

文学の読みの学習におけるメタ認知的活動 －小学校低学年における心情表現図の実践事例から－

村田実生*・佐藤多佳子**

(令和3年8月31日受付；令和3年11月22日受理)

要 旨

文学の読みの学習におけるメタ認知的活動は、理解方略、テキストへのスタンスの変容の双方が現れるような活動である。文学作品を心情表現図を活用して読むことを通して小学校低学年におけるメタ認知的活動を促す授業デザインを考案、実践した。その結果、作品全体に対する鍵となる考えやテーマ、語・文章に着目することができる読みを子どもがするための手立てとして、心情表現図を授業に取り入れることは、学習者が自分の読み方に対する自覚を促すことに有効であると考えられる。また、心情表現図を用いて読むことは参加者のスタンスで読むことができるようになるが、さらに高次の問いを提示することで、より高度な見物人的スタンスへの変容も見られた。

KEY WORDS

文学 メタ認知的活動 心情表現図 理解方略 テキストへ向かうスタンスの変容

1 問題の所在

中央教育審議会初等中等教育分科会⁽¹⁾では、「学びに向かう力・人間性等」について、「主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考のプロセス等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関する内容が重視されている。

三宮真智子(2008)⁽²⁾は、アメリカのメーランド大学での読解力育成プロジェクトの結果を踏まえ以下のことを示している。

・日本においてもメタ認知を育成するために重要なことは、読解方略を教授するのではなく、子ども自らが読む際に必要となる方略を確立することが重要である。

・「何を学習したら能力が伸びるかわからない」等の理由から国語が嫌い、特に読解が嫌いと答える中高生が多い。

・読む理由や読み方が明確になってなければ、読むことに苦手意識がある子どもはやる気が起きず、「深い認知処理」が行われない。その結果、メタ認知の習得が困難となる。

上記に述べるように、

メタ認知を標榜した文学の読みの学習においては、学習者に読解方略を確立させていくことが重要である。読解方略は教師による一方的な教授で身につくものではない。教師は、読みの過程で学習者が自ら必要な方略を使うように学習環境や状況をアフォードし、その方略を自覚化させていく過程をつくり出すことによって学習者の中で読解方略が汎用的なものとして確立されるように仕向けていくことが必要である。

西田太郎(2019)⁽³⁾は、文学の読みの学習における自立参加型の学習環境からのアフォードランスによって、学習者にメタ認知的モニタリング、メタ認知的コントロールが働き、解釈とテキスト両者へのメタ的ななかかわりの様相がみられメタ認知的活動が活性化したことを報告している。西田(2019)⁽⁴⁾における対象者は小学校6年生の学習者である。三宮(2008)⁽⁵⁾では、「小学校中学年以降中等教育段階において、メタ認知能力が伸びる」と述べていることから、本研究の対象者である小学校2年生の段階では、メタ認知能力の形成は不十分であることが考えられる。さらに、藤田ら(1989)は、Myersら(1978)の研究について、「2年生では文章の長さ、熟知性、興味、関心などの次元についてメタ認知的知識を持っているが、理解の方略、読みの目標、文章の意味の構造などの次元については、6年生ほどにはメタ認知的知識を持っていないといった発達の差を見出している。」したがって、小学校2年生段階で学習者が

*上越教育大学(専門職学位課程) **学校教育学系

自ら必要な方略を使うように学習環境や状況をアフォードし、その方略を自覚化させていく過程として自立参加型の学習は困難であることが考えられる。

そこで、本研究では、学習者の解釈過程にできる限り教授や制限を加えずに小学校2年生の学習者が自らの読みを表現する方法として心情表現図を扱う。心情表現図とは、登場人物の心情を可視化することで、登場人物の心情の変化に着目して読むことができるように促すことのできる手立てである。

心情表現図について阿部(2011)⁽⁷⁾は、「心情という見えないものを心情表現図によって「見える化」することは、表現することが苦手な児童にも一定の効果があるといえる。」と述べている。また、川井(2013)⁽⁸⁾は、「ペープサートや心情曲線を用いて視覚的に表すことは、言語表現がまだ十分ではない低学年の子どもにおいては、言葉では表せない微妙な心情状態を表すのに有効であった。」と述べている。これらから、心情表現図を扱うことで、言葉で自分の読み方や文学作品の読みが表せない子どもでも線等で登場人物の心情を表す活動を繰り返し行うことができ、さらに自分自身の読みを心情表現図によってモニタリング、コントロールするようなメタ認知的活動が可能になるのではないかと考える。この心情表現図を用いた学習デザインにより、学習者が自ら必要な方略を使うように学習環境や状況をアフォードし、その方略を自覚化させていく過程をデザインしていく。

2 研究の目的

本研究では、小学校2年生の学習者を対象に、学習者が読みの過程で自ら必要な方略を使いながら解釈を形成し、その方略を自覚化していくメタ認知的活動展開するために、心情表現図を活用した学習デザインを考案、実践する。単元全体を通して、心情表現図の変容とその他記述の変化、教材に即した問いや質問に対しての記述を分析し、小学校2年生におけるメタ認知的活動の確立に有効な手立てについて事例的に考察することを目的とする。

3 研究の方法

西田(2019)⁽⁹⁾は、文学の読みの学習におけるメタ認知的活動について、「読むという行為の最中で発生するメタ認知的活動は、学習者の解釈の変容、あるいは、理解方略やテキストへ向かうスタンスの変容を捉えることで認めることができる。」と述べている。この示唆を受け、本研究では、メタ認知的活動が確立したかどうかを分析する方法として、①テキストへ向かうスタンスの変容、②理解方略の表出の2点を用いることとする。

3. 1 テキストに向かうスタンスの変容

テキストへ向かうスタンスの変容について、山元(2005)⁽¹⁰⁾は、「読みに対する無意識的な段階から意識的な段階への移行、アップルビーの用語を用いると〈参加者(participant)〉的姿勢から〈見物人(spectator)〉的姿勢への移行が一つの条件となる。」と述べている。さらに山元(2005)⁽¹¹⁾は、より詳細に、以下の評定基準を示している。

※(a)(b)…という項目名は稿者による。

- (a) スタンス未形成：表層的な反応等、テキストに対する身構えがまだ形成されていない水準。
- (b) 参加者的スタンス：主として登場人物の心情に寄り添い、人物に共感し、同化した反応を示す水準。
- (c1) 見物人的スタンス①：登場人物に対してある一定の距離をとりながら反応を示す水準。登場人物を何らかのかたちで評価した語（「やさしい」「思いやりがある」等）を伴うもの。肯定的な評価・否定的な評価双方を含める。
- (c2) 見物人的スタンス②：登場人物相互の関係付けをとらえつつ、人物の言動についての評価を行っている水準。①よりも物語世界を対象化している度合いは大きい。
- (c3) 見物人的スタンス③：作中の登場人物の言動の読み取りを、読者としての〈私〉の問題へと結びつける水準。作品の主題を捉え、それを典型化しているもの。

学習過程における心情表現図や問いをめぐる発話、ワークシートへの記述、振り返り等から、学習者全員のテキストに向かうスタンスが各時においてどの水準にあるのかを分析する。

3. 2 理解方略の表出

理解方略の表出については、読解のための方略としてオリヴァー・キーン(2014)⁽¹²⁾が提案する「関連付ける」「質問する」「イメージを描く」「推測する」「何が大切か見極める」「解釈する」「修正しながら意味を捉える」の7つの理解方略（優れた読者が使う理解するための方法）を用いる。オリヴァー・キーン(2014)⁽¹³⁾は、理解方略である7つの方法を用いた学習者による成果として18の成果モデルを紹介している。本研究の実践において学習者が自分自身の用いた理解方略に自覚的になる振り返りの時間を単元末に設定する。学習者全員の振り返りの記述を7つの理解方略および成果モデルにあてはめ、本単元全体をとおして、学習者がどのような理解方略を使い、どのような学習成果を得たのかを検証する。

4 実践事例

4. 1 実践の概要

- ・対象者：小学校第2学年10名（K市立A小学校）
- ・実施日 令和2年10月19日～12月7日
- ・授業者 村田実生（上越教育大学教職大学院・院生）
- ・使用教材 アーノルド・ノーベル『お手紙』 光村図書 こくご 二下赤とんぼ

4. 2 教材文「お手紙」と心情表現図

作品について跡上(2001)⁽¹⁴⁾は、「『お手紙』は「ない」ということをめぐる物語である。」としている。そして、「「ない」状況を「かなしい」「不幸せ」から「しあわせ」に転換してしまったことをもって、『お手紙』の特徴として考えられるのではないかと述べている。作品前半部分は、がまくんとかえるくんはお手紙がないことを悲しんでいる。しかし、後半部分は、お手紙がないことにも関わらず「ふたりはしあわせそう」である。このように「お手紙」には、対照的な感情でお手紙を待っているがまくんとかえるくんが存在する。

上記の特徴から、「お手紙」は、お手紙を待つ時間という変わらない条件にも関わらず、がまくんの心情は最初と最後で大きく変わっていることが分かる。変化が対照的であることによって、2次元の心情表現図で表すことが可能である。横軸は時間の流れであり、縦軸は「しあわせ」「うれしい」といった「にこにこ」と「ふしあわせ」「かなしい」といった「しくしく」の座標軸である。座標軸の上と下は教授による制約や影響を避けるため、敢えて言葉は与えずににこにこマークとしくしくマークで示されている。どのテキストでがまくんの心情が変化したかということは学習者によって読みが分かれる点である。がまくんの心情の変化に焦点を当てて心情表現図を描くとともに、心情表現図にそう表現した理由を他者に説明することで、テキストへの着目を高め、自分の読みを認識することが可能になるのではないかと考える。

4. 3 学習デザインの概要（全11時間）

時	・学習活動 ◎問いの設定	ねらい
1	・役割を分担して音読をする。 ◎役割読みをしよう。	登場人物と会話文の会話主を確認して、物語の大体をつかむことができる。
2	・挿絵を順番に並び替える。 ◎絵を順番に並び替えよう。	挿絵の並び替えを通して時と場を確認しながら物語の大体をつかむことができる。
3	・①～④の場面のがまくんの気持ちの変化を可視化する。 ◎①～④の場面でのがまくんの心の動きを表してみよう。	①～④の場面のがまくんの心情の変化を捉えることができる。
4	・①と④の場面のがまくんの気持ちの変化を可視化する。 ◎①と④の場面でのがまくんの心の動きを表してみよう。	はじめの場面と終わりの場面を対比する活動を通して、あらすじを捉えることができる。
5	・③の場面のがまくんの気持ちの変化を可視化する。 ◎③の場面でのがまくんの心の動きを表してみよう。	がまくんの気持ちが大きく変わった一文を考える活動を通して、手紙をもらえるがまくんの心情を想像することができる。
6	・どうしてかえるくんはお手紙を書いたことを言ってしまったのか考えよう。 ◎どうしてかえるくんはお手紙を書いたことを言ってしまったのか。	かえるくんの行動や会話を意味付け、がまくんに内緒で手紙を書いてあげようとしたかえるくんの気持ちを想像することができる。

7	<ul style="list-style-type: none"> ・手紙を他人に託したかえるくんの行動を意味付ける。 ◎かたつむりくんに任せしたのは失敗か。 ・どうしてかえるくんは自分で手紙を届けなかったのでしょうか。 ◎どうしてかえるくんは自分でお手紙を届けなかったのか。 	「かたつむりくん」という物語の仕掛けについて話し合う活動を通して幸せにお手紙を待っていた二人の心情を想像することができる。
8	<ul style="list-style-type: none"> ・①～④の心情表現図を描く。 ◎①～④の心情表現図を描こう。 ・4時間目の心情表現図と8時間目の心情表現図を比較して変化したところを見つける。 ◎4時間目の心情表現図と8時間目の心情表現図では変わったところはどこかな。 	4時間目の心情表現図と8時間目の心情表現図を比較し、変化したところを探し、その根拠となるテキストを見つけることができる。
9	<ul style="list-style-type: none"> ・お手紙の内容を知った時より、もらった時の方がなでがまくんは嬉しかったのか。 ◎お手紙の内容を知った時より、もらった時の方がなでがまくんは嬉しかったのでしょうか。 	本作品でお手紙が象徴するものについて抑えることができる。
10	<ul style="list-style-type: none"> ・心情表現図の変化について発表する。 ◎心情表現図の変化について発表しよう。 	4時間目と8時間目の心情表現図の変化について根拠となるテキストを用いて発表することができる。
11	<ul style="list-style-type: none"> ・お手紙の授業を通して、今までの心情表現図を見返し、自分が成長したことをワークシートに記入する。 ◎授業を通して、自分が成長したことをワークシートに書いてみよう。 	単元を通して描いた心情表現図を見返し、自分の成長を認識することができる。

5 分析と考察

5. 1 テキストに向かうスタンス

各時における全学習者のテキストに向かうスタンスを、3. 1に示したスタンスのカテゴリーに従って分析すると下記の通りであった。

表1 子どもの記述におけるテキストへ向かうスタンスの変容

児童	1時	3時	4時	5時	6時	7時	8時	9時
I h	(b)	(b)	(b)	(b)	(c1)	(b)	(b)	(b)
O m	(a)	(b)	(b)	(b)	(c1)	(c2)	(b)	(b)
T y	(b)	(b)	(b)	(b)	(c1)	(c2)	(b)	(b)
K y	(a)	(b)	(b)	(b)	(a)	(b)	(b)	(b)
I s	(a)	(b)	(b)	(b)	(c1)	(c2)	(b)	(b)
O k	(a)	(b)	(b)	(b)	(b)	(c2)	(b)	(b)
Y h	(b)	(b)	(b)	(b)	(a)	(c2)	(b)	(b)
T s	(a)	(b)	(b)	(b)	(c1)	(c2)	(b)	(b)
G k	(b)	(b)	(b)	(b)	(c1)	(c2)	(b)	(b)
N m	(a)	(b)	(b)	(b)	(c1)	(b)	(b)	(c3)

※網掛けは、心情表現図を書いた時間

【心情表現図とテキストに向かうスタンス】

第3時、第4時、第5時、第8時は、心情表現図を描いた時間である。そのため、心情表現図に書き込まれている記述と心情表現図を書きながらの発話をもとにテキストに向かうスタンスを評価した。4時間ともすべて (b)「主として登場人物の心情に寄り添い、人物に共感し、同化した反応を示す水準」の参加者的スタンスである。学習者は心情表現図にがまくんの気持ちを表現する際、がまくんの気持ちが伝わってくる言葉を見つけ、心情の位置を点や線で表すとともにその時の気持ちを自分の言葉やテキストそのものを抜き出して書き込んでいる。この活動では学習者は登場人物の心情に寄り添おうとする立場を強く発揮するため、参加者的スタンスを示すことがわかる。つまり、心

情表現図を用いて読むことには、学習者を参加者的スタンスへと誘う効果があることが考えられる。特に第8時にTsは参加者的スタンスで自分の心情表現図(図1)をペアの相手に紹介している。以下に示されているThの発話は、ICレコーダーに録音した発話をトランスクリプトしたプロトコルデータである。プロトコルデータの記述は、松本(2015)⁽¹⁵⁾(注に詳述)に準じる。

8 Ts: 私は、①が、こうゆうふうになりました。ここは、へこんでるところは、いち、一日のうちの悲しい時間なんだつまりお手紙を待つ時間なんだ。それ、そうなると、いつもは、とても不幸せな気持ちになるんだよのところが、このへこんでるところです。②、②は、斜めに下がっていきました。かえるくんどっか行っちゃったなと思って、さがっ、だんだん、(3)寂しくなってお手紙は来ないから、下がっていきました。と、③は、かえるくんがしつこいな:とされていると思いましたが。この辺で、かえるくんがしつこいな:とされています。(3)ぐ:んと下がった所、下がっている所は、(3)えっと、ばからしいこと言うなよのところぐんと下がっていきました。で、こ、ここは、んっと、手紙が来るの、来る時だからグーンと上にちょっとずつ上に上がっていきました。(3)ここの、少しぬってない所は、ちょっと待っているのがあきたから全部ぬつ、ぬつ、ぬりませんでした。最後まで塗ってあるところは、4日たつてやっと来たから、やっときてお手紙もきたからここ、どんどん全部、あがっ、上がっていきました。これで終わります。

Tsは、場面ごとにがまくんの気持ちの変化を心情表現図に描くとともに、心情が変化した部分をテキスト自体や自分がテキストから読み取ったがまくんの気持ちから記述している。特に、「かえるくんどっか行っちゃったなと思って、さがっ、だんだん、(3)寂しくなってお手紙は来ないから、下がっていきました。」や「この辺で、かえるくんがしつこいな:とされています。」の発話は、がまくんの気持ちを想像して読んでおり、がまくんの心情に寄り添い作品に入り込んで参加者的スタンスによる自分の読みを表現している。このように、心情表現図を書いて、そう書いた理由を説明することは、自分自身の読みを他者にモニターする行為であり、そこではメタ認知的モニタリングが機能しているものとする。また、c2 図1は、Tsが第8時間目に描いた心情表現図である。この図においてがまくんの心情表現図が大きく変化している箇所は2か所ある。1か所目は、③場面の中盤である。Tsは、「ばからしいこというなよ。」のテキストで大きく線を下げている。その要因として、テキストから、がまくんがかえるくんに対して「しつこいな」という感情を抱いていることを想像したため、このような心情表現図になった。2か所目は、④場面の終盤である。Tsは、お手紙をがまくんがかたつむりくんからもらった場面で心情表現図を全部塗っている。Tsは、④場面の記述に、「(中略)4日たつてやっときたからうれしかったと思^マた」と記述している。このことから、Tsはお手紙を4日も待ってやっと来て手にしたがまくんの気持ちになって心情表現図を描いたと考えられる。

また、Ts以外の学習者にも同様の傾向が見られた。それらの要因から、心情表現図を描き、根拠となるテキストにそって自分の言葉で表現することは、登場人物の心情に寄り添おうとするスタンスとなり作品の中に強く入り込んで読むことができる。そのため、心情表現図は学習者を参加者的スタンスの読みへといざなうことができるのではないかと考える。

【問いとテキストに向かうスタンス】

第7時間目は「かたつむりくんにお手紙をまかせたのは、しっばいか。」という問いについて、話し合う時間であった。その問いに対する自分の考えの記述をもとにテキストに向かうスタンスを分析した。ほとんどの子どもが見物人的スタンス②でテキストに向かっていることがわかる。見物人的スタンスで読むことができた要因として、本時に授業者が提示した高度な問いが作用しているのではないかと考える。この問いは、がまくんがかたつむりくんにお手紙を預けたことによりお手紙を待っている時間が4日と言う長い時間になって2人にとってとても幸せな時間に変容したこと、第三者によって届けられるお手紙の意義という作品の勘所にかかわる高次の問いである。この問いに取り組む過程で、学習者は、見物人的スタンス②になる傾向があることがわかる。

学習者の問いに関する記述が以下の通りである。

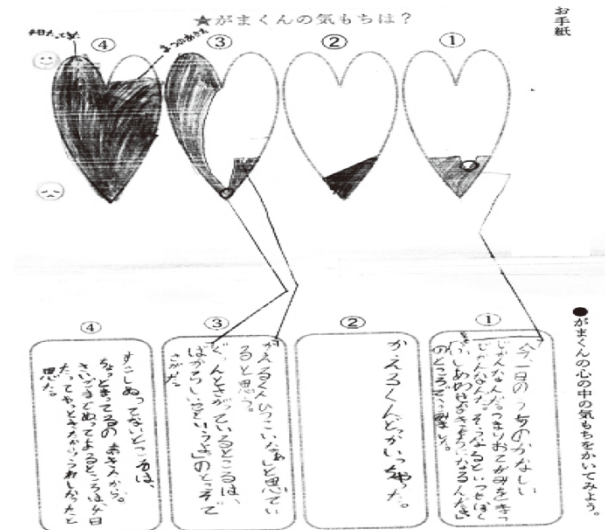


図1 Tsの心情表現図

表2 問い「かたつむりくんにお手紙をまかせたのは、しっばいか。」に関する記述

児童	記述
I h	しっばいしていなかった。
Om	手紙をふうとうにいれたらふつうは、じぶんでわたさないと考えたから。ゆうびんうけにいれといたら「わあ。」となるから。○ゆってしまってもどきどきしながら、まっていられてたのしめだから、かたつむりくんにたのんだのはせいこうだと思う。OKKOKOKOKOKOKO
T y	おそきた方が教えてもわくわくするから、せいこう。
K y	せいこう
I s	足がおそいほうがドキドキになってせいこうすると思いました。
O k	かたつむりくんがお手紙をとどえたらかえるくんがかいたってばれないから。せいこう
Y h	足がおそいからゆったことおわすれるからせいこう
T s	おそきたほうがわくわくするからしっばいじゃないと思いました。
G k	おそしいらいらすからしっばい
N m	はいたつしたらうれしいとおもったから

表2からこの問いでは、10人中7名の学習者に見物人的スタンス②の様相が見られた。この問いを考えるためには、作品を第三者的立場で読まなければならないため、見物人的スタンス②の「登場人物の相互の関係を捉えつつ、人物の言動についての評価を行う」ことができたと考えられる。一方で、それ以外の3名は見物人的スタンスの様相が見られなかった。I h, K yは、失敗かどうかと言うことに対しては記述することができたが、なぜそのようなのかまでは書くことができなかったため、見物人的スタンス②には至らなかった。その要因として、なぜかえるくんが足の遅いかたつむりくんに頼んだのか理解できなかったと考えられる。特に、I hはこの時間の振り返りで「なんでかえるくんはかたつむりくんにわたしたのかわかんないしなんでかえるくんがかいたのになんでかたつむりくんにやらせてがまくんにかたつむりくんがわたしたのかわかんないしかたつむりくんがおそならアリでもいいのになんでかたつむりくんなのかわかりません」と記述している。I hは、かたつむりくんにお手紙を任せしたのは失敗ではないと思っているのにも関わらず、その要因については理解していなかったため、見物人的スタンスは見られなかったのだと考える。また、N mは、「はいたつしたらうれしいとおもったから」と記述しており、お手紙を届けたのがかたつむりくんである理由については記述していなかったが、お手紙をもらった時の気持ちを想像して書いているため、参加者的スタンスと位置付けた。

【テキストに向かうスタンスの変容に関する考察】

上記の結果から、心情表現図を活用することで、学習者は作品に入りこむとともに、登場人物の心情を想像して読むことができたため、参加者的スタンスにいきなうことができたのではないかと考える。また、自分が書いた心情表現図を他者に説明することによって、メタ認知的モニタリングが機能することもわかった。さらに、第三者的な目線から考えることができる問いを設定することで「登場人物の相互の関係を捉えつつ、人物の言動についての評価を行う」が達成できた。このことから、心情表現図と高次な問いを組み合わせることで、より高度なスタンスへの変容が現れると考える。

5. 2 理解方略の表出

本単元を通して学習者にメタ認知的活動が成立していたかどうかを指標のひとつである「理解方略の表出」という観点から分析・考察する。第11時間目に実施した今まで自分が描いた心情表現図を見返しながら、本単元を通しての自分の成長を振り返る時間の学習者の記述から、どのような理解方略が表出されたかを分析する。

オリヴァー・キーン(2014)の「優れた読者が使う理解するための7つの方法」(「関連付ける」「質問する」「イメージを描く」「推測する」「何が大切か見極める」「解釈する」「修正しながら意味を捉える」)を使っているか、また、その方法によってどのような成果が現れたかを分析する。成果については、オリヴァー・キーン(2014)の示す18の成果モデル(A「書くために学ぶこと」、B「共感全般」、C「登場人物への共感」、D「舞台設定への共感」、E「登場人物の葛藤への共感」、F「作者への共感」、G「次は何かと思うこと」、H「作者の独自性を見分ける感覚」、I「自信」、J「喜びを味わう」、K「ある部分にこだわって、じっくり考えようとする欲求」、L「支持しようとする願望」、M「信じようとする気持ち」、N「パターンとシンボルがだんだんわかるようになる」、O「思考の修正」、P「考えや価値観や意見の確認」、Q「思考力の持続」、R「はっきりした記憶」)を参照する。

表3 子どもの記述における理解方略のカテゴリー

児童	方略のカテゴリー	成果モデル	児童の記述
I h	5 何が大切か見極める	C(登場人物への共感)	とうじょうじんぶつのことを、思って書けるようになった。 気もちメーターで一つ一つこのへこんでいるところと、上がってるところを絵(※心情表現図)を見て、上がっているところは、ここでへこんでいるところはここだと、よく文と絵(※心情表現図)を見てよく考えて書いたところです。
O m	6 解釈する	B(共感全般)	人の心の中を考えて、書くのができるようになった。 かえるくんみたいに、人にたのむのがいいなと思った。
T y	8 その他		昔よりも早く、ふりかえりを書けるようになった。
K y	5 何が大切か見極める	C・K(ある部分にこだわって、じっくり考えようとする欲求)	さいしょうはぜんぶぬってたけどほんとうはおてがみをもらってないから半分になったよ。いっぱい読んだからわかった。
I s	5 何が大切か見極める	C・K・E(登場人物の葛藤への共感)	かえるくんががまくんに「しんあいなるがまがえるくん～きみのしんゆうかえる。」についてきちんとかんがえて気持ちメーターを書きました。
O k	5 何が大切か見極める	C・D(舞台設定への共感)・E	がまがえるくんの気もちがかわったところがわかった③のばめんのだったぼくがお手紙を出したんだものところでわかったお手紙が来るってわかったところを考えると気もちメーターを書いた。
Y h	5 何が大切か見極める	C	きみがのところでがまくんがにここになるようにかいた。
T s	5 何が大切か見極める	C・D・E	「ばからしいこと言うなよ。」から、き「みが。」のところをかんがえて気持ちメーターを書きました。
G k	5 何が大切か見極める	C	お手紙をもらっていない時と、もらったところをわけた。楽しかった。かえるくんとがまくんのきもちを考えた。
N m	8 その他		えでがまくんたちのひょうげんをだした。前でほかの人にじぶんのじぶんのじぶんのかんがえたことが楽しかったです。

最も多く現れていた理解方略のカテゴリーは、C「何が大切か見極める」であった。その要因として、自分でテキストを選び、重点を置いて読む読み方と、心情表現図を描く過程で、自分が描いた心情表現図をなぜそのように描いたか他者に説明するために、必然的にテキストに注目し心情を見極める活動を促進させたことが影響していると考えられる。例えば、I sは、「かえるくんががまくんに「しんあいなるがまがえるくん～きみのしんゆうかえる。」についてきちんとかんがえて気持ちメーターを書きました。」と記述している。この記述では、自分が登場人物の気持ちを理解する上で、一番重点を置いている部分を選びテキスト指定している。他の「何が大切か見極める」カテゴリーで読んだ他の学習者も同様に、テキストを選び、そこを指定して読むことで登場人物の心情を読み取る読み方をしていることから、「作品全体に対する鍵となる言葉、文章、考え、テーマ、概念について着目している」ことが表3から分かる。また、「よく文と絵(※心情表現図)を見てよく考えて書いたところです。」「きちんとかんがえて気持ちメーターを書きました。」「いっぱい読んだからわかった。」などの表現からは、メタ認知的モニタリングが機能していると同時に、自分自身の思考をよりよくしていこうという意識が働きメタ認知的コントロールも機能している可能性も考えられる。

しかし、O mは、「何が大切か見極める」ことではなく、「解釈する」ことを意識して読んでいる。第7時のかえるくんが自分でお手紙を届けなかった理由とかたつむりくんにお手紙を届けさせたことについて言及する問いに関して、「手紙をふうとうにいれたらふつうは、じぶんでわたさないと思ったから。(中略)ゆってしまってもどきどきしながら、まっていられてたのしめだからかたつむりくんにたのんだのはせいこうだと思う。」と記述している。この記述の通り、手紙の価値という本作品の勘所に関する解釈を書いている。第7時の問いが、O mに対して大きく作用した結果、第11時の記述に至ったと考える。また、O mの「人の心の中を考えて、書くのができるようになった。」という記述から、メタ認知的モニタリングが機能していることがわかる。一方、T y、N mの2名の学習者は、第3時、第4時、第5時、第8時で心情表現図を使って読む過程では、自分でテキストを選び、重点を置いて読む読み方をしていながらも関わらず、第11時間目の学びを振り返る時間では、理解方略が現れなかった。そのことから、自分が理解方略になり得る手立てを使ってはいるが自覚まではしていないことが分かる。

10人中8人の学習者に理解方略の表出が見られた。はじめに描いた雑駁な心情表現図とテキストを繰り返し読み、登場人物に寄り添う参加者スタンスで描いた心情表現図を見比べることで、自分自身の成長に気づくとともに、自分

自身の読み方の変容に気づくメタ認知的モニタリングが機能していた。

6 まとめ

以上のデータと分析から、心情表現図を描くことは、自分の読み方や読み方の変化を可視化することができるため自分の読み方を認識できるとともに、自分がなぜそのように心情表現図を描いたのかを他者に説明することでメタ認知的モニタリングが機能する。それに加えて高次の問いを授業者が提示することでテキストに向かうスタンスの変容が見られる可能性がある。「心情表現図を書くこと。」「心情表現図をもとに他者に自分の読みを説明すること。」「自分自身の心情表現図変化を自覚し、その要因を考えること。」「心情表現図による読みを踏まえてより高次の問いに応えること。」を学習デザインに位置づけることで、言語表現がまだ十分でない小学校低学年においても、メタ認知的活動が可能になること言えるだろう。心情表現図をめぐる前述のような手立ては、読みの過程で学習者が自ら必要な理解方略を使うように学習環境や状況をアフォードし、その方略を自覚化させていく過程をつくり出すことが可能になる。

本研究では、理解方略、テキストへ向かうスタンスの変容で分析したが、メタ認知的活動を認めることができる分析方法として学習者の解釈の変容をみとる分析方法もあるため、今後の展望として、小学校低学年に文学作品を通して、学習者の解釈の変容、理解方略、テキストへ向かうスタンスの変容の3つの視点から分析ができるための学習デザインを考案したい。

**

注

1) 発話プロトコルの書式は、松本修(2004)⁽⁴⁵⁾に準じる。記述の方法、記号については以下の通りである。

記述の方法

- ・発話の単位は、間と内容（提題表現+叙述表現）によって設定する。内容的に一連の発話は連続して記述する。
- ・発話には発話番号を付す。
- ・発話者をアルファベットで示す。
- ・漢字・平仮名・片仮名交じりで表記する。

記号

- ／／ 発話の重なり。直後の／／の後の発話が重なっている。
- = 途切れのない発話のつながり。直後の=の後の発話がつながっている。
- () 聞き取り不能。中に記述のある場合は、聞き取りが不完全で確定できない内容。
- (3) 3秒の沈黙。
- (,) 「,」で表記できないごく短い沈黙。
- :: 直前の音がのびている。
- 直前の音が不完全なまま途切れている。
- , 発話中の短い間。プロソディー上の何らかの区切りの表示を伴う。
- ? 語尾の上昇。
- 。 陳述の区切り。語尾の下降などのプロソディー上の区切りの表示を伴う。
- 下線部の音の強調（音の大きさ）。
- °° 間の音が小さい。(())注記

引用文献

- ⁽¹⁾ 中央教育審議会初等中等教育分科会 教育過程企画特別部会, (2015), 「新しい学習指導要領等が目指す姿」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364316.htm (情報取得日2021年8月23日)
- ⁽²⁾ 三宮真智子(2008), 『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』, 北大路書房, p.106
- ⁽³⁾ 西田太郎(2019), 「メタ認知的活動を意図した文学の読みの学習」, 『国語科教育』, 第83集, pp.33-41
- ⁽⁴⁾ 西田太郎(2019), 前掲書, 第83集, pp.33-41
- ⁽⁵⁾ 三宮真智子(2008), 前掲書, p.97
- ⁽⁶⁾ 藤田正 笹川宏樹 亀井千弘(1989), 「児童における読みのメタ認知的知識の発達に関する研究」, 『奈良教育大学教育研究所紀要』, 第25巻, pp.87-94

- ⁽⁷⁾ 阿部直樹(2011), 「叙述に即して読み取ったことを心情表現図に表し, それをもとに交流を図って読みを深める指導の工夫」, 『教育実践研究』, 第21集, pp.29-34
- ⁽⁸⁾ 川井美代子(2013), 「視覚的な表現を通して交流し, 読みを深める指導の工夫」, 『教育実践研究』, 第23集, pp.31-36
- ⁽⁹⁾ 西田太郎(2019), 前掲書, 第83集, p.33
- ⁽¹⁰⁾ 山元隆春(2005), 『文学教育基礎論の構築－読者反応を核としたリテラシー実践に向けて－〔改訂版〕』, 溪水社, pp.379-380
- ⁽¹¹⁾ 山元隆春(2005), 前掲書, p.514
- ⁽¹²⁾ エリン・オリヴァー・キーン(著) 山元隆春・吉田新一郎(訳)(2014), 『理解するってどういうこと?』, 新曜社, p.49
- ⁽¹³⁾ エリン・オリヴァー・キーン(著) 山元隆春・吉田新一郎(訳)(2014), 前掲書, 巻末資料, pp.18-11
- ⁽¹⁴⁾ 跡上史郎(著)(2001), 『文学の力×教材の力小学校編1年生』, 田中実 須貝千里(編), 教育出版, pp.48-49
- ⁽¹⁵⁾ 松本修(2015), 『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』, 玉川大学出版部, p.5

Meta-knowledge of learning activities on literature

Minori MURATA* · Takako SATO**

ABSTRACT

A literature class using a feeling expression chart was devised and delivered to the lower grades of a primary school. The results revealed that when learners continued reading by using the feeling expression chart demonstrating the stance of a participant, they metamorphosed into the perspective of spectators by presenting higher-level questions. It was also verified that students acquired an understanding strategy and that their meta-knowledge of activities was further activated by contemplating the changes in the feeling expression chart they had drawn.