

主体的な読みの力を高める「読むこと」領域の指導の工夫（第一年次）

－思考過程の可視化による考えの形成、深化をめざして－

長期研究員 齋藤 司

《研究の要旨》

生徒たちが形成する表層的な思い込みによる読みから脱却させ、叙述に基づく客観的な読みを形成するために思考過程の可視化による考えの形成と相互説明活動の手法による考えの深化を手だてとして講じる。これらの手だてによって得られる新たな読みの発見は、生徒に学びの有用感を与え、また新たな読みを発見していこうとする主体的な読みの力を高めることにつながると考え、研究を行った。

I 研究の趣旨

平成26年度に実施された全国学力・学習状況調査（中学校国語）における福島県の結果は、おおむね全国平均であった。しかし、所属校ではB問題の「読むこと」領域における自分の考えの形成に関する全設問において、全国平均を下回っているのが現状である。その要因の一つとして、生徒が分かったつもりで解釈しているだけで、叙述に基づかないために思い込みで形成された考えであることが多いということが挙げられる。

そこで、本研究では表層的な思い込みによる読みからの脱却を図り、叙述を基にした自分の読みを深めさせることを念頭に置く。そのために、まずは叙述に基づいた考えの形成ができるように、根拠を明確にしながら解釈に結び付ける思考過程を明らかにさせる。次に、形成した考えを基にした他者との交流を通して、自分の考えを検討し深化する機会を与えていく。

上記のような学習過程は、考えの深化、拡充とともに生徒一人一人に学びそのものの有用感を与えるはずである。そして、その有用感が次の学びの意欲へとつながり、主体的な学びの土台になっていくものと考えられる。

このように、生徒一人一人の考えの深化をめざす上で、主体的な学びに結び付く指導の在り方について探っていくことを本研究の主題としていきたい。

II 研究の概要

1 研究仮説

「読むこと」領域の指導において以下の手だてを講じれば、新たな読みの獲得につながり、その獲得を土台にした主体的な読みの力を高めることにつながるであろう。

【手だて1】思考過程の可視化による考えの形成

【手だて2】相互説明活動の手法による考えの深化

2 主体的な読みの力とは

山元隆春は、読むという行為について、「文学作品には読者側の『既知』を喚起するという働きがあると言ってよい。喚起されたことを言語化し、それをテキストの

ことばと照らし合わせながら、読者は各自の読みをつくっていく^{※1}」としている。このことは、実際の授業の中で、生徒たちが教材と出会い、これまでの自分の知識や経験等とその教材を関連付けながら、自分の考えを新たに形成していくことを指しているといえる。

しかしながら、生徒たちが形成する読みは、表層的な思い込みによる読みであることが多い。こうした表層的な思い込みの読みから脱却するためには、根拠を明確にして思考過程を可視化すること、他者との相互交流によって思考の流れの妥当性を検証することが有効であると考える。

生徒が多様な読みと出会い、読みを深化させていくことは、生徒自身のものの見方や考え方に変容をもたらし、新たな読みの発見につながっていくはずである。そして、その新たな読みとの出会いは、生徒に学びの有用感を与えることになり、そのことがさらなる新たな読みを探っていこうとする契機へとつながるものと考えられる。

このことから、生徒が自ら読むことに関わり、その読むという行為によって獲得した自分の考えを土台として得られる学びの有用感を基に、新たな読みを発見していこうとする力を主体的な読みの力ととらえ、研究を進めていく。

※1 山元隆春（2005）「『教育改革』以後の文学教育」『日本文学』日本文学協会

3 研究内容

(1) 【手だて1】思考過程の可視化による考えの形成

叙述を基にした自分の考えを形成させるために、思考過程の可視化を手だてとして講じた。思考過程においては、トゥールミンの論証モデルをベースとした「根拠—理由（付け）—主張・解釈」を基本とした。扱う教材の性質から、佐藤佐敏が文学的文章の解釈の授業において提唱した「解釈のアブダクション・モデル」を参考にし、ワークシートを作成した。

ワークシート上に、①「根拠」（自分の「解釈」の支えとなる本文中の叙述）、②「理由」（「根拠」と「解

釈」をつなぐ、自己の知識や体験等を関連付けた仮説的推論), ③「解釈」(自己の主張・意見)の枠を設け、何をどのように表すのかを分かりやすくした。枠内には、①「本文中に～と書かれている」、②「と予想することができる。」、③「私は～だと考える。」を記載し、生徒の思考がつながりやすくなるように支援した(図1)。

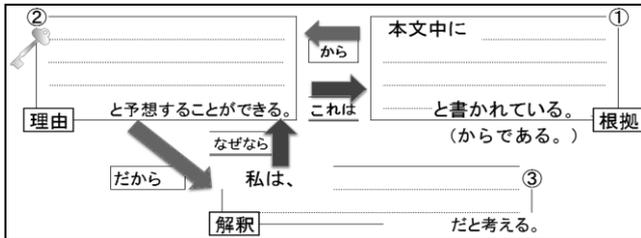


図1 思考過程の可視化による考えの形成

学習課題の解決に向けて、本文のどこを根拠として、理由付けをし、解釈するに至ったのかという思考過程を、ワークシートに表すことで可視化させた。このことは、叙述に基づいた考えの形成を手助けできるという利点に加え、自分の思考がどのように流れているのかを学習者自身にとらえさせることができる利点もある。

(2)【手だて2】相互説明活動の手法による考えの深化

「相互説明活動」とは、ピア・ラーニングの一つの手法として犬塚美輪が提唱しているものであり、「読解活動」役と「メタ認知的活動」役に対して、「他者」役を位置付けた上で自分の解釈等を伝え合う活動のことを指す。この活動の大きな特徴は、思考過程の妥当性を判断する立場が位置付けられていることである。妥当性を判断する立場がいることで、学習者が客観的な視点を基にして話し合いを振り返ることができるため、考えの深化に有効だと考えた。

本研究では、原則4名の学習者で小集団を構成し、1名を話し手(自分の解釈を話す)、2名を聞き手(自分の解釈との比較から、質問や意見を加える)として、役割を設定した。残りの1名を評価者(話し手、聞き手のやりとりを聞き、論理構成や論の妥当性について指摘し、評価する)とし、一人一人が役割を変更しながら伝え合い活動を行わせた(図2)。

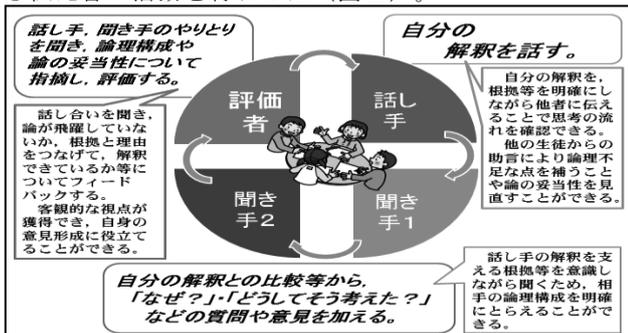


図2 相互説明活動の役割

4 研究の実際

(1) 授業実践Ⅰ『盆土産』(2年)

全6時間の授業実践である。全時間で思考過程を可視化するワークシートを活用し、根拠と理由を明確にして解釈した考えの形成を図ることをねらいとした。

【手だて1】として①「根拠」、②「理由」、③「解釈」の思考順で枠を設け、自分の解釈は本文のどこを根拠としてどのような理由付けをすれば解釈できるのかという思考の流れを意識化させるようにした。使用するワークシートは1時間毎に変更している。そして、【手だて1】で形成した自分の考えを基に【手だて2】に臨めるように学習活動を設定した。

【手だて2】では前述した通り、話し手、聞き手、評価者の三つの役割を生徒一人一人が分担して伝え合い活動を行い、考えの深化をめざした。

授業実践Ⅰでは、自分の考えを形成した上で、相互説明活動によって多様な考えと出会う機会を与え、自分の考えを深化させることに重きを置いて学習活動を設定した。だが、生徒に提示した学習課題によっては「理由」を明確に表すことができず、自分の考えを形成するまでに多くの時間を費やさなければならなかった。これにより1単位時間内における相互説明活動の時間も少なくなってしまう、考えの深化を図るまでの時間を確保できなかった。そこで、対立軸が明らかな発問をすることで自分の立場を明確にした考えの形成を容易にし、議論しやすくすることを授業実践Ⅱにおける改善策とした。

(2) 授業実践Ⅱ『走れメロス』(2年)

「芥川賞の選考委員となり、作品の展開や表現の仕方について評価すること」を単元を貫く言語活動として位置付け、全9時間で授業実践を行った。

【手だて1】では、授業実践Ⅰの改善策を踏まえ、意見を形成する際は根拠や理由を明確にすることをより意識付けられるようにした。

【手だて2】については、授業実践Ⅰの反省から1単位時間の学習課題を工夫した。工夫した点は、「『走れメロス』の主人公は三人のうち誰だと考えるか」「悩み諦めるメロスを許せるか」「『真の勇者』は誰だと考えるか」のように二項対立、三項対立的な学習課題を設定し、立場を明確にしやすくしたことである。立場が明確になることで「根拠」や「理由」も明確になるため、自分の立場と比較しながら相手の考えを聞くことができ、自分の考えを深化させるための「根拠」等を見付けることができる。

このように、生徒一人一人が考えの深化を図れるだけの十分な時間の確保をめざした。

(3) 授業実践の考察

① 思考過程を可視化するワークシートの活用

考えの形成に向けて、思考の流れを意識化させることで、自分の読みを整理できるようになった生徒が増えた。解釈を終えた後でも、進んで他の根拠を求め、理由をより明確にしようとすることができた。また、思考過程を可視化したことにより、自分は今どこで悩んでいるのか、どこを表すことができないから考えの形成が図れていないのかという思考過程の状況を把握することができ、メタ認知につなげることができた。

このように、ワークシートの活用により、思考過程における不足箇所を補いながら、叙述に基づく考えの形成を図ろうとする生徒が増えた。

② 考えの深化をめざす相互説明活動

授業実践Ⅰの課題を踏まえ、学習課題で是非や選択を求めたことにより、クラスほぼ全員が自分の立場を明確にした上で、相互説明活動に取り組むことができた。

しかし、相互説明活動を行うに当たり、話し手の考えの過程を確認するための問答によって根拠等を追究し自分の考えに生かそうとする力、論理構成を評価する力には課題が残った。このため、活動内において、評価者を介した話し手と聞き手の交流が少なくなってしまうことは否めない。評価者がうまく機能しなかったことは、客観的な立場から考えの深化を図ろうとした相互説明活動が目的を達成できていないことの表れである。

③ アンケート調査等の結果から

授業実践の事前・事後で、国語に関する意識調査を実施した。その中の考えの形成に関する質問では、87%の生徒が「根拠」「理由」「解釈」をそろえて自分の考えをもつことができるようになったと回答した(図3)。

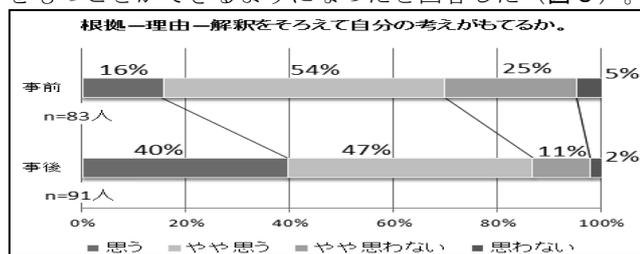


図3 国語に関する意識調査結果

また、授業実践中に平成25年度の全国学力・学習状況調査問題を活用したプレテストと、平成27年度のものを用いたポストテストを実施した。抽出した設問の趣旨は「根拠を明確にして自分の考えを書くことができるかどうかを見る」ものである。これは、学習指導要領「第2学年 C読むこと」領域における「根拠を明確にして自分の考えをまとめること」の内容を踏まえている。

プレテストの設問正答率23%に対し、ポストテストで

は正答率43%という結果となった。このポストテストの結果は、平成27年度の全国平均正答率(31%)との比較においても上回っていることから、根拠を明確にした考えの形成を図る力が向上したといえる。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

思考過程の可視化を図ったことで、「解釈」だけでなく「根拠」や「理由」を明確にすることが大切なのだということを生徒たちに意識付けることができた。また、今まで自分の考えをもつことが難しかった生徒も、是非や選択で考える二項対立型の学習課題によって、根拠を基にした自分の考えをもつことができるようになった。

ポストテストの結果や「根拠などを明らかにしながら、自分の考えを明確に整理できるようになった」という生徒の感想から、授業実践を通して根拠を明確にした考えの形成を図ることができたと考える。

2 今後の課題

叙述に基づく考えの形成のために根拠と理由をつなぎ、解釈するという順序で思考過程を可視化することを生徒に課してきた。だが、授業における生徒の思考の流れの実際は、解釈してから「根拠」を求め、「解釈」と「根拠」をつなぐ「理由」を探るという順序であった。

このような生徒の実態から、本研究の【手だて1】で想定した思考過程に固定せず、思考の流れの自由度を保障しながら、どのように理由の重み付けをさせていくかを検討しなければならないと考える。

また、授業後の生徒のワークシートを確認すると、相互説明活動によって新たな考えを発見できたものは少なかった。実際の活動場面でも評価者を介した話し手と聞き手の交流が少なく、「解釈」と「根拠」をつないだ「理由」の妥当性について論じることができた姿はほとんど見られなかった。これは【手だて2】で図ろうとした意見の深化まで達成できていないことを意味する。

したがって、「理由」の妥当性を検証するために評価力の向上を図り、自分の考えを深化させる契機となるようにすることが今後の課題だと考える。ここから、話し手が示した理由の裏付けがより広く妥当性をもつ内容であるかどうかを見極めるなどの評価の仕方を改めて理解させ、話し手や聞き手の考えに対しての対話を重ねさせることにより、評価力の向上を図る必要がある。

今後は、思考の流れに自由度をもたせた上での「理由の重み付けの仕方」、理由の妥当性を検証する「評価力の向上」の2点について検討し、主体的な読みの力を育むことにつながるよう研究を重ねていきたい。