

中学校の「読むこと」における Mediation 活動を通じた 思考・判断・表現力の育成

研究者: 林 さなえ 兵庫県／兵庫県立芦屋国際中等教育学校 教諭

(申請時: 兵庫県／兵庫県立芦屋国際中等教育学校 教諭・兵庫県／神戸市外国語大学大学院 在籍)

《研究助言者: 竹内 理》

概要

本実践は、Mediation 活動により、読み物教材に対する中学生の思考力・判断力・表現力を高めることを目的とした。Mediation は、受容産出スキルとされ、他者と関わることで成立する。授業では、3年生20名がペアワークの形態で、別のペアとは異なる内容の物語文・説明文を読み、その内容を相手に伝える活動を行った。その中で、聞き手には話を聞きながら内容に関する質問を行うことを、また話し手には読んだ内容をもとにそれらの質問に答えることを求めた。

読み物教材の字義的な理解度は筆記再生テストで測定した。思考力・判断力・表現力については、生徒のやり取りを質的に分析した。その結果、Mediation 活動は、読み物教材のジャンルに関わらず生徒の英文理解を促すことがわかった。さらに生徒の Mediation 活動のやり取りから、内容に関する質問や推論を活用した質問など、生徒が内容理解を深めるために辿った様々な過程が確認できた。

1 はじめに

文章理解とは、心の中に、テキストで描かれた内容に関する首尾一貫したイメージを作り上げることとされる(心的表象の構築; Kintsch, 1994)。そして、首尾一貫した心的表象を構築するためには、読解中に推論を行うことが必要とされる。推論とは、「メッセージの中で明示的に述べられていないテキストベースの項や命題を推論すること」(卯城, 2009, p. 83)である。また池田(1994)は、読み手がテキストを理解するために、そこにはっきりと述べられていない内容を補って、既に得られている内容と統合させることと述べている。そのため教師は、読解中もしくは読解後に生徒が自らテキストの内容について推論をできるように、「要旨をつかむ」「登場人物の気持ちを理解する」「文章中の最も重要な考えを判断する」といった読む目的を与えることが求められている。

しかし、首尾一貫した心的表象を構築できるように、生徒に英語の読み方を教えることは、教師にとって最も難しい事項の一つでもある。多くの生徒は、読解中に初めて目にする語彙や構文を理解するのに苦勞し、すべての文章を文字通り訳せないことに不安を感じる(Hamada & Takaki, 2021a, 2021b)。このような知識・技能面の問題から、生徒は読むことの本来の目的である「内容を理解する」ことに十分集中することができないでいる。さらに「授業では依然として、文法・語彙等の知識がどれだけ身についたかという点に重点が置かれ」(文部科学省, 2017, p.6), 思考力・判断力・表現力を高めるような言語活動が行われていないという課題がある。

そこで本実践では、Mediation 活動によって生徒の思考力・判断力・表現力がどの程度向上するのかを

検証する。Mediation(媒介)は、CEFR補遺版(Council of Europe, 2020)で提示された従来の4技能とは異なる4つのコミュニケーションの形態(reception, production, interaction, mediation)の1つであり、reception, production, interactionを組み合わせたもので、“mediation make communication possible between persons who are unable, for whatever reason, to communicate with each other directly”と定義されている(Council of Europe, 2020, p. 34)。これは異なる言語間でのコミュニケーション(cross-linguistic communication)だけを想定したものではなく、知識や社会文化を伝達する際の媒介活動も含む。その方略として、例えば複雑な情報をわかりやすく伝えたり、相手の背景知識と伝える情報を結び付たりすることが求められる。そのようなMediation活動として、本実践ではリテリングのように、読んだ内容を話し手が聞き手に伝える授業を行った。話し手は、「読んだ内容を相手にわかりやすく伝える」ことを目的にすることで、聞き手が内容を理解しやすいように、何をどのように伝えるかに注意を払って伝えるべき内容を決定し、聞き手に伝えた。さらに、Mediation活動が通常のリテリングと異なる点は、聞き手は話し手の語る内容から、さらに知りたいことや疑問に思うことを質問する点にある。聞き手から質問を受けた話し手は、自分がテキストの内容を全て理解していないことを時には自覚しつつも、聞き手からの質問に答えなければならない。聞き手からの質問により、話し手は自分が伝えるべき内容をさらに掘り下げて考え伝える必要がある。そのため話し手のテキスト理解がより促され、内容を一貫して理解することにつながると想定される。このような協働により学習が促される仮説は、Vygotsky(1978)の発達の最近接領域理論(Zone of Proximal Development: ZPD)に基づいている。つまり、Mediation活動の重要な要素は、個人がそれぞれの役割を果たしながら、互いに協力することで共通の目的を達成する相互協力である。

このような理論的・実践的背景から、本実践の目的は、読解活動におけるMediation活動により英文読解における生徒の思考力・判断力・表現力を高めることである。生徒は、自身の語彙や文法知識の少なさを気にするあまり、読解における内容理解の優先順位が低くなっている場面が見受けられる。知らない単語や文型の意味を理解できれば満足するであろうが、読解活動の中で、自ら推論し、より深く文章を理解できるようになると、読解活動そのものが従来と異なるものとなる。Mediation活動は、読解活動のあり方を変えるきっかけになると期待される。

2 先行研究

2.1 読解における推論の役割

読む活動を行うことで、何かしらの痕跡(心的表象)が心の中に残る。そして、テキストの首尾一貫した心的表象を構築することが、読解が上手くできたことの証となる(Horiba, 2000)。理解度のレベルには、表層的記憶、命題的テキストベース、状況モデルという3つの段階がある(Kintsch, 1994)。表層的記憶とは、読み手がテキストにどのような単語が出てきていたかや、語順などの、言語的要素のみを記憶している段階を指す。命題的テキストベースの段階になると、「テキストそのものが何を伝えようとしているのか」(Grabe, 2009, p.46)が理解できているとされる。さらに、読者自身が自ら持っている背景知識と新たに得られたテキストの内容を統合することができると、最も深くテキストを理解できている状態(状況モデル)となる。状況モデルの段階に達するには、推論を行うことが不可欠である。これは、推論が、テキストに出てくる情報をつなぎ合わせ、またテキストと読者の背景知識とを結びつける働きを持っているからである(Horiba, 2000)。

推論は、橋渡し推論と精緻化推論に分けられる(Koda, 2005)。Clinton et al.(2020)による橋渡し推論と精緻化推論の違いは、推論によってどのように心的表象が形作られるのかということに関わる。橋渡し推論は、照応関係(Kenはheを表す)や、因果関係を表すものであるため、テキストを一貫して理解するために欠かせない。よって橋渡し推論が読解中に構築されなければ、内容理解に影響する(Singer et al.

1992, p.539)。一方の精緻化推論は、テキストの一貫した心的表象を構築するのに必ずしも必要とされない(Graesser et al., 1994)。しかし、精緻化推論には、文章のテーマについて考えたり、提起されている問題を解決することや、関連する背景知識を利用すること、著者のメッセージを批判したりすることが含まれる。従って、精緻化推論を利用して読解活動を行うことは必要なことと言える。

英文読解指導において、推論を利用して内容を理解させていくことが困難となる理由はいくつか考えられる。まず生徒が、文章理解に必要な単語の意味理解や構文解析を苦手としている場合がある。例えば、語彙知識が十分でない読者は、読解中に単語の意味を理解することに注意を払わなければならない(Grabe, 2009)。さらに、Grabe and Stoller(2020)は、「流暢な読み手は、単語が持つ基本的な文法情報を理解することで、節レベルで英文の意味を理解し、その内容をまとめて記憶することができる」(p. 18, 拙訳)と主張している。つまり、読解が困難な生徒にとって、読解中に起こる主な問題の原因は言語的な知識・技能によることが多い。語彙や文法に特段の注意を払いがちな生徒にとって、適切な指導を行わなければ、テキストを深く理解する機会が失われることとなる。

推論生成に影響を与える2つ目の要因はテキストジャンルである。例えば、物語文は説明文よりも理解しやすいとされる(Horiba, 2000)。物語文は一般的に、登場人物や場面設定といった、いつ、どこで何が起こるのか、また登場人物が起こす行動とその理由や結果が描写されるなどといった、共通の構造を持っている。ゆえに、物語文を普段から読んでいる生徒は、初めて読む物語文に出会っても、次にどのようなことが起こるかを予想することができる。一方、説明文を読む目的は新しい知識を得ることである(Ushiro et al., 2015)。Grabe(2009)は「説明文読解では、背景知識や個人の経験と、テキスト内容との関連は少ないことがよくある」(p. 250, 拙訳)と述べている。つまり、説明文を読む多くの生徒には、読んでいる話題に関する知識が十分でない場合、テキストを読みながら、新しい知識を学習することが求められる。これは生徒にとって大きな負担となる。このように、推論によってテキスト内容を深く理解できるかどうかは、生徒がテキストに関する十分な背景知識を持っているかによる影響が大きい。

生徒が英文読解中に自分で推論できるようになるには、明確な読む目的を与えることが重要とされる。van den Broek et al. (2001, p. 1082)は、読み手は、読解前に与えられた目標に向かって、文章を理解しようとすることを述べている。また、Ushiro et al.(2018)は、生徒は読む目的により読み方を変えていることを明らかにした。そこで本実践では、読む目的を与えるため、タスクベースのインストラクションを用い、生徒の読み方を誘導することとした。

2.2 読解後の言語活動としてのMediation

2.2.1 目的を持った英文読解におけるMediationの役割

Mediationは、CEFR補遺版(Council of Europe, 2020, p. 35)において、背景知識と結び付けること、わかりやすい言葉で言い換えること、複雑に絡み合った情報を紐解き分かりやすく伝えること、例を出し詳しく述べること、キーワードを強調するなどして明確に伝えることなどが挙げられている。前述のMediationを含めた4つのコミュニケーション形態におけるreceptionは、従来の4技能では「聞く」と「読む」の技能に、そしてproductionは、「話す」と「書く」の技能に分類される。North and Piccardo(2016)は、interactionは、receptionとproductionの集合体であり、情報の受信者と発信者が意味を共同構築することと述べている。そこでは情報の交換が行われ、その情報を明確にするための内容も含まれる(Council of Europe, 2020)。一方のMediationは、interactionと似た特徴を持ちあわせているが、reception, production, そしてinteractionとも区別されている(Coste & Cavalli, 2015)。Interactionがコミュニケーションの参加者同士の関わりから発生する相互作用であることに対し、Mediationは個人的または社会的なつながりを構築するものとされている。Coste and Cavalli(2015)は、「Mediationは、その場に参加している者がお互いの距離を縮めるため、段階を踏んで、様々な手段を講じ、行動に移すこと」(p.27, 拙訳)と述べている。

さらにMediationでは、interactionのように情報やメッセージが伝達される一方で、Mediator(情報の媒

介者)の解釈も併せて受け手に伝達される。Mediatorの役割は、受けた情報をそのまま発信することではなく、受けた情報とその情報の受け手とを結びつけることにある。よって、Mediatorから伝えられる新たな情報は原文と同じではなく、情報の受け手の理解度は、Mediatorによって左右される。Stathopoulou(2015)は、Mediatorには、伝える目的やその環境に応じて、原文からどのような内容を伝えるべきかを決定する必要があることを強調している。このように、Mediatorによる、情報を受け、その内容を吟味し、受け手の理解に合わせて自分の言葉で伝えることは、interactionで行われる情報交換とは大きく異なっている。

North and Piccardo(2016)は、Mediation活動を展開していくにあたり、説明すること、要約すること、異なる言語で書かれた文章の内容を明確にすること、そして理解を促すこと、などを用いたいくつかのアイデアを紹介している。なお上記の行為は全て、私たちが日常生活の中でごく自然に行っていることである(Council of Europe, 2020)。例えば授業中に、生徒がテキストの内容を理解しやすいように、教師がMediatorとなって生徒の理解度に合わせて扱う内容を様々な方法で取り入れることや、生徒がテキストの内容を理解できない場合、教師がテキストには書かれていない補足情報や説明を加え、生徒が授業の内容を理解しやすいよう工夫を加えることも身近なMediationの例と言えよう。教師がMediatorとしての役割を果たすことで、生徒はテキストの内容と自分自身とのつながりを持つことができ、よってより深くテキストの内容を理解できることにつながる。

2.2.2 Mediation活動とリテリング活動の違い

Mediationはテキストとの媒介行為や共同的なやり取りを通じた考えの形成なども含み(投野・根岸, 2020)、複数の異なる技能が同時に必要とされる。Mediation活動において話し手は、読んだテキストの内容や理解したことのメッセージを伝え(Coste & Cavalli, 2015)、さらに話し手自身の解釈も同時に聞き手に伝えている。一方で聞き手は、聞いた内容に対して質問をすることで、話し手の内容理解を深める手助けをする。したがって、Mediation活動は、話し手と聞き手が互いのテキストへの内容理解を促す必要がある。

目的を持った読解活動は、推論生成や一貫した読みといった読者のテキスト理解を促す(Horiba, 2000; Ushiro et al, 2018)。例えば、授業でよく行われているリテリングの目標は、「テキストを読んで理解したことを、一貫して相手に説明すること」であるため、リテリングはテキストを理解させるための効果的な指導法とされている(Gibson et al., 2003)。

リテリングは通常2人1組で行われ、話し手と聞き手に分かれて、生徒が主体となって行われるポストリーディング活動である(卯城, 2009)。また聞き手は話し手にフィードバックを与える必要はない(Koskinen et al., 1988)。Kai(2009)は、リテリングが生徒の文章の理解度を高めることを実証した。また、リテリングを行った後の生徒は、テキスト中の重要な情報とそうでない情報を区別できるようになっていたことも明らかになった(Kai, 2008)。

しかし、リテリングには注意しなければならない点がある。第一に、L2のアウトプット能力が十分にある生徒にとってリテリングは有益な活動であるが、そうでない生徒にとっては、語彙や文法などの処理が追い付かず、リテリングが必ずしも有効になるとは限らない点である(Kai, 2008)。仮にそのような生徒がリテリングに取り組んでも、テキストの意味を聞き手に説明するのではなく、テキストの単語を記憶するだけになってしまう恐れがある。第二に、Koskinen(1988)は、聞き手となる生徒に役割を与える必要があることを示唆している。具体的な方法として、ワークシートを用いて話し手の理解度を確認したり、話し手に感想を述べたりすることが挙げられる(卯城, 2009)。これらの方法により、聞き手が単に「話を聞くだけ」という状況は避けられる。一方、本実践では、これらの問題を解決するため、話し手と聞き手による協働的な方法で読解を促すことが期待されるMediation活動を試みる。

使用する言語は、母語もしくはL2で行う方法が考えられる。卯城(2009)は、外国語でリテリングを行うことは、生徒への負担が大きく、かつ対象とする言語のアウトプット能力と関わるため、読解力を問う場合には母語を用いることを提案している。また、甲斐(2008)は、リテリングの活動は母語(日本語)で実施

する方が、外国語(英語)で実施するよりも、情報の重要度に関わらずより多くの内容を伝えることができることを明らかにした。本研究の使用言語はMediation活動を含め、原則は日本語で行うこととした。しかし担当クラスには日本語が母語でない生徒も含まれており、また内容によっては英語の方がスムーズに出てくる生徒もいることから、L2(英語)も使用可とした。

2.2.3 Mediation活動の形式

Mediation活動にはMediating a text(取引・交渉言語使用), Mediating concepts(評価・問題解決言語使用),そしてMediating communication(創造・対人言語使用)という3つの形式がある。Mediating a textでは、言語的, 文化的, 意味的そして技術的なことが理由で、そのテキストにアクセスできない相手に、その内容を伝えることを軸としている。これには、特定の情報を伝えること、データの説明を行うこと、文章を翻訳すること、メモを取ることに、意見を言うことなどが含まれている。Mediating communicationでは、個人的, 社会文化的, 社会言語的に異なる背景を持つ参加者全員が、お互いにより影響を与える関係を築きながら、円滑なコミュニケーションを行えることを目的としている。Mediating conceptsにおいては、他者が知識や概念にアクセスしやすい過程について述べている。そのためNorth and Piccardo(2016)は、Mediationを通じて知識や概念とのつながりを深める方法として、グループでの協働と、グループワークを先導していくことの2つを述べている。これらの方法では、参加者がinteractionを通してテキストの意味を解釈したり抽出したりするために、互いに協力する必要がある。

Council of Europe(2020)では、Mediation活動のためのCan-Doリストが作成されており、熟達度によって、Can-Doリストにある能力記述子の内容は異なる。例えば、協働で意味を解釈する場合、A2レベルの聞き手は、適切な質問を投げかけることで、話し手が内容をよく理解できるようにすることが期待される。一方、B1レベルの聞き手には、話し手が言ったことを繰り返す、そして確認することが期待されている。前述したようにMediationは協働作業であるため、Can-Doとして達成すべき内容が違っていても、お互いに助け合いながら、共に内容理解を深めていくという考えに変わりはない。

本研究では、Mediation活動の内容を、生徒の文章理解度向上と密接な関係があると想定されるCollaborating to construct meaningとした。そして、Can-Do的な目標として、B1レベルの生徒は、「相手の言ったことを繰り返して相互理解を確認し、内容理解を促すことができる」、A2レベルの生徒は、「適切な質問をして、相手が自分の言いたいことを理解しているか確認できる」を選んだ。これは本実践を行う生徒の英語力が、個々人で大きく異なっていたためである。読解に対する不安を軽減し、幅広い生徒のレベルにあわせて目標を設定した。

2.2.4 研究課題

Mediationの教育効果はVygotsky(1978)の理論体系に位置づけることができる(North & Piccardo, 2016)。VygotskyのZPDには、子どもは他者(親, 教師, 友人など)の助けを借りて能力を高め、問題を解決することができる。このように、ZPDは、協働活動を通して、支援を受けることで得られる発達の領域を指す(Thorne, 2000)。本研究のMediation活動では、聞き手の質問をZPDにおける支援と位置づけることで、協働作業を促進させ、より深いテキスト理解につながることを期待される。しかし、Ohta(2000)は、支援が多すぎたり、提供される課題が簡単すぎたりすると、生徒が主体的に取り組む機会が奪われるため、ZPD領域の拡大が見込めないことを指摘している。そこで本実践では、以下の研究課題の検証を通して、生徒が自ら推論を行うための活動としてMediation活動の可能性を探る。

RQ1 Mediation活動により、英文の字義的な理解度はどの程度向上するか。

RQ2 Mediation活動において、生徒はどのような思考力・判断力・表現力を働かせているか。

3 方法

3.1 参加者

参加者は、代表者が授業を担当している中学3年生の20名である。生徒たちには研究の内容を説明したあと、この研究を授業内で行うこと、映像やワークシートも含め、教員以外が使用しないこと、また活動中の個人名も特定されることがないように分析することを口頭で説明し、自由意志での参加の同意を得た。また中学3年進級時で英検2級合格者が7名、準2級合格者が2名、3級合格者が3名(それ以外の生徒は英検未受験)と、生徒たちの英語運用能力も平均より高い傾向にあった。

3.2 教材

本実践では、英検2級過去問の読解問題を用い、物語文と説明文を4つずつ使用した。テキスト選定においては、言語的な難易度と題材という2つの基準を考慮した。特に題材については、背景知識の個人差による文章理解度への影響を避けるため、生徒が使用している教科書には掲載されていない題材を使用した。例えば物語文では、歴史上の人物について書かれているもの、説明文では人間科学や動物科学に関するものを題材とした。

具体的に、物語文として、ダーウィンのように進化論に着想を得た人物を描いた“Alfred Russel Wallace”(以下、“Wallace”), 第二次世界大戦中にアメリカ政府の資金援助を受けて巨大な飛行機を作り、飛行させた人物を描いた“The Sky Is the Limit”(以下、“Hughes”), 「タイムスタディ」を導入し近代工場を発展させた人物を描いた“Fredric Winslow Taylor”(以下、“Taylor”), そして大陸移動説を発見したが脚光を浴びる前に亡くなった人物“Floating Continents”(以下、“Wegner”)の4つを選んだ。説明文としては、カナダの厳しい冬を生き抜くカエルとその秘密と、そのカエルの特異な性質を利用し人間の臓器移植に応用する方法を紹介した“An Incredible Survivor”(以下、“Frog”), 塩分の摂りすぎが深刻な健康被害をもたらす危険性を説いた“Too Much Salt”(以下、“Salt”), 左利きが少ない理由と左利きの利点を説明した“Left-Handed Competition”(以下、“Left-Handed”), そして人間だけでなく動物も白内障になる経緯とその治療法を説明した“The Gift of Sight”(以下、“Eyesight”)の4つを選んだ。

選定したテキストが物語文のジャンルに属するか否かを確認するために、物語文法の考え方を適用した。Thorndyke(1977)によると、「すべての物語に必要な構成要素は、設定、テーマ、プロット、問題解決である。」(p. 80)。設定とは、時間、場所、主人公に関する情報、テーマとは、主人公が達成したい話を表し、またプロットとは、主人公の望む目標に関連するエピソードが書かれており、問題解決とは、テーマに基づいたストーリーとその結果である。例えば“Wallace”では、時間、場所、主人公の情報など、設定に関する要素がすべて冒頭で与えられていた。テーマについては、この物語の主人公であるWallaceが、進化論を証明するという目的を達成するために奮闘する姿が描かれていた。その具体例として、Wallaceが進化論で有名なDarwinに手紙を送るなど、彼の行動が物語に盛り込まれており、これをプロットとして判断した。物語の最後は、WallaceではなくDarwinのみが「進化論」で有名になったことが述べられているが、Wallace自身が有名にならずとも、彼の目標は達成されたことがわかる。このようにして、4つのテキストに物語文を構成する要素が全て含まれていることを確認した。

説明文の特徴は、物語文のものとは異なる。Ray and Meyer(2011)は説明文の構造的な複雑さを指摘した。そして、説明文の最も顕著な特徴は、その階層的な構造であると述べている。説明文では、まず上位の新しい概念が紹介され、次に詳細が説明される。読み手が読んだ内容を書き出すとき、詳細な情報は文章の主題の後に想起される(Schallert & Tierney, 1980)。つまり、読み手は説明文の内容を理解するために、

まず上位の情報を理解しようとする傾向がある。例えば、本実践で扱った説明文“Frog”では、まずカナダに驚くべき生態のカエルが存在することを紹介し、そのカエルがカナダの厳しい冬をどのように生き延びているのかを、詳細に述べている。その後の本文では、カエルの特性を生かした臓器移植について言及している。このような階層構造が4つの説明文に含まれていることを確認した。

テキストの難易度は、CEFR-J B2.1～B2.2レベルに設定されているかを確認するため、CEFR-Based Vocabulary Level Analyzer(Uchida & Negishi, 2018)で計算した(表1参照)。

■表1: 使用教材のレベル

テキスト	言語的指標				CEFR レベル
	FKGL	VperSent	AvrDiff	BperA	
Wallace	9.39	3.14	1.70	29%	B2.1
Hughes	9.07	3.18	1.76	29%	B2.2
Taylor	10.19	3.38	1.78	29%	B2.2
Wegner	10.08	3.25	1.82	32%	B2.2
Frog	8.73	3.43	1.66	24%	B2.1
Salt	9.88	3.42	1.83	27%	B2.2
Left-Handed	10.63	2.81	1.87	33%	B2.2
Eyesight	9.84	3.24	1.81	30%	B2.2

注. FKGL = Flesch-Kincaid Grade Level, VperSent = 一文あたりの動詞の数, AvrDiff = A1を1, A2を2, B1を3, B2を4(C1とC2レベルの語彙は計算に含めない)とした場合の語彙の困難度の平均, BperA = Aレベルの語彙に対するBレベルの語彙の割合

3.3 手順

表2に示す手順で実践を行った。1・2回目は長文読解後、Mediation活動を行わず筆記再生、推論質問に取り組んだ。一方で3・4回目は長文読解後にMediation活動を行い、引き続き筆記再生、推論質問に答えた。1・3回目は物語文、2・4回目は説明文を使用した。

■表2: Mediation活動の手順

Mediationなし(1・2回目)	Mediationあり(3・4回目)
<ol style="list-style-type: none"> 1. 物語文・説明文を読む(8分) 2. 筆記再生テスト(8分) 3. 推論発問テスト(12分) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 物語文・説明文を読む(8分) 2. Mediation活動(1チーム5分×2チーム 計10分) 3. 筆記再生テスト(8分) 4. 推論発問テスト(12分)

Mediation活動は、4技能の全てを含めた活動であるため、より日常のコミュニケーションに近いものとしてCEFRでも位置づけられている。Mediation活動を行わない場合と比べて手順が多くなるが、Mediation活動はコミュニケーションを取っていく中で、話の内容を整理し、理解度を高めることを目的としているため、どの程度話が理解できるようになったかを測るものとして適当であると考えられる。

読解活動では、生徒たちにはいずれの時も、物語文・説明文を黙読するよう指示した(8分)。その後、日

本語または英語のどちらか好きな言語で記憶したことを書き出すよう伝えた(12分)。それから推論問題に答えるよう指示した(12分)。Mediation活動では、4名のグループをA/Bの2チームに分け、各チームのMediation活動に5分間を与えた。詳しい手順として、まずチームAが、5分間で自分たちが読んだ内容について、チームBの生徒たちに話した。チームBは、チームAの話の聞きながら、その内容をより深く理解するために、チームAの話の中でさらに知りたいことについて質問した。その後、役割を交代し、チームBが読んだ内容を語り、チームAはチームBが語った内容に対して質問をした。なお、チームAとチームBにはそれぞれ異なるテキストが割り当てられるようにした。

Mediationの様子は、iPad(Apple社製)を使って録画し、その後の分析のためにアンケート調査を実施した。タブレットは各グループの近くに配置し、生徒たちの音声や体の動きを捉えた。その後、録画をもとにMediation活動での生徒のやり取りを書き起こした。生徒に配付したアンケートでは、①Mediation活動を楽しめたか、②Mediation活動は役に立つ活動であったか、という2つの質問をし、5は賛成、1は反対の5段階で評価させた。さらにMediation活動に対して「よかったこと」、「難しかったこと」、「感想」を自由に記述させた。

3.4 採点とデータ分析

3.4.1 筆記再生の統計的分析

筆記再生テストの採点として、まずは、物語文と説明文のテキストをCarrell(1985)のアイデアユニット(IU)に分割した。1つのアイデアユニットには節が1つあり、不定詞および動名詞節や接続節は別のユニットとみなした。2名の評価者がこれらの分割を行い、両者の平均一致率は物語文で92.00%、説明文で92.25%であった。その後、すべての生徒の筆記再生プロトコルを、2名の評価者が採点した。採点では、各IUに対応する意味が再生されていれば、1点を与えた。採点の一致率は、物語文で89.25%、説明文で86.75%であった。不一致点は話し合いで解決した。

統計的な分析として、筆記再生率を独立変数とした、2(アクティビティ: Mediation活動なし、Mediationあり)×2(テキストタイプ: 物語文、説明文)の分散分析(ANOVA)を行った。その後の交互作用の検定と多重比較では、有意水準の調整方法としてHolm法を用いた。本研究では、Mediation活動が英文理解にどれくらい効果的であるかを解釈するために、効果量 d も参照した($d < 0.2$:効果量小、 $d = 0.5$:効果量中、 $d > 0.8$:効果量大)。

3.4.2 Mediation活動におけるやり取りの質的分析

生徒がMediation活動において、内容理解を深めるために、どのような思考力・判断力・表現力を発揮していたのかを質的に分析した。具体的には、はじめに生徒のやり取り(発言)を文字起こしした。その後、①思考力・判断力、および②表現力を働かせているケースを抽出した。

4 結果

4.1 筆記再生

表3にMediation活動の有無による各テキストの筆記再生結果を示す。Mediation活動後は、物語文、説明文とも筆記再生テストの数値が高くなった。この結果は、Mediation活動の主効果が有意であることから支持される、 $F(1, 18) = 19.01, p < .001, \eta^2 = .14$ 。また、Mediation活動の効果は読み物教材のジャンルで異なることはなかった。

表3: 筆記再生の結果

テキスト	Mediation 活動なし			Mediation 活動あり			d
	M	95%CI	SD	M	95%CI	SD	
物語文	19.53	[14.50, 24.55]	11.18	30.00	[25.74, 34.26]	9.73	1.00
説明文	21.85	[17.72, 25.98]	9.42	27.05	[22.94, 31.16]	9.38	0.55

4.2 Mediation 活動における思考力・判断力・表現力

Mediation 活動中、話し手となった生徒たちは読んだ内容について伝える一方で、聞き手の役割を担った生徒たちも「話の内容について質問すること」を積極的に行っていた。質問の特徴として、話の中心となる人物や話題に関することが多く見られた(例1・例2の下線部参照)。特に、Mediation 活動が始まった早い段階で話の全体像やキーワードを要求する聞き手からの発言(例1の波線部参照)も見られた。さらに、話し手は聞き手からの要求がなくとも、話の概要やキーワードをまず初めに伝え、詳細を伝えていた(例2の波線部参照)。これらの結果は、生徒たちが英文中の情報の重要度を考慮し、どのように相手に伝えれば良いかを適切に判断していたことを示している。

例1: Wegner(物語文)の内容

- 01 S1: どんな話なんですか？
 02 S3: アルフレッド・ウェグナーの…
 03 S2: あ、聞いたことある。
 04 S1: 聞いたことある。
 05 S2: え、何人ですか？
 06 S3: Germanyってどこの国？
 07 S4: ドイツ。
 08 S2: ドイツ。男の人ですか？
 09 S3: 男の人。
 10 S2: まあそのアルフレッド・ウェグナーさん、何者ですか？
 11 S3: まあめっちゃ話を飛ばしたら、地球の全部の陸地が昔は繋がってるみたいな…
 12 S2: あー、はいはいはい。知ってる。
 13 S1: あー、はいはいはい。あの人や、丹羽先生の人ですよ。

S1とS2は聞き手(質問する側)、S3とS4は話し手としてMediation活動を実施

例2: Left-Handed(説明文)の内容

- 14 S1: えっと、世の中に生きてる人で、右利きと左利きの人がいて、世の中には両利きの人がおるっていう話で、でも、なんでほとんどの人が使われへんのかっていうのを調べて、でも…それは…。
 15 S2: なんか、その専門家の人たちは、その、とりあえずなんでどっちかしか使えないかっていうのはわからんかって。とりあえず、絶対昔から自然現象で、どっちかしか使えないになってるみたいな雰囲気はわかってたらしい。だからそれで…。
 16 S3: 生まれつきってどういうこと？
 17 S2: 生まれつきどっちかしか使えない、みたいな。

S1とS2は話し手、S3は聞き手(質問する側)としてMediation活動を実施

さらに、生徒独自の推論を働かせた質問も Mediation 活動のやり取りでは行われていた。例3では、Wegener が大陸移動説を考えるに至った原因を特定しようとする質問であったり(下線部参照)、物語の結末(結果)を確認するような質問が行われていた(波線部参照)。また、例4のように、話し手自身が「原因」にまつわる推論を自ら行い、話の内容をより細かく伝えているケースも見られた(下線部参照)。

例3 : Wegner(物語文)の内容

- 18 S1: これなんで、1つの大陸からできると思い始めたんですか？
- 19 S3: えっと、その人が、えっと、アフリカと南アメリカの陸がなんとなく繋がる形になってるってこのを見て…
- 20 S2: その最終的に、アルフレッド・ウェグナーさんの考え方みんな認めたんでしょうか。
- 21 S3: えっと、死んでから。
- 22 S2: あー、死んでからか。あー、それは惜しいことをした。それはその認められたきっかけというか、最初はだって認められてなかったのに、何をきっかけに認められたというか、本を出してからでしょうか。
- 23 S4: えっと、その人が死んで、それについてもっと詳しく知りたいっていう人たちが勉強して、調べた結果、1年に2cmずつだんだん陸が離れていっていることを実験して、本当だったんだってなって…

S3とS4は話し手、S1とS2は聞き手(質問する側)として Mediation 活動を実施

例4 : Left-Handed(説明文)の内容

- 24 S2: まあこれはまあ道具を共有、シェアしたりとかまあいっぱいあるけど、その中で、あ、ちゃうわ、あ、ほんで、じゃあなんで左利きの人が出てきたんやっていう、それは、このひとつの…
- 25 S1: あの、左利きやったら…
- 26 S2: 大きなアドバンテージができるから、そのアドバンテージができる理由としたら、例えばこの右利きの人やったら、いつも右利きで慣れてるけど、左利きの人が来たら、その…
- 27 S1: 右利き。
- 28 S2: いつもと慣れていない、そうそう、予想しないような攻撃がくるから、アドバンテージになるよなっていう。

S1とS2は話し手として Mediation 活動を実施

そのほかに Mediation 活動のやり取りで見られた特徴として、繰り返し(例5の下線部参照)による返答や質問が用いられていること、また聞き手からは質問以外の発言(例5の波線部参照)も多く見られた。さらに、内容理解の訂正(例6の下線部参照)も、Mediation 活動を通して行われていた。また、日本語でその語彙が表現できない(Cataract: 白内障)時は、その上位語(目の病気)に置き換えて、Mediation 活動を継続していた(例7の下線部参照)。

例5 : Eyesight(説明文)の内容

- 29 S4: 動物の白内障を治療するための何か。
- 30 S1: それってどの動物でもいいんですか。
- 31 S4: えっとね。はい。

- 32 S2: えっ、すごーい。
- 33 S1: えっと、白内障になりやすい動物とか。
- 34 S4: 書いてないです。すみません。
- 35 S3: 何かを中国行く時、送った…
- 36 S2: 何？
- 37 S3: その何かその、多分目のレンズを中国の、まあ熊に…
- 38 S2: 熊？どんな熊とかも書いてないん？
- 39 S4: 白内障になった熊。
- 40 S2: あ、白内障の熊。
- 41 S4: 治療しないといけない熊のためのやつを。

S1とS2は聞き手(質問する側), S3とS4は話し手としてMediation活動を実施

例6：Left-Handed(説明文)の内容

- 42 S3: 左利きの割合は10%なんやろ？
- 43 S2: そう。世界で見たら。
- 44 S3: 両手利きは？
- 45 S2: 両手利きは、書いてないですね。すみません。
- 46 S1: ごくわずかな人。
- 47 S2: そう、ごくわずかな人は、両利きの人もいるよねって。

S1とS2は話し手, S3は聞き手(質問する側)としてMediation活動を実施

例7：Eyesight(説明文)の内容

- 48 S1: この話はなんか、コントラックス？っていうなんか最初にこんな言葉が出てきてんけど。
これは自分の目の、目の話やねんけど、これ、目の病気になって、目の…
- 49 S2: 目のレンズや。

S1とS2は話し手としてMediation活動を実施

最後に、Mediation活動中にどのような知識・技能(観点1)、思考力・判断力・表現力(観点2)、学びに向かう力(観点3)を発揮したのかについて、生徒自身のふり返りを報告する。まず、観点1については、Mediation活動を行うことで協働的な学習による知識の確認が行われていたことがわかった。また、相手に伝えるという活動目的が、理解する技能につながっていたと生徒たちは感じていた。

観点1	<p><知識></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>自分が見ておいたり、意味がわからなかったりしたところを、みんなで共有することができて、話をよく理解することができた。</u> <p><技能></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>あまり読むことのない長い説明文を読むことで、読解力が身についたと思う。</u> ・ <u>人に説明することで、自分の話への理解度が上がった。</u> ・ <u>相手のグループに話すために覚えることで、記憶力が良くなるのが凄く良かったです。</u> <u>瞬時に英文を日本語訳することで、翻訳する力が身につくことが役立ちました。</u>
-----	--

観点1	<ul style="list-style-type: none"> ・ 回を重ねるごとに記憶力が上がったと思います。<u>翻訳をする力もついていって、しっかり読もうと思いました。</u> ・ <u>コミュニケーション能力が上がったこと。</u> ・ 一回やると<u>内容がほとんど理解できたこと。</u>
-----	--

観点2では、話し手が Mediation 活動中に聞き手に内容を伝えながら、同時に内容の整理も行っていること、また同じチームの自分のペアの話も聞くことで、自分の理解が正しいかを確認し、より内容理解を深めていた。さらに話し手は、考えたことや理解したことを自分の言葉で伝えられていることを実感していた。

観点2	<p><思考力・判断力></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 相手に質問されるから、<u>その質問に答えられなかった所が、自分が理解できていなかったとわかる点。</u> 同じ内容の人がもう一人いるから、その人と言っている内容が違ったら、<u>自分やもう一人の間違いに気づける。</u> ・ 読み解くだけでなく、その内容を伝えるので、<u>いかに理解して、要約して、伝える事は社会に出たら何かしらで使うかもしれないと思う。</u> ・ 話をしながら、自分でも話の内容を整理できた。 ・ <u>自分がわからなかったところを友達がわかっている理解が深まった。</u> ・ <u>いろいろな人の同じところでも見方や意見が異なると思うので、自分の意見だったり、相手の意見だったり知れてもっと深く考えてみようと思った。</u> <p><表現力></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>人に説明する力がついたと思います。</u> ・ 出来れば英語で話した方が英語のアウトプット力が向上すると思うけど、<u>日本語で伝えることで、英語で単語がわからない、難しいなどと言えなかった部分を補うことができた。</u> ・ 読むだけでなく説明したり、質問されたりするから、余計話の内容を本当に理解できておかないといけなけれど、<u>自分の言葉に直して言えたらより嬉しくて楽しかった。</u> ・ 実際に他人に教えるような話し方で伝えることができて、より内容を理解することができた。
-----	---

観点3では、読解活動後に Mediation 活動を実施することで、お互いに補いながら内容理解が深められていることを肯定的に受け止めていた。

観点3	<ul style="list-style-type: none"> ・ 同じグループのもう一人の人と内容を確認した時、一緒だったら正しく読めてたんだと自信が持てた。 ・ 今まで知らなかった人の話などを、英語を通じて知ることができた。 ・ 自分の読んだ文章の内容を<u>頑張って伝えようと思えたり、ジェスチャーも使いながら話すことができた。</u> ・ 自分の読んだもので、私は分かったところがペアの子は分かってなかったり、私に分からなかったところはペアの子が補ってくれたので、<u>とてもよかったです。</u> ・ <u>互いの考えを共有できて楽しい。</u>
-----	--

観点3	<ul style="list-style-type: none"> ・内容を自分で復習することにつながり、相手の話していることを理解しようと聞けた。 ・知らない単語を友達に聞いてスッキリする。 ・自分や友達の、伝えようと変な言葉遣いになってしまうのも面白かった。
-----	---

一方で、Mediation活動においてこれらの観点に難しさを感じていることもわかった。具体的には、観点1では知識や技能が十分でないことによりMediation活動中に困難を感じていることや、ペアで理解している内容が異なっていることが挙げられる。観点2では聞いた話の内容から質問を作成することや、話し手も内容理解が不十分で細かい内容を含め質問に十分に答えられないこと、理解が進まない部分があったことが伺える。

観点1	<p><知識></p> <ul style="list-style-type: none"> ・わからない単語があると、文章を翻訳することが難しかったです。<u>意味を理解していないと、内容を覚えるのがよりできなくなることが分かりました。</u> ・伝えたくても、その意味のフレーズや単語が思いつかなかったりしてすごくもどかかった。 ・わからない単語ばかりでカットして伝えるとそこを質問されるから、わからなかったとばかり言ってしまうていた。(質問にほぼ答えられなかった) <p><技能></p> <ul style="list-style-type: none"> ・英文を読んで日本語に訳しながら要約することが難しかったです。 ・文章自体が難しかったので理解するのが大変だった。 ・ペアの子との話の理解が違って、食い違った。 ・みんながどこの話をしているのか、わからなくなる。
-----	--

観点2	<p><思考力・判断力></p> <ul style="list-style-type: none"> ・質問されるから詳細まできっちり読み取れないといけないこと。 ・話を思い出すこと。 ・物語の内容を思い出すこと。 ・内容を忘れてしまうこと。 ・何を聞けばいいかが難しかった。 ・相手の人にめっちゃ質問されたら、理解していない部分の時は難しかった。 ・相手がしっかりと理解しきっていないこと。 ・質問を考えるのも難しかった。 ・質問に答える際、具体的な情報、(時間・人名・人数など)を入れて説明するのが難しかった。 ・人の名前などを覚えられていないときがあって、伝えにくいときがあった。 ・相手の質問に対して、しっかりと要約して返答することが難しかったです。 ・話の読みにもれがあったら、質問に答えられないこと。 <p><表現力></p> <ul style="list-style-type: none"> ・分かりやすく伝えること。 ・話の内容をしっかりと理解していないといけなかったのも、<u>上手く説明できないこともあった。</u> ・ペアで相手のペアに話の内容を話すときに話の内容が難しかったため、<u>分からなかったところを無理やり説明するのが難しかったので、日本語で相手に伝えることがとても難しかった。</u> ・時によくわからないことがあり、それを相手に伝えることができなかった。
-----	---

5 考察

5.1 内容理解の向上について

表3にあるように、Mediation活動を行うことで物語文と説明文の両方のジャンルで生徒たちの字義的理解が向上し、内容理解が促された。生徒たちのMediation活動のやり取りからは、開始直後から話の概要について触れるなど、話の全体像をまず把握し、そこからさらに内容理解に必要な個々の情報を選んで質問するなどを行っていた。書かれていた内容をそのまま話すよりも、全体像や中心となる人物・内容について話をする方が、内容理解を促進させるためには必要と、生徒自ら考え判断した結果と言える。また「原因」や「結果」に関する推論質問が行われていたことも、話の内容理解が促された一因と言える。加えて興味深いことは、話し手となった生徒が、聞き手が疑問に思うであろうことを想定し、自らの判断で推論した内容(原因)を伝えていたことである。相手を慮り、得られた情報を必要に応じて伝えるというこの一連の流れは、生徒たちの「思考力・判断力・表現力」を大いに刺激していると言える。

またMediation活動では、繰り返しが見られた。繰り返しは、話し手が少ない労力で追加情報を伝えることができ、すでに議論されたことに新しい内容を加えることにつながる(Tannen, 1987)。Tannen(1987)は、繰り返しをproduction, comprehension, connection, interaction, coherenceの5つの目的別に分類した。Mediation活動では話し手／聞き手の双方が繰り返しを行っていたが、お互いが前述のつながりを意識し、話の内容を一貫して理解しようとする目的で行われたと考えられる。また聞き手からの繰り返しを伴った質問には、理解したことの確認とさらなる追加説明の要求を暗に意味している。そのため、話し手は更なる説明を行う必要があり、より一貫して話を理解することにつながったと考えられる。またMediation活動は、聞き手からの質問以外の発言も注目に値する。三宮・山口(2019)は聞き手からの肯定的なあいづちが、動機付けや発想量を高めやすいことを明らかにした。これは、聞き手からのあいづちにより話し手は、聞き手が関心を持っているという安心感を得られ、アイデア生成が活発となる。Mediation活動内での聞き手のあいづちや感想は、無意識であっても話し手の話す意欲の向上につながっており、さらなる情報の追加を促し、内容理解を促進させるものと考えられる。

Kai(2008)は、生徒の熟達度のレベルが読解の理解度に影響があることを述べた。Mediation活動の中にも、生徒が語彙を理解できていないことがわかる発言が見られる。一方で例7には“cataracts(白内障)”にあたる言葉は出てこない。しかし生徒たちは「白内障」という言葉がわからなくても、「目の病気」という上位語の言葉に言い換えてMediation活動を展開させていた。生徒たちが自らの言葉で伝えようと取り組んだ結果と言える。

Mediation活動は、能力差の影響からペアを組んだチーム内でも話の理解度に差があることや、一方が間違えて理解をしていたことも生徒の感想からも伺える。しかしMediation活動を通して、チーム内での理解度の差や解釈の違いを埋め、そして間違いがあれば修正する様子が見られた。Mediation活動には、生徒の思考力・判断力・表現力を試される場が多々ある。内容理解を深めるための過程は様々あり、行われるやり取りがグループ内の一貫した理解の形成に大きく関わっていると言える。

5.2 生徒によるMediation活動のふりかえり

自由記述の内容から、話の内容を説明することで、内容を整理することができたこととふりかえっている生徒がいた。使用する言語についても母語(日本語)が有効であったことに言及している生徒もおり、母語で行う方が生徒の言語的な負担を軽減できること、そして生徒が自分の言葉で語ることの面白さを感じていた。Mediation活動を通して、話し手の役割を担った生徒が、答えられえない質問やうまく説明できない場面に直面することで、自身の内容理解が十分でないことを認識していた。このことからMediation活動には、相

手にとって必要な情報を決定し、わかりやすく伝えようとする思考力や判断力を育てる一方で、自身の内容理解を促すために自分が必要とする情報が何なのか、ということを考えるきっかけを生徒に与えることがわかった。他者の視点が呼び水となり、生徒たちは内容理解をさらに深めようとする意識を高めることにもつながる。

しかし一方で、活動中に語彙や文法の知識不足から母語であっても上手く伝えられなかった生徒がいたことも、生徒の感想から確認できる。また話を聞いて内容に関する質問をすぐに行うことの難しさを感じている生徒もいた。しかし知らない語を、関連する語で言いかえて説明するといった工夫が見られていることから、生徒自身も気づかないところで創意工夫し、思考を巡らせながら、Mediation活動を行っていたと言える。そのような生徒自身が相手に伝えるために工夫していたことを生徒に伝えることも、生徒たちの意欲を高め、それがMediation活動をさらに充実させることにつながる。

6 結論

6.1 本研究のふりかえり

本実践の英文読解後のMediation活動なし・ありの比較において、Mediation活動を行うことで物語文・説明文の両方の英文理解が促されていた(RQ1)。それはMediation活動には、生徒の思考力・判断力・表現力が必要となる場面が数多くあることが挙げられる。さらに、RQ2に対して、Mediation活動でのやり取りから、話し手となる生徒は、早い段階で話の概要やキーワードについて語ろうとすること、また聞き手も話の概要をまずは聞こうとする傾向があった。そしてそこからキーワードとなる内容や人物のことを深く掘り下げていた。話し手の生徒は「相手にわかりやすく伝える」という目的の中、「相手は何を求めているのか」、「どのように伝えるべきか」など、内容を整理しながら、状況や場面から必要なことを考え判断し、その内容を伝えていた。聞き手はキーワードとなる語や内容を話し手の話の中から判断し、推論質問を含め、内容理解のために必要な質問を行っていた。日常を反映した言語使用というMediationの特徴のもと、やり取りの中で行われている繰り返しやあいづちもコミュニケーションを促し、Mediation活動でのやり取りがさらに活発になり、よって内容理解が深められることにつながったと考えられる。また話し手は聞き手からの質問に答えることで、自らの内容理解の程度を確認していること、そして内容理解を深めるためにどのような情報が必要となるのかを考えていた。文章中のわからない語については別の言葉に言い換えるなど、Mediation活動では生徒たちが自らの言葉で語る工夫を行っている様子が見られた。

6.2 今後に向けて

Mediation活動は生徒の英文読解活動に効果的であることが確認され、かつ生徒たちも好意的に受け止めていたことが伺える。一方で、活動を行う生徒たちは、聞いた話に対してその場で質問をすることに難しさを感じていた。また教師にとってもクラスサイズが大きくなるほど生徒のレベルにあった教材を選定することが難しくなることが課題として挙げられる。さらに今回のMediation活動を実際の授業の中にどのように取り入れていくことができるのかということも今後の考えていくべき課題である。中学校・高等学校の現場では、英文読解の際に教科書を使用することがほとんどであるため、教科書を使用したMediation活動の実施などを行っていききたい。また語彙や文法の理解が原因となってMediationを十分に行えない生徒たちへの指示の出し方や、絵やキーワードが書いてあるカードを使用させることなどの支援の方法を考える必要がある。加えて、ペアやグループの組ませ方でもMediationの中身や理解度が変わる可能性があることから、それらも含め更なる検証が必要である。

読解活動を一人で行うことには限界がある。だからこそMediation活動を通して他者からの視点を新

たに加えて読み物教材に向き合うことは、とても有意義なことと言える。Mediation 活動を通して伝え合うことの楽しさを感じ取りつつ、生徒たちが自らの力で読み物教材への理解を深められるよう今後も研究を重ねたい。

謝辞

今回本研究を実施・発表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、選考委員の先生方に深くお礼申し上げます。とりわけ、関西大学の竹内理先生には報告書作成に至るまで温かいご助言・ご指導を賜りましたことに厚く御礼申し上げます。そして、神戸市外国語大学の濱田彰先生には本研究の構想段階から細やかなご指導をいただきました。この場をお借りして御礼申し上げます。最後に本研究の実施にあたり協力してくださった先生、そして一緒に取り組んでくれた生徒の皆さんに心より感謝します。ありがとうございました。

引用文献

- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (Companion volume)*. Council of Europe. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E., & Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: a systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing, 33*, 2223-2248. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-100442>
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). Education, mobility, otherness -the mediation functions of school. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16807367ee>
- Gibson, A., Gold, J., & Sgouros, C. (2003). The power of story retelling. *The tutor*, 1-11.
- 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.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review, 101*(3), 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Hamada, A., & Takaki, S. (2021a). Approximate replication of Matsuda and Gobel (2004) for psychometric validation of Foreign Language Reading Anxiety Scale. *Language Teaching, 54*(4), 535-551. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000296>
- Hamada, A., & Takaki, S. (2021b). Effects of multidimensional foreign language reading anxiety on achievement in Japanese EFL classrooms. *System, 101*, 102613. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102613>
- Horiba, Y. (2000). Reader control in reading: Effects of language competence, text type, and task. *Discourse Processes, 29*(3), 223-267. https://doi.org/10.1207/s15326950dp2903_3
- 池田周 (1994). 読解における推論タイプとその役割について, 『中国地区英語教育学会研究紀要』, No.24, 97-106
- 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:一テキストタイプ, 産出言語, 採点方法の妥当性を中心として一, 『STEP Bulletin』, 20, 76-94.
- Kai, A. (2008). The effects of retelling on narrative comprehension: Focusing on learner's L2 proficiency and the importance of text information. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan, 19*, 21-30. https://doi.org/10.20581/arele.19.0_21
- Kai, A. (2009). Achieving global coherence through retelling. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan, 20*, 41-50. https://doi.org/10.20581/arele.20.0_41
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist, 49*(4), 294-303. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.4.294>
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Koskinen, P. S., Gambrell, L. B., Kapinus, B. A., & Heathington, B. S. (1988). Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension. *The Reading Teacher, 41*(9), 892-896.
- 文部科学省 (2017). 『中学校学習指導要領解説外国語編』, 文部科学省.
- 長沼君主 (2018). 【新企画リレーコラム】言語能力育成を考える 第3回「CEFRから読み解くタスクベースの言語能力発達」前編 (arclj). <https://www.arclj.jp/note/2018/0028.html>
- 長沼君主 (2018). 【新企画リレーコラム】言語能力育成を考える 第3回「CEFRから読み解くタスクベースの言語能力発達」後編 (arclj). <https://www.arclj.jp/note/2018/0029.html>
- North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project. *Language Teaching, 49*(3), 455-459. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000100>
- Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the one proximal development

引用文献

- and the acquisition of L2 grammar. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 51-78). Oxford University Press.
- Ray, M. N., & Meyer, B. J. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 67-82.
- 三宮真智子・山口洋介. (2019). 発想に及ぼすあいつちの種類の効果. 『心理学研究』, 90(3), 301-307.
- Schallert, D. L., & Tierney, R. J. (1980). Learning from Expository Text: The Interaction of Text Structure with Reader Characteristics.
- Singer, M., Andruslak, P., Reisdorf, P., & Black, N. L. (1992). Individual differences in bridging inference processes. *Memory & cognition*, 20(5), 539-548.
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Multilingual Matters.
- Tannen, D. (1987). Repetition in Conversation: Toward a Poetic of Talk. *Languages*, 574-605.
- Thorne, S. L. (2000). Second language acquisition theory and the truth. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 219-243). Oxford University Press.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive psychology*, 9(1), 77-110.
- 投野由紀夫・根岸雅史 (2020). 『教材・テスト作成のためのCEFR-Jリソースブック』, 東京:大修館書店
- 卯城祐司 (2009). 『英語リーディング科学—「読めたつもり」の謎を解く』, 東京:研究社
- Ushiro, Y., Hamada, A., Kimura, Y., Nahatame, S., Hosoda, M., Kato, D., & Watanabe, Y. (2015). Building causally coherent mental representations and learning from expository texts among Japanese EFL readers. *JACET Journal*, 59, 131-150.
- Ushiro, Y., Hamada, A., Mori, Y., Hosoda, M., Tada, G., Kamimura, K., & Okawara, N. (2018). Goal-oriented L2 reading processes in maintaining the coherence of narrative comprehension. *JACET Journal*, 62, 109-128. https://doi.org/10.32234/jacetjournal.62.0_109
- van den Broek, P., Lorch, R. F., Linderholm, T., & Gustafson, M. (2001). The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. *Memory & Cognition*, 29(8), 1081-1087. <https://doi.org/10.3758/bf03206376>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.