

〔実践論文〕

小集団討議の活性化が読解方略の伸長に及ぼす効果 ——ファシリテーション・グラフィックを活用した 『こころ』の授業実践を基に——

峰 本 義 明

1. 問題の所在

(1) 読解方略の効果的な指導法

近年の読書心理学の知見によれば、人は文章などを読む際に「読解方略 (reading strategies)」を使用しながら読んでいく¹。そこで、山元隆春(1994)は、読みの学習とは学習者に読解方略を働かせるような活動を行わせて方略の使用について意識させることである²、としている。また山元は、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わせるだけでなく、学習者同士で各自の読みを交流させ他人の読みを知ることで自分の読みについて意識させることが必要だ³、としている。つまり、読みの学習においては学習者の読解方略を伸長させることが大切であり、その方法として、自己の読みを他者の目にさらすことで自らの読みを再確認させることのできる学習者同士での討議が効果的なのである。

なお、討議にはクラス全員が参加する全体討議と小集団(4人程度)による討議との2種類を考慮することができる。全体討議については別の機会に譲ることとして、本研究では小集団討議について扱うこととする。

峰本義明(2012)は、小集団討議によって学習者同士の読みを交流させることにより、学習者の読解方略のいくつかを効果的に伸長させることができたことを示した⁴。峰本は、高等学校の小説教材『山月記』の授業において小集団討議を行ったクラスと行わなかったクラスとを設け、その授業の事前と事後における読解方略の使用についての自己評価調査結果を比較した。その結果、小集団討議を行ったクラスの方が、いくつかの読解方略において事後の生徒の自己評価が統計的に有意に高まったことを報告している。それによれば、小集団討議は学習者の読解方略を伸長させる効果的な指導法だと考えられる。

(2) 小集団討議を活性化させる意義

その小集団討議はどのようなものであるべきだろうか。寺田守(2004)はリテラチャー・サークルの分

析において、学習者が小集団討議でどのような反応を示すのかを考察している。寺田はカシー・ショートの研究を紹介して、ショートが「読者側の様々なリソース相互の『間』に注目し、それを学習者が集団力学の中でいかに切り結んでいくのか、という点を、小集団への学習者の関わり方を把握する観点とした」⁵としている。そして、このショートの観点に立って小集団討議における学習者の反応を寺田は考察し、「メンバーと話をすることで多くのアイデアが得られる、という期待をそれぞれの学習者が持てるような小集団の場合」に個々の学習者が提示する様々な反応が「話し合いを推し進めるリソースとしての役割を果たすことができる」⁶とする。

以上を踏まえて寺田は朝の十分間読書などと比較して、「リテラチャー・サークルの場合、読者側の様々なリソース相互の関係こそが、重要な教材・学習材となっているため、対立や葛藤のない理解の形成は困難である。だが、そのような困難さがあればこそ、学習者は小集団討議を共同的学習として成立させるために、挑戦を繰り返す。小集団討議によって読むということは、そのような挑戦の中にやりがいを見いだしながら、理解を形成していき、読書行為を成り立たせていることに他ならない」⁷としている。

つまり、小集団討議という場は、学習者一人一人がそれぞれの反応に沿って多様な意見を提出し、その提出された意見をリソースとして対立や葛藤などを経験しながら学習を成立させるために挑戦を繰り返すものである。そして、そうした場は活発に意見が飛び交う、「活性化」したものであると言える。よって、小集団討議によって読みの学習を行う場合、その小集団討議は活性化していることが重要である、と考えられる。

以上をまとめると次のことが言える。

- ① 読みの学習の目的は、学習者の読解方略を伸長させることにある。
- ② 学習者の読解方略を伸長させるには、自己

の読みを他者の目にさらすことで自らの読みを再確認させることのできる小集団討議が効果的である。

- ③ その小集団討議は、学習者が個々の反応に沿った多様なアイデアが提出され、それを巡って意見が飛び交う、活性化した場であることが大切である。

(3) 研究目的

以上のことから、学習者の読解方略を伸長させるためには、多様なアイデアが提出されやすくなるような活性化された小集団討議を実現する学習手法を導入することが有効であると言える。

国語科の学習に小集団討議を導入してその意義を考察した研究・実践は、牧戸彰(1994)⁸、初谷和行(2007)⁹、横田優美(2009)¹⁰などがある。牧戸は小集団討議を必要とする学習課題を設けることによって、小集団討議が国語科の学習に有効であることを示した。初谷は小集団討議におけるグループ構成の影響を調べ、リーダーシップを発揮できる学習者の配置の仕方について考察した。横田は小集団討議を行うことで学習が活性化し、読む力がつくことを示した。これらの研究は小集団討議が国語科の学習に有効であることを示している。しかし、学習者の読解方略の伸長と活性化された小集団討議との関連を論じた研究は、管見の限り見当たらない¹¹。

そこで、本研究では、小集団討議を活性化させることが学習者の読解方略の伸長にどのような効果をもたらすか調査することを目的とする。そのために本研究の方法として、小集団討議を活性化させる手だての一つであるファシリテーション・グラフィックを活用する。そして、そのことにより読解方略の伸長に関する学習者の自己評価がどのように変化するかを検討し、小集団討議によって学習者の読解方略を伸長させる授業に対してどのような知見が得られるのかを考察する。

2. 研究計画

(1) 小集団討議を活性化させる方法

近年は教師主体の授業だけでなく、学習者が自ら考え他者と協力して学ぶ学習者主体の授業の手法が必要になってきている¹²。その中で注目されているのが「ファシリテーション」という手法である。

ファシリテーションについて、日本ファシリテーション協会のウェブページには次の説明が示されて

いる¹³。

ファシリテーション (facilitation) とは、「促進する」「容易にする」「円滑にする」「スムーズに運ばせる」というのが原意です。人々の活動が容易にできるよう支援し、うまくことが運ぶよう舵取りするのがファシリテーションです。具体的には、集団による問題解決、アイデア創造、合意形成、教育・学習、変革、自己表現・成長など、あらゆる知的創造活動を支援し促進していく働きを意味します。

こうした考え方に立ち、討議をスムーズに運ばせるための手法が開発されている。その一つが「ファシリテーション・グラフィック」である。

ファシリテーション・グラフィックとは、「議論の内容を、ホワイトボードや模造紙などに文字や図形を使って分かりやすく表現」¹⁴するものである。そして、このファシリテーション・グラフィックには次のようなメリットがある、とされている¹⁵。

1 プロセス共有

- ① 議論のポイントを分かりやすくする
- ② ポイントに意識を集中させる
- ③ 共通の記録として残す

2 参加の促進

- ① 発言を定着させて安心感を与える
- ② 発言を発言者から切りはなす
- ③ 議論に広がりを与える

2番目の「参加の促進」という特徴に注目したい。このファシリテーション・グラフィックを授業場面での小集団討議に活用することで、学習者に討議の場面に参加することを促進させ、討議を活性化させる効果が期待できる。

(2) ファシリテーション・グラフィックと小集団討議への参加促進との関係

筆者はこのファシリテーション・グラフィックが実際に参加者の小集団討議への参加を促進させることを確認するために、ファシリテーション・グラフィックを活用した本研究の授業を展開した後で、学習者の授業に対する参加度の自己評価に関する調査を行った(表1)。有効回答数は155であった。

この調査はファシリテーション・グラフィックを活用した授業についての14項目からなる質問紙調査であり、それぞれについて5(そう思う)・4(まあ思う)・3(どちらでもない)・2(あまり思わない)・1(そう思わない)の中から選択させた。

表1 ファシリテーション・グラフィックを活用した授業への参加に対する自己評価調査結果

質問項目	%					平均	S.D.
	5	4	3	2	1		
1. 3回の話し合いの授業は、今までの話し合いの授業よりも話し合いに参加できた。	52.3	32.9	12.3	1.9	0.6	4.34	0.81
2. 3回の話し合いの授業によって、自分の読みが深まった。	60.0	34.2	5.2	0.6	0.0	4.54	0.63
3. 3回の話し合いの授業によって、『ころ』を自分の考えを持って読むことができた。	41.3	43.2	15.5	0.0	0.0	4.26	0.71
4. 模造紙に書き出された意見を見て、その内容や根拠などについて質問することができた。	20.6	47.1	18.1	10.3	3.9	3.70	1.03
5. 模造紙に書き出された意見を図に表してみたり、表にまとめたりすることができた。	24.5	33.5	22.6	15.5	3.9	3.59	1.13
6. 模造紙に書き出された意見を見て、何が大切な意見かを見極めることができた。	22.6	57.4	17.4	2.6	0.0	4.00	0.71
7. 模造紙に書き出された意見を見て、関心のあるものを取り立てて話題にできた。	30.3	43.9	18.1	7.1	0.6	3.96	0.91
8. 模造紙に書き出された意見に触発されて、さらに新たなアイデアを生み出すことができた。	27.7	40.0	20.6	8.4	3.2	3.81	1.04
9. 模造紙に書き出された意見を見て、先に話し合われた内容を思い出すことができた。	32.3	41.9	23.2	1.9	0.6	4.03	0.83
10. 模造紙に書き出された意見同士のつながりを考えることができた。	30.3	45.2	17.4	6.5	0.6	3.98	0.89
11. 模造紙に書き出された意見を見て、自分の読み取りの間違いを修正できた。	25.8	51.6	18.1	3.9	0.6	3.98	0.81
12. 模造紙に書き出された意見を見て、それが妥当な意見かどうか批判的に考えることができた。	12.3	46.5	29.7	10.3	1.3	3.58	0.88
13. 3回の話し合いの授業は、積極的に取り組むことができた。	47.7	37.4	11.0	3.9	0.0	4.29	0.81
14. 今後も模造紙を使った話し合いの授業に取り組んでみたいと思う。	42.6	31.0	19.4	3.9	3.2	4.06	1.03

その結果、質問項目1「3回の話し合いの授業は、今までの話し合いの授業よりも話し合いに参加できた」については平均4.34、標準偏差0.81であった。5の選択者は52.3%、4の選択者は32.9%であった。85.2%の学習者がそれまで行ってきた小集団討議の授業よりも今回の授業の方が話し合いに参加できたと肯定的に回答している。

また、質問項目13「3回の話し合いの授業は、積極的に取り組むことができた」については平均4.29、標準偏差0.81であった。5の選択者は47.7%、4の選択者は37.4%であった。ファシリテーション・グラフィックを活用した授業により85.1%の学習者が小集団討議に積極的に取り組むことができた」と肯定的に回答している。

さらに、質問項目4～12の、模造紙に書き出された意見に対する学習者の活動を尋ねるものについても、5と4の選択者を合わせるとほとんどが過半数を超えており、この授業で学習者の意見の交流が活発に行われていたことがうかがえる。

このことからファシリテーション・グラフィックを活用した授業は小集団討議への学習者の参加を促進したとすることができる。また、模造紙に書き出された意見に対する学習者の活動状況を考えると、ファシリテーション・グラフィックを活用することによって小集団討議は活性化したと考えられる。

(3) 研究の手順

以上を受けて、本研究においてはファシリテーション・グラフィックを活用して小集団討議を活性化させた授業を展開する。そのことによって学習者

の読解方略がどのように伸長するかを調査して、小集団討議の活性化が読解方略の伸長にどのような効果を及ぼすのかを明らかにする。

そのため、授業実践の前後に読解方略に関する自己評価調査を行い、この事前・事後の調査結果を統計的に比較することで、小集団討議を活性化することによる読解方略伸長への効果を考察する。

3. 授業実践

(1) 対象・実施期間・教材

対象はN県立N高等学校2学年の160名である。その内訳は、文系1クラス(36名)・理系2クラス(44名ずつ)・理数科1クラス(36名)である。

授業実践を2011年10月～11月にかけて行った。指導時数は各クラス10～11時間であった。なお、対象とした学習者の在籍校は65分授業を採用しており、授業1コマが65分である。

使用した教材は夏目漱石の『ころ』である。使用教科書は明治書院の『新精選現代文1』である。この教科書では『ころ』の「下 先生と遺書」の35章の途中から48章までを収録している。これは、「K」が「私」の部屋に入ってきて「お嬢さん」への恋を打ち明ける場面から始まり、「私」が「K」が自殺しているのを発見する場面が終わっている。

(2) 授業計画

今回の実践では、学習者の自由な発想による議論を促すために、教師による解説をまだ始めていない最初の段階で小集団討議の授業を行った。そして学習者同士で意見を交流させた後で、一般的な教師主

導による読解の授業を行った。こうすることにより、学習者自身の発想で読み解いたことが教師の説明によってどのように裏付けられるか、あるいは自分たちでは未解決だったことが教師の説明によってどのように解決されるかを確認させることとした。そこで、表2のように授業計画を立て、実践した。

(3) 実践の概要

ここでは表2の2～4時間目にあたる、ファシリテーション・グラフィックを活用した小集団討議の授業の概要を紹介する。

3時間の授業は、毎回討議するテーマを授業者(筆者)が与え、このテーマについて小集団で討議することで解決するよう求めた。学習者に与えたテーマは次の3つである。

- ① Kは何故自殺したのか？
- ② Kが「もっと早く死ぬべき」だったという時期はいつのことか？
- ③ 「私」の「全生涯」に対して、Kの自殺はどんな意味を持つものだったか？

この討議の際、進行の補助となるようにテーマを解説したプリント(資料1)を作成し、毎回配布し

表2 授業計画案

時間	授業内容
事前指示	・『ころ』の教科書本文を各自で読んでお くよう、指示する。
1時間目	・事前調査を行う。 ・『ころ』のあらすじを各自でまとめさせる。
2～4 時間目	・ファシリテーション・グラフィックを活用 して小集団討議の授業を行う。
5時間目	・事後調査を行う。 ・生徒各自に「私の『ころ』論」を執筆させる。
6～10・11 時間目	・課題プリントを用いて教師主導による読解 を行う。

て、テーマについて解説してから討議をさせた。討議は4人1組の小グループとした。メンバーは3回の授業とも同じとした。ただし、授業内で他グループのメンバーと組み換える場面がある¹⁶。1回の授業は、具体的には表3のように実施した。

資料1 討議テーマの解説プリントの例

グループ作業「『ころ』の謎に迫る」②

1 話し合いのテーマ

Kが自殺すべきだった時期はいつだろうか？

教科書二六ページ下にはこのようにある。

「私の最も痛切に感じたのは、最後に墨の余りで書き添えたらしく見える、もっと早く死ぬべきだのになぜ今まで生きていたのだろうかという意味の文句でした。」

とすると、Kは「もっと早く死ぬべき」だったと考えている。では、それはいつのことだろうか？

〈参考〉「私」は教科書掲載分の後、しばらく経ってからこう考えている。

「同時に私はKの死因を繰り返し繰り返し考えたのです。その当座は頭がただ恋の一字で支配されていたせいでもありませんが、私の観察はむしろ簡単でしかも直線的でした。Kはまさしく失恋のために死んだものとすぐ決めてしまったのです。しかしだんだん落ち着いた気分分、同じ現象に向ってみると、そうたやすくは解決が着かないように思われて来ました。現実と理想の衝突——それでもまだ不十分でした。私はしほいにKが私のようにたった一人で淋しくって仕方がなくなった結果、急に処決したのではなからうかと疑い出しました。そうしてまたぞつとしたのです。私もKの歩いた路を、Kと同じように辿っているのだという予覚が、折々風のように私の胸を横通り始めたからです。」

(先生と遺書「第五十三回」)

これを踏まえると、Kの自殺した理由・自殺を考えた時期をどう考えたらよだろうか？

2 話し合いの目標

全員が、Kが自殺を考え始めた最初の箇所を特定し、Kの自殺の理由を再考する

表3 小集団討議の授業の流れ

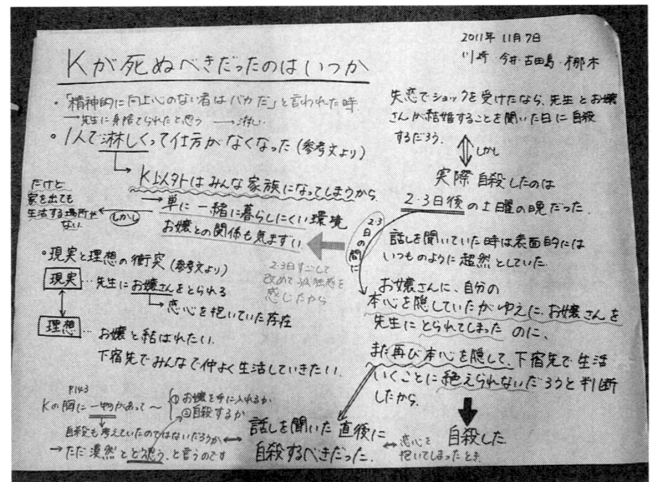
場面	時間	活動内容
1	10分間	・授業者がこの授業で話し合うテーマについて解説する。その際、資料1のプリントを使用する。
2	20分間	・与えられたテーマについて自由に討議する。その際、「ファシリテーター」を1人決め、司会をする。他に、記録係を1人決めても良いが、各自で記録しても良いこととする。 ・討議している最中は、各グループに配布した模造紙に討議した内容を黒の水性マーカーで記録する。 ・司会および記録係は授業ごとに交代させる。
3	10分間	・「ファシリテーター」1人を残して、他の3人は他のグループのテーブルに行き、そこでの討議の内容を取材する。 ・「ファシリテーター」は自分たちのグループの討議の内容を、模造紙に書かれた記録を基に伝える。
4	10分間	・取材した3人は再び元のグループに戻り、取材してきた他グループの討議の内容をメンバーに伝達する。その中で新たな情報があれば青の水性マーカーで模造紙に書き足す。 ・その後、自分たちのグループのまとめを赤の水性マーカーで書いてまとめる。
5	15分間	・各グループの討議内容をクラス全員に発表する。 ・「ファシリテーター」が中心になって発表し、他のメンバーは模造紙を全員に示す。

資料2は、上表の場面2における学習者の話し合い状況の一例である。また、資料3は授業において学習者が記録したファシリテーション・グラフィックの例である。これはテーマ②「Kが『もっと早く死ぬべき』だったという時期はいつのことか？」における討議での作例である。

資料2 ファシリテーション・グラフィックを活用した小集団討議の授業の様子



資料3 テーマ②における討議結果例



4. 結果

(1) 分析結果

今回の授業実践の前後に読解方略の使用に関する学習者の自己評価調査を行った。この質問項目は山元(1994)が紹介した、学習者が使用するべき反応方略を集約したリチャード・ビーチの目録の20項目の表現に基づいて筆者が作成したものであり¹⁷、以下のものである。

1. 小説を読む際に、小説の世界を肯定的に受け入れようとしている。
2. 小説を読みながら、感情的に反応したり、登場人物に対して感情的に反応したりしている。
3. 小説を読みながら、自分のこれまでの経験と関連付けている。
4. 小説を読みながら、登場人物を別の作品の登場人物に当てはめている。
5. 小説を読みながら、登場人物の行動や心情について自

- 分ならこうする、思うと考えている。
6. 小説を読みながら、現実世界の知識を関連づけている。
 7. 小説を読む際に、似たような小説や映画、テレビ番組と関連づけている。
 8. 小説を読みながら、作品の内容についてメモしたり、情報を抜き出ししたりしている。
 9. 小説を読む際に、同じ言葉やイメージ、行動のある箇所を結びつけている。
 10. 登場人物の行動について、その理由を推論している。
 11. 登場人物の行動や心情を通して、作者の意図を推論している。
 12. 登場人物たちがどのように世界を捉えているのかを考えている。
 13. 登場人物の行動や信念に基づいて、彼らがどのような規範や価値観を持っているか推論している。
 14. 登場人物が行った行為について、その人物が何を学んだのかを推論している。
 15. 登場人物は何かの典型的なタイプを再現したものだと推論している。
 16. 登場人物の性格やパターンから、その後の展開や結末を予測している。
 17. 小説の内容について自ら問いを立てている。
 18. 小説を読んでも理解できない箇所は、何故理解できないのかを考えている。
 19. 登場人物の行動や心情の是非を、小説の内容に添って判断している。
 20. 小説の文体、構成、人物造形などを基にして、小説の価値を判断している。

これらを項目ごとに5段階で自己評価させた。これらに関して山元は「Beachの示すこれらの活動をテキストに対して反応する際のレポートリイとして保持し、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」¹⁸と述べており、これらの方略を伸長させた者が自立した読者であるとしている。

なお、この20項目の方略は、ビーチの反応方略のカタログにおいては1～2が「没入する」、3～7が「関連づける」、8～9が「記述する」、10～18が「解釈する」、19～20が「判断する」というカテゴリーで分類されている。

この読解方略の自己評価調査を授業実践の事前と事後に行った。結果を1要因参加者内計画で分散分析によって分析した。有効回答数は144であった。分散分析には中野博幸・田中敏の「js-STAR2012」¹⁹

を用いた(表4)。

その結果、事前と事後の自己評価において5つの項目で統計的な有意差が認められた。5つの項目とも事前よりも事後の方が学習者の自己評価は上昇している。

1番目に、第3項目「小説を読みながら、自分の今までの経験と関連付けている」が10%水準で有意傾向($F_{(1,143)}=2.92, p<0.1$)であった。

2番目に、第9項目「小説を読む際に、同じ言葉やイメージ、行動のある箇所を結びつけている」が10%水準で有意傾向($F_{(1,143)}=2.97, p<0.1$)であった。

3番目に、第10項目「登場人物の行動について、その理由を推論している」が5%水準で有意($F_{(1,143)}=4.96, p<0.05$)であった。

4番目に、第11項目「登場人物の行動や心情を通して、作者の意図を推論している」が10%水準で有意傾向($F_{(1,143)}=3.87, p<0.1$)であった。

5番目に、第15項目「登場人物は何かの典型的なタイプを再現したものだと推論している」が5%水準で有意($F_{(1,143)}=5.63, p<0.05$)であった。

(2) 考察

有意差の認められた5つの項目から、3点について考察する。

第1点目は、第10、11、15項目についてである。これらの項目は、登場人物の行動の理由を推論したり、登場人物の行動や心情を通して作者の意図を推論したり、登場人物は何かの典型的なタイプを再現したものだと推論したりするものである。つまり、山元の示したビーチの方略カタログにおける「解釈する」というカテゴリーに属する方略である。これらの方略の使用が本授業実践において伸長したのは当然と言える。本授業は学習者が小集団討議によって小説を読解していくことを狙ったものだが、結果的にその内容は「解釈する」方略を主に使用するものであった。本実践では、学習者の討議内容は学習者自身の自由に委ねられてはならず、授業者によって討議テーマとして与えられたものである。そのテーマは、①登場人物の行動の理由を考えさせる、②その行動を登場人物が考え始めた時期を考えさせる、③登場人物の行為が他の登場人物に及ぼした意味を考えさせる、というものであった。つまり、どれも「解釈する」方略を必要とされるテーマである。特に1番目のテーマは「登場人物の行動の理由を推論する」方略の使用を求めているし、2・3番目の

表4 読解方略の使用に関する自己評価調査の事前・事後比較分析結果

No.	質 問 項 目	事前調査		事後調査		F 値 (1.143)	P
		平均	SD	平均	SD		
1	小説を読む際に、小説の世界を肯定的に受け入れようとしている。	4.083	0.894	4.111	0.718	0.15	
2	小説を読みながら、感情的に反応したり、登場人物に対して感情的に反応したりしている。	4.049	0.923	4.056	0.780	0.01	
3	小説を読みながら、自分の今までの経験と関連付けている。	3.354	1.115	3.521	1.014	2.92	+
4	小説を読みながら、登場人物を別の作品の登場人物に当てはめている。	2.563	1.171	2.639	1.170	0.50	
5	小説を読みながら、登場人物の行動や心情について自分ならこうする、思うと考えている。	3.667	1.167	3.688	1.057	0.05	
6	小説を読みながら、現実世界の知識を関連づけている。	3.722	0.953	3.799	0.910	0.73	
7	小説を読む際に、似たような小説や映画、テレビ番組と関連づけている。	3.125	1.033	3.090	1.073	0.12	
8	小説を読みながら、作品の内容についてメモしたり、情報を抜き出ししたりしている。	2.229	1.116	2.215	1.001	0.02	
9	小説を読む際に、同じ言葉やイメージ、行動のある箇所を結びつけている。	2.993	1.070	3.194	1.168	2.97	+
10	登場人物の行動について、その理由を推論している。	3.556	1.026	3.736	0.905	4.96	*
11	登場人物の行動や心情を通して、作者の意図を推論している。	3.146	1.105	3.326	1.066	3.87	+
12	登場人物たちがどのように世界を捉えているのかを考えている。	3.514	0.950	3.507	1.014	0.01	
13	登場人物の行動や信念に基づいて、彼らがどのような規範や価値観を持っているか推論している。	3.493	1.007	3.451	1.013	0.18	
14	登場人物が行った行為について、その人物が何を学んだのかを推論している。	3.194	1.009	3.333	0.965	2.17	
15	登場人物は何かの典型的なタイプを再現したものと推論している。	2.840	1.065	3.076	1.074	5.63	*
16	登場人物の性格やパターンから、その後の展開や結末を予測している。	3.674	1.026	3.694	1.043	0.04	
17	小説の内容について自ら問いを立てている。	2.819	1.128	2.958	1.154	1.50	
18	小説を読んでも理解できない箇所は、何故理解できないのかを考えている。	3.215	1.062	3.069	1.128	2.36	
19	登場人物の行動や心情の是非を、小説の内容に添って判断している。	3.569	0.984	3.701	0.972	2.38	
20	小説の文体、構成、人物造形などを基にして、小説の価値を判断している。	3.319	1.171	3.229	1.141	0.87	

*p<0.05 +p<0.1を表す

テーマは「登場人物の行動や心情によって作者の意図を推論する」方略の使用を求めている。3番目のテーマは「登場人物は何らかの典型的なタイプを再現したものと推論する」方略の使用を促したとも考えられる。よってこれら3つの方略は小集団討議によって一層効果的に伸長したと言える。

第2点目に、第3項目についてである。この項目は山元の示したビーチの方略では「関連づける」というカテゴリーに属するものである。このことは重要であると考えられる。前述したように、本授業では学習者の活動内容が「解釈する」方略の使用を促す方向で設計されていた。しかし、本実践を通して、たとえ1つの項目だけとはいえ、「関連づける」にカテゴライズされる学習者の方略が伸長したのである。また、これは活性化された小集団討議の効果であると解釈できる。峰本(2012)は、小集団討議による小説の読解授業において読解方略がどのように伸長したかを報告しているが、その授業では討議の「活性化」という方法は採っておらず、単純な話し合いの授業を行っている。そして、その結果、「関連づ

ける」方略については小集団討議による効果は認められなかった²⁰。しかし、本実践においては、この「小説を読みながら、自分の今までの経験と関連付けている」方略が伸長している。これは小集団討議の活性化の効果であることが示唆される²¹。小集団討議が活性化することによって、学習者が自分の今までの経験にアクセスして小説読解に活かそうとする機会が増えていたことが考えられる。

第3点目は、第9項目についてである。この項目は「記述する」というカテゴリーに属するものである。ただ、この項目はビーチの方略リストが小説を読んでレポートを作成するために使用されるものであるが、筆者が学習者に問いかけた際には、学習者は「解釈する」方略の一種と受け取って回答した可能性がある。そこで、これをもって「記述する」という方略が伸長したとは言い難い。

5. 結論

今回の実践及び調査を通して、小集団討議を活性化することによって、「解釈する」というカテゴリー

に属する3項目の読解方略についての学習者の自己評価が学習後において上昇したことが示された。また、「関連づける」というカテゴリーに属する1項目の読解方略についての自己評価が上昇したことが示された。これらのことから、活性化された小集団討議が学習者の読解方略を部分的にせよ効果的に伸長させる効果があることが示唆された。

また、授業実践が「解釈する」方略の伸長を意図して設計されていたにも関わらず、「関連づける」方略の伸長が認められたことから、小集団討議を活性化することによって、より多くの方略を伸長させる可能性が示された。

6. 今後の課題

本研究における授業実践では、小集団討議において討議テーマを与えるものであった。このことによって、その討議テーマに関連する読解方略が伸長し、関連の少ない方略は伸長しなかったという可能性がある。今後は討議テーマそのものも学習者自らが自由に設定し、自ら読解方略を選択して使用していくという構造の学習を実施して、その効果を検証していきたい。

〈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・久野雅樹編集)、北大路書房、p. 66
- 2 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、p. 34
- 3 同書、p. 38
- 4 峰本義明 (2012)、「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」、『現代社会文化研究』第53号、新潟大学大学院現代社会文化研究科、pp. 109-126
- 5 寺田守 (2004)、「読むという行為を促す小集団討議の条件—『ブッククラブ』および『リテラチャーサークル』の検討を中心に—」、『教育学研究紀要』第49号、中国四国教育学会、(所収：『読むという行為を推進する力』、溪水社、2012、p. 45)
- 6 同書、p. 46
- 7 同書、pp. 46-47
- 8 牧戸章 (1994)、「国語科における『話し合い』

活動を意識化する学習の試み(1)—自分たちの説明的文章を読む授業を学習材として—」、『滋賀大学教育学部紀要 人文科学・社会科学・教育学』No. 44、pp. 193-201

- 9 初谷和行 (2007)、「話し合い活動におけるグループ構成の影響と授業構想に関する考察」、『研究紀要／筑波大学附属坂戸高等学校』第44号、pp. 87-92
- 10 横田優美 (2009)、「読む力を育てる話し合い活動の実践」、『国語科授業論叢』(1)、pp. 38-44
- 11 外国語学習の分野では、授業外での小集団討議がメタ認知方略の使用を促進させるのに有効であるという報告はある。池田真生子 (2011)、「メタ認知方略の習得課程の解明と学習者支援モデルの構築」、『科学研究費補助金研究成果報告書』(課題番号21720213)による。
- 12 堀公俊・上條晴夫 (2011)、「対談 ファシリテーションの可能性—もう一つの教育技術—」、『授業づくりネットワーク』No. 2、学事出版、p. 11
- 13 日本ファシリテーション協会、「ファシリテーションとは」、https://www.faj.or.jp/modules/contents/indez.php?content_id=23 (2012. 2. 29閲覧)
- 14 堀公俊・加藤彰 (2006)、『ファシリテーション・グラフィック 議論を「見える」化する技法』、日本経済新聞社、p. 18
- 15 同書、p. 22
- 16 これは「ワールド・カフェ」の進め方を参考にしている。このように討議の途中でメンバーを組み替えることによって、学習者一人一人がより大勢の意見に触れる効果を見込んでいる。
- 17 山元隆春、前掲書、pp. 34-35
- 18 同書、p. 35
- 19 「js-STAR2012」はインターネット上で公開されている統計分析ソフトである。<http://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/index.htm> (2012. 5. 25参照)
- 20 峰本義明、前掲書、p. 119
- 21 峰本 (2012) の調査結果と本研究の調査結果とは基となる実践が異なっているので、直接比較するのは注意を要する。だが、示唆するところはあると考えられる。

(新潟県立新潟高等学校)

2012. 8. 31 発送