

Formeaning Response Approach を用いた詩の読解が

日本人高校生の言語能力に与える影響

—意味構築の活動を通じた推論力の向上を目指して—

形山 羽奈

1. 背景と目的

現行の高等学校学習指導要領（2018年告示）における「英語コミュニケーションⅠ」では、「読むこと」の目標として、語句や文構造の理解に加え、文脈や背景知識を活用して適切に意味を構築することの必要性が掲げられている。これは、文中に明示されない情報を補完する「推論力」を重要視していると考えられる。推論力は、逐語的な読解を超えた内容理解や情報統合を支える基盤的な能力である（Shimizu, 2005）。

近年、Hanauer (2023)、Nishihara (2022) などの研究により、外国語の詩を活用した指導の有用性が注目されている。これらの研究によると、詩教材は短いテキストに多義的かつ感情的な表現を含み、読者の推論を促す教材として効果的である。特に、Kellem (2009) が提唱した *Formeaning Response Approach* (FRA) を用いた英語詩の指導実践では、学習者の英語表現への気づきを促すとともに、感情的・意味的反応を引き出し、注目を集めている。Zakaria (2019) は、FRA を用いた授業により生徒の多義性理解と表現力の向上が確認されたと報告しており、これらの成果には推論力の向上が深く関わっていると考えられる。

本研究は、日本の高校生を対象に FRA による詩の読解指導を実施し、多義性に着目した授業が文脈の意味構築および推論力に与える影響を検証することを目的とする。

2. FRA とは

Kellem (2009) は、文学教材を導入した指導法を *The Stylistic Approach* と *Reader-Response Approach* の二つに分類し、それらを統合した方法として FRA を提案した。Kellem によると、前者は英語表現の特徴を分析し、その意味を明らかにする過程に焦点を当てる方法論であり、後者は学習者がテキストの意味を個人的な感情や思考と結び付けて捉える過程に焦点を当てる方法論である。FRA は、第二言語の指導においていずれの視点も重要であるとしており、具体的な活動方法を 9 つ示している。教師は、対象者のレベルや関心、授業時間、その他の教材の種類を考慮して、これらの活動を自由に選択・組み合わせることができるとしている。Zakaria (2019) はこれらを踏まえ、主に以下の活動を実施している。

- (1) *Listening Cloze* : 詩を聞き、欠けている部分を書きとる活動
- (2) *Listing* : 詩の中の単語を品詞ごとに分類し、文法的特徴を理解する活動
- (3) *Alternative Words* : 難解な語句を文脈に応じた言い換えに置き換える活動
- (4) *Song & Video* など : 歌やミュージックビデオを用いて情意的・多感覚的に詩の理解を深めるような活動

これらの活動は、Kellem が示した 9 つの具体的な FRA 活動のうち、学習者のレベルや関心に応じて選択・組み合わせ可能なものとして実施されており、Form and Meaning (言語形式と意味) と Reader Response (読者の反応) の両面をバランスよく取り入れている。この他に Kellem は、*Discussion Questions* : 「生徒はペア、グループ、クラス全体で、自分が詩の登場人物だったらどう感じるかについて話し合う。または、登場人物が次に何をするか、そしてその理由にいついて推測する。」や *Draw Pictures* : 「生徒は詩の場面や登場人物を描いた絵を描く。」等を提案している。

3. 研究方法

本研究では、Kellem (2009) の FRA に基づく指導法の中から、*Listening Cloze* と *Discussion Questions* の 2 つの活動を取り入れた授業を実施した。これらの活動は、詩の形式的特徴 (Form and Meaning) と個人的な解釈や感情 (Reader Response) の双方を含み、FRA のバランスの取れたアプローチを体現すると考えた。

教材としては、Shel Silverstein の詩 *Tell Me* を選定した。この詩は短く、言語的に平易である一方、解釈の幅が広く、生徒が多様な視点から議論を展開できる特徴を持つ。短さ・簡潔さ・多義性といった特性により、授業時間内での扱いやすさと教育的効果が見込まれる。詩の選定は、Vardell ら (2006) の教材選定基準にも合致している。

授業は、まず *Listening Cloze* から始めた。生徒は詩の音声を複数回聴き、空欄補充プリントに語句を書き取る活動を行った。これにより、リスニング技能を活用しつつ、詩の音声的・構文的特徴への注意を促した。その後、

生徒は詩を黙読し、語彙や表現の意味を確認したうえで、詩のテーマについての自身の解釈をワークシートに記述した。次に *Discussion Questions* では、生徒がペアまたはグループで、「詩のテーマは何か。それはなぜか」「この詩は誰が誰に向けて書いたものと考えるか。その理由は何か」といった問いについて意見交換を行った。この話し合いを通じて、生徒は異なる視点を共有し合いながら、自らの解釈を再構築し、詩に対する推論をより多角的に深めることを期待した。

生徒の推論力の変化を測定するため、授業の前後にリーディングテストを実施した。テストは、生徒の英語習熟度に配慮して研究者が作成し、教科書 *Landmark fit English Communication 1* に掲載された多読用問題から類似の英文テキストを2題を選定した。これらは *Flesch Reading Ease* の指標で「Easy to Read」に分類され、いずれも日常生活に関連する小説形式の文章である。内容の類似性と難易度の均等性にも配慮した。テスト形式は Shimizu (2005) を参考に作成した。

調査対象は、日本の普通科高等学校に通う高校1年生2クラス、計74名（男子36名、女子38名、年齢は15～16歳）である。英検準2級（CEFR A2）相当の生徒が最も多く33名（約5割）、次いで英検3級（CEFR A1）相当の生徒が17名（約2割）であった。

さらに、生徒の推論力の変容を質的に検証するため、授業で使用したワークシートの記述内容を分析対象とし、研究者と大学院生の2名で協働的ナラティブ分析 (*Collaborative Narrative Analysis*) を行った。具体的には、生徒が詩のテーマについて記述した内容をカテゴリー化し、グループでの話し合いを通じてどのように推論が展開・変容したかを検討した。また、授業前後のリーディングテストの評価は、英語教師2名および大学院生1名の計3名が、あらかじめ作成した評価ルーブリックに基づき、A～Cの3段階で行った。

4. 結果

ワークシート記述の分析は、研究者と大学院生2名が行い、グループでの話し合いを経て、どのような推論によって解釈を変容し新たな意味が構築されたかを明らかにした。各分析者はテーマごとにカテゴリーを生成し、その後意見を統合して最終的な分類を行った。以下に、グループで共有されたテーマ（表1）および、全体で共有されたテーマ（表2）を示す。

表1 (グループで共有されたテーマ)	表2 (全体で共有されたテーマ)
承認欲求(自信, 褒めてほしい, 理解してほしい, 自己探しな)	面接官と受験者の会話, 完璧さの要求, 現実と理想)
メッセージ性, 理想, 複雑な心情, 独自の具体例 (大統領の対立, 自己嫌悪と自己理解, 嘘の排除, 自己領のスピーチ, 面接官と受験者の会話など)	肯定と自己主張など抽象化されたテーマ

両者を比較した結果、以下の3点が明らかになった。

- (1) 全体共有時にはテーマ数が減少し、より抽象度の高いテーマに整理されていた。
- (2) グループ内で共有されたユニークな推論（例：「大統領のスピーチ」「強制自己紹介」）は、全体では共有されなかった。一方で、「面接官と受験者」というユニークな推論は全体討議でも採用された。
- (3) 「嫌い」「一文ずつ強められていく」など抽象化しにくい記述は全体では共有されなかった。

これらの結果から、グループ内での推論はより抽象的に整理され、全体で共有される傾向があることが示された。これは深い読みを促進する要因であると考えられる。特に、「面接官と受験者」という推論は、生徒Xが詳細な根拠を提示していたため、全体でも共有された。

生徒Xのワークシート記述（抜粋）

「Tell me」という命令文は、面接官が受験者に自己表現を促していると解釈できる。また、'But tell me the truth' という否定的ニュアンスを含む表現は、日本語の意味も踏まえ、受験者の自己誇張に対する面接官の苛立ちを示していると考えられる。これは面接における「真実を語ることの重要性」を伝えているとも解釈できる。」

この記述は命令文の機能や文脈を踏まえ、面接官が誠実さを求める姿勢を的確に読み取っていた。記述は整然として論理的なつながりも明確であった。また、グループでの共有においては明示的な指導なしに、生徒同士の対話を通じて根拠のある記述が選ばれ、類似記述はより抽象的にラベリングされ、カテゴリーが収束していく傾向が見られた。これは深い読みのプロセスが自然に促進されたことを示す。これらの結果から、グループ討議から全体討議に至る過程で推論の抽象化が進む傾向があり、ユニークな推論が共有されるか否かは根拠の有無に左右されることが示唆された。

一方、リーディングテストによる推論力の測定では、全体として顕著な向上は見られなかった。その要因として、テスト設計の課題や短期間の指導の限界が影響した可能性が大きいと考えられる。ただし、3名の生徒においては推論力の向上が認められ、指導の工夫次第で一定の効果が期待できることが示された。

本研究では字義的理解に過度な時間をかけず済むよう、*Tell Me* という短く理解しやすい詩を教材に用いた。先行研究では、学習者の段階に応じて身近で平易な教材の使用が推奨される一方、難解な詩を用いることが言語習得に有効とする見解もある。授業後の生徒の意見には「長文読解の方が力がつく」「国語の授業のようだ」といった否定的なものもあったが、「表現力が身につく」「感情表現の英語を多く知れた」といった肯定的な意見も見られ、既知語の多様な表現方法を学ぶ必要性を感じた生徒も一定数存在した。

5. 結論

本研究は、日本の高校生を対象に FRA (*Formeaning Response Approach*) を用いた英語詩の読解指導を行い、生徒の推論力への影響を検証した。グループ活動や全体での共有を通じて、他者の意見を取り入れながら抽象的なテーマを導き出し、根拠に基づいた読みが促進される過程が観察された。特に、生徒 X のように詩の文脈を丁寧に読み取り、論理的な推論によって自らの意味を構築できた事例は、詩教材が思考の深まりを支える可能性を示している。本指導は、英語詩の学習を「ただ読む・聞く」段階にとどめず、精緻な推論を伴う読解活動へと発展させることで、日本人高校生にとっての教育的意義を高めるものである。教科書に掲載された英語詩が十分に活用されていない現状に対して、詩教材の教育的可能性を再評価し、読解力や語彙表現への気づきを促す指導の在り方の一つを提示した。

一方、リーディングテストの結果からは、全体として顕著な推論力の向上は見られず、短期間の指導による限界や評価方法の課題が明らかとなった。ただし、個別には推論力の向上が見られた生徒もおり、詩教材が一部の学習者にとって有効に機能したことが示された。さらに、生徒の意見から、語彙レベルや題材の選定が理解度および受容に大きく影響することが確認された。短く平易な詩は理解を助ける一方で、一部の生徒はより挑戦的な詩に対して学習意欲を高めており、難易度の高い教材を選定することで学習効果の最大化が期待できる可能性が示唆された。

こうした成果は、現行の高等学校学習指導要領（2018年告示）において求められる「文脈や背景知識を活用して意味を構築する力」、すなわち推論力の育成に資するものである。詩は多義的な表現や感情を含み、読者に意味の補完や再構築を促すテキストであり、FRA による指導は、生徒の個人的反応と語彙・文法的理解の統合を通じて、推論力を育成する有効なアプローチとなり得る。さらに、今後は詩の読解に加え、英語による意見発信活動（ライティングやスピーキング）を統合することで、より包括的な英語力の育成にもつながると考えられる。

今後の課題としては、詩の難易度や題材の精選、活動時間の確保、推論力の可視化に向けた評価指標の改善が挙げられる。引き続き、継続的な実践と検証を通じて、英語詩を活用した効果的な指導法の確立を目指したい。

References

- Hanauer, D. I. (2023). Teaching poetry writing and reading. In J. Peskin & M. Bunderson (Eds.), *A life with poetry: The development of poetic literacy* (pp. 113–128). John Benjamins Publishing Company.
- Kellem, H. (2009). The Formeaning Response Approach: Poetry in the EFL Classroom. In *English Teaching Forum* (Vol. 47, No. 4, pp. 12-17). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.
- Nishihara, T. (2022). EFL learners' reading traits for lexically easy short poetry. *Cogent Education*, 9(1), 2150010.
- Shimizu, M. (2005). Inference generation processes of Japanese EFL learners: Effects of questioning on their reading comprehension. *Unpublished doctoral dissertation*. University of Tsukuba, Japan.
- Silverstein, S. (1996). Tell me. In *Falling up*. HarperCollins.
- Vardell, S. M., Hadaway, N. L., & Young, T. A. (2006). Matching books and readers: Selecting literature for English learners. *The Reading Teacher*, 59(8), 734-741.
- Zakaria, S. F. (2019). *Formeaning response approach in the teaching of poetry: a case study* (Doctoral dissertation, Universiti Teknologi MARA (Kampus Puncak Alam)).
- 啓林館. (2022). *Landmark fit English Communication 1*.