

# 読みの方略の習得における読みの交流の効果 — 『山月記』における読みの交流を基に —

峰 本 義 明

## Abstract

In the reading education process, students are required to learn reading strategies. This can be done effectively by having the students interact between themselves while reading. But the reading strategies can also be learned without interactive reading, and there is no study which demonstrates the importance of interactive reading for learning these strategies. So, I examined the impact of interactive reading by comparing a case of interactive reading and with a case without interactive reading. As a result, I observed the effects of interactive reading and found that it allows students to learn reading strategies more effectively.

キーワード……読みの交流 読みの方略 山月記 実践研究 教育評価

## 1 問題の所在

人は文章などを読む際に「読みの方略 (reading strategies)」を行使しながら読んでいく。近年の読書心理学の知見<sup>1)</sup>によれば、文章を読む時には、人はその対象を理解することだけでなく、自分が理解しているかどうか、わかることとそうでないことは何か、などと考えながら読んでいく。こうした理解状態を評価・吟味するモニタリングをしながら、読みを制御し、調節している。これは、いわゆるメタ認知的処理である。このモニタリングによって理解に不十分な点が発見された時には、人は様々な方略を用いてそれに対処する。読解中の活動についての研究<sup>2)</sup>によれば、高校生以上になると、理解のつまずきを直すために「読み返す」「先に進む」「既有知識を使う」「推論する」「疑問を生成する」などの複数の方略を並行して使用していることが示されている。

そこで読みの学習においては、学習者が読みの方略を働かせるような活動を行わせ、方略を身につけさせ、方略の使用について意識させることが必要である<sup>3)</sup>。その方略の使用を意識させるためには、学習者個人で読みの学習を行なわせるだけでなく、学習者同士の間で各自の読みを交流させ、他人の読みを知ることによって自分の読みについて意識させる「読みの交流」を行わせることが必要だとされている<sup>4)</sup>。

しかし、そもそも読みの方略とは人が文章などを読んで理解できない際によりよく理解しようとして採用するものである。したがって、読みの方略の習得自体は、たとえ読みの交流を行

わなくても習得できるはずである。もちろん読みの交流を行った方がより効果的に習得を促すことができるかもしれないが、読みの交流を行わなくても、ある程度は習得が可能である。

そこで、読みの交流は、それを行わない場合と比較して、読みの方略を習得することに対してどのような影響を与えているのか、ということが問題になる。

## 2 読みの学習における読みの方略と読みの交流との関係

### 2.1 読みの方略について

最初に、読みの学習と読みの方略との関係について先行研究を確認する。山元隆春<sup>5)</sup>は Beach<sup>6)</sup>によって作成された、学習者が行使すべき反応方略として以下の 20 項目を挙げている。

#### 没入する

1. 共感する／同一視する／はまりこむ
2. 感情的に反応する

#### 関係づける

3. 自己史における経験をテキストに関連させる
4. 登場人物やテキストを別の仮想のコンテキストに移し変えたり、読者としての主体をテキストの世界に移動させたりすること
5. いろいろな態度をテキストに関連づける
6. 世界に関する知識をテキストに関連づける
7. テキストを似通ったテキストと関連づける

#### 記述する

8. 登場人物の行為、特色、信念、プラン目標、関係、出来事、設定についての情報を記述する
9. 言葉、概念、イメージ、行動を結び付けたり、階層分けしたりする

#### 解釈する

10. 登場人物の行為を推論したり、説明する
11. 作者ないし登場人物の意図を推論する
12. 登場人物ないし語り手の世界観を推論する
13. 社会的規範、約束事、ないし価値についての仮説を推論する
14. テーマのポイントを推論する
15. プロトタイプやシンボル、祖型、ないしアイデアを一般化する
16. 予測を行う
17. テキストについての問いを作る
18. 理解にとって何が難しいのかを明らかにする

#### 判断する

## 19.登場人物を判断する

## 20.テキストの質を判断する

そして山元は「これらの活動をテキストに対して反応する際のレパートリーとして保持し、活用することのできる読者こそが、読者として自立した者であると言うことができよう」<sup>7)</sup>としている。

この提案は吉田新一郎<sup>8)</sup>によってさらに具体的に示された。吉田は Harvey, Stephanie, Goudvis らの『Strategies That Work』<sup>9)</sup>に示された7つの方略に独自の8番目を加えた8つの方略<sup>10)</sup>を提示した。

- 1.関連づける
- 2.質問する
- 3.イメージを描く
- 4.推測する
- 5.何が大切かを見極める
- 6.解釈する
- 7.修正する
- 8.批判的に読む

そして吉田はこれら8つの方略を「優れた読み手が使っている方法」<sup>11)</sup>として紹介している。

以上のことから、読みの方略を習得し、活用することのできる者が優れた読者であり、読みの学習においてはこうした優れた読者を育てることが重要だといえる。

## 2.2 読みの交流について

次に、読みの方略の習得と読みの交流との関係について先行研究を確認する。山元<sup>12)</sup>は先に引用した Beach<sup>13)</sup>の研究を再度紹介し、学習者が読みの方略を円滑に習得するためには、媒介的な指導のための方策である「手引きされた活動」<sup>14)</sup>を組織することが必要だ、としている。そして読みの方略の学習においては、どのような種類の方略があるのかということよりも、方略をどのように使い、組織化するのか、ということに関心が向けられる。そのためにはメタ言語能力が必要であり、そのメタ言語能力を養うためには他者との交流を促す営みが重要である。読みの方略を学習者が行使していく際には、自分が相対する場面でどの方略を使うべきかを判断する視点が必要である。つまり、山元<sup>15)</sup>が同論文内で Langer<sup>16)</sup>の主張を紹介するように、読みを豊かにするためには読む自己を見つめるもう一つの自己の存在が必要である。そして、その習得を促進するためには、他者との交流を促す活動が必要なのである。つまり、「とりわけ児童の場合、友人と協同して読みの学習を進める中で、他者の言葉によって自らの読みをモニターしてもらうという営みを積み重ねていくことによって、読みの「方略」の理解が促される」<sup>17)</sup>としている。

吉田<sup>18)</sup>も、学習者が読みの方略を習得するのに読みの交流を行わせることが必要であること

を指摘している。吉田はその学習法として「リーディング・ワークショップ」<sup>19)</sup>が最適だとする。リーディング・ワークショップは「読書家になる体験を通して読むことを学ぶ」<sup>20)</sup>方法である。学習者が読み手として成長するためには、何よりも読むことが好きになり、主体的に読むことが保障され、読む練習に対してできるだけ多くの時間を与えられることが必要だ、とする。リーディング・ワークショップはそれを実現する教え方であり、そのために必要とされる効果的な枠組みを提供するもの、とする。その授業は2つの枠組みを持っている。1つは年間を通して「選書→下読み（優れた読み手が使っている方法で意味をつくり出す）→修正（読み直し、ペア読書、ブッククラブ）→紹介（テーマや作家を設定して何冊かの本を読むブック・プロジェクト）」<sup>21)</sup>という4つのサイクルを繰り返す、ということである。もう1つは毎時間に「ミニ・レッスン→ひたすら読む／カンファランス→共有」<sup>22)</sup>という3つのサイクルを繰り返す、ということである。このうち毎時間繰り返すサイクルの中の「ミニ・レッスン」では読みの方略を行使する課題や活動を与えて、「優れた読み手が使っている方法」を学習者に紹介する。そして次の「ひたすら読む／カンファランス」では学習者個人が読むのはもちろんだが、ペアやグループで読んだ本について話し合うことも含まれている。そして最後の「共有」のサイクルでは、学習者が読んでいる本についてクラス全体や小グループやペアで共有する。「ひたすら読む」時間を確保している点で一般的な読解の授業とは異なるが、学習者同士が各自の読みを交流することによって、「ミニ・レッスン」で紹介される読みの方略を自然に習得できるような工夫がされているのである。

以上のことから、読みの方略を習得するためには読みの交流活動を通じた方がより効果的であるといえる。

## 2.3 本研究における目的

これらの先行研究を見てくると、読みの教育においては学習者が読みの方略を習得することが重要であることが分かる。また、その読みの方略を習得するためには読みの交流を行った方がより効果的であることも示された。だが、問題の所在で述べたように、読みの交流を行わなくても読みの方略が習得されるという疑問はまだ残る。

そこで、以下のようなことが考えられる。

- (1) 読みの方略を習得する上において、読みの交流の有無はその習得状況にどんな違いを生じさせるのか。
- (2) 読みの交流を行わない場合でも読みの方略の習得が生起しているなら、どんな読みの方略が習得されるのか。
- (3) 読みの交流を行った場合、どんな読みの方略が習得されるのか。
- (4) 読みの交流の有無によって読みの方略の習得状況に影響が出るなら、読みの交流のある場合とない場合とを比較することで、読みの交流自体が果たしている役割を考察できるのではないか。

このように考えると、読みの交流のある場合とない場合とを比較する研究が必要となる。しかし、読みの方略の習得自体の研究や読みの交流の実態や効果などの研究は多くあるが、その二つを直接比較して影響関係等を考察した研究はまだない。

上記の4つの問題は大きく2つに整理できる。1つは、読みの交流活動の有無によって読みの方略の習得状況はどのような影響を受けるのか、という点である。もう1つは、その影響状況によって読みの交流による学習の特徴を理解できるのではないか、という点である。

そこで本研究では、読みの学習において、読みの交流の有無が読みの方略の習得状況に与える影響を解明することを目的とする。また、その習得状況の違いを分析することで、読みの交流による学習の特徴を解明することも目的とする。

### 3 研究方法

#### 3.1 統制群と実験群の設置

読みの交流の有無が読みの方略の習得に与える影響を検討するために、学習者を2群に分け、1つを読みの交流を行わない群（統制群）とし、もう1つを読みの交流を行う群（実験群）とした。

#### 3.2 読みの方略のリストの作成

読みの交流の有無が読みの方略の習得状況に及ぼす影響を調査するには、まず読みの方略のリストが必要である。しかもそれは、読みの交流の有無による影響がどの範囲に及ぶのかが予測不可能であるため、読みの方略全般に渡るものでなければならない。

そこで本研究では、吉田が8つの読みの方略の習得方法を紹介する際に掲げている、各方略によって「もたらされるもの」のリスト<sup>23)</sup>を基にすることにした。これは吉田が Keene と Zimmerman の『Mosaic of Thought』<sup>24)</sup>を参照して挙げているものである。吉田は方略ごとに6～11個の「もたらされるもの」を挙げている。本研究においては、これらの中から筆者の勤務校の生徒の実態に合わせて、各方略につき3つずつに絞り、合計24個の項目とした。それに「小説を読むのは好きだ」という項目を加え、全25項目の方略リストを作成した。それは以下の通りである。

##### 関連づける

- 1 小説を読む際に、内容と自分が今までに経験したことや持っている知識とを関連づけている
- 2 小説を読む際に、内容と自分が今までに読んだ別の本の内容とを関連づけている
- 3 小説を読む際に、他の人の解釈に関心を持っている

##### 質問する

- 4 小説を理解しようとするときに、自分で質問をしながら読んでいる
- 5 「意味をはっきりさせる」「次を予想する」「作者の意図を知る」などの質問があるこ

とを知っている

- 6 他人の質問や考えを聞いて、さらに質問や考えを生み出している

#### イメージを描く

- 7 小説を読む際に、場面や内容について頭の中に映像（イメージ）を描き出している  
8 頭の中でイメージをうまく描けないときは、読み直したりして理解を再確認している  
9 描き出したイメージを、読み進めたり他の人と話したりすることで柔軟に変更している

#### 推測する

- 10 文章に直接書かれていないが作者が言わんとすることを推測している  
11 小説を読み進める際に、次に起こることを予測しながら読んでいる  
12 理解できない言葉や文章に出会ったときに、文章の流れや前後関係から意味を推測している

#### 何が大切かを見極める

- 13 小説を読んでいて、どこが大切どころか考えている  
14 小説の構造や構成を踏まえて、どこが大切どころかを考えている  
15 小説を読んでいて、大切でないところがどこかも考えている

#### 解釈する

- 16 小説を読み進める際に、それまでのあらすじをまとめようとしている  
17 小説を読みながら、自分の考えを加えて自分にとっての意味を持つようとしている  
18 その自分にとっての意味は、読んでいるうちに変わる場合もあることを知っている

#### 修正する

- 19 小説を読みながら、自分の理解が不十分なときは理解し直そうとしている  
20 理解が不十分なところは何度もくり返し読んで理解し直そうとしている  
21 小説を読んで新たに学んだことやまだ抱えている疑問・質問を挙げようとしている

#### 批判的に読む

- 22 小説の作者はどのような人で、その人生や思想が小説にどう影響しているか考えている  
23 小説の作者はどのような主張をしようとしているか考えている  
24 小説の作者の主張は妥当なものかどうか自分で考えている

#### その他

- 25 小説を授業で読むのは好きだ

この方略リストのそれぞれについて習熟度を5段階で問う質問紙を作成した(資料3-1参照)。

## 資料 3-1 小説の授業に関するアンケート（峰本作成）

小説の授業に関するアンケート		( 組 番 氏名 )				
授業で小説教材を扱う際のあなた自身について、以下のアンケートに答えて下さい。これはよりよい授業を創るためのもので、現代文の成績には関係しませんので、思うところをそのまま答えて下さい。						
(5 = よく当てはまる 4 = まあ当てはまる 3 = 普通 2 = あまり当てはまらない 1 = 当てはまらない)						
1. 小説を読む際に、内容と自分が今までに経験したことや持っている知識とを関連づけている	5	4	3	2	1	
2. 小説を読む際に、内容と自分が今までに読んだ別の本の内容とを関連づけている	5	4	3	2	1	
3. 小説を読む際に、他の人の解釈に関心を持っている	5	4	3	2	1	
4. 小説を理解しようとするときに、自分で質問をしながら読んでいる	5	4	3	2	1	
5. 「意味をはっきりさせる」「次を予想する」「作者の意図を知る」などの質問があることを知っている	5	4	3	2	1	
6. 他の人の質問や考えを聞いて、さらに質問や考えを生み出している	5	4	3	2	1	
7. 小説を読む際に、場面や内容について頭の中に映像（イメージ）を描き出している	5	4	3	2	1	
8. 頭の中でイメージをうまく描けないときは、読み直したりして理解を再確認している	5	4	3	2	1	
9. 描き出したイメージを、読み進めたり他の人と話したりすることで柔軟に変更している	5	4	3	2	1	
10. 文章に直接書かれていないが作者が言わんとすることを推測している	5	4	3	2	1	
11. 小説を読み進める際に、次に起こることを予測しながら読んでいる	5	4	3	2	1	
12. 理解できない言葉や文章に出会ったときに、文章の流れや前後関係から意味を推測している	5	4	3	2	1	
13. 小説を読んでいて、どこが大切どころか考えている	5	4	3	2	1	
14. 小説の構造や構成を踏まえて、どこが大切どころかを考えている	5	4	3	2	1	
15. 小説を読んでいて、大切でないところがどこかも考えている	5	4	3	2	1	
16. 小説を読み進める際に、それまでのあらすじをまとめようとしている	5	4	3	2	1	
17. 小説を読みながら、自分の考えを加えて自分にとっての意味を持つようとしている	5	4	3	2	1	
18. その自分にとっての意味は、読んでいうちに変わる場合もあることを知っている	5	4	3	2	1	
19. 小説を読みながら、自分の理解が不十分なときは理解し直そうとしている	5	4	3	2	1	
20. 理解が不十分なところは何度もくり返し読んで理解し直そうとしている	5	4	3	2	1	
21. 小説を読んで新たに学んだことやまだ抱えている疑問・質問を挙げようとしている	5	4	3	2	1	
22. 小説の作者はどのような人で、その人生や思想が小説にどう影響しているか考えている	5	4	3	2	1	
23. 小説の作者はどのような主張をしようとしているか考えている	5	4	3	2	1	
24. 小説の作者の主張は妥当なものかどうか自分で考えている	5	4	3	2	1	
25. 小説を授業で読むのは好きだ	5	4	3	2	1	

## 3.3 事前調査と事後調査の結果比較

上記で作成した質問紙調査を、統制群・実験群それぞれに実験の事前と事後に実施し、その自己評価の結果を比較することで実験の効果を検討した。

本研究は実験条件（読みの交流活動の有無）と事前事後の2要因混合計画であった。

## 4 実験の概要

### 4.1 対象

調査対象はN県立N高等学校2学年の4クラス（計160名）の学習者である。これを2クラス（80名ずつ）に分け、一方を統制群（読みの交流なし）、他方を実験群（読みの交流あり）とした。統制群とした2クラスは文系1クラス36名と理系A1クラス44名、実験群とした2クラスは理系B1クラス44名と理数科1クラス36名である。各々80名ずつである。

この分け方には理由が2つある。1つは、各群とも同人数にするためである。もう1つは、授業実践の直前に行われた春課題テストで、平均点は理数科>文系>理系A>理系Bであったので、統制群と実験群の学力がほぼ同等になるように組み合わせたからである。

### 4.2 計画

授業は2011年4月～6月に行われた。各クラス11～12時間で授業を行った。なお、調査対象の高校は1コマ65分授業である。

実験は両群とも現代文の授業で行われた。中島敦の『山月記』を扱い、10時間かけて本文の音読や読解を行った。その後で作品の主題や登場人物への評価を考える課題に取り組みさせる際に、統制群はそれを自宅学習とし、実験群は読みの交流の授業を行った（表4-1参照）。

表4-1 統制群と実験群との授業内容比較（峰本作成）

時	授業内容	統制群	実験群
第10時	『山月記』の主題を考えさせるプリント（資料4-2）の配布	自宅学習するように指示	
第11時	事前調査（資料3-1）	授業時間内	
	『山月記』の主題を考えさせるプリントによる学習（資料4-2）	個人学習 ＋ 教師による説明	読みの交流活動 ＋ 教師による説明
	「人虎伝」との比較	自宅学習	
第12時	登場人物への評価（資料4-3）による学習	個人学習	読みの交流活動
	事後調査（資料3-1）	授業時間内	

### 4.3 実験

第1時～第10時は統制群・実験群とも一般的な読解の授業を行った。最初に本文の音読を小グループで行わせた。次に場面分けをさせ、全体を6場面に分けた。次に読解プリントを使って、場面ごとに主人公の李徴の心情や友人の袁愴の心情などを読み取らせた。第10時の最後に



第 12 時は、『山月記』への評価」（資料 4-3）学習プリントに取り組みさせた。統制群では個人学習とした後、次時に提出させた。

資料 4-3 『山月記』への評価」学習プリント（峰本作成）

『山月記』への評価.doc

（ 組 番 氏 名 ）

先の上の二つの課題（山月記の主題を定めるために、「山月記の特別課題」を参照しながら、あなたは『山月記』という小説についてどのような評価をしますか。次の課題について考えをまとめよう。

一、虎となった李徴に対して批判してください。その際、根拠を挙げて、どんな点を批判するか書きましょう。

二、虎となった李徴に対して弁護してください。その際、根拠を挙げて、どんな点を弁護するか書きましょう。

三、あなた自身は虎となった李徴を批判しますが、弁護しますか？ 意見を述べてください。

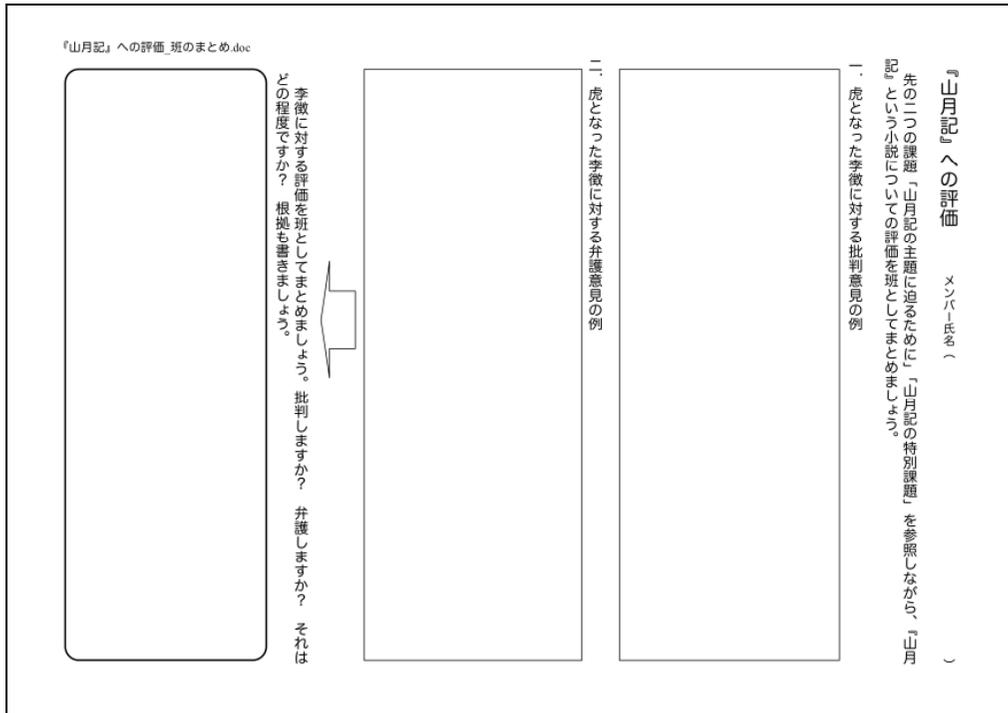
四、『山月記』は面白かったですか？ つまらなかったですか？ 理由とともに述べてください。

実験群では読みの交流活動を行わせた。4 人の小グループを組ませ、プリントのうち課題一と二をまず個人で取り組みさせた。これは、主人公の李徴に対して批判の立場と弁護の立場を取らせ、それぞれについてどのような根拠を挙げられるかを問うたものである。その後、小グループで互いの読みを交流させ、グループとしてのまとめをさせた。その際、資料 4-4 のプリントを使い、李徴に対する批判意見の例と弁護意見の例とを挙げさせて、小グループとして李徴を批判するか、弁護するかを考えさせ、まとめさせた。

そのグループでの話し合いを参考にして、資料 4-3 での課題三・四に個人で取り組みさせた。課題三は学習者個人の李徴に対する評価をまとめるものであり、課題四は『山月記』という作品全体に対する評価をさせるものである。

その後、資料 3-1 による事後の質問紙調査を、統制群は次時に、実験群は第 12 時の終わりに行った。

資料 4-4 『山月記』への評価」のグループでのまとめプリント（峰本作成）



5 結果

今回行った実践は、実験条件（読みの交流活動の有無）と事前事後の2要因混合計画であった。そこで、25項目の調査項目について8つの読みの方略の因子ごとにそれぞれの因子を構成する3項目の合計得点を算出して8因子+1因子（授業で小説を読むのが好き）とし、それぞれを2要因の混合計画（AsB型）で分散分析<sup>26)</sup>を行った。統制群と実験群の有効回答数はそれぞれ68であった。分散分析には「js-STAR 2012」<sup>27)</sup>を用いた。

表 5-1 「関連づける」における平均点と標準偏差（峰本作成）

	統制群		実験群	
	事前	事後	事前	事後
人数	68	68	68	68
平均	10.15	11.15	10.46	11.31
標準偏差	2.23	2.22	2.23	2.00

表 5-1 は方略 1「関連づける」における統制群と実験群の平均と標準偏差を示したものである。分散分析の結果、事前／事後の主効果のみが有意 ( $F_{(1,134)}=37.2, p<.01$ ) であった。交互作用は有意ではなかった。主効果は、事前よりも事後の平均点が有意に高いことを示していた。

表 5-2 「質問する」における平均点と標準偏差（峰本作成）

	統制群		実験群	
	事前	事後	事前	事後
人数	68	68	68	68
平均	8.99	9.72	9.24	10.94
標準偏差	2.10	2.33	2.14	2.36

表 5-2 は方略 2 「質問する」における統制群と実験群の平均と標準偏差である。分散分析の結果、交互作用が有意 ( $F_{(1,134)}=8.53, p<.01$ ) であった。単純主効果を検定したところ、統制群／実験群の差は事前では有意ではなかったが、事後では有意 ( $F_{(1,134)}=9.08, p<.01$ ) であった。また、事前／事後での差は統制群、実験群とも有意（統制群  $F_{(1,134)}=9.79, p<.01$ , 実験群  $F_{(1,134)}=52.68, p<.01$ ）であった。図 5-1 は平均点のグラフである。

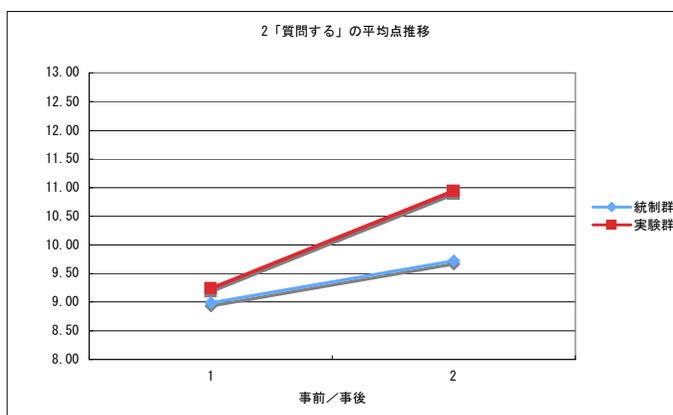


図 5-1 「質問する」の平均点の変化（峰本作成）

表 5-3 「イメージを描く」における平均点と標準偏差（峰本作成）

	統制群		実験群	
	事前	事後	事前	事後
人数	68	68	68	68
平均	12.51	12.31	12.32	12.54
標準偏差	1.68	1.87	1.70	1.87

表 5-3 は方略 3 「イメージを描く」における統制群と実験群の平均と標準偏差である。分散分析の結果、統制群／実験群、事前／事後、交互作用のいずれにおいても差は有意ではなかった。

表 5-4 「推測する」における平均点と標準偏差（峰本作成）

	統制群		実験群	
	事前	事後	事前	事後
人数	68	68	68	68
平均	10.62	10.82	10.66	11.50
標準偏差	2.07	2.17	2.38	1.90

表 5-4 は方略 4「推測する」における統制群と実験群の平均と標準偏差である。分散分析の結果、交互作用が有意 ( $F_{(1,134)}=3.99, p<.05$ ) であった。単純主効果を検定したところ、統制群／実験群の差は事前では有意ではなかったが、事後では有意傾向 ( $F_{(1,134)}=3.69, p<.10$ ) が見られた。また、事前／事後での差は統制群では有意ではなかったが、実験群では有意 ( $F_{(1,134)}=14.03, p<.01$ ) であった。図 5-2 は平均点のグラフである。

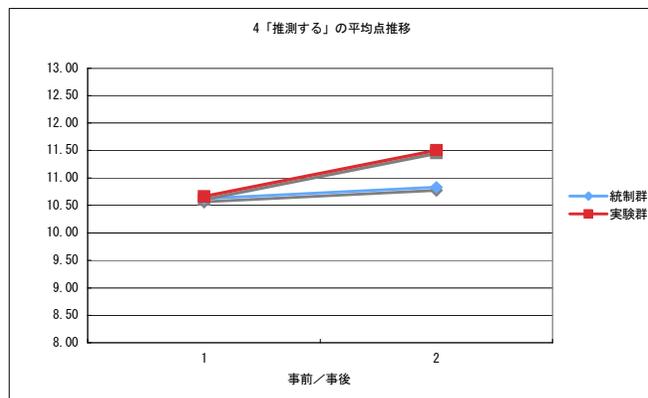


図 5-2 「推測する」の平均点の変化（峰本作成）

表 5-5 「何が大切かを見極める」における平均点と標準偏差（峰本作成）

	統制群		実験群	
	事前	事後	事前	事後
人数	68	68	68	68
平均	9.15	9.29	9.71	10.66
標準偏差	2.10	2.44	2.28	2.47

表 5-5 は方略 5「何が大切かを見極める」における統制群と実験群の平均と標準偏差である。分散分析の結果、交互作用が有意 ( $F_{(1,134)}=5.25, p<.05$ ) であった。単純主効果を検定したところ、統制群／実験群での差は事前では有意ではなかったが、事後では有意 ( $F_{(1,134)}=10.4, p<.01$ ) であった。また、事前／事後での差は統制群では有意ではなかったが、実験群では有意 ( $F_{(1,134)}=14.67, p<.01$ ) であった。図 5-3 は平均点のグラフである。

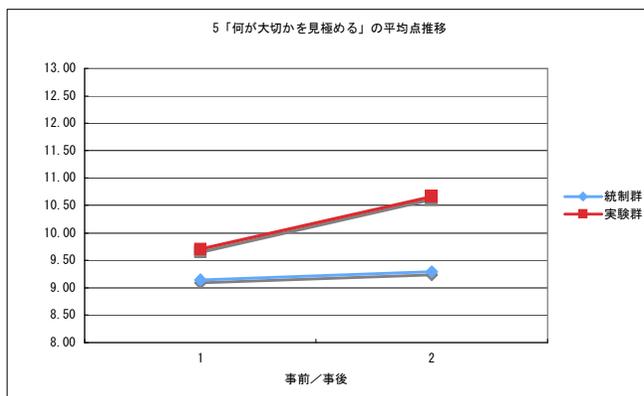


図 5-3 「何が大切かを見極める」の平均点の変化（峰本作成）

表 5-6 「解釈する」における平均点と標準偏差（峰本作成）

	統制群		実験群	
	事前	事後	事前	事後
人数	68	68	68	68
平均	9.34	10.18	10.25	10.84
標準偏差	2.24	2.33	2.30	2.15

表 5-6 は方略 6 「解釈する」における統制群と実験群の平均と標準偏差である。分散分析の結果、統制群／実験群の主効果および事前／事後の主効果が有意（統制群／実験群  $F_{(1,134)}=4.93$ ,  $p<.05$ , 事前／事後  $F_{(1,134)}=19.33$ ,  $p<.01$ ）であった。交互作用は有意ではなかった。それぞれの主効果は、事前よりも事後の平均点が有意に高く、統制群よりも実験群の平均点が有意に高いことを示していた。

表 5-7 「修正する」における平均点と標準偏差（峰本作成）

	統制群		実験群	
	事前	事後	事前	事後
人数	68	68	68	68
平均	10.69	11.04	11.18	11.60
標準偏差	1.95	2.11	2.03	2.22

表 5-7 は方略 7 「修正する」における統制群と実験群の平均と標準偏差である。分散分析の結果、事前／事後の主効果のみが有意（ $F_{(1,134)}=6.23$ ,  $p<.05$ ）であった。交互作用は有意ではなかった。主効果は、事前よりも事後の平均点が有意に高いことを示していた。

表 5-8 「批判的に読む」における平均点と標準偏差（峰本作成）

	統制群		実験群	
	事前	事後	事前	事後
人数	68	68	68	68
平均	9.66	10.34	9.87	10.62
標準偏差	2.41	2.88	2.61	2.47

表 5-8 は方略 8「批判的に読む」における統制群と実験群の平均と標準偏差である。分散分析の結果、事前／事後の主効果のみが有意 ( $F_{(1,134)}=15.06, p<.01$ ) であった。交互作用は有意ではなかった。主効果は、事前よりも事後の平均点が有意に高いことを示していた。

表 5-9 「小説を授業で読むのは好きだ」における平均点と標準偏差（峰本作成）

	統制群		実験群	
	事前	事後	事前	事後
人数	68	68	68	68
平均	3.93	4.01	4.03	4.04
標準偏差	0.94	0.90	0.95	1.02

表 5-9 は質問項目 25「小説を授業で読むのは好きだ」における統制群と実験群の平均と標準偏差である。分散分析の結果、統制群／実験群、事前／事後、交互作用のいずれにおいても差は有意ではなかった。

## 6 考察

### 6.1 読みの交流の影響について

分散分析の結果は以下の4つのパターンとなった。そこで、パターンごとに考察する。

第1に、交互作用が有意だったのは2「質問する」、4「推測する」、5「何が大切かを見極める」の3つの方略であった。これらはいずれも事前調査における統制群／実験群の単純主効果では有意差が見られないため、事前の段階では統制群と実験群との間に差はなかったと判断できる。しかし、事後調査における統制群と実験群の単純主効果に有意差があるか、または有意傾向の差が認められた。交互作用が有意であって、その交互作用は、統制群では上昇が見られないのに、実験群では上昇していた。つまり、事前では「統制群＝実験群」であるのに対し、事後では「統制群<実験群」になっていることを示していた。このことから、本研究で実施した「読みの交流」によって、これら3つの方略についての自己評価が影響を受けたこと、そして、繰り返してアンケート調査を実施しただけでは、そのような自己評価が上昇することがないことが示された。したがって、これらの3つの方略は読みの交流を行わせたことによって効果的に習得されたものだと言える。

第2に、1「関連づける」、7「修正する」、8「批判的に読む」の3つの方略は交互作用が有意でなく、事前／事後の主効果のみが有意であった。これは授業による効果というよりも、質問

紙調査によって繰り返し測定した結果、これらの方略について学習者の意識が向いたことによって、学習者がこれらの方略を習得しようとした、あるいは意識しただけで方略についての自己評価が上昇した、または自己評価を繰り返しただけで自己評価が上昇した、ということが考えられる。

第3に、6「解釈する」の方略は統制群／実験群でも主効果があり、事前／事後でも主効果があった。これは事前の段階から「統制群＜実験群」であったということである。そして、事後でも「統制群＜実験群」の状態が保たれたまま、ともに「事前＜事後」という上昇が生じたことを意味する。このような場合、共分散分析によって事前評価の得点で事後評価の得点を修正して事後の得点に有意差が生じるかどうかを確認する必要があるが、本研究においてはこれを今後の課題とし、現段階での判断を保留する。

第4に、3「イメージを描く」の方略と質問項目25「小説を授業で読むのは好きだ」の得点には統制群／実験群、事前／事後、交互作用のいずれにも有意な差はなかった。本研究での授業実践においてはこれらの自己評価は影響されなかったと言える。本研究で生徒に行わせた課題は『山月記』の主題を考察するものと登場人物への評価をさせるものであり、「イメージを描く」という方略を使用するものではなかったからだと考えられる。また、本研究における短期の「読みの交流」体験では、授業中に小説を読むことへの態度は変化しないことが示されたと言える。

## 6.2 読みの交流の特徴について

読みの交流を行うことによって学習者の自己評価が上昇したのは2「質問する」、4「推測する」、5「何が大切かを見極める」の3つの方略であった。このことから読みの交流の特徴について考察する。

2「質問する」という方略についての自己評価が読みの交流を行うことによって上昇したのは、ある意味当然のことである。本研究における読みの交流においては、『山月記』の主題や登場人物への評価について生徒同士の間で活発に質問がなされる。このことにより「質問する」という方略が意図的に行使されることになる。読みの交流を行わない場合は、生徒の自己内での質問は行われるだろうが、それを常に行いながら授業に参加しているわけではない。よって、読みの交流の場合よりは効果がないのだと考えられる。

4「推測する」という方略についての自己評価が読みの交流によって上昇したのは、読みの交流がより多くの「推測する」場面を学習者に提供するからではないか。読みの交流のない場面においても、生徒は文章の流れをたどりながらこの先がどのように展開するのかを推測しながら読んでいる。また、教師の発問や課題に取り組む際に、文章の流れをたどり直したり、既有知識との関連を考えたりしている。読みの交流がある場面においてはさらにこれにグループ内のメンバーの意見発表を受けて、その意図するところを理解したり、その意見が妥当なものであるかを判断したり、文章にそれを支持する根拠があるかどうかを探索したりしている。推測

行動がより複雑に、自律的に行われるのである。したがって、読みの交流においては「推測する」という方略をより自覚的に行使することになると考えられる。

5「何が大切かを見極める」という方略についての自己評価が読みの交流によって上昇したのは、上記と同様に読みの交流がより多くの「何が大切かを見極める」場面を学習者に提供するからではないか。読みの交流のある場面では、グループ内で発せられるメンバーの意見を受けて、他のメンバーはそれが妥当なものであるかどうかの検討を開始する。そして別の意見や同意の意見が他メンバーから発せられ、さらにそれに対して妥当なものであるかの判断が始まる。読みの交流における話し合い活動とはいわば「何が大切かを見極める」という方略を行使する場面の連続である。したがって、この方略がより効果的に習得されるのだと考えられる。読みの交流のない場面でも、教師の説明に対して生徒はこの方略を行使していると考えられる。だが、これは教師からの一方的なものにとどまり、読みの交流のように多方向から向けられる複雑なものではない。

以上をまとめると、読みの交流とは他人の意見が何度も飛び交う、より複雑で重層的な場面に自分自身の認識がさらされることであり、そこで自身の認識が検証され変化していく場である、と言えるのではないか。よって、その場において必要な「質問する」、「推測する」、「何が大切かを見極める」という方略が特に効果的に行使されるのだと考えられる。

## 7 結論と今後の課題

本研究の結論として次の2点を挙げることができる。

- 1 読みの交流があることによって、「質問する」「推測する」「何が大切かを見極める」という3つの読みの方略についての学習者の自己評価を上昇させた。このことから、これら3つの方略は読みの交流によって効果的に習得されたと考えられる。
- 2 読みの交流によって「質問する」「推測する」「何が大切かを見極める」という読みの方略についての学習者の自己評価が上昇したということは、読みの交流がこれらの3つの方略を必要とする場であると考えられる。読みの交流という場は、他人の意見に対して、その意図について質問したり、意味を推測したり、意見が妥当なものか見極めたりする機会を、読みの交流のない場合よりも多く提供する、ということが示唆される。

本研究では、読みの交流におけるどのようなことが読みの方略についての学習者の自己評価を上昇させるのかについては十分明らかにできなかった。また、読みの方略を習得する方法については方略の知識、方略のスキル、方略を用いる動機づけなどの側面からも検討するべきであるが、本研究ではそこまで及ばなかった。さらに、小説だけでなく、説明文や新聞、手紙、メール、ウェブページなどを読む際に、読みの方略はどのように使用され、それを踏まえて読みの方略をどのように効果的に習得させるべきかが課題だが、本研究では範囲外とした。今後

の課題としたい。

なお、本研究における分散分析の方法および結果の解釈について、富山大学人間発達科学研究実践総合センターの小川亮教授、および上越教育大学学校教育実践研究センターの中野博幸特任准教授より多大なご教示をいただいた。特に小川亮教授には本論文へのご意見も多く寄せていただいた。ここに銘記して、お二人の学恩に対して心からの謝意を申し上げる。

## <注>

- 1) 大河内祐子、(2001)「文章理解における方略とメタ認知」『文章理解の心理学 認知、発達、教育の広がりの中で』(大村彰道監修、秋田喜代美・久野雅喜編集)、北大路書房、第4章、66-79頁。
- 2) 上掲書、66頁。
- 3) 山元隆春、(1994)「読みの「方略」に関する基礎論の検討」『広島大学学校教育学部紀要』、第I部、第16巻、29-40頁。
- 4) 上掲論文。
- 5) 上掲論文。なお、引用部分の表記は山元隆春の論文のままである。
- 6) 上掲論文で、Beach, R. (1987) “Strategic Teaching in Literature” Strategic Teaching and Learning, Association for Supervision and Curriculum Development, pp.135-159 に示されたものを山元が引用したもの。
- 7) 山元の上掲論文、35頁。
- 8) 吉田新一郎、(2010)『「読む力」はこうしてつける』、新評論。
- 9) Harvey, S. and Goudvis, A. (2007) Strategies That Work, 2nd Edition, Stenhouse.
- 10) 吉田の上掲書、1-2頁。
- 11) 吉田の上掲書、7-10頁。
- 12) 山元の上掲論文。
- 13) Beachの上掲論文。
- 14) 山元の上掲論文、36頁。
- 15) 山元の上掲論文、38頁。
- 16) Langer, J. A. (1982) “Reading Process,” in Berger, A. & Robinson, H. A.(eds.) Secondary School Reading, NCRE and ERIC/RCS, pp.39-51.
- 17) 山元の上掲論文、38頁。
- 18) 吉田の上掲書。
- 19) 吉田の上掲書、48-51頁。
- 20) 吉田の上掲書、49頁。
- 21) 吉田の上掲書、50頁。
- 22) 吉田の上掲書、51頁。
- 23) 吉田の上掲書のパート2、「優れた読み手が使っている方法」の第6章～第12章の各章の最初に掲載されているリストによる。
- 24) Keene, E. and Zimmermann, S. (2007) Mosaic of Thought, 2nd Edition, Heinemann.
- 25) この学習プリントの課題を作成するにあたって、次の文献を参照した。  
小森陽一、(2009)『大人のための国語教科書』、角川書店。
- 26) 分散分析の理論とその表記の仕方については以下の文献を参照した。  
田中敏、(1996)『実践心理データ解析』、新曜社。  
向後千春、富永敦子、(2007)『統計学がわかる』、技術評論社。  
栗原伸一、(2011)『入門統計学』、オーム社。
- 27) 中野博幸、「js-STAR 2012」、<http://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/> による(2012年12月15日閲覧)。

主指導教員（児玉康弘教授）、副指導教員（足立幸子准教授・雲尾周准教授）