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―

福井県立藤島高等学校　渡邉久暢

本研究では、高校国語科評論文における読解方略指導のひとつのあり方を示す。学習者が、読解方略を適切に使用する能力を自ら形成していく自立した読者となるためには、自己評価としての「ふりかえり」を組織化することが必要である。本稿では、稿者が行った評論文単元の構想と実際を粗描し、学習者が記述した「ふりかえり」を跡付けていくことで、「ふりかえり」の多様な機会を組織しその記述のさせ方を変化させることが自立した読者の育成を支えていることを明らかにする。

キーワード：自立した読者　評論文　読解方略　ふりかえり　自己評価　メタ認知

1　研究の目的

本研究は、高校国語科評論文における読解方略指導のひとつのあり方を明らかにすることを目的とする。特に、読解方略を適切に使用する能力を自ら形成していく自立した読み手を育成するという問題意識のもと、読みの「ふりかえり」の機会をいかに組織化し、いかに記述させるかという点に焦点をあてて論じていく。

本稿で取り上げるのは、稿者が 2011 年度一学期に高校二年生に対して行った評論文に関する授業である。稿者は 2009 年度より福井県立藤島高校に勤務し、2011 年度は高校二年生（理系クラス）の現代文を担当科目の一部としている。

以下に示すのは、稿者が担当した高校二年生の学習者 A が書いた「ふりかえり」の記述である。これまでに行った数回の「ふりかえり」によって、自分自身の読みに関する総括を積み重ねてきた学習者 A は、まとめの段階である一学期末の「ふりかえり」において、以下のように記述した。

> 今回は主に接続語や語調、比較などを活用して本文の理解に努めた。自覚的に方略を利用するという条件は達成したはずだ。本文を読み解く際、特に構造がどうなっているかを接続語や話題性から考えることができた。自覚的に、主旨をおさえる方略を活用できたと思っているが、実際に活用したのはごく一部である。これからは、より多くの方略を「意識的に」活用できるようにしたい。

学習者 A の「ふりかえり」の記述に見られるように、テキストの内容を理解するために、読む目的に応じて読者が用いる読み方が、読解方略と呼ばれるものである（本稿においては単に方略と記述する場合もある）

読解方略の定義や一つの全体像は山元（1994）に詳しく述べられているが、今回の学習者には、「題名や、キーワードに注目する」「本文の話題、結論、論拠が何かをつかむ」「〈　〉や、「」などで括られている言葉が、本文中でどのような意味で用いられているかに注意する」「接続詞に注目する」「何と何が比較されているのかをつかむ」「文末の語調に注意する」などを、本文の主旨を捉えるために有効な読解方略として提示した。

学習者 A の記述において重要なのは、学習者 A が方略を知っているだけではないことである。A は方略の有効性を理解した上で、このテキストではこの方略が有効だということを認識し、「方略を自覚的に使わなくてはいけない」という意識を持っていることがわかる。いわば、文脈に応じて適切に方略を使用することの重要性を指摘しているとも言えよう。

更に重要な点もある。後ほど、6「ふりかえり」の実際で示すとおり、複数の学習者の「ふりかえり」を跡づけていくと、学習者それぞれが方略に関する高い意識を持っているだけではなく、方略を自覚的に使う能力も身につけつつあることが学習者 A の記述からはわかる。

学習者が「ふりかえり」において記述するのは、適切に方略を使用することの重要性のみではない。同じ一学期末の「ふりかえり」記述において、学習者 B は以下のように記述している。

> いままで習ったこと、身につけた力を「自主的に」使うことができたと思う。小説では難しかったけど、評論では、自分で、読んでいる最中に疑問を持つことが出来ていたと思う。
>
> 国語で学ぶ文章は、その文章自体を読み込むと言うよりは、小説文、評論文という、大きな分野での文章の読み方を学習するためにやっていると思うので、今はどんどん視野を広げていきたいと思う。
>
> ただ授業で文章を読む学習をしているだけでなく、本文の内容が、自分の知識につながったなと思っている。こんな経験は初めてなので、すごくうれしいし、評論文に対する意識が変わった。
>
> 最近、宿題がおろそかになりつつあるので、もっと家で、個人でしっかり考えていって、グループ活動の

中で、いつもみんなに私が刺激を受けているように、人に「なるほど」と思わせるようなしっかりした意見を持って、授業に参加できたらいいなと思う。
今回の「ふりかえり」の最中に、中間での「ふりかえり」を見直したが、あまり実感していなかったけど、前よりも視野が広がっているし、難しいことが考えられるようになっていることがわかって、すごくうれしかった。いつのまにかついていた力は、衰えにくいと思うし、これからもどんどん吸収して、自分を高めたいと思った。自分の成長がわかって、やる気が出た。これからも、もっと頑張りたいと思う。

学習者 B も、読解方略を「自主的に」使用したことを述べている。稿者は、読解方略を適切に用いる力を育てることに主眼をおいており、学習者 B もそのことをよく理解している。その上で、読解方略を学ぶことによって、本文内容の理解も図られていることを自覚し、視野が広がり、評論文を読む力が高まっていることを、うれしく感じたと述べている。このように、学習者 B においては、本文の内容に関する理解と方略使用の適切性に関する理解は、相互作用的に高まっていることがわかる。

また、学習者 B の記述からは、理解の高まりのみならず、意欲の高まりも把握することができる。学習者 B は、他者と考えを相互交流する際に他者を刺激できるような意見を述べられるよう、家庭での個人学習を頑張ろうという意欲を見せている。さらには、一学期中間考査で書いた「ふりかえり」と一学期末で書いたものを見比べ、自分自身の成長を見取ることができたことから、学習への意欲がさらに増したことも述べている。

それでは、学習者が読解方略を適切に用いることができるようになるためには、どのような指導が有効か。さらに、学習者が自分自身で読む楽しみを見つけ、よりよい読者になるための自己学習を続けていくためには、どのような手立てが必要か。

上に示した学習者の「ふりかえり」の記述からは、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、これらの要素が自立した読者の育成を支えていることが見えてくる。稿者はこれらの要素を持った単元をデザインし実践してきている。特に、「ふりかえり」において効果的な学習が行われるよう、独自の「ふりかえり」をデザインしてきた。

そこで本稿においては、高校二年生現代文の一学期における単元のデザインと実際を粗描し、学習者が記述した「ふりかえり」を跡付けていくことで、読解方略を適切に使用する能力を形成し自立した読者になっていく過程を描出する。そのことを通して、高校国語科評論文における読解方略指導のひとつのあり方を示したい。

２　研究の背景

２－１　読解指導の目的

「いろいろな作品に通用する読み方があったら教えてほしい」これは、学年当初に行った授業アンケートにおける学習者 C の記述である。もちろん我々実践者は「読み方」を教えているつもりでいる。しかし、「読解に関する知識や技能を基礎基本として伝達的に指導」（寺井（2009））したり、「指導者が文章の内容や表現の仕方に関する説明をしてしまい、説明を通して生徒に文章の理解を促すような指導」（高等学校学習指導要領解説国語編（2010））が多く行われている現状も否定できない。

読解指導の目的が「教科書に掲載されている文章の構造や内容を理解すること」にあるならば、上記のような現状も、まだ許される。しかし、読解指導の目的は初めて見る文章を読み解くことができるような自立した読者を育てることにあるはずだ。

山元（1994）は「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」と述べ、自立した読者育成の重要性を指摘する。山元も述べるとおり、読解指導の目的は、一人で読むための力を学習者に培うことにこそあると言えよう。

２－２　読解方略研究の展開

それでは、自立した読者を育てるためには、どのような手立てが必要なのであろうか。自立した読者を育てるための手立てとして、山元（1994）は「読解方略」が重要な鍵となることを以下のように指摘している。「読みの『方略 strategies』とは、おのおの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。」山元はこのように述べ、自立した読者を育てるためには「読解方略」の内実と機能を明らかにすることが重要だと主張した。

読解方略の研究は、米国において先進的に進められてきた。山元（2004）によると、米国においては読解方略の研究が始まった 1980 年代当初は、説明文や文学といったテキストの類型ごとに有効な「読解方略」を列挙する傾向にあった。しかし、国語科教育の目的は、読解方略を習得することではなく自立した読み手を育てることにある。そのため、1990 年代には、読解方略の発達へと研究の焦点は推移した。その結果、多様な方略が組み合わされて用いられる方が効果は大きいこと、学年が上がるにつれて次第に方略の組み合わせ方に熟達すること、クラス集団で互いの読みに関して対話することによ

って方略の柔軟で適切な適用が可能になることが明らかになってきたということである。

以上から、読解方略研究の焦点は、個々の方略の有効性の検証から、多くの方略を組織し文脈に応じて選択し適用する能力とそれを獲得する学習活動のデザインへと移行したと言うことができる。

日本の国語科教育の分野においても山元(2004)が概観するように、松崎(1991)、山元(1994)、間瀬(1995)、井上(1997)、河野(2001)等、「読解方略を適切に用いる能力」に焦点を当てた研究が行われてきた。また、それ以降も犬塚(2002)、山元(2005)、佐藤(2009)等、「読解方略を適切に用いる能力」に関する研究は精力的に積み重ねられている。

さらに、国際的なリテラシー調査である PISA 調査によっても、「読解方略を適切に用いる能力」が読む能力において重要な位置を占めるべきことが示唆されている。八田（2011）は、PISA2009 調査読解リテラシーの評価の枠組みにはこれまでと比べて大きな変化があったと指摘し、重要な変化のひとつとして「メタ認知」が組み入れられたという点を挙げている。八田によると、PISA2009 が規定する「メタ認知」とは「目的を志向する方法でテキストを処理する際の、多岐にわたる適切な方略を認識することおよびこの方略を用いる能力」である。つまり PISA2009 が規定する「メタ認知」とは「読解方略を適切に用いる能力」を指している。そして八田は、PISA2009 が特定の方略を適切に使用するにはその方略を知っていることが前提となると述べている点を指摘しつつも、個々の方略ではなくそれを適切に用いる能力である「メタ認知」を評価の対象としている点に着目すべきであると主張している。このように、最新の研究成果が反映される国際調査においても、「読解方略を適切に用いる能力」が評価の対象として措定され始めたのである。

２－３　読解方略指導のあり方

上記の研究成果を踏まえると、もちろん指導者が学習者に対して読解方略を提示したり、個々の読解方略を個別的に使う練習をしたりする必要性は認められる。しかしながら、「どのような場合に、どの方略を使うべきかを判断して用いる能力」を育てるためには、指導者が特定の方略の用い方をパターン化して教え込んだり、文脈を無視してドリルのように方略の使い方を反復練習しても効果は薄い。そうではなく、どういう文脈であればどの方略を使うべきかを判断して自覚的に使うことを指導する必要がある。

それでは「どのような場合に、どの方略を用いることが適切かを判断する能力」、つまり「文脈に応じて方略を用いる力」を育てるためには、どのような手立てが必要なのだろうか。

山元（2005）は「＜方略＞を行使するということは、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。

２－４　新しい自己評価デザインの必要性

それでは、具体的な自己評価の方法は、どうあるべきか。国語科教育においては、特に「文脈に応じて方略を用いる力」の獲得というわけではなく、自己学習能力を育てるという問題意識から、自己評価の重要性は述べられてきた。

ただし、具体的な評価方法に関しては問題点も指摘されている。たとえば益地(2002)は、これまで行われてきた自己評価の問題点として､以下の二点を指摘している。一点目は、教師の準備した共通の観点で自己評価を行わせることが中心となっており、学習者個別の具体的事実や要求に即した自己評価になりえていないという問題である。二点目は、学習者がふりかえることだけで満足してしまっているため、評価の結果をふまえた上で「今後の学習をどう改善するべきか」という意識が希薄であるという問題である。

この指摘は、「文脈に応じて方略を用いる力」を学習者に獲得させるための自己評価のあり方を考える際にも敷衍することができる。しばしば、「読み方」の指導においては、特定のテキストを学習した後に特定の「読み方」を用いたかどうかに関してチェックリスト等を用いて評価させるという自己評価の方法が用いられる。機械的に適用される「読み方」やスキルとして読む力を獲得させるのであれば、それでもよい。しかしながら、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。にもかかわらず、そのような自己評価の具体的な方法は、管見の限り提案されていない。

３　研究の方法

そこで本研究では、高校二年生現代文の一学期における評論文単元の構想と実際を自己評価としての「ふりかえり」を中心に粗描し、学習者が行った「ふりかえり」の記述を跡付けていくことで、読解方略を適切に使用する能力を形成し自立した読者になっていく過程を描出する。そのことを通して、高校国語科評論文における読解方略指導のひとつのあり方を示したい。それはすなわち、

自己評価のデザインを提案することでもある。

４　「文脈に応じて方略を用いる力」を培う単元の構想

先述したように、稿者がデザインしてきた単元には、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。以下、単元の展開に即して、これらの要素の布置を示そう。

まず、学習者がこれまで学んだ方略を意識的に用いられるよう、稿者が下記のような学習課題を作成し、予習プリントとして学習者に配布する。

★その乗り越え方が人間とコンピュータでは違うのである。
①　人間とコンピュータは何が、どう違うのか、説明せよ。
★「神の視点」から見れば、新しいものの創造ということはありえない。
②　なぜ傍線部のようなことが言えるのか。その理由を説明せよ。
★そこにいかに多くの不確実性が潜んでいるか、分かるはずだ。
③　野生動物として生きていく上で存在する不確実性とは、どのようなものか、本文に出ていない例を挙げよ。
★うまく生き延びるためには、不確実さに立ち向かい、乗り越えるための感情の技術を磨く必要がある。
④　筆者のこのような考えについて、あなたは賛成か反対か。立場を明らかにした上で、意見をノート半ページ以上用いて述べよ。

学習者はノートに自分なりの解答を書き、授業日の朝、稿者に提出する。稿者は提出されたノートの状況を見ながら、その日の授業を再構想する。

授業中は、学習者一人ひとりが自力で考えてきた成果を元に、自身の実践した読みと他者の実践した読みを相互交流させる。この交流場面では、お互いの読み取った内容だけでなく、その考えに至った理由や読み取る際に使った方略なども併せて交流させることが多い。交流の方法としては、ペアスピーチやグループ内での聴き合いなどのように口頭で行う場合もあれば、ノートを回覧し付箋を用いてコメントをつけるなどのように文章で行う場合もある。交流対象も 1 人だけの場合や、3 人グループの中のメンバーの場合がある。もちろんクラス全体を交流対象とする場面もあれば、他クラスの学習者との交流を行う場面もある。

グループでの交流においては、特に教師が指示を出しているわけではないものの、出された解釈の中でどの解釈がもっとも妥当なのか学習者は意見を交換しながら考えている。あるいは、出された解釈を総合してさらに妥当性の高い新しい解釈を創出する姿が見られる。その過程においては意見の相違があることが多く、学習者は本文の解釈をめぐって混乱することもある。だからこそ、自分はもっと読めるようにならなければという意識を高め、グループでの相互交流をうまく遂行する方途を考える。

相互交流を行った後、学習者はノートに残したメモなどを参考にして、課題への解答をリライトする。さらには、交流活動における他者の読みなどを思い出しながら、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を「ふりかえり」としてノートに書く。

稿者が最も重要だと考えているのが、この「ふりかえり」を丁寧に書かせることである。一般的には自己評価にあたる活動だと考えるが、学習者には「ふりかえり」という言葉を用いて、その活動を促している。自己評価という言葉を用いないのは、学習者が「評価」という言葉に敏感だからだ。「自己評価を書きなさい」と言うと、生徒自身も身構えてしまい、素直に自分自身を見つめ直すことも出来ないし、次の学習にも活きてこないかもしれない。そう考え、「ふりかえり」という言葉を用いている。

「ふりかえり」は単元の最後に書かせるだけではない。単元の最初から最後まで、ずっと書かせ続けるのである。まず、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。

以上からわかるように、稿者がデザインしてきた読みの授業実践においては、学習者自身が実践した読みや他者のコメント、そして「ふりかえり」の記述が、すべて自身の書き言葉としてノートに残っていることになる。いわば、ノートがポートフォリオの役割を果たすようにノート指導を行っているのである。さらに言うならば、「ふりかえり」を記述する際には、それまで行った「ふりかえり」も含めて自身が記述してきたノートをすべてふりかえることになる。そうすることで、学習が単に継続したり積み上がっていったりするのではなく、新しい学習が前の学習のすべてを含みこむように重層化していくのである。このように「ふりかえり」を組織化することが、読解方略を適切に使用する能力を形成し、自立した読者への成長を促すと考えている。

５　単元の概略

2011 年一学期に現代文の単元で扱った評論文の学習材は、「最初のペンギン―脳と創造性―」（茂木健一郎）、「相手依存の自己規定」（鈴木孝夫）、「日本人の美意識」

（高階秀明）である。単元の概略は表１に示す。

表１　単元の概略

実施時期	単元名	学習活動
4/11		授業開き 昨年度の学習の「ふりかえり」
4/12～16	筆者の主張を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―」を読んで	第1時 筆者の主張を捉えるための方略を確認し、このテキストにあてはめ、その有効性を検証する。 第2時 筆者の主張を大きく捉えた上で、主張に対する自分自身の考えを記す。 第3時 他者と考えを交流し、リライトする。
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」を読んで	第1時 方略を確認し、方略を用いて読み進め、筆者の主張を要約する。 第2時 自分の読みと他者の読みを比較し、「ふりかえり」。 第3時 方略を用いてテキストの部分解釈に関する演習問題を解く。 第4時 自分の読みと他者の読みを比較し、リライトし、「ふりかえり」。 第5時 自分の「ふりかえり」と他者の「ふりかえり」を比較し、再度「ふりかえり」。
5/23		中間考査をふまえた 「ふりかえり」
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！ 高階秀明「日本人の美意識」を読んで	第1時 方略を確認し、方略を用いて読み進め、筆者の主張を要約する。 第2時 方略を用いてテキストの部分解釈に関する演習問題を解く。 第3時 自分の読みと他者の読みを比較し、リライトする。
7/13		一学期末考査をふまえた 「ふりかえり」

６　「ふりかえり」の実際

ここでは、学習者が記述した「ふりかえり」を跡付けていくことで、読解方略を適切に使用する能力を形成し自立した読者になっていく過程を描き出す。取り上げるのは、稿者が 2011 年度担当した複数の学習者の記述であるが、中心とするのは学習者 D の記述である。稿者は 2010 年度も D が所属するクラスの国語総合の授業を担当した。D は昨年度の授業では、相互交流の場面で積極的に他者と交流し、予習や復習もその重要性を認識した上で取り組んできた。

６－１　４月「授業アンケート」

まず、稿者が 4 月の授業開きで行った以下のアンケートについて考察を行う。

①小説を学ぶって、評論を学ぶって、何のために学ぶんだと考える？
②古文を学ぶって、漢文を学ぶって、何のために学ぶんだと考える？
③昨年一年間の国語科学習を通して、自分が獲得した「力」や「技術」や「知識」や「態度」は？
★教材をよりよく理解するのに役立った技
★こういう風にしたらよりよく理解できる、とわかったこと
★こういう風にしたら学習が進む、と実感したこと
★個別学習とグループでする学習に関して、こんなふうにしたら学習が深まると実感したこと
などについて、例を出しながら書いてみよう。
④今年自分が獲得しなければならないと意識している「力」や「技術」や「知識」や「態度」は？
⑤あなたは国語の授業が好きですか？（大好き・好き・普通・嫌い・大嫌い）　その理由は？
⑥「こういう授業にしてほしいなぁ」「こういう授業はやめてほしいなぁ」等の「授業に関する要望」がありましたら、できる範囲で対処しますので 書いてください。

このアンケートは、昨年度の学習の「ふりかえり」という位置づけで行った。上記の項目を設定したのは以下の目的による。①②は、学習者自身が国語を学ぶ意味を自問することを通して、自立的な読者へと始動させること。③④は昨年度までに自分で培った力を確認し、次の学習では何に気をつけて取り組まなければならないかを自覚させること。⑤⑥は授業に主体的に参加する意識を育むこと。これらの目的で上記の項目を設定した。それでは、このアンケートに対して学習者 D が行った全ての記述を提示する。

①について
・自分以外の人の考えを知る。（そして自分の意見を持つ）
・自分の意見と比べて、いろんな角度から考える。
・読んだ文章からまた考え、考えを深める。
・人に考えを伝える
・意見交換や、筆者、著者の考えなどをもとに、自分の考えを高めていく
②について
・長年伝わっていて、多くの人に理解されてきたものを読み、役立てる。
・同じ日本の文化だけでなく、中国の文化や思想などを知り、知恵とかを学ぶ(違うところから考える)
③について
＜現代文＞
・接続詞　・比喩　・比較　・『』「」　・題名
・逆説　・繰り返しの語　・マーキング
・考えながら読む　・できるだけ先入観を持たない
・話を聞いて、少しでも自分と違うことはメモる。
・Rewrite　・使われている熟語の意味調べ

・段落ごとの内容確認　・たくさんのノートを読む
・引用　・登場人物（C）　・行動（A）　・場面（S）
＜古文＞＜漢文＞
・登場人物　・場所　・時代　・人物相関図　・単語
・助動詞注意　・声に出して音読から始める
・絵を描く　・「え～ず」とか　・マーキング
・なるべく PC 使わない　・マンガ！　・メモる
・解説をよく読む
④について
＜現代文＞
・そのまま抜き出さない　・自分の言葉で
・頭でまとめつつ　・自分の考えに固執しない
・熟語を知る　・広い視野で　・苦手を減らす
＜古文＞
・単語力　・助動詞　・敬語　・活用
・内容つかめるように　・苦手を減らす
＜漢文＞
・そのときだけの記憶にしない
・文法　・内容つかめるように
・同じ人物で違う名前とかをごっちゃにしない
⑤について
・現代文は嫌い　→　難しいし分からない。あきらめてしまう。言い回しが苦手。本文を読んだらやる気がなくなる。読みにくい。本文が分からないから、「なぜ？」とかも分からない。
・古文は普通　→　楽しい、文法難しい、知らないから苦手多い。記憶力がない。
・漢文は好き　→　「なるほど！」ってなる教えが多い。「三国志」おもしろかった。古文に比べて、漢字から読み取れそうなときがある。声に出して読むのも楽しい。
⑥について
・今まで通りでお願いします。でも、一年の時よりはしゃべってほしいです。グループが席と違うメンツなのは、意見が深まるからありがたいです。「これだけ古典文法」もありがたいです。

ここでは、③④の記述に注目したい。学習者 D は、前年度に稿者の授業を通して学んだ読解方略を独力で思い出した上で、身につけた方略と今後身につけたい方略とに分けて列挙している。「ふりかえり」のデザインとしては、指導者側から読解方略の一覧を提示し、それに○、△、×などをつける方法も考えられるが、あえて自力で思い出させ、書き出させた。自力で思い出すというプロセスを経ることで、学習者は以前に学んだテキストを思い出し、そのときに使った方略に考えを巡らせる。そうすることで、半ば自動化したり逆に忘却したりしている方略使用を検討の俎上に載せるのである。

６－２　単元「方略を用いて筆者の主張を捉えよう」

６－２－１　第１時と第２時

第 1 時の冒頭では、評論文読解のための方略を再度確認した。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。その後、今回の学習材である「相手依存の自己規定」の「話題・結論・根拠」をノートにまとめさせた。

第 2 時ではまず、各自がノートにまとめてきた内容を 3 人または 4 人のグループで交流させた。ノートをグループ内で回し読みした後、各自が読み取った内容についての意見交換が行われた。そこでは特に「筆者の主張する結論の妥当性」についての議論が多くの班で展開されていた。班での議論を踏まえて行う宿題として、以下の項目についての「ふりかえり」を書かせた。

①本文の内容について考えたこと
②読みの方略を用いた読解について考えたこと。
（特に、「これまではどう方略を用いていたか」、「今回はどのように用いたか」、「今後どう用いたいか」について）
③授業の進め方について考えたこと

①は本文の内容理解をふりかえらせる項目、②は方略使用の適切性をふりかえらせる項目として設定した。②では、これまでの方略使用・本時の方略使用についてのメタ認知を促すことで、今後方略を用いる際にどういうことを考慮して使用したいかという、方略使用の適切性について、より深い考察を促すデザインを考えた。ここでも授業開きの際に行ったアンケートの時と同様に、指導者側から「この方略が使えたか」などと提示するチェックリストのような「ふりかえり」を行ってはいない。自分の考えた道筋を自分自身でたどらせ、記述させるデザインにしている。また、①と②を同時にふりかえらせることで、本文の内容に関する理解と方略の適切性に関する理解を相互作用的に高めることを期待した。さらに③ではこれまでの単元の進め方をふりかえらせることで、今後の授業のありかたについても考えてほしいと願い設定した。それによって学習者一人ひとりに主体的に参加する意識を育むことを狙っている。それでは、学習者 D の「ふりかえり」を見ていこう。

①内容について
昨日の予習の時も結論が結構曖昧だった。今日の授業で二つ出てきて、「対話がない」の方は最終段落にあって大切に見えるし、「相手が必要」は題名だから迷った。「対話がない」とは、日本人が自分とは何で、相手とは何かという自我構造が外国と異なるから起こることであるから、この本文の話題とは違うと思った。なぜなら、外国の対話（ふつうの対話！？）とは、一

定で決まっている自我を持つもの同士が集まって、自分の自我と相手の自我を比べて考えたり、自我をよりよくしていくものであるが、日本人がする対話は、自分の自我を知る（認識する）ために、相手と話して相手の立場からのみ考えるものである（？）

本文には似たような表現がたくさんあって、頭がこんがらがった。また日本人の言語や自我構造についてプラスの面もマイナスの面も述べていて、外国の場合もどちらも述べているから、筆者が「どちらの方が良い」というのは、よく分からなかったし、もしかしたら、それぞれにプラスの面、マイナスの面があるから、良い方、悪い方はないのかも知れないと思う。

本文と関係ないかも知れないけど、この話題が教科書に載っている理由は、文章を読めるようになるためだけでなく、日本人の自我構造とは異なる自我を自分でしっかり持つことや、相手との対話から自我を認識しつつも、本当の対話をすることが必要だと自分たちに伝えたいからかなぁと思った。この文章は、進みがはっきりしていないというか、区切りがわかりにくくて、いつもより苦手に感じた。やっぱり話題が普段考えないことって言うのも理由かも知れないと思う。

②方法について

使った方法を三段階（稿者注：過去・現在・未来のこと）で振り返ると、どんどん増えていることも分かったし、その文章に合うものを選べるようになってきたと思う。1 年の時のノートを読んだら、前半と後半では、違って力が付いたかなぁ、と思った。逆に読み返すことで、自分が苦手な方法も分かった。それらの方法は、それらを使う文章にまでつながっているとも思う。読むとき、ただ線を引かずに、「何でその線を引いたか」ということを少し書いておくと、読み返しやすく、これからも使おうと思った。

③授業の進め方について

書いててわかっているつもりの所も、相手に言おうとすると分かってなくて難しく、話すときに自分の言葉に直しつつ読むのがまだできていないと思う。相手のを聞いていると、良い意見でメモしたいと思うことがあったけど、聞くのに精一杯でできなかったから、メモできたら良かった。理解を深めるには、話して、聞いてもらうことが大切で、独りよがりの考えにならないように、相手の意見を知って、もう一度考えるのも大事だと思うから、自分には、話し合いとノートの読み合い（&付箋メモ）も必要そうだと思った。

ここでは①に書かれた「『対話がない』の方は最終段落にあって大切に見えるし、『相手が必要』は題名だから迷った。」という記述に注目したい。D はこれまでに学んだ「最終段落から筆者の主張を類推する」「題名から筆者の主張を類推する」という二つの方略を同時に採用すると矛盾が生じ、混乱したことを自覚している。筆者の主張を理解するためには既知の方略をどのように活かせば良いかと考えているのだ。

また、③の記述からは、D が今後の交流活動の際に主体的に参加しようという意識が高まっていることが読み取れる。そして、どうすればグループでの相互交流がうまく遂行できるかという点について、具体的に改善の方途を考えている。

６－２－２　　第３時と第４時

第 3 時では「ヨーロッパの言語では原則として 1 人称代名詞のみが用いられることを、筆者が『絶対的な自己表現』と呼ぶのはなぜか」などの、本文の部分解釈に関する演習問題を様々な方略を用いて解答させる活動を行った。

続く第 4 時では、生徒相互の解答の交流活動を行った後に自分の解答を練り直させた。この第 4 時の「ふりかえり」は、

ここまでの学習で学んだこと、考えたこと、わかったこと、わからなかったこと、感じたこと等について、自由に書こう

という形式で行った。その理由は、単元の学習活動も中盤にさしかかっているため、学習者が自分自身で再度吟味したい対象を選び取ることができると考えたからである。この「ふりかえり」を、D は以下のように記述した。

＊学んだこと

・いくら自分の言葉で答えると言っても、やはり最も重要なのは筆者の考えの表れである本文であり、自分の頭の中で自己完結して、本文から遠い内容になってはいけない。

・大事なところを探すとき、線を引きすぎると余計分からなくなるし、全部大事に思えるから、もっともっと考えて読んで、まとめやすくする。

・読み始めるときに、タイトルの言葉にしばられすぎてもいけない。今回のようにプラス面もマイナス面も述べられているとき偏った考えを持ってしまう。

・--------は・・・・だが、（に対し）　～　は　―　だ（だから、ということ）という書き方は、書くのが難しいけど、読み直すとき理解しやすい。

＊考えたこと

・先入観を持って、文章を読んでしまっていた。これにより、筆者の考えから、自分の考えになってしまい、分からないサイクルにはまる。

・問題を解くときに「難しいなぁ」と思ったものは、書くべき内容を更に選んでノートにまとめて、それから文章を考えていたけど、まとめる時点でもっと工夫がいる（抜き出しつつ、「つまりは・・・」とか、関係性ごとにつなげたりする）

・「なぜ？？」よりも「ーーーーーーーとはどういうことか？？」の方がより苦手だと思った。本文をそっくりそのまま取ってきたり、とりあえずつなげたりしてしまっている。
＊分かったこと
・知ってるだけで、後から考えると使えたのに使ってない技が多くある。
・問題を解くとき、「難しそう」とか「分からん」と思うところがあると、すぐ勘で解こうとするクセがある。それで適当に書いてしまったりするから全然あってなくて、次考える時に余計に分からなくなっている。
・線とか囲みなどのマークをせずに本文を読んでいくと、頭の中で勝手な『自分ストーリー』ができてしまって、本文の内容から離れていってしまう。
（どの筆者｛今までに読んだ｝も難しい言葉とか漢字とか好きだなぁ･･･）
＊分からなかったこと
・筆者は日本の自我構造とヨーロッパなどの外国の自我構造どっちがよいと考えるのか（どっちでもないような）→優劣ではなく特徴を挙げる組み立て方
・なぜ同じ意見なのに、どんどん違う表現を使うのか
・なぜ筆者は最終段落で「対話がない」ということを述べたのか→続くから
・遠回しには分からないが、これを読んでいる人（教科書だから高校生？？）に日本の自我構造を持ちつつも、自分の気持ちを打ち明け、理解し、同調してくれる者を持つためにも、その場のことだけでなく、相手のことを考えて欲しいと、思っているのかなぁ。
＊　感じたこと
・現代文　最も苦手・・・→難しい言葉や言い回し、抽象⟷具体などが特に
・直観ばかりでなかなか話や結論がつかめない
・すぐ負のサイクルに陥る
・異常に時間がかかる　→　できるとこから

この第4時の「ふりかえり」においては、先述の通り比較的自由に「ふりかえり」を書かせた。その中でD自身が自らの学習活動に即して導き出してきた項目の多くが、方略の適切な使用に関することの記述であった。繰り返し相互交流を行い内容理解と方略使用の適切性を高めていくにつれて、ふりかえって再度吟味する価値があると学習者が選び取る対象が、内容よりもむしろ方略の適切な使用へと焦点化されてきていると言える。

６－２－３　第５時

単元のまとめとして、学習者各自が書いてきた「ふりかえり」を相互に交流させた。どの学習者も様々な観点から自由に「ふりかえり」を記述してきたため、交流は活発に行われた。他者がふりかえって再度吟味する価値があると判断した内容を共有するという点で有意味な活動であると考え、最後に以下の課題を「ふりかえりのふりかえり」として示し、書かせた。

お互いの「ふりかえり」を交流しあって、思い、考えたことを書こう。

各グループでの交流内容も多岐に及んでいたため、今回も項目を限定せず、ほぼ自由に書かせる形式をとった。Dの記述は以下の通りである。

・線を引いたり、考えつつ読むことはできているが、解答するときにいかにまとめるかを、今後学んでいくべき　←　難しいけど、かなり重要！！
・これから問題を解いていくうちに、それぞれの問題に合った答え方をその度作ったらいい（いつでも、一つの型に当てはめない）
・自分の書き方を意識する
・線を引きまくるのではなく、本当に重要なところにだけ引く（ムダ削減）
・分かるところから解いて、少しでも勘での解答を減らすべき
・少し違った表現で繰り返している　→　言いたい事＝大事！？
・語彙力→　知っている　→　使える

今回の記述では、内容理解に関する記述はいったん消え、方略使用の適切性に関することだけが記されている。読みの方略だけではなく、解答を書く方略についても「それぞれの問題に合った答え方をその度作ったらいい（いつでも、一つの型に当てはめない）」と、文脈に応じた書き方をしなければならないと言及している。「ふりかえり」において再度吟味した内容を共有した結果、吟味する価値があると選び取った対象は方略使用の適切性へとさらに焦点化されたのである。

もちろん、方略の適切な使用へと吟味の対象が焦点化されたからといって、学習者は本文の内容と切り離して方略使用の適切性を判断しているというわけではない。第2時の「ふりかえり」における「『対話がない』の方は最終段落にあって大切に見えるし、『相手が必要』は題名だから迷った。」という記述からもわかるように、学習者は、内容理解の妥当性の根拠を方略に置いており、また逆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。いわば、本文の内容理解と方略使用の適切性は互いに他を根拠とすると言うことができる。しかしながら、本文内容とは異なり、方略は様々なテキストにおいて何度も使用されるため、「ふりかえり」においてその使用が何度も意識化されることになる。したがって、「ふりかえり」を繰り返すと、方略の適切な使用に意識が焦点化されるのである。実際、Dが第4時の「ふりか

えり」の「感じたこと」で書いた「抽象 ⟷ 具体などが特に」などの記述からは、現代文の読みにおける自身の読解方略使用を一般化して考えていることがわかる。第5時の「ふりかえり」における「線を引きまくるのではなく、本当に重要なところにだけ引く」、「少し違った表現で繰り返している　→　言いたい事　＝大事！？」という記述も、読解方略使用を一般化して考えていることの証左となろう。

６－３　一学期中間考査後に書いた「ふりかえり」

稿者は、単元の前後や途中だけでなく、各定期考査ごとにテストの返却時に「ふりかえり」を書かせている。定期考査の結果もふまえつつ、少なくとも今年度4月以降に行ってきた学習のすべてを再度意識に上らせるようなロングスパンでの「ふりかえり」を行い、自分に育った力はどのようなもので、今後どのような力を育んでいかねばならないか、そのためにはどのような授業スタイルが必要かを自覚してほしいからである。5 月の中間考査後には、以下のような項目を設定した「ふりかえり」を記述させた。

①自分が獲得した力
②自分が獲得すべきだったと考える力
③単元を学んで、思い、感じ、考えたこと
④こういう力をつけたいから、こういう授業をしてほしい、というリクエスト
⑤ここまでの授業についての感想・意見

学習者 D だけでなく多くの学習者において、この時点の「ふりかえり」における記述の大半は方略使用の適切性に関するものであった。たとえば学習者 E は以下のように記述している。

①その話の「話題」と、文章全体を通しての「結論」、そして「根拠」となる部分をそれぞれ文章の中から探し出す力がついたと思う。
②マーキングしながら読んだことがなかったので、文章を読むことと大事だと思う部分に線を引くことを同時にやるのはとても難しかった。でも、疑問詞などに線を引いてその前後の関係を見たり、具体例や対比を用いている部分に線を引いて筆者が本当に伝えたかったことを読み取るのはあまり難しいことではないと思うので、これからも実践したい。また、「なぜ」問題を解く時に、文章中に隠された根拠を元に考えることができなかったので、自分の頭の中の情報を元に解くのではなく、文章を何度も読んで筆者の思考過程を想像してから解く練習をしたい。
③文章の最後の方にうまくまとめたように書いてあることが、必ずしも文章全体の結論にはならないということがわかった。文章を読む際には必ず「話題」「結論」根拠」に気をつけて読めるようにしたい。

学習者 E の記述のうち、「マーキングしながら読んだことがなかったので、文章を読むことと大事だと思う部分に線を引くことを同時にやるのはとても難しかった。」および「文章の最後の方にうまくまとめたように書いてあることが、必ずしも文章全体の結論にはならないということがわかった。」という記述に着目したい。学習者 E は、本文の内容を理解していくことと方略を適切に使用することが、かつては分離していたことを明確に意識し、また内容理解と切り離して方略を機械的に適用してはいけないことを学習したと表現している。

同じような記述を、学習者 B も行っている。

⑤二年生になってからの授業は、その教科書の文章についてだけでなく、今後様々な文章を読んだり、問題を解いたりする時に対応できるような力をつけるための学習だと思う。今はまだわからないけれど、今後初めて読む文章で問題を解く時に、きっと実感すると思う。
今年度に入ってから、授業のスタイルに慣れるので精一杯だったので、学んだことを教科書本文に当てはめることがうまくできなくて、本文の理解があまりできていなかったと、テストが終わってから気がついた。今年度からは、自分で本文についてじっくり考えておかなければいけないと感じた。
自分以外の人の意見を見たり聞いたりする機会が増えて、すごく刺激的になっていると思う。人の様々な視点を知ることができるし、自分の意見に責任を持つようになるので、文章を深く理解できるようになっていると思う。これからもそうやって向上して行けたらいいと思う。

学習者 B も「今年度に入ってから、授業のスタイルに慣れるのに精一杯だったので、学んだことを教科書本文に当てはめることがうまくできなくて、本文の内容理解があまりできていなかったと、テストが終わってから気がついた。」と記述し、学習者 E と同じように、本文の内容を理解していくことと方略を適切に使用することがかつては分離していたことを明確に意識している。学習者 E や学習者 B が述べているように、それらを分離させずに高めていくことは容易なことではなく困難と葛藤を伴う。しかし、このような記述が出てくることは、学習者がその困難を乗り越えつつあることを示している。ロングスパンでの「ふりかえり」を行うことによって、それができなかった当時の自分が意識され、また同時にその困難を乗り越えつつある現在の自分をも意識しているのである。

以上のことから、次のような結論を導くことができる。すなわち、「ふりかえり」における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。さらに中間考査後の「ふりかえり」のようにロングスパンでの「ふりかえり」においては、自分はどのように方略を適切に使用する能力を身につけたかという点へと移行する。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。このような過程を経て、読解方略を適切に使用する能力を自ら形成し、自立した読者となっていくのである。

中間考査後は評論に関する単元を一つと、小説に関する単元（学習材は『山月記』）を一つ実施し、期末考査後にも「ふりかえり」を行った。これは、少なくとも今年度の4月から一学期期末考査までの学習すべてをふりかえるような、中間考査後の「ふりかえり」よりもさらにロングスパンでの「ふりかえり」である。ここでの記述は、たとえば本稿の冒頭に示した学習者 B のものがある。B の記述は「今回の『ふりかえり』の最中に、中間での『ふりかえり』を見直したが、あまり実感していなかったけど、前よりも視野が広がっているし難しいことが考えられるようになっていることがわかって、すごくうれしかった。」と中間考査後の「ふりかえり」に比べて、より自身の成長を自覚した内容となっている。ここからも、上記の結論の妥当性を確かめることができる。

６－４　学習者 D による力の内実に関する記述

ここまで、学習者の「ふりかえり」を跡付け、自立した読者になっていく過程を描出してきた。この過程とは少し異なる問題であるが、学習者の「ふりかえり」を跡付けていく過程において発見した重要な事柄がある。

ロングスパンでの「ふりかえり」を通して把握した、自身が身に付けた力の内実は、学習者によって様々に表現される。たとえば学習者 E は、中間考査後の「ふりかえり」において、「その話の『話題』と、文章全体を通しての『結論』、そして『根拠』となる部分をそれぞれ文章の中から探し出す力がついた」と記述し、「話題・結論・根拠を意識して読む」という方略そのものを力の内実として表現している。もちろんこのことは、これまで述べてきたことからわかるように、その方略を機械的に適用することを意味しているわけではなく、それを適切に使う力という意味を包含していると考えられる。

ただし、興味深い記述を行っている学習者もいる。ここでは、これまで中心的に検討してきた学習者 D が記した、中間考査後の「ふりかえり」記述を紹介しよう。

①獲得した力
・比較して読んでいく力
・話題･根拠･結論を探す力
・作者のサインに注意する力
・具体と抽象を考える力
・技の使い方
・ふりかえる力
・本文をまとめる力
②獲得すべきだった力
・リライトする、もっともっと考える力
・使える技を選ぶ力（使いやすい技だけを使わない）
・話題と結論を一致させる力
・似た文章、似た表現でもごっちゃにしない力？
・抜き出した後に、適当にまとめて完結しないように
・根性！！
・ほったらかしにしないように

学習者 D は、「獲得した力」について「技の使い方」と記述し、「獲得すべきだった力」についても「使える技を選ぶ力（使いやすい技だけ使わない）」と記述している（D が述べる技とは方略を意味している）。ここから、学習者 D は、方略そのものではなくそれを組織・選択し適切に使用する能力を力の内実として考えていることがわかる。さらに指摘したいことは、「獲得した力」と「獲得すべきだった力」において同じ内容を挙げている点である。方略を使用する能力に関することだけでなく、「獲得した力」について「ふりかえる力」と記述し、また「獲得すべきだった力」についても同じように「ほったらかしにしないように」と記述している。つまり、学習者 D にとっては、「獲得した力」と「獲得すべきだった力」は結果的に別々に表現できるものではなくなっている。

読解方略を適切に使用する能力とは連続的に高まっていくものであり、「できた」「できない」と二分法で語れるものではない。なぜなら、本稿で繰り返し指摘してきたように、方略は知っていれば良いというものでも、一度使えるようになれば良いというものでもないからである。それならば、「獲得した力」と「獲得すべきだった力」を別立てで記述するような「ふりかえり」のデザインは、一部修正する必要がある。

もちろん稿者も、「ふりかえり」をデザインした時点において、方略そのものと方略を適切に使用する能力を区別し、能力は連続的に高まっていくものであると考えていた。しかしながら、そのことを明確に意識し「ふりかえり」のデザインに反映させたわけではなかった。今後「ふりかえり」のデザインを検討する際には、反映させていきたい。

７　成果と課題

本研究は、評論文単元の構想と実際を粗描し、学習者が行った「ふりかえり」の記述を跡付けていくことで、読解方略を適切に使用する能力を形成し自立した読者になっていく過程を描出し、それを通して読解方略指導のひとつのあり方を提案することを目的としていた。

確認すると、稿者がデザインしてきた単元には、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」を組織化すること、といった要素があった。

次に、組織化された「ふりかえり」の記述を跡付けていくことによって、次のことが明らかになった。すなわち、「ふりかえり」における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。さらに中間考査後の「ふりかえり」のようにロングスパンでの「ふりかえり」においては、自分はどのように方略を適切に使用する能力を身につけたかという点へと移行する。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、自立した読者へとなっていく過程を描出することができた。

それでは、「ふりかえり」に関するどのような要素が、自立した読者を育てることに寄与するのか。まず重要なことは、ノートの記述などを手掛かりに学習者自身に自分の学習を辿らせ、自らの言葉で記述させるデザインにすることであろう。チェックリストのような方法を採るのではなく、自らの学習を想起しながら「ふりかえり」を記述することによって、「ふりかえり」において再度吟味すべき対象を自ら選ぶようになるのである。

もちろん、全く自由に書かせればよいというものではない。稿者が行っている「ふりかえり」のデザインの特徴は、単元の導入時、単元の途中、単元の終了時、定期考査後、そして学期末後など「ふりかえり」を行う多様な機会を組織化し、それぞれの時点における「ふりかえり」の記述のさせ方を変化させる点にある。まず、①単元の導入時や単元の途中においては、本文内容に関する理解と方略の適切な使用に関する理解を、それぞれ記述させる。②単元が進むに連れて、再度吟味したい対象を学習者自身に選ばせるように、より自由に記述させる。そして③終了時、および定期考査や学期末といった学習生活の区切りにおいては、自分についた力や自分に今後必要な力を記述させる。加えて、④一貫して、自身の学習のあり方を意識させ学習への主体的な参加を促す記述をさせる。「ふりかえり」の記述のさせ方を変化させていくことによって、学習者は、内容理解と方略の適切な使用を同時に行うという困難に対して、徐々に方略の適切な使用へと吟味の対象を焦点化させつつ、自身の方略使用の状況をより一般化して認識し、自立した読者へとなっていくのである。このように、「ふりかえり」の多様な機会を組織しその記述のさせ方を変化させることが、自立した読者の育成を支えている。

今後の課題としては、次の二点を挙げる。第一に、「力」に関する記述のさせ方を改善することである。６－４で示した学習者 D の記述に見られるように、学習者にとっては、「獲得した力」と「獲得すべきだった力」は別々に表現できるものではないのかもしれない。また実際に、読みの能力は個々のスキルの寄せ集めではないことは、本稿において繰り返し指摘してきた。したがって、「力」に関する記述をさせる場合は、「獲得した力」と「獲得すべきだった力」を別立てで記述するような「ふりかえり」のデザインを改善することが必要であろう。

第二の課題は、学習課題を学習者自身に設定させるような単元をデザインすることである。稿者はこれまでの実践においても、学習者に学習課題を考えさせ、その解決を図るという単元を何度か設定している。ただ、今回は自立した読者育成に向けた読解方略指導のひとつのあり方として、「ふりかえり」のデザインを中心的な課題としてきた。今後は、学習者自らが学習課題を設定し解決していくことと、読解方略を適切に使う能力を育てることを両立させるような単元をデザインしていきたい。もちろん、それによって「ふりかえり」のあり方も再度検討する必要が生まれてくるであろう。

８　本研究の省察

本研究は、福井大学教育地域科学部の八田幸恵氏との共同授業研究をもとに行っている。最後に、実践者が教育実践論文を書く意義を確認するために、稿者自身のライフヒストリーをふまえて本研究の省察を行いたい。

稿者は 1991 年度に教職に就いて以来、2011 年度で 21 年目の高校国語教師生活を迎えた。国語科教育においては、髙木展郎氏や堀江祐爾氏の所論を通して、評価という視点から授業を構想することを学んできた。また、教育方法学における教育評価研究も参照し、特に西岡加名恵氏の「ポートフォリオ評価」の考えにも示唆を受けている。

稿者が単元を構想する際には「学習者にどのような力をつけ、その力をどうみとるか」を意識してデザインしている。「指導と評価の一体化」という考え方を重視してきたのである。というのも、単元を構想する際には様々な選択肢が存在する。しかし一単元でその全てを包括することは不可能だから、実際には様々な要素を捨てていくことになる。そこで稿者はどれを残し、どれを捨てるかの判断基準を「つけたい力」においてきた。だが、その力は単純に指導者が提示して練習すれば培えるようなものではない。だからこそ、力を育むためのプロセスをデザインするのであり、特に「ふりかえり」をどう組織化するかについて検討を重ねてきたのである。教職 13 年目に入学した兵庫教育大学大学院では、堀江氏の指導のもと修士論文（渡邉(2005)）において自己評価に関する考察も行った。今回本稿の執筆を通して自分の実践を省察すると、自らの学習を表現する自己評価の重要性を稿者が強く意識していることを改めて認識した。

しかしながら稿者は、「つけたい力」に関してあるひ

とつの疑問を持ってきた。それは、「つけたい力」の内実を「読解スキルを使えること」だと考えて良いのかという疑問である。あるテキストでは「比較に注目して筆者の主張を把握する」というスキルが有効だとしても、やはり別のテキストではそのスキルが適用できないこともあるからである。

この疑問を持ちつつ、2010年度より、八田氏との共同授業研究を行うことになった。単元のデザイン、実践、単元の「ふりかえり」を協働して行う中で、八田氏を介して、山元(1994)をはじめとする国内の読解方略研究の成果、および PISA に代表される国際的な研究成果に出会うことになった。読解方略研究の成果を学ぶことによって自分の実践の課題がより鮮明になり、問題意識も「方略を適切に用いる力を育むにはどうしたらよいか」という観点に焦点化されていった。加えて、以前から稿者自身が重視してきた自己評価活動としての「ふりかえり」と、方略使用の適切性の理解とは密接に関連しているのではないかという仮説も生まれた。そこで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。理解をした上で本稿を執筆したというよりも、本稿を執筆する過程において、自らの実践の意味を研究史上に位置づけようとしてはじめて理解が生まれたと言った方が正確である。

また、自らの実践の意味を研究史上に位置づけるには、十分な証拠が必要となると考え、学習者のノートの記述を組織し、その検討を丁寧に行った。ポートフォリオとしての機能を持つ学習者のノートを再度見直すことによって、稿者自身がそれまで十分に自覚できていなかった実践の意味に気づかされた。特に、学習者の吟味の対象が読解方略の使用の適切性へと焦点化されていく過程を把握できたことは大きな収穫だった。そのことにより、自身の「ふりかえり」のデザインの価値も再確認できた。

このように、本稿の執筆は稿者に、読解研究の蓄積の中のどのような論題に迫ろうとしているのかを自覚すること、学習者の学習の証拠を組織し学習の実態を把握すること、そして読解研究の成果と自身の実践の事実とを往還し思考することを促した。そしてそれは、実践者と研究者がともに試行錯誤し、協働で実践の意味を模索するような授業研究のスタイルに支えられていると考える。研究者に支援されながら実践を自分自身の手で意味づけることによって、自分自身の実践者としての力量も培えたのではないかと考える。今後ともさらに研究を深めていきたい。

9　参考文献

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Ⅰ部』第 16 巻 29-40 頁

寺井正憲(2009)　書評「河野順子著『＜対話＞による説明的文章の学習指導――メタ認知の内面化の理論提案を中心に――』」『国語科教育』第 65 集　87 頁

文部科学省(2010)『高等学校学習指導要領解説 国語編』23 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を手掛かりとして―」『広島大学学校教育実践学研究』10　219-228 頁

松崎正治(1991)　「＜メタ認知能力＞を育てる教材の開発」『国語科教育』第 38 集　27-34 頁

間瀬茂夫(1995)「説明的文章における方略教授の有効性－文章構造の把握を中心に－」『国語科教育』第 42 集 103-112 頁

井上尚美(1997)『思考力育成への方略－メタ認知･自己学習･言語論理－』明治図書

河野順子(2001)「説明的文章の学習指導改善への提案－メタ認知の内面化モデル」『国語科教育』第 51 集 66-73 頁

犬塚美輪(2002)「説明文における読解方略の構造」『教育心理学研究』教育心理学研究 50　152-162 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　389 頁

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』第 65 集, 59-66 頁

八田幸恵(2011)「国語科における思考力の内実に関する課題整理― PISA2009 読解リテラシーにおける評価の枠組みの特徴分析を中心に― 」『教育目標・評価学会紀要』第 21 号(印刷中)

八田幸恵(2010)「国語科の目標を設定する―活動とスキル・トレーニングを乗り越えて」『教育』2010 年 11 月号　国土社 70-78 頁

益地憲一（2002)『国語科指導と評価の探究』溪水社

髙木展郎(2003)　『ことばの学びと評価』　三省堂

堀江祐爾(2007)　『国語科授業再生のための５つのポイントーよりよい授業づくりをめざしてー』明治図書

西岡加名恵(2003)　『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法―新たな評価基準の創出に向けて』図書文化社

渡邉久暢(2005)「『言葉の学び』を自己評価する力を育てる高校国語科学習指導」兵庫教育大学大学院修士論文(未刊行)

Teaching Reading Strategies for Essays at High School　― Focus on "Reflection" by the Learners ―

Hisanobu　WATANABE

Keywords: Independent readers　Essay　Reading strategies　Reflection　Self-assessment　Metacognition