

学位論文

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—

熊本大学大学院社会文化科学研究科 博士後期課程

文化学専攻 英語教授学領域

松田 香織

## 目次

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| 序章                                  | 1  |
| 研究の背景と目的                            | 1  |
| 本論文の構成                              | 3  |
| 第1章 ニーズ分析                           | 4  |
| 第2章 先行研究                            | 10 |
| 2.1 PISA 型読解力テストについて                | 10 |
| 2.2 クリティカル・リーディングの定義と方略             | 13 |
| 2.3 クリティカル・リーディングのためのメタ認知的方略        | 27 |
| 2.4 学習者同士による協調学習                    | 30 |
| 2.5 相互教授法によるクリティカル・リーディングとメタ認知方略の育成 | 32 |
| 2.5.1 Vygotsky 理論と相互教授法             | 32 |
| 2.5.2 発問とメタ認知的方略                    | 37 |
| 2.6 リーディング・ポートフォリオ                  | 48 |
| 2.7 研究方法                            | 55 |
| 2.7.1 ケース・スタディ                      | 55 |
| 2.7.2 混合研究法                         | 56 |
| 2.7.3 研究の妥当性と信頼性                    | 57 |
| 2.7.4 まとめ                           | 58 |
| 2.8 用語の定義                           | 58 |
| 2.8.1 クリティカル・リーディング方略               | 59 |
| 2.8.2 メタ認知方略                        | 59 |
| 2.8.3 相互教授法                         | 59 |
| 2.9 まとめ                             | 59 |
| 第3章 クリティカル・リーディング能力育成を目指した予備的研究     | 70 |
| 3.1 クリティカル・リーディング方略                 | 72 |
| 3.2 発問を取り入れた予備的研究                   | 73 |
| 3.3 リーディング・ポートフォリオによる検証             | 78 |
| 3.4 まとめ                             | 84 |
| 第4章 研究方法                            | 85 |

|         |  |     |
|---------|--|-----|
| 4.1     | 研究の目的                                      | 85  |
| 4.2     | 対象者  | 86  |
| 4.3     | 実践の概要                                      | 86  |
| 4.4     | 研究方法                                       | 86  |
| 第5章     | 分析結果と考察                                    | 96  |
| 5.1     | 量的分析                                       | 96  |
| 5.1.1   | グループ間の情報                                   | 97  |
| 5.1.2   | 方略に関するアンケート分析                              | 98  |
| 5.1.3   | The Critical Reading Inventory によるテスト結果の分析 | 102 |
| 5.1.4   | まとめと考察                                     | 106 |
| 5.2     | 質的分析                                       | 107 |
| 5.2.1   | ポートフォリオ分析（ペアでの読解）                          | 107 |
| 5.2.1.1 | ペアでの読解の分析                                  | 110 |
| 5.2.1.2 | KeyGraph を用いたポートフォリオ分析                     | 111 |
| 5.2.1.3 | クリティカル・リーディングを促進する発問の分析                    | 114 |
| 5.2.1.4 | まとめと考察                                     | 122 |
| 5.2.2   | Reflection sheet 分析                        | 122 |
| 5.2.3   | 個人での読解の分析                                  | 128 |
| 5.2.4   | 授業に関するアンケート分析                              | 132 |
| 5.2.5   | ケース・スタディ                                   | 136 |
| 5.2.5.1 | 第1グループの生徒 A                                | 137 |
| 5.2.5.2 | 第2グループの生徒 B                                | 142 |
| 5.2.5.3 | 第3グループの生徒 C                                | 148 |
| 5.2.5.4 | ケース・スタディ・インタビュー                            | 153 |
| 5.2.5.5 | まとめと考察                                     | 156 |
| 5.3     | 全体的なまとめと考察                                 | 158 |
| 第6章     | 今後の英語教育への示唆                                | 164 |
| 終章      |  | 169 |
| 参考文献    |  | 178 |
| 付録      |  | 187 |

## 図目次

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 図 1    | 回答した教師の年齢  | 4   |
| 図 2    | 回答した教師が教えている学科   | 4   |
| 図 3    | 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は可能かどうか                                   | 5   |
| 図 4    | どのような活動が効果的だと思いますか   | 9   |
| 図 5    | A generic, flexible, cyclical model of direct strategy instruction | 21  |
| 図 6    | 発問の種類  | 25  |
| 図 7    | メタ認知スキル  | 28  |
| 図 8    | 協働的な学習が提供する学びの場  | 36  |
| 図 9    | KeyGraph によるフォーカス・グループ・インタビューの結果の分析                                | 84  |
| 図 10   | 本研究の流れ   | 93  |
| 図 11.1 | 実践後の変化 (第 1 グループ)  | 99  |
| 図 11.2 | 実践後の変化 (第 2 グループ)  | 99  |
| 図 11.3 | 実践後の変化 (第 3 グループ)  | 100 |
| 図 12   | 方略使用頻度の変化 (ペアでの読解)   | 107 |
| 図 13   | ポートフォリオの KeyGraph (ポートフォリオ①)                                       | 111 |
| 図 14   | ポートフォリオの KeyGraph (ポートフォリオ②)                                       | 112 |
| 図 15   | ポートフォリオの KeyGraph (ポートフォリオ③)                                       | 113 |
| 図 16   | ポートフォリオの KeyGraph (ポートフォリオ④)                                       | 114 |
| 図 17   | Reflection sheet 分析 (Reflection sheet①)                            | 127 |
| 図 18   | Reflection sheet 分析 (Reflection sheet②)                            | 127 |
| 図 19   | ポートフォリオにおける KeyGraph 分析 (個人での読解)                                   | 129 |
| 図 20   | 授業に関するアンケート 質問事項 3)  | 132 |
| 図 21   | 授業に関するアンケート 質問事項 5)  | 133 |
| 図 22   | 授業に関するアンケート 質問事項 8)  | 134 |
| 図 23   | 授業に関するアンケート 質問事項 13)   | 134 |
| 図 24   | 生徒 A のインタビュー分析   | 153 |
| 図 25   | 生徒 B のインタビュー分析   | 154 |
| 図 26   | 生徒 C のインタビュー分析   | 155 |
| 図 27.1 | 教科書における発問タイプ (教科書 A)   | 165 |

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| 図 27.2 教科書における発問タイプ (教科書 B) ..... | 165 |
| 図 27.3 教科書における発問タイプ (教科書 C) ..... | 166 |

表目次

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 表 1    | PISA 型読解力テストの 3 つの分野                            | 11  |
| 表 2    | 国語のテストと PISA 型読解力テストの違い                         | 12  |
| 表 3    | チェックリスト   | 23  |
| 表 4    | 読解方略に関するアンケート                                   | 71  |
| 表 5.1  | 学習者による質問と応答 (ペア①)                               | 74  |
| 表 5.2  | 学習者による質問と応答 (ペア②)                               | 75  |
| 表 5.3  | 学習者による質問と応答 (ペア③)                               | 76  |
| 表 6    | ペアでの読解過程で使用した読解方略についてのアンケート結果                   | 79  |
| 表 7    | フォーカス・グループ・インタビュー                               | 81  |
| 表 8    | The Critical Reading Inventory のテキストに関する情報      | 91  |
| 表 9    | Pre-test, post-test 実施手順                        | 91  |
| 表 10.1 | グループについての情報(The Critical Reading Inventory 全体)  | 97  |
| 表 10.2 | グループについての情報(text-based+inference)               | 97  |
| 表 10.3 | グループについての情報(retelling+critical response)        | 98  |
| 表 10.4 | グループについての情報(方略に関するアンケートの平均値)                    | 98  |
| 表 11   | 方略アンケートのグループごとの変化 (平均値)                         | 101 |
| 表 12   | The Critical Reading Inventory のグループごとの変化 (平均値) | 103 |
| 表 13.1 | Text-based と critical response との関係             | 104 |
| 表 13.2 | Inference と critical response との関係              | 105 |
| 表 13.3 | Retelling と critical response との関係              | 105 |
| 表 14   | ポートフォリオへの書き込み                                   | 108 |
| 表 15   | 生徒 b の実践の前後での変化                                 | 110 |
| 表 16.1 | 学習者がペアの相手方に対して作成した質問 (1 回目)                     | 115 |
| 表 16.2 | 学習者がペアの相手方に対して作成した質問 (3 回目)                     | 117 |
| 表 16.3 | 学習者がペアの相手方に対して作成した質問 (4 回目)                     | 120 |
| 表 17.1 | Reflection sheet のまとめ (1 回目)                    | 123 |
| 表 17.2 | Reflection sheet のまとめ (2 回目)                    | 124 |
| 表 18   | Reflection sheet のまとめ (自由記述)                    | 125 |
| 表 19   | ペアによる相互評価                                       | 130 |

|      |                      |     |
|------|----------------------|-----|
| 表 20 | ポートフォリオのまとめ (生徒 A)   | 137 |
| 表 21 | データ分析 (生徒 A)         | 138 |
| 表 22 | Retelling の変化 (生徒 A) | 139 |
| 表 23 | 個人でのポートフォリオ (生徒 A)   | 141 |
| 表 24 | ポートフォリオのまとめ (生徒 B)   | 143 |
| 表 25 | データ分析 (生徒 B)         | 144 |
| 表 26 | Retelling の変化 (生徒 B) | 146 |
| 表 27 | 個人でのポートフォリオ (生徒 B)   | 147 |
| 表 28 | ポートフォリオのまとめ(生徒 C)    | 148 |
| 表 29 | データ分析 (生徒 C)         | 150 |
| 表 30 | Retelling の変化 (生徒 C) | 151 |
| 表 31 | 個人でのポートフォリオ (生徒 C)   | 152 |

## 序章

### 研究の背景と目的

日本の高校生が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、ベネッセ教育研究開発センター(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。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、色々な人に聞きに行つてする授業や調査、自分達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。この調査結果から、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をじっくり考えることをしなくなったと言える。

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では、英語教育を通して基礎的・基本的な知識・技能の習得等と並んで思考力・判断力・表現力などの育成が求められている。例えば、新学習指導要領のコミュニケーション英語Ⅱにおいて、「読むこと」を効果的に行うために、次のような事項について配慮するものとしている。

(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。

(新学習指導要領 第 3 「コミュニケーション英語Ⅱ」内容)

また、新学習指導要領改善の「英語表現Ⅰ」における具体的事項として、次のような点が挙げられている。

基本的な言語規則に基づいて、様々な場面に応じて適切に話すことや書くことができるようにし、あわせて論理的思考力や批判的思考力を養うことをねらいとして内容を構成する。

(新学習指導要領 改善の具体的事項)

同じように「英語表現Ⅱ」の改善点においても、スピーチやディスカッション等のアウトプット活動を行うことができるようにする点とともに、論理的思考力や批判的思考力を養うことをねらいとすることと掲げられている。これらの能力を育成するための活動内容として、次のような具体的指針が挙げられている。

聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどをまとめ、発表する。

(新学習指導要領 「英語表現Ⅱ」内容)

「英語表現Ⅱ」では、上記の内容に加えて、発表されたものを聞いて、質問したり意見を述べたりするという項目が記されている。

更に、「英語会話」の内容にも次のように書かれている。

聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどを場面や目的に応じて適切に伝える。

(新学習指導要領 「英語会話」内容)

これらの、聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づいて発表したり、自分の考えを伝えたりすることは、本研究で育成を目指している批判的思考力である。

ここまで見てきたように、新学習指導要領においても、論理的思考力や批判的思考力が重視されている。

新学習指導要領で求められているこれらの能力は、近年の大学入試センター試験においても必要とされている。例えば、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や図表を照らし合わせて答えを導き出すようなものが、それに当たる。

本研究は、このような現状を踏まえ、どうすれば日本の高校生に、与えられている情報や、既に持っている知識を利用しながら読解をするというクリティカル・リーディング(批判的読解)能力を身につけさせることが出来るのかについて、実践、検証することを目的としている。

本研究は、リーディングの授業を通してクリティカル・リーディング能力の育成を図る。ペアでの読解活動において相互教授法を用いて、お互いに教え合いながら読解を行う。読解過程で用いた方略や生じた疑問について、そのままテキストに書き込ませ、ポートフォリオとして保存させる。このポートフォリオを用いた振り返り活動を行うことにより、自分達読解について内省をすることが可能になり、方略使用について改善や修正を行う。また、本研究ではペアでの読解活動を取り入れる。ペアでの読解の実践において、発問を活用した。発問は、教師がモデリングとして発問の種類を提示し、ペアに対する質問を考えさせた。また、事前・事後のテスト(The Critical Reading Inventory)、方略アンケートによる量的分析と、ポートフォリオ等の分析とケース・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により、クリティカル・リーディング能力の向上を検証する。

## 本論文の構成

本論文において、第1章では昨年度宮崎県内の高等学校の英語教諭を対象として実施したアンケート結果に基づくニーズ分析について述べる。第2章では、本研究を通して育成を図ろうとしているクリティカル・リーディングに関わる先行研究をレビューし、応用出来る点、未開拓な点等について指摘するとともに、本研究の方向性を提示する。第3章では、予備的研究の目的、方法、結果について述べる。また、第4章では、その予備的研究の結果を受けて、本研究で検証していくクリティカル・リーディング方略について、相互教授法を用いて育成する研究方法について言及する。第5章においては、第4章の研究方法に基づいて行った実践の事前と事後の The Critical Reading Inventory の得点、方略に関するアンケートの量的な分析とともに、実践を通して収集したペア・個人のポートフォリオ、Reflection sheet 等についての質的な分析の結果を踏まえて考察を行う。第6章では、本研究を受け、教科書の発問の分析に基づいた今後の英語教育への示唆について纏める。最後に終章では、

本論文のまとめ、当該研究分野等への示唆、今後の課題などについて述べる。

## 第1章 ニーズ分析

これまでに述べてきた通り、新学習指導要領において、思考力・判断力・表現力が求められている。特にリーディングでは、与えられた情報をそのまま受け入れるのではなく、自分の持っている知識や経験と照らし合わせながら読むという、クリティカル・リーディング能力の育成を通して、それらの力（思考力・判断力・表現力）を身につけさせることが出来ると考える。本研究は、授業を通して今求められているクリティカル・リーディング能力を育成する方法について検証しようとするものである。研究を始めるに当たり、そもそも通常の授業でクリティカルな視点を養うことが可能かどうか、また、どのような困難な点があるかについて現状を把握するために、ニーズ分析を行った（付録1を参照）。アンケートを依頼したのは、宮崎県の英語教諭であり、51名の教師から回答があった。以下の図1、2の通り、回答のあった教師の年齢層や指導している学科は様々であり、それぞれの校種においてクリティカルな視点を育成するための授業が出来るのか、現状を把握することが可能となった。

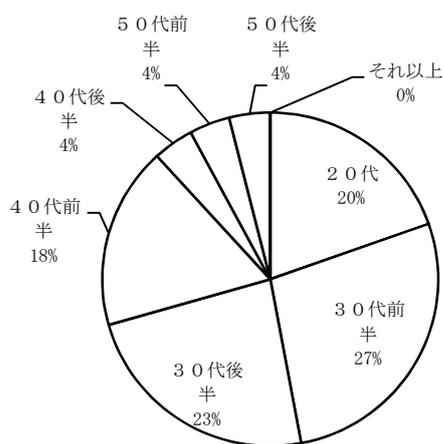


図1 回答した教師の年齢

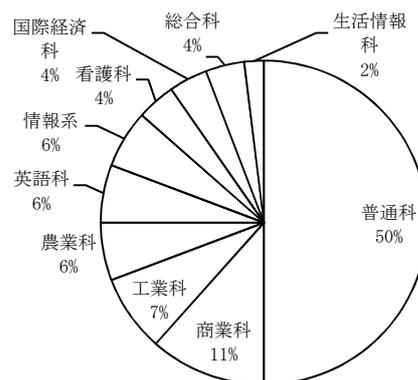


図2 回答した教師が教えている学科

図3は、現状において、授業を通してクリティカルに物事を考える能力を育成することが可能かどうかについての回答である。

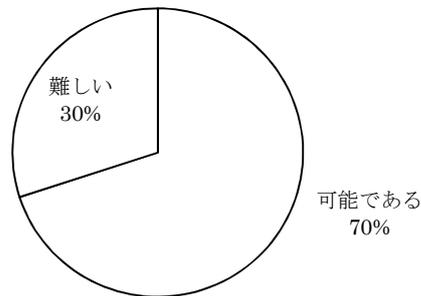


図3 授業を通してクリティカルな視点を身につけさせることは可能かどうか

7割の教師が可能であると答えている。また、可能であると回答した教師には、その理由も記述してもらった。同じく、難しいと回答した教師にも、現状において何が困難だと感じる要因なのかを把握するために、その理由を書いてもらった。

- ・毎時間の授業で視野を広げることを伝え続ければ可能だと思う。
- ・英語を学ぶこと自体、論理的思考を意識することだと思うから。
- ・英作文を通して、**critical thinking** は十分に身につけさせるチャンスがあると思う。
- ・教師が、**critical thinking** が出来、また重要だという信念を持っていれば、自ずと授業の中に表れるはずである。
- ・どんな授業でも可能である。
- ・中学校卒業までにある程度（英語検定3級程度）の英語力を修得している高校生であれば可能である。

また、現代社会において、クリティカルな視点を授業で身につけさせることが必要であると考えている教師もあり、その具体的な理由として次のような項目を挙げていた。

- ・実際に、大学入試で課されており、達成しないと合格出来ない。
- ・今の、インターネットが盛んな時代には、常時 **critical** な考え方、**media literacy** の考え方が求められる。

鈴木・大井・竹前(2006)は、特にリーディングにおいて、クリティカルな視点が必要とされている理由について、①学校や職場で求められている能力が、情報を取捨選択し、優先順位の判断を行う能力へと変わっていったこと ②インターネットに代表されるメッセージの送り手の多様化 ③社会的・文化的にメッセージを読み解く必要性という 3 点を挙げている。

このように、クリティカルな視点を授業で育成していくことは可能であり、入試や現代社会に対応するためには、必要であると答える教師が多い一方で、難しいと回答した教師は、そう感じる理由について、次のような具体的な例を挙げている。

- ・日本語で自分の意見をまとめて表現することも儘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。
- ・国語力が必要だと思う。まず母国語でしっかりと考える力が必要。
- ・読書力が低下して、読解力、思考力が低下している。
- ・授業で教師が割ける時間が 2 割を切っている。
- ・子供達は、“英語” の勉強をすることにまず必死で、その先にあるものを考えるという概念があまりないのではないか。
- ・幼少期から中学までの教育で、身につけさせる努力がなければ、高校の英語の授業だけでは簡単に身につかないと思う。
- ・基礎力の指導で精一杯である。
- ・可能ではあるが、レベルの高い生徒でしか指導出来ない気がする。
- ・日本語でも難しい。
- ・時間の確保。
- ・本校の現状から考えると、難しいかと思う。

回答で多く見られたのは、上にも挙げてある通り、現状における生徒の考える力の不足に対する懸念である。前に述べたように、受動的な授業を好む生徒は、授業中に自ら考えることをしない傾向にあると言える。与えられた選択肢の中から、自分の考えと似ているものを探すことはしても、自分自身の考えについて考えることは苦手なのである。そのような生徒

に、高校3年間の、それも英語の授業のみで、クリティカルな視点を身につけさせるのは、困難であると回答するのも理解出来ることである。

回答の中には、母国語である日本語でも難しいと思うという記述が多く見られた。有元(2008b)は、国語教育における具体的な指導例として、①はっきりとした、文章全体を読まないで答えられない、子どもにとって興味深い発問を工夫する ②一問一答の一斉授業ではなく、発問について、出来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 ③出来る限り多く、本、ウェブサイト等の文章、図表・グラフ等の画像情報等、あらゆる読解資料を読んで、読んだことについて話し合わせる、という3つを挙げている。このような授業においての活動を通して、学習者は自発的に考える力が自ずと身につけていくと考えられる。また、このような活動は、国語教育だけでなく、英語教育においても応用出来るであろう。有元(2008b)は、従来は、本文を絶対視して指導することが多く、テキストの内容や表現を吟味・検討したり、その妥当性や客観性、信頼性などを評価したり、自分の知識や経験と結び付けて建設的に批判したりすることは少なかったが、今後は、このようなクリティカル・リーディングも重視する必要があるとしている。更に、このような狙いを踏まえた上で実際の指導案も紹介しており、国語科における多くの実践例とともに、社会や数学の指導例もいくつか示している。新学習指導要領の改訂の要点の中にも、聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、話し合ったり意見の交換をしたりするという表現があり、上記のねらいとも一致している。このような点から、今後の英語教育において、更に指導していくことが可能であり、また必要であると考えられる。

Fung, Wilkinson, and Moore. (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法を用いた。相互教授法については先行研究でも述べるが、学習者がお互いに教え合いながら進めていく学習活動のことである。この研究では、まず彼らの第一言語である中国語のテキストを用いて相互教授法で方略を指導し、それを練習させてから英語での相互教授法で、その方略を使用する。この研究では、読解力テストを pre-test と post-test として使用し、更に毎日与えられる小テスト、更に発話プロトコルによって評価が行われた。発話プロトコルとは、課題を達成する間に頭に浮かんだことをすべて、声に出して語ることであり、原田(1993)は定義している。この結果、第一言語で使用した相互教授法を用いた、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良いかを知っているからである。第一言語と第二言語、両方の相互教授法の組み合わせが、生徒のメタ認知的知識の育成にも繋がっている。メタ認知的知識について、池田(2010)は、学習を効率よく進めるために学習者が持つべき知識であるとしている。この研究で行われたような、母国語である国語を活かした方略指導が今後必要ではあるが、本研究においては、まず英語教育において実際に可能であるかを実践・検証していく。

アンケートへの回答で、可能であると答えた教師が多かった一方で、難しいと考えている教師の中には、下記のように何らかの工夫や改善があれば可能になるかもしれないというような、希望を述べている教師もいた。

- ・チャレンジしたい気持ちはある。
- ・やり方次第だと思う。
- ・生徒のレベルに応じた活動が必要である。
- ・教師の姿勢次第である。

先に述べたように、昨今の大学入試センター試験においても、グラフや図から、読解を進めるに当たって、自分が必要な情報をテキストから抽出するというクリティカル・リーディング能力が求められており、現状では様々な困難な点はあるが、身につけさせる必要はあると感じていると言える。

ここまでの分析をまとめると、本県の教師は、新学習指導要領や入試において求められている、与えられた情報を自分の経験や知識と照合しながら読解を行うという能力を、授業で身につけさせることが可能だと思っている。しかし実際に指導を行うという点においては、上記のような課題により、困難だと感じている。このニーズ分析により、通常の授業で生徒にクリティカルな視点を身につけさせることが出来るような指導方法を英語教諭が求めているということが判った。

しかし、英語教育では、それがディベートやディスカッションといった活動を通して育成されるであろうということは想像が出来るが、その具体的な過程や方法についてはまだまだ研究が十分ではないと言える。そこで、実際に授業を通してクリティカルな視点を育成す

ることが可能であると思われる活動例について尋ねた。回答については、著者が可能である  
と考える活動を列挙し、その中から複数回答で答えてもらった。また、実際に授業で実践を  
している教師がいることを考え、その他という欄を設けて、自由に考えられる活動について  
記述してもらった。その他の欄への記述は少なかったが、全員が例として挙げている活動か  
ら選んで回答をしており、中には数名、全ての活動で可能であると答えた教師もいた。その  
回答の結果は、次の図4の通りである。

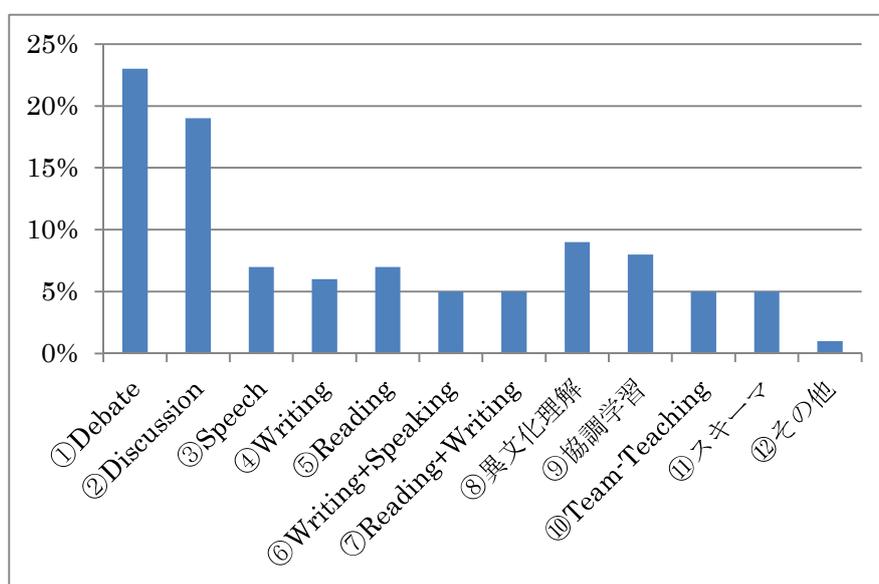


図4 どのような活動が効果的だと思いますか

自分の意見を表現する方法として、ディスカッションやディベートが最も効果的だとい  
う回答が多いということは、予想していた。昨今、本県において部活動等でディベートに取  
り組んでいる高等学校も多い。本格的なディベートまではいかないとしても、簡単な論題に  
対して自分は賛成か反対かを発表する活動は授業でもよく行う。しかし、自分がそう考える  
理由まで発表させると、答えられない生徒がほとんどである。ディベートやディスカッシ  
ョンでは、その場で瞬時に相手の意見と自分の考えと照合しなくてはならない。予め集めてお  
いた情報だけでなく、相手から与えられた情報も踏まえて自分の考えを表現することが求  
められ、母国語での自己表現も十分ではないと言える高校生にとっては、大変難しい活動で  
ある。

4 技能の中では、一斉授業において生徒が自分の意見を口頭で発表するのは、時間の確保の点から難しい。そこで、ライティングを通して自分の意見を表現することを指導することが最も可能性があると考えていた。しかし、アンケート結果を分析すると、図4にあるように、リーディングが若干ではあるが多かった。まずは、書かれていることをクリティカルに読み取る能力を身につけさせ、その後で読んだ内容について自分の意見を表現するというように段階を踏んだ指導が必要である。ディベートやディスカッションにおいて、自分の意見を述べる事が出来るようになるためにも、クリティカルに情報を読み取り、適切に判断し、そして自分の言葉で表現するという段階的な指導が必要なのである。

上に紹介した様々な活動とは別に、回答者それぞれの勤務校の授業において、既に実践をしている教師もいた。プレゼンテーション、クラスの生徒の発表を聞いての意見交換、follow up question を取り入れた授業の実践例の紹介があった。その他にも、特別な活動に組み込むのではなく、教材や文法項目を扱う際など、授業の様々な場面において、工夫次第で取り入れることが出来るという回答もあった。

本研究において、ニーズ分析によって明らかになった、現代社会において必要とされているが、指導する場合に様々な課題も存在するクリティカルな視点について、いかに効果的に授業で指導することが出来るのかを検証していく。自分の活動過程について客観的に振り返るメタ認知的活動を行うことが可能であるという点から、本研究においてはリーディング活動に焦点を絞る。書かれているテキストと自分の考えとの関係について考えながら読むクリティカル・リーディングについて、方略指導を通して育成していく。

## 第2章 先行研究

### 2.1 PISA 型読解力テストについて

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(PISA)からも同じような結果が窺うことが出来る。2009年の調査で、数学的リテラシー(4位)、科学的リテラシー(2位)であった。また、読解力テストは8位という結果であった。2006年の調査では、読解力テストは15位であり、それに比べると、かなり読解力が向上している。これは、2006年の「読解力テスト」の結果が、他の数学的・科学的リテラ

シーと比較して、良くなかったということを受けて、様々な対策が取られたためであると言える。このことは、2012年に実施された「読解力テスト」の結果からも窺うことが出来る。2012年の「読解力テスト」において、日本は参加国65ヶ国中、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、読解力が向上していると言える。このように、読解力は段階的に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。

有元(2008a)は、2006年に行われた調査結果を分析し、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、「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考えを述べたり、問題文へ評価をしたりする批判的読みの能力が求められる。

このPISAの読解テストは、情報アクセス・取り出し、統合・解釈、熟考・評価という3つの分野に関する問題から構成されている。それぞれの分野の内容は次の表1の通りである。

表1

PISA型読解力テストの3つの分野

|             |                                   |
|-------------|-----------------------------------|
| 情報アクセス・取り出し | テキストに書かれている情報を正確に取り出すこと           |
| 統合・解釈       | 書かれた情報がどのような意味をもつかを理解したり推論したりすること |
| 熟考・評価       | テキストに書かれていることを知識や考え方、経験と結び        |

|  |      |
|--|------|
|  | けること |
|--|------|

(国立教育政策研究所, 2010, p. 5 を参照し、まとめた)

本研究で育成を目指している批判的思考力は、この「熟考・評価」分野の内容と一致する。これら3つの分野ごとの推移を見てみると、どの分野においても、2006年の調査よりも2009年の調査での結果で正解率が上昇している（情報アクセス・取り出し 55.0%→62.7%、統合・解釈 63.3%→66.3%、熟考・評価 51.6%→61.7%）。熟考・評価の分野は、他の分野と比較すると正解率は低いものの、2006年度からの伸びは一番大きいことが判る。

しかし一方で、無答率についての分析結果を見ると、情報アクセス・取り出しが 8.6%、統合・解釈が 5.4%と OECD の平均とほぼ同じ程度であるのに対して、熟考・評価分野での無答率は 21.0%と高い。更に、解答形式においては、多肢選択等の回答形式に対する無答率が OECD の平均と同じ位であるのに対して、自由記述の無答率は 22.5%(OECD 平均 14.1%)と高い。これらの PISA の読解力テストの分析結果から、批判的読解力を必要とする分野について、徐々にその能力は身につけてきているが、自分の意見を交えながら答えることについては、指導法を改善していく必要があると言える。文部科学省の国立教育政策研究所は、2009年の調査結果を受けて、言語活動の充実（レポートの作成や論述などの重視）という今後の取り組みを決めた。

楠見・田中・平山・富江(2007)は、高校生が身につけておくべき最も重要なものとして考える力（批判的思考力）を挙げ、高等学校の国語の授業を通して育成を図ろうとした。個人での批判的思考力の育成から協調学習による読みの交流、そしてクラス全体の批判的能力共有という過程を示した。

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、次の表 2 のようにまとめている。

表 2

国語のテストと PISA 型読解力テストの違い

|  |                     |              |
|--|---------------------|--------------|
|  | 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・社会などと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授業へと移行していくためには、上に挙げられている、PISA型読解力テストにおいて求められる力を養う指導法が必要である。上記の表は、国語のテストで求められてきた能力であるが、英語の読解においても当てはまると考えられる。また、上記の表2のPISA型読解の6や8は、テキストと自分の意見とを比較しながら文章を読むというクリティカル・リーディングであると言える。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、客観的に見た自分自身である。

有元(2008a)の研究のように、PISA型読解力と国語教育との関連について分析した研究や、PISA型読解力を育成するための国語教育の授業実践は多く行われている。しかし、英語教育におけるクリティカル・リーディングの研究や授業実践はまだ十分とはいえない状況にある。

## 2.2 クリティカル・リーディングの定義と方略

自らが何かを考え、自らが行動するために必要とされる能力として、クリティカル・シンキング(批判的思考)がある。楠見(2005)は、クリティカル・シンキング能力とは、自分の推論過程を意識的に吟味する内省的な思考であると定義している。同じく楠見(2005)は、クリティカル・シンキングを、問題の明確化、推論の基盤の検討、推論、問題解決という認知的側面と、明確な主張と理由を求めること、開かれた心を持つことなど、クリティカル・シンキングを行う際に求められる態度についても言及している。Ennis(1985)は、この態度として *focus, reason, situation, clarity, overview* の5つを挙げており、クリティカル・リーディングと同じように、自分の思考は正しいのかを確かめながら考えるというメタ認知的活動が求められるとしている。

また、岩崎(2002)は、クリティカル・シンキングには、ただ情報や意見を鵜呑みにせず、批判的に吟味し検討することが必要であるとしている。つまり、色々な意見に対して、間違っているところはないかと疑ってみることが重要であると述べている。このクリティカル・シンキングには、間違っているところがないか照らし合わせる既知の知識や能力、またそれを行う態度の側面がある。更に、他人の意見に対してだけではなく、自分の意見に対しても常にどこか間違っていないかどうかを反省するという、メタ認知的側面についても述べている。

先に述べたように、クリティカル・シンキングでは、他者との意見について自分はどうか考えるのかという思考が求められる。独りよがりの考えではなく、書かれている内容や、聴いた内容に対して自分はどうか考えるのが重要であり、常に他者と自分という関係を意識する必要がある。鶴田(2007)は、クリティカル・シンキングを育成するためには、自己中心性の気づきや、他者尊重の視点を持って育成することが重要であるという社会的な側面について述べ、今後の教育において重要な課題であるとしている。

クリティカル・リーディングや、クリティカルな視点で自分の意見を表現するというクリティカル・ライティングを行う際には、上記のクリティカル・シンキングが伴う。つまり、クリティカル・シンキングの定義として述べた、自分の推論過程を意識的に吟味する内省的な能力は、リーディングを行う時にも、ライティングを行う時にも必要とされる能力である。情報をテキストとして与えることが出来るリーディングにおいて、実践を行う意義があると考えられる。

Alderson(2000)は、クリティカル・リーディングには、多くの方略が含まれているとしている。テキストの機能について確認する、著者の推定や当然だと考えていることを認める、事実と意見とを区別する、意見について評価する、これらがクリティカル・リーディングにおいて重要であると述べている。特に、意見について評価するためには、クリティカルな視点が必要である。単にテキストに対して批判するのではなく、書かれている情報や、内容から推測出来ることを踏まえて、評価しなくてはならない。

荻谷(1996)は、クリティカル・リーディングとは、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したりする読み方であると定義している。また、大河内(2003)は、クリティカル・リーディングに関する知識、批判的に読もうとする態度、実際に読解中に行うクリティカル・リーディング方略などを含んだ包括的な概念であるとしている。同じく大河内(2003)は、クリティカル・リーディングには次の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、更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。上記の3つの側面は、クリティカル・リーディングを行う際に用いる方略であると言える。Spring(1985)は、他のリーディング方略と分けて因子分析を行った結果、クリティカル・リーディング方略として、①教材を自分の信念や態度と関連付ける(信念) ②どのようにその教材が使われるかを考える(使用) ③教材と自分の経験とを関連付ける(経験) ④その教材に対する自分自身の感情や批判的反応について考える(感情)という4つを挙げている。

ここまで見てきた先行研究から、本研究では、クリティカル・リーディングとは、①メタ認知的な読み ②既に持っている知識や経験に基づき、他に方法がないか考えながら読む ③主張に理論的な整合性・首尾一貫性があるかを判断しながら読むと定義することとする。

また、先に述べたように、クリティカル・シンキングには社会的な側面がある。同じく、クリティカル・リーディングも、他者との関わりによって効果的に育成することが可能である。リーディングにおける他者との関わりとして、協調学習や相互教授がある。協調学習とは、学習者が協力し合って学習を進めていく学習法である。また、相互教授法とは、学習者

同士が教え合うことによって、自分自身の読解過程への振り返りが活発になり、更に自分が分からなかった点を他者からの教え、援助によって明確にしていく学習法である。どちらの活動においても、他者が存在する。自分の読解過程と、一緒に活動をするペアの読解過程とを照らし合わせることによって、自分自身の読解方略の使用について修正を行う。また、振り返りを行う際には、自分の読解過程と異なる点についてペアに説明したり、お互いに意見を出し合ったりすることが求められる。このような、他者との関わりを通じた社会性の育成が、クリティカル・リーディングを通して可能になる。

元吉(2011)は、クリティカル・シンキングを行う際には、論理的な正しさや、客観化、脱文脈を求めるだけでなく、相手に対する寛容さ、自分の考えを相手や文脈に合わせて修正したりすること、バランスのとれた開かれた心を持つことなどが必要になるとしている。つまり、クリティカル・シンキングにおいて最も重要な要素として、論理性や客観性ではなく、何よりも他者の存在というものを意識して思考する、社会的クリティカル・シンキングが重要であると述べている。元吉(2011, p. 53)は、社会的クリティカル・シンキングの概念について、「社会的クリティカル・シンキングとは、自分とは異なる他者の存在を意識し、人間の多様性を認めながら、偏ることなく他者を理解しようとし、文脈や状況によっては譲歩することができる。そして、異なる他者や多様な価値観に対する寛容さをもつことを重視した概念である。」と定義している。

本研究では、リーディングを通して他者と関わり、その中でクリティカル・リーディング能力を育成していく。その方法として、協調学習や相互教授法を用いる。1つのテキストをペアと共有して読解するその過程では、それぞれが持っている知識を出し合う。自分が知らなかった単語や、使用したことがない方略については、ペアから教えてもらったことをそのまま受け入れることができる。しかし、内容理解においては、それぞれの理解度や理解の深さが異なる。その中で、2人で読解を行う際には、お互いにそれぞれの意見を聞き、自分の意見と照らし合わせるが必要となる。更に、自分の意見や理解した内容が違っている時には、お互いに話し合い、必要であれば自分の意見を修正することが求められる。先に述べた元吉(2011)の社会的クリティカル・シンキングの概念は、本研究ではこのペアでの読解活動に取り入れることができると考えられる。このように、他者との有効的な関わりを持って活動を行うという社会的方略は、効果的な振り返り、メタ認知的活

動に貢献すると言える。

King(1998)は、個人のメタ認知的スキルは、社会的状況において発達するとしている。つまり、教師やペアというような他者との関わりの中で、お互いに教えたり、教わったりすることによって、両者ともにプラスの効果をもたらすということである。この過程をKing(1998)は *scaffolding* (足場かけ) と表現している。今井(2008)によると、この「足場かけ」の概念は、ブルナーが Vygotsky の「発達の最近接領域」から知見を得て形成したとされている。

また、クリティカル・リーディングを促進する方略として、メタ認知的方略についても述べる。リーディングにおけるメタ認知的方略とは、自分の読解過程について振り返る方略である。メタ認知的方略をどのように使用すれば効果的な読解が可能になるのかを、先行研究から見ていく。

本研究では、メタ認知的方略を育成するために、先に述べたような協調学習や相互教授法といった教授法を用いるとともに、ポートフォリオや読解後の *Reflection sheet* 等を使用する。ポートフォリオや *Reflection sheet* のような学習者自身が記述したものは、読解後に自分の読解過程について振り返る道具として役立つと考えられる。読解のプロセスを、ポートフォリオという形で可視化することが出来、読解後しばらく経ってからであっても、どの方略が効果的であったか、また効果的でなかった場合にはその改善点について評価することが可能になる。

大河内(2003)が指摘しているが、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るのかという点に関する先行研究を以下のとおり検討した。

Wallace(1992)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すために必要な批判読みの方略を提示することによって、より柔軟な読解能力を養うことが必要であるとしている。また、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、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、

pre-test と post-test 間で効果的な変化が見られた。目に見えない読解過程を、発話やポートフォリオのような目に見える形で表すことで、自分がどのような読解方略を身につけているのかを意識することが可能になる。

楠見等(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協調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の協調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、苅谷(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。先に述べた先行研究により、読解方略を意識的に使用し、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。また、具体的な批判的読みに繋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共に、批判的読みを可能にすることも判った。

Ikeda and Takeuchi(2003)は、明示的な方略指導が学習者の方略使用頻度に変化をもたらすか、学習者の言語能力レベルが方略指導の効果に影響を与えるのかという点について研究を行った。対象となる210人の日本人大学生を、能力の高いグループと低いグループに分け、更にそれぞれのグループを実験グループと統制グループに分けて研究を行った。実験グループには、週1回20分の方略指導の授業を8週間行い、それ以外は統制グループと同じ授業をした。テキストとして、説明文、ニュース記事、小説からの引用を用いた。指導を行う前と後で、35項目の内、どの方略を用いたのかどうかを尋ねた。リストに挙げられた35項目の方略の中には、句や節に注意しながら読んだ、知らない単語を前後の内容から推測したなど、英文そのものに対するものや、自分が既に知っていることと照らし合わせながら、テキストの内容に関する状況を想像しながら読む活動、読み終わった後で要訳をした、頭の中で概要を描きながら読む活動も挙げられていた。8週間の方略指導の前後で、どの方略を使用したのかを尋ねた結果、英語能力の高いグループでは、方略使用の頻度は実験グループ

のみ増加していた。一方、英語能力の低いグループでは、実験グループと統制グループどちらも、方略指導の前後での、使用した方略の頻度に変化はなかった。つまり、明示的指導は、学習者の方略の使用頻度に有効的であるが、その効果の程度は、学習者の英語能力のレベルに関係しているということが判った。この点は、本研究においても重要な観点として取り入れる必要があると考えられる。

松本(2007)も、日本の高校生を対象として、学習者の習熟度によって、方略の使用頻度や使用パターン、読解方略使用の関係性に違いがあるのかについて研究を行った。この研究は、英語の読解方略使用に関する質問紙調査を用いて行われた。分析により、仮説とは逆の、英語の習熟度が低い学習者の方略使用の頻度の方が、習熟度が高い学習者よりも多いという結果であった。また、方略の使用パターンについても、習熟度の差は関係がないということが判った。更に、それぞれの習熟度において、ボトムアップ処理とトップダウン処理の方略使用において差はないという結果であった。Ikeda and Takeuchi(2003)の研究結果とともに、習熟度と方略使用の頻度との関係について示唆しているが、本研究においても、更に分析・考察を進めることが求められる。

Song(2005)は、43項目の方略使用についてのアンケートと、リスニングや内容理解等を含むテストとの関係について研究を行った。この方略使用アンケートには、認知的な方略とメタ認知的な方略が挙げられており、学習者は自分の読解を振り返ってアンケートに答える。このアンケートで挙げられている認知的方略には、繰り返し・情報の確認、実践方略・ルールを当てはめる方略、既に持っている知識と照らし合わせるという側面などを含んでいる。また、メタ認知的方略には、評価、モニタリング、査定という側面がある。この、メタ認知的方略に挙げられている、評価、モニタリング、査定という側面は、本研究において育成するクリティカル・リーディングを行う際にも効果的な方略である。方略に関するアンケートと、リスニングや文法や内容理解を含めたテストを行い、方略使用とテストの結果との関係について検証した。この研究の結果、方略がテストの結果にプラスの効果をもたらすものもあったが、全ての方略使用がテストの点数に効果があるという訳ではなかった。しかし、メタ認知的方略がテスト結果に寄与する点は、本研究においても重要な観点となると考えられる。

読解方略の振り返りを通して、自分がどのように読んだかについてモニタリングするこ

とで、クリティカル・リーディングに必要な、自分が何を分かっている、何を分かっているのかを意識することが出来るとして、藤森(1999)は、大学生を対象として読解方略と読解力との関係について調査した。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<sup>®</sup>の reading セクションを用いて分析した。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。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。クリティカル・リーディングにおけるメタ認知的方略の重要な役割を示唆する先行研究である。

Oxford(2011, p. 181)は、方略指導について、次のような4つのレベルを挙げている。

Level 1. Blind(convert)strategy instruction

Level 2. Somewhat informed strategy instruction

Level 3. Informed strategy instruction

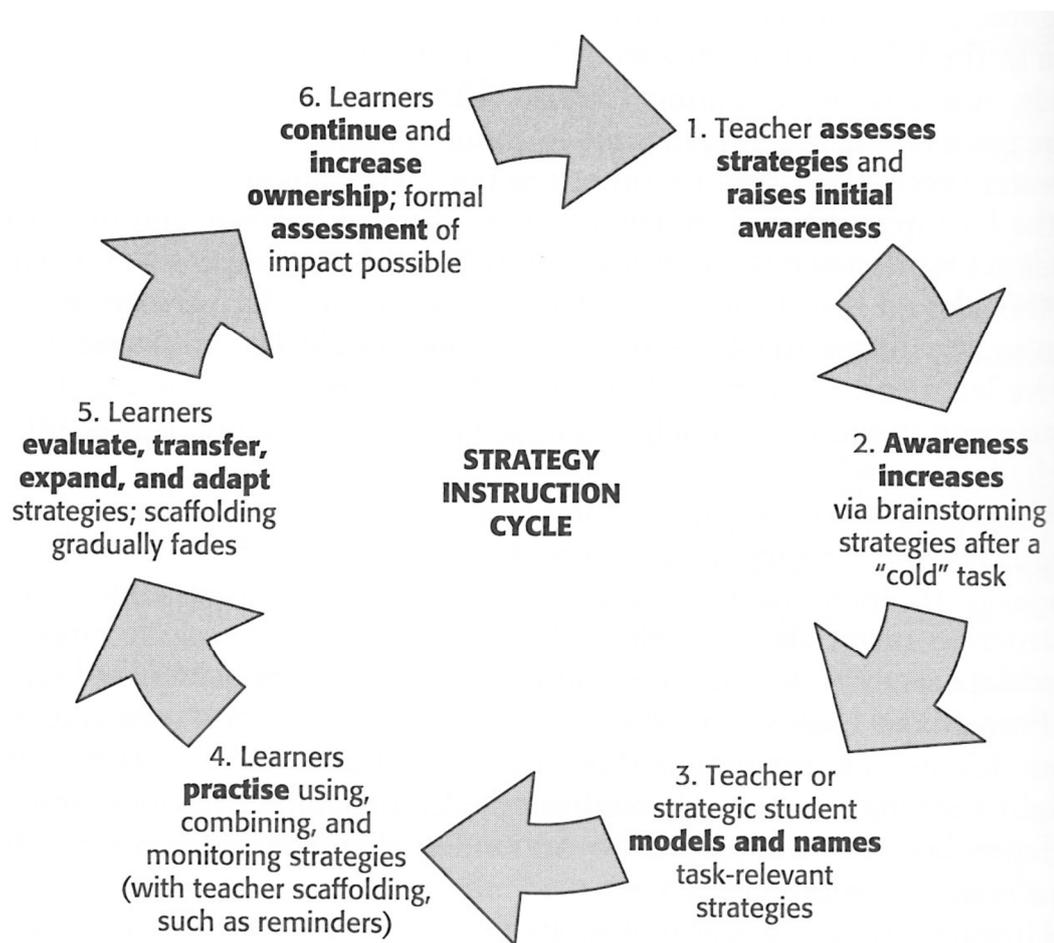
Level 4. Completely informed strategy instruction

この Oxford(2011)の方略指導のレベルは、何をやるのかのみを指導されるレベル1から、指導された方略をどのように使用するのか、いつどのような目的で使用するのか、更には、自分の方略使用について評価をするレベル4まであり、レベルが上がるにつれて、より明示的な方略指導になっている。

上記の方略指導のレベルは、本研究における方略指導の方向性に関して、以下の示唆を与えていると考えられる。

教師からのモデリングから始める。また、使用するリーディングの教材においては、方略を一つ一つレッスン毎に示すようにする。学習者は、教師と教科書から明示的に方略を学ぶ。また、指導した方略について実際に使用しながら、Oxford(2011)が示したレベル4の、自分の方略使用について評価するところを目指す。

また、方略指導について Oxford(2011)は、次の図5を示している。



(Oxford, 2011, p.184)

図5 A generic, flexible, cyclical model of direct strategy instruction

この図5に示されているように、方略指導においては、教師は明示的な指導は勿論、学習者が自分で方略を使用出来るようにするための、足場かけとしての役割が重要である。

指導が学習者の方略使用に変化をもたらすという研究結果がある一方で、方略指導の効果が見られないという研究もある。Kimura, Masuhara, Fukuda, and Takeuchi(1993)は、明示的で直接的な方略指導をしたグループが、指導をしないグループよりも読解において大きい改善が見られるという仮説を立てて研究を行った。研究の対象となったのは、59人の日本入大学生である。それを、ランダムに20人の実験グループと、39人の統制グループに分け、

実験グループに明示的で直接的な方略指導を行った。方略指導では、具体的に①知らない単語の推測 ②スキミング ③テキスト構造の認識 ④言及されている表現の概要の認識という4つの読解方略について指導が行われた。指導は、小グループでの話し合いや、発話プロトコルのモデリングを通して、学習者が方略について意識をする→方略使用の論理的根拠を説明出来るようにすることを通して、学習者の方略に対する知識を増す→個々のもしくは、協働学習を通して学習者の方略使用の技術を育成するというように、段階を経て行われた。しかし、方略指導前と後に行ったテストでは、統制グループが若干マイナスに変化したものの、大きな変化は見られなかった。方略指導が読解能力育成において効果がなかったという結果であったが、今後の方略指導の研究において更なる検証が必要であると考えられる。

説明文における読解方略の構造についての論文で、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述べている。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表す下位カテゴリーを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。実際の方略については、教師のモデリングの段階や学習者の具体的なクリティカル・リーディングの活動プロセスにおける足場かけにおいて提示することが求められる。また、活動を通して、学習者自身に具体的な方略について考えさせ、気付かせることも大切である。

自分が文章を理解しているか吟味しながら読むことがクリティカル・リーディングに繋がると、先にその定義を紹介したが、同じように佐藤(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 ②読解中に問題点に気づかせる機会を与える、という2点を挙げている。また、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、方略指導と共同学習を紹介している。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佐藤(2002)チェックリストは次の表3の通りである。

表 3

チェックリスト

| 〈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. 変更する必要があるか？      | 4. 次回はどうか？      |

(佐藤, 2002, p. 279)

これは、学習活動中における学習プロセスへの振り返りであるが、読解中における読解プロセスの振り返りとしても応用出来るのではないかと考える。このチェックリストで確認することは、文章を理解しているか吟味することにも繋がり、クリティカル・リーディングに発展していく。

この、自分がテキストを理解しているか吟味しながら読むことは、内省的な読解である。自分の理解についての確認は、自分が物事に対してどのように考えたのか、書かれていることをどのように読んだのかと自問自答することによって促進される。

中野(1989, p. 241)は、クリティカル・リーディング育成の為の方略として、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以下の次のような発問を挙げている。

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?

このように、書き手の意向を判断し、それに対して自分の意見やその理由を述べる事が出来るような発問が、クリティカル・リーディング能力育成のための方略だと言える。

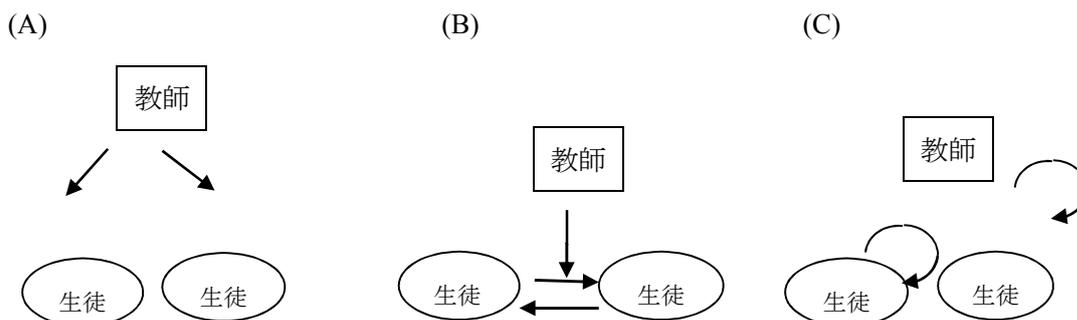
しかし、学習者は、内容理解についての質問に答えることには慣れていても、上記のように、テキストに対して、読者である自分はどうかを考えるかを問われるような質問には慣れていない。そこで有元(2008b, p. 93)は、まずは、理由を挙げて意見を述べる習慣をつけることを提案している。また、文章の全体の構造を見通し、その答えがテキストの中に明確に示されている内容から発問することにより、PISA 型読解力が身につくとしている。更に、発問に関しては、一問一答の一斉学習ではなく、発問について、出来るだけグループ学習でじっくり時間をとって話し合わせる事が大切であるとしている。有元(2008b, p.93)は、以下の具体的な活動を挙げている。

- ・一斉学習形式の教師と生徒の一問一答ではなく、出来る限り、グループ学習形式に机を配置し、発問を教師が与えたら子ども同士でグループで話し合わせ、一人一人の個性的な自分の答えを出させる。
- ・グループ学習の場合、教師の発問に対して、話し合いに入る前に、10 分以上の時間をとって、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。
- ・グループ討論をするときは、意見の根拠として、必ず教材文に書かれている文章を挙げるようにさせる。
- ・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、出来る限り子ども同士で解決させるようにする。

これは、国語科での授業における活動例である。しかし、これは英語教育にも応用することが可能である。

先に述べたように、発問は、自分自身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。発問について池野(2000)は、以下の図6のような、3つのタイプを紹介している。



(池野, 2000, p. 80 を基にし、修正した)

図6 発問の種類

(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か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<sup>o</sup>の発問である。(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。更に、このタイプの生徒同士が発問を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、相手に伝えるために自分の考えを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、解決の道を進む。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。

この読解指導における発問について築道(1988)は、学習者が有効な外国語学習方略を習得する上で鍵になるのは、教師の用いる教授方略であるとしている。具体的には、教師が

どのような発問をするかということに繋がってくるとしている。そうした上で、英語の授業において学習者に推測力や予測力を要求するような発問、つまり “inferential questions” を用いることが重要であり、今後更に強調されるべきだとしている。

また、教師からの発問だけでなく、読者自らが質問を考えながら読解を進めていくという池野(2000)による発問タイプ(C)に当たる発問が、クリティカル・リーディングを行う上で、効果的な読解方略と言える。自分自身で質問を考えることによって、内容の理解が深まることが、秋田(1988)の研究によっても示されている。

同じく池野(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、他者と読解を行う、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、ピア・リーディングを通して、ペア同士で互いに質問をし合うことは、自問自答の方法を身につけていく上においても、良い機会であるとしている。

ここまで、クリティカル・リーディング能力育成のための方略について、先行研究を振り返ってきた。クリティカル・リーディング能力が育成されるのかを検証するために、次節で述べるメタ認知方略を使用した活動が本研究においては必要である。このメタ認知方略は、学習方略の一つである。この学習方略について、尾関(2010)は、特性的学習ストラテジーと状態的学习ストラテジーの2つに分けている。特性的学習ストラテジーとは、どのような状況にあっても比較的安定した学習ストラテジー使用に関する知識を表し、状態的学习ストラテジーとは、ある特定のタスクを行う時に使用する学習ストラテジーを指すとしている。また、その方略使用の調査方法として、特性的学習ストラテジーについては、インタビューや質問紙、状態的学习ストラテジーでは発話プロトコル法などを挙げている。

本研究においては、ペアでの読解後、しばらくしてから自分達読解について振り返ることが出来るような、**Reflection sheet** を用いて学習者が既に持っている知識や方略をどのように使用したのかを検証する。また、読解の過程については、ペアでの読解中に、使用した方略や発問をテキストにそのまま書き込ませ、それをポートフォリオとして保存する。このポートフォリオにより、読解の過程や上記の状態的学习ストラテジーの使用が記録・可視化される。このような方法を用いて、読解中(on-line)、読解後(off-line)両方のステージにおける学習者の発達過程を明らかに出来ると考えられる。

先行研究により、方略使用は言語学習が成功することと関わりがあり、方略使用についての言葉による報告は、第2言語方略の研究者や、他の分野における認知過程について研究している研究者によって、その有効性が示されている。特に、長期に渡ってメタ認知に焦点を当てた方略指導が、ライティング、リーディング、リスニングなどの能力向上において効果的であるという研究もある。更に、優れた学習者は、効果的な方略のみを使うのか、もしくは効果的に方略を使用するのかという点について、まだ明確になっていないとしている。つまり、多くの方略の中から、適切だと思われる方略を選び、評価することはいくつかの方略をただ並べるよりも効果的であると述べているのである。このような、効果的な方略使用は、メタ認知方略によって評価され、メタ認知方略は、意識的な認知活動を調整する。本研究においては、ペアとのピア・リーディングや、個人での読解とその読解についての振り返りを通して、どの方略が効果的だったのかを学び、効果的であったら、次回の読解においても継続的に使用することが出来るようになることを目指している。また、振り返りにより効果的ではないと評価された方略使用については、修正や改善を行う。このような過程が、能力育成におけるメタ認知的活動である。

次に、このメタ認知的活動に焦点を当てた方略使用が、本研究で目指しているクリティカル・リーディング能力育成にどのように関わっているのかについて見ていく。

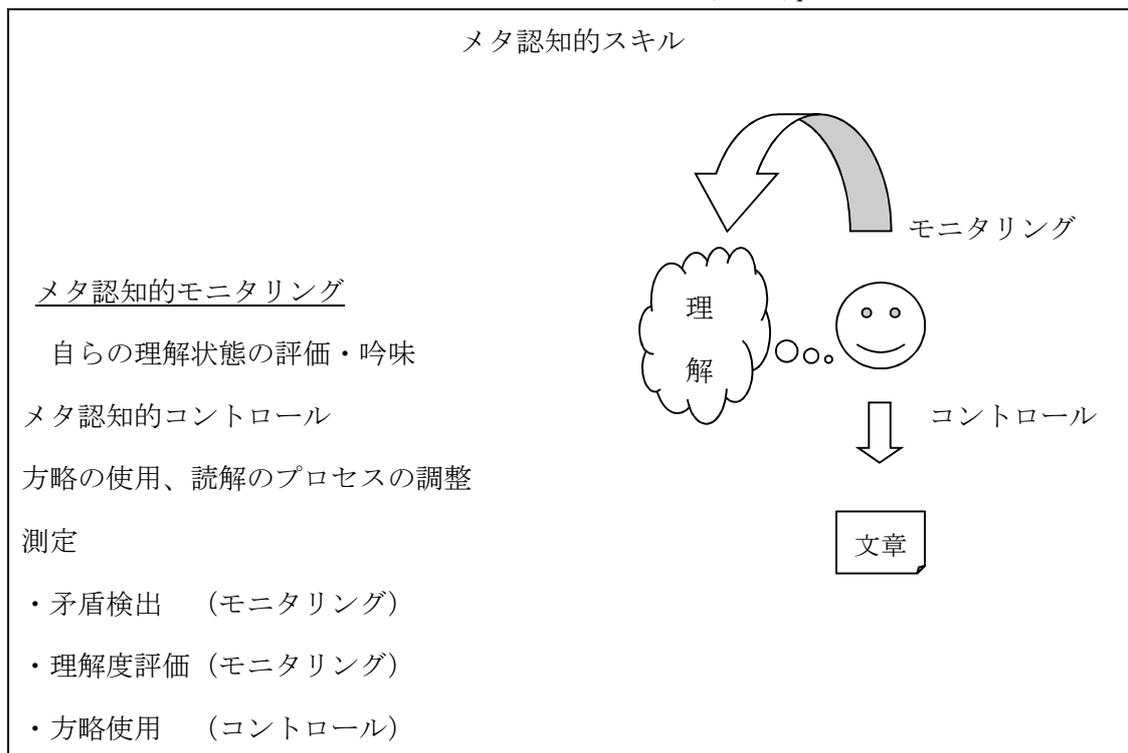
### 2.3 クリティカル・リーディングのためのメタ認知的方略

クリティカル・リーディングは内省的な活動である。内省活動とは自分の読解過程を振り返り（モニタリング）、必要であれば修正（コントロール）を行う、メタ認知的活動である。同じように甲田(2009)は、読解におけるメタ認知について、読んでいる過程で理解をモニターする、理解出来ないと認識したら、修正力を働かせる（修正・補償）というような、自分の認知過程に意識的に気づく能力であるとしている。また、熟達した読み手は、難易度の高い題材を読む時に、自分の理解を意識的にうまく捉え、自分の理解をモニタリングすることが出来るとしている。熟達した学習者が持つ、このメタ認知的方略を指導することにより、熟達していない学習者も使えるようになることが考えられる。

犬塚(2006)は、読解のプロセスには、様々な読み手のスキルや能力が影響しているとしている。犬塚(2006)によるメタ認知的スキルを分かりやすく図式化したものが次の図7で

ある。

(犬塚, 2006, p. 106 を基にし、修正し



た)

図7 メタ認知スキル

そのスキルの一つであるメタ認知スキルについて、自らの理解状態を評価吟味するメタ認知的モニタリングと、読解プロセスを調整したり方略使用を調整したりするメタ認知的コントロールからなるとしている。上の図7が示しているメタ認知的モニタリング・メタ認知的コントロール、それぞれのスキルが身についているかどうか、文章読解においては重要である。またそれらのスキルは、読解中に矛盾に気がつくかどうか、読んでいる文章を理解出来ているのか（モニタリング）を行うことや、異なる状況下において適切な方略を適切な箇所で使用出来ているか（コントロール）を行うことを意味している。しか

し、測定については、その測定が、どのような「読解力」を測定しようとしているのか、育成すべき読解力としてどのようなモデルを想定するのかを明確化し、それに沿った課題や指導法の作成や開発が必要である。

Grabe(2009)は、方略を認知的なもの、メタ認知的なものに分類した。認知的方略とは、推測したり、会話の流れをメモしたり、著者に質問をしたりするようなもので、使うための訓練をする。一方で、メタ認知的方略とは、読解そのものへの明示的な気づき等であり、理解についてモニタリングをするということであると述べている。先に挙げた犬塚(2006)の図7のように、自らの理解状態の吟味・評価がメタ認知的方略である。

Sheorey and Mokhtari(2001)は、読み手の読解に関するメタ認知知識とは、様々な読解方略に気づくことであるとしている。更に、読解は、このメタ認知的気づきによって影響を受けるとも述べており、自分がどのような読解方略を使用するかを意識し、実際にどのような読解方略を用いたのかに気づくこと、つまりメタ認知が、深くテキストを読み解くことにおいて必要不可欠な要素であるとしている。

メタ認知方略について、池田(2010)は、メタ認知方略には①目標設定 ②自己モニター ③評価 ④修正という4つの行動が含まれるとしている。本研究においては、この4つの行動をペアでの相互教授法を通して行う。読解中に作成するポートフォリオによって、②の自己モニターと、④の修正を行う。また、読解後の Reflection sheet を通して、③の評価を行う。この Reflection sheet は、読解全体の振り返りを促すとともに、どのような読解過程であったかを確認することによって、読解中の振り返りにも貢献する。更に、評価を行った上で、次回の読解をどのように行うかという、①の目標設定へと繋がっていく。

本研究においては、方略指導を通してクリティカル・リーディング能力を育成していくことを目的としているため、このような振り返り活動を通して、次の読解ではどのようにすれば良いかをペアで話し合わせることが、能力の向上に繋がっていくと考える。このペアでの相互教授の詳細については、第3章で述べる。

尾関(2010)は、メタ認知方略とは、学習者が自分の学習をコントロール出来るように認知を統括している方略であるとしている。また、この中には、学習を計画したり(planning)、学習をモニタリングしたり(self-monitoring)、学習を自己評価したり(self-evaluation)、問題を見極めたりする(problem identification)方略が含まれるとしている。つま

り、テキストをきちんと読めているか、また学習した方略を適切に使えているかどうかについて考えることは、メタ認知であり、このメタ認知は、クリティカル・リーディングに寄与するものである。本研究においては、これらの方略をペアでの読解において使用させる。学習者一人で行うのではなく、上記の方略使用をペアで行う。メタ認知を、Schraw and Moshman(1995)は、メタ認知的知識（知識について人が知っていること）とメタ認知的コントロールプロセス（人がどのように認知を調整するためにメタ認知的知識を使うか）とに分けた。また、メタ認知に含まれる、**planning, monitoring, evaluation** は、多くの学習環境において意識されないかもしれない、としている。更に、Schraw and Moshman(1995)は、メタ認知には他者との社会的関わりがあるとし、Geil and Moshman(1994)の研究を紹介している。大学生を対象とした彼らの研究では、読解において、個人よりもグループで活動した方が、高度な仮説を立てることが出来、問題解決に効果があるという結果であった。この研究から、自分のメタ認知概念と他人の持つものとを照らし合わせて、それを一つの考えに統一することは、概念を明確化し、複雑な問題解決の改善に繋がっていくということが判った。この点も、ペアでのポートフォリオを活用したクリティカル・リーディングにおけるメタ認知的活動の有効性を示唆していると言える。

#### 2.4 学習者同士による協調学習

自分の学習過程や、何を理解していて、何を理解していないかについて振り返るメタ認知的活動をより効果的に行うために、学習者同士による協調学習という活動形態が効果的であると考えられる。自分の学習過程や理解度についての評価やフィードバックは、教師からのものが多い。しかし、教師からの一方的な評価やフィードバックではなく、学習者同士による相互のやりとりが自分の学習過程や思考について内省するよいきっかけとなり得る。グループでの活動について小嶋(2010)は、次のように述べている。

日本のグループ活動の場合、メンバー相互に「甘え」が見え隠れして個人の責任感が乏しく、むしろ全体責任もしくはリーダーの責任が強調される傾向がありそうだ。指導者の協働学習に対する理念が不明瞭で、効果的な支援方法が認識されていない。学習の結果が重視される一方で、協働を通して自律を育む過程への

関心が不十分であり、メンバーによる個人・相互評価、協働活動に対する省察的評価に対する配慮も不足している。

(小嶋, 2010, p. 155)

確かに、グループでの活動においては、他人任せにする学習者が出てくる可能性も考えられる。積極的にリーダーシップを発揮して、グループ内の話し合いを引っ張る学習者がいる一方で、発言することもなく、グループ内で影響のある意見に賛同する学習者もいるであろう。しかし、そのような学習者であっても、それぞれ頭の中には自分自身の解釈や意見を持っており、他者の意見を聞くことによってその自分自身の意見と照らし合わせる事が可能である。

望月・西森・大浦・佐藤・椿本(2009)は、クリティカル・リーディング能力を育成するために、学習者間の相互評価を支援する協調学習環境を構築し、その学習効果について実験・授業実践を通して評価を行うことを目的とした研究を行った。この研究においては、まず与えられた課題についてそれぞれがパソコンを用いて意見を書く。その後、他者がその書かれた文章を読み、次に書き直す時の改善のポイントとなる点についてパソコン上の文章に直接書き込みをする。この活動形態は、前で述べてきた対面での話し合いは含まないが、パソコンという媒体を通して、他者と関わりを持ちながら学ぶという点においては共通する。この研究の最後のアンケートには、「意見交換をして、考えや着眼点が深まったり増えたりした」「自分では気づかなかった意見をもらえて、より内容を練り込めたと思う」「人のレポートやマップを見たら、自分のレポートの書き方が上手になった気がしました」など、他者との関わりによって生じた協調学習の効果が示されていた。この研究では、自分の考えをパソコン上に残し、それをポートフォリオとして保存している。そして、そのパソコン上のポートフォリオを用いて、学習者が相互に評価し合う。また、他の学習者から書き込まれた意見を見ることによって、書いた本人も自分自身が気づかなかった点に気がついたり、次の活動での改善点を学ぶことが出来る。このように、他者からの意見を受けて、学習者自身が自己評価を行うことが可能になる。

教師やペアのような他者との関わりが発達の段階において重要であることは、Vygotsky理論においてもその重要性が述べられている。発達の段階において、教師や熟達した他者

からの影響は大きい。

本研究においては、学習者単独での振り返りだけでなく、他者との関わりを通して自分の読解過程を内省することに重点を置く。更に、そのペアやグループ内において学習者同士が話し合い、教え合う相互教授法を用いる。学習者同士が教え合うことによって、自分自身の読解過程への振り返りが活発になり、更に自分が分からなかった点を他者からの教授によって明確にしていく相互教授法について、次に見ていくことにする。

## 2.5 相互教授法によるクリティカル・リーディングとメタ認知方略の育成

### 2.5.1 Vygotsky 理論と相互教授法

Vygotsky(2001)は、知能年齢、あるいは自主的に解答する問題によって決定される現下の発達水準と、子どもが非自主的に共同の中で問題を解く場合に到達する水準との間の相違を、発達の最近接領域と名付けた。更に、共同の中、指導のもとでは、助けがあれば子どもは常に自分一人でする時よりも多くの問題を、また、困難な問題を解くことが出来るとしている。この Vygotsky の考えから、教師による足場かけや、学習者同士による相互教授法を通しての教え合いという他者との関わりが、学習者の読解力向上に繋がっていると、効果的であるということが言える。

峯石(2010)は、教授は「達成のために支援が必要な領域において支援が提供される時に生じる」のであり、言語教授においてはまず教室を一つの「社会機構」と見なした上で、言語を「目的」としてではなく、「道具」として使用する「対話活動」に学習者を参加させ、社会的に適切な認知的・言語的自己調整が可能になるように学習者を導く形で「支援」が実施されると、Vygotsky の「発達の最近接領域」に従って第2言語教育の教育場面を捉えている。つまりこの、Vygotsky の「対話活動」が、「相互教授」である。この「相互教授」について峯石(2010)は、Vygotsky、ブルーナーなどの理論を取り入れ、読み手の主体的なテキストとの対話・意味構築に大きな意義を認める指導法として提唱している。Vygotsky は、子供とは「客体調整—他者調整—自己調整」の過程を経て認知的発達を遂げるとしている。相互教授法はまさに、他者との対話を通して意識し、自己と向き合い、お互いに調整し合うことによって向上していくことを目指した教授法であるため、Vygotsky の考えに基づいたものであると言える。

相互教授法とは、学習者同士がお互いに教え合いながら進めていく学習方法である。この相互教授法を行う上での方略として Palincsar and Brown(1984)は、①要訳 ②発問 ③思考の明確化 ④おk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法を効果的に行うためには、上記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。

瀬尾・植阪・市川(2008)は、相互教授法の利点について、教師が一方的に方略の有効性を伝え、かつスキルトレーニングを行うだけでなく、学習者同士の関わり合いの中で方略を利用する点だと述べている。更に、この学習者同士のコミュニケーションを通して方略を学んでいくことは、自発的な方略指導であり、今後更に研究が求められるとしている。

また、Philicia and Jeanice(2009)は、相互教授法は、読解力の低い学習者の理解力を改善するだけでなく、相互教授法によって身につけたクリティカル・リーディングを行う技術をその他の学習におけるタスクへと転換させることも可能であるとしている。

同じように Palincsar and Brown(1984)は、グループで学ぶ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していくことが出来るようになるとしている。また、お互いに発問をしたり、サマリーや自分の推測について話をしたりすることによって、誤った読み方やテキストの複雑な箇所について、明白にしていくことも可能であるとしている。

また、本研究の指導方法として相互教授法を用いるのは、ペアで読解や振り返りを行うことで、他者の意見と自分の意見とを照合することが可能になると考えるからである。その照合の過程において他者の意見を聞き、自分の意見と異なる点については話し合いを行う。その話し合いを通して、自分の読解や読解過程に誤りがあると判断された場合には、その場で修正をすることが出来る。自分一人での読解より、他者と読解を行うことによって、より自分自身の意見が明確になる。明確になれば、修正すべき箇所がはっきりとし、その後の読解において改善する可能性が出てくる。つまり、クリティカル・リーディングを行うには、他者の存在が有効であるということである。このことから、クリティカル・リーディングは、社会的側面を持っていると言える。今回の研究では、ペアという他

者の存在が重要であるという点において、本研究は今後の研究に貢献するものであると言える。

本研究においてポートフォリオは、読解過程そのものの軌跡として捉える。読解中に考えたことや、ペアで話し合ったことを、読解後に振り返る際の資料として用いる。テキストにそのまま読解過程を残すという形でのポートフォリオは、自分達の読解過程を可視化したものである。本研究においては、相互教授法を用いた読解において、テキストに書き込みをさせる。

相互教授法における教師の立場について吉田(2001)は、次のように述べている。まず、相互教授法導入の際には学習者にその方略の使い方などを示すというモデルとしての役割、更には、学習者が読解をしている途中で発問をすることによって、学習者同士の発話を促す支援者、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役割。このように、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。つまり、相互教授法における教師の役割は、最終的に生徒が自主的に効果的な読解が出来るようになるための、足場かけを行うことである。天満(1989)も、発問は教師主導型のものではなく、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く、あくまでの教師による目配りやサポートがそこには伴っているものである。

Palincsar and Brown(1984)は、教師の役割として、先に紹介した4つの方略(要約・発問・思考の明確化・推測)に関する説明を学習者に与え、どのように方略を適応させるかモデリングすることによって、学習者の学びに足場かけを行うことであるとしている。しかし、この教師による足場かけは、徐々に減らしていくことを意識することが必要である。

ここまで、方略指導における教師の役割について見てきた。この、教師の役割についてVygotskyは次のように述べている。

模倣は、これを広い意味に解するならば、教授—学習が発達におよぼす影響の実現される主要な形式である。ことばの教授、学校における教授は、ほとんどが

模倣に基づく。まさに学校において子どもは、自分が一人でできることではなく、自分がまだできないこと、しかし教師の協力や教師の指導のもとでは可能なことを学ぶのである。教授—学習において基本的なことは、まさに子どもが新しいことを学ぶということである。それ故、子どもに可能なこの移行の領域を決定する発達の最近接領域は、教授と発達との関係においてももっとも決定的なモメントである。

(Vygotsky, 2010, p. 301)

上記で Vygotsky が指摘している、学校において子供は、自分が一人で出来ることではなく、自分がまだ出来ないこと、しかし教師の協力や教師の指導のもとでは可能なことを学ぶという点は、これまで述べてきた教師による足場かけである。

峯石(2010)も相互教授法における教師の役割について、学習者の気づき(awareness)が高まるにつれ、学習者は最終的には「教師」の役割を務め、熟達した読み手となるとしている。

読解における学習者同士の相互教授法においては、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ことが出来る。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、相互教授では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同的に構築していくのであると、吉田(2001)はまとめている。

木村(2001)は、外国語学習のメタ認知活性化を促す方法の一つとして、相互教授法を挙げている。これは、学習者のメタ認知を教室内での「対話」を通して促進しようとするものであり、これによって学習者同士が Palincsar and Brown(1984)の4つの方略を通して、自分自身、もしくは他者の学習過程についてモニタリングすることが可能となる。更に、木村(2001)は、この相互教授法が読解方略を直接教師から教授されるよりも、遥かに学習者の読解水準を向上させるのに寄与するという結果についても言及している。

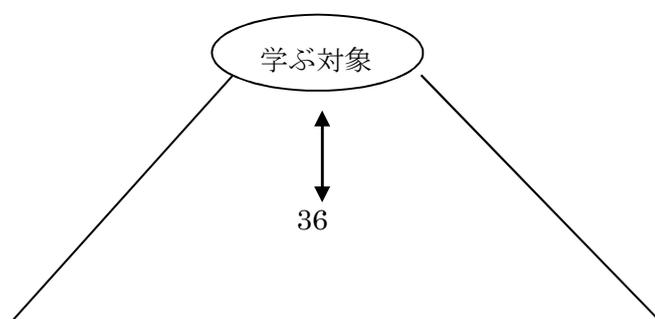
この、モニタリング過程の活性化に有効な指導法の一つとしての相互教授法については、沖林(2005)も紹介している。沖林(2005)によると、相互教授法とは、数名の学習者が一つのグループを構成し読解を進めていくという読解指導法であり、この中に読み手同士が

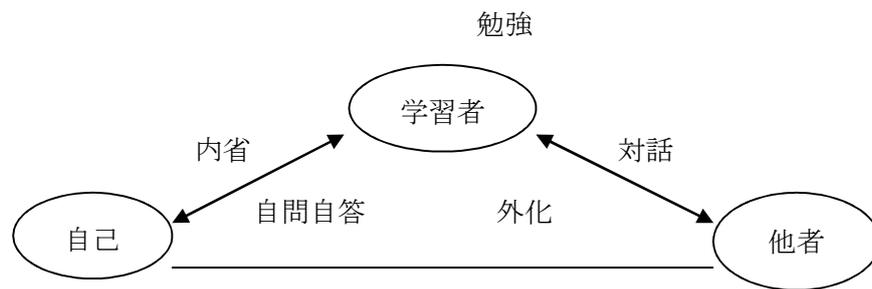
相互に質問を作成し合うという過程があると述べている。この、相互に質問を作成し合うという活動が、読解においてどのような効果をもたらすのかについては、後で言及する。相互教授法の効果としては、同程度の到達度の学習者が相互に異なる意見や視点を話し合いの場に提供することによって、学習者同士の相互作用が促進されるとしている。

John and Mahn(1996)は、Vygotskyによる、人間の発達における社会的相互作用の最も重要な点として、個人の発達は他者から伝えられた経験の莫大な深みによるという考えを挙げている。また、Vygotskyの考えから、最初は多くの経験を得るために他者を頼ることから始め、徐々に他者からの助けがなくても活動出来るようになるというように、発達段階における他者からの影響についても示している。そして、他者と一緒に活動することで、個人は新しい知識を構築するとも述べている。他者が有する経験からの知識をお互いに教え合うことは、相互教授法において重要な意味をなす。

Palincsar and Brown(1984)の実践では、読解不振生徒に対して、読解熟達生徒が教えながら読解を進めていくというものであった。この実践では、読解不振生徒に有効的であるという結果が導き出されている。

舘岡(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・リーディングとは「過程を共有すること」を強調しているが、相互教授法とピア・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、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。更に、②の自己を見直す機会については、自分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つがあると述べている。この①、②について、舘岡(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」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。舘岡(2005)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図8のように表している。





(館岡, 2005, p. 165)

図8 協働的な学習が提供する学びの場

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で行われると、その後の設問に対しての解答も間違ったものになる。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向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。

### 2.5.2 発問とメタ認知的方略

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。Palincsar and Brown(1984)も、相互教授法の方略の一つとして発問を挙げている。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？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。そのため、質問を受けることで自分とは違った所へ関心を向けることが可能になり、より理解度が深まるのである。

五十川(2011)は、大学の授業で用いられている教科書4種類の発問について分析した。この研究の目的は、英語教科書の中にクリティカル・リーディングの力を育成するような設問がどの程度含まれているのかを明らかにすることと、教師が授業の中でどのような言語活動を補充すべきかを明らかにすることであった。発問の内容を、①事実 ②推論 ③応用という3つに分け、更に、発問の項目を13に分けて分析をした。その結果、どの教科書でも、内容把握を確認する設問や語彙に関する設問が、クリティカル・リーディングに関わる設問よりも多かった。この結果を受けて、教科書を用いてクリティカル・リーディング能力を育成するためには、分析の結果で不足していた項目の発問を意識的に補充する必要があるとしている。

五十川(2011)の研究は、大学で使用する教科書を用いてのものであった。高等学校では、クリティカル・リーディング研究はあまり行われていない。実際に、高等学校での授業において、クリティカル・リーディングがどの程度取り入れられているのかを、リーディングの教科書分析を行った先行研究において見ていく。

深澤(2008)は、英語教師は、より効果的なリーディング能力を育成し、自立した読み手を育てていくために、読解発問の意義と役割を再認識し、読解を促進する発問作りの方法にも精通しなければならないとし、教師による発問の重要性について述べている。ここで述べられている効果的なリーディング能力の育成を促進するための発問がどのようなものかを検証するために、まず高等学校のリーディング教科書(平成12年度版)の発問の分析を行った。分析するに当たり、発問のタイプを Nettal(1982,1996)の5つの尺度を用いた。その5つの尺度とは、Type1. Questions of literal comprehension (文字通りの理解を求める発問)、Type2. Questions involving reorganization or reinterpretation (要約や統合により再構成・再解釈を求める発問)、Type3. Questions of inference (推論を求める発問)、Type4. Questions of evaluation( 評価を求める発問)、Type5. Questions of personal (個人的な反応を求める発問) である。5社のリーディングの教科書に掲載されている発

問を、この尺度に沿って分類した結果、全体の発問に占める Type1 の割合が、平均で 76.2%と最も高かった。一方、どの教科書においても Type4 は 0%であった。Type5 の発問も少なく、最も高くて 3.0%に止まった。この研究で用いられた 5 社の内、4 社の教科書における発問全体に占める割合が最も大きかった Type1 の発問について、深澤(2008)は、設問で求められた内容のみを探すようなスキジャン的な読みを遂行させ、全体の概要・要点を掴ませるためのスキジャン的な読みや、自分の過去の経験や背景知識と関連付けながら、あるいは自分の考えとの対峙による批判的読み等を行うチャンスを少なくする可能性がある、そのマイナスの効果について言及している。

更に、深澤(2010)は、平成 19 年度、20 年度のリーディング教科書を用いた発問の分析を行った。分類は、深澤(2008)で用いた Nettal(1982,1996)と同じものを用いた。その結果、Type1 Questions of literal comprehension (要約や統合により再構成・再解釈を求める発問) が全体に占める割合は、平均 50.6%であった。平成 12 年度版教科書での分析では、76.2%であり、この変化からも発問全体に変化があることが窺える。また、Type2. Questions involving reorganization or reinterpretation (要約や統合により再構成・再解釈を求める発問) が、前回の平成 12 年度版の教科書分析と比較して、2 倍に増えていた。更に、Type5. Questions of personal (個人的な反応を求める発問) の平均は 16.9%であり、平成 12 年度版の教科書分析での、最大 3.0%という結果と比較して最もその変化が顕著であった。このような変化の理由について、深澤(2010)は、読解授業において本文の理解に留まらず、それを基にした個人的な経験との統合、更には自分の意見や考えを加えた自己表現に繋がる読解の指導の重要性が改めて認識されるようになったことに起因するのではないかとしている。

一方、平成 12 年度版教科書と平成 19 年度、平成 20 年度の教科書において変化が見られなかった発問のタイプは、Type3. Questions of inference (推論を求める発問) で、平均して 10%であった。更に、平成 12 年度版教科書の分析において 5 社ともに 0%であった。Type4. Questions of evaluation (評価を求める発問) は、今回の平成 19 年度、平成 20 年度版教科書においても、0%であった。この Type3 と Type4 において、変化がなかったことについて、深澤(2010)は、推論や評価を行うことが出来るような質と量が、教科書のテキスト文章にはないとしている。

平成 12 年度版教科書、平成 19 年度、平成 20 年度版教科書においても、テキスト内容に対する批判的な読み、更には読んだテキストについて、その文章構造や筆者の主張の妥当性について評価することを求める発問は見る事が出来なかった。この理由については、先に述べたように様々な理由があるとしている。その上で、深澤(2010)は、読解を内容理解に留めず、学習者の個人的な体験と意見とからめて、思考力・判断力の育成を目指した表現活動につなげようとする発問は、教師に任された大きな可能性を持った発問形態であると述べている。

武久・小野(2010)は、高等学校リーディング教科書における発問分類を、Type A: 理解に関わる発問、Type B: 推論に関わる発問、Type C: 解釈に関わる発問という項目で行った。具体的に Type A は、テキストに書かれた情報を字義通りに理解することを求める発問。Type B は、行間を読むことが求められる発問。Type C は、テキストから完全に離れて答えられる発問ではなく、テキストに書かれた内容や表現を手掛かりに答える発問である。この分類に基づき、リーディング教科書の、あるレッスンにおける発問の分類を行った結果、Type A の発問の割合が大きいということ、Type B や Type C の発問が不十分であるということが判った。特に、1 つだけあった Type C の発問は、学習者が取り組みやすい内容とは言えず、漠然としたものであったと述べている。

この結果を受け、武久・小野(2010)は、同じ言語教育である国語科の教科書における発問の状況について分析を行った。使用したテキストは、英語の教科書における分析で用いたものと同じ題材(作品)であった。その結果、上で挙げた 3 つのタイプごとの比率は、2:6:2 であった。特筆すべき点としては、推論を求められる Type B の発問が多いということである。また、それぞれの発問は、どのような観点で作成された発問なのかが、発問と一緒に明記されている。

武久・小野(2010)は、この国語科の教科書における発問分析結果から、英語科における示唆となりうる点をいくつか挙げている。まずは、3 つのタイプの発問を組み合わせる必要があること。それにより、理解から推論を経て解釈へと、無理なく移行することが出来る。また、先に述べたように、国語科の教科書における発問には、3 つのタイプに相当するような項目が一緒に明記されている。これを英語科の教科書においても採用することにより、この発問に答える際に、どのようなことが、どの程度まで求められているのかを自

覚することが出来るとしている。

深澤(2008, 2010)の研究では、異なる5つのリーディング教科書に掲載されている発問全てを5つに分類した。どちらの研究においても、文字通りの理解を求めるType1の発問の比率が平均して大きかった。しかし、平成12年度版の教科書を用いた1回目の分析と比較して、平成19年度、平成20年度版の教科書を用いた2回目の分析では、このType1の発問の平均が76.2%から50.6%へと減少した。また、個人的な反応を求めるType5の発問が1回目と比べて2回目で顕著にその割合が増えた。このことは、まだ十分とは言えないまでも、教科書の内容理解だけに留まらず、そこから、テキストと自分の知識や経験とを照らし合わせるという活動にまで発展させることが重要であるという意識が高まってきたことに所以すると言える。一方で、行間を読み、推論が求められる発問については、どの研究結果からも、その量や質が十分ではないことが判った。深澤(2008, 2010)の研究では、1回目、2回目の分析を通して、このタイプの発問が見られなかった。

それぞれの発問には、それぞれの目的があり、果たす役割は異なる。どの発問が一番重要というのではなく、ここまで見てきた先行研究においても述べられているように、そのバランスが重要なのである。先行研究から分かるように、まだまだ現況においてそのバランスが均等であるとはいえない。武久・小野(2010)は、外国語としての英語教育においては、理解を求める発問を最も多くすべきであるとしている。

本研究においては、クリティカル・リーディング育成のための方略として、発問を取り入れる。発問のタイプは、①テキストに基づいた発問 ②推論の発問 ③メタ認知的発問 ④クリティカル・リーディングに繋がる発問の4つとする。①のテキストに基づいた発問とは、答えがテキスト内に明示的に示されており、この質問に答えることによって内容理解が出来るような発問である。次に②の推論の発問とは、テキストに明示的に答えが書かれていないが、テキストの内容を理解していれば、そこから推測して答えられるような発問、または、書かれている内容からその行間を読み取って答えることが必要である発問。また、③のメタ認知的発問とは、読んだテキストに対する、自分自身の理解を確認するような発問である。そして、④のクリティカル・リーディングに繋がる発問とは、その質問に答える際に、自分が持っている知識やこれまでの経験を踏まえて考えることが求められる発問である。これまで見てきた先行研究における、発問のタイプ(question type)との違

いは、③と④に分類される発問タイプである。本研究は、クリティカル・リーディング能力の育成を目指しているため、ただテキストの内容を理解するだけに留まらず、読んだテキストについて自分ならどうするか、更に自分自身の理解と向き合うための発問を分類に加える。先行研究によって明らかになったように、推論や評価を求めるような発問は、リーディングの教科書ではほとんど見られない。しかし、これらの発問はクリティカル・リーディングを促進するために必要な発問である。本研究においては、これら、クリティカル・リーディングに繋がるような発問について、特に重点的に意識させたい。

田中(2010)は、読解の授業において多く用いられる、テキストを探せば答えが見つかるタイプの質問では、表面的な意味を読み取るだけの単調な指導になると述べている。その上で、質問を変えることによって、その質問をきっかけとしてテキスト全体を読み返し、テキストの背後にあるメッセージを考え始めるはずであるとしている。質問によって、テキストに直接書かれていることではなく、行間を読み取ることが可能になるのである。この点について築道(1998)は、英語の授業で多く用いられている、テキストに答えが載っている発問(literal questions)と、テキストの内容から推測して答えなければならない発問(inferential questions)を分類し、読解における発問の重要性について言及した。築道(1998, p. 49)は、授業における発問の問題点について「授業での発問の大半が教材の表面的な内容を問うものであれば、それは、言語材料の分析を中心とした学習方略を伸ばすのみで、教材内容をより深く読み取ったり、行間を読み取ったりする力を伸ばすことにはつながらないということなのである。」と指摘している。

更に、築道(1998)は、このテキストに答えがそのまま書かれていることについての発問を中心とした授業では、学習者の読解力（特に独力で英文を読む力）を伸ばし得ないとしている。築道(1998, p. 48)は、「『読解過程』とは、個々の単語の意味を把握し、文構造を理解し、その上で文全体の要旨を把握するといった流れから成るのではなく、読み手が自らの認知力を最大限活用して、文章内容に対して予測や仮説を立て、それを検証していく言うなれば『言語材料』と『読み手』との間で交わされる活発な相互交渉のプロセスなのである。」と定義している。その上で、効果的な読解能力を伸ばすという視点からも、英語授業において学習者に推測力や予測力を要求するような発問、すなわち“inferential questions”を用いることの重要性は、今後更に強調されるべきものであると述べている。こ

の inferential question の具体的な例として、「○○は、どういうつもりでこのせりふを言ったのか」「この後に続くせりふを考えなさい」等の発問を挙げている。これらの発問は、直接的にテキストに答えが載っている類のものではない。しかし、文の前後関係から推測することは可能である。

Grabe(2009)は、推論とは読解中にのみ使用が限られた読解技術ではなく、むしろ今理解しようとしていることと、その背景にある知識とを結びつける認知的なメカニズムであるとしている。つまり、on-line だけではなく、読後にテキストを思い出しながら off-line の状態においても推論は可能である。本研究では、on-line、off-line どちらのステージにおいても、ペアや個人で推論が可能となるような活動を取り入れる。田近(2002)も、on-line と off-line で生成される推論について紹介し、その両方において、自らの持つ文化、社会、世間一般、および世界に関する知識を大いに活用しなければならないとしている。

Shimizu(2005)は、学習者の推論過程における発問の効果について研究を行った。特に、“Why” question が読解力の向上にどのような影響を与えるのかを検証した。実践は、読解力を測るための TOEFL、物語文を用いた読解中の発話、アンケートを用いて行われた。読解能力に応じて3つのグループに分け、実践前と後におけるそれぞれのグループでの変化を見た。その結果、“Why” question の後で、推測の数が増加した。学習者は、“Why” question を出されると、もう一度テキストを読み返そうとする。また、読解力と、“Why” question 後の推測の数との間には有意な関係があり、これによりテキストから推測することで、読解能力を高めるということが判った。

田中(2010)は、推論の発問とは、自分達が既に知っている事柄を全て統合させるものだとしている。よく考えなくても答えがすぐに分かってしまうような問いは、良い発問とはいえ、生徒の知的好奇心を揺り動かす問いが、良い発問だと述べている。田中・島田・紺渡(2011, p. 22)は、読解指導における推論発問の役割を次のようにまとめている。

- ①テキストの細部を必然的に読み取らせる。
- ②テキストの具体的な理解を促す。
- ③テキストを異なる角度から繰り返し読ませる。
- ④テキスト全体の意味を読み取らせる。

⑤テキストの主題の理解につながる深い読みを促す。

テキストに答えが明示的に載っていない推論の発問に答えるためには、上に挙げたような読解過程が必要である。更に、紺渡(2011)は、この推論発問の効果について検証を行った。推論発問と、テキストに答えが示されている発問との関係について、推論発問の正解率が高い学習者は、text-based の発問への正解率も高いという結果であった。このことから、推論発問に答えるためには、内容について深い理解が必要であるということが判った。また、ペアやグループでの協同学習においても、学習者同士で推論発問について考えさせることによって、テキストへの理解を更に深める可能性があるとしている。

深澤(2008)は、推論の発問とは、表面的な情報を掬い取るだけの読みに比べて、より深い読みをタスクとして課される、と述べている。深澤(2008, p. 174-175)は、その推論の発問の具体例として次のような発問を紹介している。

- Where is this conversation taking place?
- Why did Ratna ask Ken to read it for him?
- Why are quotation marks used?
- What will Ken and Ratna talk about after this?

これらの研究から、テキストに答えが書かれている発問ではなく、テキストの内容を踏まえた応答を求める発問を行うことにより、学習者自らが読んだテキストに対するより深い理解が得られるとともに、自分の既知の情報などと絡めながら応答しようとするにより、クリティカルな読解が可能になると言える。

これまで見てきたように、推論とはテキストの内容をより深く理解し、明示的に書かれている情報を基にして、考え得る可能性について推測を行うことである。つまり、築道(1998)が言うように、行間を読み取る力である。一方で、クリティカル・リーディングとは、テキストの内容について、自分の知識や経験と照らし合わせながら読み、テキストが妥当かどうかを判断しながら読解を行うことである。本研究における定義では、推論＝クリティカル・リーディング方略ではないが、テキストの内容を踏まえて推論をすること

は、クリティカル・リーディングを促進する重要な方略の1つであると言える。

有元(2008b)は、小学生や中学生の国語の授業において、発問が学習者の読解力を増すために効果的であるということについて実践を通して分析している。グループにいる他者と意見を出し合いながら、発問について話し合わせるということが、PISA型読解力を育成することを助け、クリティカルに文章を読む力を身につけることにも繋がる。

相互教授法における発問について、King(2007)は、THE ASK to THINK-TEL WHY<sup>CR</sup> 方略を挙げている。「～はどのような意味ですか?」「なぜか説明しなさい」というような発問に対して自分の言葉を使って考えを伝えることの重要性を学習者に認識させることによって、今説明されたことと、既知の内容について関連づけさせることが出来る。また、このThe ASK to THINK-TEL WHY<sup>CR</sup> 方略は、学習者の意図的なクリティカル・リーディングを促すとしている。お互いに質問を出し合うことによって、知識を活性化させてテキストの意味と統合し、更にテキストの内容を超えた推測や説明、考えを引き出す。そして、テキスト内の情報と既知の知識とを関係づける。更に、一連の質問を通してペアの学習の理解度を確認し、既知の内容を強化させることから、新しい知識の構築と思考についてのモニタリングに至るまで、足場かけを行う。この方略は、質問をする側、される側どちらにも、自分の思考について考えるというメタ認知的活動を促す。

King(2007)は、「どのようにしてその答えに達しましたか?」「何があなたにそう考えさせたのですか?」というようなメタ認知的質問をペアに行うことは、ペアの理解の過程を意識させ、自分の現在の理解についてモニタリングさせることに繋がるとしている。更に、どのようにその考えに至ったのか、その考えに至るために、どのような方略を使用したのかを尋ねることは、メタ認知的意識を高める発問である。研究の結果から、グループ活動でこのようなメタ認知的質問をすることを練習してきた学習者は、自分自身の問題解決や理解において改善が見られた、ともしている。また、発問という活動においては、「どうして?」「なぜ?」という問いに対して、自分の言葉を使って伝えることの重要性を教える必要があるとしている。質問をする側にもされる側にも自分自身の読解について振り返るきっかけを与える発問は、クリティカル・リーディングを行うのには必要である。「なぜ?」や「どうして?」という質問に答える際には、「なぜなら・・・」というように自分の経験や知識を踏まえた応答が求められる。このような、理由を答えるような

質問に答えることによって、理解を深めることが出来る。また、読解においては、学習者の意図的なクリティカル・リーディングを促すとしている。更に、質問を出し合うことによって、持っている知識を活性化し、その知識をテキストの内容と統合させる。更には、テキストの内容を超えた推測、説明、アイディアとの統合を行い、テキスト内の情報とアイディアを関係づける。

適切な発問をすることが、発問という方略を行う際には重要であるとし、King(2007)は、発問を、(a) review (b) thinking (c) probing (d) hinting (e) metacognitive の5つの種類に分類している。知識についての発問から、考えたことについて考えるというメタ認知的な発問という段階を経た発問を行うことで、理解の確認から既習の知識と照らし合わせ、新しい知識を構築するために強化する足場かけの役割を果たしていると述べている。特に、(c) probing は、クリティカルな視点と、分析したこととの組み合わせを誘導するような発問である。この発問においては、推測や説明、組み合わせ、比較などを行うことが求められる。このタイプは、テキストを超えた内容の発問に対して、きちんと理由づけをして答えることを求められる、難しい発問であるとしている。更に、最後の段階として、自分の思考をもう一度振り返り、内省をさせるようなメタ認知的な発問をペアに投げかける。この、メタ認知的な発問の例として、「あなたが今まで知らなかったことについて、何を学びましたか?」「どうやってそれが判りましたか?」などを挙げている。先に紹介したように、King(2007)はこのタイプの発問を、考えたことについて考える発問としている。このメタ認知的発問に至るまでの他の4つの発問を通して、自分の理解や読解過程について振り返り、必要であれば修正を行う。発問を、テキストの内容理解を深めるための手段として用いている。一方で、メタ認知的発問では、それまでの発問を通して知りえた知識を、自分のものとして習得することを行う。

更に、Grabe(2009)が挙げている方略指導の方法の一つである question-answer-response では、直接書かれていることについての質問、推測される情報についての質問、持っている知識を引き出す質問というように質問を3つに分類している。これらの質問について、最初は訓練をしていくが、徐々に自分で質問を作ることが出来るようになる。それが、自分の理解についてモニタリングをする能力を養成することに繋がるとしている。この、自分

の理解の過程についてモニタリングをすることは、これまで述べてきたようにメタ認知的活動である。

これまで述べてきたメタ認知的方略には、「このテキストを理解するには、どのような方略が使えるのか？」など、方略に関するものや、「理解するまでにどうやって読んだか？」というような、読解過程に対するメタ認知的発問も含まれる。このようなメタ認知的方略は、それ自体がクリティカル・リーディング方略ではない。しかし、メタ認知的方略を用いることによって、自分の知識や経験を使ったり、テキストについて評価したりする、クリティカル・リーディングを促進することが可能になると考えられる。

このような点から、本研究においてメタ認知的質問は、自分の読解を振り返るというメタ認知方略を活用したクリティカル・リーディングを行う上で効果的であると言える。

Vygotsky の提唱した、「発達の最近接領域」の中にいる学習者にとっては、ペア同士で質問を出し合うことによって理解の不足している部分をお互いに補うことが学習において大変重要な役割を担っており、特に、教師や能力の高い学習者との社会的相互作用が大きく影響している。ペアの読解においては、能力の高い方が質問をして、能力が低いペアの理解を誘発するような工夫をすることが必要である。授業において、教師からの発問が主である学習者がスムーズにこの相互教授を行うことが可能になるかどうかは、教師によるモデリングが非常に重要である。卯城(2009)は、教師が学習者に、先に述べた推論の質問をすることによって、学習者により深いレベルの読解を促すとしている。このように、教師による活動の促しこそが、Vygotsky 理論に基づく教師が担うべき大きな役割であると言える。また、テキスト構造のいくつかのタイプを提示し、学習者に対して、テキストの文構造への意識を高めるといような、視覚的なモデリングを行うことも可能である。

卯城(2009)は、メタ認知的質問の例として、ペアに自分の理解について自己評価させるような、「これまで知らなかったことについて、何を学びましたか？」という質問や、「どうやってその答えに辿りついたのか？」「どのような方略を使ったのか？」について分析をさせるような質問が挙げられる。このような質問を通して、ペアの理解の過程について振り返らせることが出来る。質問は、まず既知の知識について振り返らせるようなものからスタートし、最終的に自分の思考について考えるというメタ認知的質問へと段階を経て行われるべきだとし、適切な質問をすることが、この方略の核心であるとしている。自分

のペアが今どの段階の質問を必要としているのかを見極めることが重要であり、必要であればヒントを出したり、答えに対して更に深く質問をしたりして、ペアの理解度を高めていく。発問を通して、先に紹介した相互教授法における教師の役割を学習者自身が行うためには、どのような内容の質問をどの段階で行うかを学習者自身が学ぶことが必要である。

Vygotsky の提起した「発達の最近接領域」においては、学習者は教師などの他者からの協力や指導によって、未知の知識を習得したり、間違っていた点への修正をしたりする。これまで多く行われてきた教師による指導はもとより、学習者同士の助けを借りながら学習を行うことは有効的であると言える。本研究においては、この学習者同士の教え合い活動である相互教授法を用いる。お互いに教え合うことによって、自分自身についての振り返りも可能になることから、相互教授法の活用は意義があると言える。

## 2.6 リーディング・ポートフォリオ

Domiani(2004)は、共通のテーマや目的を持った学習者の学習成果物であったポートフォリオは、1990年代になると、評価を行うためのツールとして用いられるようになったとしている。学習者の成果物としてのポートフォリオは、学習者が何を教わったのかを示すというよりも、学習者が教わったことをどのように使うかを示すものであるとし、評価のツールとしては、一般的に教室で行われているテストよりも、より実地的なものであると述べている。

小嶋(2010)は、ポートフォリオの3つの重要な領域として、省察(reflection)、証拠文章(documentation)、協働(collaboration)を挙げ、この3つが統合的に作用し合う時に学習行動の効果が大きい高まるという Zubizarreta(2004)の考えを紹介している。また、ポートフォリオにおいて、協働的・省察的学びの過程の記述を通して学習者のメタ認知能力が継続的に高まり、自己の学びへの責任感と自律的姿勢が育まれると推察されると述べている。

また、峯石(2010)は、ポートフォリオの種類として、作業ポートフォリオ(working portfolio)、展示ポートフォリオ(display, showcase, or best works portfolio)、評価ポートフォリオ(assessment portfolio)という3つを紹介し、それぞれのポートフォリオの目的についても述べている。教授手段としてのポートフォリオについては、学習者にとっては自律的な能力を伸ばす指針

となり、教師には適切な指導の枠組みを与えてくれる有効な評価法であるとしている。更に、学習者の自己評価能力やメタ認知能力を高めるという指導上、極めて重要な役割も担っており、評価手段としてばかりでなく、教授の一環としてもプログラムに組み込む意義は大きいと述べている。

Oxford(2011)も、ポートフォリオは、学習者の方略使用や評価という面において、第2言語運用の助けになるとしている。

ポートフォリオを通して、自分自身の行動について振り返る（内省）することが出来るというメタ認知的効果が期待されるとともに、ポートフォリオを学習者の理解していることを可視化したものだと考え、指導や評価を行うことにも利用される。ポートフォリオを分析することにより、自分が読んだ英文をどの程度理解しているのかに気づくことが可能となり、自分の読解に対する自己評価を行うことが出来る。また、本研究において取り入れる、相互教授法を通して、自分の読解過程と、他者のそれを照らし合わせる事が出来る。自分とは違った視点からの読み方に気づき、それが有効的だと感じた場合には、次回自分の読解に取り入れることが可能になる。このように、ポートフォリオを、自分自身の方略使用や、使用する場面が適切かどうかについて分析するツールとして使用することの有効性を、本研究において検証していく。

峯石(2010)は、Vygotsky 理論に基づいて、「学習過程」(learning process)と「学習行動」(learning behavior)を切り離して考察すべきではないとしている。その上で、学習者がどのように理解したのかがそのまま残されるポートフォリオは、学習過程と学習行動を同時に観察し、適切な支援を与える機会を教授者に提供するとしている。例えば、リーディングにおけるポートフォリオには、学習者がどのような方略を用いてテキストを読んだのか、その跡が残っていると考えられる。読解力を測るだけのテストとは異なり、Vygotsky の述べている、「学習過程」や「学習行動」について、ポートフォリオを通して可視化して、見ることが出来る。

評価のためのツールとしてのポートフォリオの特色として、興・生野・下田(2003)は、①実際の学習活動の中で評価していく方法であること ②自尊感情を高めること ③学習が向上していくための評価であること ④メタ認知能力を育成することという4つを挙げしており、その中でも④のメタ認知能力を育成することが、ポートフォリオ評価においては

重要な特色であるとしている。つまり、自分自身の読解や思考の過程を視覚的にポートフォリオとして表すことにより、自分の読解や思考についてクリティカルに振り返ることが可能になるのである。

峯石(2002)は、自分の読解力について内省し、自分自身で具体的な到達目標を設定し、到達度を自己評価することを通して、リーディング方略を適切に使用出来る自律的な読み手を育成するために、ポートフォリオを使用した。その結果、様々な点において積極的な効果が認められた。この研究の対象としたのは大学1年生であり、ポートフォリオ作成を組み込んだ実験群とポートフォリオ作成を組み込まない統制群とに分けて調査を行った。実験群の学生には、ポートフォリオ作成時に、Reflection sheet への記入もさせた。そのReflection sheet に含まれる質問は、①Why did you select this piece of work? ②What does it show about you? ③What do you like about it? ④What would you do differently if you had the opportunity to redo it?という4つの項目から構成されている。学生は、これらの質問に答えることによって、自分の読解について振り返る機会が与えられ、次回の読解時には、修正した方略を使用することが可能になる。

松崎・北條(2007)は、ポートフォリオとは、明確なガイドラインに沿って学びの成果を収集し、その学びに基づき内省や選択、コミュニケーションおよび評価を行いながら、自己調整学習者としての能力を高める目的付き学習ファイルである、と定義している。この定義に含まれている内省や自己調整とは、興等(2003)がポートフォリオの重要な特色であると述べたメタ認知能力の育成に繋がる活動である。

Alderson(2000)は、ポートフォリオは、読解過程や読解のための努力や興味を表したものであり、更には、学習者が自分自身の読解について評価する self-assessment の要素を含んでいるとしている。また、ポートフォリオ中に示された学習者自身のコメントは、自分の読解における気づきや進歩において価値があるものであると述べている。

更に、Ikeda and Takeuchi(2006)は、ポートフォリオは従来、自己の学習を内省・評価したり、方略の訓練に用いられたりしているが、リーディング方略の使用に関するデータ収集・分析の研究方法として活用出来ると指摘している。このように、リーディングのポートフォリオは、学習プロセスを振り返ることにより、クリティカル・リーディングの方略使用、メタ認知方略育成の検証に寄与すると言える。更に、Ikeda and Takeuchi(2006)は、高

い能力を持った学習者と、低い能力の学習者の読解後のポートフォリオを分析した。学習者は、毎週1つの方略についての授業を受ける。更に、学習者には、教えられた方略を使って英文を読むという宿題が与えられ、学習者はその英文を読んだ際にどのような方略を使用したのか、その方略を使ってどのように感じたのかを記述する。その記述したものを、ポートフォリオとして毎週報告させる。そのポートフォリオを分析した結果、英語能力の差がある2つのグループでは、表現の量の違い、それぞれの方略使用の目的やメリットについての理解度の違い、それぞれの状況において効果的に方略をしようしているかどうか、複数の方略を組み合わせて使用しているかどうか、方略使用の効果的な評価のタイミングや方法という点において相違が見られた。また、教師が選んだポートフォリオをクラス全体に紹介することにより、優れた学習者の読解方略を共有することが出来るとしている。このように、ポートフォリオは、自分の読解について振り返り、評価するというメタ認知的活動に寄与する。また、この研究からは、ポートフォリオの共有化、可視化についての示唆が得られた。

松崎等(2007)は、看護専門学校生を対象としたライティングの授業において、ポートフォリオを収集した。学習者は授業後に、その授業で頑張ったことや新しく学んだこと、授業に対する自己評価(a: very good, b: good, c: not good)を記入した。また、記入させたシートを用いて、グループでの話し合いを行った。学習者は、自分の学習について内省をすることが出来ると同時に、他者が使用した方略を共有することが可能になる。この研究は、1学年1クラスを対象としているため、ポートフォリオを用いた学習と、用いない学習との比較は出来なかった。その上で、ポートフォリオを取り入れた授業が、ライティング方略使用についても、メタ認知方略使用についても効果的であったとしている点は、ポートフォリオを活用した方略の共有化の有効性を示していると言える。

メタ認知方略使用について、野崎・吉橋・梅田・江島(2005)は、テキストへの書き込みを行うことが、文章理解に繋がるかということについて検証を行った。直接テキストに書き込むことによって、自分が無意識に読解中に行っている方略について気づくことが出来る。この研究は、大学生を対象としており、テキストに書き込みをすることが一切禁止された統制群、下線部のみ引くことが出来るアンダーライン群、テキストに自由に書き込むことが出来る自由記述群に分けて実践を行った。読み終わった後でテキストの内容について

てテストをするので、内容を理解しながら読むようにと指示してから読解をさせる。その結果、アンダーライン群と自由記述群の平均得点は、統制群よりも有意に高かった。このように、実際に英文に書き込みをしていくことが学習者の読解方略習得のためには有効的であるということが判った。また、自由な書き込み活動は、内容に関する選択的注意を必要とし、かつ選択された複数の項目同士の関係性（順節や逆説、原因と結果、順序関係など）を記入することで、理解が促されるとしている。このように、読解中に頭の中で考えたことを書き込みという形で表面化することによって、読解後の振り返りにも効果的であると言える。本研究では、実際にどのように読んだのかがそのまま記述されているポートフォリオを用いながら、グループのメンバーとそれぞれが用いた方略についてディスカッションをさせることを検討する。

本研究において、ポートフォリオは読解過程そのものの軌跡として捉える。読解中に考えたことや、ペアで話し合ったことを、読解後に振り返る際の資料として用いる。テキストにそのまま読解過程を残すという形でのポートフォリオは、自分達の読解過程を可視化したものである。

Ikeda(2007)の研究においても、テキストに使用した方略を書き込ませるという活動を行っている。この研究は、大学生を対象としており、9週間に渡って様々な読解方略の指導を行い、その間週1回の割合でテキストに方略を書き込ませたポートフォリオを課題として作成させている。更に、この実践期間中4回、方略使用についてのアンケートも実施し、方略使用に変化が見られるかを検証した。この研究は、読解能力が高くポートフォリオを課すグループ、読解能力が高くポートフォリオを課さないグループ、読解能力が低くポートフォリオを課すグループに分けて行われた。この研究において、方略の使用の変化においてはどのグループも月毎に増加している。しかし、自分の読解スピードや英文の理解度が向上しているという認識が高いのは、ポートフォリオを課されたグループの方であった。方略の使用については、指導され、何度も繰り返し使用することによって定着もすることが予測されるが、自分自身の読解への振り返りを行うというメタ認知的な観点から、ポートフォリオ作成は効果的であると言える。

読解中に使用する方略について泉(2010)は、①背景知識の活性化：既存の知識を活用して、テキストから得られる新情報を理解しようとする ②未知語を推測する ③読みなが

ら図やグラフを用いてまとめさせる。内容を要約する ④分からないところを飛ばして読む、印をつけながら読む、メモを取りながら読む、後で辞書や単語リストを参照する ⑤自ら質問を考え、それに答えようとする ⑥読解をモニターする：仮説を立てたり、予測したり、読み誤りを訂正したり、進捗状況を評価したり、目標を明確にし、計画を立てるなど、自分の読解過程をモニターする、という6つの方略を提示している。これは、論説文・物語文に共通する方略である。論説文特有の方略については、パラグラフの修辞構造をつかませる。論説文では、時間的経過、比較・対象、因果関係、例示など、修辞構造が明確である場合が多いため、読んだ英文を図示させたり、談話標識などに注目させたりして読むという方略を挙げている。

また、このような方略をテキストに直接書き込むという先に紹介した Ikeda(2007)の実践を行う場合においても、文構造をきちんと理解することは大切である。文構造を生徒に教える際の目標について卯城(2009)は、「気づきの向上」と「理解への応用」という2つを挙げている。「気づきの向上」において、教師がその特徴について、グラフィック・オーガナイザーを利用しながら示し、テキスト中のキーワードに着目させることによって、学習者はこれまで無意識に読んできたテキストがどのような構造を有しているのかに気づいていく。グラフィック・オーガナイザーとは、テキストの概念間の関係を図式したものである(清水 2009)。また、「理解への応用」においては、教師のモデリングを通して気づいた文構造を実際読解中で思い出し、頭の中でテキストを整理することが可能となる。この、「気づきの向上」と「理解への応用」という2つの目標を達成するために、ポートフォリオ作成は有効的である。読んでいるテキストに直接、気づいたことを書き込んでいくという行為によって、自分が気づいたことを視覚的に確認することが出来る。自分が理解しているか否か、ポートフォリオを通じて客観的に見ることで、自分の読解について振り返り、それが読解力向上へと繋がっていくと考えられる。

Yang(2003)の研究は、大学生を対象としたポートフォリオを用いた研究が少ないということから、学習者の学習を促進し、自主学習の力を育成するための手段としてのポートフォリオについて検証したものであり、45名の台湾の大学生を研究対象としている。著者は、学習者が自分自身の学習について振り返るのに役立つ手段であるとしており、これまでの先行研究においては、ポートフォリオと方略指導との関連性についての研究は少ない

とし、少なくとも①ポートフォリオは計画、学習、振り返り、評価の過程についての記録である ②ポートフォリオは学習者の学習方略や自主学習に対する意識を高める ③ポートフォリオを収集することによって、方略指導が強化されるという3つの点において、方略指導に役立つと述べている。また、この研究では、①大学生はポートフォリオ使用をどのように思っているのか、②ポートフォリオの利点と欠点は何か、③ポートフォリオと従来のテストでは、どちらがEFL学習者の学習と自主性に効果的なのかという3つのリサーチクエスチョンを設定し、検証を行っている。先に述べた通り、ポートフォリオによって自分の学習の結果を振り返り、その進捗状況をチェックすることが可能となる。ポートフォリオを評価の手段として用いる場合には、その評価の方法として①自己評価 ②ペアによる評価 ③教師による評価の3つがある。この研究に参加した学生の内51%の学生が、自己評価が出来、自分の進歩の様子を自分自身で評価出来るとして、従来の評価方法よりもポートフォリオを用いた評価の方を好んでいた。また、ポートフォリオをペアで共有することが後で役立つと、研究に参加した学生の大半が答えている。その理由として、他者から学習方法を学ぶことや、様々な学習過程を知ることが出来るからだとしている。更に、自己やペアでの評価だけでなく、教師の評価も必要である。それは、ポートフォリオを分析することによって、学習者が何に重要性をおいているのかを把握することが可能になり、授業計画を立てる際に役立つからである。その為に教師は、①学習者に自主的な学習の概念を説明する ②どのようにポートフォリオを作成するのかについてのガイドラインを示す ③頻繁に作成したポートフォリオをペアで共有し、確認する機会を与える ④ポートフォリオ作成のための適切な時間配分を行う ⑤1つ以上の資料を含むように生徒を促す ⑥紙以外でのポートフォリオについて考えるということを行わなくてはならない。この研究では、ポートフォリオ使用についての自分自身の態度や反応について尋ねる質問項目も準備された。このような質問に答えることによって、学習者は自分の学習方略に気づき、自分自身の学習過程を振り返り、自主的な学習も促進させることが出来る。この研究からも、ポートフォリオが自分自身の学習を振り返り、評価する手段として役に立つということが判った。今後の研究においては、ポートフォリオを用いたペアでの評価を行うことが求められる。自分の読解過程を目に見える形でポートフォリオとして表すことによって、自分自身の読解過程を客観的に捉えることが出来るとともに、ペアでのポート

フォリオ共有を通して、お互いに方略を教え合ったり、気づきを促がすことが出来る。また、ペアでの読解中にテキストに様々な方略や疑問に感じた点を記述させていくことによって、読解過程を可視化することが出来、ペアでお互いにそれぞれの方略や疑問に感じた点について更に話し合いを行うという活動へと繋げていくことが出来る。

このポートフォリオを用いた話し合いは、その後の方略使用や読解力向上に寄与するだけでなく、その話し合いの内容を分析することによって、時間の経過ごとのメタ認知の変化を把握することも可能にする。

先行研究において、様々な学習活動における評価ツールとしてポートフォリオを取り入れた研究の数は少ない。また、その評価基準についても様々である。本研究においては、クリティカル・リーディングに繋がる方略指導を行い、その指導した方略を使用出来ているのかを学習者自身に振り返らせることによる自己評価を行う。また、作成したポートフォリオに表れている方略が、適切に使用されているかどうかを教師や他者が評価する際のツールとしてポートフォリオを用いることとする。

吉田(2001)は、リーディングの授業にポートフォリオを利用する方法として、①リーディングログ ②作品に対する批評の記録 ③作品についてのディスカッションが可能であるとしている。特に③の作品についてのディスカッションは、生徒個人が残しておいた記録から、作品についての質問を出し合いながら、グループでのディスカッションを進めていくというものである。また、グループの他のメンバーの質問から、自分が読み取れなかった内容などへの理解を深めることが出来るとしている。また、ポートフォリオ評価について、個人での振り返りとともに、教師と話し合うことが大切であるとしている。これは、先に述べたグループでのディスカッションに教師も加わり、生徒が作成したポートフォリオに対して質問したりすることを通して、生徒が教師と対話をするということである。

更に、Oxford(2011)は、グループでのインタビューや話し合いによって、方略使用についての評価が可能であるとしている。また、この話し合いを通して、何が問題なのかをはっきりと理解することが出来ると考えられる。

## 2.7 研究方法

### 2.7.1 ケース・スタディ

Merriam(2004)は、ケース・スタディとは、ある単一体、現象、社会的単位の集約的で全体論的な記述と分析であるとしている。またその目的について、ある単一の現象や実態（ケース）を集中的に注目することによって、調査者は、ある現象に特徴的な、重要な要因間の相互作用を示すためであるとしている。一方、Gerring(2007)は、ケース・スタディとは、同じようなまとまりの、大きなクラスを理解することを目的とした集中的な研究であるとしている。

大学や高等学校においては、一つのクラスに、様々な能力の学習者がいる。このような環境において、行う実践が全てのレベルの学習者に適応するものなのか、もしくはある特定の能力を持つ学習者にとって効果的なのかを検証することは重要であると言える。クラスを3つのグループに分け、それぞれのグループから、生徒を1人ずつ選び、多様なデータに基づいて、ケース・スタディとして、時系列で詳細に分析することが考えられる。ポートフォリオの記述やテストの変化とともに、活動中に感じていたことや、ポートフォリオ等への書き込みについて知るために、インタビューを行うことも求められる。実際に自分が書き込みをしたポートフォリオを見せながらインタビューを行うことにより、その時のペアでの読解活動の様子を思い出しながら、どのような意図でそれぞれの方略を使用したのかを説明してもらうことも考えられる。このインタビューについては、ケース・スタディで分析する生徒一人ずつ行い、録音したものを文字起こしする必要がある。また、テキストマイニングのプログラムである KeyGraph を用いて、発言にどのような特徴があるのかについても分析していくことが考えられる。KeyGraph について、野村(2007)は、文章構成のキーワード抽出を行うソフトであり、その文章の形態素と形態素の関係性をマップ上に可視化するものであるとしている。KeyGraph により、重要なキーワードが明らかになり、それぞれのキーワードが何を意味するのかを分析しやすくなる。

## 2.7.2 混合研究法

混合研究法の研究手法は、研究において量的かつ質的データを集め分析し、混合することに焦点を当てる(Creswell, 2010)。この混合研究法を用いた研究として、Ikeda(2007)の研究を挙げる。この研究は、日本人大学生 103 人を対象として行われた。研究課題として、リーディング・ポートフォリオを含む方略指導が、学習者の方略使用に効果的かどうか？リーデ

イング・ポートフォリオを含む方略指導は、様々なレベルの学習者に効果的かどうか？という2つを設定した。この研究の手法は、授業を通した方略指導と、使用した方略についての統計的調査、ポートフォリオの記述の分析を行う混合研究方法である。まず、テストによりクラスを3つに分け、その後9週間に渡って方略指導を行う。実践後、方略使用についてのアンケートと、ポートフォリオにおける記述の分析を行う。

この研究では、英語の能力を測定するためのテストやアンケート、ポートフォリオの分析を行っている。テストのスコアだけでは把握できない、学習者のメタ認知的な側面を、アンケートを通して分析し、読解の過程についてポートフォリオで分析を行っている。

この研究は、一定の期間を通して継続的に実践を行うため、その過程を観察することが重要であることを示唆している。そこで、読解の過程を検証する方法として、ポートフォリオを用いることが考えられるが、Ikeda(2007)の研究とは異なり、ペアでの協調的な読解活動においてポートフォリオを活用することが考えられる。

実践を通して学習者のクリティカル・リーディング能力がどのように変化したのを見るためのテストも行う必要がある。また、アンケートやインタビューも取り入れ、実際に学習者が感じたことを把握する。このように、テストやアンケートなどの量的なデータと、ポートフォリオやアンケートの自由記述、インタビューなどの質的なデータの両方を収集し分析する混合研究方法によって、より多角的に学習者の時系列に沿った変化を確認することが可能になると考えられる。

### 2.7.3 研究の妥当性と信頼性

妥当性は、データと結果の質についてチェックする目的に役立つ。また、信頼性とは、研究の参加者から受け取ったスコアが長期にわたって一貫性を持ち安定していることを意味する(Creswell, 2010)。また、Merriam(2004)は、信頼性とは、調査結果がどの程度再現されるかを意味するものであるとしている。また、もしその調査が反復されても、やはり同じ結果がもたらされるのかということである。信頼性は、質的データの一部を時間を置いて再度分析したり、テストの結果等を2名で評定することなどによって確保することが出来ると考えられる。

また、妥当性には、内的妥当性と外的妥当性がある。Merriam(2004)は、内的妥当性につ

いて次のように定義している。

内的妥当性は、いかに調査結果がリアリティ（日常世界・現実世界）に即しているかという問題にかかわっている。分析結果が、いかにリアリティと合致しているのか？分析結果はほんとうにそこにあるものをとらえているのか？調査者は、自分で測定しているつものものを、きちんと観察し測定しているのか？このように、あらゆる調査の内的妥当性とは、リアリティの意味づけにかかわっているのである。

(Merriam, 2004, p. 294)

本田・高木(2008)は、内的妥当性とは、測定したい対象が正確に測定できているか、データから結果が導けるかであるとしている。Merriam(2004)は、内的妥当性を高めるための基本の方策として、①トライアングレーション ②メンバーチェック ③調査現場での長期観察 ④仲間同士での検証 ⑤参加的で協同的な調査のモードという5つを挙げている。Merriam(2004)は、メンバーチェックの定義を、データと暫定的な解釈をデータ提供者のもとに持って行き、その分析結果が現実的に妥当なものかを尋ねることであるとしている。つまり、自分が考えていたことが、被験者が意図していたことと同じかどうかを確認するためのものである。学習者が作成したポートフォリオ等を分析した結果が、学習者の意図したものと異なったものになっていないかをチェックしてもらうことが必要である。

また、外的妥当性とは、得られた統計的推測や結論を、異なる母集団へ一般化することが可能なことであるとしている。Merriam(2004)は、外的妥当性とは、ある調査結果がどの程度、他の状況に適用出来るのかということと関わっているか、つまり、調査結果をどの程度一般化出来るのかという問題であるとしている。外的妥当性とは、厚い記述を行い、実践した過程や結果について詳しく説明することであるとしている。

#### 2.7.4 まとめ

先に述べたように、内的妥当性を確保するために、事前・事後のアンケート、テスト、ポートフォリオ、インタビュー等の多岐に渡るデータ収集法を含むトライアングレーショ

ンデザインを用いることが大切である。Richards(2009)は、トライアングレーションとは、異なる種類のデータや異なるデータの取り扱い方が、一つの「研究上の問いかけ」に用いられる調査デザインとして広く使用されることであると定義している。このトライアングレーションを用いることは、研究の妥当性を高めることに貢献する。

分析結果の内的妥当性を確認するためのメンバーチェックは、分析した結果とその解釈が、研究の対象者が意図したものと同一であることを確認するために必要である。研究上の問いかけに対して、間違った方向に進んでいないか、独りよがりの勝手な結論を導いていないかどうかを振り返ることは、妥当性のある研究にしていく上で重要である。また、外的妥当性を確保するために、研究方法、分析結果と考察等において、可能な限り厚い記述を行うことが求められる。

## 2.8 用語の定義

### 2.8.1 クリティカル・リーディング方略

この先行研究において、様々な方略について見てきた。本研究では、方略指導を行うことにより、クリティカル・リーディングを身につける方法について検証する。様々な研究の中から、本研究におけるそれぞれの方略の定義についてまとめる。

まず、クリティカル・リーディング方略とは、先行研究の章で述べたように、①メタ認知的な読み ②既に持っている知識や経験に基づき、他に方法がないか考えながら読む ③主張に理論的な整合性・首尾一貫性があるかを判断しながら読むと定義することとする。また、発問の方略は、メタ認知や推論、クリティカル・リーディングを促すものに分類される。これらは、クリティカル・リーディングに貢献する方略である。発問の方略を用いることによって、自分の意見や推測についての根拠や妥当性を示すことが可能になる。

### 2.8.2 メタ認知方略

本研究においてメタ認知方略とは、先に紹介した、池田(2010)の次の4つの行動を含むものとする。その行動とは、①目標設定 ②自己モニター ③評価 ④修正である。この4つを、読解を通して行いながら、本研究で育成を目指している、クリティカル・リーディングが出来るようになっていく。

### 2.8.3 相互教授法

先行研究の章において、相互教授法の様々な定義について紹介した。本研究における相互教授法では、ペアとの読解で、自分が持っている経験や知識を共有することにより、クリティカル・リーディング能力を育成させる。読解中や読解後にはお互いに、教え合いが行われ、その教え合いが次の読解の改善へと繋がっていく。

## 2.9 まとめ

第2章において、クリティカル・リーディングの方略や、クリティカル・リーディングを行うためのメタ認知的方略、更に実際の指導において用いる相互教授法について、またその能力が育成されたかを評価するための手段としての、リーディング・ポートフォリオについての先行研究について見てきた。

クリティカル・リーディング方略とは、Spring(1985)による、教材と自分の経験とを関連付ける読み方であるという定義に基づいて方略指導を行うことが求められる。第1節において、クリティカル・リーディング方略について述べた。Spring(1985)の定義したクリティカル・リーディング方略を用いてクリティカル・リーディングを行う場合には、学習者が、まず自分自身と向き合う必要がある。書かれている内容について、そのまま受け入れるのではなく、自分自身に問いかけ、もしその内容について知識や経験を有している時には、それらを使って読解を進めていくことが可能になる。受動的な学習を好む学習者にとって、この方略を使って読解を行うことで、より自律した学習者へと変わっていくことが出来るのではないかと考える。

自分の経験と照らし合わせるには、「自分ならどうするかな?」「これは本当だろうか?」等の、発問を通して自分自身の読解について吟味することが重要である。発問については、一人で読む時の自問や、ペアで読んでいる時にお互いに質問をし合う活動を含んでいる。特に本研究においては、ペアでの相互教授法を用いるため、後者のペアでお互いに質問を出し合うという活動を実践において行う。前にも述べたように、質問を出す側も、その質問に答える側も、自分が既に持っている知識や経験と照らし合わせながら質問を作成したり、それに答えたりする。また、自分の理解について確認をすることも可能に

なる。通常の授業においては、教師が質問を出し、学習者がそれに答えるというスタイルが大半である。しかし、相互教授法では、この教師の役割を学習者自身が担う。また、お互いに出し合った質問について、ディスカッションを行う時間を設ける。この時間を使って、質問への応答の確認だけでなく、その質問を通してペアでテキストの内容で疑問に感じた点について2人で話し合うことが出来る。加えて、能力の異なる学習者間の話し合いの中で教え合いをすることが出来れば、知識や経験の共有も可能になる。

市嶋・館岡・初見・古屋(2009)は、大学の留学生を対象とした日本語の授業で、クリティカル・リーディングを取り入れた。市嶋等(2009)は、この授業におけるクリティカル・リーディングとは、実践者が選んだ「生の」テキスト(評論文、エッセイなど)を生徒同士が協働で読み、テキストの内容に関するディスカッションを行う授業であると述べている。また、その目的として、①評論文を読み、筆者の主張を理解することができる ②筆者の主張を「批判的に」検討し、自分の考えや経験と関わらせた上で、筆者の主張に対して自分なりの意見を持つことができる ③それを仲間に伝えたり、仲間の主張を理解したりすることが出来る ④仲間と意見を交換することによって、自分の考えを深めることが出来るという4点を挙げている。この4点の目的を達成することによって、クリティカル・リーディング能力を育成することが可能になるということである。この研究は、クリティカル・リーディング能力の育成を目指したのではなく、クリティカル・リーディングの授業を通して、学習者自身がテキストを吟味したり、授業の構成について提案を行いながら、学習者が教育観・学習観に気づいたりすることを目的としている。しかし、その過程においては、上に挙げた4つの目的を達成するための方略が必要である。それらは、クリティカル・リーディング方略であり、この研究では、授業の記録や教師とやりとりしたメール、授業後に行ったインタビューを通してそれらの方略が使用出来たのかを把握する。上に挙げた中で、特に目的②の、筆者の主張を「批判的に」検討し、自分の考えや経験と関わらせた上で、筆者の主張に対して自分なりの意見を持つことが出来るという目的、またはその目的を達成するための方略は、本研究で捉えるクリティカル・リーディング方略と同じであると考えられる。

また、望月等(2009)は、PISAの読解力テストについて言及し、日本の高校生には、この読解力テストに影響を与えるクリティカル・リーディング能力が欠けているとしている。この研究においては、クリティカル・リーディングとは文章に書かれた事実を根拠に自分

の意見や解釈を表現する能力であると定義している。また、そこに書かれた事実をもとに熟考し、自分の意見を表明することとしている。また、クリティカル・リーディング方略として、下線引きやメモ、文章の要約や、意見・疑問の提示、内容の視覚化を紹介している。これらの方略は、テキストに書かれている内容に対する自分の意見を明確にするために必要な方略である。

先行研究から、クリティカル・リーディング方略の定義は様々であり、まだ明確なものではない。そこで、メタ認知的な読み、既に持っている知識や経験に基づき、他に方法がないか考えながら読むこと、主張に理論的な整合性、首尾一貫性があるかを判断しながら読むことを、クリティカル・リーディング方略として定義する。その上で、方略指導を通してクリティカル・リーディング能力を育成していくことを目的とし、学習者の能力向上のために自分の読解過程について振り返るといったメタ認知的方略についても指導を行うことが必要である。先に述べたように、メタ認知的方略そのものが、クリティカル・リーディング方略なのではなく、クリティカル・リーディングを促すものであるという認識の下で研究を行うことが求められる。このメタ認知的活動の際に自分の読解過程を視覚的に捉える手段として、ポートフォリオを用いることも大切である。また、読解過程となる「学習過程」と「学習行動」を切り離して考察すべきではないという Vygotsky 理論に基づいて、読解の軌跡をそのままテキスト上に残すという形のポートフォリオを作成させることが重要である。具体的には、ポートフォリオの節でも述べたが、読解で使用方法とその使用理由、ペアに投げかけた質問とその応答、読解をする上で重要だと思われるキーワードへの印つけなど、読解中に学習者が考えたことをそのまま残しておく必要があると考えられる。また、同じく Vygotsky の、「発達の最近接領域」における、教師やペアといった他者、特に能力の高い他者との関わりが、発達の途中段階において有効的であるという考えから、特に学習者同士による協調学習、更には学習者がお互いに教え合う相互教授法を用いることを研究の方向性とする。

先に述べたように、ペアでの相互教授法を用い、読解中だけでなく、読解後にもペアで使用した方略について話し合いをさせることが考えられる。この際、Reflection sheet を用いて、どのような方略を使用したか、その方略が効果的であったか、なかったか。そのどちらであっても、そう感じる（効果的・効果的でない）理由について2人で話し合わせ

る。また、使用した方略がそれぞれ単独で働くだけでなく、お互いに相互作用しているものはないかどうか分析させる。このように、使用した方略について深く分析することが、次回の読解での改善を生む。この **Reflection sheet** を用いた話し合いは、実践中に数回行い、その回答を分析することによって、学習者の方略使用に対する意識の変化について検証することが可能になる。また、自由記述部分に書かれた内容を分析することにより、学習者の情意面での変化も確認することが出来る。

先行研究により、様々な読解方略がある中で、特にクリティカル・リーディング能力育成に焦点を絞った本研究においては、まず学習者に自分の読解について意識させることが必要であることが判った。自分がどのような方略を使っている、それが有効的であったのかどうかを客観的に振り返るといったメタ認知的活動を行うために、リーディング・ポートフォリオが効果的であるということも、先行研究により明確になった。本研究においては、特にクリティカル・リーディング能力の育成を目指している。クリティカル・リーディングについては、文章に書かれた内容を理解するだけに留まることなく、自己の信念・知識・経験・感情等との関連において、批判的に評価・判断する思考・態度であると、先に述べた。この自己の信念・知識・感情等との関連と、読んでいるテキストの内容を照らし合わせる際には、まず自分が考えていることについて考える必要がある。自分の学習について振り返るといったメタ認知的活動である。更に、自分がどのように学習を行ったのか、その跡をテキスト内に残しておいたり、どのように理解したのかを残しておいたりすることは、読解後に自分の読解について振り返る際に効果的であると考えられる。この点で、ポートフォリオはメタ認知的活動において有意義なツールであると言える。相互教授法を行うために、ペアで読解をさせる。ポートフォリオは、先に述べたように自分がどのように読解を行ったのかその軌跡である。Ikeda(2007)の研究では、読解中に使用した方略をそのままテキストに書き込みをさせ、それをポートフォリオとして分析している。この方法により、学習者は読解後であっても自分の読解について思い出し、振り返ることが出来る。そのような点から、この直接方略を書き込ませるといった活動がメタ認知的活動において有効的である。ペアで一つのテキストに書き込みをさせることが大切である。2人で読みながら、使った方略や疑問に感じた点を書き込ませるのだが、その書き込みを行う際には、必ずペアでの話し合いが生じる。また、自分が知っていてペアが知らない方略につ

いては、教え合うことが出来る。その教え合いの過程や結果が、そのままテキストに残っているため、後日このポートフォリオを用いて振り返りを行わせる際に、ペアから教えてもらった新しい方略についても一度確認することが可能になる。

ポートフォリオが担う役割として、先行研究において作業ポートフォリオと評価ポートフォリオを紹介し、それぞれの目的についても述べた。本研究において育成しようとしているクリティカル・リーディング能力においては、自分の読解を振り返るというメタ認知的活動が効果的であるということが、先行研究より判った。自分一人で、もしくはペアで自分達の読解を振り返る活動が、本研究で作成させるポートフォリオを用いることで、より有意義なものになると考える。読解過程のデータを収集する方法としては、発話思考法が挙げられ、先行研究においても、この方法を用いたものがあった。本研究においては、より明確に目に見える形で自分（達）の読解について認識出来る方法として、ポートフォリオを作成させることを重視する。ポートフォリオは、一般的な読解・方略指導に活用されているが、これまで述べたように、振り返る際の貴重な資料として位置付けている。

これまでの先行研究から見て、クリティカル・リーディング方略・能力の育成に関する研究や実践は、国語教育において多く見られるが、外国語としての英語教育における実践は少ない。しかし、英語教育においても自分の意見を表現したり、論理的・批判的に物事を考えたりすることが、新学習指導要領の変更点からも分かる通り、現在求められている。受動的な授業を好み、またそのような授業に慣れてしまっている学習者に、自ら深く考え、それを表現させるのは困難である。それゆえ、グループ学習やポートフォリオを用いた授業を行うことで、徐々にこの能力を身につけさせていこうとしていることが、先行研究により判った。

先行研究を受け、本研究においては相互教授法を用いたクリティカル・リーディング方略の指導、ペアでのポートフォリオ作成によるクリティカル・リーディング過程の可視化、**The Critical Reading Inventory** の活用によるクリティカル・リーディング能力の向上度の測定などを行う。学習者のクリティカル・リーディング能力が、継続的な方略指導を通して育成することが出来たかどうかを検証するために、先に述べた、**The Critical Reading Inventory** を用いることが考えられる。この **The Critical Reading Inventory** には、物語文、説明文が掲載されている。更に、それぞれのテキストには設問がついてい

る。その設問の内容は、テキストに書かれている内容についての質問(text-based)、推測を必要とする質問(inference)、クリティカルな応答を求められる質問(critical response)の3項目から成っている。また、読解後に書かれていたことを再話(retelling)させ、分析のための採点基準についても詳細に示されている。この The Critical Reading Inventory の中から、難易度や文字数の観点からテキストを選択し、クリティカル・リーディング能力の変化を検証する際に用いることが出来る。

特に、使用した方略をそのままテキストに書き込みをさせる活動は、Ikeda(2007)の研究で行われている。この Ikeda(2007)の研究では、方略をテキストの横に書き込ませ、更にその方略をなぜ用いたのかについて記述させている。このように、理由も書き込ませることによって、メタ認知的に自分の読解を内省することが可能になり、次の読解に向けての修正を行う。本研究においては相互教授法を用いるため、ペアでの読解において方略などをそのまま書き込ませる。ただ何となくではなく、指導した方略の使用目的が理解出来ているかを確認するためにも、方略使用の理由をテキストに記述させることが大切である。その書かせたものをポートフォリオとして保存し、読解後しばらくしてから、ペアで読解について振り返る際に用いることが考えられる。まずペアで一つのテキストに読解過程を書き込ませる。このペアでの読解後に、Reflection sheet を用いた振り返り活動をさせ、また別のテキストを用いて同じようにペアで読解をさせる。また、ペアでの読解活動の間の後で、個人での読解を行う。この個人での読解においても、テキストに書き込みをさせる。この個人での読解を通して、ペアでの相互教授法が読解過程向上に効果的か否かを検証することが出来る。このペアでの書き込み活動と、そこから個人への読解へと繋げていくことが特徴的な活動となる可能性がある。

相互教授法を用いることで、読解能力が向上したという先行研究や、ポートフォリオをどのような方略を使用したのかを分析するために用いるという先行研究がある。特にクリティカル・リーディング方略の指導において効果的であると考えるのは、相互教授法や、ペアでの読解でのポートフォリオ作成を行う際には、必ずペアという客観的な存在があるということである。ペアからの質問は、自分が考えつかなかった点について言及したものであるかもしれないし、自分とは全く異なった視点からのものかもしれない。そのような質問は、質問する側が持っている知識や経験に基づいて出されたものである。質問された

側は、出された質問について、テキストの内容から推測したり、自分の知識や経験を総動員したりして答えを考えることになる。知識や経験が乏しい学習者は、相互教授法を通して、ペアが有している知識や経験を共有することが出来る。

峯石(2010, p.178)は、「相互教授は、『学習者の継続的な試行錯誤』と『学習者の現在の能力への教師の継続的な適応(adjustment)』を含む活動であり、学習者の気づき(awareness)が高まるにつれ学習者は最終的には「教師」の役割を務め、熟達した読み手となる。」としている。

また、相互教授法の利点として①教師にとって熟達した読み手の使用するリーディング・ストラテジーの模範が示されること ②学習者が、読後パラグラフの内容を要約する、読後パラグラフの内容について他の学習者に質問する、テキスト中の不明な点について説明を求める、テキストの内容について予測を行う、という活動に加わることにより、これを観察する教師が全員の習熟度を把握し、適切なフィードバックを提供することを挙げている。その一方で、教師—学習者の頻繁な対話活動が通常のクラス・サイズでは実現困難であるなどの問題点も指摘している。本研究においては、教師による方略使用についてのモデリングは勿論行うが、教師がそれぞれの学習者に対してフィードバックを行うのではなく、学習者それぞれが、お互いに教え合い、その教え合いの中で学習者自身が気づくことが大切であると考え。ポートフォリオや **Reflection sheet** を見て、全体に修正が必要であれば、更にモデリングを行い、方略使用を再確認させる。また、**Reflection sheet** には、使用した方略が効果的であったか否かを振り返る項目もある。学習者は、教師によるフィードバックではなく、読解過程の記録であるポートフォリオや、読解後の振り返りを記録した **Reflection sheet** を通して、使用した方略が適切であったかどうかを話し合う。

峯石(2002)は、ポートフォリオ作成を組み込んだ EFL 教授の実施として、ポートフォリオ作成が、リーディング能力やリーディングとライティングを統合した能力を育成することに効果的かどうかを調査した。リーディングのみ、リーディングとライティングを統合したもの、そのどちらでもポートフォリオ作成とともに、ポートフォリオ作成についてのアンケートを実施した。また、実験前と実験後にテストを行い、能力に変化があったかどうかを調査した。その結果、どちらの授業においても、ポートフォリオ作成が能力の向上においても、情意的な面においても有効的であることが判った。このように、ポートフォ

リオは、リーディングやライティング能力育成において、効果的であると言える。また、収集したポートフォリオの内容を分析し、熟達した学習者と、そうではない学習者との間のポートフォリオに違いがあるのかどうかについても検証している。本研究におけるポートフォリオも、評価や教授のツールとしてというより、読解過程そのままを書き残すという形の、作業ポートフォリオという形で収集する。

吉田(2001)は、ポートフォリオを、生徒の学習の過程や成果を蓄積していく評価方法であると定義している。その上で、ポートフォリオの中身を見ていけば、教師は生徒たちの成長を知ることができ、また、生徒は、自己評価を行うことで、自らの学習者の姿を確認することが可能になるとしている。この、吉田(2001)によるポートフォリオは、「評価ポートフォリオ」としての役割が大きい。本研究においては、読解後に自分達がどのような方略を使用したのか等を振り返るツールとしてポートフォリオを用いると同時に、読解過程そのものとしてポートフォリオを用いる。この、読解過程そのものの記録という点が、本研究の特徴的な点である。読解中には、テキストを読みながら、同時にその内容について頭の中で様々なことを考える。先に述べたように、本研究においてポートフォリオは読解そのものの記録である。学習者には、読解中に頭に浮かんだ考えや、疑問をそのままテキストに書き込みをさせ、それをポートフォリオとする。このようなポートフォリオを作成させることは、自分の知識や経験と照らし合わせながら読むというクリティカル・リーディングを学習者に促すことが出来ると考える。

橋本・東原(2002)は、中学校での英語音読の授業にポートフォリオを取り入れている。学習者は、自分が音読したものと、それを後で聞いて自己評価したものをパソコン上に保存する。それを、他の学習者が視聴して、コメントを書き加える。この実践におけるポートフォリオは、その学習者が残した音読の記録と、それに対する他者からのコメントを集めたものである。このポートフォリオを用いた活動により、「相手の優れた学習状況に刺激されて自分も頑張れたと自覚した」「自分の達成できた点と今後の改善点とを含め、きちんと振り返りの活動ができ、次への活動につなげることができた」「活動を通して音読のレベルから暗唱のレベルまで高められた」など感じていた。この実践において、ポートフォリオを用いた活動は、学習者の能力向上に有効的であったと言える。この研究にお

いても、自己評価だけでなく、他者との相互評価が能力向上や意識の向上に効果的である  
ということ立証している。

望月等(2009)は、オンラインで、学習者同士がそれぞれ書かれている意見に対してコメ  
ントをし合うという形の相互教授法を取り入れた実践を行った。この実践では、学習者が  
与えられた課題に対する意見をパソコン上に書き残し、その意見を他者が見てコメントを  
加えられるようなソフトを開発し、クリティカル・リーディング能力の育成を図ってい  
る。また、文章の著者と個々の学習者の対話だけでなく、オンラインでの他の学習者との  
対話を通じて、クリティカル・リーディングの質を高めることを目的としている。実践後  
の感想には、「自分では気づかなかった意見をもらえて、より内容を練り込めたと思う」  
「意見交換をして、考えや着眼点が深まったり増えたりした」というような相互教授法の  
利点が得られている。また、授業時間数の制約により十分な学習活動を展開できなかった  
とした上で、開発されたソフトを通しての協調学習や相互教授法により、複眼的な視点か  
らクリティカル・リーディングを行うことを支援する可能性が示唆されたとしている。こ  
の研究からも、学習者同士がお互いに教え合いながら行う授業を通して、クリティカル・  
リーディングが育成されるということが判った。また、この研究におけるパソコン上の書  
き込みは、他者からのコメントとともに保存されている。これは、他者との意見交換を通  
して、自分自身の考えがどのように変化していくのかを記録したものであり、ポートフォ  
リオとしての役割も果たす。実践後に、自分と他者間で相互にやりとりしたコメントを  
見ることで、先に紹介したような感想を持つことが出来た。

また、沖林(2005)は、相互教授法とは、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、その中には、読み手同士が相互に質問を作成し合う  
という過程が含まれるとしている。本研究においては、この読み手同士で質問をし合うと  
いう活動を通して、読み手が持っている知識や経験と照らし合わせて読むというクリティ  
カル・リーディング方略を使用させる。発問をする際には、まず質問する自分自身がテク  
ストを理解しているかを内省する、メタ認知が必要である。更に質問に答える時には、自  
分の知識や経験を総動員して考える。つまり、沖林(2005)が定義している相互教授法に含  
まれる、読み手同士が質問を作成し合うという活動は、クリティカル・リーディングに繋  
がっていくものであると言える。

ここまで、相互教授法やポートフォリオがリーディングやライティングなど、様々な能力を向上させるのに効果的であるということを先行研究から見てきた。どの活動にも共通しているのは、相互教授法が、学習者が自分自身の学習過程を客観的に振り返り、内省する機会を与えるということである。また、そのような振り返りは、能力の向上へと繋がる。

本研究においては、様々な能力育成や向上を目指した実践において効果的である相互教授法とポートフォリオを、特にクリティカル・リーディング能力を育成し、向上させるために用いる。クリティカル・リーディングとは、自分の読解について振り返るメタ認知を必要とする読解であり、このメタ認知的活動を通して、既知の知識や経験を引き出す。そして、引き出された知識や経験を基にして、テキストの内容と向き合ったり、既に提示されている設問や、ペアによって作成された質問に答えたりしながら理解を深めていく。このように、自分の読解過程について振り返るメタ認知が必要不可欠であるクリティカル・リーディングにおいては、自分の読解過程や理解度が可視化されたポートフォリオや、メタ認知を引き出す刺激となるペアでの相互教授法が大変効果的であり、有効である。

本研究では、クリティカル・リーディング能力の育成を目的としている。この、クリティカル・リーディング能力を育成するために有効的だと考えられる、クリティカル・リーディング方略、メタ認知方略、学習者同士の協調学習、相互教授法、リーディング・ポートフォリオについて先行研究を通して見てきた。

方略使用について本研究では、読解中に、ペアで自分達の方略使用について話し合いをし、読解後に、最後まで読んでみて、方略使用が効果的であったか否かを振り返らせるという実践を行ってきた。この話し合いや振り返りにおいて、自分達読解について評価し、必要であれば修正を加える。更に、読解からしばらく期間を経てからもう一度、自分達が残しておいたポートフォリオを見て、現在の読解との比較を行う。On-line, off-line、そしてある程度の期間をおいてからの話し合いや振り返りにおいては、学習者それぞれが持っている知識や経験が必要不可欠である。それぞれの知識や経験を持ち寄って教え合うことが、相互教授法の利点である。また、相互教授法を用いてペアで読解を行う過程においては、お互いに「なぜ～なのかな？」とペアに問いかけたり、「これは～ということなのかな？」とペアに確認をしたりするというような発問をすることで、それぞれの学習者

が持っている知識や経験を引き出すことが可能になる。

また、相互教授法は、ペアでの活動において、お互いに教え合いながら読解を行ったり、読解後に話し合いを行ったりすることである。On-line ではテキストに使用した方略や、お互いに出し合った質問を書きおいたり、2人で読んでいて疑問に感じた所や、分からなかった箇所に印をつけたりということをペアで行う。このような、作業過程をテキストにそのまま残したものをポートフォリオとして保存する。本研究におけるポートフォリオは、先にも述べたように、ペアでの読解過程そのものであると考える。相互教授法とは、ペアがお互いに知っていることを教え合うという活動であると述べた。この活動で作成させたポートフォリオには、どこが分からなかったのか、それは2人とも分からなかったことなのか、それともどちらか一人が分からなかったのか等が示されており、off-line で行う話し合いの場において、それらの点について話し合いや教え合いを行う。

また、読解中に行った質問やその応答を見ながら、それぞれの意見を持ち寄って話し合いや教え合いを行う。このようにポートフォリオは読解過程そのものであるため、自分達が読解中に何を考え、どのような方略を用いたのかが可視化されたものでもある。また、先に述べた通り、読解後しばらく時間が経ってから改めて自分達の読解について振り返り、更にお互いに客観的な目で自分達の読解過程における良かった点や改善点について検討する。その際にも、読解中や読解後すぐには気づかなかった点に気づき、それをペアで教え合いながら改善の方向へと進んでいく。

ペアや個人で、自分（達）の読解過程について振り返るメタ認知的方略は、本研究において、既習の知識や経験と結び付け、テキストや自分の読解過程について評価すると定義したクリティカル・リーディングを促進するものである。クリティカル・リーディング方略とは、メタ認知的方略を含む、それぞれの段階ごとに用いる方略全てを含むものである。

本研究では、先行研究で見えてきた研究方法を、いくつか組み合わせて用いる。収集したポートフォリオや、実践前と後に行うテスト、更に学習者に直接意見を尋ねるアンケートやインタビュー等がそれである。このような混合研究方法を用いることにより、本研究における研究結果が、更に妥当性や信頼性があるものになると言える。様々な研究方法を組み合わせることにより、能力や持っている知識、個性が多岐に渡る学習者に対応出来るものになり得ると考える。単にテストの伸長にのみ焦点を当てるのではなく、クリティカル・リーディ

ングを行おうとする態度等の情意的な側面についても確認することが可能になる。

次の章において、予備的研究の結果について述べる。

### 第3章 クリティカル・リーディング能力育成を目指した予備的研究

#### 3.1 クリティカル・リーディング方略

方略指導によるクリティカル・リーディング能力の育成を目的としている本研究を始める前に、生徒がどのような方略を実際に使用しているのかを尋ねた（表4）。対象は、勤務校である県立の工業系高等学校の生徒（79名）であり、池田氏（2007）のアンケート項目の内容を一部参考にした。

表4

読解方略に関するアンケート

| 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  |
| ③For 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がつけた      | 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レッスンで、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。他にも、代名詞に気がついたり、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ことが分かった。これは、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てみると、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。

Zhang(2007)は、読解方略指導が、学習者の読解能力の改善に繋がるかについて研究を行

った。2ヶ月間に渡る読解方略指導は、学習者の方略使用に対する気づきから始まり、自分の読解についての説明、モデリング、モニタリング、読解方略の使用についての評価というように続いた。このように、方略指導を通して読解能力を育成しようとする場合、まず自分の読解方略について振り返り、気づくことが必要である。先に述べたように、生徒は、これまで自分の読解について振り返るという活動をしたことがなく、ましてや、どのような方略を使用しながら読んだのかを意識したことはなかったと考えられる。

本研究において育成を目指そうとしているクリティカル・リーディング方略とは、英文と、自分の持っている知識や経験とを照らし合わせながら読むことである。この方略を育成していくためには、メタ認知的な活動が必要不可欠であり、その活動の一つとして発問が挙げられる。発問を通して、自分の知らないことに関して他者が持っている知識を共有し、自分自身の意見と他者の意見を比較・対照することが可能になる。

### 3.2 発問を取り入れた予備的研究

予備的研究として、発問を取り入れたリーディングの授業を行った。発問は、読解中に自問自答のような形で行うものと、他者から質問をされる形で行うものがある。自問自答の形での発問は、そのような活動に慣れていない生徒にとっては、活動への取り組みは困難であると思われる。そこで、ペア同士でお互いに質問をし合うという形を採用することとした。舘岡(2005)は「協働で行うこと」について、仲間とともに問題解決をすることによって、読解という頭の中の見えない過程を相手に見える（聞こえる）ようにするという外化の行為に必然性が生まれるとしている。発問の活動を、対教師ではなく、ペアで行うことにしたのは、このような理由からである。

このペア活動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点に関心を向けること

で、より理解度が深まるのである。

対象者は、県立の工業系高等学校の3年生(79名)である。使用したテキストは、授業で使っているリーディングの教科書である。まず英文をそれぞれ読ませ、その後で、内容についての質問を考えさせた。質問については、テキストに明示的に表示されている数や値段についての質問は避け、ペアがその質問を通してより深く内容理解が可能になるような質問を考えるように指示した。以下が、使用したテキストである。

The first robot pet dog was sold in June 1999. Despite its high price – 250,000 yen – the first 3,000 robot dogs were sold out in 20 minutes on the Internet. Soon other robot pets in the shape of cats, bears, and seals were made.

Now they are quite popular in Japan and other countries.

Robot pets are not just cute, but also smart and useful. They can express feelings, such as happiness and boredom, and interact with people. Some even have the ability to learn, and do not repeat actions for which they are scolded.

Robot pets are sometimes used in hospitals for robot animal therapy. Many children are reported to have felt better when they saw a robot pet.

Robot pets, however, have some weak points. They run on a battery for only a couple of hours and then the battery needs to be recharged for about the same number of hours.

Most robot pets are still expensive and all their responses are programmed.

No matter how intelligent robot pets become, they can't take the place of live pets that recognize their owners and show natural feelings and love toward them.

(Powwow English Reading)

英文の内容は、ペット型ロボットについてのものであり、工業系の高校生にとっては、関心があるものである。先に定義したように、自分の既存の知識や経験と照らし合わせながら読むというクリティカル・リーディングを行うには、適したテキストであると考え、選定した。このテキストを読ませた後、ペアに対する質問を考えさせた。質問の内容については、先に示した通りである。質問を考え、紙に書き留めさせた後で、それぞれペ

ア同士で問題を出し合わせた。質問をした方の学習者は、ペアの答えを書き留めておいた。表 5 が、いくつかのペアの質問と応答である。

表 5.1

学習者による質問と応答 (ペア①)

| 質問   | 応答   |
|--|--|
| 1. アイボの 1 台 25 万円という高額<br>の値についてどう思うか。   | 開発者の血と涙と汗の結晶だと考えれば、安い<br>ものである。  |
| 2. 第 2 段落で、ロボットペットの効用<br>として“利口である”としているが、<br>プログラムに忠実な行動しか出来ない<br>ことが本当に“利口”なことだと思<br>いますか。 | 道徳的に言えば、必ずしも“利口”とは言えない<br>だろう。しかし、いつかロボットにも感情が生ま<br>れたならどんなにか素晴らしいだろう。 |
| 3. 本物の生き物のような温もりのない<br>機械に、感情移入出来ますか。  | 関係ない。どんなものでも愛情をもって接して<br>いればいつの日か、感情移入も出来る。                            |
| 4. ゴツゴツした機械を抱いたりして、<br>可愛いなんて言えると思いますか。  | じゃあ、ツルツルした可愛いのにすれば・・・  |
| 5. ロボットペットがゴミとして捨てら<br>れている所を目撃したらどう思いま<br>すか。   | 嘆かわしいことだ。そのロボットは持ち帰らせ<br>てもらおう。  |

表 5.2

学習者による質問と応答 (ペア②)

| 質問   | 応答                   |
|--|----------------------|
| 1. 最初、ロボットがなぜ 3,000 台し<br>か発売されなかったと思いますか。 | 需要がそれほどないと考えていたから。   |
| 2. ロボットのペットは可愛い、賢                          | 部屋を汚したりせず、えさ代もかからないの |

|  |  |
|--|--|
| い、その他にどのような良い点がありますか。                            | で、低コストである。                                     |
| 3. ロボットの値段は25万円ですが、あなたは、いくらなら買いますか。              | 5万円  |
| 4. ロボットのペットは、充電について<br>など本文以外での弱点は何か考えて下さい。      | 外で遊ばせにくい。                                      |
| 5. ペットロボットと、生きているロボット、あなたはどちらを飼いたいですか、理由も教えて下さい。 | 生きている方が良い。なぜなら、生きているペットは、色々な反応やしぐさが見られて、温かいから。 |

表 5.3

学習者による質問と応答 (ペア③)

| 質問                        | 応答  |
|---------------------------|---|
| 1. 第2段落と第3段落の関係を述べなさい。    | 第2段落では、ロボットの良さを、第3段落では欠点を述べ、読み手に考えさせる構成である。   |
| 2. ペットロボットは、今後どうなると思いますか。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・人間の作り方次第では良くもなると思うが、あまり発展していくとは思わない。</li> <li>・更に自然な動きをし、人工の知能をもつ。</li> </ul> |
| 3. なぜペットロボットが誕生したと思いますか。  | 科学技術の進歩を証明したかったから。  |

|   |   |
|---|---|
| 4. ペットロボットは、なぜ生きているペットに取って代わることが出来ないのでしょうか。           | ペットロボットの返事や感情はプログラムされていて、自然ではないから。  |
| 5. ペットロボットは、なぜ作られたと思いますか。                             | ペットを亡くした主人達が、絶対に死なないペットを欲しがったから。  |
| 6. こんなペットロボットがいたらいいなと思うもの。                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>・家事が出来るロボット</li> <li>・一緒に運動が出来るロボット</li> </ul> |
| 7. ペットロボットは、なぜここまで売れたのか。                              | ペット禁止の所や、アレルギーを持っていて、動物が好きな人はもちろん、流行やハードウェアに興味がある人に人気があったから。                          |
| 8. ペットロボットは、プログラムで動いているとありますが、何か必ずプログラムして欲しいことはありますか。 | 電卓機能をプログラムして欲しいです。宿題とかで、大きい7桁数の時大変だから。  |
| 9. 今後、売れそうなペットロボットのデザインを描いて下さい。                       | 絵で表現  |
| 10. ペットロボットは充電の問題があると書いていましたが、あなたならこれをどう解決しますか。       | ソーラーパネルにする  |
| 11. あなたは、ペットロボットは、どのような人に必要だと思いますか。                   | 一人っ子やおじいちゃん、おばあちゃん<br>動物アレルギーのある人   |
| 12. ペットロボットは、値段が高いですが、どうすれば安くなると思いますか。                | このロボットを専門的に生産する工場や会社などが増えて、今よりも技術力が上がれば安くなると思う。                                       |
| 13. 電子機械科的に、何の素材が一番ペットロボットに適していて、且つ丈夫だと思いますか。         | ロボットは“冷たい”“硬い”というイメージがあるので、そのイメージを改善できるような素材  |

質問を考えている途中で、隣のペアを意識して問題を作るようにと指示をしたと、先に述べたが、上記の質問には各学科の専門分野に関するものがかなり見られる。例えば、産業デザイン科の生徒は、その素材について電子機械科のペアに質問をする。プログラムについての質問を、通信工学科の学習者にする。新しいペットロボットのデザインを、産業デザイン科の学習者に聞いてみる。このように、自分のペアが誰なのかというのが、大変重要なのである。自分が疑問に感じたことを考えながら読むことは、クリティカル・リーディングの大切な方略である。また、質問をされた側は、出された質問について授業で学習した知識や既に持っている経験と照らし合わせながら考え、応答する。質問をされるという活動をきっかけとして、自分自身の理解度や自分の知識や経験について内省することが可能になる。

これまで述べてきたように、発問はメタ認知的活動を喚起するのに有効な方略である。これは、発問によって自分自身の読解についての意識を高めることが出来るからである。しかし、発問といっても様々であり、その質問によって何を引き出そうとしているのが重要である。上に挙げた例を見てみると、文構造についての質問や、テキストに書かれていることについての質問、テキストの内容から推測して答えさせる質問など、多岐に渡っている。この活動で用いたテキストは、特に生徒の特性に合ったものであったため、理解度も高く、質問もしやすかった。この、ペア同士で質問を出し合うことを通して、ペアだけでなく質問を出す自分自身の理解について振り返るメタ認知的活動が行われた。

この予備的研究での実践において、テキストに書かれていることを踏まえて、推測して答える質問は、テキストに答えが書かれている質問などに比べて、無回答率が高かった。更に、テキストの内容に対する自分の意見を答えるような質問への無回答率も高かった。このことから、テキストに書かれていることと、自分の経験や知識を照らし合わせて、そこから推測をするクリティカル・リーディングに繋がる質問に学習者が慣れていないことが判った。

### 3.3 リーディング・ポートフォリオによる検証

クリティカル・リーディング方略に繋がるメタ認知的活動として、読解後に英文を分かり易くまとめさせることを通して、学習者自身に自分の読解過程を振り返らせた。また、

図や絵を用いることにより、より視覚的に捉えることが可能である。鈴木(2009, p. 11)は、読んだテキストを図や絵で表すことについて、「図解を作成する行為自体、読み手が文章の内容を整理することを補助し、更には結果として完成された図解が、文章を読み返す際に、文章理解を補助することも期待されている。」と述べている。

また、書き終わったものを、ペアで交換して見せ合うことを事前に伝えておくことにより、相手に分かり易くまとめる工夫をさせた。絵を描くことが苦手な生徒は、箇条書きでまとめる等の工夫をしていた。生徒は自分自身が、そしてペアが分かり易いようにまとめていることが、それぞれの作品から窺えた。また、自信がない点には？マークを付けているなど、どの部分が理解出来なかったのかが目に見えて分かる。また、時間の流れに沿ってまとめたものや、段落毎にまとめたものなど、それぞれの生徒が使った読解方略についても把握することが可能である。また、まとめさせた後で、どのような点に気をつけてまとめたのかをプリントの下に書かせた。それぞれ、簡潔にまとめた、年代毎にまとめた、内容が分かり易いようにまとめた、段落毎にまとめた、というようにそれぞれ自分のスタイルでサマリーを作成していた。

この活動で生徒に作成させたサマリーは、ポートフォリオとして収集した。自分自身が、自分の読解について振り返るツールとしてだけでなく、ペアで交換してお互いに見せ合うことによって、自分とは違った視点に気が付き、他者のサマリーのスタイルや、自分が分からなかった箇所についての理解を深めることも可能になる。

ペア同士での質問の出し合い、作成したサマリーの相互評価など、メタ認知を促すために、ペアでの活動をリーディングの授業に取り入れてきた。更には、ペアで一つのテキストを読むという活動も行った。この活動後、ペアで読み進めていく中で、どのような読解方略を使用したのかを記述させた。使用した方略は、次の表6の通りである。

表6

ペアでの読解過程で使用した読解方略についてのアンケート結果

| 読解方略                       |
|----------------------------|
| 1. 一人が英文を読み、もう一人がスラッシュを入れる |

|  |
|--|
| 2. まず最初に英文を最後までザット読み、2回目にじっくり内容を理解しながら読む |
| 3. 辞書を引く                                 |
| 4. 前後の文や、文中から分からない単語を推測する                |
| 5. 重要だと思う単語に印をつける                        |
| 6. お互いに、単語の意味や文の内容について相手に確認のため質問する       |
| 7. 内容を2人で推測しながら先を読み進める                   |
| 8. パラグラフごとの主題についてお互いに話し合う                |
| 9. 代名詞に印をつける                             |

上の表の6.お互いに、単語の意味や文の内容について相手に確認のため質問する、8.パラグラフごとの主題についてお互いに話し合うという方略を用いたペアは、この活動の読解の意義を理解していると言える。しかし、それ以外の方略については、特にペアという他者を必要としていない。2人で読むということ、例えば1人が読んで訳をしている間に、分からない単語をもう一人が辞書で調べるといのように、それぞれ2人が異なる活動をしていくというように考えている。中には、ペアで読むと時間短縮が出来るから良いという感想を持つ生徒がいる。この活動と、読解後のアンケートから、ペアで読むことの意味をしっかりと理解させる必要があることを感じた。一方で、その意味や目的を理解しているペアもいる。

対象とした学習者は異なるが、ペアでの読解の授業を数回行った後で、いくつかのペアに、活動全般についてフォーカス・グループ・インタビューを行った。質問項目について、付録に掲載した(付録3)。このフォーカス・グループ・インタビューでは、3つのペアに集ってもらい、教員からの質問事項に対して、参加者である生徒同士がディスカッションという形で方略使用などについて振り返るとい形式で行った。1つのペアのみを対象としたものではなく、グループでのインタビューにしたのは、それまで行ってきたペアでお互いに教え合ったり、自分が気づかなかった点に気づいたりという活動を、グループで行うことによって、更に多くのことをお互いに学び合うことが出来るためである。他のグループの読解過程や用いた方略などを知ることは、自分達のグループの読解過程についてチェックし、コントロールを行うことが可能である。Vaughn(1999)は、フォーカス・グ

ループ・インタビューと他の小集団のインタビューとの違いについて、次のように述べている。

第1の違いは、人々の見方・考え方を確かめるために行われる非形式的な集団とは対照的に、フォーカス・グループ・インタビューは、より構造化され、より形式的な部分があり、インタビューから得られる発言記録の分析によって、非常に多くの発見事項を得ることができます。第2の違いは、集団討議はしばしば合意形式とか問題解決のために使われるわけですが、フォーカス・グループ・インタビューにおいては、合意に至るということは明らかに目標ではありません。目標は、それぞれの人々の視点を発見し、また人々に異なった視点を表現することを促すことにあります。フォーカス・グループ・インタビューとは、人々の意見を得るためにデザインされるのであって、彼らの意見の強さを正確に測定することを目的としているではありません。

(Vaughn, 1999, p. 8)

フォーカス・グループ・インタビューの結果をまとめたものが、次の表7である。

表7

フォーカス・グループ・インタビュー

| データ   | カテゴリー   |
|---|---------|
| 方略は、自分が自分のスタイルで一番読み易い英文に英文をつくることだと思います。                 | 方略への認識度 |
| 普段、自分はこういう所には着目しないなあとか、そこに疑問をもたないか、そういう所とかが、あの、お互いやってるか | ペアでの読解  |

|   |                              |
|---|------------------------------|
| ら、色々読んでいく中で自分の分からない所が相手には分かったりとかした時に、読みやすくなったりとか、スピードも上がる。  |                              |
| 分からない単語があるから、2人で想像してこじつけてしまったりしてから、考えから抜け出せないみたいな・・・。   | ペアでの読解の効果<br>困難の認識           |
| 何か、文中にあったことで、筆者の人は結論づけてても、自分にとっては分からないこととかも、全部英文を読み終わった後に、最後にその？の部分が「あ～、こういうことだったのだなあ」ということが理解出来るようになる。 | テキストに書いてあることへの疑問とその解決        |
| 知恵が2倍になるっていうか、知らない単語を、まあお互いにやっぱ知らないけど、たまに相手の人が知ってて私は知らない時があるから、ペアが役立った。                                 | ピア・リーディングの意義                 |
| テストとかで、今まではどっから手をつければいいのか分からなかったけど、キーワードを探したり、主題はどこかを見つけたりすることが、だいぶ見つけやすくなったので、質問の答えを見つけることが出来た。        | テキストへの書き込みの意味                |
| 問題を解く時も、もっかい（もう一回）文を読み直すより、自分で描いた図を見た方が、サって分かって時間短縮にもなる。  | 理解の助けとなる図や絵                  |
| 例えば、段落ごとに分けた時に、最初の一文が何か、For exampleとかだったりしたら、「あ～、この段落は例えが書いてあるんだな」とかだったりとか。                             | 文章構造の把握                      |
| 何か、その文章の意味を理解しないと疑問点も分からないから、やっぱ自分に合った方略を見つけることで、より何か、どこが疑問だとか分かりやすくなったりだとかするから、クリティカル・リーディングにも役立つと思う。  | ペアでの振り返りがクリティカル・リーディングに及ぼす影響 |
| 問題を解こうとすると、？マークをつけないけど、文の意味を本当に理解しようと思った、？マークをつけて「あ～、そうなんだ」って思う。問題として見てるから、多分？を忘れてキーワードに                | 印つけへの意識                      |

|   |                   |
|---|-------------------|
| 必死になる。  |                   |
| <p>文章が、環境問題とか、ロボットについての今後のこととか、結構興味深いし。だから、クリティカル・リーディングしやすく、そういう文章なら、すごく深く考えられて、何か、問題を解くこともだけど、何かそのことについて（内容を）深く考えることが出来た。</p>   | クリティカル・リーディングへの反応 |
| <p>絶対1番最初にその方略とか習う前よりも、すごく成長したと思うし、英文も何か全くこういう方略を使わずに、読んでたから、読みやすく自分でもびっくりすると「あ〜こんなにちゃんと読めるんだなあ」と思ったし、私はスラッシュとキーワードっていうのがもう自然に出来るようになって、またそれも何だろう・・・すごい良かったなあと思いました。クリティカル・リーディングって初めて知ったから、その何か最初は？マークをつけて読むのをクリティカル・リーディング方略っていうのを知らずにやって、後から聞いて「あ〜、そうなんだ」って思って、「あ〜、そんな読み方もあるんだなあ」と思いました。</p> | 方略に対する新しい発見       |

このフォーカス・グループ・インタビューに参加したのは、ポートフォリオやペアで読解を行っている様子を見ていて活発に話し合いが出来ていることが窺えたペアである。上のコメントの中にある、「普段、自分はこういう所には着目しないなあとか、そこに疑問をもたないか、そういう所とかが、あの、お互いやってるとあるから・・・」「知恵が2倍になるっていうか」などから、ペアでの読解や、相互教授法の意味について理解していることが判断出来る。また、「文章が、環境問題とか、ロボットについての今後のこととか、結構興味深いし。だから、クリティカル・リーディングしやすく、そういう文章なら、すごく深く考えられて、何か、問題を解くこともだけど、何かそのことについて（内容を）深く考えることが出来た」というコメントにあるように、クリティカル・リーディングに対する意



図9 KeyGraphによるフォーカス・グループ・インタビューの結果の分析

### 3.4 まとめ

本研究では、方略指導を通しての、クリティカル・リーディング能力の育成を目的としている。予備的研究において、学習者に自分が読解時に使用した方略について意識しているのかを確認するために、読解後のアンケートを行った。これにより、多くの学習者がそれまでに指導された方略について使用することが出来ていることと、一方で指導されていない方略については、どの場面でどのように使用するのかが分からない学習者が多いということが把握出来た。

また、この予備的研究で使用したテキストは、学習者が取り組み易いと考え、物語文を採用した。しかし、本研究において育成を目指しているクリティカル・リーディング能力に繋がる方略を効果的に使用出来たとはいえない。使用した英文は、有元(2008a)が分析したこれまでの国語教育で多く見られたテストの①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 ②本文を無批判的に受け入れて感動することを求められることが多いという特徴とも一致する。しかし、物語文は文構造があまりなく、テキスト全体に整合性があるかを見るには、物語文は適さないため、本研究では説明文を用いる。

更に、自分の読解について客観的に振り返らせるために、ペアに対しての問題作成、図や絵を用いてのサマリー作成、ペアでのピア・リーディング活動を行った。これらの活動は全て、自分の読解について振り返るというメタ認知的な活動である。読んだテキストと自分が持っている知識や経験とを照合しながら読むというクリティカル・リーディング方略を授業で指導していく際には、自分の読解について内省するというメタ認知的活動が必要不可欠である。また、使用するテキストについて、クリティカル・リーディングに適したものであるかどうかを検証した上で、選択することが大切であるということも判った。

予備的研究で行った、ペア同士での作問、読後のサマリー作成、ピア・リーディング活動を通して、対象者である学習者は、自分自身の読解を意識し、振り返り、ペア同士でお

互いに評価し合うことが出来た。どの活動においても、最初は初めて行う活動で、戸惑う様子も見えたが、回を進めるにつれて、ペア同士での会話も活発になっていった。また、方略についても、指導をすれば必要な場面でその方略を使用することが出来るようになった。このようなことから、対象とした学習者が本研究において、ペアでのリーディング活動、メタ認知的活動を行うことが可能である認知的レベルにあり、更にそのレベルを上げるためには、指導やモデリングが有効的であるということも判った。

予備的研究では、上で述べたように、ペアでの読解やフォーカス・グループ・インタビューのように、様々な方法によってデータの収集と分析を行った。この予備的研究における実践の効果を受けて、相互教授法やポートフォリオを用いた、方略を使用する活動とその振り返りがクリティカル・リーディング能力育成にどのような影響を与えるのかを検証するための実践を行う。

## 第4章 研究方法

### 4.1 研究の目的

受動的な授業を好む高校生に、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ということが先行研究から明らかになった。また、予備的研究によって、高校生であってもモデリングなどを含む指導をすることで、批判的に英文を読むことが可能であるということが判った。このようなことから、本研究では、リーディングにおける方略指導を通して、高校生に批判的に英文を読む能力を身につけさせることを目的とする。また、指導の形態については、教師によるモデリングなどの指導だけでなく、ペア同士で教え合う、相互教授法を用いる。ペアで教え合うという活動は、自分が分かっていること、分かっていないことを明確にする、メタ認知的活動である。この自分の理解について振り返るメタ認知的活動を取り入れることによって、自分の学習過程についての評価・修正が可能になり、それが能力の育成へと繋がっていく。

### 4.2 対象者

対象とするのは、勤務校である高等学校の3年生(38名)である。工業系の高等学校であり、大学などへの進学を目指している生徒であり、約6ヶ月間に渡って実践を行った。

#### 4.3 実践の概要

実践は通常の授業を通して行う。方略について、教師による方略のモデリングを行う。特に、本研究で育成を目指しているクリティカル・リーディング能力に繋がる方略として、発問についてモデリングを行いながら、丁寧に指導する。読解過程で疑問に感じた点に印を付けたり、ペアに対する発問を考えることは、自分自身の読解について振り返る機会となる。

読解活動はペアで行い、読解過程を書き込んだポートフォリオを4回作成させる。ペアで読解をさせることにより、お互いに教え合ったり、分からない点について一緒に考える生徒同士の相互教授が可能になる。途中、Reflection sheet を用いて振り返り活動をさせる。この振り返りもペアで行い、どのような方略を使用したのか、その方略が効果的であったかどうかについて検証し、次の読解活動に向けて改善すべき点がないかどうかを話し合わせる。

ペアでの読解活動の後、個人で読解をさせ、その過程についてペアでの読解活動と同じようにテキストに書き込みをさせる。この個人で作成したポートフォリオは、ペアで交換し、お互いの方略使用等について相互評価を行う。

#### 4.4 研究方法

実践を行う前に、生徒がこれまでの読解においてどのような方略を使用してきたのかを把握する為に、Ikeda(2007)の研究で用いられた方略に関するアンケートを、開発者の許可を頂いた上で実施する。このアンケートは、池田氏によるアンケートを基にして作成した。池田氏のアンケートに含まれていたクリティカル・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)に新たに2つの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。)という項目を付け加えた。また、実践後にも、生徒の方略使用と方略使用への意識がどのように変化したのかを分析するために、

同じアンケートを実施する。このアンケートは、Ikeda(2007)によって、何度かの改訂を経て開発されたものである。池田氏に確認した結果、クロンバック  $\alpha$  はアンケート全体として、0.86 であった。 $\alpha$  係数の目安は 0.8 以上であり、このアンケートは一般的に信頼性があることを示している。クロンバック  $\alpha$  とは、内的整合性の観点から見た信頼性係数である。また、この方略アンケートは、Ikeda(2007)の研究において何度か使用されている。それらは、大学生を対象としたものであり、テキストのレベルが方略使用に影響があるのか(p.42)、明示的な方略指導が学習者の方略使用に変化を及ぼすか、学習者の能力のレベルは方略使用の指導の効果に影響があるか等の研究課題に対して(p.53)、アンケートの結果を分析することにより検証している。池田氏自身が、このアンケートを、高校生を対象とした研究で用いたことはないとのことであった。しかし、高校生であっても、質問項目に挙げられている方略について、内容を理解出来るのであれば、使用しても良いとの回答があった。また、Ikeda(2007)のアンケートを、著者が日本語に訳したことについても了解を得た。実際に、生徒の活動全体を振り返るアンケートから、この方略に関するアンケートにおける方略の意味・内容を理解出来ていたことが窺えた。

Ikeda(2007)のアンケート項目に加えて、本研究で育成を目指しているクリティカル・リーディング方略についての質問項目と、自由記述の欄を設けた(付録2参照)。実践は、通常のリーディングの授業を通して行う。使用している教科書(Powwow Reading, 文英堂)では、レッスン毎に方略と実際に方略を用いた読解が表にまとめられている。これまで、難解で長文のテキストに触れることの少なかった生徒には、方略とその効果的な使用について段階を追って指導する必要がある。その点で使用する教科書は方略についての意識と知識を少しずつ身につけさせるのに最適である。

Pre-test と post-test では、The Critical Reading Inventory(Applegate, Quinn, and Applegate, 2008)に掲載されているテキストを用いる。The Critical Reading Inventory は、学習者の読解と思考について評価することを目的としており、使用するテキストは物語文と説明文とに分かれている。説明文には、様々なタイプ(原因・結果、具体例、比較・対照、もしくはいくつかの組み合わせ)のテキストが含まれている。また、このテストにおける理解度を確認するための質問項目は、多くの被験者(215名)を対象とし、1,255のテキストを用いてその信頼性と妥当性が検証されている。また、それぞれのテキストはレベル

毎に数編掲載されており、テキストの音読、テキストの retelling、3つの観点 (text-based・inference・critical response) の comprehension questions が用意されている (本研究にはテキストの音読は含まない)。質問項目の text-based と、簡単な推論を含むものは、学習者からの解答が明確である一方、inference や critical response は、答え方がより難しくなっている。検証の段階で、専門家が、それぞれの解答について採点をし、その後でお互いの採点を持ち寄り、合致度を確認した。その結果、95.2%の割合で、それぞれの採点結果は一致していた。

The Critical Reading Inventory(Applegate et al., 2008)においても、クリティカル・リーディングには、根拠を示しながら評価や判断をする能力が必要であると述べられている。このテキストは pre-test、post-test で使用する。様々なレベルのテキストと共に、そのテキストに対する設問が設けられている。その中で、critical response を求める発問では、テキストに対する自分の意見を述べたら、なぜそのような答えにたどり着いたのか、理由を述べることを求められる。

また、retelling について、先に述べたように、215人の対象者に対して行ったテストを採点し、その採点した結果について更に専門家が確認を行った。その結果、92.5%のテストにおいて採点結果が一致した。

この retelling のスコアと、テキストについての質問項目との関連性について確認した結果、それぞれの間には関連性があり、retelling が良く出来る学習者は、質問項目にも適切に答えられることが判った。しかし、研究者は、この retelling が、テキストの理解度を確認する唯一の方法にはなり得ないとしている。

このように、本研究で用いる The Critical Reading Inventory は、様々なタイプのテキストを用いて、訓練を受けた採点者による採点と、専門家による確認のための採点を経て、その信頼性と妥当性が確認されたテストであると言える。The Critical Reading Inventory には、様々なレベルのテキストが掲載されており、このテキストを用いて、それぞれの学習者がどのレベルで理解が出来ているのかを確認したものである。ほぼ同年齢の学習者であっても、理解のレベルが異なるということが、このケース・スタディにより明らかになった。更に、結果を受けて、対象となった学習者に対して、教師がどのような指導を行っていけばよいかという点を示唆している。このように、The Critical Reading Inventory を用いた研究は多くあり、

実際の指導にも生かせるものであると言える。

本研究においては、クリティカル・リーディング能力を、その方略指導を通して育成していくことを目的としている。The Critical Reading Inventory に掲載されている各テキストに添付されている質問は、このクリティカル・リーディング方略を用いて解答することが求められているものがある。この継続的な方略指導により、どれだけ能力が向上したのかを測る手段として、この The Critical Reading Inventory を用いる。また、本研究におけるクリティカル・リーディング方略とは、第2章先行研究で述べたように、メタ認知的な読み、既に持っている知識や経験に基づき、他に方法がないか考えながら読む、主張に理論的な整合性・首尾一貫性があるかを判断しながら読むということである。The Critical Reading Inventory には、特に自分が持っている経験や知識と関連付けて回答することを必要とされる質問項目が設けられている。また、pre-test と post-test における回答を分析することにより、クリティカル・リーディング能力がどのように変化したかが検証出来る。Pre-test と post-test 評価を、この comprehension questions と retelling によって行い、その結果について分析する。Retelling と comprehension questions 両方のテストとも、The Critical Reading Inventory にある評価シートによって点数化することが可能である。Pre-test と post-test との間で、どのような変化がそれぞれのクラスで生じたのかは、統計的手法を用いて比較検証する。

先行研究の章において述べたように、本研究の分析結果を妥当性を確保するために、いくつかのデータ収集法を用いた。質的分析として、読解過程を段階的に検証するためのポートフォリオ、方略使用やペアとの読解活動等に対する反応を見るためのアンケートの自由記述やインタビューを用いた。また、量的分析として、方略アンケート、The Critical Reading Inventory を用いて検証した。このように、複数のデータ収集法を用い、更に質的分析と量的分析を組み合わせることをデータの三角測量（トライアングレーション）という。また、メンバーチェックを行い、分析結果の内的妥当性を確認し、実践の過程や結果について厚い記述を行うことにより、外的妥当性を確保する。このような質的分析と量的分析を組み合わせた混合研究法を用いることにより、より多角的に生徒の変化について確認することが出来る。

本研究において用いるポートフォリオは、指導した方略を使うことが出来ているかどうか

かを振り返るためのツールであると考え。Ikeda and Takeuchi(2006)は、ポートフォリオの特徴として、①目的がある ②学習者の学んだことの収集物である ③学習者が自分自身の学びについて振り返った内省を含んでいるという 3 点を挙げた。相互教授法に基づく協働学習でのポートフォリオは、グループ内でそれぞれの方略を共有することも可能にする。

これらのデータ収集法を用いた研究において、妥当性を高めるために、ポートフォリオの分析結果をそのポートフォリオを作成した本人に見せ、本人が意図したことと同じかどうかを確認する、メンバーチェックを行った。また、同じテストを複数で採点することにより、そのテストの結果が信頼性があるものとなる。

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能力ごとに検証するためクラスター分析を行った。このクラスター分析は、統計プログラム SPSS17.0 を用い、平方ユークリッド距離を用いた Ward 法により行った。Ward 法では、クラスター内の各ケースからそのクラスターの重心までの距離の平方和の増分が最小になるクラスターを併合していく。また、Ward 法で、平方ユークリッド距離を用いるのは、Ward 法が、平方ユークリッド距離に基づいて開発されたクラスター化の方法だからである。このクラスター分析により、それぞれ第 1 グループ(18 名)、第 2 グループ(11 名)、第 3 グループ(9 名)とした。

グループは pre-test の The Critical Reading Inventory の comprehension question と retelling の結果を用いて 3 つに分けたが、席が隣同士のペアとしたため、異なった能力レベル同士のペアも存在する。実践では、読解中にテキストに書き込みをさせるが、赤と青のペンで色分けをし、どちらの生徒による書き込みか分かるようにした。

本研究で用いる The Critical Reading Inventory の特徴については先に述べた。使用されている語彙のいくつかが生徒にとって少し難しいものであるという点、更に内容についても、自分の知っている知識と照らし合わせて読解をするというクリティカル・リーディング方略を用いることが出来るという観点で、pre-test と post-test を選択した。また、内容がどちらも説明文であること、下記の MSWord による readability の分析結果からも分かるように、語彙数、読み易さ等が似通っているということを考慮して決定した。この、pre-test と post-test で用いたテキストは、付録 4 に掲載した。

Pre-test と post-test で用いたテキストの情報は以下の表 8 の通りである。

表 8

The Critical Reading Inventory のテキストに関する情報

|                            | pre-test<br>A community of wolves | post-test<br>Are you afraid of sharks? |
|----------------------------|-----------------------------------|--|
| No.of words                | 315                               | 352                                    |
| Flesch Reading Ease Score  | 72.7                              | 77.6                                   |
| Flesch Kincaid Grade Level | 6.3                               | 6.2                                    |

The Critical Reading Inventory に掲載されているこれら 2 つのテキストを用いたテストの実施手順は次の表 9 の通りである。

表 9

Pre-test, Post-test 実施手順

|            | 内容                   | 時  | 備 考                            |
|------------|----------------------|----|--------------------------------|
| 実施前        | Pre-test の手順について説明   | 10 |                                |
| テスト<br>実施  | テキストを読む              | 20 | 辞書使用不可                         |
|            | Retelling            | 10 | テキストを見ない                       |
|            | Answer the questions | 20 | テキストを見てよい                      |
| テスト<br>終了後 | 採点基準に基づいて採点          |    | 英語教員の協力により 2 名で採点              |
|            | Score の分析            |    | Retelling, questions について結果を分析 |

先に紹介した Ikeda and Takeuchi(2006)の研究においては、毎週記述させたポートフォリオについて、読解能力が高い学習者と、低い学習者のポートフォリオを分析し、そのグループ間で見られた特徴について挙げている。具体的には、収集したポートフォリオを、①ポートフォリオの量 ②それぞれの方略使用の目的とメリットへの理解 ③方略使用場面への理解 ④方略の組み合わせ方への理解 ⑤効果的な方略使用のタイミングに対する評価 ⑥効果的な方略使用のための手段や評価への理解度という 6 つの項目に分けて分析を行った。

また、指導した読解方略ごとに、それぞれのグループの学習者が記述したポートフォリオをその具体例として挙げている。

本研究では、pre-test の後に行う実践の中で、自分の読解について意識させるためにポートフォリオを書かせる。先行研究の章で述べたように、本研究においては、ポートフォリオによって、モニタリングとコントロールを行う。自分がテキストの内容について理解出来ているか、方略を効果的に使用出来ているかを on-line で確認する。その後、クリティカル・リーディングを目指した読解方略指導を行い、その方略を指導した後で同じようにポートフォリオとして記述させる。ポートフォリオを記述させることによって、クリティカル・リーディングのための方略として捉えられる、①自分の読解について意識させる（モニタリング） ②自分の読解方略使用について評価する（設問や教師からの質問に答えることによって、自分の読解が正しいかどうかを評価する） ③ペアやグループによる相互教授を通して、他者の方略使用から学び、自分の方略使用について修正する（コントロール）というメタ認知的方略が身につくと考えられる。

また、読解後に用いる Reflection sheet によって、全体の振り返りを行う。先に述べたように、この Reflection sheet は、読解後の振り返りだけでなく、読解中の振り返りにも用いる。

更に、先行研究の章で述べた、池田(2010)のメタ認知方略において挙げられた、目標設定について、高校生が読解前や読解後の次回への改善点としての目標設定を行うのは難しい。そこで、本研究では、教師がモデリングを行い、足場かけを行い、目標設定を行った。また、読解後に記述させる Reflection sheet には、使用した方略が効果的であったかどうかについて振り返る項目を設けている（付録5参照）。使用したそれぞれの方略が、読解を行う上で効果的であったか、効果的ではなかったのか、振り返らせ、更にその理由についても記述させる。この、使用した方略についての振り返りは、実際に行った読解についての振り返りであるとともに、次回の読解に向けた目標設定でもある。本研究の流れについて、次の図 10 にまとめた。



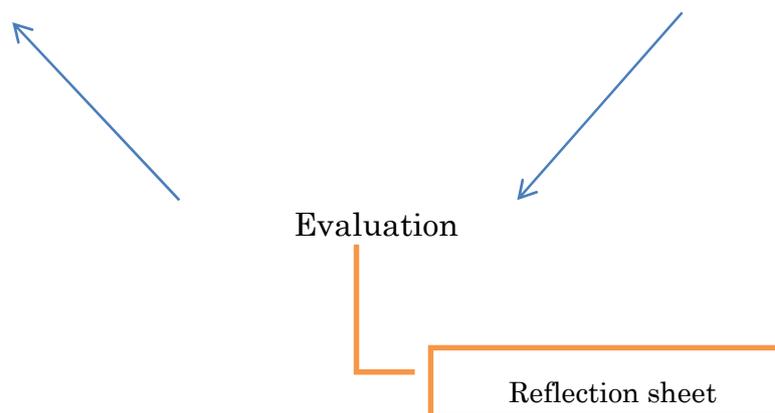


図 10 本研究の流れ

本研究では、読解方略の中で、特にクリティカル・リーディング方略を身につけさせることを目的としている。これは、序章やニーズ分析で述べたように、現在の高校生に求められている力である。その能力を、方略の指導によって育成するのが目的であり、そのためには相互教授を用いて他者と意見を交わすことによって生じる自分の読解への内省が必要不可欠である。ペアでの読解は、席が隣同士で組ませ、実践中は同じペアで活動させる。同じペアで活動させることで、時間を経るにつれての変化を見ることが可能になる。また、実践中に **Reflection sheet** をペアで記入させ、自分達の読解過程について振り返る機会を与える。この振り返りを行う話し合いの中で、必要であれば次の読解に向けて軌道修正を行わせた。

このように、本研究における実践では、多様な角度からの内省を行う。自分自身での振り返り、ペアとの話し合い、教師からのフィードバックなど、様々な場面で振り返りの機会を設けることにより、読解活動を改善するチャンスが多くなる。

また、結果の分析において、全体の分析とともに、分けた3つのグループ（第1・第2・第3）から一人ずつ選び、ケース・スタディとして分析を行った。Richards(2009, p. 232, p. 242)は、ケース・スタディとは、一個人のストーリーや1つの現場での経験において、全てのテーマ、課題、プロセスがどのように互いに影響し合うのかを見ることができるとしている。また、ケースについて横断的にレビューすることにより、データにおける多様性がどのくらいで、また主に何がそれを説明しているのかを見出すことが出来るとしている。また、本研究においては、クラスを3つのグループに分けて結果の分析を行う。ケース・スタディによ

り、それぞれのグループから1名ずつ選び、その生徒の能力の変化や、その過程についてポートフォリオ等について定性分析を行う。更に、先に挙げたように、グループ間について比較することにより、ケースについて横断的にレビューする。授業を通して行う実践が、それぞれのケースにおいてどのような効果をもたらすのかを検証し、あるケースで効果的であったことが、他のケースにおいても同様に効果があるのか、その多様性についても見ていく。

Merriam(2004)は、質的なケース・スタディとは、特定主義的(particularistic)・記述的(descriptive)・発見的(heuristic)なものであると定義している(p. 42)。Merriam(2004)によると、特定主義的とは、ケース・スタディが、ある特定の状況や出来事やプログラムや現象に焦点を当てるものだということを意味する(p. 42)。記述的とは、ケース・スタディの最終産物が、研究している現象の、豊かで「分厚い」記述であるということの意味する(p.43)。発見的というのは、ケース・スタディが、研究対象の現象への読者の理解をうながすものだということを意味する(p. 43)。また、ケース・スタディは、可能なかぎり多くの変数を含むものであり、しばしば時間的経過の中の、それらの相互関係が描写される、ともしている(p.43)。

平泉(2013)は、一般化が可能な事例研究を行うためには、リサーチデザインに関して少なくとも2つの要件が求められるのではないかと述べている。調査事例の選定方法と、注目する現象の成立を支える諸条件をも含んだ詳しい情報の入手の2つである。

第1要件の調査事例の選定方法について平泉(2013)は、一つの事例の選択には出来るだけ多くの複数の候補があるべきで、その上でできるだけ典型的な事例や代表としてふさわしいものを選ぶべきであると述べている。本研究は、ペアでの読解活動における相互教授法を用いた活動が、クリティカル・リーディング能力の向上に効果があるのかについて検証することが主要な目的である。また、実践前に行ったテストにより分けられた3つのグループから、各グループの特徴をよく表している典型的な事例と思われるものを選出した。

また、第2の要件として平泉(2013)は、たとえ一事例であっても慎重に選定した事例へのテーマに即した徹底した詳細な調査によって必要な情報を集めて分析したならば一般化への道が開かれるはずであるとしている。関口(2003, p. 2)は、典型的な事例について、「研究というのは必ずしも多くの人によく知られていない現象や実態を分析するものです。したがって、当該の現象がどのようなものかを、他の人々にわかりやすく描写し伝達す

ることが必要になることがあります。その場合、いわゆる典型的と考えられる事例をとりあげて、それを詳しく記述することが一つの方法として役立ちます。」と述べている。この『典型的』という表現について、関口(2003)は、当該の現象に広くみられる平均的な特徴をいろいろなデータをもとに判断することである、と定義している。ケース・スタディの結果については、実践前と後に行った方略アンケートや The critical reading inventory といった量的分析に基づくデータと、4回に渡るペアでの読解過程を記したポートフォリオのような質的分析に基づくデータを突き合わせて多面的に分析を行った。このように様々な詳細なデータに基づいた分析により、各グループの特徴についての記述がより妥当性のあるものになると言える。更に、関口(2003)は、ケース・スタディによって集められたデータを比較することによって、全体像が明らかになり、広く影響を与えると述べている。このように、各事例の分析に基づいて、各グループ間の比較分析を行うことも、ケース・スタディの重要な役割であると言える。

本研究におけるケース・スタディは、高等学校のリーディングの授業という特定の状況において実践を行う。更に、ポートフォリオやアンケートにおける記述部分についての分析も詳細に行う。また、本研究の実践は、一定の期間における変化について分析する。生徒の変化を時系列で把握するために、ポートフォリオを4回作成させ、回を追うごとにどのように書き込みが変化していったかを分析する。研究対象の現象への読者の理解とは、新しい意味を発見させ、読者の経験を広げ、既に分かっていることを確認させてくれる。本研究の第6章において、今後の英語教育への示唆について述べる。本研究におけるケース・スタディにより、それぞれの能力の学習者の特徴を明らかにし、そこから、効果的な指導法について検証する。高等学校におけるリーディングの授業という特定の状況での学習者自身の読解過程を詳細に分析することは、今後の英語教育において意味がある。また、可能なかぎり多くの変数を含むという点において、本研究においては The Critical Reading Inventory のテストスコア、方略や授業に関するアンケート、インタビューを通して、様々なデータを集める。それらのデータを変数とし、それらがどのように影響し合っているのかについても詳細に見ていく。

本研究は、高校生にクリティカル・リーディング能力を育成することを目的としており、どのような要素がその育成に効果があるのかを、収集した様々なデータを分析することに

より明らかにする。また、様々なデータがお互いにどのように影響し合っているかについても、それぞれのデータ間の関係を検証していく。本研究では、1つのクラスを3つのクラスターに分けて結果の分析を行う。それぞれのクラスターの生徒が残した様々なデータを検証することによって、その特徴を明らかにする。

上に述べたように、本研究においては、クラスを3つのクラスターに分けて結果の分析を行った。このクラスター分析は、実践前に実施した **The Critical Reading Inventory** のスコアに基づいて行った。それぞれのクラスター（第1、第2、第3）から3名を挙げ、それぞれのクラスターの特徴について分析する。これらの3名は、**post-test** における変化が顕著であるということから選んだ。また、ポートフォリオの書き込みにも特徴があるため、それぞれの書き込みを分析することにより、能力育成のために何が効果的であったのかが明らかになると考える。対象となる参加者には研究の目的を説明し、インタビューや分析に用いたポートフォリオを作成した生徒には、同意書を書いてもらい同意を得た（付録11を参照）。分析には、ポートフォリオ（①～④）と、実践前と後に行ったテストや方略に関するアンケート結果も用いる。

## 第5章 分析結果と考察

### 5.1 量的分析

量的分析においては、**SPSS17.0** を用いて統計分析を行った。また、**Steel-Dwass** 法についてのみ、エクセル統計を用いた。結果は下記の通りである。

#### 5.1.1 グループ間の情報

第4章で述べたように、実践を行うにあたり、クラスター分析により、クラスを3つのグループに分けた。このグループごとに、**pre-test** と **post-test** の間の変化や、実践前と後とでの方略使用に関するアンケート分析を行うこととした。**Pre-test** と **post-test** の採点については、**The Critical Reading Inventory** に添付されている採点基準に基づいて行った。また、より客観性や正確性を増すために、所属校の英語教員に採点を依頼した。それぞれ採点をした後、ピアソンの積率相関係数を用いて分析した結果、**0.92** と、強い相関関係が見られた。

また、クロンバック  $\alpha$  は 0.961 であり、高い評定者間信頼性があることが判った。

不一致部分については、両者の協議により決定した。これにより、より高い評定者間の信頼性が得られたと考えられる。

実践前に行った、pre-test におけるそれぞれのグループの情報は次の表 10 の通りである。

表 10.1

グループについての情報(The Critical Reading Inventory 全体)

|          | 平均値 (Max16) | 標準偏差 | N  |
|----------|-------------|------|----|
| 第 1 グループ | 9.72        | 1.52 | 18 |
| 第 2 グループ | 6.45        | 0.52 | 11 |
| 第 3 グループ | 3.77        | 1.30 | 9  |

表 10.2

グループについての情報(text-based + inference)

|          | 平均値 (Max8) | 標準偏差 |
|----------|------------|------|
| 第 1 グループ | 4.55       | 1.19 |
| 第 2 グループ | 3.72       | 0.78 |
| 第 3 グループ | 2.22       | 0.66 |

表 10.3

グループについての情報 (retelling + critical response)

|          | 平均値 (Max8) | 標準偏差 |
|----------|------------|------|
| 第 1 グループ | 5.16       | 1.09 |
| 第 2 グループ | 2.72       | 0.90 |

|        |      |      |
|--------|------|------|
| 第3グループ | 1.55 | 1.01 |
|--------|------|------|

表 10.4

グループについての情報（方略に関するアンケートの平均値）

|        | 平均値 (Max5) | 標準偏差 |
|--------|------------|------|
| 第1グループ | 3.1        | 0.32 |
| 第2グループ | 3.3        | 0.27 |
| 第3グループ | 3.1        | 0.69 |

### 5.1.2 方略に関するアンケート分析

先に述べた通り、このアンケートは池田氏によるものであり、使用の許可をいただいた上で用いた。事前のクリティカル・リーディング方略を含むアンケート全体のクロンバック  $\alpha$  は.878 であり、高い信頼性があることが判った。また、池田氏の方略に関するアンケートと、著者によるクリティカル・リーディング方略についての、実践前と後とでの平均点の変化について、グループ毎に次の図 11 のようにグラフ化した。

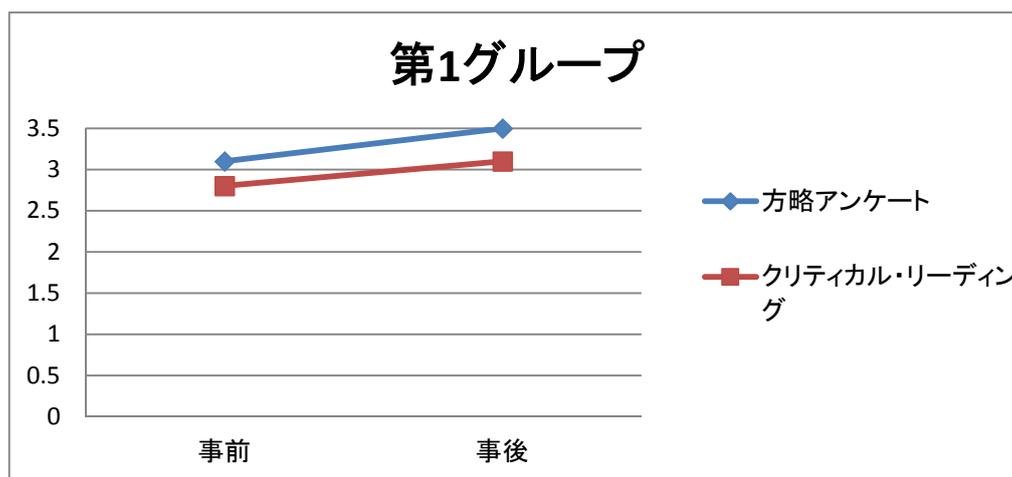


図 11.1 実践後の変化（第1グループ）

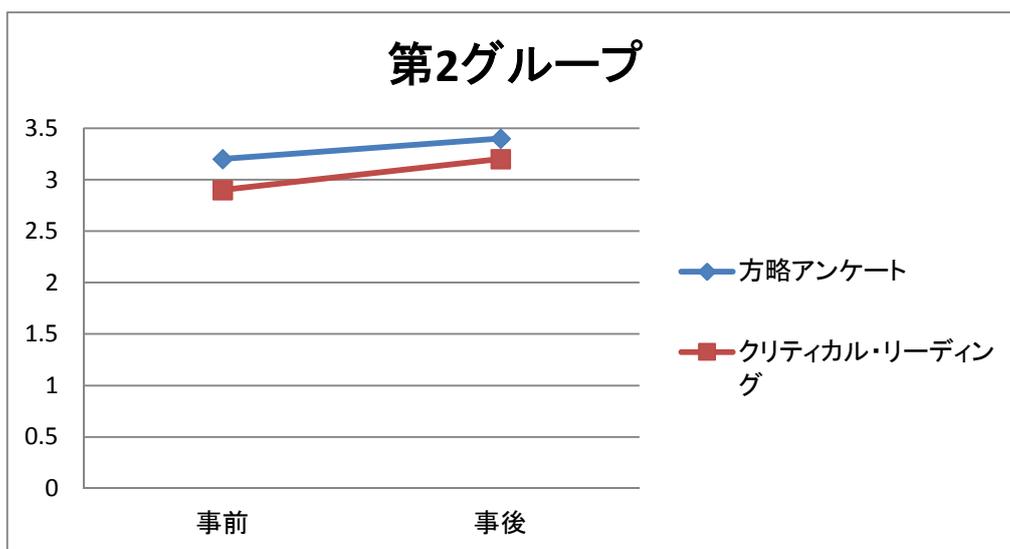


図 11.2 実践後の変化（第 2 グループ）

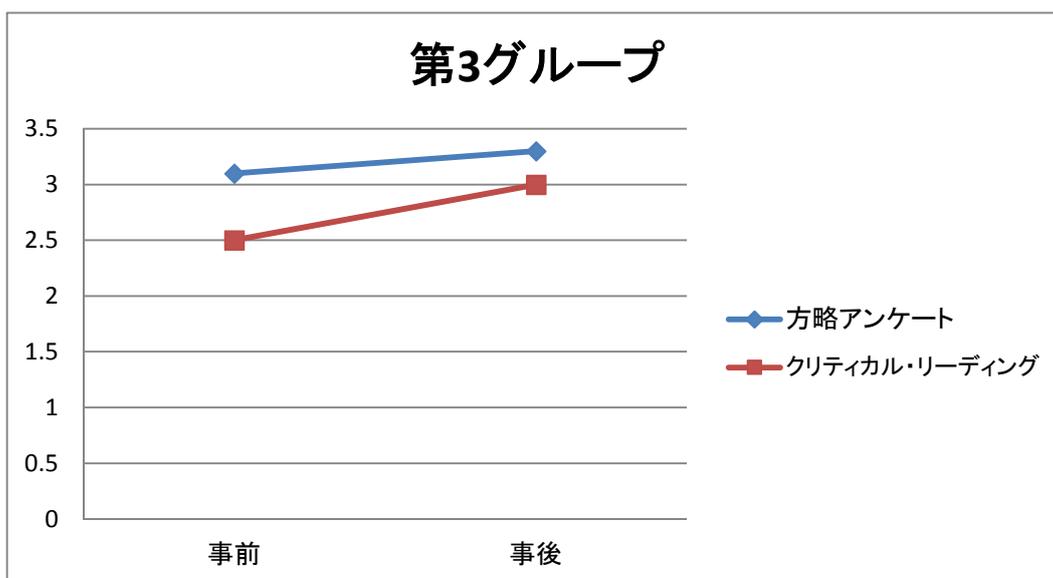


図 11.3 実践後の変化（第 3 グループ）

これらのグラフは、実践前の方略アンケートでは、グループ間の差がほとんどないことを示している。順序尺度であるため、クラスカルウォリス検定を用いて分析を行った結果、 $p=0.55$  で、グループ間に有意な差がないことが判った。更に、2 グループ間での多重比較を Steel-Dwass 法で分析した。その結果、第 1 グループと第 2 グループ間で  $p=0.42$ 、第 1 グループと第 3 グループ間で  $p=0.99$ 、第 2 グループと第 3 グループ間で  $p=0.48$  で、それぞれの

2 グループの間において有意な差がないことが判った。また、クリティカル・リーディング方略に関するアンケートでは、実践前にグループ間に差はほとんどなく、クラスカルウォリス検定を用いて分析を行った結果、 $p=0.52$  でグループ間に有意な差はなかった。また、Steel-Dwass 法では、第 1 グループと第 2 グループ間で  $p=0.79$ 、第 1 グループと第 3 グループで  $p=0.69$ 、第 2 グループと第 3 グループ間で  $p=0.57$  で、どの 2 グループ間にも有意差はなかった。各グループの平均値の変化については、次の表 11 の通りである。

表 11

方略アンケートのグループごとの変化（平均値）

|                  | 方略アンケート                     | クリティカル・リーディング方略             |
|------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 第 1 グループ<br>(SD) | 3.1→3.5*<br>(0.370) (0.521) | 2.7→3.2*<br>(0.580) (0.689) |
| 第 2 グループ<br>(SD) | 3.3→3.5<br>(0.330) (0.478)  | 2.9→3.2<br>(0.548) (0.784)  |
| 第 3 グループ<br>(SD) | 3.1→3.3<br>(0.785) (0.527)  | 2.5→3.0<br>(0.739) (1.007)  |

注 \*は 5%水準で有意差あり

また、実践前と後における方略アンケートの間に有意差があるかどうかを、順序尺度であるため、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で分析を行った。その結果、多くの生徒(26/38 人)が、実践前に比べて、実践後に方略への意識が高まったという結果であった。また、クラス全体の事前と事後での変化については、 $p=0.00$  で、有意水準 5%において有意な差があった。

また、クリティカル・リーディング方略についても、Wilcoxon の符号付き順位和検定で分析を行ったところ、 $p=0.00$  でクラス全体の事前と事後で有意水準 5%において有意な差があった。

それぞれのグループにおいて、Wilcoxon の符号付き順位和検定により分析をした結果、方略アンケートについて、第 1 グループにおいて  $p=0.00$  で、有意水準 5%において有意な差があった。また、クリティカル・リーディング方略について、第 1 グループにおいて、 $p=0.02$  であり、有意水準 5%において有意な差があった。その他のグループにおいては、平均での向上は見られたが、有意な差はなかった。

Pre-test における、この方略に関するアンケートと、The Critical Reading Inventory との関係を見るために、ピアソンの積率相関係数を用いて分析した。その結果、クラス全体において、方略に関するアンケートと、The Critical Reading Inventory 全体との間に相関関係はなかった。更に、グループ毎に、方略に関するアンケートと、The Critical Reading Inventory それぞれの項目(text-based, inference, critical response, retelling)との間で分析を行った。その結果、方略アンケートと、第 1 グループの inference、第 2 グループの critical response、第 3 グループの critical response との間に中程度の相関が見られた。

また、post-test における、方略に関するアンケートと、The Critical Reading Inventory との関係ピアソンの積率相関係数で分析した。クラス全体において、方略アンケートと The Critical Reading Inventory 全体との間で相関はなかった。更に、グループ毎に分析を行った結果、第 2 グループの方略アンケートと retelling との間に中程度の相関があった。

同じく、クリティカル・リーディング方略と The Critical Reading Inventory との関係についてピアソンの積率相関係数で分析した。その結果、クラス全体において、クリティカル・リーディング方略と The Critical Reading Inventory との間には、pre-test、post-test とともに相関は見られなかった。グループ毎にクリティカル・リーディング方略と The Critical Reading Inventory のそれぞれの項目との相関についても分析を行った。その結果、pre-test において、第 2 グループの inference との間に中程度の相関が見られた。また、第 3 グループの critical response との間にも中程度の相関があった。Post-test では、第 1 グループの text-based、inference との間にそれぞれ中程度の相関があった。更に、第 3 グループの critical response との間にも中程度の相関が見られた。このように、特に、読解の熟達度のより低いグループにおいて、

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。

### 5.1.3 The Critical Reading Inventory によるテスト結果の分析

実践の始めと終わりに、The Critical Reading Inventory テストを実施し、実践前と後での変化について分析した。このテストについては、先に述べた通りである。実践前の The Critical Reading Inventory の得点を用いて、Levene 検定による等分散性の検定と、Shapiro-Wilk 検定による正規分布の検定を行った。その結果、両検定とも有意水準 5%において有意な差はなく、正規分布を示し、各グループは等分散であることが判った。更にこの結果を受けて、分散分析を行った結果、 $p=0.03$  であり、有意水準 5%でグループ間に有意な差があるということが判った。また、Tukey の HSD 法による多重比較の結果、第 1 グループと第 3 グループ間において、 $p=0.03$  であり、有意水準 5%で有意な差があることが判った。

実践の前と後の The Critical Reading Inventory の得点について、Shapiro-Wilk 検定により正規性の検定を行った。その結果、実践前では、P の値が  $p=0.61$  であり、有意水準 5%において有意差はなく、正規分布の結果であった。また、実践後においても、P の値が  $p=0.05$  であり、有意水準 5%において有意な差はなかった。この結果を受けて、対応のある t 検定を行った。クラスの The Critical Reading Inventory 全体の結果において、P の値が  $p=0.00$  であり、有意水準 5%水準において実践前と後とで有意差が見られた。また、グループごとに分析を行った結果、第 3 グループの P の値が、 $p=0.00$  であり、有意水準 5%において有意差が見られた。予備的研究や、pre-test の結果から、テキストの内容と、自分自身の知識や経験を照らし合わせて読むことが出来ない傾向にあることが判ったため、本研究では、特に発問に力を入れた読解活動を行ってきた。ペアでの読解というスタイルを採り、お互いに自分のペアに対する発問を作成させた。発問については、実践当初、テキストに答えが明示されているタイプのものが圧倒的に多かった。授業において、教師がモデルとして発問のタイプを紹介し、教えられたタイプの発問を意識しながら発問を作成させた。推測を必要とする発問を考えさせることによって、答える側は勿論のこと、発問を作成する学習者自身も、作成の段階で推測することを求められる。今回の実践において、事前・事後の The Critical Reading Inventory の得点とともに、特に critical response についての

項目で有意差が見られたのは、このような発問を取り入れた読解活動の効果であると言える(Critical response の事前・事後の有意差は表 12 を参照)。

更に、それぞれのグループごとの実践前と実践後の変化について検証した。平均点の推移をまとめたのは、次の表 12 である。

表 12

The Critical Reading Inventory のグループごとの変化 (平均値)

|          | The Critical Reading Inventory |                        |                                |                        |
|----------|--------------------------------|------------------------|--------------------------------|------------------------|
|          | text-based <sup>1</sup>        | inference <sup>2</sup> | critical response <sup>3</sup> | retelling <sup>4</sup> |
| 第 1 グループ | 2.88→2.83                      | 1.66→2.11              | 3.22→3.55                      | 1.83→1.72              |
| (SD)     | (0.725) (0.725)                | (0.849) (0.857)        | (0.970) (1.096)                | (0.514) (1.131)        |
| 第 2 グループ | 2.36→2.27                      | 1.36→1.27              | 1.27→3.09*                     | 1.45→1.09              |
| (SD)     | (0.809) (1.103)                | (0.504) (0.646)        | (1.348) (1.044)                | (0.820) (1.044)        |
| 第 3 グループ | 1.55→2.44*                     | 0.66→1.33*             | 0.88→2.66*                     | 0.66→1.44              |
| (SD)     | (0.527) (0.881)                | (0.707) (0.5)          | (1.054) (1.141)                | (0.866) (1.013)        |

<sup>1</sup> Max=4, <sup>2</sup>Max=4, <sup>3</sup>Max=4, <sup>4</sup>Max=4

注 \*は有意水準 5%で有意差あり

各テスト項目・各グループ毎に行った Shapiro-Wilk 検定の結果により、事前・事後の得点が正規分布していないことが判ったので、Wilcoxon の符号付順位和検定を行った。その結果、第 2 グループの critical response において P の値が、 $p=0.02$  であり、有意水準 5%において有意差があった。第 3 グループでは、text-based が  $p=0.02$  であり、5%水準で、inference が  $p=0.03$  であり 5%水準で、critical response が  $p=0.03$  であり 5%水準で、それぞれ有意差があった。また、retelling が  $p=0.08$  であり 10%水準で有意傾向にあることが判った。

次に、田中等(2011)の研究を参照して、The Critical Reading Inventory におけるそれぞれのテスト項目と critical response との関係について分析を行った。

最初に、text-based の点数により、下記の表 13.1 のように 4 つのグループに分けた。それ

それぞれのグループの text-based の得点と、critical response の平均点により、その関係について分析した。

表 13.1

Text-based と critical response との関係

| text-based 合計点 <sup>1</sup> | n<br>(人) | critical response <sup>2</sup> 平均点 |
|-----------------------------|----------|------------------------------------|
| 1                           | 4        | 3.5                                |
| 2                           | 13       | 2.5                                |
| 3                           | 14       | 3.6                                |
| 4                           | 7        | 3.7                                |

<sup>1</sup>Max=4, <sup>2</sup>Max=4

次に、inference の点数により、下記の表 13.2 のように 3 つのグループに分け、それぞれのグループの inference の得点と、critical response の平均点により、その関係について分析した。

表 13.2

Inference と critical response との関係

| inference 合計点 <sup>1</sup> | n<br>(人) | critical response 平均点 |
|----------------------------|----------|-----------------------|
| 0~1                        | 17       | 2.9                   |
| 2                          | 15       | 3.2                   |
| 3~4                        | 6        | 4.0                   |

<sup>1</sup>Max=4

また、retelling の点数により、下記の表 13.3 のように 4 つのグループに分け、それぞれのグループの retelling の得点と、critical response の平均点により、その関係について分析し

た。

表 13.3

Retelling と critical response との関係

| retelling 合計点 <sup>1</sup> | n<br>(人) | critical response 平均点 |
|----------------------------|----------|-----------------------|
| 0                          | 7        | 3.1                   |
| 1                          | 12       | 3.0                   |
| 2                          | 12       | 3.0                   |
| 3~4                        | 7        | 4.0                   |

<sup>1</sup>Max=4

Shapiro-Wilk 検定を用いて、それぞれのグループが正規分布かどうかを、また、Levene 検定により、各グループの等分散かどうかを確認した。その結果、データが正規分布ではなく、また等分散でもなかったため、グループ間の有意差について検証するために、クラスカルウォリス検定を用いて分析し、また、2 群間については Steel-Dwass 法を用いて分析した。その結果、text-based と critical response の間では  $p=0.06$  で、有意水準 10%で有意傾向があった。また、inference と critical response の間、retelling と critical response の間に有意差はなかった。更に、Steel-Dwass 法により、それぞれのグループ間について分析をしたその結果、inference の合計点が 0~1 点のグループと 3~4 点のグループ間の P 値が、 $p=0.10$  で概ね有意な傾向がみられた。この結果から、推論の発問に正確に答えられる生徒が、critical response にも正しく答える傾向があることが判った。

また、ペアと個人のポートフォリオをグループごとに質的に分析をするとともに、KeyGraph で分析した結果、inference の得点が高いほど、クリティカル・リーディングに繋がる方略や発問をより多く使用する傾向にあることが判った。

#### 5.1.4 まとめと考察

事前の方略に関するアンケートと The Critical Reading Inventory の結果の 3 群間の有意差について検証した。その結果、方略に関するアンケートについては、3 群間に有意差がなかったが、The Critical Reading Inventory については 3 群間の有意差が見られた。

また、実践前と実践後の方略に関するアンケートと 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。事前・事後の方略アンケートに有意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、多くの生徒において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ることが判った。また、クリティカル・リーディング方略についても分析をした結果、3 つのグループ間に有意な差はなかったが、事前と事後において有意差が見られた。The Critical Reading Inventory では、特に、第 3 グループにおいて、The Critical Reading Inventory の設問(text-based, inference, critical response)において実践の前後で平均点が上がっており、データに有意差が見られた。

方略アンケート、The Critical Reading Inventory ともに、事前と事後の有意差があったが、The Critical Reading Inventory においては、読解能力のより低い第 3 グループにおいて有意差が顕著であったと言える。

また、The Critical Reading inventory の、どの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、テキ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方略の一つであるという点とも合致すると考えられる。

## 5.2 質的分析

### 5.2.1 ポートフォリオ分析（ペアでの読解）

収集したポートフォリオは読解過程そのものであり、分析することによって、それぞれの読解がどのように変化していくのかを見ることが出来る。実践中に 4 回ペアで作成したポートフォリオを提出させ、それを分析した。どの方略を読解中に使用しているのかは、テキストへの書き込みから判断した。方略については、テキストの右側の空欄に使用した方略と、その使用理由を書き込ませた。右側に書き出していない場合でも、テキスト内に書き込みがなされている場合には、それも使用した方略と見なすこととする。図 12 は、回を追う毎に

方略の使用頻度にどのような変化が見られたのかをまとめたものである。



図 12 方略使用頻度の変化 (ペアでの読解)

スラッシュを入れる、重要だと思ふ箇所に下線を引くという方略は、実践当初から使用出来ていたことが判る。また、全ての回において使用頻度の大きな変化がないことから、これらの方略の使用が、定着していると言える。下線引きという方略は、それぞれのペアが読解を進めていく中で重要であると感じた箇所で使われる。このような下線引きを行うことによって、内容が理解し易くなる。複雑な英文であっても下線を引いたり矢印をつけたりすることで視覚的に捉えることが可能になる。

先に述べたように、ペアは隣同士の生徒で組ませた。本研究におけるペアでの相互教授がどのように行われているかを確認するために第1グループの生徒と第2グループの生徒によるペアのポートフォリオについて検証する(付録6参照)。このペアは、他のペアよりもペアでの読解活動が活発に行われている様子が見て取れたという理由で選出した。それぞれのポートフォリオに見られる特徴は次の表14の通りである。

表 14

ポートフォリオへの書き込み

|  | 生徒 a (第1グループ) | 生徒 b (第2グループ) |
|--|---------------|---------------|
|  |               |               |

|                 |  |   |
|-----------------|--|---|
| <p>ポートフォリオ①</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スラッシュを入れる</li> <li>・各段落での重要ポイントを書き出す</li> <li>・キーワード(In contrast)を○で囲む</li> <li>・<u>ペアが書き込みをした要約に、キーワードを付け加える</u></li> <li>・表現が理解出来ない箇所に?マーク</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スラッシュを入れる</li> <li>・分からない単語を書き出す</li> <li>・キーワード(However)を○で囲む</li> <li>・段落分け</li> <li>・各段落の要約</li> <li>・未知の単語に?マーク</li> </ul>            |
| <p>ポートフォリオ②</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・段落分け</li> <li>・キーワード(The reason is..., As a result)に下線を引く</li> <li>・スラッシュを入れる</li> <li>・文構造についてのキーワードを書き込む (本論・結論)</li> <li>・<u>生徒 b が未知の単語として○で囲んだ単語の意味を書き込む</u></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・知らない単語を○で囲む</li> <li>・未知の単語に?マーク</li> <li>・各段落の要約</li> <li>・文構造についてのキーワードを書き込む (その理由は...)</li> </ul>                                      |
| <p>ポートフォリオ③</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・段落分け</li> <li>・キーワード(for instance)に下線を引く</li> <li>・熟語に波線を引く</li> <li>・<u>生徒 b が書いた要約で、キーワードを□で囲む</u></li> <li>・段落ごとの要約</li> <li>・文構造のグラフィック・オーガナイザーを書き出す</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スラッシュ</li> <li>・各段落の要約</li> <li>・文構造についてのキーワードを書き込む (序論・本論)</li> <li>・発問</li> <li>・使った方略と、使用理由を書き出す</li> <li>・分からない単語に?マークをつける</li> </ul> |

|          |   |  |
|----------|---|--|
|          | <ul style="list-style-type: none"> <li>・発問</li> <li>・ペアが分からなかった単語の意味を書き加える</li> </ul>   |  |
| ポートフォリオ④ | <ul style="list-style-type: none"> <li>・段落分け</li> <li>・キーワード(年号)に下線を引く</li> <li>・各段落の重要なキーワードを書き出す</li> <li>・疑問点に?マーク</li> <li>・発問</li> <li>・時間の流れに沿って、テキストをまとめる</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スラッシュ</li> <li>・疑問に感じた点に?マーク</li> <li>・発問</li> <li>・段落ごとの要約</li> <li>・各段落の重要なキーワードを書き出す</li> </ul> |

下線を引いた部分は、ポートフォリオで確認出来る相互教授法である。ポートフォリオ①で、生徒 b が段落ごとの要約を書き込んでいる。その要約に生徒 a が、文構造を認識する上で重要なキーワードを書き足している。また、ポートフォリオ②では、生徒 a が要約として書き込んだ言葉を□で囲んでいる。これは、原因→理由の文構造を理解する上で重要なキーワードとなる言葉である。この生徒 a による付け足しは、生徒 b が気付いていないことに着目をさせる。ポートフォリオ③でも同じような書き込みが見られる。また、ポートフォリオ③では、使用した方略とその使用理由についての書き込みも見られ、方略に対しての意識が高まっていることが窺える。

この生徒 b は、post-test において次のような点数の変化が確認された (表 15)。

表 15

生徒 b の実践の前後での変化

| Text-based <sup>1</sup> | Inference <sup>2</sup> | Critical response <sup>3</sup> | Retelling <sup>4</sup> | 方略アンケート <sup>5</sup> |
|-------------------------|------------------------|--------------------------------|------------------------|----------------------|
| 2→4                     | 1→2                    | 2→4                            | 1→2                    | 3.3→4.3              |

<sup>1</sup>Max=4, <sup>2</sup>Max=4, <sup>3</sup>Max=4, <sup>4</sup>Max=4, <sup>5</sup>Max=5

この表 15 から判るように、post-test において全ての質問項目の点数が向上している。方略アンケートも点数が伸びており、方略への意識が高まった。

#### 5.2.1.1 ペアでの読解の分析

上記で述べたペアに、読解活動についてインタビューを行った。生徒 a、生徒 b 両名ともペアでの読解を通して、文の構造を意識するようになったと話していた。また、このペアのポートフォリオに見る特徴は、全文訳に近い形の要約をしているという点である。その理由は、大まかな訳をすると内容が分からないということであった。また、回を追うに従って、文構造への着目が見られるようになってきたことについて、構造でテキストを分けることによって、話の流れがつかみやすくなるとしている。一方で、入試等の、時間が限られている場合の読解で、今回の実践での活動が役立つかどうかは心配であるという意見もあった。この点については、今後更に検証をし、入試で効果的に働くような読解へと繋げていく指導法を考えていきたい。

生徒 b は、これまでテキストに書き込みをしながら読解を行ってこなかった。一方、生徒 a は、実践前の授業ノートを見ても、自分なりにテキストをまとめてから理解していた。この 2 人が今回の実践でペアを組み、次第に文構造への意識が高まったという意識が高まったことが窺えた。これまで長文だと読む前から諦めていたが、テキストへの書き込みをするようになってから、英文が読みやすくなったと話していた。

更に、発問をお互いにし合ったことについては、2 人とも難しかったという感想であった。しかし、特にクリティカル・リーディングに繋がる発問については、相手がどう考えながら読解をしたのかを推測しながら作成したとのことであった。また、そのような発問をする際には、自分自身が考えを持っている必要があると感じていた。発問を行う側が、テキストをしっかりと理解していないと、テキストのどの部分が重要なかが分からず、的が外れた発問になってしまうとコメントしていた。

このように、ペアでの読解は、読解方略への意識を高めるとともに、発問作成活動を通して、よりテキストの内容を理解することにも繋がるということが、ペアへのインタビューから確認出来た。

### 5.2.1.2 KeyGraph を用いたポートフォリオ分析

実践を通して4回作成させたポートフォリオを、KeyGraph を用いて分析した。第1回目のポートフォリオ分析は、以下の図13の通りである。

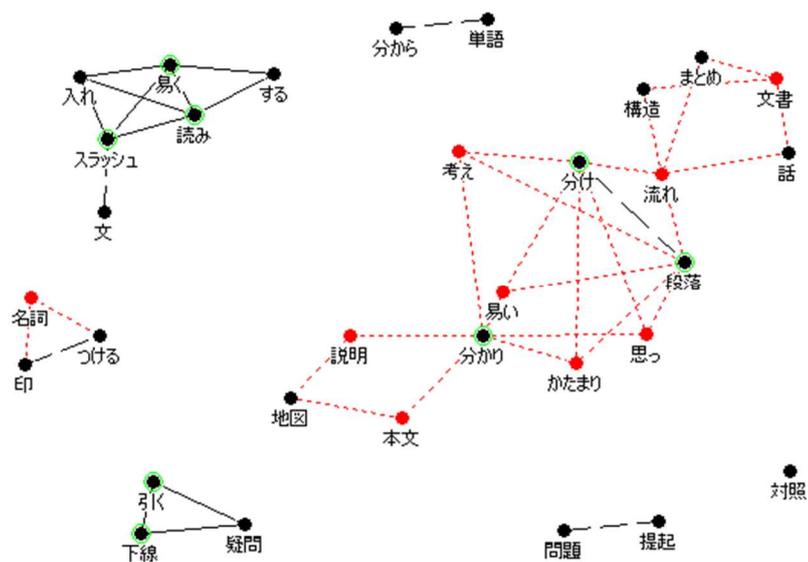


図13 ポートフォリオのKeyGraph (ポートフォリオ①)

最も多く使われた、段落分けという方略を使用した理由は、文構造を理解するためや、文章の流れや内容を理解するためであるということが判った。また、デザイン科の生徒が多いため、本文を理解するために、絵や図を用いる傾向にあった。テキストの文構造についての記述も多く、絵や図を使って文構造への意識が高まっていることが窺えた。また、印をつけた箇所は、重要だと感じたところや、国名や名詞等、文中でキーワードとなり得る箇所、更には、接続詞等であったことが判った。また、テキストに出てくる国についての記述について、本当にそうなのか？と疑問に感じている生徒も多く、疑問に感じた点については下線を引く等して、後で見直した時に分かり易いようにしていた。

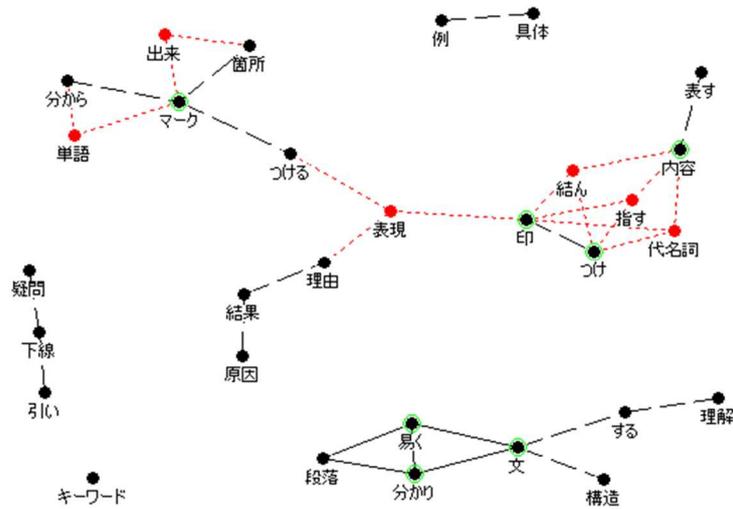


図 14 ポートフォリオの KeyGraph (ポートフォリオ②)

このポートフォリオを作成するにあたって、文構造に着目するという方略を指導した。そのため、ポートフォリオには、文構造についての書き込みが多く見られた。図 14 の KeyGraph を見ても、文構造については、黒ノードで表されており、ポートフォリオへの記述が目立っていることが窺える。また、疑問に感じた点に下線を引くという方略についても、生徒が意識的に使用していることが判る。段落分けの方略の使用は定着しているようで、文の内容を分かり易くするだけでなく、段落に分けることによって、文構造が理解しやすくなると考えていることが窺えた。

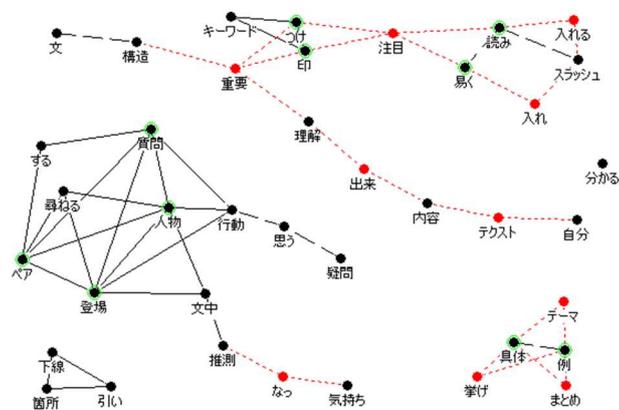


図 15 ポートフォリオの KeyGraph (ポートフォリオ③)

図 15 に示されているように、ポートフォリオ①、②でも用いた重要な語に印をつけるという方略を、このポートフォリオ③でも用いている。しかし、これまでと異なる点は、その使用理由についてである。ポートフォリオ①での書き込みには、キーワードに印をつけたのは、重要であるからという理由が多かった。しかし、このポートフォリオ③では、その使用理由として、重要だと感じた語が、文全体においてどのような影響を与えているのかを考えるためというものが挙げられていた。また、文構造を理解することが、文章の内容理解に繋がるというコメントもあった。段落分けについても、ただ読み易くするためでなく、その段落が文全体においてどのような意味をなしているのか、文の流れに意識を向けていることも判った。

また、このポートフォリオを作成する前に、発問の方略について詳しくモデリングを行った。ペアに対して、テキストの内容についての発問だけでなく、以下の KeyGraph (図 16) から判るように、登場人物の行動に対する評価をペアに尋ねている。また、自分ならどうするかといった発問もあり、クリティカル・リーディングがペアでの読解で行われていることが窺える。赤ノードで表されているように、推測というキーワードが出てきており、読解中に推測を行っていることが判る。質問の中には、「なぜ～だと思いますか？」という形のものも多く、これは、ペアにテキストの内容に関して推測を求める発問である。この推測が必要な発問も、クリティカル・リーディングに繋がる方略である。また、下線引きや、文構造への注目という方略使用も定着している。

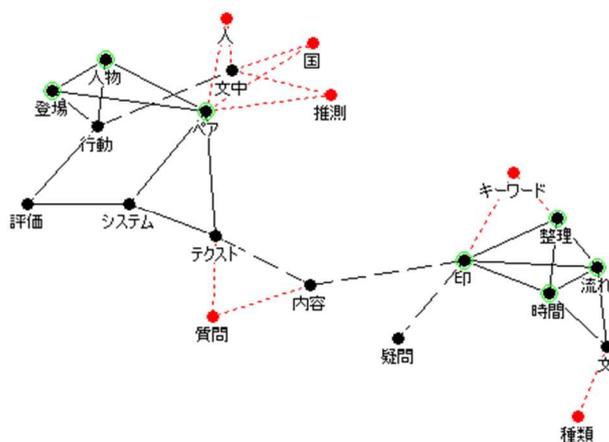


図 16 ポートフォリオの KeyGraph (ポートフォリオ④)

最後に図 16 のポートフォリオ④である。このテキストは、時系列に沿って書かれており、ポートフォリオの記述からも、その点に着目している生徒が多いことが判った。また、KeyGraph でもその点については黒ノードと実線で表されている。また、このテキストは、登場人物が行った行動により、ノーベル平和賞を受賞したということが、このテキストの内容である。そのことから、この登場人物がとった行動についてどのように評価するのかについて、書き込みがあった。このテキストの読後には、多くの生徒が、自分ならどうか？登場人物の行動についてどう思うか？のような疑問が生じていることが、ポートフォリオからも窺える。ここでも、やはり黒ノードで、登場人物自身や、彼が行った行動についての評価をペアに尋ねていることが判る。内容についての疑問点だけでなく、メタ認知的発問や、クリティカル・リーディングに繋がる発問が行われている。ポートフォリオ③と同じように、このポートフォリオ④においても、推測を必要とする発問が書き込まれている。推測をすることは、赤ノードで示されているが、先に述べたように赤ノードは頻度は黒ノードに比べて低いものの、重要な意味を占めている語である。

#### 5.2.1.3 クリティカル・リーディングを促進する発問の分析

クリティカル・リーディングを促進する方略である発問についてもポートフォリオを分析した。1回目、2回目と比べると、3回目の読解では、使用したペアの数が増えている。2回目の読解でのポートフォリオを分析してみると、疑問に感じた点についての書き込みがあまり見られなかった。そこで、教師による発問のモデリングを再度行い、更に発問に焦点を当てた授業を行った。具体的にはそれぞれがテキストを読み、その後で質問を作成させた。この、発問に焦点を当てた授業は実践中に2度行った。学習者が自分のペアに当てて作成した質問は表 16 の通りである。質問は、テキストに解答が明示的に載っている質問、テキストに書かれていることから推測して答える質問、ペアの意見を引き出すような質問、ペアの理解度について確認するメタ認知的質問に分類した。

表 16.1

学習者がペアの相手方に対して作成した質問（1回目）

テキストに解答が明示的に載っている質問

|  |
|--|
| 日本やヨーロッパの国々が 19 ページの地図上でほとんど見えないのはなぜでしょう？    |
| 17 ページの地図から、日本について分かることを書きなさい。               |
| 肉の輸入によって、日本の何が変わったか。                         |
| 1 ドルかそれ以下で生活している人が 1 番多い国はどこでしょう？            |
| 英文によると、日本の肉の輸入量は、正解のどれ位の割合になるでしょう？           |
| Mark Newman は何をした人か？                         |
| この地図から、日本とヨーロッパは、南アジアやインドと比較してどのようなことがいえますか？ |

テキストに書かれていることから推測して答える質問

|  |
|--|
| 昔の日本人は、今と比べてどのような食生活だったと思いますか？                               |
| 日本などが、肉を輸入に頼っている現状についてどう思いますか？                               |
| 日本の食生活は、なぜ変化したのでしょうか？  |
| Australia is only a line ということは、オーストラリアの肉の輸入はどのようなのだろうか？     |
| 1 ドルか 1 ドル以下で生活している人の人数の格差が出来てしまったのは、なぜでしょう？                 |
| 輸入が増加すると、日本の農家にどのような影響を与えるか？                                 |
| これらの地図を作った Mark Newman が伝えたかったことは何でしょうか？                     |
| 日本に対し、アメリカの輸入量が少ないのはなぜでしょう？                                  |
| 1 ドルか 1 ドル以下で生活している人の数が、なぜインドが一番多いのでしょうか？                    |
| 日本が外国から肉を輸入する利点は何でしょうか？                                      |
| 日本の食習慣は、どのように変化していったのでしょうか？                                  |
| 最近、急速な発展が見られる中国ですが、この地図で見ると 2 番目に大きい国になっています。その理由とは何だと思いますか。 |

|   |
|---|
| なぜこのような格差が出来てしまったのでしょうか？                      |
| 2つの地図から分かる、世界の状況を教えてください。                     |
| 新聞やテレビで決して表せない方法で、国々の本当の姿を示している、というのはどういう意味か？ |
| なぜアフリカや南アメリカは、地図上でほとんど見る事が出来ないのでしょうか。         |
| この地図の日本は、これから大きくなると思いますか？小さくなると思いますか？         |
| Mark Newman は、どうしてこのようなユニークな地図を作ろうと思ったのでしょうか？ |
| Mark Newman は、この地図から何を訴えたいのだと思いますか？           |
| 2つの地図から分かる、世界の状況を教えてください。                     |

テキストに対するペアの考えを引き出すような質問

|  |
|--|
| この地図によると、多い少ないに関わらず、世界中にお金に困っている人達がいることが分かります。あなたは、日本で困っている人々、外国で困っている人々、どちらを助けますか？またそれはなぜですか？ |
| 日本の状態は今ままで良いと思いますか？  |
| 国産の肉の自給率を上げるべきか、食習慣を変えるべきか、あなたの考えと理由を述べなさい。  |
| あなたが Mark Newman なら、他にどのような地図を作りますか？   |
| 日本の食文化は、これからどう変化していく必要があるでしょうか？  |
| この地図を見て、日本の今後についてどう思いましたか？   |
| 日本やヨーロッパは、貧しい国々に対してどのように取り組んでいくべきですか？  |
| これらの地図は必要ですか？そう考える理由も答えなさい。  |
| テレビや新聞で表されない本当の姿とはどういう姿だとあなたは思いますか？  |
| 日本はたくさんの肉を輸入していますが、これからどうしていくべきですか？  |
| 1ドルか1ドル以下で生活している人の数を表した地図で、インドや北アフリカの国々が小さく表されるためには、どうすれば良いでしょうか？                              |

|  |
|--|
| なぜインドは一日に1ドルも使えない位に貧しい国なのでしょう？                                       |
| 南アジアやインドに住んでいる人達は、1日1ドルまたは、1ドル以下で生活しているが、その国の子供達は幸せなのだろうか？意見も書いて下さい。 |
| 1番目の地図で、日本が一番大きいのは良いことですか？理由も答えること。                                  |

表 16.2

学習者がペアの相手方に対して作成した質問（3回目）

テキストに解答が明示的に載っている質問

|   |
|---|
| アンジーは、いつから世界中を旅していますか？                            |
| アンジーは、何に貢献したのでしょうか？                               |
| アンジェリーナ・ジョリーが最初に訪れた国はどこでしょうか？                     |
| アンジェリーナ・ジョリーは、シエラレオネでどのような人々を見ましたか？               |
| アンジェリーナ・ジョリーがインタビューを受けたのはいつ？                      |
| アンジェリーナ・ジョリーは、母に何と伝えたのでしょうか？                      |
| ジョリーは、どのような光景にショックを受けましたか？                        |
| アンジェリーナ・ジョリーが訪れているのは、どのような国々ですか？                  |
| アンジーの気持ちは、キャンプに行ってどのように変わりましたか？                   |
| アンジェリーナ・ジョリーは、シエラレオネを訪れるまで、自分自身の人生をどのように思っていましたか？ |

テキストに書かれていることから推測して答える質問

|  |
|--|
| 難民キャンプでの経験を経て、アンジェリーナ・ジョリーは、どのように変わったと思いますか？以前と比べて答えなさい。 |
| アンジェリーナ・ジョリーは、どのような気持ちで母親に電話をしたと思いますか？                   |
| 人類の幸せに貢献した女性が多いということは、どのようなことでしょうか？                      |
| このように、有名人が活動することによって、どのような効果があると思いますか？                   |
| シエラレオネの人々の手足は、どのように切り落とされたのでしょうか？                        |
| アンジェリーナ・ジョリーは、なぜ母親に電話をかけたのだと思いますか？                       |

|  |
|--|
| アンジェリーナ・ジョリーが体験したことは、どのようなことでしょうか？         |
| アンジェリーナ・ジョリーは、その国の難民を見て、何を思ったのでしょうか？       |
| シエラレオネは、どのような状況だと言えるか？                     |
| アンジェリーナ・ジョリーは、今現在どのような活動をしているのでしょうか？       |
| シエラレオネに行った時の、アンジェリーナ・ジョリーの気持ちは？            |
| アンジェリーナ・ジョリーにとって母親は、どのような存在だと思いますか？        |
| なぜアンジェリーナ・ジョリーは、難民に関心をもったのか？               |
| キャンプを訪れてから、アンジェリーナ・ジョリーにどのような変化があったと思いますか？ |
| アンジーは、なぜ難民キャンプを訪れたのでしょうか？                  |
| 難民キャンプは、私たちに何を伝えていますか？                     |

テキストに対するペアの考えを引き出すような質問

|  |
|--|
| もし自分が UNHCR の一員だとしたら、どのような手伝いをしますか？            |
| アンジェリーナ・ジョリーは、なぜ旅をしようと思ったのでしょうか？               |
| 自分が、家族から引き離された人などを見たら、どうしますか？                  |
| 人類の幸せに貢献している人は、他に誰がいますか？                       |
| 自分が難民キャンプに行ったら、どうしますか？                         |
| あなたがこの活動に参加するとしたら、何をしたいと思いますか？                 |
| あなたが当たり前を感じていることは、戦地の人々からすればどういうものですか？         |
| あなたは、今の生活が幸せだと思いますか？そう思う理由も答えなさい。              |
| 難民の人々に対して、私たちが出来る事は何でしょうか？                     |
| アンジェリーナ・ジョリーが、シエラレオネを訪れたことについて、あなたはどのように思いますか？ |
| あなたがアンジェリーナ・ジョリーだったら、お母さんに何と言いますか？             |
| 人類の幸せとは何だと思いますか？                               |
| このような女性たちの活動は良いと思いますか？そう思う理由も答えなさい。            |

|  |
|--|
| もしアンジェリーナ・ジョリーと同じ立場だったら、難民の人達にどんなことをしてあげたいですか？ |
|--|

メタ認知的質問

|   |
|---|
| アンジェリーナ・ジョリーが以前と変わったことについて、理解が出来ましたか？   |
| 彼女（アンジェリーナ・ジョリー）の難民キャンプでの体験を理解出来ましたか？   |
| シエラレオネの国の状況について理解出来ましたか？                |
| アンジェリーナ・ジョリーの人物像について理解出来ましたか？           |
| この文章はどのような文ですか？                         |
| この文章は一体何を言いたいのでしょうか？                    |
| インタビューで話をしている内容について理解出来ましたか？            |
| アンジェリーナ・ジョリーが、この活動によってどう変わったか理解出来ますか？   |
| アンジェリーナ・ジョリーが、難民キャンプを訪れて思ったことが理解出来ましたか？ |
| 人類の幸に貢献している女性について知ることが出来ましたか？           |
| アンジェリーナ・ジョリーが、戦地で感じたことが分かりましたか？         |
| この文章の文構造は何ですか？                          |
| この文章が私たちに伝えたいことは何ですか？                   |
| アンジェリーナ・ジョリーのインタビューの内容は理解出来ましたか？        |
| この文章のまとめはどのようなものでしょうか？                  |

表 16.3

学習者がペアの相手方に対して作成した質問（4回目）

テキストに解答が明示的に載っている質問

|                            |
|----------------------------|
| ユヌスさんは、いつ生まれましたか？          |
| ユヌスさんは、どんな子供だったと書いてありましたか？ |
| マイクロクレジットは、どういう人々を助きましたか？  |
| ユヌスさんは、何の賞をもらいましたか？        |
| ユヌスさんの職業は何ですか？             |

|                             |
|-----------------------------|
| 彼は、優秀な生徒でしたか？               |
| ユヌスさんがノーベル平和賞を取った理由は何ですか？   |
| ユヌスさんは、いつノーベル平和賞を取りましたか？    |
| ユヌスさんが行ったプロジェクトとは？          |
| 1971年、バングラデシュでは何があったのでしょうか？ |
| ユヌスはどのようにして人々を救ったのか？        |
| ユヌスさんは、戦争が起きた時、どう思ったか？      |
| なぜ戦争は始まったのでしょうか？            |

テキストに対するペアの考えを引き出すような質問

|                         |
|-------------------------|
| ユヌスさんは、いい人だと思いますか？      |
| バングラデシュは、なぜ独立出来たのでしょうか？ |
| なぜバングラデシュには貧しい人が多いのか？   |

メタ認知的発問

|                                  |
|----------------------------------|
| 彼の、マイクロクレジットをどう評価しますか？           |
| 彼が、ノーベル平和賞を取った理由は、賞を取るに足ると思いますか？ |
| 彼の、マイクロクレジットは正しいと思いますか？          |
| ユヌスさんは、本当にノーベル平和賞に値する人物だと思いますか？  |
| あなたなら貧しい人に何をしますか？                |
| 独立のために戦争が起こったことについてどう思うか？        |
| ユヌスがノーベル平和賞を受賞した理由を理解出来ましたか？     |
| マイクロクレジットに関しての評価、それに代わるアイデアはあるか？ |

それぞれの発問を見てみると、3回目4回目ではペアの理解度について尋ねるメタ認知的発問が見られた。「〇〇について理解出来ましたか？」のような質問がそれに当たる。また、「もしあなたが〇〇だったら・・・？」のような、ペアに自分自身のこととして考

えさせる発問もあった。このタイプの発問に答える時には、既知の知識や経験と照らし合わせて考える。また、1回目、3回目、4回目どれにも pre-test で白紙が多かった、テキストを踏まえて推測をする必要がある発問も見られた。また、4回目では、テキストに対する評価を求める発問もあった。2回目のポートフォリオでは、発問を書き込む欄を設けなかった。そのため、テキスト中に？マークはつけているものの、発問について書き込みをしているペア

はほとんどいなかった。先に紹介した、Oxford(2011)の方略指導モデリングのサイクル表にあったように、学習者が使用を定着するために、練習を行う必要性を感じた。そこで、3回目と4回目のポートフォリオには発問を書き込む欄を設けた。その結果、生徒達は読解中に感じた疑問点について、text-based、inference、critical、メタ認知的なもの、というように項目に分けて発問を書き込んでいた。更に、個人の読解においては、発問を書き込む欄は設けなかった。しかし、3回目、4回目のポートフォリオで使用が定着しており、個人で作成したポートフォリオには発問の書き込みが見られた。

質問を書き出させた後で、ペアと交換してお互いの質問に答えさせる活動をさせた。更に、答え終わったら質問作成者に返却し、答え合わせを行う。その答え合わせの時間に、先に述べたようなメタ認知的発問については、お互いに話し合いをさせた。また、この活動においては、質問のタイプをいくつか紹介し、自分が作った質問がどのタイプのものなのかも意識させた。最初は、テキストに答えが明示的に載っていることに対する質問が多かった。このような質問の目的は、質問に答えることでしかない。しかし中には、テキストに書かれている内容を踏まえて考えさせる問題や、相手が持っていると思われる知識や経験を用いなくては答えられないようなクリティカルな質問をする生徒もいた。

#### 5.2.1.4 まとめと考察

これまで述べたように、ペアでの読解をポートフォリオとして保存した。実践当初は、方略について理解していない生徒が多く、テキストへの書き込みの量も少なかった。しかし、モデリングにより方略と使用法について学習していくにつれて、書き込みの量や内容に変化が見られた。また、ポートフォリオから、ペアがお互いの書き込みに対してコメントしたり、更に加筆していることが判った。このことは、KeyGraph の分析からも、窺えた。特に発問については、これまで自分自身で発問しながら読解を行うことがなかったた

め、モデリングを具体的に行った。実践の始めは、教科書に答えが載っている発問がほとんどであった。実践では、発問の種類について説明してから、実際にペアに向けた発問をさせた。ペアへの発問を考えるには、自分自身がテキストについて十分に理解しておく必要がある。ペアに向けて発問するには、自分自身もその答えについて考えることが求められる。このように、お互いに発問をし合うことは、相手だけでなく自分自身の理解を深めることにも繋がる。このお互いに発問をし合うという活動の中で、生徒同士による教え合いが行われる。このように、相互教授においては、足場かけを生徒同士が行っている。また、個人の読解においても自問自答しながらテキストを読み進めていくように指導した。読解中に疑問に感じたことに下線を引き、その疑問をテキストに書き込むようにさせ、発問の方略について意識させた。この際、学習した発問の種類を明確に区別させるために、○☆□のように、それぞれの発問の種類ごとに記号を決め、一つの種類の発問に偏らないように気を付けさせた。

ポートフォリオを活用して、質問を書き出し、ペアが出した質問に答えるという活動を通して、お互いがテキストについて更に深く理解することが出来るようになると考えられる。このような相互的な発問活動を通して、メタ認知的意識を高めるとともに、理解した内容と自分自身の知識を照らし合わせるクリティカル・リーディングを促進することが可能になると言える。

### 5.2.2 Reflection sheet 分析

ペアでの読解後、自分達が作成したポートフォリオを見ながら、Reflection sheet を用いた振り返り活動を行った。この振り返り活動は、ポートフォリオを作成してから数日経ってから行った。回収しておいたポートフォリオを返却し、改めて自分達の読解過程について振り返らせる。

方略使用への意識を高めるため、自分達が使用した方略について振り返らせるような質問項目を用意した。使用した方略同士、関係するものはありますか？それはどのような点ですか？等が、それらにあたる。Reflection sheet①②についてそれぞれまとめたのが次の表17である。

表 17.1

## Reflection sheet のまとめ (1 回目)

| 関係し合う方略         | その理由                                 |
|-----------------|--------------------------------------|
| 下線引き&段落分け       | 日本語訳をする時に便利                          |
| キーワード&重要語に○をつける | キーワードが分かるだけで、内容を予測出来る                |
| 下線引き&キーワード      | キーワードがあるところには前後に重要な文がある              |
| 段落分け&キーワード      | 一目で見て分かり易い                           |
| 段落分け&段落ごとの要約    | 段落ごとに区切って訳を進めるため                     |
| スラッシュ&段落分け      | 段落分けをした後、スラッシュ・リーディングで更に細かくして読み進められる |
| キーワード&図を描く      | キーワードに印をした後、図を描くと要約をし易くなる            |
| 図を描く&要約をする      | 要約をすると、図でまとめ易くなる                     |
| 段落分け&絵や図を描く     | 段落の流れをつかみ易くするため                      |

表 17.2

## Reflection sheet のまとめ (2 回目)

| 関係し合う方略    | その理由            |
|------------|-----------------|
| キーワード&要約   | キーワードを踏まえて要約をする |
| 段落分け&スラッシュ | 文の構造を知る上で読み易くなる |
| キーワード&下線引き | 文の流れをつかむため      |

|                |                                   |
|----------------|-----------------------------------|
| スラッシュ&段落ごとの要約  | 短くまとめ、分かり易くする                     |
| 重要語句に○をつける&訳   | 訳をする上で、重要語句が必要だから                 |
| 下線引き&要約        | 大切なポイントのところでは訳することにより、もっと分かり易くなった |
| 下線引き&段落分け      | 文の意味・流れをつかむ                       |
| 下線引き&引き出し線     | 下線を引いて、そこを引き出して訳をした               |
| スラッシュ&文法の意味を書く | 文法とキーワードによって何となく本文を類推出来た          |
| キーワード&文構造      | キーワードから原因と結果という文構造が分かった           |
| キーワード&絵を描く     | キーワードを絵や図にすることによって分かり易くなった        |

方略同士の関わりについて、特にキーワードに着目することが文構造の理解につながり、その後の内容を予測することを可能にすることに気が付いているペアがいた。キーワードに着目するという方略は、使用が定着している方略である。ただキーワードに印をつけることに留まらず、そのキーワードがテキストの中でどのような役割を果たしているのかを理解していた。

組み合わせで、ポートフォリオ①②両方で、下線引き+段落分けがあった。その理由について、ポートフォリオ①では、日本語訳をする時に便利であった。また、ポートフォリオ②では、文の意味・流れをつかむというものであった。この記述からも、テキスト全体の大まかな構造をつかもうとしていることが窺える。ポートフォリオ①では、分からない単語に下線を引くペアが多かった。その下線引きは、ポートフォリオ①の記述にあるように、日本語訳をする際にその単語の意味をペアと確認するためのものだと考えられる。

また、一人ではなく、ペアで協力して読むという活動をしてみてどうでしたか? という質問に対しては、次の表 18 のような記述があった。

表 18

Reflection sheet のまとめ (自由記述)

|   |
|---|
| 自分一人で分からなかった所も、ペアの人がいたので理解出来た。                      |
| 二人の視点から文章を読んでいって、それぞれお互いの分からないところ等を補完することが出来た。      |
| 自分が理解出来なかったところを、カバーし合えた。                            |
| 二人で考えることで新たな切り口が見つかって、面白かった。                        |
| 自分にはない考えを取り入れることが出来て良かったと思う。                        |
| 一人で考えるより、ペアの人と分からない文を考えることが出来たので、納得できることが多く、何より楽しい！ |
| 二人で考えるので心強かった。                                      |
| 一人で読むより、相手の意見を聞くことで考えが広がった。                         |
| 一人では分からないことを教えてもらいながら読むことが出来た。                      |
| 分担出来て、知らないところを説明し合えた。                               |
| 一人よりか、違う視点からの訳も出来て、出来ない所が少なくなった。                    |
| 自分が分からなくても、相手が分かることがあって、一人の時より解けたし、楽しく解くことが出来た。     |
| 人任せになった。  |
| 分からない所は教えてくれたので良かった。                                |
| 自分の知らない単語を相手を知っていたりした。                              |
| 一人でやるより集中出来た。                                       |
| お互いの足りない所を補うことが出来た。                                 |
| 僕は何も出来ませんでした。次は頑張る！                                 |
| 一人より分かり易くて、退屈しなくて良い。                                |
| 一人の時より、色々な方略を使うことが出来た。                              |
| 意見の交換が出来るので良かった。                                    |

一人じゃ分からないことも、ペアの意見を聞いてまとめることが出来るので良かった。

自分が間違っただけで行こうとしている時、ペアが軌道修正してくれた。

この自由記述から、相互教授法の目的である、お互いに分からない所を補い合うということが出来ているペアが多いことが判った。また、これも相互教授法の重要な目的であるが、間違っただけで行こうとしている時に、それを正しい方向に軌道修正してくれるという意見もあった。これらの記述から、学習者がペアでの読解の意義について理解していることが判った。

上記は、Reflection sheet①に記述させた、ペアでの活動についての自由記述部の分析である。ペアでの活動を通して、自分の考えと相手の考えを意識し、理解を深めることが出来たことが窺える。これまで、今回の研究の対象生徒に対してペアで読解を行う活動は行っていない。授業においては、ペアで活動する時間はあったものの、今回の実践のように、1時間の大半をペアでの活動に使うことはなかった。そのため、ペアと一緒に読解を行うという活動について、楽しいと感じる学習者が多く見られた。その点は、下記の図 17 においても、黒ノードで表されており、頻度が高いことから判る。また、それぞれお互いの分からない箇所を補い合うという相互教授も行われており、生徒がこの活動の目的を理解していることが判る。更に、分からない箇所の補完だけでなく、自分とは異なるペアの視点に気づき、これまで一人の読解では気がつかなかった点にも着目することが出来たようである。また、ペアの意見を聞くことによって、自分自身の考えが広がることも意識していることが判る。



換したことも窺える。クリティカル・リーディングである、テキストに対する自分の意見を表し、更にそれを他者と話し合うという活動を行うことが出来ている。また、メタ認知的活動である、自分の意見について振り返り、必要であれば軌道修正を行うことも出来ていることが判る。回を追うごとに、生徒が本研究におけるペア活動について理解し、これまでの単語の教え合いにとどまらず、クリティカル・リーディングを行っていることが判った。

本研究では、回を追うごとに発問をポートフォリオに書き込む生徒が増えた。また、発問の方略について指導により、**text-based** の発問に留まらず、推論を必要とするものや、クリティカル・リーディングに繋がる発問を行うことが出来るようになった。この発問が、相手の意見を引き出し、相手の意見を聞いて、お互いに意見を交換することによって、自分自身の読解過程や内容理解について振り返る、メタ認知的活動が可能になっている。

### 5.2.3 個人での読解の分析

ペアでの読解活動と同時に、個人での読解も行った。ペアでの読解と同じようにテキストに使用した方略や自問した内容を書きこませ、ポートフォリオとして収集した。個人での読解におけるポートフォリオ作成は1回行い、ペアでのポートフォリオ分析と同様に、どのような方略を使用しているのかを検証した。方法として、ペアでの読解時に作成したのと同じ様式で、テキストの右側にどのような方略を使用したのか、その理由についても書き込みをさせた。また、ペアでの読解ではお互いに疑問に感じた点について質問をし、その内容も書きこませた。個人での読解では、自問自答という形で書き込みをさせておいた。自問をすることによって、自分の理解について理解することが出来、それがクリティカル・リーディングへと繋がる。

第3グループの生徒Cは、読解中に疑問を持ちながら読んでいることが、ポートフォリオから見てとれる。作者がこの時どういう気持ちだったのかを考えたり、登場人物が言ったことに対して疑問を持ったりということを **on-line** で行っている。同じように、第2グループの生徒の中にも、なぜ～なのだろう？なんでそう思ったの？等の疑問をもちながら読解を行っている。このような自問自答を行うことによって、読解中に推測をすることが可能になる。この生徒達は、**post-test** の **critical response** 項目において特に向上が見られた。また、ある第1グループの生徒もやはり疑問を持ちながら読んでいる。更に、要約を簡単

に行い、整理をしながら読解を行っていることが、ポートフォリオから判る。このように、ペアでの読解で身につけてきた方略を個人での読解でも使い、更に自分なりに分かりやすく工夫してまとめていることがポートフォリオを分析することにより確認出来た。

更に、ペアでの読解時と同じように、下線引きやキーワードへの印つけ、スラッシュ・リーディングは定着していることも判る。段落要約は、ペアでの読解において使用するペアが増えてきた方略である。個人での読解においても、身についた方略を使うことが出来ていると言える。

個人で作成したポートフォリオを KeyGraph で分析した (図 19)。スラッシュを入れる、段落に分ける、文構造に着目するというような、ペアとの読解で用いた方略を、個人の読解においても使用していることがポートフォリオから窺えた。また、その使用理由についても、段落に分けることによって、その段落の内容が分かり易くなるだけでなく、文全体に対するその段落の果たす役割についても考えていることが判った。また、疑問に感じた点に下線や印をつける箇所についても、ペアでの活動で用いた方略である。特に、この疑問に感じた点に印をつけるという方略や、疑問に感じたことをテキストに書き込むという方略は、ペアでの読解時よりも多く使用されていた。また、登場人物の行動について、自分ならどうするか、テキストの内容について理解出来たかというような、自問自答も見られ、ペアでの読解で行ってきた発問の方略を、個人の読解でも使用出来ている。

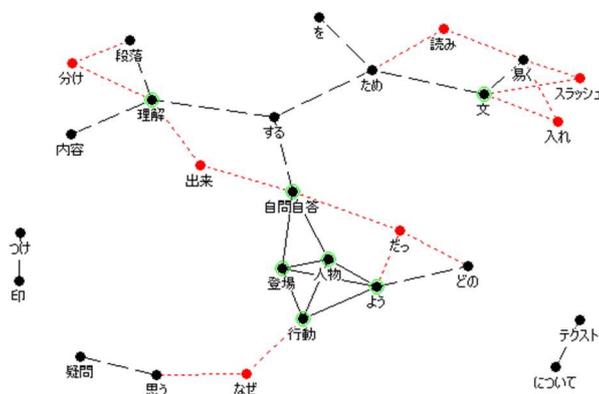


図 19 ポートフォリオにおける KeyGraph 分析 (個人での読解)

個人での読解において、自己評価に加えて、個人で作成したポートフォリオをペアで交換して評価し合う相互評価の時間を設けた。この活動を通して、自分とは違う方略使用に気づいたり、改善すべき点があれば指摘したりする。単に、“いいと思う”等の感想ではなく、どこが良かったのか、自分とは違う特徴的な点はどこか、どの点を改善すればもっと良くなるかという観点から評価することを心掛けさせた。ペアに対する、コメントは次の表 19 の通りである。

表 19

ペアによる相互評価

|                                     |
|-------------------------------------|
| スラッシュがあり、大事な部分は囲んであったりして良い。         |
| ちゃんとまとめられるように段落に分けて和訳出来ている。         |
| 分からないところはチェックしている。                  |
| 段落ごとに分かり易くまとまっている。                  |
| 絵がもっと見たい。                           |
| 全文訳じゃなくて、もう少しアバウトに考えるようにもすればいいと思うよ。 |
| 疑問とか書いているのは良い。                      |
| キーワードに○してるのは良い。                     |
| 図を描くと良い。                            |
| よくまとめているけど、文字があちこちにあって少し読みにくいです。    |
| 絵や図で分かり易いです。                        |
| ちゃんとキーワードも書かれていて良い。                 |
| お手本、参考にしたい。                         |
| 整理が見易い。                             |
| あとから見ても分かり易いと思う。                    |
| スラッシュを入れるといいと思う。                    |
| 絵が分かり易い。                            |

|  |
|--|
| 文の構造とか、要約を書き出しているのがいいと思う。              |
| 自問自答することが不足している。                       |
| 重要なポイントを書き出すことが不足している。                 |
| 気になった所から線を引っ張って書いているのは、後から思い出し易いと思います。 |
| 全体的に書き込みは多いんだけど、若干見づらくなるかもしれないです。      |
| もっと書き込みをしよう。                           |
| 要約を書くの良いと思われる。                         |
| 色で分けていて、分かり易いです。                       |
| 図もあって良かったです。                           |
| 全文訳しちゃいけないというのを分かっているので大丈夫だと思います。      |
| 年号が出てきた時は、印をつけた方がまとめやすくなると思う。          |
| ポイントとなっていそうな部分を囲ってあり（私より）、すごいな～と思いました。 |
| 絵や図で簡単にまとめちゃえば、文章書くより早くまとめられると思う。      |
| 文の構成を考えているのがいい。                        |
| 流れがつかめている。                             |
| 文中から疑問点をたくさん見つけ出せている。                  |
| 要約も、絵などを使ってとても分かり易くまとめている。             |
| 文章にもっとスラッシュをつけて、更に細かく読み込んでいく必要があると思った。 |
| 名詞にも線を引いた方が良いと思う。                      |
| 分からない単語など、抜き出すと良いと思います。                |
| 段落ごとに訳をした方が、文章が分かり易いと思った。              |
| 本文の内容を推測している。                          |
| ペン使うの、いいね。                             |

相互教授法の目的である、お互いに分からないところを教え合う、自分の活動について振り返るということが、お互いのポートフォリオを評価し合うことによって可能になっている。上の記述には、ペアのポートフォリオを見て参考にしたいと感じた生徒や、見習い

たいというコメントもあった。この、参考にしたい、見習いたいとペアが感じている生徒のポートフォリオには、方略などが丁寧に書き込まれており、理解度も高いことが判った。このように、自分が気づかなかった点に気づくということは勿論、教師ではなく他の生徒の良い所を吸収するということが、相互教授法においては重要である。生徒同士で感想を言わせると、相手に気をつかって、良い点のみコメントする傾向にある。この相互評価を行う前には、意義を伝え、効果的な読解が出来るようになるために、適切に評価をすることを確認した。ペアの良い点は取り入れて自分のものとし、修正した方が良いと思われる点については指摘をして、ペアの読解過程の改善に寄与するよう指導した。

#### 5.2.4 授業に関するアンケート分析

実践の終わりに、今回の活動を振り返らせるために、授業に関するアンケートを行った。このアンケートと、その結果については、付録9に掲載した。このアンケートで、ペアでの活動や Reflection sheet を用いた振り返り活動、方略への意識の変化などについて尋ねた。

このアンケートの自由記述を、KeyGraph を用いて分析した。図 20 は、3)の「ペアでお互いに教え合いながら英文を読むことは、キーワードや文章の全体的構成を把握するという点において効果的だと思いませんか」という問いに対する自由記述の分析である。

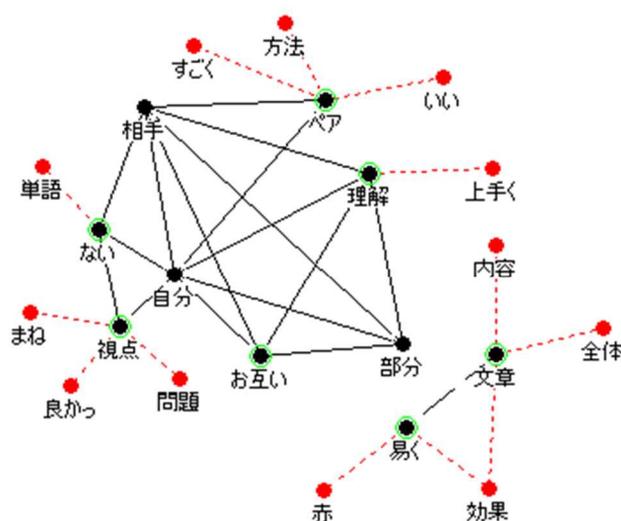


図 20 授業に関するアンケート 質問項目 3)

この KeyGraph から判ることは、お互いに教え合う活動においては、自分と相手がお互いに協力し合うことによって、理解が深まったと感じている。また、自分にはない視点で問題を見ることが出来、ペアの優れている点を真似することも可能であると考えていることが窺える。ペアで読解を行うことにより、文章の全体の内容が分かり易くなったということがよく判る。更に、ペアでの活動について、良い方法であると好意的な意見を持っていることも判った。また、質問項目 5)の「一人で読むのに比べて、ペアで読むのは効果的だったと思いますか」に対する回答は、図 21 のような KeyGraph で表される。

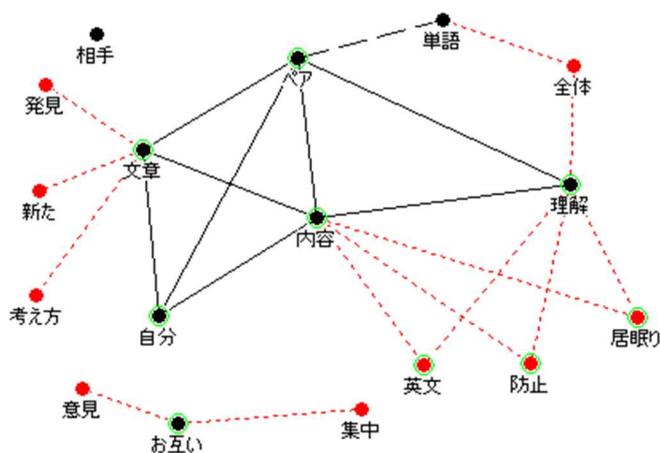


図 21 授業に関するアンケート 質問項目 5)

ペアで読むことによって、文章の内容についてより理解が深まったということが窺える。また、新たな考え方も発見することも出来るとしている。更に、受動的な授業とは異なり、ペアでの活動はお互いの意見を聞くことに集中し、能動的に活動をすることも出来る。そのことによって、居眠りを防止出来るだけでなく、全体の内容理解がしやすくなっていることが判る。

また、8)の「ペアでお互いに教え合いながら読解を行ったり、自分のペアに対して質問を考えたりすることは、自分自身がどのように英文の内容を読解しているのか確認するために効果的だったと思いますか」という質問項目についての KeyGraph は図 22 の通りである。

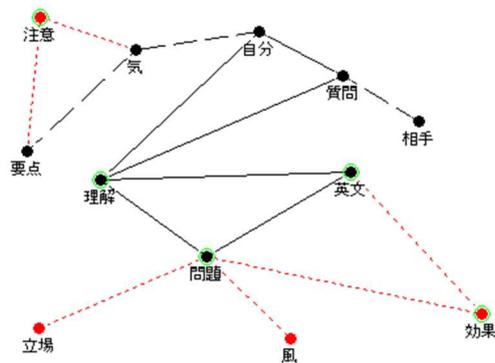


図 22 授業に関するアンケート 質問事項 8)

発問することによって、自分自身の理解も深まる。更に質問を作成することによって、内容理解が深まるとともに、問題となる点にも気づくことが出来る。

最後に、13)の「これまでの授業での活動を通して感じたことを自由に書いて下さい」という質問項目についての KeyGraph は次の図 23 の通りである。

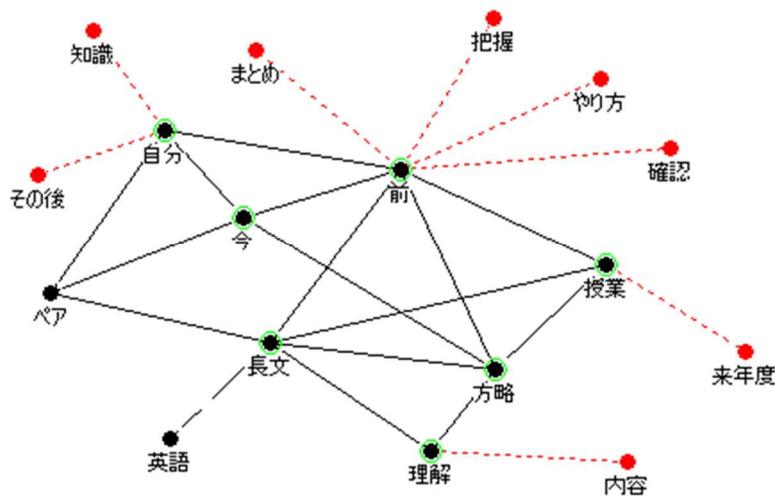


図 23 授業に関するアンケート 質問項目 13)

ペアでの活動によって、自分とペアでの活動で、今自分が持っている知識について意識し、更に、これまでの読み方について読解の方法について確認したり、把握したりしている。そ

れが、今の自分の読解へと繋がっていることも判る。また、方略を理解することによって、内容理解も深まると感じていることが窺える。

ポートフォリオを用いた読解活動が、方略へ意識を高めたり、使用を促進したりする際、に効果的であったかという質問項目については、ペアでの読解、個人での読解いずれにおいてもある程度は効果的であったという結果であった。また、ペアでの読解活動についての意見を尋ねる項目では、自分が気づかなかった点を気づかせてくれるペアの存在についての言及が多くみられた。個人での読解では、分からない単語や表現があっても、そのまま読み進めていくが、自分が分からない点についてペアが知っていれば、その疑問点は即座にクリアになる。また、ペアも同じ点について疑問を持っていたとしても、2人で知恵を出し合いながら推測をすることが、個人で行うよりもスムーズであると言える。更に、能力が高いペアの方略使用や読解過程を真似するという意見もあった。通常の授業では、教師が行うモデリングをペアが行っているのである。これは、本研究で取り入れている相互教授法が持つ特徴である。ペアでの活動に対して、楽しいとか、効果的であったという好意的な意見が大多数を占めていたが、中には、ペアに対して遠慮をしまい、自分の意見を十分に言えなかったというコメントもあった。本研究は、通常の授業を通して行っており、一緒に読解を行うペアは、隣同士の生徒とした。そのため、男女のペアもいれば、あまり話をしたことがないペアもいた。ペアは概ね、そのような状況下において、お互いにコミュニケーションを取りながら、どちらかがイニシアチブを取るという形で読解を進めていた。しかし、中にはペアに馴染めず、ストレスを感じた学習者もいたように感じる。このペアの組み方は、今後更に検討する必要があると言える。

方略使用への意識は、ある程度変わり、ペアでの読解で自分とは違った視点に気づいたりすることは出来たが、自分の読解について振り返りを行い、その結果を次の読解へと繋げていくメタ認知的方略は、今回の研究を通して定着したとはいえない。振り返り活動において、ペアもしくは個人で自分の読解について振り返ることは出来る。しかし、その振り返り活動で気づいた改善点を、その後に活かしていくことは難しいようであった。この点について、今後は、振り返り活動後すぐに、同じ程度のテキストを用いて実際に改善点を試させることが必要であると言える。振り返り活動から次の読解活動までの間に時間があきすぎると、せっかく振り返った内容を忘れてしまうからである。

また、発問については、発問の方略に焦点を当てた活動では用いることが出来るが、一連の読解過程において自問自答を行うことは、難しいということも、このアンケート結果から判った。この点について何度も繰り返し行い、定着させることが重要であると言える。

今回の研究において学んできた方略を、これからの読解で使用するかという質問項目については、かなりの生徒が使いたいという回答をしていた。実際に、実践期間後の読解においても、テキストへの書き込みを行う学習者は多い。効果的であると感じた方略については積極的に使い続け、定着している。

活動について自由に記述させた。最初は、これまでの授業と違い、ペアで話をしながら進めていく読解を楽しいと感じ、この活動に好意的に取り組み始めた。活動を進めていくにつれて、学習者はこのペアでの活動の意義について理解し始め、ペアから学んだり、一緒に考えたりすることを通して、深い読解を行うことが出来るようになっていく。相互教授法においては、ペアが教師の役割を果たしていく。

このアンケートを分析すると、ペアでの読解について好意的な考えを持っていることが判った。また、本研究で行ってきた相互教授法についても理解していることも窺えた。一方で、読解への振り返り活動の意義については、更に説明をする必要があったようである。ただ振り返って終わりではなく、次の読解へと繋げていくことが重要である。学んだ方略について、効果的だと判断した方略については、使用が定着していることも判った。

#### 5.2.5 ケース・スタディ

第1グループの生徒は、全体的に1回目のポートフォリオから書き込みが多く、最後までその傾向が見られた。ケース・スタディの対象とした生徒は、使用した方略だけでなく、なぜその方略を使用したのかもポートフォリオに書き込みをしており、特に方略への意識が高かった。第2グループの生徒は、1回目から方略等の書き込みをしているが、最後の段階でのポートフォリオには、発問の書き込みを行っていることが特徴である。ケース・スタディの対象としては、ポートフォリオの回を追うごとに、発問の内容が特に充実している生徒を選んだ。第3グループの生徒の多くは、初期段階のポートフォリオにおいて方略の書き込みが少ない傾向がある。しかし、最後の段階でのポートフォリオにおいて、テキストの構造を図を用いて表している生徒も多く、発問の書き込みも見られた。ケース・スタディの対象

とした生徒は、ポートフォリオの回が進むにつれて、方略への意識が徐々に高まっていた。

### 5.2.5.1 第1グループの生徒A

まず、第1グループの生徒について見ていく。次の表20は、第1グループのある生徒のポートフォリオの記述についてまとめたものである。実際のポートフォリオを、付録7-1に掲載する。

表 20

ポートフォリオのまとめ（生徒A）

| ポートフォリオ<br>①  | ポートフォリオ②  | ポートフォリオ③  | ポートフォリオ④   |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・スラッシュ</li> <li>・段落分け</li> <li>・キーワードに着目する</li> <li>キーワードを□で囲み、文構造について考える</li> <li>・下線引き</li> <li>分からない単語に下線を引く</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スラッシュ</li> <li>・段落分け</li> <li>段落に分け、それぞれに段落ごとに要約を書く</li> <li>・キーワードに着目する</li> <li>キーワードを□で囲み、文構造について図に描いてまとめる</li> <li>・分からない単語に下線を引く</li> <li>分からない単語や重要なキーワードに下線を引</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スラッシュ</li> <li>・段落分け</li> <li>・キーワードに着目する</li> <li>キーワードを□で囲み、テキストの内容についてまとめる</li> <li>・下線引き</li> <li>重要だと思う箇所</li> <li>に下線を引く</li> <li>・ペアへの発問</li> <li>テキストに答え</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スラッシュ</li> <li>・段落分け</li> <li>・キーワードに着目する</li> <li>・下線引き</li> <li>分からない単語やキーワードに下線を引く</li> <li>・時系列に沿って</li> <li>テキストをまとめる</li> <li>・ペアへの発問</li> <li>テキストに答えが明示的に載っ</li> </ul> |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | く | が明示的に載っている質問。テキストの内容に沿って推論を必要とする質問。相手の意見を引き出すような質問。テキストの内容について理解できたかを確認する質問 | ている質問。テキストの内容に沿って推論を必要とする質問。相手の意見を引き出すような質問。テキストの内容について理解できたかを確認する質問 |
|--|---|---|--|

表 21

データ分析(生徒 A)

| データ     | The Critical Reading Inventory <sup>1</sup> | 方略に関するアンケート平均 <sup>2</sup> |
|---------|---|----------------------------|
| 実践前→実践後 | 10→12                                       | 3.0→3.6                    |

<sup>1</sup>Max=16, <sup>2</sup>Max=5

方略についてポートフォリオに沿って見ていくと、スラッシュを入れながら読むことや、段落に分けるという方略の使用は定着している。また、下線引きという方略について、ポートフォリオ①では、分からない単語に下線を引いていたが、ポートフォリオ②③④では、キーワードや重要と思う箇所に下線を引いている。キーワードや重要な箇所に下線を引くことによって、文構造への意識も高まる。

また、ポートフォリオ④で用いたテキストは、登場人物の生い立ちから、テキストで紹介されている新しいシステムをどのようにして作り出したのかが、その年号とともに紹介されている。そのため、ポートフォリオ④では、時系列に沿ってテキストの内容をまとめるという方略を用いて読解している。スラッシュや段落分けなどのような、使用が定着している方略は勿論のこと、テキストに応じた方略を使えるようになっていることが判る。

この生徒は、The Critical Reading Inventory においては、inference に関するスコアが実践後に伸びている (2→4)。これについて、上のポートフォリオのまとめからも判るように、ポートフォリオ③、④では、text-based な発問とともに、推論を必要とする発問も行っている。方略を指導することにより、学習者はその方略使用に対する意識を高め、使用することが出来る。方略に関するアンケートにおいても、実践後にスコアが高くなっており、方略への意識が高まったことが窺える。

ポートフォリオへの書き込みからも判るように、この生徒 A は、文構造への意識が高い。また、3 回目と 4 回目のポートフォリオでは、テキストの内容を踏まえて推論する発問が見られる。文構造について理解し、テキスト全体がどのような構造なのかを把握することにより内容理解が深まったと言える。その結果、テキストの内容から推測をすることも可能になった。

ペアでの読解後の振り返り時に用いた Reflection sheet の記述について見ていく。ポートフォリオ①の自由記述欄には、「2 人で考えることで、新たな切り口が見つかって面白かった」と書いている。また、ポートフォリオ②では、「やっぱり分かり易いし、一人でやるよりやり易い」という記述があった。これらの記述から、この生徒がペアでの読解の目的や効果について理解出来ていることが判る。更に、使用した方略が効果的であったか、という点において、Reflection sheet②の記述に変化が見られた。使用した方略が効果的であったその理由について、Reflection sheet①では、「分かり易かった」「簡単だった」というように漠然としたものであった。しかし、Reflection sheet②では、「段落毎の話題が分かり易くなった」「重要なことを一目で判るから」のように、より具体的な記述になっていた。

この生徒 A は、先に挙げたように post-test において点数が伸びている。この生徒は、もともと方略を使えており、文全体の内容を、効果的な方略を用いて捉えることが出来ている。特に、pre-test と post-test の retelling において顕著な変化が見られた。この生徒の pre-test と post-test の retelling は表 22 の通りである。

表 22

Retelling の変化 (生徒 A)

| Pre-test | Post-test |
|----------|-----------|
|----------|-----------|

|   |  |
|---|--|
| <p>オオカミは私達の世界ではあまりよく理解されていない。<u>オオカミはずる賢く、危険だと思われている。「赤ずきん」や「オオカミ男」伝説はあくまでイメージであり、本当ではないのだ。</u></p> <p><u>オオカミは2～10頭の大人・子供の群れで生活する。</u>大人のオオカミは子供のオオカミにしっかり責任をもち、育てる。</p> <p>オオカミの遠吠えは、なぜ起こるのか。<u>オオカミの遠吠えは群れを見つけるためではないかとされる。</u>もしはぐれても、それが遠い距離であっても、遠吠えによって再会できることがあるのだ。赤ちゃんオオカミの場合、助けを求めて遠吠えしても来ないかもしれない。赤ちゃんは敵に見つかって殺されているだろう。それは赤ちゃんオオカミがまだ遠吠えしていい場所や時間のタイミングを理解していないからだ。赤ちゃんオオカミは狙われ易いのだ。遠吠えには獲物を捕らえる時の警告としての意味もあるのではないかとされる。</p> <p>もしあなたが今後オオカミの遠吠えを聞いたとしても、怖がることはない。彼らは見失った群れをさがしているだけだからである。</p> | <p>毎年夏、アメリカではサメの事故についてよく聞く。<u>一部では、サメが岸の近くを泳ぐため、閉鎖されるビーチも出ている。</u></p> <p><u>多くの科学者は、2～3匹のサメが人を襲うのは本当に間違いであると信じている。</u></p> <p>私達が日焼けして足の一部が茶色くなったり、白かったりするの、サメには多くの魚がいるように見えるらしい。私達をサメの大好物である<u>アシカやオットセイと見間違っていることもある。</u>しかし、サメは自分達の間違いに気づくと、<u>獲物を吐き出して去るのだ。</u></p> <p><u>サメは私達が彼らを恐れているよりもっと、私達のことを恐れるべきだと思う。</u></p> <p>私達はサメをいろんなことに使う。ふかひれスープはサメのヒレを使う高級料理である。このフカヒレを捕るのに地元の漁師は1匹まるごと捕まえ、全身を使うが、<u>な漁師は、ヒレだけを切り取り、また海に返してしまう。</u>傷ついたサメは病気になったり、死んだりする。<u>サメの数は、人間が大量に捕ったことにより、とても少なくなっている。</u></p> |
|---|--|

上記の表の下線はテキストの大きな柱である macro point で、波線は、その大きな柱を支える micro point である。この生徒 A は、pre-test の段階から、かなりの量を retelling す

ることが出来ている。テキストを詳しく読み込むのではなく、大まかな流れが分かるように、話の流れをきちんと理解しながら読解を行うことが出来ている。Pre-test では、macro point が 1、micro point が 2 であったのに対し、post-test では、macro point が 3、micro point が 3 と大きく変化した。

先に述べたように、実践前と後に方略に関するアンケートを実施した。Pre-test と post-test における変化については、紹介した通り 3.0 (pre-test)→3.6(post-test)であった。特に、パラグラフの切れ目を意識して読み進めたという項目(2→5)、文の構造に着目して読み進めた(2→5)、パラグラフ毎に要約をする(1→5)等の項目で意識が向上していた。Reflection sheet 分析で述べたように、この生徒 A は、方略を使用することにより、段落ごとの内容が分かり易くなったと感じている。このことから、この生徒 A が、実践を通して、キーワード等に注目したり、段落ごとに理解をしたりすることにより、文構造を意識しながら読解を行うことが出来るようになったことが判る。

実践の終わりに、これまでの授業を振り返るためのアンケートを行った。このアンケートから、ペアでの読解活動を通して方略への意識が高まり、個人での読解においても、方略使用が出来るようになったと感じていることが判った。また、ペアでの読解がどのような点で効果的であったかという質問に対しては、考え方や文章の受け取り方も違うので、新たな発見があったと記述している。更に、実践で指導した発問について、読解において効果的に使用できたかを尋ねる質問には、かなり出来たと答えていた。一方で、個人での読解において自問自答しながら読解を行うことについては、たいして出来たという回答であった。全体的な感想としては、英語の長文について解き易いと思うようになったとコメントしている。このアンケートからも、実践を通して方略への意識が高まり、またその使用についても効果を感じていることが判る。

次に、個人での読解において作成したポートフォリオの記述について表 23 にまとめる。

表 23

個人でのポートフォリオ (生徒 A)

|             |
|-------------|
| 個人でのポートフォリオ |
|-------------|

|  |
|--|
| スラッシュ<br>文の構造・意味を分かり易くするため   |
| キーワードに着目する   |
| 段落分けと要約<br>分かり易くするため   |
| 下線引き   |
| 疑問に感じた箇所に下線を引き、?マークをつける  |
| 文構造に着目する   |
| 文の構造が分かり易いように、図にまとめる   |
| 発問<br>読解中に疑問に感じたことを、書き込む<br>text-based, inference, critical reading, メタ認知的発問 |

使用した方略についての書き込みをまとめた表 23 からも分かるように、この生徒は、個人での読解においても、学んだ方略を効果的に使用することが出来ている。また、その方略をなぜ使用したのかについても、書き込みをしている。ペアでの読解で、どちらの書き込みか分かるように色分けをしたが、この生徒は、個人での読解でも色ペンを使い、自分自身が分かり易いように色分けをしている。また、テキストへの書き込みも多く、特に、疑問に感じたことを「なぜ~と思ったのか?」というように自問自答しながら読解を行っていることが窺える。個人での読解では、ペアに発問するのではなく、読解をしながら自問自答しながら読み進めていく。テキストの内容に関する発問だけでなく、「登場人物の行動について理解できただろうか?」という、自分の理解について確認するためのメタ認知的発問も見られた。

#### 5.2.5.2 第2グループの生徒 B

表 24 は、第2グループの学習者のポートフォリオである。この生徒のポートフォリオは、付録 7-2 に掲載した。

表 24

ポートフォリオのまとめ (生徒 B)

| ポートフォリオ①   | ポートフォリオ②   | ポートフォリオ③   | ポートフォリオ④   |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・スラッシュを入れる</li> <li>・段落分け<br/>段落に分け、それぞれの段落ごとに要約を書く</li> <li>・キーワードに着目する<br/>キーワードを□で囲み、文構造が何かを考える</li> <li>・下線引き<br/>分からない単語や表現に下線を引く</li> <li>・疑問をもちながら読む<br/>疑問に感じた箇所を下線を引く</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スラッシュを入れる</li> <li>・段落分け<br/>段落に分け、それぞれの段落ごとに要約を書く</li> <li>・キーワードに着目する<br/>キーワードを□で囲み、文構造について図に描いてまとめる</li> <li>・分からない単語に下線を引く<br/>分からない単語や重要なキーワードに下線を引く</li> <li>・分からない単語に?マークをつける</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スラッシュを入れる</li> <li>・段落分け</li> <li>・キーワードに着目する<br/>キーワードに下線を引く</li> <li>・文構造に着目する<br/>文構造を絵に描く</li> <li>・キーワードを□で囲む</li> <li>・下線引き<br/>分からない単語や分からない箇所に下線を引く</li> <li>・ペアに対して発問する<br/>テキストに答えが明示的に載っている質問。テキストの内容に沿って推</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スラッシュを入れる</li> <li>・段落分け<br/>段落に分け、それぞれの段落ごとに要約を書く</li> <li>・下線引き<br/>キーワードに下線を引く</li> <li>・時系列に沿って文をまとめる<br/>年号に下線を引き、その時代に起こったことをまとめる</li> <li>・ペアに対して発問する<br/>テキストに答えが明示的に載っている質問。テキストの内容に沿って推</li> </ul> |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | 論を必要とする質問。相手の意見を引き出すような質問。テキストの内容について理解できたかを確認する質問。 | 論を必要とする質問。相手の意見を引き出すような質問。テキストの内容について理解できたかを確認する質問。 |
|--|--|---|---|

表 25

データ分析 (生徒 B)

| データ     | The Critical Reading Inventory | 方略に関するアンケート |
|---------|--------------------------------|-------------|
| 実践前→実践後 | 6→12                           | 3.3→4.3     |

この生徒は、第 1 グループの生徒とペアを組んでいる。どちらの書き込みか分かるように色分けをさせたが、第 1 グループの生徒が、この第 3 グループの書き込みに更に書き加えをしている。このことにより、方略への意識が更に高まったと言える。ポートフォリオの記述の量を見ても、回を追うごとに方略等の書き込みが増えている。The Critical Reading Inventory では、全てのスコアが伸びている。特に、inference(1→2)、critical response(2→4)についてのスコアが伸びている。上に挙げたポートフォリオの書き込みを見ると、発問の頻度も増している。また、方略に関する意識が高まっていることが、方略に関するアンケート結果からも窺える。ポートフォリオへの発問の書き込みでは、最初から疑問点に？マークをつけることが出来ており、発問の方略を指導した後は、発問を書き込み、更にメタ認知的な発問も行っている。

表 24 を見ると、3 回目と 4 回目のポートフォリオで、テキストの内容について理解出来たか確認する発問を行っている。これはメタ認知的発問であり、先に述べたように、このメタ認知的発問はクリティカル・リーディングに繋がる方略である。Post-test の結果を見ても、critical response の点数が伸びており、このメタ認知的発問を自分で行うことが出来るようになったことが、その一因であると言える。

この生徒がペアと記入した **Reflection sheet** から、文構造への意識が高まったことが窺える。文構造を理解することにより、テキスト全体の流れをつかむことが出来る。この、方略使用への意識の高まりが、点数の伸びに繋がったと言える。

ポートフォリオ③では、「登場人物の行動について理解出来ましたか？」という、ペアの理解について確認するメタ認知的発問をすることが出来ている。ポートフォリオ④では、同じようにペアの理解度を確認するメタ認知的発問とともに、「あなたならどうですか？」というような、テキストに関するペアの意見を引き出す、クリティカル・リーディングに繋がる発問も見られた。

また、段落分けもされており、それぞれの段落の要約の書き込みもあった。また、文の構造についても意識をしていることが見て取れた。読んでいるテキストのメイン・トピックについて疑問をもち、その疑問を解消するように読解を進めていた。このように、インタビューから判り得た点について、ポートフォリオで確認をしたが、確かにそのような記述がある。つまり、この生徒は、自分が何を学び、その学んだことをどのように実際の読解の場面で使用しているのかについて、意識が高まったと言える。

インタビューで、ペアでの読解活動について尋ねた。ペアで活動したことについて、自分の気がつかない箇所や、相手が気がついていない箇所をそれぞれ情報交換しながら読解が進められるので良かったと話していた。また、自分が不安に感じているところは、ペアに尋ねてみることで、理解がより確かなものになっていた。ペアで一つのテキストに書き込みをする活動は、文の内容や構造についてまとめることが出来るから、分かり易いと答えていた。更に、学んだ方略は身につけており、自然に方略を使いながら英文を読む癖がついたとのことだった。方略については、これまでは文しか見ていなかったが、方略を学ぶことによって、更に細かくテキストを見ることが出来るようになったと話していた。

読解後の振り返りで用いた **Reflection sheet** の自由記述部分を見てみる。ポートフォリオ①②の後で行った振り返りでは、ペアで協力して読むことについて、「話し合いながら、助け合いながら出来た」「楽しかった」という感想が書かれてあった。また、ポートフォリオ③④の後での **Reflection sheet** には、同じ質問に対して「お互いの分からないところを教え合うから良かった」という感想が述べられていた。この記述から、生徒が協調学習や相互教授法の効果について感じていることが判った。先に述べたように、この生徒は第 1 グルー

プの生徒とペアを組んでいるため、より一層教え合いということについて感じている。

また、このペアは、ペアでの読解活動当初から多くの方略を使用していた。また、その方略を使用した理由についても、Reflection sheet の記述から、明確であった。Reflection sheet ①では、「下線引きの方略」を使用した理由について、「分からない所、理解しがたい所に引いた」と記述していた。一方、Reflection sheet②では、「キーワードを捉えるため」としてある。このように、同じ方略であっても、読解を重ねるごとに2人で試行錯誤をしながら、効果的な読解を行うことが出来るようになった。

この生徒 B の pre-test と post-test における retelling は表 26 の通りである。

表 26

Retelling の変化 (生徒 B)

| Pre-test  | Post-test   |
|---|---|
| <p>私達地球にとってオオカミは（空白）である。オオカミについての伝説はいくつもある。「赤ずきんちゃん」「オオカミ男」。どれも、悪賢い危険そうな描写をしている。しかし、あなたは、心配しなくてよい。オオカミが襲うのは、ウサギ、鹿、豚、子猫などだからだ。</p> <p>2～10歳の子供たちからなるグループがあった。狩りに出かけていると、<u>ぞっとするような遠吠えを聞いた。</u>彼女は、オオカミと出会った。彼女は泣きながら動いて助けを求めた。もし彼女が争おうとしていたら、殺されたら。彼らは殺された彼女を見つけなければならなかった。子どもが争おうとしたら殺される。</p> | <p><u>毎年夏になると、アメリカではサメが出てくる。なので、泳げないビーチもある。</u></p> <p>ビーチによってサメが群れで泳いでいる所もある。</p> <p>私達は、サメが自分達を殺そうと思っている。多くの科学者達がそう思っていたが、それは間違いだった。人間は、日焼けをして、腕や足が茶色になる。それにより、影が黒くなり、それが多くの魚が泳いでいるように見える。または、サメの好物のアシカやアザラシに見え、殺されてしまうのだ。<u>サメは間違いで人を殺してしまっている。だから食べられても吐き出される。</u></p> <p>サメの数は、どんどん減少している。サメのヒレのスープもおいしい。サメのヒレ</p> |

|                          |   |
|--------------------------|---|
| 警告の看板がある。<br>オオカミを見つけたら。 | だけ切っけてしまい、戻すということが起こ<br>っている。あれからサメの養殖場はない。 |
|--------------------------|---|

生徒 B も pre-test から、量は多く書いていることが判る。しかし、macro point と micro point の数はそれぞれ pre-test が 1(macro point)、0(micro point)、post-test では、1(macro point)、2(micro point)と、テキストの大きな柱を支える micro point が向上している。

実践前と後とに実施した方略に関するアンケートを分析すると、この生徒 B は、段落ごとに要約を行ったり、文構造に着目したりする項目について実践後に伸びている。また、既に述べられた情報を基に、次にどのような内容が来るかを予測しながら読むという項目についても 3→5 と変化している。先に述べたように、この生徒 B は、The Critical Reading Inventory の inference において、post-test で点数が向上していた。この次を予測しながら読むという方略を効果的に使用することにより、推論する力が身につけていったと言える。

授業の最後に行ったアンケートについて見ていく。先に述べた、教え合いについて、自由記述部分に、お互いに分からないところをカバーし合えたと書いている。この記述からも、相互教授法が効果的であったことが判る。方略そのものへの意識が高まり、方略使用が促されたかどうかという質問に対しては、どちらもかなりそう思うという回答であり、ペアでの読解が効果的だったと言える。また、第 2 グループであるこの生徒は、自由記述部分に、単語が分からずに行き詰まるが多かった、と書いていた。この生徒は、第 1 グループの生徒とペアを組んでおり、ペアと組むことで全体を理解することが出来るようになったとも書いている。生徒の中には、この記述のように少しでも分からない単語がテキスト内に出てくると、そこで読むのを諦めてしまうことがある。しかし、ペアと読解を行うことにより、特にこの生徒のように自分より高い能力を持ったペアと組むことにより、これまで止まっていた箇所から先に進むことが可能になったと言える。全体の感想の部分では、方略を使うことで、自分一人でも内容理解をすることが出来たとコメントしている。この生徒の、個人での読解におけるポートフォリオへの書き込みは表 27 の通りである。

表 27

個人でのポートフォリオ (生徒 B)

|  |
|--|
| 個人でのポートフォリオ  |
| スラッシュ  |
| キーワードに着目する   |
| 段落分けと要約  |
| 下線引き   |
| 疑問に感じた箇所に下線を引き、?マークをつける  |
| 文構造に着目する<br>文の構造が分かり易いように、図にまとめる   |
| 発問<br>読解中に疑問に感じたことを、書き込む<br>text-based, inference, critical reading.、メタ認知的発問 |

この生徒は、ペアでの読解において、回を追うごとに文構造について意識が高まったことが、ペアでの読解におけるポートフォリオ分析からも判った。個人での読解でも、段落に分けて、キーワードを□で囲むだけでなく、要約をした上で、それぞれの段落がテキスト全体においてどのような役割を果たしているのかを書き込んでいた。疑問に感じた箇所に?マークをつけると同時に、「なぜ~なのか?」というように自問自答しながら読解を行っている。

### 5.2.5.3 第3グループの生徒C

最後に、第3グループの生徒のポートフォリオである。表28が、ポートフォリオの記述についてまとめたものである。実際のポートフォリオを、付録7-3に掲載した。

表 28

ポートフォリオのまとめ (生徒C)

|              |          |          |          |
|--------------|----------|----------|----------|
| ポートフォリオ<br>① | ポートフォリオ② | ポートフォリオ③ | ポートフォリオ④ |
|--------------|----------|----------|----------|

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・スラッシュを入れる</li> <li>る</li> <li>・段落分け</li> <li>段落に分け、それぞれの段落ごとに要約を書く</li> <li>・キーワードに着目する</li> <li>キーワードを□で囲み、文構造が何かを考える</li> <li>・下線引き</li> <li>分からない単語や表現に下線を引く</li> <li>・疑問をもちながら読む</li> <li>疑問に感じた箇所</li> <li>所に下線を引く</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スラッシュを入れる</li> <li>る</li> <li>・段落分け</li> <li>段落に分け、それぞれの段落ごとに要約を書く</li> <li>・キーワードに着目する</li> <li>キーワードを□で囲み、文構造について図に描いてまとめる</li> <li>・分からない単語</li> <li>に下線を引く</li> <li>分からない単語や重要なキーワードに下線を引く</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・段落分け</li> <li>・キーワードに着目する</li> <li>キーワードに下線を引く</li> <li>内容を理解する</li> <li>た</li> <li>め</li> <li>・文構造に着目する</li> <li>文構造を図に描く</li> <li>・キーワードを□で</li> <li>囲む</li> <li>文の構造を知る</li> <li>た</li> <li>め</li> <li>・下線引き</li> <li>分からない単語や分からない箇所</li> <li>所に下線を引く</li> <li>・ペアに対して発問する</li> <li>テキストに答えが</li> <li>明</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・段落分け</li> <li>段落に分け、それぞれの段落ごとに要約を書く</li> <li>・下線引き</li> <li>キーワードに下線を引く</li> <li>・時系列に沿って</li> <li>文をまとめる</li> <li>年号に下線を引き、その時代に起こったことをまとめる</li> <li>・ペアに対して発問する</li> <li>テキストに答えが明示的に載っている質問。テキストの内容に沿って推論を必要とする質問。</li> <li>相手の意見を引き出すような質問。テキストの内容について理解できたかを確認する質問</li> </ul> |
|--|---|--|--|

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | 示的に載っている<br>質<br>問。テキストの内<br>容<br>に沿って推論を必<br>要<br>とする質問。相手<br>の<br>意見を引き出すよ<br>う<br>な質問。テキスト<br>の<br>内容について理解<br>で<br>きたかを確認する<br>質<br>問 |  |
|--|--|---|--|

表 29

データ分析（生徒 C）

| データ     | The Critical Reading Inventory | 方略に関するアンケート |
|---------|--------------------------------|-------------|
| 実践前→実践後 | 5→10                           | 2.7→2.9     |

この生徒は、第 1 グループの生徒とペアを組んでいる。実践直後のポートフォリオを見ると、第 1 グループの生徒の書き込みが多く見られる。しかし、回が進むにつれ、この生徒の書き込みが増え、方略についての使用が定着しているようであった。データの変化を見て

も、The Critical Reading Inventory 全体のスコアが実践後に伸びており、retelling 以外は全て向上していた。これまで、このようなタイプの質問に慣れていないことが、その理由である。実践の中で、様々なタイプの発問をすることを学び、post-test では、テキストと自分の考えを照らし合わせながら答えられていた。第 3 グループの生徒は、グループ全体において先に述べたように、critical response 項目において点数の伸びが顕著であった。このケース・スタディの生徒 C もやはり post-test での critical response 項目で点数が伸びていた。ポートフォリオを確認すると、テキストの内容について理解出来たか確認する発問が、3 回目と 4 回目で確認出来た。第 2 グループの生徒 B と同じく、この生徒もメタ認知的発問を行うことにより、テキストの内容について理解出来たか、他に方法はないか等、評価しながらテキストを読むというクリティカル・リーディングが出来るようになった。

読解後に記入させた Reflection sheet を分析すると、Reflection sheet①では、「○で囲む」という方略について効果的ではなかったと振り返っている。「あまり気にしなかった」というのが、効果的でないと感じた理由であった。その後、別のテキストを用いて読解をさせ、Reflection sheet②で再度、振り返りをさせた。この際、使用した方略について、Reflection sheet①で効果的ではなかったと感じた、「○で囲む」という方略を再び使用していた。しかし、Reflection sheet②では、その方略の使用が効果的であったと感じていた。その方略を使った理由について、Reflection sheet①では、「重要語をくくる」と書かれている。一方、Reflection sheet②では、「(順接・逆説・比較など)の重要語を明確にする」と記述している。Reflection sheet を通した振り返りの中で、どうすれば方略が効果的に作用するのかについて考え、改善が行われたことが窺える。

この第 3 グループの生徒 C は、post-test において全体的に点数が向上している。解答用紙を見ると、post-test では空欄が目立っていたが、post-test では、最後の 2 問を除いて全て解答していた。これは、先の Reflection sheet の記述についての分析で述べたように、文構造への意識が高まったことによって、テキスト全体の内容を理解出来るようになったからだとと言える。また、pre-test では、どのように critical response の質問項目に答えて良いのかが分からなかったことが、インタビューの結果から判った。しかし、実践を通して、テキストに対して自分の意見を整理することに慣れていくことで、post-test での点数が向上したと言える。この生徒 C の retelling は下記の表 30 の通りである。

表 30

Retelling の変化 (生徒 C)

| Pre-test   | Post-test  |
|--|--|
| <p>狼についての伝説や昔話などたくさんある。「赤ずきん」などの話もあり、狼は危険でずる賢くて、トリッキーだと思っている人も多いが、実際は食べられたりすることもない。</p> <p><u>狼は 2~10 匹の群れで行動している。その中に責任を持つ狼もいる。</u></p> <p><u>狼の遠吠えは、人々はぞっとするが、実は狼たちの非常に複雑なコミュニケーションの手段である。</u></p> | <p><u>毎年アメリカでは、サメに被害などが起こっている。</u>ではなぜ、サメは人に攻撃してくるのだろうか。その理由の一つに、いくつかの<u>サメは誤って攻撃していることが考えられる。</u>それは、<u>人々が日焼けした状態で海へ潜った時の水中での影がサメの大好物であるセイウチやアザシのよう</u>に見えたり、<u>魚のような形に見える</u>からである。</p> |

この生徒 C は、他の生徒 A、B と比べて、retelling の量が少ない。Post-test においてもあまり量に変化は見られない。Macro point と micro point についても、pre-test と post-test において変化しなかった。先に分析したように、Reflection sheet から文構造への意識が高まったことが窺えた。しかし、retelling ではその変化が表れなかった。

実践前と後とに実施した方略に関するアンケートを分析すると、文の構成を理解するために、つなぎの言葉等に注目していることが窺える(2→4)。この点については、先に述べた Reflection sheet の分析でも、方略の使用目的がはっきりしていることが確認出来る。

この生徒の、個人での読解におけるポートフォリオへの書き込みは表 31 の通りである。

表 31

個人でのポートフォリオ (生徒 C)

|             |
|-------------|
| 個人でのポートフォリオ |
|-------------|

|   |
|---|
| スラッシュ   |
| キーワードに着目する  |
| 段落分けと要約<br>文の全体を理解するため  |
| 下線引き<br>文を理解するために必要な単語に下線を引く  |
| 疑問に感じた箇所に下線を引き、?マークをつける   |
| 書き込みを色分けする  |
| 文構造に着目する<br>例示・例文   |
| 発問<br>読解中に疑問に感じたことを、書き込む<br>text-based, inference, critical reading、メタ認知的発問 |

更に、この生徒は、個人の読解でのポートフォリオへの書き込みを、いくつかの色を用いて行っている。この点が特徴的であったためインタビューで尋ねた。色分けは、それぞれ発問、文構造といったように、書き込みの種類ごとに行っていたとのことであった。方略についても、ペアの読解で使用した方略を個人の読解でも使用することが出来ていた。

#### 5.2.5.4 ケース・スタディ・インタビュー

生徒 A、B、C それぞれに、これまでの活動（ペア・個人でのポートフォリオ作成、方略指導、Reflection sheet、pre-test、post-test）についてインタビューを行った。そのインタビュー全てを文字起こしし、それぞれのグループにおける特徴について検証を行った。その質問項目は、付録 8 に掲載した。

図 24 は生徒 A へのインタビューの分析結果を示している。黒ノードを見てみると、ペアに対する質問や、推測など、学習した方略についての言及があることが判る。また、黒ノード

ドで示されている推測については、段落や読み込み等のキーワードが赤ノードで示されており、推測を行う際に、テキストの読み込みや、パラグラフ毎の理解が必要であると考えていることが判る。また、活動については、これまで今回の実践のように、長期間に渡ってペアで読解を行うことに対して好意的に感じていることも窺える。

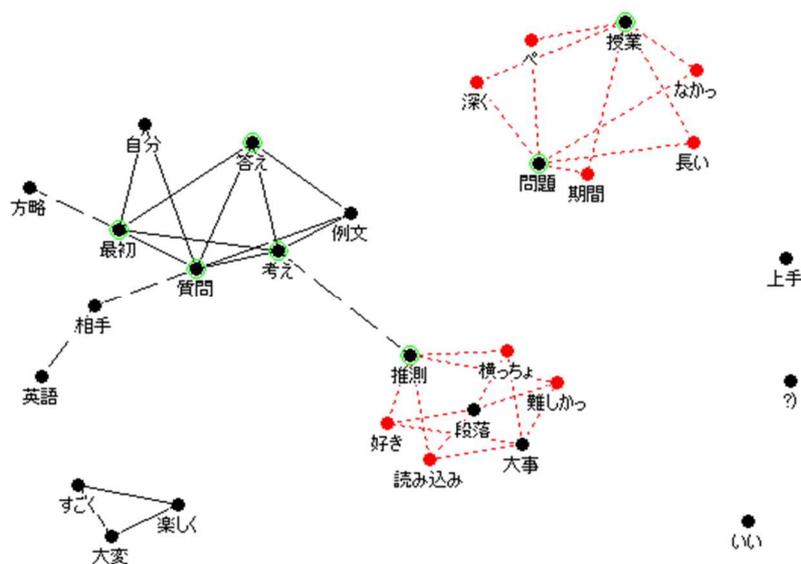


図 24 生徒 A のインタビュー分析

この第 1 グループの生徒は、第 3 グループの生徒とペアを組んでおり、発問の方略を行う際には、自分が理解しているかを確認するとともに、相手にも、質問に答えることを通して理解を深めてもらいたいと話していた。このような相互教授が、ペア活動を通して自然に行われてきたことも、インタビューから判った。また、pre-test と post-test について尋ねたところ、pre-test では、何を聞かれているのかも理解出来なかったと話していた。しかし、post-test では、それぞれの質問に対して、この質問では、こういうことが聞きたいのだろうなという、質問の意図が分かるようになっていた。これは、pre-test 以降に行ってきた方略指導とその練習の効果であると言える。特に、発問の方略で、実際に自分で発問することによって、今度自分が答える側にまわった時に、発問者の意図が分かるようになったと考えられる。

図 25 は、生徒 B へのインタビューの分析結果である。

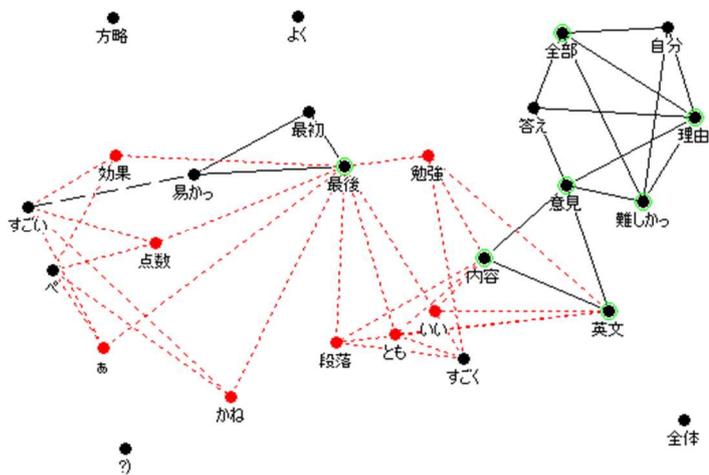


図 25 生徒 B のインタビュー分析

上の KeyGraph では、方略というキーワードが黒ノードで表されている。また、この生徒については、pre-test において、自分の意見とその理由を答えなくてはならない、critical response 項目について難しかったとインタビューで話をしており、KeyGraph にもそれが表れている。また、全体というキーワードが黒ノードで示されている。インタビューでは、最初は細かくテキストを読みすぎて、分からない単語や表現があると、飛ばして読んでいたのが、実践を通して、全体的にテキストを見る事が出来るようになったと話していた。また、実践の最初に行った pre-test と最後に行った post-test のテキストについて、post-test において随分読み易くなったと話していた。最後に行った post-test では、実践を通して行ってきた活動が効果的であったと感じており、KeyGraph にも示されている。

最後に生徒 C へのインタビューである。この生徒は、第 1 グループの生徒とペアを組んでおり、4 回行ったペアでのポートフォリオを見ると、回を追うごとに方略への意識が高まっていったことが窺える。最初は、ペアを組んでいる生徒の書き込みが目立っていたが、次第に、この生徒の書き込みも増えていった。

この生徒のインタビューを KeyGraph で示したものは、図 26 の通りである。



見直しを行うことで、もっとこういう方略を使ったら、もっとこの文章が簡単に意味を捉えることが出来たんじゃないかなとか思ったりして。で、次にそうやって使うと、その通りになったりすることがありました。」このように、**Reflection sheet** を用いて振り返り活動を行うことで、方略への意識が高まり、次の目標設定を行うことも出来る。

また、3名とも、**pre-test** では、特に **critical response** 項目については、何を問われているのか、どのように答えて良いのか分からなかったと話していた。確かに、テキストの内容について自分がどう考え、なぜそう考えたのかを述べなくてはならないタイプの質問は、教科書にも掲載されておらず、生徒は慣れていない。しかし、実践で発問についての方略を学習し、実際にペアに対して発問を行い、個人の読解でも疑問をもちながら読むことを行うことによって、発問側の意図を理解することが出来るようになった。**Post-test** において、全体の **critical response** 項目の平均値が向上した（第1グループ 3.22→3.55、第2グループ 1.27→3.09、第3グループ 0.88→2.66）。

本研究では、実践を通して4回のポートフォリオを作成させた。それぞれのポートフォリオにおける書き込みについて、**KeyGraph** を用いて分析した。その結果については、先に紹介した通りである。この、ケース・スタディの生徒達へのインタビューは、実践が全て終了した後である。ポートフォリオへの書き込みは、使用した方略についてのものが多い。ポートフォリオ④では、使用した方略とともに、「評価」というノードが表れていた。このノードは、ポートフォリオ④で初めて表れたものである。インタビューにおいては、「質問」「理由」「意見」という言葉が出てきている。これらのキーワードは、テキストへの評価へと繋がるものである。このことから、活動を通して、自分の意見に基づいてテキストを評価する方略が身についたと言える。

#### 5.2.5.5 まとめと考察

ここまで、3つのグループの生徒について見てきた。それぞれ、**The Critical Reading Inventory** のスコアがなぜ伸びたのかについて、ポートフォリオやアンケートの記述から検証した。これにより、**The Critical Reading Inventory** のそれぞれのスコアが向上した過程が詳細になった。方略について意識することや、ペアから教えてもらうことが、テストのスコア向上に効果があることも判った。特に第3グループの生徒は、知らない単語の意味を

ペアから教えてもらうこと等により、比較的長いテキスト読解に対する苦手意識の克服にも繋がったと言える。

第1グループの生徒Aは、pre-testにおけるThe Critical Reading Inventoryのスコアが、全ての項目において他のグループよりも高かった。ケース・スタディで分析した生徒のポートフォリオは、第1回目から非常に多くの書き込みがされており、方略に対する意識が高いことが窺えた。

第2グループの生徒Bは、post-testで、全体的にスコアが伸びていた。この生徒は、実践前から、方略に関する意識が高かった。更に実践における方略指導を通して、どのようにして方略を用いれば効果的に読解が行えるのかを学んでいき、それをポートフォリオにおいて実際に使ってみて、更に方略への意識が高まった。

第3グループの生徒Cは、ポートフォリオへの書き込みが徐々に増えていった。最初は、第1グループのペアの書き込みが目立ったが、回を追うごとに、少しずつ書き込みの量が増えていった。更に、個人の読解におけるポートフォリオでは、ペアで使用した方略を、個人の読解でも使用することが出来ていた。

どのグループの生徒も、学習したばかりの方略について意識が高く、直後のポートフォリオには、その方略の書き込みが見られた。その中で、使用が定着した方略については、それ以降のポートフォリオにも書き込みを行っていた。

各生徒は、スラッシュや印つけのように、学習した方略について書き込みをしていた。キーワードに着目し、文構造を理解する方略についてポートフォリオを見てみると、各グループの生徒は、キーワードから判断して、読んでいるテキストがどのような構造になっているのか理解していることが判る。第1グループの生徒Aと第2グループの生徒Bは、空いているスペースに文構造について自分なりに図にまとめ、より理解し易くしていた。第3グループの生徒Cのポートフォリオを見ると、テキストの構造がどのようなものか理解していることが窺える記述はあるが、段落同士がどのような関係にあるのかを示す書き込みは見られなかった。また、発問の方略について、どの生徒も疑問に感じた箇所に下線を引き、発問を書き込んでいた。

どの生徒も、使用した方略の書き込みを行っていたが、特に生徒Aは、なぜその方略を使用したのかという理由も書き込んでいた。学習した方略の中から、何のためにどの方略を

使用すれば効果的なのかが理解出来ていることが判った。また、生徒 C は、先に述べたように、書き込みを色分けしており、方略について意識しながら読解をしようとしていることが窺える。

このように、ペアの読解において学んだ方略を、個人の読解でも使用出来ていることがポートフォリオの分析から判った。実践の始めから書き込みの多かった生徒は、実践を通して、方略の使用目的について更に理解を深め、より効果的に方略を使用しようとしていた。一方、書き込みの少なかった生徒や、読解能力が事前テストにおいて低かった生徒についても、学習した方略を実際の読解において使用していることが判った。特に、第 3 グループの生徒について、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、より具体的になった。

### 5.3 全体的なまとめと考察

先行研究の中には、期間をおいた方略指導についてのものが見られた。Ikeda and Takeuchi(2003)の研究のように、明示的な方略指導は、方略指導頻度の変化においてプラスの効果があったというものや、読解能力育成については効果がなかったというものなど、方略指導が様々な能力の育成に効果があるのかどうか検証されてきた。本研究においては、

教師が全体に対して方略使用のモデリングを行った。その後は、ペアでの読解を中心に行うが、その中ではペアがお互いに分かるところを教え合うというスタイルである。つまり、

教師からのモデリングと、ペア同士での教え合いという明示的な方略指導を行った。また、

Ikeda and Takeuchi(2006)の研究のように、テキストに書き込みをさせたものをポートフォリオとして保存、分析し、能力の差で方略使用にどのような違いがあるのか検証するために用いた。テキストに使用した方略をそのまま書き込ませ、それをポートフォリオとして保存しておく。その保存したポートフォリオを後で振り返る際の材料として使う。このポートフォリオ自体が、明示的な方略指導のための有効的なツールである。

ここまで述べてきたように、ポートフォリオを使って、ペアや個人で効果的に振り返りを行うことが出来た。ポートフォリオに使用した方略を書き込ませることはペアでの読解

と個人での読解の両方で行った。実践中、方略使用のモデリングと、文構造に着目させるために、グラフィック・オーガナイザーを紹介しながら明示的な指導を行った。

また発問が、本研究で育成を目指しているクリティカル・リーディングのための有効的な方略であるということは、先行研究の章で述べた通りである。ペアでの読解においては、お互いに質問をし合うことで、相手の理解度を確認したり、増したりする効果があると同時に、質問をした自分自身がテキストの内容などを、どの程度分かっているのかを確認するメタ認知的な側面もある。このようなタイプの発問には慣れていないため、最初のポートフォリオには記述がなかった。しかし、教師によるモデリングや、一斉授業において発問のタイプについて確認をすることによって、実際にテキストを読む際に使用することが出来るペアが増えたものと考えられる。予備的研究において、疑問に感じた点に？マークをつけるように指示をした。生徒は、意味が分からなかった表現や単語にも？マークをつけていた。本研究では、このような予備的研究による気づきを受けて、きちんと方略の意味やその効果について明確に示すことを心がけた。発問についても、まずは生徒に自由にペアに当てた発問を考えさせた。その後で、その発問をクラス全体で共有し、どのような発問が効果的なのかを一緒に考えた。また、それぞれの発問が、どのようなタイプのものなのかを考えさせた。この授業により、生徒はそれまで知らなかった発問のタイプを知り、それがどのような場面で使用出来るのかを考えるようになった。

また、個人での読解における自問自答は、この節で紹介した生徒のポートフォリオからも分かるように、テキストの内容とともに、文構造への理解にも繋がる。生徒は、読解中に感じた疑問点に？マークをつけていた。自問自答しながら読み進めていくことで、読解の途中で修正などコントロールを行うことが出来る。このように、発問はメタ認知を促す。そして、このメタ認知によってテキストと自分の知識や経験とを照らし合わせながら読解をする、クリティカル・リーディングの育成が図られる。

発問について、授業で実際にペアに対して発問をするという活動をさせた。先行研究で挙げた、池野(2000)による発問の種類の中でも、教師からの一方的な発問という形態に慣れている生徒に、いきなり質問を考えながら読解をさせるのは難しかった。そこで、予備的研究の章で紹介したような、発問に焦点を当てた活動を行った。ペアに対する質問を考えながら読むということを念頭におきながら読解をさせた。予備的研究において、この発

問をすることに特化した活動により、その後のメタ認知を促す発問をスムーズに行うことが出来るということが確認出来た。本研究においても、ペアでお互いに質問をしながら読解をさせた。その活動後に行った振り返りでは、お互いに質問をし合いながら読解を行うことについて振り返りをさせた。ポートフォリオに書かれた発問をタイプごとに分類したが、テキストに明示的に答えが書かれている発問だけでなく、ペアの意見を引き出したリ、ペアの理解度を確認したりする発問も回を追うごとに記述されていた。

Reflection sheet には、「自分が理解出来なかったところをカバーし合えた」「一人では分からないことを教えてもらいながら読むことが出来た」「自分が間違った方向に行こうとしている時、ペアが軌道修正してくれた」等の記述があった。ペアと一緒に読むことで、自分とは違った視点でテキストを見ることが出来るとともに、読解中お互いに質問をし合うことで、ペアと自分自身両方の読解過程についてモニタリングすることが可能になる。本研究の実践において、テキストに答えが書かれている内容についての質問が多かったペアが、徐々にペアの持っている知識や経験を引き出しながら考えさせる質問をするようになったことは、先に紹介した。この種の質問をするためには、質問をする自分自身の内容について深く理解することが前提であり、質問を出しながら自分自身もメタ認知を利用しながら自問自答を行っている。

本研究において、保存しておいたポートフォリオにそれぞれ特徴があることも判った。とにかく気がついたことを書き込む生徒や、全文訳に近い要約を書く生徒、図や絵を使ってテキストの内容をまとめている生徒など、ペアや生徒の数と同じだけ、様々なポートフォリオがあることが判った。更に、ポートフォリオを分析することで、英語の能力ごとに特徴があることも判った。

また、実践前と後で行ったアンケートから、方略に対する意識や使用頻度において、実践前と後とで変化があることが判った。このアンケートは、池田氏によるものであり、許可をいただいた上で使用した。更に、本研究で育成を目指している、クリティカル・リーディングの方略についての項目を設けた。それぞれ、実践前と後とで有意な差があり、方略に対する意識が高まっていることが判った。

ポートフォリオ分析からも方略使用頻度の変化について把握することが出来、本研究の実践を通して方略に対する意識や使用頻度が高まったと言える。本研究で特に育成するこ

とを目的としているクリティカル・リーディングを行うための方略については、発問や相互教授などを日々の授業における実践を通して指導をしてきた。その変化について、ポートフォリオや読解後の Reflection sheet を用いて確認した。また、その変化について The Critical Reading Inventory テストを用いて検証した。

The Critical Reading Inventory では、第 3 グループで有意差が見られた。特にこのグループの生徒にとっては、ペアから教えてもらえることは多いと言える。Reflection sheet の自由記述にもあったように、ペアでの読解を行うことによって、分からない所を教え合ったり、軌道修正をしたりすることが、相互教授によって可能になったことが考えられる。

本研究は、ポートフォリオ分析による質的研究と、事前・事後テストの統計的分析を含む、統合的研究である。質的研究について Richards(2009, p. 47)は、「質的データは、複雑で、コンテキストの中にある観察または相互行為の記録であり、簡単に数字には置き換えられない。」と定義している。

確かに、質的研究において、ある程度の結果の予測はつくものの、予想もしていなかった結果が出たり、先程述べたように、検出されたデータから新しい気づきが生まれたりもする。もちろん、実践の前後のテストの得点については、データそのものを分析するが、例えばポートフォリオの分析においては、簡単にデジタル化できないデータもある。生徒が書いたポートフォリオに残されたデータから、複数のデータが導き出される場合もある。これは、ここまで述べてきたことでもあるが、質的研究においては、集めたデータの中に一つではない、複数の答えが含まれている。データの中には、活動への取り組み等のような、デジタル化できないデータも含まれており、そのようなデータからも研究目的に繋がるような貴重な要素が得られるとしている。

本研究では、ケース・スタディ等において、事前と事後に行った The Critical Reading Inventory の結果、ペアと個人で書き込みをさせたポートフォリオ、インタビュー等、様々な方法を突き合わせて分析を行った。このように、量的、質的なデータを突き合わせたり、組み合わせたりすることで、分析結果についての内的・外的妥当性を確保することが出来た。ケース・スタディにおいては、分析結果を生徒に伝えて内的妥当性を確認した。また、上記のポートフォリオや Reflection sheet やアンケートの自由記述についての分析結果と考察等において厚い記述を行い、外的妥当性を確保した。

また、質的研究の成果が十分かどうかを判断するための必要条件として、Richards(2009, p.181)は次の3つを挙げている。

1. あなたの「研究上の問いかけ」に答えながら、プロジェクトの目標を達成しなければならない。
2. 単なる記述だけではなく、分析を提供しなければならない。
3. 少なくとも新しい局所的な理論または説明を提供しなければならない。

本研究は、通常の授業を通して行ったものである。また、ある期間をかけて実践を行ってきた。この実践期間中の学習者の成長の過程を見ていく方法として取り入れたポートフォリオは、学習者にとっても、教師にとっても大変貴重な資料になった。Pre-test で点数が低かった学習者が、なぜ post-test において点数が向上したのかを検証する際に、実際にその学習者に尋ねたとしても、時間的経過により、難しいことが考えられる。その点、ポートフォリオは学習者の読解過程そのものであり、作成してから日が経っていたとしても、そのポートフォリオを見れば、自分がその時どのような読解を行ってきたのか一目瞭然である。この過程の記録としてのポートフォリオを分析することによって、何が効果的であって、何が改善の必要があるのかが判る。成功した例、改善が必要な例を明確にすることは、今後の英語教育での授業展開の示唆となり得る。

また、統計的な分析により、今回の実践においては、ペアでの読解によって第3グループの学習者の点数が post-test において向上したことが判った。この結果から、本研究で行ってきた実践が、特に第3グループの学習者にとって有効であることが確認出来た。第3グループの生徒の、方略に関するアンケートでは実践前と後とに有意な差は見られなかった。しかし、テキストに方略を書き込むことにより、方略使用に対する意識は向上したということが、Reflection sheet による振り返り活動の記録から窺える。

また、得点には現れなくても、post-test では英文の内容が分かったり、retelling が pre-test に比べてより多くの量が書けたりということは、学習者の自信に繋がる。それぞれのグループの生徒による pre-test と post-test の retelling についても分析を行った結果、量が増えていたと共に、文構造についての意識が向上したことも判った。

クラス全体の分析と、3つに分けたグループごとの分析を行うことにより、本研究で行ってきた実践が、その効果にどのような特徴があるのかを検証することが可能になった。分析の結果、pre-testにおいて特にクリティカル・リーディングに関わる項目の設問に対する得点が低かった第2グループと、第3グループが、post-testにおいて平均点が向上した。このことから、本研究で行ってきたクリティカル・リーディングに繋がる方略の教師によるモデリングや、ペアでの教え合い活動が、読解能力がより低い学習者にとって有効であるということが明らかになった。第3グループにおいて、ペアや個人での読解中に自分が使用した方略をテキストに書き込ませることによる読解過程の可視化を通して、方略に対する意識が高まっていったと考えられる。また、読解後にペアで Reflection sheet に記入しながら振り返ることも、使用した方略や読解そのものについて意識するのに効果的であったと言える。

一方、第1グループにおいては、実践前と後で有意差は見られなかった。読解能力がより低い学習者にとっては、ペアでの読解での相互教授法が能力向上に効果的であったが、元々能力が高かった学習者にとっては、これまで既に持っている知識などを現状維持することに留まったと考えられる。一斉授業であれば、教師から新しいことを多く学ぶ機会が多い。しかしながら、教師はモデリングを行うとはいえ、ペアでの教え合いを中心においた本研究の実践では、ある程度の能力を持っている学習者にとっては、未知のことを知るというチャンスは減ったのかもしれない。しかし、能力の高い学習者も、Reflection sheet の自由記述欄には、2人で読むことの意義を理解し、2人で読んだ方が楽しいというような、好意的な意見を書いていた。

この実践によって明らかになったのは、自分の読解過程を振り返ることは、特に能力の低い学習者にとって有効だということである。更に、自分の読解過程を振り返るメタ認知的活動が、クリティカル・リーディングに繋がるということも判った。自分が理解出来たかどうかについて理解すること、読んだテキストについて自分ならどうするか考えることは、本研究で育成を目指しているクリティカル・リーディングである。

## 第6章 今後の英語教育への示唆

有元(2008b, pp. 76-80)は、クリティカル・リーディングを行うための授業改革として、

次の7つの点を挙げている。

- ①教科書だけの精読型授業から多読によって多様な情報を収集するプロジェクト学習へ
- ②教師主導の一斉授業から、子ども主導の協同学習に
- ③大人の興味を押し付ける授業から子どもの興味を重視した授業へ
- ④文章だけの教材から図表・地図・映像も取り入れた教材へ
- ⑤主観的な表現から根拠を明確にした表現へ
- ⑥主観的に憶測する授業から、根拠を挙げて推論する授業へ
- ⑦感動を押し付ける授業から評価・批判するクリティカル・リーディングへ

これらの授業展開は、小学校の国語教育におけるものとして紹介されている。しかし、協同学習や推論は本研究でも行い、クリティカル・リーディング能力育成に効果的であった。上に挙げたような授業展開は、今後英語教育にも取り込めると考えられる。

更に、本研究においては、客観的に、また多角的な視野から自分自身の読解について振り返るということから、ポートフォリオを用いた。ポートフォリオを用いることで、学習者自身が自分達の読解過程について振り返ることが可能になると同時に、教師が、自分の示したモデリングについて学習者が理解しているのかを確認することも出来る。一斉授業とは異なり、ペアでの活動であるため、なかなか一つ一つのペアについてその場で細かく確認をすることは困難である。その点でも、ポートフォリオを収集することで、それぞれのペアについて詳細に確認することが出来る。自分はどこが理解出来て、どこが理解出来なかったのか、読解中に生じたテキストへの疑問などを明らかにしていく過程が大切であり、本研究で用いた読解中のポートフォリオは、方略への意識を高めるために有効的な手段である。

先に述べた先行研究により、教科書に掲載されている設問は、テキストに明示的に答えが書かれているタイプのものが圧倒的に多いということが判った。一方、テキストに書かれていることから推測して答えるものや、テキストに対する評価を求めるようなタイプの設問は少ないということも同時に明らかになった。そこで、実際に現在授業で使用している教科書を含めた3冊に掲載されている発問について分析をした。使用した教科書は以下の通りである。

POWWOW English Reading

Vivid Reading

Power On English Reading

それぞれ発問のタイプごとに分類した表を、付録に掲載した(付録 10 参照)。その結果、それぞれの発問が占める割合は、図 27 の通りであった。

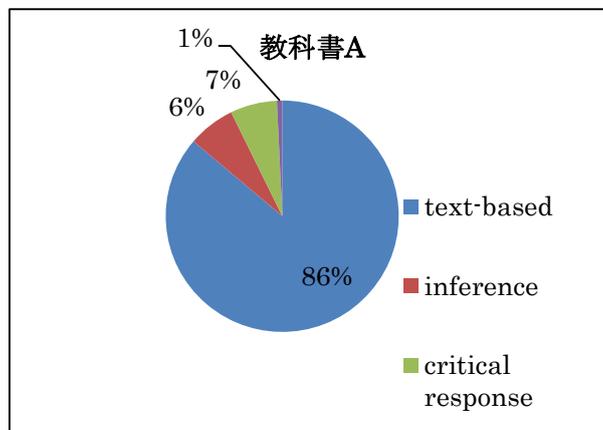


図 27.1 教科書における発問タイプ (教科書 A)

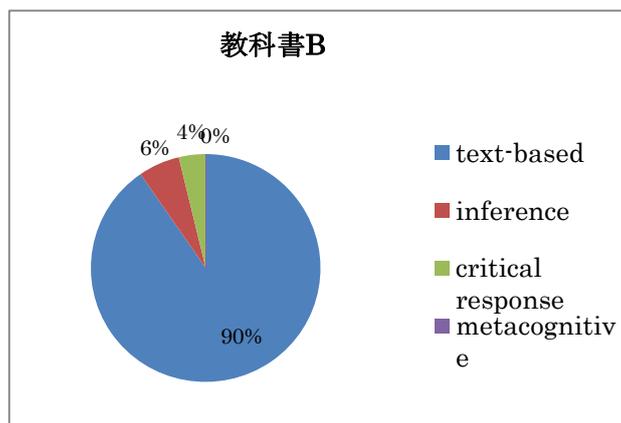


図 27.2 教科書における発問タイプ (教科書 B)

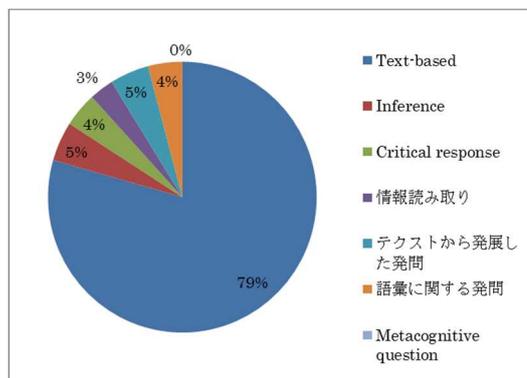


図 27.3 教科書における発問タイプ (教科書 C)

グラフが示すように、先行研究による結果同様、テキストに書かれている答えを探すことを求められる発問がどの教科書でもほぼ 80%以上を占めていた。それに対して、それ以外の発問は全て 10%以下であり、先行研究でも述べたように、それぞれの質問タイプ (question type) のバランスが良いとはいえない。

それぞれの教科書の特徴としては、次のようなことが挙げられる。まずは、教科書 A である。この教科書では、テキストに答えが明示的に載っている質問(text-based)が圧倒的に多かった。自分の経験や知識と照らし合わせて考えることを求められる質問(critical response)や、クリティカル・リーディングを促すメタ認知的な質問(metacognitive question)は、少ないことが判った。しかし、中には「なぜ~だと思いますか。話し合いなさい」という、ディスカッションを求めるものもあった。内容理解のために、授業中の教師による発問も text-based のものが多い。確かに数は少ないが、教師が意識的に、生徒の推測する力や、持っている知識や経験を生かしながら答える力を育成するための発問を行うことが重要である。この教師による発問をモデリングとし、生徒自らがペアに対してや、自分自身に対して発問を行うことが出来るようになると言える。

次に、教科書 B である。この教科書の特徴は、文構造について考えさせる発問が多い。特に、実際のレッスンに入る前のいくつかのテキストは、スラッシュを入れながら読むことや、代名詞が指す内容に注意しながら読むこと、キーワードに着目することなど、細かい読解方略を学ぶために設けられている。また、レッスンに入る前に、発問が準備されているテキストがいくつかあり (8 lesson)、読解前にこのタイプの発問について考えることにより、

学習者は内容について大まかに推測をすることが可能になる。この読解前の発問により、学習者は自分が持っている知識や経験を引き出し、実際の読解を行うことが出来る。また、この教科書には、それぞれのレッスンの最後に、「そのレッスンの内容と絡めて自分の意見を発表しなさい」や、「グループで話し合ってみましょう」というような、クリティカル・リーディングに繋がる発問が見られた。読解後に、このような発問に答えることにより、自分のそのレッスンにおける理解についても確認することが出来る。この、自分の理解についての確認や理解は、メタ認知的活動である。本研究で定義しているように、メタ認知的発問はクリティカル・リーディングを促進する。このことから、読解後にこのようなタイプの発問を投げかけることは、クリティカル・リーディングを養っていく上で効果的であると言える。

最後に、教科書 C について。この教科書の特徴は、グラフからも判るように、「役割を決めて演じてみましょう」「～について調べてみましょう」等、テキストを更に発展させた発問が見られたことである。また、これまでの 2 冊のリーディングの教科書には見られなかった、テキストに書かれていることに対する評価に関する発問「次の意見にあなたはどの程度共感しますか？」というものがあり、学習者は **strongly disagree** から **strongly agree** までの 5 つのスケールでテキストについて評価し、自分の考えとどの程度一致するのかをこの発問によって考える。また、「夢に関するアンケートをある高校で実施しました。その結果を聞き、自分の答えと比較してみましょう」という発問もあった。この発問もまた、アンケートの結果を評価し、その上で自分の意見と比較することを求められている。

更に、別の特徴として、リスニングによる発問が設けられている。読解前にこれらの発問に答えることによって、大まかな内容について推測をすることが出来る。また、それぞれのレッスンには、関連のある英文が付属している。テキストを読み終わった後で、その英文を読み、テキストの内容と絡ませて考えさせるという発問も見られた。

これまで見てきたように、どの教科書においても、それぞれのテキストに対して発問が設けられており、その発問に答えることによって、内容や文構造に対しての理解を深めることが出来る。しかし、深澤(2008, 2010)の研究でも明らかになったように、クリティカル・リーディングに繋がる発問である評価を求める発問は、今回分析を行ったどの教科書でも見

つけられなかった。例えば、本当にこの結論で良いのだろうか？他の代替案はないのだろうか？など、テキストに対する評価を求めるような発問である。評価を求める発問を行うに当たっては、テキストの内容を理解しておくのは言うまでもなく、そのテキストの内容と自分の知識や経験に基づいた意見とを照らし合わせるが必要不可欠である。

この、テキストと自分の知識や経験に基づいた意見と照らし合わせるという作業は、本研究で定義しているクリティカル・リーディングである。現行の教科書に、このようなタイプの発問がないという結果を受け、深澤(2008)は、推論を促すもの、テキストや登場人物や筆者との対話を促すもの、更には批判や評価を促し、良い読み手を育てるものを作り出すことが、教師の発問力として定着する必要があると述べている。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とともに、教科書に掲載されている発問だけでは不十分なタイプの発問については、そのタイミングにも気を配りながら、適切な時に適切な発問を行うことが必要である。

また、これまで述べてきた発問などの方略指導を中心とすることにより、内容理解に留まらない授業展開が可能になる。著者が分析を行ったリーディングの教科書はどれも、スラッシュを入れる、文構造タイプを知る等の方略を学ぶことから始まっている。スラッシュを入れる等の、読み方の方略から始まり、テキストのスタイルに着目するというような文構造に言及する方略というように、学習者は段階的に読解方略を学んでいけるような構成になっている。一方で、発問のタイプについて分類した結果を見ると、どの教科書でも、テキストの内容に関する発問が占める割合が大きい。この、テキストに明示的に答えが載っている発問は、内容理解を進めるのに効果的な発問である。このタイプの発問に答えることにより、学習者は、テキストを更に深く読み込むことを求められる。しかし、テキストの内容に関する発問がかなり多く、それ以外のタイプの発問があまり見られなかった。テキストに明示的には示されていない発問について、自分の知識や経験を用いて推測する発問や、自分の理解度について確認する発問、テキストの内容について評価する発問など、様々なタイプの発問をバランスよく行うことが重要である。使用している教科書に、あまり多く掲載されていないタイプの発問については、教師が考え、クラス全体に投げかけるのも良いが、本研究で行ったような、生徒同士での発問作成が効果的である。実際に、予備的研究や本研究において、生徒自身に発問をさせたが、テキストの内容から発展して考えさせる発問や、ペアの専門性

をいかして答えられるような発問など、様々な発問が見られた。

先に述べたように、ニーズ分析において行ったアンケートの中に、授業時数が限られている状況があるので、クリティカル・リーディングを育成出来るような活動に時間を割くことが出来ないという意見があった。確かに、授業時数は限られており、更に授業の進度もあり、教科書の内容から発展させた授業を行うのは困難である。しかし、本研究で行ってきた活動は、教科書を用いて行うことが出来る。更に、方略指導については、教師がモデリングを行うのは最初だけである。途中、必要であれば更にモデリングを行うこともあるが、基本的には生徒が実際にテキストを読んでいく中で、使用が定着していくようにする。また、ペアでの読解活動は、方略の使用やお互いの教え合いを行うという点において非常に効果的である。

## 終章

物事に対して自分が既に持っている知識や経験と照らし合わせながら、クリティカルに考える能力を身につけさせることが、情報が溢れている現代社会において必要である。与えられた情報をそのまま受け入れるのではなく、本当にそうなのか？その事について自分は思うのか？と自問自答しながら考えることが大切である。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に書かれている、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と、与えられた情報を吟味しながら読解を進めていくことは、クリティカルに考えることを必要とする。

第1章では、高校生に通常の授業を通してクリティカルに考える力を身につけさせることが可能かどうか検証するために、宮崎県の高等学校英語教諭を対象として実施したアンケート結果について紹介した。その結果、既にそのような授業をされている方もいることや、多くの方が可能であればそのような授業を行ってみたいと考えていることが判った。社会が求めているという点、また実際の教育現場でも育成したいというニーズを受け、本研究では特にリーディングにおいて、クリティカルに読解を行う力を身につけさせることを目的とした。アンケートで、ディベートやディスカッションを通して育成されるとの回答が多かった中で、本研究ではリーディングを通して育成していくことを目的とした。自分の意見を

表現するという点では、ディベートやディスカッションはクリティカルに物事を考える力を育成するには最適な活動であると言える。しかし、これらの活動は、即座に自分の意見を述べることを求められる。自分の意見や、そう考える理由を述べることをこれまでの英語の授業で求めてこなかったため、相手の意見を聞き、その場で自分の意見を述べることに慣れていない。このような理由と、リーディングは、他の3技能と比べてテキストに対する自分の意見を持ちやすいという理由から、本研究ではリーディングを通して、クリティカルな力を育成していくこととした。また、リスニングとは違い、図や表などを含め、視覚的にテキストを認識することも可能である。

第2章では、研究を行うにあたり、先行研究からこれまでにどのような研究がなされ、またどのような効果があったのかについて検証した。日本におけるクリティカル・リーディング研究は、国語科で行われているものが多く見られた。楠見等(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、①個人での批判的読み ②協調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、という3つの学習を組み合わせ実践が行われた。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。つまり、この研究の実践で用いられている協調学習やクラス全体での振り返りという活動は、クリティカル・リーディングに有効的であると言える。他者と協力しながら活動する協調学習では、お互いに協力しながら問題解決を図る。他者の存在があることによって、自分自身の読解や問題解決の過程を客観的に振り返るというメタ認知的活動が可能になる。自分一人では気づかなかったことに、他者の発言や活動過程を通して気がつく。気づくことで、その後の修正やコントロールを行うことができる。

更に、それぞれが持ち合わせている知識や経験を教え合うことによって共有し、それぞれが知っていることについて、お互いに教え合う相互教授法も、クリティカル・リーディング能力育成のための効果的な方法である。Palincsar and Brown(1984) は、グループで学ぶ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していくことが出来るようになるとしている。同じように、Philicia and 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、学習能力が高い生徒が低い生徒に教えながら

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手段であることが判った。

この点について、Vygotsky(2001)は、指導のもとでは、助けがあれば子供は常に自分一人でする時よりも多くの問題を、また、困難な問題を解くことが出来るとしている。この教師による足場かけが発達段階においては重要であることが言える。相互教授法においては、教師からだけではなく、ペアによる足場かけも行われ、先行研究にもあるように効果的である。

これらの先行研究を受け、第3章では予備的研究について述べた。これは、教員の多くが授業を通して育成することが可能であり、また必要性も感じているクリティカルに物事を考える力をどの程度持っているのかを把握するためである。方略に関するアンケートや活動の様子、提出してもらったポートフォリオから、研究対象となる勤務校の生徒が、十分にその素地があることを認識した。また、生徒は、教師によるモデリングやペアなど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び、繰り返し使いながら方略として定着させていくこと能力や意欲があることが判った。更に、ペアでの読解や、読解後の振り返り活動に対して、生徒が好意的に感じていることもインタビューから確認出来た。他の生徒と協力して読解を進めていく中で、内容が理解出来た時の達成感、自分が不明に感じていた点がクリアになった時の喜び、それらの感情もペアでの学習で生まれた。一方で、インタビューの内容を詳しく見てみると、方略そのものの意味や、何のためにその方略を使うのかが、はっきり理解出来ていない生徒がいることも窺えた。ただ印をつける、線を引く、その行為だけに集中し、一体それを何の目的で行っているのかが分かっていないことが生徒の発言から明らかになった。この予備的研究から、本研究におけるモデリングの場面で気をつける点や、ポートフォリオ作成において生徒に徹底させたい点をはっきりさせることが出来た。

予備的研究において、引き続き強化していくことや、改善すべきことを認識した上で、本研究を進めた。本研究は実験群と統制群の比較による実験的研究ではなく、方略指導などによる介入を行い、その効果を検証する実践的研究である。

第4章では、本研究の進め方や、実践を通して生徒が作成したポートフォリオの内容について述べた。本研究では、教師や生徒同士による指導を通して、クリティカル・リーデ

ィング能力を育成することを目的としている。第2章の先行研究の章において、クリティカル・リーディングに繋がる方略（発問・メタ認知的活動など）について述べており、これらの方略の指導が、クリティカル・リーディング能力育成に繋がるのかどうかを、第4章で述べた研究方法により検証した。また、能力の育成だけでなく、方略そのものや、使用頻度がどのように変化していくのかについても分析した。第3章で述べたように、生徒は教えられたことについて使用することが出来る。これは、教えられた方略について意識するようになるからである。殊に、読解の中でペアに教えられた方略であればより身近なものであると捉え、次の個人での読解で使ってみようという気持ちが湧いてくるであろう。

また、予備的研究で方略の意味を理解していない生徒がいることが明らかになったことから、本研究ではテキストへの方略書き込みについて、更に細かくモデリングを行った。使用した方略をテキストに書き込む際には、その方略だけでなく、使用目的についても明記することを頭に置かせた。この活動によって、自分が使用した方略について後で振り返る際、客観的に自分の読解過程について振り返ることが可能になった。

第5章では、実践前と後とでの変化について分析を行った。The Critical Reading Inventory テストの *critical response* 項目は、テキストについて自分の意見と、そう考える根拠まで述べることを求められる。実践でのペアは、机が隣同士で組ませた。よって、2人の能力に差があるペアもあれば、ほぼ同じ程度のペアもあった。先行研究で述べたように、Palincsar and Brown(1984)は、グループで学ぶ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していくことが出来るようになるとしている。第1グループの生徒の読解過程を身近で見ながら、一緒に読解を進めていくことで、個人での読解においてもペアから学んだ方略を使用することが出来るようになる。実践中、第3グループの生徒に対して、ペアが行った足場かけによって、徐々に学んだことが定着していく。

The Critical Reading Inventory のクラス全体の結果において、実践前と後とで有意な差が見られた。また、グループごとに分析を行った結果、*text-based*、*inference*、*critical response* 項目で、第3グループにおいて実践前と後とで有意な差が見られた。また、第2グループの *critical response* においても、有意な差が見られた。しかし、The Critical Reading

Inventory の retelling において、全体的に実践前と後とで大きな変化はなかった。また、The Critical Reading Inventory の項目同士の関係について分析を行った。その結果、推論の発問に正確に答えられる生徒が、critical response にも正確に答える傾向にあることが判った。

このように、今回の実践で用いた The Critical Reading Inventory において、特に第 3 グループで向上が見られた。実践において行った教師からのモデリングや、相互教授法におけるペアからの教えによって、効果的な方略を身につけていったと思われる。明示的な方略指導が行われることによって、その能力が育成れることが明らかになった。能力が低い学習者に対して、明示的な方略指導が有効的であるという研究は、先行研究においても見られた。先行研究で紹介した Oxford(2011)による方略指導モデルでは、教師や方略に熟達した学習者によるモデリングの後に、学習者が実際にモニタリングを行いながら方略を使用する練習をする段階が設けられている。また、この段階では、教師による足場かけが行われ、この足場かけは、徐々に減らされるとしている。効果的な方略指導は、Oxford(2011)のモデルのように、教師によるモデリング→モニタリングを行いながらの方略使用→自分が方略を使用出来ているか評価する→また新しい方略を学ぶ、というように循環している。本研究では、ペアでの読解を行った。この実践を通して Oxford(2011)の方略指導モデルに、ペアによる足場かけを加えることが、更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と言える。教師からのモデリングで全体的な方略指導を行い、その後でペアで読解をさせた。このペアでの読解において、相互教授が行われた。

本研究では、特にペアでの相互教授法を用いたこと、ペアでポートフォリオを作成させ、それを振り返りの際の資料として使用したことが特徴である。本研究において学習者は、テキ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や Reflection sheet を通して自分自身で認識することが出来た。ペアでの教え合いや振り返り、自分達の読解過程を記録した作業ポートフォリオを、読後の振り返りの際の評価ポートフォリオとしても使用した。このような活動が、特に、第 3 グループの学習者のクリティカル・リーディング能力育成に寄与することが判った。ポートフォリオへの書き込みを分析することにより、本研究で取り入れた相互教授法が効果的に行われていることが確認出来た。

実践前と実践後に行った、方略に関するアンケートの分析では、第1グループにおいて有意な差が見られたが、第2、第3グループにおいては、有意な差は見られなかった。ただ漠然と読解を行うのではなく、読んでいるテキストがどのような構造をしており、どのように読み進めていけば良いのかを判断するためにも方略は必要である。有意な差は見られなかったものの、実践前と後とで、スコアが向上した学習者もあり、ポートフォリオから

も、方略への意識が高まったことが窺える。方略については、予備的研究でのフォーカス・グループ・インタビューにあったように、その方略を一体何のために使用し、それを用いることによって、読解にどのような効果をもたらされるのかについて、モデリングを通して具体的に示すことが重要である。明示的な方略指導と、実際の読解で教えられた方略を使用してみることによって、方略への意識は高まっていくのである。これらの結果から、自分の読解過程について意識し、ペアとの教え合いが特に第3グループの生徒にとって有効的だということが確認出来た。何が分かってないのか、気づかない生徒にとって、ポートフォリオや Reflection sheet のような視覚的なツールが効果的だと言える。今回の研究において収集したポートフォリオ、Reflection sheet、授業に関するアンケートの書き込みを KeyGraph で分析した。それぞれの KeyGraph には、今回の研究におけるキーワードである、教え合い、気づき、軌道修正が現れていた。このことから、生徒の方略への意識が高まり、ペアでの活動が効果的であったことが判った。

ペアでの読解で作成させたポートフォリオから、使用した方略と頻度を分析した。この分析によって、既に使用が定着している方略や、回を追うごとにその使用頻度が増している方略があることが確認出来た。特に、クリティカル・リーディング方略である発問について、意識が高まってきたことが窺えた。また、テキストの右側の空欄に抜き出した記述だけでなく、テキスト自体に書き込みをしている生徒が多いことも、ポートフォリオ分析から明らかになった。これらの方略は、無意識に使うことが出来ている方略であると言える。スラッシュや、キーワードへの印つけ、下線引きなどがこれに当たる。第2章の先行研究の章で述べたが、ポートフォリオには様々な役割がある。峯石(2010)は、ポートフォリオの種類として、作業ポートフォリオ、展示ポートフォリオ、評価ポートフォリオの3つを挙げている。確かに、本研究におけるポートフォリオも、読解過程そのものを映し出

したものであり、そのポートフォリオを検証することによって、どのように読んだか、どの程度読めたかを確認するための評価ツールでもある。ポートフォリオなしに、読解後の振り返りを行った場合、自分がどのように読解してきたかを思い出しながらの内省になり、十分な意味があるものとはならないかもしれない。しかし、ポートフォリオとして保存しておくことにより、客観的にどのような方略を使って、それが効果的だったかどうかを話し合う際の資料となり得る。

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、ポートフォリオを分析することによって検証した。発問は、広い意味でクリティカル・リーディング方略である。発問を行うことにより、自分の理解について考えるメタ認知能力が育成される。ポートフォリオ分析を分析することにより、回が進むごとに自分の理解についての理解を確認するメタ認知的発問が増えていることが判った。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る。また、自分が答えられる内容のものであれば、自分の意見に対して、なぜそう思ったのか、そう思った根拠は何かを答えることが出来る。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言える。

特に、個人での読解において、メタ認知的発問を行うことは重要である。ともすると、自分本位の読解に走ってしまいがちな場合でも、自問自答を行うことによって、自分自身でモニタリングやコントロールが出来る。この、モニタリングやコントロールは、メタ認知的能力が育成されていくことにおいて、必要不可欠な活動である。

ペアでの読解過程をポートフォリオとして収集し、著者が保管した。実践後、全てのポートフォリオをペアに返し、インタビューを行った。ポートフォリオは、回を追ってどのように自分達読解が変化したのかが明確である。ポートフォリオ作成からしばらく経ってから改めて全てのポートフォリオを見せると、生徒自身がその変化に驚いていた。このような目に見える形での変化と、統計的な分析による点数の伸びは、特に高校生にとっては大きな励みになる。この励みが、長文への苦手意識を減らすことにも繋がると言える。実際、長文読解を苦手とし、pre-test では第3グループであった生徒は、実践後のインタビューで、ペアとの読解で「読み方」を身につけ、長文であってもその「読み方（方略）」を使って読解をするようになったとコメントしていた。今回の実践は、読んで日本語訳をするという受動

的な流れになりがちリーディングの授業を、学習者が効果的な方略を使って、テキストに対して自分なりにアプローチする能動的な授業に変えていくための、一つの指導法となりうると考えられる。

ポートフォリオを分析することにより、読解過程における方略使用やその内容について検証してきた。また、**Reflection sheet** やアンケートの自由記述により、生徒が実践についてどう考え、何を学んだのかを確認した。更に、実践を通して能力にどのような変化があったのか、実践前と実践後に行った、**The Critical Reading Inventory** テストの結果を分析した。分析は、クラスを pre-test の **The Critical Reading Inventory** の結果によって、3 グループに分けて行った。第1グループは、**The Critical Reading Inventory** テストにおいても、他の2グループと比べて平均点が高かった。

本研究は、新学習指導要領や PISA 型読解力テストにより、高校生に求められている能力があり、その能力を身につけさせたいと考えている教師がいるという現状において行われたものである。対象とした生徒には、本研究の目的について説明をし、協力をお願いした。いつもの授業スタイルとは異なるペアでの読解など、生徒は興味を持って積極的に取り組んだ。回を追うごとに、ペア同士の関係も築くことが出来、よりスムーズに読解の振り返り活動にも取り組むことが出来た。ペアで活動をすることで、楽しいという感想を持つ生徒は多かったが、ただ楽しいだけではなく、「自分達の専門的な意見も交えて解くことが出来たので楽しかった」というように、クリティカル・リーディングを行う意味と、それが出来たという達成感も味わっていた。

先行研究で、高等教育の現場におけるポートフォリオを用いた研究を紹介した(Ikeda, 2007; Yang, 2003; 野崎等, 2005; 松崎・北條, 2007)。しかし、高等学校における研究は見られなかった。高等学校では、授業時数が限られていたり、複数の教員が同じ学年を担当したり、年に6回の定期テストがあったりという理由で、教科書の内容以外の活動に使用出来る時間が限られている。そのような状況下で、クリティカル・リーディングを身につけさせていく方法として、相互教授法やポートフォリオ作成を取り入れた。これらの方法を、通常の授業時間内に、教科書の教材を使って行った。教科書を読んで、日本語に訳すことに使っていた時間を、方略指導と学習者同士の読解に当てる。適切にモデリングを示すことにより、学習者は自分で効果的な方略を試行錯誤しながら使って読解を行うことが出来た。これは、

自律した学習者を育成するという点においても有効な方法であると言える。

一方、アンケートなどに書かれた生徒によるコメントの中に、方略について「授業では使えるけど、模試などの実際のテストでは時間がなかつたりして使わない」というようなものがあった。確かに、限られた時間である程度のスピードが求められる模試や定期テストにおいて、自問自答しながら長文を読み、その長文についての設問に答える余裕はないのかもしれない。しかし、クリティカル・リーディングに繋がる、キーワードに着目することや、文構造を理解するというような方略を用いると効果的な問題は、大学入試センター試験などでも見られる。今後、様々なスタイルのテキストや問題形式に対してクリティカル・リーディングを行う指導法について、更に研究を重ねていきたい。

本研究は高校生を対象としており、実践は授業を通してのみ行われた。しかし、本県英語教員に対するアンケートに、「授業で教師が割ける時間が2割を切っている」「時間の確保」というような記述があったように、実践にかけることが出来る時間が限られているのが現状である。定期テストや教科書の進度など、考慮に入れるべき点は多くあると言える。

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、クリティカルに書いたり、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。

## 参考文献

- 秋田喜代美・久野雅樹・大村彰道 (2001) 『文章理解の心理学—認知、発達、教育の広がりの中で—』 北大路書房.
- 秋田喜代美 (1988) 「質問作りが説明文の理解に及ぼす効果」 『教育心理学研究』 36(4), 307-315.
- 有元秀文 (2008a) 「PISA 型読解力について考える」 『Guideline』 4, 5 月号.
- 有元秀文 (2008b) 『「PISA 型読解力」が育つ七つの授業改善』 明治図書.
- 池田真生子 (2010) 「読解方略とメタ認知」 門田修平・野呂忠司・氏木道人編 『英語リーディング指導ハンドブック』 (pp. 273-276) 大修館書店.
- 泉恵美子 (2010) 「読解ストラテジーを利用した指導」 門田修平・野呂忠司・氏木道人 編集. 『英語リーディング指導ハンドブック』 (pp. 258-276) 大修館書店.
- 五十川敬子 (2011) 「英語教科書のポストリーディング問題の分析」 『立命館大学言語文化研究』 22(4), 187-196.
- 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.
- 石村貞夫・石村光資郎 (1997) 『SPSS による分散分析と多重比較の手順 第4版』 東京図書.
- 市嶋典子・舘岡洋子・初見絵里花・広瀬和佳子・古屋憲章 (2009) 「ハイブリッドな学習コミュニティにおける教育観・学習観の変容—クリティカル・リーディングの実践を通して—」 『日本語教育実践研究フォーラム報告』 1-10.
- 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.
- 犬塚美輪 (2006) 「読解力の測定：プロセスとスキル」  
[http://www.p.u.-tokyo.ac.jp/sokutei/pdf2005\\_021p103-110.pdf](http://www.p.u.-tokyo.ac.jp/sokutei/pdf2005_021p103-110.pdf)
- 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.
- 井上尚美・河野庸介・尾木和英・安芸高田市立向原小学校編 (2008) 『思考力を育てる「論

- 理科」の試み』明治図書.
- 今井康晴 (2008) 「ブルーナーにおける『足場かけ』概念の形成過程に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要』 57, 35-42.
- 岩崎豪人 (2002) 「クリティカル・シンキングのめざすもの」『京都大学哲学研究室紀要』 5, 12-27.
- 卯城祐司 (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.
- 大河内祐子 (2001) 「文章理解における方略とメタ認知」大村彰道監修・秋田喜代美・久野雅樹編『文章理解の心理学 認知、発達、教育の広がりの中で』 (pp. 66-79) 北大路書房.
- 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.
- 大澤真也 (2008) 「ピアジェとヴィゴツキーの理論における認知発達の概念—言語習得研究への示唆—」『広島修大論集』 49(2), 1-11.
- 岡崎直観・大澤幸生・石塚満 (2004) 「チャンス発見のための統合型データマイニングツール Polaris」『人工知能基礎論研究報告』.
- 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.
- 興幸雄・生野金三・下田好行 (2003) 「学習者のメタ認知能力を促すポートフォリオの再構成についての研究: 「読書と豊かな人間性」の授業を手がかりとして—」『教育実践研究: 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』 4, 1-8.
- 奥田隆一 (2008) 「英語リーディングの授業における英語学的知識の活用について」『和歌山大学教育学部紀要』 58, 73-80.
- 尾関直子 (2010) 「学習ストラテジーとメタ認知」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人編『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』 (pp. 75-103) 大修館書店.
- 木村裕三 (2001) 「外国語の読みにおけるメタ認知と読解力」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. 256-270) くろしお出版.
- 苅谷剛彦 (1996) 『知的複眼思考法』 講談社.
- 金孝卿 (2008) 『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究』 ひつじ書

房.

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(2004) 「批判的思考について—これからの教育の方向性の提言—」

<http://www.educ.kyoto-u.ac.jp/cogpsy/kusumi>

楠見孝 (2005) 「批判的思考の能力と態度の測定」東京大学大学院教育学研究科教育測定カ  
リキュラム開発講座 ベネッセコーポレーション.

楠見孝・田中優子 (2007) 「批判的思考プロセスにおけるメタ認知の役割」 Japanese

Psychological Review, 50, 256-269.

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』.

甲田直美 (2009) 『文章を理解するとは 認知の仕組みから読解教育への応用まで』スリー  
エーネットワーク.

国立教育政策研究所(2010) 「OECD 生徒の学習到達度調査～PISA 2009 年調査分析資料集  
～」

[http://www.mext.go.jp/component/amenu/education/detail/icsfiles/a/2010/12/07/1284443  
031.pdf](http://www.mext.go.jp/component/amenu/education/detail/icsfiles/a/2010/12/07/1284443031.pdf)

小嶋英夫 (2010) 「学習者と指導者の自律的成長」小嶋英夫・尾崎直子・廣森友人編 『成  
長する学習者—学習者要因と自律学習』(pp. 133-161) 大修館書店.

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.

下山幸成・磯田高道・山森光陽 (2002) 「学習観が CALL 教室における英語学習の成果に及  
ぼす影響：クラスター分析を用いた学習者プロファイリング」 *JALT Journal*, 24(2),  
155-166.

清水寛之編 (2009) 『メタ記憶 記憶のモニタリングとコントロール』北大路書房.

鈴木明夫 (2009) 『図を用いた教育方法に関する心理学的研究 外国語の文章理解におけ  
る探索的効率性』開拓社.

- 鈴木健・大井恭子・竹前文夫編 (2006)『クリティカル・シンキングと教育』世界思想社.
- 瀬尾美紀子・植阪友理・市川伸一 (2008)「学習方略とメタ認知」三宮真智子編『メタ認知  
学習力を支える高次認知機能』(pp. 55-73) 北大路書房.
- 関口靖広(2003)「事例の選出 (サンプリング) の方法」web.cc.yamaguchi-u.ac.jp/~  
ysekigch/qual/selection.html
- 高木亜希子 (2011)「質的研究デザインの方法」第41回中部地区英語教育学会福井大会.
- 武久加奈・小野章 (2010)「字義理解を超えたリーディングの在り方について—高等学校外  
国語科用教科書の発問の現状分析」『中国四国教育学会教育学研究紀要』56(2), 532-  
547.
- 田近裕子 (2002)「推論」津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ編『英文読解のプロ  
セスと指導』(pp. 185-207) 大修館書店.
- 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.
- 田中武夫 (2010)「よい「発問」・悪い「発問」：授業を変える発問とは」『英語教育』59  
(1), 10-13.
- 田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸 (2011)『推論発問を取り入れた英語リーディング指導 深  
い読みを促す英語授業』三省堂.
- 田中優子・楠見孝 (2007)「批判的思考の使用判断に及ぼす目標と文脈の効果」『教育心理  
学研究』55, 514-525.
- 築道和明 (1988)「英語読解指導における発問」『島根大学教育学部紀要』23, 47-53.
- 鶴田美里映・有倉巳幸 (2007)「高校生における批判的思考態度と自己表現の関連性の検  
討」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』17, 235-245.
- 天満美智子 (1989)『英文読解のストラテジー』大修館書店.
- 中野幸子 (1989)「クリティカル・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』(pp. 239-254) 研究社出版.
- 野崎浩成・吉橋彩奈・梅田恭子・江島徹郎 (2005)「テキストへの自由な書き込み行為が文

- 章理解に及ぼす影響」『日本教育工学会論文誌』29, 49-52.
- 野村奈津子 (2007) 「キーグラフによる AFI ベスト映画ランキングの分析」『慶応義塾大学 井庭崇研究室 2007 年度春学期研究論文』47-55.
- 橋本直子・東原義訓 (2002) 「ポートフォリオ評価を取り入れた英語科における音読使用」『信州大学教育学部附属教育実践科総合センター紀要』3, 151-160.
- 濱口脩・藤原陽子・中村愛人 (2004) 「高等学校リーディングにおける読解過程に関する推論研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要』53, 147-155.
- 原田悦子 (1993) 「プロトコル・データの収集方法」海保博之・原田悦子編『プロトコル分析入門』(pp. 79-105) 新曜社.
- 桧山晋 (2007) 「スラッシュ・リーディングについて」『秋田県立大学総合科学研究彙報』8, 57-62.
- 平泉光一 (2013) 「事例研究に対する擁護と反省 (ケーススタディの方法論的考察)」  
[homepage3.nifty.com/hiraizumi/starhp/subpage12.html](http://homepage3.nifty.com/hiraizumi/starhp/subpage12.html)
- 深澤清治 (2008) 「読解を促進する発問づくりの重要性—高等学校英語リーディング教科書中の設問分析を通して」『広島大学大学院教育学研究科紀要』57, 169-176.
- 深澤清治 (2010) 「高等学校英語リーディング教科書分析—推論および自己表現を促す発問を中心に—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』59, 195-202.
- 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」『白鷗女子大学短大論集』24 (2), 219-237.
- ベネッセ教育研究開発センター (2006) 『第4回学習基本調査・国内調査高校生版』.
- 細川英雄 (2009) 「内省する教師のためのポートフォリオ—フランス・自分誌活動クラス見学記より」『英語教育』57, (13), 16-18.
- 本田勝久・高木亜希子 (2008) 「研究デザインの方法：量的アプローチ」第38回中部地区英語教育学会長野大会.
- 前田啓朗 (2002) 「日本人英語学習者の読解方略の認識と使用：学習成果の観点からの分析」  
『広島大学外国語教育研究紀要』5, 43-50.
- 松崎邦守・北條礼子 (2007) 「ポートフォリオを教授ツールとして活用する授業設計の検討

—K 看護専門学校における英語のライティング学習を事例として—『日本教育工学会論文誌』31, 69-77.

松本広幸 (2007) 「習熟度が違うと読解方略使用と読解プロセスも違うか—高校生の英語読解方略使用の調査より—」 *Research bulletin of English teaching*, 4, 25-41.

萬戸克憲 (1999) 「Critical Reading への試み—読み手の力を生かすリーディング指導—」『桃山学院大学紀要』14, 27-47.

峯石緑 (2002) 『大学英語教育における教授手段としてのポートフォリオに関する研究』  
溪水社.

峯石緑 (2010) 「学習者の自己省察・自立を促すポートフォリオ」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人編『成長する英語学習者 学習者要因と自律学習』(pp. 162-192) 大修館書店.

望月俊男・西森年寿・大浦弘樹・佐藤朝美・椿本弥生 (2009) 「批判的読解力を育成するための協調学習環境の構築とその学習効果の実践的評価」『電気通信普及財団研究調査報告書』201-210.

元吉忠寛 (2011) 「批判的思考の社会的側面」楠見孝・子安増生・道田泰司編『批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成』(pp. 45-65) 有斐閣.

文部科学省(2006) 『PISA 調査（読解力）の結果を踏まえた指導の改善』  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/066.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/066.htm)

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）』.

吉田達弘 (2001) 「オーセンティック・アセスメントとポートフォリオ評価(2)」  
<http://www.shinko-keirin.co.jp/koei/english/jugyou/yosida02.html>

高校英語教科書

POWWOW English Reading (2010) 文英堂.

Vivid Reading (2007) 第一学習社.

Power On English Reading (2008) 東京書籍.

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

- Applegate, M.D., Quinn, K. B., and Applegate, A. J. (2008). *The Critical Reading Inventory: Assessing students' reading and thinking*. New Jersey: Pearson.
- Creswell, J. (2010). 『人間科学のための混合研究法』(大谷順子訳) 北大路書房。(原著 2007年).
- Domiani, V. B. (2004). Portfolio assessment in the classroom. *Helping children at home and school II: Handouts for families and educators*, 129-131.  
<http://www.nasponline.org/communications/spawareness/portfolioassess.pdf>
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. NJ: Prentice Hall.
- Fung, I. Y. Y., Wilkinson, I. A. G., and Moore, D. W. (2003). L1-assisted reciprocal teaching to improve ESL students' comprehension of English expository text. *Learning and Instruction*, 13, 1-31.
- Geil, M., and Moshman, D. (1994). Scientific reasoning and social interaction: The four-card task in five-person groups. *Paper presented at the Annual Meeting of the Jean Piaget Society*, Chicago, IL.
- Gerring, J. (2007). *Case study research principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirano, K. (2008). Reading recall strategies: Focusing on memory strategies through the use of students' written self-reports 『上越教育大学研究紀要』 27, 181-188.
- Ikeda, M. (2007). *EFL reading strategies: Empirical studies and an instructional model*. 松柏社.
- Ikeda, M., and Takeuchi, O. (2003). Can strategy instruction help EFL learners to improve their reading ability? An empirical study. *JACET Bulletin*, 37, 49-60.
- Ikeda, M., and Takeuchi O. (2006). Clarifying the difference in learning EFL reading strategies: An analysis of portfolios. *System*, 34, 384-398.
- John-Steiner, V., and Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to leaning and development: A Vygotskian framework, *Educational Psychologist*, 31, 191-206.

- Kimura, T., Masuhara, H., Fukuda, A., and Takeuchi, M. (1993). Effectiveness of reading strategy training in the comprehension of Japanese college EFL learners. *JACET Bulletin*, 24, 101-120.
- King, A. (1998). Transactive peer tutoring: Distributing cognition and metacognition. *Educational Psychology Review*, 10(1), 57-74.
- King, A. (2007). Beyond literal comprehension: A Strategy to promote deep understanding of text: In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 267-290). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework, *The Modern Language Journal*, 90, 320-337.
- Mcnamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merriam, S. B. (2004). 『質的調査入門 教育における調査法とケーススタディ』(堀・久保・成島訳) ミネルバ書房 (原著 1998 年) .
- Nakayama, A. (2001). The influence of self-assessment on learner motivation in the English class. *Educational Studies*, 43, 219-234.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Edinburgh: Pearson.
- Palincsar, A. S., and Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- 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, NY: The Guilford Press.
- Paul, R. W., Binker, A.J., and Williams, J. (Eds.) (1993). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Foundation for Critical Thinking.
- Philicia, R., and Jeanice, L. (2009). Reciprocal Teaching.  
<http://red6747.pbworks.com/Reciprocal-Teaching>
- Philip, B., and Kim, T. H. (2006). Metacognitive strategy instruction (MSI) for reading: Co-regulation of cognition. *Jurnal e-Bangi*, 1-22. [eprints.ukm.my/26/1/tankimhua-edited.pdf](http://eprints.ukm.my/26/1/tankimhua-edited.pdf)

- Randolph, P. L. (2009). *Reciprocal teaching*. <http://red6747.pbworks.com/Reciprocal-Teaching>
- Richards, L. (2009). 『質的データの取り扱い』(大谷順子・大杉卓三訳) 北大路書房(原著 2005年) .
- Santos, D., and Fabricio, B. (2006). The English lesson as a site for the development of critical thinking. *TESL-EJ*, 10, 1-20.
- Schraw, G., and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Sheorey, R., and Mokhtari, K. (2001). Coping with academic materials: Differences in the reading strategies of native and non-native readers. *System*, 29, 431-449.
- Shimizu, M. (2005). *Inference generation processes of Japanese EFL learners: Effects of questioning on their reading comprehension*. PhD dissertation, Tsukuba University.
- Song, X. (2005). Language learning strategy use and English proficiency on the Michigan English language assessment battery. *Spain Fellow Working Papers in Second or Foreign Language Assessment*, 3, 1-26.
- Spring, C. (1985). Comprehension and study strategies reported by university freshmen who are good and poor readers. *Instructional Science*, 14, 157-167.
- Suzuki, A. (2006). Differences in reading strategies employed by students constructing graphic organizers and students producing summaries in EFL reading. *JALT Journal*, 28, 177-96.
- Vaugh, S. (1999). 『グループ・インタビューの技法』(井下・柴原・田部井訳) 慶應義塾大学出版会(原著 1996年) .
- Vygotsky, L. S. (2001). 『思考と言語』(柴田義松訳) 新読書社(原著 1934年) .
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Yang, S. C. (2003). Reconceptualizing think-aloud methodology: refining the encoding and categorizing techniques via contextualized perspectives. *Computers in Human Behavior*, 19, 95-115.
- Yang, N. (2003). Integrating portfolios into learning strategy-based instruction for EFL college

students. *JRAL*, 41, 293-317.

Zhang, L. J. (2008). Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: Exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom. *Instructional Science*, 36, 89-116.

Zhang, R. (2007). Teaching models for communication strategies. 『西日本工業大学紀要』 37, 79-86.

Zubizarreta, J. (2004). *The learning portofolio: Reflective practice for improving student learning*. Bolton, MA: Anker.

#### 付録一覧

##### 付録 1.

宮崎県の英語教員対象に行ったアンケート

##### 付録 2.

方略に関するアンケート

##### 付録 3.

フォーカス・グループ・インタビュー質問項目

##### 付録 4.

Pre-test、post-test のテキスト

##### 付録 5.

Reflection sheet

##### 付録 6.

ペアでのポートフォリオ

##### 付録 7

読解におけるポートフォリオ (第 1 グループ)

読解におけるポートフォリオ (第 2 グループ)

読解におけるポートフォリオ (第 3 グループ)

##### 付録 8.

ケース・スタディ・インタビュー質問項目



エ、その他 ( )

③授業の形態はどちらですか。

ア、一斉授業 イ、少人数性 ウ、習熟度別

④今現在、もしくはこれまでの語経験から、生徒の **Speaking** と **Writing** の能力を伸ばす効果的な活動があれば、お教え下さい。

活動 ( )

⑤オーラルコミュニケーション以外の授業で、先生方が英語を使用される割合はどれ位ですか。

ア、大半は英語で行っている イ、半分は英語で行っている ウ、ほぼ日本語で行っている

⑥オーラルコミュニケーションの授業で、先生方が日本語を使用される時、その内容はどのようなものですか。当てはまるもの全てお答え下さい。

ア、教科書の内容説明 イ、文法や表現の説明 ウ、その他  
( )

⑦オーラルコミュニケーション以外の授業で、ALT との **Team-teaching** を行っていらいやいますか。

ア、行っている イ、行っていない

⑧英語で **Writing** をさせる時の活動として、最も多いのはどのような活動ですか。

ア、教科書本文の要約 イ、教科書本文に対する意見や感想  
ウ、日記、自由作文 オ、その他 ( )

3. 今後の取り組みについてお聞きします。

①生徒の **Speaking** と **Writing** の能力を伸ばすためには、ALT との **Team-teaching** が有効的だと思われますか。

ア、そう思う イ、思わない 理由 ( )

②少人数クラスは、生徒の **Speaking** と **Writing** の能力を伸ばすために有効的だと思われませんか。

ア、そう思う イ、思わない 理由  
( )

③**Critical thinking** (与えられた情報や教科書を鵜呑みにせず、複数の視点から注意深く、



|  |  |
|--|--|
| 7. 各パラグラフ（段落）の中の重要な1～2文だけを読み、それらをつなぎ合わせて全体の意味をとる。              |  |
| 8. 英文を読みながら、それが新聞記事であるか、科学論文であるか、小説であるかなど、ジャンルの違いを意識して読み進める。   |  |
| 9. わからない文章や構造があれば、とりあえず飛ばして読み進める。                              |  |
| 10. わからない箇所は、口に出して、あるいは心の中で発音してみて、その意味を理解しようとする。               |  |
| 11. 文章中の難しい単語は、接頭辞や接尾辞などに分解して（例 un-friend-lee）その語の意味を理解しようとする。 |  |
| 12. キーワードを見つけ出し、その周辺を詳しく読むようにする。                               |  |
| 13. 添付の問題がある場合には、その問題を先に読み、そこから本文の内容を推測して読み進める。                |  |
| 14. 文中の代名詞は何を指しているかを意識しながら読み進める。                               |  |
| 15. 意味のわからない単語やイディオムは、一つ一つ意味を考えたりせずに、飛ばして読み進める。                |  |
| 16. 大切な内容の箇所に印を付けたり、メモを書いたりしながら読み進める。                          |  |
| 17. 時間を意識し、その配分を考えながら読み進める。                                    |  |
| 18. わからない箇所は、その箇所を何度も読み返す。                                     |  |
| 19. 知っている単語をつなぎ合わせて全体の意味を理解しようとする。                             |  |
| 20. 文章の内容を頭の中でイメージや映像にしながら読み進める。                               |  |
| 21. 分からない箇所は、その箇所より前に戻って、そこからもう一度読み返                           |  |

|  |  |
|--|--|
| す。   |  |
| 22. タイトルがある場合には、タイトルを先に読み、そこから本文の内容を<br>推測して読み進める。   |  |
| 23. 指や鉛筆などを使い、読んでいる英文の場所を追いながら読み進める。   |  |
| 24. 添付の問題がある場合には、その問題を先に読んでから、その答えの<br>書かれてある部分を探し出しながら読む。   |  |
| 25. パラグラフ（段落）を読み終わるごとに、その内容を要約してみる。  |  |
| 26. 既に述べられた情報をもとに、次にどのような内容が来るかを予測しながら、読み進める。  |  |
| 27. 文章の構成や展開を理解するために、接続詞、つなぎ言葉( however, besides など)や順番を表す言葉( firstly, first of all など)に注意して読み進める。 |  |
| 28. 文章のあらすじを頭の中で図式化しながら読み進める。  |  |
| 29. 文中の名詞の数（単数形か複数形か）、冠詞（定冠詞か不定冠詞か）などを意識しながら読み進める。   |  |
| 30. 意味がわかる限り、細部にこだわらず読み進める。  |  |
| 31. イラストがある場合には、イラストを先に見て、そこから本文の内容を<br>推測して読み進める。   |  |

次の方略についても、上のアンケートと同じように回答して下さい。

|  |  |
|--|--|
| 1. 自分のも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。 |  |
| 2. 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。        |  |
| 3. 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。          |  |

上に挙げた方略以外で、使用した方略があれば、自由に書いて下さい。

### 付録 3. フォーカス・グループ・インタビュー質問項目

1. 今学期の授業では、英文を読む際の「方略」について学習してきました。「方略」という言葉の意味を、自分の言葉で説明して下さい。
2. 今、説明してもらった方略を、どのように使うのか、先生の示したモデリングで理解出来ましたか？
3. 今学期の授業で、特に重点をおいた、クリティカル・リーディング方略とはどのような方略でしょうか？授業を振り返って、自分の言葉で説明して下さい。

4. 自分の読解過程について振り返るために使用する方略を、メタ認知方略といえます。今学期の活動では、ペアでのワークシートや、Reflection sheet を使ってペアで振り返りをしました。あなたは、次回の読解のために、このメタ認知方略を効果的に使えましたか？
5. ペアで協力しながら読んだ英文は難しかったですか？それはどのような点ですか？
6. 一人で読むのに比べて、ペアで読むことはどのような点が役立ちましたか？
7. ペアで読んでいる時、ペアと自分の意見が違った時、どうしましたか？
8. 読んでいる英文に、直接方略等を書き込みながら読む活動は、どのような効果があると思いますか？
9. 絵や図をワークシートに描くことは、クリティカル・リーディングを行う際に効果的だと思いますか？
10. 英文を読みながら、？マークをつけていくことは、どのような効果があると思いますか？
11. それぞれの方略同士は、関係し合っていると思いますか？
12. 英文を読んだ後、ペアで振り返ることは、今後のクリティカル・リーディングにおいて有効だと思いますか？
13. それぞれの方略を使えたと思いますか？

付録 4-1 Pre-test テキスト

A community of wolves

Wolves are probable one of the most misunderstood animals on our planet. Many myths and legends depict wolves are tricky, cunning, and dangerous. Who doesn't remember "The Big Bad Wolf" and "Little Red Riding Hood" or the "Werewolf" legend? This image, however, couldn't be further from the truth. Wolves may be dangerous...to

rabbits, deer, pigs, sheep, and cattle. But you don't have to worry that one will eat you or your granny up!

Actually, wolves are part of a closely knit family that consists of 2 to 10 adults and any young pups. All of the wolves in the pack share responsibility for the young. The wolves travel in packs for the sake of more successful hunting, for mutual protection, and for companionship. Wolves are also territorial. They usually travel within a specific range, sometimes up to 50 square miles.

Many experts believe that it is the wolf's eerie howl that plays on the fears of humans. In fact, their howl is part of a sophisticated communication system within their group. Howling is the wolves' way of "staying in touch" over long distances. If a wolf is separated from her pack, she will begin howling. This is a cry for help as well as a call to reunite. It can, however, be very costly. If a competing pack is within her range, they may seek her out and kill her. Pups are especially vulnerable. They have not yet learned the appropriate times and places for howling.

Other purposes for howling include warning rival packs to keep moving or staking a claim on fresh-killed prey. They so-called chorus howls are used to make competing packs think that there are really more wolves in the pack. The next time you hear a wolf howl, you will know it is not a werewolf howling at the moon. Perhaps it is only a lost wolf looking for its pack.

#### 付録 4-2 Post-test テキスト

##### Are you afraid of sharks?

Every summer in the United States, we hear about shark attacks. On some beaches, it is even common to see sharks swimming offshore. Other beaches will be closed because there are so many sharks swimming near the shore. But how likely is it that if you go for a dip in the ocean you will be attacked by a shark? Not very likely at all!

We are far more likely to be killed by another person than by a shark. Most scientists believe that the few shark attacks that occur are really mistakes. When we tan, the top portion of our foot turns brown while the bottom remains white. This shading is similar to that of many fish. Others think sharks mistake us for sea lions or seals, which are some of their favorite food. When they realize that they have made a mistake, most sharks simply spit out their victims and leave. Just think about it...if sharks wanted to have us for dinner on a regular basis, they could just come to any shore in the U.S. and help themselves.

Sharks should probably be more afraid of us than we are of them. The total shark population is in decline as a result of human hunting. For example, in some countries shark fin soup is a delicacy and the fins are very much in demand. The shark fin itself is often used in ceremonial dinners. When local fishermen capture the shark, they will use the entire body, but commercial fishermen have been known to follow the practice of finning. They cut off the fins of any sharks caught in their nets. They then throw the sharks back into the sea, leaving them to bleed to death. And we're afraid of them?

Since we do not have "shark farms" as we do for catfish or shrimp, constant fishing leads to overkilling of certain kinds of sharks. They simply cannot reproduce quickly enough to keep up with the demand. Although we may fear sharks with good cause, destroying them beyond rescue may be even more harmful to us all in the long run.

#### 付録 5. Reflection sheet

##### Reflection sheet

Name ( )

1. この英文は難しかったですか？また、どのような点が難しかったですか？
2. この英文はどのような構造になっていましたか？

3. この英文を読むのに、どのような方略を使いましたか？また、なぜその方略を使ったのですか？

| 番号 | 使った方略 | その理由 |
|----|-------|------|
| ①  |       |      |
| ②  |       |      |
| ③  |       |      |
| ④  |       |      |
| ⑤  |       |      |

4. 今、振り返ってみて、自分達が使った方略は効果的だったと思いますか？効果的であった理由、効果的でなかった理由を書きなさい。

| 番号 | 方略の効果について           | その理由 |
|----|---------------------|------|
| ①  | 効果的だった<br>効果的ではなかった |      |
| ②  | 効果的だった<br>効果的ではなかった |      |
| ③  | 効果的だった<br>効果的ではなかった |      |

5. 使用した方略同士、関係するものはありますか？それはどのような点ですか？

| 関係し合う方略 | その理由 |
|---------|------|
|         |      |
|         |      |

6. 一人ではなく、ペアで協力して英文を読むという活動をしてみてどうでしたか？



付録 6. ペアでのポートフォリオ

ポートフォリオ⑩

二つは、  
同じこと

There are a large number of women who have contributed greatly to the happiness of humankind. Though their cultural backgrounds may be quite different, their words give an important lesson to all of us.

Angelina Jolie, for instance, has traveled the world with UNHCR since 2001. She first visited Sierra Leone, where she was shocked at the sight of the refugees. She talked about her experience in an interview in 2006.

"Before I visited the refugee camp, I had focused on myself, on my career, on my life. I took my own life for granted. Suddenly, I saw people who'd had their hands or feet cut off during the war, and who'd been torn away from their families. They were really fighting just to survive."

"As soon as I got to a phone, I called my mom and told her how much I loved her. I was so grateful I knew where she was. This experience just changed everything."

somebody to somebody  
誰かから  
誰かへ  
誰かから誰かへ  
存在

6. Angelina Jolie  
(-7, 34)

8) for instance  
たとえば

7. UNHCR  
国際連合難民高等弁務官事務所

9. Sierra Leone  
シエラレオネ

10. refugees  
難民

11. cut off  
〜を切り取る

12. focus on  
〜に集中する

13. take  
〜を連れて行く

14. be torn away  
〜を切り取る

15. be grateful  
〜に感謝している

18.9. be grateful  
(18) ...  
〜に感謝している

(159 words)

① シエラレオネを訪問した。  
② 母に電話をした。  
③ アンジェリナ・ジョリーに会った。  
④ 難民の悲し味を知った。  
⑤ 世界に平和を求めた。

ジョーリーさんは、  
例として登場している。

Name ( )

① 多文化背景の背景が全く違っても、人類は貢献している。  
彼女たちの言葉は、私達に重要な教訓を与えてくれる。

② 例として、ジョーリーさんは、2001年から、国連難民高等弁務官事務所には、働いている国を訪れている。  
彼女は、シエラレオネに訪れ、難民の話を聞いた。

③ シエラレオネに訪れたこと、私に仕事と人生について関心が高まった。  
私は、家族から引き離された人々、難民キャンプを訪れた人々を見た。

④ 私は彼女に、電話をかけて「おはよう」と言った。  
私は彼女に感謝したことに感謝している。彼女の話を、今でも心に刻みつけておく。

| ○ | ジョーリーさんは、シエラレオネを訪れた。                   |
|---|--|
| △ | 彼女「ジョーリーさん、おはよう。」                      |
| ☆ | 自分「家族から引き離された人々を見た。難民キャンプを訪れた。」        |
| □ | ジョーリーさんは、2001年から、国連難民高等弁務官事務所には、働いている。 |
| ○ | ジョーリーさんは、シエラレオネを訪れ、難民の話を聞いた。           |
| ☆ | 人類は貢献している。彼女の言葉は、私達に重要な教訓を与えてくれる。      |
|   |  |
|   |  |
|   |  |
|   |  |

付録 7-1 個人でのポートフォリオ (第1グループ 生徒A)



① Next, let's take an example of Mother Teresa. She devoted her life to helping the poorest of the poor in India. The following is part of the speech she made in Japan in 1981.

② "One night in Calcutta, we picked up four people from the street. We have a home for sick and dying people. One of the women was covered with worms. It took me some time to clean her body, and when I put her in bed she took hold of my hand. Then there was such a beautiful smile on her face. She said two words only, "Thank you," and she died. I said to myself, "She gave me much more than I gave her."

③ "We have a mistaken idea that only hunger for bread is hunger. There is a much greater hunger — hunger for love, hunger for a feeling to be wanted, to be somebody to somebody." (151 words)



母テレサ・カチコチ

例  
① 次の例として、お母さんの人生について、お母さんの人生を「愛」の力で支えている人々に「感謝」した。

例  
② 母は、母の人生を「愛」の力で支えている人々に「感謝」した。

① 一夜に「母」の人生を「愛」の力で支えている人々に「感謝」した。母は、母の人生を「愛」の力で支えている人々に「感謝」した。母は、母の人生を「愛」の力で支えている人々に「感謝」した。

② 母は、母の人生を「愛」の力で支えている人々に「感謝」した。

Questions

|   |   |
|---|---|
| ○ | 母テレサの人生について何を学びましたか？                          |
| △ | 母テレサはなぜ「愛」の力で支えている人々に「感謝」したのか？                |
| ☆ | お母さんが「愛」の力で支えている人々に「感謝」した理由は何ですか？             |
| □ | 母テレサの人生について、お母さんが「愛」の力で支えている人々に「感謝」した理由は何ですか？ |
| ☆ | 母テレサの人生について、お母さんが「愛」の力で支えている人々に「感謝」した理由は何ですか？ |
|   |   |
|   |   |

付録 7-3 個人でのポートフォリオ (第3グループ 生徒C)

文の構造  
例示例文

Next, let's take an example of Mother Teresa. She devoted her life to helping the poorest of the poor in India. The following is part of the speech she made in Japan in 1981.

"One night in Calcutta, we picked up four people from the street. We have a home for sick and dying people. One of the women was covered with worms. It took me some time to clean her body, and when I put her in bed, she took hold of my hand. Then there was such a beautiful smile on her face. She said two words only, 'Thank you,' and she died. I said to myself, 'She gave me much more than I gave her!'"

"We have a mistaken idea that only hunger for bread is hunger. There is a much greater hunger — hunger for love, hunger for a feeling to be wanted, to be somebody to somebody." (151 words)

Give an example of Mother Teresa's work in India.  
1. Mother Teresa  
2. devote - to  
3. pick up  
4. Calcutta  
5. pick up  
6. pick up  
7. pick up  
8. pick up  
9. pick up  
10. pick up  
11. pick up  
12. pick up



母テレーザの肖像画

文の構造理解のため  
例文は、文の構造を理解するための例文として用いられている。

文の全体理解のため  
① ホーフトリヤ、テレーザの例文です。彼女が愛の力で貧しい人々を助けるために一生を捧げました。

② テレーザの例文、私たちが貧しい人々を助けるために一生を捧げました。彼女が愛の力で貧しい人々を助けるために一生を捧げました。

Questions

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <input type="radio"/>               | テレーザの言葉、何人、何年、どこで話したか?   |
| <input type="checkbox"/>            | 彼女が愛の力で貧しい人々を助けるために一生を捧げましたか?                                    |
| <input checked="" type="checkbox"/> | 彼女が愛の力で貧しい人々を助けるために一生を捧げましたか? この文の意図が、愛の力で貧しい人々を助けるために一生を捧げましたか? |
| <input type="checkbox"/>            | 彼女が愛の力で貧しい人々を助けるために一生を捧げましたか?                                    |
| <input type="checkbox"/>            |  |
| <input type="checkbox"/>            |  |

付録 8. ケース・スタディ・インタビュー質問項目

1. ペア・個人での読解活動を通して、批判的読みの方略が適切に使えるようになったと思いますか。
2. 今後も、このようなペア・個人で作成したポートフォリオを使った読解を行っていきたいと思いますか。
3. ペアと Reflection sheet を用いて読解活動について振り返りをしてもらいました。この振り返り活動は、次の読解を改善することに繋がったと思いますか。
4. 活動中に、発問を行う活動をしました。この発問の方略は、どのような効果があると思いますか。
5. ペアに対して質問を考えながら読むという活動をしてきましたが、個人での読解においても、疑問をもちながら読み進めることが出来ましたか。
6. Pre-test と post-test とを比較して、The Critical Reading Inventory のそれぞれの質問項目(text-based, inference, critical response)に適切に答えられたと思いますか。  
また、そう考えるのはなぜですか？
7. また、それぞれの質問タイプの中で、どのタイプの質問に答えるのが一番難しかったですか。また、そう考えるのはなぜですか。
8. テストを受けた感想・問題点・困難点・向上したと認識出来た点はどこですか？
9. 授業を通して行った活動（ペア・個人での読解・ポートフォリオ作成、ペア・個人での振り返り活動、実践前と後に行った読解テスト）について全体的な感想を教えてください。

これまでの英語の授業で、長い英文を読むための方略について学んできました。例えば、キーワードに着目し、読んでいる英文がどのような文構造をもっているのかを判断したり、重要だと感じた箇所に下線を引いたりというような方略を学習しました。

また、ペア同士での教え合いや、お互いに質問を出し合う活動も行いました。これまで行ってきた授業や、その中での活動を振り返って、次の質問に答えて下さい。

1) ペアでのポートフォリオを用いた活動によって、方略への意識を高めることが出来たか。

- ①活動前と全く変わらなかった。
- ②以前とほとんど変化はなかった。
- ③ある程度は変わった。
- ④かなり意識をするようになった。

2) ペアでのポートフォリオを用いた読解活動は、個人において方略への意識を高めたり、使用を促したりすることに繋がったと思いますか。

- ①全くそう思わない。
- ②ほとんど変化はなかった。
- ③ある程度はそう思う。
- ④かなりそう思う。

3) ペアでお互いに教え合いながら英文を読むことは、キーワードや文章の全体的構成を把握するという点において効果的だったと思いますか。

- ①効果的ではなかった
- ②どちらともいえない
- ③効果的な面もあった
- ④とても効果的であった

4) 3) で③、④と回答した人は、何がその理由だと思いますか。

5) 一人で読むのに比べて、ペアで読むのは効果的だったと思いますか。

- ①全く効果的ではなかった。
- ②どちらともいえない。
- ③効果的だった面もあった。
- ④大変効果的だった。

6) 5) の理由を書いて下さい。

7) 英文を読んだ後、ペアで **Reflection sheet** を用いて振りかえることが、その後のクリティカル・リーディングにおいて有効的だったと思いますか。

- ①全く有効的ではなかった。
- ②どちらともいえない。
- ③有効的だった面もあった。
- ④かなり有効的だった。

8) ペアでお互いに教え合いながら読解を行ったり、自分のペアに対して質問を考えたりすることは、自分自身がどのように英文の内容を読解しているのか確認するために効果的だったと思いますか。

- ①効果的ではなかった。
- ②どちらともいえない。
- ③効果的な面もあった。
- ④とても効果的であった。

9) 8) で③、④と回答した人は、具体的に何がその理由だと思いますか。

10) 内容を確認する発問、推論を必要とする発問、メタ認知的な発問、批判的読みに関する発問を効果的に行うことが出来ましたか。

①全く出来なかった。

②ほとんど出来なかった。

③少しは出来た。

④かなり出来た。

1 1) 自分自身で質問を考える時、読んでいる英文に対して、なぜかな？と疑問に思ったり、自分の経験と照らし合わせたりすることが出来ましたか。

①全く出来なかった。

②ほとんど出来なかった。

③たいてい出来た。

④毎回出来た。

1 2) これまでの授業での活動を通して感じたことを自由に書いて下さい。

| 質問項目 | 自由記述  |
|------|---|
| 4)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ペアだと相手がいるので、リードしたり、リードされたりで、すごくいい方法だと思いました。</li> <li>・お互いに分からない部分を理解出来たり、教えることで自分の理解も深めることが出来るから。</li> <li>・自分では気づかなかったところに気づかされて、読み込めるようになった。</li> <li>・自分が気づかないところが分かる。</li> <li>・キーワードを読み解くことで、文章全体の内容が見えてくるから。</li> <li>・お互いに分からないところをカバーし合えたからだと思う。</li> <li>・ものの見方が人それぞれだから。</li> <li>・2人で話し合ったりして。「こうしたらいい」ということが分かったから。</li> <li>・互いに気づいている点を話し合っって深めることが出来るため。</li> <li>・自分では分からなかったところを教えてもらえるから。</li> <li>・文章をより分かり易くするために、効果的だったから。</li> <li>・自分の知らないこと、分からないことをお互いに考えられたから。</li> <li>・自分にはない視点を知ることが出来るから。</li> <li>・キーワードをしっかり赤で囲む等して、読み易くなったから。</li> <li>・長文の読み方が分かったことで、テストでの長文の解き方が楽になったから。</li> <li>・分からないところを指摘し合えたから。</li> <li>・自分の分からないところも、2人でやると協力して解決出来たから。</li> <li>・分からない単語等を相手が知っていて教えてくれたこと。</li> <li>・気づかなかった部分を相手が気づいていた。</li> <li>・自分が気づかないところをペアが教えてくれるから。</li> </ul> |

|    |  |
|----|--|
|    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・相手の、大学に対する意識の高さ。</li> <li>・自分とは違った視点で問題を解いていて、良かったと思ったところはマネをした。</li> <li>・自分が今までやっていなかった事とかに気づいて出来るようになる。</li> <li>・自分と違う考え方が分かるから。</li> <li>・自分が上手く理解出来なかったところを相手が理解していたり、お互いに足りないところを教え合うことが出来た。</li> </ul>   |
| 6) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・喋りながら解くので、クイズのような取り組み易さがありました。</li> <li>・確認し合えるから。</li> <li>・相手と話し合いながら読み進んでいけるから。</li> <li>・お互いに意見を言い合いながらなので、集中力が増す。</li> <li>・ペアが、自分の分からない単語を知っていたり、話すことで、文章の内容が見えてくることもあった。</li> <li>・単語が分からず行き詰まるが多かったが、ペアを組むことで全体を理解することが出来るようになった。</li> <li>・2人だと読んで飽きないし、話し合いながら進められるから。</li> <li>・自分ではまとめきらなかったり、分からなかったりしたところも、ペアの人が助けてくれたりしたから。</li> <li>・単語や文法が分からない時、教え合ったり調べ合ったり出来るから。</li> <li>・2人いるから。</li> <li>・相手の読み方で、良いところを学べる。</li> <li>・結局それぞれで読んでしまっていたから。</li> <li>・楽しく読めるから。</li> <li>・効果はあったけど、遠慮してしまってなかなか進まないこともあったから。</li> <li>・2人ですることによって、居眠り防止にもなるし、その英文を2人で解くことによって、内容をもっと理解出来るようになったから。</li> </ul> |

|    |  |
|----|--|
|    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・分からない単語や熟語をおしえてくれることもあったから。</li> <li>・考え方や文章の受け取り方も違うので、新たな発見があったから。</li> <li>・お互い、教え合うことが出来るから。</li> <li>・分からない単語を教えてもらったりした。</li> <li>・意思疎通が上手くいかなかった。</li> <li>・分からない単語など</li> <li>・自分よりも、とても分かり易くまとめてあったから。</li> <li>・知らない単語があっても、相手が知っていたり、その逆もあったりしたので。</li> <li>・分からない部分を教えてもらえるから。</li> <li>・一人では気づかない点を見つけてくれたりするのです。</li> <li>・教え合うことが出来るから。</li> </ul>  |
| 9) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・相手に質問の考えることは、文章を理解していないと出来ないから、深く考えるようになる。</li> <li>・自分が理解していないと、質問も出来ないから。</li> <li>・自分で見落としていた点に気づけた。</li> <li>・相手に質問するには、それなりに読解しておかないと出来ないから。出来るようにと頑張るようになった。</li> <li>・質問を作ったり、答えたりすることは、英文を理解しないと出来ないことなので、テストの時に役立った。</li> <li>・自分の理解していなかったところを知ることが出来るから。</li> <li>・要点などを考えるようになったから。</li> <li>・人によって視点が違うため、どのように考えて読んでいるかが、質問から分かる。</li> <li>・自分だけで解いているわけではなかったなので、ペアのことを考えて内容を理解しようと意識出来たから。</li> <li>・自分で質問を考えることで、身につくものがあったから。</li> </ul> |

|     |  |
|-----|--|
|     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の答えが合っているのかを確認出来るとともに、相手の答え、考え方も知ることが出来るから。</li> <li>・要点や注意するところを気を付けるようになった。</li> <li>・問題を作る立場になったことで、どんな風に作っているのか考えるようになった。</li> <li>・質問を考えるため、よく読み込むから。</li> <li>・英文を理解しないと、問題が出せないのが効果的でした。</li> </ul>   |
| 13) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・英語は難しい。</li> <li>・長文の理解力が、かなり増したことはとても嬉しい。</li> <li>・コミュニケーション能力は必要。</li> <li>・英文に詳しく書いていって、ごちゃごちゃさせるのが楽しかったです。</li> <li>・長文の方略を使って読むことが、ある程度出来るようになったと思う。</li> <li>・今までやったなかで、方略を使った時はスピードが倍以上になったのが嬉しかった。</li> <li>・ペアでするといいと思った。</li> <li>・長文を見ても、以前ほど面倒くさいと思わなくなった。</li> <li>・ペアですることはあまりなかったのが、新鮮だった。</li> <li>・長文は見るものいやだったけど、ペアでしたりするの楽しかった。</li> <li>・英語は昔より楽しむことが出来るようになった。</li> <li>・力がついたと思う。ゲーム形式でやったりするのも面白かった。</li> <li>・だいぶ、英語の長文について解き易いと思うようになりました。</li> <li>・楽しかった。</li> <li>・ペアで読んだりしたら自分が出来ていないところが分かったり、その後の一人で読んだ時に今までよりも読めるようになっていて、嬉しかったです。</li> <li>・2人で解くことで授業がとても楽しかったし、来年度もまたやって欲しいなと感じました。</li> </ul> |

|     |  |
|-----|--|
| 13) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・2年の時に比べれば、何倍も成長したと思う。</li> <li>・少しずつでも方略や、読み方の習慣を身につけることが出来て、すごくためになったと思います。</li> <li>・今までの活動を、これからも使ってみようと思う。</li> <li>・明るい授業が出来て良かったと思います。</li> <li>・ペアで読み合うことで、新しく自分の知識として取り入れることが出来た。</li> <li>・3年間を通して、少しは解けるようになったかなと思う。</li> <li>・テストやセンター試験の長文をただ行うより、話し合っって答えを探す方が楽しかったし、効果的だったと思います。</li> <li>・自分が今までやってきたやり方とだいぶ違ってて、前よりかなり把握し易いまとめ方が出来るようになった。</li> <li>・方略を使うことで、一人ででも内容理解をすることが出来ました。</li> <li>・楽しく英語を学ぶことが出来ました。</li> <li>・授業でしっかりと方略を学べたので、他の時も方略を確認し、前より長文が読み易くなったと思う。</li> <li>・すごく、英語の「難しい」というのが少しは取り払われて良かったです。</li> </ul> |
|-----|--|

付録 10-1 リーディングの教科書における発問分析 (教科書 A)

Text-based

|    |   |
|----|---|
| 1  | この地図でどの国が最も大きいですか？                                  |
| 2  | この地図は何を示していますか？                                     |
| 3  | 著者によると、我々はどんな時に笑うでしょうか？                             |
| 4  | 我々は、どのようにして緊張を解きますか？                                |
| 5  | 古い空気を排出した後、我々は何を取り込みますか？                            |
| 6  | “Laughter Yoga”とは何ですか？                              |
| 7  | Angelina Jolie が UNHCR と最初に訪れた国はどこでしたか？             |
| 8  | 難民キャンプで、Angelina Jolie はどのような人々を目にしましたか？            |
| 9  | Mother Teresa が、道から 4 人の人々を助け上げたのは、どこの国でしたか？        |
| 10 | 亡くなりかけていた女性が、最後に Mother Teresa に言った 2 つの言葉は何でしたか？   |
| 11 | Muhammad Yunus 氏の職業は何ですか？                           |
| 12 | Muhammad Yunus 氏が開発した独自のプログラムは、何と呼ばれましたか？           |
| 13 | なぜ Muhammad Yunus 氏が始めた融資は、microcredit と呼ばれたのでしょうか？ |
| 14 | Muhammmad Yunus 氏が設立した銀行の名前は何ですか？                   |
| 15 | 昆虫が我々に教えてくれることは何ですか？                                |
| 16 | ハエはどのようなことを知っていますか？                                 |
| 17 | アメリカのロボット Herbert は何を専門にするロボットでしょうか？                |
| 18 | 人間と同じようなロボットを作りたいと思ったのは誰ですか？                        |
| 19 | アンドロイドは、何が出来るようになるのでしょうか？                           |

|    |  |
|----|--|
| 20 | もしロボットが我々の仕事の全てをやってしまったら、どのようなことが起こるでしょうか？ |
| 21 | もし我々がロボットに知恵を与えたら、どのようなことが起こるでしょうか？        |
| 22 | なぜ地球はロボット達にとって住みやすい場所ではないのですか？             |
| 23 | どこでデュームとマレイカは見つかりましたか？                     |
| 24 | デュームとマレイカは、何歳でしたか？                         |
| 25 | デュームが回復した時、彼は何をしましたか？                      |
| 26 | デュームは最終的に何を受け入れましたか？                       |
| 27 | 野生で、赤ちゃん象は何に囲まれていますか？                      |
| 28 | デュームとマレイカが紹介された象の名前は何でしたか？                 |
| 29 | ダイカはどこからやって来ましたか？                          |
| 30 | ダイカの、デュームとマレイカに対する反応はどうでしたか？               |
| 31 | デュームとマレイカは、何歳でホームを卒業しましたか？                 |
| 32 | デュームと他の男の子象は、何をし始めましたか？                    |
| 33 | レーナのおばあさんは、彼女に誰を紹介しましたか？                   |
| 34 | コストスは、今年の夏何をする予定ですか？                       |
| 35 | どこでレーナは絵を描きましたか？                           |
| 36 | レーナは、昼ごろ何をしましたか？                           |
| 37 | 誰が湖の側に現れましたか？                              |
| 38 | コストスが湖で泳いでいるのを見て、レーナは何が分かりましたか？            |
| 39 | コストスの両親に何が起きましたか？                          |
| 40 | 8月15日は、どんな夜ですか？                            |
| 41 | レーナは、8月16日にどこへ行きましたか？                      |
| 42 | その時（8月16日）、レーナはコストスに何を言いましたか？              |
| 43 | コストスは、レーナに何と言いましたか？                        |
| 44 | 10歳のサンティアゴにとって、何が全てでしたか？                   |
| 45 | サンティアゴのお父さんは、家族をどこへ連れて行きましたか？              |

|    |   |
|----|---|
| 46 | サンティアゴが 20 歳の時、何が起こりましたか？                               |
| 47 | なぜサンティアゴは、いつもベストを尽くすことが出来なかったのですか？                      |
| 48 | 誰がサンティアゴの本当の才能を知っており、サッカークラブのマネージャーに、彼を留まらせるように頼んだのですか？ |
| 49 | 父の死の後、サンティアゴはどこへ行くつもりでしたか？                              |
| 50 | サンティアゴは、ボールをなくしたことを考えていた時、どこに座っていましたか？                  |
| 51 | サンティアゴは、マネージャーに何と言いましたか？                                |
| 52 | 試合の後半が終わる寸前、得点は何点でしたか？                                  |
| 53 | 同点のゴールを誰が決めましたか？  |
| 54 | その男性は、どこで蓋付きの机を見つけましたか？                                 |
| 55 | その男性は、いつその蓋付きの機の修理を始めましたか？                              |
| 56 | その男性は、黒い小さな箱の中に、何を見つけましたか？                              |
| 57 | Part1 の場面と登場人物を書きなさい。                                   |
| 58 | 両方の側の塹壕に誰がいましたか？  |
| 59 | 中間地帯で、イギリスとドイツ軍兵士は何をしていましたか？                            |
| 60 | イギリスとドイツ軍兵士は何をして遊んでいましたか？                               |
| 61 | サッカーの試合を見ている間、ハンスはジムに何と言いましたか？                          |
| 62 | その夜、ドイツ軍兵士は塹壕の中で何を歌いましたか？                               |
| 63 | 男の人が訪ねて来た時、ジム・マクファーソンさんは何歳でしたか？                         |
| 64 | 彼が Hello と言った時、ジム・マクファーソンさんに何が起きましたか？                   |
| 65 | ジム・マクファーソンさんの想像の中で、彼女を訪ねて来たのは誰でしたか？                     |
| 66 | ガンジーの大きな夢の一つは何でしたか？                                     |
| 67 | なぜガンジーは、インドの父と呼ばれたのでしょうか？                               |
| 68 | なぜガンジーは、若いころイギリスで学びたかったのでしょうか？                          |
| 69 | ガンジーが訪れた時、南アフリカはどの国が治めていましたか？                           |
| 70 | ガンジーが、プレトリアに向かい汽車に乗っていた時、コンダクターは彼に何と                    |

|    |  |
|----|--|
|    | 言いましたか？  |
| 71 | 戦いのためのガンジー独特の方法とは何でしたか？                        |
| 72 | なぜインドの人々は、ガンジーを誇りに思っているのでしょうか？                 |
| 73 | ガンジーは、暴力を用いる仲間に対して賛成でしたか、反対でしたか？               |
| 74 | イギリスに対抗するために、インド人の仲間によどのような方法を用いるように言いましたか？    |
| 75 | ガンジーは、貧困を止めるために、どのようなことを奨励しましたか？               |
| 76 | 争いをやめさせるため、ガンジーは何をしましたか？                       |
| 77 | ガンジーが希望を失った時、彼は何を思い出しましたか？                     |
| 78 | インドはいつ独立した国になりましたか？                            |
| 79 | 1948年の1月30日、何が起こりましたか？                         |
| 80 | 例えば、誰がガンジーから多くのことを学びましたか？                      |
| 81 | 危険な化学物質について誰が初めに世界に対して警告をしましたか？                |
| 82 | 子どもの頃、レイチェルは何になりたかったですか？                       |
| 83 | 大学生の頃、レイチェルは何に興味をもつようになりましたか？                  |
| 84 | DDTについての関心を、いつレイチェルは最初に示しましたか？                 |
| 85 | ハッキンソンさんの家の周りで、害のない殺虫剤の散布によってどれくらいの鳥が死にましたか？   |
| 86 | 何がレイチェルが <b>Silent Spring</b> へ手紙を書くことを薦めましたか？ |
| 87 | 生活の中で、どのように毒は広まっていったのでしょうか？                    |
| 88 | かつて、何がクリア湖の蝸を退治していましたか？                        |
| 89 | 1954年、なぜ DDT の使用が繰り返されたのでしょうか？                 |
| 90 | 誰が『沈黙の春』を攻撃しましたか？                              |
| 91 | レイチェルを批判する時、それらの人々（『沈黙の春』を攻撃する人々）は何と言ったのでしょうか？ |
| 92 | 本の中で、レイチェルは何が言いたかったのでしょうか？                     |
| 93 | レイチェルへの手紙の中で、多くの読者はなにを示しましたか？                  |

|     |                                      |
|-----|--------------------------------------|
| 94  | レイチェルは、親しい友達に何を時々送りましたか？             |
| 95  | 『沈黙の春』を読んだ後、少年は何を感じましたか？             |
| 96  | 新しい英語の先生の名前は何でしたか？                   |
| 97  | 詩を読むように、誰が言われましたか？                   |
| 98  | 詩人は、我々に何をするように教えていますか？               |
| 99  | キーティング先生は、生徒にどこへ行くように言いましたか？         |
| 100 | キーティング先生は、生徒に何を見て欲しかったのですか？          |
| 101 | キーティング先生は、ささやき声で何と言いましたか？            |
| 102 | 誰が、図書室でキーティング先生の最上級生の時の年鑑を見つけましたか？   |
| 103 | 年鑑には、キーティング先生について何と書かれていましたか？        |
| 104 | 生徒達がキーティング先生を見つけた時、彼は何を運んでいましたか？     |
| 105 | Dead Poets Society とは、何ですか？          |
| 106 | メンバーのミーティングは、どこで行われましたか？             |
| 107 | メンバーになるために、彼らは何をしなくてはならなかったのですか？     |
| 108 | 洞窟へ行く前、少年達はどこで落ち合いましたか？              |
| 109 | 誰が洞窟を見つけましたか？                        |
| 110 | 洞窟へ入って、少年達は最初に何をしましたか？               |
| 111 | ミーティングでの、開会メッセージは誰が読みましたか？           |
| 112 | ニールは、誰の詩を最後に読みましたか？                  |
| 113 | なぜ少年達は静かになったのでしょうか？                  |
| 114 | キーティング先生は生徒達に、次の授業に何をしてくるよう言ったでしょうか？ |
| 115 | なぜトッドは惨めな気持ちになったのでしょうか？              |
| 116 | 誰が自分で作った詩を最初に読みましたか？                 |
| 117 | トッドは、窓越しに誰の写真を見ましたか？                 |
| 118 | キーティング先生は、トッドに詩を作る際に何を使うように教えましたか？   |
| 119 | トッドは、ホイットマンがどういう人だと思いましたか？           |

### Inference

|    |   |
|----|---|
| 1  | p.17, p.19 の地図を見て、他にどのようなことがわかりますか？             |
| 2  | 上の文で紹介されているホームページから何を知ることが出来るのか、50 字以内で書きなさい。   |
| 3  | 例として挙げられている数値から分かることを書きなさい。                     |
| 4  | 下線部に、レーナの心情を書きなさい。                              |
| 5  | サンティアゴは、なぜ最後に”Yes, this is my home.”と言ったと思いますか？ |
| 6  | 上の資料から、誰がいつどこで何をしたのかを、100 字前後で要約しなさい。           |
| 7  | 各パラグラフの主題文から話の展開を予想しなさい。                        |
| 8  | キーワードと主題文を挙げて、話の内容を日本語で要約しなさい。                  |
| 9  | 登場人物と場面を挙げて、それぞれの人物の心情を書き出しなさい。                 |
| 10 | 主人公の気持ちを想像してみよう。                                |

### Critical response

|   |  |
|---|--|
| 1 | 笑いは、他にどんなことに良いと思いますか？                      |
| 2 | 人間とロボットの未来はどうなると思いますか？                     |
| 3 | もしあなたが、レーナの友達だったら、レーナに何とアドバイスをしますか？        |
| 4 | この物語を読んだ感想を書きなさい。                          |
| 5 | ガンジーの唱えた非暴力的非協力運動のことをどう思いますか？              |
| 6 | 『沈黙の春』が出版されていなかったら、私たちの住む世界はどうなっていたと思いますか？ |
| 7 | 「死せる詩人の会」のことをどう思いますか？                      |

付録 10-2 リーディングの教科書における発問分析 (教科書 B)

Text-based (文構造について)

|    |   |
|----|---|
| 1  | So とは、どのような内容を受けて「それで」と言っていますか。またそのあとにどのような結果を述べていますか。                          |
| 2  | 範例文中の代名詞が指している語句や内容を整理してみましょう。  |
| 3  | 範例文中のつながりの語句の働きを考えてみましょう。   |
| 4  | 次の 2 文の関係を分かりやすくするために、( ) 内に、下の語句から適当なものを補いなさい。                                 |
| 5  | 次の ( ) 内から、つながりの語句として適当なほうを選びなさい。   |
| 6  | instead とは、どのような内容を受けて「そうではなくて」と言っていますか。  |
| 7  | パラグラフの構造をまとめてみましょう。   |
| 8  | 本文の内容をもとに、次の表を完成しなさい。   |
| 9  | 範例文では、Audrey Hepburn が生まれてから亡くなるまでの彼女の人生が年を追って述べられています。年号などに注意して読み取り、まとめてみましょう。 |
| 10 | 第 2 パラグラフについて、次の表を完成しなさい。   |
| 11 | 範例文では「列挙」と「例示」がどのように使われているのかを整理してみましょう。   |
| 12 | 本文の内容をもとに、次の表を完成しなさい。   |
| 13 | 範例文の展開をまとめてみましょう。   |
| 14 | 範例文の論の展開をまとめてみましょう。   |
| 15 | 本文の内容をもとに、次の表を完成しなさい。   |
| 16 | 文章の主題を 40 字以内の日本語にまとめなさい。   |

|    |   |
|----|---|
| 17 | 第1パラグラフと第2パラグラフは何について書かれていますか。                        |
| 18 | 第3パラグラフと第4パラグラフは何について書かれていますか。                        |
| 19 | 第1・第2パラグラフと第3・第4パラグラフはどんな関係になっていますか。                  |
| 20 | 第1パラグラフと第5パラグラフはどんな関係になっていますか。                        |
| 21 | 第1パラグラフの主題文の内容をまとめてみましょう。                             |
| 22 | 第2パラグラフの内容をまとめてみましょう。                                 |
| 23 | 第1パラグラフと第2パラグラフの関係はどのようになっていますか。                      |
| 24 | 第3パラグラフの内容をまとめてみましょう。                                 |
| 25 | 第4パラグラフの内容をまとめてみましょう。                                 |
| 26 | 第3・第4パラグラフは第1パラグラフとどのような関係になっていますか。                   |
| 27 | 第5・第6パラグラフの内容をまとめてみましょう。                              |
| 28 | 第5・第6パラグラフの間関係はどうなっていますか。                             |
| 29 | However は、どのような内容に対して、「しかし」と述べられていますか。                |
| 30 | Thus はどのような内容を受けて、「したがって」と述べていますか。                    |
| 31 | In addition はどのような内容に付け加えて、「更に」と述べていますか。              |
| 32 | Consequently はどのような内容を受けていますか。                        |
| 33 | 第7パラグラフの内容をまとめてみましょう。                                 |
| 34 | 第7パラグラフは本文全体の展開の中でどのような働きをしていますか。                     |
| 35 | 本文の内容にしたがって、パラグラフの展開を表にまとめなさい。                        |
| 36 | Then は何を受けた語ですか。                                      |
| 37 | ガラパゴス諸島での太平洋アオウミガメの誕生とその後の行動について、表にまとめてみましょう。         |
| 38 | 一匹のカメに手を貸すことをめぐって、賛成側・反対側のそれぞれのことばや意見を次の表に抜き出してみましょう。 |
| 39 | 人間の介入によって起こったことを時間の経過に沿ってまとめてみましょう。                   |
| 40 | 殺戮が終わったあとの情景をまとめてみましょう。                               |
| 41 | 本文の話の流れを考えて、(        )内に次の a~d から適当なものを補いなさい。         |

|    |   |
|----|---|
| 42 | 第 2 パラグラフはどのように展開されていますか。   |
| 43 | for example とは何の例ですか。   |
| 44 | 第 7 パラグラフは文全体の展開の中でどのような働きをしていますか。                                |
| 45 | 本文の内容に沿って、次の表を完成しなさい。   |
| 46 | why の後にはどんな語句が省略されていますか。  |
| 47 | 第 3 パラグラフの主題文は何ですか。   |
| 48 | 第 6 パラグラフの主題文は何ですか。   |
| 49 | 本文の内容に沿って、次の表を完成しなさい。   |
| 50 | -then what?の後には何が省略されていますか。                                       |
| 51 | 第 3 パラグラフのはじめの But はどのような内容に対して用いられていますか。                         |
| 52 | 6 行目の do better than her brothers and sisters の具体例として何があげられていますか。 |
| 53 | But は何と何を対比させていますか。   |
| 54 | 第 5 パラグラフはどのように展開されていますか。   |
| 55 | The feeling で始まる文を 1 か所区切って読むとするとどこですか。                           |
| 56 | 第 12 パラグラフは物語全体の中でどのような働きをしていますか。                                 |
| 57 | 本文の内容に沿って、次の表を完成しなさい。   |
| 58 | 第 2 パラグラフの第 1 文と第 1 パラグラフはどのような関係になっていますか。                        |
| 59 | 第 10 パラグラフは本文全体の展開の中でどのような働きをしていますか。                              |
| 60 | 本文の内容に沿って、パラグラフの展開を表にまとめなさい。                                      |
| 61 | 本文では特殊効果の例が何種類あげられていますか。  |
| 62 | 第 1 パラグラフの主題文は何ですか。   |
| 63 | On the contrary は何と何を対比していますか。                                    |
| 64 | 第 4 パラグラフの主題文は何ですか。   |
| 65 | However は何と何を対比していますか。  |
| 66 | however は何と何を対比していますか。  |
| 67 | 第 7 パラグラフと第 8 パラグラフはどのような関係になっていますか。                              |

|    |   |
|----|---|
| 68 | Part1～Part4 の終わりまでではどのような構成法が用いられていますか。                 |
| 69 | 第 11 パラグラフの主題文は何ですか。                                    |
| 70 | 本文の内容に沿って、パラグラフの展開を表にまとめなさい。                            |
| 71 | As a result は「何の結果として」ですか。                              |
| 72 | 第 1 パラグラフの主題文は何ですか。                                     |
| 73 | However は何に対して「しかし」といっていますか。                            |
| 74 | For example は何の例ですか。                                    |
| 75 | First, Second, Third で何を列挙していますか。                       |
| 76 | 何に対して In addition といっているのですか。                           |
| 77 | 第 5、第 6 パラグラフは何の列挙ですか。                                  |
| 78 | 第 7 パラグラフの主題文は何ですか。また、このパラグラフは本文全体の展開の中でどのような働きをしていますか。 |
| 79 | 本文の内容に沿って、パラグラフの展開を表にまとめなさい。                            |
| 80 | As a result とは何の結果ですか。                                  |
| 81 | But some time later は何に対してですか。                          |
| 82 | Instead とは何の代わりですか。                                     |
| 83 | quite difficult の具体例は何ですか。                              |
| 84 | 本文は大きく分けて 4 つの内容から構成されています。空所を補って、表を完成しなさい。             |

Text-based (内容理解について)

|   |   |
|---|---|
| 1 | 下線部の原因としてどのような考えが紹介されていますか。             |
| 2 | 農場経営者はなぜゾウにベルをつけたのですか。またその作戦はうまくいきましたか。 |
| 3 | 文中の①～④の語が指している内容を答えなさい。                 |
| 4 | ゾウの賢さについて本文の内容と一致するように、正しい方を選びなさい。      |
|   | 世界には 100 歳をはるかに超えていても健康的な生活を送っている人びとが住む |

|    |   |
|----|---|
| 5  | 地域があります。長寿の秘訣とはいったいどのようなことなのでしょうか。<br>(Before reading)                              |
| 6  | Where are the places that are famous for people who live a long life?               |
| 7  | Why do experts go to these places?  |
| 8  | In Hunza, do fifty-year-old women still have babies?                                |
| 9  | What are the reasons for the good health of the people in Hunza?                    |
| 10 | these regions とはどんな場所のことですか。  |
| 11 | this good health の内容を考えてみましょう。  |
| 12 | What part of Russia is famous for its people who live a long life?                  |
| 13 | Do the people in the Caucasus Mountains live long without becoming seriously ill?   |
| 14 | Where is Vilcabamba?  |
| 15 | What is the average temperature in Vilcabamba?                                      |
| 16 | this area はどこのことですか。  |
| 17 | too はビルカバンバと何を比べていますか。  |
| 18 | the region とはどこのことですか。  |
| 19 | How often do the people in Hunza eat meat?  |
| 20 | What do the people in the Caucasus drink daily?                                     |
| 21 | Do the fruits and vegetables the people in the three regions eat contain chemicals? |
| 22 | How many calories do the people in the three regions take in in one day?            |
| 23 | Why are the lives of the people in the three regions physically hard?               |
| 24 | Do the people in the three regions seem to have worries?                            |
| 25 | 英語を聞いて、本文の内容と合っていれば T、違っていれば F と書きなさい。  |
| 26 | 本文の内容に合うように ( ) 内に適語を補い、全文を音読しなさい。  |
| 27 | 本文の内容に基づいて下線部を補い、会話しなさい。  |
| 28 | What were the travelers looking for on the white-sand beach?                        |

|    |  |
|----|--|
| 29 | Do most of the baby turtles come out in April and May?   |
| 30 | Why must one turtle go out into the open air first?  |
| 31 | the time はいつのことですか。  |
| 32 | its は具体的に何を表していますか。  |
| 33 | What did the author see in the large, bowl-shaped nest?  |
| 34 | When the mockingbird came within inches of the turtle's head, what did the guide say?  |
| 35 | Did all of the travelers accept the guide's advice?  |
| 36 | What did the guide reluctantly do at last?   |
| 37 | マネシツグミは何のために began pecking したのですか。   |
| 38 | This とは具体的にどういうことですか。  |
| 39 | its meal とは具体的に何のことですか。  |
| 40 | Why did so any turtles pour from the nest?   |
| 41 | Was it dark when the turtles began running toward the sea?   |
| 42 | When the guide saw the killing of the baby turtles, what did he do?  |
| 43 | Did the travelers say anything after the killing was over?   |
| 44 | a false signal は、次のパラグラフではどのように言いかえられていますか。  |
| 45 | なぜ too early と言えるのですか。   |
| 46 | his own better judgment とはどのような内容を指していますか。   |
| 47 | it が示しているのは何ですか。   |
| 48 | 英語を聞いて、本文の内容と合っていれば T、違っていけば F と書きなさい。   |
| 49 | 本文の内容に基づいて下線部を補い、会話しなさい。   |
| 50 | 人はなぜ音楽で癒されるのでしょうか。最近の研究によると、音楽を聴くと脳の一部が刺激され、さまざまな効用があるといわれています。確かに音楽には秘められた大きな力があります。世界平和をもたらすのは、人類がこれまで培ってきた文化が織りなす音楽なのかもしれません。クラシック音楽の世界からスタートしたヨーヨー・マが、今私たちに語りかけているものは何でしょう。(Before |

|    |   |
|----|---|
|    | reading)  |
| 51 | What did Yo-Yo Ma leave in a taxi?  |
| 52 | Where did Yo-Yo-Ma want to make a documentary?  |
| 53 | What was Yo-Yo's next plan after the Kalahari Desert film?  |
| 54 | Amazingly とは何が驚くべきことなのですか。  |
| 55 | it は何を指していますか。  |
| 56 | The intense experience とは何のことですか。   |
| 57 | 英語を聞いて、本文の内容と合っていれば T、違っていれば F と書きなさい。  |
| 58 | 英語の問いを聞いて、正しい答えを選びなさい。  |
| 59 | 本文の内容に合うように ( ) 内に適語を補い、全文を音読しなさい。  |
| 60 | Why have the Nazca Lines remained nearly unchanged for many centuries?  |
| 61 | What kind of system was used to draw the enormous symbols?  |
| 62 | How old are the drawings?   |
| 63 | What is David Johnson and Steve Mabee's theory?   |
| 64 | Some とは何ですか。  |
| 65 | This とは具体的にどのようなことですか。  |
| 66 | them は何を指していますか。  |
| 67 | explanation とは何についての説明ですか。  |
| 68 | This suggestion とは具体的にどんなことですか。   |
| 69 | 英語を聞いて、本文の内容と合っていれば T、違っていれば F と書きなさい。  |
| 70 | 英語の問いを聞いて、正しい答えを選びなさい。  |
| 71 | 本文の内容に合うように ( ) 内に適語を補い、全文を音読しなさい。  |
| 72 | 本文の内容に基づいて下線部を補い、会話しなさい。  |
| 73 | 名作『アンクル・トムの小屋』はどのようにして生まれたのでしょうか。   |
| 74 | 『アンクル・トムの小屋』はアメリカ文学史に残る名著といわれる大長編小説です。ストーリーは、シェルビー一家の屋敷から売られた奴隷のトムのたどる道を縦糸に、さまざまな冒険が横糸のように絡み合って展開します。「解放の父」と讃 |

|    |   |
|----|---|
|    | えられたリンカーン大統領に「大きな戦争（南北戦争）を起こした小さな婦人」と呼ばれたハリエットがどのようにしてこの名著を書くようになったのかを読んでみましょう。(Before reading) |
| 75 | What did Harriet's father wish?   |
| 76 | What did she begin to do because her husband earned very little?                                |
| 77 | What did she write about in her story in a religious magazine?                                  |
| 78 | What did her story do to people?  |
| 79 | So はどういう内容を指していますか。   |
| 80 | such school とはどんな学校のことですか。  |
| 81 | one とは何ですか。   |
| 82 | that とはどういうことですか。   |
| 83 | this law とはどのような法律のことですか。   |
| 84 | So could...の so の内容は何かですか。  |
| 85 | the question の内容は何かですか。   |
| 86 | 英語を聞いて、本文の内容と合っていれば T、違っていけば F と書きなさい。  |
| 87 | 英語の問いを聞いて、正しい答えを選びなさい。  |
| 88 | 本文の内容に合うように（ ）内に適語を補い、全文を音読しなさい。  |
| 89 | 本文の内容に基づいて下線部を補い、会話しなさい。  |
| 90 | Why do still pictures seem to move on a screen?   |
| 91 | What are two basic special effects that can make dinosaurs fight each other?                    |
| 92 | How do movie producers create a railroad accident scene?  |
| 93 | What do movie directors understand about movies?  |
| 94 | 5 行目の the illusion of continuous movement とは何のことですか。  |
| 95 | they は何を指していますか。  |
| 96 | this way とはどのようにしてということですか。   |
| 97 | this はどういうことを指していますか。   |
| 98 | This はどういうことを指していますか。   |

|     |  |
|-----|--|
| 99  | 第 3、第 4 パラグラフは何について書かれていますか。   |
| 100 | together とは何と何がいっしょということですか。   |
| 101 | it は何を指していますか。   |
| 102 | the illusion の内容を具体的に説明しなさい。   |
| 103 | three separate scenes はどういうことを指していますか。   |
| 104 | its owner とは誰のことですか。   |
| 105 | They とは誰のことですか。  |
| 106 | his middle daughter とは誰のことですか。   |
| 107 | Other more recent directors は誰のことを指していますか。   |
| 108 | So は何を指していますか。   |
| 109 | 英語を聞いて、本文の内容と合っていれば T、違っていれば F と書きなさい。   |
| 110 | 英語の問いを聞いて、正しい答えを選びなさい。   |
| 111 | 本文の内容に合うように ( ) 内に適語を補い、全文を音読しなさい。   |
| 112 | 次にあげる特殊効果のうちからどれか一つを選び、それを製作する際にはどのような手法が使われるのかを、本文から探しなさい。  |
| 113 | 本文の内容に基づいて下線部を補い、会話しなさい。   |
| 114 | 20 世紀の中頃から 21 世紀にかけて、スポーツの世界への女性の進出には目をみはるべきものがあります。特に 21 世紀初頭においては、世界選手権に、オリンピックに、我が国の女性たちは世界の強豪に立ち向かって、数かずの栄冠を勝ちとってきました。このような女子スポーツの隆盛の歴史をたどるとき、一人の女性、人見絹枝に行き着きます。女性の権利確立がまだ不十分で、女性がスポーツをすること自体が偏見をもって見られた時代、24 年の生涯をかけてそれとたたかった一人の女性の生涯はどのようなものだったのでしょうか。(Before reading) |
| 115 | Who is the prosperity of women's sports attributed to?   |
| 116 | When were women allowed to participate in track and field events at the Olympics for the first time?   |
| 117 | In what race did Hitomi Kinue win a silver medal?  |

|     |  |
|-----|--|
| 118 | Why didn't Hitomi retire from running?   |
| 119 | Why do so many Japanese female athletes owe a lot to Hitomi Kinue?   |
| 120 | The prosperity of women's sports today の内容を具体的に説明しなさい。   |
| 121 | this は何を指していますか。   |
| 122 | she couldn't return to Japan without an award の理由は何ですか。  |
| 123 | Just then の内容を具体的に説明しなさい。  |
| 124 | a wrong view of them の内容を具体的に説明しなさい。   |
| 125 | women too must fight と書いた理由を説明しなさい。  |
| 126 | 英語を聞いて、本文の内容と合ってれば T、違っていれば F と書きなさい。  |
| 127 | 英語の問いを聞いて、正しい答えを選びなさい。   |
| 128 | 本文の内容と合うように ( ) 内に適語を補い、全文を音読しなさい。   |
| 129 | 本文の内容に基づいて下線部を補い、会話しなさい。   |
| 130 | 私たちが食べるものを決定しているものはいったい何でしょうか。(Before reading)   |
| 131 | What foods are given as examples of food likes and dislikes?   |
| 132 | Indian people don't kill or eat cows. Why not?   |
| 133 | What foods are given as being taboo in some cultures?  |
| 134 | What do anthropologists think causes food likes or dislikes?   |
| 135 | 自分の国ではふだん食べないものを、ほかの国の人が食べているのを見ると、あなたはどのように感じるでしょうか。文化によって、食べて良いもの悪いものは、異なっています。どうしてそのような違いがあるのでしょうか。(Before reading) |
| 136 | This custom とは何を指していますか。   |
| 137 | 豚肉を食べない理由として、いくつあげられていますか。   |
| 138 | this は何を指していますか。   |
| 139 | 英語を聞いて、本文の内容と合っていれば T、違っていれば F と書きなさい。   |
| 140 | 英語の問いを聞いて、正しい答えを選びなさい。   |
| 141 | 本文の内容に合うように ( ) 内に適語を補い、全文を音読しなさい。   |

|     |  |
|-----|--|
| 142 | 大平光代さんのメッセージを読んでみましょう。(Before reading)                         |
| 143 | Why did the author try to kill herself?                        |
| 144 | What kind of life was she leading after her attempted suicide? |
| 145 | What changed her life?   |
| 146 | What is her message to you?                                    |
| 147 | her とは誰のことですか。   |
| 148 | That は何を指していますか。   |
| 149 | it とは何のことですか。  |
| 150 | This は何を指していますか。   |
| 151 | there とはどこですか。   |
| 152 | there とはどこですか。   |
| 153 | it とは何のことですか。  |
| 154 | My next goal とは何のことですか。  |
| 155 | Those とは何のことですか。   |
| 156 | them とは誰のことですか。  |
| 157 | the idea とは何のことですか。  |
| 158 | it とは何のことですか。  |
| 159 | that とは何のことですか。  |
| 160 | 英語を聞いて、本文の内容と合っていれば T、違っていれば F と書きなさい。                         |
| 161 | 英語の問いを聞いて、正しい答えを選びなさい。   |
| 162 | 本文の内容に合うように ( ) 内に適語を補い、全文を音読しなさい。                             |
| 163 | 本文の内容に基づいて下線部を補い、会話しなさい。                                       |
| 164 | 思いがけない人から、思いがけない贈り物。何だったのでしょうか。(Before reading)                |
| 165 | Why didn't Stella feel like celebrating Christmas?             |
| 166 | What was in the box?   |
| 167 | What did Stella decide to do?                                  |

|     |                                       |
|-----|---------------------------------------|
| 168 | his burdenは何を言いかえたものですか。              |
| 169 | itは何を指していますか。                         |
| 170 | Thisは何を指していますか。                       |
| 171 | The strangerとは誰のことですか。                |
| 172 | Itは何を指していますか。                         |
| 173 | thenとは具体的にどういうことですか。                  |
| 174 | the pagesとは何を指していますか。                 |
| 175 | itは何を指していますか。                         |
| 176 | 英語を聞いて、本文の内容と合っていればT、違っていればFと書きなさい。   |
| 177 | 英語の問いを聞いて、正しい答えを選びなさい。                |
| 178 | 次の本文中のStellaの行動と気持ちを下の対応する場面に書き入れなさい。 |
| 179 | 本文の内容に基づいて下線部を補い、会話しなさい。              |

### Inference

|    |                                       |
|----|---------------------------------------|
| 1  | longevity という語の意味を推測してみよう。            |
| 2  | wildlife の意味を推測してみましょう。               |
| 3  | consume の意味を推測してみましょう。                |
| 4  | 18行目のdoを別の英語で書きかえると何になりますか。           |
| 5  | a perfect silence とは何を象徴していますか。       |
| 6  | “friends”にはなぜ引用符がついているのですか。           |
| 7  | like a stone はどのような仕打ちを意味していますか。      |
| 8  | reach me とはどういうことですか。                 |
| 9  | I passed の後には何が省略されていますか。             |
| 10 | the inevitable とはどんなことを表していますか。       |
| 11 | a silly tree とは何のことですか。               |
| 12 | in apology とありますが、なぜ謝っているのですか。        |
| 13 | Part1 の第2パラグラフ以降のStellaの気持ちを考えてみましょう。 |

|    |                                     |
|----|-------------------------------------|
| 14 | wet kisses とはどのようなことを表していますか。       |
| 15 | who のあとを補うとすればどんな英語がきますか。           |
| 16 | the little creature とは何のことですか。      |
| 17 | this exchange of love とはどのようなことですか。 |

### Metacognitive question

|  |    |
|--|----|
|  | なし |
|--|----|

### Critical response

|    |  |
|----|--|
| 1  | 本文で述べられている「長寿の秘訣」について、住んでいる場所、運動、食事、ストレスなどの点から自分の生活と比較して、意見や感想をまとめて発表してみましよう。(英語で) |
| 2  | 本文を読んだの感想や意見を、次の例を参考にしてインタビューし、それをまとめて発表してみましよう。(英語で)                              |
| 3  | ヨーヨー・マになったつもりでカラハリ砂漠での経験をまとめて日記に書いてみましよう。(英語で)                                     |
| 4  | ナスカの地上絵はいったい誰が何のために描いたのでしょうか。(Before reading)                                      |
| 5  | ユネスコ世界遺産に登録されているものを調べて、発表してみよう。(英語で)   |
| 6  | Harriet Beecher について、学校新聞に、次の書き出しに続けて簡単なコラムを書いてみましよう。(英語で)                         |
| 7  | 本文の特殊効果の中からどれか一つを選んで、簡単な英語で紹介のスピーチをしてみましよう。(英語で)                                   |
| 8  | 人見絹枝さんについて感想を書いてみましよう。(英語で)  |
| 9  | 世界の食文化についてインターネットで調べて、その内容をまとめ、クラスで発表しなさい。(英語で)                                    |
| 10 | 大平光代さんのこれまでの生き方についてどう思いましたか。自分の意見をまと   |

|    |  |
|----|--|
|    | め、グループで話し合ってみましょう。(英語で)  |
| 11 | <b>Stella</b> になったつもりで、子イヌが来たときの様子や気持ちを、次の書き出しで日記に書いてみましょう。(英語で) |

付録 10-3 リーディングの教科書における発問分析 (教科書 C)

Text-based (文構造について)

|    |   |
|----|---|
| 1  | 本文中の①～④の代名詞が指す語句を下から選んで、記号で答えましょう。                          |
| 2  | 第2、第3段落についても、第1段落と同様に、代名詞の指す語句を確認しましょう。                     |
| 3  | 第2、第3段落についても、第1段落と同様に、各文の主語に□、述語動詞に_を付けましょう。                |
| 4  | 第3、第4段落についても、第2段落と同様に、Focusの①～④に挙げられている語句を探して□で囲みましょう。      |
| 5  | 主題文に___を引きましょう。   |
| 6  | 結論文に_____を引きましょう。   |
| 7  | 支持文グループは大きく2つに分かれます。分かれ目にスラッシュ(/)を入れましょう。                   |
| 8  | 各段落のトピックとして適当なものを次から選んで、記号で答えましょう。                          |
| 9  | 各段落の最初の文に_を引き、それらの文の意味をつなげて考えてみましょう。                        |
| 10 | この文章のトピックは何ですか。   |
| 11 | 本文で述べられている3つの「知能観」を以下の表にまとめましょう。                            |
| 12 | 次の語尾で終わる単語を本文中から見つけ、品詞と意味を確認しましょう。余裕があれば、本文以外からの例を挙げてみましょう。 |
| 13 | 本文で述べられている夢の解釈にもとづいて、下の表を完成しましょう。                           |
| 14 | 本文の内容にもとづいて、下の表を完成しましょう。                                    |

|    |   |
|----|---|
| 15 | 本文の内容にもとづいて、各キーボードの長所と短所を書き入れ、表を完成しましょう。                              |
| 16 | 本文に記されている出来事があった時期軸に沿ってまとまるように、適切なものを下から選んで表を完成しなさい。ただし、余分なものが1つあります。 |

Text-based (内容理解)

|    |  |
|----|--|
| 1  | 英文を聞いて、本文の内容に合っているものにはTを、合っていないものにはFを( )内に入れましょう。                        |
| 2  | 英文を聞いて、本文の内容に合っているものにはTを、合っていないものにはFを( )内に入れましょう。                        |
| 3  | Super Bowlでは、何台のカメラがどのように用いられましたか。                                       |
| 4  | 英文を聞いて、本文の内容に合っているものにはTを、合っていないものにはFを( )内に入れましょう。                        |
| 5  | 英文を聞いて、本文の内容に合っているものにはTを、合っていないものにはFを( )内に入れましょう。                        |
| 6  | 第2段落では都市生活の短所が述べられ、第3段落では長所が述べられています。それぞれいくつつ挙げられているか、数字で答えましょう。         |
| 7  | 英文を聞いて、本文の内容に合っているものにはTを、合っていないものにはFを( )内に入れましょう。                        |
| 8  | 文中で最も多く登場する語は何でしょう。  |
| 9  | 英文を聞いて、本文の内容に合っているものにはTを、合っていないものにはFを( )内に入れましょう。                        |
| 10 | 英文を聞いて、本文の内容に合っているものにはTを、合っていないものにはFを( )内に入れましょう。                        |
| 11 | トム・アレン氏は、フィットネストレーナー。ジムで体を鍛える人たちにアドバイスをするのが仕事です。彼はどのようにしてこの職業を選択したのでしょうか |

|    |  |
|----|--|
|    | か。(Before reading)   |
| 12 | Is Tom happy with his job? (Before reading)  |
| 13 | What subject was Tom good at when he was a high school student? (Before reading)                 |
| 14 | What did Tom study at university at first? (Before reading)                                      |
| 15 | Taking the Multiple Intelligence Test, in what intelligence did Tom score high? (Before reading) |
| 16 | Does Tom think high school students should take the Multiple Intelligence Test? (Before reading) |
| 17 | intelligence は英語でどう定義されますか。  |
| 18 | テストを受けると、スコアはいくつ出ますか。  |
| 19 | Sterberg が考えた 3 種類の知能とは何ですか。   |
| 20 | Sterberg の 3 つの知能のうち、IQ テストが測っていたのはおそらくどの知能ですか。  |
| 21 | Gardner によれば伝統的な IQ テストの問題点は何ですか。  |
| 22 | 英文を聞き、本文に照らして正しいものには T、誤っているものには F、本文からは判断できないものには U を ( ) 内に入れましょう。                             |
| 23 | 動物が絶滅する理由は様々です。ニュージーランドのステイーブン島に生息していた小さな鳥のイワサザイを襲った不幸な運命とは・・・(Before reading)                   |
| 24 | When was the Stephens Island Wren discovered? (Before reading)                                   |
| 25 | What did the cat bring to his master one day? (Before reading)                                   |
| 26 | Why did the man send them to some experts? (Before reading)                                      |
| 27 | Why were the birds easily caught? (Before reading)   |
| 28 | How long did it take for the bird to become extinct after it was discovered? (Before reading)    |
| 29 | なぜカイルは空を飛ぶはめになったのですか。  |
| 30 | マイクロチップとは何のためのものですか。   |

|    |   |
|----|---|
| 31 | カイルは飛行機のどこに乗ることになりましたか。   |
| 32 | オーストラリア到着後には何が待っていましたか。   |
| 33 | 筆者が気づいたことは何ですか。   |
| 34 | イヌやネコを捨てた飼い主はどうなりますか。   |
| 35 | この「門限」は何のためですか。   |
| 36 | 調査の結果、筆者はどういう考えに至りましたか。   |
| 37 | 英文を聞き、本文に照らして正しいものには T、誤っているものには F、本文からは判断できないものには U を ( ) 内に入れましょう。            |
| 38 | 次の文章は、本文を Kyle の視点からまとめたものです。本文の内容と一致するように適切な語を下から選び、_____内に入れましょう。             |
| 39 | How many students dream several times at a week? (Before reading)               |
| 40 | Which is the kind of dream more than 50% have had? (Before reading)             |
| 41 | How many students often dream of their friends? (Before reading)                |
| 42 | How many students have spoken in English in their dreams? (Before reading)      |
| 43 | How many students have experienced sleep paralysis many times? (Before reading) |
| 44 | アリストテレスは夢をどういうものと考えていましたか。  |
| 45 | 夢に関する現代の相反する 2 つの見解はどのようなものですか。   |
| 46 | 空を飛びながら人々を見下ろしている夢はどのような解釈が可能ですか。   |
| 47 | 暖かい春の日に山に登っている夢はどのような解釈が可能ですか。  |
| 48 | 野生動物に追いかけている夢はどのような解釈が可能ですか。  |
| 49 | 電車やバスなどに乗り遅れる夢はどのような解釈が可能ですか。   |
| 50 | 電車から降りられない夢はどのような解釈が可能ですか。  |
| 51 | 夢の解釈にあたっては、何に注意すべきですか。  |
| 52 | 英文を聞き、本文に照らして正しいものには T、誤っているものには F、本文からは判断できないものには U を ( ) 内に入れましょう。            |
| 53 | What is bio-ethanol made from? (Before reading)                                 |

|    |  |
|----|--|
| 54 | Which counties are already using bio-ethanol? (Before reading)                 |
| 55 | What percent of bio-ethanol is in E10? (Before reading)                        |
| 56 | What percent of bio-ethanol is in E85? (Before reading)                        |
| 57 | Which can be used for a regular engine, E10 or E85? (Before reading)           |
| 58 | サムソー島を訪れる人はどんなことを楽しみますか。   |
| 59 | サムソー島にはどんな計画がありますか。  |
| 60 | サムソー島の風車はどんな役割を果たしていますか。   |
| 61 | サムソー島を訪れる研究者は何をしますか。   |
| 62 | 環境に配慮した建物には、どんな設備がありますか。   |
| 63 | バイオマス・ストーブの燃料は何ですか。  |
| 64 | バイオマス・ストーブへの切り替えは強制でしたか。   |
| 65 | バイオマスと大気中の CO <sub>2</sub> 量との関係はどうですか。  |
| 66 | 化石燃料と大気中の CO <sub>2</sub> 量との関係はどうですか。   |
| 67 | サムソー島の人たちはバイオマスについてどう思っていますか。  |
| 68 | サムソー島に毎年 1,000 人もの人々が訪れるのはなぜですか。   |
| 69 | 英文を聞き、本文に照らして正しいものには T、誤っているものには F、本文からは判断できないものには U を ( ) 内に入れましょう。           |
| 70 | 次ページの <b>Optional Reading</b> を読んで、サムソー島とブータンのエネルギー自給の取り組みを比較してみましょう。          |
| 71 | 「頭がキーンとする」「おなかがしくしく痛む」など、日本語は擬声語・擬態語が豊かだと言われていますが、英語ではどうでしょうか。(Before reading) |
| 72 | What homework is Yosuke doing? (Before reading)                                |
| 73 | What skill are Kate and Yosuke talking about? (Before reading)                 |
| 74 | Who taught Yosuke the skill? (Before reading)                                  |
| 75 | Did Yosuke find it difficult to learn it? (Before reading)                     |
| 76 | What are they wondering about? (Before reading)                                |
| 77 | 発明家たちはどんなタイプライターを作ろうとしましたか。  |

|    |  |
|----|--|
| 78 | qwerty という名前の由来は何ですか。  |
| 79 | 3 種類のキーボードはそれぞれどんなものですか。   |
| 80 | なぜアルファベット配列はなくなったのですか。   |
| 81 | なぜアルファベット配列は学習しやすすくないのですか。   |
| 82 | Dvorak の改良型キーボードが普及しなかった理由は何ですか。                                     |
| 83 | 英文を聞き、本文に照らして正しいものには T、誤っているものには F、本文からは判断できないものには U を ( ) 内に入れましょう。 |
| 84 | ハワイの先住民の祖先である古代ポリネシア人とは、どのような人々だったのでしょうか。(Before reading)            |
| 85 | 地図の上で Polynesia を表すエリアを線で囲みなさい。(英文を聞いて)                              |
| 86 | ハワイ、タヒチ、イースター島、ニュージーランドに人が住みだした時期を、地図の上の ( ) 内に数字で入れなさい。(英文を聞いて)     |
| 87 | ナイノア・トンプソンとはどのような人物ですか。  |
| 88 | 人々はなぜ興奮していたのですか。   |
| 89 | 祖先とのつながりが失われつつあった、とはどういうことですか。                                       |
| 90 | この航海で何が証明されましたか。   |
| 91 | マウは何のために、またどのようにして航海術を身につけましたか。                                      |
| 92 | 1978 年からの 2 年間、マウは何をしましたか。   |
| 93 | マウの最後の教えは何でしたか。  |
| 94 | ナイノアに技術を教えようとマウに決心させたものは何でしたか。                                       |
| 95 | 英文を聞き、本文に照らして正しいものには T、誤っているものには F、本文からは判断できないものには U を ( ) 内に入れましょう。 |
| 96 | 次の a~f は法廷において重要な役割を果たす人々です。1~6 の説明を聞いて、それがどの人に当たるか、記号で答えましょう。       |
| 97 | 『12 人の怒れる男』はどんなドラマですか。   |
| 98 | 最初の投票の結果はどうでしたか。   |
| 99 | 陪審員 8 番は何が言いたいのですか。  |

|     |   |
|-----|---|
| 100 | 陪審員 8 番は何がしたいと言っていますか。  |
| 101 | 被告人の少年はどんな暮らしをしていましたか。  |
| 102 | 陪審員 4 番が少年の有罪を信じている理由は何ですか。   |
| 103 | 陪審員 8 番が目撃証言に疑いを抱く理由は何ですか。  |
| 104 | この時点での投票の結果はどうでしたか。   |
| 105 | 陪審員 3 番は他の陪審員を納得させていますか。  |
| 106 | 英文を聞き、本文に照らして正しいものには T、誤っているものには F、本文からは判断できないものには U を ( ) 内に入れましょう。  |
| 107 | 次の文章は、Juror8 の回想です。本文の内容と一致するように _____ 内に適切な語を入れましょう。   |
| 108 | 言葉の音と意味には固有の関係があるのでしょうか。そして、それは言葉の違いを超えて共通なのでしょうか。(Before reading)  |
| 109 | If you folded a newspaper (0.2 millimeters thick) fifty times, how thick (or high) would it be? (数学についての質問)   |
| 110 | 1980 年代半ば、イギリス北部、炭坑の町ダーラム。12 歳の少年ビリーは、優しかった母を亡くし元気がありません。父 (ジャッキー) と兄 (トニー) はともに炭鉱労働者ですが、長く続くストライキが家計を圧迫しています。ビリーは、父の言いつけで放課後いやいやボクシングの練習に通っていますが、同じ体育館で開かれていたバレエ教室に興味をもち、父に内緒でバレエの練習を始めます。バレエ教師ウイルキンソン先生は夢中で踊るビリーに才能を見だし、ロンドンのロイヤル・バレエ・スクールに入学させたいと思いますが、ビリーを取り巻く環境は厳しいものでした。経済的貧困やバレエに対する偏見など、様々な障害を乗り越えて父とともにロンドンに向かったビリーを待っていたものは・・・。<br>(Before reading) |
| 111 | 本文に照らして正しいものを 1 つ選んで、○をつけましょう。  |
| 112 | 私たちは、生きていく中で様々な人と出会います。偶然道ですれ違う、同じ時刻にたまたま同じ店に入る、ということまで含めれば、一生のうちどれくらいの人  |

|     |   |
|-----|---|
|     | と出会っているのか想像もつきません。それらの出会いの中で、一瞬にして消えてしまうものとそうでないものは、どうやって決まるのでしょうか。(Before reading) |
| 113 | 本文に照らして正しいものを1つ選んで、○をつけましょう。  |
| 114 | a～e と(1)～(5)を線で結んで、登場人物を整理しましょう。  |
| 115 | Wonka 氏が発明した不思議なお菓子を、〔例〕にならって a～g の解答欄を使ってまとめましょう。                                  |
| 116 | Wonka 氏のチョコレート工場の、最大の謎は何ですか。  |
| 117 | 新聞記事によると、Golden Ticket はどこで手に入りますか。   |
| 118 | Golden Ticket を手に入れた子どもには、どのような特典がありますか。  |

#### Inference

|   |  |
|---|--|
| 1 | 本文はもともと日本の有名な昔話にもとづいています。何というお話でしょうか。  |
| 2 | Sterberg と Einstein のエピソードから、知能について何がわかりますか。   |
| 3 | 多重知能理論によれば、以下のような人はどの知能が優れているのでしょうか。   |
| 4 | 多重知能理論が提唱されて以来、多重知能のそれぞれに適した学習スタイル (learning styles)があるはずだと言われるようになりました。〔例〕にならって、8つの知能のそれぞれが強い人に適した英語の学習法を提案してみましよう。 |
| 5 | 次の A～E は、『12人の怒れる男』の登場人物です。本文中での言動から判断し、どの似顔絵がどの人物に当たるかを考え、A～E の似顔絵と下の人物を線で結びましよう。                                   |
| 6 | 次のグループの言葉に、それぞれ共通するイメージは何でしょう。   |
| 7 | オーディションから帰って来たビリーが、その日の出来事を日記に書くとしたらどうなるのでしょうか。想像して書いてみましよう。   |
| 8 | 本文は、2人が再会した場面で終わっています。この後、2人の間に交わされる会話を創作して、ペアで演じてみましよう。   |

### Metacognitive question

|  |    |
|--|----|
|  | なし |
|--|----|

### Critical response

|   |   |
|---|---|
| 1 | 次の意見にあなたはどの程度共感しますか。下のスケール上の当てはまる箇所に印をつけましょう。①                            |
| 2 | 前の問題①について、次のページの <b>Optional Reading</b> を読んだ後で、もう 1 度考えてみましょう。           |
| 3 | 夢に関するアンケートをある高校で実施しました。その結果を聞き、自分の答えと比較してみましょう。 ( <b>Before reading</b> ) |
| 4 | 〔例〕 にならって、夢について友達と英語でやりとりしてみましょう。   |
| 5 | 次ページの <b>Optional Reading</b> を読んで、本文で読んだことと併せて夢の役割について考えてみましょう。          |
| 6 | あなたは、どの程度環境に気がつかっていると思いますか。下のスケール上の当てはまる箇所に印をつけましょう。                      |
| 7 | 〔例〕 にならって友達と英語でやりとりをして、チェックしてみましょう。                                       |

### その他（図や絵に描かれた情報を読み取る）

|   |   |
|---|---|
| 1 | 公園を散歩していたら、このような茶色い封筒と白い厚紙が大量に備えてある箱がありました。いったい何のためでしょうか。                                 |
| 2 | 街中にはいろいろな標識や標示があります。それぞれどんな意味を表しているのでしょうか。  |
| 3 | これはロンドンの地下鉄の路線部の一部です。Paddington 駅から国会議事堂、大英博物館、バッキンガム宮殿、ロンドン塔へ行くには、それぞれどのような行き方があるのでしょうか。 |
| 4 | これはパワーオンレストランのメニューです。10 ドルあれば何を注文したいですか。  |

|   |   |
|---|---|
|   | か。  |
| 5 | 天文学の年表を作っていたのですが、途中でカードを落としてしまい、ばらばらになってしまいました。カードを正しい順序に並べ替えましょう。(理科の問題) |

その他 (テキストから発展した発問)

|   |  |
|---|--|
| 1 | あらかじめ自分が強い知能を予想してから、次ページの <b>Optional Reading</b> テストを受けてみましょう。結果が出たら、[例] にならって、英語で互いに報告してみましょう。 |
| 2 | 近年、 <b>Universal Design</b> という概念にもとづく商品が作られるようになりました。どのようなデザインなのか調べてみましょう。                      |
| 3 | 図書館やインターネットで、次の人物とハワイとのかかわりについて調べてみましょう。   |
| 4 | ハワイの伝説について調べてみましょう。  |
| 5 | 登場人物の正確を考えながら、本文のパート 3(pp. 98-100)を、役割を決めて演じてみましょう。  |
| 6 | 次ページの <b>Optional Reading</b> を読んだ後で、最高裁判所の <b>website</b> を閲覧し、日本の裁判員制度について調べてみましょう。            |
| 7 | 次の質問と答えを使って、友達と英語でやりとりしてみましょう。   |
| 8 | <b>It's Not About the Bike</b> の原文に挑戦してみましょう。  |

その他 (語彙に関する発問)

|   |   |
|---|---|
| 1 | 次の表の 1~6 の語の下線部 (接頭辞) の意味を辞書で調べましょう。更に、同じ接頭辞を持つ語を探し、意味と一緒に書き入れましょう。 |
| 2 | 次の各語は環境問題を論ずる際に重要な語です。それぞれ対応する意味と線で結びましょう。                          |
| 3 | 次の英語の説明に合う語の記号を下から選び、( ) 内入れましょう。な                                  |

|   |   |
|---|---|
|   | お、1語で複数の説明に当てはまるものがあります。  |
| 4 | 本文中の①～⑤の単語の品詞を推測し、適当なものを下から選んで記号で答えましょう。また、おおよその意味を推測し、①、②は日本語、③～⑤は記号で答えましょう。 |
| 5 | 次のクロスワードパズルを完成しましょう。  |
| 6 | 次の英語の説明に合う語を本文中から探して、____に書きましょう。   |

## 付録 11. 同意書

### 研究協力依頼書

私は、現在大学院でリーディングの研究を行っています。以下の「研究の目的・趣旨」ならびに「研究倫理遵守について」をご一読の上、論文へのデータ掲載にご協力いただきたいと思ひます。

#### 本研究の目的・趣旨

これまで、テキストと自分が既に持っている知識や経験と照らし合わせて読むクリティカル・リーディング能力を身につけるための実践を行ってきました。今回、これまで皆さんと一緒にやってきた活動について、論文としてまとめたいと考えています。

授業を通して、クリティカル・リーディングを行うための方略について学び、実際の読解で使用してもらいました。ペアでのポートフォリオを4回、その後で個人での読解についてもポートフォリオを作成してもらいました。その活動を分析したところ、皆さんの活動内容が特徴的でした。そこで、論文中で、皆さんが書き込みをしたテキストや、実践前と後に行ったテストをデータとして使わせていただきたいと思ひます。

#### 研究倫理遵守について

本研究は、以下の研究倫理に沿って実施されます。

- (1) 点数や授業を通して作成したポートフォリオや、インタビューで話をしてもらった

内容を、そのままの形で論文中に載せさせていただきたいと思いますが、名前は載せません。

(2) 分析をした内容については、論文を実際に見て、皆さんが意図したことと違いがないかを確認してもらいます。

(3) また、ポートフォリオやテストの結果については、今回の研究目的以外では使用しません。

・・・・・・・・・・・・・・・・研究承諾書・・・・・・・・・・・・・・・・

上の研究趣旨や倫理的遵守事項をふまえ、研究に協力することを承諾いたします。

平成 年 月 日

名前