

生きて働く読解力の育成を目指す指導法の研究
 ー物語文の読みの形成過程における批判的思考の関与ー

園田学園女子大学 西岡 由郎

学習者が読みを形成していくためには、自覚的に言葉に着目し働き掛ける状況を生み出すことが必要である。その手立てとして、読む際の目の付け所となり、論理的な読み方を育む「読み進めるための観点」として位置付けられる学習用語の活用が考えられる。学習者が学習用語を活用し、言葉による見方・考え方を働かせて、理解したり表現したりして生み出した思いや考えを再度、言葉によって問い直すことで、より深い読みを形成することができる。この言葉による見方・考え方を働かせ文章を読み解くことと、批判的思考でいう推論させ、より読みを深め新たに着想や考え方を創出することとは重なるところが大きい。つまり、学習用語を活用し、言葉による見方・考え方を働かせることは、批判的思考のプロセス内で処理された結果とみることができる。

文学的文章の読みにおける批判的思考に着目した取組は、説明的文章のそれと比べ進んでいるとはいえない。しかし、実際の学習場面では、意識するしないに関わらず読みを形成する過程において批判的な思考態度で臨むとともに、批判的思考力を育てているといえる。

そこで、文学的文章とりわけ物語文において読みを形成する際に批判的思考が働いていることを前提に、学習用語、思考スキル、思考ツールを個別の学習や協働の学習で活用し、話し合う場の充実を図ることが生きて働く読解力の育成につながることを示した。

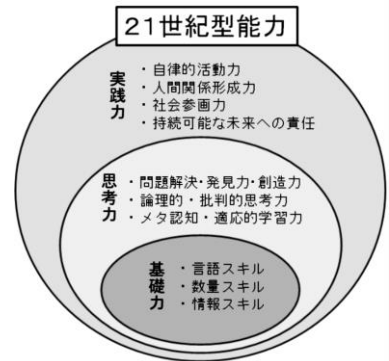
キーワード：批判的思考 学習用語 情景描写 思考スキル 思考ツール 言葉による見方・考え方

1 はじめに

2013年に国立教育政策研究所から提案された「21世紀型能力」は、「生きる力」として必要な資質・能力を明確にしたもので、それは3つの観点から構成されている。特に「思考力」の中核に位置付けられている「論理的・批判的思考力」に注目することが必要である。

提案では、問題解決やその中での発見、新しい考えの生成に関わる創造力が機能する過程で発揮されるのが論理的・批判的思考力としている。したがって、「生きる力」を支える論理的・批判的思考力をどのようなかたちで教科目標や教育内容に落とし込むかが課題となる。

さらに、このことを読みの形成を図る手立てという観点から探ると、同研究所が「21世紀型能力」を育成する視点として提案している「学び



○ 精査・解釈

の文脈を創る意味のある問いや課題」「子どもから引き出す考えの多様性」「考えを深めるための対話活動の導入」「考えるための材料の提供」「学習活動やツールへのすべ・手立ての埋め込み」「子どもが学びを振り返り、学び方を自覚する機会」「教室や学校に創る学び合いの文化」¹⁾は単元構成や学習づくりを具体化する要件と捉えることができる。

一方、文部科学省では現行『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』の第3学年「C 読むこと」（「精査・解釈」イ）で、「文章を批判的に読みながら、文章に表れているもの見方や考え方について考えること。」²⁾を指導事項に位置付けている。そして、そこでは文章を批判的に読むことを次のように解説している。「文章を批判的に読む

とは、文章に書かれていることをそのまま受け入れるのではなく、文章を対象化して、吟味したり検討したりしながら読むことである。説明的な文章では、例えば、文章中で述べられている主張と根拠との関係が適切か、根拠は確かなものであるかどうかなど、述べられている内容の信頼性や客観性を吟味しながら読むことが求められる。その上で、文章に表れているもの見方や考え方について、自分の知識や経験などと照らし合わせて、納得や共感ができるか否かなどを考えることが重要である。」³⁾

これらのことから、小学校における当該学年の「読むこと」の取組に加え、今後は中学校学習指導要領第3学年に明記されている「批判的に読む」ことを視野に入れ、各学年でその基盤づくりに力を注ぐことが喫緊の課題といえる。

さらに、これまで説明的文章の指導において、批判的に思考する力の育成を図ったり、身に付けたその力を働かせて読み取ったりする取組は広くなされてきた。しかし、文学的文章を取り上げた際に批判的な思考態度で、批判的思考を働かせて読むという立場を明確にした取組は手薄である。

本稿では文学的文章、とりわけ物語文を読み深める際に機能していると考えられる批判的思考に着目し、それが読みにどのように関与しているのか、またどう育成し活用していくべきかを検討する。具

小学校第5学年及び第6学年	第1学年	第2学年	第3学年
ウ 目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見付けたり、論の進め方について考えたりすること。	ウ 目的に応じて必要な情報に着目して要約したり、場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈すること。	イ 目的に応じて複数の情報を整理しながら適切な情報を得たり、登場人物の言動の意味などについて考えたりして、内容を解釈すること。	イ 文章を批判的に読みながら、文章に表れているもの見方や考え方について考えること。
エ 人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること。	エ 文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考えること。	ウ 文章と図表などを結び付け、その関係を踏まえて内容を解釈すること。	ウ 文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価すること。
		エ 観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考えること。	

体的には物語文を取り上げ「読み進めるための観点」となる学習用語、思考スキルや思考ツールを活用し、中心人物の変容を情景描写から捉える活動を個別に学ぶ場面と協働で学ぶ場面とに分けて示す。

2 物語文の読みを深める際に機能する批判的思考

文学的文章は説明的文章に比べ学習者によって多様な捉え方、読み、解釈がなされるという点に特性がある。この多様な捉え方、読み、解釈を学習の中心におき、言葉による見方・考え方を働かせ様々な角度から検討・吟味を加える活動を展開する過程で批判的思考が関与していると考えられる。同時に、批判的思考力の育成が図られているとみることができる。

そこで、学習者の「あれ、どうしてなのか」「なぜ、そのように考えるのだろうか」「私なら違う方法を考えるけれど」などといった捉えや判断を根幹に据えることが批判的思考である点を踏まえ、いかに働かせる状況を整え、定着と活用を図るかを考える。

2.1 個別に学ぶ

物語文を読むという行為は、作品構造と対話する営みといえる。そのためには、学習者の自覚的な読みを尊重する必要がある。しかし、そのことは学習者が思い思い勝手に解釈することやそれを指導者が容認することではない。浜本は、「子ども読者の浅い読みや狭い読みに対しては、読み深めるために必要な観点や読み落としはならない語句や言い回しなどについて、予め想定しておき、適宜、指導助言できるようにしたい」⁴⁾と述べている。このことの実現には、指導者が物語文のどこに着目し、どのような方法で、どんな力を身に付けさせるかを周到に計画することが求められる。

個別の学びにおいては、自力で課題を解決していく側面に重きが置かれる。その際、学習用語を手掛かりに自覚的な読みを展開して読解に挑み、また、どのような思考スキルと思考ツールをどこでどのように活用して「見える化」を図りながら自らの読みを確立させるかが鍵となる。

2.1.1 学習用語の習得と活用

個別の学びでは、自らの捉えや考えをつくることに力を入れることが大切である。学習者が漠然と文章に目を通したり、ただ声に出して読んだりしたとしても読みを深めることは難しい。文章を読み深めるには、文章のどこに目を付けるかははっきりさせることが重要である。目の付け所が定まらなければ文章を読み解き、さらに深めるための有効な切り口が見えてこない。この目の付け所は、「読み進めるための観点」といえる学習用語に求めることができる。

浜本は、国語科における学習用語を「自己の読みを見つめ説明することを助ける」⁵⁾のものであり、「批評眼を身につけさせるために学習用語を育てる」⁶⁾必要があると指摘している。すなわち、文章を様々な視点から検討したり判断したりし、自らの読みを内省し、より確かに示していくために学習用語を学び身に付けるのである。さらに、学習用語を活用することは言語活動を充実させ思考を深める手立てとして有効で、主体的・対話的で深い学びの実現に結び付くものと考えられる。

学習目標を達成するために物語文を読み、言語活動を展開していく過程で登場人物、あらすじ、出来事、場面、設定、情景、心情、人物像などの学習用語を単独で取り上げても、あるいは絡ませてもそこには推し量るという行為が生まれる。それは、批判的に思考して読み深めている状況と同一視できると考えられる。

2.1.2 思考スキルと思考ツールの活用

学習用語を身に付け活用することは、読みを深める素地を確立する上で重要である。加えて、思考スキルと思考ツールの導入を考える。これらを活用することで対象の「見える化」を図る見通しが立ち、自らの考えを生み出し深めるための手立てとなる。そして、このような思考を促す働きは、思考スキルや思考ツールを活用する流れの中で図られていると考えられる。すなわち、「論理的・合理的かつ建設的な思考で、偏りのない良質な批判的観点をを用いて対象との関わりをもつ意識的な省察を伴う」といった批判的思考が展開されているとみられる。

さらに、思考スキルと思考ツールの同時活用は学習者自身の思考の可視化を促し、「情報の比較・関連付け」「考えの形成」「まとめて表現」といった学びを創り出す上で重要といえる。

2.2 協働で学ぶ

協働の学びにおいては、課題解決の過程で自らの内に設けた思考する場を拠点に他者の捉えや考え、そこに至る過程を検討・吟味・評価することが不可欠である。ここでは「なぜ」「どこから」「私だったら」「そこは私とは違う」「全く考え付かなかった。どこからそんなふうに考え付いたのか」などといった視点をもって検討・吟味を加え、評価する。その上で、自らの捉えや考え方に合わせたり、つなげたりして取り入れる。そうすることにより、最初から他者の捉えや考え方を鵜呑みにしたり、否定したりすることなく一旦立ち止まって考える行動をとらせることができる。このような何を信じ、どのように行動や思考の仕方を決定していくかということも、批判的思考で大事にしている情報の明確化から始まり行動決定に至る段階と重なる。したがって、この場合でも論理的・合理的かつ建設的な批判的思考が働いていると考えられる。

また、このような活動を通して、「そういうことを基に考えたから、こんな考えをつくったのか」「○○と○○を比べたから、○○になったのか」といった具合に他者の思考過程を見抜くことができれば、自らの思考の方法を広げることができる。この推論を駆使しながら思考の効率と質を高める活動からは、批判的に思考する態度や批判的思考力が磨かれていくと考える。

2.2.1 自らの読みや読み方を洗練する

協働で学ぶ場面で物語文を取り上げた話合いを効果的に展開するためには、各自が個別の学びで読

み取った多様で有意義な捉えや考え方を可能な限り語り合うことが必要である。語り合うことで対立点や共通点、あるいはそれらの関係性を言葉による見方・考え方を働かせて吟味・検討することになる。この場面で吟味・検討することは、合理的・多面的に捉えて本質を見抜くための見方・考え方の土台を築くことを意味する。批判的思考も同様に根拠に基づいて推理・推測を論理的に進めるものである。

話し合いにおいては、予め準備している自分の考えを基に他者と交流し、「問う力」や「問い返す力」を発揮しながら新たな自分の考えを築くことを目指す。とりわけ、他者がどのように考え結論を導き出したのかその過程を見定めるとともに、成員がどのような手続きを経て合意形成に辿り着いたかに目を向けることが重要である。

一方、協働の学びの場における話し合いでも、定義を明確にした学習用語を活用してやり取りすることが必要である。学習用語は、感覚やイメージに依拠した読みのため話が噛み合わなかったり、誤解されたりするという事態を避けるとともに、共通理解を図ったり各自の読みを磨き上げたりする上で重要な役割を担う。協働の学びの場において学習用語を活用し、また結果として批判的思考が展開されたという場面を生み出すことで学習者自身の読みや読み方が洗練されるのである。

2.2.2 個別の学習を生かし、協働での活動を深める手立て

話し合いは出たとこ勝負で行うのではなく、個別の学習で取り組んだワークシートに記入した内容やスピーチメモを活用することが望まれる。この時のワークシートやスピーチメモは、課題解決のために用いた思考スキルや思考ツールを生かしたものがふさわしい。

さらに、協働の学びの場は、他者の多様な捉えや考え方に合出する機会である。自分と他者のそれとの共通点や相違点を明確にしながらかつ学習を進めることになる。その際、多様な捉えや考え方を取捨選択する必要も生まれる。しかし、他者の捉えや考え方を無条件に判別するといった安易な取捨選択は避けなければならない。言葉による見方・考え方を働かせながら、自らの捉えや考え方を修正したり確かにし、自分の読みをこういう観点から捉え直してこのように変わったと説明できるものでなければならない。このような活動が確実に展開され、自らの読みに変容が生じる過程は、批判的思考でいうところの疑問・吟味を通してその真偽や妥当性を検討し、思考を深めるプロセスと類似する。

3 実践への構想

登場人物の心情は、①心情語から読み取る、②会話文から読み取る、③登場人物の動作や行動から読み取る、④登場人物の表情や態度から読み取る、⑤情景描写から読み取るといったことが考えられる。ここでは、①から④に比べ、より批判的思考を働かせて読みに立ち向かうことができると考えられる⑤の情景描写を取り上げ、登場人物の心情やその変化を読み取ることを考える。情景描写は学習者に想像の余地を与えることから、多様な読みの創出が期待できる。このよさを生かし、学習者が他者の考えにふれながら自己内対話を進め、多面的に読み深める方法を身に付けさせることを目指す。

松本は、「情景・情景描写が成立するのは、コミュニケーションを通じた言語実践の繰り返し、蓄積によるもの」⁷⁾とし、「情景描写を読む、学習するということは、それぞれの私に立ち現れる情景について表現し、聴き、語り合うことである。」⁸⁾と、話し合うことを視野に入れた指摘をしている。

第5学年に物語文「たずねびと」(光村図書)が教科書に取り上げられている。そこで、この作品を学習材とし、中心人物の心情やその変化を情景描写からつかむ学習を構想することにする。学習者は、叙述を想像したり推論を働かせたりしながら様々に捉えるところに批判的思考を働かせていくと考えられる。学習者に大きく広島に行く前、着いてから、おばあさんと別れてからの三つの場面での中心人物の心情の変化に興味をもたせるようにする。同時に原子爆弾がもたらした惨状にふれる中から生じた分かりにくい点や疑問を大事に取り扱う。

【読むことを深めるための学習の手立て】

- 物語を共感的に読むことや自分の考えを他者と交流することへの見通しをもたせる。
- 登場人物の言動や出来事、場面の移りかわりと結び付けて想像(推論)し、物語の全体像をつかませる。
- 中心人物の心情の変化を表現した情景描写に着目し、他者の捉えや考え方を踏まえた自己の読みを促す。
- 学習者の「あれ、どうしてなの。」などといったこだわりを大切にし、そのことの解決が批判的思考を働かせた読みとして実現できるようにする。
- 興味をもったことや分かりにくい点、疑問にこだわって読み、問う力や問い返す力の発揮を促す。

【着目する情景描写】

物語に登場する綾の心情の変化を象徴している川。

〔広島に到着した場面〕

「きれいな川はきれいな川でしかなかった。」

「秋の空は高く青くすんで、ゆったり流れる川にも空の色がうつっていた。」

〔最後の場面〕

「静かに流れる川、夕日を受けて赤く光る水。」

3.1 個別の学び

広島に到着した場面での川と最後の場面での川とでは、描かれ方が違う。この違いは、綾の川に対する見方(綾の心情)が変化したからだと考えられる。そこで、この違いを取り上げ、個別の学びでは二つの学習課題を設定する。また、関わる学習用語として特にあらずじ、出来事、中心人物、人物像を考える。そして、それらが中心人物の心情やその変化を表している情景描写とどのように関わるのかという点を論理的・合理的かつ建設的に追究する。

一つ目の学習課題として、「綾の川に対する見方は、どのようなことが関係して変わったのか。」を設定する。そこで、広島に向向いて目にしたものや出会った人などが川の見方への変化に関わる叙述であり、それらが心情の変化に関係していることに気付かせる。

二つ目の学習課題として、「『赤く光る川』とあるが、『赤』にはどのような綾の気持ちが込められているのか。」を考える。広島に到着した場面の川と最後の場面の川とでは、単なる時間の経過だけでは説明がつかない違いがある。「赤」がもつ象徴性について考えさせることになる。必要に応じて既習の「ごんぎつね」（4年）に出てくる次のような情景描写を思い起こさせる。

「いいお天気で、遠く向こうには、おしろの屋根がわらが光っています。」

「墓地には、ひがん花が、赤いきれのようにさき続けています。」

また、「たずねびと」の学習で取り上げた情景描写に着目する学び方は、この後に扱う「大造じいさんとガン」（5年）につないでいくことを考える。ここでは、大造じいさんの希望に満ちた心情を表していると考えられる「秋の日が、美しくかがやいています。」や、大造じいさんの闘志を表していると捉えられる「東の空が真っ赤にもえて、朝が来ました。」などを取り上げ、情景描写の役割を確認したり、学習用語としての定着を図ったりする機会にする。

3.2 協働の学び

協働の学びは、学びを共にする他者を抜きにしては成立しないものの、いわゆる他者の「権威を帯びた発言」に左右されるようなことがあってはならない。他者の意見や読みを検討・吟味・評価する話し合いでは学習用語を活用して主体的な学習を展開し、言葉による見方・考え方を働かせ、論理的かつ客観的な判断ができることが必要である。そのためには批判的思考を働かせることが欠かせない。

まず、個別の学びで自力解決を試みた二つの学習課題をどう捉えたかをテーマに話し合いの場を設ける。ここでは、他者の多様な捉えや考え方を知るとともに、どのような過程を経てそこに至ったか見定めることを重視する。そのため、学習用語を共通の切り口にし、個別の学習で作成したワークシートやスピーチメモを使用する。そして、共通の土台で、他者に自らの捉えや考え方を理解してもらうために用意した内容を基に活発かつ深まりのある話し合いを目指す。

一つ目の学習課題である「綾の川に対する見方は、どのようなことが関係して変わったのか。」に関しては本文の叙述から意見が出るであろう。学習者全員が同じ箇所を指摘するとは限らない。自分が根拠にした箇所でなかったり、根拠が同じでも捉えや考え方が違ったりする場合は、「なぜ、そう言えるのか」といった観点から受け止め、自ら解決したり、問い返したりすることを大事にする。この点においても、批判的思考の関与なしでは進まない。

特に、二つ目の学習課題である「『赤く光る川』とあるが、『赤』にはどのような綾の気持ちが込められているのか。」についての話し合いでは、綾の決意や思いを想像させ、主題につなげていく。

この学習課題に対しても、様々な捉えや考え方が出されるであろう。まずは、文章全体の流れから考える必要があることに気付かせる。これが絶対だと言い切れる解を出せない場合、「そんな考えもあるのか」という程度で済ませることは避けたい。一步掘り進め、他者の捉えや考え方に矛盾はないのか、とりわけそれが叙述の示す事柄同士の関係から見ても論理的かつ合理的に説明がつくかという観点から追究する。そして、他者がその考えに至った思考の過程を相手の立場に立って考えることに努め、自らの思考の仕方の幅を広げることには注力する方向で臨むことを考える。このことから生じる他者と自分の捉えや考え方の相違点や共通点を明らかにしたり、他者のそれのよさに気付いたり受け止めたりする活動は、批判的思考のプロセスに沿って解を見出ししている状況と重なると考えられる。

また、二つ目の学習課題に取り組み、読み深めたことをその後の「お兄ちゃんもせかさなかつた」わけを考える取組の準備段階にしていく。

4 おわりに

物語文には学習者の想像力に働き掛ける表現により、多様な捉えや考え方を創出させるという特性がある。そこで、物語文を個別に学んだり協働で学んだりする際に、学びをつくる共通の土俵として学習用語を持ち込むことで、他者の意見や考えを自分の知識や経験と関連付けたり意味付けたりしながら読みを深めることができる。また、思考スキルや思考ツールを活用し「見える化」を図ることで、学習者の思考をより論理的・創造的・個性的な読みへと仕立てられる。これらの読みの形成に当たっては、合理的・論理的に推論を展開させる批判的思考が働き、読みの成立を助けていると考えられる。

以上のことから、物語文の読みの形成過程において言葉による見方・考え方を働かせることは、意識するしないに関わらず批判的思考が関与し、批判的思考のプロセス内で処理されたといえる。批判的思考は、「ことば」と「ことば」、「考え」と「考え」の間に推論する力を発揮して関与し、新たな意味や価値を見いださせ、学習者の考えをより洗練し、深い読みを創出する思考方法として機能しているといえる。

〔引用文献〕

- 1) 国立教育政策研究所 (2014) 『資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理〔改訂版〕』（教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書7）P.202
- 2) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』P.126 東洋館出版社
- 3) 同掲書2）P.127-128
- 4) 浜本純逸 (1996) 『文学を学ぶ文学で学ぶ』P.170-171 東洋館出版社
- 5) 浜本純逸監修 (2010) 『文学の授業づくりハンドブック-授業実践史をふまえて-（第4巻）』P.14 溪水社
- 6) 同5)
- 7) 松本修 (2021) 「情景描写を〈読む〉ことの意味」『第141回全国大学国語教育学会世田谷大会発表資料』P.160
- 8) 同7)