

読むことにおける概要や要点を捉える力を育成する高等学校外国語科授業の工夫 — 推論発問を中心とした指導方法を通して —

広島県立庄原格致高等学校 神垣 美穂

研究の要約

本研究は、読むことにおける概要や要点を捉える力を育成するための外国語科授業について考察したものである。文献を基に、概要や要点を捉えるためには計画的、意図的に談話処理、スキーマ処理の活性化を促すことが必要であると考えた。談話処理、スキーマ処理を促し、概要や要点を捉える力を育成するために、事実発問で内容把握をした後に、推論発問で情報を関連付けして内容理解を深めさせることを意識して単元を構想した。発問の内容については、学習指導要領解説を基に、話題の内容、文章の構成・関係性、語句の三種類に分類し、単元内の発問では三種類全ての内容を取り扱った。結果、文章全体の展開を捉え、概要や要点を捉えていると判断できる記述や発話が見られた。また、アンケートでは、この単元での学習において概要や要点を捉えるために読むという生徒の意識の変容が見られた。以上のことから、推論発問を中心とした指導方法は、生徒の概要や要点を捉える力の育成に有効であったと言える。

I 主題設定の理由

高等学校学習指導要領（平成30年告示）第2章8節外国語英語コミュニケーションⅡ（2）読むことの目標イには、「社会的な話題について、使用される語句や文、情報量などにおいて、一定の支援を活用すれば、必要な情報を読み取り、概要や要点、詳細を目的に応じて捉えることができるようにする」¹⁾と記されている。

所属校第2学年英語コミュニケーションⅡ習熟度別クラス発展コースの生徒は、文の意味を理解することは概ねできているが、文と文のつながりや関係性、文章の構成を把握し、必要な情報を読み取り、概要や要点を目的に応じて捉えることに課題がある。

読み取った内容を基に自分の考えを英語で書いて表現する力をみる活用力試験（所属校において作成）において、読み取った内容に関して自分の考えを理由とともに書く問題では、読み取った内容の概要に沿っていなかったり、要点が整理できていなかったりすると考えられる解答が見受けられた。この解答の原因として、英文を読む際に、目的に応じて必要な情報を読み取り、概要や要点を捉えることができていないということが考えられる。

また、外部の記述模試の「論旨の解釈力」を問う問題では、前後の文に含まれる談話標識なども捉えながら、文のつながりを理解して空所に適切な語句

を選択する問題において、全国の平均得点率は40%、所属校の学年平均得点率は26.7%であった。しかし当該クラスは23.3%の平均得点率と、それらを下回っている。「論旨」について、国語辞典では「議論の筋道、議論の主旨。」²⁾とされており、論旨とは概要や要点を指すと捉えてよいと考えられ、模試結果の分析からも、概要や要点が捉えられていなかったと言える。

また、自身のこれまでの指導を振り返ると、読み取った内容を基に表現をする言語活動を取り入れてはいたものの、読むことの領域の言語活動の際に、生徒が文と文の関係性に注意して読むなどして、概要や要点を捉えるための指導を意図的、計画的に行うことができていなかった。本研究では、生徒が文章の構成や文と文の関係性を意識し、概要や要点を捉えることができるようになるための指導方法の工夫を行うこととし、上記研究主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 概要や要点を捉える力について

(1) 概要や要点とは

概要や要点について、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（平成30年、以下「30年解説」）には、「概要とは、読んだ内容のおおよその内容や全体的な流れのことであり、要点とは、

書き手が伝えたい主な考えなどの読み落としではない重要なポイントのこと」³⁾であると解説されている。本研究でもこの「30年解説」の定義を使用することとする。

(2) 概要や要点を捉える力を育成するために

田中武夫・田中知聡(2009)は、先行研究を基に、読むという行為をする際に頭の中で起こるプロセス(過程)を以下の表1のように説明をしている⁽¹⁾。本研究ではこのプロセスのことを読解プロセスと呼ぶ。読解プロセスには五つの処理段階があり、それらは解読と理解の二つのレベルに分けられる。

表1 読解プロセス⁽²⁾

レベル	処理	処理内容
解読	文字認知	単語を知覚しスペリングを認知する
	語彙処理	語彙情報を検索し、語の意味等にアクセスする
理解	統語処理	文の文法的な構造を把握し、文の意味を解釈する
	談話処理	文と文との論理関係やテキストの結束性や一貫性を基にテキスト全体の意味を解釈する
	スキーマ処理	読み手がすでに持っている背景知識を活用し、文の意味内容を推測する

概要を捉えるためには、段落を構成する文同士の関係性を把握し、文章全体の意味を捉える必要があり、談話処理が行われる必要がある。要点を捉えることについて、田中外は、「テキストには、表面的な読みだけでは理解することのできない部分」⁴⁾があるとし、複数の情報を基に内容を捉えることとしている。要点を捉える際にはスキーマ処理が促される必要があると考える。

田中外は、この読解プロセスは無意識に行われるものであるが、その時、実際はリーディング・ストラテジーというテキスト理解の為に学習者が意識的に行う心的操作が利用されていると述べ、背景知識の活用や題名からの内容の推測、概要把握読み等、表1の読解プロセスの五つの処理段階に対応したストラテジーがあると説明している⁽³⁾。

「30年解説」では、概要や要点を把握するための活動として、事実と意見を読み分ける活動や「各段落の最初の文と最後の文を読んで書かれている内容を推測する、全体を読んで書き手の主張や根拠のキーワードをメモにまとめるなどの活動が考えられる。」⁵⁾としている。この活動は談話処理やスキーマ処理を促すリーディング・ストラテジーの一つであると考えられる。

これまでの自身の指導を振り返ると、生徒にリーディング・ストラテジーを意識させることによって生徒の談話処理やスキーマ処理などを促し、文章全

体の意味を理解させるための指導を計画的に行うことができていなかった。

本研究においては、談話処理やスキーマ処理を促すための指導方法の工夫を行うことで、生徒の概要や要点を捉える力の育成を行うこととする。

2 推論発問を中心とした指導方法の工夫

(1) 発問について

ア 発問とは

田中外は発問の定義について、「生徒が主体的に教材に向き合うように、授業の達成に向けて計画的に行う教師の働きかけ」⁶⁾であり、「問いの形をとるものと、指示や説明など問いの形をとらないもの」⁶⁾に二分できるとし、前者を狭義での発問としている。

また、安斎勇樹・塩瀬隆之(2020)は、発問には複数の分類が存在し、それぞれの目的と効果があることを前提とした上で、発問の基本的な定義を、答えを知る教師が知らない生徒に問うものであり、答えに到達させるためにその工夫によって生徒に思考させるための手段であると述べている⁽⁴⁾。

山崎英則・片山宗二(2003)は、子供が心身ともに教材等に働きかけ、学習のきっかけとなることを意図する教師の問いかけを発問としている⁽⁵⁾。

以上のことを踏まえ、本研究においては、ある目的の達成のために、教師から生徒に投げかける問いの形をとり、問いかけることで生徒に思考を促す発言のことを「発問」と定義する。

イ 発問の意義

「30年解説」では、概要や要点を捉えるための指導の工夫として「読んだ内容について生徒と問答を繰り返しながら、生徒の理解や思考を深めていくような指導の工夫をすることも考えられる。」⁷⁾としており、発問の工夫が生徒の思考を促すと考えられる。

伊東治己(2016)は、生徒は教師からの発問に対して、「答えを自分なりに探すべく、学習者は教材テキストをより深く見つめる」⁸⁾こと、また「教材テキストに含まれる言語材料の定着が促進される」⁸⁾ことになると述べ、さらに発問には、読み方・考え方の学習や主体的な思考の促進の役割があることを指摘している⁽⁶⁾。

これらのことから、発問の工夫を行うことで、生徒に教材テキストを注意深く読むこと、読んだ内容について思考を深め理解を深めていくことを促すことができると言える。

また、読解プロセスやリーディング・ストラテジーの観点では、田中外は「発問とは、リーディング・

ストラテジーを学習者に意識させ、それを通して、リーディングスキルを育成しようとする試みの1つであるとも捉えることができる」⁹⁾と述べており、発問によって読解プロセスの五つの処理段階に対応した読み方を意識させ、読み方を身に付けさせることができるとしている⁷⁾。

以上のことを踏まえ、本研究では段落を構成する文同士の関係性を把握したりキーワードを捉えたりして概要や要点を捉えることなどを促すため、発問の工夫を行う。

(2) 推論発問を中心とした指導方法

ア 推論発問について

田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸(2011)は、発問は、事実発問・推論発問・評価発問の三種類に分けることができる⁸⁾とし、次の例文と発問の例を挙げ、発問の三種類の説明をしている。

Mari fries to the Occident twice a year to buy fashionable clothes.

(マリは流行服を買いに一年に二度西洋へ飛ぶ⁹⁾。)

表2 発問の3つのタイプ¹⁰⁾

発問タイプ	例
事実発問	Where does Mari go twice a year? (一年に二度マリはどこに行きますか。) ⁹⁾
推論発問	Does Mari have a lot of money? (マリはお金持ちですか。) ⁹⁾
評価発問	Imagine you have a lot of money. Would you spend it on clothes and pleasure? (自分がお金持ちだと想像して下さい。服や娯楽にお金を使いますか。) ⁹⁾

事実発問は、文章に発問に対する答えが見付けられるもの、推論発問は、「テキスト上の情報をもとに、テキスト上には直接示されていない内容を推測させる」¹⁰⁾もの、評価発問は、文章の内容についての読み手の意見などを答えるものである。表2における事実発問では、“the Occident”の意味を理解しなくても語句を抜き出して解答することができる。この事実発問へ解答する際には、読解プロセスの統語処理が使用されていると考える。発問のタイプとそれぞれの発問に答える際に読解プロセスでどの処理が行われるかについては、表3に示したように考える。

表3 発問と読解プロセス

発問のタイプ	読解プロセスでの解答時の処理
事実発問	統語処理
推論発問	談話処理・スキーマ処理
評価発問	談話処理

事実発問により、統語処理を促すことはできるが、事実発問だけでは、生徒の談話処理やスキーマ処理を十分に促すことができないと考える。

推論発問は、文章上の明示的な情報を基に、文章の意味や文と文の関係性等を解答することを求めるため、談話処理やスキーマ処理を促し、文章の構成や文と文の関係性等を意識して読むことにつながると考えられる。評価発問は、本文の内容を基に解答するため、文章全体の意味を解釈することが必要となり、談話処理が促されると考える。

田中外(2011)は「連続したパラグラフの要点を読み取ったり、次に続く文章の内容を予測して読み進めたりする場合にも推論が働きます。長くて複雑なテキスト情報をより効率的に記憶したり理解したりするために、文章全体の高次の意味に集約することになり、その際に読み手の推論は役立つ」¹¹⁾と述べている。推論を促すために推論発問を行うことで、生徒の談話処理・スキーマ処理を促し、概要や要点を捉える力を育成できると考える。

本研究では、生徒が概要や要点を捉えて文章を読むことができるようにするため、推論発問を中心とした発問の工夫を行う。その際、推論の根拠となる情報が読み取る文章の中にあるものに限定し、発問の内容の検討を行う。

3 題材について

高等学校外国語科英語コミュニケーションⅡの教科書(9社19冊)において、取り扱われているテキストタイプを物語文、会話文、説明文で分類を行った。取り扱う分野や文章が提示される形には様々な種類があるが、テキストタイプ自体は説明文が8～9割程度を占めている。本研究では、研究成果の幅広い汎用性を求め、説明文を検証授業の題材とする。

4 授業構想について

指導の過程について、田中外(2011)はPre-reading、While-reading、Post-readingの形を提示している¹¹⁾。Pre-readingは生徒の読解への動機を高める段階、While-readingは文章の内容を的確に理解し、主題を読み取らせたり筆者の考えを推測させたりする読みを深める段階、Post-readingは内容や表現を基に考えを表現する段階である¹¹⁾。

「30年解説」においても読む前、読んでいる間、読んだ後という表現が使用されている¹²⁾。読解の際の指導過程として、一般的な過程であると判断し、本研究においてもこの指導過程を取り入れる。

次の表4は、田中外（2011）の提示する推論発問を活用したPre-reading、While-reading、Post-readingの指導過程を参考として、稿者が読解プロセスにおける談話処理とスキーマ処理を促すための発問タイプを加えて指導の流れを表にしたものである。

表4 説明文の指導の流れ⁽¹³⁾

段階		処理	発問タイプ
Pre-reading（導入）		スキーマ処理	推論発問
While-reading（理解）	1st reading	統語処理	事実発問
	2nd reading	談話処理 スキーマ処理	推論発問
Post-reading（評価）		談話処理	評価発問

本研究においては、Pre-readingで単元の導入時に、生徒の文化的な背景知識と結び付けるスキーマ処理を促すためにタイトルや写真を基にどのような話題であるか等々の発問を行う。While-readingの1st readingにおいては概要、詳細を問う事実発問をして内容把握を図る。2nd readingでは概要、要点を問う推論発問をする。文と文のつながりや、似た意味の語句の使い分けの意図等を問う推論発問を行い、文と文の関係性や文章全体の意味を捉えさせたり読み取った情報を既存知識と結び付けさせたりして情報の関連付けを図る。Post-readingでは読み取ったことを基に、生徒の考えを問う評価発問を取り入れる。

5 発問の内容について

「30年解説」を基に、概要や要点を捉えるための指導や活動、概要や要点を捉えるためのポイントが示されている部分を表5に分類した。

表5 発問によって促す活動⁽¹⁴⁾

発問の内容	処理	概要や要点を捉えるための活動
①話題の内容	スキーマ処理	・各段落の最初の文と最後の文を読んで書かれている内容を推測する活動 ・別の語句や文での言い換えや書かれている文章の背景に関する説明などを聞いたり読んだりしながら、概要や要点、詳細を把握する活動
②文章の構成・関係性	談話処理 スキーマ処理	・文章の大意や概略を理解するために全体に目を通したり、文章中の特定の情報を得るために読んだり、内容を細かく吟味しながら丁寧に読んだりする活動 ・各段落の最初の文と最後の文を読んで書かれている内容を推測する、全体を読んで書き手の主張や根拠のキーワードをメモにまとめるなどの活動 ・事実と意見を整理して区別しながら読む活動 ・別の語句や文での言い換えなどを聞いたり読んだりしながら、概要や要点、詳細を把握する活動
③語句	談話処理 スキーマ処理	・全体を読んで書き手の主張や根拠のキーワードをメモにまとめるなどの活動 ・別の語句や文での言い換えなどを聞いたり読んだりしながら、概要や要点、詳細を把握する活動

また、それぞれの活動により読解プロセスのどの

処理が促されるかについてもまとめた。表内の下線部は、①～③に分類した発問の内容それぞれに特に関わる部分と稿者が判断した部分である。

題材の内容に照らし、表5の活動をさせるために①～③のどの発問内容を特に扱うべきか考えながら、①～③を網羅するように意識した。また、概要を問う推論発問と要点を問う推論発問を考えることを意識して発問の作成、検証授業の計画を行った。別添資料1に、表5に示した発問内容の例を挙げる。

表5の①～③の発問内容を推論発問を通して考えさせ、概要や要点を捉える力を育成する。上記のような発問に加えて、段落の意図や要点を意識させるための推論発問も行った。

表4の説明文の指導の流れの中で、表5の内容を問う発問を取り入れ、別添資料2に示した。

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

推論発問を中心とした指導方法の工夫をすることで、生徒に文章の構成や文と文のつながりや関係性、語句を意識させ、生徒の概要や要点を捉える力を育成することができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表6に示す。

表6 検証の視点と方法

	検証の視点	検証の方法
1	生徒に概要や要点を捉える力が付いたか	プレ・ポストテスト
2	推論発問を中心とした指導方法の工夫は、生徒の読むことにおける概要や要点を捉える力を育成することに有効であったか	事前・事後アンケート ワークシート記述 授業内発話分析

IV 検証授業について

1 検証授業の内容

- 期 間 令和5年7月3日～令和5年7月14日
- 対 象 所属校第2学年 英語コミュニケーションⅡ 習熟度別クラス発展コース(28名)
- 単元名 Lesson3 Tokyo's Seven-minute Miracle
- 目 標

働き方に対する自分の意見を説明するために、新幹線の清掃を行うテッセイと呼ばれる人々の仕事についての説明文を読み、文章の構成や関係性を理解したり、語句の使用の意図や本文のキーワードに着目したりして、文化、テッセイの仕事に

向かう姿勢等、本文の概要や要点を捉える。

2 検証授業の概要

検証授業の概要（全5時間）を表7に示す。発問の内容については、別添資料2を参照されたい。

表7 概要や要点を捉える力を育成する授業の概要

時	内容	■：目標 / ・主な学習活動 ①～⑥：ワークシート記述
1	Part1-2	■：デッセイの仕事の特徴を読み取る ・アンケート、プレテスト ・単元の目標と評価規準、概要や要点を捉える目的を確認する ・Pre-reading（導入）：タイトルから内容を推測する ・While-reading（1st）：事実発問による内容把握 ①概要・要点・各パートの意図を記述
2	Part1-2	■：デッセイの仕事の特徴を読み取り概要や要点を捉える ・前時の振り返り ・While-reading（2nd）：推論発問中心の発問による内容把握 ①概要・要点・各パートの意図を記述
3	Part3-4	■：デッセイの成功の理由を読み取る ・Pre-reading：Part1-2の概要や要点を基にPart3-4の内容を推測 ・While-reading（1st）：事実発問による内容把握 ②概要・要点・各パートの意図を記述 ・While-reading（2nd）：推論発問中心の発問による内容把握 ③接続詞の後に入る文を考え解答の理由と共に記述
4	Part3-4	■：デッセイの成功の理由を読み取り概要や要点を捉える ・While-reading（2nd）：概要・詳細把握 ②概要・要点・各パートの意図を記述
5	Part1-4	■：筆者はこの文章で何を伝えたいのかを読み取り、自分の考えを説明する ・Lesson全体のまとめ、各Partや段落の関連付け ④なぜこのタイトルがこのLessonに付けられていると考えるか、本文の内容を基に自分の考えを記述 ⑤本文の概要と要点を記述 ・概要や要点を踏まえ自分の意見を記述する ⑥「デッセイの仕事に向かう態度などを読んで、働き方や在り方について自分はどう考えたか、概要や要点を踏まえて、考えを述べなさい。」に解答する（評価発問） ・アンケート・ポストテスト

V 検証授業の分析と考察

1 生徒に概要や要点を捉える力が付いたか

(1) プレテスト・ポストテスト分析

ア プレテストの内容

○実施日：令和5年7月3日（月）4時限目・6日（木）5時限目 ○対象生徒：第2学年28名（英語コミュニケーションⅡ発展クラス） ○形式：六段落からなる長文(363語)を読み、三つの問いに答える (1) 欠落した段落を入れる場所を選択し、その理由を書く (2) 話題についての筆者の態度を選択し、その理由を書く (3) 概要と要点をそれぞれ書く ○内容：スペースエレベーターの開発 対象生徒が1年次に使用教科書の既読英文を基に一部改変し出題
--

イ ポストテストの内容

○実施日：令和5年7月14日（金）6時限目 ○対象生徒：第2学年28名（英語コミュニケーションⅡ発展クラス） ○形式：六段落からなる長文(385語)を読み、三つの問いに答える (1) 欠落した段落を入れる場所を選択し、その理由を書く (2) 話題についての筆者の態度を選択し、その理由を書く (3) 概要と要点をそれぞれ書く ○内容：AIの発展とそれに伴う危機感と期待 対象生徒が使用している教科書の初見英文を基に一部改変し出題

ウ プレテスト・ポストテストの判断基準

	(1)概要	(2)要点	(3)概要・要点
概要や要点を捉えている	A 段落選択が正しく、文章の構成・関係性を根拠にしている。	筆者の主張を捉えており、解答の根拠が文章全体の展開を汲み取ったものである。	文章の構成、関係性、語句を的確に捉え説明している。
	B 段落選択が正しいが、説明が抽象的である。	筆者の主張を捉えているが、文章の展開の一部のみを解答の根拠としている。	文章の構成、関係性、語句の一部を的確に捉え、説明している。
概要や要点を捉えていない	C 文章の構成・関係性を根拠にしているが、段落選択が誤っている。	文章の展開の一部のみを捉えて、筆者の主張を捉えていない。	表面的な言語形式の理解にとどまっている。
	D 段落選択が誤っており、単語のつながりのみを解答の根拠としている。	A～Cを満たしていない。	A～Cを満たしていない。

エ プレテストとポストテストの結果

プレ・ポストテストでの生徒の記述内容をウの判断基準に照らし合わせ、設問ごとにA～D評価を付けた。それぞれの評価の結果を表8に示す。プレ・ポストテストともに対象クラスの28名全員が15分間で解答した。網掛けは増加した値である。

表8 プレ・ポストテストの評価（単位：％）（n=28）

設問	実施時	A	B	C	D	無解答
(1) 概要	プレ	53.6	46.4	0	0	0
	ポスト	42.9	10.7	21.4	25.0	0
(2) 要点	プレ	57.1	28.6	14.3	0	0
	ポスト	75.0	17.9	7.1	0	0
(3) 概要	プレ	28.6	17.9	32.1	14.3	7.1
	ポスト	35.7	42.9	3.6	0	17.9
(3) 要点	プレ	42.9	21.4	28.6	0	7.1
	ポスト	42.9	14.3	14.3	0	28.6

① 概要を捉える設問（1）・（3）について

ポストテストでは、（3）の設問で、文章全体の展開を捉え、各段落の役割や関係性を意識している記述（A・B評価）が32.1%増加した。

しかし、（1）では、段落と段落の関係性を読み取るには至らず、文章の構成の一部のみや、語句のつながりのみを根拠にした記述（D評価）が増えた。また、文章の構成や関係性に着目しているものの、前の段落の流れに特に着目し、C評価となる生徒も増えた。

② 要点を捉える設問（2）・（3）について

（2）について、記述内容の分析では、文章全体の展開を捉え、各段落の役割や関係性を意識して筆者の主張を述べている、または述べようとしている記述が7.2%増加した。

しかし、（3）要点を記述する問題では、B評価の解答が7.1%減少し、無回答が21.5%増加している。

生徒Sはプレ・ポストテストともに、（1）A（2）B（3）概要B評価であったが、プレテストでA評価であった（3）要点は、ポストテストでは無回答であった。ポストテスト後の事後アンケートでは、「概要や要点を捉えることができていない」と自己評価し、その理由を「一つ一つの文章を正しく日本語にできなかったりしてそのまま概要（や要点）も曖昧になるから」と記述している。

要点を捉えることについては、特に文と文のつながりや関係性に着目する必要があるが、読解プロセスにおける統語処理で行われる一文ずつの理解に特に着目しており、文と文のつながりや関係性などについては、自身で視点を見つけ推論するところまで

には至っていない生徒が多いのではないかと推察され、継続的な指導の必要性が見られる。

無回答数が一定数あることは課題であり、継続的な指導の必要性が考えられるが、記述内容の分析からは、生徒の概要や要点を捉える力を育成することができたと考えられる。

2 推論発問を中心とした指導方法の工夫は、生徒の読むことにおける概要や要点を捉える力を育成することに有効であったか

(1) アンケート分析

表9は事前・事後アンケートにおける各項目の回答人数を比較したものであり、事後アンケートで増加した値に網掛けをしている。

本稿では、事前アンケートの28名の回答から、事後アンケートに回答していない4名の回答を除外した24名のアンケートを分析する。

表9 事前・事後アンケートの結果（単位：％）（n=24）

質問項目		ア	イ	ウ	エ
(1) 英語で文章を読むとき、タイトルや写真などから何についての話か予測してから読む。	事前	50.0	50.0	0	0
	事後	58.3	41.7	0	0
(2) 英語で文章を読むとき、扱われている話題と自分の知っていることを結び付けて考える。	事前	29.2	45.8	20.8	4.2
	事後	41.7	29.2	25.0	4.2
(3) 英語で文章を読むとき、次に来る内容を推測しながら読む。(文や段落の構成などに気を付けて読む)	事前	16.7	33.3	45.8	4.2
	事後	33.3	41.7	25.0	0
(4) 英語で文章を読むとき、文と文の関係性やつながりに注意をして読む。 (例：原因と結果を示す文)	事前	20.8	70.8	4.2	4.2
	事後	41.7	50.0	8.3	0
(5) 英語で文章を読むとき、なぜその語句が使用されているか考えて読む。	事前	0	25	62.5	12.5
	事後	12.5	29.2	50.0	8.3
(6) 英語で文章を読むとき、英文の大きな内容（概要）は何か考える。	事前	50.0	45.8	4.2	0
	事後	62.5	33.3	4.2	0
(7) 英語で文章を読むとき、筆者が伝えたい主な考え（要点）は何か考える。	事前	8.3	41.7	41.7	8.3
	事後	29.2	50.0	12.5	8.3

(ア：気を付けている イ：少し気を付けている ウ：あまり気を付けていない エ：全く気を付けていない)

アンケートの(2)の既有知識との関連付けの項目でウの回答が増加している。Pre-reading、While-readingの段階で生徒のスキーマ処理を促す推論発問は行ったが、生徒自ら視点を見付けて読むことには至っていないと考えた回答であると考えられる。

(4)の文と文の関係性の項目もウの回答が増加しているが、事前でエと回答し事後でウと回答した生徒が増加したためである。検証授業において、文のつながりや関係性を問う推論発問（表5②文章の構

成・関係性）を多く行ったことが関係していると考えられる。(6)の概要を捉えることについて、肯定的な回答の割合は変化していないものの、アの回答が12.5%増えた。また、(7)の要点を捉えることについては、肯定的な回答が29.2%増えた。段落の意図や筆者の主張を問う推論発問を単元の中で繰り返し行い、記述をさせたことによる意識の変容であると考えられる。

否定的な回答が増えている項目もあるが、概してアと回答した割合が上昇した。推論発問を中心とした指導方法を通して、概要や要点を捉えるために必要な内容を理解し、概要や要点を捉えることを意識して読むことができる生徒が増えたと考えられる。

上記の項目に加え、「概要や要点を捉えることが①できている②できていない」という自己評価とその理由を記述させる質問をした。事前アンケートでは①4名②19名（1名無記入）、事後アンケートでは、①10名②13名（1名記入ミス）となり、概要や要点を捉えることができるという自己評価が増えた。自己評価の理由の記述を下に示す。下線部は稿者によるものであり、概要や要点を捉えることにつながる内容である。

② ↓ ②	事前②:長文問題を解いたときに、本文の内容に適した文を選ぶときよく間違えるから。頑張っているけど、なかなかできない 事後②:文と文のつながりは理解できているが、 <u>事実と意見の見分けができていないから。</u> (原文のまま)
② ↓ ①	事前②:分からない単語があるとそのあとともわからなくなるから。 事後①: <u>話の流れや自分の知っている知識を組み合わせる内容をおおまかにだけ理解することができている気がするから。また接続語を大切にしているから。</u> (原文のまま)

自己評価の段階に関わらず、事前アンケートの段階では概要や要点を捉えるには単語や文法の知識が必要であるという考えに留まっていた生徒は、理由を記述した20名中12名いた。

しかし、事後アンケートでは、概要や要点を捉えることにつながる談話処理やスキーマ処理、文章の構成や関係性、事実と意見の区別などの「30年解説」等で示されているような、概要や要点を捉えるために必要な内容を理解していると判断できる記述が増え、単語や文法知識のみに言及する生徒は21名中2名となった。

以上の分析から、推論発問を中心とした指導方法によって、生徒の概要や要点を捉えることへの意識の変容が見られたと考える。

(2) 授業内の発言分析

文章の要点につながる筆者の意図を考えさせる推論発問に対しての2名の生徒の発言である。

下線部は、生徒が推論した内容、波線部は根拠となる本文の記述である。

T: "Cleaning means much more to them." と "Tessei's job is to clean Shinkansen train, but it is more than just that." の意味することはどのようなことでしょうか。

S1: なんか…感謝を伝えている。

T: 感謝が含まれている。誰に対しての？

S1: 使ってくれるお客さん

T: どの辺からそう考えました？理由がありますか？

S1: 深くお辞儀をしたり…です。

T: ありがとう。S2 と S3 のペアはどう思いますか？

S2: 似てるんですけど、使ってくれるお客さんのことを一番に考えている。
お客様ファーストみたいな…それを思って、掃除するだけでなく、
アイデアを加えたり…そんな感じのことを思いました。

T: どこから読み取ったよというのがありますか？

S2: さっき S1 が言っていたところ (深くお辞儀をする) もそうだし、他の
例 (一列に並び、ベビールームの提案) もあったじゃないですか、あれと……
performance つかいてあったけえ、なんか普通の「仕事」じゃないんかなあって。

話題の内容や語彙の意図を推論発問の解答の根拠としている様子が見られた。この生徒の発話内容から、推論発問を中心とした指導方法が生徒に文章の構成や関係性、語句等に注目して読むことを意識させ、生徒の概要や要点を捉える力を育成することができていると考察する。

(3) ワークシートの記述の変容

ア 概要の記述

事実発問で内容把握を行った1st reading後、推論発問を中心に内容把握を行った2nd reading後に、概要や要点を記述させた。記述させる際には、本文に書いてあることと読み取ることができる内容を根拠とするよう指導した。

(1st reading後) テッセイがせいかうした理由が2つあって、1つ目は日本人のそうじをする文化にある。2つ目は、テッセイ自身がお客さんにより快適にすごしてほしいという気持ちから、努力をしたり、小さなアイデアをつみかさねている。

(2nd reading後) テッセイが世界で評価されている理由が2つある。1つ目が、日本人のお客さんがそもそもそんなによごさないから効率よく仕事ができる。2つ目が、お客さんが喜んでまた使ってもらえるようなサービスを自分たちで行っている。(原文のまま)

第3時・4時で生徒Aが記述した概要

生徒Aの記述では、1st reading後の「日本人のそうじをする文化」「小さなアイデア」という表現が、2nd readingの「“They think it natural that they clean the places around them.” と、“This culture may help the Tessei with their excellent work.” の2文を繋ぐ、省略されている内容は何か。(推論): ②文章の構成・関係性」という概要を問う推論発問と「excellent workとは何を指すのか」という追発問、「テッセイの仕事を示す、performanceとworkという言葉は、どういう意図で使い分けてあると思うか。根拠とともに答えよ。(推論: ③語句)」という推論発問を通して、談話処理スキーマ処理が促され、それぞれの情報を関連付け、文と文のつながりや関係性を捉えた下線部の表現へと変化している。

イ 要点の記述

(1st reading後) 日本独自のそうじの文化がテッセイ成功したことに関係している

(2nd reading後) テッセイのパフォーマンスは「仕事」だけでなく、人々に影響を与えている。(原文のまま)

第3時・4時で生徒Bが記述した要点

また生徒Bの記述は、1st reading後は、一部の段落のみの内容の記述であったが、“performance”と“work”の使用意図に関する推論発問を通して、前者は「仕事だけ」を示すものではないと考え、本文に記述のある“impress”の意味と結び付けている。複数の段落の内容を関連付け、語句の使用意図の視点で要点を捉えた下線部のような表現が見られた。

(4) ワークシートの記述分析

ア 題名についての記述

単元のまとめとして、単元のタイトルが付けられた理由を考えさせ、記述させた。(検証授業の④)

テッセイは、他国ではあり得ないスピードで9つの仕事を7分間で終わらせる。これは、日本の文化とテッセイの努力と少しのアイデアで成し遂げることのできた、全てが継がり合ってきたものだから。(原文のまま)

生徒Cの記述内容

他の国では実現できないことを日本の文化や職員のいきごみで叶えたことが神技 (miracle) といっているのでは。Tokyo's is Tokyoでしかできないことを強調している。(原文のまま)

生徒Dの記述内容

タイトルの理由を推論するためには文と文のつながりや関係性等を捉え概要や要点を捉えている必要がある。生徒Cの記述下線部は、単元全体の段落の関係性に触れている。「テッセイを導入しようとした国はたくさんあったが、」の後に入る文を推論させた。テッセイの日本での成功は日本の掃除文化、テッセイの仕事に対する誇りであるという説明から、身の回りを掃除して帰るとい文化がない他国では、テッセイの特徴が出せない、「他国ではあり得ない」、という考えに至ったと考えられる。

生徒Dは文章全体の展開を捉え、“miracle”は「神技 (神業)」という意味も含め使用されているのではないかと語句の意図を推測している。推論発問で、発問の内容③語句も考えさせたことで、生徒自身が語句に含まれる意図を推論していると考えられる。

イ 概要の記述

単元全体の概要の記述では、28名中28名全員が、単元の概要であるテッセイの「仕事の特徴」と「成功の理由」の記述をすることができた。その内20名が、推論発問で考えさせた内容を、概要の記述に反映し的確に捉えている。

ウ 要点の記述

また、要点や段落の意図を問う等の推論発問を繰り返し行ったことで、検証授業第5時の⑤において、

文章の構成や関係性を把握し、要点を捉えている記述が多く見られた。

最後に「What kinds of miracles will you perform?」と私たちに問いかけていることから、テッセイの努力やすばらしさを感じ取るだけでなく、それを私たちにもつなげて、今後過ごして行ってほしいということを伝えたいのだと思った。
(原文のまま)

生徒Eの記述した要点

生徒Eは本文の最後に示された疑問文を、要点を記述する際の根拠文としている。この要点の記述は、事実発問で疑問文の意味を確認するだけでは書けないものであると考える。推論発問によって把握してきた単元全体の内容と、単元最後の疑問文の関係性を考え、筆者の意図を類推した記述となっている。推論発問で読み方を意識させたことで、生徒自身が推論をし、概要や要点を捉える読み方をした例であると考えられる。

推論発問によって、生徒の談話処理やスキーマ処理を促し、生徒に文章の構成や関係性、語句の意図などを意識して考えさせることができた。これらの記述分析からも、推論発問を中心とした指導方法は、読むことにおける概要や要点を捉える力を育成することに有効であったと考える。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

読むことにおける概要や要点を捉える力を育成するために、推論発問を中心とした指導方法の工夫を行った。概要や要点を捉えるための発問内容を談話処理・スキーマ処理と照らし合わせて整理・分類し、説明文の指導の流れに推論発問を取り入れた。

生徒のワークシートへの記述分析や生徒の発話分析では、概要や要点を捉えるための内容を捉えているものが見られた。また、生徒の意識アンケートの回答から、生徒は概要や要点を捉えるための読み方を意識できるようになったと言える推論発問を中心とした指導の効果を見て取ることができた。

したがって、概要や要点を捉える力を育成するために、談話処理やスキーマ処理を促し、文と文のつながりや関係性、語句等に注目させる推論発問を中心とした指導方法は有効であったと考える。

2 研究の課題

推論発問によって、概要や要点を捉える力を育成することはできたが、概要や要点を捉えるためのどの内容を問う推論発問が力の育成に特に効果的であったかの検証を行うことができなかった。

また、事前・事後アンケートによって、生徒が概要や要点を捉えるためにどのようなことを意識して読んでいるかの変容を見取ることができたが、その意識の変容が概要や要点を捉える力とどのように結びつくかの検証を行うことができなかった。

プレ・ポストテストでの題材の選択においては、生徒の獲得したであろう力が十分検証できる題材の選択をする必要があった。

どの種類の推論発問が生徒の概要や要点を捉える力の育成に特に有効であるか、検証する必要がある。また、推論発問によって、生徒の読み方への意識が変化し、概要や要点を捉える力が育成されるという過程を検証する方法を検討すること、読解プロセスを促すリーディング・ストラテジーを意識させる継続的な指導の計画と実践を行うことが必要であると考えられる。その際、育成したい力を発揮することができるような題材や教材を十分に検討して選択する。

【注】

- (1) 田中武夫・田中知聡 (2009) :『英語教師のための発問テクニック—英語授業を活性化するリーディング指導—』大修館書店p. 102
- (2) 田中武夫・田中知聡 (2009) : 前掲書p. 102を基に、稿者が作成したもの。
- (3) 田中武夫・田中知聡 (2009) : 前掲書p. 103
- (4) 安斎勇樹・塩瀬隆之 (2020) :『問いのデザイン—創造的対話のファシリテーション—』学芸出版社pp. 42-43
- (5) 山崎英則・片山宗二編著 (2003) :『発問』『教育用語辞典』ミネルヴァ書房p. 437
- (6) 伊東治己 (2016) :『インタラクティブな英語リーディングの指導』研究社 pp. 109-110
- (7) 田中武夫・田中知聡 (2009) : 前掲書p. 103
- (8) 田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸 (2011) :『推論発問を取り入れた英語リーディング指導』三省堂pp. 12-13
- (9) 稿者訳。
- (10) 田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸 (2011) : 前掲書p. 13を基に稿者が表にまとめたもの。
- (11) 田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸 (2011) : 前掲書pp. 108-109
- (12) 文部科学省 (平成30年) :『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』p. 68
- (13) 田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸 (2011) : 前掲書p. 132を参考に、稿者が作成したもの。
- (14) 文部科学省 (平成30年) : 前掲書 pp. 24-68 を参考に、稿者が作成したもの。

【引用文献】

- 1) 文部科学省 (平成30年告示) :『高等学校学習指導要領』p. 168
- 2) 松村明 (1995) :『論旨』松村明編著『大辞林』三省堂 p. 2759
- 3) 文部科学省 (平成30年) :『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 外国語編英語編』p. 25
- 4) 田中武夫・田中知聡 (2009) :『英語教師のための発問テクニック—英語授業を活性化するリーディング指導—』大修館書店 p. 132
- 5) 文部科学省 (平成30年) : 前掲書 p. 46
- 6) 田中武夫・田中知聡 (2009) : 前掲書 p. 16
- 7) 文部科学省 (平成30年) : 前掲書 p. 47
- 8) 伊東治己 (2016) : 前掲書 pp. 109-110
- 9) 田中武夫・田中知聡 (2009) : 前掲書 p. 103
- 10) 田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸 (2011) :『推論発問を取り入れた英語リーディング指導』三省堂 p. 13
- 11) 田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸 (2011) : 前掲書 p. 74

読むことにおける概要や要点を捉える力を育成する

高等学校外国語科授業の工夫

—推論発問を中心とした指導方法を通して—

別添資料

広島県立庄原格致高等学校

神垣 美穂

別添資料1 発問の内容と発問例

別添資料2 授業の流れと発問内容

別添資料 1 発問の内容と発問例

発問の内容		発問の例
①	話題の内容	・ “Seven-minute Miracle”から、このタイトルを付けた人は7分を長い、短いどちらと捉えているか。 ・ これまでの内容を踏まえ、次の段落ではどのような内容が述べられると思うか。 (②も含む)
②	文章の構成 ・ 関係性	・ Howeverの後の空白部分（教師が削除した部分）にはどのような文が入るか。 ・ “cleaning means much more to them.”と“the Tessei’s job is to clean Shinkansen trains, but now it is more than just that.”の2文は何を意味しているのだろうか。 ・ “They(=Many Japanese people) think it natural that they clean the places around them.”と、“This culture may help the Tessei with their excellent work.”の2文を繋ぐ、省略されている内容は何か。
③	語句	・ Why do people call the Tessei’s performance “Shinkansen <i>Theater</i>?” (①・②も含む) ・ テッセイの仕事を表現する際に “performance”と“work”が使われているが、どのような意図で使い分けてあるか。

別添資料 2 説明文の指導の流れと発問

段階		内容	発問	例
Pre-reading			題材内容と既有知識を結び付ける発問 ・ 題材のタイトルから推測させる発問 ・ 写真などからわかることを問う発問 ・ 写真とタイトルから内容を推測 ・ 次の内容を推測させる発問	・ Miracle ということと、Seven-minute ということから、このタイトルをつけた人は7分を長い、短いどちらと捉えているか。(推論：①話題の内容) ・ Tokyo's Seven-Minute Miracle とはどのような内容だろうか。(推論：①話題の内容) ・ 写真とタイトルから、どのような内容だと考えるか。 ・ 前半の内容から、後半はどのようなことが書かれていると思うか。(推論①話題の内容)
While-reading	1 st	概要	各段落の話題、大まかな内容を問う発問 ・ 繰り返し使われる語句を確認する発問	・ What are the features of Tessei's performance? ・ 本文で、テッセイの仕事を説明するときにどのような語句が繰り返し使われているか。
		詳細	文の内容を問う発問 ・ 文法や文の意味を確認する発問	・ “The Tessei's speedy work contributes to this reputation.”はどういう意味だろうか。
	2 nd	概要	文章の構成を捉えるための発問 ・ 複数の文の間の省略されている内容を問う発問（前提を問う発問） ・ 文と文の関係性を問う発問	・ “They think it natural that they clean the places around them.”と、“This culture may help the Tessei with their excellent work.”の2文を繋ぐ、省略されている内容は何か。(②文章の構成・関係性) ・ なぜ only seven minutes なのか。(③語句)
		要点	主な考えや筆者の意図を問う発問 ・ 筆者の意図を問う発問 ・ 筆者の主張が示される語句発問 ・ 本文での語句の意図を問う発問 ・ 題材のタイトルの意味を問う発問	・ なぜ「新幹線劇場」と呼ばれるのか？(②文章の構成・関係性③語句) ・ “cleaning means much more to them.”と“the Tessei's job is to clean Shinkansen trains, but now it is more than just that.”は何を意味しているのだろうか。(②文章の構成・関係性) ・ テッセイの仕事の説明として使用されている performance と work はどういう意図で使い分けてあると思うか。根拠とともに答えよ。(③語句) ・ テレビ局は、テッセイの仕事ぶりをなぜ“Tokyo's Seven-minute Miracle”と呼んだのか。(①話題の内容②文章の構成・関係性③語句)
Post-reading			本文を読んで考えたことを問う発問	・ テッセイの仕事に向かう態度などを読んで、働き方や在り方について自分はどのようなことを考えただろうか。 概要や要点を踏まえて、考えを述べなさい。(評価発問)