

高校英語の授業におけるジャンル準拠リーディング指導の可能性 —教科書に所収されたテキストのジャンルとテキストタイプの調査を通して—

今井理恵

Abstract

Genre-based Reading Instruction (GBRI) is a method of teaching reading that aims to develop an independent reader who is aware of the purpose of a text and can change his or her way of reading according to the purpose and situation. In order to find out whether the reading instruction using an active awareness of genres and text types could be provided in high school English classes, this study investigated the texts included in the main lessons and appendixes, as well as the introductory sentences to those texts, of the textbooks of “Communication English I.” As a result of examining the types and frequencies of the genres and text types of texts in the textbooks, it was found out that the genres were almost limited to the narrative explanation genre of the explanation genre family, while the text types were not shown explicitly enough. Besides, the survey of the introductory sentences revealed that genres and text types were not sufficiently indicated in them. These results suggest that MEXT-approved high school English textbooks should include texts of a wider variety of genres and indicate text types more clearly so that students will not narrow their learning of reading and make it easier for teachers to conduct GBRI.

キーワード……ジャンル準拠リーディング指導 高校英語教育 検定教科書

1 はじめに

言語教育におけるまとまりのある文章（テキスト）を基にした指導は、世界の様々な国で行われている。もとは、「社会の中で使われている言語の機能」を重視する選択体系機能言語学 (Systemic Functional Linguistics) に端を発した指導である。その好例はオーストラリアの学校英語（国語）教育にみられるが、それはジャンル準拠教育 (genre-based pedagogy) として拡がり発展してきた (Cristie, 2002; Feez, 1998; Hyland, 2004; Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012 など)。もともとジャンルを活用する指導は、シドニーの小学校の学校英語（国語）教育でのまとまりのある文章（テキスト）を書くことの指導で始まった。その後、中等学校の各教科、成人移民プログラム等のライティング指導へと広がり (Hyland, 2004, p. 29)、現在はニュージーランド、シンガポール、マレーシア、香港、カナダ、英国、スウェーデン、米国などの言語教室でも実施されている。このように、ジャンルの知識を活用したジャンル準拠指導と評価によ

る、まとまりのある文章の指導が世界各地で実践されている。

日本の学校英語教育においても、まとまりのある文章の指導は重視されている。現行版の学習指導要領（平成 21 年）及び新版の学習指導要領（平成 30 年）では、高校英語において「まとまりのある文章」を指導学習することになっている。現行版学習指導要領の解説（平成 21 年）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」（文部科学省、2010、p. 20）との説明があり、さらに「まとまりのある…」と形容される文言が多数見受けられることから、「まとまりのある文章」の指導学習が求められていることが分かる。同様の方針を引き継ぎ、新版の高等学校学習指導要領の解説（文部科学省、2019b）でも、「まとまりのある文章」を読ませることを指導することが明記されている（p. 82 他）。

まとまりのある文章すなわちテキストを指導するのに、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、現行版および新版の学習指導要領が参照している CEFR (Common European Framework of Reference for Languages, Council of Europe, 2001) の指針にも合致する。CEFR は、外国語学習指導の、受容、産出、やり取り、仲介の 4 言語活動で、指導者が考慮すべきこととして、「学習者はどのテキストタイプを処理することを学習する必要があるか」などを決定し、表明することを求めている（p. 96）。指導者にジャンルの知識を意識した指導と評価の実施を促すものである。

2 研究の背景（先行研究）

CEFR は 2001 年版よりジャンルの知識を指導することを指導者に求めているが、我が国ではその CEFR を参照している学習指導要領下にある英語教育よりも、国語教育にジャンルの意識がみられる。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。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を（ジャンルを意識して）明確に示し、目的達成の手段としての書き方が（テキストタイプを用いて）明記されるようになった。

日本の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や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) の研究がある（今井・峯島・松沢、2019）。いずれも書面テキストにおけるジャンルの研究である。

以上のように、書くことにおけるジャンル研究の背景があり、今井他（2019）では、書くことに話すことを加えて、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「コミュニケーション英語Ⅰ」、「英語表現Ⅰ」に掲載された言語活動（口頭テキスト・書面テキストを産出する活動）を調査した。さらに、高等学校学習指導要領第 1 節国語及び第 8 節外国語（平成 21 年版、平成 30 年版）、高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編（平成 21 年版、平成 30 年版）、高等学校学習指導要領解説国語編（平成 30 年版）につ

いても、ジャンルやテキストタイプに関わる文言や概念の有無を調査した。その結果、ジャンルの知識が十分に示されていないことがわかり、ジャンルとテキストタイプを区別した上で、両方を明示的に指導することが必要だと述べた。なお、この研究では、教科書掲載の表出技能（書く、話す）の言語活動を調査対象とし、受容技能（読む、聞く）については未調査である。

長らく高校英語では、コミュニケーションの力（態度や能力）を育成する目的で、表出技能や技能統合の指導に注目が集まっているが、その一方で、読み部門が扱われなくなったわけではない。高校英語において、今現在も、表出技能の指導が読みの指導なしに行われるということはないであろう。実際、検定教科書の多くが表出技能を指導する言語活動の前段に読みのテキストを配置し、それについて書いたり話したりする技能統合の力の育成を目指しているためか、検定教科書（コミュニケーション英語Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ）において読み部門の比重が依然として大きいように思われる。その証拠に、現行版検定教科書コミュニケーション英語Ⅰに限ると、全ての教科書において、各課に読むためのまとまりのある文章の掲載がない課は一つもない。

では、高校英語においてどのような読みができればよいであろうか。読みの技能が前提となる英語授業で生徒をどのような読み手に育てたらよいのであろうか。

新版の学習指導要領（平成30年版）の1目標（2）読むことの（イ）で、「社会的な話題について…必要な情報を読み取り、概要や要点を目的に応じて捉えることができるようにする」とある。また、新版（平成30年版）高等学校学習指導要領の解説（文部科学省、2019b）は「目的に応じて捉える」ことについて、次のように述べている。

目的に応じて捉えるとは、文章を読む際に、何のために読むのかという目的を生徒にあらかじめ明らかにし、それに応じた読み方として文章の大意や概略を理解するために全体に目を通したり、文章中の特定の情報を得るために読んだり、内容を細かく吟味しながら丁寧に読んだりすることなどを選択する必要があることを示している。（p. 25）

したがって、高校英語の読みの指導では、何のために読むのかという読みの目的を生徒が自覚し、目的や状況に応じて読み方を変えて（選択して）読み進めることができる優れた読み手（good readers, skilled readers; Alderson, 2000; Grabe, 2009; Hudson, 2007）や自立した読み手（independent readers; Silberstein, 1994）を育てることが求められているのである。

その際、読みの目的という場合には、読み手の目的と書き手の目的（意図）の両方が含まれる。例えば、簡易情報を探すために読む（Reading to search for simple information）、文章の大意を知るために素早く読む（Reading to skim quickly）、学ぶために読む（Reading to learn from texts）などは、読み手の目的に応じた読み方である（Grabe & Stoller, 2011, p. 6）。このような読み方の中には読みのストラテジー（方略）としてよく知られるものもある。

一方、書き手の目的（意図）はテキストの目的を指す。それはテキストの果たす社会的機能

のことであり、書き手がテキストを用いて達成しようとする目的である。テキストにはそれを介した書き手と読み手のコミュニケーションがあるが、そこには達成すべき目的がある。

生徒を優れた読み手にするには、書き手の目的 (writer's purpose; Hyland, 2004, p. 4) すなわちテキストの目的を捉えて、的確に、効率的に読むことを指導し、読み手本位の読みの目的で読み方を選択するだけでなく、テキストの目的すなわちジャンルを適切に捉えた読み方を選択して読み進めることができるように指導することが肝要である。

3 問題の所在と研究の目的

3.1 目的を持った読みとジャンル

吉田 (2000) は、読みをコミュニケーションの一形態として捉え、かつ社会的、文化的活動であるという捉え方についての議論が多くはないことを指摘し、その理由を教室にオーセンティック (authentic) な状況を持ち込めなかったか、あるいは持ち込む必要がなかったかによるのではないかと述べ、今後、授業や学習の環境が変化するとともに学習観の変更を迫られることになれば読みの活動の意義や内容も変化せざるを得ないと断言する。コミュニケーションには必ず目的があるが、「読むこと」が読み手と書き手のコミュニケーションであり、達成すべき目的があることは他にも指摘がある (卯城、2009; Grabe, 2009 など)。事実、上記の新学習指導要領により、高校英語授業の読みの指導の変更が迫られている。すなわち、読みは達成すべき目的のあるコミュニケーションであると認識したうえで、テキストの目的やテキストのどこを読めばどのような情報が得られるのかを生徒と教師が意識し、テキストに適切に応じた読み方をする必要がある。

目的を持った読みの指導は、ジャンルを用いることで可能であろう。読むべきテキストのジャンルがわかれば、学習者はそのテキストがどのようなコミュニケーションの目的を果たそうとしているのかを知ることができるからである。これを用いて、学習者に、テキストの目的を明らかにし、目的に応じた読み方を指導する。すると、学習者はジャンルの知識を得ることで、目的のある読みを適切に行うことが可能になる。

英語の読みの研究の知見からもこの考え方は支持されている。Grabe (2009) は、ジャンルは読解にとって重要であり、優れた読み手 (good readers) は読みの目的に合うジャンルの特徴を認識しているものと指摘している (p. 249)。さらに、近隣諸国に目を転じれば、日本の学習指導要領解説に相当する香港の *Key Learning Area Curriculum Guide (Primary 1 – Secondary 6)* では、学年別に学習すべき様々なテキストタイプが列挙され、テキストが担う目的 (ジャンル) と特定テキストの形式的慣例的な特徴 (テキストタイプ) の両方に教師が生徒の意識を向けて指導すべきことが明記されている (Curriculum Development Council, 2017, p. A14)。また、シンガポールの学習指導要領である *English Language Syllabus 2010 (Curriculum Planning & Development Division, 2010)* は、読むことと見ること (Reading and Viewing) の技能の到達目標

に「テキストタイプに特有の読解技能 (text type specific comprehension skills)」を挙げ、教師がジャンルとテキストタイプを意識して読みの指導を行うこととしている。以上、これらの読みの目的と読み方を意識する指導すなわちジャンルとテキストタイプを明示する指導は、ジャンルを意識するジャンル準拠指導と合致する (今井他、2019)。

3.2 テキストとジャンル

ジャンル準拠指導では、まとまりのある文章や発話は「テキスト」と呼ばれる。テキストはある意味内容を書記的、音声的に、言語で具現化した「意味の集合」である (堀、2006)。Halliday (2002) は、テキストを次のように説明している。

Text is the process of meaning; and a text is the product of that process. ... It is true that texts are, on the whole, larger than clauses; what is more significant, however, is that they are one level of abstraction beyond the clause. (p. 221)

すなわち、テキストはその長短に関わらず、意味の集合としてのまとまりのある言語単位だということである。

また、Hyland (2004, 2019 など) はジャンルとテキストの違いを次のように述べている。

A text is a particular physical piece of writing or speech—something that exists in the world, whereas genre is a rather abstract term. ... But essentially it is a routinized way of using language to accomplish social purposes as effectively as possible. (Rouault, 2014, p. 14)

ここでいうテキストは、あるコミュニケーションの目的を達成するために産出されるが、そのテキスト内にはそれに特有の共通した構成や言葉づかいの型 (pattern) が繰り返し現れる。このテキスト内の型はコミュニケーションを行うある特定の目的を達成するために発達したもので、同じ目的を達成するためのテキストには同じ型が繰り返し生じる (Feez, 1998, p. 6)。この型が「ジャンル」と呼ばれる。

ジャンルという用語は様々な場面で用いられるが、「特定の文化で生じる日常的・学問的・文学的テキストの区別がつき頻発する型」が教育場面で用いられる定義の一つである (Hammond & Derewianka, 2001, p. 186)。

ジャンルを学ぶことは言語発達になくはない一部であること、ジャンルの構成や長さなどを予測できる能力のおかげで私たちがコミュニケーションすることができることを Bakhtin (1986) は指摘している。

以上から、ジャンルを学ぶことで学習者は「社会の中で使われている言語の機能」をテクス

トをとおして学ぶことになり、これが学習者を円滑なコミュニケーションへと導く助けとなる。まとめると、テキストはコミュニケーションの目的を持った文を超えたまとまりのある言語単位、「意味の集合」であり、テキストには書面テキストと口頭テキストがある。一方、意味の集合であるテキストは文化のコンテキスト内の場面・状況による目的別に、テキスト内に頻発する型を持つが、その分類がジャンルである。すなわちジャンルは頻発するテキストの型の目的別分類と言える。

3.3 ジャンルとテキストタイプ

次に、テキストタイプについて Cambridge English Language Assessment (2015) に以下のような説明がある。

Text type: Different types of texts, each of which has specific features such as layout and use of language. These features make them part of a recognisable type of text; e.g. letters, emails, news reports are different text types. (p. 48)

すなわち、テキストタイプとは様々なテキストの実例であり、手で触れることのできる具体物である書面テキストもあれば、ニュースや公共放送の指示のように実際の音源のある具体物である口頭テキストもあり、テキストの形式面に注目した分類である。一方、ジャンルは前述のとおり、目的を達成するための言葉づかい（テキスト内の頻発する型）に注目した分類であり、具体物ではない。つまり、テキストの型の目的別分類である。

例えば、新聞記事、テレビ放送、教科書などはそれぞれテキストの形式（タイプ）は異なるが、いずれも情報を与えるためのテキストであるから、全て「情報を与えるための説明ジャンル」に属する。したがって、テキストタイプが異なる場合でもテキストの目的が同じであれば同ジャンルに属することになる（同ジャンル異テキストタイプ）。逆に、言語的に似た形式の同テキストタイプであっても、テキストの目的が異なれば、異なるジャンルに分類される（異ジャンル同テキストタイプ）。例えば、物語ジャンルと意見ジャンルという異なるジャンルにおいて「スピーチ」という同一の形式のテキストタイプが出現することもある。そのため、まとまりのあるテキストのジャンルとテキストタイプは明らかに区別され得る (Lee, 2001)。

ただし、ジャンルとテキストタイプの用語の使用については、研究者間で必ずしも統一されておらず2つの用語の意味を逆に用いる研究や両者を区別しない研究もある (Lee, 2001)。本研究では、Hyland (2004 など) にならい、目的別分類をジャンル、形式別分類をテキストタイプとして、区別して用いる。ジャンルとテキストタイプを区別する利点は、ジャンルによってテキストの目的（書き手の意図）を把握できること、テキストタイプによってその目的を果たすための効果的なテキストの形式がわかり、そこで使われる文法や言語材料を明示指導できる

ことである (Hyland, 2019, pp. 18-19)。これを用いて、テキストを効率的に読み、テキストに適切に応じることができる自立的な読み手、優れた読み手を育成することが見込める。

さらに、ジャンルとテキストタイプに関わる知識をジャンルの知識 (genre knowledge) という (Hyland, 2004, p. 54)。具体的には、テキストの目的 (social purposes, communicative purposes) は何か、その特定の目的を達成するためにふつう使われるテキスト内の構成や言葉づかい (文化の文脈において繰り返しあらわれるテキスト内の型) はどのようなものか、テキストで起きていることは何か (field; 活動領域、what)、テキストには誰が関わっているか、テキストの発し手 (書き手) と受け手 (読み手) は誰か (tenor; 役割関係、who)、テキストのやり取りの媒介手段 (形式) は何か (mode; 伝達様式、how) についての知識である (Derewianka & Jones, 2016; Rose & Martin, 2012; 佐藤、2006)。例えばテキスト①「生徒から教師への授業欠席の願い出」やテキスト②「生徒間での部活動の勧誘」におけるジャンルの知識は表1の通りである。

表1 ジャンルの知識の例 (著者作成による)

ジャンル	テキストタイプ		
	活動領域	役割関係	伝達様式
例① 叙述的説明ジャンル	授業の欠席願い出	生徒から教師へ	書面のメール
例② 叙述的説明ジャンル	部活動の勧誘	生徒から生徒へ	書面の掲示物

例①のテキストの目的は、授業に欠席することを伝えることである。このテキスト内では目的達成の過程が次の様に進む。まず当該授業クラス名や担当教師を宛名に書く。次に自分が誰か名乗る。授業欠席の日付時間を書く。欠席事由を書く。欠席許可を求める言葉を書く。差出人名を書く。例②のテキストの目的は部活入部を勧めることである。掲示物では、部活動名、活動内容、入部方法が説明される。例①②ともにテキストの目的は情報を与えるための説明ジャンル群の叙述的説明ジャンルである。しかし、活動領域や役割関係が異なるため、内容を伝える語彙、やり取りの相手による言葉づかいの違いが予測される。さらに、伝達様式の違いからも、テキストのどこを読めばどのような情報が得られるか見当がつく。このようにジャンルの知識を用いれば、テキストを効率的かつ効果的に読み、テキストにどう応じるべきかがわかる。

このようにテキストを読んだり書いたりする際にジャンルの知識を活用することは、テキストの単なる文法的な能力だけではなく、現実世界の実際のやり取りに参加する方法 (テキストを用いて目的を達成する方法) を理解する能力を伴う。またジャンルの知識を活用することは、それが既に知っているあるテキストと類似しているのか異なるのかを判断して、テキストに適

切に応じる力を身につけることに繋がる。これが、テキストから何を読み取ればよいのか、どのような読み方をすればよいのかを判断して、読む目的と読み方を選択できる自立した読み手、優れた読み手を養う (Hudson, 2007, p. 111; Silberstein, 1994, p. 12)。その際、L2 を教える教師にとってジャンルの知識を意識することが重要である理由を、Hyland (2004)は次のように2つ挙げている。

1. It stresses that genres are specific to particular cultures and communities, reminding us that our students may not share this knowledge with us.
2. It urges us to go beyond structures, vocabulary, and composing to incorporate into our teaching the ways language is used in specific contexts. (p. 54)

これはオーストラリアの教師が移民や原住民の生徒に英語を L2 として教える場合のことだが、日本の高校生が EFL (外国語としての英語) として英語を学ぶ際にも当てはまる。我々の生徒は英語が使用される特定文化やコミュニティに固有のジャンルの知識を持ち合わせていない。そこで、EFL 環境で英語を学ぶ高校生にもジャンルの知識を指導することは有用であろう。

3.4 背景知識を活性化させるリーディング指導とジャンルの知識

英語の授業で、読みの目的や状況に応じて読み方を選択できる自立した読み手 (independent readers) を育成するためには、言葉の習得に加えて読む技能 (reading skill) の様々な下位技能 (subskills) を学習者に習得させる必要がある (松沢、2019)。Zhang (2018) は、そのような下位技能のうち L2 reading skills を伸長するのに有効なものとして、ジャンルの知識を用いた談話構造の認識 (becoming aware of discourse structure using genre knowledge)、テキストの目的に注意を払うこと (being alert to the purpose of text) に加えて、理解を促進するためのスキーマ知識の活性化 (activating schema knowledge to facilitate comprehension) などを挙げている (p. 219)。さらに、Hyland (2004) もジャンル準拠ライティング指導で学習者がテキストを書くことを念頭においたジャンルの知識の活用を提唱しているが、それは読みの指導にも適用可能であろう。

それに加えて、CEFR の 2018 年版には、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) を促すとしている (Council of Europe, 2018, p. 31)。以上のことから、ジャンルの知識の指導は学習者のスキーマを活性化し、ジャンル準拠指導は書くことの指導だけでなく、読みの指導にも大いに役立つことが分かる。

4 問題の所在と研究の目的

4.1 問題の所在

日本の中高生の大部分は EFL の学習者であり、授業で英語の読解力を高めるにはまず、低次レベルの言語処理能力が不可欠であることは、教師の誰もが認識しているであろう。さらに、背景知識や言語処理ストラテジーを用いることを含む高次レベル技能は重要であるが、読解力そのものを決定する主要因とはなり得ない(小野、2000)ことや、読解力に影響する度合いは背景知識が言語熟達度を必ずしも上回るわけではないことの指摘もある(Ushiro, Shimizu, Koizumi, In'nami, & Hijikata, 2004)。しかし、Alderson (2000) は、テキストがどのように編成されているか、テキスト内のどの部分を読めばどんな情報が得られるかということをおおまかじめ知ることが、テキストの読みを促進する点で重要であること、すなわち読みにジャンルの知識が有効であることを指摘している。また、特定ジャンルのテキストの特徴についての読み手の知識に関する研究はほとんどなく、テキスト分析に関する研究は大部分がテキストの特徴そのものやリーダビリティに関するものだとも述べている(pp. 40-41)。読むことは、読み手が印刷媒体を介して言語形式で書き出された情報を受け取り、解釈するプロセスであるが(Urquhart & Weir, 1998, p. 22)、そのプロセスにおいて読み手の理解はテキストからさまざまな情報を抽出して統合し、既知のことと組み合わせることで進む(Koda, 2005, p. 4)。したがって、高校英語で求められる読みの指導を、ジャンルの知識を明示したジャンル準拠リーディング指導(Genre-based Reading Instruction, GBRI)で行うと、ジャンルの知識が学習者の理解を促進することが見込めるであろう(Alderson, 2000; Grabe, 2009; Hyon, 2001; Rose, 2007)。

日本の英語教育においても、高校英語の検定教科書を用いて学習者の読みを支援するジャンルの知識の指導を導入することは可能であろうか。この可能性を検証すべく、高校英語の教科書に掲載された読むためのテキストを調査した。

4.2 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を念頭に、読みの指導において、ジャンルを意識した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」に掲載された「教科書テキスト」のジャンルとテキストタイプを区別して調査し、その種類と頻度を調査する。
- (2) 現行の検定教科書「コミュニケーション英語 I」に掲載されたリード文にジャンルとテキストタイプが明示されているかを調査する。

前章で概観したように、上記の目的で、日本の高校英語検定教科書のテキストを調査・分析した研究は未だない。

5. 調査の方法

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 31 冊（種）である（文部科学省、2018、参照）。「コミュニケーション英語 I」を選んだのは、教科書に読みの指導に用いるまとまりのあるテキストが掲載されており、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からである。

分析の対象としたのは、教科書内の「教科書テキスト」とリード文である。本研究では、Lesson ○などの名称で教科書本文と呼ばれるまとまりのある英文を「本課テキスト」、Further Reading などの名称で本課とは別に設定されるまとまりのある英文を「付録テキスト」と名付け、この 2 つのテキストを「教科書テキスト」と呼ぶこととした。また、リード文とは、本課テキスト前段に付く 1～2、3 文程度の導入文（日本語または英語）である。

分析の単位は、「本課テキスト」が Section ○などの名称ごとに単頁単位（見開き左頁掲載）で分割される場合も、分析対象を単頁単位で区切らず、「本課テキスト」単位（複数頁単位）で扱うこととした。その理由は、ジャンル準拠リーディング指導の本来のねらいがジャンルの知識を用いてテキスト全体を意識させて指導することにあるからである（Rose & Martin, 2012, p. 46）。また、リード文についても Section ○（単頁）ごとにリード文の複数掲載がある場合でも、「本課テキスト」の分析単位に準じて、複数のリード文を「本課テキスト」に付くリード文「1」として扱った。調査内容は表 2 の通りである。

表 2 教科書調査の内容（著者作成による）

調査対象：教科書テキスト

調 査 内 容	1) 3 ジャンル群の分布
	2) 22 ジャンルの分布
	3) テキストタイプの自明性の有無
	4) リード文の有無
	5) ジャンルの知識の明示説明の有無

調査 1)、2) では、ジャンルを分類するにあたり、Rose & Martin (2012) による枠組み Map of genres in school (Figure 3.13, p. 128; Figure 6.13, p. 312) により、目的 (social purpose) 別の 3 種のジャンル群 (genre family) と各ジャンル群に属する 22 のジャンル (genre) を用いた。本研究が Rose & Martin (2012) の枠組みに依拠するのは、当該枠組みが中等教育段階で学習者が読んだり書いたりするジャンルの分類になっていること、ジャンルとテキストタイプを区別し、目的別のジャンル分けをしていることによる。

ジャンルとテキストタイプを区別して指導に用いる利点については前述 3.3 の通りである (3 つのジャンル群と 22 ジャンルの内訳は表 5 の通り)。

6. 調査結果と考察

調査対象の検定教科書「コミュニケーション英語Ⅰ」掲載テキスト数は表3の通りである。

表3 調査対象テキスト数(編)(著者作成による)

全31冊の出現テキスト数(編)		
教科書テキストの総数	うち、本課テキストの数	うち、付録テキストの数
403	310	93

調査1)の結果を表4に示す。その結果、教科書テキストに掲載されるジャンル群は、圧倒的に説明ジャンル群に片寄っていた(72.7%, 293編)。これは、本研究に先行して今井他(2019)が同検定教科書に掲載された言語活動の表出技能(話す・書く)を用いた口頭テキスト、書面テキストについて調査した際、説明ジャンル群のテキストが全体の約8割を占めた結果と一致する。現行版学習指導要領では、コミュニケーション英語Ⅰで学習すべき内容として、「説明や物語などを読んで、情報や考えなどを理解したり、概要や要点をとらえたりする」(文部科学省、2009, p. 110)とある。このように現行版学習指導要領では、説明ジャンル群と物語ジャンル群のテキストを扱うことになっているが、それぞれテキストの割合は示されていない。本調査では、説明ジャンル群のテキスト掲載が圧倒的に多い結果となった。物語ジャンル群のテキスト掲載が少ないこと(13.9%)は、様々なジャンル群に触れることで、活用できるジャンルの知識を増やして自立した読み手や優れた読み手を育てるという観点からは議論の余地がある。

表4 3ジャンル群に属するテキストの分布(著者作成による)

ジャンル群	各ジャンル群に属する テキストの出現数(編)	教科書テキスト総数(403編) に占める割合(%)
物語ジャンル群	56	13.9
説明ジャンル群	293	72.7
意見ジャンル群	17	4.2

調査2)の結果を表5に示す。調査結果から、最多出現ジャンルのテキストが、叙事的説明(descriptive report = information report)ジャンルのテキストの47.4.0%(191編)であり、説明ジャンル群内での片寄りも判明した。また、物語ジャンル群のテキストの掲載箇所はほとんどが「本課テキスト」でなく、「付録テキスト」であった(物語ジャンル群に属する5ジャンルの総テキスト数が56編のうち、「本課テキスト」掲載14編、「付録テキスト」掲載42編)。「付録テキスト」は、生徒の習熟度や授業進度などにより、扱わない教師もいる。物語ジャンル群のテ

クストは、ただでさえ掲載数が少ないが、「付録テキスト」の指導が省略された場合には、生徒の物語ジャンルのテキスト群の学習機会そのものを全く欠くことも懸念される。よって、生徒ができるだけ多様なジャンルのテキストに触れる機会を保障するために、物語ジャンル群のテキストは「付録テキスト」でなく「本課テキスト」で扱うべきだと思われる。

また、意見ジャンル群のテキスト掲載が非常に少ない傾向は、現行学習指導要領上に記述がないことから肯定され得るようにみえる。しかし、次の観点から、意見ジャンル群のテキストが少ないことは問題だろう。一つは中学校との学習接続の観点である。中学校検定教科書には本課に、物語ジャンル群のテキスト、説明ジャンル群のテキストと同列で、意見ジャンル群のテキストがよく扱われている（根岸他、2016, *New Crown English Series* など）。意見ジャンル群のテキストを中学で学んだ高校1年生が必修科目コミュニケーション英語 I では物語ジャンル群のテキストと説明ジャンル群のテキスト（場合によっては、説明ジャンル群のテキストだけ）しか学習しない状況は、中高接続の断絶となりかねない。したがって、中学校で学習した意見ジャンルのテキストも繰り返し学習できるように、高校1年の教科書でも意見ジャンル群のテキストを掲載し、生徒がより幅広く多様なジャンルのテキストに触れる機会を増やすことが望まれる。以下の引用は、香港の高校英語教育での読みについて、同様の指導観を述べている。

Repeated exposure to a wide variety of text types from print and non-print sources allows learners to increase their awareness and build up their experience of how text types work. Conscious learning and explicit, systematic teaching of different text types, including the features they involve, enable learners to become more effective readers and more proficient language users. (Curriculum Development Council & Hong Kong Examination and Assessment Authority, 2007, p. 22)

ここには、学習者を有能な読み手に育成するには、種々様々なジャンルのテキスト（a wide variety of text types と表現されている）に繰り返し接しさせ、それらの特徴の意識的学習と明示的・組織的指導が重要である、との考えが示されている。

2点目は学習指導要領の観点からである。前述の現行版学習指導要領ではコミュニケーション英語 I の内容について「説明や物語などを読んで」と記されていたが、新学習指導要領の英語コミュニケーション I の内容には「説明文や論証文」（文部科学省、2019a, p. 220）を扱うことが明記された。同学習指導要領の解説によると「論証文とは、問題に関して自分の意見を明確にし、理由づけや具体例などの証拠を用いてその意見を支え、自分の意見が優位であることを主張する文」（文部科学省、2019b, p. 46）である。これにより、意見ジャンル群のテキストを指導する重要性が示されたことになる。確かに、現行の検定教科書は現行版の学習指導要領の下に編纂されているため、意見ジャンル群のテキストが非常に少ないことは批判されることではないかもしれない。しかし、自立した読み手や優れた読み手を育てる観点（good readers,

skilled readers; Alderson, 2000; Hudson, 2007; Grabe, 2009; Silberstein, 1994) からは、現行の検定教科書でも、新学習指導要領の示すように意見ジャンル群もより多く掲載し、生徒が説明ジャンル群だけでなく意見ジャンル群のテキストにも触れる機会を保障すべきであろう。そうすれば、生徒は意見ジャンル群の特徴を学び、これを読みを活用することができる。しかし、ジャンル群のテキスト掲載がごくわずかである現行の検定教科書を用いた英語授業では、教師が単

表5 「22ジャンル」のテキストの分布（著者作成による）

22 ジャンル		各ジャンルに属する テキストの出現数（編）	教科書テキスト総数（403編） に占める割合（%）
物語 ジャン ル群	出来事語りジャンル	8	2.0
	物語ジャンル	42	10.4
	逸話ジャンル	4	1.0
	教訓話ジャンル	1	0.2
	報道話ジャンル	1	0.2
説明 ジャン ル群	自叙伝ジャンル	6	1.5
	伝記ジャンル	48	11.9
	史話ジャンル	15	3.7
	順次の説明ジャンル	17	4.2
	事実の説明ジャンル	11	2.7
	結果の説明ジャンル	4	1.0
	叙述の説明ジャンル	191	47.4
	分類の説明ジャンル	0	0
	部分報告ジャンル	0	0
	手順ジャンル	1	0.2
	規約ジャンル	0	0
実験報告ジャンル	0	0	
意見 ジャン ル群	論説ジャンル	15	3.7
	議論ジャンル	1	0.2
	個人的ジャンル	0	0
	批評ジャンル	0	0
	解釈ジャンル	1	0.2
群 外	マクロジャンル	37	9.2

ージャンル群のテキストの指導だけに陥り、自身が多様なジャンル群への意識を欠く結果、自
 ずと生徒に意見ジャンル群の指導が手薄になりかねない。それを避けるためには、教師が教科
 書外の自主教材などを用いて意見ジャンル群のテキストを意識的に指導することが望まれる。

次に、調査3)の結果を表6に示す。結果からは、「教科書テキスト」に自明なテキストタイ
 プの数が14.9%(60編)しかなく、残りの85.1%(343編)は不明であった。全体として「教科書
 テキスト」のテキストタイプ自明性は非常に低いことが判明した。

表6 テキストタイプの自明性（著者作成による）

テキストタイプの自明性	テキストタイプが自明のテ クスト数（編）	教科書テキスト総数（403編） に占める割合（%）
あり	60	14.9
なし	343	85.1

また、本調査で明らかになった教科書テキストのテキストタイプ（書面テキスト）は表7の
 通りである。テキストタイプの明示の必要性は、前述（3.3）の通り、読みの目的と読み方を意
 識させる指導の観点から擁護できる。テキストタイプが教科書テキストに自明であれば、生徒
 にジャンルを用いたテキストの目的の指導に加えて、実生活で実体のあるテキストタイプを用
 いてその目的を達成するための効果的なテキストの形式や文法項目などの言語材料を明示的に
 説明することができる。これが、テキストに適切に応じる読み手すなわち自立した読み手、優
 れた読み手の育成につながる（Alderson, 2000）。したがって、ジャンルと同様に、様々なテク
 ストタイプを教科書に掲載することが望ましい。

表7 教科書テキストのテキストタイプ（著者作成による）

教科書テキストに自明なテキストタイプ

（付録テキスト掲載のテキストタイプ「物語」を除く）

新聞記事、対話録、手紙、本の頁、スピーチ原稿、テキストメッセージ、インタビュー録、
 レシピ、 Show & tell の原稿、メール、ブログ、プレゼン原稿、ツアーのオリエンテーショ
 ン録、ダイアリー、講義録、ディベート録、台本、写真展ガイドの原稿、ラジオ投稿録

調査4)、5)の結果を表8、表9に示す。「教科書テキスト」の多くはリード文が付く(71.0% ,
 285編)が、ジャンルの知識を明示したリード文は少ない。これまでの論述の通り、重要な
 のは、教師と生徒がジャンルを意識して指導、学習することであり、リード文にジャンルやテク
 ストタイプの明示説明が必ず必要だということではない。むしろ明示説明によって意識が鈍化

するということもあり得る。しかし、調査からは教科書編者のジャンルに対する意識が高いとは言えない可能性があり、教科書を使う教師と生徒のジャンルの意識に影響を与えかねない。

表8 リード文の有無（著者作成による）

リード文	テキスト数（編）	教科書テキスト総数（403編） に占める割合（%）
付属あり	285	70.7
付属なし	118	29.3

表9 リード文の内容（著者作成による）

	リード文の内容	リード文の数（編）	教科書テキスト総数（403編） に占める割合（%）
ジャンルの 知識の明示	1) ジャンル	10	2.5
	2) テキストタイプ	48	11.9
	1) 2) 両方	5	1.2
	上記以外の内容	227	56.3

このことは、先行研究でコミュニケーション英語Ⅰの表出技能（話す・書く）を扱う言語活動にジャンルとテキストタイプの両方明示が1割程度であった結果と一致する（今井他、2019）。

7. 結論

本研究は、高校英語における読みでのジャンル準拠指導の可能性を見込み、検定教科書を用いてジャンルを意識した指導がなされ得るかを検証するため、コミュニケーション英語Ⅰに掲載された教科書テキストのジャンルとテキストタイプを区別して、その種類と頻度を調査した。加えて、教科書テキストに付くリード文の有無と、リード文にジャンルの知識が明示されているかについても調査した。その結果、教科書テキストのジャンルの掲載には不均衡が認められ、教科書テキストは説明ジャンル群の叙事的説明ジャンルのテキストに片寄っていることが明らかになった。また、リード文にはジャンルの知識が十分には示されていないことが明らかになった。

現行のコミュニケーション英語Ⅰの検定教科書は現行の学習指導要領に則った編集であるため、同学習指導要領に意見ジャンルのテキストを扱うべきことが明記されていないという理由で現行のコミュニケーション英語Ⅰの検定教科書に意見ジャンルのテキストが少ないことは、否定されるべきものではないかもしれない。しかし、同じように学習指導要領の記述を根拠とするのであれば、物語ジャンルのテキストと説明ジャンルのテキストは差異なく同等に扱われ

るべきなのではないだろうか。また、新版の学習指導要領においては意見ジャンルのテキストを扱うことが明記されたことから、新学習指導要領の下では高校1年生の英語コミュニケーションⅠの教科書では意見ジャンルのテキストを扱う必要性が示されたことになる。確かに、新学習指導要領は現行のコミュニケーション英語Ⅰの検定教科書の編集を規定するものではない。だが、高校英語の読みの指導では自立した読み手、優れた読み手を育てるという目標からすれば、生徒に多様なジャンルのテキストに触れる機会を保障し、ジャンルの知識を与え、現実世界で外国語としての英語がどのような目的でどのような形式で用いられるかをテキストを用いて指導することには意義があると思われる（Hyland, 2004, p.54; Silberstein, 1994, p. 12）。

また、教科書テキストのテキストタイプの自明性が極めて低く、加えてリード文にはジャンルの知識の明示説明が非常に少ないことが判明した。総じて、現行のコミュニケーション英語Ⅰの検定教科書の教科書テキストでは、生徒に読みの目的と読み方を意識させること、テキスト全体を意識させることは困難であろうことが示唆された。

これゆえに、英語の読みの授業では、生徒が多様なジャンルや具体的なテキストタイプに触れること、教師自身がジャンルの意識を持ち指導することが望ましいであろう。そのためには、これまでの論述の通り、教師と生徒の指導と学習の拠り所となる検定教科書で、読みのためのテキストに幅広いジャンルのテキストと現実世界で実際に触れるであろう様々なテキストタイプを掲載すべきである。

また、教科書テキストでジャンルやテキストタイプを幅広く扱うことについてだけでなく、これに付属する読みのための発問や課題が当該テキストのジャンルに適正に応じることを問うているかについても注意を払いたい。通常、英語の授業で教師が教科書テキストを用いて読みを指導する際、教科書テキストだけでなくその周辺に付く読みのための発問や課題を活用して生徒の読み理解を促すであろう。そこで、読みの指導と学習で教師と生徒がジャンルを意識できるように導くためには、ジャンルに正対する発問や課題を設定することも重要だと思われる。

したがって、今後の課題は、そのようなジャンルに正対する発問や課題の有無について、本研究で調査対象とした高校検定教科書、さらには大学入学共通テスト導入に向けた試行調査、中学校検定教科書、海外のコースブックなどで扱われる読みのため発問や課題を調査し、それらが読みの指導、学習で教師や学習者にジャンルの意識を促し得るかを検討することである。

<引用文献>

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

Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. In C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). University of Texas Press.

Cambridge English Language Assessment. (2015). *Cambridge English TKT Glossary 2015*. <http://www.cambridgeenglish.org/images/22184-tkt-glossary-document.pdf>

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Companion volume with new descriptors*.
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cristie, F. (2002). *Classroom discourse analysis*. Continuum.
- Curriculum Development Council. (2017). *English language education: Key learning area curriculum guide (Primary 1 – Secondary 6)*. https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/renewal/ELE/ELE_KLACG_P1-S6_Eng_2017.pdf
- Curriculum Development Council, & Hong Kong Examination and Assessment Authority. (2007). *English Language Curriculum and Assessment Guide (Secondary 4 - 6)*. https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/eng-edu/Curriculum%20Document/EngLangCAGuide_Nov15.pdf
- Curriculum Planning & Development Division. (2010). *English language syllabus 2010: Primary & Secondary (Express / Normal [Academic])*. <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/english-language-and-literature/files/english-primary-secondary-express-normal-academic.pdf>
- Derewianka, B., & Jones, P. (2016). *Teaching language in context*. Oxford University Press.
- Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. McQuarrie University/AMES.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading*. (2nd ed.) Routledge.
- Halliday, M. A. K. (2002). *On grammar*. Continuum.
- Hammond, J., & Derewianka, B. (2001). Genre. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 186-193). Cambridge University Press.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford University Press.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. The University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyon, S. (2001). Long-term effects of genre-based instruction: A follow-up study of an EAP reading course. *English for Specific Purposes*, 20, 417-438.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. Cambridge University Press.
- Lee, Y. W. D. (2001). Genre, register, text types, domains and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. *Language Learning & Technology*, 5(3), 37-72.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Rose, D. (2007). Reading genre: A new wave of analysis. *Linguistic and the Human Sciences*, 2 (1), 185-204.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

高校英語の授業におけるジャンル準拠リーディング指導の可能性 (今井理恵)

- Rouault, G. (2014). Second language writing, genre, and identity: An interview with Ken Hyland. *The Language Teacher*, 38, 13-17.
- Silberstein, S. (1994). *Techniques and resources in teaching reading*. Oxford University Press.
- Urquhart, S., & Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. Addison Wesley Longman.
- Ushiro, Y., Shimizu, M., Koizumi, R., In'nami, Y., & Hijikata, Y. (2004). Which affects EFL reading comprehension more, background knowledge or reading proficiency? *ARELE*, 15, 149-158.
- 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 University Press.
- 今井理恵・峯島道夫・松沢伸二. (2019). 「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.
- 卯城祐司 (編). (2009). 『英語リーディングの科学：「読めたつもり」の謎を解く』研究社出版.
- 小野尚美. (2000). 「読解プロセス」高梨庸雄・卯城祐司 (編) 『英語リーディング事典』研究社出版, 5-1
- 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.
- 佐藤勝之. (2006). 「ことばを使う：テキストと社会の関係」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』くろしお出版, 19-34.
- 根岸雅史, 他. (2016). 『New Crown English Series (New Edition)』三省堂.
- 堀素子. (2006). 「ことばについて考える：選択体系機能言語学 (SFL) への誘い」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』くろしお出版, 1-18.
- 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.
- 村野井仁, 他. (2018). 『Genius English Communication I』大修館書店.
- 文部科学省. (2009). 『高等学校学習指導要領 (平成 21 年 3 月告示)』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』開隆堂出版.
- 文部科学省. (2018). 「高等学校用教科書目録 (平成 31 年度使用) 平成 30 年 4 月」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/_icsFiles/afieldfile/2018/04/26/1404281_003.pdf 文部科学省. (2019a). 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年 3 月告示)』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』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』東洋館出版社.
- 吉田達弘. (2000). 「コミュニケーションとしてのリーディング」高梨庸雄・卯城祐司 (編). 『英語リーディング事典』研究社出版, 14-27.

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)