

クリティカル・リーディングを育成する「読むこと」領域の指導の工夫 —複数テキストの比較読みによる対話型学びを通して—

長期研究員 荒川 真彦

I 研究の趣旨

PISA型読解力の中核をなすものは「批判的読み」であると考え、そこには根拠と理由を明確にして解釈する力が求められる。昨年度の実践を振り返ると、発問の工夫により「書き手の表現や構成の工夫」を読み取らせたが、そのような読みへの生徒たちの知識や体験が不足しており、根拠をあげて考えを持つことが困難であった。教師からの発問という刺激により受動的に根拠を探すのではなく、生徒自ら書き手の表現や構成の工夫に気付くことが、クリティカル・リーディング^{※1}の原動力になると考えた。

そこで、昨年度、研究の視点として導入した「対話」の有効性をさらに発展させるとともに、「比較読み」を切り口にして根拠をとらえさせることで、様々なテキストを読み、それを自分なりに解釈して、評価できる生徒を育成したいと考えた。

※1 書き手の意図を見抜き、根拠や理由を明確にして、内容と表現や構成についての自分なりの考えを持ち、評価する読み。

II 研究の概要

1 研究仮説

「読むこと」領域の指導において、「対話型学び^{※2}」と連動させた以下の手だて(1)～(3)を講じれば、テキストに書かれた書き手の表現の意図をとらえ、表現の特徴や効果について自分の考えを持ち、表現することができるだろう。

※2 「テキストとの対話」「他者との対話」「自己との対話」の三つの対話を主軸とした学び。

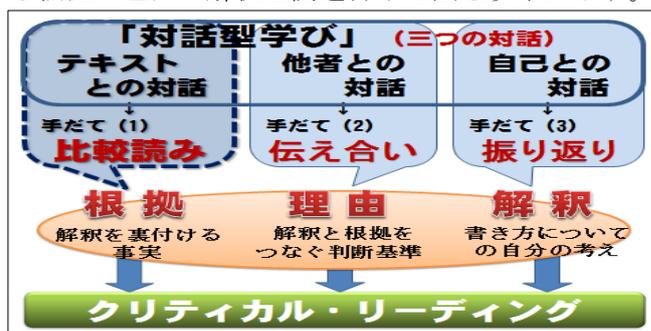
- (1) 複数のテキストを「比較読み」することにより、作品の表現や構成の類似点、相違点に気付かせ、それを根拠にして書き手の表現の意図を正確に読み取らせる。(以下、比)
- (2) 思考を可視化させるファシリテーション・グラフィック^{※3}を用いて「伝え合い」活動を行うことにより、書き手の表現の意図に対する自分の考

えと他との違いに気付かせ、根拠と理由を明らかにして考えを持たせる。(以下、伝)

- (3) 学んだことの「振り返り」のためにワークシートに記録させることにより、習得した内容や深まった考えを自覚させ、その上で書き手の表現のねらいについて自分の考えを表出させる。(以下、振)

※3 対話を通して生まれた考えを、文字や図形で表したり、付箋紙に書いて貼ったりした模造紙など。(以下、FG)

三つの対話を、クリティカル・リーディングにおける根拠・理由・解釈と関連付けた図を以下に示す。



2 研究の実際

(1) 授業実践 I 「『五重の塔』はなぜ倒れないか」 中学2年 説明文教材 (全4時間)

「表現に込められた書き手のねらいを見抜き、推薦文として書くこと」を、単元を貫く言語活動として位置付け、第4時に推薦文を書かせた。

比 小学校5年で学習した「千年の釘にいどむ」という同分野の題材のテキストを副教材とした。

伝 副教材と比べさせ、「題名と最後のまとまりはつながっているか」という課題について対話させ、FGに書き加えていくことにより、表現に込められた書き手のねらいについて考えさせた。

振 毎時間、ワークシートに推薦したいことを記入し、自分の考えが補強、修正されていくことを自覚させた。

(2) 授業実践 II 「君は『最後の晩餐』を知っているか」 中学2年 評論教材 (全4時間)

「表現に込められた書き手のねらいをとらえ、書評

として書くこと」を、単元を貫く言語活動として位置付け、第4時に書評を書かせた。

比 同題材を扱った『最後の晩餐』はなぜ傑作かを教師が改編したものを副教材とした。

伝 副教材の題名と比べさせ、「なぜ『かつこい』と表現したのか」という課題について対話させ、FGに書き加えていくことにより、表現に込められた書き手のねらいについて異なる立場の視点から考えさせた。

振 ワークシートに表現と構成の工夫を書いた付箋紙を貼り、表現に込められた書き手のねらいをとらえさせた。また、自分の選んだ根拠と理由が自分の解釈につながっているか整理させた。

(3) 実践の結果

① 比較読みによる書き手の工夫への気づき

実践Ⅰでは、歴史的建築物という共通の題材を扱った小学校の教材を用いたことにより、題名の付け方を始めとする表現や構成の工夫に全員が気付いた。事後確認テストでは「表現の工夫をとらえる問題」の平均正答率が41%から73%に上がった。

② FGを土台にした多面的な伝え合い

根拠と理由を、色分けした付箋紙に書かせた上でFGに貼らせ、4人グループで伝え合いを行った。実践Ⅱでは、「もし題名が副教材のものだったら」という仮言命題をFGのデザインに反映させ、異なる立場の視点から本教材の書き手のねらいに迫り、自分なりの考えを書くことができた。

③ 根拠と理由を再構成する振り返り

実践Ⅱでは、根拠と理由を適切に結びつけるよう再構成する時間を確保した。その結果、表現に込められた書き手のねらいをとらえ、評価して自分の考えを書いた「5」と「4」の生徒の割合（5段階評価）が、実践ⅠとⅡを比べると27%から56%へと増加した。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 比較読みによる根拠の明確化

既習の題材を扱ったテキストを用いたことにより、生徒は既存の知識を生かし、自発的に疑問を持つこ

とができた。また、複数ある相違点から取り上げる根拠を教師が焦点化したことにより、全員が根拠と書き手の表現の意図を正確にとらえることができた。

(2) 可視化による論理的な思考の高まり

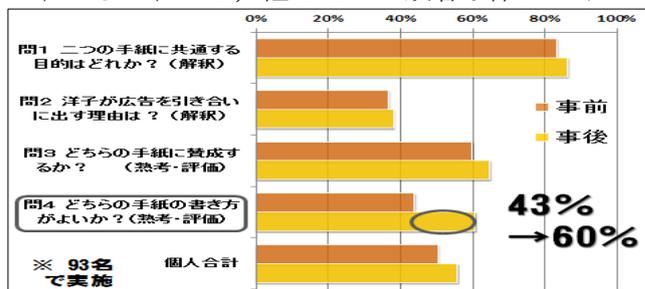
根拠を付箋紙に書く際、テキストを読み返したり語句の意味を調べて根拠を明らかにしたりする姿が見られた。さらに、FGを土台にして各自の思考が可視化されることにより、理由や解釈の違いについて論理的に伝えようとする姿勢が生まれた。

(3) 振り返りによる解釈の妥当性の検討

推薦文や書評を書くために、根拠と理由を検討する際、テキストとワークシートを何度も読み返す生徒の姿が見られた。振り返りを通して根拠と理由を結び付け、自分の解釈に確証を得ることにより、テキストを評価した文章を書く生徒の増加につながった。

(4) 書き方について評価する力の伸長

PISA調査の読解力問題で出題された「落書きに関する問題」を改編した総合テストを実施した。「書き方について評価する問題」の平均正答率が43%から60%へと、他と比べて顕著な伸びであった。



総合テストにおける平均正答率の比較

2 今後の課題

(1) 比較読みさせるテキストの選び方

書き方も内容も異なるテキストでの比較読みよりも、同系統の内容の評論等で実践する方が、書き方の違いに気付かせやすい。同じ書き手の作品や原典、小学校で学んだ作品や違う教科書会社の作品等、テキストを選ぶ視点や方法を探る必要がある。

(2) 「対話型学び」の授業の日常化

対話を生み出すには、テキストの書き方の違い、自他の考えの違い、対話の前後における自己の考えの違いに気付くことが重要である。「比較読み・伝え合い・振り返り」を普段から国語の授業に導入し、クリティカル・リーディングの育成に努めていきたい。