

米国における理解方略指導の具体的展開

—Hervey & Goudvis 編『解釈の工具箱』における「意味を推論する」授業の場合—

山元 隆春

1 はじめに

「読むこと」の授業において、さまざまな「理解方略」（理解するためのさまざまな方法）を教えるために具体的にどのような指導過程と授業を組み立てていけばよいのか。本稿では、米国において開発された理解のためのツールキット（工具箱）の内実を検討することによって、この問題に取り組む。

2 「理解方略指導」とは何か

Block と Duffy は、2000 年を境にして、1978 年から 2000 年までに提案された諸「方略」と、2000 年以降の米国の諸研究の対象となり、有効なものとして認められた諸「方略」を対比的にまとめ、2000 年以降の米国の諸研究を通じて、選び取られていった「理解方略」に九つのものがあるとしている (Block & Duffy, 2008)。「予測する」「モニターする」「質問する」「イメージする」「振り返り、再読み、確認する」「推論する」「主要な概念を見つけ出し、要約し、そして結論を導く」「評価する」「まとめる」という九つである。これらの「理解方略」（理解するための方法）は、読みにおける認知行動において代表的なものを集約したと捉えることができる。これらの「方略」については、稿者自身これまで何度か考察し、報告をおこなってきた (山元, 1994; 2004; 2005; 2011; 2012b)。考察しながら感じていたことではあるが、こうしたさまざまな「方略」の一つ一つには学習価値があると判断できるものの、あまりにも数が多くて、国語科の読みの授業で用いるためには精選する必要があると思われる。山元 (2004; 2011; 2012b) では読みの「足場づくり」となるような「方略」に絞って考察した。

Keene の『理解するために』 (Keene, 2008) で詳細に探究されているように、重要な理解方略をどのように子どもの身につけさせ、子どもたちが自分の頭を駆使して理解を生み出せるようにすることが読むことの重要な実践上の課題となる (山元, 2011)。『理解するために』は、さまざまな種類の「理解 (understanding)」の様相を解明する。「理解する」ということはどういうことなのかを解明しようとしたこの本では、「熱烈に学ぶ」「沈黙や空白に深く耳をすます」「もがくことを味わう」「自分の考えを変化させる」「他のひととの談話に取り組む」「感情的に関連づけたり、記憶と関連づけたりする」といった「理解」の姿が描かれている。そして、それぞれの「理解」の相を育てるための教室実践が、Keene を語り手としたエピソード記述ふうの文体で説明され、その考察が収められている。そこには「理解」の諸相を理解し、それを手引きするための学習指導のアイデアが示されている。

その Keene が「理解方略」として定義を明らかにし、説明しているのが、Zimmerman との共著『思考のモザイク』 (Keene & Zimmerman, 2007) でも取り上げた、「意味を自己修正する」「既有知識と関連づける」「推論する」「感覚的・感情的イメージを生み出す」「何が大切か決める」「質問する」「まとめる」の七つであった。Keene によれば、こうした「理解方略」は、①「書かれたとお

りのものから捉えにくい微妙なものまでに至る単語の意味の理解；単語から連想されるものについて話し合ったり書いたりすること；作文の際の単語の正確さと選び方（意味形成システム）、②「テキスト全体のレベルで意味を構築する（テーマや考えや概念の、書かれたとおりの理解になる場合もあるし、推論的な理解になる場合もある）；大切な知識を蓄える；未知と既知とを関連づける」（既有知識と関連づけるシステム）、③「私たちが読んだり学んだりした複数の考えに関する多様な経験；意味を共有したり、応用したりする；話し言葉や書き言葉、アート、劇などの手段を通して意味を構築する；特定の目的や受け手を想定して書く；他のひとびとのやりとりにもとづいて思考を修正する；読者たちや書き手たちの習慣やその他のことを採用する」（言葉を実際に使う場のシステム）といった、文章のプロットや構造を深く捉えたり、自らの理解を広げようとする時に読者が用いる、深層での認知と経験の諸システムを用いるからこそ行使できると言う。

3 『解釈の道具箱』の構成と内容

Harvey と Goudvis 編『解釈の道具箱—能動的な読み・書き能力のための言葉と授業—』(Harvey & Goudvis, 2005)はこういった「理解方略」を指導するための具体的方策を集積した「道具箱」である。

『解釈の道具箱』では、Keene が提案した七つの「理解方略」のうち「感覚的・感情的イメージを生み出す」以外の六つの方略が扱われている。その教師用ガイド (Teacher's Guide) は、「読みの理解(reading comprehension)」を「読む際に生じる思考の進化」である定義として、この六つの「理解方略」を次のように説明されている。

方略群 1：理解を自己修正する

読者が自分の理解を修正しようとしてやるのは、自分の思考の経過を追いかけることです。読者は、読んでいる最中に語りかけてくる、自分の頭の中のさまざまな声に耳を傾けます。読者は、テキストがどのような時に意味を持つか、どのような時に意味を持たないのかということに注目します。私たちは読者たちに、思考に再焦点化するために立ち止まる、再読する、読み続けるといった多様な方略を使うことで、自分の理解を「修正する(fix up)」やり方を教えるのです。この『道具箱』で提案されたあらゆる理解指導は、読者たちが、うまくいかなくなったときに、理解を保持したり、繕ったりするために、自己修正できるように手助けしてくれます。

方略群 2：活性化し関連づける

読みに持ち込む既有知識は、私たちの学習と理解のあらゆる面にいどりを与えます。質問する場合も、推論する場合も、まとめる場合も、私たちの既有知識が思考の基礎となるのです。自分たちが既知について考えることがなければ、自分の読んでいるものを理解することはできません。読者は新しいことを既知のことに結びつけなくてはならないのです。しかし、私たちの既有知識が、間違った概念でできあがっていて、新たな学習の邪魔になることがあります。ですから私たちは、子どもたちが既知のことがらについて考えるだけでなく、新たなより正確な情報に彼らが出会った場合に、その思考を変化させていけるような準備をすべきです。

方略群 3：質問する

質問することは、指導と学習の中心です。質問することによって、世界を理解するための扉がひらかれます。質問することによって、私たちは、情報を追及したり、問題を解決したり、自分たちの理解を拡張することができるようになるのです。自分たちの質問に答えようとするにつれて、私たちは新しい情報を発見し、新しい知識を手に入れます。最善の質問は新たな質問をひらき、よりいっそうの学習と探究を引き出します。ノンフィクションを読む時に、豊富な質問が生まれます。

私たちの質問によって、見慣れない情報や概念や語彙に出会った時に生じる混乱が整理されます。そうした質問によって、私たちはさらに読み続け、さらに学習するようにいざなわれます。くわしく調べていこうとする好奇心を、そうした質問が後押ししてくれるのです。

方略群 4：意味を推論する

推論することは、理解の基盤です。推論することでは、私たちは、テキストにはっきりとは述べられていない、結論を引き出したり、解釈を作ったりするのです。たいていの場合、優れた書き手なら、見ればすぐにわかるように情報を一度にすべて出したりはしません。書き手はさまざまな情報を一度に一つずつゆっくりと小出しにしていき、読者が妥当な推論をすることができるようにします。読者は、推論的に考えることで、予測をしたり、さまざまなテーマを浮上させたり、結論を導いたりします。また、視覚化をして意味をおしはかります。視覚化する時、読者は頭のなかの絵図をもとに推論します。ノンフィクションの読みにおいて、私たちが受け持った生徒の一人がその文章の特徴を捉える時のそのような頭のなかの絵図は、動画というよりも、スライドショーやニュース放送のようなものでしょう。ノンフィクションの能動的な読者が頭のなかにマグマを噴く火山の静止画像を作れば、一挙にたくさんの質問とそれに対する反応を手に入れます。視覚化によって、読みをいざなう楽しさと興奮がもたらされるのです。ノンフィクションを読む時、読者は見知らぬ語彙や概念の意味を手に入れるため、一語一語言葉を吟味していかなくてはなりません。質問に対する答えを推論しなければならないこともしばしばあります。

方略群 5：大切な部分を見極める

テキストの大切な部分を見極めることは、そのテキストを読む私たちの目的にかかっています。ノンフィクションを読む場合、私たちは情報を学び、記憶するために読んでいるものです。一つ一つの事実を記憶することはおそらくできませんし、また、する必要もありません。私たちは重要な情報に焦点化して、その話題についての理解をふくらませていくために、既に知っていることと照らし合わせます。質問に答えたり、大事な考えにたどりつくために、大切な情報をもとにして多くの細部を並べ替えたり、変化させたりします。テキストの大事な考えを支える部分はどこなのか私たちは確認するのです。私たちは、テキストの大事な考えに子どもたちの注意を向けながら、読み進めつつ思考を発達させるために情報を用いるやり方を教えます。

方略群 6：要約し、まとめる

情報を要約することによって、読者たちは読むにつれてより大きな見取り図を捉えざるをえなくなります。単にさまざまな事実を想起して、言い換えるだけでは不十分なのです。よく考える読者は、新たに得た情報を既存の知識と結びつけ、テキストについて、あるいはその題材についてすら、より完全な理解ができるようになります。新しい情報に出会った時、読者の思考は進化します。彼らは新しい情報を既に知っていることと結びつけて読み進めながら、意味を組み立てていきます。ノンフィクションのテキストから 2、3 の大事な考えを取り出した時、彼らは新しい見方や自分でしっかりと考えて手に入れた発見を発達させているものです。

『解釈の道具箱』で使われている教材のほとんどは、*Kids Discover* 誌や *TIME for Kids* 誌、*National Geographic for Kids* 誌掲載のテキストである。いずれも子供向け「ノンフィクション」雑誌のテキストであるが、『ルビー・ブリッジス物語』（ロバート・コールズ）などの絵本が用いられたり、言葉の意味を推論させる素材として詩が用いられている。

『解釈の道具箱』では、小学校 3 年生から小学校 6 年生までのあいだに、これらの「理解を自己修正する」「活性化して関連づける」「質問する」「意味を推論する」「大切な部分を見極める」

「要約し、まとめる」という六つの方略を使いながら身につけさせるための26の授業案が、HarveyとGoudvisの教室実践にもとづいて提案されている。

たとえば「理解を自己修正する」についてだけでも、四つの授業展開が示され、目標・指導過程・評価・ワークシート、教材に至るものがパッケージ化されている。

教師用ガイドの「私たちの仕事を導く諸原則」の項には次のように述べられている。

『解釈の道具箱』は、これまでずっと教師や子どもたちに押しつけられ、覚え込まされてきた、正しいカリキュラムに対する代案を提供するものであり、そうしたカリキュラムに換えて、いわゆる「能動的な読み・書き能力」を促進しようとするものです。「モデルで示す」ことや「実演する」ことや「応用する」ことによる誰でも明快にわかるような指導を通して、この『道具箱』は、子どもたちが各自の学習を拡張するように励まして、多様で柔軟な思考ができるように促進するものです。私たちは、深く、多様な思考をいざない、質問や話し合いや討論を歓迎するような、知的な変化を望む能動的な読み・書きの授業を作り出したいと思います。能動的な読み・書きの授業において、子どもたちは、授業が唯一の正しい解答を見つけるためのものではなくて、自分自身の頭を使って重要な問題を認識し、さまざまな資料を集め、情報を統合し、新たな学習を導くようなさまざまな質問をするためのものであるのだと理解することになるのです。

『解釈の道具箱』は、従来の読むことの「正しいカリキュラムに対する代案」であり、「能動的な読み・書き能力(active literacy)」を育てることをめざしたものである。「各自の学習を拡張するように励ま」し、「多様で柔軟な思考を促進」するための読み・書き能力の育成がめざされているのである。学習者が「自分の頭を使って重要な問題を認識し、さまざまな資料を集め、情報を結びつけ、新たな学習を切り開くようなさまざまな質問をするため」に「能動的な読み・書きの授業」があると「理解する」ようになることが重視されている。それは、なぜ読むことの学習がなければならないかという問いに答える営みでもある。

4 『解釈の道具箱』にみる理解方略指導の具体的展開

では、『解釈の道具箱』では理解方略学習のどのような手立てが用意されているのか。教師用ガイドには、『解釈の道具箱』を用いた学習指導の諸原則が九つ示されている。

- ①学習者の熱情と好奇心を手助けする
- ②協働の学習と思考に価値を置いた環境を創造する
- ③現実世界での読みを中心に指導を築く
- ④責任の段階的移行フレームを使って教える
- ⑤リテラシーを育てるための共通語を作る
- ⑥第二言語としての英語学習者や発達途上の読者たちのニーズにとくに注意を払いながら、指導とテキストを見極める。
- ⑦自分たちの思考と学習過程を手本として示し、どのようにすれば一緒に意味を組み立てることができるのかということを実際にやってみせる
- ⑧指導に役立つような、教えー評価するという影響関係に依拠する
- ⑨テキストにかかわる諸事を理解する

さらに、授業「何を」読むのかということに関して、上記諸原則の「③現実世界での読みを中心に指導を築く」に、次のような説明がある。

授業のためにノンフィクションを選ぶ際、私たちは三つの基準に基づいています。何年にもわたって、私たちは内容のことだけを、素朴に学校図書館に向き、あらゆるスペースを探って、適当な本を探し、本を集めてきました。現在の私たちには、内容というものは私たちの考慮に入れる基準の一つではあるが、唯一の基準ではないということがわかっています。ノンフィクションを選ぶにあたって私たちは次のことに留意しています。

内容 面白い内容を持つ素材は、一つの話題に関するものであっても、幅広い範囲のノンフィクション内容を含んでもいる。たとえば、歴史に関するものや、科学に関するもの、文化的なもの、伝記的なもの、など。

テキストの要素と特徴 明瞭で、励まされるタイトル、見出し、小見出し、マップ、グラフ、ダイアグラム、チャート、写真。

文章の質 子どもたちを引きつけ、読み続けようと思わせるような、うまく書かれていて説得的なテキスト。

『解釈の道具箱』を用いた学習は「現実世界での読み物を中心に指導を築く」ことをめざしているため、「ノンフィクション」の文章を教材とするケースが多い。学習者の興味関心を惹くために「内容」は重要だが、「テキストの要素と特徴」「文章の質」にまで気を配る必要があることは（当然のことだが）教材選定における重要な条件であると言えるだろう。とりわけ「タイトル、見出し、小見出し、マップ、グラフ、ダイアグラム、チャート、写真」といった「要素と特徴」が、「何を」読むのかの「何を」にあたるものの範囲に含まれている点には注意を払う必要がある。

だからといって、『解釈の道具箱』は、はじめに教材文ありき、の考え方に立っているものではなくて、むしろそのような考え方に対する「代案」を示すものである。この『道具箱』を用いた授業は、文章の主題や要旨を「どのように」把握すればよいのか、そのために読者として自分は何をすればよいのか、ということを経験者に体得させることをめざしている。もちろん、そのような学習は短時間で完了するものではないし、エッセンスを記憶すればよいものでもない。

その学習指導の実際においては、とくに上記諸原則中の「④責任の段階的移行フレームを使って教える」に掲げられていることが重要である。吉田新一郎(2011)も論じている「責任の段階的移行」という学習指導モデルが用いられているという点である。「責任の段階的移行」は次のように考えられている。

教師がモデルで示す

- ・教師が方略を説明する。
- ・教師が方略の手本を示す。
- ・思考と方略の使い方を見せるために、教師が読みながら考え聞かせる。

ガイド（手引き）された実践

- ・誰にでもわかるようなかたちでモデルを示した後、教師は、課題への取り組みと遂行の責任を次第に生徒たちに与える。
- ・教師と生徒が、共有された読みのコンテキストで、テキストの全体にわたって推論したり、ディスカッションやOHPなどでのテキスト提示（text lifting）を通じて一緒に意味を組み立てたりしながら、一緒にその方略を実践する。

協働の実践

- ・生徒たちがお互いに思考過程を共有する。

- ・生徒たちが一緒にテキストを推論しながら、小グループやペアで活動する。
- ・教師はグループからグループへと動いて、進行をチェックする。

個別の実践

- ・教師や他の生徒たちと一緒に活動した後、生徒たちは自力でその方略の実践を試みる。
- ・生徒は教師や他の生徒たちから常にフィードバックを受け取る。

方略の応用

- ・生徒はほんものの読みの状況でその方略を使う。
- ・生徒は多様なジャンルや設定やコンテキストや教科で、その方略を使う。

後に検討する理解方略指導実践でも、この五段階の「責任の段階的移行」モデルが用いられている。その「責任」とは何か。読むという行為における「責任」であり、「方略」を使って文章の「意味」を形成する「責任」である。この「責任の段階的移行」モデルが実現したとき、当初は教師によって「説明」された「方略」を、最終的に生徒が「ほんものの読みの状況」で、あるいは「多様なジャンルや設定や状況や教科」で各々が自在に「使」いこなすことができるようになる（はずである）。それまでのあいだに、教師が「手本を示」したり、「ガイド（手引き）」したり、生徒同士で「協働」したり、生徒が「個別」に実践したりすることが行われるのだが、それが読むことの「学習」だというわけである。

この「責任の段階的移行」モデルを用いる時に重要な点は、その「段階的移行」の途中で終わってはならない、という点であるように思われる。また、途中からは始めることができない、という点も重要である。考えてみれば、当然のことであると思われるモデルではあるが、途中で終わったり、途中から始めたり、一部だけ用いたりすると、「学習」は機能しなくなる。

さらに「諸原則」の「⑨テキストにかかわる諸事を理解する」では、『解釈の道具箱』のめざす読みの学習指導の姿が、『テレビシアにかける橋』や『ガラスの家族』の作家キャサリン・パターソンの「単に子どもたちに読むことを教えるだけでは不十分です。読む価値があるのは何かということを示してあげなくてはなりません。生徒たちの想像力を広げてくれる何か—自分たちの人生に意味をもたらしてくれて、自分たちとはまったく違う人生を持つひとびとに触れていくように彼らを励ます何か、をです。」(Paterson, 1995)という言葉を用いて、より明瞭に示されている。「子どもたちが考える価値のあるテキスト」とは「多様な見方や、意見や、解釈をあらわしてくれるテキスト」「重要な問題を喚起したり、思考を喚起するテキスト」のことである。『解釈の道具箱』が「ノンフィクション」を中心としたものであることは先に述べた。しかし、それらの文章のエッセンスを把握するということが『解釈の道具箱』のめざすところではないらしい。むしろ、パターソンの言葉を借りれば「自分たちの人生に意味をもたらしてくれて、自分たちとはまったく違う人生を持つひとびとに触れていくように」励ます何かを、子どもたちに届けようとしているのである。また、指導者と学習者の読みの違いに敏感になる必要性が示されていて、「自分の生徒たちならこういうふうに考えるのではないかと、考察する努力」を意識的に行うことが必要だとされている。

5 理解方略指導の実際―「意味を推論する」―

(1) 「意味を推論する」授業の導入

『解釈の道具箱』に示されている指導の実際のなかから「意味を推論する」に関する授業例を取り上げて考察する。『解釈の道具箱』の『意味を推論する』という冊子の巻頭頁には、「意味を推論する」という理解方略を取り上げる理由が次のように記されている。

推論することは、理解の基盤です。推論することでは、私たちは、テキストにはっきりとは述べられていない、結論を引き出したり、解釈を作ったりするのです。たいていの場合、優れた書き手なら、見ればすぐわかるように情報を一度にすべて出したりはしません。書き手はさまざまな情報を一度に一つずつゆっくと小出しにしていき、読者が妥当な推論をすることができるようにします。読者は、推論的に考えることで、予測をしたり、さまざまなテーマを浮上させたり、結論を導いたりします。また、視覚化をして意味をおしはかります。視覚化する時、読者は頭のなかの絵図をもとに推論します。ノンフィクションの読みにおいて、私たちが受け持った生徒の一人がその文章の特徴を捉える時のそのような頭のなかの絵図は、動画というよりも、スライドショーやニュース放送のようなものでしょう。ノンフィクションの能動的な読者が頭のなかにマグマを噴く火山の静止画像を作れば、一挙にたくさんの質問とそれに対する反応を手に入れます。視覚化によって、読みをいざなう楽しさと興奮がもたらされるのです。ノンフィクションを読む時、読者は見知らぬ語彙や概念の意味を手に入れるため、一語一語言葉を吟味していかなくてはなりません。質問に対する答えを推論しなければならないこともしばしばあります。

子どもたちは、推論することが単に憶測することとは違うことを知らなければなりません。推論することは、自分たちの持っている背景知識をテキスト内のさまざまな手がかりに結びつけて、テキスト内には書かれていないアイデアを把握することを、読者に求めることとなります。推論を行う時、読者は潜在的な情報を使って、意味を作り出します。ノンフィクションを推論するためには、テキストに書かれたさまざまな証拠や特徴を使って、視覚化したりその情報についての結論を引き出したり、あるいは、いくつかの重要なアイデアをまとめたりしなくてはならないのです。

「書き手」がすべての情報をページ上に示すわけではないということを前提としながら、「推論的思考」こそ理解活動の「基盤」であるという考え方が示されている。「書き手」は「書き手はさまざまな情報を一度に一つずつゆっくと小出しにしていき、読者が妥当な推論をすることができるように」するという考え方を背景として、理解方略としての「意味を推論する」は成り立つというわけである。

その際に『解釈の道具箱』が強調するのは、上記引用文の後段に述べられている「背景知識 (background knowledge)」である。「背景知識」と「テキスト内のさまざまな手がかり」を結びつけて、書かれていないアイデア (考え) を把握し、テキストの意味を作り出すのが「推論」であり、それに対して、そういう営みを抜きにして書かれていないことをあれこれあげつらうのは「憶測」に過ぎないという考え方が示されている。

続けて、子どもたちを前に導入を図る場合のやりとりが示される。

これまでのいくつかの授業では、質問するという方略に焦点を当ててきました。自分たちの質問が実際によりよい理解を導くものだということに気づきましたね。私たちが発見したことの一つは、読む時に質問をすれば、答えを見つけたくなるものだ、というものでした。推論的思考は、それを助けることになるでしょう。次から始まるいくつかの授業では、質問するという方略をもとにした

がら、新しい方略の一つ実行したいと思います。それは推論と呼ばれる方略で、それは読むことの核心となるものなのです。推論するってどういうことかわかっているひとはいるかな？それでは、一分間ほど話し合ってみましょう。

[子どもたちがいくつかの反応を示してから、私は話を続ける。]

推論するためには、テキストから情報を引き出して、それを自分の考えと結びつけ、テキストにははっきりと書かれてはいないようなアイデアを見つけ出さなくてはなりません。読む時に、結果を予測するために私たちは推論します。主題を明るみに出すために推論します。その場合、テキストの証拠に基づいて推論するのです—この点が憶測とは違っています。私たちはテキストの証拠を使って、自分たちの推論や結論の手がかりにするのです。

第一段には「質問する」という方略の授業で学んだことを振り返りながら、「質問する」という理解方略の使用を「推論的思考」が「助ける」と書かれている。そして「推論」が「読むことの核心」だという説明がなされる。その上で、「推論」とはどういうことかを子どもたちに問いかけている。実際にどのような「反応」が帰ってきたのかということは示されていない。しかし、「推論する」という理解方略に注目させる働きをそなえた呼びかけであると考えられることができるだろう。

第二段では、上に考察した『解釈の道具箱』における「意味を推論する」についての考え方が、子どもにもわかりやすい言葉で説明される。もちろん、この段階では教師側の説明がなされるだけであり、子どもの側から考えると、大事そうなことを話してもらっているけれども、それが実際に何かということは不明瞭なままであろう。それが何であるかはっきりとはわからないけれども、大事なことであるらしい、それを身につけてみたい、と思わせるところがこの段階で重要なことに思われる。ここでのポイントは「テキストの証拠にもとづいて」というフレーズであり、この点が「憶測」と「推論」の違いだということを、学習者に意識させようとしている。

(2) マイラ・コーン・リヴィングストンの詩「月」「ひみつ」授業の計画

では、実際に授業はどのように進むのか。以下では、『解釈の道具箱』に示された 26 の授業例のうち一つを取り上げて考察する。ここで考察の対象とするのは、マイラ・コーン・リヴィングストンの『うちゅうのうた』所収の二つの詩を教材とした実践である。

■教材

“Moon”（「月」） “Secrets”（「ひみつ」）

マイラ・コーン・リヴィングストン『うちゅうのうた』（Myla Cohn Livingston(1988)Space songs. Holiday House.)

（教室）

■二つのアンカー・チャート

1 「月」の詩を書いたもの

2 「子どものコメント」と「方略」という二つの欄のもの

（生徒側）

■「月」と「ひみつ」のコピー

■クリップボードと鉛筆

この授業は、先に触れた「責任の段階的移行」モデルを使って次の①から⑥の 6 段階で展開されている。授業の場面を八つにわけて①から⑧として示した。

①関連づけ、興味を持たせる

- ① 詩もノンフィクションになりうるのではないかというアイデアについて話し合う。この話題についての各自の既有知識を共有する。
- ② 「詩の言葉から意味を推論する」という授業の目的を示す。
- ② モデルで示す
 - ③ 既有知識を使いながら、質問をして、意味を推論する。
 - ④ もともとの質問に戻る。
- ③ ガイド（手引き）する
 - ⑤ 詩のはじめからおわりまで考える。
 - ⑥ コメント／方略チャートに考えたことを記録する。
- ④ 個別の実践
 - ⑦ 子どもたちに他の詩を提供して、自力で解釈させる。
- ⑤ 学習を共有する
 - ⑧ 小グループで考えたことや解釈を共有する。
- ⑥ 振り返りと評価

授業で使われた詩は次のようなものであった。いずれも「宇宙」を題材として、詩の形態に工夫を凝らした具象詩(concrete poetry)と言ってよい（両詩とも稿者の試訳である）。

月

月はおぼえている。

真っ暗な夜に置き去り。

おしろいを塗って
あばた顔に、
クレーターで傷をつけられ、
水の海ばかりで、
彼女は回想する
鷺を、
地球から飛んできたひとびとを、
宇宙に送り返された石を、
そしてある
ぼんやりとした
足跡を
静かの 海に

ひみつ

うちゅうは ひみつを かくした
ままで

はなしてくれない

暗黒のタイムマシン？

流れ星はどこだろう？

木星って月のこと？それとも星のこと？

どれだけ多くの どれだけ大げさな

まだ見ぬ銀河が広がっているの？

未知の生き物が

住んでいるのかな？

とおくの星に

だれかわかっていた人がこれまでにいたの？

うちゅうはだまっている

めったにこたえてくれない

でも私たち 質問するんだ

(2) 詩「月」「ひみつ」を使った授業の実際

授業の実際として示されたものを稿者が訳出した。「授業中の教師・子どもの言動」欄の明朝体部分は教師の語りであり（〔 〕内には教師・子どもの行動が描かれている）、ゴシック体は子どもの発言である。

指導の焦点	授業中の教師・子どもの言動
① 関連づけ、興味を持たせる	
① 詩もノンフィクションになりうるのではないかというアイデアを論じる。この話題についての背景知識を共有する	詩もノンフィクションなのかもしれませんね。今日は一編の詩を読んでそれに反応してみましょうーとても不思議な詩で「月」と題されています。マイラ・コーン・リヴィングストンというひとが書いた詩です。この詩は、月について私が知っていることや、寒くて暗い夜に月を見上げたときに感じたことを思い出させてくれます。私たちから遠くて、でも同時にとても親しい、そんな月が空の上にあるんです。昼も夜も。〔子どもたちはチャートに書かれた詩がよく見えるように、そのまわりに身を寄せて集まる。〕 月についてみなさんが知っていることや、月を見つめているときに持った考えについて、話し合ってください。〔子どもたちは話し合い、発表する。〕 ジョージ：月のクレーターが顔に似ているって言うひとがいるけど、ほ

	<p>んとは月にひとはいないよ。</p> <p>パトリック：チャートの上にならされているしは、クレーターみたいなものだよ。隕石や星屑が月にぶつかって、あんな穴があいたんだ。</p> <p>アリシア：2、3日前の夜にもうちの窓で光っていたよ。満月だったからとっても明るかった。</p> <p>ドウワイン：月のこぶだと思う。で、冷え切っているんだ。</p> <p>すごい観察やコメントね！私たちのいろいろな背景知識と経験がこの詩を理解するのを助けてくれる。私たちは、この詩を読む時に、この詩人が言葉や語句をどうやって選んだのかということを考えて、月についての彼の考えを理解するために推論するのね。そしてたぶん、見慣れた月を私たちは新しい見方で見るのよ。</p>
<p>②「詩の言葉から意味を推論する」という授業の目的を述べる。</p>	<p>読んでいるときにたびたび、言葉が何を意味しているのか自分たちははっきりとわかっていると思うものです。でもこの詩の場合、立ち止まって推論しなくなって、詩の言葉を私たちが理解しているかどうか確かめようとする。立ち止まって、この詩のいくつかの単語や語句や行を吟味して、この詩の情報やアイデアを私たちの思考に結び付けようとする。自分の理解していることや知識に照らして詩人の言葉を解釈し続けると、いつか私たちは重要なアイデアに出会うでしょう。</p> <p>準備はいいかな？この詩を音読することから始めましょう。私が読むけど、みんなもいっしょに読みたくなったら、読んでいいのよ。詩はうつくしい言葉で、声に出して読まれるべきものです。〔チャートに書かれた詩をはじめからおわりまで読む。子どもたちも一緒に読む。〕</p> <p>さて、この詩を今度は、一度に2、3行ずつゆっくりともう一度読みます。ある単語や語句について注意深く考えることができるように立ち止まります。単語や行の脇のところに、私が理解しようとする推論を書いています。このことは前にも話したけど、「テキストをコード化する」と言います。</p>
<p>②モデルで示す（教師が少しずつ推論の仕方を示す）</p>	
<p>③背景知識を使いながら、質問をして、意味を推論する。</p>	<p>「月はおぼえている。」なるほど、この言葉を読んだ時、すぐに質問が浮かびました。こんなふうに。「おぼえている、って何を？月が何をおぼえているっていうの？」でもすぐには答えが出なかったので、この言葉の脇に、自分の質問を書き込んでいきましょう。</p> <p>「暗い夜におきざりにされ、あばた顔には白くおしろいを塗って。」ここで立ち止まって、「おきざりにされ(marooned)」という言葉について少しよく考えようと思います。文脈、つまりまわりの言葉は、ここでは何の役にも立ちません。でも、この言葉の意味について私には背景知識がある。この「おきざりにされ」という言葉が他の状況を描くために使われているのを聞いたことがあった。それは、たった一人ぼっちで孤島から抜け出せなくなったひとびとを描いているものだったの。だから、ここで私はこの月は宇宙のその場所でひとりぼっちなんだろうと思うのです。こうして「暗い夜におきざりにされ」という語句が私の心に一枚の絵を残すー私は、月が宇宙の暗闇のなかに、寒いなかにひとりぼっちで、宙づりにされている様</p>

	<p>子を視覚化するのです。この詩のこのところには、こうした考えを書いておきましょう。</p> <p>それから「あばた顔には白くおしろいを塗って、クレーターに傷つけられ、水のない海でいっぱい」という言葉たちは、この月のことを私が視覚化する手助けになるね。私はおしろいが、月の表面を覆っている塵だと推論している。そして彼女の顔、つまり月の顔は、「クレーターに傷つけられ、水のない海でいっぱい。」月の表面のクレーター—あるいは穴—について2、3分前にパトリックが提供してくれた情報が、この語句を私が理解していくほんといいい手助けになります。私たちが特別な言葉や語彙を理解する時、そうしたことがこのテキストを全体として理解する手助けになります。〔子どもたちに、深く考えさせてくれたこの詩のなかの言葉について話し合うように言う。〕</p> <p>いいですよ。ではまたいっしょにもう少し読みましょう。「彼女は鷲のことを回想する、地球から人間が飛んできたことを」おお、これはよくわかる—彼女は回想したら、回想したらというのは彼女が思い出したらということだ…彼女は「鷲」と、月の上を歩いている人間たちのことを思い出しています。つまり、「鷲」は宇宙飛行士を乗せた宇宙船の名前で、それが月に着陸したのだ、という背景知識を使って、私にはこのことがわかったのです。だから、この月は「地球から人間が飛んできたこと」を回想して思い出しているのです。</p>
<p>④ もともとの質問に戻る。</p>	<p>では「月はおぼえている。」という最初の行に戻ってみましょう。もうこの詩を少し読んでしまったので、この詩は何をおぼえているのかという、自分の質問には答えてしまったようなものです！最初不思議に思った時よりも、今はこれらの言葉がとても意味のあるものに思えてきました。なんだかミステリーを解決したみたい。</p>
<p>③ガイド（手引き）する</p>	
<p>⑤ 詩のはじめからおわりまで考える</p>	<p>さて、この詩の残りの部分はいっしょに考えましょう。推論や解釈を話しあっていくと、詩はもっともとおもしろくなります。この、チャートに大きく書いた詩の脇に、私が自分の考えたことをずっと書いていったようにして、みなさんもこれから配る詩の脇に自分の考えたことを書き込んでみてください。〔コード化できるように、子どもたちに詩を刷り込んだ用紙を配る。〕じゃあ、読み始めましょう。</p> <p>彼女は回想する／鷲を、／地球から飛んできたひとびとを、／宇宙に送り返された石のを、／そしてある／ぼんやりとした／足跡を／静かの海に。</p> <p>お互いにかわりばんこでこの部分から自分が推論したことについて話し合ってください。これらの言葉はあなたたちにとってどんな意味があるの？いくつかの言葉や語句は知らないものだという事に気づいたら、文脈を使って、そのまわりの言葉を使ってみて。わかることができるかな？それとも、この詩の意味について推論するのを手助けする背景知識を持っているかな？〔子どもたちはかわりばんこに話し、私はグループをまわって、子どもたちの会話に耳を傾ける。〕</p>

⑥ コメント／方略
チャートに考えたこ
とを記録する

さて、元の位置に戻って、考えたことを発表しましょう。まずあなたからやって、ジョーイ？〔私は、子どもたちのコメントと、この詩を解釈するために彼らの使った方略を記録する。〕

ジョーイ：石についてなんか言っているんだーたぶん科学者たちが研究した月の石のことだと思うよ。彼らは月でそれを手に入れて、持って帰っちゃった。

ジョーイ、じゃあ、そうやって考えたことを詩の言葉と結び付けてごらん。あなたは「宇宙に送り返された石を」という言葉を意味づけたのよ。自分の背景知識を使いながら、あなたは宇宙飛行士たちが地球に送り返した石のことを言っていると推論したのね。すごいじゃない、あなたの考えたことをアンカー・チャートに書き加えましょう。

ジェシカ：月面着陸の写真の中に、足跡をうつしたのがあった。これは別の写真で私が見たのと同じかしら？

ジェラルド：この足跡はけっして消えないと思う。ずっとずっとそこにあるよ。だって、風もないし雨も何にも降らないのだから。

おもしろいわねえ！もっと話し合っ。チャートに書き加えるわ。〔一分間子どもたちが話しあった後、もう一度彼らを元に戻す。〕この詩人がどうしてこの足跡のことを書いたのか、何か考えた人いますか？

ブライソン：うん、この月は自分の上を歩いたひとびとのおぼえているんだーその時このひとびとはやってきた。でも、彼らがそこにいたのはほんのわずかな時間だったんだ。

ジェシカ：それから彼らは居なくなって、月はまたひとりぼっちになった。

ブライソンとジェシカ、あなたたちはこの月が深くおぼえていることを推論しているね。とくに、ひとびとが地球に帰ると、月はまたひとりぼっちになったというのは深いなあ。とてもおもしろい解釈です。あなたがたはこの詩にさびしくて、せつない思いを吹き込んで言葉にしたのね。

ジェシカとジェラルドとブライソンは、どのようにしてこの詩の深い意味を推論したり、この詩のなかの重要なアイデアを明るみに出したのかな？私は、この詩についてそれとまったく同じ考えなんか持ってなかった。そしてこのひとたちの解釈は私の理解に新しいものを加えてくれたのよ。

ヨランダ：でも、静かの海って何？

いい質問よ、ヨランダ。知らない言葉の背後にある意味を理解するのはとても大事なことです。

ジョシュア：たぶん、この「水のない海」じゃないかな？月には水がないもの。

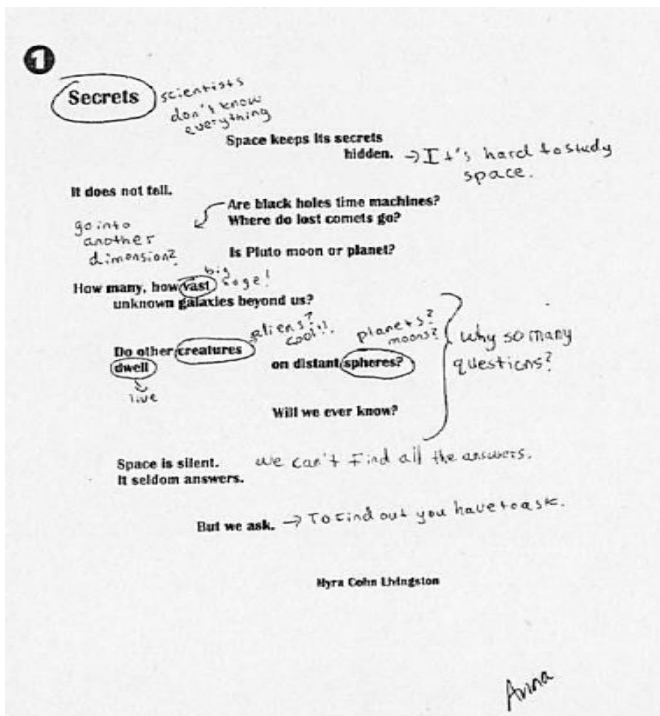
いい推論です、ジョシュア。間違っていないと思うわ。「静か」という言葉は「おだやかな」という言葉から生まれた言葉で、平和とか静けさを意味しています。そしてジョシュアは、月には水がないから、静かの海がほんとの海ではないと言っています。このことをもう少しだけ調べたいと思っている人はいないかな？わかったことを教えてくれたら、このチャートに書き込みます。いい？

	<p>でも、そろそろこの詩についてまとめましょう。あなたがたは詩の言葉や語句の意味を推論するという大きな仕事をやってのけました。あなたがたの心に響く重要なアイデアはあったかしら？</p> <p>デリア：あったわ、ひとびとは立ち去っても、足跡はまだそこにある...何年も何年も残る。そしてそれを月はおぼえている。</p> <p>デリアは、この月がその身に起こった大事な出来事を振り返る人間みたいだと言っているみたいね。</p> <p>オスカー：それから、ひとびとが立ち去ってから、そこには何も起こらなかったんだと思う。</p> <p>いいとこついているわ、オスカー。他のひとの考えたことを聞きながら、この詩について自分の学んだことについて、一分間話し合ってください。</p>
<p>④個別での実践</p>	
<p>⑦子どもたちが自力で解釈するように、他の詩を提供する。</p>	<p>さて、今度は「ひみつ」という詩を読んでみましょう。これもマイラ・コーン・リヴィングストンの詩です。今度は自分で読んで解釈してみましょう。自分が読んでわかった言葉や行の隣に、推論したことや、質問や関連づけたことを書き留めることを忘れないで。ひとりひとりで読んだり、反応した後で、四人組になって、各自が考えたことを共有してください。</p>
<p>⑤学習を共有する</p>	
<p>⑧小グループで考えたことや解釈を共有する。</p>	<p>四人組になって、自分たちの解釈を共有しましょう。どのひとの考えも大切なので、発表のチャンスをみんなが持てるようにしましょう。</p> <p>それから、一緒になって発表し合って、この詩のなかの言葉や語句からみんなが推論した重要なアイデアのうちのいくつかについて話し合いましょ。〔子どもたちは集まり、輪になって座り、お互いの顔がよく見えて声が聞こえるようにしている。〕</p> <p>アンナ：こんな質問浮かんだ。「彗星が落ちたら、どこにいくんだろう？」って。彗星が落ちたら行く場所を知っているひといるのかな？</p> <p>私はそんなひとがいるとは思わないな！</p> <p>クリス：宇宙は永遠にふくらんでいくって聞いた。無限によ。宇宙に何かがあるかなんて私たちにはわかりっこないんだから。</p> <p>じゃあ、クリス、あなたの考えたことを詩の言葉に結び付けてみて。あなたに「無限」と考えさせたのは、この詩のなかのどの言葉なのかしら？</p> <p>「無限」はおもしろい言葉よね。たぶん、この文のことを言っているんじゃないかしら？「私たちの上にはどれほど多くの、広大な無名の銀河があるのだろう？」</p> <p>クリス：うんそう、銀河はとても大きくてたぶん永遠に続く。</p> <p>「永遠に続く」というのは、「無限」を描くのにはいい方法です。あなたは宇宙は無限だと言っているのね。永遠に続くものだと。そして、広大で、巨大な銀河があって、私たちはそれについて知らないのね。他に発表したひととは？</p> <p>リジー：この詩は他の惑星の上の人生について話していた。他の生き物かもしれない。でも、私たちにはそれがはっきりとはわからない。</p> <p>ジェッセ：この詩人はひみつについてほんとうは質問できないと言って</p>

	<p>いて、できるのは盗み聞きすることだけだと言っている。宇宙は何もいわないし、宇宙はひみつをひみつのままにする。こういうことを言っていると思う。</p> <p>アンナ：ひみつをわかるためには、質問しなければならないし、それをわかるために宇宙に行かなければならない。</p> <p>何ておもしろいアイデアなの！まるで人間は冒険して発見しなければならないんだと言っているようなものね。ほかには？</p> <p>ジャナ：宇宙はいつもひみつを持っている。</p> <p>キャサリーン：まるで大事な謎みたいー宇宙にはいつもいろんな謎がある。</p> <p>宇宙にはたくさんのひみつや謎があります。そして私たちはそれらをぜんぶ調べるために冒険するのです。みなさんは、この詩のなかの重要なアイデアのいくつかを探るために推論するという、いい仕事をしてくれました。この詩の言葉についての自分の思考を生み出し、広げながら、みんなはこの詩についての自分自身の解釈を作ったのよ。</p>
⑥ 振り返りと評価	
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 文脈と背景知識を使って詩の単語や行や語句の意味を推論する。 ■ 推論という方略を使いながら、字義どおりの解釈いかに超えるのかということを理解する。 ■ この詩の深い意味についての推論や、質問や、解釈を共有することによって、自分たちの知解したことを表現する。

6 『解釈の道具箱』の意義

上記展開④で書かれたアンという女子児童の「ひみつ」への書き込みは次のようなものであった。

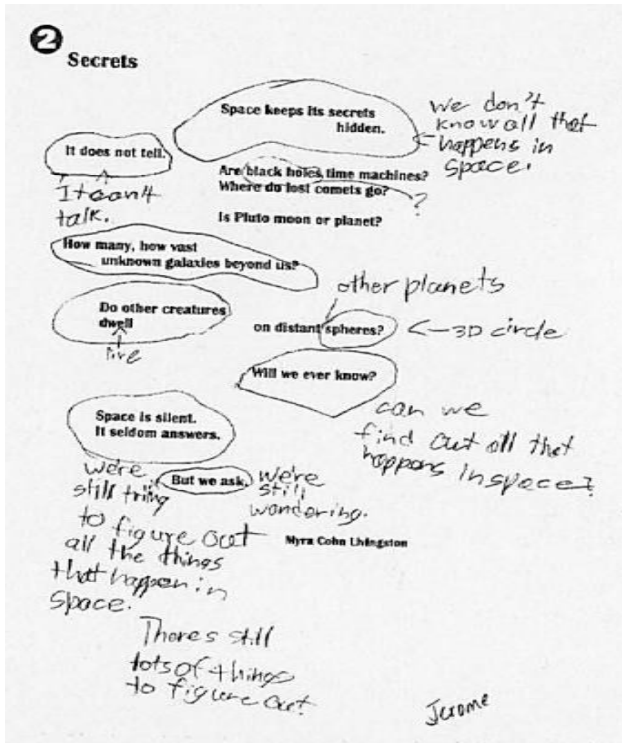


この書き込みについては次のような評価言が示されている。

「アンは、この題名が、科学者がすべてを知っているわけではないという意味だと言っています。彼女は、『うちゅうはひみつをかくしたままだ。』という言葉から『うちゅうを研究するのはむずかしい』と推論しています。彼女は『広大な』と『住む』という言葉を理解していて、この詩のテキストのなかに同義語を書き加えているのです。そしていくつかのテーマをまとめています。こんなふうに、『私たちはとてもたくさんの疑問があるけど、そのぜんぶに答えは見つけられません。』『けど、それでも問い続けなければならない

のです。』そして、詩の最終の何行かのところには、彼女自身の解釈が示されています。」

このように、アンの書き込みに対しては好意的な評価の言葉が加えられているが、対照的に、次のジェロームの書き込みにはもう少し努力する必要があるという意見が書かれている。



「ジェロームは、私たちが宇宙の中で起こっていることのすべてを知らないのは、それが語られないからだと言っています。彼のコメントはこの詩の文字どおりの意味を説明するものです。ですから、もう少しがんばって読んだり、意味を推論する手助けが必要です。もちろん、最後のところでは詩の大切な考えを言い換えてはいますが、『宇宙に起こっているすべてのことを理解できるように今でも私たちは努力しているし、学ばなきゃならないことはたくさんあるよ。』と。」

アンが詩の行間を読み取って考察を加えているのに対して、ジェロームの方は丸印を付けた部分の詩句を言い換えることに終始している。両者の書き込みに与えられた評価に違いが見られるのは、そのためであると考えられる。

ジェロームの書き込みへの評価言の最後のところには、彼が「大切な考え」を自分の言葉にしている点を肯定的に評価する言葉が見られる。

もちろん、この二つの評価言は、二人の子どもに直接告げたものではなく、詩への書き込みをどのように捉えていけばよいのかということを知りやすく例示したものである。「意味を推論する」という理解方略を子どもたちが使いこなせるようになったかどうかを見極めるために、書き言葉で残された証拠をどのように解釈していくのかということの例示であるとも見られる。行間を読んでその読み取ったことを自分の言葉で言い換えているかどうか、ということが判断基準であるということを示しているようだ。詩の言葉を別の言葉で置き換えるだけでは「意味を推論する」方略を使いこなしたことにはならないという判断もここには示されている。

ここで選ばれていたリヴィングストンの二つの詩は、いずれも宇宙に関するものであり、推論を試みやすいものであったと言えるだろう。言葉の意味に取り組む上で、どの詩でもよいというわけではないだろうが、詩の持つ可能性の一つを示してくれる実践例であると言える。授業の冒頭に「詩もノンフィクションとなりえます。」と書かれていたのだが、これは、詩の世界が虚構か現実かということの問題にしているのではなく、「ノンフィクション」同様に、詩も、推論するにあたっては、読者がテキスト上の言葉と「背景知識」を関連づけることもを求めるものだという点を強調したものであると考えられる。そして、そのことをめぐっての話し合いのなかで、子どもの言葉の発達が見られる。この授業例の最後には次のような言葉が置かれていた。

「生徒たちがより熟達した読者や書き手になるにつれて、彼らの書くコメントは、自分たちがディ

スカッションにおいて口頭で表現することのできることに『追いつく』ようになってきました。授業中の子どもの会話を私は記録していったのですが、こういった発達しつつある読者たちと一緒に私たちの思考を読み、書き、語る事が大切なことなのだとすることを改めて実感したのです。」

とくにリヴィングストンの詩が（その言葉の配置の妙もあって）、この授業例の学習者たちの言葉をひらく契機になったようである。このように推論的思考を使って言葉の意味と取り組むことは、文章を読む力として育てていくばかりでなく、子どもに詩への取り組み方を教えることになっている点がいせつな点であると考える。

本稿では『解釈の道具箱』に示された六つの方略群の26の授業のなかの一つを読み解いたにすぎない。しかし、この授業例を検討するだけでも、『解釈の道具箱』に示されたアイデアが、読むことの方略や技術を「知る」ためだけでなくそれをさまざまな状況において独力で使いこなせるような読者に、子どもを育てることをめざしていることがわかる。読み、書き、描き、話し合うことで、子どもが自分たちの生きる現実世界とつながっていくきっかけとなるような文章が選ばれ、それに切り込むための「学習材」が準備されているということも重要なことである。

文献

Block, Cathy Collins & Duffy, Gerald D.(2008)“Research on Teaching Comprehension: Where We’ve Been and Where We’re Going,” Block, C.C. & Parris, Sheri R.(eds) *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices(Second Edition)*, Guilford, pp.19-37.

Harvey, Stephen & Goudvis, Ann.(2005) *The Comprehension Toolkit: Language and Lessons for Active Literacy*, Portsmouth, NH: firsthand.heinemann.com.

Keene, Ellin Oliver & Zimmerman, Susan (2007) *Mosaic of Thought: The Power of Comprehension Strategy*, Heinemann.

Keene, Ellin Oliver(2008) *To Understand : New Horizon in Reading Comprehension*, Heinemann.

井上尚美 (2007) 『思考力育成への方略』, 明治図書出版.

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 卷, pp.29-40.

山元隆春 (2004) 「「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—」, 『学校教育実践学研究』, 第 10 号, pp.219-228.

山元隆春(2005)『文学教育基礎論の構築』 溪水社.

山元隆春(2011)「理解するとはどういうことなのか : Keene (2008) *To Understand* を手がかりとして」, 第 120 回全国大学国語教育学会自由研究発表, 京都教育大学, 2011 年 5 月 28 日.

山元隆春 (2012a) 『文学教育基礎論の構築 改訂版』 (CD-ROM), 溪水社.

山元隆春 (2012b) 『「読解力」育成のための足場づくりに関する基礎的研究』, 平成 21~23 年度科
研費補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書.

吉田新一郎(2011)『「読む力」はこうしてつける』, 新評論.

付記 1 : 本稿は、第 112 回全国大学国語教育学会 (2012 年 5 月 27 日、於筑波大学) の自由研究発表の内容をもとに加筆修正した。学会の席上、貴重なご助言を賜った皆様に記して感謝申し上げる。

付記 2 : 本稿は、独立法人日本学術振興会科学研究費助成事業 (学術研究助成基金助成金) 基盤研究 (C) の支援を受けた (研究課題番号 24531133)。記して感謝申し上げる次第である。

(広島大学)