

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 28 年 4 月 26 日現在

機関番号：33704

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2013～2015

課題番号：25370657

研究課題名(和文) 読解発問によるクリティカル・リーディング指導が英語学習者の説明文読解に及ぼす効果

研究課題名(英文) Effects of reading questions on EFL learners' comprehension of expository texts in critical reading instruction

研究代表者

伊佐地 恒久(Isaji, Tsunehisa)

岐阜聖徳学園大学・外国語学部・教授

研究者番号：20586482

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,500,000円

研究成果の概要(和文)：本研究の結果、(1)クリティカル・リーディングを讀みの目的として説明文を讀んだ学習者は、英文の内容をより深く正確に理解し、書かれた内容に対する自分の意見を構築するための讀み方を強く認識して讀むこと、(2)評価発問に加えて推論発問を与えれば、事実発問を用いなくても事実情報の理解が進み、深い讀みとクリティカル・リーディングの両方が可能になること、(3)事実発問と推論発問によりテキストの深い讀みを促した後、評価発問への答えを意見文として記述させる指導により、学習者の論理的思考を中心とした批判的思考力の向上に効果があることがわかった。

研究成果の概要(英文)：Results of this study suggest (1) reading a passage critically enhance learners to construct their opinions on the content, (2) inferential and evaluative questions lead learners both to deep comprehension and critical reading, and (3) the reading lessons, consisting of the three stages: (a) grasping the outline of the passage using fact-finding questions, (b) arriving at a deep understanding of the passage by asking inferential questions, and (c) considering the passage by answering and creating questions about the content, improve the students' critical thinking ability significantly.

研究分野：英語教育学

キーワード：リーディング指導 説明文読解 批判的思考力

1. 研究開始当初の背景

日本の英語教育においてクリティカル・リーディング (critical reading: 批判的読み) に対する関心が高くなりつつある。クリティカル・リーディングとは、「テキストの内容を評価するために批判的に読む方法」(中野, 2000)であり、それを支えるクリティカル思考(critical thinking)とは、「何事も無批判に信じこんでしまうのではなく、問題点を探し出して批判し、判断しようとすることである」(道田・宮元, 1999)。井上(2009)は、クリティカル・リーディングのチェック項目を3つの観点(a. 語の用法は明確であるか、b. 証拠となる資料・事例は十分に整っているか、c. 論の進め方は正しいか)からまとめ、各々についてさらに3~5項目ずつ示している。英語教育においてクリティカル・リーディングが注目され始めたのは、世の中に溢れている情報は玉石混交であり、情報を鵜呑みにするのではなく自分なりに吟味して受け取ることが重要であり(道田, 2012)、そのための読解力を養うために、国語科だけでなくすべての教科でテキストを理解・評価しながら、考える力と連動した形で読む力を高める取り組みを進めることが重要である(文部科学省, 2006)からである。

OECD(経済開発協力機構)により実施された生徒の学習到達度調査(PISA)は、読解力(reading literacy)を、文章に書いてあることをそのまま把握するテキスト内の「情報の取り出し(retrieving information)」、書かれた情報から推論して意味を理解する「テキストの解釈(interpreting texts)」、書かれた情報を自らの知識や経験に関連づける「熟考・評価(reflection and evaluation)」の3つのプロセスから捉えている。クリティカル・リーディングが、前述のように「テキストの内容を評価するために批判的に読む方法」(中野)であり、具体的には、井上が示した3つの観点からチェックしながら読み進める読解法であるとすると、テキスト内の情報を取り出し、その意味を解釈し、書かれた情報について熟考・評価することが必要である。このことは、PISAが示した読解力(reading literacy)と合致し、英語教育におけるクリティカル・リーディングの指導は同時にPISAが示した読解力の養成にも役立つと言える。

クリティカル・リーディングの授業では、読み取ったテキストの内容について自らの知識や経験に関連づけて意見を述べたり、批判することが求められるので、学習者は主体的にテキストに取り組むことが欠かせない。このような指導を可能にするために、読解発問に着目した。発問とは、「生徒が主体的に教材に向き合うように、授業目標の達成に向けて計画的に行う教師の働きかけ」(田中, 2008)と定義される。英語リーディング指導における教師の発問は、生徒が興味を持ってテキストに向き合い、深い読みを行うよう促す重要な要素のひとつとして挙げられる

(例:池野, 2000;田中, 2008)。発問は、事実情報の把握を目的とした「事実発問」(fact-finding questions)とテキストに明示されていない事柄を推測することが必要な「推論発問」(inferential questions)、そしてテキスト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「評価発問」(evaluative questions)に大きく分けることができる。クリティカル・リーディングにおいて、学習者はテキストに書かれた情報を正確に取り出すだけでなく、テキストに明示されていない事柄を推測することにより理解を深め、読み取った内容について考えや態度をまとめていく。したがって、教師は「事実発問」に加えて、「推論発問」と「評価発問」を効果的に用いる必要がある。

本研究では、推論発問は、精緻化推論(elaborative inference)を促す発問を指すこととする。精緻化推論とは、理解した内容をより豊かに精緻化する推論で、読み手がテキストに明示されている概念を自分の持つ背景知識やすでにテキストから読み取った情報と結びつけることによって、より深い理解に達するものである(小池, 2003)。ただし、この際、推論の手がかりとなる情報がテキスト内に存在するものを扱う。田中(2009)は、発問を中心に生徒の主体的な読みを促し、深い読みへと導く方法を提示し、伊佐地(2009)と田中他(2011)は、特に推論発問を活用した英語リーディング指導の深い読みと学習者の動機づけに対する有効性について述べている。本研究では、これらに「評価発問」を加えて、英語教育における読解発問を用いたクリティカル・リーディングの指導とその効果について取り組む。扱う英文は「説明文」(expository text)とする。

2. 研究の目的

- (1) 説明文を読む目的が、読解後に書かれた内容について意見を述べること(クリティカル・リーディング)である場合と内容理解(要約または設問に解答)の場合の読み手の読解への効果の違い(内容理解度、理解の構造、読解ストラテジーの認識)を検証すること。
- (2) 説明文を読む際、与える読解発問のタイプ(事実発問・推論発問・評価発問)によって読み手への効果(内容理解度、理解の構造、読解ストラテジーの認識)がどのように異なるかを検証すること。特にクリティカル・リーディングに直結する評価発問の効果に注目する。
- (3) 読解発問を活用したクリティカル・リーディングの指導を実践し、その効果(内容理解度、理解の構造、読解ストラテジーの認識、クリティカル思考)を検証すること。

3. 研究の方法

- (1) 英文を読む目的により研究参加者を3群に分けて英文を読ませ、読後に筆記再生課題及び読解ストラテジーの認識のアンケート

トを課し、結果を群間で比較した。参加者は、「英文→筆記再生課題→読みの目的に応じた課題(A:クリティカル・リーディング、B:要約、C:内容理解)→読解ストラテジーの認識のアンケート」の順に取り組んだ。

(2) 調査は各クラス2コマの授業において実施した。1時間目に英文読解力テストを40分間で実施し、参加者の英文読解力を測定した。2時間目に、参加者は、はじめに5種類の調査用冊子1(タイプA,B,C,D,E)のうちの一つをランダムに受け取り、英文を読んで読解発問に解答した:タイプA:事実発問、タイプB:推論発問、タイプC:評価発問、タイプD:事実発問と評価発問、タイプE:推論発問と評価発問。制限時間になったら、参加者は調査用冊子1を提出し、調査用冊子2を受け取り、覚えている英文の内容をすべて英文の流れに沿って、日本語で記述した(筆記再生課題)。このあと、参加者は説明文の読解ストラテジーの認識のアンケートに回答した。筆記再生課題の得点率の平均値について、読解発問のタイプと英文読解力(上位群、下位群)を要因とする5×2の分散分析を行った。説明文の読解ストラテジーの認識のアンケートにおける各項目の平均値について、参加者が解答した5つの読解発問のタイプ間で、一元配置分散分析を行った。

(3) 本実践は、3種類の読解発問(i.e. 事実発問、推論発問、評価発問)を用いたクリティカル・リーディングの授業を実施し、論理性を中心とした批判的思考力、批判的思考態度、説明文読解ストラテジーの認識への効果を調べた。

1時間の指導手順は以下の通りである。

Pre-reading

オーラル・イントロダクション(oral introduction): 英文のトピックについて簡単に導入する。

読解前発問(pre-reading questions)に解答: 発問プリントを配布し、読解前発問に解答させ、発表させる。

While-reading

・一巡目の読解(first-reading)

黙読: CDにあわせて英文を黙読させる。事実発問に解答: 再度黙読させ、一巡目の読解発問(事実発問中心)に解答させる。

解答の発表: 解答を発表させ、正解を確認させる。英語の正確さよりも、内容の適切さを重視する。

説明(explanation): 内容理解のために必要な本文中の語彙、文法、語法について説明する。日本語で行う。

オーバーラッピング: CDに合わせて音読させる。

・二巡目の読解(second-reading)

推論発問に解答: 黙読させ、二巡目の読解発問(推論発問中心)に解答させる。

解答の発表: 解答を発表させ、正解を確認させる。推論発問には、解答だけでな

く解答の根拠とした英文とそのような解答に至った理由を答えさせる。

オーバーラッピング: CDに合わせて音読させる。

Post-reading

クリティカル・リーディング・クエスチョン(critical reading questions): 黙読させ、テキストの記述に対して疑問を投げかけたり、英文とは別の観点から考えさせたりするための発問に解答させる。

解答の発表とコメント: 解答を発表させ、それに対して他の学生の意見を求めたり、論理性の観点から筆者がコメントしたりする。日本語の使用を認める。

評価発問: 英文の内容に関する論題(proposition)を設定し、賛成・反対の意見を根拠とともに述べる意見文を英語で書かせる。A4版の意見文記入用紙に記入させ、次回の授業で提出させる。第1回の授業で、最初に主張を述べ、そのあとに根拠とその説明・具体例を述べるスタイルである「主張→理由1→説明・具体例→理由2→説明・具体例→理由3→説明・具体例→まとめ」の「型」を提示し指導する。次の授業で返却し、指導助言する。はじめに主張を述べ、そのあとに理由を述べるスタイルに慣れさせるとともに、具体性と客観性のある理由とその説明を論理的に示すことができることを目指す。

4. 研究成果

(1) クリティカル・リーディングを讀みの目的として説明文を讀んだ学習者は、要約または内容理解(読解問題に解答)を目的として讀んだ学習者よりも、英文の内容をより深く正確に理解し、書かれた内容に対する自分の意見を構築するための讀み方を強く認識して讀んだ。このことは、指導によりクリティカル・リーディングを生徒が身につける可能性を示している。しかし、讀みの目的としてクリティカル・リーディングを指示するだけでは、学習者の英文理解度や理解の構造には差が見られなかった。学習者の讀みのプロダクト(理解度・理解の構造)に影響を及ぼし深い讀みへ導くためには、讀みの目的としてクリティカル・リーディングを指示するだけでは不十分で、実践的な読解プロセスの指導が必要であると考えられる。また、英語熟達度は学習者の英文理解度に一定の影響が認められ、リーディング指導だけでなく語彙や文法など英語力全般を伸ばしていく指導が必要である。今後の課題として、オンライン調査法を取り入れて、より綿密なデータに基づいて研究することが挙げられる。

(2) 説明文読解の際、事実発問に解答した参加者と推論発問に解答した参加者の事実関係の理解度に有意な差はみられなかった。推論発問と事実発問は、事実情報の理解度に差がないので、推論発問をリーディング指導に

取り入れることは、事実情報の理解の点で問題はないといえる。ただし、事実情報の理解度について英文読解力の主効果が有意であり、英文読解力上位群と下位群の参加者の事実情報の理解度には有意な差がみられたため、学習者の英文読解力に合わせた難易度のテキストを選定することが重要である。また、評価発問に解答した参加者の事実情報の理解度は、事実発問に解答した参加者の事実情報の理解度よりも有意に低かったが、評価発問に推論発問を加えて与えれば、事実情報の理解度は、事実発問を与えた場合と有意な差はなかった。したがって、リーディング指導において評価発問に加えて推論発問を与えれば、事実発問を用いなくても事実情報の理解度の点で問題はない。また、読解ストラテジーの認識のアンケート結果から、推論発問と評価発問は、書かれた情報をもとに推論して意味を理解し(テキストの解釈)、書かれた情報を自らの知識や経験と関連づけて判断する(熟考・評価)読み方を学習者に促すと考えられる。

(3) 3種類の読解発問(事実発問、推論発問、評価発問)を用いたクリティカル・リーディングの授業を実施し、論理性を中心とした批判的思考力、批判的思考態度、説明文読解ストラテジーの認識への効果を調べた。その結果、参加者の論理性を中心とした批判的思考力の向上には有意な効果が見られたが、批判的思考態度に対しては一貫性のある結果は得られなかった。また、読解ストラテジーの認識に対する効果についても一貫した結果は得られなかった。自由記述式のアンケート結果から、本実践は、テキストの記述を受動的に理解するだけでなく、自らの背景知識と照らし合わせながら理解を進め、テキスト内容に対する意見を構築しようとする能動的な読みへと学習者を導く効果が見られた。今後の課題として、オンライン調査法を取り入れてより綿密なデータに基づいて研究することやクリティカル・リーディング指導の英文読解力への効果の検証等が挙げられる。

< 主な引用文献 >

- 井上 尚美 (2009)『思考力育成への方略メタ認知・自己学習・言語論理 <増補改訂版>』明治図書
- 道田 泰司・宮元 博章 (1999)『クリティカル進化論』北大路書房.
- 文部科学省(2006)『読解力向上に関する指導資料』東京：東洋館出版社
- 中野 幸子 (2000)『クリティカル・リーディング』高梨 庸雄・卯城 祐司(編)『英語リーディング事典』(pp. 239-254). 研究社.
- 田中 武夫・島田 勝正・紺渡 弘幸(編) (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』東京：三省堂

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計4件)

伊佐地 恒久、深い読みと批判的思考力の養成を目指したクリティカル・リーディングの授業、JACET 中部支部紀要、査読有、第 13 号、2015、55-68

伊佐地 恒久、読解発問のタイプによる日本人英語学習者の事実情報の理解度の違い 「評価発問」に焦点をあてて、英語授業研究学会紀要、査読有、第 24 号、2015、3-18

伊佐地 恒久、読みの目的としてのクリティカル・リーディングが英語学習者の読解に及ぼす効果、中部地区英語教育学会紀要、査読有、第 43 号、2014、287-292

〔学会発表〕(計5件)

伊佐地 恒久、読解発問が日本人英語学習者の説明文の深い理解に及ぼす効果 「評価発問」に焦点を当てて、全国英語教育学会、2015年8月23日、熊本学園大学(熊本県熊本市)

伊佐地 恒久、深い読みと批判的思考力の養成を目指したクリティカル・リーディングの授業、英語授業研究学会、2015年8月9日、大阪成蹊大学(大阪府大阪市)

伊佐地 恒久、読解発問のタイプによる英文読解に及ぼす効果の違い 「評価発問」に焦点を当てて、全国英語教育学会、2014年8月9日、徳島大学(徳島県徳島市)

〔図書〕(計1件)

三浦 孝、巨理 陽一(編著)伊佐地 恒久 他9名、研究社、高校英語授業を知的にしたい 内容理解・表面的会話中心の授業を超えて、2016、34-59

6. 研究組織

(1) 研究代表者

伊佐地 恒久 (ISAJI Tsunehisa)
岐阜聖徳学園大学・外国語学部・教授
研究者番号：20586482

(2) 研究分担者

なし ()

研究者番号：

(3) 連携研究者

なし ()

研究者番号：