

三省堂 高校英語教育

2008年 夏号

巻頭エッセイ 高橋大輔 …… 1

特集

「読解力、再び」

- リーディング能力をつける指導とは 森千鶴 …… 2
- グローバル社会のリーディング 山田みな子 …… 6
- グローバル・スタンダードの読解力を育むために 北川達夫 …… 10

平成21年度版『CROWN English Reading』改訂にあたって 霜崎 實 …… 14

『EXCEED English Reading』改訂方針—読解力の養成 飯田 毅 …… 16

都立高校における「イマージョン教育」の可能性を探る 田嶋英治 …… 18

SELHi 1年間の実践と反省、そして期待 山内 悟 …… 21

コミュニケーション活動例集●特別編● 金子朝子・Don Maybin …… 24

センター試験の分析と対応 高崎朋彦 …… 26

アメリカにあってアメリカではない場所 渡辺 靖 …… 表紙裏

表紙写真について 岩佐洋一 …… 表紙裏



アメリカにあって アメリカではない場所

慶応義塾大学環境情報学部 渡辺 靖



タウ島の首長と政府職員

アメリカ領サモア（以下、東サモア）は南太平洋のポリネシア地方一ハワイとニュージーランドを結ぶ線上のほぼ中間一に位置する、赤道以南唯一のアメリカ合衆国の海外領土。面積は沖縄・宮古島とほぼ同じで、人口は七万人弱、サモア語を公用語、英語を共通語としている。日本では小錦や武蔵丸の故郷として、アメリカではプロ・フットボールの選手を数多く輩出していることで有名だ。サマセット・モームの短編『雨』（一九二一年）やマーガレット・ミードの民族誌『サモアの思春期』（一九二八年）といった名作の舞台でもある。

郵便や通貨、電気などはアメリカ本土とすべて同じ。ただし、「住所」や「郵便配達」の概念がないため、郵便はすべて私書箱まで取りに行かねばならない。特定の場所を伝えるときは「目印」のみが頼りとなる。もっとも、携帯電話が広く普及しているため、特に大きな支障はない。インターネット環境は悪くないが、「ハイスピード」でも日本の電話回線以下の速度である。地元の日刊紙が三紙、テレビ局が一つあり、どちらも英語とサモア語が使い分けられている。

東サモア人はアメリカ国民ではあるが、市民権が付与されていないため、大統領選挙や連邦議会選挙に投票することができず、連邦議会下院に議決権を持たない代表一名（任期二年）が認められているにすぎない。こうした状況への懸念から、国連の非植民地化特別委員会は、いまだ世界に残る十六の「非自治地域」の一つにアメリ

カ領サモアを挙げ（アメリカ領では他にグアムとバージン諸島）、自決のための固有の権利に関する調査と協議を促している。

しかし、東サモアは国連に対して、「アメリカの植民地ではない」「アメリカから分離・独立する意思はない」と宣言している。むしろ、イラク戦争を支持するなど、アメリカへの忠誠に揺るぎはない。政府関連の補助金や雇用の恩恵は計り知れないし、アメリカの一部であることに誇りもある。アメリカの政治制度や法律を全て適用しているわけではないため、東サモアは現在のような特殊な政治的地位—アメリカ合衆国非合併・非組織領（an unincorporated and unorganized territory of the United States）—に置かれている。しかし、それは、敢えてアメリカに完全に統合しないことで、東サモアの尊厳と伝統を守ろうとする意図的選択でもある。

こうした東サモアの状況を、現地社会の自律的判断ないし主体的戦略の表れと見なすか、それとも、より根源的な意味において、アメリカによる植民地的支配の継続と見なすか。恩恵者と受益者の構図を見出すか、それとも、支配者と従属者の構図を見出すか。どちらか一方に収斂させて論じることは容易いし、その知的＝政治的誘惑は常に存在する。しかし、東サモアに限らず、アメリカとの関わりが深い社会にとっては、単純な白黒二元論に還元できない両義性のなかにアメリカが存在しているというのが現実なのだろう。

表紙写真 について

ケニアの旅

数年前、ケニア国内を2週間ほど旅した。インド経由でナイロビ到着。一人旅なのでまず市内に向かう足を確保する。性質の悪いタクシーにあたりと身ぐるみはがされたりとんでもない目にあう危険性もあり、さすがに緊張する。運転手の人相を確認し、値段を交渉し、いざ出発。道中不安感いっぱいながら、ガイドブックで目星をつけておいた安宿あたりで無事降りてもらい、一晩の宿を決める。

チェックイン後は早速町歩き。昼間もあまり近づかないほうがいいという地域は避け、人通りの多い街中を歩く。まずは明日以降のサファリツアーを探さねばならない。街中まわりは当然のごとく黒人ばかりなのだが、旅行代理店の客は白人がほとんどで心なし安心する。とにかく「ナイロビは油断のならない治安の悪さ」と聞いているので、初日は心も体も身構えっぱなしであった。

翌日からのツアーも決まり一安心し、マラリアの予防薬など買って明るいうちに宿に戻る。そのうち暗くなってきて空腹を感じ始めたが、「5時以降のナイロビの町の一人歩きは要注意」と本には書いてあり、おじけづきながら食事をする場所を探しに出る。ホテルから至近距離にあまり危険そうでないバーがあったのでそこに入る。早速ビールを頼み、なかなか美味しいケニアのビールを飲んでいるとすぐにほかの客に話しかけられる。彼らは普通のケニア人の

ようだったが、とにかく流暢に英語を話すのには感心した。楽しいひと時を過ごし食事も済ませ宿に戻った。結局彼らにビールを何本かおごったが、帰り際にもまだ私から飲み代をせしめようとしていた。彼らはそうやって観光客に毎日のようにお酒をおごってもらっているのかもしれない。「あんなに上手に英語がしゃべれるならもっといい仕事ができそうなのに」と酔った頭で思った。

ケニア人は英語がうまい。「旧宗主国はイギリスだから」だけではすまないくらいうまい。サファリツアーのケニア人ガイド、パトリックも「小学校から高校まで英語を学んだ」と言っていたけれど、私よりはるかに流暢に英語を使いこなしていた。また、ナイロビからモンバサに向かう4人用寝台コンパートメントに乗り合わせたのが、たまたまスーダン人、ウガンダ人、ケニア人であった。4カ国人の共通言語は英語であり、酒も入り大いに話が盛り上がったが、みんなパトリックと同じくらい上手に英語を使いこなしていた。「やっぱり日本も小学校から英語教育をしないとな。」と痛感した。（しかし、中途半端にやるならやらないほうがまだな、と思う今日この頃。）

麻布高等学校 岩佐洋一

ロビンソン・クルーソーを探して

探検家・作家 高橋大輔



答えは旅の中にある。

探検とは何かと問われると、真っ先にこの言葉を思い起こす。探検は地球を舞台とした謎解きだと思う。

二〇〇五年二月三日。わたしは南米チリの沖合、南太平洋に浮かぶ小さな孤島にいた。約一ヶ月、考古学者たちとともに進めてきた発掘調査は最終段階を迎えていた。すでに地面を二メートル以上も空しく掘り進めたわれわれには疲労の色が濃かった。

ロビンソン・クルーソー島。その名の通りそこは名作『ロビンソン漂流記』のモデルとなったスコットランドの船乗り、アレクサンダー・セルカークが無人島生活を送った島。彼は島のどこかに自力で小屋を建て、一七〇四年から九年までの四年四ヶ月間、一人きりで生き延びた。

そのサバイバル生活とは？ 小説の中では首尾よく困難を克服していくロビンソンだが、現実はどうだったのか？ 初めはそれらに想像力を膨らませるだけだったが、やがてセルカークが建てた小屋が未発見のまままだということを知るとじっとしていられなかった。それを探し出せば、セルカークが孤島でどうやって生き延びたのかがわかるのだ。しかもそれは実在したロビンソン・クルーソーの家なのだ！

セルカークの故郷スコットランドから南米のチリまで、旅は世界各地に及んだ。島にも何度か足を運んだ。三度目のとき、地元で暮らす漁師から山奥にある石積み遺跡のことを聞きつけた。その人は財宝が隠されていると信じていたので、誰にも正確な位置を教えたがらなかった。しかしわたしは何とか彼の信頼を勝ち得て、秘密の場所へ連れて行ってもらった。

二〇〇五年米国のナショナル・ジオグラフィック

ク協会から支援を得て、遺跡の発掘調査をスタート。掘り起こした土を少しずつふるいにかける地道な作業。期待に反して出てくるのは屋根瓦やレンガなど。すぐに石積み遺跡はセルカークのものではないことが判明した。

しかしわたしは諦め切れなかった。気がつけば十三年の歳月。その間、図書館で調べた膨大な古地図や文献、あるいは自分自身でもロビンソンになりきってテント生活をした。その結果、セルカークが小屋を建てたのは遺跡があるその場所以外にないという確信があった。

そこで考古学者のアドヴァイスをもとに、石積み遺跡からさらに下へと地面を掘り進めてみることにした。しかしやはり何も出てこない。諦めかけたちょうどその時、地面の色が黒く変わり始めた。注意深く調べるとそれは木炭。焚き火の跡だ。近くには掘って立て小屋の柱を打ち立てた穴跡も数ヶ所見つかった。

さらに驚くべきことに同じ場所から航海道具の一つ、ディバイダ（割りコンパス）の折れた針先が出土。結局、ふるいにかかったそのわずかに十六ミリメートルの微細なピン先が決め手となり、そこがセルカークの住居跡だと判明した。航海士のセルカークは航海道具を持っていたという記録も残っていた。われわれはついにロビンソン・クルーソーの家を突き止めることができたのだ。それは忘れ難き興奮と感動の瞬間。

もちろん振り返れば諦めそうになったり、くじけそうになったりしたこともあった。しかし頼れるものは自分自身。そして同じ夢を追いかける仲間との信頼や友情。日本ばかりか世界の果てまで行っても、大切なことは変わらない。

そして答えはいつも旅の中にある。旅に出た者だけが、それを手にすることができるのだ。


 特集 読解力、再び

リーディング能力をつける指導とは

福岡教育大学 森 千鶴

1. リーディング能力とは

本を読むのはおもしろい。しかし読むことはさほど簡単ではないことも知っている。日本語であっても正確には意味がわからない単語もある。さっき読んだところと、次に続く箇所のつながりがわかりにくい…といったこともある。「読むこと」は意外に難しいのである。ましてや外国語である英語となれば、その難しさは倍増する。第一言語（L1）、第二言語（L2）に関わらず、「読む」とはいったいどのようなことなのであろうか。Grabe（1991）によると、「読むこと」には次のような要素が含まれているという。

1. Automatic recognition skills（自動的認識技術）
2. Vocabulary and structural knowledge（語彙と文法構造の知識）
3. Formal discourse structure knowledge（形式的談話構造の知識）
4. Content/world background knowledge（内容的な背景知識）
5. Synthesis and evaluation skills/strategies（統合と評価のストラテジー）
6. Metacognitive knowledge and skills monitoring（メタ認知の知識とモニター技術）

つまり、すらすら読める読み手は、(1) ひとつひとつの単語を瞬時に認識し (2) 語彙と文法知識を駆使する。(3) 形式的談話構造とはパラグラフ構造のことで、たとえば、Comparison-ContrastやCause-Effectなどがある。流暢な読み手はそうした談話の構造を把握しており、読む時にその知識を利用する。(4) 内容的な背景知識とは、内容スキーマと呼ばれるもので、その個人が持っている知識や経験の枠組みを指す。流暢な読み手は読んでいいる時、そうした知識を援用する。(5) 統合と評価とは、いくつかの情報と比較し、読む目的にあっている情報がどうか

を評価し、取捨選択することである。(6) 最後に、メタ認知とは、「認知の知」と呼ばれ、自分自身の読み方を客観的にモニターし、足りないところがあれば意識的に補うストラテジーである。

さらに「読むこと」は、基本的にパラグラフ単位、つまり談話（discourse）レベルで行われるので、談話の文法とも言われる結束性（cohesiveness）の理解と処理も重要になってくる。結束性とは、文と文のつながりが目に見える形で表出しているもので、たとえば代名詞（he/sheなどの人称代名詞やit、thisなど）や接続詞（butやso）、副詞（consequentlyなど）が含まれる。パラグラフを読むということは、一文を超えたレベルで、文と文のつながりを理解することなので、この結束性を理解していなければ、流暢に読むことは難しい。

2. ボトムアップ・プロセスとトップダウン・プロセス

人は読んでいるとき、どのようなプロセスを経ていのか。一般的にはボトムアップ・プロセスとトップダウン・プロセスが提唱されてきた。ボトムアップ・プロセスとは、単語からフレーズへ、フレーズから一文へ、といった、小さなところから積み上げるようにして読み進めるプロセスであると考えられている。一方でトップダウン・プロセスとは、読み手が主体的に、ある「予測」を持って読み進めているという考え方である。たとえば、読み手は文章のタイトルや最初の1-2文を読んで、内容についてある予測をする。読み進めるうちに、その予測が正しいかどうかを検証し、正しくなければ修正しながらさらに読み進めていく。最初の予測をするとき、重要になるのが読み手の内容についての背景知識である。一語一文レベルの読みでは

解決できなかった問題を、この背景知識の利用によって解決できるとされている。

この2つのプロセスは、もちろん概念的なモデルであるが、より現実に近いモデルとして‘modified interactive model’（修正された相互作用モデル）が提唱されている。（cf. Grabe and Stoller, 2002）「修正された相互作用モデル」とは、ボトムアップ・プロセスがその基本になっている。前節で述べた「自動的な単語の認識」と「語彙と文法知識」の利用が効率的に行われていれば、必ずしも背景知識や文脈からの手がかりに頼る必要はないという考え方である。つまり、読み手がボトムアップ・プロセスでつまづいた時にのみ、トップダウン・プロセスに移行し、たとえば背景知識を利用ながら問題を解決し次に進んでいるというのである。

3. 流暢な読み手について

前述したことから総合すると、流暢な読み手は「語彙の知識が豊富で語彙を瞬時に認識し、文法の知識を使用して文構造を把握し、パラグラフ（談話）構造の知識も持っている上に、代名詞などの結束性を導く単語が何を指すかも理解している」ということになる。しかもそれらひとつひとつを速いスピードで行い、つまづいた時には途中で諦めるのではなく、背景知識などを利用して修復することも知っている。つまり、流暢な読み手を育てるためには、これらひとつひとつを教えつづけることと、「読むこと」によって「読む力」を育成するという2つの方向性が必要になるであろう。

4. 文法訳読方式は絶対に悪なのか

1980年代にスキーマ理論が提唱され、トップダウン・プロセスの考え方が主流であったころから、文法訳読方式は悪者として槍玉にあがってきたように思われる。主な批判としては、「訳せても意味を分かっている場合がある」「一文一文訳すのは時間がかかりすぎる」「訳すことに時間をとられ、聞く・話すなどの他技能の訓練ができない」などである。確かにそのとおりである。しかし、前述したように、昨今のリーディング理論ではボトムアップ・プロセスを見直

し、それを基本に据える動きがある。それに、訳して初めて意味が分かったという経験は誰にでもあるのではないかと思う。そうになると、ボトムアップ・プロセスの王道である文法訳読方式の価値も見直されても良いのではないかと私は考える。特に「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」などの総合的な科目においては、その読み物で語彙も文法も教えなくてはならない。そうすると、生徒自身が予習の段階でかなりのことを理解している場合を除いては、徹底したトップダウン・プロセスを用いた指導はむしろ難しいのではないかと思える。ただし、いくらボトムアップや訳読式を見直すとはいえ、その実施の仕方は考え直す余地があろう。

文法訳読方式はそもそも文法指導が主目的であった。しかしこれからはリーディングのための文法訳読方式を考えなくてはならない。つまり、ひとつのパラグラフはいくつかの文法構造の集まりではなく、まとまった意味を持ったひとつの単位であるという認識から始めるべきである。そのように捉えるならば、すべての文を一文一文訳す必要は生じない。訳さなければ理解が困難であるような文（おおむね新出文法が含まれている文）や内容的に大事な文だけを訳していけば良いのではないだろうか。訳し方も後ろから繰り上がるのではなく、なるべく前から訳すように心がける。また訳している最中に代名詞や接続詞がでてきている場合は、それらが何を指すか、また次にどうつながっているかを尋ねることで、文を超えたレベルを意識させることができる。さらにパラグラフの終わりにくるごとに要約するという作業をさせれば、パラグラフをひとつのまとまりとして捉えさせることができると考える。具体的な事例は次の節で取り上げることとする。

5. リーディングの3つの指導過程

リーディングのプロセスについて、昨今では「修正された相互作用モデル」が提唱され、ボトムアップ・プロセスが再び着目されていることはすでに述べたとおりである。しかし一方ではトップダウン・プロセスの効用も無視することはできない。これらのことをベースにして、リー

ディングの指導過程には pre-reading, while-reading, post-reading の3つの段階があるとされている。

5. 1. pre-reading

読む前の活動や発問を指す。池野（2000）は、読解前発問の目的のひとつとして「関連の背景知識の活性化：題材文のトピックについて学習者が知っていることを思い出させるような発問を行う。」と述べている。（p.77）これはトピックについて学習者が知っていることを思い出させ、題材文を読む際の助けにしたり、先を予測するための材料を与えることになり、トップダウン・プロセスにつながる。たとえば *CROWN English Series I Lesson 3 Abu Simbel*（ナイル河に沿って点在する世界遺産のひとつ）ではタイトルの下に *Rebirth on the Nile* という副題がついている。またさらにその下に *Trouble brings experience and experience brings wisdom.* という16世紀の諺が載っている。授業で生徒と一緒に読み始める前に、これらの英語が何を意味すると思うか着目させることにより、生徒は *Rebirth*, *trouble*, *experience* などをキーワードとして、読みの手がかりにするであろう。また本文に出てくる新出単語や新出文法もこの段階で押さえておき、本文を読み始めたら内容に集中させることが重要である。

5. 2. while-reading

実際にテキスト本文をどのように読み進めていくか、ということである。先にあげたリーディングのための文法訳読方式はボトムアップ・プロセスを促すひとつの方法である。むしろ、予習の段階で文章のほとんどの意味を分かっているようなレベルの高い生徒であれば、英問英答式のトップダウン・プロセス重視の方法で授業を進めていくこともできる。大切なのは、前述したように、本文の内容理解から離れないようにすることである。次に示すのは、訳読を取り入れた基本的にはボトムアップ型の進め方である。

さきほどの例と同じ、*CROWN English Series I* の Lesson 3 *Abu Simbel* の一パラグラフを例にとってみよう。（便宜上、下線と番号がつけてある。）

In the middle of the twentieth century, the Egyptian government thought about building a new dam. ① What they wanted to do was to control floods and provide electricity and water for farming. However, there were problems. ② They knew that the water would rise and flood the valley for several hundred kilometers, and that many farmers living there would have to be moved. ③ Another problem was that the rising water would cover some of Egypt's greatest monuments. The most important of ④ these were the temples of Abu Simbel.

このパラグラフは、Abu Simbel 神殿の説明の後に続くパラグラフである。このパラグラフでは新たに dam の話が出てくるので1-2行目でそこに着目させた後、下線部①を生徒に訳させる。ここでは *What they wanted to do* が関係代名詞 *what* を含んでおり、重要構文に指定されている。次に下線部②が何を指しているかを確認した後、「ではエジプト政府は何を知っていましたか。2つあります。」と問えば生徒は *that* 節を探しあてるのではないかと思われる。下線部③で *Another problem* といっていることから、前の箇所は「問題点」でもあったことを理解させた上で、*that* 以下を訳させる。そうすれば、生徒は問題が複数あることを理解でき、上から5行目の *problems* との関連も明らかになる。最後に下線部④ *these* が何を指しているかたずねる。

このように問題点を明らかにした上で、政府が取った手段、つまり Abu Simbel を64メートル上の崖に移築するという案の理解へつながっていく。さらにこの Lesson の最後から2つ目のパラグラフには次のような記述がある。

At first, no one could think of a way to solve the problem of Abu Simbel. Should they sacrifice a monument in order to improve the lives of the people? Or should they sacrifice the well-being of the people to save a monument? In fact, there was a third way. Human ingenuity and international cooperation found a third way.

このパラグラフは、この話全体のまとめとなっている部分である。このようなパラグラフをただ全文訳して終わるのはとてももったいない。ここぞとばかり a third wayは何を指すのか発問し、生徒にもう一度考えさせ、日本語でも良いから答えさせることが重要である。英文を読む指導とは、ただ文法構造の理解を集積していくことではなく「なるほど、こういう話か！」と最後に納得させることなのである。

5. 3. post-reading

本文を読んだ後の練習問題や活動を指す。重要な語彙や文法項目の復習も重要であるが、それだけではリーディングの本質を生徒に分らせたことにはならない。リーディングは楽しみのために行うこともあるが、主には知識を得るためや情報を収集するためのものである。学習指導要領（英語Ⅰ、言語活動）には、「英語を読んで、情報や書き手の意向などを理解したり、概要や要点をとらえたりする。」と記載され、その説明として「…読んだ内容について、賛成や反対などの意見を述べたり、簡単な感想を述べたりするような活動を有機的に関連させることが大切である。」と書かれている。つまり読んだ内容を材料にして活動を行うことで、「読むこと」の意義をよりいっそう意識させることができるということである。再び *CROWN English Series I* の Lesson 3 Abu Simbel を例にとると、本文部分のあとの Comprehension の Summary や、Feedback の質問 2 (They solved the problem by moving the temples. Do you think it was the best way? If not, what would you suggest?) などが読みにつながる post-reading 活動といえるであろう。また pre-reading において投げかけられた問い (Rebirth とは何を指していたのか) に答える形の活動であれば、全体としてより統一感を保つことができる。

6. おわりに

今回は英語Ⅰのテキストを例に取り、pre-reading, while-reading, post-reading の指導過程に沿って、ひとつの方法を提示してきた。要約すれば、語彙力の増強や文法の習得、一文レベ

ルの正しい理解などのボトムアップ・プロセスはもとより重要であるが、同時にトップダウン・プロセスをも意識させ、読解の助けにできるようにする、ということになろう。これらは日常の地道な指導の中で培われる部分が最も多いと思われる。その一方で、「読むこと」によって「読む力」を育成するという方向性もある。これは、生徒をなるべく多くの読み物に触れさせ、英語を読むことへの抵抗感を少なくさせる手法である。そのためには多読 (extensive reading) が最もふさわしいと考える。Day and Bamford (1998) に詳しく述べられているように、生徒の英語力の範囲内で教材を選べる graded readers を使用し、生徒に自ら選んで読ませ、簡単な読書レポートを提出させるという方法である。自律的で流暢な読み手を育てるためには、こうした「読むことそのもの」に特化した取り組みも必要となろう。

〈参考文献〉

- Day, R.R. and Bamford, J. (1998), *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. (1991), Current Developments in Second Language Reading Research, *TESOL Quarterly*, 25, 3, 375-406.
- Grabe, W. and Stoller, F. (2002), *Teaching and Researching Reading*. Longman.
- 池野修 (2000), 「第6章、読解発問」高梨庸雄・卯城祐司 (編著) 『英語リーディング事典』 (pp.73-88). 研究社.




 特集 読解力、再び

グローバル社会のリーディング

放送大学非常勤講師・博士（言語学） 山田みな子

1. はじめに

ワールドワイドウェブ（WWW）が1995年に始まった時、一体、どれ程の人々が、グローバル社会を生き抜くための重要なスキルとして、リーディングをあげたであろうか？ 学習する言語が何であれ、会話のクラスは嫌だという学習者に会ったことがない。しかしながら、リーディングとなると、途端に雲行きが怪しくなってしまうのが常である。

グローバル社会では、自らの主張が言えるばかりではなく、異なる価値観を持った人々の観点が理解でき、協調関係を築きながらコミュニケーションが図れ、尚且つ、社会的な貢献ができる、そういう人材の育成が求められている。本稿では、このような人材教育のための学習環境のデザインとリーディングを考察する。

以下、まず、英語教育を現代という大きな社会の流れの中で捉えるために、現代社会の特徴を如実に捉えている哲学、プラグマティズム（Rorty, 1999）とOECDが推進している学習科学（Sawyer, 2006a）を取り上げる。

次に、二つの言語による理解過程のメカニズムを認知心理学、心理言語学のバイリンガリズム、更に、社会文化理論（Sociocultural Theory）の研究成果に基づいて考察する。

最後に、コーパス言語学に基づいた、リーディングスキルを紹介する。

では、まず、言語教育を取り巻く社会的環境から見ていくことにしよう。

2. プラグマティズムとOECDの学習科学

アメリカの哲学、プラグマティズムを代表するRichard Rortyの著書を紐解き、OECDの教育に対するアプローチの仕方について読むと、共通点として、人と人との信頼関係の上に、より豊かで幸せな未来を共に築こうとする人間らしい

コミットメントが浮かびあがってくる。

古代ギリシャ哲学以来、唯一絶対的な真実の探求が行なわれてきたが、プラグマティズムでは、生き方には、潜在的に無限の可能性があり、従って、価値観は多様であり、優劣はないとする。これをRortyは、philosophical pluralismと呼ぶ。一方、学習科学では、これまでの教育は、どの学習者にも同じ知識を同じペースで一律に記憶させる、教える側からのもの（instructionism）であったとし、学習者の自律と創造性を育みながら、教科書的（decontextualized）な知識ではなく、authenticな専門知識が習得できるよう、学習環境のデザインを重視している。そのため、教師は、もはや、従来の知識の伝達者としての役を演じるのではなく、専門家が日常的に行なっているやり方を、学習者の年齢に見合ったactivitiesに組み込んで、学習者が専門家の技をマスターできるよう（situated learning）裏方的な役を担うようになっている（Collins, 2006）。従って、このような枠組みでのリーディングは、インターネットや図書館で資料を調べる、あるいは、専門家にメールで問い合わせをするなどのactivitiesの一部となる（Sawyer, 2006b）。

学習科学で、学習者中心の教育が推進されるようになったのは、これまでの工業化社会とは異なり、高度な専門知識を必要とする現代社会は、knowledge economy社会であり、これまでのような教育方法では、十分な成果が得られないこと、また、認知過程と社会的・文化的過程を同時に視野に入れた研究によって、科学的裏付けのある学習過程がわかってきたからである。例えば、学習者が、学習内容を熟考している時、あるいは、問題解決を試みている時にdeep knowledge（思考したり、理由を考えたりする能力；習得した知識を日常的な場面で応用できる能力；科学

やテクノロジーの原理・原則をシステムティックに理解できる能力)が習得される(Sawyer, 2006b)。

学習環境デザインの重要なファクターとして、次のものがあげられる(Collins, 2006)。

- 1) **Scaffolding** : 学習者が本来持っている潜在的な能力が発揮できるようなサポートをする。例えば、リーディングスキルの習得には、コンピューターを用い、個々の学習者の必要に応じて、きめ細やかなサポートをする。このことにより、学習者が他人の目を恐れることなく習得できるので、自信を持たせることができる。
- 2) **Externalization** : 学んだことを試行錯誤しながら実際にやってみる。Socializationを通して覚えたり、教わったりしたこと(internalization)を、自分で実際にやってみて、できるようにする、あるいは、自分のことばで表現する(articulation)ことによって、覚えたり、できるようになったことを精緻化する。
- 3) **Reflection / Metacognition** : 客観的に距離を置いて熟考・再考する。Externalizationやarticulationを客観的に捉えることによって、学習をより確かなものにできる。

以上、現代社会の背景をなす哲学的な物の捉え方、及び、学習過程に則した新しい教育のあり方を見てきた。次に、英語教育に関係のある認知心理学・心理言語学・社会文化理論の研究成果を紹介する。

3. 二つの言語による理解過程

誰しも経験があると思うが、日本語では、動詞が文末に来るため、英文を訳すには、まず主語を訳してから、文末から訳す事が多い。しかし、よく知られているMiller(1956)のマジックナンバー7±2が示唆しているのは、目や耳に入ってくる7±2の単語をまず一つのフレーズの意味に纏め、今度は、7±2のフレーズを一つの文の意味にと順次纏めながら理解していくのが理にかなっていることである。この時、目や耳から入ってくる情報と学習者の長期記憶にある既有知識がワーキングメモリーで擦り合わされ、纏められる(Ericsson & Kintsch, 1995)。また、

纏められたmain ideasは、階層をなしたネットワークの要(nodes)として脳内で各々活性化されるが(Gernsbacher, 1990)、後に見るように、nodesは、著者がtextに埋め込んだ手掛かりに基づいて、活性化されるのである。このように記述すると、理解過程のメカニズムは簡単そうであるが、外国語(FL)・第2言語(L2)でのリーディングやリスニングは、母語に比べて、記憶や注意力に多くの労力を必要とするため、流暢なバイリンガルにとっても、決して易しいものではない。(Miyake & Friedman, 1998)。

心理言語学の分野では、“bug”という単語が提示された折には、「虫」という意味も「盗聴」という意味も脳内で活性化されている事がよく知られている。同様に、バイリンガルにおいても、言語能力の熟達度に関わらず、常に二つの言語が活性化されているというのは興味ある研究成果である(Schwartz & Kroll, 2006)。また、理解過程のモデルの内、下記の二つのメカニズムを統合すると、学習者の理解過程がわかりやすい。一つは、word associationとconcept mediationの二つの異なるルートがあるとするrevised hierarchical model(Kroll & Steward, 1994)であり、他方は、リーディングの上手な人は、ワーキングメモリーに保持されている情報の内、適切なものだけを選択して、脳内に階層的なネットワークを構築するとしているstructure building model(Gernsbacher, 1990)である。

社会文化理論の観点からは、異文化が深く関わっている内容を理解するには、使用している言語が、FL/L2、あるいは、母語であるかどうかに関わらず、相手の観点が理解できるかどうか重要となる(Yamada, 2005b)。更に、意志の疎通の良し悪しは、FL/L2の熟達度よりも、相手と共通の場を築けるかどうかによるため、例えば、意志の疎通が図れている／図れていないことが的確に把握できているかどうか、図れていないとわかった時に、より多くの異なる単語を使って相手と意志の疎通を図ろうと努力するかどうか問題となる。また、reflectionの折には、流暢なバイリンガルでも、母語で行なっているため、グローバル社会では、英語教育も母語教育も同様に重視されなければならない(Yamada, 2005a)。要

は、コミュニケーションを、言語能力だけの問題としてではなく、人間科学としてとらえる必要があり、リーディングについても同様である。

以上、理解過程には、英語も日本語も関与していること、脳内で適切なnodesが活性化されたネットワークを構築できることが理解に繋がることわかった。そこで、次に、nodesを活性化させるtextに埋め込まれている手掛かりについて見る。

4. リーディングスキル

De Beaugrande and Dressler (1981) があげているテキスト性 (textuality) の7項目のうち、cohesionとcoherenceを取り上げる。Cohesionは、文法や意味によって織りなされるテキストの表面的な纏まりのことであり、coherenceは、テキストの内容と読む人の経験や既有知識を擦り合わせて初めて得られる意味の纏まりである。つまり、cohesionがなければ、coherenceはありえないのである。

次に、説明文 (expository text) を取り上げて、coherenceが達成できるように、文、そのものが、どのようなcohesiveな構造をしているかを見る。説明文を取り上げる理由は、パラレル構造や対比・比較を駆使して、著者の意図を際立たせる手法が、日本文化には希薄であり、また、グローバル社会を生きるのに、不可欠な英語のスキルであるからだ。

序論では、まず、取り上げる内容の背景を描き、次に、書く目的を明確にする。それから、目的を達成するためにどのような手続き・証明を本論で行なうかについて雛型を示す。要は、序論で、本論の大枠の雛型を埋め込み、本論の各セクションの初めに、今度は、各セクションの雛型を埋め込んで各セクションを展開するという入子型にすることである。また、セクションとセクションの繋がりがわかるように、各セクションの最後の部分で、それまでの纏めと次への橋渡しをする。その時、main ideasは、各セクションのトップに来るが、その下に、main ideasについての例などの詳細な記述がくる。時には、詳細に記述したものをsummaryとして一般化することもある。そして、最後に、これまでの大枠の纏めをして、結論とする。

説明文を例にとり、cohesiveな文の構成のあり方を見てきたが、次に、意味のネットワークのパターンを見てみよう。例えば、McCarthy (1991) は、(1) logical sequenceと(2) matching relationsを clause relational approachとしてあげているが、前者として、phenomenon-reason, cause-consequence, instrument-achievement、また、後者として、repetition / syntactic parallelismを使った comparison, contrastをあげている。Clauseよりも大きなパターンには、problem-solution (situation-problem-response-evaluation of the response)があるとしている。また、代名詞、指示詞、冠詞による照応関係、ellipsisと substitution、theme (old information) と rheme (new information) によって作り上げる意味のネットワークについても例をあげている。

以上、意味のネットワークのパターンをいくつか見てきたが、実際の原文で、パターンの使われ方を見てみよう。

例文1) The philosopher whom I most admire, and of whom I should most like to think of myself as a disciple, is John Dewey. Dewey was one of the founders of American pragmatism. He was a thinker who spent 60 years trying to get us out from under the thrall of Plato and Kant. Dewey was often denounced as a relativist, and so am I.

Rorty, R. (1996: 32). Copyright 1996 by the Institute of Philosophy and Sociology of the Polish Academy of Sciences. Reprinted with permission.

3行目にある、John Dewey. Dewey...は、theme/rhemeの関係で、これ以降、Deweyについての説明が書かれている。このDeweyを、次の文では、Heで受けているが、文末にPlatoとKantがあるために、その次の文頭では、Deweyのnodeを再び活性化させている。最後に、Iをrhemeにすることで、pragmatistsとfoundationalistsの違いに話を移している。

例文2) Pragmatism is often said to be a distinctively American philosophy. Sometimes this is said in tones of contempt, as it was by Bertrand Russell. Russell meant that pragmatism is a shallow philosophy,

suitable for an immature country. Sometimes, however, it is said in praise, by people who suggest that it would be un-American, and thus immoral, not to be a pragmatist — for to oppose pragmatism is to oppose the democratic way of life.

Rorty, R. (1999: 23). Copyright 1999 by Penguin Books. Reprinted with permission.

2行目と5行目で、SometimesとSometimes, however, を使って対比させ、更に、contempt, shallow, immatureに対して、意味的な対比関係にあるpraise, American, moralを使っている。また、最後のopposeでpragmatismをdemocratic way of lifeと定義しているが、この部分は、最初の文と呼応している。

例文3) Economists and organizational theorists have reached a consensus that today we are living in a knowledge economy, an economy that is built on knowledge work (Bereiter, 2002; Drucker, 1993). In the knowledge economy, memorization of facts and procedures is not enough for success.

These abilities are important to the economy, to the continued success of participatory democracy, and to living a fulfilling, meaningful life. Instructionism is particularly ill-suited to the education of creative professionals who can develop new knowledge and continually further their own understanding; instructionism is an anachronism in the modern innovation economy.

Sawyer, R. K. (2006a: 2). Copyright 2006 by Cambridge University Press. Reprinted with permission.

2行目のa knowledge economyの定義がカンマの後に続き、その後の、knowledge workとknowledge economyをtheme/rhemeの関係にして、次に、instructionismの欠点をnew informationとして出している。この例文の真中の部分が空白になっているのは、原文で、ここに羅列されているknowledge economyで必要とされる能力の記述を省略したからである。これらの能力の記述とThese abilitiesが、theme/rhemeの関係にあり、these abilities以下がsummaryとなっている。次に、最後の部分

と最初の部分と呼応させて、instructionismが時代遅れであると結論づけている。

例文4) The distinction between logical and pragmatic inferences was presented by Harris and Monaco (1978). Logical inferences are based on formal rules and, as a result, are 100% certain. For example, rules of arithmetic guarantee that *Julie had seven oranges and she gave five to Paul* logically implies that Julie would up with two oranges. Pragmatic inferences, in contrast, are based on people's common knowledge; and, although they are often probable, they are not certain. In this regard, *The burglar was arrested* pragmatically implies that a police officer performed the arrest. That this inference is not obligatory is diagnosed by the acceptability of the conjoined *but not* sentence, *The burglar was arrested but not by a police officer* (Brewer, 1975; Harris & Monaco, 1978).

Singer, M. (1994: 481). Copyright 1994 by Academic Press. Reprinted with permission.

論理的な推論と実用的な推論について論じているが、最初の行にこれら二つの推論を羅列し、それ以降の展開の仕方を示している。次に、同じパターン of the 繰り返しで、各々の推論の定義と例を示している。

5. おわりに

以上、現代社会の流れの中の教育：認知心理学、心理言語学、社会文化理論から得られている英語教育への知見；コーパス言語学に基づく、リーディングスキルを簡単に見てきた。

インターネットの発達により、これまで以上に、リーディングの必要性が高まっている。日本の文化において、critical thinkingは、あまり一般的ではないが、グローバル社会へのパスポートである。そのため、今後、OECDで想定されているような、これまでとは質的に異なる教育に対応できるよう、学習者が興味を示すような内容のexpository textを用いたクラスでのディスカッションを通して、critical literacyが育つ、そのような学習環境のデザインが盛んになることが望まれる。

〈参考文献〉

- Collins, A. (2006). Cognitive Apprenticeship. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 47-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. New York: Addison Wesley Longman.
- Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211-245.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kroll, J. F., & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connection between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149-174.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (1998). Individual differences in second language proficiency: The role of working memory. In A. F. Healy, & L. E. Bourne, Jr. (Eds.), *Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention* (pp. 339-364). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rorty, R. (1996). Relativism—finding and making. In J. Niznik, & J. T. Sanders (Eds.), *Debating the state of philosophy: Habermas, Rorty and Kolakowski* (pp. 31-47). Westport, CT: Praeger.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and social hope*. London: Penguin Books.
- Sawyer, R. K. (2006a). Introduction: The new science of learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. (2006b). Conclusion: The schools of the future. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 567-580). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwartz, A. I., & Kroll, J. F. (2006). Language processing in bilingual speakers. In M. J. Traxler, & M. A. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of psycholinguistics*. (2nd ed., pp. 967-999). London: Academic Press.
- Singer, M. (1994). Discourse inference processes. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 479-515). San Diego, CA: Academic Press.
- Yamada, M. (2005a). Task proficiency and L1 private speech. *IRAL*, 43, 81-108.
- Yamada, M. (2005b). Cultural mind. *JACET BULLETIN*, 41, 159-171.


 特集 読解力、再び

グローバル・スタンダードの 読解力を育むために

北欧文化教育総合研究所長 北川達夫

●はじめに

OECDが2000年から3年ごとに実施しているPISA（学習到達度調査）は、さまざまな意味で日本の教育に衝撃を与えた。国際順位の低下など、PISAの結果もさることながら、その内容、特にreading literacyは衝撃的だった。reading literacyは「読解力」または「読解リテラシー」と訳されるが、それは日本の国語教育でいう読解力とは大きく異なるものだったからだ。

PISAのreading literacyの問題形式は、欧米のreadingによく似ている。つまり、PISAによって、欧米のreadingと日本の読解力の違いが浮きぼりになったわけだ。もちろんPISAの問題の作成と吟味には、日本を含む各国が携わっており、言語や文化の違いによる偏差が生まれないように配慮されている。とはいえ、日本の子どもたちにしてみれば、慣れない問題形式に戸惑ったことは間違いなく、他教科（数学と科学）に比べてreading literacyの国際順位が低かったのも仕方のないことだろう。

PISAの目的は、新しい時代で生きていくために必要とされる知識と技能を測ること。どのような知識と技能が必要とされるのか。これについては、さまざまな議論があるかもしれない。しかし、たとえば日本の全国学力調査にしても、新学習指導要領にしても、PISAを強く意識したのものになっている。このことから、国際的な共通認識が成り立ちつつあるといえるだろう。

reading literacyに関しても、同じようにとらえることができる。つまり、広義の「読解力」にはグローバル・スタンダードが確立しつつあるということだ。だが、この点について、日本ではまだ十分に理解されているとはいえない。

本稿では、フィンランドやアメリカなど欧米の読解教育の例を引きながら、グローバル・スタ

ンダードの読解力がどのようなものであるのかを考えてみることにしたい。

●読解の対象

PISAのreading literacyと日本の国語教育の読解力の違いとして、よく次の2点が挙げられる。

- ①文章だけではなく、図・表・グラフなども読解の対象とされている。
- ②テキストの正確な読み取りだけではなく、テキストに関連した意見の記述も求められる。

第一の点について、PISAでは、文章は「連続型テキスト（continuous text）」、図・表・グラフなどは「非連続型テキスト（non-continuous text）」と呼ばれる。

非連続型テキストが読解の対象となるのは世界的な現象であり、たとえばアメリカの全国学力調査であるNAEPでも、図・表・絵・グラフのほか、実際の納税申告書までもが読解の対象とされている（1998年Grade12対象）。

ニュージーランドの義務教育終了時の学力テストであるNCEA-Level1では、連続テキストと非連続テキストに加え、テレビ番組やラジオ番組など「visual or oral text」も含まれており（ただし情報を取り出す技能はviewingないしlisteningとされる）、読解の対象がさらに拡大していることが分かる。

フィンランドでは、テキストのカテゴリー分けをせず、「情報を読み取れるものはすべて読解の対象」としている。そのため、読解の対象はさらに広がり、鉛筆やノートなど身近な物体がテキストとされる場合さえあるほどだ。

このように読解の対象が拡大しているのは、これからの時代の「生きる力」として、あらゆるものから情報を読み取り、それを活用する技能が必要だからであるという。そのためには、テ

キストの種類に応じた情報の読み取り能力が必要だ。だから、グローバル・スタンダードの読解力を育むためには、さまざまな素材を読解のテキストとして利用し、素材に応じた情報の読み取り能力を育てていかなければならない。

ここで重要なのは、情報を読み取るのは、読解教育の主目的ではないということ。読み取った情報を活用することが主目的なのだ。逆にいえば、活用するために情報を読み取るのである。

では、どのように情報を活用するのか？

目的と方法がわからなければ、情報の読み取りようもない。これは、先述の第二の点、つまり「(reading literacyでは) テキストの正確な読み取りだけでなく、テキストに関連した意見の記述も求められる」にも関連する問題である。そして、ここにこそ、グローバル・スタンダードの読解教育の本質が示されるのである。

●問題解決のための読解力

かつて筆者はPISAの「reading literacy」という名称に疑問を持っていた。ふつうliteracyといえば「基本的な読み書き」のことである。しかし、PISAのreading literacyは、基本的な「読み」の能力を問うものではないからだ。

この疑問を、ある公開の研究会でACERのJuliette Mendelovitz 研究員に投げかけたところ、次のような回答を得た。ACERとは、PISAのreading literacyの総括を行っているオーストラリアの機関のこと。Mendelovitz 研究員は、PISAに関わるプロジェクトの責任者である。

「最近では、literacyという語が、さまざまな分野での基礎的な知識とその運用能力という意味でも用いられるようになってきている。だが、reading literacyという名称については、英語圏でも識字能力と混同して誤解を招くという批判がある。自分としては、reading for problem solving (問題解決のための読解力) といったほうが、内容的には合っていると思う」

この回答により、literacyの意味が明らかになったのだが、それ以外の収穫もあった。PISAのreading literacyは「問題解決のための読解力」を測定するものだというのである。

前にreading literacyの問題形式は欧米の

readingによく似ていると書いたが、「欧米のreading」と一口にいても、その基本方針は国によって大きく異なる。文学的経験 (literary experience) に重点を置いている国もあれば、言語技術 (language arts) に重点を置いている国もある。実にさまざまなのだ。Mendelovitz 研究員の回答は、PISAのreading literacyが問題解決に重点を置いたものであることを示唆するものだった。

また、Mendelovitz 研究員の回答は、別の意味でも腑に落ちるものがあった。PISAのreading literacyで連続世界一 (2000年・2003年) となったフィンランドでは、問題解決に重点を置いた読解教育を行っているのである。もちろん、フィンランドがPISAで好成績をおさめた背景には、さまざまな理由があるに違いない。だが、読解力についての基本方針が共通しているというのは見逃せない事実だろう。

では、問題解決に重点を置いた読解教育とは、どのようなものなのだろうか。

フィンランドの教育においては、就学前 (6歳) から徹底して問題解決力を育むことに重点を置いており、そのことは同国の教育の大きな特徴となっている。問題解決力は、どの教科でも必要とされる力であり、育みうる力である。だが、特に初歩的な段階では、読解教育において育むのが最適であるという。読解教育であれば、算数や理科や社会などの教科とは異なり、問題解決のために専門的な知識や経験を必要としないからだ。

読解教育で問題解決というと違和感があるかもしれない。しかし、フィンランドの読解教育では、あらゆるテキストを「問題を提示し、その解決の具体例を示すもの」ととらえる。たとえば、説明文であれば、説明すべきテーマが問題であり、それについて筆者の述べた説明が解決の具体例である。意見文であれば、論点が問題であり、それについて筆者が述べた意見が解決の具体例である。物語文では「主人公が問題に直面し、それを解決した」というように内容を一般化し、それを問題と解決の具体例としてとらえる。このように考えれば、いかなる素材からでも、問題と解決の具体例を見出すことができるのである。

●問題解決型の読解のプロセス

ここでは「桃太郎」という物語文をテキストにして、問題解決型の読解のプロセスを具体的に説明することにしよう。問題解決型の読解は、次の4段階のプロセスから成り立っている。

(1) 提示された問題を特定する

まず、テキストに提示された問題を特定する。物語文の場合、主人公が直面した問題が「問題」である。ただし、桃太郎のような単純な物語でも、主人公は複数の問題に直面している。たとえば、「どうやって犬・猿・雉を家来にするか？」というのも問題といえど問題なのである。こういった複数の問題から、主たる問題を特定しなければならぬ。

桃太郎の直面した主たる問題というと、当然のことながら鬼退治に関連したものだだろう。ここで注意すべきは、特に物語文の場合、前提によって問題も異なりうるということ。たとえば、勧善懲悪を前提とすれば、鬼は退治されて当然の存在であり、「どうやって鬼を退治するか？」ということが問題になるだろう。だが、勧善懲悪を前提としなければ、鬼は必ずしも退治すべき存在ではなく、「どうやって鬼に対処するか？」ということが問題になるのである。

このように、問題の特定には不確定な要素が多々あるため、教室では「主人公の直面した問題は何ですか？(Mikä ongelma päähenkilöllä oli?)」と問うことにより、児童生徒の活発な議論を誘引することが多い。その一方で、テストでは不確定要素を排除するため、主人公の直面した問題を選択肢の中から選ばせることが多い。

(2) 提示された解決策を特定する

テキストに提示された解決の具体例を特定する。桃太郎の物語でいえば、「鬼をこらしめ、宝物を奪取する」ことによって、問題を解決している。解決策についても、前提によって特定される内容が異なる場合がある。

(3) 解決策を評価し、他の解決策を模索する

まず、テキストに提示された解決策が、問題を解決する上で効果的かどうかを評価する。桃太

郎の例でいうと、勧善懲悪を前提とするならば、鬼をこらしめただけで充分なのか。勧善懲悪を前提としないのならば、鬼をこらしめることが本当に効果的な方法なのか—などなど。

このようにテキストに提示された解決策を評価した上で、ほかの解決策を模索する。勧善懲悪を前提とするならば、より効果的な鬼の退治方法を模索することになるだろう。勧善懲悪を前提としないのならば、「鬼と話し合っ、平和共存する」など、退治すること以外の解決策も模索することになるだろう。

(4) 最善の解決策を提案する

さまざまな解決策を模索した上で、最善の解決策を提案する。「自分だったら、どうするか?」という発想に基づいて提案させる場合が多いが、一定の条件下で最大限の効果を上げる解決策を選択させる場合もある。

桃太郎では「自分だったら鬼を退治するが、宝物は奪わない」「自分だったら鬼と話し合っ、平和共存する」など、さまざまな解決策の提案がありうるが、もちろん物語と同じ解決策を最善のものとして提案しても構わない。

以上が問題解決型の読解のプロセスである。これはフィンランドの方法であるが、PISAの問題と照らし合わせてみると、このプロセスを大枠とするものであることが分かる。つまり、このプロセスが、グローバル・スタンダードの読解教育の大枠を成しているということだ。

●意見を述べることの難しさ

問題解決型の読解教育において、児童生徒が自分の意見を述べる場面は数多くある。特に重要なのは、テキストに提示された解決策を評価するところと、最善の解決策(自分だったらどうするか?)を提案するところだ。いずれも、文中で述べられている事実を根拠として、自分の意見を述べなければならないからである。

文中で述べられた事実を根拠として、自分の意見を述べる—これはPISAのreading literacyはもちろんのこと、欧米の言語教育では当然のルールである。しかし、これを無理なく実行できるようにするためには、段階的な訓練が必要である。

PISAのサンプル問題を見ていると、意見を求める設問において「テキストの内容にふれながら (refer to the text)」「あなたの答えを説明してください (explain your answer)」といった表現が目につく。

これについて、翻訳として間違いではないが、日本語の作業指示としては分かりにくいという批判がある。要は「文中から根拠となる事実を挙げろ」というだけのことだ。それなのに、このような作業指示では、かえって何をすればいいのか分からなくなってしまうというのである。

PISAのような国際的なテストでは、日本語版だけ勝手に意識するわけにもいかないだろうから、このような翻訳になったのは仕方のないことなのだろう。むしろ、日本の言語教育において、テキストについて意見を述べる際のルールが教えられていないことのほうが問題なのではないか。

意見を述べる訓練をするとき、まず必要となるのは「意見」と「事実」の区別である。意見は事実によって根拠付けることができる。意見を意見で支えることはできない。だから意見と事実を明確に区別できるようにならなければならない。具体的には、テキストに含まれる意見と事実を判別する練習から始めるのである。

次に、テキストについて意見を述べ、その根拠を文中から探す練習をする。ここで重要なのは、自分の知識や経験のみに頼って根拠を述べないこと。まずは文中から根拠となる事実を探し、なぜその事実が根拠となりうるのかを説明するときに、文中の事実と自分の知識や経験とを結びつけるのである。この際の作業指示は、欧米の読解教育においても「Tell what in the story made you think so?」や「Use information from the text to support your opinion.」というように、実に明確である。

●読解教育の効果を高めるには

前述のとおり、フィンランドでは問題解決に重点を置いた読解教育を行っているが、もうひとつ特筆すべき点として、単独での問題解決ではなく、集団での問題解決を重視している点が挙げられる。特に義務教育段階では、一人で問題

解決して結果を出すことよりも、集団で問題解決を目指すプロセスを重視する。読解教育の場合も、みんなで話し合いながらテキストに示された問題と解決策を特定し、みんなでアイデアを出し合いながら解決策を模索し、そこから最善の解決策を見出していくのである。

集団で問題解決を図る場合、必要不可欠な能力がある。それはコミュニケーション力だ。ただ一人だけが問題の存在に気づいても、それを他人に伝えられなければ問題は共有できない。ただ一人だけがすばらしい解決策を思いついても、他人を説得できなければ、みんなで協力して問題を解決することはできないのである。

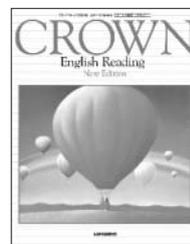
このように集団作業を取り入れることによって、読解教育は読解力と問題解決力を育むと同時に、コミュニケーション力を育むこともできる。言語教育として考えれば、一石三鳥といえるのではないだろうか。

●おわりに

本稿では、グローバル・スタンダードの読解力あるいは読解教育について紹介してきた。最後に明確にしておきたいのは、この読解教育は決して高度なものではないということである。たとえばフィンランドでは、基本的な読み書きの習得と並行して、この読解教育を行っている。テキストの内容が高度になれば、それに応じて作業も難しくなるが、問題解決のプロセス自体は幼児でも実行可能なのである。

もうひとつ重要なのは、こういった読解教育は、国語教育だけではなく、外国語教育においても行いうるものであり、また行おうべきものであるということだ。繰り返し述べているように、これは言語や文化の壁を超えたグローバル・スタンダードの読解力である。外国語教育でも、最低限の基礎基本を身につけていれば実施可能だろうし、国語教育で方法に習熟していれば、実施はさらに容易になることだろう。こうすることによって、今後いかに社会が変化しようとも、それに対応していくことができる言語能力が身につくのではないだろうか。

平成21年度版 『CROWN English Reading』 改訂にあたって



慶應義塾大学 霜崎 實

1. はじめに

現行版『CROWN English Reading』は、題材の多様性、構成の新しさ、リーディングへのアプローチなど、他に類例を見ない教科書として2005年の春に刊行されました。その斬新さのゆえに、どのような反応があるのか、一抹の不安と期待をもって刊行しましたが、いざふたを開けてみると、編著者の予想をはるかに超えるご支持を得ることができました。新たな英語リーディングの可能性へ向けて、『CROWN English Reading』が大きな一歩を踏み出すことができたのは、現場の先生方のご理解とご協力の賜物であります。まずもって、心より感謝を申し上げます。

さて、現行版の刊行よりすでに3年が経過し、今回、2009年度の使用開始に向けて、改訂版の編纂をするに至りました。今回の改訂では、基本的なコンセプトは堅持しつつも、教材の大幅な差し替えと、レッスン構成の再編によって、さらに機能的で使いやすいものにするを主眼として大胆な改訂を行いました。

2. 改訂のポイント

改訂は、3つの軸を中心に進めました。第1の軸は、新しい題材の導入です。「リーディング教科書の良し悪しを決めるもっとも重要な要素は題材である」という立場から、高校生の知的好奇心や感性に訴えるもの、感動をもたらすもの、問題提起によって考えさせるもの、さらに世界との橋渡しとなるものを題材として提示する必要がありますと考えています。こうした観点に立ち、本課12レッスンのうち、6レッスンを、またRapid Readingのうち1編を差し替えました。

第2の軸は、Reading Skillsの扱いにあります。現行版ではMaking Sense of Itと、巻末の「よ

り効果的なリーディングのために」によって、リーディング・スキルの説明および実践を試みましたが、改訂版では、実践に役立つスキルの習得を目指すレッスンを新たに導入しました。本課に先立って7つのスキルを取り上げ、それぞれ見開きページ構成で、例文の提示・解説・練習問題(Try!)を提示しました。

第3の軸は、レッスン構成の再編にあります。Pre-Reading、Reading、Post-Readingの3部構成は変わりませんが、特にPost-Readingの構成に大幅な修正を加えました。

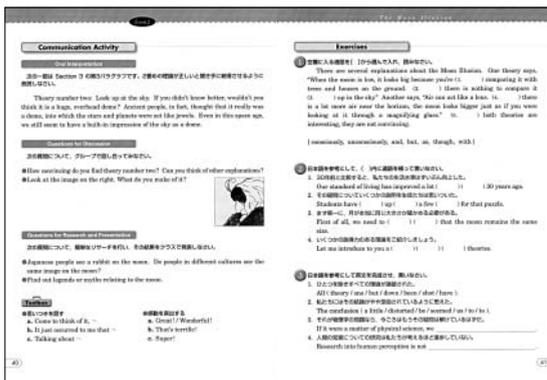
現行版でのPost-readingは、(1) Comprehension Questions、(2) Communication Activity、(3) Making Sense of It、(4) Useful Expressions、(5) Clipboardから構成されています。このうち、Clipboardについては改訂版でも同様の扱いをしていますが、他の項目については、相当な修正を加えました。

まず、(1) Comprehension Questionsの構成については、現行版のT-Fをリスニング問題として冒頭に配置することで、リスニングの訓練をする場を創出しました。さらに、Summaryを新たに設けることで、本文全体の主旨を理解しているかを確認する機会を設けました。

次に、(2) Communication Activityについても、かなりの修正を加えました。改訂版では、まずOral Interpretationで、本文の1節を音読する練習を行います。次に、Questions for Discussionで、ディスカッションのための話題を提供します。さらにQuestions for Research and Presentationで、簡単なりサーチのための課題を提示しました。また、現行版のFunctional Expressionsに代わるものとして、Toolboxを設けることで、コミュニケーション活動に役立つ機能表現を精選して紹介しました。

現行版の(3) Making Sense of Itについては、その利用の仕方がわかりにくいという声を受けて、Oral Interpretationの部分をCommunication Activityとして取り込み、TopicやMain Ideaなどについては、Comprehensionで新たに導入したSummaryで扱うこととしました。

最後に、Post-readingのなかでもっとも大きな修正点は、Useful Expressionsに代わるものとして、新たにExercisesを導入したことにあります。これにより、語彙の拡充、接続表現の使い方、英作文能力の養成など、よりバリエーションに富んだ形で、英語の運用能力の養成に役立つものになったと考えております。



3. 新教材の紹介

前節でも指摘しましたが、今回の改訂の眼目のひとつは、リーディング教材の大幅な差し替えにあります。現行版の教材は、アンケート調査によると、いずれも高い評価を受けておりますが、できるだけ新鮮な教材を提示するという方針から、取えて大幅な差し替えに踏み切ったわけです。以下、本課で新たに取り上げた教材について、簡単にご紹介しておきましょう。

(1) Lesson 1 Stay Hungry, Stay Foolish

若くしてコンピュータ会社を創業したSteve Jobsがアメリカの若者に対して語りかけます。波乱に満ちた人生から、彼が何を教訓として得たのかは、日本の若者にとっても大いに参考になるでしょう。

(2) Lesson 2 The Moon Illusion

科学の発達した現代においても、解明されない謎があります。そのような謎のひとつが、私たちの目に映る月の大きさの変化です。地平線

近くでは大きく、空高くあるときは小さく見えるのはなぜでしょうか。日常にある謎について、説明を試みます。

(3) Lesson 3 What Is Murakami Haruki?

村上春樹の作品は、日本のみならず、翻訳を通じて海外でも広く読まれています。しかし、一方では、彼の作品は日本的ではないと考える人もいます。村上春樹という作家を通じて、「日本的であること」について考えます。

(4) Lesson 4 Bridge over Troubled Water

1969年にアメリカでヒットしたSimon & GarfunkelのBridge over Troubled Waterは、人種差別の激しかった1970年代の南アフリカでも人々に勇気を与え、2001年の9月、アメリカでの多発テロの後でも歌われました。歌がいかにして人々の心に訴える力をもつのかを考えます。

(5) Lesson 5 In Search of Robinson Crusoe

ロビンソン・クルーソーの物語は広く知られていますが、この物語がAlexander Selkirkという船乗りの実話に基づいていることを知る人はさほど多くないかもしれません。探検家の高橋大輔氏は、南太平洋の孤島を訪ね、Selkirkが住んでいた場所を突き止めることに成功します。現代における冒険の可能性について考えます。

(6) Lesson 9 Learning to Live with Elephants

最近では、アフリカなどで象が人間を襲う事例が増えているそうです。密猟や生息する場所が狭められていることが理由として挙げられますが、何よりも社会生活を営む象の文化を人間が破壊していることが関係しているようです。人間と動物、自然環境などの問題について考えます。

4. おわりに

以上、今回の改訂の概要について述べてきました。現行版の基本コンセプトを維持しつつ、題材の新鮮さと多様性を追求し、さらに構成にひと工夫を加えることによって、より使いやすい教科書を実現することができたものと確信しております。最後に、今回の改訂にあたり、多くの貴重なご意見をお寄せいただいた現場の先生方に対して、この場を借りて厚くお礼申し上げます。

『EXCEED English Reading』

改訂方針—読解力の養成



同志社女子大学 飯田 毅

1. 子どもの読み方

電車の中で、ひらがなを覚えてたの子どもが、駅の名前を「と、う、じ」と一文字ずつ大きな声で読んでいます。子どもは、文字を覚えてたの頃、大人のように「東寺」と一つのまとまりとして読めません。しかしながら、しばらくたつと、文字のつながりを意味のまとまりとして捉えることができるようになり、大人のように読めるようになるのです。この読みの発達は、基本的には母語の場合と外国語の場合では同じではないでしょうか。もちろん、母語の読み方が外国語の読み方に影響を与えることもあるでしょう。ただ、外国語の場合は、母語ほど学習者が接触する量が少ないため、より効果的で適切な指導が求められることとなります。

今回EXCEED Readingはほぼ全面改訂版に近い改訂を行いました。今まで好評だった課をいくつか残しながらも、改訂版では特に学習者が断片的に持っていた読む技能を母語の場合と同じように段階的、系統的に発達させ、外国語で読む基礎的な力を養成することができるような教科書構成にしました。それでは、どんな特徴のある教科書なのか、以下4つにまとめてみました。

2. 『EXCEED Reading』改訂版の特徴

(1) 段階的、系統的な英文内容構成

改訂版では、学習者が段階的に読む力を伸ばせるように、また系統的な読み方の練習ができるように大きく全体をSTAGE 1とSTAGE 2に分けました。STAGE 1は、約150語程度の比較的短い英文と易しい語彙で構成され、各Stepに一つずつReading Skillを導入し、その確認のためのActivityが配置されています。一方、STAGE 2では、学習者が比較的長い複雑な文や少し難しい語彙の文章に対しても徐々に抵抗なく読めるよ

うにするため、さらに2つに分けられています。特に最初の1～3課までは、セクションごとにReading Skillを確認するActivityが用意され、全レッスンを通して各課の最後にまとまった練習問題を配置しました。また、教科書全体を通して数課おきに、English around Townという異文化理解にも配慮された、身近で実際に使用されている英文を読む活動が4回組み込まれています。このコーナーは、英文の目的に沿って、学習者がその状況に応じた内容をすばやく把握できるようにするためのものです。このように教科書全体を再構成することで、学習者のリーディングの発達に配慮した教科書構成にしました。

(2) Reading Skillの特定と指導

STAGE 1では、10のReading Skillを取り上げ、それぞれのActivityに提示された練習問題を解きながら身につけられるようにしました。例えば、最初のStep 1のReading Skillは「述語動詞と主語」を見分ける技能です。これは、読解において最も基本的な文構造を把握するための練習です。見開きの左側に本文、右側に内容理解のチェック問題、Reading Skillの解説、練習問題というように学習者が使いやすく、また見やすいレイアウトになっています。この他のReading Skillとして、「意味のまとまり」「代名詞」という文レベルのものから「物語の流れ」「5W1H情報」「未知語の推測」「パラグラフの構成」および「パラグラフのパターン」という談話レベルまで順に配列されています。最後に「和文と対照しながら読む」というやや特殊なものまであります。これにはもう一つのねらいがあります。日本の古典文学の英訳を分析することで、日本語の表現と英語表現の違いの面白さを意識させることです。EXCEED全体に流れることばを大切にしている編集方針がこのような所にも現れています。

(3) 背景知識の利用

英語の読解力に関してはさまざまな議論があります。しかしながら、よき読み手の能力として、語彙力、文法力、英文解釈力等の他に、背景知識の重要性が近年指摘されています。背景知識とは、英語の文章の内容に関する知識のことです。例えば、本文でも取り上げられていますが、地球温暖化に関する文章が理解できないのは、語彙力、文法力等が欠けているのではなく、温暖化そのものに関する知識がないためです。逆に、その知識があれば、多少語彙力等がなくても内容を理解できてしまう、ということもあります。これは、すぐれた第二言語の読み手が使う技能で、母語で既に獲得した知識を外国語を読む際にも活用しているのです。今回の改訂版では、この背景知識を活用することにも配慮をして編集されています。具体的には、STAGE 2の各レッスンに学習者の背景知識を活用できるような活動、Projectがあります。ここでは、本文に関するトピックを一つ取り上げて、それについての簡単な解説を施すと共に、学習者が自ら調べられるように課題を提示しました。

このProjectには、もう一つの大きなねらいがあります。それは、読んで得た知識を自分の課題として捉えさせ、更に発展させるというものです。一つ例を挙げて説明しましょう。Lesson 5では、Englishesという「英語の変種」を新しい視点から扱っています。この題材そのものが英語という言葉で現代および未来の観点から捉え、英語そのものの国際化を論じているものです。このProjectの具体的課題として、Do you think we will create the Japanese version of English in the future? というものがあります。この課題のねらいは、本文で学んだ英語の広がり将来日本で使われる英語に与える影響について考えさせることにあります。一見、難しそうな課題ですが、このような正解がない課題をこなすことが、高校生としての自分の考えを明確にし、大学等での学習にもつながり得るものです。このような課題こそEXCEEDならではのものです。

(4) 選りすぐりの題材

EXCEEDシリーズ全体に流れる編集方針に、題材中心主義があります。著者一同編集する際に、

特に題材に関しては、高校生の視点に立って、学問分野のバランスを考えて選んできました。この間、どれだけの題材原案を各自持ち寄り、そして捨てたことか。よい本課本文を生み出すためには、各自が持ち寄った材料を編集会議で徹底的に議論し、その教育的価値、その題材の持つメッセージを明確にしながら高校生にふさわしい英文に書き直す根気のいる作業が必要不可欠です。このような編集過程から本改訂版も生まれてきました。もちろん、EXCEEDをお使いいただいている先生方からのアンケートも参考にし、引き続き取り上げている題材もあります。ここでは特に新しい課としてAcross the SeaとThe Myth for the Futureを簡単に解説しましょう。

前者は、映画「チルソクの夏」を英語に書き直したものです。高校生の恋愛を日韓関係、友情、スポーツを通して描いたすぐれた題材です。多感な高校生にこのような恋愛ものを英語で読ませることは、面白さ以上に各自の人生観を深めることにもつながるでしょう。後者は、芸術家・岡本太郎の40年ぶりに発見された巨大な壁画にまつわる出来事、彼の生き方、芸術観、思想が、迫力ある『明日の神話』という作品を通して描かれています。特に工夫したのは、巨大な作品そのものの写真をこのテキストの中に組み込んだことです。そのため、作品そのものを鑑賞しながら、英文を読めるようになっていきます。このような本文と写真を組み合わせたLessonはこの課以外でも随所に取り上げられ、学習者の英文理解の一助になると同時に、文字情報と視覚情報を組み合わせた新しいテキストは現代の生徒に相応しい新しい読み方であり、テキスト自体の美的価値をも高めています。

3. おわりに

以上、簡潔に改訂版の特徴を述べました。子どもは興味を持てば、自分から進んで読み物を求め、積極的に読んでいきます。高校生の場合も基本的には同じだと思います。活字離れがとやかく言われる現在ですが、英語の教科書に対して生徒が面白さを見出せば、自ら読むようになります。先生方の適切な指導の下に生徒が自主的に読んでいく。私たちはそのような生徒を念頭に置いてこの改訂版を編集してきました。

都立高校における「イマージョン教育」の可能性を探る

東京都立井草高等学校 田嶋英治

1. はじめに

都立高校（公立学校）における、「イマージョン教育」実施の可能性を探る研究をするために、2008年2月18日（月）、勤務校で公開授業を行った。この外国語教育の方法はカナダを起源とするが、その理論は複雑なので、紙面の関係上ここでの記述は避ける。これを成功させるためには、バイリンガル教育の先行研究をもとに、しっかりとした授業計画や指導案、実際の授業での指導方法を考えなければならない。

本授業は英語（筆者）と生物（大野智久）の日本人の教員が協力し、チーム・ティーチング（以下、TTという）の形式をとった。講義は全て英語で行い、英語の母語話者の力を借りることなく行った、実験的授業である。したがって大野教諭のように、教科の専門知識とその指導力がしっかりしており、なおかつそれを英語で講義ができるようなパートナーが必要であった。筆者の知る限り、公立高校でこの形式によるイマージョン教育は、日本では初めての試みと思われる。

2. イマージョン教育を成功させるための視点

イマージョン教育は、ただ教科の内容を英語ですればよいという単純なものではない。したがって授業をする上で、対象である学習者の知的好奇心や学力レベルを、しっかりと考えなければならない。最終目標は壮大であるが、単なる会話に使用する「伝達言語能力」ではなく、学校の勉強で活用できるような「学力言語能力」の習得である。

まず本授業を機能させるためには、「認知的負担の大きい教科書の内容を、認知面においても英語の言語能力面においても低い生徒に、どのように効果的に指導するか」ということが最大

の問題となった。これらの問題を克服するために、授業では様々な工夫をほどこした。以下はそのいくつかの視点である。

- ①授業中に教師が使用する頻度の高い単語や、内容と関連する重要単語をリストで事前に確認する。
- ②生徒の授業に対する興味関心や、学習の動機づけを高め理解を深めるために、写真やグラフ、音声教材を活用する。
- ③難しい単語や英文を、極力易しく言い換える。教師が言い換えた単語や英文を、生徒が理解できなければ、さらに理解できるように言い換え繰り返す。
- ④内容が即答できるような、易しい質問を用意する。特に最初はWHの疑問文よりも、Yes、Noで答えられる質問や、選択肢で選ぶ質問を用意する。そして事前に質問は生徒が答えられるか、十分検討する。
- ⑤授業で教師が使用する英語は、複雑な構造の英文は避け、平易でなるべく単文となるようにする。

3. 公開研究授業の概要

- 1) 公開授業テーマ：都立高校における、「イマージョン教育」の可能性
- 2) 授業目的：生徒が一般の教科科目を英語で学習し、同時に言語習得することを目標にした実験的授業を行う。具体的には、理科（生物）と英語科の日本人教諭がTTによって補完しながら、英語で「生物の教科内容」を指導し、「都立高校におけるイマージョン教育」の可能性を探る。
- 3) 授業題目：「Who am I? ～The Race Concept in Biology～」

4) 授業内容：中高の英語の教科書ではマーティン・ルーサー・キング Jr.の人種差別反対運動は、よく取り上げられる題材であるが、科学的見地からのものではない。本授業では、

人種について取り上げている、米国の高校生物の教科書を用い、平易な英語を使用して、生物学の立場から差別が本質的に意味を持たないことを考察する。

4. 本授業の学習指導案

| 「イメージ教育」学習指導案 | |
|---|--|
| 東京都立井草高等学校 教諭 田嶋英治 (Tajima Hideharu)・大野智久 (Ohno Tomohisa) | |
| (1) 対象 | 都立井草高等学校 (全日制 普通科 第1学年F組 41名) |
| (2) 使用教材 | 米国高校生用教科書『Biology Science for Life』より一部抜粋 |
| (3) 指導項目 | The Race Concept in Biology (人種の生物学) |
| (4) 生徒の実態 | 本授業の受講者は、第1学年の生徒であるため、生物を高校で学習していない。普段の授業においては、静かに聴こうとする姿勢は見られるが、積極的な発言はあまり見られず、受動的な生徒が多い。本校の生徒は、たとえば生物の授業において、「差別」や「命」といった人権的、倫理的な内容に感受性が高く、プリント学習などでも積極的な姿勢が見られる。本授業では、このような実態をふまえて、単に生物の内容を学問的に教えるだけでなく、人種差別という生徒の関心が高いと思われるテーマを扱うことで、生徒の興味を引き出し、慣れない英語での一般教科指導への拒否感を少なくするよう工夫した。 |
| (5) 配当時間 | 2時間 ①日本語による本時間の概要 ②(本時) 英語による指導 |
| (6) 目的 | 日本人同士のチーム・ティーチングにより、都立高校(公立高校)でのイメージ教育の実施可能性を探る。 |

(7) 本時の展開

| 配分 | 学習活動や教師の説明及び指示 | 指導上の留意点 |
|-----|---|---|
| 15分 | 1. 差別がどのようなものか考えさせる。 (教師の命令通りに、一部の生徒に行動させる) (ア) 眼鏡をかけた生徒たちに、最初に赤いゴム輪を渡して、特別に差別を体験させる。 (イ) 生徒への質問。「どのように感じたか」など。 | ☆生徒に行動させ英語を理解させる。例えば左記の一部の眼鏡をかけ、赤いゴム輪を手首にする生徒に、Stand up, Sit downなどと命令し行動させる。その差別を受ける生徒に、机と椅子を使用出来ないことを命令し、床に座らせ不快感を味わせる。しかし少し後に、自分の席に戻すことを留意する。これから取り上げるテーマに関し、人種差別という問題に対し意識を高める。 |
| | 2. マーティン・ルーサー・キング Jr. (ア) 生徒への質問。「何をした人か」など。 (イ) 彼の何枚かの写真を見せる。 | ☆中学校時代にマーティン・ルーサー・キング Jr.について、すでに学習した生徒もいる。しかしこれまでに学習していない生徒もいるので、彼が「この国で、何年頃、何をした人か」などを質問し、さらに問題意識を高め確認する。 |
| | 3. 過去に黒人がどのような差別を受けていたか。 (ア) 黒人を蔑視、差別した写真を見せる。 (イ) 生徒への質問。「どのように感じたか」など。 (ウ) 「アメリカでは、どのような差別があったか」の例。 | ☆人種差別という問題は、日本人にとって、とりわけなじみのない問題である。それが「どれほど悲惨のものであったか」などを当時の写真を使用し、視覚からも理解できるようにする。 (例) ホワイト・オンリーやブラック・オンリーの写真などの提示。 |
| | 4. 単語“Race” “Discrimination” の意味の説明。 (Racial Discrimination) | ☆本時間で使用する内容の単語を良く理解させる。キーワードの1つであることを強調する。(事前に配布した単語リストを参照) |
| | 5. I have a dream. のスピーチを聞かせる。特に、スピーチの内容で重要な部分を取り上げる。 (例) 「皮膚の色で差別されない」などの部分。 | ☆マーティン・ルーサー・キング Jr.の当時の有名なスピーチを聞かせ、人種差別についてよく考えさせる。本物のスピーチ音声(彼の肉声)を聞かせ、差別について考えさせる。 |
| | 6. 2008年のアメリカの大統領選挙に関連し、オバマ(黒人男性)、クリントン(白人女性)両氏の写真を取り上げる。現在は人種差別はあまりなくなってきたが、平等の権利があることの重要性を考えさせる。 | ☆人種差別が公然とあった時代から比べ、現代はかなり状況がよくなってきたことを示す。特にアメリカは多民族からなる、多文化社会を形成する国家であるが、左記の大統領選挙を例にして「全ての人が、平等の権利を持つこと」の重要性を強調する。 |
| | 7. 単語“Equal” の意味を説明する。 英英辞典の定義を活用して説明する。 | ☆本時間で使用する内容の単語をよく理解させる。(事前に配布した単語リストを参照) |
| | 8. ハイフンつきアメリカ人(～系アメリカ人)。アーノルド・シュワルツェネッガー、ジェニファー・ロペス、シルベスター・スタローンの写真を見せて、アメリカが色々な人種的背景を持つ人々で構成されていることを示す。この他にキアヌ・リーブスは色々な人種の血が混じっていることを示す。 | ☆移民国家であるアメリカの現状を理解させ、さらにこの国が多文化社会、多民族国家であることを良く理解させる。また、特に左記のような有名な有名人の写真を使用し理解を深めるように努める。ここで様々な人種的背景を持つ人々を紹介することは、引き続き教科、「生物」のテーマである、“The Race Concept In Biology”を学習する上で意識づけをするのに重要である。 |
| | 9. タイガー・ウッズの写真を見せ、彼がmultiracialであることを示す。 (ア) 生徒への質問。「彼は誰ですか」 (イ) 「彼の人種は、何であると思うか」 | ☆タイガー・ウッズの写真を用い、彼は本時間で使用する内容の人物(multiracial)であることを理解させる。同時に実際のアメリカの国勢調査で使用される、質問票を生徒に事前に配布しておき、これをともに興味や関心を高めるようにする。 |
| | 10. 本時間で使用する、本文を読むが、事前に本文配布済みのなので、特に重要な部分を強調する。 | ☆次の展開部分で内容に引き継ぐ為に、本文をよく理解させるように留意する。特に問題点は何か考えさせる。 |
| 30分 | ◆テーマの確認 「人種差別は科学的か?」 | ☆文章を追うことだけに集中させるのではなく、大きな流れを見失わないように留意する。 ☆生徒はいつでも質問可能であることを伝える。 |
| | ★Figure10.10の解説 ☆集団の進化に関して、遺伝子の変化に注目して理解する。 Gene 1 allele (d) と Gene 2 allele (c) に注目。 | ☆Q1、Q2、Q3、Q4、Q5、Q6で生徒の理解度を細かく確認する。理解が低いようなら、より詳しく説明、より易しい表現で説明などの工夫をする。 ☆生物学的に人間を分類するには、遺伝子に注目することが重要であることを理解させる。 |

| | 配分 | 学習活動や教師の説明及び指示 | 指導上の留意点 |
|------------|-----|---|--|
| 展開 大野担当 | 30分 | ★Figure10.11の解説 ☆黒人に特有と思われていた鎌状赤血球症の遺伝子の分布図を見て考察。→「黒人遺伝子」ではない。 ☆ある人種の人間が必ず持っている、他の人種の人間は全く持たないような遺伝子は存在しない（結論1） →人種差別の否定の科学的根拠 | ☆理解すれば、非常に読みやすい図であるので、全てを説明してしまうのではなく、できる限り生徒の思考、発言を引き出せるよう留意する。 ☆前時からの大きなテーマである、「人種は生物学的に正しく分けた集団か？」という問いに対する答えの提示であるので、それが分かるよう、特に強調して説明する。（重要性が伝わるように） |
| | | ★Figure10.12の解説 ☆3種類の allele の頻度 →異人種間よりも同人種間のほうが違いが大きいことがある。[グラフ (b) の黒人の例で顕著] →「人種」は、遺伝的に均一もしくは近縁な集団を示しているわけではない。（結論2） →「人種」の遺伝学的な根拠の否定。 | ☆やや煩雑で読みにくいグラフであるので、質問を易しいものにする事で、何とか生徒が自分の力で考察できるよう工夫する。 ☆「人種」という分類の無意味さを、人種間の遺伝子の混合という面から理解させる。（もはや、特定の遺伝子で人種を分けることは不可能） |
| まとめ | 5分 | ★あらためて、2つの結論を確認。 ★今日のテーマ「人種差別は科学的か？」に対して自分なりの理解をもつ。 | ☆2択の問題にし、生徒が考察しやすいように工夫する。 ◆本授業の冒頭では、一部の生徒を差別し服従的な行動を強制した。あくまで授業であるが、最後にもう一度その理由が、今日の授業内容の為であることを、生徒たちに必ず確認する。 |

(8) 本時の評価（言語学習と教科学習の両方に焦点をあてる。）

- ①内容をよく理解し、発問に対して積極的に答え、授業に意欲的に取り組むことができたか。
- ②内容をよく理解し、発問に対して筋道を立てて考え、自分なりの答えを導き、考察することができたか。
- ③人種差別が、生物学的に無意味であることの根拠を理解することができたか。

(9) 本授業に関する生物学からの考察

本授業は、英語力の向上を目指すことが大きな目的であるが、生物学においても「何を、どう教えるか」という重要な問題を含んでいる。対象の生徒は、生物に関しては中学校までの知識しかなく、また、約半数が高校で生物を学ばないまま卒業していく。その生徒を前に、「人種差別は無意味だ」と、わずか2時間で、しかも遺伝子の背景を持って説明することは困難である。そのため、今回の授業案は、これを理解するために最低限必要な知識とは何かを模索し、一つの結論として提案したものである。本授業において、「足りなかった部分」もしくは、「不必要であった部分」を議論することで、生徒にとって真に必要な生物学の形が見えてくると考えている。

5. 授業後の生徒の感想と今後の課題

研究授業では、Content-Basedの授業の重要性も再認識できた。生徒の知的レベルに合い、興味や関心を引くようなテーマは重要である。授業後にとったアンケートでは、「またこのような授業を受けてみたい」というような前向きな感想も見られた。英語が好きな生徒の中には、「普通教科を英語で聞くのは楽しい」などという意見もあった。特に「英語で一般教科を指導されると、英語力が伸びる」とアンケートで答えた生徒は86.5%もあり、教育効果も高いと考えられる。高レベルの英語の運用能力がある教科担当の教師の確保など、条件さえそろえば、日本人によるイマージョン教育が公立学校でも実施可能であることも分かった。しかし、改善すべき課題が残ったのも事実である。それは今回は生物の教科教育であったが、言語活動が少なかったことである。すなわち教師と生徒、あるいは生徒同士が英語でインタラクションをする場面を、どのように設定するかという問題であ

る。また教師の一方的な講義スタイルではなく、いかにして教科内容の指導を通し、「読む、書く、聞く、そして話す、の4技能を統合したような授業を提供できるか」ということも、今後の課題となるところであった。これは指導内容がより高度な時は、特に重要である。

6. おわりに

本授業は、2008年3月6日（木）発行の *The Daily Yomiuri* の *The Language Connection* (14面) で、“Deep topics in English ~Biology class experiments with immersion lesson~”として大きく取り上げられ掲載された。このような研究に興味のある方にとって、本研究が先行研究になればと考えている。先生方の学校でも、試してみたいかがであろうか。最後に本稿の執筆は田嶋が担当したが、大野教諭と共同で作成したものであることを記しておく。特に「4. 本授業の学習指導案」の展開部以降は、主に同教諭が担当した。

SELHi 1年間の実践と反省、 そして期待

福井県立勝山高等学校 山内 悟

1. 勝山高校について

本校英語科では、平成16年度から、それまで1年次で週1～2時間を充てて行っていた文法の授業をやめ、オーラル・コミュニケーション（3単位）と英語I（4単位）の授業を行う中で、リスニングやリーディングのほかに、スピーキングやライティングの指導も行い4技能の力を伸ばそうと授業を行ってきた。

平成19年度より、SELHiの指定を受け、「国際社会を生きるための英語の自己表現力と生徒の意欲を高める指導・評価のあり方について～ライティングを中心に～」という研究開発課題のもと、研究・実践を行うこととなった。

2. SELHiの取り組み内容

(1) 多読指導

本校では、以前から多読指導を行ってきた。Penguin Readersなどのテキストを与えて、どんどん読ませる。テストは行わない。英語のインプットを増やす手段として行ってきた。

平成19年度も、4月から多読計画を開始した。まずはPenguin EASYSTARTSから始め、1学期はこのレベルで通した。1学期末にOXFORD BOOKWORM Startersを8種類×5冊×5クラス分購入し、各教室の本棚に設置して、夏休みの課題として全員8冊読破に取り組みさせた。2学期に、ようやくPenguin Level 1に入り、結局年度の終わり近くまでほとんどこれを通した。

基本的な考え方は、「易しい英文を楽しみながら（時には、批評もしながら）たくさん読む。テストなどの評価はしない。」というものである。Book Reportは提出させたが、コメント・感想欄の最後に「オススメ度」というのをつけて、最高☆5つまでで評価させた。

数冊読み終えるごとに“My favorite Book”と題したレポート英作文を書かせた。

(2) 授業の工夫

授業では英語の使用を心がける。教科書を全く使わず、導入の活動で1時間を使い切ることもあれば、まとめの学習として関連する教材（後述）を使って何時間もかけて活動に取り組みさせることもある。

Casual Talk（授業の最初にペアで行う簡単なトピックについての会話）の内容をJournalに書かせることもやった。

できるだけペア・グループで活動する時間をとった。文法学習の時でも、2人の生徒に違う問題のプリントを与え、互いに問題を出し合うなどもした。

音読指導では、リピーティングからシャドーイングまでいろいろな音読に取り組みさせた。音読テストも行い、声の大きさ・発音・強弱・アイコンタクトなどの観点で点数をつけて、評価シートに励ましの言葉を書いて返した。

教科書の内容、または関連する題材をパワーポイントやビデオで提示し、視覚に訴える工夫もした。例えば、ラオスがテーマのレッスン（EXCEED I Lesson 7 “A Bridge between Japan and Laos”）では、ラオスの切手20枚の中から1枚を選ばせ、その絵柄から想像できるラオス人の暮らしを英語で発表させた。また、(4)で述べるREPRODUCTION活動にも写真を利用した。

(3) 関連教材の作成

本校は英語I、IIの教科書としてEXCEEDを採用している。教科書に難解な語彙・表現が多く、文法・構文が複雑であると、結局理解させ

ることに終わってしまい、そのあとの活動をさせることが難しくなると考え、教科書はそれほど難しくないので選び、それにプラスした活動を行っていきこうというのがこの教科書を選んだときの共通理解であった。

三省堂の方には、関連教材作成のための参考資料を送ってほしいと依頼した。担当の方からは、各レッスンに関する資料を次々と送っていただいた。それらも参考にしながら、本校生徒向けの教材作成を行った。例えば、土星の話 (Lesson 6 “The Wonders of Saturn’s Rings”) では科学雑誌 “Newton” やNASAのホームページから情報を拾い出し、教科書には書かれていないことを補足する教材を作成した。

Lesson 7, 8と終盤になる頃には、レッスンごとにテーマを設けて、それに沿った関連教材を作成した。Lesson 7では、「国際援助」をテーマに、日本人が外国で援助活動に取り組んだ4つの事例を350語程度の読解教材にした。これをそれぞれ別々の生徒に読ませ、自分の読んだストーリーを、4人グループの他の3人に写真を使いながら説明するという活動を行った。(4)で述べるREPRODUCTIONの一環である。

Lesson 8 “A Message from Forty Years Ago” では、レイチェル・カーソンが扱われている。中学校教科書 (NEW HORIZON : 東京書籍) でも彼女が扱われたUnitがあり、そこでは “20th Century Greats” と題してその他の偉人についても触れている。そこで、「いろいろな偉人について学ぼう」とテーマを決めて、ジーコ、ジョン・レノン、マザー・テレサ、アグネス・チャン、手塚治虫など、様々なジャンルで活躍した (している) 人々を紹介する教材を作成し、互いに紹介しあう活動などに利用した。レッスンの最後には、“Who is the greatest?” というテーマでライティングをさせた。

(4) REPRODUCTIONとライティング

2学期からREPRODUCTIONと称した活動を中心に行った。読んだり聞いたりした内容をライティングでまとめるというものである。(1)の “My Favorite Book” では、気に入った本の内容を summarize し、自分の感想を書き足す。

Casual Talkの再現や、(3)の教科書に関連する教材を利用した活動もそれにあたるだろう。

考えてみれば、本校生徒に与えたライティングの機会はかなり多い。教科書に挿絵や写真があれば吹き出しをつけてせりふを書かせたり、クリス・ムーンのレッスンでは、「彼の講演会にいたらどんな質問をするだろうか」、さらにはその紙を交換させて「自分だったらその質問にどう答えるだろうか」など、英語を書くチャンスを見つけて取り組ませた。もちろん口頭でも可能だが、書かせることによって言語形式への意識が高まるし、書く時間、すなわち考える時間が保障されれば生徒は安心してその活動に取り組むようになるであろう。

3. 授業紹介 ～研究報告会での公開授業～

平成20年2月8日 (金) にSELHi第1年次研究報告会を行った。ここでは、その時に私が行った公開授業を紹介する。

扱ったレッスンは、レイチェル・カーソンについてのLesson 8である。教科書本文の読解活動等が終了したあとに、ビデオ『夢伝説 ～未来への伝言 “沈黙の春” ～ レイチェル・カーソン』(NHK総合、2001年6月18日放送) を視聴させておいた。45分番組のこのビデオから、DDTが飛行機で散布される場面、鳥や魚が息絶えていく場面、レイチェル・カーソンがテレビでインタビューに答える場面、ロバート・ステューブンスがレイチェルに対する反論を述べる場面、などいくつかの場面を取り出し、2分程度のDVDを編集した。音声なしの、映像だけのDVDである。

このDVDを2月5日 (火) に見せ、「ナレーション原稿を作ろう」と生徒に投げかけて、ライティングをさせた。まずDVDを何回も見せながら、プリントの枠の中に各場面のイラストを描かせた。生徒には「どの場面を特に説明するといいナレーションになるかを考えながら、その場面をイラストに残そう。」と指示をした。イラストがだいたい描けたところで、DVDを流すのをやめ、今度は「イラストに残した場面を説明するための英文を書こう。」と指示をし、枠の横に英文を書かせた。これが、最初の原稿である。

次に、ナレーション記入用紙を配り、原稿の英文を書き写させた。これは家庭学習で行わせたが、「ミスに気づいたら直すこと。文のつながり、場面のつながりを考えて改めるべき点に気づいたら直すこと。」と指示をした。家庭学習で書いた第一稿を使って、翌日2月6日（水）の授業である。ペアで相手の英文を読んで、互いに手直しのためのアドバイスをし、第2稿を書き上げる。これを推敲した第3稿を2月7日（木）に提出させて、そのうちの20作品をその日の夜に選び、A1・B1、A2・B2、……、A10・B10の10組に分けた。

さて、2月8日（金）の公開授業である。4人グループを作り、グループ1にはA1・B1の原稿を、グループ2にはA2・B2の原稿を、という具合に各グループに2種類の原稿を渡す。グループ内にその原稿を書いた生徒がいないように組み合わせさせておいたので、誰の原稿かはわからない。生徒は2つの原稿をリーディングするわけだが、そのあとにどちらか良いほうを選ぶようにと指示しておく。そして、グループ内での話し合いの時間だ。「I think script A is better because」などとグループ内で意見交換をさせ、最終的にAまたはBのいずれかを「Our Favorite Script」に選び、クラスの生徒に発表する。「We think script B is better. We have two reasons. First, it is easier to understand. Second, we liked the last sentence.」という具合である。この段階で初めて、誰の作品かが、教師から発表されるという流れだ。

選ばれた生徒は教室の前に並び、順番にDVDに合わせて自分のナレーション原稿を読む。テレビのナレーターさながらに、マイクを持たせて、スピーカーから生徒の「生声」を流す。聞いている他の生徒は、評価シートに「お気に入り度」を☆5つまでで記入し、どこがよかったかのコメントを残す。

公開授業ではここまでであったが、その後の授業では、公開授業で選ばれた生徒の作品のうちどれが最も良いかを全員の投票で決定し、それをみんなで直す作業を行った。ALTにも協力してもらい内容・表現ともに完璧なナレーション原稿を仕上げたのである。

4. 研究報告会・公開授業を終えて ～反省～

公開授業のあと、大きな反省が残った。「そもそも、コミュニケーションとは何か？」ということである。私たちは、上記のような教材作成にエネルギーを注ぎ、REPRODUCTIONというフォーマットに生徒を乗せることで、SELHiを進めてきた。かなりの時間と労力をかけたことは事実だが、そのうちに「コミュニケーションとは？」という本質を忘れてしまった。「今からこれを読みなさい、5分間でまとめなさい、相手に説明しなさい、相手の話をメモしなさい、メモを見て文章にしなさい」などの指示に従って行うあまりにも型にはまった活動は、生徒が真に求めるコミュニケーションからは遠いところにある。

REPRODUCTIONという活動が完全に間違っているわけではないと思う。SELHi2年次は、生徒が自分の感想や意見を伝えあい、共感したり、対立したり、疑問を感じたりという授業実践にチャレンジしたい。

5. SELHiがくれるもの ～私の期待～

多くの人に授業を見られるのは、緊張する。そして、自分の至らなさを痛感させられ、落ち込みもする。しかし逆に考えると、それに気づけたのだからよかったのではないかと、なる。40歳を過ぎた「いい年」の教員が、自分の専門教科のことで新任者のように悩んだり、新しいことにチャレンジしたりする。悪いことではない。

本校の教員間にSELHiという気運がいつそう高まれば、そして教員のやる気がさらに高まれば、生徒もやらないはずがない。多くの人が見る中で普通の授業ができるようになれば、少なくとも度胸は身に付く。その段階に到達して初めて発揮できる、または身に付けることのできる教師の授業力・生徒の英語力というものもあると思う。SELHiは、教師と生徒の両方を鍛えてくれるはずだ。

リーディング特集

興味を持って内容を読み取ってもらえるように、算数、理科、歴史の問題を準備しました。英語以外の教科で学んだ知識を活用して挑戦してみましょう。

活動1 算数にチャレンジ

Question: Sally's mom gave her \$37.00 for shopping and lunch. She gave Sally 11 bills; some are ones, some are fives and some are tens. How many ones, fives, and tens does Sally have?

Answer: Sally has _____ ones, _____ fives, and _____ tens.

| | |
|----------|--------|
| — | × \$ 1 |
| — | × \$ 5 |
| — | × \$10 |
| <hr/> | |
| Total 11 | \$37 |

指導上の留意点：短い説明文だが、正確に読み取ることが必要。アメリカの紙幣の種類について説明したい。

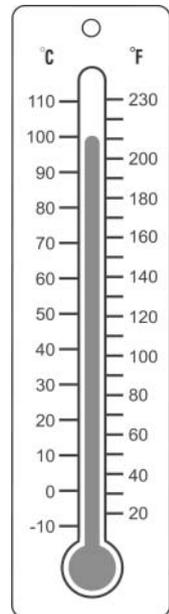
指導の目的：図表も参照しながら算数の文章問題を正確に読む。
文法：SVOOの文型

活動2 理科にチャレンジ

Question: Read the following sentences and answer the questions. Choose the right answers from the 3 choices.

Fahrenheit (°F) is used to measure temperature in the US, while Celsius (°C) is used to measure temperature in many other countries, including Japan. Use the thermometer to answer these questions.

- At what temperature does water boil in the US?
a. 100°F b. 212°F c. 350°C
- At what temperature does water freeze in °F?
a. 32 b. 0 c. -32
- What would the temperature be on a cold winter day?
a. 22°F b. 15°C c. 38°F
- What is the normal body temperature in °F?
a. 36.5 b. 57.8 c. 98.6



指導上の留意点：基本的な日本とアメリカの度量の表し方の違い〔例：meter/yard、kilogram/pound、gram/liter〕を説明する。(華氏-32)÷2=摂氏の公式を目安として教えることもできる。

指導の目的：表を見て文章理解を深める。英語の問題指示文に慣れる。
文法：受動態 (be used)、不定詞の副詞用法 (to measure, to answer)

活動3 歴史にチャレンジ

Question 1: Read the following report and choose the right answer for each of the 4 questions.

People have dreamed about going into space a long time. There are legends that tell about inventors who wanted to get birds to fly to the moon. In 1865, a French author named Jules Verne wrote a book called *From the Earth to the Moon*. In the book, he wrote about men being shot into space from a huge cannon.

During the 1920s, several scientists wrote about sending rockets into space. They decided that liquid fuel was needed. Since then space exploration has come a long way!

A Russian named Yuri A. Gagarin was the first person in space. An American, Alan B. Shepard Jr., went into space next. Both men did experiments that later helped other astronauts on their trips into space. Today, astronauts from many countries work together to explore space.

1. What is this report about?
2. When was the book *From the Earth to the Moon* written?
3. When did scientists think we needed liquid fuel to travel in space?
4. Who was the first person in space?

- | | | | |
|---------------------|------------------|---------|------------------|
| a. Alan B. Shepard. | b. In 1865. | c. No. | d. In the 1920s. |
| e. Yuri A. Gagarin. | f. Space travel. | g. Yes. | h. In 1920. |

Question 2: Read the summary below and fill in the missing words.

For many years, people wanted to go into (1.). There are (2.) which talked about this and (3.) were also written. Since then (4.) have continued exploring space. In the beginning, they came from Russia and America. They did many (5.) that helped future space travelers. After years of work, people from many (6.) have explored space.

指導上の留意点：必要であれば辞書を使用させる。また、Question 2はレベルを考慮して選択肢を与えることもできる。

指導の目的：Q1では重要な情報を読み取ること、Q2では概要をつかむことを目的とする。

文法：動名詞 (going, sending)、分詞 (called, named, being)
関係代名詞 (that, who, which)

解答

活動1 Sally has 7 ones, 2 fives, and 2 tens.

活動2 1. b 2. a 3. c 4. c

活動3-1 1. f 2. b 3. d 4. e

活動3-2 1. space 2. legends 3. books 4. astronauts 5. experiments 6. countries

センター試験の 分析と対応

高崎 朋彦

東京学芸大学附属高等学校

I 2008年度センター試験の分析と対応 [筆記]

1. 全体的な傾向

難易度の点では昨年度から大幅な変化はなく、また形式の点に於いても、第5問を除いて昨年度を踏襲した形となっている。一方で題材が対話文から説明文、エッセイから論説文へと変化しており、一時のコミュニケーション重視傾向から、読解力重視傾向への変化が見られる。また使用語数も昨年度から200語以上増加しており、決められた時間内に多くの英文を読む訓練が必要となる。

イラストの説明として正しいものを選ぶ形式や、リスニング方式の導入から考えると、インプットされる情報が文字によるものだけではないため、自分で表現し、推測するなどして、与えられた選択肢と比較検証する必要がある。

従って、マークシート方式ながら、正解を導き出す過程で、受験生には自己表現力や推理力、包括的な読解力が求められており、知識だけを多く持っていたても、それを活用する力が不足していると、なかなか得点に結びつかない。

2. 具体的内容分析

<第1問>

形式はやや変化したが、難易度は平易で配点も昨年度並み。

A 発音 (6点：解答数3)

カタカナ発音だと紛らわしいものもある。普段から日本語に無い微妙な音も意識しておくといよい。母音、子音ともに、綴りが同じでも発音が異なるものは多くある。発音の区別を身につけるにはやはり、数多く読む経験を積むことが大切である。

B アクセント (4点：解答数2)

昨年度までの4つの単語から強勢音節の位置が異なるものを1つ選ぶ形式から変わり、やや易化した。3音節、4音節と長いものもあるが、-ateで終わる動詞は後ろから3つ目の音節が強勢となるなど、法則を伴うものもあるので、日常から意識して発音すると気付きやすい。

C 発話の強勢の意図 (9点：解答数3)

昨年度から登場した、話者の意図を読みとる問題。それぞれ、副詞や目的語などが強調されており、それらと対応する語句をキーワードとして解答している選択肢を選び出す必要がある。

<第2問>

昨年度と同じ10問で、動詞の用法を問う問題が約半数という点も同じ。難易度も標準的。

A 文法・語法 (20点：解答数10)

文法・語法を問うものであるが、半分は動詞関連の出題で、やはり言語の運用能力の鍵となる品詞の役割の習得は必須である。問1ではaudienceの規模を説明する形容詞を問われており、特定の名詞を修飾する形容詞を整理しておく必要がある。類題としてpopulationやpriceなど、形容詞を間違えやすい名詞を確認しておくといよい。問2のtake the risk of ~、問3の無生物主語+say(s)、問4のobserve a rule、問7のinclude taxは、文法というよりは、主語や目的語との関連を問うコロケーションについての出題である。単に熟語として覚えるのではなく、英語的な表現として自分でも使えるようになっていくとセンスが磨かれてくるものである。その他の問いも、関係詞、仮定法、口語表現、態

に関わるもので、これまでも頻出の文法事項であり、習得しておく必要がある。

B 対話文完成 (12点：解答数3)

対話の流れから当てはめべき選択肢を見つけるためには、前後の表現を正確に理解する必要がある。口語表現の中でも、驚きや怒りなど、極端な心理状況を表す表現には、ある程度決まったかたちのももあり、文法の知識だけでは正解にたどり着かない場合もある。また電話での対話では、自分のことを三人称で表す場合もあるなど、独特の表現もあるため、あらゆるものを教材として、英語の運用能力を高めることが求められる。

C 語句整序 (12点：解答数6)

問1のit seems ~ that ...、問2のlet you know ~、問3のsomething go wrongと、いずれもある程度決まった英語の表現を完成させるものである。ヒントとなる日本語はないが、問題文の文体は口語調であり、日常会話でよく耳にする表現を問うている。

<第3問>

下線部や途中の設問までの流れをよく読み、細かい意味よりも大意をつかむことが必要。

A 意味類推 (8点：解答数2)

昨年度からの新形式であるが、下線部自体は、知らなければ正解に到達しにくいものが多い。従って、下線部までの流れをヒントとし、場面を頭に浮かべながら本文をよく読むこと。問1では選挙での投票の分かれ目となる懸案事項が話題の中心となっている。また文字通りに下線部を解釈した場合に、手に余り、扱いに困りそうなイメージも伝わってくる。以上のようなことから選択肢を絞るとよい。問2では下線部の直前にan area where they do not have permission、直後にand the consequences might not be goodとあるため、無許可→違法=悪い結果という流れが見えてくる。普段からすぐに辞書を引かずに、前後から判断する訓練をしておくこと、この形式の問題はもちろん、難しい語彙の多い長文などにも応用できるはずである。

B 意見要約 (18点：解答数3)

三者三様の意見を述べたものであるが、いずれも、英語のパラグラフによく見られるパーティ

カル・トライアングル(逆三角形)構造をしている。結論を明確にする傾向の強い英語のパラグラフでは、主題をパラグラフの先頭に置くことが多く、今回の問題では、There needs to be some limitation to ~、Students should be free to chose ~、there should be some kind of dress codeとあり、ここだけでそれぞれの立場は判別できる。さらに、今回のトピックとして、最初の文にwhether there should be a mandatory dress codeとあるため、shouldやneedを用いた文に話者の意見が含まれているという推論もたてられる。先の3文に加え、一人目は最終文にA dress code should be made、二人目は最終文にTeachers should trust us、三人目は全体的にshould、should notを用いているので、いずれも何を主張し、何に反対をしているのかを整理しやすい。

C 文補充 (18点：解答数3)

空所前後の文の流れを正確に把握する力と、ある程度の語彙力が必要な設問である。文章の流れを決める最大のヒントはディスコース・マーカー(標識語)である。例えば最初の空欄33では、直前にandがあるため、They loved the rainforestと並列される表現が当てはまる。一方で、直後のHoweverが逆接であることから、mining companies and cattle ranchers started destroyingと反対の表現が入ることも分かる。また、特に中心となっている人物や、場面の描写に関する語など、語彙が多いことは当然のことながら、英文全体の印象を構成するのに役立つ。

<第4問>

昨年度から導入された図表やポスターを読みとるもので、計算や情報整理が要求される。昨年度よりも使用語彙数が増加したものの、数字を中心とした情報の整理を問うものが多く、冷静に対処すればそれほどあわてる必要はない。

A 図表問題 (18点：解答数3)

図表に示されている以外に、本文の中にも衛星に関する情報が記されているため、図表に書き加えながら本文を読み進めるとよい。打ち上げの日時や運転期間といった観点の他、アメリカの援助を受けた時期など、図表には現れていない情報もあるため、下線を引いたりメモを付記

するなどして分かりやすく工夫するとよい。

B 広告問題 (18点：解答数3)

数字に関する情報が中心であるため、場合によっては問2のように計算を要する設問もあり得る。日常生活において珍しくない設定のポスターであるが、細かい情報にも気を付け、求められている条件に該当する数値や日付等を導く。

<第5問>

昨年度までの対話形式の問題から、イラストの説明となっている文章を選ぶ形式に変化。いずれの形式も英文は比較的平易である上、イラストに関する説明を選択すればよく、解答しやすい。第5問の使用語数は昨年度から半減。

ビジュアル問題 (18点：解答数3)

今年度新規導入問題。それぞれの選択肢の違いを読みとればよい。Aはイラストが1つで選択肢が4つであるため、英文を読み比べる必要があるが、Bはイラストが4つで英文は1つであるため、本文を読みながら、内容と一致しないイラストを消しながら正解を絞り込む。イラストも英文も4つあるCは、4コマ漫画になっているので、イラストで流れを把握し、矛盾した内容の選択肢を除外していくのがよい。

<第6問>

問題文がエッセイから説明文に変化し、段落の内容を問う問題など、新傾向の設問が登場した。

長文読解 (42点：解答数7)

昨年度までは本文全体を通して一致するものをいくつか選択させる問題など、全体的な理解を問うものが出題されていたが、今年度は題材が説明文に変更されたこともあり、段落ごとの要旨や論点の推移の把握を確認する設問に大幅に変化している。問1～問3ではそれぞれの段落で述べられている内容の理解を問うもので、本文の表現と選択肢での表現が異なるものの、内容として一致するかを問う運用能力、表現力を問われていることになる。例えば、問1では、段落最後の the dramatic change in the way information is perceived and used を、選択肢では deal with information entirely differently と表現している。また問5に見られるような、段落ごとの内容の推移やまとまりの理解を問う設問には、それぞれの段落で用いられているディスコー

ス・マーカーによって対処できる。第3段落に用いられている One に対して、第4段落で Another example とあるため、この2つの段落で例を述べていることが判断でき、第5段落にも For example とある一方で、第6段落に A similar example が登場することから、この2つの段落でもあることについての例示がなされていることが分かる。従って (3) と (4)、(5) と (6) がまとまっているグループが正しいと判断できる。

3. 昨年度と変化のあった点

- ① 第1問Bの単語の強勢を問う問題形式が変化
難易度は昨年度並みであるが、微妙な母音や間違いやすい強勢問題も出題されている。
- ② 第5問が対話形式からイラスト説明文に変化
昨年度までは2題だった第5問が3題となり、配点も6点少なくなった。
- ③ 第6問の題材がエッセイから論説文に変化
総語数も1割程度増え、全体的な理解を測るものから、論理の流れや全体の構成の理解を測るものへ変化し、読解力重視傾向が見られる。

4. 日頃の学習で大切なこと

- ① 英語を声に出す
声に出して読むことによって、意味のまとまりを自然に意識できるようになり、英語のまま理解する訓練となる。小説などの場合には、場面描写や登場人物の描写など、論説文の場合には、主題文と支持文などが一定のルールで書かれていることも意識できるはずである。
- ② 体系的に語彙を増やす
入試というものに臨むにあたって語彙が豊かであるに越したことはない。しかし、やみくもに覚えるのではなく、コロケーションや派生語といった、単語と単語のつながりを意識して、帰納的に核にあるイメージを体得してほしい。
- ③ インプットしたものをアウトプットする
読んだり聞いたものを、紙に書いたり口に出すことによって、英語を定着させる訓練をしてほしい。言語は本来、伝達のための道具の一つである。自分から発信する訓練を重ねることで、体系的な知識や、言葉には表れない本質を意識できるようになるはずである。

II 2008年度センター試験の分析と対応 [リスニング]

1. 全体的な傾向

出題数、配点等は昨年度と同じだったが、総語数がやや増加した。読まれるスピードは昨年度までとほぼ同じであるが、後半のやや長めの問題文では若干速くなっている。

出題形式として、イラストから判断するもの、計算を要するもの、対話等の全体の流れからことばに表れていない情報を特定するなど、聞く能力のみならず、情報を整理し、論理的な分析をする能力も問われている。

2. 具体的内容分析

<第1問>

短い対話から情報を読み取り、正しい選択肢を選ぶ問題。紛らわしい情報や、意味が分からないと全体に影響する単語もみられた。

短い対話 (12点：解答数6)

各対話の発話は全て4、24～32語でほぼ均等。

判断のキーとなる語を正確に聞き取り、選択肢をしぼる。特に、bill (問4)、capital letter (問6)にみられるようなキーワードが正解を決定づける場合もあるので、正確な力が必要である。

<第2問>

日常にみられる場面を題材にした設問であるが、問題文を聞くまで、選択肢をしぼれないため、場面を想像できるようにしておく必要がある。

後に続く応答 (14点：解答数7)

各対話での発話は2～3、14～25語と幅あり。

keep an eye on ～ (問8)、Could I help you ～ ? (問10)、I mean it (問12)、be lost (問13) など、日常生活にみられる口語表現を使いこなせるよう、さまざまな場面の英語に触れておくとよい。

<第3問>

短い対話から話し手の意図を汲みとる他、写真と対話の英文から人物を特定するなど、論理的な思考力が求められる。

A 話者の意図 (6点：解答数3)

各対話での発話は3～6、50語前後で均等。

本文で述べられているのと違う表現や、本文に

述べられている表現から、話し手がどのように判断しているのかを推理する必要があり、論理的な思考力が問われる。

B 写真の説明 (6点：解答数3)

発話は9と減少したものの、語数は微増。

最初の人物Kathyを正確に特定しないと、他の人物の特定に影響する。また、それぞれを差別化する情報(服の模様、帽子やカメラの有無)にも注意し、選択肢をしぼっていく。

<第4問>

ラジオ放送やCM、館内放送、もらったお土産についてのモノログ形式の設問。述べられている情報を正確に把握する力が必要である。

A モノログ (6点：解答数3)

語数は100語弱と2割増加、スピードも速い。

特定の場面での独特の口調や表現に注意し、情報を整理して正解を導き出す必要がある。

B モノログ (6点：解答数3)

語数は200語を越えやや増、速度はほぼ同じ。

選択肢の表現の中には、本文で述べられているものと類似したものがあるため、正確に聞き取り、誤りの選択肢に惑わされないよう注意する必要がある。

3. 対応のポイント

① あらゆるものを練習の素材とする。

日常の対話、ラジオ放送、館内放送と、さまざまな場面設定が素材となっている。教科書以外にも、自分の生活範囲での英語のアナウンスなどにも注意してみよう。

② 自分で表現する訓練をする。

自分で書いたり話せるものは聞き取ることも出来る。身の回りのものや、自分自身のことを書き、読んでみると、実際の問題で何がポイントとなるのかも実感できるはず。

