

「読解力」を高めるための教科横断的な学習に関する研究

PISA 結果に基づく川崎市立高校における調査を手がかりとして

高校教育研究会議

岩木 正志¹

坪松 宏志²

赤池 一晃³

篠田 勉⁴

要 約

PISA2003 年度結果により、日本の 15 歳の学習者の「読解力」の低下が明らかとなった。それを受けた文部科学省では、PISA 型の「読解力」を、教科を超えて身につけるべき力と位置づけ、緊急に課題（中間まとめ）を整理し提出した。本研究会議においても、文部科学省の導き出した課題を意識しつつ、川崎市立高校の生徒、教員を対象とした「読解力」に関する 3 つの調査を行い、テキストの情報をもとにした「根拠ある推論を展開する力」や批判的に評価するなどの「根拠ある推論を活用する力」、またそれらを「表現する力」に課題があると判断した。そして、それらの課題を改善するために「国語」「地理歴史」「外国語（英語）」の 3 教科と「総合的な学習の時間」において、「読解力」を柱とした教科横断的な授業を試みた。その結果、総括的には「読解力」を高めるためには、読解のための「プロセス」を重視することが最も重要であり、「読解力」を高めるための細かな課題は幾つも存在しつつも、読解及び学習の「プロセス」に対する見直しから始めるべきではないかと考える。

キーワード：PISA、読解力、読解のプロセス、推論する力、批判的な評価、教科横断的な学習

目 次

主題設定の理由	146	7 各教科における「読解力」	153
研究の内容	146	8 「読解力」を高めるための授業の試み	155
1 研究の方法	146	9 「総合的な学習の時間」と「読解力」	157
2 PISA について	147	研究のまとめ	159
3 PISA（読解力）の特徴について	147	1 課題に対する総括的視点としての「読解の プロセス」	159
4 川崎における PISA（読解力）調査について	148	2 今後の課題	160
5 「読解のプロセス」「出題形式」の課題と PISA（読解力）における意味	149	参考文献	160
6 PISA（読解力）の課題に対する改善への方 向性	152	指導助言者	160
		・	

¹川崎市立橋高等学校教諭（長期研修員）

²川崎市立川崎高等学校教諭（研修員）

³川崎市立商業高等学校教諭（研修員）

⁴川崎市立高津高等学校教諭（研修員）

主題設定の理由

平成 16 年 12 月、経済協力開発機構（OECD）による 2003 年度実施の学習到達度調査（PISA）の結果が公表され、わが国の 15 歳の学習者（高校 1 年生）の「読解力」¹⁾（Reading Literacy）のスコアが平均点を下回り、前回 2000 年度の 8 位から 14 位へと下降したことが明らかとなった。

同じ時期に報じられた、国際教育到達度評価学会（IEA）による、国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）の結果と合わせて、学力低下の問題が大きく取り上げられ、マスコミの称する「ゆとり教育」への批判、学習指導要領の見直しなどについての議論が巻き起こり、現在に至っている。

文部科学省では、「読解力」に関する課題と改善の方向性を平成 17 年 1 月に迅速にまとめあげ、「PISA 調査のねらいとするところは、現行学習指導要領で子どもに身に付けさせたいと考えている資質・能力と相通じるもの」であり、「読解力」は「各教科、総合的な学習の時間など学校の教育活動全体で身に付けていくべきもの」である²⁾と、基本的な考えを示した。

今年度の高校教育研究会議では、「読解力」に関する川崎市立高校の生徒の実態を調査し、文部科学省のまとめた「読解力」の課題に対する妥当性を検討しながら、過去の PISA 本調査との比較、分析を通して、「国際的に求められる『読解力』の特徴とは何か」、「日本及び川崎の生徒にとって『読解力』の課題とは何か」について考察した後、「『読解力』を高めるための教科横断的な学習」について具体的な授業を試み、そこから見えてくる課題をさらに整理すべく、本研究主題を設定した。

研究の内容

1 研究の方法

(1) PISA（読解力）実態調査

PISA で求める「読解力」の課題を総合的に考察するために、川崎市立高校全日制 5 校の協力を得て、実態調査を行った。調査の内容は、次の通りである。

PISA（読解力）調査

2000 年度の PISA（読解力）調査問題³⁾の中から、特徴的な 3 問（全 14 題）を選び、川崎市立高校の生徒に実施した。以下、本報告書ではこの調査を「川崎調査」と略称する。実施学年は PISA 本調査と同じ高校 1 年生とし、各校 2 クラス、全 381 名を対象とした。実施時期は、平成 17 年 5 月第 3 週から 6 月第 1 週の間、LHR 等の時間を利用しての実施を依頼した。この調査結果と、OECD 平均、日本の結果を比較、分析することで、PISA（読解力）調査の特徴について具体的な整理を行う。

「読解力」に関する生徒意識調査

の調査の実施直後 20 分間で意識調査を行った（対象は 380 名）。内容は以下の 3 点である。

- ・ 調査問題全般について（5 問）
- ・ 読書と作文について（3 問）
- ・ 実施した調査問題の出題のねらいを果たせたかどうかについて（17 問）

これらを基に、 の調査結果の背景を考えたい。

¹⁾本文中においては、PISA 及び国際的に求められる読解力については、「読解力」とカギかっこ付きで表記し、これまで一般的に用いられてきた読解力と区別することとする。

²⁾文部科学省ホームページ「PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向」2005 年 1 月

³⁾国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』ぎょうせい 2002 年 より。2003 年度問題は現在も非公開である。

「読解力」に関する職員意識調査

国際的に求められる「読解力」が、従来の読解力とどのような関係にあるか、また、「読解力」を高めるためにはどのような方法が考えられるかなど、川崎市立高校5校の教師90名を対象に調査を行った。

(2) 「読解力」を高めるための教科横断的な学習

各調査結果を総合的に分析した後、「読解力」の課題を具体的に整理する。そして、課題をどう改善していくかについては、教科横断的な観点からとらえる。

その際、「読解力」を「現行学習指導要領で子どもに身に付けさせたいと考える資質・能力と相通じる⁴⁾」という文部科学省の見解から、現行学習指導要領のどの部分が「読解力」と通じ、さらに現行指導要領を超えて課題とすべき点はないかなどについても考察する。

2 PISA について

PISAは、OECDの教育インディケータ事業の一環として1997年に着手された調査である。

調査内容は、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3つを主要分野としている。3年毎に3つの主要分野から重点分野を決め、第1回の2000年度は読解力を重点分野として、第2回の2003年度は数学的リテラシーを重点分野として実施した。また、2003年度から、この3つの主要分野にとられない問題解決能力も加わった⁵⁾。このような調査が必要とされた理由について佐藤学は、21世紀のポスト産業主義社会において求められる共通教養の一端を提示することで、リテラシー教育の再定義の必要性をOECDが提起しようとしたと説いている⁶⁾。

国際順位の低下の他にも、2003年度調査の結果からは、日本の生徒の白紙解答の多さ、すなわち無答率の高さも明らかとなり、「学習意欲の低下」や「学力の二極分化⁷⁾」なども指摘された。

3 PISA (読解力) の特徴について

OECDは、「読解力」を次のように定義し、その特徴を解説している⁸⁾。

【定義】(OECDによる)

読解力とは、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、熟考する能力である。

いくつも存在するPISA(読解力)の特徴の中でも「読解のプロセス」は、これまでのわが国の読解力測定において馴染みの薄かった語として注目される。PISA(読解力)では、他にも問題の出し方、すなわち「出題形式」も特徴の一つとしてとらえている。文部科学省では、この「読解のプロセス」

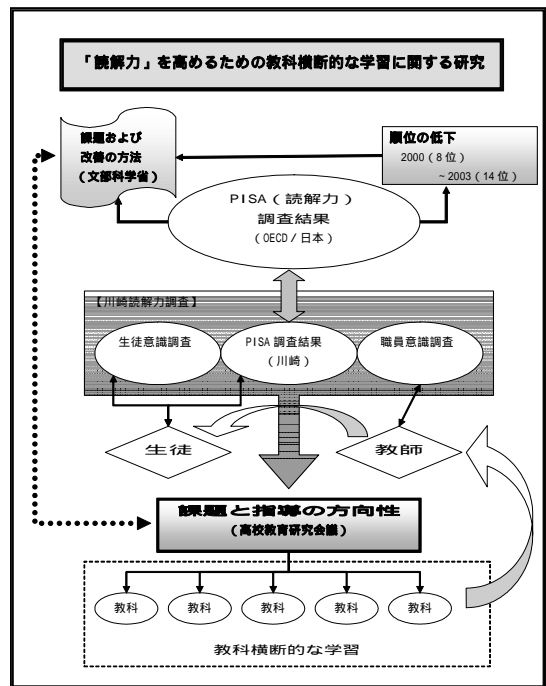


図1 研究構想図

⁴⁾脚注2に同じ。

⁵⁾国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』ぎょうせい 2002年、『生きるための知識と技能』ぎょうせい 2004年から、PISAについての解説をまとめた。

⁶⁾佐藤学「リテラシー概念とその再定義」2003年9月「教育学研究」第70巻第3号。中村敦雄「ポスト産業社会におけるリテラシー」2005年3月「国語科教育」第57集も参考となる。

⁷⁾文部科学省は、「PISA調査、TIMSS調査の結果分析(中間まとめ)(全体状況)」2005年1月において、「上位層と下位層との得点のばらつき」を認めつつ、「二極分化とまでは言えない」という。

⁸⁾定義は、脚注5からの引用。「読解のプロセス」「出題形式」については、脚注5の記載をまとめた。

と「出題形式」との関係から課題の分析を行ったことについてもあらかじめ触れておきたい。

<p>読解のプロセス</p> <p>情報の取り出し：テキストの中から正確に情報を取り出す。</p> <p>テキストの解釈：書かれた情報から推論してテキストの意味を理解する。</p> <p>熟考・評価：書かれた情報を自らの知識や経験に関連づける。</p>	<p>出題形式</p> <ul style="list-style-type: none"> ・多肢選択 幾つかの選択肢から1つの答えを選ぶ。 ・複合的選択肢 1つ以上の答えを選択する。 ・求答 短い語句または数値を解答する。正解は1つ。 ・短答 短い語句または数値を解答する。正解は複数。 ・自由記述 文章で解答する。
---	--

4 川崎市立高校における PISA (読解力) 調査について

文部科学省が、2005年1月に作成した「読解力」の課題(中間まとめ)は次の通りである。

【文部科学省による「読解力」の課題】

PISAの読解力について、正答率や無答率を基にして分析すると、全般的に課題があるが、特に、読解のプロセスにおいて「テキストの解釈」「熟考・評価」に、出題形式において「自由記述(論述)」に課題がある。

この文部科学省の課題を参照しつつ、先に述べたPISA公開問題の実施を試みた。問題については、公開問題(2000年度問題)の中から、次の特徴的な3問(14題)を選ぶこととした。

問1	チャド湖に関する問題	= 文章だけではなく、図表、グラフを読み取る問題である。
問2	インフルエンザに関する問題	= 通知文の文体やレイアウトなどを評価させる問題。2000年度日本で実施された問題のうち、最も 無答率 の高かった問題(問2)が含まれている。
問3	警察に関する問題	= 雑誌記事特有のレイアウトからなるテキストが用いられる。2000年度日本で実施された問題のうち、最も 正答率 の低かった問題(問3)が含まれている。

(1) 川崎市立高校 - 日本 - OECD 正答率 比較

実施した14題の 正答率 を2000年度のOECD平均、同年度の日本平均と比較したところ、川崎調査の結果は好成績であった。

それでも、OECD平均より得点の低かったものは4題あり、5ポイント以上離れて低かったものは2題あった(表1)。この2題はいずれも「読解のプロセス」においては《テキストの解釈》の問題である。ここから、文部科学省の課題と同様に、《テキストの解釈(読解のプロセス)》に課題があると判断してもよい

だろう。ただ、2題とも「出題形式」においては《多肢選択》である。文部科学省は、「出題形式」の《多肢選択》を課題として挙げていない。文部科学省は「出題形式」の課題について、正答率よりも、無答率を基に導き出した可能性がある。

(2) 川崎市立高校 - 日本 - OECD 無答率 比較

2003年度PISA(読解力)結果では、日本の生徒の《自由記述問題》における 無答率 の高さが問題視された。具体的には、《自由記述問題》全10題中8題で日本の 無答率 がOECD平均を超え、うち6題が5%以上高かった。

表1 川崎調査結果 正答率 比較

	川崎の得点が高い (内5%以上高い)	川崎の得点が低い (内5%以上離れて低い)
川崎調査 - OECD	10題 (9題)	4題 (2題)
川崎調査 - 日本	11題 (6題)	3題 (なし)
《川崎がOECD平均との比較において、5%以上離れて低かった問題》		
・「インフルエンザ」問3(-9.3) = テキストの解釈(読解のプロセス) - 多肢選択(出題形式)		
・「警察」問3(-24.6) = テキストの解釈(読解のプロセス) - 多肢選択(形式)		

一方、川崎調査の結果には、意外にも 無答率 が OECD 平均を上回るものは存在しない（図 2）。これは特徴的な結果といえる。無答率 を基にした文部科学省の課題《自由記述》の根拠が理解できなくなってしまうからである。

5 「読解のプロセス」「出題形式」の課題と PISA（読解力）における意味

（1）「出題形式」は生徒にどのように意識されたか（「川崎生徒意識調査」より）

では、川崎調査の結果から《自由記述》をはじめ「出題形式」の課題はどのように見えてくるのだろうか。調査した3問（14題）の中から「チャド湖に関する問題」の結果と「川崎生徒意識調査」の結果を読み重ねていく作業を中心に「出題形式」の分析を進めていきたい。

この問題が「出題形式」の分析に都合がいいのは、「読解のプロセス」の変化がほとんどなく、問1《多肢選択(記号)》、問2《短答(語句)⁹⁾》、問3《自由記述(文)》と、答え方が変化するためである。

ちなみに「読解のプロセス」については、問1と問2が《情報の取り出し》で、問3のみ《熟考・評価》で異なるが、問2と問3はテキストの全く同じ部分を照合すればよく、「読解のプロセス」の変化による影響は比較的小さい。調査結果については、「川崎生徒意識調査」の結果も合わせて、表3ようになった。

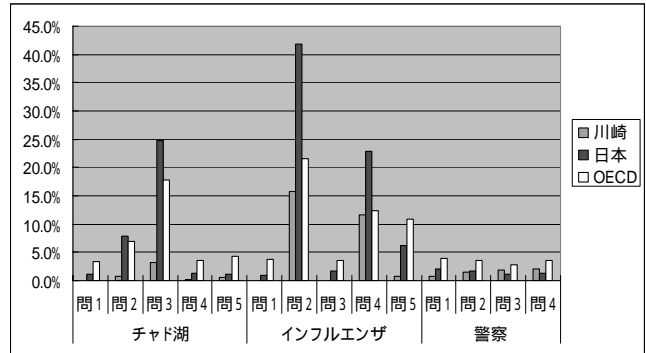


図2 川崎調査 - 日本 - OECD 無答率 比較

表3 チャド湖の問題、川崎調査（調査問題及び生徒意識調査）結果

	川崎調査		問題のねらいを果たせたか（生徒意識調査）		
	正答率（日本/OECD）	無答率（日本/OECD）	果たせた	果たせなかった	よくわからない
問1	90.8(77.0/65.1)%	0.0(1.2/3.4)%	67.90%	3.70%	28.40%
問2	47.8(52.2/50.9)%	0.8(7.9/6.9)%	50.30%	10.30%	39.50%
問3	59.8(48.8/36.9)%	3.1(24.7/17.9)%	40.20%	19.10%	40.70%

問1は、《多肢選択》と《情報の取り出し》の結びついたパターンである。正答率が極めて高く、無答率もない。そして、同じパ

ターンの問題は、他にも川崎調査に2題あるが、いずれも正答率が8割を超え、無答率が1割未満という好成績であることから、《多肢選択》 = 《情報の取り出し》のパターンは得意と判断できる。

一方、問3の《自由記述》に対する川崎調査結果の無答率は、日本の24.7%に対して3.1%と低い。だが、この結果は、必ずしも《自由記述》が得意なことを意味しない。問3の生徒意識調査の欄に注目したい。無答率は確かに低くても、「問題のねらいを果たすことができた」と判断する生徒は4割に下がり、「よくわからない」と答える生徒も4割存在する。

「生徒意識調査」の結果から見えてくる課題とは、答え方が「記号」、「語句」、「文」へと変化するにつれて生じる「自信のなさ」や「不安」という、「記述/論述」することへの苦手意識であり、川崎調査においても、これが高い無答率として、いつ現れても不思議ではない状況にあったと考える。

（2）「出題形式」における課題

「チャド湖に関する調査」の問1から問3で見えてきたことを整理すると、川崎の生徒が得意とするのは《多肢選択》 = 《情報の取り出し》のパターンであった。このパターンでは選択肢と本文との照らし合わせによって答えが限定されていくため、答えることへの不安は見られない。

⁹⁾2000年度のPISA調査では、問2の分類はまだ「記述問題」という大きな括りしかなされていなかった。しかし、先述の2003年度PISAの「出題形式」の分類に従えば、この「問2」の問題は、《短答=短い言葉で答える。正答は複数》にあたるはずである。

それに比べて《自由記述》＝《熟考・評価》のパターンでは、根拠をもって自説を展開せねばならないため、答えに対して生じる不安や自信のなさが、意識調査の「よくわからない」の割合を拡大させてと考えられる。この「よくわからない」については、白紙解答が少ないことからいえば、

調査問題に「答えはしたが……」

「読解のプロセス（熟考・評価）」からいえば、「出題のねらいを果たせたか」がよくわからない。

「出題の形式（自由記述）」からいえば、「『根拠を基に』した論じ方」がよくわからない¹⁰⁾。

の2つの解釈ができるだろう。川崎市立高校の生徒が、ねらいを果たせたか「よくわからない」のに答えているとすれば、そこには解答に対する「『根拠』の希薄さ」を読み取ることもできよう。そして、この「根拠」に対する意識の薄さは、同じ川崎調査の《多肢選択》の課題とも通じていると思われる。

（3）2003年度PISA調査における「出題形式」と「読解のプロセス」

表4は、2000年度と2003年度に共通して出題されたPISA（読解力）問題全28題について、OECD平均と日本の正答率 無答率 の比較を、「読解のプロセス」「出題形式」からまとめたものである。ここから川崎調査の《多肢選択》の結果が日本の課題とどう関係するかを分析したい。

まず、《多肢選択》について表4から読み取れることをまとめてみる。

OECD平均に比べ 無答率 が高いものは、2003年度は存在しない。2000年度は10問中2問高いが、値としてはほぼOECD平均並み。

OECD平均に比べ 正答率 が低いものは、2003年度10問中6問、2000年度は10問中5問。うち5ポイント以上低いものは2003年度で4問、2000年度は2問。

10問の中9問が「読解のプロセス」において「テキストの解釈」の問題である。

表4からは、文部科学省の指摘通り、「読解のプロセス」で《熟考・評価》と《テキストの解釈》に課題がある、といえるだろう。しかし、「出題形式」についてはどうだろう。《多肢選択》は、文部科学省の課題に挙がっていないにもかかわらず、正答率が意外にも低い結果であった。

川崎調査の結果では、《多肢選択》＝《情報の取り出し》のパターンにおいて、無答も低く極めて高い得点が見られた。そうすると、同じ《多肢選択》の問題でも得意なもの、そうでないものが存在することになる。PISA2003では川崎調査から得意と思われる、この《多肢選択》＝《情報の取り出し》は1題しか出題されなかった¹²⁾。

表4 PISA2000～2003 日本 - OECD 経年比較¹¹⁾

PISA2000～2003				日本 - OECD 経年比較		正答率OECD比、5ポイント以上低い 無答率OECD比、5ポイント以上高		正答率OECD比、5ポイント未満 無答率OECD比、5ポイント未満高	
問題の名称	問題の分類	問題の種類	出題形式	2003年		2000年		正答	無答
				正答	無答	正答	無答		
ワイシャツ	問2	解釈	求答	-0.5	5.2	-2.0	5.1		
求職	問1	解釈・情報の取り出し	求答	9.3	-4.7	15.2	-1.3		
電話	問1	情報の取り出し	求答	1.7	0.7	5.9	-0.3		
電話	問2	情報の取り出し	求答	6.5	2.2	10.8	0.8		
薬物を与えられたクモ	問3	解釈	自由記述	-6.6	9.3	-3.6	6.9		
薬物を与えられたクモ	問4	解釈	自由記述	-18.3	15.3	-16.8	13.7		
ワイシャツ	問4	解釈	自由記述	22.6	-5.7	25.2	-7.6		
交換留学	問2	熟考・評価	自由記述	5.2	19.0	-3.7	25.8		
イソップ物語	問3	熟考・評価	自由記述	-1.1	13.0	-4.0	14.5		
求職	問3	熟考・評価	自由記述	4.3	2.0	4.9	1.5		
交換留学	問4	熟考・評価	自由記述	20.9	-0.4	22.1	1.2		
イソップ物語	問2	熟考・評価	自由記述	-5.5	4.9	-0.1	4.8		
薬物を与えられたクモ	問2	熟考・評価	自由記述	-0.2	15.0	-0.9	13.0		
メガネ技師	問3	熟考・評価	自由記述	2.0	8.9	5.8	5.9		
交換留学	問1	解釈	多肢選択	10.9	-1.8	8.9	-0.3		
南極点	問5	解釈	多肢選択	-14.3	-1.4	-14.6	-0.6		
イソップ物語	問1	解釈	多肢選択	-5.6	-1.2	-4.4	0.8		
薬物を与えられたクモ	問1	解釈	多肢選択	1.0	-2.3	0.7	-0.6		
南極点	問3	解釈	多肢選択	-3.4	-2.0	-0.2	-0.7		
南極点	問2	解釈	多肢選択	-2.9	-1.9	-1.5	-2.0		
ワイシャツ	問3	解釈	多肢選択	-6.3	-1.7	-6.2	-0.5		
南極点	問4	解釈	多肢選択	-0.9	-1.4	2.6	0.1		
メガネ技師	問1	解釈	多肢選択	17.6	-2.9	22.0	-1.2		
メガネ技師	問2	情報の取り出し	多肢選択・複合	9.3	-0.4	11.5	-0.2		
求職	問2	解釈	短答	12.0	-4.1	13.4	-4.8		
南極点	問1	情報の取り出し	短答	11.0	-1.5	6.6	-5.0		
メガネ技師	問4	情報の取り出し	短答	7.3	3.8	6.7	1.7		
電話	問3	情報の取り出し	短答	-1.8	5.3	0.3	3.7		
			平均値	2.6	2.5	3.8	2.6		

¹⁰⁾ 川崎調査の「自由記述問題」で誤答（無答を含む）の多かった生徒12名に、「なぜ誤答が多かったと思いますか」とインタビューをしたところ、「どう答えていいか、わからなかったから（9名）」が最も多く、「問題の意味がわからなかったから（2名）」、「めんどくさいから（1名）」と続く。

¹¹⁾ 脚注5『生きるための知識と技能』p.166を用いて作成。

¹²⁾ 《多肢選択》＝《情報の取り出し》のパターンの出題が1問のみとなったことも、PISA2003年度のポイントが下がった一因と考えられるかもしれない。

そして、得意とはいえない《多肢選択》のパターンとは、川崎調査と同様、《テキストの解釈》との結びついた問題であった。無答率が低いのに極端に低い点数（「警察に関する問題」問3など）が見られるとすれば、《多肢選択》＝《テキストの解釈》のパターンにおいても、《自由記述》同様、「根拠をもって」答えを選択している訳ではない。

さらに、表4から、「出題形式」と「読解のプロセス」との関係には、ある傾向が存在すると推測できるのではないだろうか。例えば、《自由記述》は《熟考・評価》につながりやすいこと、他にも《多肢選択》は《テキストの解釈》に結びつきやすいといった傾向である。しかし、これについてはここでこれ以上詳述しない。

（4）PISA（読解力）における「読解のプロセス」の課題

同じ「出題形式」でも、「読解のプロセス」の変化によって、正答率 無答率 生徒の意識 に変化が見られた。では、「読解のプロセス」の変化はどのような意味をもっているのだろうか。

OECDによる『PISA 2003年調査 評価の枠組み』では、「読解のプロセス」は3つではなく、5つに分類される（図3¹³⁾）。

興味深いのは、図の《情報の取り出し》から《熟考・評価》側へと「読解のプロセス」が進むにつれ、「テキスト内部の情報」の利用から遠ざかり、自己の経験など「外部の知識」と関連させることが求められている点である。

5つのプロセスの特徴について、同書から説明の部分を抜粋してみると、「読解のプロセス」の変化がそうした抽象的な作業に向かって関連していることがよくわかる（表5）。

そして、これらプロセスの説明（表5）の複数にわたって「筆者の意図」などの目的意識や「証拠」などの根拠に対する意識

を表す語とともに現れる「推論」という語こそ、「読解のプロセス」を貫くキーワードではないか。

原文では「推論」は「reasoning」という語で表されている。「reasoning」という語がもつ意味¹⁴⁾から、本研究会議では、PISAで用いられる「推論」を〔テキストをもとに、「原因」や「主題」「目的

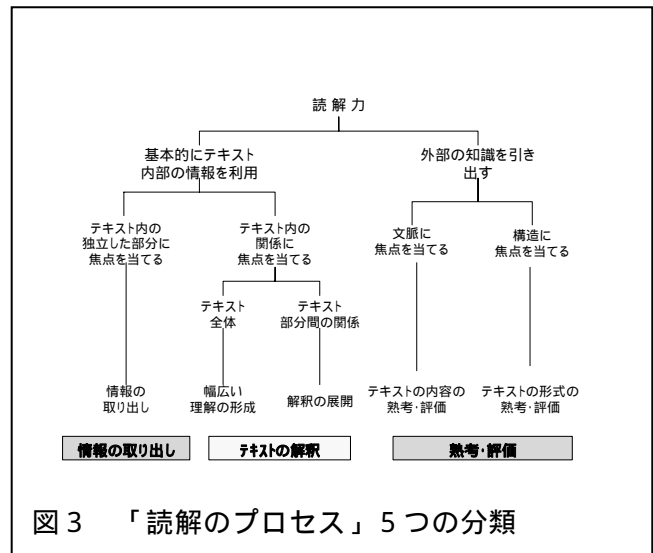


図3 「読解のプロセス」5つの分類

表5 「読解の5つのプロセス」に関する特徴

3つのプロセス	5つのプロセス	特徴
情報の取り出し	情報の取り出し	情報をその テキストにある言葉と同一あるいは同義の情報と一致させる。
テキストの解釈	幅広い理解の形成	テキストを全体としてみるか、あるいは幅広い一般的な理解を形成するよう求める。 ・タイトルやテーマを選択させる。 ・情報の特定の分類の反復からその 主題を推論させる など
	解釈の展開	・1つ以上の情報源から明示的または暗示的 情報を処理する。 ・ 著者の意図を推論したり、意図を推論するために用いた証拠を明らかにしたりする
熟考・評価	テキストの内容の熟考・評価	テキストの情報と 他の情報源からの知識とを結びつけること。 ・抽象的に 推論する能力だけでなく 一般的かつ具体的な知識を用いながら、 テキストの中にある証拠を探し出し、他の情報源と比較・対照する。
	テキストの形式の熟考・評価	テキストから離れてテキストを客観的に考察し、その質と適切さを評価 ・テキストの構造、ジャンル、など

¹³⁾ 図3は、国立教育政策研究所監訳『PISA 2003年調査 評価の枠組み OECD 生徒の学習到達度調査』ぎょうせい 2004年 p.97. 同頁の表5も『同書』pp.97・100からの抜粋。

¹⁴⁾ 「reasoning」の解釈として、例えば、「Reasoning is the process by which you reach a conclusion after thinking about all the facts.」（『COLLINS COBUILD ENGLISH DICTIONARY』）の記述などは参考となった。

などへと、「明確な根拠」をもってたどりつく思考のプロセス)と解釈してとらえる。

PISA(読解力)が日本の子どもたちに突きつけた課題とは、15歳の学習者がテキストの目的意識を理解するために「推論を展開」したり、それをもとに自己の経験と照らし合わせて批判的に評価したりするなど、幅広く「推論を活用」する能力だったのではないだろうか。

(5) 本研究会議における PISA (読解力) の課題

川崎市立高校及び日本の生徒は、テキスト内の具体的な情報を扱うことには優れている。これは《多肢選択》=《情報の取出し》の結びついた問題が得意であったことから理解できる。そして

情報が具体的であればあるほど「推論する力」は小さくてよいだろう。しかし、《テキストの解釈》となると、テキスト内の具体的な情報に近いものもあれば、遠いものも出てくる。遠くなるに従って、「推論する力」の必要性は大きくなる。また、「出題形式」からいえば、《短答》《自由記述》などの形式は、テキスト内の情報を活用することが《多肢選択》に比べて一層求められるため、「推論」の必要性が大きくなるだろう。そして、テキストの具体的な情報から離れ、「推論」の必要性が大きくなるに従って、生徒たちには苦手意識が芽生え、自己の導き出した答えに自信をなくして

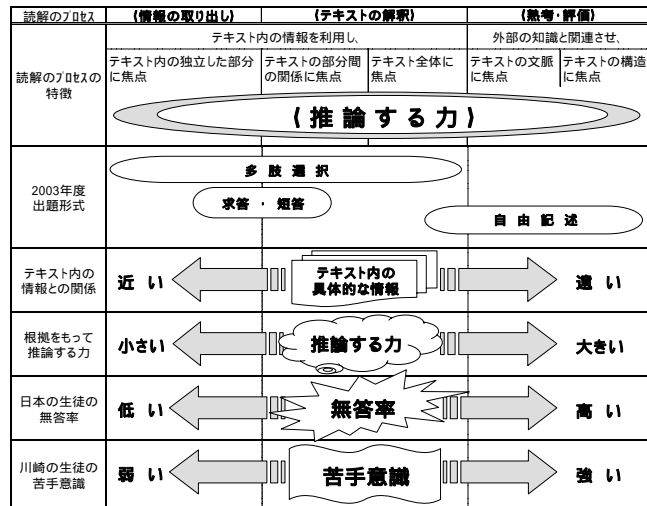


図5 PISA (読解力) における課題

いくのではないか。《熟考・評価》では、テキスト内の情報だけでなく、自己の知識との関連づけが求められる。この作業においては、「推論する力」と「知識」との双方の活用が求められ、その根拠も求めることから、当然「出題形式」では《自由記述》が多くなる。

そこで、「読解のプロセス」「出題形式」の特徴と、PISA (読解力) における川崎市立高校及び日本の生徒の特徴をモデル化し(図5)、本研究会議における「読解力」の課題を次のようにまとめた。

本研究会議における、PISA (読解力) の課題 (まとめ)

- テキストの情報を基に、主題、筆者の目的などについての根拠のある推論を展開する力や別の情報と比較したり批判的に評価したりするなどの根拠のある推論を活用する力が弱い。
- 自己の推論や主張を、根拠をもって表現する力が弱い。

6 PISA (読解力) の課題に対する改善への方向性

川崎市立高校の教師を対象とした「川崎職員意識調査」の結果(複数回答可)では、「読解力」の意味を「推論する力(23.0%)」「仮説を立てること(17.4%)」「批判的に評価する力(9.1%)」にとらえた教師は、25%未満と低い数値であった。別の質問の回答でも、普段の授業で『批判力』を養う工夫を行っている」と答えた教師は全体の10.9%で、「批判力」はあまり重視されていない。有元秀文は、わが国においてはPISA型の「読解力」は意識して行われて来なかったため、「もともと国際的な読解力は不得手」だった可能性を論じている¹⁵⁾が、調査結果からも推測可能な指摘である。

「読解」という行為に「推論する力」「批判する力」を意識して授業を行うこと、これによって生徒が

¹⁵⁾ 有元秀文「PISA調査で、なぜ日本の高校生の読解力は低いのか?」2005年6月『日本語学』第24巻7号

国際的な「読解力」を高めることができると本研究会議では考える。ちなみに、ここでいう「批判的な評価」とは、先の図4などを参考に、与えられたテキストから根拠をもって「原因」、「主題」、「目的」などをたどってゆく思考のプロセス（「推論」）の中に、自己の経験などテキスト外の知識を照らし合わせて価値判断をすることだと、本研究会議では考える。

文部科学省では「読解力」を、「教科の枠を超えた共通理解と取組の推進」によって「教育活動全体で身に付けていくべきもの」との基本的な考えを示していた。また、PISA（読解力）第1位を誇るフィンランドにおいても、1994年のカリキュラム改訂の大きな特色として、「母語の教育が他の教科などにおいても意識して取り組まれるべきと明記¹⁶⁾」されたという。形式的には国語だけでなく、「読解力」を教科横断的な課題として、改善の方法を考察する必要があるだろう。

本研究会議における 改善の方向性

国際的に求められる「読解力」を教科横断的な課題として、意識的に指導に組み入れること。

テキストの情報を基に、根拠をもって推論する力を高めること。

・筆者の目的、意図を考えながら、様々な構成、スタイルの文章を読むこと。

・テキストの情報と他の情報を、比較、対照しながら、批判的に読むこと。

推論や主張を、根拠をもって表現する力を高めること。

・目的や状況に応じた意見文の構成や展開の仕方を身につけること。

7 各教科における読解力

そこで、「読解力」を柱に教科横断的な授業について考えるに当たっては、研究の方法で触れた文部科学省の見解を意識して、具体的に高等学校の現行学習指導要領の記述とのつながりを中心に考えたい。ただし、本研究会議のおかれている条件面から、研修員の担当教科「国語」「社会（地歴・公民）」「英語（外国語）」について考えることで全教科へのアプローチの一例が示せたならば、と考える。

（１）「国語」における「読解力」

そこで、本研究会議における「課題改善の方向性」を念頭に、「国語」における「読解力」について「高等学校学習指導要領《国語》（国語総合）」の記述を通して考察したところ、「目的に応じて」や「効果的な表現」、「（優れた表現の）条件」などの記述が、「B書くこと」の領域だけに見られ、「C読むこと」には見られないことがわかる。「国語」における「読解力」をとらえ直すときには、従来の指導以上に、「読むこと」と「書くこと」とを相互補完的に意識化することが重要だと思われる。

具体的には、「読むこと」の経験を「書くこと」において生かし、「書くこと」の経験を「読むこと」に生かす」ということである。本研究会議では、「国語」において求められる、国際的な「読解力」を次のようにとらえた。

《本研究会議の考える「国語」における「読解力」》

文章の内容、目的、表現の形式、文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見との関係、書き手の論理の展開の仕方などを的確に読み取る力。

的確に読み取った文章を、目的や意図に応じて要約し表現する力。

文章の構成を確かめたり、表現の特色をとらえたりして、自分の文章構成に生かし、自分の意見や考えをまとめる力。

文章の内容、目的、表現の仕方に対し、根拠ある推論を展開し、批判的に評価し、表現する力。

の「根拠ある推論」、「批判的に評価」の語については、現行学習指導要領の中において見いだす

¹⁶⁾ 国立教育政策研究所『国語科系教科のカリキュラム改善に関する研究 諸外国の動向(2) -』2005年4月 p.52

ことはできない¹⁷⁾が、「読解力」の課題の改善のためには、この語は強く意識される必要があると判断する。

(2)「社会(「地理歴史」「公民)」における「読解力」

「社会」における「読解力」について北俊夫は、「資料を読み解きながら問題解決を実現していく力である。従来のいい方をすれば『資料活用能力』である¹⁸⁾」と述べている。

先の「チャド湖に関する問題」における、生徒意識調査結果では、「問題を解く上で直接関係のあると思われる教科」として、「地理歴史」を挙げた生徒が 61.6%と最も多かった。図表などの資料を活用する問題が、「社会」と関係の深い問題だと生徒に認識されていることがわかる。

よって、現行学習指導要領(「地理歴史」「公民)」の中から「資料活用」について記された箇所を中心に見ることにより、「社会」にとっての「読解力」について考察することとした。

考察の途中で注目したのは「小学校学習指導要領」の「社会」の各学年の「目標」に見られる「調べたことを表現する」という記述が、高等学校「地理歴史」「公民」においては「内容の取扱い」の中に見られたことである。「目標」と「内容の取扱い」では、その比重が異なる。よって、高等学校における「読解力」にとっては、「表現する」ことを一層重く取り上げる必要があるだろう。

《本研究会議の考える「社会(地理歴史・公民)」における「読解力」》

資料の特性に着目し、書かれた事実を正確に理解するとともに、その理解を適切に表現する力。

資料を多面的・多角的に考察し、根拠のある推論を通して、因果関係などを客観的・公正に判断し、考察した結果を適切に表現する力。

様々な資料から情報を収集、比較、選択、処理し、社会的事象と関連させたり、批判的に評価したりするなど、それらを活用する力。

観察、調査などのプロセスと結果を整理して、図表や文章など目的に応じて適切に表現する力。

課題文中の「根拠のある推論」「因果関係」「批判的に評価」などの語については、現行指導要領の中に見られない言葉であるが、本研究会議の課題に基づき判断し挿入した。

(3)「英語(外国語)」における「読解力」

現行の「高等学校学習指導要領」の「外国語」における目標の中心は、「実践的コミュニケーション能力」の育成であり、ここでいう「実践的」とは「情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする」ことだと、同じく目標から解釈できる。

「英語(外国語)」における「読解力」をまとめるに当たって、現行学習指導要領の記述の中でも特に注目したいのは、「実践的コミュニケーション能力」を高めるために、「読むこと」「書くこと」「聞くこと」「話すこと」が相互に「有機的」に関連づけられていることである。「国語」と同様、国際的な「読解力」を高めるためには、「読むこと」だけでなく、「表現する」ことをはじめ、学んだ知識や経験を相互補完的に活用することが重要となる。

ただ、英語(外国語)の場合、母語ではないため、本研究会議における課題改善の方向性についても国語や社会と同様の複雑な、あるいは抽象的な取組は難しいものと考えられる。

¹⁷⁾ 昭和 26 年の高等学校国語科の学習指導要領(試案)の目標には「批評できる」、昭和 30 年告示(31 年施行)、昭和 35 年告示(38 年施行)、昭和 45 年告示(48 年施行)までの高等学校国語科の学習指導要領の目標には「批判力を伸張させ」や「思考力・批判力を伸ばし」の表記が見られる。

¹⁸⁾ 北俊夫「社会科の読解力はどう落ちているのか 実態・原因・背景」2005.7 「社会科教育」42 巻 7 号 p.23

《本研究会議の考える「英語（外国語）」における「読解力」》

テキストを読んで必要な情報を得たり、概要や、要点を読み取ったりする力。

テキストの理解だけにとどめず、根拠ある「推論」を基にして書き手の意向や目的、構成などを的確につかんだり、それについて感想や意見をもったりするなど、目的を重視して読む力。

テキストの情報や内容について自分の考えや意見をまとめ、それを伝えるために書いたり、話したりするなど、目的を重視して表現する力。

未知の語の意味を推測したり、話の展開を推測したり、背景となる知識を活用したりしながら読み、表現する力。

8 「読解力」を高めるための授業の試み

「読解力」を高めるための、即効性ある授業を行うことは難しい。現実には、導き出した「読解力」の課題を、教科横断的な課題と認識して、各教科が工夫した授業を積み重ねていくことが重要だろう。本研究会議においても、「国語」、「地理歴史」、「英語」について、「読解力」を高めるための授業を試みた。その際PISAの求める、「学んだ知識が社会生活の課題に応用できるか」という観点から、学んだことが「日常生活で役に立つと思うか」と生徒に尋ねることで授業の評価とした。

質問した全175名のうちの116名(66%)の生徒が「役に立つと思う」と答えたことから、「読解力」を高めるための授業としては、一応の評価は得られたと思われるが、「役に立つと思う」と答えた生徒の割合を教科ごとに見ると「地理歴史(91%)」「英語(80%)」に対し、「国語」だけが「61/111名(55%)」と低い。「国語」の結果が何に起因しているのかを考察すべく、「地理歴史」、「英語」の授業については簡単に紹介するとともに、特に「国語」の授業について注目することとしたい。

(1) 「読解力」を高めるための授業の試み

「地理歴史(社会)」、「英語(外国語)」における「読解力」を高めるための授業の試み

まず、川崎市立A高校、3年生(1クラス34名)の「日本史A」の時間において、「読解力」を高めるための授業を試みた。教材としたのは、川崎市立A中学校で10年以上前に作成された、「川崎空襲」についてのVTRレポートである。その内容及び方法について「批判的に評価」することで、「資料を読み取る力」と「多面的・多角的に考察させ、公正に判断する力」を育成することを目標とした。積極的に意見を交し合う授業となり、「日常生活の役に立つ」と答えた生徒も91%に及んだ。

「英語(外国語)」については、川崎市立B高校、1年生(1クラス32名)の「オーラル・コミュニケーション」の時間に試みた。まずクラス32名の生徒全員に、名前、職業、誕生日、趣味などの役割を与える。生徒は、他人の役割については知らされていないが、断片的に情報が記された32名分のリストは与えられているので、それを読み、英語で質問し合うことで情報を集め、完全なリストを作るという授業である。情報を取り出し、照らし合わせることで、根拠ある「推論」を展開する力を期待した。クラスの80%の生徒が、この授業を「日常生活の役に立つ」と判断している。

「国語」における「読解力」を高めるための授業の試み

「国語」については、川崎市立C高校、1年生(3クラス111名)の「国語総合」の時間において授業を試みた。教材として、「落書き」を非難する立場、擁護する立場の双方から送られたメール文からなる、PISA2000年度調査の「落書きに関する問題」を活用することとした。授業ではこの問題の「落

【問】今日の授業で学んだことは、日常生活の役に立つと思いますか。

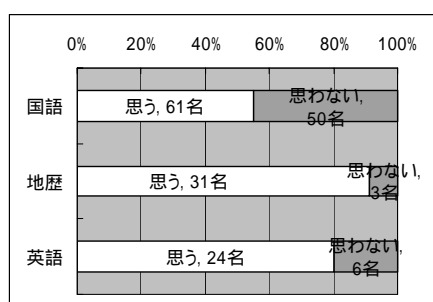


図6 「総合的な学習の時間」の評価

書き」を非難する立場からのメールを取り上げ、文章の目的や表現の仕方を評価し、より説得力のある文章とするための方法を考え表現することを、単元目標と設定した。

テキストとしたメールの文中には、明らかな論理の飛躍が一か所ある。それは「落書きはオゾン層を破壊する」という環境破壊についての一文が唐突に述べられる部分である。ほとんどの生徒は論理の飛躍について指摘することができ、説得力をもたせるためにはどのような工夫が必要かについて話し合い、書き直す作業に取り組んでいた。

授業を終え、授業に対する評価についても質問を行ったが、そこからは以下のように特徴的な回答が幾つか見られた。

まず、「今回の学習を通して、あなたはどんなことを学びましたか」(表6)の質問に対し、「主に文章構成・推敲の工夫などについて」の意見が63%で、大半の生徒が単元のねらいを理解していたと判断する。「話し合いの工夫

(10%)」「読んで考えること(5%)」についても、単元のねらいに至る授業展開に関する回答であり、問題とする必要はないだろう。ただ、「環境問題について(16%)」は、「文章構成・推敲」のための話題であり、単元の目的と密接な関わりはない。これについては後の関連する部分で論じたい。

大半の生徒は単元のねらいについて理解をしていた。しかし、それにもかかわらず、「今日の授業で学んだことは、日常生活で役に立つと思わない」生徒が、図6で45%もいたことになる。

(2) 生徒の意見から見えて来る課題

では生徒たちは何を基に、その判断をしたのだろうか。手がかりとして、「思う」と答えた生徒に「生活のどのような場面で生かせるか」と尋ね、「思わない」と答えた生徒には「なぜ生活の役に立たないと思ったのか」と理由を尋ねた(表7)。

「生活に生かせると思う場面」については、

に分類される意見を述べたほとんどの生徒が、授業の目的から想定しうる場面での活用を考えていることがわかる。ただ、「主に環境問題を考え、論じる場面(9名)」については、授業で環境問題を掘り下げた訳ではなく、役立つかは疑問である。

一方「なぜ生活の役に立たないと思うか」の回答は、「読解力」の課題について考察する上でさらに重要であろう。そして、ここにも「主に今回扱った環境問題とは関係がないから(6名)」という環境問題についての意見が見られる。環境問題は授業の目的ではなく、材料である。それどころか、

その部分は最も説得力を欠く部分として、批判の対象となる箇所でもあった。ここから、「生活に役立つ」と判断した生徒、「役に立たない」と判断した生徒ともに、判断の根拠が「授業の目的」自体ではなく、「テキストの《内容》から、何が《知識》として得られたか」にあったと解釈する。授業の目的は、言い換えれば、テキストの《内容》よりも「自己表現のプロセス、方法についての学習」にあった。だが、生徒たちの中に、無条件に、あるいは無批判に、テキストの《内容》及び《知識》に重き

表6 「国語」の授業に対する生徒の評価(1)

今回の学習を通して、あなたはどんなことを学びましたか。

	合計人数	割合
主に地球温暖化などの環境問題について	18	16%
主に文章構成・推敲の工夫などについて	70	63%
主に話し合いの工夫などについて	11	10%
主に読んで考えることについて	5	5%
その他(白紙含)	7	6%
合計	111	100%

表7 「国語」の授業に対する生徒の評価(2)

「思う」と答えた人は、どんな場面で生かせると思いますか。

	合計人数	割合
主に環境問題を考え、論じる場面	9	15%
主に文章の構成を考えたり、推敲したりする場面	22	36%
主に意見を述べたり、会話する場面	18	30%
主に批判的な思考で評価する場面	2	3%
主に読書する場面	3	5%
その他(白紙含)	7	11%
合計	61	100%

「思わない」と答えた人は、理由を教えてください。

	合計人数	割合
主に今回扱った環境問題とは関係ないから	6	14%
主に日常生活で他人や自分の文章表現や構成の批判をすることがないから	29	69%
文章を読まないから	3	7%
その他	4	10%
合計	42	100%

を置こうとする傾向が見られたことは、「読解力」を考える上での大きな課題といえるのではない。

さて、「役に立たない理由」の最も多くを占めた、「主に日常生活で他人や自分の文章表現や構成の批判をすることがないから(29名)」という意見からは、結局「読解力」が国際的に求められても、わが国の生徒たちの日常生活においてはほとんど無縁のものではないか、という現実が見えてくる。

例えば石原千秋は、PISA(読解力)に触れ、「日本の子どもたちが国語という教科で求められているのは、『道徳』や『教訓』を読み取ることであって、『情報』を読み取ることではない」と述べた後、文章を批評的に読む力に関する教育が、「決定的に欠如しているのである。受動的な読解だけが求められていて、能動的な読解は求められていない」と強い口調で論じている¹⁹⁾。国語教育において、石原のいう受け身の姿勢が仮に存在するならば、「批評する力」などは確かに育成されようがない。

関連して、塚田泰彦は「言語批判意識の形成」について語る中で、「これまでの国語科は、美学的倫理的モデルに基づく『正誤美醜』の言語感覚の育成を謳うことはあっても、言語教育の立場から言語や言語生活の本質を問うことを正面から取り上げることはしてこなかった。(中略)言語の本質に迫ろうとする意識や生活世界の現実的諸問題に深く関与する言語を学習者自身のテーマに即して批評する行為が、学習者の内省的過程として深められていくことが、言語学習の原点である」と論じている²⁰⁾。

「生活に役に立たない」と答えた生徒たちの理由のほとんどからは、今回の授業で学んだことと実生活との間に積極的に関係を見いだそうとしない姿勢がある、と指摘できるのかもしれない。

9 「総合的な学習の時間」と「読解力」

(1) 「読解力」と「総合的な学習の時間」の関係について

例えば、PISA2003年度調査の「序文」などからは、PISAには、問題解決的な能力や知識、理解の応用のための能力について、教科横断的に調査しようとするねらいが存在することが読み取れる。

そうであるならば、PISAのねらいは、次の現行学習指導要領における「総合的な学習の時間」のねらいに、より近いものだととらえられるだろう。

- (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
- (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにすること。
- (3) 各教科・科目及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。
(『高等学校学習指導要領(総則)』)

安彦忠彦は「『子どもの興味・関心』重視」が強調されて以降「教科学習の比重の高い中学校、高校では『総合的な学習の時間』は困難であるとの動き」が広まったとして、「横断的な=クロス・カリキュラー・アプローチ」が、中学校、高等学校において行われなことに疑問を投げかけている²¹⁾。

また、「読解力」第1位の国フィンランドの1994年のカリキュラム改定の中には、「母語の学習は、多くのカリキュラム横断的テーマのトピック(領域の単元)の授業に関連している:(略)それらを計画する際に、母語を重視した目的を、明確な形で設定しなくてはならない²²⁾」とある。

この「母語を重視した目標」を『読解力』の課題改善の方法に置き換え、横断的な学習を設定する

¹⁹⁾ 石原千秋 『国語教科書の思想』ちくま新書 2005年 pp.55・56

²⁰⁾ 塚田泰彦 「リテラシー教育における言語批評意識の形成」2003年12月 「教育学研究」 第70巻4号 pp.22・23

²¹⁾ 安彦忠彦 「知の総合化の視点を重視した『総合的な学習の時間』の充実方策」2004年8月 「初等教育資料」 通巻784号 p.6

²²⁾ 脚注16に同じ。引用は、p.56

ことは条件的にも可能であり、「読解力」を高めるための試みとして効果があると考えた。

(2) 「読解力」を高めるための「総合的な学習の時間」の試み

研究授業においては、フィンランドの1994年のカリキュラムと先の安彦の提案を参考に、小規模ながら、3人の研修員の教科を一つのトピック（アスベストに関する環境問題）を中心にクロスさせて行うこととした（表8）。

そして、この内容を取り扱うに当たって、各教科で工夫した点は、次の通りである。

「国語」では、アメリカの小学生が高校に至るまで繰り返し指導

される、「エッセイ」という形式の文章構成についての知識を取り入れ、その文章構成について併せて指導することとした²³⁾。日本の起承転結型の構成と対照的なこの形式では、自己の主張が文章の最後まで貫かれてゆく。限られた条件下で主張を明確に、根拠を精選し、因果律に従って、表現する訓練としては適した形式だと思われる。

「公民（社会）」では、「チャド湖に関する問題」のような出題を意識するためにも、「アスベスト問題」に関する「図表」を中心とした授業を行い、多面的な資料の読解に期待した。

「外国語（英語）」においては、英文による「アスベスト問題」に関する記事を収集し、生徒に理解しやすい文に書き換えた後、記事の「目的」に気づきやすくなるよう、内容ごとに記事を再構成した。

今回の「総合的な学習の時間」のねらいからは、1校で、同じクラスの生徒を対象に、3つの教科を横断させて行うべきであったが、都合により、学校、学年、クラスとも、別々で行うこととなった。

よって、「まとめの時間」を行うことはできなかった。もちろん、教科を横断して学んだ、「アスベスト」についての内容的側面、「読解力」についての技能的側面を「まとめの時間」で生かすことで、今回の「総合的な学習の時間」の提案とすべきであろう。そこで、「まとめ」の時間を行ったとすれば、どのような活動が考えられたかについて、以下に述べることとする。

「まとめの時間」では、教科を横断して感じた生徒の「興味」「疑問」について、整理、調査、発展をさせることとなるだろう。だがそれは生徒まかせにすることではない。深まりのある内容とするためにも、教師がある程度方向づけをすべきと考える。

そこで、今回行った「公民」の授業の生徒の発言（表9）から、次のような学習の課題を設定でき

表8 「総合的な学習の時間」における試み

教科	時間	内容	本研究会議における「読解力」の課題との関連
国語	2	グループごとに「アスベスト問題」について扱った、いくつかの新聞の社説の、段落構成を確認し、内容は変えずに、より強い主張となるよう、段落構成を工夫して並べ替える。	文章構成について 目的や状況に応じた意見文の構成や展開の仕方をつけること。
公民	1	「アスベスト問題」に関する簡単な説明の後、アスベスト問題に関する複数の図表を見て、その図表の目的、図表から読み取れる内容をまとめる。	図表の読み取り 筆者の目的や意図を考えながら、様々な構成、スタイルのテキストを読むこと。
外国語	1	グループごとに「アスベスト問題」について扱った、幾つかの英文を読み、その内容が一言で伝わるタイトルをつけたり、内容を簡略化してまとめ、発表する。	筆者の目的 筆者の目的や意図を考えながら、様々な構成、スタイルのテキストを読むこと。
まとめ	2-3	グループごとに「アスベスト問題」について、興味をもった点、疑問に思った点、さらに調べてみたい点などを挙げ、それについて調査しまとめ、発表する。また、個人のレポートとしてまとめる。	根拠ある推論 調査した情報を、根拠ある推論による評価をもとに、選択したり、組み合わせたり、結論を導き出し、レポートとしてまとめる。

表9 「総合的な学習の時間（公民）」授業記録

教師	じゃ、課題の5番目に入りましょう。（図を）比べてみて何か気づいたことある？何でも気づいたことがあれば・・・。（プロジェクターでも同じ図を投影する）これは、図3と図4です。比べてみて気づいたことあれば（ワークシートに）書いてみてください。ちょっと難しいかな。	図3は「世界のアスベスト産出量」のグラフ、図4は「日本のアスベスト輸入先」のグラフ
S1	先生。	
教師	はい。	
S1	ジンバブエって暑い国？寒い国？	
教師	ジンバブエはアフリカだから暑い国かな。（全員に）みんなすごく一生懸命書いていますが、ちょっと問題が重すぎたかな。・・・じゃ、書いた人は何でも気づいたことを発表してください。S2さん、書きましたか？カナダが多いと思った。	S1、日本第2位の輸入国のジンバブエの気候を気にする。
S2	はい。（全員に）他に何か。どんなことでもいいですよ。	
S3	えーと、寒い国で輸出量、産出量ともに多い。	S3、産出国の気候に共通点を見出そうとしている。
教師	すごいね。そういうの気がついた？寒い国に産出量、輸入量が多い。確かにそういうこといえるかもしれませんね。暖かい国に比べてね。じゃ、ここに書いてもらった答えは、私が後で見させていたかくとして、次は課題の6です。課題の6は、どんなグラフかという・・・（省略）	

²³⁾ 渡辺雅子『納得の構造 日米初等教育に見る 思考表現のスタイル』東洋館出版 2004年

ないだろうか。

生徒が着目した、『世界のアスベスト産出国』及び『日本のアスベスト輸入先』に共通するものは何か』については、この時間で取り組むべき発展的な課題としてとらえられる。生徒の発言では、「寒い国」を共通項として挙げていたが、ワークシートの記述では、「(産出国と日本の輸入先国の)両方とも極端に暑い国と寒い国」と、グラフのブラジル共和国などを想定し、「寒い国」だけを問題にすべきでないとの意見もあった。

「気候」の他にも「主要産業」や「国内総生産」、「主要輸出品目」などの観点も生徒に挙げさせ、国ごとに調査し総合することで、「アスベストを産出し続けねばならない国」と「そうでない国」とが見えてくるだろう。「なぜアスベストは産出され続けるか」を契機に、様々な国の国際社会における立場を推論し論理的に表現するという深い学習の成果が、この時間から期待できるのではないだろうか。

いずれにしても、教師が答えや解釈を一方向的に与えてしまいがちな授業形態の中で、生徒個々が課題解決のためにどのようなプロセスを経るかに着目すること、これは「総合的な学習の時間」のねらいにかなうと同時に、情報を発展、活用することからも「読解力」を高める有効な学習だと考える。

研究のまとめ

1 課題に対する総合的視点としての「読解のプロセス」

以上、教科を横断すべき「読解力」の課題及び改善の方向性について模索してきた。まとめに至って気づくのは、研究に関する多くの場面で「プロセス」という考えに直面してきたことである。

文部科学省では、2005年12月に、「読解力向上プログラム」及び「読解力向上に関する指導資料—PISA調査(読解力)の結果分析と改善の方向—」を作成した²⁴⁾。「読解力向上プログラム」の、『考える力』を中核として、『読む力』『書く力』を総合的に高めていくことが重要」という考えは、本研究会議の研究の内容にかなっており否定するものではない。だが、「考える力」とは具体的にどんな力で、どのようにして身につくのであろうか。「読解力向上プログラム」では「考える力」への取組として「3つの重点目標」を掲げている。「【目標】テキストを理解・評価しながら読む力を高める取組の充実 【目標】テキストに基づいて自分の考えを書く力を高める取組の充実 【目標】様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会の充実」 これらも本研究会議の課題改善の方向性と反するものではない。しかし、本研究会議ではそうした目標の前に、『読む行為』には『プロセス』が存在し、その『プロセス』が今まで重視されていたかが問われるべきだと考える。

「読解力」第1位のフィンランドの国語教科書作成者メルヴィ・バレは、自国の教育についてこう語る。「結果(答え)だけで評価すべきではありません。結果が完璧でもプロセスが不適切な場合もあれば、結果が不適切でもプロセスが優れている場合もあるのですから」²⁵⁾。また、授業では答えを導き出したプロセスや理由が問われ、それらを述べられなければ「正答」と認められないという²⁶⁾。

このように「プロセス」を問うことこそが、「考える力」につながっていると、フィンランドでは考えている。わが国ではこれまで、生徒が「結果として得た知識」に対し、そこに至る「プロセス」や「理由」を深く問うてきたかということについて、改めて考えてみる必要はないだろうか。

「結論としての知識」以上に「プロセス」を重視するためには、当然「プロセス」の評価をどう行

²⁴⁾ 文部科学省ホームページ「読解力向上に関する指導資料—PISA調査(読解力)の結果分析と改善の方向—」及び「読解力向上プログラム」2005年12月

²⁵⁾ メルヴィ・バレ他『フィンランド国語教科書 小学4年生』経済界 2005年 p.93

²⁶⁾ 脚注25のp.6を参照。

うかということも重要な課題である。わが国でこの「プロセス」の考え方、あるいは評価の観点を、どう整理して、「読解のプロセス」を定着させるかが、次の大きな課題となるはずである。

2 今後の課題

文部科学省の「読解力向上プログラム」に記された「考える力」とは、「思考のプロセス」である「推論」を展開し、「推論」を活用する力であると本研究会議では考える。そのためには、学習及び読解のプロセスにおいて「なぜ」が問われ、結論として「知識」が得られた後も、さかのぼってその知識の「根拠」や「プロセス」が求められるような学習でなければならない。しかし、どのようにして、プロセス重視の授業を現行のカリキュラムの中で展開できるのか。特に中学校や高等学校のような教科学習の比重が高いカリキュラムの中では、時間的な面からも最も厳しい課題の一つといえるだろう。

以上、研究授業以後に見えてきた課題を、改めて箇条書きにして本研究の結びとする。

《研究授業を通して見えてきた課題》

「読解力」の課題の前提として、結果としての知識だけでなく、知識獲得のためのプロセスを重視する方法を工夫する。

「読解力」を高めるための学習のねらいを明確化し、そのねらいをきちんと意識できるよう工夫する。文章を書くことを日常化する。その際、論理的な展開の文章構成を意識するよう工夫をする。

「批判的な評価」の前提として、与えられた課題に対し、常に自己の生活とのつながりを積極的に見いだせるよう工夫をする。

例えば意見交換などの活動を生かすといった、説得力ある自己主張が図れる学習を工夫する。

トピックを中心とした「総合的な学習の時間」に関しては、生徒の気づきを引き上げて次の課題を設定するなど、生徒主体の学習とするために、教科を超えての取組が一層必要となる。

最後に、研究を進めるに当たり、ご支援、ご助言をくださいました講師の先生方、また、校長先生を始め学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

- 中村敦雄『コミュニケーション意識を育てる発信する国語教室』明治図書 1998年
国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能 OECD生徒の学習到達度調査(PISA) 2000年調査国際結果報告書』ぎょうせい 2002年
国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能 OECD生徒の学習到達度調査(PISA) 2003年調査国際結果報告書』ぎょうせい 2004年
国立教育政策研究所監訳『PISA2003年調査評価の枠組み OECD生徒の学習到達度調査』ぎょうせい 2004年
渡辺雅子『納得の構造 日米初等教育に見る 思考表現のスタイル』東洋館出版社 2004年
国立教育政策研究所『国語科系教科のカリキュラム改善に関する研究 諸外国の動向(2) -』2005年
メルヴィ・バレ他著、北川達夫他訳『フィンランド国語教科書 小学4年生』経済界 2005年

【指導助言者】

- 国立教育政策研究所初等中等教育研究部長(川崎市総合教育センター専門員) 工藤 文三
群馬大学教育学部助教授 中村 敦雄
川崎市総合教育センター指導主事 松本 芳弘