

自立した読者を育成するための「読むこと」の授業づくり

—小学校1年生を対象とした理解方略指導に関する検討を中心に—

高瀬 裕人

1 研究の目的

国語科教育の「読むこと」の領域において、〈自立した読者〉を育成することは重要な目標である。「読むこと」の教育は、学習者のうちに読者としての自覚を育み、学校の中だけではなく、ひろく社会の中で、一人で読むことができる、読む中で「最適解」「納得解」を構築することができるような存在にしていくための営みであるといつてよい。「読むこと」の授業で、子どもたちが、「最適解」「納得解」を構築することができたという実感や、理解構築パフォーマンスの所有感を感じた経験が次の授業での読むこと、ひろくは社会の中での読むことの足がかりとなるはずである。

1980年代以降理解方略に関する研究が積極的に進められてきた米国に目を転じてみると、理解方略の一つひとつ特定していくことから、特定された理解方略のうち重要なものの選出することを経て、選出されたものをいかに子どもたちのものにしていくかに研究の焦点が推移してきたことが、すでにわが国の何人かの研究者によって指摘されている(山元隆春(2009,2011,2013,2014),八田幸恵(2010))。山元隆春(2009)は、米国の研究動向をレビューしたブロックらの研究を詳細に取り上げているが、そこで示されたのが「予測する」「捉え直し、修正する」「質問する」「イメージを描く」「振り返り、再読し、確認する」「推論する」「主要な概念を見つけ、要約し、そして結論を導く」「評価する(価値づける)」「まとめる(解釈する)」という9つの理解方略である。

管見の限りではあるが、米国の理解方略指導関連書籍を見てみると、確かにブロックらがまとめた9つのものからさらに精選し指導するものが多い(たとえば、Zimmermann & Keene(1997/2007), Zimmermann & Hutchins(2003), Serafini(2004), Harvey & Goudvis (2007), McGregor(2007), Keene(2008), Boushey & Moser(2009), Oczkus(2009), Keene(2012)など)。ここに挙げた多くの実践家たちが有効な指導方法として提案するのが、ワークショップ型の「読むこと」の授業である。しかし、ワークショップ形式を採れば、〈自立した読者〉を育成することができるようなものではないことも確かである。

先に挙げた実践事例を見てみると、理解方略を獲得させていくうえで、理解方略についての明示的指導を行う、教師から学習者へと理解方略使用の責任を段階的に委譲するという指導理念といえるものが共通する。いわばこれらの指導理念が、理解方略指導を根底で支えているのである。こうした点を等閑視すれば、いくらワークショップ型の授業を展開したとしても、子どもたちが活動はしているがことばの力がついたかが不明瞭な表面的な活動主義となってしまう、あるいは理解方略の獲得が目的化してしまうという状況を引き起こしかねない。

以上のことを踏まえたとき、わが国の低学年児童に対する理解方略指導はどのような形で実現しうるのか。またそこで何に重きを置くことが求められるのか。本稿では、こうした課題に取り組んでいきたい。そこで、本稿では、まず米国で積極的に理解方略指導を展開し、理解方略指導の目標を理解方略の獲得の先にあるとするリテラシー・コンサルタントのエリン・オリバー・キーンのプロ案を取り上げ、どのような特徴があるのかを検討する。この検討を踏まえ、子どもたちが〈自立した読者〉へと成長するために何が必要かを明らかにする。ここで、彼女の提案を取り上げ考察する

のは、理解方略の獲得を越えて、理解方略指導に重要なものを明らかにすることができると考えたからである。そのうえで、先の検討から得られた知見を活かし、稿者が実施した授業実践(小学校1年生対象)を取り上げて考察する。そのことで、どのような形で低学年児童に理解方略指導を行うことができるのか、またそれにどのような効果があるのかを明らかにしていきたい。

2 理解方略指導において大切なこと

「読むこと」領域において〈自立した読者〉を育成するというとき、その一つの方法として理解方略指導が挙げられる。理解方略指導の目標は、子どもたちが理解方略を身につけ、一人の読者として自信を持って自分の頭を働かせて理解を構築することができるようにすることにある。すなわち、理解方略指導は、本を読み解くうえで、ひろくは世界を読み解くうえで必要となる思考力・判断力を、子どもたち一人ひとりのうちに育てていくための営みであるといつてよい。

しかし、子どもたちが理解方略を身につけるにしても、一人の読者として自信をもって自分の頭を働かせるにしても、けっしてひとすじにはいかないことである。稿者が昨年度理解方略指導を進めていく中で感じたことでもあるが、いくら明示的に理解方略を指導したとしても、児童がすぐさまその理解方略を使うようになるとは限らない。それどころか、時として児童は使わないことさえある。まず考えられるのは、昨年度稿者の実践対象であった低学年に限らず、子どもたちが理解方略を使いこなすに至るまで多くの時間を要するということである。それゆえ、理解方略を指導し続ける必要があり、ほんとうに理解方略指導をしていくことが子どもたちにとって意味あるものなのかを考えていかなければならないのである。

とはいえ、繰り返し時間をかければ児童たちが理解方略を使うようになるかと言われれば、そうとは限らない。もとより理解方略は、熟達した読者の認知過程から導き出されたものであり、理解構築パフォーマンスはいわゆるドリル学習のような反復練習で身につくものではなく、実際に理解方略を使いこなす熟達者のパフォーマンスを創造的に模倣し、反省的に繰り返すことによって洗練したものになっていくものだからである。

そこで、理解方略指導において何に注目し、どのように児童たちに反省的に理解方略を繰り返し使用させていくかという問題が前景化されるのである。この点に関して、エリン・オリバー・キーンは、理解方略指導は「教師と子どもたちに共通の参照点をもたらしてくれる」ものだという(Keene(2012)p.5)。理解方略が、教師と子どもが協働しながら読書における理解構築パフォーマンスを洗練させていくための一つの参照点になるというのである。理解方略を指導するということが、自分がどのように頭を働かせているかという点から「自分の読書についてより反省的になるように導く」ものに他ならないからである(Keene(2012)p.5)。

このことは、理解方略指導を通して、読書における理解構築パフォーマンスの成否を理解方略に帰属させて自己評価するようにいざなうことを意味する。このように、理解方略に原因を帰属させることで、自分が読書における理解構築パフォーマンスを洗練させることができるという認識を子どもたちのなかに育むことができると考えられるからである。

さらに、キーンは「理解方略の使用は、理解の出発点であって、成果ではない」と述べ、理解方略とその成果を明確に区別し指導することを提案している(Keene(2012)p.12)。彼女のいうように、理解方略とはあくまでもよりよい理解、より深い理解を構築するための一つの方法であって、読書において理解方略を使うこと自体が目的ではない。彼女は、指導者がこの考え方を確かなものとしておくだけではなく、授業を通して子どもと共有することが重要な意味を持つというのである。

実際、彼女が行った授業を見てみると、子どもたちに必ず「理解方略を用いることが、その本を理解するのにどう役立ったのか。」と問いかけている。こうした問いかけを繰り返していくことで、子どもたちは、ただ理解方略を反復練習することを越えて、理解方略を使ったことが実際に理解を形づくっていくうえで効果的なものであったか否かについて熟慮していくことになる。

実のところ、この部分こそが、彼女の理解方略指導に関する提案の中で核となるように思われる。この問いかけの背景には、理解方略は教師が無批判に価値あるものだと示されたりするようなものでも、教師から一方的に「よいもの」として押しつけられたりするようなものではないこと、そのようなことであれば、ほんとうの意味で理解方略が子どもたちのものにはならないという認識がある。この認識は、理解方略を使用して遂行される理解構築パフォーマンスを〈文化的実践〉の一つとして捉えたものである。それゆえ、子どもたちが「理解方略を使うとこんなことができた。」「理解方略を使ったことにはこんな意味があったのだ。」と実感すること、そしてその実感を積み重ねながら創造的に模倣することで、理解構築パフォーマンスはよりうまく、よりよいものとなると考えることができる。キーンの理解方略と成果を区別して指導するという考え方、そこで先に見たような問いについて繰り返し子どもたちに考えさせることは、まさにこうした読書における理解構築パフォーマンスの発達をほんとうの意味で可能にする力を持ったものである。

理解方略を使用して遂行する理解構築パフォーマンスが一つの〈文化的実践〉であるがゆえに、理解方略指導のあり方を考えるというとき、それに応じた指導のあり方を考えていく必要があるように思われる。ここまで、この点について米国のエリン・オリバー・キーンの提案を手がかりに考えてきた。キーンの理解方略指導は、理解方略を使いながら遂行される理解構築パフォーマンスにかかる責任を教師から子どもたちへとだんだんと委譲していくという指導モデルに沿って進められる。キーンの提案の中で核となるのは、理解方略指導を行っていくうえで、「理解方略を使ったことが、その本を理解するのにどう役立ったのか。」と問うことが、子どもたちが理解方略を使い、理解を構築することができるようにしていくうえで、抜き差しならない大切なことであるということを示している点にある。彼女の提案は、子どもたちが、理解方略を使ったことについて熟慮すること、またそのことで理解方略を使ったことを意味や効果を実感することができるようにすることに重きを置いて理解方略指導を進めることの大切さを提案したものだという点で重要だと思われる。

3 小学校1年生を対象とした理解方略指導の実際

理解方略指導において、理解構築パフォーマンスを洗練したものにしていくうえで必要な子どもの熟慮・実感を大切なものとして扱っていくことが重要だとして、それはどのように授業の中で実現することができるのか。ここでは、稿者が実施した授業実践を取り上げて考察をする。

ここで取り上げるのは、教材「スイミー」(東京書籍 1 年下)を使った「自分の好きな場面を紹介しよう」という単元(2016 年 2 月下旬実施)である。本単元の概要は、次の通りである。第 1 次で作品と出会い、作品を通読したうえで初発の感想を書き、学習計画を立てる(2 時間)。第 2 次でクラスで作品を読み返し、自分の好きな場面を説明するための準備を行う(4 時間)。第 3 次で作品の読み返し準備したものをもとに、ペアで自分の好きな場面を紹介し合う。また課外での学習として保護者に自分の好きな場面の説明と音読を聞いてもらうという課題を設定した(2 時間+課外 2 時間)。

ここでは、第 2 次を中心に取り上げる。第 2 次が、授業者がもっとも明示的に理解方略指導を行い、児童の理解方略学習のありようが顕著に現れたからである。

3-1 児童が新たな理解方略を見出し使う

第2次は、自分の好きな場面を紹介するための準備として、まず〈まとまりをつくる〉という理解方略を用いて場面分けの活動を行った。この活動は、直前で学習した説明的文章「歯がぬけたらどうするの」とは異なり、小見出しは付されていないことから、児童に「どうしたらまとまりが作れるか」と問うことから始めた。すると、児童は「スイミーに注目すればいいんじゃないかな。」「スイミーの気持ちや行動に注目すればできるかも。」と発言した。授業者は、児童が示したこの予見を以前の学習した「おとうとねずみチロ」を使った「音読劇をしよう」という単元の学習成果が反映されたものと判断し、授業で取り上げた。その後、クラス全体で話し合いながら、「スイミー」の〈まとまりをつくる〉と、10 場面に分けることができた。児童たちが分けた場面を見てみると、結果として、スイミーの気持ちよりも、行動に注目したものとなった。

〔表1：第2時におけるクラスでの話し合い〕

<p>教師：スイミーの気持ちを書いてあるの？ 児童 T：114 ページに、「こわかった。さびしかった。とてもかなしかった。」ってあります。 教師：それだけ？ 児童 CH：他にもあります。ここ。 教師：何場面のこと？ 児童 CH：えっと…。9 段落で…。5 場面。そこにある。この線でいうと、こちらへん。 クラス：えっ、何かへんだよ。そんな上じゃないよ。 児童 CH：あっ、そうだけど…。 教師：じゃあ、他の人に助けてもらおうか。CH さん、誰に助けてもらおうか？ 児童 CH：えっと、KS さん。 児童 KS：(黒板に緩やかな曲線を描きながら)こうなつて、こちらへん。 教師：急が上がったらだめなんだね。 児童 KS：だんだんだから。 教師：じゃあ、こういう感じかな。 クラス：ああ、いいね。 (教師が緩やかな曲線を描いていると、「取り戻すってどういうこと？」と児童がつぶやく。) 教師：だんだん元気を…取り戻すってどういうこと？だんだん元気になるとは違うの？ 児童 CH：元気だったところから、こうなつて(指を上から下に下しながら)つてこと。 児童 RN：あ、どんどん元気を出すつて感じ。 クラス：えっ。なんか違うよ。 児童 RK：元気を出すつてこと。 児童 CH：最初元気で、とても下にいつて、えっと、下に行くつてこと。でもこうじゃないよ。ピつていうんじゃないくて、ゆるーく。 クラス(多数)：そうそう。ゆるーく。 クラス(数名)：えっ。 教師：今、ゆるーくと考えている人と、ピツと考えている人がいるみたいだね。どっちなんだろう。 児童 MS：だんだん元気を取り戻す時はまるくなつて、「こわかった。さびしかった。とてもかなしかった。」つてところはカクンてなると思う。(他の児童が「そうかな?」「なんで?」「ならないと思う」とつぶやく。)</p>	<p>教師：MS さん、なぜかつくんつてなるの？ 児童 MS：元気を取り戻すからまるくなつていて…あれ、なんだっけ?だんだん元気を取り戻すだからまるくなつて、兄弟を食べられるときは一口だったからはやかつたから、かつくんつてなる。 児童 SH：あー。そういう意味だったのか。 教師：MS さんが今かつくんところを説明してくれたね。みんなは「えー、そうなる?」つて言つてたんだけど、MS さんが言つてくれたら…。 クラス：あー、納得。 教師：なるほどね。一口で食べられただから、ここが…? クラス：スツてなつてる。キュつてなつてる。(この後、冒頭の元気と取り戻していつた元気との比較が続く。) 教師：みんな今面白いことやつているよね。 クラス：え? 教師：今まで「くらべる」を使つてたんだけど、これは、方法が変わつているでしょ。 クラス：えっ。気づかなかつた。 教師：(「一口で食べられた」という部分と、「こわかつた。かなしかった。とてもさびしかった。」という部分を線でつなぎながら)こことここを… 児童 KA：なんだろう。 児童 II：つなげてる。 児童 YK：ああ、つなげてる。 児童 KA：ああ。そうか。 クラス：ああ、なるほど。 教師：MS さんがさつき、ここは、ストンと下がるつて説明してくれたでしょ。でも、ここは、もともとみんなはわからないなつて言つていたところだよ。でも、こことここをつなげると、ストンつて下がるつてことがなつたつてでしょう。 クラス：ああ、たしかに。つなげるをつなつたんだ。 教師：新しいことやつてるよね。 クラス：イエーイ。新しいことがなつた。 教師：だから、みんなは今日「くらべる」や「まとまりをつくる」だけではなく、「つなげる」という新しい方法を使つたんだよね。せつかく見つけたものだから、次からも使つていこうね。</p>
---	--

そこで次時では、前時の場面分けを使い、「スイミーの気持ちは変わったか? 変わつているとしたら、どのように変わったのか?」という問いについて考えることとした。〈まとまりをつくる〉こ

とはよりよい理解、より深い理解をするための方法であり、それ自体が理解の成果でないことをより明確に児童に教えたいと考えたからである。

前頁に示しめたのは、その授業での話し合いの一部である。この話し合いの中盤において児童 MS が使ったのが〈つなげる〉という理解方略である。〈つなげる〉という理解方略は、部分と部分に関連付けながら解釈を深める方法である。この理解方略は、子どもたちに新しいものであった。この話し合いにおいて、この理解方略の使用が、物語の冒頭部分と終末部分を比べ、気持ちの変化を説明する児童 MS の発言に現れた。児童 MS は、作品冒頭でのスイミーの気持ちの変化を「かっくん」という言葉を使って、急激に下がると表現した。この説明に対して「そうかな?」「なんで?」というつぶやきが見られることから、他の児童がすぐさま納得したわけではないことがわかる。

この話し合いの冒頭部分で児童 KS が「スイミーはおもしろいもの見るたびに、だんだんげん気を取りもどした」という叙述の「だんだん」という言葉からスイミーの心情が緩やかに上がったことを説明しているが、教師から理由を説明するように促された児童 MS は、その児童 KS の発言から学んだことを使って説明しようとしている。そして、児童 MS は、「だんだん」と「一口で」という叙述に焦点をあて、暗い海の底を泳ぐことになる前の場面について「一口だからはい」と説明したのである。この児童 MS は、直前の小さな赤い魚が一匹残らず食べられた場面と、スイミーが暗い海の底を一人で泳ぐ場面を〈つなげる〉ことで自らの解釈を説明したのである。この児童 MS の説明により、はじめクラスで少数意見だと思われたスイミーの気持ちは急激に下がったという解釈が多くの児童の納得を得たのである。

ここで、教師は話し合いを止め、児童 MS が使った理解方略を新しい方法として価値づける。これは、場面と場面を〈つなげる〉ことで説明された児童 MS の考えが、多くの児童の考えを変容させる力を持ったものであり、理解方略を使うことで自分の理解を変容させることができることを児童らに伝えることができると考えたからである。

児童たちの「なんだろう」という発話にあるように、子どもたちは児童 MS がどの理解方略を使っているかについて確信を持たわけではない。しかし、それはまた子どもたちにとってそれまでとは異なる理解方略を使ったことが理解を深めるのに役立ったことを認識する恰好の機会でもある。このような考えから、授業者は話し合いを止め、児童 MS の理解方略使用を価値づけたのである。

この授業の後、授業者のもとにやってきた何人かの児童が「くらべるとつなげるは似てるんだけど、なんか違うよね。」と発言した。この発言から、授業者は、児童が〈つなげる〉という新しい理解方略を使う機会が十分ではなかったと判断した。そこで、第3時で、「スイミーにとって暗い海の底を泳いでいくことはよかったことなのか?」という問いについて考える中で〈つなげる〉という理解方略を使う場面を設定することとした。次頁に示すのは、その時のクラスでの話し合いである。

この話し合いの冒頭では、児童 SY が叙述を引用して説明する。すると、児童らは、「いろいろ」「うんと」という部分に注目し、すぐに思いついたわけではないという解釈を示した。しかし、児童 KY、KA、II の発話にあるように、スイミーがどのようなことを考えていたかについて理解を深めるに至っていないと思われた。そこで、「スイミーはどうやっておよいだんだっけ?」と確認したうえで、「どこでスイミーは知ったんだろうね?」と、〈つなげる〉を使って考える問いを提示した。

ペアでの話し合いの時間をとったあと、児童 MF は、「見えない糸で引っ張られている」という部分が、スイミーにとって作戦を考えるヒントになったという解釈を示した。ここで、授業者は、児童が、話し合いの冒頭には見られなかったより深い解釈を示したと判断した。この後、授業者は本時の中心課題である「スイミーにとって海の底を泳いだことはよかったことなのか」について考え

るようにした。ここで示された解釈が、スイミーが考えていた内実に具体的に迫るものであり、本時開始時では見られなかったスイミーにとって深い海の底を泳いだことはよかったかもしれないという新たな考えを導くものだと思われたからである。

〈表2：第3時におけるクラスでの話し合い〉

<p>教師：スイミーは、なぜこの二つを思いついたんだろうね？急に思いつくの？</p> <p>児童 MH：違う。</p> <p>児童 KA：えーっと、何場面だ？何場面だ？</p> <p>児童 AY：えっと、自分の兄弟たちが食べられたから、それを見て、思いついた。</p> <p>児童 YT：たぶん、バラバラになったから食べられたから、思いついた。</p> <p>クラス：あー。バラバラになったから。</p> <p>教師：じゃあ、バラバラになったことがあるから思いついたんだね。</p> <p>児童 KA：もう一個あるよ。理由が…。</p> <p>児童 SY：119 ページに「スイミーはかんがえた。いろいろかんがえた。うんとかんがえた。」ってあるから、スイミーは考えて思いついた。</p> <p>教師：じゃあ、考えたらこれは思いつくんだね。</p> <p>児童 II：いや、何か違う。すぐスパーンって思いつかない。</p> <p>児童 MH：いろいろってのは、スパーンって思いついてはいない。</p> <p>教師：いろいろってのは、スパーンとは思いついていない。じゃあ、どんなこと考えたの？</p> <p>児童 KY：うんと考えただから…。うーんと。</p> <p>教師：そのあとがまだ言葉にならないのかな？</p> <p>児童 KY：うん。</p> <p>児童 KA：いろいろって言うんだから、選択肢がいっぱいあったんじゃない。</p> <p>教師：あー、なるほどね。じゃあどんな選択肢があったの？</p> <p>児童 KA：それはわかんないな。</p> <p>児童 II：それは書いてないから、わかんない。</p> <p>教師：じゃあ、書いてないと、全然わかんないんだね。こういう時、方法を使えばいいんじゃないかな。スイミーはどうやって泳いだんだっけ？</p> <p>児童 MS：みんな一緒に泳いだ。</p> <p>教師：一緒に泳いだんだ。一緒に泳ぐという方法はどこで知ったのかな？</p>	<p>児童 MH：あー、わかった。</p> <p>児童 II：わかった。</p> <p>児童 AK：わかった、わかった。そういうことか。一緒に泳ぐってのはどこで知ったか。</p> <p>教師：スイミーはどこで知ったんだろうね？じゃあ、ちよっと時間を取るから、ペアで探して考えてみて。(3分間のペアでの話し合い)</p> <p>教師：じゃあ、ペアで話し合ったことを教えてください。</p> <p>児童 KA：110 ページは赤い魚たちはバラバラになっていたけど…、わかんなくなりました。</p> <p>児童 MF：見えない糸で引っ張られているっていうのを思い出して…魚たちが…</p> <p>教師：どの魚？この赤い魚？</p> <p>児童 MS：見たこともない魚。</p> <p>教師：じゃあ、見えない糸で引っ張られている魚が、スイミーが考える上でのヒントになっているんだね。じゃあ、これは、二つのうちどっちの作戦を考えるヒントになっているの？</p> <p>クラス：両方。</p> <p>教師：じゃあ、そろそろ聞くよ。まだわかりやすく説明していないよね。スイミーにとって暗い海の底を泳いだのはよかったことなの？</p> <p>児童 KS：さびしくて、悲しくてだから、たのしくない。</p> <p>児童 AK：最初は、最初は、海の底を泳いでいるときは嫌な気持ちだったけど、後でためになった。</p> <p>教師：後でヒントになったかもしれないから、いいかもしれないっていうことかな？</p> <p>児童 AK：うん。</p> <p>教師：なるほどね。はじめのこっちにだけ注目していると、KSさんはこっちの場面に注目したんだよね、そうすると、さびしくて恐いということだから、スイミーにとって良かったのかを説明すると、良くないよということになるよね。でも、つなげるを使うと…。</p> <p>児童 II：またつなげるを使ってる。気づいたら。</p> <p>クラス：ああ。ほんとだ。</p> <p>教師：そうだよ。使っているんだよ。新しい考えができたね。</p>
--	---

ここで見た二つのクラスでの話し合いは、使っている理解方略を取り出し特定する場、子どもたちが理解方略を使ってみる場である。確かに、年度当初は教師がやってみるところから始めていたが、年度末では子どもたちがやっていることをクラスで理解方略という視点で分析し共有する形を採った。これは、子どもたちに自分が問いを考える中で理解方略を使っているのだという気づきをより促すことができると考えたためである。これらの話し合いを連続させることで、理解方略を取り上げ明示的に指導したうえで、子どもたちが使う機会を保証することができる。一方で、低学年児童は自分の理解構築過程をモニタリングし自己調整することは難しいことも確かである。

それゆえに、教師がその時々話し合いに寄り添い、そこに見られる理解構築過程を見極め価値づけることが必要となるのである。ここで示した話し合いの終盤部分はまさにその場面であり、これらが自分たちの理解構築パフォーマンスを対象として、理解方略の使用の効果を考える時間である。この時間が〈文化的実践〉としての理解構築パフォーマンスを洗練させていくうえで大切な、

子どもたちが理解方略を使用することが意味あることなのかについて吟味・検討する場、またそれらをクラスで鑑賞・共有する場として機能する。一見すると、それは話し合いの流れを教師が止めたように見えるかもしれないが、こうした時間が、子どもたちが理解構築パフォーマンスを洗練させていくために重要な意味を持つ。

3-2：理解方略の使用を立ち止まり振り返る

低学年児童が理解方略を自分のものとしていくうえで、こうした話し合いの中での即時的な評価活動だけでは十分ではない。そのため、昨年度は改めて時間をとってクラスで話し合いを振り返り、まとめる時間を設定してきた。第2次第4時でも、前時のクラス全体での話し合いを振り返る時間を設けた。その際、「スイミー」について児童たちが示した前時までの理解に即してまとめていくことを通して、自分たちの理解構築過程をいま一度振り返るようにした。これは低学年児童にとって抽象的・概念的な理解は難しいという発達の特徴を考慮したものでもあるが、何よりも理解方略を使った文脈と切り離して抽象的・概念的なものとして扱ってしまうと、自分で使いこなせるようになるのは難しいと考えたためである。

ここで、クラスで共有したことは、次のようなことである。〈くらべる〉に関しては、第1場面は赤い魚はスイミーの兄弟だけど、第9場面は兄弟みたいな赤い魚たちと書かれているから本当の兄弟ではないということである。さらに、スイミーと赤い魚たちが登場しているという点で似ているけれど、第1場面はそれぞれの魚がパラパラに泳いでいるのに対して、第9場面は大きな魚のふりをするためにまとまって泳いでいるという点が違うということ、そしてこのまとまって泳ぐというのはスイミーが教えたことだということである。これらのことを理解することは、なぜスイミーが作戦を思いつくに至ったかを考えるきっかけをもたらしてくれるものであった。

それに対して、〈つなげる〉も2つの場面を使って考えるという点では同じだが、第5場面でスイミーが見た「見えない糸でつながっている」魚の泳ぎ方と、「スイミーは考えた。いろいろかんがえた。うんとかんがえた。」という部分を関連付けて考えると、第9場面のスイミーが赤い魚たちに思いついた方法を教える際に、実はスイミーが自分の知っていることを使って考えているという新たな解釈を生み出すことができたということである。

第4時では、こうしたクラスで考えた〈くらべる〉と〈つなげる〉の違いについてノートにまとめた。こうした機会を設け、児童たちの理解構築パフォーマンスに寄り添いながら、児童たちとともに吟味・検討すること、それらをクラスで鑑賞・共有しまとめていくことは、ゆっくりと時間をかけて児童たちが自分たちの行った理解構築パフォーマンスを自己評価する重要な場である。

3-3 まとめ

ここまで、稿者の行った授業実践について見てきた。第2次で理解方略を指導し、自分で理解方略を使って理解構築できる場を用意したことの成果は、第3次において自分の好きな場面を説明する中で現れた。たとえば、自分の好きな場面について、児童 YK は、「5場面が好きです。なぜなら、いろいろなものを見て学んでいるからです。」と記述した。同様に、児童 AK の「好きな場面は、5場面と9場面です。理由はつなげると、自分が見たことを使って考えているのがわかるからです。」という記述や、児童 MH の「5場面と9場面です。つなげると、5場面の見えない糸で引っ張られているというのがあとで役立ったから好きです。」という記述も見られた。こうした記述は、スイミーが海で素晴らしいものを見てだんだん元気を取り戻した第5場面と、スイミーが兄弟みたいな他

の魚たちに大きな魚を追い出すための作戦を教える第9場面を〈つなげる〉ことで、スイミーが考えたことの内実をより深く理解し、それを自分の好きな場面の選択理由として記述することができたことを示している。こうした記述から、理解方略が自分の好きな場面の選択理由の説明を具体的なものにすることができたという点で成果があったといえよう。

ここで取り上げたのは、児童の理解方略使用を取り上げ価値づけるという形での理解方略のモデル提示場面、次いでその理解方略を使用し作品を読み深めるという形での理解方略の試行場面、最後に理解構築パフォーマンスを使用した理解方略という視点と合わせて振り返るという形での理解方略の効果の吟味・検討場面という3つの場面を連続させていくというものである。これが低学年児童を対象とした理解方略指導の具体的な姿の一つとなりうるのではないかと考える。

4. 理解方略指導は児童に何をもたらすのか

では、児童たちにとって、こうした理解方略指導はどのような効果をもたらしたのだろうか。ここでは、単元終末に書いた「おわりのかんそう」と1年間の国語学習の振り返りを書いた「1年かんのふりかえり」を評価材料として理解方略指導の効果を考えていきたい。

4-1：単元末の記述から見る理解方略指導の効果

上で示した成果を含め児童たちは、理解方略指導をどのように受け止めたのであろうか。ここでは、単元末に記述した「おわりのかんそう」をもとに考えてみたい。まず、児童 KU の「スイミーでつなげるやくらべるをしてよかったです。」という記述や、児童 MH の「ばめんわけをしていたら、つなげるという新しい方法ができてうれしかったです。」という記述である。これらの記述から、児童が理解方略を使うことを肯定的に捉え、学習を進めていったということが分かる。こうした肯定的な捉えは、「使えるかもしれない」、「使ってみたい」、「使ってみよう」という期待感をもたらし、理解方略の選択にかかる予見を支えるものとなるはずである。

さらに、児童 MH の記述から、〈まとまりをつくる〉という理解方略を使い、場面分けすることがゴールではないことに気づいたことを窺い知ることができる。それは、〈まとまりをつくる〉という理解方略を使うことが、これまで知らなかった〈つなげる〉という理解方略を使うきっかけとなったこと、別の理解方略を使って理解をよりよくする・より深くするきっかけをもたらしたことの気づきであるといっていよい。

次に、児童 MS の「スイミーはまえのことをかんがえてこうどうしていて、さいしょはふつうにこうどうしているとおもったけれど、ちがった。(中略：稿者)つなげるというあたらしいほうほうも見つけたので、たのしかった。」という記述を見てみたい。「ふつうにこうどうしているとおもった」とあるように、児童たちははじめ「スイミーはかんがえた。いろいろかんがえた。うんとかんがえた。」という部分に関して深く考えるに至ってはいなかった。そこで〈つなげる〉という理解方略を用いながらクラスでこの部分にこだわって考えたのである。この児童は、その経験は新たな考えを生み出すものだったというのである。これは、児童が、理解方略を使うことで自分の考えを変容させることができたことを実感したことを示すものである。

これらの記述から、繰り返し理解方略を使う場面を用意すること、また教師が理解方略の使用を価値づけたり、クラスで振り返る場面を用意することにより、児童たちは理解方略を使うことを楽しいものだという認識が持つことができたといえるだろう。理解方略は、大人がいくら価値あるものだと教えたところで、ほんとうの意味で子どもたちのものにはならない。こうした子どもたち自

身の理解方略に対する肯定的な認識や、理解方略を使うことで考えが変わったという実感が、次の理解方略使用の支えとなり、子どもたちが理解方略を使いこなしていくことを支えていくはずである。この単元を通して、児童たちはそうした理解構築パフォーマンスを洗練させていくうえで大切なものを学んでいったと考える。

4-2 年度末の児童の記述から見る理解方略指導の効果

最後に、1年間にわたる理解方略指導にどのような効果があるかについて考えてみたい。昨年度最後の国語の授業で、児童に「一年かんのふりかえりと二年生の目ひょう」について自由記述するように求めた。ここでは、それらを評価材料として理解方略指導の効果について考えていきたい。

児童 TH は「わたしは本をよむときにほかの本とくらべたり、おもしろいところを見つけてよめるようになった。」と記述した。理解方略という視点から、読者としての自分の成長を振り返っている。理解方略を使うとはどういうことをすることなのかを理解し使ったという経験を積み重ねていくことで、自分が本を読むときに何をしているかについて認識し、説明することができたのである。この児童の記述は、理解方略を教えることは、子どもたちに読者としての自分の成長を振り返り自己評価するための確かな視点を授け、使えるものにしていくことでもあることを示している。

このような自己評価のための視点を獲得することは、読者としての自分の目標設定をより確かなものにし、自分のつけたい力を見極め学習していく〈意図的学習〉を遂行する力となるはずである。

次に見る二人の児童は、読者としての自分の成長を理解方略という視点を用いて振り返ったうえで、来年度の目標を設定している。児童 HO は、「一年かんのふりかえり」において「つなげるやくらべるなどいろいろなほうほうをつかるようになった。」と記述したうえで、「二年生の目ひょう」として「えらぶやくらべるのほうほうをもっとつかえるようになりたい。」と記述した。児童 MI は、「一年かんのふりかえり」において「わたしはくらべるがにが手でした。だんだんわかりました。」と記述したうえで、「二年生の目ひょう」として「ほかの五つのほうほうをつかってむずかしいことをかんがえて、二、三、四、五、六年生になってもじゅぎょうをすすめます。」と記述した。

こうした記述の根底に、理解方略が自分の理解に確かに役立ったという実感があるように思われる。これらの記述から、昨年度行ってきた理解方略指導が、児童たちに一つの正解にたどりつくことをゴールとする〈正解到達型〉の学びではなく、〈目標創出型〉の学びをもたらしたことを窺い知ることができる。

さらに、ここでいまだし、児童 MI の記述について考えたい。確かにこの児童のように、理解方略を使うのを苦手だと感じる児童がいることも確かである。作品の構造や問いの質によって理解方略使用に苦心する場面もあるからである。それゆえ、繰り返し授業で使うように促したり、さらには日々の読書において理解方略を使うように促すことが、子どもたち一人ひとりが理解方略を使いこなしていくうえで重要な意味をもつ。そのなかで、子どもたちが理解方略を使えたという実感することができるし、そうした経験があるからこそ、子どもたちは理解方略を使うとはどういうことか、理解方略を使うことは頭をどのように働かせることになるかといったことをゆっくりと時間をかけながらも実感を伴って自分のものとしていくことができるのである。

この児童の記述は、授業の中で作品を読んでいくうえで理解方略を使えたという実感、それが自分にとって意味あるものであったという実感がもたらされたということを示している。それは、この児童にとって、理解構築パフォーマンスの所有感をもたらすものであったといえる。そうした所有感が、これから出会うであろう困難な課題に対しても自分の使えることを使いながら取り組んで

いこうとする〈知性の習慣〉を身につけることを可能にしてくれたのである。

これらのことから、昨年度1年間を通して理解方略指導を行ったことで、一つひとつの理解方略を獲得し使えるものにするのを越えて、読者としての自分の成長を振り返るための視点を育んだこと、〈意図的学習〉を遂行するための目標設定の力や、困難な課題に対しても自分の使えることを使いながら取り組み解決しようとする〈知性の習慣〉といった、これから生涯にわたって読書・学習を実践していくうえで重要なものを子どもたちのなかに育むことができたと思われる。

4-3 まとめ

ここまで、理解方略指導の効果について考えてきた。単元の中で、子どもたちが理解方略を意識してみる、そのうえで繰り返し使うことができるようすることで、子どもたちは自分にとっての理解方略使用の効果を理解することができる。さらに、そこでの実感を積み重ねていくことで、生涯にわたる読書・学習を実践していくうえで重要なものを子どもたちのなかに育むことができるという点に、理解方略指導の効果があると思われる。

5 結語

本稿では、まず米国で提案された理解方略指導を参考に理解方略指導において大切なものは何かについて考えた。その一つの答えは、子どもたちの理解方略使用の効果についての実感であるように思われる。さらに、ここで得られた知見をもとに稿者が構想・実践した理解方略指導について考察した。本稿で取り上げた稿者の授業は、1時間単位で見た時、ワークショップ型の授業だとは言いがたい。昨年度が児童たちにとって理解方略指導の入門期だということを考慮し、ゆっくりと理解方略について指導していきたいという稿者の思いとともに、1年間を見通したとき、子どもたちが理解方略を使って考え話し合う時間をたくさん設けるようにしたいと願いもあったからである。

しかし、上で見た検討の中で示したように、子どもたちの発言を教師が理解方略という視点から分析し価値づけ取り上げることは、理解方略を特定し明示的指導することでもある。その後特定された理解方略を使う問いについて考える場を用意することは、自分たちで理解方略を使ってみる機会を用意することである。クラスで話し合いを振り返ることは、理解方略の使用について協働で吟味・検討し、鑑賞・共有していくことである。こうした中で、児童たちは自分たちなりに理解方略の効果について考えつつ、だんだんと理解方略を自分たちのものにしていったと思われる。

このように考えたとき、本稿で取り上げた授業は、〈自立した読者〉を育成するという目標を共有しつつ、米国で実践されているワークショップ型の「読むこと」の授業から稿者が学びとったエッセンスとでもいえるものをもとにしたものだと思えることができる。これは、言うまでもないことだが、稿者が試行錯誤しながら進めていく中で生まれた理解方略指導の一つの形である。それゆえ、確固とした形を持ち合わせたものではないし、ある種のもろさがあることも確かである。

しかしながら、年間を通して理解方略を指導していくことにより、低学年児童を対象としても〈目標創出型〉の学びを成立させることができるし、その中で児童たちは、よりよい理解・より深い理解を形づくる力、読者としての自分の成長を振り返るための視点、確かな目標設定の力を獲得していった。さらに、こうした理解方略指導を通して、子どもたちのなかにゆっくりだとしても育まれた理解構築パフォーマンスの所有感が、次なる学び、生涯にわたって学び続けていくうえで重要な〈知性の習慣〉を育むことができるという点に、理解方略指導の効果を見出すことができる。こうした、理解方略の獲得の先にあるものに目を向けていくことが、これからの「読むこと」の教育を

考えていくうえで重要であると考える。

参考引用文献

- 石井英真(2015)『現代アメリカにおける学力形成論の展開(増補版)』東信堂。
- 国立教育政策研究所編(2016)『資質・能力 理論編』東洋館出版社。
- 佐伯胖(2004)『「わかり方」の探究』小学館。
- 佐伯胖(2010)「「適応」か、「相互構成」か、「参加」か」,石黒広昭・亀田達也編『文化と実践』新曜社,pp.161-183
- 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
- 八田幸恵(2010)「国語科の目標を設定する-活動とスキル・トレーニングを乗り越えて-」,『教育』,第 60 巻第 11 号,pp.70-78
- 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
- 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(2009)「「読解力」育成のための支援に関する基礎的研究 - 米国の理解方略指導論を中心に -」,全国大学国語教育学会(編)『国語科教育研究』,pp.204-207
- 山元隆春(2011)「理解するとはどういうことなのか - Keene(2007)*To Understand*を手がかりとして-」,全国大学国語教育学会(編)『国語科教育研究』 pp.97-100
- 山元隆春(2013)「米国における理解方略指導の具体的展開 - Hervey & Goudvis 編『解釈の道具箱』における「意味を推論する」授業の場合 -」,『論叢国語教育学』復刊 4 号,pp.47-63
- 山元隆春(2014)『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』,溪水社。
- Boushey, G. & Moser, J.(2009)*The Cafe Book*, Stenhouse.
- Harvey, S. & Goudvis, A.(2007)*Strategies that Works (Second Edition)*, Stenhouse.
- Keene, E.O.(2008)*To Understand*, Hinemann.(エリン・オリヴァー・キーン著,山元隆春,吉田新一郎訳 (2014)『理解するってどういうこと? -「わかる」ための方法と「わかる」ことで得られる宝物-』,新曜社.)
- Keene, E.O.(2012)*Talking about Understanding*, Heinemann.
- Keene, E.O. & Zimmermann, S.(1997)*Mosaic of Thought*, Hinemann.
- Keene, E.O. & Zimmermann, S.(2007)*Mosaic of Thought(Second Edition)*, Hinemann.
- McGregor, T.(2007)*Comprehension Connections*, Heinemann.
- Oczkus,L.(2009)*Interactive Think-Aloud Lessons*, Scholastic.
- Serafini, F.(2004)*Lesson in Comprehension*, Heinemann.
- Zimmermann, S. & Hutchins, C.(2003) *7 Keys to Comprehension*, Three Rivers Press.

付記) 本研究は、JSPS 科研費 15H00121 の支援を受けたものである。ここに記して感謝申し上げる次第である。

(広島大学附属小学校)