

# 高校英語におけるジャンル準拠リーディング指導 —「教科書テキスト」における読みのための発問課題調査—

今井理恵

## Abstract

This paper argues that comprehension questions and tasks in Japanese high school English textbooks could be better designed to promote the genre-based instruction in reading classes. From among the MEXT-approved Communication English I textbooks, the author randomly chose three and examined the questions and tasks of the before-, during-, and after-reading sections in all the units/lessons of these books. The examination was conducted in terms of the appropriateness of the genre each unit/lesson belongs to. There were three different genres identified: the story, the information, and the argument. It has been found that of all the 54 questions and tasks subjected to the analysis, only nine could be considered as appropriate, which accounts for less than 20%. It is concluded that the genre awareness in these textbooks is not readily recognizable and that this suggests much room for improvement with the current comprehension questions and tasks found in the school textbooks.

キーワード……ジャンル、ジャンル準拠リーディング、ジャンルに見合った発問課題

## 1 はじめに

ジャンル準拠教育 (genre-based pedagogy) は、オーストラリアをはじめ世界各国で、言語教育におけるまとまりのある文章 (テキスト) を基にした指導として行われている。それは、選択体系機能言語学 (Systemic Functional Linguistics = SFL) で社会の中で使われているテキストの機能 (言語の機能) を重視するという考え方を拠り所にして、オーストラリアの学校英語 (国語) 教育でまとまりのある文章を書く指導の研究に始まり、発展してきた (Cristie, 2002; Feez, 1998; Hyland, 2004; Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012 など)。

日本の学校英語教育に目を移してみると、やはり、まとまりのある文章の指導は重視されてきている。現行版の高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編 (文部科学省、2010)、新版の高等学校学習指導要領 (文部科学省、2019a) のそれぞれに、まとまりのある文章についての言及がある。前者では、「まとまりのある文章とは、一定以上の長さのある文章のことであり、例えば、複数の段落からなる文章などをいう。」(p. 16) と説明し、後者では、まとまりのある文章・内容など「まとまりのある・・・」と形容される文言が多数明記されている。

さらに、学習指導要が参照している CEFR (Common European Framework of Reference for

Languages, Council of Europe, 2001, 2018)には、指導者にジャンルの知識を意識した指導と評価を求める記載がある。すなわち、まとまりのある文章＝テキストの目的・機能・種類を意味するジャンル（目的別テキスト）とテキストタイプ（形式別テキスト）を学習者に明示して、ジャンルの知識（ジャンルとテキストタイプの知識）を活用するジャンル準拠指導は、CEFR が示す方針と変わらず、軌を一にしているのである。

## 2 研究の背景（先行研究）

日本では、その CEFR を参照しているはずの英語教育よりも、むしろ国語教育の方がジャンルの意識が高い。初等・中等教育の国語科では「目的や意図に応じて書くこと」を指導することで、論理的に思考し表現する力を養うことが重要視されてきた（平成 21 年版高等学校学習指導要領第 1 節国語、文部科学省、2009）。これを受けて、国語の検定教科書では、書くことの指導で目的（ジャンル）を明確に示し、目的達成の手段としての書き方（テキストタイプ）が明記された。

英語教育においては、大学入試ライティング課題におけるジャンル研究と中高英語教育におけるジャンル準拠ライティング指導（Genre-Based Writing Instruction, GBWI）の実践が、限定的ではあるがみられる（今井・峯島・松沢、2019a）。

さらに、これらの書面テキストにおけるジャンル研究を背景として、今井他（2019a）では、表出技能の指導にジャンルの意識がみられるかを探るため、高校英語の現行の検定教科書掲載の言語活動（口頭テキスト・書面テキスト産出活動）と新旧の高等学校学習指導要領（平成 21 年版、平成 30 年版）等を調査した。その結果、ジャンルの知識が十分に示されていないことを指摘し、目的別テキストを「ジャンル」、形式別テキストを「テキストタイプ」と区別した上で、両方を明示的に指導することの必要性を述べた。また、今井・峯島・松沢（2019b）では、表出技能に加えて受容技能を調査研究の対象とし、読み指導におけるジャンル準拠指導の可能性を探るべく、検定教科書「コミュニケーション英語 I」の教科書テキストとリード文にジャンルの意識がみられるかを調査した。その結果、教科書掲載の 3 ジャンルファミリー（物語テキスト群、説明テキスト群、意見テキスト群）の間に均衡はなく、教科書テキストは説明テキスト群の叙事的説明ジャンルの掲載に偏っていること（後掲図 1）、リード文にはジャンルの知識が十分に示されていないことが判明した。これにより、現行の検定教科書の教科書テキストにはジャンルの意識が見られず、したがって、教科書テキストを用いて、生徒にテキスト全体を意識した読みの目的と読み方の指導つまりジャンルを意識した指導は困難であろうことが示唆された。

## 3 問題の所在と研究の目的

### 3.1 問題の所在

上述の通り、現行の検定教科書の教科書テキストでは生徒が学習するジャンルの幅が狭められており、テキストタイプが不明なため、結果として、教科書テキストだけでは高校英語の授業で生徒を様々なジャンルに習熟させ、読みの目的を自覚し目的や状況に応じて読み方を変えて（選択して）読み進める読み手（independent reader）に育てるのは困難であると言わざるを得ない。しかし、通常、教科書を用いた読みの指導では、教科書テキストの周辺に付く読みのための発問や課題（以下、発問課題と称する）を用いて授業を進行する。すなわち、発問課題は教科書テキストと学習者を橋渡しして、学習者のテキスト理解の支援、教師による学習者の理解度モニターとして機能する。また、これらの発問課題は、教科書テキストの前・中・後に設定されることが多い。さらに、発問意図は様々だが、主に、読みの前には読みに備えられるように、読みの進行中には理解補助となるように、読み終わった後には学習者が様々な目的でテキスト（およびテキストの情報）を再考するように導く問いがある（Grabe & Stoller, 2014, p.191）。

また、新版学習指導要領解説外国語編英語編（文部科学省、2019b）においても、書かれている文章や読むための教材を、「読む前、読んでいる間、読んだ後に前述のような支援を適宜行いながら、適切な活動を展開するようにする。」とあり、「前述のような支援」については、「文章の内容と関連のある絵や写真を使って、これから読む内容を想像させ」ることや、「生徒の身近な話題と関連付けて説明したりする」ことであるとの解説がある（p.45）。

一方、ジャンルの知識を活用するジャンル準拠リーディング指導(Genre-Based Reading Instruction, GBWI)では、テキストの現実的な社会的側面の重視すなわちテキストの現実場面での意味のあるやり取りに重点を置く SFL の考え方で（佐々木、2006、p. 137）、学習者がテキストを読む際にそのテキストが何の目的で書かれているのか、どのような形式で書かれているか、テキストの内容は何か、テキストはどのような状況（文脈）で用いられるか、テキストの書き手と読み手は誰かを、読みの前・中・後の発問課題として設定する。すると、これが学習者のテキスト理解の支援と深化を促す（Alderson, 2000; Hyland, 2004; Zhang, 2018; 松沢, 2019 など）。なぜなら、ジャンルの知識が学習者の先行知識（prior knowledge; または背景知識, background knowledge）となり、学習者のスキーマ（schema）を活性化することで読みを助けるからである。

さらに、CEFR の 2001 年版では、ジャンルに基づく指導が学習者の内容スキーマ（content schema）と形式スキーマ（formal schema）の両方を活性化し、実生活における特定の場面・状況に適した言語使用、談話編成（特定ジャンルの選択）を促すと明記されている。以上から、ジャンルの知識を指導することは学習者のスキーマを活性化することになる。

ジャンル（目的別テキスト）とテキストタイプ（形式別テキスト）のジャンルの知識を明示的に指導するジャンル準拠教育の最も重要な特徴として、学習の目標とするテキストがどのように構成され、なぜそのように書かれているかを、教師が生徒に明確に指導できる点が挙げられるが（Hyland, 2004, p. 11）、はたして、検定教科書の教科書テキストの読みのための発問課題は、それぞれの読みの段階で、教科書テキストのジャンルやテキストタイプに見合った問いが

設定され、学習者がジャンルの知識を用いて読むことで、学習者のテキスト理解を支援し深化させ得る問いとなっているであろうか。

### 3.2 研究の目的

高校英語におけるジャンル準拠リーディング指導の可能性を求めて、ジャンルを意識した読むことの指導がなされ得るかを検証するため、以下2点を本研究の目的とする。

- (1) 現行の検定教科書「コミュニケーション英語Ⅰ」に掲載されている「本課テキスト」（第4章後述）を用いた読み指導の前・中・後に設定される読みのための発問課題が、何を問うものとなっているかを調査する。
- (2) 現行の検定教科書「コミュニケーション英語Ⅰ」に掲載されている「本課テキスト」を用いた読み指導の前・中・後に設定される読みの発問課題が、本課テキストのジャンル（目的別テキスト）やテキストタイプ（形式別テキスト）に見合う問いとなっているかを調査する。

前章で概観したように、同様の目的で、日本の高校英語検定教科書テキストの読みのための発問課題を調査・分析した研究は未だない。

## 4 研究の方法

調査対象は、現行版学習指導要領に基づいて編集された検定教科書「コミュニケーション英語Ⅰ」全32冊（種類）である。当該科目を調査対象としたのは、教科書に読みの指導のために用いるまとまりのあるテキストが掲載されること、また高校英語教育において最も広範な学習者が履修する科目であることを考慮したからである。なお、調査対象とした教科書はいずれも全国の高校で現在使用されているため、各教科書を使用する生徒の学習に支障をきたさないよう、本研究では教科書名は伏せ、AからEE（全32冊）の仮称を付けて用いる。

教科書内の調査分析の対象は、Lesson ○の名称で教科書本文と呼ばれる「本課テキスト」の前・中・後に設定される読みのための発問課題とする。Further Readingなどの名称で本課とは別に設定される「付録テキスト」には、読みのための発問課題が付かないことが多いため、「付録テキスト」を調査分析の対象から除外した。調査分析対象の詳細は次の通りである。3ジャンルファミリーにおいて最も掲載の多いジャンルを取り上げる（図1）。

意見テキスト群では「論説」ジャンルが最多である（図1）。「論説」ジャンルのテキストでは特定の一観点からの意見（主張）が述べられる（Rose & Martine, 2012, p. 130 など）。教科書テキストに掲載される「論説」ジャンルは14編あり、そのうち本課テキストに掲載された7編から任意に抽出した1編（図2に要旨を示す）に付く前・中・後の読みのための発問課題を調査する。

物語テキスト群では「物語」ジャンルが最多である（図1）。「物語」ジャンルのテキストで

は、登場人物が解決すべき危機や問題を含む実際のまたは架空の出来事が提示される (Rose & Martine, 2012 など)。教科書テキストに掲載される「物語」ジャンルは 41 編あり、そのうち本課テキストに掲載された 4 編から任意に抽出した 1 編 (図 3 に要旨を示す) に付く前・中・後の読みのための発問課題を調査する。

説明テキスト群では「叙述的説明」ジャンルが最多である (図 1)。「叙述的説明」ジャンルのテキストでは対象をあるカテゴリーに分類・定義し、特徴を羅列して説明する (Derewianca & Jones, 2016, p. 162)。教科書テキストに掲載される「叙述的説明」ジャンルは 204 編あり本課テキストに掲載されたのは 167 編である。「叙述的説明」ジャンルは高校教科書の教科書テキストにおいて最多掲載で教科書総テキスト数の 73% を占めているジャンルである (図 1)。そこで、より具体的に分析するため、「叙述的説明」ジャンルにおいては、本課掲載の 167 編のうち、さらにテキストタイプの自明なテキストを特定すると、31 編であった (今井他, 2019b)。31 編から任意に抽出した 1 編 (図 4 に要旨を示す) に付く前・中・後の読みのための発問課題を調査する。

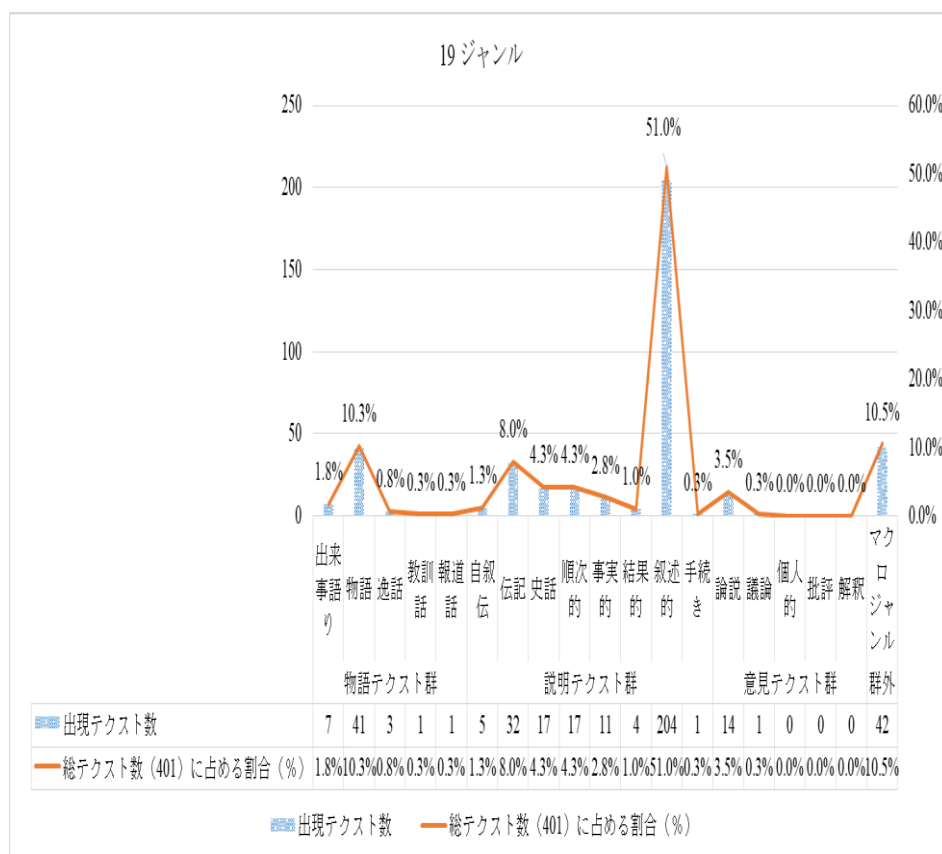


図 1 「19 ジャンル」の分布 (今井・峯島・松沢、2019b)

調査の方法は、次の通りである。

- 1) 上記調査分析の対象テキスト（3編）に付く読みのための発問課題を、対象テキストごとに、読む前（pre-reading）の発問課題、読んでいる最中（during reading）の発問課題、読み終えた後（post-reading）の発問課題に分ける。【調査1 発問課題の実際】
- 2) それぞれの発問課題の実際を記述し、その回答方法と発問意図を判定する。その際、Grabe & Stoller (2014) による枠組み Objectives at each stage of the pre-, during, and post-reading framework (Figure 3, p. 192)を用いた。【調査1 発問課題の実際】
- 3) 書き出した発問課題を、各ジャンルの目的（内容）とステージ（stages in genres）に照らした場合に、当該テキストの発問課題が当該テキストのジャンルとテキストタイプに見合った問うべき問いになっているかを検討する。具体的には、発問課題にジャンルのステージで述べられていることへの問いがある場合にジャンルへの適合ありと判定した（表2、3、4に「○」と記す）。【調査2 ジャンルへの適合】

その際、Rose & Martin (2012) による枠組み Map of genres in school (Figure 6.13, p. 312) や Genre and Stages (Table 3.5, p. 130) を用いた。ステージ（stages）とは各ジャンルのテキストに特有の展開（構成）のことである。ステージを指導する有用性について、先述したジャンルの意識の高い国語科の学習指導要領解説国語編（文部科学省、2019c）に次の記載がある。

例えば、学術論文には、要旨、目的、方法、結果、考察、結論のような典型的な構成や展開の型があり、それに従って書かれている。また、法令や契約書なども、定められた構成に従って書く文章である。そのように書くことで、その文章は求められる内容を必要十分に備えるものとなる。また、読み手が必要な情報を効率的に探し出すことも可能となる。よって、それらの典型的な構成について理解を深めることは、論理的な文章を的確に書いたり読んだりするために重要である（p.151、下線は筆者による）

本研究で調査分析対象としたジャンルのテキストの展開を表1に示す（後掲表1）。

論説テキストは、命題（Thesis）、論拠（Arguments）、繰返し（Reiteration）と展開する。命題ステージでは、話題（topic）と視点（point of view）を提示している。論拠ステージでは、提示された主題（議論）を裏付ける証拠を提供する。繰返しステージは、命題をより強くより直接的に再提示する。

物語テキストは、導入（Orientation）、問題紛糾（Complication）、解決（Resolution）と展開する。導入ステージでは、登場人物（character）の紹介があり、場（location, setting）が設定される。紛糾ステージでは、登場人物が解決しなければならない問題（厄介事）が提示される。解決ステージでは、事がいかにして解決したかを示す。しかし、これは、物語テキストの定型で、解

決 (Resolution) の前後に、評価 (Evaluation)と終結(Coda)が付く場合もある (Derewianka & Jones, 2016 など)。評価ステージでは、登場人物の出来事に対する気持ちや考えが示され、終結ステージでは物語についてのまとめのコメントが付けられる。

叙事的説明テキストは、概説 (General statement)、特徴説明 (Feature Description) と展開する。概説ステージでは、話題を提示して、それに関する一般的な情報を提供する。特に、これから説明する事柄の特定カテゴリーにおける種別を述べるなどして定義する。特徴説明ステージでは、前ステージで提示した事柄 (話題) の特徴 (機能、特性、活動、行動など) を列挙する。

表1 ジャンルの構造

ジャンル (micro genre)	目的 (内容) (purpose)	ステージ(stages in genres)		
		始め(introduction)	なか(body)	終わり (conclusion)
論説 (Expositions)	視点の主張 (Arguing for point of view)	命題(Thesis)	論拠(Arguments)	繰返し(Reiteration)
物語 (Narratives)	問題紛糾の解 決 (Resolving a complication)	導入 (Orientation )	問題紛糾 (Complication)	評価(Evaluation) 解決(Resolution) 終結(Coda)
叙事的説明 (Descriptive / Information reports)	特定事項の説 明 (Describing specific things)	概説・分類 (General Statement / Classification)	特徴説明 (Feature Description)	

\* 上記は Introductory and concluding stages in genres (Rose & Martin, 2012, p. 272)、 Basic genres in the primary school (Rose & Martin, 2012, p. 311) を改変、著者作成による。

## 5 研究の結果と考察

### 5.1 意見テキスト群「論説 (Expositions)」ジャンルのテキスト

論説ジャンルのテキスト (以下、論説テキストと称する) の分析結果を示す。

タイトル: High School Life at Home and Abroad

日本と海外の学校生活の違いについて、3人の交換留学生フランス出身のミッシェル、中国出身のリーオーストラリア出身のルークが考えを述べる。ミッシェルは制服について、制服には利点と欠点の両方があると述べる。リーは中国の学校は勉強する場所で、日本の学校と異なり学校行事や部活動がほとんどないと述べ、どちらが良いか決めかねている。ルークは、学校での清掃について述べ、清掃時間の代わりにもっと自分のために時間を使いたいと述べている。

図2 教科書C掲載の論説テキスト要旨 (著者作成による)

表 2 教科書 C 掲載の論説テキスト発問課題（著者作成による）

		【調査 1】			【調査 2】
読みの 進行	発問課題				ジャンル への適合
	実際の内容		回答方法	意図	
Pre- reading	1	Get into pairs and talk about pictures. A: Look at Picture B. Where are they? B: I think they are in a (library / class room / cafeteria). A: They don't have uniforms. Did you have a uniform in your junior high school? B: (Yes, I did. / No, I didn't. )	空所補充 (選択式)	期待・興味 を喚起する	×
During reading	1	that は何を指しますか。	代名詞等 回答	意味構築 の補助と 理解度の 観察	×
	2	Themselves は何を指しますか。 Answer true or false.			〃
	3	1) Students wear their favorite school uniforms in France.	内容正誤 回答	意味構築 の補助と 理解度の 観察	×
	4	2) Michelle wears a school uniform in Japan.			×
	5	3) In France, Michelle does not have to choose her clothes every morning. Fill in the blanks.			×
	6	1) In France, students' own ( ) are very important.	空所補充 (記述式)	要約によ る読みの 補助、語彙 表現の確 認	×
	7	2) In France, students express themselves through their ( ).			×
	8	3) Michelle says, "When I am in uniform, I am really a ( ) of my school.			×
	9	they はだれを指しますか。	代名詞等 回答	意味構築 の補助と 理解度の 観察	×
	10	we はだれを指しますか。			×
	11	this は何を指しますか。 Answer true or false.	〃	〃	×
	12	1) In China, there are many school events	内容正誤 回答	意味構築 の補助と 理解度の 観察	×
	13	like in Japan.			
	14	2) Lee's school starts early in the morning.			
	14	3) Lee loves Japanese schools, but does not like Chinese schools. Which person goes to a Japanese high school?	英問英答 (選択式)	意味構築 の補助と 理解度の 観察	×
	15	a. There are four extra lessons after school.			
16	b. We have many events at school.			×	



	17	c. I sometimes have a class on Sunday.		観察	×
	18	Their (1.2)はだれを指しますか。	代名詞等	意味構築	×
	19	Their (1.4)はだれを指しますか。	回答	の補助と	×
	20	Thatは何を指しますか。	〃	理解度の	×
			〃	観察	
		Answer true or false.			
	21	1) In Australia, professional cleaners clean classrooms.	内容正誤	意味構築	
	22	2) Luke's classroom does not get dirty in one day.	回答	の補助と	×
	23	3) Luke needs more time for cleaning at school.		理解度の	
				観察	×
	24	How does Luke feel about his school in Japan? Choose the right answer.	空所補充	意味構築	
		1) Our classrooms becomes (clean / dirty) very quickly.	(選択式)	の補助と	×
		2) I (should / should not) drop rubbish any more.		理解度の	×
		3) I sometimes want (more / less) time for myself.		観察	×
Post-reading	1	Fill in the blanks. 省略：3×2の表にテキストから必要情報(語彙や表現を中心に)を抜き書き(空所補充)する。	空所補充 (記述式)	内容理解 の確立	×
	2	Express yourself 外国の学校の習慣やルールを調べて、自分の学校との違いを英語で説明してみよう。	要約の完成 書面記述 または口頭	語彙表現 の確認 自己表現	×

教科書Cの本課テキストのジャンルは「論説」で、テキストタイプは不明である。当該テキストについて、読みの進行ごとに調査分析の結果について考察する。

Pre-reading には、発問課題は1題であった。テキストの話題は日本と海外の学校生活における3つの事象すなわち制服、学校行事等、清掃活動であるため、教室、図書館、カフェテリアの写真に掲載し、写真に対応する語彙を括弧内(library/class room/cafeteria)より選択する問いとuniformという語彙を提示する内容になっている。この発問課題の意図は、当該テキストで扱う語彙の提示と話題について期待を持たせ興味を喚起するためであると考えられる。内容スキーマの活性化を意図したとも言えるが、当該テキストの読解に必要な情報が提示されているとは言い難い。したがって、この発問課題は、「期待・興味の喚起」の問いに留まる。

During reading では読みのための発問課題が24題である。内訳は、代名詞等が何を指すかの

問いが 8 題、内容に関する問いは正誤問題が 9 題、空所補充 6 題、英問英答 3 題であった。出題の意図は「意味構築の補助と理解度の観察」が 21 題で、「要約による読みの補助」が 3 題であった。代名詞等の問いは、従来の読み指導でよくみられる設問で、読みの進行中に学習者の意味構築がよりスムーズになるよう、テキスト内の代名詞等をつぶさに追って問う。これは学習者の理解度をモニターし続けるためである。また、内容正誤問題、英問英答問題では、テキスト内の情報について順次羅列的に正誤の判定を求めている。これも、読みの進行に合わせて学習者の理解度をモニターする意図であろう。空所補充問題は、テキスト内から適切な語彙を抜き書きすることを求めているが完成した英文はテキストの要約問題、あるいは、語彙の確認問題であるともいえる。しかし、ジャンルに準拠した読み指導では、読みの進行中であっても、代名詞や語彙、羅列情報を一つ一つ潰しながら近視眼的に読むのではなく、まとまりのあるテキストを学習者が意識できるように問いたい。そのためには論説テキストの構造では、どこに書き手の主張があり、どこにその根拠が書かれているか、テキストの構造を問う設問、あるいは、テキストの情報を主張と根拠に区別できるかを問いたい。なぜなら、テキスト内のどこに（ステージ）どの情報が書かれているのかを知ることが学習者の読みを促すからである（Alderson, 2000）。

当該テキストに命題ステージで提示される話題（topic）と視点（point of view）についての問いはない。ジャンルのステージに見合った問いとしては、誰がどのような立場や視点で、何について述べようとしているかを問うのがよい。そこで、当該テキストでは「ミッシェルが留学生の視点から、制服について述べている」ことを捉えさせる発問課題が望ましい。また主題の論拠についての問いもない。そこで、「ミッシェルは制服についてどのような考えをもっているか。その根拠は何か。」と問う、または、テキスト内の主張と根拠を区別することを求める発問課題が適している。

さらに、論説テキストでは命題の再提示（再主張）についての設問も必要である。当該テキストでは、ルークの考えを問う発問として、How does Luke feel about his school in Japan? が設定されているが、設問 22、23、24 ではテキストの情報を羅列して回答を求めている。しかし、この問いをテキスト情報の羅列から回答を選択させるのではなく、ルークの考えがより強く直接的に述べられている英文（再主張）はどれかと問うと、論説テキストの繰返しステージに適切な発問課題になるであろう。

しかし総じて、当該テキストの発問課題は、学習者に書き手の考え（主張）とその根拠を意識させる問いとはなっておらず、また、書き手の主張と根拠の区別なく当該テキストの内容全般の正誤回答、あるいはテキスト内の語彙確認を求める発問課題となっていたため、論説ジャンルのテキストに見合った発問課題ではない。

Post-reading では、要約課題が 1 題、自己表現課題が 1 題である。要約課題では、制服・行事・清掃のトピックで日本と諸外国を比較する表を空所補充で完成させる。いわゆる、グラフィック

クオガナイザーによるこの種の発問課題は他の教科書でも散見される、情報の視覚化による整理である。しかし、どんなテキストも表や図にまとめればテキストの理解が深まる、あるいは理解を確かめられるというものではなく、ジャンルに適したまとめ方が必要である。論説テキストの内容を整理する出題であれば、ミッシェル、リー、ルークの三人の書き手の主張（考え）とその根拠を整理する表が考えられるが、当該テキストでは、縦軸に **Uniform, Event, Cleaning**, 横軸に **Japan, Other countries** でテキストの情報を空所補充する課題であった。

だが、先述の通り、ジャンル準拠教育ではテキストの現実的、社会的機能すなわちテキストの目的やテキストを介した意味のやりとりが重視される（第1章、第3章）。その為、論説テキストを読んだ後に「要約」することは、テキストの目的や意味のやりとりが不明で、通常行う活動であるとは言い難い。例えば、ふだん新聞記事などで論説テキストを読む際には、誰（発し手）がどのような立場で、何を根拠として、何を主張しているかに着目し、まずテキストから読み取るべきことを的確にとらえる（正しく理解する）。読後は、その主張について読者（受け手）が自分の立場や視点から賛否や可否を判断するのではないだろうか。したがって、論説テキストでは、誰がどのような立場や視点から、どのような考えとその根拠を、誰に向けて述べているかを歪曲せず的確に捉えることが大事であり、これを意識できる問いがテキスト理解のために必要である。

また **Post-reading** のもう一つの発問課題は「自己表現」の問いとなっていた。当該テキストとは別の話題で、「・・・英語で説明してみよう。」という問いである。これはテキストの現実世界の社会的機能、意味のやりとりを意図したものではなく、英語の語彙熟語、特定場面の言い回しの訓練になってしまっている。これではいくら教科書がコミュニケーションを指向したテキストを取り上げたとしても、依然として教師や生徒はぶつ切りの短文や語彙・熟語にしか意識が向かず、やりとりのための意味のあるテキストという意識を欠き、別のモデル文（別の語彙・熟語による同ジャンルのテキスト）に応用できない（佐々木、2006）。論説テキストを読んで、書き手の考えを知った（正しく理解した）ならば、では、あなたはあなたの立場でどう考えるか、その根拠は何かと問うべきではないだろうか。

## 5.2 物語テキスト群「物語 (Narratives)」ジャンルのテキスト

物語ジャンルのテキスト（以下、物語テキストと称する）の分析結果を示す。

タイトル：Blue Skies

アメリカのアリゾナ州フェニックスに住む「私」が 40 年前少年の頃に起きた出来事をラジオ番組に投稿した実話である。「私」は 1956 年のある日、姉の飼っていたインコの Perky を裏庭に連れて行き空を見せてあげようとしたところ、Perky が青空に飛んで行ってしまう。このこ

とを姉に話し許しを求めると「心配しないで。Perky はきっと新しい家族を見付けているから。」と許してくれた。私は惨めな気持ちになり動揺した。大人になり、そんなことも忘れていたある日、家族ぐるみでよく一緒に過ごす Kissel 一家とペットの話をしていたところ、Kissell 家の父親 Barry が青いインコ Sweetie Pie の話をした。8 歳のある日空から青いインコが舞い降りたのだという。これを聞いて、「私」は時、場所、色が一致して、「Sweetie Pie は Perky だ！」と気づき、後日姉に伝えた。「姉さんの言った通りで Perky は新しい家庭を見つけていたよ！」

図 3 教科書 EE 掲載の物語テキスト要旨（著者作成による）

表 3 教科書 EE 掲載の物語テキスト発問課題（著者作成による）

		【調査 1】			【調査 2】	
読みの 進行	発問課題				ジャンル への適合	
	実際の内容		回答方法	意図		
Pre-reading	0	無	無	無	無	
During reading		Answer it!	英問英答 (記述式)	意味構築 の補助と 理解度の 観察		
	1	1) What was Perky?			○	
	2	2) What did the writer want to show Perky?			×	
		3	3) What happened when the writer took Perky into the backyard?		○	
			Answer it!	英問英答 (記述式)	意味構築 の補助と 理解度の 観察	
	4	4) What did the writer ask Kathy to do?	×			
	5	5) Who said, “Perky will find a new home and a new family?”	×			
		6	6) Did the writer think much about the sad day when he grew up?		×	
			Answer it!	英問英答 (記述式)	意味構築 の補助と 理解度の 観察	
	7	7) Who did the writer’s family spend a lot of time with?	×			
	8	8) What were the two families telling stories about?	×			
		9	9) What did Barry talk about?		×	
		Answer it!	英問英答 (記述式)	意味構築 の補助と 理解度の 観察		
10	10) What floated down and landed on Barry’s finger?	×				
11	11) Why did the writer Sweetie Pie was Perky?	×				
	12	12) What did the writer say to his sister on the telephone?		×		

Post-reading	1	<p>a ~ i の文を、本文の話の流れに合うように並べましょう。</p> <p>a. Kathy, my sister, got a blue parakeet, Perky.</p> <p>b. My family became close to the Kissell family and spent a lot of time with them.</p> <p>c. I though Sweetie Pie was Perky because the dates, places, and colors matched.</p> <p>d. Kathy said, “Don’t worry. Perky will find a new home and a new family.”</p> <p>e. Perky flew away when I took him into the backyard.</p> <p>f. I got married and have children.</p> <p>g. Barry, the father of Kissell children, talked about how he got his parakeet, Sweetie Pie.</p> <p>h. I walked around the house with Perky on my finger.</p> <p>i. I telephoned my sister and said to her, “You were right! Perky found a new home!”</p>	内容整序 (選択式)	内容理解 の確立	○
--------------	---	--	---------------	-------------	---

上記、教科書 EE の本課テキストのジャンルは「物語」で、テキストタイプはラジオ投稿の実話である。当該テキストについて、読みの進行ごとに調査分析の結果について考察する。

Pre-reading には、読みのための発問課題はなかった。ただし、本課テキストには次のようなリード文が付いている。「少年時代の思い出と、40 年後にわかった意外な事実。アメリカのラジオ番組に投稿された実話を読んでみましょう。」これを読めば、これから読むテキストのジャンルは物語で、テキストタイプはラジオ投稿の実話であることがわかる。だが、新学習指導要領解説の「英語コミュニケーション I (3) ①言語活動に関する事項のウ読むこと」では、「生徒がこれから読む内容に興味・関心を抱くことができるように、生徒の既存の知識や体験などを読む内容と関連付けさせる」言語活動すなわち発問課題を求めている(文部科学省、2019b)。そこで、当該テキストの Pre-reading でもリード文だけで終わらせず、生徒の読みを助ける発問課題が必要であろう。ジャンルの知識を与える想定される発問課題としては、読みの目的を確認する問い、テキストの構成を探索する問いがある。

During reading は、内容英問英答(記述式)が 12 題あった。当該テキストは本課テキストを 4 セクションに分けた掲載のため、各セクションに 3 題ずつ同形式の設定問がある。出題の意図はすべて、「意味構築の補助と理解度の観察」であろう。これらの物語テキストのステージ展開

に合わせて問いが設定されると学習者に物語テキストの構成を意識させることができる。学習者は今現在読んでいる物語テキストがどのように展開しているか、次のステージではどのようなことが語られうるかの予測が立ち、内容を読み取る助けとなる。当該テキストの **During reading** の発問課題 12 題のうち、物語テキストのステージに見合った問いは次の 2 題であった

- 1) 回答例：Perky is my sister Kathy's new parakeet.（導入ステージ、登場（人）物の紹介）
- 3) 回答例：Perky flew away.（紛糾ステージ、事件の勃発）

他の 10 題は物語テキストのステージにかかわらず、学習者のテキストの意味構築を補助する内容に関する問いである。当該テキストの展開は物語テキストの典型的なステージ展開に評価・終結の加わった「導入・紛糾・評価・解決・終結」の展開である。当該テキストの評価ステージでは、主人公の「私」が姉に事の勃発を打ち明けて許しを得た際に、それでも逃げた Perky はもう生きられないのではないかと「みじめな気持ちになり動揺した」と出来事に対する気持ちや考えが表されている。これを問う設問があれば、学習者は物語テキストの評価ステージの内容をよく読み取ることができる。また、11) では「なぜ『私』は Sweetie Pie が Perky だと思ったのか」という問いとなっているが、解決ステージの問いとしては、「この事件（Perky が逃げていなくなってしまったこと）は解決したかどうか」と問うのがよいのではないだろうか。さらに、12) では「電話で『私』は姉に何と言ったか」という問いだが、これに回答するのに、テキストから該当箇所（You are right! Perky found a new home!）を適切に抜き出すことができたとしても、その意味するところが理解できているかどうかはこの設問では確かめることができない。そこで物語テキストの終結ステージでは解決や物語全般に対する登場人物や作者のコメントが付くことを学習者に意識させ、結末は何か、落ちは何かと問うことで、終結ステージで語られるべき内容を捉えさせたい。なぜなら、テキスト全体の目的すなわちジャンルの目的を果たすのにステージの理解が役立つからである（Derewianca & Jones, 2016）。学習者が終結ステージの内容を的確に読み取るための問いならば、物語テキストに適した問いと言える。当該テキストは物語ジャンルであり、ジャンルの目的は「楽しむ（楽しませる）ため」であった。物語の落ちや結末を的確に捉えられなければ目的は達成されない。

Post-reading は内容整序問題が 1 題であった。物語の順序に英文を正しく並べかえることで問うことができるのは、当該テキストの内容を、順を追って再生できるかを確かめること、つまり理解の確立が意図であろう。しかし、やはり、物語テキストのステージ展開がテキストの理解をいかに助けるかを確認する問いが、ジャンルに見合った発問課題と言えよう。そこで、単純に英文を出来事順に並べさせるだけではなく、a~i の英文が物語テキストのどのステージでの出来事かを問うような設問も可能であろう。また、物語ジャンルの読む目的に応じた発問課題がない。パラパラの英文をパズルのように出来事順に並べ替える活動は、物語を読んだ後に行う通常の活動とは到底言えない。物語ジャンルの目的は「楽しむ（ませる）ため」であるから、読後は感想を書くあるいは感想を述べ合う課題により、読後を味わう課題も考えられる

だろう。また、読んだ物語テキストを「脚本や絵本などの他の形式の作品に書き換える活動」が新学習指導要領で扱う文学国語の読むことの言語活動例として紹介されている(文部科学省、2019c)。これに倣い英語科でも、自分が読み取った人物、情景、心情などをステージの知識を活用し絵本などに再度描き出すことは、ジャンルの理解をより深めることに繋がる。

### 5.3 説明テキスト群「叙述的説明 (Description / Information reports) 」テキスト

叙述的説明ジャンルのテキスト(以下、叙述的説明テキストと称する)の分析結果を示す。

タイトル : Eco-tour on Yakushima
ガイドのスズキケンタが屋久島エコツアーの参加者に向けて、ツアー事前案内を行っている。まず、ツアーがエコツアーであることを述べている。次に、エコツアーのことを参加者に理解してもらうために、次に、エコツアーの特徴3点の説明(案内)をしている。特徴1. 屋久島の地形 特徴2. 屋久島の気候 特徴3. 訪問場所(白谷雲水峡、ウィルソン株、縄文杉)

図4 教科書M掲載の叙述的説明テキスト要旨(著者作成による)

表4 教科書M掲載の叙述的説明テキスト発問課題(著者作成による)

		【調査1】			【調査2】	
読みの 進行	発問課題				ジャンル への適合	
	実際の内容		回答方法	意図		
Pre- reading	1	Activator What is Yakushima famous for?	英問英答 (記述式)	既有知識 の利用・開 発	○	
	2	What do you know about Yakushima?				
During reading	1	What is an "eco-tour"?	英問英答 (記述式)	意味構築 の補助と 理解度の 観察(2、 10除く)	○	
	2	Do you want to join an eco-tour? Why or why not?			×	
	3	What does Yakushima look like in the picture?			○	
	4	What is the climate like in Yakushima?			○	
	5	What is Shiratani Unsuikyo?			2、10 自 己表現	○
	6	How big is Wilson's stump?			×	
	7	How old is Jomon Cedar considered to be? Why some old cedars were left uncut?			×	
	8	Why can't people touch or get close to			×	
	9	Jomon Cedar?			×	
	10	Where would you most like to visit on Yakushima? Why?			×	
	11	Quick Review: Fill in the <u>blanks</u> with the			空所補充	内容理解

		<p>words bellow.</p> <p>Yakushima is an island which was <u>registered</u> as Japan's first Natural World Heritage Site. The land features and warm and humid <u>climate</u> of Yakushima have created a <u>unique</u> ecosystem there. One example is a <u>dense</u> forest with a thick carpet of moss in Shiratani Usuikyo. Another is Jomon Cedar, one of the oldest and largest cedars on Yakushima. We need to be careful not to damage the wonderful <u>environment</u> on the island.</p> <p><u>climate / registered / unique / environment</u> <u>/ dense</u></p>	(選択式)	の確立 語彙表現 の確認	×
Post-reading	1	Fill in the blanks to complete the poster about Yakushima. [以下,省略]	空所補充 (記述式)	テキスト 情報活用	○

上記、教科書 M の本課テキストのジャンルは「叙述的説明」で、テキストタイプはツアーガイドである。当該テキストについて、読みの進行ごとに調査分析の結果について考察する。

Pre-reading には、英問英答の発問課題が 2 題で、Activator と名付けられた問いであることからも明らかなように、発問の意図は学習者の既有知識の利用と開発であろう。英問とともに扉表紙には鹿児島県の位置を示す図と杉の樹の写真が掲載されている。これにより、学習者の内容スキーマの活性化が図られているが、形式スキーマの活性化を狙った問いはない。当該テキストのテキストタイプはツアーガイドである。ツアーガイドであれば、どのような事がどのような順で述べられることになりそうかと学習者に問い、形式スキーマの活性化も図ることも必要である (Council of Europe, 2001)。また、当該テキストを読む目的は示されていない。

During reading では、英問英答の発問課題が 11 題あった。発問意図は、学習者のテキストの意味構築の補助と理解度の観察であろう。さらに、2、10 の問いでは、あなたはどうか (Do you want to ...? Where would you most like to ...?) と学習者自身の気持ちや考えについての回答を求めているため、両発問の意図は自己表現である。

次に、これらの発問課題が当該テキストのジャンルに見合った問いとなっているか、叙述的説明テキストのステージ展開とともに分析する。当該テキストの概説ステージでは、今回おこなうツアーはエコツアーであり、ツアー中は環境を破壊しないように、通常のツアーと比べてより環境に配慮しなければならない種類のツアーだということを述べている。したがって、設問 1 の What is an "eco-tour"? はジャンルのステージに適した問いとなっている。次に続く特徴説明ステージでは、エコツアー理解のために、エコツアーの特徴 3 点の説明が続く。当該テクス



トの発問課題では、設問3は屋久島の地形について、設問4は屋久島の気候について、設問5、6、7はツアーの訪問地についての問いとなっている。よって、この5題はジャンルのステージに見合った問いと言える。設問8、9は意味構築の内容確認である。また、設問11はテキストから適切な語彙を抜き書きする要約問題で意図は内容理解の確立と語彙表現の確認であろう。

Post-reading は空所補充による要約問題が1題であった。すでに During reading で、要約問題が出題されているが、設問意図は異なる。当該設問は、屋久島エコツアーのポスターを作ること設定されており、その意図は、要約したテキスト情報を活用することにある。誌面もポスターの形式により、テキスト情報を視覚化し整理するとテキスト理解が深まることと、情報要約のテキスト（この場合はポスター）が現実場面で意味のあるやり取りとなることを学習者に示している。この設問は当該テキストのジャンルとテキストタイプに見合う問いとなっている。

当該叙事的説明テキストは、14題の発問課題があり、そのうち6題をジャンルに見合った発問課題であると判定した。上記で検討した2編のテキストに比べると、よりジャンルの意識された発問課題が設定されており、教科書著者に明確なジャンルの意識があると思われる。

以上の調査の分析対象となった3編の教科書テキストには合わせて54題の発問課題があり、そのうち当該テキストのジャンルやテキストタイプに見合う問いと判定した発問課題は9題で、全体の16.7%に留まった。

## 6 結論

本研究は、高校英語において成功をおさめているジャンル準拠ライティング指導に加えて、ジャンル準拠指導を読みの指導にも広げるため、検定教科書「コミュニケーション英語Ⅰ」の「教科書テキスト」の前・中・後に付く読みのための発問課題はどのような問いか、「教科書テキスト」のジャンルやテキストタイプに見合う問いとなっているかを調査した。具体的には、任意抽出の教科書テキスト3編（第4章）について発問課題の実際を書き出し、学習者がジャンルを意識できる発問課題かどうかを検討した。その結果、調査分析対象となった3編の発問課題（54題）のうちジャンルやテキストタイプに見合う問いと判定した発問課題（9題）は2割以下で非常に少なく、発問課題にジャンルの意識は低いことが示唆された。調査1からは、学習者のテキストの意味構築を補助し教師がその理解度をモニターする意図の発問課題が大半を占めていた。また、調査2からは、この意図の発問課題はテキストの内容を順次羅列的に問う設問であり、学習者にジャンルの意識を持たせる問いとはなり得ないと判定した。しかしながら、今回の調査分析対象は任意抽出3テキストの範囲での限定的な結果である。したがって今後の研究課題としては、対象となる全テキスト（第4章）について調査すること、さらには、ジャンルやテキストタイプに見合う発問課題を作成し、試行することである。

## <引用文献>

Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. New York: Cambridge University Press

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.

Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Cristie, F. (2002). *Classroom discourse analysis*. New York: Continuum.

Derewianka, B., & Jones, P. (2016). *Teaching language in context*. Victoria, Australia: Oxford University Press.

Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: McQuarrie University/AMES.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2014). Teaching reading for academic purposes. In M. Celce-Murcia, D.M. Brinton & M.A. Snow (Eds.). *Teaching English as a second or foreign language* (pp.189-205). Boston, MA: National Geographic Learning.

Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, read to learn: Genre knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, UK: Equinox.

Zhang, L. J. (2018). Learning reading. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.). *The Cambridge guide to learning English as a second languages* (pp. 213-221). Cambridge: Cambridge University Press.

今井理恵・峯島道夫・松沢伸二. (2019a). 「高校英語におけるジャンルの意識：学習指導要領及び解説，検定教科書の調査から」『関東甲信越英語教育学会誌』33, 55-68.

今井理恵・峯島道夫・松沢伸二. (2019b). 「高校英語におけるジャンル準拠リーディング指導の可能性—検定教科書のテキスト調査からジャンルの意識を探る—」 関東甲信越英語教育学会第43回神奈川研究大会発表資料.

佐々木真. (2006). 「ことばを教える：英語教育への応用」 龍城正明（編）.『ことばは生きている：選択体系機能言語学序説』135-153. 東京：くろしお出版.

松沢伸二. (2019). 「テキストファミリーとテキストタイプ別の指導：ジャンル準拠リーディング指導の考え方」『TEN: Teaching English Now』42, 1-2.

文部科学省. (2009). 『高等学校学習指導要領（平成21年3月告示）』京都：東山書房.

文部科学省. (2010). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』東京：開隆堂出版.

文部科学省. (2019a). 『高等学校学習指導要領（平成30年3月告示）』京都：東山書房.

文部科学省. (2019b). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』東京：開隆堂出版.

文部科学省. (2019c). 『高等学校学習指導要領解説 国語編』東京：東洋館出版社.

主指導教員（松沢伸二教授），副指導教員（加藤茂夫教授・本間伸輔准教授）