

令和元年6月25日現在

機関番号：14101

研究種目：基盤研究(C)（一般）

研究期間：2015～2018

課題番号：15K04425

研究課題名（和文）レトリックに着目した学力の関連性に基づく初等中等国語科授業モデルの構築とその検証

研究課題名（英文）Construction and inspection of instruction models for Japanese language classes in elementary and secondary education based on the relevance of literacy focused on rhetoric

研究代表者

守田 庸一（Morita, Yoichi）

三重大学・教育学部・教授

研究者番号：60325305

交付決定額（研究期間全体）：（直接経費） 3,600,000円

研究成果の概要（和文）：本研究課題では、小学校・中学校・高等学校における国語科教育を一貫したものと捉え、レトリックに着目して、理解・表現における国語学力の関連性について検討した。そしてそのことをふまえて、国語学力を系統的に育てるために、各校種の国語科教科書に掲載されている、または掲載されていた説明的文章教材を取り上げて、そのレトリックを扱った国語科（特に読むこと）の授業とそのモデル化について具体的に分析、考察した。

研究成果の学術的意義や社会的意義

国語科の授業における説明的文章の学習指導において、小学校・中学校・高等学校を一貫したものと捉えた研究と実践はまだ充実しているとはいえない状況にある。こうした現状をふまえるならば、初等から中等までを視野に入れている点に本研究の意義が認められよう。また、レトリックに着目した、国語学力を系統的に育てるための授業とそのモデル化についての具体的な分析・考察も、今日の国語科教育の改善に資するものである。

研究成果の概要（英文）：In this research, we regarded Japanese language education in elementary school, junior high school and high school as consistent, and focused on rhetoric, examined the relevance of literacy. Based on that, in order to improve literacy systematically, we took up the explanatory texts in the Japanese language textbooks of each school type, concretely analyzed and considered the Japanese language classes (especially reading) that dealt with the rhetoric, and their modeling.

研究分野：国語教育学

キーワード：レトリック 国語学力 国語科 授業モデル 小学校・中学校・高等学校 説明的文章教材

1. 研究開始当初の背景

日本における初等・中等の国語科では、小学校・中学校・高等学校といったそれぞれの校種において、理解力と表現力を切り離し、読解を重視した教育を主に行ってきた。これまでの学習指導要領における「正確に理解する」「的確に理解する」という文言に端的に表れているように、明示された情報の再生を学力とみる信念(学力観)は、国語科の授業のありかたを規定し、国語学力を制限してきた。言語理解と表現を「リテラシー」という概念で統合的にとらえる国際的な学力調査(PISA)は、そうした問題を浮き彫りにしたのである。

この問題を根本的に解決するためには、小学校・中学校・高等学校の国語科教育で育てるべき国語学力について、校種間の隔たりを越えてその関連性を明らかにし、それに基づいて授業モデルを構築しなければならない。ところが、小学校・中学校・高等学校における国語科が一貫したものとしてとらえられていないために、これまで12年間で育成する国語学力の関連性が明らかになっておらず、国語学力を系統的に育てるための初等・中等を見通した授業モデルも、理論的にも実践的にも定かになっていなかった。

2. 研究の目的

1. に記した問題を解決するために、本研究では、国語科の授業で扱われている説明的文章教材のレトリック(読者の納得に資する表現方法)に着目した。('レトリック'は、先行研究において様々な意味で用いられているが、本研究では包括的な定義を採用した。)説明的文章教材のレトリックに焦点を絞った読解によって、学習者は言語表現の方法を学ぶことができる。説明的文章教材の読解におけるレトリック理解が、彼らの表現力に転移することが期待されるのである。このことから、レトリックに着目することは、今日求められている、言語理解と表現を統合的にとらえる国語学力について考える上で極めて有効な観点であると言える。さらに、レトリックは、小学校・中学校・高等学校の説明的文章教材において頻出する表現方法である。すべての校種・学年の教材におけるレトリックに着目することは、初等・中等の国語科教育を一貫したものとしてとらえる本研究において有効な視点となるはずである。

上に記したように、説明的文章教材のレトリックという観点を設けることで、校種を越えて、今日求められている国語学力の関連性を把握することが可能になる。加えて、授業モデルを考案する際にも、校種を問わず扱われているレトリックという観点を設けることで、小学校・中学校・高等学校における、より実践可能で具体的なモデルを構築することができると考えられる。さらに述べるならば、説明的文章教材のレトリックに着目し、12年間を見通した国語学力の関連性に迫り、国語学力を系統的に育てる授業モデルを構築することは、教師の学力観・授業観の更新を促し、そのことは授業の改善や学習者の学力形成にも結実するはずである。

以上の考察から、本研究では、「説明的文章教材のレトリックへの焦点化によって、初等・中等教育を通じた国語学力の関連性を明らかにし、国語学力を系統的に育てる授業モデルを構築すること」を研究の目的として設定した。

3. 研究の方法

研究期間において、校種と言語活動領域の2点から研究の対象を次のように設定した。

- ・小学校・中学校・高等学校の学習者・教師・授業・教材を対象とする。
- ・言語活動の領域に関しては説明的文章の理解・表現領域とする。

研究の方法に関して、課題及び手順は以下の通りであった。

(1)教材の研究

小学校・中学校・高等学校の説明的文章教材のレトリックを把握する。(課題1)

(2)国語学力の関連性の把握

説明的文章教材のレトリックに焦点化して小学生・中学生・高校生の読解力を明らかにし、初等・中等教育を通じた国語学力形成の筋道を導出する。(課題2)

(3)授業モデルの構築

(1)・(2)に基づき、また、先駆的な実践を行っている教師の授業や彼らの学力観・授業観もふまえて、国語学力を系統的に育てる授業モデルを構築する。(課題3)

4. 研究成果

(1)教材の研究

本研究では、小学校・中学校・高等学校の国語教科書掲載の説明的文章教材におけるレトリックを調査した。その結果、一人称使用に関わるレトリック性の発現や、事象を対比して述べる説明が、対比した一方の価値を主張するレトリックに発展することなどを明らかにした。

ここでは、研究成果の一つである、冒頭表現におけるレトリックについて報告する。説明的文章教材の冒頭は、何の意味もなく書かれているわけではない。読者の関心を得られなければ、その文章は読んでもらえない。だからこそそこに読者を読みを誘うレトリックが存在する。

いろいろなじどう車が、どうろをはしっています。

それぞれのじどう車は、どんなしごとをしていますか。

そのために、どんなつくりになっていますか。

(「じどう車くらべ」、光村図書『こくご 一下 ともだち』(2014年検定済教科書)、p.28。段落の始めに記されている番号は稿者による。以下同じ。)

この教材では、に記されている問いを受けて、バスや乗用車、トラック、クレーン車についての説明が述べられる。説明的文章教材における問いと答えという構成を強く意識するならば、問いが書かれているに焦点が絞られることになる。しかしこの教材にはその前にがある。教科書には挿絵も載っていて、その絵には様々な名称や色の自動車を描かれている。そうした「いろいろなじどう車」を、筆者は「しごと」と「つくり」という観点でとらえている。そして「そのために」を用いて「しごと」と「つくり」を関連させている。や挿絵があることで、そのような筆者の見方・考え方・述べ方と出会う前に、まずは学習者の見方(名称や色などに着目した見方など)を顕在化させて、その上で筆者の問いかけ()に接するという過程を設けることができる。筆者は「いろいろなじどう車が、どうろをはしってい」ることを前提にして述べているのだから、その前提を読者も共有しておく必要がある。

木のみきにとまったはずのセミや、草のしげみに下りたはずのバッタを、ふと見うしなうことがあります。

セミやバッタは、木のみきや草の色と見分けにくい色をしています。まわりの色と見分けにくい体の色は、てきから身をかくすのに役立ちます。身をかくすのに役立つ色のことをほご色といいます。

(「自然のかくし絵」、東京書籍『新編 新しい国語 三上』(2014年検定済教科書)、pp.38-39。)

において、「木のみきにとまったはずのセミや、草のしげみに下りたはずのバッタを、ふと見うしなう」という、筆者の体験に基づくであろう具体的な状況が示されている。こうした状況を体験したことがあれば、この冒頭を読むことでそのときのことを想起できるだろう。しかし同様の体験がなくても、に書かれているような説明から入るよりも、抵抗感なく読み始められると思われる。セミやバッタあるいは保護色についての情報を伝えるだけであれば、から書き始めればよい。しかしそれではセミやバッタを主語とする説明から文章が始まることになって、読者にとって唐突で読みにくい冒頭になる。では主語が明示されていない。あえて補うならば“わたしたちは”が妥当であろう。筆者と読者の両方を含む主語が暗示されているには、読者の感じる読みにくさを緩和するという働きがある。

ところで、以下に示すのは高等学校の教科書(国語総合)に載っている「水の東西」の冒頭である。(「水の東西」は複数の教科書に掲載されている。引用は同教材の典拠による。)

「鹿おどし」が動いているのを見ると、その愛嬌のなかに、なんとなく人生のけだるさのようなものを感じることもある。可愛らしい竹のシーソーの一端に水受けがついていて、それに算の水がすこしずつ溜まる。静かに緊張が高まりながら、やがて水受けがいっぱいになると、シーソーはぐらりと傾いて水をこぼす。緊張が一気にとけて水受けが跳ねあがるとき、竹が石をたたいて、こおんと、くぐもった優しい音をたてるのである。

(山崎正和(1977)『混沌からの表現』、PHP 研究所、pp.131-132。)

筆者は、第一文で鹿おどしに言及した後、それについての説明を加える。上掲の「自然のかくし絵」の最初の文()の文末は「ことがあります。」となっていて、これは「水の東西」の「ことがある。」と同様である。体験を語るように具体的な状況を示し、その上で述べようとする対象について解説するという展開に、両教材の共通点を見出せる。

また、いずれの教材においても、第一文で主語(一人称)が省略されている。それによって、そこに書かれている内容が筆者個人の経験にとどまるものではなく、読者もまたそれを共有することが求められる。ただし「水の東西」に記されている、鹿おどしの動作を見て「その愛嬌のなかに、なんとなく人生のけだるさのようなものを感じる」という経験を共有することは、高校生には難しいだろう。「水の東西」は、教科書のために書き下ろされた文章ではない。つまり筆者は、高校生に対してこの文章を書いたわけではない。「水の東西」の筆者が読者として高校生を念頭に置いていないことは、冒頭の第一文を読んだだけで把握できる。

「自然のかくし絵」と「水の東西」の冒頭を読み比べると、書き方に共通点があるものの、筆者が誰に向けて書いているのかという点では違いがあることがわかる。こうした違いから、“他者が自分に向けて書いている文章を読むこと”から“他者が他者に向けて書いている文章を読むこと”へという、小学校から高等学校にかけての学びの階段を描くこともできるだろう。

説明的文章の授業において、文章全体の構成や構造をとらえさせたり、本文の抽象化(要点・要旨の把握や要約)を求めたりする過程で、教材の冒頭表現とその効果が排除されることがある。しかし冒頭表現には上述のような働きがあることから、これを重視する必要がある。

(2)国語学力の関連性の把握

本研究では、授業観察や質問紙調査を通じて、説明的文章教材のレトリックに焦点化して学

習者の読解力を把握した。ここでは、(1)における教材の研究をふまえて、教材冒頭のレトリックに関する中学生の反応を中心に報告する。

皆さんは、オオカミに対してどのようなイメージを持っていますか。オオカミといえば「赤ずきん」や「三匹の子ブタ」などの童話を思い出すかもしれません。例えば、「赤ずきん」に出てくるオオカミは、赤ずきんのおばあさんに成り済まして赤ずきんを待ち伏せし、訪ねてきた赤ずきんを食べてしまいます。このような童話の影響を受けて、オオカミはずる賢くて悪い動物だと感じる人もいるかもしれません。

これらは昔のヨーロッパの童話です。そして、実際、昔のヨーロッパでは、オオカミは悪を象徴する生き物とされ、憎まれていました。

ところが、昔の日本では、実はオオカミは神のように敬われていたのです。例えば、埼玉県の大宮神社ではオオカミが神としてまつられています。それに、オオカミという言葉はもともと「大神」から来たという説もあるのです。

(「オオカミを見る目」、東京書籍『新編 新しい国語 1』(2015年検定済教科書)、pp.62-63。)

この冒頭には、読者に問いかけたり読者の認識を想定したりする表現が見られ、そこから筆者がもつ対読者意識を捉えることができる。本教材の冒頭では、こうした表現、すなわち読者を読みこむ誘い叙述に同伴させるレトリックによって筆者の対読者意識が顕わになっている。

調査では、学習者(中学校1年生)に、この冒頭と、筆者の対読者意識の顕在化した表現を省略し、と情報の内容や表現が対になるように記したテキストとを比較させた。(2017年10月23・26日、三重大学教育学部附属中学校にて実施。)その結果、本教材の冒頭におけるレトリック性に反応するとともに、そうしたレトリックを排除した表現に対するわかりやすさ等への言及が見られた。ただし、学習者が自らの文章観を問い直すことにまでは至っていないために、表現力への転移には未だ課題が残ることも明らかになった。

こうした調査の結果に基づくならば、小学校・中学校・高等学校の国語科において、説明的文章教材の叙述と、そのレトリックを排除したテキストとを比較させることを通じて、表現とに着目しその効果を明らかにすることができる読解力が育成されると考えられる。しかしそれが表現力に転移するためには、各自の文章観がとらえ直されたり更新されたりする必要がある。すなわち、理解と表現における学力の関連を実現させるためには、文章観の把握とその更新が重要となるのである。系統的に国語学力を育むために、小学校・中学校・高等学校の12年間において、説明文・論説文・評論文といった文種に応じて、またそれぞれの文種や教材におけるレトリックに応じて、学習者の文章観を問い直していくことが求められる。

(3)授業モデルの構築

本研究においては、上述した(1)・(2)の考察に基づき、また授業観察や教師に対するインタビュー調査もふまえて、説明的文章のレトリックに着目し、その有無を問うことによって学習者の文章観を問い直したり更新したりする授業を設計するとともにそのモデル化を図った。以下に示すのは、(1)でも取り上げた説明的文章教材「じどう車くらべ」の冒頭を扱った授業での発言である。(2018年11月6日、三重大学教育学部附属小学校1年B組での授業。授業者は谷口真美子教諭。ここでは考察に関係する発言のみ掲載する。なおTは教師、Cは学習者を表す。)

- T . . . は「じどう車くらべ」の説明になくてもいいんじゃない？
- C1 問いがなかったら答えもないから。
- C2 そこにないと、いきなり答えが出てきたらおかしいから。問題がないと。
- C3 問題がないと、いきなり答えが出てきたらおかしいでしょ。問題がないとおかしいから、 . . . は大事なんだと思います。
- T あれ、ちょっと待って。 . . . は大事だと思います、って言っていたんだけど、 は「しごとをしていますか。」っていう問一だったよね。 は「つくりになっていますか。」っていう問二だね。でもさあ、じゃあさあ、これ()は問いじゃなかったよね、たしか。いらぬよ、これなくてもいいよ、という人？(挙手なし)なくちゃいけないよ、という人？(全員が挙手)なんで？C4さん、なんで？
- C4 あ、どこを走っているかわからないから、それがあつた方がいいと思います。
- C5 道路を走っていることがわからないし、あと、「いろいろな」がないと、全部同じ車が走っていたら、何が何の車かわかんなくなるからです。
- C6 (教科書の挿絵を指しながら)一番最初にさ、この絵があるでしょ。 はさ、この絵に関係していることだからじゃない？
- C7 「うみのかくれんぼ」は、最初は「うみには、いきものがかくれています。」って。「なにが、どのようにかくれているのでしょうか。」って問一の前にそれが書いてある。

この授業では、教材の冒頭における表現の必要性を問うことが、その役割に関わる発言を生み出している。また他の説明的文章の表現への言及も見られる。説明的文章を読むことにおけるこうした発言を継続して価値づけることが、学習者の文章観を問い直したり更新したりすることに結びつき、彼ら自身の表現に反映されると考えられる。

なお、本研究において提案した授業モデルは、「対象が変わっても機能することが望ましい心の働き」(国立教育政策研究所(2016)『国研ライブラリー 資質・能力[理論編]』,東洋館出版社,p.34)としての「資質・能力」を育成するものでもある。この点において、本研究の成果は平成29年3月告示の「小学校学習指導要領」・「中学校学習指導要領」、及び平成30年3月告示の「高等学校学習指導要領」とも関連するものとして位置づけられる。ただし本研究においては、中学校・高等学校における授業モデルの検証に関して今後の研究の展開に委ねる点が生じた。授業モデルの汎用性についてのさらなる検討がこれからの研究において必要である。

5. 主な発表論文等

[雑誌論文](計18件)

守田庸一、説明的文章における表現の必要性、月刊国語教育研究、査読無、562、2019、42-49

間瀬茂夫、「言葉による見方・考え方」から見た中学校・高等学校国語科における「主体的・対話的で深い学び」、国語教育研究、査読無、60、2019、162-169

守田庸一、言葉で表現することの意義を考える、国語科年報・思草、査読無、12、2018、12-20

間瀬茂夫、学力の三要素にもとづく教育改革と国語学力形成、教育科学国語教育、査読無、819、2018、5-9

間瀬茂夫、国語科における学習者の言語行為の質的把握と授業づくり、月刊国語教育研究、査読無、543、2017、28-31

守田庸一、説明的文章教材における一人称「わたし」に関する考察、国語科年報・思草、査読無、10、2016、1-8

間瀬茂夫、下学年の説明的文章教材を用いた授業の可能性、学校教育、査読無、1184、2016、38-43

[学会発表](計15件)

守田庸一、「主体的・対話的で深い学び」の内実を問う、第15回京都国語教育アセンブリー、2018

宮本浩治、論理論証教育における学習開発、日本教育実践学会第21回研究大会、2018

間瀬茂夫、説明的文章の読みの学習指導における知識の検討 - 科学哲学は説明的文章指導の背景学問になり得るか -、第1回中国・北九州国語教育学研究会、2017

宮本浩治、高等学校国語科における論理論証教育の学習モデルの開発、日本教育実践学会第20回研究大会、2017

間瀬茂夫、実態的調査に基づいた国語教育研究の可能性、第131回全国大学国語教育学会、2016

宮本浩治、国語科教師の授業観・学力観と学習評価の実際 - 説明的文章の場合 -、日本教育実践学会第19回研究大会、2016

宮本浩治、読むことの学習の単元構成の原理 - 説明的文章教材を中心として -、日本教育実践学会第18回研究大会、2015

[図書](計4件)

間瀬茂夫、溪水社、説明的文章の読みの学力形成論、2017、355

6. 研究組織

(1) 研究分担者

研究分担者氏名：宮本 浩治

ローマ字氏名：(MIYAMOTO, Koji)

所属研究機関名：岡山大学

部局名：大学院教育学研究科

職名：准教授

研究者番号(8桁)：30583207

研究分担者氏名：間瀬 茂夫

ローマ字氏名：(MASE, Shigeo)

所属研究機関名：広島大学

部局名：大学院教育学研究科

職名：教授

研究者番号(8桁)：90274274

(2)研究協力者

研究協力者氏名：谷口 真美子

ローマ字氏名：(TANIGUCHI, Mamiko)

研究協力者氏名：大村 政茂

ローマ字氏名：(OMURA, Masashige)

研究協力者氏名：飯田 真未

ローマ字氏名：(IIDA, Mami)

科研費による研究は、研究者の自覚と責任において実施するものです。そのため、研究の実施や研究成果の公表等については、国の要請等に基づくものではなく、その研究成果に関する見解や責任は、研究者個人に帰属されます。