

## 仮想視点を用いた「読むこと」の学習過程の効果

Effects on learning process in “reading” with virtual viewpoints in Japanese education

次世代教育学部教育経営学科

菊地 一

KIKUCHI, Hajime

Department of Educational Administration  
Faculty of Education for Future Generations

**Abstract :** This study aims to seek the class in which ‘slow learners’ as well as the students who have a head for Japanese can enjoy and be filled with a sense of achievement, and even these students can improve their scholastic abilities. I planned reading activities, one type of Active Learning, using virtual viewpoints as learning bypass. In the activities I had my students make scripts for actors as if they were directors of a movie. This paper analyzes and discusses the result of the activities.

As a consequence, the hypothesis that such reading activities are effective for the students is supported, and in fact their scholastic abilities, reading abilities, are improved. In addition, ‘effects of active and expressive learning’ and ‘reading up in creative learning’ are confirmed.

In previous studies, there remained an issue that it is necessary to understand the ‘reading process of each student’ in more detail. In order to try and overcome this issue I made use of a pre-test to understand how they are likely to read, and of a post-test to evaluate how the inclination changed.

As a result, I confirmed in detail that ‘students should pay attention to situations and characters in the play while reading (comprehension of contents)’ and that ‘students should be aware of psychological changes of characters in the play (comprehension of feelings).

**Keywords :** Japanese education, learning process, “reading”, virtual viewpoints

### I. 問題の所在

#### 1. 教科書が読めない子どもたち

数学者で人工知能研究の第一人者である新井(2018)は、既に第8刷を超える著書：『AI vs 教科書の読めない子どもたち』の中で、2011年から10年間行い続けている「ロボットは東大に入れるか」と名付けた人工知能プロジェクトの取り組みにおける研究計画の一環として実施した「全国25,000人を対象とする読解力調査で分かったこと」をまとめ、次の9点を指摘している。

- ・ 中学校を卒業する段階で、約3割が（内容理解を伴わない）表層的な読解もできない。
- ・ 学力中位の高校でも、半数以上が内容理解を要する読解はできない。

- ・ 進学率100%の進学校でも、内容理解を要する読解問題の正答率は50%強程度である。
- ・ 読解能力値と進学できる高校の偏差値との相関は極めて高い。
- ・ 読解能力値は中学生の間は平均的に向上する。
- ・ 読解能力値は高校では向上していない。
- ・ 読解能力値と家庭の経済状況には負の相関関係がある。
- ・ 通塾の有無と読解能力値は無関係。
- ・ 読書の好き嫌い、科目の得意不得意、一日のスマートフォン利用時間や学習時間などの自己申告結果と基礎的読解力には相関はない。

そして、上記の実証結果を踏まえ、次のように断言する。「多くの人が成人するまでに教科書を正確に理解する読解力を獲得していない——この状況を何とか

しなければ、AIと共存せざるを得ないこれからの社会に、明るい未来予想図を描くことはできません。それは、個人にとっても、社会全体にとっても同じです」と。

筆者：菊地・黒岩(2005)、菊地(2005)、菊地(2006)も、1999年以来、公立中学校の国語教育の実践現場を中心に、子どもたちの読解力向上にむけた「読むこと」の学習過程の研究に取り組んできた。ただ、その動機は、新井(2018)のような大規模調査に基づいたエビデンスを伴ったものではなかった。すなわち、多くの公開授業を参観し、目の前の子どもたちの変化を目の当たりにした「実践者の皮膚感覚のようなもの」(菊地:2018)であった。

表現の仕方を実践現場に近づけて言い換えれば、次のようになる。すなわち、「国語が得意で好きな生徒」はもちろん、「遅れがちな生徒」や「学習に入っていない生徒」にとっても、楽しく、夢中になって取り組み、充実感や達成感を持てる授業。同時に、その結果としてのペーパー・テストの点数も、着実に向上していく「真に“ことばの力”を培う授業」がしたい。もちろん、一斉授業の形態で。なぜなら、世界規模での数多くの実験や実践が証明しているように、習熟度別学習や個別授業の形態では、劣等感が学習意欲を減退させると同時に、プラスの競争意識も働かなくなり、結果として、学力の低下や学習の質の低下を招いてしまう可能性が、極めて高いからである(佐藤2015)。実践現場で30年以上、子ども達と共にその学ぶ姿を見続けている筆者としても、一斉授業の最大の利点である「自分とは異なる『多様な考え』との真の交流」が難しくなってしまうことが、習熟度別学習や個別授業の最大の問題点であると思われる。ましてや、「力のない生徒」は決して「感性の劣っている生徒」ではない。普段、「遅れがちな生徒」や「学習に入っていない生徒」だからこそ気が付く視点や読み取り方に、かけがえのない新たな発見が内在されていることは間々ある(菊地2005、菊地2006)。国語教育に携わる誰もが志す「すべての子どもたちに“ことばの力”を」という願いには、力のある生徒が周囲の仲間を引き上げたり刺激したりする学びに加え、普段「遅れがちな生徒」や「学習に入っていない生徒」の発言や視点から新たな世界が広がっていく、双方向のかつ多重構造的な学び合いが含まれている…と。

つまり、取り組んでいる研究の動機や根拠は異なるものの、「中学卒業までに全員が教科書を読めるようにして卒業させること」を今後の研究活動の目標とす

る新井(2018)と筆者の目指す方向は一致しているということになる。

## 2. 仮想視点を用いた「読むこと」の学習で「すべての子どもたちに“ことばの力”の向上」を目指す

そこで、本研究的实践(以下、本研究)では、新井と筆者共通の「すべての子どもたちに“ことばの力”を」という願いを具現化させるための一つの学習方法として、『『仮想視点(若林・茂呂1992、若林・茂呂・佐藤1992、菊地1993)』を用いた読み』に取り組ませることにした。

すなわち、【本研究では、中学1年生が「映画監督になったつもりで、主役俳優のための『イメージ台本』を作り、交流し合う学習(シーン毎に色画用紙を選び、その色画用紙に、鍵になるセリフや情景描写などを短く書き抜いた『イメージ台本』を作り、交流し合うことによって、小説の読みを深める学習)】に取り組ませ、支援していくということである。

理由は2つある。1つ目は、前年の研究を通して、包括バイパスとしての『『仮想視点』を用いた読み』の効果を実感したことと、本研究を行った年も1学年3クラスを担当する幸運に恵まれたことから「実感」を「確信」に近づけたいと思ったことであった。更に補足するなら、2つ目の理由は、上記の環境が整ったことから、前年の研究課題として挙げられた、「もっと詳細な『一人ひとりの読み取り過程』の把握」に向け、「プレ・テストは“読みの傾向”を分析する資料とし、ポスト・テストは、その傾向が“どのように変化し、改善していったか否かを評価する材料”とすること」にも取り組めると考えたからである。

なお、本研究の「仮想視点」が前年の“臨床心理士”から“映画監督”に変わっているのは、目の前の生徒の状況が違うからである。すなわち、「映画監督の方が、今回の生徒の状況に、よりマッチングする『仮想視点』である」と予想されたことによる。

本研究の対象生徒は、前年の生徒のように「不登校や心身症的不安を抱えている生徒が極めて多く、良くも悪くもカウンセリングという言葉が身近」という状況とは異なり、「不登校児は存在するものの、不安を抱えている生徒は少なく、落ち着いて黙々と行う地道な作業を好む生徒が多い」という状況だったからである。加えて、聞き取り調査の結果、「そのそれぞれの作業結果を発表し、交流し合った経験の少ない生徒が多い」という特徴も併せ持っていた。

ただ、全国の中学校現場で散見される「絵で表現す

る」というバイパスは、基本的な生活習慣の確立が極めて不十分である研究対象生徒＝忘れ物が多く、準備することを面倒がる傾向の生徒には、ややハードルが高いと予想された。よって、準備が簡単で、かつ、取り組みやすい“B6版程度の大きさにカットされた9種類の色画用紙から、シーン毎に自分が読み取った内容やイメージに合うようカードを選択し、教材本文から「鍵になるセリフや情景描写」などを短く書き抜いた『イメージ台本』作りに取り組ませ、交流させる”こととした。

## II. 研究対象生徒の状況と教材文の関係および仮説

### 1. 研究対象生徒の状況と教材文の関係

(S市立A中学校：1年1組：男子16・女子19)

何人かのお調子者はいるものの、全体的には静かで落ち着いており、真面目に学習に取り組む雰囲気が維持されている。よって、どのような学習活動に対しても「全体として意欲的に取り組む傾向」にはある。ただ、あくまでも、全体的な雰囲気としての「表面的な意欲」にとどまっているため、「根拠が明確になっていない部分をつかれたり、原因と結果以外の時々刻々と移り変わる心情の変化や、その変化を暗示する情景描写をとらえることを求められたりすると、しどろもどろになったり、黙ってしまったりする生徒が多い」という状況である。

また、それぞれの生徒の中には、「遅れがちな生徒」や「学習に入っていけない生徒」も含まれる。具体的には、「座学的学習が始まると2～3分で集中力が低下し、そのまま終業チャイムを迎えることの多い生徒」、「指示や発問の意図が理解できず、学習活動に参加できない生徒」、「振る舞いとしては楽しく学習しているように見えるものの、ノートやワーク・シートに学習過程の結果、および、自らの感想等を書き留めることが出来ない生徒」などであり、同時に、「テストの成績や評価・評定も芳しくない、か、または、著しく低い生徒」である。

なお、文学的な文章の読みに関する「ことばの力」の理解状況を本教材『少年の日の思い出(小説)』と中学1年生の教材文に準じて、そのかわりで述べると、次のようになる。

(1)『にじの見える橋(小説)』における「足踏み」の、一見同じように書かれている情景描写が小説前後で、主人公の正反対の心情描写とオーバーラップして表現されていることや、「赤、黄、緑、太いクレヨン

でひと息に引いたような線」と「灰色の空」の情景描写も主人公の変化した対照的な心情描写になっていること等、については、ほぼ理解している。

(2)『星の花が降るころに(小説)』における「帽子の中の顔は暗くてよくわからなかったけれど、笑った歯だけは白く見えた。」が表す「掃除をしているおばさん」の人間性の描写や、「かたむいた陽が葉っぱの間からちらちらと差し、半円球の宙にまたたく星みたいに光っていた。」という情景描写が、明るく前向きな気持ちへと変化する主人公の心情描写となっていること、についても、ほぼ理解している。

(3)『大人になれなかった弟たち…(随筆)』における「空は高く高く青く澄んでいました。ブーンブーンというB29の独特のエンジンの音がして、青空にきらきらと機体が美しく輝いています。」という情景描写が筆者の虚無感やむなしさの心情描写となっていること等を学んだり、発見したりもしてきている。

よって、本教材を読む生徒の姿勢も、「情景描写と心情描写の関連や補完性、および、その変化の過程等に目が向けられる」ことが予想されるし、その「読み深め」をこそ狙いたい。

また、本教材文：『少年の日の思い出(小説)』は、少年時代に蝶集めのとりこになってしまった「僕」が、その熱情ゆえに隣家の少年の蝶の標本を盗んでしまい、その美しく貴重な標本を壊してしまったという悔恨の回想物語である。しかも主人公の「僕」は、盗んだことよりも、貴重で儂い美しいものを壊した罪悪感にこそ耐え切れず、自らの手で収集した自分の蝶の標本全部を粉々に押しつぶしてしまう。そのため、このやるせなく後味の悪い結末は、「僕」の心の中に、数十年たった現在も傷を残し続けているという物語でもある。

なお、この作品は、その文学性を高めるため、構成上“不完全な額縁構造(次のページの「表1」)”となっていることから、一読後は、ぜひ冒頭の現在の部分に立ち返らせた。そうすることによって、この小説における前半部の重要な役割が見えてくるからである。具体的には、第一に、前半で客が語る内容やその時の様子が後半の結末を予想させるような伏線となっていること。第二は、前半で客が語り始めるときの周囲の描写、つまり、だんだん暗くなっていく様子等は、さながら、上映の始まる映画館と同様であり、後半部の結末も闇の中であることに気づくと予想されるからである。そして第三は、この物語の前半と後半の語り手が交代しているということである。

表現上の特色としては、①伏線、②隣家の少年に対する呼称の変化、③僕に対する呼称の変化、④対立的な矛盾を含んだ表現、⑤五感で捉えられた精密な描写、⑥短文の多用、⑦明暗や色彩に関する表現、⑧比喩や擬人法による巧みな表現、⑨副詞の多用によって程度を強調する表現、⑩語り手による自己正当化ととれる表現等、である。これら①～⑩は、包括バイパス：「映画監督になったつもりで、主役俳優用のイメージ台本を作り、交流会を行う」という問題解決に向けた視点やヒントになると予想される。

加えて、ノーベル文学賞受賞者でもあるヘルマン・ヘッセの「優れた文学性（今回は、主題を単一方向に定めることのない文章構成や巧みな心情・情景描写が、多様な読みへの誘いとなっていること。）」が、包括バイパスの推進力となって、映画監督になったつもりの子供一人ひとりの「多様な読み」の真の交流の実現に寄与すると予想される。

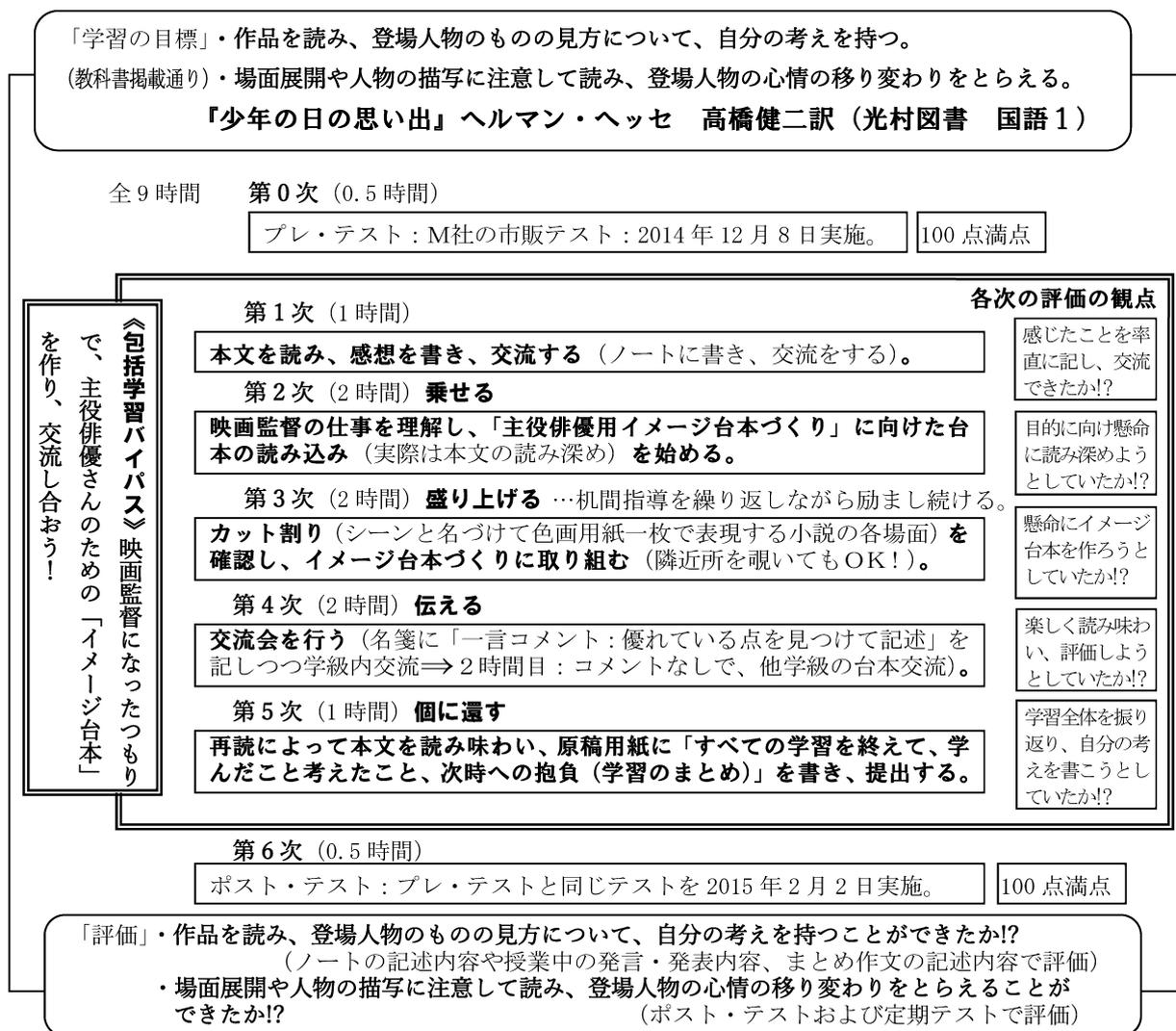
## 2. 仮説

「「仮想視点を用いた読み」＝「映画監督になったつもりで、主役俳優用の『イメージ台本』を作り、交流会をしよう！（映画監督という「仮想視点」から本文の読みを深め、その深まったイメージを主役俳優に伝えるため、シーン毎の色画用紙の色の選択をし、その色画用紙に、鍵になるセリフ・情景描写などを短く書き抜いた『イメージ台本』作り）に取り組み、交流会を行うことによって、更に、読みを深める学習）」に取り組ませることによって、「遅れがちな生徒」や「学習に入っていない生徒」を含む、すべての生徒にとって、楽しく、夢中になって取り組み、充実感や達成感を持てる授業に近づけることが出来ると共に、その結果として、ペーパー・テストにおける読み取り能力の指標となる点数（「内容理解」&「心情理解」）も向上させることができる。

表1 「教材文『少年の日の思い出』ヘルマン・ヘッセ（高橋健二 訳）」の“不完全な二重構造の”文章構成

<p>少年時代の自分を大人になった客（僕）が、自分の視点で語っている。</p> <p>ちよう集めへの熱情と陶酔の有り様</p> <p>…僕は全くこの遊戯のとりこになり、…今でも、美しいちようを見ると、おりおり、あの熱情が身にしみて感じられる。…あのなんともいえない、むさぼるような、うっとりした感じに襲われる。…そうした微妙な喜びと、激しい欲望の入り交じった気持ち、その後、そうしたたび感じたことはなかった。…</p> <p>手に入れたらという衝動から罪を犯す</p> <p>…それを見ると、この宝を手に入れたらという、逆らいたいが欲望を感じて、僕は、生まれて初めて盗みを犯した。…そのとき、さしずめ僕は、大きな満足感のほか何も感じていなかった。…その瞬間に、僕の良心は目覚めた。僕は突然、自分は盗みを犯した、下劣なやつだということを悟った。…盗みをしたという気持ちよがり、自分がつぶしてしまった、美しい、珍しいちようを見ているほうが、僕の心を苦しめた。…</p> <p>罪悪感にさいなまれ、ちようを潰す</p> <p>…僕は、そっと食堂に行き、大きなとび色の厚紙の箱を取ってき、それを寝台の上のせ、やみの中で開いた。そして、ちようを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまった。</p>	<p>…「…残念ながら自分でその思い出をけがしてしまった。実際、話すのも恥ずかしいことだが、ひとつ聞いてもらおう。」</p>	<p>少年の日の思い出 ヘルマン・ヘッセ</p> <p>大人になった「僕（客）」と「私」の語り</p>
--	--	---

### Ⅲ. 学習の目標および学習構造図（学習指導計画）



### Ⅳ. 授業の実際

#### 1. 第0次 (0.5時間)

プレ・テスト：M社の市販テスト：2014年12月8日実施。

「1学期から2学期と、様々な文学的文章の読み取り学習をしてきました。今日は、積み上げてきたその読み取りの力をテストで試してみましょう!」と言い、市販テストを実施した。時間は両面合わせて20分間。子どもたちは、定期テストや小テスト同様、真剣に、集中して取り組んでいた。

また、テスト後は、全員分回収してから、「ご苦労様でした。思った通りに取り組めましたか? 実は、このテスト、3学期にもう一度行います。問題に使われていた『少年の日の思い出』という小説を学習した後、その学習の成果が、どれ程あったかを、このテ

ストで確かめるため、時間をおいて2回行って、比べてみるというわけです。ですから、採点した問題付き答案用紙は、3学期のテストが終わってから返します。」ということも付け加えた。抜き打ちテストのような状態だっただけに、「なあんだ、そういうことかあ」というような顔をする生徒が多数いた。

なお、プレ・テストの結果は、19ページの通りである。分析し考察を加えていく上で、何かしらの発見や興味深い傾向等に気が付く可能性もあると考え、全ての問題を採点した。ただ、今回は「読みの深まり」に焦点を当てて検討するという目的であることから、特にテスト裏面の問い「1」～「5」(各4点の32点満点)に注目し、「読みの傾向」を概観した。

一人ひとりの読みの傾向は、テスト結果同様、19ページを参照いただきたい。全体的な傾向としては、1～2学期の学習の成果が顕在化したのか、平均点が27点と大変良かったことに加え、満点の生徒が10名

もいた。この結果から、「読み取り能力（今回のテスト・教材文では、『内容理解』力と『心情理解』力の2つを『読み取り能力』とした。）」は、かなり育っていると感じられた。反面、「心情理解」に比べ「内容理解」が劣っている傾向が気になった。前述の「生徒の状況」（13・14ページ）通り、「原因や結果にはかなり目が向くようになってきたものの、文脈に沿った丁寧な読みが苦手」という傾向が改善されていないのではないかと予想された。

なおかつ、以上のような、プレ・テストの「読みの傾向」からも、「今回の学習に向けた包括バイパス＝『仮想視点』は、“読みの深まり（特に「内容理解」の向上）”に有益に働くのではないか」という期待が膨らんだ。

## 2. 第1次（1時間）

本文を読み、感想を書き、交流する（ノートに書き、交流をする）。

CDの範読を聴いた後、ノートに記述された子ども達の感想は、「なぜ、最後に自分のちょうを全部こなごなにつぶしてしまうのだろう？」「いくら欲しくても人のものを盗むのは良くない」「大人の場面の『私』ってエーミールのことですか？」「蛾なのに、ちょうと一緒に集めているのはヘン」「難しい言葉が多くて、暗い感じのお話だったので、面白いとは思いませんでした」等々、どちらかというとネガティブな感想が多かった。

結果、当然ながら交流（座席の前後左右：「お隣さん」との交流）の場が、楽しく、盛り上がっているというグループはなかった。

## 3. 第2次（2時間）…「乗せる」

映画監督の仕事を理解し、「主役俳優用イメージ台本づくり」に向けた台本の読み込み（実際は本文の読み深め）を始める。

そこで、「この小説は、いつもとチョット違った学習の仕方に挑戦してもらいたいと思います！」と言い、9種類の色画用紙カードと外観だけを作成した“モデル「イメージ台本」”を提示しながら、「映画監督になったつもりで、自分で決めた主演俳優さんがイメージを膨らませやすくなるよう、“色画用紙の色”と“シーン毎のキーワードを本文から書き抜いた”、このような『イメージ台本』を作ってもらいます。こ

の『イメージ台本』を主演俳優さんのために作ってあげるためには、本文を何度も読み返し、監督である自分は“こう思う”ということをはっきりさせないできません。難しい言葉の意味を辞書で調べたり、登場人物の気持ちを表す時に使われる表現に注目したりしながら、読みと台本作りの作業に取り組みましょう。取り組みの時間は、合わせて4時間確保します。できる限り取り組んでみてください。そして、でき上がったら、みんなで交流会をしましょう。他の2クラスも、同じように学習をしていきますので、2組や3組との交流も出来ます。それでは、さっそく始めましょう！」と説明を加え、学習に入っていった。

9種類の色画用紙カードと外観だけを作成した“モデル「イメージ台本」”を提示したことによって、「何をするべきか」具体的に理解できたことが良かったのか、「主演俳優を自分の好きな誰にしても良い」と言ったことが良かったのか、とにかく、これまでのどの学習よりも取り組みが始まるスピードが速かった。そして、そのスピードや意欲は、それぞれが「イメージ台本」を作り終えるまで衰えることは無かった。よって、「映画監督とは、どのような仕事をする人か？」等に関する全体説明は割愛した。

## 4. 第3次（2時間）…「盛り上げる」（机間指導を繰り返しながら励まし続ける。）

カット割り（シーンと名づけて色画用紙一枚で表現する小説の各場面）を確認し、イメージ台本づくりに取り組む（隣近所を覗いてもOK!）。

ヤル気は湧き上がったものの、いざ読み始めたり、作り始めたりすると、「何を、どうしたらいい」のかが分からず、周りをキョロキョロ見わたす生徒も何名か観察された。ただ、これまで、座席の前後左右（「お隣さん」同士）の助け合い学習を奨励してきたことから、すぐには声をかけず、しばらく様子を見ることにした。すると、1～2分後、生徒同士で「この言葉の意味分かる？ 分かんなかったら、こうやってさ、辞書で調べて確認してワークに書いていった方がいいよ。」とか「まず、このシーンだったらこの色かな？っていうように、後でかえてもいいから、とりあえず色画用紙もらって来な。」などという教え合いが始まった。ただ、その教え合いも、自分の「イメージ台本」づくりに没頭し始めると儘ならなくなった。そこで、その後は、困っている生徒を見つけては、個別に机間指導を繰り返していった。

なお、「カット割り」については、交流会を行うことを予定しているため、全員共通でなければならない。よって、全体に「カット割りは、どうする？」と問いかけてみた。すると、「ワークの分け方が良い」という意見が大多数であった。ただ、教科書に線を引くなどの確認をしないと分からない生徒もいることから、その後、短時間で、1シーンずつ教科書に印をつけていく形式で共通理解をはかった。予想通り、生徒の中には「ワークの分け方と同じ」と分かっているが、自信のないところや曖昧な部分もあったらしく、この作業は重要なものとなった。

#### 5. 第4次（2時間）…「伝える」

交流会を行う（名箋に「一言コメント：優れている点を見つけて記述」を記しつつ学級内交流⇒2時間目：コメントなしで、他学級の台本交流）。

2名の完全不登校生徒、教科や日によって特別支援学級で学んでいる生徒、病欠でどちらかのテストを受検していない生徒等を含めて、35名の在籍生徒中29名が「イメージ台本」を完成させ、交流会に臨むことができた。なお、この中には、普段の提出物が極めて不足している生徒も含まれていた。4月以来、一度も提出物を出すことのなかった生徒でさえ、台本を完成させることができ、自慢げに交流会に参加している姿は、「それだけでも、この実践に取り組んで良かった」と感じさせる程であった。

交流会の1時間目は、名箋に「一言コメント：優れている点を見つけて記述」を記しつつ、学級内交流を行った。最初は、男女に分かれて交流しつつ「おおッ！」とか「スゴッ！」などと歓声を上げつつワイワイと交流していたが、コメントを書き始めたり、じっくり読み始めたりすると、熱を維持したままの静寂に包まれた。そして、再び波が寄せるように、また暫くするとざわめきが起こるということを繰り返しながら、最後は、男女入り乱れて楽しそうに交流をし、コメントを綴り合っていた。

2時間目は、他の2クラス分を見る時間を確保するため「一言コメント」は「無し」とした。その結果、より自由に交流が出来るということも手伝ってか、学級内交流よりも、活気も熱気も一段と増した。「普段の姿からは予想もできない丁寧な作業ぶり」や、「同じシーンを表現していて、画用紙の色も同じなのに書き抜いてある文章が違うこと」等に驚き、感心する「ええっ！」という声や、蝶の形に画用紙を切り抜

いて貼ってあったり書き抜いてある文字の大きさや色などにも工夫されてあったりするものに対して挙げる「なるほどお！」という声なども、1時間目より2時間目の方が、圧倒的に多かった。

中には、ボツと孤立する生徒もいるのではないかと心配していたが、杞憂に終わり、静寂とざわめきの繰り返される「“かえ難い”熱い一時」を共有することが出来た。

#### 6. 第5次（1時間）…「個に還す」

再読によって本文を読み味わい、原稿用紙に「すべての学習を終えて、学んだこと考えたこと、次時への抱負（学習のまとめ）」を書き、提出する。

「Ⅷ. 資料（23・24ページ）」は、それぞれ、「Ⅴ. テストの結果と読みの深まり（19ページ）」の表中の番号：5番・9番・12番・37番・42番・43番の生徒の感想文である。なお、「Ⅷ. 資料」に加え、19ページの「テストの結果と読みの深まり」および20ページ「読みの深まりの変容（図2）」を参照の上、読んでいただきたい。

5番の生徒は、「考え過ぎて、素直な読みが苦手」な生徒であった。この生徒は、今回の学習を通して「文脈に沿って読む」という素直な読みが出来るようになった。結果、テスト問題の中で読み取り能力の向上を測る問題とした「1」～「5」で「内容理解」に関する間で4点向上し、テスト全体では17点も向上した。決めつけたり、考え過ぎたりせず、まずは文脈に沿って素直に丁寧に読むことの重要性和その効果を実感したようである。

9番の生徒は、「表現技法がらみの読み取りが苦手」な生徒であった。この生徒は、台本作りに向けて何度も何度も本文を読み、その表現技法（特に情景描写が心情描写とオーバーラップしている部分）の意味することを読み取り、自分の台本に表現しつつ、他者との交流においても、気づき味わっていた。感想文中の、他者と自分との違いに驚いたという記述の後の「しかし、話の内容を振り返ってみると、確かにそうだなと実感できる台本がたくさんありました。」という記述は、読みの深まりを表している。なお、この生徒も「1」～「5」の問題では「心情理解」の問いをクリアし、4点向上させ、全体では6点向上し、92点を獲得している。

12番の生徒は、これまで、「多動性が顕著で、落ち着いて読むということの出来ない」生徒であった。プ

レ・テストの「1」～「5」の問題の得点も0点であったことから、この生徒が、今回の学習に熱中できるかどうか、本実践の成否を握っているとも言えた。結果は、見事に「熱中し、夢中になって学習に没頭」した。提出物を出さないか、出しても極めて雑なものばかりだったこの生徒は、最後まで集中して取り組み続け、「イメージ台本」を完成させて、楽しそうに交流会に参加していた上に、テストの得点も、「1」～「5」では32点満点中28点を獲得するまでになり、全体でも100点満点中42点もの向上に至った。将に、包括バイパスが「遅れがちな生徒」や「学習に入っていない生徒」に学びの扉を開き、道を切り拓いた瞬間に立ち会うことができた。

37番の生徒は、「読み取りは得意だが積極性に課題を残している」生徒である。プレ・ポストの両テストでも「1」～「5」の問題は、共に満点をとっている。ただ、授業中に発表したり発言したりすることはほとんどなく、音読やスピーチの声も他の生徒の半分くらいしか出ない。実力はあるのに自分に自信を持っていない生徒の典型と言ってもよいかも。その生徒が、今回の学習では、目を見張るような行動をとった。読み取りや台本作りはもちろんであるが、注目すべきは「交流会」であった。クラス内での交流会における積極性や「一言コメント」の記入人数の多さなど、男女の分け隔てなく積極的に交流する彼女の姿からは、頼もしさや力強さすら感じた。もちろん、その積極性の高まりは、他クラスとの交流会でも顕著であった。

テストの成績においても、全体で8点向上し、100点満点中86点という好成績を残した。

42番の生徒は、37番の生徒と同じく「読み取りは得意だが積極性に課題を残している」生徒である。しかも、プレ・ポスト共に「1」～「5」の問題に関して満点をとっている点も同じである。違いは、テスト全体での得点の向上が、37番の生徒が8点だったのに対し、14点に至り、合計94点にまで達しているということである。感想文の記述にも「ただ、何回も何回も読み返した」というのとは違う「学習に熱中し、作品世界に浸りきった」と推測されるものが感じられる。例えば、「作品の中にはただ一言のセリフを書いて、そこに目をつけさせようとしているものや、開くとちょうが飛び出すもの、セリフと『僕』の心情の変化を交えて書いていたものもあり、人それぞれ、作品のとらえ方が微妙に違うということ、この交流会を通して学びました。また、一組だけでなく、二組・三組と、

より多い方が、考えが広がり、もっとこの作品について深く知れた気がしてうれしく思いました。」という部分である。包括バイパスや「乗せる」→「盛り上げる」→「伝える」→「個に還す」という学習過程が、「遅れがちな生徒」や「学習に入っていない生徒」ばかりではなく、「国語が得意で大好きな生徒」にも効果的であることを改めて実感した。

43番の生徒は、上記2名の女子生徒同様「読み取りの得意」な生徒である。表現力に課題を残しながらも「1」～「5」のテスト問題では、「内容理解」の問題をクリアし、見事、満点を獲得した。ただ、100点満点のテスト全体では、プレから2点の減点となっている。感想文を読んでみても、「学習に熱中し、作品世界に浸りきっていた」というよりは「バイパスである『イメージ台本』のでき具合やその評価の方に気持ちが動いている」ことが推測される。事前に『『イメージ台本』の良し悪しで評価をするということはありません」と、指導者が明言していれば、こういうことはなかったのかもしれないが、「作品＝評価」というスクール・グラマーは堅牢である。「でき上がった作品の良し悪しで評価されるから頑張る」というのではない「とにかく、この活動や作業が楽しくて仕方がない。夢中で、熱中しているうちに内容理解が深まり、気が付いたらテストも点数も上がっちゃった！」という学習活動を目指して、改善を続けていきたい。

## 7. 第6次 (0.5時間)

ポスト・テスト：プレ・テストと同じテストを2015年2月2日実施。(冬季休業中を挟んだ2か月後)



図1 生徒が作成した「イメージ台本」(抜粋写真)

V. テストの結果と読みの深まり

他教科の学習状況や小学校からの申し送り内容等から、学習障害・低学力と判断され、特別支援学級への編入が学年会で検討されている生徒。通知表の評定は「2」。

※番号に○の付いている生徒は「イメージ台本」を完成・提出・交流までできた生徒。

番号	読みの傾向	プレテ (32点 満点)	読みの深まり	ポステ (32点 満点)	増減	プレテスト 総合 (100点満点)	ポストテスト 総合 (100点満点)	増減
①	表現技法がらみの読み取り苦手。	28	表現技法への理解著しく深まる。	32	+4	80	96	+16
②	思い込み強く、決めつけて読む。	24	文章表現に沿って読めるように。	28	+2	60	86	+26
③	結論・結果など断片的読み多い。	28	作品世界に浸って読み切った。	32	+4	64	66	+2
④	丁寧な読み取り苦手。全てが雑。	28	文脈に沿って読むこと可能に。	28	—	44	44	—
⑤	考え過ぎ。素直な読みが不得意。	24	文章表現に沿って読めるように。	32	+4	70	87	+17
6	(4月より完全不登校)	長欠	—	長欠	—	—	—	—
⑦	落ち着きがなく表面的読み多い。	28	落ち着いて丁寧に読めるように。	28	—	74	64	-10
⑧	読み取りは得意、表現力が課題。	32	読み取り内容を表現する力向上。	32	—	68	64	-4
⑨	表現技法がらみの読み取り苦手。	28	表現技法への理解著しく深まる。	32	+4	86	92	+6
10	(不登校後、特別支援学級へ)	長欠	—	長欠	—	—	—	—
⑪	読み取り得意。言語事項不得意。	32	読み深まるも気持ちのムラ多し。	32	—	72	66	-6
⑫	多動性顕著。落ち着いて読めない。	0	作品世界に浸って読み切った。	28	+28	12	56	+42
⑬	思い込み強く、決めつけて読む。	28	文章表現に沿って読めるように。	28	—	60	78	+18
⑭	読み取りは得意、表現力が課題。	32	ポステのみ未受験。表現力向上。台本提出。	病欠	—	80	—	—
15	表現技法がらみの読み取り苦手。	28	作品世界に浸って読み切った。	32	+4	52	70	+18
⑯	味わい深い微妙な心情変化苦手。	28	心情変化過程の読み深まる。	32	+4	66	80	+14
⑳	—	—	—	—	—	—	—	—
㉑	表現技法を伴う心情変化苦手。	12	心情変化過程の読み深まる。	24	+12	52	65	+13
㉒	味わい深い微妙な心情変化苦手。	28	心情表現への理解著しく深まる。	28	—	62	76	+14
㉓	心情表現を見つけることが苦手。	28	心情表現部分を見つけられる。	32	+4	74	90	+16
34	味わい深い微妙な心情変化苦手。	24	理解は深まったが台本未提出。	32	+8	36	58	+22
㉔	読み取り得意。言語事項不得意。	32	読み取りに加え他領域も向上。	32	—	74	90	+16
㉕	読み取りは得意。表現力が課題。	32	読み取り内容を表現する力向上。	32	—	76	80	+4
㉖	読み取りは得意。積極性が課題。	32	熱中し、作品世界に浸りきった。	32	—	78	86	+8
㉗	—	病欠	読み取り得意。関心意欲向上し台本提出。	32	—	—	80	—
㉘	読み取り苦手。落ち着きがない。	20	作業と共に読み取り著しく深まる。	32	+12	50	76	+16
㉙	読み取りは得意。表現力が課題。	32	読み深まるも気持ちのムラ多し。	32	—	66	54	-12
㉚	思い込み強く、決めつけて読む。	28	文章表現に沿って読めるように。	32	+4	78	90	+12
㉛	読み取りは得意。積極性が課題。	32	熱中し、作品世界に浸りきった。	32	—	80	94	+14
㉜	読み取りは得意。表現力が課題。	24	読み取り内容を表現する力向上。	32	+8	86	84	-2
㉝	読み取り得意。言語事項不得意。	32	読み取りに加え他領域も向上。	32	—	64	90	+26
㉞	関心意欲波多い。心情表現苦手。	28	読み深まるも気持ちのムラ多し。	28	—	76	57	-19
46	(理解力不足で特別支援学級へ)	24	台本未提出も、読み著しく深まる。	32	+8	28	69	+41
47	複雑で微妙な心情変化過程が苦手。	24	意欲減退。欠席増加。極めて心配。	病欠	—	66	—	—
㉟	丁寧な読み取り苦手。全てが雑。	24	熱中し、作品世界に浸りきった。	32	+8	66	92	+26
㊱	読み取りは得意。表現力が課題。	32	ポステ、凡ミス。表現力向上。	32	—	90	86	-4
	(学級平均) ⇒	(27)		(31)	(+4)	(65)	(79)	(+12)
			満点 (32点) 10名 ⇒ 23名					

※プレテスト⇒ポストテスト 「平均向上点」：4点。「点数向上生徒数」：17名。「満点」を採った生徒数：10名⇒23名。

# 「読みの深まり」の変容状況

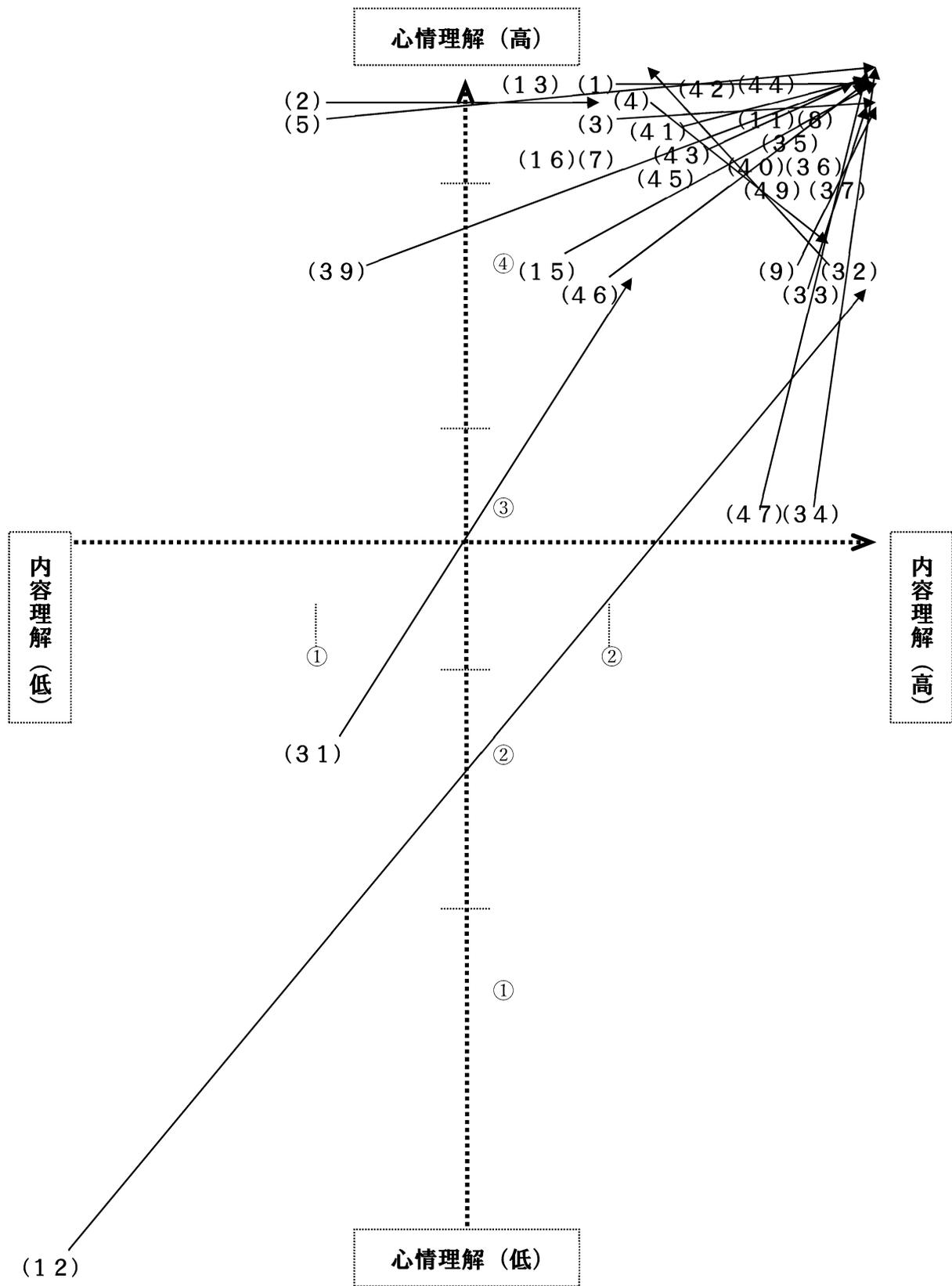


図2 「心情理解」と「内容理解」の高低と「その学習後の変容」によって「読みの深まり」を表したベクトル図

## VI. 考察

### 1. 成果

#### (1) 「仮想視点を用いた、活動的で表現的な“読み”の有効性」が支持された。

成果の1つ目は、「仮想視点を用いた、活動的で表現的な“読み”の有効性」つまり「仮説」が支持されたということである。「仮説」が支持されるに至った要因は幾つか考えられるが、やはり、何と言っても「包括バイパスの威力」であろう。「映画監督になったつもりになって、主演俳優さんのためのイメージ台本を作る」という作業は、“9種類の色画用紙カード”と“外観だけを作成したモデル「イメージ台本」”を提示したことによって、「何をすべきか」が具体的に理解できたことから、「主演俳優を自分の好きな誰にしても良い」と設定したことだから、とにかく、これまでのどの学習よりも“取り組みが始まるスピード”が速かった。

そして、そのスピードや意欲は、それぞれが「イメージ台本」を作り終えるまで衰えることは無かった。2名の完全不登校生徒、教科や日によって特別支援学級で学んでいる生徒、あるいは、病欠でどちらかのテストを受験していない生徒等を含めた35名の在籍生徒中29名が「イメージ台本」を完成させ、交流会に臨むことができたのである。なお、この中には、普段の提出物が極めて不足している生徒も含まれていた。4月以来、一度も提出物を出すことのなかった生徒でさえ、台本を完成させることができ、自慢げに交流会に参加している姿は、「それだけでも、この実践に取り組んで良かった」と感じさせる一時であった。

また、他の2クラス分を鑑賞し合う「交流時間」では、学級内交流を上回る、活気も熱気も更に一段と増した姿を見ることができた。「普段の姿からは予想もできない丁寧な作業ぶり」や、「同じシーンを表現していて、画用紙の色も同じなのに、書き抜いてある文章が違うこと」等に驚き、感心する「ええっ！」という声や、蝶の形に画用紙を切り抜いて貼ってあったり、書き抜いてある文字の大きさや色などにも工夫されてあったりするものに対して挙げる、「なるほどお！」という声が数多く聞かれた。中には、ポツンと孤立する生徒もいるのではないかと心配していたが、杞憂に終わり、ここでも、静寂とざわめきの繰り返される「“かえ難い”熱い一時”を共有することができた。

加えて、業者テストの点数の向上である。中学校の

実践の場合、いくら、生徒の目が輝いていたり、取り組みの姿勢が生き生きとしたりしていたと、実践状況の説明に力を入れても、「標準化された外部テストの点数が向上した」という事実が伴わなければ、説得力は持たない。今回の実践では、「平均で4点の向上」「読み取りに関する点数が向上した生徒は17名」「満点をとった生徒は7名から22名に増加した」（詳しくは19ページを参照）。この結果も「仮説が支持された」と言える根拠である。

#### (2) 生徒個々の詳細な「読みの傾向やその深まりを捉え、分析すること」が出来た。

これまでの研究報告「仮想視点を用いた“読み”の課題は、「生徒個々の詳細な『読みの傾向やその深まりを捉え、分析すること』」であった。そこで、今回の実践では、2回行う業者テストの1回目＝プレ・テストは、「生徒個々の『読みの傾向』を捉えるもの」と位置付けた。つまり、読みに関する設問に対して「生徒個々は、どのような解答をしているか？記述しているか？」に焦点を当てて分析し、一覧にしてから本実践に臨んだのである。

その結果、この一覧表は、個別指導を繰り返すスタイルを目指す指導ではない本研究において、作業に取り組む生徒一人ひとりを観察評価していく上で、極めて頼り甲斐のある指標となった。もちろん、生徒の状況を見ながら机間指導をしていく際、助言を全くしないということはない。ただ、その際、「その生徒が抱えている課題解決に、指導者の方から積極的に誘導してこうという助言」ではなく、「その課題解決に関わるような取り組みをした時に褒める・肯くという助言」を行うことができたのである。個々の生徒の読みの傾向や深まり具合を、ある程度把握した一覧を持っていることが、指導者の支援に余裕と自信を持たせたのであろう。その結果は、19ページ・20ページの通りである。

なお、今回、この「生徒の読みの傾向やその深まり」を判断・評価する指標は、「心情理解の高低」と「内容理解の高低」に絞って行った。学習指導要領等に詳述されている内容を指標にすると、指導者が判断・評価する変数が多くなり過ぎ、かえって曖昧になったり複雑で分かりにくくなったりすると考えたからである。このような判断・評価にとって大切なことは、分かり易いこと（妥当性）と生徒や保護者が「なるほど」と感じるができること（信頼性と納得性：北尾・金子：2002）だと考えたからである。そし

て、もちろん、その指標と結果は、業者テストにも連動していなければならないし、それこそが目に見える「ことばの力」であると言えよう。

## 2. 課題

### (1) 「学習バイパスで作上げた作品」≠「評価の対象」…ということの徹底不足

課題の1つ目は、今回の実践のような「作品を作り上げていくというタイプの学習バイパス」の場合に起こりがちなことであった。すなわち、「でき上がった作品が素晴らしければ評価・評定が上がる」という誤解を、生徒から払拭できていなかったということである。

具体例を挙げると、例えば、19ページ43番の生徒は、同19ページ上記2名の女子生徒同様「読み取りの得意」な生徒であった。表現力に課題を残しながらも「1」～「5」のテスト問題では、「内容理解」の問題をクリアし、見事、満点を獲得した。ただ、100点満点のテスト全体では、ポスト・テストで、プレ・テストから2点の減点となってしまった。点数だけを見る限り、こういうケースは、実践現場では間々ある「高得点の生徒のケアレス・ミス」ともとれる。しかし、感想文を読んでみると、「学習に熱中し、作品世界に浸りきっていた」というよりは「バイパスである『イメージ台本』のでき具合いやその評価の方に気持ちが動いている」ことが分かった。事前に「『イメージ台本』の良し悪しで評価をすることはありません」と指導者が明言していれば、こういうことはなかったのではないかと反省すると同時に、「作品＝評価」というスクール・グラマーが、生徒にとって、極めて堅牢であることが再確認された。

“でき上がった作品の良し悪しで評価されるから頑張ろう”ということではなく、「とにかく、この活動や作業が楽しくて仕方がない。夢中で、熱中しているうちに内容理解が深まり、気が付いたらテストも点数も上がっちゃった！」という学習活動”を目指し、今後とも改善・開発を続けていきたい。

### (2) 「仮想視点」を用いると、“読み”の学習が、なぜ、楽しく『ことばの力』を高めていくことに寄与するのか?!

課題の2つ目は、2年以上にわたって実践を継続し、検証し続けている「『仮想視点』を用いた“読み”の学習が、なぜ、楽しく『ことばの力』を高めていくことに寄与するのか?!」ということへの根本的な問い

である。

筆者は、若林・茂呂(1992)若林・茂呂・佐藤(1992)らの視点論に基づく作文指導における「仮想視点」の有用性や、佐伯(2004)菊地・黒岩(2005)菊地(2006)らの「思考の領域固有性」等を実践化のヒントに、「読みの授業にも応用できないだろうか」と取り組んできた。そして、その結果、「“読み”の学習においても『仮想視点』を用いることは、生徒の『ことばの力』を育み、向上させていくことに有効であろう」という考えを持つに至っている。しかも、その学習は「楽しく、夢中に取り組んでしまう学習」になり得るのである。

それは、なぜ、なのであろう。

佐伯(2003・2004)が、子どもに「買い物ごっこ」という文化活動の文脈が与えられた時に、思考活動が活性化されたという事実や実験結果をもとに、「私たちの思考が、生き生きと作動するのは、それにふさわしい状況が示された時のみであり、それが出来ない状況では、どんな人でも(大人でも、学者でも、専門家でも)、まるで『手も足も出ない』ということがある。(中略)知識がないのではない。『考え方』を知らないのでもない。要するに、考えが、はたらかないのである。」と論じている。やはり、“思考の領域固有性”が、その理由なのであろうか。

いずれにしても、「有効性はあるが、理由が分からない」では通らない。脳科学や認知科学、言語学等の最新研究に基づく証拠を洗い出していくと同時に、専門家諸氏からの学びによる理論構成を通して「理論なき実践は迷道」にならぬよう、実践を支える知見の回収・整理・構築に取り組んでいきたい。

## VII. 引用文献

新井紀子(2018),『AI vs 教科書が読めない子どもたち』, 東洋経済, pp.227-228. pp.243. pp.286.

菊地 一(1993),「課題解釈の明確化が作文の表現内容と表現形式に及ぼす効果」,『学校教育研究科・学校教育専攻・教育方法コース・修士論文』, M92107G 兵庫教育大学大学院

菊地 一(2005),「“学習に入っていない”生徒の『読み』の深化を促す学習過程」,『札幌国語研究』, 第10号, 北海道教育大学国語国文学会・札幌, pp.63-72.

菊地 一・黒岩 督(2005),「遅れがちな生徒の認知スタイルに応じた『読み』の学習」,『学校教育学研

究』, 第17巻, 兵庫教育大学, pp.19-23.

菊地 一 (2006), 「“活動的で, 表現的で, 協同的な”『読み』の学習」, 『札幌国語研究』, 第11号, 北海道教育大学国語国文学会・札幌, pp.13-26.

菊地 一 (2018), 「国語科教育『読むこと』における『新しい指導過程』の可能性」, 『環太平洋大学研究紀要』, 第12号, 環太平洋大学, pp.97-108.

北尾倫彦・金子 守 編集 (2002), 『新 観点別学習状況の評価基準表 中学校・国語－単元の評価基準とABC判定基準－』, (株) 図書出版

佐伯 胖 (2003), 『子どもはからだでわかる「“学び”を問いつづけて－授業改革の原点－』, 小学館

佐伯 胖 (2004), 『思考の領域固有性「“わかり方”の探求－思索と行動の原点－』, 小学館

佐藤 学 (2015), 「『習熟度別指導』で学力は向上するか」, 『「学び」から逃走する子どもたち』, 岩波ブックレットNo524, 岩波書店, pp.51-53.

若林健一・茂呂雄二 (1992), 「視点と作文指導－仮想視点の試み－」, 『日本語学』, 11月号, Fujisan.co.jp, pp.80-88.

若林健一・茂呂雄二・佐藤至英 (1992), 「仮想視点からの作文」, 『国立国語研究所報告104』, 研究報告集13, 国立国語研究所, pp.123-164.

## VIII. 資料

「V. テストの結果と読みの深まり (19ページ)」の表の番号: 5番・9番・12番・37番・42番・43番の生徒の感想文

### 5番の生徒

僕は, 交流会を終えて, みんなそれぞれ違うなと思った。

最後のシーンの所で, ほとんど黒の紙に文章を書いている人が多かったが, 一部の人は暖色のページュの薄い色を使っていた。僕は, ちょうをつぶしたので, らくになった, と言うことをイメージしたのかなと思ったが, 人によっては, また違う解釈をする人もいるだろう。そういう, 型にはまっていない人もいたから面白いと思った。

また次やるとしたら, 工夫する所がある。一つ目は, 字の大きさ。理由は, 字の大きさの変化があるとわかりやすかったからだ。二つ目は, 色を付けること。これは, 見やすかったからだ。

### 9番の生徒

僕は, 二回の交流会を終えて, 自分なりの考えを持つことが大切なんだなと感じました。

二組と三組の「イメージ台本」を見ていると, シーンごとに, 自分とは違うイメージを持っている人がたくさんいたり, 中には, 周りの人と全然違うイメージを持つ人がいて, おどろきました。しかし, 話の内容を振り返ってみると, 確かにそうだなと共感できる「イメージ台本」がたくさんありました。

次回, このような機会があったとしたら, 自分なりの考え(イメージ)を大切に, 取り組んでいこうと思います。

### 12番の生徒

皆, 自分の作品よりすごかった。個性的な人もいた。ちょうをつくるのがうまい人もいたし, 字を書くのがうまい人もいたし, 絵をかくのがうまい人もいた。皆, ぼくより上のレベルだなーと思った。

自分的には, 仲の良いIくんやKくんの作品を見たかったが, なかった。名前を書いていない人もいた。

次回, こういう作品を作る授業があったら, もっと時間をかけて, 丁寧に, 皆に, すごいと言ってもらえるような作品を作りたいと思う。今回の作品の反省は, ざつだったのと, 紙をいっぱいもっていきすぎた。もっと字をいっぱい書けばよかったなどです。

次また, このようなきかいがあれば, 今回の交流をいかしていきたいとおもいます。

### 37番の生徒

二・三組の「イメージ台本」を交流した中で, 私が, 「この台本はイメージしやすい」と思った台本は, 二組のTさん, 三組のKさんとYさんの台本です。

まず, Tさんの台本には, 読んでいる相手に伝わりやすくなる絵がほとんどありません。しかし, それを補うように内容がしっかりとまとめられていました。

次に, Kさんは, Tさんとは全く違う台本でした。絵がたくさんあり, 強く伝えたい所には, 工夫がされていました。字の大きさも読みやすく, とてもイメージしやすかったです。

最後は, Yさんです。Yさんの台本は, 文にはなっていないでした。「ここが大切だ」という伝えたい言葉を抜き出して, 書かれていました。読んでいて, 「そうか, 彼はこう考えたのか」と感じました。とても伝わりやすかったです。

### 42番の生徒

私は, 二組・三組との「イメージ台本」の交流をしてみても, まず最初に思ったのが, 一つとして同じもの

がないということです。中には、色やセリフの部分が同じというものがあったけれど、細かなデザインの違いや字の大きさなどの小さな違いが必ずあったことに驚き、感動しました。作品の中には、ただ一言のセリフを書いて、そこに目をつけさせようとしているものや、開くと、ちょうが飛び出すもの、セリフと「僕」の心情の変化をまじえて書いていたものもあり、人それぞれ、作品のとらえ方が微妙に違うということを、この交流会を通して学びました。

また、一組だけではなく、二組・三組と、より多くの考え方が広がり、もっとこの作品について深く知れた気がしてうれしく思いました。

#### 43番の生徒

今日の交流会では、様々な人の性格が見られて、とても楽しめました。

人それぞれ個性があり、大体が、全く違う色の画用紙を使っていたり、文章が一人一人違っていたりしました。私は、人に個性があることは良いことだと思っています。みんな、何もかもが一緒だったらつまらないし、交流会はいらないと思います。

逆に、私の「イメージ台本」が、どのように評価されているか気になります。もしかしたら、私の「イメージ台本」を見て、「もっと、この内容が理解できた」と考える人もいるかもしれないと考えると、とても嬉しくなります。このように、人に認められることによって、また一歩進めるようになると、またの機会が楽しみになります。

次の学習では、今まで学習してきたことを活かしていこうと思います。