

**B 実践部門・報告Ⅳ・英語能力向上をめざす教育実践**

# 高校生の英語リーディング能力の伸長における 協同的リーディング活動の効果 — 対話による英語読解方略の獲得を通して —

研究者:愛知県／名古屋女子大学中学校高等学校 教諭 サルバシヨン 有紀

《研究助言者:和泉 伸一》

**概要**

本研究の目的は、協同的英語リーディング活動が高校生の英語読解能力に与える効果に関し、読解方略使用の変化に焦点を当てて分析・検証することである。協同的英語リーディング活動とは、協同学習の理念と技法を導入した学習者集団での話し合いを中心とした一連の学習活動であり、学習者が仲間との話し合いを通じて読解方略を獲得することを目的としている。

高校1年生8名に対し、2022年1月から4月までの3か月間、全8回にわたって協同的英語リーディング活動による調査を行った。参加者の英語読解能力への効果を測定するため、活動前後に読解力テストを行い、その結果とともに活動期間中に各参加者が行った再話を分析した。活動中の参加者の対話は、使用された読解方略に注目して分析した。その結果、協同的英語リーディング活動による学習者の英語読解能力向上は確認されなかったが、学習者が活動を通じて新たな読解方略を獲得する可能性が示唆された。

**1 はじめに****1.1 研究の目的と背景**

本研究の目的は、協同学習の基本的構成要素 (Johnson, Johnson & Holubec, 2009) を導入した話し合いを通じて学習者が英文読解を行う活

動を「協同的英語リーディング活動」と定義し、それが学習者のリーディング能力の向上に及ぼす効果を読解方略という観点から明らかにすることである。

現行指導要領への改訂が検討され始めた2015年ごろから、高等学校での外国語(英語)に「4技能5領域の指導」という言葉が影響を及ぼし始め、「読むこと」の領域においても、訳読法からの脱却や「英語で英語を教える」必要性などが求められるようになり、英語教師の指導観の転換が必要とされている。2022年度から実施されている高等学校学習指導要領の解説においては、「読むこと」の中に、対象テキストと既有知識との統合や読む目的の明確化など、読解活動の指針が示されている(文部科学省, 2019)。しかしその一方、2021年3月～4月に実施された調査によると、高校3年生対象の英語の授業の中で行われていた学習活動は、「英文を日本語に訳す」が84.6%、「文法の問題を解く」が78.8%、「単語の意味や英文のしくみについて先生の説明を聞く」が78.3%という結果であり、訳読法からの脱却が進んでいない(ベネッセ総合研究所, 2022)。つまり、実際の指導現場では、天満(1989)が指摘した「『どうすればテキストから意味内容を引き出すことができるか』を的確に教えられていない」状況はあまり大きく変わっていないようである。「読むこと」を充実させるための教師の発問についてはある程度研究されているが(田中・紺渡・島田, 2011など)、それがどこまで学習者を自律した読み手として育成するかは明らかではない。一方で、読

解方略の指導は、学習者を自律した読み手として育成可能であることが示されている（門田・野呂・氏木, 2010）。また、読解方略の指導は教師の一方向的な指導ではなく、仲間と協力して学ぶことが有効であることも示唆されている（Grabe, 2009）。

## 1.2 理論的背景

### 1.2.1 リーディング・プロセスと読解方略

Urquhart and Weir(1998, p. 22)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・プロセスに着目したリーディングの定義を示した。一方、Grabe and Stoller(2020, p. 15)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）。読み手は、テキストから得た文字情報に自らの既有知識を統合しながら解釈し、理解を進めるため、同じテキストを読んでいても、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）。したがって、本研究では、リーディングの定義として、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、テキスト内容に関する問い合わせ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が可能になる可能性があり、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)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を

明らかにし、さらに再話課題では目標言語よりも母語使用の方が読解理解度をより正確に測定できることを示した。

Grabe(2009)はリーディング・プロセスを、下位プロセスと上位プロセスに分けて説明している。下位プロセスとは、文字の視覚認知と音韻化から始まり、意味・統語・形態的アクセスを経て語彙を認知した上で、意味命題としてテキスト情報を理解する一連の処理である。一方、読み手がリーディングのゴール設定を行い、メタ認知能力を用いながら読み手が自らの読解を把握しつつ、読解方略を使用しながら新規テキスト情報と既有知識を統合し、情報の取捨選択を行いながら心的表象を形成する一連の処理が上位プロセスである。上位プロセスと下位プロセスは相互に影響しながら心的表象を形成していくが、よりはっきりとした心的表象を構築するために鍵となるものは、上位プロセスである。なぜなら、下位プロセスは語句や文単位での意味理解が中心であり、そこでは読み手が語句や文の意味を文字情報として得るに過ぎない。しかし、上位プロセスにおいて読み手が文字情報に既有知識を統合させることで、文字情報が映像情報へと切り替わり、動画や映像のようなイメージの形での心的表象を構築することが可能になる。例えば、“A detective sat on the sofa.”という文に出会った時、読み手は下位プロセスによって状況を文字情報として理解するが、心的表象の中で映像として読み手が思い描く“detective”は、文脈とそれぞれの読み手の既有知識によって、老練にもパイプをくわえた男性にも、青いジャケットを着た小学生にもなり得る。また、どんなsofaにどのように座ったのか、というイメージも同様に、読み手の既有知識に影響を受ける。また、テキストを読み進めていくうちに得られる情報や読み手が働く推論によつて“detective”的なイメージは必要に応じて変更され、テキストを読み終えた時には個々の読み手が自分なりの心的表象を構築していると考えられる。

しかし、それぞれのレベルのプロセス内やプロセス間での処理がいつもスムーズに行われるとは限らない。処理に問題が生じた際、読み手が行う情報処理ルートを、Walczak(2000)はthe compensatory-encoding model(C-EM, 代償解読モデル)で表した。このモデルが示すものは、

上手な読み手はリーディング・プロセス中に問題が生じた時、(a)語彙や意味記憶に効果的にアクセスするためにゆっくりと読む、(b)作動記憶から失われた情報を復元するために戻り読み／繰り返しを行う、などの「代償行為」を自動的に実行することで問題を解決しようとする。それでも解決できない場合は、(c)難しい語彙を発音する、(d)命題や情報を統合して記憶するためにポーズを入れて読む、などの「代償ストラテジー」を用い、時間と意識をかけながら読解を行う、という考え方である。しかし同時に、テキストの難易度や騒音、制限時間などの心理的負荷を多くかけると、メタ認知処理が制限されてしまい下位プロセスが補完されないとも説明する。

Walczak(2000)の代償行為と代償ストラテジーについて、Paris, Wasik, and Turner(1991)はそれぞれを「読解スキル」と「読解方略」として説明している。読解スキルとは、リーディングの際に読み手が無意識的に使う問題解決手段の事であり、意識的に使う読解方略とは異なる(Paris, Wasik, & Turner, 1991)。読解スキルと読解方略は同一線状に存在しており、読み手が読解方略として意識的に使用する問題解決手段も、その使用に慣れると読解スキルに変容し、必要に応じて自動的に使用できるようになるとされる。また、読み手が通常は読解スキルとして用いる問題解決手段でも、テキストの難易度が上昇すると読解方略として意図的に使用されることもある(Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008; Kirby, 1988)。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)、読み手は知らない読解方略

を使うことができない(Barnett, 1988)。そのため、読解方略を習得するための指導が必要である(Grabe, 2009)。

第二言語学習者が用いる読解方略を調査するためには、Mokhtari and Sheorey(2002)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」「既存知識と結びつける」など、読解全体に関わる方略。全13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、リーディング・プロセス中に問題が生じた場合に用いる方略。全9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。全8方略。

SORSに収められている30の読解方略と、Grabe(2009)のリーディング・プロセスとを重ね合わせて筆者が検討した結果、心的表象の構築に関わる上位プロセスに大きく関わる読解方略として、以下の6方略が抽出された。

- GLOB 3 読んだ内容を理解するために、自分の知っていることについて考える。
  - GLOB 17 読んでいる内容をよりよく理解するために、文脈を手がかりにする。
  - GLOB 21 文章に書かれている情報を批判的に分析し、評価する。
  - GLOB 23 新しい情報に出会ったとき、自分の情報を確認する。
  - GLOB 24 文章を読むとき、その内容が何であるかを推測しようとする。
  - GLOB 27 自分の推測が正しいか間違っているかを確認する。

(いずれも和訳は筆者による)

### 1.2.2 読解方略指導に関する先行研究

学習者に対する読解方略使用の指導については、様々な先行研究があり、その効果が検討されてきた。Ikeda and Takeuchi (2006) は、日本人大学生に対して7つの汎用性の高い読解方略(構文解析、未知語を文脈から推測する、トピックセンテンスを見分ける、キーワードや質問の使用、視覚的補助の使用、ディスクコースマーカーの使用、段落ごとの要約)を8週間にわたって順に指導した。結果として、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が示された。同時に、習熟度が低い学習者が読解方略を身に付けるためには、教師の一方的な指導だけではなく、習熟度が高い学習者の読解方略使用から学ぶことが良いことが示唆されている。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 (2009) 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) 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、以下の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。

- (1) Preview(リーディング活動前にテキストを予測する)
- (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)

Klingner and Vaughn (2000) の研究では、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確認され、事前・事後のテスト結果から、CSRは特に語彙習得の面で効果があったことが確認された。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、この研究で行われたCSR

では4つの読解方略しか示されていないため、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。結果として、個々の学習者がすでに持っている読解方略を生かすことができず、学習者が主体的に読解方略を獲得する機会を保障できないという問題があったと考えられる。

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、獲得するためのリーディング活動を設定することが必要である。しかし、ただ単にグループでリーディング活動を行うだけでは、仲間からの有効な学びは発生しない。そのため、本研究では学習者が使用する読解方略を大きく制限することなく、互いから学ぶための場を作るための方策として、協同学習(cooperative learning)の理念と技法を導入することとした。

### 1.2.3 協同学習

協同学習(cooperative learning)は、関田・安永(2005, p.13)では「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ではなく、潜在的な協力者として認め、協力して学習を行う結果、仲間との相互作用が学習者の成績・発達・学習への満足度に影響を与えることが明らかになっている(Barkley, Cross, & Major, 2005)。協同(cooperation)は学習方法の一つであるだけではなく、学習する内容の一つでもある(Jacobs, Power, & Low, 2002)。したがって、杉江(2011)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、追求する学習は「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と考えられる。

Johnson, Johnson and Holubec (2009) 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)

投げ手と受け手が協力しないとキャッチボールができないように、学習者個人の学びは学習集団全体の学びに大きく影響を与え、仲間の学びから個人としての学びは大きく促進されるという関係性が学習活動内に存在していること。学習者自身が互恵的な協力関係の重要性を認識すると同時に、学習活動中に互恵的な協力関係が不可欠となるような仕組みを取り入れることが必要である。

### (2) 個人の責任 (individual accountability)

協同学習の目的は、各学習者が強い個人として成長することであり、仲間と共に達成した課題が個人でも達成できるようになることが不可欠である。そのためには、仲間の努力に「ただ乗り」する学習者の存在は許されず、学習者自身が自らの学習責任を認識するのはもちろん、個人の責任が明確となるような仕組みを学習活動に取り入れることが必要とされる。

### (3) 対面しての相互交流 (face-to-face interaction)

互いの顔を見ながら学習活動における話し合いを行い、学習を促進する言葉掛けを互いに行うことで、学習者間の相互作用を促進することができる。

### (4) 社会的スキルの訓練 (social skills)

協同学習において互いに効果的に活動するのに必要なグループ技能と対人的技能を、学習者が身につけるための指導を行う。

### (5) グループの改善手続き (group processing)

学習活動プロセスを学習者自身が振り返り、どのような言動が仲間との学習に寄与したか、また、次回の学習活動をより生産的にするために何ができるか、などに関する振り返りを行うセッションを設定する。

これら5つの基本的構成要素を取り入れ、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」を開発した。以下にその詳細について示す。

## 2

### 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開発された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取り入れた環境で、対話を通して英語で書かれたテキストを理解することを目的としたリーディング活動である。グループでテキストと一緒に読むことは手段であり、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。したがって、CERAでは英語で書かれたテキストを読むが、活動内で使用する言語は各グループ内で自由に選択することとする。

CERAは以下の2段階から構成される(表1)。

#### (1) 活動準備期間

まず学習者は、リーディング・プロセスについて、指導者より Grabe (2009)に基づいた明示的な説明を受ける。その後、Mokhtari and Sheorey (2002)のSORSに基づく読解方略がサブカテゴリーごとに提示され、理解しにくい読解方略があれば学習者は指導者に質問しながら理解を深める。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方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、などの協同学習に参加する上で基本となる活動方法に慣れる。

■表1：協同的な英語リーディング活動(CERA)

協同的な英語リーディング活動		
活動準備期間	1. リーディング・プロセスと読解方略に関する理解を得る。 2. 協同学習の意義と方法に関する体験的な理解を得る。	
活動期間	個人読み	英文テキストを一人で読解する。
	協同読み	1. 3~4人グループを構成し、話し合いにおける役割分担を行う。 2. 各メンバーが個人読みの際に用いた読解方略を、グループ内で共有する。 3. 対話を通じて英文テキストを協同的に読解する。 4. 協同読みにおける取り組みの振り返りを行う。

## (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り、個人で読解を行う（個人読み）。個人読みを行うことで学習参加者全員がテキスト内容に関する大まかな理解を持ち、協同学習の基本的構成要素(1)「互恵的な協力関係」の基礎とともに、(2)「個人の責任」を果たすための土台作りとする。

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。話し合いの際は互いに向かい合って着席し、協同学習の基本的構成要素(3)「対面しての相互交流」が保障されるようとする。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。これは、協同学習の基本的構成要素(4)「社会的スキルの訓練」を促し、学習参加者が様々な役割を果たすための訓練の場とすることを目的としている。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、單に聞くだけではなく対話に参加することで、協同学習の基本的構成要素(2)「個人の責任」を果たす。

(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合いながら理解を深めていく。

(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。この活動により、協同学習の基本的構成要素(5)「グループの改善手続き」を促す。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。

## 3

## 研究課題

- (1) 学習者はどのような読解方略を用いてリーディングを行うか。
- (2) CERA を通じて、各学習者が使用する読解力はどのように変化するか。
- (3) CERA と、各学習者の読解方略使用には関係性があるか。

## 4

## 調査方法

## 4.1 調査期間と調査参加者

調査は2022年1月中旬から4月下旬にかけて行われた。実施回数は、活動準備期間として3回、活動期間として5回の計8回である。

調査への参加者は、高校1年生8名であった。参加者の選定に際しては、現役高校教員である筆者の勤務校の中高一貫コースに在籍し、調査実施までの4年10か月以上同一学年で学校生活を送っていた生徒のうち、文法や語彙知識よりも説明的文章の英文読解に課題を持っていると考えられる生徒を抽出し、口頭と書面にて調査に関する趣旨説明をした。その後、書面による参加承諾を得ら

れた生徒を参加者とし、放課後に課外授業として実施した。各回はおよそ60分での実施であったが、新型コロナウイルス感染拡大状況の影響があり、不定期で実施された。本研究実施以前には、通常の英語授業で読解方略の指導は行われておらず、参加者たちはそれまでに筆者による授業を受けたこともなかった。8名の参加者が調査前に受けた実力テスト内の長文読解問題(Flesch Reading Ease 61.9, Flesch-Kincaid Grade Level 7.7の説明的文章。全国平均得点率39.1%)の結果は表2の通りである。

## 4.2 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は表3

■表2: 調査前実力テスト・長文(説明的文章)読解問題の得点率

参加者 A	参加者 B	参加者 C	参加者 D	参加者 E	参加者 F	参加者 G	参加者 H
39.1%	17.4%	0.0%	43.5%	30.1%	39.1%	30.4%	56.5%

■表3: 使用した読解教材のリーダビリティ

使用時間	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	女性化石研究者の生涯	65.1	7.9	324	21	59
第2回	米国大統領の机の歴史	64.1	8.3	313	19	62
第3回	義足ランナーの生涯	64.8	8.4	309	18	62
第4回	都会のクマ	71.2	8.2	325	16	55
第5回	SOA	61.9	8.8	308	18	55

に示す通りである。テキストに含まれる情報の分割方法としては、甲斐(2008)を援用し、Ikeno(1996)のアイデア・ユニット(Idea Unit:以下IU)を使用した。IUの分割は、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、その後突き合わせた。平均一致率は93.0%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。

### 4.3 調査実施方法

全8回の調査のうち、前半3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は、ともに計5回実施した。調査全体のスケジュールは表4に示す通りである。

各参加者の読解の変化を測定するため、Day 1のCERA実施直前とDay 8のCERA終了直後に読解テストを行った。読解テストの詳細については後述する。また、Day 1にはプレテストとしての個人読みとそれに続く再話を、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、2009)、使用テキストはいずれもおよそ300語であることから、個人読みには余裕を持って6分の時間制限を設定した。個人読みの前には、再話をを行う旨を告げた。具体的な文章は以下のとおりである。「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、混ざって構いません。」

6分間の個人読み後、各参加者は他の参加者の声が聞こえないように空き教室などへ適宜移動し、1人で再話を行った。再話が終了した参加者から順に調査実施教室に戻り、制限時間内に最後まで読み切れなかった参加者は、協同読みの前に個人読みの続きを行った。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。このようにして、全員が最後まで個人読みを終えた状態で協同読みを実施した。

全5回の協同読みにおいては、学習者は4人ずつ2グループを構成し、互いの顔が見えるような学習環境で話し合いを行った(図1)。毎回のグループ構成時には、常に同じメンバーでグループが構成されることがないようにという指示が与えられた。結果的に、第2回協同読みと第3回協同読みでは同一メンバーでのグループが構成されたが、他の3回は異なるメンバーでのグループ構成となつた。協同読みにおけるメンバーの役割としては、(1)司会:話し合いを主に進める、(2)時計:経過時間や残り時間をグループに知らせる、(3)突っ込み:「なぜ?」「もう少し詳しく」など、思考を深めるための言葉をグループに投げかける、(4)賞賛(参加者へは「よいしょ」という役割名で提示):「なるほど」「わかりやすい」など対話を円滑に進

■表4: 本研究の実施スケジュール

調査回数	CERA段階	実施内容
Day 1	活動準備期間	読解テスト(プレテスト)、個人読みと再話(プレテスト)
		リーディング・プロセスと読解方略に関する理解を得る
		協同学習の意義と方法に関する体験的な理解を得る
Day 2	活動期間	協同学習の意義と方法に関する体験的な理解を得る
Day 3		第1回個人読みと再話、第1回協同読み
Day 4		第2回個人読みと再話、第2回協同読み
Day 5		第3回個人読みと再話、第3回協同読み
Day 6		第4回個人読みと再話、第4回協同読み
Day 7		第5回個人読みと再話、第5回協同読み
Day 8		読解テスト(ポストテスト)

めるための言葉をグループに投げかける、の4つが設定された。役割分担時には、全員が4つの役割をまんべんなく経験するために、経験がない役割を優先的に果たすようにとの指示が与えられた。ただし、参加者は自分の役割を認識しながらも他

のメンバーに依存せず、前向きにどんどん発話するようにという指示も与えられた。全5回の協同読み時のグループ構成と担当役割は表5に示す通りである。



■図1：協同読み実施時の、教室内の様子

■表5: 全5回のグループ構成と役割分担(アルファベットは参加者)

	Group 1		Group 2	
第1回協同読み	司会:C 突っ込み:B	時計係:A 賞賛:G	司会:E 突っ込み:F	時計係:D 賞賛:H
第2回協同読み	司会:F 突っ込み:C	時計係:G 賞賛:H	司会:B 突っ込み:D	時計係:E 賞賛:A
第3回協同読み	司会:H 突っ込み:C	時計係:F 賞賛:G	司会:D 突っ込み:A	時計係:B 賞賛:E
第4回協同読み	司会:A 突っ込み:B	時計係:H 賞賛:F	司会:C 突っ込み:G	時計係:E 賞賛:D
第5回協同読み	司会:G 突っ込み:F	時計係:B 賞賛:H	司会:D 突っ込み:A	時計係:E 賞賛:C

#### 4.4 データ収集・分析方法

##### 4.4.1 読解力変化の測定

研究課題(2)に対して、CERA実施前後の読解力変化を測定するため、2種類のデータを収集した(表4)。1種類目は、CERA実施直前とCERA終了直後の読解テストの実施である。読解テス

トは英検準2級過去問題より作成されており、事前と事後の読解テストは異なるものを使用した。各テストには2本の説明的文章に対する空欄補充問題が含まれた。空欄にはいずれも文脈にあわせた語句を補充することが求められ、参加者が正しく読解できたかを測定することが目的であった。各読解テストの空欄は5つ設定され、1問2点・

合計10点満点として採点した。

2種類目のデータとして、甲斐(2008)を追試し、再話内のIUの再生率を測定した。調査実施前のプレテストと5回の個人読み後の再話は、各参加者に与えられたICレコーダーとピンマイクによって録音された。再話の内容は文字データ化され、研究者と研究協力者が独立して、再現されたIUをカウントした後、照合した。一致率は75.8%であった。カウントにずれがあった場合は2人で相談して決定した。

#### 4.4.2 協同読み場面でのグループ内対話

研究課題(1)と(3)を明らかにするために、協同読み場面でのグループ内対話を記録・分析した。協同読みの様子は、各参加者に与えられたICレコーダーとピンマイクによる音声データに加えて、実施教室内に設置したwebカメラでの映像データとしても記録した。さらに、音声データと映像データは各回のグループごとに、アノテーションソフトELANを用いて統合し、音声データは文字データに変換した上で分析を行った。具体的な分析方法としては以下の通りである。

- (1) 読解方略の共有場面に関しては、各参加者の報告をSORSにしたがって分析し、参加者が個人読みで使用した読解方略を調査した。なお、参加者D, E, F, Hには第1回のデータに欠落があったため分析対象外とした。参加者A, B, C, Gの4名について、研究者と研究協力者が分析方法を共有した後に独立して読解方略をカウントし、それを照合した。一致率は87.0%であった。カウントにずれがあった場合は、2人で相談して決定した。
- (2) 対話を通じた読解の深化場面でのグループ内対話を分析し、グループメンバーが協力して使用した読解方略について、SORSにしたがって分析した。
- (3) (1)で明らかになった参加者の読解方略使用の変化に着目し、新規での読解方略使用がみられた場合、直前の協同読みにおけるグループ内対話にそのきっかけが含まれているかどうかを調査した。なお、読み手が意識的に使用する読解方略と読み手が無意識的に使用する読解スキルとの差を明確にするため、参加者が意識的に使用し、使用したと報告した読

解方略に着目することが重要であると判断し、本研究における「新規の読解方略使用」とは、読解方略の共有場面で参加者が初めて使用を報告した読解方略が確認された場合を指すものとした。

#### 4.4.3 参加者の振り返り

全8回の活動後、参加者全員はCERAを体験した感想や自分自身の取り組み方について、自由記述形式で振り返るよう指示された。すべての振り返りをデータ化した上で、テキスト型データ分析ソフトKH Coder 3(樋口, 2020)を用いて、頻出語の共起ネットワークを作成した。

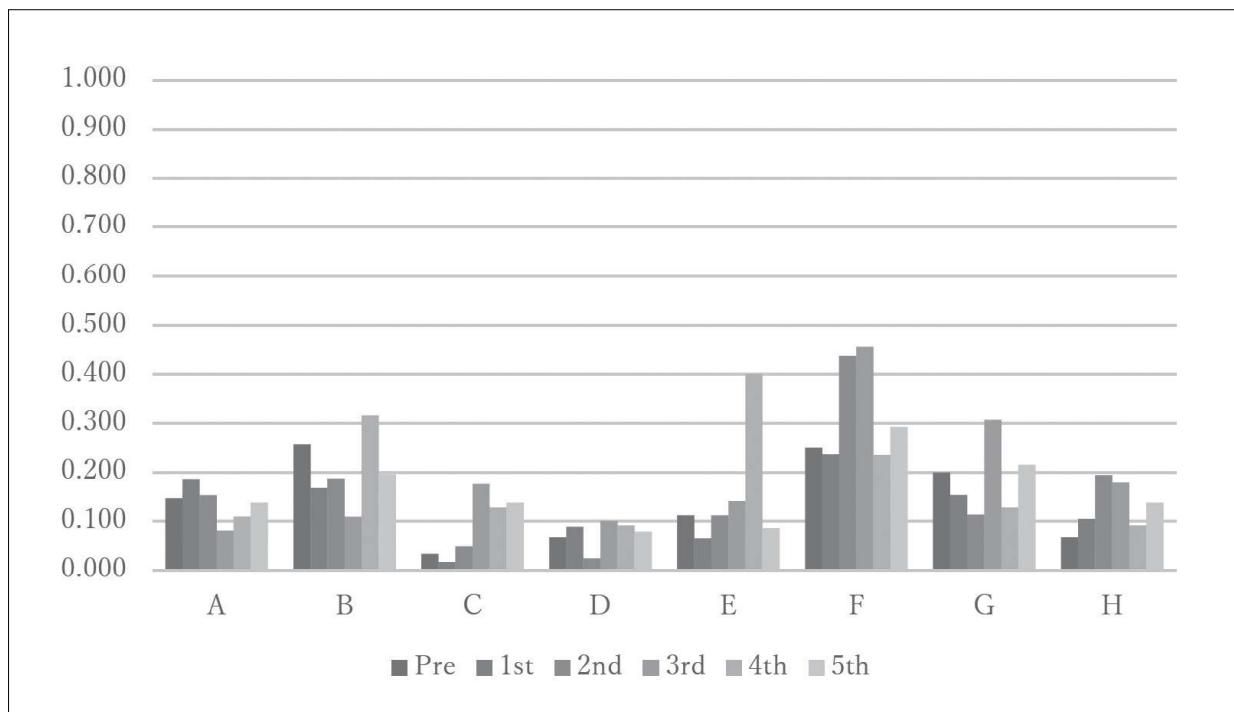
## 5 結果

### 5.1 読解テストによる読解力の測定

CERA実施直前とCERA終了直後の読解テスト結果に対して、フリー統計分析ソフトHAD(清水, 2016)を用いて対応のあるt検定を実施した。その結果、CERA実施直前の得点( $M = 7.25$ 点,  $SD = 2.38$ )とCERA終了直後の得点( $M = 8.00$ 点,  $SD = 2.39$ )との間に有意差は見られなかった( $t(7) = .814, p = .442$ )。

### 5.2 再話による読解力の測定

8名の参加者による、個人読み後のIUの再生率を図2に示す。全6回の再話におけるIUの再生率を、参加者ごとにグラフ化したものである。最も高かった再生率は参加者Fが4回目の再話で示した0.457であり、最も低かった再生率は参加者Cが1回目で示した0.017であった。IUの再生率には個人差は見られるものの、再話実施回数とIUの再生率について相関分析を行った結果、回数と再生率との間に有意な相関は見られなかった( $r(46) = .152, p = .303$ )。



■図2: 参加者ごとのIU再生率(グラフ)

### 5.3 協同読み場面でのグループ内対話

#### 5.3.1 個人読みで使用された読解方略

参加者A, B, C, Gが、読解方略の共有場面において、1回目から5回目までの個人読みで使用したと報告した読解方略を、表6に示す。表中にチェック(✓)が入っている場合、その読解方略が使用されたことを示す。また、✓の横の数字は、全5回の報告内での合計使用回数を示す。読解方略の使用が最も少なかったのは参加者Aで、全6方略を使用した。また、読解方略の使用が最も多かったのは参加者Gで、全12方略を使用した。

全30の読解方略のうち、4名の参加者によって使用されたのは13方略であった。そのうち最も多く使用された読解方略はSUP 10「文章中の情報に下線を引いたり丸をつけたりして、覚えやすくする」の計12回であった。一方、GLOB 23「新しい情報に出会ったとき、自分の情報を確認する」、PROB 11「読むスピードは、読む内容によって調節している」、PROB 16「時々立ち止まって、読んでいる内容について考える」の3方略については、それぞれ1度ずつの使用のみが確認された。

全30の読解方略のうち、心的表象の構築に大きな影響を与える6方略(GLOB 3, GLOB 17, GLOB 21, GLOB 23, GLOB 24, GLOB 27)につ

いては、GLOB 17, GLOB 23, GLOB 24の3方略のみが使用された(表6では太字ゴシック体で表記)。これら3方略に着目すると、参加者Aは1方略も使用していないのに対し、参加者Gは3方略を使用していた。

#### 5.3.2 対話を通じた読解の深化場面において、グループで使用された読解方略

全5回にわたる協同読みでの対話についてはグループを構成するメンバーが異なるため、回ごとに特化した対話の分析を行った。ただし、第2回協同読みと第3回協同読みでは、参加者は同じメンバーで構成されたグループで協同読みを行った(表5)。表7は、対話を通じた読解の深化場面において、各グループ内で使用された読解方略の一覧である。Group 1とGroup 2の大きな違いは、SUP 13「読んだ内容を理解するために、参考資料(辞書など)を使う」が用いられたかどうかであった。Group 1では英和辞典を用いずにグループ内での話し合いが進められた一方、Group 2はメンバーのうち1~2人が電子辞書を用い、未知語を調べながら話し合いを行った。その結果、2回の協同読みにおける対話の中でGroup 1が19方略を使用したのに対し、Group 2は15方略を使用したこととなった。また、GLOBの使用量にも差がみ

■表6: 各参加者が個人読みで使用した読解方略一覧

種類	読解方略	参加者A	参加者B	参加者C	参加者G	合計使用回数
GLOB	4. 読む前の全体把握	✓(2)	✓(5)	✓(1)	✓(1)	9
	8. テキストの特徴に注意した概観	✓(1)	✓(1)			2
	12. 熟読や読み飛ばしの計画	✓(1)			✓(1)	2
	17. 文脈を手掛けたりにした内容理解		✓(4)	✓(2)	✓(2)	8
	20. 斜字・太字などの文字的特徴の利用		✓(1)	✓(1)	✓(3)	5
	23. 新情報遭遇時の、既存情報の確認				✓(1)	1
PROB	24. 文章内容の推測		✓(2)		✓(3)	5
	11. 読む速度の調節				✓(1)	1
SUP	16. 読みの小休止を伴う理解のための思考				✓(1)	1
	2. 読みながらのメモ作成	✓(2)		✓(1)	✓(2)	5
	10. テキストへの下線・印の記入	✓(3)	✓(4)	✓(2)	✓(3)	12
	18. 内容理解のための言い換え			✓(1)	✓(1)	2
	29. 母語への翻訳	✓(1)	✓(1)	✓(2)	✓(4)	8
	合計	6	7	7	12	

られた。辞書使用という読解方略を使用しなかったGroup 1が、2回の協同読みで計8方略を使用したのに対し、辞書使用という読解方略を使用したGroup 2は計4方略を使用した。

全30の読解方略のうち、心的表象の構築に大きな影響を与える6方略(GLOB 3, GLOB 17, GLOB 21, GLOB 23, GLOB 24, GLOB 27)の6つ。表7では太字ゴシック体で表記)の使用については、Group 1の対話内に6方略がすべて使われており、うち4方略は2回の協同読みで両方とも使用しているのに対し、Group 2の対話内では各1回ずつ、計3回の使用にとどまった。

第4回協同読みは、新たなメンバーで構成されたグループで行った(表5)。それに伴い、対話を通じた読解の深化場面の分析も新たに表を作成した。表8は対話を通じた読解の深化場面において、各グループ内で使用された読解方略の一覧である。第4回協同読みでは、Group 1がSUP 13「読んだ内容を理解するために、参考資料(辞書など)を使う」を用いて協同読みを行ったのに対し、Group 2はSUP 13を用いず、未知語の意味についてはグループ内で推測しながら協同読み

を行った。その結果、Group 1では14方略を使用した話し合いが行われたのに対し、Group 2では17方略の使用が確認された。また、GLOBの使用量にも差が見られた。辞書使用という読解方略を使用したGroup 1が4つのGLOB方略を使用したのに対し、辞書使用という読解方略を使用しなかったGroup 2は7つのGLOB方略を使用した。さらに、心的表象の構築に大きな影響を与える6方略(GLOB 3, GLOB 17, GLOB 21, GLOB 23, GLOB 24, GLOB 27)の6つ。表8では太字ゴシック体で表記)の使用については、Group 1が4方略を使ったのに対し、Group 2は6方略を使用した。

### 5.3.3 参加者の個人読みにおける読解方略使用の変化と、協同読みにおける対話との関連

参加者の個人読みにおける読解方略使用の変化に着目しながら、協同読みにおける対話を分析したところ、以下のような結果がみいだされた。(1)読解方略の共有場面でグループメンバーが共有した読解方略を、他の参加者が次の個人読みで新たに使用したと報告する場面が存在した。

読解方略の共有場面において参加者A, B, C,

G がいつ初回の読解方略使用を報告したかを、表9に示す。第2回から第5回の個人読みにおいて初めて使用した読解方略を確認したところ、参加者Aは3方略、参加者Bは4方略、参加者Cは6方略、参加者Gは9方略であった。そのうち、初めての方略使用直前の協同読みにおいて、他のメンバーによる使用が報告されていた方略は、参加者AとBは各1方略、参加者Cは4方略、参加者Gは3方略であった（表9では太字ゴシック体で表記）。つまり、4名の参加者がCERA期間中に新たに使用した読解方略について、そのうち40.9%がその直前に他のメンバーによる使用報告がなされていたことが明らかになった。

GLOB 4「読む前に、その文章がどんな内容な

のか、全体像を把握する」については、参加者Bは1回目の個人読みから使用していたのに対し、参加者Aと参加者Gは2回目の個人読みから、参加者Cは4回目の個人読みから当該読解方略を使用し始めていた。この点に着目し、第1回協同読み・Group 1の対話を分析し、関連すると考えられる場面を見出した（表10）。グループメンバー全員が使用した読解方略を共有した後、総括としての対話をしている場面である。参加者Aが「（Bさんは）段落分けてるから」と述べ（発話3）、参加者Bが段落番号を振りながら読解前にテキスト全体に目を向けたことに言及している。それに対し、参加者Bは自らが使用した読解方略の意義を一度は否定したが（発話4）、他の参加者3

■表7: 第2回協同読み・第3回協同読みで使用された読解方略

種類	読解方略	Group 1		Group 2	
		第2回	第3回	第2回	第3回
GLOB	3. 既有知識の参照	✓	✓		✓
	8. テキストの特徴に注意した概観		✓		
	12. 熟読や読み飛ばしの計画	✓		✓	
	17. 文脈を手掛かりにした内容理解	✓	✓		✓
	21. 情報の批判的分析・評価		✓		
	23. 新情報遭遇時の、既有情報の確認	✓	✓	✓	
	24. 文章内容の推測	✓	✓		
	27. 推測が正しいかどうかの確認		✓		
PROB	7. ゆっくり丁寧な読み	✓	✓	✓	✓
	16. 読みの小休止を伴う理解のための思考	✓	✓	✓	✓
	25. テキスト難易度上昇に伴う読み直し		✓		
	28. 語句の意味推測	✓	✓		✓
SUP	2. 読みながらのメモ作成	✓	✓	✓	✓
	5. 難文理解のための音読	✓	✓		✓
	10. テキストへの下線・印の記入	✓	✓	✓	✓
	13. 辞書等の参考資料使用			✓	✓
	18. 内容理解のための言い換え	✓	✓	✓	
	22. アイデアの関連性を見出すための再読	✓	✓	✓	
	26. 自問自答	✓		✓	
	29. 母語への翻訳	✓	✓	✓	✓
	合計	15	17	11	10

名が日々にその方略の有効性を認めたところ(発話5, 6, 8, 9), 事前に全体把握をしておくと, 戻り読みをするときや集中力が切れたときに有効である, という価値を自ら付与した(発話7)。そしてさらに, 参加者Aが, GLOB 4が読解問題を解く際にも有効であるという新たな価値を付与し, グループ内でGLOB 4の有効性を確認した場面が見いだされた。

(2)個人読みでの新規読解方略使用前の協同読みにおいて, グループメンバーが協力して当該読解方略を使用した場面が出現した。

第2回・第3回協同読みにおいて, 参加者C・GはGroup 1に, 参加者A・BはGroup 2にそれぞれ所属していた(表5)。第3回個人読みで参加者CはGLOB 17を, 参加者GはGLOB 24とPROB 11,

SUP 18を初めて使用した。また, 第4回個人読みでは, 参加者CはGLOB 4とGLOB 20を, 参加者GはSUP 2をそれぞれ初めて使用した。なお, 参加者A・Bは第3回・第4回個人読みにおいて, 新規の読解方略使用はなかった。

Group 1の第2回協同読みで使用された読解方略(表7)と, 第3回個人読みでの参加者C・Gの新規使用読解方略(表9)とを比較したところ, 第2回協同読みでは, 対話の中でGLOB 17「読みでいる内容をよりよく理解するために, 文脈を手がかりにする」, GLOB 24「文章を読むとき, その内容が何であるかを推測しようとする」, SUP 18「読んだ内容をよりよく理解するために, 自分の言葉で言い換える」が複数回使用されていた。第2回協同読みにおける協同的な読解の深化場面にお

■表8: 第4回協同読みで使用された読解方略

種類	読解方略	Group 1	Group 2
GLOB	3. 既有知識の参照	✓	✓
	12. 熟読や読み飛ばしの計画		✓
	17. 文脈を手掛かりにした内容理解		✓
	21. 情報の批判的分析・評価		✓
	23. 新情報遭遇時の、既存情報の確認	✓	✓
	24. 文章内容の推測	✓	✓
	27. 推測が正しいかどうかの確認	✓	✓
PROB	7. ゆっくり丁寧な読み	✓	
	14. テクスト難易度上昇に伴う注意増加	✓	
	16. 読みの小休止を伴う理解のための思考	✓	✓
	25. テクスト難易度上昇に伴う読み直し		✓
	28. 語句の意味推測	✓	✓
SUP	2. 読みながらのメモ作成	✓	✓
	5. 難文理解のための音読	✓	✓
	10. テクストへの下線・印の記入	✓	✓
	13. 辞書等の参考資料使用	✓	
	18. 内容理解のための言い換え	✓	✓
	22. アイデアの関連性を見出すための再読		✓
	26. 自問自答		✓
	29. 母語への翻訳	✓	✓
	合計	14	17

■表9: 各参加者が初めて使用した読解方略の出現回一覧

種類	読解方略	参加者A	参加者B	参加者C	参加者G
GLOB	4. 読む前の全体把握	第2回	(第1回)	第4回	第2回
	8. テキストの特徴に注意した概観	第2回	第2回		
	12. 熟読や読み飛ばしの計画	第5回			(第1回)
	17. 文脈を手掛けにした内容理解		第2回	第3回	第5回
	20. 斜字・太字などの文字的特徴の利用		第2回	第4回	第2回
	23. 新情報遭遇時の、既存情報の確認				第5回
	24. 文章内容の推測		(第1回)		第3回
PROB	11. 読む速度の調節				第3回
	16. 読みの小休止を伴う理解のための思考				第5回
SUP	2. 読みながらのメモ作成	(第1回)		第5回	第4回
	10. テキストへの下線・印の記入	(第1回)	第2回	第2回	(第1回)
	18. 内容理解のための言い換え			第5回	第3回
	29. 母語への翻訳	(第1回)	(第1回)	(第1回)	(第1回)

■表10: 第1回協同読みでの対話(部分)

第1回協同読み・Group 1 4分52秒～5分23秒	
発話番号／話者	発話内容
1／参加者 B	みんな、頭いい読み方してるね。すごい。
2／参加者 G	でもすごいよね。
3／参加者 A	や、でも、段落分けてるから、
4／参加者 B	え、え、ふつてもたぶん、意味ないと思う、これ。ふって意味あるのかわかんないんだけど、わかんないんだけど、
5／参加者 G	あるよ、あるよあるよ、たぶんあるよ。あるはあるよ。
6／参加者 A	え、意味あるじゃん。
7／参加者 B	え、なんか、戻りやすいかな、じゃないけど、今どこまで読んだっけ、ってよくあるから。まってまってまって、みたいな。
8／参加者 G	うん、え、戻りやすいと思う。
9／参加者 C	戻りやすい。飛ぶよね。
10／参加者 A	え、でもなんか、この後の問題を解くってなったら、番号ふつといた方がいいと思う。そしたら戻るところがなんとなくわかるような、気が、する。

いて、この3つの読解方略が使用されている部分を表11に示す。グループ内でテキスト内に出てくるトピックである *Resolute* という語が音声化できず、それが何を示す語なのかを探りながら、テキストの第一段落を読み進めている場面である。

*Resolute*について、参加者 H は the *Resolute* desk という句から机の名前と推測しており(発話11, 14), 一方で参加者 G は「in 1848, several ships, including a ship called the *Resolute*」というテキスト部分から, the *Resolute* とは船

の名前であると推測しながら読み進め(発話22), 2人はGLOB 24を使用している。また, 参加者Gは「several ships, including a ship called the *Resolute*」という部分の理解をメンバーと共有するために, 「いろんな船の中に, この船もあったよ」という言い換えを用いて説明を試みており(発話20), SUP 18を使用している。参加者Fは

相槌を打ちながら理解を図ろうと試みているが(発話12, 21, 23), いずれのメンバーも確信に至るまでの理解を得てはいない。しかし, 参加者Gが「The *Resolute* desk is over 120 years old and has a very interesting history.」という一文を手掛かりにGLOB 17を使用したこと(発話30), グループメンバーがテキスト構造を理解し,

■表11: 第2回協同読みでの対話(部分)

第2回協同読み・Group 1 8分58秒～10分14秒	
発話番号／話者	発話内容
11／参加者 H	このリゾートデスク?なんて読むの?リゾート?
12／参加者 F	リゾ…リゾート。読めそう。うん。
13／参加者 G	リゾート。ああ, 確かに。
14／参加者 H	たぶんまあ, おそらく, 机の名前とかかなあ。
15／参加者 G	かっこいいね。きっとそれ, なんか, なんかの名前なんだろうね。
16／参加者 F	うん。
17／参加者 G	いろんな船が, including。Includingってなんだっけ。習ったよね includingって。なんだっただっけ。
18／参加者 F	Including。なんか, 含むみたいな。含まれている。
19／参加者 H	Including, どこに出てくる?
20／参加者 G	あ, そうだよね, そうだそうだ。called…わかった, 何とか何とか, この, なんとかさん, なんとかさんも含まれてるよってことじゃない?いろんな船の中に, この船もあったよ, みたいな。
21／参加者 F	人の名前?
22／参加者 G	人じゃない, 船の名前, なんかの名前だと思うんだけど, これが含まれてたよ, って。
23／参加者 F	ああ, 船。ふーん。
24／参加者 G	Wooden desk。木の机。Belong…
25／参加者 F	ホワイトハウスにあるってこと。
26／参加者 G	Whitehouse
27／参加者 F	うん。
28／参加者 G	It was used by…いろんな, アメリカの大統領さんが, 使ってました。
29／参加者 F	うんうんうんうんうん。
30／参加者 G	で, 何とか何とかデスクが120歳, 120年前からあるよ, って。
31／参加者 H	はい, また来ました。うん, 120年以上前からあって,
32／参加者 F	うんうんうんうんうん。
33／参加者 G	It has very, めっちゃ面白い, 興味深い, 歴史, 持ってます。
34／参加者 H	Very interesting, うん。
35／参加者 F	歴史?うん。
36／参加者 H	じゃ, こっから歴史だな, みたいなね。
37／参加者 G	こっから歴史来てます, みたいな。で, 1845年。

■表12: 第4回協同読みでの対話(部分)

第4回協同読み・Group 2 4分42秒～6分25秒	
発話番号／話者	発話内容
38／参加者 G	Garbage ってなんだっけ。
39／参加者 D	Garbage が、なんだっけ。
40／参加者 E	ゴミ?
41／参加者 G	あ、ゴミだ。
42／参加者 D	あ、ゴミか。
43／参加者 F	うん。
44／参加者 G	ゴミ、荒らしてんだ、たぶん。きっとね。
45／参加者 D	あ、そういうこと?
46／参加者 E	ふーん。
47／参加者 G	Cause of... found... near... and people's homes. Great source. great..., great source って何だろう。
48／参加者 C	資源じゃない?あ、違う?
49／参加者 E	資源?あ、わかんない、わかんなかった。
50／参加者 C	あれ、source ってなんだっけ。なんか、英単語でやったような。
51／参加者 G	なんとか…of ... food... bears.
52／参加者 D	なんだ?
53／参加者 G	だから、bear、クマも、クマも、生ごみ、生ごみ?ゴミか。は、great source... まあ、きっと、クマさんが、欲しがるんだろうね、そういう感じだと思う、たぶん。
54／参加者 C	うん。
55／参加者 E	うん。
56／参加者 D	あ、そういう感じ?
57／参加者 G	たぶん。だから、クマさん荒らしに来ちゃうよ、的なことかな、たぶん。わかんない。
58／参加者 D	あ、食べるってこと。
59／参加者 G	食べる、みたいな。ゴミ食べちゃうみたいなこと?カラスと一緒にじゃない?カラスみたいなことでしょ。
60／参加者 E	うん!
61／参加者 C	うん。
62／参加者 G	なぜなら、あ、言ってくれたわ、理由。
63／全員	(笑い声)
64／参加者 G	言ってくれたわ、理由。they can find it in the same place all year... あー、どこでも、ってことだ。all year, 年中?
65／参加者 E	Find?
66／参加者 G	(メモを取りながら)ねんじゅう。
67／参加者 C	見つけられる?
68／参加者 D	同じ、場所で?見つかる?
69／参加者 G	見つかる。あ、ま、みんなそこに、家とか、レストランとかに、ゴミ出すからってことかな。
70／参加者 E	あー、あ、同じ場所で、ゴミ出して、それが、クマが食べるってことか。
71／参加者 G	食べるってことかな。そんな感じだね。
72／参加者 E	うん、最初は。

それより後の部分はthe *Resolute* deskの歴史に関わる内容である、という手がかりを得ることができた。この後、グループとしてthe *Resolute* deskはthe *Resolute*号にちなんで名づけられた、という理解に至ることができた。

第4回協同読みにおいて、参加者A・BはGroup 1に、参加者C・GはGroup 2にそれぞれ所属していた(表5)。第5回個人読みにおいて、参加者AはGLOB 12「読むときに、よく読むところと無視するところを決めている」を、参加者CはSUP 2「読むときに、読んだ内容を理解するためにメモを取る」とSUP 18「読んだ内容をよりよく理解するために、自分の言葉で言い換える」を、参加者GはGLOB 23「新しい情報に出会ったとき、自分の情報を確認する」とPROB 16「時々立ち止まって、読んでいる内容について考える」をそれぞれ初めて使用した。なお、参加者Bは新たな方略使用は見られなかった。

第4回協同読みにおける、対話を通じた読解の深化場面で使用された読解方略(表8)と、その後に行われた第5回個人読みにおける参加者A・C・Gの新規使用読解方略(表9)とを比較した。参加者Aが所属していたGroup 1では、GLOB 12の使用は見られなかった。一方、参加者C・Gが所属していたGroup 2では、GLOB 23, PROB 16, SUP 2とSUP 18の4方略が使用されていることが確認された。Group 2の第4回協同読みにおける協同的な読解の深化場面において、この4つの読解方略が使用されている部分を表12に示す。これは、テキスト内の「Garbage is a great

source of food for bears because they can find it in the same place all year round.」という一文について、その理解をグループで深めている場面である。文頭のgarbageという単語の意味について確認した後(発話38~43)、参加者Gが既読部分から「クマがゴミを荒らしている」という内容ではないかという推測を行った(発話44)。その後、推測の確認をするために、すでに読んだ部分をもう一度読み返し(発話47), GLOB 23を使用して既出情報を確認した。新出情報に含まれるsourceの語意についてグループで検討したものを使用して既出情報を確認した。新出情報に含まれるsourceの語意についてグループで検討したもののが理解しきれず(発話47~49), PROB 16を使い、少し時間をとつてgreat sourceという語句がテキスト内で示す意味について検討を行った(発話51~59)。その後、文の後半部分の理解に取り掛かったが、参加者Gは改めて音読して気づいたall year roundという語句の意味についてプリントにメモを行い、SUP 2を使用した(発話66)。その後、参加者EとGを中心にSUP 18を使用し、「they can find it in the same place all year round」が指す意味について、自分の言葉で言い換えを行いながら理解を進めた。

#### 5.4 参加者による自由記述形式の振り返り分析

各参加者の振り返りは自由記述形式で行われ、日本語で記入された。最も短い振り返りは214文

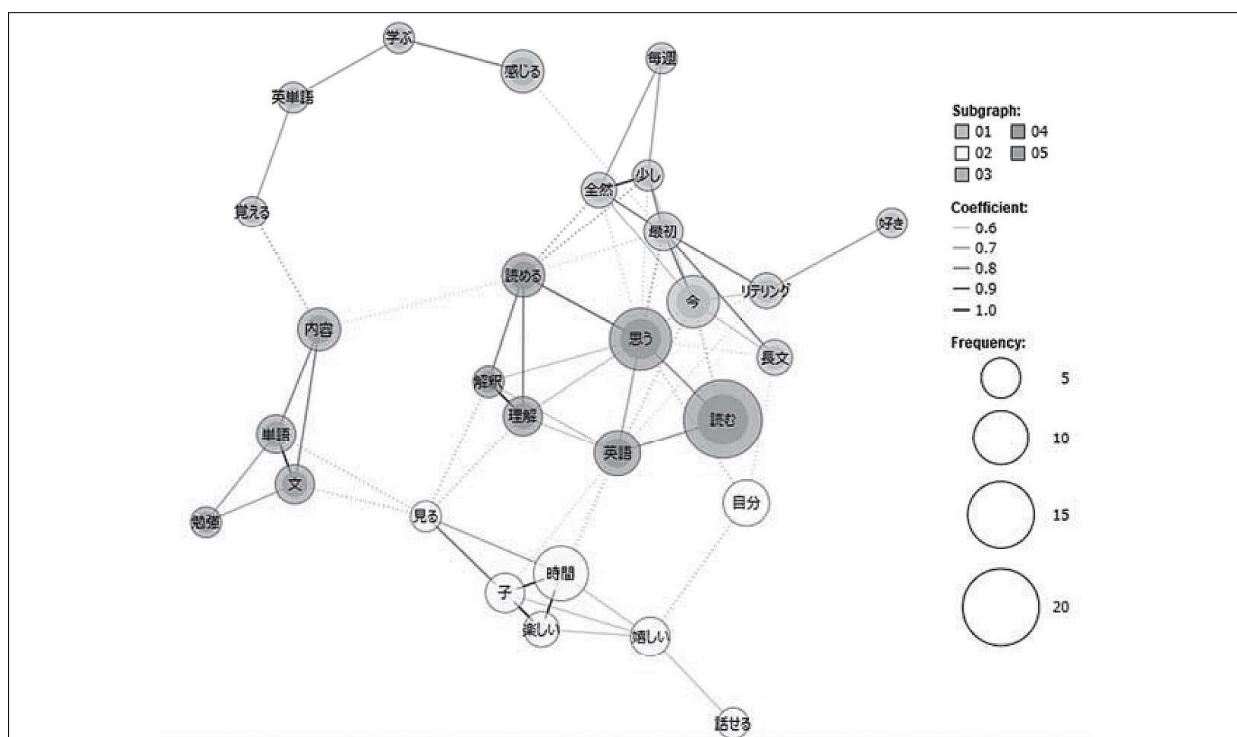
■表13: 自由記述形式振り返りの頻出語上位36語

出現回数	抽出語
21	読む
13	思う
10	時間
9	英文, 今
7	英語, 自分
6	感じる, 読める
5	うれしい, 最初, 子, 単語, 文, 理解
4	リテリング, 楽しい, 活動, 全然, 長文, 読解
3	英単語, 解釈, 覚える, 学ぶ, 見る, 言う, 好き, 試, 少し, 全部, 読み方, 入る, 勉強, 毎週, 話せる

字、最も長い振り返りは510字であった。「読解」と「リーディング」など、同一のものを指すと思われる表現についてはコーディングを行った上で、頻出語を抽出した。上位36語を表13に示す。

出現上位語を用いて作成した共起ネットワーク図を、図3に示す。このネットワーク図より、参加者は、CERA開始直後はほとんど、もしくは全くできなかった再話だが、CERAを通じて再話が好きになったと感じていることが分かった。また、

仲間と話したり、仲間の様子を見たりする時間を通じて自分も嬉しさや楽しさを感じていることや、今は自分が英語を読んで解釈・理解できるようになったと思う、という肯定的な気持ちを持っていることが明らかになった。一方で、自らの語彙力を上げることの必要性を感じつつ、内容理解には、語彙だけではなく文も必要であると感じていることも確認された。



■図3: 共起ネットワーク図

## 6 考察

研究課題1「学習者はどのような読解方略を用いて読解を行うか」に対しては、個人読みでの読解方略使用結果より、読み手が使用する読解方略の種類や数には個人差があることが確認された。個人読みで使用された読解方略と協同読みで使用された読解方略とを比較すると、使用された読解方略の数や種類は、個人読みよりも協同読みの方が上回っていた。この要因の一つとして、時間制限の有無が関わると考えられる。個人読みには6分という時間制限があったのに対し、協同読みではおよそ20分で同じテキストを読むよう設

定されていた。個人読みにおける厳格な時間制限が、読み手の読解方略使用を制限した可能性が考えられる(Walczyk, 2000)。別の要因としては、協同読みに参加する前に全メンバーが一通りテキスト内容を把握していたという学習条件が、使用読解方略数を増加させた可能性が考えられる。つまり、協同読みの前に各メンバーが自らのリーディング・プロセスで生じた問題を把握しており、その問題を共有して他のメンバーと共に解決するという学習活動そのものが、協同学習の基本的構成要素(1)「互恵的な協力関係」を生み出すことになり、協同読みでの読解方略の使用を促進したのではないかと考えられる。このことは、学習者が読解方略を学ぶ場合、仲間と共に学ぶ方が有効であるというGrabe(2008)の主張を裏付ける

ものであると同時に、ただ単にピア活動にするのではなく、協同学習の基本的構成要素を活動内に取り入れることの必要性を改めて裏付ける結果となった。

協同読みにおいては、SUP 13「読んだ内容を理解するために、参考資料(辞書など)を使う」という読み解方略が用いられる、他の読み解方略の使用数が減少する状況が、第2回～第4回の協同読みにおいて確認された。特に、辞書使用方略が出現すると心的表象の構築に大きな影響を与える6方略(GLOB 3, GLOB 17, GLOB 21, GLOB 23, GLOB 24, GLOB 27)の使用数が減少することも確認された。これは、読み解時に辞書を使用することで下位プロセスの比重が大きくなり、「既に情報を振り返る」「推測する」「批判的に分析・評価する」といった上位プロセスに関わる読み解方略の使用を阻害した可能性がある。その結果、学習者は話し合いの中で英文を日本語に翻訳することに集中してしまい、心的表象が形成されていくことも理解した気持ちになってしまう恐れがある。本研究では、6分間の個人読みの後に再話をするという学習活動の流れが設定されていたが、個人読みの時間制限を緩和するとともに、辞書使用を許可して個人読みの段階である程度下位プロセス内の問題を解消しておくことで、協同読みにおける対話内で上位プロセスに関わる読み解方略使用を増加できるかもしれない。

研究課題2「CERAを通じて、学習者の読み解力はどのように変化するか」に関しては、事前・事後の読み解力テストの結果には有意差はなく、再話回数と再話内のIU再生率にも有意な相関関係が見られなかった。このことから、CERA前後での読み解力に変化は見られなかったという結果になった。その大きな要因としては、個人読みにおいて、上位プロセスに関わる6つの読み解方略の使用に大きな変化が見られなかったことが考えられる。つまり、個人読みにおいては各参加者の読み解における上位プロセスがあまり機能せず、心的表象の構築が効果的になされなかつたのではないかと推測される。このことは、参加者の振り返りに「語彙習得の必要性」が出現していることからも推測することができる。上位プロセスが効果的に機能しなかつた原因としては、2つの可能性が考えられる。一つは、下位プロセスでの行き詰まりに

よりボトムアップ処理がうまくなされず、結果的に上位プロセスが効果的に機能しなかつた可能性がある。もう一つは、参加者がより広い観点からテキストを捉えることに慣れていないため、ボトムアップ処理に固執してしまい、トップダウン処理を行うことができず、結果的に上位プロセスが効果的に機能しなかつた可能性がある。読み解方略使用の学習については、本研究でのCERAは活動準備期間に明示的な指導や指導者の読み解方略使用演示といった形で学習の場が設定されており、その後は参加者が自らの話し合いを通じて自主的に読み解方略使用を学んでいくよう設計されていた。しかし実際には、各参加者が対話と読み解方略使用の両方に注目することは難しく、結果的に読み解方略の習得に個人差が出たと考えられる。CERAを通じて、学習者が特に上位プロセスに関わる読み解方略を体験的に学ぶためには、指導者による学習支援がさらに必要だと考えられる。具体的には、活動期間の最初数回は、指導者がもっと積極的に振り返り場面に介入し、グループ対話内で使用された読み解方略に具体的に言及することで、学習者が自らの読み解方略使用を認知し、自らのリーディングに落とし込んでいくことが可能になると考えられる。

もう一つの要因としては、参加者のレベルと学習課題のレベルとの間に大きな差が生じていたことが考えられる。個人読み後のIUの再生率全体が低かったことを鑑みると、参加者の学習者レベルと個人読みで用いたテキストとのマッチングにずれが生じていた可能性がある。また、個人読みでの6分という時間制限が大きな認知負担となった結果、IUの再生率が伸びなかつた可能性もある。個人読みで使用するテキストをより学習者にあわせたレベルに設定したり、時間制限を緩めたりなくしたりすることで、学習者がより正確な心的表象を構築できると考えられる(Walczyk, 2000)。

その一方で、振り返りの分析結果より、CERAを通じて参加者が長文読み解や再話に肯定的な見方を持つようになったことが明らかになった。協同読みで仲間の対話を通じて心的表象を構築する体験を積み重ねることで、個々の学習者が英語リーディング活動に対する見方を変革することができるようになったと考えられる。単に英

語を日本語に置き換えて文字だけで理解しようとする作業ではなく、立ち止まって考えたり言い換えたりしながら、心的表象を構築する過程を体験することで、英語リーディング活動の本質を体験的に学ぶことができたと考えられる。その結果、語彙知識獲得を含め、英語学習への意欲を示すようになったことは、協同学習をベースとするCERAは学習者の読解力に意欲の面から貢献する可能性を持つと考えられる(Barkley, et. al, 2005)。

研究課題3「CERAと、各学習者の読解方略使用には関係性があるか」に対しては、協同読みにおけるグループメンバーとの対話が、個々の学習者の読解方略使用に影響を与える可能性が示された。その根拠として、学習者が新たな読解方略を使用する前の協同読みにおいて、仲間の読解方略使用報告を聞いてその価値を見出したり、協同読みでメンバーと協力しながらその読解方略を使用していたりする場面が見いだされたことがある。つまり、仲間が特定の読解方略を使ったという報告を聞いてその価値を理解したり、実際に仲間と特定の読解方略を使用することでその価値を体験的に学んだりすることを通して、学習者自身が読解プロセス上で困難に直面した時、「あ、あの読解方略を使ってみよう」と考え、実際に使うきっかけとなる事例が見られた。

しかしその一方、仲間の読解方略使用報告を聞いても、またグループ内対話で読解方略を使用しても、個人読みでの読解方略使用に大きな変化が生じない学習者も存在した。例えば、GLOB 4「読む前に、その文章がどんな内容なのか、全体像を把握する」という読解方略に関し、参加者Bが行った使用報告を参加者A, C, Gは共に聞き、その価値を見出していた。直後の第2回の個人読みで参加者A・GはGLOB 4を使用したと報告した一方、参加者CがGLOB 4の使用を報告したのは第4回の個人読みであった(表9)。これは、グループを構成する学習者間の読解力や英語力の差が要因となっている可能性がある。すなわち、特定の学習者の読解力がグループ全体の読解力から乖離しているため、グループで使用した読解方略の価値を理解できないという状況が存在するかもしれない。また、読解方略によっては、ある程度の基礎能力が身についていなければ使用できない

といった前提条件があり、学習者が読解方略そのものを理解していたとしても、実際に使うことができない可能性もある。

## 7

## 結論と教育的示唆、 今後の課題

本研究では、協同的英語リーディング活動(CERA)が学習者のリーディング能力の伸長に効果があるということは確認できなかった。しかし、学習者の学習に対する動機づけや、読解方略使用に影響を与える可能性は示唆された。また、学習者が英語リーディング活動時に使用する読解方略の種類や頻度は個人差が大きいことが改めて示されたが、その使用は制限時間や辞書使用の有無に影響を受けることも示唆された。

教育的示唆としては、高校生に対する英語リーディング指導においてCERAを導入することで、学習者は読解方略の使用方法について学ぶだけではなく、仲間と話し合う中で自分自身を見つめ、自分にとって必要な学習を自ら認識することを促す効果があることが示された。特にリーディング活動時に下位プロセスばかりを多用する傾向がある学習者にとっては、上位プロセスを用いることで英語リーディング能力を向上させるため、CERAを導入することは意義があると考えられる。しかし、協同読みでの対話内で特定の読解方略が偶然使用された場合、学習者によってはそれが読解方略だと認知することそのものが難しい状況が生じることもある。そのため、教師が学習活動をしっかりと観察し、使用された読解方略についてフィードバックを返すことも重要になり得るであろう。また、対話を通じた英語リーディング活動が学習者の読解方略学習に寄与するためには、教師が英語リーディング活動を構成する際に協同学習の基本的構成要素に留意することが必要である。

今後の課題としては、CERAをより効果的なものとするため、いかに改善すべきかを考える必要があるだろう。特に、CERAの中心となる協同読みにおいて、学習者がより効果的に読解方略を学ぶことができるよう、その前提となる個人読みのあり方を再検討する余地があろう。また、学習者

の読解力の測定方法について精査し、微細な変化を捉える方法を見出す必要もある。読解力テストのあり方や、再話時に使用するテキストの難易度、測定方法そのものについても再検討していきたい。指導期間が長期にわたった場合に学習者にどういった変化が生じるかも、研究する価値があるだろう。

## 謝 辞

本研究を実施する貴重な機会を与えてくださいました、公益財団法人 日本英語検定協会の皆様、並びに選考委員の先生方に、厚く御礼申し上げます。とりわけ、研究助言者の和泉伸一先生に

は、本研究の実施に際して多くのご指導やご助言をいただきました。心より感謝申し上げます。

上越教育大学大学院の大場浩正先生には、研究実施から分析・執筆に至るまで、多くのご指導やお言葉をいただきました。深く感謝申し上げます。また、名古屋女子大学中学校高等学校の村上太一先生には、研究協力者としてデータ分析にご尽力いただきました。重ねて心よりの感謝を申し上げます。最後になりますが、調査に参加していただきました高校生の皆様をはじめ、本研究の実施にご協力いただきましたすべての皆様に、心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

## 参考文献

- (\*は引用文献)
- \* Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Skills and strategies: their differences, their relationships, and why it matters. In Mokhtari, K., & Sheorey, R. (Eds.), *Reading strategies of first- and second-language learners: see how they read* (pp. 11-24). Christopher-Gordon Publishers Inc.
  - \* Barnett, M. A. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal*, 72, 150-162.
  - \* Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons, Inc.
  - \* ベネッセ総合教育研究所 (2022).『ダイジェスト版 高3生の英語学習に関する調査(2015-2021継続調査)』[https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/kousaneigo2021.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/kousaneigo2021.pdf) (2022.9.28閲覧).
  - \* Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
  - \* Grabe, W., & Stoller, F. L. (2020). *Teaching and researching reading* (3rd ed.). Routledge.
  - \* 橋口耕一 (2020).『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して— 第2版』ナカニシヤ出版.
  - \* Ikeda, M., & Takeuchi, O. (2006). Clarifying the differences in learning EFL reading strategies: An analysis of portfolios. *System*, 34, 384-398. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.04.007>
  - \* Ikeno, O. (1996). The effects of text-structure-guiding questions on comprehension of texts with varying linguistic difficulties. *JACET Bulletin*, 27, 51-68.
  - \* Jacobs, G. M., Power, M. A., & Low, W. I. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Corwin Press, Inc.
  - \* Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2009). *Circles of learning: cooperation in the classroom* (6th Ed.). Interaction Book Company.
  - \* 門田修平・野呂忠司 (編著) (2001).『英語リーディングの認知メカニズム』くろしお出版.
  - \* 門田修平・野呂忠治・氏木道人 (編著) (2010).『英語リーディング指導ハンドブック』大修館書店.
  - \* 甲斐あかり (2008).「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—」『STEP BULLETIN』20, 76-94.
  - \* 川崎恵里子 (2014).「文章理解のモデル」川崎恵里子(編)『文章理解の認知心理学—ことば・からだ・脳』(pp.1-26) 誠信書房.
  - \* Kirby, J. R. (1988). Style, strategy, and skill in reading. In Schmeck, R. R. (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp.229-274), Plenum Press.
  - \* Klingner, J., & Vaughn, S. (2000). The helping behaviors of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. *TESOL Quarterly*, 34, 69-98. <https://doi.org/10.2307/3588097>
  - \* Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: a cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
  - \* Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ELS students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.
  - \* 文部科学省 (2019).『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 外国語編 英語編』開隆堂.
  - \* 中野達也 (2009).「分量編」金谷憲(編著)『教科書だけで大学入試は突破できる』(pp.96-167)大修館書店.
  - \* Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner J. C. (1991). The development of strategic readers. In Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., & Pearson, P. D. (Eds.), *Handbook of reading research*, vol. 2 (pp.609-640), Longman.
  - \* 関田一彦・安永悟 (2005).「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』1, 10-17.
  - \* 清水裕士 (2016).「フリーの統計分析ソフト HAD:機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』1, 59-73.

**参考文献**(\*は引用文献)

- \* 杉江修治 (2011).『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』  
ナカニシヤ出版.
- \* 田中武夫・紺渡弘幸・島田勝正 (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.
- \* 天満美智子 (1989).『英文読解のストラテジー』大修館書店.

\* Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language: Process, product, and practice*. Longman.

\* Walczyk, J. J. (2000). The interplay between automatic and control processes in reading. *Reading Research Quarterly*, 35, 554-566. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.4.7>