別紙様式３（第３条関係）

論　文　要　旨

氏　名　松田　香織

論文題目（外国語の場合は、和訳を併記すること。）

高校生への相互教授法を用いたリーディング方略の指導

―クリティカル・リーディング能力育成のための介入的研究―

論文要旨（別様に記載すること。）

（注）１．論文要旨は、A4 版とする。

２．和文の場合は、４０００字から８０００字程度、外国語の場合は、２０００語から４０００語程度とする。

３．「論文要旨」は、ＣＤ等の電子媒体（１枚）を併せて提出すること。

（氏名及びソフト名を記入したラベルを張付すること。）

論文要旨

本研究は、高校生を対象とした介入的研究であり、筆者が所属する高等学校の 3 年生に対して行った実践と、その結果について纏めたものである。

序章では、平成 25 年度から施行されている高等学校新学習指導要領と、OECD（経済協力開発機構）が 3 年毎に実施している学習到達度調査(PISA)等の結果を踏まえた、本研究の背景について述べた。新学習指導要領では、与えられた情報と自分の知識や経験とを照らし合わせて読むという力が求められている。また、学習到達度調査(PISA)では、数学的・科学的分野と比較して、読解力分野の能力において低い結果が出ていた。しかし、2012 年は、参加国 65 ヶ国中、日本は 4 位であった。平均点は、498 点（2006 年）→520 点(2009 年)→538 点(2012 年)と推移しており、他の 2 項目と比較しても、段階的に読解力が向上してきているが、今後とも、引き続き向上を図るべき能力であると考えられる。この 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、書かれていたテクストを理解し、利用し、熟考する力」と定義されている。その問題では、「自分の言葉を使ってあなたの答えを説明して下さい」「あなたはこの終わり方に賛成ですか？」など、読み取った内容について自分の意見を述べたり、問題文への評価をしたりすることが求められる。これらは、クリティカル・リーディング（批判的読み）である。有元(2008)は、日本の高校生は自分の意見を述べたり、テク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と指摘している。

本研究では、PISA の読解力で求められている、読んだ内容について自分の意見を述べたり、評価したりするクリティカル・リーディング能力について、英語の授業を通して育成していくことを目的とした。

第 1 章では、研究を始めるにあたり、授業を通してこのような力を身につけさせることが可能かどうか把握するために、宮崎県の英語教諭にアンケート調査を行った結果について纏めた。授業を通して、クリティカルな視点を身につけさせることが可能かどうかという問いに対して、70%の教師が可能であると回答した。一方、難しいと回答した 30%の教師は、「時間の確保」「日本語で自分の意見をまとめて表現することもままならない現状がある中で、外国語において指導することは難しい」などの理由を挙げ、授業を通してクリティカルな視点を身につけさせることに対して限界があると感じていた。しかし、難しいと回答した教師も、「チャレンジしたい」「やり方次第だと思う」のように、授業に取り入れたいという気持ちを持っていることも判った。このアンケートから、時間の確保などの解決すべき点はあるとしても、通常の授業においてクリティカルな視点を身につけさせる

ことは可能であり、また必要であると感じていることが判った。この結果から、リーディングの英語授業において、クリティカル・リーディング能力を育成するための教授法の実践と評価を行い、その効果を検証する必要性があることが判った。

第 2 章では、本研究に関連する理論的背景とともに先行研究事例について検討した。クリティカル・リーディングを育成する研究は、これまで国語科の授業で多く実践されてきた。しかし、英語教育の分野での研究はまだあまり見られない。また、英語科での研究は、大学生を対象とした、リーディングの授業における方略指導やポートフォリオ作成を取り入れたものが見られた。ニーズ分析でのコメントにもあったが、高等学校では様々な行事や定期テスト等が通常の授業に加えて行われるため、授業は教科書を中心に進められている。ニーズ分析の結果にも見られるように、英語の授業でクリティカルな視点を身につけさせるのは容易ではない状況にある。そのような状況において、高校の通常の授業において、どのような指導法を用いるのが効果的なのかを、先行研究を踏まえて考察した。

また、先行研究から、クリティカル・リーディングを行うためには、一般的な読解方略とは異なる方略が必要であることが判った。自分の持っている知識や経験と照らし合わせることや、発問がそれらに当たる。先行研究では、クリティカル・リーディングの方略の使用に繋がる効果的な発問とはどのようなものかを明らかにした。

また、読解方略を使う際には、自分の理解について振り返り、必要であれば修正や改善を行うメタ認知的活動が欠かせない。Sheorey & Mokhtari(2001)は、読解方略への気づきや、自分がどのような読解方略を用いたのかに気づくというメタ認知は、深くテクストを読み解くことに必要不可欠な要素であるとしている。

この、自分の理解について振り返る活動においては、他者の存在が効果的であり、授業における活動として、協調学習を取り上げた。自分自身の理解への気づきだけでなく、他者の意見を聞き、それを自分自身の考えと照らし合わせる協調学習は、クリティカル・リーディング能力の育成においても効果的である。先行研究からも、他者との関わりという社会的側面が、メタ認知活動を促進するために重要であることが明らかになった。

Palincsar & Brown(1984)は、相互教授法によって、読解能力が低い生徒が、読解に優れた生徒の読解過程の様子を観察し、その読解をモデルとして学び、次第にそれを自分自身のものにすることが出来るようになるとしている。同じように、Philicia & Jeanice(2009)による研究でも、相互教授法が読解能力の低い生徒に効果的であるという結果であった。

これらの先行研究から、お互いに協力しながら活動する協調学習や、互いに教え合いながら読解を進めていく相互教授法が、クリティカル・リーディングを行う上で大変有効な方法であることが判った。この相互教授法は、Vygotsky(2001)の理論を取り入れており、教

師から生徒、生徒同士による、認知的側面からの足場掛け(scaffolding)を効果的に行うことが能力の育成に寄与するとされている。

相互教授法の方略の一つとして発問を挙げ、どのようなタイプの発問がクリティカル・リーディングに繋がるのかを、先行研究により明らかにした。ペア同士でお互いに発問を行うことにより、ペアの相手方の理解度だけでなく、発問をしている自分自身の理解度についても振り返る、協調的なメタ認知が必要であることが判った。

また、先行研究から、様々な定義があることが明らかになったクリティカル・リーディング能力について、本研究では①メタ認知的な読みが出来るか ②自己の知識や経験に基づき、他に方法がないかどうか考えながら読む ③主張に論理的な整合性・首尾一貫性があるかどうかを判断しながら読む、という 3 点が出来ることであるとした。

また、ケース・スタディ、質的研究と量的研究を組み合わせる混合研究法などの研究方法、データの収集・分析における信頼性・妥当性についても先行研究でレビューし、研究方法の方向性を提示した。

第 3 章では予備的研究の方法と結果について述べた。この予備的研究では、先行研究で効果が確認できた、ペアによる協調学習を行った。まず教師がクリティカル・リーディング方略のモデリングを行い、その後で実際にペアでその方略を用いながら読解を行わせた。実践を一定期間行った後、いくつかのペアを集めて、フォーカス・グループ・インタビューを実施した。このインタビューの分析から、生徒がペアでの読解活動について肯定的な感想をもっており、教師によるモデリングやペアでの他者からの教えにより、それまで知らなかったことを学ぶこと、それを繰り返し使いながら方略として定着する能力や意欲があることが判った。しかし、フォーカス・グループ・インタビューの内容を見ると、方略そのものの意味や、方略使用の意義について明確に理解出来ていないことも窺えた。ただ印をつける、下線を引くなどの行為に集中し、その書き込みの理由が明白になっていないのである。この予備的研究から、方略等のモデリングにおける注意点や生徒に徹底させたい点を明確にすることが出来た。本研究では、相互教授法を用いるため、先に述べたような効果的な発問をペア同士で出し合うことが出来るかどうかについても、予備的研究で検証した。この予備的研究では、実際に学習者に様々な発問を考えさせ、使用させることができた。

第 4 章では、予備的研究を踏まえて、本研究の研究方法について述べた。第 2 章で述べたように、批判的に物事を判断したり考えたりする能力を身につけさせることが必要であると同時に、特に英語科の授業を通してそうした能力を育成するための研究がまだ少ない傾向にある。また、予備的研究により、高校生であっても、モデリング等を含む指導を行

うことにより、クリティカル・リーディング能力の育成を行うことが可能であることが判った。このことから、本研究では通常のリーディングの授業での方略指導を通して、高校生にクリティカル・リーディング能力を身につけさせることを目的とした。また、指導の形態として、教師からのモデリングだけでなく、互いに学習者同士が足場掛けを行う相互教授法を用いた読解活動を行い、ポートフォリオに、スラッシュ・下線・キーワード・文構造・疑問点等の注釈を書き込むとともに、使用した方略・発問等を記録した。ペアでの読解後には、reflection sheet を用いて、ペアで自分達の読解について振り返るメタ認知活動を取り入れた。このような活動を半年間実施した。

本研究の流れを図式化することにより、ポートフォリオや reflection sheet がもつ役割や目的を提示した。ポートフォリオは、on-line（読解中）の振り返りを評価する際に用いることが出来る。また、reflection sheet は、off-line（読解後）に自分の読解過程や使用した方略が効果的であったかを評価するためのツールとして用いる。この reflection sheet を用いた振り返りにより、次回の読解に向けた目標設定が可能になる。

本研究では、クラスを 3 つのグループに分けて検証を行った。また、方略に関するアンケート、The Critical Reading Inventory を使用して、実践前と後の変化について分析を行った。また、質的な研究方法であるケース・スタディとして、それぞれのグループの生徒を１名ずつ取り上げて、ポートフォリオや reflection sheet 等について詳細に分析した。The Critical Reading Inventory、方略アンケートによる事前・事後の量的分析と、ポートフォリオの時系列での分析とケース・スタディに基づいた質的分析を組み合わせた混合研究法を活用した。このように、様々なデータ収集方法を用いるトライアンギュレーションによって内的妥当性を確保することが可能になる。また、ケーススタディの一環として、実践後、この 3 名の生徒に対して、ポートフォリオ活動全体や The Critical Reading Inventory テスト等についてインタビューを行った。このインタビューの結果を分析することにより、実践を通してどのように生徒の方略に対するメタ認知的意識が変化したのか、また実践で学んだ方略が post-test やその後の読解活動においてどのような効果があったのかが明らかになった。さらに、このケース・スタディの結果について、生徒本人に確認し、生徒が意図したことと異なっていないかメンバーチェックを行った。メンバーチェックは質的研究における内的妥当性を高めるために実施した。また、分析結果と考察等に関する、より詳細な厚い記述により外的妥当性も確保した。

第 5 章において、本研究で収集したデータの分析結果と考察について述べた。実践を行うにあたり、本研究で育成を目指しているクリティカル・リーディング能力が、実践によってどのように変化したのかを検証するため、The Critical Reading Inventory の pre-test にお

ける得点を用いてクラスター分析を行い、クラスを 3 つのグループに分け、それぞれ第 1、第 2, 第 3 グループとした。なお、このクラスター分析は、統計プログラム SPSS17.0 を用い、Ward 法により行った。実践前の The Critical Reading Inventory のスコアを用いて、Levene 検定による等分散性の検定を行うとともに、Shapiro-Wilk 検定により正規分布かどうかを確認した。その結果、各グループは等分散であり、正規分布を示すことが判った。また、この結果を受けて、分散分析を行った結果、3 グループ間に有意な差があるということが判った。さらに、Tukey の HSD 法による多重比較の結果、各 2 グループ間においても有意差があった。

実践前と実践後の The Critical Reading Inventory のスコアにどのような変化があるのかを分析した。Pre-test、post-test のスコアを用いて Shapiro-Wilk 検定により、正規性の検定を行った結果、正規性があることが認められた。この結果を受けて、対応のある t 検定を用いることにした。この統計分析の結果、クラス全体の The Critical Reading Inventory のスコアにおいて、実践の前後で有意差があった。特に、クラス全体の The Critical Reading Inventory の critical response において有意差が見られた。また、第 2 グループでは、critical response において事前と事後の有意差があった。さらに、読解能力がより低い第 3 グループでは、text-based, inference, critical response において実践の前と後のデータに有意差が見られた。実践前の、第 2・第 3 グループの生徒の critical response において無解答が見られた。事後インタビューの結果から、これまでの高校での読解活動では、テクストに答がある程度明示されているタイプの質問が多く、テクストの内容に対して自分の意見を述べるというタイプの質問には慣れていなかったことが、無解答の原因の一つであることが窺えた。

実践を通して、方略に対する意識がどのように変わったのかを見るために、方略に関するアンケートを、開発者の許可を得た上で実施した。方略アンケートは順序尺度であるので、ナンパラメトリック検定である Kruskal-Wallis 検定を行った。その結果、3 グループ間に有意差はなかった。 また、Steel-Dwass 法による多重比較を行った結果、各 2 グループ間においても有意差は見られなかった。さらに、実践の前後における方略アンケートの間に有意な差があるかどうかを、ノンパラメトリック検定である Wilcoxon の符号付き順位和検定を使用して分析した。その結果、多くの生徒が実践後に方略への意識が高まっており、事前と事後の間に有意差があった。

また、池田(2007)のアンケート項目に含まれる、クリティカル・リーディング方略(自分の持っている知識や情報と、文章の内容とを関連させながら読み進める）と、筆者が付け加えたクリティカル・リーディング方略(1. 筆者の考えについて、自分ならどうするかを考えながら読む。2. 書かれている内容について疑問をもちながら読み進める。)についても分

析を行った。クリティカル・リーディング方略について、グループ間の比較について Kruskal-Wallis 検定を行った結果、グループ間に有意な差はなかった。また、Wilcoxon の符号付き順位和検定で分析を行ったところ、事前と事後で有意な差があった。

クリティカル・リーディング方略に関するアンケートと The Critical Reading Inventory の結果の間の相関について、ピアソンの積率相関係数を用いて分析した。その結果、クリティカル・リーディング方略に関するアンケート結果と The Critical Reading Inventory の結果全体の間に相関はなかった。また、それぞれのグループのクリティカル・リーディング方略に関するアンケート結果と、The ciritical reading inventory の 4 つの項目(text-based, inference, critical response, retelling)との相関の分析を行った結果、pre-test、post-test の両方において、第 3 グループの critical response との間に中程度の相関があった。このように、第 3 グループでは、クリティカル・リーディング方略に関する意識が高い学習者は、critical response において、より高い得点を収める傾向があった。

また、The Critical Reading Inventory の、どのテスト項目同士に関係があるのかを分析した。その結果、inference と critical response との間に関係があることが判った。この結果は、先行研究で述べたように、テクストの内容を踏まえて推論することは、クリティカル・リーディングを促進するという考えとも合致する。つまり、推論の発問に正確に答える生徒は、critical response 項目に正しく答える傾向があることも判った。

先に述べたように、実践後にケース・スタディの対象とした 3 名の生徒に対してインタビューを実施した。方略学習、ペアでのポートフォリオ作成、The Critical Reading Inventory 等について尋ねた。その結果、どの生徒もペアでの読解活動について肯定的に感じており、学習した方略の中には、個人での読解においても定着しているものもあるようだった。また、相互教授法については、その目的を理解し、お互いに教え合いながら読解を行ったことも判った。

本研究では、ポートフォリオ、ペアでの読解活動後に記述させた reflection sheet、生徒への事後インタビュー等により、データを収集した。様々なデータを収集する、トライアンギュレーションの手法を用いることにより、実践の効果について多角的に検証することが出来た。テストのスコアだけでなく、ポートフォリオや reflection sheet やアンケート等の様々なデータを質的・量的に分析することにより、それぞれのグループの特徴が明らかになり、どのような指導や活動が効果的なのかを知ることに寄与した。また、指導の初期では、教師が明示的なモデリングや方略使用の意味について的確な指導を行わなければ、学んだばかりの方略については、使用するのが難しい事も判った。

実践中、ペアでのポートフォリオ作成を 4 回行い、その変化についてもポートフォリオ

の記述から検証した。第 3 グループと第 1 グループの生徒が組んだペアのポートフォリオでは、第 3 グループの生徒の書き込みに、第 1 グループの生徒が効果的な付け加えを行っていることが認められた。実践で行った教師からのモデリングとともに、ペア同士による教え合いもまた、生徒にとっての足場掛けとなっている。このような、ペア同士の教え合いが、読解能力向上に効果的であることは、対象生徒へのインタビューによっても確認出来た。このペアでのポートフォリオ作成は、本研究の特徴的な点であり、ペアでの読解を行うことによって、メタ認知活動を効果的に行うことが可能になる。

Oxford(2011)の方略指導の理論モデルは、教師からの足場掛けを重視している。本研究においては、生徒同士の教え合いをより重視した。ペアでの読解において、お互いに、自分がもっている知識や経験を補い合うことが出来た。ペアによる足場掛けが、さらに自分自身の方略使用についてのモニタリングを行う上で有効であることが判った。

クリティカル・リーディング方略である発問の内容に変化が見られたかどうかについても、ポートフォリオ分析から検証した。回が進むごとに、自分の理解について確認するメタ認知的発問の頻度が増していることが判った。このタイプの発問は、クリティカル・リーディングを促す方略として重要である。

ペアでの読解活動で記入させたポートフォリオと読解後に作成した reflection sheet を、テキストマイニングプログラムである KeyGraph を用いて分析した。テキストマイニングとは、形式化されていないテキストデータ（通常の自然文）を単語などに分割（形態素解析）し、その出現頻度や相関関係などを解析することで、一定の知見や発想を得るテキストデータ分析技法の総称であるとされている（串間他、2011)。野村(2007)は、形態素とは、最小の文字列のことであり、それを更に細かくすると意味がなくなってしまうものだとしている。同じく野村(2007)は、その文章の形態素間の関係性をマップ上に可視化することが、KeyGraph であるとしている。KeyGraph において表される黒ノードとは、分析したデータの全体構造の土台であり、鳥瞰することによって、全体像を把握している語を表している。また、赤ノードとは、その土台同士をつなげる役割を果たす。黒ノードと比べると頻度は少ないが、重要な語が表出する。

この分析の結果、ポートフォリオに書き込まれた発問の内容に変化があることが判った。回を追うにつれて、テクストの内容や、登場人物の行動についてどう思うかというような、評価を求める発問に関わる語が、重要語として表れていた。また、reflection sheet②では、reflection sheet①では現れなかった、「軌道修正」というキーワードが KeyGraph に重要語として現れた。このキーワードから、回を追うごとに、学習者がメタ認知的活動について理解していることが窺えた。

本研究での実践において、テクストについて自分が理解しているのかどうか、自分が知らなかったことについて気がつくなど、これまで意識しなかった事柄をポートフォリオ等を通して自分自身が認識するメタ認知的な気づきが出来た。本研究においては、クリティカル・リーディング能力の育成を目指したが、ある能力を育成していくためには、今もっている能力がどれ位なのかを知り、他者による介入によって改善や修正を行うことが重要である。ペアによって作成された質問に答える過程において、自分の理解について認識することが出来た。これは、自分の意見について考えるというクリティカル・リーディング能力を育成することの一助になったといえる。

第 6 章では、現在使用している教科書を含めた、現行のリーディングの教科書に掲載されている発問について詳細に分析を行った。その結果、クリティカル・リーディングに繋がる、評価を求める発問については、どの教科書にも見つけられなかった。この分析から、通常の授業においては、教科書に掲載されている発問に加えて、教師がバランス良く、様々なタイプの発問を学習者に投げかけることの重要性が明らかになった。この、発問についての詳細な分析を行った上で、クリティカル・リーディングに繋がるメタ認知的発問などについての示唆が得られたことも、他の研究には見られない本研究の特徴である。また、発問を今後の英語教育においてどのように応用していくのかについて述べた。

最後に終章として、本研究の成果と意義、当該分野の研究への示唆、今後の研究課題等について、以下のように述べた。

本研究は、高校生を対象としている。ニーズ分析で述べたように、授業において何か特別な活動をすることは現実的に困難である。しかし、これまでの読んで訳してという授業では身につかない力を、今後身につけさせていく必要がある。そこで、本研究では、通常の授業において用いることが出来る教授法について検証してきた。分析の結果から、明示的な方略指導と、ペア同士での教え合いが、特に読解能力の低い生徒にとって効果的であることが判った。また、テクストに書き込みをするという活動が、方略を意識させるためには有効であることも明らかになった。この、ペアでの読解過程におけるポートフォリオ作成が、本研究の大きな特徴である。目に見える形で自分の読解過程を振り返ることによって、修正・改善を行うことが可能になり、その後の読解力向上へと繋がっていく。この、相互教授法を応用したペアでのポートフォリオ活動は、先行研究では見られない本研究の特徴である。

読解後に記述させた reflection sheet について、全体の分析とともに、それぞれのグループから 1 名ずつ生徒を挙げ、ケース・スタディとして詳細に分析を行った。先に述べたように、本研究における reflection sheet は、off-line（読解後）の振り返りを行う際に用いる。こ

の reflection sheet を記入しながら、自分の読解や使用した方略について効果的であったかどうか評価を行った。特に、第 3 グループの生徒については、方略使用の目的や効果に対する意識が、回を追うにつれてより具体的になっていることが窺えた。

ペアでの読解活動は、これまでのリーディングの授業スタイルとは異なるため、生徒も積極的に興味をもって取り組む。本研究により、リーディングの教科書には、クリティカル・リーディングに繋がる発問の数が少ないことが判った。このような状況においては、本研究で行ったような学習者同士で問題を出し合ったり、自問自答をしたりすることが必要である。最初は困難だと感じる学習者も、教師によるモデリングや、途中で行う振り返り活動によって、徐々にこのような発問が出来るようになったことが、本研究により明らかになった。また、本研究は高校の現場において実践可能な活動として行ってきた。使用したテクストは全て授業で使っているリーディングの教科書からのものである。

今回の研究においては、リーディングを取り上げた。量的研究と質的研究を組み合わせた混合研究法により研究を実施した結果、ペアでのポートフォリオを活用した活動を通して方略を学ぶことによって、クリティカル・リーディングに関する意識と能力がある程度高まったことが判った。常に自分の知識・経験と読んでいるテクストとを関連させながら批判的に読解を行うことは、クリティカル・リーディングを行う上で重要な点である。

また、今回の研究においてリーディングを取り上げたが、新学習指導要領では、4 技能の統合が求められている。読んだものに対して批判的に自分の考えを書いたり話したりする中で、より一層クリティカル・リーディング能力が発達していく。今後は、今回研究を行ったクリティカル・リーディング能力を、批判的に書いたり、話したりする活動を育成するための研究へと発展させていきたい。また、クリティカル・リーディング研究が多く見られる国語科を始め、他教科との連携についても検討していきたい。