

物語・小説の読みの授業研究の展望と課題

—メタ認知能力育成の観点から—

教育内容開発コース 濱田 秀行

Review of Narrative Reading instructions by Focusing Metacognition

Hideyuki HAMADA

Recent studies on learning activities in which students interact and exchange interpretations during narrative reading were reviewed from the perspective of metacognition. Such activities frequently take place during Japanese lessons in secondary schools. However, the pedagogical implications of this practice have not been clearly demonstrated. Past studies have indicated that: (1) Strategies that work during reading as a metacognition become activated in collaborative learning; (2) classroom discussions function as a basis for developing knowledge and skills of the students. Current studies suggest models of how reading narrative stories and interacting with each other deepens the students' understanding. Although, previous studies on narrative reading instructions focused on the structure of the stories, the effect of variables such as the resources available to support students' interpretations remains to be investigated. It is necessary to explore the thinking processes of students through inquiries that take the relationships between the delineations of the texts and their interpretations into consideration.

目次

- 1章 問題と目的
- 2章 自立した読者の育成と読みの方略
- 3章 児童・生徒が相互に学びあう学習活動
- 4章 授業の中での読みの深まり
- 5章 交流される読みとは
 - A節 何が読みとして問われているか
 - B節 どのように読みを問うのか
- 6章 展望と課題

1章 問題と目的

国語科の物語・小説を読む授業実践では、児童・生徒が相互に読みを交流させる学習活動の場を設定することが広く行われている (e.g. 田中・町田, 2006¹)。このような物語・小説の読みを交流した経験を国語の授業の印象深い思い出として挙げる児童・生徒は少なくない (藤森, 2005)²。そこには何かほかの活動にはない独自の価値があるものと推察される。しかし、文学を読むこと、その読みを学習集団の中で交流することの教育的意義についてはこれまで十分には検討されていない (松本, 2006)³。山元 (2003)⁴は、物語や小説がフィクションであるからこそ読者が現実を離れ、

読者各自が「文学的関与」を通じて生み出す世界が、現実では得難い読者相互の「共有地」であり、それを準備することが「文学教育」には可能であると述べている。また、藤森 (2005)⁵は、虚構の〈読み〉という場において、生身の自己を「他者」の括弧にくくった読者たちは、そこで繋合性と視座転換の機能が相互補完し得る真剣な話し合いを経験し、自らの〈読み〉をゆさぶる逸脱と出会うと述べている。いずれの意見も魅力的ではあるが、実際の授業の過程において何が生じているのかについての実証的な研究が行われる必要がある。このような問題意識に鑑み、本稿では、物語・小説の読解と読みの交流において重要な役割を果たしているメタ認知能力の育成の観点から先行研究をレビューする。

メタ認知とは「認知についての認知」と定義される。メタ認知は、二つの構成要素に分けて説明される。一つは、認知活動を遂行する上で必要な「メタ認知的知識」(自己, 課題, 方略)で、もう一つは、調整行動およびそれらの認知行動に伴う認知的感覚や感情をも含む「モニタリング」である (Flavell, 1979)⁶。物語・小説を読む行為に当てはめると、理解のつまづきを修正するために、読み返したり、疑問をつくったり、既有知識との整合性を確認したりするより深い読解につ

ながら読みの方略が「メタ認知的知識」であり、それを調整するべく認知活動を行うのが「モニタリング」になる。読みを交流させる過程においては、場の展開を読み取る状況モニタリング、他者の思考状態を省察する他者モニタリング、時間モニタリング、集団モニタリングなど、個人を超えたその場に参加するものの全体の状況を、省察し、必要に応じて全体の動きを方向付けるといった複眼的思考も求められる(丸野, 2007)⁷。物語・小説を読み、その読みを交流する過程において、メタ認知の働きは決定的である。

2章 自立した読者の育成と読みの方略

自立した読者を育成することは、国語科教育の大きな目標の一つである。児童・生徒が初めて出会う文章を読んだときに、その内容を理解するだけでなく、自分の経験や知識と照らし合わせて考え、その内容や構造などについて批判的に検討できるようになることが国語科では目指されている。自らの読みについて一貫した解釈が作れているだろうか、自分の既有知識と矛盾しないだろうかなどと適切にモニタリングを行える読者を育てるということである。田近(1995)⁸は、国語科教育にあって、読みの成立を問うことは、一人一人の読者におけるテキストとの関わり方を問うことであり、テキストのことはどうとらえ、それにどう意味を与えたか、また、そこにどのような自分の問題を発見したか、それは、読者にとってどのような経験であったか、などを明らかにすることであると述べている。読みの交流は、このような一人ひとりの読みの成立を大事にし、それをテキストのことはとの関係行為として明らかにする学習活動である。W. イーザーの「読者論」の国語科への導入を一つの契機として教師主導型の知識伝授(教授)型授業やテーマ主義的授業ではなくて、学習者中心の読書行為交流型すなわちコミュニケーション・プロセス重視の授業が近年では、目指されている(上谷, 1997)⁹。そこで重視されているのが、読みの方略の習得である。

読みの方略が、文章理解において決定的な役割を果たすことはこれまでに実証的な研究によって明らかにされている。たとえば、Palincsar & Brown(1984)¹⁰は、理解と保持を高め、理解不足を避けるために採用する読み手の積極的な方略に着目して実証的に検討を行った。その結果、このような方略が「符号解読能力」、「わかりやすいテキスト」、「読み手の知識とテキストの内容の適合性」といった要因とともに、読

みの理解の主要な決定要因であることを示している(p.118)。そこで扱われた技能的な方略は、「要約すること(自主的な復習)」、「質問すること」、「明確にすること」、「予測すること」の4つの具体的な活動であった。このうち、テキストを読む中で問いを立てることの有効性については、秋田(1988)¹¹が、中学生を対象に説明文の構造を把握するための質問を読者が作ることで、中、下位者の理解が促進されることを明らかにし、これを立証している。読書中の意味構築のための読みの方略については、ほかにも様々な提案がなされている。たとえば、Langer(1982)¹²は、「次に何がくるかを予測すること」、「統合すること」、「自問(self-questions)を用いること」、「もう少し情報が必要なときや、そうした情報をどのように手に入れるかということを知ること」、「読みの目的を心に刻みつけること」、「首尾一貫していないところをモニターすること」を挙げている。また、Paris, Wasik, & Turner(1991)¹³は、「中心概念を確認すること」、「推論を行うこと」、「テキストの前後を探ること」を挙げている。

我が国の国語科教育においても読みの方略の重要性は認められている。たとえば、山元(1994)¹⁴は、Paris, Wasik, & Turner(1991)や、Beach & Appleman(1984)¹⁵の方略の整理を紹介した上で、読みの「方略」を獲得するということは、その児童・生徒が一人の読者として自立していく上で、抜き差しならない大切な営みであると述べている。また、佐藤(2009)¹⁶のように、読みの方略の一つである仮定スキルが「課題の類似性」「メタ認知への働きかけ」「方略に対する有効性の認知」という条件が整うことで転移する可能性が高いことを実証的に示す研究も行われている。

読みの方略の習得にあたっては、読者が自分の読むという行為を振り返り、そのあり方を調節していくことが必要になる。つまり、読みの方略の習得は、読書行為におけるメタ認知能力を高めることに他ならない。このことに関わり、内田(1993)¹⁷は、熟達した読み手がテキストについて一貫した意味を作るために、モニタリング機能を適切に使っていることを明らかにしている。仮説の生成と評価のための様々な方略、読みの過程の進行を制御し、既有知識を吟味するためのモニタリング機能や評価方略を習得することが、読みの熟達においては重要なのである。

山元(1994)¹⁸は、アメリカ合衆国における物語・小説の読みの方略に関する諸研究(cf. Beach & Appleman(1984), Beach(1987), Rosenblatt(1989))において探求されている問題の焦点を整理し、方略や

メタ認知という概念が、自己と異なる者—他者—との関係において活性化され、意味を持つことを指摘している。授業を通して児童・生徒の読みの方略の習得やメタ認知能力の向上を目指した学習指導において、相互交流活動が有効に機能することは研究によって明らかにされている。たとえば、Palincsar & Brown (1984)¹⁹は「互恵的教授 (reciprocal teaching)」によって児童・生徒が説明文の内容を深く理解するための方略を習得する過程について実証的に明らかにしている。検討の対象となった授業の中で、教師は、「足場づくり」や「モデリング」を行い「互恵的教授」の場を設定した。児童・生徒たちは、文章を理解していくために必要な複数の方略を教師の援助を受けながら集団の中で使っていくことで、直接、教師に方略を教授されるよりも高い水準の読解ができるようになったのである。このような実証的な研究から得られた知見の蓄積が進み、我が国の国語科教育においてもメタ認知能力の育成を射程に入れた授業のあり方が提案されるようになってきている。たとえば、内田 (1998)²⁰は、個人内で自分の読みをうまくモニターできない児童・生徒を熟達した読み手とするために「共同体的読みを行うことが必要である。教師や児童・生徒同士である個人の読みとり方について相互に評価したり批判しあうことにより、読み方のかたよりに気づいたり、注意していなかった情報が大事であることがわかったりするのであろう。また、文章について質問をつくらせたり、続きを想定して作文を書かせたりなどの工夫によって、読み手が心から納得できるようなレベルにまで到達させることができるのではあるまいか。」と述べている。また、難波 (2008)²¹は、学校の国語科授業の中で行われている教育の現状が、それ以外の場面における児童・生徒たちの言語生活の環境とかけ離れていること、また国語科教育 (教室) におけるメタ認知的活動が学習者自身の言語活動を振り返り向上させるために使われていない可能性を指摘した上で、それを乗り越えて児童・生徒たちの言語活動の内にある「観」(メタ認知にかかわる信念的なもの。難波によると、自己観、相手観、場面観、目的観、世界観、言語観など) を意識化するような授業が必要であり、たとえば①学習者に詩の解釈を求めた上で、それぞれの解釈を交流させ、②自分の解釈が、詩のどの部分からどのように感じた結果なのかを考えさせる授業の過程を提案している。

3章 児童・生徒が相互に学びあう学習活動

児童・生徒が相互に読みを交流することで課題についての理解を深める過程については教育心理学・学習科学の分野において様々な知見が明らかになってきている。たとえば、丸野 (1986)²²は、相互交渉過程の中での児童・生徒の行動スタイルと認知的進歩の関わりを分析し、児童・生徒が同じような認知方略を用いるというよりもむしろ異なる認知方略を一緒に持ちより働かせる場合によりよい進歩がみられることを示した。そして、課題を共有しているものが双方の視点を供応させ一つの解を見いだす真の意味での相互交渉のためには、「現実の自分」と「自分の中に取り入れた他者」、そして「他者というかたちで想定している自分」との三項関係の中で交渉が展開される必要があると述べている。このような相互交渉過程のモデルは、その後の研究の進展から精緻化が進んでいる。従来、教室の児童・生徒の学びの過程の究明は認知的葛藤モデルに依拠して行われてきた。近年、そこに新たな展開をもたらしているのが社会文化的アプローチである。秋田 (2004)²³は、授業への心理学的アプローチ研究において「文化」がどのように位置づけられているかという観点からレビューを行っている。その中で、談話の生成過程をとらえるグランドセオリーとして、Vygotsky (2001)²⁴や Bakhtin (1988)²⁵の理論、そして彼らの理論を発展させてきた Wertsch (1991)²⁶、1998²⁷) の社会文化的アプローチによって教室の談話研究が進んでいることを紹介している。社会文化的アプローチは、「発話と思考を含む人間の行為は、基本的には、行為が生起する文化的、制度的、歴史的文脈 [環境] によって形成される」ことを基礎的な仮定とする。そのうえで、「社会文化的文脈やその人間的行為への影響という問題に対し、人間の行為を媒介する文化的道具を吟味するという、独特の方法でアプローチ」するものである (Wertsch, 2002)²⁸。このような視点からの授業の分析によって、教室における話し合いが、生徒の知識や技能を互いに高めるための足場として機能していることが明らかになってきている (Bransford, Brown and Cocking, 1999²⁹; Catzden, 2001³⁰)。社会文化的アプローチは社会的相互作用の質に着目することで、教室における学びの過程についてより深く迫ることのできる手法である。

すでに米国においては、社会文化的アプローチによる実証的な研究の知見の蓄積が広く公開され教育実践に大きな示唆を与えている。たとえば、米国学術

研究推進会議は、学習環境を「学習者中心」、「知識中心」、「評価中心」、「共同体中心」にデザインすることを提唱している (John D. Bransford, Ann L. Brown, and Rodney R. Cocking, 1999)³¹。また、言語教育においては、全米読解力委員会 (National Reading Panel, 2000) が、文章の読解について教師や生徒どうしのやりとりという協働的な対話を通じた読みの活動の中で指導していくかが重要であると述べている。

近年、我が国においても社会文化的アプローチを用いて授業における児童・生徒の学びの様相をとらえようとする研究が行われている。たとえば、河野 (2007)³²は、Cobbら (1998)³³の「立ち戻り」概念を小学校高学年の算数の授業における児童の学習過程から検討し、児童・生徒たちが図を媒介とする「立ち戻り」の過程に参加することによって、個人としてだけではなく、学習集団として理解を深化させ共有する知識構築を行うことを示している。児童・生徒が課題についての考えを交流する中で学ぶ過程についてのこのような研究は増えつつある。ただし、その多くは数学や科学についての学習を対象としており、メタ認知能力の育成の視点から国語科における相互交流の学びについて研究したものは多くはない (cf. 白水, 2006³⁴)。それはひとつには授業中の児童・生徒のメタ認知的変容をとらえることの難しさによる。一般に、メタ認知の測定は困難であるとされている (cf. Schraw & Impara, 2000³⁵)。実際の授業を分析する上では、現在進行中の談話についての発言がメタ認知の働きの指標として認められる。たとえば、丸野ら (2002)³⁶では、話し合いの中で見られる思考の整理や他者に対する反対、疑問の機能を持った「あの」「えーと」「ああ」「うーん」「でも」「だけれど」といった発言に限定してメタ認知的発話を検討している。しかし、それは談話における適切な反応を調整するメタ認知のほんの一部でしかない。談話記録に現れる特定の語句を指標に児童・生徒のメタ認知の働きの大要を明示的に記述することはできない。授業の過程における読む方略の習得というメタ認知的変容に限っても、それをとらえることは難しい。解釈の変容をもってそれを認定することができないからである (松本, 2006)³⁷。ただ解釈のリソースが文脈かそうでないかの分別の可否をもって児童・生徒の物語・小説についての読解方略の習得を論じる研究がある (松本, 2006)³⁸。今後は、メタ認知が作用しているかないかではなく、そこで働いているメタ認知の質に迫る分析が求められる。

社会文化的アプローチによる授業研究により、相互

交渉における知識の社会的構成の様相についていくつもの知見が見いだされてきた。それは社会文化的アプローチが授業におけるやりとりの質について深く考察することを求める研究手法だからである。授業の中で生じている出来事の意味について考察する実証的な研究を通して国語科における相互交流の学びの過程で働いているメタ認知のありように迫ることができる可能性がある。

4章 授業の中での読みの深まり

今日の認知心理学の分野において、文章の読解過程は、Kintsch (1988)³⁹の構築統合 (CI: Construction-Integration) モデルに基づいて説明されることが一般的である。構築統合モデルは、テキストベースの構築と状況モデルの統合からなっている。読者は、まず、単語の意味や文法によって文の表象する命題を抽出する。この命題をネットワーク状につなげてできるのがテキストベースである。状況モデルは、テキストベースと自分の既有知識を照らし合わせながら、テキスト内部での首尾一貫性をはかりつつ作られるよりしっかりした構造のネットワークモデルである。つまり、テキストベースと状況モデルの統合とは、読み手がテキストに能動的に向き合い、テキストに基づいた自分なりの言葉のネットワークを創造する行為であると言える。Scardamalia & Bereiter (1991)⁴⁰では、このモデルに依拠して読み書きの熟達について分析を行い、熟達者がテキストベースと状況モデルの関係を柔軟なものとしてとらえていることが明らかになっている。熟達者はテキストベースと状況モデルを頻繁に照らし合わせ、テキストについてより構造的な理解をつくり、自らの知識を修正さえするというのである。つまり、文章情報と既有知識の相互作用は、一種の「弁証法的過程」としてとらえられている。

一口に文章理解と言っても、対象とする文章のジャンルが説明文であるか、それとも物語・小説であるかでその過程には違いがあると考えられている (井関・川崎, 2006)⁴²。説明文の読解については、たとえば、文章に付加された情報の機能 (谷口, 1999)⁴³や内容にかかわる図表と理解の関わり (岩槻, 1996⁴⁴, 1998⁴⁵; 深谷, 2009⁴⁶)、メタディスコースの機能 (深谷ほか, 2000a⁴⁷, 2000b⁴⁸; 深谷, 2008⁴⁹)、読み方略についての包括的尺度 (井関・海保, 2001)⁵⁰、相互説明の過程において「評価役」がやりとり全体の客観的な評価とフィードバックを行うことで読解のパ

パフォーマンスが上がること（清河・犬塚，2003）⁵¹が明らかになっている。

一方で、物語・小説の読解については、物語の詳しさが読者の理解と面白さに及ぼす効果（秋田，1991）⁵⁸や情動による解釈の調整（米田・仁平・楠見，2005）⁵⁹、登場人物の感情理解（上原，2009）⁶⁰など研究が進んできている。また、認知心理学の知見を国語科の授業実践や授業研究に活用しようとする動きが80年代には認められる（e.g. 小林，1986⁵²；佐藤・星野・竹本，1986⁵³）。佐藤（1987）⁵⁴は、物語の理解モデルとしてのRamelhart, D.E.の物語文法（story grammar）が、登場人物の行為の意味等を中心とした推論過程を扱えないことから心理的妥当性が欠けていると指摘した。その上で、Graesserら（1985）⁵⁵が、登場人物の行為の意味についての因果推論を基に物語の意味表象を概念的グラフ構造の形で表現していることを紹介し、実際の小学校の国語で用いられている文学教材（「ごんぎつね」，「大造じいさんとがん」）についてこれを適応しうる可能性を実証的に示した。佐藤（1996）⁵⁶は、「ごんぎつね」の読解過程を「つぐない」と「友だち」の視点から意味単位とアーク（意味単位間関係）によるネットワークとしてモデル化して示している。そしてそのモデルと実際の生徒の反応を対照させて授業の分析を行っている。1993年には、全国大学国語教育学会で「認知科学が国語教育に示唆するもの」と題してシンポジウムが開催されている。この頃から、伝統的に読むことにしろ書くことにしろ、常に（厳密な意図の基に統一的に組織された構造体）としての（作品）を重視してきた国語科において学習者を中心に授業や教材がとらえられるようになったのである（塚田，1994）⁵⁷。「読者論」とともに認知心理学の知見が国語科教育における学習者論的アプローチの興隆の一つのきっかけになったことが伺える。その後、秋田喜代美（1997）⁶¹や大村彰道（2001）⁶²など、読書心理学についてのまとまった著作も出版されている。このような読書科学における知見は、国語科教育研究に十分に取込まれているとは言い難い。今後の研究の進展を待つことになろう。また、認知心理学の研究においては、物語や詩などの文学作品の理解の神髄とも言える、共感的理解や知識変容や人生観を揺すられるような体験を問題にしたものはまだ、きわめて少ないとされている（内田，1998）⁶³。物語・小説の授業分析によって実証的にその内実に迫る研究が求められている。

Langer（1995）⁶⁴では、協働に基づく交流活動を介して文学の読みにおける個々の学習者の意味構成の力が

高まる過程が追究されている。テキストと読者の間の閉じたメカニズムだけでなく、学習者間の交流と意味構成のダイナミズムが研究の射程に含まれるようになってきている。我が国では、佐藤（1996）⁶⁵が読者反応の観点から教材を分析し、教室で児童・生徒が読みを交流しながらその教材について読みを深めていく過程を丹念に検討している。このような研究の進展によって、児童・生徒が読みの交流を通して文学テキストを読み深める過程についてのモデルも提案されている。たとえば、松本（2006）⁶⁶は、①読みにおける二つの資源、②読みの方略の個性性、③状況の文脈の個性性、④読みの交流の行為としての意味、⑤読みの交流の内容としての意味、⑥読みの変容の二つの相、⑦メタ認知的変容の優位を勘案し、図のようなモデルを提案し、実際に授業分析を行っている。

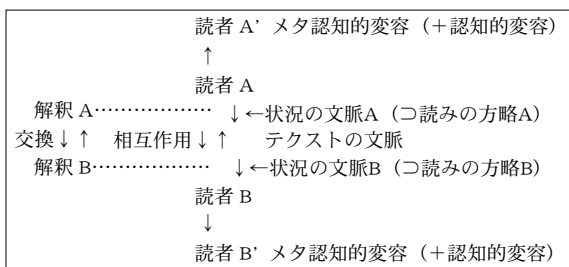


図 読みの交流の理論的モデル

個人の読みの深まりと教室における読みの交流の複雑な過程をひとつのまとまりとして表象したこのようなモデルを具体的な授業の分析において活用することで、その様相に迫ることができるはずである。実際の授業分析においてモデルを批判的に検討し洗練していくことが望まれる。

5章 交流される読みとは

A節 何が読みとして問われているか

松本（2002）⁶⁷は、実際の授業データの分析を通して、読みの交流が読みの変容を前提としていること、読みの変容は認知的変容（解釈の変化）とメタ認知的変容（読み方の変化）の双方を含むこと、個々の読み手の解釈はテキストの文脈と読み手の経験などの状況的文脈の双方をリソースとしていることを指摘した。そのうえで、状況的な文脈は共有されにくいいため、読みの交流の活動はテキストの文脈をリソースとして行われることが優先されるべきであると主張している。まとまった分量のある物語・小説テキストについて限

られた時間の中でかみ合った話しをしようとする上ではこのような方向付けが必要になる。

読みを深める話し合いの視点も具体的に提案されている。たとえば、山元 (2002)⁶⁸は、Vopond, D & Hund.R (1984) の言う「要点駆動の読み (point-drive reading)」が、ストーリー展開を重視する「物語内容駆動 (story-driven reading)」の読みを揺さぶり、テキストと個々の読み手との関わり方そのものを問題としてクローズアップさせ、有効な交流を生み出すことを実証的に主張している。「要点駆動の読み」について、山元 (2009)⁶⁹は、次のように説明する。「テキストが『語りうるもの』となるための何らかのプランを、作者が抱いていると想定しながら読む読み方のこと。社会的・文化的、テキスト的規範について不調和を醸すものでは何でも、潜在的には価値づけ的なものだということが、この読みの根拠である。たとえば、言葉のあやのような規範と不調和や齟齬を来す要素は、作者の信念、アイデア、態度、知覚ないし価値観といったものを共有するための〈誘惑〉として提供される。「points (要点)」は、それゆえ、物語の「中」にではなく、認識され、受容される評価の基礎の上に構築されなければならない。そのため、読者においては、目的を備えたコミュニケーション行為を果たすものとしてテキストを理解する努力が求められる。」つまり、「要点駆動の読み」とは、「結束性を求める読み」であり、「叙述の特徴に目を向け」、「書き手と交渉するように読む」という特徴を備えた読みである。「文学」の読みは、情報や物語内部に駆動されるものだけではなく、テキストの細部に目を向けながら見えざる書き手のこしらえたポイント (要点) に駆動されつつ、見えざる書き手と対話しながら読むことである。それは、当然のことだが、テキストの表現の細部に注意を払うことを必要とする行為である。

また、松本 (2006)⁷⁰は、教材研究と授業実践にナラトロジー⁷¹の視点を取り入れることを主張している。語り narration に着目させるような部分テキストを取り上げて児童・生徒が話し合いを行うことで、話題がテキスト全体、あるいは読み手自身の状況の文脈をリソースとする可能性があるとして述べている。

これらの研究が対象としているのは単元全体の指導を通しての読解の深まりである。つまり、部分テキストについての考察を積み重ねてテキストの全体構造を明らかにしようとするまとめの段階までを射程としている。一般に、物語・小説を教材とする授業の展開は、まずは対象となるテキストを読んで疑問点や追

究したい点を挙げ、部分の表現を分析し、そのテキストを吟味したり、味わったりする。つまり、「全体→部分→全体」という順序でテキストにアプローチする展開が多い。部分テキストの読解を積み重ねて全体構造の把握を行う段階では、対象がテキスト全体と大きくなってしまい、読み手の「状況の文脈」との関わりが明確に意識化することは難しく、話し合いの内容がどうしてもテキストから離れがちになってしまう。テキストの具体的な言語表現に立ち戻って読みを交換するのが難しくなるのである。このことに関わり、松本 (2006)⁷²はテキストのマクロ構造そのものに対応するような大きなポイントを話題にした話し合いにおける読みの深まりを同定することは難しく、むしろ部分テキストを巡る小さなポイントを話題にした話し合いを見ることが有効であると述べている。

物語・小説全体の構造についての読解の深まりを追究するのは重大な課題である。しかし、読みの交流においてメタ認知能力がいかにか高まっているかという観点からは、まずは部分テキストの読みに解釈を当てる必要があるだろう。そもそも、物語や小説の読解が深まるということと物語の構造を把握するということは同義ではない。また、オリジナルのテキストを読むことと、それと同じ構造を有するダイジェスト版を読むことが同じでないことは経験的に首肯されよう。むしろ、ダイジェスト版に書き直される過程で捨象されるような表現に着目することで物語や小説の読みの深まりという現象に迫れる可能性があるはずである。このことに関わり、高木・丸野 (1980)⁷³は、通常は物語の中に含まれ、主人公の紹介、物語の展開する時代的、地域的背景などを記述した Setting 情報が、物語の主人公や主題名といった物語構造において主要な問題を提示する Frame 情報の理解を優れたものにすることを実証的に明らかにしている。また、秋田 (1991)⁷⁴は、物語の筋に直接関連した情報が詳しいと読者はより面白いと感じられること、読者の年齢によっておもしろいと感じる箇所が異なることを明らかにしている。これらの研究に示唆されるテキストの構造に肉付けをしている言語表現の機微をとらえるような読解の側面についての授業研究を進める必要がある。

B 節 どのように読みを問うのか

国語科における読みの熟達化を目指す相互交流型授業の組織化について、田中ら (2005)⁷⁵は、話し合いを含む授業について質問紙調査を行い、話し合い過程が読みの変容と授業に与えた影響を分析している。そ

の結果、話し合いの前に自分の考えを整理し、記述させる時間を保証したり、「自分で考えること→グループで話し合うこと→もう一度自分で考えること」という授業過程を組織化することが有効であると指摘している。しかしながら、どのような課題がどのような話し合いを生じさせ、読みの深まりにどのようにつながるのかという点については明らかになってはいない。生徒のメタ認知を喚起するために生徒自身の認知を省察させるような課題が設定される必要がある。

秋田(1993)⁷⁶は、波多野と稲垣の「仮説－実験－授業」方式の有効性を検証する研究が、討論による理解の深化過程を二段階(①争点について自分と違う考えの存在を知ること、より多くの情報を集めようとする動機が高まる段階②他者に提示された情報を各自が適切に取り組み、自分のものとして同化する段階)に分けていることを紹介し、「児童・生徒間で討論が可能となるような教材を準備し、単に対立する読みを出すだけではなく、理由や根拠を呈示し、その理由や根拠を元に判断が可能となるような形の討論の進め方を指導することがモニタリングの目を育む上で必要となる(p.185)」と述べている。つまり、物語・小説の部分表現について質問する場合、「この部分をあなたはどうか読んだの」という発問について答えることは、理解の第1段階に過ぎないということになる。それに続く「あなたはなぜそう読んだの。」という発問が自分の認知のありようについての認知を喚起する。その結果、モニタリングの目が育まれるというのである。この質問は、生徒の主張とそれを裏付ける根拠を結びつけている生徒の理由付け(Tolumin⁷⁷モデルにおけるwarrant)を意識化させる質問であると言える。生徒がなぜそう考えたのか質問を重ねるこのような手法の有効性については、北川(2005)⁷⁸が、フィンランドの学校教育において、授業中の児童・生徒の読みに対して「なぜ」という質問が重ねられることでPISA調査における読解リテラシーの高評価につながっている事例を紹介している。ひとつの傍証と言えるだろう。一つのテキストについて多様な考え方ができることを知ることは、一定の教育的な価値が認められる。しかし、その段階を越えて、それぞれの違いの質を検討する話し合いの様相を明らかにすることが今後は求められる。

6章 展望と課題

物語・小説の読解の授業が、児童・生徒の読みの交

流活動によって進められることは、読書行為や知識の社会的構成についての研究の進展により生み出された知見に適合するものである。読書行為そのものが原理的にもつ対話的性格が明らかになり教室における物語・小説と読者の関係のとらえ方も以前とは異なっている。国語科教育において読書方略の習得が目指されるようになり、自らの読みを洗練するために自らの読みの方略をモニタリングするというメタ認知能力の育成が目指されている。この目的を達成する効果的な手段として、児童・生徒の読みを交流する学習活動はとらえられるのである。

本稿では、児童・生徒が読みを交流して物語・小説の読解を深める授業についての研究をメタ認知の観点から概観した。そこでは次のことが確認された。まず、このような授業を通して児童・生徒が読みの方略を習得する様子を明らかにすることを目指す研究が求められる。今日的な読みの授業で目指されているのは直接観察可能な読みの変化ではなく、児童・生徒の読みを決定づけているメタ認知的変容である。次に、このような授業を研究する方法論として社会文化的アプローチに依拠することが有用であると考えられる。社会文化的アプローチは授業研究に大きな進展をもたらした。しかし、国語科教育の領域、とくに読みの方略について分析する授業研究における適応はこれからであり、今後実証的な研究の蓄積が行われなければならない。さらに、読みの深まりについては、構築統合モデルを踏まえ、読者反応との関わりを意識して具体的に教材文を分析する研究が行われ、実際の授業中の児童・生徒の反応とあわせてその様相の一端が明らかになりつつある。これを様々な教材・学年に拡充していく必要がある。加えて、これまでの先行する物語・小説の授業研究で問われてきた課題の妥当性を再考する必要がある。先行研究では、児童・生徒が物語・小説の構造を把握する段階が重視されてきた。そのため、単元を通してのテキスト全体についての読みの深まりが検討の対象となっている。要約される中で捨象されるオリジナルのテキストにしかない言語表現について考える問いを巡る児童・生徒の話し合いの様相について追究することが求められる。その際、メタ認知的方略の同定に関わり、児童・生徒の主張とその根拠を結びつける理由付けを言語化させるような問いかけとそれを巡る児童・生徒の反応が研究の対象となる。

(指導教員 秋田喜代美教授)

注

- 1 田中孝一・町田守弘(編集・監修)『いま求められる読解指導開発マニュアル』東京法令出版, 2006
- 2 藤森裕治 2005 文学的文章の〈読み〉と話し合い—その本質論的関連性における一考察— 国語科教育 Vol.58 pp.18-25
- 3 松本修『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社, 2006
- 4 山元隆春 2003 文学的な関与を核とするリテラシー教育へ 国語科教育 Vol.54 pp.9-10
- 5 藤森裕治 2005 文学的文章の〈読み〉と話し合い—その本質論的関連性における一考察— 国語科教育 Vol.58 pp.18-25
- 6 Flavell, J. H. 1979 Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist* Vol.34 pp.906-911
- 7 丸野俊一 2007 心の働きを司る『核』としてのメタ認知 心理学評論 Vol.50 No.3 pp.191-203
- 8 田近洵一・浜本純逸・府川源一郎(編)『「読者論」に立つ読みの指導』東洋館出版社, 1995
- 9 上谷順三郎『読者論で国語の授業を見直す』明治図書, 1997
- 10 Palincsar, A. S., and A. L. Brown 1984 Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1:117-175
- 11 秋田喜代美 1988 質問作りが説明文の理解に及ぼす効果 教育心理学研究 Vol.36 No.4 pp.307-315
- 12 Langer, Judith A 1982 Reading Process. Berger, A. & Robinson, H, A. (Eds.) *Secondary School Reading*, NCRE and ERIC/RCS pp.39-51
- 13 Paris, S. C., Wasik, B. A., & Turner, J. C. 1991 The Development of Strategic Readers, in Barr et. al (Eds.) *Handbook of Reading Research (Vol.2)*, Longman pp.609-640
- 14 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.29-40
- 15 Beach, Recharad. & Appleman, Deborah 1984 Reading strategies for Expository and Literary Text Types, in Purves, A. C. & Niles, P. (eds.) *Becoming Readers in a Complex Society, The National Society for the Study of Education* pp.115-143
- 16 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 Vol.65 pp.59-66
- 17 内田伸子 文章を読むことによって知識は変容するか 丸野俊一編著『シリーズ 心理学の中の論争 [1] 認知心理学における論争』ナカニシヤ出版, 1998, p.185
- 18 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16巻 pp.29-40
- 19 Palincsar, A. S., and A. L. Brown 1984 Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1: 117-175
- 20 内田伸子 文章を理解する過程は「トップダウン」か「ボトムアップ」か 丸野俊一編著『シリーズ心理学の中の論争 [1] 認知心理学における論争』ナカニシヤ出版, 1998, pp.165-188
- 21 難波博孝 2008 国語科教育とメタ認知 『現代のエスプリ』2008年12月号, 至文堂
- 22 丸野俊一 1984 社会的相互交渉による理解の深まり 九州大学教育学部紀要(教育心理学部門) Vol.31 No.2 pp.21-46
- 23 秋田喜代美 2004 授業への心理学アプローチ 心理学評論 Vol.47 No.3 pp.318-331
- 24 Vygotsky, L. S 柴田義松(訳)『思考と言語(新訳版)』新読書社, 2001
- 25 Bakhtin, M 新谷敬三郎・伊藤一郎・佐々木寛(訳)『ことば対話 テキスト ミハイル・バフチン著作集 8』新時代社, 1988
- 26 Wertsch, J. V 1991 *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子(訳)『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ—』福村出版, 1995
- 27 Wertsch, J. V 1998 *Mind as action*. New York: Oxford University Press. 佐藤公治・黒須俊夫・上村佳世子・田島信元・石橋由美(訳)『行為としての心』北大路書房, 2002
- 28 James V. Wertsch著 佐藤公治・黒須俊夫・上村佳世子・田島信元・石橋由美(訳)『行為としての心』北大路書房, 2002 p.iii
- 29 米国学術研究推進会議(編著), 森敏昭・秋田喜代美(監訳) 2002『授業を変える 認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房, 2002
- 30 Cazden, C. B. 2001 *Classroom discourse: The language of teaching and learning. Second edition*. Portsmouth, NH.: Heineman
- 31 米国学術研究推進会議編著, 森敏昭・秋田喜代美監訳『授業を変える 認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房, 2002, pp.155-156
- 32 河野麻沙美 2007 算数授業における図が媒介した知識構築過程の分析 質的心理学研究 Vol6 No6 pp.25-40
- 33 Cobb, p., & McClain, K. (1998). The role of imagery and discourse in supporting student's mathematical development. In Lampert, M., & Blunk, M. L. (Eds.), *Talk in mathematics in school: studies of teaching and learning* (pp.56-81). New York: Cambridge University Press
- 34 白水始 教室の中での学習—協調による理解深化—『児童心理学の進歩』, 2006, Vol.46 pp.86-111
- 35 Schraw, G., & Impara, J. C. (Eds.) 2000 Issues in the measurement of metacognition. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- 36 丸野俊一・堀憲一郎・生田淳一 2002 ディスカッション過程での論証方略とメタ認知的発話の分析 九州大学心理学研究 Vol.3 pp.1-19
- 37 松本修『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社, 2006
- 38 同上
- 39 Walter Kintsch 1988 The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review* Vol.95 No.2 pp.163-182
- 40 Scardamalia, M., & Bereiter, C. 1991 Literate expertise. In K. A. Ericsson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise: prospects and limits*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.172-194
- 41 河原哲雄 文章理解のコンピュータ・シミュレーション. 大

- 村彰道監修 秋田喜代美・久野雅樹編集 『文章理解の心理学』北大路書房, 2001, p.90
- 42 井関龍太・川崎恵里子 2006 物語文と説明文の状況モデルはどのように異なるか—5つの状況の次元に基づく比較— 教育心理学研究 Vol.54 pp.464-475
- 43 谷口篤 『文章の理解と記憶を促進する具体化情報』風間書房, 1999
- 44 岩槻恵子 1996 説明文理解における図表形式の要約の影響 読書科学 Vol.48 pp.135-142
- 45 岩槻恵子 1998 説明文理解における要点を表す図表の役割 教育心理学研究 Vol.46 pp.142-152
- 46 深谷優子 2009 読解における図表を用いた概要作成の効果 読書科学 Vol.52 No.1 pp.15-23
- 47 深谷優子・大河内祐子・秋田喜代美 2000a 小学校歴史教科書における談話構造が学習に及ぼす影響 読書科学 Vol.44 pp.1-10
- 48 深谷優子・大河内祐子・秋田喜代美 2000b 関連する情報への注意喚起の信号が歴史教科書読み方に及ぼす影響 読書科学 Vol.44 pp.125-129
- 49 メタディスコースが包括的なテキストの読解に与える効果 東北大大学院教育学研究年報 Vol.52 No.2 pp.113-121
- 50 井関龍太・海保博之 2001 読み方略についての包括的尺度の作成とその有効性の吟味 読書科学 Vol.45 pp.1-9
- 51 清河幸子・犬塚美輪 2003 相互説明による読解の個別学習指導—対象レベル—メタレベルの分業による共同の指導場面への適用— 教育心理学研究 Vol.51 pp.218-229
- 52 小林好和 1986 授業場面における理解過程に関する研究 I 札幌学院大学人文学部紀要 Vol.40 pp.1-24
- 53 佐藤公治・星野明実・竹本実保 1986 授業場面における児童の理解過程 I 年報いみざわ 8 pp.1-12
- 54 佐藤公治 1987 授業場面における児童の理解過程: II—文学教材の読解過程と知識表現の方法について— 年報いみざわ 9 pp.11-22
- 55 Grasser, A. C., & Clark, L. F 1985 Structure and procedures of implicit knowledge Norwood, NJ: Ablex
- 56 佐藤公治 『認知心理学からみた読みの世界』北大路書房, 1996
- 57 塚田泰彦 1994 認知科学が国語教育に示唆するもの 国語科教育 41 pp.14-18
- 58 秋田喜代美 物語の詳しさが児童の理解と面白さに及ぼす効果 読書科学 Vol.35 No.2 pp.
- 59 米田秀嗣・仁平義明・楠見孝 2005 物語理解における読者の感情—予感, 共感, 違和感の役割— 心理学研究, 75, pp.479-486
- 60 上原友紀子 2009 児童・生徒の物語理解における感情理解—探索的推論の視点から— 東京大学大学院教育学研究科紀要 Vol.48 pp.257-265
- 61 秋田喜代美 『読書の発達過程—読書に関わる認知的要因・社会的要因の心理学的検討』風間書房, 1998
- 62 大村彰道 (監修) 『文章理解の心理学』北大路書房, 2001
- 63 内田伸子 文章を理解する過程は「トップダウン」か「ボトムアップ」か 丸野俊一編著 『シリーズ心理学の中の論争 [1] 認知心理学における論争』ナカニシヤ出版, 1998 pp.165-188
- 64 Judith A. Langer 1995 *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction* (Teachers College Pr)
- 65 佐藤公治 『認知心理学から見た読みの世界 対話と共同的学习を目指して—』北大路書房, 1996
- 66 松本修 『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社, 2006 p.70
- 67 松本修 2002 文学教材の学習における読みの交流と読みの変容 日本読書学会第46回研究大会発表資料集 pp.74-83
- 68 山元隆春 2002 コミュニケーション行為としての文学教育: 読書行為の三極構成に着目して (21世紀にいきる国語教育実践学の構築に向けて) 全国大学国語教育学会発表要旨集 103 pp.98-101
- 69 吉田裕久, 山元隆春ほか 2009 確かな学力の育成—国語基本教材の授業アプローチの方法『少年の日の思い出(ヘルマン・ヘッセ)』の場合— 広島大学 学部・付属学校共同研究機構研究紀要 第37号 pp.195-200
- 70 松本修 『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社, 2006
- 71 ジュラルール・ジュネットに代表されるナラトロジーは物語内容と物語形式を区別し, 後者すなわち構造の分析に焦点を当てるものである (榊, 1996)。榊敦子 『行為としての小説 ナラトロジーを超えて』新曜社, 1996
- 72 松本修 『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社, 2006
- 73 高木和子・丸野俊一 1980 物語理解におけるFrame情報およびSetting情報の役割 教育心理学研究 Vol.28 No.3 pp.66-72
- 74 秋田喜代美 1991 物語の詳しさが児童の理解と面白さに及ぼす効果. 読書科学 Vol.35 No.2 pp.55-65
- 75 田中耕司ほか 2005 国語科における相互交流型授業の組織化に関する研究—学習過程の組織化が自己の読みの変容と他者の読みの受容に与える影響についての検討—. 読書科学 Vol.49, No.3
- 76 秋田喜代美 1993 理解モニタリングの目を育むには, 丸野俊一編集 『現代のエスプリ』No.314 至文堂
- 77 Stephen E. Toulmin 2003 *The Uses of Argument Updated Edition*, Cambridge University Press
- 78 北川 達夫, フィンランドメソッド普及会 『図解 フィンランド・メソッド入門』経済界, 2005