

米国における理解方略指導の一展開

——「州共通コアスタンダード（CCSS）」との関わりを中心に——

神 部 智

一 研究の背景

米国では2010年に「州共通コアスタンダード」（Common Core States Standard for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects: CCSS）が公開され、国語科（English Language Arts: ELA）の領域においても、大学進学と就職準備を見据えた、K-12（幼稚園から高等学校卒業段階まで）の各学年の到達基準が明確に示された。また、CCSSの主要著者のうちの2人であるColemanとPimentelは、教育関係者や出版社を支援するため、2012年にこれを一部改訂し、基準の要点について「教材文章の選定」「質問と学習課題」「学問的な語彙」「根拠を示すことと研究活動」等の観点から説明を加えた。

これによりもたらされた第一の変化は、より複雑で難度の高い文章が教材に選定されたことだ。具体的に言えば、10～11歳相当のLexile指数は770～980^{（註1）}に増加し、12歳以上で取り扱う教材文は、約7対3の割合で、説明的文章と文学的文章が編成されることになった

（Coleman & Pimentel, 2012）。こうした変化は、「K-12対象の教材文章の複雑さが減少している」「現在の高校卒業生の多くが大学や職場のテキストを読む準備ができていない」といった知見に基づいており、これらの知見の正しさは概ね他の研究者にも支持されている^{（註2）}（Hiebert & Mesmer, 2013; Pearson, 2013）。学習者の熟読と再読を促すために、教材文章の質が強化された。

第二の変化は、本文に依拠（text-dependent）した質問と学習課題が必要とされたことだ。Coleman & Pimentel（2012）は、「学習者の背景知識や経験は読解を助けることができるが、本文自体への注意より重視されるべきではない」（7頁）として、学習者が本文中の証拠に基づき応答できるような課題を用意すべきだと主張した。それは「出版社はテキストに依拠しない学習活動の提供を控えるべきだ」（10頁）と述べるほどであった。結果、この背景知識の役割を軽視する発言は論争を巻き起こした（Boyles, 2012）。

このように、いくつかの争点はあるものの、基準の修正が定期的を試みられたり、基準の達成手段が教師の裁量に委ねられる期待を含めるなら、注意深く綿密な読書を強調するこのCCSSは全米に

よい影響を及ぼし得ると結論づけられており (Hinchman & Moore, 2013; Pearson, 2013)、各州で採用されている。

二 問題の所在

こうした現状に対し、Afflerbach et al. (2020) は「理解方略の指導」と題した一編で次のように述べる (傍線稿者)。

多くの学習者は、学校での読解力の要求の高まりに直面している。CCSSや、他の到達基準に依拠した行政主体は、学習者が教室で学ぶことに影響を及ぼそうとしているからだ。全米学力調査 (NAEP) と、その結果を反映するCCSSは、読解には読者・テキスト・読書行為・文脈が関係するという考えを共有し、関連する課題に取り組み中で理解した方略を読者が活用することを期待している。現在、NAEPとCCSSの両方で、文章理解は読みの主要な成果だが、理解はもはやそれのみで完結するものではなく、むしろ読み書きに関するより大きな行為の必須の要素とみなされている事実¹⁾に、読みの概念の発展が反映されている。このことにより、学習者の理解方略の使用に対しても新しく複雑な要求が生まれている。(106頁)

このように、CCSSやNAEPの方針は、米国の読解指導全般に影響を与え、理解方略の指導にも、「新しく複雑な」指導のあり方を要求したと考えられる。これと同様の指摘は、他の先行研究にお

いてもみられる (Frey & Fisher, 2013: 57; Dole et al., 2014: 22-23)。

実際、米国においては、2010年のCCSS公開直後から、理解方略指導の実践者かつ研究者たち (後述するBoyles, Frey & Fisher, Sacamano, Dole et al., Beers & Probstらの著者たち) が、こうした到達基準や読解フレームワークを踏まえて、新しい理解方略指導の方法論をさまざまに提案してきたところである。

しかし、彼らが提案する指導の姿は実に多岐に渡っており、稿者からすると、「CCSSの公開は理解方略の指導にどのような影響を与えたのか」「米国の理解方略指導は2010年代にどのような方向へ向かったのか」を伺い知ることが難しくなっていると感じられる。そしてその結果として、「我が国の理解方略指導は、そこからのような教訓・示唆を引き出すことができるのか」といった観点からの分析が妨げられている現状があると、稿者は考える^{註3)}。

そこで、本稿では、特に2010年代に米国で提案された理解方略指導の方法論や実践例のいくつかを取り上げ、そこにみられる共通の傾向を分析・整理することで、「CCSS公開後の2010年代に、米国の理解方略指導はどのような展開をみせたのか」を、稿者の管見の限りで、明らかにすることを試みる。

三 線引き方略への再注目

(I) 指導法の傾向分析

第一に分析するのはFrey & Fisher (2013) とSacamano (2014) の指導法である。彼らは、「本文の、重要な記述に下線を引

く」「不明瞭な言葉を丸で囲む」「本文の内容同士を結びつけるために矢印記号を書き込む」等の広く知られた読みの方略に再注目を促している。例えば、Saccamano (2014) は、「精読にどれだけ親しんでいるか？」と題した一編で、次のように述べている。

学習者に「本文中の重要な情報に下線を引くように」などと指示することは曖昧な発言だ。このような指示が与えられても、学習者は関係する具体的な情報を探さない。極めて具体的なものを記号化する方法を学習者に学ばせることが必要だ。学習者は本文内の特定の要素を探す必要があり、それらの要素は与えられた課題に応じて変わる。本文を分析させる一つの方法は、事前に学習した記号を使用させることだ。(144～145頁)

同様に、Frey & Fisher (2013) も、Adler & Van Doren (1940) の古典的著作を引き合いに、線引き方略 (Annotation) の重要性を説いている (58頁)。だが、ここで提案される指導は、読解の指導としても、方略の指導としても珍しいものとは言えず、指導法の展開を見出すには不足があるように思えるだろう。ただ、方略指導の実践者でもあった彼らがこの指導法を改めて提案した背景に、以下の Boyles (2012) の記述 (傍線稿者) をみると、^(註4) 理解方略指導のひとつの展開が見えてくるように稿者は思う。

過去十年、私は読みの指導が、学習者の理解度を一連の質問と応答によって測定するアプローチから、「優れた読者」が使用する

る方略を活性化させるアプローチへ変化するさまを目撃してきた。NAEP (2002) は、それらのうち、読者の経験とテキストを関連づける方略をフレームワークに組み込んだ。^(註5) 長い間、このアプローチは理想的に思えた。学習者をメタ認知的な読者に育てる以上によりことなどありえただろうか。しかし、テキストそのものを忘却した、テキストと学習者の個人的なつながりを重視するアプローチ (ハイ・ステイクスな試験で表れたような) が読解の指導と評価において支配的になるにつれ、読みの指導は軌道から外れ、まともな指導とは言えないような代物になった。「中略＝稿者」結果、一連の方略の指導は、テキストは思索の出発点に過ぎないという考えや、ばつと思いついたんだ想像、本文の理解を深めるのにほとんど役立たない出鱈目の質問を読者の頭に残しただけで、学習者のテキストそのものの理解をほとんど助けはしなかった。では、個人的にテキストに反応しても学習者は理解を深めることができなければ、教師は学習者の理解の深化を助けるためにどこに向かえばよいか。当然、テキストそのものに目を向けるべきだ。(37頁)

ここでは、以前の理解方略の指導が、読者側の個人的な経験や想像を重視するあまり、「テキストは思索の出発点に過ぎない」という考えや、本文の理解を深めるのにほとんど役立たない出鱈目の質問を読者の頭に残しただけ」の指導に陥りがちであった、と反省されている。Saccamano (2014) や Fisher & Frey (2013) が線引き方略への再注目 (精読方略の重視) を促したのは、こうした反省

のもと、読者の関心をテキストに向かわせ、読者とテキストの間に交流を生み出すこと^{註6}をねらったものだと考えられる。

(Ⅱ) 展開の考察と、我が国の方略指導への示唆

このような指導の傾向から、稿者は次のような理解方略指導の一展開を見出せると考えた。つまり、読者の個人的な反応を引き出す理解方略に、精読の観点から、線引きのような「自然とテキストと関わりあうような具体的手続き」を掛け合わせることで、既存の方略をより有効なものに編み直そうとするような展開である。

言い換えれば、NAEP(2002)等で早い段階から提案されてきた「既有知識を活性化する」「自己の理解をモニターし、問を作る」「想像する」といった理解方略は、テキストそのものの理解と無関係に進行してしまう一面があり、その反省として、「既有知識を直接本文に書き込む」「疑問をもつたら、本文にその問いを書き込む」「想起したことを付箋紙に書いて本に貼りつける」といった具合に、テキストそのものとの関わりを確認させる手続き的知識との融合が図られたのではないか、ということである。

従来、読者側の個人的な経験や想像に偏って指導されてしまいがちだった理解方略を、「本文に依拠しつつ、経験を結びつけたり想像する」というように、より有効な(テキストと読者の間に自然な交流を生み出すような)方略に編み直していくという展開が、線引き方略への再注目という現象から見出される、と稿者は考えた。こうした指導の展開は、「理解方略は、テキストと読者の間に自然な交流を生み出すようにデザインされているのが、望ましい」という示唆

を、我が国の理解方略指導にも与えている。

四 方略記述形式の簡素化と詳細化

(Ⅰ) 指導法の傾向分析

第二に分析するのは Beers & Probst(2016)と Boyles(2012・2014)の指導法である。彼らは、方略使用時に生徒が自問すべき言葉の形式を明示したり、画用紙に印刷した方略表を教室壁面に掲示するなど、方略の指導に様々な実践的工夫を施している。

例えば、Boyles(2012)は、「精読の指導に迫る」と題した一編の中で、次のように述べている。

「書き手はここで何を言っているか」「難しい言葉や重要な言葉はあるか」「書き手は私に何を理解してほしいと思っているか」「書き手は意味を作り出すために、言葉をどう扱っているか」
書中、学習者がこれら四つの質問を自問する時間を取り、それに答えるのが上手になると、教師は全ての質問をする必要がなくなる。「中略」稿者「生徒に四つの一般的な質問と、内容と構造に関するより具体的な質問を自問させることは、長期的な目標だ。「自立した読者」でもある注意深い読者を育成するためには、テキストに迫る方法を明示的し、意味に複数の層があることを教える必要がある。(40～41頁)」

ここで提案されている指導は、「四つの一般的な質問」と「より具

表1 三つの区別(註7)

| Stances | Signposts | Strategies |
|---|--------------------------------------|--|
| 三つの質問をする 構えをとること | 道標を見つけて 書き込むこと | 修整のための 方略を使うこと |
| ○何があなたを 驚かせたか？ | ○予想外の内容 (対照と矛盾) | ○文章内容の予想 |
| ○筆者は、あなた が知っていたこと についてどう考 えているか？ | ○過剰あるいは 絶対的な表現 | ○KWL チャート |
| ○あなたが知っ ていたことの中 で、変わったこと や、間違っていた かと思ってきた こと、やっぱり だと思つたこと は何か？ | ○数値的・統計 的なデータ | ○SWBS (誰が何 を望み、結果的 にどうなったか を要約) |
| | ○どこから引 用された言葉 | ○本文構造の分析 と様々なアン ダーライン |
| | ○専門的な用語 (ギャップを 感じる言葉) | ○絵や図を描いて 視覚化 |
| | [稿者注：これ らを本文中で見 つけたら、自問 する] | ○別のジャンルで 表現し直す |
| | | ○ポスター発表 |

体的な質問」(例えば本文中に「対比を含む表現」を見つけた場合には「何が対比されているか?」と問うようなこと)を、学習者自身が自問自答できるように促すことを目的としている。

これと同様の傾向は、Beers & Probst (2016)の指導法にもみられる。彼らが提案する、説明的文章の指導法は、「Stances」と「Signposts」に「Strategies」とを区別して捉える(表1)点で、特徴的である。この指導は、「三つの質問」と「道標」を起点にした質問(例えば本文中に「数値的・統計的なデータ」を見つけた場合には

「なぜ筆者はこの数値を用いたのか?」と問うようなこと)を学習者自身が自問できるように促すことを目的としている。

ここで Beers & Probst (2016)と Boyles (2014)が共通して提案している、ある問いの発言形式を自問自答させることを通して、その発言形式の転移を促すという指導は、珍しいものとは言えない。例えば初等教育段階で、「○○さんの意見とは違って、私は」と考えましたが、どうですか」「なぜ、○○さんはそう考えたのか、教えてください」というふうな話形の転移をねらう実践はよくみられるし、方略指導の文脈でも、佐藤(2009)や神部(2020)による類似の実践が報告されているからである。

したがって、ここで稿者が分析したいと考えるのは、それではなく、いくつかの「一般的な問い」と「本文の特徴に関するより具体的な問い」という二種類を区別して学習者に明示するという指導の傾向についてである。方略指導の研究者であり実践者でもある彼らがこうした指導法を提案した背景に、以下の Beers & Probst (2016)自身の記述(傍線稿者)をみると、理解方略指導のひとつの展開が見えてくるように稿者は思う。

もしかすると、三つの大きな問い、道標(Signposts)、そして方略(Strategies)について教える順番を探しているかもしれないが、ほとんどの場合まず質問をする構え(Stances)について教えたほうがよい。それらの問いについて指導するのに多くの時間はいらないし、指導された学習者はテキストを読んだそばから考えることを始めるはずだからだ。しかし、何人かの学習

者にとつてこれら三つの質問は、より精密で注意深い読みに到達することを十分助けてくれるものだと感じられないだろう。「中略＝稿者」大きな問いを頭に留めて読むだけでよい学習者もいるが、一部の学習者はそれらの問いが機能するのを助け「道標 (Signposts)」を必要とする。さらに言えば、読解を進めている間の混乱を解きほぐすためにいくつかの方略を必要とする学習者もいるだろう。(79～80頁)

ここでは、「一般的な問い」が一部の学習者の自発的な読解を促進するものであり、「本文の特徴に関するより具体的な問い」は別の一部の学習者を補助するものである、という区別が明確にされている。つまり、学習者の能力差に応じた理解方略指導のあり方が模索される過程の延長上で、Beers & Probst (2016) や Boyles (2012・2014) はこの「二種類の問いの明示」を指導の方針に加えたとすることが推察される。

(Ⅱ) 展開の考察と、我が国の方略指導への示唆

このような指導の傾向から稿者は、次のような理解方略指導の展開を見出せると考えた。つまり、方略に関する知識の記述形式について、比較的能力の高い学習者の理解を促進するための簡素化と比較的能力の低い学習者を補助するための詳細化とが、ほとんど同時に進行していく、という展開である。

このような指導法の展開は2000年代の理解方略指導研究の成果を踏まえたものだとと言える。例えば Guthrie, et al. (2004) が

示したように、学習者の理解を促進する上では、方略についていちいち指導するよりも、学習者のある課題解決的な状況や文脈においてしまうほうが効果的な場合もある。実際、比較的能力の高い学習者を課題解決的な読解活動に没頭させるためには、いくつかの簡素な発問を投げかけるだけでこと足る場面も多い。

反面、そうではない学習者もいる。本文のどこに注目すればよいかわからない学習者は、内容に疑問も湧かず、読解に没頭することもない。こうした比較的能力の低い学習者を補助する上で、方略の段階的な指導が有効であることは対照実験等でも裏づけられてきたが (Cunrrell et al.: 2014)、学習者が方略を身につける過程は特定されておらず (Afflerbach et al.: 2020: 115)、転移が容易に起こらないことも指摘されてきた (神部 2020: 118)。したがって、こうした学習者に理解の方略を教え、多様な読解場面へ向けそれらの転移を促すためには、「本文の特徴に関するより具体的な問い」の形式を一層わかりやすく詳細にすることが必要になるのである。

比較的能力の高い学習者のために理解方略を簡素化して呈示しながら、そうではない学習者のために理解方略使用の条件と手続きを詳細化して (教室壁面などに) 呈示することで、各学習者の習熟度に応じた指導のあり方が整備されていくという展開が、二種類の問いの明示という現象から見出される、と稿者は考えた。こうした指導の展開は、「方略は、能力の高い学習者の理解を妨げることなく、かつ、能力の低い学習者の理解をうまく促進するように指導されているのが、望ましい」という示唆を、我が国の理解方略指導にも与えている。

五 理解方略概念の混乱

(Ⅰ) 指導法の傾向分析

最後に分析するのは Dole et al. (2014) の指導法である。彼らは、「初等教育段階の C C S S を踏まえた教室における、複数テキストにまたがる読解」と題した著作の中で、C C S S 公開後も有効性をもつ理解方略について、次のように述べる。

方略の中には、ストーリーマップ等のグラフィックオーガナイザー「[稿者注：以下 GO]」を使うこと、本文に依拠した質問に答えること、解答をテキスト中の証拠から裏づけること、情報を速読 (scanning) すること、が含まれる」(69頁)

この説明は一見妥当に思える。図1のような GO があれば、学習者は自然と複数テキストの読解に取り組み、テキストから言葉や証拠を抜き出すことに集中できる。C C S S は大量の資料を読ませることを推奨するが (Coleman & Pimental, 2012: 5)、こうした補助資料は学習者の速読を助けるはずである。こうした実践は目新しいものではなく、National Reading Panel (2000) も GO を有効な方略のひとつに数えている。前節で紹介した Beers & Probst (2016) も「KWL チャート」^(註9) を方略として位置づけていた。

このように GO は理解方略の中に位置を占めているが、これについて Afflerbach et al. (2020) はこう指摘する(傍線稿者)。

私が、「[稿者注：スキルと方略の概念の区別が曖昧なことに加えて]」さらに懸念しているのは、理解方略、指導方略、および学習者の理解方略習得を助けることに関連した教室におけるサポートが、渾然としていることだ。「中略」稿者」全てが方略であるわけではない。例えばストーリーマップを含むグラフィックオーガナイザーやワードマップは、学習者の理解方略(あるいは教師の指導方略)に合わせて使用されるが、それ自体は方略ではなく、ツールだ。また協同学習は、学習者同士を結びつけ、読解活動を伴って知識を構築する手段だが、それは、やはり方略ではない。(100頁)

いったい、「GOの利用」や「協同学習」は、指導のツールなのか、それとも理解方略なのか。このように、指導者によって、理解方略の捉え方に微妙な相違があるように見える。

こうした相違による混乱を回避するためには、Afflerbach et al. (2008) による理解方略の定義「テキストを解読し、単語を理解し、意味を構成するための努力を制御・調整しようとする意図的かつ目標志向の試み」(368頁) という定義に、立ち返ればよい。この定義に、図1のような GO は適合しているだろうか。

もし、目的にかなう GO を学習者自身に選ばせたり、別の形式で情報の整理を試みる余地を残したり、この GO の便利／不便な点を考えさせたりするのであれば、それは「文章の内容を視覚的に整理する方略」の指導と言うことができるだろう。しかし、単にワークシートとして配付したり、この形式での情報の整理を一方的に学習

| | | |
|-------|--|---|
| | テキスト名 1 : _____ <input type="checkbox"/> 文学的文章 <input type="checkbox"/> 説明的文章 | |
| | テキスト名 2 : _____ <input type="checkbox"/> 文学的文章 <input type="checkbox"/> 説明的文章 | |
| 計画 | 学年のスタンダードと目標 _____ _____ | |
| | 率直な疑問を書く _____ _____ | |
| | 使用する方略について _____ _____ | |
| 文章の分析 | 類似点 | 相違点 |
| | <input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 記述 | 次の記述を穴埋めする ・・・・は _____ である これらの本が似ているところは _____ である | |

図1 グラフィックオーガナイザー (註10)

者に要求したりする限りにおいて、やはりそれは単なる指導資料であり、それを方略と言うことはできない。GOや協同学習は、確かに学習者の理解を助けるための手立てであるが、その補助的な資料や活動を選択する最終的な責任が学習者に委ねられない限り、それを理解方略と言うことはできないと考える。

(II) 展開の考察と、我が国の方略指導への示唆

以上の分析から稿者は、次のような理解方略指導の一展開を見出すことができると考えた。つまり、何を理解の一区切りとみなして方略をデザインするかが、指導者にある程度委ねられる状況が生じている一方で、理解方略と指導方略と指導ツールとの概念的区別が

判然としない状況が生まれ、実際のところ理解方略の指導と呼べないような指導も、方略の指導とみなされたまま実践が蓄積しており、混乱が生じている、というような展開である。

理解を補助するための手立ての全てが方略であるわけではない。もしGOなどの指導材を方略として教えるのなら、学習者に方略使用のモデルを示し、意図的な使用を促し、不使用を選ぶ余地を残さねばならない。さもなければそれはツールに過ぎず、結果として教室での方略指導全体に、混乱をもたらす恐れがある。こうした指導の展開は、「方略指導においては、理解概念を明確にした上で、方略使用の最終的な責任が学習者に委ねられるように授業をデザインするのが、望ましい」という示唆を、我が国の理解方略指導にも与えている。(註11)

六 結語

本稿ではCCSS公開以後の2010年代を中心に、「米国の理解方略指導がどのような展開をみせたのか」を、いくつかの具体的な指導法を取り上げて考察した。ここで取り上げた指導法は、高等学校における方略指導の実践者である稿者の実感に即すものが選ばれたという事情は少なからずあり、恣意的な分析の枠を出てはいないものの、いくつかの展開を見出すことができた。

第一に、従来、どうしても読者側の個人的な経験や想像に重点が偏りがちであったいくつかの方略（関連づけや想像）が、練引き方略のような具体的手続きと結びつき、テキストの再読と熟読を促す

方略に発展的に加工されていくという展開(①)を見出した。こうした展開においては、CCSSの到達基準とともに、2002年のNAEP来指導の主流をなした「読者の個人的な反応を過剰に志向する実践」に対する反省が踏まえられているようであった。

第二に、比較的能力の高い学習者の理解を促進するために方略の簡素化が図られると同時に、比較的能力の低い学習者の理解を補助するために方略の詳細化が図られていくという展開(②)を見出した。比較的能力の低い学習者を理解を助け動機づけるためには、方略使用の条件や手続きは明確でなければならぬ。もちろん、テキストに下線を引くことや定型的な問いを自問することは読みの主たる目的ではないが、そうした明確な行動目標は読解を助け、新たな課題意識や目的を立ち上げるきっかけとなりうる。

第三に、何を理解とみなして方略をデザインするかが指導者に委ねられる状況が生じる一方、理解方略と指導方略と指導ツールとの概念的区別が判然としない状況が生まれ、混乱が生じている、というような展開(③)を見出した。とりわけ、GOや協同学習を用いた指導が、方略指導の条件を満たしていないと思われる例が散見された。読解に関連する発展的な課題に取り組ませる機会が増え、理解を助ける多様な手立てが考案されることはよいことだが、それを方略指導研究の文脈に含める際には慎重でありたい。

このような指導の展開は、我が国の理解方略指導に対して次のような示唆を与えている、と稿者は考えた。第一に、「理解方略は、テキストと読者の間に自然な交流を生み出すようにデザインされているのが、望ましい」という示唆である。第二に、「方略は、能力の高

い学習者の理解を妨げることなく、かつ、能力の低い学習者の理解をうまく促進するように指導されているのが、望ましい」という示唆である。第三に、「方略指導においては、理解概念を明確にした上で、方略使用の最終的な責任が学習者に委ねられるように授業をデザインするのが、望ましい」という示唆である。

以上、本稿では、高瀬(2015)が教育評価の観点から2010年代の理解方略実践を分析したのに対し、主に指導法や授業づくりという観点から理解方略指導を検討した。今後、具体的な授業実践の提案に生かしていくつもりである。

註

(1) Lexie 指数とは、学習者の読解力と資料の難易度を照合するため、文章の単語数や難易度、構文の複雑さ等を独自の計算式で総合的に数値化したものである。これが645〜845から770〜980に引き上げられた。なお、『ハリリー・ポッターと賢者の石』の Lexie 指数が880程度だとされる。

(2) ただし、Hiebert & Mesmer (2013) は「初等教育段階のテキストの複雑さが増すと、高校と大学のテキストとのレベル間のギャップを埋めることができる」(47頁)とする第三の仮説については、証拠に乏しいと指摘している。

(3) ここで翻って、我が国を眺めると、理解方略の指導については犬塚(2013)や間瀬(2013)、山元(1994)による概観がある。ただこれらの概観は、1980年代から2000年代にかけての理解方略指導研究の展開に即したものであ

る。方略概念によって学力観の転換が図られてから、方略の精選、指導対象方略の明示化や、複数方略を文脈の中で指導することの効果等が示されてきた歴史的展開については詳細に考察されているが、CCSS公開以後の2010年代に米国の理解方略指導がどのような展開をみせたかについては、検討の数が少ない。

(4) Sacomano (2014) 自身も、Boyles (2012) を引用している。

(5) National Assessment Governing Board (2002) の図1(5頁)をみると、「読者の経験とテキストの間に関連を作る」とは、「解釈を作る」と「内容や構造を分析すること」と並び、読みの一側面として位置づけられている。

(6) Fisher & Frey (2013) の、「現在の問題は、学習者が、あまりにもすぐ読解から離れて自分の経験を関連づける質問に答えることを奨励されていることだ。代わりに、Roseblatt (1995) が推奨したように、読者とテキストの間に交流が存在する必要がある。読者は自分の経験、信念、観念をテキストに取り組むために活用すべきであり、筆者の言葉に対する理解を深めるべきだ」(57頁)という指摘を踏まえれば、精読重視の傾向は、読者反応理論や交流理論の正当な捉え直しの結果とみることができる。なお、この論件については山元(2014)に詳しい。

(7) Beers & Probst (2016) にある図21(61頁)を参考に稿者が作成した。なお、Beers & Probst (2016) は、「私たちは、

本書等で論じた道標(文学的文章と説明的文章を読むための)が、教師が学習者たちと共有する他の多くの方略の中に位置を占めてほしいと思っている」(183頁)と述べ、「道標(Signposts)」は広義の方略に含まれるとした。

(8) ここで言う転移(transfer)とは、方略を別の学習場面でも応用できるようにすることを意味する。なおBoyles (2014) は、「もし私たちが精読指導の効果を最大化したいのなら、私たちは学習者が指導を『点』ではなく『線』と捉えることを助ける必要がある」(33頁)と述べ、実際のこの転移の問題に言及している。

(9) 既に知っていること(What I Know)、「知ったこと」(What I want to know)、「新しく知ったこと」(What I learned) などを事前書き込ませる表のこと。珍しいものではなく、1990年代には既に用いられてきた指導材である。なおBeers & Probst (2016) が使用するのはこの改造版なので、一部正確でないが、本稿の内容と関わらないので詳細は述べない。

(10) Dole et al. (2014) で紹介される図2の5(28~29頁)を参考に稿者が作成した。

(11) なお、今回は分析が及ばなかったが、理解方略指導研究上にはまだ微妙な相違がある。それは、Keene (2012) と National Reading Panel (2000) や Beers & Probst (2016) との相違である。前者は、「スキーマと関連付ける」「推論する」といった理解方略をあげた上で、方略を使用することで、「作者の意図や価値観や主張を評価する」「パターンや作品構造」「稿者

注：因果、比較と対比、出来事の配列など」を認識する」といった「理解の成果」を得られるという。一方後者では、「本文構造の分析」は、明らかに理解方略として数えられている。いったい、「作者の意図の評価」や「構造の分析」は、理解の成果なのか、それとも理解方略なのか。学習者の発達段階や、理解概念の設定、方略使用の効果の認知、といった観点からの分析で、こうした相違による混乱を避けることができようが、本稿では今後の課題として、別稿で改めて考察を加えたい。

参考文献

- Adler, M. J., & Van Doren, C. (1972). *How to read a book*. New York, Touchstone. 外山滋比古・横未知子訳 (1996) 『本を読む本』講談社.
- Afflerbach, P., Hurt, M., & Cho, B.-Y. (2020). Reading comprehension strategy instruction. In Dinsmore, D. L., Fryer, L. K., Parkinson, M. M. (Eds.) *Handbook of strategies and strategic processing: comprehension, measurement, and analysis*. New York: Routledge, 99–118.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Beers, G. K., & Probst, R. E. (2016). *Reading nonfiction: notice & note: stances, signposts, and strategies*. Portsmouth: Heineman.
- Beers, G. K., & Probst, R. E. (2013). *Notice & Note: strategies for close reading*. Portsmouth: Heineman.
- Boyles, N. (2014). Close reading without tears. *Educational Leadership*, 72(1), 32–37.
- Boyles, N. (2012). Closing in on close reading. *Educational Leadership*, 70(1), 36–41.
- Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Rintama, M., Carter, J. C., Pennington, J., & Buckman, D. M. (2014). The impact of supplemental instruction on low-achieving adolescents' reading engagement. *The Journal of Educational Research*, 107(1), 36–58.
- Coleman, D., & Pimental, S. (2012). *Revised Publishers' criteria for the Common Core State Standards in english language arts and literacy: Grades 3–12*. Retrieved August 31, 2020, from www.corestandards.org/assets/Publishers_Criteria_for_3-12.pdf.
- Dole, J. A., Donaldson, B. E., & Donaldson, R. S. (2014). *Reading across multiple texts in the common core classroom, K-5*. New York: Teachers College Press.
- Fisher, D., & Frey, N. (2013). Annotation: nothing evidence for later use. *Principal Leadership*, 13(6), 49–52.
- Frey, N., & Fisher, D. (2013). Close reading: the Common Core States Standards have brought new attention to a long respected and valuable reading strategy called close reading. *Principal Leadership*, 13(5), 57–59.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N. T., & Tomks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through Concept-Oriented Reading

- Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423.
- Hiebert, E. H., & Mesmer, H. A. (2013). Upping the ante of text complexity in the Common Core State Standards examining its potential impact on young readers. *Educational Researcher*, 42(1), 44-51.
- Hinchman, K. A., & Moore, D. W. (2013). Close reading a cautionary interpretation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(5), 441-445.
- 大塚美輪 (2017c) 「読解方略の指導」『日本教育心理学年報』, 52, 162-172.
- 神部智 (2020) 「高等学校国語科における理解方略指導に関する一考察―『羅生門』から『富岳百景』に至る二学期間の授業分析を通りつ―」, 61, 110-121.
- 間瀬茂夫 (2017c) 「理解方略指導研究」全国大学国語教育学会編『国語科教育の成果と展望Ⅱ』学芸図書, 223-240.
- National Assessment Governing Board. (2002). *The nation's report card: Reading 2002: the National Assessment of Educational Progress*. Retrieved August 31, 2020, from www.nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2002/2003521.pdf.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Bethesda, National Institute of Health and Human Development.
- Pearson, P. D. (2013). Research foundations of the Common Core State Standards in english language arts. In S. Neuman & L. Gambrell (Eds.) *Quality reading instruction in the age of Common Core State Standards*, Newark: International Reading Association, 237-262.
- Rosenblatt, Louise M. (1995). *Literature as Exploration*. Modern Language Association.
- Saccamano, D. (2014). How close is Close Reading? *Texas Journal of Literacy Education*, 2(2), 140-147.
- 佐藤佐敏 (2009) 「読みの方略が転移する可能性―作品を解釈する仮定スキルが他の読みの場面で活用される条件―」『国語科教育』, 65, 59-66.
- 高瀬裕人 (2015) 「読むこと」における学習者の〈理解〉についての〈形成的評価〉(カンファランス)に関する検討を中心として」『国語科教育』, 78, 45-52.
- 山元隆春 (2018) 「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―」『論叢国語教育学』, 14, 53-72.
- 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.
- 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一部』, 16, 29-40.
(滋賀県立彦根高等学校)