読みに関する理解を育む「問い」の構造
－『羅生門』を学習材とした授業実践を通して－

福井県立若狭高等学校　渡邉久暢

読みに関する「転移可能な理解」を育むためには、読むことそのものに関わる「問い」を提示し、その「問い」を追究させ、自己調整的に読みの実践を行う活動や、自分の意見を他者と交流させる活動、交流後にふりかえりを書く活動を多く取り入れた上で、実際に方略を用いた読みの実践を経験させることが有効であることを、筆者が行った小説単元の検討を通して明らかにする。

キーワード：自立した読者　　羅生門　ふりかえり　　読解方略　　メタ認知

１　研究の目的

本研究は、読みに関する理解を育む小説読解指導のあり方を明らかにすることを目的とする。特に読みに関する「転移可能な理解」をどのようにして育むと良いのか、という問題意識のもと、読むという行為そのものに関する「問い」を授業においていかに組織化し、いかにその「問い」に対する理解を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 2012 年度一学期に高校一年生に対して行った『羅生門』を学習材とした小説分野の単元（以下単元「羅生門」と記す）である。稿者は 2012 年度より福井県立若狭高等学校に勤務し、高校一年生の国語総合を主な担当科目としている。

単元「羅生門」は、「なぜ学校で小説を読まなくちゃいけないんですか」という生徒のつぶやきから始まった。稿者は、授業中の生徒のこのつぶやきによって単元計画やその日の授業内容を立て直すと同時に、稿者が授業において生徒に提示している「問い」のあり方を吟味していくことになった。というのも、この「問い」は、読みに関する「転移可能な理解」を導くための非常に重要な「問い」であると判断したからである。

本稿においては、この「なぜ学校で小説を読むのか」という、「問い」から始まった高校一年生一学期における単元のデザインと実際を「問い」のあり方を中心に粗描し、学習者がノートに記した「問い」に対する理解を跡付けていくことで、読みに関する「転移可能な理解」を育んでいく探究の過程を描出する。そのことを通して、高校国語科における小説読解指導のひとつのあり方を示したい。

２　研究の背景

読解指導の目的について、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」と主張する。

一人で読むための力を身に付けさせる際に鍵となるのが、メタ認知という概念である。メタ認知は、新しい学力要素＝教育目標として近年注目されているものである。ブルーム・タキソノミーを批判的に継承した「改訂版タキソノミー」を検討してきた石井は、石井（2008）において、マルザーノ（Marzano, R. J.）らによる「学力の分析的把握のための枠組み」を紹介している。すなわち、学力には「知識の領域」と「認知的処理のレベル」の二つの柱がある。そして、「認知的処理のレベル」に関しては、次のように説明している。学習活動においては、学習者の既有知識を基礎としながら、何らかの認知的処理が生起する。そして、認知的処理においては、「認知システム」（学習や問題解決の実行）、「メタ認知システム」（学習目標と学習方法の決定と学習過程のモニタリング）、「自己システム」（何に、どれくらい熱心に、どういう姿勢で取り組むかの決定）という三つのレベルの処理が同時に進行するという。つまり「認知的処理のレベル」には「認知システム」「メタ認知システム」「自己システム」の 3 つがあるということである。

しかし一方で、「メタ認知」に関しては、その内実が具体的に特定され言語化されると、客観的な知識として伝達可能になる。そこで、「メタ認知システム」のレベルである「方略」を知識の領域の方に位置づける動きもある。石井（2003）によると、アンダーソン（Anderson, L. W.）らによる「改訂版タキソノミー」は、知識を複数の種類に分け、分類しその中に「メタ認知的知識」という新たな学力要素を導入した。石井によれば、「メタ認知的知識」とは自分自身の認知過程や人間一般の認知過程に関する知識のことをいう。

以上からわかるように、メタ認知を知識と位置づけるか、それとも認知システムとして位置づけるかは理論的な課題ではある。ただし、実践的な課題としては知識として保障すべき実質的な内容を吟味しつつも、単に知識として与えて終わることのないよう十分に自己調整的で問題解決的な読みを行わせることが重要となるだろう。

なお、「自己システム」に関しては、従来の日本の学力論における「学習意欲」に近いように感じられる。しかしながら、「自己システム」が他の認知システムや知識と密接に関わるかたちで提起されている点に注意したい。このことは、田中耕治（2010）が、「学習意欲」の問題を子ども本人や家庭・地域の問題にしないために、教育内容のレリバンス（今の勉強が自分の生き方にどのようにかかわっているのかという問い）の回復や学習過程に即した情意的側面として、つまり学力形成にとっての内在的な側面として限定して理解されるべきであると指摘していることとも重なる。

国語科教育における教育目標論は、井上(1983)が、ブルーム(Bloom,B.S.)の他にもギルフォード(Guilford,J.P.)やグスザーク(Guszak,F.J)のタキソノミーを紹介している。しかし、田近(2002)は、具体的な到達目標の設定についての検討はできるだけ早く進めていかなければならないものの、井上(1984)、田近(1984)以降、ほとんど研究は進展していないと指摘している。しかしながら、認知心理学の成果を受け、「読解方略」という概念で、「メタ認知」に関する研究が進められてきている。山元(1994)によれば、「読解方略」とは、ある目標を達成するために慎重に選ばれた行動のことであり、自動的な情報処理技法であるスキルとは区別される。濱田(2009)は「理解のつまず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の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る良い読みの方略」を「メタ認知的知識」だと整理した上で、物語・小説を読む際には、重要な役割を示すことを指摘した。「読解方略」に関するこれらの考え方は、読むという行為を、学習者がテキストに基づいて推論し意味構築を遂行するという、自己調整的な問題解決の過程とみなしていると言うことができる。

以上のように、新しい読みのモデルに基づいて、「メタ認知システム」や「自己システム」、あるいは「メタ認知的知識」といった新しい学力目標にまで国語科の目標が拡張される可能性が出てきているが、問題となるのは、その評価の具体的な方法である。目標として掲げることができても、その達成状況を伝統的な客観テストで評価することは難しい。目標への接近状況を評価する手がかりとして、従来国語科で重視されてきたのが「問い」である。井上(2005)は、国語科における読みの授業の重要な要素である「発問」を広い意味でのテストに含まれるものであると指摘し、目標と対応した発問をすべきであると主張した。実際に、ブルーム・タキソノミーの考え方に沿って目標を階層化して分類した上で、その目標に対応する発問も分類している。そして、目標⇔指導（授業）⇔評価（テスト・発問など）という図式を示して、「目標と指導と評価の一体化」を主張した。

しかし、新しい読みのモデルに基づいて目標が拡張される可能性がある現在、拡張された目標に応じる評価のあり方を考案していく必要がある。そうすることで、「目標と指導と評価の一体化」をより良いかたちで実現することが肝要であろう。その際、読むという問題解決的な行為そのものに関する「転移可能な理解」を導くための「問い」のあり方を考案することが中心に置かれることになる。

３　研究の方法

そこで本研究では、高校一年生一学期における小説単元の構想と実際を「問い」とそれに伴う理解を中心に粗描し、学習者が示した「問い」に対する理解の記述を跡付けていく。それによって、読むという行為に関する理解を形成し、同時に読解方略というメタ認知的知識を獲得していく道筋を描出する。そのことを通して、高校国語科の小説分野における読解指導のひとつのあり方を示したい。

４　単元の実際

4-1　単元導入の立て直し

稿者は、どの単元においても学習材に即した「問い」（いわゆる発問）だけではなく、複数の異なる「問い」を生徒に提示している。そうすることが、生徒に読む力をつける上で重要であるという漠然とした仮説があったからである。ただし、単元「羅生門」に至るまでは複数の異なる「問い」の内実について、稿者は自覚的ではなかった。しかし、単元「羅生門」における導入時点で、生徒の反応から「問い」のあり方を吟味し、単元計画や当日の授業内容を立て直さざるを得なくなった。

稿者は、単元開始日の導入として、まず「小説を読めるようになるためにはどうしたらいいのか」という「問い」を提示した。これまで、他の単元においても「評論文を読めるようになるためにはどうしたらいいのか」「古典を読めるようになるためにはどうしたらいいのか」といった同様の「問い」を提示してきた。それまでのように教師からテキストの意味を与えられて受け取るのではなく、自分自身でテキストに基づいて推論し意味構築を行えるようになるという目標を持たせること、そして具体的な方略への理解を深めさせることを意図しての「問い」である。自分自身でテキストに基づいて推論し意味構築を行うとは、小説の場合であれば、テキスト全体にちりばめられた多くの出来事や登場人物の行動に脈絡をつける心情推移のストーリーを、テキストに基づいて推論するということである。

ただし、「小説を読めるようになるためにはどうしたらいいのか」という「問い」のみを提示し、無手勝に追求させるわけではない。その「問い」の答えである小説読解のための方略は、稿者が教材に合わせて精選し、提示する。しかし、生徒は稿者が提示した以外の方略を用いてテキストの意味構築を行うことがある。ある程度有

功だと認められた方略を知りつつも、自分の個性的な読み方を形成していくことは、望ましいことである。

そこで、稿者は第１時を以下のように構想した。まず、小説読解方略の例をいくつか提示した上で、「小説を読めるようになるためにはどうしたらいいのか」という「問い」を投げかける。「登場人物の心情の推移 を表現に即して読み深める」という単元の目標を生徒に伝える。最初２ページを黙読することを指示し、その活動の後に小説読解の方略について説明を再度行う。このように考えていた。

しかし、黙読している生徒の反応が薄い。そのうち、教室のあちこちから、様々なつぶやきが聞こえてくる。「言葉が難しくてよくわからない」「昔の話すぎて意味不明」「全然おもしろくない」など。その中で、稿者の心に響いた一言があった。「なぜ学校で小説を読まなくちゃいけないんですか」という言葉である。

ここで、「なぜ学校で小説を読まなくてはいけないのか」という生徒の問いには、二つの意味があることに気がつくだろう。ひとつは、「（学校に限らず）なぜ小説をよまなくてはいけないのか（小説を読むとはどういうことか）」という問いであり、もうひとつは「なぜ学校で小説の読み方を学習しなくてはいけないのか」という問いである。

これら二つの「問い」を棚に上げた状況で、小説読解のための方略を指導したり発問に相当する「問い」によって思考を働かせたとしても、その方略への理解が深まったり思考が向上したりするわけではない。また、指導者が設定した単元の目標が、そのまま生徒が意欲を持って取り組もうとする学習目標になるわけでもない。生徒自身が現在持っている「学校で小説を読むことについての考え」を丁寧に引き出しつつ、その考えを変化させる工夫を行うことが、読みに関する理解を育むためには必要なのではないかと気づかされたのである。

4-2　単元の実際

先述の通り、稿者が担当するクラスの生徒は『羅生門』という作品を「難しい」と感じていた。「言葉が難しくてよくわからない」といった声が挙がるように難語句が多く豊富な語彙を求められる。加えて、「昔の話すぎて意味不明」「全然おもしろくない」といった声が挙がるように、何に課題意識を持って追究していいのか、何が追究できるのかが容易にはわからない。

そこで、最初の計画を変更し、以下のようなデザインを考えた。

4-3　第１次の概要

第１次は、学習材「羅生門」をいったん離れて、読み

1　単元名　小説における登場人物の気持ちをとらえよう	
2　単元の目標 1　小説を読むことについての理解を深める。 2　読解方略についての理解を深める。 3　『羅生門』における下人の心情についての理解を深める	
3　主な学習材　『羅生門』（芥川龍之介）	
4　評価の規準　以下の問いに対する理解を示しているかどうか。 1「なぜ小説を読むのか」 2「なぜ学校で小説の読み方を学ぶのか」 3「良い読み手とはどのような読み手か」 4「良い読み手になるには、どうすれば良いか」	
次	主な「問い」と学習活動
第1次 自己システムへの働きかけ 2時間	①「なぜ学校で小説を読むのか」 ・この問いに対して生徒一人ひとりがノートに考えを記す。 ・書いたものを指導者が編集し、全員に配布する。 ・ノートを回覧し、他者のノートにコメントをつける。 ・他者の考えや、自分に寄せられたコメントを読んで考えたことを再度ノートに記す。
第2次 メタ認知システムへの働きかけ 2時間	①「どんな目標を持って、今後小説を読んでいこうと思うか。」 ②「その目標を達成するためには、どういうことに気をつけて読んでいけば良いか。」 ③　①や②を踏まえた上で本文全体を読み直すと、どのようなことを感じ考えるか」 ・①②③の問いについての理解をノートに記す。 ・ノートを回覧し、コメントをつける。 ・それを読んで感じたことを再度ノートに記す。 ④「自分自身はどんな課題を解決するために『羅生門』を読むのか」 ・学習課題を自身で設定した上で、課題解決のプロセスをノートに記す。 ・プロセスが記されたノートを回覧し、他者のノートにコメントをつける。 ・他者のノートや、自分に寄せられたコメントを読んで考えたことを再度ノートに記す。
第3次 メタ認知的知識発達への働きかけ 4時間	①　この小説は、いつ、どこの場面が描かれているか？ ②　登場人物はどんなキャラクターか？ ③　どんな心情語が使われているか？ ④　情景描写から視点人物のどんな心情がわかるか？ ⑤　その場の状況、人物の取った行動、人物のキャラクターから、総合的に判断すると、登場人物はそのとき、どんな心情か。 という学習課題を提示し、まずは個人で課題を追求した上で、他者と意見交流しながら読み深める。
第4次　メタ認知的知識発達への働きかけ （考査）　2時間	『羅生門』本文と共に、同じ芥川龍之介の作品である『偸盗』の冒頭部分を用いて ①小説場面の設定、②登場人物の設定　③情景描写の効果　④登場人物の心情 に対する理解を記す。 考査返却時には、再度各問いに対するリライトをクラスメートと協同しながら行う。
第五次 認知プロセス全体への働きかけ 2時間	単元全体をふりかえる。 ①「安らかな得意と満足」を感じた後、「失望すると同時に、また前の憎悪が、冷ややかな侮蔑と一緒に」心に入ってきたのはなぜか。 ②『羅生門』をよりよく読むためには、どのようなことに気をつけて読んでいくと良いか。 ③「（学校に限らず）なぜ小説を読むのか」 ④「なぜ学校で小説の読み方を学ぶのか」

に関する一般的な「問い」への理解をいったん導出し、それを交流しふりかえることを行った。

まず生徒に投げかけたのは、「なぜ学校で小説を読むのか」という「問い」である。この「問い」には、先に述べたとおり、「（学校に限らず）なぜ小説を読むのか」「なぜ学校で小説の読み方を学習するのか」という二つの「問い」が含まれている。これら二つの「問い」を含む「問い」への理解を、生徒は様々にノートに記述した。

まず「なぜ学校で小説を読むのか」という「問い」を「（学校に限らず）なぜ小説を読むのか」と捉え、その理解を記述した、６名の生徒のノートを紹介しよう。（本稿で複数回登場する生徒のみ、生徒＊と記す。以下同じ）

・正直、小説なんか読まなくても生きていけるし、小説をあまり読まないので、学ばなくても良い気がする。
・めんどくさくて、苦手な範囲。
・テストで良い点を取るため。（生徒Ｂ）
・小説を読むことは、人生を変えるきっかけになるので、良いと思う。
・人それぞれ考え方は違うかと思うから、小説を読んで他の人の思いや考えを学ぶことは、良いことだと思います。
・たくさんの本を読むきっかけになると思う。いろいろな作者の思いを知ることができるので、いろんな人の感情がわかる。

これら 6 人の記述のうち、上から 3 人目までの生徒は、小説を読むことは学校の中だけで課せられた課題だと考えているようで、興味深く感じた。もちろん反対に、上から４人目以降の生徒のように、学校生活を超えて持

つべき理解につながると書いている生徒もいた。

次に「なぜ学校で小説を読むのか」という「問い」を「なぜ学校で小説の読み方を学習するのか」と捉え、その理解を記述した生徒のノートを紹介しよう。

・小説の読み方なんて、人それぞれ自由なのだから、そこまで深くは学ばなくてもいいと思う。でも、知っていないといけないこともあるから、少しくらいは学ぶべきなのかなと思う。
・確かに小説の読み方を学ぶと、いろんなことがわかったりすると思いますが、自分の趣味としての読書は自分の親しんできた読み方がいいです。一回読んだだけですべてがわかってしまったら、それはもう純粋に本を読むのを楽しめなくなるから。（生徒Ｃ）

これらの記述からは、学校でクラス全員に共通の読み方、つまり方略を教授されてそれを用いると、もともと個性的で自由だった読みがそうではなくなると考えていることがわかる。

以上のように生徒によって様々な「問い」と理解が記述される中、「(学校に限らず）なぜ小説を読むのか」「なぜ学校で小説の読み方を学習するのか」の両者に関して理解を記述した生徒もいた。たとえば、以下のノートを書いた生徒Ｄである。

私は小さい頃『もののけ姫』を見たとき、あまり内容がわかっていなかった記憶がある。だが今テレビで見ると、人間の美しさと醜さ、自然の大切さがうまく書かれているすごい作品だと感じることができる。これは国語で小説の読み方を習ったおかげだと思う。国語で習っていなかったら、あの感動を味わうことはできなかったと思う。だから私は、学ぶことについては必要なことだと思うし、人生の楽しみを増やすこともできると考えています。（生徒Ｄ）

「なぜ学校で小説を読むのか」という「問い」に対する以上のようなノートの記述を、稿者が整理した上ですべて印刷し、翌日の授業である第 2 時の冒頭に、生徒全員に配布した。そして、適時稿者が本人に再度聞き取りをしつつ、クラス全体で読み合い交流した。さらに、理解の交流の事実と、交流している際、あるいは交流を終えた際の自身の思考を記録させるために、再度ノートに「ふりかえり」を書かせた。まずは自力でノートに自分の理解を記述し、それを相互に交流し、その過程をふりかえるという授業の流れは、本単元だけでなくほとんどの授業において行っている。

ふりかえりを書く際にも「問い」を投げかける。この時に投げかけた「問い」は、「他者の意見を読んで、他者からコメントをもらって、どのようなことを考えたか」である。この「問い」は、「なぜ学校で小説を読むのか」という「問い」を再度提示しているのに等しい。他者との相互交流を踏まえて、この「問い」への理解を再度導くことを要求するのである。このように、「問い」と理解を繰り返すことで、「問い」の理解を深める。

生徒の記述からは、相互交流を経たことで「問い」に対する理解を深めたことを見てとることができる。たとえば、先に示した生徒Ｄの叙述に対しては、以下のような感想を記した生徒がいた。

Ｄさんの意見は、実際のもののけ姫の例があって、分かりやすかった。学んだからこそわかることができたこともあったと思うし、人生の楽しみを増やせることができると考えているのは良いなと思った。
1 時間を使ってみんなの小説への考えを知ることができて良かった。自分がなるほどと思ったところや、こんなふうに考えられてすごいなと思う部分がいっぱいあった。小説は考えることがたくさんあるんだと思った。普通に読んでいたけど、考えることが大事だと思った。

また、第 1 時には「なぜ学校で小説を読むのか」という「問い」に対して「テストで良い点数を取るため」と書いていた生徒Ｂは、意見交流の後には以下のように記述している。

みんなの意見を読んで、「希望」とか「人生」とか、なるほどなと思うことがたくさんありました。自分じゃ考えられない意見や理由を見て、自分の考えにプラスになったと思います。ただ単に授業で小説を学んで解くだけでなく、なぜこのようなことをするのか、理由を考えるのは楽しいなと思いました。（生徒Ｂ）

以上のように、第 1 次においては「(学校に限らず）なぜ小説を読むのか」「なぜ学校で小説の読み方を学習するのか」という問いを投げかけた。この問いは、研究の背景で述べたマルザーノの分析に沿って言うならば、「自己システム」に働きかける「問い」であり、レリバンスを回復させる「問い」でもある。本次では、このような「問い」を投げかけた上で他者との交流活動を行い、それに対する「ふりかえり」を書く、という一連の学習活動を行った。そのことを通して、生徒一人ひとりの中に「(学校に限らず）なぜ小説を読むのか」と「なぜ学校で小説の読み方を学習するのか」という「問い」への理解が、「学校で小説の読解方略を学習するからこそ、人間や自然・社会に関して何かを気付くことができる楽しみがある」という理解として芽生えた。授業の目的が生徒自身のものになった瞬間でもある。

したがって、次なる課題は「具体的な方略に関する理解」や、「方略を用いて小説を深く読むとは具体的にどういうことか、という点に関する理解」を育むことであった。しかし稿者は、この後すぐに方略を提示したわけではなかった。なぜなら、「研究の背景」において述べたように、方略とは熟達した読者が行っている自己調整的な問題解決そのものであり、それを客観化して取り出したものだからである。高校に入るまでは教師からテキストの意味を与えられることが多かった生徒たちであるから、自力で推論しながら読むという自己調整的な問題解決を行った経験はほとんどない。それゆえ、ここで方

略を提示しても、その必要性が腑に落ちないと考えた。そこでまずは自己調整的で問題解決的な読みの実践をたっぷりと経験させ、その経験をふりかえらせる。その後に方略を提示し、自己調整的な読みの実践を踏まえて、提示された方略を獲得させるというデザインを考えた。

4-4　第 2 次の概要

第 2 次は、個々の生徒が自分なりに設定した課題や観点に基づいて読みを実践させることを目的としている。第 1 次において、「方略を学習することを通して人間や社会・自然に関して何かを気付きたい」という考えを得たからこそ、自らが向かうべき目標や、その課題を解決するために必要な方法もひとまず考えることができる。それ故、この時点で授業者が考慮すべきなのは、生徒一人ひとりに目標が成立し、それを解決できていけるよう、「メタ認知システム」に働きかけるような問いを投げかけることだと考えた。そこで、第 3 時は授業の冒頭に以下 の「問い」を生徒たちに投げかけた。

①今後、どんな目標を持って小説を読んでいこうと思うか
②その目標を達成するためには、どういうことに気をつけて読んでいけば良いか
③自分の記した目標や達成方法を踏まえた上で本文全体を読み直すと、どのようなことを感じ、考えるか

①は、生徒自身が自分なりの目標設定を促す「問い」、②は、目標を達成するためにいかなる方法で問題解決を進めていくと良いかということを意識させ、問題解決を実践させる「問い」である。そして③「自分の記した目標や達成方法を踏まえた上で本文全体を読み直すと、どのようなことを感じ、考えるか」は、自分の設定した目標や方法に基づいた読みを実践した結果、『羅生門』をどう読み取ったかを確認する「問い」である。

生徒たちは、ここまでの授業における活動と同様、まずはノートに自身自身の理解を記述していった。これらの「問い」に関しても、生徒のノートの記述は多様ではあったものの、ある方向性が共有されてきていることが確認できた。

まず、①の「問い」に関してである。生徒が記した目標の中で特に多かったのが「実生活における人間関係をうまく保つことに寄与するため、登場人物の心情が推移する理由を捉えたい」という目標だ。たとえば、以下のような記述である。

小説は主人公自身の変化や、気持ちの変化などを表す場合が多いため、『どのタイミングで、どのように変化するのか』を知ることで、小説の中ではなく現実の世界でも生かすことができる。

他にも例を示そう。第 1 時に「なぜ学校で小説を読むのか」という「問い」に対して「テストで良い点数を取るため」と書いていた生徒Ｂは、①②の「問い」に対して以下のように記述した。

①登場人物がどんな人か、何をしたいのかを理解する力が身につく
②具体的にその人物がどんなキャラか書いてあるところをじっくり読み、登場人物が行動したところをマークしながら、理解できるように読む（生徒Ｂ）

以上のように、①の「問い」に関しては、登場人物の心情の推移を理解することを、そして②に関しては、登場人物の人物像や行動を手掛かりとして心情の推移を推論することが、ある程度生徒たちに共通して挙げられてきていた。第 1 次における「学校で小説の読解方略を学習するからこそ、人間や自然・社会に関して何かを気付くことができる楽しみがある」からすでに進んで、「学校で小説の読解方略を学習するからこそ、人間の心情の推移に関して、テキストにもとづいて推論することができるようになる」という理解の萌芽が認められる。

この背景には、もちろん、稿者が第 1 時において、「登場人物の心情の推移を表現に即して読み深める」ことを目標として学習を展開することを生徒に提示したことがある。また、単元「羅生門」に入る以前の単元における指導がある。稿者は、古文や漢文の単元においても物語的な内容の学習材の場合は、一貫して「登場人物の心情の推移を読み取る」ことを読みの目標とし、「そのための方略を身につける」ことを学習の目標として生徒に提示してきた。しかしながら、この単元「羅生門」においては、自分自身で目標を設定し、その目標を解決する方策を考えさせたことで、あらためて目標を自分のものにすることができたと考える。

そして、重要なことは、テキストに基づいて登場人物の心情の推移を推論するという問題解決を調整する主体となった結果、実際の「羅生門」の読みの実践に多様性が生まれ、深まっている点である。そのことは、③の「問い」に対する記述によって把握することができる。少し長くなるが、①②③の「問い」に対する生徒 C の記述を引用する（波線は稿者による。以下同様）。生徒 C は、第 1 時において提示された「なぜ学校で小説を読むのか」という「問い」に対して、「確かに小説の読み方を学ぶと、いろんなことがわかったりすると思いますが、自分の趣味としての読書は自分の親しんできた読み方がいいです。一回読んだだけですべてがわかってしまったら、それはもう純粋に本を読むのを楽しめなくなるから」と記述した生徒である。

①登場人物の行動理由が理解できるようにする。
②行動の前後の文などに注目する。それまでの感情の動きを把握する。登場人物がどんな人か捉まえる。そのときの状況を考える。
③下人はクビにされている。あてもなく羅生門にいたので、何に対してもやる気のないのだと思っていました。でもこの下人は、何回か行動を起こしています。その行動の理由について考えてみました。

はしごを這うようにして上っていた・・・この場面では、下人は気づかれないように、はしごを登っている。つまり、他の人に気づかれぬように上っている、これは下人の好奇心が理由だと思います。
下人が老婆を捕まえた・・・下人は髪を抜いている老婆を悪と見なして下人が老婆を捕まえます、このとき下人は正義を心に持って行動しています。
下人は老婆の着物をはぎ取った・・・下人は老婆の言うことを聞いて自分も悪の勇気を身につけ、老婆の着物を奪います、このとき下人は自分も悪いことをしても大丈夫という思いを知って、行動しています。
このことから僕は下人がまた心が成長していないと感じました。下人はクビにされて精神が不安定になっていたのはわかりますが、行動もそのときの考えもバラバラです。下人は善として老婆を捕まえておきながら悪となる老婆の着物を奪うという逆の行動をしています。老婆の言ったことで、考えがすぐに変わってしまうと言うことは、下人には自分の信念などがない、またはできていないと言うことによります。だから、僕は下人の心が幼いと思いました。
そして僕は読んでもわからなかった下人の行動があります。
なぜ下人は老婆の着物を奪って、そのままどこかへ行ったのか、それがわかりません。下人は羅生門に泊まるはずだったからです。
だとすれば、老婆の着物を奪ったからでしょうか。ならなぜ、死人の着物ではなく、わざわざ老婆の着物を奪ったのでしょうか。
この下人のわからない行動を、下人の心が幼いと言うことをふまえて考えてみました。まず、なぜ老婆の着物を奪ったのか。これは下人が老婆のを悪としていたので、下人が悪の行動で老婆を罰したと言うことと考えます、そして下人は、自分も悪であるにもかかわらず悪という老婆から離れたんだと思います。
目標を考えて読むと、これだけたくさんの文が書けるんだと思いました。　（生徒 C）

まず、文末の「目標を考えて読むと、これだけたくさんの文が書けるんだと思いました」という記述に注目したい。自分で目標と方法を設定し、それに基づいて読み進めることによって、様々な考えが浮かんできたことについて、自分でも驚きを感じていることがわかる。

生徒 C の読みの実践をあらためて追ってみよう。C は今後の自分の目標について「登場人物の行動の理由が理解できるようにする」ことを実践し、「はしごを這うようにして上っていた」「下人が老婆を捕まえた」「下人は老婆の着物をはぎ取った」という 3 つの出来事に着目し、その行動を起した下人の心情を、行動ごとに推論している。そして、「行動もそのときの考えもバラバラです」と指摘し、下人の一連の行動に脈絡をつける心情推移のストーリーを導くのが困難であることを主張している。その結果、「下人がまた心が成長していない」という仮説を提出するのである。

さらには、生徒 C はその後、「下人は羅生門に泊まるはずだった」にも関わらず「なぜ下人は老婆の着物を奪ってそのままどこかへ行ったのか」「なぜ死人の着物ではなく、わざわざ老婆の着物を奪ったのか」という疑問を提出し、「羅生門に泊まろうとしていた」という行動と「老婆の着物を奪ってそのままどこかへ行った」という行動に脈絡をつけるためには、やはり「下人の心が幼い」という仮説は有効であることを主張している。

先に指摘したように第 1 次の時点においては、生徒たちの中には、生徒 C と同様に学校で方略を教授され、それを用いて小説を読むと、個性的で自由な読みではなくなると考えている者が複数いた。しかしながら、実際に自分で目標と、方法（つまり方略）を考えて読みを実践してみた結果、むしろ登場人物の行動に関する多様な「問い」が生まれ、その「問い」に対して自力で心情推移のストーリーを導くような読みの実践が始まっているのである。

他者のノートに書かれていた内容を読んで、様々な疑問や意見を持ち、新たな課題の探究に向けてのさらなる意欲をもっている生徒もいる。

みんないろいろな意見があって、とても勉強になりました。下人は死んだという意見もありました。でも、僕はあまりそうは思わなかったです。最後のところで下人は新たな決意を持っていたと思います。だから下人は新しい自分の道を歩み出したと僕は思いました。僕は下人が何で憎悪に思ったのかよくわかりません。死体の髪の毛を取っただけで、ひどくは憎まないと思うからです。もっとちゃんと読んでその理由がわかるようにしたいです。他の人のノートを読んで思ったのは、下人の気持ちは最初と最後でかなり変わっていると思いました。次は作者が何を伝えたいかについて、考えたいです。

この生徒は、最初の段階では「この後下人はどうなったのか」という「問い」を設定していたが、他者のノートを読み、「下人が何で憎悪に思ったのか」に関する「問い」を生じさせている。そして、「下人の気持ちは最初と最後でかなり変わっている」と指摘することで、心情が激しく転換するにも関わらずその推移の過程が理解困難であることを認識し、最終的には「筆者は何を伝えたかったのか」という課題を提示するに至っている。

このように、他者との交流を行ったり、ふりかえりを書いたりするなどの活動を通して、「問い」と理解を繰り返すサイクルを繰り返していく中で、よりよい理解へと近づいていくのである。

ここまで述べてきたように、第 2 次においては「メタ認知システム」に働きかけ、自己調整学習を意識させる問いを投げかけた上で、実際に実践させ、他者との交流活動を行い、それに対する「ふりかえり」を書く、とい

う一連の学習活動を行った。そのことを通して、生徒一人ひとりの中に、自己調整的で問題解決的な読みを言語化し、客観的な知識である方略へと移行させる素地を形成した。さらには、方略を用いた読みの実践を行うことによって、小説の内容に関する多様な「問い」と理解を繰り返す、探究的な読みの楽しみを経験させた。

以上から、第 2 次においては、「なぜ小説を読むのか」「なぜ学校で小説の読み方を学習するのか」という「問い」への理解が、「学校で小説の読解方略を学習するからこそ、人間の心情の推移に関して、テキストにもとづいて自力で推論することができるようになる」こと、そしてむしろ、自身の読みをコントロールできるという楽しみにつながる、という認識として芽生える可能性が生じた。

4-5　第 3 次・第 4 次の概要

第 3 次は、一人ひとりが読解方略を用いて読み深めつつ、その読みをクラス全体で共有することを目的として読解方略を獲得させるような「問い」を構成する。「研究の背景」で述べたように、メタ認知的知識である読解方略を、単に知識として与えて終わることのないよう、十分に自己調整的で問題解決的な読みを行わせることが必要となる。

これより記述していく第 3 次・第 4 次において、少しずつではあるが、読解方略を使いこなした読みの実践ができるようになっていく。それと同時に読解方略への理解も深まり、実際に探究的な読みを行うことの楽しさも実感する。そのことによって、第 5 次には読みのおもしろさに関する理解をノートに記す生徒が多く出てくるに至った。ここで先に、第 5 次の「ふりかえり」において、ある生徒が単元全体をふりかえって書いた記述を紹介しよう。

> 羅生門は知っていたが、初めて読んだ。芥川龍之介の作品とかは家にあるのでいくつか実際に読んだことがあるのもあった。登場人物の心情を表す言葉なども探せるようになったので、そのようなところに注目して読んでいきたいけど、まだそんなにしっかりと見つけることはできてないし、時間もかかるので慣れるように練習する必要があると思う。
>
> 読み方がわかるようになってくると、これまでとは違っておもしろさが格段に上がったと思う。芥川龍之介とか登場人物の、人の心情が深く出ている感じがもっとよくわかるようになるので、そこがおもしろい。探してみればキーワードになるものはたくさんあることがわかった。

上の記述からは、「探せる」「注目して」「見つける」「探してみれば」という言葉が用いられていることが示すように、稿者が授業で提示する方略を用いた読みは、推論に用いるテキストの箇所を自覚的に特定するという思考を働かせることがわかる。そして、そのような方略を用いて読むことによって、作者芥川の意図や、登場人物の心情の推移に関する推論へと向かい、そのことが読む楽しみを増幅させることを実感したことがわかる。

しかし、このような読みに関する理解に簡単に接近したわけではない。方略を用いて読み深めを実践した経験が浅い生徒たちであるため、新たに知った方略を使いこなすまでには、一定の経験が必要になる。実際には、第 3 ～ 5 次と時間をかけて方略を用いた読みを実践させることによって、初めて上に示したような読みに対する理解へと近づいていくのである。

ここで、まず第 3 次の学習活動についてその概要を記す。第 3 次において「登場人物の心情を理解するための読解方略」を獲得させるために投げかけた問いは以下の 5 点である。

> ①　この小説は、いつ、どこの場面が描かれているか？
> ②　登場人物はどんなキャラクターか？
> ③　どんな心情語が使われているか？
> ④　情景描写から視点人物のどんな心情がわかるか？
> ⑤　その場の状況、人物の取った行動、人物のキャラクターから、総合的に判断すると、登場人物はそのとき、どんな心情か？

上記の5つの「問い」は、推論に用いるテキストの箇所を自力で発見できるように導くための問いである。異なる作品においても適用できるよう、一般化された問いになっている。こうした問いを投げかけることは、読者にある特定の読み方を要求することにもなるが、方略を用いて読むことによって、先述の生徒の記述にあるとおり、読む楽しさを増幅させる。特に高校の初期段階において読解方略を自然と獲得でできるような問いを投げかけることは、読解方略への理解も深め、探究的な読みを行うことの楽しさを実感させることにもつながる。このような経験を繰り返すことが、自立的な読み手への変容を促すのである。

①②の「問い」は、脈絡づけに必要な小説の設定が書かれている箇所を、自力で特定できるようになることをねらいとしている。特に小説の冒頭部分では、場面と登場人物の設定が多く行われる。心情推移の脈絡づけに必要な、重要な設定が示されるといっても良い。『羅生門』で言えば、いつ（時代・季節・時間帯）、どこ（羅生門とそのあたりの当時の様子）、誰（下人の年齢、現在置かれている状況・考え方）などが、冒頭文分を中心に描かれている。もちろん、上記の設定は、本文を読み進めて行くにつれて、より一層明らかになっていく。また、下人や老婆の行動や性格、ものの見方、感じ方、考え方、ひいては生き方など人物のキャラクター設定も、登場人物の心情推移の脈絡づけに必要な重要なヒントとなる。①②の問いを投げかけることによって、脈絡づけに必要な小説の設定が書かれている箇所を、自力で特定できることをねらいとしている。

③④⑤の問いは、特定の場面における登場人物の心情

推移の脈絡づけに必要なテキストの箇所を自力で発見できるように導くための問いである。

心情推移の脈絡づけは、推移の前後にどのような心情でいたのかを把握することから始まる。心情を把握するためには、まず直接心情が描かれている叙述に注目しなければならない。『羅生門』で言えば、「憎悪」「失望」「侮蔑」など、直接心情が描かれている叙述に注目できると良い。③は、脈絡づけに必要な心情語を、自力で特定できるよう促す問いである。

また、小説においては、場面の情景描写が視点人物の心情描写を暗示するものとして描かれることが多い。『羅生門』で言えば、「夕冷えのする京都は、もう火桶が欲しいほどの寒さである。風は門の柱と柱との間を、夕闇とともに遠慮なく、吹き抜ける。丹塗りの柱にとまっていた蟋蟀も、もうどこかへ行ってしまった。」などの描写が、視点人物である下人の心情と関連性があると捉え、その心情を推測することが可能である。④は、脈絡づけに関連するような情景描写を、自力で特定できるよう促す問いである。

ほかにも心情推移の脈絡づくりに有効な箇所としては、「その場の状況」や「人物の取った行動」などがあり、本文上のあちらこちらにちりばめられている脈絡作りに有効な箇所を自力で特定していくことが求められる。さらに言えば、心情推移のストーリーは、単独の箇所で決定づけられるものでもない。自力で意味づけた複数の箇所を脈絡のある束にして、他者もが納得できる心情推移のストーリーを作りあげなくてはならない。『羅生門』で言うならば、「一人の男が、猫のように身を縮めて、息を殺しながら、上の様子をうかがっていた。」という場面で言うならば、秋も深まり、雨の降る夕刻に、平安末期の寂れた都の象徴的存在でもある羅生門の上楼へ上ろうとしている状況。一夜を過ごすために、誰もいないであろうと思っていたが、誰かがいることがわかったので、猫のように、身を縮めて、息を殺しながら上をうかがう、という行動をとった下人。その下人はまだにきびを持つような若い青年だというキャラクター。以上のような要素を自力で取捨選択しながら脈絡のあるまとまりにして、他者にも納得できるような心情推移のストーリーを作り上げることになる。⑤の「問い」は、様々な箇所を自力で特定していくことを促すと同時に、自力で特定した多くの箇所を脈絡のある束にして、心情推移のストーリーを作りあげることを促す「問い」となっている。

①②の「問い」はそのまま問うことができる「問い」であるが、心情推移に直接関わる③④⑤の「問い」は、特定の場面においてしか問うことができない「問い」である。そこで、本文上のある場面を指定して、以下のように問いを再構成した上で、生徒に提示した。

③’楼に上がる梯子の上で、下人はどんな心情の変化を見せているか。心情語に注意しながらその変化を捉え、変化した理由を説明せよ。
④’羅生門の下で雨やみを待っている時に下人は、どんな気持ちでいるか。情景描写をふまえてその心情を説明せよ。
⑤’老婆の話を聞き終えた際に、「失望すると同時に、また前の憎悪が、冷ややかな侮蔑と一緒に、心の中へ入ってきた。」のはなぜか。その場の状況、下人の取った行動、下人のキャラクター、老婆のキャラクターなどから、総合的に判断せよ。

たとえば⑤’の「問い」については、以下のように、2名の生徒が自分の理解を記していた。

・センチメンタルな下人が、老婆にはもっと大切な理由があると思っていたら、平凡な答えが返ってきたので、失望した。（生徒E）
・死体がごろごろ転がっているような異常な場所で、死体の髪の毛を抜くという異常な行動を取っていた老婆だから、何かすごい奴だと思っていたが、その答えで普通の老婆だとわかったから。（生徒F）

生徒Eは、青年期特有の「センチメンタル」な心境でいる下人のキャラクターを主な手がかりにして、「失望」へと心情が推移した理由を説明しようと試みている。また生徒Fは、「死体がごろごろ転がっているような異常な場所で、死体の髪の毛を抜くという異常な行動を取っていた」というその場の状況を手がかりにして、説明しようとしている。両者とも、テキスト上の特定の箇所に注目してはいるものの、複数の箇所に注目し、脈絡のある束にした上で、心情推移のストーリーを作り上げるには至っていない。

そこで稿者は、生徒の意見を整理した上で全員に配布し、グループでの意見の交流を促した。しかし、なかなか一時間では理解が深まらず、期末考査までに各自で考えを深めて整理しておくように、と指示して第3次を終えた。

方略を用いて読み深めを実践した経験が浅い生徒たちだからこそ、読みの実践へと繰り返し誘うことが望まれる。そこで、第4次である期末考査では自力で特定した多くの箇所を脈絡のある束にして、心情推移のストーリーを作りあげることを促す「問い」を構成した。

老婆を捕らえたときには「安らかな得意と満足」を感じていた下人が、老婆の「髪の毛を抜くのは鬘にしようと思ったからだ」という言葉を聞いて「失望すると同時に、また前の憎悪が、冷ややかな侮蔑と一緒に、心の中へ入ってきた。」のはなぜか、その理由を説明せよ。

この問いに対する生徒の解答については、これまで時間をかけて読みを実践してきたものの、多くの解答はまだ発展の余地があった。同じく生徒Fの記述を取り上げよう。

異常な場所で、異常な行動をしている、大きな悪を捕まえたつもりでいたのに、老婆が髪を抜いていた理由

が鬘を作るためだったと言われ、その答えがあまりにも平凡だったため、さっきまで感じていた満足感が踏みにじられた気がしたから。（生徒 F）

生徒 F は、失望や憎悪や侮蔑を生むことになった理由を、その場の状況が描かれた箇所に注目した上で、「満足感が踏みにじられた」ことが憎悪や侮蔑を生んだという脈絡のあるストーリーに仕上げている。ただし、広い範囲に点在する複数のテキスト上の箇所を、推論に用いる素材として自覚的に特定するまでには、生徒 F も至っていない。そこで、試験返却時には解答例を提示せず、再度この問いに関する読みを実践させた。

その際には第 3 次において確認したように、その場の状況、下人の取った行動、下人のキャラクター、老婆のキャラクターなど、様々な箇所を自力で特定していくことを促すと同時に、自力で特定した多くの箇所を脈絡のある束にして、心情推移のストーリーを作りあげることを求め、自分なりの解答を解答用紙の裏面に作成させた。もちろん、作成時にはクラスメートと自由に意見を交流させている。

このように、経験の浅い生徒にとって推論に用いるテキストの箇所を自覚的に特定するという思考を働かせることは難しい。特に、広い範囲に点在する複数のテキスト上の箇所を特定することは、なかなかできなかった。しかしこのような経験を繰り返し重ねることによって、少しずつではあるが、より広範囲のテキストの箇所に基づいた心情推移のストーリーをつくることが可能になる。

そして最後には、推論に用いるテキストの箇所を自覚的に特定するという思考を働かせることが自覚できていき、そのことが読む楽しみへとつながっていく。「第 3 次・第 4 次の概要」の冒頭に示した生徒の記述を再度確認しよう。

読み方がわかるようになってくると、これまでとは違っておもしろさが格段に上がったと思う。芥川龍之介とか登場人物の、人の心情が深く出ている感じがもっとよくわかるようになるので、そこがおもしろい。探してみればキーワードになるものはたくさんあることがわかった。

方略を用いて読むことを自力で実践させることによって、作者の意図や、登場人物の心情の推移に関する推論へと向かい、そのことが読む楽しみを増幅させることの実感とつながっていった。多くの時間を、自己調整的で問題解決的な読みの実践に費やしたものの、それによって生徒の中には、自立した読者への足場が完成していったのである。

4-6　第 5 次の概要

第 5 次では「単元全体のふりかえり」を行う。本次において特に確認したいのは以下の３点に対する理解の深まりである。

１　下人の心情の推移に対する理解
２　『羅生門』をより良く読むことに対する理解
３　小説を読むことに対する理解

まず、下人の心情の推移に対する理解が深まったのかどうかを確認する「問い」として、

１「安らかな得意と満足」を感じた後、「失望すると同時に、また前の憎悪が、冷ややかな侮蔑と一緒に」心に入ってきたのはなぜか。

『羅生門』をよりよく読むことに対する理解を確認する「問い」として、

２　『羅生門』をよりよく読むためには、どのようなことに気をつけて読んでいくと良いか。

の２つを生徒に投げかけた。これに対する生徒 F の理解は、以下の通りである。

１　下人は４・５日ほど前に首になり、やる気が起こらなかったが、老婆を見た瞬間老婆を大きな悪だと思い、いつも下につかされていた自分が、この悪を捕まえたらとてもすごいことだと思い、老婆を捕まえ満足感などに浸っていて、何をしていたかと問い、何かすごい悪いことをしていたのだと期待していたのに、ただ髪を抜いて鬘を作っていただけと知り先ほどまで感じていた満足感などが踏みにじられた気がしたから。
２　羅生門を読んでいくときに最も大切なことは SAC（シチュエーション・アクション・キャラクター）を読み取ることだと思います。なぜなら、SAC は物語を読み進めていく中で、物語を整理するための、いわばヒントだからです。なので羅生門だけでなく、すべてのストーリーにおいて SAC を読み取ることは大切だと思います。（生徒 F）

前次の読みと比較すると、下人のキャラクターに生徒 F が強く着目していることがわかる。下人が「下人」つまり、人から下に見られている存在だったからこそ、大きな悪を捕まえることに、大きな意味があったこと、と理解したのである。

また２の問いに対して、生徒 F は『羅生門』をより良く読むためには、「状況・行動・キャラクター」を読み取ることの重要性を指摘している。その理由として、この３つは「物語を整理するためのヒント」であり、「すべてのストーリーにおいてこの 3 つを読み取ることが重要だ」と述べ、物語は自分で整理するものであり、その際に有効な方略が特定できることを主張している。ここから、生徒 F が方略を小説読解に関する「メタ認知的知識」として獲得したことがわかる。

それでは３　小説を読むことに対して、生徒 F はどのような理解を示しているのだろうか。理解の確認は、以下の「問い」を投げかけることによって行った。

３　この単元の学習の前半に「学校で小説を読むことについてどう思う？」という問いに答えてもらった。この問いには二つの意味がある。
①「（学校に限らず）なぜ小説を読むのか」

②「なぜ学校で小説の読み方を学ぶのか」
今現在、①、②の問いについて、どのように答えるか。

この「問い」に対して生徒 F は、以下のように記している。

① 小説は、私たちの物事に対する視点や物語を読むことの見方などを変えてくれるし、そのストーリーを読み進め、内容が理解できると楽しくなり、小説を読むときの楽しさを増やすため。
② ①で述べたようなことを実行しようとしても、いきなりは無理のため、学校で小説の読み方などを学んで①で書いたことが実行できるようにするため。
（生徒 F）

生徒 F の記述からは、「学校で小説の読み方を学ぶのは、自分自身の力で心情推移のストーリーをつくり出すためであり、自分や他者がつくり出したストーリーが物事に対する視点を変えてくれることがある」という理解が形成されたことがわかる。

以下、他の生徒が記した理解も見てみよう。

① 小説を読むことで発想が豊かになったり、登場人物のちょっとした言動から、気持ちを読み取ることができたりするから。登場人物の気持ちを読み取ることは私たちが人と接する上で気持ちを読み取ることと同じだと思うし、大切だと思う。学校だけでなくたくさんたくさん読むことで感受性も豊かになりやすい。
② ①で書いたようなことをより早く正確につかむために読み方を学ぶ必要があると思う。読解力が弱い人は学ぶことにより、今までの自分と全然違った視点から小説を読めると思う、小説が今までより楽しく読めるかもしれない。（生徒 G）

生徒 G の記述では、②に書かれた「心情変化のストーリーを早く正確につかむために読み方を学ぶ」に、注目したい。読解方略を意識して読みの実践を行ったことによって、「読解方略」という「メタ認知的知識」は「早く正確に」読むために有効であるという理解を獲得したことがわかる記述であるからだ。

しかし、方略への理解は多様である。「特定の方略を用いたからといって読みが必ずしも読みが画一的になるわけではなく、むしろ多様になる」と理解している生徒や、次に示す生徒 H のように「読み方はひとつじゃない」と指摘する生徒もいた。

① 小説にはその登場人物から学べることがたくさんあると思います。羅生門では心情語をマークして、登場人物の気持ちの変化について学びました。そういう気持ちの切り替え方などが小説から学べると思います。また、小説を読むことは自分の想像力も広げられると思います。いろいろな物語を読むことで、自分の生活にそれを当てはめていくみたいなことができたら良いと思います。
② 小説の読み方を学ぶのはその筆者が何を伝えたいのか、この小説はどういう話なのかを読み取るためだと思います。でも小説を完璧に読むことができても社会に出て役に立つわけじゃないし、僕は小説を好きな読み方で読んでも良いと思う。だから、学校で小説の読み方を学ぶのは、「こんな読み方もある」というような小説を読む中での選択肢を広げてくれているのだと僕は思います。小説の読み方が一つじゃないというのを学び、小説をいろいろな観点から読めるようになるとまた小説を読むのが一段とおもしろくなると思います。（生徒 H）

確かに、「『小説を読む』とは心情推移のストーリーを自分でつくることである」という考えは、ひとつの考えである。「小説を読む」ことについての他の考え方に立てば、当然ながら他の方略を用いることがふさわしい。「小説を読むということは心情推移のストーリーを自分でつくることである」という理解とそのための方略を保障しつつも、多様な「小説を読むこと」についての考え方を育てていきたい。

5 成果と課題

ここまで生徒のノートの記述を検討してきたことによって、単元「羅生門」において、小説を読むという経験は自分自身の生き方に役立てることができるという理解、「小説を読むということは心情推移のストーリーをテキストに基づいて自分でつくることである」という理解、およびそのために必要なテキストの箇所を特定する具体的な方略に関する理解が、徐々に深まってきたことが明らかになった。これらは、単元「羅生門」を超えて年間あるいは高校 3 年間といったスパンで深めていくべき理解であり、自力で初見の小説を読む際に活用される転移可能な理解である。学習者一人ひとりがこれまでに培ってきた「学習観」を下敷きにしつつも、単元「羅生門」を通して上記のような転移可能な理解が生徒の中に育まれたと言えよう。

それでは、このような小説読解に関する転移可能な理解の育成を支えた要素は何か。本研究の成果として、本論において粗描してきた小説単元の構想と実際を「問い」を中心に確認しつつ、その要素を明らかにしよう。

第一に、読むことそのものに関わる「問い」を提示し、その「問い」を追究させたことである。稿者は、教師がテキストに基づいて行った意味構築の結果を生徒に伝えるのではなく、「何のために、どう読むのか」に関する理解を育むことを意図して授業をデザインしてきた。「何のために、どう読むのか」という「問い」は、単元「羅生門」においては、「なぜ小説を読むのか」「なぜ学校で小説の読み方を学ぶのか」という「問い」として提示した。

第二に、しかしながら、「何のために、どう読むのか」の答えを与えるのではなく、その答えとなる理解を学習の過程でその都度導出させ、相互交流活動を通じてより理解を深めさせたことである。というのも、そもそも「何

のために、どう読むのか」の答えは、どこまでも深めていくことができるものだからである。単元「羅生門」においても、「なぜ小説を読むのか」「なぜ学校で小説の読み方を学ぶのか」という「問い」を形を変えて問い続け、後発する「問い」と相互作用させた。確認すると、第 1 次においては、自己システムに働きかける「問い」、第 2 次には、主にメタ認知システムに働きかける「問い」、第 3 次と第 4 次は、主にメタ認知的知識の発達を促す「問い」、そして第 5 次はそれまでの「問い」を相互作用的に働かせる問いを投げかけてきた。これらの「問い」によって、問題解決そのものである読むという行為に関する理解を形成し、同時に読解方略という知識としての読みに関する理解を形成していくことができた。

第三に、自己調整的に読みの実践を行う活動や、自分の意見を他者と交流させる活動、交流後にふりかえりを書く活動を多く取り入れることによって、生徒一人ひとりの中に、自己調整的な読みの思考活動を言語化し、客観的な知識である方略へと移行させる素地を形成したことである。

そして第四に、実際に方略を用いた読みの実践を『羅生門』の中で経験させることによって、着目すべきテキストの箇所を特定するという問題解決の第一段階から自力で行わせ、一人で行うことができる自立性との感覚や、自分で自分の読みをコントロールする自律性の感覚を高めたことである。

以上 4 つの要素が、単元「羅生門」における小説読解に関する理解の形成を支えてきたと言うことができる。そして、これらの要素は、単元「羅生門」のみならず、すべての単元において取り入れられる要素である。なぜなら、何度か確認してきたように、読みに関する理解は何年もかけてどこまでも深まるものだからである。今後の実践においても、本研究で明らかになった要素を取り入れつつ、学習材や生徒の実態に合わせて単元を開発していきたい。

ただし、今後の単元において新たに意識すべき課題もある。それを今後の課題としたい。第一に、方略を自覚的に活用できるような「問い」を構成していくことである。単元「羅生門」は、小説読解方略を提示した初めての単元であるため、小説の読解方略を知って実践してみるという段階であった。研究の背景で述べたとおり、「読解方略」とは、ある目標を達成するために慎重に選ばれた行動である。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、文脈に応じて適切に方略を使用することへの理解を育む必要がある。

第二に、読解方略の内実を検討することである。単元「羅生門」においては、推論に用いるテキストの箇所を特定するための方略を選んで提示した。それは、推論に用いるテキストの箇所を特定するということが、読みの初心者が自力で推論する際に最初につまずく点だからである。稿者のこれまでの実践においては、一貫して、推論に用いるテキストの箇所を特定するための方略を読解方略として提示してきた。しかしながら、推論に用いるテキストの箇所を特定した後のプロセスである、より妥当性が高いストーリーを組み立てるといったプロセスを支援する方略を提示していくことも重要であろう。次の単元である「城の崎にて」では、以上二点を検討して、研究を深めたい。

6　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。八田氏とは 2010 年度より協働して授業研究を進めてきた。その成果は渡邉(2011)や八田(2011a)として発表している。

渡邉(2011)において稿者は、「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」という問いを立てた。この時には、読解方略が読解プロセスの重要な位置を占めているという理解はしていたものの、読解プロセス全体と読解方略との関係性を把握できてはいなかった。「読むとはどのような行為なのか」という問いへの注目を行わないまま、「方略を適切に用いる力を育むにはどうしたらよいか」という方略指導のあり方を研究していたと言える。

しかし、2011 年度に稿者の前任校である福井県立藤島高校において単元「こころ」を実践したことが、読むという行為そのものへと稿者の意識を向けさせた。単元「こころ」は、生徒自身が「問い」（なぜ K は自殺したのか、など）を立て、その問いにもとづいて探究的に読んでいく過程において、「良い問いのあり方」や「良い読み手の内実」について理解を深めさせるという実践である。その成果は『現代文　「こころ」論文集』にまとめた。この単元「こころ」の実践を通して、稿者には「『読み』とは問題解決そのものだ」という意識が強く育まれた。『現代文　「こころ」論文集』において、ある生徒は「一つの疑問を解決しようとしていく過程で、また、次の疑問が生じる。こうして次々と浮かび上がってくる疑問について考えていくことは、これまでの学習ではなかなかできない経験だったため大変苦戦したが、私なりの答えを一つ見つけることができたときには大きな達成感があった。」と述べている。自分なりの「問い」を立てた上で、方略を自立的に用いながら、問いに対する答えを導き出していたことがこの叙述からわかる。稿者は、この単元「こころ」の実践を通して、読むという行為は自己調整的な問題解決のプロセスであり、方略の指導はそのプロセスをふまえることが望ましいことを理解するようになったのである。

2012 年度の人事異動によって、授業対象者が高校 1 年生となり、中学校時代には小説読解をそれほど得意としてこなかった生徒が多いクラスの担当となったことにより、方略と同時に読むという行為自体や読む楽しさに

ついてますます考えざるを得なくなった。読む楽しみとはそもそも、自力で読むことによって生まれてくるものであるはずだ。「読み方がわかるようになってくると、これまでとは違っておもしろさが格段に上がった」と生徒が記していたとおり、自律的に、そして自立的に読むことができるようになると、読む楽しさは「格段に上がる」のである。

それでは、「自律的」「自立的」に読めるようになるためには、どうすれば良いのか。その鍵が読解方略にあることに改めて稿者は気づきだした。読む力が弱いとされる生徒のほとんどは、読みながらマークすることを行わない。理由を聞くと、「どこにマークすれば良いかわからないから」という返事が返ってきた。テキスト上のどこに注目して読めば良いのかがわからなかったのである。本稿の「成果と課題」で述べたように、実際に方略を用いた読みを経験させることによって、着目すべきテキストの箇所を特定することが可能になる。つまり、方略とは「自立」、そして「自律」した読者になるために有効なものだという確信を得た。

ただし、この確信を持って本稿で取り上げた実践を行ったのではない。本稿を執筆する過程において、実践の学術的成果を明確にしようとすることで、石井(2008)などに示された内外の教育目標研究の成果を八田氏を介して学んだことにより、稿者の方略に対する理解は深まった。方略とは熟達した読者が行っている自己調整的な問題解決の一局面を客観化して取り出し、知識としたものである以上、実際の読解プロセスに沿った方法で指導することが、方略を適切に使用する自立した読者を育てることにつながる。つまり、自己システムに働きかけ、メタ認知システムに働きかけた上で、方略を用いた読みの実践に向かわせることの有効性を理解できたのである。

さらに八田氏から、授業中に発した「問い」こそが学習者の理解を評価する指針であり、「問い」への学習者の記述が、稿者が学習者に培いたいと思っている力の内実であることを指摘され、稿者の実践が「目標と学習と評価」が一体化した実践であることを理解したのである。

このように、本稿の執筆は稿者に、これまでの読解研究の成果と稿者自身の実践の事実とを照らし合わせ、深く考察することを促した。研究者に支援されながら実践者が自らの実践を意味づけることの最大の意義はここにあるのではないかと考える。今後も研究者と協働して実践研究とその意味づけを行うことを通して、自らの実践者としての力量も培っていきたい。

7　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

石井英真(2008)「学力を育てる授業」『学力を育てる教育学』八千代出版 120-122 頁

石井英真(2003) 「メタ認知を教育目標としてどう設定するか― 『改訂版タキソノミー』の検討を中心に」『京都大学大学院教育学研究科紀 49』 207-219 頁

田中耕治(2010) 『新しい「評価のあり方」を拓く』日本標準ブックレット 48 頁

井上尚美(1983) 『国語の授業方法論―発問・評価・文章分析の基礎』 一光社

井上尚美 (2005)『国語教師の力量を高める―発問・評価・文章分析の基礎―』 明治図書

田近洵一(2002) 「国語科目評論の成果と課題」『国語教育学研究の成果と課題』 21-22 頁 明治図書

井上尚美 (1984)「国語学力の発達過程に即した指導目標とその分析」全国大学国語教育学会『国語科教育研究 2 国語評価論と実践の課題』 明治図書

田近洵一「国語学力の目標分析」(同上)

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

濱田秀行(2009)「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―」『東京大学大学院教育学研究科紀要 49』347-355 頁

渡邉久暢(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

八田幸恵(2011a)「国語科における『ふりかえり』を核とした課題探究プロセスの育成のあり方―高校国語科現代文『こころ』の授業研究を通して―」『福井大学教育地域科学部紀要 (2)』171-209 頁

八田幸恵(2011b)「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

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

八田幸恵 (編) 福井県立藤島高等学校 2011 (平成 23) 年度 2 年 9 組(2012) 『現代文 「こころ」論文集』

住田勝(1994) 「小学生の読みの過程における〈自己質問〉の考察 」論叢国語教育学 no.2 24-39 頁

山元隆春・住田 勝(1996)「 文学作品に対する子どもの反応の発達 :『おにたのぼうし』の場合」『国語科教育』43,60-69 頁

The structure of "questioning" to craft the understanding on reading.― Through the class practice of "Rashomon" ―

Hisanobu WATANABE

Keywords: Independent readers "Rashomon" Reading strategies Reflection Metacognition