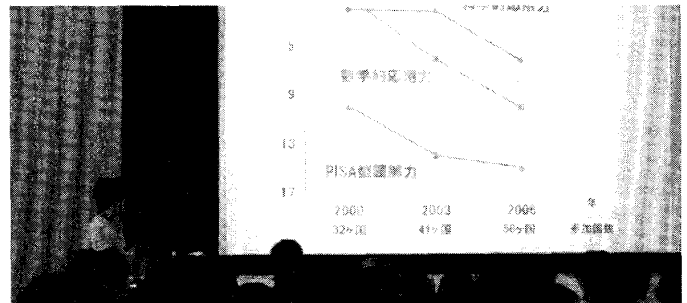


日本教育心理学会創立50周年記念 公開シンポジウム

言語力—考える力を育むことばの教育

企画者・司会者	内田伸子 (お茶の水女子大学)
企画者	研究委員会
提案者	宗我部義則 (お茶の水女子大学附属中学校)
	中村敦子 (広島県安芸高田市立向原小学校)
当日発表者	大下朋子 (広島県安芸高田市立向原小学校)
指定討論者	秋田喜代美 (東京大学)
	三宮真智子 (鳴戸教育大学)
総括討論者	多鹿秀継 (神戸親和女子大学)
	市川伸一 (東京大学)

え、考える力を育むことばの教育について論考を進め、教室での学びの新たな展望を拓きたい。



企画の趣旨

OECDによる国際学力到達度調査は2000年、2003年、2006年の3回実施された。日本の高校生のPISA型読解力、数学応用力、科学リテラシーを測定する課題では白紙答案が多く、特に内申に反映されないテストに取り組む意欲が欠けていることが明らかになった。これは日本の偏差値主義・結果主義のもたらした所産であり、受験を目標にした勉強のあり方により、受験に関係ない課題へは最小限の努力しか払わないという態度が形成されてしまったことによると思われる。また、論証・論述問題は白紙が多いという実情は、考えるプロセスよりも正解を無批判に受け入れて覚えて使うという教育の所産でもあると考えられる。

本当の意味での学びが起こるためには、「知識をたくさん持っている」ことではなく「知識の意味を捉え、自分の理解の限界もメタ的に捉え、絶えず学び直して自分を成長させていく」力こそが必要になると思われる。教科書に書かれた事実や教師の説明のことばを黙って受容するのではなく、疑問を持ち問いを発し異議申し立てができなくてはならない。「権威」のことばを黙って鵜呑みにして受け入れるという受身的な知の受容者の立場に甘んじては、何も新しいものは生み出せないであろう。

ことばは理性や内省の手段である。教室の中では、思考を練る手段、理性や内省の道具として生きて働くことばを子どもに向かって発しなくてはならない。考える手段としての国語の力を子どもたちに習得させ、使いこなせるようにすることが、今、日本の国語教育に求められる課題である。2009年から導入される新学習指導要領では、言語力がすべての教科で重視されることになる。教育心理学、発達心理学、現場の先生方を話題提供者に迎

読む喜び・楽しさのある〈読み〉の学習づくり
—低迷する読解力を教室から変える—

宗我部義則

1. 読みの学習を変えよう

「伝え合う力の育成」を重点に掲げた現行学習指導要領の告示から10年、今年(2008年)3月に新学習指導要領が告示された。この間、読みの学習の見直しは現場レベルでも試みられ、PISA調査(2003)に基づく『読解力向上に関する指導資料』(文科省、2005)他、各方面から教科横断型学力としてのPISA型「読解力」の向上に向けた提案がなされた。また、読書離れへの対策は社会的にも講じられ、読書推進の法整備や各レベルでの読書活動への取り組みがなされ、図書館利用率も伸びてきているという。新学習指導要領では、こうした動向を踏まえ、「語句の意味の理解」「文章の解釈」「考えの形成」「読書と情報活用」という新しい枠組みで「C読むこと」の指導内容が整理された。その背景にはOECDのKey Competencies(2003)等の国際的な学力観の変化や、中教審答申(2008)に指摘された知識基盤社会を生きる力としての言語力育成の要請などがある。読みの学習や、教育全体に関わるこうした動向を視野に、私たち国語教師は授業実践のレベルで「読みの学習指導の改善」を具体的な形にしていかなければならない。

その際、私たちが注意したいのは、たとえば前掲『指導資料』等に示された指導例などを単に方法論として導入するのでは危ういということである。かつて渋谷孝氏らが文学だけが読解ではないとして説明的文章の読解指導を提唱したとき、段落構成や論理展開、各段落の要点

などを手がかりに読み解いていく読み方が画期的と捉えられ広まった。しかし今、私たちは「説明文の指導といえは段落・要点……」というような固定的な取扱いをしがちであることを反省しなければならないだろう。

「情報の取り出し、解釈、熟考・評価」という PISA 型読解力の読みのプロセスの捉え方自体は、決して革新的なものではない。例えば、飛田多喜雄 (1962) の「機能的読解指導」には、PISA の主旨と重なり合うところが少なくない。むしろ国語教育が昔から気づいていたのに、固定的な授業づくりの中で見失っていた、あるいは実践的に定着できなかった部分なのだといえるように思う。私たちは、読解力をめぐる昨今の議論の中で、単に方法論として取り入れていくのではなく、例えば、「読むとはどういう行為なのか」「子どもたちはなぜ読むのか。何を、どう読むのか」という問いをいつも自分に発しながら授業改善に向かっていくことが大切だろう。そして、「従来の国語型と PISA 型」とか、「説明文と文学」とか、「形式主義と内容主義」とか、「読解指導と読書指導」とかいった二項対立的な枠組みを問い直しつつ、子どもたちが生涯読んで生きることを支えていく、生活の読みを確かに支える「読みの力」を育てていくことを考えながら、これからの読みの指導のあり方を考えていくようにしたいと考える。

2. 読みの学習づくりにあたって

(1) 「読む」という行為をめぐって

PISA 調査では、読むという行為を「情報の取り出し、解釈、熟考・評価」というプロセスとして捉え、それぞれのプロセスが的確になされるかを評価指標とした。またそれぞれのプロセスが的確に実践できるよう取立て指導的に学習活動を組むというのが、前掲『指導資料』等のアプローチと言えよう。読みの学習の指導過程を考えていく上で、子どもたちの中で、読むという行為がどのように実践されていくのか意識していくことの大切さが改めて提起されたのだと考えたい。読むことはまた、次のようにも捉えられよう。

- 「読む」とは対話の中に成立する行為である。
- 「読む」とは自己を外界へ向かって開く行為である。
- 「読む」とは、そう〈読む〉自己の表現である。

こう考えると、学習づくりにおいて、「読みに閉じない〈読み〉」とでも言おうか、「子どもたちが積極的な対話者として関われるようにすること」や、仲間との対話や表現活動と積極的につないで「読み手としての子どもが自分の読みや自分自身を思いきり表現できるように工夫すること」などがいかに大切か、改めて浮かび上がってくる。読むことを受容や受信の面だけで捉えず、「表現する行為」として学習づくりを発想する。ここに「読みの学

習づくり」の具体的な鍵の一つが発想されてくる。

(2) 子どもたちはなぜ読むのか、私たちはなぜ読ませたいか

学び手である子どもたちを思い描きながら、もう一つ肝心なことを考えてみよう。「そもそも子どもたちは＝私たち人は、なぜ読むのか」という根本の問いである。

私たちは、あるときは必要な情報を手に入れて判断し行動するために読む。あるときは余暇を楽しみ、充実させるために読む。あるときは迷いの中で道を求めて読み、先賢たちの著述の中に、生きるヒントを見つけようとする。またあるときは他者の文章を通して彼の考え方や生き方などを理解しようとして読む。そしてあるときは「知りたい」という湧き上がる欲求に応じて読み、自分自身の枠組みが広がっていく満足感を得るために読む。人は、こうして何らかの目的をもって読み——もちろんその目的を自覚しているときも無自覚のときもあるが——、読みつつ生きるのだといえよう。私たち教師は、読み手が内発的にもっているこうした読みの生活的な目的を、つい忘れてしまいがちではないだろうか。その結果が「読解指導と読書指導の乖離」という読みの指導の閉塞ではなかったか。

PISA 型「読解力」も、実は「なぜ読むのか」という問いと密接に関わっている。その定義には「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）」とある。PISA 調査をめぐる議論としては、「情報の取り出し、解釈、熟考・評価」という点ばかりが注目されているように思われるが、私たちが本当に見つめるべきは、PISA 調査が「読解力」を「生活的な目標の達成のための力」として明確に位置づけている点かもしれない。

もちろん、国語科の授業における読みの学習は、「生活的な目標の達成のための力」を育てるという実学的な意義のためにのみ行うものではない。言うまでもなく国語科の学習は「言葉の力」を育てるための学習の場であり、私たち国語科教師は、読むことを通して、例えば次のような言葉の学習を展開しようとしている。

- 語彙を広げ言語感覚を磨く（語彙の拡充と感性の学び）
- 書かれていることを思い浮かべ想像する（想像力育て）
- 全体を俯瞰しつつ論理的に思考する（論理的思考力育て）
- 言葉で理解し伝える（表現の内容と形式と意図の学び）
- 世界観を広げ、自己の枠組みを広げる（多元的な思考、世界認識と自己枠組みの拡大）
- 矛盾のない統一的な思考、魅力的な思想のモデルを

得る（自己形成）

ここで注意すべきは、子どもたちの思いと私たちの思いのすりあわせだろう。例えば、「読む力」を育てようとする私たちは、「読み方を教える」「教材で教え」ようにする。それは正しいし、そうでなくてはならない。しかし一方、子どもたちは内容を知りたがっている。彼らにとって文章中に書かれた人や自然や社会に関する新しい知見に触れることこそが「面白い」から、それを知りたいから読むのだ。それを忘れて文章構成や論法などの読み方の学習を進めると、書いてあることを表層的には理解できても、「腑に落ちてわかる」楽しさを味わえない。それでは、読みの学習そのものが楽しくなくなってしまう。

子どもたちが読み物と出会い、「読む」という行為・実践を心から楽しみ、言葉で「わかった（わかる）」「できた（できる）」と感じる満足感や達成感・効力感を得られることをまず大切にしたい。実践的な言葉の力、読みの知識や技能の活用力は、そうした実感の中でこそ効果的に学習されると考えるからである。

そして、「楽しく読めた」「読んでわかった」に至る過程で、例えば、想像したり筋道を考えたり、分析したり統合したり、広げたり見方を変えたりすることができるような「目標に分かちがたく結びついた言語活動」を工夫して学習を構成していくこと、さらには、そうして読んだ過程を振り返って「何がわかったのか」「どのように読んだのか」「どう価値づけるのか」などを意識化していくことが大切であると考えられる。

3. 読むことを楽しみながら考える力を育む読みの学習
……私の試み3例

以上のような考え方に立って、読む力の育成を、そして読むことを通した言葉の力の育成を日々試みている。最後に、読むことを楽しみ、「読んで考える力」を育てていくことをねらった学習の事例を3例紹介し、ご助言を仰ぎたい。

【事例1】古典の世界を楽しむ『平家物語』

古典の学習は、今回の学習指導要領改訂でも重点の一つに取り上げられている。現行学習指導要領では「指導計画の作成と内容の取り扱い」で取り上げる形であったが、新学習指導要領では各学年の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」として、指導事項化されている。例えば第2学年では次の内容が示された。

- (ア) 作品の特徴を生かして朗読するなどして、古典の世界を楽しむこと。
- (イ) 古典に表れたものの見方や考え方に触れ、登場人物や作者の思いなどを想像すること。

(1) 単元の展開（全8時間）

- 第1次 古典学習のガイダンス・「祇園精舎」 … 1時間
- 第2次 「坂落」を音読・群読で読む。 …… 2時間
- 第3次 「敦盛最期」「扇の的」を表現活動を楽しみながら読む。 …… 4時間

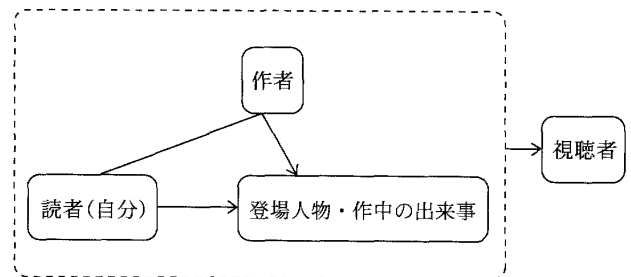
- ① 学習材の選択・活動グループ作り・下読み
- ② グループ学習1
群読……群読台本の作成（読み分ち＝どんな役を立てるか、何人で読むか）
インタビュー……質問と答えを考える。
- ③ グループ学習2
群読……読み担いの検討と練習
インタビュー……台本化と練習
- ④ 発表会と感想交流

第4次 学習のまとめ …… 1時間

- ◎プリントを通して学習のまとめをする。
 - ・学習を振り返ってまとめる。
 - ・平家物語が読み継がれるわけを考える。

(2) 学習づくり工夫と実際

- ① 「対話」の仕掛けとしての「インタビュー」
 - ・読んで感じる「なぜ」「どうして」を、作者や作中人物に問いかける形で自問する。（作者や作中人物との交信、読んでいる自分との交信、読み合う仲間との交信）
 - ・読者（自分）―登場人物―作者―視聴者の関係が生み出す「読みの視点」の多重化。
- ② 表現活動をゴールとすることで読みに目標意識と見通しをもたせる



cf. NHK「マンガで読む古典」

・荻野勝氏（前学大世田谷中）に先行実践

- ③ 表現活動へ展開しながら読み取らせたい・気づかせたいところ

【敦盛最期】

○手柄にはやる直実が、泣く泣く敦盛を討つに至る心情の変化。

○その転節点となる敦盛の姿・言動・人柄

【扇的】

○神に祈る与一の思い。

○「情けなし」が浮かび上がらせる非情さ。

※光村図書は、「扇的」と「弓流し」の初めの部分を合体。

(3) インタビューで読む「扇的」の実際

○A女の質問案の例

- ・どこを工夫したか。
 - ・なぜ作者は「人も」「者も」と対になって書いているのか。
 - ・どんな気持ちで弓を引いたか。扇を射たときと人を射たときの心境の変化。
 - ・与一に命じたとき、どんな気持ちだったのか。
 - ・与一が射て、当たったときどう思ったか。
 - ・「あ、射たり」と「情けなし」と言った源氏のそれぞれの気持ち。
 - ・義盛はなぜ与一に男を射させたのか。
 - ・与一が男を射たとき、平家はどう思ったのか。
 - ・与一が扇を射ることについて、どう思ったのか。
 - ・男は平家なのに、なぜ舞を舞ったのか。
- 「あ、射たり」と「情けなし」への着目から、扇を射る時の与一と男を射る時の違いへ。(リズム感が違う、迷いがあるのとないのとの違い)
→「扇的」と「弓流し」をつないで教材化した意図への気づき。
- インタビューから、発表の形への編集あるいは構成の指導をさらに工夫する必要。
→以前は番組の録画をモデル教材として提示したが、今回は見せられなかった。

【事例2】「走れメロス」…原詩と比較して作者の表現意図を考える

読んで受容的に理解するだけでなく、書き手の意図を考えつつ表現を判断・評価したり、自分なりの意味づけや価値付けをしていく対話的、創造的な読み方が求められている。この学習では、文学のことばの働きを味わいつつ、そうした表現をつくり出した作者の意図を考え、一つひとつのことばや表現を意味づけていく形で、自分の読みを形成していくことを楽しむような読み方を体験させていきたい。

本実践では、複数の「テキストを読み比べて自分の読みを作る」という視点から「走れメロス」の原典として知られるシラー「人質」との比べ読みを改めて取り上げ

る。2つのテキストを比べ、作者が何を肉付けし、どう書き換えようとしているのかを見ていくことで、作者の表現の意図を読み取っていくとするものである。

ただし「人質」と比べるのはそのためだけではない。両者を比較すると浮かび上がってくるのは、メロスや王の人間性や、メロスとセリヌンティウスの間の信実等だけではない。むしろそうした内容を浮かび上がらせることばや表現、効果的な情景や人物の描写などの「文学のことば・表現」こそが注目されることになるように考える。むしろほぼ筋書きだけの原詩と比較させ、その違いを検討していく中で、「なぜこう変えたのか」「味わいを深めている表現のヒミツは何か」と思うことが、学習者を主体的にテキストに向かわせる＝読みの文脈を形成し、気づかせたい太宰の表現への着目を促すと考えた。

(1) 単元の展開 (全5時間)

第1時 学習のガイダンスと全文の通読

第2時 感想の交流と「人質」の通読

○感想を交流し、読みの視点や受け止め方を広げる。

○原典の存在を知り「人質」を通読して、異同について自分の気づきをまとめる。

第3時 「人質」との異同を発表し合い、読みの視点をもつ。

○気づいた異同を「走れメロス」の展開に沿って整理する。

○両者の違いから問いを引き出す。

○モデルを見て、表現の意図や効果について自分の考えをまとめる。

第4時 グループで交流し、各自が考えた意図や効果について検討し合う……本時

○表現の意図や効果について各自の考えをグループで交流する。

○交流による気づきや深まりを全体で発表し合う。

第5時 学習のまとめをする

○取り上げた表現や内容をもとに「走れメロスのヒミツ」レポートをまとめる。

○学習を通して気づいたことを振り返る。

(2) 学習づくり工夫と実際

① 複数テキストを読み比べて自分の読みを作る

○シラー「人質」と太宰治「走れメロス」との比べ読み。

→ 作者が何を肉付けし、どう書き換えようとしているのか。

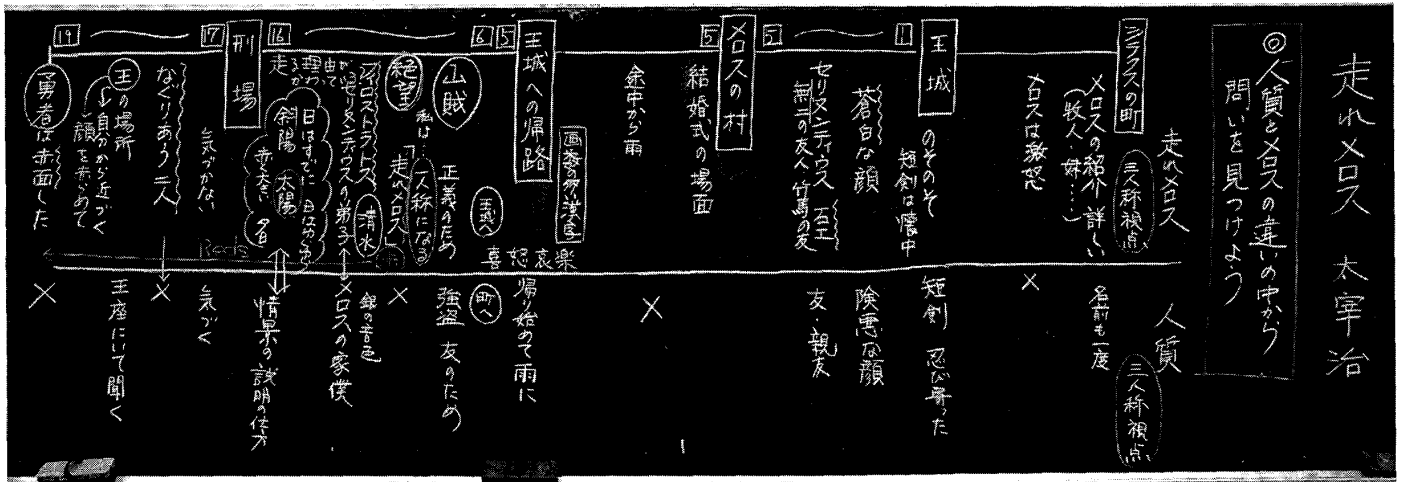
……作者の表現の意図を読み取っていく。

【比較して見えてくるもの】

叙事詩＝筋書きだけの「人質」 ↔ 小説＝形象性豊かな「メロス」

- ア 人物像や人物設定の違い，事件や情景の描かれ方……作者の意図
- イ 文学のこぼれ・表現の効果
- ② 学習における取扱い方
 - ア. 学習材の提示→違いの発見（気づき）
 - イ. 「なぜ変えたのか」……主体的にテキストに向かわせる読みの文脈の形成＝読みの目的＋読んで表
- (3) 原詩と比較して考える「走れメロス」……学習のまとめレポートから

- 現する「必然性」
- ウ. 自分の読み・解釈づくり
- エ. 他者との交流
- ③ 主題の追求自体を目標としない
 - ・文学教材による授業→人物の心情や言動，作品の主題を学級で追求？



「大きな力と赤」OM 女

まずシラーの「人質」を太宰が読んだとき，何を感じ，何を思ったのか。それがとても気になります。マイナスのイメージなのか？「この伝説はもっと深い意味があるに違いない」「メロスと友の間のものはもっと美しいに違いない」。それとも共感した上で，「人質」に基づいた物語を作ろうと思ったのか。

あくまで私の主観で，そして私さえも確信できるとは言いつれないのですが，この「走れメロス」の中で一番のキーワードは，最後のほうで出てくる「大きな力」なのだと思うんです。①「まだ日は沈まぬ。最後の死力を尽くしてメロスは走った。メロスの頭は空っぽだ。何一つ考えていない。ただ，わけのわからぬ大きな力に引きずられて走った。」②「信じられているから走るのだ。間に合う，間に合わぬは問題でないのだ。人の命も問題でないのだ。私はなんだかもっと恐ろしく大きいもののために走っているのだ。」

この二つが「大きな力」という直接の描写を使っている文です。私は②の文（物語に出てくる順番は②のほうが先）に，矛盾を感じました。②はメロスがフィロストラトスに対して言うセリフです。言っている間に，すでに走る理由が変わっています。初めは友に「信じられているから」のはずが，5秒後には「大きなもののため」。ということは，「信じられている」という意識している実感と，「大きなもの」の無意識な実感がつながっているのか，それぞれ全く別の次元のことを分けていっているのか。そして初めのほうでは，メロス自身も「間に合う」前提で走っていて，間に合わなければならぬのだから，人の命も間に合わぬも『問題ではない』のは明らかにおかしい。……とすれば，その「大きな力」とは自分との戦いだったのかも知れないという考えが浮かんできました。（中略）

一体どこから「大きな力」は出てくるのか？けれど，私が今さっきひらめいたように，赤を強調している時点で，メロスが「赤」「赤い太陽」を感じている時点で，無意識のうちに「わけのわからぬ大きな力」で動いていて，フィロストラトスにしゃべりかけているうちに，あるいはそのセリフの前から，メロスはやっと自覚した。……のではないかとも思いました。友とか，そういう目に見える，または「分かっている善」「世間一般で認識されている美，または善の心」では説明しきれない，走りきらなければならないという，走りきることに對する大きな力の動きなのではないでしょうか。ひょっとすると人間とは切り離された…というより，つながっているけれども決して同じではない，宇宙とかそういう次元の，未知の，しかし人間だからこそ，窮地に立たされた，使命のある人間のみが感じる力なのかもしれません。

私の予想では，きっと太宰も大きな力は何なのか，わからなかったのではないのでしょうか。一番初めのときにも書きましたが，「わからない」けれど「感じている」。太宰さえもこればかりは表せなかった。または表そうとすると，自分が感じているソレがとても薄いものになってしまうと感じたのではないのでしょうか。だから，あえて，太宰だからこそ「大きな力」という一言で余分な説明はせずにしたのだと私は感じました。本当にこの「走れメロス」には，すごーく深いことがたくさんあって，きっとまだまだ太宰自身も気づいていないような太宰の生み出した才能の宝石がたくさん，このお話に詰められているような気がします。それを浅はかながらも，読み探して感じていくのは，本当に心から楽しめました。…ぶっちゃけてしまいますと，どの授業より，好奇心がそそられて超!! 楽しめました。ありがとうございました。

【事例3】「俳句のレトリック」…表現の方法に着目して意味づける

本単元では俳句を学習材として、「表現の方法」への意識を高めていくことをねらう。言葉による表現・伝達は、言葉の一つひとつが指し示す内容と、それがどのような形で発信されるかという形式の面とによって成り立っている。言葉の「意味」は、この2つの間で立ち上がってくる。俳句作者は五七五の短詩型に当てはめるために言葉の省略を進める過程で、あるときは切れ字を使って、あるときは言葉と言葉の組合せ方の工夫によって不要な部分を切り捨てつつ対象や主題を表現する。俳句を読むとは、言葉の切捨て方や、言葉の組合せ方=表現の意図と工夫を読むことでもあるといえよう。本単元では例句について情景を思い描きつつ、見つけ出した表現方法に「名づけ」をすることにより、俳句表現の方法に目を向け、意味づける学習を展開する。

単元の展開 (全8時間)

I. 俳句を読む視点

- 第1時 名句の秘密
- 第2時 詩の表現技法の俳句への用例
- 第3・4・5時 俳句表現の工夫

II. 俳句鑑賞に挑戦

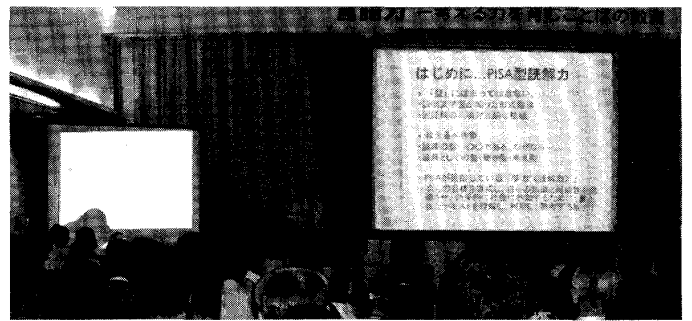
- 第6・7時 気に入った俳句を選んで鑑賞文を書く
- 第8時 鑑賞文を読み合い、振り返りをする。

例えば、左のノート記録に見るように、2つの例句の表現上の共通点を探し、それに名前を付けて表現法として定位させる。同じ例句でもクラスによって違う名付けがされる。

左のクラスの場合、「前後対照法」と名づけられた。

参考文献

飛田多喜雄 (1962). 機能的読解指導 長山書店



PISA を通して考える読解力育成の観点から

秋田喜代美

はじめに

国際学力テストや全国学力調査結果等に表れる読解力、言語力の低迷から、学習指導要領の改訂において、すべての教科において言語力の育成が図られるようになった。(1)事実を正確に理解し、的確にわかりやすく伝える技能を伸ばす、(2)自らの考えを深めることで、解釈や説明、評価や論述をする力を伸ばす、(3)考えを伝え合うことで自らの考えや集団の考えを発展させる力を伸ばすことが提案されている。そしてこの言語力育成の背景には、PISA 型読解力育成の議論からの展開がある。そこで本稿では、第1に PISA 型読解力育成に関する議論を私自身はどのように捉えているか、第2に近年の教育心理学研究等での読解力育成研究の知見はどのような内容を提案しているのか、そして第3にそれらと日本の学校の実態を踏まえたときに、読解力育成のために今後考えるべき点を順に論じてみたい。

1. PISA 型読解力育成の議論の光と影

PISA 型読解力を考えるときに、(1)テストの測定概念の構成、(2)学力テスト実施結果から生まれた PISA「型」読解力という概念、そして(3) PISA 型読解力の育成が提起する問題の3観点から光と影を考えることができる(秋田, 2007)。

第1の測定概念に関しては、読解力の下位プロセスを「情報の取り出し、解釈、熟考・評価」として示したことで深く理解して学ぶ過程に注目している点や、非連続型テキストの統合処理を示すことで能動的な知識構築過程

