

Reading クラスにおける ‘レベル別’ 授業の実践報告

—— 英文読解力向上を目指して ——

平野真理子・入江和子

1. はじめに

近年、「学生全入時代」に入り学生の学力低下が指摘されているが、入試方法の多様化により、本学入学者にも英語力に非常に大きな差が見受けられるようになってきた。中学校と高等学校で少なくとも6年間にわたり英語教育を受けてきた学生の中には、既に中学1年生の段階で英語嫌いになり基礎的な英語力が不足している者がいれば、英語が好き、あるいは得意で将来は英語を生かした職業に就きたいと希望する者まで、英語力の差は言うまでもなく、英語学習に対する意欲も意識もさまざまである。このような習熟レベルも学習意欲も異なる学生を同じクラスで受講させれば、効果的な授業運営は容易でなく、結果的に、培った英語力を向上させることができない学生や、授業内容が理解できず単位を取得できない学生が増えるのは必至で、英文講読によって本来得られるはずの読むことの楽しみや広い知識、異文化への多面的な理解の機会をなくしてしまいかねない。

このような問題点を解消するため、必修 Reading クラスにおいては、主体的な学びが身につくような動機付けを模索しながら、読解力の向上を目指して学生の英語力のレベルに合わせた効果的な指導法や、学生がテキストに向き合う環境作りを行ってきた。本稿では、2年にわたって実践した‘レベル別’授業の内容と方法、またその効果について報告したい。

2. Reading 授業の目標

Reading クラスの狙いは、英文を早く的確に理解して情報を得る、つまり文字という媒体を通して書き手が言わんとしていることや概要、要点を読み取る読解力を向上させることにある。学生の中には「読解」と聞いて単に英文を日本語に訳すことと解釈し、英和辞典から一番上の意味を引いた訳語を用いて意味の通じない日本語を創作する者がいる。また何とか一文は訳せても「木を見て森を見ず」のように全体の主題どころかパラグラフの内容さえ理解できない学生も多い。

読みの活動について、谷口賢一郎(1992: 18)はスキーマ理論を使って説明する。スキーマは、社会全般の知識に関連する内容スキーマ (content schema) とテキストの構成や言語的な知識に関連する形式スキーマ

(formal schema) に分けられる。「……読み取りとはテキストの与える手がかりによって読み手が自分の持つスキーマ(先行知識)を呼び起こし、そのスキーマに基づいてストーリーを再構築(reconstruction)することである。この再構築されたものがテキストの与える情報と合致すれば、読み手はそのテキストを理解できたことになる。このプロセスにおいて、理解のためには文化的背景知識である内容スキーマばかりでなく、パラグラフや文法、語法に関する形式スキーマも重要な役割を果たす……」

これは読解指導において広く応用、研究されている理論であるが、前述の学生たちにはテキストを理解する両方のスキーマが不足していたといえよう。授業ではこの理論を生かし、学生が内容スキーマと形式スキーマの両

方を引き出して予測・推測・修正・検証する積極的な読み、言い換えればトップダウン処理を促進する方向付けをして読解力を伸ばすことができるよう指導する。

3. ‘レベル別’ 授業方法

具体的には、Reading クラスを英語力により 3 つのレベルに分け、同一シリーズのレベル別テキストを使用し、各クラスのレベルに合わせた授業を行う。この‘レベル別’の相乗効果により学生は主体的に学習するようになるかを考察する。さらに世界各国の歴史や文化、科学など多彩な分野を取り上げたリーディング教材のトピックに対する関心を高め、読解力の向上に変化が現れるかを調べ、総合的に‘レベル別’授業の効果を検証する。

科目名は、1 年次が春学期 Reading I、秋学期 Reading II、2 年次が春学期 Reading III、秋学期 Reading IV である。週一回の 90 分授業で、EC 学科と TH 学科の学生は全員必修科目としてこの授業を履修しなければならない。

クラス編成については、1 年次春学期授業開講前の段階では、客観的な英語の基礎学力を測定するために本学が入学時に実施している口頭と筆記（聴解、読解、文法）によるプレイスメントテストの結果により、学生は a,

b, c の 3 クラスに分かれる。1 年次春・秋学期末と 2 年次の春学期末には、各学期末に行うレベルチェックテストの結果と期末成績の総合評価により、a, b, c のクラスメンバーの入れ替えをする。学生には、‘レベル別’授業の意図と、それぞれのクラスに適した読解ストラテジーで指導を受けることや、成績の結果によっては半期ごとにクラスを移動する可能性があることを各学期初めに繰り返し説明しておく。レベルチェックテストは、1 年次春学期末の場合、TOEIC 形式 100 問を 60 分、秋学期末には内容読解と文法問題（TOEIC 形式 Part5 に相当）計 30 問を 40 分、2 年次春学期末では Book 2、秋学期末では Book 3 からそれぞれ未習ユニット計 20 問を 30 分で回答するよう求めるものである。

被験者： 平成 23 年入学 EC, TH 学科

実施時期： 平成 23 年 4 月～平成 25 年 3 月

表 1. テキストのレベルと Head Words の関係

Level Intro	500 ～ 800
Level 1	800 ～ 1300
Level 2	1300 ～ 1900
Level 3	1900 ～ 2600
Level 4	2600 ～ 3000
Level 5	3000 ～ 3500

表 2. Reading クラスにおける使用テキストのレベル

	a クラス	b クラス	c クラス
Reading I・II	Level 2	Level 1	Level Intro
Reading III・IV	Level 4, Level 5	Level 3	Level 2

表 3. テキストの構成

1	Pre-Reading	2-1	Reading
1-1	Warm Up	3	Post-Reading
1-2	Before You Read	3-1	Reading Comprehension
2	While-Reading	3-2	Vocabulary Practice

テキストは、『ナショナルジオグラフィック』の写真が豊富なトピックベースのリーディング教材、*Reading Explore* (CENGAGE Learning) を使用する。このシリーズ採用の理由としては、多彩なトピックや写真の豊富さばかりでなく、テキストの長さや語彙の使用、文法の難易度が系統立てられていること、さらには本文の前後にスキーマを活用させるさまざまな問題が提供され、学生に能動的読みを指導するのに適していると考えられたからである。

テキストと語彙レベルの関係(表1)とクラスと使用テキストレベル(表2)は、1年 a クラス Book 2 (1300-1900)、b クラス Book 1 (800-1300)、c クラス Intro(500-800)、2年 a クラス Book 4 (2600-3000)、b クラス Book 3 (1900-2600)、c クラス Book 2(1300-1900)である。

授業の展開は、原則的に各ユニットのテキストの構成に従って、表3に示したように、Pre-Reading、While-Reading、Post-Readingの3段階に分けて行う。さらにPre-Readingにおいては、Discussion、Scanning、Predicting、Matching、Labeling、Skimmingなどの活動を通して、本文を読む前に内容を予測し、また本文読解に必要なキーワードを学習する。初期連想ができたところで本文を読み進め、Post-Readingでは、Multiple Choice、Completion、Definitions、Classification、

Summary などにより文法力、語彙力を含めて本文を理解しているかの読解力をみる。

また動機づけの一助としてトピックに興味を起こさせ、また背景知識を補うため、次の二点を各クラス共通に行った。まず、開講時初回の授業で、テキストの目次から学生に興味のあるタイトルを選択させ、クラススケジュールを作成する。次に、pre-reading task として、トピックに関して各自興味のある観点から調べるよう指示を与える。発表者は任意に指名されるため準備なしには授業に臨めないことになる。

4. 授業運営

a クラスでは、基本的な文法事項の理解に関して問題はなく、高等学校での学習を基盤とし、高度な英文を読み込むことが可能である。また、学生個々の学習態度は積極的で、出席率も高い。予習を前提として授業が実施されるため、クラス運行の状況は非常にスムーズである。学生からの質問としては、英文構造を理解する際の文法事項が多く、長文の中で関係代名詞の省略や分詞構文の使用などが組み合わさった比較的高度なレベルのものである場合が多い。また、英文そのものではなく英文構造を理解したうえで、解釈に関わる質問も多く、「書き手がここで、このエピソードを入れる効果をどのように評価すべきか」、「ここでこの代名詞を用いないと、

英文解釈をする際に主語を取り違える可能性がある」といった点が、クラス内で議論されることとなる。ゆえに、**a** クラスの目標としては、英文を通して自ら目的意識を持ち、批判的な目を持って英文を読むこと、があげられる。また学期末に、学習した中から好きなテーマを一つ選び、プレゼンテーションを行ったが、自ら選んだテーマという意識から自発的に資料を収集し関連する文献を調べるため、プレゼンテーションは質の高いものである。クラス運行上において、教員ではなく学生自らが他の学生の質問に答え、常に自分の意見を持つよう意識付けを行った。毎週、学習した内容を正確に把握しているかを確認するため、重要語句を空欄にしたテキストを読んで適語を当てはめる小テストを実施した。

b クラスでは、テキストをしっかりと予習し、自分の理解出来たカ所、出来なかったカ所を明らかにすることが目標とされる。精読する中で、自分の間違いに気づき、正しく読み取る作業を繰り返し行う。このクラスには高等学校までの英語の基礎学力が部分的に欠けている学生もいるため、全体として読解力にはばらつきがあるが、丁寧な解説と説明を加え文法的に解釈ができれば、背景知識と結びつけて全体的な読解は可能である。基本的に予習をしてくるという学習態度は身につけ、自分でノートをまとめて積極的に質問をする姿勢がみられるようになる。自発的に考え、問題意識を持つように促し、次学期に **a** クラスに上がれるよう指導を行う。小テストでは、本文中の重要単語を毎回 10 個出題し語彙の定着を図るが、自信をつけさせるために勉強すれば満点を取れるものである。

c クラスでは、まず予習の段階でつまづく学生が多い。未知語を辞書で引いて意味を調べても、文意に添う意味の選択ができない学生の割合が高いクラスである。動詞の活用などの文法事項が理解できないため、テキストの単語をそのまま辞書で探して「見つからない」と答える

ことになる。まずは、辞書の引き方を説明するところから始め、少しでも興味が湧くようにトピックに関する背景知識の導入に時間を取る。教師側からの一方通行の授業にならないよう、学生が調べた関連事項を発表させ、映像を見せ視覚的視点からトピックに関する知識を活性化させるなど、双方向の授業となるよう工夫をする。文レベルの理解に重点を置いて英文構造を説明し、パラグラフごとに内容を確認することがクラスの主たる作業となるが、次学期には **b** クラスに上がることを目標に指導を行う。小テストの形式は **b** クラスと同様である。

5. 学習効果の調査

習熟度を測るために学期末テストとは別に共通テストを半期ごとに実施し(表 4)、その結果によりクラス替えをした。表 6 は履修登録人数を示しているが、これには再履修者は含まれず、数字の変動は休学生によるものである。

レベルチェックテストの平均点の結果はこの表(表 5)で見ると限り全体的に下がる傾向にあり、残念ながら読解力の向上を表しているとは言い難い。これに関して考えられる要因は、2 年次で行った読解力測定時間が短すぎたこと、また記憶力のテストにならないようテキストから未習のパートを選んだが、学生個々の読解力を測定するには英文の量や語彙、内容の点でレベルがやや高度すぎたことが考えられる。しかし数字上には出なかったが、最も重要な点は、各クラスの学生がそれぞれに読解力を高めたという手応えを感じていたことである。

表 4. レベルチェックテストの内容・時間

実施時期	時間	TOEIC	読解
1 年次春学期末	60 分	TOEIC (100 問)	
1 年次秋学期末	40 分	TOEIC	読解, JACET 作成問題より
2 年次春学期末	30 分		Explorer 2 より 1part
2 年次秋学期末	30 分		Explorer 3 より 1part

表 5. レベルチェックテストの平均点 (平成 23 年度入学生)

クラス	2011 秋 (1 年次)	2012 春 (2 年次)	2012 秋 (2 年次)
a	59.1	52	42.5
b	43	34	30
c	40	28.5	26.7

表 6. 履修登録人数 (2012 秋学期のカッコ内は、アンケート調査時の出席人数)

	2011 春学期	2011 秋学期	2012 春学期	2012 秋学期
a	14	9	10	13 (11)
b	15	18	16	12 (9)
c	13	15	16	14 (13)

下記のアンケート調査は、‘レベル別’授業 2 年目の最終日に受講した学生の回答である。その結果は、この授業法に対する学生の反応が予想を超えて好評であったことを証明するものである。質問内容は、1. クラス、テキスト、授業法の三点における‘レベル別’効果、2. 各クラスのテキストの適切性、3. 英文読解を困難にする事柄、4. 各自の読解力、の 4 点についてである。各クラスとも語彙力や文法力の弱さを自覚しながらも、それぞれのクラスで背景知識の必要性が分かり英文読解に対する理解は深まったとい

える。a クラスには、一丸となって英語力を上げようとする雰囲気生まれ、テキストレベルが上がっても積極的にチャレンジすることで英文読解に対する自信ができたようである。b クラスと c クラスの学生も、同レベルの英語力を有した学生と一緒に学習環境で、形式スキーマと内容スキーマの不足を補う授業法により、英文量やトピックに因る影響はあるとしても、それぞれに読解力を伸ばしたことを認識していると解釈できる。

アンケート：

1. クラス分けの実施、クラス別テキストについてどう思いますか。

a class	良かった：それぞれのレベルに合っているから 良かった：難しく感じたけど楽しかった 良かった：始めはつらかったけど、とても力がついたと感じる。進み方が遅いことがあり残念だった。
b class	良かった：自分の実力に合ったクラスで、周りも同レベルなので焦ることなく取り組めた 良かった：同じレベルの人と勉強することで授業が分かりやすかった 良かった：自分のレベルに合ったクラスであるほうが勉強についていけるので良かった
c class	良かった：全体のペースを考えて授業が進められたのでとても良かった。 良かった：自分のレベルに合わせて学習できるので、無理なく取り組めた。

2. あなたのクラスで使用したテキストの語彙、英文の量、文法などは適切ですか。

a class	はい・・・10名 いいえ・・・1名（もっとレベルが高いほうがよい）
b class	はい・・・9名（全員）
c class	はい・・・11名　いいえ・・・2名（簡単すぎた、もっとレベルを上げるべき）

3. 英文を読むにあたり、障害になると感じたことは何ですか。

a class	長文になるとわからなくなる / 単語力がない / 注釈も英語
b class	文法や単語の意味 / 単語力がない
c class	単語の意味がわからない / 単語の意味が分からないので先に進めない 読んでみると、難しい英語にひっかかる

4. 2年間を通して読解力がついたと思うか、自己評価をしてください。

a class	・全体の流れを理解したり、筆者が言いたいことを掴んだりする力がついたような気がする。 知らなかった単語も覚えることができた。 ・文の読解力、スピードは確実についたと思う。 ・読解力はついたと思うが、長文を読んでいくうちに集中力が切れてしまう。辞書に頼りすぎてしまい、内容把握ができないことがある。
b class	・文の前後でわからない単語の意味を理解できるようになった。 ・わからない単語が出てきてもわかるようになったし、読むスピードが速くなった。 ・長文を読むことに慣れ、理解するスピードが速くなったような気がする。
c class	・文の構造が分かって少し読解力はついたと思う。 ・馴染みのあるトピックは読みやすかった。

6. まとめと今後の課題

この試みは、学生の英語力によるクラスのレベル分け、レベル別の教材、レベル別クラスに応じた指導法が、主体的な学習を促すことに結びつか、さらには英文読解力を向上させることに繋がるかを検証するものであった。アンケート調査の結果から‘レベル別’に対する各クラスの学生の満足度は非常に高いものであることが証明された。しかし一方で、レベル別のクラス運営によって、半期ごとに、よりレベルの高いクラスに上がることを望まない学生が出たことは今後の課題の一つであるといえる。本来、「英語力が伸び、上のレベルに上られることを学生自身が身を持って体験すれば、さらに学習意欲が湧き、自発的に学習するもの」と教師側は想定していたが、必ずしもそうではないケースがあることが判明した。少数ではあるが、それほど苦勞をせずに授業に出席して単位を取得したため、チャンスを得ても、上のクラスでチャレンジしようとする姿勢がなく、結果的に途中でドロップアウトしてしまった学生が存在した。勉強本来の苦しさ、楽しさを学生に体験してもらわねば、このクラス運営の目的は達成できないため、このための工夫が必要不可欠である。とはいえ、全体を通してみると、英語力の差の問題は大きい、教師の工夫のもとでそれぞれのレベルに適した指導法によって長い／まとまった英文を読むことに慣れ、導入問題やディスカッション、プレゼンテーションなどを通してトピックに関する興味を高め、読みを支える語彙力や文法力、背景知識を増やす読みの指導法が、個々の読解力に効果をもたらしたといえる。但し、読解力測定法に関しては、その内容や方法について検討すべき課題も残されている。結論的には、この‘レベル別’指導法が、学生に安心して気持ち良く学べる環境を作り出し、それが主体的に学ぶ動機付けとなり、Reading

クラスにおいてスキーマ理論を用いて学生に学習効果をもたらしたことは今後の読解指導に示唆を与える試みであったといえよう。

付記

本稿は、2013年3月14日の第19回大学教育研究フォーラムにおける口頭発表を大幅に加筆修正したものである。

参考文献

- 卯城祐司編著 2012『英語リーディングテストの考え方と作り方』 研究社
- 青木昭六編著 1995『英語科教育の理論と実践—英語科教育法—〈学習指導編〉』 現代教育社
- 青木昭六編著 1996『英語科教育の理論と実践—英語科教育法—〈理論編〉』 現代教育社
- 安藤昭一編 1991『英語教育現代キーワード事典』 増進堂
- 門田修平、野呂忠司(編著) 2001『英語のリーディングの認知メカニズム』 大修館
- 谷口賢一郎著 1992『英語のニューリーディング』 大修館
- 天満美智子 1989『英文読解のストラテジー』、大修館
- 村田一夫 2010『「ちょうどの学習」×「ちょうどの指導」』 牧歌舎
- Brown, H. D. 1980. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall. (阿部一・田中茂範訳、1983『英語教授法の基礎理論』 金星堂)
- Carter, R. and Nunan D. (eds.). 1995. *Introducing Reading*. London: Penguin Books
- Halliday, M. A. K. and Hassan R. 1985. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic*

- Perspective*. Oxford: Oxford University Press. (筧壽雄訳 1991『機能文法のすすめ』大修館)
- Richards, J. C. (ed.) 1997. *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language and Communication*. Oxford: Oxford University Press. (東後勝明・西出公之訳、1991『コミュニケーションのための言語教育』研究社)
- Widdowson, H. G. 2003. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Widdowson, H. G. 2004. *Text, Context, Pretext*. Oxford: Blackwell.