

読みの「方略」に関する基礎論の検討

山元隆春
(1993年9月10日受理)

An Examination on the Theories of Reading Strategies

Takaharu YAMAMOTO

An important purpose of reading instruction is to encourage students to be readers with meta-cognitive ability. Over the past two decades, reading researchers and teachers have increased their concern with meta-cognitive ability for reading instruction. In the studies of meta-cognitive ability for reading, various theories of reading strategies have been proposed. In this paper, I tried to review some theories on reading strategies in United States, and explore what are reading strategies for developing students' reading proficiencies, how those strategies activate students' reading-acts. As a conclusion, the significance of reading strategies in reading instruction was pointed out from three respects as follows; 1. to organize the strategies for reading; 2. to encourage transaction with peer students; 3. to elicit dialogic nature of reading strategies.

0. はじめに

読むことの教育の重要な目標の一つは、学習者を読者としての自覚を備えた自立した存在にしていくことである。社会生活の中で、一人で読むための力を子どものものにしていくためにこそ読むことの教育が存在すると言ってよい。読むことの研究は読むことの教育の目標の内実を掘り下げる手がかりをもたらしめるためである。それは、教育において目指される読者像ないし読者モデルを明確にしていく営みであると言ってよい。

自立した読者として学習者を育てていくには、読むことについての意識を学習者の内に育てていく必要がある。読みの「方略 strategies」とは、各々の読者が自らの読みの目標を果たすために意識的に選びとる行動のことであり、その内実と機能を解明していくことは、自立した読者を育てるといふ読むことの教育の目標を達成するための具体的な方法を求める上で重要な営みである。

本稿においては、現代の主にアメリカ合衆国における読みの「方略」に関する諸研究において探究されている問題の焦点を整理した上で、(1)学習者が学習の過程において獲得すべき読みの「方略」の内実を探り、(2)読みの「方略」が学習においてどのように機能するかということを検討し、読みの「方略」に関する理論が読むことの教育に果たす役割を明らかにしたい。

1. 「方略」という概念

van Dijk & Kintsch(1983)は「方略」という概念について次のように述べている。

「方略という概念は認知科学の多くの研究の中で用いられてきたけれども、それが定義づけられることはめったにない。この概念は、軍事科学から借り受けられたもので、一種の比喩として用いられている(ギリシャ語のstrategiaは「軍事的命令」という意味である)。軍事科学の中で方略

という語は、特定の軍事目標に到達するための軍事行動の構成を示すために用いられている。この語は政治学でも、経済学でも、また他の学問分野でも用いられてきた。そうした学問分野は、込み入った目標志向の行動を伴うものである。(中略—山元) 方略という語は、意思決定の理論において非常に多く用いられてきた。上に掲げたすべての場合において、その関心は単に一つの目標に到達するというだけでなく、ある最良の方法で(例えば、迅速に、効果的に、低いコストで)その目標に到達するという事柄に向けられている。」

(van Dijk & Kintsch, 1983, p.62)

ここに示されているように、「方略」という概念は、ある認知行動を説明するために軍事用語から転用された概念である。読むことの研究に関しては、従来「スキル(skills)」という語がよく用いられてきた。しかし、「スキル」という概念はそもそも、動作主の側の意図性や制御意識の問題まで包括できるものではなかったのである。「スキル」概念は、あくまでも読みの対象を認知する能力を指す概念であった。読むことの研究の進展に伴って、読みの能力は、必ずしもテキストの表現や内容を直接認知する側面だけに限られたものではないことが認識されてきたのである。読みの能力は、テキストの表現や内容を捉えるだけでなく、そのような読み手自身の行動についての知識や認識を読み手が持つことができるかどうかということにまで関わってくるものとして捉えられるようになってきた。これが「自らの認知活動に関する慎重な意識的制御」(Brown, 1980)としてのいわゆる「メタ認知(metacognition)」の問題であって、読み手に「方略」を獲得させるのも、読みにおける「メタ認知」能力の作用であるということが次第に明らかにされてきた(わが国の読むことの教育の研究においては、早に井上(1983)においてこの問題についての的確な論及が為されている)。

読むという行為において読者の「方略」が意味を持つのも、そうした意識的な「メタ認知」的なレベルにおいてである。意識的・自覚的に自らの認知活動を制御することによって、読むための能力が豊かに増幅していくのであり、その点に「方略」に関する論議が読むことの教育に果たす一つの役割がある。

こうした議論を踏まえて、Paris, Wasik &

Turner(1991)は「スキル」と「方略」のそれぞれを次のように簡潔に定義している。

スキル

「書記素と音素とを照応させるとか、物語を要約するとかいったレベルでの自動的な情報処理技法のこと。専門技術であるとか、繰り返された技術であるとか、指示に従順に従うとか、あるいは運よくとか素朴な使用といった、様々な理由で無意識のうちにテキストに適用される。」

方略

「ある目標を達成するために慎重に選ばれた行動である。スキルが意図を以て用いられた場合にそれが方略となる。」

本稿では、このParisらの定義に従いながら、読みの「方略」という概念を、学習者がテキストに基づいた意味構築のために行う意識的・意図的な一連の行動を指すものとして把握しつつ考察を進めたい。

2. 読みの「方略」の諸相

2.1 読みの過程に即した読みの「方略」の位置づけ

Paris, Wasik, & Turner(1991)は最近の読みの「方略」に関する諸研究を概観する中で、「読みの諸方略 Reading Strategies」という項を設け、理解を促進するテキスト処理方略の考察を、読みの過程の進行に即した形で、①読みに向かう準備、②読書中の意味構築、③読後の振り返りと内省、という3つの段階にわたって行っている。Parisらの取り出している諸「方略」には次のようなものがある。

①読みに向かう準備のための諸方略

○テキストの下見(Preview of text)

○“K-W-L”法(“K-W-L” approach to reading)

〔「私は何を知っているか(What do I know)?」「私は何を学びたいか(What do I want to learn)?」「私は何を学んだか(What did I learn)?」という一連の自問を学習者に行わせ、読みに関連する背景知識についての思考とテキストに関する予測を促す方法〕

○思考活動としての指示された読み(DRTA, Directed Reading as Thinking Activities)

の第1段階

- 先行知識(prior knowledge)を与えること
- テキスト内の中心概念について討議すること
- 意味マップ法
- 物語文法に関する知識や説明の構造に関する知識を持つこと
- ② 読書中の意味構築のための諸方略
 - 中心概念を確認すること
 - 推論を行うこと
 - テキストの前後を探ること
- ③ 読後の振り返りと内省のための方略
 - テキスト情報の要約(summarizing text information)

少なくとも、読みの「方略」に関する議論は、このように読みの進行する過程を中心にした3つの局面(読書前・読書中・読書後)に即して検討を進められている。

Parisらと同様に、Langer(1982)もまた読みの前・中・後のそれぞれにおける諸方略をまとめている。Langerは、読みの過程の研究における関心を、(1)読みの構築的性質、(2)背景知識の影響、(3)読書中のメタ理解及び自己モニタリングの使用、という3つの観点からまとめ、その考察をもとにして、読者が読みの過程の様々な局面で用いる処理方略(process strategies)を次のような表にまとめている。

読書前	<ul style="list-style-type: none"> ○ 内容に関連した背景知識 ○ テキストに関連した知識(フォーマット、テキスト構造) ○ 特定の語彙知識 ○ 読みの目的を理解すること ○ 文体やジャンルに通じること ○ 何を知っていて何を知らなければならぬのかということを理解すること
読書中	<ul style="list-style-type: none"> ○ 次に何が来るかを予測すること ○ 統合すること ○ 自問(self-questions)を用いること ○ もう少し情報が必要にな時や、そうした情報をどのように手に入れるかということを知る ○ 読みの目的を心に刻みつけること ○ 首尾一貫していないところをモニターすること

読書後	<ul style="list-style-type: none"> ○ 想起を構成すること(段階的に) ○ テキストを構成すること(総括の想起だけでなく、構造をも想起する) ○ 問い直し(テキスト及びスクリプトに基づいた) ○ 課題の理解に関する短期及び長期の想起 ○ 不確実なところがなくなったとわかること ○ 手に入れた情報が十分なものであるかどうか判断すること(読みの目的に応じて)
-----	---

(Langer,1982,p.47)

この表を一覧してみると、Langerの取り上げる処理方略の内、読書前のもので読み手の「知識」に関わるものが非常に多く、これと呼応する形で読書後の方略においては、読んだ内容についての記憶を「想起」(recall)したり、読みの目的に基づいて読んだ内容を確認するための方略が多くなっていることがわかる。意味構築の背景となる先行知識がどのように獲得されるのか、またどのように獲得させていかなければならないのかということは読みの「方略」の研究において一つの重要な課題である。すでにわが国の国語教育研究の中でも、この読書前の先行知識の位置づけについては詳しい考察がなされている(塚田(1990)他)。しかしながら、読むという行為における意思決定のドラマは読書中に為されるわけである。読みの「方略」の研究において読書中の認知方略を探ることこそがまことに重要な営みになることができる(たとえば、学習者の予測及び推論の実態については、岩永(1987,1990)において小学生を対象とした実証的な検討が行われている)。

2.2 読書中のモニタリングの役割

Langer(1982)が「読書中」の諸方略として取り上げていたものは、いわゆる読みにおけるメタ理解(metacomprehension)ないしモニタリング(monitring)の問題に関わっている。学習者に自らの読みを、読む途中でどのように意識化させていくかという問題は、読むことの教育において読みを活性化していくために、あるいは学習者を自立した読者としていくために大切な観点である。

Brown(1980)は、読みの「方略」の行使を支え

ている読者側の「メタ認知」の問題を掘り下げているが、その中で彼女は読みにおける失敗に読者が気付いた場合に採用する「方略」を次の7項目にわたって取り上げている。

- (1) 読みの目的を明らかにすること。すなわち、明示的なものでも暗示的なものでも、要求されている課題を理解すること。
- (2) 様々な重要なメッセージを確認すること。
- (3) 些細な内容よりも主要な内容に集中できるように注意を向けること。
- (4) 理解が生じているかどうかを見極めるために、進行中の活動をモニターすること。
- (5) 目標(goals)が達成されているかどうかを見極めるために、振り返りや自己一質問(self-interrogation)を行うこと。
- (6) 理解に際しての失敗を探り当て、修正活動を行うこと。
- (7) 混乱したり、注意が散漫になったりした状態から立ち直ること—読むことを十分な情報を集める活動とするような慎重で計画性のある諸活動。

このようないわば自己修正的な活動を行っていくことこそ、学習者が自分なりにテキストをもとにして意味を構築していく上では重要である。それはいわば試行錯誤的な営みになるわけだが、その試行錯誤の中で学習者内部の対話活動が活性化される。いわば、自らの読みを見つめるもう一つの意識によって、上に述べた「方略」群が機能するようになるのである。

2.3 テキストの構造と読みの「方略」

しかし、読むという行為がテキストの構造を離れてはありえないということも厳然たる事実である。これまでに見てきたように、「方略」という概念は主体の側の行動目標に強く結びついたものである。とはいえ、どのようなテキストにもあてまはるような一般的「方略」というものは理念上はありえても、現実にはありえないと言ってよいだろう。「方略」の行使が必ず個別具体のテキストを対象として為されるものだからである。読みの「方略」は、テキストの属性と密接に関連していると言ってよい。むしろ、テキストの構造によって、その読み行為において支配的(predominant)な「方略」は変わっていくと考える方が妥当であ

る。

Beach & Appleman(1984)は、説明的なテキスト(数学や科学の教科書の文章など)と文学的テキスト各々のテキスト構造の特徴を分析し、各々のテキスト構造に即した読みの「方略」のヴァリエーションを探っている。その結果導き出された「テキストの型」「読みの方略」及び「読者の特徴」を簡潔にまとめたのが下の表である。

テク スト の 型	説 明 的	テキスト構造の諸型 ・集積 ・原因 ・比較 ・反応 問題/解決, 質疑/応答
読 み の 方 略	説 明 的	推論する ・推論構造 ・主要点 ・筆者の意図 ・修辭的方略 ・聞き手の特徴 判断する ・妥当点 ・十分性 ・客観性 ・具体性/言葉の明瞭さ
読 者 の 特 徴		認知発達のレベル 個性 先行知識 ・テキスト構造 ・文学的約束事 ・社会的ないし言語行為の約束事
読 み の 方 略	文 学 的	没入する ・感情的に反応する ・テキストの世界に入り込む ・自分史からの連想 記述する ・想起/振り返り ・選択する ・行為, 信念, 目標, 発言等を関連づける ・要素を制限する 解釈する ・象徴的な意味を推論する ・意図/テーマを推論する ・行為を説明する 判断する ・人物造形や物語の展開の質を評価する

テク ス ト の 型	文 学 的	語り
		・ 物語文法の要素
		人物造形
		テーマ／ポイント
		ジャンル
		自伝／伝記 詩

(Beach & Appleman,1984,p.117)

こうしたBeach & Appleman(1984)のモデルは、読みの「方略」を、各々のテキスト構造に依ずるための工夫として捉えている点に特徴がある。そういう意味では、読者の認知過程を焦点化する心理学的な「方略」論とは対照的に、テキストに基礎を置いた(text-based)モデルであると位置づけることができるだろう。国語教育研究の中で読むことの教育のための基礎となる読みの「方略」のモデルを構築する上では、このようなテキストに基礎を置いたモデルのあり方を探っていく必要がある(山元(1991)はその方向での一つの試みである)。

また、このBeachらのモデルに即して、説明的テキストと文学的テキスト各々に対する読みの「方略」の共通性と差異を説明することが可能になる。上の表の「読みの方略」の欄を対照させてみると、説明的テキスト及び文学的テキストの両者で一致するのは「判断する」という項目のみである。各々のテキスト構造の違いによって、「読みの方略」の力点が異なるということが明らかになる。もちろん、この表にあるような分類だけで必ずしもすべてが言い尽くされているとは言い難いが、説明的文章と文学作品とのそれぞれの指導の役割を考察するためにこうした試みは重要である。

2.4 読みの「方略」の発達

先ほどから幾度も取り上げているParis, Wasik, & Turner(1991)の考察は、もともと方略的な読者(strategic readers)がどのように発達するのかということを探る諸研究を集約したものであった。様々な実験的研究の成果を集約しながら、Parisらは方略的な読み(strategic reading)に関して、

次のような発達傾向を見いだしている(Paris, Wasik, & Turner, 1991, p.615)。

1. 子どもは7歳と13歳との間で莫大な数の方略群を獲得する。多くのタクティクスが明確な形で教えられるが、テキストがしだいに複雑なものになるに伴った実践を通して発見されたり、生み出されたものもある。
2. 入門期の読者たちは方略を用いるための社会的ガイダンスや援助が必要である。その一方、10歳を過ぎた子どもたちはかなり自発的で、選択的で、自己制御的な方略の使用を行う。
3. 幼い読者はテキストの冒頭からおしまいに向けて、直線的に読む傾向があり、思春期までに彼らはテキストの先の方を予測したり、後ろを振り返ったりすることや、コンテキストを用いること、及び再読することなどを、再帰的な理解方略として学習する。

Parisらの説をまとめると、小学校から中学校にかけての時期に読みの「方略」に関する飛躍的な発達が見られるということになる。テキストの展開に沿いながら読んでいくことのみが理解のための「方略」であると思込んでいる学習者に、どのようにしてその他の「方略」を示していくかということが重要な課題として浮かび上がってくる。冒頭から結末に向けて直線的に突き進んでいく段階から、テキストを自らの目的に即して多角的に見つめることができる段階へと離陸させていくことが、学習者を方略的な読み手にしていく重要なポイントであると言えることができるだろう。

このように、読みの「方略」は、学習者の発達の問題と密接に関わる。方略的(strategic)な読者となるためには、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、Applebee(1978)の用語を借りると「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。たとえば、山元(1992)の試みた調査によって明らかになったように、小学校5年生から中学校1年生にかけて、物語に対するストーリー志向の主題把握からテーマ志向の主題把握への変化が顕著に見られるということ等は、Parisらの言うような読みの「方略」の発達傾向を裏付ける一つの証左となる。

3. 読みの「方略」の組織化-文学の指導の場合-

先に掲げたような様々な読みの「方略」を学習者が仮に備えていたとしても、それで読者として自立しているということにはならない。自ら知識として保持している様々な「方略」をどのように選択し、配列するのかということについての構えがなければ、読者として「方略」的であるとは言いがたいのである。

Beach(1987)は、学習者が読みの「方略」を行使できるようにするための方法の一つとして、「手引きされた活動 Guided Activities」を学習者に行わせる必要を説いている。様々な読みのスキルを知識として与えるのではなく、テキストを読む中で自分なりの意味を構築させるための営みを学習者に体験させようというのである。Beachの提案は、テキストを読んでどのようにそれを分析し、その読みを文章化するかということ教える場合に、抽象的な問いを投げかけるだけでは不十分であり、指導者の側で何らかの形で媒介的に読みの「方略」を与えていかなければならないという問題意識に発している。いわばそこで目指されているのは、子どもに文学テキストについての批評文を書かせるための手順の構造化である。

このような問題意識から、Beachは学習者が行使用すべき「反応方略 response strategies」(Beachは論述の中で、ときにこれを「推論方略 Inference strategies」とも呼んでいる)を集約した次のような目録を作成している。なお、ここでBeachの言う「反応方略」とは、「学習者に自らの思考を表現させるために教師の選ぶ活動」(Beach,1987,p.143)のことである。

目標:課題への反応方略

没入する

1. 共感する／同一視する／はまりこむ
読者が、登場人物の遠近法を採用する。
／登場人物ないしテキストの世界に肯定的に関与する。

2. 感情的に反応する
読者が、感情的に反応ないし応答したり、

出来事や言葉あるいは登場人物に対する感情的な連想を引き合いに出す。

関係づける

3. 自己史における経験をテキストに関連させる

読者が、テキスト内の出来事や登場人物と関わらせながら、それとよく似ていたり関連する経験や人間のことを記述する。こうした自己史に基づく反応は、テキストを解釈するための手助けとなるような関連した知識や態度を誘発する。

4. 登場人物やテキストを別の仮想のコンテキストに移し変えたり、読者としての主体をテキストの世界に移動させること

読者が登場人物やテキストを「現実世界」や仮想のコンテキストに移動させる。たとえば生徒たちは特定のなじみのある設定を与えられ、テキストのある登場人物たちがその設定の中でどのように振る舞うのかということについて質問される。

5. いろいろな態度をテキストに関連づける

読者が自らの関連した態度を明確にし、そうした態度を登場人物や作者の態度と比較したり、対照させたりする。生徒たちは自らの態度に関して書くこともできるだろうし、自分自身やテキストの世界ないし登場人物に関して、態度を測るための様々なスケール(態度を評価するステイトメント、ランクづけのための諸概念、など)を完成させることもできるだろう。

6. 世界に関する知識をテキストに関連づける

読者が、世界に関する自らの知識を明確にし、それをテキストと関連づける。

7. テキストを似通ったテキストと関連づける

読者が、テキストによく似たテキストや、映画、及びテレビ番組を記す。

記述する

8. 登場人物の行為、特色、信念、プラン
目標、関係、出来事、設定についての情報を記述する

読者が、テキストに関する情報を列挙し、メモし、書き記し、自由に連想する。

9. 言葉、概念、イメージ、行動を結び付けたり、階層分けしたりする

読者が、意味の類似性によってテキストの様々な局面を結び付けたり、関連づけたり、図式化したり、階層分けしたりする。

解釈する

10. 登場人物の行為を推論したり、説明する

読者が、特性、信念、プランないし目標についての情報を用いながら、登場人物の行為を説明する。

11. 作者ないし登場人物の意図を推論する

読者が、ある言葉を作者が慎重に用いたり、あるいはある意図を持ち込むために特殊な技法を採用しているのではないかと推論する。

12. 登場人物ないし語り手の世界観を推論する

登場人物や語り手の世界観の本質—彼らが他者や自分たち、及び世界をどのように考えているか—を推論する。

13. 社会的規範、約束事、ないし価値についての仮説を推論する

読者が、登場人物の行動、信念、ないし遠近法についての情報に基づきながら、読者がある種の規範や約束事ないし価値についての仮説—ある場所、設定、世界の中での行動が敵切であるかないかを決定する—を推論する。

14. テーマのポイントを推論する

社会的規範、約束事、価値についての仮説に関する推論に基づきながら、読者がテーマのポイントを推論する。ある人物が約束事を侵していると推論しながら、読者はその人物がそのような違反行為をもとに何を学んだのかということ推論することができるだろう。

15. プロトタイプやシンボル、祖型、ないしアイデアを一般化する

読者が、あるプロトタイプや祖型ないしアイデアを、その人物ないしストーリー・ラインが再現していることを推論し、その人物や物語があるタイプを再現している理由を考える。

16. 予測を行う

読者が、登場人物の一貫した行動に含まれているある種のパターンを知覚し、そのことをもとにして引き続いて生じる出来事や、結

果ないし結末を予測する。読者はそのように予測した根拠を探るために、テキストを振り返ることになる。

17. テキストについての問いを作る

読者が、テキストについての問いを捻く。そのような問いが、テキストに関するさらなる思考を促すことであろう。

18. 理解にとって何が難しいのかを明らかにする

読者が自らわからないところはどこなのかということ明らかにし、そのテキストを理解できない理由を探る。そのようにして探られた理由が、自らの理解を改善するための有益な情報を見出すためにテキストを読み返す際のスキーマとなる。

判断する

19. 登場人物を判断する

読者が、洞察力、駆け引き、外見などの基準によって、あるいはテキストの世界の内部で機能する仮説や規範によって、登場人物を判断する。

20. テキストの質を判断する

読者が、文体、構成、及び人物造形といった基準を用いてテキストの価値を判断する。

(Beach, 1987, pp.156-7)

この「目録」に掲げられている諸方略はけっして新奇なものではない。20の項目のいずれもが、あるテキストについての文章を記す場合に私たちが通常行っている筈のものなのである。Beachの意図は、新しい「方略」を提起しようとするところではなく、むしろ学習者に上首尾な批評文なり鑑賞文を書かせるために、考えられるかぎりの「方略」を組織立てて示すところにあった。「課題への反応方略」としてBeachの示すこれらの活動をテキストに対して反応する際のレパートリーとして保持し、活用することのできる読者こそが、読者として自立した者であると言うことができよう。

しかし、Beachの「目録」に掲げられた諸項を単に知識として踏まえるだけでは、読みの「方略」を学習そのものとするにはならない。肝心なのは、ここに掲げられた諸方略を

どのように学習者に行使させるかということである。

このような「反応方略」を学習者に獲得させるための手だてとして、Beachは一連の「手引きされた活動」を組織する必要性を説いている。「手引きされた活動」は、学習者が読むことの学習を進める中で、上に掲げたような「反応方略」を円滑に進めるために考案される媒介的な指導のための方策である。

Beachはこの「手引きされた活動」の特徴として、次の11の項目を掲げている。

1. 連続した課題

手引きされた活動は、一組の方略群に基づいた一連の反応課題から成り立っており、各々の課題は、それまでの課題を踏まえて作られている。ある活動は、詩のイメージに伴う感情的な連想だけでなく、詩の中のイメージを列挙していくという課題を含みながら、没入する方略や記述する方略から始められるだろう。詩の中のイメージを列挙した後に、生徒はそういったイメージに暗示された異なったパターン群を明らかにするために、そのリストを再点検するのである。

2. 教師もしくは生徒が決めた目標

生徒の能力のレベルによって、教師か生徒か、あるいはその双方かが、その活動の目標や目的を決定することになるだろう。

3. 制限のない反応

生徒たちは、「正しい反応」をもたらすよりも、むしろ自分自身のオリジナルな反応を示すように促されており、テキストに対して書かれた制限のない反応を求められている。

4. 最終的な研究課題に向けての準備

いくつかの場合において、反応課題はたとえば旅行のエントリーのように孤立したものである。あるいは、生徒たちに最終課題—文章やグループ討議などを達成させるための準備作業として用いられるかもしれない。そのような最終課題を巧みに導くための素材を開発するための「記述前の準備」となるような課題となる。

5. 推論方略の組織的使用

質問や反応課題は、推論方略の論理的配列に基づいている。推論方略の論理的な配列の中では、始めの方に掲げている方略（没入する、関係づける、記述する）が、その結果として生じる方略（解釈する、判断する）のための情報を生み出すために用いられることになるだろう。結果として、生徒たちは、例えばテキストを解釈するために、先行経験とテキストとを関係づけるというふうに方略相互を関係づけることによって自分たちの反応を広げていくことを学ぶのである。

6. テキスト構造のフレームによって構成された課題

反応課題は、意見／实例、問題／解決、比較／対照、といったテキスト構造のフレームによって構成されることがあるかもしれない

7. 再点検と自己モニタリング

各々の課題を為し終えた後、生徒たちはそれに続く課題に向けて準備するために、自らの反応を再点検したり、評価したりする。ワークシートを完成させるのとは対照的に、生徒たちは自分たちのメタ認知能力を高める課題によって、様々な相異なる反応群をモニターし、統合するのである。高い学力を持った高等学校の生徒たちは、低い学力の生徒たちよりも、目標を設定すること、自己モニタリング、教材を再点検すること、といった自己規制化された学習方略を取り入れることが容易であるとされている。

8. 知識、態度、経験とテキストとを関連づけること

生徒たちはしばしば自身の知識、態度、経験をテキストと関連あるものとするように求められる。たとえば、もしも生徒たちがおばあさんについての物語を読んでいるとすれば、彼らは自分たちの祖父母に関する自身の知覚について書き、そういった知覚と、テキスト内の人物とを比較するだろう。

9. 実例のはめ込み

課題をどのように達成するかということについての特別な方向づけや、課題の目標に応じて、生徒たちはある種の方略の上首尾な使用についての実例を与えられることになるだろう。

10. 協同の努力

この活動を完成させるために、生徒たちはペアや小グループで活動することになる。いくつかの場面において、各々の生徒は反応する上でのある種の役割と責任感を想定することになる。例えば、もしもあるグループが短編小説のビデオ版を書いたり、作ったりしているとすれば、誰かがディレクターにならなければならない。また、「カメラ担当」や台本作家になる者も必要だろう。手引きされた活動は、生徒たちの一人一人が独自の責任とはどのようなものかということを確認にできるだけの方向と構造とを与えるものでなければならない

11. 生徒たちの能力によって生じるヴァリエーション

手引きされた活動を構築する際、教師は生徒たちの能力レベルに応じて、困難さのレベルと反応課題の特性を様々に変えていくことになる。たとえば、教師は方向づけを比較的多く必要としている力の弱い学習者のために特別の課題を工夫し、あまり方向づけを必要としない学習者には幅の広い課題を与えることになるだろう。その人に固有の課題(the specific tasks)を全うすることは、ある種の方略を効果的に用いることのできる読者としての感覚を与えることによって、力の弱い読者たちの自尊心を高めることになる。

(Beach,1987,pp.146-8)

さらに、このような特徴を備えた「手引きされた活動」を組織化しつつ、先に掲げた「反応方略」を位置づけていくことによって、学習者の「方略」の獲得が可能になっていくというわけである。もちろん、こうした学習活動を展開する場合、どのような目標に向かって「手引き」されるのか(誘導されるのか)という問題はたいへん大きく、それだけに指導者の側の見識が問われることになる。

さらに、「手引きされた活動」を組織していくことが、どのような点で学習指導の改善に役立つのかということについて、Beachは次の10項目にわたる指摘を行っている。

- (1)最終エッセイの改善
- (2)討議及び協同活動の改善

- (3)課題を構造化すること
- (4)力の弱い読者に方略を与えること
- (5)生徒たちの自己評価を促すこと
- (6)教師が生徒の抱える困難さを診断し、彼らの反応を評価しやすくなること
- (7)保護者の意識を改善すること
- (8)コンピュータ支援の読みの学習に転換する可能性
- (9)友人の活動を構築するような学習を導くこと
- (10)生徒の学習活動に対する評価の基礎をもたらすこと。

Beachの唱える方法は、そのすべてが全く新しいものだというわけではない。しかし、読むことの研究の中で探られてきた諸方略を組織化し、系統立てた形で学習活動に取り入れていくための方向を示したという意味で示唆に富むものであると言えるだろう。

4. 読むことの教育における読みの「方略」の役割

4.1 「方略」をどのように組織化するか

「方略」とは何かという問いに対する答えを探り、「方略」の本質を求める営みは重要であるのかもしれない。しかし、それだけでは読むことの教育における読みの「方略」の役割を十分な形で捉えることにはならない、ということが、読みの「方略」を扱ったいくつかの論考を検討した末に導き出された結論の一つである。

つまり、読みの理論において「方略」を問題にする場合には、どのような種類の「方略」があるのかということよりも、「方略」をどのように用い、組織化するのか、ということに関心が向けられる。そこで問題としなければならないのは、「方略」を扱う力とはどのようなものであるかということであり、松崎(1991)の言うような「メタ言語能力」がクローズアップされることになる。「方略」を行使するという事は、読むことについての自意識を働かせることに他ならない。自らの読みを対象化しながら、自らの目指すところに読みを導いていくことがそこでは求められる。

4.2 他者との交流と「方略」の獲得

読みの「方略」を子どもが獲得したということは、自己の読みを対象化し、問いを生成させるだけの構えを持つことができたということでもある。そのため、子どもの読みの「方略」を発達させるために、他者との交流を促すという営みが重要なものとなる。

Langer(1982)は、指導上の対話や読者の「第3の眼」の必要性、および自らの意味形成能力を信頼することが、読みの過程を活性化するために重要だとしている。つまりLangerは、読みの過程に働く読者の意識を一枚岩のようなものとして捉えるべきではないと主張しているのである。読む自己を見つめるもう一つの自己の存在が、読みを豊かにするという考え方が彼女の主張の根底にはある。読みの「方略」の指導は必然的に、そのようなもう一つの自己ないしもう一つの意識を学習者の内部に育てていく営みとなる。

また、直接に読みの「方略」の問題に関わるものではないが、Rosenblatt(1989)による次の指摘も、子どもの読みの「方略」を発達させる指導を構想する上で重要な示唆をもたらす。

「話し言葉は、教室を活性化させる重要な構成要素である。会話のやりとり及び対話が、読まないし書く過程の進展と相互交流を促す。そうした交流が、生徒たち個々のきわめて個人的なメタ言語的洞察を発達させる手助けとなる。そこでの目的は、パフォーマンスを改善することにとどまらず、意味に充ちたコンテキスト内でのスキルや約束事についてのメタ言語的理解を促す事に置かれるべきである。(中略)

解釈の問題に関するやりとりや、テキストの自己批判的な解釈に協力して立ち向かうことによって、批評概念と解釈の妥当性に関する基準の発達が促される。こうしたメタ言語的意識が読み手及び書き手としての生徒にとって価値があるのだ。教師はもはや既成の概念や公式の分配者ではなく、生徒同士のやりとりの援助者となる。(中略)こうしたメタ言語的洞察のダイナミックな発見は、伝統的なコンポジション及び文学のコースがそうであるようは「モデル」や規範的なテキストの静態的でフォルマリスト的な分析とは対照的なものである。」

(Rosenblatt,1989,p.173)

本稿の3で検討したBeach(1987)の見解は、La-

ngerの言う指導上の対話の重要性、「第3者の眼」の獲得、自己の意味形成力への信頼、及びRosenblattの言う「メタ言語的洞察のダイナミックな発見」の指導のための指針をもたらすものである。

Beachの見解は、二つの意味で重要である。一つは、力の弱い読者に対して、間接的に読みのモデルを提示するということである。今一つは、ペアやグループでの活動を重視することによって、自己の読みを他者の目に曝す機会を与えられ、そのことによって自己の読みを見つめ直す力を身につけることができるということである。

読むことの研究において見いだされた諸々の「方略」を自らのものにするには、とりわけ児童にとっては難しいことである。いわゆる読みに関する「メタ認知」能力を個人の力だけで獲得することは、大人であっても難しい。それだけに、とりわけ児童の場合、友人と協同して読みの学習を進める中で、他者の言葉によって自らの読みをモニターしてもらうという営みを積み重ねていくことによって、読みの「方略」の理解が促される。

4.3 「対話」論と読みの「方略」

文学理論における「対話」をめぐる問題は、読みの「方略」の問題と密接に関わるように思われる。「方略」の行使そのものが、読みにおける「対話」を促す営みであると言ってよい。すなわち、読みの「方略」の行使は、読みの過程をダイアロジックなものとしていく可能性を備えているのである。

すでに松崎(1992)も指摘しているように、文学理論においてBakhtin(新谷他訳,1988)が展開したような「対話」論と認知科学的な「方略」論とは、多くの共通点を持つように思われてならない(桑野(1987)がBakhtinとVygotskyとの同時代性を指摘しつつ、Bakhtinの「対話」論とVygotskyの「内言・外言」の論とに通底しているものを指摘していることもこのことと無縁ではない)。この両者は、ともに主体の意識の内部における葛藤を扱っている。読むことに限って言えば、「方略」という概念は、読者の自意識を離れてはありえない。自らの意識を見つめるもう一つの意識の存在と「方略」概念とは、切っても切れない関係にあるとさえ言えるだろう。子ども読者における「方略」概念の成立は、子どもの内部における二つの

自己の成立と密接に関わるものなのである。のみならず、読むという営みにおいて諸々の「方略」に対する自覚を促すということは、子どもに他者を認識していくまなごしを育て、そのための方法なり手続きなりを獲得させることにつながっていく。ここのところが、単にスキルを云々する場合との大きな違いなのである。

5. おわりに

読みの「方略」を獲得するということは、その子どもが一人の読者として自立していく上で、抜き差しならない大切な営みである。既存の枠組を何らかの形で揺さぶるものであるからこそ、子どもにとってその「方略」が自分のものとして位置づくのである。昨日は読めなかったことが、今日はこんな風に読むことができるようになったという思いをできるだけ多くの子どもに抱かせていくことが、読みの「方略」の指導においてもっとも大切なことであるのは言うまでもない。

「方略」「メタ認知」といった概念は「自己教育力」及び「自己評価力」という概念と密接に関わるが、絶えずそれらは自己と異なる者—他者—との関係において活性化され、意味を持つということを忘れることはできない。学習者たちの間に対話・葛藤を呼び起こし、そのことによって思考を促し、発見を導き、新たに生きる力を学習者にもたらすということ—読みの「方略」に関する諸理論が教えるのはまさにそのことである。

文 献

- Applebee, Arthur N. (1978) *The Child's Concepts of Story*, University of Chicago Press.
- Bakhtin, M. (新谷敬三郎/伊東一郎/佐々木寛訳, 1988) 『ことば 対話 テキスト』, 新時代社.
- Beach, Richard & Appleman, Deborah. (1984) "Reading Strategies for Expository and Literary Text Types," in Purves, A.C. & Niles, O. (eds.) *Becoming Readers in a Complex Society*, The National Society for the Study of Education, pp. 115-143.
- Beach, Richard. (1987) "Strategic Teaching in Literature," in Jones, B.F. et al (eds.) *Strategic Teaching and Learning*, Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 135-159.
- Bereiter, Carl. (1985) "Children Need More Complete Reading Strategies," in Osborn, J., Wilson, P.T., & Anderson, R.C. (eds.) *Reading Education: Foundation for a Literate America*, Lexiton Books, pp. 311-317.
- Brown, Ann L. (1980) "Metacognitive Development and Reading," in Spiro, R., Bruce, B.C. & Brewer, W.F. (eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Lawrence Erlbaum Associates., pp. 453-481.
- Baker, Linda. & Brown, Ann L. (1984) "Metacognitive Skills and Reading," in Pearson et al. (eds.) *Handbook of Reading Research*, Longman, pp. 353-394.
- Goodman, Kenneth. (1984) "Unity in Reading," in Purves, A.C. & Niles, O. (eds.) *Becoming Readers in a Complex Society*, The National Society for the Study of Education, pp. 79-114.
- 井上尚美 (1983) 『国語の授業方法論』, 一光社.
- 岩永正史 (1987) 「「はまべのいす」における予測の実態—児童の物語スキーマ特性を探る—」, 『読書科学』, vol. 31, no. 2, pp. 51-60.
- 岩永正史 (1990) 「ランダム配列の説明文における児童の文章理解」, 『読書科学』, vol. 34, no. 1, pp. 26-33.
- 桑野隆 (1987) 『バフチン—<対話>そして<解放の笑い>—」, 岩波書店.
- Langer, Judith A. (1982) "Reading Process," in Berger, A. & Robinson, H.A. (eds.) *Secondary School Reading*, NCRE and ERIC/RCS, pp. 39-51.
- 松崎正治 (1991) 「〈メタ言語能力〉を育てる教材の開発」, 『国語科教育』, 第38集, pp. 27-34.
- 松崎正治 (1992) 「学習者はいかに読むか—文学教育における学習者モデルの構想—」, 『日本文学』, vol. 41, no. 8, pp. 33-40.
- Paris, S.C., Wasik, B.A., & Turner, J.C. (1991) "The Development of Strategic Readers," in Barr et al. (eds.) *Handbook of Reading Research (vol. II)*, Longman, pp. 609-640.
- Rosenblatt, Louise M. (1989) "Writing and Reading: The Transactional Theory," in Mason,

- J.M.(ed.) *Reading and Writing Connection.*, Allyn & Bacon, pp.153- 176.
- 塚田泰彦(1990)「読みの事前指導における既有知識の位置づけについて」,『読書科学』,vol.34, no.3, pp.102-109.
- van Dijk,Teun A. & Kintsch,Walter.(1983) *Strategies of Discourse Comprehension.*, Academic Press.
- 山元隆春(1991)「小説教材に対する解釈方略の検討—大学生による「山月記」解釈の分析を通して—」,『国語教育研究』(広島大学光葉会), no.33,pp.77-94.
- 山元隆春(1992)「テキスト解釈の発達論的検討—「あんず林のどろぼう」(立原えりか)の場合—」,『論叢 国語教育学』(広島大学国語教育学研究会),創刊号,pp.21-38.
- [付記] 本稿は、第84回全国大学国語教育学会(1993.8.6,茗溪会館)における自由研究発表をもとにしたものである。学会の席上では、井上一郎氏、村井万里子氏、鶴田清司氏より貴重なご助言を賜った。記して感謝申し上げたい。