

読解力向上を目指した国語科授業実践：
説明文・論説文に焦点を当てて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-03-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 村松, 義之 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00024848

読解力向上を目指した国語科授業実践

——説明文・論説文に焦点を当てて——

村松 義之

Improvement of Reading Skills in Japanese Language Classes:
Expository and Argumentative Texts
Yoshiyuki MURAMATSU

1 問題の所在

OECDが進めている学習到達度調査（PISA）の2015年度調査の結果が、2016年12月に発表された。2003年のPISAショック以降、日本は各学校の学習指導の充実・改善の成果を受けて読解力の順位を着々と向上させてきた。しかし、2015年度調査では数学的リテラシー・科学的リテラシーが第1位であるのに対し、読解力のみが第6位にまで順位を落としている。

2015年度調査では、コンピュータ使用型調査への移行に対する生徒の戸惑いがあったとされるが、この調査結果を受けて国立教育政策研究所は「読解力向上に向けた対応策について」の中で「文章の構造と内容の把握、文章を基にした考えの形成など、文章を読むプロセスに着目した学習の充実」を求めており、読解力向上に向けた指導の改善・充実は今日的課題である。

2 研究の目的と授業実践の概要

2.1 研究協力校における生徒の現状

研究協力校（以下A中学校）における生徒の実態を2名の国語科教師と話し合ったところ、学習指導要領の「読むこと」に関わる内容や、全国学力・学習状況調査（以下、全国学調）B問題のような「活用」に関わる内容に苦手意識をもつ生徒が多い点が挙げられた。そこで、平成28年度、29年度のA中学校における全国学調の解答のうち、誤答、無答の多かった設問を精査したところ、平成28年度はB問題で、平成29年度はA、B問題の両方で「読むこと」に関わる設問での誤答、無答が目立っていることが分かった。これらのことから、A中学校生徒は文章から情報を正しく読み取ったり、文章の論旨や構成を捉えたりする等の文章の読解に大きな課題を抱えていることが明らかとなった。

2.2 研究の目的

問題の所在で述べた読解力に関わる今日的な課題、A中学校における生徒の実態を踏まえ、本研究の目的を「生徒の読解力向上を目指した授業改善」と設定し、授業実践に取り組むこととした。また、本研究における読解力の定義はPISA型読解力を参考にしながら、A中学校生徒の実態等を踏まえ、次の2点に設定した。

- ・文章の内容や構造を正確に読み取ったり、筆者の主張を的確に読み取ったりすることができる力（文章の解釈に関わる力）
- ・読み取った内容について熟考し、そのことについて根拠を明確にしながらか自分の考えを表現することができる力（自分の考えの形成に関わる力）

2.3 授業実践の概要

本研究では、授業実践後に読解力向上の手立てについて分析・考察を行い、それらを踏まえて実践の目的を改善しながら継続的に取り組んだ。授業実践は平成28年9月から始まり、授業実践Ⅰ、Ⅱ、Ⅲと3期に渡って行うこととなった(図1)。また、授業実践Ⅱの前と授業実践Ⅲの後に国語の学習に関するアンケート調査を行い、読解力や説明文学習について生徒の意識に変容があるかを分析した。

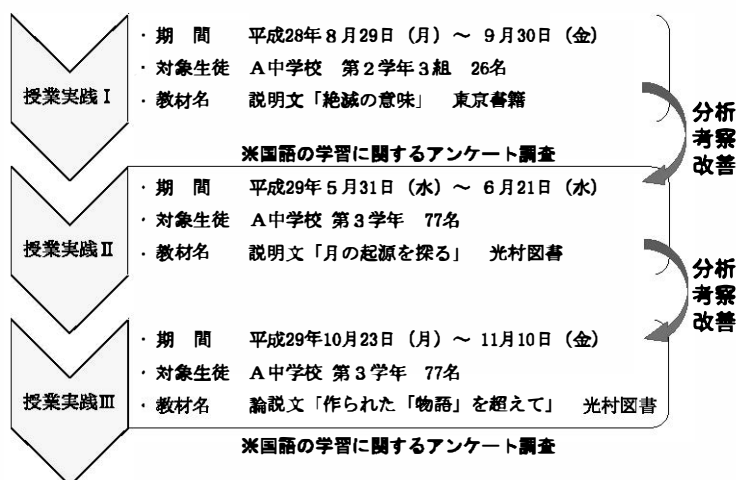


図1 授業実践の概要

3 授業実践Ⅰ 説明文「絶滅の意味」

3.1 授業実践Ⅰの目的

- ・グループ学習を生かし、疑問点を話し合ったり、論旨について考え合ったりすることで、内容をより正確に読み取ることができるようにする。(文章の解釈に関わる力の育成)
- ・補足資料を用いることで生徒の既有知識の不足を補い、教材への理解を深め、自分の意見を表出しやすくする。(自分の考えの形成に関わる力の育成)

3.2 読解力向上の手立てに関する分析と考察

- ・グループ学習について

グループ学習の成果物から、その有効性について分析、考察した。成果物には本文の内容をキーワードとして示したり、キーワードの関係性を矢印で示したりと工夫が見られた。これは成果物を作成する過程で何度も内容を確認したり、言葉を吟味したりした結果である。また、小見出しを考えたり、それに相当する内容を要約したりするために、話し合い活動の中で内容についての疑問を解決し合うなど、グループ学習が個の読解力向上にも役立つことが明らかとなった。

- ・補足資料の活用について

補足資料活用の効果について、初読と学習後における感想の記述をそれぞれコーディングし、分析した。この結果、10名(38.4%)の生徒が補足資料に関する記述をしており、自分の考えの根拠となる文や、反論の根拠となる文を補足資料に求めたり、教材と補足資料の情報を統合しながら自分の考えを記述したりしていることから、その有効性が示された。

また、授業実践Ⅰの分析、考察を進めていく過程で、犬塚(2002)の提唱する「説明文の読解方略」が生徒の読解力向上に有効ではないかと考えるに至り、授業実践Ⅱで読解方略の明示的な教授を読解力向上の手立てに加えることとなった。

4 授業実践Ⅱ 説明文「月の起源を探る」

4.1 授業実践Ⅱの目的

- ・読解方略を明示的に教授することを通して、生徒自身が読解方略を習得し、方略を活用させな

がら文章を読むことができるようにする。(包括的な読解力の育成)

- ・グループ学習中心の授業展開とすることを通して、生徒同士の話し合いから内容を正しく読み取ることができるようにする。(文章の解釈に関わる力の育成)
- ・補足資料を用いることを通して、生徒個人が有する知識・経験を補い、筆者の主張に対する考えを持ちやすくしたり、意見を表出しやすくしたりする。(自分の考えの形成に関わる力の育成)

4.2 読解力向上の手立てに関する分析と考察

- ・読解方略の明示的な教授について

説明文の読解方略について、犬塚の先行研究から具体的な内容を精査し、生徒に提示した(表1)。また、生徒の授業振り返りシート⁴の記述から読解方略の習得、活用状況を分析した。表1の方略カテゴリーにおいて「要点把握」「構造注目」については、従来の形式段落の要点まとめや、文章構成を捉える活動と大差ないため、十分に活用されていることが明らかとなった。それに対して「コントロール」「質問生成」「既有知識活用」は十分な習得、活用が見られなかった。そのため、読解方略を明示的に教授し、習得、活用に導くためには、生徒に詳細な説明をするだけでなく、方略を活用しながら教材を読む場面を意図的に設定する必要があることが明らかとなった。

- ・グループ学習について

グループ学習の効果を分析するために、4段階のルーブリックを作成した(表2)。ルーブリック評価では1の段階の生徒は3人(4.1%)であり、大半の生徒がグループ学習を通して内容を正しく読み取ることができていた。また、グループ学習における発話分析から、グループ学習では「質問→回答→新たな質問→回答」という流れが繰り返されることで、お互いの内容理解が進んだり、難解な言葉の理解が進んだりしていることが明らかとなった。これらのことから、下位群の生徒にとっては正しい読み取りに導くという点で、上位群の生徒にとっては人に説明する過程で情報を深く理解するという点でグループ学習の効果が確認された。

- ・補足資料の活用について

授業実践Ⅱでは補足資料を4種類提示したが、それらの内容について、学習のまとめにはほとんど記述が見られなかった。そのため、補足資料の内容を筆者の主張に対する態度の根拠として記述した生徒は6名(8.5%)、根拠以外の記述が見られた生徒を合わせても9名(12.7%)に止まる結果であった。ただし、意見の表出自体は多くの生徒ができていたため、授業実践Ⅱの目的

表1 生徒に提示した読解方略の具体的な内容

方略カテゴリー	具体的な内容
理解補償方略	意味明確化 ・大切などころはどこか考えながら読む。 ・具体的なイメージを思い浮かべて読む。
内容理解方略	コントロール ・意味が分からないところや難しいところを繰り返し読む。 ・分からないところはゆっくり読む。 要点把握 ・段落ごとのまとめ(要約)を書く。 ・内容をまとめるために簡単な表や図を書く。
理解深化方略	記憶 ・難しい言葉や内容は理解しないで丸暗記する。 ・大切な言葉を覚えようとする。 質問生成 ・自分がどのくらい分かっているかをチェックするような質問を自分にしながら読む。 ・先生ならどういふ質問をするか考えながら読む。 構造注目 ・文章の組み立て(構造)を考えながら読む。 ・意味段落に分けて考える。
既存知識活用	・既に知っていることと読んでいる内容を結び付けようとしながら読む。 ・具体的な例を挙げながら読む。

表2 生徒の成果物を評価したルーブリック

段階	具体的説明	人数
4	三つの古典的仮説についての説明と、現在それらが否定されている理由が記述されている。加えて、巨大衝突説の説明と、現在それが支持されている理由が記述されている。	18
3	三つの古典的仮説の説明と、現在それらが支持されていない理由が記述されている。加えて、巨大衝突説の説明のみが記述されている。	15
2	三つの古典的仮説の説明と、巨大衝突説の説明のみが記述されている。	37
1	三つの古典的仮説の説明と巨大衝突説の説明が十分に記述されていない。または、四つの仮説について支持されている理由、支持されていない理由が十分に記述されていない。	3

における「自分の考えの形成に関わる力の育成」は一定の成果を上げることができた。しかし、補足資料によって知識・経験を補うことができたかについては十分に検証することができなかった。加えて、授業者が一方的に提示した資料のために、生徒は関心を示すことがなかったとも考えられ、資料の選定の仕方、提示の仕方が課題となった。

5 授業実践Ⅲ 論説文「作られた「物語」を超えて」

5.1 授業実践Ⅲの目的

- ・読解方略活用の場面を意図的に設定することを通して、読解方略の活用と習得を目指す。(包括的な読解力の育成)
- ・グループ学習を行う場面を再考し、話し合いを通して教材の内容を正確に読み取ったり、より深く読み取ったりできるようにする。(文章の解釈に関わる力の育成)
- ・一方的に補足資料を提示するのではなく、生徒にとって必要感のある補足資料を提示することを通して、生徒の知識・経験の少なさを補う。(自分の考えの形成に関わる力の育成)

5.2 読解力向上の手立てに関する分析と考察

- ・読解方略の明示的な教授について

授業実践Ⅲでは、生徒が意識的に読解方略を活用できるよう、各時間の学習課題を「戦略 Lv. ○を使い、○○しよう。」とした。また、授業実践Ⅲでは各方略因子を戦略 Lv. 1～Lv. 3 と言い換え、方略カテゴリーの名称も具体的な内容が伝わりやすいよう、4字の言葉に統一し、生徒に提示した。

各方略の習得、活用状況については授業実践Ⅱ同様、生徒の記述から分析すること

表3 各方略における生徒の記述の出現数

因子	方略カテゴリー	立場	出現数			
			上位群	中位群	下位群	総数
理解補償方略 (読解戦略Lv. 1)	意味明確化 (言い換え)	肯定	9	7	6	22
		否定	2	0	0	2
	コントロール (読み直し)	肯定	2	8	2	12
		否定	0	0	0	0
内容理解方略 (読解戦略Lv. 2)	要点把握 (要点把握)	肯定	7	16	6	29
		否定	6	4	6	16
	記憶 (部分暗記)	肯定	4	5	0	9
		否定	2	0	1	3
	質問生成 (問いかけ)	肯定	8	13	2	23
		否定	4	6	1	11
理解深化方略 (読解戦略Lv. 3)	構造注目 (構成把握)	肯定	7	8	1	16
		否定	7	1	6	14
	既有知識活用 (知識活用)	肯定	1	2	0	3
		否定	1	0	0	1

とした。また、記述については方略の活用を肯定的に捉えたのか、否定的に捉えたのかを分類するとともに、学力によって方略の捉え方に違いがあるのかを明らかにするために、学力群ごとにも分類した(表3)。

「意味明確化」「コントロール」は肯定的な記述が多く、生徒が今まで無意識的に取り組んできたことが読解の上では有益であると実感させることができた。「要点把握」「構造注目」は否定的な記述も多いが、それぞれについてルーブリックによる評価をしたところ、十分に内容を読み取ることができていたため、習得、活用ができたと考えられる。「記憶」については、どの学力群でも肯定的な捉えであることが分かるが、記述が少ないことから、生徒は読解を進める上で重視していないと考えられ、習得、活用は不十分であった。「質問生成」については「テスト問題を作るとしたら、どういった問題を作るか」という投げかけをしたが、内容を確認するような問題も作られ、活用自体は進んだと言える。「既有知識活用」についてはほとんど記述されず、習得、活用に課題が残された。

- ・グループ学習について

グループ学習については3グループの発話分析を行い、その有効性について考察した。この分

析から、グループ学習では内容の読み取りにおいて不明な点を話し合いで確かめたり、文章構成について話し合う中で筆者の主張に対する具体例の意図を確認し合ったりすることで、正確な読み取りや、深い読み取りにつなげていることが明らかとなった。また、今回の発話分析から、グループの成員によって話し合いの質に大きな違いがあることも明らかとなった。そのため、成果物が高評価であるならば、班員全員の読解が進んだと安易に判断することはできず、発話分析のようにグループ学習においてどのような話し合いが行われていたのかをじっくりと見とる機会が必要であり、そうすることで個の学び、個の読解が進んだと判断できるという結論に至った。

・補足資料の活用について

授業実践Ⅲでは、授業者側からあらかじめ補足資料を提示するのではなく、生徒が考えた「教材を読み進めるに当たって必要な情報」に基づいて四つの資料を作成し、提示した。また、授業実践Ⅱ同様、学習のまとめにおける記述からその有効性について分析した。

授業実践Ⅲでも、授業実践Ⅱ同様、補足資料の内容については、生徒の記述にはほとんど表出されなかった。このことから、A中学校の生徒に教材から得た情報と資料から得た情報を統合させ、それを記述として表出させるには更なる工夫が必要であることが分かった。また、生徒が既知知識に対して補足資料から新たな知識を得たことを確認するには、「資料から読み取った点について、自分の経験を踏まえて書きなさい」のように、意図的に補足資料の内容を表出させる必要があることが明らかになった。授業実践Ⅱから資料の選定、提示の仕方を改善したが、補足資料を用いて意見を表出させるには更なる改善が必要であることが分かり、多くの課題が残った。

6 総合考察

6.1 読解方略教授に関する総合考察

今回、読解方略を教授するにあたって、「明示的」に教える方法が一番苦勞した点でもあり、授業改善が進んだ点でもあった。学びのサイクルという点では「習得→活用」のような一方的な流れではなく、「活用」を繰り返す中で方略についての生徒なりの理解が進み、徐々に「習得」されていくものであると強く感じた。加えて、一度活用したからといった習得できるものでもなく、継続的に「習得⇔活用」を繰り返す必要がある。さらに「読解力」を身に付けるということは、教科書教材を詳細に読むための定型的熟達ではなく、様々な文章を自分の目的に応じて読むことができる適応的熟達が望ましい。今後は中学校3年間における系統的な指導を考えていきたい。

6.2 生徒のアンケート結果に見る本研究の考察

授業実践Ⅱの前と授業実践Ⅲの後に実施した「読解力とはどういう力か」という自由記述のアンケート結果をそれぞれコーディングし、授業実践を通して生徒のもつ読解力の概念に変化が起きたかを比較し、考察した(表4)。この結果、授業実践Ⅱの前には表れなかったラベルは「深い内容読み取り」「思考の表出」「読解方略」の3点であった。

「深い内容読み取り」から、生徒は説明的な文章には筆者の意図が内在しており、文章を通して何を伝えたいかを読み取ることが読解力であると捉えるようになったと考えられる。この考え方は文章に書かれている情報を鵜呑みにすることなく、自分の考えと比較しながら読むという点でも、文章から読み取った情報について熟考する機会になるといった点でも、読解力の向上につながる考え方である。「思考の表出」については、授業実践Ⅱの前は「思考」(文章を読んで考え

る)というラベルのみであったのが、授業実践Ⅲの後には、「思考」に加えて、それらを自分の言葉で表現する「思考の表出」という二つのラベルに分類することができ、意見の表出までが「読解力」であるという概念変化が起きた。「読解方略」については、授業実践Ⅲの後に表れたラベルのため、生徒は読解方略のような情報の「読み取り方」も読解力であると考えている。

これらのことから、本研究では生徒の読解力の概念に変化をもたらすことができ、読解力の向上にもつながる結果を得ることができたと考えられる。

6.3 今後の課題

本研究では3期に渡る授業実践を通して、生徒の読解力向上を目指した授業改善に取り組んできた(図2)。その結果、生徒の読解力の概念に変化をもたらすなど、授業実践の成果も得られた。しかし、読解方略のより良い教授方法や、系統的な指導方法、補足資料の提示方法について課題が残された。

これらの課題については、今後も継続的に授業改善に取り組みながら解決を目指すとともに、積極的に地区の国語科教師とも意見交流を図りながら解決を目指していきたい。

引用・参考文献

- ・犬塚美輪 椿本弥生『論理的読み書きの理論と実践—知識基盤社会を生きる力の育成に向けて—』、北大路書房、2014
- ・犬塚美輪「説明文における読解方略の構造」、教育心理学研究、50、152-162、2002
- ・犬塚美輪「説明文読解における読解方略の指導」、日本教育心理学会総会発表論文集、48、PF065、2006
- ・秋田喜代美『学びの心理学 授業をデザインする』、左右社、2012

表4 生徒の「読解力」に関する概念(授業実践Ⅲの後)

大ラベル	中ラベル	小ラベル	ラベルの説明	出席数
国語科における力	情報の読み取り	深い内容読み取り	・文章には表記されていない部分を考え、主張の意図を読み取ろうとする力。	10
		内容読み取り	・物語文におけるあらすじや、説明文等における大まかな内容を読み取る力。	17
		主張読み取り	・物語文における作者の意図や、説明文等における筆者の主張を読み取る力。	17
		心情読み取り	・物語文における登場人物の気持ちの変化を読み取る力。	10
	情報からの熟考	思考	・読み取った情報について深く考えたり、その情報を基に自分なりに考える力。	13
		思考の表出	・読み取った情報と自分なりに考えたことを表出する力。	7
	情報の読み取り方	読解方略	・読解方略を使用して情報を読み取る力	10
		テスト思考	・テストや授業での発問のような、与えられた課題に対して正しく回答する力。	2
	日常における力	内向き指向	・主に自分自身を対象とし、今後生活していく上で必要と感じたり、培われたりする力。	5
		外向き指向	・主に相手(他人)を対象とし、対人関係が必要となったり、発揮されたりする力	12

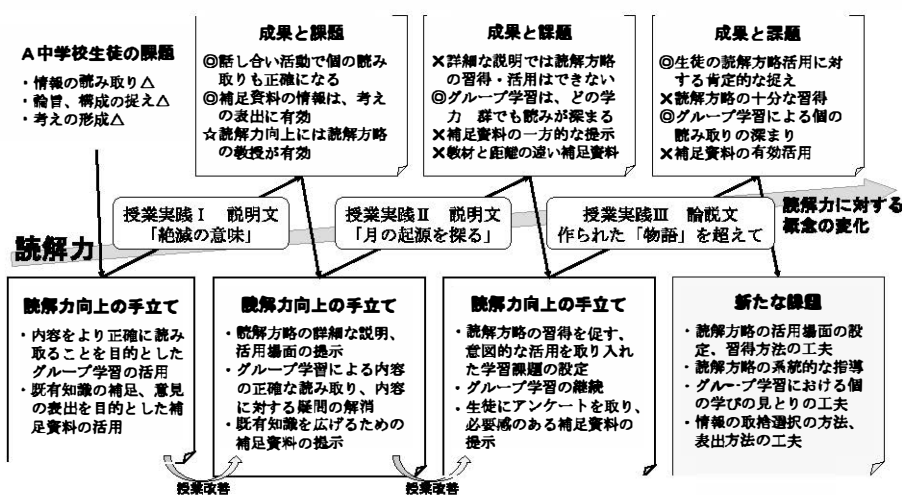


図2 授業実践の経過