

高等学校における生徒の学力と学習特性に応じた 評論文の読解指導に関する実践的研究

登城千加
(2022年10月7日受理)

How to teach reading comprehension of critical essays according to students' academic achievement and learning characteristics in high school

Chika Tojo

Abstract: An increasing number of students with difficulties in their personal and academic lives are entering high school. However, there has been little research on how to teach high school students with reading challenges according to their academic ability and learning characteristics from the perspective of improving their literacy. As such, we examined how to teach reading comprehension of critical texts to high school students with reading difficulties to enhance their literacy. To implement instruction to support reading comprehension, we created a framework for instruction based on the Multilayer Instruction Model (MIM) and established guidelines for teaching reading comprehension strategies based on the Universal Design for Learning (UDL) guidelines. We designed classes that teach explicit strategies, and I created worksheets with visual support in mind, with a focus on group activities. In addition, I taught a strategy centered on contrastive relationships. Through this practice, many high school students with reading difficulties improved their reading comprehension. However, students with certain learning characteristics did not have a sufficient qualitative improvement in reading comprehension. This may be due to a failure to provide support for their learning style. Based on my results, I can state that it is necessary to further examine how instructions should be provided according to learning characteristics, based on intervention programs in the United States.

Key words: High School, Learning Characteristics, Teaching Reading Strategies, Critical Essays, MIM

キーワード：高等学校、学習特性、読解方略指導、評論文、多層指導モデル MIM

1. 問題設定

現在、日本においてはほとんどの中学生が高等学校に進学するため、高等学校にも生活上、あるいは学習上様々な困難のある生徒が数多く入学している状況となっている。このことは、令和3年度の「学校基本調

査」(文部科学省, 2021)からも明らかである。この調査によると、中学校で特別支援学級に在籍していた26,725名のうち6割弱の生徒が高等学校か中等教育学校後期課程に進学していることがわかる。

このような状況を踏まえ、2018年に告示された「高等学校学習指導要領」第1章第5款では、「学習の遅れがちな生徒の指導」や「障害のある生徒などへの指導」について、個々の状況を把握したうえで柔軟な指

本論文は、査読付き論文である。

導をおこなうよう求めている。このように、高等学校における学習指導のあり方についても、特別支援教育の視点からの捉え直しを必要とする大きな転換期を迎えている。

2021年6月には、生活上、あるいは学習上の困難がある子どもたちへの指導のあり方について「障害のある子供の教育支援の手引」（文部科学省，2021）が示された。これは、「障害の状態等に応じた教育的対応」について、障害種ごとの指導のあり方を手引としてまとめたものである。この中には、読み書きの困難によって文章理解に時間がかかる場合の指導のあり方も具体的に提案されている（p.292）。

このように、学習上の困難さがある子どもたちに対する指導のあり方が、公私問わず具体的に提案されるようになってきた。中でも、インクルージョンの観点を国語科教育に導入するための具体的な方向性を示した原田（2013）の指摘は、教科教育を新たな視点から捉え直す画期的なものである。また、「場」という概念に注目して学習上の困難がある「個」への指導のあり方を提案する下田（2017）の指摘も、国語科教育とインクルーシブ教育の接続を図ろうとする示唆に富むものである。これらの研究はインクルーシブ教育を構築するうえで国語科教育のあり方を示す一観点といえる。

原田や下田のように個への視点からインクルーシブな国語科教育のあり方を捉える視点は重要であり、決して否定するものではない。しかし、卒業後の社会参加に向けて必要な能力を育成することが重要な目標となる高等学校では、全ての高校生に高次の読解力を育成するという観点からインクルーシブ教育を考える必要がある。

個への視点からインクルーシブな国語科教育を捉える観点とは異なり、桂（2010）は、「全員が楽しく『わかる・できる』」国語授業のユニバーサルデザインを提案している。この提案では、「『論理』を授業の目標に据え」た国語授業づくりの工夫を教師に求める（p. 3）。クラス全体にとってわかりやすい指導を目指す桂の指摘は、高等学校国語科においても参考になる点が多い。ただ、桂をはじめとする日本授業UD学会での取り組みは、小学校や中学校での実践が中心である。そのため、発達段階や学習集団等、様々な面において小中学校とは異なる高等学校での指導についてはさらなる検討が必要である。

そもそも、各自の進路選択に基づいた進学先の決定と学力検査による入学者の選抜がおこなわれる高等学校では、学科や課程によって学校生活における生徒の困難さが大きく異なる。しかし、卒業後には自分の力

で社会参加しなければならない全ての高校生に、社会生活を生き抜くための能力を身につけさせておくことは高等学校共通の課題である。社会が多様化、複雑化する中、どのような文章であっても読解できる力は、卒業後の人生を自分の力で切り拓くために必要なリテラシーである。ところが、様々な要因から読解力に困難のある高校生に対して、その困難さを的確に把握し、各自の状況に応じた指導のあり方を具体的に提案する実践的な研究が十分におこなわれてきたとはいえない。このような現状を踏まえ、高等学校段階においても、生徒の学力や学習特性に応じた指導のあり方を研究することは喫緊の課題となっている。

そこで、クラス全体への指導や授業のあり方を工夫することをとおして、読解力に困難のある高校生を支援する指導のあり方を明らかにするため、以下の手順で研究をおこなった。

- ① 多様な困難さのある生徒も含めた集団に対する指導のあり方について、先行研究をもとに理論的な検討をおこなう。
- ② 理論的な検討に基づき、読解力に困難のある高校生に対する指導の枠組みを構想する。
- ③ 構想した指導の枠組みに従って、授業を実践し、その成果と課題について分析する。

なお、本研究は、大学進学を主としない普通科のカリキュラムにおいて、評論文の読解を支援する指導のあり方を実践的に研究するものである。このことが、受験のような限られた場面ではなく、広く社会参加に向けた読解力の育成へとつながることを目指す。

また、本研究では医療的な診断があるなしに関わらず、読解力に困難のある生徒に着目する。読解力については、定期試験における評論文の読解成績が、学年全体あるいはクラス全体に対して著しく低い場合を読解力に困難がある状況とした。そのうえで、後述する小貫（2014）が示した「授業のユニバーサルデザインのモデル図」を踏まえて、次に示す様子によって学習活動への参加や学習内容の理解に困難さが見られる生徒を学習上の特性がある生徒と捉えた。

- ・ 授業中に集中力を持続させることが難しい。
- ・ 聴覚的、あるいは、視覚的な指示だけでは、学習活動を遂行できない。
- ・ 自分で考えて学習活動を計画、実行することが難しい。
- ・ クラスメイトとコミュニケーションをとりながら学習することができない。
- ・ 表現（記述、発表）することへの抵抗感が強い。

本稿では、授業実践に向けた理論的な枠組みづくりと授業実践の概要を述べた後、授業実践の結果を検証

し、本研究の成果と課題に関する分析を示す。

2. 評論文の読解指導における理論的枠組み

(1) 特別支援教育の視点からの授業づくり

読解力に困難のある高校生に対する読解指導を考えるにあたり、まずは海津・杉本（2019）が提案する多層指導モデル MIM を参考にした。MIM とは、通常の学級に在籍する子どもたちのニーズをアセスメントすることと指導の工夫とを連動させて、一人ひとりの子どもたちに効果的な指導を提供する 3 層構造の指導モデルである。これは、米国において子どもがもつ学習面でのつまずき等の支援ニーズを早期に把握し、早期に必要な指導や支援につなげるためのモデルである Response to Intervention (RTI) をもとに開発されたものである（海津、2015）。

2000 年以降、米国では学習面等のつまずきに対する支援や指導のあり方が積極的に研究されている。RTI も学力向上政策と関連づけて語られており（川合、2009）、中等教育段階での RTI への期待も大きい（羽山、2020）。

本研究においても MIM の指導モデルを参考に、クラス全体に対する指導をととして個々の学習状況を把握し、それを踏まえて各自の学習特性に応じた指導を工夫する授業形態を採ることとした。

一方、学習上の特性が何らかの要因となって読解力に困難が生じている場合、授業内におけるつまずきの原因を取り除かなければならない。通常の学級における学習のつまずきに関して小貫（2014）は、「授業のユニバーサルデザインのモデル図」（図 1）として、学習のつまずきの原因と授業づくりにおける工夫とを関連づけて説明している。

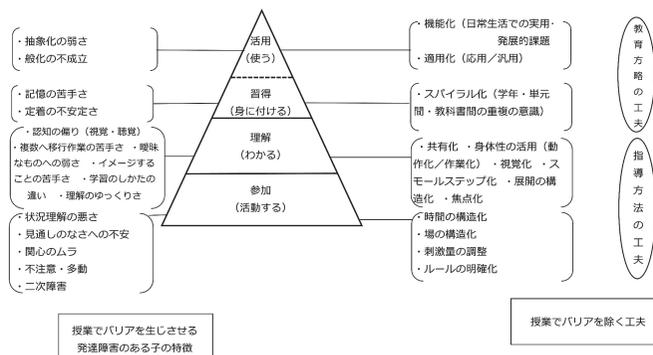


図 1 「授業のユニバーサルデザインのモデル図」（小貫、2014）

中でも、読解のつまずきにつながるものが予想される「曖昧なものへの弱さ」「イメージすることの苦手さ」といった学習上の特性に対しては、授業を「共有化」「視覚化」「焦点化」「展開の構造化」する工夫が必要であるとしている。また、「抽象化の弱さ」や「一般化の不成立」といった学習上の特性に対しては、「適用化（応用／汎用）」する工夫を授業づくりに取り入れるべきだとしている（p.49）。

そこで、以下の点に重点を置いた授業構想に取り組んだ。

- ① 図式化によって視覚的にわかりやすくしたワークシートを作成する。
- ② 明示的に読解方略を指導することによって学習内容を焦点化する。
- ③ 話し合い活動をととして生徒同士の考えの共有を図る。

このような授業実践が読解力に困難のある高校生に対する支援となるとともに、読解方略の活用状況から生徒の読解力をアセスメントすることにつながると考えた。さらに、アセスメント結果に基づいて、各自の困難さに応じた個別の関わり方を工夫する手がかりを得られることを期待した。

(2) 読解力に困難のある生徒への方略指導

「読むこと」の方略指導についてゴードンら（2018）は、Universal Design for Learning (UDL) の原則に基づく読解指導について詳細に説明している。その中で、「読みで苦勞している人には、実行機能を伸ばす支援が必要」だとして、実行機能を支援する方略を活用した指導例を示している。具体的には、「ゴールを設定し、そのゴールを達成するための計画や方略を立て、ゴールへの進捗をモニタする」ために、「予測する、質問を考える、テキストを要約する、物語を頭の中で視覚化するなどの読みの方略を 1 つ使う」よう促

す、といった指導のあり方が提案されている (p.59)。

この提案をもとに、本研究においても以下に示す読解方略指導ガイドラインを設定した。

- ① 読むこと目的 (読解学習における目標) を設定させる。
- ② 目的を達成するための方略を選定させる。
- ③ 方略の活用を意識して教材文を読解させる。
- ④ 方略を活用した効果を振り返り、自分の読解をモニタさせる。

読解方略指導ガイドラインにそった評論文の読解指導をおこなう際、生徒にどのような方略を選定させるかは重要である。読解力に困難のある生徒は、文章の特徴や自分の読解力に応じて適切に方略を選択できないことが多い。この点を支援するため、評論文を読解する際に文章中の対比関係に着目する方略を明示的に指導することとした。説明的な文章の読解について岸 (2004) は、文章の全体構造に関する知識によってトップダウン処理する力を身につけることが的確な文章理解につながると指摘している。この指摘を踏まえ、対比関係に着目して文章全体の構造を捉える方略を活用できるように支援することに指導の重点を置いた。高等学校で取り扱う評論文教材は、対比関係に基づいて文章全体の論理展開を読み取ることができる作品が多い。そのため、対比関係に着目する方略を身につけることが、読解方略指導において効果的であると考へた。

方略の指導にあたっては、視覚的に対比関係を捉えられるようにしたワークシートを作成し、同じワークシートを繰り返し使用するようにした。このことで、生徒自身がこの方略を自発的に活用できるようになることを期待した。

(3) 評論文の読解を効果的に指導する授業づくり

以上のような授業形態によって読解方略指導をおこなうには、効果的な学習計画の構想も必要となる。そこで、高等学校段階における高次の読解力を評価するための枠組みとして構想された間瀬 (2015) の「読解モデル」に基づく学習活動を計画した。このモデルでは、「読みの構えを問う」「本文を問う」「テキスト世界を問う」「書き手と読み手の関係を問う」「テキスト世界と現実世界の関係を問う」(p.32) という5つの階梯が設定されている。この階梯にそった学習活動を計画し、それぞれの学習活動を支援する具体的な指導の工夫を検討した。

特に、「本文を問う」「テキスト世界を問う」階梯において、対比関係に着目する方略を明示的に指導し、トップダウン処理を支援することにした。

3. 授業実践の概要

(1) 授業モデルの設定

通常の学級において、聞くだけの授業では学習への参加が難しい「発達障害」のある子どもたちを授業中に「考えられるようにサポートをする」には、「焦点化され、視覚化された教材が用いられ、時々共有化が入る授業」(p.61)が必要であるとされる(小貫, 2014)。この指摘に基づき、学習の「共有化」を図るため、次に示す学習の流れを構想した。

- ① 様々な学習課題に対して、グループでの話し合いをとおして個人の考えを深める。
- ② グループで話し合ったことはタブレットを使ってクラス全体で共有する。
- ③ クラス全体で共有する際、必要に応じて各グループの意見に教師が補足をおこない、生徒の考えをいっそう深める。

(2) 評論文単元の展開

以上に基づき、中国地方にある公立高等学校において2020年度に実施した「国語総合・現代文分野」の授業実践を記していく。この年度では、1年間をとおして、評論文を教材とする4つの単元を設定した。その教材とねらいは次のとおりである。

第1単元「ふしぎと人生」河合隼雄

文章中のキーワードを対比関係に基づいて捉える読み方を練習させる。

第2単元「美しさの発見」高階秀爾

対比関係に着目する方略と他の方略とを複合、調整して活用することを理解させる。

第3単元「わかろうとする姿勢」鷲田清一

本文全体を対比関係に基づいて捉える思考態度を育てる。

第4単元「歴史は『今・ここ・私』に向かってはいない」内田樹

抽象度の高い評論文を読解するために、本文全体を対比関係に基づいて捉えたうえで、筆者の主張と表現や文章構成の工夫とを関連づけて作品を評価させる。

(3) 学習集団と対象生徒

本研究は、全国的には学力中位から下位にあたり、県内においては学力中位に位置する高等学校に在籍する1年生1クラス(26名)を対象として実施した。対象クラスは、習熟度別クラス分けにおいて、学年全体の学力中位から下位の生徒で編成されている。

入学後最初に実施した定期試験において、評論文の読解成績が、学年全体(132名)の中で下位1割にあたる生徒(12名)を特に読解力に困難のある生徒とし

た。そのうち5名(41.7%)が対象クラスの生徒である。このことから、対象クラスには、読解力に困難のある生徒が多くいることが明らかになった。

この読解力に困難のある生徒5名のうち、前述した学習上の特性が顕著に見られる3名(生徒A・B・C)に注目して、1年間の学習活動の様子や成績の変化について分析する。

表1 対象生徒の様子

生徒A	生徒B	生徒C
・全体への口頭による指示だけでは活動に取り組めない。 ・対話的な活動が苦手。 ・語彙力が乏しい。 ・ワークシート等への記入に時間がかかる。	・複雑な学習課題に一人で取り組むことが難しい。 ・授業への取り組みにムラがある。 ・集中力が乏しい。 ・ワークシート等への記入に躊躇することが多い。	・聞き落としが多い。 ・対話的な活動が得意。 ・授業中に集中が途切れることがある。 ・周囲の状況にそぐわない行動をとることがある。

(4) 学習プロセス

ここでは、本研究における授業実践の実際について、読解方略を複合的に活用することを指導した第4単元の学習プロセスを例にして説明する。

第4単元は、1年間の読解学習の最終段階として、もっとも高次な読解を必要とする。そのため、「読解モデル」にそった方略の活用全てに取り組むための単元として設定した。

また、この単元で用いた教材文は、歴史観をテーマとしたかなり抽象度の高い難解な評論文である。そこで、多くの生徒に読解のつまずきが生じることが予想された。しかし、このつまずきを生徒がどう克服するかを見取ることによって、1年間の学習をとおして身につけた読解力を見極めることができると考えた。

この単元の学習のプロセスは次のとおりである。

- ① 教材文を読むことの目的、読解方略の設定、自分の歴史観を図示する。 …個人活動
- ② 教材文を読んだ後、読解方略の活用について振り返り、筆者の歴史観を図示する。
…個人→グループ活動
- ③ 本文中の対比関係を整理することで、筆者の問題意識を捉える。 …個人→グループ活動
- ④ 具体例の役割を考える。 …個人→グループ活動
- ⑤ 筆者の主張(主題)を整理する。 …個人活動
- ⑥ 本文全体の構成や表現の工夫と主張との関連について付箋を用いて図示する。
…個人→グループ活動
- ⑦ 一般的な歴史観の問題点を考える。
…個人→グループ活動

4. 授業実践に関する分析及び考察

(1) 授業実践の分析方法

授業実践の結果について、以下の方法で分析する。

- ① 定期試験における評論文の読解問題の成績を踏まえて、対象クラスと対象生徒の1年間の読解力の変化について検証する。
- ② 授業で用いたワークシートへの取り組みから対象クラスの全体的な読解の状況を分析する。
- ③ 授業で用いたワークシートの取り組みと教師による個別の関わり方を踏まえて、対象生徒の読解状況を分析する。
- ④ 本研究での読解方略指導について考察する。

(2) 定期試験結果からうかがえる授業実践の成果

まずは、1年間の読解指導の成果について、定期試験における読解問題の成績をもとに明らかにする。

表2 評論文単元における読解問題の得点率の平均(%)

	1学期末	2学期末	学年末
対象クラス	39.9	40.8	39.8
同一類型ア	41.1	36.8	33.1
同一類型イ	38.8	25.5	42.6
別類型ウ	60.9	60.5	58.0
別類型エ	58.2	46.2	53.0
学年全体	48.4	42.0	45.6

評論文単元における読解問題の得点率の平均は、表2に示すとおりである。

さらに、各クラスにおける読解問題の得点率の平均について、定期試験間で対応のあるt検定をおこなった。その結果、対象クラスでは、各試験間で得点率に有意な低下は見られなかったが、同一タイプのクラス〔ア〕は1学期期末試験と学年末試験との間で、〔イ〕は1学期期末試験と2学期期末試験との間で得点率の平均が有意に低下していることがわかった。

このことから、対象クラスでは教材文の難化、学習

表3 各試験間の読解問題の得点率のt検定結果

対象クラス		差	SD	df	p値
対象クラス	1末-2末	-0.9	19.39	24	.818
	2末-学末	1.0	25.26	24	.845
	1末-学末	0.1	15.46	24	.976
〔ア〕	1末-2末	4.3	17.61	24	.234
	2末-学末	3.6	19.09	24	.352
	1末-学末	7.9	13.73	24	.008**
〔イ〕	1末-2末	13.3	20.84	24	.004**
	2末-学末	-17.1	21.27	24	.001**
	1末-学末	-3.8	20.25	24	.354

* : $P < 0.05$ ** : $P < 0.01$

活動の高次化に対応して読解できており、本研究における読解方略指導は有効であったと考える。

このことは、特に読解力に困難のある生徒が占める割合が対象クラスにおいて、1学期末試験(41.7%)、2学期末試験(23.5%)、学年末試験(16.7%)と減少していったことからうかがえる。

以上より、本研究における授業形態、読解方略指導ガイドラインにそった学習プロセスによる指導が、学力中位から下位に位置する生徒たちにとって効果的であったことが明らかになった。

一方、本研究による授業や指導のあり方が、対象生徒たちに与えた影響はどのようなものであったのか。この点についても、まずは、読解成績の推移から検証する。対象生徒の成績推移は以下のとおりである。

表4 対象生徒の評論文単元における読解問題の得点率(%)

	1学期末	2学期末	学年末
生徒A	10.0	0.0	40.0
生徒B	10.0	0.0	31.4
生徒C	6.7	7.7	25.7

定期試験の読解成績からは、対象生徒全員が得点率を上昇させていることがわかった。生徒A, B, Cは1学期末、2学期末とも読解成績が学年全体の下位1割に位置していたが、学年末試験では下位1割から脱している。特に、生徒A, Bは、学年全体の中間層へと上昇しており、この時点で学年全体における標準的な読解力を身につけていたといえる。

よって、学習上の特性があり、読解力に困難のある対象生徒にとっても、本研究での読解方略指導には一定の効果があったと考える。ただ、対象生徒が授業中にみせる読解の様子からは、他の生徒よりも読解内容に不十分な面が目立った。定期試験の記述式問題でも、文字数の多い記述が課されると記述しなかったり、的外れな内容を記述したりする様子が見られた。そこで、読解の様子をより詳しく検証するため、読解を支援するために活用したワークシートの取り組み状況に着目する。

(3) ワークシートへの取り組みからうかがえる対象クラス全体の読解状況

まずは、対象クラス全体について、第1単元と最終単元である第4単元で用いたワークシートの取り組みを比較して読解状況の変化について検証する。

なお、各単元で活用したワークシートは、学習活動の高次化にともない枚数や内容が異なるため、学習プロセスの段階に近いものを取り上げて比較する。

表5は第1単元で活用したワークシートの取り組み状況である。

表5 対象クラスにおけるワークシートの取り組み状況①

第1単元「ふしぎと人生」			
キーワードを分類する(n=22)	数	割合	対象生徒
対比関係でキーワードを捉えている	4	18.2	生徒B
キーワードを前半後半で分類している	6	27.3	生徒A
本文の主題を踏まえていない	9	40.9	
分類した理由が書けていない	3	13.6	生徒C
対比関係を理解する(n=26)			
本文の主題に即した観点を設けて整理できている	1	3.8	
全てのキーワードを整理していない	3	11.5	生徒B
本文の主題にそわない観点に基づいて整理している	18	69.2	生徒A
観点を適切に設定できない	4	15.4	生徒C
対比関係に着目して構造図を書く(n=26)			
本文の主題に即した構造図が書けている	6	23.1	
部分的な図になっている	8	30.8	生徒B
部分的に間違いがある図になっている	10	38.5	
本文の主題とは無関係の図になっている	1	3.8	生徒C
同意の関係(=)でしか捉えていない	1	3.8	生徒A

第1単元では、4種類のワークシートを用いて読解を支援するための指導をおこなった。キーワードを分類するワークシートでは、複数のキーワードを文脈上の意味づけをもとに整理することをねらっていた。ところが、ほとんどの生徒が文脈上の意味づけを無視して分類していた。そこで、キーワードを対比関係に基づいて整理するよう図式化したワークシートを準備した。しかし、このワークシートにおいても、キーワードを対比関係で整理することはできなかった。この様子から、第1単元の時点では、対象クラスの生徒の多くが、対比関係に着目するという読み方自体を理解できていないことがわかった。

また、具体例などの部分的な理解はできても、部分をつなぎ合わせて評論文の全体像を捉えることはできずにいた。

第4単元で活用したワークシートの取り組み状況を示したものが表6である。この単元では、学習活動をスモールステップで高次化するため7種類のワークシートを用いて指導した。

第4単元では、各自が読み取ったことや考えたことについて、グループで積極的に話し合う様子が多く見られた。ワークシートの取り組み状況を見ると、6割以上の生徒が、対比関係に着目して本文の全体像を捉えることができるようになっていた。第1単元では、文章の全体像を的確に捉えていた生徒は2割程度であったのに対し、第4単元では、4割強の生徒が具体例の役割や文章中の対比関係に基づいて本文の全体像

表6 対象クラスにおけるワークシートの
取り組み状況②

第4単元「歴史は『今・ここ・私』に向かってはいない」			
	数	割合	対象生徒
本文全体を対比関係で捉える(n=24)	16	66.7	生徒B
本文全体を踏まえて対比関係を捉えている	5	20.8	生徒C
対比関係の説明の一部が間違っている	3	12.5	生徒A
主張と具体例との関わりを整理する(n=22)			
主張と具体例を関連づけて整理できている	8	36.4	
具体例を捉え間違えている	3	13.6	
具体例の説明に間違いがある	2	9.1	
具体例の説明の一部が書けていない	7	31.8	生徒C
具体例の説明がほとんど書けていない	2	9.1	生徒AB
主張と関連づけて文章構成、表現の工夫を図示する(n=22)			
主張と関連づけて文章構成や表現の工夫を捉えた図を書いている	10	45.5	生徒C
文章構成や表現の工夫の説明に不十分ところがある	2	9.1	
部分的なつながりだけを示している	5	22.7	
文章構成の一部に間違いがある	1	4.5	
文章構成や表現の工夫の一部だけを示している	4	18.2	生徒AB

を捉えることができるようになった。

このことから、本授業実践は、対象クラスの生徒にとって、読解内容の質的な面においても読解を支援する指導として有効であったと考える。

(4) 個別の関わりから捉えられる対象生徒の読解状況

本授業実践が、対象クラス全体では読解内容の質的な向上もたらした一方、対象生徒では、読解内容に十分な質的向上が見られない生徒もいた。

その原因はどこにあるのか。この点を明らかにするため、第1単元と第4単元で用いたワークシートの取り組みから対象生徒の読解状況について検証する。

あわせて、生徒に対する個別の関わりが読解を支援するうえで有効であったかどうかについても検証する。個別の関わり方については、「授業のユニバーサルデザインのモデル図」(小貫, 2014)を踏まえ、学習への参加、学習の理解、学習の活用に関する指導と、文章の読解に関する指導、授業以外での指導の5つの観点からおこなっている。なお、学習の活用については、読解方略の活用に関する声かけや個別指導をおこなった。

生徒Aの読解状況

第1単元で用いたワークシートの取り組み状況から、本文中の語句を比較することや、文章の内容を図でまとめる、という学習活動についてはわかっているようだった。しかし、文章の内容を対比関係で捉えることがうまくできていない様子がかがえた。

生徒Aは、もともと自分の語彙力に不安を抱えている。活用する読解方略の選定においても、語彙に関する方略を選ぶことが多かった。そこで、辞書をひいて

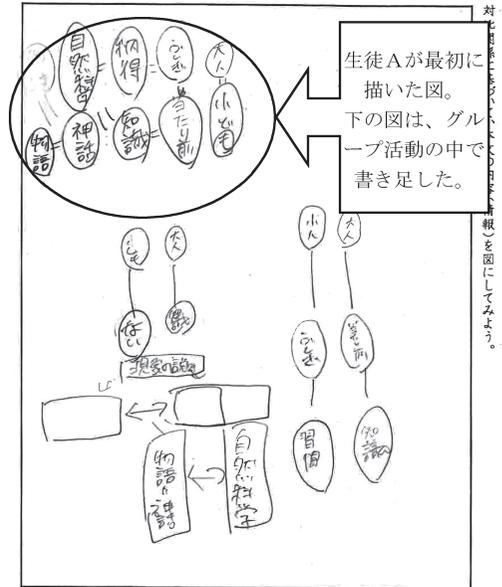


図2 第1単元における生徒Aのワークシート

語彙力を高めるよう繰り返し指導したが、辞書をひいて語句の意味を確認したことが読解に生かされている様子は見られなかった。

また、1年間をとおして個別に声がけをしないと学習活動に取りかかることができなかった。そのため、個別の関わりでは多くの時間を学習への参加や学習の理解に費やした。その結果、複数の方略を複合させる(具体例と対比関係を関連づけて捉える等)ような学習活動の高次化を支援する関わりはできなかった。

読解のつまずきを細かく見取ることができず、生徒Aに応じた読解の支援をおこなうことはできなかった。このことが、読解内容の質的向上にまで至らなかった一因であると考えられる。

これは第4単元で用いたワークシートの取り組み状況からもうかがえた。この時点で、対比関係に基づいて対象を捉えることはできるようになっていることがわかった。ただ、文章全体の内容や筆者の主張と、具体例やキーワードを関係づけながら本文の全体像を捉えることはできなかった。

生徒Bの読解状況

1年間をとおして、学習に対して集中力を持続させることが難しく、授業の前半は積極的に学習活動に取り組むものの、後半になると何もしなくなるが多かった。また、単元後半で用いるワークシートは全体的に未記入の箇所が目立った。生徒Bは、複雑な指示を理解するのに時間がかかるため、学習活動が高次化する単元後半のワークシートに未記入が目立ったの

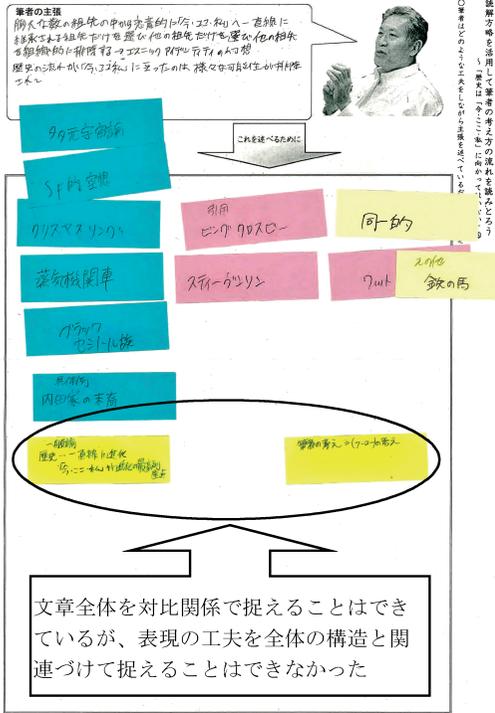


図3 第4単元における生徒Aのワークシート

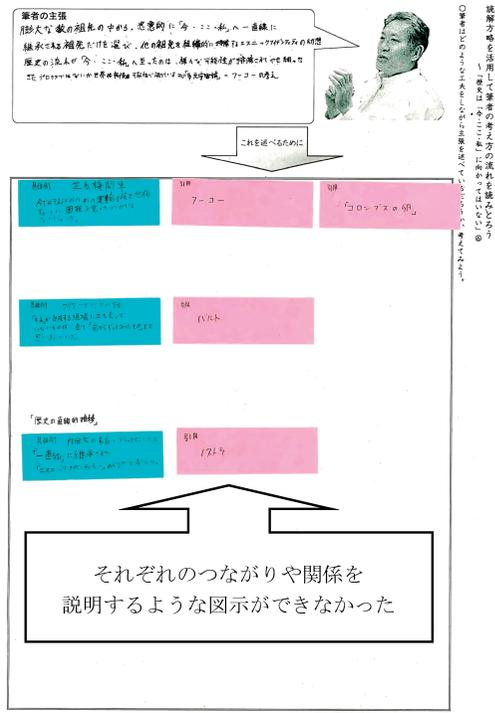


図4 第4単元における生徒Bのワークシート

は、集中力の問題だけではない可能性があった。単元後半の学習活動に十分取り組めないことが、結果的に本文を全体的に読解できないことにつながった。

入学当初は、個別に説明しないと学習活動に取りつかれなかった。その一因に、書くことに対する自信のなさがあることがうかがえた。そこで、生徒Bが書くつもりでいる内容を口頭で説明させ、それをそのまま書くよう促した。1年次の後半には、声をかけなくても記入できるようになった。

生徒Bは、書くことへの自信のなさや、集中力の持続が難しいことから、ワークシートの取り組み状況を見て読解の状況を捉えることが難しかった。第1単元で用いたワークシートからは、対比関係に基づいて対象を捉えることは理解できていることがうかがえた。ただ、全てのキーワードを対比関係に基づいて整理することはできなかった。

第4単元で用いたワークシートの取り組みからは、部分的な内容どうしのつながりや具体と抽象の関係を理解することにつまずいている様子が見られた。しかし、どの段階の理解につまずきがあるのかを確認するためのやりとりを十分することができず、適切に支援する方法を見つけることはできなかった。

生徒Cの読解状況

入学当初は落ち着きがなく、授業中でも席が離れた友人に大きな声で話かけることが度々あった。個別に声がけをしないと学習活動に取り組まないことも多かった。

ただ、グループ活動には積極的に参加できるため、2学期以降、ワークシートに取り組む際は、グループに対してヒントとなる声がけをおこなった。グループ活動を活性化させることで、グループのメンバーに質問しながら学習活動に取り組むようになった。

第1単元で最後に用いたワークシートでは、「知識」があるかないかに基づいて本文中の語句を対比関係で示す図を描いた。このことから、本文を読解するために対比関係に着目する方略を活用することの意味が理解できていないことがうかがえた。

ところが、第4単元で最後に用いたワークシートでは、グループ活動をとおして、対比関係に基づいて文章全体を整理することができ、本文の全体像を的確に図示することができた。

生徒Cは、本研究での授業実践をとおして、学習活動への参加や学習内容の理解に大きな変化が見られた。そのため、教師とのやりとりでは文章の内容を的

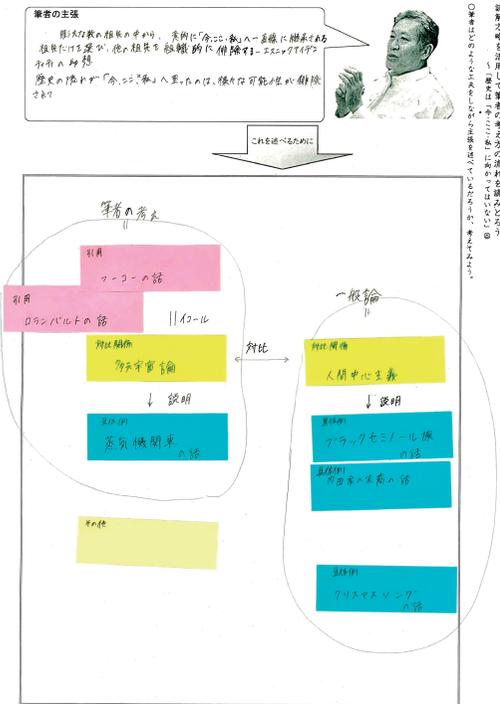


図5 第4単元における生徒Cのワークシート

確に理解できていることが確認できた。しかし、それを試験で発揮することはできなかった。このことから、生徒Cには、読解とは別の支援を考える必要があることが明らかになった。

(5) 本研究の授業実践における課題

本研究での読解方略指導、個別の関わりによって、学習上の特性があり、読解力に困難のある生徒について、以下の課題があることが明らかになった。

- ・ 生徒AやBのように、対比関係や例示関係といった文章構造に着目する方略を活用することが難しい生徒は、トップダウン処理を支援する指導だけでは十分に読解力を向上させることができない。
- ・ 生徒AやBのように、学習上の特性によって学習の高次化が進まない生徒には、声かけや補足的な指導といった個別の関わりだけでは、一時的な支援にしかない。
- ・ 生徒Cのように対話的な活動が学習活動への参加や学習内容の理解に効果的である生徒がいる一方で、生徒Aのようにグループ活動にうまく参加できない生徒も参加できるグループ活動のあり方をさらに検討する必要がある。

生徒AやBのように、明示化されていない文章間のつながりを捉えることが難しい生徒は、文章構造に着

目する方略を活用することは難しい。そのため、言葉や表現の意味を文章全体の文脈と関連づけて理解する段階から支援することが必要となる。このようなボトムアップ処理することを支援する指導のあり方について検討しなければならないことがわかった。

5. 本研究における成果と今後の課題

(1) 本研究における成果と課題

本研究では、読解力に困難がある高校生を支援する指導のあり方を具体的に構想したうえで授業を実践し、その成果を検証した。その結果、MIMを参考にした授業形態を採ることで、学習上の特性がある生徒も含めて読解力に困難のある生徒に対する有効な読解指導の方向性を明らかにすることができた。

一方、本研究における授業実践を踏まえて以下の点について改善を図る必要があることがわかった。

- ① より明示的な方略指導のあり方。
- ② 視覚的な支援の強化。
- ③ 読解のプロセスの詳細化と明示化。
- ④ 各自の苦手さに応じた個別支援のあり方。

本研究の授業実践を振り返ると、多くの生徒たちは、方略を活用することが文章を読み解くことであると実感して活用するまでかなりの時間がかかった。本研究において対象とした生徒たちは、他の生徒よりもこの傾向が顕著であった。

この状況を改善するには、読解において方略を活用する意義を繰り返し、明示的に説明するとともに、方略を活用（練習）する機会をいかに設定するかについてさらなる検討が必要である。その際、生徒Aのように対話的な活動を苦手とする生徒であっても主体的に参加できるグループ活動のあり方を工夫しなければならない。

また、生徒が自分で読解のつまずきに気づけるよう、自分の読解について振り返って考える機会をつくる必要もある。たとえば、手元に読解のプロセスを示したヒントカードを用意し、自分の読解の段階を意識させることが有効ではないかと考える。

(2) 読解方略指導の改善

次年度（2021年度）、生徒が自分の読解をモニタすることを支援するため、評論文を読解するためのプロセス（計画）を具体的に示したプリントを作成して生徒全員に配付した。このプリントは、前述した間瀬（2015）の「読解モデル」を踏まえ、読解方略ガイドラインにそった内容をより詳しく、視覚的にもわかりやすくなるよう工夫した。

読解力に困難のある生徒の多くは、自分の読解につ

いてモニタして、読解活動を制御することが難しい。そのため、生徒がこのプリントを活用して見通しを立てながら読解することで、実行機能の働きを支援することにもつながることを期待した。このプリントは、学習プロセスに応じて、繰り返し活用させるようにした。このプリントの活用による効果については、別の機会に検証したい。

(3) 今後の課題

本研究における授業形態や読解方略指導ガイドラインに基づく指導、読解プロセスを示したプリントの活用等、これまでの取り組みには一定の成果があったと考える。それでも、授業の中だけでは十分に読解力の向上を図ることができない生徒がいることも明らかになった。特に学習上の特性によって読解につまずきが生じやすい生徒に対しては、個々の苦手を克服するための個別の支援や指導が必要となる。それは、これまで一般的におこなわれてきた定期試験対策のような指導ではない。卒業後の社会生活に必要なリテラシーの向上へとつながる、個々に応じて焦点化した指導でなければならない。

今後は、学習上の特性に応じた個別の指導のあり方についてさらに研究を進めていきたい。その際、学習面等のつまずきに関して日本よりも研究が進んでいる米国での取り組みを参考にする。前述のとおり、2000年以降、米国ではRTIをはじめとして、子どもたちの教育ニーズに応じた支援や指導のあり方が積極的に研究されてきた。特に、学力向上における重要な課題としてリテラシーの向上を掲げ、読解力に困難のある子どもたちに対する介入的な指導のあり方が盛んに研究されている。2006年には、読解力に困難のある中高校生への介入的な指導のあり方を研究するための助成金プログラムである「Striving Readers」も始まっている。

日本では、読解力に困難のある子どもたちへの介入的な指導のあり方に関する研究が進んでいるとは言い難い。そこで、米国の介入プログラムを参考に、日本独自の介入プログラムの開発を目指す。そのために、特別支援教育の観点から学習特性に応じた指導のあり方を詳細に検討するとともに、授業形態や学習プロセス、読解力の向上に資する指導内容の精選と体系化に取り組んでいく必要があると考えている。

【引用参考文献】

- 海津亜希子 (2015) 「RTI と MIM」『LD 研究』, 24, 41-51
- 海津亜希子・杉本陽子 (2019) 『多層指導モデル MIM アセスメントと連動した効果的な読みの指導』学研プラス
- 桂聖 (2010) 「国語授業のユニバーサルデザインが目指すもの」授業のユニバーサルデザイン研究会編著『授業のユニバーサルデザイン Vol. 1』東洋館出版社, 2-3
- 川合紀宗 (2009) 「IDEA2004制定に伴う合衆国における障害判定・評価の在り方の変容について」『特別支援教育実践センター研究紀要』第7号, 59-68
- 岸学 (2004) 『説明文理解の心理学』北大路書房
- 小貫悟 (2014) 「授業のユニバーサルデザインとは？」小貫悟・桂聖『授業のユニバーサルデザイン入門』東洋館出版社, 11-63
- 下田実 「「場」との関わりに目を向けた学習者研究—当事者が「物語る」ことの必要性—」『国語科教育』第81号, 14-22
- 羽山裕子 (2020) 『アメリカの学習障害児教育』京都大学学術出版会
- 原田大介 (2013) 「国語科教育におけるインクルージョンの観点の導入—コミュニケーション教育の具体化を通して—」『国語科教育』第74号, 46-53
- 間瀬茂夫 (2015) 「高次読解力モデルと評価の構想」広島大学国語学力研究グループ『高校国語科高次読解力評価のためのハンドブック』, 32-34
- 文部科学省 (2021) 「令和3年度学校基本調査」[https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1 &tokukei=00400001&tstat=000001011528&year=20210](https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&tokukei=00400001&tstat=000001011528&year=20210) (2022年3月30日確認)
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示)』
- 文部科学省 (2021) 「障害のある子供の教育支援の手引」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250_00001.htm (2022年3月30日確認)
- Gordon, D. & Proctor, C. P. & Dalton, B., (2018) *Reading Strategy Instruction, Universal Design for Learning, and Digital Texts*. Hall, E.T., & Meyer, A., & Rose, D.H., パーンズ亀山静子訳『UDL 学びのユニバーサルデザイン』東洋館出版社, 47-67
- (主指導教員 間瀬茂夫)