

読解指導の工夫

—「フレーズ・リーディング」と「セマンティック・マッピング」の効果的利用—

藤井 ゆかり¹ 伊勢野 薫²

Effective Use of Phrase Reading and Semantic Mapping for Enhancing Reading Comprehension

Yukari FUJII Kaoru ISENO

要旨

中学生に苦手意識の高い長文読解について、教育実習校の中学3年生を対象に、「フレーズ・リーディング」と「セマンティック・マッピング」を組み合わせ、新たな読解指導を試みた。先行研究を行った上で、対象生徒に長文読解について事前アンケートを行った結果、長文問題に苦手意識のある生徒が半数を超えていることがわかった。指導過程は、(1)導入(2)英文のリスキング(3)チャンクごとに区切りながらリピーティング(4)ペアで音読練習(5)マッピング(6)マッピングをもとに内容を日本語で説明(7)クローズ・テストで内容理解を確認(8)まとめ、という流れで行った。この授業実践で、「フレーズ・リーディング」と「セマンティック・マッピング」を用いて文の統語構造の理解へとつなげることができた。主語と動詞を見つけ、チャンクごとの関係やつながりを線で結んで図式化することで、マッピングを見れば容易に統語構造が明らかとなる。また、これをもとに日本語で説明することで、英文の意味を直読直解することが可能となる。対象生徒への事後アンケートでは、9割以上の生徒から「長文問題を解くのに役立つと思う」という回答を得ることができた。

1. 研究の背景

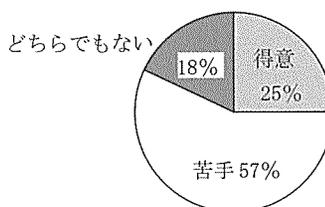
長文を見ると読む気がしない。難しそうだと感じてしまう。読んで訳しても内容が把握できない。そういう中学生が多いのが現状である。

教育実習校である宮崎市立宮崎東中学校の3年生に、長文問題についてのアンケート調査を行った。83名から回答を得た結果は、次の通りである。

¹ 宮崎大学教育学研究科院生

² 宮崎大学大学院教育学研究科

- ・「長文問題が得意である」21名 (25%)
- ・「長文問題が苦手である」47名 (57%)
- ・「どちらでもない」 15名 (18%)



「長文問題が得意である」と回答した生徒は25%と少なく、苦手意識が高いことが明らかとなった。

そこで、中学生が長文読解でつまづく原因は何かを考えてみた。その1つは、1文ずつ和訳しながら読み、その日本語の意味すら理解できないままに読み進めているのではないかということである。主語と動詞が離れている場合や、関係代名詞や分詞によって文が複雑になり、1文が長ければ長いほど和訳しても意味がわからないということに陥りやすい。また、文の構造がわからないために、意味の取り違いをしてしまい、何を言っているのかわからなくなるということも起こり得る。このような読みをしていては、長文全体の内容を理解することは難しく、読後に理解度を確認する問いにも答えられない。また、長文を読む速度も上がらない。高校入試問題には長文読解は必ず出題されている。限られた時間で長文を読み、内容真偽、英問英答、部分和訳、指示語、要約などの設問に答えられなければならない。さらに、高校に進むと、中学校の教科書に比べて英文量はぐっと増える。その多さに戸惑う生徒も多い。こうした長文読解における課題を解決するために、読解指導においてどのような工夫をすればよいかと考えるに至った。

2. 研究の目的

上記の長文読解における課題を解決するためには、英文を直読直解できるように、「フレーズ・リーディング」が効果的であると考えられる。この「フレーズ・リーディング」は、「スラッシュ・リーディング」や「チャンク・リーディング」と呼ばれることもある。「フレーズ・リーディング」について、塩川(2008)は次のように定義している。

フレーズ・リーディングは、次のように英文を、スペースやスラッシュによって、センス・グループ(主に句単位)で分割して提示し、英語を英語本来の順序で、より直接的に理解する習慣をつけさせることを目的とした指導法である。分割の仕方は、スペースによるものと、スラッシュによるものがある。

After returning to Japan, / she taught / at several universities. // During this time, / she became involved / in some UN activities, / which eventually led / to her becoming a minister / at the Japanese mission / at the UN / in 1976.

この「フレーズ・リーディング」を用いると、従来の和訳のように1文を後ろから訳して長い日本語にするよりも、短いまとまりごとに意味をとるため理解しやすくなる。理解しやすいため、読むスピードも上がることが期待される。また、フレーズ間の文法・意味関係、統語構造の分析ができるようになる。「フレーズ・リーディング」は、高校段階で用いられることの多い指導法であるが、中学校段階でも導入することはできないかと考えた。

「フレーズ・リーディング」により英文にスラッシュを入れて読み進めた後は、「セマンティック・マッピング」で図式化する。「セマンティック・マッピング」とは、主にライティング指導で用いられる。水田（2006）によると「一つの単語から、その単語に関連ある他の語を蜘蛛の巣のように広げていき、語句を整理するのに使われる。」また、リーディング指導としては、プレ・リーディングとして、ストーリーに関連するキーワードからブレン・ストーミングにより、自由に蜘蛛の巣のように関連する語句を広げていき、スキーマの活性化を促すのに役立つ。また、ポスト・リーディングとしては、読後にストーリーに登場したキーワードから語句をつなげて、内容理解を確認することができる。

本来、ライティング指導やプレ・リーディング、ポスト・リーディングに用いられるセマンティック・マッピングを、統語構造を明らかにするねらいで用いることはできないかと考えた。そのためには、フレーズ・リーディングで統語構造に基づく区切りを入れ、主語と動詞を見つけ、チャンクごとに統語関係を線で結んで明らかにしていく方法を取り入れてみることにした。この効果は、文の統語構造を明らかにすることと、長文の内容理解を助けることである。統語構造の理解をした後で、マッピングされたものを全体図として見ることで、長文全体の内容把握を助けることにつながると考えられる。以上を仮説として、授業実践を行うことでその効果を検証する。

3. 先行研究

この研究に着手するにあたって、「フレーズ・リーディング」と「セマンティック・マッピング」について先行研究を行った。以下がその概要である。

3.1 フレーズ・リーディング

「フレーズ・リーディング」は、先に述べたように、「スペースやスラッシュによって、センズ・グループ（主に句単位）で分割して提示し、英語を英語本来の順序で、より直接的に理解する習慣をつけさせることを目的とした指導法である。」（塩川・既出）と定義できる。この指導法は、通訳者のトレーニング法として知られる「サイト・トランスレーション」と同様のものである。「サイト・トランスレーション」の歴史はもう30年以上である。「フレーズ・リーディング」は、学校現場では高校において指導に取り入れられることが多い。

3.2 「フレーズ・リーディング」の利点

「フレーズ・リーディング」の利点について、塩川（既出）が3点にまとめている。

- ①「チャンクのあり様、並べ方を学べること」
- ②「返り読みを防ぐための矯正装置として効果があり、言語情報のオンライン処理能力を向上させること」
- ③「初級・中級者に、主語と主動詞、主節と従属節、関係詞などの後置修飾といった統語構造を理解させるのに役立つ」

まず1点目について見てみるが、塩川（既出）は「言語も含めて、人は入ってくる情報を一定の操作単位で処理する。この情報処理の単位はしばしばチャンクと呼ばれる。」とし、このチャンクについてさらに詳しく説明している。

言語情報の処理のチャンクは、句（フレーズ）単位、リズム単位を基盤とする「理解・生成の意味単位（perceptual / productive sense unit）」である。チャンクは、母語話者だけではなく学習者においても、理解・生成の単位であることはよく知られている。

このチャンクの理解は、初級の学習者にとって読解過程において重要なものとなる。個々の語の意味を理解したとしても、文の中でそれぞれの語がどのようにつながり、どのように働いているのかがわからなければ、文の意味を理解することはできない。このことは天満（2002）が次のように述べている。

主題を示す語、つまり主語は主として名詞、代名詞であり、主題の行為を示す述語動詞には助動詞等が付き、またその前後には修飾語句や節を伴うことが多い。この場合、初心者の陥る最大の困難は、統語上、意味上の役割に応じて、複数個の語をひとまとまり（チャンク）にして理解しなければならない点にある。個々の単語はバラバラでは記憶に貯えることはむずかしい。意味あるかたまりとしてまとめることによって、はじめて記憶に結びつけることができるのである。

次に、2点目についてであるが、振り返りを防ぐことは、直読直解に必要である。ここでいう直読直解とは、英文を左から右へ語順通りに読むことを指す。その必要性は、日本語訳にとられるあまり、長い文を振り返りすることで意味がわからなくなるということに陥りがちであるからだ。

3点目については、1点目で述べたように統語構造の理解は読解の過程で重要となる。実際、主語は何であるのか、述語動詞は何であるのかを理解することは文の骨組みを理解することの基礎となる。統語構造の理解の重要性については天満（既出）が次のように述べている。

たとえ文中の単語の辞書の意味が個々にわかっても、それらをただ加算的につないでいけば文全体の意味理解に到達するとは限らない。それらの語が、それぞれ文中でどのような働きをしているのかがわからなければならない。つまり、主題を示す語（S）はどの語か、その主題の行為を示す語（V）はどの語か、また、その行為を受ける語（O）はどの語か、等がわからなければならない。この統語上、基本となるS+V+Oの語順と、意味的に、行為者+行為+受け手という関係をしっかり把握することが何よりも重要である。

このように見てくると、中学生にとって、チャンクを理解することができるようになることは、文構造を把握する上での第一歩であり、そのための訓練となる指導は直読直解へとつなげ、統語構造の理解に役立たせることができると考えられる。

3.3 「フレーズ・リーディング」の方法

「フレーズ・リーディング」の方法として、まず考えなければならないのはチャンクの区切り方である。そのルールについて、卯城（2000）は次のようにまとめている。

- ① 挿入箇所の前、② 「前置詞＋名詞」の前、③ 「to＋動詞＋目的語」の前、④ 接続詞の前、⑤ 疑問詞の前、⑥ 関係代名詞の前、⑦ 長い主語の後、⑧ 長い目的語の後、⑨ 場所や時間などを表す副詞句の前、⑩ 句読点の前

ただし、この区切り方については絶対的なものではなく、大きいチャンクにするか小さいチャンクにするかは指導のねらいによって判断するべきである。卯城（既出）もこのルールについて記述した後に「しかし、必ずしも機械的に区切ることができるものばかりではないので、文脈に応じて柔軟に対処する必要がある。」と続けている。

塩川（既出）によると、大きいチャンクで区切ると「意味の理解ができれば、読むスピードが上がる」という特徴がある。逆に、小さいチャンクで区切ると「チャンクごとの意味の理解は容易になるが、読むスピードは大きいチャンクを理解できる学習者よりも遅くなる」と言う。さらに、塩川（既出）は次のように述べている。

一般的には、初級学習者を対象とする時あるいは難度の高い英文を扱う時は小さなチャンクにし、上級学習者を対象とする時あるいは難度の低い英文を扱う時は大きなチャンクにする、というのが原則になるだろう。また、指導開始当初は、小さめのチャンクにし、徐々にチャンクの大きさを大きくしていく、というのも当然なされるべき配慮だろう。

今回の授業実践では、対象が中学3年生であり初級学習者であるということ、また、これまでに「フレーズ・リーディング」の指導を受けた経験がないということから、小さなチャンクで区切ることにした。どこで区切るかについては、「フレーズ・リーディング」の目的の一つが統語構造の理解へとつなげることであることを踏まえて決めることにした。このことについて塩川（既出）は次のように述べている。

一般的には、統語的情報に基づき区切る。まず、文頭副詞句の後、補文境界の前で区切る。次いで、節内の統語的な境界、つまり、前置詞、接続詞、関係詞、不定詞、分詞の前で区切るのが原則である。さらに、次のように主語が長い場合なども分割する。

The large transnational companies / of the US and Japan / are almost falling over themselves / to invest in the emerging markets / in the region.

また、塩川（既出）も「これらは、絶対的なものではない。」とし、「学習者が理解しやすいチャンクにすることが重要なので、テキストを通してある程度の一貫性が保てればいだろう。」と述べている。

なお、チャンクごとの区切りを教師が提示するのではなく、学習者がチャンクごとの区切りにスラッシュを入れて読むという方法も考えられる。これについては、卯城（既出）が次のように述べている。

学習者が自ら意味単位ごとの区切りに目でスラッシュを入れながら、読んでいくことが理想的ではあるが、駒場他（1992）および相澤（1993）では、上級レベルの学習者では

効果があるが、初級レベルの学習者においては、初めからスラッシュで区切っておいた方が効果的であった。

今回の授業実践では、対象が初級学習者であるので、教師が学習者に区切りの位置を提示するほうが効果的であると考えられる。具体的方法としては、英文を見ながら、ALTによる音読を聞き、ポーズの入ったところにスラッシュを書き入れるという方法をとることとした。また、ALTの音読の後についてリピートして、チャンクごとの音読練習を取り入れた。「フレーズ・リーディング」とリスニングおよびリピートについて、塩川（既出）によりその効果が次のように述べられている。

チャンクごとにポーズを入れた模範リーディングを聞かせ（ポーズ入りリスニング）、チャンクごとの音声から内容を想起させる。そのあとに、チャンクごとに模範リーディングを真似て読むリピート（逐次リピート、リプロダクションとも言う）につなげる。発話の強勢・抑揚・声調などのプロソディをできるだけ真似るように促したい。これはリスニング力やスピーキング力の向上に役立つと言われている。

さらに、チャンクごとの音読の効用については天満（既出）も次のように論じている。

音読といっても、必ずしも英語の一語一語を正確に発音することだけを指しているのではない。ここで強調したいことは、いくつかの語を1つのまとまり（チャンク、chunk）として、つまり1つの意味のまとまりとして読むことを心がけるべきである。このまとまりを、「意味ある単位」（meaningful unit）と言い、学習の初期の段階から音読を通して習得すべきものである。

他にも、佐久間（2000）が「意味の固まり（sense group）を意識しての音読は、英語のリズムや統語構造を学習者に意識させると同時に、英語の語順で思考する習慣の形成にも繋がる点で有効である。」と述べているように、チャンクごとの音読練習は、統語構造の理解へとつながると同時に、直読直解にもつなげることができると考えられる。

3.4 セマンティック・マッピング

「セマンティック・マッピング」は、主にライティング指導で用いられる。水田（既出）によると「一つの単語から、その単語に関連ある他の語を蜘蛛の巣のように広げていき、語句を整理するのに使われる。」また、リーディング指導では、プレ・リーディングとして用いられる場合と、ポスト・リーディングとして用いられる場合がある。これについては、Silberstein（1994）が次のように述べている。「事前のsemantic mapでは、タイトルなどその論文の主題から内容について自分が連想することを書いておく。事後のsemantic mapの場合には、実際にテキストを読んで、その情報とそれに基づく自分の連想をもとに書いていく。」（萬戸・1997）プレ・リーディングで用いられた場合、スキーマを活性化する語彙指導にも役立つことを卯城（既出）が次のように論じている。

教師は黒板にテキストの中心的な語彙をいくつか書き、生徒はそれらに関連する単語を発表し合い、線でつなげたり、カテゴリーによって分類するものである。この活動を通して、生徒は提示された新出語句を、自分の経験や背景知識と関連させていくのである。(中略)

このような活動を通すことによって、学習者は、語彙を文脈や英文内容とともに覚えることができ、より深いレベルでの情報処理が語彙の理解や意味の保持を高めるものと考えられる。

今回の授業実践では、この「セマンティック・マッピング」を文の統語構造を理解することを目的に利用することとした。

4. 授業実践

平成21年11月30日、宮崎市立宮崎東中学校において授業実践を行った。

4.1 対象生徒

対象生徒は、宮崎市立宮崎東中学校第3学年1組の生徒である。本学校は、宮崎市の中心地にあり、全校生徒347名の学校で、2学期制をとっている。生徒は、まじめで、挨拶もでき、中学生らしい素直さ、快活さを持っている。学校全体の雰囲気も落ち着いていて、恵まれた環境の中で学業に取り組むことができる。

第3学年の生徒は、3学級それぞれが落ち着いて、最上学年としての自覚が高く、学校内でリーダーシップを発揮することができている。英語の授業においては、通常は各学級でアドバンスト・コースとベーシック・コースの習熟度別少人数指導を行っている。本時は、選択英語の授業であるため、第3学年1組において、両コースを合わせて行った。

本学級の生徒31名(男子16名、女子15名)は、明るく男女とも仲が良く、活発な生徒も多い。自由な発言が許される雰囲気を持ち、ペア活動やグループ活動の際にもお互いを尊重しながら進めることができる。英語担当の先生方のこれまでの学習指導が、学習規律の面で積み重ねて行われているため、授業態度もしっかりと身に付いている。英語についての意識は、事前の質問紙調査によると、「英語が好きである」が65%、「英語は役に立つと思う」が88%であった。英語の必要性を感じている生徒は多いことがわかる。一方で、「英語が苦手である」と答えた生徒は65%であり、特にベーシック・コースに所属している生徒に苦手意識が強いことがわかった。なお、本時において、新型インフルエンザ流行により欠席者が多く、出席した生徒は23名(男子9名、女子14名)であったことを追記しておく。

4.2 教材

本教材は、平成21年度兵庫県の公立高校入試の長文読解問題の英文である。高校入試を控えている3年生にとって、入試問題は学習への動機付けにつながる。内容は、英語教師が、中学生のときに体験学習で保育園を訪れ、読み聞かせをするなどして子供たちの世話をした経験談を、英語の授業の中で話したものである。保育園で一人の男の子に兄のように慕われたことで、その子の保護者から感謝の手紙をもらう。その手紙に書かれていた「あなたは息子にとって素晴らしい教師でした。将来立派な教師になってください。」という言葉に励まされ、教師にな

る決心をして今に至っていると語る。そして、生徒たちに対して、来月に行われる体験学習で貴重な経験をしてほしいと伝えるのである。この内容は、体験学習という生徒にとって身近な話題である上に、自分の進路を考えるきっかけにもつながると考えられる。

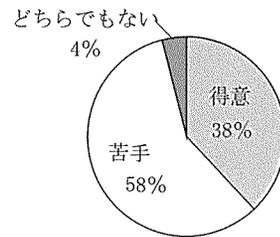
言語材料については、現在完了、不定詞、受け身、最上級、want+人+to ~など、中学校3年間で学習する文法事項が扱われている。また、語句については、take care of~, be good at ~などのイディオムと不規則動詞 read, ate, gave, thought などが扱われているが、いずれも既習語であるため読むことができると思われる。その他の語句については、脚注として nursery school の意味が与えられているが、発音練習と意味の確認をする必要がある。また、等位接続詞は and, but, so が、従属接続詞は when, that が登場し、文と文のつながりを考える上で重要な接続詞に注目させることができる。

4.3 事前アンケート

授業を実施するにあたって、対象生徒の長文問題に関する事前アンケート調査を行った。質問事項と26名の生徒の調査結果は次のとおりである。

- 「英語の長文問題が得意であるか、苦手であるか」
(選択式)

- ・「得意だ」10名 (38%)
- ・「苦手だ」15名 (58%)
- ・「どちらでもない」1名 (4%)



長文問題に苦手意識のある生徒が半数を超えていることが分かった。

- 「英語の長文問題が苦手な理由は」(選択式、複数回答可)

- ・「時間が足りなくなるから」9名
- ・「文法がわからないから」8名
- ・「単語がわからないから」5名
- ・「読んでも意味がわからないから」5名
- ・「その他」3名

長文問題に苦手意識を持つ理由としては、「時間内に読むことができない」ことが最も多い。次いで「文法がわからない」が多いことから、文法がわからず統語構造が理解できないために、読むスピードが遅くなっていると推測される。

- 「長文問題を解くことは、あなたにとってどんなものですか」(記述式)

- ・「フルマラソンを走りきるくらい」
- ・「朝5時に起きるようなものだ」

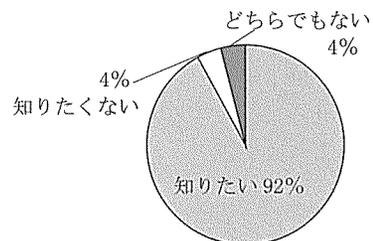
- ・『ウォーリーを探せ』をするようなものだ
- ・「クロスワードを解くようなものだ」
- ・「宝探し」
- ・「筆箱だけを持って、第2次世界大戦の兵士として出ていくようなものだ」
- ・「山に登るようなもの」
- ・「1 km泳ぐ感じ」
- ・「バスケットボールのルールを知らないのに試合をするようなもの」
- ・「チャーハンを作るようなものだ」
- ・「ハンバーグを作るようなものだ」
- ・「暗い洞窟をただ歩くこと」
- ・「宝の地図を手に入れて、新しい世界に行き、宝を手に入れること」
- ・「朝起きたら松井秀喜が目の前にいるようなものだ」
- ・「朝目を覚ますとイモトの顔が真正面にあるようなもの」
- ・「タガナイクナイフ1本で軍用ガトリングガンを持った人に挑むようなもの」
- ・「マンションが崩れて倒れるようなもの」
- ・「姉に昆虫を投げつけるようなもの」
- ・「足をつりながら泳がないといけないようなもの」
- ・「息継ぎなしでプールを泳ぐようなもの」
- ・「アリがライオンに戦いを挑むようなものだ」

長文問題を解くことのイメージは、主に次のように分類できる。

- ① パズルを解いたり、宝探しをしたりするイメージから、時間をかけて答えにたどりつくもの。
- ② 水泳や長距離走、登山などのイメージから持久力を要するスポーツ。
- ③ 戦いのイメージ、特に強敵に対して無謀な戦いを挑むこと。
- ④ 料理のイメージ、つまり手順に従い完成させるもの。
- ⑤ 早起きのイメージ、つまり自分にとって簡単ではないこと。

○「長文問題を解くためのヒントがあるなら」（選択式）

- ・「知りたい」24名（92%）
- ・「知りたくない」1名（4%）
- ・「どちらともいえない」1名（4%）



ほとんどの生徒が長文問題を解くためのヒントを知りたいと回答していることから、今回の授業に対する興味・関心は高いと考えられる。

4.4 指導過程

(1) 導入

まず、英語であいさつを行い、英語学習の雰囲気をつくらせる。これは、英語の授業では毎

時行われているため、習慣化することができている。次に、長文問題について事前に行ったアンケート結果を紹介する。自分の回答結果と学級全体の割合を比較することや、長文問題に対するイメージ調査の回答を具体的にいくつか取り上げて紹介することで、興味・関心を高めるとともに、学習意欲の向上にもつなげることとした。

長文問題を解く練習をすることを明らかにしたうえで、本時の目標を提示する。模造紙に「長文の内容を読み取って、自分の言葉で説明してみよう。」と書いたものを用意し、黑板にはる。

(2) 英文のリスニング

本時で扱う部分以前の箇所については、用意した日本語訳を読んで内容を確認する。その続きの部分を、ALTによる録音テープを用いて、ナチュラル・スピードの音読を聞く。ここで、未習の語句をカードで提示し、発音と意味を確認する。

(3) チャンクごとに区切りながらリピートイング

今度は、チャンクごとにポーズの入った音読を聞き、スラッシュ（/）を書き入れながら、後についてリピートする。この音読もALTによる録音テープを利用するが、チャンクごとにポーズを入れているため、スピードをおさえている。スラッシュの位置が正しいかどうかをペアで確認する。

(4) ペアで音読練習

チャンクごとにペアで音読練習をする。単に交代で読むのではなく、一方がReader、もう一方がRepeaterとなりそれぞれに役割を持たせる。Repeaterは、英文を見ずに、Readerの音読の後についてリピートする。Readerは、Repeaterが聞き取れるようにはっきりと大きい声で発音しなければならないし、Repeaterは、しっかりと集中して聞き取るようにしなければならない。

(5) マッピング

ワークシートにマッピングを記入していく。ここで活動に入る前に、各チャンクを枠で囲み、それぞれがどのチャンクと関連しているかを線で結ぶ図となっていることを、黑板に模造紙を使って例示する。ワークシートは、段階的にヒントを与え、最終的には自分でマッピングを完成させるようにする。難度の高いthat節を含む文については、机間指導をしながら解説を加えるようにする。

(6) マッピングをもとに内容を日本語で説明

記入したマッピングを見て、1文ずつ内容を日本語で説明する。振り返りをする和訳ではなく、マッピングの統語構造をもとに説明する。その際、2ペアで4人組をつくり、1人ずつ相手のペアに説明する形をとる。

(7) クローズ・テストで内容理解を確認

クローズ・テストにより、内容理解を確認する。機械的に7語目を（ ）にしたワークシー

トに、元の英文の記憶と前後の文脈から推測して空欄に語を記入する。

(8) まとめ

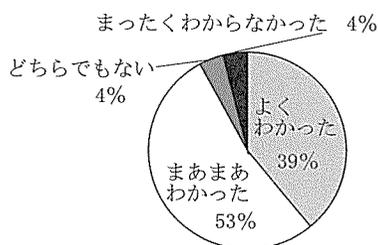
まとめとして、長い主語の1文を取り上げ、マッピングを確認する。

4.5 事後アンケート

授業後に、授業を受けた生徒に対してアンケート調査を実施した。質問事項と23名の生徒の調査結果は次のとおりである。

○「今日の授業は」(選択式)

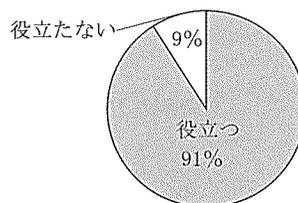
- ・「よくわかった」 9名 (39%)
- ・「まあまあわかった」 12名 (53%)
- ・「どちらでもない」 1名 (4%)
- ・「あまりわからなかった」 0名
- ・「まったくわからなかった」 1名 (4%)



9割以上の生徒が「よくわかった」「まあまあわかった」と回答していることから、授業の理解度は高かったといえる。

○「今日の授業は、長文問題を解くのに」(選択式)

- ・「役立つと思う」 21名 (91%)
- ・「役立たないと思う」 2名 (9%)



9割以上の生徒が「役立つと思う」と回答していることから、長文問題を解く上でのヒントを得たと思っている生徒が多かったといえる。

○「今日の授業で、わかったことは何ですか?」(記述式)

- ・「スラッシュ」「スラッシュを入れるところがよく理解できた」「文のまとまりで/をつけること」「区切ればわかりやすい」「意味のもつもので分けること」「長文は短く切ればいいんだということ」(7名)
- ・「長文の解き方」「長文の読み方」(6名)
- ・「マッピングの考え方」「map」(3名)
- ・「主語述語の探し方」「主語と動詞の分け方」(2名)
- ・「主語と動詞をみつけることで文の構成がわかった」
- ・「主語と動詞をみつけて、文を簡単にする」
- ・「文の構成とか」
- ・「長文に役立つことがわかった」

- ・「長文の内容がわかった」
- ・「特には」
- ・「気分が悪くてあまり覚えていない」

「スラッシュで区切ること」「長文の解き方」がわかったという回答が最も多く、また「主語と動詞を見つけて、文の構成」がわかったという回答も多くあった。

○「今日の授業で、わかりにくかったことは何ですか？」(記述式)

- ・「特になし」(17名)
- ・「4人で話す」(2名)
- ・「長文の区切るところ」
- ・「結局それをどう使えばいいのか」
- ・「大体」
- ・「気分が悪くてあまり覚えていない」

「特になし」という回答が7割を超えた。わかりにくかったこととしては、「マッピングをもとに内容を説明する」ことや「スラッシュでの区切り方」が挙げられた。

○「今日の授業で、学んでよかったと思うことは何ですか？」(記述式)

- ・「長文の読み方」「長文が簡単に解けた」「長文を少しでも楽に解けること」(6名)
- ・「スラッシュ(の使い方)」「区切る」「切り方」(6名)
- ・「マッピング」「map」(2名)
- ・「単語などのまとまりで文の意味をつかむこと」
- ・「文の構成をみつけることで長文でも解きやすくなるなど思った」
- ・「文の構成とか」
- ・「わかりやすい主語と動詞の教え方がよかった」
- ・「実際に使えそうな内容だったのでよかった」
- ・「テストに役立つと思う」
- ・「長文を解くのに時間をかけられそう」
- ・「新出語句(nursery school)」
- ・「特になし」(2名)

「長文の解き方」「スラッシュでの区切り方」という回答が最も多かった。また、「文の構成」という回答もあり、統語構造の理解へとつなげることができたといえる。

○「今日の授業で、こうしてほしかったという要望があれば書いてください。」(記述式)

- ・「特になし」(19名)
- ・「もう少し要点をまとめてほしかった」
- ・「実際に長文を解いてみるとか」
- ・「目的を明確にしてほしい」
- ・「カセットの音量を大きくしてほしかった」

「特になし」という回答が8割を超えたが、「要点をまとめてほしい」「目的を明確にしてほしい」などの要望も挙げられた。

4.6 考察

今回の授業実践で、「フレーズ・リーディング」と「セマンティック・マッピング」を用いて文の統語構造の理解の足がかりへとつなげることができた。主語と動詞を見つけ、チャンクごとの関係やつながりを線で結んで図式化することで、マッピングを見れば容易に統語構造が明らかとなる。また、これをもとに日本語で説明することで英文の意味を直読直解することが可能となる。授業後のアンケート調査の結果で、「文の構成がわかるようになった」という回答が得られたことから、生徒の意識の中で変化が見られた。

ただし、マッピングの活用から長文全体の内容理解にはっきりとした効果があったかどうかは、はっきりと検証できなかった。理解度を確認するためにクローズ・テストを利用し、机間指導で記入の様子を確認したが、用紙を回収して正答率を出していないため、はっきりとしたデータが得られなかった。指導の効果を測るには、授業実施前と後における内容理解問題の正答率の比較を行う必要がある。さらに、生徒の変容を見るためには、長期的な授業実践による検証が必要となる。

4.7 課題

授業を実践して見えてきた課題としては、次の3点が考えられる。

1点目として、「フレーズ・リーディング」と「セマンティック・マッピング」を組み合わせ、文の統語構造の理解を促す際に、同時に次にくるものの予想を立てることで、さらに理解を深めることができたと考えられる。例えば、He gaveの後は目的語「人」または「もの」がくるはずだ、などの予想をさせながら構文の理解を促すようにする。

また、接続詞についてthat節については補足説明を行ったが、この他にも、等位接続詞はand, but, soが、従属接続詞はwhenが登場した。2点目の課題として、接続詞が文と文のつながりを考える上で重要な役割を果たすことをもっと強調することができれば、1文の統語構造にとどまらず、文と文の構造、パラグラフの構造の理解へとつなげることができるのではないかと考える。

3点目の課題は、1文ごとの統語構造の理解ではボトム・アップ処理にとどまってしまうことである。読解には、ボトム・アップ処理だけでなく、テキスト全体の内容理解にトップ・ダウン処理が必要となる。そのために、「セマンティック・マッピング」の利用の仕方を変えて、1文単位ではなく、複数の文やパラグラフ単位でつながりを図式化することが有効ではないかと考える。

5. 終わりに

本研究で用いた「フレーズ・リーディング」と「セマンティック・マッピング」は、今後教員として授業を実践する中にも取り入れていきたいと思う。その際、生徒の実態に合わせて、変更や改善を加えていく。また、今回の研究は、生徒が苦手とする長文読解について、ヒントとなる指導はないかと考えたことから始まった。まず、授業前のアンケート調査で長文問題に苦手意識を持つ生徒が半数以上いることが明らかになった。そして、授業後のアンケート調査で、「今日の授業は、長文問題を解くのに役立つと思う」という回答が9割以上得られたことは、生徒に長文読解のヒントを与えることができたといえるであろう。このように、生徒が身につけるべきものは何なのか、そのために必要な指導は何なのかという視点を持ち、生徒が苦手意識を克服できるような指導を心掛けたいと思う。

参考文献

- 青木昭六（編著）. 2002. 『新学習指導要領に基づく英語科教育法の構築と展開』現代教育社.
- 影浦攻. 2009. 『改訂英語科新授業の実践モデル20』明治図書出版.
- 金谷憲・谷口幸夫（編）. 1993. 『英語教師の四十八手（第5巻）リーディングの指導』研究社.
- 斎藤栄二・鈴木寿一（編著）. 2000. 『より良い英語授業を目指して 教師の疑問と悩みにこたえる』大修館書店.
- 塩川春彦. 2008. 「チャンクを意識したリーディング指導」『UNICORN JOURNAL No. 68』
http://www.bun-eido.co.jp/t_english/ujournal/uj68/uj680206.pdf
- 高梨庸雄・卯城祐司（編）. 2000. 『英語リーディング事典』研究社出版.
- 高梨庸雄・高橋正夫. 1987. 『英語リーディング指導の基本』研究社出版.
- 田中武夫・田中知聡. 2009. 『英語教師のための発問テクニック—英語授業を活性化するリーディング指導』大修館書店.
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ（編）. 2002. 『英文読解のプロセスと指導』大修館書店.
- 天満美智子. 1989. 『英文読解のストラテジー』大修館書店.
- 名和正博. 2006. 「リーディング指導におけるフレーズ音読の実践—内容理解の促進と学習の動機付けを目指して」『UNICORN JOURNAL, MAY 10, 2006』
http://www.bun-eido.co.jp/t_english/ujournal/uj63/uj632831.pdf
- 名和雄次郎. 2005. 『速読速解スケルトン式 英文リーディング』桐原書店.
- 樋口忠彦・緑川日出子・高橋一幸（編著）. 2007. 『すぐれた英語授業実践—よりよい授業づくりのために』大修館書店.
- 松村昌紀. 2009. 『英語教育を知る58の鍵』大修館書店.
- 萬戸克憲（訳）. 1997. 『自立した読み手を作る新しいリーディング指導』大修館書店.
- (Silberstein, S. 1994. *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford University Press.)
- 三浦省五・深澤清治（編著）. 2009. 『新しい学びを拓く英語科授業の理論と実践』ミネルヴァ書房.
- 水田寿. 2006. 「英語のリーディング指導の工夫—マッピングを活用して—」『愛知県総合教育センター H18年度研究紀要』
http://www.esnet.ed.jp/center/3000chousakenkyu/3200kenkyukiyou/kiyou18/h18_11-06.pdf
- 村野井仁. 2006. 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.
- 望月昭彦（編著）. 2001. 『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』大修館書店.
- 文部科学省. 2006. 『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説—外国語編一』東京書籍.

- 文部科学省. 2008. 『中学校学習指導要領解説 外国語編 平成20年9月』開隆堂出版.
- 文部科学省. 2006. 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編 平成11年12月』開隆堂出版.
- Hodge, R. 1999. "Mind-mapping for Communicative and Content-based Language Teaching" 『立命館教育科学プロジェクト研究シリーズXI 外国語教育におけるFD研究』: pp.153-163. 立命館大学教育科学研究所.
- Nuttall, C. 1982. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann English Language Teaching.