

A learning model that encourages children to utilize reading strategies in elementary Japanese language courses : Aiming to develop autonomous readers

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-03-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山田, 裕子, 町, 岳 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00028701

小学校国語科の説明的な文章において
児童の読解方略活用を促す学習モデル
—自律した読み手の育成を目指して—

山田 裕子 町 岳

(静岡大学大学院 教育学研究科 教育実践高度化専攻)

A learning model that encourages children to utilize reading strategies
in elementary Japanese language courses

Aiming to develop autonomous readers

Yuko YAMADA Takeshi MACHI

Abstract

In this study, we developed a learning model to promote students' use of reading strategies and examined its effectiveness through the teaching of explanatory text materials in Japanese language classes to 5th and 6th graders in public elementary schools. The learning model enlists the teacher's support in promoting the usage of reading strategies in students during the three stages of self-regulated learning: anticipation, performance, and self-reflection. The effects of the intervention of the learning model were examined using three indicators: four reading skills defined in the study, children's awareness of the use of reading strategies, and the extent of the use of reading strategies. Improvements were observed in all the three indicators after the intervention. These results indicate that the learning model effectively teaches and encourages students to use reading strategies. The students are made aware of the fact that they themselves have read texts using these strategies; therefore, they can use the learned strategies in other situations.

キーワード： 小学校国語科 読解方略 説明的な文章 自己調整学習

1. 問題の所在と目的

(1) 読む力の低さとその要因

2021年に行われた全国学力・学習状況調査の小学校国語科の結果では、思考力及び判断力の正答率は、話すこと・聞くこと 77.9%、書くこと 60.8%、読むこと 47.4%と特に読む力に関しては、低い結果となっている。また、国立教育政策研究所(2019)は、PISA2018の日本の読解力の結果概要として、読解力の平均得点(504点)は、OECD平均より高得点のグループに位置しているが、前回2015年調査(516点)から有意に低下したことや、習熟度レベル1以下の低得点層が有意に増加していることを挙げている。

学校現場では、読解力を育成するための様々な取り組みが行われているが、その際に障害となるのが、読解力の低さの要因に対する様々な誤解である。例えば、文章を読んで理解できないのは、言葉の意味が分からないからだという誤解がある。秋田(2010)は、文章を読んでいる児童が、理解につまずいている要因として「字や語彙がわかっていない」ことのみを想定しがちであることを挙げている。このことは、字や言葉の意味を教えたからといって、必ずしも児童が文章を読めるようになるのではなく、文章内容や文章構造に関する知識を用いた処理過程が、適切に行われるような支援が必要であることを意味している。

また、「本をたくさん読めば読解力が身につく」という誤解もある。確かに、本を読むことで多くの言葉や文章に触れることができるが、それと書かれている内容を処理できているかということは異なる。犬塚(2014)は、たくさん読むことが読解力につながるのではないとして、「読み方」(読解方略)を学ばせることの重要性を指摘している。

(2) 読む力を向上させる読解方略

読解方略について、犬塚(2019)は、文章をよりよく理解するための意識的プロセスと述べている。新井(2020)は、中学校国語科の授業において、「人物の関心に注意して読む」ことを方略として実践を行った結果、平成30年度の全国学力状況調査の全ての設問において正答率は全国平均を上回ったとしている。また、柴田・佐藤・武井(2017)では、小学校5年生において、「文章構成(初めー中ー終わり)を捉える」「問いー答えの関係に注目する」「キーワードを捉える」「要旨をまとめる」という読解方略を授業に取り入れた結果、1学期から2学期にかけて学級内における読解力が向上したことそして、それは特に低・中位群の児童にとって顕著であったことを示した。しかし、これらの実際の授業に読解方略を取り入れた貴重な先行研究は、読む力が向上したことや読む力と読解方略の因果関係について、十分な説明が行われたとはいえない。

(3) 読解方略指導の課題

これらの先行研究の読解方略で取り上げられている内容は、学習指導要領の指導事項とほぼかわらないように見える。学校現場において、学習指導要領に基づき指導される「読み方」と「読解方略」は異なるものなのだろうか。犬塚(2007)は、学習指導要領には、方略的読解が教育内容として記述されており、初等教育期から国語の授業に読解方略の提示や指導が組み込まれていると述べている。また、歌代・佐藤(2016)は、学習指導要領のねらいや指導事項は、児童たちの立場から見れば文章を読む際に読み手が、よりよくより深く理解するために行う行動、すなわち読解方略に関する指導事項といえるとしている。これらのことから、国語科の学習指導要領には、読解方略に関するものが含まれており、それを「読解方略」として指導することが有効と言える。

しかし、児童は、学校で指導された「読み方」を「読解方略」とは、意識していないことがある。犬塚(2007)は、大学生120名に読解方略指導を受けた経験があるか調査した結果、学校教育で指導されたと認識しているのは、1/4以下であったとしている。これは、学校現場において、「読み方」を指導する際に、児童に「自分が読解方略を活用して文章を読んでいること」を意識させる指導が浸透していないことを示している。

もう一つの問題は、児童がある教材で学習した「読み方」を他の教材や場面に活用できていないということである。この点について、奈須(2017)は、学習したことが教材や状況に貼り付いており、ほかの文章読解に自在に活用できる程には自覚化・道具化が進んでいないと問題提起している。学習直後だけでなく、類似文脈が必要な時に、学んだ読解方略を活用できるようにするためには、学んだ読解方略が保持されるような効果的な学習が必要である(秋田2010)。

これらのことは、教師が、学習指導要領に沿って読解方略を「読み方」として指導した上で、児童自身が「方略を使用して文章を読んだ」ことを意識させ、学んだ「読み方」(読解方略)を別の場面で活用できるように指導が必要であることを意味している。

(4) 読解方略の活用を促す学習指導

植阪(2010)は、学習方略を活用できるようになるまでに3つの過程があるとしている。本研究では、これを参考にし、児童自身が、読解方略を活用できるようになるまでの学習指導のプロセスについて次のように整理した。

はじめは、児童が方略自体を知らない過程である。この過程では、教師は、読解方略を「読み方のコツ」として提示することにより、児童に方略の明示的指導を行うことが必要である。次は、児童が方略を知っているが、利用しない過程である。この過程では、教師

は、「読み方のコツ」を使うと文章が読めるようになると児童に実感させる必要がある。最後は、方略を使用しようとする意志はあるが、うまく使いこなせない過程である。この過程では、教師は、どのような場面で方略を活用するのが有効かといったメタ認知的知識や、方略を正しく使いこなす手続き的知識の指導が必要である。

そこで、本研究では、児童を自律した読み手に育てるために「児童の読解方略活用を促す学習モデル」を作成する。国語科の学習指導要領「読むこと」の指導事項では、「説明的な文章」と「文学的な文章」に分かれて示されている。岸(2004)は、説明文と物語文とでは、モデルの基本的な構成概念、理解を左右する要因の内容、さらには理解の発達の様子などが異なると指摘している。そこで、本研究は、「児童の読解方略活用を促す学習モデル」の作成にあたっては、まず、説明的文章に焦点を当てて研究を進めることとする。

(5) 目的

本研究では、「児童の読解方略活用を促す学習モデル」を開発し、その効果を、公立小学校5年生と6年生の国語科の説明的な文章教材の授業を通して検証する。

2. 児童の読解方略活用を促す学習モデル

(1) 本研究における「読む力」

学習指導要領の「読むこと」の指導事項から抽出した本研究で育成する「読む力」を整理する(図1)。

小学校学習指導要領解説(平成29年告示)国語編では、「読むこと」の指導事項として「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」を学習過程として示している。そこで、それらをもとに高学年の説明的な文章を読む際に必要な力を「要旨を把握した上で自分の考えをまとめる力」とし、そのために必要な具体的な力を「構成を捉える力」「事例と意見のつながりを捉える力」「要旨を把握する力」「自分の考えをまとめる力」の4つに整理し、それらを本研究における「読む力」と位置づけた。

伊崎(2013)は、国語科に求められている「知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成」は「自分の考え」として統括されており、「自分の考え」に向けて学習活動は調整される必要があると述べている。また、舛田(2008)は、説明的文章の要約文と意見文を書くよう教示された被験者の最も適切な意見文は、全て適切な読解内容を作成した群によって産出されたものであったと述べている。これらのことから、「読む力」の「要旨を把握する力」や「自分の考えをまとめる」は、独立したものではなく構成を捉えたり、事例と意見のつながりを捉えたりする学習過程を経て成立するものであるといえる。つまり、「自分の考えをまとめる力」のためには、「要旨を把握する力」が必要

であり、「要旨を把握する力」のためには、「構成を捉える力」と「事例と意見のつながりを捉える力」が必要となるのである。

(2) 説明的な文章に必要な読解方略の抽出

次に、4つの「読む力」と「読解方略」との関係を整理する。4つの「読む力」を育成するために、本研究では、まず、「構成を捉える力」と「事例と意見のつながりを捉える力」に焦点を当てる。これは、説明的な文章の要旨を把握するためには、まず文章全体の構成や事例と意見のつながりを捉えることが必要であり、把握された要旨をもとに自分の考えがまとめられるからである。

「構成を捉える力」と「事例と意見のつながりを捉える力」を育成するために有効な読解方略として、犬塚(2019)「論理的文章の読解方略の例」の6種類の読解方略「意味明確化・推論」「基礎プロセスのコントロール」「モニタリング」「要点把握」「構造注目」「既有知識の活用」から以下の3つを採用した。

1つは、「構成を捉える力」に必要な、文章全体の構造に目を向けるための「構造注目」である。具体的には、段落ごとのまとめを考えたり、接続詞に注目したりする。2つ目は、「事例と意見のつながりを捉える力」に必要な、文章の内容把握をしていく「要点把握」である。具体的には、キーワードを探したり、繰り返し出てくる言葉に注目したりする。3つ目は、2つの読解方略を助ける働きをもつ「意味明確化」である。具体的には、同じ意味の言葉や文を見つけたり、指示語が何を指すのか考えたりする。

このように、本研究では、3つの読解方略が、4つの「読む力」に直接的・間接的に作用することで「要旨を把握した上で、自分の考えをまとめる力」を育成できると考えた(図1)。そして、これら3つの読解方略を、児童へ「読み方のコツ」として示した(表1)。

表1 小学校高学年の説明的文章読解に必要な読解方略(読み方のコツ)

要点把握	1	キーワードを探す。
	2	大切などころはどこか考える。
	3	何回も出てくる言葉をチェックする。
	4	文末に注目する。
構造注目	5	段落ごとのまとめ(要約)を考える。
	6	接続詞(つまり、さらになど)に注目する。
	7	意味段落に分けて考える。
	8	段落ごとのつながりを考える。
	9	はじめ・なか・おわりに分ける。
	10	事例と意見に分ける。
	11	原因と結果に分ける。※
	12	事例と意見の結びつきを考える。
意味明確化	13	意味の分からない言葉や文をチェックする。
	14	難しい言葉は、文章の中の別の言葉を使って言いかえる。
	15	同じ意味の言葉や文を見つける。
	16	難しい言葉は、自分が知っている言葉の意味に置きかえる。
	17	前後の文から意味を考える。
	18	図と文を結び付けて読む。
	19	指示語(その、これ、かれなど)が何を指すのか考える。

注)※は5年生のみに入れた読解方略の具体的な行動。

(3) 学習モデルの構造

本研究では、児童が自ら読解方略を活用して文章を読んでいく、自律した読み手を育成するための理論的枠組みとして自己調整学習に注目する。自己調整とは、学習者が目標の達成に向けて自らの認知、情動、行動を体系的に方向づけて生起させることである(Zimmerman&Schunk2011)。岡田(2012)は、自己調整学習は、本人が自律的に学習を進めていくような学習であるとした上で、学習を自己調整する能力を発達させる初期の段階や、あるいは獲得した自己調整学習方略をうまく利用して学習に取り組むための環境設定において、教師の支援の必要性を指摘している。そこで、本研究では自己調整学習過程の「予見」「遂行」「自己省察」の3段階(Zimmerman&Schunk2011)において、「児童の読解方略活用を促す学習モデル」を作成し、各段階において「児童が読解方略を活用している姿」と「読解方略の活用を促す教師の支援」を対にして示すようにした(図2)。以下3つの段階ごとに学習モデルの詳細について述べる。

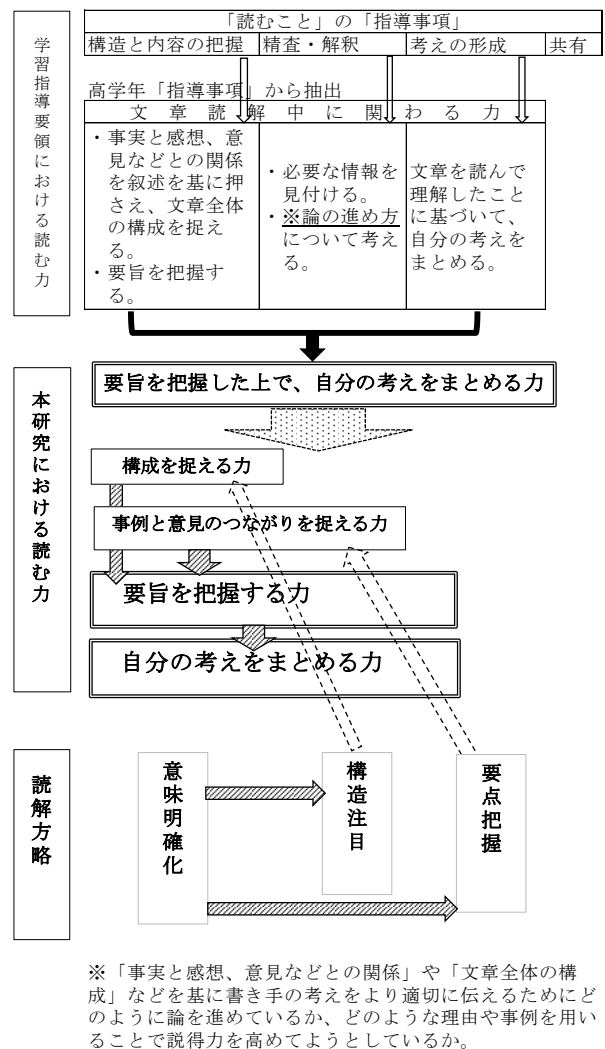


図1 本研究における「読む力」と「読解方略」の関係

(4) 予見段階

単元や各授業の導入時であり、ここでは、読解方略を活用して文章を読む準備を行う段階である。

目標設定

ここでは、教師は、まず、文章を読む際の「読み方」(読解方略)というものを紹介する。そして、それを活用することは、自分で文章を読む際に有効であることを説明する。このことにより、児童は、読解方略(児童には「読み方のコツ」と提示)があることを理解し、自分で読解方略を活用して学習課題を解決しようという目標を設定することができる。

方略の計画

ここでは、教師は、児童が方略活用の見通しがもてるように、読解方略を「読み方のコツカード」として予め配布する。そして、今まで学習した読解方略や新たに獲得する読解方略を「読み方のコツカード」をもとに説明する。このことにより児童は、見通しをもち、計画を立てることができるようになる。さらに毎時間の授業での活用を促すことで、児童は、課題と「読み方のコツカード」を比べて見て、今日の課題にはどの方略が使えるか計画を立てやすくなる。

(5) 遂行段階

学習中、つまり文章を読んでいる時のことであり、課題を達成するために読解方略の選択や修正を行う段階である。

個人

ここでは、教師は、児童に文章を読みながら文章中

の言葉や文に丸をつけたり線を引いたりするよう促す。

そして、ワークシートに選択した方略と、それが必要だと思った理由を書かせる。このことにより児童は、今日の学習目標に対して、読み方のコツカードに書かれているどの読解方略に注目すれば良いかを考えながら、選択した方略を使用して文章を読むことができるようになる。

グループ

本来、読解方略を活用して文章を読むという作業は、個人で行うものであるが、自己調整する能力を発達させる初期の段階ではそれを個人で行うのが難しい。そこで、個人内で行われる読解プロセスを、個人間の話し合いという形で外化するために、グループ活動を取り入れる。グループの話し合いは、「①. 課題に対する必要な読解方略を出し合う」「②. なぜその読解方略を選択し活用したのか理由を説明し合う」といった手順で行う。そして、全員が、読解方略選択の根拠を述べたところで、「③. グループ成員で相談しながら、必要だと思う方略を選択し、課題に対する答えを導く」ことを促す。このことにより児童は、自分が選択した読解方略が課題に対して正しいかや、課題を達成するためによりよい読解方略は何か考え直す、といったことができるようになる。

全体共有

学級全体で他のグループの意見と比べながら、自分達のグループが選択した読解方略や課題に対する答えは正しいのかを考えさせる。このことにより、児童は、

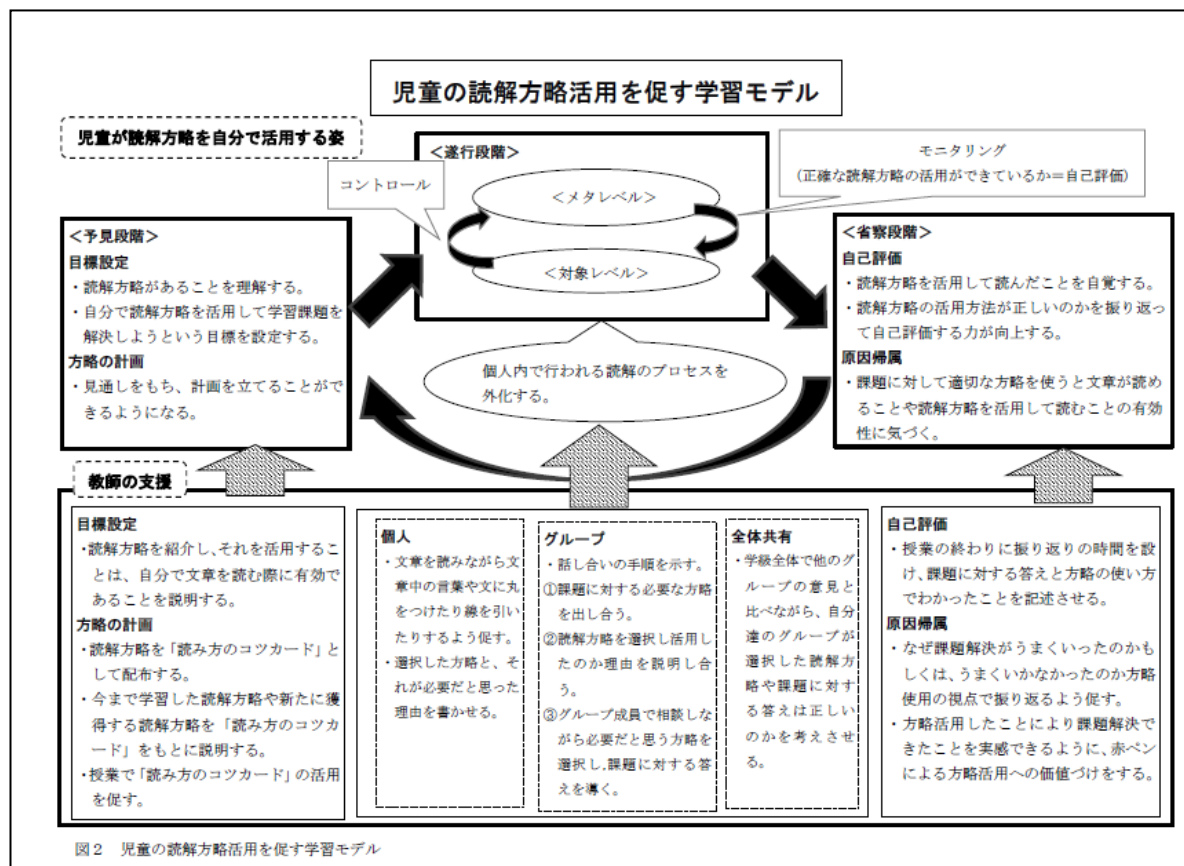


図2 児童の読解方略活用を促す学習モデル

自分が方略活用をして文章を読んだことを意識するとともに、課題を達成するために必要な読解方略の選択や修正を行う力が向上する。

(6) 省察段階

各授業の終末の学習の振り返りであり、正しく読解方略を活用して課題解決できたかを振り返る段階である。

自己評価

教師は、まず、授業終末の振り返りの時間を5分程度設定する。そして、学習課題に対する答えと、方略の使い方でわかったことの2点を記述させる。このことにより児童は、読解方略を活用して読んだことを自覚するとともに、読解方略の活用方法が正しいのかを振り返って自己評価する力が向上する。

原因帰属

教師は、なぜ課題解決がうまくいったのか、もしくはうまくいかなかったのか、読解方略使用の視点で振り返るように促す。そして、児童が、方略活用したことにより課題解決できたことを実感できるように、赤ペンによる価値づけを行う。このことにより児童は、課題に対して適切な読解方略を使うと文章が読めることや、読解方略を活用して読むことの有効性に気づくことができる。

3. 実践

(1) 研究対象と時期

A市立B小学校5年生C学級28名(男子16名、女子12名)の児童を対象に、6月上旬から6月下旬に

表2 練習教材・活用教材で活用する読解方略

時間	練習教材 ◎学習課題	読解方略	時間	活用教材 ◎学習課題	読解方略
1	◎要旨を読み取って、自分の考えを友達に伝えるためにどのように学習を進めるのか見通そう。				
2	◎文章が「はじめ・中・終わり」の分け方になっている理由を読み方のコツを使って考えよう。	構造注目 意味明確化	5	◎読み方のコツを使って、文章を「はじめ・中・終わり」に分けよう。	構造注目 意味明確化
3	◎なぜ、事例が必要なのか読み方のコツを使って「中」を読み取ろう。	要点把握 意味明確化	6 7	◎読み方のコツを使って、事例と筆者の意見のつながりを読み取ろう。	要点把握 意味明確化
4	◎要旨をまとめ、要旨に対する自分の考えを書こう。		8	◎要旨をまとめ、要旨に対する自分の考えを書こう。	
			9	◎自分の考えを発表したり友達のことを聞いたりして、考えを広げよう。	

実施した。また6年生D学級26名(男子14名、女子12名)の児童を対象に、6月中旬から7月上旬に実施した。第1著者は、昨年度、説明的な文章において、読解方略を活用した読むことの授業を6時間実践したことから、6年生の対象児童達とラポールが形成されており、実践において通常の自然な状況において介入の効果を検証することが期待できる。

(2) 本実践における読解方略活用

本研究において、5年生が使用した教材は、「見立てる」「言葉の意味が分かること」(光村図書国語5年令和2年度使用)である。6年生で使用した教材は、「笑うから楽しい」「時計の時間と心の時間」(光村図書国語6年令和2年度使用)である。これらの単元目標は、5年生は、「文章の要旨をとらえ、自分の考えを発表しよう」、6年生では「筆者の主張をとらえ、自分の考えを発表しよう」であり、本研究の「読む力」の育成や読解方略を活用して読むことに相応しい単元である(図1)。

これらの単元は、練習教材と活用教材の組み合わせで構成されている。具体的には、児童が、「見立てる」(5年生)、「笑うから楽しい」(6年生)の練習教材で学習した読解方略を、「言葉の意味が分かること」(5年生)、「時計の時間と心の時間」(6年生)の活用教材において、自分の力で活用することが期待される。そこで、練習教材では、「読み方のコツ」をもとに児童に読解方略活用の仕方を学ばせ、活用教材では、児童が自分で読解方略を活用して課題を達成できるように授業を組み立てた(表2)。また、両学年とも「文章構成を理解し、事例と意見のつながりを捉え、要旨を把握」した上で、「自分の考えをまとめ、友達と伝え合うこと」ができるように単元計画を立てた。

4. 学習モデルの効果測定方法

(1) — 1 単元教材における読む力

「児童の読解方略活用を促す学習モデル」により、「読む力」(図1)がついたかを単元教材における「要旨を把握する力」と「自分の考えをまとめる力」で測定する。

①測定対象と時期

- ・A市立B小学校5年生1クラス26名(男子15名、女子11名)
- ・練習教材(4時間目)、活用教材(8時間目)
- ・A市立B小学校6年生1クラス24名(男子12名、女子12名)
- ・練習教材(4時間目)、活用教材(8時間目)

②要旨を把握する力

児童の「読む力」のうち、「要旨を把握する力」について検討するために、練習教材(4時間目)と活用教材(8時間目)のワークシートの要旨の記述について、

評価基準表を作成し評価した。第一著者と研究協力者（教職 17 年経験者）の 2 名が、「筆者の意見を述べた文から要旨を把握できている（A 評価）」「要旨に必要な文が 2 文入っている（B 評価）」「要旨に必要な文が 1 文入っている（C 評価）」「無解答（D 評価）」という 4 段階で A～D の 4 段階で別々に評価した。後に照合したところ、2 名の評定者による一致率は、96.1% から 98% であり、判定が不一致だったものについては、協議により評価を決定した。4 段階評価の A～D にそれぞれ 4 点から 1 点を配分し、練習教材（4 時間目）と活用教材（8 時間目）の 2 回の各授業において評価した。これを単元教材における「要旨を把握する力」の得点とした。

③自分の考えをまとめる力

児童の読む力のうち、「自分の考えをまとめる力」について検討するために、練習教材（4 時間目）と活用教材（8 時間目）の自分の考えを書いたワークシートの記述について、評価基準表を作成し評価した。第一著者と研究協力者（教職 17 年経験者）の 2 名が、「自分の考えが具体的な理由や事例とともに書いている（A 評価）」「自分の考えが理由や事例とともに書いている（B 評価）」「要旨に対して自分の考えを書くことができている（C 評価）」「無解答（D 評価）」という 4 段階で評価した。この評価基準表に基づき、A～D の 4 段階で別々に評価した。後に照合したところ、2 名の評定者による一致率は 80% から 92.3% であり、判定が不一致だったものについては、協議により評価を決定した。4 段階評価の A～D にそれぞれ 4 点から 1 点を配分し、2 回の各授業において評価した。これを単元教材における「自分の考えをまとめる力」の得点とした。

（1）—2 類似教材における読む力

児童の読む力について検討するために、「構成を捉える力」「意見と事例の関係のつながりを捉える力」「要旨を把握する力」「自分の考えをまとめる力」の 4 つの力を測定するテストを作成し実施した。

①測定対象と時期

- ・A 市立 B 小学校 5 年生 1 クラス 26 名（男子 14 名、女子 12 名）
- ・実践前 6 月上旬、実践後 6 月下旬
- ・A 市立 B 小学校 6 年生 1 クラス 25 名（男子 13 名、女子 12 名）
- ・実践前 6 月中旬、実践後 7 月上旬

②類似教材における読む力

テスト教材として、児童が現在使用している教科書には掲載されていない教材から、5 年「生き物は円柱形」（光村図書 5 年平成 28 年度発行）、6 年「自然から学ぶ」（光村図書 6 年平成 29 年度発行）を用いた。

問題は、全 5 問（合計 38 点）で構成されている。具体的には、「構成を捉える力」を測る問題として 2 問

（20 点）、「事例と意見のつながりを捉える力」を測る問題として 1 問（10 点）、「要旨を把握する力」を測る問題として 1 問（4 点）、「自分の考えをまとめる力」を測る問題として 1 問（4 点）を設定した。

「要旨を把握する力」と「自分の考えをまとめる力」は、単元教材における「要旨を把握する力」「自分の考えをまとめる力」の得点を測定したものと同様の手順で、それぞれ 4 段階で別々に評価した。後に照合したところ、2 名の評定者による一致率は 86% から 96% であり、判定が不一致だったものについては、協議により評価を決定した。4 段階評価の A～D に 4 点から 1 点を配分した。そして、これらを類似教材における「構成を捉える力」「事例と意見のつながりを捉える力」「要旨を把握する力」「自分の考えをまとめる力」の得点とした。

（2）読解方略活用の意識

①測定対象と時期

- ・A 市立 B 小学校 5 年生 1 クラス 26 名（男子 14 名、女子 12 名）
- ・実践前 6 月上旬、実践後 6 月下旬
- ・A 市立 B 小学校 6 年生 1 クラス 25 名（男子 13 名、女子 12 名）
- ・実践前 6 月中旬、実践後 7 月上旬

②読解方略活用の意識

児童が、文章を読む時に「読み方のコツ」を活用しようとしているのかを測定するために、質問紙調査を実施する。5 年生については、児童に提示した「読み方のコツ」（表 1）の「要点把握」に 2 項目加えた 6 項目、「構造注目」8 項目、「意味明確化」7 項目の計 21 項目から成る質問紙を作成した。6 年生については、児童に提示した「読み方のコツ」の「要点把握」に 2 項目加えた 6 項目、「構造注目」7 項目、「意味明確化」7 項目の計 20 項目から成る質問紙を作成した。質問項目の表現が適切かについて、小学校教員 1 名と大学教員 1 名で検討し、尺度の表面的妥当性を確保した。

実践前と実践後の児童に対して質問紙調査を実施し、「文章を読む際に質問項目として掲げた行動をどのくらい行ったか」について、「いつもやっている」から「まったくやっていない」までの 5 件法で回答を求め、5 から 1 点を配点した。そして、3 つの視点毎の各項目の合計得点を「要点把握」「構造注目」「意味明確化」の得点とした。

（3）読解方略活用の行動

①測定対象と時期

- ・A 市立 B 小学校 5 年生 1 クラス 26 名（男子 14 名、女子 12 名）
- ・1 回目（練習教材第 2 時間目、活用教材第 5 時間目）
- ・2 回目（練習教材第 3 時間目、活用教材第 6・7 時間目）

- ・ A市立B小学校6年生1クラス25名（男子13名，女子12名）
- ・ 1回目（練習教材第2時間目，活用教材第5時間目）
2回目（練習教材第3時間目，活用教材第6・7時間目）

②読解方略活用の行動

児童が，読解方略を活用して教材文を読んでいたかを調査するために，グループ活動前のワークシートに記述された個人の方略活用についての記述を調査した。まず，①ワークシートの個人の考えの欄から，児童が課題解決するために使用した方略を抽出する。次に，②本文への書き込みから活用した方略を読み取る。そして，①もしくは②ができていれば方略活用できているとして1点を配点，重複は削除し，個人で活用した方略の数を「読解方略活用の行動」の得点とする。

5. 結果

(1)―1 単元教材における読む力

5年生

練習教材（4時間目）と活用教材（8時間目）で，「要旨を把握する力」「自分の考えをまとめる力」の得点の平均値に差があるかを検討するために，欠席による欠損値を除いた26名の解答について，対応のある t 検定により検討した（表3）。その結果，「要旨を把握する力」の得点については，有意差が見られなかったが，「自分の考えをまとめる力」の得点は $t(25)=3.50(p<.01)$ で，練習教材に比べて活用教材の得点が有意に上昇した。

6年生

練習教材（4時間目）と活用教材（8時間目）で「要旨を把握する力」「自分の考えをまとめる力」の得点の平均値に差があるかを検討するために，欠席による欠損値を除いた24名の解答について，対応のある t 検定により検討した（表4）。その結果，「要旨を把握する力」の得点については， $t(23)=3.50(p<.01)$ ，「自分の考えをまとめる力」の得点については， $t(23)=2.46(p<.05)$ で，練習教材に比べて活用教材の得点が有意に上昇した。

(1)―2 類似教材における読む力の比較

5年生

実践前と実践後で「構成を捉える力」「事実と意見のつながりを捉える力」「要旨を把握する力」「自分の考えをまとめる力」の得点の平均値に差があるかを検討するために，欠席による欠損値を除いた26名の解答について，対応のある t 検定により検討した。その結果，「構成を捉える力」「要旨を把握する力」の得点は， $t(25)=2.87, 4.82(p<.01)$ ，「自分の考えをまとめる力」の得点は， $t(25)=2.39(p<.05)$ で，実践前と比べて，実践後の得点が上昇した一方，「事例と意見のつながりを捉える力」の得点は，有意差が見

表3 5年生単元教材における「読む力」

項目	時期		t値
	練習教材	活用教材	
要旨を把握する力	3.31(0.68)	3.12(0.82)	1.15
自分の考えをまとめる力	1.92(0.56)	2.50(0.648)	3.50**
注)数値は平均値(標準偏差)			** $p<.01$

表4 6年生単元教材における「読む力」

項目	時期		t値
	練習教材	活用教材	
要旨を把握する力	3.08(0.58)	3.50(0.66)	3.50**
自分の考えをまとめる力	2.92(0.65)	3.33(0.482)	2.46*
注)数値は平均値(標準偏差)			** $p<.01, *p<.05$

表5 5年生類似教材における「読む力」

項目	時期		t値
	実践前	実践後	
構成を捉える力	4.46(4.20)	8.69(5.73)	2.87**
事例と意見のつながりを捉える力	3.46(4.04)	3.81(3.87)	0.33
要旨を把握する力	1.19(0.40)	2.19(0.98)	4.82**
自分の考えをまとめる力	1.54(0.71)	2.04(0.92)	2.39*
注)数値は平均値(標準偏差)			** $p<.01, *p<.05$

表6 6年生類似教材における「読む力」

項目	時期		t値
	実践前	実践後	
構成を捉える力	13.40(4.86)	13.84(6.11)	3.36
事例と意見のつながりを捉える力	0.40(2.00)	1.40(3.39)	1.73*
要旨を把握する力	2.92(0.81)	2.84(0.89)	0.57
自分の考えをまとめる力	1.84(0.94)	2.56(0.82)	3.52**
注)数値は平均値(標準偏差)			** $p<.01, *p<.05, +p<.1$

れなかった（表5）。

6年生

実践前と実践後で「構成を捉える力」「事実と意見のつながりを捉える力」「要旨を把握する力」「自分の考えをまとめる力」の得点の平均値に差があるかを検討するために，欠席による欠損値を除いた25名の解答について，対応のある t 検定により検討した。その結果，「事例と意見のつながりを捉える力」得点は， $t(24)=1.73(p<.1)$ ，「自分の考えをまとめる力」得点は， $t(24)=3.52(p<.01)$ で，実践前と比べて実践後の得点が上昇した。「構成を捉える力」「要旨を把握する力」の得点は，有意差が見られなかった（表6）。

(2)読解方略活用の意識

5年生

実践前と実践後で児童が読解方略の活用をどの程度意識しているかについて，「要点把握」「構造注目」「意味明確化」の得点の平均値に差があるかについて，対応のある t 検定により検討した（図3）。その結果，それぞれ $t(25)=7.22, 9.81, 4.20(p<.01)$ で，いずれも実践前と比べて，実践後の得点が上昇した。

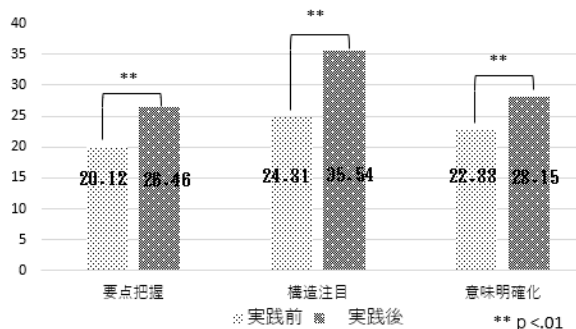


図3 5年生読解方略活用の意識

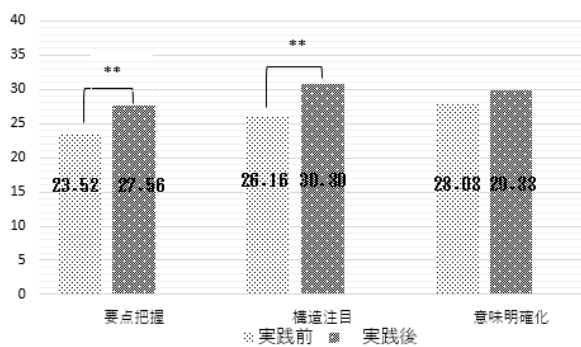


図4 6年生読解方略活用の意識

6年生

実践前と実践後で児童が読解方略の活用をどの程度意識しているかについて「要点把握」「構造注目」「意味明確化」の得点の平均値に差があるかについて、対応のある t 検定により検討した(図4)。その結果、「要点把握」「構造注目」得点は、 $t(24)=5.97, 6.15$, ($p < .01$)で、実践前と比べて実践後の得点が上昇した。「意味明確化」では、 $t(24)=1.33, ns$ で有意差が見られなかった。

(3) 読解方略活用の行動

5年生

「読解方略活用の行動得点」について、1回目の練習教材(2時間目)では23、活用教材(5時間目)では26、2回目の練習教材(3時間目)では10、活用教材(6・7時間目)では33であった。練習教材と活用教材における読解方略活用に差があるかを検討するために、直接確率計算を行った結果、1回目の練習教材(2時間目)と活用教材(5時間目)では、 $P=0.7754$ 、で有意差が見られなかった。2回目の練習教材(3時間目)と活用教材(6・7時間目)では、直接確率計算を行った結果 $P=0.0006$ で、練習教材と比べて活用教材における「読解方略活用の行動」の得点が有意に上昇した。

6年生

「読解方略活用の行動」得点について、1回目の練習教材(2時間目)では28、活用教材(5時間目)では46、2回目の練習教材(3時間目)では42、活用教材(6・7時間目)では54であった。練習教材と活用教

材における読解方略活用に差があるかを検討するために、直接確率計算を行った結果、1回目の練習教材(2時間目)と活用教材(5時間目)では、 $P=0.0474$ で練習教材と比べて活用教材における「読解方略活用の行動」の得点が有意に上昇した。2回目の練習教材(3時間目)と活用教材(6・7時間目)では、有意差が見られなかった。

6. 考察

本研究では公立小学校高学年国語科の説明的な文章教材の授業において、「児童の読解方略活用を促す学習モデル」を開発し、その効果を検討した。

方略活用の効果を単元教材(練習教材・活用教材)と類似教材における「読む力」で検討した。結果、活用教材における「自分の考えをまとめる力」(5年生)、「要旨を把握する力」と「自分の考えをまとめる力」(6年生)が練習教材と比べて、有意に向上した。また、類似教材における実践後の「構成を捉える力」「要旨を把握する力」「自分の考えをまとめる力」(5年生)、「自分の考えをまとめる力」(6年生)が、実践前と比べて有意に向上した。練習教材と比べて活用教材で「読む力」が向上するだけでなく、類似教材における「読む力」も向上したのは、児童が、練習教材で学んだ読解方略を意識して、活用教材や類似教材において、実際に自分で活用することができたからだろう。

これらの結果は、児童に3つの読解方略「要点把握」「構造注目」「意味明確化」の活用を促すことが、説明的な文章の4つの「読む力」を向上させることに、直接的・間接的に一定の効果をもたらす可能性を示している。

読解方略活用の意識を、実践前と実践後で比較した結果、児童の読解方略活用の意識が「要点把握」(5・6年)「構造注目」(5・6年)「意味明確化」(5年)において実践後に有意に向上した。また、読解方略活用の行動を練習教材と活用教材で2回比較した結果、5年生では、2回目、6年生では、1回目に練習教材よりも活用教材が有意に向上した。

これらの結果は、「児童の読解方略活用を促す学習モデル」、単元教材の「読む力」、読解方略活用の意識と読解方略活用の行動それぞれに効果があったことやそれが「類似教材」においても発揮されただけでなく、それらの因果関係も説明できる可能性を示している。

しかし、「児童の読解方略活用を促す学習モデル」に対して効果が見られなかった項目もある。例えば、5年生では、「要旨を把握する力」や「読解方略活用の行動」の得点について、活用教材で向上がみられなかった。これは、5年生においては要旨を把握することや読解方略を活用した学習は、初めてであったため、教師が練習教材においてモデルを示しながら学習を進

めた結果、練習教材における得点が高くなったためと考えられる。

また、6年生では、類似教材における「読む力」の「構成を捉える力」「要旨を把握する力」、読解方略の意識では、「意味明確化」で効果がみられなかった。これは、6年生は、読解方略を取り入れた授業を5年時に6時間実施したため、実践前から高い得点を得ていたためだろう。読解方略活用の行動が2回目に向上しなかったのも、1回目における変化が大きくそれ以上の向上が難しかったためだと考えられる。

これらのことから、本研究の「児童の読解方略活用を促す学習モデル」は、児童自ら読解方略を活用して文章を読んでいくという自律した読み手の育成に対して、一定の効果をもつことが示されたといえよう。

本研究の課題として、介入群と対照群との比較・検証ができていないことがあげられる。これは倫理上や実践上の制約によるものであるが、この学習モデルの有効性を実証するためには必要な実践であり、今後の課題である。

この研究デザインは、小学校高学年児童を対象に行った。中学年や低学年児童へも対象を広げ、小学校段階における系統的な学習モデルの構築を、さらなる実践と検証を重ねていきたい。

引用文献・参考文献

- 国立教育政策研究所. 全国学力・学習状況調査
<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>
- 国立教育政策研究所. OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA)
<https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/>
- 秋田喜代美(2010). 学習過程と学習成果の質 秋田喜代美・藤江康彦(編) 授業研究と学習過程 (pp. 29-40) 放送大学教育振興会
- 犬塚美輪(2014). 言語活用力を育てる 市川伸一(編) 学力と学習支援の心理学 (pp. 97-112) 放送大学教育振興会
- 犬塚美輪(2019). 子どもの読解を促す説明実践 山本博樹(編) 教師のための説明実践の心理学 (pp. 145-158) ナカニシヤ出版
- 新井範子(2020). 学んだことを活用して課題を解決し考えを深める国語科「読むこと」指導の工夫—自己調整学習を通して読解方略を身に付ける指導—群馬大学大学院教育学研究科専門職学位課程(教職大学院) 課題研究報告会資料集(令和元年度), 4-8,
- 柴田雅恵・佐藤浩一・武井英昭(2017). 自己の学びを自覚し活用する力を育む小学校国語科の説明文読解指導—読解方略と評価基準の工夫を通して—群馬大学教育実践研究 別刷 第34号 (pp. 107-126)
- 犬塚美輪(2007). 生徒たちはどのように説明文読解方略を学ぶか 日本教育心理学会総会発表論文集 49(0), 264,
- 歌代温子・佐藤多佳子(2016). 説明的文章における読解方略の学習指導の在り方—対話を重視した学習指導とその具体的な手立ての検討から— 上越教育大学教職大学院研究紀要 3巻(pp. 33-42)
- 奈須正裕(2017). 「資質・能力」と学びのメカニズム 東洋館出版社
- 植阪友理(2010). メタ認知・学習観・学習方略 現代の認知心理学 5 発達と学習 市川伸一(編) (pp. 172-200)
- 岸 学(2004). 説明文理解の心理学 北大路書房
- 文部科学省(2018). 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編 東洋館出版社
- 伊崎一夫(2013). 読解リテラシーの向上をめざす学習指導の工夫に関する研究(4)「いいところ見つけ交流活動」の活性化 環太平洋大学研究紀要(7), (pp. 89-96)
- 舛田弘子(2008). 説明的文章の読解に及ぼす「観点」の影響 教授学習心理学研究 4(2), (pp. 61-70)
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.) (2011) Handbook of self-regulation of learning and performance. New York, Routledge.
- 岡田 涼(2012). 自己調整学習における他者 自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ— 自己調整学習研究会(編) (pp. 83-92) 北大路書房