名前や場所、感情などのグループごとに紙の色を変え、一目で何に関係があるキーワードなのかが分かるようにした。配置する場所も、文章の流れや思考の順が分かるように配置し、この活動が終わると黒板に絵とキーワードが並び、本文の大まかな内容が一目でわかるようにした。この絵とキーワードはその後外さず授業終了まで提示したままにしておき、生徒たちが発問に答える際のヒントとなるようにした。

続いて、 の要点チェックについて述べる。 要点チェックでは、前半は通常の授業でもよく行われる、本文の重要箇所の指摘や訳の確認であるが、その後は内容理解を発問によって進めながら、めあてにあげている「2つの旗をもって走った理由」についての理解を深める活動となる。この内容理解においては、オーストラリアとアボリジニの2つの旗の表す意味・歴史的背景・キャシー・フリーマンやアボリジニの人にとってのアボリジニの旗を国際的な場で掲げることの意味の3点を理解する必要がある。まずオーストラリアとアボリジニのそれぞれの旗の意味と歴史的背景に関しては、簡単な英語で発問を行いながら理解を進めた。発問の流れとしては、まずオーストラリアの旗に着目し、何か気づくことはないかという発問で、ユニオンジャックがあることを生徒に発見させる。このユニオンジャックという知識は、前のProgram 7においてイギリスを取り上げている為、生徒たちにとっての既習事項であり、生徒たちの知識を使って答えを出す高次理解的発問であるといえる。さらに、なぜユニオンジャックが描かれているのかという問いによって、植民地という単語を引き出す。この植民地という知識は、すでに社会等の他の教科で扱っている内容であり、また総合的な学習の時間において国際理解をテーマに調べ学習を行っていた為、オーストラリアが元々植民地であったという事実を知らなくても、推測することができる。推測し既存知識と結びつける発問の為、これも高次理解的発問であるといえる。その後アボリジニの旗に描かれている黄色の円と上半分の黒、下半分の赤のそれぞれの意味(太陽・アボリジニ人・血と土地)を色や形から生徒たちに推測させる。この際、発問から得られたキーワード(旗の意味など)は、オーラルイントロダクションの時と同様に、キーワードカードを国旗の周りなどに提示し、一目で授業内容を思い出せるようにした。最後に、キャシー・フリーマンやアボリジニの人々にとって国際的な場でアボリジニの旗を掲げる意味について考えさせる。その際、生徒の思考を促す材料として、今までの説明において得たオーストラリアの歴史的背景の知識や、さらに導入で扱ったウィニングランの映像を提示する。特にウィニングランの映像では、彼女の走る様子を見ながら涙するアボリジニの人々の様子も見ることができるため、重要なヒントとなった。このように、高次理解的発問を中心に、内容理解を行う事ができた。

最後に の正誤問題と口頭発問についてである。実際には正誤問題は の活動として行っているが、最終的な答え合わせは では行わなかった。なぜなら、 の段階ではまだオーラルイントロダクションを終えただけで、十分な読解を行えていない状態だからである。 の段階での彼らの答えはほぼ推測に過ぎない。そのため、 では答え合わせをせず保留にし、すべての読解の活動が終わり、理解が深まった の段階で再度正誤問題に取り組むようにした。このことで、生徒一人一人が自分自身の推測を検証することができ、また答えが変化することで、自分自身の考えの変化や理解できているという事を実感し充実感を感じることができると考えられる。さらにその後の口頭発問は最終的な確認を行う。この口頭発問では情報理解的発問と高次理解的発問の両方を取り入れ、発問によって本文内の情報の確認や整理、

そして授業全体の振り返りを行いながら、最終目標である「2つの旗をもって走った理由」について、それぞれが自らの言葉で答えられるように促した。

このように、授業では読解を目的として4つの活動を重点的に行い、様々な手立てを工夫して行った。しかしながら、これらの手立てが完全に生徒へと成果として現れたかどうかは別である。次項では本実習（研究授業）における手立ての成果と生徒の反応や見えてきた問題点について述べていきたいと思う。

### 5-3 本実習における成果や生徒の反応

上にも示した通り、本実習の授業において様々な手立てを行った。その手立てを行った結果を述べるにあたってまず、授業において得られた読解に関する成果と生徒の反応を中心に述べたい。得ることができた成果と生徒の反応は次の通りである。

1. 導入において生徒から疑問を出し推測しながら、めあてへと繋げることができた。
2. スキャフォールディングによって、思考の整理を促すことができた。
3. 発問によって、生徒の既存知識と結び付けながら読解を進めることができた。

#### 5-3-1 導入において生徒から疑問を出し推測しながら、めあてへと繋げることができた。

導入時に見せた高橋直子のウィングランの写真とキャシー・フリーマンのウィングランの映像を比較させることで、生徒を旗の数の違いに自発的に気づかせることができ、なぜ数が違うのかという、疑問を持たせることができた。さらに、この生徒からの疑問をそのままめあてとして扱う事で、生徒たちの本文に対する意欲が高まったと考えられる。その証として、2つの旗を持って走った理由について推測させると、「キャシー・フリーマンがハーフだったから」や「お父さんの国が片方の旗で、もう片方がお母さんの国の旗」(この時点ではアポリジニの旗が国旗ではなく、民族を表す旗であることには、まだ言及していない)などと言った生徒自身の意見の自発的な発言が見られ、それぞれの推測をその後の深い読解へと繋げることができたと考えられる。

#### 5-3-2 スキャフォールディングによって、思考の整理を促すことができた。

オーラルイントロダクションの後、発問を行いながらキーワードを絵の周りに配置していく活動（スキャフォールディング）を行った。この活動において、オーラルイントロダクションによるリスニングのみで曖昧だった内容を、発問形式で振り返ることで、生徒の思考の整理を行えたと考える。また、キーワードカードは前にも述べた通り、人の名前や場所、感情などグループごとに色分けを行っており、配置も内容の流れに沿って配置したため、本文の内容を図式化した状態になり、一目で内容を振り返ることができる。生徒からも次のような発言が見られた。

「色分けしてあってわかりやすい」

「見るだけでだいたいの内容を思い出すことができた」

「(教師の発問に) 答えるときのヒントになった。答えやすかった。」

(11月23日 生徒のアンケートより)

また、参観していただいた先生方からは次のような評価をいただいた。

「一目で今日の授業の流れと本文の内容が理解できる」

「読解の過程が図式化されて目に見える点が良い」

(11月23日 参観していただいた先生方からのコメントより)

上記の生徒と参観していただいた先生方からの評価からもわかるように、この手立てにおいて、読解を深めることができたと言える。

### 5-3-3 発問によって、生徒の既存知識と結び付けながら読解を進めることができた。

発問は、オーラルイントロダクションと要点チェックの内容理解の際に主に行ったが、特に内容理解において発問の成果が得られた。内容理解の際には、オーストラリアの旗とアボリジニの旗のそれぞれの意味を、発問を行いながら説明し、オーストラリアの歴史的背景の理解と、キャシー・フリーマンとアボリジニの人々の旗への思いの理解へと繋げていった。その際、発問によって生徒の既存知識と本文内の情報を結び付けながら読解を進めることができた。その証として、オーストラリアの国旗から気づくことを尋ねたところ、「ユニオンジャック（イギリスの国旗）がある」という返答が返ってきた。これは、前のProgram 7において、イギリスの事を取り上げており、生徒はイギリスの国旗という既存知識と国旗の絵からの情報を結び付けて考えたという事を示している。さらに、なぜイギリスの国旗がオーストラリアの国旗の中に描かれているのかという問いに対しては、「植民地だったから」という返答があった。授業後確認したところ、社会の授業で植民地という言葉を知っており、オーストラリアが植民地だったことは知らなかったが、そうではないかと推測したという事だった。その後、アボリジニの旗の意味についての発問でも、黄色い円と上半分の黒、そして下半分の赤がそれぞれ何を意味するかを考え、生徒たちは各々意見を言い合い、推測しながら旗の意味をくみ取っていくことができ、最終的にはこれらの知識と旗の意味から分かったオーストラリアの歴史的背景、そして本文中の“*It is the flag that shows the identity of the Aborigines.*”という一文とを結び付け、「彼女は自分自身がオーストラリア人でありながらアボリジニ人でもあるというアイデンティティーを公の場で示すために、2つの旗を持って走った」という考えへとたどり着くことができた。この活動に対する生徒からの発言は次の通りである。

「内容がよくわかった」

「(教師の発問の答えで)知っていることがあって答えられたのでうれしかった」

「キャシー・フリーマンの気持ちが少しわかった」

(11月23日 生徒からのコメントより)

生徒の発言からもわかるように、この活動によって読解を深めることができたことがわかる。

また、読解とは関係がないが、この授業後に国旗について興味を持ち意味を少し調べたという生徒がいた。このように他の教科に対しても興味関心の面で生徒を刺激する事ができたのも、発問と読解の一つの成果であると思われる。

## 5 - 4 本実習における問題点とその改善策

続いて、本実習の研究授業において、自身が感じた問題点とその改善策について述べる。また、本研究では読解について述べている為、他にも課題は多くあるが、今回は読解に関する問題点と改善策のみに言及する。読解に関する問題点と改善策は次の通りである。

1. 生徒の推測の活用が不十分である。
2. 発問の内容が不明確な時がある。
3. 発問が生徒のレベルに合っていない時がある。
4. 内容理解において説明する内容を更に厳選するべきである。

#### 5-4-1 生徒の推測の活用が不十分

上に示した成果で、めあてになった生徒の疑問である「2つの旗を持って走った理由」に関して、生徒自身の意見としていくつかの推測が発言された。これは非常に大きな成果である。しかしながら、せっかく出た良い推測を、筆者は授業の中で取り上げていなかった。この推測を取り上げることができた場面としては、要点チェック後の内容理解の場面である。この場面において、最終的に2つの旗を持って走った理由について考える中で、同時に発言のあった推測を全体の場で取り上げ、検証するような形をとることができれば、生徒の興味関心も高まり、深く考えようとすることで、読解を促進させることができると考えられる。また、検証する対象があることで、考える上での材料が一つ増え、より読解がしやすくなると考えられる。生徒の推測をそのままにせず生かせるような授業展開も、読解を促進する一つの手立てである。

#### 5-4-2 発問の内容が不明確な時があった

発問について、研究授業後に参観してくださった先生から次のような指摘を受けた。

「発問の内容や求めているものが、時々はっきりしないことがあった」

「指示語が多すぎて求めているものが分かりにくい発問があった」

(11月23日 参観していただいた先生からのコメントより)

発問はKrashenやTerrell (1983)においても、適切な発問を読み手に与えることによって、読み手に意味を推測するように働きかけることができると述べられており、明確な発問をしなければ、その発問は読解に繋がらない。ましてや生徒の混乱を招く元となる。なぜ不明確な発問になってしまったのか。これは、一つは指導計画の甘さにあると考える。指導計画として、発問についても事前に詳しく計画をたて準備し、何度も流れを確認していた。しかしながら、授業は生徒のその時の状況や発言の内容によって常に変化する。その変化にも対応できるように、より多くの生徒からの返答の予測を立てておく必要があると感じた。特に読解の授業に関しては、文章から生徒一人一人が感じ取る印象は少なからず変わってくるため、より一層生徒たちの返答の予測が必要となってくるだろう。

#### 5-4-3 発問が生徒のレベルに合っていない時がある。

また、発問の内容が明確であっても、生徒たちの反応が悪い時があった。その原因の一つとして考えられるのが、発問のレベルが生徒のレベルに合っていないという事である。実際に、今回自身が担当したクラスは習熟度別の基礎基本コースである。その為、発問計画を立てる際には、レベルに合った発問という点に注意したが、完全に彼らの学力の状態を把握しきっていなかったこともあり、少々難しい発問をしてしまうことがあった。このような場合の対策として、生徒の学力をしっかり把握することはもちろん

の事であるが、授業内での手立てとして、その発問を更に噛み砕いて説明するという手立てが考えられる。この際、なるべく日本語は使わずに簡単な英語でじっくりと説明することが重要である。スモールステップを踏みながら発問を繰り返していくことで、理解を深めることができると考える。また、生徒たちの発問に対する反応が悪い原因として、まだじっくりと考えている最中であるという可能性もある。その為、答えに詰まっているからと言ってすぐに支援するのではなく、時には周囲と話し合うなどの考える時間を与えることも必要であるという事も留意したい。

#### 5-4-4 内容理解において説明する内容を更に厳選するべきである。

読解の授業を行う際に一番注意しなければならないのは、この授業はあくまでも英語の授業であるという事を認識していなければならないということではないだろうか。今回の教材のように社会的背景や歴史的背景を含むような題材は、読解の授業にとっては非常に扱いやすい教材である。なぜなら、会話文と違い、様々な生徒のもつ既存知識との結び付けが可能であり、読解のための発問も非常にしやすく、読解しがいのある文章だからである。しかしながら、読解に適しているあまり、社会的・歴史的背景に関する発問や、その説明に多くの時間を割いてしまう可能性がある。実際に筆者も研究授業の前に同じ授業を他のクラスで行った際、内容読解のための発問と説明に多くの時間を割いてしまい、最後の理解度確認の時間が少なくなり、一番重要である確認の場面を疎かにしてしまった。さらに、社会的・歴史的背景についての発問と説明を中心に内容理解を進めようとするあまり、これらの発問が中心になってしまうことで、他教科の授業になりかねない。あくまでも、英語の授業である事を念頭に置き、常に英語を使った発問で、説明は内容を厳選し、読解のための必要最低限の発問と説明を行う事を注意しなければならないと考える。

## 6. 研究の結果と考察

このように本研究においては読解についての認識を明確にし、真の読解のための手立てを考察した後、実際にそれら手立てを組み込んだ授業を行った。研究の成果としては、上述にもある通り、発問やめあて、スキャフォールディングによって本文の内容をより一層深めることができ、真の読解を行えたという事が上げられる。実際に生徒それぞれからの発言を見ても、生徒自身が読解の活動を通して理解度を実感できている様子うかがえる。しかしながら、今回の読解に注目した授業の形を実践することで、自分自身の授業方法に関する問題点はもちろんのこと、真の読解を念頭に置くあまり、その指導法において新たな問題点が出てきたことも否定できない。例えば上述にもある通り、英語の授業における内容理解の扱い方である。先にも述べたが、内容理解を中心に授業を展開すると、テキストを深く理解しようとするため内容理解に多くの時間を割いてしまい、発問の内容も偏ってしまうなどの問題が起きることがあり、他教科の授業のような内容になってしまう可能性もある。あくまでも英語の授業であるという事は、読解の授業を行う際には常に考えていなければならないことである。

しかしながら、このような問題点があるからといって、テキストを使う以上決して読解と

いう行為を疎かにしてはいけなと考える。テキストを扱い読解の授業を行うという事は、英語の授業において、生徒たちの英語における様々な能力を伸ばす一つのチャンスである。例えば発問によってリスニング力を鍛え、自らの意見を発言することでスピーキングの能力を伸ばす。さらに教師を含めたクラス全体で会話することで、英語によるコミュニケーション能力を養う事もできる。また、教師の発問と共に読解を幾度も重ねることで読解力が養われ、テキストを読む際に自らテキストの主題に迫ようになる。これぞ、英語教育において、生徒自身の生きる力を育てるという事になるのではないだろうか。確かにそれに伴う問題点も出てくるが、教育者として教材を最大限に生かし、日々生徒の能力向上をめざさなければならぬと考へ、私もこのような教育者になるために日々努力していきたいと考へる。

最後に、本研究を行うにあたって様々な教科書を読んだが、一つ感じる事があった。それは、今現在の教科書はあまりにも内容の薄いものが多いという事である。つまり、読解しようにもそのテキスト事態に読解の余地がない。このように私が感じたテキストの多くは会話文であった。

改定前の英語の指導要領には「実践的コミュニケーション能力」という言葉があった。今回の改定では「コミュニケーション能力」と書かれているが、どちらにしてもコミュニケーション能力に重きを置いていることには変わりない。確かに、今現在の国際社会においては、英語によるコミュニケーション能力が必要不可欠であることは明白であり、英語の授業において強化しなければならない能力の一つと言える。

しかしながら、ただ会話文を読み、何と言っているかを理解するだけで、コミュニケーション能力は上達するだろうか。決してそうではない。コミュニケーション能力は、実際に英語を使って会話するなど経験しなければ上達しない能力である。このことから、コミュニケーション能力を育てるには、会話文のテキストを読むのではなく、テキストによって授業内で会話が生まれるようなテキストでなくてはならず、また教師もテキストを有効に使い、テキストの内容について授業中に会話が生まれるような手立て（発問等）を行うべきなのである。

これから、自分自身教科書の中にあるテキストを使って授業を行っていくわけであるが、教科書に載っているからといって何の疑いもなくそのテキストを使うのではなく、時にはそのテキストは英語の授業において、そして生徒の能力向上にとってふさわしいものなのか、また、どのように扱えばよりテキストの良さを生かした授業となるのかを、深く考へながら、扱うことのできる教師でなければならぬと考へる。

## 7. 引用・参考文献

- Been, Sheila. (1975). Reading in the foreign language teaching program. *TESOL Quarterly*, 9, 3, Sep.
- Carrell, P. & J. Eisterhold. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17, 4, Dec.
- Goodman, Kenneth. (1967). Reading : A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, pp. 126-127.
- 大下邦幸・広瀬由美子 (1997) 読解力を高めるための効果的方法 発問のあり方を中心として 福井大学教育実践研究 第22号 pp. 265-280より引用。
- Grellet, Françoise. (1981). *Developing Reading Skills : a practical guide to reading comprehension exercise*. Cambridge University Press.

- Krashen, Stephen D. & Tracy D. Terrell. (1983). *The Natural Approach : language acquisition in the classroom.* AlemanyPress.
- Mohan, B. (1986). Content-based language instruction, Reading, MA : Addison-Wesley.
- Rumelhart, D. E. & A. Ortony. (1977). The representation of knowledge in memory.
- Wood, D., Bruner, J.S. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp.89-100.
- 伊佐地恒久 (2011). 日本人高校生英語学習者の読解ストラテジーの認識に対する「10分間多読」の効果  
進学校の3年生を対象にして Gifu ShotokuGakuen University. Faculty of Foreign Languages 50,  
pp. 1-8.
- 大下邦幸・広瀬由美子 (1997) 読解力を高めるための効果的方法 発問のあり方を中心として 福井  
大学実践研究第22号 pp. 265-280.
- 大野理智子 (2010). 英語の授業を「道徳の感覚」で 英語教育, 5月号
- 酒井英樹 (2010). 「聞く」「話す」授業における発問 英語教育, 5月号
- 田口徹 (2010). 「発問」中心の授業プランニング: 中学校での実践 英語教育, 5月号
- 田中武夫 (2010). 良い「発問」・わるい「発問」: 授業を変える発問とは 英語教育, 5月号
- 田中武夫・田中知聡 (2009). 『英語教師のための発問テクニック』大修館書店
- 二五義博 (2010) トピック予測を中心とする多重知能を生かした活動の導入が読解力に与える影響  
JACET Kansai J. 12, pp. 116-127.
- 深沢清治 (2010). 高等学校英語リーディング教科書分析 推論および自己表現を促す発問を中心に  
広島大学大学院教育学研究紀要第2部第59号 pp. 195-202.
- 松本広幸 (2010). 英語の読解についての意識が読解力に及ぼす影響 意識調査と読解力テストの結果  
から 大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要 vol.7, pp. 27-40.
- 宮迫靖静 (2009). 音読は読解力にどのように影響するか リーディング能力との関連 英語教育, 11月号
- 宮迫靖静・高塚成信 (2005). 英語読解力の指標としての音読の流暢さ及び音読速度 日本教科教育学会  
誌第28巻第3号
- 森沢小百合 (2004). JSL児童の「学び」とスキャフォールディングのあり方 実践授業分析からみえて  
きたもの 『年少者日本語教育年少者日本語教育研究』vol.3