

自己調整学習と説明的文章の授業

— 青木幹勇の実践を手がかりにして —

中 村 暢

(2013年10月3日受理)

Self-regulated Learning and to Teach Expository Texts
Examined with Mikiyu Aoki's theory and practice used as a clue

Toru Nakamura

Abstract:The aim of this paper is to demonstrate the way to read while self-regulated to the text in teaching expository texts. Learners hope to become “good” fundamentally. However, in order to become “good”, you have to know the way to become “good”. I identify learning, a process of becoming “good” as a process of self-regulation. As a strategy for reading the expository texts with self-regulated, and identified the theory and practice of Mikiyu Aoki. It should be noted in the theory and practice of Aoki, is that you can capture the use of strategy and process of meaningbuild, strategy use of others visually. With it, it is easy to comprehend how learners are, leaders will facilitate the support. Practice of Aoki is a model of one of reading a lot of expository texts (“space of the argument” that Dr. Hirotaka Nanba has discussed).

Key words: Expository texts, Self-regulated learning, Mikiyu Aoki

キーワード：説明的文章, 自己調整学習, 青木幹勇

1 問題の所在

これまでの説明的文章の授業は、教科書教材を用いて、指導者が教科書教材の内容や形式、論理等を読み取らせるための発問をしたり、学習者に相互に話し合わせたりして、指導者が設定した目標（学習指導要領の目標）を学習者が達成できるように行われてきた。そして「読むこと」の活動とは、佐藤公治が「テキストとの対話を通して読み手の中にもう一つの（中略－引用者）意味世界を作り上げていく」¹⁾と述べるように、能動的な活動として考えられている。

しかし、なぜ学習者は、テキストの字面だけを読むのではなく、一つの意味世界を作り、テキストを理解しようとするのだろうか、また、意味世界を作る読みを目指すのだろうか。稿者はその答えを、村井実が「人

間は、本来『善く』生きようとしている」と述べるように、学習者が「善く」生きよう、「善く」読もうとする存在であるという学習者観に求めたい。なぜなら、「善く」生きようとしなければ、テキストを読むこともなく、ましてや、テキストを読む過程でも、書かれていることに積極的に意味を付与し、佐藤が述べるような意味世界を作り上げるとは考えられないためである。これまで稿者は、学習者が「善く」生きるためにテキストを読むということについては、論じてきた²⁾。よって、本稿では、「善く」読もうとする学習者の姿に焦点を絞り、論じていきたい。

学習者が「善く」読もうとするためには、「善く」なるための方法を知っている、また、「善く」なることができる能力を身につける必要がある。例えば、より「善く」なるためには、現在の自分自身をメタ的

に捉えることが必要不可欠であり、メタ認知は必要な能力の1つであるといえる。

以上のような能力を必要とする一方で、先述したようにこれまでの説明的文章の授業では、指導者が学習指導要領に基づいて目標を設定している。これらの目標は、テキストを読むために必要な能力である。すると、「善く」読もうとする能力を身につけさせる（自分自身の読みをメタ化し、より「善く」読む）には、進藤聡彦が「年齢が上がるにつれてより正確なモニタリングが行われることが明らかになっている」³⁾と述べる一方で、進藤自身の研究の結果、「年少の者に留まらず、年長者でもメタ認知が不十分である者が見られたことから、その促進のためには一定の働きかけが必要である (p.253)」と述べているように、メタ化する力を育成するには意図的に指導を行うことが必要であり、テキストを読む力だけを取り上げて指導しても、十分であるとは言い難い。

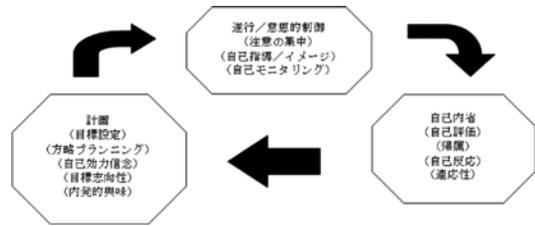
そこで、本稿では自己調整学習理論を援用したい。なぜなら、自己調整学習理論では、自己調整学習を「自らの学習を動機づけ、維持し、効果的に行うプロセス」⁴⁾と述べ、学習における「動機づけ」の問題を取り上げ、その上で学習を維持し、効果的に行う一連のプロセスを明らかにしているためである（次節にて詳述）。そして、この動機づけられながら学習することが、より「善く」生きること、より「善く」読むことにつながると考えられるからである。

さらに犬塚美輪が「生涯にわたって『学ぶ』ことが必要とされる現代（中略－引用者）を生きる力としての『自己調整学習』を促進していくことが、わが国の教育においても求められている（同上）」と述べるように、自己調整学習は、今後の教育のあり方を示す1つの理論としても考えられる。

よって、以下、自己調整学習のメカニズムを概観し、説明的文章の授業の中でより「善く」読む能力を身につけるためには、どのような授業を行う必要があるか、考えていきたい。

2 自己調整学習理論

自己調整学習理論と一言で述べながら、「自己調整学習」をどのように説明するか、ということで、さまざまな立場がある。オペラント、現象学、社会的認知等々である⁵⁾。どの立場に依拠するかによって、自己調整学習の説明の仕方が異なる。しかし、立場は異なりながらもこれらに共通する学習過程はあるとし、ジーマーマンは、3つの段階にまとめている。



「計画」と「遂行あるいは意思的制御」、そして「自己内省」である。「自己調整の計画段階は、学習者に遂行や意思的制御段階過程の実行に備えさせ、それに影響を与える。その効果は、今度は、自己内省段階の間に使われる過程に影響する。これらの自己内省過程はその後の計画に影響し、学習者に習熟をやりとげるためのさらなる取り組みを準備させるのである。」⁶⁾と、それぞれの関係について述べ、学習を3つの主要な段階が生じる学習者側のサイクル活動を必要とする終わりのない過程とみている。

「計画」段階の目標設定では、課題に対して結果の特定を行うことであり、方略プランニングとは、有効な学習方法を選択したり、組み立てたりすることである。自己効力や信念、内発的興味は、先の目標設定や方略プランニングに影響するものである。目標志向性とは、学習目的についての信念と感情である⁷⁾。

「遂行/意思的制御」の段階について、注意の集中とは、課題からそれないことであり、自己指導とは、課題をどう遂行するか自分に教えることである。その際言語化することが、学習の向上につながる。イメージとは、学習と保持を助ける心的イメージを作ることであり、自己モニタリングは、遂行過程と結果をモニターすることである。

「自己内省」段階で、自己評価は、計画の段階で設定した目標を基準に行う。帰属とは、結果の原因についての信念である。能力や才能に原因を帰属すると、努力を減少させ、方略などに原因を帰属させると、動機づけを維持できる（自己反応）。適応性は、学習者が方略使用を続け、それを修正することによって学習サイクルを続けたり、避けたりすることである。

以上のような、自己調整学習過程を学習者が使えない要因として、ジーマーマンは「①生徒たちは周知の自己調整過程が、特定の学習の文脈の中で役に立ち、必要とされ、望ましいことを信じない。②彼らは、自分たちは、ほかの効果的自己調整反応をうまくできるとは信じない。③あるいは彼らは、自己調整するように動機づけられた学習目標、あるいは学習結果を、心から望んでいるのではない。（中略－引用者）認知的に

方向づけられた理論家たちは、進んで方略を使うときの重要な要因として、生徒たちがさまざまな方略の有効性を認知する大切さを強調している。(中略-引用者) 生徒たちがモデルで示された自己調整方略を観察しても、モデルが自分たちとは違った存在だと認識すると、模倣する気にはならない。(中略-引用者) たいの理論家たちは、学習を自己調整しようとする生徒の取り組みは、追加準備時間、用心、努力を必要とすると考えている。もしこれらの取り組みの結果が十分に気をそそるものでないと、生徒たちは自己調整する気にはならないのである。(前掲書6, pp. 7-8)とまとめている。

では、どのような授業を行うことが自己調整学習を行う学習者を育成するのだろうか。ここで1つの事例を紹介する。

マイケル・プレイスラーは、自己調整学習理論を用いた読むことの授業として「相互交流方略教授」を取り上げている。これは理解方略のレパトリーを教え、文章を理解する際にこれらの方略を適切に関連づけたり調整を図ったりすることを教える教授方法である。この授業を行った結果、学習者は「難しい読み物にも取り組むようになり、理解しようと努めるようになり、理解しようと努めるようになったこと、クラスの仲間と協働して本文の趣旨を掴むようになったこと、文章に反応し精緻化するようになったこと」⁸⁾を挙げ、効果があったとしている。

以上のように、効果のあった「相互交流方略教授」について概観する。

「相互交流方略教授」では、優れた読み手として、方略(本文との対話や既知知識を活用した読み、読みの過程の全体を通して構成された意味に対して応答すること、先行する知識に基づいて、本文の中で次に述べられる内容を予測することを頻繁に行い、仮説の生成を、読み始めてから読み終わるまで続け、文の中で新しい考えが出てくると、先に立てた仮説を修正すること等)⁹⁾を取り上げている。このような読み方略については、これまでの国語科教育研究の中でも取り上げられてきた方略であり¹⁰⁾、反論する者はいないだろう。

この方略の教授の仕方について「相互交流方略教授」では、①学習課題の必要に応じて実際に行いながら見本を示すこと、②課題の要求に応じた方略の使い方について、どんな方略を選ぶとよいかという手がかりを示しながら指導すること、③個々の方略をいつ利用するとよいかに関して短い授業が何回も行われていたこと、④方略の有用性が強調され、方略の使用によって理解が増すことを学習者に自覚させること、⑤方略を

使うところをお互いに実際に見せるようにし、文章理解の方略をどのように使うかについてお互いに説明させること、⑥グループで読んでいる文章を理解する上で有効だった方法(文章とすでに知っていることとを結びつけること、ストーリーの中で何が起こるか予測すること、文を解釈すること、文に対して応答すること)を報告し合うこと¹¹⁾が行われている。

この「相互交流方略教授」もそうであるが、自己調整学習理論の中では、自己調整を促す基本的方法として方略¹²⁾を教えることを挙げられる。この方略を教えることは、先述した「善い」読み方に相当する。このような方略を教えることについてデイル・H・シャクマンらは、「方略を教えることは、動機づけを喚起する。」¹³⁾と述べる。その理由として「効果的方略を使えると信じている生徒は、成功に対して自信をもちやすく、その結果、自己効力感を高めるのである。(中略-引用者) (自己調整学習の方略の実行と方略効果のフィードバック-引用者註)この2つの構成成分が、学習の進行を伝えることによって、学習と動機づけを向上させ、さらに、方略の応用と継続を促進する。(同上)」としている。

この方略をどのように学習者に教授していくか、この教授方法が、先の自己効力感や動機づけに影響を与えるため、自己調整学習を行っていく上で重要となる。

教授方法としてまず考えられることは、指導者の関わり方である。指導者が、学習者の自主性を尊重し、どのように学習を進めていくとよいか、明確な道筋を示すことで、認知的方略やメタ認知的方略の使用が多くなり、学習者は自己調整的に学習を進めていくことができる¹⁴⁾。この場合、指導者がどのような教育観をもっているかが重要となる。具体的に、指導者は、「オープンエンドな課題(教師による非限定的な発問)」や「認知的ギャップ(課題に対する教師の意図的な誤り)」を使用することが多く、学習者に謝罪したり、学習者による正誤判断をうながしたりする姿が見られ、学習者が自ら考えを深めていけるように働きかける¹⁵⁾。すなわち、先の明確な道筋を示すということは、解答や使用する方略を限定するのではなく、別の解き方(他の方略)を示し、学習者に選択、決定を促すように指導するということである。

先の「相互交流方略教授」の②・③では方略の利用の仕方を指導しつつ、①では実際の状況の中でモデリングを行っていることに特徴がある。そして、④により、方略の有効性を自覚させ、自己効力感や動機づけを向上させているといえる。

次に、学習者と同じ立場の他の学習者の存在について考えたい。自己調整学習理論では、他の学習者の存

3 青木幹勇の実践

在は、自己調整学習のモデリングや学習を進める上でのリソースとして考えられている。

モデリングとして、学習者は、他の学習者が学習に取り組むようすを観察し、スキルや手続きを獲得していく。その際、他者が成功しているようすを見ることで、先述した「効果的方略を使えると信じる」ことにつながり、自己効力感が高まり、学習に対する動機づけを維持することができるというわけである¹⁶⁾。

「相互交流方略教授」の⑤・⑥では、自分の方略の利用が適切であったかどうかを相互に判断し、そこで成功している方略を確認することで、自己効力感が高まると考えられる。

また、他者の存在は、方略活用のモデリングとしての活用だけではない。清河幸子・犬塚美輪は、「相互説明」という方略を提示し、モデリングとしての有効性を示す一方で、学習者自身の認知過程をメタ認知的にとらえる役割をもつ他者を存在させている。それに伴い方略の学習が促進されている¹⁷⁾。

以上、方略獲得に影響を与えると考えられる他者(指導者及び他の学習者)を取り上げてきた。このような他者の存在は、直接的な方略の獲得にだけ関わるものではなく、自己調整能力そのものにも関わる。

岡田涼は「学習を自己調整する能力と肯定的な仲間関係に影響する社会的な自己調整能力は、高次の自己調整能力を共有している。こういった高次の自己調整能力があるため、学習場面でうまく自己調整を行なえる児童・生徒は、社会的場面においても自己を調整しながら適切に他者とかわることができる。そして、その結果として学業達成や学習意欲と肯定的な仲間関係との間に関連が生じているのである。(前掲書14, pp.89-90)」とまとめている。

以上のように、指導者と学習者、学習者同士の方略を獲得するためには、他者との交流が適切に行われなければならない。先々の自己調整できなくなる問題は、学習者の(指導者を含めた)他者との相互交流の仕方に関する問題があるといっても過言ではないだろう。

よって、本稿では、他者との相互交流の充実、さらには学習者の動機づけが保たれるように、有効な方略を学習者がメタ認知することができるような授業方法について考えるため、青木幹勇の実践に注目したい。なぜなら、青木の実践は、読む学習の中に書く活動を取り入れることで、自己調整学習理論の「計画→遂行／意思的制御／自己内省→計画・・・」のサイクルを視覚的に捉えさせ、メタ認知を発達させるための指導方法論として、多くの可能性を秘めているためである。

青木幹勇は、『問題をもちながら読む』『書きながら読む』『考えながら読む』という読むことについて3部作を著し、これまでの実践をまとめている。青木の実践で、学習者がどのように自己調整学習を行っているのか、学習者が単元の最後に書いた感想を基にその姿を捉えたい。「アルファベット-文章」は稿者が書き、それ以外の文章をつなげると、学習者の文章となる¹⁸⁾。番号-下波線は全て、稿者による。

A-文章のどこに反応しているか

こんどは、わたしの想像や、意見、お友だちの意見について書いてみたい。

まず最初のページに、

「……かりうどたちからそうよばれていました。」

というところがある。①ここでは残雪のりこうなふるまいが、沼地の近辺に住んでいる大勢のかりうどたちに、だいぶ有名になっていることがわかる。また、つぎの「……ゆだんなく気を配って、りょうじゅうのとどこと

ころまで、けって人間をよせつけませんでした。」という文で、②そのりこうさがはっきりする。それは、りょうじゅうのたまが決してここまでとどかないと思われるところがわかっていて、かりうどがそれ以上のきまりに近づくと、すばやく飛びさってしまうということだ。

B-周囲の学習者への反応の反応

こんどは、友だちの問題について考えてみた。

まず、問題集P三の

「統領というもののかんろくをだして、助けたのはえらいと思う。大造じいさんが、『がんの英雄よ』といっているのは、正しい、このことがふさわしいと思う。」

という、細井さんの問題について考えてみた。

「『がんの英雄よ。』……。」

の③後半は賛成したが、前半の、とくに、

「かんろくをだして助けたのは……。」

というところはあまり賛成できない。残雪としては、かんろくを出して助け、みんなにうやまわれようと思っていなかったのではないだろうか。そういうことになると、

④P二のわたしの問題で、

「自分の敵とはいえ、助けてやった……。」

という問題も改めなければならない。

C-既有知識・既有体験の想起及び活用

六月の研究授業の時、鈴木さんは、

「最後に、大造じいさんは、『ひきょうなことはしないぞ。』といっているが、これは、残雪に依っているばかりでなく、自分にも依っているのだと思う。」

といった時、ふと、⑤あることを思い出した。わたしも家でけいけんがある。わたしにちっともなれない文鳥を一度いじめたら、その後は、どんなにえさをやろうと指

<p>を入れても、すぐにとびかかってくる。 「もう決していじめないからね。」 とあやまったことがある。その時の気持ちとそっくりだ。大造じいさんも、今までの自分のやり方を反省し、これで、残雪と、自分と、自分の心に、 「もう、ひきょうなことはしない。」 とかたくちかったのだろう。</p>
<p>D- 既有知識・体験を基にした、周囲の学習者への反応</p>
<p>また、池田君は、 「大造じいさんは、ひきょうではない。がんをとるのが商売なんだから、しかたがない。」 といった。たしかにこの問題はかわっていておもしろい。しかし、わたしは、<u>⑥これには反対だ。いくら商売だといっても、おとりを使うようなやり方は、ひきょうなやり方だ。おとりを使わないでがんをとるのならいいが、じいさんがこのやり方でとるのはゆるせない。⑥本人もそのことに気がついて反省している。</u></p>
<p>E- 指導者との対話のメタ認知</p>
<p>この時間にわたしは、ひとつの、発見をした。それは、 「そうして、残雪が北へ北へと飛びさっていくのを、いつまでもいつまでも……。」 というところを、岡野君が読んだ時、<u>⑨先生が、</u> <u>「今、岡野君が読んだところで、そこには書いてないが、続けて読まない方がいいというところがある。そこはど</u> <u>こだらう。」</u> とおっしゃった。わたしは、 「ここには、北へ北へとはるか遠くまで残雪が飛んでいくようすがかいてあります。ですから、その遠くへ飛んでいくことをいうために、<u>⑦「北へ北へ」の間へ、点をいれた方がいいと思います。」</u> と答えた。(以下省略-引用者)</p>

以上、A～Eに大まかに分けた(番号-下波線は、それぞれの読む方略が使われていると分かる箇所である)が、それぞれにおいて先述した読む方略を活用している学習者の姿を見ることができる。

この学習者の感想について、青木は「自分の意見、友人の意見に対する自分の意見、教師の指導に対する反応などが書かれています。少々、こじつけや主観に墜ちているところもありますが、とにかく、よく考え、すすんで解釈しようとする積極的な学習意欲は、よくうかがえます。このあたりは、いくらか教室での学習のようすが、読者の方にもわかってもらえるのではないかと思います。(同上書、pp.186-187)」と述べているように、決して優れた学習者の文章を取り上げているわけではなく、一般的な学習者の感想文を取り上げていると言える。つまり、青木学級では、次のような読む力をもった学習者を育てているわけである。

まず、学習者は、自分自身の読みをメタ化し、『大造じいさんとがん』をどのように読んだのか、振り返ることができている点を強調したい。このような感想文を書くことができたのは、ノートにこれまでの学習の流れを書きこんでおり、振り返ることができたためである。このような感想文は、2節で取り上げた、「計画→遂行/意思的制御→自己内省→計画・・・」のサイクルの中で、「自己内省」の過程そのものである。

B-④の「問題」¹⁹⁾について、青木は「文章に対する子どもの反応といえましょう、抵抗といってもよいかと思います。その文章を、ほんとうにわかってとすればするほど、その抵抗は大きくなり、純粋になってくるといえます(同上書、p.26)」と述べている。そして、青木は、この問題をもちながら読む活動を行い、「読みながら問題を解く」授業を提案している。「問題」は、学習者の初読での反応であり、このように読んでよいのだろうかという仮説であるということができよう。これは、学習サイクルにおける計画の段階であるともいえる。

このように考えると、「問題」がどれだけ大切であるか、また重要であるかが分かる。青木自身も、「問題をもちながら読む」という指導は、文章に対して「まず、その素朴、新鮮な、そして、まだ固まっていない、この反応を、はっきりと意識させる(同上書、p.48)」ために、問題を書かせることを提案している²⁰⁾。

このような「問題」を意識し、先の学習者の感想の中で、「問題」を意識しながら、「読みながら問題を解く」実際の読む活動は、学習サイクルの「遂行/意思的制御」に当たる。B-③、④、C-⑤、D-⑥は、その好例である。ここでは、問題に対して、賛成や反対の立場がはっきり書かれ、文章に対する強い反応であるということが出来る。

また、一方のA-①、②は、文章に対する反応でありながら、修正を行う必要がなかった、学習者自身が読みながら解いた「問題」であると考えられる。

最後にE-⑦についてである。この青木の実践の優れた点は、自己調整学習だけでは読み取ることができない部分へ、発問を通して考えさせている点である。授業である以上、指導者の指導は必要不可欠である²¹⁾。

また、青木の指導では、クラス全員が考えた「問題」について、どの「問題」を読みながら解決していくか、学習者に委ねられているところに特徴がある(読む力が高まると、自然に重要な「問題」は絞られてくると青木は述べる)。一方で、優れた「問題」は評価し、他の学習のモデルとして取り上げている。

このように、学習者の自主性を尊重し、どのように

学習を進めていくとよいか、明確な道筋（「問題」）を示すことで、学習者は、認知的方略やメタ認知的方略の使用が多くなり、自己調整的に学習を進めていくことができるようになる。さらに、それらを毎時間ノートに書く時間が保障されることで、先のような感想文を書くことができるようになるわけである。

以上の青木の実践は、構成主義的学習観に基づいているといえる。構成主義的学習観に立った場合、「新しい構成主義（個人主義的認知と考えられていた構成主義に対して新しいと述べている－引用者註）は、自己調整学習行動リストのすべてが相対主義的なものであることを強調する。なぜなら、調整されるべき行為や追及すべき目標は、特定の社会的役割や状況によって特定されると考えられるからである。」²²⁾ 学習者にとって、より「善い」方略や行動や感情は、調整するべき「対象」となり、何が「善い」かは、他の学習者や指導者等、他者との対話によって吟味されていくということである。すなわち、青木学級の学習者は、自己調整学習を行おうとして取り組んでいるわけではなく、より「善く」読もうとした結果、自己調整学習となっていることに注目しなければならない²³⁾。

以上のように考えてきた場合「生徒の中には、学校的実践の円の周辺にとどまり、効果的な学習方略を発生させるような実践には参加しない者がいる（同上書、p.255）」ことは、指摘されなければならない。それは、自己調整学習の場合は、授業の特性上、学習内容の負荷が大きくなるためである。

この点について青木は、「書くという学習は、子どもにとって抵抗どころか解放であるということは、実践を通して、はっきりしてきました。」²⁴⁾ 「読むことや、話すことはどうしても、ある限られた子どもの活動にかたよりがちですが、書くということは、全員が同時に、能力に即して学習できるので、これを継続していくともっとも抵抗度の高い書くという技能を案外容易にのりこえていって、気軽に文字が書ける子どもになっていきます。（同上書、p.202）」と、実践を通して、学習者の参加する様子が見られる。つまり、青木の実践は、「書く」という活動を読む学習の中に適切に位置づけることで、学級の中すべての学習者が学習に参加し、自己調整学習を行っているということができる。

4 これから考えられる説明的文章の授業

近年の説明的文章指導研究では、難波博孝が述べる「言論の場」や、教科書教材の原典や著書を読むなど、

複数のテキストを読むことの必要が述べられている。

このよう中、青木の一連の実践は、倉沢栄吉が述べる「筆者想定法」の理論を、実践として具現化できる可能性を秘めている。倉沢は「書かれた文章を読み解くのが、今までの、いわゆる読解でした。」²⁵⁾ とし、筆者想定法とのこれまでの読解指導との違いについて「筆者の発想や着想を探ることから始めて、取材や選材の苦労、構想のくふうなどをたどることによって、その文章の世界を豊かに想定しようとするものです。（同上書、p.153）」と述べている。筆者想定法では、「文章から離陸」ということばを用いて表現しているように、テキストから離れ、多読を行い、筆者の「想」に迫っていく実践を行う。その学習過程については、第一次から第三次に分け、以下のような段階で想定を行うことを提案している²⁶⁾。

- 第一次想定 文章作成の動機や意図を想定する。
- 第二次想定 取材、構想の過程を想定する。
- 第三次想定 筆者と直接に対面し、読み手の世界を拡充する。

この想定については実践を通して、段階にこだわる必要はないと結論づけている。

筆者想定法は、これまでの読みで行われてきた文字をたどり（即文主義）、その結果テキストに縛られるという弊害から学習者である読者を解き放ち、読者が自由に想定し、読者の意識の流れを重視しているところにその特徴がある。

この3つの段階の中で、森田信義が「恣意的で野放図な読み手を作らないためには、『検証』としての第三段階は大きな意味をもっている」²⁷⁾ と述べている。

その「検証」は、当然ながら教科書教材（読んでいるテキスト）に基づいて行われるが、第三次想定で想定される「書き手の想」は学習者によって異なる。その際、教科書教材に対して註を書き込む活動を行うことで、学習者や他の学習者が想定した「書き手の想」を容易に相互にメタ認知することを可能にする。

註は教科書教材に対して書くため、多読をして得た知識（「書き手の想」）と、教科書教材とを「検証」する上で、教科書教材のどの部分に注目する必要があるのか、どのような「書き手の想」を想定したのか、他者との相互交流を行いやすくなる。また、註として書く活動は、教科書教材を細かく読まなければならない活動であるため、自己調整を行う必要があり、「検証」過程が精緻なものになると考えられる。

また、想定が難しい学習者には、他の学習者の「書き手の想」をモデルにしたり、リソースとして活用さ

せたりし、想定することができた学習者には、「書き手の想」を検証する中で、「想定する」方略の正誤の判断しながら、より「善い」「想定」を行う方略の獲得を行っていくことになる。

すなわち、青木の実践は、「書き手の想」を捉えるという自己調整を特に必要とする「検証」過程がある筆者想定法を実践する上で、必要な方略を獲得させることができる可能性がある」と指摘できる。

6 本稿の考察と課題

本稿では、学習者がより「善く」生きる、またより「善く」読むためには、「善く」なるための方略を知り、それを使える能力を身につける必要があるとし、自己調整学習理論を援用した。その中で、「計画」、「遂行あるいは意思の制御」、「自己内省」を循環させていくことが必要であり、そのためには、方略の教授方法や他者との相互交流が必要であった。

方略を獲得し利用したり、他者との相互交流を行いやすくしたりするために、青木幹勇の実践を援用した。読む過程の中でテキストに対する反応を「書く」ということが、方略をメタ認知する上で、有効であることが明らかとなった。そこで本稿では、近年の説明的文章指導研究の中で取り上げられる多読を行う中で、倉沢栄吉の筆者想定法を手がかりとした、自己調整を行う必要のある説明的文章の授業を概観した。

今後の課題としては、実際に授業を行い、検証することが必要である。

【註】

- 1) 佐藤公治『認知心理学から見た読みの世界』北大路書房、1996、p.42。
- 2) 拙稿「学習者に内在する「善く」なろうとする意欲を踏まえた学習指導の可能性」『広島大学大学院教育学研究科紀要、第一部』第61号、2012、「説明的文章における単元構成の原理」『国語教育思想研究』第4号、2012等。
- 3) 進藤聡彦「知識の獲得に及ぼすメタ認知の役割」『山梨大学教育人間科学部紀要』第3巻、第2号、2002、p.252。
- 4) 犬塚美輪「まえがき」自己調整学習研究会編著『自己調整学習』北大路書房、2012。
- 5) バリー・J・ジーマーマン、塚野州一訳「自己調整学習と学力の諸理論：概観と分析」バリー・J・ジーマーマン、ディル・H・シャクマン編『自己調整学

習の理論』北大路書房、2006、p.9において、ジーマーマンは、諸理論を以下のようにまとめている。

理論	動機付け	自己認知	基本的過程	社会的、物理的環境	獲得する能力
オズボーン	強化する新刺激の強化	自己反応の認知	セルフモニタリング、自己表示、自己評価	モデリングと強化	行動的成長と付加刺激のフィードバック
自己調整	自己実践の強調	自己概念の役割	自己価値と自己アイデンティティ	環境の主体的認知	自己システムの発達
情緒的	動機付けはこれらまで強調されていない	認知的セルフモニタリング	情緒的経験と述	情緒への実践的介入	情緒的スキルシステム能力の増大
社会的認知	自己効力、結果期待と目標が強調される	自己観察、自己記録	自己観察、自己反応	情緒的熟達経験	4つの連続するレベルの社会的学習を経て増加
意思	期待と意欲に学ぶ意思の形成	制御された状態づくり、制御された行動	制御する方略、認知的情動づけ	制御する環境を制御する意思的方略	意欲的制御方略を学ぶ獲得された能力
ガイギー	社会的文脈以外はこれまで強調されず	関連の最近経験	自己中心的言語と内容	大人との対話が子どもの言語の内化を媒介する	子どもは一度の発達レベルの中で言語的内的能力を獲得する
概観	認知的熟達経験と社会的認知が強調される	メタ認知モニタリング	スキーマ、方略	これまでは、社会的意欲や情緒的学習を強調	発達的子どもを制御する

- 6) バリー・J・ジーマーマン「学習調整の自己成就サイクルを形成すること」ディル・H・シャクマン、バリー・J・ジーマーマン編『自己調整学習の実践』北大路書房、2007、p.3。
- 7) 同上書。塚野州一は「自己調整学習理論の概観」(前掲書4)、p.15において「学習目標志向性をもつ学習者は、学習によって能力を向上させることを追求するが、遂行目標志向性をもつ学習者は、他者の遂行との比較によって能力の認知を守ろうとする」と述べ、「目標設定」と「目標志向」との違いについて、前者は「一定の時間で特定の学習結果を出すという約束」であり、後者は「時間内の特定の結果を目標とするのではなく、学習者遂行活動への制約の少ない関与」であると述べる。
- 8) 前掲書6、マイケル・プレスリー、パメラ・ピアード・エルーディナリー、ルース・ワートン・マクドナルド、レイチェル・ブラウン、伊藤崇達訳「小学校段階での理解方略の相互交流による教授」、p.53。
- 9) 同上書、p.44参照。
- 10) 山元隆春『文学教育の基礎論の構築』漢水社、2005、p.163において、「〈読者反応理論〉の〈間主観的モデル〉に従うと、〈文学テキスト〉の〈読み〉は、〈読者〉が〈文学テキスト〉の〈ストラテジー〉に反応しながら自らのうちに〈一貫性〉を形成していくことで、〈文学テキスト〉を〈文学作品〉として成立させていく営みだ」とまとめ、これに基づいて、「文学の〈読み〉の授業とは、(中略-引用者)学習者たちの〈一貫性〉形成を促す〈意味作用〉を規定し、それをひきおこす〈文学テキスト〉の機能に着目して、〈文学テキスト〉を文学作品として成立させるような授業となるべきである。」(同上)としている。この考え方に基づいて、以下、3点でまとめている(同上)。
 - (1) 〈読者〉モデルを描き出すこと。

(2) 〈文学テキスト〉内の〈間〉の発見法を学習者にもたらすこと。

(3) 学習者間の〈対話〉を可能にする、文学テキストの〈対話喚起性〉を引き出すこと。

11) 前掲書8, pp.48-49。

12) 前掲書5, ジェームズ・P・バーンズ, スコット・G・パリシ, アリソン・H・パリシ「自己調整的な学習者はどのような理論・アイデンティティ・行動を構築するか」, p.275において「第1に, 方略は, 特定の目標を達成するための意図的な行為である。第2に, 方略は, ルールに機械的に従ったり頼ったりすることからではなく, 個人によって導入・生成されるもので, 実行と制御に関わる。第3に, 方略は, 選択的かつ柔軟に実行され, 認知的なスキルと動機づけに影響を受ける。第4に, 方略は, 社会的に指示される問題解決のコツであり, 特に学習課題においては, それが個人に取り入れられていく。最後に, 方略は, 重要な『トラブル・シューティング』であり, しばしば意識的に適用され共有されるが, 好んでよく使われる方略は自動化され, さまざまな課題に転移されるようになる。」とその特徴を述べている。

13) 前掲書6, デイル・H・シャクマン, バリー・J・ジーマーマン「結論と展望」, p.230。

14) 前掲書4, 岡田涼「自己調整学習における他者」, p.86参照。

15) 同上書, p.88参照。

16) 同上書, p.76参照。

17) 清河幸子・犬塚美輪「相互説明による読解の個別指導」『教育心理学研究』51, 2003参照。

18) 青木幹勇『問題をもちながら読む』明治図書, 1976, pp.185-186。

19) 問題の段階(質)として, 青木は4つの段階に分類している(同上書, pp.37-39)。

第一類 質問や疑問に関する問題

- ・この文字は, どう読むのだろう。
- ・このことばの意味が分からない。
- ・ここに書かれていることがらが, どうもはっきりしない。
- ・こういう言い表し方でいいのだろうか。たずねてみたい。
- ・ここで, 改行するのはおかしいと思うが, これでもいいのだろうか。

第二類 確かめ, 確認を求める問題

- ・このことは, こういう意味らしいが, どうもあいまいだ, みんなにききただしてみよう。
- ・わたしは, ここをこう考えるが, それでよいの

だろうか。

- ・ここを読むと, こういうことが想像されるが, それでよいのだろうか。
- ・この人物は, このような性格らしいが, 他の人はどうかながえているのだろうか。

第三類 感想や, 意見としてまとめられた問題

- ・私はこう考える。それは, こことここにこう書いてあるからだ。
- ・ここには, こう書いてあるが, むしろこう書いた方がよくわかる。
- ・ここには, はっきり書いてはないが, A, B, Cの点を考え合わせると, こういうことが考えられる。

第四類 研究発表に関する問題

この研究発表は, 文章に対する反応, 問題の作りっ放しというのではなく, その問題と, とり組んで, なんとか自分なりに解決しようとする, ひとつのまとまった, 発展的な学習です。したがって, こういう子どもたちの問題意識は, はっきりしていて, 持続的です。

20) 青木は, 学習者が「問題」を書きやすくするため, 文章へのどんな反応でも書かせたり, どんな反応を書くともよいか例示したりしながら「問題」をもたせる工夫を行っている。また, 学習者が「問題」を書いた後には, クラス全員が, だれがどんな「問題」をもっていたのかまとめ, プリントを配布している。これは, モデリングとしての効果であるといえる。

21) このような指導者の存在を提示していることには意味がある。自己調整学習という用語を考えると, マルカム・S・ノールズが述べるような「周囲から孤立して行われるものであるかのような印象を与えてしまう。」(マルカム・S・ノールズ, 藤岡裕美訳『学習者と教育者のための自己主導型学習ガイド』明石書店, 2005, p.23)しかし, 指導者の存在を示すことで自己調整学習は「非常に相互的な関係で成り立っている」(同上)ことを示すことができるといってよいだろう。

22) 前掲書5, ジェームズ・P・バーンズ, スコット・G・パリシ, アリソン・H・パリシ「自己調整的な学習者はどのような理論・アイデンティティ・行動を構築するか」, pp.252-253。

23) 同上書, p.278において「自己調整学習は, ある行為は, その行為をとりようとする動機の結果導かれる行為を示しているのではなく, 結果として生じる行動を表すラベルである。」としている。

24) 青木幹勇『書きながら読む』明治図書, 1976, p.35。

- 25) 倉沢栄吉、『筆者想定法の理論と実践』、共文社、1972、p.151。
- 26) 同上書、p.153。この第一次から第三次の想定については、先に取り上げた倉沢の読むこと考え方が取り入れられている。また読者の主体性について、同上書、p.110において「読み手主体をわれわれは三つに分けて考えることができます。①文章に接する以前②読みを制圧している主体③読んだあとの主体性の問題の三つです。三つはそれぞれ主体性をもたなければなりません。今まで、われわれが読みの主体性を考えるとき、その中の一部分を主体性と考えていたのではないか。ある人は読んだあとだけを主体性と考えていたのではないか。ある人は読むと

きの目あて、目的意識のようなものを主体性と考えていた。読解指導を主張した多くの人たちは、読みの最中の主体性を、主体性のある読みだと主張した。この三つの主体性はそれぞれ質が違います。」と述べており、それぞれの三つの読者の主体性が第一次想定、第二次想定、第三次想定にそれぞれ活かされていると考えられる。また、この筆者想定法は、読解指導における表現と理解の接点を捉えたものであり、さまざまな言語活動を取り入れる単元学習の構想をもっていた倉沢の読むこと考え方と重なる部分が多い。

- 27) 森田信義「説明的文章指導論の史的研究Ⅱ」『広島大学学校教育学部紀要第Ⅰ部』15巻、1993、p.23。
(主任指導教員 難波 博孝)