

小学校における教科書の自力読解方略“QNKS”の開発と実践

Development and Implementation of “QNKS” a Self-Reading-Textbook Strategy for Elementary Students

葛 原 祥 太* 宮 田 佳緒里**
KUZUHARA Shota MIYATA Kaori

本稿では、Van Dijk & Kintsch (1983)、Kintsch (1994) や Mayer (1989) らが明らかにしている文章理解過程を、小学生でも理解できる用語に置き換え平易にモデル化した読解方略である「QNKS」を提案するとともに、この方略を用いた実践を行い、成果と今後の展望について述べた。

小学5年生を対象に、1年間、教科書の自力読解に取り組ませる実践を行った。その結果、多くの児童が教科書の内容を自力読解できるようになり、それに伴って児童の主体性が引き出され、予習復習に取り組む児童の増加や、学級内の対話的な活動の活発化が確認された。さらに、QNKS という文章読解方略は単元や教科に縛られない汎用的な方略的知識であるため、これを単元や教科をまたいで広く活用していくことで、児童に教科横断的な学びの意識が育っていることが見て取れた。今後の課題として、QNKS を文章産出活動に応用する可能性の追究を指摘した。

キーワード：QNKS, 読解方略, 教科書の自力読解, 主体的な学び, 小学生

Key words : QNKS, reading strategy, self-reading of textbooks, proactive learning, elementary students

1. 問題意識

経済協力開発機構 (OECD) が2018年に行った学習到達度調査 (PISA) において、日本の「読解力」の平均得点は、前回「読解力」が中心分野だった2009年から有意に下がった (国立教育政策研究所, 2019)。主体的な学びを重視する現在の日本の学校教育では (文部科学省, 2017)、児童を「教科書を読んで学ぶことができる」状態にすることは大変意味のあることであるにも関わらず、PISA 調査の結果は、それが多くの学校で十分に実現できない可能性を示している。

本稿で着目する読解とは、文章が伝える内容を理解する「テキストの学習」 (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1994; 小島, 1996) に留まらず、文章の内容を既有知識に取り込んで文章の内容を応用できるようになることを目的とする「テキストからの学習」 (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1994; 小島, 1996) に至る読み取りを指す。学校教育においても、教科書を読んで学ぶという場合、教科書の記述の理解だけでなく、知識を獲得し、それに基づいて思考・判断するという意味合いで使われることが多い。

こうした読解力が、十分に育成されない理由を「読解方略指導の欠如」に求めることは適切ではないと考える。なぜなら、多くの国語の教科書では段落構造の読解 (e.g., 甲斐, 2020a, b, c) や、要約や要旨をまとめる活動 (e.g., 甲斐, 2020d, e)、文法の解説 (e.g., 甲斐, 2020b, c, f) など、読解方略につながる様々な内容が掲載されており、多くの教師はこうした教科書を基に授業を行っているからである。むしろ、考えなければなら

ないのは、「なぜ、読解方略に関する指導を行っているにも関わらず、児童らは十分に読めるようにならないのか。」という問いである。この問いについて、本稿は次の2点を指摘する。

1 点目は読解方略の使用場面の欠如である。小学校国語科の指導では、読解方略に関わる知識の伝達が行われる一方で、「児童が自分で教科書を読むという体験」の提供は十分でない場合がある。例えば、第一著者の実践経験から、これまで教科書は「教師から丁寧に指導を受けながら、みんなで一緒に理解していくもの」として使用されることが多かった。極端な場合には「まだ授業で取り扱っていないページは読んではいけません」という指導すら見かけることがある。そのような文化の中では教科書の未習のページを児童がまず自分の力で読み解いてみるという経験が提供されることはほとんどない。そのため、国語科で修得された読解方略を実際に児童が使用する場面が限定的になり、読解力の向上につながっていない可能性が考えられる。

2 点目は、読解方略に関する指導機会はあるが、そこで伝えられている知識が断片的なものになっている点である。文法指導においては、一文の中に含まれる主語や述語の関係性と品詞の分類から、精緻にその構造を読み取る方法が学ばれる (e.g., 甲斐, 2020b, f)。また、説明文の段落構造における指導からは、論の展開に関する知識が学ばれる (e.g., 甲斐, 2020a, b, c)。しかし、これらの知識は文や文章の特性を部分的に説明する知識ではあっても、「読むという行為の全体像」を示すものではない。そのため、これらの知識だけでは、実際に

* 兵庫教育大学大学院 (専門職学位課程) 教育実践高度化専攻学校臨床科学コース

令和3年7月16日受理

** 兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 准教授

児童が教科書を読もうとした時、まず何をすべきなのかが不明なままとなる。

以上のように、現在の読解力の問題には、①読解方略の使用場面の欠如、②読解方略の統合的なモデルの欠如という2点を指摘することができる。そしてこれらはそれぞれに独立しているのではなく、読解方略の統合的なモデルが欠如していることで授業中に指導される断片的な読解方略が統合されず、児童らは自力読解ができないという因果関係が想定できる。そのため教師は、教科書を読んで学ぶ活動を児童に任せることができず、児童に、獲得した読解方略を使用する機会も十分に与えない。その結果、児童の読解力が育っていかないと考えられる。この推論が妥当であるならば、現在、断片的に指導されている読解方略に関する知識を統合するようなモデルを児童に示し、それを使って教科書から学ぶ機会を十分に確保すれば、読解力の育成に寄与できるのではないかと考えられる。

2. 「テキストからの学習」に関する先行研究

文章全体の意味内容について、読み手が一貫した整合性ある表象を形成する過程を示したモデルとして、現在広く認められているのが、Kintsch らによる文章理解過程のモデル (Van Dijk & Kintsch, 1983 ; Kintsch, 1994) である。読み手はまず、文の表面的な構造を命題として解釈し、複数の命題同士を組合せてより複雑で一貫した命題のつながりを構築する。こうして文の表象、すなわちテキストベースが作られる。さらに、テキストベースを基に、文章によって与えられる情報を関連する既有知識と統合することによって、文章が意味する状況についてのモデル、すなわち状況モデルが構築される。これらの処理は全て中央処理装置 (central processor) で行われると想定される。

また、Mayer (1989) は、文章を読んで学習する過程を、有意味学習の観点からモデル化した。そこではまず、文章中の情報のうち、主要な物や状態、因果関係などの概念的な情報が選択され、注意が向けられて短期記憶へ送られる。短期記憶内では、それらの情報が体制化されて一貫性のある意味が作られる。そして、それらの意味が、既有知識と統合されて学習すべき内容のメンタルモデルが作られ、長期記憶に送られる。

Kintsch らのモデルと Mayer のモデルは、観点こそ違うものの共通点が多く、読解方略に関する知識を統合するモデルを考案するうえで有用である。すなわち、文章を読んで応用可能な知識を構築する過程では、文章で伝えられる内容から主要な情報を選択して抜き出し、情報同士を首尾一貫するように繋ぎ合わせ、それらを既有知識と統合することが行われる。本稿では、こうした過程を念頭に置き、小学校での読解指導で利用できるように、児童に理解可能な形で表現したモデルを提案する。

3. 文章理解のための QNKS

3.1. QNKS とは

児童が実際に自力で読解をするときに必要な知識とは、「文章を読むときには、まず何をして、次に何をして、どういうプロセスをたどればよいか」といったような「読む」という行為全体を段階的にサイクルとして定義する、文章読解過程に関する知識であると考えられる。そこで本稿では、文章理解過程を「問いを立て (Q)、抜き出し (N)、組み立て (K)、整理する (S)」という4過程に分け、それらの頭文字をとって「QNKS」という名称で定義した (図1)。

文章理解過程との対応でいえば、N が文章中の情報の選択と抜き出し、K が情報同士の繋ぎ合わせ、S が既有知識との統合にあたる。ただし、文章中のどの情報を抜き出せばよいかは、学習の目的に依存するため、初めに目的を明確化させるための「問いを立てる (Q)」という段階を設定した。以下、各過程について述べる。

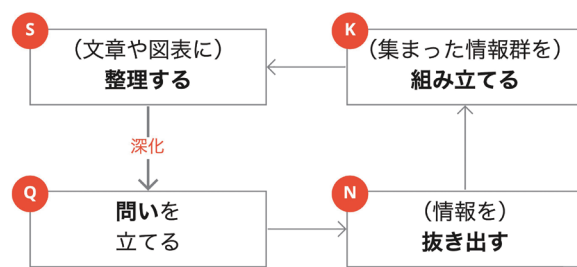


図1 QNKSの簡易モデル

Q：問いを立てる

読解を開始するにあたって始めの Q (問い) は「この文章には何が書かれているのだろうか」である。読解が進むに連れてこの Q は「この時の登場人物はどんな気持ちなのだろうか」や「この具体例は何を示しているのか」など、細かく更新されていく。

N：(情報を) 抜き出す

問いが見いだされたなら、次は、情報の抜き出しを行う。文章に書かれている単語や1文ごとの意味を理解し、キーワードになると思われる要素を抽出していく (図2)。

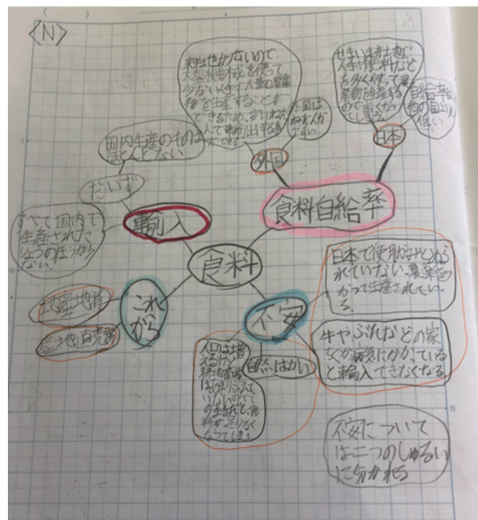


図2 児童が描いた「N」

K：（集まった情報群を）組み立てる

情報が集められたら、次は、集まった情報群の構造化が求められる。箇条書き（もしくはネットワーク）として羅列された情報群を、論理関係に基づいて配列したり、関係性に基づいて分類したり、重要度に基づいて取捨選択したりしながら構造化し、文章全体としての意味構造を構築しようとする（図3）。

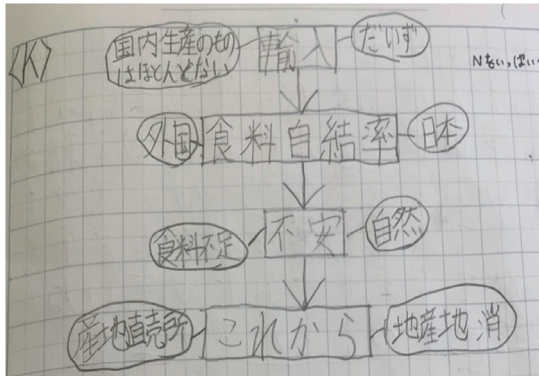


図3 児童が描いた「K」

S：（文章や図表に）整理する

構造化は「整理された状態」を目指して行われる。ここで「整理された状態」とは、「何も知らない他者がみても意味構造を理解できる状態」と定義する。その状態を表現するための形式は要約文であったり、図表であったりする。この状態を目指す理由は、誰にとっても理解しやすい状態とは、自分にとっても理解しやすい状態であるからである。他者を想定して情報を伝達しようとすることは、翻って自分の認識構造を最適化しようとする行為につながると考えられる（図4）。

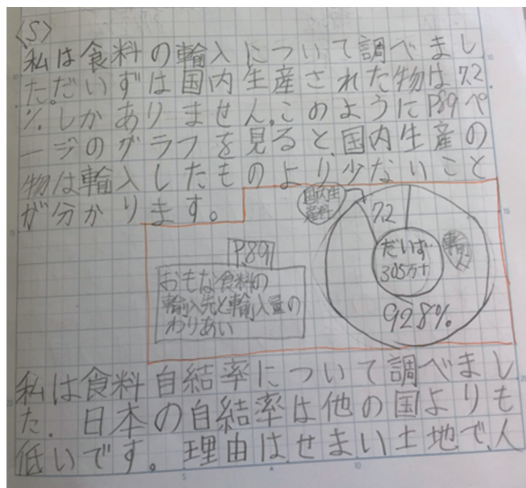


図4 児童が描いた「S」

S → Q：問いの深化によるスパイラル的進行

この段階まで行くことができれば思考過程が一巡する。図1では、Sから出た矢印は「深化」という用語を挟んで再び「Q：問いをたてる」につながる。読解過程は一巡して完結するものではなく、一巡目に構築した理解構造からさらなる問いを生み、二巡目、三巡目とスパイラル状に連続していくものであると考えられる。よってQNKSモデルでもそのことを表現した。

3.2. 各過程をノートに外化しながら行う

実際のノート例でも示したとおり、これらの過程を児童らはノートに外化しながら読解を進めていく。外化することで自身の理解構造をメタ的に理解しやすくすること、各過程で描くべき図の「型」の獲得を狙っている。QNKSなど新たな概念や方法の習得を目指す初期の過程では、「正しい方法」を確実に身につけようとする反復練習が重要である。その反復練習を生むためには、「型」が必要であり、それを明確に提示することで反復練習が可能となる。そのためにQNKSのNでは、箇条書きやウェビングマップ（黒上, 2013）のような表現を、Kではフィッシュボーン（黒上, 2013）のような表現を使用するように指示している。ここを確実に押さえた上でSでは、「わかりやすい表現の選択」を求める。「正しい方法」の上に、「自分の判断」を乗せるといったイメージである。

3.3. QNKSの優位性

QNKSは、心理学研究で見出された「テキストからの学習」の過程を念頭に置きつつ、実際の教室における学習場面で児童がそのまま使えるように言葉を選択し、図によって補強している。ここまで平易かつ具体的にすることで、児童は「テキストからの学習」において有効とされる認知過程を意識的に使えるようになると考えられる。

さらにQNKSの活用場面に目を移すと、QNKSのもう一つの優位性が見えてくる。QNKSでは、各過程で表出すべき図的表現を規定しており、その活用場面においては、児童に各過程で構築した表象を外化しながら読み進めることを求める。それにより、児童は自身の理解状態を正確にモニターしながら過程を進行させ、より確実な状況モデルを構築することができると考えられる。

以上のような優位性により、QNKSを提示されれば、児童は自力で読解に挑戦できるようになるため、問題意識で指摘した、「自力読解場面の少なさ」の問題を解決できると考えられる。以下では、このQNKSを実際に活用した教科書の自力読解を目指した実践を報告する。

4. QNKSを活用した実践

4.1. 方法

A市立B小学校5年生34名を対象とした。2018年の一年間にわたり、国語科および社会科の全単元を第一著者が実践した。

基本的な授業の流れは、授業の初めにその時間に扱う教科書の範囲を示し、その範囲をQNKSを活用し読み解く時間を設け、それが完了するか、時間が来たら通常の授業に入るというものであった。児童らがQNKSによる文章読解に慣れてきたら、一時間分の内容要約から、1単元分の要約へと活動を移した。また、単元の始めの1・2時間を、QNKSを用いた教科書読解の時間とし、残りの時間で授業を進めるという方法に切り替えていった。

実践の効果を検討するために、自主学习ノートとアン

ケートの結果を用いた。自主学习ノートは、児童らが自主的に家庭学習において書いてきたものである。アンケートは「QNKSについて良いと思う点、悪いと思う点を挙げてください」という設問に対して自由記述を求めるものであり、2019年1月に実施された。なお、自主学习ノートとアンケートの結果を公表することについては、対象者に十分に説明を行い、同意を得ている。

4.2. 社会科での導入

はじめに、社会科の教科書を自力で読むという活動にQNKSを取り入れた。社会科をQNKS導入の科目として選んだ根拠は3点ある。

1つ目は、見開き2ページ分で話題が完結している点である。文章読解にQNKSを活用する際には、Sの段階において要約文として自身の理解内容を外化させる。そのとき、理解すべき内容が多すぎると、入門期の児童には負荷が高すぎる。情報構造としてまとまっていて、かつ、そこに含まれる情報量がそれほど多くないもの、と考えると、社会科の教科書の見開き1ページ分が適当であると判断した。

2つ目は、抜き出す「N」すべき単語が既に太字で表示されている点である。未知の文章を目の前に、そこから重要な単語を抜き出すという活動は児童にとって難しい活動である。社会科の教科書ではそのページでキーワードとなる単語が既に太字で示されているため、抜き出し過程(N)は、ひとまず太字をノートに書き出せばよいだけの活動となり、その活動の難度が一気に下る。特にこういった活動が苦手な児童にとっては、形式的にでも過程を進められるような環境を用意することが大変重要であると考えた。

3点目には、単元全体を要約するときにも、話題ごとに小見出しがついているので、話題の流れを追いややすいことが挙げられる。社会科で最終的に目指すのは単元全体の要約である。見開き2ページの要約がスムーズにできるようになってきたら、単元をまるごと読んで要約するという活動を取り入れる。そのときにも社会科の教科書のつくりは支援的に働く。社会科の教科書では、見開き2ページで話題がまとまっているだけでなく、話題ごとに小見出しがついている。これは、単元全体を要約しようと思った時、その話題のまとまりをわかりやすくするガイドの役割を担う。全体を見渡して論の流れを作ろうとするとき、ひとまず小見出しを抜き出して(N)、論の流れに沿って組み立てれば(K)、大まかな展開を読み取ることができる。

このように社会科の教科書は、自力読みをする際に支援的に働く構造を多く含んでいるため、QNKSの導入には適当であると考えた。

4.2.1. 社会科での実践の様子

児童らは、図5, 6のように、構築した表象を外化しながら理解過程を一つずつ進行させていった。感覚をつかめない段階にある児童は、太字や見出しを中心的に抜き出して組み立てていった。

慣れてくればNとKを同時に行う姿や、Kの段階において単純にキーワードを縦に配列するだけでなく、論理構造に合わせて分岐させるなどの工夫も見られた。導入からすべての単元においてQNKSで要約するという活動を取り入れたことによって、児童が描く図(特にKの段階の構造図)は精緻化していった。

このように、社会科においてQNKS各過程の役割やコツについて一通り学んだ後、国語科へと展開した。

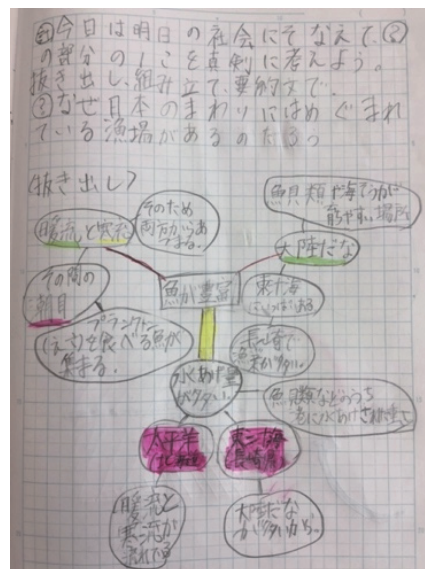


図5 社会科において児童が描いた「N」

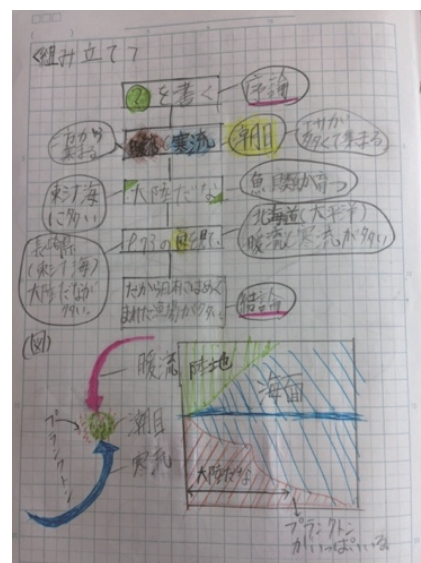


図6 社会科において児童が描いた「K」

4.3. 国語科への展開

国語科では社会科の教科書要約で学んだQNKSに関する方略的な知識(例えば、Nではマインドマップ状に関連付けながら抜き出す、Kでは論理展開に注意して論理の背骨を立てる、Sでは他者に伝わるように証言するなど)と、国語科の文章を読む上で基本となる文章構造についての知識を提示してから、自力読解活動に入った。

4.3.1. 実践の様子

基本的には社会科と同じように単元の初めに、QNKSの流れで本文を要約し、概要を掴んでから本時の学習に入るという流れをとった。当初はまず段落ごとの要約活動をして、本文全体の要約活動へと展開させるつもりでいたが、社会科におけるQNKSの習熟度が高く、初めから本文の全体要約活動から開始することできると判断し、段落ごとの要約活動は省略した。児童らのノートは、図7のようになった。

この学年は6年生まで持ち上がりであったため、前年度からQNKSに取り組んでいた児童は1学期の5月時点で、国語科の『イースター島にはなぜ森林がないのか』において、図8のような論理構造図を描くことができていた。

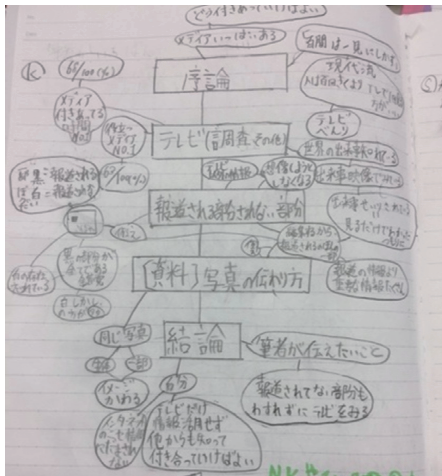


図7 国語科において児童が描いた「N」

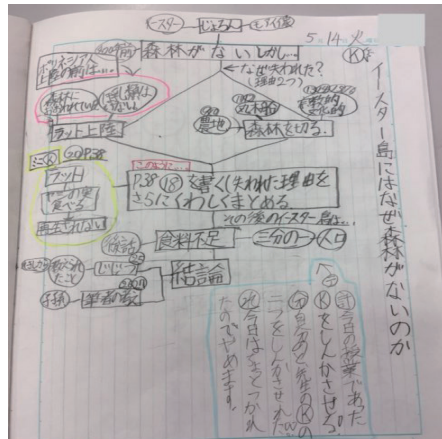


図8 QNKS2年目の児童が描いた「K」

4.4. 他教科・他領域への転移

さらに、QNKSによって「文章の読み方に関する統合的な知識」を得た児童の中には、その知識を国語科や社会科以外にも、理科や道徳科の文章を自力で読もうとしたり、新聞の投書欄や、テレビ番組の内容をQNKSによって要約しようとしたりするような児童も現れた。

4.5. 児童に対するアンケート

QNKSについてのアンケートの結果を示す（表1）。

設問は「QNKSについて良いと思う点、悪いと思う点を挙げてください」というものである。以下では子どもたちの回答を国語科の「話す、聞く、書く、読む」という領域の視点で分類し、提示する。（子どもたちの記述は“読む”と“聞く”，“書く”と“話す”を同一のものとして記述している様子であるため、以下では「読む（聞く）」「書く（話す）」として分類した。）

表1 QNKS についてのアンケート結果

記述内容	該当者数
文章が読みやすく(聞きやすく)なった	19
理解できる	(6)
内容をまとめられる	(6)
思考の整理ができる	(7)
文章が書きやすく(話しやすく)なった	5
話し合いができるようになった	2
幅広く応用できた	1
肯定的な記述：計	27
なれるまでが大変	5
各過程の難しさ	6
Nで抜き出せなかったら、組み立てや整理が難しくなる	
Kの工夫が難しい(縦につながり、横につながり)	
Sで話題をつなぐ言葉(接続詞)がわからない	
NKSを一つ一つこなしていくのが難しい	
情報を深く考えないといけない	
大きい単元は大変でむずかしい	
(各1)	
否定的な記述：計	11

読む（聞く）領域に関する肯定的な記述では「QNKSを意識することで文章を理解できるようになった」という旨の記述が目立つ。否定的な記述に関しても、QNKSの概念の使いにくさや不正確さにふれるような記述は見られず、むしろQNKSに習熟してきたからこそ気づく大変さや注意点といった内容の記述となっていた。このようにアンケートからは、児童が自力で教科書を読み解いて学習を進めるうえで、QNKSが有用であると認識している様子が伺える。

さらに、児童らの回答は読む（聞く）領域を超え、書く（話す）領域にまで及んでいた。QNKSにおける読解活動は、ただ読むだけでなく各過程で構築した表象をノートに外化しながら行わせ、最終的にその理解内容を文章として表出させるという特徴がある。そのため、実際の指導場面では、この流れを文章産出に当てはめて活用できる児童も出てきたと考えられる。

以上、子どもたちのアンケートから、QNKSは子どもたちの自力読解過程を促進するという結果のみならず、文章産出過程にも影響があることが示された。

4.6. 実践についての考察

4.6.1. 児童の主体性が引き出される

今まで制限され、自分のコントロール下になかった教科書の文章が、QNKSという言葉を得ることで、自分で編集し、噛み砕き、理解していける対象となった。これにより、多くの児童が学習のコントローラーを受け取り、自分で教科書を読む、という姿勢を身につけていく様子が見られた。導入初期こそ、根本的な考え方の転換に戸惑う児童も見られたが、継続的に取り組むことで、最終的にはQNKSを利用して教科書から学べるようになったことが、アンケートからも読み取れる。

教科書を自分で読むための知識を紹介し、場を作るということは、児童一人ひとりを「教科書を読む主体」とすることを意味する。この構造が文字通り、児童の「主体性」を強く刺激すると考えられる。QNKSを示し、児童に教科書から学ぶ機会を十分に提供することにより、本稿の問題意識で指摘した「教科書は先生と読むものであり、自分で読み進めてはいけない」という暗黙の文化を払拭するとともに、児童にとって非常にやりがいのある状況を提供できると考えられる。

4.6.2. 授業と宿題が接続され、予習復習がしやすくなる

主体性の現れは、授業の予習や復習をととても積極的にやるようになった点にも見られた。例えば、上で示したノート写真の中で、授業中に教師が指示して描かせたものはほとんどない。ほぼ全ては、子どもたちが自主的に家庭学習において自主学習ノートに描いてきたものである。

「教科書は教師に指導を受けながら読むもの」という認識のもとで学習をしていれば当然、児童は、教師がいない場では教科書を読もうともしない。しかし、「教科書は自分で読むもの」という意識とそれを確実に支える知識(QNKS)があれば、児童は自分で教科書を読もうとする。家庭学習では好きなことを学習できるという宿題領域特有の自由度がある。そのため、多くの児童がその場を活用し、自力読解に挑戦するようになる。実際、授業で自力読解が思うようにできなかった児童が家に帰って再度挑戦しようとする姿や、自力読解が楽しくなってきたり、もっと読解力をつけようと思ったりした児童が、未習範囲の読解に挑む姿がたびたび確認された。その結果として、宿題と授業の境界線が曖昧になり、家と学校という場の特性の違いに応じて学び方を変えろといった工夫をする児童も見られるようになった。

4.6.3. 単元間の接続、教科間の接続が容易になる

上記のような表れは比較的学习意欲や学力の高い児童に現れた態度であったが、そうでない子どもたちにも肯定的な影響があった。QNKSを用いた自力読解で単元全体の要約文を書くという活動は小学校段階の児童にとってはかなり負荷の高い活動になる。そのため、初めのうちはうまくできなかったり、友達の助けを多く借りる必要があったり、最終的に満足に書き上げられないまま、授業が次の展開に入ってしまったことがある。しかし、QNKSは特定の教科、単元に特化したも

のではなく、「文章を読む」という活動が発生する場合ならばいつでも使えるというような汎用的な概念である。したがって、導入時の単元でうまくできなかったら、なぜうまくできなかったのかを分析し「次の単元では、もっと〇〇に気をつけてやってみよう」というような再チャレンジの機会を容易に得ることができる。実際、初めはQNKSを用いた自力読解が十分にできなかった児童も、他の単元や教科で繰り返し取り組む中で、徐々に自力読解ができるようになっていった。

現在の学校教育では、教科等横断的な視点からの指導が目指されている(文部科学省, 2017)にも関わらず、教科で学ばれる知識や技能の中には、依然として、特定の単元で一度指導が行われればそれっきり指導も活用もされないものが少なくない。これに対し、QNKSという汎用的な知識技能を導入すれば、教育課程の大掛かりな再編集をせずとも、教科横断的な学びを実現させることができる。児童が、教科や単元を横断しながら様々な場面をQNKSの枠組みで切り取ろうとすることで、「文章読解過程」を自分のものとして使えるようになっていく。その意味で、QNKSは、社会で生きて働く知識技能の一つと言えるのではないだろうか。

4.6.4. 学級内での交流がスムーズになる

ここまでは、個人内の変化という側面からQNKSの効果について述べてきたが、その効果は個人学習のみならず、学級における集団的な学習場面にも現れた。

自力読解と言っても、授業中に行う場合には、クラス全員が完全に一人ですべての過程を進行させるという設計にはしにくく、そうすべきではないと考える。自分の力で読み進めることが難しいと判断した場合には、他者の援助を求めることもまた重要な学習スキルである。この時、QNKSの過程にそって表象を外化しながら自力読解を行った児童らは、困っている児童に「ちょっとKみせて」と言ってノートを見せてもらったり、「まずNしたら?」といったアドバイスや、自分のノートを見せながらの解説を行っていた。QNKSの概念なしにただ助け合わせる場合に比べて、その関わり合いの質が格段に高くなることを実感した。

何の手立てもなく関わり合う場合、相手を援助したければ相手がどこでどのようにつまづいているのか詳しく聞き取り、その内容に応じて援助をしていく必要がある。しかしそれを小学校の教室で行おうとした場合、援助を求める側が自分はどこでどのように躓いているかを正しく表現できる場合が少なく、また援助する側も相手の困り感を聞き取る能力が足りない場合もよくある。

一方、QNKSの過程を意識し、表象を外化したノートが両者の間にあればこの難しさの大部分を解決できる。援助する側からすればノートさえ見せてもらえば、相手の理解度が今どの程度かをひと目で判断することができる。いざ援助をしようと思った時も言葉であれこれ説明することだけに頼るのではなく、自分のノートを見せながら解説することができる。これにより、クラス内で協働的に自力読解をすすめるという活動を非常に円滑

に促進することが確認できた。

また、QNKS という名称も児童らの中で、共通言語のように作用していた。「まずNしたら？」のように、各過程の表象をそのままアルファベットで表し、会話する様子がよく見られた。これは先述した「児童に利用可能なように、具体的かつ平易な言葉で表現する」ことによる QNKS の優位性が表れたものと考えられる。

5. 今後の展望

本稿では、QNKS という文章読解過程に関するモデルを提案し、それに基づく実践を報告した。その結果、QNKS という汎用的な概念を導入するということは、読解力の向上のみならず、子どもたちの主体性を引き出したり、協働的な学習を促進したり、教科横断的な学びを実現したりと、多くのメリットが有ることが示唆された。

またその中でもアンケートで示された「QNKS が文章産出過程も促進する可能性」はさらなる探究に値する内容である。指導にあたっていた第一著者も学年終了時にはその可能性を大きく感じており、次年度で探究していった。今後は、QNKS を用いた作文指導の実践をもとに、QNKS が文章産出過程に及ぼす効果について検討することが課題である。

引用文献

- 甲斐睦朗他 (2020a). 国語三上 わかば 光村図書.
 甲斐睦朗他 (2020b). 国語三下 あおぞら 光村図書.
 甲斐睦朗他 (2020c). 国語四上 かがやき 光村図書.
 甲斐睦朗他 (2020d). 国語四下 はばたき 光村図書.
 甲斐睦朗他 (2020e). 国語五 銀河 光村図書.
 甲斐睦朗他 (2020f). こくご二下 赤とんぼ 光村図書.
 Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49, 294-303.
 国立教育政策研究所 (2019). OECD 生徒の学力到達度調査 (PISA) ～ 2018 年度調査国際結果の要約 ～ Retrieved from https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/03_result.pdf (2021 年 7 月 12 日)
 小嶋恵子 (1996). テキストからの学習 波多野誼余夫 (編) 認知心理学 5 学習と発達 東京大学出版会.
 黒上晴夫 (2013). 思考ツールのいろいろ 田村学・黒上晴夫 考えるってこういうことか! 「思考ツール」の授業 小学館.
 Mayer, R. E. (1989). Models for understanding. *Review of Educational Research*, 59, 43-64.
 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編 東洋館出版社.
 van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academy Press.