

平成 3 1 年度
広島市教育センター

中学校国語科文学的文章を読むことにおける
「考えを形成する力」を育成するための学習指導法の工夫
—明示的な「理解方略」の指導を通して—

広島市立二葉中学校教諭 高瀬 智美

研究の要約

本研究の目的は、中学校国語科における「考えを形成する力」を育成するための学習指導法の工夫を探ることである。

山元隆春の論を参照し、「考えを形成する力」を育成するためには、「理解方略」を生徒が使いこなせるようにすることが必要だと考えた。そこで、「考えを形成する力」を育成するための学習の中に、山元、居川(2013, 2015)を援用した明示的な「理解方略」の指導を取り入れ、「理解方略」の意義を生徒に実感させる学習指導を試みた。そして、生徒の「理解方略」の使用状況と「考えを形成する力」の高まりの関連について、及び、生徒が「理解方略」使用の意義を実感できたかについて検証した。

検証の結果、明示的な「理解方略」の指導は、生徒の「理解方略」の使用を促し、「考えを形成する力」を高めるために有効であることが明らかになった。また、「理解方略」使用の意義を実感できた生徒ほど、「考えを形成する力」に高まりがあることが示唆された。

キーワード：読むこと、考えの形成、理解方略

I 問題の所在

『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』（以下『答申』と表記）では、PISA2015の調査結果の分析を受け、情報化により子供にとって言葉を取り巻く環境が変化する中で、学校教育において、「読解力（書いてあることを受け身で捉えるだけでなく、見つけ出した情報を多面的・多角的に吟味し見定めていくことや、情報と自分の知識等を結び付けたりして考えをまとめていくこと）」を育んでいくことがますます重要になると示されている。中でも、「自分の考えを説明すること」が「読解力」に関する従来からの課題として挙げられ、「自分の考え」を問われているにも関わらず、本文中から解答を探そうとしている等の傾向が示されている。国立教育政策研究所によるPISA2018の調査結果の分析でも同様の傾向が指摘されていることから、この点は継続的な課題だと言える。また、近年の全国学力・学習状況調査においても、テキストから読み取ったことを基に自分の考えを書く設問の正答率は低い（H30全国48.8%、広島市48.8%、H29全国42.3%、広島市40.4%）。

そうした状況から、『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』（以下『解説』と表記）では、自分の考えを形成する学習過程が重視され、全ての領域において「考えの形成」に関する指導事項が位置付けられた。

「考えの形成」に関する生徒の力に課題があることの要因の一つとして、テキストから情報を取り出すだけでなく、読みとったことを基に自分の考えを形成するために必要な力や、その力を付けさせるための指導法を教師が十分理解し、指導できていない現状があると考えられる。

稿者自身、テキストの情報を的確に捉えるための方法（変化や繰り返しに注目する等）は指導してきたものの、読み取ったことを基に自分

の考えを書かせる（批評文を書かせる等）際には、書き方の例示や個別の声掛け等の援助に終始しており、自分の考えを形成するための方法そのものの指導は不十分であった。

前出の『答申』にも示されているとおり、テキストから読み取ったことを基に自分の考えを形成するためには、読み取った情報と自分の知識等を関連付けたり、言葉の意味を多面的・多角的に吟味したりする力が必要である。これらの力を生徒に身に付けさせるための具体的な手立てを講じることが教師には求められる。

以上の問題意識から、テキストから読み取ったことを基に自分の考えを形成する力、すなわち「考えを形成する力」を育成するための学習指導法を探ることとした。

II 研究の目的

本研究では、中学校国語科文学的文章を読むことにおける「考えを形成する力」を育成するため、学習指導法を工夫し、その有効性を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 研究の構想
- 3 研究仮説及び検証の視点と方法
- 4 検証授業の計画と実施
- 5 検証授業の分析と考察

IV 研究の内容

1 研究主題に関する基礎的研究

(1) 「考えを形成する力」の定義

ア 『解説』から

『解説』では、「C読むこと」の「考えの形成、

共有」の学習過程について、各学年の指導事項が【表1】のとおり示されている。

表1 「考えの形成、共有」に関する指導事項

第1学年
文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものにする。
第2学年
文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすること。
第3学年
文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間、社会、自然などについて、自分の意見をもつこと。

これを受け、本研究では「考えを形成する力」を「テキストを読んで理解したことと自分の既有知識や経験を結び付け、自分の考えを広げたり深めたりして、社会生活上の様々な事象に対する自分の意見をもつ力」と定義した。また、「社会生活上の様々な事象」については、現実生活における事象だけでなく、テキストから読み取れる人間や社会の普遍的な姿を含むものとした^{※1}。

イ 山元隆春の述べる「読解力」と「考えを形成する力」の重なり

山元(2014)は、「読解力」について、「作品の『解説』にとどまるのではなく、作品に対する自分の反応を『核』としながら、作品との対話、読者相互の対話を通して、各自のつくり出した意味を絶え間なく更新していく営みを可能にする力」¹⁾だと述べている。テキストの情報を的確に捉えることにとどまらず、その意味を自分なりに見いだすという点で、山元の言う「読解力」は「考えを形成する力」を包含する概念だと言える。

(2) 「考えを形成する力」を育成するための学習指導法

ア 「考えの形成」を促す「理解方略」

山元(2014)は、「読解力」を育成する上で必要

なことの一つとして、生徒に「多様な『理解のための方法』(本稿では「理解方略」と表記)を教えて、そのなかから生徒たちに選択させること」²⁾を挙げている。

「理解方略」とは、「熟達した読者が実際に読む際にどのような方法を用いているのかの解明から導き出された」³⁾、読み手がよりよくテキストを読んでいくための文章理解行為のことである。多くの種類があるが、現在では主要なものが絞られてきている。山元は近年、吉田との共訳書であるエリン・オリヴァー・キーン『理解するってどういうこと?』(2014)を基に、【資料1】を主要な「理解方略」として紹介している。

資料1 主要な「理解方略」

- | |
|------------------|
| ① 関連づける(スキーマを使う) |
| ② 質問する |
| ③ 推測する |
| ④ イメージを描く |
| ⑤ 何が大切かを見極める |
| ⑥ 解釈する(まとめて考える) |
| ⑦ 修正しながら意味を捉える |

また、「教科内容の不明確さが指摘される国語科教育においては、文学の読みの学力を理解方略として再提示し、教授と学習の過程を明らかにすることはなお現在の意味を持つ」⁴⁾と間瀬が述べるとおり、「考えを形成する力」を育成するために何を指導すべきか悩む教師にとっても、「理解方略」の指導は一つの答えを提示するものとなるだろう。

以上のことから、本稿では山元の論を援用し、「考えを形成する力」を育成するための学習指導法を探ることとした。

イ 「理解方略」の指導の在り方

山元(2014)は、「理解方略」指導の在り方について、「『理解のための方法』指導の核心は、『理

^{※1} 富山哲也、杉本直美編『中学校国語科 単元を通して課題解決を目指す言語活動プラン15』東洋館出版社、2015年に、「考えの形成」の指導事項に基づく実践例として、『挨拶』の詩に込められたメッセージを伝えるためのポスターを作るという言語活動が紹介されている。ポスター作りを通して生徒が詩から読み取れる戦争や平和、人間の生き方といった普遍的なテーマについて考えをもつことがねらいとなっていることから、本研究では、「社会生活上の様々な事象」を、現実世界の事柄だけでなくテキストから読み取れる普遍的なテーマをも含むものとした。

解のための方法』を子どもが『自立した読者』^{※2}になっていくための足場としていく道を探ることにあるのであって、一つひとつのスキルの自己目的的な習得にあるわけではありません⁵⁾と述べる。「理解方略」は生徒が自分自身の手でテキストをよりよく読み、自分なりの意味を見いだしていくための手段である。そのため、脱文脈的な反復練習等で教え込むのではなく、具体的な言語活動の中で生徒に「理解方略」を使用させ、その意義を実感させていくことにこそ意味がある。

その一例として、山元、居川(2013, 2015)では、【資料2】のような「キーになる発問」^{※3}を教師が示し、それをきっかけとして生徒が交流し、考えを深めていく様子が示されている。

資料2 「キーになる発問」の種類

個人的なつながりをつくるために

例：この物語(本)のなかであなたと似ている登場人物は誰ですか？

(物語内の)重要な要素を確認するために

例：その本のなかから登場人物を一人選んでください。重要な人物ではあっても中心人物ではない人物です。(中略)そして、その人物が物語のなかでなぜ大切なのかということを教えてください

その物語についての感じ方を表現するために

例：この物語のどの部分が一番お気に入りですか？その理由は？

作者の工夫に注意を向けるために

例：この作者はなぜこのような物語を書いたのだと思いますか？

山元、居川の研究は、米国におけるリテラチャー・サークル(小集団討議の形をとった読書活動)のエッセンスを日本の国語科教育に取り入れるための具体的方策とその意義を実証することが主旨であることから、「理解方略」指導の在り方を直接的に探った研究とはなっていない。そのため、ここに示された「キーになる発問」によって、生徒の「理解方略」の使用が

促され、考えの深まりにつながったことは明らかであるものの、生徒がその意義を実感し、意図的に使用しているのかについては明確に示されていない。また、山元、居川の研究では、ミニ・レッスン^{※4}を含む年間を通しての長期的な実践が行われており、生徒は徐々に「理解方略」の使用を日常化していったものと推察される。そのため、自校を含め、「理解方略」という概念を教師も生徒ももたない実態のまま、山元、居川の実践を取り入れたとしても、十分な効果を得ることは難しいと考えられる。そうした実態のある学校において、山元の言う、「理解方略」を意図的に使える生徒を育てるためには、「考えを形成する力」を育成するための学習の中に、明示的な「理解方略」指導を取り入れ、互いの考えを広げたり深めたりさせる学習活動を行うことが有効であると考えた。

2 研究の構想

(1) 研究構想図

これまで述べてきた基礎的研究に基づき作成した研究構想図を【図1】に示す。

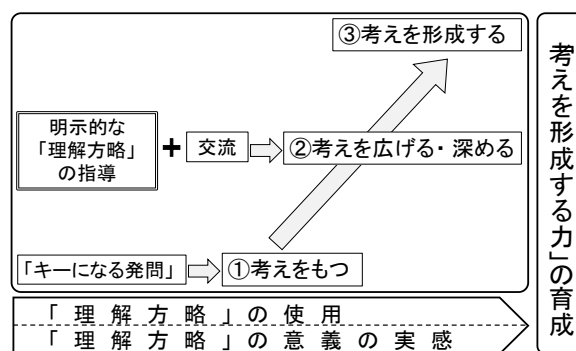


図1 研究構想図

「キーになる発問」をきっかけとして生徒に考えをもたせ、考えを広げたり深めたりするた

^{※2} 山元によると、「自分に合った本を選び、読み続けることで、人生を豊かにすることのできる読み手」のこと。

^{※3} 山元・居川(2013)、ジェニ・ボラック・デイ他(山元隆春訳)『本を読んで語り合うリテラチャー・サークル実践入門』溪水社、2002年から引用して示したもの。

^{※4} ジェニ・ボラック・デイ他(2002)で紹介されている、読書やディスカッションの技法を短時間で効果的に教えるアイデア。中には登場人物と自分を比べて共通点や相異点を考えさせるといったレッスンもあり、子どもの「理解方略」使用を促す指導も含まれている。

めの交流を行う際、「理解方略」を明示的に指導し生徒に使用させる。そのような学習の中で、生徒に「理解方略」を用いて考えを形成できたという実感をもたせることで、生徒が「理解方略」を、考えを形成するための方法として認識し、意図的に使用することができると考えた。このような指導を通して、「考えを形成する力」を育成することを目指した。

以上の研究の構想に基づき、「考えを形成する力」を育成するための一連の学習活動を【表2】のとおり設定した。

表2 「考えを形成する力」を育成するための学習活動

学習活動	考えの形成の過程
1 「キーになる発問」に対する自分の考えを書く。	考えをもつ
2 グループで交流し、互いに「理解方略」を使って「考えの形成シート」に付箋で質問や感想を書き合う。	考えを広げる・深める
3 メンバーの付箋に対して考えたことを書き足す。 ※必要に応じて2 3を繰り返す。	
4 再度「キーになる発問」についての自分の考えを書く。	考えを形成する

本研究では1初発の考え、2 3「理解方略」を用いた交流、4再考という学習活動を単元の中で繰り返し行い、生徒が「理解方略」を使ってテキストを再読したり、自分の考えを再考したりすることを促した。明示的に「理解方略」を指導する工夫の具体は以下のとおりである。

(2) 指導の手立て・工夫

ア 「理解方略」の具体の提示

本研究では、生徒が「理解方略」に不慣れであることを考慮し、【資料1】(2頁)の中から、頻繁に使用があるとされる「質問」「関連付け」「推測」の「理解方略」のみを「考えを深める言葉」として生徒に提示し、それらを用いて交流するよう繰り返し指導した。実際に「理解方略」を使用する際の具体的な言葉を【資料3】

のようにまとめ、これらの言葉を毎時黒板に掲示するとともに、後述する「考えの形成シート」にも毎回示した。

資料3 生徒に提示した「理解方略」

- 質問(黄)
「なぜ～なの?」「どのように～なの?」「具体的には?」「本文のどこから?」
 - 関連付け(青)
「～(タイトル・場面・言葉・他の作品)とつながる」「～と似ている(逆だ)」「自分なら～」と思うが、どう?
 - 推測(赤)
「まとめると～ということ」「たぶん～ということ」「もし～なら～だ」と思うが、どう?
 - その他(緑)
「○○に共感する」「○○は違うと思う、だって…」「このあとは～と思うが、どう?」等
- ※ () 内は付箋の色

イ 「理解方略」使用のモデルの提示

交流を行う前に、前時の「考えの形成シート」から効果的な「理解方略」使用の例を取り上げプリントやスライドにまとめて紹介したり、「キーになる発問」に対する考えを教師が例示し、学級全体で「理解方略」を用いた質問を考えさせたりした。

ウ 「考えの形成シート」の開発と活用

(7) 考えを形成する過程の可視化

【表2】に示した学習活動を通して、生徒が「理解方略」を使用し、考えを形成していく過程を実感できるよう「考えの形成シート」を開発した【資料4】。

資料4 「考えの形成シート」の具体



【資料4】(4頁)の①～④はそれぞれ【表2】(4頁)の①～④に対応している。交流前後の記述と、交流時の考えの広がりや深まりを一枚のシートにまとめることで、「考えを形成する力」の高まりと、そこに至るまでにどのような過程を経たかを可視化できるよう工夫した。

(4) 「理解方略」を用いた交流

本シートは、主に「キーになる発問」を巡って「理解方略」を用いた交流を行う際に活用した。「理解方略」を用いた交流のイメージを【図2】に示す。

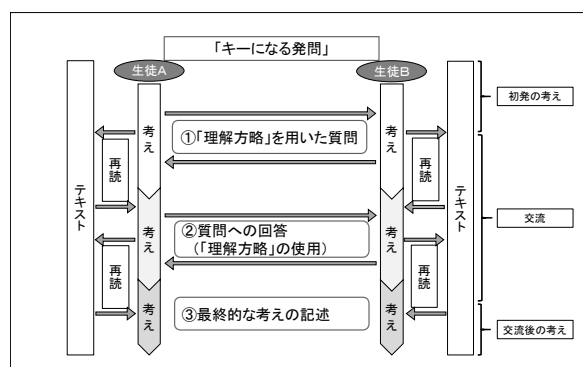


図2 「理解方略」を用いた交流のイメージ

生徒は、班のメンバーが記述した「キーになる発問」についての初発の考えに対して、【資料3】(4頁)を参照しながら「理解方略」を用いた質問を考えて付箋に書き、互いの「考えの形成シート」に貼り合う(【図2】①)。付箋に書かれた質問は、テキストと自身を関連付けることや、叙述の意味を推測することを求めるため、回答する生徒は「理解方略」を使用して、テキストを再読したり自分の考えを再考したりすることになる。そのようにして考えた回答を「考えの形成シート」のメモ欄に書き足し再度交流を行う(【図2】②)。生徒は交流においてメンバーの回答に触れることで、さらに再読、再考を重ね、最終的な自分の考えを「考えの形成シート」に記述していく(【図2】③)。

こうした過程を通して、生徒が「理解方略」を、考えを形成するための方法として認識しながら、互いに考えを広げたり深めたりすること

を狙った。また、相互に貼り合う付箋の色は使用する「理解方略」ごとに区別することとし、「理解方略」の種類を意識しながら使用させることを意図した。

以上の「理解方略」の具体や使用モデルの提示、及び「考えの形成シート」を活用しての「理解方略」を用いた交流を、本稿では明示的な「理解方略」の指導と位置付け、その有効性を検証することとした。

3 研究仮説及び検証の視点と方法

(1) 研究仮説

明示的な「理解方略」の指導を行うことで、生徒の「理解方略」の使用を促し「考えを形成する力」を高めるとともに、生徒にその意義を実感させ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		検証の方法
1	「考えを形成する力」を育成できたか	事前・事後テストの分析
2	明示的な「理解方略」の使用は促されたか	「考えの形成シート」の分析
	(2)「理解方略」の使用は「考えを形成する力」の高まりに有効だったか	「考えの形成シート」の分析 抽出生徒の分析
	(3)生徒は「理解方略」の意義を実感できたか	振り返りシートの分析

4 検証授業の計画と実施

(1) 検証授業の計画

ア 期間

令和元年11月19日～12月6日

イ 対象

中学校 第3学年 (36名)

ウ 指導事項

- 文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、自分の意見をもつこと。〔3年読エ〕
- 抽象的な概念を表す語句、類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句など

について理解し語感を磨き語彙を豊かにすること〔2年伝イ(イ)〕

※ 第2学年の指導事項を扱うのは、指導計画の内容と取扱い1(1)に基づく弾力的な指導による。

エ 単元名

物語を読んで自分の考えを広げたり深めたりする「故郷」

オ 言語活動

物語を読み考えたことを語り合う活動(感想交流会～「故郷」が教えてくれること～)

カ 単元の指導計画と評価計画

【表3】のとおりである。第2, 5, 6, 7時において【表2】(4頁)の学習活動を行った。

キ 評価規準

国語への 関心・意欲・態度	読む能力	言語についての 知識・理解・技能
「故郷」を読み、登場人物の生き方や、作者の意図、作品の価値についての考えをもち、交流を通して考えを深めようとしている。	「故郷」を読み、登場人物のものの見方や考え方の違いを整理し、人間、社会などについて自分の意見をもっている。	作品の主題につながる抽象的な概念を表す語句、対義語や多義的な意味を表す語句に注意し、その語句が表す意味を考えている。

表3 単元の指導計画と評価計画 ★は主に「考えを形成する力」を育成する時間

次	時	学習活動	関	読	言	評価規準(評価方法)
一	1	○単元の目標と流れを知る。 ○『こうえんで…4つのお話』を読み作者の工夫を確認する。		◎		・物語を読んで自分の考えをもつために、場面や登場人物の設定等を捉えて内容の理解に役立っている。(考えの形成シート①)
	★2	○「考えを深める言葉」について知る。 ○「考えを形成する力」を育成するための学習活動に沿って活動する。	○	◎		・物語に表れているものの見方や考え方について整理し、交流して自分の考えを広げたり深めたりしている。(考えの形成シート①) ・物語について自分の考えをもち、交流して考えを広げたり深めたりしようとしている。(活動の観察、振り返りシート)
二	3	○「故郷」を通読する。 ○初読の感想や疑問を書く。		◎	○	・物語を読んで初読の感想や疑問を書こうとしている。(初読の感想) ・物語を読む際に象徴的な表現や対義語、多義的な意味を表す語等に注意している。(初読の感想)
	4	○人物関係図を全体で確認し、大まかな内容をつかむ。		◎	○	・物語を読んで自分の考えをもつために、場面や登場人物の設定等を捉えて、内容の理解に役立っている。(人間関係図) ・物語の内容を整理する際に象徴的な表現や対義語、多義的な意味を表す語等に注意している。(人間関係図)
	★5	○作者の工夫を確認する。 ○「話題Ⅰ」の中から一つ～三つ選び、自分の考えを書く。		◎	○	・物語に表れているものの見方や考え方について自分の考えをもっている。(考えの形成シート②) ・物語に対する考えを書く際に象徴的な表現や対義語、多義的な意味を表す語等に注意している。(考えの形成シート②)
三	★6	○「話題Ⅰ」について、「考えを形成する力」を育成するための学習活動に沿って活動する。 ※前時の「考えの形成シート」を基に教師が振り分けたグループで活動する。	○	◎	○	・物語に表れているものの見方や考え方について整理し、交流して自分の考えを広げたり深めたりしている。(考えの形成シート③) ・物語について自分の考えをもち、交流して考えを広げたり深めたりしようとしている。(活動の観察、振り返りシート) ・物語の内容を整理する際に象徴的な表現や対義語、多義的な意味を表す語等に注意している。(考えの形成シート③)
	★7	○「話題Ⅱ」(『故郷』が教えてくれたこと)について、「考えを形成する力」を育成するための学習活動に沿って活動する。	○	◎	○	・物語に表れているものの見方や考え方について整理し、交流して自分の考えを広げたり深めたりしている。(考えの形成シート④) ・物語について自分の考えをもち、交流して考えを広げたり深めたりしようとしている。(活動の観察、振り返りシート) ・物語の内容を整理する際に象徴的な表現や対義語、多義的な意味を表す語等に注意している。(考えの形成シート④)
	8	○グループで話し合ったことを画用紙に整理する。 ○感想交流会の練習をする。	◎			・物語を読んで考えたことを交流するために、グループの意見を整理しようとしている。(活動の観察、振り返りシート)
	9	○各グループで話し合ったことを、感想交流会を通して全体で共有する。	◎			・物語について自分の考えをもち、交流して考えを広げたり深めたりしようとしている。(活動の観察、交流会の感想)
四	10	○「故郷」について自分が考えたことを感想文にまとめる。		◎	○	・物語に表れているものの見方や考え方について整理し、人間や社会等について自分の意見をもっている。(感想文) ・物語の内容を整理する際に象徴的な表現や対義語、多義的な意味を表す語等に注意している。(感想文)
	11	○単元の振り返りをする。 ○ポストテスト	◎			・単元を振り返り、自分の考えの広がりや深まりを自覚し、学習したことを価値付けようとしている。(振り返りシート)

5 検証授業の分析と考察

(1) 「考えを形成する力」を育成できたか

本項では、事前・事後テストの比較分析の結果から、単元の前後における生徒の「考えを形成する力」の変容について検証する。

ア 事前・事後テストの内容と評価規準

事前・事後テストは平成 25 年度全国学力・学習状況調査の B 問題を参考にして、『装置の時代』（星新一 作）を読み、以下の条件を踏まえて自分の考えを書くという問いを設定し、20 分間で実施した。条件と評価規準は【表 4】のとおりである。

表 4 事前・事後テストの解答条件と評価規準

条件	根拠を明確にして、作品全体のテーマを捉えて書くこと。また、そのテーマに対する自分の考えを、知識や経験と関連付けて具体的に書くこと。			
評価	作品のテーマ	自分の考え	本文からの根拠	既有知識や経験
A	○	○	○	○
B	○	○	いずれか、あるいはいずれも×	
C	いずれか○		評価に関係しない	
D	無解答			

イ 事前・事後テストの比較分析

【表 5】は事前・事後テストの評価をクロス集計したものである。

表 5 事前・事後テストの評価クロス集計

		事後テスト			
		A	B	C	計
事前テスト	A	0	1	0	1
	B	3	1	3	7
	C	9	5	12	26
	計	12	7	15	34

(2名欠席)

事前・事後テストを比較すると、34 名中 17 名の評価が上がり、特に A 評価の生徒が 1 名から 12 名に増えていることが分かる。この結果に対して t 検定を行ったところ、統計的に有意な差が認められた ($t(33) = 3.73, p < .05$)。

また、事前・事後テストともに C 評価だった生徒もその記述の内容には変容が見られた。事前テストで最も評価が低かったのは、本文の叙述を書き抜いているだけの生徒や、作品のテーマを明らかに誤読している生徒であった。このような生徒も、事後テストでは、本文の叙述の抜き出しに加え、体験に基づく自分の考えを述べていたり、叙述に基づいた作品のテーマを述べたりすることができていた。

以上のことから、単元の前後で生徒の「考えを形成する力」は高まったと言える。

(2) 明示的な「理解方略」の指導は有効だったか

本項では、明示的な「理解方略」の指導が生徒の「理解方略」の使用を促したか、また、それによって「考えを形成する力」が高まったか、さらにその意義を生徒が実感できたかを「考えの形成シート」や振り返りシート、抽出生徒の学習記録から検証する。

ア 「理解方略」の使用は促されたか

第 6 時、第 7 時に用いた「考えの形成シート 3」及び「考えの形成シート 4」を分析し、生徒の「理解方略」の使用状況を【図 3】にまとめた。なお、「理解方略」が使用できているとは、「考えの形成シート」のメモ欄に貼られた付箋に対して、「関連付け」「推測」等の「理解方略」を用いた記述があることを指す。

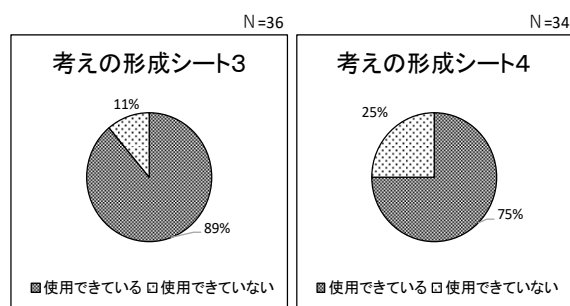


図 3 「考えの形成シート 3」, 「考えの形成シート 4」における「理解方略」の使用状況

【図 3】から、いずれの「考えの形成シート」においても 75% 以上の生徒が「理解方略」を使用できていたことが分かる。このことから、生徒の「理解方略」の使用が促されたと言える。その要因として以下の二点が考えられる。

(7) モデルの提示

第2時において、生徒は絵本を題材として初めて「理解方略」を用いた交流を行った。10分程度交流の時間をとり、「理解方略」を用いた質問を書いた付箋を貼り合うよう指導したが、グループのメンバーの考えに「いいと思います」と単に共感を示す付箋を貼る等、「理解方略」の使用が認められない生徒も多く見られた。そこで、第3時の初めに教師がモデルを示しながら再度指導を行った。以下はその際の発話記録である。(Tは教師)

T：(黒板に「①重要な場面／チャーリーがスマッジに花を渡す場面。繰り返されているし、表紙になっている。二人の心情が表れていると思う。」と書く。)
①の話題に対してこんな考えが出てきたとしよう。これに対して付箋を貼るとしたら、皆だったらどんなことを書きますか？

K：どんな質問するかってこと？

T：そうそう。じゃ周辺の人と話し合ってみてください。(生徒話し合い)

どんな心情の変化ですか。

どこで二人の心情が表されていますか。

なんで二回出てきたら重要なんですか。

等のつぶやきが聞こえる。

T：じゃあ、思いついた人いますか？

K：どんな心情ですか？

T：いいね。心情が表されているって書いてあるのに、どんな心情なのかわからないよね。

他にない？Bさん何かある？

B：わからん。いや…繰り返されてるところが…

T：繰り返されているってところが気になるけど質問の仕方がわからない？

B：うん。

T：なるほど。なぜ繰り返されているの？と直接聞いても相手は答えにくいよね。そういう時は、こんな風に

(事前に準備していた「なぜ二人が表紙なの？父や母でもいいのに」と書いた黄色の画用紙を黒板に貼る)

(ア)「～でもいいのに、なぜ～なのか？」と、別の選択肢を出して質問するのもいいかなと思います。

まだありますか？

A：なぜ花を渡すのか？

T：うん、何で花を渡すんですか？これもいいと思いますよ。なぜチャーリーはスマッジに花を渡したと思う？(「なぜ花を渡したのか？」と書いた画用紙を黒板に貼る)

W：恋！

T：あ、W君はもう自分の考えがありますね。いいですね。こんな質問が来たら、さらに考えが深まっていきそうな感じがするよね。じゃあ次、前回実際に良い質問をした人達だったので紹介します。

(パワーポイントで生徒のWSの写真を出しながら、「チャーリーが花を渡していなかったらどうなっていたんですか？」「もし、一人一人の心情が最も大切なら、もっとお母さんの心情とかが表されていて

もおかしくないと思うけどどう思う？」という質問を紹介。)

この二人に共通している考え方、何か分かった？

生徒数名：もし！

T：そうだね、(イ)もし～だったら、と考えて質問するのはいいなと思いました。できそうだったら真似してみてください。

(ア)、(イ)は教師が「質問」や「推測」といった「理解方略」の使い方を具体的な言葉で生徒に示している部分である。このような指導をした後、再度7分程度交流の時間をとったところ、質問量が【図4】のとおり変化した。

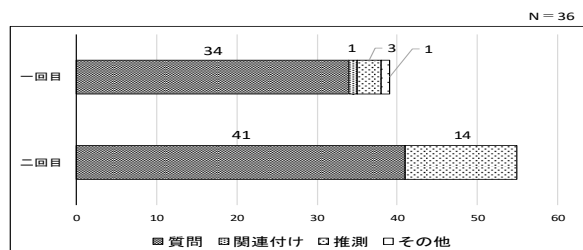


図4 教師がモデルを示した前後における生徒の「理解方略」を用いた質問量の推移

一回目に比べ二回目の交流は時間が短かったにもかかわらず「理解方略」を用いた質問量が増えていることが分かる。特に、「推測」の「理解方略」を用いた質問が3個から14個に増えているのは、教師が「推測」の「理解方略」を用いて質問していた生徒をモデルとして取り上げたことに起因すると考えられる。このことから、教師によるモデルの提示は生徒の「理解方略」の使用を促すために有効だったと言える。

(イ) 「理解方略」を用いた交流

「故郷」の学習の際に行った「キーになる発問」を巡る交流では「理解方略」の使用について以下のような発話が見られた。

S：え、これ(付箋の色を)どうしたらいいん？

B：青だったら、自分ならこう思うよ、みたいな。(「関連付け」)黄色なら、なんでこう思うの？みたいな。(「質問」)

S：あー、じゃあ黄色かな。

BがSに対して付箋の色と合わせて「理解方略」の種類を説明している様子が見られる。この

後Sは「上下関係を表しているからルトウが重要な登場人物だ」と主張している班のメンバーの意見に対して、「具体的にはどのような上下関係があると思いますか」という質問を付箋に書いて貼ることができていた。「考えの形成シート」を活用し、明示された「理解方略」を用いて質問を付箋に書いて貼り合うという交流を実施したことが、「理解方略」の種類や働きの学びにつながったと言えよう。

また、以下に示すのは「故郷」の学習において二回目に行った交流の発話記録である。

U：毎回思うけどさ、Yに対するさ、これ(付箋に書く質問)がないわけよ。
Y：いや、あるあるある。俺、自分だったら何個でも質問できる。

Yの発言には、他者の意見に対して「理解方略」を用いて質問するという活動を行う内に、次第に自分に対して「理解方略」を使うことができるようになったという自覚が表れている。

以上のことから、「考えの形成シート」を活用して「理解方略」を用いた交流を行ったことは、生徒の「理解方略」の種類や働きについての理解を深めるとともに、自覚的な使用を促す要因となったと言える。特に、「自分だったら何個でも質問できる」というYの発言は、自己内対話に「理解方略」を使用し始めた姿を示すものであり、山元の述べる、「理解方略」を生徒が意図的に使用する姿へとつながるものと言えよう。

イ 「理解方略」の使用は「考えを形成する力」の高まりに有効だったか

本項では、「考えの形成シート」の分析から、生徒の「理解方略」の使用状況と「考えを形成する力」の高まりの関連について検証する。

(7) 「考えの形成シート」の分析から

a 「考えの形成シート3」について

「考えの形成シート3」では、【資料5】にある「キーになる発問」を話合いの「話題I」として生徒に提示し、この中から一つを選択させ、考えの記述、交流を実施した。

資料5 「考えの形成シート3」において生徒に示した「キーになる発問」

- ① この作品の中で一番重要な場面はどこだと思いますか？その理由も教えてください。
- ② この作品で作者がしている最も重要な工夫は何だと思いますか？また、それはどのような効果があると思いますか？
- ③ (中心人物以外で)最も重要な登場人物は誰だと思いますか？理由も教えてください。また、その登場人物はこの作品の中でどのような役割を果たしていると思いますか？
- ④ 中心人物の行いや考えについてあなたは どう思いますか？(共感できますか？できませんか？)その理由も教えてください。

「考えの形成シート3」について【表6】に基づいて評価し、交流前後における記述の質の変容、及び交流後の記述の評価と「理解方略」の使用状況の関連について検証した。

表6 「考えの形成シート3」の記述の評価規準

	根拠を基に	自分の考え(叙述の解釈)を書いている
S	Aよりも質が高まっている	
A	○	○
B	いずれか○	
C	いずれも×	

表7 「考えの形成シート3」における交流前後の記述評価のクロス集計

		交流後				
		S	A	B	C	計
交流前	S					
	A	12	1	1	1	15
	B	0	6	6	3	15
	C	0	1	1	4	6
	計	12	8	8	8	36

【表7】の結果についてt検定を行ったところ、統計的に有意な差が認められた($t(35) = 3.114, p < .05$)。このことから、「考えの形成シート3」において、交流の前後で生徒の「考えを形成する力」に高まりがあったと言える。

また、【図5】(10頁)は、「考えの形成シート3」における「理解方略」の使用と交流後の記述の評価の関係をまとめたものである。これを見ると、「理解方略」の使用が顕著に見られた生徒ほど、交流後の記述の評価が高いことが分かる。

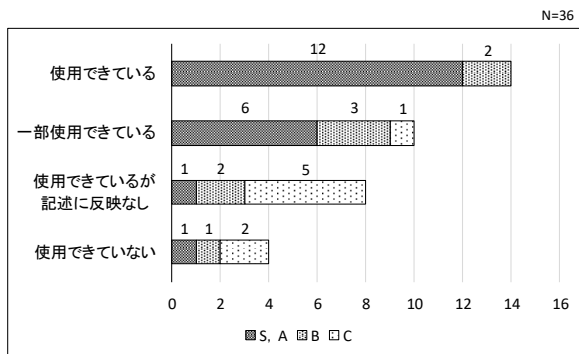


図5 「考えの形成シート3」における「理解方略」使用と交流後の記述の評価の関係

なお、「理解方略」を「使用できている」とは、「考えの形成シート」のメモ欄(4頁【資料4】③)に「理解方略」の使用が認められ、かつ、それを基に、交流後の記述(4頁【資料4】④)に根拠や自分の考えが記述されているものとする。また「一部使用できている」とは、メモ欄に「理解方略」の使用が認められるものの、交流後の記述においては「考えの形成シート」の評価の観点(「考えの形成シート3」であれば根拠、自分の考え)のいずれかに関してメモ欄の記述の反映が見られないものである。「使用できているが反映なし」とは、メモ欄に「理解方略」の使用が認められるものの、交流後の記述においてはメモ欄の記述の反映が見られないもの、「使用できていない」とは、メモ欄に「理解方略」の使用が認められないものを指す。

b 「考えの形成シート4」について

「考えの形成シート4」についても同様の分析を行った。「考えの形成シート4」では、『故郷』という作品が私達に教えてくれることは何だと思いませんか？また、その教えに対してあなた自身はどのように感じますか？(今後の人生にどのように生かせそうですか?)という「キーになる発問」を「話題Ⅱ」として全員に提示し、考えの記述、交流を実施した。

「考えの形成シート4」の記述を【表8】に基づいて評価し、交流前後における記述の質の変容を【表9】に示した。

表8 「考えの形成シート4」の記述の評価規準

	根拠を基に	作品のテーマを捉え	それに対する自分の考えを書いている
A	○	○	○
B	一つあるいは二つ○		
C	すべて×		

表9 「考えの形成シート4」における交流前後の記述評価のクロス集計

		交流後			計
		A	B	C	
交流前	A	1	1	0	2
	B	5	16	0	21
	C	0	3	6	9
	計	6	20	6	32

(4名欠席)

【表9】の結果についてt検定を行ったところ、統計的に有意な差が認められた($t(31) = 3.458, p < .05$)。このことから、「考えの形成シート4」においても交流の前後で記述の質に高まりがあったと言える。

さらに、「考えの形成シート4」における「理解方略」使用と交流後の記述の評価の関係をまとめた【図6】を見ると、ここでも前項同様、「理解方略」の使用が顕著な生徒ほど交流後の記述の評価が高い傾向が認められた。

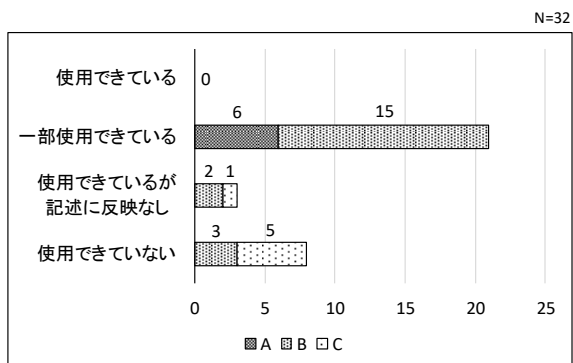


図6 「考えの形成シート4」における「理解方略」使用と交流後の記述の評価の関係

以上のことから、「理解方略」の使用が促されるほど「考えを形成する力」が高まるということが明らかになった。

一方、「考えの形成シート4」において「理解方略」が使用できている生徒は0人であった。この要因は、「キーになる発問」の質と使用する

「理解方略」の関係にあると考える。

「考えの形成シート4」における「キーになる発問」は、作品のテーマとそれに対する自分の考えを問うものであった。しかし、「考えの形成シート3」で最終的な自分の考えを記述させた際、「身分の差の悲しさを伝える話」や「時間が経つと人間関係も変化すると伝える話」等、すでに作品のテーマを自分なりに捉えている生徒の姿が一定数見られた。このことから、「考えの形成シート3」を活用して学習する中で、生徒の中にテキストに対する考えが一つのまとまりとして形成されつつあったと考えられる。そのため、「考えの形成シート4」を活用して学習する際には、今回提示した「理解方略」を使って考えを広げたり深めたりする余地がなかったと推察される。

このことは、明示的な「理解方略」の指導が、複数の部分的に読み取った事柄を統合してテキスト全体の意味を捉える段階よりも、テキストの一部について深く考え、そこからテキスト全体の意味を見いだしていく段階で特に有効に働くということを示唆している。この点については今後研究を重ねていく必要があるだろう。

(4) 抽出生徒の分析から

続いて、抽出生徒の分析から、「理解方略」の使用と「考えを形成する力」の高まりについて検証する。

a 事前・事後テストでC評価からA評価に変わった生徒Iの場合

Iは、テキストを的確に読み取ることは比較的得意だが、読み取ったことを基に自分の考えをもつことは苦手な生徒である。

【表10】は事前・事後テストにおけるIの記述の比較である。これを見ると、事前テストでは「人間の欲の深さが描かれている」と、作品のテーマは捉えているものの、それに関連する知識や経験を取り上げ、自分の考えを述べるには至っていないことが分かる。一方、事後テストでは「どんなに便利なものでも完璧なものはない」と作品のテーマを捉え、それに関連する

自分の知識を持ち出しながら、「不便な点と向き合うことが大切だ」と、自分の考えを述べることができている。

表10 生徒Iの事前・事後テストの記述の変容

事前テスト	この作品はエヌ氏が普段の生活では装置に対して便利というけど、最後は「なにが便利だ」と感じており、 <u>人間の欲の深さが描かれている</u> などおもいました。このことから(この後記述なし)
事後テスト	この物語では「むかしの人は考えもしなかったろう」という言葉が4回出てきます。最初の三回は便利になっていることに対してだけ、最後は便利でないとしたことに対して言っています。このことから、「昔よりもどんなにべりなものでも <u>完璧なものはない</u> 」ということを伝えようとしています。最近ではスマートフォンというとても役に立つものがあります、 <u>しかしその反面依存などの問題もあります</u> 。そして、 <u>その不便な点と向き合うことが大切なのか</u> などと思いました。

さらに、Iの「考えの形成シート3」における交流前後の考えを比較すると、こちらにも顕著な変容が見られた。【表11】は「考えの形成シート3」におけるIの記述の変容を示したものである。

表11 生徒Iの「考えの形成シート3」における交流前後の記述の変容

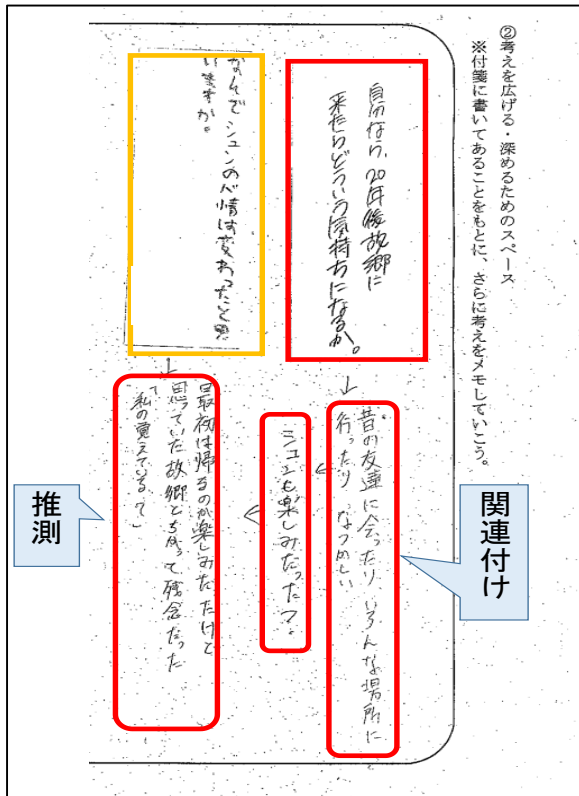
交流前	この作品で最も重要な工夫は、様々な登場人物の見た目や心情などが変わっていることだと思います。例えば、 <u>シュンの心情が帰郷時は「二十年来、片時も忘れたことのない故郷」とあるのに離郷時は「名残惜しい気はしない」と思っていることです</u> 。このことで、時間の流れとともに人は大きく変わるものだということを伝えようとしています。
交流後	(前略)シュンの心情については、 <u>最初は久しぶりの故郷やルントウに会うことを楽しみにしていた</u> と思います。しかし「私の思っている～」とあり、 <u>思っていた故郷よりも良いものではなく最終的に「名残惜しい気はしない」と気持ちが変わったのだ</u> と思います。(中略) <u>自分も含め、周りのことは時間とともに変わりゆくもの</u> だということを伝えようとしています。

【表11】からは、交流前は作品の言葉を書き抜いて中心人物(シュン)の心情の変化を述べるに留まっていたIの記述が、交流を経て、「最初は久しぶりの故郷～楽しみにしていたと思います」と中心人物の心情を推測した上で、本

文の叙述を基に「思っていた故郷よりも～変わったのだと思います」と、その変化の原因についてまで触れる記述に変容していることが分かる。これらの変容の要因は、以下に示す交流時のIの考えの広がりや深まりにあると考えられる。

【資料6】は交流後のIの「考えの形成シート3」のメモ欄である。

資料6 生徒Iの「考えの形成シート3」における交流のメモ欄の内容



【資料6】からは、班のメンバーが貼った付箋によって、Iが「関連付け」、「推測」の「理解方略」を使用していることが分かる。Iは、「自分なら20年後故郷に来たらどういう気持ちになるか」というメンバーからの質問をきっかけとして、自分と中心人物を関連付け、「自分がシュンの立場なら、きっと故郷は懐かしく帰郷は楽しみだったはずだ」と想像している。その上で、もう一つの「なぜシュンの心情は変わったと思いますか？」という質問に対して、「最初は帰るのが楽しみだったけど、思っていた故郷とちがって残念だった」のではないだろうか」と、中心人物の心情の変化の原因を推測するに至っている。

Iは交流前には、帰郷時と離郷時でシュンの心情が変わっていることにのみ着目し、「故郷は「時間の流れとともに人は大きく変わるものだ」ということを伝える物語だと捉えていた。しかし交流の中でシュンと自分を「関連付け」て考えたことで、20年の歳月を経て故郷やそこに住む人々の姿が変化したことが、シュンに大きな心の変化をもたらすものであったとIは捉え直している。そして、「自分も含め周りのことは時間とともに変わりゆくものだ」ということを「故郷」は伝えているのだと結論付けるに至った。

Iは、「考えの形成シート」を活用した交流によって、「故郷」という作品を主人公の変化を描く物語としてだけでなく、人間や社会の在り様を描く物語として捉える視点を得たと言えよう。Iの変容は、本研究で目指す「テキストを読んで理解したことと自分の既有知識や経験を結び付け、自分の考えを広げたり深めたりして、社会生活上の様々な事象に対する自分の意見をもつ」という姿につながるものだと考える。

Iは、単元の最後に【表12】のような振り返りを書いている。

表12 生徒Iの単元の振り返りシートの記述

初読からの自分の変化について	初読は教科書に書いてあることだけを(感想に)書いていたけど、最後の方は教科書から読み取ったことを基に自分の考えを書いたりしていました。
考えを広げたり深めたりするために必要なことについて	本文からしっかり読み取ることが大切だと思いました。またそこから自分がその立場だったらどうなのかなど、色々な視点から読むことで、色々な考えをもつことができると思うので大切だと思いました。

この記述から、テキストから読み取ったことを基に自分の考えをもつために、「立場を変える(自分と関連付けて考えるという意と捉えられる)」等の「理解方略」の使用が重要だとIが

実感していることが窺える。明示的な「理解方略」の指導を通して、Iは自分の考えを形成できたという実感を伴いながら、そのための方法を学び得たと言えるだろう。

(3) 生徒は「理解方略」の意義を実感できたか

最後に、生徒の振り返りシートの分析から、生徒が単元を通して「理解方略」の意義を実感できたかについて検証する。

【図7】(13頁)は「単元全体を振り返って、自分の考えを広げたり深めたりするために、どのようなことが必要だと学びましたか」という質問に対する生徒の振り返りシートの記述内容を分類し集計したものである(一人で複数の項目について記述している生徒もいる)。

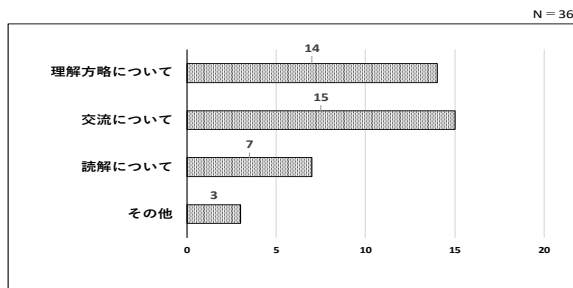


図7 振り返りシートの記述集計

他者と交流するという学習活動の意義を述べている生徒と「理解方略」を用いることの意義を述べている生徒が多い。以下が「理解方略」の意義に触れている生徒の記述の一例である。

Y: (ア) 人が出した質問に一つ一つしっかり答えることによってもとの文をより良いものにすることができる。逆に、(イ) 人にどのように質問をしてあげたら、その人が自分の考えを広げたり深めたりすることができるのか分かったので、自分にどのような質問をしたら考えを広げたり深めたりできるか分かった。長い文の一つのポイントに着目してその部分を深めたりするという考えがなかったので楽しい授業だった。

H: 人に自分の考えを見せたり、客観的に見ることが大切。今回の授業で実際に体験し、実感したから。(ウ) 人に読んでもらって意見を書いてもらってそこから考えが広がったから。(エ) 「考えを深める言葉」は、何か企画を考えて実行するときや、今回のような感想文にとっても大切なものだと思った。今回の授業で「考えを深める言葉」を言ってもらったり、自分が他の人に言うという経験ができてよかったなと思った。

Yは授業中の発話においても自己内対話に向かう姿が見られた生徒である(9頁発話記録参照)。(ア)では、班のメンバーからの「理解方略」を用いた質問が、自分の考えを広げたり深めたりするために役立ったということが述べられている。さらに(イ)にあるとおり、他者へ「理解方略」を用いた質問をすることが、自分の考えを広げたり深めたりするための方法の理解につながったと振り返っている。

またHも、(ウ)にあるとおり、人から意見(「理解方略」を用いた質問のことだと思われる)をもらうことで、自分の考えを広げることができたと述べており、「理解方略」の有用性に気付いていることが窺える。さらに、(エ)を見ると、Hは授業で学んだ「理解方略」を、日常の場面と結び付くものとして価値付けており、授業を超えて「理解方略」を使用することの意義を実感していることが窺える。

YやHの振り返りは、「理解方略」が自分の考えを形成するために有効だと実感できたことを示している。これらは、単元を通して明示的に「理解方略」を指導し、それを用いた交流を繰り返し行わせたこと、そして交流を通して考えが広がり、深まる過程を「考えの形成シート」に記すことで可視化し、生徒自身に自分の考えの変容を認識させたことによって得られた実感だと考える。

【図8】は生徒の振り返りの記述と事後テストの評価の関連性をまとめたものである。

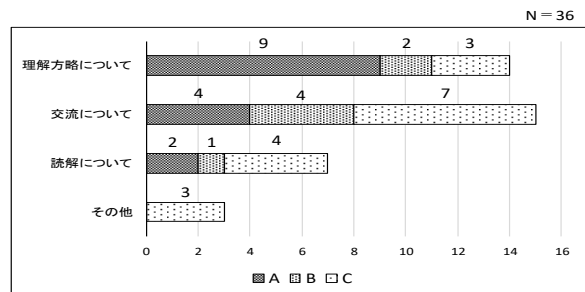


図8 生徒の振り返りと事後テストの評価の関連性

【図8】を見ると、振り返りにおいて「理解方略」の意義に触れている生徒ほど、事後テストの評価が高い傾向にあることが見て取れる。

このことは、「理解方略」の意義や有用性を実感させることが、生徒の「考えを形成する力」の高まりにつながっていくことを示唆している。

稿者がこれまで行ってきた実践では、振り返りにおいて、「話し合いによって考えを広げることができた」等、学習活動の意義を述べる生徒はいたが、YやHのように、学習活動からどのような力を身に付けたのかや、日常の場面における価値にまで言及している生徒はあまり見られなかった。考えを形成するための方法として、明示的に「理解方略」を指導し、交流の中で生徒に実際に使用させ、考えの広がりや深まりを実感させたことが、このような生徒の振り返りにつながったものと考えている。

学習活動の意義を生徒が理解することも重要ではあるが、その活動の中で何を学んだのかを生徒自身に実感させなければ、本当の意味で生徒の力とはならないだろう。いずれ生徒は学校教育の場を離れ、一人の読者として、テキストから自分の考えを形成する場面に出会うこととなる。その時活用できる力を生徒に身に付けさせるために、授業で何を学んだのかを生徒自身が自覚的に振り返ることのできる授業を行うことが教師には求められるのである。

V 研究のまとめ

1 成果

明示的な「理解方略」の指導は、生徒の「理解方略」の使用を促すこと、「考えを形成する力」を高めるために有効であること、生徒自身がその意義を実感することにつながるということが明らかになった。具体的には以下のとおりである。

- 教師が「理解方略」の具体や使用のモデルを示すことは、生徒の「理解方略」の使用を促すために有効であった。
- 「理解方略」を用いた交流を行うことで、生徒は「理解方略」の種類や働きを学びながら実際に使用することができた。また、他者

に向かって「理解方略」を用いた質問を考えることが、「理解方略」を自身に対して用いることにつながった。

- 「理解方略」を使用できた生徒ほど、「考えを形成する力」が高まることが実証的に明らかになった。
- 「理解方略」を用いた交流を通して考えを形成する過程を可視化することで、生徒が「理解方略」を、考えを形成するための方法として認識し、その意義を実感することにつながった。
- 「理解方略」の意義を実感できた生徒ほど、「考えを形成する力」が高まることが示唆された。

2 課題と今後の展望

- 「キーになる発問」の質によっては、「理解方略」を使用しても考えの広がりや深まりにつながらない場合が見られた。問いの質と使用が促される「理解方略」の種類の関係については今後も研究が必要である。
- 本研究では、「理解方略」に不慣れな生徒であっても、最終的に全体の3分の1程度がその意義を実感したという結果が得られた。しかし、より多くの生徒に「理解方略」使用の意義を実感させ、考えを形成するための方法として使いこなしていく術を身に付けさせるためには、長期的な指導が不可欠である。テキストの種類や付けたい力に応じて、段階的に「理解方略」の指導をしていけるようなカリキュラムの開発が求められる。
- またその際、「理解方略」を用いた質問を付箋に書いて交流する等、学習活動自体の価値だけではなく、活動の中で、どのような「理解方略」を用いてどのような考えを形成したのかを、生徒自身に実感させるための、継続的な振り返り活動を授業の中に位置付けていくことが重要であろう。

引用文献

- 1) 山元隆春『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』溪水社, 2014年, 4頁
- 2) 前掲書1), 6頁
- 3) 前掲書1), 203 - 204頁
- 4) 全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書, 2013年, 間瀬茂夫「理解方略指導研究」, 235頁
- 5) 前掲書1), 206頁

参考文献

- ① 富山哲也, 杉本直美編『中学校国語科 単元を通して課題解決を目指す言語活動プラン 15』東洋館出版社, 2015年
- ② 広島県教育委員会『平成30年度 広島県学力調査報告書』, 『平成29年度広島県学力調査報告書』
- ③ 平成25年度全国学力・学習状況調査国語B²三
- ④ 文部科学省『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』平成28年
- ⑤ 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』平成29年
- ⑥ 山元隆春, 居川あゆ子「リテラチャー・サークルによる読書活動の開拓 - 中学校国語科の場合 -」『学校教育実践学研究』第19巻, 2013年, 89 - 99頁
- ⑦ 山元隆春, 居川あゆ子「中学校国語科におけるリテラチャー・サークル実践の展開 - 「少年の日の思い出」を扱う単元の場合 -」『学校教育実践学研究』第21巻, 2015年, 35 - 45頁
- ⑧ 吉田新一郎『読む力はこうしてつける』新評論, 2010年
- ⑨ エリン・オリヴァー・キーン(山元隆春・吉田新一郎訳)『理解するってどういうこと? - 「わかる」ための方法と「わかる」ことで得られる宝物』新曜社, 2014年
- ⑩ ジェニ・ポラック・デイ, ディキシー・リー・シュピーターゲル, ジャネット・マクラレン, ヴァレリー・B・ブラウン(山元隆春訳)『本を読んで語り合うリテラチャー・サークル実践入門』溪水社, 2002年