

# 「言葉による見方・考え方」を育てる授業づくり —— 中学校の説明文の授業について —— Creating lessons that foster "verbal perspectives and ways of thinking": About the explanation class of junior high school

小林 康宏

本稿では、まず PISA 調査 2018 等を基に国語教育の課題について言及した。次に、課題解消の突破口となり、今次の学習指導要領が学習者に育成することを標榜する資質・能力の核となる「見方・考え方」の重要性について述べた。そのうえで、中学校の説明的な文章に絞り、国語科の目標にある「言葉による見方・考え方」の具体、及び、「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業デザインについて提案した。

キーワード：中学校学習指導要領、言葉による見方・考え方、授業デザイン

## 1 国語の授業の抱える課題

文部科学省・国立教育政策研究所がまとめた「『OECD 生徒の学習到達度調査 2018 年調査 (PISA2018) のポイント』(令和元年 12 月 3 日)」によれば、「OECD 生徒の学習到達度調査 2018 年調査 (PISA2018)」の結果を OECD 加盟国内での 2015 年のものと比較すると、以下のようになっている(OECD 加盟国は、2015 年は 35 か国、2018 年は 37 か国である)。数学的リテラシーは 2015 年に引き続き 1 位であった。科学的リテラシーは 2015 年の 1 位から 1 つ順位を落とし 2 位であった。いずれも、世界トップレベルの力を示している。一方、読解力は、2015 年は 6 位だったものが、2018 年には 11 位となり、有意に順位の下がみられる。中でも、習熟度レベル 1 以下の低得点層が有意に増加している。PISA の調査で測定している読解力は国語の授業で育成している力とは別のものなので、読解力そのものが学習者の国語の力を反映しているものではないという考えもあるだろう。しかし、PISA の調査で測定している読解力の 3 つの能力は「①情報を探し出す②理解する③評価し熟考」するとなっており、PISA2018 が実施された

時点で施行されていた平成 20 年度版学習指導要領においても説明的文章、文学的文章の解釈に関する指導事項や、自分の考えの形成及び交流に関する指導事項があることから、PISA の調査で測定している力と学習指導要領の指導事項と内容は重なっているといえる。PISA の調査は義務教育修了段階の 15 歳児を対象にしているものである。調査の結果から、国際的に見て我が国の小中学校の国語の授業は、学習者に十分な力を付けていないということがみてとれると共に、極端なことを言えば、義務教育修了段階で求められる国語の力が殆ど身に付いていない学習者を 16.9%(PISA2018)も生み出す状況となっている。

学習者の国語の力の獲得が不十分である点について、梶田は、かつて PISA2003 の結果が発表されたときの教育界の反応を踏まえて「この衝撃によって当時の『ゆとり教育』の風潮が根本から揺さぶられ、『言葉の力』を土台とした『確かな学力』の育成への転換が全国的に起こったことが思い起こされる。あの当時からの日本の国語教育界を挙げての取り組みが、残念ながら未だ十分な実を挙げていない、という事実を率直に反省すべきではないだろうか。」(梶田 2021p.29)と述べている。「国語教育界を挙げての取り組みが、残念ながら未だ十分な実を挙げていない」とあ

るが、国語教育の立場から、有元は「国語に多くの時間が配当されている理由は、すべての教科の基礎になるからである。しかし、国語の授業をやっても算数や理科の授業に役に立つことはない。国語の授業では、登場人物の気持ちや子どもが読んだときの感想ばかり聞いているからである。」(有元 2012p.26)と述べ、解釈内容や感想内容の述べ合いといった言語活動に教師の関心が偏った授業の課題を指摘している。更に白石は「これまでの国語の授業では、主人公の気持ちを発表したり、詳細に内容をなぞる活動はさかんに行われてきました。しかし、これらの授業では子どもたちは見たこと・感じたことを発表しているのであって、論理的に考えているのではありません」(白石 2013p.6)と述べ、言語活動は盛んでも、論理的な思考を働かせ、育てることに無頓着であることに課題があることを指摘している。

那須も「学びが概念的理解にまで到達していないという点でなかなか深刻なのは、国語科でしょう。そこには、少なくとも三つの問題があると思われます。第一の問題は、言語活動経験の累積が内容の実現をもたらすとの楽観的な期待に依拠した授業の多さです。」(那須 2017p.196)と述べている通り、現在の国語の授業にとって、学習者に対して課題解決に資する思考力を付けるという発想が欠如していることが大きな課題であることが分かる。

## 2 「見方・考え方」とは

2017年度版学習指導要領が標榜するのは「資質・能力の育成」である。「資質・能力」は「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編」(以下「解説」)では、「何ができるようにするか」(解説2018p.2)と添え書きされている。

那須は学習指導要領改訂に関して「コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースという教育の原理転換は、学力論を大幅に拡張ないしは刷新する。そして、教育に関する主要な問いを『何を知っているか』から『何ができるか』、より詳細には『どのような問題解決を現に成し遂げるか』へと大きく転換することを、必然的に求めることになるだろう」(那須 2017p.9)と述べている。国語の「読むこと」の授業づくりに引き寄せれば、これまでの、登場人物の心情を理解することなど、理解内容に偏る授業から、教材を読む活動を通して、内容理解をすることと共に、読み取るための手段を獲得し、今後、自分が出合う読み物の読みにお

いて、本時学んだ手段を使っていくことが出来る力を付ける授業へと脱皮していくことが期待されているといえる。

資質・能力を育成する授業づくりの視点が「主体的・対話的で深い学び」である。本稿では「深い学び」に限定して話を進めていくが、「深い学び」は「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編」では「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう『深い学び』が実現できているか」という視点(2017p.77)と説明されている。端的に言えば「深い学び」とは「見方・考え方」を働かせた課題解決の過程といえるだろう。「深い学び」の基軸となり、課題解決力を身に付けていくための核となるのが「見方・考え方」である。「見方・考え方」は、「解説」では「『どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか』というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方」(解説2018p.4)と説明されている。解説では続けて、「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものであることから、児童生徒が学習や人生において『見方・考え方』を自在に働かせることができるようにすることにこそ、教師の専門性が発揮されることが求められる」(解説2018p.10)とも述べられ、各教科等における課題解決力を身に付けるための「見方・考え方」の重要性が分かる。

各教科等において「見方・考え方」がどれほど重要であるかは、各教科等の目標の筆頭に「見方・考え方」が位置付くことにも示されている。国語では「言葉による見方・考え方」の語で示されている。「言葉による見方・考え方」は「解説」では「生徒が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる」(解説2018p.10)と説明されている。阿部は「『言葉による見方・考え方』は従来の知識・技能レベルを超えた、高次の言語能力を育てるための教科内容と捉えることができるが、国語科教育では『見方・考え方』という要素に馴染みがない。それは、国語科教育には『見方・考え方』と言えるだけの財産がないことによる。」(阿部 2021p.54)と述べ、学習指導要領改訂に伴い、国語の授

業が学習者に課題解決に資する思考力を付ける授業へと脱皮していける方向性は見えたものの、中核となる「言葉による見方・考え方」の具体が見えないことを指摘している。鶴田は「言語理論にしても文学理論にしても多種多様で、何をもって国語科固有の『見方・考え方』とするかは非常に難しい」(鶴田2020p.24)と述べ、これまでの国語の授業、研究における財産を「言葉による見方・考え方」として整理することの困難さを指摘している。このような状態の中、阿部は「『言葉による見方・考え方』という方向性は評価できる。しかし、それに対応する国語科の『見方』も『考え方』も解明は不十分なままである。」(阿部2020p.55)と述べ、現状を危惧している。従って、早急に行うべきは、「言葉による見方・考え方」の具体、及び、「言葉による見方・考え方」を働かせ、学習者が自ら課題解決のために使えるものとして育てていけるような授業のデザインの共有であると考えられる。

### 3 説明的な文章の読みにおける

#### 「見方・考え方」

本稿では、紙幅が限られている中、話が拡散することを避けるため、以下、「C読むこと」の中の、説明的な文章を読むことに絞り、話を進めていく。始めに説明的な文章を読むことの目的について言及する。小田は説明的な文章を読む際に身に付けるべきこととして「情報の構成や伝達を明確なものにする思考の仕方である。その思考の柱となるのが論理的思考であることは言うまでもない。」(小田1992p.16)と述べている。一方、河野は「説明的文章教材には、筆者の世界の捉え方そのものが表現されている。説明的文章教材において、筆者がある題材を選び、その題材がある切り込み口から切り込んで、論じていくのは、筆者が、人間に、生活に、自然に、社会に、つまり、世界に<他者>(揺り動かされる何か)を見出し、語らなければならない思いに駆られるからであろう。」(河野2006p.178)と述べている。難波は「説明文教材の授業では、その目標や内容を支える学問が日本でははっきりしておらず、その学問内容もあまり国語教育の世界に浸透していない」(難波2020p.127)と述べているものの、小田(1992)、河野(2006)を参考にすると、社会の主体的な形成者育成の観点からすれば、説明的

な文章を読む大きな目的としては、文章に対峙する中で、文章を通して筆者が表現した世界、また、それを表現するために用いた論理的思考を捉え、捉えたものに対して、読者が自分の考えをもつことにより、自己更新していくことであると考えられる。小田(1992)とも重なるが、岩永は「従来、説明文の読みの指導では、段落関係をとらえることが盛んに行われてきた。だが、これでは、論理を読み取る力を育てるために充分ではない。(中略 小林)論証を構成する要素は、必ずしも文章の展開に従って配置されていない。むしろ、段落を超えて、論理構造をあらわにするような学習活動が必要になる。」(岩永1992p.226)と述べているが、説明的な文章を読むことの大きな目的の一つは論理を学ぶことである。説明的な文章は基本的には当該学年の「(2)情報の扱い方に関する事項」に示された概念的思考を働かせた文章となっている。従って、教材に埋め込まれた論理的思考に沿った考え方を働かせて読み取ることにより、内容理解につながると共に、当該教材の特徴的な思考を獲得していくことにもつながる。ただし、概念的思考を働かせ、構成を露にすることであったり、さまざまな概念的思考を働かせ、教材の論理を「解剖」していくことであったりすることが目的化してしまうと、倉澤がかつて「文章の構造を露出して、これを中心に文章研究するという形での説明的文章の読解指導が今も全盛であるが、このような論理の中に埋没することによって主体が完全に対象に従属し、対象の論理を形式的に享受するということの裏に、創造的主体を確立できないという犠牲を伴う。」(倉澤1971p.181)と述べたように、説明的な文章の読みは非常に味気なくなる。そこで必要となるのは、やはり、教材文の内容に参加していく読みであったり、河野(2006)が述べるような筆者を意識した読みであったりするだろう。

その際、必要となるのが、説明的な文章の構成、論理、内容を読み取り、自分の考えを形作っていくための「見方・考え方」である。教材文の「構造と内容の把握」をしたり、「精査・解釈」をしたりしていくための「見方」の典型は、まず中学校学習指導要領の〔知識及び技能〕のうち「(1)言葉の特徴や使い方に関する事項」が参考となる。

中学校での「見方」に関する分析に入る前に、小学校段階では説明的な文章の読みにおける「見方」にはどのようなものがあるか概観する。なぜなら、中学校での学びは言うまでもなく小学校での学びが土台となっているため、小

学校で学んだ「見方」は、引き続き、中学校でも活用していくことが望ましいため、中学校で働かせる「見方」を決め出していく際には小学校段階での状況を確認しておくことが必要だからである。小学校段階において、教材文の構造と内容の把握をしたり、精査・解釈をしたりしていくための「見方」の典型は、まず小学校学習指導要領の〔知識及び技能〕のうち「(1)言葉の特徴や使い方に関する事項」が参考となる。「言葉による見方・考え方」における「見方」の説明のうち「言葉の意味」と関連の深い「語彙」の第1学年及び第2学年には「オ 身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味による語句のまとまりがあることに気付き、語彙を豊かにすること。」と記載されている。「身近なこと」について、「解説」は「日常生活や学校生活で用いる言葉、周りの人について表す言葉、事物や体験したことを表す言葉」(解説2018p.47)と説明している。非常に範囲が広いものとなっているため、実際の授業では、教材文に当てはめて具体化することが必要となる。また、小学校学習指導要領の〔知識及び技能〕に記載されている事項は当該学年に関してのみ指導すべきでなく、当該学年での指導を重点化しながら、発達段階に合わせ、他学年でも指導していくことが必要である。例えば、「言葉による見方・考え方」における「見方」の説明のうち「言葉の使い方」に関連が深い「文や文章」の第3学年及び第4学年には「カ 主語と述語との関係、修飾と被修飾との関係、指示する語句と接続する語句の役割、段落の役割について理解すること。」とあるが、指示語を手掛かりとして、文章の構成を読み取ることは低学年でも行われていることだからである。

以上、小学校段階での「見方」についてまとめると二つのことが言える。一つは、指導事項及び「解説」に示されている「見方」は、抽象的な内容が多いため、実際の授業では教材の特性に合わせて授業者が具体化していく必要があることである。二つは、ある学年で示された「見方」はその学年だけで指導するという捉えではなく、他学年においても指導するということが適切であるということである。

次に、中学校段階での「見方」について述べる。「言葉による見方・考え方」における「見方」の説明のうち「言葉の意味」と関連の深い「語彙」の第2学年の指導事項には「エ 抽象的な概念を表す語句の量を増すと同時に、類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句など

について理解し、話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。」とある。「C 読むこと」領域の指導事項のうち、説明的文章を読むこととの関連でみると、「ア 文章全体と部分との関係に注意しながら、主張と例示との関係や登場人物の設定の仕方などを捉えること。」に関して、「解説」にも「主張と例示との関係を捉えることについては、主として説明的な文章において、文章中に示されている具体例と、書き手の主張との関係を考えながら内容を把握することを求めている」(解説2018p.98)と記載されており、「書き手の主張」を「抽象」と捉えると、両者のつながりの強さがみてとれる。「言葉の働き」と関連の深い「文や文章」の第1学年の指導事項には「エ 単語の類別について理解するとともに、指示する語句と接続する語句の役割について理解を深めること。」とある。このうち指示する語句と接続する語句の指導に関しては「解説」で「指導に当たっては、例えば、〔思考力、判断力、表現力等〕の「A 話すこと・聞くこと」の『構成の検討』、『B 書くこと』の『構成の検討』や『推敲』、『C 読むこと』の『構造と内容の把握』の学習過程における指導などとの関連を図り、指示する語句や接続する語句が、話や文章の中でどのような役割を果たしているのかを考えることにより、指導の効果を高めること」(解説2018p.44)と説明されている。第1学年の「C 読むこと」の「構造と内容の把握」の指導事項は「ア 文章の中心的部分と付加的な部分、事実と意見との関係などについて叙述を基に捉え、要旨を把握すること。」である。このうち「要旨を把握すること」に関して「解説」では「文章の構造を踏まえて、キーワードやキーセンテンスなどに留意して情報を整理し、正確に要旨を捉えられるようにすることが重要である」(解説2018p.68)と説明されている。「接続する語句」に関わって、「解説」には「つなぎ言葉は、つなぎ方によって、順接、逆接、並立、累加、対比、選択、転換などの働きで分類されることがある」(解説2018p.44)とあるが、要旨を把握する際、センテンスに留意して文章構造を捉えるためには、接続語の機能に着目することの有効性が示唆されている。

「文や文章」についての第3学年の指導事項は「ウ 話や文章の種類とその特徴について理解を深めること。」である。「文や文章」の種類としては「解説」に「例えば、意見、感想、記録、報告、説明、解説、提案、物語などが

挙げられる。」(解説 2018p.105)と説明されているが、本指導事項は、第3学年の「C読むこと」の「構造と内容の把握」の指導事項である「ア 文章の種類を踏まえて、論理や物語の展開の仕方などを捉えること。」とつながりが強い。「解説」では「文章の種類を踏まえて」に関わって「説明や論説の文章、物語や小説、詩歌など、小学校から第2学年までに学んだ様々な文章の特性を踏まえて、その展開を捉えることを示している」(解説 2018p.127)と説明されているが、説明的な文章のなかでも、「手続き的説明文」である「説明」や「宣言的説明文」である「論説」では、読み手が注目していく箇所は異なるため、文章の種類に着目する読みは、説明的な文章の「構造と内容の把握」の精度を高めるために有効となる。以上をまとめたものが表1である。

表1 「見方」に関するまとめ

	知識及び技能	「C読むこと」
1年	エ 単語の類別について理解するとともに、指示する語句と接続する語句の役割について理解を深めること。(文や文章)	ア 文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見との関係などについて叙述を基に捉え、要旨を把握すること。(構造と内容の把握)
2年	エ 抽象的な概念を表す語句の量を増すとともに、類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句などについて理解し、語や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。(語彙)	ア 文章全体と部分との関係に注意しながら、主張と例示との関係や登場人物の設定の仕方などを捉えること。(構造と内容の把握)
3年	ウ 語や文章の種類とその特徴について理解を深めること。(文や文章)	ア 文章の種類を踏まえて、論理や物語の展開の仕方などを捉えること。(構造と内容の把握)

ここでは、各学年に示された(知識及び技能)のうち「(1)言葉の特徴や使い方」の指導事項と「C読むこと」の指導事項を取り上げ、「C読むこと」の指導を充実させるための「見方」としての「(1)言葉の特徴や使い方」の指導事項の有効性について示した。ただ、上述の指導事項については「(1)言葉の特徴や使い方」の指導事項と「C読むこと」の指導事項の関連性を具体的にみることができ、他の「(1)言葉の特徴や使い方」の各指導事項に記載されたことが「C読むこと」の各指導事項に「見方」として機能するための具体は管見の限りみられない。

次に中学校における「考え方」についての分析をしていくが、その前に小学校段階での「考え方」について概観する。理由は、「見方」についてと同様である。小学校段階における「考え方」についての典型は小学校学習指導要領の(知識及び技能)のうち「(2)情報の扱い方に関する事項」に求めることができる。このうち「情報の整理」について第3学年及び第4学年では「イ 比較や分類の仕方、必要な語句などの書き留め方、引用の仕方や出典の示し方、辞書や事典の使い方を理解し使うこと。」とある。教材の内

容により、多岐にわたるために、学習指導要領レベルでは具体化することが困難な「見方」に比較して、「比較」「分類」といった概念的思考が明確に示されている。第5学年及び第6学年では「情報と情報との関係」に「ア 原因と結果など情報と情報との関係について理解すること。」とある。ここでは「因果」思考が示されている。「情報の整理」には「イ 情報と情報との関係付けの仕方、図などによる語句と語句との関係の表し方を理解し使うこと。」とある。「関係付け」は「解説」では「複雑な事柄などを分解して捉えたり、多様な内容や別々の要素などをまとめたり、類似する点を基にして他のことを類推したり、一定のきまりを基に順序立てて系統化したりすることなど」(解説 2018p.125)とある。「分解、統合、類推、系統化」といった概念的思考がみてとれる。このようにみても第1学年及び第2学年には概念的思考が「(2)情報の扱い方に関する事項」に明示されていないことに気付く。しかし「情報と情報との関係」の第1学年及び第2学年の箇所には「ア 共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解すること。」と記載されている。「共通、相違、順序」を確定していくためには、情報相互を比較することが前提となる。従って、1、2学年で働かせ、育てたい考え方として「比較」を位置付け指導することは無理がないと判断できる。他に説明的な文章を読むために必要な概念的思考として「定義」がある。足立(1984)は「定義を理由にして主張の正当化をはかろうとするものが『定義による議論』である。」(足立 1984p.129)と述べている。説明的な文章を読む学習過程において、多くの場合「序論-本論-結論(はじめ-なか-終わり)」に分けることはよく行われる。このようなときに、学習者は「序論」「本論」「結論」の定義に基づき分ける。従って、説明的な文章を読むための考え方として「定義」による概念的思考を位置付けることができる。小学校段階での考え方をまとめると以下ようになる。

第1学年及び第2学年	比較	定義			
第3学年及び第4学年	比較	分類	定義		
第5学年及び第6学年	分解	統合	類推		
	系統化	因果	比較	分類	定義

図1 小学校段階での「考え方」に関するまとめ

続いて、中学校段階での「考え方」について述べる。「考え方」についての典型は中学校学習指導要領の「知識及び技能」のうち「(2)情報の扱いに関する事項」に求めることができる。第1学年に関しては、「情報と情報との関係」の指導事項が「ア 原因と結果、意見と根拠など情報と情報との関係について理解すること。」であり、「C読むこと」の「ア 文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見との関係などについて叙述を基に捉え、要旨を把握すること。」との関連が強い。「(1)言葉の特徴や使い方」の接続語への着目という「見方」を使って、文章構造を把握していくことができることを「見方」についての分析でみたが、ここでは小学校第5学年及び第6学年の指導事項でもある「原因と結果」という「因果思考」を働かせて、事実と意見との関係を捉えることができることが示されている。

続いて、「情報の整理」の指導事項は、「イ 比較や分類、関係付けなどの情報の整理の仕方、引用の仕方や出典の示し方について理解を深め、それらを使うこと。」である。ここには、小学校第3学年及び第4学年の指導事項でもある「比較」「分類」といった概念的思考が示されている。また「関係付け」の語もみられるが、「解説」では「複雑な事柄などを分解して捉えたり、多様な内容や別々の要素などをまとめたり、類似する点を基にして他のことを類推したり、一定のきまりを基に順序立てて系統化したりすることなどが挙げられる。」(解説2018p.47)と説明されており、小学校学習指導要領と同一の内容となっている。従って、「関係付け」では、他の「因果」「比較」「分類」と同様に、小学校で学習した「分解」「抽象化」「類推」「系統化」といった概念的思考が示されているということが分かる。このような概念的思考を働かせ、「C読むこと」の「構造と内容の把握」の「ア 文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見との関係などについて叙述を基に捉え、要旨を把握すること。」や「精査・解釈」の「ウ 目的に応じて必要な情報に着目して要約したり、場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈すること。」の指導をする中で、内容の読解と共に、「考え方」の育成を行うことができる。第2学年に関しては、「情報と情報との関係」の指導事項が「ア 意見と根拠、具体と抽象など情報と情報との関係について理解すること。」である。第1学年の段階では、「(2)情報の扱いに関する事項」の

指導事項に記載されていた概念的思考は小学校で学習したものと同じであったが、「具体と抽象」に関しては、第2学年での初出である。本指導事項は「解説」では『C読むこと』の(1)『ア 文章全体と部分との関係に注意しながら、主張と例示との関係や登場人物の設定の仕方などを捉えること。』、『オ 文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすること。』などとの関連を図ることが考えられる』(解説2018pp.81-82)とあり、「構造と内容の把握」や「考えの形成、共有」との関連が示されている。「C読むこと」に関連しては、他にも「イ 目的に応じて複数の情報を整理しながら適切な情報を得たり、登場人物の言動の意味などについて考えたりして、内容を解釈すること。」との関連を指摘することができる。「目的に応じて複数の情報を整理」する際には、情報の具体性の程度に応じて、「具体-抽象」の関係での整理も可能だからである。

続いて「情報の整理」の指導事項は「イ 情報と情報との関係の様々な表し方を理解し使うこと。」とある。「関係の様々な表し方」に関して「解説」には「聞いたり読んだりして得た情報や自分のもっている情報を、図や絵、記号などを用いて整理することである。例えば、線や矢印で結び付けること、丸や四角などの枠で囲んでグループに分けること、階層を分けて示すこと」(解説2018p81)と記載されている。「グループに分けること」からは「分類」、「階層を分けて示すこと」からは、「具体-抽象」の思考様式が伺えるが、全体的には活動例を示すことにとどまっている。

第3学年に関しては、「情報と情報との関係」の指導事項が「ア 具体と抽象など情報と情報との関係について理解を深めること。」となっている。「具体と抽象」は第2学年の「情報と情報の関係」にも記載されている。第2学年では「解説」に「具体とは、物事などを明確な形や内容で示したものであり、抽象とは、いくつかの事物や表象に共通する要素を抜き出して示したものである。例えば、具体は例示の際など、抽象は共通する要素を抽出してまとめる際など、状況や必要に応じて使い分けられていることを理解することが重要である」(解説2018p.80)とあるように、学習指導要領上は、具体と抽象とは何かについて理解したり、どのように使い分けられているかを理解したりすることが大切にされている。一方、第3学年では「解説」に「具

体と抽象という概念を理解するとともに、具体的な事例を抽象化してまとめたり、抽象的な概念について具体的な事例で説明したりすることができるようにすることである」(解説 2018p.107)とあるように、「具体-抽象」の概念的思考について理解することにとどまらず、いわば使いこなすことまでが射程となっている。「解説」では「ア 具体と抽象など情報と情報との関係について理解を深めること。」の考え方を生かす指導事項として「C 読むこと」の「エ 文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間、社会、自然などについて、自分の意見をもつこと。」(解説2018p.107)との関連が示されている。が、説明的文章を「C 読むこと」の「構造と内容の把握」の「ア 文章の種類を踏まえて、論理や物語の展開の仕方などを捉えること。」において、「論理展開の仕方」を捉えるためには、「具体-抽象」の関係で、文章構造を理解することも有効である。また「精査・解釈」の「ウ 文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価すること。」において、文章を評価する際にも、「具体-抽象」の概念的思考を働かせ、「論理の展開」を把握することができる。続いて「情報の整理」の指導事項は「イ 情報の信頼性の確かめ方を理解し使うこと。」とある。このうち「情報の確かめ方」に関しては、「解説」では「一つの情報だけで確認するのではなく、複数の情報に当たることも重要である」(解説 2018p.108)という説明がある。情報の信頼性を確かめるために複数の情報に当たるということは、ある観点に基づき、複数の情報から必要な事柄を取り出して「比較」ということである。「解説」では「C 読むこと」との関連として「イ 文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの方や考え方について考えること。」(解説 2018p.108)が示されている。

以上のことをまとめたものが、表2である。

ここで留意すべき点が二つある。一つは、「見方・考え方」が各学年の「C 読むこと」の指導事項を網羅していないことである。「解説」では例示されていなくても、実際に教材を読み取るためには、当該学年の〔知識及び技能〕に示された事項を使用することは自然である。例えば、第1学年で、「精査・解釈」の「エ 文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考えること。」を指導する際、論展開の効果捉えるためには、「情報の整理」の「イ 比較や分類、関係付けなどの情報の整理の仕方、引用の仕方や出典の示し方について理解を深め、それらを使

表2 「考え方」に関するまとめ

	知識及び技能	「C読むこと」
1年	ア 原因と結果、意見と根拠など情報と情報との関係について理解すること。(情報と情報との関係)	ア 文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見との関係などについて叙述を基に捉え、要旨を把握すること。(構造と内容の把握)
	イ 比較や分類、関係付けなどの情報の整理の仕方、引用の仕方や出典の示し方について理解を深め、それらを使うこと。(情報の整理)	ア 文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見との関係などについて叙述を基に捉え、要旨を把握すること。(構造と内容の把握) ウ 目的に応じて必要な情報に着目して要約したり、場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈すること。(精査・解釈)
2年	ア 意見と根拠、具体と抽象など情報と情報との関係について理解すること。(情報と情報との関係)	ア 文章全体と部分との関係に注意しながら、主張と例示との関係や登場人物の設定の仕方などを捉えること。(構造と内容の把握) イ 目的に応じて複数の情報を整理しながら適切な情報を得たり、登場人物の言動の意味などについて考えたりして、内容を解釈すること。(精査・解釈) オ 文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすること。(考えの形成、共有)
	イ 情報と情報との関係の様々な表し方を理解し使うこと。(情報の整理)	
3年	ア 具体と抽象など情報と情報との関係について理解を深めること。(情報と情報との関係)	ア 文章の種類を踏まえて、論理や物語の展開の仕方などを捉えること。(構造と内容の把握) ウ 文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価すること。(精査・解釈) エ 文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間、社会、自然などについて、自分の意見をもつこと。(考えの形成、共有)
	イ 情報の信頼性の確かめ方を理解し使うこと。	イ 文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの方や考え方について考えること。(精査・解釈)

うこと。」のうち、文章が事例や考えをどのような「関係付け」の仕方でも展開しているかを把握していくことが必要となるだろう。

このように、各学年で〔知識及び技能〕で示されている事項は、「C読むこと」においては「解説」で例示された指導事項を中心としながらも、他の指導事項においても活用していくことが「見方・考え方」の一層の定着のためにも望ましいといえる。二つは、当該学年で示された事項を他学年でも活用していくことができるということである。

第3学年の「情報の整理」の指導事項は「イ 情報の信頼性の確かめ方を理解し使うこと。」である。「解説」では「C 読むこと」の「精査・解釈」の「イ 文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの方や考え方について考えること。」との関連が示されていた。が、上述した通り、「解説」で「情報の確かめ方」として挙げられているのは複数の情報に当たり「比較」することである。このことは「C読むこと」においては第2学年の「精査・解釈」の「エ 観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考えること。」の「観点を明確にして文章を比較する」とことと直結する。

「情報を比較」する点に注目すると、この考え方は、すべての学年の「自分の考えの形成、共有」に当てはめていくことができる。中学校学習指導要領における「自分の考

えの形成、共有」の指導事項は、第1学年では「オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものにする。」、第2学年では「オ 文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすること。」、第3学年では「エ 文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間、社会、自然などについて、自分の意見をもつこと。」と記載されている。学年段階により手続きの違いはあるが、学習した文章を基にして、自分の考えをもつことが共通している。

このとき、学習した文章を無批判に自分に取り込もうということでは、先に挙げた説明的な文章を読む大きな目的としての「文章に対峙する中で、文章を通して筆者が表現した世界、また、それを表現するために用いた論理的思考を捉え、捉えたものに対して、読者が自分の考えをもつことにより、自己更新していくこと」を達成していくことは困難である。学習した文章の内容、構成、論理に対して、学習者のもっている価値観や知識と比較して、自分の考えをもったり、当該の文章を読む際に学んだ概念的思考と当該の文章の整合性を吟味したりして、自分の考えをもつことにより、説明的な文章を読む目的は達成される。

また、すべての学年の「自分の考えの形成、共有」の際、広い意味での情報の比較を充実させることにより、E.B. ゼックミスタらが「クリティカルな思考とは『適切な規準や根拠に基づく、論理的で、偏りのない思考』ということである。」(E.B. ゼックミスタ J.E. ジョンソン 1996p.4)と述べる「批判的思考」力を働かせ、育成していくことが可能となる。以上のように、「情報の扱い方に関する事項」に記載された考え方は、当該学年で関連性を例示された「C 読むこと」の指導事項を指導する際に活用することを中心としつつ、他学年での指導事項の指導にも生かすことを目指すことが、考え方を身に付けていくためには効果的であると言える。

#### 4 「言葉による見方・考え方」を働かせ、

##### 育てる授業デザイン

以下、教材として「モアイは語る」(光村2)を取り上げ、「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる「授業デザイン」(北澤 2019p.92)を提案する。本時の指導目標は、〔知

識及び技能〕「(1)言葉の特徴や使い方に関する事項 ア 意見と根拠、具体と抽象など情報と情報との関係について理解すること。」、〔思考力、判断力、表現力等〕「C 読むこと オ 文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすること。」、〔学びに向かう力、人間性等〕「進んで、具体と抽象の思考を使い、見通しをもって、主張と例示の関係について説明し合おうとしている」とする。文明崩壊という抽象に対応する具体的な事柄を見付けていくことを通して、「具体-抽象」の概念的思考を働かせる。大村は「まず子どもたちに、『それっ』というような気持で、自ら目を輝かして本を開くということをしらせるくふうが、読む指導の出発であり、根本であると思います」(大村 1970p.62)と述べているが、授業をデザインする際には、学習者が意欲的に取り組んでいく学習課題を設定することが第一である。「モアイは語る」は、森林破壊が原因でイースター島の文明が崩壊したことを根拠にして、現代も同様の事態に陥る危険性について述べている文章である。説得力のある文章なので何気なく読んでしまうと、イースター島で起きたことと現代の状況についての類似の説明に簡単に納得する。そこで、「本当にイースター島の運命は現代の状況と無縁ではないといえるのか」という学習課題を設定する。当たり前と思っていたことに揺さぶりをかける。「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業をデザインするためには、学習課題を設定した後が重要になる。J.S.ブルーナーが「ある分野で基本的諸概念を習得するということは、ただ一般的原理を把握するというだけではなく、学習と研究のための態度、推量と予測を育てていくということである。」(J.S.ブルーナー 1963p.25)と述べるように、授業において、「基本的諸概念」を習得させることは、本時の学習内容の獲得に繋がると共に、以後の課題解決力を付けていくことにつながる。田村は、「学習活動の見通しを明らかにしたい。見通しには、大きく分けて二つある。一つは、解決に向けて進めていくプロセスイメージを明らかにすることである。二つは、学習活動のゴールイメージを鮮明に描くことである。」(田村 2018p.19)と述べているが、「基本的諸概念」との出会いには、ここで挙げられている学習活動の見通しを持つ段階での「プロセスイメージ」が鍵となる。那須は



「単刀直入に中核概念を明示的に指導する」(那須 2020p.125)と述べているが、1時間の授業で「言葉による見方・考え方」を働かせ、ある程度身に付けさせていくためには、基本的には授業の導入段階で、本時働かせる「言葉による見方・考え方」を意識化させることが必要となる。その際、教師から直接的に「言葉による見方・考え方」を明示する方法、以前、同様の学習課題を解決した際に働かせた「言葉による見方・考え方」を想起させる方法、例文を提示し、本時働かせる「言葉による見方・考え方」を用いたモデル学習を行う方法等、「言葉による見方・考え方」の設定には、さまざまな方法が考えられる。本時では、「具体と抽象の関係でイースター島での出来事と現代の状況とを整理して比較しよう」という本時働かせる「見方・考え方」の見通しを設定する。本時の学習課題、及び、課題解決のために働かせる「言葉による見方・考え方」が設定出来たら、個人追をし、学習者に自力解決させる機会を与える。「言葉による見方・考え方」を自らの力で働かせていくことで、学習への当事者意識が働き、学びの獲得につながる。三宮が「自分でいろいろと試してみて、その使い方に習熟し、『この方略は自分に合っている』『この方略は、本当に効果的だ』と実感できるところまで到達しなければ、なかなかうまく活用できません」(三宮 2018p.19)と述べるように、「言葉による見方・考え方」を身に付けるためには、個人追の機会を与え、試行錯誤することが必要となる。個人追の後、稲垣が「自分の考えを誰かに伝えたり、他者の考えを聞いたり、話し合ったりすることを通して、自分の考えが変化したり、新たな考えが浮かんだりするような学習活動」(稲垣 2019p.128)と述べる「対話」的な学習活動へと移行する。この活動を通し、学習課題に対する個の考えを更新し、「言葉による見方・考え方」の精緻化を図り、対話的活動の中、更新した考えを個で推敲・精査する時間を確保する。個人追、協働追を経た板書は図2のようになる。

授業では、本時の追の見通しをもたせた後、協働追で「イースター島の文明崩壊」を抽象として位置付け、崩壊していくまでの過程をその具体として位置付ける。そのことにより、抽象-具体の関係で文章をまとめていく思考過程について体験的に理解させる。その後、現代の地球について、各自でまとめさせ、共同追で確認する。教科書本文では、地球の農耕地に関する記述の後、森林資源のこと

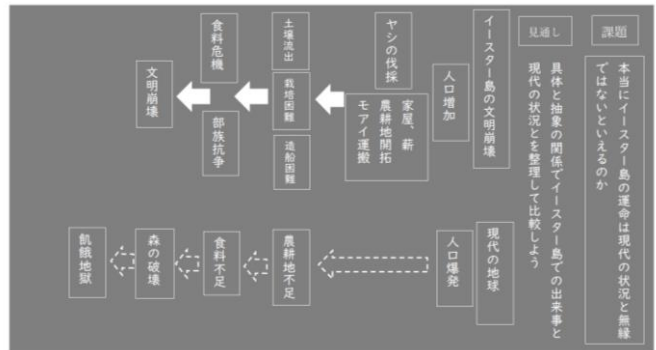


図2 協働追までの板書

に話題が移り、森林資源の枯渇による文明崩壊の危険性の指摘となっている。本来であれば、農耕地の減少を文明崩壊の原因として示すところを、日本以外の根拠がない森林資源の枯渇を森林資源の枯渇の原因として示している。これは、現代の地球の状況を森林資源が枯渇したために文明が崩壊したイースター島の事例に合わせていくために生じた欠落である。学習者には、黒板にまとめたイースター島の事例と現代の地球の状況とを比較、照合させていく中で、上述の点について議論させる。そのうえで、「本当にイースター島の運命は現代の状況と無縁ではないといえるのか」の問いに返り、各自の捉えを明らかにさせる。ここでは、「地球の状況で森林資源の減少の根拠がないとしても、農地を確保するためには森林資源を必要とするのだから、イースター島の運命は現代と無縁ではない」という考えの学習者と「森林資源について大きく減少してきているというデータが示されていないのでイースター島の運命と現代の状況を重ね合わせることはできない」という考えが出されるだろう。その上で「振り返りの時間」を確保する。

田村は振り返りの3つの意味として「学習内容を確認する振り返り」「学習内容を現在や過去の学習内容と関係付けたり、一般化したりする振り返り」「学習内容を自らとつなげ自己変容を自覚する振り返り」(田村 2018p.20)と述べているが、学習課題に対応した振り返りを行うと共に、学習内容を一般化する振り返りとして本時働かせた「言葉による見方・考え方」を意識する。

本時でいえば、内容的には、イースター島の運命は現代の状況との関係が分かったとなり、「見方・考え方」としては「具体と抽象で整理したら関係が見えてきた」となる。そのことにより、本時働かせた「言葉による見方・考え方」の有用性を学習者は認識していくこととなり、次に同様の課題と直面したときに解決していく力となる。最後に、学

習者が学習内容の価値を実感するために必要なこととして三宮が述べている「教師がある内容を教える際に、『その知識がどのような状況で必要になるのかを、どう役立つのか』をなるべく内容と併せて心掛ける」(三宮 2018p.124)ということと関連するが、教師が、本時働かせた「言葉による見方・考え方」はどのような場面で働かせることができそうか示し、活用への意識付けをする。以上のように、見直し、展開、振り返りでの「言葉による見方・考え方」を意識することで「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業はデザインできる。

## 5 今後に向けて

阿部は「このままだと『言葉による見方・考え方』が形骸化していく。小中高の先生方、大学研究者、教育委員会指導主事などが様々なかたちで共同研究を行い、『言葉による見方・考え方』に十分応えられるだけの高次の教科内容を体系的・系統的に構築していくことが求められている」(阿部 2021p.55)と述べている。本稿では説明的な文章に焦点を絞り、「見方」「考え方」の具体を探り、授業デザインを提案した。が、それらは、実践、理論相互により磨かれていくものである。国語教育に携わる者が連携し、学習者に「できるようにする力」を賦与するための鍵となる『言葉による見方・考え方』を働かせ、育てる授業の在り方についての精度を高めたい。

注)本稿は和歌山県教育センター学びの丘令和2年度研究紀要に寄稿した拙稿「見方・考え方を働かせる国語科(説明文)授業づくり」に加筆・修正したものである。

<引用>

足立幸男(1984)『議論の論理』木鐸社  
 阿部昇(2021)「国語教育・授業のキーワード 言葉による見方・考え方」『教育科学国語教育』第63巻2号 p.54  
 有元秀文(2012)『まともな日本語を教えない勘違いだらけの国語教育』合同出版株式会社  
 稲垣忠(2019)『教育の方法と技術』北大路書房  
 岩永正史(2000)「説明文教材の論理構造と読み手の理解-彼らはどのように『論理的に』考えるのか-」『言語論理教育の探究』東京書籍  
 大村はま(1970 初出)「国語教室の実際」『大村はま国語教室第11巻』筑摩書房

小田廸夫(1992)「説明的文章指導の改善と重点」『新版国語実践指導全集 第2巻-理解の指導1 説明的文章(1)』日本教育図書センター  
 梶田叡一(2021)「国語教育・授業のキーワード PISA 型読解力」『教育科学国語教育』第63巻2号 p.29  
 河野順子(2006)『<対話>による説明的文章の学習指導-メタ認知による内面化の提案を中心に-』北大路書房  
 北澤武(2020)「動機づけの学習デザイン」『主体的・対話的で深い学びに導く学習科学ガイドブック』北大路書房  
 倉澤栄吉(1971 初出)「これからの読解読書指導」『倉澤栄吉国語教育全集第11巻』角川書店  
 三宮真智子(2018)『メタ認知で学ぶ力を高める』北大路書房  
 白石範孝(2013)『白石範孝の国語授業の技術』東洋館出版社  
 田村学(2018)『深い学び』東洋館出版社  
 鶴田清司(2020)『教科の本質を踏まえたコンピテンシー・ベースの国語科授業づくり』明治図書  
 那須正裕(2017)『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社  
 那須正裕(2020)『次代の学びを創る知恵とワザ』ぎょうせい  
 文部科学省(2017)『学習指導要領(平成29年告示)解説総則編』[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf)(2021年2月2日閲覧) p.77  
 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編』東洋館出版社  
 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編』東洋館出版社  
 難波博孝(2020)「説明的文章」『新しい国語科教育学の基礎』溪水社 p.127  
 E.B. ゼックミスタ J.E. ジョンソン著 宮元博章ら訳(1996)『クリティカル・シンキング《入門篇》』北大路書房  
 J. S. ブルーナー著 鈴木祥蔵 佐藤三郎訳(1963)『教育の過程』岩波書店  
 <参照>  
 文部科学省(2018)「文部科学省・国立教育政策研究所OECD生徒の学習到達度調査2018年調査(PISA2018)のポイント」[https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01\\_point.pdf](https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf)(2021年1月18日閲覧)