

自律した読み手の育成を目指す 中学校国語科「読むこと」の学習指導について

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野 渡辺大賀

1. 研究の動機と目的

(1) 学力調査から

中学校2年生を対象とした、令和3年度山梨県学力把握調査によると、正答率が低かった問題下位3問の1つに「登場人物の心情をまとめた表の空欄に入る言葉を書く。」という設問がある。(山梨県教育委員会「令和3年度山梨県学力把握調査 結果の概要」(中2国—3) この設問の前には、「登場人物の心情について説明している部分を書き抜く。」「登場人物」の心情を選ぶ。」というものがあるが、この2つについては正答率が高い。

このことから、文章中に直接書かれていない登場人物の心情を、行動の描写や情景の描写を手がかりに読み取ることに課題があると考えられる。また、情景描写などの用語は、授業で触れられているはずであるが、生徒が異なる文章において、それらの知識に基づく読み取りに、あまりつながっていないと言えるのではないだろうか。

(2) 学習指導要領から

H29年度告示の「中学校学習指導要領」では、主体的・対話的で深い学びの実現が目指されている。このうち主体的な学びについては、「中学校学習指導要領解説総則編」によると、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」学びである。

「次につなげる」ということは、ある授業で学んだことを新規の文章を読むことにつなげていくことと捉えることができる。さらに、「自己の学習活動を振り返って」とあるよう

に、生徒自身が自覚的に振り返ることが求められている。そのために、異なる文章間で活用できる読みの観点や読み方に、より着目した指導が必要だと考える。

(3) 所感から

上記に加え、これまでの教育実習や学校でのボランティアにおいて、生徒の振り返りの記述に注目してみると、文法事項の授業や「話すこと・聞くこと」の授業での生徒の振り返りの記述には、「これからの生活に役立てていきたい。」や「相手に物事を伝えるときに、『話題の提示』が効果的であることがわかった。」など、今後の学習や生活へ活用していこうとする記述や、授業で指導した用語(ここでは、「話題の提示」)が多く見られた。

しかし、文学的な文章の「読むこと」の授業においての生徒の振り返りの記述を見ると、書かれているのは圧倒的にその文章の内容についてのものが多い。それ自体については、教科書本文の内容を捉えられているということであるから望ましいことである。だが、今後の学習の場面で出会う、新規の文章において、国語科の授業で身につけたものが活用されていくためには、「読みの観点」や「読み方」をより強調した指導、そしてそれらに着目した生徒の振り返りの記述が増えることが必要ではないだろうか。

(4) 研究の目的と言葉の定義

このような研究の動機から、本研究では、国語科の文学的な文章における学習事項を、新規の文章を読む場面においても意識的に活用していくことのできる生徒(=自律した読

み手)の育成を目的とした。

主題を「自立」ではなく、「自律」としたのは、「自律」の意味「自分の立てた基準に従って行動すること」を、文章をただ流し読みするのではなく、学習事項をもとに、自分なりの読みの観点・読み方を身につけ、それを基に読み取ることと捉えたからである。また、山本(1994)は「読むことの教育の重要な目標の一つは、学習者を読者としての自覚を備えた自立した存在にしていくことである。」と「自立」の字を用いている。だが、後に示す、本研究での新規の文章を読む場面の定義から、日常での趣味としての読書も含む広い意味をもつ「読者」という言葉よりは、比較的範囲が限定される「学習者」という言葉の方が適していると考え、「自律」とした。よって、研究の目的は、山本(1994)と大きく異なる訳ではない。

また、本研究における学習事項とは、「学習用語」と「読解方略」のことを指す。「学習用語」については、光村図書の中学校の国語科の教科書の巻末に載せられている「文学的文章を読むために」(『国語1』光村図書、2021、p264-265)や、「学習のための用語一覧」(同、p334)を参照した。具体的には、「語り手」「構成」「題名」「描写」などである。なお、本研究ではこれらを、1.研究の動機と目的(2)(3)で述べた、「読みの観点」としていく。

読解方略とは、犬塚(2013)によると、「読解時に読み手が行う手続き及び思考で、理解プロセスに影響を与える任意の認知プロセス」である。簡単に言えば、文章の読み方におけるスキルである。佐藤(2008)によれば、読解方略は次の4つに分類される。

- ・誰もが無意識に行っている原理的な方略。
例：分からなくなると気づいたら、分かる場所まで戻ってから読み返す。
- ・動作を伴う方略。
例：線を引きながら読む。分からなくなったら声を出して読む。
- ・スキルとしての方略

例：組み立てに気をつけて読む。

- ・思考技能にかかわる方略
例：「もし…なら…」と仮定しながら読む。
「例えば…」と例を考えながら読む。

本研究では、2つの読解方略を扱った。1.研究の動機と目的(1)で、直接表現されていない心情を読み取ること課題があることに触れた。直接表現されていない心情を読み取るためには、登場人物の行動の描写やその場面における状況や出来事の描写から総合的に判断する必要がある。そこで、動作を伴う方略である、線を引きながら読むことを1つ目の方略とした。出来事や行動の描写に線を引かせ、視覚的に意識させるためである。実際の指導においては、「状況-心情-行動」モデル(心情に着目した物語の構造モデル)と名称をつけた図を示し、これを意識して、出来事や行動の描写に線を引くように指導を行った。モデル図については以下に図1として例を示す。



図1 「状況-心情-行動」モデルのイメージ

2つ目は、思考技能に関わる方略である、「もし…なら…」と仮定しながら読むことである。例えば、「歩きました。」と「歩き続けました。」では、読み手に与える印象が変わってくる。文脈によるが、例えば、「歩きました。」よりも「歩き続けました。」の方が登場人物の使命感などが伝わってくるのではないだろうか。このような細部の描写を読み飛ばすことなく、心情を読みとることができるようになるために、仮定しながら読む方略を選んだ。実際の授業においては「仮定よみ」と名称をつけ、仮定した描写と本文の描写を比較し、本文の描写に込められた心情を読み取るよう指導を行った。

新規の文章を読む場面とは、本研究では、学校教育内での国語科の「読むこと」の学習を指す。これは、有川ら(2017)が「読解は

読書の一つの機能であり、読書は全体的な行為である。したがって、読解と読書は、統合してとらえられるべきものであるが、国語科における学習指導としては、区別し行う。」と指摘しているように、国語科の「読むこと」の授業と日常の読書には、大きな壁があるからである。逆に言えば、教科書に載せられている異なる文章間において、学習事項の活用が見られないのであれば、到底、日常の読書への活用は見られないとも言える。よって、本研究では、国語科の文学的な文章の「読むこと」の授業における異なる文章間での、生徒の学習事項の活用を目的としている。

2. 研究の手法

(1) 学習の転移について

学習事項を新規の文章を読む場面で活用することができているということは、そこに学習の転移が起きているということである。学習の転移とは認知心理学の分野で扱われてきた言葉であり、一般的な意味としては、ある経験や学習が、後続の学習に影響を与えることを指す。学習の転移の研究については、転移することを示すデータ、転移しないことを示すデータ両者とも数多くあり、佐藤(2008)は「転移の問題については慎重にならざるをえず、学校現場を舞台として実験的に論証することの困難さも手伝って、明確な結論はできていない。」と述べている。

奈須(2017)は、転移の生じる難しさを認めた上で、国語科の授業に着目して、学習の転移が起きない要因を複数挙げ、授業改善の方向性示している。例えば、『気持ちの表れている文の横に線を引く』『大事な言葉に丸をつける』といった指示が多用されてきましたが、肝心の線を引く根拠、丸を付ける方法が明示的に指導されないまま」なことが多かったのではないかと指摘をしている。先にも触れた動作を伴う方略である線を引くことの指導を、「状況-心情-行動」モデルとともに行ったのはこのためである。本研究では、国語科の授業研究ということもあり、奈須(2017)

の指摘を基に筆者が整理した表1に対する3つの取り組みを実践した。

表1 国語科における学習の転移が起きない要因リスト(奈須正裕『資質・能力』と学びのメカニズム』(東洋館出版社、2017)をもとに作成)

番号	内容	参照したページ
①	経験や学習を概念や方法論の視点から自覚的に振り返り、道具化(命名化)して、自らの意思で自在に操れるまでの段階的で明示的な授業を指導者からうけていない。	p185 p196
②	指導者による読解の着眼点や方略的指導が少ない。	p196
③	指導者による授業で扱った文章とは異なる文章を用いての指導が少ない。	p197
④	学習者が、学習事項を有効であると実感・理解していない。	p197
⑤	学習者が、どのような場面で学習事項が有効なのか判断できていない。	p172 p197

(2) 具体的な取り組みについて

① 教員によるフィードバック

表1の①「経験や学習を概念や方法論の視点から自覚的に振り返り、道具化(命名化)して、自らの意思で自在に操れるまでの段階的で明示的な授業を指導者からうけていない。」と⑤「学習者が、どのような場面で学習事項が有効なのか判断できていない。」に対する取り組みとして、生徒の学習前の感想文、学習後の感想文、授業時の発問への応答にフィードバックを行った。具体的には、それらにどのような学習事項が活用できるか、また、活用がされているならば、どの学習事項を活用しているかを生徒に伝えた。

取り組みの理由としては、文学的な文章においては、文章の内容についてのものが書かれがちであり、何も指導者からの支援なく、すべての生徒が学習事項を自覚的に振り返るとは考えられないからである。つまり、段階的に生徒が自身の活動を学習事項の視点で自覚的に振り返ることができるようにするための支援である。

② 適用題について

表1の②「指導者による読解の着眼点や方略的指導が少ない。」と③「指導者による授業で扱った文章とは異なる文章を用いての指導が少ない。」に対する取り組みとして、適用題

を用いた。適用題とは、一般的に身につけた学習事項を活用して解く問題のことを指す。

よって、国語科の「読むこと」の単元で言えば、教科書本文を読み解いた後に、練習問題として新規の文章を取り組ませることが適用題となる。異なる文章を用いることで、学習事項を活用することへの意識を高めることができるだろう。

本研究では、授業時数の関係や、学習事項を活用することに焦点化しつつも、教科書本文を丁寧に扱いたいとの考えから、単元の導入時に学習事項の知識と例題に取り組みさせた後に、教科書本文の読解と設問に移った。つまり、教科書本文自体の読解を適用題として捉えている。具体的には、導入時に光村図書の小学校国語科の教科書の椋鳩十「大造じいさんとガン」を用いて例題に取り組みさせた後に、本研究の教材である米倉斉加年「大人になれなかった弟たちに…」の読解と設問に移った。具体的な設問としては、情景描写についてのものと仮定読みについてのものの2つを行った。「状況-心情-行動」モデル及び線を引くことについては、設問がなくとも、物語の心情の流れを掴む上で有用であり、仮定読みにも活用できるため、個別に設問として設けることはしなかった。

③ 感想文の比較について

表1の④「学習者が、学習事項を有効であると実感・理解していない。」に対する取り組みとして、生徒に本研究の教材である米倉斉加年「大人になれなかった弟たちに…」について、学習前後で感想文に取り組みさせた後に、その前後の感想文の比較を行わせた。

これも、生徒自身の学習事項への自覚的な振り返りへの意識を高める支援であるが、さらに、前後の感想文の比較を通して自らの成長を実感できることへの支援でもある。それにより、生徒自身が学習事項を活用すること自体を有効であると実感・理解し、新規の文章を読む場面における学習事項活用への意識が高まると考えられる。

(3) 分析について

本研究では、ワークシートへの記述、生徒の学習前後の感想文、単元の振り返りの記述の3つのデータを基に、それぞれ学習事項を活用している記述がどれほどあるか量的な分析を行った。

具体的には、学習用語は、情景描写、行動描写、題名、語り手、場面、場面の展開について、ワークシートの設問や感想文に活用している割合と、単元の振り返りに記述されている割合を分析した。なお、繰り返しになるが、適用題として取り組みさせたのは、このうち情景描写だけである。他の学習用語はこれまでの学習で触れられているものであり、本研究の授業でも生徒への説明のためにこれらの用語を使用しているが、情景描写との比較のために分析した。

読解方略としては、仮定読み、「状況-心情-行動」モデル及び線を引くことについて、ワークシートの設問や感想文に活用している割合と、単元の振り返りに記述されている割合を分析した。なお、繰り返しになるが、適用題として取り組みさせたのは、このうち仮定読みだけである。

3. 授業実践について

(1) 実習の概要

上記での課題意識と目的に基づき、本研究は以下の連携協力校における教育実習を通して行った。

対象：山梨県内の公立中学校

第1学年3クラス

時数：5時間

教材：米倉斉加年「大人になれなかった弟たちに…」

単元名：「心に残ったことを文章にまとめよう。」

学習事項

・学習用語：情景描写、行動描写、題名、語り手

- ・読解方略：仮定読み、「状況-心情-行動」モデル及び線を引く

単元の学習目標

- ・「読むこと」を通して、戦時中の時代背景や、その中で暮らす人々の生活苦、作者の思いなどに触れ、自分の考えを広げている。([知識・技能] (3)オ)
- ・「読むこと」において、作品の描写を基に、「僕」や「母」の心情を捉えている。([思考力・判断力・表現力等] C 読むこと(1)イ)
- ・描写から登場人物の心情を粘り強く読み取り、学習の見通しをもって、作品を通して学習したことを感想文に表現しようとしている。「学びに向かう力・人間性等」

(2) 取り組みの様子

① 教員によるフィードバック

生徒に対してのフィードバックについて、学習前の感想文に絞り、生徒を抽出して、実際の指導の様子を述べる。表2の生徒Aのような表面的な感想文を記述した生徒に対しては、表3のように本文中の言葉に着目するように、「描写」という学習用語を用いて指導した。表4の生徒Bのような気づきを記述している生徒に対しては、表5のように、まずそれ自体を評価し、後にその気づきを掘り下げて考えさせるために、仮定読みが有効であると示唆して指導している。

表2 生徒Aの学習前の感想文

悲しい物語だった。戦争は怖いと思った。

表3 生徒Aの学習前の感想文へのフィードバック

戦争は確かに怖いものですね。Aさんが特にそのように思った描写を本文中から抜き出してみましょう。

表4 生徒Bの学習前の感想文

母が、自分のことよりも、子供たちのことを一番に考えてご飯を残したり、着物を交換したりするところが、印象に残った。文中にたまに出てくる「・・・」がそのときの感情を表しているようで、印象に残りました。文が「ました。」で終わっている。

表5 生徒Bの学習前の感想文へのフィードバック

「ました。」や「・・・」など文末の表現に注目しているところが素晴らしいですね。「ました。」ではなく「なってしまう。」と仮定して考えるとどんな印象になりますか？

② 適用題について

導入時に光村図書の小学校国語科の教科書の棕鳩十「大造じいさんとガン」を用いて例題に取り組みさせた後に、展開時に本研究授業の教材である米倉斉加年「大人になれなかった弟たちに…」で適用題に取り組みさせた。情景描写の適用題については、表6のように設問に取り組みさせた。仮定読みの適用題については表7のように設問に取り組みさせた。

適用題については情景描写と仮定読みそれぞれに2種用意しており、1つ目は学習事項を活用することを強調しているもの、2つ目は強調していないものである。表6、表7共通して、②が強調している設問、③が強調していない設問としている。

表6 情景描写の適用題

番号	設問	
①	「秋の日は、美しく輝いていました。」という情景描写から読み取れる大造じいさんの心情はどのようなものですか？	導入時
②	疎開先の山あいの村の情景描写から読み取れる「僕」の心情はどのようなものですか？	展開時
③	「白い乾いた一本道を、三人で山の村に向かって歩き続けました。」から読み取れる「僕」の心情はどのようなものですか？	展開時

表7 仮定読みの適用題

番号	設問	
①	「一晩中かかって、たくさんうなぎつりばりをしかけておきました。」とあるが、「一晩中」に時間を表す他の言葉を当てはめて、印象の違いを比べてみよう。	導入時
②	「僕はかくれて、ヒロユキの大切なミルクを盗み飲みしてしまいました。」とあるが、「盗み飲みました。」であったらどのような印象を受けますか？	展開時
③	「母」は「僕」がミルクを盗み飲みしていたことに気づいていたのでしょうか？	展開時

生徒のワークシートの記述には、それぞれ以下の表8、表9のような学習事項の活用が見られた。表8では、情景描写の知識から、言葉の連想によって心情を捉えている。表9では、ミルクを飲んでいないならば「よく」は言わないはずだと仮定して、本文では「よく」と言っているのだから飲んでいないのではないかと考えていることが読み取れる。

表8 表6の設問③における生徒Cの記述

「白い」は、ヒロユキの死を受け入れられないまま、頭が真っ白になり考えられない。「乾いた」はのどが渇くと苦しいから、死を受け入れられず苦しんでいる心情。

表9 表7の設問③における生徒Dの記述

気づいていた。「母」は「よく」言っている。僕がミルクを飲んでいないのならば、「よく」と何回も言わないはずだ。

③ 前後の感想文の比較について

以下の表10、表11に生徒自身が学習前後の感想文の比較をして思ったことの記述を載せる。どちらも学習を通しての気づきが記述されているが、どうしてそのような変化が起こったのか、つまり、学習事項の視点が書かれるまでには至らなかった。そこで、取り組み①の教員によるフィードバックを行い、学習事項について自覚的に振り返ることができるように支援した。

表10 生徒Eの前後の感想文の比較についての記述

「母」や「僕」の心情が読み取れるようになった。本文中の1つ1つの言葉に意味が込められていることが分かった。

表11 生徒Fの前後の感想文の比較についての記述

印象に残った描写が変わった。最初はかわいそうとしか思わなかったが、読んでいく中で悲しさに変わった。

4. 分析と結果

(1) ワークシートの記述から

図2、図3は情景描写と仮定読みについての適用題において、それぞれ活用できた割合である。情景描写の適用題では、71パーセントの生徒が活用して取り組めたが、仮定読みの適用題では、33パーセントと、情景描写の適用題と比べると少なかった。

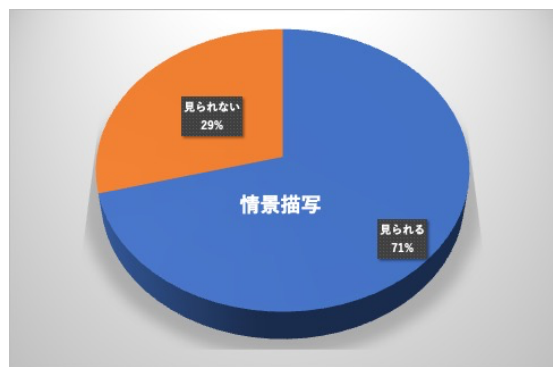


図2 表6の設問③における情景描写の知識を活用している割合

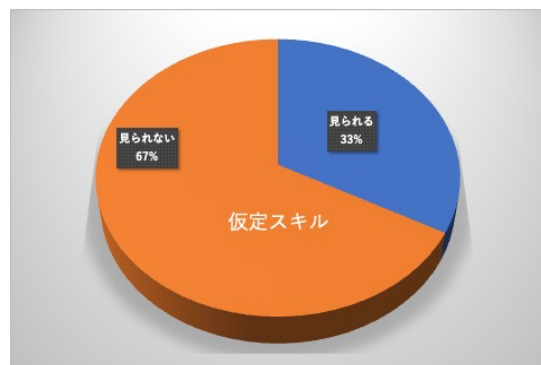


図3 表7の設問③における仮定読みを活用している割合

(2) 学習前後の感想文から

図4は学習前、図5は学習後の生徒の感想文における学習事項が活用されていた割合である。学習前は、学習事項を活用できている生徒が約4割だったのに対して、学習後は約7割の生徒が学習事項を活用して感想文を書いている。

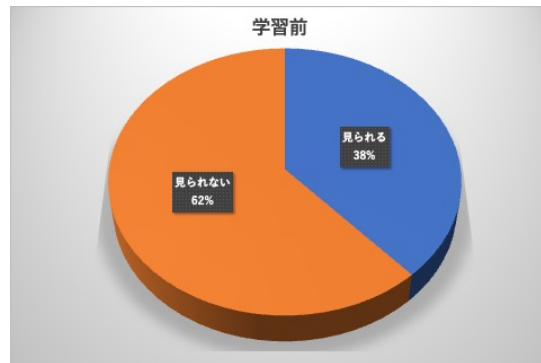


図4 学習前の感想文における学習事項が活用されていた割合

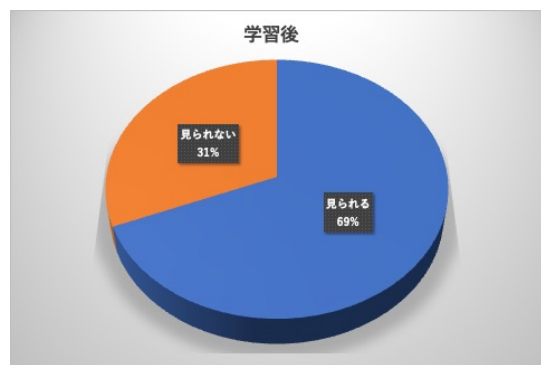


図5 学習後の感想文における学習事項が活用されて

いた割合

(3) 単元の振り返りの記述から

図6は生徒の単元の振り返りの記述に学習用語が使われていた割合であり、図7はその内訳である。約9割の生徒が、学習事項に触れられている振り返りを記述している。内訳を見ると、学習用語の方が記述されている割合が多く、読解方略については、約4分の1に留まった。

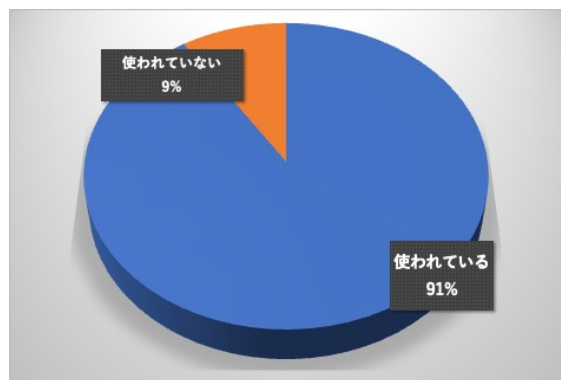


図6 単元の振り返りの記述

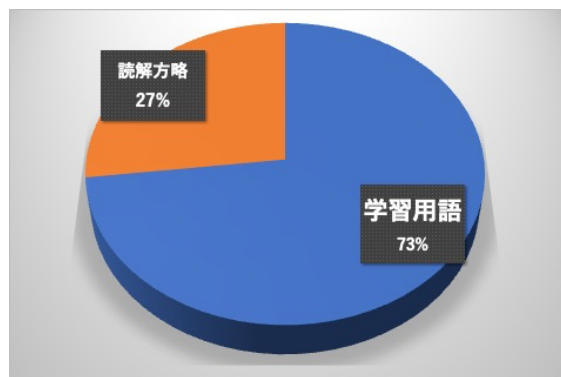


図7 単元の振り返りの記述

図8と図9は、図7のさらに詳細な学習用語と読解方略の種類の内訳である。学習用語の内訳では、適用題で取り組んだ情景描写が最も高いことが分かる。場面、題名、語り手について、授業時に説明のため使用しているが、場面、題名については適用題を用いなくとも、生徒の記述に表れている一方で、語り手については少数である。読解方略の内訳では、多くが「状況→心情→行動」モデル及び線を引くことについてのもので、仮定よみに関しては少数である。

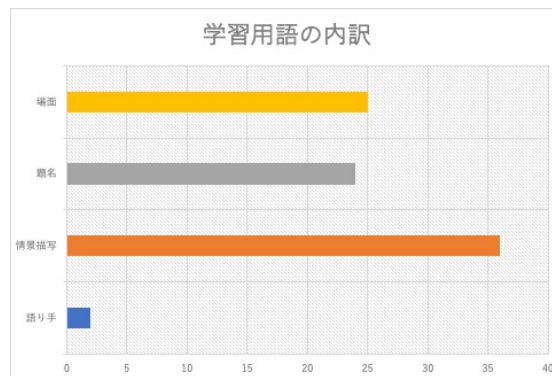


図8 単元の振り返りに関する学習用語の内訳

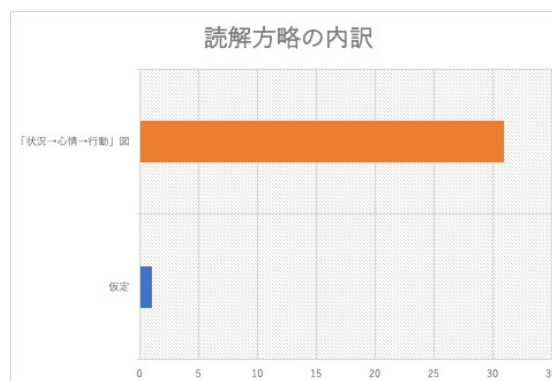


図9 単元の振り返りに関する読解方略の内訳

5. 成果と課題

大前提として、学習の転移については、継続的な指導と評価・分析があって初めて転移が認められるものである。よって、本研究では、1単元を通して活用が見られたかどうかを問題とし、活用が見られたとしても、学習の転移が起きたとまで判断することは避ける。

成果として、ワークシートの記述や学習前後の感想文の比較から、学習事項が定着し、それを活用する生徒が増加した。感想文については、学習事項を活用している割合が31パーセント増加した。振り返りの記述では、91パーセントと、ほとんどの生徒が学習事項についての記述をしていた。振り返りの記述における学習用語の内訳のグラフである図8を見ると、適用題で取り組んだ、「情景描写」についての記述が最も多く、生徒に感想文への学習事項の活用や、振り返りの記述に学習事項を記述することへの意識を高めることができたと思われる。

課題としては、1つ目に、ワークシートで「仮

定読み」の活用が3割ほど見られたにもかかわらず、振り返りの記述における読解方略の内訳については、仮定読みについてのものがほとんど見られなかったことである。これは、「仮定読み」が副詞や動詞、文末の表現など、実にさまざまな文章中の表現に使うことができるため、逆にどこで活用できるか、生徒が判断できなかつたこと（表1の⑤）が原因だと思われる。一方で、「状況-心情-行動」モデル及び線を引くという方略は、生徒がどこに線を引けば良いかが明示的であったために、振り返りの記述に多く記載されていたものと考えられる。だが、「仮定読み」は文章の細部に着目できる非常に有用な方略である。今後とも、「仮定読み」活用の際の工夫を考えていきたいと思う。

2つ目としては、学習用語、読解方略の内容の精選が難しいことである。振り返りの記述の学習用語の内訳について、「場面」「題名」「語り手」にかなりの差が見られた。それぞれ4月当初から、授業内で触れられている学習用語であったようだが、「語り手」についての理解が進んでいないことが本研究でも明らかになった。そこで、「語り手」についての適用題の作成を試みたが、どこまで中学校の範囲で教えることが望ましいか難儀した。例えば、本研究で扱った「大人になれなかつた弟たちに…」の登場人物「母」の言葉には、直接話法で表記されているものと自由間接話法で表記されているものがある。これは「語り手」という視点で見れば、物語論の研究者ジュネットが指摘しているように、再現性の問題である。すなわち、鉤括弧で表現された直接話法は、「母」の言葉を忠実に語り手「僕」が語っているが、自由間接話法は、「母」の言葉そのままではなく、語り手である「僕」の主観が入り込んでいるという違いがある。このような学習用語を指導するために、学習指導要領と関係づけること、中学校3年間を通して計画的で段階的な指導を行うこと、そして校種間での連携が必要であると思われた。

3つ目としては、前後の感想文に対しての教

員によるフィードバックに時間がかかることである。だが、生徒の感想文での気づきから授業で扱う発問につながることもあり、また、この指導は、個に応じた学びであると思われる。例えば、感想文や振り返りの記述がクラウド上で行われており、ある程度フィードバックの定型文を作成することができるならば、持続可能性が高まると思われる。

謝辞

感染症などで実習自体が危ぶまれる中、本研究を行うにあたってご協力をいただいた実習校の校長先生をはじめ多くの先生や生徒の皆さんに厚く御礼を申し上げたい。

参考文献

- ・有川佐智子、難波博孝、間瀬茂夫、山本陽子、高瀬裕人、溝上大樹、谷栄次、羽場邦子、竹森文美「自立した読書人を育てる国語科授業の開発」（『広島大学学部・附属共同研究機構研究紀要』第45号、2017、p33-42）
- ・犬塚美輪「読解方略の指導」（『教育心理学年報』52（0）、2013、p162-172）
- ・佐藤佐敏「思考スキルが転移する条件：文学作品を解釈する思考スキルの成果と課題」（『全国大学国語教育学会国語科教育研究大会研究発表要旨集』114（0）、2008、p207-210）
- ・奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』（東洋館出版社、2017）
- ・山本隆春「読みの『方略』に関する基礎論の検討」（『広島大学学校教育学部紀要』第I部、第16巻、1994、p29-40）
- ・『国語1』（光村図書、2021）
- ・『中学校学習指導要領解説総則編』（文部科学省、2017）
- ・『令和3年度 山梨県学力把握調査 結果の概要』（山梨県教育委員会、2021）