中学校国語科第1学年説明的文章における, 中心的な部分と付加的な部分を読み分け, 要旨を的確にとらえる能力を育てる指導法に関する研究 - 「関係づける力見える化シート」及び「中心・付加読み分けシート」 の活用を通して-

広島市立井口中学校教諭 村 山 友 一

#### 研究の要約

本研究は、説明的文章の中心的な部分と付加的な部分を読み分け、要旨を的確にとらえる能力を育てる学習指導の工夫法について考察したものである。吉川(2013)、櫻本(1995)の知見をもとに、この力を育成するために「関係づける力」を用いた文章解釈の指導が有効であると考え、中学校第一学年を対象に「関係づける力見える化シート」及び「中心・付加読み分けシート」を開発して、プレゼンテーション用のスライドを作成する学習活動を行った。その結果、生徒は文章から「関係づける力」を見出し、要旨をまとめる際に言葉を選ぶ根拠として「関係づける力」を使うなど、文章の中心的な部分と付加的な部分を読み分け、要旨をまとめる能力に高まりが見られた。このことから「関係づける力」を文章解釈の手立てに用いる学習指導は、文章の中心的な部分と付加的な部分を読み分け、要旨を的確にとらえる能力を育成するために有効であると言える。

キーワード:関係づける力見える化シート, 中心・付加読み分けシート, 要旨. 説明的文章

# I 問題の所在

国立教育政策研究所は『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 7』<sup>11</sup>において従来の「どのような内容を教えるか」から「どのような資質・能力を育成するのか」への転換の重要性を提言している。

吉川芳則はその著書『説明的文章の学習活動 の構成と展開』2)において、「学習者にも指導者 にも説明的文章の授業はあまり好まれてはい ない」とした上で、その理由を「通読後は事典、 VTR等を用いて調べ学習や内容補充の学習 が中心となる事柄、内容中心の授業」「学習者 が必要感を感じないところで繰り返される要 約や要旨まとめの操作的な授業」など「論理的 思考力を育てるという漠然とした意識から脱 却できていない」点にあると述べている。また、 「このような構成の、このような内容、論理展 開の文章だから、これらを正確に読み取らせれ ば、それで論理的思考力は身に付くのだという 発想のアプローチ」に疑問を投げかけ、「もの ごとを論理的に捉える行為と方法を学習者に 意識化させ、実の場にも生きる力の伸張、定着 を図ることを説明的文章の授業の中で実現す る」ことの重要性を示している。

平成 26 年度「基礎・基本」定着状況調査において教科全体の通過率が 73.7%であるのに対し、「要旨の把握」に関する設問の県通過率は 41.3%にとどまっており、「キーワードに関する複数の情報を見付け、関連的にとらえること」 3)が課題とされている。この点からも「文 : 章の内容」に比べ、中心的な部分と付加的な部分の読み分けや文章の構成などの指導事項に生徒の意識が十分向いていないことが窺える。「中心となる部分、大切な部分を抜き出しなさい」と言っただけでは生徒にどこが中心なのか、どこが大切な部分なのかを判断する手立てを講じたことにはならない。生徒自身が文章を解

釈するためには、彼ら自身が「中心的な部分と 付加的な部分を読み分ける」具体的な手立てを もたなければならないのである。

稿者の実践を振り返ってみても、必ずしも思 考の方法を生徒に意識させる授業ができてい なかったように思われる。特に生徒にとって新 しい知識との出会いの多い説明的文章教材に おいては、教材文の内容を読み取ることが中心 となり、指導事項をおろそかにしてしまうこと もしばしばであった。当然、そうした指導事項 を実生活に活用できる汎用的な力として実感 させることも十分ではなかった。そのため授業 や定期テストで文章の筋をつかむことはでき ても、要旨をまとめることができない、あるい は問題が解けないという生徒が少なからず存 在している。

こうした実態を改善するために、生徒が活用 できる具体的な方法を取り入れた指導法を探 ることとした。

# Ⅱ 研究の目的

説明的文章解釈の過程において、文章の中心 的な部分と付加的な部分を読み分け、文章の要 旨を的確にとらえる能力を育てる指導法を探 る。

# Ⅲ 研究の方法

- 1 研究主題に関する基礎的研究
- 2 研究仮説の設定
- 3 実践授業の計画・実践
- 4 実践についての分析と考察

# IV 研究の内容

1 研究主題に関する基礎的研究

## (1)要旨をとらえるための視点について

学習指導要領解説<sup>4)</sup>には説明的文章を「論の展開の中心となる部分とそれを支える例示や引用などの付加的な部分とが組み合わされていたり、事実を述べた部分と意見を述べた部分とで構成されていたりする」とした上で、文章の中心的な部分と付加的な部分を読み分けることの具体を「段落ごとに内容をとらえたり、段落相互の関係を押さえたりしながら、さらに大きな意味のまとまりごとに、文章全体における役割をとらえさせること」としている。

吉川芳則も単に内容を確認するだけの読みや文章構成を形式的になぞる読みではなく,説明的文章の特徴的な展開構造へ意識を向けることの重要性を説いており,論理の展開構造について具体を明らかにしている。

吉川 (1998) 5)では「説明的文章教材の特性に応じた多様な学習活動を設定するための要素構造図 (初版)」(以下「要素構造図」)において、櫻本明美らの論を引きながら、論理的思考力の内容とする「論理の展開構造に着目して読む力」の具体に「序論—本論—結論」「対比・類比構造への着目」「事例列挙への着目」「部分⇔全体への着目」を挙げ、これらに注目した読み方を意図的に指導することで、未知の教材を読む機会にも有効に作用すると述べている。

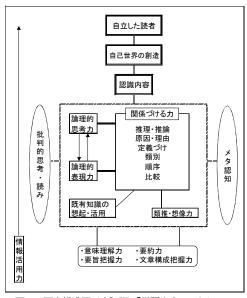


図1 要素構造図(改訂版)「学習内容」セクション

さらに吉川は図1に示すように「要素構造図」 の改訂<sup>6)</sup>に際し,櫻本明美の論を援用した「関 係づける力」を論理的思考力の内実として示し ている。

# (2)要旨をとらえるための視点「関係づける力」 について

櫻本は、「関係づける力」について物事を筋道立てて考える力、すなわち論理的思考力でもあるとした上で、そのような力の中核となるものとして「比較する力」「順序をたどる力」「類別する力」「原因や理由を求める力」「定義づける力」「推理する力」の6項目を挙げ、「考える」という行為に具体性を見出し、論理的思考力を軸にした指導の具体化を提案している。図2は櫻本(1995)"が「関係づける力」を「論理的思考力の構造〈試案〉」としてまとめたものである。

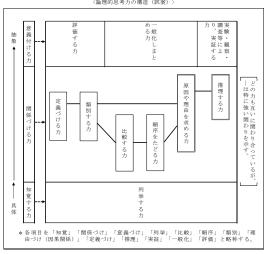


図2 櫻本の論理的思考力の構造〈試案〉

櫻本は「関係づける力」に多様な思考力が含まれているとし、「それらの力が互いに関わり合って働き、『意義づける力』へと進む。したがって、子どもの思考が活性化するということは、『関係づける力』に含まれる六つの力がうまく働くということになる。」<sup>8)</sup>と述べており、本研究において「関係づける力」を指導することが、思考力の具体である「文章の中心的な部

分と付加的な部分を読み分け、要旨を的確にと らえる」ことにつながると考えた。

以上の先行研究から本研究では、文章の中心 的な部分と付加的な部分を読み分ける力の具 体を「関係づける力」と位置づけ、その活用を 要旨を的確にとらえるための手立てとする。

## 2 研究仮説の設定

「関係づける力」を子どもたち自身に意識させることで、文章の中心的な部分と付加的な部分を読み分け、要旨を的確にとらえる力が身に付くであろう。

## 3 実践授業の計画・実践

#### (1)授業の計画

#### ア 単元計画

表1に示す単元計画をもとに実践授業を行った。

次		学習内容 (時数)	関	読	言	評価規準	評価方法
_	1	● 平成24年度小学校 基礎・基本定着状況 調査大間章の構成の 工夫を知る。 ・「関係づける力」 (「比較」「順序」 「類別」「理由づ け」)の定義を考え る。		0	0	○ 文章の場面を示し、 筆者の工夫を挙げている。 ○ 「比較」「順序」「類別」「理由づけ」の意味 を理解して説明している。	ワークシート
1	2	○ 「流水とわたした ちの暮らし」を通読 し、大まかな内容を つかむ。		0		<ul><li>中心的な内容に関わる言葉をキーワードとしてあげている。</li></ul>	ワークシート (「関係づけ る力見える化 シート」)
	3	<ul><li>○ 海洋の循環と流水の関係を図化する。</li></ul>		0		○ 海洋の循環に関わる 流水の役割を「関係づ ける力」を活用して図 化している。	ワークシート (「関係づけ る力見える化 シート」)
	4 • 5	○ 大気の循環と流水 の関係を図化する。	0	0		○ 大気の循環に関わる 流氷の役割を「関係づ ける力」を活用して図 化し、内容を三つに分 類している。	ワークシート (「関係づけ る力見える化 シート」「中 心・付加読み 分けシート)
	6	○ アイスアルジーの 説明から流氷の働き をスライドにまとめ る。		0		○ 「関係づける力」を 活用して、海の豊かさ と流氷の働きの要旨を 三枚のスライドにまと めている。	ワークシート (「関係づけ る力見える化 シート」「中 心・付加読み 分けシート)
=	7	<ul><li>入試問題のプレゼ ンテーション用スラ イドを作成する。</li></ul>		0		○ 「関係づける力」を 活用して、中心的な部 分と付加的な部分を読 みわけ、三枚のスライ ドに要旨をまとめてい る。	ワークシート (「関係づけ る力見える化 シート」「中 心・付加読み 分けシート)

表 1 単元計画

## イ 指導の工夫

#### (ア)「関係づける力見える化シート」の開発

本研究では、生徒が文章を構造的にとらえ、 中心的な部分と付加的な部分を読み分けるた めの手立てとして、文章中の「関係づける力」 を可視化するワークシート「関係づける力見え る化シート」を開発した(資料1,2)。これ は文章のキーワードを記したカードを「関係づ ける力」をもとに並べ、カード同士の関係を明 示するシートである。生徒は、個人思考の場面 において自分が読み取った「関係づける力」を 記号でシートに記入し、グループ活動の場面で 意見を交流しながら一つの構造図にまとめた。 さらにグループでの討議を受け、再度個人で 「関係づける力見える化シート」を修正、加筆 する時間を設け、考えを深化させる場面とした。 なお、シートに記入する「関係づける力」は、 櫻本の論を参考に6項目の中でも使用頻度が多 いとされた「比較」「順序」「類別」「理由づけ」 の4項目とし、表2のように定義づけた。

資料1 「関係づける力」見える化シート(個人) ★入試問題を三枚のスライドにしよう 関係づけるカーを見つけて、回にしよう 本能と経験によって獲得される行動 AM 11 8.5 コミュニケーショ ン能力がある B 個人の経験を他者 に伝達できる R 選歩に作られた技 衛やシステムを利 用している F ①教師が作成したカード 本能と経験によっ を「関係づける力」を て獲得される行動 もとに並べ替える ②「関係づける力」を記 号で記入する ③「類別」した部分には, まとめた言葉を書く 作業を分担できる 能力 動物 個人の経験を他者 に伝達できる 朝 過去に作られた技 術やシステムを利 用している F

資料2 「関係づける力」見える化シート(グループ)

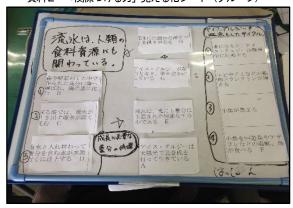


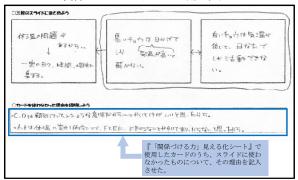
表2 実践授業における「関係づける力」の定義

「関係づける力」	授業における「関係づける力」の定義
「比較」	二つの物事を、違いや類似点に注目して比べること。
「順序」	物事の手順や時間の経過、重要さの序列のこと。
「類別」	いくつかの事象や現象を他と区別したりまとめたりす ること。
「理由づけ」	物事の結果を引き起こした原因、因果関係のこと。

#### (イ)「中心・付加読み分けシート」の開発

文章の中心的な部分と付加的な部分を読み分け、要旨をまとめるためのワークシート「中心・付加読み分けシート」を開発した。資料3に示すように、プレゼンテーションを行うためのスライドは3枚とし、文字数も1枚につき35文字に限定することで文章の取捨選択が必要な状況とした。また、文章の中でスライドに使用しなかった部分について、その理由を記述する欄を設けた。生徒に根拠をもって文章の中心的な部分と付加的な部分を読み分けることを意識させることをねらったものである。その記述から「関係づける力」と要旨をとらえる力との関連を検証した。

資料3 プレゼンテーション用スライド



## (2)授業の実際

- ア 期間 平成26年12月8日~17日
- イ 場所 広島市立井口中学校
- **ウ 対象** 第1学年1組 35名 第1学年7組 35名
- エ 単元名 3年生に入試問題の内容をプレゼンテーションしよう

「流氷とわたしたちの暮らし」 「広島県公立高等学校選抜 (II) 等一般学力検査」

「広島県私立高等学校入試問題」

#### 才 目標

- 文章の中心的な部分と付加的な部分,事 実と意見などとを読み分け,目的や必要に 応じて要約したり要旨をとらえたりする こと。〔C読むこと イ〕
- 事象や行為などを表す多様な語句に ついて理解を深めるとともに、話や文章の 中の語彙について関心をもつこと。〔伝統 的な言語文化と国語の特質に関する事項 (1) イ(ウ)〕

## 4 実践についての分析と考察

#### (1)要旨を的確にとらえる力が付いたか

ア プレテスト・ポストテストにおける要旨文 に関わる設問の解答

## (ア)キーワード数の変容

検証授業の前後に行ったプレテスト・ポスト テストの設問のうち、要旨文に関わる設問に注 目して分析を行った。

解答に「光の周期(光周性)/日の長さ」「春の到来」「さえずり」という三つのキーワードが含まれているもの正答として評価したところ,統計上有為な変容とは言えなかったものの図3に示すように、完全正答者数が4人から8人に増加し、キーワードを全く含むことができなかった生徒数も減少した。

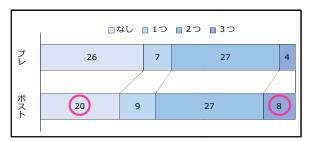
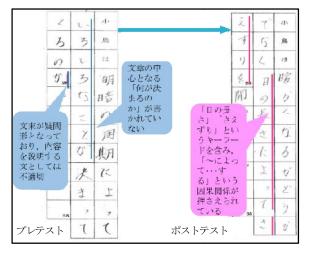


図3 要旨文に含まれるキーワード数

また、個々の解答には変化が見られ、要旨を とらえる力の向上が窺える。資料4に示す生徒 Mの要旨文は、プレテストにおいてキーワード を一つしか含んでおらず、論理性にも欠けるも のであったが、ポストテストにおいてはキーワ ードを二つ含んだ、因果関係をとらえたものへ と変容している。

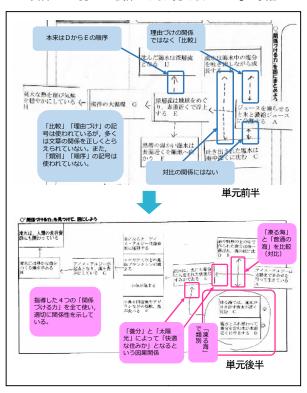


資料4 生徒Mの要旨文の変容

### (1) 考察

生徒Mの要旨文に変容が見られた要因としては、本実践において開発した「関係づける力見える化シート」が手立てとして有効であったためと考える。生徒Mの「関係づける力見える化シート」に使われる記号は、資料5に示すように、ただカード同士をつなぐだけであったものから因果関係や対比、類別を表した意味のある記号へと変容しており、要旨文の変化は「関係づける力見える化シート」を活用することによって、生徒が文章を構造的にとらえ、中心的な部分と付加的な部分を読み分けた結果であると言える。

資料5 生徒Mの「関係づける力見える化シート」の変容



キーワードは複数の事例を「類別」した言葉が多く、因果関係は「理由づけ」への意識によって導かれる。生徒Mのアンケートには「(「関係づける力」の) 意識を忘れないようにしたらぜんかいよりもテストが簡単に思えて」という記述も見られ、「関係づける力見える化シート」が思考を深める手立てとなったことを窺わせる。

# イ 「中心・付加読み分けシート」の評価 (7)スライドの指導者評価の変容

教科書を教材とした場面、初読の入試問題を 教材とした場面それぞれで「中心・付加読み分 けシート」の提出があった 36 名を対象に、ス ライドの評価を分析した。表  $3 \cdot 図 4$  はスライ ドの評価の変容をクロス集計したものである。 この結果について t 検定を行ったところ、教科 書を教材として扱った場面と入試問題を教材 として扱った場面では有為な差が見られた(表 4)。

表3 「中心・付加読み分けシート」スライドの指導者評価

		入試問題				
		Α	В	С	計 (人)	
	А	6	1	1	8	
教	В	7	11	3	21	
書	С	2	5	0	7	
	計 (人)	15	17	4	36	

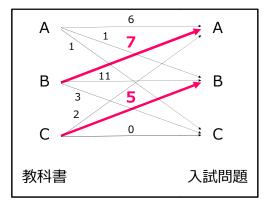


図4 「中心・付加読み分けシート」スライドの指導者評価

表4 「中心・付加読み分けシート」スライドの 指導者評価における検定の結果

	t 値	p 値
「中心・付加読み分けシート」 スライドの評価	1.96*	0.029

\*p<.05

「中心・付加読み分けシート」については、 ①論理的なつながりがあるか②キーワードが 含まれているかの二点からA・B・Cの評価を 行った。

教科書を教材とした場面,入試問題を教材とした場面を比較するとB評価からA評価,C評価からB評価となった生徒の数が増加している。

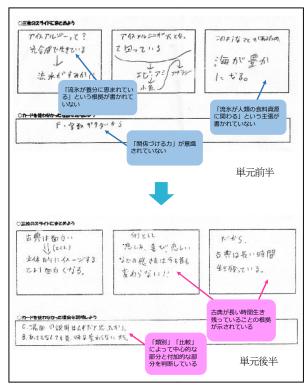
#### (1) 考察

資料6に示すのはC評価からB評価となった生徒Tの作成したスライドである。単元前半では、流氷がアイス・アルジーの成長に適した住みかとなっているのは、流氷によってプランクトンが集まるからだという根拠や、海が豊かになることは人間の食料資源に関わることでもあるという主張がとらえられていない。カードを使わなかった理由についても「字数が多いから」という「関係づける力」が意識されてい

ないものであった。

しかし、単元後半では1枚目と2枚目のつながりに不明確なところはあるものの、古典が長い時間生き残ってきた理由を変わらない感情があるからだとする筆者の主張が整理されている。生徒Tはカードを使わなかった理由を「(具体例が示されたカードを挙げて)場面の説明はムダだと思ったから」(類別)、「(時代が変われば思いは共有できないというカードを挙げて)あってもなくても意味は変わらないから」(比較)と述べており、「関係づける力」が意識されたことで中心的な部分と付加的な部分の読み分けが進んだと考えられる。

資料6 生徒Tのスライドの変容



資料7に示すのはB評価からA評価となった生徒Kの作成したスライドである。単元前半でも文章の大筋をとらえることはできているが、何を根拠としてアイス・アルジーと流氷が豊かな海をつくっているのかが示されていない。カードを使わなかった理由には「(アイス・アルジーを起点とした食物連鎖のカードを挙げて)別のカードと同じだから」(類別)と記

されており、「関係づける力」への意識は窺え るが、中心的な部分と付加的な部分の読み分け には至っていない。しかしながら単元後半では、 人間の特徴である「コミュニケーション能力が ある」「社会的動物である」という二つのキー ワードをとらえるとともに、人間が地上で力を もつ根拠として使っている。カードを使わなか った理由には、「(動物の行動についてのカード を挙げて)D・Eの比較として動物のことを取 り入れているから」と人間と動物を類別し、さ らに比較することで付加的な部分である動物 の話題を切り捨て,人間に関する記述を充実さ せている。

アルアルデーと意味には 結氷は.人類の 対氷は光にも熱にも 豊かな海もべる 食料資源にも 恵ま4た 快適なすかか できますがある つわる Erixate 「類別」「比較」を意識して いるものの,主張の説明に必 要なカードが使われていない GY BUTTYL 4 単元前半 三枚のスライドに歩とめよう 遇去内住了本大手机都干书 人間は社会的動物 作業を介付立てきる (Mc) よちんを利用している 個人內經驗完 任意代表的 (Free 3) (d) 人間は北郷上である . 剧 甘和岩白午 重日 們 甘為于 フェーケーション能力がある とがでませい -ワードとなる「コ なぜ「人間は地球上で 力をもつことができて いる」のか根拠が示さ れている - ニューケーション能力 がある」「社会的動物 である」がとらえられ ている 一ドを終わらかった理由を説明しよう A →B aに触機体あから C → O, Ea Do較として郵 単元後半

資料7 生徒Kのスライドの変容

以上のように「中心・付加読み分けシート」 でカードを取捨選択した理由を記述すること により、中心的な部分と付加的な部分を読み分 けて要旨をまとめたと考えられる。

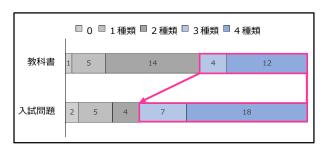
## (2) 手立ては有効であったか

# ア 「関係づける力見える化シート」によって 可視化された「関係づける力」の数

教科書を教材とした場面、初読の入試問題を教 材とした場面それぞれで「関係づける力見える

化シート」の提出があった36名を対象にシー トに記された「関係づける力」の数を分析した。 図5は「関係づける力」を何種類記入できてい たかを示すものである。

シートの分析は、「比較」「順序」「類別」「理 由づけ」の全てが含まれる部分を対象として行 った。教科書を教材とした場面で「比較」「順 序」「類別」「理由づけ」の全てを記入できてい た生徒の割合は33.3%,入試問題を教材とした 場面では 50.0%であった。また3種類以上の 「関係づける力」を記入できた生徒の割合は 72.2%となっており、入試問題の文章は生徒に とっては難しく感じられるものだったが、「関 係づける力」の理解は進んでいることが認めら れる。



『「関係づける力」見える化シートに記入された 「関係づける力」の種類

# 「関係づける力見える化シート」作成中の グループ活動における「関係づける力」に関 わる発言

図6に示すのは「関係づける力見える化シー ト」を作成したグループAの会話から、「比較」 「順序」「類別」「理由づけ」に関わる発言を取 り出し、それぞれの数を集計したものである。



図6 グループ活動における「関係づける力」 に関わる発言数

関係づける力」に関わる発言の総数は大きく増加しており、生徒が「関係づける力」への理解を深めている様子が窺える。中でも単元開始間もない「海洋の循環」を扱った場面では、4つの「関係づける力」の間に大きな発言数の違いは見られないが、単元終盤の「入試問題」を扱った場面では「比較」と「類別」の発言数が大きく伸びており、「比較」「類別」を軸として生徒が文章を解釈していると考えられる。

また「関係づける力」に関わる発言内容にも変化が見られた。次に示すのはグループAが「入試問題」を教材に「関係づける力見える化シート」を作成する際の逐語記録の一部と作成された「関係づける力見える化シート」(資料8)である。

- Y こうじゃない?こうじゃね?ねえ。(白いチョウと黒いチョウを対比し,気温が低かったり,高かったりすると飛べないことを示す。)
- K CとDで、あー、で。
- Y その結果, 白いチョウは日なたでしか活動できなくて、黒いチョウは日かげでしか飛べなくなる。

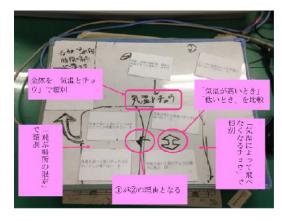
(白いチョウと黒いチョウの飛ぶ場所が限 定される理由を示す。)

K でもその4つは気温とチョウの関係じゃけえ,ひとくくりに入るけど,真ん中で分ける。

(「対比」と「理由づけ」を含め、「気温と チョウの関係」という言葉で「類別」して いる。)

単元の序盤は「比較は」「理由づけは」といった単独の「関係づける力」を扱う発言が多かったが、単元終盤には複数の「関係づける力」同士を結びつけた発言が見られるようになっていった。こうした「関係づける力」同士を結びつけた読みは、より構造的な読み方と言えるだろう。

資料8 グループAの作成した 「関係づける力見える化シート」



この結果は、「関係づける力」には「特に強い関わりを示す」ものがあるという櫻本 (1995) の考えにも重なるものである。特に生徒が文章解釈の軸とした「類別」は「比較」「理由づけ」と関わりが強いとされており、文章の構造をつかむ指導においてポイントの一つになると思われる。

# ウ 「中心・付加読み分けシート」のカード取 捨選択の記述

教科書を教材とした場面、初読の入試問題を 教材とした場面それぞれで「中心・付加読み分 けシート」の提出があった 36 名を対象に、ス ライド作成の際、カードを取捨選択した理由に ついて分析を行った。

図7は、カードの取捨選択の理由として挙げられた「関係づける力」の種類と数を表したものである。

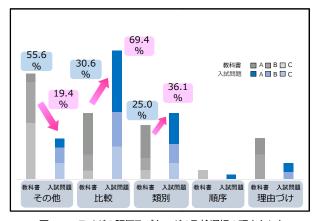


図7 スライドの評価及びカードの取捨選択の理由とした 関係づける力の種類と割合

カードをスライド作成に使わなかった理由に「関係づける力」以外のもの(「その他」)を挙げた生徒は、二次の教科書教材を扱った時点では55.6%であったが、三次の入試問題を扱った際には19.4%と減少しており、生徒の「関係づける力」への理解が進んだことを示すとともに、生徒が中心的な部分と付加的な部分の読み分けに「関係づける力」が有効であるととらえたことを示している。

三次で「関係づける力」をもとにカードを取 捨選択した生徒は80.6%であったが、中でも理 由に挙げられた「関係づける力」を種類別に見 ていくと、「比較」「類別」を挙げる生徒が多く なっていることがわかった。生徒は「BはCと の比較で(Bは)なくても(内容が)分かるか ら」「Cのカードは人間ではなく、動物の話を しているから(話題となっている人間と関係の ないCのカードはいらない)」などと記述して いることから、「比較」は主張を際立たせるた めに用いられることを理解し、主張とは反対の ことを述べている部分や同じことを述べてい る部分は、付加的な部分と判断していることが 窺える。「類別」についても「Cは例えばの話 なので、まとめを言った方が、例えを出すより か分かりやすいと思ったから」「B・C・Dは 類別で、海などの養分(という一つの言葉に) まとめたから」などと記述しており、より大き な概念でまとめたものを中心的な部分として スライドに使い、具体例などを付加的な部分と 判断している。

一方「順序」は大きな変化がなく、「理由づけ」の割合は減少している。「順序」に変化がないのは「順序」の関係になっている部分が並列に扱われており、取捨選択の判断材料になりにくかったことが原因だと思われる。「理由づけ」については、「理由づけ」を付加的なものと判断することで、ときに重要な因果関係が見落とされることもあることから、どこまでを中心的な部分の説明に必要な「理由」とするのか判断が難しかったからだと思われる。言語活動

を「3年生に入試問題の内容をプレゼンテーションしよう」としたが、プレゼンテーションの相手である3年生が、どの程度の知識をもち、どのような情報を欲しているかといった場面の設定が十分でなかったことも、カードの取捨選択に「理由づけ」が使われなかった原因の一つであろう。

中心的な部分と付加的な部分の読み分けに 「順序」と「理由づけ」があまり使われなかっ たことも含めて、生徒は「中心・付加読み分け シート」の作成を通して、「関係づける力」そ れぞれの特徴を理解した上で文章の中心的な 部分と付加的な部分を読み分けるようになっ たと考えられる。

#### エ 生徒へのアンケート調査・聞き取り調査

本研究においては検証授業の前後に、プレテスト・ポストテストの課題文をどのように読んで問いに答えたかを問うアンケート調査を行った。

図8に示すように、事前・事後のアンケート結果を比較すると、各項目で意識の向上が見られ、生徒が「関係づける力」をもとに文章解釈に臨むようになったと受け取れる。特に「絵や図にまとめながら読んだ」「言い換えられている言葉や文を見つけながら読んだ」という「類別」「比較」の力を必要とする項目が伸びているほか、「重要だと思うところに線を引きながら読んだ」という項目が伸びており、中心と付加の読み分けの具体的な方法として「関係づける力見える化シート」「中心・付加読み分けシート」が機能したと考えられる。



図8 アンケート「課題文をどのように読んで問いて 答えたか」

また、授業を終えての感想には、「理由や逆の言葉を見つけることで文章のことをよりわかりやすく読めた」「キーワードとキーワードの関係に気をつけながら学習できたから、この段落には何が書いてあるのか、同じことが書かれているところはないかなど、よく内容がわかった」「関係づける力で3枚のスライドにまとめたことで、どの言葉が大切でいらない言葉はどれなのかを見分ける力がついたと思う」といった言葉が見られ、生徒が「関係づける力見える化シート」によって文章の構造をとらえ、スライドを作成する過程において「中心・付加読み分けシート」で中心的な部分と付加的な部分を読み分け、要旨をまとめたと言えよう。

# V 研究のまとめ

## 1 成果

「関係づける力見える化シート」及び「中 心・付加読み分けシート」を活用することで、 生徒は「関係づける力」を意識しながら説明的 文章を読み進め、「関係づける力」を中心的な 部分と付加的な部分を読み分けるための判断 基準として用いていることが明らかになった。 中でも「比較」「類別」の意識が高い生徒ほど 的確に中心的な部分と付加的な部分を読み分 け, 要旨をまとめる傾向にあるという調査結果 は、今後の要旨をとらえる学習指導における一 つの方向性を示すものであると考える。また, 生徒の感想やインタビューには「教科書の順番 と貼りたい理由づけの順番が違って困った」と 必ずしも時系列どおりに文章が並べられてい るわけではないという説明的文章の構成の特 徴への気づきや「一回考えた後に欠点が見つか るんですよ、絶対に」と自分の思考を振り返る 場面が見られ、今回の手立てが生徒の、文章や 自分の考えと向き合う姿勢の育成につながる 一面をもつものであったことを示している。

ポストテストの結果について見ると, 要旨を とらえる力が十分身に付いているとは言えな い。生徒の感想には「関係づける力のそれぞれ の役割をまとめるのが難しかった」という意見 が複数見られ、「関係づける力」そのものの理 解に主眼がいき、それを活用して文章の中心的 な部分と付加的な部分を読み分けることがで きなかったことが原因の一つだと推測される。 また、「関係づける力」を理解していると思わ れる生徒の中にも『「関係づける力」を見つけ るのはできたけど、実際に、課題文でそれを利 用したり見つけて、問題をとくことはむずかし かった』という感想が見られたことから、「関 係づける力」を汎用的な力として活用するため の指導が十分でなかったことがもう一つの原 因として考えられる。

生徒自身が「関係づける力」を活用して文章を解釈するためには、「関係づける力」をカリキュラムの中に位置づけ、段階を追いながら繰り返し丁寧に指導することと、初読の文章やテスト問題など様々な文章の解釈における「関係づける力」の活用の仕方を指導していくことが必要であると考える。

#### 【引用文献】

- 1) 国立教育政策研究所『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 7 』, 2014 年
- 2)6) 吉川芳則『説明的文章の学習活動の構成と展開』渓水社,2013年,3頁
- 3) 広島県教育委員会『平成26年度広島県学力調査報告書』,2014年
- 4) 文部科学省『学習指導要領解説国語編』東洋館出版社,2008年,36頁
- 5) 吉川芳則「説明的文章の学習活動を改善するための一考察」,『国語科教育』第 45 集, 全国大学国語教育学会, 1998 年, 82 頁
- 7)8) 櫻本明美『説明的表現の授業-考えて書く力を育てる』明治図書出版,1995年,23頁

#### 2 今後の課題

# 【参考文献】

① 櫻本明美『「考えて書く力」をどう育てるか』教育専攻科紀要,神戸親和女子大学,2006年