

高校生の学習についての意識調査に基づく国語科授業研究

橋本夏代*, 皆川直凡**

国語学習の基本的意義・応用的意義への意識、国語学習における質的方略・量的方略・学習環境への意識、精緻化方略・協働方略・メタ認知方略の実行度を問う質問紙調査を実施し、高校生の国語学習についての意識すなわち学習観と学び方の特徴を探り、効果的な授業の在り方を検討することを目指した。質問紙調査の結果、基本的な言語技能を学んでいる実感はあるが、それを他教科の学習に活かす、社会に出てから役立てる、といった意識をもつまでには至らない生徒の存在が示唆された。また、自律的な学習が困難で、他者への依存・期待傾向のある生徒がかなりいることや、メタ認知方略の利用は精緻化方略や協働方略よりも少なく、実行面での個人差が大きいことも示唆された。これらの結果をふまえ、対話型授業の開発に向けて、メタ認知方略や能動的な協働方略に関する理論や実践との議論をおこなった。

[キーワード：学習観，メタ認知，学習方略，学習意欲，対話型授業]

1. はじめに

必要とされる知識や技術の急激な増加や変化を伴う現代社会においては、生涯にわたって自律的に学習することがますます重要になってきている。このことを受けて公布・施行された学習指導要領(文部科学省, 2017; 2018)では、主体的・対話的で深い学びが求められている。高等学校では2022年度から年次進行で施行され、2022年度入学生から各学校で組まれた新しい教育課程で学んでいる。現行の学習指導要領では、「生きる力」をより具現化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、ア. 何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)、イ. 理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)、ウ. どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に活かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養の三つの柱に整理するとともに、各教科の目標や内容も、これに基づいて再整理された。国語科で育成を目指す資質・能力である「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の各領域は〔思考力・判断力・表現力等〕のなかに構成され、授業時間数も明確に設定された。

学習指導要領改訂の背景として、人工知能などの技術革新や、society5.0とも呼ばれる新たな時

代の到来があるが、生徒たちはすでに予測不可能で多様な事象の中で生活をしている。その中でどう生きていくかは正解をもっていない。個々が立ち止まり、学びの中で形成されたものなどを自ら引き出し、自分の人生をプロデュースしていく必要がある。あらゆる分野での多様性が広がり、また問題や課題も複雑化していく社会においては、情報を鵜呑みにせず自ら判断し、他者と適切に関わりながら、自分の個性を活かして、問題を解決していく必要がある。学習の進行に応じて自己モニタリングを行い、その結果を踏まえて学習の進め方をより組織的な内容に変更し、学習目標を高く設定する生徒の育成が目指されといえる。よい学業成績をあげることにとどまらず、学校を卒業し社会に出てからも、学び続ける人材の育成が目指されているのである。自己モニタリングとは、読みながら理解するというように、課題の遂行結果を内からも外からも周到に観察することである。しかしながら、自らの学習について自己モニタリングができず、設定する目標が低く(あるいは目標が設定できず)、学習過程のコントロールもできない生徒が数多く存在し、このことが現代の学校教育が抱える問題の一つとなっている。この問題は、人はなぜ学ぶのかという問い、すなわち学習動機ないしは学習意欲(学ぶ意欲)の問題である。また、人はいかに学ぶのかという問い、すなわち学習方略ないしは学習方法(学び方)の問題でもある。

三宮(2018)は認知心理学の観点から、Brown & Barclay(1976)による「学習に遅れが見られる子どもたちは、記憶方略を上手に使えないことが原因

* 鳴門教育大学大学院 高度学校教育実践専攻 教職実践高度化系 学習指導力開発コース 大学院生

** 鳴門教育大学大学院 高度学校教育実践専攻 教職系 学習指導力・ICT教育実践力開発コース

である。」という研究結果を基に、学習に困難を抱える子どもたちには、学習者の認知発達段階において無理なく使える学習方略を教え、それを実際に用いる練習をさせることの有効性を指摘している。

一方、佐藤(1996)は、「あることを自分がどこまでわかっていて、何がわかっていないか」という自己認識の状態を正しく把握したり、次にどういう活動をしたらよいかということの正しく理解したりするメタ認知活動が「わかっていく」ためには必要であるとし、学習におけるメタ認知の重要性を指摘している。三宮(2008)によれば、メタ認知とは、一言で言えば認知についての認知を意味し、認知についての知識(=メタ認知的知識)と、それを活用した高次の認知活動(=メタ認知的活動)から成る。

また、鹿毛(2013)は、学習意欲について、欲求、感情、認知の3要素によって構成されるとしている。櫻井(2017)は、学習意欲は「自ら学ぶ意欲(自律的な学習意欲)」と「他律的な学習意欲」に分けることができるとしている。教育において目指すべきなのは、自律的な学習者の育成であろう。

学習意欲や自ら学ぶ姿勢を向上させるためには、学習内容を理解し、確かな知識を身につけていくことが重要であり、「理解できた」「わかった」という実感によって、「もっと知りたい」というやる気生まれると考えられる。そうした実感を得るためには、自己の学習活動を振り返り、「どこがわかった」「何がわからなかった」などを自覚すること、すなわちメタ認知的活動が重要と考えられる。

国語科において、「何をどう学んだか(読んだか)」を意識できるようにするには、「読み方」の学習において「こういう読み方をすれば読めるようになる」と認識する読みをしてことである。しかし、それには「こういう読み方」にあたる方略を授業で習得することが土台となる。「国語がわからない」と言う生徒は、その学習方法がわからないのだと考える。人生において出会う文章は教科書だけではない。「内容がわかった」ではなく「読み方がわかった」とわかれば、学習意欲に乏しく、読むことをあきらめてしまう生徒にとって、「読める」ことだけでなく、学ぶ意欲の向上にも有効だといえる。読むことをより主体的に行うためには、このように読み方を学ぶとともに、他者との対話が重要である。疋田(2021)は「文学教育の効果が最も先鋭的かつ魅力的に現れるのは、ある作品を共有して読み合うという演習形式におい

てである。」と述べている。

上述のように、自らの学習について自己モニタリングを行い、学習過程のコントロールできる生徒を育成することが急務となっていることから、本研究では、高校生を対象に、国語科学習についての意識と学び方についての質問紙調査を行う。これにより、自律的学習を支える教育に向けた示唆を与えることを目指す。第1に「国語学習の意義」について問う。第2に「国語の学習方法(学び方)」への意識について問う。第3に「国語の学習方法(学び方)」について、実際にどのようにしているかを問う。学習方法(学び方)については、個人としての学び方のほか、協働的な学び方についても問う。また、学習活動に直接用いる方法に加えて、その活動を自己モニタリングするメタ認知方略についても問う。この質問紙調査により、高校生の国語学習についての意識すなわち学習観と学び方の特徴を探り、効果的な授業の在り方を検討することを本研究の目的とする。

2. 方法

2.1 研究協力者

徳島県下の公立高校計6校に調査依頼し、質問紙への回答者として、697名の生徒の協力を得た。

2.2 質問項目の内容と構成

質問紙は「国語学習の意義」への意識、「国語の学習方法(学び方)」への意識、および「国語の学習方法(学び方)」の実行の3領域8区分、全30項目の質問によって構成された。

A. 「国語学習の意義」への意識に関する質問

A-1. 国語の技能を伸ばすことへの意識

- ・国語の勉強は、聞く力を伸ばすのに役立つ
- ・国語の勉強は、書く力を伸ばすのに役立つ
- ・国語の勉強は、話す力を伸ばすのに役立つ

A-2. 国語学習の応用力への意識

- ・国語の勉強は、他の教科の勉強に役立つ
- ・国語の勉強をすることで、色々なことに興味がわいたり、視野が広がったりする
- ・国語の勉強は将来、社会に出たときに役立つ

B. 「国語の学習方法(学び方)」への意識に関する質問

B-1. 質的な学習方略への意識

- ・人それぞれに、自分に合った勉強方法を工夫したほうが効果的である
- ・国語の勉強の仕方にはコツがある

- ・国語ができる人は、国語の勉強の仕方のうまい人だ
- ・国語の勉強では、いろいろな人と意見を出し合ったほうがよい
- ・国語の学習内容は一人で勉強しても理解できない

B-2. 量的な学習方法への意識

- ・テスト勉強をすることが国語の力を伸ばすことにつながる
- ・難しい文章の問題でも、何度も繰り返し復習すれば、国語の成績は伸びる
- ・授業で学習したことを繰り返し復習すれば、国語の成績は伸びる
- ・国語の勉強では、暗記することが一番大事だ
- ・国語ができるかどうかは、勉強した量に比例する

B-3. 学習環境への意識(他者への依存・期待)

- ・クラスのみんが勉強しようとする雰囲気であれば、国語の力は伸びる
- ・塾に行ったり、家庭教師に教えてもらったりすると、国語の力は伸びる
- ・教え方のうまい先生の授業だと、学習内容は理解できる
- ・国語は自分で勉強しても、学習内容は理解できない
- ・授業で丁寧に教えてくれれば、学習内容は理解できる
- ・国語の勉強は教師が教えるものだ

C. 「国語の学習方法(学び方)」の実行についての質問

C-1. 精緻化方略

- ・学習内容を自分の経験や身近なことに関連させて理解しようとしている
- ・わからない言葉がでてきたら、別の言葉に置き換えて考えようとしている
- ・学習内容について、つながりのあるものを、まとめたり、整理したりして理解しようとしている

C-2. 協働方略

- ・勉強をしていてわからないことがあれば、友達に聞いて解決している
- ・勉強をしていてわからないことがあれば、友達と一緒に調べたり、問題解決をする方法を考えたりしている
- ・勉強をするとき、他の人に説明したり、教えたりすることで内容の理解を深めている

C-3. メタ認知方略

- ・問題を解いているとき、先生が言ったことを自分が理解できているかを確認している
- ・学習内容と学習方法が合っているかどうかを考えながら勉強している
- ・問題を解いてわからなくなった時、どこでつまづいているのかを考えている

以上の項目を、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」「どちらともいえない」「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」の5段階で評定する。

2.3 実施方法

「学習に関する意識調査」と命名し、Microsoft Forms を用いたオンライン形式で行った。徳島県GIGA スクール構想により、高校でも生徒一人一人にタブレット端末が配布されたことを活用した。手順は次のとおりである。

- ①Microsoft Forms で質問を作成する。
- ②アンケートへの URL と QR コードを作成する。
- ③URL と QR コードを各高校の代表メールに送信し、それを生徒のタブレット端末内にある授業支援アプリ「MetaMoJi Classroom」「Classi」などに送信してもらう。
- ④生徒は指定された学習支援アプリにある、「URL をクリックする」もしくは「QR コードを読み取る」のどちらかで開き、回答する。

3. 結果および考察

3.1 代表値の算出と項目カテゴリによる差の分析

「学習に関する意識調査」への回答「そう思う」を5、「どちらかといえばそう思う」を4、「どちら

図1 アンケート画面の一部

ともいえない」を3, 「どちらかといえばそう思わない」を2, 「そう思わない」を1として得点化して集計し, 項目カテゴリ別に平均値等の代表値を算出した。その結果をTable1に示す。

Table1より, いずれのカテゴリにおいても, 評定の平均値が1点の生徒から5点の生徒まで多様であることがわかる。国語学習の意義に対する評定の平均値は, 基本的意義, 応用的意義, とともに5段階評定で4を越えており, 高校生は国語学習について, 意義を強く感じているようである。一方, 「国語の学習方法」への意識に対する評定の平均値は, 質的方略, 量的方略の各志向ともに, 3点代後半に低下する。他者への依存や期待を含む環境志向も同程度である。また「国語の学習方法」の実行についての評定の平均値も, 精緻化, 協働, メタ認知の各方略, すべて3点代後半にとどまり, 全体として国語学習の基本的ならびに応用的意義に関する意識よりも低い傾向がうかがえる。

上記の結果から, 国語学習への意識は高いが, 学習方法への意識はやや低く, 実行が伴わない生徒の存在が浮かび上がる。このことについての確証を得るために, 項目カテゴリ別に, 評定の平均値の度数分布表を作成した。

3.2 「国語学習の意義」に対する意識の分析

Table2は, 国語学習の基本的意義と応用的意義に関する項目の平均評定値の度数分布表である。

Table2より, 国語学習の基本的意義については, 評定の平均値が4.5以上の回答者が57.1%を占め, 4.0以上の合計が86.8%を占めていることがわかる。一方, 3.0未満の回答者も2.4%存在する。このことは, 国語学習の基本的意義を意識している生徒が大半である一方, 感じていない生徒も少数ではあるが存在することを意味している。国語学習において, 「書く」「話す」「聞く」という基本的な言語技能を学んでいるという意識をもつことができない生徒への対応が望まれる。

国語学習の応用的意義については, 評定の平均値が4.5以上の回答者は40.6%に下がるが, 4.0以上の合計は74.6%を占めていることがわかる。3.0未満の回答者は5.8%存在する。このことは, 国語学習の応用的意義を感じている生徒が4分の3近くいる一方, 感じていない生徒も少なからず存在することを意味している。基本的な言語技能を学んでいるという実感はあるが, それを他の教科の学習に活かす, 社会に出てから役立てる, 視野を広げるといった意識をもつまでには至らない生徒への対応を考え, 国語学習の魅力伝える方向での授業改善を図って

いくことが望まれる。

3.3 「国語の学習方法」に対する意識の分析

Table3は, 国語学習における学習方法に関する項目の平均評定値の度数分布表である。質的な学習方略への意識の高さを「質的方略志向」, 量的な学習方略への意識の高さを「量的方略志向」, 学習環境への意識の高さを「環境志向」と, それぞれ表示した。

Table3より, 質的方略志向については, 評定の平均値が4.5以上の回答者は12.1%にとどまり, 4.0

Table1 項目カテゴリ別にみた代表値

	N	最小値	最大値	平均値	標準偏差
A-1. 国語学習の基本的意義	697	1.0	5.0	4.4	0.71
A-2. 国語学習の応用的意義	697	1.0	5.0	4.2	0.78
B-1. 質的方略志向	697	1.0	5.0	3.8	0.64
B-2. 量的方略志向	697	1.0	5.0	3.7	0.74
B-3. 環境志向	697	1.0	5.0	3.6	0.68
C-1. 精緻化方略	697	1.0	5.0	3.8	0.89
C-2. 協働方略	697	1.0	5.0	3.7	1.00
C-3. メタ認知方略	697	1.0	5.0	3.7	0.89

Table 2 「国語学習の意義」に関する項目の平均評定値の分布

	国語学習の基本的意義		国語学習の応用的意義	
	人数	比率 (%)	人数	比率 (%)
4.5 以上	398	57.1	283	40.6
4.0 以上 4.5 未満	207	29.7	237	34.0
3.5 以上 4.0 未満	37	5.3	70	10.0
3.0 以上 3.5 未満	32	4.6	66	9.5
2.5 以上 3.0 未満	6	0.9	19	2.7
2.0 以上 2.5 未満	9	1.3	12	1.7
1.5 以上 2.0 未満	1	0.1	2	0.3
1.5 未満	7	1.0	8	1.1
合計	697	100.0	697	100.0

Table 3 「国語の学習方法」についての意識に関する項目の平均評定値の分布

	質的方略志向		量的方略志向		環境志向	
	人数	比率 (%)	人数	比率 (%)	人数	比率 (%)
4.5 以上	84	12.1	88	12.6	69	9.9
4.0 以上 4.5 未満	231	33.1	202	29.0	164	23.5
3.5 以上 4.0 未満	182	26.1	160	23.0	185	26.5
3.0 以上 3.5 未満	151	21.7	173	24.8	204	29.3
2.5 以上 3.0 未満	34	4.9	33	4.7	45	6.5
2.0 以上 2.5 未満	9	1.3	21	3.0	19	2.7
1.5 以上 2.0 未満	2	0.3	11	1.6	5	0.7
1.5 未満	4	0.6	9	1.3	6	0.9
合計	697	100.0	697	100.0	697	100.0

以上の合計も 45.2%と、全体の半数に満たないことがわかる。また、3.0未満の回答者も7.1%存在する。

このことは、国語学習における質的方略についての知識をもたないか、あるいは知識をもっているけれども利用できない生徒がかなりいることを示唆する。精緻化方略、メタ認知方略といった質的方略の有用性を伝え、質的方略の活用を促進する方向での授業改善が望まれる。教師が質的方略の使用を実演して範を示し、児童生徒に繰り返し使用させる機会を設けることにより、方略使用の熟達化を促していくことも、質的方略の使用への高めることにつながるであろう。

量的方略志向については、評定の平均値が4.5以上の回答者は12.6%にとどまり、4.0以上の合計も41.6%と、全体の半数に満たないことがわかる。また、3.0未満の回答者も10.6%存在する。このことは、国語の成績上位者に関しては、繰り返しや暗記といった単純な量的方略から上述の質的方略に移行し、量的方略に依存しなくなった結果である可能性もある。しかし、成績下位者では、量的方略さえ使用できない可能性がある。これらのことから、生徒の状況に応じて、各方略の有用性を伝え、それらを学習内容に応じて適切に使い分けることを可能にする学習支援が必要であると考えられる。

環境志向については、評定の平均値が4.5以上の回答者は9.9%、4.0以上の合計も33.4%と、かなりの割合を占めていることがわかる。方略志向が高い生徒群、とりわけ質的方略志向が高い生徒群とは異なる生徒群であることが予想される。一方、評定の平均値が3.0未満の回答者は10.8%存在し、方略志向が高い生徒群、とりわけ質的方略志向が高い生徒群と重なることが予想される。このことは、自律的な学習が困難であり、協働学習場面においても受動的で他者への依存・期待傾向のある生徒がかなりいることを示唆する。友だちと一緒に考える、理解したことを人に説明してみる、といった能動的な協働方略の有用性を伝え、その活用を進める方向での授業改善が望まれる。

Table4は、国語学習における精緻化方略、協働方略、およびメタ認知方略に関する項目の平均評定値の度数分布表である。

Table4より、精緻化方略の実行については、評定の平均値が4.5以上の回答者は24.2%と4人に一人程度であるが、4.0以上を合計すると54.2%と、過半数であることがわかる。また、3.0未満の回答者も11.8%と、10人に一人を上まわっている。このことは、国語学習の内容を身近なことと関連づける、わからない言葉がでてきたら別の言葉に置き換える、つながりのある内容をまとめたり整理したりして理

解する、といった精緻化方略を利用できる生徒と、利用できない生徒に大きく二分されていることを意味すると考えられる。

協働方略の実行については、評定の平均値が4.5以上の回答者は23.8%と4人に一人程度であるが、4.0以上を合計すると55.1%と、過半数であることがわかる。このように、協働方略の実行は、精緻化方略の実行と類似した人数分布を示した。一方、3.0未満の回答者は16.1%と、精緻化方略を大きく上回っていた。このことは、協働方略の実行面での個人差が、個人の方略である精緻化方略よりも顕著であることを意味する。協働方略のなかでも、一緒に考える、理解したことを人に説明してみるといった能動的な協働方略よりも、わからないことを友だちに聞くといった受動的な協働方略が多く用いられている可能性を示し、協働学習を進めるうえで留意する必要があると考えられる。

メタ認知方略の実行については、評定の平均値が4.5以上の回答者は他の2方略と比べて、16.9%と6人に一人程度に下がり、4.0以上を合計しても47.5%と、半数に満たないことがわかる。また、3.0未満の回答者も14.0%と、7人に1人程度存在する。これらの結果は、国語学習において、自らの理解度を確認する、学習方法が合っているかどうかを確認する、つまりくことがあったらその原因を探る、といったメタ認知方略を用いる生徒は精緻化方略や協働方略よりも少なく、実行面での個人差が大きいということを示唆する。メタ認知は小学校高学年ぐらいに芽生え、その後、個人差が広がっていくという知見と符合する結果であり、教育上の一層の配慮が望まれる。

4. 総合論議

4.1 メタ認知と読むための方略

本研究における質問紙調査の結果から、多くの生徒が国語学習の意義は多くの生徒が感じているが、学習方法への志向や実行の面から、意義の感じ方には質的な差異(個人差)があることが示唆された。このことに対する教育上の対策について、関連する先行研究をとりあげながら考察する。

府川(2001)は、国語教育において、日常行われている言語活動を単に繰り返すだけでなく、その中に潜む法則を探り出したり、その法則の意味を考えさせたりするところこそ存在意義があるとし、言語に関する「知識」はただ暗記させることではなく、「メタ言語意識」を身に付けさせることの重要性を述べている。

桃原(2020)は、読みの深まりについて、交流前

後の読みの変化に注目するのではなく、「どのような根拠に基づいて読みが変化したのか、あるいは変化しなかったのか」などを、読みの交流の共通リソースとなる教材(作品)の文脈から根拠を示させ、自己の思考過程メタ認知させることを重要視している。そして、「深い読み」の指標として、活用や探求の過程で、自分の「見方」の変化をメタ認知したり、「考え方」など自分がとった方略とその変化をメタ認知したりする「思考の深まり」を挙げている。

難波・三原小学校(2007)は、国語学力を3領域(基盤領域、技能領域、価値領域)に分け、価値領域の中にメタ認知を位置づけ、その獲得・定着・変革・柔軟化ができれば、自己意識、他者意識、言語意識、世界意識、場面意識など、読みに必要な意識が高まることを、国語科教育の実践において示している。

また、香山(2012)は、高校国語科の「他の情報と比較して文章を読ませる」授業において、本質をつかむ力と同時にメタ認知力を育てる教育実践を行っている。意見を書くことにしても、批評をするにしても、書き手の考え方やその展開などについて、文章を外から評価・批評するメタ認知を必要とし、生徒の人の意見に簡単に無批判に同調する他者性志向性を自覚させる取り組みをした。その結果、「考えが深まる」「読み比べにおいて、共通・相違点を説明する力」や「表現を意識化する力」が向上したと報告している。

国語学習において「何がわからないのか、わからない」生徒の存在が指摘されている。こうした生徒のいる教室では、「一つの作品を読み通し、その作品の内容を知る」のではなく、「読みを通して、読み方を身に付け、方略を身に付ける」、自らの読みや読み方をメタ認知する過程を意識した授業が必要である。方略を身に付けて活用できるようになれば、学校を卒業したあとも、自らの力で文学作品を読み進めていけると考えられる。

4.2 メタ認知と協働学習

人間の発達と学習に及ぼす社会や文化の影響を重視するヴィゴツキー(Vygotsky, L. S.)の認知発達理論は、言葉を思考の道具とみなす。この理論によれば、子どもたちは、先ず周囲の大人たちとの言葉のやりとりによって思考が調整できるようになっていく。そして、他者との対話(個人間過程)における外言による調整が自己との対話(個人内過程)における調整へと向かい、自らの思考を内言によって調整できるようになる(Vygotsky,

1934)。

三宮(2008)によれば、これによってメタ認知的コントロールが少しずつ可能になり、この変化は、こどものことばの発達に大きく依存する。初めのうちは、問題解決のために子どもは親や教師から、主に対話を通しての支援(足場作りと呼ばれる)を必要とするが、これがしだいに内面化されて、自己内対話による問題解決が行われるようになる。足場は少しずつはずすことが可能になり、最後には不要となる。「対話を通して読むこと」における「自己との対話」と「他者との対話」との往還の有効性を示唆する論述である。「読むこと」における対話は、「何でも自由に話していい」「どう解釈してもかまわない」というのではない、読みにおける多様性は、「対象との対話」を通し、本文を根拠に求めから考えるという一定の手続きを経てこそ成り立つものである。だからこそ、一つの作品に向き合いそこから、上記のような手続きを経ることは、読みを深めるための方法としての有用性を示している。

秋田(2014)も、ヴィゴツキー理論に論拠を求め、子どもたち一人一人が自分自身の真実の言葉を語ることができる場所としての教室、子どもたちがその教室でのさまざまな活動に没頭できる時間をいかに保障するか、その授業・カリキュラムとそれを支える授業研究の在り方を追究している。

4.3 思考の可視化と精緻化

文学作品を読むことは、最終的に多様な読みができることに楽しみがある。しかし、教師から一方的に教えられた借り物の読みではなく、自ら読み進めていく力がまずは必要であり、文を読んで対象に向かい、それから自己の考えを紡ぎ出すにも方略が必要である。文学を読むにも、頭の中で精緻化していく力が自然にできれば、自己の読みは借り物でなくなる。読むことを苦手とする生徒にとっては、長い文章を読み慣れるまでには、文章を頭の中で精緻化するのは難しいと思われる。

「どう読んでいいかわからない」「長くて読めない」とあきらめてしまう生徒には、まず、文学作品の読みにおいても、本文を整理し、根拠をもって考える過程が必要であり、自らの力で読み進める力を培うには、思考を可視化して、精緻化する力を養う必要がある。精緻化する力の育成に寄与する方法として、Novak & Gowin(1984)が開発した「概念地図法」があげられる。これは、ワークシートの中央にテーマを書き、その周囲にテーマから連想したことを放射状に書き込んでい

く方法である。

4.4 三つの対話

多田(2006)は、「対話とは参加者が、さまざまな意見にときには混乱しながらも、議論を尽くすことにより、一人では到達し得ない結論や解決策、知見などを得ていく活動である」とし、対話型授業を「自己内対話と他者・対象との対話の往還により、差異を尊重し、思考を深め、視野を広げ、新しい智慧や価値、解決策を作り上げていき、その過程を通して、参加者相互が共創的な関係を構築していく「協同・探究的な学習活動」と定義している。

また、桃原(2020)は国語科教育における「主体的・対話的で深い学び」の実現には「①学習課題の提示(動機付け・探究的な課題)、②考えの形成(教材との対話)、③考えの交流(他者との対話)、④考えの再形成(自己内対話：相互作用の結果として形成された解釈をメタレベルからとらえ直す。価値づけ)という学習過程が求められる。」と述べている。そして、授業における対話では、①教材(作品)と向き合い対話することで、自分の読みを持つこと、②教材(作品)との対話によって生じた各自の考えを、他者との対話により相対化すること、③その対話の中で、自分の見解を修正したり、他者の考えのよさを加味したり、自分の考えを再構築するといった自己内的な対話を行うこと、という、3つの段階を踏む必要性を主張する。

上述の論考が示すように、自分の読みを俯瞰し、メタレベルでの読みを深めるには、対話は必要不可欠のものであると言える。しかし、アクティブ・ラーニングという言葉が学校現場に聞かれるようになり、その問題点が指摘される背景は、学校現場では、他者との対話のみに焦点が当てられていたことがあると思われる。国語科においては、作品もその中で描かれる世界や、人物も他者の一つであり、教材と向き合う姿勢なくしては、主体性や対話、深い読みは語れないと考えられる。

4.5 「主体性」を育み、交流を促す「問い」

桃原(2020)は、「深い学び」の実現には、それを可能にするような問いを立てる力、組み合わせる力が重要で、生徒の読みの発達段階や、テキストの理解の過程、認識のメタ認知などの思考過程も考慮して、複数の問いを組み合わせることで、一貫した解釈形成を可能にすると述べる。また、「学習者の問い」として、「解釈を再生産した〈問い〉」と「直感的・感覚的な〈問い〉」の2

つにわけ、前者を「物語から得た解釈がすでに自分の中にある学習者によってつくられ、交流や相手への意識が高い〈問い〉」とし、後者を「読み手としての素朴な疑問や自分勝手な思い込み、生活経験にあふれる感想など、物語の接点が表現された〈問い〉」としたが、「いずれも学習者の〈問い〉は、物語に対する読み手としての反応であり、一つの表現方法と言える」と述べている。このことは素朴で感想的な「浅い読み」のレベルの問いであっても、読み手の作品に対する主体性を認めている。問う活動そのものが、「読みを深める」学習活動であり、生徒の主体性を育む言語活動であることを示すものである。

一方、西田(2016)は、「学習者が読みの本質的な目的をもって読みを形成し、交流するには、学習者自身に読みを推進するための問いがなければいけないと考えた。問いは与えられて内在化することもあるが、自ら立てることができれば、より有効的な学習につながる可能性がある」と述べる。

問いを学習者自身がつくり出すことは、主体的に作品を読むこと、また「対象との対話」に有用なものであると言えるであろう。

4.6 学習方略、対話型授業、問いの関連性

対話での「読み」を進める場合、「どこでどう変容したか」「それは対話によるものなのか」「対話によって変容しなければならないのか」という不安が教師にも生徒にも生まれる。しかし、松本(2015)は、読みの交流において、生徒が自身の「読み方」の変化を自覚する「メタ認知的変容」があるかを重視し、「他者との対話」は音声の量や視覚的に判断される活発さ、考えの変化そのものではないとする。

読み手(学習者)は、まず、テキストに向かい、テキストの文脈と自らの読みの方略や、テキスト言語形式や内容に関わる経験などからなる状況の文脈をリソースとして、読みを形成すること、そこで得られた解釈を他の読み手と交換・交流し、話し合いなどの相互作用を経て、読みの認知的変容を伴い、新たな解釈や読みの方略を手にするというメタ認知的変容を経て、読みが深まるとしている。そして、読みの交流が成立したかどうかを判断するには、テキストの文脈・状況をリソースとして得られた個々の読みを、他者との交流の中で再検討する学習の中で、「何らかのメタ認知的変容があったかどうか」とし、そのメタ認知的変容は、「自分自身や他の学習者の読みについて、それを比較したり相対化したりする言及や、読み

方などメタ認知に関する言及があること」として
いる。

また同じく、読みの交流の成立について、メタ
認知変容を重視している桃原(2020)は松本の理論
を用いて、読みの交流が成立を見取る観点として
次の3点を挙げる。

- ①根拠をテキストの中から具体的に示しながら、
それぞれの読みが適切な理由づけとともに提示
されていること。
- ②自分自身の読みや他の学習者について、比較し
たり相対化したりしながら、メタレベルから言
及していること。
- ③「読み方」(方略)についての何らかの発言があ
ること。

根拠の提示に求めている点や方略、方略による
自分の読みのメタ認知的変容を重視する観点で読
みを見取ることは、音音量や見た目の対話の成立
でない、真に「読み」そのものに視点を置いたも
のであると言えよう。

4.7 本研究の成果と課題

本研究では、高校生を対象として、学習に関す
る意識調査を行い、国語学習に意義を感じている
が、精緻化、能動的な協働、メタ認知といった適
切な学習方略が身につけていないために深い読み
を行うことができない可能性を示唆した。そして、
先行研究のレビューを行い、生徒のメタ認知を高
め、「学ぶ意欲」にまでつなげるには、「読み方
の方略を学ぶ」「対話によって読みの交流を行う」
「三つの対話の往還」「教師も生徒も問いを持ち
続ける学習」ことが重要であることを明らかにし
た。これらのことを授業に組み入れることが、生
徒を主体的に「読むこと」に誘い、「読みを深め
て」いくことになると考えられる。

本研究の成果をふまえ、対話を核に読みを深め
ていくなかで、方略を身に付け、自分の読みを変
容させ、学ぶ意欲につなげていく授業を構築する
ことを次の課題とする。

参考文献

秋田喜代美(2014) 対話が生まれる教室—居場所感
と夢中を保障する授業— 教育開発研究所
Brown, A. L., & Barclay, C. R.(1976) The effects
of training specific mnemonics on the
metamnemonic efficiency of retarded
children, *Child Development*, 47, 1,
pp. 71-80
府川一郎(2001) 私たちのことばをつくり出す国語

教育 東洋館出版社
鹿毛雅治(2013) 学習意欲の理論—動機づけの教育
心理学 金子書房
香山真一(2012) 他の情報と比較して読ませる ～
本質をつかむ力やメタ認知力を育てる～」田
中宏幸・大滝一登(編著)「中学校・高等学校
言語活動を軸とした国語科授業の改革 10 の
キーワード」, pp. 170-185 三省堂
疋田雅昭(2021) 「文学理論」と「国語」の接点を
めぐって 文学理論入門—論理と国語と文学
と—, pp. 1-39 ひつじ書房
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
文部科学省(2017) 中学校学習指導要領(平成二十
九年告示) 株式会社東山書房
文部科学省(2018) 高等学校学習指導要領(平成三
十年告示) 株式会社東山書房
桃原千英子(2020) 複数の問いの組み合わせ 松本
修・桃原千英子(編著)その問いは文学をデザ
インする, pp. 149-152 明治図書
難波博孝・三原小学校(2007) 国語科・授業改革双
書 No.2 PISA 型読解力にも対応できる文学体
験と対話による国語科授業づくり 明治図書
西田太郎(2020) 読みの学習における交流の手法,
明治図書
Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984) Learning
how to learn. Cambridge University Press.
(福岡敏行・弓野健一(訳)(1984) 子どもが学
ぶ新しい学習法 東洋館出版社)
櫻井茂男(2017) 学習意欲とは何か 自律的な学習
意欲の心理学 pp. 1-15 誠信書房
三宮真智子(2008) メタ認知研究の背景と意義 メ
タ認知—学習力を支える高次認知機能, pp. 1-
16 北大路書房
三宮真智子(2018) 学習に困難を抱える子どもの支
援とメタ認知 メタ認知で〈学ぶ力〉を高め
る—認知心理学が解き明かす効果的学習法,
pp. 36-39 北大路書房
佐藤公治(1996) いま、子どもたちの「学びの力」
として求められているものは 認知心理学か
らみた読みの世界—対話と協同的学習をめざ
して, pp. 16-20 北大路書房
多田孝志(2018) 深い思考を生起させる対話型授業
の実践のための 12 の要件 対話型授業の理論
の実践—深い思考を生起させる 12 の要件—,
pp. 48-224 教育出版
寺田守(2019) 読むことの指導の目標と内容 全国
大学国語教育学会(編)新たな時代の学びを創

る中学校高等学校国語科教育研究, pp. 178-
181 東洋館出版社

Vygotsky, L. S. (1934) Thought and language. 柴

田義松(訳)(2001)〈新訳版〉思考と言語 新
読書社