

国語科の説明的な文章の読みの授業に「K—W—L」 を導入する効果の検証

川田 英之
(附属坂出中学校)

762-0037 坂出市青葉町1-7 香川大学教育学部附属坂出中学校

The Study on Effectiveness of “K—W—L” on “Reading of an Explanatory Text” in Japanese Classes

Hideyuki Kawata

*Sakaide Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University,
1-7 Aoba-cho, Sakaide 762-0037*

要 旨 国語科の説明的な文章の読みの授業に「K—W—L」を導入し、その効果を検証した。「K—W—L」のチャートを用いることで、学びの文脈に沿った実感を伴った読みが成立する。また、PISA型読解力の育成にもつながる有効な方法となる。

キーワード 「K—W—L」 既有知識を活かした読み 交流 実感を伴った読み
PISA型読解力

1 本研究の目的と手順

国語科の説明的な文章教材の読みの授業は生徒に嫌われる傾向がある¹。長崎伸仁も指摘しているように²、「段落」「要点」「要旨・要約」といった指導事項が明快にあるがゆえに、教師には「正確に理解させること」という意識が強く働き「教える—教えられる」関係ができやすいことがその大きな原因として挙げられる。「理解」を学習の目的とした受け身の授業では、生徒の説明文嫌いはますます増えるだろう。

一方、理解するだけの読みに対しては、「驚嘆・同感・共鳴・反発などの情意的反応をもっと強く打ち出させるような読ませ方」³「評価読

み」⁴「納得の読み」⁵「教材を突き抜ける読み」⁶等の提案がなされてきた。これらの提案に共通するのは、子どもが主体となって教材に関わる姿勢である。

本研究では、説明的な文章教材の読みの授業に、「K—W—L」を導入しその効果について検証することを目的とする。「K—W—L」とは、K—kown（知っていること）、W—want（知りたいこと）、L—learned（学んだこと）の頭文字であり、アメリカのDonna M.Ogleが開発した読書教育のためのチャートである⁷。

本来、「K—W—L」は読書教育を目的として開発されたもので、子どもの興味・関心を広げていくことに主眼が置かれており、日本のいわゆる読解指導には適さない。（そもそもアメ

リカのReadingには、読解指導、読書指導の区
分はない。)しかし、「K—W—L」の目指して
いる意図的・目的的な読書は、子どもが主体と
なって教材と関わって読み、「納得の読み」や
「教材を突き抜ける読み」へと導く一つの方法
となるのではないかと考える。また、近年求め
られているPISA型読解力の育成にもつながる
ものとする。

そこで、本論文では、「K—W—L」による
授業実践とその検証により、その有効性と課題
について検証するものとする。

2 「K—W—L」について

「K—W—L」はDonna M. Ogleによって提
案された。K欄には知っていること(What
we know)、W欄には知りたいこと(What we
want to find out)、L欄には学んだこととま
だ学ぶ必要があること(What we learned and
still to learn)を書く(図1)。

K-W-L strategy sheet		
1. K—What we know	W—What we want to find out	L—What we learned and still need to learn
2. Categories of information we expect to use		
A.		E.
B.		F.
C.		G.
D.		

【図1 K—W—L】

Ogleがこのチャートを作成したのは次のよ
うな理由による。

学生の既有知識は、読書から何を学び、
学び、どのように解釈するかということに
において非常に重要である。しかし、学校で
用いられている読書教育や読むことの学習
において、教師は読書が学生に何をもち
たすのかという部分を見直し、学生に既有知
識を問う時でさえも「これで何を学ぶの
か」「なぜこの特定の情報を学ぶのか」と
いう目的を伝える指導方法にこだわりすぎ
ている。そこでOgleは、学生の既有知識

を引き出すことを容易にする方法を発見し
た(下線部引用者)。⁸⁾

下線部にあるように、Ogleが重視したのは、
読者の既有知識を引き出すことにある。まずそ
れぞれの読者の既有知識をブレンストーミン
グや教師の発問により引き出す(K)。次にK
段階で挙げた知識や不明確な情報から教材に
ついて興味を持った具体的な質問を書き込むこ
とで読書をする目的を見つけさせ、自主的な読
書へと導く(W)。さらにW段階で考えた質問
に着目して読み、読書によって学んだ新しい知
識やまだ解決していないことを記入する(L)。
また、見つけた質問の答えを互いに発表する機
会を作る。この「K—W—L」の流れを横並び
に記入することで、意図的・目的的な読書を実
現させることができる。この考えは、人間が知
識を得たり学習したりする場合には、全くの白
紙に知識が注入されるのではなく、既有知識の
枠組みに結びつけられる形で、新しい知識が習
得されるとする、1970年代の読書心理学の研究
成果をふまえて作られている⁹⁾。

「K—W—L」は常に決まった形で用いら
れているのではなく、次のように目的に応じて
様々な形に改良され、活用されている¹⁰⁾。

- 「K—W—L Plus」…K—W—Lに加えて、
用いる情報のカテゴリーと、情報が見つ
けられる欄がついたもの。
- 「K—W—S」…子どもが抱いた質問に答
える活動を手伝うため、LをS(Possible
sources 情報源—自分が知りたい情報を得
ることができるものを記録する)に変えた
もの。
- 「K—W—H—L」…質問の答えを探し
出す計画を立てるため、WとLの間にH
(How am I going to find out? どのよ
うにして見つけ出すのか?)を加えたも
の。
- 「K—W—H—T」…学んだことを内面
化するため、T(What do I want to tell
others? 何を伝えたいのか?)を加え
たもの。

○「K—W—L—N」…K段階やW段階では出現しなかった、子どもが重要と考える情報、知りたい情報を調べている最中に発見した新しい知識を書き込むため、N (New learning 新しい学び)を加えたもの。

これらは、「K—W—L」の形を基本としながら、子どもたちの実態や目的に応じて新しい項目を書き加えたものがほとんどである。こうした点から「K—W—L」を日本の説明的な文章の読みの授業の実態や目的に合うように改良し、活用していくことも可能であると考え。

3 読解指導と読書指導

学習指導要領（平成20年3月告示）では、読書活動の充実が示されている。国語科においても、「C 読むこと」に小学校では「目的に応じた読書」という項目が、中学校では「読書と情報活用」という項目が、それぞれ設置されている¹¹。例えば、中学校の「C 読むこと」における読書の指導事項は次のように示されている。

- 本や文章などから必要な情報を集めるための方法を身に付け、目的に応じて必要な情報を読み取ること（第1学年）
- 多様な方法で選んだ本や文章などから適切な情報を得て、自分の考えをまとめること（第2学年）
- 目的に応じて本や文章などを読み、知識を広げたり、自分の考えを深めたりすること（第3学年）

ここに示された目的をもった読書や情報を活用する読書は、「K—W—L」のねらいとも重なる。よって、「K—W—L」をそのまま日本の読書指導に取り入れることは十分可能である。

しかし、「K—W—L」を日本の読解指導に取り入れることは不可能なのだろうか。

読解指導と読書指導については、過去にも様々な議論されてきたが¹²、両者は車輪の両軸のようなものであり、「読書をするという行為

の中で読解をとらえようとする立場」¹³に立つのが望ましいと言える。両者が結びつくことで、子どもたちにとってどちらも必要感のある読みとなり、学びが成立するからである。

先に述べたように、アメリカにおいても、「K—W—L」は子どもたちの実態や目的に応じて改良し、実践されている。とするならば、日本の読解指導にも対応できるように改良することで、読解と読書をつなぎ、学びを成立させる新たなツールに成り得るのではないかと。

「K—W—L」は日本ではほとんど先行実践がなく、数少ない実践報告もほとんどが目的的な読書指導としての実践である¹⁴。そこで、説明的な文章の読みの授業の実践と分析を通して、読解と読書をつなぐツールとしての「K—W—L」の新たな可能性を探ることとする。

4 授業実践

(1) 研究の方法

① 研究の対象学級及び実施時期

香川大学教育学部附属坂出中学校平成25年度1年1組（40名：男子22名、女子18名）。平成25年9月実施。

② 教材名

「オオカミを見る目」（東京書籍1年—資料1参照）

③ 学習指導計画（全5時間扱い）

- ・オオカミについて知っていること、知りたいことをまとめ、共有する。
- ・教材を読み、学んだこと、さらに知りたいことをまとめる。（以上、1時間）
- ・知りたいことをもとに読書活動を行う。（2時間+家庭学習）
- ・読書で新しく知ったことをまとめ、共有する。（1時間）
- ・筆者に対する意見文を書く（1時間）

教材は、ヨーロッパと日本とでオオカミのイメージが異なっていた原因を生活や宗教の違いから述べるとともに、現在の日本のオオカミのイメージが変化した原因についても言及

資料1 「オオカミを見る目」文章構成

段落構成	段落	説明の観点	機能	段落の要点	
起	①	私たちのオオカミのイメージ	導入	・私たちはオオカミをずる賢くて悪い動物だというイメージをもっている。	
	②	昔のヨーロッパのオオカミの見方		・昔のヨーロッパでは、オオカミは悪を象徴する生き物とされ、憎まれていた。	
	③	昔の日本のオオカミの見方		・昔の日本でオオカミは神としてまつられていた。	
	④	オオカミの見方に対する問い	問い① 問い②	・ヨーロッパと日本とで、オオカミの見方が違っていたのはなぜか。 ・日本で、昔と今とで、オオカミのイメージが変わってしまったのはなぜか。	
承	⑤	第一の問い	問い① の答え	・なぜヨーロッパと日本とで、オオカミのイメージが違っていたのか。	
	⑥	ヨーロッパでのオオカミの見方の背景		・ヨーロッパでは、ヒツジを軸とした牧畜を基盤とし、キリスト教の影響が強かったために、ヒツジを襲うオオカミは悪魔のように見なされた。	
	⑦			・日本では、米を軸とした農業を営んでいたため、稲を食べる草食獣を殺してくれるオオカミは神として敬われるようになった。	
	⑧	日本でのオオカミの見方の背景		・現代の日本人は、オオカミを神のように扱っていないし、明治時代には撲滅作戦により絶滅しているのは、日本人のオオカミに対する見方の変化が関わっていると考えられる。	
	⑨				
	⑩	現代の日本人のオオカミの見方			
	⑪	第二の問い		問い② の答え	・なぜ日本でオオカミのイメージが変化したのか。
	⑫	江戸時代の中頃の出来事		・江戸時代に海外から入ってきた狂犬病により、オオカミは忌まわしい動物となっていった。	
	⑬	明治時代の出来事		・明治時代に西洋の知識や価値観を取り入れた際、オオカミを悪者にしたヨーロッパの童話が入ってきて、オオカミのイメージを悪化させた。	
	⑭	日本のオオカミが絶滅した理由		・オオカミに対する見方の変化を背景に、害獣として駆除の対象とされ、さらにオオカミにとって不利な条件が重なって日本のオオカミは絶滅した。	
⑮	オオカミの絶滅がもたらした弊害	・現在ではオオカミの絶滅が自然のバランスを崩し、シカの激増を招いたという声もある。			
東	⑯	オオカミの例から分かること	具体的事例のまとめ	・オオカミの例は、野生動物に対する考え方が社会によっていかに強い影響を受けるか、また社会の状況によって変わり得ることを示している。	
結	⑰	筆者の考え	結論	・人の考えや行いは、置かれた社会の状況によって異なりもするし、変化もし得る。	

し、「人の考えや行いは、置かれた社会の状況によって異なりもするし、また変化もし得るのだ」と結論づけている。

従来の読解指導であれば、「問いと答えとの関係」「問題提起」「具体的事例」「結論」といった文章の構成や展開を捉えることをねらいとして授業を行うのが通常である。しかし、それでは理解のためのつまらない学習に終始する事が多い。

そこで、「K—W—L」を用いた実践を行う。オオカミは生徒の既有知識を引き出しやすい題材である。また、本やインターネットで知りたいことを調べる読書へとも発展しやすい。さらに調べたことを共有する中で、教材の論理の不

整合性や題と結論との不整合性を発見し、読解と読書とをつなぐ主体的な学びが成立するのではないかと考えた。

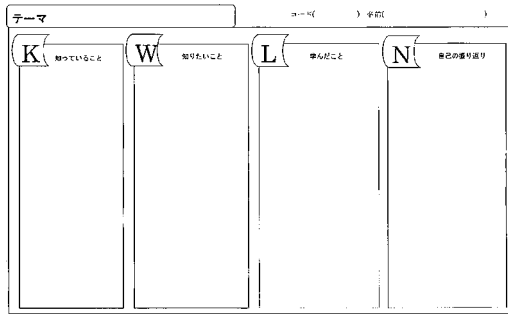
④ K—W—Lチャート

実感を伴った読みとなるように、K—W—Lの欄の後にN（Narrative 振り返り）欄を設けた「K—W—L—N」チャートを用いた（図2）。

（2）「K—W—L」を用いた授業の実際

① 第1時

第1時では、KとWの活動までを行った。チャート（図2）を配布し、テーマ「オオカミ」について「知っていること」を各自でK欄に記入させた。また、ブレンストーミング形式で



【図2 授業で用いたチャート】

情報を共有し、自分が新しく知ったこと等の情報を追加記入させた。

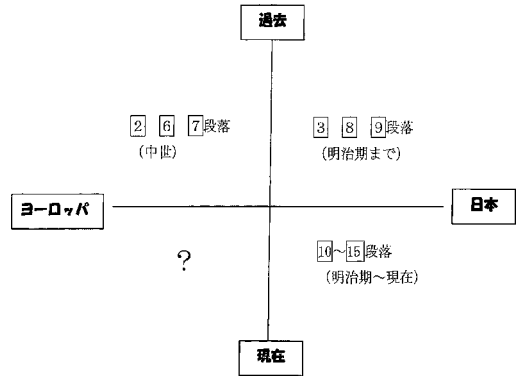
生徒の既有知識としては、「キツネに似ている」「肉食」といったオオカミの生態に関するもの、「赤頭巾」「七匹の子ヤギ」「狼男」といった童話等の情報に関するものが挙げられた。「人を襲う」「物語では悪役」「ニホンオオカミは絶滅した」といった、教材内容と直接関わる情報を挙げる生徒もいた。

次に、教材文を斉読した後、W欄にさらに「知りたいこと」を各自記入させた。また、K欄と同様に情報を共有し、自分が「知りたいこと」の情報であれば追加記入させた。

クラス全体の、W欄の記入内容は、資料2のとおりである。

全部で31項目が「知りたいこと」として記入された。(同じ内容のものは、一つと数えた。)この内「A①なぜオオカミの見方が変わったのか」「B①オオカミはどうやって絶滅したのか」「B⑨なぜオオカミの見方が変わったのか」等は、教材の読みが不完全な生徒の記述である。しかし、こうした項目を取り挙げて教材を再読することで、「内容を読む」読解の学習になる。教材を読むことで解決できる「知りたいこと」は、全31項目中、5項目(A—①②、B—①③⑨)である。

また、「A⑦オオカミはなぜ外国でいやがられていたのに、外国のオオカミは絶滅していないのか」「A⑧今のヨーロッパのオオカミのイメージは」は、教材の構成をとらえる手がかりとなる。教材はヨーロッパと日本のオオカミ



【図3 教材の構成 (筆者作成)】

に対する見方を対比的に説明しているが、図3のように「現在のヨーロッパ」の説明は書かれていない。ここに着目することで教材の構成をとらえたり、読書活動によって調べた「現在のヨーロッパ」「他の国のオオカミの見方」の情報から、教材を批判的に読んだりすることとなる。さらに筆者の主張を検討することとなり、筆者の結論と題名とのつながりを検討し、題名を書き換える活動も可能である。

以上挙げた「読解」に関わる内容、その他の項目の「読書」に関わる内容の両面が、「K—W—L」によって生徒の個の文脈の流れの中で学ぶことができると考える。

② 第2時

第2時では、Lの活動を行った。

まず、教材について納得するかどうか聞いたところ、40人中38人が「分かりやすく述べられていて納得する」と答えた。納得できない2名は、「人の考えや行いは、置かれた社会の状況によって異なりもするし、変化もし得る」という結論を述べるのに、オオカミの例だけでは少ないのではないか、というものであった。

次に、クラス全体の「知りたいこと」(資料2)を配布し、全体で共有した。31項目の内、教材内容を確認することで解決する項目については生徒から自然に声上がり、疑問を解決する学習(読解)へと進んで行った。次に示すのは、その話し合いの一例である。

資料2 1-1 「オオカミを見る目」さらに知りたいこと

A 【オオカミーヨーロッパ】

- ①なぜオオカミの見方が変わったのか
- ②なぜオオカミを悪役とし、本の中に登場させたのか
- ③もしオオカミをいい人役で登場させたら印象は違ったのだろうか
- ④ヨーロッパでの具体的なトラップの内容
- ⑤ヨーロッパの人々がした対策は
- ⑥ヨーロッパ（世界）とかのオオカミは今はあるのか
- ⑦オオカミはなぜ外国でいやがられていたのに、外国のオオカミは絶滅していないのか
- ⑧今のヨーロッパのオオカミのイメージは

B 【オオカミー日本】

- ①オオカミはどうやって絶滅したのか
- ②オオカミは本当に絶滅したのか
- ③なぜ明治にオオカミの撲滅作戦をしたのか
- ④オオカミをどうやって殺したのか
- ⑤オオカミがイノシシなどを殺して農業が進んだのは分かったが、人に害は与えていないのか
- ⑥昔の人々をオオカミは襲わなかったのか
- ⑦駆除した時に反対した人はいたのか
- ⑧ヨーロッパのオオカミは悪者という考えが日本に伝わっていなかったら、日本でのオオカミのイメージはどうだったか
- ⑨なぜオオカミの見方が変わったのか
- ⑩米を作る前の時代にオオカミはどう思われていたか
- ⑪「大神」説以外の説は
- ⑫童話が伝えられなかったら日本はオオカミをどう思うか
- ⑬もしオオカミが絶滅しなかったとしたらどうなっていたか
- ⑭オオカミが今の日本にまた出たらどうなる

C 【狂犬病など】

- ①狂犬病やジステンパーがどうやって日本に入ってきたか
- ②狂犬病は死ぬのか
- ③ジステンパーの症状
- ④狂犬病は今の犬にもあるのはなぜ

D 【シカ】

- ①シカがなぜ減ったのか
- ②日本ではオオカミが多いのとシカが多いのはどちらが都合がよいのか

E 【その他】

- ①なぜ三峯神社は壊されなかった
- ②ヨーロッパではオオカミは悪者なのに「あらしのよるに」ではいいオオカミなのはなぜ
- ③オオカミはなぜこの文では漢字で書かなかった

S 1 : B①「オオカミはどうやって絶滅したか」

の答えは、14段落にあって、感染症であるジステンパーの流行、開発による生息地の減少、食料であるシカの激減など、オオカミにとって不利な状況が重なって絶滅しました。

T : 答えはそれでいいですか？

S 2 : その前に「更に」とあるので、「オオカミに対する見方のこうした変化を背景に害獣としての駆除の対象にされた。」も入ると思います。

T : こうした変化って？

S 2 : それは・・・

T : 隣同士説明し合って。

(ペアで説明し合う)

S 2 : 海外から入ってきた狂犬病の流行やオオカミを悪者にしたヨーロッパの童話が入ってきた影響でオオカミの見方が変わり、害虫として駆除の対象とされ、更にジステンパーの流行、開発による生息地の減少、食料であるシカの激減などにより絶滅しました。

T : 付け加えたのは？

S 3 : 12, 13段落。

T : 他はないですか？ ないですか？ では自分でノートにまとめて。

(中略)

S3:A⑧「今のヨーロッパのオオカミのイメージは」の答えは、多分昔と同じで悪魔だと思っています。

T：それはどこに書いてある？

S3：書いてないけど…書いてないので、昔のイメージと変わらないと思います。

T：みんな納得ですか？納得の人？S4さんは？

S4：変わらないとおもうけど、一応調べたほうがいいと思う。(下線一筆者)

下線部(一)で示したように、疑問を解決するという文脈に沿った自然の流の中で読解指導が行われていた。また波線部(一)のようなやりとりが、次の読書活動へとつながっていった。

その後、教材だけでは解決できない疑問について全体で確認し、第3時の読書活動へとつなげた。

③ 第3時

第3時は、Lの活動の続きを行った。

第2時で確認した教材だけでは解決できない疑問について、図書室、パソコン室で調べる読書活動を展開した。事前にオオカミに関わる本を準備しておいたが、インターネット情報を調べたがる生徒も半数ほどいた。また、事前に家で疑問を調べてきている生徒も数名いた。

生徒が読んだ主な本を、次に示す。

- ・バリー・ホルスタイン・ロベス著、中村妙子・岩原明子訳『オオカミと人間』草思社、1984
- ・平岩米吉『狼—その生態と歴史—』築地書館、1992
- ・あべ弘士『エゾオオカミ物語』講談社、2008
- ・志茂田景樹『まほろしのエゾオオカミ』KIBA BOOK、2003
- ・高槻成紀『野生動物と共存できるか』岩波書店2006(教材の元となった文章が収録されている)
- ・丸山直樹・須田知樹・小金澤正昭編『オオカミを放つ 森・動物・人のよい関係を求めて』白水社、2007
- ・吉家世洋『日本の森にオオカミの群れを放て』ピング・ネット・プレス、2007
- ・細田守『おおかみこどもの雨と雪』角川書店、2012
- ・戸部民夫『神様になった動物たち』大和書房、2013

④ 第4時

第4時は、L欄の共有とN欄での学びの振り返りを行った。

まず、L欄の記述をもとに、小グループ及び全体で「学んだこと」の共有を行った。そこで調べて新たに分かったことや気付いたこととして、次のような内容が出された。

- ①三峯神社を調べるとオオカミは確かに祭られているが、「イザナギノミコト」「イザナミノミコト」など他の神も祭られている。
- ②オオカミが人を襲うことはほとんどない。
- ③ドイツや北米には今でも野生のオオカミがいる。
- ④スペイン、イタリア、ポルトガルのオオカミは絶滅していない。
- ⑤今のヨーロッパのオオカミのイメージは良くも悪くもない。むしろ保護されている。

これらの気づきをもとに次のような話し合いが行われた。

- ・①について…教材の書き方はオオカミだけが祭られているような誤解を招く。他の神と一緒にオオカミも祭られているなら正確に述べるべきだ。論に必要な情報のみを記述するのはよくない。
- ・②について…「オオカミを見る目」が変わったことを裏付ける根拠となる。「オオカミが人を襲うことはめったにない」という記述があった方がよい。
- ・③④について…現在のヨーロッパでのオオカミをどう見ているかの記述が書かれていないので書くべきだ¹⁵。
- ・⑤について…教材のままだと、ヨーロッパでは今でもオオカミを悪とみなしていると思われるので、今のヨーロッパのイメージも書くべきである。

主な討論の争点になったのは、A「現在のヨーロッパのオオカミの記述を書くべきか」とB「題名の是非」についてである。

[Aについて]

○書かなくて良い理由

- ・「オオカミのことに絞って述べるため、他の情報は除いただけ。余計な情報が増えすぎると趣旨がぼやける。
- ・論は日本とヨーロッパの今昔を対比して述べているのであり、オオカミの実態を詳しく述べる必要はない。

○書いたほうが良い理由

- ・今のヨーロッパのオオカミの現状は、対比の観点として必要なので、結論の前に書くべきだ。

[Bについて]

○題名は変えるべきである理由

- ・①段落「人の考えや行いは、置かれた社会の状況によって異なりもするし、また変化もし得る」がこの論の主旨であり、オオカミはその例である。「それぞれの考えの違い」「社会と人」「物事を見る目」といった題名の方がよい。
- ・「オオカミを見る目」なら、現在のヨーロッパの見方の変化も当然書くべき。
- ・オオカミは一例であり、他の動物や物事を見る目も変化することも筆者は述べたいはずだから。

○題名はこのままでよい理由

- ・「オオカミを見る目」の「見る目」が結論の「人の考えや行いは、置かれた社会の状況によって異なりもするし、また変化もする」ことを表している。
- ・オオカミは結論を導くための重要な事例であり、題名に入っても構わない。

また、「結論が唐突すぎるので『人の考えや行いは社会の状況によって変化する』という内容で書き出した方がよい。」といった文章構成に関する意見も出た¹⁶。

討論の後、教材に対する納得について意見を書かせたところ、「納得である（このままでよい）」12人、「納得しない（このままではいけない）」28人と、納得しない生徒が大きく増えた。そこで、第5時に筆者に対する意見文をノー

トに書いた。次に示すのはその一例である。

「オオカミを見る目」の内容や述べ方について私は納得できなかった。その理由を述べる。

一つ目は8段落の17行目「事実、オオカミをまつる三峯神社」という風に見える部分である。しかし、調べてみると、オオカミだけでなく他の動物も祭られているようだ。もう少し詳しく書かないと、読者は違う風に受け取ってしまうかも知れない。

二つ目はこの文を読んで見ると、6・7段落に昔のヨーロッパのことが、8・9段落に昔の日本のことが、10から15段落に今の日本のオオカミに対する見方が書かれている。しかし、今のヨーロッパのオオカミに対する見方が書かれていないことに気づいた。読者は、今のヨーロッパのオオカミに対する見方を知ると意見が変わるかも知れない。そこで今はどうなっているかを調べてみた。(…中略…)今もたくさんの国でオオカミは存在する。とてもびっくりした。これが二つ目の理由だ。だからもっと詳しく正確に書いた方がいいと思います。

これに対し納得できたという意見がある。その理由として次のようなものがあげられた。

①たくさんの情報を取り入れると読みごたえがなくなってしまう。

②余計な情報はいらぬ。

しかし私はそうではないと考える。反論を述べる。

「このように、人の考えや行いは置かれた社会の状況によって異なりもし、また変化もし得るのだということを中心に留めておいてください」という、オオカミに対する人々の考えが昔と今、また国と国によって、社会の状況によって違ってくるということが、一番筆者が伝えたいことだと思った。だからこそ今のヨーロッパの人々のオオカミに対する見方の変化は必要だと実感した。また昔の日本のオオカミに対する考え方は、今の日本の考え方と“対”になっている。そして昔のヨーロッパと今のヨーロッパの考え方も対になると、筆者が伝えたいことの「置かれた社会によって異なりもするし」とする意見に合うと思うので、今のヨーロッパの考えも入れたほうが読み応えがあると思う。(以下略)

最後にL欄に書き加えるとともに、学習全体を通しての振り返りをN欄に記述した。

N欄の記述のいくつかを以下に示す。

○最初この文章を読んだ時は文章に納得した。しかし学習が進むにつれ、納得できないように変

わっていった。最初はオオカミはかしこくて集団で行動することしか知らなかったが、本文を読んでそれぞれの国でオオカミの見方が違っているというのは初めて知った。そしてほくは思った。「まだ日本のオオカミは絶滅していないのではないか。」調べてみると他にも本文に書かれていない情報が多くあった。ほくは教科書を通り越したことを学んだ。そしていろいろこの文章に疑問をもつようになってきた。

○私は最初、この説明文を読んだ時、オオカミの絶滅するまでを書いた文だと思った。しかし、学習が進むにつれてここにはのせられていない情報があり、それを意見したりすることでこの文は筆者が読者を混乱させないように、必要のない情報を入れないようにしているとそう思って意見が変わっていった。Kの所では動物・赤ずきん・三匹の子ぶた、オオカミ男などが出てきて、Wではオオカミは今日本にいるのか、どうやって狂犬病が持ち込まれたかなどが出てきたところで、Lで実際に調べてみた。知っていくことでこのあたりから意見が作れるようになり、そこが最初より成長した。

・文章を初めて読んだとき「おもしろい」と思ったけど、授業が始まると「そこまで深くほりますか」ってほどげっそりしたのを覚えている。正直、授業中の中で私の意見は定まったことがない。他の人の意見を聞くと、どっちにも傾いてしまって分かんなくなる。はっきり私はこっちって定まったのはこれを書いている今だ。いろんなことをじっくりと見れてよかったと思う。

このように、N欄に書く中で、学習全体を俯瞰することになり、読みの実感が生まれている。

5 授業実践の考察

全体を通しての「K—W—L—N」チャートは、図4のとおりである。

(1) 「K (知っていること)」について

生徒は、まずオオカミについての既有知識として平均6.8個書くことができていた。その後、話し合いの中での友達の意見の中で自分が納得したものとして書いた11.4個を加えて、平均は18.2個であった。

自分の既有知識の個数より、取り入れた友達の知識は約2倍多い。例えば、「童話（赤ずき

ん等）や映画（もののけ姫等）でのオオカミ」「ニホンオオカミは絶滅した」といった知識は、最初の段階で書いていない生徒も後ではほぼ全員が付け加えている。これが教材や「W」の欄とつながることから、単に既有知識を書かせるだけでなく、ブレーンストーミングや話し合いの活動を組み合わせるのが有効であると考えられる。

(2) 「W (知りたいこと)」について

生徒はまず「知りたいこと」として平均2.8個書くことができていた。さらに話し合いの中で、3.8個加えて平均6.6個となった。内容について資料2で示したとおりである。

「4(2)『K—W—L』を用いた授業の実際」でも示したが、①「知りたいこと」として挙げられた内容の内、教材の読みの不完全な項目が教材の読解の学習につながったこと、②生徒個々の調べたい項目が増え、読書活動の広がりとなったこと、③一人の生徒の「知りたいこと」を共有することが全体の教材を突き抜ける読みへと深まったこと、の3点において、「W」欄でも、ブレーンストーミングや話し合いの活動と組み合わせるのが有効であると思われる。

(3) 「L (学んだこと)」について

L欄に書かれた内容は生徒が、W欄に書いた「知りたいこと」について、読書活動で調べた答えである。W欄に書かれた全項目262個の内、最初にL欄に書かれた項目は218個(83.2%)であった。書かれなかった項目の内「B⑦駆除した時に反対した人はいたのか」「B⑩米を作る前の時代にオオカミはどう思われていたか」「D②日本ではオオカミが多いのとシカが多いのではどちらが都合がよいのか」等が書けなかった生徒は、読書活動を行っても答えが見つからなかったものと考えられる。一方「A⑦オオカミはなぜ外国でいやがられていたのに、外国のオオカミは絶滅していないのか」「A⑧今のヨーロッパのオオカミのイメージは」などは、読書の段階では書かなかったが、後の友達との共有で書き加えた生徒が8人いた。また、W欄

に書かなかった項目について、話し合いの後に「学んだこと」として書き加えた生徒が15人、全23項目あった。W欄に書く時点では「知りたいこと」ではなかったが、共有の中で新たに「学んだこと」としての実感が新たに付け加えさせたと考えられる。よってL欄でも、話し合いによる共有の場や、本実践で行ったように、もう一度教材に戻って読みを深める学習の場を設けることが、より有効であると考えられる。

(4) 「N (振り返り)」について

N欄は、自分の学びの足跡を俯瞰して振り返ることが読みの実感につながると考え、筆者が設定したものである。全部で87個の記述があった。全体的に、1項目につき、長い文で振り返りが記述されていた。内容を分析すると、「オオカミのことがよく分かった。」といった教材の確認ができたとする記述が43個、「私ははじめこの文を『分かりやすい』と思っていました。しかし『オオカミを見る目』という題名なのに、今のヨーロッパについてきちんと書いていません！教科書をそのまま信じていけないと思うようになりました。」といった教材内容の深まりの実感の記述が18個、「本を読んだり友達と意見交換をしながら『初めて知ったな〜』『そうだったんだ〜』と思うことがたくさんありました。」「人の考えや調べたことが分かってはくのおオカミを見る目が少しずつ変わっているような気がしてとてもよかった。」といった読みの行為や読書活動自体の価値を見出している記述が21個、という結果であった。また「外国から犬を輸入したから狂犬病が入ったと聞いたが、鎖国中にどうやって輸入できたのか興味がわいたのでもっと調べようと思いました。」「ヨーロッパではキリスト教が盛んなのになぜ保護されているのかと、友達の発表を聞いて思った。」というように、さらに新たな疑問を見出している記述も9個あった。N欄を設定し、振り返ることで、多くの生徒が、この学習に学びの意味や価値を見出していることが伺える。

もちろんこうした振り返りは、「K—W—L」

チャートに学びの足跡を記述していくマッピングの活動を加えることでも行える。(Ogleは、L欄の情報の整理、関連、図式化による理解力向上のために、マッピング活動を加えることも提案している¹⁷⁾)しかし、「K—W—L」チャートの意義からも、振り返りを横に並べて書くことで、生徒は自分の思考のつながりを視覚的に捉える事ができ、学びの意味や価値の実感につながるものと考えられる。

(5) 個の思考の変容

生徒A（「説明文の文章は好きではない」と答えた学力中程度の生徒）の「K—W—L」チャート（図4）から、思考の変容を分析する。

① K欄

Aはまずオオカミについて「知っていること」として「こわい」「ほえる」「人をだます」等、15個の既有知識を引き出し書いている。次に情報の共有の中で「かむ」「童話に出てくる」「ニホンオオカミは絶滅」など29項目を書き加えている。計44個K欄に書くことができおり、教材を読む興味付けとしての「構え」を作る上で有効であったと考えられる。また、自分の既有知識の倍以上が友達からの情報であることから、話し合いによる知識の共有が重要であることが伺える。

② W欄

教材を読んで「知りたいこと」として「狂犬病はなぜ入ってきた？」「オオカミはヨーロッパでは絶滅しているの？」など5項目を記述している。さらに友達との共有の中で「なぜ三峯神社は壊されなかった？」「オオカミはなぜこの文では漢字で書かなかった？」等、7項目を付け加えており、ここでも共有の重要性が伺える。Aは、計12項目の「知りたいこと」を持って読書活動に臨んでいる。

③ L欄

読書活動で「学んだこと」として、「全部の国で絶滅した訳ではなく、スペイン・ポルトガル・イタリア・東ヨーロッパでは絶滅を免れている。」「EUではオオカミの保護を進めている」等、W欄12項目の内、6項目の「学んだこ

と」を書いている。さらに共有の中で「オオカミ以外にもイザナギノミコトなどが祭られているから」等、4項目を書き加えている。残った2項目の答えは書かれていない。この2項目について授業後Aに聞いたところ「オオカミはなぜこの文では漢字で書かなかった？」は「『狼』と書くと『良い』というイメージが出来てしまうから」「ヨーロッパではオオカミは悪者なのに『あらしのよるに』ではいいオオカミなのはなぜ？」は、「昔ではなく今の童話だから」というふうに考えてはみたが、調べて確証を得ていないから書かなかったということであった。よって全ての「知りたいこと」の意識をもって読書活動が行われていたことは伺える。

④ N欄

Aは、「自己の振り返り」として次のような記述をした。

オオカミが自分の体重1kgあたり約140gの肉を食べると知った時とても驚いたけれど、友達も驚いていました。三峯神社がこわされなかった訳など調べたかったけれど調べられなかったことを友達に調べてくれていたのでよかったです。交流は大切だなあと思いました。私ははじめ今のヨーロッパの事は書かなくてもいいんじゃないかと思っていたけれど、友達の意見を聞いていたら『ああ、ほるほど!』と思い、考えが変わりました。よりどっちがよくオオカミの事を上手く伝えられるのかなあと思いました。 (下線一筆者)

下線部(一)はAが読書活動の中で、一番驚いたこととして挙げられたものである。一見教材の本文と関係なさそうだが、全体では、「オオカミが羊を襲う理由」の補強情報として出され、共有化された。また、その後の記述からも、共有がAにとってかなり有効であったことが記述されている。波線部(二)からは、読書活動から再び教材を読み、論旨の整合性を巡って納得の是非を問う話し合いがAにとって価値のある学習であったことが伺える。実際Aは教材を最初は「納得できる」としていたものの、学習後は、「今のヨーロッパのオオカミを入れるべき」であると、説明不足を指摘している。第5時では、その観点を基に意見文を書いた。その中の一部を次に示す。

KWLシートを見返してみると、自分が知りたいと思っていた事の所に「今のヨーロッパではオオカミはどう思われているのか」という事が書いてあった。最初から私はそこを不思議に思っていたのだ。日本は昔と今があるのに、ヨーロッパには昔はあるが今はない。私はなぜ筆者が書かなかったのか分からない。(中略)題名に関しても、さまざまな意見が生まれたが、私は「オオカミを見る目」だけでいいと思う。変に付け足しても、内容を全く感じさせない内容になる。これは筆者が「オオカミを見る目」から「置かれた社会の状況によって異なりもするしまた変化をし得ること」を感じて欲しかったからつけた題名じゃないかと私は思う。(以下略)

Aの例から見ても、「K—W—L」チャートにより、自分の知識や経験と関連づけて教材を意味づけたり、自分の意見を述べたりすることが、思考の流れと一体となって具体化している。

(6) 学習後のアンケートより

学習後のアンケートの結果をまとめたのが資料3である。

「疑問について進んで本を読んだり調べたりすることができましたか」という問いに対し、92%の生徒が「かなり」「まあまあ」と答えている。「K—W—L」による調べ読みの活動の成果である。「友達の疑問や調べたことに興味が持てましたか」という問いにも95%の生徒が「かなり」「まあまあ」と答えており、「K—W—L」シートが対話のツールとしても有効であったことが伺える。「授業前後で自分の考えは深まりましたか」という問いに対しては、92%の生徒が「かなり」「まあまあ」と答えている。その理由として「オオカミに対する見方が変わった」とする教材内容の深まりを挙げた生徒が5名なのに対し、「文章を読み取ること」は文章の感じからではなく結論と具体例の関係を読み取ること」「文章の構成を考え、初めて文章に対して反論したから」といった説明文の読解の力の深まりを挙げた生徒は16名であり、「K—W—L」が読解の力を付ける上でも有効であったことが伺える。また、「初めはそうしたことだと納得したが、話し合う内に疑問をもち始めたから」といった話し合いを深まりの理

「K—W—L」は本来、読書教育のためのチャートとして開発されたが、本実践のように、K、W、Lの各段階で交流を取り入れることにより、「構成」「表現」といった読解指導にも有効に機能した。生徒個々の文脈に沿った自然な形で、読解と読書活動とを結びつける有効な方法と成り得る。

⑤ PISA型読解力育成の方法として

L欄の交流の中で再度教材と対峙することで、「構成」「表現」「題名」「筆者の考え方」について自分の意見を持ち、その是非を問い、書き換える学習へと発展し、長崎の言う「教材を突き抜ける読み」となった。PISA型読解力は「情報の取り出し」「解釈」「熟考・評価」という読解のプロセスを踏む。「K—W—L」は、まずK欄での自分の既有知識とW欄での疑問に沿った読解、読書活動が行われる（情報の取り出し）。次にL欄で学んだこととまだ学ぶ必要があることを検討する中で、比べ読みや吟味読みが行われる（解釈、熟考・評価）。読書と結びついて教材を読むことで「教材を正確に理解すること」を超え、「内容や論理が分かりやすいか」「筆者の考えに納得できるかどうか」を問う学びとなる。PISA型読解力の求める「書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」の育成となる。

⑥ 実感を伴った読みの方法として

①～⑤により、生徒は学びの価値を実感できる。今回はN欄を設けてそれがより視覚化できるようにしたが、生徒の文脈に添った学びの方法であるがゆえに、実感を伴った読みとなる。

今後の課題については、次の2点が挙げられる。

① 「K—W—L」と教材文との関係

今回の教材はオオカミという生徒にとって既有知識を引き出しやすく、また内容や構成を批判しやすいものであった。どの説明的な文章教材でも「K—W—L」は有効に働くのかどうか。中学校の教材は筆者の考えや意見が強く出された評論文が圧倒的に多い。よって、同様の学びが行えると思われるが、さらなる研究が必要である。

② W欄とL欄のつながり

今回の実践で、W欄に書いた疑問が読書によっても解決できず、L欄に答えが記入できない生徒が少なからずいた。交流によって解決したのもあったが、最後まで記入できなかった生徒は、文脈として、学びの実感が持ち難かったのかも知れない。さらに読書の機会を設けたり教師に質問したりする機会を持つことで対応する必要がある。

また、今回は説明的な文章の読みに絞って実践研究を行ったが、説明文を書く活動やプレゼンテーションなどの表現活動にも、「K—W—L」チャートは有効に働くのではないかと考える。今後の継続した実践研究が必要である。

こうした課題の検証等については、別稿に譲ることとする。

引用・参考文献

- ¹ 例えば、長崎が大学生に対して毎年行っている調査でも、説明文教材の学習が嫌われていると報告している。長崎伸仁『表現力を鍛える説明文の授業』明治図書、2008、11～12頁。筆者が勤務校の平成25年度1年生120名を対象に4月に行ったアンケートでも、説明的な文章が好きだという生徒（4%）は、文学的な文章が好きだという生徒（71%）に比べて極端に低いという結果が出ている。
- ² 長崎は小学校の教員を対象としたアンケートで、「説明文教材の方が文学教材より指導しやすい」と答えた教師が多いことをふまえ、「明快、明確だから『理解させやすい』」と教師が認識していることに問題点が潜んでいると指摘している。注1に同じ。12～13頁
- ³ 青木幹勇「論理主義の強い圧力」『教育科学国語教育』第75号、明治図書、1965
- ⁴ 森田信義『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』明治図書、1989
- ⁵ 植山俊宏「実感的理解に基づく〈納得〉を重視する」『実践国語教育研究』第153号、明治図書、1995
- ⁶ 長崎伸仁『新しく拓く説明的文章の授業』明治図書、1997
- ⁷ Ogle, D. K—W—L: a teaching model that

develops active reading of expository text. The reading teacher, International Reading Association, 39 (6), 1986

⁸ 久本麻衣『読書と情報活用』に関する指導研究—「K-W-L」を中心に—香川大学教育学部成23年度卒業論文、3～5頁の注7文献を和訳したものを用いた。

⁹ 足立幸子「グラフィック・オーガナイザーを使用した情報を活用する読書の指導」『月刊国語教育研究』第426号、日本国語教育学会、2010、4～5頁

¹⁰ 以下、次の文献による。

○Eileen Carr and Donna M. Ogle, Carr&Ogle. K-W-L Plus; A strategy for comprehension and summarization, International Reading Association, 39 (6), 1986

○Katherine S. Mcknight, The teacher' BIG BOOK of Graphic Organizers, Jossey -Bass, 2010

○Doug Buehl, Classroom Strategies for Interactive Learning-3rded, the International Reading Association, 2009

¹¹ 『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版、2008、7頁および『中学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版、2008、19頁

¹² 読解・読書指導論は、飛田多喜雄・野地潤也監修『国語教育基本論文集18—国語科読書指導論—』明治図書、1999にまとめられている。

¹³ 倉澤栄吉、井上敏夫、望月久貴らの立場である。

¹⁴ 例えば、注8の久本実践も、小学校における読書指導としての実践である。久本は小学校教材「ヤドカリとイソギンチャク（東京書籍4年上）」における「K-W-L」の実践報告を示しているが、読書指導としての広がり効果と同時に「教材の内容と繋がり薄いものになってしまった。児童が知りたいことを自由に学ぶことができるK-W-Lを用いて教材の要旨を捉える活動は困難であると思われる」（45頁）と述べ、読解指導には適さないと結論付けている。

¹⁵ 教材の基となった原典では、アメリカでオオカミが人の手により絶滅させられた後、生態系のバランスを取り戻すためにカナダから再導入され、今では人気者になった事例が結論の前に示されている。高槻成紀「オオカミのこと—神か悪魔か—」『野生動物と共存できるか』岩波書店、2006、174～182頁

¹⁶ 実際に原典は、「野生動物と人間社会のことを考えるうえで、オオカミはじつにおもしろい動物だと思います。」という文で始まる、双括型の文章構成となっている。注15に同じ。

¹⁷ 注7に同じ。

付記

本研究は、平成25年度文部科学省科学研究費助成事業（科学研究費補助金）（奨励研究 研究課題番号25908016）の成果による。

資料3 授業後アンケート結果

