

# 高校生のクリティカル・リーディングの 方略育成に関する研究

川 辺 香 織

## 1. はじめに

最近の高校での英語授業においては、自分の答えに対して「なぜあなたはそう思うのですか?」という質問に答えられない生徒が多い傾向がある。書かれている英文や絵を見て答える問題については難なく答えることが出来る生徒が、自分の意見を自由に述べる最後の質問になると、とたんに簡単な英文でさえ出てこなくなる。確かに、日ごろ様々な場面において、例えば文章を読んで、講演を聞いて、その感想を書くことは多い。情報を常に正しいもののだとして受容することが前提にあり、与えられた物事に対して「どうして～だろう?」「自分ならどう考えるだろう?」というようなクリティカルな視点をもつことに慣れていないためだと思われる。

本研究においては、現代の高校生に、なぜクリティカルに読んだり考えたりする力が求められているのか、またその力を育成するための方略について考察していく。

## 2. PISA 型読解力テストと新学習指導要領が目指す読解力

PISA は、OECD (経済協力開発機構) が3年毎に、15歳を対象として実施している、生徒の学習到達度調査である。2003年には41カ国の約27万人が、2006年には57カ国の約40万人が参加する調査である。この調査で、数学的・科学的リテラシーは世界の上位に位置していた日本であるが、「読解力」だけは15位 (2006) であった。有元 (2008a) はこの調査結果を分析し、日本の高校生は自分の意見を述べたり、テキストの中の情報を抽出したり、記述する形式の自由記述式の出題に慣れていないこと、及び無回答率が高かったことが、この調査結果に表れているとしている。また、PISA の「読解力」は「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれていたテキストを理解し、利用し、熟考する力」と定義されており、PISA の読解力テストでは、「自分の言葉を使ってあなたの答えを説明してください」「あなたはこの終わり方に賛成ですか」等、読みとった内容についての自分の考えを述べたり、問題文への評価が求められているとしている。一方、日本の高校生は自分の意見を述べることに慣れておらず、また苦手としているということが、Benesse 教育開発センター (2006) が高校生を対象に2006年6月から7月に実施した学習基本調査の結果からも窺うことが出来る。これは、「はじめに」の部分で述べた、最近の高校生の現状でもある。高校生に最も好きな学校の勉強方法を尋ねたところ、先生が黒板を使いながら教えてくれる授業であった。逆に、割合が低かった項目は、いろいろな人に聞きに行ったりする授業や調査・自分たちでテーマや調べ方を決めてする授業・考えたり調べたりしたことを工夫して発表することであった。高校生は、受動的な学習を好み、IT 技術が進んでいる現代社会において、調べたいことは誰かに聞く

よりもインターネットで検索した方が遥かに早く、生徒はどのような方法で調べたらよいのか、じっくり考えることをしなくなったといえる。

このような調査結果の一方で、学習指導要領改訂への中央教育審議会答申では、基礎的・基本的な知識・技能の習得等と並んで思考力・判断力・表現力等の育成が求められている。平成25年度から施行される新学習指導要領のコミュニケーション英語Ⅱ～Ⅲにおける「読むこと」については、次の通りである。

（新学習指導要領 第3 コミュニケーション 英語Ⅱ 内容より）

(1) イ 説明、評論、物語、随筆などについて、速読したり精読したりするなど目的に応じた読み方をする。

（下線部は筆者による）

また、この言語活動を効果的に行うために、次のような事項について指導するよう配慮するものとしている。

（新学習指導要領 第3 コミュニケーション 英語Ⅱ 内容より）

(2) イ 論点や根拠などを明確にするとともに、文章の構成や図表との関連などを考えながら読んだり書いたりすること。  
ウ 未知の語の意味を推測したり背景となる知識を活用したりしながら聞いたり読んだりすること。

つまり、「目的に応じた読み方」とあるように、読む題材によってその方略を取捨選択したり、文章と図表などの様々な付随的な情報を適切に関連付けたりするという、能動的な姿勢が求められている。近年の大学入試センター試験問題にも、絵について説明している文章を選択肢から選ぶものや、文章中の情報とグラフを組み合わせて答えを導き出すような問題が見られるようになった。また、教師にもそのような力を育成するための授業を行わなくてはならない。有元（2008a）は、従来よく行われてきた国語のテストと、PISA 型読解力テストの違いについて、表1のようにまとめている。

表 1

	従来日本でよく行われてきた国語のテスト	PISA 型読解力テスト
1	選択式問題がほとんどを占める	記述式問題が約 4 割を占める
2	文章がほとんどである	表やグラフ・地図など非連続テキストが約 4 割を占める
3	生徒の興味関心とかけ離れたことが多い	生徒の興味関心を重視している
4	実生活とかけ離れた趣味的な課題が多い	実生活と関連の深い課題が多い
5	文学や評論がほとんどである	理科・社会などに関連した幅広い領域から出題される

6	読んだことについて、教師が与えた唯一の正しい答えのみを答えることを求める	読んだことについて、自分独自の意見を表現することを求める
7	自分の体験や主観的な憶測に基づいた意見でも容認されることが多い	意見の根拠が必ず本文の中になければならない
8	本文を無批判的に受け容れて感動することを求められることが多い	本文について評価したり批判したりすることが求められる

(有元2008a, p. 33)

これまで行われてきた読解の授業から、新学習指導要領で求められる力を育成するための授業へと移行するためには、上に挙げられている、PISA 型読解力に求められる力を養う方略が必要である。

また、この PISA 型読解は、他者と自分の意見を比較しながら文章を読むというクリティカル・リーディングの方略ともリンクする。読解における他者とは、題材である文章を書いた著者であり、客観的に、複眼的に見た自分自身であるともいえる。読解において自分自身と対峙することは、つまりメタ認知的活動である。

先に挙げた新学習指導要領（2）のイ、ウは、メタ認知的スキルを用いた読解である。また、内容のところで紹介した「目的に応じた読み方をするためには、その文章がどのようなジャンルなのか、物語文なのか説明文なのかを判断し、それに対して適切な方略を使用する必要がある。また、その時、自分の得意なジャンルや不得意なジャンルなどにも気づいているかもしれない。そして、実際に読み進めながら、わかりやすい、読みづらいなど、理解が出来ているかどうかという実感を伴って読むことを経験しており、この行為をモニタリングとよばれている。このことから、上の新学習指導要領の内容（2）イ、ウがメタ認知的スキルを用いた読解を目標としていると言える。

### 3. メタ認知的活動としての読解

佐藤（2002）は、読解指導への示唆として、①自分がどのように読んでいるかを意識させ、どう読めばよいかを考えさせる ②読解中に問題点に気づかせる機会を与えるという2点を挙げており、自分の読解過程の吟味や振り返りを育成する方策として、ストラテジー・トレーニングと協働学習を紹介している。これらはつまり、読解中におけるメタ認知的な活動につながる指導である。また、学習活動中に学習プロセスを学習者に意識させることを目的とした Shraw (1998) の日本語版（佐藤2002）チェックリストは、表2のようなものである。

表2

〈計画〉	〈モニター〉	〈評価〉
1. 課題の種類や性質は何か？	1. 何をしているかが分かっているか？	1. 目的に到達したか？
2. 目的は？	2. 課題の意味は分かっているか？	2. 何が効果があったか？
3. どんな情報やストラテジーが必要か？	3. 目的に向かっているか？	3. 何が役に立たなかったか？
4. どのくらい時間や労力が必要か？	4. 変更する必要はあるか？	4. 次回はどうか？

(佐藤2002, p. 279)

実際に、高校生が何を考えながら読解を行っているのかを把握するために、勤務校である県立高校の3年生（70名）にアンケートを行った。大学等への進学を目指しているコースの生徒は、3年時に

リーディングの授業を履修する。1、2年時は英語Ⅰ、英語Ⅱを修得しているが、読解方略を必要としない比較的平易な教科書を使用しており、3年になって初めて本格的にリーディングの教科書で長文読解に取り組む。その3学年の生徒を対象として、年度当初に行った著者が作成したアンケートは、10分程度で読める英文を読ませた後で、どのような点に留意しながら文章を読んだのかを答えさせるというもので、一人で複数の方略を用いた生徒もいた。以下の表3が、その結果をまとめたものである。

表3

読解方略に関するアンケート項目	人数
①スラッシュを入れながら読んだ	52名
②パラグラフごとの大まかな内容をとらえようとした	6名
③ For example 等のつなぎの語句に気をつけながら読んだ	4名
④何度も出てくる単語に線を引きながら読んだ	3名
⑤代名詞が指す内容を考えながら読んだ	16名
⑥なるべく速く読む	3名
⑦後戻りせず、頭の中で訳をしながら読んだ	4名
⑧分からない単語等を推測しながら読んだ	15名
⑨全体の流れをつかもうとした	4名
⑩分からない単語に印をつけながら読んだ	18名
⑪設問の答えとなる箇所に線を引きながら読んだ	8名
⑫本文のタイトルを考えながら読んだ	2名
⑬本文に出ている数字に気をつけた	17名
⑭要点はどこかを考えながら読んだ	4名
⑮時間や場所を表す語に気をつけながら読んだ	14名
⑯英文の構成を考えながら読んだ	13名
⑰筆者の気持ちを読み取る	1名
⑱情景を思い浮かべながら読んだ	1名
⑲誰が何をどうしたのかを考えながら読んだ	3名

多くの生徒がスラッシュ・リーディングを行ったということが分かるが、これは教科書の最初の Lesson でスラッシュ・リーディングの方法について学んだばかりだったためと思われる。その他にも、代名詞に気をつけたり、分からない単語や数字に印をつけながら読んだり、解答した生徒が多かったのは、文章そのものについて言及した方略であった(①⑤⑩⑬⑮⑯)。一方で、要点やタイトルを考えながら読んだり、筆者の気持ちを読み取ろうとしたり、というような文章に対して深く考える思考を行いながら読解をした生徒は少なかった(②⑨⑫⑭⑰⑱)。生徒が授業で使用しているリーディングの教科書では、先に述べたスラッシュ・リーディングのような読解方略が段階を追って紹介されている。③④のようなキーワードに着目しながら読んでいく方略や、英文を素早く、大まか

に読んで内容を把握するような方略⑥を使用したと答えた生徒が少なかったのは、まだ授業でそれらの方略について触れる前だったからだと考えられる。このアンケートから、生徒が文章そのものに着目しがちであるということが分かった。これはやはり、これまで英文を読む時に、日本語訳をすることと、英文に対する設問にいかにか正しく答えるかということを目標にしてきたためであると考えられる。何も伝えずに文章を読ませてから、このアンケートを行ったのだが、自分が何に気をつけながら読んだのか分からず、何も答えられない生徒が多くいた。しかし、そのような生徒のテキストを見ると、スラッシュを入れていたり、キーワードに印をつけたりしている。つまり、生徒は、読解中に無意識に方略を使っているのである。

河内山（1998）は、読解方略を意識しながら文章を読むことが、読解効果を上げることに繋がっていくのかを検証した。対象は、日本語を学んでいる中国、韓国、ナイジェリアの学習者である。まず、母国語のテキストを用いて読解方略について確認をし、それから対象言語である日本語テキストの読解へと進めた。この実験では、後で述べる発話プロトコル法を用いて自分自身の読解を客観的に把握するメタ認知的活動を行う。その結果、プレテストとポストテスト間で効果的な変化が見られた。

藤森（1999）は、大学生を対象とした読解方略と読解力との関係について調査した。調査は大学入学以前の段階で、読解方略の指導をどの程度受けてきたかが、読解においてどう影響を及ぼすのかを、TOEICのReadingセクションを用いて分析したもので、どのような読解方略を用いたのかは、質問用紙によって調査した。その結果、優れた読み手と未熟な読み手の間でのメタ認知において差が見られた、としている。また、優れた読み手は、読解過程での方略使用の認識率が高い、つまり、優れた読み手はどのような場面で、どの方略を使用すれば効果的なのかを知っているということである。

このように、自分がどのような方略を知っていて、さらにそれを使えるのかを意識することが、新学習指導要領が提言する「目的に応じた読み方」を行っていく上で有効的であると言える。

新学習指導要領やPISA型読解で求められる、自分の意見を表現する力を身につけさせるためには、書かれている文章を表面的な文章そのものではなく、その内容に関して深く考えながら読み進めていくことが必要である。そのための有効的な活動について、先行研究などからいくつか紹介する。

#### 4. 発問を通したメタ認知的活動

中野（2000）は、クリティカル・リーディング育成のための方略として、読解中の問いかけを紹介している。その具体的な例として次のような発問を挙げている。

- (例) Do you agree with the writer?  
Are these real facts or just what the author thinks?  
Is the writer evading the question?  
What did she/he do that was selfish?  
Was she/he right to run away from home (etc.)?  
Now that we have read the article, which side is right?

(中野2000、p241)

このような発問を読解中に行い、その発問について考えることによって、自分自身の思考と向き合

いながら読解を進めていくことが可能となる。しかし、読んだ文章に対して自分がどう思うかについて考える機会が日頃の授業においてほとんどない現代の高校生にとっては、このような発問に答えることは大変困難であると思われる。

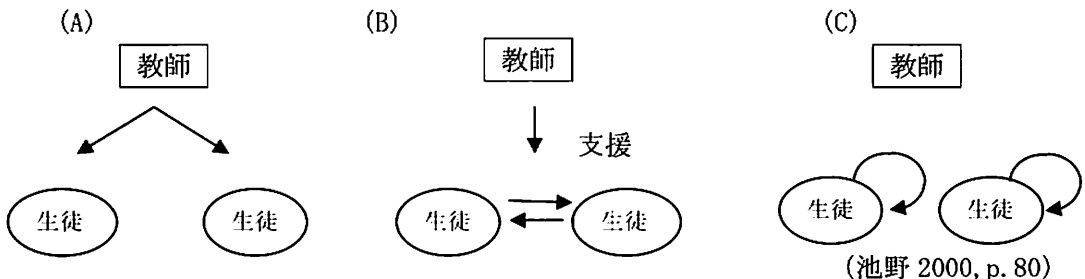
そこで、有元（2008b）は、いきなり発問に答えながら読解をしていくのではなく、理由を挙げて意見を述べる習慣をつけるということをまず挙げている。また、文章の全体の構造を見通し、その答えがテキストの中に書かれていることを発問することにより、PISA 型読解力が身につくとしている。さらに、発問に関しては、一問一答の一斉学習ではなく、発問について、できるだけグループ学習でじっくり時間をとって話し合わせる大切であるとしている。その具体的な活動については以下の通りである。

- ・グループでの話し合いに入る前に、一人一人自分の答えをワークシートに書かせてから話し合いに入らせる。
- ・まず意見を書かせ、次に教材や文章に書いてあることの中から具体的な根拠を書かせる。
- ・教師が用意した答えだけを正答にせず、子供の自由な意見を教師が否定したり批判したりしないで、出来る限り子供同士で解決させるようにする。

（有元2008b, p. 93）

発問は、自分自身の読解への振り返りであり、書かれていることに関して、「なぜ？」という疑問を持ちながら読む、クリティカル・リーディングを行う際の方略である。この発問について池野（2000）は、以下の図1のように、3つのタイプを紹介している。

図1



(A) は、これまで通常の授業で行われてきた教師が生徒に対して行う発問であり、(B) は教師が支援を行いながら、もしくは発問のモデルを示すなどの足場掛けを行うことによって、生徒間で発問をし合うというものである。(C) は学習者が自ら自問自答しながら読解を進めていくというものである。先に紹介した有元（2008b）が、PISA 型読解力を育成するのに効果的だと述べているのは、(B) のタイプの発問である。この (B) の発問タイプでは、教師による直接的もしくは間接的な支援が必要である。さらに、このタイプの生徒同士が発問をお互いにし合いながら読解を進めていく過程では、発問を通して、それぞれの学習者が持っているスキーマを共有しながら読解を行うことが可能である。一人で読むのとは異なり、他者が存在することにより、生徒は自分の考えを相手に伝えるために表に出す必要がある。自分が表現した考えを、相手のものと照らし合わせて、解決の道を進める。

この活動は、自分のものとは違う考えを知るとともに、自分自身の考えについても客観的に見ることが可能になるメタ認知的活動である。

さらに、教師にとっても、自分が示したモデリングが生徒に正しく伝わっているか、自分が行った支援が効果的に生徒に作用しているかを客観的に、生徒の活動を通して振り返る機会を与えられることになる。

## 5. 相互教授法を取り入れた読解指導

この、学習者同士による発話により読解を進め、教師は支援者や学習者の足場掛けのためのモデリングを行う役割を担うという読解方法を、相互教授 (reciprocal teaching) という。この相互教授を行う上での方略として Palinscar (2003) は、①要約、②発問、③思考を明快化、④推測、という4つを挙げており、クラスにおいてこの相互教授を効果的に行うためには、上に挙げた4つの方略についての指導を受け、練習をする必要があるとしている。また、この相互教授の最終的な目的は、学習者の自主的な学習である。

Fung et al. (2003) は、台湾から移住してきて英語をニュージーランドで学んでいる生徒を対象として相互教授を用いた。この研究では、まず彼らの第一言語である中国語を用いて相互教授を行った。その中で、彼らは教えられた方略を使いながら相互教授を第一言語で行う。その後で、第二言語である英語を用いての相互教授を行い、どのような効果をもたらすのかについて分析した。この結果、第一言語を用いた相互教授によって、第二言語である英語の読解においても改善が見られた。これは、第二言語での相互教授を行う時には、既に、どのように方略を使えばよいかを知っているからである。第一言語と第二言語、両方の相互教授の組み合わせが、生徒のメタ認知的知識の育成にも繋がっている。

相互教授における教師の立場について、吉田 (2001) は、教師は、相互教授導入の際には学習者にその方略の使い方等を示すというモデルとしての役割や、学習者が読解をしている途中で発問することによって、学習者同士の発話を促す支援者としての役割をもち、指導や練習の結果として、学習者同士で方略を使うことが出来るようになったら、その学習者同士の活動を評価するなど、除々に学習者のみで行うことが可能となるように、上手にその活動を導いていく必要があるとしている。天満 (1989) も、発問は教師主導型のもではなく、生徒自身が発問をしながら読解を行うことを最終目的としたものであるとしている。生徒主導型とは、生徒が好き放題に全く意味のない発問をしながら読解を進めていくというものではない。吉田 (2001) も述べている通り、学習者が困難だと感じている点については、教師はモデルを示す必要がある。

読解における相互教授においては、読解力が優れた生徒が、イニシアチブを取ることによって、その学習者が持っている方略や知識を、他の学習者と共有する。つまり、通常、内容理解に優れた生徒が内的 (internal) に行っている認知過程を、相互教授でグループという社会的な文脈の中で外的 (external) に行っており、テキストの意味を協働的に構築していくのであると、吉田 (2001) はまとめている。

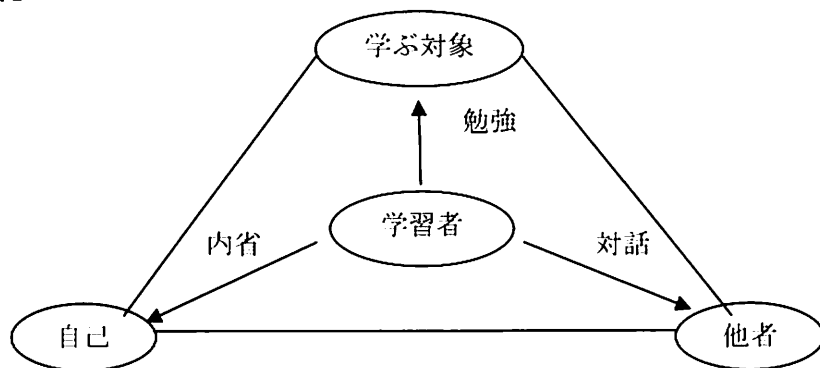
この、モニタリング過程の活性化に有効な指導法の一つとしての相互教授法を、沖林 (2005) は、数名の学習者が一つのグループを構成し読解を進めていくという読解指導法であり、この中に読み手同士が相互に質問を作成し合うという過程があると述べている。この、相互に質問を作成し合うとい

う活動が、読解においてどのような効果をもたらすのかについては、後で言及する。相互教授法の効果としては、同程度の到達度の学習者が相互に異なる意見や視点を話し合いの場に提供することによって、学習者同士の相互作用が促進されるとしている。読解が苦手な生徒にとってこの相互教授が有効的であるという研究はいくつかあるが、熟達した読解能力を有する生徒にどのような効果があるのかという点に言及した研究はない。実際の教育現場でこの相互教授法を取り入れていくに当たり、誰にとってどのような効果が期待出来るのかについて把握することが必要であると言える。沖林(2005)は、今後、学習者の相互作用の過程について、より直接的に検討を行う必要性があるとしている。

館岡(2004)は、相互作用の過程をより詳しく把握する方法として、ピア・リーディングを紹介している。ピア・リーディングは「過程を共有すること」を強調しているが、相互教授とピア・リーディングは、仲間と学び合うことを主眼としているという点においては同じであると述べている。また、ピア・リーディングが学習者に及ぼす効果として、「①仲間の学習者から直接に知識や方略が学べる、②自己を見直す機会が得られる」、という2点を挙げている(p. 39-40)。さらに、②の自己を見直す機会については、「自己自身による見直しと、他者からのフィードバックによる見直し」という2つがあるとしている(p. 40)。この①②について、館岡(2005)は、どちらも理解や学習などの認知面での効果のみならず、「2人で読んでとても楽しかった」(p. 115)という感想からも分かる通り、情意面でも達成感や楽しさを体験するといった効果が認められたという実践結果を紹介している。

館岡(2004)は、ピア・リーディングにおける学習者自身と他者、または自己との関係を次のように表している。

図2



(館岡 2004, p. 43)

上の図を見て分かるように、学習者は協働的学習において他者とはもちろんのこと、自己とも繋がっており、他者と読み方や考え方を共有することによって、自分自身の読みや思考の過程について振り返ることが可能となる。また、学習者と他者との間の「対話」を通して、先に述べたように自分の考えを可視化することが出来る。このように、協働的な学習とは、メタ認知的な学習であると言える。つまり読解過程において学習者は、推測を行う。その推測が間違った方向に行ってしまうと、そ



の後の設問に対しての解答も間違っただけになる。一人での読解の際には、自問自答をすることで、この推測が正しい方に向いているのかどうかをチェックしていく。それに対して、ピア・リーディングでは、他者との対話や他者という客観的な視点によって、推測が間違っていないかどうかをモニタリングしたり、コントロールしたりすることが出来る。また、館岡（2005）が述べているように、他者への説明の過程で自分自身の考えが整理されたりすると同時に、自分自身による新しい発見をも促す。

読解過程における、他者との対話には、読んでいる文章に関して、ペアに投げかけた発問も含まれる。ピア・リーディングにおける相互発問を通して、次の2点を生徒に身につけさせることが可能だと考える。まず、質問を考えることで、英文をクリティカルに読むことが出来る。これはどういう意味なのだろう？ 作者は、なぜこのような例を挙げているのだろうか？ など、英文を読んでいる過程で生じた疑問を、そのまま相手に質問させるようにする。また、もう1点は、質問を受ける側である。ペアが考えてくれた質問に答えることにより、自分が考えもつかなかった点に気づかされることがある。興味がある箇所はそれぞれ異なるため、質問の内容も多岐に渡る。質問を受けることで、その自分とは違った所へ関心を向けることで、より理解度が深まるのである。

先に紹介した池野（2000）による発問タイプ（C）の、最終的に自問自答をしながら読解を進めていくためにも、ピア・リーディングは大切な活動である。井上（2007）は、学習者の中には、どのように発問をすればよいのか分からない者もいる。そのような点においても、ペア同士で互いに質問を出し合うことは、自問自答の方法を身に付けていく上においても、良い機会であると言えるとしている。

## 6. クリティカル・リーディング

クリティカルに文章を読むことは、内省的な活動である。自分は、ある物事に対してどのように考えたのか、書かれている物をどのように読んだのかと自問自答することによって、それら行動の過程について考えるということである。

荏谷（1996）は、「批判的読み」を、書いてあることが正しいか判断したり、自ら問題を発見しそれに自答することで新たな知識を獲得する読み方であると定義している。大河内（2003）は、「批判的読み」は批判的読みに関する知識、批判的に読もうとする態度、実際に読解中に行う批判的読み方略などを含んだ包括的な概念としている。同じく大河内（2003）は、「批判的読み」を次の3つの側面があるとしている。「①自分が文章を理解しているかどうかを吟味して読む、つまり理解モニタリングを行いながら読む、②書き手の論理の筋道を押さえ、さらに書かれている主張・根拠の論理的妥当性を判断しながら読む、③別の考え方はないか考えたり新たな課題を生み出すことや、複数の情報を比較したり統合することによって自分の考えを深めていくという生産的な面である」（p. 306）。

大河内（2003）が指摘しているように、クリティカル・リーディングを行う際には、それを行う知識や態度と同時に、読解方略が必要である。この、読解方略の使用がクリティカル・リーディングにどのように繋がっていくのかという点に関する先行研究を通して確認していく。

河内山（1998）は「読み手が読解方略を意識しながら読む方が、そうでない場合よりも高い読解効果をあげる」（p. 25）という仮説に基づいた実践を行った。その結果、プレテストとポストテストの点数の伸びにより、ストラテジー・トレーニングが読解力養成に有効であったと結論づけている。ま

た、Wallace (2003) は、読み手自らが自己の読解方略に目覚め、読者としての役割を果たそうとすること、批判読みの方略を提示してやることによって、より柔軟な読解能力を養うことが必要であると述べている。

楠見 他 (2007) による、高校国語科における批判的読解指導の効果についての研究においては、次の3つの学習を組み合わせた実践が行われた。①個人での批判的読み、②協同学習による読みの交流、③クラス全体の批判的読みの共有である。また、その測定方法について、①個人での批判的読みでは、ワークシートを用いて、トゥールミン・モデル、批判的読みチェックリストを学習した後に、テキストへの反論、著者の立場からの再反論、論理構成などであった。②の協同学習による読みの交流については、6～8人の小集団による討論や相互批評を行い、その過程をワークシートに記録している。③クラス全体の批判的読みの共有は、班ごとの発表により測定している。①個人の批判的読みの測定で使用した批判的読みチェックリストとは、荻谷 (1996) の知的複眼思考法で紹介されているものである。この調査の結果によると、批判的読みの授業を行った後には、読解力が有意に高かったことを示している。先に述べた先行研究により、読解方略を意識的に使用し、また持っていない方略を指導することが読解力育成に有効的に作用することが確認できたが、より具体的な批判的読みにつながる読解方略を指導することが、論理的文章を理解することとともに、批判的読みを可能にすることに繋がることが分かった。

説明文における読解方略の構造に関して、犬塚 (2002) は、方略をより明確で体系的なものとして指導するためには、読解方略の構造を実証的に示すことが重要であるとしている。また、実際の方略学習や方略指導において重要なのは、「認知的」「メタ認知的」といった大きな枠組みよりも、むしろ、方略使用を具体的に提唱することが求められているとし、方略の性質を反映した、教育実践においても有意義なモデルを構成することが重要だという課題点を挙げている。先に紹介した、著者が行った読解方略に関するアンケートの結果からも、方略を明示的に指導した直後には、多くの生徒がその方略を使用することが出来るということが分かった。

## 7. 発話プロトコル

ストラテジー・トレーニングにおいて、学習者に、自分が読解中に使用している方略を意識させ、様々なテキストに対して効果的な方略を学ぶ機会を与えるための方法として、発話プロトコル法がある。茂呂 (1993) は、「プロトコルとは人が自分自身の知的な営みについて語ること（語らせられたこと）であり、その記録であるとし、知的営みについて語ることもまた知的営みに他ならない」と、プロトコルがメタ認知的な活動であると述べている (p. 13)。また、「プロトコルは、つねに誰かが誰かと共同する対話の出来ごとである」としている (p. 22)。これは、先に述べた通り、他者との対話であり、自分自身との対話でもある。

また、吉澤 (2000) は、英語力の高い生徒と低い生徒の読み方の違いについて分析するための方法として、発話プロトコルが有効的であるとしている。プロトコルを分析することにより、読解に困難を感じている生徒が、どのような読み方をしているのかが目に見える状態で把握出来るからだ。そうすることによって、足りない方略について具体的に指導することが可能になる。

吉田 (2001) は、発話プロトコルのバリエーションとして、単に読解過程を声に出して報告させるものだけでなく、読解中に発問をしたり、読解をしている生徒自らが発問（自問自答）をしながら読

解を進めていくというものもあるとしている。

## 8. おわりに

本研究を通して、発問や具体的な活動例としての相互教授法が、クリティカルに読解を行う上で有効であるということが判った。クリティカルに読解を行うことにより、自分と違う考えに気付いたり、自分自身の考えについても振り返ることが可能となる。

今後は、読解過程でまとめたサマリーを用いて、学習者自身に自分の読解過程を振り返らせる活動や、相互教授法に基づく読解活動のプロセスにおいて、生徒がどのような読解方略を用いているのかを、発話プロトコルを用いて分析していく。

読解の途中で、自分が頭の中で考えていることを声に出して報告することに対して、高校生は困難さを感じる傾向がある。そこで、ペアとのピア・リーディングにおける2人の会話を発話プロトコルとして録音・録画する。ペアで行うことで、必ず自分の意見を言わなくてはならず、そのためには必然的に自分の読解過程について内省する機会を与えることが出来る。また、ペアについては日頃の授業において、単語テストを交換して採点するなど、お互いにコミュニケーションを図っているため、隣り合う生徒同士とする。発話プロトコルで用いるテキストや、途中で教師が行う発話は、ALT等に相談しながら決定するものとする。生徒が深く内容理解が出来るよう、使用する教科書やそれ以外のテキストのジャンル（物語文又は説明文）、またそのテキストに含まれる未知の単語の量についても十分検討を行う必要がある。発話プロトコルは全て書き起こしをし、どのような方略が使っているのか、使っている方略が正しい読解に寄与するものであるかについても分析する必要がある。

また、生徒が、一人もしくはペアでまとめたサマリーは、学習成果物であるポートフォリオとして収集し、それを用いて、どのような読解過程を辿っているのかを客観的に理解させる。また教師として、生徒のポートフォリオを分析することによって、どのような読解方略を指導していけばよいのかを把握することにも繋がる。そして、相互発問、さらには自問自答を行いながらの読解を行うことによって、クリティカルに読む力がどのように育成されていくのか、その過程に着目し、検証していくこととする。

## 参考文献

- 有元秀文（2008a）。『PISA型読解力について考える』〔Guideline〕4、5月号、河合塾。
- 有元秀文（2008b）。『「PISA型読解力」が育つ七つの授業改善』明治図書。
- 池野修（2000）。『読解発問』高梨庸雄、・卯城祐司 編『英語リーディング事典』（pp. 73-88）研究社出版。
- 犬塚美輪（2002）。『説明文における読解方略の構造』『教育心理学研究』50、152-162。
- 井上尚美（2007）。『思考力育成への方略－メタ認知・自己学習・言語論理－』明治図書。
- 大河内祐子（2003）。『批判的読みにおける文章の構造的側面の役割』『東京大学大学院教育学研究科紀要』43、305-313。
- 沖林洋平（2005）。『読解方略の変化が批判的読解に及ぼす効果－データマイニングによる検討』『広島大学大学院教育学研究科紀要』54、49-55。
- 荻谷剛彦（1996）。『知的複眼思考法』講談社。
- 河内山晶子（1998）。『読解ストラテジーの研究－その意識的使用をめぐる－』『横浜国立大学留学生セ

- ンター紀要』5、21-33。
- 楠見孝・田中優子・平山るみ・富江宏（2007）。『高校国語科における批判的読解指導の効果』『日本教育心理学会総会発表論文集』49、63。経済協力開発機構（OECD）（2006）『学習到達度調査』
- 佐藤礼子（2002）。『第二言語（日本語）の読みにおけるメタ認知に関する一考察』『広島大学大学院教育学研究科紀要』51、275-281。
- 館岡洋子（2004）。『対話的協働学習の可能性—ピア・リーディングの実践からの検討—』『東海大学紀要』24、37-46。
- 館岡洋子（2005）。『ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習—』東海大学出版会。
- 天満美智子（1989）。『英文読解のストラテジー』大修館書店。
- 藤森吉之（1999）。『読解ストラテジー使用のメタ認知と読解力との関係』『白鷺女子大学短大論集』24（2）、219-237。
- Benesse 教育研究開発センター（2006）。『第4回学習基本調査・高校生版』。
- 茂呂雄二（1993）。『プロトコル分析入門』新曜社。
- 文部科学省（2008）。『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）』
- 吉澤清美（2000）。『読解不振者への指導』高梨庸雄・卯城祐司 編『英語リーディング事典』（pp. 120-133）研究社出版。
- 吉田信介（2001）。『発話プロトコル法』門田修平・野呂忠司 編『英語リーディングの認知メカニズム』（pp. 310-323）くろしお出版。
- Fung, I. Y. Y., Wilkinson, I. A. G., & Moore, D. W. (2003). L1-assisted reciprocal teaching to improve ESL students' comprehension of English expository text. *Learning and Instruction*, 13, 1-31.
- Palincsar, A. S. (2003). Collaborative approaches to comprehension instruction. In C. E. Snow & A.P. Sweet (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 99-114). New York: The Guilford Press.
- Schraw, G. (1998) Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan.

## Study on the Development of Critical Reading Strategies for Senior High School Students

KAWABE kaori

The low level of reading ability compared with the mathematical ability of Japanese students was made clear in the PISA survey conducted by OECD. Particularly, there was a large number of students who had difficulty answering opinion questions freely. In consideration of this situation, a new course of study, which is to be implemented from 2013, emphasizes thinking ability, decision making, and the ability of expression. From now on, the development of critical reading strategies and skills is also needed in English education as well as Japanese language education.

Thus, this article reviewed some previous studies and explored possibilities of applying some of the approaches and practices, such as the development of critical reading strategies, based on the methods of reciprocal teaching and verbal protocol, to the classroom context of a senior high school.