

高等学校における英語リーディングと フォーカス・オン・フォーム指導法の提言

熊谷 奈穂

1. はじめに

高等学校学習指導要領を見ると、外国語のリーディングの目標は、「英語を読んで、情報や書き手の意向などを理解する能力を更に伸ばすとともに、この能力を活用して積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる。」とされている。ここから読み取れることは、英語を理解する能力を伸ばすことと、コミュニケーションを図る態度を育てることである。英語を理解するために、私たちは文法を学び、語彙を増やし、英文読解の仕方を学んできたのと同時に、目の前に書いてある事柄を正確に読み取る指導も受けてはきた。しかしながら、我々はコミュニケーションを図る態度を育てられ、また育ててきたのだろうか。

文部科学省の「教科書目録（平成20年4月）高等学校用教科書目録（平成21年度使用）第1部 外国語」によると、外国語リーディング教科書に関して、28冊提示されている。それらの教科書を分析してみると、英文の読み方・技術の他に、英文に関する背景知識提示箇所が掲載されている。それらの多くは、長い文章を読み、日本語に訳し、内容理解をするために T or F を行い、内容に即した質問に対して答えていく。また、教科書によっては、本文の内容に即した文法事項が解説されていたりするものもある。勿論文法や語彙は知っていた方が、リーディングを進めるためには効果的であろうし、読みやすいだろう。しかし、リーディング力を高めるためには、文法力や語彙力といった土台をしっかり固めていかなければならないことが本当に不可欠かという点は、いまだに疑問である。

我々が母語で雑誌や本を読む際、それらを読むにあたって新しく出てくる単語を細かく調べ、文法を学んでから読むだろうか。母語に関する限り、我々は英語学習時に行っているような、新出単語を調べたり、母語の文法を学んでから読んだりといったことはめったにしない。我々は自身もっている既存知識を存分に活用し、そこに書かれているものを推測しながら、さらに挿絵や写真等を視覚的に捉えながら、いわば4技能を総合的に活用しながら読み進める。これは母語に限らず、外国語にも応用可能な方法ではないかということが、私の仮定である。

この仮定に基づき、以下で英語指導におけるリーディングとは何か、読解の位置づけと、それほどのようなプロセスを経て構成されていくのか、フォーカ

ス・オン・フォームとは何か、そして学習指導要領の改訂に際して今後どのような指導法が求められるのか、この4点についてみていく。

2 リーディングの定義と読解のプロセス

リーディングについて考察する上で、まずは「リーディング」とは何かということ定義しなければならない。

リーディングとは、英語を使う上で重要であるとされている4技能の1つであり、4技能の中で読みは、これまで受動的な言語活動だと考えられてきた。しかし、最近の研究では①視覚を適切に利用し、②視覚から得られた情報を脳に送り込み、③さまざまな情報（背景や文脈、コンテキストなど）を利用し、④適切な方略を選択して利用し、⑤処理された文（章）の構造や意味を再構築する、という一連の極めて能動的な活動としてとらえられている。

読みは、声を出して読む音読である *oral reading* と、声を出さずに読む黙読である *silent reading* の2つに分けられ、読みの結果得られる理解のことを、一般に読解(*reading comprehension*)と呼ぶとされている。(英語教育用語辞典)

また、読解とは、書き手と読み手の存在を前提とするところから始まり、両者間の相互作用から生まれてくるものである。書き手は、読み手がどのように読むかを想像してテキストを構成し、一方で読み手は、書き手が何をどのように伝えようとしているかを知るために、書き手が構成し書いたそのテキストを読むのである。つまり、両者は、お互いに相手の考えを共有しようという目標に向かって、相手の考えをシュミレーションしながら実行に移すのであるというのが読解の前提条件であるといわれている。(天満 2002)

リーディングの過程は、読み手が先行知識を活性化し、予測または推測し、検証し、確認し、書き手の意図を読み取る相互作用的読解過程とみなされるとされた。(村野井 2001) 読解のプロセス (*reading process*) とは、文章を読む時、頭の中で何が起きているかという心的処理のことをいう。読解のプロセスには聴解のプロセス (*listening process*) と共通する部分もあり、また異なる部分もある。文字を言語情報としてとらえるのは、読解に特有のプロセスである。しかし、いったん文字を語や文の情報に置き換えてしまうと、その後のプロセスは聴解のプロセスと共通だと考えられる。

読解による理解度と読解の速さの間には、相互関係があると言われている。文字で示された語を口に出して読むというタスクでは、読解力のない人は読むのが遅く、また、読む語が難しいほど、読解力のある人との差が大きくなるようである。語を読むのに時間がかかる人の場合、視覚情報である文字を言語情

報である語彙へ置き換えるのに苦労がかかり、それが時間的な遅れをもたらしていると考えられる。また、読むのが遅い人たちは、作動記憶の容量をこの労力に取られるため、文の意味をそれまでの文脈につなげるなど、より高次元の処理に使える容量が少なくなり、読解力においても、読むのが速い人たちより劣ると考えられる。

意味レベルでの理解のプロセスは、読解と聴解により違いはなさそうである。M. A. Gernsbacher (1990)によれば、言語理解は、表面上の言語構造を意味の単位に置き換え、それまでに作られた意味の単位と統合していくことによって行われる。読解力のある人は、視覚情報の処理が早いだけでなく、この統合のレベルでの処理がうまく、読解力のない人と比べて、少ない語の意味構造で処理を行う。また、多義語の処理においても、読解力のある人とない人とは差があると言われる。

言語処理よりも後で行われる、意味の理解というレベルでは、母語の文を読んで理解する場合も、外国語の文を読んで理解する場合も、同じような心的プロセスが働いていると考えられる。しかし、非常に優れた第二言語学習者でさえも、読解の速さにおいては母語話者に劣るという研究もある。また、第二言語を使用している最中は、作動記憶容量が少なくなるという研究もあることから、外国語による読解で十分な理解をするためには、メモを取るなど、意識的な方略をしようして読むことが必要かもしれないとも言われている。(白畑他 1999:254-255)

3. フォーカス・オン・フォーム

1980年代中ごろまで、第二言語読解研究の主流はスキーマ理論を根拠として読解プロセスを検証することであった。テキストの形式及び内容スキーマと読解力の関係の研究は、主としてテキスト構造の理解が英文読解力に与える影響を究明する研究であった。また、スキーマの行使方法に関して、トップダウンとボトムアップのいずれの方向が読解により効果的であるかという研究も多数行われてたが、現在では読解過程において双方向が相互に影響し合っているという結論に落ち着いている。(英語リーディングの認知メカニズム 2001)そして、外国語を総合的に指導すべきとする動きがある中でより効果的な指導法として、フォーカス・オン・フォームが挙げられる。以下ではまず、フォーカス・オン・フォームについてみていく前に、フォーカス・オン・フォームとは何かということを定義づけていく。

元々フォーカス・オン・フォームは、Longによって提唱された一指導法であ

る。彼はこれについて次のように定義している。「フォーカス・オン・フォームとは、いかに焦点的注意資源を割り当てるかということである。注意には程度の段階があって、言語形式への注意と意味への注意は必ずしも互いに排除し合うものではないが、『言語形式の焦点化』は、意味に焦点を置いた教室学習において、教師及び、一人ないしは複数の生徒により、理解あるいは言語産出に伴い認識された問題によって誘発され、言語コードの特徴へ時折注意をシフトさせることからなるものである。」としている。(Long & Robinson 1998) 言い換えれば、「意味重視のコミュニケーション活動に文法指導を効果的に組み込もうとする指導理念であって、文法だけを集中的に教えようとするものとは異なる。」(英語教育用語辞典) というものである。従来のような指導法、例えばテキストを母語に訳させることが授業の中心となり、教師が訳の難しい箇所の意味や文法構造などの解説を母語によって行ったり、学習した文法や語句を使って和文英訳の練習をしったりするような文法訳読法 (the Grammar Translation Method) とは異なった指導法である。

フォーカス・オン・フォームに対して、フォーカス・オン・フォームズ (Focus on forms) が対立概念として挙げられる。フォーカス・オン・フォームズとは、文法中心の指導法のことであり、コンテキストから切り離された文法項目を1つずつ覚えていくような文法偏重の指導・学習のことを言う。これは文法正確さを重視しているが、このやり方では学習したことが長く残らない、流暢さが身につかないという欠点がある。また、意味のやり取りだけを重視して文法に注意を全く払わない指導・学習をフォーカス・オン・ミーニング (focus on meaning) と呼ぶ。フォーカス・オン・ミーニングはナチュラル・アプローチやイメージーションに代表され、意味重視でコミュニカティブに言語を教えることができるが、流暢さを身につけることはできても、文法の正確さが身につかないとされていることが欠点といえる。よって、フォーカス・オン・フォームは流暢さと正確さの両方を同時に伸ばせるやり方としてみなされているのである。

以上のように、フォーカス・オン・フォームとは、いわば伝達能力の習得を目指したものであるため、指導者は学習者が学習を進めていく過程で意味のある伝達活動、意味中心言語活動 (meaning-based L2 activity) を行える指導方法を構成する必要がある。つまり、意味中心活動の中で言語形式に注意を向けさせる指導・学習を試みるのである。例えば文法訳読法のように学習する文法事項を明示するのではなく、学習者の言語使用の認知過程を妨げずにあくまでも自然に行うことが大切となってくる。

また、意味重視の言語活動において、意味から言語形式へ学習者の注意がシフトされるのは、学習者が言語理解をしようとする際に、なんらかの形でつまずいたときであるともいわれている。(Long & Robinson, 1998) 彼らの理論によると、うまく理解できない、表現できないと学習者が思った瞬間に学習者の注意が、意味から形式に移されるのだという。つまり、「うまく理解できない」という自然なつまずきが、学習者の注意を言語形式に自然に向けさせることができるのだ。言い換えれば、授業内での話題の内容を無視していきなり文法説明を始めたり、機械的なドリル練習をただただ行ったりすることは、フォーカス・オン・フォームを進める上では好ましくないやり方なのである。よって、現段階における具体的指導法として、Doughty & Williamsは以下の3つを提示している。

- ①コミュニケーション中心の授業の中で、特定の文法的誤り (error) に対して教師が修正的言い直し (corrective recast) などを与える指導。
- ②相互的交流活動の中で教師が明確化要求 (clarification request) などのフィードバックを与え、アウトプットの修正を促す指導。
- ③教師が読み上げた文章を学習者に共同で復元させる指導。

(英語教育用語辞典:115-116)

どの指導法においても共通して重要なことは、授業内において授業全体に関わるような語を使ったり、またpicture cardや絵本の挿絵を使ったりするなど、単独の情報だけでなく、複数の情報を与えることで、学習者が相互補完しながら考えることができる状況を設定することである。また、内容に対する読みにおいては、学習者が自然と疑問を抱くようなもの、特に未知の題材(内容や語)を提示することで、学習者の知りたいという好奇心を掻き立てるような題材と問いかけでなければならぬ。なぜならば、人間は未知のものに対しては、「知りたい。わかりたい。」といったような欲求が自然と起こるものだからである。よって、この欲求を刺激するような問いかけが要求される。同時に、学習者が持っている既存知識(previous knowledge)を存分に活用できるよう、彼らがそれらを用いて推測できるような題材でなければならぬ。さらに、扱っている内容を理解する上で必要な文法事項を自然な流れで導入し、さらに授業全体を通してつながっていくことも重要である。

4. 学習指導要領の改訂に基づく指導法の提言

今回、学習指導要領が改訂されるにあたっての外国語の改定の大きな変化は、時間数と習得させるべき語彙数の変化である。双方、ゆとり教育の反省にたつての今回の改訂であることは誰しも理解できるであろう。しかしながら、現行の学習指導要領との大きな違いは、外国語を総合的に指導しなければならないということである。

従来の外国語教育は、例えば読解力をつけるために、リーディングはリーディングと個別のものと認識されていた。しかしながら、各4技能が総合的かつ統合的に絡まりあうように指導し、伸ばしていくことが今回の改訂の大きなポイントであり、大きな目標とされる。

「統合的」ということは様々な場面においてよく使われるが、実は非常に難しいことばと行為であると私は感じる。個別の能力を伸ばすことも難しいと感じている私にとっては、総合的に伸ばすことは非常に大変なことのように見える。

統合的・総合的に教えるためには、従来の教授法では足りない。文法訳読法を例にしてみよう。例えばこの指導法は、書き言葉と文法を指導の中心とし、母語を通して文学作品などの内容の深い教材を理解かつ鑑賞することが目的である。外国語学習が、書かれた内容を訳読で理解して教養を深めること、および複雑な文法規則を理解したり暗記したりする知的訓練であるという利点はあるが、文法規則と語彙の暗記及び翻訳の比重が高く、文法規則の理解、テキストの内容理解だけで学習がとどまってしまう、実際に外国語を使う能力まで育たないことが多いこと、そして訳すことと理解することを同一視してしまう学習者や、文法規則の暗記を学習目標とってしまう学習者が生まれてしまうという問題点がある。

また、直接教授法は、目標言語を直接使うことによって自然に外国語習得させる。目標言語でコミュニケーションをし、目標言語で考えられるようになることを目指したものである。実物や動作、絵などを多用して、意味を明確に示し、その意味がどのような表現で伝えられるのかを母語を介在させずに掴ませる直接教授法には、指導において聞くこと、話すことの音声に重点を置き、正確な発音が重視される。さらに、文法規則については、規則を明示的に解説するのではなく、多くの例に触れさせることによって学習者自身に規則を学び取らせる帰納的指導が中心となる。

一方で母語の使用や体系的な文法指導を一切認めない場合には、外国語習得に時間がかかり、学習者の負担が大きくなる可能性が生じるという問題点が発

生してくる。他にも、オーラル・メソッドやオーラル・アプローチ、コミュニケーション・アプローチ、ナチュラル・アプローチ、タスク中心教授法、内容中心教授法、学習者中心教授法など様々な外国語教授法が存在する。勿論、それぞれの教授法には様々な利点があるため、今日まで多くの学校現場で使用されてきたことは承知の上である。しかしながら、それらの教授法は、現行の学習指導要領に基づけば、それぞれの科目において設定されている目標が違っているために使用可能であったと考える。

しかしながら今回の高等学校外国語科の改定には、大きな変更が生じている。科目構成では変更が生じ、4技能の統合的かつ総合的な育成を図るコミュニケーション科目、論理的に表現する能力の向上を図る表現科目、会話する能力の向上を図る「英語会話」に再編された。また、主な改善事項としては、指導する語数を充実させるとした。具体的には、コミュニケーション英語Ⅰ、Ⅱ及びⅢを履修する場合においては、高等学校で1,800語、中高で3,000語を指導するとした。現行、英語Ⅰ、英語Ⅱ及びリーディングを履修した場合、高校で1,300語、中高で2,200語が指導されることとなっている。これを各科目で見た場合、現行では中学校で900語、英語Ⅰで400語、英語Ⅱで500語、リーディングで900語となっているのに対し、改定案では、中学校で1,200語、コミュニケーションⅠで400語、コミュニケーションⅡで700語、コミュニケーションⅢで700語としている。また、生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とすることを明記した。

さらに、各科目の改善事項としては、【コミュニケーション英語基礎】では、「中学校における指導内容との円滑な接続を目的として創設。生徒の実態に応じ、中学校における指導内容などを整理し定着を図る」とし、【コミュニケーション英語Ⅰ、Ⅱ及びⅢ】では、「「聞く」「読む」「話す」「書く」の4技能の総合的かつ統合的な育成を図る科目として創設。例えば、聞いたことや読んだことを踏まえた上で話したり書いたりする活動を適切に取り入れるなど、4技能を有機的に関連づけつつ総合的に指導することを明確化」、「コミュニケーション英語Ⅱ及びⅢにおいて指導する新語の数をそれぞれ700語とし、現行の英語Ⅱやリーディングと比べて充実（現行、英語Ⅱ及びリーディングを履修した場合、実質的に、それぞれ500語、400語の新語を指導）」としている。【英語表現Ⅰ及びⅡ】では、「「話す」「書く」技能を中心に、論理的に表現する能力の向上を図る科目として創設。例えば、オーラル・コミュニケーションⅠ及びⅡにおける指導内容とされていた「発表（プレゼンテーション）」「討論（デ

イベート)」等の言語活動に係る能力を育成」とし、【英語会話】では、「身近な話題について会話する能力を養う科目として、従来のオーラル・コミュニケーションを改編」とした。

また、言語活動の充実では、「聞いたり読んだりした内容に基づき、話したり書いたりする活動を適切に取り入れ、4技能を有機的に関連付けつつ総合的に係るコミュニケーション能力を育成」とし、「指導する語数を充実。例えば、コミュニケーション英語Ⅰ、Ⅱ及びⅢのそれぞれを各学年で履修するような普通科での標準的な履修パターンにおいては、高等学校で、1,800語、中高一貫で3,000語を指導」としている。

そして活用の重視では、「文法指導は言語活動と効果的に関連付けて指導することを明確化し、「新設した表現科目において「発表（プレゼンテーション）」「討論（ディベート）」等の言語活動に係る能力を育成」としている。（文部科学省ホームページより一部抜粋）

果たしてこれらが本当に改善事項かどうかは定かではない。しかし、現段階においてはこの改定案に変わるであろうことは否めない。数字からもわかるように、学習者が触れる語彙数は圧倒的に増えている。また、指導法も「総合的」「統一的」という語が非常に多く目立っている。つまり、これからの外国語活動は、文法力を伸ばす、読解力をつけるといった個別的指導ではなく、改定版学習指導要領が言うように、総合かつ統一的に指導する必要がある。そこで効果的と思われる指導法がフォーカス・オン・フォームである。なぜならば、コミュニケーション重視の第二言語活動を中心としながら、補助的に語彙や文法の習得を促すことが、第二言語能力を育てる上で極めて重要であり、使いながら覚える、これこそがフォーカス・オン・フォームの原理だからである。

5. おわりに

文法指導をするにしても、コミュニケーション法を学ぶにしても、読解力は必要になってくる。読まずして何かを習得することは、不可能に近いであろう。よって、どんなに学習指導要領が改定されようとも、現行のリーディングという名が消えようとも、リーディングは学習上確実に残ると同時に学習には不可欠な要素である。

またリーディングは、英語の4技能を総合的に活用させる科目であると私は考える。例えばある文章を正確に訳すことができたとしても、そのことが本当に読めたとはいえない。また、意味ばかりを重視したところで文字として表現されているものを見過ごしても、本当に読めたとは言えない。このように考え

てみると、読む行為というものは、複合的な要素が絡み合って初めて読めたとみなすことができるのではないだろうか。特に従来からの指導法では、文章を正確に読み取る前者に力を入れていた。しかし、今回学習指導要領が改定されるのを機に、総合的且つ統合的に読める力をつけていくことが大切なのではないだろうか。特に、今回の改訂で総合的指導が求められている以上、学習者の自然な思考の流れにのっとって習得が推進できるフォーカス・オン・フォームは非常に効果的であると考えるのである。

よって今後は、フォーカス・オン・フォームがどのような場合において効果的であるのかを検証し、reading for pleasureに通ずるフォーカス・オン・フォーム指導について検証していきたい。

参考文献

- 門田修平、野呂忠司 (2001) 『英語リーディングの認知メカニズムHow the Mind Works in EFL Reading』 東京：くろしお出版
- 小池圭美 (2002) 「Focus on formと言語形式—海外における研究の概観と日本語習得研究への提言—」：『言語文化と日本語教育 2002年5月特集号』
- 小柳かおる. Research on the Japanese Language & the Japanese Language Education Mechanisms in Language Learning and Focus on Form
- 白畑知彦、富田祐一、村野井仁、若林茂則 (1999) 『英語教育用語辞典』 東京：大修館書店
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ (2002) 『英文読解のプロセスと指導』 東京：大修館書店
- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 東京：大修館書店
- 村野井仁、千葉元信、畑中孝實 (2001) 『実践的英語科教育法 総合的コミュニケーション能力を育てる指導』 東京：成美堂
- Muranoi, H. (2000) Focus on Form Through Interaction Enhancement: Integrating Formal Instruction Into a Communicative Task in EFL Classrooms.2000.*Language Learning* 50:4, pp.617-673
- Long, M. & Robinson,P.(1998) Focus on form -Theory, research, and practice In Doughty,C & Williams,J (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, New York: Cambridge University Press.
- Long, M.(1997) Focus on form in Task-Based Language Teaching University of Hawaii at Manoa

Roger T. Williams.(2005) Key concepts in second language teaching and learning, Focus-on-form in the Japanese language classroom context
(高松大学紀要, 44. 1~16)

(岩手大学大学院教育学研究科教科教育専攻英語教育専修)