

平成 27 年度
広島市教育センター

中学校外国語科第 1 学年「読むこと」における 会話文のあらすじを正確に読み取る力を育むための発問の工夫 —事実発問と推論発問に焦点を当てて—

広島市立五日市中学校教諭 加賀田裕子

研究の要約

これまで「読むこと」の指導においては、一文一文の意味を丁寧に読み取らせる英文和訳や音読をすることだけにとどまり、生徒に英文のあらすじを正確に読み取る力を育むまでには至っていなかった。そこで、中学校外国語科第 1 学年「読むこと」における会話文のあらすじを正確に読み取る力を育むための手立てとして、発問の工夫を取り入れた。

本研究では、先行研究を基に、会話文のあらすじを正確に読み取る力を定義した上で、その力を育むための発問を事実発問と推論発問の観点から 6 種類に分類して整理し、それぞれの具体を示した。

その結果、発問の工夫を取り入れたことで、会話文のあらすじを正確に読み取る力を育むことにつながった。また、生徒の発問に対する意識を高めるような発問、生徒の英文の読み取りに対する心情が前向きになる発問を考えることが、重要であると示唆された。

キーワード：読むこと、会話文、あらすじを正確に読み取る力、事実発問、推論発問

I 問題の所在

『中学校学習指導要領解説外国語編』（平成20年）には、「ウ 読むこと」の指導事項に、「(ウ)物語のあらすじや説明文の大切な部分などを正確に読み取ること。」¹⁾と示されている。これまで「読むこと」の指導においては、読み取りに必要な語彙指導や文構造の指導について、工夫を重ねてきた。しかし、それは一文一文の意味を丁寧に読み取らせる英文和訳や、音読をすることにはつながっているものの、生徒に英文のあらすじを正確に読み取る力を育むまでには、至っていなかった。

今年度受け持っている第1学年生徒の英文の読み取りに対する意欲は高く、英文を読み取れるようになりたいと思う生徒は9割近い。一方で、英文を読み取ることが難しいと感じ始めている生徒が、昨年9月時点で2割以上を占めた。

また、過去に指導した生徒の中には、特に学年が上がるほど、英文の読み取りに抵抗感があり、自身の力で読み取りが十分にできない生徒が多くいるという実態があった。

そこで、本研究では、中学校外国語科第1学年「読むこと」における会話文のあらすじを正確に読み取る力を育むための指導の工夫について探ることとした。

II 研究の目的

本研究では、中学校外国語科第1学年「読むこと」の領域において、会話文のあらすじを正確に読み取る力を育むための指導の工夫について探ることを目的とする。

III 研究の方法

1 研究主題に関する基礎的研究

- 2 指導の工夫
- 3 研究仮説の設定
- 4 検証授業の計画と実施
- 5 検証の視点とその方法
- 6 分析と考察

IV 研究の内容

1 研究主題に関する基礎的研究

(1) 英文の種類と会話文の定義

ア 中学校学習指導要領解説外国語編に示されている英文の種類

『中学校学習指導要領解説外国語編』『ウ 読むこと』の指導事項(ウ)の解説には、英文の種類について「物語や説明文など」²⁾と記されているが、その他の英文に関する記述は見られない。一方で、指導事項(イ)における解説には説明文、意見文、感想文、対話文、物語と5種類の英文についての記述が見られる。

イ 教科書本文における英文の種類

本市において使用されている中学校第1学年外国語科の、教科書の本文における英文の種類を分析すると、全体のおよそ9割が会話文(対話文)であることが分かった。また、他社の教科書についても、同様の傾向が見られた。

ウ 田中他(2011)の示す英文の種類と会話文の定義

田中他(2011)は、英文の種類について会話文、物語文、説明文の三種類に分類しており、「対話文」という言葉を使わずに「会話文」という言葉を使用している。しかし、対話文と会話文の違いについては言及しておらず、会話文について「通常、2人以上の人物が対話しているものであり、話し言葉をテキストにしたもの」³⁾だと述べているにとどまる。

また、広辞苑第六版では、対話について「向かい合って話すこと。相対して話すこと。二人の人がことばを交わすこと。会話。対談。」⁴⁾、会話文を「文章中で、人が話した言葉を通して

書き表した文⁵⁾と示されている。

ア、イ、ウを整理すると、対話文は通常2人以上が話したものだと思えるが、会話文はそれに限定されないと捉えることができる。

エ 本研究における会話文の定義

以上のことから、会話文と対話文の関係について、図1のように整理した。つまり、対話文は2人以上の会話を書き表した文であるのに対して、会話文は、スピーチなど1人で話した言葉を書き表した文も含まれるということである。

本研究で取り扱う教科書本文には、1人で話した言葉を書き表した文(speech)も含まれることから、「会話文」という言葉を使用して研究を進めることとする。

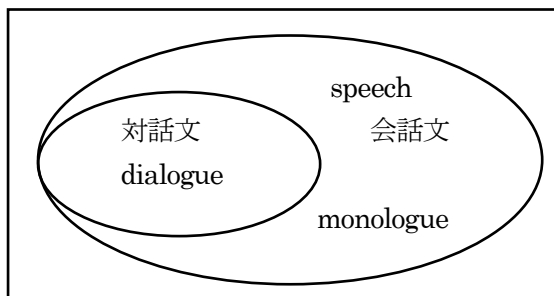


図1 本研究における対話文と会話文の捉え

(2) 会話文のあらすじを正確に読み取る力とは

ア あらすじを正確に読み取るとは

あらすじを正確に読み取ることについて『中学校学習指導要領解説外国語編』では、「一語一語の意味や一文一文の解釈など、内容の特定部分にのみとらわれたりすることなく、書き手の伝えようとすることを正確に読み取ること⁶⁾と示されている。つまり、これは一文一文の意味を細かく読むのではなく、英文全体の意味を読み取ることを意味しているのである。

イ 読み取るべき会話文のあらすじとは

『中学校学習指導要領解説外国語編』によると、「物語のあらすじや説明文の大切な部分などを正確に読み取ること⁷⁾について、「物語では、どんな登場人物がいるのか、主人公は誰か、

話がどのように展開していくかなど大まかな流れをつかみながら読み取ったり、説明文では、特に中心となる事柄など大切な部分をとらえて的確に読み取ったりすること⁸⁾と示されているが、会話文のあらすじの読み取りに関することについては述べられていない。

田中・田中(2009)は、物語の読み取りの指導において、登場人物、場面、出来事の展開や人物の心情の変化などといった情報をつかませることが大切であることを述べている。また、田中他(2011)は、物語から読み取るべき内容と会話文から読み取るべき内容はほぼ同じであることを示唆している。

これらのことから、読み取るべき会話文のあらすじを、本研究では表1のように設定した。

表1 本研究における読み取るべき会話文のあらすじ

- | |
|----------------------------------|
| <input type="radio"/> 登場人物について |
| <input type="radio"/> 場面や状況について |
| <input type="radio"/> 出来事の展開について |
| <input type="radio"/> 大まかな流れについて |

ウ 会話文のあらすじを正確に読み取る力とは

ア、イを踏まえて、本研究では会話文のあらすじを正確に読み取る力を、表1に示した4項目について一文一文の意味を細かく読むのではなく、英文全体の意味を読み取る力と定義する。

2 指導の工夫

(1) 会話文のあらすじを正確に読み取る力を育むための手立てとしての発問の工夫

ア 田中他(2011)の示す発問のタイプとその特徴、役割

田中他(2011)は、発問が、英文に対する正しい理解や深い思考を促すことに有効であることを述べるとともに、発問を事実発問、推論発問、評価発問の3つのタイプに分け、それぞれの特徴(表2)について述べている。

表2 田中(2011)が示す発問の3つのタイプ

発問のタイプ	特徴
事実発問 (fact-finding questions)	英文上に直接示された内容を読み取らせる
推論発問 (inferential questions)	英文上の情報をもとに、テキスト上には直接示されていない内容を推測させる
評価発問 (evaluative questions)	英文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

また、推論発問における役割について、田中他(2011)は、次の5点(表3)を挙げている。

表3 田中他(2011)が示す推論発問における役割

○ 英文の細部を必然的に読み取らせる
○ 英文の具体的な理解を促す
○ 英文を異なる角度から繰り返し読ませる
○ 英文全体の意味を読み取らせる
○ 英文の主題の理解につながる深い読みを促す

さらに、「深い読みの指導のためには、生徒が英文の文字通りの意味や、事実関係の把握を十分にできていることが前提⁹⁾となると述べており、推論発問に答えるためには事実発問に答えることが前提であることを示唆している。

このことから本研究では、事実発問、推論発問を手立てとして取り入れることで会話文のあらすじを正確に読み取る力を育むことをねらうこととした。

なお、評価発問については、書かれた内容に対する自身の考えや態度を英語で表現させるための発問であるので、本研究では取り上げないこととした。

イ 会話文における推論発問の具体

田中他(2011)は、会話文の読み取りの指導における推論発問のパターン例として次の5点(表4)を挙げている。

表4 田中他(2011)が示す推論発問のパターン例

○ 行動の目的や意図の推測
○ 場面や状況の推測
○ 人物の性格や心情、関係の推測
○ 行動や出来事の結果の推測
○ テキストにない動作や言葉の推測

ウ 会話文のあらすじを正確に読み取る力を育むための発問の工夫の具体

2頁の表1において、設定した読み取るべき会話文のあらすじ、及び表4で示した推論発問のパターン例を踏まえて、会話文のあらすじを正確に読み取るための発問を6種類に分けて

表5 会話文のあらすじを正確に読み取る力を育むための発問の工夫

発問の種類	事実発問 (A)	推論発問 (B)
ア 登場人物にかかる発問	1 登場人物の人数について問う発問 (ア-A1) 2 登場人物の名前について問う発問 (ア-A2) 3 登場人物の情報について問う発問 (ア-A3) 4 登場人物の出身地について問う発問 (ア-A4)	1 登場人物がどんな関係かを問う発問 (ア-B1) 2 登場人物の出身地について問う発問 (ア-B2)
イ 場面や状況にかかる発問	1 会話が行われた日時について問う発問 (イ-A1) 2 会話が行われている場所について問う発問 (イ-A2) 3 会話が行われている場面について問う発問 (イ-A3)	1 会話が行われた日時について問う発問 (イ-B1) 2 会話が行われている場所を問う発問 (イ-B2) 3 会話が行われている場面について問う発問 (イ-B3)
ウ 会話文の展開にかかる発問	1 会話がどのように進んでいるか理解できているかを問う発問 (ウ-A1) (例)・ウッド先生は何を作ることができますか (例)・日本のマンガはどこで人気なのでしょう	1 登場人物の行動や出来事の結果を推測させる発問 (ウ-B1)
エ 会話文の大まかな流れについて問う発問	1 会話文のキーワードは何かを問う発問 (エ-A1) 2 会話文の話題について問う発問 (エ-A2)	1 会話文のタイトルを問う発問 (エ-B1)
オ 登場人物の思いや感情の変化を自分なりに読み取れているかを問う発問		1 登場人物の性格について問う発問 (オ-B1) 2 ある登場人物に対して、他の登場人物がどんな印象をもっているかを問う発問 (オ-B2) 3 登場人物の気持ちがどう変化しているかを問う発問 (オ-B3)
カ 登場人物がその行動をした理由や、セリフに込められた思いを自分なりに読み取れているかを問う発問		1 登場人物のセリフに込められた気持ちや意図を問う発問 (カ-B1) 2 登場人物のセリフについて、どのような口調で述べられているのか、について問う発問 (カ-B2) 3 ある登場人物がなぜその言動を行ったのかを問う発問 (カ-B3)

整理し、それぞれの発問の種類について事実発問と推論発問の観点から、具体を次のように示した。(3頁の表5)

また、授業において発問を実施する際には、次の4点に留意した。

- 何度も読み返しながら英文の理解を深めることができるように、易しい発問から難しい発問、概要を問う発問から詳細を問う発問へと、発問の配列を工夫する。
- 一度にある程度まとまった数の発問を行う。
- 個人で考える時間を確保する。
- 多様な読み取り方があることを知り、読みを深められるように、ペアやグループで協議する時間を確保する。

3 研究仮説の設定

中学校第1学年「読むこと」における会話文の読み取りにおいて、事実発問や推論発問に焦点を当てた発問の工夫を取り入れれば、会話文のあらすじを正確に読み取る力を高めることができるであろう。

4 検証授業の計画と実施

(1) 検証授業の実際について

- 期 間 平成27年12月7日～平成28年1月21日
- 対 象 中学校第1学年 31人
- 単元名 PROGRAM8: Origami
PROGRAM9: A New Year's Visit
(SUNSHINE ENGLISH COURSE 1)

(2) 指導計画(全13時間)について

次の通りに実施した。(表6, 表7)なお、表6及び表7に示した「発問の工夫」については、3頁の表5の表示と対応している。

また、Program9の第4時から第7時までは、発問の工夫を行っていないことから、省略することとする。

表6 Program 8 学習指導計画

	○本時の目標・学習活動	発問の工夫
1	<ul style="list-style-type: none"> ・ベルトアクティビティ (1) 小スピーチ活動 (2) チャンツ (3) 語彙指導 (4) Reading ・単元の目標の提示 ・本時の目標提示 ○あらすじを読み取る会話文の背景を理解する ・写真を使ったオーラルインタラクション ・pre-listening 	(イ-B3) (カ-B1)
2	<ul style="list-style-type: none"> ・ベルトアクティビティ (1) 小スピーチ活動 (2) チャンツ (3) 語彙指導 (4) Reading (5) ひろしま型カリキュラム繰り返し学習用教材 ・本時の目標の提示 ○会話文のあらすじを正確に読み取る ・会話文の読み取り 	(ウ-A1) (ウ-B1) (ア-A2) (イ-B2) (エ-A2) (ウ-A1)
3	<ul style="list-style-type: none"> ・ベルトアクティビティ (1) 小スピーチ活動 (2) チャンツ (3) 語彙指導 (4) ひろしま型カリキュラム繰り返し学習用教材 ・本時の目標の提示 ○登場人物のセリフに込められた思いや、心情を読み取るを通して会話文のあらすじを読み取る ・第2時の読み取りの復習 ・会話文の読み取り ・音読 	(ウ-A1) (カ-B1) (オ-B2) (ウ-B1)
4	<ul style="list-style-type: none"> ・ベルトアクティビティ (1) 小スピーチ活動 (2) チャンツ (3) 語彙指導 (4) Reading (5) ひろしま型カリキュラム繰り返し学習用教材 ・本時の目標の提示 ○会話文の内容を要約する ・音読 ・要約 	(ア-A2) (ア-A3)
5	<ul style="list-style-type: none"> ・ベルトアクティビティ (1) 小スピーチ活動 (2) チャンツ (3) BINGO ・本時の目標の提示 ○ 会話文のあらすじを正確に読み取る練習をする ・新しい会話文の読み取り 	(ア-A1) (ア-A2) (ウ-A1) (ア-A3) (エ-A2) (カ-B1) (オ-B1)

6	<ul style="list-style-type: none"> ・ベルトアクティビティ (1) 小スピーチ活動 (2) BINGO (3) ひろしま型カリキュラム繰り返し学習用教材 ・本時の目標の提示 ○別の会話文のあらすじを読み取る(テスト) ・新しい会話文の読み取り(テスト) ・文構造のまとめ 	(ア-A2) (イ-B1) (ウ-A1) (カ-B1) (カ-B3)
---	--	--

表7 Program9 学習指導計画

	○本時の目標 ・学習活動	発問の工夫
1	<ul style="list-style-type: none"> ・ベルトアクティビティ (1) 小スピーチ活動 (2) チャンツ (3) 語彙指導 (4) 現在進行形の練習 (5) 音読チャレンジ ・単元の目標の提示 ○会話文の内容が表現されるように音読する ・本時の目標提示 ○教科書本文の題材にかかわる背景知識を得る ・導入 	(ア-A2) (エ-A2) (ウ-A1)
2	<ul style="list-style-type: none"> ・ベルトアクティビティ (1) 小スピーチ活動 (2) チャンツ (3) 語彙指導 (4) 現在進行形の練習 (5) 音読チャレンジ ・本時の目標の提示 ○会話文の意味内容を理解する ・前時の復習 ・本文の読み取り 	(ア-B2) (オ-B2) (ア-A2) (イ-B1) (エ-A2)
3	<ul style="list-style-type: none"> ・ベルトアクティビティ (1) 語彙指導 (2) 小スピーチ活動 (3) チャンツ (4) 現在進行形の練習 (5) 音読チャレンジ ・本時の目標の提示 ○会話文の意味内容を理解し、会話文の内容が表現されるように音読する ・第2時の読み取りの復習 ・セリフに込められた思いを読み取る活動 ・音読 	(カ-B2) (エ-A1) (オ-B3) (カ-B1)

※第4時から第7時は省略

5 検証の視点とその方法

検証の視点は次の2点である。

- | |
|------------------------------|
| (1) 事実発問と推論発問は機能していたのか |
| (2) 会話文のあらすじを正確に読み取る力は育まれたのか |

検証の視点(1)については、アンケート(表8)の設問5から10(発問に対する意識の変容を問う設問)について、事前アンケートと事後アンケートのポイント数の比較を行った。そして、実際の発話状況の見取りを行うために、ICレコーダーやビデオを分析した。

検証の視点(2)については、会話文のあらすじを正確に読み取る力にかかる事前テスト、事後テストの結果を比較し、その変容を分析した。また、なぜテスト結果がそのように変容したのかを探るために、アンケート(表8)の設問1から4(英文を読むことに対する心情の変容を問う設問)と、設問5から10(発問に対する意識の変容を問う設問)の2項目のポイント数の変容とをそれぞれ比較し、何らかの関連があるかを考察した。その際には、生徒のインタビューや振り返りの記述なども踏まえて、詳しく述べていくこととする。

なお、アンケートは4件法で行い、設問1から4(英文を読むことに対する心情の変容を問う設問)は最高16ポイント、設問5から10(発問に対する意識の変容を問う設問)は最高24ポイントとなっている。

表8 アンケートの設問項目表

番号	設問の目的	質問項目
1	英語の文章を読むことに対する心情の変化を問う設問	英語の文章を読むことが好きだ。
2		英語の文章を読むことは楽しい。
3		英語の文章を読むことに自信がついてきた。
4		いろんな英語の文章をもっと読んでみたい。
5	物語文(会話文)のあらすじを正確に読み取る力を育てるため手だてとして、取り入れた発問が機能していたかを問う設問	英語の文章を読む時、どんな登場人物がいるのか、考えながら読み進めている。
6		英語の文章を読む時、どのような場面や状況なのか、考えながら読み進めている。
7		英語の文章を読む時、話がどのように展開しているのか、考えながら読み進めている。
8		英語の文章を読む時、大まかな流れをつかもうとしながら読み進めている。
9		英語の文章を読む時、登場人物の思いや感情の変化を、考えながら読み進めている。
10		英語の文章を読む時、なぜ登場人物がその行動をしたのか、なぜそのセリフを言ったのか、考えながら読み進めている。

6 分析と考察

(1) 事実発問と推論発問は機能していたのか

ア アンケートの比較

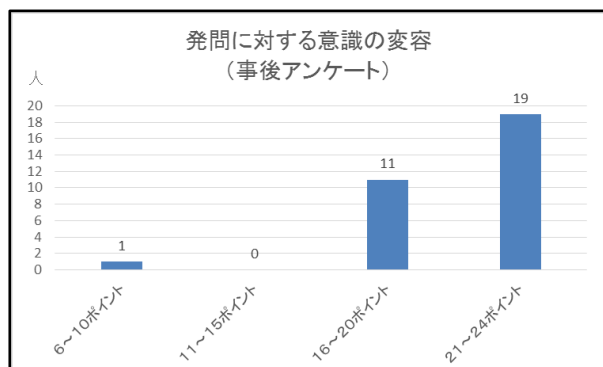
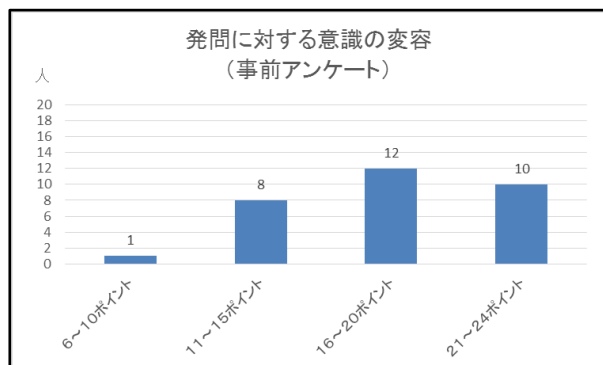


図2 発問に対する意識の変容(アンケート結果の比較)

アンケート結果を比較すると(図2)、事前アンケートでは 11~15 ポイントの生徒が 8 人いたが、事後アンケートでは全員が 16 ポイント以上に上がっている。また、21~24 ポイントの生徒も 10 人から 19 人に増えた。

このことから、発問の工夫を行ったことで、生徒の自己評価ではあるが、発問に対する意識は上がっている様子が分かる。

イ IC レコーダー、ビデオにおける生徒の発話記録

アンケート調査における回答結果は、あくまでも生徒の自己評価であり、実際に発問が機能していたのかを示すには、信頼性に乏しい。そこで、検証授業の中での発問が実際に機能していたのかを見取るために、3 頁の表 5 に基づいて実施した発問に対する発話状況を抜粋して

示すことにした。

(7) 登場人物にかかる事実発問(7-A3)は機能していたのか

表 9 は、マンガについて書かれている会話文から、Astro boy の情報を探し出す活動における発話状況である。

表 9 (7-A3)にかかる生徒と教師の発話状況

No	生徒	発問が機能している状況	網かけ → 下線部	授業の様子
1	発問	Q2 Astro boy について分かること。さあ、1 個 1 個言ってもらおうか。		
2	生徒R	強力です。		
3	T	うん、強力・・・Which line? 何行目から読み取った?		
4	生徒R	えーと・・・上から 3 行目の powerful.		
5	T	Powerful! OK. Good. (線を引く) 他には? Bくん。		
6	生徒B	はい、飛ぶのが速い。		
7	T	飛ぶのが速い。うん、Which line?		
8	生徒B	えーと、上から 3 行目の He can fly fast です。		
9	T	He can fly fast! OK. Good. (線を引く) はい、他に? Aくん、どうぞ。		
10	生徒A	ポップがとて好き。		
11	T	ポップがとて好き。どこの行から読み取った?		
12	生徒A	上から 4 行目の I like him very much.		
13	T	I like him very much. このところだね (線を引く) OK 他に? 読み取った所ある? はい、Gくん。		
14	生徒G	60 個の言語を話すことができる。		
15	T	60 個の言語を話すことができる。さあ、それはどこにあるかな?		
16	生徒G	上から 3 行目、He can speak 60...		
17	T	ここだね。(線を引く)		
18	生徒J	オレベラベラって書いて!		
19	T	ベラベラ? まあ、確かにね。他には? まだある? お、まだある? Oさん。		
20	生徒O	Manga character です。		
21	T	Manga character! うんうん。(線を引く) まだある! Bくん。		
22	生徒B	英文を読んで分かることですよええ? えーと、名前はアトム。		
23	T	名前はアトム! 確かに。ここに書いてあるもんね (指で示す) はい、他に? え? Fくん、まだある?		
24	生徒F	男!		
25	Ss	あ! 言われたよ、言われたよ。		
26	T	え? 男? Fくん、なぜそう思ったの?		
27	生徒F	He だから。		
28	T	おお、He だから! なるほどねえ!!		
29	生徒J	え、おれ Boy って書いてあったけえだと思った。Astro boy...		
30	T	男! なるほど、he! たしかに Boy だねえ。(途中略)		
31	T	よし、これ最後にしよう。Bくん。		
32	生徒B	人間じゃない。		
33	T	人間じゃない? え? 何でそう思ったの?		
34	生徒B	飛ぶじゃん。fly って書いてある。		
35	T	あ〜、He can fly fast って書いてあるから人間じゃない。なるほど、そこから情報を取り出したんじゃね。		

「Astro boy について分かることを挙げましよう」という発問に対して、発話 2 の「強力」や、発話 14 の「60 個の言語を話すことができる」など複数の発話状況から、発問に対して答える様子が見られる。また、発話 4 の「上から 3 行目の powerful」や発話 12 の「上から 4 行目の I like him very much。」など、どこから読み取ったのか根拠を述べている。根拠となる箇所を見つけるためには、繰り返し英文を読み返すことが必要となり、読み返しながらかえを見付ける様子が見られる。このことから、発問は会話のあらすじを正確に読み取らせる機能を果たしているといえる。また、生徒 F、生徒 J、生徒 B の発話は印象的である。このような鋭い気付きをもつために、子どもたちは会話文を繰り返し読み返したことがうかがえる。

(イ) 登場人物にかかる推論発問(7-B2)は機能していたのか

表 10 は、日本の冬について話している会話文を読み、Mei がどこの出身かを推測するための発問と、それに答えている発話状況である。

表 10 (7-B2)にかかる生徒と教師の発話状況

		発問 → 網かけ	発問が機能している状況 → 下線部
No	生徒	授業の様子	
1	発問	じゃあQ4について2, 3個答え言ってほしいんだけど、Where is Mei from?	
2	生徒M	沖縄です。	
3	T	沖縄。Meiちゃん沖縄、なんでそう思った?	
4	生徒M	沖縄はあたがかいので…	
5	T	あたがかいので…?	
6	生徒M	寒いのに慣れてないんだと思う。	
7	T	なるほど。I hate winterってあったもんね。沖縄1つ目出ました。他に? はい、Oさん。	
8	生徒O	タイです。	
9	T	タイね、タイも南の方にあるね。理由はMさんと同じ感じ?	
10	生徒O	はい、同じです。	
11	T	同じ理由でみんな違う国を書いている人いる? はい、Bくん。	
12	生徒B	はい、オーストラリア。	
13	T	オーストラリア、なるほどね。How about Fくん?	
14	生徒F	エクアドル。	
15	T	エクアドル! Where is エクアドル? Do you know everyone?	
16	生徒F	赤道の近く。	
17	T	うん、どうことば、I hate winterから暖かい国を想像した人が多かったのかな。	
18	生徒J	オレ、赤道から離れてるんだよねあ〜(つぶやき)	
19	T	はい、それ以外の答え?	
20	生徒J	はい! 寒いところ。	
21	T	寒いところ! Why?なぜでしょう?	
22	生徒J	もう冬が来すぎて、もう冬が嫌い! ってる。	
23	T	ああ! 冬が来すぎて、自分の国にも冬が来すぎてもう冬嫌い! ってるってこと?	
24	生徒J	(うなずく)	
25	T	なるほどね、逆にそういう発想か〜。他にもそういう人いる?	
26	Ss	(2人手を挙げる)	

発話状況を見ると、「Where is Mei from?」という発問に対して、発話2「沖縄」や発話8「タイ」など、暖かい場所を出身地の答えとして挙げている。一方で、発話20「寒いところ」と答え、その根拠を発話22「冬が来すぎて、もう冬が嫌い! ってる」のように考えた生徒もいた。どちらも会話文のMeiのセリフ I hate winter in Japan. (日本の冬は嫌い) という英文の意味を踏まえた上で答えたものであり、様々な読み取り方をしている状況が見られる。そしてその背景には、英文の意味を読み取るためにくり返し英文を読み返していることがうかがえる。このことから、発問は、会話文のあらすじを正確に読み取らせる機能を果たしているといえる。

(ウ) 場面や状況にかかる推論発問(イ-B1)は機能していたのか

表 11 は、正月の場面について書かれている会話文を読んで、何月何日の会話であることを推測させる発問とその答えを考えている生徒同士の発話である。

「この会話は何月何日の会話でしょう」という発問に対して、発話2の生徒Aは「お雑煮」や

表 11 (イ-B1)にかかるグループ協議での発話状況

		発問 → 網かけ	発問が機能している状況 → 下線部
No	生徒	授業の様子	
1	発問	この会話は何月何日の会話でしょう	
2	生徒A	最後のほうでさ、お雑煮とか肴物とか書いてあるけん1月1日かな	
3	生徒S	ああ、そうなんだ! 私はねえ、何月何日だから、What's the date today?を必死に探してたけど、直接そう書いてなかったんじゃね。	

「着物」というキーワードを見付け、そこから1月1日という答えを導き出している。発話3の生徒Sは、英語が苦手な生徒で、答えにはたどりつかなかったが、日にちの問い方が What's the date today?ということを出して答えを見付けようとしている。このことから、何度も英文を読み返し、答えを導き出そうとする様子が見られるため、発問が会話文のあらすじを正確に読み取らせる機能を果たしているといえる。

(イ) 会話文の展開にかかる事実発問(ウ-A1)は機能していたのか

表 12 は、会話文の展開を読み取らせるためにいくつかまとめて発問し、それに対して生徒同士がグループで協議しながら答えを導き出している様子である。

表 12 (ウ-A1)にかかるグループ協議における発話状況

		発問 → 網かけ	発問が機能している状況 → 下線部
No	生徒	授業の様子	
1	発問	1人形の名前は何でしょう	
2		2次睡くんはどこで折紙を習っているでしょう	
3		3次睡くんはライオンを作ることができますか	
4		4ウツ先生は何を作ることができますか	
5		5ウツ先生はどのようにして新しい考えを得るのでしょうか	
6	生徒P	(1番について)ノアちゃん…	
7	生徒J	ノアちゃん、はいはいはい。	
8	生徒P	2番	
9	生徒J	2番分かんかった! どういうこと? 2番、friend…友だちに習った。オレ、友だちに習ったにした	
10	生徒E	え? 友だち?	
11	生徒J	そう、友だちのところ	
12	生徒E	まてよ、come…come…from…	
13	生徒M	え、折紙協会に行っているでしょ。	
14	生徒J	え、ちがうでしょ。come, from, come…	
15	生徒E	ほら、こゝcome from…comeって「来る」	
16	生徒J	日本折紙協会から来ている?…来ている? 行った、友達とか	
17	生徒E	日本折紙協会から来ている。友だちと来るとは、日本折紙協会に。	
18	生徒J	それか、日本折紙協会に行つた〜。友だちに習う? すごいね大睡くん、協会とか!	
19	生徒E	待って、でもどこで習っているかでしょう?	
20	生徒J	え? どこで? 2次睡くんはどこで?	
21	生徒M	日本折紙協会よ、だって、来てます(come)ってノアちゃんのこと書いてるもん。	
22	生徒J	friend…friend…ああ。	
23	生徒E	ってオレは思ったんだけど、ちょっと次考えよう。	
24	生徒P	3番、折ることができない	
25	生徒E	折れない折れない折れない	
26	生徒J	折れない。だって、えつと…だって、えつと、No, I can'tって書いてあるもんね。	
27	生徒M	どこに?	
28	生徒J	ここだって、ここだって(指し示す)。The picture. Wow, can you make the lion? あなたはライオン作れるか。No, I can't. That's difficult… difficultって難しい、difficultって難しいじゃあ、多分できるのんではよ。	
29	生徒M	ああ、なるほどね。(後略)	

まとまった5つの発問に対して、発話26「だって No, I can't. って書いてある」、発話28「The picture, wow can you make the lion?」などから、英文を読み取りながら協議している様子が見られる。このことから、何度も英文を

読み返ししながら協議している様子が見られるため、発問は会話文のあらすじを正確に読み取らせる機能を果たしているといえる。

(カ) 会話文の展開にかかる推論発問(ウ-B1)は機能していたのか

表 13 は、Origami is now popular all over the world. (折り紙が世界に広まっている) という大輔のセリフに対して、Mike が Really(本当)? と言った後に、もし Mike のつぶやきを入れるとしたら、何と言うか、推測させるための発問とそれに対する発話である。

表 13 (ウ-B1)にかかるグループ協議における発話状況

		発問 → 網かけ	発問が機能している状況 → 下線部
No	生徒	発話状況	
1	発問	Really?のあと、マイクのとつぶやきを入れるとしたら、どんなことを言うのでしょうか?	
2	生徒P	世界中の人が折り紙を知っているんだね!	
3	生徒J	え、そんなに折り紙が世界に広まっているのか〜。だって、折り紙はnow今起こって人気がある...	
4	生徒E	そこまで広がっているのか〜	
5	生徒M	広まっていると思うよ	
6	生徒E	広まっているんだ〜。Pどうだった?	
7	生徒P	外人の人が折り紙を知っているんだね!	
8	生徒E	それいいんじゃない?	
9	生徒J	外人の人が今は...だってnowって書いてある。	
10	生徒M	ああ、4番分かった! ウッド先生外国人なのに折り紙について知ってるじゃん? それで大輔も折り紙が世界に広まっているんだって分かったんだよ!	
11	生徒E	ん?もう一回言って!	
12	生徒M	じゃえ...誰が知らなかったん? 折り紙が世界に広まったってさ	
13	生徒J	マイク	
14	生徒M	マイクどこ、マイク?	
16	生徒E	ほんまじや、本当に世界に広まったんだー!	
17	生徒M	本当に世界に広まっているんだね。	

まず生徒は、それぞれの答えを述べている。そして、発話7の「外人の人が折り紙を知っているんだね!」という生徒Pの答えを基に、Origami is now popular all over the world. の意味を発話9や発話10では考えており、英文を読み取りながら推論発問に対する答えを考えている。何度も英文を読み返ししながら答えを確認していることから、発問は会話文のあらすじを正確に読み取らせる機能を果たしているといえる。

(カ) 大まかな流れにかかる事実発問(エ-A2)は機能していたのか

表 14 は、大まかな流れを読み取らせるために、会話文の話題について発問し、それに対して答えている場面である。

「会話文の話題は何か」という発問に対して、発話2で生徒Iが「折り紙」と答えを述べている。それに対して発話4の生徒Bは「ノアちゃん」と異なる答えを述べている。その答えに対

表 14 (エ-A2)にかかる生徒と教師の発話状況

		発問 → 網かけ	発問が機能している状況 → 下線部
No	生徒	発話状況	
1	発問	この会話の話題は何でしょう?	
2	生徒I	折り紙	
3	T	折り紙、いいですね。	
4	生徒B	先生! ノアちゃんについてじゃないんですか。	
5	T	ノアちゃんについて...みんなどう思う?	
6	生徒H	ダメじゃない? だって、ノアちゃんのこと最初の方しか出てきてないよ。	
7	T	なるほど。最初だけだからか。じゃあ、英文ずーっと通して出てきているのは?	
8	Ss	折り紙!!	

して、発話6で生徒Hが「折り紙」の方が答えとしてふさわしい理由を「最初の方にしか出てきてない」と、英文の流れを読み取って発言していることから、英文を読み返ししながら答えている様子が見られ、発問が会話文のあらすじを正確に読み取らせる機能を果たしているといえる。

(キ) 登場人物の思いや感情の変化にかかる推論発問(オ-B1)は機能していたのか

表 15 は、Can you bring manga to school?(学校にマンガを持ってきてくれない?) という Ken の発言に対して、No, I can't bring manga to school. (いや、学校にマンガは持ってこれないよ)と答えている Bob がどんな性格か、推測させるための発問とそれに対する発話である。

表 15 (オ-B1)にかかるグループ協議における発話状況

		発問 → 網かけ	発問が機能している状況 → 下線部
No	生徒	発話状況	
1	発問	No, I can't bring manga to school.というセリフから、Bobはどんな性格だと思いますか?	
2	生徒U	ちゃんと校則を守るまじめな人	
3	生徒D	ちゃんと校則を守るまじめな人...でも、マンガをもししたら学校に持ってきてもいいのかも...しれないよ。	
4	生徒F	他は? 他は?	
5	生徒D	よし、めんぱくさがりやって書いた。マンガを持って来れませんが言いながら、自分の家からマンガを持ち出したくないだけじゃないかな?	
6	生徒N	なだの自己中だ!	
7	生徒D	って、おれは考えたんだよね	
8	生徒N	O型? でも、ウのところが意味がわからん	
9	生徒F	No, I can'tってあるから...本を学校に持って来ることができないんだよ。	
10	生徒D	じゃえ、私たちはマンガを学校に持って来ることができないってことじゃろ?	
11	生徒U	そう。だから、まじめな性格	

「No, I can't bring manga to school. というセリフから Bob はどんな性格だと思うか」という発問に対して、生徒がグループで協議している様子が見られる。また、発話9、発話10、発話11で Bob がどのような性格なのか推測するために、手掛かりとなる情報を取り出そうと英文を読み返している様子が見られる。このことから、発問が会話文のあらすじを正確に読み取らせる機能を果たしているといえる。

(ク) 登場人物の行動の理由やセリフに込められた思いにかかる推論発問(カ-B1)は機能していたのか

表 16 は、折り紙が得意な大輔くんが、折り紙のツルをその場で折って見せた外国人のウッド先生に対して Oh, you're good at origami. (折り紙が得意ですね)と言ったセリフに、大輔くんのどのような気持ちが込められているかを推測させるための発問と、それに対する発話状況である。

表 16 (カ-B1)にかかるグループ協議における発話状況

No	発問	→ 網かけ
1	生徒 発問 Oh, you're good at origami. このセリフを言った時の大輔の気持ちは?	発問が機能している状況 → 下腹部
2	生徒G ウはなんて書いた?	
3	生徒N 喜んでいる	
4	生徒S 嬉しい気持ち。どこか嬉しい気持ちとかじゃない? Gの意見が正しいのかな	
5	生徒G でもさ、その根拠があるんだって	
6	生徒S 何? 根拠って	
7	生徒G 理由だよ、理由。	
8	生徒S え〜、だってさあ、Oh, you're good at origami って書いてあったじゃん、じゃけえさうわー! できるー! 折れるんだー! みたいた、嬉しいんだよね。	
9	生徒G オレは、Wood先生が折れるよって書いて、ツルをどうぞって書いて渡したわけじゃん。そして大輔がおお〜あなたは折り紙が得意なんだねって、だから、びびりながらオレは取った。	

発話を見ると、発話3「喜んでいる」、発話4「嬉しい気持ち」など発問に答えている様子が見られる。また、発話8や発話9では根拠を見付けて、英文を読み返ししながら協議している様子が見られる。このことから、発問が会話文のあらすじを正確に読み取らせる機能を果たしているといえる。

ウ 考察のまとめ

生徒の自己評価であるアンケートの結果と、実際の発話状況から、事実発問と推論発問を組み込んだ発問の工夫は、会話文のあらすじを正確に読み取らせるための機能を概ね果たしていたといえる。

(2) 会話文のあらすじを正確に読み取る力が育まれたのか

前節において、発問の工夫の手立てが、会話文のあらすじを正確に読み取らせるための機能を果たしている様子を示した。次に、発問の工夫を行ったことが、会話文のあらすじを正確に読み取る力につながったのかを、事前テスト、事後テストの結果の変容(図3)から分析する。なお、事前テスト、事後テストはいずれも9点満点で、同質、同レベルだが、異なる問題を作

成して実施した。

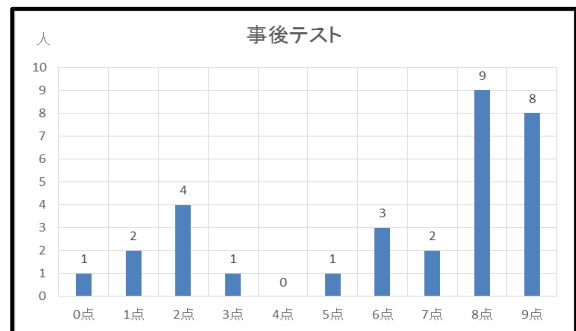
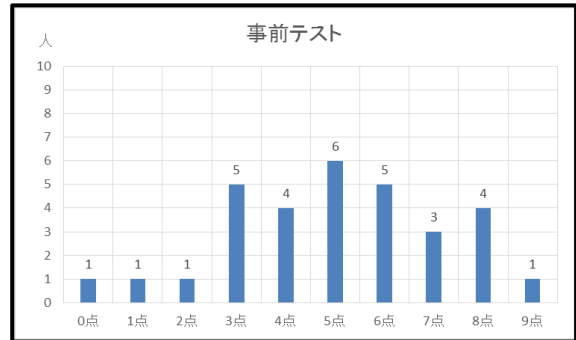


図3 事前テスト、事後テストの結果の変容

ア 事前テスト、事後テストの結果の変容

事前テスト、事後テストの結果を比較すると(図3)、事前テストでは4点5点6点に数人ずつの生徒がいたが、事後テストでは少なくなり、その代わりに8点9点の生徒が増えた。実際8点9点の生徒は5人から17人に増えている。一方で、事後テストで1点2点の生徒が2人から6人に増えた。

また、事前テストと比較して、事後テストの点数が上がった生徒が19人、点数に変化がなかった生徒が6人、点数が下がった生徒が6人という結果になった。(表17)

表 17 事前テスト、事後テストの結果の変容

項目	点数が上がった	点数に変化なし	点数が下がった
人数	19人	6人	6人

イ 事前テスト、事後テストの結果の変容の背景

この項では、事前テスト、事後テストの結果の変容の背景、つまり事前テストの結果を比較

して、事後テストの結果が上がった理由、結果が下がった理由について、その背景を探る。

考察については、9頁の表17に示した事前テスト、事後テストの結果の変容の3項目(「点数が上がった」「点数に変化なし」「点数が下がった」と、アンケート調査(5頁の表8)の結果とを比較し、そこに何らかの関連があるかを分析し、その背景を探ることとした。なお、アンケート調査(5頁の表8)との比較については、設問の種類に基づいて、

- ① 事前テスト、事後テストの結果の変容と発問に対する意識の変容との比較
- ② 事前テスト、事後テストの結果の変容と英文の読み取りに対する心情の変容との比較

を行い、考察する。また、生徒のインタビューや、振り返りの記述も交えながら述べていくこととする。

7) 事前テスト、事後テストの結果の変容と発問に対する意識の変容との関連について

① テストの結果が上がった生徒と発問に対する意識の変容との関連

まずテストの結果が上がった生徒19人と発問に対する意識の変容(表18、表19)との関連を考察する。

表18 テストの結果が上がった生徒と発問に対する意識の変容との比較①

テストの結果	生徒	あらすじを読みとる力の変容 (事前・事後テスト)			発問に対する意識の変容 (アンケート調査)			
		事前 (9点中)	事後 (9点中)	変容	事前 (24P中)	事後 (24P中)	変容	
		テストの結果が上がった生徒 (19人)		3	8	5	14	21
	4		9	5	18	18	0	
	5		9	4	18	19	1	
	3		7	4	20	23	3	
	4		8	4	19	22	3	
	5		8	3	17	22	5	
	6		9	3	24	24	0	
	5		8	3	22	23	1	
	6		9	3	21	23	2	
	7		9	2	22	24	2	
	7		9	2	18	22	4	
	生徒Y		4	6	2	15	21	6
	生徒S		3	5	2	21	21	0
			6	8	2	21	22	1
			5	6	1	12	18	6
			7	8	1	17	23	6
		6	7	1	16	20	4	
		8	9	1	15	16	1	
		1	2	1	14	24	10	

表19 テストの結果が上がった生徒と発問に対する意識の変容との比較②

テストの結果が上がった生徒(19人)	発問に対する意識の変容 (アンケート調査)		
	上がった	変化なし	下がった
	16人	3人	0人

表19から、テストの結果が上がった生徒19人のうち、16人が発問に対する意識も向上している状況が見られた。この状況から、発問に対する意識の向上と会話文のあらすじを正確に読み取る力の向上には何らかの関連があると考えられる。

そこで、この関連を裏付けるものとして、テストの結果が上がり、アンケート調査のポイントも上がった生徒の中から、生徒Y(詳細は表18を参照)のインタビューを紹介する。(表20)なお、生徒Yは英語に対する意欲は高いが、英語に対して苦手意識をもっていた生徒である。

表20 生徒Yのインタビュー

検証授業前	検証授業中	検証授業後
授業は好きだけど、単語を覚えていないから読めないのだと思う。プレテストは全然できなかった。	12月の授業を通してすごく読めるようになった。読める単語をヒントにして分かるようになった。読めるようになってきたから楽しい。	1つづまじつから、読めなくなってしまったことあるから、長々とした文章を一つ一つ読むのはまだ抵抗感があるけど、英文読むのはまあまあ好き。いろんな英文を読もうと挑戦しているし、ババばあちゃんの物語も読んでみて、分かった。でも、班のみんなと交流できるのはおもしろい。

生徒Yは、検証授業前インタビューで「プレテストは全然できなかった」と話している。しかし、検証授業を通して「12月の授業を通してすごく読めるようになった」と回答が変化した。この言葉から、発問に対する意識が向上したことが分かる。また、検証授業後は「いろんな英文を読もうと挑戦はしているし、ババばあちゃんの物語も読んでみて、分かった」と話している。自ら新しい会話文を読むことに挑戦し、理解している様子が見られることから、テストの結果も上がったと考えられる。

次に、テストの結果が上がったものの、アンケートには変容のない生徒3人について見ていくこととする。

そのうち1人は、事前アンケートも事後アンケートも24ポイントと最高ポイントであった生徒であるため、意識の向上については見取る

ことができなかつた。しかし、すでに発問に対する意識は高い状況であるといえる。残りの2人のうち、生徒S(10頁の表18を参照)のインタビューを紹介する(表21)。生徒Sは、英語がとても苦手で、英文を読むことに強い抵抗感をもっていた生徒である。

表21 生徒Sのインタビュー結果

検証授業前	PROGRAM8とPROGRAM9の間	検証授業後
プレテストは、難しく感じた。英文を読むことは嫌い。英文を思ふだけで立ちくらみがする。プレテストで気分が悪くなる。自分で英語を勉強できない。	まだまだ読めない。ひとりの方では読めない。何が書いてあるか、分からないが、goodとかは分かる。立ちくらみがするほど嫌いではなくなってきた。	授業前よりも、ちょっと分かるようになってきた。12月、1月と授業をおいてなんとなく分かるようになった。全部は読めないけど、部分部分の分かるところを覚えて、それをつづけていってなんとなく意味が取れるようになってきた。抵抗感はなくなってきた。1人だけで読む必要がなくなった。ぼーっとして存在しないけど、グループのみんなと話したら、やり方とか教えてくれるからわかる。1人だけとグループでは、ぜんぜん違う。

生徒Sは、検証授業前は「英文を見るだけで立ちくらみがする。」と話していたが、検証授業を通して「全部は読めないけど、部分部分の分かる所を拾って、それをくっつけていってなんとなく意味が取れるようになってきた。」と言葉が変化した。インタビューにおけるこれらの言葉から、生徒Sは、アンケートにおけるポイントの変容は見られなかつたものの、発問に対する意識は高まっているのではないかと考えられる。

また、「1人だけで読むと、訳分からないからぼーっとしておくしかないけど、グループのみんなと話したら、やり方とか教えてくれるからわかる」と話す部分は注目に値する。グループ活動を取り入れたことが、発問に対する意識が向上する上で有効に働いたのではないかと生徒Sの言葉から考えられる。

② テストの結果に変容のない生徒と発問に対する意識との関連

次に、テストの結果に変容が見られなかつた6人について、発問に対する意識との関連を考察する。(表22, 表23)

テストの結果に変容のなかつた生徒6人のうち5人は、テストの点数に変化がないものの、アンケートのポイントは上がっていた。

また、その5人のうち4人は、テストの点数が事前テストの段階で8点もしくは9点だった生徒であり、テストの結果の変容は見られな

表22 テストの結果に変容がなかつた生徒と発問に対する意識との関連①

テストの結果	生徒	あらずじを読みとる力の変容 (事前・事後テスト)			発問に対する意識の変容 (アンケート調査)		
		事前 (9点中)	事後 (9点中)	変容	事前 (24P中)	事後 (24P中)	変容
テストの結果に変容のなかつた生徒(6人)		0	0	0	7	8	1
		8	8	0	19	24	5
		8	8	0	20	23	3
	生徒L	6	6	0	21	20	-1
		8	8	0	22	24	2
	9	9	0	23	24	1	

表23 テストの結果に変容がなかつた生徒と発問に対する意識との関連②

テストの結果に変容のなかつた生徒(6人)	発問に対する意識の変容 (アンケート調査)		
	上がった	変化なし	下がった
	5人	0人	1人

いものの、会話文を正確に読み取る力はある程度育まれている生徒といえる。この傾向は、テストの結果も上がり、アンケートのポイントも上がった生徒と同じ傾向であるといえる。つまり、テストの結果の向上と、発問に対する意識の向上に、何らかの関連があることを示しているのではないかと考えられる。

次に、テストの結果に変容がなく、アンケートのポイントが下がった1人の生徒L(表22参照)について考察することとする。生徒Lは、一生懸命授業に取り組む真面目な生徒である。

生徒Lは、発問に対する答えを記載するワークシートにおいて、事実発問に対する答えが、書けていないところが数箇所あった。また、アンケート項目のうち、ポイントが下がっていたところが事実発問に関する項目であった。このことから、授業で行った事実発問が、生徒Lにとっては十分に機能せず、その結果発問の機能状況にかかる意識が高まらなかつたと推測される。また、そのことが、テスト結果の向上につながらなかつたことと、何らかの関連があると考えられる。

③ テストの結果が下がったグループと発問に対する意識との関連

最後に、テストの結果が下がった生徒6人と、発問に対する意識との関連を考察する。(12頁の表24, 表25)

表 24 テストの結果が下がった生徒と
発問に対する意識との関連①

テストの結果	生徒	あらすじ読みとる力の変容 (事前・事後テスト)			発問に対する意識の変容 (アンケート調査)		
		事前 (9点中)	事後 (9点中)	変容	事前 (24P中)	事後 (24P中)	変容
		テストの結果 が下がった生徒 (6人)	生徒I	3	2	-1	16
生徒W	2		1	-1	18	18	0
生徒V	3		1	-2	24	20	-4
	5		3	-2	11	18	7
	4		2	-2	15	16	1
	5	2	-3	12	17	5	

表 25 テストの結果が下がった生徒と
発問に対する意識との関連②

テストの結果が 下がったグルー プ(6人)	発問に対する意識の変化 (アンケート調査)		
	上がった	変化なし	下がった
	4人	1人	1人

テストの結果も下がり、アンケートのポイントも下がった1人の生徒V(表 24 参照)は、先述のワークシートにもほとんど記入がなく、発問の工夫は機能していない状態であったと考えられる。

テストの結果が下がり、アンケートに変化がなかった1人の生徒W(表 24 参照)は、授業中に挙手をする様子が見られたものの、先述のワークシートが十分に記入できていない箇所がいくつか見られる状況であった。この生徒についても、発問が十分に機能するには至らなかったと考えられる。

2人の状況から、発問に対する意識の低下とテストの結果が下がったことには何らかの関連があると考えられる。

次に、テストの結果は下がったが、アンケートのポイントは上がった4人の中から、生徒I(表24参照)のインタビューを紹介する(表26)。生徒Iは、元気な生徒で、英語を話すことは好きであるが、英語を読むことと書くことに関しては苦手意識をもっている生徒である。

生徒Iは、検証授業前は「英文を読んだり書いたりするのがめんどくさい」と話している。しかし、検証授業を通して「人の気持ちを読み取ったりするのが楽しかった」と回答が変化した。このことから、生徒Iはテストの結果は上がらなかったものの、発問が機能したことで発問に対する意識は実際に向上したのではない

かと推測される。

表 26 生徒Iのインタビュー結果

検証授業前	PROGRAMとPROGRAMSの間	検証授業後
英語は好きじゃない。読んだり書いたりするのがめんどくさいから嫌い。	英文を読んで効果が出てきているかどうかわからないけど、いろんな英文を読んできて英文を読む抵抗感やめんどくささはなくなってきている。	12月から変わらず、英文を読むことに対する抵抗感はなくなってきている。いろんな人の気持ちを讀み取ったりするのが楽しかった。あと、1人で考えた後に、グループで交流できると安心感がある。1人で読んで終わらだときみしいけど、それを交流したり答えが一緒だったり確認するのが安心する。

そこで、この回答から、今後も発問の工夫を継続して実施することで、会話文のあらすじを正確に読み取る力が徐々に付いていくことも期待できるのではないかと考えられる。

また、「1人で考えた後に、グループで交流できると安心感がある。」という言葉から、グループ協議を取り入れたことが、発問に対する意識を向上させる上で有効に働いていることが、生徒Iのインタビューからも見えてきた。

④ 考察のまとめ

以上の考察から、発問に対する意識の変容と、テストの結果の変容には何かしら関連があることが考えられる。

また、発問に対する意識が向上したことの一つの要因として、インタビューの言葉から、発問を行った際に、グループ協議の時間を取り入れたことが有効に働いていることが見えてきた。

(I) 事前テスト、事後テストの結果の変容と英文の読み取りに対する心情の関連について

次に、事前テスト、事後テストの結果の変容と、英文の読み取りに対する心情との関連を比較し、考察する。

① テストの結果が上がった生徒と英文の読み取りに対する心情との関連

まず、テストの結果が上がった19人のうち、アンケートのポイントも上がった16人は、英文の読み取りに対する心情も前向きに変化している。(13頁、表27、表28)このことから、英文の読み取りに対する心情の前向きな変化と、会話文のあらすじを正確に読み取る力の向上には、何らかの関連があると考えられる。

表 27 テストの結果が上がった生徒と英文の読み取りに対する心情の変化との関連①

テストの結果	生徒	あらすじ読みと力の变化 (事前・事後テスト)			読み取りに対する心情の変化 (アンケート調査)		
		事前 (9点中)	事後 (9点中)	変容	事前 (16P中)	事後 (16P中)	変容
テストの結果が上がった生徒 (16人)		3	8	5	12	14	2
		4	9	5	13	14	1
	生徒K	5	9	4	13	12	-1
		3	7	4	16	16	0
		4	8	4	9	12	3
		5	8	3	15	16	1
		6	9	3	8	9	1
		5	8	3	12	14	2
		6	9	3	10	14	4
		7	9	2	13	16	3
		7	9	2	13	15	2
		4	6	2	13	14	1
		3	5	2	9	13	4
		6	8	2	15	16	1
		5	6	1	11	13	2
		7	8	1	12	16	4
生徒J	6	7	1	12	14	2	
生徒O	8	9	1	10	10	0	
	1	2	1	14	16	2	

表 28 テストの結果が上がった生徒と英文の読み取りに対する心情の変化との関連②

テストの結果が上がった生徒 (19人)	英文の読み取りに対する心情の変化 (アンケート調査)		
	上がった	変化なし	下がった
	16人	2人	1人

その関連を裏付けるものとして、テスト結果が上がり、英文の読み取りに対する心情が前向きに変化した生徒の中から、生徒J(表27参照)のインタビューを紹介する(表29)。

表 29 生徒Jのインタビュー

検証授業前	検証授業中	検証授業後
英語の授業も勉強も好き。でも、読みのテストはちょっと分からない所があった。	英語の授業は好き。英文を読むのも楽しい。いろいろセリフの気持ちを考えたりするのがおもしろい。読み取れるようになって、読むのが楽しくなってきた。	英語の授業は相変わらず好き。英文の読み取りも楽しんでできた。分からない単語があっても、ozoniとか分かる単語があれば、正月の事だとか雰囲気分かるようになってきた。あと、1人で読むのとグループで読むのでは違いがある。C君とかは、おれと間逆の考え方をかをしているから、おもしろい。それとか、おれがわからなかったところをCくんが教えてくれたりして分かった。

生徒は、英語の授業が好きで、発表も元気に行うが、読み取りなどにおいてはなかなか自信がもてない生徒である。

生徒Jは、検証授業前は「読みのテストはちょっと分からないところがあった」など、読み取りに対して自信がない言葉が見受けられる。しかし、検証授業を通して「読み取れるようになると、読むのが楽しくなってきた」と、英文の読み取りに対する心情が、前向きに変化してきていることが分かる。

また、「1人で読むのとグループで読むのでは違いがある。C君とかは、おれと間逆の考え方をかをしているから、おもしろい。」と言っていることから、グループ協議を取り入れたことが、読み取りに対する心情を前向きに変化させる上で、有効に働いたのではないかと推測される。

次に、テストの結果は上がったが、アンケートのポイント数に変化がなかった2人を考察する。ただし、1人は事前・事後アンケートともに満点を付けていたので、英文の読み取りに対する心情の変化を見取ることはできないものの、読み取りに対する心情は高いものと推測される。

もう1人の生徒O(表27参照)については、授業中の発表の時に何回か間違えて答えてしまったことがあった。そのことが、アンケートでの回答に影響したのではないかと考えられる。つまり、自信がもてなかったということである。しかし、生徒Oは、授業において、常に前向きに取り組む生徒であり、間違えても何回も挙手を行い、集中して活動に取り組んでいた。このことから、アンケートのポイント上は見られないが、十分英文の読み取りに対する心情の高さを伺うことができる生徒である。

最後に、テストの結果は上がったが、アンケートのポイントが下がった1人の生徒K(表27参照)について見ていく。生徒Kは、真面目で挙手をよく行い、授業に一生懸命取り組む生徒である。

表30は、生徒Kにおける読み取りの授業での振り返りの記述である。

表 30 生徒Kの振り返りの記述

<ul style="list-style-type: none"> ・読み取るのがむずかしくて、大変でした ・班の人のいろんな意見が聞けて良かったです ・分からない単語があったので分かるようにしたいです ・この英文はまだどんな内容かわかったので良かったです。分からない単語を練習したいです ・分からない単語があり難しかったです。新しく習った単語がわかりやすかったです。 ・人物の気持ちを読み取ることができたので、良かったです ・だいたい、がんばって読み取ることができて良かったです。

生徒Kは、振り返りで「人物の気持ちを読み取

ることができたので良かった」「だいたい、がんばって読み取ることができてよかった」など、英文の読み取りにおいて前向きな記述が見られる。このことから、英文の読み取りに対する心情が高まっている様子が見られる。

しかし、一方で、「分からない単語があったので分かるようにしたい」「分からない単語があり難しかった」など、単語が分からないことへの不安を表す記述が見られる。この不安や自信のなさが、アンケートのポイントを下げることにつながったと考えられる。

② テストの結果に変化がない生徒と、英文の読み取りに対する心情との関連について

続いて、テストの結果に変化がなかった生徒6人と英文の読み取りに対する心情の変化との関連について考察する(表31, 表32)。

表31 テストの結果に変化がなかった生徒と英文の読み取りに対する心情との関連①

テストの結果	生徒	あらすじを読みとる力の変化 (事前・事後テスト)			読み取りに対する心情の変化 (アンケート調査)		
		事前 (9点中)	事後 (9点中)	変容	事前 (16P中)	事後 (16P中)	変容
			0	0	0	4	4
テストの結果に変化がなかった生徒(6人)	生徒H	8	8	0	16	16	0
	生徒L	6	6	0	13	14	1
		8	8	0	14	14	0
		9	9	0	13	14	1

表32 テストの結果に変化がなかった生徒と英文の読み取りに対する心情との関連②

テストの点数に変化がなかったグループ (6人)	英文の読み取りに対する意識の変化 (アンケート)		
	上がった	変化なし	下がった
	2人	4人	0人

テストの結果に変化がなく、アンケートのポイントが上がった生徒2人のうち1人は、事前テストが満点であった生徒であるため、「テストの点数も上がりアンケートのポイントも上がった」グループと同様に捉える。もう1人の生徒Lについて、振り返りを紹介する(表33)。生徒Lの振り返りには、「いろいろ内容が読み

表33 生徒Lの振り返りの記述

<ul style="list-style-type: none"> ・Question2が、質問が、答えるのが楽しかったです。 ・いろいろな人のいろいろな感情が読み取れて楽しかったです。みんな協力してやるのもよかったです。 ・今回の英文は、いろいろ内容が読み取れていて、おもしろかったです。 ・今日の授業は班活動が多かったので楽しかったです

取れていておもしろかった」「いろいろな人のいろいろな感情が読み取れて楽しかった」など、英文の読み取りを楽しんでいる様子が見られる。テストの結果に変化は見られなかったが、発問の工夫を通して、英文の読み取りに対する心情は前向きに変化していると推測される。

この状況から考えると、継続して今後も発問の工夫を取り入れた指導を繰り返すことで、今後生徒Lの会話文のあらすじを正確に読み取る力は向上していくことが期待される。

続いて、テストの結果に変容がなく、アンケートにおいても変化がなかった4人のうち、生徒H(表31参照)のインタビュー(表34)を紹介する。生徒Hは、挙手をよく行い、推論発問において活発に意見を交わしていた生徒である。

表34 生徒Hの振り返りの記述

<ul style="list-style-type: none"> ・だんだん英文をよめるようになってきたので良かったです。 ・どんどん英文が読めるようになってきてうれしいです。 ・もっと英文が読み取れるようにがんばります。英文も読めたのがよかったです ・どんどん英文が読めるようになって来ているのでうれしいです。 ・伝言の内容まで読み取れたのでよかったです。
--

生徒Hは、記述の中で「どんどん英文が読めるようになってきてうれしい」と何度か述べている。この記述から、アンケートのポイントの変容は見られなかったが、読み取りに対する心情は前向きに変化しているのではないかと推測される。

このことから、生徒L同様に、今後発問の工夫を取り入れた指導を継続すれば、会話文のあらすじを正確に読み取る力が向上していくものと期待される。

③ テストの点数が下がった生徒と英文の読み取りに対する心情との関連について

最後に、テストの点数が下がったグループ6人と英文の読み取りに対する心情との関連について考察する(15頁の表35, 表36)。

表 35 テストで点数が下がった生徒と英文の読み取りに対する心情の変化との関連

テストの結果	生徒	あらすじを読みとる力の変化 (事前・事後テスト)			読み取りに対する心情の変化 (アンケート調査)		
		事前 (9点中)	事後 (9点中)	変容	事前 (16P中)	事後 (16P中)	変容
テストの結果が下がった生徒 (6人)		3	2	-1	4	11	7
		2	1	-1	11	14	3
		3	1	-2	16	15	-1
	生徒Q	5	3	-2	11	10	-1
	生徒N	4	2	-2	12	11	-1

表 36 テストで点数が下がった生徒と英文の読み取りに対する心情の変化との関連

テストの点数 が下がった生徒 (6人)	英文の読み取りに対する心情の変化 (アンケート調査)		
	上がった	変化なし	下がった
	3人	0人	3人

テストの点数が下がり、アンケートのポイントも下がった生徒3人のうち、生徒Q(表35参照)のインタビュー(表37)を紹介する。生徒Qは、挙手をよく行うが、英語がとても苦手な生徒である。

表 37 生徒Qのインタビュー

検証授業前	PROGRAMME/PROGRAMSの間	検証授業後
プレテストは、英文を読むのが難しく感じた。 英文を読むことは、嫌い、難しい。	読むことには抵抗はなくなってきたけど、読むのはまだ難しい。でも、ほんの少しだけ読み取れるようになってきた。授業も少しだけ楽しめるようになってきた。	読みに対する抵抗感はなくなってきたし、注釈や分かんない単語などを組み合わせてなんとなく雰囲気はつかめるようになってきた。ただ、英文を読むのが好きかどうかはまだ別話なので好きではない。班のみんなで交流ができるのは楽しい。人物の気持ちを考えたりするのは、まだ楽しめないところがある。

生徒Qは、検証授業後のインタビューで「読みに対する抵抗感はなくなってきた」と述べる一方、「英文を読むのが好きかどうかはまた別話なので好きではない」「人物の気持ちを考えたりするのは、まだ楽しめないところがある」とも述べている。つまり、英文の読み取りに対する抵抗感は多少なくなっているものの、英文の読み取りに対する心情は前向きに変化していないのではないかと推測される。

このような状況から考えると、テストの結果が下がったことと、英文の読み取りに対する意識が低下したことには何らかの関連があるのではないかと考えられる。

一方で、テストの結果が下がっているにも関わらず、アンケートのポイントが上がった3人

の中から、生徒Nのインタビューを紹介する。(表38)生徒Nは、英語に対して苦手意識を持っている生徒である。

表 38 生徒Nのインタビュー

	検証授業前	PROGRAMME/PROGRAMSの間	検証授業後
生徒N	英文読むのは嫌い、よく分からない。テストもよく分からなかった。単語がそもそも読めないし、勉強も嫌い、分からない。	班のみんなで読んだら分かるけど、個人では無理。でも、教えてもらったらなる。なるほどと思って少し文章が分かった。まためになるとなんとなく分かるようになるけど、新しい文章はよく分からない。	今も班のみんなで読んだら分かるけど、二人では無理。Annoも読めない。pが二つあったりして、意味がわからない。それが文章でいっぱい出てきて何が書いてあるか分からない。でも、班のみんなで交流したら教えてもらえたら分かる。自分で考えるときは、こそり君の意見を聞いて書くこともあったけど、まためになるとみんな考えて分かったから、なんとなく書けるようになった。気持ちを読み取るどころか、人を見て、あんなほどと思って自分の答を考えたりはできるようになった。班のほうがいい。

生徒Nは、検証授業前に「英文読むのは嫌い。よく分からない。」と話している。検証授業を行ったが、「新しい文章はよく分からない。」「Appleも読めない。pが二つあったりして、意味がわからない。それが文章でいっぱい出てきて何が書いてあるか分からない。」と、話していることから、会話文のあらすじを正確に読み取る力の向上には至らなかったことが分かる。また、生徒Nのインタビューの言葉から、単語そのものが読めないことが英文の読み取りを行うことで大きな要因となっていることがうかがえる。

しかし、「班のみんなで交流したら教えてもらえるから分かる」「教えてもらったら、へえ、なるほどと思って少し文章が分かった」と答えていることから、グループ協議を取り入れたことが、英文の読み取りに対する心情を前向きに変化させ、その結果、アンケートのポイント数も上がったものと考えられる。

④ 考察のまとめ

以上のことから、アンケート結果の変容と、テストの結果の変容、つまり英文の読み取りに対する心情の変容と会話文のあらすじを読み取る力の変容には、何かしら関連があると考えられる。

また、インタビューや振り返り記述の生徒の言葉から、次の2点を見いだした。

- 発問を行った際に、グループ協議を取り入れたことが英文の読み取りに対する心情を前向きに変化させたこと。

- 英文の読み取りに対する心情に前向きな変化があっても、単語そのものを理解できなければ、会話文のあらすじを読み取る力にはなかなかつながらない。

(3) 分析と考察のまとめ

これまでの考察を以下のようにまとめる。

ア 発問の工夫とテストの結果との関連

事実発問と推論発問に焦点を当てた発問の工夫は、以下の3点について概ね効果があったと考えられる。

- 会話文のあらすじを正確に読み取る力が育まれたこと
- 発問に対する意識が向上したこと
- 英文の読み取りに対する心情が前向きに変化したこと

イ 会話文のあらすじを正確に読み取る力の向上の背景

発問の工夫を取り入れたことで、会話文のあらすじを正確に読み取る力が、ある程度変化したが、その背景には次の二つが関連していたのではないかと考えられる。

- 発問に対する意識の変容
- 英文の読み取りに対する心情の変容

ウ 発問の工夫を行う際に、グループ協議を取り入れる意義

数人の生徒のインタビューの言葉や、振り返り記述の言葉から、発問を行う際に、グループ協議を取り入れたことが、生徒の発問に対する意識の向上や、英文の読み取りに対する心情の前向きな変化に対して、有効に働いたのではないかと推測される。

エ 単語力について

インタビューや振り返り記述の生徒の言葉から、読み取りに自信のない生徒、会話文のあらすじを正確に読み取る力が育まれていない生徒の背景には、単語力の問題が大きく関わっているのではないかと推測される。

以上の考察から、会話文の読み取り場面における生徒の変容について次の図4のような関連があるのではないかと考えた。

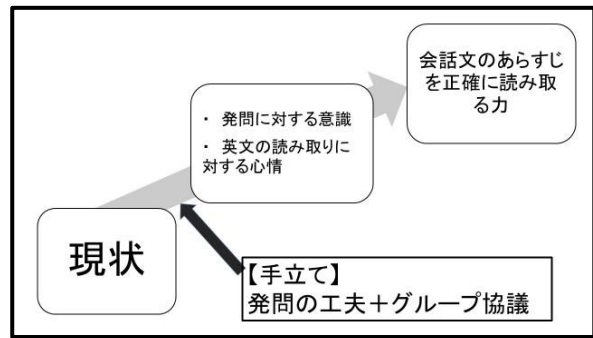


図4 会話文の読み取りにおける生徒の変容

つまり、会話文の読み取り場面において、発問の工夫という手立てを実施することで、生徒の発問に対する意識が向上するとともに、英文の読み取りに対する心情も前向きに変化していく。そして、その結果、会話文のあらすじを正確に読み取る力が育まれるのではないかと考えられるのである。また、発問の工夫を取り入れる際には、発問に対する意識が向上するような発問、英文の読み取りに対する心情が前向きに変化するような発問を、教員が意識して作成することが、会話文のあらすじを正確に読み取る力を育むためには重要であると考えられる。

V 研究のまとめ

1 成果

(1) 発問の工夫と会話文のあらすじを正確に読み取る力の向上

事実発問と推論発問に焦点を当てた発問の工夫が生徒に機能したことで、会話文のあらすじを正確に読み取る力をある程度育むことができた。

(2) 発問の整理とグループ協議

発問の工夫を行うに当たり、会話文のあらすじを正確に読み取るための発問を6種類に分けて整理し、それぞれの発問の種類について、事実発問と推論発問の観点から、その具体を整理することができた(3頁の表5)。また、発問

の工夫を行う際には、グループ協議を取り入れることが、発問を機能させる上で重要な役割を果たしていることを、見いだすことができた。

2 課題

(1) 物語文、説明文における発問の工夫についての継続的な取組

本研究では、会話文のあらすじを正確に読み取る力を育むための発問の工夫、と限定をかけて研究を進めた。しかし、学年が上がるにつれて、物語文や説明文にも生徒は触れることとなる。そこで、今後は物語文や説明文における発問の工夫を行うために、発問を整理して実施できるように研究を継続して進めることが必要であると考ええる。

(2) 英問英答で読み取りを行う必要性

英文の読み取り場面において発問の工夫を実施する際に、英問英答で実施できなかったことが課題となった。

あらすじを正確に読み取らせるための発問を英語で行い、発問を受けて生徒同士のグループ協議を英語で行うためにはどうすればよいのか今後工夫が必要であると考ええる。

(3) 単語力の継続した指導の必要性

本研究から、単語を理解する力が、英文のあらすじを正確に読み取る上で、大きく関わっていることが分かった。

今後、生徒に効果的に単語力を高めることができる指導法について探していきたい。

年, 1703 頁

- 5) 前掲書 4), 475 頁
- 6) 前掲書 1), 16 頁
- 7) 前掲書 1), 16 頁
- 8) 前掲書 1), 16 頁
- 9) 前掲書 3), 173 頁

参考文献

- ① 卯城祐司『英語リーディングテストの考え方とづくり方』研究社, 2012 年
- ② 門田修平・野呂忠司・氏木道人『英語リーディング指導ハンドブック』大修館書店, 2010 年
- ③ 田中武夫・田中知聡『英語教師のための発問テクニックー英語授業を活性化するリーディング指導』大修館書店, 2009 年

引用文献

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領解説外国語編』開隆堂, 平成 20 年, 16 頁
- 2) 前掲書 1), 16 頁
- 3) 田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸『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, 2011 年, 38 頁
- 4) 新村出編『広辞苑第六版』岩波書店, 2008