

# 文の構造を把握する力を高める国語科学習指導の工夫 — スキルを使用することの有効性・有用性を実感させる指導方法の開発を通して —

尾道市立栗原中学校 関根 紗絵

## 研究の要約

本研究は、文の構造を把握する力を高める国語科学習指導の工夫について考察したものである。先行研究等を踏まえ、文の構造を把握する力とは、「複雑な文や整っていない文など、さまざまな文の中における文の成分の照応を適切に捉える力である」と定義した。この力には「文を構造化し、適切な照応で文の成分をつなぐスキル」と「自己の読解過程でのモニタリングとコントロール」の二つが含まれると考え、後者が十分に機能しないところにつまずきがあると考えた。このつまずきを解消するためには、実際に見られる複雑な文や不備のある文に対して、モニタリングやコントロールを行い、スキルを使用することの有効性・有用性を実感させることができると考えた。こうした学習活動を設定した授業を行った結果、文の構造を把握する力の向上がみられ、スキルを使用することの有効性・有用性を実感させる学習指導の効果が確かめられた。

## I はじめに

ここ数年、本県教員長期研修生の中学校国語科の研究においては、中学校学習指導要領（平成29年、以下「29年指導要領」とする。）や「広島版『学びの変革』アクション・プラン」（以下、「A P」とする。）の趣旨を踏まえた学習指導が提案され、成果が示されてきた。その一方、テキストの正確な読み取りなど、基礎的な読む能力につまずきのある生徒が一定数いることが課題として挙げられている。

この課題について学力調査等の状況をみると、広島県「基礎・基本」定着状況調査では、文の構造の理解を問う「叙述の仕方の確認」の通過率が平成25年以来継続的に低く<sup>(1)</sup>、また、国立情報学研究所が実施した、基礎的読解力を測る「リーディングスキルテスト」（2017、以下「R S T」とする。）では、文の構造を把握できず、教科書の叙述を正しく読み取れない中学生が3割いることが分かっており、主題に掲げる力の不足は、全国的な課題であるといえる。よって、この課題の改善は「A P」の全県展開や、「29年指導要領」による学習指導につなぐ上で重要であると考え、研究主題として設定した。

なお、この主題に掲げる力は、「29年指導要領」の教科の目標に示されている「言葉による見方・考え方」を働きかせ、言葉への自覚を高めるためにも重要な力の一つであると考えられる。

これまで文の構造の把握に関する指導は、教科書での扱いも断片的で、文法を知識として理解させることに留まることが多いといえる。しかし、上記の学力調査等の結果から、従来の指導では、その授業では理解できても、初読のテキストに出会ったとき、文を構造化して捉え、語と語を適切に組み合わせて読むようにならないと考えられる。

そこで本研究では、文の構造を把握する力を高めるために、まず文の構造を把握する力とは何かを定義し、そこから、文の構造を把握するまでのつまずきの原因を明らかにする。そして、そのつまずきを解消する効果的な手立てを、先行研究を基に開発し、提案したい。

## II 研究の基本的な考え方

### 1 文の構造を把握する力について

「文の構造」について、黒沢学（2001）は、時間軸に沿って一列に並んだ記号である言語の、先行するものと後続するものの関係、としている<sup>(2)</sup>。これは、文を文頭から文末に向かう一方向の文節の列とみなして読んだとき、配列の順番からして先に出てくる文節と、後に出てくる文節との関係ということであると考えられる。ここでいう「関係」とは、例えば「明日の天気は晴れでしょう。」という文にお

いて、先に出てくる「明日の」という文節と、後の「天気は」という文節のような修飾・被修飾の関係や、先に出てくる「明日の天気は」という二文節（主部）と「晴れでしょう」という文節のような主述の関係のことである。

「29年指導要領」では、「文の構成」という文言が用いられ、その内容は「文の成分の順序や照応など」とされている<sup>(3)</sup>。この「文の成分」とは、教科書（光村図書）では「文を組み立てる部分となるとき、文節や文節のかたまり（連文節）が果たす役割」と定義されている<sup>(4)</sup>。「照応」の例として「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編（平成30年）」では、「主語と述語との照応や修飾語と被修飾語との照応」<sup>1)</sup>が挙げられており、ここから黒沢（2001）のいう「関係」は「29年指導要領」における文の成分の照応に近いといえる。

なお、黒沢（2001）は「構造」、「29年指導要領」は「構成」としているが、「29年指導要領」の「構成」には順序（語順）の要素も含まれる。本研究においては、文の適切な照応に焦点を当てるため、「構造」という文言を用いる。また、黒沢は文中の言葉の前後の関係のみを取り上げているが、教科書で扱われる文の成分の照応は、接続語を介した複数の文節の関係など、より広い範囲の関係を含んでいる<sup>(5)</sup>。本研究では、さまざまな文の構造を把握することを目指すため、教科書の定義に沿う。以上のことから、本研究では「文の中における文の成分の照応」を「文の構造」とする。

この「文の構造」には、「主語一述語」という単純で短いものから、「主部（修飾語一主語）一修飾部（修飾語一被修飾語）一述部（述語一補語）」のような長いもの、主語などが省略されたものなどさまざまなものがある。生活の中で出合うすべての文が、「明日の天気は晴れでしょう。」のように、「主語」の明示された比較的単純な文とは限らない。また、このような単純な文の構造を把握するときは、母語話者としてこれまで積み重ねてきた言語体験があるので、目にした瞬間、自動的にその文の構造が分かってしまう。しかし、「主語」や「述語」などが省略されている文、複雑な照応の文や、照応がねじれた文に出合ったときには、省略されている文の成分を補ったり、複雑な照応を正しくつかんだり、照応のねじれた文を組み立て直したりして、文の構造を把握する必要がある。

本研究では、単純な文だけでなく、複雑な文や、何らかの文の成分が省略された文、整っていない文

などさまざまな文の中における文の成分の照応を適切に捉える力を「文の構造を把握する力」とする。

## 2 文の構造を把握する力に内包される要素

どういう過程で文の構造を把握していくのかを秋田喜代美（2002）が示した文章の理解のための、分ける過程とつなぐ過程<sup>(6)</sup>や、高橋登（1996）が示した「読解過程で働く三つの処理レベル」<sup>(7)</sup>を基に、図1のように表す。

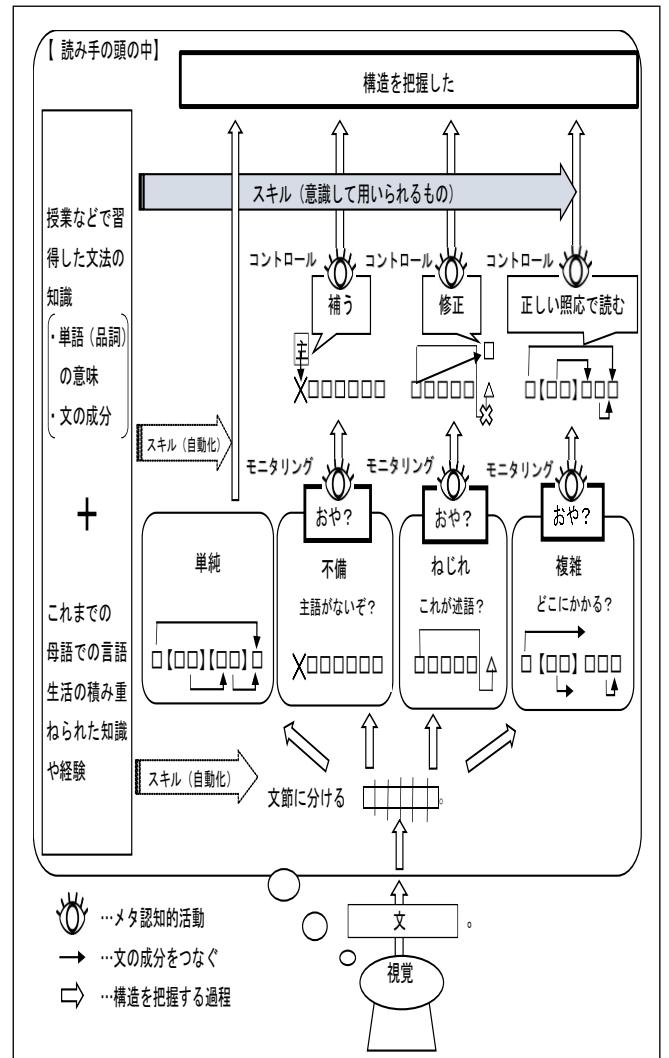


図1 文の構造を把握する過程

文の構造を把握していく際、読み手の頭の中では、まず、視覚を通して取り入れた文を、文節に分け、適切な照応で文の成分どうしをつなぐスキルを使って処理していると考えられる。このスキルは、母語話者として、これまでの言語生活の中で積み重ねてきた知識や経験から自然に身に付けたものである。そのため、このスキルは自動化されており、比較的単純で整った構造の文を把握する場合には、意

識することなくスキルが発動していると考えられる。例えば先述の「明日の天気は晴れでしょう。」のような単純な文を読むときには、文の成分や照応を意識することなく、目にした瞬間にその構造を把握しているといえる。

しかし、文の成分が省略された文や複雑な照応の文などを読む際は、その構造に疑問を感じたり、文の照応を捉えるのに困難が生じたりする。黒沢学（2001）は、「少女が母親を探した少年を見つけた」という文を例に挙げ、「少女が母親を探した」という部分まで読んだとき「探した」という部分（連体修飾語）は文全体の動詞（述語）として解釈されやすく、そのため、「少年を」という部分以降を読んだときに、文の構造の再構築（述語は「探した」ではなく「見つけた」と修正すること）が生じると述べている<sup>(8)</sup>。こうしたことから文の構造を把握する際の疑問や困難に対応する場合には、スキルを意識して用いて、解決を図ろうとしていると考えられる。

また、このような複雑な文を読むときに、そもそも読んでいる途中でその照応に疑問をもったり、照応をつかむのに困難を感じたりすることがなければ修正はできない。深谷達史（2016）は、文章を読む場面を例として、事前・遂行（読んでいる途中）・事後段階でそれぞれメタ認知的活動が行われるとしている。そのうちの遂行段階では、「この単語の意味は何か?」「○○と書いてあるが、それはなぜか?」など、自分が理解できないことが疑問として生成されるモニタリングと、「もう一度読み直そう」「前のページに関連したことが出ていたから読んでみよう」という疑問を解消するための行動や認知を調整するコントロールが行われると述べている<sup>(9)</sup>。

このことが、文の構造を把握する場合にも起こっていると考えられる。本研究で育成を目指す「文の構造を把握する力」には、文の不備や複雑さに気付き、疑問をもつモニタリングや、文の不備や複雑さによる疑問を解消するためのコントロールが求められるといえる。

以上のことから、「文の構造を把握する力に内包される要素」には、「これまでの言語生活で得た知識や経験から身に付けた、文を文節で区切ったあと構造化して適切な照応で文の成分をつなぐスキル」と、「自己の読解過程でのモニタリングとコントロール」の二つがあるといえる。

なお、ここでいう「スキル」は、前述の「R S T」が規定している読解のプロセスでは「文節の区分」「係り受け」「述語項構造」の三つに相当する<sup>(10)</sup>。

### III 文の構造を把握する際のつまずきについて

IIで、単純な文を読むときには、文の成分の照応が自動化されているため、比較的単純で整った文であれば目にした瞬間にその構造を把握できると述べた。しかし、実生活で出合う文はそのような単純な文ばかりではないため、文の構造をうまく把握できないことがある。例えばIで述べた、広島県「基礎・基本」定着状況調査の問題においては、主語の省かれた文に主語を適切に補えない生徒が6～7割いたり、また「R S T」でも、複雑な照応の文を正しく読めない中学生が3割いたりする。これらの結果をみると、不備のある文や複雑な文の構造を把握するときに、間違った照応でつないだり、照応自体ができなかつたりするつまずきがあるといえる。そのつまずきの原因として考えられるものを次に挙げる。

#### 1 モニタリングができないこと

一つ目に「モニタリングができないこと」が考えられる。西林克彦（2005）は、文章を読むときに、文脈や文章全体の雰囲気で「間違った読み」が生じることがあると述べている<sup>(11)</sup>。このことが、文の場合にも起こっていると考えられる。複雑な文や不備のある文を読むときでも、文の構造は把握できていないのに、使われている単語などの知識で補って「おそらくこうだろう」と思い込み、その結果何となく「わかった」つもりになり、間違った読み方をしてしまうことがある。このように、スキルによる自動的な処理が円滑にできないことに気付いたり、エラーが生じていることに気付いたりするモニタリングができないと、文の構造を把握できないまま放置されてしまう可能性があるということになる。

#### 2 コントロールができないこと

二つ目に「コントロールができないこと」が考えられる。これは、モニタリングによってエラーに気付いても、自分のもつスキルを応用して、複雑な構造を把握したり、省略を補ったり、誤りを補正したりするコントロールができないということである。

国語教育においてスキルを応用できるようにしたものとして、方略というものが示されてきた。間瀬茂夫（2013）は、方略とスキルの違いとして、スキルは、さまざまなテクストへの適用に関して硬直さを伴うのに対し、方略は、柔軟で順応性があり、テクストの種類や目的に合わせて修正すると説明する<sup>(12)</sup>。また、山元隆春（平成26年）は、スキルが意図をもって使われたときに方略になると述べた<sup>(13)</sup>。

これは場面に合わせてスキルを意図的に使うことだと考えられ、間瀬（2013）の考え方と似ている。

このスキルと方略の関係を踏まえると、言語生活の積み重ねを通して身に付けたスキルを方略として使用できるようになっていないため、比較的単純な構造の文ではその構造を自然に把握できても、複雑な文や不備のある文、間違った照応の文ではコントロールができず、構造を把握できないのだと考えられる。

### 3 コントロールを発動させていないこと

三つ目に「コントロールを発動させていないこと」が考えられる。この原因として、方略をもっているのにその自覚がなくて使わないということが考えられる。奈須正裕（2016）は、方略を自発的に用いないことの原因として、方略として使用できるようになっているのに、それをもっている自覚がなく、またどう使っているのかも自覚していないことを挙げている<sup>(14)</sup>。これは、例えば国語科の授業において、主語が省略された文に主語を補う方法を習得（方略化）したにも関わらず、学力調査など国語科の授業以外の場面において、別の文が示されるとできないというようなケースである。

のことから、国語科の授業で扱う練習問題ではできても、実生活や他教科の学習など実際に文章を読む場面では、その方略を使う場面だという自覚がないため、コントロールが発動しないのだと考えられる。

### 4 ワーキングメモリが小さいこと

文の構造を把握する力に直接関わる問題以外にも、「ワーキングメモリが小さいこと」が考えられる。湯澤正通・湯澤美紀（2014）は、「ワーキングメモリ」を、短時間に頭の中で情報を保持し、操作する能力とし、「ワーキングメモリは学習を支える認知機能である。」<sup>(15)</sup>と述べた。

また、ワーキングメモリの容量は学習遅滞に影響し、ワーキングメモリが小さい人は、1. 文に直接書かれていことの推測、2. 文法照応の距離が長い（ワーキングメモリの負荷が大きくなる）ときにその照応をつかむこと、3. 未知語の推測、4. 自分の読みのモニタリング、の四つに難しさを感じていると述べている<sup>(16)</sup>。

のことから、不備のある文や照応が複雑な文の構造の把握につまずく生徒の中には、ワーキングメモリの容量が小さい上に負荷が多くかかることでモ

ニタリングやコントロールが困難になっている生徒がいると考えられる。

## IV つまずきを解消するための手立て

### 1 方略の有効性・有用性を実感させることの有効性

IIIで述べたつまずきを解消する手立てを考察するために、文法指導における先行実践にあたった。渡辺通子（1998）は、生徒の興味を喚起することを目的に、難解な文を分かりやすく書き換え、難解さの原因を生徒に考えさせる授業を行った<sup>(17)</sup>。また、松崎史周（2013）は、文法に対する疑問への気付きや発見を言語化し交流させることが、実感を伴って文法を理解できる素地となる、と述べている<sup>(18)</sup>。

渡辺（1998）・松崎（2013）を踏まえ、整っていない文や複雑な文を分かりやすく書き換えることに主体的に取り組めるようにする工夫や、「読みやすい文に直せて良かった」「この方法を使ったら直せた」と実感させることができ、モニタリングやコントロールができるようにする上で有効であると考えた。

### 2 方略の有効性・有用性を実感させる手立て

#### （1）明示的な指導とオーセンティックな指導

1に基づき本研究では、先述の奈須（2016）が提唱する「明示的な指導」と「オーセンティックな指導」を手立てとして取り入れ、方略の有効性・有用性の実感を促すこととする。奈須は、教わった方略を自発的に使うようになるには、①その方略の有効性を実感している、②なぜ有効なのかをはっきりと理解している、③どのような場面で有効なのかを判断できる、④異なる対象や場面に適合するように応用するという四点を「明示的」に指導することが大切だと述べている<sup>(19)</sup>。また、現実の世界に存在する「本物の実践」に可能な限り文脈や状況を近づけて学びをデザインする「オーセンティックな指導」をすることで、活用が利くようになると述べている<sup>(20)</sup>。

#### （2）モニタリングができるようにする手立て

（1）を踏まえ本研究では、まず、モニタリングができないことを解決するために、③を明示的にする。さまざまな場面での複雑な文や不備のある文などを提示し、生活の中にはそのような文が思いのほか多いということと、その問題点に気付けない自分を自覚させ、自分の読み方を疑う感覚を身に付けさせる。（手立てA）

#### （3）コントロールができるようにする手立て

コントロールができないことを解決するために、①、②、④を明示的に指導する。文の構造を把握しようとして、複雑な文や不備のある文に出合ったとき、「このスキルを使ったら構造を把握できた」と有効性を実感させることにより、語句の言い換えに留まることなく、構造を把握する方略に近付けることができると考えた。

また、実感させたあとに「自分はスキルをどのように使って構造を把握したのか」を他者に説明させたり、振り返りで可視化させたりすることで、なぜ有効なのかをより理解させる。さらに、もうひと工夫しないと文の構造を把握できないような課題を解く機会を与える、理解を促進する。(手立てB)

#### (4) コントロールが発動するようにする手立て

コントロールが発動しないことを解決するために、③を明示的にして、オーセンティックな指導をする。実際の生活で大人が書いた、整っていない文を課題として設定し、それを直す活動を通して、どのような場面に方略が有効で、それがいかに役に立つかという有用性を実感させることにより、方略の活用につなげる。(手立てC)

### 3 可視化によるワーキングメモリの負荷軽減

ワーキングメモリの容量は、今のところトレーニングによって増加することはないとされる。そこでワーキングメモリの負荷を減らす手立てとして「可視化」を挙げる。湯澤（2009）は、複数の手順や段階のある複雑で長い活動の遂行を支えるのに「メモをとる」ことが有効だとしている<sup>(21)</sup>。これは、活動の遂行に必要な情報を生徒自らがメモにし（可視化）、課題を行いながら随時チェックし、確かめることである。この方法を文の構造を把握するときに応用することで、ワーキングメモリの負荷を軽減できると考える。

### V 研究授業の内容及び指導計画

IVで述べた手立てを反映させた単元及びその具体的な指導計画は次のようになる。

まず、「オーセンティックな指導」として、例えば「小学生の弟妹に作文の添削を頼まれる」「曖昧なメールについて、どのように記述すれば誤解が生じないか」といった実際にありそうな課題を設定し、課題に挙げた、整っていない文を読んだり直したりするために必要なことを考えさせる。その上で、整っていない文を直すための手引きを作成するといった、単元を通して課題を解決する言語活動を設定す

る（手立てC）。

単元の前半では、実際の生活の場面において目にする、整っていない文の例を提示し、その直し方を考えることで、どのような文において方略を使用する必要があるのかを明示し、モニタリングができるようとする（手立てA）。そして、いくつか考えられる直し方の中からそれぞれの文に合ったものを選択し、その理由を他者に説明させることによって、その方略の有効性の理解と実感を促し、コントロールができるようとする（手立てB）。

単元の後半では、考えた直し方を分類して手引きなどとしてまとめ、それぞれの方略がどのような文に使えるのかを再確認する（手立てB）。さらに、まとめた手引きを活用して新聞などを添削する活動を行い（手立てA・C），班で直し方を説明し合う。こうすることで、方略の有効性がよりはっきりし、モニタリングの感覚とコントロールの力が強化されると考える。

また、モニタリングやコントロールをしていく上で、学習活動の遂行を支えるのが3で述べた「可視化」である。照応する各文節を線でつなぐ、述語を四角で囲む、などの効果を班活動の中で学ばせ、真似をさせることを繰り返し行い定着させることで、ワーキングメモリの負荷を減らせると考える。

#### ○ 研究授業の内容及び指導計画

授業の内容			
期 間	平成30年7月4日～7月13日		
対 象	所属校第2学年2組・4組（2学級・66人）		
单 元 名	推敲して適切な文章に直そう		
指導事項	書いた文章を読み返し、語句や文の使い方、段落相互の関係などに注意して、読みやすく分かりやすい文章にすること。【書くことエ】		
言語活動	実生活において見られる、整っていない文や複雑で読みにくい文を読みやすく直す活動を通して「添削ガイド」を作成する（手立てC）。		
指導計画			
次 時	主な学習活動	手立て	
一 1	「添削ガイド」を作るという課題を理解し、整っていない文の直し方に名前を付ける。	整っていない文の多さやその問題点に気付けないこと自覚させる（手立てA）。 さまざまな直し方を考え、他者に説明させる（手立てB）。	
二 2	自分が担当した、整っていない文の問題点を基に直し方を考え、班の人に説明する。	どう直したか他者に説明させる・振り返りに書かせる（手立てB）。 書き込みを自力でできるよう、班での交流で他者から学ばせる（可視化）。	

	3	直し方を分類し「添削ガイド」を作成する。	直し方を分類し、どの場面で使うか整理させる（手立てB）。
	4	「添削ガイド」を作る過程で学んだことを用いてPTA新聞の添削をし、学習の振り返りをする。	さまざまな文にふさわしい直し方とその理由をお互いに説明させる（手立てA・C）。 振り返りで可視化させる（手立てB）。

## VI 研究の仮説及び検証の視点と方法

### 1 研究の仮説

実生活に見られる複雑な文や不備のある文を直す学習活動で、スキルを使用すること（方略）の有効性や有用性を実感させれば、さまざまな構造の文の構造を把握することができるであろう。

### 2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表1に示す。

表1 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
文の構造を把握する力はどのように変容したか。	・事前テスト ・事後テスト ・学習成果物 ・事前アンケート ・事後アンケート
スキルを使用すること（方略）の有効性・有用性を実感させる手立ては有効であったか。	

## VII 研究授業の分析と考察

### 1 文の構造を把握する力の変容について

#### (1) 事前テスト・事後テストについて

事前・事後テストとして、整っていない文や複雑な文を正しく読んだり、問題点を説明したりする問い合わせを設定した。設問は、広島県「基礎・基本」定着状況調査や「RST」などを使用したり改題したりして作成した、次のようなものである。

#### ○事前・事後テストの内容と測る要素

- 問1 感想文や日記の中からねじれ文だけを抜き出し、正しい文に直す。（ねじれ文のモニタリングとコントロール）
- 問2 一文を二文に分け、二文目に接続詞と省略された主語を補う。（省略された主語を補うコントロール）
- 問3 二通りの意味にとれる文の問題点を説明する。（モニタリング）
- 問4 複雑な構造の文を正しく読み取る。（複雑な文のモニタリングとコントロール）
- 問5 述語に対応する主語を答える。（コントロール）

#### (2) 文の構造を把握する力はどのように変容したか

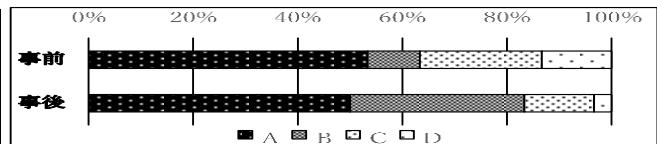
文の構造を把握する力がどのように変容したかを検証するため、事前・事後テストの、問1から問5の結果を図2に示す。

#### ア モニタリングについて

問1と問3の結果から、ねじれ文や二通りの意味にとれる文の問題点を見付けるモニタリングは、できるようになった生徒が増加したといえる。

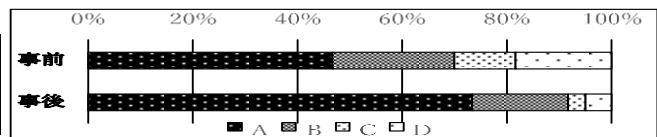
#### ○問1（モニタリング）の判断基準と結果

評価	判断基準	
A	ねじれ文を全て見付けている。 「その他にねじれ文はない」と判断できている。	
B	ねじれ文を全て見付けている。 「その他にねじれ文はない」と判断できていない。	
C	ねじれ文を1つ見付けている。	
D	ねじれ文を見付けられていない。無解答	



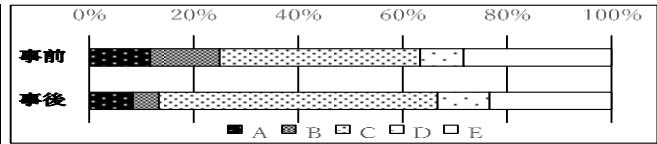
#### ○問1（コントロール）の判断基準と結果

評価	判断基準	
A	ねじれ文を全て直せている。	
B	ねじれ文を1つ直せている。	
C	ねじれ文を見付けているが直せていない、空欄。	
D	ねじれ文を見付けられていない。無解答	

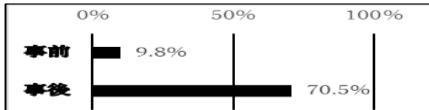


#### ○問2の判断基準と結果

評価	判断基準	
A	次の①～③を全て満たしている。 ①2文に分ける。②接続詞を補う。③主語を補う。	
B	A評価の①と③を満たしている。	
C	A評価の①と②を満たしている。	
D	A評価の①のみ満たしている。	
E	A評価の全ての条件を満たしていない。無解答	



#### ○問3の結果（正答率）



#### ○問4の結果（正答率）

	RSTの結果 (中学生)	栗原中学校 (2年生)
事前 (アレックス)	38%	43.4%
事後 (セルロース)	9 %	29.5%

#### ○問5の結果（正答率）



図2 事前・事後テストの、問1から問5の結果

## イ コントロールについて

問1の結果から、ねじれ文を直すコントロールができるようになった生徒は増加したといえる。また問4は、事前・事後テストともに「R S T」の係り受けの問題から出題した。事前テストに比べ、事後テストは13.9ポイント下がっている。しかし、国立情報学研究所が平成27年度に実施した「R S T」の調査結果に比べると、20.5ポイント高く、授業の成果が表れていると考える。

## ウ 課題

問2と問5の結果から、主語を補ったり、述語に対応する主語を選んだりする、「主語」に関わる設問については課題が残った。

問2については、事前テストに比べて主語を補えない生徒が増加した。また、問5の正答率が下がったことについて、事前テストでは正解だったにも関わらず、事後テストで不正解だった生徒に聞き取りを行ったところ、主語を選ぶ問題に対して「何を」を聞かれていると思った、という回答だった。このことから、そもそも主語とは何かが理解できていないこと、コントロールをしようとしているがその精度が不十分であるため、かえって難しく考えてしまい、紛らわしい文節に惑わされたことなどが、正答率低下の原因として考えられる。

## エ まとめ

これらの結果から、ねじれた文や曖昧な文のモニタリングと、ねじれた文を直したり、複雑な文を読んだりするコントロールができるようになった生徒が増加し、文の構造を把握する力について肯定的に変容したといえる。特に、問1、2のC・D評価が減少したことから、基礎的な読む能力につまずきのある生徒の力に向上が見られたといえる。

しかし、主語に関連する設問については、つまずきを完全に克服できたとはいえない。これは、「『主語』とは何か」など、文法についての知識が十分に身に付いていないことなどが原因であると考えられる。

## 2 スキルの有効性・有用性を実感させる手立ては文の構造を把握する力の変容に有効であったか

### (1) スキルの有効性・有用性を実感させることはできたか

検証の前提として、「スキルを使用すること（方略）の有効性と有用性を実感させる」ことを達成できたのかどうかを見る。

整っていない文のどこに問題があるかを明らか

にさせ、その問題点によってどんな直し方ができるかを考え、その直し方を人に説明したり、どう直したかを振り返りに記述したりすることによって実感と理解の促進を図った。授業ごとの生徒の振り返りには、次のような記述が多く見られた。

- ・僕が見た文章の中でも変な文がたぶんあったと思うので、生活の中でそういうのを見つけていきたいです。
- ・文の直し方にもいろいろあって、その文に合った直し方が必要だと思った。
- ・Cの文は長くてやっかいな文だった。④の付けたしの技（スキル）を使ったら直せた。
- ・長めの文でも、いろんな技（スキル）を使えば直せるというのが分かった。

※（ ）内は稿者による。

### 授業ごとの振り返りの記述

文の特徴に応じてスキルの使い方を変えようとする生徒も見られ、文の種類によってスキルを使っていく有効性を実感していると考えられる。

また、事後アンケートで、今回学んだスキルを応用する場面として生徒が挙げたもの（複数回答可）を次に示す。

- ・作文や感想文、手紙を書くとき
- ・他教科（社・数・理・技）の学習をするとき
- ・新聞や本などを読むとき
- ・社会に出たとき（書類・プレゼンなど）

### スキルを使用する場面（自由記述を整理したもの）

アンケートに回答した生徒の88.7%が、学習したこと今回の学習以外の何らかの場面で使おうとする意識をもっていた。また回答結果から、現在の日常生活で使えると感じているだけでなく、将来においてもスキルを生かそうとしていることが分かる。

これらのことから、生徒にスキルを使用することの有効性や有用性を感じさせることができたと考えられる。

### (2) スキルの有効性・有用性を実感させることは文の構造を把握する力の変容にどのようにつながったか

次に、スキルを使用することの有効性・有用性を実感させる手立てや可視化を取り入れた授業が、生徒にどのような変容をもたらしたかを検証する。

そのために、事前テストでは全問題しての正答率が22.2%だったが、事後テストでは55.6%になった生徒aを典型例として、その変容を次頁図3に示す。

**事前アンケート**

問1. 日頃、文を読んだときに気付くこと  
「ねじれ」→あまり気付かないと回答。

問3. 複雑な構造の文を読むときのこと  
「読むことを諦める」→時々当てはまると回答。  
「あてずっぽうで読む」→時々当てはまると回答。  
「線を引いたり、言葉を○や□で囲んだりする」  
→あまり当てはまらないと回答。

**授業のワークシートの記述**

課題B  
ボーナスをもらったら、家族と食事や新しいゴルフクラブを買う予定だ。  
☆問題点はどこ？

家族と**食事**や新しいゴルフクラブを買う予定だ。  
食事は買わないから。

☆どう直す？

家族と**食事に行き**、新しいゴルフクラブを買う予定だ。  
④付け足し の技を使う。

**授業の振り返り**

- いろいろな文をいろいろな方法で変えることができた。
- この方法は、入試とかにも役に立つのではないかなど僕は思いました。

**事後アンケート**

問1. 文を読むときに気にして読もうと思うこと  
「ねじれ」→少し思うと回答。

問3. 複雑な文を適切に読んだり、曖昧な文を直したりすることは国語の授業以外のどんな場面で使えそうか。  
・大人になってプレゼンの資料を作るとき。

図3 生徒aの変容（波線は稿者による）

生徒aは事前アンケートで、「ねじれ」には「あまり気付かない」と回答し、複雑な構造の文を読むときに「読むことを諦める」ことや、「当てずっぽうで読む」ことが「時々当てはまる」と回答している。しかし授業では、単語を四角で囲んだり、使う技（スキル）の番号を書き込んだりと、スキルを意識して用いてコントロールする姿が見られた。また、授業後の振り返り（波線部）からも、色々な文が存在し、その直し方（スキル）もさまざまであることに気付き、「スキルを用いて直せた」と実感していることが分かる。さらに、この授業で学んだことが大人になったときに役立つという考えをもつことができており、これらが事後テストの正答率の上昇につながったと考えられる。

のことから、スキルの有効性・有用性を実感させることは、文の構造を把握する力を高めることに効果があると考えられる。

## VIII 研究のまとめ

### 1 研究の成果

実際に見られる複雑な文や整っていない文を読んだり直したりする学習活動を通して、スキルを使用することの有効性や有用性を実感させたことによ

り、文の構造を把握する力を高めることができるところが分かった。

### 2 今後の課題

文の構造を把握する力をより高めるためには、習得したスキルを使用する場面を繰り返し設定することが必要である。

また、「『主語』とはどういう働きのものを指すのか」など、文法の知識が十分身に付いていない生徒が多く見られた。今後は文法の知識を効果的に身に付けさせる授業の在り方を検討し、スキルを適切に使用させる手立てを講じることが求められる。

### 【注】

- (1) 広島県教育委員会（平成29年）：『平成29年度 広島県学力調査報告書』pp. 83-84に詳しい。
- (2) 黒沢学（2001）：『3章 文理解の過程』秋田喜代美・久野雅樹編『文章理解の心理学 認知、発達、教育の広がりの中で』北大路書房p. 55に詳しい。
- (3) 文部科学省（平成29年）：『中学校学習指導要領』に「文の成分の順序や照応など文の構成について」とある。
- (4) 甲斐睦朗他（平成27年）：『国語1』光村図書p. 244に詳しい。他の教科書（教育出版、三省堂、東京書籍）でもほぼ同様の定義がされている。
- (5) 甲斐睦朗他（平成27年）：前掲書pp. 244-247に詳しい。他の教科書（教育出版、三省堂、東京書籍）でもほぼ同様の扱いとなっている。
- (6) 秋田喜代美（2002）：『読む心・書く心 文章の心理学入門』北大路書房p. 23に詳しい。
- (7) 高橋登（1996）：『学童期の子どもの読み能力の規定因について—compositional approachによる分析的研究—』『心理学研究 第67巻題3号』日本出版貿易p. 186に詳しい。
- (8) 黒沢学（2001）：前掲書pp. 51-53に詳しい。
- (9) 深谷達史（2016）：『メタ認知の促進と育成 概念的理 解のメカニズムと支援』北大路書房p. 10に詳しい。
- (10) 新井紀子（2016）：『【別紙資料1】リーディングスキルテストで測る読解力とは』www.nii.ac.jp/userimg/pres\_s\_20160726-1.pdfに詳しい。
- (11) 西林克彦（2005）：『わかったつもり 読解力がつかない本当の原因』光文社新書p. 134に詳しい。
- (12) 間瀬茂夫（2013）：『IV読むことの学習指導に関する研究の成果と展望2 読むことの指導過程論』全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望II』学芸図書p. 233に詳しい。
- (13) 山元隆春（平成26年）：『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』溪水社pp. 205-206に詳しい。
- (14) 奈須正裕（2016）：『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社p. 200に詳しい。
- (15) 湯澤正通・湯澤美紀（2014）：『ワーキングメモリと教育』北大路書房p. i, p. 81に詳しい。
- (16) 湯澤正通・湯澤美紀（2014）：前掲書p. 108に詳しい。
- (17) 渡辺通子（1998）：『横断的な文法教材の開発—日本国憲法を国語の授業で扱ったらどうなるか—』『月刊国語教育vol. 27No. 7』東京法令出版pp. 40-41に詳しい。
- (18) 松崎史周（2013）：『中学校国語科における観察・発見の文法指導』『目白大学 人文学研究 第9号』pp. 229-243に詳しい。
- (19) 奈須正裕（2016）：前掲書pp. 196-197に詳しい。
- (20) 奈須正裕（2016）：前掲書pp. 166-173に詳しい。
- (21) 湯澤正通・湯澤美紀（2009）：『ワーキングメモリと学習指導 教師のための実践ガイド』北大路書房p. 77, 95に詳しい。

### 【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成30年）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』東洋館出版社p. 78