

## 【論文】

# 小学校における「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる 授業の可能性の探究

—主に「C読むこと」領域に関して—

## Exploring the Possibilities of Lessons that Nurture by Exercising "Verbal Perspectives and Ways of Thinking" in Elementary Schools : Consideration Mainly About "Reading"

小林 康宏

本研究では、まず、2017年度版小学校学習指導要領のうち国語科において育成を目指す資質・能力の基軸となる「言葉による見方・考え方」とは何かを概観した。続いて「言葉による見方・考え方」の捉え方の現状を示した。そのうえで、「見方」や「考え方」の基本的な参照先、及び、「言葉による見方・考え方」を育成する授業デザインについて提案した。さらに、文学的文章、説明的文章を教材として扱った小学校の授業において、「言葉による見方・考え方」を育成する可能性のある教師の働きかけの具体を示した。

キーワード：言葉による見方・考え方、概念的思考、授業デザイン、共有

### 1 はじめに

2017年度版学習指導要領で育成すべき「資質・能力」の要点は「何ができるようになるか」（中央教育審議会答申2016p.21）である。このことが重視されたことはこれまで国語科教育が抱えている課題への突破口として期待される。

阿部は「子どもたちに物語・小説を読む力を育てるための指導過程・指導方法の解明は、これまで不十分なまま長く放置されてきた」（阿部 2019p.15）と指摘しているが、言語能力を育成するための明確な指導法が未だに確立されていないことが国語科教育の大きな課題として指摘することができる。さらに、那須は「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る。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、どのような力をどうやって付

けたいかということに指導者側が無関心なまま言語活動を重ねたとしても、それがそのまま学びの概念的理解に到達しないことを指摘している。国語科教育の抱えている課題とは、どのような力をどうやってつけたいかについて無自覚な教師が、当該の教材の内容理解をさせること等に偏り、教材を学習することを通して、次に同様の教材と出会った時に課題を解決していったり、実の場に活用していったりする力を子どもに与えていないことといえる。教材の中に閉じこもってしまっている国語科教育の指導観は、この授業で「何ができるようになるか」という発想に立つことで大きく転換することが期待される。本稿では、「資質・能力」を国語科教育において育成するための基軸となる「言葉による見方・考え方」とは何かを明らかにしたうえで、その捉えの現状を明らかにする。そのうえで、「言葉による見方・考え方」を育成するための授業デザインを示すと共に、実際の授業にみられる姿から、今後の可能性を探っていく。

### 2 「言葉による見方・考え方」の概観

## 2.1 「見方・考え方」とは何か

那須は「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 2017p9）と述べている。育成すべき資質・能力の要点である「何ができるようになるか」という問いに対して答えられる授業が、実の場に繋がっていく国語の力を付けるための大切な視点であると指摘されている。資質・能力の育成を目指す授業づくりの視点が「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説国語編」（以下 解説）にある「主体的、対話的で深い学び」（解説 2018p.4）である。このうち「深い学び」は、「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説総則編」（以下 総則解説）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」（総則解説 2017p.77）と説明されている。「深い学び」を通して、資質・能力を身に付けていくための重要な要素が「見方・考え方」であることが分かる。

## 2.2 「言葉による見方・考え方」とは何か

「見方・考え方」は国語科においては「言葉による見方・考え方」として教科の目標の筆頭に位置付けられている。「言葉による見方・考え方」を働かせることについて、解説では「児童が学習の中で、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.11）と説明されている。

図式化すると図 1 のようになる。

学習者は、「言葉の意味」や「言葉の働き」、或いは「言葉の使い方」といった「見方」で「対象と言葉」、「言葉と言葉」の関係を「捉える」、或いは「問い直す」ことを通して、表現したり、理解したりする。こういったことを通し

て、「言葉への自覚を高める」というものである。

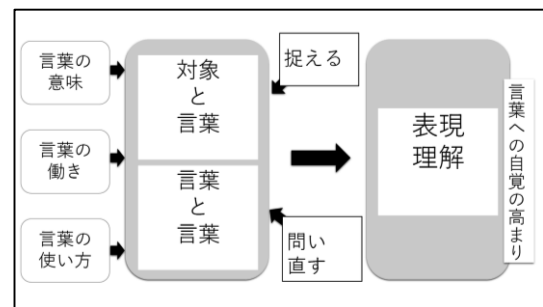


図1 「言葉による見方・考え方」のモデル図

「ごんぎつね」（東書 4 下）を教材として具体を述べる。学習課題を「『ぐったりと目をつぶったまま』うなずいたごんはどのような気持ちだったのか」とする。学習者の働かせる「見方」を「言葉の意味」の「兵十のごんに対する呼称」として、「ごんぎつね」のテキストの言葉と言葉の関係を「比較」思考を使い、捉え直す。兵十のごんに対する呼称は、作品を通して「ぬすつとぎつね」、「ごんぎつねめ」であったものが、ごんをうった後にごんに対して呼びかけるところでは「ごん、おまいだったのか。いつもくりをくれたのは。」と「おまい」に変化している。「ぬすつとぎつね」と「おまい」を比較すると、これまでは、敵視した呼び方だったものが、方言の使用も相まって兵十からごんへの親近感が感じられる呼称に変化している。学習者は、兵十にくりや松たけを届けていたのは自分だということに気付いて欲しいと願っていたごんは、親しみのある呼び方を聞いて嬉しくなっただろうというようにごんの気持ちを理解する。このことを通して、「文学的文章の解釈をしていくには、登場人物の呼称に着目し、意味を比較することが効果的である」といった言葉への自覚の高まりが生まれる。

「言葉による見方・考え方」を働かせるということの具体例を挙げれば以上のようなことが考えられる。

ここでは、「言葉による見方・考え方」に対する定義づけが難解なために、図式化を試み、具体を示したが、この「難解な定義」が「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てていく指導の在り様に混乱を引き起こすことになる。

## 3 「言葉による見方・考え方」指導の現状

### 3.1 「言葉による見方・考え方」の受け止められ方

藤森は「物事を表す道具であり、理解と表現の活動であ

り、また文化財でもある『ことば』を対象に、国語科ならではの「見方・考え方を簡潔に言い表すことは、容易ではありません。」(藤森 2018p.137)と述べている。また、鶴田も「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)と述べている。多様な対象を範疇とする国語科教育の中で、「言葉による見方・考え方」を絞り込むことが非常に困難であることが指摘されている。

「言葉による見方・考え方」と指導事項の関係性をみても。2019年当時、文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官であった菊池は「『言葉による見方・考え方』はあくまで、『深い学び』の視点からの授業改善の鍵となるものであり、これ自体が『指導事項』、つまり育成を目指す資質・能力ではない」(菊池 2019ap.7)と述べている。一方、菊池は「『資質・能力』を育成する過程で『見方・考え方』が働き、『資質・能力』が育成されることで『見方・考え方』も豊かで確かなものになっていく」(菊池 2019bp.7)とも述べている。2つの論文を併せて読むと菊池は、「言葉による見方・考え方」は直接には指導事項に明記されていないものの、「言葉による見方・考え方」は、資質・能力を育成する過程で働くものであり、資質・能力の育成と「言葉による見方・考え方」を働かせることは不即不離であることを述べているのだが、前者のみを読んだ場合には、「言葉による見方・考え方」は指導事項ではないので、さほどの重要性はないという誤解を生んでしまうだろう。このような教科調査官の言質にもみられるように、指導事項と「言葉による見方・考え方」の関係性も明確に学校現場に説明されているとはいえない。しかしながら、2017年度版学習指導要領は2020年から完全実施となった。資質・能力を育成する国語科授業づくりの基軸として期待される「言葉による見方・考え方」についての基本的な認識、具体的な姿が共有されぬままの実施となった。

### 3.2 書籍にみる「言葉による見方・考え方」の諸相

「言葉による見方・考え方」の具体が明確になっていない中でも、学校現場では、2017年度版学習指導要領に基づいた授業をする必要がある。「言葉による見方・考え方」を働かせる授業はどのようなもので、どのようにしたら、「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」させられるのかについて、現場では模索が続いている。そういった混沌とした状況の中、指導の手掛かりとなるのが、書籍である。そこで、ここでは、「言葉による見方・考え方」に関し、2020年12月現在刊行されている7冊の書籍を取り上げ、「言葉による見方・考え方」がどのように捉えられ、どのような授業づくりの方向性が示されているのかを概観する。現在刊行されている書籍に限定したのは、実際に学校現場の教員が活用するものとして書籍が最も頻度が高いと考えるからである。尚、観点としては①「言葉による見方・考え方」の具体がどのように示されているか②「言葉による見方・考え方」を育てる授業や発問とした。

#### 3.2.1 各書籍の記述の実態

##### 1) A「見方・考え方」[国語科編]

###### ①「言葉による見方・考え方」の具体

見方は、具体的に書かれている。考え方としては、「想像する」(p.68)といったものにみられるように、抽象的な捉えとなっている。

###### ②「言葉による見方・考え方」を育てる授業や発問

考え方は明確に示されているが、見方は示されていない。

##### 2) B『「見方・考え方」を鍛える小学校国語科の『思考スキル』]

###### ①「言葉による見方・考え方」の具体

見方については、見方の設定の仕方が述べられている。考え方については、比較、順序、理由、要約、定義、類別、課題解決、推論、評価の9つが記載されている。考え方について、思考の階層の統一が見られない。

###### ②「言葉による見方・考え方」を育てる授業や発問

考え方を明確にした発問が示されているが、見方は示されていない。

##### 3) C「小学校国語科『言葉による見方・考え方』を鍛える物語の『読み』の授業と教材研究」]

###### ①「言葉による見方・考え方」の具体

見方は、人物、時・場、場面、構造、形象、表現技法(比喩、擬人法、倒置法、反復法、象徴)、語り手と視点の9つが記載されている。考え方は、「具体的な場面に沿って記載されている。

###### ②「言葉による見方・考え方」を育てる授業や発問

具体的な考え方が示された発問がみられるが、見方は示されていない。

4) D「小学校国語科 言葉による見方・考え方を働かせる『読むこと』の授業づくり」

①「言葉による見方・考え方」の具体

「言葉による見方・考え方」はそれぞれの子どもに内在しているという立場をとっている。

②「言葉による見方・考え方」を育てる授業や発問

一方で、教材によっては考え方を明確にした発問がある。

5) E「物語・小説『読み』の授業のための教材研究-『言葉による見方・考え』を鍛える教材の探究-」

①「言葉による見方・考え方」の具体

見方と類似したもので「物語・小説の『鍵』」(P31) が示されている。

②「言葉による見方・考え方」を育てる授業や発問

教材研究の内容が詳述されている。

6) F「小学校国語科『言葉による見方・考え方』を鍛える説明文・論説文の『読み』の授業と教材研究」

①「言葉による見方・考え方」の具体

見方については、問い、三部構成、二つの文種、叙述の型、答え、要約、要旨、吟味の8つが記載されている。

②「言葉による見方・考え方」を育てる授業や発問

具体的な考え方が示された発問がみられるが、見方は示されていない。

7) G「小学校国語科の系統的な指導がまるわかり!『見方・考え方』を働かせる実践事例&プラン」

①「言葉による見方・考え方」の具体

特定の見方・考え方の記載はない。

②「言葉による見方・考え方」を育てる授業や発問

1時間の授業ということではなく、単元の流れとポイントが示されている。

### 3.2.2 書籍を渉猟してみえてきたこと

以上、7冊の書籍を調べ次のようなことが分かった。

ア 書籍により、見方が詳細に書かれているものがあったり、考え方が詳細に書かれているものがあったりするが、見方・考え方の両方が詳細に書かれているものは見当たらなかった。

イ 「言葉による見方・考え方」を育てる授業展開・発問

が詳細に説明されているものは見当たらなかった。

ウ 「言葉による見方・考え方」に対する捉え方のずれがある。B、C、E、Fでは、見方や考え方が明確に示されている。一方で、A、D、Gではそのようには言い難い。

以上のことから、まず「言葉による見方・考え方」の捉え方そのものが共有されていないことが分かる。さらに、「言葉による見方・考え方」を働かせていく授業像についても具体化されていないことが分かる。

## 4 「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業展開、発問の提案

### 4.1 「見方」「考え方」の具体をどこに求めるか

「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業づくりを進めるためには、「言葉による見方・考え方」の具体を認識することがまず求められる。そのために基本的な手掛かりとして活用したいのが小学校学習指導要領の中の〔知識及び技能〕の指導事項である。「(1) 言葉の特徴や使い方に関する事項」には、「見方」を設定するうえで手掛かりとなる事項が記載されている。「語彙」をみると、次のように書かれている。

#### 第1学年及び第2学年

身近なこと（下線部;稿者）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づき、語彙を豊かにすること。

#### 第3学年及び第4学年

様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には性質や役割による語句のまとまりがあることを理解し、語彙を豊かにすること。

#### 第5学年及び第6学年

思考に関わる語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、語句と語句との関係、語句の構成や変化について理解し、語彙を豊かにすること。また、語感や言葉の使い方に対する感覚を意識して、語や語句を使うこと。

(解説 2018p.198)

これらは、第3学年及び第4学年の「語彙」に関する解説文に「『C 読むこと』において文学的な文章を読む際に、



『様子や行動、気持ちや性格を表す語句』を捉える」(解説 2018p.82) とあるように、殊に「C 読むこと」領域においては、下線を付けた箇所への着目が一つの「見方」として示されているといえる。

「表現の技法」の第5学年及び第6学年の箇所には、「比喩や反復などの表現の工夫に気付くこと。」とある。「比喩」や「反復」表現は、殊に文学的文章を解釈する際には、効果的な「見方」である。これは第5学年及び第6学年の箇所に記載されているが、解説文に「これらの表現の工夫は、第1学年及び第2学年の児童が読んだり書いたりする文章中にも頻繁に見られる。第5学年及び第6学年においては、これまでに触れてきたこうした表現の工夫への気付きをまとめて整理することが求められる」(解説 2018p.122) とあるように、小学校全学年にわたり「見方」として活用することが求められているものといえる。

説明的文章指導の際の「見方」は、「文や文章」に多く記載されている。

#### 第1学年及び第2学年

文の中における主語と述語との関係に気付くこと。

#### 第3学年及び第4学年

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。

#### 第5学年及び第6学年

文の中での語句の係り方や語順、文と文との接続の関係、話や文章の構成や展開、話や文章の種類とその特徴について理解すること。

(解説 2018p.198)

例えば第3学年及び第4学年で「C (1) ア段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述を基に捉えること。」の指導をする際、「接続する語句の役割」に着目することで「このように」があるから、この段落以降は結論の段落になるだろうといった見当をつけることができる。

以上のように「見方」は基本的に小学校学習指導要領から抽出することが可能である。ただし、授業を行う際には小学校学習指導要領に記載されていることを柔軟に捉え実際の教材に合わせて具体化していくことが必要となる。

小学校学習指導要領の〔知識及び技能〕の「(2) 情報の扱い方に関する事項」には「考え方」を設定するうえで手掛かりとなる事項が記載されている。「情報と情報との関係」をみると次のように書かれている。

#### 第1学年及び第2学年

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。

#### 第3学年及び第4学年

考えとそれを支える理由や事例、全体と中心など情報と情報との関係について理解すること。

#### 第5学年及び第6学年

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。

(解説 2018p.200)

また、「情報の整理」には次のように書かれている。

#### 第3学年及び第4学年

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。

#### 第5学年及び第6学年

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。

(解説 2018p.200)

このうち、第5学年及び第6学年に記載されている「情報と情報との関係付け」は、解説には「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) と説明されている。指導すべき概念的思考が書かれている「情報の整理」については第1学年及び第2学年に関する記載がない。第1学年及び第2学年で指導すべき概念的思考については次のように考えている。「情報と情報との関係」の第1学年及び第2学年の箇所をみると「共通、相違、事柄の順序」という記載がある。対象同士の共通点や相違点を見出したり、順序を見出したりするためには、対象同士を比較するという思考操作

が必然的に伴う。従って、第1学年及び第2学年で指導すべき概念的思考として「比較」を位置付ける。このほかにも、小学校学習指導要領の第3学年及び第4学年の「C(1) 読むことエ」には「登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像すること。」とある。ここには、「気持ちの変化」を想像することが挙げられている。気持ちの変化を想像していく中には「どのように変わったのか」という様子を捉える思考と、「なぜ変わったのか」という変化の原因を考える思考が含まれている。従って、第3学年及び第4学年で指導すべき概念的思考として「因果」を位置付ける。更に、第5学年及び第6学年では「情報と情報との関係付け」の内容として「類推」が示されているが、文学的文章を解釈していく場合、「類推」は第1学年及び第2学年から働かせている思考である。「お手紙」(東書2下)で「かえるくんからお手紙の内容を聞いたがまくんは、心の中でどんなことを言っているのでしょうか」という問いを学習者に投げかける。すると「ぼくのことを大切に思ってくれてうれしいよ。」といった反応が出される。このとき学習者は「自分も離れて暮らす大好きなおばあちゃんからお誕生日の時に自分を大切にしてくれる言葉が書かれた手紙をもらって嬉しかったから、きっとがまくんも嬉しい」といったように、自分の体験を基にした類推思考を働かせてがまくんに同化している。従って、第5学年及び第6学年以外の学年でも指導すべき概念的思考として「類推」を位置付ける。

以上のことから小学校段階で働かせ、育てたい「考え方」については次のようにまとめられる。

第1学年及び第2学年	比較、類推
第3学年及び第4学年	比較、分類、因果、類推
第5学年及び第6学年	因果、分解、一般化、類推、 系統化

このように、基本的には小学校学習指導要領の〔知識及び技能〕の記載を基にして、「見方」「考え方」を設定することができる。これらを基盤として3.2でみた諸論にみられる見方や考え方を教材に合わせて位置付けていくことで、より教材の特長に沿った指導の可能性が生まれる。

## 4.2 「言葉による見方・考え方」を育て、働かせる授業デザイン

「言葉による見方・考え方」が決め出させたら、それをどのように授業で働かせ、そして育てていくのかを明確にする必要がある。そこで必要になるのが、1時間の授業デザインである。稿者はこれまで、小林(2018)及び小林(2019)、小林(2020)において、「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てるための基本的な授業展開の原則を提案してきた。基本的には以下の7原則である。

- |     |                |
|-----|----------------|
| 原則1 | 何をめざすのかはっきりさせる |
| 原則2 | 学習過程・見通しを示す    |
| 原則3 | 個で取り組む機会を設ける   |
| 原則4 | 対話で深め、広げる      |
| 原則5 | 推敲・精査する        |
| 原則6 | 3つのポイントで振り返る   |
| 原則7 | 活用のための呼びかけをする  |

この中で、「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業づくりの核となるのが原則2である。従来の多くの国語科の授業では、学習課題設定の後、学習過程を示すものの、どのような見方・考え方を働かせていくことにより、課題を解決していけそうかという見通しを設定することは行われていない。働かせ育てたい「言葉による見方・考え方」を吟味し、原則2を位置付けることで、個人追究に入る前に、本時の課題を解決するために、換言すれば、本時の指導事項の指導の実現のために働かせたい見方・考え方を明示することで、確実に学習課題が解決でき、指導事項の指導が実現できると共に、多くの学習者にとって見方・考え方を本時働かせるだけではなく、「学習や人生において『見方・考え方』を自在に働かせる」ための素地づくりを意図している。例えば、「ごんぎつね」で学習課題を『「ぐったりと目をつぶったまま」うなずいたごんはどのような気持ちだったのか』と設定した後に、解決の見通しとして「兵十のごんに対する呼び方を比べてみよう」を設定する。そうすることにより、以下、原則3～7までの流れの中で、学習者は、登場人物の呼称という反復表現に目を付け、比較思考を使い、個人追究をする中で自分の考えをもつ。それを互いに伝え合い、個人追究でもった考えの質を高め、また、見方・考え方の精度を上げる。そのうえで、自分の

考えを精査する。授業の終末では、本時分かったことと共に、どうやったら分かったのかを振り返る形で、本時働かせた見方・考え方を想起する。更に、授業者が、「登場人物の呼称の変化を比較することで、人物の気持ちを想像する」という見方・考え方を、学習者が現在図書館から借りている文学的文章を読むときにも働かせてみることを促すというものである。ただし、ここで提案しているものはあくまでも「原則」である。「見方・考え方」を示す方法についても、教師が学習者に示す方法もあれば、呼称を二つ取り上げて、何が違うのかを一斉授業の形で学習者に考えさせてから、見方・考え方を整理して示す方法もある。また、見方・考え方を課題解決のための見通しとして導入段階で示すのではなく、学習課題を設定し、個人追究を行っている中で、本時働かせたい見方・考え方を働かせている姿を取り上げ、それをモデルとして、他の学習者も同様の見方・考え方を働かせるよう促す方法もある。さらに、協働追究の際、本時働かせたい見方・考え方を働かせた発言を取り上げて、価値付けし学級全体で共有するという方法もある。

以下、「言葉による見方・考え方」を働かせた学習者の姿を捉え、広げる教師の姿を取り上げ、「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業の可能性について考えたい。

## 5 「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業の可能性

### 5.1 文学的文章における中学年の事例より

U市立S小学校4年D組(児童数35名)「ごんぎつね」(東書4下)の事例(2020年12月実施)を挙げる。本時は、14時間扱い中の第12時であり、主眼は「これまで読み取ったことをもとに、根拠を明らかにして、最後の場面のごんの気持ちを読み取る。」(C(1)読むことエ 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像することができる。)である。

#### 5.1.1 場面を限定し、見方・考え方のモデルを示す

本時は導入で、既に学んだ、7場面では兵十と加助の会話を聞き、栗や松たけを兵十の家に届けているのは「神様」であろうと推測しているのを聞き、「ひきあわないなあ。」

と感じているごんの気持ちを確認した。その後、8場面では7場面での出来事の翌日も兵十の家に栗を届けに行くごんの気持ちを想像し、兵十に視点が転換した後の、兵十の気持ちの解釈を行っていった。

8場面全体の個人での黙読、及び、代表児童による音読の後、教師は、ごんをうつ前の兵十の気持ちが表れている箇所「こないだうなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめが、またいたずらをしにきたな。『ようし。』」を取り上げ、全員で一斉音読させた。次いで教師は、「『ようし』しか言っていないけれど、兵十はこの後どんなことを言っていたと思いますか。」と発問し、学習者から、ごんに対して兵十は怒っていることをまず引き出した。その後の展開を以下に挙げる。

T1 兵十は怒っていますか。

(うん)(怒っている)

T2 兵十が怒っているというのはこの中(「こないだうなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめが、またいたずらをしにきたな。『ようし。』」)から見つけてきたのですね。どの言葉から見つけてきましたか。

C2 「ごんぎつね」じゃなくて、「ごんぎつねめ」と言っている。

(うん)(それぞれ)

T3 「ごんぎつね」が、じゃなくて、「ごんぎつねめ」だったら、「め」がある方がすごく怒っている感じがするね。他にはどうですか。

C3 「ぬすみやがった」

T4 「こないだうなぎをぬすんだあのごんぎつねめがまたいたずらをしにきたな」と「こないだうなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめが、またいたずらをしにきたな」を比べると後の方が怒っている感じがしますよね。

C4 ほかにある。「いたずらをしにきたな」の「な」。

この場面では、教師は、「こないだうなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめが、またいたずらをしにきたな。『ようし。』」に考える対象を限定している。そうすることにより、学習者の思考をしやすくしている。T3、T4では、学習者が取り出した叙述を取り上げ、取り上げた叙述を取り除い

た場合とその叙述がある場合の印象の違いを比較している。

このときに、C2 が取り出した「ごんぎつね『め』」の接尾語「め」への価値付けを行ったことにより、C4 の「いたずらをしにきたな」の終助詞「な」を取り出すことへの影響を与えていると推測できる。C2 の発見への意味付けにより、文末表現等の1文字への着目という見方の共有につながっている。

### 5.1.2 考え方のモデルを活用する学習者

上述した箇所では、T3、T4 において、教師が当該の叙述を取り除いたものを示し、「比較」思考を使い、解釈を行い、学習者に提示している。このことが、次の学習活動では、学習者の思考に反映している。授業は、ごんが家の中に入ったことに気付いた兵十は何をしたかを順番に取り出していく活動に移っていった。

C5 兵十は足音をしのばせて

T5 「足音をしのばせて」ってどんな感じ。

C6 どんどん行ったらばれるから、こっそり行ってもいけないようにする。

C7 足音を立てたらごんは殺されるということが分かるから、足音を忍ばせた方が、その方が、うちやすい。

C8 どんどん行ったら逃げていくから、足音を忍ばせてゆっくり行って逃げられないようにした方がいいと思った。

C6、C8 は述語「足音をしのばせて」と「どんどん行つて」を比較させて、意見を述べている。また、C7 は、「足音をしのばせて」と「足音を立てて」を比較させて意見を述べている。T3、T4 で、教師が示した本来の叙述と、それを抜いた叙述の印象を比較するという考え方を、ここでは学習者は、本来の叙述と、学習者が設定した、本来の叙述とは反対の意味の言葉を比較させて、場面の様子の違いを比較させて意見を述べるといったように、モデルで示した程度を超える思考を展開している。ここでは、T3、T4 の場面教師が、考え方を使用することがモデルとなり、その後の学習者の思考につながっていることが分かる。

## 5.2 説明的文章における低学年の事例より

U 市立 S 小学校 2 年 B 組 (児童数 24 名)「ビーバーの大工事」(東書 2 下) の事例 (2020 年 1 月実施) を挙げる。本時は、15 時間扱い中の第 5 時であり、主眼は「ビーバーのダム作りにおいて、すごいところを見つけることで筆者の工夫に気づく」(C (1) 読むことウ 文章の中の重要な語や文を考えて選び出すこと。)である。導入では、前時学習した、木を川へ運ぶビーバーのすごいところを中心に、ビーバーが木を切り倒して、川に運び、ダムを作る順番を写真や図表を使いながら確認した。これらの活動を通して、教材文に書かれているダムづくりの順序を確実に捉えた後、教師は学習課題を「ダムを作るときビーバーのすごいところを見つけよう」と設定した。学習者は、各自でダムづくりのすごいところを見つけてワークシートに記入した後、隣の学習者と確認を行い、その後、学級全体で発表し合っていた。この授業における教師の姿から、学習者に「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業づくりの可能性について考えたい。

### 5.2.1 「見方」を示し限定した範囲から取り出させる

以下の記録はビーバーのダムづくりの順序を確認する場面である。教師は一段落ごとに音読させ、ダムづくりの順序を確認していった。

T1 ビーバーがダムを作っていた順番が分かる言葉があります。どれですか。

(挙手 少数)

C1 「そうして」。

(学習者は次の段落を音読する)

T2 また順番を表す言葉が出てきましたね。どれですか。

(挙手 多数)

C2 「その上に」。

T1 で教師は「順番を表す言葉」に着目するよう、見方を提示している。それに対して、反応する挙手は少数である。C1 により正しい答えが述べられた後、次に考える範囲の音読をさせ、教師は再び同じ見方で叙述を取り出すことを



指示している。このとき多くの学習者は挙手していた。そして、指名された学習者 C2 は正答を述べている。低学年の学習者であっても「見方」に沿って取り出すことが可能であった。このことが実現されるために教師は2つのことを行っていた。1 つは、同じ見方を使った活動を繰り返す行うということである。2 つは、探す範囲を限定するということである。

## 5.2.2 助詞「も」に着目させ、有無の違いを「比較」させる

全体共有の中で次のような場面があった。ビーバーのすごいところとして、学習者から、「15 分間も水の中にもぐる」ところが出された後である。

- T3 「15 分間水の中にもぐる」と「15 分間も水の中にもぐる」では違いますか？  
C3 「も」が付く方がすごい。  
T4 この「も」が付いているところは他にありませんか。  
C4 長さ 450m も。  
C5 先生、これってさ、すごい所の最後に付いてる。

T3 において教師は、助詞「も」に着目させ、「も」が入っている教科書の元の文と、「も」を取り除いた文の印象の違いを比較させている。C3 から学習者は、「も」があることにより「すごい」ことが伝わってくることに気付いていることがわかる。さらに教師は、別の箇所にも「も」が使用されていないかを尋ね、「長さ」についても使用されていることに気付かせている。C5 からは、副助詞「も」の強調の働きを実感的に理解したことが伺える。教師は、本時働かせたい見方・考え方を発揮できる可能性のある叙述を学習者が出したタイミングを捉え、次に、「助詞の有無」に着目し「比較」という見方・考え方を働かせる活動を展開し、的確な応答を引き出している。「見方」に関しては「15 分間も」だけではなく、他の箇所も見つけさせ、繰り返すことで、すごいところを見付けるために「も」に着目するという見方を共有させている。また、学習者の反応をみると、注目したい言葉の有無を比較することは、低学年でも無理なく行えることが伺える。

## 5.2.3 「比較」の考え方を復唱し、共有する

ビーバーのすごいところとして、再び「一度もぐったビーバーはふつうで 5 分間、長いときには 15 分間も水の中にいます。」が出された後の場面である。

- T5 どんなところがすごいと思いましたか。  
C6 私は 15 分ももぐれないけどビーバーはもぐれる。  
T6 人間は 15 分ももぐれないけど、ビーバーは 15 分ももぐれるんだ。  
T7 どんなところがすごいと思いましたか。  
C7 人間は 15 分ももぐれないけど、ビーバーは 15 分ももぐれるところ。

この場面での C6 は、教材文の「ビーバーがもぐれる時間の長さ」に着目し、それを自分と「比較」という見方・考え方をしている。先ほどの例も然りであるが、教師は学習者が発言したことに対して、「見方・考え方」を一般化した形で確認することはしていない。「C6 さんは、時間の長さに目を付けて、人間と比べてみたんだね。」という言い方はしていない。学習者の発言を復唱している。その後、C7 も、C6 と同様の見方・考え方を働かせ、「人間は 15 分ももぐれないけど、ビーバーは 15 分ももぐれるところ。」と発言している。教師は発言を復唱することで、C6 の働かせた見方・考え方の共有を促していたのである。

## 5.4 事例から得られたこと

文学的文章、説明的文章、それぞれの事例から小学校における「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業の可能性として以下のことが分かる。1 つは、教師が学習者の発言を捉えて、見方・考え方のモデルを示すことである。2 つは考え方として、本来ある言葉があるときとないときの文を提示して意味を比較させる活動により、見方・考え方を働かせていくことができることである。3 つは、活動を繰り返すことにより、見方・考え方の共有が進んでいくことである。

## 6 おわりに

事例を通して、学習者からの発言を捉え「言葉による見方・考え方」を働かせる発問を意図的に仕組んでいくことで、「言葉による見方・考え方」が共有されていくことが見えてきた。ただし、ここでみえたものは授業のひとつの局面において出現したものである。終末時での振り返りがなされていないため、学習者にどれだけ意識付いたかは未知数である。ともあれ1時間を通して働かせ、育てることを意図した「言葉による見方・考え方」を設定した授業展開をしていく際、本事例のように、授業の局面において学習者の発言を捉え、「言葉による見方・考え方」を意図的に働かせていくことは有力な選択肢としてみえてきた。

さまざまな授業実践の中から、発達段階にあった「言葉による見方・考え方」の抽出、「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業・発問を見出し、情報提供していきたい。混乱期である今こそ、国語科が資質・能力を育てる国語科教育に脱皮する好機と捉え、可能性を追究したい。

## 引用文献

- 阿部昇 (2019)『物語・小説『読み』の授業のための教材研究-『言葉による見方・考え』を鍛える教材の探究-』明治図書
- 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
- 伊崎一夫編著 (2018)『『見方・考え方』を鍛える小学校国語科の『思考スキル』』東洋館出版社
- 菊地英慈 (2019a)『『言葉による見方・考え方』の捉え方 小学校』『教育科学国語教育 No.837』明治図書 p.7
- 菊池英慈 (2019b)『国語科における『見方・考え方』を働かせて資質・能力を育成する授業』『初等教育資料 No.984』東洋館出版社 p.7
- 小林康宏 (2018)『『言葉による見方・考え方』を育てる！子どもに確かな力がつく授業づくり7の原則×発問&指示』明治図書出版
- 小林康宏 (2019)『小学校国語「見方・考え方」が働く授業デザイン』東洋館出版社
- 小林康宏 (2020)『思考力を育てる国語科授業づくり-小学校との共同研究を通して-』『わかやま子ども学総合研究センタージャーナル』No.1 pp.39-48
- 白石範孝 (2013)『白石範孝の国語授業の技術』東洋館出版

社

- 全国小学校国語研究所編 (2019)『小学校国語科 言葉による見方・考え方を働かせる『読むこと』の授業づくり』明治図書
- 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
- 中村和弘編著 (2018)『見方・考え方 [国語科編]』東洋館出版社
- 藤森裕治 (2018)『学力観を問い直す 国語科の資質・能力と見方・考え方』明治図書
- 細川太輔 (2019)『言葉による見方・考え方』の捉え方 書くこと』『教育科学国語教育 No.837』明治図書 p.43
- 水戸部修治 (2019)『『言葉による見方・考え方』を働かせ、『言語活動を通して』とは』『小学校国語科 言葉による見方・考え方を働かせる「読むこと」の授業づくり』明治図書 p.9
- 文部科学省 (2018)『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 (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) 2020年12月24日閲覧
- 横浜市小学校国語科教育研究会 (2020)『小学校国語科の系統的な指導がまるわかり!『見方・考え方』を働かせる実践事例&プラン』東洋館出版社
- 「読み」の授業研究会・関西サークル (2020)『小学校国語科『言葉による見方・考え方』を鍛える説明文・論説文の『読み』の授業と教材研究』明治図書
- 「読み」の授業研究会・関西サークル (2019)『小学校国語科『言葉による見方・考え方』を鍛える物語の『読み』の授業と教材研究』明治図書

## 付記

本稿は第139回全国大学国語教育学会秋季大会自由研究発表 (2020年10月31日)を踏まえて執筆した。