

表現力を育てるために精読

－3年間の実践から－

久松 功周

本稿では、執筆者である授業者が、2014年度に入学した高校1年生を、教科窓口として3年間継続して行った英語教育実践を通じて、表現力育成と精読活動との間に見出した関連についてのものである。当初、表現能力の育成にあたっては、表現活動に重きを置いた指導を行うことが重要であると考え、実践を行っていたが、生徒に求めるスキルが高まるにつれ、表現活動を行うための事前の指導として精読指導が有効であるという考えに至った。本稿では、その経緯と精読指導の実践例をまとめる。精読活動の有効性の再検討を促すことができれば幸いである。

1. はじめに

1.1 本稿の目的

本稿は、高等学校英語授業における、表現力育成の手段としての精読活動の有用性を示唆し、そのあり方の再検討を促すことを目的としたものである。河内(2016)やクック(2012)も指摘しているように、いわゆる「時間をかけて、単語や文法、語法などに注意を払いながらじっくり読む」活動は批判的に捉えられる風潮があり、特に表現力育成とは親和性の低い活動としてみなされる傾向にあると言ってよいだろう。事実、授業者自身も指導を開始するにあたっては、英語の表現力育成を中心的な目的に位置付けた上で、その目的を達成するためには、口頭練習を中心とした表現活動を授業に取り入れることが有効であろうと考え、指導を開始した。しかし、実践を進めていくうちに、その表現活動の準備段階の活動も綿密にデザインすることが重要であると考え、その一つの手段として精読を行うに至った。本稿では、2014年度に高等学校に入学した生徒を対象とし、授業者が教科窓口として3年間継続的行った指導を概観し、その中で表現力育成のための精読活動の有用性をどのようにして見出したのかを描き出すと同時に、具体的にどのような精読指導を行ったのかをまとめる。

1.2 本稿の構成

本稿では、高校1,2年生での実践の概要と、高校3年生での精読指導の実践例を記述する。前者が、精読指導の有用性を見出すまでの時期あたり、後者が精読指導の実践を行った時期にあたる。

2. 高校1,2年生での実践の概要

2.1 当初の計画

2014年度当初、高等学校外国語科学習指導要領などを

踏まえ、表現力の育成を指導の軸として設定し、それを以下のように各学年において目標設定を行った。高校1年生では、メモを見ながら読んだり聞いたりしたことをまとめて、口頭で表現できるようになること、高校2年生では、メモを見ながら、聞いたり読んだりしたことを踏まえて、自分の意見、考えを口頭で表現できるようになること、高校3年生で自分の意見、考えと他者の意見、考えの共通点と相違点をまとめ、合意形成を図ることができるようになること、とした。(*1)

2.2 高校1年生での取り組み

2.2.1 指導の方向性と具体的な取り組み

高校1年生では、上述の通り、メモを見ながら読んだり聞いたりしたことをまとめて口頭で表現する、という生徒像をイメージし、指導を行った。コミュニケーション英語Ⅰと英語表現Ⅰの活動内容の概要は以下の通りである。

目標とした生徒像：メモを見ながら読んだり聞いたりしたことをまとめて、口頭で表現できる	
教科	行った活動
コミュニ	・ストーリーリテリング ・要約
英表	・自由英作文 ・スピーチ（自分が書いた英作文をメモを見ながらALTに発表をする活動） ・ディベート
共通科目	・文法解説・演習、発音練習、音読、ディクテーション、暗唱、暗写、英文和訳、和文英訳、長文読解などの活動

表1 高校1年生での取り組みの概要

2.2.2 取り組みの振り返り

上述した高校1年生での取り組みの手ごたえとしては概ね良好であったと感じている。高校での入門期にあたる指導ということで、型を与えることを意識して指導を行った。例えば、コミュニケーション英語Ⅰでは、発話をする際に、文章の要点を示すキーセンテンスの中から授業者がキーワードを抜き出し、生徒にはそのキーワードを用いてリテリングを行うように指導を行った。生徒は、そのキーワードが含まれているセンテンスを用いて、発話するため、内容的にも量的にもまとまりのある発話を導くことができた。要約活動については、トピックセンテンスとサポーティングセンテンスなどの文章構成についての知識を活用し、生徒が自らキーセンテンスを見つけ出し、それをストーリーリテリングに活かすという、ストーリーリテリングとの相互作用を期待して行い、効果的であったと感じている。

英語表現Ⅰにおいては、自由英作文の指導を行い、その際に的確な文章構成を用いた英作文の指導を行った。この指導については、文章構成を生徒自身が活用することを通じて、トピックセンテンスやサポーティングセンテンスなどの文章構成についての知識を身に付けることを目的として行った。その具体については、久松ほか(2014)の当校研究紀要を参照されたい。こちらについても、コミュニケーション英語Ⅰの要約活動と有機的な相互作用が見られ、文章構成の理解を促進するという点で効果的であったと考えている。また、この活動を通じて書いた英作文を使って、作文の中から自らキーワードを準備し、そのキーワードだけを見ながらスピーチを行う活動を行った。これはストーリーリテリングで培った能力をALTとのやりとりの中で活用させること、自分の書いた英作文のキーセンテンスを自ら選ばせることで、コミュニケーション英語Ⅰにおいて行った要約活動との相互作用をねらったものである。ここでは発話する内容が教科書本文という与えられたものではなく、自らが作り出したもの、という点で、自分の意見、考えの発話を期待する高校2年生年生での活動への伏線として設定したものであるが、この活動については、ストーリーリテリングに比べると、生徒によってパフォーマンスの質が異なるように見受けられた。また、高校2年生へのつなぎとして行った、ディベートについても生徒によってパフォーマンスの質が異なるように見られた。

2.3 高校2年生での取り組み

2.3.1 指導の方向性と具体的な取り組み

高校2年生では、上述の通り、メモを見ながら、聞いたり読んだりしたことを踏まえて、自分の意見、考えを

口頭で表現できるようになること、という生徒像をイメージし、指導を行った。コミュニケーション英語Ⅱと英語表現Ⅱの活動内容の概要は以下の通りである。

目標とした生徒像：メモを見ながら、聞いたり読んだりしたことを踏まえて、自分の意見、考えを口頭で表現できるようになること	
教科	行った活動
コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> ・口頭試験 ・ストーリーリテリング ・要約
英表Ⅱ	<ul style="list-style-type: none"> ・プレゼンテーション ・ディスカッション ・枠付き英作文 (会話文の文脈を踏まえて、空欄を英語で埋めるもの)
共通科目	<ul style="list-style-type: none"> ・文法解説・演習、発音練習、音読、ディクテーション、暗唱、暗写、英文和訳、和文英訳、長文読解などの活動

表2 高校2年生での取り組みの概要

2.3.2 取り組みの振り返り

メモを見ながら読んだり聞いたりしたことをまとめて、口頭で表現できることを目標とした高校1年生と比べ、高校2年生では、自分の意見、考えを口頭で表現できるようになる、という点にスキルの高まりを設定したが、この部分に課題が残る取り組みとなった。上記の表2の中で、このスキルに直接関連しそうな活動を取り上げると、まずコミュニケーション英語Ⅱにおいて、口頭試験を行った。これは、教科書本文の内容を口頭でまとめた上で、その内容についての自分の考えを述べる、というパフォーマンステストであり、単元の最終活動として、1学期間行った。これは、高校1年生で行った、ストーリーリテリングから、教科書内容をまとめた上で、自分の考えを述べるという点で発展させた活動である。取り組みの手ごたえとしては、本文をまとめる部分についてはある程度生徒のパフォーマンスの質が保たれるものの、自分の考えを述べる部分になると、パフォーマンスの質が異なることが見受けられた。また、英語表現Ⅱにおいて行った、プレゼンテーションとディスカッションでは、1学期と2学期に各1回ずつトピックを設定し、それをグループでプレゼンテーションにまとめて発表する、という課題を与え、そのプレゼンテーションを作り上げていく過程の話し合いをディスカッションの場面とし、それぞれ授業内で英語によって行うように指導をした。この活動の振り返りとしても、生徒によって、また

それぞれのグループの準備の程度によってパフォーマンスの質が異なることが見られた。

3. 精読指導の有用性への気づき

3.1 高校1,2年生を通じた実践での課題

これまで記述してきたように、高校1,2年生では、表現能力の育成を目指した指導を行った。その取り組みから、「自分の意見、考えを述べる」という部分に課題が見受けられたと考えている。ストーリーリテリングのように、何を喋ればいいのか、が発話の前に具体的に設定されている活動であれば一定のパフォーマンスの質を保つことができるものの、自ら考えた内容を発話するという点において、生徒によって個人差が見られるという状況があった。最終的には発話を行うという点が同じであるにも関わらず、なぜそのような違いが生まれるのか、以下に記述するスピーキングの認知モデルに照らして検討したところ、何を喋るのかという、「話す内容」を自ら生成することのできる学力に差があるのではないかと結論に至った。

3.2 スピーキングの認知モデルから

本実践の中で参考としたのが、Levelt (1989)が提唱したスピーキングの認知モデルである。このモデルをおおまかに捉えると、スピーキングの認知プロセスを概念化、文法化、調音化に分け、それを経て発話につながるとしている。言い換えると、発話に際して、まず言いたい内容を考え、その内容にふさわしい文法、表現を用いて、その文法、表現を音にするという手順で、発話を行っているというものである。このモデルを参考にして、ストーリーリテリングと自分の考えを表現する活動の違いを考えると、ストーリーリテリングでは、本文内容の理解を前提にしていることから、概念化、そして一部の文法化が終わった状態で、発話を行うことができる。一方、自分の考えを表現する活動については、概念化から行わなければならない、このことが認知的負荷となりパフォーマンスの質が変動する理由ではないかと考えた。

① 概念化	→	② 文法化	→	③ 調音化 (発話)
発話の際に、ストーリーリテリングの場合、本文の内容理解が終わっている（前提で行う活動）ため、①のプロセスが終わっており、②、もしくは教科書の表現を用いれば③のプロセスから始められるが、自分の考えを表現する場合は、①から始めなければならない。				

図1 スピーキングの認知モデルと活動との関連 (Levelt,1989を参考に執筆者が作成)

このモデルに照らすと、以下の図の、(a)~(c)にトラブルが生じることが想定される。

既存の知識の活用 など?	(a) →	概念化	(b) →	文法化	(c) →	調音化 (発話)
-----------------	----------	-----	----------	-----	----------	-------------

図2 スピーキングの認知モデルと、認知処理のトラブルが起こる想定箇所 (Levelt,1989を参考に執筆者が作成)

そこで、本実践では(a)の部分のプロセスを活性化することで、発話を促すことが出来るのではないかと仮定し、この概念化を活性化できる活動を検討した。このいわばアイデアを生成するプロセスを処理しているときのことを、「思考している」ときであると置き換えたときに、日常の実践の中で本文で用いられる内容や表現について思考させていたという自分の指導内容の振り返りから、概念化を促す活動として、精読活動の活用に着想した。

3.3 本実践における精読指導の定義

精読指導というと、複雑であったり、なじみのうすかったりする文構造の文を、文法や語法知識を用いて日本語に読み変えていく指導であるという認識がある。しかし、高等学校外国語科学習指導要領(2009)では、精読を「詳細を理解したり、文章の良さを味わって読んだり、書かれている情報や考えなどを自分の考えなどと対比させながら読み進めていったりする読み方である」(P.16)と定義している。したがって、難解な文を日本語に訳す活動のみが精読なのではなく、より広範囲な活動を含むものとして定義されているということである。この定義を踏まえた上で、概念化の促進を目的とした指導の手段として精読をとらえ直し、精読を本実践では、「詳細の理解を通じて、文章の良さを味わったり、書かれている情報や考えを踏まえて、自分なりの考えを持って読み進めていく読み方」とし、実践を行った。

4. 精読指導の実践例（高校3年生）

4.1 科目について

精読という活動の特質上、長文を教材として扱うことが前提となるため、英語表現Ⅱよりも、長文教材の豊富なコミュニケーション英語Ⅲにおいて行った。

4.2 教材について

本校ではコミュニケーション英語Ⅲの教材としてELEMENT English Communication Ⅲ(啓林館)を用いている。本稿ではその中のLesson 5 Praying Hands を一つの例として取り上げる。この単元は、手と手を合わせた様子が描かれた、Praying Hands と名付けられた絵にまつわ

る話である。貧しい家庭に生まれた兄弟であるアルブレヒト(Albrecht)とアルバート(Albert)は、画家になるという夢を持っていたが、専門学校に行けるのは家庭の経済的な都合上一人だけで、コイントスによって、片方が専門学校に行き、片方が炭鉱で働いて専門学校の学費を工面するという約束をし、アルブレヒトが専門学校に行き、アルバートが炭鉱で働くこととなった。専門学校へ行き、画家として成功したアルブレヒトが、アルバートの進学を金銭的に援助することを提案するが、炭鉱での労働で、画家に必要な手の繊細な感覚を失ったアルバートが、その提案を泣きながら拒否するというエピソードが述べられたのち、以下の絵の題名にまつわる内容が添えられたものである。

One day, to show his respect to Albert for all that he had sacrificed, Albrecht Dürer carefully drew his brother's damaged hands with palms together and thin fingers stretched upward. He called his powerful drawing simply *Hands*, but the entire world almost immediately opened their hearts to his great masterpiece and renamed it *Praying Hands*.

4.3 具体的な実践

4.3.1 実践の概要

解説の必要な言語材料の説明、本文のQ&A、音読、暗唱などのドリル活動及び、ストーリーリテリングを行い、本文の概要の理解を図った上で、単元の最終時間に以下の発問を行った。

発問

本 Lesson の題名“Praying Hands”を、教科書本文に書かれているストーリーの内容を反映させた題名になるように翻訳しなさい。(「祈っている手」ではないもの考えること)

4.3.2 精読活動のねらい

上述の発問を通じて行う精読活動のねらいは以下のものである。

- ①本文の内容を正確に読み取らせる
- ②本文内容に基づいた解釈を行う。

4.3.2.1 ねらい①

まず、この発問を通じて生徒が考えた答えとして多かったは、「祈りの手」である。おそらく教師側の発問の中に「祈っている手」が許容されないことを受けて、Praying を現在分詞ではなく動名詞と捉え、Hands for Praying と考え、日本語にしたものだと予想される。それを一つの答えとして共有したのち、「祈る」とはどのよ

うな営みであるかを生徒に問うと、「感謝」や「敬意を表す」、「お願い事をする」などが出てくる。しかし、「祈る」という営みが上記の目的を持つものなのだとすれば、本文に書かれている内容を正確に理解できているとは言い難い。なぜなら、本文の記述に基づけば、この絵に描かれた手はアルバートのものである。兄弟のため、そして約束であったとはいえ、炭鉱で働き、夢であった画家になるための必要な感覚を失ったアルバートが、画家として成功を収めたアルブレヒトに対して、「感謝」や「敬意」を表して祈っていると解釈するには、少なくとも本文中には情報が足りないと言えるだろう。このように、この発問を通じて、本文内容を正確に、かつ一貫性を持って理解するように生徒を導くことができたと考えている。

4.3.2.2 ねらい②

上述した内容を理解すれば、

Albrecht Dürer carefully drew his brother's damaged hands with palms together and thin fingers stretched upward. He called his powerful drawing simply *Hands*, but the entire world almost immediately opened their hearts to his great masterpiece and renamed it *Praying Hands*.

という内容が生きてくる。つまり、本文に基づき、絵の中に描かれている手がアルバートのものであるとすれば、この手が「祈っている」とは考えられないという推論が続き、その推論の正当性を表す根拠が、He called his powerful drawing simply *Hands* という文に表されていることに気付かせられる。そして、なぜこの本文の筆者が his brother's praying hands とせずに、付帯状況の with を用いて、with palms together and thin fingers stretched upward と記述したのかという本文の書き手側の意図が浮かび上がってくる。つまり、これはもともと祈っている手を描いた絵ではないという想定ができるということである。そこで、ではなぜ the entire world は Praying Hands と名付けたのだろうか、という問いをなげかけると、本文に書かれていない生徒自身の解釈を促すことができる。多くの場合は、「多くの人がその絵をみて祈っている手と解釈したから」というものに収束することが考えられるが、解釈の希少性、独自性はともかくも、そして授業の中で教員側の指導に導かれたものであっても、それが本文に基づいて生まれた生徒自身の解釈である、というところを評価したい。(*2)

4.4 指導の結果

本単元を扱った期間は教育実習期間中であり、時間的な制約があったため、数値などを用いた実証的なデータ

を収集することができなかった。しかし、上述したように生徒の思考を導くことができていたのならば、Praying Hands という英語を日本語にするという活動を通じて、本文の正確な内容理解と文章の書き手の視点や工夫の獲得、そして本文内容を批判的に読み、自分なりの解釈を作っていると言えるだろう。この活動によって 100%オリジナルではないにしても、本文内容の解釈という生徒の概念化を促しており、この活動のあとにストーリーリテリングを行えば、ドリル的な口頭練習を繰り返した後に行うリテリング活動と比べれば、生徒自身の解釈が含まれているという意味において、より生徒の自己表現としての色が濃く現れたパフォーマンスを導くことができると考えられる。なお、教科書の別の単元を用いた、久松(2016)の実践では、このような読み方を通じて、生徒の概念化が促されていることを示唆する結果が得られている。

5. まとめと今後の課題

本稿では、表現力育成を目的として指導をしてきた中で、精読指導の有用性を見出すにいたった経緯と、その実践の一例を記述した。本稿の意義としては、最初にも述べたように、英文の理解力ではなく、英語による表現力育成を志向する中で精読指導に有用性を見出すという点にあると考えている。もちろん、上述した「概念化」を促すことを目的とするのであれば、従来ライティング活動などで広く用いられているブレインストーミングなど、様々な方法が考えられるだろうし、本実践はストーリーリテリングを一つの表現活動として捉えた上での関連性を示唆しているに過ぎず、より自己表現活動として認知されている、スピーチやディスカッション、ディベート活動などとの関連性については触れられていないことから、精読をすれば表現力が育成できるというには、粗さの目立つ主張であることは確かである(*3)。ただ、精読活動は英語教育の歴史の中で、賛否ありながらも継続して行われてきた活動である。その分指導者側に一定量のノウハウが積み重なっている教育活動であると捉えることもできる。その中で、表現能力を育成するために精読活動が効果的であると言えるのであれば、それを表現能力育成に活用した際の効果は大きいのではないかと考えており、精読を、英語を日本語に置き換える活動であり、文法や語法などの知識や読解力育成には役に立っても、表現力育成には役に立たないと判断するには、まだ検討の余地は残っているように感じている。精読活動を通じて、英語を日本語に変えるプロセスでどのような教育効果が得られるのか、という観点で活動を捉え、表現力の育成に効果的であるかどうかも含め、精読による効果を改めて再検討していきたいと思っている。

注

(*1) 指導の中で、リーディングやリスニング活動を行わなかった、全く目標として設定しなかった、ということではない。

(*2) 最初に提示した発問は、活動への導入、きっかけとして提示したものであり、この発問の答えを明確に定めることはねらいではないし、不可能なことであるが、問うた以上は答えを準備しておく必要があると考えた。アルバートとアルブレヒトの関係を踏まえれば、Praying Hands を Praying to Hands と捉え、「アルブレヒトが、アルバートの手に祈りを捧げながら(=敬意を表しながら)描いた絵」ということで、「この手に祈りを捧げながら」という訳を解答例として提示した。生徒から、翻訳に一定の自由度が認められることは分かるが、to を補うのは少しずるいという印象は否めないという指摘を受けた。

(*3) 加えて、本実践においては、効果の検証を、表現を伴うパフォーマンステストを用いて行っておらず、授業者の主観的判断に基づいていることから、実証性に乏しいことは否定できない。

参考文献

- 久松功周(2016).リプロダクション活動に向けた精読指導の実践報告.全国英語教育学会 第42回 埼玉研究大会発表資料.
- 久松功周ほか(2014).英語表現の効果的な指導のための工夫.広島大学学部・附属学校共同研究機構「学部・附属学校共同研究紀要」.Vol.43.
- 河内紀彦(2016).「英語力を測る手段としての英文和訳問題」.斎藤兆史監修.『英語へのまなざし』:pp.125-130. ひつじ書房.
- ガイ・クック(2012).『英語教育と「訳」の効用』(斎藤兆史・北和丈訳).研究社.
- 文部科学省(2009) 『高等学校学習指導要領解説 外国語編』.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.



Back in the fifteenth century, in a small village near Nuremberg lived a family with eighteen children. Eighteen! In order merely to keep food on the table for this family, the father and head of the family, a goldsmith by profession, worked almost eighteen hours a day at his trade and any other paying job he could find in the neighborhood.

Despite their seemingly hopeless condition, two of his elder sons, Albrecht and Albert, had a dream. They both wanted to pursue their talent for art, but they knew full well that their father would never be financially able to send either of them to Nuremberg to study at the academy.

After many long discussions at night in their crowded bed, the two boys finally worked out an agreement. They would toss a coin. The loser would go down into the nearby mines and, with his earnings, support his brother while he attended the academy. Then, when the brother who won the toss completed his studies in four years, he would support the other brother at the academy, either with sales of his artwork or, if necessary, also by working in the mines.

They tossed a coin on a Sunday morning after church. Albrecht Dürer won the toss and went off to Nuremberg. Albert went down into the dangerous mines and, for the next four years, supported his brother, whose work at the academy was almost an immediate sensation. Albrecht's artworks were far better than those of most of his professors, and by the time he graduated, he was beginning to earn considerable money for his works.

When the young artist returned to his village, the Dürer family held a big dinner to celebrate Albrecht's homecoming. After a long and memorable meal, together with music and laughter, Albrecht rose from his honored position at the head of the table to drink a toast to his beloved brother for the years of sacrifice that had enabled Albrecht to fulfill his dream. His closing words were, "And now, Albert, blessed brother of mine, now it is your turn. Now you can go to Nuremberg to pursue your dream, and I will take care of you."

All heads turned in eager expectation to the far end of the table where Albert sat, tears running down his face, shaking his lowered head from side to side while he cried and repeated, over and over, "No..., no..., no..., no." Finally, Albert rose and wiped the tears from his cheeks. He glanced down the long table at the faces of those he loved, and then, holding his hands close to his right cheek, he said softly, "No, brother. I cannot go to Nuremberg. It is too late for me. Look..., look what four years in the mines have done to my hands! The bones in every finger have been broken at least once, and lately I have been suffering from such bad pains in my right hand that I cannot even hold a glass to return your toast, much less make the delicate lines of a picture with a pen or a brush. No, brother..., for me it is too late."

More than 450 years have passed. By now, Albrecht Dürer's hundreds of artworks such as portraits, sketches, watercolors, and woodcuts hang in every great museum in the world, but the odds are great that you, like most people, are familiar with only one of Albrecht Dürer's works. More than merely being familiar with it, you very well may have a reproduction hanging in your home or office.

One day, to show his respect to Albert for all that he had sacrificed, Albrecht Dürer carefully drew his brother's damaged hands with palms together and thin fingers stretched upward. He called his powerful drawing simply *Hands*, but the entire world almost immediately opened their hearts to his great masterpiece and renamed it *Praying Hands*.

The next time you see a copy of that touching creation, take a second look. Let it be your reminder, if you still need one, that no one – no one – ever makes it alone. Remember to sincerely thank those who have helped you to get where you are.