

# 「自立した読者」を育てる足場づくり — 米国における理解方略指導論を手がかりとして —

山元隆春  
(2003年12月3日受理)

## Scaffolding for Developing “Independent Readers”

Takaharu YAMAMOTO

**Abstract.** In this paper, reading strategies as scaffoldings for developing reading abilities were examined and any reading lessons were examined; Reciprocal Teaching, Questioning the Authors, and Collaborative Reasoning. In conclusion, any ideas for developing the “independent readers” were suggested.

本稿では、Blanchowicz & Ogle (2001) や Sweet & Snow (2003) に集約された米国における理解方略指導のアイデアの検討を手がかりとしながら、子どもを「自立した読者」にする足場づくりのための条件を探っていききたい。

### 1 理解方略指導に関する研究の概観

読みの理解方略指導に関する研究は、米国でも1980年代から、認知心理学やテキスト言語学などの影響のもとに盛んになった領域である。この指導論の基礎を為す「読みの方略 (reading strategies)」及び「読みの理解方略 (reading comprehension strategies)」の研究については、山元隆春 (1994) の概観がある。日本の国語教育研究においては、井上尚美 (1983) (1997), 松崎正治 (1991), 間瀬茂夫 (1995) 等の、とくに「メタ認知」能力に焦点を当てた研究のなかで扱われてきた。たとえば、河野順子 (2001) は、子ども (小学生) における「メタ認知」の「内面化」ということに光を当てようとし、牧戸章・難波博孝 (1998) も、「メタ認知」能力の発達に、ことばの学びの発達の重要な契機を見出している。塚田泰彦 (1999) は語彙に着目したかたちで「理解方略」を問題にした。この問題については、岩永正史 (2002) による周到な概観も為されている。

また、アメリカの「読むこと」の指導に関しては、堀江祐爾 (1994) が literature-based approach (堀江の訳に基づく「文学を核にした」アプローチとなる) を中心として、また同じく堀江祐爾 (1996) が Kenneth Goodman の理論を中心として考察を展開しながら、「全体的・総合的指導」と「部分的・要素的指導」の二つの大きな流れをまとめている。

### 2 理解方略指導とメタ認知

理解方略指導は、いわば「理解」における「メタ認知」の力の発達をいざなうことを目指しておこなわれてきたものであると言ってよい。「理解スキル」と言わず、あえて「理解方略」という語が用いられるのは、このあたりの事情に関わっている (Paris, Wasik, Turner, 1991; 山元隆春, 1994)。

理解方略指導の核心は、「理解方略」の指導を、子どもを「自立した読者」にしていく足場としていく道を探ることにあるのであって、一つ一つのスキルの自己目的的な習得にあるわけではない。「理解方略」の指導は、子どもを生涯にわたる読者 (lifelong readers) としていくためにこそ重要なことだからである。これは、従来のリテラシー教育を根本から捉え直す大切な視座になるであろう。そしてそれは、「何のために学校で読みの指

導をするのか」という問いに対する答えを探るいとなみでもある。

理解方略に長けた読者ほどテキストを多面的に捉えることができると言うことができる。では、一面的にしかテキストを捉えることのできない状態の読者が、どのようにすればそれを多面的に捉えることができるのであろうか。なぜ「読むこと」におけるメタ認知能力の役割を重視し、「スキル」ではなく「方略」という概念をあえて用いるのか。Blanchowicz&Ogle(2001)は、子どもたちが「社会で成功を収め」るために、私たち教師がさまざまなマテリアルをもとにして「情報を正当化し確実なものにするためにいくつかの資料を読むための読みの習慣を子どもたちのものにする手助けをしなければならない」と言う(p.8)。ここには、子どもの手に入れるべきものが、子どもの生活に生きるものであるとする立場が明確にあらわれている。

### 3 理解方略指導に求められること

以下では、Palincsar(2003)による三つの「理解方略指導」を比較した文献をもとにして、読みの理解を指導するなかでどのようなかたちで「方略」を扱っていくのかということを検討したい。

#### 3.1 理解方略指導の目的

##### 一「自己調整的読者」の育成一

Palincsar(2003)は「方略指導」の目的を「自己調整的読者」の育成であるとして、(1)いかなるかたちの指導の究極的な目標も、生徒たちが一人でことをやり遂げることが可能になるところにある、ということ、(2)学習の成果よりもその過程に焦点を当てるとのこと、(3)テキストを読むに当たって生徒たちが方略的(意図的)になるように教えるという考え方をとること、の三点を指摘している<sup>1</sup>。

ここに見られるのは、「自己調整のための理解」(目的)が「方略」(手段)の獲得によって果たされる、という考え方である。さまざまに提案されている「方略」も、それが読むことの学習の目的になってしまうと、読むことの実践のなかで生かされることなく「宣言的知識」に終わってしまう、というのである。では、子どもが「自己調整的読者」になるためには、どのような指導を行ってい

く必要があるのだろうか。Palincsar(2003)は「相互教授(Reciprocal Teaching)」「作者(筆者)を問うこと(Questioning the Author)」「協働の推論(Collaborative Reasoning)」という三つの指導法を比較検討している。いずれも、「教師とその生徒たちを、話し合いというコンテキストのなかでのテキスト理解に対する協働でのアプローチに引き入れていくもの」であるとされている。

#### 3.2 相互教授(Reciprocal Teaching)の検討 一関連づけられた「理解方略」の転移一

Palincsarがまず取り上げるのは「相互教授」と呼ばれる指導法<sup>2</sup>である。「相互教授」では次の四つの方略を問題にする。

要約すること(summarizing)…テキスト中の重要な情報を確認し、言い換え、まとめる機会を提供する。

質問すること(questioning)…要約方略を補強し、学習者に一歩進んだ理解活動をもたらす。

明確にすること(clarifying)…読むことの目的が正確にもの言うことだと信じているかもしれない生徒と学習を進める場合、特に重要となる活動。理解のむずかしさをもたらす要因(新出語彙、指示物の明確でない語、未知のむずかしい概念、等)を明らかにする働きをする。

予測すること(predicting)…その書き手がテキストの先の部分で次に何を論じるのかということについて、生徒に仮説を持つように求める。

この四つの方略を用いた指導がどのように行われるのか。Palincsarの論述をもとに検討する。

Palincsarがまず取り上げるのは、典型的な相互教授の授業での四つの方略の使用の例である。下に示したテキストの理解をめぐる、1年生のクラスで展開された小集団討議が検討されている。

テキスト：The pipefish change their color and movements to blend with their surroundings. For example, pipefish that live among green plants change their color to a shade of green to match the plants. ヨウジウオは自分の色や動きを変えて、身の回りの環境にときこみます。たとえば、緑色の植物の周りに暮らしているヨウジウオなら、自分の身体の色をほんの少し緑色に変えて植物の色と合わせるのです。

Clare：[質問] この段落について一つ質問があるの。ヨウジウオはどんなふうに見える？

Keith：[明確化] 緑色だということだね。

Andy：緑じゃないだろー。まわりの植物と同じ色だろー。まわりの植物と。

Clare：[要約] そう。それ。私がまとめたのは、この部分はヨウジウオがどんなふうに見えるのか、そして自分のまわりのもと同じように見えるのだ、と言っている部分だということになります。[予測] これからどうなるかということ、ヨウジウオの敵について書かれていくことになって、ヨウジウオが自分をどのように守るか、敵をどんなふうを防ぐかということについて書かれることになるということです。

Monty：[要約への付け加え] ヨウジウオがどんなふうに動くのかについて書いてもあるねえ…

Keith：前や後ろにぶらぶら動くんだ。

Andy：ほかの植物にあわせてね。

教師：何かと同じようにして、他の何かみたいに動くとき、それを何と言うでしょう。昨日、このステッキについてやったよね？ ステッキについてみんなで話した時、見つけたことばは？

Angel：まねをする。

教師：そう。だから何ていったらいいかなあ…  
ヨウジウオは…のまねをする…ヨウジウオは…  
子ども：植物の。

教師：よろしい！ じゃ、Clareがこれからどうなるか話してたことが本当か確かめてみましょう。

この授業をPalinscar (2003) は低学年の「相互教授」の一例としている。こうした「相互教授」の特徴はどこにあるのか。彼女は次の三つのことを指摘している。すなわち、第一に、「この指導法は自らのテキスト理解に相互作用し、影響を及ぼす要因を生徒が理解する手助けをすることに焦点化して」おり、第二に、学習者が「幅のあるさまざまなテキストに方略を適用するように学ぶ」ことになり、第三に、「学習者たちは、さまざまな方略を柔軟に機会に応じて用いるよう促される」という三つの点である。さらにこの場合、「方略は、それ自体が目的であるというよりもむしろ、理解を促進する手段として学習される」(Palinscar, 2003, p103) と言う。「社会的に媒介さ

れる」ことが理解のための「足場」になるというのである。

上の「ヨウジウオ」についての説明文についての「相互教授」において、「理解方略」はどのように媒介されているのだろうか。児童たちは口々に先に掲げた四つの「方略」を適用した読みを示している。引用後半における教師発言は、それをふまえて、さらに「方略の適用の仕方」についての説明を加え、既習体験を想起させながら学習を進めているのである。

Palinscarがもう一つ取り上げている5年生の「相互教授」の例をあわせて検討してみよう。これは「他の惑星に住むこと (terraforming)」について、5年生を「相互教授」に取り組ませ、知識形成をはかったものである。

教師：この「宇宙に住む」という文章が私たちに何を教えてくれるのかということについて、予測をしてみましょう。

Richardo：きっと、人類が火星に住むためにやらなければならない活動について教えてくれると思います。

Keith：火星の上で暮らすにはどうしたらよいかということについて。たとえば、空気はどうするかとか、どんなことが変わるのかということについて。

Shannon：火星で暮らすには、どんなものを着なければならないかということや、どんなふう呼吸をするのかということについて。

教師：どれも面白い考えだね。「テラフォーミング (他の惑星に住むこと)」という副題もついていることにも、先生は気付いたんだけど。このことばこれまでに聞いたことのある人いる？「テラフォーミング (他の惑星に住むこと)」ということばを思い出させてくれるようなほかのことばを知っているかな？「テラリウム」とか、「エキストラテラストリアル (地球外生物)」とか？ さあ、読んでみよう。そして、「テラフォーミング」と呼ばれることがどのような過程なのかについて何を学べるか理解してみよう。

(生徒と教師はテキストを黙読する、そしてJayが話し合いの中心になる)

Jay：私の質問。温室効果を生み出すのにはどんな方法があるのでしょうか？

Shannon：空气中に炭化水素を入れること？

Jay：そうです。他の質問を考えた人いますか？

Keisha：熱くなりすぎたらどうする？

Richardo：そうだ、空气中に炭化水素を入れすぎたらどうする？

教師：その問題をきみたちはどう考える？ テキストには書かれているかな？

Jay：いいえ。でもたぶん科学者ならどれぐらいやればいいのかってことはよく知っていると思う。

教師：わたしには明確化のための質問があるので、みなさんにきいてみますね。この文章を読んでほんとにびっくりしました。地上で現在私たちは自分達が空气中の炭化水素の放出を減らそうと努力しています。だから、人類はエアゾールのスプレー缶その他の炭化水素が増える原因になるものを使わないように求められているわけです。それなのに彼らはどうして火星に温室効果を生み出そうとしているのでしょうか？

Keith：温度を上げるためだよ。空気をもっと暖かくするために、だよ。

教師：そのとおり！ 火星の空気についてどんなことが私たちにはわかっていますか？

生徒たち：とっても冷たい。

教師：よるしい。これ以上質問がなければ、Jayがまとめてくれますか？

Jay：彼らが火星の大気にどのようにしてガスをポンプで注入して、温室効果を引き出し、この惑星の温度を上げようとしているかということについて書いてありました。

教師：素晴らしいですね。一つ付け加えるとすれば、こうした温室効果を創り出すことは彼らが描いている「テラフォーミング」の過程の一部なのです。続けて読む前に、予測したことはないですか？

Tara：たぶんもっと大気のことについて書いてあって、火星で呼吸するにはどうすべきかということが書いてあるのではないかなあ。

この授業についてPalinscarは「このトランスクリプトでは、荒れ果てた環境を人間が居住できるようにすることについての学びだけではなくて、テキスト解釈についての学びが興味深く混じっている。」と考察している。この考察は短いながら

も重要である。「内容」の点から見れば、火星移住計画に関して書かれた文章を読みながら、「荒れ果てた環境を人間が居住できるようにすること」が話題になっていて、それが「相互教授」的やりとりの中心になっているのだが、「要約」「質問」「明確化」「予測」という四つの方略が編み合わされている（それは明らかに「教師」の意図によるものであるが）。教師が四つの方略を子どもに使用させるように、子どもには見えないかたちで意図していくことに「相互教授」的指導法の特徴がある。それをPalinscarは、「興味深く混じっている」と表現しているのである。

先の1年生のやりとりと、5年生のやりとりを比べると、5年生の方が四つの方略の「はりめぐらし方」が巧みであり、より間接的になっている。

加えて、Palinscarは「相互教授」において用いられる四つの方略が「ばらばらに(isolated)」用いられるのではなくて、組み合わせられて用いられる方が効果が大きいとも述べている(Palinscar, 2003, p.107)。だが、これだけでは疑問も残る。それは、このような四つの方略を用いる子どもをいつどのように育てていくのか、ということである。すぐに四つの方略を先生や友だちとのやりとりの中で臨機応変に用いるということは、すべての子ができるわけではない。それだけに、上述のやりとりを行っていくために「四つの方略」の一つ一つに「ばらばらに」慣れていくという段階はやはり必要であると言える。

Palinscarは次のように言う。

相互教授の必要不可欠の諸特徴を明らかにしてきた比較研究もある。とくに、生徒たちを自己調整的な学習者となるよう教えるにあたって対話の役割を見極めたり、テキストに対する生徒の理解を改善するために四つの方略すべてが必要とされるのかということ判断するために、こうした研究が行われた。相互教授と、同様の方略群を教えることに焦点化しながらも対話の形式をとらない他の種類の指導とを比較するために、次の四つの条件の一つで子どもたちに課題に取り組ませた。(1)モデリング。教師が読み間にどのように方略群を用いるのかを示し、生徒たちはそれを見たり、教師の発問に回答した。(2)スキルをばらばらに実践すること。ワークシート活動を用いて、生徒たちに相互教授に

おける諸方略を教え、その実態に即して教師が課外のフィードバックを行った。(3)相互教授と個人学習。4日間だけ相互教授で学び、その後の8日間はテキストを読む間に相互教授の諸方略を書くことに応用した。(4)対話的指導を含んだ従来どおりの相互教授の手順。この(4)のみが、生徒の遂行する学習に大きな、誰が見てもわかる変化をもたらす効果を見せた。

もう一つの比較研究では、生徒の理解能力改善のために四つの方略すべてが必要であるか、それともどれか一つだけで十分なのか、ということ明らかにしようとするものだった。10日間相補的質問のみを教えられた生徒たちの遂行したこと、10日間相互的要約のみを教えられた生徒たちの遂行したことが、10日間伝統的な相互教授の手続きで学んだ生徒たちの遂行したことと比較された。対話を支援するためにすべての方略を用いることの方が、個々の方略を別々に学ぶよりも有効であった。

このように、すべての方略を一度に編み合わせることが重要であるという。しかし、個々のスキルをばらばらに教えるということがまったく必要ではないのか、という思いを禁じることはできない。この点は、わが国においても、「基礎」と「総合」との関係で論じられていることにもつながる問題ではないだろうか。ただ、Palinscarが述べているのは、「要約すること」「質問すること」「明確にすること」「予測すること」という四つの方略が「相互教授」のなかで編み合わされたとき、はじめてテキストの「読み方」として学習者のなかにそれぞれが位置づけられるということであろう。確かに、それぞれの方略をばらばらに教えたとしても、それは「方略」の指導ではなく、従来行われてきた「スキル」の指導と変わらないことになるし、繰り返し「要約」なら「要約」をさせるという反復的な学習と変わらないことになってしまう。その意味では、「要約」したことが何のために生かされるのか、ということが学習のなかでは必ずしも明確にならない。これに対して「相互教授」のなかでこの四つの方略を用いるというときには、「要約」「質問」「明確化」「予測」のそれぞれが、何をふまえて何のために行うものかという目的を学習者が持つことはできるのである。

### 3.3 作者を問うこと(Questioning the Author)

#### 一解釈の支配権の移動一

二つ目の「作者を問うこと (Questioning the Author) については次のように述べられている。

相互教授と同様に、作者を問うことも、最初の間は生徒がテキストを読むことにつれて展開される話し合いのかたちをとり、その後彼らはテキストの意味を構築する経験を協働で行うことになる。相互教授で用いられたさまざまな方略と似ているのは「疑問 (queries)」である。疑問は、テキストについての話し合いの起点となったり、さまざまな考えに取り組んだり、テキストを吟味したり、テキストの中の考えを明らかにするといった幅広い範囲の目的を提供する。

作者を問うことのデザインを理解するためには、いくつかの鍵となる考え方があある。その一つは、テキストは人間のつくったものであり、それだけに人の考え出したものとして血が通ったものだけれども限界もある、という考えである。テキストに対してこのような構えを持つことが大切である。というのも、こうした構えは読者がテキストを挑発的なものか理解不能のものか考えることを許すことになるのだが、それは読者の限界であるというよりも、むしろ作者側の誤りやすさ (fallibility) のためなのである。それゆえ、読者側の努力は、自分自身の挑戦を押し隠すために用いたり、理解しながら読む能力について生産的な貢献とはならないと考えるのではなく、テキストの意味形成のために用いることのできるものなのである。

二つ目に鍵となる考えは、読むことが意味形成の進行過程であるというものである。すなわち、意味はテキストの各々の新たな断片に伴って展開され、形成される。作者を問うという方法は、教師に、この過程をモデル化し、生徒たちをそのやり方でテキストにアプローチするように導く手段を提供するために考案されている。

三つ目に鍵となる考えは、テキスト理解についての学習を話し合いという活動に統合するというものである。話し合いの間、各々の参加者はターゲットとなったテキストの意味構築にユニークな貢献をすることになる。方略指導が相

互教授の究極的な目標ではなかったのと同じように、話し合いも作者を問うという方法の究極的な目標ではない。むしろ、その目標はテキストに関する共同の (collective) 理解である。(Palinscar, 2003, pp. 107-108)

読者の意思決定を十分に認めるという立場であるが、ただし放任なかたちで読者の自由を賞賛したものでないことに注意しなくてはならない。

テキストの意味形成過程を明るみにだしやすくする、という働きがこの方法にあることを述べているのが「二つ目」のところである。「筆者想定法」<sup>3</sup> の場合は筆者の「表現過程」に学習者の目を向けていくものであった。この「作者を問うこと」という方法も、限りなく「筆者想定法」に近いと言えるが、「作者を問うこと」の場合は、あくまでも読者側の「意味形成過程」を明るみに出して、意識化しやすくするためのアイデアであると言うことができるだろう。教師のモデリング (modeling) した方法を「内化」するということが基本的な方法であるが、しかし「三つ目」に述べられている「話し合い」の過程では、教師ばかりでなく他の学習者の意味形成過程をも意識することになるだろう。

そして、これも「三つ目」に書いてあるように、「テキスト理解」についての「話し合い」がこの方法では導かれることになるのだが、あくまでも「読むこと」の指導の方法なので、学習の教材として対象となっているテキストの理解を「共同で」行うところが重要なのである。「話し合い」が目的なのではない。Palinscarはさらに次のように言う。

作者を問うという方法には二組のツールがある。疑問 (queries) と話し合い活動 (discussion moves) である (Beck, McKeown, Hamilton, et al., 1977)。Isabel Beck, Margaret McKeownとその同僚たち (1997) は、質問 (questions) と疑問 (queries) を次のように区別している。彼らの言うところによると、質問がテキストの読みの結果に生まれる生徒の理解を評価するために用いられるのに対して、疑問の方は生徒たちがテキストの意味をこしらえる支援を行うために考案されたものである。かれらは二つの種類の疑問を提案している。すなわち、始まりの疑問と振り返りの疑問である。テキストの断片を読

んだとういうことを前提とした始まりの疑問は次の通りである。

- ・ここではどんなことが展開されているのですか？
- ・作者は私たちに何を伝えたかったのでしょうか？
- ・ここで作者が述べつつあることについてあなたはどのように理解しましたか？

これに対して振り返りの疑問は、内容と話し合いの方向性に焦点をあわせ、生徒たちがテキストのなかのさまざまな考えを統合するという活動を支援するためのものである。

- ・これが作者の述べたことです。では作者はどのような意味を込めているのでしょうか？
- ・あなたにとってどんな意味がありますか？
- ・ここで作者が述べていることは、私たちが昨日勉強したこととどのようにかわるのでしょうか？

物語テキストから連想されるさまざまな要請と機会を認識したカリキュラム立案者は、物語テキストに特有の四つの疑問を引き出した。

- ・この人物を、今どのようにして探していますか？
- ・この人物について作者が既に述べてきたことをもとにして、これからこの人物はどのようになると思う？
- ・この作者は、ものごとが変わってしまったということをして、どのようにして君に知らせるのでしょうか？
- ・作者はこのことを私たちのためにどのように工夫して書いてくれたのだろうか？

疑問の使用を補うのは、話し合い活動のレパートリーであり、教師は会話を支援したり進めていくためにこうした活動を機会に応じて用いることもできる。(Palinscar, 2003, p.109)

Palinscarによれば、「作者を問うこと」において営まれる話し合いにおける活動には次のようなものがあるという。

マーキング (ある考えに注意をひきつけ、その重要性を強調する) 戻す (考えたり、説明したりすることの責任を生徒に戻す。) 言い直す (生徒たちが、話し合いに加わることができるように、考えをどうにかして表現したり言い直したりしたことを解釈すること。) モデル化 (考えているこ

とを声にして話したり、読み直したり、混乱を表現すること。)注釈を加える(テキストにない情報を提供すること。)まとめなおす(まとめる)。

Palinscarはいくつかの調査結果にもとづいて、次の諸点に「作者を問うこと」の有効性を見出している。

- ・情報復元よりも、意味形成や意味拡張に焦点をあてた質問が増えた。
- ・単に生徒の貢献を評価していくよりも、会話を展開していくことに教師の責任がある。
- ・「作者を問う」の話し合いの間、生徒の発言量が倍増した。
- ・生徒から質問を始めることが頻繁になった。
- ・生徒間の相互作用が活発になった。
- ・複数のテキストを読む場合も、生徒たちが一つ一つのテキストをよく思い出し、解釈を問う質問に対してはより上手に反応していた。

ここで大切なのはこの学習に取り組んだ学習者たちが「筆者」還元主義に陥っていないということである。むしろ逆で、「意味形成」や「意味拡張」に焦点を当てた質問が増えたということである。

これは、この方法が、読者をオーソライズする(解釈の支配権をもたらす、自信を持たせる)方法だからではないだろうか。そして、読む際に「作者を問う」ということはテキストの細部にも目を向けながら意味づけを行うことにつながる<sup>4</sup>。

### 3.4 協働の推論 (Collaborative Reasoning) — 「分析的思考」の促進—

「協働の推論」とは、あるテキストをグループで話し合うなかで、その話し合いの参加者が協力し合ってテキストの推論と解釈を行っていくというものである。これは基本的にテキストの意味が社会的に構築されるものだという立場に立つものである。Palinscarはこの方法に関して、「グループでの話し合いというコンテキストのなかに、読者は各々の多様な解釈、テキストに対する反応、先行するテキスト(個人的経験を含む)を持ち込み、共通テキストの解釈過程をやたかなものにする。」と言う。そして、「協働の推論に期待されている」ことが「主張や反論を展開し、それぞれに反応することに参加するにつれ、テキストについてのこうした思考や推論を生徒一人一人が内化(internalize) するということ」であるとしている

(Palinscar, 2003, p.110)。

協働の推論は概ね物語テキストに関して追究されてきた。そして、文学についての批判的な読みや思考に生徒たちが関与することを支援するものとして考えられた。さらに、先に検討した相互教授や作者を問うといった方法とは違って、物語の自由な一人読みの後に用いられる方法である。

協働の推論において生徒たちは、物語に関連した鍵となる質問に取り組むことになる。たいていの場合、鍵となる質問は教師側から発される。この質問が出された後、グループ内の生徒たち各々は、その質問に関して最初の立場を採る。それから、グループでさまざまな立場を考慮に入れてさまざまな意見を考える。その際には、主張を補強したり、他の主張に異論を唱えるために、論拠を文学やその他のテキストから引き出す。

教師は話し合いの間に自分の意見を言うことはできるだけ控えるようにする。しかし、「相互教授」や「作者を問う」の場合もそうであるが、教師は話し合いのための足場を提供するという点で中心的な役割を演じる。解釈の支配権はグループにあり、解釈の支援を決定する主張の強さによってその支配権が決定される。(Palinscar, 2003, p.110)

主として「物語テキスト」(文学教材)の読み用に用いられてきた方法であることがわかる。そして、テキストの「一人読み」を前提とした活動である。上に引用した部分に述べられていることでもう一つ重要なのは、はじめは教師の側にあったテキスト解釈の「支配権(authority)」が話し合い活動の間に学習者側に委譲されるという点である。

教師が直面する第一の意思決定は教材の選択に関するものである。この手順は、まず、生徒が一人一人で物語を読むことから始まる。その後小さな男女混成グループ(8名か9名の生徒からなる)になり、その物語の重要な問題についての中心的な一つの質問を教師が組み立て、話し合いを始める。たとえば、この研究グループが用いた物語の一つに「ジョーおじの部屋をつくる」(Litchfield, 1987)がある。この物語は、ダウン症を患っている一人のおじが新しい居場所を必要としている際に家族が抱えるジレンマを扱ったものである。この物語を考察するにあたって、教師が組み立てた中心的な問題は、こ

の家族は自分達の家にジョーおじの部屋をつくるにあたって正しい意思決定をしたかどうか、というものである。たいていの現実世界の状況でもそうであるように、この家族がくだした決定に関しては、それぞれ納得のいく賛否両論が交わされた。テキストの黙読の後、教師は中心的な問題を提供し、必要などころでは手助けしながら話し合いの主導権を生徒たちに引き渡した。たとえば、教師は生徒の思考を明確にしたり、生徒たちが持ち出した証拠について詳しく述べたり、主張や反論を生み出し、それを支援する過程をモデリングするのである。

生徒たちは話し合いのなかで、挙手したり教師に指名されることもなく、話し合いで順番に発言するように促される。そして、お互いに名指しあうことが求められている。話し合いが展開するにつれて、生徒たちは連想した証拠や反証に伴ってさまざまな立場に対する重みづけを行うことに取り組むことになる。話し合いの結びで、生徒たちには、最初の立場をまだ保とうと思うか、それとも立場を変えようと思うか、表明するチャンスが与えられる。(Palinscar, 2003, p.111)

「協働の推論」が理解方略の指導として、どのような点で有効なのかということについて、PalinscarはChinn et al.(2001)を踏まえながら、この指導方法が「主として小学校高学年に関して行われてきた」ものであることを指摘した後、次の三つの特徴があるとしている。(1)「協働の推論のコンテキストにおいては生徒の語りが甚だしく増加する」(2)「協働の推論のコンテキストにあって、教師の質問は復誦型の授業におけるそれと比べると半分ぐらいになり、逆に、オープンエンド型の質問の比率が30%から56%に増加した」(3)教師たちが「協働の推論のあいだ、生徒の立場についての理由づけを求める質問や、生徒の思考を明確なものにさせる質問をより多くするようになる」(4)「協働の推論における発言がより分析的」となる(Palinscar, 2003, pp.111-112)、といったものである。

Chinn et al.(2001)は、「復誦型」の授業(教師の発問-生徒の反応-生徒の発言に対する評価、というサイクルの繰り返しに終始する型の授業)と「協働の推論」とのそれぞれを観察して、その

発話の分析を量的・質的に分析して上述のような見解を導き出している。「協働の推論」は、学習者が自らのテキスト解釈の「根拠」を探ることに意識的になるようにする指導法であると言えることができるだろう。解釈の妥当性を生み出す「根拠」を学習者自らが明確にするというかたちでテキスト解釈の「支配権」を手にするところが重要である。

#### 4 「自立した読者」を育てるための足場づくり

「理解方略」の一つ一つを学習者に教えていくことは重要なことであるが、その一つ一つをばらばらに習得したとしても、果たして生きたかたちで学習者が一人の読者としてそれらを行ってできるようになるのか、という問題意識が、「相互教授」などの「協働的・協力的」な指導法を生み出したと言えることができるだろう。「足場づくり」とは、「当初はきわめて透明で存在感のないもの(very transparent)」であると同時に、「会話を組織化し、それを持続させるためのメタスクリプトを提供」するものである。だが、学習者を「自立した読者」「自己調整的読者」にしていくということは、このようなテキスト解釈のための「足場づくり」を行いながら、指導の過程でその「足場」の重要性を徐々に薄めていくことである。その意味で、「足場づくり」だけでなく「足場はずし」も同様に問題になってくるということでもある。

「足場づくりされた方略指導(scaffolded strategy instruction)」における教師の役割としてBlanchowiczらは次のようなプロセスを示した。

1 州・学校ごとのカリキュラムを核とした明瞭な目標と実践の柔軟な基準を設定する。2 モデルを示す。3 教師が生徒を手助けしながら行う、手引きされた実践(guided practice)。4 教師がフィードバックや、多様な支援を行いながら、そして最終的には生徒に責任を持たせる、自立した実践(independent practice)。5 自己評価を含めた、多様なパフォーマンスの評価。6 必要があれば、上述の1~5のどこかに戻る。

Blanchowiczらは、私たち教師が「読むことをモデル化し、手引きするための強力な構成要素を持つ必要がある」と言う。「自立した読者」を育てるためにまず、教師としての私たちが「読むこと」の間に何が起るのかということ深く分析しておく必要がある、ということでもある。その



上で、「あらゆる生徒たちが能動的で方略的な読者になることを理解し、彼らがそのような読者として成功し、そのプロセスを楽しむために何を為さなければならないかということを知る責任が私たちにはある。だからこそ、生徒たちがまだ用いても知ってもいないそのような方略を学ぶための機会をあらゆる生徒にもたやすための授業日程を確立しなければならない」としている(Blanchowicz & Ogle, 2001, p.156)。

そして、Blanchowiczらは、「教師主導」の働きかけや、生徒相互のやりとりが一人読み(independent reading)を促す大切なリソースになるとする。「あらゆる生徒たちが、同一テキストに対する他の生徒の反応に耳を傾けず、一人一人自分の考えた意味にとどまるようなら、個人的解釈の本質を理解することはないだろう。それゆえ、豊かな教師主導の授業は、あらゆる生徒たちがすぐれた読者に成長することを保障するために重要なのである。」「本についてともに話すことを学ぶことは、多くの生徒たちにとって自然にできることではない。お互いに対するレスペクトを持ち、順番に発言し、積極的に耳を傾け、適切に反応することを学ぶ必要がある。」(ともにBlanchowicz & Ogle, 2001, p.157)といった発言にその考え方が強く示されているのである。

## 文 献

- Baker, L. & Brown, A.L. (1984) "Metacognitive Skills and Reading," Pearson et.al.(eds.) *Handbook for Reading Research*, Longman, pp.353-394.
- Blanchowicz & Ogle(2001) *Reading Comprehension: Strategies for Independent Learners*. The Guilford Press.
- Langer, Judith A. (1982) "Reading Process" in Berger & Robinson(eds.) *Secondary School Reading*, NCRE and ERIC/CRS, pp.39-51.
- Chinn, Clark A., Anderson, Richard C. & Waggoner, Martha A.(2001) "Patterns of discourse in two kinds of literature discussion," *Reading Research Quarterly*, vol.36, no.4, pp.378-411.
- Palinscar, Annemarie Sullivan.(2003) "Collaborative Approaches to Comprehension Instruction," in Sweet, Anne Polselli & Snow, Catherine, E. *Rethinking Reading Comprehension*, New York:

Guilford.

- Paris, Lipson, & Wixson(1983) "Becoming a strategic reader," *Contemporary Educational Psychology*, 8, pp.293-316.
- Paris, Wasik, & Turner(1991) "The Development of Strategic Readers" in Barr et.al.(eds.) *Handbook fo Reading Research II*, Longman, pp.6.9-640.
- Sweet, Anne Polselli. & Snow, Catherine E.(eds.) (2003) *Rethinking Reading Comprehension*, The Guilford Press.
- 井上尚美 (1983) 『国語の授業方法論』, 一光社.
- 井上尚美 (1997) 『思考力育成への方略－メタ認知・自己学習・言語論理－』, 明治図書.
- 岩永正史 (2002) 「発達論的アプローチの成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』, 明治図書, pp.299-304.
- 河野順子 (2001) 「説明的文章の学習指導改善への提案－「メタ認知の内面化モデル」を通して－」『国語科教育』, 第51集.
- スタッキー, J.E. (菊池久一訳 1995) 『読み書き能力のイデオロギーを暴く－多様な価値の共存のために－』, 勁草書房.
- 塚田泰彦 (1999) 『語彙力と読書－マッピングが生きる読みの世界－』, 東洋館出版社.
- 間瀬茂夫 (1994) 「文章構造にそった説明的文章の〈方略的読み〉の過程」『広島大学教育学部紀要』, 第二部, 第43号, pp.13-22.
- 間瀬茂夫(1995)「説明的文章指導における方略教授の有効性－文章構造の把握を中心に－」『国語科教育』, 第42集.
- 牧戸章・難波博孝 (1998) 「言語活動の発達の契機と過程」『国語科教育』, 第45集.
- 松崎正治 (1991) 「《メタ認知能力》を育てる教材の開発」『国語科教育』, 第38集, pp.27-34.
- 堀江祐爾 (1994) 「アメリカにおける文学を核にした国語科指導」『兵庫教育大学研究紀要』, 第14巻第2分冊, pp.39-52.
- 堀江祐爾 (1996) 「アメリカにおける読むことの指導の基礎理論－Kenneth Goodmanの理論とwhole language－」『兵庫教育大学研究紀要』, 第16巻第2分冊, pp.23-35.
- 山元隆春 (1994) 「読みの「方略」に関する基礎

論の検討」, 『広島大学学校教育学部紀要』,  
第I部, 第16巻, pp.29-40.

(注)

- 1 Palinscar, Annemarie Sullivan.(2003)  
“Collaborative Approaches to Comprehension  
Instruction,” in Sweet, Anne Polselli & Snow,  
Catherine, E. *Rethinking Reading Comprehension*,  
New York: Guilford, p.100.
- 2 この方法については, 既に次の文献で紹介が  
為されている。ワーチ, J. (田島信元他訳) 『心  
の声』, 1995, 福村出版, pp.176-180.
- 3 倉澤栄吉・青年国語研究会(1972)『筆者想  
定法の理論と実践』 共文社。塚田泰彦(1999)は  
わが国の読むことの指導論の先行モデルとして  
この「筆者想定法」を高く評価した上で、「こ  
の(筆者想定法における:山元補い)情報操作  
の目的は筆者が意図したであろう情報伝達内容  
を確定することにあるため, 読者の持ち込む情  
報は従属的な扱いを免れない」(p.30)として  
いる。
- 4 Peter RabinowitzとMichael Smithは, 「作者側  
の読者」としての立場と「物語読者」の立場と  
の対話・葛藤が読みと解釈を能動的で多面的な  
ものにするという考えに基づいて, 高等学校・  
大学教養課程レベルで, この「作者を問うこと」  
と同じような問題意識から読者反応批評の実践  
に取り組んでいる。山元隆春「小説教材の読み  
におけるく作者側の読者」とく物語読者」の対  
話・葛藤(1)『広島大学大学院教育学研究科紀  
要』第二部, 第51号, pp.91-100.