

複数テキストを用いた汎用的な読解方略の学習

—ペアとの異同から方略を一般化する—

静岡県立科学技術高等学校 安田元気

【キーワード】読解方略、協働的読解、複数テキスト、知識構成型ジグソー法、メタ認知

1 問題と目的

知識基盤社会・情報化社会が加速する現在、説明的な文章を読んでそれを適切に理解する力を育成することは、中等教育に課せられた責務の一つであろう⁽¹⁾。そして、そのような力を養うための手段として、読解方略の指導がある⁽²⁾。読解方略とは、「理解を目的として読み手が行う手続き及び思考」のことで、熟達した読み手は、読解方略を効果的に用いながら文章読解を進めるとされる⁽³⁾。特に、メタ認知を発達させている高校生⁽⁴⁾においては、この読解方略から読解の力を向上させることが有効だろう。

ところが、この読解方略の指導は一筋縄ではいかない。というのも、読解方略とは汎用性のある読み方のことであり、ある特定の文章に対してそれを適用できるだけではなく、数多くの文章に適用できなければならず、さらに、読み方の抽象的な知識として保持するだけでなく、その都度具体的な文章に適用することも要求されるからだ。読解方略の指導としては、これを両立する道を模索しなければならない。この問題意識を念頭において、読解方略の指導に関する以下の先行研究を見ていこう。

読解方略の習得のための主な方法としては、まず協働的な学習が挙げられる⁽⁵⁾⁽⁶⁾⁽⁷⁾。たとえば、相互説明を用いた学習は、読解についての説明役やモニター役等の、相互の役割分担によって、学習者の読みの自覚化を促す契機を提供し、一定の成果を上げている。しかし、先の問題意識からすると、このような学習は、目の前にある文章を今現在自分がどのように読んでいるか、という視点に基づいているため、メタ認知(モニタリング)こそ活性化されても、習得される読解方略が自分なりの読み方に限定されたり、汎用性を欠いたりするという弊害が起こる。また、清河ら自身⁽⁸⁾も述べているように、この事例は個別指導としての要素が強く、多人数の集団を一斉指導するには不向きという難点があるため、多人数を対象とする一斉指導の中で、協働的な読解を成立させる工夫が求められる。

もう一つ、読解方略の習得に有効な方法として、明示的な方略指導がある⁽⁹⁾。明示的な方略指導とは、読解方略を教師が予め教示し、生徒がそれを具体的な文章に適用していくような指導である。学習者は、教示された読解方略を意識的に使用することで、自分の読みを自覚しながら読解を進めていくことが想定される。しかし、これも先の問題意識から言えば、その指導が単数のテキストにとどまるのであれば、習得される読解方略が単なる抽象的な知識にとどまるか、単にそのテキストにのみ適用できる読み方の習得に陥ってしまうだろう。明示的に指導しつつも、複数の文章に適用可能なものとして教えていかなければ、読解方略も実用に耐えうるものとならない。

上述のことは、前者は帰納的な学習の、後者は演繹的な学習の、典型的な問題点とも言える。

しかし、学習には両者の往還が重要である⁽¹⁰⁾。より良い学習を目指すのならば、読みの法則を複数のテキストに演繹的に適用する契機と、複数のテキストから生徒自身の読みを自覚的に法則化していく帰納的な学習の契機を同時に提供することが望ましい。

「二つ以上の情報が重なる時、個々の理解を離れたパターンの理解が得られる」という⁽¹¹⁾。本研究の観点で換言すれば、複数のテキストが重なる時、個々のテキストの理解を離れた読み方一般(パターン)の理解が得られることになる。すなわち、複数のテキストの読みの比較によって、テキストの内容や単一のテキストの読みを超えた、テキスト間に共通する、抽象度の一段高い読解方略の習得が可能になるであろう。この学習は、複数のテキストの読み方を探る中で、より汎用性の高い読解方略を獲得する、演繹と帰納の契機を両立した学習である。

そのような学習を実現させるために、本研究では、知識構成型ジグソー法⁽¹²⁾⁽¹³⁾の枠組みを援用することとした。知識構成型ジグソー法とは、複数のテキストを用いて異なる他者との協議を反復する協調的な学習法である。この手法によって、個別の読みよりも汎用性の高い読解方略を獲得することが期待される。なお、知識構成型ジグソー法におけるテキストの使用法として、互いに整合的なテキストを足し算して正答を導く方法や、相矛盾するテキストで協議を活性化する方法がこれまでに示されているが、本研究においては、あくまで複数テキストの内容読解を超えた、読解方略への気づきを主眼としてテキストを使用することとする。その意味で、主眼こそ違えど、知識構成型ジグソー法が、より抽象度の高い気づきをもたらすという知見は重要である⁽¹⁴⁾。

以上をふまえて、本研究では、一斉指導の形式において読解方略を習得させるために、知識構成型ジグソー法を実践することとした。その実践とは、明示的な方略指導と協働的な学習という、読解方略の習得にとって有効な条件を満たしつつ、さらに複数テキストを用いた演繹的学習と帰納的学習を反復させて、より汎用性の高い読解方略の習得を企図した実践である。果たして、そのような実践を通じて、汎用的な読解方略が習得されるのか、習得されたとしたらそれはどのようなプロセスになるのかについて明らかにしていく。

2 方法

(1) 研究参加者

静岡県の公立高校1年生、学習集団の規模がそれぞれ40人、39人、20人の計3クラス99名(男子92名、女子7名)が授業に参加した。調査対象校は、市街地にある理数科と工業科を併設した工業高校である。卒業生の約半数近くが就職をする一方で、国公立大学への進学者も多数存在する。なお、分析は、1時間以上の授業の欠席者(5名)と記述が不明瞭な部分がある者(3名)を除く91名を対象とした。

(2) 授業計画

(ア) 授業の概要

授業は2021年2月に行った。国語総合の50分×2日を利用して、教科担当である著者が授業を行った。授業の概要は、表1のとおりである。

本来、知識構成型ジグソー法は、3つの異なる視点からの協議を基本としているが、本研究においては、授業担当者および学習者の実践上の負担軽減を考慮して、ペアでの協議をベースとす

る「ペアジグソー」として実施した(図1参照)。ペアジグソーとは、本来のジグソー法で用いるテキストを3つから2つに減じ、グループ形成を容易にしたものである。本研究においては、複数のテキストを用いることを最優先としたため、研究の趣旨は逸しなないと考えた。ペアジグソーは、同テキストの読み方を協議するエキスパート活動と、異テキストの読み方を協議するジグソー活動から構成される。そのプロセスにおいて、複数のテキストをもとに、読解方略を演繹的に使用する契機と、協議する中で帰納的に習得する契機とが複数与えられることになる。

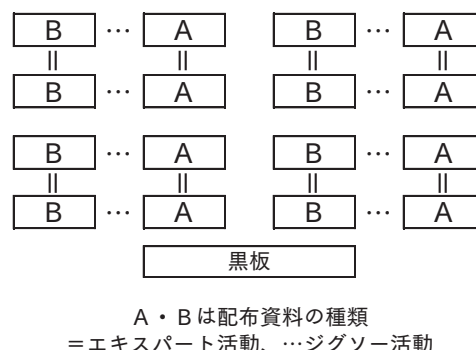


図1 ペアジグソーのイメージ

表1 ペアジグソー授業の概要

時	学習活動	指導上の注意
第1時	5分 概要説明 学習の目標(読解方略の習得)と、ペアジグソーの手順の説明を聞く。	学習の目標とそのための手順を生徒が混同しないように丁寧に説明する。
	20分 個人の読解 テキストA・Bのいずれかを生徒一人一人に配布し、個人で読解する。各テキストに1問ずつ設問があり、生徒は、自分の読解方略を記述しながら、回答をする。	読解する際の自分の思考プロセスを記述し、読解方略を詳しく書くよう指示をする。全ての学習者が回答するための十分な時間をとる。
	25分 エキスパート活動(帰納的学習①) 同じテキストを読解した生徒同士でペアを組み、まず、配られた採点基準をもとに相談しながら採点をし、その後、協議の上、有効な読解方略を精緻化する。	人数の都合でペアを組めない場合は、3人で取り組ませた(ジグソー活動も同様)。
第2時	20分 ジグソー活動(帰納的学習②) 異なるテキストを読解した生徒同士でペアを組み、配られた読解方略の資料も参考にしながら、エキスパート活動で得られた読解方略をすり合わせて、どちらのテキストにおいても有効な読解方略を作成する。	お互いのテキストの用語解説に終始して、読解方略についての会話が成立しないことがないように注意する。
	20分 個人の読解(演繹的学習) 新規のテキストであるCを読み、これまでの学習で習得した読解方略を使って、1つの設問に取り組む。	必要であれば、これまでの学習で用いた資料等を活用してよいことを指示する。
	10分 アンケートの記入(リフレクション) 2時間分の学習の省察をしてアンケートに記述する。	授業で用いたテキストを確認しながら、今回のペアジグソーについての振り返りをするよう促す。

(イ)教材(ワークシート)

市販の学習教材⁽¹⁵⁾⁽¹⁶⁾から、高校1年生を対象とした評論文を選んだ。読解方略の学習が成立するための教材の選考基準として、難易度を均すことはもちろん、主要な読解方略で読解できる適度な複雑さであることに留意した。各テキストの概略は表2のとおりである。

表2 ペアジグソー授業で使用したテキストの概要

	著者及び書籍	字数	要約	設問
A	内田樹 ⁽¹⁷⁾ 『子どもは判ってくれない』	1026字	「論理性」とは、目の前の問題の解決に役立つ「今の自分の考え方」を停止させ、その難問に最もふさわしい「他人の考え方」に想像的に同調できる能力であり、学生が大学で身につけるべき唯一のものである。	「論理的な人」とはどのような人か。
B	最上敏樹 ⁽¹⁸⁾ 『いま平和とは—人権と人道をめぐる9話—』	988字	極度の貧困や飢餓、人種や性による差別は、社会構造が原因で生み出されている「構造的暴力」である。この考えは、戦争がなくとも「平和ならざる状態」はあるという視点を理論化し、平和論に新たな地平を開いた。	「それまで平和論の見落としとしていた点」とはどのような点か。
C	谷川正己 ⁽¹⁹⁾ 『建築の発想—日本と西欧—』	955字	音楽家には、音の流れを楽譜に記録する作曲家とそれを音に変換する演奏家がいる。演奏家は楽譜に忠実な技能者ではなく、作曲家の意図の解釈を行う。作曲家の原創造を追創造するために、指揮者も含めた演奏家にはこの解釈力が必要である。	「二つの楽しみ」とはどのような楽しみか。

(ウ) 読解方略

読解方略の明示的な指導を成立させるために、ジグソー活動時に、主だった読解方略を説明した資料を配布した。新規すぎる読解方略は、生徒の思考の妨げになると考え、中等教育での習得が見込める要点把握と構造注目と意味明確化の3つにしぼって説明した⁽²⁰⁾。資料における教示は、『読解方略』とは、文章を読むときに使う読み方の工夫のこと。様々なものがあるが、ここでは評論文を読むために特に重要なものを紹介する。以下の点に着目すると、評論文の理解が深まったり、良い回答がつけられたりする。①要点把握…文章の中で大事なところとそうでないところを区別したり、キーワードに注意して読んだりする方略。重要なポイントやまとまりに線を引いたり印をつけたりすることもある。②構造注目…どこどこが対応しているか、段落や接続詞や指示語などを手掛かりとして読んでいく方略。ある言葉や文を、その文章中の他の言葉や文と関連付けて理解しようとする。③意味明確化…難しい表現や語句、または筆者独自の意味を持つ言葉などを、わかりやすく自分の言葉で言い換えたりして読んでいく方略。どういう意味かをはっきりさせながら読んでいくこと。」であった。なお、読解方略の判定にあたっては、大学院で研究経験のある協力者に確認してもらい、意見が分かれたところは協議の上、判定しなおした。

(エ) アンケート

アンケートの内容が成績等には一切関わらないことを説明したうえで、学習のプロセスを振り返るための以下のような質問に自由記述方式で回答してもらった。「1, エキスパート活動(縦のペア)では、どのようなやりとりをして、どのような気づきがありましたか。具体的に書いてください。」「2, ジグソー活動(横のペア)では、どのようなやりとりをして、どのような気づきがありましたか。具体的に書いてください。」「3, 今回の一連の授業による、自分の読解に対する気づきや変化があれば記述してください。」「4, エキスパート活動とジグソー活動では、どちらの学習の方が自分の読解に影響を与えましたか。(1)当てはまる項目に○をつけてください。→(エキスパート活動・どちらでもない・ジグソー活動)(2)その理由を述べてください。」「5, その他、学習を振

り返って気づいたことがあれば自由に記述してください。」なお、アンケートのカテゴリ判定にあたっては、読解方略と同様の手順で、研究協力者の協力の上で実施した。

(3) 分析に用いたデータおよび分析方法

分析に用いたデータは、①個人読解活動で用いたワークシートにおける読解方略の記述、②エキスパート活動の結果記述された読解方略、③ジグソー活動の結果記述された読解方略、テキストCにおいて使用された④読解方略および⑤回答の記述、そして、授業の終わりに実施した⑥事後アンケートの記述であった。①～④の読解方略については、記述の具体性および読解方略の種類の観点から分析を試みた。⑤については、採点基準を、「二つの楽しみ」として、「原創造」が、誰(作曲家)が作った何(楽譜)か、および、「追創造」が、誰(演奏家および指揮者)が行う何(解釈を踏まえた演奏)かについての説明の有無に定め、各観点1点とし、4点満点で採点した。⑥については、後述するように、質的な分析によってカテゴリ化し、それをカウントした。

3 結果と考察

(1) ペアジグソーの帰納的学習による読解方略の一般化

まず、ペアジグソーによって、自分の読みの法則化(帰納的学習)が成立しているかを確かめるために、生徒が実際に使用した読解方略の記述を、具体的な記述(本文に書かれている用語や具体的な箇所についての言及があるもの)と、抽象的な記述(「キーワードを見つける」「傍線部と関連する箇所を探す」など、一般的な表現になっているもの)を区別し、各学習活動における記述の比率を集計した(図2)。なお、具体的な適用が記述の一部にでも見られれば、具体的な記述として分類した。

その結果、具体的な記述が、67(個人)→47(エキスパート活動)→0(ジグソー活動)、抽象的な記述が、22→34→91と変化し、最終的にはすべての生徒が一般則としての読解方略を記述したことがわかった。ただし、ジグソー活動中に読解方略を説明した資料を配布していることから、この一般化は、資料の単なる転記である可能性もある。そこでその傍証としてアンケート中の記述を確認したところ、43名の生徒(47.3%)の記述に、読解方略の一般性についての気づきが認められた。「どんな文章でも対応できる読解方略を考えることができた」、「同じ文章を読んでいない人の考え方を聞くことで、考え方の共通点を見出し、自分の考え方を一般化することができる」、「別々の文章でも問いに対してのアプローチは類似する部分もあり、回答の手順として、一般化できる部

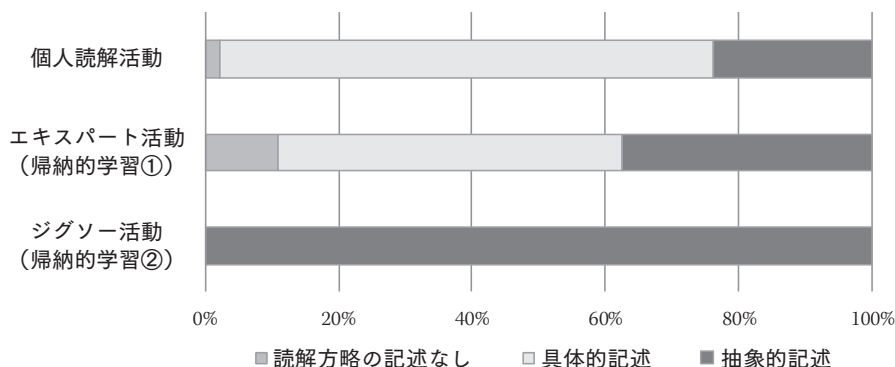


図2 各活動後の読解方略の記述(比率)

分を見つけられた」など、学習者が、ペアジグソーを通して一般性の高い読解方略を見出していることがわかった。これらのことから、ペアジグソーによって、帰納的な学習が成立していると考えてよいだろう。

(2) ペアジグソーによる読解方略の一般化のプロセス

では、ペアジグソーにおける読解方略の一般化は、どのようなプロセスを経て起こっているのだろうか。その検証のために、アンケートの自由記述の中から、エキスパート活動およびジグソー活動における気づきの特徴についての記述をカテゴリ化し、カウントした。その際、生徒個人としてどのような学習の捉えがあるかを重視して、同一の生徒が、アンケート内の別の質問において、同じ学習活動の同じカテゴリの言及をしている場合は重複とみなし、1つのカウントとした。各学習活動についての主なカテゴリと記述数を表3に示した。なお、どちらの学習活動とも特定できない学習全般についての言及は割愛した。

表3 各学習活動についてのアンケートの主なカテゴリと記述数

カテゴリ		エキスパート	ジグソー
読解方略およびその重要性についての気づき	方略全般	9	12
	要点把握	16	17
	構造注目	14	20
	意味明確化	0	3
	その他の方略	1	1
共通点の気づき		30	47
相違点の気づき		46	29
読解方略の一般性の認知		6	33
自己の読解についてのメタ認知		16	4
協働の有効性の気づき		5	2
協働の容易さについての気づき		2	3
協働の困難さについての気づき		0	6

このうち、各学習活動を顕著に特徴づける記述がみられたため、学習活動ごとの「共通点の気づき」と「相違点の気づき」を取り出してクロス集計表にまとめ(表3太枠参照)、 χ^2 二乗検定を行ったところ、有意に差があることがわかった($\chi^2(1)=6.74, p<.01$)。「共通点の気づき」とは、協議や学習の結果、ペアとの意見の一致や、テキストの共通点に気づいたことがわかる記述のことである。「相違点の気づき」とは、逆に、他者との差異やテキスト間の違いの方が顕在化しているような気づきのことである。この結果により、エキスパート活動の方が相違点の気づきを、ジグソー活動の方が共通点の気づきを相対的に促しやすいことがわかった。

このことをふまえて、エキスパート活動とジグソー活動における典型的な生徒の認知を見ていこう。まず、エキスパート活動では、ペアの生徒は、同じテキストに基づいて協働することになっている。この共通点を基盤として、学習者の焦点は、互いの相違点にあてられることになった。生徒のアンケートからも、「同じ文章について考えているので、違った意見も知ることができるし、2人で1つの答えを出すのが楽しかった」、「同じ問題で読解の手順を比べたため、それぞれの手順

の違いがより明確にわかった」などの具体的な言及が見られた。また、表3からもわかるように、エキスパート活動ではメタ認知的な活動が促進されている。つまり、学習者は、メタ認知を働かせて、他者との読解方略の違いを見つけ、足りない方略は補完するように学習していることになる。具体的には、「僕は読む際に比較や比喩表現などは重要なことが多いので重視していたが、接続詞、指示語までは確認していなかったのが今回の授業でそこまで見るようになった」、「お互いの個人の解答を交換して、共通点を見つけて、それをもとにして、言葉の捉え方や自分の考えがずれているかに気づけた」など、自己の読解について省察し、読解方略の幅を広げていた。この点は、読解方略の先行研究には見られなかった本実践の特徴でもある。

ジグソー活動においては、お互い読んだ文章が違うため、ペアの生徒はテキストの内容自体に直接触れることができない。そこで学習者は、読み方に焦点を当て、共通する読解方略を見出すことになった。アンケートからも、「違う文章を読んだ人でも、似たような思考回路で考えていることがわかった」、「違う文を読んでいても、読み方には共通するものがあり、もっとよく読む方法が見つかった」など、読解方略の一般化を試みたことが見て取れた。本研究の狙いとする読解方略の汎用性について、生徒自身にも自覚されていることがわかる。図2や表3からも、エキスパート活動時よりも、特にこのジグソー活動の帰納的学習の段階で、読解方略の一般化が促進されたと考えてよいであろう。

(3) 習得した読解方略の種類と汎用性

では、習得した読解方略が具体的にどのようなものであったのか、また、その汎用性を確かめるために、続くテキスト読解の中で実際に機能したのかを検証した。

まず、生徒の実際の読解に使用された読解方略を分類して集計した(表4)。ここから、犬塚⁽²¹⁾の指摘通り、生徒が主に要点把握と構造注目をを用いて読解していることがわかる。以下の分析では、複数の種類の読解方略を使用することの重要性⁽²²⁾を考慮し、異なる種類の読解方略の使用数をもってその指標とした。たとえば、同じ種類の方略を何度使用してもカウントは1とした。なお、テキストAとBに使用された読解方略数に有意な差は見られなかった($t(89)=1.44, n.s.$)。

次に、個人の読解活動時の読解方略数と、ジグソー活動後の読解方略数を t 検定で比較した。すると、個人読解時(平均1.58)に比べ、ジグソー活動終了時(平均2.18)の方が有意に多い読解方略を記述していた。つまり、ペアジグソーによって、生徒は実際に読解方略を増加させたと考えてよい。ただし、これは単純な増加ではなく、質の向上にもなっていると考えられる。アンケートの記述からもわかるように、生徒は、自己の読解についてメタ認知を働かせながら、より有効

表4 主な読解方略の種類と各学習活動における使用者数

	個人の読解活動 (具体+抽象的記述)	ジグソー活動後 (抽象的記述のみ)	テキストC (具体+抽象的記述)
要点把握	45 (49.5%)	80 (87.9%)	60 (65.9%)
構造注目	88 (96.7%)	77 (84.6%)	83 (91.2%)
意味明確化	13 (14.3%)	42 (46.2%)	22 (24.2%)
計	146	199	165

※「個人の読解活動」は、テキストAおよびB読解時に実際に使用された読解方略である。「ジグソー活動後」の読解方略は、話し合いによってそれを一般化したものである。

な読解方略を取捨選択していたからである。なお、この前後の読解方略数に相関はなく、もともと読解のスキルが高い生徒がどの学習活動においても多様な読解方略を記述した、というわけではなかった。

続いて、ジグソー活動後の一般化された読解方略数と、最後のテキストC読解時に使用された読解方略数の関係を調べたところ、わずかではあるが有意に相関した($r = .21, p < .05$)。つまり、ペアジグソーによってより多くの読解方略を一般化した生徒ほど、実際の読解時に多くの読解方略を使用していることがわかった。つまり、ペアジグソーによって習得した読解方略の汎用性が確かめられたことになる。さらに、テキストCに使用した読解方略数と、テキストCの読解得点の関係を確かめたところ、両者が有意に相関した($r = .26, p < .01$)。すなわち、多様な方略を用いる生徒ほど、より質の高い読解をしているという、先行研究⁽²³⁾と同様の結果を示したことになり、本研究において習得した読解方略が、実用にならなかったものであることも確かめられた。以上の結果を表5に示した。

表5 各学習時の読解方略数および読解得点の基本統計量および相関係数

	Mean	SD	1	2	3
1 個人の読解活動時(読解方略数)	1.58	0.62			
2 ジグソー活動後(読解方略数)	2.18	0.63	.02		
3 テキストC読解時(読解方略数)	1.79	0.62	.03	.21*	
4 テキストC読解時(読解得点)	2.51	1.49	.06	.11	.27**

* $p < .05$ ** $p < .01$

加えて、テキストCに使用した読解方略について、具体性の観点から分析を試みた。ペアジグソーで獲得した一般性の高い読解方略は、単に読み方についての抽象的知識にとどまる可能性がある。それを具体的文脈に適用し、実質的に読解方略としての効果を発揮させなければ意味がない。そこで、テキストCに用いた読解方略の具体性の有無によって生徒を群分けしたところ、76名(83.5%)の生徒が、読解方略を具体的な形で文章に適用することができていた。つまり、多数の生徒が、汎用性のある形で習得していたと考えてよいだろう。なお、群ごとの読解得点を t 検定によって比較したところ、読解方略の具体的な記述が見られた生徒の方(平均2.67, 標準偏差1.45)が、抽象的なまま読解方略を使用した生徒(平均1.67, 標準偏差1.45)より、有意に読解得点が高かった($t(89) = 2.45, p < .05$)。汎用性の高い読解方略を習得した生徒ほど、最終的な読解得点も高い結果となった。

(4) 学習の全体像

以上の結果から、ペアジグソーにおける次のような典型的な学習者像をまとめあげることができる。まず、個人で読解を行って、自分の読み方について自覚する。次に、エキスパート活動において、自分に不足していた読解方略を補完したり、あるいは自分の読み方を精緻化したりして、自身の読解方略の数と質を上げる(帰納的学習①)。続くジグソー活動においては、読み方そのものに照準を合わせ、帰納的に、より汎用性の高い読解方略を獲得する(帰納的学習②)。この際、より多くの種類の読解方略を獲得することが望ましい。このペアジグソーに成功した学習者、す

なわち、汎用性のある読解方略を多く身につけた学習者は、新規のテキストに対しても、多様な読解方略を使用することができる(演繹的学習)。その時に一般性の高い読解方略を具体的文脈に柔軟に適用できるかどうか重要である。以上のようなプロセスを経て、典型的な学習者は、結果として質の高い読解のパフォーマンスを示すことになる。

一方で、以上のような典型パターンには至らずに、いずれかの活動場面で学習に失敗するケースもありうる。本研究でも見られたような事例を挙げると、まず、エキスパート活動において、読解方略を学習の焦点とできずに、設問の答え合わせに終始してしまうケースがあった(図2における「読解方略の記述なし」)。また、ジグソー活動においても、具体的な手掛かりの不足によって、読み方についての抽象的な協議が成立しないこともありうる(表3における「協働の難しさの気づき」)。さらに、どちらの活動においても、共通点と相違点の度合いが適度ではなく、より良い読解方略の習得にならない場合もあるだろう。加えて、一般化された読解方略が実際に使用できるまでに至らないケースなど、個人にとっては、学習の随所にハードルがあることは確かである。

しかし、総体としては、ペアジグソーには、読解方略の帰納的学習と演繹的学習を両立する一斉授業の方法論として、一定の有効性があると言えるだろう。生徒のアンケートからも、「今回の授業をたくさんやれば、文章を読む力だけでなく、伝える力や、思うことを口に出す力がつくと感じた」という手応えや、「自分の思考過程を分析するなら、より多くの例があった方が足りないところがよくわかるのでもっと多人数で比較したほうが良いと思った」などの、より発展させた学習の欲求などが見られた。

4 まとめと課題

本研究は、汎用的な読解方略の習得のために、知識構成型ジグソー法を援用した一斉指導の形で、複数テキストに基づく演繹的学習と帰納的学習を掛け合わせた実践研究である。分析の結果からわかるように、複数テキストを用い、他者との様々な協議を繰り返すことで、学習者の読解方略の数と質を段階的に向上させることができた。概ね想定通りの結果となり、一定の有効性も実証的に確認された。とりわけ、複数テキストに基づく帰納的学習と演繹的学習の反復が、より汎用的な習得につながりうること、またそのような読解方略の指導を一斉指導の形で実践できることの証明が、本研究の成果と言える。

ただし、あくまで実践研究であるため、研究上の課題も少なくない。影響力が想定される読解力の統制の問題や、テキストの一般性、読解方略の種類 of 妥当性など、分析上の厳密さには改善の余地がある。各学習中の生徒の具体的なやりとりの実態や、各学習活動間の指標の関連性についてもさらなる検証が必要となる。

また、実践研究としての課題もいくつか指摘できる。ペアジグソーは、生徒がすでに持っている読解方略をもとに、それを共有したり精緻化したりする学習である。ゆえに、全く新規な読解方略が創発されることはそれほど期待できない。これと同じように、ペアというランダムで有限な資源頼みの学習であるため、すべての学習者の完全な成功を必ずしも保障できない。実践者には、生徒の実態を汲み取り、必要に応じて、明示的に読解方略を追加提示したり、ペアの組み方にも配慮したりするような指導が求められる。

以上のように課題はあるが、本研究が、数少ない読解方略の、少なくとも一斉指導の事例には

なりうるであろう。今後も、読解方略を帰納的に習得するプロセスを詳らかにしたり、あるいはこの帰納と演繹の学習を長期的に繰り返す効果や、テキストとメンバーを増加した場合の効果を検証したりするなどの発展的・継続的な取り組みが求められてくる。

【注】

- (1) 新井紀子, 2018, 『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』東洋経済新報社
- (2) 犬塚美輪・椿本弥生, 2014, 『論理的読み書きの理論と実践—知識基盤社会を生きる力の育成に向けて—』北大路書房, pp.9-20.
- (3) 犬塚美輪, 2013, 「読解方略の指導」, 『教育心理学年報』, 52, 162-172.
- (4) 秋田喜代美, 2008, 「文章の理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』, 北大路書房, pp.97-109.
- (5) 清河幸子・犬塚美輪, 2003, 「相互説明による読解の個別学習指導」, 『教育心理学研究』, 51 (2), 218-229.
- (6) 沖林洋平, 2006, 「協同的読解活動における方略獲得の効果」, 『読書科学』, 50 (1), 1-12.
- (7) 犬塚美輪, 2010, 「相互説明を用いた学術論文読解の指導」, 『読書科学』, 53 (3), 83-94.
- (8) 前掲書(2)
- (9) 前掲書(3)
- (10) L. ヴィゴツキー, 柴田義松訳, 2001, 『言語と思考 新訳版』, 新読書社
- (11) Bateson, G., 1979. *Mind and Nature: A Necessary Unity*. Hampton Pr. (ペイトソン, G. 佐藤良明(訳) (2006). 『精神と自然—生きた世界の認識論』新思索社)
- (12) Aronson, E., & Patnoe, S., 2011. *Cooperation in the classroom: The jigsaw method*. Printer & Martin Limited. (アロンソン, E. 昭和女子大学教育研究会(訳) (2016). 『ジグソー法ってなに?—みんなが協同する授業—』丸善出版)
- (13) 三宅なほみ, 2016, 『協調学習とは: 対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業』北大路書房
- (14) 安田元気, 2019, 「批判的読解を促進するジグソー学習の実践」, 『読書科学』, 61 (2), 90-96.
- (15) 数研出版編集部, 2012, 『四訂版 力をつける現代文 ステップ2』数研出版株式会社
- (16) 数研出版編集部, 2016, 『五訂版 正しく読み・解くための力をつける現代文 ステップ1』数研出版株式会社
- (17) 内田樹, 2006, 『子どもは判ってくれない』文藝春秋
- (18) 最上敏樹, 2006, 『いま平和とは—人権と人道をめぐる9話—』岩波書店
- (19) 谷川正己, 1985, 『建築の発想—日本と西欧—』朝日新聞社
- (20) 前掲書(2)
- (21) 前掲書(2)
- (22) 前掲書(2)
- (23) 前掲書(3)