

# 「メタ認知」能力を育てる文学教材の検討

——「確かな学力」を育てるために国語科教育が  
果たすべき役割を改めて問う——

荒木奈美

## 1 はじめに — 学習指導要領改訂に際して思うこと

小学校を皮切りに本年度より順次全面実施される新しい学習指導要領は、前回の改訂でポイントとなった「生きる力」の育成を主眼としつつも「確かな学力」をキーワードに大幅な見直しが施されている。授業時間が再び増加し、学習内容についても大きく見直された。現に今年度の小学校教科書を見ると、教科によっては驚くほど厚くなっている。「ゆとり」路線から「学力向上」路線への鮮やかな方向転換。そう受け取られても仕方のないようにも思える今回の改訂であるが、しかしながらその改訂の経緯をたどれば、そもそも決して目指す方向が転じたわけではない。

文部科学省が2002年1月に公示した「確かな学力向上のための2002アピール『学びのすすめ』」には「新しい学習指導要領（平成10、11年度改訂における学習指導要領—荒木註）は、基礎・基本を確実に身に付け、それを基に、自分で課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力や、豊かな人間性、健康と体力などの『生きる力』を育成することを基本的なねらいとしています」とある。そしてその上で「心の教育」の充実と「確かな学力」の向上が「教育改革の特に重要なポイント」であるとしている。

ここで示された「確かな学力」とは、「これからの社会を担う児童生徒が主体的、創造的に生きていくために身に付けるべきものであり、その観点から、前回（平成10、11年度改訂における）の学習指導要領では「教育内容の厳選」のもと「繰り返し指導や体験的・問題解決的な学習などのきめ細かな教育活動を展開することによって、そのねらいを実現」しようとしたとある。改訂公示

当初から「授業時数や教育内容の削減によって児童生徒の学力が低下するのではないか」という懸念が取り沙汰されていたが、ここにおいて学習指導要領改訂のそもそのねらいを明らかにし、授業時数を減らし、授業内容を「厳選」することが、児童生徒の「確かな学力」を育てることにつながるという見通しを示したということになる。

一方今回改訂の新しい学習指導要領では、この文部科学省が示した「確かな学力」の育成を目指すという目標は変わっていないが、結果的に授業時間数は増加し、授業内容は見直された。教科書を見ると「活用型の学力」を育てるための工夫が随所にほどこされている。国語科の学習指導要領には「内容」の欄に「言語活動例」が明確に示され、教科目標に記されている思考力・判断力・問題解決能力を養うための工夫が、具体的な形を取って散りばめられた。

これからの社会に対応しうる「確かな学力」を身につけるためには、学校教育は率先して、臨機応変に動いていかなければならない。だからこそまずは教育内容の最低基準としての学習指導要領をいち早く見直し、教師一人ひとりがよりよく子どもたちに働きかけることのできる体制を整える必要があるだろう。しかしながらその傍らで本稿が問題としているのは、今回の改訂が、「確かな学力」の育成をふまえ、思考力や判断力、問題解決能力を身につけることを前回の改訂同様に問題にしていながら、改善されているのは、授業時数を増やし、知識を活用するために体験的な学習活動を増やし、見方を変えれば単に「学習活動の工夫」にとどまっていると感じざるを得ない点である。

教室の中にはたくさん子どもたちがいる。機会を与えれば積極的に発言し、教師の求めに応じて生きいきと学習活動に参加する子どもたちは確かに多くいるだろう。しかしその陰で、自分の考えをうまく表現できずに萎縮してしまう生徒がいることも事実である。特に中学生・高校生と学年が上がるにつれて、その生育歴の中で、自分の考えを主体的に表現するということに対して不自由さを強いられるような、何らかの「負の体験」によって、極端に自己を表現することに心を閉ざすようになった子どもたちは決して少なくない。私はそのような子どもたちを目の当たりにしてきた経験から、これからの時代に本当に「確かな学力」を育てるためには、授業時数を増やし学習活動の工夫をするだけではない、子どもたち一人ひとりのものの見方考え方の育成そのものに働きかけるような、別の手立てが必要なのではないかと考えるようになった。

## 2 PISA が求める新しい「読解力」についての考察

### (1) 「確かな学力」と PISA が求める「読解力」との関連から

「確かな学力」育成の要請が文部科学省より提示されて後、中央教育審議会でもさらに具体的な議論が重ねられ、その概要が次第に明らかになっていった。これとほぼ時を同じくして、OECD 国際学力調査 (PISA) の2003年結果において、日本における国際学力順位が大きく低下したと報じられた。この結果は大きな懸念とともに、教育界でことあるごとに取り沙汰されることとなった。特に問題となったのは、読解力調査に関する得点の低さであった。「知識はあるが活用能力がない」と分析された結果を前に、これからの社会において身に付けるべき能力はやはり、PISA が求めるような新しい「読解力」であるとして、そうした力をつけるための早急な手立てを求める声が高まった。文部科学省はいち早くプロジェクトを立ち上げ、2005年12月には『読解力向上に関する指導資料～PISA 調査 (読解力) の結果分析と改善の方向～』とする改善のための具体的な取り組みが提示された。

そもそも PISA が求める読解力とはどのようなものなのか。文部科学省が公表する訳文によれば「自らの目標を達成し、知識と可能性を発達させ社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、活用し、深く考える能力<sup>1</sup>」である。田中孝一は、この定義について注目すべき点は「書かれたテキストを対象としていること」、「社会に参加するための能力としていること」の二つとした上で、PISA 調査が、「社会で生きていくための能力<sup>2</sup>」を見る「生涯学習の色彩の濃い」調査であると分析した。また鶴田清司はこの定義を「従来の読解力」と対比させた上で、この新しい読解力を「社会生活に必要なリテラシー<sup>3</sup>」であり、「これまでの読解力よりも機能的・実用的な性格が強い」ものと説明している。

これらの指摘のように、文言だけを見れば確かに PISA が求める読解力は、

---

\*1 原文は an individual's capacity to understanding, use and reflect on and engage with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society

\*2 田中孝一「PISA 型『読解力』の背景と展望」(『中学校・高等学校 PISA 型「読解力」一考え方と実践一』明治書院2007)

\*3 鶴田清司「『読解力』を高める国語科授業の改革—PISA 型読解力を中心に—」(明治図書2008)

時を同じくして文部科学省が育成を進めている「確かな学力」が目指すところと相通じているといえる。しかしながらここで考えるべきは、この「PISA 型『読解力』」とも言われる新しいタイプの「読解力」をはかる調査において、そもそも PISA が求めたものは、果たしてこのような社会において生きて働く役割としての力の伸長を測り、それを数値化して示すことだけだったかという問題である。

## (2) DeSeCo から PISA 型「読解力」における本来の定義を考える

OECD 加盟国が PISA に着手したのは1997年に遡る。その目的とは「義務教育終了時の生徒が社会参加するに足る本質的な知識と技能をどの程度得ているかを観測する<sup>14</sup>」ことにあった。一方で同年より、PISA 調査概念枠組みの基本を考えるために DeSeCo (Definition and Selection of competencies コンピテンシーの定義と選択) プロジェクトが立ち上げられる。

ここでは私たちが社会において求められる主要な能力を、「キー・コンピテンシー」として三つの広域カテゴリーに分類して示している。第一に「物理的」「文化的」両方の意味での「道具」を「相互作用的」に用いることができる能力、第二に「異質な集団」の中で「他者とうまく関わる」能力、第三に自分たちの生活を広い社会的背景の中に位置づけ、「自律的に活動する」能力である。その中で PISA が測る「読解力」調査は主に、第一の能力としての、与えられた情報をもとにしてその「道具」をどの程度巧みに用いることができているかを数値化したものである。

ここで着目すべきは、この「キーコンピテンシーの核心 the heart of key competencies」に「思慮深さ Reflectiveness」の必要性が挙げられていることである。ここで言う「思慮深さ」とは、「メタ認知的な技能 the use of metacognitive skills (考えることを考える)」を含むものであり、個人に要求されるのは「自分を社会的な抑圧から一定の距離を置くようにし、異なった視点をもち、自主的な判断をし、自分の行いに責任を取るようになること」である。「相違や矛盾を扱う能力」がその「具体例」として挙げられている。「単純な回答や二者択一的な解決法で即決する」のではなく、むしろ「いろいろな対立関係を調整できること」が求められている。つまりすべての能力に先立つ思

\*4 訳語については、ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク (監訳者立田慶裕) 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力を目指して』(赤石書店2006)を参考にした。

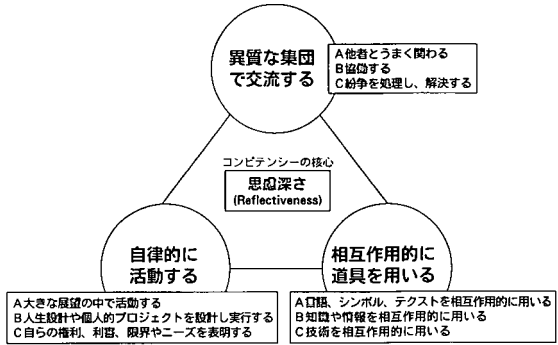
考上のわきまえとして、自分の考えをいったん相対化し、「メタ認知」的な立場から物事に対処できる力が求められているのである。

もちろん「社会で生きていくため」の力として、社会参加に必要な「機能的」で「実用的」な力としての「読

解力」は、これからの社会に必要な能力であり、日本の若者が今後とみに身につけるべき能力である。この能力を育てる教育活動を否定することが本稿の主旨ではない。しかしながら PISA の目的に戻れば、もともとそのような力の根本には、自分の立場をいったん突き放した視点から物事に対処できる「メタ認知」的な「思慮深さ」が必要なのではないか。たとえばそれは自己を相対化し、単純に物事をとらえずに、自己内対話の中でさまざまな角度から検証した結果として、自分としての「結論」なり「解答」を導くことである。PISA が若者の諸学力の全世界的な低下を案じ、国際的なプロジェクトを立ち上げてまで測ろうとしているのは、あくまでもそのような根本的なわきまえの下で問われるところの「読解力」なのではないか。

### (3) 新学習指導要領で国語科教育は「思慮深さ」をどのように育てるのか

文部科学省が先導してきた日本における「新しい読解力の育成」の試みや、新しい学習指導要領で目標とされている内容を DeSeCo に照らして改めて振り返ると、一人ひとりの「思慮深さ」をどう育成するかという観点が見落とされているのではないかというのが私の見解の出発点である。言い換えれば、言葉を発し他人と関わる以前に、自分自身を客観的に見つめた上で、他人とは異なる視点から自主的に判断し、物事と対処できる、自己の中で対話できる力としての「メタ認知」能力をいかに育てるかということに対する心得が教える側になれば、「自分で課題を見付け」、「自ら考え」、「主体的に判断」して「よりよく問題を解決する能力」を育てることなど到底できないと考える。授業の



3つのキー・コンピテンシー

中でどんなに対話の機会を与え、自主的に行動するチャンスを提供しても、自分の考えを自己内で整理し、相手の考えと自分の考えを比較しながら自分の考えを発信することに消極的である子どもたちができることには限界がある。もちろん最初はうまくいかなくても、失敗を繰り返しながら人は成長していくのである。そのような考え方であれば、とにかく機会を与えることが子供たちの成長の一つのステップではあるかもしれない。しかしそれだけでよいのだろうか。教える側の教師は、一人ひとりの生徒の様子に敏感であればあるほど、自分の考えを整理できないために話し合いに参加できない子どもたちや、考えはあるにもかかわらず、発信のしかたがわからず戸惑う子どもたちが気になることだろう。個に応じた指導が教室の中でも求められる昨今、学習活動の工夫で自ら学び、問題を発見し解決する能力を育てる心得と同時に、その出発点に立ち戻り、いかにして、一人ひとりの対話できる「思慮深さ」を育てるかということに心砕く必要があるのではないだろうか。

### 3 国語科教育の中で問う「メタ認知」能力

以上見てきたように、本稿で問題としているのは、本当の意味で「確かな学力」を育てるためには、子どもたち一人ひとりのものの見方考え方の育成そのものに働きかけ、自身を客観的に見つめ（自己相対化し）、自己内対話の中で自分なりの観点から物事に対処できる力としての「メタ認知」能力を育てるための方策を国語科教育の中に求めることである。そしてその育成のためにふさわしい教材として、文学教材に光を当てることである。

#### (1) 「メタ認知」能力育成におけるこれまでの経緯から

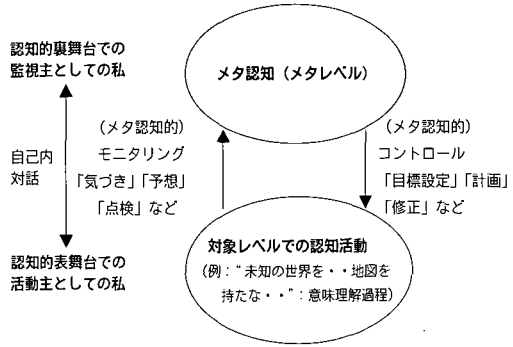
まずそもそも「メタ認知」とは何か。DeSeCoでは「考えることを考える」ことが「メタ認知」であると簡単に定義しているが、「メタ認知」の定義を広く求めると、茅島路子、稲葉晶子、溝口理一郎の研究グループも明らかにしているように<sup>5</sup>、その内実は研究者によって少しずつ異なっており、それが日本のメタ認知研究にも波及しているというのが現状である。

丸野俊一は、意識心理学者であるニコラス・ハンフリーの「内なる目 inner

---

\*5 茅島路子・稲葉晶子・溝口理一郎「メタ認知活動の困難さに関するフレームワークの提案」(『教育情報システム情報学会誌』vol.25 2008)

eye」を「メタ認知」活動のあり方と関連づけ、メタ認知研究が飛躍的に他領域に拡大していった最近の動向をふまえた上で、「メタ認知の営み」を「モニタリングとコントロールという関係から」とらえ、右図のようにまとめている<sup>\*7</sup>。私たちは「対象レベル（表舞台）での“活動主としての私”とメタレベル（裏方）での



知的営みの中でのモニタリングとコントロールの関係  
丸野俊一「心を司る「内なる目」としてのメタ認知」（『現代のエスプリ497』至文堂2009）より抜粋

“監視主としての私”とが絶えず自己内対話を繰り返しながら知的営みを行っており、「この内的思考過程の中で異なる機能を巧く操り司っているのが「メタ認知」である。

一方、丸野も指摘しているように、メタ認知は現在、「認知活動に関するメタ認知的知識」と「認知活動を制御するメタ認知的過程」の「両側面から捉える見方が一般的」となっている。「メタ認知」を、個人内で自己内対話をするその認知的特性としてとらえるか、もしくはその個人の行動を「監視」するその過程としてとらえるかという違いがあることは重要であるが、実際にこの二つはフラヴェル<sup>\*8</sup> (Flavell, J.H) も指摘するようにそもそも重なり合っているものであるために、その定義にも混乱が見られる。

認知心理学の中で「メタ認知」という語が使われ始めたのは1970年代、フラヴェルとブラウン (Brown, A.L) がその第一人者と言われているが、三宮真智子によれば、二人の問題関心は最初から「若干の違い」が見られたという。ブラウンは「メタ認知的活動」<sup>\*10</sup>に重点を置き、子どもの「メタ認知的活動をう

\*6 ニコラス・ハンフリー『内なる目：意識の進化論』紀伊國屋書店1993

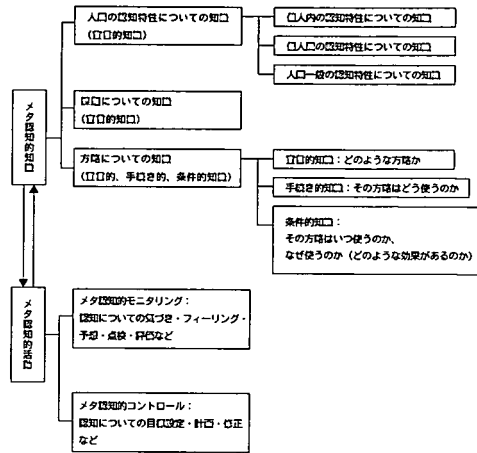
\*7 丸野俊一「心を司る「内なる目」としてのメタ認知」（『現代のエスプリ497』至文堂2009）

\*8 J.H.フラヴェル（木下芳子訳）「メタ認知と認知的モニタリング」『現代児童心理学3』金子書房1981

\*9 三宮真智子「メタ認知研究の背景と意義」（三宮真智子編著『メタ認知』北大路書房2008）

\*10 ブラウンはこの概念を「認知の調整」という言葉で示している。フラヴェルは「メタ認知的経験」と呼んでいる。本稿では三宮の考えに倣い、「メタ認知的活動」という用語を採用している。

ながすにはどのような働きかけが有効か」ということに関心を持って取り組んだ。一方のフラヴェルは「子どものメタ認知がどのように発達していくのか」ということの方に関心を抱いた。そして「メタ認知の成分」として「知識成分と活動成分」とに分類し、その内容を整理した。三宮真智子は、それらの歴史的な流れをふまえた上で、メタ認知のあり方を右図のようにまとめている。



○図 1-1 メタ認知の分類

三宮真智子「メタ認知研究の背景と意義」(三宮真智子編著『メタ認知』北大路書房2008)より抜粋

三宮の整理に基づけば、「メタ認知的知識」と「メタ認知的活動」は、双方向的な関係で結ばれている。「メタ認知的活動」は「メタ認知的知識」にもとづいて行われるものであり、知識あってこそその活動ということになる。個人内において「メタ認知」的のものごとを考えるわきまえがあってこそ「メタ認知的活動」は活性化される。だからこそこの双方向的な関係の中から「メタ認知」能力を総体的に高めていく配慮が何より必要になってくると思われる。

その一方で、実際に「メタ認知的知識」を十分に備えていながら、それを活動に生かしていない子どもがいる。たとえば自己内対話の中では十分に自己の考えを「内なる目」で監視し、行動できる知識を持っていながら、何らかのためらいがあってそれを自身の行動に生かせない生徒がいる。意識下の段階でその「気づき」を押し込めてしまっているケースである。

反対にメタ認知的活動は十分に行っているように見えながら、実際はその内容に改善の余地があるというケースもある。たとえば自分の弱点も把握した上で、学習計画をきっちりと立てて取り組んでいるのに成績が伸びないと悩む生徒がいる。このケースの場合は、いったん「メタ認知的知識」生成の段階に立ち戻り、その内容そのものに偏りがなかったかを確認する必要がある。

三宮が先の論考の中でも今後の「メタ認知研究の課題」として「メタ認知的



知識とメタ認知的活動の関係」に関する検討を重要課題の一つとして挙げているように、「知識」と「活動」の研究を十分にリンクさせながら、総体として「メタ認知」能力を育てていく配慮がこれからのメタ認知研究に強く求められていることの一つであると私は考えている。

## (2) 国語科教育における取り組み

そのような背景をふまえた上で、改めて国語科教育において「メタ認知」教育が広まっていった過程を振り返ってみる。河野順子は、「学習者の側」に立った学習指導理論を提唱する立場から「説明的文章」を題材として、「〈他者〉との〈対話〉によって、メタ認知的知識が育成される学びのメカニズム」を明らかにしている。<sup>\*11</sup>河野は、フラヴェルが「メタ認知的経験との関わりでメタ認知的知識に着眼して研究を行ってきた」という点に着目し、「国語科におけるメタ認知の概念規定」とする項目の中で、国語科教育におけるメタ認知研究の流れにフラヴェルの着眼点を関連づけている。河野によればフラヴェルは「メタ認知的知識を育成するためには、メタ認知的経験との作用が必要であり、そのメタ認知的経験の中には感情的経験が必要であるという指摘」<sup>\*12</sup>をしており、河野はこの「感情的経験」の必要性が国語科教育におけるメタ認知研究では取り沙汰されてきたと分析する。

松崎正治は、このフラヴェルの考え方を国語科教育に活かそうとした第一人者である。松崎は「《メタ言語能力》を育てる教材の開発」に取り組み、「メタ認知的経験なしにメタ認知的知識を詰め込んでも効果はない」、「両者が相互作用しない限り」「《メタ言語能力》」は育たないと主張した。<sup>\*13</sup>さらに河野はフラヴェルの「感情的経験」を学習者が授業を通して出会う「葛藤」「内部を揺さぶる」経験に通じるものとしてとらえた上で、「メタ認知的経験」に「感情的経験の必要性」を指摘したのは、山元隆春、<sup>\*14</sup>難波博孝<sup>\*15</sup>であると指摘する。

---

\*11 河野順子『〈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－』（風間書房2006）

\*12 註11に同じ

\*13 松崎正治「《メタ言語能力》を育てる教材の開発」（『国語科教育』全国大学国語教育学会1991）

\*14 山本隆春「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』1994）

\*15 難波博孝「言語活動を支えるメタ認知－最近の研究から見えてくるもの－」（『月刊国語教育』日本国語教育学会1997）

河野は上記の経緯をふまえた上で、この「感情的経験」によって「メタ認知的知識が再構成される」ためには「他者」との「<対話>によって引き起こされる葛藤」が必要であると指摘し、その観点から説明的文章の教材の価値を探っていく。まさに「メタ認知的経験」と「メタ認知的知識」との連関の中で、総体的に「メタ認知」能力を育てていこうとする試みの一つである。

難波博孝もまた、「内部を揺さぶる」経験の重要性の問題を現在まで引き延ばしている。国語科教育の場面では「メタ認知モードの言語活動が中心」であるが、「メタ認知」は「教室／学校という偽装された空間におけるメタ認知」の問題（問題 A）と「偽装された言語知識によるメタ認知」（問題 B）の二つの「偽装」問題を抱えている。だからこそそれらを乗り越えるための新たな観点から言語活動を行っていく必要があるとして「第三モードの言語活動」を推奨している。<sup>\*16</sup>

### （3）「メタメタ認知」能力を育てる必要性

難波が指摘した二つの偽装問題は、どちらも大変重要な問題を抱えていると、自分自身の経験からも強く感じている。私が昨年度まで勤務していた高等学校でも、教師の発問を受けての解答が、「自分の考えを十分に述べたものではなく、『人の目を気にした』内容」（難波が指摘する「問題 A」に当たる）になっていると感ずることが多々あった。その意味で、そのような彼らの意見は、自己内で多かれ少なかれ「メタ認知」を働かせた、「メタレベル」の見解になっているのかもしれない。しかしこうした「自分の考えや意見、思いを相手によりよく伝えようとして働いているのではなく、それらを覆い隠そうとする方向で働いている」という類の「メタ認知」能力の使い方は、やはり改善の余地があるだろう。また誤った「言語知識」のもとで、誤った方向へ「言語活動をコントロール」されてしまっている活動（難波が指摘する「問題 B」に当たる）もまた、決して正しい「メタ認知的活動」とはいえない。

これらの問題を解決するためには、「問題 A」「問題 B」どちらにおいても、難波が主張するような「自動化モードの言語活動」を「異化」するような体験が重要と考える。そして「学習者自身の『観』が揺さぶられるような」「第三のモードの言語活動」によって、自身の「観」を「相対化」する体験を授業の

\*16 難波博孝「国語教育とメタ認知」（『現代のエスプリ497』至文堂2009）

中で行うべきと考える。

難波は「第三モードの言語活動が起きる国語科教育（授業）」を進めていく上でのポイントとして5つの観点を挙げているが、その中に「学習者の『観』をメタ認知する授業をしむこと」という項目がある。ともすれば誤った方向へメタ認知活動が流されていってしまう状況の中で、私たち教師はどのような手立てを施すべきか。これはすなわち教師自身が生徒たちのメタ認知活動をメタレベルからとらえる授業を仕組む力が試されているということだと考えている。

三宮は「メタ認知を修正するためには、メタ認知そのものを認知の対象とすること、すなわちメタメタ認知を働かせることが必要」と指摘している<sup>\*17</sup>。メタ認知をもう一段高いレベルからとらえるものとしての「メターメタ認知」。このような発想から私自身も、子どもたちの「メタ認知的活動」をモニタリングし、その上で彼らのまだ十分とは言えない「メタ認知的知識」に働きかける方向が探れないか。そしてそのような活動にふさわしい教材をどのように選定すべきか。本研究主題においては今後、この「メターメタ認知」という観点から、難波の言う「学習者の『観』」を揺さぶるような授業を計画し、子どもたちの「メタ認知そのものの変容」<sup>\*18</sup>に迫る方向性を探っていく必要があると考えている。

#### （４）文学教材を通して育てたい「メタ認知」能力とは

それでは具体的に、国語科教育でどのような方法によって子どもたちに「メターメタ認知」を行わせる授業を展開しうるのか。子どもたちが「メタ認知」を正しく働かせ、自己のものの見方考え方そのものをとらえ直すきっかけを与え、「メタ認知」能力を根本から支える力を育てうるか。本稿では、その重要な役割を担うのがまさに文学教材と考えている。

ところで国語科教育は現在、「すべての教科に通じる言語活用能力を育てる」という役割を担う教科として「社会の中で生きて働く言語力」をどう育てるかという、「言語能力育成」の問題が多くの研究者の関心の的となっている。ここまで考察してきた、国語教育で「メタ認知」能力の育成を問う諸研究についても、教材を通し、いかにして「メタ認知的知識」を働かせる活動に子どもた

---

\*17 註9に同じ

\*18 註15に同じ

ちを向かわせ、彼らの「メタ認知的経験」を豊かにしていくことで活性化していくか、という問題がそれらでは検討されている。

一方、本稿が目指している「メタ認知」育成の方向性は、そうした「授業での学習活動を通して、言語を活用する力を伸ばす教育」という主流からはいったん離れるものであることを強調しておきたい。ここにおいて文学教材を通して実践したいと考えている「メタ認知」能力育成は、その源泉に立ち戻るものである。いわば、その言語活用能力を働かせるもととなる、「自己を対象物との関わりの中でとらえる訓練」をするためにするものである。言い換えれば、メタ認知を働かせるために最低限必要である、「自己を対象から切り離れた上で対象物を外側から眺める視点を、文学教材を通して獲得する」ことを目指すものである。

私たちが「メタ認知」的にもものを考えるためには、その前提として、自己と対象物を切り離してとらえる能力が必要だ。このわかまえないと、与えられている環境の中で問題の渦に巻き込まれ、自己に埋没してしまう。新しい学習指導要領において言語活動例に示されている「<sup>19</sup>照合」とは、自分自身の考えが、対象となっている問題を客観的に見つめる目を持つことで初めて可能な活動である。「<sup>20</sup>批評」はさらに高度な思考活動を必要とする。提起された問題について、そのよしあしを評価するためには、自己の立ち位置をいったん問題の外側に置く必要がある。まさに「メタ認知」の能力が不可欠となる。

本来ならばこのメタ認知能力は、ピアジェ (Piaget, J) が明らかにしたように、<sup>21</sup>幼児から児童期にかけて年齢とともに育っていくものである。しかしあくまでも私の実感としてではあるが、現代は高校生の中にも、この自己を対象か

\* 19 平成22年6月に公示された文部科学省『高等学校学習指導要領解説国語編』では、「第1節 国語総合」の「3内容-C読むこと-(2)言語活動例-ア脚本にしたり、書き換えたりする言語活動」の解説として、「文章を自分の知識、思考、体験などと照合させながら繰り返して読むことは、読み手の認識の変容を促すとともに主体的な読みの確立につながる」と言及している。

\* 20 註19同様に、学習指導要領解説には「第1節 国語総合」の「3内容-C読むこと-(2)言語活動例-エ読み比べたことについて、感想を述べたり批評したりする言語活動」とあり、「『批評』とは、対象とする文章の内容や表現の仕方について、その特色や価値などを論じたり、評価したりすることである。」と書かれている。

\* 21 Jean Piaget *La construction du réel chez l'enfant 6e ed.* Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé 1977 「脱中心化」については、Jピアジェ (中垣啓訳)『ピアジェに学ぶ認知発達科学』(北大路書房2007)を参照した。

ら切り離してとらえる、ピアジェの言葉を借りれば脱中心化（decentration）ができておらず、自分の視点と他者の視点を区別する力に乏しいと思えるケースは少なくない。それは授業の中での経験以上に、学校で過ごす日常で彼らと接していて強く感じたことである。

卒業後の進路決定をしなければならない時期に、自分の未来像を描けない生徒。目標はあるが自信がないというのではない。自分が何をしたいのかわからないから決められないと開き直ったりする。模試などで示された成績データとは関係なく志望校を絞ろうとする生徒。「親がこんな大学では将来がないからダメというから」と、いわゆる「高望み」の大学だけを受けて、結果的に路頭に迷ってしまう。自分の興味関心とはまったく関係なく「名前が知られている会社だから」と就職先を決めた生徒。高校までは皆勤で過ごした生徒だったが、研修で優しく対応してもらえなかったことに腹を立て、一日で辞めてしまった。数え上げればきりがないが、私には彼らと「メタ認知」能力との関係が無関係とは思えない。だからこそ生育過程の中で何らかの理由があっとうまく育たなかった能力を、学校教育は連携的な視点から、恒常的に補う戦略が必要なのではないか。

具体的な実践報告は次稿以降の内容となるが、現在取り組んでいる実践においてその底流をなしているのは、文学教材を読み、「正解が一つではない」問題について、子供たち同士が対話する学習活動である。拙稿「生徒を讀みの主体にするという〈戦略〉」（『月刊国語教育』2011年1月号）は、その取り組みの一つである。本文にはっきりとした根拠がないために、解釈が複数に分かれる問題に着目し、その「解答」を巡って生徒同士が話し合うという試みである。

生徒が出した意見を分析すると、その違いには生徒一人ひとりが備えている「経験世界」<sup>\*22</sup>が関わっている。設問に対する解釈がそのつど一様でないことに気づくことで、生徒はおのずと自己と他者の違いを知る。その見解の差異から、生徒たちは自分以外の他者の考えを受け入れ、自己の考えを修正するだろう。

---

\*22 「経験世界」については、リクール（Ricœur,P）が *Temps et Récit I*（『時間と物語 I』新曜社1980）で明らかにした、三つのミメシスの定義を踏まえている。リクールはテキストを読み、解釈する過程を三段階に分け、テキストを通して私たちは新たな経験を手に入れることをこの書で示している。「経験世界」はテキストの前段階に当たる「ミメシス I mimésis I」を想定している。

もちろんそれだけで終わってはならない。なぜ違うのか。そこにまで踏み込んでいくことで、生徒は問題となっている事柄（対象）とそれに関わる読み手との距離感に気づく。そしてその距離感の違いには、自分自身も含めた読み手それぞれが抱える経験や問題意識が反映していることを知るのである。

授業の中で生徒に働きかける手段として有効なのは、まずは「語り」に着目し、「物語 narattive」<sup>\*23</sup>と自己の視点の距離感が作品解釈の違いを生んでいることに気づかせることと考えている。あるいは登場人物が「物語」の中で語る言説から「語り」の無意識にまで踏み込んで、登場人物の意識下に言及することで、登場人物の「経験世界」をどうとらえるかが作品解釈の違いを生んでいることに気づかせることと考えている。現段階ではあくまでも仮説にすぎないが、今後は所属機関での授業実践などを通して、その有効性を順に探していきたい。

本稿は、現在取り組んでいる「『メタ認知』能力を育てる文学教材の検討」と題する研究主題に関する予備的考察として、その理論的基盤の考察までをまとめた内容となっていることをあらかじめお断りしておきます。

---

\*23 註20に同じく、リクールの定義を踏まえている。「物語 narattive」は「ミメーシスⅡ mimèsisⅡ」を想定している。