

# 読みの深まりを自覚させる国語科の授業づくり

— 一つの問いを軸として、自身の読み方を振り返る活動を通して —

内田 淳実<sup>1</sup>

国語科の「読むこと」の領域において、喫緊の教育課題や、それと共通する所属校の課題があることから、生徒の「読む」能力を向上させる授業づくりの必要性を感じている。生徒に読みの深まりを自覚させることが、その契機となると考えた。そこで本研究では、「一つの問いを軸として、自身の読み方を振り返る活動」が読みの深まりを自覚させる有効な方策となり、「読む」能力の向上につながるかを検証した。

## はじめに

中央教育審議会(2016)の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」では、子どもたちが「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、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」としている。また、中学校国語の「平成31年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査報告書」には、「文章の構成や展開、表現の仕方について、根拠を明確にして自分の考えをもつことや、文章の展開に即して情報を整理し、内容を捉えることに課題がある」(文部科学省国立教育政策研究所 2019)とある。

こうした課題は所属校における生徒の「読むこと」の課題とも共通している。授業の様子やテストの結果から、文章の内容を捉え、読み解いていく力に課題があるように感じていた。また、「読むこと」の学習において自分の考えを伝えるときに、その根拠を説明することについて苦手意識をもっている生徒が少なくない。これは文章を読む際、目的に合わせて読み方を活用する力や、自分の考えを形成するまでにどのような読みのプロセスをたどったのかを説明する力といった、「読む」能力を向上させるための指導が足りていなかったことが要因であると考えた。

課題である「読む」能力の向上の足掛かりを得るには、まずは読みを深める自分を客観的に捉える、つまり「自覚する」必要があると考えた。そこで本研究の目的を次のように設定した。

## 研究の目的

本研究の目的は、「読む」能力を向上させる契機として、読みの深まりを生徒に自覚させる授業づくりを実践し、その有効性を検証することである。

## 研究の内容

### 1 読みの深まりの自覚について

「読みの深まり」という言葉が用いられている先行研究を見ると、それぞれの課題意識や研究の目的から「読みの深まり」を定義付けていることが分かる。そこで本研究では、「文章の内容を的確に捉えること」や「根拠を明確にして自分の考えをもつこと」が、「読むこと」の今日の教育課題かつ所属校の課題でもあることを踏まえて、「読みの深まり」を「文章を的確に理解し、根拠を明確にして自分の考えを形成すること」と定義した。

「読みの深まり」を自覚する行為、すなわち、自分がどのように文章を理解し、どこを根拠にして考えを形成しているかを省察し、試行錯誤しながら読み方を活用して文章を読んでいくといった行為は、「読む」能力の向上に欠かすことができないと考える。秋田(2008)は、上述のような読む過程における自己認知と行為の調整の循環を「読解におけるメタ認知」と呼び、これが「特定の文章の理解だけではなく、読解力として広く転移できる力、さらに文章を批判的に読み、学ぼう力を育てるためにも」重要であると述べている。「読解におけるメタ認知」を伴う「読みの深まりの自覚」は、所属校の課題ひいては今日の教育課題に対しても有効なはずである。このような考えを前提として、本研究では「読みの深まりを自覚させる授業づくり」を構想した。

### 2 研究の構想

#### (1) 読み方の変化への意識

読みの深まりを自覚させる授業づくりをするに当たって、本研究では読み方に意識を向けさせることに注目した。田上他(2017)は、「読むこと」の授業での実践において、単元を貫く問いを設定し、単元を通してその問いを意識した読みの活動を行う中で、「一枚ポートフォリオ」にその活動を記録し、振り返らせるといった指導を行った。一定程度の成果はあったようだが、分かった(できた)ことの自覚化につながらなかった。

1 小田原市立城南中学校 教諭

たことが課題として残ったと述べている。

生徒を「自覚」に至らせるには、文章を読む過程において普段、無意識に活用している読み方を意識化させる必要があると考える。松本(2015)は、読みの変容には、解釈の変化と読み方の変化の二つの相があると述べている。読み方の変化を伴わない解釈の変化は合理的にはあり得ないとし、読み方の変化の重要性を強調している。この論に基づき、文章の内容に対する解釈(理解)の変化だけでなく、その解釈(理解)に至るために活用した読み方の変化を重要視したい。解釈(理解)の変化の土台となる読み方の変化への意識を生徒自身に向けさせることが、読みの深まりの自覚につながる手段になると考えた。そこで本研究では、読み方の変化に意識を向けさせる工夫を凝らした活動を設定した。なお、本研究では、「読み方」という言葉を「文章の読み解き方」という意味で用いる。

## (2) 一つの問いを軸として、自身の読み方を振り返る活動

読み方の変化に意識を向けさせ、読みの深まりを自覚させる手立てとして、文章の主題や要旨に迫る一つの問い(以下、MQ＝メインクエスチョンという)を軸として、自身の読み方を振り返る活動を考案した。この活動の工夫は次の3点である。

- (ア) MQへの繰り返しの取組
- (イ) 一枚シートへの考えの記述
- (ウ) 自身が活用した読み方の分析

この活動では、MQを「単元を貫く問い」として設定し、単元の初回の授業から生徒に繰り返し取り組ませる。また、文章の解釈(理解)と読み方の変化を可視化するため、MQの答え(以下、【答え】という)とその根拠(以下、【根拠】という)、それに対する生徒自身の振り返りを一枚のシート(以下、「読みの深まりシート」という)に記述させる。振り返りとして、授業を重ねることで変化するMQの【答え】と【根拠】に、どのような読み方を活用したことによってたどり着いたかを分析させる(以下、【分析】という)活動を行った。

## 3 研究仮説

前述のことから、次のように仮説を立てた。

「一つの問いを軸として、自身の読み方を振り返る活動」を行うことで、生徒が読みの深まりを自覚できるようになる。

## 4 検証の観点と方法

文章の学習において、次の3点ができるようになっているかどうかで読みの深まりの自覚が確認できると

考えた。

- (ア) 文章の主題や要旨を捉えることができている。
- (イ) 文章を読む際、どのような読み方を活用するべきかを自覚できている。
- (ウ) 自分の考えを伝えるときに、その根拠を説明できると実感している。

学習した文章の主題や要旨を捉えられている(ア)と同時に、それを捉えるまでにどのような読み方を活用するべきかを自覚できた(イ)とき、文章をどのように解釈(理解)したかということだけではなく、読み方にも意識が向けられたと言えるだろう。また、読みを深める、すなわち、「文章を的確に理解し、根拠を明確にして自分の考えを形成する」という言語活動を行うことになるため、(ア)と(イ)に加えて、自分の考えの根拠が説明できるという実感が得られている(ウ)のであれば、読みの深まりの自覚がなされたと考えた。そこで、「一つの問いを軸として、自身の読み方を振り返る活動」が読みの深まりを自覚させたかどうかは、この3点が達成できたかどうかで検証をした。

検証は、単元の前後に実施した生徒を対象としたアンケートの結果と、検証授業で生徒に取り組みせた「読みの深まりシート」の記述や単元終末の振り返りの分析によって行った。

## 5 検証授業

### (1) 検証授業の概要

【実施期間】令和3年10月1日(金)～10月7日(木)

【対象】所属校 第2学年2クラス(59名)

【授業時数】4時間

【題材】

安田喜憲 論説『モアイは語る―地球の未来』(光村図書)

【本単元での「読みの深まり」】

『モアイは語る―地球の未来』についての的確に理解し、根拠を明らかにしながら文章の要旨をまとめる。

### (2) 本単元のMQ

本単元のMQには『モアイは語る―地球の未来』の要旨に迫る、次の問いを設定した。

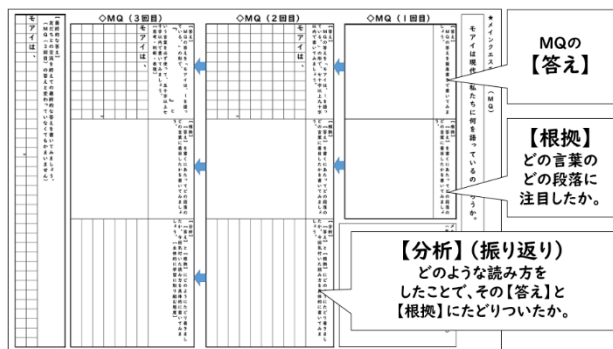
#### 本単元のMQ

モアイは現代の私たちに何を語っているのだろうか。

本単元でのMQへの取組の回数は、計3回である。記述後は、自分の【答え】を伝えるときに、どのようにしてその【答え】に至ったのかを説明できると実感させるため、記述内容をペアやグループで交流させた。

### (3) 本単元の「読みの深まりシート」

MQの【答え】、【根拠】、【分析】を記述する「読みの深まりシート」を作成した(図1)。



※吹き出しは、筆者(以下、同じ)

図1 「読みの深まりシート」

考えを文章にすることが苦手な生徒もいるため、【答え】を書く際の条件は、スモールステップ式にした(表1)。

表1 MQの【答え】を書く際の条件

MQ	条件
1回目	MQの答えを <u>箇条書き</u> で書いてみましょう。
2回目	MQの答えを「モアイは、～を語っている。」の <u>形で、七十字以上九十字以内</u> で書いてみましょう。
3回目	MQの答えを「モアイは、～を語っている。」の <u>形で、「地球の未来」という言葉を必ず使って、五十字以上七十字以内</u> で書いてみましょう。

【分析】は2回目と3回目のMQに取り組ませる際に記述させた。活用した読み方がどのように変化したかに意識を向けさせる工夫として、「今回気付いた読み方を具体的に書きましょう」という指示をした。

#### (4) 単元指導計画

「MQの答えにつながるヒント」に取り組んだ後、「読みの深まりシート」に記述するという活動を繰り返すことを単元指導の流れの基本とした(表2)。

表2 単元指導計画

学習目標	
筆者が最も言いたいこと(要旨)を、文章の構成や論理の展開を基に捉えることができる。	
時	学習活動
1	本文を通読し、文章全体の構成を捉える。 ・ ヒント①に取り組む。 ・ MQ(1回目)に取り組む(【答え】・【根拠】)。
2	序論に注目し、論理の展開について考察する。 ・ ヒント②に取り組む。 ・ MQ(2回目)に取り組む(【答え】・【根拠】・【分析】)。
3	本論の内容を整理し、結論との関係を理解する。 ・ ヒント③・④に取り組む。
4	筆者の主張を捉え、根拠を明らかにしながら、MQの答えをまとめる。 ・ MQ(3回目)に取り組む(【答え】・【根拠】・【分析】)。

「MQの答えにつながるヒント」とは、読みを深めるための補助的な教材の学習ワークシートである(図2、3)。

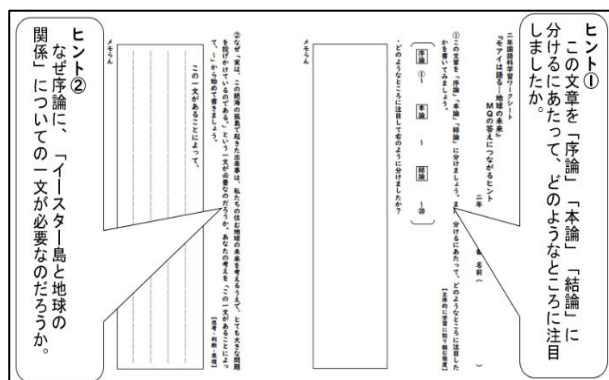


図2 「MQの答えにつながるヒント」(表)

図3 「MQの答えにつながるヒント」(裏)

#### (5) 「読みの深まりシート」における記述の変容

「一つの問いを軸として、自身の読み方を振り返る活動」を通して、多くの生徒の「読みの深まりシート」の記述に変化が見られた。一例として、生徒Aの記述(表3、4、5)の変化を取り上げる。

表3 生徒AのMQ(1回目)の記述

※記述は原文のまま。下線は、筆者(以下、同じ)。

【答え】	・森などの自然の有限の <u>資源</u> を大切に使うこと
【根拠】	「私たちは、今あるこの有限の資源をできるだけ効率よく、長期にわたって利用」「その森を破壊しつくしたとき」

1回目の取組において生徒Aは、ヒント①で学んだ「筆者が最も言いたいことは結論部分にある」という読み方を踏まえたのか、結論部分を【根拠】にして【答え】を書いている。しかし、なぜモアイが地球の未来について語る必要があるのかについては考えられておらず、【答え】としてはまだ不十分であると言える。

表4 生徒AのMQ(2回目)の記述

【答え】	モアイは、私たちが住んでいる地球の未来は、 <u>イースター島</u> と共通点があり、自然などの有限な <u>資源</u> を大切に <u>使わない</u> と同じように崩壊していつてしまうということを語っている。
------	--

【根拠】	「私たちの住む地球の未来を考えるうえでとても大きな問題を投げかけている」「この有限の資源をできるだけ効率よく長期にわたって利用」
【分析】	今回は序論の <u>問題提起に注目</u> した。前回は本論の筆者が伝えていることからしか考えなかったけれど、 <u>問題提起と筆者が最も言いたいことは結びついている</u> ことが分かり、二つとも結びつけて読みました。

2回目の取組において生徒Aは、問題提起の文から「モアイ」のあるイースター島の歴史と地球の未来の共通点をつかんだ上で【答え】を書いている。1回目に比べ、筆者の主張に沿う文となった。共通点が具体的に何であるのかが書ければ、文章の要旨をより捉えた文となる。【分析】を見ると、ヒント②で学んだ「問題提起と筆者が最も言いたいことは結びついている」ということに基づいて読んだということを自覚していることが分かる。

表5 生徒AのMQ(3回目)の記述

【答え】	モアイは、地球の未来が、かつてのイースター島のような <u>飢餓地獄</u> になってしまう事を防ぐため、今ある有限な <u>資源を効率良く使う</u> 事が大切だと語っている。
【根拠】	⑳「～イースターと同じ飢餓地獄である。」 ㉑「森林は文明を守る生命線なのである。」 ㉒「地球そのものが、森によって支えられている。」
【分析】	(前略)問題提起と結論が <u>どのようにつながっているかに注目</u> した。また、本論に書かれていた <u>森林破壊などについてがまとめられている結論の段落にも注目</u> した。

3回目のMQへの取組において生徒Aの【答え】は、「資源の枯渇→飢餓地獄」というイースター島の歴史と地球の未来との共通点に焦点を当てたことによって、文章の要旨を的確に捉えた文となった。【根拠】と【分析】を見ると、ヒント③・④で学んだ、本論にある具体例と結論にある筆者の主張のつながりに注目して【答え】を書いていることが分かる。

## 6 検証結果と考察

ここでは、「4 検証の観点と方法」で述べた3点が達成されたかどうかについて、さらに、その3点と「一つの問いを軸として、自身の読み方を振り返る活動」のつながりについての確認を通して、読みの深まりの自覚がなされたかどうかを検証する。

### (1) 3観点の検証

#### ア 文章の主題や要旨を捉えることができていますか。

今回の検証授業におけるMQである「モアイは現代の私たちに何を語っているのだろうか」という問いに

は、要旨を捉えることができていなければ的確に答えることはできない。よって、文章の主題や要旨を捉えることができたかどうかは、MQの答えがどの程度的確に書けるようになったかで確認した。【答え】を書く際に、各条件(表1)を満たした上で、「イースター島の歴史」、「資源(森林、食料)」、「教訓を生かす(方策を考える)」という3点のキーワードを押さえられているかという点で評価をした。3点全てに触れている場合はA、2点のみに触れている場合はB、1点のみに触れている、あるいは1点も触れていない場合はCとした。

各回の【答え】の評価の推移を見てみると、回を重ねるごとにA、B評価の割合が増えていき、C評価の割合が減っていくことが分かる(図4)。1回目においてA評価は5.9%であったが、3回目は1回目に比べると、41.2ポイント上がった。

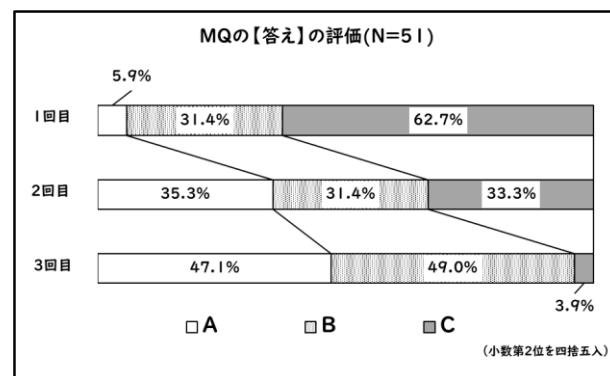


図4 MQの【答え】の評価の推移

したがって、今回の取組は、文章の主題や要旨を捉えることに効果があったと考えられる。

#### イ 文章を読む際、どのような読み方を活用するべきかを自覚できているか。

事後アンケートにおいて、「説明的な文章において、筆者が最も言いたいことをどのように読み取ったらよいかを知っている」という質問に肯定的な回答をした生徒は、事前アンケートに比べて41.1ポイント上がった(図5)。

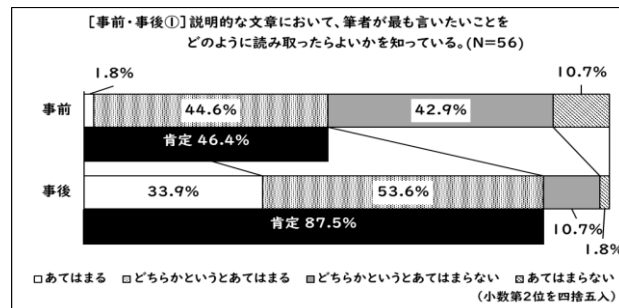


図5 説明的な文章の読み取りについて

また、否定的な回答から肯定的な回答に変わった生徒による「読みの深まりシート」の【分析】の記述や、事後アンケートの自由記述から、説明的な文章を読む際の読み方を自覚し、活用しようとしている様子が散見された(表6)。

表6 否定から肯定的回答に変わった生徒の【分析】と事後アンケートの記述例(生徒Bの場合)

MQ(2回目) 【分析】	今回、イースター島と地球の関係性がとても似ていることがわかった。だから、イースター島でおきた <u>具体的なこと</u> について注目した。
MQ(3回目) 【分析】	<u>結論の部分</u> を重点てきに読み、重要な単語を見つけ、その周りを読みました。
事後アンケート	今まで筆者のいいたいこととかが読みとれず、苦戦していましたが、 <u>序論＝問題提起、本論＝根拠、結論＝筆者の伝えたいこと</u> ということがわかり、文章が読みとりやすくなりました。

したがって、今回の取組は、文章を読む際、どのような読み方を活用すべきかを自覚することに効果があったと考えられる。

#### ウ 自分の考えを伝えるときに、その根拠を説明できると実感しているか。

事後アンケートにおいて、「自分の考えや答えを伝えるときに、その根拠を説明することができる」という質問に肯定的な回答をした生徒は、事前アンケートに比べて28.5ポイント上がった(図6)。

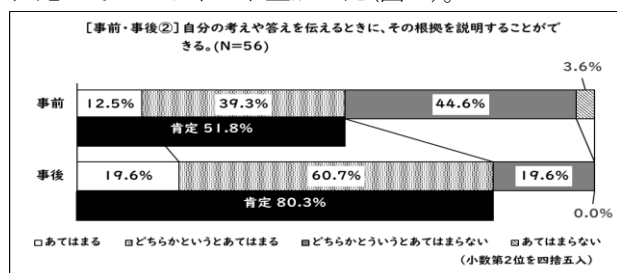


図6 根拠の説明について

したがって、今回の取組は、自分の考えを伝えるときに、その根拠が説明できると実感させることに効果があったと考えられる。

#### (2)「一つの問いを軸として、自身の読みを振り返る活動」の効果

(1)の3観点について効果が確認できたが、「一つの問いを軸として、自身の読みを振り返る活動」がそれらの効果につながったのかを事後アンケートと単元終末の振り返りから分析した。

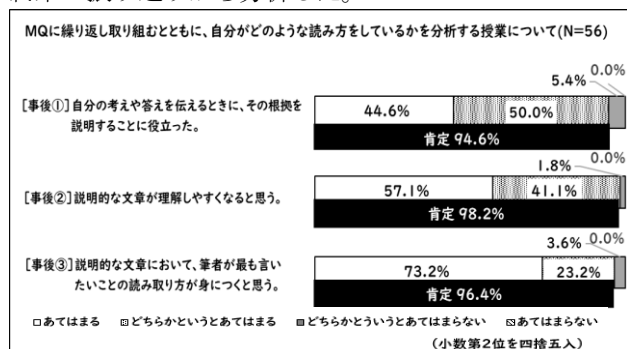


図7 今回の授業について

事後アンケートの、「MQに繰り返し取り組むとともに、自分がどのような読み方をしているかの分析をする授業について」の質問では、それぞれ90%を超える生徒が肯定的な回答をしている(図7)。

また、単元終末の「授業を通して、文章を理解するために役立ったと思うことは何かを書きましょう」という振り返りに、「一つの問いを軸として、自身の読み方を振り返る活動」に関する記述をした生徒が56人中20人(35.7%)いた。

#### 【「一つの問いを軸として、自身の読み方を振り返る活動」に関しての記述例】

- ・MQを一回でなく三回やることで前自分がどんなことを書いたのかを見比べることができるので役立ったと思います。(生徒C)
- ・答えに対する根拠、さらに分析までかくことができたので文章の内容をしっかりと理解することができた。(分析までかくには文をたくさんよみ、理解しないとかけないから)(生徒D)

これらのことから、読みの深まりの自覚に「一つの問いを軸として、自身の読み方を振り返る活動」が有効であったと考えられる。

## 研究のまとめ

### 1 研究の成果

ここまで述べてきたことにより、「一つの問いを軸として、自身の読み方を振り返る活動」が、読みの深まりを自覚させる授業づくりに有効であると示すことができたと考える。

次に、今回の検証から「読む」能力の向上の契機となったと考えられる点をまとめる。「今回の授業で身につけた読み方を今後も生かしていきたい」という質問には、96%を超える生徒が肯定的な回答をしている(図8)。このように、読みの深まりを自覚させる授業によって身につけた読み方を広く活用したいと多くの生徒が考えていることは、「読む」能力がより向上する契機となる成果であると考えられる。

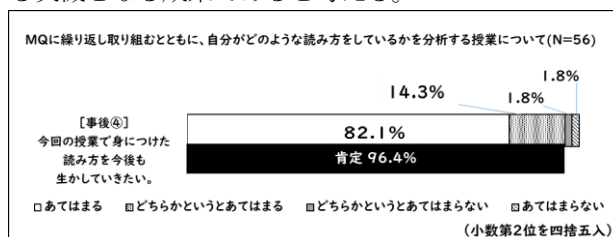


図8 今後の学習への意識について

今回、検証授業の題材として説明的な文章を選択したのは、説明的な文章をどのように読み取ったらよいかが分からず、苦手意識を抱いている生徒が少なくないと感じていたからである。実際、事前アンケートの「説明的な文章の学習は楽しい」という質問に肯定的な回答をした生徒は35.7%であり、半数以上の生徒



が否定的な回答をしていた。しかし、事後アンケートで肯定的な回答をした生徒は、事前アンケートに比べると19.6ポイント上がった(図9)。学習に対して苦手意識があつては、「読む」能力を向上させる契機を得ることは難しいだろう。説明的な文章の学習に肯定的な生徒が増えたこともまた、「読む」能力がより向上する契機となる成果であると考ええる。

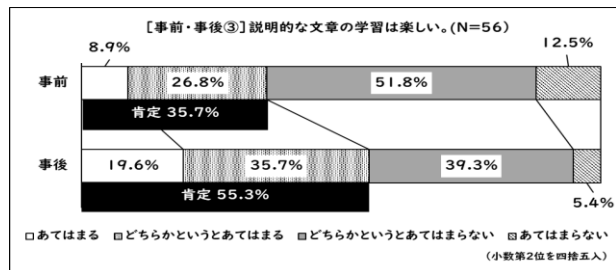


図9 説明的な文章の学習について

以上により、本研究の目的である「『読む』能力を向上させる契機として、読みの深まりを生徒に自覚させる授業づくりを実践し、その有効性を検証する」ということは一定程度達成できたものと考ええる。

## 2 研究の課題と今後の展望

今回の検証によって、読みの深まりの自覚がなされたことを示すことが概ねできた。ただ、読み方へ意識を向けさせ、読みを深めさせる過程で、生徒の読みを教員が方向付けし過ぎているくらいがあったことは否めない。生徒がMQの【答え】を書けるようになったのは、「一つの問いを軸として、自身の読み方を振り返る活動」だけでなく、【答え】を書く際の条件をスモールステップ式にしたことや、「MQの答えにつながるヒント」に取り組ませたことの影響が少なくないだろう。実際、単元終末における振り返りの「授業を通して、文章を理解するために役立ったと思うこと」の記述では、56人の生徒のうち、【答え】を書く際の条件に関することを書いた生徒が2人、「MQの答えにつながるヒント」に関することを書いた生徒は13人いた。

しかし、今回の検証授業については、それらの補助的な指導は必要であったと考える。事前アンケートの結果から、生徒は説明的な文章の内容の読み取りに苦手意識を抱いていたことが分かる。事前アンケートの記述欄には、説明的な文章について「筆者の伝えたいことを読みとるのが苦手」、「文章の構成が難しくて、よく分からない」といった意見があった。生徒の実態を考えると、生徒にとって初めての取組である「一つの問いを軸として、自身の読み方を振り返る活動」を行う上で補助的な指導は欠かすことができず、この指導がなければ、読みの深まりや、その自覚に至らせることは難しかっただろう。「一つの問いを軸として、自身の読み方を振り返る活動」を読みの深まりの自覚に効果的につなげるには、生徒の実態に合わせ、補助

的な指導を工夫する必要がある。

生徒の「読む」能力が向上していけば、教師による補助的な指導を徐々に減らすことができるだろう。生徒が自らの力だけで読みの深まりを自覚できたとき、「読む」能力は益々向上していくと考える。今後は、生徒が段階的に自らの力だけで読みを深めていくとともに、それを自覚し、そこで獲得した読み方を別の文章においても活用できるような指導計画を考案・実践していきたい。

## おわりに

本研究では、読みの深まりを自覚させる授業づくりの実践として、「一つの問いを軸として、自身の読み方を振り返る活動」の効果を示した。今回の成果と課題を基に、今後も「読む」能力を始め、正確に理解し適切に表現する資質・能力を育成する授業づくりに一層励んでいきたい。

最後に、小田原市立城南中学校の生徒・教職員を始め、本研究に御協力いただいた皆様に心から感謝申し上げる。

## 引用文献

- 中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」 p. 7  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2021年12月24日取得)
- 文部科学省国立教育政策研究所 2019 「平成31年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査報告書 児童生徒一人一人の学力・学習状況に応じた学習指導の改善・充実に向けて 中学校国語」 p. 8  
<https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/report/data/19mlang.pdf> (2021年12月24日取得)
- 秋田喜代美 2008 「第6章 文章の読解におけるメタ認知」 三宮真智子(編) 『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』 p. 97 北大路書房

## 参考文献

- 田上貴昭・福島一美 2017 「一人一人が未来の創り手となる豊かな学びの創造—中学校国語科における学びがつながることを目指した『問い』と『振り返り』の工夫を通して—」 熊本県立教育センター 『共同研究2017』 【研究のまとめ】 (中) 国語科  
<https://www.higo.ed.jp/center/wysiwyg/file/download/1/1182> (2021年12月24日取得)
- 松本修 2015 『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』 玉川大学出版部