

文学作品の「精読(close reading)」の方法を

どのように学ばせるか？

—登場人物の「予想外の行動」を道標として—

山元 隆春

1 はじめに

次期指導要領国語科（小学校・中学校）で「読むこと」の学習は「思考力・判断力・表現力等」という「資質・能力」を育てる一領域に位置づけられ、その指導事項も、「構造と内容の把握」（叙述を基に、文章の構成や展開を捉えたり、内容を理解したりすること）、「精査・解釈」（文章の内容や形式に着目して読み、目的に応じて必要な情報を見付けることや、書かれていること、あるいは書かれていないことについて、具体的に想像すること）、「考えの形成」（文章の構造と内容を捉え、精査・解釈することを通して理解したことに基づいて、自分の既有的知識や様々な体験と結び付けて感想をもったり考えをまとめたりしていくこと）、「共有」（文章を読んで形成してきた自分の考えを表現し、互いの考えを認め合ったり、比較して違いに気付いたりすることを通して、自分の考えを広げていくこと）といった一連の「学習過程」で構成されている（『小学校学習指導要領解説 国語編』文部科学省、平成 29 年 6 月）。

このような「学習過程」からは、文章の「全体的把握」（「構造と内容の把握」）文章の「細部」に関する吟味・検討（「精査・解釈」）を経て、学習者の理解の形成（「考えの形成」）と学習者間の考えの交流による各自の理解の捉え直し（「共有」）に向かう「学習」像を想定することも可能である。

従来の国語科教育研究における読むことの指導法・指導過程論における議論は踏まえながらも、あくまで「学習過程」を構成する事項が提示されていると考えられる。実際に指導計画を立てる際に、この「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」をどのように組み合わせいくのかということは、カリキュラムやユニット（単元）や一つひとつの授業を計画し実践し評価する側に任されている。

確かに、読むことの自然な流れを考えた時に、たとえば「構造と内容の把握」から私たちが読書過程を始めるかということと必ずしもそうとは言い切れない。とりわけ、物語や小説を読む場合には、作品の冒頭から読み進め、個々の理解を蓄積するほうが自然でもある。つまり「考えの形成」が先に行われて、本や文章の全体的把握や精査が行われ、その読者の理解が修正されたり、「構造と内容」についての捉え違いがただされたりすることもあるだろう。もちろん、他者の「形成」した「考え」によって自らの「考え」が修正され、再度作品を丁寧に読むことによってより深い解釈が生まれることもある。

今後の「読むこと」の学習指導を進めていくうえで、このことを意識することが重要である。活動としての「アクティブ」だけではなくて、学習者の「頭のなか」を「アクティブ」にしていくことを、次期学習指導要領の「読むこと」の指導事項がめざしていると考えられるからである。

一斉指導のなかでの「読解」においても、学習者の感想や意見をもとにした話し合いを取り入れた交流型の読むことの学習においても、作品をどのように「精読」するのかということは、つねに

重要な課題であり続けている。そして「精読」が生き生きとした自主性を欠いた (lack of rigor) 場合、その「精読」そのものが学習を損なう原因とされる場合も少なくない (平成 10 年学習指導要領が「文学作品を中心とする詳細な読解」を乗り越えようとするものであったことは記憶に新しい)。

本稿では、現代米国の読むことの指導論のなかでクローズアップされている「精読」(close reading) に関する一つの提案を考察しながら、「主体的・対話的で深い学び」が求められている、今日これからの日本の「読むこと」の教育実践にとって何が重要かということを考察したい。

2 Notice & Note の構成

本稿で考察の対象とするのは、Kylene Beers & Robert E. Probst (2013) *Notice & Note: Strategies for Close Reading*(Hinemann, 2013) (カイリーン・ビアーズ&ロバート・E・プロスト『気づいて、書く—精読のためのさまざまな方法—』) である。同書は次の三部で構成されている。

第 1 部 私たちが考えたさまざまな質問

(「3」で後述する 10 の問いが探究されている)

第 2 部 私たちが発見した道標(signposts)

- 1 「気づいて、書く」ための道標
- 2 道標の定義
- 3 核となる問い(anchor questions)
- 4 何度でも使えるようにする言葉(generalizable language)の役割
- 5 道標を何度でも使えるようにする言葉
- 6 道標を説明する
- 7 評価と道標
- 8 想定される質問

第 3 部 レッスン (授業) の実際

- 1 予想外の行動—対照と矛盾—
- 2 アハ体験
- 3 難問
- 4 賢者の言葉
- 5 繰り返し
- 6 回想の場面

著者たちによれば *Notice & Note* は「生徒たちが文学テキストをより深く理解しながら読むのを助けるための、新しい一揃いの授業」を提案したものであり、2008 年以來の著者たちの試行を集約している。その試行の出発点にあったのが、『探究としての文学』と『読者、テキスト、詩』等(Rosenblatt, 1938/1995,1978)で展開された、 Louise Rosenblatt の読むことと、民主主義をつくるうえでのリテラシーの役割についての彼女の考えであった。とくに「意味はテキストの内部にも読者の内部にもなく、両者が会うところに生まれる」「各自がテキストから喚起したことについて、友だち同士であっても大人の書き手とであっても、グループでやりとりすることは、読みの能力と批評的な洞察力〔山元注：大切なところを見極めながら、じっくり考えて発見する力〕の発達を誘う、強力な手段である」という考えである (Probst は、1980 年代から読者反応理論に基づく文学教育の指導法を提

案・実践してきた研究者であり、Rosenblattの「交流理論(Transaction Theory)」に関する論文も多い(Probst, 1989; 山元, 2014)。

著者たちは、2008年のはじめから、多くの授業を観察しながら、米国における読みの指導の展開を振り返った。米国の教室における、一斉指導から、ミニレッスン、小グループでのガイド読み授業、リテラチャー・サークル、リーディング・ワークショップへの指導法の「変化」や、基礎読本、市販の本、ビッグブック、スモールブック、レベル分けされたテキストなどの教材面での「変化」、そしてハードカバー、ペーパーバック、eブックといった、教材様式の「変化」などを見て取った。

そうした教育現場への訪問と観察を通して、著者たちの印象に残ったのは、テキストの最後まで読み通すことにははっきり取り組んでも、そこから先は、考えを表現したり、質問したり、話し合ったりすることよりも、教師の方を見て発問を待っている多くの生徒の姿であった。「よくわからない」と言ってくれる生徒がいれば、気づいていないことがまだあるので深い読みをする可能性があるが、それは稀なことであったという。こうしたことから著者たちは「自分の人生や他者の人生や周囲の世界を背景としながら、テキストのなかに住み、あらゆることに気づき、あらゆることに質問し、あらゆることの価値を判断する」ことができるようになることを、文学教育の目標としている。これが本書タイトルを *Notice & Note* (気づいて、書く) とした理由でもある。

さらに、彼らは次のようにも言っている。

自立した読みとは、テキストに深く関わりながら、一度判断したり受け止めたりしても、別の判断や受け止め方があるのではないかと揺らぎながら、自力で読む能力である。自立した読み手は、そのテキストを理解するための教師の手助けを必要としないで読むことができるだけでなく、判断の根拠や、賛成・反対の根拠、著者の見方や考え方を受け入れたり拒んだりする根拠を持ちつつ、自分で選ぶことができる人のことである。私たちが望んでいるのは、本書に示した道標と核となる問いが、教師に頼ることなく自分で選んだテキストについて、前向きにもがく読者たちを励ますものとなることである。そして、最終的には本書に示した6つの道標と質問に彼らが頼らなくてもよくなり、無用のものになることを願っている。」(*Notice & Note*, p.6)

文学教育の現状を分析し、その上で「道標」と「核となる問い」を使った指導を提案する本書のめざすところが「自立した読み手」の育成にあることがよくわかる発言である。

3 *Notice & Note* における 10 の問い

著者たちは本書第1部で「どんな場合でも新しいことというものは古くから為されていることについての複数の質問から始められる」(*Notice & Note*, p.10)として、今日の米国の文学教育を考えるために必要な次の10の問いを立て、考察を展開している。

- (1) 読むことはまだ読むことのままなのか？
- (2) フィクションの役割とは何か？
- (3) 生き生きとした自立性(rigor)¹はどこでうまれるか？

¹ Rigor という概念について、*The Glossary of Education Reform* では次のような定義が為されている。"While dictionaries define the term as *rigid, inflexible, or unyielding*, educators frequently apply *rigor* or *rigorous* to assignments that encourage students to think critically, creatively, and more flexibly. Likewise, they may use the term *rigorous* to describe learning environments that are not intended to be harsh, rigid, or overly prescriptive, but that are stimulating, engaging, and supportive." (この語の辞書的な意味は「厳密な」「堅固な」「揺るぎない」というものだが、教育

- (4) 知的共同体とはどういうものか？
- (5) トークの役割とは何か？
- (6) 精読とは何か？
- (7) テキストに依拠した質問はエンゲージメント（積極的関与）を高めるのか？
- (8) 全員が同じ本を読まなければならないのか？
- (9) 一つのテキストの複雑さをどのように判断するか？
- (10) 私たちは生涯学習者を育てているのか？

これらの問いはいずれも米国だけの問題ではなく、日本の今後の「読むこと」の教育を考えるうえでも重要である。各項目は密接に関連しており、この10の問いへの考察が6つの「道標」と「問い」をもとにした新しい授業の提案を示している。

このうち、(6)の問い（「精読とは何か？」）については次のように述べられている。

精読はテキストに対する綿密な注意、すなわち、読者の重要な経験や思考や記憶、他の読者の反応や解釈、そしてそうした要素の間の相互関係に対する綿密な注意を呼び起こすものでなければならない。これらのうちのどれかにだけ注目して、他のものをおろそかにするのは愚かなことだ。それはつまり、どのテキストのどの表現も、不合理なものだと思って読むことになる。私たちが望んでいるのは、たとえば、そのテキストの予想外の要素に気づいて、少し時間をとって記し、慎重に考えて、再読し、分析しということなのである。つまり、丁寧に読むということなのだ。（*Notice & Note*, p.37）

著者たちの言う「精読」は、テキストにおけるある特定の要素にだけ気を配って読むという意味での「精読」ではなく、出発点は狭い焦点であっても、考えたことを書き留めたくらうえで、そのことについて角度を変えて考えていくというかたちでの「精読」であることがわかる。これは「意味はページ上の言葉から純粹に単純につくり出されるのではなくて、それらの言葉と読者の頭のなかに生まれたものとの交流からつくり出される」という著者たちの考え（Rosenblattの考えがもとになっていると思われる）から生み出されている。

BeersとProbstの言う「精読」には次のような特徴があるという。

- ・詩などの短い文章や、長い文章の一節を扱う。
- ・強く焦点化されている。
- ・取り上げられた一節をもとにしてテキストの他の部分に広げられる。
- ・探究的な話し合いを伴うものである。
- ・再読を伴うものである。

本書の第3部に展開される「道標」を使ったミニレッスン（モデル授業）はいずれもこうした「精読」を促すためのレッスンであり、「綿密で、焦点の定まった、よく考えられた分析をするだけの価値があるのはどの部分かを生徒たちに見極めさせ」、そのテキストを読む間に「生徒の気づきを生み、教師が生徒を手助けする一時的な答えやさらなる質問を引き出す、一つの質問を提供する」という。

者は、生徒たちに「クリティカルに」「創造的に」そしてより「柔軟に」考えるように促す課題に言及するとき、この *rigor* とか *rigorous* という言葉を使う。また、厳しく、厳格で、規範的な学習環境ではなく、刺激的で、積極的な関与をいざない、支持的な学習環境を説明するために *rigorous* という言葉を使うことが多い。）

<http://edglossary.org/rigor/> 2014.12.29 最新版

3. 1 「道標」とはどういうものか

Beers と Probst は、アメリカの小学校高学年から高等学校の授業でよく使われてきた物語や小説²を繰り返し読むことで、それらのなかに読者の注意を引くいくつかの特徴(features)があることに気づいた。そして、これらが生徒たちの「精読」をいざなう手掛かり（道標）になるのではないかと考えたのである。著者たちは「精読」をいざなう手掛かりを見つけるために、次の三つの基準を設けた。

1. 注目を引き、周囲のテキストよりも目立つ特徴を持つ。結局私たちは、些細で見逃しやすい手がかりよりも、スキルが十分でなくあまり熱心でない読者でも見つけることを学べるような何かを探していた。

2. 多くの本にあらわれるものである。ある特定の作家がその人に固有の書き方で工夫をしながら本を書いていることはよくわかっている。もちろん、生徒たちにもそこに気づいてほしいが、たいていのどんな本にでも一貫してあらわれるテキストの手掛かりを私たちは探していた。さまざまなテキストにあらわれるこうした一貫性こそが、テキストの feature を学ぶべき重要なものとし、いわゆる「何度でも使えるようにする言葉(generalizable language)」をもたらしてくれる。そのような何度でも使えるようにする言葉こそが、さまざまなテキストに生徒が応用することのできる一つの原則をもたらすのである。

3. 何かに気づいて、それからそれを振り返った読者に対して何かを提供することで、読者が自分の反応や読書経験やテキスト解釈をよりよく理解する手助けになるようなものである。テキストの要素は文学的要素（登場人物、場面設定、葛藤、テーマ）について発見を促し、問いを生み出すものとなるか、読者が予測したり、視覚化したり、つながりを見つけたり、推測したり、といった、理解過程の一つを実行する手助けにならなければならない。(Notice & Note, p.67)

これらの特徴は、Beers と Probst が読んだあらゆるヤングアダルト小説（注2に掲げたもの）に例外なくあらわれたものである。そうした特徴のうち、重要なものを6つ選んで、名前をつけると次のようなものになった。

- ・ 予想外の行動（対象と矛盾） Contrasts and Contradictions
- ・ アハ体験 Aha Moment
- ・ 難問 Tough Questions
- ・ 賢者の言葉 Words of the Wiser
- ・ 繰り返し Again and Again
- ・ 回想の場面 Memory Moment

もちろん、これ以外にもいくつかの特徴があったが（たとえば、章末や節末の「最終行」など）、最終的にはこの6つに気づくことによって、読者は他の特徴にも目を向けることができると著者たち

² たとえば、4年生から8年生（小学校高学年～中学校）向けでは、『テラビシアにかける橋』『アンネの日記』『ひとりぼっちの不時着』『ギヴァー』『穴』『クレージー・マギーの伝説』『アウトサイダー』『アラバマ物語』『時をさまようタック』『スターガール』など、9年生～10年生（高校）向けでは『1984年』『ハックルベリー・フィンの冒険』『動物農場』『華氏451度』『フランケンシュタイン』『偉大なる遺産』『グレート・ギャッツビー』『闇の奥』『ジェイン・エア』『蠅の王』『オセロ』『二十日鼠と人間たち』『ロミオとジュリエット』『緋文字』『彼らの目は神を見つめていた』『アラバマ物語』など、である。

は結論づけることになった。「道標」の定義と、それを見つける手掛かり、そして、「道標」を見つけた後に「精読」を展開するきっかけとなる「核となる問い」をまとめたのが次の「表」である。

表：六つの道標と核となる問い

Kylene Beers & Robert E. Probst(2013) *Notice & Note: Strategies for Close Reading*, Heinemann., p.75

道標とその定義	道標を見つける手がかり	核となる問い
予想外の行動 読者が期待していたことと、登場人物の行為からわかることとの間の鋭い対照、つまり、それまでの行動や確立されたパターンと矛盾する行動	予想していなかった、ある登場人物の振る舞いや考え、その場面設定のなかの一つの要素が私たちの予想と違う場合	この登場人物はなぜこんなふうに行動する（感じる）のか？ （登場人物、その動機、人物の置かれた状況などについて考えさせる質問）
アハ体験 ある登場人物が、自己・他者・周囲の世界に関する自分の行動や認識を変化させた何かを自覚すること	突然さを表現する語句。 「突然私にはわかった…」 「その瞬間わかったんだ…」 「稲妻のような啓示にうたれた…」 「一瞬のうちに悟った…」	その体験がどんなふうにもものごとを変えたのか？ （登場人物や場面設定について考えさせる質問）
難問 ある登場人物が内面でもがきざるをえなくなるような質問	疑問や混乱を表現する語句。 「僕に何ができただろうか…」 / 「どうすれば～と協力することができるのか想像もつかなかった」 / 「彼女が～するわけを自分はどうなふうに理解できていたのだろうか」 / 「こんなに混乱したことは今まで一度もなかった…」	この問いによって、私はどういうことに悩むことになるのだろうか？ （作者の考えと読者自身の考えとを関連づける質問）
賢者の言葉 たいていは年長の、賢い登場人物が、中心人物の人生に関して提供するアドバイスや深い思考に満ちた言葉。	中心人物その他がたいていはいない、静かで、真剣な場面で、賢い登場人物が、大きな決断を要する難問に直面した中心人物を助けようとして、自分の知恵と忠告を共有する。	どのような人生への教訓で、どれほど中心人物に影響を与えているのか？ （作品のテーマを、登場人物の人生にあてはめて考える手助けとなる質問）
繰り返し その小説の多くで繰り返し使われる出来事、イメージ、特定の語彙	時には少し変わったかたちで使われたりして、その物語のいたるところで繰り返されている語。 その本のなかで、何度もあらわれるイメージ。	この作者はなぜこの語を繰り返し使っているのか？ （登場人物の動機やテーマについてじっくり考えて発見させるための質問）
回想の場面 物語の進行を中断して、登場人物が回想する場面	物語の継続的な流れが登場人物の想起した記憶によって中断される。私たちが現在の出来事に戻るまでに、数段落かかる場合も多い。	この回想の場面はなぜ重要なのか？ （記憶と登場人物ないしプロットとの関係を考えさせる質問）

3. 2 「道標」と理解過程との関係

このような「道標」を見つけて、それをきっかけにしていくことがどうして「精読」に結びつい

ていくのだろうか。Beersらは次のように述べている。

道標に気づけば気づくほど、たいていの生徒たちは、視覚化する（絵や図に書く）、予測する、要約する、明確にする、質問する、推論する、つなげて解釈する、といった、理解過程（理解するための方法）を使うようになる。たとえば、私たちは「予測する」について取り立てて扱う授業をしたことはないのだが、「繰り返し Again and Again」を彼らに教えた時、彼らが予測したことが私たちにもわかるような言葉が彼らの発言にあらわれ始めた。（*Notice & Note*, p.68）

私たちは（たいてい）さまざまな関係を意識的に探ろうとしては（もしくは、予測したり視覚化しようとしていたりしては）読まないものだ。むしろ、私たちが読んでいるあいだ、テキストのなかの何かがあるやり方で私たちが考える（予測する、推測する、つなげる、視覚化する、質問する、等）ための引き金となる。あるつながりを発見してそれにおさまりのラベルを貼り付けることを目指して読むのではない。むしろ私たちが読むにつれて、テキストのなかの何か記憶を呼び起こす引き金になり、つながりを見つけるきっかけになる。私たちはテキストのなかの、つながりを見つけるきっかけになる、そうした注意を引く特徴に目をこらさなければならない。そうした上で私たちは、そういった相互作用が持つ重要な意味を探っていくのである。（*Notice & Note*, p.69）

この二つの引用で繰り返し述べられているように、「道標」に気づいて、それについての「核となる質問」について考えていくことが、「予測する、推測する、つなげる、視覚化する、質問する等」の、考えたり、理解したりするための方法の運用を促していくというのである。

4 「道標」と「核となる問い」による「精読」のモデル授業—「予想外の行動」の場合—

Probstらは、「予想外の行動」を「最初に教える道標」だと言っている。「予想外の行動」が「登場人物の成長や、内面の葛藤や、場面設置とプロットとの関係を認識する手助けとなる」ためである。「予想外の行動」という道標を見つけるということは、おもに、ある登場人物たちの行動と他の登場人物たちとの間の「対照」やある時点でのある登場人物の行動の仕方が現在の同じ人物の行動の仕方との間の「矛盾」を見つけることである。そういう箇所に出会ったら「この登場人物はなぜこんなふうに行動する（考える）のか？」と質問してみると、読者の頭のなかにその小説についてのあらたな気づきがあらわれると Probstらは言う。

以下では、*Notice & Note*の著者の一人である Probstが行った「予想外の行動」に焦点を当てた「モデル授業」（7年生対象、*Notice & Note*, pp.114-124）を検討する（以下での枠内はすべて本書の記述の翻訳であるが、明朝体は本書著者たちの説明であり、ゴシック体で示した部分は Probstが授業で話した内容である）。

この「モデル授業」の準備物は次のようなものであった。

教師が準備するもの

- ・「ありがとう、おばさん」（ラングストン・ヒューズ）のコピー³
- ・模造紙に「予想外の行動」についての説明などを書いたもの。

³ Langston Hughes, “Thank you, M’am” 邦訳は「ありがとう、おばさん」（小川高義訳）。村上春樹・小川高義編訳『Sudden Fiction 超短編小説 70』（文春文庫, 1994）pp.154～160.

生徒に必要なもの

- ・「ありがとう、おばさん」のプリント
- ・ペンか鉛筆
- ・付箋紙2枚
- ・読書ノート（できれば「予想外の行動」専用）

まず、「予想外の行動」という「道標」がどういうものかということの説明から授業が始まる。

4. 1 Probstによる生徒たちへの最初の説明—「道標」「予想外の行動」とは？—

作者が、ある登場人物がどのように変化しているのか、成長しているのかということ表現するための工夫の一つについて考えてみよう。この工夫を「予想外の行動」と名づけます。

（模造紙にそれを書く）

ハリー・ポッターを例にして考えてみようか。ハリー・ポッターの本や映画を読んだりみたりした人はいるかな？・・・すごい。ではハーマイオニーについて考えてみよう。彼女は宿題をいつもきちんと済ませる子どもだった。単に宿題を済ませるというだけではなくて、宿題をすることが好きだったし、自分の答えをいつも先生に知らせたがった。じゃあ、そのハーマイオニーがある日教室にやってきて、まだ宿題を済ませてなかったとしたら、きみたちはどう思う？（生徒たちに考える時間を与える。ほとんどの生徒がそれがどれほど奇妙で変なことかを考えていたのだろう、ある生徒が次のように答える。「彼女が死んでもしまわないかぎり、あり得ないことだ。」）

いいね。そうになったら、何かが起こっているとしか思えないね。これは、ハーマイオニーの個性の問題ではないから。この変化は、私たちの予測に反する、行動の矛盾だ。作者が私たち読者の期待に合わないことを示した時や、私たちに予想外の行動を示す時、私たちはそこで立ち止まって、次のように自問してみよう。この登場人物はなぜこんなふうに行動するの？って。（少し時間をとって、模造紙に、予想外の行動の定義と、生徒たちが最初に考えるべき問いを書く。）

作者が、ある登場人物がどのように行動しているか、ということや、その登場人物の行動についてどのように期待すればいいのか、ということや、登場人物の行動の対照や矛盾というかたちであらわしてくれているのに、読んでいる時に私はそれを読み飛ばしてしまいます。きみたちが矛盾や対照に気づいたら、そこで立ち止まって、次のように一つだけ自分で質問してください。この登場人物はなぜこんなふうに行動するの？ この質問に答えるにつれて、きみたちはその登場人物についてもっと多くのことを学ぶでしょうし、時には、その人物が直面しているもっと大きな問題について学ぶことになるでしょう。また、作者が書くことを通して伝えようとしたテーマや人生への教訓をしっかりと考えることにもなります。

いいね。きみたちの目の前にある小説「ありがとう、おばさん」のなかに、今度は自分で予想外の行動を探してみよう。

冒頭で、簡潔に「予想外の行動」の定義づけをして、それを模造紙に書き込み、生徒たちに印象づけている。その次に、『ハリー・ポッター』シリーズの登場人物の一人ハーマイオニーを取り上げて、彼女にとってのあり得ない行動はどういうものか説明し、もしそのようなことが書いてあったらそれが「予想外の行動」だとしている。生徒たちの多くになじみの文学作品の登場人物の行動を取り上げているため、それを聞く生徒たちにもわかりやすいと思われる。その上で、もしそのような「予想外の行動」に出会ったときにどのような問いを発するといった問いが繰り返して示されている。

「なぜこの人物はこのように行動するのか？」という問いである。

このようなかたちで、「予想外の行動」とはどういうもので、それを見つけたらどのような問い(核となる問い)を問えばいいのかということを生徒たちに印象づけた後、次の「読み聞かせ(read aloud)」と「考え聞かせ(think aloud)」の段階にはいる。

4. 2 「読み聞かせ」して「核となる問い」についての「考え聞かせ」をする

「考え聞かせ(think aloud)」は、作品を音声化して聞き手に伝える「読み聞かせ(read aloud)」とは違って、読んでいる最中に自分の頭のなかに生じる「考え」を音声化して伝えるものである。自らの解釈をもとに講義するのではなくて、自分の頭のなかに生じた疑問や、それについて考えている模様を他の人の前でいわば実況中継することになる。「ありがとう、おばさん」の本文を配布して、生徒たちにリラックスして聞くように指示を与え、Probst は次のように始める。

この物語はある女性の財布を盗もうとした少年についての話です。私が声に出して読むので、それを聞きながら各自で黙読してください。

「ありがとう、おばさん」を四つに分けて、まずはその最初の部分を読み聞かせることになる。

大きな女だった。大きなハンドバッグにたいい何でも入れていた。バッグは長い紐で肩からかけた。夜の十一時ごろ、暗い道をひとりで歩いていると、うしろから走ってきた少年が、バッグをひたくろうとした。ぐいと引っ張られて、紐は切れた。だが少年は、自分の体重とバッグの重みを一緒に受けて、バランスをくずした。突っ走って逃げるはずだったのに、背中から歩道に倒れ、足を上に突き出してしまった。大きな女はくりと振り向き、ブルージーンズをはいた少年の尻を思いきり蹴とばした。それから、シャツの胸ぐらをつかんで路上から起こし、歯ががちがち鳴るほどに揺さぶった。

そのあとで、女が言った。「ほれ、あたしのバッグを拾って、こっちへよこしな」

女は力をゆるめていなかった。が、一応は腰をかがめ、どうにか少年のバッグを拾わせてやった。そして言った。「どうだい、自分が恥ずかしくないかい？」

胸ぐらを締めあげられた少年が言った。「あ、はい」

「なんだって盗ろうとした？」

「べつに、盗るなんてつもりじゃ——」

「嘘つけ！」

すでに二、三人が通りがかって、行き過ぎ、立ち止まり、振り返った。いくらか見物人も出た。

「手え離したら、あんた逃げんの？」と女は言った。

「あ、はい」

「じゃ、離さないよ」女は少年を逃がさなかった。

「すみませんでした」少年が小さく言った。

「あは！ あんた、きたない顔だね。こういう顔見ると、洗いたくなっちゃうよ。あんたの家じゃ、顔洗えとも言わないのかい！」

「そんな人、いません」

「なら、今夜洗ったろうじゃないか」大きな女がおびえた少年を引きずり、道を歩きだした。

(「ありがとう、おばさん」(小川高義訳) 村上春樹・小川高義編訳『Sudden Fiction 超短編小説 70』(文春文庫, 1994) pp.154~155)

「大きな女」が「夜の十一時ごろ」「暗い夜道」を「ひとりで」歩いているわけであるから、あまり安全とは言えない状況である。仕事帰り、だろうか。その「大きな女」が肩から「長い紐」でかけていた「大きなハンドバッグ」を、「うしろから走ってきた少年」がひったくろうとするものの、奪い損ねてかえって女から「胸ぐらを締めあげられる」ことになる。

このあたりまでは、「大きな女」のハンドバッグを「少年」が盗み損ねた話ということになるのだが、その後の二人の会話を読み進めると、この「少年」は盗みの常習犯ではないのかもしれないと思えるほど、「少年」の反応（「あ、はい」「すみませんでした」）は弱々しく、その「おびえた」様子が描かれることになる。Probstは「大きな女」が「少年」を警察に突き出すどころか、どうやら家に連れ帰りそうなことを言い出したところで、次のように「考え聞かせ」を始める。

ここで立ち止ましましょう。というのも、ここで、予想外の行動に気づいたからです。そしてここで一つ自分で質問をしてみてください。この登場人物はなぜこんなふうに行動するのか？ この時点でこの女の人の行動に私はちょっとびっくりしました！ 誰かが私のものを盗もうとして、その人を捕まえたら、私なら、その人を家に連れて行って顔を洗わせようなんて思いもしません。この女の人は私の期待したこととは対照的な、まったく予想外の行動をとっているのです。だから、そこが疑問に思えました。私が予想していたのは、彼女が彼を捕まえて警察に突き出すということでしたが、彼女は正反対の行動をとったのです。そして彼女は彼を自分の家に連れて帰り、きれいにしたのです。彼女はなぜそうしたのでしょう？ 正直なところ私にはよくわかりません。たぶん彼女はこの少年の母親で、彼の面倒を見なければならなかったのではないかと考えます。でも、ここまでのところでは彼女が誰かよくわかりませんから、続けて読むことにします。

「大きな女」がどうするかということについての Probst 自身の予想を考え聞かせ、その上でこの「女」がそれとは「正反対」の行動をとったところに「疑問」を覚えている。行動の理由はわからないが、この人は「少年の母親」かもしれないという予想も示している。もちろん、「母親」の「ハンドバッグ」を盗もうとする息子がいるかどうかはわからない。しかし、世の中は広いので、そういう息子もいるのかもしれないし、「少年」はこの人が母親だと気づいていないが、「大きな女」の方は生き別れた息子だと気づいているという可能性もある。Probst が解釈を示すのではなくて、「考え聞かせ」でとどめているからこそ、生徒たちにはそのような想像も可能である。

次に続く部分への期待感を持たせながら、読んでいる間にどういうところに注目していけばいいのかということを暗黙のうちに示す「読み聞かせ」と「考え聞かせ」である。

4. 3 ペアトークと意見の共有

Probst が続けて読み聞かせしたのは「ありがと、おばさん」の次の箇所であった。

少年は、見たところ十四か十五だった。ひょろひょろとしたなりをして、テニスシューズとブルージーンズをはいている。

女が言った。「さて、ひとつ息子にでもしたつもりで、いい悪いを教えてやるか。とりあえずは、顔を洗うのから始めてさ。お腹すいてんの？」

「あ、いえ」引かれ者の少年が言った。「手だけ離してもらえれば——」

「さっき、あっちの角曲がったとこで、あたしがあんたに何かしたんだっけ？」

「いえ」

「あんたがあたしに突っかかってきたんだろ。突っかかっついて、はいおしまいってのは、情け

ないじゃないか。ま、ひととおりの用がすんだら、あたしのこと覚えるだろうよ。ルエラ・ベイツ・ワシントン・ジョーンズさん、てんだ」

汗が少年の顔に吹き出し、彼はもがきはじめた。ミセス・ジョーンズは足を止め、彼を前へ振り回して、その首をハーフネルソンで締めつけ、また引きずっていった。家の前まで来ると、さらに中へ引きずり、廊下を行った奥の、炊事のできる大きな部屋へ入れた。彼女は電灯をつけ、ドアを開け放しておいた。大きな建物のほかの住人が笑ったりしゃべったりする声が、少年の耳にとどいた。開け放しのドアはここだけでなかったから、女と二人きりでもない少年は思った。部屋の真ん中で、女はまだ少年の首を押さえつけていた。

「あんた、名前は？」

「ロジャー」

「あ、そう、ロジャー、そこの流しへ行って、顔洗いな」それだけ言うと、女は手を——やと——離した。ロジャーはドアを見て——女を見て——ドアを見て——流しへ行った。

(「ありがとう、おばさん」(小川高義訳) 村上春樹・小川高義編訳『Sudden Fiction 超短編小説 70』(文春文庫, 1994) pp.156~157)

先の4. 2では、Probstの「考え聞かせ」が中心であった。今度は「考え聞かせ」をしない。

ここで止まりましょう。ここでまた、登場人物の行動にびっくりしました。私たちの期待に反する登場人物の行動を作者たちが私たちに示す時には、そこで立ち止まって何が起ころうとしているのかを考える必要があります。この少年—ロジャー—はさっきまでどうにかして逃げようとしていましたが、今は、彼女が手をゆるめたので、彼は走って逃げられるのに、彼女の言葉に従うことを選びました。予想外の行動に出会ったときに私たちが自分でしなければならない質問は何でしたか？そう、この登場人物はなぜこんなふうに行動したのだろうか？ですね。自分の隣の人と話し合っ、この質問に答えなさい。

ペアで話し合うことを求める発言である。Notice & Noteでは、ペアトークでの質問のやりとりのどこに教師が注意を傾けるべきかということが二点示されている。

- ・生徒たちが質問に確実に答えているかどうかを確認する。もし「もしも自分がロジャーなら、もう逃げてしまっただろう。」と言うのを耳にしたら、次のように助言することだ。「とてもいい指摘だね。これは、きみならやるだろうという行動と、ロジャーのここでの行動とを対照させたことになる。では、ロジャーがなぜこのような行動をとったのか、二人の考えを出し合ってみましょう。」
- ・安易に一方の意見に妥協しないよう生徒たちに伝える。パートナーが自分の答えに賛成するように仕向けようとする生徒がいたら、その生徒のパートナーに「同じ考えを共有するのはとてもいいけど、あなただって言いたいことはあるよね。もし、ロジャーは腹ぺこだったから逃げられなかったという意見に賛成なら、そう言っいいのですよ」と伝える。

いずれも、生徒一人ひとりが考えた「この登場人物はなぜこんなふうに行動したのだろうか？」に対する答えをいかに働きかけである。自分の頭で考えたことを大切にしている。そして、考えながら一人で読むとはどうすることなのかを教えることにもなっている。ペアトークは、約2分間ほどにとどめ、その後全員の前でパートナーと共有した考えを発表させている。

4. 4 読書中の書き込みやメモの仕方を学ぶ

こうして、だいたいどういうところが「予想外の行動」かということや、核となる質問「なぜこ

んなふうに行動したのだろうか？」に対する答え方を学んだ後、次の部分では、生徒各自に「予想外の行動」を自分で探し出させている。

いいかな。とても面白いアイデアがあったね。とてもいい考えを持ちながら読み進めている。予想外の行動に気づくことでどれほどたくさんのことを考えることができているかに気づいてください。読み続けていきましょう。でも今度は、私が読んでいる間、これは予想外の行動なのではないか—つまりこの行動はびっくりする行動だ—と気づいたら、鉛筆でその部分に印をつけるか、余白に「予」（「予想外の行動」の略）と書き込んでください。後でその箇所について振り返りましょう。

「ありがとう、おばさん」のなかのクライマックスにあたる場面で、「大きな女」が次のように言う場面で Probst は立ち止まる。

「ちょっと出してりゃ、お湯になるよ」女が言った。「ほら、このタオルきれいだ」
「留置場へでも、連れて行く気？」流しにかぶさった少年が尋ねた。
「その顔じゃ無理だわ。どこへも連れていけないね。——うちへ帰って何か作って食べようと思ってたら、あんたがバッグを盗ろうってわけだ！ こんな時間だけど、あんただって食ってやしないんだろう？」
「うち、誰もいないから」
「じゃ、食べようよ。どうせ腹へってんだろ——さっきからそうなんだろ——バッグ盗ろうってくらいなもの」
「青いスエードの靴が欲しかった」
「靴が欲しいって、泥棒までするこたないよ」とミセス・ルエラ・ベイツ・ワシントン・ジョーンズが言った。「そう言やあよかったのに」
「え？」

ぼたぼた水の垂れる顔で、少年が女を見た。しばらく沈黙があった。ずっと黙っていた。顔を拭いてしまい、することがないので拭きなおして、少年は振り返った。さあ、どうする、と思った。ドアは開いている。飛びだして、廊下を逃げたっていい。走って走って走りまくる！

女はベッドを兼ねた椅子に坐っていた。しばらくして、女が口をきいた。「あたしも昔は若くって、欲しいものが持たなくて」

また長く黙った。少年が口を開け、しかめ面になった。その顔に自分では気づかなかった。

女が言った。「あは！ だけど、って言われると思ったろ。だけど、あたしは人のバッグを盗らなかつたよ、って言うと思ったろ。はは、そんなんじゃないよ」沈黙。無言。「あたしだって、そりゃ、いろんなことしたよ。あんたには言えない——神様にも言えない。まだご存じないんなら、こっちからは言わない。誰にもね、そういうことはあんのよ。ま、ちょっと坐んな。なんか作ってやるから。櫛があるだろ。それで髪の毛とかしたら、見られる顔になるよ。」

（「ありがとう、おばさん」（小川高義訳） 村上春樹・小川高義編訳『Sudden Fiction 超短編小説 70』（文春文庫, 1994） pp.158）

すでに四つに分けたうちの二つの部分を読み進め、「予想外の行動」の見つけ方や、「核となる問い」への答え方を生徒たちは学んでいる。また、半分以上読み進めているわけであるから、登場人物の像もかなり具体的になり、そこまで読み進めて考えたことをもとにして、その先の言動についての予想も立てやすくなっていると思われる。だからここでの活動は一人読みである。

ここは大事なところなので立ち止まりました。予想外の行動がいくつもありますし、きみたちも気づいたでしょう。その箇所を見つけて印を付けて、私が話す前に隣の人と話し合っ、印を付けた部分について自分の考えたことを書き留める時間とってください。机の上にある付箋紙のうち一枚を使って、ロジャーかジョーンズさんとそのどちらかの言ったことについて考え、この質問に答えましょう。その登場人物はなぜそんなふうに行動したのか？ いいね。自分自身の考えを把握しよう。紙の上に考えたことを書いたら、パートナーと考えたことを共有しよう。

話の筋がだいたい読めてきたという生徒もいるだろうし、冒頭のところではわからなかった「女」の考えもかなり描かれている。お互いがどのように相手を思っているかということを考えることができそうな部分である。一つ前の活動でペアトークをして、登場人物の「予想外の行動」を他の人がどう考えるのか、自分の考えとどこが共通していて、どこが違うのかということ学んだ生徒たちにとって、この部分は自分で「予想外の行動」という道標を見つけて、「ジョーンズさん」と「ロジャー」がなぜそのように行動し、話すのかということの理由を考える恰好の対象になったと考えられる。

ペアトークのときは書いたものの交流ではなく、話し合っていたが、ここでは、付箋紙に書き付けて、それをパートナーと共有するなかで、この小説での二人の登場人物のやりとりや、人物像について深い考察が可能になる。すでに、話した経験はある。いきなり書くことを求められると戸惑うばかりだろうが、Probstはそうならないようにしている。

生徒たちの発表を聞いたあと、Probstは次のようにまとめている。

登場人物たちについてきみたちが考えてくれたことに、改めてとても感動した。思い出してほしい。私たちは登場人物たちが、私たちの予想していない何かをやったり言ったりした場所を探していました。それが予想外の行動です。そういう箇所を見つけたら、立ち止まって自分で質問しましょう。「この登場人物はなぜこんなふうに行動したのだろうか？」これを頭のなかに置いて、付箋紙に書いたコメントを他の人と共有しましょう。ここできみたちが頭のなかにもったアイデアを推論とって、それはきみたちが読み取ったことと、君たちが読む前に知っていたことからできていることを覚えておいてください。この、この登場人物はなぜこんなふうに行動したんだろう？という質問に答えることで、あなたは登場人物がどのように考えているのかということについて、とてもいい推論をすることができるのです。読み続けている間に、私たちはどの推論をもっと深めて、どの推論を不正確だからそれまでしておくか、ということを理解していくのです。そして、読みながら、自分が予想外の行動だと考える部分を見つけて、さらに読み進め、印をつけるのです。そうしておけば、必要があればすぐにその部分に戻ることができます。

このように、生徒たちが実行したことの意味づけをしたのである。その後、小説の最後の部分を読み聞かせて（ここは本文を省略する）、最後の活動に移る。

4. 5 まとめ活動と共有

さて、ここでおしまいで、私の頭の中にもいろいろな考えがいっぱいです。まずきみたちにやってほしいことは、今読み終えた部分を振り返って、一番面白かった予想外の行動を見つけることです。・・・いいですか。さて、自分で質問したくなった質問はどういうものですか？・・・いいですね。この人物はなぜこんなふうに行動したのだろうか？ さあ、もう一枚の付箋紙に、自分の考えを書きましょう。（ここでも二分だけ時間をとる）

さて、隣の人と話し合っ、自分が一番面白いと思った予想外の行動を共有しましょう。そして、付箋紙に書いたことを読み合ってください。

ここで再び生徒たちに2分間話し合わせ、その後、クラス全体で、それぞれのペアで考えたことを共有させている。「この人物はなぜこんなふうに行動したのだろうか？」という一つの質問から、多くの会話が生まれたという事実を確認する活動でもある。生徒たちはこうして「推論」をするという理解のための方法を手に入れることになる。

4. 6 最後の振り返り

ロジャーとジョーンズさんについてすばらしいコメントが続きました。そのすべての思考が、きみたちのやってきた精読によってもたらされたのです。きみたちのやったことがきみたちの推論する手助けになったということ、振り返ってみよう。まず、私たちは作者が私たちに与えたテキストの手がかりの一つを学びました。その手がかりの名前は・・・？ 正解。予想外の行動でしたね。（必要なら、あなたが作成した模造紙を生徒たちに参照させるといい。）登場人物が自分の予想していなかった行動をした時、そこで立ち止まって、自分で質問をしたのですが・・・そうもう一度！「この登場人物はなぜそんなふうに行動したのか？」でしたね。この質問に答えることができれば、その物語や登場人物についてもっと多くのことを学ぶことになるのです。

さて、きみたちが自分で選んだ本を一人で読む時に、自分の読書ノートや付箋紙を使って、自分が見つけた「予想外の行動」に印をつけましょう。人物がなぜそのような行動をしたのか、自分の考えをメモしよう。

ペアでの会話ではどのようなことが行われたのか。Probst の紹介している典型的な会話例の一つあげる。

ドルー：この文だよ、ここで彼女はこう言っている。「そう言やあよかったのに。」ここは矛盾している。だって、女性の財布を盗もうとしたんだから、これでは彼女がこの子に財布をくれると言っているようなもんだ。クレージーだよ。

ドミニク：そうだね、僕もここに印をつけた。彼女がこんなふうに行動したのはなぜかって聞かれたら、ぼくもクレージーだって答えるよ！（笑）でもたぶん、彼女は誰かに彼の面倒をみてほしいかったんだ。

ドルー：そうだよ。彼女はこの男の子を家に連れて帰って、夕食まで食べさせた。そして、説教なんかしなかった。でもこの一文、ここだよ。これで、彼女がどれほど男の子を心配しているかっていうことがわかるところだ。

ドミニク：本当に心底心配しているみたいだね、これまで彼女のことを誰も心配なんかしてくれなかったのかも。たぶん自分に引け目があって、だからこれは彼女なりのつぐないだったんじゃないかな。

ドルー：はじめのほうに、「あたしだって、そりゃいろんなことしたよ。あんたには言えない——神様にも言えない」で書いてあるね。

Probst は「これがこの一文の精読であり、この生徒たちはこの一文をテキストの他の部分と上手に関連づけている。もちろん、このような行動を見極めることが、生徒たちがどれほど上手にテキストを読んだのかを評価することの一部になる」と言う。

著者たちによれば、この「モデル授業」は全体で40分間程度をかけて行われたものであるという。

「道標」の一つ（この場合は「予想外の行動」）をどのように見つけて、その部分をどのように掘り下げていくかということについてしっかりと生徒たちに教えることを目指した授業なので、ほぼ一単位時間程度をかけている。が、ここで扱われている小説「ありがとう、おばさん」よりも短い、詩や物語・小説の一節を使って「道標」について確かめたり、考えたりする7分程度の授業を実施することもあり、そちらの方は「ミニレッスン」と呼ばれている。このような「モデル授業」をやっただけで生徒たちが「道標」と「核となる質問」の使い方と理解の仕方を使いこなすことができるようになるとは著者たちも言っていない。そのため、この後必要に応じて「ミニレッスン」を行っていく必要があると言う。

「予想外の行動」という「道標」は、登場人物の心情理解のためのものなのだろうか。確かにその効果もあるが、それ以上にいわゆる「異化」効果があると思われる。つまり、「予想外の行動」に目を向けることは、作中の世界（時空）と読者の住む世界（時空）とを対照させて考えることになる。そして場面設定の細かい要素についての考察をすることにもなる（たとえば、川上弘美の「神様」「神様 2011」は「予想外の行動」の道標がふんだんに含まれており、読者はそれぞれの作品を比較することで、自身の住む世界のことを小説世界と対照しながら「異化」することになるだろう）。

「予想外の行動」という「道標」に目を向けることは、登場人物や設定やプロットの、読者がそれまで意識していなかった面を意識することになる。登場人物の内面の葛藤と変化、場面設定の特徴、そして書き手が作品に込めたメッセージなどを深く掘り下げる学習が可能になるだろうし、また、そうでなければ、学習そのものが形骸化してしまいかねない。

また、著者たちは次のようにも言っている。「私たちは二人ともリーディング・ワークショップのファンですが、文学教育にこのアプローチを使う場合に、生徒たちが大切な話し合いをする機会を逃すおそれがあります。だから、どんな本を読んでいる時でも、予想外の行動を話し合いの出発点として使えばよいのです。生徒たちのペアを一組つくって、互いの読んだ本について話したり、その日読んでいる間にそれぞれの気づいた予想外の行動を出し合うのです。その場合、他の人たちは、その二人に大切な質問をするのです」（*Notice & Note*, p.127）感想を述べ合うだけで深まらない場合に、「道標」を使った学習を進めていく可能性を示唆している。

5 おわりに

著者たちは本書のなかで、本書読者が「きつとしたくなる質問」を8つあげて、それについての回答を示している（*Notice & Note*, pp.107-114）が、その回答を検討することを通して、*Notice & Note*における提案の意義を考察したい。それが「精読」の方法を教えることの意義を考えることにつながるからである。

1. 道標のミニレッスンをした後すぐに、教えてもらった道標を生徒たちが本当に見つけることができるでしょうか？

たぶんできません。このレッスンは、生徒たちに責任を段階的に移行するものだからです。生徒はその責任を段階的に担うこととなります。道標、簡単な定義、テキストのなかに生徒たちが探すべき特徴、核となる質問、を書いた模造紙をできるなら教室にその学年のあいだ掲示してください。また、道標の生徒用葉を配布して、読む時には必ずそれを使うようにします。この葉の表には道標の定義が書いてあるので、生徒たちはそれを見て道標がどんなものだったか思い出すことができます。裏には、道標を見つけたときにページ番号を書き込めるようになっていますから、ノートを使

いたくなければこれを使えばいいです。

生徒が道標を本当に自分一人で見つけることができるまでには、少し時間が必要であるけれども、それは見つける責任を「段階的に移行する」ようにすべきことだという考えが示されている⁴。次の「2」の問答例はそのことを詳しく述べたものである。

2. もし生徒たちがテキストの手がかり（道標）がどこかわからないようだったら、どうすればいいですか？

ミニレクソンをもう一度やってみるか、復習をすることをおすすめします。ここで言っているのは本当の意味での「ミニレクソン」です。第Ⅲ部に示したそれぞれのレクソンの最後に、より短いレクソンで使う他のテキストを掲げてあります（より短いレクソンとは、7～10分ぐらいのものです）。

本論考の「4」に示したのが Beers らの試みた「予想外の行動」という道標に気づくための「ミニレクソン」の一例である。うまく道標が見つからないという生徒がいた場合には、その「ミニレクソン」をその生徒たちのためにもう一度やってあげるか、もっと短い文章を使ってやってみるかすればいいと書かれている。場合によっては、生徒たちに親しみのあるような絵本などを使ってミニレクソンをしてみるといいかもしれない。

3. ひとり読みのあいだに生徒たちが道標を見つけたことをどうやって知ればいいのですか？ 教師がその本を読んでいない場合に。

もし生徒たちが一人ひとり違った本を読んでいるようなら、自分が見つけたことをあなたに見せるように言うことです。その際は、グループごとにするか、一人ひとりに聞かした方がいいでしょう。これをクラス全体でやると、ぼんやり突っ立って長い間待たされている生徒がたくさんいることになってしまいます。（山元注：グループや一人ひとりに見せてもらう間に、他の生徒たちは先を読み進めるようにする、ということだろう。）

生徒たちが道標を見つけることがうまくなってきたら、見つけたところを見せるようにあまり頻繁に求めない方がいいです。時折、見せなくなったら見せにくるものです。とても一般的な問いですが、あなたはどんな道標を見つけましたか、そして見つけた時に何を考えましたか？ は個人のカンファレンスや小グループか大グループでの話し合いを始めるとてもよいきっかけです。その後、次のような質問をしてみましょう。道標の一つではないと考えたけれども、その物語にとって大切だと考えられた場面はどこでしたか？ ここで強調されているのは見つけやすいものことで、この6つの道標に加えて、どんな本にも起こっていることはほんとうにたくさんあるものです。

また、子どもたちのために書かれた小説や章のある物語（『シャーロットのおくりもの』）や、幼い読者のために書かれたものではない本でも子どもが中心人物のもの（たとえば、『パイの物語』（ヤン・マーテル）や『君のためなら千回でも』（カーレド・ホッセイニ））などは、いずれも、どの道標でもその本のなかに見つかります。予想外の行動、アハ体験、難問はもっともよくあらわれます。もしも20ページぐらい読んでもそのうちの一つも見つけれないようでも、ゆったりと考えて、次のように言ってください。今読んだ部分でこの登場人物は変わった？ もしそうなら、その人物の行動や考えが変わり始めた場面はどこか見つけてみよう。生徒がその場面を見つけたら、それをしっかり見つめるのです。たぶんそこには、アハ体験か予想外の行動があります。そこを読み直し

⁴ 「責任を段階的に移行する」学びの姿については、次の文献に詳しい。ダグラス・フィシャー／ナンシー・フレイ（吉田新一郎訳, 2017）『「学びの責任」は誰にあるのか：「責任の移行モデル」で授業が変わる』新評論。

て、核となる問いをじっくり考えるように言えばよいのです。

難問については間違えやすいので、生徒たちを助けるために次のように質問しましょう。登場人物がほんとうに悩んでいると思えたり、誰か他の人に悩みを自分から打ち明けたり、「自分はどうすればいいんだろう」などということ自分で言っているところはなかったかな？ そうした問いをよく見てみよう。覚えておいてね。難問に気づいたら、そのところは中心人物がほんとうに悩んでいるところだから、時間をとって自分が抱いた質問を自分の頭で考える必要がある。たぶん、きみも登場人物と同じことを悩んだことがあるよ。

賢者の言葉の場合、その本に見つからなくても、中心人物が他の人物から学んでいるところはないか尋ねてみるといいでしょう。

繰り返しの場合、何らかの言葉やイメージや出来事が繰り返し出てくるところがないか尋ねてみるといいでしょう。

回想の場面の場合、生徒たちに、登場人物がしばらくの間何かを思い出しているところを探すように言えばいいです。その場面を見つけるには、「思い出した」、とか「母さんがいつも話してくれた・・・」とか、「こんな思い出がよく浮かんでくる・・・」とか「覚えている」といった言葉を手がかりにして、その場所に印をつけるように言えばいいです。

生徒が「道標」を見つけるために教師としてどのような支援をしていけばいいのかという質問とそれに対する回答である。とりわけ、生徒たちが自分で選んだ本や文章（教師が読んでいないこともある）で「道標」を見つける場合の支援の仕方が、六つの道標それぞれの場合について示されている。この問答例は、国語教科書教材の扱い方についても一つの示唆をもたらす。「道標」は理解のための方法を使うための入り口であるが、とくに共通に学ぶことのできる教科書教材を読む授業のなかで、効果的な「道標」の見つけ方を学ぶことができれば、教科書教材以外の本や文章についての一人読みの際にそれを活用して、理解を深めることができるようになるかもしれない。

4. 他の生徒が見つけていなかった部分にある生徒が気づいたり、生徒が道標となるべき部分を道標と認めなかったりしたら、どうすればいいですか？

いい議論ができる場所です。もし生徒たちがアハ体験なのか難問なのかということ議論しているなら（できれば、紳士的に）、その一番の収穫は、おそらく両成敗ではあっても、お互いが自分の立場を少しだけ修正するということです。彼らがやったことをよく考えてみましょう。彼らはどちらもテキストのなかの重要な何かに気づいて、自分自身のその箇所への反応をかたちにして、その箇所について質問を考え、対話の結果として自分自身の考えをつくり直しました。言い換えると、彼らはテキストについて考えるプロセスに積極的に関与したのです。その部分に彼らが貼ったラベルは、知的活動を生み出したという限りにおいてとても大切なのです。

「道標」を見つけるという提案のもつ重要な価値を問題にした問答例である。そこが「アハ体験」になるかどうか、認める人と認めない人との間でその本や文章についての「いい議論」ができること答えられている。そうした議論は能動的な理解行為のきっかけになると思われる。

5. それぞれの小説のなかにどれぐらいの数の道標を見つけていけばいいですか？

答えてあげることができればそうしたいのですが、正直なところ、どの小説についてもというのはちょっと戸惑います。予想外の行動（たいていの場合、登場人物の成長を示しています）、アハ体験（プロットの進行に沿って、登場人物の内的な葛藤が解決することをあらわしています）、賢者の言葉（多くは一つか二つの教訓をもたらします）、そして少なくとも二つの場面で難問（私たちが見

てきたなかでは、SF小説には難問を伴った多くの場面があるように思われます)、繰り返しと回想の場面は、沢山見られることもあります、ほんのわずかしかないこともあります。あまり役に立たない答えですね。けれども、生徒たちがこれらの道標を学ぶ価値を認められるだけのものは見つけられます。

「道標」をいくつ見つけなければならない、という期待値などはないということである。それよりも、「道標」を見つけようとする中で、その本や文章を繰り返し、まるでなめるように精読していくことになることのほうが重要であるということであろう。

6. こうした授業は説明的文章にも応用できますか？

はい。修正をしていけばできます。歴史の教師が私たちに教えてくれましたが、歴史はまさしく繰り返しです。もちろん小説のなかの繰り返しとは違ったかたちをとりますが。彼女は教室に模造紙を貼って、一枚には歴史の教科書の各章を書き、生徒たちが各時代を学ぶにつれて、その次の紙に出来事とその原因と結果を書きます。三枚目の紙で、生徒たちは歴史のなかで何度も繰り返される出来事(原因と結果)があることに気がつきました。彼女は「繰り返し」の核となる問いを少し修正して(こうした種類の出来事が、なぜ繰り返しあらわれるのでしょうか?)、生徒たちに、そうした強欲や、好奇心や、勇気や、名誉といった、相も変わらぬ人間の足跡を話し合わせたのです。

歴史のなかでの「予想外の行動」を教えるなら、おそらく核となる問いを、この政府/人物/社会は、なぜこういう行動をとったのでしょうか? というふうに変えることになるでしょう。理科では次のように言うに違いありません。この要素/細胞/雲はどうしてこんな振る舞いをするのでしょうか?

理科の教師たちは、生徒たちが実験報告を書く時に、その実験で直面したアハ体験を認めてくれるように言うと言います。「このことは、科学者が一度に一つだけ修正しながら実験を繰り返す時に何が起こるかを私の生徒たちに教えてくれるのです。」重要な変数が変わったときに、アハ体験がもたらされるということです。

説明的文章でどのように道標が使えるのかということ、を、どんどん試してみてください。核となる問いが、学習内容にマッチするように変えてみてください。その際には、もちろん、一つの道標に一つの質問だけ、というふうにはこだわらないでほしいです。

実際にノンフィクションの文章における理解のための「道標」を見つける授業の提案は、別の著作で行われている(Beers and Probst, 2014)。考え方はこの「6」に触れられている通りである。

7. 小説の他の場所に、ここで言われている6つの道標に加えて、気づいたり、話し合ったりする価値のあるものはありますか？

もちろん、あります。小説のなかには、簡単には名付けられないですが、道標を特徴づける重要な場面がたくさんあります。しかし、私たちは読み書きにもがいている読者たちと一緒に学習しましたが、彼らはテキストの微妙なニュアンスのすべてを捉えようとはしません。作家たちは自分の使う言葉の一つひとつを大切に使おうとしています、私たちがその一つひとつの言葉をすべてカバーすることはできません。テキストに対する生徒の反応についての私たちの思考をつくってくれた Louise Rosenblatt は、読者はテキストに隈無く反応するわけではないと指摘しました。読者は、自分が焦点化して考えようとする対象を、時には意図的かつ意識的に、あるいは、本能的に(無意識に)、衝動的に、選び取るものなのです。そして、比較的経験のある読者である私たちですら、すべての言葉やページを細かく検討するわけではありませんから、なおさら私たちよりも経験の無い

読者は確実にそういった集中的な分析に苦勞して取り組もうとはしないでしょう。

この6つの道標は、どのような読者であっても一番頭のなかにとどめ、注目し、質問をしやすくと私たちの考える、テキストの要素なのです。こうした道標を学んで、それらに注意を払うことで、細かく注意を向け、ペースを落として振り返るレディネスを持ち、テキストに対する他の反応を喜んで聞き入れて探究する習慣を植え付けることができるでしょう。あなたの生徒たちが、自分の印象に残ったテキストの他の部分を見つけた時には、よくやったと褒めてあげて、話し合いをするように促し、どういうところに興味を持っているか尋ねてください。間違っても、小説とはこの6つの要素でつくられたものだというふうに生徒たちに思い込ませないことです。

Rosenblatt の考えを踏まえて「読者は、自分が焦点化して考えようとする対象を、時には意図的かつ意識的に、あるいは、本能的に（無意識に）、衝動的に、選び取る」と述べられているくだりは、彼女が William James を踏まえて言った「選択的注意(selective attentions)」「カクテルパーティ現象」のことを言っているのだろう。また、「こうした道標を学んで、それらに注意を払うことで、細かく注意を向け、ペースを落として振り返るレディネスを持ち、テキストに対する他の反応を喜んで聞き入れて探究する習慣を植え付ける」という部分には、著者たちのアイディアの中心が書かれているように思われる。「精読」の方法を学ばせる理由もそこにある。「精査・解釈」という理解過程はそういう「力」を身に着けるために必要なのだ。

8. 小説のなかに何かを見つけなければならない、そしてそれについて付箋紙に書きなさい、と生徒たちに絶え間なく言うことで、教師たちは読むことへの愛情を損なっているのではないかと思います。こうした授業をすることは、そういうことをやっていることになるのではないのでしょうか？

テキストの特徴や道標を機械的に見つけることしかやらないのであれば、そうなります。こうした授業の目的は道標を見つけて集めることにあるのではなくて、テキストのなかの重要な契機に対する注意関心を育てていくことにあるのです。「探し求める(search for)」と「注意を怠らず気をつける(be alert for)」との間には微妙ですが重要な違いがあります。私たちは生徒たちがテキストの要素に「注意を怠らず気をつける」ようになることを望んでいて、彼らがゴミ漁りをするようにテキストの要素を見つめることに取り組むことを望んでいません。鋭く観察をして深く考えることができるように教えたいのです。これらの授業は、生徒たちが気づかなければならないテキスト内のいくつかのパターンを彼らに示すことによって、どのようにすれば鋭い観察ができるのかを教えます。そして、面白い会話を導くような質問を提案することで、どのようにすればもっと深く考えることができるかを生徒たちに教えます。つまり、こうした授業が、生徒たちが気づいて、書く(notice and note)ことができるように教える授業となることを私たちは願っているのです。

Notice & Note というタイトルの意味を説明しているくだりである。「探し求める」と「注意を怠らず気をつける」との区別を考慮することや、「気づいて、書く」とは「鋭く観察して深く考えること」であるという説明は、著者たちの求めることを明確に表している。日本の教科書教材にも Beers らのいう特徴（すなわち「道標」）を指摘することはできるだろう。彼女たちの言う三つの「基準」のうち二つ目は、どのような教材文にも共通するもの、というような意味になる。それを絶対化してしまうと、「型」にはめて作品を理解することになりはしないか。そうならないために、著者たちがここで言っているように、生徒に「探し求める」ことを求めるよりも、「注意を怠らず気をつける」読み方を育てるようにしていく必要がある。

「何度でも使えるようにする言葉(*generalizable language*)」としてどのように記述するか、ということも重要である。子どもにわかる言葉を探る必要があるが、あくまでそれは、読みの出発点になる(プロンプツないしヒント)かたちでなければならぬ。従来の「何度でも使えるようにする言葉」は、文学用語や言語学の用語に依拠したものであった。むしろ、そうした用語につながりかたちでの「何度でも使えるようにする言葉」の開拓を進める必要がある。

文献

- Kylene Beers & Robert E. Probst (2013) *Notice & Note: Strategies for Close Reading*, Heinemann.
- Robert E. Probst (1989) “The River and Its Banks: Response and Analysis in the Teaching of Literature,” in *Passages to Literature* by Milner and Milner, National Council of Teachers of English.
- Robert E. Probst (2004) *Response & Analysis*(2nd ed.), Heinemann,.
- Louise M. Rosenblatt (1938/1995) *Literature as Exploration*, MLA.
- Louise M. Rosenblatt (1978) *The Reader, the Text, the Poem*, The Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, Louise M.(2005) *Making Meaning With Texts: Selected Essays* , Heinemann.
- 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.

付記：本稿は、第133回全国大学国語教育学会福山大会（於：福山市立大学、2017年11月3日）の自由研究発表で報告した内容をもとにしている。席上、ご質問をいただいた方々に御礼申し上げます。なお、この研究は、平成27～29年度JSPS科学研究費補助金基盤研究（B）研究成果報告書『中等国語科における批判的読解力の診断評価システムの拡張と活用による授業改善』（研究代表者・間瀬茂夫、2018年3月刊行）第4章第3節の内容を大幅に改稿したものです。

（広島大学）