

中学校 国語

中学校国語科の文学的な文章の学習において、

自立した読みができる生徒を育成する指導法の研究
一型を用いた「問いづくり」と既習を生かした「問いの追究」を通して—

義務教育課 研究員 古澤 順子

要 旨

中学校国語科の「読むこと」領域の学習において、文章を読み深めて自分の考えをもつ力を育成するために、質問・疑問マトリクスによる生徒の問いづくりの支援と、問いづくりを起点に既習を生かして個別の問いを個別に追究する学習活動を計画し、実施した。その結果、質問・疑問マトリクスが問いの量産及び問いの質の確保に有効であることが示唆された。また、学習活動を通して、生徒一人一人が、自力で文章を読み深め、根拠をもって自分の考えを表現できることが確認された。

キーワード：中学校国語科 考えの形成 質問・疑問マトリクス 個別の問い 個別の読解

I 主題設定の理由

PISA調査の結果、いわゆるPISA型読解力の低下という課題が明らかになって久しい。この国際的な学力調査の定義及び考え方に基づいた新たな学力観が導入されて以降、従前まで指導の中心だった、正確な情報の取り出しに加え、書かれた情報の解釈、評価といった活用までを重視した読解力の育成が求められるようになった。中央教育審議会は、平成28年12月21日に「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）」（以下、「答申」という）を示した。答申では、「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。」と指摘し、改めて、活用までを重視した読解力育成の重要性を提案している。答申ではまた、「より深く、理解したり表現したりするためには、（中略）『新しい問いや仮説を立てるなど、既に持っている考えの構造を転換する力』などの『考えを形成し深める力』を育成することが重要である。」と示されている。

これを踏まえて、中学校学習指導要領解説国語編（平成29年3月告示）（以下、「解説」という）では、[思考力、判断力、表現力等]の育成に関わって、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」全ての領域において自分の考えを形成する学習過程が重視され、各領域に「考えの形成」に関する指導事項が位置付けられている。解説では、「読むこと」領域においては、構造と内容の把握及び精査・解釈に基づいて考えを形成するよう示されており、生徒が文章を正確に理解できることはやはり重要であると言える。青森県学習状況調査実施報告書では、平成26年度以降継続的に、言葉のつながりを意識した、文章中に示されている情報の正確な読み取りや、要点やキーワードの把握が課題であると示されている。言語能力育成の要として、国語で正確に理解する力を教師が責任をもって育てる必要がある。一方、教師による伝達だけでは、日常に生かせる力とすることは難しい。教師が育てた読みの力を生徒自身が試し、生徒一人一人が思考を働かせる場を設定する必要がある。自力で文章を読み深めて自分の考えをもつ生徒を育成する指導法を研究したいと考えた。

そこで、筆者は、生徒による問いづくり学習に注目した。秋田（1988）は、中学校1年生を対象に、質問作成が説明的な文章の論理構造の理解や要点把握に及ぼす効果について検証し、「作成過程自体が、要点情報の理解を促すこと」を明らかにした。西田（2015）は、松本（2011）、桃原（2008, 2010）を踏まえて、小学校6年生を対象に、文学的な文章の学習において「読みの交流を前提とした〈問い〉づくりの学習」を行い、「文学テクストを読む学習において学習者が読む目的を自覚するために〈問い〉づくりという学習活動が有用であること」を明らかにした。このように、「読むこと」領域における、生徒による問いづくり学習については、1980年代以降、読解能力を高め、読解時のメタ認知を促す手法の一つとして盛んに実践・研究がなされている。一方、全ての生徒が問いを立てられるとは限らず、つくった問いによって読みの深化が

左右されるという課題が常にある（小入羽（2013）、椿山（2018））。また、先行研究のうち、問いづくりからまとめまで全て生徒個人に判断及び決定させているものはない。

これらのことから、本研究では、問いの型を用いることで、生徒の問いづくりを支援する。また、この型を用いた問いづくりを起点に、生徒一人一人が読みの深化につながる個別の問いを立て、既習を生かして問いへの答えを導く学習活動を個別に行うことで、考えの形成を促進する。学習活動を通して、生徒の読みへの意欲も高まるのではないかと考える。

II 研究目標

中学校国語科の文学的な文章の学習において、型を用いた「問いづくり」と既習を生かした「問いの追究」という「問いからスタートする読みの学習」を行うことが、自立した読みができる生徒の育成に有効であるかどうかを実践を通して明らかにする。

III 研究仮説

中学校国語科の文学的な文章の学習において、質問・疑問マトリクスを活用した「問いづくり」と解釈の観点を意識した「問いの追究」という「問いからスタートする読みの学習」を行うことで、自分で着眼点を定めて文章を丁寧に読み、最終的に作品全体に対する自分の確かな考えをもつことができるようになるだろう。

IV 研究の実際とその考察

1 自立した読みについて

本研究で目指す生徒の姿を「自立した読みができる生徒」とした。これは、国語科の学習を通して生徒一人一人が問いづくりからまとめまで全て自分で判断・決定しながら、自力で文章を読み深めて自分の考えを形成していく姿を志向したものである。解説では、文章を読んで理解したことに基づいて、自分の既有的知識や様々な経験と結び付けて考えを形成するよう示されている。文学的な文章について岡田（2018）は、「自分なりの読み」が許されることに特徴があるとし、「読者に一通りの受け止め方しか許さないものではありません。」と述べている。同じ文章でも、着目する箇所や結び付ける知識・経験は、個人によって異なるからである。本研究では、文学的な文章における「自立した読み」を「自分で着眼点を定めて文章を丁寧に読み、形成した自分の確かな考え」とする。「確か」とは、根拠に基づいていることとする。「考え」とは、最終的な作品全体への価値付けとする。

2 問いからスタートする読みの学習について

本研究における手立てを「問いからスタートする読みの学習」とした。特徴は二つある。第1に、問いの型を用いて生徒の問いづくりを支援することである。本研究では、全ての生徒が読みの深化につながる個別の問いを立てられるよう、まずは機械的に問いを量産し、比較する。生徒の問いづくりにおいて型を用いることで、問いの数と質を確保できると考えた。第2に、個別の問いを個別に追究する学習活動だということである。本研究では、既習を生かし、段階を踏んで学習を進められるよう、型を用いた問いづくりを起点に三つの段階による個別の学習活動を計画する。個別の問いを個別に追究する学習活動を通して、生徒一人一人が、自力で文章を読み深めて自分の考えをもつことができると考えた。

(1) 型を用いた問いづくり

本研究では、問いの型として「質問・疑問マトリクス」を活用する。これは、複数の疑問を生み出して思考を広げたり、つくった疑問の中から課題を絞りこんで論点の焦点化を図ったりする学習活動を通して、問いづくりのスキルを鍛える思考ツールである。Weiderhold, C. (1993) による *Question Matrix* を参考に、黒上（2012）が改変し、紹介した。黒上の質問・疑問マトリクスには、横軸と縦軸に6項目ずつ設定されており、全体として合計36個のセルがある。36個のセルには、質問をつくる手掛かりとなる文（以下、「リード文」という）が一つずつ配置されている。筆者は、中学生の発達段階を考慮して、横軸と縦軸を5項目ずつとし、合計25個のセルに変更した（表1, p.3 参照）。また、25個のセルにはそれぞれ、より具体的かつ一問一答形式を避けた表現のリード文を二つ程度配置した。

表 1 変更後の質問・疑問マトリクス

	出来事・事象	状況・条件	選 択	人	理由・要因
現在	～とは何か どうということか ①	いつ?どこで?何を? 何に?どのように? ⑥	どんな選択肢があるか なぜAとBなのか ⑪	誰が～しているのか ～は、どんな人物か ⑫	なぜ～になっているのか なぜ～と表現するのか ⑫
過去	かつてはどうだったか どう変わったか ②	状況・条件は変わったか どのようにして～になったか ⑦	どんな選択肢があったか なぜ～を選んだのか ⑫	誰が～したのか ～したのは誰か ⑫	なぜ変わったのか なぜ～だったか ⑫
可能性	今後変わるか どう変わるか ③	他の状況・条件は何か ⑧	他の選択肢は何か ⑬	誰にどんな可能性が あるか ⑬	どんな理由があり得るか ～の理由はどう変わるか ⑬
仮定	もし～になったら... もし～いびきあつたら... ④	もし状況・条件が 変わったらどうなるか ⑨	別の選択をしたら どうなるか ⑭	(人)が変わると どうなるか ⑭	もし～が理由なら... もし～でできたなら... ⑭
意図	どうしたいのか 何を伝えたいのか ⑤	状況・条件を どうしたいのか ⑩	AとBどちらを選択しか どれを選びたいのか ⑮	誰にどんな見方があるのか (人)はどう見ているのか ⑯	なぜそうしたいのか なぜ～してほしいのか ⑯



図 1 学習活動のイメージ図

(2) 個別の問いを個別に追究する学習活動

本研究では、個別の問いの決定・個別の問いへの答えの導出・文章化による個別のまとめ、という三段階で学習活動を計画した。それぞれステップ1、ステップ2、ステップ3と呼ぶことにする。学習活動のイメージを図1に示す。

ア ステップ1 個別の問いの決定

個別の問いを立てる段階である。次の1-①～1-④の順序で進める。

- 1-① 問いの量産 …質問・疑問マトリクスを活用して、問いをたくさんつくる。
- 1-② 問いの選別 …つくった問いについて、文章を根拠にできるかどうかを判断する。
- 1-③ 問いの整理 …文章を根拠にできる問いを、分類・整理する。
- 1-④ 個別の問いの決定 …読みの深化につながる個別の問いを三つまで選ぶ。

イ ステップ2 個別の問いへの答えの導出

選んだ個別の問いへの答えを導き、問いを解決する段階である。問いそれぞれについて、次の2-①～2-④を往還しながら進める。最後に2-④を行う。

- 2-① 叙述への着目 …文章中の具体的な叙述に着目する。
- 2-② 叙述の解釈 …着目した叙述を自分なりに意味付け、解釈を加える。
- 2-③ 答えの導出 …叙述・解釈とつなげて、個別の問いへの答えを導く。
- 2-④ 読みの振り返り …着目した叙述を「解釈の観点（詳細は、p.6「IV 3 (3)エ」で後述する。）」に当てはめて分類し、自分の着眼点を捉える。

ウ ステップ3 文章化による個別のまとめ

ステップ2までの学習を踏まえて、考えを表出し、確かなものにする段階である。次の3-①～3-②の順序で進める。

- 3-① 考えの形成 …最終的な作品全体への価値付けを行う。
- 3-② 文章化によるまとめ …考えの根拠を書き出す。指導者は、内容面で飛躍がないか評価する。

3 検証授業の実際

検証授業は、研究協力校第1学年3学級（A～C組）の生徒97名を対象に、令和元年5月～6月の期間に実施した。事前学習を1時間、プレ教材を用いた学習を4時間、本教材を用いた個別の学習を6時間で学習を進めた。

(1) 事前学習

事前学習では、質問・疑問マトリクスの使い方を教えて、問いづくりを行わせた。問いづくりの際は、質問・疑問マトリクスのリード文と「キーワード」を関連付けさせた。キーワードとは、思考のきっかけになる言葉である。これにより、生徒の問いづくりの方向性を緩やかに規定することができると考えた。

指導の際は、質問・疑問マトリクスの25個のセル全てを使う必要はないこと、しかし、様々な角度から比較検討を図るためにできるだけ多くのセルを使うこと、問いの質や妥当性は後で考えることとし、問いの量産にこだわるよう指示した。事前学習では、「自分の考え、確かな考え、考えをもつこと」というキーワードを提示して、問いづくりを行った結果、表1のセル①から「自分の確かな考えとは何か」、セル⑩から「自分の確かな考えをもつと人はどうなるか」といった問いがつけられた。

(2) プレ教材を用いた学習

プレ教材を用いた学習では、問いからスタートする読みの学習を体験させた。プレ教材には、「カレライス」(重松清「国語六 創造」, 光村図書)を使用した。対象生徒にとって、直近の既習教材である。

(3) 本教材を用いた個別の学習

本教材を用いた個別の学習では、問いからスタートする読みの学習を行った。本教材には、「音を追いかけて」(まはら三桃「伝え合う言葉 中学国語1」, 教育出版)を使用した。対象生徒にとって、中学校で初めて学習する文学的な文章である。各時間の実践を学習課題と共に記述する。

ア 1時間目「質問・疑問マトリクスを使って、問いをたくさんつくろう」

1-① 問いの量産

筆者から「二人の関係、未来の気持ち、変化」というキーワードを提示し、文章を一読した後、思い付くままに問いを書き出させた。問いづくりに集中させて拡散思考を働かせることにより、問いの数を確保することにつながると考えた。つくった問いは、青色の付箋1枚に一つずつ書かせた。

生徒Aは、質問・疑問マトリクスを活用して25の問いをつくった(図2)。

イ 2時間目「KJ法を使って問いを整理し、マイベストを決めよう」

1-② 問いの選別

つくった問い全てについて、文章を読んで解決できるかどうかを判断させた。文章を読んで解決できるかどうかを判断させることにより、文章を再度丁寧に読むことになると考えた。検証授業では、文章を読んで解決できると生徒が判断した問いを「文章を根拠にできる問い」と呼んだ。また、文章を根拠にできる問いを、個別の問いの最終候補とするよう指示した。

生徒Aは、25の問いのうち、12の問いについて、文章を根拠にできると判断した。また、新たに三つの問いを加え、計15の問いを最終候補とした(図3)。新たにつくった問いは、黄色の付箋に書かせた。

▼ 左の数字は質問・疑問マトリクスのセル番号。①はセル番号が不明の問い。	
⑤ 「咲ちゃんはすごいね」と言った時、未来は何を伝えたかったのか	⑨ もし未来と咲の状況が変わったら、どうなっていたか
② 未来のトランペットの腕はかつてはどうだったのか	⑩ なぜ「自信をもてよ」の言葉が耳から離れなくなったのか
⑤ なぜ朝の練習に一番乗りしたかったのか	⑪ なぜ自信をもてるようになったのか
② なぜタイミングがつかめなくなったのか	⑩ 「私だって負けないよ」の言葉の意味は何か
① 胸に黒いインクが一滴落ちたとはどういうことか	⑫ 未来が自信をもてるようになった原因は誰か
⑩ なぜ「自信をもてよ」と言われた時に首をかしげてしまったのか	⑬ 未来がトランペット以外の別の選択をしたらどうなるか
④ もし自信が出てこなかったら、	⑩ なぜ自信をもてなくなったか
④ もしすぐにレギュラーに入れなかったら、	⑬ 未来のタイミングはなぜずれるようになったか
② なぜ二人とも経験者だったよねと	⑩ 「また遅れたな」と言われ、未来はどう思ったか
① 言われた時に目をそらしてしまったのか	⑬ 「また遅れたな」と言われた未来を見て、咲はどう思ったか
⑩ なぜ未来はミスを重ねるようになってしまったのか	⑩ なぜ今になって気後れしてしまったのか
② 先輩は未来をどう見ているか	
② 未来はどんな思いがあるか	
② なぜ黒いインクが一滴落ちたと表現しているか	
⑩ 未来と咲の関係はミスを注意された頃と朝練に行こうとする時はどう変わったか	

図2 生徒Aが1-①で量産した問い

▼ ×印は文章を根拠にできない問い。※印は新たにつくった問い。	
× 「咲ちゃんはすごいね」と言った時、未来は何を伝えたかったのか	× もし未来と咲の状況が変わったら、どうなっていたか
② 未来のトランペットの腕はかつてはどうだったのか	⑩ なぜ「自信をもてよ」の言葉が耳から離れなくなったのか
⑤ なぜ朝の練習に一番乗りしたかったのか	⑩ なぜ自信をもてるようになったのか
② なぜタイミングがつかめなくなったのか	⑩ 「私だって負けないよ」の言葉の意味は何か
× 胸に黒いインクが一滴落ちたとはどういうことか	× 未来が自信をもてるようになった原因は誰か
⑩ なぜ「自信をもてよ」と言われた時に首をかしげてしまったのか	× 未来がトランペット以外の別の選択をしたらどうなるか
× もし自信が出てこなかったら、	× なぜ自信をもてなくなったか
× もしすぐにレギュラーに入れなかったら、	⑩ 未来のタイミングはなぜずれるようになったか
× なぜ二人とも経験者だったよねと	× 「また遅れたな」と言われ、未来はどう思ったか
× 言われた時に目をそらしてしまったのか	× 「また遅れたな」と言われた未来を見て、咲はどう思ったか
⑩ なぜ未来はミスを重ねるようになってしまったのか	× なぜ今になって気後れしてしまったのか
② 先輩は未来をどう見ているか	※ 未来の家に帰る前と後の気持ちの変化。
② 未来はどんな思いがあるか	※ 放課後から朝までの気持ちの変化。
× なぜ黒いインクが一滴落ちたと表現しているか	※ なぜ未来は自信をなくしてしまったのか
⑩ 未来と咲の関係はミスを注意された頃と朝練に行こうとする時はどう変わったか	

図3 生徒Aが1-②で選別した問い

1-③ 問いの整理

文章を根拠にできる問いについて、KJ法を活用して分類・整理させた。問いを比較することにより、生徒にとって読みの深化につながる個別の問いの決定が容易になると考えた。

1-④ 個別の問いの決定

読みの深化につながるかを判断基準に、個別の問いを三つまで選ばせた。こうして問いを立てることにより、文章を読む際の着眼点を定めることができると考えた。検証授業では、生徒が選んだ個別の問いを「マイベスト」と呼んだ。マイベストの数は一つあるいは二つでもよいこと、ステップ2(2-①~2-③)で変更してもよいことを伝えた。

生徒Aは、1-③での整理を経て、次の三つをマイベストとした。

- ・ベスト1 「私だって負けないよ」の言葉の意味は何か
- ・ベスト2 未来の部活中の気持ちと、朝練に行こうとした時の気持ちの変化の理由は何か
- ・ベスト3 なぜ「自信をもてよ」の言葉が耳から離れなくなったのか

なお、ベスト2は、1-④の段階で二つの問いを組み合わせることで新たに作ったものである(図4)。

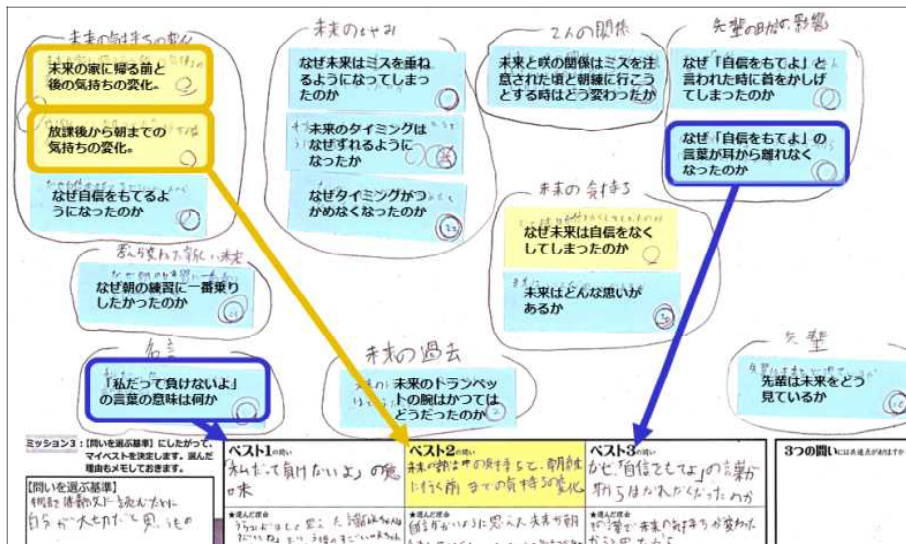


図4 生徒Aが1-②～1-④で記述したワークシート

生徒B	ベスト1 (問い①): 未来はどんな人物か	ベスト2 (問い②): なぜ未来は咲と分かったのか	ベスト3 (問い③): いつどこで未来の気持ちが変わったのか。
生徒C	ベスト1 (問い①): なぜ未来は自信をなくしてしまったのか。	ベスト2 (問い②): 「自信をもてよ」とはどういうことか。 なぜ「自信をもてよ」と言われたのか(なぜ)	ベスト3 (問い③): 未来は(なぜ)「がんばろう」と思ったのか。
生徒D	ベスト1 (問い①): 2人の関係はどのように変わったのか	ベスト2 (問い②): なぜ、未来は叫んで、走り出したと表現するのか	ベスト3 (問い③): もし先輩が「もっと自信をもてよ」と言ってくれたら。
生徒E	ベスト1 (問い①): なぜ「自信持てよ」という言葉が耳から離れなくなったのか。	ベスト2 (問い②): 未来は咲をどう見ているか。	ベスト3 (問い③): どのようにして未来の気持ち、自信は変わっていたのか。

図5 生徒のマイベストの例

生徒は全員、個別の問いを立てた(図5)。生徒の感想には、「なぜ、どうしてを考えているごとにその答えが見えてくるものもあった。」「いろいろな目線からみて、誰が、どう思っているのか、何を伝えたいのか深く考えることができた。」などがあつた。

ウ 3・4時間目「本文をよく読んで、マイベストへの答えをまとめよう」

2-①～2-③ 叙述への着目・叙述の解釈・答えの導出

ステップ1で選んだマイベストそれぞれについて、叙述、解釈、答えを書き出させた。ステップ1で決定した問いが文章を読むための着眼点として機能し、文章を更に丁寧に読むことになると考えた。小学校学習指導要領解説国語編(平成29年3月告示)(以下、「小学校解説」という)では、文章の読み取りにおいて、複数の叙述を基に解釈するよう示されている。佐藤(2013)は、「根拠を示す事例数が多ければ多いほど、その論証力が高まる」とし、「〈読み〉においても、できる限りの〈根拠〉を本文から引用できたほうが良い。」と述べている。本研究では、答えを導出する際の条件として、次の二つを生徒に示した。

- ・条件1: 叙述と解釈のまとまりが一组以上あること。
- ・条件2: 問い、叙述、解釈、答えの内容が飛躍なく、一貫していること。

この条件設定により、一読しただけでは気付かなかった詳細な表現や言葉を丁寧に拾ったり、複数の場面の表現を関連付けたりすることにつながると考えた。検証授業では、情報の視覚化をねら

い、問い、叙述、解釈、答えを書き分ける欄を設けたワークシートを使用した（図6）。

ベスト1 (問い①): 最近の流行歌の言葉の意味は何なのか		ベスト2 (問い②): 未来の自信と今の自信を比べると、自信の強さが変わる理由は何なのか		ベスト3 (問い③): なぜ「自信」として「言葉」が流行するのかわかるか	
着目した叙述	解釈	着目した叙述	解釈	着目した叙述	解釈
P24 L10 少しでも長く練習をしたか。 → 登場人物(心情)	練習の回数が増えたと感じる。練習の回数が増えたと感じる。	P23 L5 自信？ → 登場人物(心情)	自信は、練習の回数が増えたと感じる。練習の回数が増えたと感じる。	P23 L5 自信？ → 登場人物(心情)	自信は、練習の回数が増えたと感じる。練習の回数が増えたと感じる。
P22 L11 「登場人物(台詞)」	自信は、練習の回数が増えたと感じる。練習の回数が増えたと感じる。	P24 L10 少しも長く練習をしたか。 → 登場人物(心情)	自信は、練習の回数が増えたと感じる。練習の回数が増えたと感じる。	P22 L15 「登場人物(台詞)」	自信は、練習の回数が増えたと感じる。練習の回数が増えたと感じる。
P21 L14 未来の自信と今の自信を比べると、自信の強さが変わる理由は何なのか	未来の自信と今の自信を比べると、自信の強さが変わる理由は何なのか	P24 L10 少しも長く練習をしたか。 → 登場人物(心情)	自信は、練習の回数が増えたと感じる。練習の回数が増えたと感じる。	P22 L14 「登場人物(台詞)」	自信は、練習の回数が増えたと感じる。練習の回数が増えたと感じる。
ベスト1への答え(答え①): 最近の流行歌の言葉の意味は何なのか		ベスト2への答え(答え②): 未来の自信と今の自信を比べると、自信の強さが変わる理由は何なのか		ベスト3への答え(答え③): なぜ「自信」として「言葉」が流行するのかわかるか	
生徒Aが着目した叙述		生徒Aが加えた解釈		赤字は、「解釈の観点」	

図6 生徒Aが2-①～2-④で記述したワークシート

図6を見ると、生徒Aは、三つの問いそれぞれに対して、複数の叙述に着目し、解釈を加えた上で、答えを導出したと捉えられる。生徒の感想には、「物語の一つの文からではなく、複数の文や単語から解釈した。だから物語の詳しいことも見えた。」「解釈を、答えを出すヒントだと思った。答えが出たら、他のところからも解釈ができないかもう一度探すといい。」などがあつた。

エ 5時間目「叙述を解釈の観点に当てはめて、自分の読みを振り返ろう」

2-④ 読みの振り返り

着目した叙述一つ一つを「解釈の観点」に当てはめて、分類させた。解釈の観点は、小学校解説で示された「読むこと」領域における指導事項を参考に、次の四観点とした。

- ・場面（様子・移り変わり・時間）
- ・登場人物（心情・台詞・行動）
- ・表現の効果（比喻・反復・優れた表現・暗示）
- ・情景

着目した叙述を解釈の観点に当てはめて分類させることにより、学習の系統性を生徒自身に意識させることができると共に、自分の着眼点の傾向を捉えることができると考えた。検証授業では、図6のように解釈の観点を赤字で記入させた。

生徒Aは、着目した叙述のうち、「未来と咲は小学校の頃から、同じマーチングクラブでトランペットを吹いていた」について、場面と登場人物の二つの観点に当てはめて分類した。これ以外の叙述は、全て登場人物に当てはめて分類した。生徒の感想には、「叙述を見直してみると、この『音を追いかけて』は、最初から最後にかけて、未来の気持ちが変わっていくということが分かった。『カレーライス』も同じだと思った。」などがあつた。

3-① 考えの形成

ステップ2までの学習を踏まえて、最終的な作品全体への価値付けとなる考えを、「これは、こんな話だ。」と一文で端的に表現させた。これにより、生徒の外言化を比較的容易にできると考えた。

生徒Aは、「これは、部活のミスを通して、未来が自信をもてるようになる話だ。」と表現した。生徒は全員、自分なりの言葉で作品を価値付けた（図7， p.7参照）。

オ 6時間目「作品に対する自分の考えとその根拠を、レポートにまとめよう」

3-② 文章化によるまとめ

3-①で一文で端的に表現させた考えとその根拠をレポートとして書かせた。その際、ステップ2（2-①～2-③）の叙述・解釈・答えを参考にさせた。

生徒Aが書いたレポートを図8に示す。

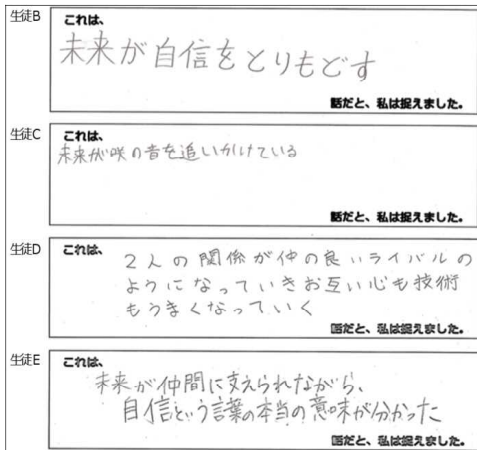


図7 生徒が3-①でまとめた作品に対する自分の考えの例

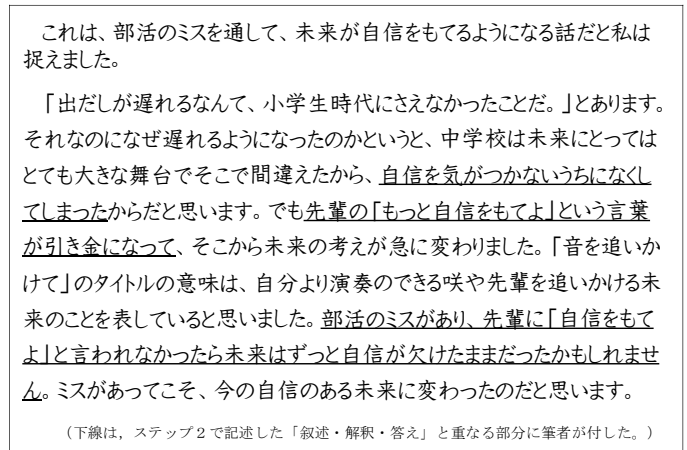


図8 生徒Aが3-②で書いたレポート

検証授業では、研究協力校で対象学年の国語科を担当している教諭と二人で、作品に対する自分の考えとその根拠に内容面での飛躍がないかを評価した。生徒Aのレポートには、飛躍がないと判断した。生徒の感想には、「言葉一つ一つを大事にして読むと、主人公の一番伝えたいことや心に秘めている気持ちも分かる。」「今までの読み取りを信じて、レポートにまとめた。」などがあつた。

4 分析と考察

問いからスタートする読みの学習の特徴を、生徒の問いづくりにおいて型を用いたこと、問いづくりを起点に既習を生かして個別の問いを個別に追究する学習活動としたことだと上述した。この2点について、自立した読みへの効果をみるため、検証授業で生徒が記述したワークシート及び意識調査結果を分析する。

(1) 型を用いた問いづくり

本教材を用いた個別の学習（ステップ1 1-①）では、生徒97名が、総数1417（一人平均14.6）の問いをつくった。学級別の問いの数を図9に示す。C組（32名）生徒がつくった問いについて、事前学習と本教材を用いた個別の学習とで比較したところ、問いの総数161（一人平均5.0）だったものが、総数679（一人平均21.2）に増加した。また、プレ教材を用いた学習と本教材を用いた個別の学習における問いの数（一人平均）をそれぞれ比較した（図10）ところ、A組が9.6、B組が9.4、C組が12.5増加した。問いづくりにおいて、質問・疑問マトリクスを用いたことで問いの数が確保されたと考えられる。

問いの量産のために質問・疑問マトリクスのどのセルが使われたか割合を調べた（表2）ところ、セル②・③・⑩の割合が比較的高かった。これは、キーワードとの相性がよく、当てはめやすかったと考えられる。

また、本教材を用いた個別の学習（ステップ1 1-④）で、生徒が選んだ、計278の

	総数	一人平均
合計 (97人)	1417	14.6
A組 (33人)	365	11.1
B組 (32人)	373	11.7
C組 (32人)	679	21.2
《事前学習では》		
C組 (32人)	161	5.0

図9 量産した問いの数（学級別）

	プレ教材	本教材
全体 (97人)	398 平均 4.1	1417 平均 14.6
A組 (33人)	48 平均 1.5	365 平均 11.1
B組 (32人)	73 平均 2.3	373 平均 11.7
C組 (32人)	277 平均 8.7	679 平均 21.2

図10 量産した問いの数（プレ教材と本教材との比較）

表2 問いの量産のために使われたセルの割合

	出来事・事象	状況・条件	選択	人	理由・要因
原因	① 7.0%	⑥ 2.0%	⑪ 1.2%	⑯ 7.2%	⑳ 3.4%
過去	② 8.8%	⑦ 2.5%	⑫ 1.7%	⑰ 3.1%	㉑ 5.4%
可能性	③ 8.3%	⑧ 0.5%	⑬ 0.6%	⑱ 5.2%	㉒ 1.6%
仮定	④ 4.6%	⑨ 2.8%	⑭ 2.0%	⑲ 3.8%	㉓ 2.5%
意図	⑤ 7.0%	⑩ 2.0%	⑮ 0.5%	⑳ 10.2%	㉔ 2.1%

表3 マイベストに使われたセルの割合と表2との比較

	出来事・事象	状況・条件	選択	人	理由・要因
原因	①+0.9 7.9%	⑥+0.9 2.9%	⑪-1.2 0%	⑯+0.4 7.6%	⑳+0.2 3.6%
過去	②+8.8 17.6%	⑦±0 2.5%	⑫-1.0 0.7%	⑰-0.2 2.9%	㉑+2.5 7.9%
可能性	③-4.3 4.0%	⑧-0.5 0%	⑬-0.6 0%	⑱-4.5 0.7%	㉒+0.2 1.8%
仮定	④-3.9 0.7%	⑨-2.4 0.4%	⑭-2.0 0%	⑲-3.7 0.7%	㉓-1.8 0.7%
意図	⑤-1.2 5.8%	⑩-2.0 0%	⑮-0.5 0%	⑳+1.0 11.2%	㉔+1.9 4.0%

各セルの上段の数字は、表2で示した割合との差。

マイベストについて、質問・疑問マトリクスのどのセルが使われたか割合を調べ、表2の結果と比較した(表3, p.7参照)ところ、「選択、可能性、仮定」の項目が低かった。これらの項目を使った問いは、どの教材であっても文章を根拠にすることが難しいと考える。このことから、機械的に量産した問いを比較し、選別・整理を経て選択されたことで、問いの質が確保されたと考えられる。

以上のことから、質問・疑問マトリクスが、問いの量産及び問いの質の確保に有効であったと考える。

(2) 個別の問いを個別に追究する学習活動

主に本教材を用いた個別の学習について記述する。分析の対象は、本教材を用いた個別の学習のステップ1からステップ3まで全ての学習に参加した95名とする。生徒の記述については、KH Coderを用いて計量テキスト分析を行った。

ア ステップ1とステップ2との関連

本教材を用いた個別の学習(ステップ1 1-④及びステップ2 2-①)について、計272のマイベストへの答えを導出するために、どれくらいの叙述に着目していたかを調べたところ、計664の叙述(一人平均では6.99)に着目していた。マイベスト一つの平均は、2.44である。一つのマイベストにつき、2以上の叙述に着目して、答えを導出しようとしていたことになる。

イ ステップ2について

本教材を用いた個別の学習(ステップ2 2-①~2-④)では、計272のマイベストに対して、664の叙述に着目し、679の解釈を加えた。想定していた答えを導出する際の条件1(叙述と解釈のまとまりが一组以上あること, p.5参照)を満たしたと言える。272のマイベストのうち、207(76.1%)について、条件を満たした上で答えが導出されたと判断できた。生徒個人で考えると、91名(95.8%)が、文章を丁寧に読んでマイベストへの答えを自力で導いたと判断できた。

ウ ステップ2とステップ3との関連

本教材を用いた個別の学習(ステップ2 2-③及びステップ3 3-①)のそれぞれについて、階層的クラスタ分析を行った(図11, 図12)。図11では、「写真を見る、先輩が言葉を使う、自信を持った自分(未来)の気持ち、咲に負けない、小学校からトランペット担当・練習中にミス」という文脈を読み取ることができる。いずれも中心人物「未来」の心情の変化のきっかけとなる出来事を表しており、本文の叙述にある。図12では、「気持ち、咲、未来、自信、思う、先輩、言葉、自分、トランペット」の9語が図11と重なった。これらは、ステップ2で導出した答えを踏まえて作品に対する自分の考えを表現していることと表れと考えられる。

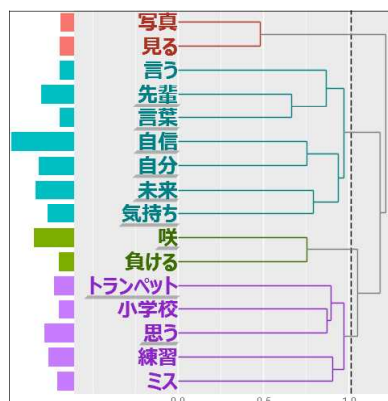


図11 ステップ2 答えの階層的クラスタ分析

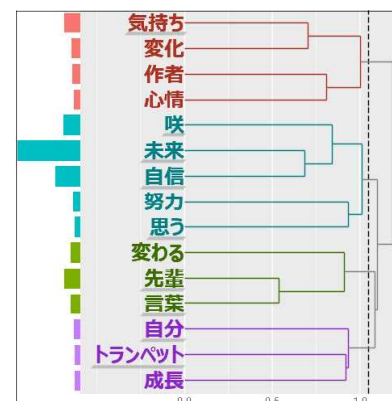


図12 ステップ3 作品に対する自分の考えの階層的クラスタ分析

エ ステップ3について

本教材を用いた個別の学習(ステップ3 3-②)について、研究協力校で対象学年の国語科を担当している教諭と二人で、作品に対する自分の考えとその根拠に内容面での飛躍がないかを評価した結果、88名(92.6%)のレポートについて、作品に対する自分の考えと根拠に飛躍がなかった。自分の確かな考えが形成されたと考えられる。

オ ステップ1とステップ3との関連

本教材を用いた個別の学習(ステップ1 1-①, 1-④及びステップ3 3-①)について、筆者から提示した「二人の関係、未来の気持ち、変化」というキーワードが、どれくらい含まれていたか割合を調べた(表4)ところ、ステップ1からステップ3へと学習が進むにつれ、提示したキーワードが含まれる割合が増えた。キーワードに沿って、ステップ1からステップ3までの学習が関連付けられていたと考えられる。

表4 キーワードとの関連

	ステップ1		ステップ3
	量産した問い	マイベスト	考え
キーワードを含むもの(割合)	88.9%	89.3%	95.7%

カ 読みの深まり

本教材を用いた個別の学習（ステップ1 1-④及びステップ3 3-①）について、マイベストと作品に対する自分の考えの共起ネットワーク分析（最小出現率 1.0%の自立語を抽出）を行った（図13、図14）。「自信」に着目すると、図13では、「先輩」と強い共起関係

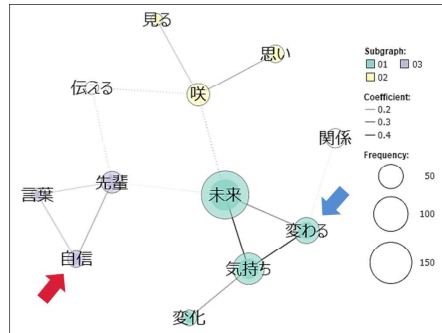


図13 マイベストに出現した語

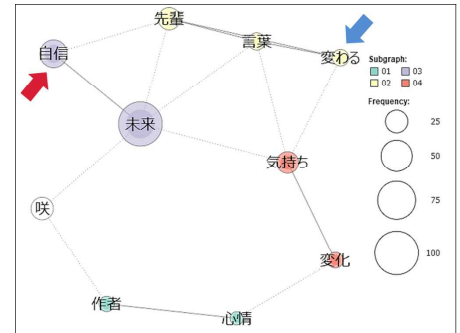


図14 作品に対する自分の考えに出現した語

にあることが読み取れるが、図14では、「未来」と比較的強い共起関係にあることが読み取れる。「先輩」の「もっと自信をもてよ」という発言が本文の叙述にあり、ステップ1では、文脈に沿って捉えたが、ステップ3では、未来を評価する言葉として捉えたと考えられる。また、「変わる」に着目すると、図13では、「未来、気持ち」と強い共起関係にあるが、図14では、「先輩、言葉」と共起関係にあることが読み取れる。ステップ1では、キーワードと関連付けて捉えたが、ステップ3では、心情の変化のきっかけと関連付けていると考えられる。ステップ2の学習を経て、本文における「自信」や「変わる」という言葉について読みが深まったと考えられる。

教科書では、「自信」という言葉の意味や、登場人物の心情や行動の変化を読み取ることが、作品の理解を深める要点として示されている。問いからスタートする読みの学習を通して、指導者が主導することなく教科書の要点に沿った学習ができたと考えられる。

キ 読みの振り返り

本教材を用いた個別の学習（ステップ2 2-④）について、プレ教材と本教材とで割合を比較した（表5）ところ、プレ教材では、着目した叙述について、登場人物と分類されたものがほとんどだった。提示したキーワードが「ひろしの揺れる気持ちと特製カレーライス（甘口）」だったため、着目した叙述が登場人物に分類されることは、自然な結果だと考える。一方、本教材を用いた個別の学習では、登場人物に分類された叙述の割合が73.3%に減り、場面、表現の効果、情景に分類された叙述が増加した。教材の特性も関係するため単純な比較はできないが、文章を読む着眼点が広がったと考えられる。

表5 解釈の観点の推移

	プレ教材	本教材
場面	1.8%	14.2%
登場人物	98.2%	73.3%
表現の効果	—	9.5%
情景	—	3.0%

ク 生徒の意欲の変容

検証授業の事前と事後において、鈴木（2012）による自己効力測定尺度とメタ認知測定尺度（表6）を、事前と事後に測定し、概念ごとに t 検定を行った結果を表7にまとめた。自己効力測定尺度の「手段保有感—努力」と「手段保有感—教師」、メタ認知測定尺度の「学習状況の把握」と「自己目標の設定」については、統計的に有意な傾向がみられた。本研究では、個別の読みの学習にこだわり、共有場面を意図的に制御して検証授業を行った。生徒の感想には、「一人で問いをつくってみて大変だった。」

表6 自己効力とそれに関係する概念と内容

概念	構成概念	下位概念	内容
自己効力	統制感		「自分は目標を達成できるか否か」といった行為者と望む結果との関係についての自信や信念を示し、行為者が望む結果をどの程度得ることができるかと期待しているかを問う。
		手段保有感—努力	
		手段保有感—能力	「自分が目標の達成に必要な手段をどのくらい持っているか否か」といった行為者と手段を結ぶ関係。行為者と「努力」「能力」「教師」の3つの手段との関係。
		手段保有感—教師	
メタ認知	自己評価	学習課題の把握	内容の理解と難易度がモニタリングできているかを問う。
		学習状況の把握	授業において、内容の理解、理解ができない原因、難易度がモニタリングできているかを問う。
		自己目標の設定	理解できていないとき改善する方略があるか、目標を定めて学習しているかをモニタリングできているかを問う。
		自己制御	成績を向上させるためや分からないところを理解するために、どのような勉強方法を用いるかを問う。

表7 生徒の意欲の変容

尺度	N	事前平均 (SD)	事後平均 (SD)	t 値
統制感	93	2.44 (.65)	2.40 (.69)	n.s
手段保有感—努力	93	3.29 (.46)	3.37 (.49)	1.86†
手段保有感—能力	93	2.33 (.71)	2.29 (.72)	n.s
手段保有感—教師	93	2.73 (.57)	2.85 (.61)	2.46†
学習課題の把握	93	3.03 (.53)	3.11 (.49)	n.s
学習状況の把握	93	2.96 (.58)	3.06 (.61)	1.73†
自己目標の設定	93	2.96 (.60)	3.07 (.58)	1.93†
課題解決の情報処理	93	2.92 (.53)	3.01 (.63)	n.s

注：*p<.05, †p<.1, n.s: 有意差なし

などがあり、個別で作業することへ負担を感じていた生徒がいたことが分かる。一方、「本文の表現から気持ちが前向きになったという変化が分かる自分と自分で気づけてうれしかった。」「物語に対する一人一人の考えが違って、なるほどと思った。」など、個別の読みの学習を好意的に捉える感想も多かった。

以上、ア～クを踏まえ、個別の問いを個別に追究する学習活動を通して、生徒一人一人が、自分で着眼点を定め、複数の場面の詳細な表現や言葉を関連付けるなどして、文章を丁寧に読んで自力で問いを解決し、作品全体への価値付けを、根拠をもって自分なりに表現できたと考える。

V 研究のまとめ

本研究では、中学校国語科の文学的文章の学習において、質問・疑問マトリクスによる生徒の問いづくりの支援と、問いづくりを起点に既習を生かして個別の問いを個別に追究する学習活動を計画し、実施した。その結果、質問・疑問マトリクスが、問いの量産及び問いの質の確保に有効であること、学習活動を通して、生徒一人一人が、自力で文章を読み深め、根拠をもって自分の考えを表現できることが確認された。また、ステップ1におけるキーワードの提示や、ステップ2における条件設定などによって、教師が育てた読みの力を個別に発揮できることも確認された。これらの成果から、問いからスタートする読みの学習を行うことは、自立した読みができる生徒の育成に有効であったと考える。

VI 研究の課題

質問・疑問マトリクスにおける、リード文とキーワードを関連付けた学習活動について、有効性は認められるものの、リード文及びキーワードそれぞれの効果については未検証である。また、文学的文章の学習においては、各自の読みの違いを共有することにも、大きな意義があると考えられる。読みの違いを共有するために、生徒の実態や単元の目標等に応じた手立ての工夫も考えられる。自立した読みができる生徒の育成に、問いからスタートする読みの学習の一つ一つのプロセスがどのように関連しているのかも含めて、年間を通じた生徒の変容を追いたいと考える。

<引用文献>

- 1 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, p.125
- 2 秋田喜代美 1988 「質問作りが説明文の理解に及ぼす効果」『教育心理学研究36巻4号』，pp.307-315, 日本教育心理学協会
- 3 西田太郎 2015 「文学作品の読みにおける〈問い〉に関する考察」『全国大学国語教育学会発表要旨集128巻』，p.218
- 4 岡田幸一 2018 『シリーズ国語授業づくり中学校 文学—主体的・対話的に読み深める—』，pp.22-25, 東洋館出版社
- 5 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領解説 国語編（平成29年7月）』
- 6 佐藤佐敏 2013 『思考力を高める授業 作品を解釈するメカニズム』，p.50, 三省堂

<参考文献・URL >

- 1 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領解説 国語編（平成29年7月）』
- 2 青森県教育委員会 2016～2019 『学習状況調査実施報告書』
- 3 小入羽さや子 2013 「問いを立てて読み深める〈自立した読者〉を育てる授業—中学1年『少年の日の思い出』実践を年間指導のまとめとして—」『国語教育思想研究6号』，国語教育思想研究会
- 4 椿山美紀 2018 「『質問づくり』を通して文章を主体的、対話的に深く読む—多様な読みを引き出し、分析し、統合する授業—」『平成30年度国語教育全国大会「単元学習実践研究発表資料」』
- 5 黒上晴夫 2012 『シンキングツール～考えることを教えたい～』，NPO法人学習創造フォーラム
- 6 KH Coder <https://kncoder.net/> (2020.1.20)
- 7 鈴木誠 2012 『「ボクにもできる」がやる気を引き出す—学ぶ意欲を捉え、伸ばすための処方箋—』東洋館出版社
- 8 ダン・ロススタイン，ルース・サンタナ 2015 『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」—』，新評社