

読む文化・読むコミュニティを築く基盤としての 「共通テキストを読む」授業と自立した読者の育成

——ケイト・ロバーツ『小説アプローチ』を手がかりとして——

山元 隆春

一 「読むこと」の教育の課題

小学校・中学校における昭和33年学習指導要領（国語）の「読むこと」の教育について、滑川道夫編（1959）に滑川道夫、倉澤栄吉、黒藪次男、飛田多喜雄、増渕恒吉の五名が行った座談会で、滑川は、昭和33年学習指導要領がとくに「読むこと」の教育の目標において「基礎的な読解力」の育成をはかるものだということを踏まえて、それを国語教科書の短い文章を読むことに限定せずに「まとまった作品や一冊の単行本」を「読み通す」というような態度、技能を育てることの重要性を指摘した。これに対して黒藪は、国語科の「教材」（ここでは国語教科書教材の意）で滑川の主張を実現することは困難であると言い、「まとまった作品や一冊の単行本」を「読み通すような態度、技能」を育てることは「やはり教科書じゃないしに、ほかの学校図書館なんかで指導していかなくてはだめだ」という意見を述べている。

その直後に倉澤が「二十ページの物語を子どもに読ませ、集団でいっしょに読んで、いろいろな文句を言ったり、理屈を言ったり、話し合ったりする」ことが「ひとりでも五十ページなり百ページなりの長い作品を読むときにもある程度転移するんじゃないか」と発言した。増渕はこの倉澤の発言に対して「同じ物を読んで、そこで話し合うということ」の重要性を指摘する。生徒たちが「同じ物」すなわち共通テキストを読んで「話し合う」ところに「読むこと」の学習における授業の意義を見出した発言である。

滑川はさらに黒藪の「全部の児童に、教科書にないものを読ませるということは、いろんな意味で抵抗がある」という発言に「必ずしも抵抗あるというふうには考えなくてもいい」と反論し、生徒自らが本を選択して一人読みで行う活動の重要性を強調したのである。

「同じ物」（共通テキスト）を全員で読むことと選んで読むこととの間のつなぎ直しは今日の日本の「読解力」育成の課題であり続けている。本稿では、一九五〇年代末に行われた「読むこと」の教育をめぐるこのように議論されながら十分な解決に至っていない、

共通テキストを全員で読むことと生徒が選んで読むこととつなぎ直しを国語科授業においてどのように探っていけばいいのかという問題を、同様の問題意識からリテラシー教育の実践的提案を行った現代米国の教育研究書を手がかりとして考察する。

二 ケイト・ロバーツ『小説アプローチ』の考察

(一) ケイト・ロバーツ『小説アプローチ』の概要

米国の中・高等学校国語教師であったケイト・ロバーツ (Kate Roberts⁽¹⁾) の『小説アプローチ』(Roberts, 2018) は、前項で言及した座談会における「長い文章を読む」ことをめぐって提起された問題に取り組んだものであると考えることができる。

ロバーツはじめて自分が八年生 (中学二年生) を受け持った時、読むことの学習指導とは「テキストのより深い意味を探らせ」、「彼らに質問をして、私が理解させようとしているものに直接彼らを導く」ことだと考えていた。しかし、彼女のクラスの生徒たちの大半は「ぎこちない沈黙」に終始し、数人の生徒だけがいつも挙手して発表するという状況であり、「生徒たちを自立した読者、自立して考える人、自立した人たちに育てる手助けをしたという実感は皆無」だったという。

その後彼女は「リーディング・ワークシヨップ」を実践する学校に転じた。そこでは「子どもたちが自分で読む本を選び、教師はそのためのガイドをし、それぞれが本を読むために使うスキルや方略を教え」「生徒たちに一定量を読むように促し、読んでいる間に何が

大事かを考える」ことが行われていた。

こうした「リーディング・ワークシヨップ」のよさを実感しながらも、同時に「何が足りない」という気持ちでロバーツのなかに芽生えていた。すなわち「一冊の本を一緒に深く考える」ことを通して「子どもたちをリテラシーのコミュニティに引き入れたり、人生のどこかで出会うかもしれないアイデアや登場人物に出会わせたりする能力」は十分に育てていなかったというのである。こうして、「リーディング・ワークシヨップ」推進派の教師であったロバーツがたどり着いたのは「共通テキストを読む」ことと「生徒が選んで読む」こととのバランスをとる学習指導をどのように進めていけばいいかという課題であった (Roberts, 2018, p. 4)。

以下では、このような問題意識に立つロバーツの『小説アプローチ』の内容を訳出・検討しながら、「共通テキストを読む」ことと「生徒が選んで読む」こととのつなぎ直しをどのように図ることができるのか、考察する。

(二) 「読むこと」の指導における二つの立場

冒頭に取り上げた座談会で「同じ物」を読むことの学習指導上の意義を重んじていた当時の日本の国語教育のリーダーたちと同じように、米国でも、一方に「共通テキストの信奉者たち」がいる。「教養が、国をつくる」⁽²⁾の著者でもある E・D・ハーシユ (E. D. Hirsch) や、ティモシー・シヤナハン (Timothy Shanahan) が『全国共通コアスタンダード (国語)』の作成協力者たちは「学業で成功を収めるということは、しばしば、生徒が自分にとって難しいテキスト時

にはその人の十分理解できるレベルを超えるものを読んで、自分で読んで内容を把握するということを意味する」(Lemov, Driggs, and Woolway 2016, xxxii) という考え方に立つ。

他方、『リーディング・ワークシヨップ』³⁾の著者であるルーシー・カルキンスや『子どもが「読書」に夢中になる魔法の授業』⁴⁾の著者ドナリン・ミラーらは「生徒たちが自分で読みたい本を選び、教師は生徒がそれらの本をしつかり読むための方法を教える」指導法としての「リーディング・ワークシヨップ」を推奨していて「あるスキルをもとに一人で選んで読むことが子どもにとってはとてもいいことだ」と主張する。これは本稿冒頭で触れた座談会で滑川道夫が繰り返して主張していたことと一致する。

ロバーツ自身は「リーディング・ワークシヨップ」を推進する立場に立つが、二つの立場を止揚するための手がかりを彼女の対極の立場に立つと思われるシヤナハンの発言に見ている。

シヤナハンは生徒の選択に任せっぱなしの一人読みの有効性について激しく批判し、生徒たちが自分で選んだ本で実践する一般的な手立て (general move) を教える、方略を核とする指導こそが、生徒たちがより自立的に読む手助けとなるアプローチだと主張しています。このアプローチは、私が実践してきたリーディング・ワークシヨップでも基礎的な部分です。私たちが皆、読むことにかんするすべてに合意するべきだとは言いませんが、私たちが共有して、それを基盤にすることのできるような重要な考え方は存在します。(Roberts, 2018, p. 6)

「共通テキストを読む」ことを重んじるにしても、「生徒が選んで読む」ことを重んじるにしても、「生徒たちが自分で選んだ本で実践する一般的な手立て」を教える「方略を核とする指導」が重要だということが指摘されている。読むテキストを教師が指定するか生徒が選択するかということはその次のレベルの問題である。シヤナハンは一人読み (independent reading) というアイディアを批判したのではなく、生徒が一人読みで活用すべき「一般的な手立て」が教えられていないことを強く批判した。エリン・オリヴァー・キーンらが一九九〇年代に『思考のモザイク』で「理解方略指導」の必要性を強調したことと同じである。こうした考え方を確認した後に、ロバーツは「共通テキスト」⁵⁾のもつ「デメリット」を指摘している。

「共通テキストに時間をかけることのデメリット」はどこにあるか。ロバーツの見解は明快である。「国内のいろいろな教室のコンサルタントを務めた経験から言っても、子どもがずっと同じテキストを読むように求められているだけだと、ことはうまく運びません。時に子どもたちはまったく読まないようになってしまいます。選択の機会を奪い、同じテキストでずっと苦しいことを求め続けていると、たいいの子どもは読むのをやめてしまいます」と述べる。

シヤナハンの指摘を受けてロバーツは次のように述べている。

リーディング・ワークシヨップで私たちが行う指導は三つの形式をとります。ミニレッスン、読み聞かせ、そして一对一のカンファランスです。

◆ミニレッスンで、私たちは子どもたちが自分の本で効果のあ

る学習をする手助けとなるような方略を示します。そして、自分でその方略を応用するように求めるのです。

◆読み聞かせで、私たちは子どもたちと一緒に読み、そのテキストを読む時に使ういくつもの方略をクローズアップします。

〔山元注：think aloud（考え聞かせ）を含むか？〕

◆カンファランスで、私たちは一人ひとりのニーズにあった学習を探り、その子にぴったりの方略を提供します。

うまくいけば非常に劇的な成果をもたらします。子どもたちはどの本でもよりうまく理解する方略を学ぶのです。彼らはこうした高いレベルの行為を身につけ、思考を花開かせます。しかし、私たちがこうした方略を十分効果的に使えなければ、私たちのミニレッスンは学習についてのいい手引きではあっても生徒たちに拒まれ、カンファランスは楽しさも中途半端な話し合いもどきになって即座に無視されます。一人読みが成長とエンゲージメントに向かい、長続きがして自立心をいざなうエンジンになるためには、私たちの指導法とシステムもまた、長続きがして自立心をいざなうものとならなければなりません。

(Roberts, 2018, pp. 23-24)

「共通テキスト」の場合、その課題は一つのテキストを長期にわたって学び続けるということであったが、「選択の機会」を重視するリーディング・ワークシヨップの場合は、三つの指導形式のそれぞれがうまく機能するような工夫をすることに課題がある。「ミニレッスン」「読み聞かせ（と考え聞かせ）」「カンファランス」についての

こうした課題を克服するためのアイデアを提案することが「小説アプローチ」の特色ともなっている。

(三) ユニット(単元)計画とそこで扱うスキル

ロバーツによる読者を育成するための「小説アプローチ」は大きく次の三つの段階に分かれる。

第一段階・約二〜三週間

〔方法〕クラス共通の小説を教える

〔指導〕スキルと方略を教える

第二段階・約二週間

〔方法〕ブッククラブをする(複数のグループで、同一テーマ、スキル、ジャンル等で、生徒が選んだテキストを読んで話し合う)

〔指導〕共通の小説の場合と同じスキルや方略を自力で使わせる。

・話すための方略を教える。

第三段階・約一週間

〔方法〕蓄積的なプロジェクトを課す(何かを書く、プレゼンテーションをする、技術の蓄積、トークの蓄積)

〔指導〕このユニットで学んだことを生徒たちが表現する機会を

くり出す。

・一つか二つの新しい方略を紹介する。

「第一段階」の指導では「クラス共通の小説」で「スキルと方略を教える」ことが中心となる。「共通テキスト」の内容を吟味するということについては直接の言及がなく、「スキルと方略を教える」ということが中心である。しかし、後で検討する「ユニット計画」や

「ミニレックスン」についての記述に明らかのように、生徒たちは、一人読みでひたすら読み、考えた成果を話し合うなかでその小説の内容を深く読み込むことになる。ロバーツは「スキル」「方略」をほぼ同義として使っているが、その内実は次のようなものであった。

読むスキルは、読者が共通に行うことに付けられた一般的な名称であり、言葉を理解する活動（一定の流暢さを伴って、再話したり、要約したりすることができること）や推論する活動（行間を読む、関連付ける、統合する、予測するなど）のことで、す。一般的な読むスキルをいくつか取り上げてみましょう。

- ◆意味をモニタリングする（修正しながら意味を捉える）
- ◆流暢に読む
- ◆推論する
- ◆統合する
- ◆解釈する
- ◆技法を分析する (Roberts, 2018, p. 29)

ここでは六つの「スキル」が取り上げられている。米国の理解方略指導で共通に取り上げられている理解方略に加えて「技法を分析する」があるのは「小説アプローチ」ゆえのことであろう。

(四) 指導法の選択

ロバーツはこうした「スキル」や「方略」を教える指導法としての「講義する」「実演してみせる」「ガイドされた練習」「テキスト準拠の発問による指導」の四つが、それぞれ誰にとって効果があり、誰にとって効果がないかを分析する (Roberts, 2018, pp. 34-35)。

「講義する」は「動機のしつかりしている生徒たち」「能力の高い読者で、自力でテキストを深く読むやり方を知っている読者たち」

にとっては効果があるが、「読者としての自覚がないか、読むことが好きでない生徒たち」や「そのテキストを理解していない生徒たち」には効果がないとしている。講義の内容を理解できるだけの前提がなければ効果のあがらない指導法であるというわけである。

また、「テキスト準拠の発問による指導」は「そのテキストを一人で深く読むことのできる能力の高い読者たち」や「動機づけられた読者たち」には効果があるけれども、「テキストを理解するのに困難を覚えている生徒たち」「ペースをゆっくりしてあげる必要のある生徒たち」「スキルを使うのに支援が必要な生徒たち」「学び手であるという自覚がもてない生徒たち」には効果がないとされている。「発問」に応じるだけの「能力」や「動機」が前提となる。

ロバーツが自らの指導スタイルを「リーディング・ワークシヨップ」に切り替えることになったのも、おもにこの二つの指導法の限界を感じたからである。彼女のミニレックスンではこれ以外の「実演してみせる」と「ガイドされた練習」という指導法が採用される。「推論する」と言う理解方略を「実演してみせる」で扱うと次のようになる。

推論するためのやり方の一つは立ち止まって次のように自問してみることです。『この部分から、登場人物や場所についてどんなことが考えられるか？』やってみますから私の方をよく見てください。この行にはガマガエルが道路を横切る様子が描かれています。はーん、だから作者はこの場所について何かを言おうとしているのだね？ よく見ると、暑い、太陽、火とい

うコトバが使われているな。だから、こうしたイメージを描くことでここが不愉快な場所だということあらわそうとしてるのじゃないかな。

このやり方は「すばやく読むことはできるが、立ち止まってよく考えることのできない生徒たち」「テキストを理解するのに困難を覚えている生徒たち」「登場人物の気持ちに焦点を当てて」のような同じ方略をいつも使いたがる生徒たち」に効果があり、「一人でそのスキルを既に使いこなして読んでいる、能力の高い読者たち」には効果がないとされている。

同じ理解方略を「ガイドされた練習」で扱おうと次のようになる。

さて、今日は推論することの練習をしましょう。ある行を読むのに、次のようなステップを踏みます。「まず、この作者が使っている言葉をよく吟味します。次に『彼はここで何をあらわそうとしたのか?』と自分で質問してみます。いいですか?」(教師はこの行を読む)「では、パートナーと一緒に、各自が気づいた言葉について話し合います。」「子どもたちは話し合う)そろそろいいですか。では、この作者があらわそうとしたことについて、きみたちはどういうことを考えたのかな?

こちらの方は「読むことはできるけれども、手助けが必要な生徒たち」「いろいろな問題に関心を持っている生徒たち」「能力のある生徒たち(スキルをうまく使えば)」「テキストを理解するのに困難を覚える生徒たち」「ペースをゆっくりして読むことを手助けする

必要のある生徒たち」に効果があるが、この一連の手続きを踏むことに困難を覚える生徒には効果がないとされている。

万能の指導法はないということであり、理解を促し、テキストの意味をつくり出すためには、生徒のニーズに即してこれらの指導法を組み合わせながら最善の理解の仕方を探っていく必要がある。「共通テキスト」はそのために必要なのである。

(五) 診断的評価の必要性

だとすれば、学習者がいまどのような読む行為を営むことができるかがわかるデータを収集する必要がある。たとえば「一般的な読むスキルの評価」については、短いテキストを使って次のような質問をすることが提案されている (Roberts, 2018, p. 38)。

読みのスキルの評価

- 1 大事な箇所を三つあげて、その理由も書いてください。
- 2 主要な登場人物を評価しなさい。
- 3 作者はどのようなテーマを膨らませていますか?
- 4 この作者はどのような技法を使っていますか? その目的はどういうものだと思いますか?

「1」は「大切なところを見極める」というスキルをどの程度使うことができているかということを診断するための質問である。以下、「2」は「推論する」、「3」は「解釈する」、「4」は「技法を分析する」それぞれのスキルを使用することができるとかどうかの評価を行うための質問である。こうした質問に対する生徒たちの反応をどの

ように扱うか。ロバーツは次のように述べている。

こうした質問に生徒たちが答えてくれたら、そのようにして得られた新たなデータを分類して調べてみるができるようになります！生徒たちが書いたものをページごとに40時間も座ってチェックするという意味ではありません。目標は、生徒たちの反応のなかにいくつかのパターンを見つけることであって、反応を修正するということではないのです。それぞれの紙に反応を書くように求めたら、それぞれの問いに対する答えをカードにして「扱う」ことができます。そうすれば、それぞれのスキルについてどの枠（初歩的、中間的、進んでいる）が一番少ないかということを見分けることができます。分類を始めるために、あなたの直感をいかしてください（たいてい、それが正しい方向にあなたを導くものです）。その後で、分類したものを見直して、それぞれがだいたい共通していると言えるかどうかを確かめるのです。こちらの方がいいと判断したり、また別の枠に入れたほうがいいと判断したりする根拠は何でしょうか？たとえば、比較的初歩的なレベルの生徒たちは、テキスト内の大きな、目立つ特徴に焦点化する傾向にあることがわかりました。

実際にどのようなかたちで整理するか。ロバーツの作成した図(Roberts, 2018, p. 39, Figure 2.6)を下に示す。表のなかの数字はそれぞれ「1」が「初歩的」、「2」が「中間的」、「3」が「進んでいる」ことを示す。図中のカタカナは生徒名(仮名)である。

技法を分析する	解釈する	登場人物の分析	何が大切かを見極める	スキル
サラ、コナー、ジャスミン、インディ、ジェリー、クリス、セデス、サマー、ハリス、ジェン、トビー、カイル、 <u>キム</u> 、 <u>サーニヤ</u> 、 <u>ベン</u> 、 <u>トミイ</u> 、 <u>シンディ</u> 、 <u>マーガレット</u>	サラ、コナー、ジャスミン、インディ、ジェリー、クリス、セデス、サマー、ハリス、ジェン、トビー、カイル、 <u>キム</u> 、 <u>サーニヤ</u> 、 <u>ベン</u> 、 <u>トミイ</u> 、	ジェン、トビー、カイル、 <u>キム</u> 、 <u>サーニヤ</u>	<u>キム</u> 、 <u>サーニヤ</u>	1
<u>エクシル</u> 、フィン	フィン、 <u>シンディ</u> 、 <u>マーガレット</u>	サラ、コナー、ジャスミン、インディ、ジェリー、クリス、セデス、ハリス、ルビー、トミイ、フィン、サマー、ベン	サラ、ジャスミン、インディ、クリス、ハリス、ルビー、ジェン、トイー、カイル	2
	<u>エクシル</u>	<u>シンディ</u> 、 <u>マーガレット</u> 、 <u>エクシル</u>	コード、ジェリイ、セデス、トミイ、フィン、サマー、ベン、 <u>シンディ</u> 、 <u>マーガレット</u> 、 <u>エクシル</u>	3

「何が大切かを見極める」「登場人物の分析」(推論する)についてはほとんどの生徒が「2」「3」である。そのなかで「キム」「サーニヤ」(下線)という生徒はすべて「1」であり、個別指導が必要であることを示している。それに対して「シンディ」「マーガレット」「エクシル」(二重下線)の三名は、この二つのスキルについては進んでいるが、クラスの大半は「登場人物の分析」がまだ上手にはできない状態にあることを示している。また、「何が大切かを見極める」「登場人物の分析」は「3」であった「エクシル」にしても「解釈する」「技法を分析する」ことは「2」である。このようにして、共通テキストに対する反応だからこそ、生徒たちの誰が何を得意とし、不得意としているのかということが浮かびあがる。

(六) クラス共通の小説の教え方

共通テキストをどのように選ぶか。ロバーツは「クラスの多くの子が読むことのできる本や文章を選ぶこと」を挙げている。「クラスの多くの子が読むことのできる本や文章」とは「標準的な子が読みこなすことができる本よりも少しだけ難しい」「中位の子どもたちが問題なく取り組むことのできる」本や文章である (Roberts, 2018, p. 48)。前の項で検討したように一般的スキルについての「診断的評価」の結果から言えば、「何が大切かを見極める」ことや「登場人物の分析」のやりやすい本や文章ということになる。また、選書のためのアイディアも示されている。

いろいろな理解レベルの代表的な子どもをグループにして、

次のようなことを求めます。

1. その本のどこか一頁を音読してください。読むのが難しい語が何語あったのかに目を向けます。多くの子どもにとって、読むのが難しい語は、認知的にはそれを(とばして)読んでいくことになりました。あるいは、文脈からその意味を推論しなければ読むことができないということなのかもしれません。とばして読んだり、文脈から推論したりする箇所がいったいどのくらいあって、その小説ですつと行われているのでしょうか？もしそうなら、その小説をその子が読み続けるのはとても難しいです。一般的に、その本が自分にぴたりであれば、生徒はその本の96%を正確に読むことができます。生徒全員がその本を無理なく読めるようにしたいなら、理解の困難な語彙の割合が7〜8%を超えない方がいいでしょう。

2. 読んだ内容を再話してください。生徒たちはその物語を再話することができるでしょうか？すべて音読することはできても音読した内容を理解してはいない生徒もいます。ある分量のテキストを再話してみると、読んだ内容をどの程度彼らが保持しているかわかります。とてもうまく再話できるようなら、オーケーです。しかし、今読んだばかりの場面を再話することに手こずっているようなら、またはちょっと個性的すぎる(どの語も、どの描写も言い直そうとするからでしょう)か、テキストのごく一部しか扱っていないようなら(場面の冒頭と終わりだけ、など)、そのテキストを表面的にしか理解していないこととなります。

3. 一つ質問をしますからそれに答えてください。多くのテキストに使えるような質問、たとえば「この部分は登場人物について何を教えてくれますか？」と質問してみましょう。生徒の答えが十分でないと思ったら、どこかの場面に限定してもうすこし詳しく言わせませす。(Roberts, 2018, p. 49)

このような働きかけに対する「いろいろな理解レベルの代表」(これも先に示したような「診断的評価」)にもとづいて選ぶことになるか)の生徒たちの反応をもとに、その共通テキストで一人ひとりのニーズを踏まえた授業計画を立てることができる。

たとえば、『華氏451度』(レイ・ブラッドベリ)で学ぶ方略は次のように示される。

テキストを解釈するためのさまざまな方略

- 1 このテキストを読みながら、登場人物の直面したいろいろな問題や、葛藤に着目すると、それがテーマの種になります。
- 2 テキストのなかでテーマについて語っているとされる箇所について考えます。「権力は悪である」とか「愛とは難しいものだ」といった少し幅のあるかたちで考えてみましょう。
- 3 そうしたテーマをあらわしているような場面を捉えて、そのところを何度か詳しく読みます。その場面が、あなたの探究しているテーマについて何を教えるかきちんと指摘しましょう。
- 4 テーマをあらわしている場面を分析する手助けとして、別

の角度からそのテーマを考えてみましょう(その場面のなかです)。例えば次のようなことを考えながら。

◆登場人物たちはどのような感情をもっているか

◆このテーマはどのような効果をもつか

◆このテーマが生まれるおおもとは何か

◆このテーマについてこの場面で明らかになった教訓とは何か。

5 このテーマでもがいている登場人物は誰か? 成功しようとしているのは誰か? 失敗しようとしているのは誰か?

6 読み終えるまでに、登場人物たちがこのテーマについて学ばべきだと思われる教訓を探し出さない。

7 テーマに関わる場面について考えたことを書き留めて、一緒に検討します。どのようなカテゴリーができましたか? ほんとうに大事なアイデアはどれで、繰り返されているのはどれですか? ほかの場面と矛盾している場面はないのですか?

8 物語全体のテーマについていくつかの異なる解釈をつくりなさい。(Roberts, 2018, p. 59)

テキストを解釈するためのこのような方略の使い方を教えるためのスケジュールは次のようになる(二三)ユニット計画の「第一段階」の学習指導である。①から⑩の数字が各時間をあらわす。一日一時間で一〇日間をかけたユニットである。この段階での学習が「第二段階」の「ブッククラブ」での学習の基礎となる。

①読み聞かせ(1〜10ページ)/スキル…ディストピアの世界について知り、テーマについてのアイデアをもつ。/宿題・読み直す。

二度目に読んだところで大事だと思ったことをメモする。

②ミニレッスンと一人読み／複数の場面にわたって、テーマを考える。10〜20ページを一人で読む／宿題・30ページまで読む。

③読み聞かせ(35〜45ページ)／スキル・複数の場面にわたって、テーマを考える。多様な角度からテーマを検討する／宿題・55ページまで読む。

④ミニレッスンと一人読み／多様な角度からテーマを検討する。55〜70ページを一人で読む／宿題・80ページまで読む。

⑤ミニレッスンと一人読み／テーマにもがいている登場人物たちを分析する…私たちは何を学んでいるのか？ 生徒は80〜95ページを読む。／宿題・105ページまで読む。

⑥読み聞かせ(105〜115ページ)／スキル・多様な角度からテーマを検討する、テーマにもがいている登場人物たちを分析する／宿題・125ページまで読む。

⑦ミニレッスンと一人読み／どのテーマがもっとも重要なのか評価する。生徒は125〜135ページを読む。／宿題・135〜145ページを読む。

⑧読み聞かせ(145〜159ページ)／スキル・登場人物が学んだ教訓はどのようなものか、このテキストが教えようとしているのはどんなことか。／宿題・メモしたことをカテゴリー分けする。

⑨ミニレッスンと一人読み／この本に対して可能な解釈をする。子どもはグループで活動して、自分たちの考えをまとめる。

⑩最後の日／どのグループのテーマが「ベスト」か議論する。

(Roberts, 2018, p. 59の記載をもとにした。)

ディストピアを描いた『華氏451度』の世界に入り、小説の

テーマを考え深める授業である。米国の思春期の生徒たちにとってディストピアは『Xメン』シリーズ等の映画でなじみのもので、『華氏451度』に興味をもたせるのは困難なことではない。「ミニレッスン」「読み聞かせ」「一人読み」、授業と授業の間の「宿題」を組み合わせ、読み通すことができるよう工夫されている。

「ミニレッスン」で扱うのは「複数の場面にわたって、テーマを考える」「さまざまな角度からテーマを検討する」「登場人物たちを分析する」等の方略(先述の「テキストを解釈するためのさまざまな方略」)であり、その際に、全体で共通テキストのすべてにわたって読解を行うことは計画されていない。いわば「方略の使い方を学ぶ授業(strategy lessons)」である。生徒たちにはそうした「方略」を使いながら共通テキスト『華氏451度』を10ページ程度ずつ、教室や自宅で「読む」。この時、「ミニレッスン」で学んだ「方略」をうまく身につけて読み進められる生徒と、それがなかなかうまくいかない生徒がいるはずで、それに対処するのが「一人読み」の際に行われる「カンファランス」(対面での相談)である。

(七)ミニレッスンの実際

ロバーツ自身が『華氏451度』を「共通テキスト」とした授業で行った「ミニレッスン」(Roberts, 2018, pp. 71-73)は次のように四段階で展開された(ユニット計画の②にあたる)。

①関連づける

「昨日何を学んだか、今日の授業とどのように関連づけるか、

はつきりさせて、本時の授業の文脈をつくる。

さて昨日私たちは、小説を読んでいる時に自分たちがどうしているかということや、登場人物が直面している問題についての考えをどうやってつくり上げていくのかを考えました。今日私たちは、もっと先に進みます。そうしたつくりだてのテーマと場面の分析とを関連づけることこそ、複数の場面を注視し続けるパワフルな読者のやっていることなのです。つまり、精読して、テキスト内の出来事が、検閲とか、幸福とか、資本主義について何を語っているのかということを探ることなのです。

ii この作業をわかりやすくするための比喩を提示したり、このクラスの生徒とこの方略を関連づける。

もちろん、私たちはそういうことをいつもやっています。大好きな誰かに腹を立てた時のことを思い出して見て。たぶんあなたはそれが何かわがままなことをしたから腹を立てたのです。だから、怒りによって「わがままさ」に気づいたので、彼との関係の一端が新しい意味をもつのです。あなたの誕生日のために彼がコンサートチケットを買った時にも、それは自分が欲しかったものをただあなたに贈ろうとしただけのわがままな行為だったのです。「その瞬間にも彼のわがままさが忍び込んでいたのだー」自分のために考えなければいけないことですね。これから私が、一つ可能性のあるテーマを想定して、各自で読んでいくつかの場面を分析するためにどうすればいいのかわかってみます。

2 教える

iii あなたがモデルで見せようとしていることと、小説のなかのどこについてのことを明示します。

さて、昨日読んだ第一章で、私はクラリスとモンターグが幸福とは何か話している場面に注目しました。そして、その後のページで、帰宅したモンターグがぐったりした妻のミルドレッドを発見して、幸福について考えます。そこがテーマについて大事な何かを教えていると考えながら、この場面を再読してみます。

笑みが薄れていくのがわかった。獣脂の肌そのけに溶けて、垂れて、折り重なり、あまりにも長く燃えつづけた途方もないロウソクのように崩れ果て、消えた。暗闇。おれは幸福じゃない。幸福じゃない。いくたびもくりかえす。これが目下のほんとうの心境だと気づいた。少女は彼がかぶっていた幸福の仮面を奪って芝生を駆け去ったが、いまさら彼女の家の玄関をノックして、返せというわけにもいかない。

(伊藤典夫訳、2014, pp. 20-25)

iv 自分の考えたステップを示すことで、この方略の使い方を示します。自分がどのようにしてその考えに至ったのかをわかりやすく示しながら。

明らかに、モンターグは幸福ではありません。でも、この部分だけでそう考えているわけではなくて、この場面が幸福の本質について何を言っているのか、そして幸福であるためには何

が必要かということを考えてからです。私のなかに質問が一つ浮かびました。「この場面から幸福について私は何を学ぶか？」です。モンターグは自分が幸福だと考えていました。しかし、クラリスと会話する場面で、彼は突然動揺するのです。とても印象に残ったことが一つあります。それは、少女がすべて崩れ去ってしまう見え透いた茶番を指して幸福かどうかと訊ねていること。弱さが幸福に見えることもあると言っているのだと思ったりします…

私がどうやったかはわかってくれましたか？ 私はこの場面を再読して、自分の追究したテーマやアイデアについて何を学んだらいいのか問いかけたのです。そのためには、そのアイデアの性質について何を学びつつあるかや、この場面でのアイデアのどこが大切なのか自分で質問を考えるのもいいでしょう。

3 アクティヴな関与

V すぐ生徒たち在这里で学んだ方略を試みさせる。理解についてチェックする（山元注―ここで各々の生徒の理解方略習熟の度合いを評価することが可能になる）。

こうしたことを、すぐにあなたがたにも実践してもらいたいです。いま話した幸福というアイデアを含む他の場面を見てください。

（別の場面を出す）

パートナーと話しましょう。幸福とは何かについてこの

場面は何を教える？ 幸福について私たちは何を学ぶ？

（生徒たちが話す、私はそれに耳を傾ける。）

いろいろな意見が出ていましたね。この場面は、私たちの世界で幸福になることがどれほど難しいかということを強調していると言っている人もいました。この世界が私たちを生きづらくしたり、幸福のままにいてることをむずかしくしたりすると言った人もいます。また、自分の苦しみを隠すために私たちは時折幸福のようなものを使うということに注目した人もいました。すばらしい。

4 リンクを張る

vi 授業で学んだ方略を振り返り、一人読みでどのように使えばいいかガイダンスをする。

第二章は自分で読み始めてください。この二日間でもやったことを続けるのです。私たちはまず、作品に想定可能なテーマを見つけてることを学びました。そして今日、そうしたテーマについてある特定の場面が何を物語っているのかを探り始めています。

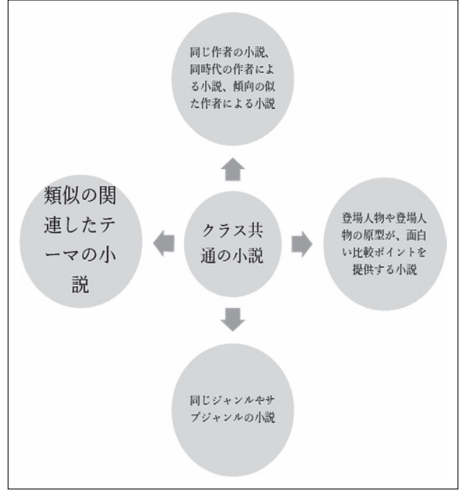
vii 今日やったことがこのレッスン例のようにより大きなプロセスの一部なら、今日やったことをどのように活用していくのか示唆を与える。

第二章を読み進むにつれて、既に話し合ったことのあるテーマや場面と関連するようなあたらしいテーマや場面に出会うかもしれません。これらのテーマについて付箋紙にメモして、自

分が分析しているテーマの見出しのところにその付箋紙を加え
 たくなるでしょう。では始めましょう。

ロバートの「共通テキストを読む」学習指導において、教師が前
 面に出るのは、この「ミニレッスン」と「読み聞かせ」だけである。
 これは「リーディング・ワークシヨップ」の特徴でもあるが、すべ
 てを生徒に任せているというのではなく、とくに「アクティブな関
 与」の部分では、生徒が方略をどの程度使っているのかということ
 や理解の模様を細やかに確かめている。先に触れた「診断的評価」
 でのチェックがその下地になると思われる。

図：Roberts (2018) 所収の Table 9. 2 を稿者試訳



(八) 「生徒が選んで読む」との連結

『華氏451度』のような長編小説を共通テキストとする授業で展
 開されている学習を進めていくことができれば、「一人で読む」時間
 が保障されているので、それだけで多くの読む経験を積むことがで
 きる。

「生徒が選んで読む」はこの学習との関連性を保ちながら営まれる。
 「共通テキスト」と無関係なテキストを各自が選ぶということではな
 いようだ。Lenora (2016) に示唆を得た「目の前の本を深く
 理解するための知識と参照事項という基盤の上に立ち、過去の読み
 を参照すること」が読む楽しさと読む力の基礎であるとする考え方
 から、「ブッククラブ」での本の選択もそのクラスでの「共通テキス
 ト」に関連づけられるのが「理想的」だとしている。

たとえば、レイ・ブラッドベリの『華氏451度』のユニツ
 トに立ち戻ってみて、生徒たちに提供するテキストはどういう
 ものになるか考えてみます。その場合最初に私が考えるのは作
 者です。子どもたちは読みたがるブラッドベリのほかのテキス
 トは何でしょうか？ (多分『誰かが道をやってくる』か『火星
 年代記』です) また、彼と同時代の作者を探すこともできます。
 ブラッドベリとあわせて読みたくなる作家はだれでしょうか？
 (アイザック・アシモフ？ アーシユラ・K・ルリグウイン？
 ラルフ・エリソン？) あるいはいくつかの小説を通して考えら
 れるテーマやアイディア、つまり、居心地のよさ、宗教、知識、
 幸福といったものを手がかりにすることです。興味をひくやり

方でこうしたテーマを扱った本にはどういふものがあるでしょうか？ 図9・2〔山元注―前ページの図〕に示したようなやり方で、本を集めて、自分のクラスや子どもたちにとつて満足いくテキストを見つけることになるでしょう。それはほかの人たちには満足できないものかもしれません。私たちはそれぞれにどの本が私たちの世界や学校や子どもたちにぴったり合うのかということを決めなければなりません。しかし、子どもにも選択権を与えることで、あるいは本当に子どもたちが興味を持つ選択肢を提供することで、この学習は生産的で楽しいものになるはずです。(Roberts, 2018, pp.130-131)

このような考え方に立つことで「共通テキスト」を使つた授業での読む行為が、自ら選んで読む行為につながっていく。「共通テキスト」と「自ら選ぶテキスト」とのこのような関連性を重んじていくことによって、既に学んだことを基盤にしながら生徒を読者として成長させることができる。

三 読む文化・読むコミュニティの形成と「自立した読者」の育成

本稿冒頭で言及した座談会では「同じ物を読んで、そこで話し合う」ということの重要性が指摘されていた。しかし、そこで「話し合う」の意義については詳しく触れられていない。ロバーツの実践でも「クラス共通の小説」の学習で話し合いを行わないわけではな

い。しかし、「クラス共通の小説」での学習ではそれ以上に読んで理解するための「方略」の定着が目指されていた。「同じ物を読んで、そこで話し合う」ということはむしろ同じ本や文章を選択した友人と「ブッククラブ」をするなかで営まれている。「同じ物」が教師か指定されるか、自分で選んだものであるか、はその後の話し合いの質をも左右する。少なくともロバーツの実践では、そういうかたちで「共通テキストを読む」と「生徒が選んで読む」との接続が為されていたと言ふことができる。

そういう意味でロバーツの実践的提案は、ジェニ・デイラ(2013)の「リテラチャー・サークル」がそうであったように「読者」を育てる教育的営為であった。中等教育段階に特化しているという点がデイラの実践との違いでもある。

「ブッククラブ」(リテラチャー・サークル)では生徒が選んだ本について「一人読み」をして、その成果を話し合つて共有することが目指されるが、そのための本や文章としては一緒に学んだ「共通テキスト」と何らかの関わりを持つものを選択する。そのプロセスで「共通テキスト」によって身につけたスキルや方略を使って意味をつくり上げる経験を重ねることになる。

このような「共通テキストを読む」と「生徒が選んで読む」とのつなぎ直しを図ることによって、本や文章を一人で読んで読む能力を生徒たちが持つことができるようになるのである。読みたい本を選んで一人で読む力を持つことは「自立した読者」の条件であるが、その条件はこのような手続きでとのえられるということ、ロバーツの「小説アプローチ」は教えてくれる。このアプローチは基

本的に「リーディング・ワークシヨップ」に依拠したものであるが、「共通テキスト」信奉者からの批判を柔軟に受け入れて、読む力を育て、「自立した読者」として生徒を育てる方法論としてより強化されたものと捉えることができる。

実践を展開していくためには、ロバーツが提示した四つの学習指導法それぞれの強みと課題を踏まえて、「読むこと」の授業スタイルを工夫していく必要がある。一斉指導の「講義する」「発問する」で自立的な学びが生まれるのはむしろ望ましいことでもロバーツの取り組みは教える。重要なのは、実際にテキストを「読む」時間をどれだけ設けるかということではないだろうか。小説なら小説に没頭する時間であるし、評論なら評論の書き手がメッセージを伝えるためにどのような企てをしているのかを考えながら読む時間である。これは小説を読む学習に限ったことではない。そのような時間をできるだけたくさん経験させることでしか「知的な自律性 (intellectual autonomy)」(Demov et al. 2016, chap. 8) は育たないということもロバーツは伝えている。

「多読」と「精読」をつなぐとか、「読解」と「読書」を結合するという発想だけで問題は解決しないかもしれない。「小説アプローチ」が示しているように、協働で「共通テキスト」を読む授業のなかで学んだことを、互いに披露し合って、それを糧に自分の選んだテキストを読み進める道筋をつくっていくことで、自分にピッタリ合ったテキストを求めて読む能力は育まれる。それを読む文化づくりに言ってもいいし、読むコミュニティづくりと言ってもいい。ロバーツの「小説アプローチ」が対象としたのは長編小説であったが、

日本の国語教科書という「共通テキスト」を読む授業を、そのような文化やコミュニティづくりの基盤として意味づけなおす必要性和可能性を教えてください。

参考・引用文献

- 滑川道夫編 (1959) 『新しい国語教育』 牧書店。
- Lenov, Dug, Driges, Colleen, and Erica Woolway. (2016) *Reading Reconsidered: A Practical Guide to Rigorous Literacy Instruction*. Jossey-Bass.
- Roberts, Kate. (2018) *A Novel Approach: Whole-Class Novels, Student-Centered Teaching and Choice*, Heinemann.
- ジェニ・デいら (山元隆春訳) (2013) 『本を読んで語り合うリテラチャー・サークル実践入門』 溪水社。
- レイ・ブラッドベリ (伊藤典夫訳) (2014) 『華氏451度』 ハヤカワ文庫。

注

- (1) 現在は、ナショナル・リテラシー・コンサルタント、作家、キーノートスピーカー。
- (2) E・D・ハーシユ著 (中村保男訳) (1989) 『教養が、国をつくる。—アメリカ建て直し教育論』 (TBSブリタニカ) を参照のこと。
- (3) ルーシー・カルキンズ (小坂敦子・吉田新一郎訳) (2010) 『リーディング・ワークシヨップ』 『読む』 が好きにな

る教え方・学び方』新評論。

(4) ドナリン・ミラー (高橋璃子訳) (2015) 『子どもが「読書」に夢中になる魔法の授業』かんき出版。

(5) Keene, Elin Oliver and Susan Zimmermann. (1997) *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. Heinemann.

エリン・オリヴァー・キーン (山元隆春・吉田新一郎訳) (2014) 『理解するってどういうこと?』新曜社。

(6) 反理想郷・暗黒世界のこと。ディストピアを舞台とした代表的な小説としては『華氏451度』の他、オルダス・ハックスリー (大森望訳) 『すばらしい新世界』 (ハヤカワ文庫)、ジョージ・オーウェル (高橋和久訳) 『一九八四年』 (ハヤカワ文庫)、山田宗樹 『百年法』 (角川文庫) 等がある。

付記・本稿は、2021年10月16日に開催された全国大学国語教育学会第14回世田谷大会 (オンライン) での自由研究発表「共通テクストを読む」と「一人で選んで読む」とのバランスを探る「読むこと」の教育—Kate Roberts (2018) *A Novel Approach* を手がかりとして—の内容を大幅に改稿したものである。貴重なご質問とコメントをいただいた岡田博元氏と望月善次氏に厚く御礼申し上げます。

(広島大学)