

中学校 国語

文学的な文章の解釈に関する能力を高めるための指導法の研究
ー思考ツールとしての「ストーリーマップ」による指導を通してー

田子町立田子中学校 教諭 滝田 敏広

要 旨

本研究は、中学校国語科の「読むこと」における文学的文章の解釈に関する能力を高めることを目指したものである。山本茂喜が開発した思考ツールである「ストーリーマップ」をアレンジして活用することで、話の展開に注意して読み、登場人物の心情を読み取ることができるようになった。

キーワード：中学校 国語 文学的な文章の解釈 ストーリーマップ キャラクターマップ

I 主題設定の理由

県内中学生の「読むこと」に関する実態について、全国学力・学習状況調査（2014）及び青森県学習状況調査（2014）から共通の課題として挙げられる学習指導要領の指導事項は、文学的文章の解釈に関するものであり、特に第1学年においては、「場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること」が課題として挙げられている。

この課題に対して、全国学力・学習状況調査報告書及び同調査の結果を受けて県で作成した報告書では、改善・充実を図る際のポイントとして次の2点を挙げている。

- ・登場人物の言動や話の展開に注意して読み、人物の心情を豊かに想像するように指導すること。
- ・話の展開に沿って出来事に伴う登場人物の心情の変化を捉えさせながら読ませる。特に、山場などで心情の変化を丁寧に考えさせたいときは、その前後の出来事に対する主人公の言動を取り上げ、その時々的心情を表に整理させるなどして、その変化を読み取らせる学習活動が有効である。

以上のことから、図の働きを生かした思考ツールとして、山本（2013）が開発したストーリーマップをアレンジして活用することで、文学的文章の基本的な構造を捉えて「話の展開に注意して読む」力や「登場人物の言動に注意」しながら人間関係を整理して「人物の心情を読み取る力」が身に付くことを明らかにしたいと考え、本研究主題を設定した。

II 研究目標

中学校国語科の「読むこと」における文学的文章の解釈に関する能力を高めるために、思考ツールとしての「ストーリーマップ」を用いて指導することが有効であることを実践を通して明らかにする。

III 研究仮説

中学校国語科の「読むこと」、思考ツールとしてのストーリーマップ（ストーリーマップとキャラクターマップの総称）を活用することによって、「話の展開に注意して読む」力や「人物の心情を読み取る」力を高めることができるであろう。

IV 研究の実際とその考察

1 研究における基本的な考え方

思考ツールとして図を用いることについて、山本（2013）は次のように述べている。

物語を読んでもなかなかストーリーラインを読み取れない。あらすじを言うことが出来ない。そんな

な子どもたちが増えている。

また、川田（2015）は次のように述べている。

最近、通常学級においても、LD、ADHDなどが原因で、国語科の読むことが困難な児童・生徒が増えてきている。（中略）学習指導要領で示されている「言語活動の充実」「思考力の育成」は国語科の読みにおいて一般の生徒のみならず、読むことが困難な生徒を含めた全員の生徒に保障しなければならない。とするならば、LD、ADHDなどが原因で国語科の読むことが困難な児童・生徒のうち、焦点化、集約化、構造化、精緻化の過程に問題を持つ生徒に適切なシンキングツールの支援を行うことは有効であると考えられる。

次いでシンキングツールとしての図の働きについて、秋田（2002）は次のように述べている。

図のはたらきとして焦点化、集約化、構造化、精緻化の四つの働きをあげることができる。焦点化とは、文章の重要な情報に注意を向けさせることである。集約化とは内容を簡潔に整理し、まとめること、構造化は文間の関係やつながりを示すことで構造を表すこと、精緻化は具体的な状況や書かれていないことを補足して示すことである。

あらずじが読み取れないということは、物語の展開や登場人物の特徴や人間関係などが読み取れない、ということである。小学校学習指導要領解説国語編では、「物語は（中略）冒頭部に状況や登場人物が設定され、事件とその解決が繰り返され発端から結末へと至る事件展開によって構成されている」とあり、「文章全体の構成としては、例えば物語では、『状況設定－発端－事件展開－山場－結末』など」と記述されており、このような手立てが示されているにも関わらず、読み取れていないということである。この状況に対して「図」のもつ働きを活用していこうと考えた。

2 研究内容

ストーリーマップという思考ツールを用いて、以下のような指導を行い、その有効性を検証する。なお山本（2013）は、後述する狭義での「ストーリーマップ」と「キャラクターマップ」の二つを合わせて広義でのストーリーマップと称しており、「読解における物語文法」と述べている。また、「ストーリーマップ」の構造として、2010年段階では「設定」→「願い（問題）」→「出来事1」→「出来事2」→「解決」というものを挙げていたが、「実践を通して改良してきた」とする2014年段階の「ストーリーマップ」では、「欠如」→「難題」→「解決」→「補充」へと変化している。「キャラクターマップ」についても、「対象」を「願い」へと変更するなど、「ストーリーマップは原理になる理論に基づいていけば、その具現化したものであるマップのデザインは自由であり、クラス子どもたちに合うようにアレンジしてよい」としていることから、今回の研究でも子どもたちの実態に即して工夫していきたいと考えた。

(1) 「ストーリーマップ」により、話の展開に注意して読む学習活動

図1はストーリーマップ（山本 2014）である。山本（2010）はこれを物語の基本的な「型」を示したものとして、次のように述べている。

その型は、「問題」と「解決」を基本とする。物語は、中心人物がある問題（欠損）を抱えることから始まる。その問題を解決しようとして行動を起こす。様々な難題をクリアして、最終的に問題は解決される。

このことを踏まえ、指導に当たっては、「型」となる「問題」・「解決」といったそれぞれの内容を指摘することがストーリーマップにより可能となったかどうかを探っていく。文学的な文章における基本的な構造をつかむことで、話の展開に注意して読むことができたと言えるのではないかと、というのが指導の立場である。

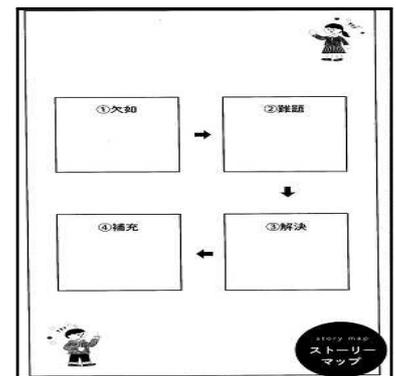


図1 ストーリーマップ

(2) 「キャラクターマップ」により、登場人物の心情を読み取る学習活動

図2はキャラクターマップ（山本 2014）である。山本（2010）はこれを物語における登場人物の人間関係やテーマを読み取るものとして、次のように述べている。

物語の設定として、登場人物を「中心人物（主体）」と、それに対する「援助者」、「敵対者」とに分けて考える。さらにその中心人物（主体）が希求するものを「対象」とする。この対象が、物語のテーマにつながっていく。

(1) で習得した力を基に、キャラクターマップで登場人物の言動に注意しながら人間関係を整理させていく。人間関係を整理することで、中心人物が希求する願いが明らかになり、この願いがこの物語におけ

るテーマとなる。このことについて、山本（2014）は次のように述べている。

主体＝主人公の「願望」が目的となって、それを軸に物語が展開されていくと考えるのです。

つまり、人間関係を整理し、願いを明らかにすることによって、その願いに込められた主人公の中心的な心情を読み取る力の習得につながっていくのではないかと、というのが指導の立場である。

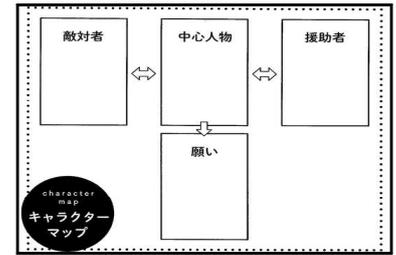


図2 キャラクターマップ

3 検証方法

(1) 「ストーリーマップ」により、話の展開を読むことができたかどうかの検証

三つの教科書教材（「雪とパイナップル」「あの坂をのぼれば」「坊っちゃん」）の読書感想文を作成する際に書かせたあらすじの内容から実態把握を行った。次にストーリーマップを活用して、「星の花が降るころに」、「大人になれなかった弟たちに……」における「欠如」～「補充」の各項目の記述内容の変容を検証した。なお、段階的に力を身に付けていけるように、「星の花が降るころに」では、「欠如」と「難題」について一斉授業の中でその捉え方を指導し、そして「解決」と「補充」について個々で考えさせた。そして「大人になれなかった弟たちに……」では「欠如」～「補充」までの一連の流れについて個々で考えさせた。最後に定期テストで初出教材（「音を追いかけて」教育出版 平成28年度）を提示し、「ストーリーマップ」への記述内容から最終的な変容を検証した。

(2) 「キャラクターマップ」により、登場人物の心情を読み取ることができたかどうかの検証

定期テスト2回分で心情把握に関する問題の正答率を算出し、実態把握を行った。次にキャラクターマップを活用して、「少年の日の思い出」における「主人公・援助者・敵対者」を指摘させ、この人間関係から導き出される主人公の願いについての記述内容で変容を検証した。最後に定期テストで「少年の日の思い出」における心情把握に関する問題の正答率を算出し、最終的な変容を検証した。

(3) 文学的文章の解釈に関しての意識（関心・意欲・態度）を高めることができたかどうかの検証

ストーリーマップによる学習前と学習後の意識の変容を捉えるために、意識調査を行った。なお、アンケート作成に当たっては、県学習状況調査や全国学力・学習状況調査の質問紙を参考にして作成した。

4 検証結果

(1) 「ストーリーマップ」により、話の展開を読むことができたかどうかの検証

読書感想文を書く手掛かりとしてあらすじを書かせる際に、心に残った「セリフ」か「場面」のどちらかを書き出しとし、空欄を補充することであらすじが完成できるようなワークシートを活用した。

生徒が書いたあらすじの例は次のとおりである。

①（「雪とパイナップル」の書き出し「セリフ」型）

「死んだ息子が入院中に作ったの。あの子はなんでもできた。プラモデルを組み立てると病院の他の子どもたちにプレゼントしてしまう。今残っているこれだけが、私たちの宝物ね。」

この言葉は、エレナ母さんの人柄をととてもよく表しています。エレナ母さんは、この言葉によって、自分の子どもをなくした苦しさや切なさを伝えているのです。

②（「あの坂をのぼれば」の書き出し「場面」型）

「手のひらをすぼめて受けとめると、それは雪のようなひとひらの羽毛だった。あの鳥の、おくり物だ。ただ一片の羽根だけれど、それはたちまち少年の心に、白い大きな翼となって羽ばたいた。」

この場面に出会ったとき、私は偶然起こることで人も素直になれるという気持ちになりました。それにしてもすごいのは、鳥から落ちてきた一片の翼だけで前向きになれたことです。

このようにあらすじを正しくつかむことができた生徒は39.6%であった。一方、課題となるあらすじの例は次のとおりである。

①（「あの坂をのぼれば」の書き出し「セリフ」型）

「あの鳥の、おくり物だ。」

この言葉は、少年の人柄をととてもよく表しています。少年は、この言葉によって、坂をのぼって行くと海に近づけると思ったのです。

②（「雪とパイナップル」の書き出し「場面」型）

「ヤヨイさんがオーバーの襟を立てて、雪の町へ出て行くのが、病院のくもった窓ガラスを透かし

て見えました。翌日もヤヨイさんはマイナス二十度に凍った町へ出かけていった。次の日もヤヨイさんは窓の外に消えた。」

この場面に出会ったとき、私はヤヨイさんのアンドレイに対するパイナップルを食べさせたいという強い気持ちを感じられ、心が温かくなりました。それにしても悲しいのは、経済が崩壊して貧しい雪と氷の国をいくら探してもパイナップルが見つからないことです。

①の例の課題は、少年の人柄を説明していないことであり、②の例の課題は「心が温かくなりました」としておきながら、「悲しい」と逆の表現で進め、「パイナップルが見つからないこと」につなげてしまったことである。こう書いてしまうと、このことについて書き続けていくことになってしまい、「心が温かくなった」こととの整合性をもたせることが難しくなってしまう。このように誤った読み取りをしていた生徒が43.8%あった。また、無答だった生徒が16.6%おり、あらすじを正しくつかめた生徒は、約4割にとどまった。

この実態を受けて、ストーリーマップを活用しての指導を行った。生徒たちにとっては、教科書教材を初めてストーリーマップで解釈する授業である。よって、段階を追って、力が身に付いていくように配慮した。図3は山本の例を基にして作成したストーリーマップである。「欠如」～「補充」のそれぞれの項目に書かれる内容の根拠となる部分を、文章中から抜き出して指摘することを重視している。

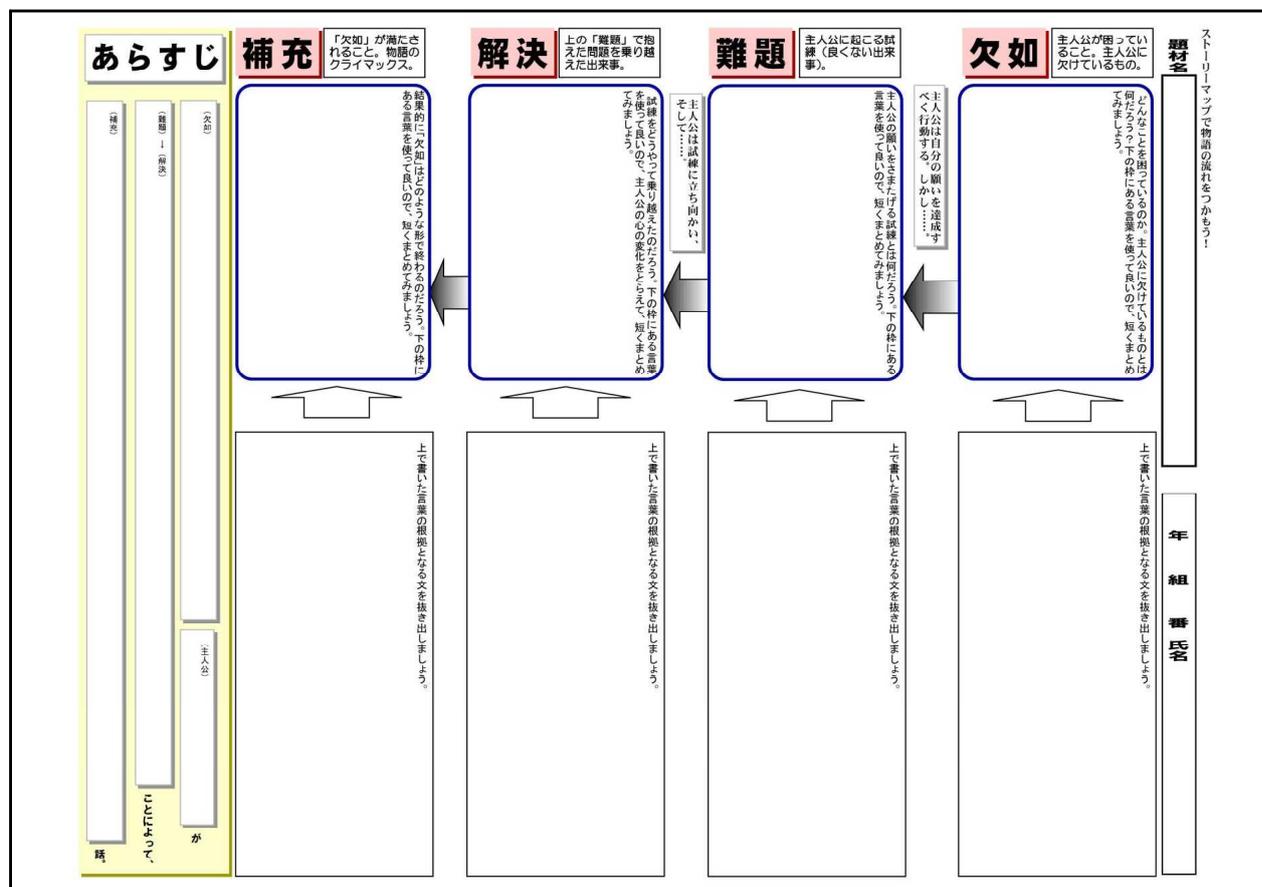


図3 実際の指導で用いたストーリーマップ

第一段階として、「星の花が降るころに」において、次のように授業を進めた。各項目の内容と根拠となる文章中の叙述は次のとおりである。

- 欠如…・夏実と仲違いした。
(根拠) 何度か小さなすれ違いや誤解が重なるうち、別々に帰るようになってしまった。
- 難題…・夏実に避けられてしまった。
(根拠) 夏実は一瞬とまどったような顔でこちらを見た後、隣の子に何か答えながら私からずっと顔を背けた。
・その姿を戸部君に見られてしまった。
(根拠) 騒々しさがやっと耳に戻ったとき、教室の戸部君がこちらを見ていることに気付いた。

ここまでは一斉授業である。まず「欠如」あるいは「難題」が何であるかを問い、次にその根拠となる記述を見付けさせる形をとった。

第二段階としては、まずは「補充」の内容を全体で確認し、次にその根拠となる叙述を個々で考える、そしてこれを基にして、「解決」が何であるか、またその根拠となる叙述はどこであるかを個々で考える、というように進めた。「補充」に入る言葉は次のようにした。

●補充…・友達に頼らなくても自分で生きていけると決意する。

これを基に根拠となる叙述を見付けるのだが、次のように根拠を指摘できた生徒は97.1%であった。

(根拠) どちらだっていい。大丈夫、きっとなんとかやっていける。私は銀木犀の木の下をくぐって出た。

「解決」に入る言葉は次のようにした。

●解決…・自分が戸部君より小さく思えてきた。

(根拠) 日陰もない(中略)ひどく小さく、くだらないことに思えてきた。

・物事は常に変わっていくことに気づいた。

(根拠) 「まさか。どんどん古い葉っぱを落っことして、その代わりに新しい葉っぱを生やすんだよ。そりゃそうさ。でなきゃあんた、いくら木だって生きていけないよ。」

「解決」に入る言葉は、その前後にある「難題」、「補充」の流れがつかめれば書くことができるのだが、実際の正答率は「解決」に正しく言葉を入れられた生徒が44.1%、またその根拠を指摘することができた生徒が38.2%にとどまった。

このことから分かったことは次のとおりである。

① 各項目の内容の根拠となる叙述を指摘することはたいいの生徒ができる。

② 各項目の内容とその根拠となる叙述を、両方とも答えられる生徒は4割程度である。

4割程度ということから、望ましい変容が得られていないことが分かる。

この課題を基に「大人になれなかった弟たちに……」では、根拠となる記述をあらかじめ用意しておき、これを短くまとめさせる学習活動を組むという指導の工夫を行った。そしてこれに基づいて、「欠如」「難題」「補充」それぞれの項目の記述内容を検証した。

ここでなぜ「解決」がないのかを説明する。各項目の内容について、山本(2014)は次のように述べている。

主人公には、次々と難題が降りかかってきます。(中略)そして様々な難題をクリアして、最終的に問題は解決され、欠如は補充されます(補充されない場合もあります)。

つまり、物語の内容によっては書くことができない項目があることを示唆しているのである。この物語は「欠如」が満たされることなく終わる。それは戦争による心の暗闇が継続していくことを示すものであり、本来であれば「補充」もされないと解釈するのが普通であるのだが、ここでは主人公が抱えていた「欠如」が最終的にどのような形で終結していくのか、という観点で書いてもらうことにした。

さて、各項目の内容は次のようにした。

●欠如…・食べ物がなく、弟のミルクを盗み飲みした。

(根拠) ・ヒロユキは食べるものがありません。

・僕は弟がかわいくてかわいくてしかたがなかったのですが、……それなのに飲んでしまいました。

●難題…・疎開先で栄養失調で弟を亡くした。

(根拠) ・僕たち疎開者には配給もありません。

・ヒロユキは死にました。

・栄養失調です……。

●補充…・戦争の苦しみと弟への償いができない悲しみを伝える。

(根拠) ・僕はひもじかったことと、弟の死は一生忘れません。

その結果、「欠如」については92.3%、「難題」については87.2%、「補充」については64.1%の正答が得られた。正答となる解答は次のとおりであった。

●欠如…・食べ物がないため、弟のミルクを盗み飲みしてしまった。

・食べ物が十分でない上に、ヒロユキのミルクを盗み飲みした。

・空襲がひどく、一缶のミルクが食べ物というヒロユキの、そのミルクを飲んだ。

●難題…・栄養失調でヒロユキが死んでしまった。

- ・栄養失調で泣きもせず静かに息を引き取ってしまった。
- ・貧しさのために弟の死を経験した。
- 補充…・戦争への憎しみと弟に償いができなかったことを忘れはしない。
- ・ミルクを盗み飲みした弟への罪を忘れられなくなった。
- ・弟への罪の意識と戦争への憎しみを一生忘れない。

前出教材で得られた課題に対する指導の工夫を行った結果、よりよい変容が見られたことが分かる。

「大人になれなかった弟たちに……」の指導を終えた一週間後に行われた定期テストにおいて初出の教材を用いて最終的な変容を検証した。出題の意図は次のとおりである。

- 小問1…「欠如」の根拠となる文を二つ指摘できる。
- 小問2…根拠となる二つの文をまとめる形で、「難題」を書ける。
- 小問3…根拠となる一文をまとめる形で、「解決」を書ける。
- 小問4…「補充」を書ける。
- 小問5…小問4で書いた「補充」の根拠となる文を二つ指摘できる。

小問1はストーリーマップを活用しての指導で正答率が高かった問題である。解答例を次のようにした。

- 欠如…（根拠）・練習が始まったとたん、未来はミスを重ねるようになってしまった。
- ・気にすればするほど、タイミングがつかめなくなってくる。

正答率は90.2%とやはり高い正答率を示していた。なお誤答は7.3%だが、全員が一文しか指摘していないものであり、その一文は正答であった。

小問2及び小問3は「大人になれなかった弟たちに……」の学習で望ましい変容が見られた問題である。解答例を次のようにした。

- 難題…・咲がうらやましく、自信を失ってしまった。
- 解決…・自信に満ちたような写真の自分を見た。

正答率は小問2が70.7%、小問3が58.5%であった。小問3の正答率がやや低いことがわかる。それぞれの正答例、誤答例からその理由がわかる。

- 難題…〔正答例〕・咲のように自信をもって演奏していなかった。
- ・咲の言葉を聞いて、自信がもてなくなった。
- 〔誤答例〕・自分の耳にうらみがましく返ってきた。
- ・意味はわかるのにまるで実感を伴わなかった。
- 解決…〔正答例〕・二人の笑顔とトランペットをじっと見つめた。
- ・小学校の写真には自信があるように思えた。
- 〔誤答例〕・ふてくされるなよ、もっと自信をもてよ。
- ・先輩の「もっと自信だせよ」という言葉。

根拠となる本文の叙述を基にしてまとめる力が身に付いているのが〔正答例〕である。〔誤答例〕は、本文の叙述をそのまま抜き出しているのが多く、また無答も目立った。

小問4及び小問5は「星の花が降ることに」の学習で課題であった、各項目に入る言葉とその根拠となる叙述を指摘するという両方を答えさせる問題である。

- 補充…・自信を取り戻し、前向きな気持ちになった。
- （根拠）・ゆうべ写真を見ていたら、少しでも長く練習がしたくなった。
- ・胸のくもりがずっと晴れていくようだった。

を解答例とした。正答率は、小問4が68.3%、小問5が85.4%となった。正答率には明らかな向上が見られることが分かる。生徒の正答例は次のとおりである。

- 補充〔正答例〕・人一倍練習して咲に負けないと決意した。
- ・少しでも長く練習がしたくなった。
- （根拠）・それは人一倍練習をしたからだ。
- ・私だって、負けないよ。

根拠となる本文の叙述が比較的多く挙げられていることもあるが、それをよくまとめながら「補充」の内容を書けるようになってきたことがうかがえる。

(2) 「キャラクターマップ」により、登場人物の心情を読み取ることができたかどうかの検証

定期テストにおける心情把握に関する問題について、各問題の正答率を表1、表2に示した。このことから次の①～③が分かった。

- ① 叙述に基づいて心情を表す語を選ぶ問題は正答率が比較的高い。
- ② 叙述に基づいて心情を表す語を自分で考えて書く問題は、正答率が低い。
- ③ 叙述に基づいて心情を簡潔に説明する問題は、著しく正答率が低い。

この実態を受けて、「少年の日の思い出」では、ストーリーマップで話の展開を捉えさせた後、キャラクターマップ（図5）で登場人物の心情を読み取る指導を行った。

本教材は「僕」の立場から書かれていることもあり、「敵対者」であるエーミールの願いは読み取りにくく、「敵対者」という立場で終わってしまいがちである。しかしエーミールがなぜ「僕」を認めなかったかを貫き通したのか、と考えれば、エーミールの願いについても看過できない。そこで、指導に当たっては「キャラクターマップ」の指導を踏まえ、エーミールの「僕」への願いについて作文という形でまとめさせ、この記述で変容を検証した（図6）。

表1 1学期期末テストにおける正答率（％）

大問	小問	問題種別	正答率
5	(1)	① 択一	80.5
		③ 択一	80.5
	(2)	① 適語補充	46.3
		② 記述	73.1
	(4)	択一	82.9
	(8)	択一	75.6
6	(2)	抜き出し	48.8
	(3)	記述	24.4

表2 2学期中間テストにおける正答率（％）

大問	小問	問題種別	正答率
4	(7)	択一	75.6
		記述	39.0
5	(2)	択一	73.1
	(4)	択一	92.7, 90.2
	(7)	記述	39.0

評価については次のようにした。

評価A…願いを表す語が適切であり、根拠となる本文の叙述をまとめながら説明している。
 評価B…願いを表す語が適切であり、根拠となる本文の叙述も適切に指摘している。
 評価C…願いを表す語は適切だが、根拠となる本文の叙述の指摘が不適切である。根拠となる本文の記述は指摘されているが、願いを表す語自体が不適切である。

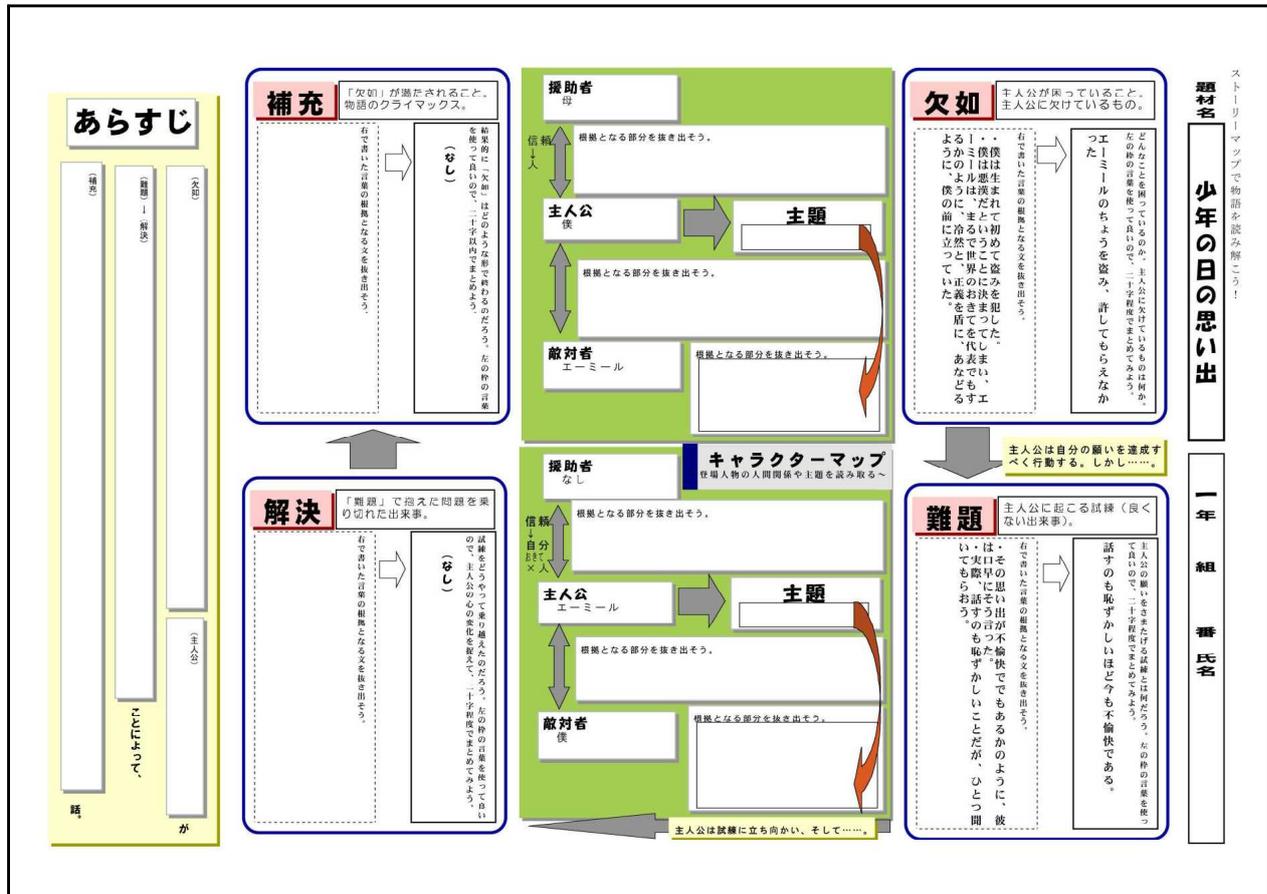


図5 「少年の日の思い出」におけるストーリーマップとキャラクターマップの実際

A評価の作文例は次のとおりである。

エーミールの願いは「事実」だと思います。

なぜなら、相手がどんなことを思っているか、事実から目を背けることはできないからです。僕がどんなに反省していても、事実は変えられません。「僕は悪漢だと決まってしまった」のはエーミールの態度のためですが、こうでもしないと、僕が人の物を台無しにしてしまったことがどんなに悪いことなのか気づけなかったと思います。

B評価の作文例は次のとおりである。

エーミールの願いは「正義」だと思います。

理由は、僕がエーミールに謝ったときに、「そうか、そうか、つまり君はそんなやつなんだな。」と、ちょうをめちゃくちゃにされたことを許さないで、「正義を盾に」していたからです。謝られても、償いをされても、ちょうを粉々にしてしまったことは変わらない、間違ったことは間違ったことという、エーミールの気持ちが伝わってきました。

C評価の作文例は次のとおりである。これはエーミールが「僕」を受け入れていると考えてしまったための間違いである。

エーミールの願いは、人を信じる気持ちだと思います。

なぜなら、エーミールは「激したり、僕をどなりつけたりなどはしないで」と書いてあったからです。つまり、エーミールは人を信じることの大切さを思い知らせてくれたのではないかと思います。だから、こわがらずに正直に話すことが一番大切だということをエーミールは願っていたのだと思います。

このように評価をしていった結果、評価Aが19.5%、Bが51.2%、Cが26.8%となった。叙述に基づいて心情を簡潔に説明することは、70.7%の生徒ができるようになった。

「キャラクターマップ」による指導を終えて約1か月後に行った定期テストでの心情把握に関する問題の正答率を示したのが右の表3である。このことから、ほとんどの問題で表1、2の段階より正答率が上がったことが分かる。大問5小問(7)の正答率が若干低いですが、表1、2の同種の問題では4割に満たない正答率であったことを考えると、格段に向上していることが分かる。

表3 2学期期末テストにおける正答率(%)

大問	小問	問題種別	正答率
5	(1)	択一	75.6
	(3)②	抜き出し	73.1
	(4)	記述	85.4
	(7)	記述	56.1
6	(5)	択一	87.8
	(6)②	択一	65.9

(3) 文学的文章の解釈についての意識(関心・意欲・態度)を高めることができたかどうかの変容

① ストーリーマップの有効性

図7はストーリーマップの有効性を見たものである。

「国語の授業で文学的文章を読むとき、話の展開ごとに内容を理解しながら読んでいる」という問いに対して、「そう思う」と回答した生徒が2倍以上になっている。また「どちらかといえばそう思う」と回答した生徒を含めて肯定的な考えをもっている生徒が90%を超えるようになった。これは、言葉こそは異なるが、「欠如」「難題」「解決」「補充」といった構成により内容が捉えやすくなったことに起因しているものと考えられる。

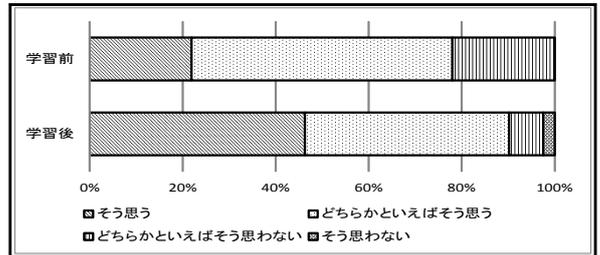


図7 「話の展開ごとに内容を理解しながら読んでいる」

図8はキャラクターマップの有効性を見たものである。「国語の授業で文学的文章を読むとき、登場人物の心情を本文の叙述を手掛かりにしながら理解している」という問いに対して、「そう思う」と回答した生徒が約1.5倍になっている。また図7と同様に肯定的な考えをもっている生徒が90%を超えている。これは「主人公」「敵対者」「援助者」という三つの明確

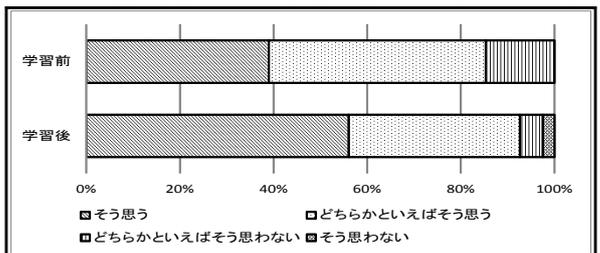


図8 「本文の叙述を手掛かりにしながら読んでいる」

な立場から人間関係を整理し、そこから導き出される願いに込められた心情を浮き彫りにするといった、キャラクターマップの特徴である構造化のしやすさがより多くの生徒に受け入れられたものと考えられる。それぞれのねらいに即したツールによるスキル学習により、望ましい変容が得られたことがうかがえる。

② 学習スキルの定着と理解度の関連

図9は、生徒にとっての「できた」が「分かった」につながったかどうかを見たものである。「文学的な文章の授業の内容は分かる」という問いに対して、学習前の段階から「物語文の授業の内容は分かる」と肯定的な考えをもっている生徒が約90%となっていたのだが、ストーリーマップによる学習によってその値が更に向上し、約95%となった。学習スキルの定着が理解度につながるということが分かり、文学的な文章の解釈のためにストーリーマップが有効であったことが改めてうかがえる。

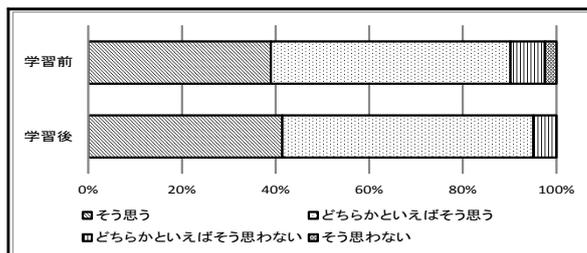


図9 「文学的な文章の授業の内容は分かる」

V 研究のまとめ

1 成果

(1) ストーリーマップの有効性について

学習前の段階では約40%の生徒しか話の展開に注意して読むことができなかったのだが、ストーリーマップによる学習後には、約81%の生徒ができるようになった。これは文章の構造を四つに分け、スモールステップで学習ができたこと、また「欠如」などの言葉により各構造のもつ「意味」が鮮明になったことが要因として挙げられる。また定期テストで約75%の正答率が得られたことから、初出教材においてもこのツールを用いた解釈が可能であることが分かった。

(2) キャラクターマップの有効性について

学習前の段階では約32%の生徒しか本文の叙述に基づいて心情を説明できなかったのだが、キャラクターマップによる学習後には、約71%の生徒ができるようになった。これは人間関係の区別の捉え方、「欠如」を抱えた「主人公」が人間関係の中で願っていたことを「心情」とするという捉え方が、受け入れられやすかったことが要因として考えられる。また定期テストでは約71%の正答率が得られたことから、実際にテスト問題においても対応しうる力が身に付いていたことがうかがえる。

(3) 意識調査から

「文学的な文章の授業の内容は分かる」と実感した生徒がより多くなったことから、この二つのツールによる指導は有効だったと言える。これらのツールは明らかに解釈に役立つと考えられる。

VI 本研究における課題

本研究で課題として残ったのが、「本文の叙述を基に条件に合わせてまとめる力」の向上である。説明的な文章の解釈における「要約したり要旨を捉えたり」する力に関する指導などに関連付けながら、総合的に指導していくことが大切であると考えられる。

(引用文献・URL)

- 1 文部科学省 国立教育政策研究所 2014 『平成26年度 全国学力・学習状況調査 報告書』
- 2 青森県教育庁学校教育課 2014 『基礎・基本の定着と活用力向上のために』
http://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/e-gakyo/files/26chugakko_hokokusyo.pdf
- 3 山本茂喜 2013 「ストーリーマップの読むこと・話すことへの活用の方法」『香川大学国文研究第38号』 pp1-5
- 4 川田英之 2015 「国語科の読むことが困難な生徒へのシンキング・ツールによる支援の効果の検証」『香川大学教育実践総合研究第30号』, pp. 1-2
- 5 秋田喜代美 2002 『読む心・書く心—文章の心理学入門』, p. 44, 北大路書房
- 6 山本茂喜・山村勝哉 2010 「創作文の指導におけるストーリーマップ活用の意義」『香川大学教育実践総合研究第20号』, p. 140

- 7 山本茂喜 2014 『一枚で読める・書ける・話せる！ 魔法の「ストーリーマップ」で国語の授業づくり』, p. 33, p. 40, pp. 44-45, 東洋館出版社

(参考文献)

青森県教育委員会 2014 『平成26年度 学習状況調査報告書』

川田英之・大西小百合・山本茂喜 2014 「中学校国語科における思考ツールを使った読みの授業の実践研究」『香川大学教育実践総合研究第29号』