文学的文章の読みを深める言語活動を促す学習ストラテジーの検討とその効果の検証

國原　信太郎＊・田端　瞳＊・上山　那々＊＊
（ ＊京都教育大学附属京都小中学校 ・ ＊＊東大阪市立楠根東小学校 ）

Examination of Learning Strategies that Promote Language Activities that Deepen the Reading of Literary Texts and Verification of their Effectiveness

Shintaro KUNIHARA・Hitomi TABATA・Nana UEYAMA

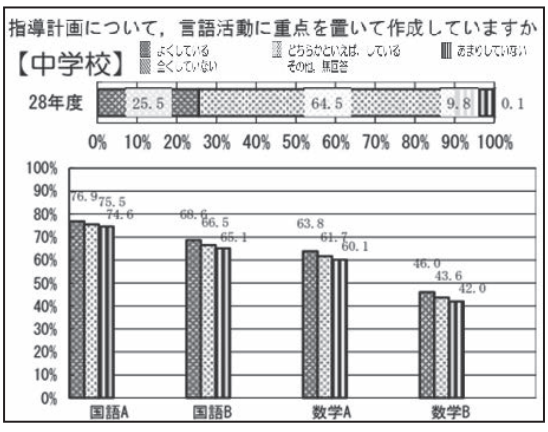
2024 年 9 月 6 日受理

抄録：現行の学習指導要領(2017 年告示)では，これからの時代に求められる資質・能力を子どもたちに育むため，言語活動を中心とした授業改善が求められている。もちろん，従来の学習指導要領においても言語活動は重視されており，教育現場でも積極的に言語活動が行われてきた。しかし，言語活動そのものが目的化しているような学習活動もまだまだ散見される。そこで，本稿では，言語活動が目的化しないような学習ストラテジーを検討し，実際に活用することで，その効果の検証や指導上の配慮について考察した。

キーワード：言語活動，学習ストラテジー，読みの方略，文学的文章，学習指導要領

Ⅰ．はじめに

現行の小学校及び中学校の学習指導要領(2017 年 3 月告示)第 1 章総則第 2「教育課程の編成」では，「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して資質・能力を育む効果的な指導ができるようにすること」と示されている。また，第 1 章総則第 3「教育課程の実施と学習評価」では，「国語科を要としつつ各教科等の特質に応じて，児童（生徒）の言語活動を充実すること」と示されており，これからの時代に求められる資質・能力を子どもたちに育むため，言語活動を中心とした授業改善の推進が求められている。もちろん，現行の学習指導要領に限らず，従前の学習指導要領においても言語活動は重視されてきた。そのため，話し合いをしたり，発表したりというような言語活動は，これまでの教育現場でも積極的に行われてきており，文部科学省の教育課程企画特別部会(2015)では，言語活動の充実は，学力の定着に寄与することも示されている。それは，2016 年実施の全国学力・学習状況調査報告書(中学校)を見ても明らかである(図 1)。しかし，同教育課程企画特別部会では，明確な意図がなく形骸化したような言語活動や，話し合いを行うこと自体が目的化しているような言語活動が行われている実態も示されている。このような言語活動をい



（図1）「2016年実施全国学力・学習状況調査報告書」より作成
※言語活動に重点を置いた指導計画が，高得点に繋がっている。

くら重ねたとしても，子どもたちに資質・能力を育むことは難しい。だからこそ,現行の学習指導要領では,「児童（生徒）の言語活動を充実すること」が掲げられ，言語活動を中心とした授業改善の推進が求められているのである。そのためには，指導者が，言語活動に対して明確な意図をもち，話し合いを行うこと自体が目的化しないような学習ストラテジーを検討し，実践しなければならない。

そこで，本研究では様々な読みが可能であり，そこから多様な交流が生まれる文学的文章を教材とすることで，言語活動が目的化しない学習ストラテジーを検討し，その学習ストラテジーを実際に活用することで，その効果の検証や指導上の配慮について考察する。

Ⅱ．文学的文章と言語活動の親和性

関口(1988)は，文学的文章の読みでは「正解を一つだけ引き出すというわけにはいかない」と多様な読みが可能であると論じている。倉澤（1991）は，「作品からのよびかけを読み手が自ら発見し，自己の内面に多様な対話を生み出すことこそ面白さの実態」であると文学的文章を読むことの面白さの実態を示し，有元（2008）は，「教材に対する自分の意見をもてること」が文学的文章の読みにおいて最も重要なことであると論じている。

このように，文学的文章の読みでは，一つの読みだけが存在するのではなく，多様な読みが可能であり，それこそが文学的文章を読むことの面白さといえる。そして，それぞれの読みを交流し合い，自身の見方や考え方を広げたり深めたりすることで，学習者は作品の読みを深めていくことができるのである。関口(1988)も，文学的文章には「無限の起爆剤があり，学習者の想像をかきたて変化させ，多様な交流を可能にする」と論じている。

阿部(2018)は「異質で多様な見方を交流できる」，「連鎖や誘発により新しい見方を生み出せる」，「様々な見方を共通性・一貫性に収斂していける」，「相違点を討論することで新しい発見を生み出せる」という4点を言語活動が生み出す学習効果として挙げている。文学的文章の学習では，その教材特性をいかすことで，学習者に多様な読みを生じさせることができる。また，その多様な読みを学習者同士で交流させることによって，思考の連鎖や誘発が生まれ，それをもとにさらに交流を進めていくことで，多様な読みを共通性・一貫性に収斂していったり，相違点の討論によって新しい読みを生み出したりすることもできる。文学的文章を教材とし，言語活動を進めていくことで，阿部(2018)の示す学習効果が期待できるこのような一連の学習の流れから，文学的文章と言語活動の親和性の高さがうかがえる。

ただし，文学的文章と言語活動の親和性が高いからといって，全ての言語活動で学習者の資質・能力が育まれるわけではない。というのも，言語活動は学習目標を達成するための一手段でしかなく，ただ漠然と活動を行うだけでは十分な学習効果を期待することは難しいからである。しかし，文学的文章の教材特性をいかし，言語活動によって自身や集団の読みを深められるような学習ストラテジーを用いれば，言語活動の効果を大いに高めた学習活動の実現が期待できるはずである。そして，そのような言語活動が行われれば，作品の読みが断片的であったり，感覚的であったりするような学習者も，自身の読みを整理することで，読みそのものを深めることができるようになるはずである。

Ⅲ．学習ストラテジーの検討と実践

ここでは，国立大学附属義務教育学校の前期課程・後期課程（小・中）と公立小学校で実施した実践の具体を取り上げ，それぞれで用いた学習ストラテジーと，それにより生じた言語活動の概要を報告する。

1．国立大学附属義務教育学校後期課程（中学校）での実践【國原実践】

⑴ 対象学年

7 年生（中学 1 年生）91 名

⑵ 教材名

『少年の日の思い出』（光村図書）

⑶ 指導計画

第1次　作品の概要をつかむ【作品を通読し，設定や概要をとらえる】
　第1時　作品を通読し，作品の設定をとらえる
　第2時　人物相関図を作成し，「僕」と「エーミール」の人物像をとらえる
第2次　登場人物の心情をとらえる【言語活動を通して，読みを深める】
　第3時　「ドラマを感じた部分」を探し，演じるための脚本を作成する
　第4時　脚本を用いて演じ，その演技に対する鑑賞文を書く（本実践）
　第5時　鑑賞文をもとに，演技に対する交流を行う
第3次　自分の意見や考えをもつ【言語活動を通して，感性・情緒を育む】
　第6時　劇団旗揚げのためのポスターを作製する
　第7時　作製したポスターの交流を通じて，作品の主題に迫る

⑷ 用いる学習ストラテジー

演劇的手法

⑸ 実践の概要

『少年の日の思い出』は，「僕」にとって最も大切である「ちょう」を自身の手で穢してしまったことで生じる心の揺れや葛藤が描かれている。その結末は，「僕」が収集してきた宝物である「ちょう」を，自身の指で粉々に押しつぶしてしまうという衝撃的な内容である。さらに，結末部には，「初めて僕は，一度起きたことは，もう償いのできないものだということを悟った」という自責の念に駆られる「僕」の印象深い表現も存在し，この作品の学習の多くは，結末部中心に進められる。しかし，学習者が，「僕」の心の揺れや葛藤の本質に迫り，読みを深めるためには，結末部に描かれる「僕」の罪に対する「後悔」や「自責」だけではなく，作品を俯瞰的にとらえられるような働きかけを指導者は行わなければならない。

そこで，作品の一場面を実際に演技させる演劇的手法を活用することで，学習者に作品を俯瞰的にとらえさせる実践を行った。演劇的手法という学習ストラテジーを活用することで，学習者自身を擬似的に登場人物の位置に立たせ，その人物の視点から作品を読むことで，「僕」や結末部にとらわれない読みが実現できるのではないかと考えた。さらに，その読みを学習者同士で交流することで，話し合いを行うこと自体が目的化しないような言語活動を実現できるのではないかと考えた。

演じる場面は，「ドラマを感じた部分」とだけ指導者が指示し，どの場面を演じるのかは学習者の判断に委ねることにした。本作品は，「僕」以外の登場人物の心の揺れや葛藤についてもドラマチックに表現されており，

「どのシーンを演じるのか」ということを学習者同士で話し合うだけでも，自身や集団の読みを深めるような言語活動を実現することができるのではないかと考えたからである。実際，学習者同士で「ドラマを感じた部分」を設定していく際，「僕」の心の揺れや葛藤に着目するだけではなく，その他の登場人物の相互関係や，それぞれの登場人物のものの見方，考え方，感じ方の違いについて読み深めるような言語活動が進められていた。

2. 国立大学附属義務教育学校前期課程（小学校）での実践【田端実践】

(1) 対象学年

6 年生 31 名

(2) 教材名

『帰り道』（光村図書）

(3) 指導計画

第1次　学習の見通しをもつ【作品を通読し，設定や概要をとらえる】
　第1時　作品を通読し，学習課題をとらえる
第2次　登場人物心情や関係の変化，人物像を考える【文章の特徴を踏まえ，読み深める】
　第2・3時　人物の行動や心情，考え方を表す表現に着目して読み深める
　第4時　作品の特徴(視点・構成・表現)に着目して読み深める
第3次　自分の意見や考えをもつ【作品に対する考えを表現する】
　第5・6時　物語について自分の考えをまとめ，交流する

(4) 用いる学習ストラテジー

選択的手法

(5) 実践の概要

『帰り道』は，同じ出来事について，「1」は「律」の視点から，「2」は「周也」の視点から描かれている。このように異なる視点から共通の事項について描かれている構成により，登場人物の心情や関係の変化を読み取り，人物像を捉える力を育成するのに適した教材のとなっている。さらに，会話文や心内語，情景描写，共通することへの表現の違い，一人称で語る表現等，多様な面からから人物について考える材料が散りばめられており，生徒が人物について想像を広げる根拠となっていくと考えられる。このような教材の特徴を生かし，指導事項の中でも特に「文章の構成や展開，文章の種類とその特徴について理解すること」(知識・技能(1)カ)，「登場人物の相互関係や心情などについて，描写を基に捉えること」(思考力，判断力，表現力等Ｃ(1)イ)について力を育めるような授業デザインを進めていきたいと考えた。

そこで，教材文との出会いにおいて，「皆さんは，『律』と『周也』のどちらに共感できますか。」と問いかけた。「どのような人物でしたか。」と人物像を問う発問では，まとめて述べることに難しさを感じ，言語化することに抵抗がある学習者や，言語化することができる学習者の中にも文章全体を読んだ印象を平易な言葉で述べることが少なくない。今回の物語でいうと，「『律』は，大人しい」「『周也』は，よく喋る」といった短い言葉に読んで感じとったことをまとめてしまうことが考えられた。しかし，「選択する」ということを迫られることにより，2 つの中から 1 つを選択する行為自体は学習者にとって意思表示をしやすいものになり，さらには，根拠となる表現を探しながら読むことへと思考を促すことができる。登場人物の会話文，行動や心情に関する表現を手がかりに，どちらがより共感できるか選択していく。今回の実践においても，「律」と「周也」のどちらを選択したか，教材文の表現を理由として挙げながら話す姿が見られた。さらには，「共感できる」という視点

から選択を迫る発問をすることにより，生徒は登場人物をぐっと自分自身に引き寄せて物語を読むことに繋がった。自分と重ねて似ているところや，理解できるところを述べながら他者と交流する姿が見られた。

3. 公立小学校での実践【上山実践】

(1) 対象学年

小学 4 年生 38 名

(2) 教材名

『ごんぎつね』（東京書籍）

(3) 指導計画

第1次　学習の見通しを立てる【作品を通読し，設定や概要をとらえる】
　第1時　既習の物語をふり返り，中心人物や出来事を確認する
第2次　ごんと兵十の気持ちを考える【心情の視覚化を活用し，読み深める】
　第2時　物語で起こった出来事をから，ごんと兵十がどのような気持ちをもっていたか想像する
　第3時　情景と人物の気持ちを関連付けながら想像を広げる
　第4時　物語を通して，兵十に対するごんの気持ちの変化を捉える
　第5時　物語の結末での兵十の気持ちの変化を捉える
第3次　自分の考えを伝え合う【言語活動を通して，読みを深める】
　第6時　物語のどこかでアドバイスできないか考え，その理由を伝え合う
　第7時　これまでの自分の経験と結び付けて，登場人物の行動や気持ちについてまとめる
第4次　学習をふり返る【ふり返りを通して，メタ認知を育む】
　第8時　学習を通して考えが変わったことに着目し，なぜ考えが変わったかその理由を探る。

(4) 用いる学習ストラテジー

心情の視覚化

(5) 実践の概要

実践を行った学級には，自身の思考を言語化することに対して苦手意識をもつ学習者が多くいる。本教材でも，第 1 時で初発の感想の言語化を求めたが，強い抵抗感を示す学習者がいた。そのため，そのような学習者には，短文でもいいので感じたことや思ったことを言語化するように声かけしたが，結局一字も書くことができない学習者が 3 名おり，その学習者は初読の感想の交流もままならなかった。田中（2013）は，「書くためには，“表現内容の発見”と“表現様式の習得”の統合が必要」と述べている。今回，初読の感想を言語化するにあたって，定まった表現様式は示さず，ノートに自由に書くようにしたため，全く書けなかった学習者 3 名は，表現内容の発見ができていなかったと考えられる。つまり，この 3 名は作品の読みが断片的であり，感想には何を書けばいいのか発見することができなかったということである。

そこで，この 3 名を含めた学習者全員が読みを整理し，自身の考えを言語化できるようにするために，心情の視覚化という学習ストラテジーを設定した。心情の視覚化では，顔マーク 3 種(図 2)を用意し，「ごんの兵十への気持ち」と「兵十のごんへの気持ち」をこの顔マークから選択することで，作品に登場する人物の心情を簡単に整理することができる。『ごんぎつね』は 6 つの場面で構成される物語であり，各場面の「時」，「場所」，「人物（とその様子）」，「出来事」について確認した後，最後に顔マークを選ぶ作業を行わせ，場面ごとに登場人物の心情の整理をさせた。もちろん，顔マークだけで



（図2）用意した顔マーク

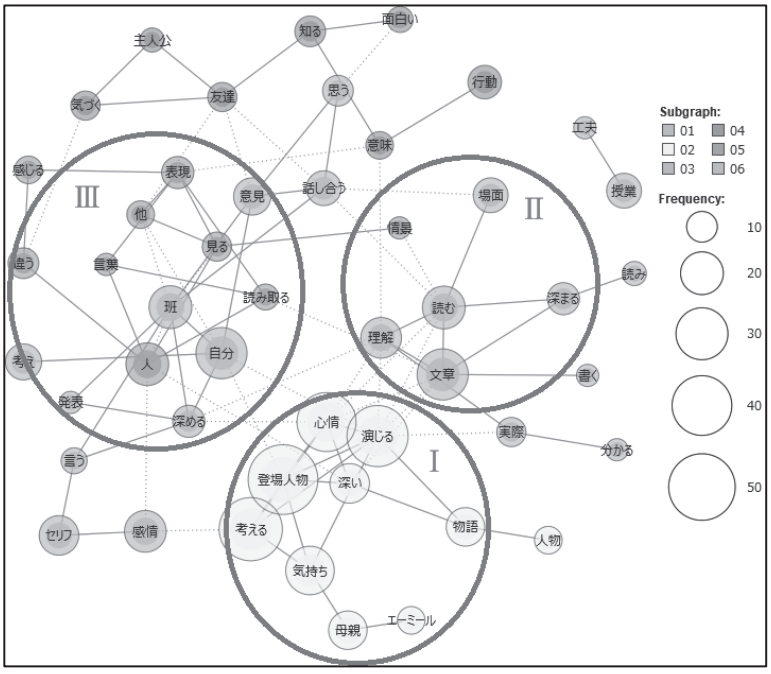
はすべての心情を表現できないため，言語化できる学習者に対しては，顔マークの選択と共に登場人物の心情の機微をノートに記述させた。全ての場面で顔マークの選択が終了した後，学習班で学習者それぞれが選択した顔マークを比較し，各場面どの顔マークが適切であるのか検討させた。初読の感想を全く書けず，その後の交流ができなかった 3 名の学習者も，顔マークを選択することができ，学習班での検討では「なぜその顔マークを選んだのか」という理由まで述べることができていた。顔マークの選択という簡単な学習活動とその交流をとおして，学習者の読みの整理が促され，考えを言語化するための内容を発見することに至ったのではないかと考えられる。

Ⅳ．成果と課題

様々な読みが可能であるために，多様な交流ができるのが文学的教材を用いた言語活動の大きな特徴である。しかし，指導者が明確な意図をもって言語活動の設定をしなければ，たとえ言語活動を行ったとしてもそれは形式だけのものとなってしまう。そこで，本研究では，言語活動が形式だけのものとならないような学習ストラテジーを設定し，その学習ストラテジーを活用することによって指導が明確な意図をもって言語活動を推進することで，どのような効果があるのか探った。

國原実践で教材とした『少年の日の思い出』は，結末部から「僕」の罪にとらわれた道義的な読みが学習の中心になりやすい作品であるが，「僕」を断罪するような読みは，作品の表層的な読みでしかない。そこで，多様な読みの交流を通して，作品の読みを深めさせるために，演劇的手法を学習ストラテジーとして設定した。演劇的手法によって，学習者は脚本作成段階から言葉だけを追うのではなく，作品の空白部分についても考えることができた。また，演技を作る際には，学習者自身が登場人物の視点に立つことで，「僕」や結末部だけにとらわれない読みができた。このような学習活動によって，道義的な読みをベースとしつつも，「僕」が罪を犯すことになった過程にも学習者は着目することができ，その過程で「僕」に関わる登場人物のものの見方，考え方，感じ方の違いについても読み深め，表層的な読みだけで終わることがなかった。

このような学習者の姿だけではなく，演劇的手法に対する学習者の感想を分析することで，その成果をさらに具体的に探る。演劇的手法に対する学習者の感想は，第 2 次終了時に Google Forms を活用し，学習者 91 名に自由記述で回答してもらい，それを計量的にテキスト型データの内容分析を行うソフトウェア KHcoder を用い，共起ネットワーク分析した(図 3)。なお，共起ネットワーク分析では，回答の中で出現頻度が高い言葉のノードが大き



（図3）共起ネットワーク分析

くなっている。また，エッジが濃ければ共起数が多くなっている。

図3のⅠ部を見ると，この共起ネットワーク分析で最もノードの大きな言葉である「登場人物」は，やはりノードの大きな言葉である「心情」，「演じる」，「考える」，「気持ち」と結びつき，さらには，「深い」という言葉とも共起している。ここから，学習者は，「登場人物を演じることで気持ちを深く考えることができる」と考えていることがうかがえる。また，「気持ち」という言葉は，「母親」や「エーミール」という言葉と共起しているため，学習者は，主人公である「僕」だけではなく，演じることを通して「母親」や「エーミール」の気持ちについてまで深く考えていると分かる。学習者の回答を見ると，「僕だけではなく，母親役がいることで母親の気持ちを考えることができた」とあり，演じることで「母親」のような限られた場面にしか登場しない人物にまで着目する学習者がいると分かった。本作品における「母親」は，「僕」を見守る慈愛に満ちた存在として描かれ，「僕」が犯した罪から逃げないように導く存在であるが，通常の読みでは，「僕」や「エーミール」ほど着目される存在とはならない。しかし，「僕」を成長させる重要な役割をもつ存在であることに間違いはない。学習者は，演じることを通して，「母親」のもつその重要な役割に気付くことができたのである。

Ⅱ部を見ると，「文章」という言葉が，「読む」，「理解」，「深まる」と共起し，「読む」は「場面」と共起している。さらに，エッジは若干薄くなるが，「読む」は「話し合う」とも共起している。ここから，学習者は，「場面を話し合って読むことで，文章の理解が深まる」と考えていることが分かる。実際の学習者の回答を見ると，「友達の読みを知ることができ，文章への考えが深まった」，「話し合うことで書かれていないことまで想像して文章を読むことができた」とあった。言語活動を通して，学習者各々の読みを交流し合い，それぞれの見方や考え方を深めることで，作品の読みを深めていくことができたといえる。これは，Ⅲ部からも分かる。Ⅲ部では，「自分」という言葉が「班」，「深める」，「考え」という言葉と共起し，「班」や「深める」は「発表」という言葉と共起している。これは，「自分の考えは，班で発表することで深まる」と考えているとうかがえる。「演じるということは，その登場人物について深く理解していないとできないので，登場人物に対して深く考え，“こういう人物像なのでは？”“こっちの人物とは，こういう関係なのでは？”などと班で発表し合うことで考えを深め合った」という回答や，「他の班の発表をみて，自分たちが気づかなかった，登場人物の気持ちや考え，人物像などに気づけたし，その事によって作品に対してもっと深く考えることができた」という回答があった。これらの回答からも，演劇的手法という学習ストラテジーを活用することで，言語活動の効果を高めた学習活動を実現することができたといえる。

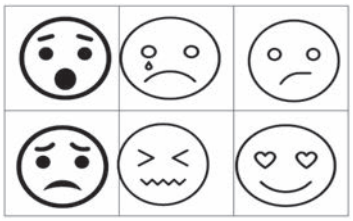
田端実践では，登場人物の心情や関係の変化を読み取り，人物像を捉える力を育成するために，教材文の表現をもとに想像したことを言語化する支援となる選択的手法を用いた。2つのうちどちらかを選択するという行為自体は，学習者にとってハードルの低いものにしつつ，表現から選択の理由となる根拠を探す行為を自然と促すことができた。ワークシートへの記述の様子を見ていても，「律」と「周也」の会話文，行動や心情に関する表現を選択の理由として挙げており，それらの中には登場人物の人物像に繋がるものが多く見られた。単元の導入として，登場人物の心情や関係の変化を読み取り，人物像を捉えていくきっかけとして適していたと考えられる。また，表現を抜き出しているだけではなく，その表現から想像できる心情や人物像に触れている学習者も多くいた。「―したということは，…」「―から，…している」と，行動から心情を想像していたり，「(登場人物)の―ところが共感できる。…思ったんじゃないか」「私も―ところがある。(登場人物)も，…」と，自分と重ねながら心情や人物像に想像を広げたりしていた。また，全体交流の中で学習者たちの意見を聞いていると，選択した人物に対する理由だけでなく，選択しなかった人物についても理由をもっている様子も見られた。選択すると

いう行為によって，2 者に関する表現を読み比べていたといえる。

第 2・3 時では，人物の行動や心情，考え方を表す表現に着目して読んだことを表にまとめた。指導者が意図的に今回のねらいに適する第 1 時の選択とその根拠を取り上げることで，学習者たちは前時の活動をヒントにし，本時の活動の見通しをもって教材文に向き合うことができた。また，第 1 時において他の学習者と考えの交流をしていたことも，自身の考えから柔軟に考えを広げる手助けとなったと考えられる。読み進めていく中で，『帰り道』が，同じ出来事について，「1」は「律」の視点から，「2」は「周也」の視点から描かれている構成の特徴を生かして 2 者を読み比べていくことを促した。歩道橋を渡る場面や天気雨が降る場面等で互いの行動や心情，考え方を表す表現を見つけ出し，それぞれの心情や考え方を想像する。そのことは，選択的手法によって人物の会話文，行動や心情に関する表現に着目して読むことを進めてきた学習者にとって，既習の思考法であり，スムーズに活動を進めることができた。

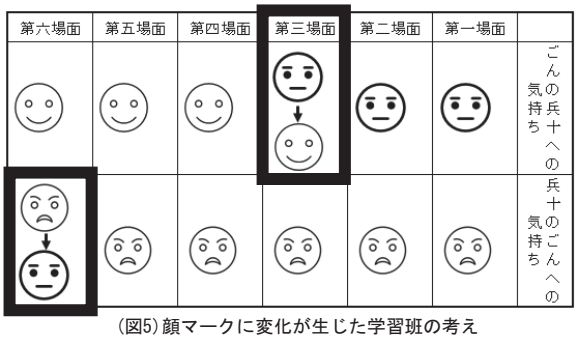
このように，指導者が単元の指導事項と活動の見通しをもって選択的手法を取り入れることは，教材文の表現をもとに想像したことを言語化するための支援として有効であるといえる。「選択する」というクローズド・クエスチョンは，一見回答の範囲を狭めることにつながり，自由な発想を邪魔するように見える。しかし，自分の考えを言語化することに苦手意識をもつ学習者にとっては取り組みやすい課題となり，さらには，その意思表示の理由を指導者が意図的に求めることにより，教材文から根拠を見つける思考を促すことになる。教材の特徴をふまえ，指導の意図をもって選択的手法を取り入れることは，読みを感覚的なものから教材文の表現を拠り所とした根拠のある読みへと引き上げ，学習者の考えを深める手助けとなるといえる。

上山実践では，作品の読みが断片的である学習者にも読みを整理し，思考の言語化を促すために，心情の視覚化という学習ストラテジーを設定した。心情の視覚化は，3 種類の顔マークから場面に応じた登場人物の心情を選択させることで行った。簡単に取り組めるこのような学習ストラテジーによって，作品の読みが断片的である学習者も読みの整理が促された。さらに，学習班における言語活動では，同じ顔マークを選んだ学習者同士でその理由を交流しあったり，異なる顔マークを選んだ学習者同士でその理由を尋ねあったりすることで，初読の感想の交流さえままならなかった学習者も思考を言語化することで少しずつ交流を進めることができた。なお，言語活動の様子から，心情の視覚化によって，読みが断片的でない学習者も読みをより整理し，考えを広げていることがうかがえた。そのため，3 種類の顔マークだけでは登場人物の心情を的確に表現できないと考えた学習班では，オリジナルの顔マークを創り始めた(図 4)。また，ひとつの顔マークだけで登場人物の心情を示すことができない場面もあると考えた学習班では，場面のどの辺りで顔マークが変化するのか考え，心情の変化が何によって引き起こされているのかまで話し合うような言語活動が進められ，読みを深めていた(図 5)。



(図4)学習班で創作したオリジナル顔マーク

以上のように，心情の視覚化という学習ストラテジーは，読みの整理や思考の言語化を学習者に促し，言語活動を活発にする効果があったといえる。また，その言語活動では，登場人物の心情を表すような言葉や心情の変化のきっかけに着目することで，作品の読みを深めることができた。したがって，心情の視覚化は，学習者にとって非常に有効な学習ストラテジーであるといえる。



(図5)顔マークに変化が生じた学習班の考え

Ⅴ．おわりに

現行の学習指導要領に関する方向性や具体的な方策が示されている中央教育審議会「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」(2016 年)には，「全国学力・学習状況調査から，各教科等の指導のねらいを明確にした上で言語活動を適切に位置付けた学校の割合は，小学校，中学校ともに 90%程度となっており，言語活動の充実を踏まえた授業改善が図られている。」と示されている。そのため，知識を伝達するような講義型だけで進められる授業は相当少なくなっているといえる。

しかしながら，「言語活動の充実を踏まえた授業改善が図られている」からといって，国語科で行われている言語活動の全てが，学習者の作品の読みの深化に寄与しているわけではない。実際，「隣の人と話し合ってみて」というような指導者の曖昧な指示によって，ただ交流が行われるだけの言語活動をこれまでも数多く見てきた。活動そのものが主目的となっているこのような言語活動では，学習者が作品の読みを深めることは難しい。

そこで，本稿では，多様な交流が生まれる文学的文章を教材として，「演劇的手法」，「選択的手法」，「心情の視覚化」という学習ストラテジーを設定することで，言語活動が目的化しないような実践を紹介した。いずれの実践においても，単元の目標と活動の見通しをもった学習ストラテジーを指導者が設定することで，言語活動の形骸化を避けることができ，言語活動を通して，学習者は作品の読みを深めることができた。学習者の姿や学習の成果から，学習ストラテジーを設定した言語活動は，学習者の読みの整理や思考の言語化に有効であることが明らかとなった。さらに，学習内容に対する学習者の興味・関心を喚起し，積極的に学習活動に取り組めるようになるという副次的な効果も得ることができた。このように，言語活動における学習ストラテジーの設定は，学習効果を高めるために有効であるため，引き続き，様々な校種，学年で学習効果を高める学習ストラテジーの開発，検討を続けていきたいと考えている。

引用文献・参考文献

阿部昇(2018)「学び合いの授業こそがこれからの世界の教育方法の主流となる」『教育科学国語科教育』No828,4-7 明治図書
有元秀文(2008)『教科書教材で出来る PISA 型読解力の授業プラン』明治図書
樋口耕一(2017)「言語研究の分野における KHcoder 活用の可能性」『計量国語』31(1),36-45,計量国語学会
樋口耕一(2020)『社会調査のための計量テキスト分析 ―内容分析の継承と発展を目指して― 第 2 版』 ナカニシヤ出版
国立教育政策研究所(2016)『全国学力・学習状況調査　報告書　中学校国語』
倉沢栄吉(1999)『国語学室の思想と実践』東洋館出版
文部科学省(2015)『教育課程企画特別部会 論点整理』
文部科学省(2017Ａ)『中学校学習指導要領解説 総則編』
文部科学省(2017Ｂ)『中学校学習指導要領解説 国語編』
文部科学省(2017Ｃ)『小学校学習指導要領解説 国語編』
奈須正裕(2017)『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社
関口安義(1988)『国語教育大辞典』明治図書
田中宏幸(2013)『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』113-120 学芸図書

附記

1)本研究は，令和 6 年度言語教育振興財団の研究助成を受けて行った。
2)本研究報告は，國原，田端，上山が協議を重ねた上で，次のように執筆を分担した。
Ⅰ：國原，Ⅱ：國原，Ⅲ：國原・田端・上山，Ⅳ：國原・田端・上山，Ⅴ：國原（全章，検討は三者で行った。）