

読解方略を適切に使用させる指導方法論の検討 — メタ認知についての知見を基に —

峰 本 義 明

Abstract

In order for them to improve their reading skills, it is necessary to teach students the proper use of reading strategies. Therefore, Hisanobu Watanabe developed a method that consists of systematically checking the students' proper use of these reading strategies right after they complete a reading activity. But, to properly use reading strategies, students need to use meta-cognition. So, I made an evaluation based on meta-cognition, while considering Watanabe's method. Subsequently, I found that there was a problem in the steps involved in performing the reading. Therefore, in order to take advantage of Watanabe's method and redeem it, it should be revised and use teaching methods based on students' mutual exchanges.

キーワード……読解方略 メタ認知 ふりかえり 相互交流 高校国語科

1 問題の所在

1-1 読解方略指導の展開

「読むこと」の指導は教師によって日々精力的に行われている。高等学校段階での読解指導においても、個々の教師によって工夫を凝らして行われている。

「読むこと」の指導の目的は何だろうか。山元隆春は次のように定義する（山元 1994:29）。

読むことの教育の重要な目標の一つは、学習者を読者としての自覚を備えた自立した存在にしていくことである。社会生活の中で、一人で読むための力を子どものものにしていくためにこそ読むことの教育が存在すると言ってよい。

ここから考えると、「読むこと」の指導の目的は「社会生活の中で、一人で読むための力」を学習者に培うことであり、学習者を「自立した」読者に育てることにあると言える。

それでは、学習者を自立した読者に育てるためにはどのような方法が必要だろうか。その方法として、山元は「読解方略」が重要であることを指摘して、以下のように述べている（山元

1994:29)。

自立した読者として学習者を育てていくには、読むことについての意識を学習者の内に育てていく必要がある。読みの「方略 strategies」とは、各々の読者が自らの読みの目標を果たすために意識的に選び取る行動のことであり、その内実と機能を解明していくことは、自立した読者を育てるという読むことの教育の目標を達成するための具体的な方法を求める上の重要な営みである。

このようにして山元は、自立した読者を育てるためには読みの「方略」、つまり「読解方略」の内実と機能を明らかにすることが重要だと指摘した。

この後、読解方略の指導はさらなる展開を見せる。山元（2004:219）は、米国および日本における読解方略の研究の流れを概観し、理解方略指導が「理解」における「メタ認知」の発達を促すことを目的に行われてきたと指摘し、「理解方略指導は、いわば『理解』における『メタ認知』の力の発達をいざなうことを目指しておこなわれてきたものであると言ってよい」と述べ、さらに次のように指摘する（山元 2004:219）。

理解方略指導の核心は、「理解方略」の指導を、子どもを「自立した読者」にしていく足場としていく道を探ることにあるのであって、一つ一つのスキルの自己目的的な習得にあるわけではない。「理解方略」の指導は、子どもを生涯にわたる読者（lifelong readers）としていくためにこそ重要なことだからである。これは、従来のリテラシー教育を根本から捉え直す大切な視座になるであろう。

つまり、当初「読解方略」の内実と機能を明らかにする方向を追求していた読解方略指導研究は、学習者にその読解方略をどのように身につけさせるかという方向へと展開した。それは、「読解方略」の一つ一つを学習者に習得させるという指導法から、学習者が自ら「読解方略」を行使するような場を作り、自立した読者として「読解方略」を行使することを促していく指導法へと展開したことを意味する。

さらに山元は、米国における読解方略の三つの指導法（「相互教授」、「作者（筆者）を問うこと」、「協働の推論」）の比較検討研究を紹介して、次のように述べる（山元 2004:226）。

「理解方略」の一つ一つを学習者に教えていくことは重要なことであるが、その一つ一つをばらばらに習得したとしても、果たして生きたかたちで学習者が一人の読者としてそれらを行行使できるようになるのか、という問題意識が、「相互教授」などの「協働的・協力的」な指導法を生み出したとすることができるだろう。

このようにして山元は、米国における読解方略指導研究の現時点における到達点として、読解方略指導の目的が、学習者がどのような場合にどのような読解方略を使うべきかを判断して用いることにありと指摘している。つまり、読解方略指導の目的とは、学習者に「読解方略を適切に使用させる」能力を育成することにある、と言えるのである。

1-2 渡邊の実践の方向性について

では、学習者に「読解方略を適切に用いる」能力を育成するためにはどのような方法が必要だろうか。渡邊久暢は、以上のような読解方略研究の展開を踏まえて、筆者と同様の問題意識を持ち、その解決方法を考察するに際して、山元（2005:309）の指摘を引用しつつ、次のように述べる（渡邊 2011:3）。

山元（2005）は「〈方略〉を行使するという事は、読むことについての自意識を働かせることに他ならない」と述べている。したがって、学習者に「文脈に応じて方略を用いる力」を獲得させるためには、自分自身の読みに対する意識の高まりを促す活動、たとえば自分の読みを自己評価させる活動を組み込むことが、特に有効だと考えられる。

つまり、読解方略指導のあり方を考える際には、学習者にどのような自己評価をさせるかという点にこそ意識を向けなければならないのである。

つまり渡邊は、学習者の「読むことについての自意識を働かせる」ために「自分自身の読みに対する意識の高まりを促す活動」の必要性を強調する。そして、その方法として「自分の読みを自己評価させる活動」を授業に組み込むことが有効だとしている。

この立場に立って渡邊（2011:3）は、「数多くの方略を組織し文脈に応じて選択し適用する能力を育成するためには、方略を用いて実践した自分自身の読みを吟味し方略使用の適切性に関する判断の精度を高めていくような自己評価をデザインする必要がある」として、高校二年生現代文の一学期における評論文の授業をするに当たり、自己評価としての「ふりかえり」を中心に組織し、一つの単元において数回の「ふりかえり」を生徒にさせる授業を実践した。その「ふりかえり」の内容を検討した結果、次の成果があったと述べる（渡邊 2011:10）。

学習者の吟味の対象は、単元途中においては本文の内容に関する理解と方略の適切な使用に関する理解に置かれ、徐々に方略使用に焦点化される。（中略：引用者）そして、そのように吟味の対象が移行するにつれ、自身の成長が自覚される。このように、「ふりかえり」の記述を跡付けることで、自立した読者へとになっていく過程を描出することができた。

つまり、「自分の読みを自己評価させる活動」を学習に取り入れることによって、読解方略の適切な使用を学習者に促し、ひいては学習者を自立した読者へと成長させることができた、としている。

この渡邊が実践を構想した際の根拠について検討を加えたい。渡邊は、山元の論を踏まえて自己の実践を考えているが、その山元は以下のように述べている（山元 2005:389）。

問題としなければならないのは、〈方略〉を扱う力とはどのようなものであるかということであり、そこでは、松崎正治の言うような〈メタ言語能力〉がクローズアップされることになる。〈方略〉を行使するという事は、読むことについての自意識を働かせることに他ならない。自らの読みを対象化しながら、自らの目指すところに読みを導いていくことがそこでは求められる。（下線引用者）

つまり、「読むことについての自意識を働かせる」とは「メタ言語能力」、すなわち読むことについてのメタ認知を働かせる、ということである。したがって、学習者に「文脈に応じて方略を用いる力」を獲得させるためには、学習者に自分自身の読みに対するメタ認知を働かせるための活動を組織することが必要だ、と言える。

しかし、そのメタ認知を学習者に働かせるための方法は、渡邊が述べる方法のみであろうか。渡邊（2011:3）は「たとえば自分の読みを自己評価させる活動を組み込むことが、特に有効だと考えられる」とし、学習者が自分の読みを自己評価させる活動として「ふりかえり」を組織的に行う授業を実践している。その実践が有効な成果を上げていると報告されているが、学習者による「ふりかえり」のみがその方法であるとは言えない。

このことについて、渡邊も自らの研究をふりかえって、次のように述べている（渡邊 2011:11）。

読解方略指導の研究を紐解くと、相互交流の重要性を指摘するものは多数見られるが、稿者（引用者注：渡邊のこと）のように「ふりかえり」を組織化するような実践は見られず、ここにこそ稿者の実践のポイントがあると理解した。

つまり、渡邊も自身の方法が絶対なものであるとは認識していないことが分かる。そこで、読解方略指導において「多数見られる」と渡邊が指摘していながら採用していない相互交流による指導の可能性を探るために、渡邊の実践を再検討する必要があると考える。

1-3 本研究の課題

以上から、次のことが問題となる。第一に、渡邊がその実践の根拠としたのが、学習者が「読むことについての自意識」、つまりメタ認知を働かせることにあるのならば、そのメタ認知はど

のようにして学習者に働くのか、ということである。

第二に、学習におけるメタ認知の働きを踏まえると、渡邊の実践はどのような意義のあるものとして捉え直すことができるか、ということである。

第三に、学習におけるメタ認知の働きを踏まえることによって、渡邊の実践が採用した以外の方法、つまり渡邊があえて取り上げなかった学習者同士による相互交流はどのような意義のあるものなのかということである。

第二・第三の問題については、学習におけるメタ認知の働きを踏まえた評価観点を設定して、二つの指導方法を比較検討することによって、総合的に考察することができる。そして、その考察を踏まえて、読解方略指導のあり方をより良く検討することができる。そこで、本研究における課題として、以下の二点を設定する。

- ① 「読むことについての自意識を働かせる」というメタ認知の働きについて検討し、メタ認知を踏まえた読解方略指導方法の評価観点を設定する。
- ② その評価観点をを用いて、学習者自身の読みを自己評価させる指導法を評価し、その結果と相互交流による指導法についての評価と比較しつつ、学習者に読解方略を適切に使用させる指導方法のあり方を検討する。

2 メタ認知と読解方略指導との関連

2-1 メタ認知の定義

メタ認知とは何か。三宮真智子は以下のように述べる（三宮 2008: I）。

人間には、認知活動それ自体を対象として認知する心の働きがある。これがメタ認知とよばれるものである。メタ認知を働かせることにより、私たちは、自分の判断や推理、記憶や理解など、あらゆる認知活動にチェックをかけ、誤りを正し、望ましい方向に軌道修正することが可能になる。また、自分の認知的な弱点を補い、パフォーマンスを向上させることができる。これらは、いずれも、私たちが学習活動を効果的に行うために欠かせないことである。そして、学ぶ力すなわち学習力を考えるとき、メタ認知こそが、この学習力を支えてくれる。

このようにメタ認知は学習活動を効果的に行うために欠かせないことであり、その概要について理解しておくことは高校国語科の指導、特に「読むこと」の指導においても重要なことである。

三宮（2008:8）によれば、メタ認知には二つの構成要素がある。「メタ認知的知識」と「メタ認知的活動」である。そして、メタ認知的知識は三つに分類され、メタ認知的活動は二つに分類される（図1参照）。

この「メタ認知的知識」の分類において、一番目の「人間の認知特性についての知識」には、「個人内の認知特性についての知識」、「個人間の認知特性についての知識」、「人間一般の認知特性についての知識」の3つがある、とする。二番目の「課題についての知識」は、「課題の性質が、私たちの認知活動に及ぼす影響についての知識」である。三番目の「方略についての知識」とは、「目的に応じた効果的な方略の使用についての知識」であるとし、それには「宣言的知識」、「手続き的知識」、「条件的知識」の三つがあるとしている。この「宣言的知識」とは「方略の内容についての知識」であり、「手続き的知識」とは「具体的にどうすればよいのかについての知識」である。また、「条件的知識」については、「方略の中には、どんな場合にも効果的なものと、そうでないものがある。後者の場合は、その方略をいつ使えばよいのか、なぜ使うのかといった条件的知識が必要になる」としている（三宮 2008:8）。

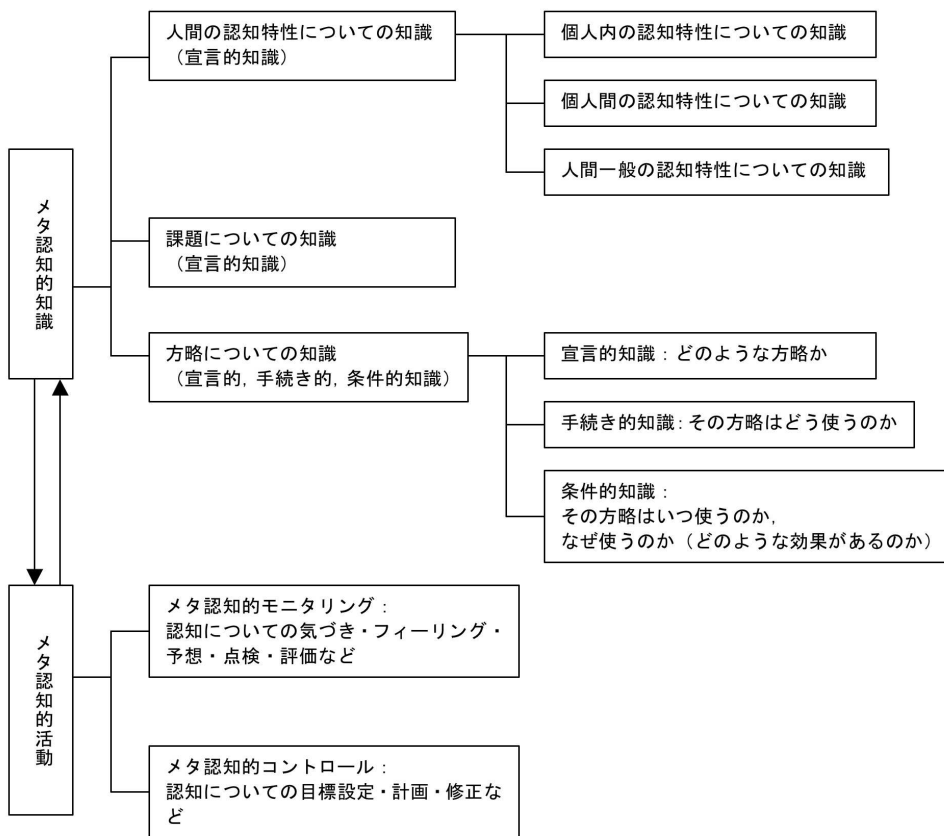


図1 メタ認知の分類

(出典 三宮 2008:9)

次に、「メタ認知的活動」の分類においては、「メタ認知的モニタリング」と「メタ認知的コントロール」があるとされる。「モニタリングとはメタレベル（meta-level）が対象レベル（object-level）から情報を得ることであり、コントロールとはメタレベルが対象レベルを修正することである」としている。そして、メタ認知的モニタリングの例として「認知についての気づき（awareness）、フィーリング（feeling）、予想（prediction）、点検（checking）、評価（evaluation, assessment）」などがあり、メタ認知的コントロールの例として「認知についての目標設定（goal setting）、計画（planning）、修正（revision）」などがあるとする（三宮 2008:10）。

このメタ認知的活動は、三宮によれば、学習活動の事前段階、遂行段階、事後段階のそれぞれにおいて作用する（図2参照）。

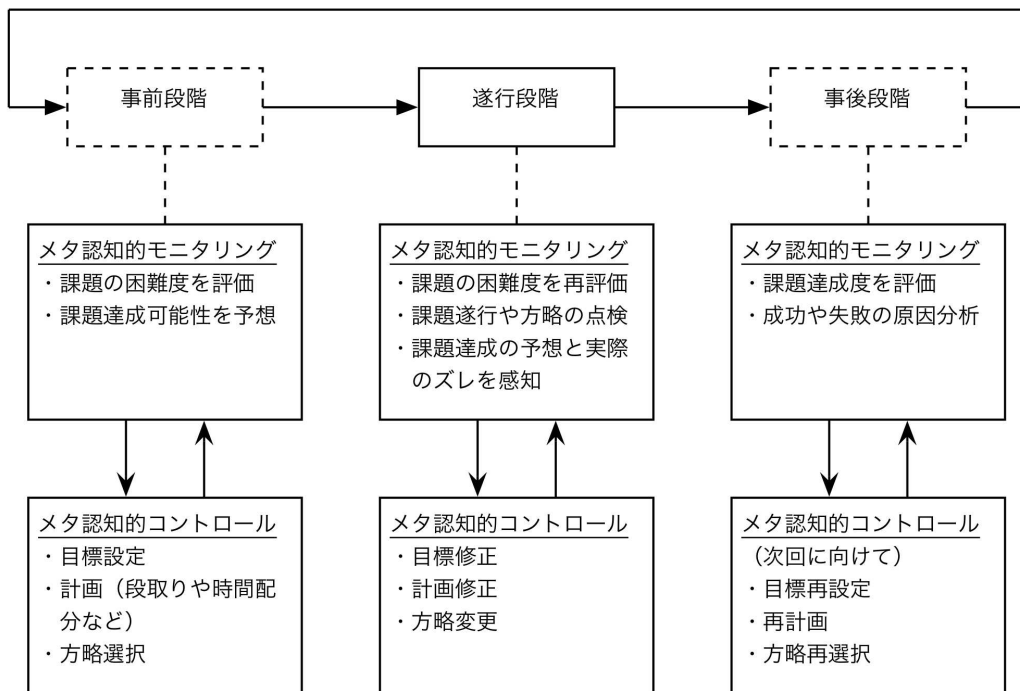


図2 課題遂行の各段階におけるメタ認知的活動 (出典 三宮 2008:10)

事前段階では、課題の困難度を評価したり、課題を達成する可能性を予想したりする。これが「メタ認知的モニタリング」である。そして、その評価・予想に基づいて目標を設定し、計画を立て、方略を選択する。これが「メタ認知的コントロール」である。この時、自分や聞き手の認知特性、課題の特性、方略の特性についての「メタ認知的知識」が用いられる、とする（三宮 2008:10）。

遂行段階においては、課題の遂行そのものに処理資源の多くが用いられるため、メタ認知的活動を行うことはそれほど容易ではない、と三宮は指摘する。しかし、課題の困難度を再評価したり、課題の遂行状況を点検したり、課題達成の予想とのずれを感知したりする（「メタ認知的モニタリング」）。これを受けて、目標・計画の修正や方略の変更を行う（「メタ認知的コントロール」）、とする（三宮 2008:10-11）。

事後段階では、課題達成度を評価したり、成功や失敗の原因分析を行ったりする（「メタ認知的モニタリング」）。これを受けて、次回に向けて目標や計画を立て直したり、異なる方略を選択したりする（「メタ認知的コントロール」）、とする（三宮 2008:11）。

2-2 メタ認知と読解方略との関係

以上はメタ認知についての知見であるが、これらは読むことの指導において読解方略を適切に使用することにも該当すると考えられる。三宮（2008:10）は「たとえば、教室で、自分の調べたことを発表する（プレゼンテーションを行なう）という活動」を例にとって説明しているが、それは「読むこと」という活動においても成り立つだろう。例えば、小説教材を読解する、という課題が学習者に与えられた場合も、学習者は事前段階・遂行段階・事後段階において図2に示されているのと同様のことを行うと考えられる。

そこで、メタ認知についての知見と読解方略との関係について三点に渡り考察する。

まず第一点目は、メタ認知を構成する二つの要素の一つである「メタ認知的知識」についてである。この「メタ認知的知識」がメタ認知の構成要素をなしているということは注目すべきである。先に読解方略指導の展開で見てきたように、初期の頃は読解方略が様々に提案されたが、次第に一つ一つのスキル獲得が読解方略指導の目的ではないとされた。だが、どのような方略があるのか、またその方略をどのような時に使うべきなのかという知識を与えることまで否定されたわけではない。むしろ、そうした方略そのものに関する知識はメタ認知を働かせる上で必要なことである。三宮（2008:11）も「メタ認知的活動は、メタ認知的知識に基づいて行なわれる。もしメタ認知的知識が誤っていれば、メタ認知的活動は不適切なものになりかねない」と指摘している。

第二点目に、メタ認知を構成する第二の要素である「メタ認知的活動」についてである。図2に示されるように、メタ認知的活動はある課題を遂行する際の事前・遂行・事後の各段階において働く。そのメタ認知的活動の中で、方略が様々に関わっていることは注目される。事前段階においては、課題達成のために必要な方略が選択される。遂行段階においては、目標や計画の修正に合わせて方略が変更される。そして、事後段階においては、次の目標や計画が設定されるのに合わせて方略が再選択されるのである。したがって、方略を適切に使用するとは、このメタ認知的活動を適切に行うことであると言える。

第三点目に、メタ認知的活動におけるメタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールの

関係についてである。メタ認知的活動を適切に行う際には、メタ認知的モニタリングを十分に働かせることが重要である。三宮は以下のように述べている（三宮 2008:11）。

メタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールは、循環的に働くと考えられる。つまり、モニターした結果に基づいてコントロールを行い、コントロールの結果を再度モニターし、必要なコントロールがあれば行う…という具合である。したがって、メタ認知的モニタリングが不正確である場合には、メタ認知的コントロールは不適切なものとなりがちである。

方略選択や方略変更はメタ認知的コントロールに該当する。したがって、適切な方略を学習者が選択して行使するためには、メタ認知的モニタリングを十分に働かせる必要があることが分かる。

2-3 メタ認知を踏まえた読解方略指導の評価の観点

以上をまとめると、メタ認知にはメタ認知的知識とメタ認知的活動とがあり、方略を適切に使用するという事はメタ認知的活動に当たることが分かった。そのメタ認知的活動を起こすためにはメタ認知的知識が必要であることが分かった。また、メタ認知的活動にはメタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールとがあり、メタ認知的コントロールを起こすためにはメタ認知的モニタリングを十分に働かせることが必要であることが分かった。

そこで、このメタ認知に関する知見から、読解方略を適切に使用させる指導方法を評価する観点をまとめると、以下の3点を挙げることができる。

- ① メタ認知的知識を学習者に示しているか。示しているのなら、どのような方法で示しているか。（「メタ認知的知識の提示」）
- ② メタ認知的活動を学習者に起こさせる機会を与えているか。与えているのなら、どのような方法で与えているか。（「メタ認知的活動の機会確保」）
- ③ メタ認知的コントロールを起こすためにメタ認知的モニタリングをさせているか。させているのなら、どのような方法でさせているか。（「メタ認知的モニタリングの促進」）

次に、この評価の観点を踏まえて、渡邊久暢の実践を検討していく。

3 メタ認知を踏まえた渡邊実践の検討

3-1 渡邊の実践の概要

渡邊は2011年4月～7月に、高校二年生の現代文における評論文読解の授業において、学習者自身に「ふりかえり」を組織的に行わせる実践を展開した。渡邊（2011:4）は、「方略を使って本文を理解するという実践を自力で行うこと、自身の実践した読みと他者の実践した読みを相互交流すること、その結果を『ふりかえる』こと、そして『ふりかえり』を組織化していくこと、といった要素がある」としている。その実践を、渡邊の報告（2011:4-8）を基に概観する（以下、「渡邊実践」と呼ぶ）。

渡邊実践は三つの単元から成る（表1参照）。なお、単元①の前には、昨年度の学習の「ふりかえり」を行わせ、単元②の後には、中間考査を踏まえた「ふりかえり」を行わせ、単元③の後には、一学期末考査をふまえた「ふりかえり」を行わせている。

表1 渡邊（2011）の単元構成

番号	実施時期	単元名	教材名	授業時数
①	4/12～16	筆者の主張に対する自分自身の考えを論理的にクラスメートに伝えよう！	茂木健一郎 「最初のペンギン—脳と創造性—」	3時間
②	5/9～13	方略を用いて筆者の主張をとらえよう！	鈴木孝夫 「相手依存の自己規定」	5時間
③	6/17～22	筆者の主張をとらえるための方略を自覚的に使おう！	高階秀爾 「日本人の美意識」	3時間

（出典 渡邊 2011:5 の表を筆者が改編）

そして、渡邊の「ふりかえり」を組織的に行うという実践は次の四つの指導事項から成っている。ただし、これらすべてが実施されたのは単元②においてであった。

第一に、方略の確認である。これは渡邊がこれまでに学習者に教え、使わせてきた方略を再度確認させたり、あるいは前の単元において用いた方略を確認させたりするものである。さらに、今回の単元で用いる方略についてもこの場面で確認させる（単元①、②、③で実施）。

第二に、確認した方略を用いて渡邊が与えた学習課題を学習者が自力で取り組む、ということである。これは家庭学習課題としても与えられるし、授業中に取り組む課題としても与えられている（単元②、③で実施）。

第三に、このようにして学習者が取り組んできた読みや解釈を学習者同士で相互交流させることである。これはペアで交流させたり、三、四人のグループで交流させたりしている。口頭

で交流することもあれば、ノートを回覧してコメントを描いた付箋を付けるなどの方法を用いる場合もある。そして、相互交流が終わった後で、学習者がノートに書いたメモなどを参考に、課題への解答をリライトさせている（単元②で実施）。

第四に、上記のリライトが終わった後で「ふりかえり」をさせることである。これは、相互交流での他者の読みなどを思い出させながら「わかったことやわからなかったこと、うまくいかなかったことや疑問に思うこと、さらには自分の最初の読みと交流後の読みの違いなど」（渡邊 2011:4）をふりかえらせ、ノートに書かせる作業である。渡邊はこの「ふりかえり」を何度も繰り返させる。渡邊（2011:4）は「自力で考えた学習課題への解答を他者と交流してふりかえる。再度課題への解答を一人で考え、その成果を交流してふりかえる。時には、『ふりかえり』そのものも交流して、『ふりかえりのふりかえり』を書く。学期の途中には、複数単元の学習をふりかえらせ、学期末や学年末には、その期間に行った学習全体をふりかえらせる」と記している。このふりかえりは、単元②においては五時間かけた授業の中で三回行われている（単元①、②、③で実施）。

3-2 渡邊実践の検討

この渡邊実践を、先に挙げた「メタ認知を踏まえた読解方略指導法の評価観点」に即して検討する。

まず評価観点の第一項目、「メタ認知的知識の提示」についてである。渡邊実践では前項の第一で概観したように、単元の始めにそれまで学習してきた方略とこの単元の中で用いる方略とが確認されている。単元②における渡邊（2011:6）の報告によれば、「これまで用いてきた方略や、一つ前の単元で新たに獲得した方略もふまえた上で、『『話題・結論・根拠』を確認しつつ読み進める」「具体例の前後におかれる抽象論に注目する」などの新たな方略についても提示した」ということである。また、この方略の確認は、他の単元①と単元③でも、やはり冒頭に行われている。渡邊実践における必須の指導事項であると言える。

次に評価観点の第二項目、「メタ認知的活動の機会確保」についてである。これは渡邊実践において前項の第四に概観した「ふりかえり」が該当すると考えられる。特に渡邊実践ではこの「ふりかえり」が単元の全体を通して何度も組織的に行われているのが特徴である。そして、渡邊はこの「ふりかえり」を繰り返すことによって、学習者が方略を適切に使用できるようになると主張する。渡邊は単元②での、ある学習者の「ふりかえり」の例を挙げ、第二時における「ふりかえり」では、「学習者は、教材本文の内容理解の妥当性の根拠を方略に置いているとともに、方略使用の適切性を判断する根拠を内容理解に置いている」と指摘し、「本文の内容理解と方略使用の適切性が互いに他を根拠としている」（渡邊 2011:8）としている。そして、「ふりかえり」が何度も繰り返されることにより、特に「ふりかえりのふりかえり」を行わせることによって、学習者の意識が方略の適切な使用に焦点化される（渡邊 2011:8）、としている。

渡邊は相互交流を行わせた際のメモや他者からのコメントをすべてノートに書かせている。課題に対する学習者自身の解答と、相互交流をした際のメモやコメント、それらを踏まえてのふりかえりなどをすべてノートに記述させている。これらの記録を元に、学習者は自らの学習についてふりかえり、自らの行った方略使用が妥当なものだったかどうかを省察することが促されると考えられる。

また、前項の第三に概観した相互交流においても、「メタ認知的活動の機会確保」はなされていると考えられる。相互交流においては、学習者自身の解答に対する他者からのコメントが寄せられてくる。それを聞くことにより、学習者は自らの課題の遂行について見直しをし、使用している方略を点検して、適切なものでないならば方略を変更すると考えられる。

最後に評価観点の第三項目、「メタ認知的モニタリングの促進」についてである。これも渡邊実践においては「ふりかえり」と学習者同士の相互交流が該当すると考えられる。学習者に自らの学習について「ふりかえり」を行わせる時、すなわち「事後段階」の時、図2に示されている「課題達成度を評価」することや、「成功や失敗の原因分析」することが学習者の内面で起こっていると考えられる。また、学習者同士の相互交流をさせる時、すなわち「遂行段階」の時は、図2に記されている「課題の困難度を再評価」、「課題遂行や方略の点検」、「課題達成の予想と実際のズレを感知」することが学習者の内面で起こると考えられる。

3-3 渡邊実践への評価

渡邊の実践は「メタ認知を踏まえた読解方略指導法の評価観点」の三項目をすべて満たしていると言える。だが、渡邊実践における指導事項の行われる時期を検討していくと、いくつかの問題点を指摘できる。

評価観点の第一項目「メタ認知的知識の提示」はおそらく問題はない。各単元の始めに今まで学んだ方略が再確認され、これから使う方略も確認されている。学習者はこのことを通して、方略を使用して文章を読解していくという意識を持つことができるし、また自らの方略使用が妥当なものであったかどうかを省みる意識付けともなるだろう。すなわち、学習者が課題に取り組む際の「事前段階」において、メタ認知的活動を働かせるのに必要なメタ認知的知識は提示されていると言える。

評価観点の第二項目「メタ認知的活動の機会確保」についてはどうだろうか。「ふりかえり」はメタ認知的活動の機会を確保するのに十分な指導事項である。だが、基本的に「ふりかえり」は学習者が課題に取り組む際の「事後段階」に行われるものである。もちろん、渡邊実践の場合、その「ふりかえり」は単元全体を通して数回行われ、単元全体としては「遂行段階」にも「ふりかえり」は行われているとは言える。しかし、課題への取り組みを毎時間の授業毎に限って見るならば、やはりそれは「事後段階」における「ふりかえり」である。

それを補うのが学習者同士の相互交流であると言える。学習者は自ら取り組んだ課題に対す

る解答や読みを他者と交流することによって、自らの方略使用について点検することができる。だが、渡邊実践の場合は、「ふりかえり」に重点が置かれているため、この相互交流による課題の「遂行段階」におけるメタ認知的活動の機会確保が十分になされているかどうか、疑問が残る。

評価観点の第三項目「メタ認知的モニタリングの促進」についてはどうだろうか。これも上に述べたことと同様のことが言える。「ふりかえり」も相互交流も、メタ認知的モニタリングを促す効果は十分あるだろう。しかし、それが促進される時期が問題なのである。「ふりかえり」はやはり課題の「事後段階」として行われる。したがって「ふりかえり」を行う学習者の内面では、単元の終わりであり、授業の終わりであり、「事後段階」に行われる「課題達成度を評価」し、「成功や失敗の原因分析」をするというメタ認知的モニタリングは促進されるだろうが、課題の「遂行段階」で行われるメタ認知的モニタリングは促進される機会が少ないのではないだろうか。

もちろん、これも相互交流を行っているので、「遂行段階」でもメタ認知的モニタリングの促進はなされているとは言える。だが、要は重点の置き具合である。渡邊実践の場合は「ふりかえり」が組織化され、重要視されているので、学習者の意識もこの「ふりかえり」に集中しているのではないだろうか。

以上をまとめると、渡邊実践は課題の事前段階においては、学習者に読解方略を適切に使用させるために十分な指導がなされている。課題の遂行段階においては、必ずしも十分だとは言えない。課題の事後段階においては、十分な指導がなされている、と評価できる。これをまとめたのが表2である。

表2 「メタ認知を踏まえた読解方略指導法の評価観点」に基づく渡邊実践への評価

評価観点	渡 邊 実 践		
	事前段階	遂行段階	事後段階
メタ認知的知識の提示	○		
メタ認知的活動の機会確保		○	○
メタ認知的モニタリングの促進		△	◎

(筆者作成)

なお、表の「○」は優れた評価を示し、「△」はやや劣っており、「◎」は非常に優れていることを示す。なお、事前段階においては「メタ認知的活動の機会確保」「メタ認知的モニタリングの促進」を実施することは考えられないので、斜線を引いてある。

4 メタ認知を踏まえた読解方略指導方法のあり方

4-1 相互交流による読解方略指導の可能性

以上の渡邊実践の長所と短所とを考慮すると、渡邊実践の改善案として、この「遂行段階」においても学習者のメタ認知を十分に働かせるような指導法を取り、読解方略を適切に使用する意識づけをさせるような方法を採れば良いと考えられる。そのためには、学習者同士の相互交流という指導方法をさらに取り入れることが考えられる。

学習者同士の相互交流が学習者のメタ認知を働かせ、読解方略を適切に使用する意識づけをさせるのに効果があるのは、言を俟たない。山元はこう指摘する（山元 2005:391-392）。

読むことに限って言えば、〈方略〉という概念は読者の自意識を離れてはありえない。自らの意識を見つめるもう一つの意識の存在と〈方略〉概念とは、切っても切れない関係にあるとさえ言えるだろう。子ども読者における〈方略〉概念の成立は、子どもの内部における二つの自己の成立と密接に関わるものなのである。のみならず、読むという営みにおいて諸々の〈方略〉に対する自覚を促すということは、子どもに他者を認識していくまなざしを育て、そのための方法なり手続きなりを獲得させることにつながっていく。（中略：引用者）

〈方略〉〈メタ認知〉といった概念は〈自己教育力〉及び〈自己評価力〉という概念と密接にかかわるが、絶えずそれらは自己と異なる者——他者——との関係において活性化され、意味を持つということを忘れることはできない。

山元が言うように、読解方略を適切に使用するよう学習者を育成するためには、学習者自身が自己の内面に「他者」を持たなければならない。それがいわば「メタ認知」である。そのメタ認知を働かせることを促すには、自己の内面に「他者」を持つ前に、現実学習者の周囲に存在して、共に同じ学習課題に取り組んでいる「他者」との相互交流が、やはり最も効果的だと考える。

また、三宮（2008:28-35）は、メタ認知を促すことで学習力を高めようとする研究及び学習支援法を五つ紹介している。それらの中で、他者との相互交流を含まないものは二つある。それは、課題に取り組む事前段階に方略を確認させる方法や、Web 学習コンテンツを活用して学習した内容の文脈化と脱文脈化を繰り返させる方法などである。だが、後の三つは他者との相互交流によってメタ認知を促そうとするものである。特に大阪のある公立高校で行われているコミュニケーション教育への取組は、学習者に意見文を作成させる授業を行っているが、その特徴は「同じテーマについて異なる考え方をもつ他者と徹底的に意見交換をさせた」（三宮 2008:34）ものである。山元が先の引用で想定しているのは初等教育段階の学習者だと思われる

が、この三宮の指摘によれば、他者との相互交流は高等学校段階の学習者でも十分効果を上げることができると考えられる。

これらから分かるように、学習者のメタ認知を働かせ、読解方略を適切に使用させるのに、学習者同士の相互交流という方法は効果的である。

4-2 高校国語科における読解方略指導方法のあり方

ここで、高校国語科での授業における筆者の立場を明確にしておきたい。筆者は、渡邊実践の有効性は確認しつつも、渡邊実践とは異なる、学習者同士による相互交流を重視した指導方法を追求していくべきだと考える。それは、学習者同士の相互交流に読解方略を適切に使用させる指導方法についての大きな可能性を見るからである。

渡邊実践の意義は認め、その長所を取り入れつつ、渡邊実践とは異なる方法、つまり学習者同士の相互交流を主とした読解方略指導方法を追求することは大いに意義のあることだと考える。そして、学習者の課題の取り組みにおける「事前段階」では渡邊実践の長所である方略の確認を行わせ、「遂行段階」では学習者同士の相互交流を十分に行わせ、「事後段階」では「ふりかえり」を行わせるという指導方法が考えられる。

その構想を図3として示す。

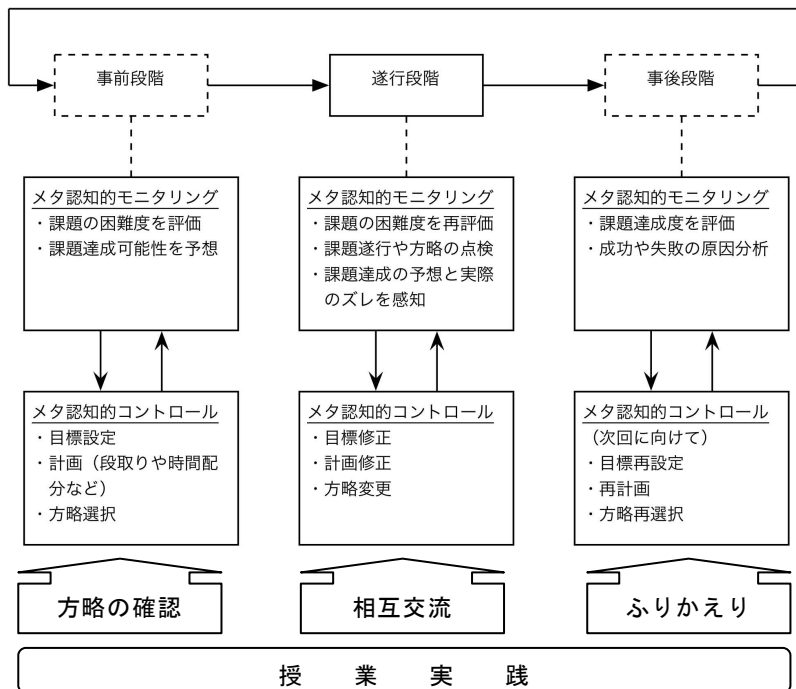


図3 課題の取り組み各段階でのメタ認知を働かせる授業実践のイメージ

(三宮 2008:10 の図に筆者が加筆)

5 結論

本研究においては、メタ認知についての知見から、「メタ認知を踏まえた読解方略指導法の評価観点」を設定した。それは「メタ認知的知識の提示」「メタ認知的活動の機会確保」「メタ認知的モニタリングの促進」の三観点である。

その評価観点に基づいて渡邊実践を検討したところ、三観点のすべてを踏まえた実践であることが分かった。しかし、そのメタ認知的活動が働く場面を軸にして考えてみると、渡邊実践は学習者が課題に取り組む過程の「事前段階」と「事後段階」に特に効果のある指導がなされており、課題の「遂行段階」においては必ずしも十分な指導がなされているわけではない。

したがって筆者は、渡邊実践の意義とその長所を十分踏まえつつ、学習者の相互交流による読解方略指導に基軸を置いた授業実践を行っていくべきだと考える。

6 今後の課題

今後の実践上の課題として二点挙げる。

一点目は、筆者が基軸を置くべきだと考える、学習者の相互交流による読解方略指導の実践を進めることである。渡邊は「ふりかえり」を核とした授業実践を積み重ねることによって、学習者が読解方略を適切に用いる指導を実現してきた。筆者は渡邊とは異なる、学習者の相互交流という方法を用いることによっても、渡邊と同様の成果を上げることができると考えている。そこで、学習者の相互交流の場を設けた授業実践を積み重ね、それが学習者の読解方略をどのように伸長させるのかを確認したい。そして、学習者の相互交流はどうあるべきなのかを探りたい。それらの授業実践の中で、学習者が課題に取り組む際の「事前段階」「遂行段階」「事後段階」のすべてにメタ認知を働かせるよう工夫していきたい。

二点目は、それらの実践を、文学作品を読解する授業で展開することである。渡邊に限らず、学習者の読解方略を伸長させる研究や実践は評論文を読解する授業で行われることが多い。確かに、学習者が評論文を読解する際に読解方略が積極的に用いられることは容易に考えられる。しかし、文学作品を読解する際にも読解方略は用いられる。そして、それらは評論文を読解する際とは違う種類の方略も用いられることが知られている。したがって、より多様な種類の読解方略を学習者が活用できるようにするためには、評論文の読解場面だけでなく、文学作品の読解場面においても、読解方略の使用を念頭に置いた指導がなされるべきである。そこで、特に文学作品を読解する授業場面において、学習者の相互交流による読解方略指導の実践を進め、それが学習者の読解方略の使用にどのような効果をもたらすかを確認していきたい。

これらの実践成果を基に、さらに学習者の相互交流に基づく読解方略指導法のあり方を明らかにすることが、次なる研究課題である。

<引用文献>

- 三宮真智子編著、(2008)『メタ認知—学習力を支える高次認知機能—』、北大路書房
- 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、29-40頁
- 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巻、219-228頁
- 山元隆春、(2005)『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実践に向けて—』、溪水社
- 渡邊久暢、(2011)「高校国語科評論文における読解方略指導のあり方—学習者による『ふりかえり』に焦点をあてて—」『福井大学教育実践研究』、第36号、1-12頁

主指導教員（雲尾周准教授）、副指導教員（足立幸子准教授・堀竜一准教授）