

「考えて書く力」をどう育てるか

櫻 本 明 美

1 問題の所在

子どもの学力低下が危惧されはじめてから、国語科教育に対してこれまで以上に強い期待が寄せられている。これは、平成17年12月に文部科学省が「読解力向上プログラム」の「はじめに」において、PISA 調査の結果「読解力」の得点がOECD 平均程度まで低下している状況を「大きな課題」とし、次のように述べていることから分かる。

学習指導要領国語では、言語の教育としての立場を重視し、特に文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め、自分の考えをもち論理的に意見を述べる能力、目的や場面などに応じて適切に表現する能力、目的に応じた的確に読み取る能力や読書に親しむ態度を育てることが重視されており、これらはPISA 型「読解力」と相通ずるものがある。…中略…／特に、PISA 型「読解力」については、ワーキンググループにおいてさらに詳細な分析を進めるとともに、…中略…今回、これらの検討結果を踏まえ、ここに「読解力向上プログラム」として取りまとめたところである。(下線は引用者)

このように、現行の学習指導要領に基盤をおきつつ、「PISA 型」の読解力を向上するという課題解決に向けて、すでに始動している。

行政サイドからのこのような働きかけを受けとめ授業として具現するには、PISA 型「読解力」なるものを、さらに、実際の授業構想までも視野に入れて捉える必要がある。

以上の考えから、本論文では、これから求められる言葉の力としての「読解力」に焦点をしぼっ

て、国語科の授業構想の提案を試みる。

2 PISA 型「読解力」とは

ところで、上記の課題に迫るためには、まず、「読解力向上プログラム」にあるPISA 型「読解力」とは、何をさしているのかということを確認しておく必要がある。

この点については、同資料に、次のような定義が示されている。

自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力

一方、従来型「読解力」の意味内容を『国語科重要用語300の基礎知識』によって確かめる。ここでは、「読解」を、次のように説明している。

文章の理解が私たちの読みの行為の中心的課題となる。文をたどり、その文脈に沿って語句の意味を推察したりして確定し、段落ごとのまとまりをとらえ、全体の意味・内容理解を遂行しようとする。ここでの「読み」は、部分から部分へと進み、最終的に全体の輪郭が確定されることが主要な任務となる。このような「読み」を普通「読解」と呼んでいる。ここでの「読み」の内実は、「読み」の対象である文章によって規定されることとなる。また、文章は与えられたものであることが多い。¹⁾

従来型は「テキストの理解」能力を意味している。そして、文章の語句、文などの「部分から部分へ」、さらに「全体の輪郭の確定」に至ることを求めている。一方、PISA 型には、「テキスト

に書かれた情報の利用」と「テキストにもとづいて考えを広げ深めること」が加わっている。そこに、違いが認められる。

同資料には、この違いを踏まえてPISA型「読解力」を育成するために、「各学校で求められる改善の具体的な方向－3つの重点目標－」を提示している。その目標項目と、それぞれに加えられた解説のポイントは、以下のとおりである。

目標① テキストを理解・評価しながら読む力を高める取組の充実
 ・考える力と連動した形で読む力を高める取組を

目標② テキストに基づいて自分の考えを書く力を高める取組の充実
 ・テキストの内容を要約・紹介したり、再構成したり、自分の知識や経験と関連付け意味付けたり、自分の意見を書いたり、論じさせたりする機会を設けること

目標③ 様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会の充実
 ・幅広い範疇の読み物に親しめるようにすること
 ・自分の経験や心情の叙述だけでなく、目的や条件を明確にして自分なりの考えを述べたり、論理的・説明的な文章に対する自分なりの意見を書いたりするなどの機会を意図的に作っていくこと

このようにPISA型として提示された読解力の意味内容を確認してみた結果から、これからの読みの授業改善に向けての要件として、次の3事項を取り出すことができる。同時に、それぞれについて、具体的な項目も取り出して以下に示す。なお、③の〈テキスト〉のイには、文部科学省が提示しているものに、思いつくものを幾つか加え、さらにウの項目を加えてみている。

① 考える力と連動したテキストの読みをつくること
 〈考えること〉
 ア 内容について

イ 形式や表現について
 ウ 情報の信頼性や客観性について
 エ 引用や数値の正確性

② 考えたことを書き、書いたものをさらに深める読みをつくること

〈書くこと〉
 ア 内容の要約
 イ 内容の紹介
 ウ 内容の再構成
 エ 自分なりの意味付け
 オ 自分の意見

③ 様々な文章や資料を読んで意見を述べたり、書いたりすること

〈テキストとしての様々な文章や資料〉
 ア 連続型テキスト（文学的文章や説明的文章）
 イ 非連続型テキスト（図、グラフ、表、絵、写真など）
 ウ 視聴覚型テキスト（ビデオ、録音テープなど）

以上の着眼点を踏まえることが、PISA型として求められる読解力の向上につながることになる。

3 授業の具体化に向けて

(1) テキストの選択

PISA型「読解力」は、とりわけ「考えて書く力」と関連するものであることを確かめてきた。そこで、授業を構想するにしても、その学習に適したテキストを選択する必要がある。ただ、実際、国語科の教科書教材をもとに年間指導計画を策定し、その計画に基づいた授業を展開しているという学校が多いのではないだろうか。そうだとすれば、現行の教科書にある「読むこと」の教材について、改めて「考えて書く」学習につなげることの有効性を探る必要がある。そのうえで、よりの確かなテキストとしての教材活用を図ることを考えたい。

このような考えに基づいて、教材群のうち、まずは説明文教材を取り上げて、課題に迫ることに

する。

説明文教材は、PISA 型「読解力」で求められる要件としての項目①、②、③（「2 PISA 型『読解力』とは」を参照）のいずれの指導にも資することのできる可能性を備えている。特に、説明文教材では、その教材文の読みを通して

- ・知識、情報を広げる
- ・論証の進め方を知る
- ・筆者の主張を知り自分の考えを深める

などの学びに向かうものということ、すでに明らかにしてきた。²⁾ また、①、②の「考える力」としての論理的思考力は、説明文教材で育てようという向きがかなり一般化してきている。このような実践の実状をとらえてのことである。

なお、学習の対象者については、ここでは小学校段階とする。

(2) 説明文教材で考える力を

では、現行教科書にある説明文教材で、学習者は、どのような「考える力」を学ぶことが可能なのか。この点について、具体的に教材文で確かめておく必要がある。

物事を筋道立てて考える力、すなわち論理的思考力は、物事を「関係づける力」でもある。そのような力の中核となるものを挙げてみて、小学校段階で無理なく学ぶことのできるもの6項目を定立している。³⁾ それらを以下に示す。

- 1 比較する力（AとB、二つの物事を「違いに目をつけて」「同じところに目をつけて」「似たようなところに目をつけて」比べてみることに働く力をいう。以下、「比較」と略称）
- 2 順序をたどる力（「物事の手順」「時間の順序」「位置関係の順序」「因果関係の順序」「関心の強さや重要さの順序」などをたどることに働く力をいう。以下、「順序」と略称）
- 3 類別する力（比較に基づく物事の多様な見方の中から目的に合うものを選び、それを観点にして幾つかの事象・現象を他と区別したりまとめたりすることに働く力をいう。以下、

「類別」と略称）

- 4 原因や理由を求める力（「物事の結果を引き起こした主な原因」「物事の判断をくだした主な理由」「連鎖や循環をなす因果関係」などを求めることに働く力をいう。以下、「理由づけ（因果関係）」と略称）
- 5 定義づける力（物事の観点に名付けたり、物事を簡略に表現したりするために使われることばについて、その意味内容をはっきりとさだめることに働く力をいう。以下、「定義づけ」と略称）
- 6 推理する力（知っていることを基礎にして、知らないことや分からないことについての事実を、筋道立てて推し測ることに働く力をいう。以下、「推理」と略称）

現行教科書における説明文教材では、教材個々について、読み取る過程で主にどの力が働くことになるのだろうか。この側面からの教材分析によって、PISA 型「読解力」の「考える力と連動した読み」「考えて書くこと」の意図的な授業を構想するための拠り所が得られるものと考えられる。

(3) 論理的思考力を観点にした説明文教材の分析結果と考察

① 分析の対象

そこで、小学校国語科教科書（光村図書、平成17年度版）について見てみることにした。これを取り上げたのは、全国的には、現在5社のものが使用されているのであるが、それらの中で最も採択率の高いものだからである。

教科書は各学年上・下巻、合計12冊である。それらに配列されている次の説明文全15教材を分析の対象とする。

- 第1学年… a 「いろいろな くちばし」(上)
b 「どうぶつの 赤ちゃん」(下)
- 第2学年… c 「たんぼぼの ちえ」(上)
d 「サンゴの海の 生きものたち」(上)
e 「一本の木」(下)
- 第3学年… f 「ありの行列」(上)

- g 「すがたをかえる大豆」(下)
 第4学年…h 『かむ』ことの力」(上)
 i 「アップとルーズで伝える」(下)
 第5学年…j 「サクラソウとトラマルハナバチ」
 (上)
 k 「千年の釘にいどむ」(上)
 l 「ニュース番組作りの現場から」
 (下)
 第6学年…m 「生き物はつながりの中に」(上)
 n 「平和のとりでを築く」(下)
 o 「今、君たちに伝えたいこと」
 (下)

* a～oは、教材の通し記号である。

② 分析の方法と結果

それぞれについて、主にどの思考が促されるのかという観点で読み取り、その結果を表に整理した。(論文末<資料 表1>を参照)

以下には、このように判断した理由を明らかにするために、二例によって、簡単に説明を加える。

ア 「比較」に着目した場合

これに該当するのは、教材記号 a, b, i, l である。このうちの a 「いろいろな くちばし」を例にして、説明を加える。

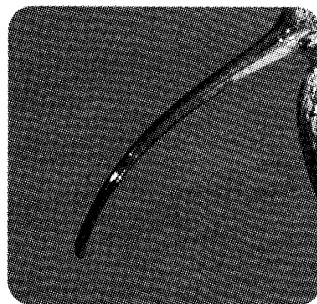
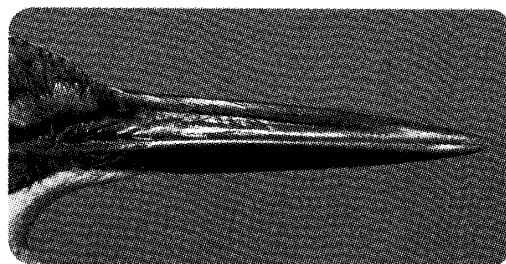
a 「いろいろな くちばし」(1年上) …まず、次のような5通りのくちばしの写真を提示している。学習者は、これらを見て、「どれも、くちばしだ」「でも、ずいぶん形が違う」「何という鳥のくちばしなのか」などと考えるのではないだろうか。

続いて本文に入る。はじめに、「これは、なんの くちばしでしょう。」と問い、次のページで「これは、○○のくちばしです。」と答えが示される。そして、そのくちばしをどのように使うのかという簡単な説明が加えられる。この構成で、「きつつき」「おうむ」「はちどり」についての説明が繰り返されている。

そして、最後のページには、また、新たに5種類の鳥の写真を提示している。

このような教材の読み取りを通して、学習者は、例に挙げられているとりのくちばしが、どれもそ

いろいろな
くちばし



れぞれの捕食に都合よい形になっているという共通点に気づいていく。これは、「比較」による。しかし、食物が違っているために、形も違っているということにも気づくことになる。ここでも、「比較」による思考が働く。

以上のように学習者の読みを想定し、そこでの中心的思考は、「比較」であると判断し、表には◎をつけている。

なお、話題が「いろいろな くちばし」とあるとおり、くちばしをいろいろ例示していることから「類別」も働く。また、くちばしの形と捕食との関係にまで気づきが深められる過程では、「理由づけ(因果関係)」も働く。このようなことから、「類別」「理由づけ(因果関係)」には○をつけることにした。

イ 「類別」に着目した場合

これに該当するのは、教材番号 g, h である。

このうちの g 「すがたをかえる大豆」によって

例示する。

g「すがたをかえる大豆」(3年下)…本文の書き出しは、次のとおりである。

わたしたちの毎日の食事には、肉・やさいなど、さまざまなざいりょうが調理されて出てきます。その中で、ごはんになる米、パンやめん類になる麦のほかにも、多くの人ほとんど毎日口にしてしているものがあります。

このように、毎日の食事に出てくる食材のなかに目を誘い、さらに、「多くの人ほとんど毎日口にしてしているもの」と、話題を「大豆」にしぼりこんでいる。ここには「類別」が働く。

さらに、その大豆について、「いろいろ手をくわえて、おいしく食べるくふうをしています」と前置きをしたうえで、その「くふう」の例を集めて例示して述べている。したがって、ここでも「類別」が中心的思考になると判断する。

なお、本論部分での「おいしく食べるくふう」の例示のしかたとして、「いちばん分かりやすいのは、大豆をその形のままいたり、にたりして、」 「次に、こなにひいて」「また、大豆にふくまれる大切なえいようだけを取り出して」「さらに、目に見えない小さな生物の力をかりて」などというように、目で確かめやすいくふうの「順序」が読み取れる。また、結びに「昔の人々のちえ」とあり、「そう言えるわけ」を本文によって追求する読み方も考えられることから「理由づけ(因果関係)」には○をつけている。

上記のような読み取り方で、個々の教材について学習者の読みを予想し、表に作り上げている。

しかし、ここでは、他の教材に関する説明は、その結果のみを表に記し、詳述は省く。

④ 考察

どのような論理的思考の促しが可能なのかという点に着目して教材を分析した結果から、次のことが明らかになった。

6年間を通してみた場合、各思考項目についての◎印と○印のつく教材の総数を見てみると、

「比較」8(そのうち、◎は4以下、○は同

様の意。)・「順序」9(4)・「類別」5(2)・「理由づけ(因果関係)」13(6)・「定義づけ」4(0)「推理」0

となっている。

この結果からみて、当然のことながら、どの教材にも、PISA型「読解力」に求められる「考える力と連動した読み」をつくる可能性が認められる。

ただ、「理由づけ(因果関係)」のように、繰り返し練る機会があるものもあれば、その反対に「定義づけ」や「類別」のように、あまりその機会がないもの、「推理」のように教材の読みを通した場合に限っていえば、ほとんどその機会が得られないものもあるということを見過ごすわけにはいかない。

できれば、6年間にどれもが経験できるようにあることが望ましいと考える。

因みに、T社の場合を見てみると、教材数16のうち、

「比較」4(1)・「順序」9(6)・「類別」6(0)・「理由づけ(因果関係)」12(9)・「定義づけ」3(1)「推理」2(0)

となっている。

同じく、D社の場合は、教材数19であるが、その分析結果は次のとおりである。

「比較」5(0)・「順序」9(4)・「類別」8(2)・「理由づけ(因果関係)」15(10)・「定義づけ」8(2)「推理」2(2)

各社にばらつきはあるものの、共通しているのは、「理由づけ(因果関係)」が最も多くなっているということである。

ただ、「理由づけ(因果関係)」と強くかかわる「比較」「順序」「類別」などの力⁴⁾を十分に蓄えておくことも必要である。そうすることによって、より読み手に納得できる理由(因果関係)をみつけて表現に説得力が増すことになるからである。そう考えると、「類別」などについては、まだ該当する教材数が少ないと言わざるを得ない。

また、「推理」もあまり見受けられない。ただ、このような思考のしかたは、たとえば討論などで、

相手の反論を予想し、その反論に対する反論を考えて述べようとする場合などには、欠くことのできない思考力である。

以上の理由により、今後の教材開発が課題である。

4 読むことと連動した「考えて書く」授業の構想

「考える力と連動した読み」によって考える力を鍛え、さらに、それを使って書く力を高める。このようなねらいをもって、説明文教材で、授業の具体化を図ったものの構想の概略を例示する。

例1・「比較」に着目した場合

—「いろいろな くちばし」(光村図書1年上) —

1 単元の見目標

- ・写真と文章を対照しながら、文章の大体を理解する。(改善目標①, ③と関連)
- ・写真を見比べて、共通点や違いについて気づいたことを話したり書いたりする。(改善目標②, ③と関連)
- ・「問いと答え」の述べ方で話したり書いたりする。(改善目標②と関連)

2 授業展開の概略

はじめに、テキストとして用いる「いろいろな くちばし」の最初のページにおかれている5枚のくちばしの写真の拡大したものを、まず1枚目は「何の写真でしょう」と提示する。そこでは、本テキストの題であり、話題提示の役割も果たしている「とりの くちばし」を確認する。次に、2枚目を横に並べて提示する。そして、「共通すること」「違い」の気づきを問う。同じように、1枚ずつ写真を増やしながら、「形がどうしてこんなに違っているのだろう」という疑問から、話題への興味関心を高める。

次に、「きつつきのくちばし」の写真を提示し、併せて「さきが するどく とがった くちばしです。／これは、 なんの くちばしでしょう。」

の文も提示する。「するどく とがった」形を、写真と対照して確認する。また、「○○でしょう。」の文末表現にも気づくようにする。

ここで、教科書を開いて、答えの部分の読み取りに進む。そして、「きつつきは、とがった くちばしで、きに あなを あけます。／そして、きの なかに いる むしを たべます。」というくちばしの機能の理解につなげる。

テキストは、続いておうむ、はちどりについても、同様の構成で説明が続く。学習者の読みも、「きつつき」「おうむ」「はちどり」と進むにつれて、3通りのくちばしの形であるが、二つずつを比べる意識に向けられるものと予想する。そのような読みの意識を支えにして読み取りを進めることで、三者の共通点、つまり、「くちばしのかたちは、どれも捕食につごうのよい形になっていること」の気づきに至らせることができる。

そのうえで、再度、いろいろなとりのくちばしの写真をみながら、形と捕食について、テキストの文章に習って表現してみる。その際、「クイズ問題をつくってみよう」というような具体の場の設定を工夫し、実際の言語生活につなげる。

例2・「類別」に着目した場合

—「すがたをかえる大豆」(光村図書3年下) —

1 単元の見目標

- ・「すがたをかえる」という言葉にこめられた意味を考え、「昔の人々のちえ」について関心をもつ。(改善目標①と関連)
- ・「話題提示、具体例による説明、まとめ」の構成に注意して読み、「類別」による具体例の示し方に注意しながら内容を理解する。(改善目標①と関連)
- ・「昔の人々のちえ」について調べ、分かったこと、新たに考えたことなどについて交流する。(改善目標②, ③と関連)

2 授業展開の概略

はじめに全文を通読して、「話題提示、具体例

による説明，まとめ」の三部分に区切る。そして、「いろいろ手をくわえて，おいしく食べるくふうをしています。」(話題提示)、「大豆のよいところ」に気づき，食事に取り入れてきた昔の人々のちえにおどろかされます。」(まとめ)を抜き出して，筆者が「おどろかされます」と述べていることについて，

- ・どんな事実があげられているのか
- ・自分は，そのことに納得ができるか

というような問いかけから，その答えを得るための読み取りに向かうようにする。その過程で，「いろいろな食品にすがたをかえている」大豆の「おいしく食べるくふう」には，どんなものが挙げられるかという観点をもって読み取ることになると予想できる。つまり，ここで「類別」による思考の活性化が図られる。

このような読み方で，問いの答えが得られた段階で，こんどは，大豆の場合にみえてきたような「昔の人々のちえ」について，他にどんなものがあるだろうかという新たな疑問を取り上げる。そして，それを共通課題として，調べる学習にはいる。ここでは，話題を食品や食事に限らないで，

「道具」(大阪書籍2年下)「つなひきのお祭り」(東京書籍3年下)「くらしの中の和と洋」(東京書籍4年下)

などの他の説明文教材も資料として提供し，学習の支援とする。

このようにして調べたことを，テキストに習い，また自分の考えもあわせて文章に書く。

完成した文章は，文集にする，掲示物にするなどして読み合う。

5 まとめと今後の課題

「考えて書く」とは，どうすることなのか。指導者は，それを学習者に具体的な方法として伝える必要がある。しかし，「よく考えてごらん。」というような抽象的な言葉で促し，そのあとは，学習者が考えた結果に対して評価するという繰り返いに終始しがちではないかと推察する。

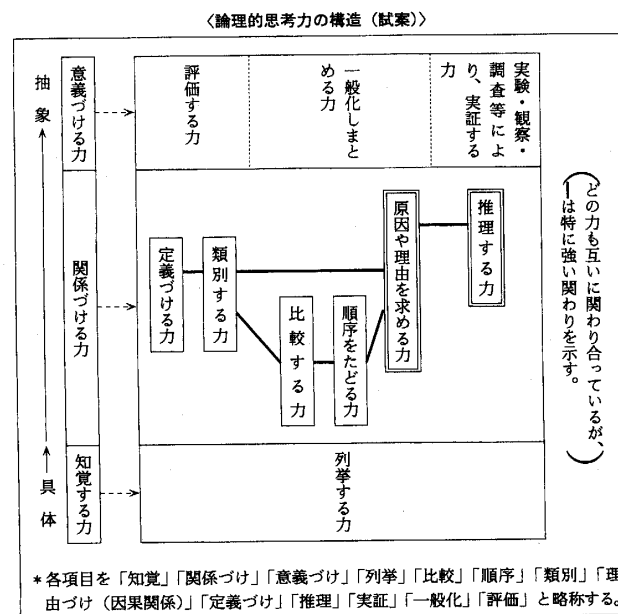
そこで，「考える」という行為に具体性を見出し，それを指導に生かそうと考えて論理的思考力を軸にした説明的表現の指導の具体化を図り，それを提案してきた。

本論文は，その線上にある。

国語科教育の新たな課題の解決に向けて，PISA型「読解力」とのつながりを視野に入れた授業構想案の作成も試みているが，この側面からの研究は，まだ，緒についたばかりである。さらに，授業案としての工夫と具体化を図り，説明的表現(読む・書く)に関する授業改善に資するものとしていきたい。

注

- 1) 大槻和夫編著『国語科重要用語300の基礎知識』明治図書 2001.5 p.133
- 2) 拙稿「説明的文章の教材に関する研究」『国語教育基本論文集15』明治図書 1994.2 p.474~p.500に詳述している。
- 3) 拙著『説明的表現の授業』明治図書 1995.11 p.23に，次のような論理的思考力の構造図を試案として示している。



- 4) 注3)と同書。pp.55~56

〈資料表1〉倫理的思考力を観点にした説明文教材の分析結果一覧表（光村図書社分）

教科書教材題目 (説明文)		〔比較〕	〔順序〕	〔類別〕	〔理由づけ〕	〔定義づけ〕	〔推理〕
1年	上	a いろいろなくちばし	◎		○	○	
	下	b どうぶつの赤ちゃん	◎	○		○	
2年	上	c たんぼぼのちえ	○	◎		○	
		d サンゴの海の生きものたち	○		○	◎	
	下	e 一本の木	○	◎			
3年	上	f ありの行列		○		◎	
	下	g すがたをかえる大豆		○	◎	○	
4年	上	h 「かむ」こと力			◎	◎	○
	下	i アップとルーズで伝える	◎			○	○
5年	上	j サクラソウとトラマルハナバチ		○		◎	
		k 千年の釘にいどむ		○	○	◎	
	下	l ニュース番組作りの現場から		◎		○	
6年	上	m 生き物はつながりの中に	◎				○
	下	n 平和のとりでを築く		◎			
		o 今、君たちに伝えたいこと				◎	○

※表中、○は、当該の思考が促されると判断できるものを表し、◎は、読みによって促される中心的思考を表している。