

4-1

教師の指導状況と子どもの「読解力」

ベネッセ教育研究開発センター主任研究員 田中 勇作

はじめに

第3章では、今回の「学力向上のための基本調査2006」における基本仮説1『「読解力」は、『認識力』『思考力』『表出力』を含む複合的な力である』および、基本仮説2『「読解力」は、『教科学力』『学びの基礎力』および『社会的実践力』の合成学力として発現する』について、調査結果に基づいて検証してきた。

本章では、それらの基本仮説1・2の検証結果を踏まえ、本調査のもう一つの基本仮説である『「読解力」は、『総合学力』と同様、教師・学校・家庭の総合的な働きかけのもとに育成される』(基本仮説3)の検証を行い、「読解力」向上に向けての教師・学校・家庭における総合的な働きかけの在り方を探る。

まず、本節では第2章1節に掲載した「読解力向上に関する取り組みの基本構造モデル」(図表2-1-6)における第Ⅲ層「教師の日常的な指導(FAN)」に示した教師の働きかけと子どもの「読解力」スコアとの関係についてクロス分析を中心に探っていく。

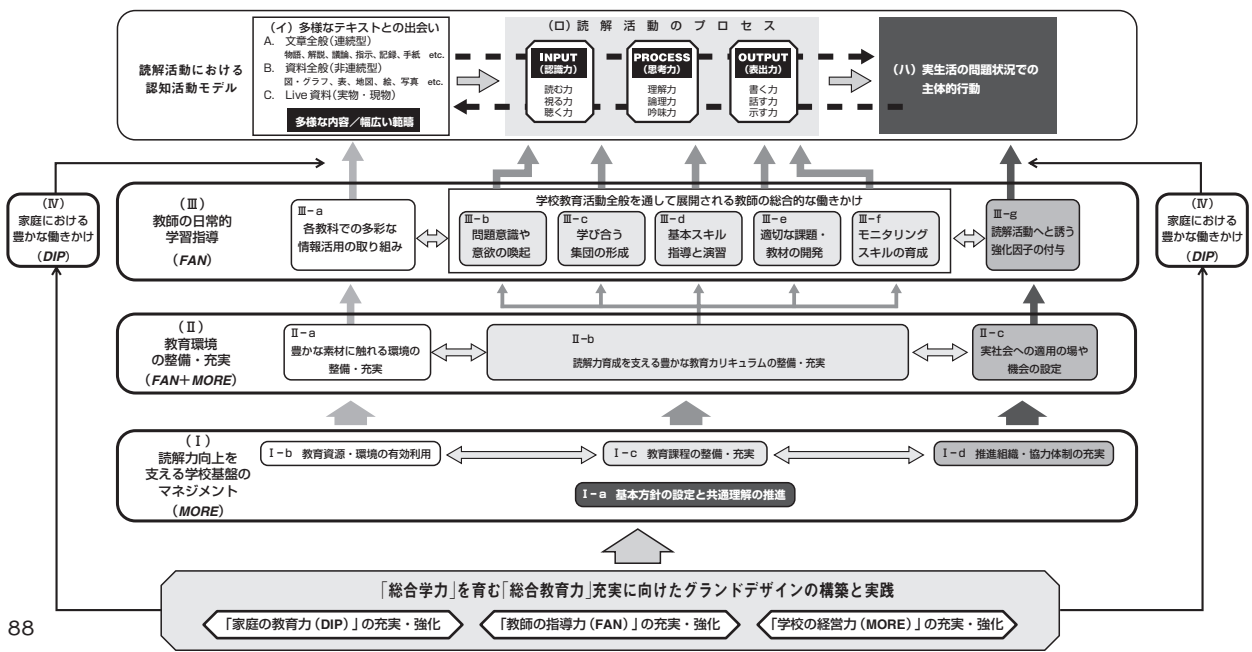
1 教師の日々の指導の方法やスタイルの違いが、子どもの「読解力」スコアの差異として現れている

教師の日々の具体的な一つひとつの指導の違いによって、子どもの「読解力」スコアにどの程度の違いがでてくるのであろうか？また、違いの大きな働きかけとはどのようなものであるのか？

教師向け調査の中から、「読解力向上に関する取り組みの基本構造モデル」(図表4-1-1参照)の

第Ⅲ層「(Ⅲ) 教師の日常的学習指導(FAN)」の状況を問う設問の中から、第Ⅲ層の各下位領域(Ⅲ-a~g)の各項目について、教師の回答(指導状況)とその教師が担当する子どもたちの「読解力」スコアをクロスさせ、その関係を探った。

図表4-1-1 「読解力向上に関する取り組みの基本構造モデル」(簡略版)再掲

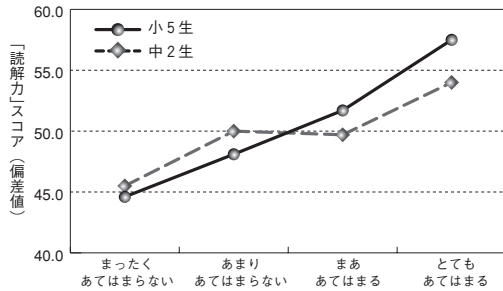


図表4-1-2は、各下位領域の中から代表的な項目を1つずつ抽出し、グラフ化したものである。

図表4-1-2 教師の日常的な学習指導状況と子どもの「読解力」スコアの関連

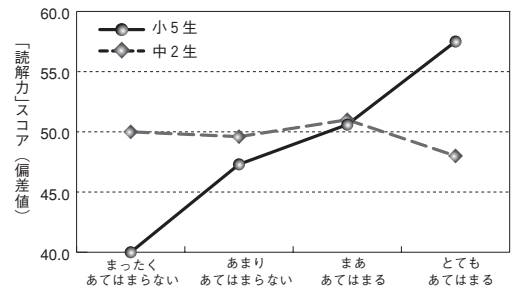
1) 「多彩な情報活用の取り組み(Ⅲ-a)」に関する項目

問6-12 新聞や雑誌記事等の幅広い素材を用いて、現代的な課題や社会事象を含めた知識や語彙を豊かにさせる工夫をしている。



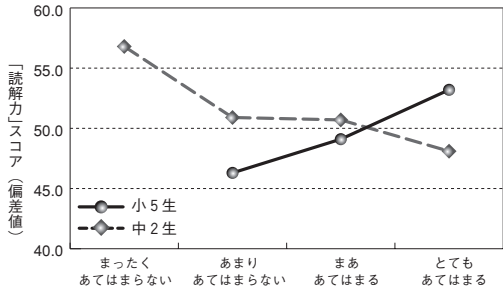
2) 「問題意識や意欲の喚起(Ⅲ-b)」に関する項目

問6-20 文章や資料を読ませる際は、何のために読むのか、読んでどうするのかを子どもたちにいつも意識させるようにしている。



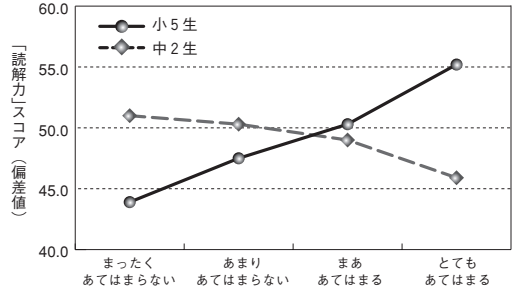
3) 「学び合う集団の形成(Ⅲ-c)」に関する項目

問6-21 クラス全体として協力して成し遂げるような課題やテーマを用意するなど、クラスのモラル向上を心がけている。



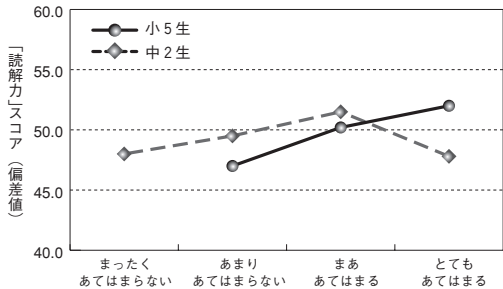
4) 「基本スキル指導と演習(Ⅲ-d)」に関する項目

問7-13 国語科でなされている「読解指導」の内容や方法を、他の教科指導でも応用・適用する。



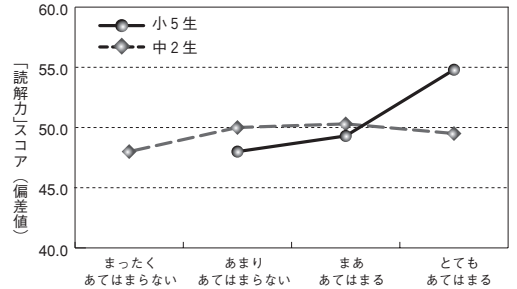
5) 「適切な課題や教材の開発(Ⅲ-e)」に関する項目

問7-16 子どもたちの知的好奇心を刺激し、挑戦意欲を喚起するような素材や課題、教材を開発し、授業を構成する。



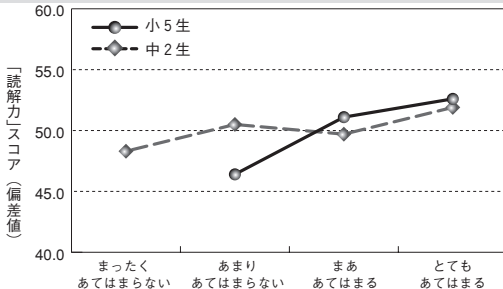
6) 「モニタリングスキルの育成(Ⅲ-f)」に関する項目

問7-20 学習活動を行った後や、テストの見直しの際に、その時の自分の行動や考えを振り返らせたり、理由を思い返らせたりする。



7) 「読解活動へと誘う強化因子の付与(Ⅲ-g)」に関する項目

問6-19 話すこと、読むこと、書くことの必然性やリアリティを高めるような教材や学習の場を計画的に用意している。



上記の各グラフは、「読解力向上に関する取り組み」の構造モデルに示した「(Ⅲ)教師の日常的学習指導」の状況を問う設問の中から各カテゴリーの特徴を示す項目を抽出し示している。

各項目の回答状況(とてもあてはまる、まああてはまる、あまりあてはまらない、まったくあてはまらないの4件法)によって教師を4群に分類した上で、各群教師が担当するクラスの「読解力」スコア(平均偏差値)を比較している。(なお、中学教師については、第2学年担当教師団各人の回答状況と中2生全体の「読解力」スコアとの比較を行っている。)

また、グラフ中にマーカーが表示されていないものは、該当する項目の回答数が「0」であることを意味している。

グラフから明らかなように、小5においては今回設定した日常的な指導項目に対して積極的に肯定する教師が担当する子どもほど、「読解力」スコアが高くなる傾向が認められた。一方、中2に関しては、全体的に小5に比べて正の相関関係は弱く、項目によっては逆に負の相関が認められるものも現われた。

少し詳しく見てみると、小中共に正の相関関係が比較的強く認められたのは、「問6-12 新聞や雑誌記事等の幅広い素材を用いて、現代的な課題や社会事象を含めた知識や語彙を豊かにさせる工夫をしている。」(Ⅲ-a)、「問6-19 話すこと、読むこと、書くことの必然性やリアリティを高めるような教材や学習の場を計画的に用意している。」(Ⅲ-g)、および「問7-16 子どもたちの知的な好奇心を刺激し、挑戦意欲を喚起するような素材や課題、教材を開発し、授業を構成する。」(Ⅲ-e)があげられる(ただし、全般的に小5における正の相関の方が中2に比べると強いことを付記しておく)。

一方、小中で傾向が著しく異なる(小5では正の相関、中2では負の相関)となるものとしては、「問6-21 クラス全体として協力して成し遂げるような課題やテーマを用意するなど、クラスのモラル向上を心がけている。」(Ⅲ-c)、および「問7-13 国語科でなされている『読解指導』の内

容や方法を、他の教科指導でも応用・適用する。」(Ⅲ-d)があげられる。

また、「問6-20 文章や資料を読ませる際は、何のために読むのか、読んでどうするのかを子どもたちにいつも意識させるようにしている。」(Ⅲ-b)のように、中2では指導状況による差異はほとんど認められないが、小5においては指導状況によって極めて大きな差異を生むような項目もある。

さて、小学生においてはクラス担任教師(個人)とそのクラスの子どものという単位でのクロス集計が可能となったが、今回の調査の設計上、中学生では第2学年担当の複数の教師とその学年の子どもという多対多でのクロスとなり、クラス担任制と教科担任制といった制度上の違いや中学校における教科特性の違いによるバイアス等により、小中学校の調査結果を同一条件下で比較するには限界がある。

しかし、そうした制約を割り引いたとしても、先に見た「問6-21」や「問7-13」、「問6-20」といった項目は小中学校における指導上の違いや特徴を顕著に示すものと捉えられよう。

そこで、次にそうした視点に立って、学校段階(あるいは生徒の発達段階)による「読解力」向上に関わる指導の効用についてももう少し探ることにする。

2 子どもの発達段階に応じた「読解力」育成の視点

図表4-1-3では、「(Ⅲ)教師の日常的学習指導(FAN)」の状況を問う約40の設問に対する回答状況から「とてもあてはまる；4」「まああてはまる；3」「あまりあてはまらない；2」「まったくあてはまらない；1」として設問毎の平均値を算出し、平均値以上を「上位群」、平均値未満を「下位群」として教師を分類し、各教師が担当する児童生徒の「読解力」スコアを各群ごとに算出し、両群の差異を比較している。

また、「検定」の欄では、各項目各学年の上位群と下位群の「読解力」スコア(偏差値)の差が統計的に有意であるかどうかを、1%未満の水準で有意なもの「**」、5%水準では「*」で表わした。なお、統計学的に有意とはいいがたいが、考察の際の参考データとして、10%水準を「+」、更に

20%水準を「?」で表わし、それ以外は「-」とした。

さて、図表4-1-3に載せなかった項目も含めて、本調査では「(Ⅲ)教師の日常的学習指導(FAN)」の状況を問う設問を38項目用意したが、小5・中2共に、「読解力」スコアが上位群>下位群とならなかったのは「問7-2 教科指導において、具体的な事例から一般的な結論を考察させたり、一般的な結論を具体的な事例に当てはめて考えさせる。」の1項目のみで、その他の項目では小5か中2、あるいは両学年において、子どもたちの「読解力」スコアは「上位群>下位群」となる傾向が見られた。

しかし、よりデータの信頼性を高めるために、両群の平均値の差の検定を行った結果、小5・中2

図表4-1-3 「教師の日常的学習指導」の効用についての学年比較

カテゴリー		設問番号	設問内容	学年	上位群	下位群	差異	検定	分類
Ⅲ-a 各教科での 多彩な情報 活用の取り 組み	①知識・語 彙の拡大	問6-12	新聞や雑誌記事等の幅広い素材を用いて、現代的な課題や 社会事象を含めた知識や語彙を豊かにさせる工夫をしている。	小5	52.2	48.0	4.2	*	小5
	⑤イメージ 化と操作 活動	問6-16	新たな事物や事象、抽象的な概念を授業で扱う時は、具体 的にイメージできる物を提示したり、操作的な活動を取り 入れるようにしている。	小5	50.9	49.7	1.2	-	中2
Ⅲ-b 問題意識や 意欲の喚起	①ゆさぶり 発問	問6-17	子どもの固定したイメージや既得の知識をゆさぶる発問や 教材を用意して、子ども達を「思考」に誘う授業を行って いる。	小5	52.2	49.5	2.7	-	中2
	②主体的な 読み指導	問6-18	書かれたことを無条件に受け容れるだけでなく、その内容 や論旨を評価・吟味して、批判的に読むというような指導 を取り入れている。	小5	52.1	48.7	3.4	+	共通?
				中2	52.0	48.0	4.0	?	ケース⑩
	④活動の目 的 理解・ 意識化	問6-20	文章や資料を読ませる際は、何のために読むのか、読んで どうするのかを子どもたちにいつも意識させるようにして いる。	小5	51.6	47.0	4.6	*	小5
中2				51.1	48.5	2.7	-	ケース②	
Ⅲ-c 学び合う 集団の形成	①モラル の向上	問6-21	クラス全体として協力して成し遂げるような課題やテーマ を用意するなど、クラスのモラル向上を心がけている。	小5	53.2	48.4	4.9	*	小5
	④健全な人 間関係構 築	問6-24	クラス内での話し合いや発表の機会を積極的に設けるとと もに、ふだんから何でも話し合える人間関係を築くように 努めている。	小5	51.9	48.7	3.2	+	小5
Ⅲ-d 基本スキルの 指導と演習	①読解の基 本的指導	問7-15	授業中のノートのとり方や整理の仕方、ノートを活用した 予習・復習の方法を説明し、適宜ノート指導をする。	小5	56.1	48.1	8.0	**	小5
				中2	47.5	53.4	-5.9	*	ケース①
	②論理的思 考の訓練 ・演習	問7-4	教科指導や総合学習等で、問題解決の場面や課題を導入し、 問題解決の一連のプロセスを子どもにたどらせる。	小5	56.2	48.3	7.8	**	共通?
				中2	51.9	47.5	4.3	?	ケース⑩
	③表現活動 の指導	問7-5	教科指導や総合学習において、自分の経験や知識から、 予想を立てさせたり、自分なりの解釈をさせたりする。	小5	52.2	49.0	3.2	?	小5?
				中2	51.1	48.3	2.8	-	ケース④
		問7-11	意見や考えを表現させるときは、その根拠を明らかにしたり、 適切な事例を用いたりして、文章を書かせたり、発表させ たりする。	小5	47.8	50.5	-2.7	?	中2?
				中2	51.9	48.1	3.7	?	ケース⑦
	問7-12	読み手や聞き手を意識して、相手が納得するように文章を 書かせたり、発表させたりする。	小5	52.2	49.2	3.0	?	共通?	
			中2	51.8	48.6	3.2	?	ケース⑩	
問7-14	毎時の授業に、意見を書く、まとめる、論ずる等の活動の 時間を計画的に組み込む。	小5	51.9	46.7	5.3	*	小5?		
		中2	50.0	50.0	-0.1	-	ケース③		
Ⅲ-e 適切な課題・ 教材の開発	①知的好奇 心・意欲 の喚起	問7-16	子どもたちの知的好奇心を刺激し、挑戦意欲を喚起するよ うな素材や課題、教材を開発し、授業を構成する。	小5	50.5	47.0	3.6	?	小5?
	④リアリテ ィある課 題	問6-19	話すこと、読むこと、書くことの必然性やリアリティを高 めるような教材や学習の場を計画的に用意している。	小5	48.3	50.8	-2.4	-	ケース③
Ⅲ-f モニタリング スキルの 育成	①メタ認知 力の育成	問7-19	自分の学習活動や思考の状況を内省させたり、心の動きを 文章で表現させたりする。	小5	51.3	46.4	4.9	*	小5
	③解決への 見通しと めやす	問7-21	問題を解くに当たって、どのような答えが求められている のか、どのようにすれば解けそうかといった見通しやめやす を持たせる。	小5	50.2	49.7	0.5	-	ケース②
Ⅲ-g 読解活動へ 誘う強化因子 の付与	②挑戦意欲 の喚起	問7-22	課題を読み解く活動の結果に対して、適切な助言や評価、 賞賛等を与え、子どもたちに更なる挑戦意欲を喚起させる。	小5	50.2	48.5	1.9	?	小5?
				中2	48.5	51.7	-3.2	?	ケース③
	①必然性の 自覚	問7-24	実社会における現実的な課題解決の場面を通して、課題解 決における必要十分条件を実感させたり、自分の取り組み を見直させたりする。	小5	54.7	48.5	6.2	*	小5
				中2	50.4	49.6	0.8	-	ケース②
小5	52.9	49.0	4.0	+	小5				
中2	50.8	48.8	2.0	-	ケース②				
小5	49.6	50.3	-0.7	-	中2??				
中2	51.3	48.7	2.6	-					

共に「読解力」スコアに対して明らかに関連がないと判断した項目(危険率20%以上)は13項目あったが、残り7割弱の25項目は小5か中2、あるいは両学年の子どもたちの「読解力」育成にかなり強く関連していると判断した。

言い換えると、そうした色々な観点・領域における教師の日常的な個々の学習指導が、子どもたちの「読解力」育成と深く関連しており、基本仮説2の一部について検証の目処は立ったと言える。

ここでは、そのうちから更に19項目を抽出し、各項目が小5、中2のどちらの学年において、より「読解力」スコアとの関連が強いのかを探っている。なお、問7-24については先の条件を満足しない

が考察の参考上掲載している。

従って、図表4-1-3に挙げた項目は問7-24を除き、小5または中2のどちらか(あるいは両方)が20%未満の水準で有意差ありと判定されたもので、少なくともどちらかの学年で「読解力」スコアと正の相関を示す、言い換えると「読解力」向上に関連の高い項目であることを付記しておく。

さて、図表4-1-3に戻ると、右端の「分類」の欄には、各項目(学習指導)が「読解力」向上において、小5(小学校高学年)、中2(中学生)のどちらにおいてより有効に働くと考えられるかを示した。判定に際しては以下の基準を用いた。

【教師の日常的学習指導】スコアの上位群と下位群の間の「読解力」の差の現れ方に対するケース判定基準

ケース	小5		中2		解釈	分類
	上位群-下位群	検定結果	上位群-下位群	検定結果		
①	正值(+)	** or * or +	負値(-)	** or * or +	明らかに	小5
②	正值(+)	** or * or +	正值(+)	-	小5に有効	
③	正值(+)	** or * or +?	負値(-)	? or -	小5に有効な可能性あり	小5?
④	正值(+)	?	正值(+)	-		
⑤	負値(-)	** or * or +	正值(+)	** or * or +	明らかに	中2
⑥	正值(+)	-	正值(+)	** or * or +	中2に有効	
⑦	負値(-)	? or -	正值(+)	** or * or + or ?	中2に有効な可能性あり	中2?
⑧	正值(+)	-	正值(+)	?		
⑨	正值(+)	** or * or +	正值(+)	** or * or +	明らかに共通して有効	共通
⑩	正值(+)	** or * or + or ?	正值(+)	** or * or + or ?	共通して有効な可能性	共通?

以下、図表4-1-3に基づき、【A. 小5の「読解力」育成により大きな影響を及ぼす項目】、【B. 中2の「読解力」育成により大きな影響を及ぼす項

目】、および【C. 両学年の「読解力」育成に共通して大きな影響を及ぼす項目】に分けて、その特徴や傾向を見ていくことにしよう。

とんどの項目についても否定的な回答をする傾向が見られ、教師の学習指導と子どもの「読解力」スコアとの相関関係が他の中学校とは明らかに異なって(逆転して)いた。

試しに、これらの2校を除いて再度4項目について「上位群」「下位群」の「読解力」スコアを比較したところ、統計的な有意差は認められなくなった

ものの、依然として「下位群>上位群」という傾向となった。

ただ、これらの2校を含め特異なパターンを示す学校のプロフィール等を詳細に見ていけば、今回の中2におけるケース①の背景はある程度明らかにできそうな手応えを得ており、今後の課題として対応していきたい。

2) ケース②の項目；

設問No.	設問内容	カテゴリー
問6-12	新聞や雑誌記事等の幅広い素材を用いて、現代的な課題や社会事象を含めた知識や語彙を豊かにさせる工夫をしている。	Ⅲ-a ①知識・語彙の拡大
問6-20	文章や資料を読ませる際は、何のために読むのか、読んでどうするのかを子どもたちにいつも意識させるようにしている。	Ⅲ-b ④活動の目的理解・意識化
問6-19	話すこと、読むこと、書くことの必然性やリアリティを高めるような教材や学習の場を計画的に用意している。	Ⅲ-e ④リアリティある課題
問7-21	問題を解くに当たって、どのような答えが求められているのか、どのようにすれば解けそうかといった見通しやめやすを持たせる。	Ⅲ-f ③解決への見通しとめやす
問7-22	課題を読み解く活動の結果に対して、適切な助言や評価、賞賛等を与え、子どもたちに更なる挑戦意欲を喚起させる。	Ⅲ-g ②挑戦意欲の喚起

次に、ケース②の項目について見ていく。このケースはケース①と異なり、小5でも中2でも正の相関の傾向が認められるが、中2に比べて小5でその傾向が著しい(小5では統計的に有意だが、中2はそうでない)という特徴がある。

また、ケース①ではⅢ-cやⅢ-dといった領域に集中していたが、このケースの項目はいろいろな領域に分散している点も異なる。

さて、それぞれの項目について見ていくと、まず、「問6-12 新聞や雑誌記事等の幅広い素材を用いて、現代的な課題や社会事象を含めた知識や語彙を豊かにさせる工夫をしている。」(Ⅲ-a)のように教科書のみでなく、色々なテキスト(素材)に親しみ、実生活に関わる知識や語彙を拡大させる取り組み自体は、文部科学省の「読解力向上プログラム」(平成17年12月)の「3. 各学校で求められる改善の具体的な方向 —3つの重点目標—」の目標③の中で、「(前略)文学的文章だけでなく、新聞や科学雑誌などを含め、幅広い範疇の読み物に親しめるよう、ガイダンスを充実することが求められる」とあるように、重要な働きかけであることは疑いない。我々の当初の予想でも、この項目は学年に関係なく「読解力」向上にとって影響度の強いものと考えていた。しかし、今回の調査結果では、小5では有意な差異となったものの、中2で

は上位群>下位群となる傾向はあるが、その差異は有意とは認められなかった。なぜこのような結果になったのか。その理由を次のように考えてみた。

第2章1節で述べたように、今回の「読解力」調査では小5・中2共に共通問題を用いており、そのテーマや内容の多くは現代的な課題や社会事象を扱っている。そうした素材は一般に小学校高学年における教科学習や教科書では扱うことはあまり多くなく、教科書以外にも普段から新聞や雑誌記事等を含めた色々な素材(情報)に親しんでいる場合を除くと小5の子ども達にはあまり縁のあるものとは言えない。一方、学習内容や領域も拡大・深化する中2では、特に新聞や雑誌記事で改めて知ることではなく、教科学習や教科書を通して既知のものとなっている可能性は否定できない。そのため、今回の「読解力」調査においては、小5ではこうした教師の働きかけの効用が有意な差異となって現われてくる一方、中2では、働きかけの違いによる差異はあるものの有意な差異にまでは至らなかったのではないだろうか。

ただ、この辺りについては、今後「読解力問題」の素材や内容を変えて改めて検証していきたい。

さて、次に、「問6-20 文章や資料を読ませる際は、何のために読むのか、読んでどうするのか

を子どもたちにいつも意識させるようにしている。」(Ⅲ-b)について見てみると、やはり、先の「読解力向上プログラム」の目標①の中で「(前略)特に授業の中では、なんのためにそのテキストを読むのか、読むことによってどういうことを目指すのかといった目的を明確にしたした指導が重要である。」と述べられており、この項目についてもその重要性に疑いの余地はない。また、この項目と関連し、「問6-19 話すこと、読むこと、書くことの必然性やリアリティを高めるような教材や学習の場を計画的に用意している。」(Ⅲ-e)といった学習への明確な意識付けや、「問7-21 問題を解くに当たって、どのような答えが求められているのか、どのようにすれば解けそうかといった見通しやめやすを持たせる。」(Ⅲ-f)といった解決への見通しを持たせる指導についても、その効用自体は納得のいくものである。

しかし、これらの項目についても、小5では有意な差異となって現われてくる一方、中2では、働きかけの違いによる差異はあるものの有意な差異にまでは至らない。この状況を筆者は次のように解釈してみた。つまり、「今課題にしている『読解』という学習活動は、いわゆる従来わが国においてなされてきた教科指導とは異なる側面が多く、子どもたちにとっては馴染みの薄いものであるだけに、まずは子どもたちにこの『読解』という学習活動に対する意識付けや構えといったものをしつ

かりとつけさせることが先決問題であり、特に小学校高学年においてはそれが求められており、その結果として小5での有意な差異となって現れている。」というものである。そう考えると、残りの「問7-22 課題を読み解く活動の結果に対して、適切な助言や評価、賞賛等を与え、子どもたちに更なる挑戦意欲を喚起させる。」(Ⅲ-g)が小5でより影響度が強いということについても、同じ文脈の上で解釈できるのである。

言い換えれば、こうした学習指導が適切になされれば、たとえ小5であっても、中2にも勝るとも劣らない「読解力」を育成することも不可能ではないということを示唆するデータといえるのではなかろうか。

なお、ケース③および④に属する項目については、紙幅の関係で割愛するが、「問7-14 毎時の授業に、意見を書く、まとめる、論ずる等の活動の時間を計画的に組み込む。」(Ⅲ-d)は小5では5%水準(P=0.012)で有意な項目であり、極めて影響度は強い。先の「読解力向上プログラム」の目標②の中で「(前略)テキストの内容を要約・紹介したり、再構成したり、自分の知識や経験と関連づけ意味づけたり、自分の意見を書いたり、論じさせたりする機会を設けることが重要である。」と述べられているように、「読解力」向上において重要な役割を果たす項目であることを改めて付け加えておく。

B. 中2の「読解力」育成により大きな影響を及ぼす項目

次に、「中2においてより有効」となった項目について見ていこう。

1) ケース⑥および⑦の項目；

設問No.	設 問 内 容	カテゴリー	
問6-16	新たな事物や事象、抽象的な概念を授業で扱う時は、具体的にイメージできる物を提示したり、操作的な活動を取り入れるようにしている。	Ⅲ-a	⑤イメージ化と操作活動
問6-17	子どもの固定したイメージや既得の知識をゆさぶる発問や教材を用意して、子ども達を「思考」に誘う授業を行っている。	Ⅲ-b	①ゆさぶる発問
問7-11	意見や考えを表現させるときは、その根拠を明らかにしたり、適切な事例を用いたりして、文章を書かせたり、発表させたりする。	Ⅲ-d	③表現活動の指導
問7-24	実社会における現実的な課題解決の場面を通して、課題解決における必要十分条件を実感させたり、自分の取り組みを見直させたりする。	Ⅲ-g	①必然性の自覚

先に見てきたように、今回の結果で見る限り、19項目中13項目が小5でより有効と判断され、中2で有効な項目は上記の3項目(問7-24は参考)と少ない。しかし、「問6-17 子どもの固定したイメージや既得の知識をゆさぶる発問や教材を用意して、子ども達を「思考」に誘う授業を行っている。」では $P=0.027$ 、また、「問6-16 新たな事物や事象、抽象的な概念を授業で扱う時は、具体的にイメージできる物を提示したり、操作的な活動を取り入れるようにしている。」では $P=0.057$ と、5%前後の水準で有意な差異が認められ、中2の「読解力」育成にかなり大きな影響を及ぼす項目といえる。

一般に学年が上がるにつれて、教科における学習内容や扱う素材は抽象的で複雑なものになっていくこともあり、論理的な思考や課題状況の把握といった抽象的な概念操作の重要性が増す。そして、学年が上がると学習活動は具体的に操作・経験できるものから、抽象的で操作・経験を伴わないものが増えていく。その一方で、学習内容や活動は日常生活や行動、関心との間に乖離が広がり、学習への課題意識や必然性は希薄化し、学習離れが加速されているということがよく指摘される。

PISAで扱う「読解力」の大きな特徴は、「生きるための実際的な課題が対象になる」ということであり、課題意識や解決の必然性をどの程度持っているかが非常に重要なポイントとなる。そのためにも、経験しにくい抽象的な概念であればあるほど、それを具体的にイメージできる工夫や、擬似的にでも経験・操作できるような環境や教材を用

意することが必要となってくる。また、詳しいデータは割愛するがICT機器を活用して抽象的な概念や簡単には経験しにくい複雑な現象等のシミュレーションができる環境を用意し、具体的な操作活動を通してイメージを具体化させたり、思考活動を支援することが「読解力」向上に関連しており、今回の調査結果からも中学生ほどその影響度が高いというデータがある。そういうことから考えても、今回の結果は、この問6-16や問6-17のような項目が中学校段階での学習指導において、より相応しいものであることを支持するものであろう。また、有意な項目とはいえないが、「問7-24 実社会における現実的な課題解決の場面を通して、課題解決における必要十分条件を実感させたり、自分の取り組みを見直させたりする。」という項目も同じ文脈で解釈できることを述べておく。

さて、もう一つの「問7-11 意見や考えを表現させるときは、その根拠を明らかにしたり、適切な事例を用いたりして、文章を書かせたり、発表させたりする。」(Ⅲ-d)であるが、この項目についても「読解力向上プログラム」の目標③の中で、「授業の中で、自分の意見を述べたり、書いたりする機会を充実すること。その際、自分の経験や心情を叙述するだけでなく、目的や条件を明確にして自分なりの考えを述べたり、論理的・説明的な文章に対する自分なりの意見を書いたりするなどの機会を意図的に作っていくことも大切である」と述べられており、子どもたちの精神的発達段階からみると中学生以上に対する指導として、より相応しいものであろう。

【C. 両学年の「読解力」育成により大きな影響を及ぼす項目】

最後に、「両学年に共通して有効」となった項目について見ていこう。

1) ケース⑩の項目；

設問No.	設問内容	カテゴリー	
問6-18	書かれたことを無条件に受け容れるだけでなく、その内容や論旨を評価・吟味して、批判的に読むというような指導を取り入れている。	Ⅲ-b	②主体的な読み指導
問7-4	教科指導や総合学習等で、問題解決の場面や課題を導入し、問題解決の一連のプロセスを子どもにたどらせる。	Ⅲ-d	②論理的思考の訓練・演習
問7-12	読み手や聞き手を意識して、相手が納得するように文章を書かせたり、発表させたりする。	Ⅲ-d	③表現活動の指導

まず、「問6-18 書かれたことを無条件に受け容れるだけでなく、その内容や論旨を評価・吟味して、批判的に読むというような指導を取り入れている。」(Ⅲ-1b)という批判的な読みの指導については、やはり「読解力向上プログラム」の目標①の中で、「読む力を高めるためには、(中略)テキストの内容や筆者の意図などを『解釈』することが必要である。さらに、そのテキストについて、(中略)建設的に批判したりするような読み(クリティカル・リーディング)を充実することが必要である。」と述べられており、今回のデータはそれをしっかりと裏付けている。

また、「問7-4 教科指導や総合学習等で、問題解決の場面や課題を導入し、問題解決の一連のプロセスを子どもにたどらせる。」(Ⅲ-1d)や「問7-12 読み手や聞き手を意識して、相手が納得するように文章を書かせたり、発表させたりする。」(Ⅲ-1d)という項目は、「読解力」が単に「書かれた内容を読み理解する力」ではなく、具体的な課題の解

決に向けて考えること、そして、その考えを相手に的確に伝えるということまでを含めた総合的な力であることを示している。

以上、データに基づきながら、子どもたちの「読解力」向上に重要な役割を果たしていると考えられる教師の働きかけについて、学年による違いも交えながら見てきた。

総合学力研究会として「読解力」向上に関連が強いと考え設定した「(Ⅲ)教師の日常的学習指導(FAN)」の状況を総合的に問う多くの項目でその効用が確認され、文部科学省の「読解力向上プログラム」で示された改善の取り組みの効用を裏付ける結果ともなった。学年による効用の違いという点では今後の課題として残されたものもあるが、ここまでの分析結果は今回の調査における基本仮説3「『読解力』は、『総合学力』と同様、教師・学校・家庭の総合的な働きかけのもとに育成される」について、まず教師の総合的な働きかけに関わる部分を検証するできたものとする。

3 「読解力」向上に対する教師の総合的働きかけを測る指標の設計

これまで見てきたように、子どもたちの「読解力」の育成においては、国語科における学習指導場面のみでなく、総合的な学習を含めた他教科での指導、そして、学級活動までも含めた学校教育活動全般における教師の様々な働きかけが関わっており、それぞれの働きかけによる「読解力」への影響の大きさは子どもの発達段階によっても違いが出てくることが確認できた。

ただ、今回の調査の下敷きとなっている「学力向上のための基本調査2004」に関する調査報告書(「総合教育力の向上が子どもの学力を伸ばす」ベネッセ教育総研刊、2005)第3章1節では同様にして明らかにした教師の指導状況(FAN)の項目について、「実際の指導場面を考えると、教師はこうした働きかけの一つひとつ単独でおこなっているのではなく、その場の状況や目的に応じて複数の働きかけを複合的・選択的に行っており、それらの総体が教師の指導力として子どもに影響を及ぼしている」と筆者が述べており、今回の「読解力」向上に関わる教師の日常的学習指導についても同様のことが言える。

そこで、前回の「基本調査2004」の分析・考察で

採用した方法に準じて、「読解力」向上に関わる教師の日常的学習指導総合スコア(以下、「読解力指導状況スコア」と呼ぶ)の尺度構成を行うことにする。

まず、今回の調査で「(Ⅲ)教師の日常的学習指導(FAN)」の状況を問う38項目について因子分析を行った結果、「読解力向上に関する取り組みの基本構造モデル」の第Ⅲ層に示したⅢ-aからⅢ-gまでの7つのカテゴリーのうち、Ⅲ-fの「モニタリングスキルの育成」以外の6つに相当する因子が抽出され、「(Ⅲ)教師の日常的学習指導」の7つのカテゴリーモデルに沿った項目の設計上の妥当性は概ね確認できたため、当初のモデル通りに7つのカテゴリーに沿って、「読解力」向上に影響度の強い項目を抽出することとした。

次に、38項目全てについて、小5、中2のそれぞれについて「読解力」スコアとの相関を算出し、各学年とも正の相関が認められたものの中から上位20項目を抽出した。更に、20項目について数量化Ⅰ類を用いて、「読解力」スコアに対する各項目(学習指導)のアイテムレンジを算出した。その結果を図表4-1-4に示す。

図表4-1-4 小5における「読解力」スコアと関連の強い学習指導上位20項目

カテゴリー	設問番号	設問内容	上位群	下位群	差異	差の検定P値	アイテムレンジ	影響度順位	
Ⅲ-a	①知識・語彙の拡大 問6-12	新聞や雑誌記事等の幅広い素材を用いて、現代的な課題や社会事象を含めた知識や語彙を豊かにさせる工夫をしている。	52.2	48.0	4.2	0.044	2.11	14	
Ⅲ-b	①ゆさぶり発問 問6-17	子どもの固定したイメージや既得の知識をゆさぶる発問や教材を用意して、子ども達を「思考」に誘う授業を行っている。	52.2	49.5	2.7	0.203	4.55	7	
	②主体的な読み指導 問6-18	書かれたことを無条件に受け容れるだけでなく、その内容や論旨を評価・吟味して、批判的に読むというような指導を取り入れている。	52.1	48.7	3.4	0.093	4.01	8	
	④活動の目的的理解・意識化 問6-20	文章や資料を読ませる際は、何のために読むのか、読んでどうするのかを子どもたちにいつも意識させるようにしている。	51.6	47.0	4.6	0.028	3.71	10	
Ⅲ-c	①モラルの向上 問6-21	クラス全体として協力して成し遂げるような課題やテーマを用意するなど、クラスのモラル向上を心がけている。	53.2	48.4	4.9	0.020	1.10	18	
	②思考の練り上げ 問6-22	教科指導や総合学習等で、グループでの協働や交流活動を計画的に行うなど、集団思考を促し、思考を深めていく指導を行っている。	52.1	49.3	2.9	0.143	2.06	16	
	④健全な人間関係構築 問6-24	クラス内での話し合いや発表の機会を積極的に設けるとともに、ふだんから何でも話し合える人間関係を築くように努めている。	51.9	48.7	3.2	0.083	0.01	20	
Ⅲ-d	①読解の基本的指導 問7-15	授業中のノートのとり方や整理の仕方、ノートを活用した予習・復習の方法を説明し、適宜ノート指導をする。	56.1	48.1	8.0	0.001	10.10	2	
	②論理的思考の訓練・演習	問7-3	教科指導において、多くの資料や素材から一つの結論を導き出したり、限られた資料や素材から色々な考えや意見をふくらませたりする。	50.7	47.9	2.9	0.134	2.50	12
		問7-4	教科指導や総合学習等で、問題解決の場面や課題を導入し、問題解決の一連のプロセスを子どもにたどらせる。	56.2	48.3	7.8	0.002	12.03	1
	③表現活動の指導	問7-5	教科指導や総合学習において、自分の経験や知識から、予想を立てさせたり、自分なりの解釈をさせたりする。	52.2	49.0	3.2	0.108	3.92	9
		問7-10	社説や小論文のような論理的な文章をモデルとして示し、その構造や展開、形態等を模倣したり、参考にしたりにして、文章を書かせる。	52.0	49.1	2.9	0.152	2.10	15
		問7-12	読み手や聞き手を意識して、相手が納得するように文章を書かせたり、発表させたりする。	52.2	49.2	3.0	0.112	1.24	17
	④国語科での指導の適用	問7-14	毎時の授業に、意見を書く、まとめる、論ずる等の活動の時間を計画的に組み込む。	51.9	46.7	5.3	0.012	5.18	5
		問7-13	国語科でなされている「読解指導」の内容や方法を、他の教科指導でも応用・適用する。	51.2	47.5	3.7	0.065	6.23	3
Ⅲ-e	①知的好奇心・意欲の喚起 問7-16	子どもたちの知的好奇心を刺激し、挑戦意欲を喚起するような素材や課題、教材を開発し、授業を構成する。	50.5	47.0	3.6	0.152	4.95	6	
	④リアリティある課題 問6-19	話すこと、読むこと、書くことの必然性やリアリティを高めるような教材や学習の場を計画的に用意している。	51.3	46.4	4.9	0.021	0.87	19	
Ⅲ-f	②ふり返りの活動 問7-20	学習活動を行った後や、テストの見直しの際に、その時の自分の行動や考えを振り返らせたり、理由を思い返らせたりする。	51.1	48.0	3.1	0.082	5.66	4	
	③解決への見通しとめやす 問7-21	問題を解くに当たって、どのような答えが求められているのか、どのようにすれば解けそうかといった見通しやめやすを持たせる。	54.7	48.5	6.2	0.011	2.95	11	
Ⅲ-g	②挑戦意欲の喚起 問7-22	課題を読み解く活動の結果に対して、適切な助言や評価、賞賛等を与え、子どもたちに更なる挑戦意欲を喚起させる。	52.9	49.0	4.0	0.067	2.14	13	

4 7つのカテゴリースコアと「読解力」の3つのプロセスの関係

図表4-1-6は、図表4-1-5に示した「読解力指導状況スコア」測定用指標として設定した20項目に対する小5生を担当している各教師の回答状況から、Ⅲ-aからⅢ-gの7つのカテゴリーごとにスコア化し、そのスコアの大きさによって教師を3群に分類し、各群教師の担当するクラスの子どもたちの「読解力」スコア(偏差値)を比較したものである。

なお、各項目のスコア化に際しては、「とてもあてはまる；4」「まああてはまる；3」「あまりあてはまらない；2」「まったくあてはまらない；1」とし、各カテゴリーに属する項目についての合計値(カテゴリー別指導状況スコア)を算出している。また、そのカテゴリー別指導状況スコアを偏差値換

算し、60超を「上位群」、40以上から60未満を「中位群」、40未満を「下位群」として教師を3群に分類した。ちなみに、各群の構成比は理論的には、上位群：中位群：下位群＝15：70：15となる。

子どもの「読解力」スコアは、問題全体および「情報の取り出し」「解釈」「熟考・評価」の3つのプロセスについてのクラス平均得点を偏差値換算している。

図表内の「差の検定」欄の数値は、上位群と下位群の「読解力スコア」の平均値の差(上位群-下位群)を検定したp値を示し、1%水準で有意なものを「**」、5%水準を「*」、また参考として10%水準を「+」として示した。

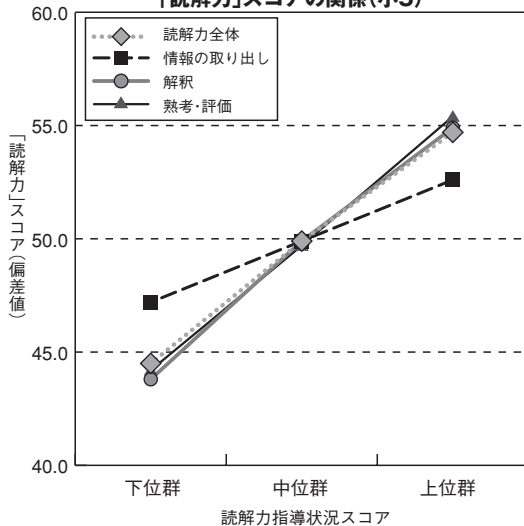
図表4-1-6 「読解力指導状況スコア」とプロセス別「読解力」スコアの関係(小5)

	読解力指導状況スコアによる教師区分	読解力全体		情報の取り出し		解釈		熟考・評価	
		子どもの読解力スコア	差の検定(上位-下位)	子どもの読解力スコア	差の検定(上位-下位)	子どもの読解力スコア	差の検定(上位-下位)	子どもの読解力スコア	差の検定(上位-下位)
Ⅲ-a 各教科での多彩な情報活用 の取り組み	上位群	52.8	0.066	52.7	0.057	53.2	0.041	51.8	0.188
	中位群	49.7		49.8		49.7		49.8	
	下位群	46.5	+	45.5	+	44.8	*	47.7	
Ⅲ-b 問題意識や意欲の喚起	上位群	53.3	0.039	52.7	0.142	54.9	0.015	52.6	0.042
	中位群	50.1		49.9		49.6		50.3	
	下位群	45.9	*	47.9	*	46.7	*	45.2	*
Ⅲ-c 学び合う集団の形成	上位群	52.9	0.042	52.3	0.107	52.6	0.115	53.1	0.016
	中位群	49.2		49.2		49.2		49.6	
	下位群	47.3	*	48.6		48.2		45.8	*
Ⅲ-d 読解の基本スキルの指導と演習	上位群	54.4	0.073	52.9	0.207	54.7	0.026	54.5	0.061
	中位群	48.7		49.2		48.7		48.7	
	下位群	50.1	+	50.0		49.5	*	49.7	+
Ⅲ-e 適切な課題・教材の開発	上位群	53.1	0.021	50.3	0.231	53.2	0.009	54.8	0.008
	中位群	51.2		51.2		51.4		50.8	
	下位群	46.3	*	47.8		45.9	**	46.2	**
Ⅲ-f モニタリングスキルの育成	上位群	54.5	0.166	52.9	0.246	54.3	0.187	54.6	0.187
	中位群	49.3		49.6		49.3		49.3	
	下位群	50.0		48.9		50.9		50.8	
Ⅲ-g 読解活動へと誘う強化因子の付与	上位群	52.9	0.300	53.0	0.463	53.2	0.183	52.6	0.238
	中位群	48.8		48.2		49.0		49.1	
	下位群	50.2		53.5		48.2		49.1	
Ⅲ 教師の日常的学習指導全体	上位群	54.7	0.006	52.6	0.083	54.9	0.004	55.4	0.004
	中位群	49.9		49.9		49.9		49.7	
	下位群	44.5	**	47.2	+	43.8	**	44.2	**

それでは、今回設定した20の項目が教師の「読解力指導状況」を判定するに足りるものになっているかを見てみることにする。なお、ここでは、「読解力指導状況」スコアが高い教師ほど、担当する子どもたちの「読解力」スコアは高くなるという仮説を立て、「読解力指導状況」スコアの大きさによって教師を3群に分け、上位群と下位群の教師が担当する子どもたちの「読解力スコア」に統計学的に有意な差異が認められるかどうかを以って、今回設定した20項目の妥当性を判定する。

まず、図表4-1-6の一番下に示した「Ⅲ 教師の日常的学習指導全体」という欄を見ると、「読解力全体」および3つのプロセスで見た子どもたちの「読解力」スコアは、いずれも「上位群>中位群>下位群」となり、「情報の取り出し」に関するスコアをのぞく3つの観点で、上位群と下位群における差異は1%水準で有意であることが認められた。その関係をグラフに示すと、図表4-1-7のようにどの観点においても各群のスコアがほぼ一直線上に並び、高い判別性がうかがえ、今回の20項目の妥当性と、信頼性は概ね検証されたと考える。

図表4-1-7 「読解力指導状況スコア」と「読解力」スコアの関係(小5)



さて、筆者が第3章1節で見たように、今回の調査で用いた「読解力問題」と「国語」「算数」の学習到達度問題の両スコアとの間には平均して0.65程度の正の相関が認められており、たとえば、今見てきたような「読解力指導状況スコア」と「読解力」スコアとの間に明確な強い相関が認められたとしても、これらの20項目が「読解力」向上に対して選択的に有効であるのではなく、国語や算数といった他の教科の指導に対しても共通に有効なものであり、果たしてここから「読解力」向上に有効な指導の在り方を探ることができるのか?という疑問が生じる。

そこで、その辺りの疑問を解消するために、数量化Ⅰ類の手法を用いて、20項目の指導の「読解力」スコアおよび、国語・算数の各スコアに対する影響度(アイテムスコア)を算出し、その影響度の強さの順位を図表4-1-8に示した。もし、この順位性が「読解力」、国語、算数で合致するのであれば、これらの20項目は「読解力」指導に固有のものとしての確に代表しきれておらず、国語や算数の指導にも共通する指導の在り方を示したものになっている可能性を否定できない。紙幅の関係で一部分のみを抜粋したが、「読解力」、国語、算数のそれぞれにおいて順位は項目によって異なることは明らかである。しかし、「読解力」と「国算2教科総合」では比較的順位が似通っており、「読解力」が国語的側面と算数・数学的側面を併せ持っているとした第3章1節の考察を支持する結果となっている。

なお、これらの順位について、Spearmanの順位相関係数を算出したところ、「読解力」と「国語」との間には0.723、「読解力」Vs「算数」では0.638、「読解力」Vs「2教科総合」では0.750となり、共通する部分はあるものの、20項目が「読解力」向上に固有的な要素・側面をも考慮できていると判断した。

図表4-1-8 「読解力指導状況スコア」が「読解力」、国語、算数に及ぼす影響度比較（抜粋）

カテゴリ	設問番号	設問内容	読解力		国語		算数		2教科総合	
			アイテムレンジ	影響度順位	アイテムレンジ	影響度順位	アイテムレンジ	影響度順位	アイテムレンジ	影響度順位
Ⅲ-a	問6-12	新聞や雑誌記事等の幅広い素材を用いて、現代的な課題や社会事象を含めた知識や語彙を豊かにさせる工夫をしている。	2.11	14	1.73	16	2.84	10	2.51	14
Ⅲ-b	問6-17	子どもの固定したイメージや既得の知識をゆさぶる発問や教材を用意して、子ども達を「思考」に誘う授業を行っている。	4.55	7	4.50	7	3.82	9	4.29	8
	問6-20	文章や資料を読ませる際は、何のために読むのか、読んでどうするのかを子どもたちにいつも意識させるようにしている。	3.71	10	5.30	5	0.99	18	2.86	12
Ⅲ-c	問6-21	クラス全体として協力して成し遂げるような課題やテーマを用意するなど、クラスのモラル向上を心がけている。	1.10	18	1.11	19	1.16	17	1.19	18
	問6-24	クラス内での話し合いや発表の機会を積極的に設けるとともに、ふだんから何でも話し合える人間関係を築くように努めている。	0.01	20	1.06	20	0.43	20	0.18	20
Ⅲ-d	問7-4	教科指導や総合学習等で、問題解決の場面や課題を導入し、問題解決の一連のプロセスを子どもにたどらせる。	12.03	1	15.24	1	14.38	1	15.43	1
	問7-5	教科指導や総合学習において、自分の経験や知識から、予想を立てさせたり、自分なりの解釈をさせたりする。	3.92	9	3.41	11	5.55	2	4.91	6
	問7-13	国語科でなされている「読解指導」の内容や方法を、他の教科指導でも応用・適用する。	6.23	3	7.80	2	4.12	7	5.87	3
Ⅲ-e	問6-19	話すこと、読むこと、書くことの必然性やリアリティを高めるような教材や学習の場を計画的に用意している。	0.87	19	1.11	18	1.88	15	1.64	17
Ⅲ-f	問7-20	学習活動を行った後や、テストの見直しの際に、その時の自分の行動や考えを振り返らせたり、理由を思い返させたりする。	5.66	4	2.72	12	2.80	11	2.90	11
Ⅲ-g	問7-22	課題を読み解く活動の結果に対して、適切な助言や評価、賞賛等を与え、子どもたちに更なる挑戦意欲を喚起させる。	2.14	13	4.90	6	4.95	4	5.17	5
			Spearman順位相関		読解力Vs国語		読解力Vs算数		読解力Vs2教科総合	
			r _s =		0.723		0.638		0.750	

それでは、次に、この20項目からなる「読解力指導状況スコア」を用いて、「情報の取り出し」「解釈」「熟考・評価」という次元の異なる読解の3つのプロセスで求められる「読解力」を育成するにはどのような働きかけが有効であるかを探ることにする。

働きかけの有効度を探る方法としては、各カテゴリにおける各群の「読解力スコア」が明確に上位群>中位群>下位群となり、各群間の差異が有意となっているか、そしてその有意差の水準がどの程度であるかを確認するために図表4-1-6を精査することが基本となる。

しかし、同図表では文字情報が多く複雑なため、重要な関係性を見失う恐れがある。そこで、上位群と下位群の有意差の水準を示す数値および、上位群>中位群>下位群という順序性を勘案し、図表4-1-9のように、「◎；有効度がとても高い」「○；有効度が高い」「△；有効度がやや高い」「？；有効度は疑問」の4段階で判定し、情報を集約化した。

図表4-1-9のように、「◎；有効度がとても高い」「○；有効度が高い」「△；有効度がやや高い」「？；有効度は疑問」の4段階で判定し、情報を集約化した。

図表4-1-9 「読解力指導状況スコア」とプロセス別「読解力」スコアの関係の判定

	読解力全体	情報の取り出し	解釈	熟考・評価
Ⅲ-a 多彩な情報活用	○	○	○	?
Ⅲ-b 問題意識の喚起	○	△	○	○
Ⅲ-c 学び合う集団形成	○	△	△	○
Ⅲ-d 基本スキル指導	○	?	○	△
Ⅲ-e 適切な課題の開発	○	?	◎	◎
Ⅲ-f モニタリングスキル	?	?	?	?
Ⅲ-g 読解活動への誘い	?	?	?	?
Ⅲ 学習指導全体	◎	○	◎	◎

上図の判定に当たっては、図表4-1-6の「差の検定」欄に示した有意水準を示すp値について「0.01未満；◎」「0.10未満；○」「0.15未満；△」「0.15以上；？」とすることを基本とし、その上で「上位群>中位群>下位群」という順序性が認められない場合は、p値による段階判定を1ランク落として最終的に段階を決定した。

① 「情報の取り出し」について

まず、「情報の取り出し」について見てみると、7つのカテゴリーのうち有効度が高い(○)と認められたのは「Ⅲ-a 各教科での多彩な情報活用の取り組み」のみとなった。さて、「情報の取り出し」という読解のプロセスは、文部科学省によると「テキストに書かれている情報を正確に取り出すこと」されており、「PISA型読解力」を云々するまでもなく、全ての学習活動の基本といえる。ただ、「PISA型読解力」の一つの特徴である文章のような「連続型テキスト」だけでなく、図表や地図等の「非連続的テキスト」までを含み、その内容も実生活に関わる広範なものであるため、先に図表4-1-3におけるケース②でも述べたように、ふだんから教科書だけでなく、新聞や雑誌等の様々なテキストを通して幅広い範疇の情報に親しむということはもちろん、更には活字媒体のみでなく、コンピュータや映像等も活用しながら、そうした多様な情報源の中から必要な情報を選択的に見つけ出していくという子どもたちの情報認識力や活用力を育成することが、「情報の取り出し」という読解の基礎的プロセスに重要であることを示した結果といえよう。なお、「Ⅲ-b 問題意識や意欲の

喚起」は、有効度がやや高い(△)という判定となったが、このことは「ゆさぶり発問」や「主体的な読み(クリティカル・リーディング)」等が「情報の取り出し」には有効でない(必要ではない)ということを意味するのではなく、後述するように、その効用が「読解」のより高次なプロセスである「解釈」や「熟考・評価」においてより強く現われるということを意味することに気をつけたい。同様に「Ⅲ-c 学び合う集団の形成」についても、「情報の取り出し」には必要がないということではなく、第5章でも紹介されている「読解力世界一」とされるフィンランドにおける基本的な学習指導が学び合う集団をベースに構成・展開されていることからわかるように、より根源的な人間力育成の面でも、そして、より高次の「熟考・評価」のプロセスにおいてもその効用が一層際立ってくるという相対的な見方をすることが妥当であろう。

また、逆に、有効度が比較的高かった「Ⅲ-a」や「Ⅲ-b」、「Ⅲ-c」といったカテゴリーに関わる指導のみで、「情報の取り出し」の指導が十分であるということの意味するものでも決してない。当然のことながら、国立教育政策研究所総括研究官の有元秀文氏の表現に従えば、「情報の取り出し」では「テキストに書かれていることを正確に理解し、その中から求められている情報を正確に取り出し、さらにそれを正確に記述する」という一連の認知的活動が求められ、もっと言うと、それらの活動を動機付け、遂行し、モニタする心的プロセスといったものを適切に育成することが必要となってくるのは言うまでもない。

ただ、そういった部分については、「読解力」のみに関わるものではなく、全ての学習活動に共通するものであり、本稿のねらいではないので、これ以上言及しない。また、PISA調査からも明らかのように、わが国の子どもたちは「情報の取り出し」のプロセスにおいては世界有数の成績を収めており、そのノウハウは学校教育の中にしっかりと蓄積されてきており、改めて述べるには及ばないであろう。

② 「解釈」について

次に、「解釈」について見てみると、「Ⅲ-f モニタリングスキルの育成」および「Ⅲ-g 読解活動への誘い」を除き、全体的にどのカテゴリーに関しても有効度は高くなっている。

さて、「解釈」というプロセスは、「書かれた情報がどのような意味を持つかを理解したり、推論したりすること」と定義されており、前述の有元氏の表現によれば「本文を正確に理解し、本文を根拠にして推論し、自分独自の〈解釈〉を述べる」ことが求められている。

このような視点に立つと、先の「情報の取り出し」のプロセスとは明らかに異なる認知的活動が要求され、その指導においては、「読解」に要するスキル面でも、活動に取り組む意識や意欲、あるいはふだんからの問題意識の喚起といった点においても、より高次で総合的な働きかけが必要となってくるのがわかり、今回の結果はそれを裏づけている。

特に、「Ⅲ－e 適切な課題・教材の開発」に関しては、有効度がとても高い(◎)と判定されており、「話すこと、読むこと、書くことの必然性やリアリティを高めるような教材や学習の場を計画的に用意する(問6-19)」ことや、教材の開発に当たっては「子どもたちの知的好奇心を刺激し、挑戦意欲を喚起する」ことの重要性が際立っている。

さて、子どもたちの得意な学習活動や教科について調べた調査では、多くの子どもが「ものごとを覚える」「計算をする」ことは得意とする一方で、「考える」「内容をまとめる」といったことに苦手意識を持っていることが明らかにされている。こうした事実を踏まえれば、今回の結果は、「解釈」に関わる学習活動のうち、「本文を根拠にして推論し、自分独自の〈解釈〉を述べる」ということが、子どもたちにとってはあまり親しみのない、どちらかといえば苦手なものであり、まずは子どもたちに、そうした活動への関心や意識を向けさせ、挑戦意欲を喚起させていくことが先決課題として求められていることを示唆したものと考えられる。

また、「Ⅲ－d 読解の基本スキルの指導と演習」においても有効度は高く(○)、「問7-5 教科指導や総合的学習において、自分の経験や知識から、予想を立てさせたり、自分なりの解釈をさせたりする。」および「問7-4 教科指導や総合学習等で、問題解決の場面や課題を導入し、問題解決の一連のプロセスを子どもにたどらせる。」と言った具体的な指導や、「問7-14 毎時の授業に、意見を書く、まとめる、論ずる等の活動の時間を計画的に組み込む。」といった環境整備を積極的に推進している教師とそうでない教師の担当する子どもの

「解釈」スコアには、1%水準で極めて明らかな有意差が認めれている。特に、問7-5に関しては、「熟考・評価」では有意差が認められず、「解釈」においてその有効度が確認されたという点は特筆に値する。

③ 「熟考・評価」について

最後に、「熟考・評価」について見てみると、先の「解釈」における傾向と似ているが、「Ⅲ－a 各教科での多彩な情報活用の取り組み」の効用度が相対的に低下する一方で、「Ⅲ－c 学び合う学習集団の形成」の効用度が相対的に上昇する点が大きな特徴となっている。

例によって、文部科学省の定義をみると、「熟考・評価」のプロセスは「テキストに書かれていることを知識や考え方、経験と結びつけること」となっており、有元氏の表現を借りると、「本文を正確に理解し、自分の知識や考え方や経験を結びつけ、自分独自の〈意見〉を述べること」が求められている。

さて、多くの人たちが「読解力」向上のヒントをフィンランドの学習指導に求め、その答を「プロジェクト学習」に見出しているが、科目を問わず日常的な学校教育活動全般の中でなされているというそのプロジェクト学習をより効果的にしているのが、いわゆる「フィンランド・メソッド」と呼ばれるものであろう。(この点については、北川達夫氏による第5章のSpecial Report 参照)

さらにそのメソッドが成立する背景として、子どもたちのコミュニケーションが的確になされる教育環境や学習集団の雰囲気といったものの存在が指摘されている。今回、「熟考・評価」のプロセスにおいて、「Ⅲ－c 学び合う学習集団の形成」の効用度が相対的に上昇したのは、そうした知見とも合致しており、従来から日本の学校教育の優れた点として注目されてきた「集団による思考の練り上げ」ということを再評価する良いきっかけになると考える。

ただ、「解釈」においては「有効度が高い(○)」とされた「Ⅲ－d 読解の基本スキルの指導と演習」が、「有効度がやや高い(△)」に有効度が低下した点をどう解釈すればよいのであろうか？当然のことながら、「熟考・評価」では「読解の基本スキルの指導と演習」はあまり有効ではなく、学び合う集団作りに注力すれば良いと言う訳では決していない。

恐らくは、「Ⅲ-d 読解の基本スキルの指導と演習」の指導として今回設定してものが、「解釈」のプロセスではうまく機能できていたが、「熟考・評価」のプロセスの指導としては十分に機能するものになりきれいでなかったと考えるのが残念ながら妥当なところであろう。

もちろん、先の「問7-4 教科指導や総合学習等で、問題解決の場面や課題を導入し、問題解決の一連のプロセスを子どもにたどらせる。」という探究型の学習指導や、「問7-14 毎時の授業に、意見を書く、まとめる、論ずる等の活動の時間を計画的に組み込む。」といった総合的な指導を計画的に実践していくことの効用は強く現われているが、それだけでは未だ十分といえないのである。

また、②「解釈」のところでも述べたが、図表4-1-9によれば、「Ⅲ-f モニタリングスキル」

および「Ⅲ-g 読解活動への誘い」については、どのプロセスについても「？」となり、このカテゴリー自体の妥当性に疑問が出てくることなども、今後の課題として残された。

なお、本節の前半「2. 子どもの発達段階に応じた『読解力』育成の視点」の「1) ケース①の項目」の中で述べたように、今回の調査結果では中2において当初の仮説と異なる結果も現われた。その原因解明への見通しは一応つかめたものの解明には到っておらず、残念ながら今回の報告書では、図表4-1-5に示したような中学生向けの「読解力指導状況スコア」測定用指標案を提唱することはできなかった。この点も併せて今後課題とし、教育実践を進めておられる先生方や研究者の方々からいろいろと教えをいただき、より妥当性・信頼性の高い指標を作り上げていきたい。

5 「読解力指導状況」に関する自己点検ワークシートの提案

最後に、個々の教師が自らの指導状況を自己点検し、今後の授業改善のヒントとして活かしていただけることを目指して、今回設定した20項目からなる「読解力指導状況」指標をアレンジし、「読解力指導に関するセルフチェックシート」(仮称)を提案したい。

このワークシートは、図表4-1-5に示した

「読解力指導状況スコア」測定用指標案(小学校高学年用)をベースに、各々の指導項目を、図表4-1-10に示すように「指導の目標」および「重視するもの」の2つの軸によって4つの領域に分類し、教師が「読解力指導」の状況を自己点検し、回答状況から現れた傾向や特徴を理解・分析できることを企図した。

図表4-1-10 「読解力指導状況」項目を分類する2つの軸

↑直接的 指導のねらい	II. 「読解力」の向上に直接的に影響を及ぼす学習指導を「行う手法」を重視して行う [問4-3、問4-4、問6-18 問7-5、問7-13、問7-14]	I. 「読解力」の向上に直接的に影響を及ぼす学習指導を「扱う素材」を重視して行う [問3-9、問7-3 問7-4、問7-10]	
	III. 「読解力」の向上に間接的に影響を及ぼす学習指導を「行う手法」を重視して行う [問6-20、問6-24、問7-20 問7-21、問7-22]	IV. 「読解力」の向上に間接的に影響を及ぼす学習指導を「扱う素材」を重視して行う [問6-12、問6-17、問6-19 問6-21、問7-16]	
↓間接的	←手法	重視するもの	→素材

この2軸の考え方について少し説明する。まず縦軸は、「指導のねらい」がどこにあるかを示すもので、一方は「読解力」の向上に直接的に影響を及ぼす読解のスキルの育成や、パソコン等を活用した表現活動の指導や、そうした学習活動の計画的な組み込みに関するねらいをもった「直接的なもの」と、他方はそうした直接的なものではなく、まずは問題意識を持たせたり、子どもたちをそうした活動に向かわせるための指導や、学び合う集団形成といった「読解力」指導に向けての土台づくりを通して「間接的に」読解力指導につなげていこうとする2つの方向性を設定した。

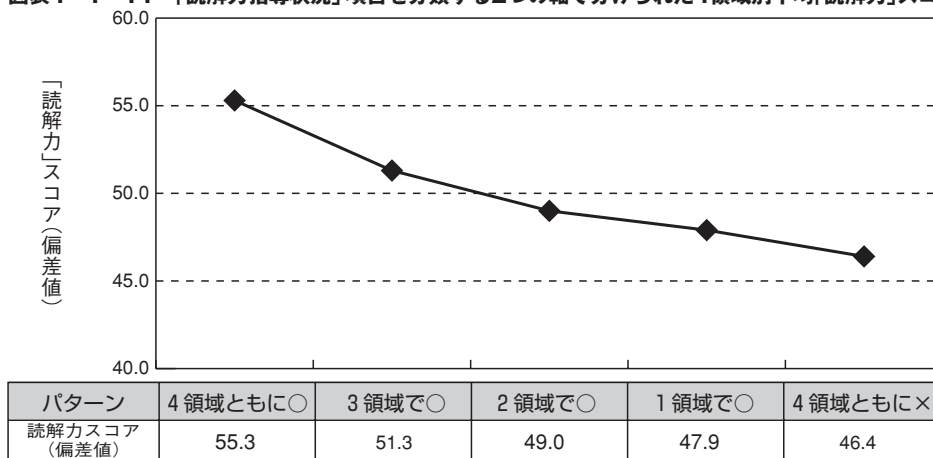
次に、横軸は、縦軸に示す各々の指導を進める際のスタイルや重視するものは何かを示すもので、一方は、扱う素材や教材、場面設定等をどちらか

といえばより重視する「素材重視型」であり、他方は、どちらかという指導の方法論や手法をより重視する「手法重視型」という2つの方向性を設定した。

そして、この2つの方向軸を組み合わせⅠ～Ⅳの4領域を設定し、先の20項目を分類した。

この方法を用いて小学5年生での各領域における指導状況スコアを平均値以上(○)か未満(×)かで分類し、4領域全てで「○」、いずれかの3領域で「○」、同じく2領域で「○」、Ⅰ領域のみで「○」、そして4領域全てで「×」の5パターンに分けて見たところ、**図表4-1-11**に示したように、Ⅰ～Ⅳの各領域においてバランスのとれた指導がなされているクラスほど、子どもたちの「読解力」スコアは高くなる傾向が見られ、ある領域にのみ偏った指導では限界があることが分かる。

図表4-1-11 「読解力指導状況」項目を分類する2つの軸で分けられた4領域別平均「読解力」スコア



さて、自己点検に際しては、資料①のチェックリストに示した20項目に対して、「とてもあてはまる」から、「まったくあてはまらない」の4段階でチェックする。その後、資料②に示した手順に沿って、自分の指導の傾向や特徴を把握し、上述した知見等も参考に授業改善に向けての参考資料としていただければ幸いである。

以上、今回の調査結果は基本仮説3における教師の総合的働きかけに関する部分を検証することができたとともに、文部科学省の「読解力向上プログラム」に示された改善の取り組みの効用を裏付ける結果となった。しかし、これらの取り組みはいわゆる「PISA型読解力」問題の構成原理や求める力を分析、構造化し、そこから逆に導き出された「PISA型読解力」対策となっている可能性は否めない。ただ、今後の学校教育の究極の目的が「PISA

型読解力」の育成であるかどうかは決して明らかではなく、「PISA型読解力」が「生きる力」を代表するものと成りえているか、これで十分かどうかについては異論も多い。

個人的には、自らの将来展望や生き方を含めたキャリア教育との関与をより一層強化・充実していく必要があると考えており、その方向からのアプローチも今後の重要な課題として是非とも追究していきたい。

このあと、本研究会メンバーであり、学校現場において「読解力」向上に積極的に取り組んでおられる大阪教育大学附属平野中学校の井寄芳春先生に、ご自身の実践等も踏まえながら、今回の調査結果が「読解力」向上に向けての具体的な取り組みにどう活かせるか等についてコメントをいただく。

資料①

読解力指導に関するチェックリスト（試案）

□あなたが、授業や特別活動などを指導される際に実践していることとして、次のようなことはどの程度あてはまりますか？

①～⑳のそれぞれについて、右の1～4の中から一つ選んで○をつけてください。

	とても あてはまる	まあ あてはまる	あまり あてはまらない	まったく あてはまらない
① 教科書や板書では伝えにくい内容を、パソコン等による映像を用いるなどして、分かりやすく提示している。……………	4	3	2	1
② 教科指導において、多くの資料や素材から一つの結論を導き出したり、限られた資料や素材から色々な考えや意見をふくらませたりする。……………	4	3	2	1
③ 教科指導や総合学習等で、問題解決の場面や課題を導入し、問題解決の一連のプロセスを子どもにたどらせる。……………	4	3	2	1
④ 社説や小論文のような論理的な文章をモデルとして示し、その構造や展開、形態等を模倣したり、参考にしたりして、文章を書かせる。……………	4	3	2	1
⑤ 書かれたことを無条件に受け容れるだけでなく、その内容や論旨を評価・吟味して、批判的に読むというような指導を取り入れている。……………	4	3	2	1
⑥ 教科指導や総合的学習において、自分の経験や知識から、予想を立てさせたり、自分なりの解釈をさせたりする。……………	4	3	2	1
⑦ IT機器を、情報の収集・分析や思考のツールとして取り入れて、課題探究の過程で積極的に活用させている。……………	4	3	2	1
⑧ 毎時の授業に、意見を書く、まとめる、論ずる等の活動の時間を計画的に組み込む。……………	4	3	2	1
⑨ 調べたり考えたりしたことを、パソコン等を使って他者に効果的に伝える方法を指導している。……………	4	3	2	1
⑩ 国語科でなされている「読解指導」の内容や方法を、他の教科指導でも応用・適用している。……………	4	3	2	1
⑪ 文章や資料を読ませる際は、何のために読むのか、読んでどうするのかを子どもたちにいつも意識させるようにしている。……………	4	3	2	1
⑫ クラス内での話し合いや発表の機会を積極的に設けるとともに、ふだんから何でも話し合える人間関係を築くように努めている。……………	4	3	2	1
⑬ 学習活動を行った後や、テストの見直しの際に、その時の自分の行動や考えを振り返らせたり、理由を思い返らせたりする。……………	4	3	2	1
⑭ 問題を解くに当たって、どのような答えが求められているのか、どのようにすれば解けそうかといった見通しやめやすを持たせる。……………	4	3	2	1
⑮ 課題を読み解く活動の結果に対して、適切な助言や評価、賞賛等を与え、子どもたちに更なる挑戦意欲を喚起させる。……………	4	3	2	1
⑯ 新聞や雑誌記事等の幅広い素材を用いて、現代的な課題や社会事象を含めた知識や語彙を豊かにさせる工夫をしている。……………	4	3	2	1
⑰ 子どももの固定したイメージや既得の知識をゆさぶる発問や教材を用意して、子ども達を「思考」に誘う授業を行っている。……………	4	3	2	1
⑱ クラス全体で協力して成し遂げるような課題やテーマを用意するなど、クラスのモラル向上を心がけている。……………	4	3	2	1
⑲ 子どもたちの知的好奇心を刺激し、挑戦意欲を喚起するような素材や課題、教材を開発し、授業を構成する。……………	4	3	2	1
⑳ 話すこと、読むこと、書くことの必然性やリアリティを高めるような教材や学習の場を計画的に用意している。……………	4	3	2	1

資料②

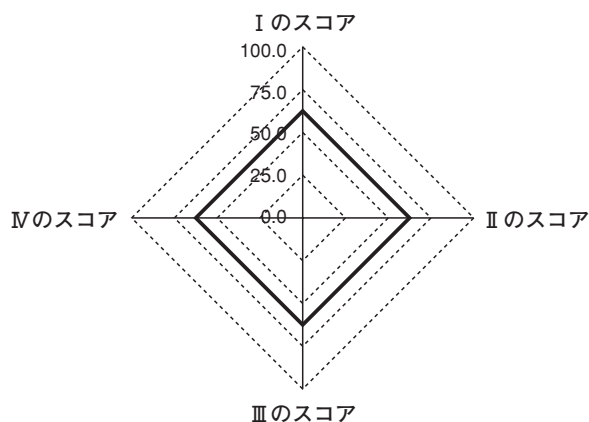
「読解力指導状況」自己点検ワークシート

□あなたがふだんの授業や特別活動などでなされている指導は、子どもたちの「読解力」の育成にどうつながっているでしょうか？ 資料①のチェックリストの回答結果を元に、以下の手順に従ってあなたの指導の特徴や傾向を探ってみましょう。

<手順>

- 1) 「読解力指導に関するチェックリスト」の回答を右表A部に転記しましょう。
- 2) 各列の小計を計算して、右表B部に記入しましょう。
- 3) 各列の小計を設問数で割り(平均)、右表C部に小数点1位まで記入しましょう。
- 4) 各列の平均に25を掛け、右表D部に小数点1位まで記入しましょう。
※スコアは25.0~100.0の範囲になります。
- 5) 右表D部の各列のスコアを下記のレーダーチャートの線の上にプロットしましょう。

	I		II		III		IV	
	No.	回答番号	No.	回答番号	No.	回答番号	No.	回答番号
A	①		⑤		⑪		⑯	
	②		⑥		⑫		⑰	
	③		⑦		⑬		⑱	
	④		⑧		⑭		⑲	
	—	—	⑨		⑮		⑳	
	—	—	⑩		—	—	—	—
B	小計		小計		小計		小計	
C	平均		平均		平均		平均	
D	スコア		スコア		スコア		スコア	



<レーダーチャートの作り方>

- ①まず、上表「I」のD部のスコアを上向きの縦線の上にプロットします。仮にスコアが68.8であれば、縦軸の目盛の50.0から75.0の間に、目分量で点を打ちます。
- ②次に、上表「II」のD部のスコアを右向きの横線の上にプロットします。一番内側の目盛は25.0、次が50.0、75.0、一番外側が100.0となっていますので、①に準ずる形で点を打ちます。
- ③以下同様に、「III」「IV」のスコアをプロットします。
- ④最後に4つの点を結びます。

※左図の太実線は、肯定的回答と否定的回答の中間を示す基準を意味します

- 6) 出来上がったレーダーチャートを以下の観点を参考に点検し、ご自身の指導の特徴(強みや弱み)がどの辺りにあるかを見てみましょう。なお、それぞれの観点スコアのバランスという視点で改善の余地はないかを見てみましょう。
 - ①「I」のスコアは、扱う「素材」や「課題・テーマ」等の要素を大切に、「読解力」の向上に直接的に働きかけていこうとする傾向の強さを示します。学ぶ内容や構造を重視した「教材開発」志向といえます。
 - ②「II」のスコアは、学習指導の方法の要素を大切に、「読解力」の向上に直接的に働きかけていこうとする傾向の強さを示します。学び方やスキルを重視した「演習」志向といえます。
 - ③「III」のスコアは、学習指導の方法の要素を大切に、学びへの動機づけや学習環境等の形成を通して間接的に「読解力」向上を図ろうとする傾向の強さを示します。「学びの土台作り」志向といえます。
 - ④「IV」のスコアは、扱う「素材」や「課題・テーマ」等の要素を大切に、日常的な授業の工夫を通して間接的に「読解力」向上を図ろうとする傾向の強さを示します。「授業の土台作り」志向といえます。

本節のテーマとデータ・分析を受けて

「読解力」をテーマにした「授業研究の活性化」を

大阪教育大学附属平野中学校 井寄 芳春

◆ 1. はじめに

田中勇作氏が執筆されたこの節の構成そのものが、すぐれた読解プロセスになっている。総合学力研究会の研究主題に基づき、基本仮説・基本構造モデルをふまえ、データを集集し、データの処理・分析を経て、新たに提案するという、このプロジェクトがOECDのPISA調査において求められている「読解力」そのものであると言える。

現在、様々な人々の主観的、恣意的な解釈や印象によって教育のあり方が語られやすい状況にある。客観的なデータに基づいた、このような実証的な分析は学校現場においては貴重である。問題はこのような分析や提案を学校現場としてどう受け取り、どう生かしていくのかという方向性を吟味することである。

今回、田中勇作氏の「教師の指導状況と子どもの読解力」の文章に対して、現場の教師(中学校・社会科担当)として見解を示すことになった。限られた紙幅の関係で、すべての内容項目に対して言及することはできないが、気づいた点や大切であると感じた点を中心に述べていきたい。

◆ 2. 学校現場で求められる、「読解力」の認識転換

(1) すべての教師が取り組むべき課題

「PISA型読解力(以下、「読解力」)」という言葉は、国語科を中心に学校現場に広がりつつある。

言うまでもなく「読解力」は、単に「読み取る力」を表すものではない。「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」であり、「問題解決のプロセス」と言い換えることができる。日常の社会や生活、自分が立てた課題とかかわり、読むこと、書くことを軸に、考え、判断し、表現するような総合的、創造的、実践的な能力や態度を表している。

「読解力」は各教科における、発展的学習や総合的な学習の時間(以下、総合的学習)と結びつきやすい概念である。また、「テキスト(連続・非連続)の中の情報の取り出し」という点では、情報教育における「情報活用の実践力」とも関連している。さらに、「熟考・評価」には必ず価値判断を伴うので、道德教育においても向上が図られなければならない能力・態度である。

以上の点からも、「読解力」向上は小・中の区別なく、すべての教師が検討し、あらゆる分野で実践に生かしていかなければならない課題である。しかも、OECDのPISA調査は、義務教育終了段階の子どもたちを対象としたものである。義務教育の成果がこの調査で問われているのである。

(2) 小学校と中学校の違いをどうとらえるか

小学校では、すべての教員が国語教育にコミットするため、「読解力」を向上させる取り組みはすぐれた指導方略として受け入れられやすい。実際、「フィンランド・メソッド」という形で、書籍でも多数紹介され、国語科を中心にして、日本の教育実践にも適用されている。

それに対し、中学校では教科の専門性が強まるため、国語科以外の教科では「読解力」に対する認識は乏しい。「読解力」という言葉が、単に「読む力」と受け取られやすいのであろう。「読解力は国語科が担当することで、自分の教科には関係ない。」、また、「資料を読み解かせるぐらいなら、すでにいくらでもやっている。」と安易にとらえる教師も多いのではないだろうか。

調査結果から、小学校と中学校で、教師の日常的な学習指導状況と子どもの「読解力」スコアの傾向が共通している部分が多いが、異なる点もある。小学校(5年生)で効果的な方法が中学校(2年生)ではあまり有効でないというデータ結果もある。

今後、小中が連携した教育や学力向上の諸施策が拡充し、体系的、系統的な「読解力」指導の重要性が強く

主張されるようになると、教師の意識も変化し、小・中のデータ結果も変容していくものとする。とりわけ中学校で、教師による指導の差異が色濃く反映されるようになってくることが予想される。現段階では、小学校と中学校の差異の原因や背景を詳細に分析することよりも、小学校と中学校で指導の重点をどのあたりに置けばいいのを探る程度でいいのではないだろうか。

小・中で義務教育の最終段階をターゲットにし、自校で9年間の「読解力」向上プログラムを策定することが喫緊の課題である。「読解力」を高める授業のあり方が具体的に示され、「読解力」に対するイメージが共有されるにつれて、発達段階による「読解力」向上に不可欠な指導内容も明らかになっていく。さらなるデータの蓄積と教師の認識の広がりを待ちたい。

◆ 3. 教師の指導状況と子どもの「読解力」に関するデータ分析から

(1) 本節の内容構成から

次に具体的なデータの分析結果に着目して述べていきたい。この節の目的は、「教師の日常的な指導(FAN)」に示した教師の働きかけと子どもの「読解力」スコアとの関係を分析し、「読解力」向上のための教師の指導方略を提案することである。「基本仮説3」(「読解力」は、「総合学力」と同様、教師・学校・家庭の総合的な働きかけのもとに育成される)の検証の一つとして「教師の働きかけ」に着目したものである。

全体を貫く主張としては、以下の通りである。

- ①教師の「読解力」育成にかかわる日常的な指導が、子どもの「読解力」向上につながる。
- ②子どもの発達段階に応じた指導が求められる。
- ③「情報の取り出し」・「解釈」・「熟考・評価」の各過程において指導の重点の置き方に配慮する必要がある。

最後に、データ結果の分析をふまえて、「読解力指導状況」に関する「読解力指導に関するセルフチェックシート(仮称：以下、チェックシート)」が提案されている。

この節全体やチェックシートの設問を読むことで、「読解力とはどういうものか」「教師は読解力を向上させていくために具体的に何をしなければならないか」「子どもの発達段階をどうとらえ、どう生かすことが望ましいのか」がある程度、具体的にイメージできる。自分の授業のどこをどう改善すれば「読解力」向上につながるのかというヒントが網羅されている。

特に教師の立場としては、「4. 7つのカテゴリースコアと「読解力」の3つのプロセスの関係」と「5. 「読解力指導状況」に関する自己点検ワークシートの提案」は大変参考になる。教師が「読解力」向上を指向する授業を設計するための「見取り図(マップ)」となっている。

(2) 「読解力」向上を支える教材の開発

「読解力向上に関する取り組み」に関する設問をみると、「考えること」に関して子どもの主体的な学習活動を促進する項目が多いことがわかる。このような項目を意識して授業を工夫したり、改善したりしている教師が担当するクラスでは、全般に「読解力」が高い。データ結果を見て気づくのは、考える力を高めるための「指導のレパートリー」を広げている教師と「指導のレベル」を高めている教師のもとで、「読解力」が高まっているということである。

小・中で、ともに正の相関関係が比較的強く認められたのは、「問6-12 新聞や雑誌記事等の幅広い素材を用いて、現代的な課題や社会事象を含めた知識や語彙を豊かにさせる工夫をしている。」「問6-19 話すこと、読むこと、書くことの必然性やリアリティを高めるような教材や学習の場を計画的に用意している。」、および「問7-16 子どもたちの知的好奇心を刺激し、挑戦意欲を喚起するような素材や課題、教材を開発し、授業を構成する。」である。

これらに共通することは、子どもの学びを深めるような「教材」の重要性である。例えば、「問6-12 新聞や雑誌記事等の幅広い素材(教材)」、「問6-19 必然性やリアリティを高めるような教材」、「問7-16 知的好奇心を刺激し、挑戦意欲を喚起するような素材や課題、教材」が「読解力」向上に深く関連している。このように子どもの興味・関心や課題意識を高め、思考を促すような、多様な教材を開発していくことが、小・中において高いポイントを示している。(特に「解釈」のプロセスで、「Ⅲ-e 適切な課題・教材の開発」の「有効度がとても高い(◎)」と判定されている。)

◆ 4. 今後の課題 —「読解力」向上を指向する授業研究を通して—

以上、述べてきたように、「読解力」向上のためには、教師の「教材開発力」「発問構成力」「表現喚起力」をレベルアップしていくことが大切である。もちろん、これらはすべて関連している。コアとしての教材、教材を生かす発問、さらに、深まった考えを伝え合う表現の場の三者が一体となるところに「読解力」向上の鍵がある。チェックリストの項目は、すべてこの三者がベースになっている。

今後、学校現場で「読解力」を高めていくための方策として、データとその分析、提案されたチェックリスト等を参照することとともに、「読解力」をテーマにした「授業研究の活性化」をあげたい。「どのような授業を通して読解力が高まっていると言えるのか。」「読解力が高まったら子どもはどのように変わるのか。」等ということについて、おたがいの授業を観察し、検討しながら授業改善やカリキュラム開発に臨むことが重要である。

その際、「複数の教科を横断的につなぐ」という発想と「小・中を縦断的・累積的に貫く」という発想が求められる。「読解力」向上に関して、他教科でどのような考え方のもと、どのような指導が展開されているのか、小学校や中学校ではどのような指導が積み上げられているのかについて具体的な授業を通して検証しあうのである。

もしも、「読解力」という言葉に違和感や抵抗があるならば、「考える力を高める教材や発問のあり方」であってもいい。このような授業研究の際に、教師どうしがこのチェックリストを参考に議論しあうことで「読解力」のイメージが共有されていく。さらに、このような授業研究を経て、様々な発達段階に即した新たなチェックリストが作成されていくことだろう。

ただし、このような授業研究や授業改善はすでに実施している教師は多数存在し、学校をあげて取り組んでいるケースもある。そのような学校では、とりわけ「読解力向上に向けて何を始めたらいいいのか。」と意気込まなくても、すでに子どもたちの「読解力」や学力は向上している。

この節を建設的、批判的に読み解くことにより、教師が自身の授業の長所、短所を見極め、さらなる授業改善に着手できるようになろう。教育をめぐる論議が錯綜する昨今、教師が授業づくり（授業設計、授業展開、授業評価）を「きちんとする」ことの価値を見直したい。