

高等学校における読解方略の自発的な活用を促す授業実践の検討 —質問づくりによる動機づけに着目して—

登城 千加***

Chika TOJO

A Study of a Teaching Method that Promotes the Spontaneous Use of Reading Strategies
at the High School : Focusing on Motivation by Making Questions

ABSTRACT

本研究では、評論文読解におけるテキストベースの形成に向けて、自発的な読解方略の活用が促されることをねらいとした授業実践の検討をおこなうことを目的とする。生徒が自発的に読解方略を活用するようになるためには、評論文を読む目的に応じた動機づけをおこなうことが重要である。これまで動機づけが難しかった、抽象度の高い、難しい評論文を読むことにおいて、評論文を読んで感じた難しさやわからなさに関して、生徒自身の視点から質問をつくるという学習活動を設定して、評論文を読むことへの動機づけを図った。全7時間でおこなった授業実践の結果、話し合いの様子やワークシートの内容、授業の振り返りシートなどの分析をとおして、質問づくりが評論文を読むことへの動機づけとなり、質問の答えを考えるという明確な目的に基づき、自発的な読解方略の活用が促されることが示された。

【キーワード：読解方略、動機づけ、テキストベースの形成、質問づくり】

1. 問題と目的

1990年代以降読解方略に関する研究が展開され、読解方略の指導が重視されるようになった(山元, 1994¹, 間瀬, 1995² など)。その一方、明示的な方略指導の効果が示されているに関わらず、方略指導そのものについては、十分におこなわれていない現状も指摘されている(犬塚, 2013³, pp.16-20)。

読解方略指導をめぐるこのような状況の中、2018年に示された新しい高等学校学習指導要領において、「現代の国語」及び「論理国語」に「話や文章に含まれている情報を取り出して整理したり、その関係を捉えたりする」「情報の扱い方に関する事項」(文部科学省, 2018⁴, p.12)が指導内容として新設されたことは注目すべき点である。今後、情報の扱い方に関する知識や能力の育成に向けて読解方略の指導がよりいっそう重要になってくると考える。

この情報の扱い方に関する学習も含め、読解方略を指導していく上では、文章理解の過程におけるテキストベースの形成と状況モデルの構築について考慮した指導のあり方を考えるべきである。文章理解における理解表象の形成について村田(2001⁵, p.193)は、「単語の意味や文法に関する知識などを使って、テキストの論理的な意味内容についての解釈を構成し、テキストベースとよばれる命題的な意味表象を作る。さらに、テキストが述べているのは具体的にどのような状況であるかを想像し、関連する領域知識を用いて現実世界についての表象である状況モデルを構成する。テキストベースはテキストの内

容に即して作られた表象であるが、状況モデルはテキストの内容を含む、より広く具体的な状況についての表象である」としている。たとえばこれを、評論文教材にあてはめて考えてみると、語句間や文間のつながりを理解して、文中で明らかに示されている意味内容を理解できている段階をテキストベースが形成されている段階、テキストベースをもとに、学習者がもっている評論文のテーマに関する知識や評論文の表現に関する知識などを活用して、明示的には書かれていない意味を推論しながら、主題を踏まえた文章の全体像に関する理解表象を描くことができる段階を状況ベースが構築できた段階とすることができる。このような文章理解の段階を意識した上で、文章読解力を育成する授業を構想するには、テキストベースの形成と状況モデルの構築のそれぞれに効果があると考えられる様々な読解方略を、機能的に指導していくことが有効であると考えられている。(犬塚, 2008⁶, p.20)

ところが、これまでおこなわれてきた国語の授業では「状況モデルが形成できてはじめて、テキストを深く理解して教材から学ぶ準備が整う」(秋田, 2012⁷, p.111)とされるように、状況モデルの構築を目標とした読解指導が中心となって検討されてきたのではないだろうか。ここに、読解指導における一つの問題がある。それは、状況モデル構築に必要な高次の読解力を今の高校生が十分に身につけているわけではないということである。むしろ、テキストベースでさえ的確に形成できていない現状があると考えられる。「中央教育審議会答申において、「教科書の文章を読み解けていないとの調査結果もあるところであり、文章で表された情報を的確に理解し、

* 島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻 院生

** 島根県立三刀屋高等学校

2018年10月31日受付

2018年12月25日受理

自分の考えの形成に生かしていけるようにすることは喫緊の課題である。」と指摘されているところである」(文部科学省, 2018⁸, p.12)としているように、教科書に掲載されている文章を読解することさえ難しい生徒が少なからず存在している可能性があるといえる。それにもかかわらず、高等学校現代文の教科書に掲載されている評論文は、抽象度が高く、高校生の生活実感とはかけ離れたテーマのものが多く、この現状では、状況モデルの構築に指導の中心を置くよりも、文章を理解する上で「まずはテキストベースが形成できること」(秋田, 2012⁹, p.111)が優先的に指導されるべきであろう。つまり、的確なテキストベースを形成できる力を育成するための読解方略指導について構想すべきだと考える。

稿者がおこなっている現代文の授業では、文章中に明示されている意味内容を踏まえて、語句間や文間の関係性に注意しながら線を引く、といった視覚化方略を多用して教材文を読解するよう指導している。そのため、生徒たちが授業中にこのような読解方略を使用している姿をよく見かける。しかし、授業を離れた場面では、各自が読みの目的に動機づけられて、自発的に読解方略を活用しているとは言い難い状況がある。その上、読解方略を活用しながら読解しているにもかかわらず、テキストベースを形成することさえままならない生徒も少なからず存在している。このような生徒は、読みの目的や読解への動機に基づいて読解方略を使用しているわけではない可能性があり、ここに読解方略指導の大きな課題があると考えている。

本研究では、このような現状に対し、テキストベースを形成するための読解方略指導について、読解への動機づけの面に焦点をあてて授業実践を構想する。そのための方法として、まずは読解方略と動機づけに関する理論的検討をおこなう。これを踏まえて、高校三年生を対象とした評論文教材の学習において、読解方略の自発的な活用を促す動機づけを意図した授業実践について報告し、その効果を検証する。

2. 読解方略活用に対する動機づけ

2-1. 読解方略の活用を阻む原因

読解方略指導の有効性やその重要性を教師が理解した上で授業をおこなったとしても、生徒自身が読解方略を自発的に活用できるようにならなければ、有効な読解方略の指導とはいえない。また、生徒が自発的に読解方略を活用していたとしても、その方略が適切かどうかを生徒自身が判断した上で活用していなければ、読解方略の指導として不十分であったといえる。

実際に稿者自身の授業場面を振り返ると、読解方略の活用に消極的な生徒が少なくない。また、受動的な姿勢で学習に臨む生徒の中には、指導された読解方略のみを正しい方略だと考え、読みの目的や各自の学習特性、文章の特徴にあわせて読解方略を使い分けることができていない様子も見られる。

このような読解方略指導における課題の解消を目指し

つつ、読みの目的に応じた読解方略の自発的な活用が促される授業を構想しなければならない。そこで、読解方略の自発的な活用に関する研究の中でも、読解方略の活用を阻む主な原因として考えられてきた、「コスト感の高さ」、「学習観を自覚することの難しさ」、「メタ認知の弱さ」に着目して検討をおこなう。

(1) 読解方略を活用することへのコスト感の高さ

読解方略を含め、様々な学習方略を生徒が活用しない原因としてまず考えられるのが、学習方略を活用することに対する抵抗感や負担感である。瀬尾・植阪・市川(2008¹⁰)は、学習者が方略を知っていても自発的に利用しない原因について、「学習者自身がその方略の有効性を実感していないこと」と「その方略に移行するためのコストが高く感じられること」を挙げている(pp.60-61)。

一方、中学生と専門家の両方を対象として数学の学習方略使用について調査をおこなった、吉田・村山(2013¹¹)の研究では、「生徒は一般にコスト感が高い方略の使用を避けているわけではない」として「コスト感阻害仮説は支持されなかった」という結果を示した(p.37)。そして、「どのような方略が学習材料を適切に理解し活用するために有効であるのかを学習者が的確に認識できていない」という「学習有効性の誤認識」が有効な学習方略の使用を妨げている原因だとしている。ただ、「多くの学習者は、各方略の有効性やコストについて考え、それらを踏まえて学習方略を選択する、といったことを日頃ほとんどしていないと推測される」という考えもあわせて示している(p.39)。ここで指摘されている、「各方略の有効性やコスト」について普段からほとんど考えていない、という状況こそが、読解方略の活用を阻む原因として注目せねばならない点である。

自発的に読解方略を活用しない生徒からは、短い文章だから読解方略を活用する必要はない、読解方略を活用することは面倒くさい、という言葉をよく聞く。これらの言葉は、読解方略をわざわざ活用することに対する負担感の表れではあるが、はたして本当にそれだけなのだろうか。むしろ、読解方略の活用そのものについて考えた経験がない、あるいは考える習慣がないため、読解方略を活用することは、コスト感の高い行為であるという漠然としたイメージを抱いている可能性が考えられる。

また、吉田・村山(2013¹²)は、「学習方略の使用に関わる心理過程に大きな個人差が存在する」(p.40)ことも指摘しており、読解方略の活用においても、活用に関わるコスト感においても、生徒それぞれの考え方の違いについて考慮せねばならない。そのため、教師が読解方略の有効性について吟味する姿勢を示しつつ、複数の読解方略が活用できることを明示的に指導することが大切である。ただ、教師が複数の読解方略を示したとしても、生徒が読むことの目的に合わせて自分に適した読解方略を選択できる力がなければ、読解方略の自発的な活用にはつながらない。そこで、文章を的確に読みとる力を身につけるために、目的に応じた読解方略の活用が有効である、という考え方(学習観)を生徒にもたせる必要が

あると考える。

(2) 学習観を自覚することの難しさ

高校生はどのような学習観をもって現代文の学習に臨んでいるのだろうか。瀬尾・植阪・市川(2008¹³)は、学習観を「学習のしくみ、働き、有効な学習法などに関して個人が持つ信念である」と定義した上で、「個人の学習観とマッチしていない方略を指導されてもなかなか受け入れられない」として、学習方略の活用に対する学習観の影響を示している。そして、「学習観や学習動機は、改めて問われることがなければ学習者自身がその特徴を自ら自覚することは難しい」が、「方略を指導してもその効果が現れにくいときには、こうした学習観や学習動機などに立ち返り、自分の学習がうまくいかないメカニズムを理解することも、自らの学習を自立的に進めるには重要」であるとしている(pp.62-63)。

また、高校生の学習観についての研究をおこなった植木(2002¹⁴)は、高校生には、「方略志向」「学習量志向」「環境志向」という三種類の学習観が見られるとしている。この研究では、「学習とは自分でその方法について試行錯誤し、あれこれと工夫をしながら要領を得ていくものだという考え方を「方略志向」、学習の量や時間を重んじる考え方を「学習量志向」、良い学習環境に身を置くことで、勉強とはいつの間にか身につくものである」という考え方を「環境志向」と命名している(p.304)。その上で、「既存知識と関連づけて覚えようとする」「精緻化方略」と、「問題解決や文章読解の際に、自分の理解状態をメタ的に自己監視する」「モニタリング方略」(p.303)とに着目して、学習方略と学習観との関連について分析をおこなった。その結果、「方略志向」の学習観をもつ生徒は、「精緻化方略、モニタリング方略ともに使用傾向が高い」ことが明らかになった。そして、「自分自身で学習方法を工夫することが効果的と考える学習観の形成が、自己制御的な学習においては特に重要であると考えられる」と結論づけている(pp.308-309)。

前述のとおり、読解方略の有効性や学習目的に基づいた読解方略の活用などについて、個々の生徒では考え方に違いがある。しかし、生徒が、学習目的の達成と読解方略の活用とをつなげて考える学習観をもつようになるには、目的に応じて読解方略を活用する学習場面を教師が設定することが大切である。

本研究に関する実践をおこなっている高校生を対象とした質問紙調査等の結果¹⁵からも、高校生が現代文を学習する目的や動機を自覚した上で、学習方略を活用しているかどうか疑わしい状況がみてとれる。だが、このような生徒であっても、学習目的と読解方略の活用とを具体的に関係づけながら学習することで、自分に合った読み方/自分には向かない読み方に気づくことは多い。

生徒に自発的な読解方略の活用を促すためには、読解方略の活用によって学習目的が達成されることを実感できる経験をさせることが大切である。そのためには、生徒自身が、自分の読み方や学習観をメタ的に捉える機会

をつくっていかなければならない。しかし、生徒が自発的に自分の読みや学習観を振り返ることは容易ではない。そこで、授業の中でメタ認知を働かせる機会をいかに工夫してつくっていくかが重要となってくる。

(3) メタ認知の弱さ—自分の読みをモニタリングすることの難しさ

学習者が、自分の目的に応じて、自立して読む力を獲得することの大切さを指摘している山元(1994¹⁶)は、「読むという行為において読者の「方略」が意味を持つのも、そうした意識的な「メタ認知」的なレベルにおいてである。意識的・自覚的に自らの認知活動を制御することによって、読むための能力が豊かに増幅していく」(p.30)としている。つまり、読解方略指導の構想は、学習者が、自分の読み方や読解をモニタリングしながら、適切な読解方略を自発的に活用できるようになることを目指しておこなわれなければならない。

では、どのような学習のあり方が、生徒のメタ認知の働きを促し、自分の読みをモニタリングすることにつながるのだろうか。秋田(2008¹⁷, pp.102-106)は、自分の読み方や文章を読んで理解したことについてメタ認知していく力を育成するには、対話をとおして生徒相互が読解方略の活用をモニタリングしていくことや、読解意欲を高める教材や学習環境の準備が有効であるとしている。

また、学習とメタ認知との関わりについて明らかにした三宮(2008¹⁸)も、「学習指導において、メタ認知を促すような支援が教師や仲間から与えられると、生徒は効果的な方略を用いることができる」(p.21)としており、授業において、生徒同士、あるいは教師との対話的な関わりの中で、学習者それぞれが自分の読解や読解方略の活用をモニタリングする場面を設けることが必要であるといえる。

一方、読解方略について構造的な整理をおこなっている犬塚(2014¹⁹)は、「文章全体の理解に関わる方略」である「内容理解方略」のカテゴリーの中に、「内容を理解したかどうかを自分自身に問いかける行動を指す」「質問作成」方略を位置づけている。この「質問作成」方略は、「自分の理解プロセスをモニタリングするメタレベルの活動を促進するための方略としても位置づけることができる」とする(p.12)。

実際に、高等学校現代文の授業を構想する上では、どのような学習活動がメタ認知の働きを促すことにつながるのだろうか。高等学校での読解方略指導について、実践的な研究をおこなっている渡邊(2011²⁰)は、「自分自身の読みに対する意識の高まりを促す活動、たとえば自分の読みを自己評価させる活動を組むことが、特に有効だと考えられる」として、「方略を用いて実践した自分自身の読みを吟味し方略使用の適切性に関する判断の精度を高めていくような自己評価」を目指した「ふりかえり」のデザインを提案している(p.3)。また、峰本(2012²¹)は、「学習者の課題の取り組みにおける「事前段階」では渡邊実践の長所である方略の確認を行わせ、

「遂行段階」では学習者同士の相互交流を十分に行わせ、「事後段階」では「ふりかえり」を行わせるという指導方法」(p.47)が有効であるとして、学習者自身による読解の振り返りと、読解に対する対話的な活動を組み合わせて、メタ認知の働きを促す授業のあり方を提案している。

このように、自分の読みや学習観をメタ的に捉える力の育成を目指した授業実践の研究は様々に進められ、その有効性が明らかにされてきている。しかし、メタ認知を促すことを意図したこれらの学習は、学習中の協同的な活動や、学習後の振り返りをとおしておこなわれるものが多く、学習の導入段階、単元の始めにおいて、どのような動機によって学習方略の選択や活用がおこなわれているかについての検証は十分になされていない。また、適切な読解方略の選択についても、学習後の振り返りによってメタ的に評価させることを繰り返して、適切に読解方略を選択する力が育成されることを期待する実践であり、直接的に適切な読解方略の選択を指導するものではない。

学習の目的が読解することにある場合、読解を進めている最中に、活用している読解方略が適切であるかどうかを振り返って評価することは難しい。そのため、自分が活用した学習方略が適切であったかどうかの検討は、学習後の振り返りにならざるをえない。しかし、自分の読み方や読解をモニタリングしながら、適切な読解方略を自発的に活用できるような力を育成するためには、読解を始める前に、どんな読解方略が適切であるかを学習者自身が吟味できるようになることが望ましい。そう考えると、学習後に振り返りをおこなうだけでは十分ではない。学習後の振り返りにおいて、適切な読解方略が選択できていたかどうかを判断する力を向上させるためには、どのような読解方略を、いつ、どうやって活用していくか、という、読解方略を活用する条件についても学習する機会を設けることが必要である。²²

2-2. 文章を読むことへの動機に基づいて促される読解方略の自発的な活用を生む授業構想

ここからは、読解方略の活用を阻んでいる原因として挙げた三つの視点を踏まえて、文章を読むことへの動機に基づく自発的な読解方略の活用を促す授業のあり方について検討する。

吉田・村山(2013²³)は、学習方略の活用に対するコスト感ではなく、日常的に学習方略について考える経験が不足していることからくる「学習有効性の誤認識」(p.39)によって学習方略の活用の問題が生じているとしている。この指摘自体は、実感をもって納得できる。しかし、この研究によって、専門家と学習者との間の「学習有効性」に関する齟齬を解消すれば学習方略の使用につながるということが明らかにされたわけではない。また、教師が一方的に「学習有効性」を示すだけで、学習方略の活用を促す動機づけになるわけでもない。

一方、学習観やメタ認知の育成に関しては、授業を構

想する上で欠かせない要素であることは疑いようもない。しかし、学習方略の有効性、学習観、メタ認知といった読解方略を指導する上で重要な視点を授業構想に取り入れたとしてもなお解決せねばならない課題がある。それは、文章を読むことそのものに対する動機づけをいかにおこなうか、という問題である。現代文の授業では、読解することそのものが学習の目的となることが多い。しかし、このような目的は、その達成を具体的にイメージすることが難しく、高校生にとって読むことへの動機にはつながりづらいと考える。

加えて、高等学校現代文の授業で教材として用いる評論文は、高校生の生活実感とかけ離れた事柄をテーマとした、抽象的で難解な文章が多い。そのような文章を前にして、文章のテーマにも興味が持てず、学習の目的もはっきりしないまま授業を受ける生徒に、文章を読解することへの積極的な動機が生じるとは考えづらい。このような学習状況を改善するためには、まず文章を読むことへの動機づけをおこなうことが必要である。この文章を読みたい、この文章を理解したいという気持ちが生じてはじめて、自分の読みをモニタリングし、様々な読解方略を活用して読むことの意義や学習に対する価値を見出すことができるのである。

では、文章を読む動機づけをいかにおこなっていくべきか。秋田(1988²⁴)は、学習者自身が文章読解をおこなっていく中で質問を作成することによって説明文の理解が促進されるという仮説を立てて検証した結果、国語の成績が中・下位者にとって「質問という形式によって内容を整理することが、効果をもつこと」を明らかにした。また、質問を作成する効果については、「作成過程自体が、要点情報の理解を促すことが明らかとなった」としている(p.314)。これは、説明的文章の理解において、自分の読み方や理解の状態をメタ的にモニタリングすることが、読解に効果があるとする研究である。この研究において注目すべきは、この質問を作成する過程に効果がある、という点である。この研究で効果が明らかとなったのは国語の成績が、中・下位の中中学生であるが、前述のとおり、高校生の読解力の低さ、教材文の難しさを考えると、多くの高校生にとって、質問を作成する過程が、テキストベースを形成し、的確に文章を読解することを可能にする効果が期待できると考えた。

一方、様々な生活環境、学習環境に置かれている生徒を対象に、授業の中で質問づくりのスキルを教えることの効果や意義を実践的な取り組みから明らかにした、ロススタイン・サンタナ(2015²⁵)は、「質問づくりが、生徒たちが考えたり学んだりする際の基本となり、新しい発見への転換点を導くことになり、自分たちこそが学びの主役なんだという意識を高めた」としている(p.5)。

この二つの取り組みを参考にして、学習者自身が、文章を読んで自分が理解できていないところ、理解するために明らかにしなければならぬところについて質問をつくる活動をおこなうことが、抽象的で難しい文章を読むことへの動機づけになるのではないかと考えた。そこ

で、質問づくりをおこなった上で、読解方略を目的に応じて自発的に活用することを促す授業を構想することとした。

本研究は、文章を読んで疑問に思ったところを見つけ、質問をつくることで、わからないところは明らかにしたいという文章読解への意欲を喚起し、難解な文章であっても読解方略を活用して読むよう促すことを中心的な目的とした取り組みである。そのため、文章読解への意欲を喚起することを目的として、ロススタイン・サンタナ(2015²⁶, pp.39-46)が提案している質問づくりの授業をもとに、質問をつくる段階では一切その答えを考えないこととした。このように、質問をつくることに焦点化した学習が文章を読むことへの動機づけとなるとともに、読解方略の自発的な活用を促す学習になるのではないかと、という仮説のもと授業実践をとおして検証をおこなう。

3. 授業実践の概要

以上の仮説に基づき、難解な文章を読むことへの動機づけを図り、テキストベースの形成に向けて自発的な読解方略の活用を促す授業実践をとおして、読解方略指導の課題解決を探る。授業は研究協力校の3年生40名を対象に、平成30年9月12日から9月26日までの間、全7時間でおこなった。山崎正和「グローバル化のゆくえ」(平成28年版『精選現代文B』, 東京書籍)を教材として用いて、学習者自身が質問をつくり、その答えを学習者同士で考えていく形で授業をおこなった。この教材は、近代化とグローバル化によって個人が予測のできないリスクの責任を負わされるようになったという現代社会の問題点を指摘した評論文で、高校生一般にとっては、使用されている用語の難しさはもちろん、生活実感に乏しい、非常に抽象的な話題をテーマとした文章であると考える。

■単元の目標

- ・現代社会の問題を分析的に捉え、柔軟で幅広い視点から問題の解決に向かう態度を養う。
- ・抽象度の高い文章に対して、自発的に読解方略を活用し、的確なテキストベースを形成する力を身につける。
- ・抽象度の高い文章を読む際、論の進め方や文章構造、表現の特徴など、的確な読解をおこなう上で着目すべき点について理解する。

■単元計画

- 第一次：学習の目的や見通しを理解する
- 第二次：質問づくりについて考える
- 第三次：教材文を読んで質問づくりをおこなう
- 第四次：つくった質問の答えを考え、本文の全体像について理解する

■学習活動

- 第一次：抽象度の高い文章を読む際、どのような工夫が必要か考える
- 第二次：質問づくりのルールについて学ぶ
開いた質問と閉じた質問があることを知る

(第1次グループ：座席が近い者同士のグループ)

第三次：教材文を読んで、わからないところや明らかにすべきところについて、各自が質問づくりをおこなう

各自の質問をグループで共有し、文章を的確に理解する上で必要な質問(答えるべき質問)について、話し合いをとおして優先順位を決める(第1次グループ)

第四次：各自が質問の答えを考える

質問の優先順位を考えたグループとは異なるグループで質問の答えについて吟味する

(第2次グループ：同じ質問を選んで答えを考えた者同士のグループ)

クラス全体で質問の答えを共有する

本文の全体像について、一番初めのグループに戻って話し合う(第1次グループ)

以上のような学習活動を全7時間でおこなった。この7時間のうち、教師が主導的に知識を教授する場面は、質問づくりのルールについて説明した場面だけである。それ以外での教師の役割は、学習活動の流れを説明し、時間管理をおこなうことだけとした。以下に示す(1)(2)では、とくに、教材を読んで質問づくりをおこなう活動と質問の答えをグループで吟味する活動についての詳細を示す。

(1) 教材を読んで質問づくりをおこなう活動

質問づくりをおこなうにあたり、まずはロススタイン・サンタナ(2015²⁷)が示した質問づくりのルールについて紹介し、ルールの意味とそれを守ることの難しさについて、座席が近い者同士で4人グループ(第1次グループ)をつくって話し合った。この授業で示した質問づくりのルールは、「できるだけたくさんの質問をする」「質問について話し合ったり、評価したり、答えたりしない」「質問は発言のとおり書き出す」「意見や主張は疑問文に直す」の四つである(p.82)。質問づくりのルールについて確認後、「グローバル化のゆくえ」を読んでわからなかったところや文章を理解する上で明らかにすべきところについて各自で質問をつくり、考えた質問を書く枠のみを設けたワークシートに書き出した。質問をつくる際、読み方を工夫したり、読解方略を意識したりすることを指示した。また、本文をB4用紙1枚に打ち直したプリント、付せん、蛍光ペンを用意し、生徒自身の判断で自由に使えるようにした。

各自がつくった質問数は、平均4.6個であった。生徒がつくった質問のうち、近代化にまつわること、グローバル化にまつわること、部分的な表現に関すること、主題に関することなどについての質問が多かった。一部の生徒は、近代化によって生じた社会変化に関する既有知識が十分ではないため、近代化にまつわる質問として、「個人の責任はそんなに重いのか」「個人にとって世界が広くなるとはどういうことか」といった近代化と個人のあり方に関わる質問を多くつくっていた。質問の中で一

多かったのは、教材文の結末部分にある「第三の道」や「個人の生きるもう一つの世界」とは何かといった質問と、教材文の前半にある「根本的な人間の生き方の修正」に関する質問で、これらは主題に関わる質問である。このような質問が多かったことから、ほとんどの生徒はこの文章の結論がどこにあるかはわかっているものの、この文章を読んだ後に結論に関する具体的な理解表象を描けずにいると感じた。一方、結論部分や筆者の問題提起そのものを懐疑的に捉えている質問も見られた。「作者はグローバル化を批判しているのか」や「この文の内容は今の社会にも当てはまっているのか」といった教材文そのものへの疑問や、「もっとかんたんな文章で同じことをつたえられなかったのか」など表現に関して批判的に捉えている質問もあった。これらの質問は、教材文の読解をもとに、問題点を深く掘り下げ、その解決を探るような広がりのある学習へとつながる質問であるといえる。

各自でつくった質問は、グループ活動用ワークシート(参考資料①参照)に書き出して、第1次グループ内で共有した。この際、質問づくりのルールに従って、その場で質問したり、つくった質問を書き換えたりしないことを再度確認した。ワークシートに書き出した全ての質問に対して、開いた質問か閉じた質問かについて話し合いながら考えた。その後、本文の内容を的確に理解する上で有効な質問(的確な読みの方向につながると考える質問)はどれか、という観点から質問の重要度を話し合った。話し合いに基づき、グループごとに重要だと考える質問を二つ選出した。このとき、なぜ選ぶべき重要な質問であるのかについても話し合った。

(2) つくった質問の答えを考える活動

グループごとに選んだ二つの質問を黒板に書き出し、クラス全体で共有するとともに、質問を大まかに分類した。分類した質問の中から、各自で質問を二つ選び、答えを作成した。答えの作成にあたっては、答えを書くだけでなく、解法や活用した読解方略も書き込むワークシートを用意した(参考資料②参照)。このときは、本文をB4用紙1枚に打ち直したプリント、付せん、蛍光ペンを用意し、生徒自身の判断で自由に使えるようにした。本文をもう一度読むにあたり、読解方略という言葉は使わず、読み方を意識するように、とだけ指示をした。

その後、同じ質問について答えを作成した者同士でグループをつくり(第2次グループ)、答え等を書いたワークシート(参考資料②)を活用しながら、話し合いをとおして答えを吟味した。このとき、本文をA3用紙3枚に拡大したプリント、付せん、蛍光ペン、はさみ、セロハンテープを用意して、各班の判断で自由に使えるようにした。吟味した答えは、プリントにまとめて全員に配り、一番初めにつくった第1次グループでさらに答えの検討をおこなった。あわせて、質問の答えを踏まえて、本文の全体像が理解できたかどうかについても話し合った。

4. 授業実践の結果と考察

4-1. 授業実践の結果

この授業実践について、授業で使用したワークシートや授業ごとにおこなっている振り返りシートの内容、グループでの話し合いの様子を分析し、生徒が読むことの目的に応じて自発的に読解方略を活用しているかどうか、テキストベースが形成されたかどうかの検討をおこなった。

授業の振り返りは、「4(達成)、3(ほぼ達成)、2(あまり達成していない)、1(達成できず)」の4件法によって、授業ごとの目標に対する到達度を自己評価し、自らの学習活動や授業への取り組みに対して自由記述で振り返るワークシートを使用している。今回の単元における三回の振り返りを比較すると、質問づくりをおこなった授業に対する自己評価の平均値は、2.622、質問を吟味した授業に対する自己評価の平均値は、2.865、最終的に文章の全体像について話し合った授業に対する自己評価の平均値は、2.459であった。また、質問づくりの授業と質問を吟味する授業との間の平均値比較($d=.367$, $p=.037$)、質問を吟味する授業と文章の全体像を話し合う授業との間の平均値比較($d=.627$, $p=.001$)により、質問を吟味した授業における自己評価が高かったことが明らかになった。質問を吟味することは、的確な読み方について吟味することにも通じる。質問を吟味した授業における生徒の振り返りには、「質問に答えることで文章を的確に読むことができると分かった」、「文章のポイントとなるところが分かっていないと思った」、「どの質問を選ぶか、内容を理解していないとむずかしいと思った」などの記述が見られた。ここからは、質問を吟味することをとおして、自分の読解をモニタリングし、的確に読解することへの意識の高まりが見てとれた。質問の吟味をおこなった授業において、授業目標に対する達成度の自己評価ポイントが高まったということは、いわば、生徒が自分の読み方をモニタリングすることができたという実感にもつながったと考える。

以上のようなクラス全体における学習活動の様子を踏まえ、ここからは、生徒が自発的に読解方略を活用できていたかどうかについて検討する。とくに、二人の生徒の学習過程に着目し、自発的な読解方略の活用を促す動機づけとしての質問づくりの効果について考察する。その際、授業で使用したワークシート、授業の振り返りシート、話し合いを録音したICレコーダーの記録を用いて分析した。なお、授業に関する記録については、本研究に際して使用することの許可を得ている。

(1) 生徒Aの学習の様子

この生徒は、現代文の学習を得意としているが、漢字小テストや問題集への取り組みなど、普段の学習活動に対しては丁寧さに欠ける面も見られる。また、積極的に読解方略を活用しようとする姿はあまり見られない生徒である。

① 質問の答えを吟味するための話し合いから

同じ質問について答えを考えてきた者同士がグループ

をつくり、答えを吟味した。この学習活動を、各自が選んだ（答えを考えた）二つの質問ごとにそれぞれおこなった。（第2次グループ1回目、2回目）

生徒Aは、まず「第三の道」とは何か、という教材文の結論に関わる質問をつくったグループ（第2次グループ1回目、5人）で答えを吟味した。

グループでの話し合いや、話し合いをまとめたワークシート（参考資料②）からは、答えを考えるという学習の目的に対して、工夫して考えようとする意識が見てとれた。つまり、答えを見つけたいという動機によって、答えの導き出し方にもこだわって学習に取り組んでいたことがうかがえた。

【話し合い1】

- c：解法の検討、これでしょ？最後に第三の道があるとすればなんちゃらかんちゃらみたいなのがあったので、そのなんちゃらかんちゃらそのまま書きました。
- A：安易だね、わかる。
- c：安易だよ。
- A：安易すぎるかなあと思ってあがいた。
- c：あがいた。確かに確かに。いいと思う、いいと思う。
- d：あがくことをやめた。

どうやって答えを導き出したかについて、お互いのやり方を話し合っている場面である。ここでは、生徒Aが、他の生徒の解き方に工夫がないことを茶化している。そのすぐ後、以下のような会話が続く。

- d：線を引いて、関連しているところを。同じ。
- A：変わらんねえ。アイデンティティがない。
- c：アイデンティティ。はははは。
- d：ここにアイデンティティを求める人ってないと思うし。
- A：いると思う。9人もおってさあ、だいたい4人くらいかぶるっていう事態。
- d：そういう問題じゃん。人が多くなっては。
- c：グループ分けしきったね。
- e：同じ文の内容のものを線でつなぐ。
- A：すばらしい。いい。すごい、いい。それね。
- d：Aは？
- A：重要な単語について説明しているところがあれば線を引いてつなげ、見つけやすいようにした。一個一個あがいている。
- d：いや。あんま、あがけてない。
- A：ここから抜け出すわけじゃないけどあがいている。

「線を引いてつなげ、見つけやすいようにした」という発言からは、生徒Aが、線引き方略の目的や効果について理解した上で線引き方略を活用したことがうかがえる。つまり、教材文を読んで、関係する語句同士を線でつないで視覚化することが、答えを考える上で役に立つ

たことを他の生徒に伝えようとしているのである。「安易」や「アイデンティティがない」と言って周囲を茶化しながらも、自分は答えを考えるために、という目的に動機づけられて読解方略を活用したことを強調しているのである。

生徒自身が質問をつくって答えを考え、グループで答えを吟味するという学習活動は、生徒にとって初めての体験であった。当初は、20分程度で話し合うことを計画していたが、初めての体験にとまどいがあったため、20分では十分に話し合うことができなかった。そこで、次の授業でも話し合いの時間を確保することとした。時間割の都合で、この授業の続きは週をまたいだ五日後におこなわれた。前回の話し合いから時間が空いたが、かえって、各自が前回の話し合いでうまくいかなかったところなどを冷静に振り返ってから話し合いを始めることができた。

生徒Aがいるグループがおこなった、次の時間の話し合いの様子は、以下のとおりである。

【話し合い2】

- A：話し合いを踏まえて、「第三の道」とは何かっていうのを考えていきましょう。とりあえず、今三人が同じで、ここ二人が同じような意見なので、適当に融合を図る。ま、適当っていうのは、きっちりっていうこと。ずぼらに、っていうことじゃない。

生徒Aは、話し合いの冒頭でこのように述べ、グループみんなの答えをひとつにまとめようとしている。このとき話している「三人」の中に、Aが含まれており、他の「二人」は、「第三の道」を「福祉政策」としている。この後、話し合いの終盤で以下のように発言が変化していく。

- A：だけん、福祉政策とかをなしにしてしまう？福祉政策ってよくわからんじゃん。よくわからんっていうか、いらんじゃん。
- d：中間の道であり、これ、みたいな？
- A：中間の道、筆者的には誇張だろう、っていってるけん。
- d：じゃあ、どうしよう。
- A：これは、やっぱ、この、地球社会とか組織社会っていうのが、契約社会であるのに対して、信用社会っていう第三の道。ていうので、第一、第二を契約社会っていうので触れて、第三の道っていうのを信用社会でくるっていうか、信用社会とおけるっていうので、差別化ができて、ということなんだと思った。だけん、あんまり、この自由主義とか平等主義とかいうのは、引き合いで出ただけであって、別に第三の道っていいたいわけじゃないんだらうなっていう。そういう人もいるけど、絶対違うよね、っていう。解答書くなら、これはやめたほうがいいのかもし

れない。

初め、みんなの意見に対して「適当に融合を図る」ことを提案していた生徒Aであったが、話し合いが進むにつれ、自分以外の二人が答えとしていた「福祉政策」は答えではないと主張する。また「筆者的には誇張だろう、っていったら」という発言や「自由主義とか平等主義とかいうのは、引き合いで出ただけであって」という発言からは、本文中の細かな表現まできちんと読みとった上で、文章を読解していることが見てとれた。生徒A自身が解答にたどりついた過程を説明する様子からは、「自由主義」や「平等主義」といった具体例に惑わされることなく、本文の叙述に即して、「第三の道」という結論部分の説明を試みていることがわかる。これは、語句間や文間の関係性をとらえた上で、本文中に明示されている意味内容を理解しているからこそできることであり、生徒Aは的確にテキストベースが形成できていると考える。また、「地球社会」「組織社会」「契約社会」と「信用社会」とが対立的な関係であることをとらえて本文の結論部分を説明しており、語句と語句とのつながり方に着目して読解していることがわかる。それは、最初の話し合いの時間において、生徒Aが話していた「重要な単語について説明しているところがあれば線を引いてつなげ、見つけやすいようにした」という読解方略が、質問の答えを探すと読む目的に応じて活用されていたことを実際に示すものであるといえる。生徒Aにとっては、このグループでの話し合いで、間違った答えに遭遇したことでかえって、自分の読解を言語化していく機会を得ることになったのである。

生徒Aが次に参加したのは、グローバル化の問題に関する質問について答えを考えるグループ（第2次グループ2回目、6人グループ）である。ただ、このグループは、グローバル化に関してつくられた別々の質問に対して、それぞれ答えを考えた者たちで一つのグループをつくっており、考えてきた答えも方向性の異なるものであった。そのため、グループとして一つの答えを出すことになかなかの時間を費やしてしまい、読解方略について話し合うところまではいかなかった。

②授業の振り返りシートから

生徒Aは、質問づくりをおこなった授業の振り返りシートに、「質問を考えるには、内容について理解する必要があったので、大変だった」と書いた。つまり、質問づくりが教材文を読解するための読み方につながることをわかった上で、質問づくりをおこなったことがうかがえる。実際に生徒Aがつくった質問は、教材文の結論に関する質問が三問、教材文そのものについてではなく、教材文を発展的に捉えた質問が二問であった。それは、教材文の全体像を俯瞰的に捉えて考えた質問と、教材文を読解して状況モデルを構築した上で考えるべき質問と言い換えることができる。生徒Aの場合は、教材文の主題（結論）に関わる質問づくりと連動して、答えを考えることに動機づけられて適切な読解方略の活用が促された。

また、答えを考えるための読解をとおして、テキストベースを形成することもできた。生徒Aが質問に対する答えを考えることに動機づけられて学習を深めていった様子は、最後の授業の振り返りで「班全員でそれぞれの解答について議論することができた。完璧ではないけど最初よりは良くなったと思う」と書いて、到達度の自己評価（4件法）で4（達成）を選んでいったことからもうかがえた。生徒自身による質問づくりが、生徒Aに読解への動機づけをもたらしたと考える。

（2）生徒Bの学習の様子

生徒Bは、普段から現代文の授業に対して積極的に取り組んでいる生徒である。これまでの授業でも、話し合いではよく発言しており、考えることや話し合うこと自体を楽しんでいる様子が見られる。一方で、読解方略の活用には、むらが見られる生徒である。

①質問についての答えを吟味するための話し合いから

生徒Bは、最初にグローバル化に関する複数の質問について答えを吟味するグループ（第2次グループ1回目、5人グループ）で答えの検討をおこなった。生徒Aのときと同様、別々の質問に対してそれぞれが考えてきた答えをどうやって一つにまとめていくかについて悩んでいる様子が見られた。ただ、グローバル化に関する複数の問題を一つにまとめて、教材文におけるグローバル化の位置づけを考えることの重要性に、生徒たち自身で気づくことができ、この気づきをもとに積極的に話し合いをおこなうことができた。

【話し合い1】

B：解法の検討

f：どうやって導き出したか、って。

g：文章にそう書いてありました。

B：あ、発展がないですね。

f：線引きながら読んだら、あった。答えがあった。ま、そういう感じ。

B：線引きながら読んだら、はははは。

h：普通に線引いて、そのなんか、近くのね。そう。

B：線引きながら読んだら、関係性をね、関係性を探すのね。

f：関係性を整理したらね。

ここでは、生徒Bの発言によって、線引き方略は文章中での関係性やつながりを整理するための方法であることがグループ内で確認される。この後さらに、以下のような会話が続く。

B：あなたは？

g：文章にそれっぽいことが書いてあったけん。

B：あ、だけん、関係性とかの感じだよ。なるほど。

g：これって、結局さあ、その道筋とかって言われたって、書いてあるって以外なくない？

B：でもね、書いてあることを選ぶ過程を言うんじゃ

ない？

g：周りの文章に注目して。

B：つながりだよな。

生徒gは、質問の答えを書き込み、話し合いでも活用したワークシート（参考資料②）にある「解答を導き出した過程（道筋）」について、その項目に何を書けばよかったかわからなかった。ただ、それは、ワークシートの質問の意味がわからなかったのではなく、自分がどうやって答えを導き出したか振り返ることができなかったことを意味している。生徒gの「文章にそう書いてありました」という発言からは、答えを考える過程をメタ的に捉えられていないことがうかがえる。それに対して、生徒Bが「書いてあることを選ぶ過程」と言ったことで、生徒gは、どうやって答えを導き出したか考えればよいことに気づく。そこで、「周りの文章に注目して」という答えを導き出すための読み方、つまり読解方略の自己モニタリングが促されるのである。このように、生徒Bの一連の発言は、答えとしてふさわしい部分を本文中から選び出していくために、文章中の関係性を整理して読む方略が活用できることをグループ全体に示したといえる。そのため、生徒gは生徒Bとの対話をとおして、読解方略を活用することについてメタ的に捉えるような様子を見せる。このような、生徒Bによる、読解方略の活用や読み方への自己モニタリングを促す発言はその後の話し合いでも見られた。

【話し合い2】

B：解答を導き出した過程っていうのはさあ、使えらんかなあ？

h：ああ。

B：そこ結構使えるかな。

f：過程でしょ？

B：グローバル化が近代文明の複雑化を引き起こしていて、まあ、これがちょっとわからなかったけど。その具体例で挙げられているつながりが、長くなり、単純に常識では対処できなくなった、という。

g：てかさ、方略と道筋の何が違うのかわからなかったんだけど。

B：方略は方略じゃん。方法じゃん。道筋は。

g：しかもさ、これさ、線を引いてからさ、読んだわけじゃなくてさ、これのプリントもらってからさ、ほんとやばい。このプリントもらってから、使った方略って書いてあってさ、なんか方略使わんとだめじゃん、ってなってさ。

ここでも、生徒gが、自分の読みをモニタリングできていないことが明らかになる。生徒gは、線を引く、といった特別なことをすることが読解方略であると考えている。実際には【話し合い1】でみられたように、生徒gも自分なりに読み方を工夫して読んでいたのだが、それを読解方略としては意識していない。読解方略に対す

るこのような誤った捉え方が、読解方略を活用することへのコスト感の高さとつながっている可能性がある。生徒間での読解方略観に対する違いが明らかになる中、生徒Bは次のように発言する。

B：どうしよう。じゃあ、グローバル化って一体何なんだ。話し合いで出た意見って、何？

f：線引きって書いてあった。

B：は？線引き。それは意見だ。とりあえず、線引き。

g：話し合いで出た意見をそのまま書くと、多分、全員線引きって書いてある。

B：そういうことなの、意見って？

話し合いの中で、グローバル化について答えを出すことと、その答えを出すまでの過程を考えることが区別されないまま話し合いが進むことに、生徒Bは困惑している。そこに、今度は読解方略についての発言が加わるが、ここで、生徒Bは無目的に線引き方略を使うことへの違和感を見せる。

このような発言の様子から、生徒Bは、学習活動の意図を理解し、読解方略の活用を意識できていることがわかる。つまり、グローバル化とは何か、という質問に対してどのような方法（読解方略）を用いて、どうやって答えを導き出すか（解法、過程）を意識しながら発言しており、このような読解方略観がグループでの話し合いを活性化し、グループのメンバーの読解方略観に影響を与えていると考える。生徒Bが、線引き方略に対し目的をもって活用している様子については、次の第2次グループ2回目での発言でもみていく。

第2次グループ1回目での話し合いは、この後グローバル化をどう考えるかに話題が移って、週明けの話し合い後半へ持ち越される。生徒Bは、前半の話し合いがうまくいかなかったと強く感じていた。そこで、次の時間におこなった話し合い後半の冒頭で、構造図作成方略の活用をグループのメンバーに提案する。以下は、生徒Bがいるグループがおこなった、次の時間の話し合いの様子である。

【話し合い3】

B：本当はこれがすごい重要なんだけど、近代文明の複雑化。簡単でいいから、近代文明の複雑化からの、選択肢が増えるからの、不安がいっぱい出てくるからの、みたいな感じで。構造図書くことにするけん。構造図、構造図。グローバル化の構造図。だから、1、2、3っていうステップになるじゃん。わかる、流れが？まず、冒頭部分にさあ、現代社会には、近代文明の複雑化っていうのが、何？不安を引き起こしてて。

h：うん。ま、それでなんか。そもそもは、近代文明の複雑化が、現代社会には。

B：内容がわからなくなってきた。近代文明の複雑化っていうのが、生活に影響を及ぼすものの原

因を見えにくくしているんだっけ？ そうやってつなげていいかい？ 近代文明の複雑化してくっつき、線引いとる？ どこに向かって線引いとる？

生徒自身が質問をつくり、その答えを考えるという学習活動によって、自発的な構造図作成方略の活用が促されたことは注目すべき点である。最初の時間の話し合いで、グローバル化について文章中での位置づけを考える、というグループでの学習目的をもつところまではいったものの、その答えをどう導くかについては行き詰まっていた。そのとき、構造図を書いてもう一度読解する、という新たな読解方略の活用が生徒Bにより自発的にもたらされたのである。同時に、生徒Bは、文章中の関係性やつながりを整理解方略と線引き方略をもとに答えを探し出そうとする姿勢をグループに繰り返して示していたといえる。

この後、構造図を作成しながら、グローバル化が文章中でどう位置づけられていたかを検討して話し合いは終わる。グループでの話し合いによって、生徒Bがおこなっている読解方略の活用実践を、グループの生徒たちが共有できたことは、読解方略指導をおこなう上で意味のあることだったと考える。

生徒Bが次に参加した、第2次グループ2回目（4人グループ）の話し合いでは、「昔ながらの闇の中」とは何かという質問の答えについて検討をおこなった。第2次グループ2回目の話し合いでは、1回目と異なり、グループ全員が同じ質問に対して答えを考えているため、答えの検討もスムーズに進められた。このグループは、目的をもって線引き方略を活用している生徒が多い。そのため、話し合いの中でもどこに線を引いたか、という話題がくり返し出されていた。一方で、答えが違えば線の引き方も違う、といった気づきも話し合いの中から生じていた。ここからは、第2次グループ2回目での、生徒Bがいるグループにおける話し合いの様子である。

【話し合い4】

B：闇は？ 闇はイコール？ 神のいたずらか？
j：闇はこれだと思った。
B：闇は神のいたずらか？
j：そうそう。だと思った。だけど、なんか違うっぽいよね。
f：ははは。神のいたずら、な。
j：だって、もうつないどるもん。ここ、ほら。
B：神のいたずら、わたし絶対線を引いてないと思う。
j：もうこれしかないと思った。
f：あたしも引いてないかな。
B：神のいたずらどこにあった？
j：いや、引いてよ。こんな目立つところにあるじゃん。
k：一切引いてない。

答えを見つけるために、このグループでは全員が線引き方略を活用していた。そのため、自分が考えた答えについて、どのような線の引き方がされているかについて、グループで確認する発言が繰り返される。そんな中、生徒Bが、線引き方略も含めて、複数の読解方略を活用して答えを導き出したことを説明する。

B：三段落の、三行目からの、現在と過去の共通具体例っていうのがあるじゃん、わかる？

k：どこ？

B：三段落の、三行目。そこ以降からさ、過去はこんな感じだけど、現在は百貨店とかいろいろあるじゃん。だけん、三、四、五段落、とかに今のやつが色々あるんか。

k：三、四、五。あるね。

B：そういう対比があるから、そこの、共通具体例、対比を整理して、闇とか責任といった観点から考えて、整理して、出した。

ここでは、生徒Bが、具体例を「共通」と「対比」という関係性で整理し、その上で「闇」や「責任」といったキーワードをもとに答えを考えたと示す。この生徒Bの発言を受けて、他の生徒も複数の方略を活用して答えを導き出したと発言しており、話し合いをとおして、それぞれが自分の読みをモニタリングしていく様子がうかがえた。一方で、文中には書かれていないことから答えを出したと発言する生徒が現れる。

【話し合い5】

j：わたし、神の不条理ないたずらは、ここに書いてないけど、自然災害のことだと思ったんだわ。
B：あ、ま、言えてるよね。
j：わかる？ それ以外ないと思ってさ。
B：乗り越えられない試練的なやつ？
j：身辺を襲う偶然の不幸も、ま、そういうやつじゃん。災害かな、と思ってさ。
B：それが、闇？ 災害が闇？
j：災害が闇だと思ってさ。
f：災害が闇なの？
B：災害が闇ってしたら、ちょっとさ、災害しかなかったみたいになるじゃん。
k：災害に投げ出される？ 災害がある環境に行くってこと？
j：わたしはそうだと思ったもん。ま、災害とは書いてないなど、色々思ったけど。どこにも書いてない。
B：深読みしすぎて、もう。ここに書いてないことを考えて、ダメじゃん。
j：ダメだったよね。
B：ダメじゃね？ 推論の域を超えてしまったなあ。
j：自分の気持ちが入ってしまった。

【話し合い4】や【話し合い5】からは、生徒Bのテキストベース形成に関する、どのような姿がうかがえるだろうか。【話し合い5】で生徒jが「神の不条理ないたずら」のことを「自然災害のことだ」と言ったとき、生徒Bも「ま、言えてる」と言って、それなりに同意する。実際、ここでは、「神の不条理ないたずら」を自然災害と捉えること自体は間違いではなく、生徒Bもそのことには理解を示している。生徒Bが否定しているのは、「闇」を自然災害として結論づけることについてである。生徒jは、【話し合い4】において、「闇」を「神のいたずら」としており、生徒jの中では、「神のいたずら」である「闇」は「自然災害のこと」だという理解に至っている。一方、生徒Bが話し合いの中でこだわっているのは、「闇」と本文中でつながる部分はどこか、という点である。そのため、自然災害について、生徒jが「書いてない」という発言を繰り返すうちに、自然災害を引き合いに出すことそのものについて、「深読みしすぎ」、「推論の域を超えてしまった」という発言をし、「闇」を自然災害と捉えることを否定する。ここからは、生徒Bが、教材文を的確に読解するためには、書いてあることの関係性（語句と語句や文と文とのつながり方）を整理すべきであるという考えを強くもっていることがうかがえる。つまり、質問についての答えを考えるという目的を達成するために、本文中の関係性を整理するという読解方略を用いていない生徒jに対して、違和感を抱いたことがこのような発言を生んだといえるのである。

生徒Bは、第2次グループ1回目と2回目の話し合いともに、読解方略を活用することの意味や有効性を話し合いの中で示しており、グループのメンバーに対して大きな影響を与える存在であったといえる。また、質問についての答えを考える過程において、語句間や文間での関係性を線でつないで整理するなど、目的に応じて読解方略を適切に活用していたことが明らかになっただけでなく、必要に応じて自発的に読解方略を活用する姿も見られた。そして、グローバル化について整理する場面でも、「神の不条理ないたずら」と「闇」との違いを指摘する場面でも、文章に明示されている意味内容を丁寧に整理しながら理解している姿が見られ、テキストベースが形成されていると考える。

②授業の振り返りシートから

生徒Bは、質問づくりをおこなった際の振り返りシートに、「他の人は何でここをギモンにあげなかったのか、と思った」と書いている。自分と他人とで疑問に思う場所が違うことへの違和感は、文章の読み方がそれぞれの人によって違うことへの気づきにつながる。生徒Bは、主題に関わることを中心に八つの質問をつくっており、それらは、文章の流れを構造的に整理した上でつくられた質問である。生徒Bからすると、文章を的確に理解するために必要な質問をつくっているという自覚があり、だからこそ、先の振り返りにつながったと考えられる。生徒Bが、的確に読解したいという動機に基づいて自発的に読解方略を活用する姿は、全ての話し合いで見られ

た。第2次グループ1回目の話し合いでは、自分の読みを説明する中で、自分の読解をモニタリングする質問作成方略を繰り返し活用する場面も見られた。このように、生徒Bは読解方略の自発的な活用と、的確なテキストベースの形成が果たされていると考える。しかし、最後の授業の振り返りでは、「自分が考えたところと他のグループの答えを結びつけれない。全体像を的確につかめない」と書いており、到達度の自己評価も、3を消して、2につけ直していた。つまり、生徒Bの振り返りからは、抽象度の高い難解な文章を読解する際、自分の読解に自信がもてないという、多くの学習者に共通の不安が見てとれる。このような、学習者が抱く読解に対する自信のなさを、どう学習の中で支援していくかは今後の課題である。

4-2. 授業実践に関する考察

生徒Bの読解活動の成果は、定期試験の結果を見ても明らかであり、構造的にも内容的にも、他の生徒より教材文をよく理解していた。しかし、生徒B自身にとっては、定期試験のような客観的視点からの評価がなければ、教材文を読解できたという実感をもつことができなかったのではないだろうか。

本研究では、前述のとおり、教師が文章内容等を一方的に教授するような知識伝達型の学習形態はとらなかった。このような学習のあり方に対して、生徒Bも含めて、不安を感じた生徒は少なくなかった。生徒によっては、教師の教授を基準にして自分の読解の妥当性を確認したかった者もいたかもしれない。実際は、生徒がつくった質問を見ても、個々の生徒が考えた質問の答えを見ても、定期試験での読解問題の答えを見ても、ほとんどの生徒が、文章中の明示的な意味内容を理解しており、テキストベースは形成できていたと考えている。

では、なぜ、生徒が読解に対する不安を感じていたこととは対照的に、テキストベースが形成され、学習目標の達成を可能にしたのであろうか。今回は、抽象度の高い、難しい文章を読むための動機づけとして、ロススタイン・サンタナ(2015²⁸, pp.39-46)が提案する質問づくりの学習を参考に単元を計画した。そのため、秋田(1988²⁹, p.307)の研究のように、自己の読みをモニタリングすることを主たる学習のねらいとして質問づくりを学習活動に取り入れたわけではない。ところが、教材文を読んでいてわからないところ、明らかにすべきところについて質問をつくるという学習活動は、わからなければならぬところを明らかにして的確な読解を進めることと深く関わっている。そのため、生徒自身が質問づくり、その答えを考える学習をとおして、自分の読みをモニタリングしたことで、的確なテキストベースの形成を可能にしたのである。

加えて、生徒は、自分たちが考えた質問の答えを考えるからこそ、難しい文章であっても読むことへの明確な動機をもち、自発的に読解方略を活用したと考える。多くの生徒たちは、線を引く、キーワードを探す、対立関

係など語句間や文間の関係性を整理する、内容のまとめをメモするなどの読解方略を活用していた。質問についての答えを吟味する際に用いたワークシート（参考資料②）を見ると、今回の学習では、読解の過程や読解の目的をはっきりと意識して読解方略を活用している生徒が多かった。

もちろん、クラスの中には線引き方略をあまり使わない生徒もいる。その中の一人は、線を引きすぎるとかえって答えとなる部分を探す上で混乱する、といった理由で線を引かないほうがよいと考えるようになったと話した。これは、線引き方略を活用しないという積極的な選択の一つであり、今回のように読解の目的を明確にして読解方略を活用することを促す学習をおこなったことで生じた気づきであったと考える。

一方、今回の学習活動をとおして課題も明らかになった。生徒AやBは、関係性を見つけて線を引くことや重要な語句を線でつなげて視覚的に示すことなど、状況や目的に応じて読解方略を組み合わせて活用できている。しかし、線を引くことを他の読解方略とつなげて活用していることに自覚的である生徒はそれほど多くない。生徒AやBのように、読解方略を意識的に活用する力がまだ育っていない生徒に対して、今後どのように読解方略を指導していくかは、解決せねばならない大きな課題であるといえる。

5. 成果と課題

5-1. 研究成果

本研究における単元構想は、抽象度の高い、難しい文章を読解することへの動機づけの面においても、読解方略の自発的な活用の面においても、有効であったと考えている。本研究でおこなった学習活動では、学習者自身が、文や段落理解の段階で、意味内容がよくわからないところを見つけ出して質問をつくり、その答えを本文中から探すというものであった。この学習活動をとおして、学習者それぞれが自発的に読解方略を活用して、文間や段落間の関係性やつながりを丁寧に把握しており、その結果、文や段落に明示されている意味内容を理解し、テキストベースの形成を可能にしたといえる。また、話し合い活動をとおして、自分の読み方をモニタリングしながら読解の修正を繰り返しおこなっており、テキストベースがよりの確になっていったと考えている。

このことは、授業で用いたワークシートの内容や授業の振り返りだけでなく、授業後に個別に質問に来た生徒が普段より多くおり、その質問内容が主題に関わる深い読解に関する事柄だったことからもうかがえた。

ここからは、質問づくりをおこなった授業、つくった質問を吟味した授業、質問についての答えを吟味した単元最後の授業における、生徒AとB以外の生徒が書いた振り返りを取り上げて考察する。

①質問づくりをおこなった授業の振り返りから

「質問を考えれば考えるほど自分が本文をきちんととらえきれていないことが分かった」

「質問を考えることは簡単だと思っていたが、何が分からないかも分からない状態だと分かった」

これらは、質問をつくることが文を的確に理解することにつながることに気づきであり、文に明示されている意味内容を理解することが、文章の全体的な理解を促すことへの気づきでもある。いわば、テキストベースの形成が文章の全体的な理解表象を描く上で、大切だという実感をもたらす気づきでもある。また、「何が分からないかも分からない」という記述からは、質問をつくることで、自分の読み方をモニタリングすることにつながったことを示している。

②つくった質問を吟味した授業の振り返りから

「どの質問が文章を的確に理解することができるのか考えながらできました」

「班の人と話し合っって質問がもっと良いものになったし、それがわかったら、文章が読みやすくなった」

「どのような質問が文章を理解するうえで大切かがわかった」

この授業は、前述したように、学習目標の達成に対する自己評価の平均値が高かった回の授業である。これらの振り返りからは、この日の授業目標である「文章を的確に読むという目的に照らしあわせて、質問を吟味すること」ができたことと生徒が実感していたことがわかる。また、質問を吟味すること、つまり、自分の読み方を吟味することが、文章の読解を進めることにつながることに気づきが生じており、読解方略の有効性を実感させることができた授業でもあったと考えている。

③質問についての答えを吟味した授業の振り返りから

「どこどこがどのように関係しているかをとらえきれていないと思った」

「質問がわかっているとその質問にそった読み方をできるので普通のテストのときよりやりやすかった」

これらの振り返りでは、質問についての答えを考える学習によって、自分の読み方をモニタリングしている様子がうかがえる。

「文章を完全に理解することは難しかったが、自分なりの方略を駆使して、仲間と共有できてよかったです」

「自分が選んだ質問に対して解答を出すことは難しかった。読みの方略をもっと意識したい」

一方、こちらの振り返りには、質問づくりとその答えの作成が、読解方略活用の自覚を促すことや自発的な読解方略活用への意欲をもたらしたことが示されている。

個別に取りあげた生徒Aについても、教材文を読んで質問をつくり、その答えを考えるという学習活動の流れが動機となって、読み方や考え方に工夫を凝らそうとする意欲が生まれ、目的を意識した読解方略の活用が促された。

また、生徒Bにおいては、目的に沿って読解方略を活用してだけでなく、話し合いを契機として、さらに自発的な読解方略の活用が促された。単元の最後に、学習のまとめとして、教材文の全体像を構造図にしてまとめるという学習活動に取り組んだが、生徒Bは、文章の

流れや関係性について、内容的にもほとんどもれなくおさえられた、シンプルでわかりやすい構造図を作成していた。

以上より、抽象度が高く、難しい文章を読解する上での動機づけとして、質問づくりを取り入れた授業構想は効果的であったといえる。また、生徒が自らつくった質問について答えを考える学習活動は、目的と結びついた読解方略の活用、あるいは答えの作成という明確な目的達成のための読解方略の活用を促すことにつながった。このような、目的意識、動機づけと、そこで生じた読解方略の自発的な活用によって、文章に明示されている意味内容を丁寧に読解する態度が促され、テキストベースの形成が達成されたと考えている。

5-2. 今後の課題

最後に、本研究における授業実践をとおして明らかになった今後の課題として、質問づくりにおける視野の狭さについて考察する。

本研究は、テキストベースの形成を目的とした読解方略の自発的な活用を目指していた。そのため、抽象的で難しい文章を読むことへの動機づけとして、質問づくりを授業に取り入れて単元を構想した。この点に関しては、前述のとおり効果が見られたと考えている。

ただ、質問づくりの際に用いたワークシートを分析的に検討したとき、特に現代文を苦手とする生徒に共通の課題が、以下のとおり明らかになった。

- ・文章前半部のみで質問づくりをおこなっている
- ・具体例や具体的な内容についてのみ質問づくりをおこなっている
- ・用語の意味に関する質問ばかりになっている

つまり、現代文を苦手とする生徒の多くが、小さな視点、細かな視点から質問をつくりがちで、俯瞰的に文章をとらえて質問をつくることができていなかったといえる。これは、抽象的な文章の読解に対して、骨組みを作るだけの平面的なテキストベースを形成することはできても、文章を俯瞰的に捉えて全体像を把握し、状況モデルを構築することはまだできていないことの表れだと考える。

では、このような課題をもつ生徒に対して、俯瞰的な視点から教材文を捉えられるような力を育成する指導をどうおこなっていきべきであろうか。

今回の授業をとおして、読解方略の活用を構造的に組み立てて指導することが有効であることが改めて明らかになった。つまり、線引き方略など、テキストベースの形成を促す読解方略の明示的な指導と、読解方略を活用する場を設けるだけでなく、構造図の作成といった俯瞰的に文章を捉える読解方略の活用について、その妥当性を話し合うなどの工夫が必要であると考えている。また、生徒の読解状況や、読解方略の活用状況も見極めながら、年間をとおした読解方略指導を計画していくことも大切である。同時に、読解方略の活用が文章を的確に読解するうえで効果的であるという学習観を生徒に養わなければ

ならない。

そして、このような読解方略指導は、低学年（高等学校入学当初）からおこなっていきべきであると考えている。低学年から読解方略指導をおこなう場合においても、本研究の成果から考えると、質問づくりの授業は有効であるといえる。ただ、低学年の生徒が、意欲や関心を喚起しやすいよう、視覚的な資料を提供したり、対話的な活動を積極的に取り入れたりする必要がある。それは、これまでの高等学校における授業のあり方を見直す機会にもなるだろう。また、自分の読解に自信が持てない生徒に対して、どのような学習上の支援をおこなっていきべきについても、さらなる検討が必要であると考えている。

【注・参考文献】

- ¹山元隆春（1994）「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, 16, 29-40
- ²間瀬茂夫（1995）「説明的文章指導における方略教授の有効性—文章構造の把握を中心に—」『国語科教育』, 42, 103-112
- ³犬塚美輪（2013）「読解方略の指導」『教育心理学年報』, 52, 162-172
- ⁴文部科学省（2018）高等学校学習指導要領解説 国語編
- ⁵村田夏子（2001）「文学を味わう」『文章理解の心理学』北大路書房, 190-201
- ⁶犬塚美輪（2008）「中学・高校期における説明文読解方略の発達と指導」博士論文, 東京大学, 2-25
- ⁷秋田喜代美（2012）「教材からの確かな学習」『学びの心理学 授業をデザインする』左右社, 94-134
- ⁸前掲, 高等学校新学習指導要領解説 国語編
- ⁹前掲書, 秋田喜代美『学びの心理学 授業をデザインする』, 94-134
- ¹⁰瀬尾美紀子・植阪友理・市川伸一（2008）「学習方略とメタ認知」三宮真智子編著『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房, 55-73
- ¹¹吉田寿夫・村山航（2013）「なぜ学習者は専門家が学習に有効だと考えている方略を必ずしも使用しないのか—各学習者内での方略間変動に着目した検討—」『教育心理学研究』, 61, 32-43
- ¹²同上
- ¹³前掲書, 瀬尾美紀子・植阪友理・市川伸一『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』, 55-73
- ¹⁴植木理恵（2002）「高校生の学習観の構造」『教育心理学研究』, 50, 301-310
- ¹⁵ここでおこなった質問紙調査では、「現代文で習ったことは、卒業後社会で生きていくときにいかせるものだと思いますか」「現代文の授業はどのような能力を育ててくれる授業だと思いますか」「現代文の授業中、あなたはどのような様子ですか」「評論文を読むとき、どのようなことに気をつけて読みますか」という四つの質問を設けた。また、文章構造の理解やテキストベースが形成できているかどうかを測るテストも合わせて

実施した。これらの調査について、1・2年生全員を対象にしておこなった。質問紙調査の結果からは、現代文の授業で育つ能力として「様々な文章を的確に読む力」について「そう思う」と答えているものの割合が一番高いことが明らかになったが、一方で、実際使っている読解方略として「段落間の関係性を考えて読むこと」という、文章を的確に読む上で重要な方略についてはあまり使っていないと答える生徒も少なからず見受けられた。また、「線を引いたり丸で囲んだり」して読むという方略を使っていると答えた生徒はかなりの数いたが、実際テストを解くときには全く線を引いていない生徒がほとんどであった。

¹⁶前掲論文、山元隆春「読みの「方略」に関する基礎論の検討」、29-40

¹⁷秋田喜代美（2008）「文章理解におけるメタ認知」三宮真智子編著『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房、97-109

¹⁸三宮真智子（2008）「学習におけるメタ認知と知能」三宮真智子編著『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房、17-37

¹⁹犬塚美輪・椿本弥生（2014）「論理的読みの基盤—読解プロセスの観点から」『論理的な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、1-20

²⁰渡邊久暢（2011）「高校国語科評論文における読解方略指導あり方—学習者による「ふりかえり」に焦点をあてて—」『福井大学教育実践研究』、36、1-12

²¹峰本義明（2012）「読解方略を適切に使用させる指導方法論の検討—メタ認知についての知見を基に—」『現代社会文化研究』、55、33-49

²²古賀洋一（2014）「説明的文章の読みの方略指導における条件的知識の学習—中学生への実験授業を通して—」『国語科教育』、75、40-47では、中学生を対象として、「既習教材と共通の論理展開を持つ」「類似文脈」と、「単一の方略では論理展開を読みとることができない局面」を設けて方略の統合を促す「複数文脈」（p.41）という二種類の教材を配列し、協同的な学習の形態を設定して説明的文章の方略指導をおこない、条件的知識が学習されたとする成果を示した。しかし、古賀自身「学習された条件的知識は、必ずしも能動的に活用される訳ではない」として、生徒が自発的に読解方略を統合するようになることへの困難さも指摘している（p.47）。本研究では、条件的知識を学習するために「類似文脈」と「複数文脈」を配列して方略指導をおこなうことなどは、生徒にとって学習上のコスト感が高くなると考え、授業を構想する上では考慮しないこととした。

²³前掲論文、吉田寿夫・村山航「なぜ学習者は専門家が学習に有効だと考えている方略を必ずしも使用しないのか—各学習者内での方略間変動に着目した検討—」、32-43

²⁴秋田喜代美（1998）「質問づくりが説明文の理解に及

ぼす影響」『教育心理学研究』、36、307-315

²⁵ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ（2015）吉田新一郎訳『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』新評論、4-284

²⁶同上

²⁷同上

²⁸同上

²⁹前掲論文、秋田喜代美「質問づくりが説明文の理解に及ぼす影響」、307-315

参考資料①

文章を的確に理解できるようになるために、わからないところ、明らかにしたいところを探して、質問をつくってみよう

○「グローバル化のゆくえ」(山崎正和)を読んで感じた(思いついた)質問をお互い出し合っていこう。ただし、質問は発言のとおり書き写すこと。

- ・リスク社会とはどのような社会か
- ・過去の不幸と現代の不幸の違いは何か
- ・なぜ市民が責任を要求されるのか
- ・超人がいた時代に孤独な責任を取らなくてはならなくなって、人々はそれを避けたのに、近代にまた責任を取らなくてはならなくなった理由は何か
- ・より根本的な人間の生き方とは何か
- ・個人の生きるもう一つの世界を確保することが求められるべき救済なのか
- ・グローバル化に不安は多いのか
- ・影響を及ぼすものの原因が見えにくいとあるが、本当にそうか
- ・第三の道とは具体的にどんな道か
- ・現代の個人の責任はそんなに重いのか
- ・一つ一つの選択に現代人は責任(個人の)を感じているのか
- ・信用社会は作れるのか

○これらの質問の中で、本文を的確に読み解くための読み方として有効だ(的確な読み方を方向づけることができる)と考えられるものを二つ選び、選んだ理由も考えよう。

質問： 第三の道とは具体的にどんな道か	質問： なぜ市民が責任要求されるのか?
選んだ理由 最後の方に書いてある「第三の道」について具体的に書かれていなかったため気になった。	選んだ理由 昔はなかった個人の責任がグローバル化によって責任を要求されるようになったのか分からなかった。 この話の中で責任はポイントになると思ったから。

グループメンバー：

参考資料②

文章を的確に理解するために、
方略を活用して質問の答えを考えよう

選んだ質問
グローバル化がなぜ生活に影響を及ぼす原因を見にくくなるのか

解答

経済の変動から食品の汚染や犯罪などに至るまで、被害をもたらす原因の連鎖が長くなり、常識が頼りになくなっているから。

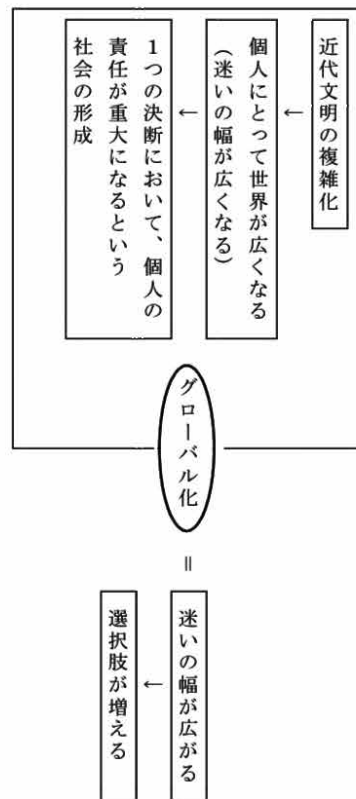
解答を導き出した過程（道筋）

グローバル化が近代文明の複雑化を引き起こしている、その具体例で挙げられているもののつながり（連鎖）が長くなり、単純に常識では対処できないことになった、と読み解いた。

使った方略（どのような方略を、どのようにして活用したか）

線引き
グローバル化による影響に着目した。

話し合いで出た意見



話し合いを踏まえて達した解答

グループメンバー