

英文講読の授業における実践報告と今後の課題

松 村 聡 子

読解が書き手と読み手の相互作用 (interaction) に基づいていることは、随所で指摘されていることである¹⁾。したがってテキストを理解することには、読み手が自ら積極的にテキストに関わり、自分なりに納得のいく「意味」を見出し、自らの中でそれを消化することが必要とされるだろう。また Grabe と Stoller は、読む行為にはさまざまな目的が伴っているものの、全般的な目的としては、テキストを詳細な点にわたって記憶することではなく、メイン・アイデア (main idea) をきちんと把握し、それをすでにある背景知識と適切に関連付けることだと述べている²⁾。だが授業の現場においては、そこに行く前の段階で、英文中の単語ひとつひとつの意味を何とかつなぎ合わせて日本語に変換することに、精力の大部分を費やしてしまう学生の例が散見される。また個々の文の意味が理解できたとしても、それがパラグラフの意味を理解することにはつながらない場合もあり、そうなるとう結局、テキスト全体で何を言わんとしているのか理解することはできなくなってしまう³⁾。コンテキストを無視して、目の前にある文を単純に日本語に置き換えただけでは、「読んだ」とはいえないのである。

「学生たちは正答率を表すグラフや、周波数を表すスペクトログラムを見せられたりすると、もうそれだけで『科学的』だと感じ、信じてしまう傾向がある」ようだとの報告にみられるように⁴⁾、実際の授業で「教科書」や「教材」という権威を与えられたテキストを扱う場合は特に、学生に批判的に読むことを期待するのは難しいように思われる。本学のような理系の大学

では、さまざまなデータが添付された、まさに「科学的な」内容のものを読む機会も多いので、こうした傾向が顕著になりがちなのではないかと懸念される。読む行為を単なる受動的な行為にしないためにも、推論を働かせながら批判的な目を持って読み進めることは重要である。扱うテキストのメイン・アイデアを捉えた上で、そのことに対して読者としてどう反応すべきかを考え、批判的に読む態度を養っていくこと、つまり、いかにテキストに積極的に関わる姿勢を培っていくかという点を主眼において、今年度本学で担当した講読系の授業におけるこれまでの実践報告と、今後の課題について以下にまとめる。

講読系の授業としては、今年度は主に三年生が受講対象の英文講読Ⅲを前期に、そして主に二年生対象の実用英語と英文講読Ⅱを後期に担当している。前期の英文講読Ⅲでは、科学的な内容の記事をまとめた選集を教科書として用いた⁵⁾。授業ではまず、パラグラフの基本的な構造について簡単に解説した。すなわち、①パラグラフとは最初の英文が改行され、出だしがインデントして表記されていること、②ひとつのパラグラフは普通いくつかの文から成り立ち、メイン・アイデアと呼ばれるまとまったひとつの考えが提示されていること、③ほとんどの場合、各パラグラフには話題を提示するトピック・センテンス (topic sentence) が含まれていること、④トピックセンテンスの位置はさまざまであるが、パラグラフの始めの部分に置かれる場合が最も多いことなど、形式スキーマ (formal

schema)の確認、説明を行った。さらにはパラグラフ内の展開を見ていく上で、文や節を連結するトランジション (transitional signal) と呼ばれている語句 (例えば、情報を補足する表現として and, furthermore, in addition など、逆説や対比を表す but, however, in contrast など、結果を示す so, in conclusion, in short など) を手がかりにすると、文章の流れをすばやくつかむ手がかりになることなどもあわせて説明した⁶⁾。実際に授業を進めるにあたっては、まず教科書の本文をあらかじめある程度のまとまった長さに分けて、学生を指名しておき、担当となった学生がそれぞれ教室の前に出て発表するという形式を取った。発表に際しては、教科書の本文をきちんと読んでおくのはもちろんのことながら、各自が持っている背景知識を活性化させ、テキストに積極的に関わる姿勢を持ってもらいたいとの意図から、内容に関連のある事柄で何か興味のあるものを自分なりに調べ発表すること、さらには内容に関して何かしらのコメントを述べることを求めた。発表の手順としては①担当範囲全体の大意を述べ、②パラグラフごとにトピック・センテンスを指摘しながら、内容的に重要と判断した箇所の解説を行い、③読んでいて気づいた点や疑問点があれば指摘し、④本文の内容をふくらませるために調べた内容について発表し、コメントを加えてもらう、という流れを基本とした。なお、同じ箇所を二名の学生に指名しておき、授業の中でそれぞれが発表をするということにした。つまり、発表を聞く立場の学生からすると、同じ箇所について、二回大意や解説等を聞くことになる。そうすることで、もし発表者が違う解釈をした場合、両者の比較ができ、また双方で補完しあえることを意図したつもりである。コメント等も、二人の発表者から違った観点のものが出たときは、他の学生の興味もさらに増すのでは、ということも期待した。また、聴衆となった学生にも、聞きっぱなしにならないよう、疑問点を発表者に質問するよう促したり、逆に発表者が疑問点として挙げた箇所があれば、その点についての解釈や考えを尋ねたり、発表者の説明が足りないと思われた部分に対して教員からも教室の学生全体に質問を投げかけたりして、できるだけ

発言の機会を増やすべく配慮するよう努めた。

授業一回につき一課のペースで進めていったが、本来ならば、一回分の授業で扱うテキスト全体を見回すためにも、ひとつの課を途中で区切って分担させるようなことはすべきではなかったのかもしれない。しかし半期の授業で受講者全員に少なくとも一回は発表してもらおうようにするため、ひとつの課を前半と後半に分け、それぞれを別の学生に担当してもらわざるを得なかった。また理想としては、各学生が複数回発表することで、発表の内容ばかりでなく、発表の仕方そのものの向上にもつなげられたらよかったのだが、時間数と受講者数の関係から、ほとんどの学生に対して一回ずつしか発表の機会を与えられなかった。また、先にも述べたように、聴衆となった学生たちにもできるだけ発言するよう促しはしたが、それでも積極的な発言を得るのは難しく、議論に発展するような形にまで持っていくことはできなかった。実際、授業期間の後半に行ったアンケートでは、「発表したのはいい経験になったし面白かったが、発表を聞いているのはつまらない」という意見も見られた。「発表者の声が聞こえにくいときもあり、そういう時は帰りたくなった」との指摘もあり、聴衆の立場になった学生の集中力と緊張感をいかに保っていくかが今後の課題である。例えば、学生同士で発表をお互いに評価しあったり、聴衆となった学生にも発表を聞いた上で改めて読んだ内容の要約をしてもらったり、発表者もしくは教員が論点を設定して、それについて教室内でいくつかのグループを作って話し合うといった聴衆を巻き込む形での活動も取り入れていく必要があるだろう。

「読んだ内容に関連したことで、興味のあることを調べて、それを発表に盛り込むこと」という指示に対しては、ほとんどの学生が一番手取り早い方法であるインターネットから情報を取ってきたようである。上記の指示には、「参考になる文献があったら、それを紹介してほしい」と付け加えていたのだが、具体的な文献の名を挙げた学生は、授業の中ではいなかった。特に情報が氾濫しているインターネットを参照した場合は、どういうページを見たのか典拠を示すように指示したが、これは徹底できなかった。

た。何人かの学生に聞いたところ、検索画面にキーワードを打ち込んで出てきた、日本語で読めるホームページ等を先頭のほうから数箇所眺めてみた、という比較的安易な調べ方をしていたようである。英語で書かれたホームページ等を参照した学生も、残念ながらほとんどいなかった。学生の主体性を尊重するにしても、英語で読め、参考になりそうなホームページをあらかじめ教員の方からいくつか紹介しておいてもよかったのではないかと反省させられた。「調べる」作業の質の向上も今後の課題としたい。学生が調べて発表したり、コメントを加えたりした具体例を二、三挙げておく。日本が誇るスーパー・コンピュータである地球シミュレータの概要を紹介した課を読んだ際、教科書には地球シミュレータの計算速度が「世界最速」と記述されていたのだが、現在ではすでに世界最速ではなくなってしまったことを指摘し、地球シミュレータを使ってどのような研究が行われたのかを簡潔に述べた発表があった。また、アメリカでインターネット上でのセカンド・オピニオンがかなりの勢いで普及し始めている話題を読んだときは、日本におけるセカンド・オピニオンについて、どの程度普及しているのか調べた例があった。さらに、ネット上でのセキュリティの観点からオンライン上でセカンド・オピニオンを得ることの危険性について意見を述べた学生もいた。情報端末としてのマイクロチップを人体に埋め込む、という話題を扱った課においては、医療用としてすでに実用化されているマイクロチップに言及した発表があった。

教員が独自に行い回収したアンケート、七十八枚（三クラス分）のうち、「コメントを付けるよう要求されたことで教科書本文への理解が深まると思いますか」という質問に対して「そう思う」と答えたのは五十七名、「そうは思わない」と答えたのは七名であった。また、「内容に対する背景的な知識が増すことで教科書本文の理解が深まると思いますか」という問いに対しては、「そう思う」と答えたのは五十九名、「そうは思わない」と回答したのは五名であった。アンケートの結果を見る限りでは、テキストへ積極的に関わろうとする姿勢を喚起するという点では、一応の成果が見られたのではない

かと考えている。

後期に担当しているのは、実用英語と英文講読Ⅱである。実用英語では、時事的な内容を取り扱うことにし、複数の英字新聞から記事を収集し、各記事に練習問題が付いている教科書と⁷⁾、各学生がそれぞれ興味のある記事を実際に英字新聞から探してきて、学生自身でプリントに仕立てたものを併用することにした。自ら読みたいテキストを探し、プリントを作るという作業を通じて、テキストに積極的に関わる姿勢を培っていくことが狙いである。初回の授業で行ったアンケートによると、そもそも新聞（英字新聞に限らず、日本語の新聞も含めて）を読んでいる学生の数が、こちらが予想していた以上に少ないことが分かった。回収した三十五人分のアンケートのうち、実に半数以上の十九名が「新聞を全然読まない」と回答していた。「ほぼ毎日新聞を読んでいる」と答えたのは、わずかに一名だけであった。また、「新聞を全然読まない」と回答した十九名のうちの九名が、テレビのニュースに関しては、「ほぼ毎日見る」と答えていたものの（うち一名は「軽く見る程度」との但し書き付き）、「週一回くらい」しか見ないと答えたのは三名、二名はテレビのニュースも「ほとんど見ない」と回答していた。時事問題に対する学生の関心が、全体的に決して高くはなかったことから、まずは日ごろからとにかく新聞を眺めて、世の中でどんなことが起き、どんなことが話題となっているのか、その中で何か自分の興味を引くものはないかを探してもらいたいと述べ、面白いと思う記事が見つかったときに、プリントを作成して教室内で発表するようにと指示を出した。新聞記事は基本的に、見出し（headline）、前文（lead）、本文（body）から成り、よく逆三角形（inverted pyramid）のイメージで説明されるように、重要度の高い順に配列されるという特徴を説明した上で、プリントを作成する際に、長い記事の場合は適当なところで区切って、後半を割愛してもよいとした。こうすることで、実際に長い記事を途中で割愛しようとする場合、どこまでを読めば、他の学生の興味を持続する範囲で、記事の内容が十分に分かる情報が得られるのか

を、発表者は自ら判断しなければならなくなる。さらには、発表者が自らの理解度を確認し、選んだ記事に対する他の学生の興味を喚起するためにも、プリントにはただ記事を載せるだけでなく、内容に関する正誤問題や、記事の中で使われている語彙に関する問題など、大意が分かればそう難しいと感じることなくできる程度の問題も作成して盛り込むことを義務付けた。ニュースの内容に関する知識があれば、発表するための記事を探すにしろ、授業で配布されたプリントを読むにしろ、格段に作業がしやすくなるはずなので、普段の生活の中でも世の中の動きに敏感になるよう常にアンテナを張っておいてほしいと折あるごとに訴え、プリント作成という作業を通して、時事問題への関心の高まりと、英文記事の理解が進むことの相乗効果を期待した。

こうしてプリントができたら、学生は教員のところに発表の予約を取りに来てもらう。教員は授業のときまでに、プリントのコピーを受講者の人数分取って準備し、授業の冒頭で配布する。そして各自で黙読して、プリントの問題を解くための時間を取ってから、問題の答え合わせも兼ねて、発表者に記事の概要を解説してもらっている。発表は授業期間中に一人最低一回はしてもらうこととし、二回以上発表した学生にはポイントを加算して成績に加味するとして、複数回の発表を奨励している。ただ残念ながら、今のところはまだ二回以上発表しようという意欲的な学生は出ていない。いつ発表するかを各学生が自分で決められるようにしたため、少ないときは一人、多いときで五、六人と毎回の発表者数にどうしてもばらつきがでてしまうが、発表希望者が極端に少ないときには、教員のほうでもプリントを作成して、毎週できるだけ新しい複数のニュース記事が読めるように配慮している。これまでに学生が発表で取り上げたニュース記事は、地球温暖化などの環境問題や台風情報などの気象に関するもの、科学や教育の話題、事故や事件、スポーツ記事など、内容的にも一応の多様性は保たれているように思われる。ただもともと時事問題に対する関心が高くなかったこととも大いに関係すると思われるが、理系の学生にとっては語彙的にもなじみの薄い用語

が多く使われる政治や経済関係の記事は、どうしても敬遠されてしまうようである。残りの授業期間における学生の発表の様子も見ながら、教員のほうでも適宜そうした話題も補い、語彙力の増強を図りたいと考えている。

授業では上記で述べてきたような学生による新聞記事の発表を前半に行い、授業の後半では教科書を使用している。教科書に載っている記事は、*The New York Times* や *International Herald Tribune* からのものもあり、全体的に学生が自ら選んでプリントにした記事よりは難易度が高く、読む分量も多い。このため、まず見出しと出だしの数パラグラフだけは、丁寧に意味を取って概要をきちんと確認するようにしている。残りの部分に関しては、先に練習問題に目を通し、読み取るべきポイントを把握してから必要な情報をすばやく読み取る、いわゆる検索読み (search reading) の練習を行っている⁹⁾。

後期に担当しているもうひとつの講読系の授業、英文講読Ⅱでは、さまざまな文体に触れて英文そのものを味わってもらいたいとの思いから、演説や小説、エッセイなどの名場面を集めた選集を教科書に選んだ⁹⁾。名場面集という教科書の性質上、授業ではどうしても、さまざまな作品の一部分しか読めないという形になってしまう。前期は発表する学生にテキストに関連した情報を何か調べてくるように任せてしまっていたが、後期は受講生が理系の学生であるのに対して、教科書の内容が特に「科学的」ではないことなども考慮して、教員の側で教科書の内容を補うような情報を積極的に与えるようにした。例えば Christopher Reeve の演説を読んだときには、彼の死亡記事を紹介した文章を、また 圧政下のカンボジアからの脱出を描いた Pin Yathay の *Stay Alive, My Son* からの抜粋を読んだときは、百科事典のクメール・ルージュの項目の記述もあわせて読み、背景知識の充実と活性化を図るよう努めている。

授業の進め方としては、前期の英文講読Ⅲとほぼ同様の発表形式を取っているが、毎回、違ったスタイルのテキストを読むことから、それぞれのテキストの文体の違いに注意を喚起するよ

う心がけている。文体の違いを少しでも体感してもらえよう、発表者には担当の範囲の中から任意にひとつパラグラフを選んで、意味を確認したあとで音読してもらおうことにした。人前で音読する機会を設けることで、英語の全体的な運用力の底上げにもつながると考えた¹⁰⁾。音読する際には①意味のまとまり(chunk)ごとにどう区切るか考えて読むこと、②強勢や抑揚をどうつけるか考えリズムを感じながら読むこと、③聴衆がいることを意識して①、②の点を踏まえて必ず事前に練習し、はっきりと読み上げることをあらかじめ注意点として挙げておいた。

授業の中で特に音読の練習に時間を割くことはせず、意味のまとまりごとに区切る作業や声に出して読む練習は、これまでに培った英語力から各自でできるはずと楽観的に考えていたが、必ずしもそうではないことが発表者の音読を聞いていて痛感させられた。もう少し丁寧に音読の指導をする必要性を感じている。

なお聴衆となった学生に対しては、前期の反省も踏まえてほぼ毎回、テキストの要約と内容に関する感想や意見など、自分なりのコメントを用紙に書いて提出してもらおうことにした。要約を書いたりコメントを付けたりすることで、各自がどの程度テキストを理解できたのかを明確に認識し、読み手と書き手の相互関係を意識しなおしてもらおうことができると考えたからである。「ほぼ毎回」というのは、要約とコメントの提出すべき回数を後期の授業回数より少なめの十回以上としたからである。どうしても気が乗らないときや、調子が出ないとき、テキストとの相性が悪いと感じるときにまで、無理に提出を迫ることを避け、ある程度学生の主体性を重んじたかったためである。要約は日本語、英語のどちらでもよいが、少なくとも二回は英語で提出することとした。日本語で要約文を書く場合は、テキストの情報を取捨選択して要点を絞り込んでいけるよう、字数に制限を設けた。提出された要約は、毎回評価をつけた上で返却している。英語で書かれた要約文に関しては、あまり細かく英文そのもののチェックはせず、内容面を重視するようにしているが、日本語で書かれた場合は、表現の仕方も含めてチェック

し、評価をつけている。返却する際には、読みの多様性をクラスの中で確認しあうためにも、何人かのコメントを取り上げて紹介するようにしている。何度か要約文をチェックするうちに、少しずつではあるが学生の文章をまとめる力が上がってきたような印象を受けている。

「読み」とは読み手と書き手が相互に関わっていく作業であるということを各学生が改めて認識し、読み手としてテキストに積極的に働きかける姿勢を構築していくことを主眼において各授業を行ってきた。このため、授業では大意を把握し、背景知識と関連付ける作業に多くの時間を割く結果となった。発表形式の授業が新鮮に映った学生もいたようであるが、文法や構文の解説をもっと増やしてほしいという声もあり、学生の要望の多様さに対応する難しさを改めて実感している。後期の授業ではそうした声も踏まえて、前期の授業よりもボトムアップの要素を多くしたつもりであるが、トップダウン方式とボトムアップ方式でどうバランスを取ったらよいのかをさらに検討していく必要がある。クラスサイズ等の問題もあるが、今は個人単位で行ってもらっている発表をペアやグループ単位に切り替えることや、聴衆となった学生への問題提起、発表した学生に対するフィードバックのあり方なども今後のさらなる検討課題としていきたい。

参考文献

- 1) 例えば、高梨庸夫、卯城祐司編著 『英語リーディング事典』(研究社, 2000) 14や津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ編 『英文読解のプロセスと指導』(大修館書店, 2002) 1などを参照。
- 2) William Grabe, and Fredricka L. Stoller. *Teaching and Researching Reading* (Harlow: Pearson Education, 2002) 11.
- 3) 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ 8.
- 4) 白畑知彦、若林茂則、須田孝司 『英語習得の「常識」「非常識」—第二言語習得研究からの検証』(大修館書店, 2004) 154.
- 5) Yoko Kanazawa, Masashi Hidaka, and

- John R. Brown, *Our World Now: Technology, Health and the Environment* (南雲堂, 2004).
- 6) 高梨、卯城257-258や Nancy Stanley, et al., *Think in English1* (Macmillan Language-house, 1998) 116-17などを参照。
- 7) Akira Uesugi, Noriko Ito, and Richard Powell, *The Half Edition of English through the News Media 2005* (朝日出版社, 2005).
- 8) 検索読みの定義は、津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ218-222による。
- 9) 英米文化学会英語教育研究部会編 *Enduring Voices: Memorable Writings from the Human Heart* (桐原書店, 1999).
- 10) 音読指導の重要性を説いたものとしては、土屋澄男『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』(研究社, 2004)を参照した。