

学習者の英語読解能力育成に対する 協同的な英語リーディング活動の効果

—対話による読解方略の獲得に着目して—

サルバシオン有紀*, 大場浩正**

(令和4年6月28日受付, 令和4年12月13日受理)

Effect of Cooperative English Reading Activities to Develop Learners' Reading Comprehension Abilities in English

: Focus on the acquisition of reading strategies through dialogues

SALVACION Yuki*, OHBA Hiromasa**

The purpose of this case study was to investigate the effect of Cooperative English Reading Activities (CERA) on the development of learners' English reading abilities by focusing on the changes in learners' reading strategies. Four high school students read 5 texts written in English through CERA, and their dialogues were analyzed to see how the reading strategies they used changed. Their reading ability was measured by the rate of reproduction of idea units. The results suggested that: (1) Learners use multiple reading strategies while reading English texts. (2) Using CERA, learners can acquire new reading strategies when they listen to peers to understand how they use the reading strategies or when they use them with peers. (3) Reading strategies that learners have acquired through CERA can help them to develop their English reading abilities. Therefore, CERA can help learners to acquire reading strategies and thus develop their English reading abilities.

Key Words : Cooperative English Reading Activities, reading, reading strategies

1. はじめに

本事例研究の目的は、高校生の英語読解方略の変化に着目し、協同的な英語リーディング活動が英語読解能力の育成にもたらす効果を明らかにすることである。Khalifa and Weir (2009)⁽¹⁾は、読み手はタスクの内容によってテキストの読む量を決め、テキストの難易度や与えられた時間によって読み方を選択すると説明しているが、教室における英語リーディング指導では、往々にしてテキストは与えられるものであり、学習者は与えられたテキストを読み、与えられたタスクに取り組むという状況が一般的である。しかしこの点に関し、Grabe (2008, p. 19)⁽²⁾は、第二言語の学習者が教室内で行うリーディング活動時において学習者が持つ困難さの原因として、「学習者の理解の能力が足りないことではなく、学習者自身が与えられたテキストやタスクの目標を十分に理解し、認識していないことかもしれない」(和訳は筆者による)と指摘した。つまり、教室での英語リーディング指導においては、リーディング・プロセスを支え、促進する他の能力や要素に関しても育成することが必要である。リー

ディング・プロセスを促進する要素の一つが、学習者の読解方略である。

本事例研究では、リーディングについて定義し、次にリーディング・プロセスの中で読解方略が果たす役割とその指導方法の基盤となる理論的背景を述べた後、読解方略指導に関する先行実践の問題点を指摘する。その後、本研究で開発した協同的な英語リーディング活動について提案し、高校生を対象にその効果を検証する。

2. 理論的背景

2.1 リーディング

Urquhart and Weir (1998, p. 22)⁽³⁾は、「リーディングとは、言語として符号化された情報を、印刷物という媒体を通して受け取り、解釈するプロセス」(和訳は筆者による)とし、リーディングのプロセスに着目して定義づけた。一方、Grabe and Stoller (2020, p. 15)⁽⁴⁾はリーディングを「印刷されたページから意味を引き出し、多くの可能性の中から情報を首尾一貫して解釈する能力」(和訳は筆者による)とし、読み手の能力に着目している。いずれの定

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

** 上越教育大学 (Joetsu University of Education)

義にも共通することとして、リーディングとは文字を追うだけではなく、テキストから得た情報と読み手の既有知識とを統合し、それらを取捨選択しながら読み手が自らの理解を深めることを示す (Koda, 2005)⁽⁵⁾。テキストの文字情報に読み手の既有知識が統合されるため、同じテキストを読んでも、読み手の中に構築される理解は一人一人異なる。この理解について読解研究においては「心的表象」と示されている (川崎, 2014)⁽⁶⁾。従って、本研究ではリーディングを、読み手が目的をもってまとまった量の文章を読み、自らの既有知識を生かしながらその意味を解釈し、文字だけの形ではなく動画や映像のようなイメージの形で、心的表象を構築することと定義する。

学習者の読解能力を測るためのテストに関しては、テキスト内容に関連する問いに対して自由記述式もしくは多肢選択式で解答する形式や、穴埋め形式の問題などが用いられることが多いが、前者ではテキスト全体ではなく特定の部分を読むだけで解答できる可能性があり、後者では読み手の心的表象を測定することは難しい。そこで、甲斐 (2008)⁽⁷⁾ は、再話課題を使用することで学習者の心的表象の測定が可能であることや、再話課題では、母語使用の方が理解度をより正確に測定できることを明らかにした。

読み手がテキスト情報から理解を構築する過程、すなわちリーディング・プロセスについて、Khalifa and Weir (2009)⁽¹⁾ は、読解に至る文字情報の処理だけではなく、それに働きかける読み手の既有知識やメタ認知的活動にも明確に言及したプロセス・モデルを示した (図1参照)。

このモデルでは、リーディングの核となるプロセスは中央列に示されており、右列に示される読み手の既有知識を利用しながら処理が行われていく。テキスト情報は語レベル、語句レベルそして節や文レベルの順に処理され、それぞれのレベルで読み手は既有の語彙知識や統語知識にアクセスして必要な情報を随時取り出ししながら、文レベルでの意味を理解する。その後、推論を経て、読み手は文に含まれる代名詞や指示語が指すものを理解したり、自らの一般知識に基づいて解釈を行ったりすることで、動画や映像のようなイメージである心的表象を構築する。読解の最終段階として、読み手は文章レベルでの理解を行う。文章全体を通じて書き手は何を言いたいのか、読む目的を果たすために必要な情報は何か、この文章の要点は何か、といった課題に関し、他のテキストとの関わりや文章構造に関する既有知識も考慮に入れながら理解する。

本事例研究で特に着目する部分は、図1の左列に示されている、メタ認知的活動である。これは、核となるプロセスを管理する活動である。読み手はリーディング前に目標を確認し、それに合わせた読み方を選択する。核となるプロセスの実行中は、自らの読みをモニタリングし、その進行度合いを把握する。何らかの問題が生じた場合は、それを乗り越えるために「必要に応じた矯正」を与える。この矯正の具体的手段が読解方略と呼ばれるものである。

2.2 読解方略とその指導

読解方略とはリーディングの際に読み手が意識的に使

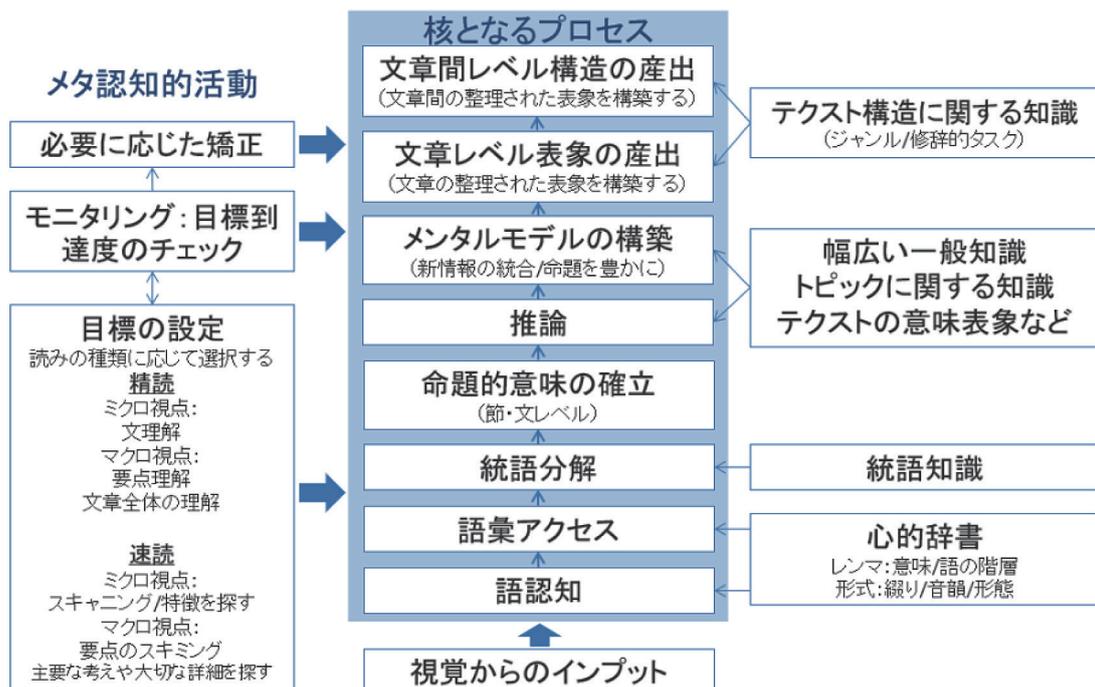


図1 リーディング・プロセス (Khalifa & Weir, 2009, p. 43, 和訳は筆者による)

う手段のことであり、無意識的に使う読解スキルとは異なる(Paris, Wasik, & Turner, 1991)⁽⁸⁾。習熟度に関わらず、読み手がリーディング・プロセスを阻害する問題に直面した時、それを乗り越えるための方策を意識的に探す際、読解方略を働かせていることになる。第一言語の効果的な読解方略は第二言語にも転移可能であることが示唆されているが(門田・野呂, 2001)⁽⁹⁾、読み手は知らない読解方略を使うことができない(Barnett, 1988)⁽¹⁰⁾。

Mokhtari and Sheorey (2002)⁽¹¹⁾ は、Survey of Reading Strategies (以下SORS)を作成した。これは第二言語リーディングに際して使用される30の読解方略に関する質問紙であり、読み手はSORSを用いて自分自身の読解方略を客観的に分析することができる。

SORSに収められている30の読解方略は、以下の3つのサブカテゴリーに分類される。

- (1) Global Reading Strategies (以下GLOB): 「全体を概観する」「既有知識と結びつける」など、読解全体に関わる方略。
- (2) Problem-Solving Strategies (以下PROB): 「難しい部分はゆっくり読む」「未知語を推測する」など、核となるプロセス中に問題が生じた場合に用いる具体的な方略。
- (3) Support Strategies (以下SUP): 「メモを取る」「母語に翻訳する」など、読み手のテキスト理解を補助する方略。

読み手の習熟度と読解方略使用には関連性があり、習熟度の高い読み手はGLOBを多用する傾向にあることも明らかになっている(Iwai, 2011)⁽¹²⁾。

読解方略の指導方法とその効果について、Ikeda and Takeuchi (2006)⁽¹³⁾ は、日本人大学生に対して8つの汎用性の高い読解方略を8週にわたって順に指導し、その指導結果について、参加者37名のうちクローズテストと授業振り返りテストの結果をもとに、習熟度の高い学習者と習熟度の低い学習者を抽出し、読解方略使用について検討を行った。その結果、習熟度の高い学習者の方が、習熟度の低い学習者よりも多くの読解方略を使用しており、読解方略使用の意義を理解した上で複数の方略を組み合わせたりその効果に関して評価したりするなど、読解方略を有効活用できたことを示した。しかし、彼らは習熟度が低い学習者が読解方略を身に着けるためには、教師の一方的な指導だけではなく、習熟度の高い学習者の読解方略使用から学ぶことが良いと示唆している。このことは、読解方略の学習にピア・サポートが有効であるというGrabe (2008)⁽²⁾の指摘とも合致する。

仲間との対話を用いた方略指導の代表的なものに、Klingner and Vaughn (2000)⁽¹⁴⁾のCollaborative Strategic Reading (以下CSR)がある。CSRでは、多様性のある小グループ内で、学習者はお互いを助け合い、4つの読解方

略を使用しながらテキスト内容を理解する。学習者が使用する読解方略は以下の4つである。

- (1) Preview (リーディング活動前にテキストを予測)
- (2) Click and clunk (難しい語彙や概念を理解する)
- (3) Get the gist (段落ごとにテキスト内容をまとめる)
- (4) Wrap-up (読解後の要約とテスト問題作成)

学習者は小グループに分かれてテキストの読解を行った。CSR指導の結果、いずれの小グループ内でも活発な読解方略の使用が報告され、事前・事後のテスト結果から、特に語彙習得の面で効果があったことが確認されている。一方、個々の学習者の読解方略使用の変化については報告されていない。また、CSRでは4つの基本的な読解方略しか示されておらず、学習者が複数の方略を組み合わせたり新たな方略を獲得したりすることは難しい。Klingner and Vaughn (2000)⁽¹⁴⁾が小学生を対象にした研究であるのに対し、本事例研究の対象者は高校生である。各対象者がすでに母語を通じてある程度読解方略を獲得していることを考慮すると、基本的な読解方略を全員で習得するための指導よりも、個々の学習者がすでに持っている読解方略を生かしながら、学習者が主体的に読解方略を獲得するための学習機会を設定することが有効であると考えられる。

これら2つの先行研究の課題を乗り越えるためには、学習者がすでに獲得している読解方略を生かしつつも、協同的に仲間から新たな読解方略とその活用方法を学び、獲得するための読解活動を設定することが必要である。

2.3 協同学習

協同学習 (cooperative learning) は、関田・安永 (2005, p. 13)⁽¹⁵⁾により「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すとともに、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ(内化する)ことが意図される教育活動」と定義されている。他の学習者を競争相手としてはなく、潜在的な協力者として認め、協力して学習を行う。協同 (cooperation) は学習方法の一つであるだけでなく、学習する内容の一つでもある (Jacobs, Power, & Low, 2002)⁽¹⁶⁾。したがって、杉江 (2011)⁽¹⁷⁾が説明するように、本来はグループ、ペアあるいは個別のいずれの学習形態であっても、メンバー一人ひとりの成長への願いを集団全員が理解し、追求している学習は「協同学習」ということができる。しかし、特に協同学習導入の初期段階では、小集団を活用したグループ学習が有効である。

Johnson, Johnson and Holubec (2009)⁽¹⁸⁾は、協同学習の基本的構成要素として以下の5つを設定している。

- (1) 互恵的な協力関係 (positive interdependence)
- (2) 個人の責任 (individual accountability)
- (3) 対面しての相互交流 (face-to-face interaction)

- (4) 社会的スキルの訓練 (social skills)
- (5) グループの改善手続き (group processing)

この5つの基本的構成要素を担保し、学習者が互いに学ぶ意識を持った上でともにテキストを読み、互いの読解方略使用から学び合うためのリーディング活動として、本研究では「協同的な英語リーディング活動」を提案する。

3. 協同的な英語リーディング活動

リーディングと協同学習の理論的背景を基に、本研究における協同的な英語リーディング活動 (Cooperative English Reading Activities: 以下CERA) とは、「学習者が小集団を構成し、協同学習の基本的構成要素を担保した環境で、英文読解における目的をともに設定した上で、対話を通して英語で書かれたテキストを理解するリーディング活動」とする。ただし、グループでテキストを一緒に読むことは本活動の手段であり、目的ではない。仲間とともにリーディング・プロセスを何度もたどる間に読解方略を獲得し、最終的には各学習者が個人で英語リーディングを行えるようになることが目的である。従って、本活動では英語で書かれたテキストを読むが、活動内の対話は日本語あるいは英語に限定せず、学習活動を促進する言語を選択することとする。

CERAは以下の2段階から構成される。

(1) 活動準備期間

まず学習者は、リーディング・プロセスと読解方略について指導者より明示的な説明を受ける。その後、指導者は自らの思考を音声化しながらリーディングを行い、学習者は読解方略の使用法例を観察しながら学ぶ。

続いて、協同学習の意義と方法を体験的に学ぶ。具体的には、仲間の意見を好意的に受け止めるための「傾聴」や、小集団内で順番に意見を述べ合う「ラウンド・ロビン」、話し合い時に果たす役割を順番に体験する、などの指導を行う。

(2) 活動期間

学習者は3人あるいは4人で構成される小集団に分かれ、同一の英文テキストを受け取る。メンバー全員がリーディングの目的と目標を設定した後、個人で読解を行う (【個人読み】)。

全員の【個人読み】が終了した後、小集団での話し合いを実施する。話し合いの最初には、役割分担(司会、時計係、質問係、褒める係など)を行う。その際、小集団内で役割が固定されないように注意する。その後、役割を果たしながら話し合いを行う (【協同読み】)。**【協同読み】**は以下の3種類の場面で構成される。

- (a) 読解方略の共有: 「ラウンド・ロビン」を用いて、各

学習者が順番に自らの【個人読み】を振り返り、他のメンバーと共有し、小集団内で互いの読解方略を学ぶ。話を聞いているメンバーは、役割分担を意識しつつも意識的にフィードバックを行い、単に聞くだけではなく対話に参加する。

- (b) 対話を通じた読解の深化: 段落ごとに「ラウンド・ロビン」で一文ずつ英文テキストを輪読し、その後、【個人読み】で理解できなかった部分を順番に出しながら理解を深めていく。なお、輪読とテキスト内容の話し合いは段落ごとに行うことが望ましい。
- (c) 振り返り: 小集団での話し合いを振り返り、次回の【協同読み】がさらに良くなるための方策を考える。

指導者は、学習者が話し合いを振り返るまでは対話への介入を行わない。必要であれば、学習者自身が振り返りを行った後に、助言を与える。

CERAにより期待できる効果は具体的に2点ある。1つ目は、第二言語読解方略の獲得である。小集団を用いた学習環境で、ある学習者が自分にとって理解できなかった部分を共有し、他の仲間がその問題を乗り越えるために用いた方法を教えてもらうことで、各学習者は新たな読解方略やその使用方法を仲間から学ぶことができる。また、説明する側の学習者も、自らが無意識に用いていた読解スキルを読解方略として明示的に説明することで、メタ認知を働かせる訓練となり、より難易度の高い英文テキストへの備えができると考えられる。

期待できる効果の2つ目は、読解方略獲得の結果としてリーディング・プロセス全体の精度が向上し、結果的に読解力の育成につながることである。

これら2つの期待される効果を検証するため、研究課題を設定した上で実際にCERAを用いた指導を実施した。

4. 研究課題

- (1) 日本で英語を学習する高校2年生は、どのような読解方略を用いて英語リーディングを行うか。
- (2) 高校2年生がCERAに参加することと、個人で使用する読解方略との間には関係性があるか。
- (3) CERA参加者の読解力は、CERA前後でどのように変化するか。

5. 調査方法

5.1 調査期間と調査参加者

調査は2021年10月から12月のおよそ2か月間に実施し、全7回の活動を行った。

調査への参加者は、A県内の高校2年生4名である。これまで1年7か月以上同一学級で学校生活を送っており、通常の英語授業で読解方略の指導は行われていない。4名の参加者の特徴については、表1のとおりである。なお、参加者Cの母語は中国語であるが、日本語も流ちょうに

話すことができるため、本調査では日本語と英語を使用した。参加者には調査に関する趣旨説明をした上で、書面による参加承諾を得た。

5.2 使用教材

調査では読解教材として、6種類の英文テキストを使用した。英文テキストはいずれも説明的文章であった。読解教材のリーダビリティを表2に示す。テキストに含まれる情報の分割方法としては、甲斐(2008)⁽⁷⁾を援用し、Ikeno(1996)⁽¹⁹⁾のアイデア・ユニット(Idea Unit:以下IU)を使用した。これは、主に説明文で用いられる分析方法であり、テキストを節単位で分割しカウントすることで、テキストに含まれる情報を可視化する分析方法である。IUの分割は、第一筆者と研究協力者(現役高校教員)の2名がそれぞれ単独で行い、その後突き合せた。平均一致率は93%であった。なお、単独分割で一致しなかった部分に関しては、2名で相談の上、評定を行った。

5.3 実施手順

調査では前半2回を活動準備期間、後半5回を活動期間としてCERAを実施した。したがって、【個人読み】と【協同読み】ともに計5回実施した。また、活動準備期間内に実演したリーディングでは、SORS(Mokhtari & Sheorey, 2002)⁽¹¹⁾に含まれる30の読解方略を含めた演示を行った。

各参加者の読解の変化を測定するため、CERA実施前にプレテストとしての【個人読み】と再話を行い、活動期間中も【個人読み】の後、【協同読み】を行う前に再話を行った。高校生の平均黙読速度が75wpmであり(中野,

表1 調査参加者

	参加者 A	参加者 B	参加者 C	参加者 D
母語	日本語	日本語	中国語	日本語
英検取得級	準2級 (2021年3月)	準2級 (2020年12月)	なし	準2級 (2021年3月)
日々の読書量	ほとんど読書しない	毎日読書(日本語)	毎日読書(日本語・英語)	ほとんど読書しない

表2 使用した読解教材のリーダビリティ^(注1)

使用時期	トピック	難易度	難易レベル	単語数	文の数	IUの数
プレテスト	パペット作家の半生	64.5	8.4	304	18	60
第1回	ジープニー	64.2	8.5	307	18	50
第2回	義足ランナーの生涯	64.8	8.4	309	18	62
第3回	SOA	61.9	8.8	308	18	55
第4回	ザンビア人起業家の半生	68.2	8.0	314	18	64
第5回	都会のクマ	71.2	8.2	325	16	55

2009)⁽²⁰⁾、使用テキストはいずれもおおよそ300語であることから、【個人読み】には6分の時間制限を設定した。【個人読み】実施前には、【個人読み】終了後に再話を行う旨(「英語の文章を読んだ後に再話を行います。この話を、中学生の後輩に話すつもりで、元の文章の内容をできるだけ忠実に口頭で再生してください。再生は、日本語でも英語でも、混ぜても構いません」)を告げた。

6分間の【個人読み】後、各参加者は別々の場所へ移動し、1人で再話を行った。制限時間内に最後まで読み切れなかった参加者がいた場合は、【協同読み】の前に【個人読み】の続きを行い、その間、【個人読み】を終えた参加者はテキストを見ずに静かに待機した。全員が最後まで【個人読み】を終えた状態で【協同読み】を行った。

5.4 分析方法

全5回の活動期間中、参加者は一人1台ずつICレコーダーを使用しており、【個人読み】後の再話や【協同読み】での発話はすべて音声データとして録音された。また、【個人読み】で使用したプリントは、使用した読解方略分析のために回収され、【協同読み】の様子はカメラで映像データとして記録された。

【個人読み】後の再話は、ICレコーダーで録音された音声データを文字に書き起こし、読解教材同様2名でそれぞれIUの分割を行った。平均一致率は80%であった。単独分割で一致しなかった部分に関しては、2名で相談の上、評定を行った。

第1回から第5回の【協同読み】での対話映像と4名の参加者の各音声は、回ごとにアノテーションソフトELANを用いて統合し(図2参照)、動画で話し合いの様子を見ながら全発話を文字に書き起こした。その後、各回の対話文字データを「(a) 読解方略の共有」場面と「(b) 対話を通じた読解の深化」場面に分割した。ただし、第1回の【協同読み】は、テキストを通読していない参加者もいた状態で実施されたため、活動期間第1回の【協同読み】「(b) 対話を通じた読解の深化」場面は本調査の分析対象外とした。

第1回から第5回の「(a) 読解方略の共有」場面の対話文字データと【個人読み】の際に使用したメモを用い、SORS(Mokhtari & Sheorey, 2002)⁽¹¹⁾の読解方略カテゴリー

に沿って、各参加者が【個人読み】で使用した読解方略を抽出した。なお、読解方略は意識的な使用を伴うことから、メモや対話に出現しなかった方略は、参加者にとっては読解方略ではなく読解スキルとして使用されていると判断し、本研究の分析対象外とした。また、活動期間第2回から第4回の【協同読み】「(b) 対話を通じた読解の深化」場面については対話を質的に分析し、対話内に生じた読解方略使用を分析の上、カウントした。

6. 結果

6.1 再話でのIU再生率

図3は参加者ごとのIU再生率をグラフで表したものである。また、表3は、プレテストと活動期間の再話における参加者ごとのIU再生率を示したものである。

IU再生率は「再話内に含まれるIU数」を「読解教材の合計IU数」で割って算出した。表2に示したように、本調査で使用した6つの読解教材はIUの数が異なるため、分析には再生率を使用した。各参加者の平均IU再生率は、参加者Aが0.14、参加者Bが0.27、参加者Cが0.32、参加者Dが0.15であった。また、各回の平均IU再生率を算出したところ、プレテストは0.20、第1回は0.13、第2回は0.32、第3回は0.19、第4回は0.27、そして第5回は0.21であった。

全6回の再話におけるIU再生率を見ると、プレテスト、第2回および第4回での再生率が、第1回、第3回および第5回での再生率と比較して高くなった。これは、読解教材のテキストの種類に起因するものと考えられる。読解教材はすべて説明文であり、難易度や難易レベル、単語

数に大きな差はない。しかし、プレテスト、第2回および第4回で用いた読解教材は特定人物の人生に関する説明文であり、一方で第1回、第3回および第5回で用いた読解教材は人文社会的内容に関する説明文であった。説明文よりも物語文の方が高いIU再生率を示すことは、甲斐(2008)⁽⁷⁾で明らかになっているが、人物の生涯に関する説明文は、物語文に近い傾向がある可能性も考えられる。したがって、同種の説明文であるプレテストと第4回のIU再生率を比較し、参加者の読解の変化を検討した。

プレテストと第4回のIU再生率を比較すると、参加者Aは+0.06、参加者Bは+0.08、参加者Cは+0.12、参加者Dは+0.06であり、いずれの参加者もIU再生率が上昇した。

再生されたIUについて、参加者ごとに分析した。参加者Aは、プレテストにおいてテキストの最初と最後の一文ずつに関わるIUのみが再生されたのに対し、第4回では再生IU内容はテキスト全体に広がっていた。一方、参加者Bは、プレテストではテキスト全体に分散する形でIUが再生されていたが、第4回ではテキスト前半に再生IUが集中していた。参加者CとDはプレテスト・第4回ともにテキスト全体に再生IUが分散しており、単純に再生量が増えた様子が見られた。

6.2 【個人読み】での使用読解方略

各参加者が【個人読み】で使用した読解方略の詳細を、表4に示す(各読解方略の和訳は筆者による)。SORSで示される30の読解方略のうち、参加者が使用した読解方略は17方略であった。3つのサブカテゴリーのうち、GLOBは13方略中10方略が出現した。また、PROBは、8

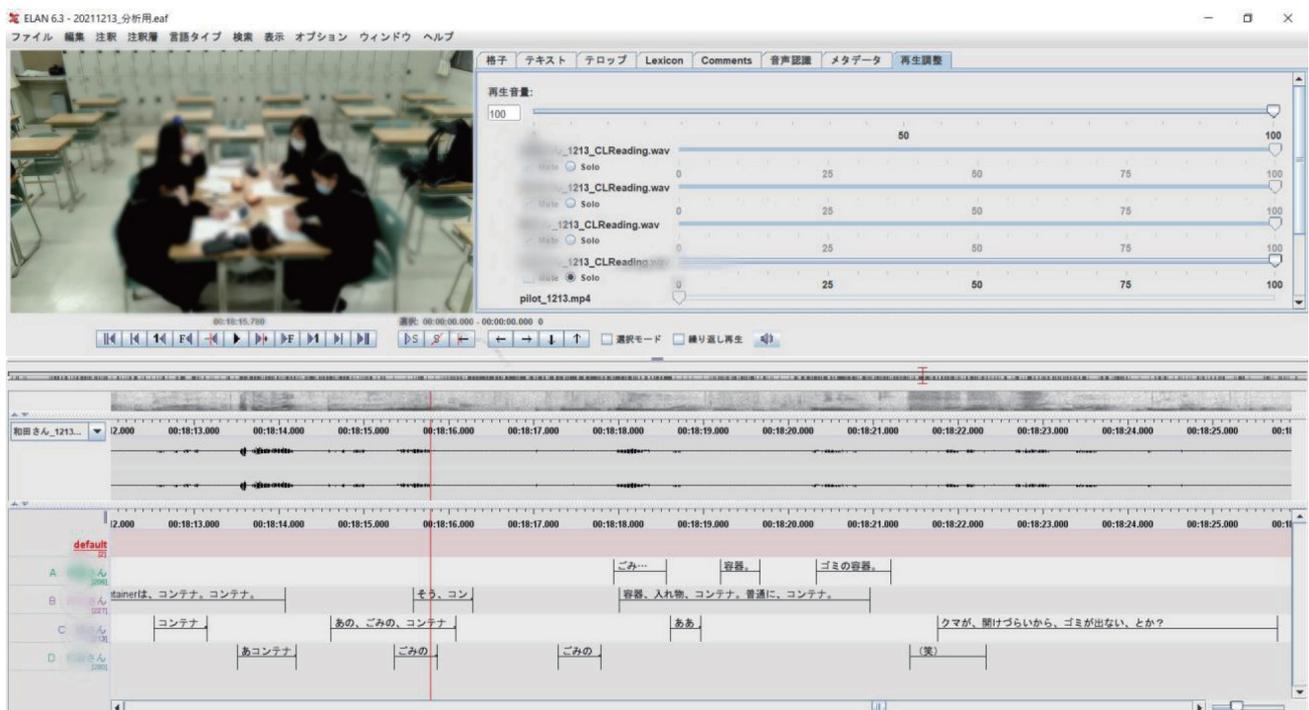


図2 ELANによる映像・音声統合処理(画像は一部処理済み)

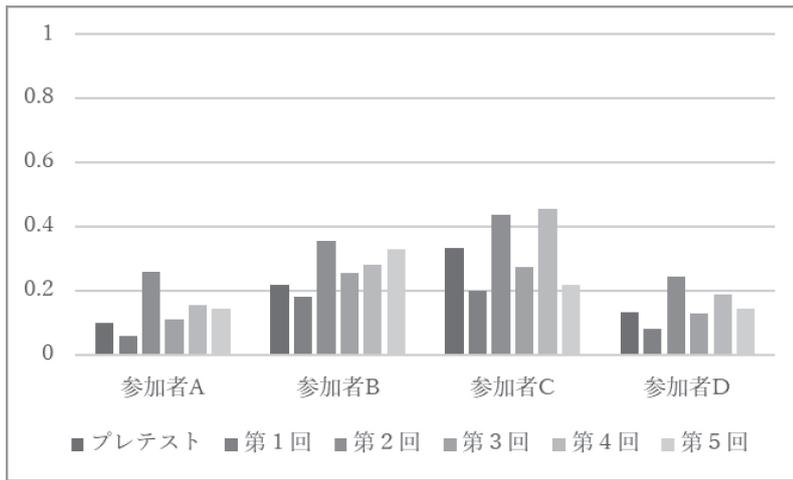


図3 再話内 IU 再生率

表3 再話内 IU 再生率

	参加者A	参加者B	参加者C	参加者D
プレテスト	0.10	0.22	0.33	0.13
第1回	0.06	0.18	0.20	0.08
第2回	0.26	0.36	0.44	0.24
第3回	0.11	0.26	0.27	0.13
第4回	0.16	0.28	0.45	0.19
第5回	0.15	0.33	0.22	0.15
平均再生率	0.14	0.27	0.32	0.15

方略中1方略が出現した。SUPは、9方略中6方略が出現した。まず、全参加者が【個人読み】において全く使用しなかった全13方略を検討した。その結果、【個人読み】に与えられた時間制限を守るため、その使用に時間を必要とする8方略（「PROB7ゆっくり丁寧に読みによる内容理解」「PROB9集中力欠如に伴う戻り読み」「PROB11テキスト内容に応じたスピード調節」「PROB14テキスト難易度上昇に伴う注意喚起」「PROB16読みの小休止を伴う思考」「PROB25再読によるテキスト理解」「PROB28未知語の意味推測」「SUP22アイデアの関連性を見出すための反復読み」）は使用されなかった。また、辞書使用不可・黙読という【個人読み】の条件を満たすために、使用されなかった読解方略が2方略（「SUP5テキスト難化に伴う音読」「SUP13辞書等の参考資料使用」）見いだされた。また、【個人読み】の目的はその後の再話とあらかじめ設定されていたことや、テキストに文字以外の情報が与えられていなかったことが原因となり使用されなかった読解方略が3方略（「GLOB1読解の目的設定」「GLOB6読解目的とテキスト内容のマッチング」「GLOB15理解深化のための表・図・絵の使用」）見いだされた。従って、本調査参加者が使用しなかった読解方略は、参加者要因ではなく調査の条件設定に起因するものであることが明らかになった。

参加者の平均IU再生率と、使用した読解方略とを比較したところ、平均IU再生率の高い参加者Bは13方略、参

加者Cは15方略をそれぞれ使用した。一方、平均IU再生率の低い参加者A・Dはそれぞれ7方略を使用した。平均IU再生率の高い参加者B・Cが使用した一方で、平均IU再生率の低い参加者A・Dが使用しなかった読解方略は、「GLOB3既有知識使用」「GLOB4文章の概観（内容）」「GLOB23既読内容との整合性確認」「GLOB24文章内容の推測」「SUP18読解内容のパラフレーズ」の全5方略であった。

各参加者が【個人読み】の際に使用した読解方略には、活動期間開始時にすでに用いていた方略と、活動期間中に初めて使用が確認されたものがあつた。具体的には、参加者

Aは第3回に「GLOB20文字表記の活用」と「PROB19図など視覚的補助の作成」という2方略を初めて使用した。参加者Bは第2回に「GLOB4文章の概観（内容）」「GLOB24文章内容の推測」「SUP10下線や印をつける」「SUP10下線や印をつける」を、第3回に「GLOB20文字表記の活用」「GLOB23既読内容との整合性確認」「PROB19図など視覚的補助の作成」を、第4回に「GLOB3既有知識使用」を、第5回に「SUP30読解時の英語・母語両方使用」を初めて使用した。参加者Cは第2回に「GLOB4文章の概観（内容）」「GLOB8文章の概観（形式・構成）」「GLOB23既読内容との整合性確認」「SUP18読解内容のパラフレーズ」を、第3回に「GLOB20文字表記の活用」「GLOB21批判的内容理解とその評価」「PROB19図など視覚的補助の作成」を初めて使用した。参加者Dは第4回に「PROB19図など視覚的補助の作成」を、第5回に「GLOB17文脈を手掛かりにした読解」「SUP30読解時の英語・母語両方使用」を初めて使用した。

6.3 【協同読み】「(b) 対話を通じた読解の深化場面」での出現読解方略

第2回から第4回のCERA【協同読み】内「(b) 対話を通じた読解の深化」場面において、参加者の対話において使用された読解方略を分析したところ、計17の読解方略使用が確認された（表5参照）。対話そのものが日本語をベースとして行われたため、いずれの場面においても「SUP29英語から母語への翻訳」と「SUP30読解時の英語・母語両方使用」が確認された。また、【個人読み】で生じた疑問や不明点を解決することを目的とした話し合いであったため、速読や大意把握のための読解方略よりも意味理解のための読解方略が用いられた。第2回・第3回【協同読み】では「PROB19図など視覚的補助の作成」は使用されず、第3回【協同読み】では「GLOB21批判的内容理解とその評価」と「SUP20再読によるアイデア関連性発見」は用いられなかった。

対話の中で使用された読解方略の使用例として、対話

表4 各参加者が【個人読み】で使用した読解方略^(注2)

	参加者 A	参加者 B	参加者 C	参加者 D
GLOB 3 既有知識使用		<u>4</u> , 5	1, 2, 3, 4, 5	
GLOB 4 文章の概観 (内容)		<u>2</u>	<u>2</u> , 4	
GLOB 8 文章の概観 (形式・構成)	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5	<u>2</u> , 3, 4	1, 2, 3, 4, 5
GLOB12 読解部分の取舍選択			1, 3	
GLOB17 文脈を手掛かりにした読解	1	1, 3	1, 2, 3, 4, 5	<u>5</u>
GLOB20 文字表記の活用	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	
GLOB21 批判的内容理解とその評価			<u>3</u> , 4	
GLOB23 既読内容との整合性確認		<u>3</u>	<u>2</u> , 3, 5	
GLOB24 文章内容の推測		<u>2</u>	1, 2, 3, 4	
GLOB27 推測内容との整合性確認			1, 4	
PROB19 図など視覚的補助の作成	<u>3</u> , 4	<u>3</u> , 4	<u>3</u>	<u>4</u> , 5
SUP 2 メモを取る	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5
SUP10 下線や印をつける	1, 2, 3, 4, 5	<u>2</u> , 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5
SUP18 読解内容のパラフレーズ		<u>2</u>	<u>2</u>	
SUP26 文章に関する自問自答			1, 2, 3, 4, 5	
SUP29 英語から母語への翻訳	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5		1, 2, 3, 4, 5
SUP30 読解時の英語・母語両方使用		<u>5</u>		<u>5</u>

の抜粋を3例示す。ひとつは、第2回協同読みの際に、「GLOB21 批判的内容理解とその評価」が用いられた場面である。

(1) 対話開始後9分33秒から9分43秒

参加者C：かわいそうに、18歳でガンになった。
 参加者B：若いねえ。
 参加者D：来年だよ。
 参加者C：若いね。
 参加者A：いやあ…
 参加者D：やばいよね。

この場面では、「… in 1977, Fox's life changed forever. Doctors found bone cancer in his right knee, and they had to remove his leg in order to keep the cancer from moving to other parts of his body. Fox was only 18 years old.」という部分を読んだ参加者たちが、18歳で右膝にガンが生じて切除した主人公に対して、その年齢から親近感を抱き、内容に

関してそれぞれの意見や感想を述べるという状況が生じた。それまでの話し合いでは、文章内容を正確に理解するためのやり取りが行われていたが、この9秒間に参加者たちは、読解内容をただ理解するだけでなく、読解内容に対する評価を行った上で自分の感想を持つ、という経験をともにすることができた。すなわち、参加者全員で「GLOB21 批判的内容理解とその評価」の読解方略を使用することができた。

もうひとつの例は、同じく第3回協同読みにおいて、「GLOB23 既読内容との整合性確認」が使用された場面である。

(2) 対話開始後16分27秒から16分35秒および16分57秒から17分16秒

参加者D：ねね, lungs, 何, lungs。
 参加者C：lungs って何？
 参加者B：肺です, 肺。
 参加者C：肺, ああ, あ, えー! 肺にあったのが

表5 【協同読み】「(b) 対話を通じた読解の深化場面」での出現読解方略

	第2回	第3回	第4回
GLOB3 既有知識使用	✓	✓	✓
GLOB17 文脈を手掛かりにした読解	✓	✓	✓
GLOB21 批判的内容理解とその評価	✓		✓
GLOB23 既読内容との整合性確認	✓	✓	✓
GLOB24 文章内容の推測	✓	✓	✓
PROB7 ゆっくり丁寧な読みによる内容理解	✓	✓	✓
PROB14 テキスト難易度上昇に伴う注意喚起	✓	✓	✓
PROB16 読みの小休止を伴う思考	✓	✓	✓
PROB19 図など視覚的補助の作成			✓
PROB25 再読によるテキスト理解	✓	✓	✓
SUP2 メモを取る	✓	✓	✓
SUP10 下線や印をつける	✓	✓	✓
SUP13 辞書等の参考資料使用	✓	✓	✓
SUP18 読解内容のパラフレーズ	✓	✓	✓
SUP20 再読によるアイデア関連性発見	✓		✓
SUP29 英語から母語への翻訳	✓	✓	✓
SUP30 読解時の英語・母語両方使用	✓	✓	✓

参加者D: あ, 肺?

参加者B: あの, さっき調べた。

参加者C: へえー, 脚にあったのが, 肺に移転したんだ。

参加者D: え, やば。

参加者A: 移転。

(中略)

参加者A: chest, は?

参加者C: chest ってどこだろ?

参加者B: 胸。

参加者A: 胸。

参加者C: 胸, ああ, 胸。ああ, chestが。

参加者D: ふーん。

参加者B: だから肺に, …あれじゃない?

参加者C: ああ, 痛みを感じて。

参加者A: まあ, どっちもわかんなかったらどっちもわかんないよね。

参加者C: なんか, 胸の痛みを感じて, 病院に行ったところ, えっと, 肺の移転, 肺にガンの移転が見つかったとかそういうことなの。

参加者D: ふーん。

参加者B: そうだね。

この場面で参加者たちは, テキスト内の第3段落にある「… Fox felt a pain in his chest and had to quit. He went to the hospital, and the doctors found that his cancer had moved to his lungs.」という部分を読んでいるが, 第1段落で理解したはずの主人公がガンを患ったという情報を再度引き出さないと, 「ガンの転移」という情報を理解することができない。参加者Cが中心となり, 既読部分の内容と重ね合わせながら「脚のガンが肺に移転した」という正確な情

報を読み取ることができた。

3例目は, 第4回【協同読み】において, 「GLOB3既有知識使用」が使用された場面である。

(3) 対話開始後14分24秒から15分00秒

参加者A: electric whiteboard って何? 電子ホワイトボード?

参加者D: 電子ホワイトボード。わかんない。

参加者A: まじでこれ, 何を言ってるの。電子黒板?

参加者D: webカメラ…あ, あれじゃない? (電子黒板の設置教室を指す)

参加者A: あー, あれだ! (教室内の通常黒板を指す)

参加者C: 電子黒板のこと?

参加者A: これだ。(教室内の大型ディスプレイを指す)

参加者D: っていうか, (教室内の大型ディスプレイを指しながら)これ? 違うか。これじゃないよね。

参加者A: うん。あの, 書ける, 数学とかで使ったやつ。

参加者D: そうそう, 特四(電子黒板の設置教室名)みたいなの。

参加者C: 電子のホワイトボード。

参加者B: 電子の…ホワイトボード。

この場面で参加者たちは「Nowadays, the students of the SOA do not use radios to take classes. Instead, they use a satellite network to connect with their teachers by computer. Therefore teachers can now use computers, web cameras, and electronic whiteboards to teach their students.」という部分を読んでいるが, 新規情報としてテキスト内に出現したelectric whiteboardを理解するために, 4名が自分の経験を思い出しながら話し合い, 全員が具体的な心的表象を構築することができた。すなわち, 全員で「GLOB3既有知識使用」の読解方略を使用することができた。

7. 考察

7.1 高校生が用いる読解方略

研究課題(1)に対応して, CERA【協同読み】内の「(a)読解方略の共有」場面を分析し, 各回の【個人読み】において参加者が使用した読解方略を分析した結果, 本調査において参加者は計17の読解方略を使用していた。特に本調査期間中に全参加者が使用した読解方略より, テキストの形式や構成を概観し(GLOB8の使用), 文脈を手掛かりにしながら(GLOB17の使用), メモを取ったり(SUP2)下線や印をつけたりしつつ(SUP10), テクス

トを読みすすめたことが明らかになった。このことより、リーディングにおいて参加者は複数の読解方略を用いて読解を行ったことが示された。その一方で、参加者間の読解方略使用数は最小7方略および最大15方略となり、使用する読解方略の量や種類については個人差が大きいことも明らかとなった。

各参加者の使用読解方略数とIU再生率を比較すると、IU再生率の高い参加者はIU再生率の低い参加者よりも多くの読解方略を使用しており、その差はGLOBの使用の差が影響している。平均IU再生率の低い参加者と比較した際、平均IU再生率の高い参加者は既知知識を使用しながら（GLOB3）文章を内容的にも概観し（GLOB4）、既読内容との整合性を確認しながら（GLOB23）文章内容を推測し読み進める（GLOB24）、という読解方略を使用したという差が見いだされた。ただし、本研究の参加者は4名という非常に限られた人数であったため、統計的な処理を実施していない。しかしこのことは、より多くの情報を理解できた読解能力の高い学習者は、Global Reading Strategiesを多用する傾向にあるというIwai (2011)⁽¹²⁾の主張を改めて裏付けると考えられる。なお、今回の調査では【個人読み】に時間制限を設けたため、読解速度の調整との関連が大きいPROBはほとんど使用されなかったが、厳密な時間制限がない【協同読み】ではPROB方略が多用されたことを考えると、時間制限のないリーディングを行った際は、PROBも使用されると考えられる。

7.2 CERAと高校生の使用読解方略との関係

研究課題（2）に関連して、CERA【協同読み】内の「(a) 読解方略の共有」場面を分析し、各回の【個人読み】において参加者が使用した読解方略を分析した結果、第1回から第5回までのCERA活動期間中に、全参加者が新たな読解方略を使うようになった。「GLOB20文字表記の活用」と「SUP18読解内容のパラフレーズ」のようにある特定の回にのみ使用された読解方略もあるが、調査期間中に使用された全17の読解方略のうち15方略は、複数回にわたって使用された。また、「GLOB12読解部分の取捨選択」や「GLOB21批判的内容理解とその評価」、「GLOB27推測内容との整合性確認」や「SUP26文章に関する自問自答」は特定の学習者によってのみ使用されたが、全17の読解方略のうち13方略は、複数の参加者により使用された。本調査は2か月にわたって行われたため、CERAではなく実施期間中の別のタイミングで、読解方略を新たに獲得した可能性もある。しかし少なくとも、2回目の【個人読み】以降複数回使用された読解方略が複数出現したという結果から、CERAによって高校生は新たな読解方略を獲得できること、仲間の読解方略使用方法に関する明示的な説明を聞くことが、新たな読解方略獲得方法の一つになる可能性が示唆された。

続いて、「(b) 対話を通じた読解の深化」場面での読解方略使用と個人読みでの読解方略使用とを比較したところ、協同読みで仲間とともに使用した特定の読解方略を、直後の個人読みで初めて使用した例が複数見られた。もちろん、協同読みと個人読みの間には数日間の待機期間があるため、参加者がその間に本調査以外のきっかけで読解方略を獲得した可能性もある。しかしそれでもなお、仲間とともに特定の読解方略を使用することで、参加者個人の読解方略使用に対する意識が高まり、結果的に次の個人読みでの新規読解方略使用につながった可能性がある。したがって、CERA参加者が小集団内の仲間とともに新しい読解方略を使うことが、個人としての新たな読解方略の獲得につながる可能性が示唆された。

さらに、調査参加者の読解方略使用を見ると、「GLOB8文章の概観（形式・構成）」「SUP2メモを取る」「SUP10下線や印をつける」は、ほぼ全参加者が第1回目から継続的に使用していた。しかし、プレテストでの個人読みの際、参加者Cを除く他の参加者3名は、英文テキストが印刷されたプリントにメモや下線を一切残さなかった。つまり、CERAの実施準備期間に実施する教師の明示的な読解方略指導により、参加者A、BおよびDは読解方略そのものを学んだと考えられる。このことから、CERAの実施準備期間に指導者が読解方略を明示的に説明したり使用の演示をしたりすることで、CERA参加者が様々な読解方略を知り、そのうち目に見えて実行しやすい方略は容易に獲得できることが示唆された（Barnett, 1988）⁽¹⁰⁾。

7.3 CERAによる高校生の読解力の変化

研究課題（3）に関しては、プレテストと第4回個人読みにおける、IU再生率とIU再生内容の差について検討した。IU再生率については全参加者に正の変化が見られたが、参加人数が限られているため、統計的に有意かどうかを確認することはできなかった。しかし各参加者のIU再生内容については、テキストの部分的情報の再生から全体的な再生へと変化する様子が確認された。このことから、読み手が個人読みで使用する読解方略が増加することが、読み手のリーディング・プロセスに変化を与える可能性が見いだされた。すなわち、Khalifa and Weir (2009)⁽¹¹⁾の示すリーディング・プロセスにおいて、読解方略を獲得することで学習者が自らのリーディング・プロセスをモニタリングする視点を新たに獲得する可能性である。実際、プレテストで最初と最後のテキスト内容にかかわるIUのみを再生した参加者Aは、プレテスト後に「全部読んだはずなのに、全く覚えていないのはなぜだろう」という感想を残していた。この参加者は本調査に参加するまで、自らがテキストを読んでも心的表象を構築できていないということにすら気づいていなかった可能性がある。したがって、CERAによる介入を通じて学習者が読解

方略を獲得し、リーディング・プロセスにおいてメタ認知的活動が豊かになることで、リーディングの「核となるプロセス」がよりスムーズに流れるようになると、読み手がより豊かな心的表象を構築できるようになり、結果として学習者の読解力が向上する可能性を示唆している。

8. 結論と今後の課題

本事例研究では学習者の英語読解能力を育成する一手段として協同的な英語リーディング活動（Cooperative English Reading Activities：CERA）を開発し、学習者の対話を通じた読解方略獲得に焦点を当てながら、再話におけるアイデアユニット（Idea Unit：IU）の再生率からCERA参加者の読解力の変化を検証した。その結果、明らかになったことは、以下の3点である。

- (1) 英文テキストを読むとき、高校生は複数の読解方略を用いながら読解を行う。ただし、使用読解方略は、学習者によって差が生じる。
- (2) CERAを用いて、読解方略や協同学習の価値を明示的・体験的に学んだ後、テキスト内容を理解するための話し合いの中で、仲間の読解方略を聞いたり、仲間とともに読解方略を使ったりすることは、各学習者の読解方略獲得に貢献する可能性が示された。
- (3) CERAを用いた読解演習を行うことで、学習者は読解方略を獲得することができ、結果として読解力を向上させる可能性がある。

今後は、CERAの有効性をさらに検証する必要がある。CERAをより長い期間実施した場合や読解教材の難易度が増えた場合の効果について検証を行う必要がある。また【個人読み】の時間制限の必要性や読解教材の種類などに関する検討も求められている。本研究は4名の学習者の協力のもとで調査を行ったが、より多くの学習者を対象にCERAを実施し、読解力の変化について検証する必要がある。また、【協同読み】でも特定の読解方略を使用した後でも、【個人読み】でその読解方略を使用するタイミングには参加者間に差が生じていた。この差が何に起因するものなのかについては、先行研究の再調査を含め、研究する余地がある。

— 注 —

- 1 難易度と難易レベルはMicrosoft Word 2010を使用してFlesch Reading EaseとFlesch-Kincaid Grade Levelを産出した。
- 2 表中の数字は、該当の読解方略が「第X回」に使用されたことを示す。また、太字と下線で示されている数字は、該当参加者が「第Y回」にその使用が初めて確認されたことを示す。

— 文 献 —

- (1) Khalifa, H., & Weir, C. J. *Examining reading: research and practice in assessing second language reading*, Cambridge University Press, 2009
- (2) Grabe, W. *Reading in a second language: moving from theory to practice*, Cambridge University Press, 2008
- (3) Urquhart, S., & Weir, C. *Reading in a second language: process, product and practice*, Longman, 1998
- (4) Grabe, W., & Stoller, F. L. *Teaching and researching reading* (3rd ed.), Routledge, 2020
- (5) Koda, K. *Insights into second language reading: a cross-linguistic approach*, Cambridge University Press, 2005
- (6) 川崎恵里子（編著）『文章理解の認知心理学—ことば・からだ・脳』誠信書房, 2014
- (7) 甲斐あかり「英文読解テストとしての再話課題の有効性の検証—テキストタイプ、産出言語、採点方法の妥当性を中心として—」『EIKEN BULLETIN』20, pp. 76-94, 2008
- (8) Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner J. C. The development of strategic readers. In Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., & Pearson, P. D. (eds.), *Handbook of reading research*, vol. 2, Longman, pp.609-640, 1991
- (9) 門田修平・野呂忠司（編著）『英語リーディングの認知メカニズム』くろしお出版, 2001
- (10) Barnett, M. A. Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal*, Vol. 72, pp. 150-162, 1988
- (11) Mokhtari, K. & Sheorey, R. Measuring ELS students' reading strategies. *Journal of Developmental Education*, Vol. 25, pp. 2-10, 2002
- (12) Iwai, Y. The effects of metacognitive reading strategies: pedagogical implications for EFL/ESL teachers. *The Reading Matrix*, Vol. 11, pp. 150-159, 2011
- (13) Ikeda, M., & Takeuchi, O. Clarifying the differences in learning EFL reading strategies: an analysis of portfolios. *System*, Vol. 34, pp. 384-398, 2006
- (14) Klingner, J., & Vaughn, S. The helping behaviors of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. *TESOL Quarterly*, Vol. 34, pp. 69-98, 2000
- (15) 関田一彦・安永悟「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』1, pp. 10-17, 2005
- (16) Jacobs, G. M., Power, M. A., & Low, W. I. *The teacher's sourcebook for cooperative learning: practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*, Skyhorse Publishing, Inc, 2002
- (17) 杉江修治『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版, 2011

- (18) Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. *Circles of learning: cooperation in the classroom* (6th Ed.), Interaction Book Company, 2009
- (19) Ikeno, O. The effects of text-structure-guiding questions on comprehension of texts with varying linguistic difficulties. *JACET Bulletin*, Vol. 27, pp. 51-68, 1996
- (20) 中野達也「コストパフォーマンスの高い読解を目指して—より早くより正確に読み取るための速読スピードの検証—」『EIKEN BULLETIN』21, pp.195-216, 2009

—図版・表—

- 図1 Khalifa, H., & Weir, C. J. *Examining reading: Research and practice in assessing second language reading*, Cambridge University Press, p. 43, 2009

—謝 辞—

本事例研究は、第一著者が第34回「英検」研究助成を受けて行われたものである。(財)日本英語検定協会の皆様に厚く御礼申し上げます。また、調査実施にあたり、研究協力者としてデータ分析にご協力くださいました名古屋女子大学中学校高等学校の村上太一先生にも深く感謝しております。調査実施に参加してくださいました高校生の皆様にも心より御礼申し上げます。