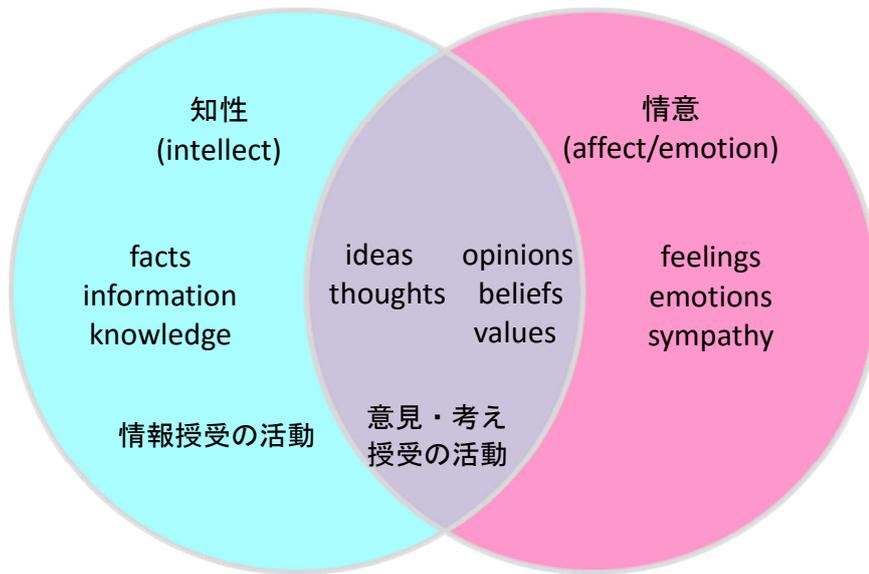


2 研究の実際 I

(1) 文献による理論研究

文部科学省は平成26年「今後の英語教育改善・充実方策について 報告（概要）～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」の「改革2. 学校における指導と評価の改善」において、「中学校・高等学校では、主体的に『話す』『書く』などを通じて互いの考えや気持ちを英語で伝え合う言語活動を展開することが重要」⁽¹⁾であるとしています。関連して大下邦幸は、言語学習教材の構成に当たっては、知性 (intellect) だけでなく学習者の情動 (emotion) と関連付けるべきだという Stevick (1980) の主張と、成功している外国語学習プログラムは認知面だけでなく情意面も考慮に入れているという Savignon (2002) の指摘を紹介し、生徒の意見や考えを重視する活動を図1のように捉えています⁽²⁾。



引用：大下 邦幸監修 『意見・考え重視の視点からの英語授業改革』
2014年 p. 28

図1 意見・考え授受活動と知性・情意との関連図

意見・考え授受の活動では、図1のように、知性の部分と学習者の感情の部分为重なり合います。その上で、学習者の考え (ideas / thoughts)、意見 (opinions)、信念 (beliefs)、価値観 (values) 等が反映する意見・考え授受の活動は、学習者の知性と情意がうまく融合した活動だとしています。

また、大下は Waters (2006) による7種類の思考の分類と、質的な違いによる2つのグループの分類を図2のように示しています。その上で大下は、情報授受の活動は、①②に相当し、比較的簡単な認知処理で済む思考であるとし、考えは③④⑤レベルの思考、意見は⑥⑦レベルの思考に相当するとしています⁽³⁾。

情報内思考 (低レベル思考)	① 記憶 ② 情報変換
情報を越えた思考 (高レベル思考)	③ 解釈 ④ 応用 ⑤ 分析 ⑥ 総合・創造 ⑦ 評価

引用：大下 邦幸監修 『意見・考え重視の視点からの英語授業改革』
2014年 p. 43

図2 Waters による思考の分類

以上のことから、今後求められる「主体的に『話す』『書く』などを通じて互いの考えや気持ちを英語で伝え合う」⁽⁴⁾力は、聞いたり読んだりしたことの事実情報を確認することに比べて、高度な認知処理が必要であることが分かります。そこで大下は、意見や考えを引き出すための工夫として、思考のレベルごとの具体的な問い掛けや言い換えを行うことを提案しています⁽⁵⁾（資料1）。このことを授業に当てはめると読解活動において発問を行っている場面に相当するといえます。英語教師は、こうした思考を促す方法を、読みの指導過程において、発問として英語で行ったり日本語で行ったりしています。その中で、うまく生徒の理解を促すことができなかつたり、産出された英文の内容に深まりや個性が感じられなかつたりする経験をしています。これらの課題には認知処理が関わっているのではないかと推察されます。したがって、発問の内容や順番を認知処理のレベルを基に整理すれば、生徒の思考力が高まり、スムーズに意見や考えを引き出せるのではないかと考えられます。

認知処理 レベル	思考を促す方法	→	具体的な問いかけ
③	・意味を明確にさせる。	→	「どういうことだろう。」「他の言い方で言うと。」
③	・まとめさせる。	→	「一言で言うとどうなりますか。」
③④	・関連性を見つけさせる。	→	「どんな関係がありますか。」 「どこが同じでしょう。」
③④	・類型化させる。	→	「グループにまとめてみましょう。」
③④	・比較させる。	→	「どちらが...ですか。」 「どこが違いますか。」
④⑤	・計画を立てさせる。	→	「どうしたらよいだろう。」
④⑤	・予想(予測)させる。	→	「何が書いてあると思いますか。」 「どれくらいの人が...だと思えますか。」
⑤	・分析させる。	→	「どこが間違っているでしょう。」 「どこをどのように直したらいいかな。」
⑤	・理由を見つけさせる。	→	「なぜだろう。」「どうしてそうなるのですか。」
⑥	・自分と関連づけさせる。	→	「あなたならどうしますか。」
⑥	・想像させる。	→	「こんな時はどうしますか。」
⑥	・提案させる。	→	「あなたの意見を言ってください。」
⑦	・判断させる。	→	「それは正しいと思えますか。」
⑦	・葛藤させる。	→	「どちらに賛成ですか。」
⑦	・評価させる。	→	「どう感じますか。」 「あなたの感想はどうですか。」
⑦	・印象や感想を言わせる。	→	「どのように感じますか。」 「どのように感じましたか。」

引用：大下 邦幸監修 『意見・考え重視の視点からの英語授業改革』 2014年 p. 45

資料1 意見・考えを引き出す工夫

以上のことを踏まえて、次に、思考の分類の視点から見た佐賀県と対象生徒の実態について述べます。

(2) 実態把握

ア 県調査の結果を基にした読むことの領域に関する実態調査とその分析

○設問の趣旨

対話文を読んで、話がどのように展開していくのか、大まかな流れをつかみながら読み取ることができる。

○学習指導要領における内容

読むこと（ウ） 「物語のあらすじや説明文の大切な部分などを正確に読み取ること。」⁽⁶⁾

（解説） 「一語一語の意味や一文一文の解釈など、内容の特定部分にのみとらわれたりすることなく、書き手の伝えようとすることを正確に読み取ること」⁽⁷⁾

○評価の観点

外国語理解の能力

○関連する問題

佐賀県小・中学校学習状況調査

① 平成26年度佐賀県小・中学校学習状況調査[12月]の2年生

出題のねらい (出題方法)	設問の内容	県正答率	無解答率	十分達成	おおむね達成
対話文を読んで、流れを理解する。(選択式)	対話の流れを理解し、Tomの出身国を選択肢から選ぶ。	26.7	0.8	65.0	45.0

考察

対話の中で、トムと話しているケンが、トムの出身国を推測して、“So, are you from [②]?”と質問します。選択肢は4つ、Japan、Brazil、America、the UKです。対話の中で話されている情報を結び付ければ、the UKを推測することができるのですが、直前のトムのセリフ “We say ‘football’ and in America, they say ‘soccer’.”のAmericaに着目して、Americaを選択したのではないかと推察されます。1頁図2の思考の分類によれば、③解釈に関わる課題であると考えられます。

② 平成27年度佐賀県小・中学校学習状況調査[12月]の2年生

出題のねらい (出題方法)	設問の内容	県正答率	無解答率	十分達成	おおむね達成
対話文を読んで、大切な部分を正確に理解する。(選択式)	読み取った情報を結び付け、Tomの妹へのプレゼントを選ぶ。	71.8	0.7	60.0	40.0

考察

2人の対話から読み取った情報を有機的に結び付けて、本文には直接明記されていない答えを導き出す問題や対話文を読み、状況と登場人物の発話から2人がどのような行動をとるか推測する問題です。1頁図2の思考の分類によれば、③解釈、④応用に関わります。「読むこと」の領域における「外国語理解の能力」は、十分達成という結果が出されていますが、

今後も引き続き、読みの指導における工夫を行うことで、高校の読みの指導における、⑤分析、⑥総合・創造といった高度な認知処理レベルで対応する問題に対応できると考えます。

○解決すべき課題

- ・対話文の文脈、物語文のあらすじ及び説明文の大切な部分などを正確に読み取ること（外国語理解の能力）

○課題の解決に向けて生徒に必要な力

- ・一語一語の意味や一文一文の解釈など、内容の特定部分にのみとらわれたりすることなく、書き手の伝えようとすることを正確に読み取る力（外国語理解の能力）
- ・対話文や物語文では、どのような登場人物がいるのか、主人公は誰か、話がどのように展開していくのかなど、大まかな流れをつかみながら読み取る力（外国語理解の能力）
- ・説明文では、特に中心となる事柄など大切な部分を捉えて的確に読み取る力（外国語理解の能力）

イ 自作問題の結果を基にした読むことの領域に関する対象生徒の実態調査とその分析

○設問の趣旨

- ・対話文、物語文及び説明文を読んで、大まかな流れをつかみながら読み取ったり、特に中心となる事柄など大切な部分を捉えて的確に読み取ったりすることができる。
- ・話の内容に関して自分の考えとその理由を述べることができるよう、書かれた内容や考えなどを捉えることができる。

○学習指導要領における内容

- ・読むこと（ウ） 「物語のあらすじや説明文の大切な部分などを正確に読み取ること」⁽⁶⁾
 （解説） 「一語一語の意味や一文一文の解釈など、内容の特定部分にのみとらわれたりすることなく、書き手の伝えようとすることを正確に読み取ること」⁽⁷⁾
- ・読むこと（オ） 「話の内容や書き手の意見などに対して感想を述べたり賛否やその理由を示したりなどすることができるよう、書かれた内容や考え方などをとらえること」⁽⁸⁾
 （解説） 「単に内容を理解するだけでなく、読み手として主体的に考えたり、判断したりしながら理解していくこと」⁽⁹⁾

○評価の観点

外国語理解の能力、言語・文化の知識・理解

○関連する問題

実用英語技能検定のリーディングパート問題を参考にした自作問題

○考察

学習指導要領の指導項目は、各領域の技能が段階的に示されているので、読むことの領域に関する指導項目の視点で分析を行いました。読み取りに関連するのは、指導項目の（イ）から（オ）が対応しますが、これらの言語活動を行うには、指導項目（ア）「文字や符号を識別し、正しく読

むこと。」といった、最も基本的な技能の習熟が前提となります。したがって、評価の観点でいえば、言語・文化の知識・理解に関する問題への解答状況との相関関係も見てみました。

対話文と物語文及び説明文のどれにおいても、文脈を読み取ったり、要約したりする力に課題が見られました。1頁図2の思考の分類でいえば、③解釈、④応用、⑤分析に関わる課題だと考えられます。また、書き手の伝えようとする事と、その根拠を問われた設問に対して、本文にその根拠を求めている解答が見られました。これは、⑤分析に関わる課題だと考えられます。さらに、推論発問への解答においても、発問への解答をする以前に、一語や一文の段階の理解が不十分なのではないかと考えられる解答が見られました。関連して、言語・文化についての知識・理解を測る問題の正答率と外国語の理解を測る問題の正答率には相関関係が見られました。このことから、一語や一文の理解に困難さを感じている生徒は、1頁図2に分類される思考の段階には至っていないことが考えられます。そのため、授業では、読みに入る前に新出語や基本文を丁寧に指導する必要があるといえます。これがきちんとできていないと、生徒は読みの理解に集中することができません。教師は、読みに入る前の言語活動をきちんと押さえた上で読みの指導過程を認知処理のレベルに基づいて計画する必要があるといえます。

そこで、本研究では、県調査の結果から見える佐賀県の実態と自作問題の結果から見える対象校の実態を踏まえて、解決すべき課題とその解決に向けて必要な力を以下のように整理しました。これらの力を育てるために、どのような手立てを講じれば良いのか、研究委員の所属校における実践例を紹介します。

○解決すべき課題

- ・対話文の文脈、物語文のあらすじ及び説明文の大切な部分などを正確に読み取ること（外国語理解の能力）
- ・話の内容や書き手の意見などに対して感想を述べたり、賛否やその理由を示したりすることができるよう、書かれた内容や考え方などを捉えること（外国語理解の能力）

○課題の解決に向けて生徒に必要な力

- ・アルファベットの文字の形の違い、各符号のもつ意味や使い方などを認識したうえで、英語の綴りを見て正しく発音できる力（言語・文化についての知識・理解）
- ・一語一語の意味や一文一文の解釈など、内容の特定部分にのみとらわれたりすることなく、書き手の伝えようとすることを正確に読み取る力（外国語理解の能力）
- ・対話文や物語文では、どんな登場人物がいるのか、主人公は誰か、話がどのように展開していくのかなど、大まかな流れをつかみながら読み取る力（外国語理解の能力）
- ・説明文では、特に中心となる事柄など大切な部分を捉えて的確に読み取る力（外国語理解の能力）
- ・読んだ後に感想や意見、賛否、また、その理由を示すことを念頭に置いて、話の内容や書き手の意見などを批判的に捉える力（外国語理解の能力）
- ・英文を「読むこと」を通して得た知識等について、自らの体験や考えなどに照らして「話すこと」や「書くこと」に結び付けるために、単に内容を理解するだけでなく、読み手として主体的に考えたり、判断したりしながら理解していく力（外国語理解の能力）

(3) 本研究の構想

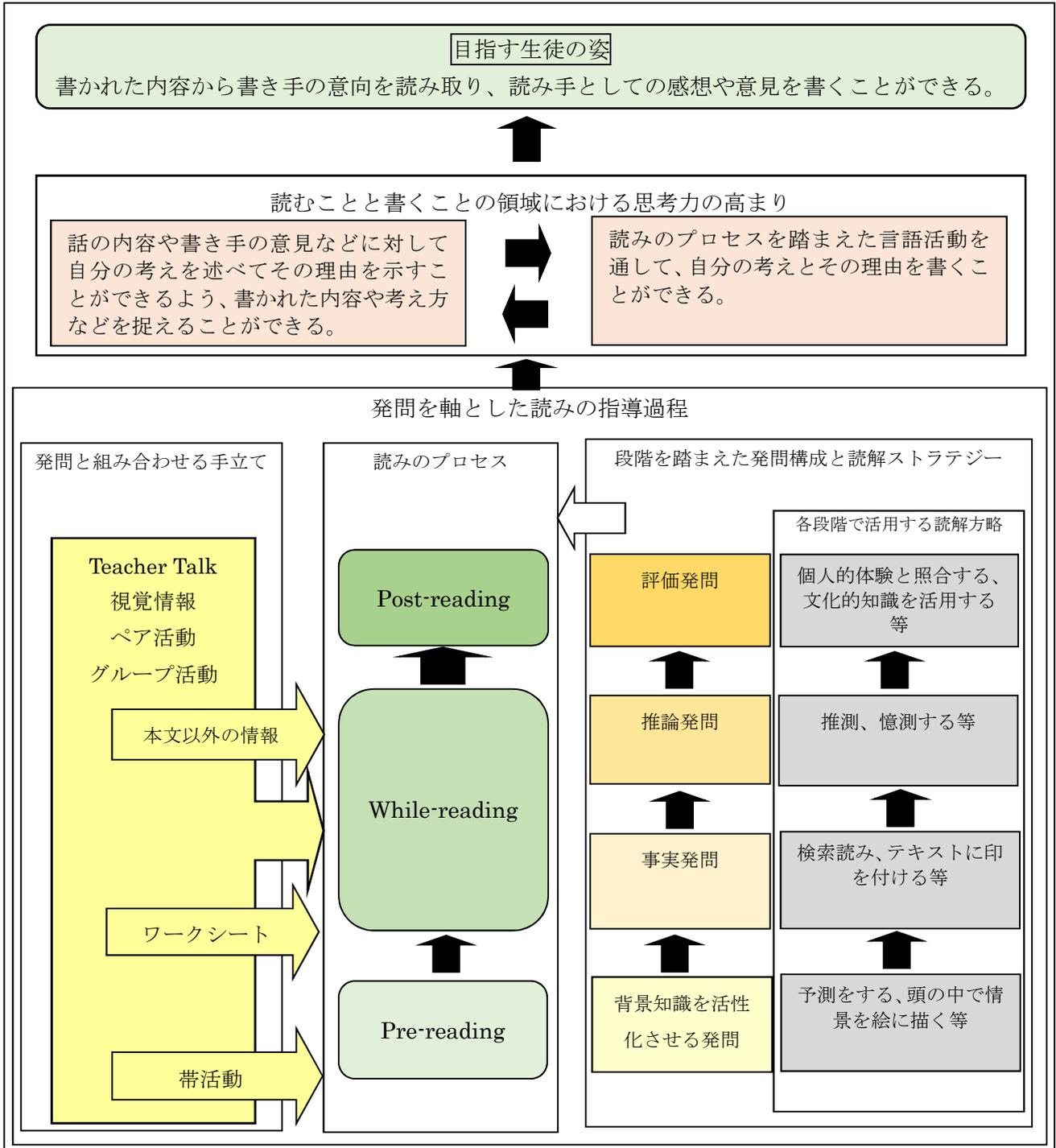


図3 目指す生徒の姿に迫る本研究の構想図

本研究では、書かれた内容から書き手の意向を読み取り、読み手としての感想や意見を書くことができる生徒の姿を目指します。そのために、読むことの領域において思考力を高めるための言語活動を仕組みます。ここでいう思考力とは、読むことの領域において、「話の内容や書き手の意見などに対して自分の考えを述べてその理由を示すことができるよう、書かれた内容や考え方などを捉えることができる力」とします。そしてその力が身に付いたかどうかは、書くことの領域において、「読みのプロセスを踏まえた言語活動を通して、自分の考えとその理由を書くことができた」かどうかで見ていきます（図3）。読みのプロセスとは、読解の過程を3段階で捉えたもので、Pre-reading（読解

前の活動)、While-reading (読解活動)、Post-reading (読解後の活動) から構成されます。また、読みのプロセスを踏まえた言語活動とは、読みのプロセスの3段階に応じた発問構成を基にして行う言語活動のことです。具体的には、事実発問(本文内容上に直接示された内容を読み取らせる)、推論発問(本文内容上の情報を基に、本文内容上には直接示されていない内容を推測させる)、評価発問(本文内容に書かれた内容に対する読み手の考えや態度を答えさせる)を行うことで深い読みを促し、生徒が、自分の考えとその理由が書けるようにします。1頁図2の思考の分類でいえば、それぞれ②情報変換、③解釈、⑦評価が対応すると考えられます。生徒は、読みのプロセスに応じた発問に答えることで認知処理が促され、話がどのように展開していくのか、大まかな流れをつかみながら読み取ったり、特に中心となる事柄など大切な部分を捉えて的確に読み取ったりすることができるようになり、読み取った内容と自分自身の体験とを関連付けて感想や意見を述べるができるようになりますと考えられます。この3段階を通して思考力が高まったかどうかは、各段階における生徒の発話やワークシートの記述及び産出した英文を基に、生徒が読解ストラテジーを活用したかどうかで判断します(前頁図3)。読解ストラテジーの分類については、門田修平・野呂忠司によるDavies(1995)が示す分類法の抜粋を用います⁽¹⁰⁾(次頁資料2)。この読解ストラテジーの要素は、2頁資料1における思考を促す方法との共通点が見られます。そのため、読解ストラテジーの視点で生徒の発話内容や英文の産出状況を見ることで、その時点の生徒の認知処理のレベルを判断することができると考えられます。このことから、どのような読解ストラテジーを活用しているかを基に、発問による思考力の高まりを見ていきます。

また、読むことと書くことはInput for Outputの関係であると位置付けられます。したがって、読後には自分の考えとその理由を書くことを前提として読むことで、能動的な読みにつながり、第二言語を理解、産出両面で運用する能力が身に付くことが期待されます。さらに、教師の発問に答える際、それぞれの段階で、様々な読解方略を駆使して読みが促され、読むことと書くことが相互に影響し合い、思考力が高まっていくと考えられます(前頁図3)。

以上のことから、各段階の発問を通したやり取りによって生徒が読み取った内容を基に、読みのプロセスの最後の段階で、本文内容を根拠として自分の考えを書くという一連の言語活動を行えば、生徒の思考力が高まり、目指す生徒の姿に迫ることができると考えます。

なお、本研究では、村野井仁が示す第二言語習得の認知プロセス(図4)を促進する指導過程(図5)の枠組みで単元全体を捉え直し、発問構成を軸とした言語活動に焦点を当てながらも、それ以外の手立てが表現活動に及ぼす影響についても見ていくことにします(前頁図3)。第二言語習得は極めて複雑であり、様々な要因が絡まり合っている現象を統合的に見ていく姿勢が求められているからです。

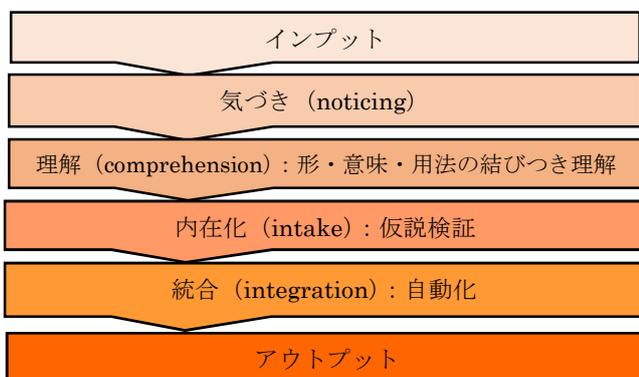


図4 第二言語習得の認知プロセス

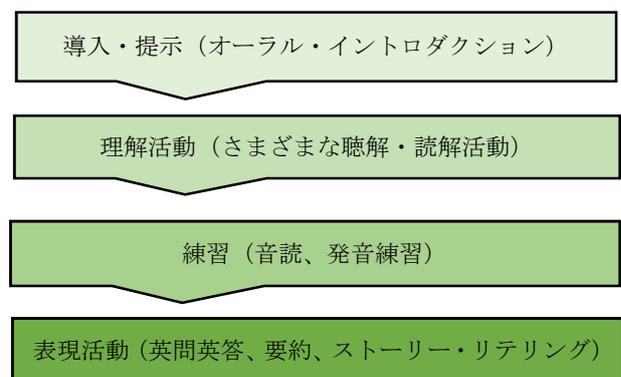


図5 インプットからアウトプットにつながる指導過程

1. 読解プロセスを制御する (Control Reading Process)	
読む速度を調節する Adjust rate of reading	指を使って読んでいるところをなぞる Use finger
読んでいる最中の休止 Pause	内的音声化 Subvocalize
戻り読み、読み直し Regress / reread	音読 Read aloud
先読み Go forward in text	辞書、語リスト参照 Refer to dictionary / glossary
視覚情報の参照 Refer to visual in text	テキストに印をつける Mark text
飛ばし読み Skip	メモをとったり、要約する Write notes or summary
概要把握読み Skim	
検索読み Scan	
2. 読解をモニターする (Monitor Reading)	
仮説を立てる Formulate hypotheses	目標を明確にする Express goals
予測をする Make predictions	計画を立てる Plan
自らの読み誤りを訂正する Correct errors	進捗状況を評価する Evaluate progress
3. 情報源(背景知識)を活用する (Utilize Source of Information : Background Knowledge)	
他のテキストの知識を活用する Knowledge of other text(s)	個人的体験と照合する Personal experience 文化的知識を活用する Cultural knowledge
内容・話題の知識を活用する Knowledge of content / topic	テキスト形式の知識を活用する Knowledge of format
頭の中で情景を絵に描く Visual / mental picture	
4. テキストとの相互作用を行う (Interact with Text)	
書かれている内容に質問、疑問を抱く Question text	感想を述べる Express feelings 推測、憶測する Speculate
翻訳する Translate	
表現を言い換える Paraphrase	
5. 情報源(テキスト)を活用する (Utilize Course of Information : Text)	
テキストのジャンル Genre / source of text	文・節構造 Sentence / clause structure
テキストの修辭的構造 Rhetorical structure	語彙 (語の品詞、意味、同属語、連語等)
テキストの情報構造 Information structure	Word class, Word meaning, Cognates, Collocation, etc.
テキストの文体、スタイル Resister / style	句読点 Punctuation
結束性、論理的一貫性 Cohesion, coherence	内容、トピック Content / topic
今読んでいる文脈 Immediate context	タイトル、見出し Title / heading
(門田・野呂による Davies(1995)の分類からの抜粋)	

資料2 読解ストラテジーの具体的分類

(4) 本研究と「佐賀メソッド」との関連

平成23年度に開発された「佐賀メソッド」の実践が始まって6年が経過しようとしています。佐賀県中学校教育研究会英語部会研究紀要（2012、2015）における各地区からの報告では、意欲的に表現活動に取り組む生徒の姿や英文の産出量が増えたことが成果として挙げられています。この成果につながった要因は、村野井が示すインプットからアウトプットにつながる指導過程（図6）と「佐賀メソッド」の指導過程⁽¹¹⁾（図8）を比べてみると明らかです。「佐賀メソッド」は、図6でいえば、練習から表現活動の段階が特に充実しているのが分かります。本研究の指導過程（図7）は、図6でいえば、導入・提示、理解活動の段階を充実させて、産出される英文の質を高めるものだと思います。図6における前半部分の手立てを充実させることで、後半部分がより充実し、表現活動における英文の質が高まることが期待できます。したがって、2頁資料1のような思考を促す方法、つまり、認知処理のレベルに基づく発問を設定して行えば、「佐賀メソッド」における表現活動がより豊かになると考えられます。

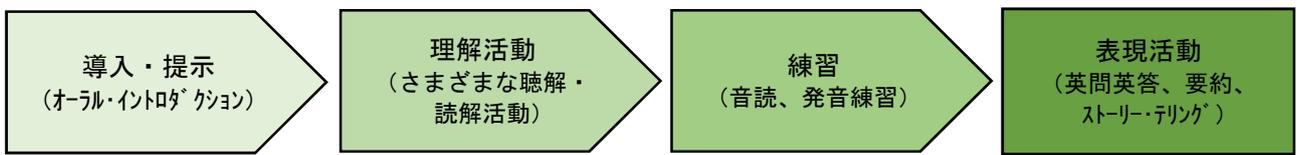


図6 インプットからアウトプットにつながる指導過程

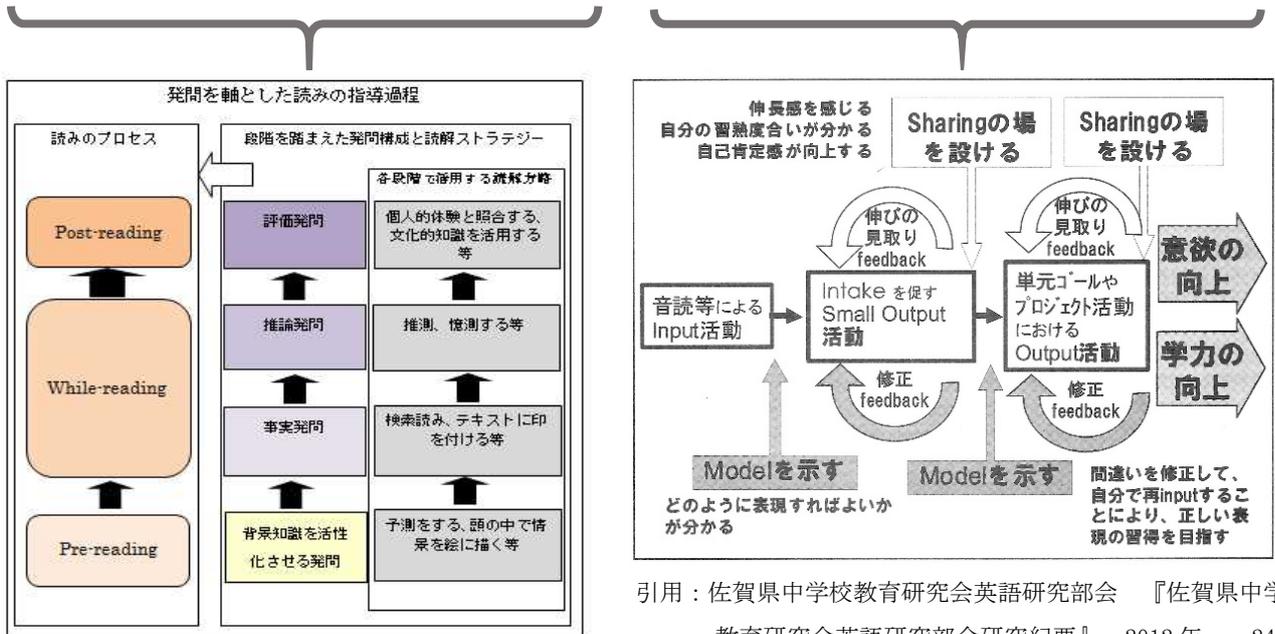
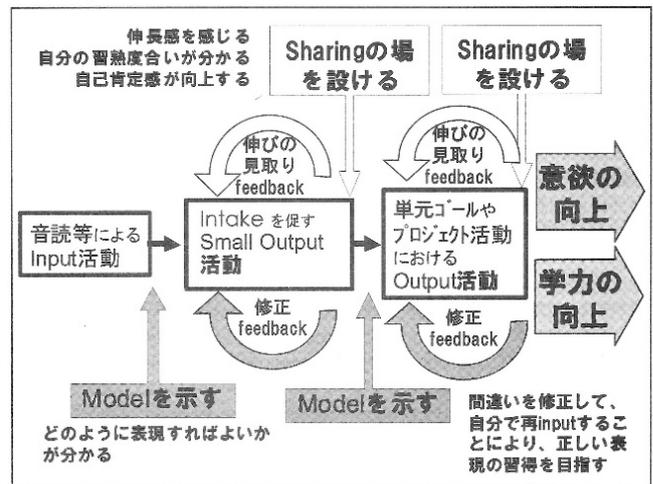


図7 本研究の指導過程



引用：佐賀県中学校教育研究会英語研究部会 『佐賀県中学校教育研究会英語研究部会研究紀要』 2012年 p.24

図8 「佐賀メソッド」の指導過程

《引用文献》

- (1) (4) 文部科学省 『今後の英語教育改善・充実方策について 報告（概要）～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～』 平成26年
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352463.htm
- (2) (3) (5) 大下 邦幸監修 『意見・考え重視の視点からの英語授業改革』 2014年
p. 28 p. 43 p. 45
- (6) (7) (8) (9) 文部科学省 『中学校英語指導要領解説外国語編』 平成20年9月 pp. 16-17
- (10) 門田 修平編著 『英語リーディングの認知メカニズム』 2001年 くろしお出版
pp. 245-247
- (11) 佐賀県中学校教育研究会英語研究部会
『佐賀県中学校教育研究会英語研究部会研究紀要』 2012年 p. 24