

# 説明的文章の読解方略指導論の検討

— 条件的知識の観点から —

古賀 洋一

(2013年10月3日受理)

The Consideration about Comprehension Strategies Instruction  
on Reading of Expository Texts  
— With a focus on conditional knowledge —

Yoichi Koga

**Abstract:** In this paper, I considered about comprehension strategies instruction on reading of expository texts with a focus on conditional knowledge. First, I set up three critical conditions as follow, (1) goal of reading, (2) text, and (3) task. These conditions influence the use of conditional knowledge. Second, I theoretically considered the conditional knowledge instruction with a focus on “explicit instruction” “setting of two different types of context” “collaboration with others”. As a result, I clarified that learning of conditional knowledge is facilitated when students read expository text in “multiple context” after they read “similar context”. Finally, I considered two lesson practices which are conscious to conditional knowledge instruction as follow, (1) the lesson practice by Myke Rock which is picked up by Janice F. Almasi and Susan King Fullerton (2012), (2) the lesson practice by Yoshinori Takao which is picked up Seiji Tsuruda (2010). Through these considerations, I made the theory of conditional knowledge instruction specific as teaching and learning process.

Key words: Expository text, Comprehension strategy, Conditional knowledge

キーワード：説明的文章，読解方略，条件的知識

## 1. 問題設定

文章を読むという営みは、読み手が既有的知識や経験を持ち込んで文章内容を構造的に理解し、知識を再構成する営みとして捉えられる<sup>1)</sup>。その意味で、読むことの教育の目標は、こうした読みを自立的に行うことのできる読み手、つまり自立した読み手を育てることにあると言ってよいと思われる。

心理学の分野では、自立した読み手が「文章のジャンルや構造、目的に応じどのように読んだら良いのかについての知識」、つまり読解方略を保持していることへの着目が行われ、その構造の解明が進められてきた(犬塚美輪；2002, 秋田喜代美；2008)。

読解方略は、宣言的知識 (declarative knowledge)、手続き的知識 (procedural knowledge)、条件的知識 (conditional knowledge) から構成されており、スキルとの対比でその特徴が説明されることが多い(間瀬茂夫；2013)。例えば、Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991) は「スキルが意識的に使われた場合に、それは方略となる」と述べ、「意識性 (読み方が意識的に行使されること)」を方略の特徴として据えた。さらに、Almasi, J. F., & Fullerton, S. K. (2012) は、自立した読み手が「個々の方略を孤立的に使用している訳ではない」ことに着目し、「選択性 (複数の方略から適切なものを選択すること)」や「統合性 (複数の方略を組み合わせて使用すること)」を方略の特徴として指摘し

た。つまり、読解方略とは、読み手によって意識的、かつ柔軟に使用される点に特徴がある概念である。

読解方略の概念が、国語科教育学の文章理解研究に導入され始めたのは、1990年代半ばであった（山元隆春；1994、間瀬茂夫；1994）<sup>2)</sup>。とりわけ、説明的文章の読解方略研究では、筆者が「認識の方法」を用いて事例同士を関係付け主張を導き出すまでの過程、つまり論理展開を読み取る方略を学習者に学習させることが中心的課題であった。そこでは、方略教授や他者との関わりといった指導法の有効性（間瀬茂夫；1995、河野順子；2006）<sup>3)</sup>、協同的な読解過程（間瀬茂夫；2010、2011）、学習者が読解方略を学習する際の認知のメカニズム（難波博孝・牧戸章；1997、河野順子；2006）<sup>4)</sup>、学習者が自ずと論理展開に着目するための読みの目標や学習課題の工夫（吉川芳則；2013）など、様々な側面に対する研究が行われてきた。

しかし、これらの知見が蓄えられる一方で、「選択性」や「統合性」への着眼は薄れていってしまったように思われる。また、授業中の記述や発話のみで読解方略の学習の是非が議論され、読解方略を使用した（使用しなかった）学習者の意図は問題にされていない。これは、宣言的知識と手続き的知識の学習に重点が置かれてきたことに起因する。

こうした反省を踏まえ、「選択性」や「統合性」を担う知識として再注目されているものが条件的知識である<sup>5)</sup>。条件的知識は「～という条件のときは…という方略を使用すれば良い」という形で記述され、「特定の方略を使用することが有効な読みの条件に関する知識」と規定される（Almasiら；2012）。つまり、学習者が認知した読みの条件に応じて、自立的に宣言的知識と手続き的知識を「選択」「統合」するための知識である。

しかし、説明的文章の読解方略指導において、どのような指導方法のもとで条件的知識の学習が促進されるのかは依然明らかではなく、国語科教育学にとっての課題であると言える。

以上を踏まえ、本稿では、条件的知識の学習の観点から説明的文章の読解方略指導論を検討する。具体的には、条件的知識の学習を促進する指導の構造を把握したうえで、読解方略指導の中でも条件的知識を意図的・計画的に指導した実践の特徴を抽出し、分析する。以上の検討を通して、上述した指導の構造を実践に即した指導の展開、すなわち学習指導過程として具体化する。

## 2. 条件的知識の使用に関わる読みの条件

条件的知識の学習を促進する指導論を検討する前に、本節では、条件的知識の使用に関わる読みの条件を整理する。ScrawG. (1998), Almasiら (2012) は読解方略の使用に影響する条件 (condition) として読みの目標 (goal of reading), 文章 (text), 課題 (task) を挙げ、文章理解過程を読解前と読解中の二局面より説明している。そこでは、読解前では読みの目標に応じて読みの方向が決定されること、文章と課題に応じて読解中の方略使用が左右されることが指摘されている。それぞれの局面において条件的知識は使用されるが、後述するように、その働きは異なる。

さらに、個々の条件と条件的知識の使用との関係を論じたものとしては、読みの目標との関係に着目した Lorch, Jr. R. F., Lorch, E. P., & Klusewitz, M. A. (1993), 読解方略が文章理解過程のなかでいつ使用されるのかを、文章との関係でレビューした Goldman, S. R., & Rakestraw, Jr, J. A. (2000), 読解中に生じる疑問や困難、つまり課題との関係に着目した Almasiら (2012) がある。

本節では、まず、読みの目標、文章、課題の三条件と条件的知識の使用との関係を整理する。そのうえで、各局面において使用される条件的知識の働きを、説明的文章読解過程に位置付けて把握する。

### (1) 読みの目標

Lorch, Jr.ら (1993) は、先行の文章理解研究では、特定の読解方略が妥当か、妥当でないかを規定する条件に焦点が当てられていないことを問題視し、大学生がどのように読みの目標を区別し、読解方略を使い分けているかを調査した。その結果、10の読みの条件が見出された。その中でも、最も際立った特徴が見られた条件として、「研究のための読み」「応用のための読み」「刺激のための読み」を挙げている。

「研究のための読み」は論文を書いたりするために、文章を読む条件である。この条件では、「論じ方(主義, 主張を通すための論の運び方)への一層の分析を伴うものとして把握されており、読み手は注意散漫になりにくいと報告している。また、読み手は文章内容の分析をより批判的に行い、感情的側面を伴う傾向にある(pp.246-247)」と指摘されている。つまり、論の展開を批判的に読み、意見を生成することが求められる条件である。この条件のもとでは、読み手は論理把握を行う傾向にあると言える。

「応用のための読み」は、読み取った内容を理解し、

応用するために、文章を読む条件である。この条件では、読み手は「読むスピードは比較的ゆっくりであり、記憶し、理解を点検し、支援を用い、読み返し、要点と詳細に厳密に注意を払う (p.247)」とされている。これは、内容の理解や応用に向けて、重要な情報、つまり要点を読み取る必要があるためであると考えられる。「研究のための読み」に比べると、要点把握が行われる傾向の強い条件である。

「刺激のための読み」は、知的興味や興奮を充足させる読みの条件である。この条件のもとでは、読み手は「文章中の意見や出来事同士の関係を捉えようと努力し、論じ方を非常に分析する (p.247)」とされる。つまり、論理把握が高い傾向で行われる条件である。

Lorch, Jr.ら (1993) は大学生の日常的言語生活に焦点を当てており、小学生や中学生に直接応用することはできない。しかしながら、「意見の構築」「内容の把握・応用」「知的興味の充足」といった読みの目標の類型に応じて、読みが論理把握か要点把握かのいずれかに方向付けられる点に条件的知識の使用が見出される。つまり、読みの目標に応じて「論理把握を行うべきか」「要点把握を行うべきか」という読みの条件が認知され、条件的知識が使用されるということである<sup>6)</sup>。

## (2) 文章

Goldmanら (2000) は、読み手は、文章理解過程において、文章駆動処理 (Text-driven process) と知識駆動処理 (Knowledge-driven process) とを相互作用させていると指摘している。こうした相互作用のなかで、読み手が文章構造に関する知識、つまり読解方略を使用していることに着目し、以下のように述べる。

概して、豊富な内容知識を持っている状況では、内容知識が乏しい状況に比べて、読み手は文章の構造的側面に依存しない。というのも、正確で一貫した心内表象を構築するために先行知識を利用できるからである。内容知識が乏しい状況では、処理はより文章駆動であり、情報を組織し、関係付け、意図された意味に到達するために、読み手は文章中の合図を頼りにする。(p.313)

これを論理展開の読解の観点から見ると、読み手が文章内容について十分な知識を持っている場合には、内容面を手がかりとして事例同士の関係や主張との繋がりを読み取り、論理展開を推論的に読解できる。一方、文章内容についての知識を持っていない場合は、論理展開を顕在的に示す表現、つまり接続詞や構成を手がかりに論理展開を読みとらなければならない。

さらに、ここで着目したいことは、Goldmanら (2000) が、文章構造に関する知識を、読み手によって能動的に想起、使用されるものと捉えたうえで、以下のように述べている点である。

構造が合図されていないときには、熟達した読み手だけが、筆者が用いたトップレベル構造を想起し、使用できた。しかし、知識の使用に困難を持つ読み手はできなかった。(p.322)

文章構造が顕在的に示されていない場合には、文章構造に関する知識を保持していても、それが想起、使用されない場合があると指摘している。

読み手が読解方略を保持しているにも関わらず、それが十分に想起、使用されないのは条件的知識の問題である。Goldmanら (2000) の指摘からは、読み手が文章内容に関する知識を十分に持っていない場合や、読解方略を使いこなせない場合には、顕在的な表現を手がかりとして、読解方略を想起、使用することが見出される。つまり、論理展開を顕在的に示す表現に依存しながら、「～という接続詞があるときは、…という読解方略を使用すれば良い」などの条件的知識が使用されるということである。

## (3) 課題 (読みの困難)

Almasiら (2012) によると、読み手の文章理解は、多くは自動化された状態であるという。しかし、何らかの困難が生じた際には、自覚的な方略使用が行われると指摘する。この局面における条件的知識の働きについて、Almasiら (2012) は以下のように指摘する。

もし、何か上手くいかないことがあれば、熟達した方略の使い手は、問題をどのように修正すれば良いのかを知り、目標に達するために努力を効果的に費やし直す。課題分析 (task analyze) の最終的な目標は、状況を評価し、課題変数に基づいて柔軟に適應することである。運転の出来事で言えば、交通渋滞へのメタ認知的な気付きは、家に到着するという目標に関する条件 (condition) の検討を伴った課題分析を導き出すのである。(p.19)

読み手は読みの目標を達成するために、半ば自動化された状態で読解を進めていく。しかし、何らかの疑問や困難、つまり課題が生じると、読み手は当該課題を分析することになる。このときに、読みの条件が検討される。つまり、「～という課題のときには、…という読解方略を使用すれば良い」という条件的知識が使用されるのである。

このように、課題分析を通して条件的知識が使用された結果、複数の読解方略の中から最も適切なものが選択され、読みが修正されていくことになる<sup>7)</sup>。

#### (4) 説明的文章の読解過程における条件的知識の働き

先述のように、条件的知識は、読解前局面では読みの目標との関わりで、読解中局面では文章、課題との関わりで使用され、それぞれに異なる働きを持つ。

まず、読解前局面では、読みの目標との関わりで条件的知識が使用される。このとき使用される条件的知識は、「～という読みの目標のときは、…という読解方略を使用すれば良い」というものであり、論理把握が要点把握のいずれかに読みを方向付ける働きを持つ。

他方の読解中局面では、論理展開を顕在的に示す表現との関わりで、「～という接続詞があるときは、…という読解方略を使用すれば良い」という条件的知識が使用され、論理展開を具体的に読み取るための読解方略を選び出す働きを担う。論理展開を読み取る過程で課題が生じた場合には、「～という課題のときには、…という読解方略を使用すれば良い」という条件的知識が使用され、読みが修正される。つまり、このとき使用される条件的知識は、複数の読解方略の中から最も適切なものを選択し直す働きを持つ。

以上の局面のうち、読解方略が「選択」「統合」されるのは読解中局面である。従って、読解方略の「選択」「統合」を直接的に担っている条件的知識は、文章と課題との関わりで使用されると言うて良い。しかしながら、こうした条件的知識が使用されるのは、論理把握の過程においてである。このことを踏まえると、読みの目標との関わりで使用される条件的知識は、読解中局面で「選択」「統合」を行うための、基盤的な働きを担うものとして位置づけることができる。

### 3. 条件的知識の学習を促進する指導の構造

条件的知識の学習を促進する指導論に関しては、読解方略指導の重要な要素をモデルとして明示した Almasi ら (2012)<sup>8)</sup>、学習の転移を可能にする指導方法を論じた米国学術研究推進会議 (2002)、米国学術研究推進会議 (2002) の知見を説明的文章の読解方略における条件的知識の指導へと具体化した鶴田清司 (2010)、条件的知識の学習における他者との協同の重要性を論じた丸野俊一 (2007) が挙げられる。これらの指摘は、「明示的教授」「二種類の『文脈』の設定」「他者との協同」という三側面に大別される。

本節では、「明示的教授」「二種類の『文脈』の設定」「他者との協同」の三側面より、条件的知識の学習を促進する指導論を検討する。そのうえで、条件的知識の学習を促進する指導論を構造的に把握する。

#### (1) 明示的教授

Almasi (2012) は、読解方略を、学習者同士の関わりや教師との関わりで社会的に学習されるものであるとしながらも、その問題点を以下のように指摘する。

これらの暗黙的学習 (Implicit Learning) は、意味を構築する過程について生徒が学ぶのを助けるうえでは有効かもしれない。しかしながら、一つ気がかりなのは、暗黙的教授の有効性は、その過程に能動的に没頭できる読み手に付随的であるという事実である。つまり、方略の処理に受け身的、無自覚的であり、方略を使用できない困難を持った読み手の問題である。… (中略) …説明文の文章構造に利用できるスキーマを持たない読み手は、話し合いにどのように参加できるのであろうか。(p.144)

つまり、学習者同士の話し合いのなかで暗黙的に読解方略を学び取っていく方法は、読解方略の使用に無自覚な学習者の場合には十分に機能しないと指摘している。

こうした問題状況を踏まえ、Almasi ら (2012) は、教師が読解方略を明示すること (Explicit Instruction) の必要性を指摘している。これは、読解方略を一方向的に教授すること (Direct Instruction) とは性質が異なり、学習者が無自覚な読解過程を自覚化させることに重点が置かれる。そこでは、具体的な読みの目標や文章を設定し、どの読解方略をどのように使用すれば良いのか、なぜその読解方略を使用すれば良いのか、文章理解過程に沿ってモデリングされる。そのうえで、他の学習者や教師との協同のもとで、どの読解方略をどのように使用すれば良いのか、なぜ特定の読解方略が有効なのか (有効ではないのか) を話し合っていくことになる。こうした学習を通じて、学習者は条件的知識を学習し、類似した実践 (similar practice) に適応できるようになっていくという。

こうした指摘は、米国学術研究推進会議 (2002) でも見られるものである。そこでは、柔軟な方略使用のためには先行学習が必要であり、とりわけ「学習内容を理解しているかどうかについてのモニタリング」と「内容や手順をどれくらい理解したかのフィードバック」を通して、方略を理解する必要があるとされる。つまり、他の学習者や教師との協同を通して、明示的に読解方略を学ぶ必要があるということである。

#### (2) 二種類の「文脈」の設定

##### ① 「類似文脈」と「複数文脈」

しかし、明示的教授だけでは柔軟な方略使用は困難である。なぜならば、方略は、それを学習した条件に状況づけられるためである。こうした問題点を受けて、

米国学術研究推進会議（2002）は、「類似文脈」と「複数文脈」という二種類の「文脈（既習学習と当該学習との関係）」を配列し、方略使用の局面を複数設定することで、柔軟な方略使用が可能になると指摘する。

以上の知見を説明的文章の読解方略指導に具体化した鶴田（2010）は、既習教材と共通の論理展開を持つ教材を「類似文脈」として提示した後に、さらなる論理関係が追加される教材を「複数文脈」として提示することで、条件的知識の学習を促進する指導を提案している。

ここからは、「類似文脈」を「共通の論理展開を備えている文章同士の関係」として、「複数文脈」を「既習文章の論理展開が当該文章では部分に埋め込まれており、複数の読解方略を『統合』しなければ論理展開を読み取ることのできない文章同士の関係」として具体化することができる。

## ②二種類の「文脈」の配列

では、二種類の「文脈」をどのように配列することが条件的知識の学習を促進するのか。Almasiら（2012）は読み手の方略使用過程を説明する中で、読みの条件が検討されるのは以下の局面であると指摘する。

もし、何か上手くいかないことがあれば、熟達した方略の使い手は、問題をどのように修正すれば良いのかを知り、目標に達するために努力を効果的に費やし直す。…(中略)…目標に関する条件(condition)の検討を伴った課題分析を導き出すのである。(p.19)

読み手は、読みの修正に迫られたときに、条件を検討することになる。このように考えるならば、説明的文章の読みにおいて学習者が条件を検討するのは、単一の読解方略では論理展開を読み取ることができないという困難が認知された局面であると考えられる。

ここから、条件的知識の学習が促進されるのは、「類似文脈」の後に「複数文脈」が配列された指導においてであると想定される。

## (3) 他者との協同

丸野俊一（2007）は、初期のメタ認知研究は構造が単純な問題を対象に、個に閉じた形でメタ認知の機能を論じてきたことを踏まえ、現在は他者との協同構成による複雑な問題解決過程や授業の過程におけるメタ認知の機能を検討する必要があると指摘している<sup>9)</sup>。そのうえで、こうした協同的学習において条件的知識が働くことを指摘している。

新たな世界を切り開いていくためには、これまで慣れ親しんできた問題状況で効果的であった既存の宣言的知識や手続き的知識を、闇雲に、手際よく当てはめるだけではいけない。まずは、どこに、どのような問題や条件が隠されているか…（中略）…優先

的に考えなければならない。(p.342)

この指摘を踏まえるならば、説明的文章の読みにおいて、学習者が読みの条件を検討するのは協同的な学習形態においてであると考えられる。

さらに、丸野（2007）は、特定の状況で学習された方略が他の状況で使用されないのは条件的知識の欠如の問題であると指摘したうえで、条件的知識が学習されるのは以下の瞬間であると述べる。

条件的知識の有効性は、頭で分かるのではなく、文脈の中で実際に実践するなかで実感するものである。実感が伴わなければ、いくら有効であると教授訓練されても、自分のものとして、心に深く浸透するまでにはいたらない。(p.345)

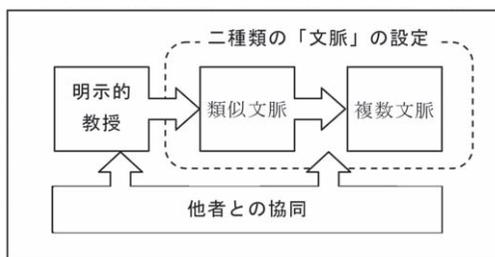
条件的知識は一方的教授や反復的訓練ではなく、協同的な学習のなかで、学習者自身が実際に方略を使用することを通して、実感として学習されるものである。

「明示的教授」の項でも述べたように、読解方略を明示的に学習する局面であっても、他者との協同は不可欠である。他者との協同は、「明示的教授」「二種類の『文脈』の設定」の双方において必要な学習形態として位置付けることができる。

## (4) 条件的知識の学習を促進する指導論

本節では、「明示的教授」「二種類の『文脈』の設定」「他者との協同」の三側面より、条件的知識の学習を促進するための指導論を検討してきた。これらの各側面は、【図1】のように構造化することができる。

【図1】 条件的知識の学習を促進する指導の構造



条件的知識を学習するために、まずは読解方略を明示的に学習する必要がある。ここで重要なことは、宣言的知識と手続き的知識だけではなく、「特定の読解方略を使用することが有効な読みの条件」、つまり条件的知識を併せて学ぶ必要があるということである。

こうして読解方略を学習した後に、「類似文脈」から「複数文脈」へと読解方略を使用していくことが必要になってくる。これら二種類の「文脈」に適応していくなかで、徐々に、自力で条件的知識を使用できるようになるのだと思われる。

しかし、教師から一方的に読解方略を教授したり、「文脈」への適応例を示したりするだけでは不十分である。なぜならば、条件的知識は、特定の読解方略を使用するだけでは論理展開を読み取りきれないという困難を乗り越えたときに、実感として学習されるものだからである。ここで重要なことは、協同的な学習のなかで、学習者自身が困難を自覚し、読みの条件を認知することを通して、実感的に読解方略を使用していくことである。

このように、条件的知識の学習が促進されるのは、「明示的教授」を通して読解方略を学習した後に、「類似文脈」から「複数文脈」へとという教材配列のもと、協同的な学習形態が設定された指導においてであると想定される。

#### 4. 条件的知識を意図的・計画的に指導した実践の検討

##### —学習指導過程の構想に向けて—

説明的文章の読むことの指導において、読解方略を取り立てて指導した実践は多分に散見され、それぞれに分析がなされている（伊藤経子；1983, 澤本和子；1991, 間瀬茂夫；1995, 小田迪夫・渡辺邦彦・伊崎一夫；1996, 河野順子；2006, 吉川芳則；2013）。しかしながら、読解方略指導の中でも条件的知識を意図的・計画的に指導した実践は、管見の限りではあるが、Almasiら（2012）と鶴田（2010）に紹介されるに留まっている。本節では、「明示的教授」「他者との協同」に重点を置いた Myke Rock 氏の実践（Almasiら；2012）、および「明示的教授」「二種類の『文脈』の設定」に重点を置いた高尾良宣氏の実践（鶴田；2010）を取り上げ、それぞれに分析を行う。具体的には、先に示した読解方略指導との比較を行いながら、条件的知識の意図的・計画的指導の特徴を抽出する。以上を通して、【図1】で示した指導の構造を、条件的知識の学習を促進する学習指導過程として具体化する。

##### （1）Myke Rock 氏の実践

本実践は1時間（40分）ないしは2時間の授業で行うことが適当であるとされている。対象は小学校1年生から3年生である。

##### ①実践の概要

まず、本実践の指導目標は以下の通りである。

- (1) 比較の文章構造を特定できる。
- (2) 比較の文章構造を用いて作文できる。
- (3) 文章構造の読解が理解を促進することを自覚できる。

次に、本実践で用いられた教材は以下の通りである。

*Frog and Toad Are Friends* by Arnold Lobel  
(物語文)  
*Frog and Toads* by Bobbie Kalman and Tammy Everts  
(説明文)

以上の二教材は、物語文と説明文とで提示される情報が異なることを示すために用いられる。授業において読解の対象となるのは、「*Frog and Toads*」である。本教材は、カエルとヒキガエルの類似点や相違点を、比較構造を顕在的に示す表現を用いて、強調的に説明した文章である。

最後に、本実践の学習指導過程は以下の通りである。

- 導入  
スーパーマーケットとデパートとの類似点、相違点を知る。それぞれの店で購入できる品物を整理し、品物を買う点では類似しているが、購入できる品物が異なることを確認する。文章を読む場合にも、文種によって異なる情報が提示されることを確認する。そのうえで、筆者の文章の組織の仕方を知ることは、文章内容の記憶を助けることを告げる。
- 比較構造の読解  
筆者がカエルとヒキガエルとを比較するために、どのように文章を組織しているのかを読み取る。その際、教師は、学習者とともに「カエルはツルツルして、湿った皮膚を持っている」という一文まで読み進め、それぞれの特徴を表にまとめる。同様の手法で後の文を読み進め、どの内容を表に記入すれば良いのかを学習者同士で話し合わせる。表の作成後、筆者が比較の文章構造をどのような表現で顕在的に示しているかを話し合う。
- 作文  
デパートとスーパーマーケットとの類似点、相違点を、比較の文章構造を用いて作文する。

##### ②考察

本実践を条件的知識の意図的・計画的な指導の観点から見ると、以下の二点に特徴を見ることができる。

一点目に、教師が「筆者の文章の組織の仕方を知ることは、文章内容の記憶を助ける」ことを説明している点である。学習者が自ずと論理展開に着目できる読みの目標の工夫は吉川（2013）でも見られる。しかしながら、本実践は、読みの目標を設定するだけでなく、その目標を達成するために文章構造の読解が有効であることを明示している点に特徴がある。しかも、ここでは、教師が一方的に説明を加えるだけではなく、学習者が実際にカエルとヒキガエルの類似点と相違点

とを整理する活動が取り入れられている。こうした活動は、当初は教師主導のものであった。しかし、活動が進むにつれて、学習者は能動的に文章構造を読み取るに至った。実際に、授業を観察したAlmasi氏も「徐々に活動の主体は生徒に移行していき、生徒は、自分のパートナーにどの情報を記述すべきかを問い、議論する。(p.199)」と記述している。

こうした明示的教授のあり方は、読解方略の乏しい小学校1年生から3年生を対象にしているためであると思われる。しかしながら、読みの目標と、その目標を達成するために有効な読解方略を併せて教授することは、「…という読みの目標のときには、～という読解方略を使用すれば良い」という条件的知識を意図的・計画的に学習させる明示的教授の典型として位置付けることができる。

二点目に、筆者がどのような表現を用いて文章構造を顕在化させているのかを話し合っている点である。論理展開や文章構造を読み取る読解方略を学習させようとした実践は多分に散見される。本実践の特徴は、協同で文章構造を読み取った後に、その文章構造がどのような表現で顕在化されているのかを振り返り、認知させている点にある。単に文章構造を読み取らせることは、宣言的知識、手続き的知識の意図的な指導である。しかし、学習者が使用した読解方略が、どのような表現のもと使用可能であるのかを認知させる活動は、「…という表現があるときは、～という読解方略を使用すれば良い」という条件的知識の意図的な指導に他ならない。こうして学習した条件的知識を、「類似文脈」や「複数文脈」に使用することを通して、自力で読解方略を「選択」「統合」していくことが可能になるのだと思われる。

こうした協同的学習は、明示的教授に限らず、「類似文脈」や「複数文脈」に対して学習者が読解方略を使用した後にも不可欠なものであると考えられる。

## (2) 高尾良宣氏の実践

本実践は、「『三部構成法』の知識・技術の習得と活用を促す授業づくり」として紹介されたものである。つまり、三部構成を読み取る方略を使用するための条件的知識に焦点が当てられた実践である。ただし、ここでの三部構成を読み取る方略は、単に「問題提起一事例一主張」の文章構成を読み取るというよりも、むしろ主張と事例の関係を読み取ることを含んだものである。対象は小学校4年生である。

### ①実践の概要

まず、本実践の目標は以下の2点である。

(1) 段落相互の関係を論理的に考え、説明的な文章

の構成を捉える力

(2) 文章の内容や構成をもとに、説明的な文章を吟味する力

次に、本実践で用いられた教材は、以下の三教材である。

「アップとルーズで伝える」(光村図書4年下)

<主教材>

「どうぶつの赤ちゃん」(光村図書1年下) <サブ教材>

「『かむ』ことの力」(光村図書4年上) <サブ教材>

最後に、本実践の学習指導過程は以下の通りである。

第一次：三部構成を読み取る方略、対比の論理展開を読み取る方略を想起する。

「『かむ』ことの力」を通して、三部構成を読み取る方略を想起する。その後、「どうぶつの赤ちゃん」を「『かむ』ことの力」と読み比べ、主張が存在しないことを確認する。「どうぶつの赤ちゃん」の主張を記述し、話し合う活動を通して、対比の論理展開を読み取る方略を想起する。

第二次：対比の論理展開を読み取る方略を使用する。

「アップとルーズで伝える」のうち、「ルーズ」の短所が記述された部分(第5段落後半)と新聞の事例(第7段落)、主張部分(第8段落)が省かれた文章に出会う。第5段落後半を記述する活動を通して、対比の論理展開を読み取る方略を使用する。

第三次：三部構成を読み取る方略を使用する。

「アップとルーズで伝える」の7,8段落に出会い、その必要性について話し合うことを通して、三部構成を読み取る方略を使用する。

### ②考察

本実践の特徴は、以下の二点に見られる。

一点目に、第一次で複数の読解方略を想起させている点である。明示的教授を行わずとも読解方略が想起され得るのは、既習教材を通して複数の読解方略を学習している中学年だからである。

第一次で読解方略を想起させることの重要性を指摘し、実践したのは河野(2006)である。本実践の特徴は、「当該教材の読みで必要となる」「複数の」読解方略を想起させている点にある。こうした想起のあり方が、当該文章に対して読解方略を「選択」したり「統合」したりすることを可能にするのである。条件的知識の意図的・計画的な指導において、こうした読解方略の想起のあり方は不可欠である。

二点目に、「類似文脈」から「複数文脈」へという「文脈」の設定の中で、想起した読解方略を段階的に使用させようとしている点である。「類似文脈」を連続的

に配列することで特定の読解方略に習熟させようとした実践としては伊藤（1983）吉川（2013）を、既習文章と当該文章とを比較させることで、意識的に新たな読解方略を学習させようとした実践としては澤本（1991）吉川（2013）を挙げることができる。本実践の特徴は、「類似文脈」と「複数文脈」とを設定したことで、読解方略の「選択」や「統合」を意図的に行わせようとしている点に認められる。

しかも、ここでは、単一の読解方略では論理展開を読み取りきれない困難を自覚させるために、「類似文脈」に対して特定の読解方略を使用させた後に「複数文脈」を配列している。高尾氏と共同で本実践を構想した鶴田氏が「子どもたちにとっては、第6段落で終了した方が構成を捉えやすい（p.159）」と述べていることから、それは裏付けられる。

第三次の全体交流を経た後の学習者の記述を見る限り、学習者は読解方略を「選択」するに留まっており、「統合」には至っていないように思われる。鶴田氏自身、「4年生には少し難度の高い学習課題だったようである（p.162）」と記述している。後述するように、「統合」を担う条件的知識の学習は、中学校段階における中心的指導として位置付けられるであろう。

このように、高尾氏の実践は、読解方略の「選択」だけではなく、「統合」までを見越した「文脈」の設定がなされており、読解方略の想起のあり方と併せて、条件的知識を意図的・計画的に学習させる指導の典型として位置付けることができる。

## 5. 結論—学習指導過程の構想—

従来、読解方略の使用は、主に文章との関係で論じられてきた。読みの目標や課題との関係が論じられる場合であっても、それは教師の工夫としてのみ捉えられてきた。こうした問題に対して、条件的知識に着目することは、教師による工夫から、学習者自身がどのような条件を引き出すかという側面に目を向けることになる。つまり、学習者が自立的に読みの条件を認知し、それに応じて読解方略を使用する際の内的過程に目を向けることを意味する。

以上の前提に立って、本稿では、説明的文章の読みにおける条件的知識の使用に影響する読みの条件として、読みの目標、文章、課題という三条件を措定し、条件的知識の学習を促進するための指導論を検討した。先行研究では、「明示的教授」「二種類の『文脈』の設定」「他者との協同」という個々の側面が取り立てて論じられてきた。本稿では、これらを構造的に捉え、「明示的教授」を基盤に、「類似文脈」から「複数

文脈」へと二種類の「文脈」を設定する教材配列のもと、協同的な学習形態が設定された指導において、条件的知識の学習は促進されることが見出された。

さらに、こうして見出した指導の構造を、条件的知識の意図的・計画的指導として位置付けられる実践の特徴を取り出し、分析することを通して、学習指導過程への具体化を図った。その結果構想された学習指導過程が【表1】である。

【表1】条件的知識の学習を促進する学習指導過程

<p><b>第一次：読みの目標を持たせると同時に、その目標を達成するために有効な読みの方向を認知させる。</b></p> <p>…「意見の構築」「知的興味の充足」などの論理把握を求める読みの目標を設定すること。</p> <p>…読みの目標を達成するためには、論理把握が有効であることを明示的に認知させること。</p> <p><b>第二次：当該文章の読解に必要、かつ複数の読解方略を想起させる。</b></p> <p>…読解方略が乏しい学習者の場合は、具体的な教材を通して明示的に読解方略を学ばせること。</p> <p>その際、学んだ読解方略がどのような表現のもと使用可能であるかを振り返らせ、認知させること。</p> <p><b>第三次：読解方略を「選択」「統合」し、論理展開を読み取らせる。（小学校段階では「選択」、中学校段階では「統合」を担う条件的知識の指導を中心とする）</b></p> <p>…「類似文脈」に対して読解方略を使用した後に、「複数文脈」に出会わせること。</p> <p>…「複数文脈」に出会わせただけには、単一の読解方略を使用するだけでは論理展開を読み取れないという困難を認知させること。</p> <p>…読解方略の「選択」「統合」が、どのような表現や課題のもと可能であったのかを振り返らせ、「選択」「統合」が有効な読みの条件を認知させること。</p>
---

以上に構想した学習指導過程は、読解方略の「選択」「統合」を担う条件的知識の意図的・計画的指導を行うためのものである。そのために、第一次では「読みの目標に応じた読みの方向性を認知させる局面」を設定した。これは、学習者の読みを論理把握へと方向付けるためである。第二次では、「当該文章の読解に必要、かつ複数の読解方略を想起させる局面」を設定した。これらを基盤に、第三次で『「類似文脈」から「複数文脈」へと段階的に論理展開を読み取らせる局面』を設定した。とりわけ「複数文脈」を読み取る局面において、読解方略の「選択」「統合」が行われることになる。また、「選択」「統合」が行われた際に必要な他

者との協同として、「読解方略の『選択』『統合』が可能であった読みの条件の振り返り」を位置付けた。こうした協同を通して、条件的知識が学習されると考える。さらに、説明的文章読解の段階性を考慮し、「選択」を担う条件的知識の指導を小学校高学年段階に、「統合」を担う条件的知識の指導を中学校段階に位置付けた。これは、小学校高学年から読解方略を他の文章に意図的に使用することの必要性が、中学校から複数の読解方略を「統合」して論理展開を読み取ることの必要性が指摘されていることによる(西垣順子：2002)。

学習者の経験や読解方略と、文章との「ズレ」を起点とすることで、学習者の主体的な読解方略の学習を促進する学習指導過程は、河野(2006)と吉川(2013)によって提案されてきた。とりわけ、河野(2006)は第一次に、吉川(2013)は終末段階に問題点を見出し、それぞれに改善の要件を提案している<sup>10)</sup>。本稿で構想した学習指導過程は、河野(2006)や吉川(2013)の学習指導過程を通して、個々の読解方略を学習してきた学習者を対象としたものであると言って良い。

本稿で構想した学習指導過程のなか、特定の読解方略では論理展開を読み取れない困難を乗り越えて「選択」「統合」を行い、それが可能な読みの条件を認知することを通して、実感として条件的知識は学習されるのである。

今後は、実証的研究を重ねることで、学習者の条件的知識の学習過程を追い、本稿で構想した学習指導過程の有効性を検証するとともに、改善を図っていくことが課題である。

## 【注】

- 1) 心理学の分野において、文章を読むという営みは、文章内容を理解する「テキストベース」を経て、文章内容に自身の知識や経験を統合する「状況モデル」を表象する営みとして捉えられている(小嶋恵子：1996)。
- 2) 2000年代の読解方略指導の成果と課題をまとめた間瀬(2013)は、「従来の固定化した読解力の把握や読解指導のあり方に変革をもたらすためには、学力観の捉え直しが必要であり、そのための読みの学力の再定義が、米国では1980年代から、我が国では1990年代に、方略概念の導入によって図られた(pp.233-234)」と指摘している。
- 3) 間瀬(1995)は学習者に論理関係の概念を教授することの有効性を実証している。さらに、河野(2006)は「批評読みとその交流」「筆者に『なる』こととその交流」という他者との関わりを中核に据えた指

導法を提案し、その有効性を実証している。

- 4) 難波ら(1997)は、学習者が言語活動を引き起こす発生的・根源的存在として「欲動・意欲」を位置付けた「言語活動の心内プロセスモデル」を、河野(2006)は丸野俊一の「社会的相互交渉モデル」に、M. ポラニーの暗黙知の理論を導入した「メタ認知の内面化モデル」を提案している。
- 5) Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983) は宣言的知識と手続き的知識に焦点を当ててきた先行研究を批判的に検討し、「それら(宣言的知識と手続き的知識…稿者注)は、課題遂行において知識と技能が不可欠であることを強調するのみであって、人がある行為を選択し実行しようとする際の状況に焦点を当てきれていないからである。方略的振舞いは意図性や自己制御を伴うものであり、それがために、学習者の方略使用の理由を無視した分析は如何なるものでも不完全である。私たちは、方略的になるための学習におけるこの次元を捉えるために、条件的知識という新たな術語を導入する。(pp.303-304)」と述べ、条件的知識の概念を提案している。こうした反省は、Almasiら(2012)でも見られるものである。
- 6) 読みの目標に応じて読みの方向が規定されることは、森田信義(2010)でも指摘されているところである。
- 7) 岸(2004)は「再生・理解度テスト・文配列・段落配列・発話思考法・文章産出」といった課題の設定によって、文章理解が左右されることを示している。
- 8) Almasiら(2012)は、読解方略指導において重要な要素として「明示的教授」「処理要求の減少」「言語化の機会の保障」を抽出し、“The CESI model(The critical elements of strategies instruction)”を提案している。
- 9) 丸野(2007)は、「状況・他者・集団モニタリングを積極的に働かせ、その状況モニタリングの変化に応じて自己調整を図(p.342)」る過程で働くメタ認知を「適応的なメタ認知」と規定している。
- 10) 河野(2006)は、第一次改善の要件として「1. 学習者のメタ認知的知識における身体的、実感的な論理・構造を捉える技能を想起させる」「2. 学習者の生活の文脈を生かす。」「3. 学習者の学習の文脈を生かす。」という3点を指摘している。また、吉川(2013)は単元の終末段階に課題を見出し、「(1) 精読段階の学習活動と終末段階の学習活動の連携に関する要件」「(2) 終末段階の学習活動のあり方そのものに関する要件」をそれぞれ提案している。

## 【引用参考文献】

- 秋田喜代美 (2008) 「文章の理解におけるメタ認知」三宮真智子編著『メタ認知』北大路書房, pp.97-110
- Almasi, J. F. & Fullerton, S. K. (2012) *Teaching Strategic Processes in Reading SECOND EDITION*. THE GUILFORD PRESS.
- 伊藤経子 (1983) 「單元が生まれてくる (2)」『月刊国語教育研究』第138巻, pp.32-39
- 犬塚美輪 (2002) 「説明文における読解方略の構造」『教育心理学研究』第50巻, pp.152-162
- 小田迪夫・渡辺邦彦・伊崎一夫編著 (1996) 『二十一世紀に生きる説明文学習』東京書籍
- 河野順子 (2006) 『〈対話〉による説明的文章の学習指導』風間書房
- Garner, R. (1990) When Children and Adults Do Not Use Learning Strategies. *Review of Educational Research*. Vol.60, No.4, pp.517-529
- 吉川芳則 (2013) 『説明的文章の学習活動の構成と展開』溪水社
- 岸学 (2004) 『説明文理解の心理学』北大路書房
- 小嶋蕙子 (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, pp.181-202
- Goldman, S. R., & Rakestraw, Jr, J. A. (2000) Structural Aspect of Constructing Meaning From Text. *HANDBOOK OF READING RESEARCH*, Vol. III, pp.311-335
- 澤本和子 (1991) 「事例列挙型説明文の学習方法研究」『国語科教育』第38巻, pp.75-82
- 三宮真智子 (2008) 「メタ認知研究の背景と意義」三宮真智子編著『メタ認知』北大路書房, pp.1-16
- Scraw, G. (1998) Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, pp.113-125
- 鶴田清司 (2010) 『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業』明治図書
- 長崎伸仁 (2013) 「読むことの指導過程論」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Ⅱ』学芸図書, pp.161-168
- 難波博孝・牧戸章 (1997) 『言語活動の心内プロセスモデル』の検討』『国語科教育』第44巻, pp.11-20
- 西垣順子 (2002) 『児童期後期における読解力の発達に関する研究』北大路書房
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991) The Development of Strategic Readers. *Handbook of reading research*, Vol. 2, pp.609-640
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983) Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 8, pp.293-316
- 米国学術研究推進会議編著 (2002) 『授業を変える』北大路書房
- 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2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」『国語科教育』第42巻, pp.103-112
- 間瀬茂夫 (2010) 「説明的文章の読みにおける論証理解の協同性」『国語教育研究』第51巻, pp.56-65
- 間瀬茂夫 (2011) 「説明的文章の論証理解における推論」『国語科教育』第70巻, pp.76-83
- 間瀬茂夫 (2013) 「理解方略指導研究」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Ⅱ』学芸図書, pp.233-240
- 丸野俊一 (2007) 「適応的なメタ認知をどう育むか」『心理学評論』第50巻第3号, pp.341-351
- 森田信義 (2010) 「説明的文章教育の研究」森田信義・山元隆春・山元悦子・千々岩弘一編著『新訂 国語科教育学の基礎』溪水社, pp.128-181
- 森田信義 (2011) 『「批評読み」による説明的文章の教育』溪水社
- 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1部第16巻, pp.24-40
- Lorch, Jr. R. F., Lorch, E. P., & Klusewitz, M. A. (1993) College student's conditional knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, Vol.85, No.2, pp.239-252

(主任指導教員 間瀬茂夫)