

「言葉による課題解決力」を育てる国語科説明的文章指導 —「読み書き関連指導」と「情報活用指導」に着目して—

Explanatory Text Instruction in the Japanese Language Course to Develop “Problem-solving Skills with Words” —Focusing on “Reading and Writing Instruction” and “Information Utilization Instruction” —

田 中 拓 郎*

Takuo TANAKA*

概 要

本研究は、国語科説明的文章指導における「言葉による課題解決力」を育成するために、どんな指導を構想すべきなのかについて、課題解決学習の先駆的取組みが見られた読み書き関連指導と情報活用指導に学び、その視点を考察した。

視点として2点見出すことができた。1点目は、「言葉による課題解決学習」において学習者（読者）が言葉に対するメタ認知を働かせるような指導を構想すること。そのためには、国語科は「言語教材をもとに、言語活動を通して言語能力を身に付ける」教科であることの認識を教師自身がさらに深め指導にあたること。2点目は、学習者（読者）の言語能力が身に付く単元構成の在り方を構想すること。そのためには、学習課題や言語活動の質が重要となること。以上の2点を踏まえ、「言葉による課題解決力」の育成を図っていくことが求められる。

キーワード：言葉による課題解決力 言語教材・言語活動・言語能力 メタ認知 単元構成

1 はじめに

「主体的・対話的で深い学び」、「個別最適な学び」や「協働的な学び」など教育政策に関わる様々な用語（概念）が矢継ぎ早に示されている。

平成29年度版小学校学習指導要領総則編では、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指すための学習の基盤となる資質・能力の一つに「問題発見・解決能力」を示し、その具体として「各教科等において、物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程を重視した深い学びの実現を各教科等の特質に応じて図ることを通じて、各教科等のそれぞれの分野における問題の発見・解決に必要な力を身に付けられるようにするとともに、（…以下略）」（p51-52）と課題（問題）解決力の重要性を提示

した。このことから課題解決力は、今求められている資質・能力であることが読み取れる。

一方で国語科授業、特に説明的文章学習はこれまでも現在も学習過程として課題（めあて）を設定し、課題解決方法を見通し、個人で考え、さらに他者や教師とともに話し合いなどの言語活動を通して課題解決を図り、まとめや振り返りを行う課題解決学習が脈々と行われている。端的に言えば、「言葉をもとに課題を設定し、言葉を通して課題を解決していく課題解決学習」が行われている。教育政策とは別の次元で学習が営まれているかにさえ見える。

しかし、教育学者の藤井千春が「『主体的・対話的で深い学び』とは問題解決学習であり、多様な個性的な能力が『協働』する『探究的な学び』なのです¹⁾」と述べるなど多くの研究者が目新しい用語（概念）を用いて教育政策を説明することから、多くの教師は今までとは何か違うのではないかと、何かが変わっている

*弘前大学教育学部国語教育講座

Department of Japanese Language and Literature, Faculty of Education, Hirosaki University

のではないか、何かを変えなければならないのではないかと思っていることが推測される。

何が違うのか。学習過程は同じである。つまり形は同じである。残りは中身、質しかない。学習の質、いわば「深い学び」にするにはどうすればいいのか。

小学校説明的文章学習で考えてみる。長崎伸仁²⁾は、子どもの発達段階に即した読みの目標として「情報を読む」「論理を読む」「筆者を読む」ことを提案した。長崎らの研究者の提案もあってか、現在の説明的文章学習は、低学年は問いと答えの関係を中心としながら事柄（長崎の「情報」）を読む学習が多い。また中学年は論理に着目し、高学年は筆者の主張を読むことが多くなった。では、この目標をさらに「深い学び」につなげるにはどうすればいいのか。稿者は発達段階に即して「学習者（読者）として読む」ことだと考える。長崎の「情報を読む」「論理を読む」「筆者を読む」だけでは、説明的文章を受動的に読むことにしかならない。学習の質、いわゆる「深い学び」に結びつけるには、発達段階に即した主体的な学習者（読者）を育てることが必要である。つまり、説明的文章学習を通して「学習者（読者）として読む」ことが大切なのである。

そのためには、「言葉による課題解決力」を身に付けさせることを提案する。本稿における「言葉による課題解決力」とは、「主体的な学習者（読者）を育てるために、言葉を通して課題を設定し言葉による課題解決を図るための思考力・読解力・表現力が相互に関係づけられて機能する資質・能力」と定義づける。

今後、子どもたちは Society5.0の社会を生きるであろうと考えられている。その時、「一つの正解」だけでなく「納得解」「最適解」も導くことが求められる。そのためには、言葉から思考し、言葉を通して吟味し、言葉から新たな認識を生み出す「言葉による課題解決力」が必要となる。また、この「言葉による課題解決力」は国語科だけに留まらず他教科の学習にも転移する資質・能力でもあり、さらには時代を超えた人間成長に関わる汎用的な資質・能力であるとも考える。

そこで本稿では国語科説明的文章指導における「言葉による課題解決力」を育成するために、どんな言葉の指導を構想すべきなのか、課題解決学習の先駆的取り組みが見られた読み書き関連指導と情報活用指導から学び、その視点を考えていきたい。

2 「言葉による課題解決力」の必要性

国語科は、「言葉をもとに言葉を通して言葉の力をつける」教科である。これを国語科授業にあてはめると、学習者（読者）は「言語教材をもとに、言語活動を通して言語能力を身に付ける」のである。

言語教材とは、学習者（読者）が学ぶ材料であり媒体である。主なものは言葉で書かれている教科書である。言語活動は、言葉を通して学習者（読者）が読む活動、話す・聞く活動、書く活動などを行う学習活動である。学習のための手段である。言語能力とは、言葉に関する知識・技能、言葉に関する思考・判断・表現する力であり、言葉に関して学ぶ意欲などの言葉に関する資質・能力である。つまり言葉は、材料、手段、そして資質・能力でもある。

国語科授業は、材料である言語教材、手段である言語活動、資質・能力である言語能力といった三つの言葉の視点が同時に混在している。他の教科や領域では、このように三つの言葉の視点が同時に混在することはない。例えば、社会科や理科の材料（教材）は言葉ではなく事柄や事象、現象であり、身に付けるべき資質・能力は教科特有の事柄や事象、現象に関する知識・技能、認識力や思考力等である。国語科だけが言語教材、言語活動、言語能力の三つが同時に授業における要件として存在する。

そして、さらにこの言語教材、言語活動、言語能力が、国語科授業ならではの「言葉による課題解決過程」の中で営まれている。つまり国語科授業は「言葉による課題解決学習」とも言える。

この「言葉による課題解決学習」において、学習者（読者）の言語能力を育成することが求められることから、国語科は「言葉による課題解決力」を育成する教科である。

「言葉による課題解決学習」を行う国語科は、「言葉による課題解決力」を育成する教科であり、「言葉による課題解決力」を育成することを使命としている。

3 「言葉による課題解決」から見た読み書き関連指導の取組の成果と課題

(1) 関連学習の定義

『国語教育研究大辞典』（明治図書1991年）によると、関連学習とは「聞く・話す・読む・書くの言語活動を有機的に関連させることにより、国語による理解力と表現力の育成向上をより効果的に行うための学習

指導法」(p151～152)とある。

(中学校)

このことから関連学習とは、目的として理解力と表現力を「効果的」に育成させるための指導法であることがわかる。また、その手段としては「聞く・話す・読む・書く」の言語活動を「有機的に関連させる」ことである。

この目的にある「効果的」にと、手段としての「有機的」が重要である。なぜなら、青木幹勇³⁾が「理解の指導は理解の指導、表現の指導はそれ単独に指導することがより効果的である場合が多い」と指摘するように、指導者が関連学習を「効果的」な指導法であると実感できないと、また理解と表現をどう「有機的」に関連させるかの具体が見えないと、形だけの関連に留まってしまいう可能性があるからである。

(2) 読み書き関連指導が求められた背景

先の『国語教育研究大辞典』によると、関連指導は「芦田式七変化の教式も読解過程に書く活動を関連させる指導である」(p152鈴木昭壺執筆)と戦前から行われている。また吉田裕久⁴⁾は、関連指導の歴史的推移を5段階に概観し、「1 着眼期(明治10年代後期)」「2 展開期(明治20年代～明治末期)」「3 反省期(大正初期～昭和10年代)」「4 再興期(昭和20年代～昭和40年代)」「5 充実期(昭和50年代～現在※)」とした。(※吉田の論文執筆時は平成7年[1995年]である。)このように関連学習は、戦前から脈々と行われてきているのである。

しかし関連学習(特に読み書き関連指導)が大きく注目されたのは、吉田が示す「充実期」の1977年(昭和52年)改訂の学習指導要領において「表現」と「理解」との二領域に改編されたことが大きい。学習指導要領国語編では小学校⁵⁾、中学校⁶⁾とも「表現」(A)と「理解」(B)の関連が下記の通りに明示されたのである。(下線引用は田中)

各学年の内容のA及びBについては、適切な話題や題材を選定し、A及びBに示す事項が関連的に指導されるように配慮するとともに、表現力と理解力とが偏りなく養われるようにすること。

(小学校)

指導計画の作成に当たっては、第2の各学年の内容のA、B及び〔言語事項〕について相互に密接な関連を図りながら、各学年にふさわしい学習活動を組織して効果的に指導するように配慮する。

下線部に見られるように、小学校では「関連的に指導されるように配慮する」、中学校では「相互に密接な関連を図りながら」とある。では、なぜ1977年改訂の学習指導要領においてこのように関連指導が強調されたのかその背景を探ることとする。

① 活動主義から能力主義への転換(「表現」と「理解」の能力構成へ)

1977年(昭和52年)版学習指導要領は、教育課程審議会答申「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について⁷⁾」(1976年12月)を踏まえて改訂されたものである。そこで、この答申を見る。

この答申は「教育の過密化・知育偏重・学力の落ちこぼれ現象など⁸⁾」を背景に、「人間性豊かな児童生徒の育成」「ゆとりと充実した学校生活」「基礎的・基本的な内容の重視と個性や能力に応じた教育」の三点が教育課程全体に関わる基本方針として示された。

国語科の改善の基本方針は、「内容を基本的な事項に精選」「言語の教育としての立場を一層明確にする」「表現力を高める」ことであった。そのための改善の具体的事項として、学習指導要領の内容構成をこれまでの三領域(聞くこと・話すこと、読むこと及び書くこと)から「表現」及び「理解」の二領域、「言語事項」の一事項に改編することを示した。

このことについて、須田実は「活動主義の国語科教育から、言語能力主義の国語科教育への転換⁹⁾」と述べる。また飛田多喜雄は、「言語の教育としての立場を一層明確にする」ことの背景として、「現場においては活動とか経験を生活的に広くしようとするということにいつてしまつて言語そのものを教育しようとするということが手薄になつてしまつた¹⁰⁾」とこれまでの国語科授業の活動主義を指摘する。続けて飛田は「題材、内容に対する内容的価値、いわゆる思想形成の指導に偏つて、…(略)…文章を支えている言語、あるいは表現そのものの指導が手薄になつた¹¹⁾」と、題材や内容の指導に偏り、言語としての指導が不十分なことについても指摘した。

当時の文部省視学官であつた藤原宏は、「能力を軸とする領域構成に変えた最も大きな根拠は『読みながら書く、聞きながら話す』という極めて自然な人間の言語行為に拠ることを目指したものと思われる。つまり、これまで、『聞く話す』『読む』『書く』の活動が、それぞれ孤立した形で扱われており、活動相互の

有機的なつながりが軽視されていた¹²⁾」と指摘する。

続いて、研究者の立場から青木幹勇¹³⁾を取り上げる。青木は関連指導が取り上げられた理由を下記の五点で示した。

- 一 従来の国語科指導が、理解の指導に傾きすぎていたことに対する反省
- 二 今次（※1977年版）の改訂学習指導に見られる表現力指導の優先
- 三 言語能力としての表現力と理解力、この能力の一体化が強く求められてきた
- 四 関連指導は、国語科の授業構成及び、その展開を新しい方向に導こうとする
- 五 この関連指導は、作文の指導に新しい展開をもたらすことが予想される

以上から、学習指導要領の改訂の経緯と青木が示した理由を合わせて背景を考える。

一の「理解の指導に傾きすぎていた」ことは、飛田の「題材、内容に対する内容的価値、いわゆる思想形成の指導に偏って」と符合する。言語能力育成における理解力重視である。

二の「表現力指導の優先」は、国語科の改善の基本方針の「表現力を高める」と符合する。また一の理解力重視指導からの脱却とも言える。

三の「能力の一体化が強く求められてきた」は、藤原の「これまでは、『聞く話す』『読む』『書く』の活動が、それぞれ孤立した形で扱われており、活動相互の有機的なつながりが軽視されていた」ことが背景にある。つまり言語活動の重視から、須田が述べる「言語能力主義」にシフトすることによって、理解と表現を関連づけて指導することにより、言語能力のさらなる育成を目指したのである。

以上を総括すると関連指導が求められた背景として、これまでの言語活動の重視、言語能力における理解力重視による国語科授業に対し、その改善策として領域を能力構成にすることで能力主義を明確に打ち出そうとした。しかし能力構成にすると、理解力、表現力を関係づけることなくそれぞれ指導される可能性もあるため、理解と表現を密着させて言語能力の育成を行おうとした。

つまり関連指導は、言語の教育としての国語を能力の視点から改めて捉え直し、言語能力主義への転換を明確にしたと言える。そのための関連指導であった。

(3) 読み書き関連指導の内容

関連指導の一つとして読み書き関連指導があるが、本稿では以後この読み書き関連指導に視点をあてて述べることとする。（類型における整理上の記号は、田中）

① 読み書き関連指導の類型

大熊徹¹⁴⁾は、読み書き関連指導の類型として下記の三つに整理した。

A 話題・題材上の関連

- － 読むことの指導で扱った話題や題材に関係のある内容を作文に書かせる

B 学習活動上の関連

- － 読みの学習過程において、理解を深めるために作文を書かせる

C 技能上の関連

- － 読みの学習によって、理解した教材文の表現方法を作文に役立てさせる

この整理に対し、『国語教育研究大辞典』において「関連学習」の項目を執筆した鈴木昭彦は「関連学習は本来、題材や活動上の関連だけではなく、読解技能と表現技能を関連してして学習させるという技能、能力の関連であるべきである」と、「C技能上の関連」の重要性を指摘した。

また瀬川栄志¹⁵⁾は、「関連能力」の視点から読み書き関連指導の類型について下記の三点に整理した。

A 読解に書く活動を導入した関連指導

B 読解した結果を作文活動に転移する発展指導

C 作文活動の中に読解を導入した融合指導

その中で、瀬川は「B 読解した結果を作文活動に転移する発展指導」について、指導過程として「読解過程」（読解を通して、文章制作の視点からも学習する）、「移行過程」（読解過程で学んだ作文法を次の作文活動に転移させるための移行の過程）、「作文過程」（実際に作文を書く過程）の三つの指導過程に細分化した。また、この一連の指導過程は、読解した結果を作文活動に転移する指導の基本形となった。

② 読み書き関連指導の実際

藤井治¹⁶⁾の六年生説明的文章教材「外来語と日本文化」の実践を取り上げ、読み書き関連指導の実際を考える。

主となる指導事項は「目的に応じて理解した文章の

内容を再構成して書いたり話したりすること。」(「理解」ク)である。指導目標は「文章の要旨を、文章構成や表現に即して読み取り、三年生のために『外来語と文化交流』の関係が分かるような文章に再構成して書くことができるようにする。」である。

指導内容は下記の通りである。なお()内の数字は時間である。

- 1 題名からの予想。全文通読 (1)
- 2 目的の確認
- 3 文章構成にそった要旨の読み取り (2) (3) (4)
- 4 要旨を生かす文章の再構成 (5) (※本時)
- 5 文章構成に基づく記述 (6)
- 6 学習のまとめ
- 7 練習 (7)

本事例は先の瀬川の類型にあてはめると、「B 読解した結果を作文活動に転移する発展指導」にあたる。指導内容の1～3までが「読解過程」、4が「移行過程」、5が「作文過程」となる。

本時では、三年生に対して説明文を書くために、本文の構成を三年生向けに再構成する授業であった。主な教師の発問や説明や学習者(読者)の反応は下記の通りである。(下線引用は田中)

- ③三年生のための説明文を書く勉強をしましょう。
- ④この文章で、話題を進めていく中心になっている言葉は何でしたか。
- ⑤そうです。この三つの言葉(カード・カルタ・カルテ)は、問題を分かりやすくするための話題として使われているだけです。
- ⑥このままでは、三年生にはむずかしくて分からないね。三年生にもよく分かるようにするには、カード・カルタ・カルテの三つの言葉を中心にして全体をとおしたらいいんじゃないかな。

〈学習者(読者)〉

- ・カードのほうが広い意味で使われているんだから、あとの方がいいんじゃないですか。
 - ・それがいい。
 - ・スペインは、どうですか。
 - ・それは、教科書と同じにポルトガルといっしょでいいと思います。
- ⑦じゃあ、それはあとにして最低書かなくちゃいけないことを考えよう。この三つを中心の三つの段落にするとして、この前にどうしても書かなくちゃなら

ないことは何かな。

〈学習者(読者)〉

- ・カード・カルタ・カルテは、もとは同じ意味の言葉だったのに、日本へ入ってきたとき意味が違ってしまったのはなぜかという問題です。
 - ・交わり方が違うからだというまとめです。
- ⑧こういう文章構成なら三年生にも分かるだろうね。じゃあ、これをもとにして、めいめいもう少し文章構成を考えてみよう。

六年生にとって下学年である三年生に「外来語と文化交流」の関係を分かりやすく説明文にするには、本文の要旨を生かしながらも三年生が理解できるような本文の書き替えが求められる。理解と表現を関連させた学習を志向している。

③は本時の学習課題を明確にさせている。④⑤は本文の話題(内容)の確認である。それをもとに⑥⑦⑧では三年生の発達に即した説明文になるように再構成させようとしている。本文という言語教材をともに、文章を再構成し三年生用に説明文を書き替えるという言語活動(手段)を通して、言語に関わる文章構成能力を目指していることから、本時の学習過程は「言葉による課題解決過程」となっている。

有効点として、学習者(読者)が三年生のために下線部の「カードのほう…あとの方がいいんじゃないですか」、「それは、教科書と同じにポルトガルといっしょでいい」など、三年生が分かりやすいように話題の順序性を考え、本文の再構成をしていることや、まとめとして「カード・カルタ・カルテは、もとは同じ意味の言葉だったのに、日本へ入ってきたとき意味が違ってしまった」「交わり方が違うからだというまとめ」など本文の要旨を生かした説明文にしようとしていることがあげられる。話題(内容)や表現の仕方を吟味し説明文に生かそうとしている。

もう一つの有効点として、この「言葉による課題解決過程」における重要な成立要件として、学習課題と学習活動の質があげられる。学習者(読者)にとって解決したい質の高い課題であること、さらにその課題を解決する学習活動の質の高さが重要である。その点では有効であった。

改めて考えてみたいこととしては、学習者(読者)の文章構成に対するメタ認知があげられる。今回の理解と表現をつなぐ能力は、目的に応じた文章構成能力であった。学習者(読者)が再構成することにメタ化できたか、つまり本文の文章構成と三年生用に再構成

された文章構成のよさを学習者（読者）が実感できたかが問われる。さらに指導者に視点をあてると、関連指導における教師のメタ認知力の感度を上げることが求められる。言語活動といった形だけの理解と表現の関連ではなく、求める言語能力が有機的に関連したかのメタ認知が教師に必要となる。そのことは瀬川が述べる「新能力としての『関連能力』¹⁷⁾」育成のための要件ではないか。

(4) 読み書き関連指導の成果と課題

瀬川栄志¹⁸⁾は関連学習のメリットとして、下記の五点を示す。

- ①国語科指導の原理原則にふれることができる
- ②羅列的な授業から解放され組織的に展開できる
- ③読み書き別々の学習が統合され効率的になる
- ④表現意欲が喚起され、特に作文力が向上する
- ⑤学習方法が整理され、主体的な授業が行われる

また須田実¹⁹⁾は、「関連学習の大事さは、読み書きにおける相互能力としての『関係把握思考力の拡充』を図り、活力ある関連指導をする。子ども一人ひとりの『思考力』を核心に据えた国語学習でありたい」と述べる。

先の藤井の実践例、瀬川及び須田の論考から、読み書き関連学習の成果を考える。

瀬川の①の原理原則とは、言語の教育としての国語科指導のことである、つまり、これまでの活動主義の国語科指導ではなく、能力主義に基づいた指導を意味する。藤井の実践例で言えば文章構成能力の育成である。また読みと書きを相互関連させて展開することは、須田が述べる「関係把握思考力」の育成といった関連指導ならではの「関連能力」の育成につながると考えられる。

②は読む学習や書く学習が孤立せず一体化したものとなることを示している。藤井の実践例では本文の文章構成を学び、それをもとに三年生用の説明文に再構成する言語活動が行われることである。

③は説明的文章で文章構成を学び、それを三年生用の説明文に再構成して説明的文章に表現することで、作文の時間における文章構成の学習が効率的に行われることを意味する。

④は学習課題が主として表現に関わるものとなり、表現意欲と表現力育成につながることを示す。

⑤は言語活動を通しての学習が多くなり、教師の発問だけで進む授業とは異なり、学習者（読者）を主体

とした授業が展開されることを示す。

以上から、読み書き関連指導の成果を示す。

〈成果〉

- ・言葉による理解力と言葉による表現力が相互に関係づけられた言語能力の育成が重要であることが教師に明示された。
- ・「言葉による課題解決過程」が展開されることから、学習者（読者）の主体的な取組が見られた。実践例からは、学習者（読者）が解決したい学習課題と課題解決ための言語活動の質が重要になることが浮かび上がった。

一方で読み書き関連指導は一時期大いに議論されたが、長くは続かなかった。瀬川栄志²⁰⁾は、その理由を下記の通り述べた。

- ①「ただ単に読む活動と書く活動を組み合わせて授業を展開することが、関連指導である」とみられる実践が多かった。——勿論このような安易な考えで実践したわけではなかったが結果的にそうなった。
- ②「表現技能や読解技能に関連させた指導が仕組まれた」実践もあった。——例えば、要点をおさえて書く技能を読む活動の中に組み入れる方式である。このやり方では国語の授業をますます煩瑣なものにする。
- ③「関連技能とは何か。どんな教材が適切か」等の前提となる研究や作業が未開発なまま実践に没入した。——つまり、何のために何をどのようにという授業の基本が耕されないままに、実践にふみきった結果、混迷・混在の中のにめり込んで、いつのまにか関連指導が敬遠されるようになった。

もう一人、安河内義巳²¹⁾が示した課題を引用する。

- ①表現方法、なかんずく文章構成法の作文への転移にのみ執着したため、なぜ読解という面倒な手順を取るのか、ずばり文章構成から入って作文させてはいけないのかという、学習効率論に抗しきれなかった。
- ②読解した題材と近似の題材を持って来て作文させたため、いかにも読解教材のコピーという感を指導者にも学習者にも与え、関連学習のためのエネルギーを「理解」「表現」の学習の両者ともに得ることができなかった。

- ③関連学習のための年間計画を持たなかったため、行きあたりばったりの指導と言われても仕方ない面を残した。

先の藤井の実践例、瀬川及び安河内の課題から、読み書き関連学習の課題を考える。

関連学習はその定義にもあるように「言語活動を有機的に関連させる」ことが必要である。瀬川の①と安河内の①は、どちらも読むことと書くことの有機的なつながりの欠如からくるものであった。関連学習で育つ言語能力に対する認識が不足していたとも言える。

瀬川の②は技能の細分化、具体化による煩雑さについてである。目的が明確でないため、関連という名目で細分化、具体化された。

また瀬川③の「何のために何をどのようにという授業の基本が耕されないまま」からも、関連学習そのものの目的が明確でないことがわかる。②も③も読み書き関連学習の目的を理解しないまま実践が行われたことを示すものである。

安河内の②は、理解と表現に関わる題材を似せて関連させたことを示す。形だけの関連であり、どんな言語能力がつくかという学力論の深まりが見られないことに起因する。

安河内の③の「年間計画を持たなかった」ことは、読み書き関連学習における言語能力の系統性が考えられていなかったことを意味する。

また藤井の実践例からは、学習者（読者）の言葉及び言語活動に対するメタ認知の重要性が浮かび上がった。このことは教師の視点から見れば、学習者（読者）の言葉に対するメタ化できるかの働きかけが必要であることを示す。

以上から、読み書き関連学習の課題は次の二点である。

〈課題〉

- ・読み書き関連学習において、どんな言語能力が身に付くかという学力論の欠如により、有機的なつながりを構想できず、言語活動に着目した関連となった。
- ・学習者（読者）の言葉や言語活動に対してメタ認知できるような教師の働きかけが必要となる。

4 「言葉による課題解決」から見た情報活用指導の成果と課題

(1) 情報の概念の変遷

①筆者の述べる内容や事柄としての情報

学習指導要領に「情報」という用語が登場したのは、1951年（昭和26年）小学校学習指導要領国語編（試案）においてであった。しかし小田迪夫が「教科書教材の読解中心の授業では、〈情報〉という概念が指導事項として意識されることはほとんどなかったといつてよい。²²⁾」と述べるように、また八田洋彌が「昭和30年代後半頃は、『情報を求めるために読む』といつても、文章の論理的組み立てを忠実に追って、書かれている意味内容を確実に把握するということが貫かれていたように思う。これは、現在の『情報読み』において大事にされている読み手の必要に応じた調べ読み、さらには問題解決の読み等とは若干異なるところがある²³⁾」と述べるように、戦後しばらくは、「内容」と「情報」は同義のように扱われた。端的に言えば、情報とは筆者の述べる内容や事柄であった。

②学習者（読者）の目的や意図に応じたものとしての情報

- ・調べ読みの結果としての情報

1969年（昭和44年）版小学校指導書国語編では、四年生の指導事項に「本を読んで必要な知識や情報を得ること」（B読むこと（3）エ）、五年生では「調べるために読むこと」（オ）、六年生になると「調べるために読み、結論をまとめて課題の解決に役だたせること」（エ）と示された。

情報という用語は四年生のみであるが、五年生・六年生の指導事項を合わせて考えると、ここでの情報とは調べ読みの結果としてのデータ（知識や事柄）であることがわかる。教科書の筆者が述べる内容や事柄等に触発され、学習者（読者）が調べ読みを通して新たなデータ（知識や事柄）を求めることであった。

また、ここでは「情報読み」の指導が行われた。「情報読み」とは、「読み物に対する興味が増してくる子どもたちに読書指導を行い、また、調べたい・研究したいという意欲の出てきた子どもたちに『課題解決のための調べ読み』を指導する²⁴⁾」（竹長吉正）ものでもあった。1969年（昭和44年）版学習指導要領では、国語科における読書指導が強調された。「情報読み」は情報化時代における主体的な読みの能力の育成や読書指導の充実にも通ずるものであった。

- ・学習者（読者）の目的や意図に応じたものとしての情報

情報は先に述べた調べ読みの結果としてのデータ

(知識や事柄)のほかに、もう一つ別の見方が考えられる。

それは、情報とは「学習者(読者)の目的や意図に応じたもの」として捉えられることである。学習者(読者)の目的や意図としての情報である。

見玉忠²⁵⁾の以下の論考が参考になる。抜粋する。

「文章(テキスト)から情報を取り出す」と表現される場合は、読み手自身が何らかの目的をもって意図的・自覚的に「文章(テキスト)」を読むことを意味する。そのときの読み手は、何らかの課題を解決したり目的や目標を達成しようとするためにテキストと向き合い、読み手自身がそうした課題解決や目標達成の文脈、つまり「学習者の文脈」においてテキストを位置付けることになる。

つまり情報とは、学習者(読者)にとって必要な内容や事柄であり、目的を果たすことによって意味のあるものとなる。従って、同じ文章から情報を得る場合でも、学習者(読者)の目的や意図によって求める情報が異なる場合も当然出てくる。自ら学ぶ、主体的に考える新学力観への変化もこの基底にある。なおこの考えは、PISA型読解力の育成に伴いさらに強調されることとなる。

このように戦後しばらくは、情報とは筆者の述べる内容や事柄であったが、情報化の進展や求める学力の変化に伴い、学習者(読者)の目的や意図に応じたものへと整理がなされた。

(2) 情報活用指導が求められた背景

戦後、説明的文章指導は文章を正確に読む指導とは別に、新しいタイプの指導として情報を読む(情報読み)指導(情報処理能力を育成する指導、情報活用能力を育成する指導)が行われるようになった。

① 社会の要請から

戦後、正確な読みや詳細な読みが主流を占める中で、1960年代後半ころから情報読みの実践が見られた。情報の重要性を意識した指導はなされてはいたのである。

その過程で情報活用がクローズアップされたのは、1989年(平成元年)学習指導要領が編成されたもとなつた、1987年(昭和62年)12月の教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程

の基準の改善について²⁶⁾」によるところが大きい。その中の全教科・領域に関わる「教育課程の基準の改善のねらい」の一つに「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること」が示された。いわゆる新学力観である。これに関わる解説は下記の通りである。(下線引用は田中)

これからの学校教育においては、思考力、判断力、表現力などの能力が重要であり、特に、新しい発想を生み出すもとなる想像力、直観力や情報活用能力などを重視する必要があることを強調するとともに²⁷⁾、…(以下略)

全教科・領域において、社会の変化に主体的に対応するために、思考力、判断力、表現力などの能力の育成が重要であり、特筆されるのは下線部にある情報活用能力の育成を重視することが明記されたのである。

国語科においても、改善の基本方針に「特に、情報化などの社会の変化に対応するため、目的や意図に応じて適切に表現する能力と相手の立場や考えを的確に理解する能力を養い、思考力や想像力及び言語感覚を育てるようにする²⁸⁾」と示された。情報化などの社会の変化に対応できる子どもを育成するために、目的や意図に応じた表現力等の育成のための方策として情報活用能力を求めたことがわかる。

なお、この情報活用の考えは1989年(平成元年)版学習指導要領の「理解」領域の三年生以上に「目的的な読み」として盛り込まれた。

② 研究者の要請から

情報活用指導を求めた研究者の一人に小田迪夫がいる。

小田は、一つの教材を精読する読み、いわゆる正確な読みを否定していたのではないが、この読み方だけでは子どもにとって受容的な読みとなり、情報化社会において自ら情報を選択、発信、創造したりする主体的な読みの能力の育成には結びつかないと考えた。そこで説明的文章の情報読みを通して情報活用力の育成を目指したのである。

そのための具体的な目標として、小田は下記の四点を示した。

- 1 情報の読み方・分かり方を学ばせる
- 2 情報の表し方・伝え方を学ばせる
- 3 情報の求め方・生かし方を学ばせる
- 4 情報の分かり方や表し方を明快、明確にする

思考の仕方を学ばせる²⁹⁾

情報活用を通して、情報を読み取る力や情報が分かる力を育てようとした。その言語能力が、言語生活における情報読書に通ずると考えたのである。

(3) 情報活用能力とは何か

情報活用能力とは「情報を受信し、処理し、発信する能力で、情報処理能力の上位の概念となる。情報処理から情報活用という目的概念の変化は、理解中心の学習から、表現を重視した学習へという時代の流れを感じさせる³⁰⁾」と、学習者（読者）が主体的に情報を「受信、処理、発信する」能力であることがわかる。

(4) 情報活用指導の内容

①1989年（平成元年）版学習指導要領における情報活用指導に関わる指導事項から読み取れること

改善の基本方針にも見られるように、情報化などの社会の変化に対応するため、目的や意図に応じた読みが盛り込まれた。目的的な読みの指導事項は、三年生以上の「理解」領域にある。

・三年生

自分の立場から大事だと思うことを落とさないで文章を読むこと。(ク)

・四年生

読む目的に応じて大事な事柄をまとめたり、必要などころは細かい点に注意したりしながら文章を読むこと。(ク)

・五年生

必要な事柄を調べるため、また、必要な情報を得るため、文章を読むこと。(キ)

・六年生

目的に応じて、適切な本を読んだり、効果的な読み方を工夫したりすること。(ク)

学習者（読者）として、目的に応じて読んだり調べたりすることが強調されている。また六年の指導事項を見ると、読書指導にもつながる内容である。文学読書だけでなく、情報読書にも配慮されていることがわかる。

②情報活用指導の実際

『二十一世紀に生きる説明文学習 情報を読み、活かす力を育む』（小田迪夫・渡辺邦彦・伊崎一夫編著 1996年東京書籍）をもとに指導の実際を考えてみ

る。

この書では、情報活用につながる指導として三つの視点を提示している。

I 情報の読み取り方を学び、新たな情報を求める

II 情報の表し方、伝え方を学ぶ

III 複数教材の情報を生かす

上記から I と II の実践例をそれぞれ示す。

I の実践例として、1年生説明的文章「とりのくちばし」（小西廣美実践 p18～24）を見てみる。（別紙図 1 参照）

図 1 は、小西の「学習計画と育みたい国語の力」である。学習計画立案に 2 時間、「とりのくちばし」を 4 時間で学び、「くちばし図鑑」づくりを 5 時間で行うという計 11 時間抜いで計画している。

本実践の情報活用は二点ある。一つは本文の読み取りの中で疑問となったことを新たな本から情報を求めて解決すること（例えば「ペリカンは、水と魚をいっしょに食べるって書いてあるけど、それはほんとうなのか」）、もう一つは他の動物のくちばしを調べ本文の書き方を使って図鑑を作ることである。本文の疑問を解決するための情報活用、来年の一年生に向けての「図鑑づくり」は、学習者（読者）が主体的に活動に取り組むことができ、二つの情報活用は効果があった。

また、先の疑問（「ペリカンは、水と魚をいっしょに食べるって書いてあるけど、それはほんとうなのか」）は、その前に学習した「ふくむ」「がぶり」といったペリカンの行動の読み取りがもとになっている。学習者（読者）の言葉に対するこだわりであり、メタ認知が働く萌芽が見られる。

考えてみたいこととして、第三次の図鑑の事例から本文の読み方の有様である。この「とりのくちばし」で身に付ける資質・能力は、「くちばし」の形態（つくり）と機能（はたらき）の理解とその定着である。森田香織里³¹⁾が述べるように「形態と機能という情報が、『説明』という行為の最も基礎的な要素」となるからである。

続いて、II の実践例として 6 年生説明的文章「人間がさばくを作った」（大西義則実践 p106-116）を見てみる。（別紙図 2 参照）

本実践の情報活用は図 2 に見られる理解「書かれている情報」と表現「必要な情報」の二点である。前者は本文の内容であり、後者は絵本作りのための情報である。

有効点として、教師が第一次に学習者（読者）と学

習計画を相談して決めていることが効果的であった。読み取りをした後、「絵本づくり」をするという学習全体の見通しをもつことができ、学習者（読者）の学習への意欲が喚起され、学習活動全体の質が高くなることが考えられるからである。また実践記録から、本文の内容を教師自作の手引きをもとに自ら解決しようとしていることも効果的であった。

考えてみたいこととしては、この教材の特性である筆者の論証過程や例えば最終段落の「我々人間は、世界の各地でさばくを拡大したり、さばくとなる原因をつくったりしたらしい」の「らしい」の表現をどう考えるかなどについての吟味は授業記録からはうかがえなかった。論証過程そのもののよさ、表現の曖昧さについて検討することがこの教材には求められる。つまり、学習者（読者）が論証過程や表現についてメタ化できるような指導が求められる。

(5) 情報活用指導の成果と課題

実践例を踏まえながら成果と課題を示す。

〈成果〉

- ・本文の疑問を解決するために本文以外から情報を求め解決を図るなど、学習者（読者）主体の読みの学習が展開された。
- ・言葉に対するこだわりが感じられ、言葉に対するメタ認知が働く素地が見られた。
- ・絵本作りの題材を各自で選ぶなど、学習者（読者）の目的に応じた言語活動が展開された。
- ・単元全体に関わる課題や各自で選択した課題を解決していく「言葉による課題解決学習」が展開されており、学習者（読者）の意欲や興味が大切にされている。
- ・情報活用を通して、学習者（読者）の言語生活における情報読書への関与を見据えている。

〈課題〉

植山俊宏³²⁾ は下記の通り指摘する。

小田迪夫らは、『二十一世紀に生きる説明文学習情報を読み、活かす力を育む』（1996）を出し、新しい軸による実践を構想している。

この情報活用の視座は、説明的文章指導に新しい風を送り込んだ反面、正対的な従来の読みの緊張感を軽視することになり、いわゆる読みの浅さの批判も呼んでいる。

情報活用は、学習者（読者）の主体性を生かした指導ではあるが、本文の読みそのものの深まりに課題があると指摘している。

また渋谷孝は、説明的文章の読解とは、言葉を通して類推したり想像したりする間接経験が重要であると指摘している。情報活用は、ややもすれば本文からの類推や想像が不十分なまま直接経験としての情報に頼ってしまう陥穽がある。

以上は、情報活用指導における身に付けるべき言語能力の問題であり、教師が本文の読みに十分配慮しないと言語活動に流され、浅い読みになることを意味する。

また、正確な読みを志向しながら情報活用を求めると授業時間数が増える。長崎秀昭が指摘するように「年間に一単元ないしは二単元程度の可能な範囲³³⁾」で行うことが適切であること、さらに「必要にして適切な資料の準備のために、学校図書館や地域の図書館との連携などの環境的要件を整えること³⁴⁾」も必要となる。

以上の課題を整理すると、次の一点に集約される。

- ・情報活用指導において学習者（読者）にどんな言語能力を身に付けさせるか吟味して指導にあたらなると言語教材である本文の読みの深まりが不足し、言語活動に流されてしまう。

5 まとめ

本研究は、国語科説明的文章指導における「言葉による課題解決力」を育成するために、どんな指導を構想すべきなのかについて、課題解決学習の先駆的取組みが見られた読み書き関連指導と情報活用指導から学び、その視点を考察した。

視点として2点に集約できた。

- ①「言葉による課題解決学習」において学習者（読者）が言葉に対するメタ認知を働かせるような指導を構想すること。

そのためには、国語科は「言語教材をもとに、言語活動を通して言語能力を身に付ける」教科であることの認識を教師自身がさらに深め指導にあたること。

- ②学習者（読者）の言語能力が身に付く単元構成の在り方を構想すること。

そのためには、学習課題や言語活動の質が重要となること。

①は教師の「言葉による課題解決学習」における指導の在り方についてである。稿者は、読み書き関連学習指導の課題として、どんな言語能力が身に付くかという学力論の欠如により有機的なつながりを構想できず言語活動に着目した関連となったこと、また情報活用指導の課題として、学習者（読者）にどんな言語能力を身に付けさせるか吟味して指導にあたらないと言語教材である本文の読みの深まりが不足し、言語活動に流されてしまうことを指摘した。どちらも言語能力に関わるものである。

このことは、教師の学習者（読者）に身に付けさせたい言語能力に対する認識が問われることを意味する。国語科は「言語教材をもとに、言語活動を通して言語能力を身に付ける」教科である。このことを十分認識して指導にあたるのが、学習者（読者）の言葉に対してこだわりや言葉をもとに思考・判断・表現することにつながる。教師の言葉にこだわった指導、言語能力の育成を見据えた指導が、学習者（読者）の言葉に対するメタ認知につながるのである。学習者（読者）が言葉にメタ認知できるような指導を教師は構想しなければならない。

②は単元構成の在り方についてである。実践例に見られるように、学習課題は言語教材そのものの読みを深めることにつながる。また学習者（読者）の言語活動に対する意欲を大きく左右する。さらに、質の高い言語活動は一層の学習者（読者）の意欲を喚起するとともに、言語能力そのものの深まりにもつながる。

「言葉による課題解決学習」の中で、学習者（読者）の言語能力を育成させる質の高い学習課題や言語活動を含めた単元構成の在り方が求められる。

6 成果と課題

国語科ならではの「言葉による課題解決力」を育成するために、読み書き関連指導と情報活用指導に学び、学習者（読者）にメタ認知を働かせるような指導、単元構成の在り方についての視点をもてたことは成果であった。

しかし、これらの視点はあくまでも構想にすぎない。現行教科書の教材をもとにして、どう具体化するかはこれからの大きな課題となる。ぜひ行ってきたい。

註

1) 藤井千春『問題解決学習で育む「資質・能力」』2020

- 年 明治図書 p3
- 2) 長崎伸仁『説明的文章の読みの系統』1992年 素人社
 - 3) 青木幹勇「関連指導をどのように拓いていくか」『国語科教育学研究5』井上敏夫・野地潤家 編 明治図書1976年 p45～54
 - 4) 吉田裕久「関連指導の実践研究広まる」『教育科学国語教育6月号臨時増刊 戦後国語教育50年史のキーワード』No510 明治図書 1995年 p162～165
 - 5) 「小学校指導書説国語編」文部省1978年5月 p131
 - 6) 本引用は「昭和52年改訂版中学校学習指導要領国語科」『国語教育基本論文集成6 国語科教育課程論(2)』明治図書 1994年 p455からである。
 - 7) 「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について(教育課程審議会答申 1976年12月)」『初等教育資料』No345 東洋館出版社 1977年2月号 p62～96
 - 8) 9) は須田実「二領域一事項の学習指導要領の告示」『教育科学国語教育6月号臨時増刊 戦後国語教育50年史のキーワード』No510 明治図書 1995年 p154～157
 - 10) 11) は「〈座談会〉国語科における目標・内容について」『初等教育資料』No358 東洋館出版社 1977年10月号 p41～52
 - 12) 藤原宏・瀬川栄志編『小学校国語科・5「表現」「理解」の関連指導』1978年 明治図書 p11
 - 13) は3)と同じ
 - 14) 大熊徹「作文としての目標と評価とを視野にいれて」『教育科学国語教育』No457 1992年3月号 明治図書 p8～11
 - 15) 17) は12)に同じ p15～16
 - 16) は12)に同じ p98～107
 - 18) 20) は瀬川栄志『「表現」と「理解」の関連接点を明確にする』『教育科学国語教育』No351 1985年8月号 明治図書 p17～18
 - 19) 須田実「読み書き関連指導における『関連思考力』の拡充」『教育科学国語教育』No684 2007年9月号 明治図書 p23～25
 - 21) 安河内義巳『説明文の読み・書き連動指導』1989年 明治図書 p3～4
 - 22) 小田迪夫「情報読みの力を養う新聞記事の使い方」『教育科学国語教育』No715 2009年11月号 明治図書 p13
 - 23) 八田洋彌「情報読みの理論と読むことの教育」『読むことの教育と実践の課題』全国大学国語教育学会編 1985年 明治図書 p66～79
 - 24) 竹長吉正「情報読み能力の育成」『教育科学国語教育6月号臨時増刊 戦後国語教育50年史のキーワード』No510 明治図書 1995年 p133～136
 - 25) 児玉忠「読解力における『テキスト』と『情報』」宮城教育大学教職大学院紀要第2号 2020年 p3～10
 - 26) 28) は「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について(答申)」『初等教育資料』No510 東洋館出版社 1988年2月号 p70～104
 - 27) 熱海則夫「教育課程改善の基本的考え方」『初等教育資料』No510 東洋館出版社 1988年2月号 p2～6

- 29) 小田迪夫『二十一世紀に生きる説明文学習 情報を読み、活かす力を育む』東京書籍 1996年 p9~15
- 30) 河合章男「情報化と説明文」『情報化時代「説明文」の学習を変える』齊藤喜門 監修 国語教育実践理論研究会 編 学芸図書 1996年 p21
- 31) 森田香織里「読むことの指導①—説明的文章—」『初等国語科教育』塚田泰彦 他編 ミネルヴァ書房 2018年 p126
- 32) 植山俊宏「説明的文章の領域における実践研究の成果と展望」『国語科教育学研究の成果と展望』全国大学国語教育学会編 2002年 明治図書 p282
- 33) 34) は長崎秀昭「説明文における新しい学習のタイプとは」『情報化時代「説明文」の学習を変える』齊藤喜門 監修 国語教育実践理論研究会 編 学芸図書 1996年 p34~40

(2022. 9. 2 受理)

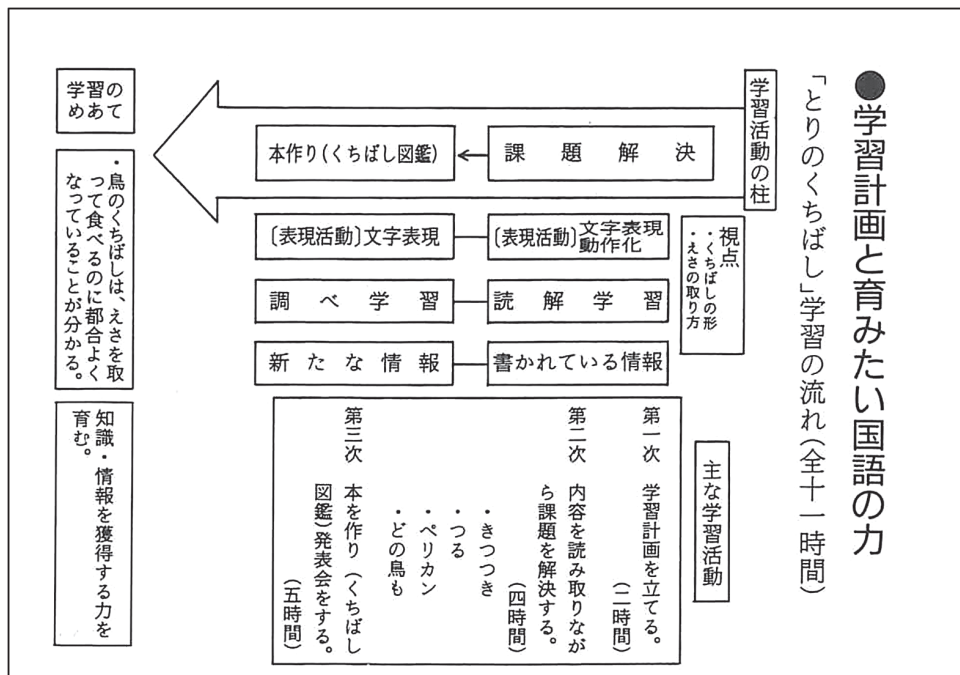


図1 「とりのくちばし」の学習計画と育みたい国語の力 (p19 より抜粋)

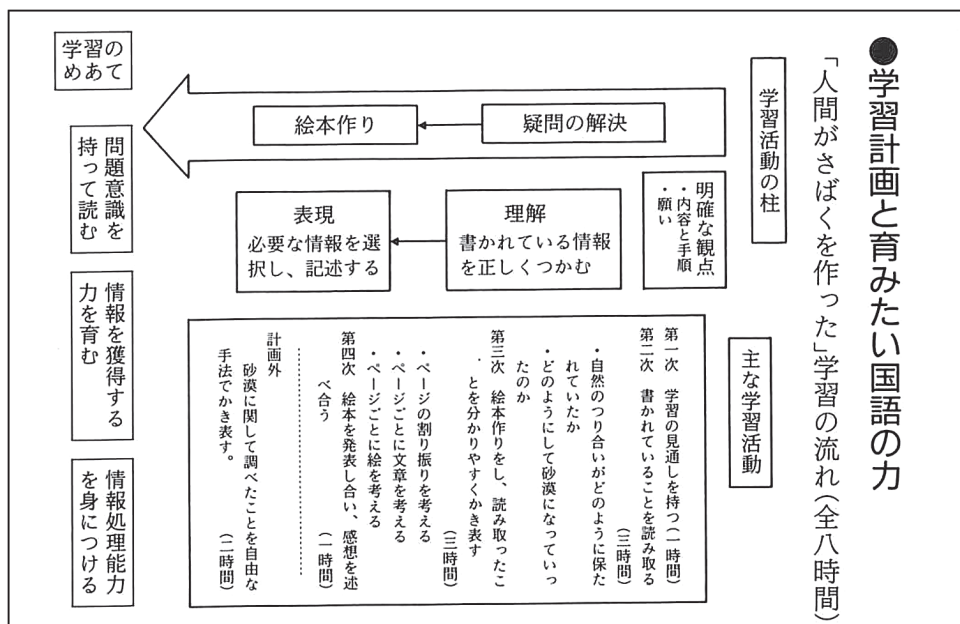


図2 「人間がさばくを作った」の学習計画と育みたい国語の力 (p107 より抜粋)