

国語科の複数領域の統合的な扱いによる言語能力に関する資質・能力の育成 (2)

— 「誤答分析」を活用した教科書教材準拠の単元構成の開発 —

Fostering of linguistic competence through integrated treatment of multiple areas of Japanese language (2)
—Unit Development by textbook teaching material based on "error analysis"—

西門 純*・石川英志**

NISHIKADO Jun and ISHIKAWA Hideshi

*教職実践開発専攻・岐阜市立加納中学校教諭 **教職実践開発専攻

1. 国語科における今日の動向

(1) PISA 型「読解力」

国語科の今日的な動向に大きな影響を及ぼしている PISA 型「読解力」について概要説明する。OECD による PISA 調査は平成 12(2000)年に第 1 回目が行われ、以後 3 年に一回のペースで実施されてきた。PISA 型「読解力」は、「読解力向上プログラム」(平成 17 年 12 月)①において次のように定義されている。

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。

このような定義の下で、「義務教育終了段階にある生徒が、文章のような『連続型テキスト』及び図表のような『非連続型テキスト』を幅広く読み、これらを広く学校内外の様々な状況に関連付けて、組み立て、展開し、意味を理解することをどの程度行えるかをみる」②ことをねらいとして、同調査は実施された。すなわち、同調査の目的は、義務教育終了段階の 15 歳児が、そのもっている知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価することにある。

そして、PISA 型「読解力」は次の 4 点の特徴③をもっているとされる。

- ①テキストに書かれた「情報の取り出し」だけではなく、「理解・評価」(解釈・熟考)も含んでいること。
- ②テキストを単に「読む」だけでなく、テキストを利用したり、テキストに基づいて自分の意見を論じたりすることなどの「活用」も含んでいること。
- ③テキストの「内容」だけではなく、構造・形式や表現法も、評価すべき対象となること。
- ④テキストには、文学的文章や説明的文章などの「連続型テキスト」だけでなく、図、グラフ、表などの「非連続型テキスト」を含んでいること。

したがって、特定の学校カリキュラムがどれだけ習得されているかをみるものではないこと、我が国の国語教育等で従来用いられていた「読解」ないしは「読解力」という語の意味するところとは大きく異なる特徴を有していることが分かる。

(2) 次期学習指導要領における国語科

中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(平成 28 年 12 月)④の別添資料によれば、次期学習指導要領の「国語科において育成を目指す資質・能力の整理」として、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の三つの柱に沿った整理が行われており、今までの指導からの方向転換が求められている。

現行の学習指導要領の国語科は、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の 3 領域と、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の 1 指導事項に分かれ、この 3 領域・1 指導事項がそのまま指導・評価の観点となっている。ここに、「関心・意欲・態度」の観点が加わり、3 領域・1 指導事項とともに、5 観点で指導・評価してきた。しかし、次期学習指導要領では、資質・能力の三つの

柱のもとに、現行の5観点から3観点に変更される。これは、国語科に大きな変化をもたらすものとなるであろう。これまで他教科が「関心・意欲・態度」、「知識・理解」、「技能」、「思考・表現」といった4観点(教科によって多少異なる)によって指導・評価しているが、国語科は唯一5観点で指導・評価していたのが、次期学習指導要領では、他教科と同じく資質・能力の三つの柱のもとで行われることになったのである。これは、各教科・科目縦割りの「目標・内容」重視のコンテンツ・ベースから、各教科・科目横断型の「資質・能力」重視のコンピテンシー・ベースへの拡張に基づくものだと言えよう。また、教科を横断した汎用的なスキル等を身に付けることによる「21世紀型学力」育成に対応した転換だと言えよう。こうした拡張や転換のもとに、国語科では表1にみるように、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」という3領域は、「思考力・判断力・表現力等」のもとに一つにまとめて位置付けられることになる。そして、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」は、他教科・領域での言葉の使用を視野に入れて「言葉の特徴や使い方に関する事項」、「情報の扱い方に関する事項」、「我が国の言語文化に関する事項」の3事項として再構成され、「知識・技能」のもとに位置付けられた。また、「関心・意欲・態度」は「学びに向かう力・人間性等」として位置付けられた。

表1 国語科における現行学習指導要領と次期学習指導要領の比較

現行の学習指導要領	次期学習指導要領
関心・意欲・態度	学びに向かう力・人間性等
話すこと・聞くこと	思考力・判断力・表現力等 (話すこと・聞くこと、書くこと、読むこと)
書くこと	
読むこと	
伝統的な言語文化と 国語の特質に関する事項	知識・技能 (1)言葉の特徴や使い方に関する事項 (2)情報の扱い方に関する事項 (3)我が国の言語文化に関する事項
3領域1指導事項	資質・能力の三つの柱

現行学習指導要領から次期学習指導要領へのこうした移行を、国語科の指導方法が大きく変換する契機と解して受け止めることが必要である。例えば、現行学習指導要領のもとで、学校現場では、指導事項をできるだけ明確にするための手立てとして、単元の構成や1単位時間の指導事項が「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」のいずれの領域に対応するかを明確にしようとしてきた。

しかし、次期学習指導要領では、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」のいずれの領域も「思考力・判断力・表現力等」の育成のもとに、相互に関連付けられるものと位置付けられ、「思考」から「表現」へ、「読むこと」から「書くこと」へ等、複数の領域を関連付けたり連続させたりする単元構成や、それに対応した1単位時間授業の指導の改善が求められると解すべきであろう。このようなメッセージを次期学習指導要領及び同答申から読み取ることができる。

(3) 全国学力・学習状況調査

「全国学力・学習状況調査」(「全国学調」と略す)について、「全国的な学力調査に関する専門家会議」⁶⁾は、「全国的な学力調査の今後の改善策について『論点の整理』(平成28年6月)において、「全ての教育委員会・学校・個々の児童生徒に対する教育施策・教育指導の改善・充実を図るためには、全国的な学力調査を悉皆、かつ、毎年度実施することが必要」とし、「義務教育の機会均等とその水準の維持向上の観点」から、その目的を三つ挙げている。

- ①全国的な児童生徒の学力や学習状況を把握・分析することによって、国・教育委員会における教育施策の成果と課題を分析し、その改善を図る。
- ②学校における個々の児童生徒への教育指導の充実や学習状況の改善等に役立てる。

③そのような取組を通じて、教育に関する継続的な検証改善サイクルを確立する。

学校現場はこの「全国学調」の目的をはたして十分に果たしていると言えるだろうか。①についての平均正答率の比較分析や向上に関心を集中させてしまい、その一方で、②や③の目的達成に向けた取組はまだ不十分ではないだろうか。調査結果を受けて、平均正答率や順位変動に一喜一憂することはあるだろう。たしかに、全国平均正答率や経年比較、都道府県の順位変動は、指導効果の検証の目安にはなる。しかし、順位を気にするがあまり、過去問を解かせたり、類似問題に取り組みせたりして、平均正答率向上を目的とする学習を促している県も出てきている。正答率や順位に振り回され、場当たりの対応に追われてしまい、「児童生徒への教育指導の充実や学習状況の改善」及び「継続的な検証改善サイクルを確立」に取り組む実践がまだ少ない現状にあると言ってよいだろう。

また、「平成28年度全国学力・学習状況調査に関する実施要項」(平成27年12月)⑥によって、平成28年度より「本体調査」に加えて、「経年変化分析調査」を実施することが示され、さらに、調査結果を入学者選抜に関して用いることはできないことが明記された。つまり、「全国学調」は調査であって、テストではないという性格がより前面に出された。だからこそ、教育委員会や学校は、先述の①～③の目的を果たせうような取組を構想し展開していく段階に入ったとも言えるのである。

2. 課題の所在—「全国学調」の国語科における課題—

「全国学調」調査結果の分析、これに基づく指導の改善や充実、学習状況の改善に関して、算数・数学科に比べて相対的に、国語科では取組の進展が不十分な状況にあると考えられることが、本研究の動機となっている。

継続的な検証改善サイクルが確立できていない状況にあると前述した。表2は、国立教育政策研究所(「国研」と略す)が発表したものを基に、過去3年間、平均正答率の低かった【中学校国語B問題】の設問2③に関してまとめたものである。この設問は、説明的な文章を読解したことを基にして、自分の考えを記述するという問題である。児童生徒が苦手だとされる記述の問題になっていること、また、学習指導要領の指導事項の「書くこと」、「読むこと」の二つの領域を関連付けて答えなければならないことが平均正答率の低さにつながっていると推測される。

表2 「全国学調」B問題の設問2③の経年比較

	平成26年度	平成27年度	平成28年度
B問題 2の問題の内容	「説明的な文章を読む(接着剤)」	「情報を関連させて読む(2020年)」	「説明的な文章を読む(宇宙エレベーター)」
学習指導要領の 指導事項・内容	(第1学年) B 書くこと ウ (第2学年) C 読むこと オ	(第1学年) B 書くこと ウ (第2学年) C 読むこと オ	(第1学年) B 書くこと ア (第1学年) C 読むこと カ
2③の設問内容	「水の中に浸すと、切手をきれいにはがすことができる理由を書く。」	「資料を参考にして2020年の日本の社会を予想し、その社会にどのように関わっていきたいか、自分の考えを書く。」	「宇宙エレベーターについて疑問に思ったことと、それを調べるために必要な本の探し方を書く。」
平均正答率(全国) (岐阜県)	28.8% (30.5%)	23.3% (27.7%)	49.8% (45.2%)

表中の学習指導要領の指導事項である「書くこと」と「読むこと」の内容は、前者が「伝えたい事実や事柄について、自分の考えや気持ちを根拠を明確にして書くこと」、後者が「多様な方法で選んだ本や文章などから適切な情報を得て、自分の考えをまとめること」となっていて、いずれも「自分の考え」をもつことが求められている。したがって、問題Bは読解したことを基に形成した自分の考えをいかに文章の形にして表出するかという難易度の高いものとして作成されていることがわかる。

実際に、平成 26 年度と平成 27 年度の設定問では、全国平均正答率が 30%を下回っている。平成 28 年度の設定問では、平均正答率が 49.8%と半数近くまで上昇しているが、学習指導要領の指導事項としては、該当学年として第 1 学年を想定したものとしており、平成 26 年度及び 27 年度の設定問に比べて比較的容易に記述できると推測される。このように、改善を図ることができていない局面が明らかになってきたのである。しかも正答率が低いからということで、「読むこと」と「書くこと」をつなぐことに重点に置いて取り組もうとしても、「どう取り組めばよいのか」、「どう克服すればよいのか」という手立てや方略が、平均正答率が低かったというデータだけでは見えてこない。やはり「どのように間違えたのか」、「どこにつまずきがあったのか」を探っていくなかで手立てが見えてくるのではないか。だからこそ、子どもの「誤答」や「つまずき」や「間違い」に着目して子どもの思考やその論理の様相に迫っていくことが必要になってくる。「全国学調」の調査としての目的に着目し、国語の教育指導の改善や充実を図るには、誤答分析をどう推進するかということが鍵となるのである。

3. 誤答分析

なぜ指導改善が図られないのか。この課題解決のために、筆者（西門）が目にしたのは分析方法である。そこで、国研が推奨する分析方法をレビューし、次に本研究で開発した「誤答分析」について紹介したい。

(1) 「S-P分析」と「解答類型」

国研は、「全国学調」の分析を毎年実施し、その中で S-P分析を推奨している。

この分析方法は、1974 年に佐藤隆博が米国の学会で発表したものであり、翌年、学校・教師対象に著書(7)としてまとめられ公表された。表題に「授業分析・学習診断のために」と記されているように、学習状況や作問の善し悪しや指導効果等を分析するための優れた方法である。特に正答率の高い問題における児童生徒のつまずきを把握しやすい。処理や分析の方法が容易であり、S-P表を見るだけで全体像が理解しやすく、児童生徒や出題問題の個々の特徴を評価できる長所をもっている。足立区は早くからこの分析方法で実践を進めており、文科省 HP でも紹介されている。

問題番号	1	2	1	2	3	3	3	3	1	得点
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	8
4	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
5	1	1	1	1	1	1	0	1	1	8
8	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8
10	1	1	1	1	1	1	0	1	1	8
13	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8
18	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8
17	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8
18	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8
20	1	1	1	1	1	1	0	1	1	8
21	1	1	1	1	1	1	0	1	1	8
26	0	1	1	1	1	1	1	1	0	7
27	1	1	1	1	1	0	1	0	1	7
28	1	1	1	1	1	1	1	1	0	7
35	1	1	1	1	1	1	1	1	0	7
2	1	1	1	1	1	1	0	0	0	6
33	1	1	1	1	0	1	1	1	0	6
15	1	1	0	0	1	0	0	1	1	5
12	1	1	1	1	0	0	0	0	0	4
20	1	1	1	0	0	1	0	0	0	4
22	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
34	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
29										0
正答数	31	31	30	30	29	28	23	22	19	

図 1 全国学調の「S-P分析」の事例

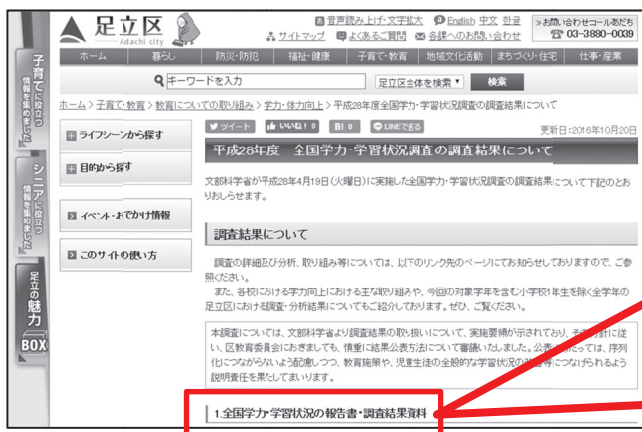


図 2 足立区の実践

平成 28 年度 全国学力・学習状況調査の調査結果について

文部科学省が平成 28 年 4 月 19 日（火）に実施した全国学力・学習状況調査の調査結果について下記のとおりお知らせします。

- 調査の目的
 - 義務教育の機会均等とその水準の維持向上の観点から、全国的な児童生徒の学力や学習状況を把握・分析し、教育施策の成果と課題を検証し、その改善を図る。
 - 学校における児童生徒への教育指導の充実や学習状況の改善等に役立てる。
 - そのような取組を通じて、教育に関する継続的な検証改善サイクルを確立する。
- 調査対象

国・公・私立学校の小学校第 6 学年、中学校第 3 学年 原則として全児童・生徒
足立区実施校数 小学校 6 9 校 中学校 3 6 校 全校実施
- 調査内容
 - ① 教科に関する調査（国語、算数・数学）
 - 【問題 A】 主として「知識」に関する問題
 - 身に付けておかなければ後の学年等の学習内容に影響を及ぼす内容
 - 実生活において不可欠であり、常に活用できるようにすることが望ましい知識・技能
 - 【問題 B】 主として「活用」に関する問題
 - 知識・技能等を実生活の様々な場面に活用する力

また、現在、「全国学調」の分析は、国立教育政策研究所が示す解答類型を基にして行っているものがほとんどである。「全国学力・学習状況調査『解説資料』のご案内」^⑧では、各問題について、正答の条件等に即して解答を分類、整理するための「解答類型」を設定し、正誤という分類だけでなく、一人ひとりの誤答の状況（どこでつまづいているのか）に着目して、学習指導の改善・充実を図ることができることを説明している。

平成28年度全国学力・学習状況調査「解説資料」^⑨の「一人一人の児童生徒の解答状況を把握するために」では、「解答類型」について次のように説明されている。

一人一人の児童生徒の具体的な解答状況を把握することができるよう、設定する条件などに即して解答を分類、整理するためのものです。正答例、誤答例を示すとともに、必要に応じて「正答について」、「誤答について」の解説を加えていますので、自校での採点を行う際や、一人一人の児童生徒の誤答の状況（どこでつまづいているか）等に着目した学習指導の改善・充実を図る際に活用することができます。

「解答類型」の具体例について、平成29年度【中学校国語 B問題】¹三を基にして示す。この設問は、記述式の問題であり、正答するためには、①②③の三つの条件を満たす必要があるとされる。

ここで、注目したいのは分析方法である。国研は、「解答類型」について、正答に近いものから分類をしていることが分かる。解答条件である「①〈心に残った一文〉に、【本の一部】から比喩を用いた表現が含まれる一文を抜き出して書いている」、「②〈感想〉に、①で取り上げた表現について、「誰（何）」の、「どのような」様子なのかを明確にして書いている」、「③〈感想〉に、①で取り上げた表現について、感じたことや考えたことを具体的に書いている」の三つをどう満たしているか否かによって「解答類型」を五つ設定している。これらは採点基準にもなり、時間的に効率よく分析が進められる。しかし、記述式の問題については、このような「解答類型」に依拠して、児童生徒のつまづきを把握していくにあたって、「どこで間違えたか」は把握できても、「どのように間違えたのか」という児童生徒の思考の論理やプロセスまで把握できないのではないだろうか。まして、「9 上記以外の解答」や「0 無解答」に対する手立てを講じるのは難しい。

(2) 「誤答類型」の必要性

本研究では、国研が示す「S-P分析」や「解答類型」に加え、それらを補完するものとして「誤答類型」を提示する。「解答類型」は正答からどのくらい離れていくかを類型化したものである。【算数・数学】や【国語A】では、どの問題をどのように間違えたのかを正答からの隔たりという尺度で把握・整理することはできる。しかし、【国語B】では記述問題があり、正答からの距離の類型化は相当に困難である。そこで、「誤答」に注目し、その類型化を図って、「誤答類型」(西門・石川 2017)を設定し、【国語B】の児童生徒の記述を分析することを通して、そのつまづきの様相をさらに詳しく明らかにし、それに応じた教材の開発や単元の開発につなげることができると考えた。

表3 「解答類型」と「誤答類型」の比較

「解答類型」(国立教育政策研究所) (2013～)	「誤答類型」(西門・石川 2017)
1 条件①, ②, ③を満たして解答しているもの	A 無解答, もしくは無解答に近い状態の誤答
2 条件①, ②を満たし, 条件③を満たさないで解答しているもの	B 誤字脱字のある誤答
3 条件①, ③を満たし, 条件②を満たさないで解答しているもの	C 文章や設問の解釈ができていない誤答
4 条件②, ③を満たし, 条件①を満たさないで解答しているもの	D 語彙不足や表現の不十分さのある誤答
9 上記以外の解答	E 複数の資料を関連付ける解釈ができていない誤答
0 無解答	F 別解答。上記以外の誤答

(3) 「解答類型」と「誤答類型」の相違点

筆者(西門)は勤務校(岐阜市立加納中学校)及びC町の小・中学校の5校において、「全国学調」【国語B】の記述問題(小学校4問, 中学校3問)の解答を分析する機会を得た。表4は、「解答類型」と「誤答類型」に基づく分析を対比的に示した事例である。

表4 「解答類型」と「誤答類型」の解答比較

生徒1. 負けていない, けど, 勝てはしない。七葉に負けにくい品に魅入られる強さはあると自分で思っているのに, なぜ品物に興味がなくなった七葉に勝てはしないと思ったのかきもんに思った。	
解答類型による分析	誤答類型による分析
<p>4 条件②, ③を満たし, 条件①を満たさないで解答しているもの。 →条件①「〈心に残った一文〉に, 【本の一部】から比喩を用いた表現が含まれる一文を抜き出して書いている。」ができておらず, 不正解と捉えられる。</p> <p>↑ 同じ解答類型(4)で分類される。</p>	<p>C. 文章の解釈ができていない誤答。 →〈心に残った一文〉に, 【本の一部】から抜き出しをせず, 自分の思いを書いている。さらに一文で抜き出せず, 二文以上になっている。文章の読解や表現の仕方につまずきがある。</p> <p>↑ 詳しく分類され, つまずきが把握できる。</p>
生徒2. 雨の音も聞こえなくなった。だいぶ時間が経ってから七葉が水に濡らしてみようよ, と言った。焼き物は水に入れるといつそう美しくなるものがあるといつか父が話していた。	
解答類型による分析	誤答類型による分析
<p>4 条件②, ③を満たし, 条件①を満たさないで解答しているもの。 →条件①「〈心に残った一文〉に, 【本の一部】から比喩を用いた表現が含まれる一文を抜き出して書いている。」ができておらず, 不正解と捉えられる。</p> <p>↑ 同じ解答類型(4)で分類される。</p>	<p>D. 語彙不足や表現の不十分さのある誤答。 →〈心に残った一文〉に, 【本の一部】から比喩を用いた表現を抜き出していない。二文になっている。設問に応じて適切に記述することにつまずきがある。</p>

生徒の誤答を類型別に分類していくと, 読解から記述に至る前段階での基礎的・基本的な知識の理解につまずきのある生徒, 読解方法につまずきのある生徒, 記述方法につまずきがある生徒等, つまずきの様相の全容が次第に見えてくる。これに対応して, 例えば, 表4の生徒1. に対しては基礎基本や読解に, 生徒2. に対しては読解や記述に重点を置いた単元構成に基づく学習に取り組ませることがポイントとなるだろう。さらに, 学習集団の傾向性が把握できれば, それに対応した手立てを講じることができると考えられるが, 実際には, 多様なつまずきを有する複数の生徒がおり, 学級としての単一的な傾向性があるわけではない。また, 読解におけるつまずきと言っても, そこにも多様なつまずきがあるだろう。それだけに, 誤答分析は授業改善の基本的な方向付けの役割を果たすものとして位置付け, さらに同僚との協働のもとに, 生徒のつまずきとその背景にある思考の論理等を多面的に捉え, それらを踏まえて, 授業や単元の諸場面での個々の生徒のつまずきを推測し, それにどう対応するかといった個に応じた手立てを位置付けた授業や単元の構想, 学習状況の改善方法を準備することが重要となってくる。

H29 全国学力・学習状況調査 B問題(記述) 誤答分析

「誤答類型」(西門, 石川, 2017)

A 無解答, もしくは無解答に近い状態の解答。設問に取り组むことができない。
 B 誤字脱字のある解答。解答しようとする意欲はあるが, 基礎基本が身に付いていない。
 C 解釈につまずきのある解答。問題文や設問の誤解につまずき, 見当違いの解答をしている。
 D 言葉足らずの解答。問題文は理解しているが, 設問の条件に沿うことができない。
 E 複製の資料につまずきのある解答。指定された資料に書目できていない。
 F 別解答。上記以外の解答。

7. A. C. A.

1三 無解答。
無解答。

2三 玉の動きに合わせてひさを曲げるけど, しやがむくらいではなく, 緩くこしを落とすくらいがよいです。

3三 無解答。
無解答。
無解答。

分析 A: 1三, 3三に, 無解答がある。
C: 2三は, 「なぜひさを動かすよとのか」が書かれていない。設問の解釈につまずき。

15. C. D. C.

1三 七葉は窓から血を突き出した, 窓から落ちる雨たれを血に受ける気だった, 小さな手が血をついで空中へ差し出す様子はあまりにも粗雑で悲しかった。

七葉が窓から血を突き出したとき, 何するのかわくまですぐに止めようと思って近づいたと書いてあって私から見ると七葉の姿をふしぎに思ったと思う。

図3 全国学調の「誤答分析」

4. 「誤答分析」をベースとした実践の開発

(1) 次期学習指導要領を視野に入れた授業実践の方向性

誤答分析から見えてきた生徒の実態を現行学習指導要領と照らし合わせるなかで, 中学校学習指導要領解説国語編「読むこと」の指導事項「自分の考えの形成」と「読書と情報活用」において, 「自分の考えをもつこと」を重視した単元や授業を構成する必要があると考えた。これは先述の我が国の国語教育等で従来用いられていた「読解」ないしは「読解力」という語の意味するところの, 内容を正

確に読むことだけにとどまっていたことからの改善でもある。現行学習指導要領，現行教科書を基に研究・実践を積み上げていく予定であるが，さらに次期学習指導要領の内容を視野に入れて，現時点で可能な範囲で試行的に取り組んでいく必要がある。その中で，次期学習指導要領でキーワードとして位置付けられている概念にどう対応していくかもポイントとなる。中教審答申は，「各教科の特質に応じた見方・考え方のイメージ」を示し，そのなかで国語科に関連して「言葉による見方・考え方」を次のように示している。

【言葉による見方・考え方】

自分の思いや考えを深めるため，対象と言葉，言葉と言葉の関係を，言葉の意味，働き，使い方等に注目して捉え，その関係性を問い直して意味付けること。

この「言葉による見方・考え方」を著者（西門）の勤務校岐阜市立加納中学校国語科（国語部会）としてどう捉えるかを考え，協議して定義付けた。

【岐阜市立加納中学校国語科（国語部会）の「言葉による見方・考え方」とは】

言葉の意味や働き，使い方等に注目して捉え，その関係性を問い直して意味付けることで，自分の考えを広げたり深めたりするとともに，他の領域でもその見方・考え方を活用して表現する姿。

さらに，「自分の考えを広げ深める」について，「広げる」と「深める」の違いを明確にして子どもが授業に臨めるように，次のように定義付けた。

【岐阜市立加納中学校国語科（国語部会）の「自分の考えを広げ深める」とは】

主発問や対話等を通して，新たな視点や考えを習得することが，自分の考えを広げること。そこから新たな考えをもったり，既習事項と結び付けることで再確認したりすることが，自分の考えを深めること。その深い学びの実感を，文字や音声によって言語化し自ら表現することができる学習活動。

また，言語活動における複数の領域を子どもが必然性をもって統合的，関連的に学ぶためには単元構成が鍵となってくる。「読むこと」から「書くこと」，「読解」から「記述」，「思考」から「表現」という学習のプロセスに言語活動があり，この構成が単元となっていく。よって，国語科の授業のあらゆる場面が言語活動を仕組める場であると捉え，授業づくりを展開していく。

こうした定義付けや考え方の上で，加納中学校国語科（国語部会）は，「思考力・判断力・表現力等」を，図4のように捉え，「思考」したことを「表現」する思考のプロセスを，「考え」を「言語化」するプロセスとして捉えている。そこでは，適切に表現するための「判断力」が必要となり，その「判断」が適切にできるように，教師が「言葉による見方・考え方」の視点を提示する。このような営みを単元の中で繰り返し行うことを通して，習得と活用のスパイラルが生まれてくると考える。

さらに，「思考力」の育成のために，教科書に対応した「教科書教材における『ものの見方・考え方』一覧」（図5）を同部会で作成した。この一覧表は，文学，説明・記録，古典，読書・情報等のあらゆる文種の扱いにおいて「自分の考えの形成」に関する子どもの言語活動の基本を示したものである。「自分の考えを形成」する際に，出口となる活動を「書くこと」や「話すこと」とすることによって，「思考」から「表現」への展開をつくりだし，複数領域の統合的な扱いによって言語能力の育成が図られていくことを意図した。

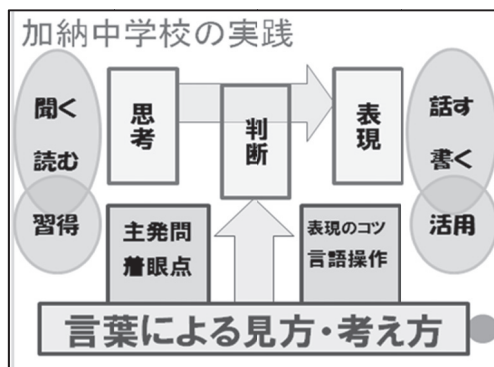


図4 加納中学校「思考力・判断力・表現力等」の捉え方

1年生 文学	2年生 文学	3年生 文学
野原はうたう (詩) ・それぞれの詩の表現の特徴について捉えよう。 【表現の特徴】		
花巻りの向こう (物語) ・「僕」のものの見方や感じ方などで其感できるところはないか話し合ってみよう。【人物の描写】	アイスプラネット (小説) ・「くうちゃん」の考え方や生き方について、自分の生活や経験などと比べながら感想をまとめよう。【ものの見方】	握手 (小説) ・「ルロイ修道士」の人物像やその描かれ方などから、この作品のよさや特徴について、自分の考えを書いてみよう。 【表現のしかた・人間・社会・自然】
てがみ/太陽/魚と空 (詩) ・それぞれの詩の表現の特徴をとらえ、描かれた情景を想像しよう。【表現の特徴】	新しい短歌のために (短歌・解説) ・筆者のものの見方や表現のしかたなどを読み味わい、短歌の世界に親しむ。【ものの見方】	俳句の可能性 (俳句・解説) ・筆者のものの見方や感じ方がよく表れている語句や表現を抜き出して、意味を確認してみよう。 【表現のしかた】
		俳句を味わう (俳句) ・それぞれの俳句に表現されている季節や情景、作者の思いなどを捉え、朗読しよう。 【表現のしかた】
	言葉の力 (随筆) ・美しい言葉、正しい言葉に対する筆者の考え方について、自分はどうに考えるか話し合ってみよう。【表現の特徴・ものの見方】	
光る地平線 (物語) ・作品を読み深め、印象に残った表現を発表しよう。【表現の特徴】	世界で一番の贈り物 (物語) ・作品を読んで、戦争や平和について話し合おう。 【構成や展開・ものの見方】	高瀬舟 (小説) ・喜助と庄兵衛は、「生きる」ということについて、それぞれどのように考えているのだろうか。話し合ってみよう。【人間・社会・自然】
星の花が降るころに (物語) ・登場人物のものの見方や感じ方について自分の	益土産 (小説) ・候しや温かさが表れているところなど、いち	挨拶一原爆の写表によせて (詩) ・作者は、この詩の中で、どのようなことを考え、

図5 加納中学校「教科書教材における『ものの見方・考え方』一覧」

(2) 授業改善の課題解決を試みる事例

生徒の「誤答分析」の結果を踏まえて開発した実践を紹介する。加納中学校の場合、「全国学調」のB問題に関する集団の傾向として、「A 無解答」、「C 文章の解釈」につまずく生徒が多く、書く活動を仕組む場合に、その前の読む活動で、自分の考えをもたせることが有効であると考えた。

3年生「握手」井上ひさし

ルロイ修道士の生き方・考え方について自分の生き方や考え方や自分の知識や経験と関わらせる。

学習活動	留意点
<p>「握手」の読み取り</p> <p>① 単元の導入・初発の感想</p> <p>② 感想交流・学習課題</p> <p>③～⑦ 主人公の心情に着目した場面読み 「ルロイ修道士に対して、わたしはどんな思いなのだろう。」</p>	<p>・登場人物の置かれた状況や言動に着目して、人物像を捉えるための「読解」の学習活動を仕組み、<u>内容を正確に読み取る</u>。</p> <p>→物語の中で出てくる3回の握手の意味や四つの指言葉に込められた思いなど、キーワードに着目して読み取る。</p>
<p>井上ひさしの生き方について</p> <p>⑧ 井上ひさしの生涯やルロイ修道士のモデルのジュール修道士について学ぶ。</p>	<p>・登場人物の生き方や考え方を捉え、<u>自分の考えをもつ</u>。</p> <p>→自分の考えをもつための学習活動を仕組み、自分の考えを書くことで、「思考」から「表現」に至る思考の流れをつくりだす。</p>
<p>物語や小説を批評しよう</p> <p>⑨～⑩ 「ルロイ修道士」の人物像や描かれ方等から、この作品のよさや特徴について記述する。</p>	<p>・習得したことを活用するために、「<u>握手</u>」の<u>批評文を書く</u>。</p> <p>→「読むこと」で学んだことを生かして「書くこと」の言語活動で批評文を書く。</p>

これらの学びを通しての生徒によるまとめは以下のとおりである。(太字は筆者(西門)による)

〇〇さんの批評文を読んで、**情景描写からも「わたし」と「ルイ修道士」の感情がよく分かるんだと知って、自分の考えが広がりました。**さらに例文をいくつか出して分かりやすかったです。

私は、〇〇さんが、「**カットバック**」に注目しているところで、**過去を強調させるところにより、教えを受け継ぐというところ**を読んで、そこからも分かるから**学びが深まりました。**

私は、〇〇さんがいいと思いました。それは、情景描写などに着目しているところが、自分にはない視点だったし、「**走れメロス**」とつなげていたところが、**学びを生かしてすごい**と思ったし、自分もまねしたいと思いました。

自分の考えが広がったり、深まったりした実感を得ているのが分かる。「思考」したことを「表現」することができ、本文や仲間との対話の中で、学びを深めている。

また、同じような単元構成を2年生でも実践をした。

2年生「生物が記録する科学」佐藤克文

「バイオロギングの可能性」という筆者の研究に対するものの見方・考え方について自分の知識や経験とつなげる。

学習活動	留意点
「生物が記録する科学」の読み取り ① 単元の見通し・構成・筆者の主張 ②～⑤ 序論・本論・結論で筆者は何を伝えようとしているのかを場面読み 「筆者は何を伝えようとしているのだろう。」	・説明の仕方の特徴を捉えるための「読解」の学習活動を仕組み、 <u>筆者の主張や筆者の表現の意図を正確に読み取る。</u> →文章の構成や、事実と考えの示し方に着目して読み取る。
バイオロギングの可能性 ⑥ 筆者はバイオロギングについて、どんな可能性を感じているのだろう。	・説明されている内容を的確に捉え、筆者の研究に対するものの見方・考え方を捉え、 <u>自分の考えをもつ。</u> →自分の考えをもつための学習活動を仕組み、自分の考えを書くことで、「思考」から「表現」に至る思考の流れをつくりだす。
自分の考えを話し合おう ⑦～⑧ 筆者のバイオロギングに対する主張について、感じたこと、考えたことを話し合う。	・習得したことを活用するために、 <u>自分の考えを交流する。</u> →「読むこと」で学んだことを生かして「話すこと」の言語活動で話し合いを仕組む。

これらの学びを通しての生徒によるまとめは以下のとおりである。

僕は、少しの犠牲はあるかもしれないけど、筆者の考え方に賛成です。
 そして〇〇さんの動物を死なせてしまったのはダメだという意見は確かにそう思ったけれど、技術の進歩には犠牲は必要で、やりすぎはダメだけど、限度を考えてバイオロギングを進めていけばいいのではと**考えました。**

私は今まで反対でした。理由は動物を傷つけてしまう可能性があるからです。
 でも、〇〇さんの失敗したことをもとに発展させて、今度は傷つけないようにするにはどうすればよいかを考えることが大切だという意見を聞いて、**そういう考え方もあるんだと、考えることを深めることができました。**

私は今までバイオロギングには反対でした。
 しかし、**考えが広がったことがあります。**〇〇さん、△△さんの意見を聞いて、バイオロギングはもっと可能性がある、ということが分かり、メリットもたくさんあることが分かりました。ただ私は

メリットがたくさんあるけれど、上の理由でバイオリングに賛成することはできません。

話し合いを通して、仲間と対話をするなかで自分の意見と比較し、自分の考えの変容や再認識を実感している。

(3) これまでの取組の成果が表われた事例

次に、これまでの取組の成果について、実践事例「走れメロス」をもとに紹介する。この実践は、全国学調の作問の背景にあるメッセージの解釈を踏まえて開発したものである。

まず「走れメロス」の単元の目標として、物語の場面描写や作者太宰治の表現の意図に迫ることを掲げた。そして、その目標に迫るための単元構成の在り方として、原作と言われるシラー作「人質」を取り上げ、それとの比較を通して、描写の特徴や太宰の表現の意図を際立たせるという仕掛けを設け、さらに、「走れメロス」の叙述から習得した表現を活用し、物語の一場面を描かせようとした。

また、「読むこと」から「書くこと」へ、「思考」から「表現」への学習を活性化させるために、「走れメロス」の執筆動機になったとされる熱海事件での太宰と友人檀一雄とのやりとり、「人質」との比較読み等、教科書会社の指導書に記載された情報も活用して取り込み、単元を構成した。

こうして、指導書に参考として記載された教科書以外の情報や資料を活用して構成した「走れメロス」の単元を、昨年度、筆者（西門）の勤務校の2年生の生徒を対象に実際に実践した。ところが、翌年度進級して新3年生となった者たちが臨んだ4月の全国学調のB問題³の一、二、三として、他ならぬ走れメロス、それと関連付けられた檀一雄とのやりとり、シラー作の「人質」を扱った総合的な問題が出題され、勤務校3年生のそれぞれの正答率は、速報値の段階において、B問題としては非常に高いものとなったのである。こうした問題の登場の背景には、国研からのメッセージが潜んでいるとあらためて考えるところである。教科書に掲載された文章を、教科書や指導書に参考として記述紹介された情報等と関連付けて、考え整理し話し合う単元や授業を通して、子どもは自分の考えを形成し、問い直し、読解力や記述力を高めることができ、当然の結果として、全国学調の問題に対応できるであろうというメッセージである。全国学調で取り上げられる問題は、日常の学校教育や授業とは隔たりのある非日常的で一過性のもではなく、日常の授業でどのような学びを子どもに経験させたらいいか、今後どのような授業づくりをすればよいかを考える上で重要な視点を提起していると考えなければならない。

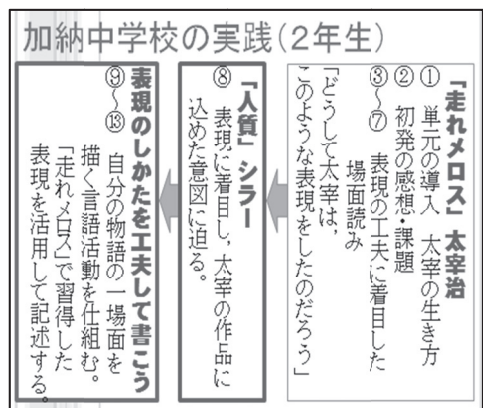


図6 「走れメロス」の単元構成

5. 今後の実践研究の方向性

最後に、実践開発の今後の見通しの概要を述べておきたい。大きく3点ある。1点目は、勤務校において教科書教材を用いた単元開発の検証を行う。2点目は、開発した「誤答分析」の方法を広く活用してもらうように、岐阜県教育委員会が実施している学力向上支援事業に参画していく予定である。3点目は、筆者（西門）が所属する岐阜県中学校国語科研究部会のネットワークを生かして、単元構成の指導方法を広く発信・提案していきたい。このような実践の開発取組を通して、指導改善のサイクルの確立を目指し、岐阜県内の国語教師の授業力の向上を図っていきたいと考えているところである。

出典 URL, 引用・参考文献

- (1) URL: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/014/005.htm
- (2) 同上

- (3) 同上
- (4) URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm
- (5) URL: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/detail/1372385.htm
- (6) URL: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/zenkoku/1365022.htm
- (7) 佐藤隆博(1975) S・P表の作成と解釈—授業分析・学習診断のために— 明治図書
その後、佐藤隆博(1985) S・P表の入門(明治図書)も出版される。
- (8) URL: http://www.nier.go.jp/16chousa/pdf/16kaisetsu_pr.pdf
- (9) URL: http://www.nier.go.jp/16chousa/pdf/16kaisetsu_chuu_kokugo.pdf
- ・岐阜県教育委員会(2016)「指導改善資料」
- ・国立教育政策研究所(2016)「全国学力・学習状況調査の調査結果を踏まえた指導の改善・充実に向けた説明会」
- ・文部科学省初等中等教育局(2016)「平成28年度全国学力・学習状況調査の結果の取扱い及び調査結果の活用について(通知)」

本稿は、共筆者の西門・石川が共同責任を負う。執筆にあたって、役割分担は以下のとおりである。
西門…本稿の執筆全般。石川…本稿の全体構想や論理展開に関する指導助言、加筆・修正。

