国語科教育における読解・思考力育成に関する一考察
− 小学校の説明文教材を中心に −

船　所　武　志

四　天　王　寺　大　学　紀　要
大　　　学　　　院　第１６号
人文社会学部・教育学部・経営学部　第５５号　2013年３月
短　期　大　学　部　第６３号
（抜刷）

四天王寺大学紀要　第 55 号（2013 年 3 月）

国語科教育における読解・思考力育成に関する一考察
――小学校の説明文教材を中心に――

船　所　武　志

要旨：OECD の PISA 調査以来、国語科教育における読解力・思考力の育成が大きな課題となっている。具体的に、どのような面での力が弱いとされ、強化されようとしているのか、について、具体的な PISA の問題、フィンランドの国語教科書、現行の教科書教材、加えて、先行の研究等を検討、整理することで、教員の資質・授業の方法・教材の取扱い等、いくつかの観点があることが見えてきた。本稿では、特に、現行教科書教材の取扱いに着目して、もう少し前倒しするような教育が可能ではないかとの提言を行った。すなわち、文章の構成ならば、「はじめ・中・おわり」の三分割にとどまらずに、各文段、形式段落の役割に注目する。作文への応用を考慮して、文型や文章構成に関する「型」を教育する。意見文の作文例だけでなく、一つの説明文教材として掲載することで、「主張―論拠―理由づけ」の「型」を読解力養成とともに培うことの必要性があることなど、分析検討を踏まえて、提言を行った。

キーワード：国語科教育指導法、読解力、論理力、因果律、文章構成法

1．国語科教育における課題―読解力・論理的思考力―
1．1．OECD の PISA 調査

OECD（Organisation for Economic Cooperation and Development：経済協力開発機構）が、1988 年から国際教育インディケータ事業（INES：International Indicators of Education Systems）を行っているのは、「経済のグローバル化とともに、世界各国の教育を共通の枠組みに基づいて比較する必要性が認識されるようになり、そのような指標を開発するため」（注 1）である。その INES の一環として、OECD の加盟国をはじめ非加盟国・地域からの参加も得て、2000 年から 3 年毎に世界的に実施しているのが、「生徒の学習到達度調査」PISA（Programme for International Student Assessment）である。読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの各分野について、15 歳（日本では高等学校 1 年）を対象に調査している。とくに、「読解力」に関しては、2000 年に 8 位、2003 年に 14 位、2006 年に 15 位となり、2009 年には 8 位に回復したものの、日本の子どもたちに読解力、とくに論理力が欠如しているとの指摘がなされ、国語教育の改革が叫ばれてきた。

OECD の PISA 調査でいう「読解力の定義」については、「読解力とは、自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発揮させ、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、熟考する能力である。」（注２）と述べている。したがって、従来の国語科教育における「読解」とは異なり、情報の活用にとどまらず、情報を客体化し、批判的に享受、思考することをも含んでいる。

PISA 調査の公開されている問題では、たとえば、「落書き」の問４は、以下の内容である。「落書き」は、「壁など所かまわずに書かれる違法な絵や文章」のことで、「インターネットから送られてきた」落書きについての 2 通の手紙が問題文である。

> 手紙に何が書かれているか、内容について考えてみましょう。
> 手紙がどのような書き方で書かれているか、スタイルについて考えてみましょう。
> どちらの手紙に賛成するかは別として、あなたの意見では、どちらの手紙がよい手紙だと思いますか。片方あるいは両方の手紙の書き方にふれながら、あなたの答えを説明してください。（下線部、船所）

2 通の手紙のいずれに賛成するかどうかとは別に、どちらがよい手紙かを評価しなければならないところに、生徒にとっては難しさを感じるであろう。採点基準には、以下のように述べられている。

> 片方または両方の手紙のスタイルについて意見を述べている。文体、議論の組立て、議論の説得力、論調、用語、読み手に訴える手法などの特徴を説明している。「よい議論」と述べている場合、それについての立証が必要である。

「筆者の主張に対する賛成または反対の観点から判断を下している」場合は、誤答とされる。本文に書かれていることを根拠にして、説得力のある意見を記述・論述することが、これまでの国語科教育の中では、充分に養成されてこなかったと言えよう。

また、「贈り物」（洪水で家ごと流されそうになりながらも崖の上で踏みとどまっているところへ、ヒョウが洪水とともに家の傍に来た。壁を隔ててヒョウと時間を過ごすうちに、ハムをヒョウに与えた。やがて洪水もヒョウも去る。）の問７が以下の内容である。

> 「贈り物」の最後の文が、このような文で終わるのは適切だと思いますか。最後の文が物語の内容とどのように関連しているかを示して、あなたの答えを説明してください。

物語の最終場面は、ヒョウがハムに食いつき、家がグラグラと揺れた後、「次に目覚めたとき、彼女はすべてが変わったことにすぐ気づいた。雨はやんでいた。（中略）もう水は引いていた。そしてヒョウは去っていた。足跡はポーチからカシの木まで続いていて、その先は湿地帯の中へと続いているに違いないが、やわらかい泥の中でぼやけて、もう消えかかっていた。ポーチの上には、かじられたハムが白い骨になって残っていただけだった。」であり、下線部（船所による）が最後の文である。採点基準には、以下のように述べられている。

物語を正確に理解し、その真意を解釈している。物語の主な関係、論点、または比喩の最後の文に関連づけ、主題の完結性の点から結末を評価している。ヒョウと女性の関係、生き延びること、贈り物または感謝などについて答えている。適切かどうかの意見を、明記あるいは暗示している。

物語の最後の一文について、その一文がその物語の結末として、適切かどうかを問われることは、日本の国語科教育ではなかったことである。しかし、そのように物語を、あるいは、その一文を客体化することで、物語の暗示する意味内容をより的確にとらえることが可能になる。国語科教育の従来の読解を根柢から崩すものではなく、新たな観点、即ち想像力・創造力を発揮しなければならない観点を教示された、と積極的なとらえ方をすることが大切であろう。

１．２．フィンランドの国語教科書

PISA 調査が始まって、フィンランドの教育が注目されてきた。フィンランドの国語教科書の 5 年生教材、〈文学〉の『ハエのニコライ　冬の大冒険』で、「ニコライは、オッリの家から、またほかの家に行くことになります。これからどうなるのか、物語の続きを考えましょう。」（p39）との設問が用意されている。「物語の続きを考える」というのは、それまでの物語への関心が深いほど興味深く取り組める課題であろう。ともすれば、児童・生徒は、全く自由な発想で想像的に続編を作り出すかも知れない。しかし、ハエである「ニコライ」を鳥にするわけにはいかない。つまり、書かれているそれまでの物語内容から後編へ向けて、関連する要素を抽出することが大切である。亀山郁夫（2007）に示されたように、ドストエフスキーの『カラマーゾフの兄弟』続編を空想するかのように、である。

また、〈説明文を読む〉では、『パブロ・ピカソ――世紀の天才画家』では、「本文の内容について、質問を考えましょう。」（p65）との設問が用意されていて、ａからｄの例が、次のように示されている。

ａ．答えが、そのまま文中から見つかる質問
　　例：「ピカソはどこで生まれましたか？」
ｂ．答えるためには、文中から情報を集めなければならない質問
　　例：「ピカソの作風には、どのようなものがありますか？」
ｃ．答えるためには、文中の情報にもとづいて、推論しなければならない質問
　　例：「ピカソは、どのような小学生でしたか？」
ｄ．自分の意見を言わなければならない質問
　　例：「ピカソの作風のうち、あなたがまねすることができそうなものは、どれですか？」

「質問を考える」という設問自体に特徴があるのだが、具体例だけでなく、どういう質問かという説明があること、しかも、ａ～ｄの段階を追って、文中に探す（ａ）、文中から情報を集める（ｂ）、情報にもとづいて推論する（ｃ）、自分の意見を述べる（ｄ）というものであること

に着目すると、考える枠組みが示されるとともに、発想力や想像力・創造力を培うものとなっていることに気づかされる。

１．３．国語科教育の今日的課題

内田伸子（2012b）に、次のような指摘がある。

グローバル時代に生きる子どもたちに必要な力は自ら探求してよりよい答えを探し出す問題解決能力です。高校一年生を対象にした国際学力比較調査（PISA 調査）は問題解決能力を査定していますが、特に、論理力・記述力に課題があることが明らかになりました。文部科学省が毎年実施している学習到達度調査において、小中学生も論理力・記述力が育っていないことが明らかになりました。そこで、小中高の教育課程を見直し、ゆとりの時間を縮減して主要教科の時間数を増やしても、２０１０年度の調査において論理力・記述力の改善が見られませんでした。

日本の学校文化の構造的な問題があるのではないかと窺われます。

日本の小中高生はアチーブメントテストには慣れていても、文章題や論述問題に慣れていないのではないかと思われます。（4/5 月号 p74）

文章題や論述問題に慣れていないことについては、「考える過程を大事にする『過程主義』ではなく、最終の答があっていればよいという『結果主義』がまかり通ってきたのではないかと思われます。」（同上 p74）と指摘され、日米の子どもの談話構造を比較されている（内田 2012b6/7月号）。日本語母語話者の大半は、絵本の挿絵を見ながら、物語を出来事の展開の時間的順序に沿って「時系列：順行方略（Forward reasoning:And-then reasoning）」で語り、英語母語話者は、物語全体をまず総括したり、結末を述べて原因に遡ったりなど「因果律：逆順方略（Backward reasoning:Why-because reasoning）」で語る、という調査結果を紹介している（同上 6/7 月号 p74）原因として、概念や語彙の乏しさと談話構造の日米差とを指摘している。内田（2012b）の 8/9 月号では、因果律談話生成の手段として、「可逆的操作（operation of reversibility）」を用いた因果推論に着目している。

物語の時間的流れを止める「可逆的操作」方法は、宮沢賢治作品に効果的に用いられるが、小学校３年生教材『つり橋わたれ』や４年生教材『ポレポレ』にみることができる（船所 2007）。小学校１・２年生の教材では、物語は時系列で時間的流れを止めたり逸脱したりする場面は登場しない（船所 2006）。低学年では、ストーリー展開において、登場する人物の行動や発言を中心に出来事の推移に着目させることが主眼にある。中学年では、ストーリー展開に加えて、物語時間の前後関係が逆行することで、出来事の因果関係に注目するように促されていることに気づき、プロットを意識させることが期待される。プロットの認識は、高学年での中心課題になるであろう（船所 2008）。内田（2012b）では、5 歳後半を過ぎると、順行推論（prospective reasoning）だけでなく、可逆的操作による逆行推論（retrospective reasoning）が成立するという。こうした認知心理学の知見を活用するならば、早い段階での「言語表現法」（ランゲージ

アーツ）の授業を組み、訓練することが期待される。実際に、絵本の読み聞かせによって、子どもは物語の「型」に気づいて、文字は読めなくとも絵を見て再話するようになる。物語スキーマを獲得しはじめる。教材の読みそのものも、叙述形態や文章構造を少しでも意識させる読みの方策が講じられてよいということになるのではないかと思量する。

こうしてみると、現行の教科書教材を前提に、課題を整理すると、子どもたちの話し方・語り方や作文といった文章・談話の構造が、子どもたち自身において、客体的に捉えうるように意識的に理解させる授業方法を、授業者は考える必要がある。一つは、フィンランドの教科書の設問にみるように、考え方の枠組みを示しながら、とくにｂからｄへの発問を、日本の国語科教育においても意識的に行う必要がある。もう一つは、文章教材の構造を意識的に子どもたちに理解させるよう努めて、子どもたちが自ら文章を表現する作文に応用しうるようにすることが必要である。熊本大学附属小学校や安芸高田市立向原小学校での「論理科」の取組み、あるいは、トゥルミン・モデルを単純化した「主張」・「根拠」・「理由づけ」などが参考となる（井上尚美（1977）・鶴田清司（2010）を参照）。

井上尚美（2008）に、次のような指摘がある。

> ＰＩＳＡに限らず、国立教育政策研究所による全国調査をはじめ、各自治体レベルの調査などどれをとっても、国語のテストでは説明文の読みや作文などで論理的思考力の弱いことがいつも指摘されている。その根本の原因はどこにあるのか？
>
> それは、指導する教師の、論理に対する意識の乏しいこと、あるいは、意識はあっても具体的に「いつから・なにを・どのように」指導したらよいかがわからないこと、にある。この、教師の「意識」が改革されない限り、今後同じようなテストを何回繰り返しても、結果は変わらないだろう。
>
> 子どもに論理的・批判的思考力をつけるためには、何よりもまず、教師が「論理」の大切さを自覚し、物事を論理的に観る「眼力」を備えることにある。そのことは、例えば教材の扱い方にも端的に表れる。（p13-p14）

子どもたちに論理的思考力が充分に身についていない原因の一つには、指導する教師自身の論理に対する意識の乏しさが指摘されている。教師の意識改革が大きな課題であろうことは誰も否定しない事実である。一方、ではなぜ、そのように論理に対する意識が乏しいのかを考えてみると、教科書教材としての文章内容への依存度の高い授業がなされているのではないだろうか。『たんぽぽのちえ』では、どのように、たんぽぽがたねを遠くへ飛ばすのか、『ありの行列』では、どのように、ありは行列を作って行動するのか、『すがたをかえる大豆』では、ダイズがさまざまな食品として、どのように、すがたをかえるのか、である。共通して、キーワードが用いられていることに気づく。「どのように」である。話題として提示されているものごとの状況や変化の様子を理解することに、国語科教育の実情が存する。理科や社会科や家庭科といった教科との相違は、学ぶべき内容として、とりあげた話題がどのようなものであるか、に留まらず、どのように語られているか、述べられているか、が重要である。述べられかた・語

られかたという叙述法・構成法の学習が意識されることが、作文教育へと繋がるものであろうことは容易に理解されよう。

本稿では、具体的な説明文教材を分析することで、教材文がもつ文章特性を明らかにし、その文章構造に着目し、具体的にどのレベルの叙述法や構成法が学習の対象となるのか、作文教育や思考法・発想法の教育に一定の影響を及ぼすものとなるのか、考察して、論理的思考力育成のための方途を提言しようとするものである。

２． 説明文教材の文章特性

２．１．『たんぽぽのちえ』（光村二上 p20－p28）

小学校における説明文教材は、ものごとの名前、性質や成立ちなどを説明することから始まる。説明文としてまとまった文章が、教科書に登場するのは、1 年生の後半からである。光村図書では、『じどう車くらべ』と『どうぶつの赤ちゃん』である。前者は、「どんなしごと」「どんなつくり」という問いかけが主となる。後者は、「どんなようす」「どのようにして大きくなるの」という問いかけが主となる。いずれの教材も、「なぜ」「どうして」という理由を説明することを求める疑問詞は用いられない。しかし、『じどう車くらべ』では、「それぞれのじどう車は、どんなしごとをしていますか。そのために、どんなつくりになっていますか。」（下線：船所）として、「そのために」が用いられている。『どうぶつの赤ちゃん』では、「そして、つぎの日には、はしるようになります。だから、つよいどうぶつにおそわれても、おかあさんやなかまといっしょににげることができるのです。」（下線：船所）として、「だから」が用いられている。両者に共通することは、因果関係を捉える契機が仕組まれていることである。前者では、「どんなつくりになっている」というものごとの様子が先に捉えられるならば、「なぜかと言うと、こういうしごとをするためだからです」と、事態把握から理由説明が導き出せる。後者は、生まれて「つぎの日には、はしるようにな」るのは、「なぜかと言うと、つよいどうぶつにおそわれても、にげることができるためだからです」と、やはり、事態把握から理由説明が導き出せる。まず、どんなものごとに着目するかが焦点で、「なぜかと言うと……ためだから」という表現の型を学ぶことで因果関係が理解できる。しかし、文章構成上は、時系列を中心として、話題に取り上げられた事物や事態の比較考察に中心が置かれている。

文章全体の構成に着目するのは、2 年生教材からとなるのだが、その構成型を「はじめ」「中」「おわり」の 3 部構成として認識させることになっている。2 年生教材としての『たんぽぽのちえ』では、たんぽぽのいろいろな「ちえ」がどのようなものか、整理することで、「はじめ」「中」「おわり」の「中」がどのような内容で構成されているのかが理解されるように、指導の方向性が示されている（p26－p27）。ここで、示されていることばには、「ときをあらわすことばや、かわっていくじゅんじょに気をつけて、ノートに書きぬきましょう。」とあり、時系列で事態が叙述されていることと「読む」という行為もまた時系列で捉えることが要求されていることとがよく分かる。確かに、2 年生にとっては、3 部構成で捉えなおし、「中」の部分でどのような事柄が述べられているか、時系列で捉えることが必要であろう。ここでは、『たんぽぽの

構成	時の表現	ものごと ：たんぽぽの様子（動き）	とらえかた ：書き手の説明・解釈
はじめ	01a 春になると	b たんぽぽの黄色のきれいな花がさく	
中	02a 二、三日たつと 03a そうして	b 花はしぼんで、くろっぽい色にかわっていく b 花のじくは、ぐったりとじめんにたおれてしまう	
	06a こうして		04 けれども、かれてしまったノデハナイ 05 花とじくを休ませて、たねに、えいようをおくっているノダ b たねをどんどん太らせるノダ
	07a やがて c そのあとに	b 花はすっかりかれて、 d 白いわた毛ができてくる	
			08 このわた毛の一つ一つは、ひろがると、らっかさんのようになる 09 たんぽぽは、このわた毛についているたねを、とばすノダ
	10a このころになると 11a そうして	b それまでたおれていた花のじくが、おき上がる b せのびするように、ぐんぐんのびていく	
			12 なぜ、こんなことをするのだろう 13 それは、せいを高くするほうが、わた毛に風がよくあたって、たねをとおくまでとばすことができるカラダ
	14a よく晴れて、風のある日には、	b わた毛のらっかさんは、いっぱいにひらいて、とおくまでとんでいく	
	15a しめり気の多い日や、雨ふりの日には、	b わた毛のらっかさんはすぼんでしまう	16 それは、わた毛がしめって、おもくなると、たねをとおくまでとばすことができないカラダ
おわり			17 このように、たんぽぽは、いろいろなちえをはたらかせている 18 そうして、あちらこちらにたねをちらして、あたらしいなかまをふやしていくノダ

表１　「たんぽぽのちえ」の叙述・構成表

ちえ』という教材を3部構成・時系列というキーワードとともに、別の観点からのアプローチを試みることとしよう。以下に、分析的な捉え方を示す。「事実」と「意見」とを、簡単に示して、「ものごと」と「とらえかた」として、時の表現を別にして、大きく文章を二分割した。文章は、「です・ます」の敬体、分別書法で書かれているが、煩雑を避けて、分析表ではいずれも省いた。

文章は、表1の「時の表現」欄を見ると、概ね時系列で叙述されている。概ねというのは、文末に過去形が使用されず、一般論としてのたんぽぽの生長過程が示される。冒頭の一文は、「春になると、たんぽぽの…花が咲く」という話題としての事態を提示したものである。「ものごと」の欄には、「たんぽぽ」の変化が時系列で示されていることがわかる。「とらえかた」の欄では、文末に「ノダ」「カラダ」等が付与され、「ものごと」に対する解釈がなされていることの指標となることがわかる。また、12文(「なぜ、こんなことをするのだろう。」)のように、論展開を促す表現もみられる。文章の末尾の「まとめ」は、子孫を残すことに集中して、無駄な動きがないことを「ちえ」と呼んで、一連のたんぽぽの動きを総括している。こうした、叙述の特徴を、少しずつでも意識的に授業に取り入れることが期待される。「事実」と「意見」の違いを明確に理解する一助になるものと思われる。文章は、18文からなり、形式段落は10段落からなるのだが、形式段落ごとに、ほぼ「ものごと」か「とらえかた」かが分かれていることにも気づかされる。「はじめ」「中」「おわり」に留まらずに、「はじめ」はどういう役割の文か、「おわり」はどういう役割の文か、など考えさせたいものである。

2．2．『ありの行列』(光村三上 p40-p47)

文章は、32文からなり、形式段落は9段落からなる。大きくは、三つの文段、すなわち、第一段は第一段落、第二段は第二段落から第七段落、第三段は第八段落から第九段落によって形成される文章である。冒頭の第一段落(①文～④)で、「夏に、ありの行列を見かける」(①)との話題が提示され、「なぜ、ありの行列ができるのか」(④)との問題提示がなされている。第二段落から第六段落まで、ウィルソンという学者が、実験し、観察した、具体的な内容が紹介されている。第二段落(⑤・⑥)はウィルソンの紹介を含んでの総括的段落となっている。具体的な実験・観察は、第三段落から第六段落で、第二段落と呼応するように第五段落が置かれている。第三段落(⑦～⑬)は、「ひとつまみのさとう」(⑦)を、第四段落(⑭～㉒)では、さらに「大きな石」(⑭)を置いて、観察したことが叙述されている。第五段落(㉓)での考察を経て、第六段落(㉔～㉖)では、ありの体のしくみを研究したとのこと。第七段落では、第六段落とともに第二段落からの総括がなされている。「この研究から、…ありの行列のできるわけを知ることができ」(㉗)たことが、第二～五段落と呼応して置かれている。第八段落(㉘～㉛)は、「ありの行列ができるわけ」(㉗)を詳述する。第九段落(㉜)が、第一段落の問題提示と呼応して、問題解決を明らかにしている。

少し複雑であるが、問題提示(「はじめ」)と問題解決(「おわり」)とが呼応(「入れ子型構造」)し、ウィルソンの実験・観察と研究(「中」)が挟み込まれた構成をとっている。ウィルソンの実験・観察と研究とで占められる第二段(もまた「入れ子型構造」)は、思考の流れとともに、

実験・観察の時系列が主となっていることが分かる。呼応や入れ子型構造ということも指摘すると、理解を示す子どもがいるであろう。第二段（「中」）は時系列で実験・観察の様子が描かれ、ウィルソンの思考の展開をも表すのだが、たとえば、第六段落は「そこで」という順行で繋いでいるが、具体的な発問として、「ウィルソンは、なぜ、はたらきありの体のしくみを、細かに研究してみることにしたのか。」と問うことで、子どもたちは、これまで読んできた内容を捉えなおさなければならなくなる。「因果律」の獲得のための問いかけが随所に必要であろう。子どもたちは、根拠を挙げ、理由づけをすることになる。

詳細な叙述層分析（船所 1990 参照）は掲載を割愛した。

はじめ	中	おわり
第一段 第一段落①～④	第二段　**実験・観察** 第二段落⑤・⑥ 第三段落⑦～⑬ 第四段落⑭～㉒ 第五段落㉓ **研究** 第六段落㉔～㉖ 第七段落㉗	第三段 第八段落㉘～㉛ 第九段落㉜

表２　「ありの行列」の構成

２．３．『すがたをかえる大豆』（光村三下 p26-p37）

文章は、39 文からなり、形式段落は、８段落からなる。大きくは、3 つの文段で構成されている。第一段は、第一段落と第二段落とからなる。第二段は、第三段落から第七段落までのまとまりである。第三段は、第八段落で構成される。第一段と第三段とは、手を加えて、いろいろな食品に姿を変えている、ということがらが述べられて呼応している。第三段末尾 39 文は、「むかしの人々のちえにおどろかされ」る、として、筆者の主観が表明されている。

『ありの行列』との大きな相違は、「中」の第二段である。

「いろいろな食品にすがたをかえて」多くの食べ方がくふうされていることが具体例で示されている。大豆という基本の姿から、9 種類もの食品が紹介されている。「大豆」と「さまざまな食品」との関係がどのようなものか、その関係を表すことばに着目することが大切であろう。演繹的思考が示されている。逆に、具体的なさまざまな例から、原材料は何か、と問うことも可能であろう。それが、帰納法的思考である。といった、考え方の枠組みを伝えることも大切であろう。また、さまざまに工夫された食品をなぜ、「とうふ」からでなく、「豆まきの豆」から説明しているのだろうか、と問いかけてみることも大切であろう。「根拠」を挙げて、そのような説明の順序をとるに至った筆者の立場に立って「理由づけ」をして、弁護することになろう。

第三段落	大豆をその形のまま、いると、	「いり豆（豆まきの豆）」
	にると、	「に豆」
第四段落	粉にひく	「きなこ」
第五段落	栄養を取出してちがう食品	「とうふ」
第六段落	小さな生物の力を借りて、	「なっとう」（ナットウキン）
		「みそ」（コウジカビ）
		「しょうゆ」（コウジカビ）
第七段落	取り入れる時期や育て方で	「えだ豆」
		「もやし」

表３　大豆から工夫されたさまざまな食品

３．まとめに代えて

平成22年３月の検定済みの教科書は、平成23年度から使用されている。各出版社においても、課題を克服するためにさまざまな工夫がなされている。光村図書三年下「あおぞら」の教科書においても、教材の文章の後に、「せつめいのしかたを考えよう」とあり、「全体の組み立てについて考えましょう」とある。注目すべきは、つぎの設問である。

> 「イルカのねむり方」「ありの行列」とちがって、「はじめ」の部分に、文章全体にかかる「問い」がありません。もし、問いを入れるとしたら、どんな「問い」が考えられるでしょうか。

とある。第三段落から第七段落に至る内容にかかる「問い」を考えさせることになり、〔問題提示―問題解決〕型の説明文との違いをも認識させるよい設問である。

拙速に結果を求めることにも問題があるが、たとえば、光村図書六年「創造」の「意見文を書こう」では、意見文の例として、児童の作文例とみられるものが示され、〈意見を述べる文章の構成例〉として、「１意見／２根拠となる出来事など／３予想される反論と、それに対する考え／４意見のくり返し」との記載がある。こうした紙面自体が編集者の工夫である。しかし、6 年生の説明文教材に至るまで、時系列で、大半が「結論」を文章末尾に置いた文章である。説明文の読解教材として、「意見文」が取り上げられることが期待される。

アメリカの教育においても、因果律による談話構造は、訓練の賜物であるという。日本が古来、伝えてきた談話構造は、日本独特の文化に裏打ちされたものであるかもしれない。「阿吽の呼吸」「沈黙は金」などといわれてきた文化であるのだから、時系列で語るところに共感しあうものが生まれたのかもしれない。一方で、時代の変化に対応して、グローバル化した社会で生きるためには、因果律で語る方法をも獲得しなければならないのであろう。小学校に英語教育が導入されたこともあり、「国語」は、言語教育の側面を少し強調しなければならない時代に入ってきている。物語や説明文の内容理解をも含んで、それぞれの文章における「述べ方」に焦

点を当てる必要がありそうである。「叙述法」「構成法」の獲得を目指しつつ、作文指導に直結する方法論が求められる。「作文」のあり方も、思ったことを、感じたことを重要視することから、何を、誰に向けて、どのような文章体を用いて、書くのかを明確にした「文章作法」「文章表現法」という時代に入りつつあるのかもしれない。

注

1　国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』「第１章 PISA 調査の概要　1.1　調査の概観」による。

2　国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』「第１章 PISA 調査の概要　1.4.2　読解力の定義」に詳細が解説されている。「この定義は、読解力の概念について、文章の解読と理解といった内容を超え、様々な目的のために書かれた情報を理解し、利用し、熟考することを含んだものとなっている。したがって、書かれたテキストから意味をくみ取るという、読み手の積極的かつ相互作用的な役割が考慮されている。また、私的な用途から公的な用途まで、学校から職業にいたるまで、さらには積極的な市民としての生活から生涯学習の場面にいたるまで、読解力が持つ広い範囲の役割を認識したものとなっている。」（第 1 章 1.4.2）とあり、「読解（Reading）」でなく「読解力（Reading Literacy）」という用語を使用する所以が説明されている。情報の利用、活用ということが重視され、従来の国語科教育の読解との相違が明らかである。

参考・参照文献

国立教育政策研究所編（2002）『生きるための知識と技能―OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2000 年調査国際結果報告書―』（ぎょうせい）

国立教育政策研究所編（2004）『生きるための知識と技能２―OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2003 年調査国際結果報告書―』（ぎょうせい）

国立教育政策研究所編（2007）『生きるための知識と技能３―OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2006 年調査国際結果報告書―』（ぎょうせい）

メルヴィ・バレ、マルック・トッリネン、リトバ・コスキパー著、北川達夫、フィンランド・メソッド普及会訳・編（2006）『フィンランド国語教科書　小学３年生』（経済界）

メルヴィ・バレ、マルック・トッリネン、リトバ・コスキパー著、北川達夫、フィンランド・メソッド普及会訳・編（2005）『フィンランド国語教科書　小学４年生』（経済界）

メルヴィ・バレ、マルック・トッリネン、リトバ・コスキパー著、北川達夫、北欧文化教育総合研究所＆フィンランド・メソッド普及会訳・編（2007）『フィンランド国語教科書　小学５年生』（経済界）

亀山郁夫（2007）『「カラマーゾフの兄弟」続編を空想する』（光文社新書）

内田伸子、鹿毛雅治、河野順子、熊本大学教育学部附属小学校（2012）『「対話」で広がる子どもの学び―授業で論理力を育てる試み―』（明治図書）

内田伸子（2012a）「ことばの力に培う『みんなで伸びる授業デザイン』―豊かな対話を育む『論理科』カリキュラムの開発と実践―」（内田伸子ほか著『「対話」で広がる子どもの学び―授業で論理力を育てる試み―』明治図書　所収第一章）

内田伸子（2012b）「言葉の学び―認知心理学的な視点から―」（『実践国語研究』2012.4/5 月号より毎号連載）

井上尚美（1977）『言語論理教育への道』（文化開発社）
井上尚美（2008）「一　論理教育はなぜ必要か」（井上尚美ほか編『国語科・授業改革双書　No.4　思考力を育てる「論理科」の試み』明治図書出版）
井上尚美（2007）『21 世紀型授業づくり 126　思考力育成への方略―メタ認知・自己学習・言語論理―〈増補新版〉』（明治図書出版）
鶴田清司（2010）『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業―PISA 型読解力を超えて―』（明治図書出版）
鶴田清司・河野順子（2012）『国語科における対話型学びの授業をつくる』（明治図書出版）
渡辺雅子（2004）『納得の構造―日米初等教育に見る思考表現のスタイル―』（東洋館出版）
土部弘（1990）「論説・評論の表現特性」（土部弘編著『表現学大系　各論編第 27 巻　論説・評論の表現』教育出版センター　所収序章）
船所武志（1990）「科学的論説の表現特性」（土部弘編著『表現学大系　各論編第 27 巻　論説・評論の表現』教育出版センター　所収第二章）
船所武志（2006）「物語教材の表現特性―小学校低学年を中心に―」（四天王寺国際仏教大学紀要第 43 号）
船所武志（2007）「物語教材の表現特性（Ⅱ）―小学校中学年を中心に―」（四天王寺国際仏教大学紀要第 44 号）
船所武志（2008）「物語教材の表現特性（Ⅲ）―小学校高学年を中心に―」（四天王寺大学紀要第 46 号）