

原著論文 (Article)

# 小学校国語科における物語文を「読むこと」の「知識及び技能」に関する考察

— 教科書の「学習の手引き」の記述を手がかりに —

## A consideration about the knowledge and skills to read stories in Japanese learning of elementary school using the textbook learning guide

森 和久\*

MORI Kazuhisa\*

キーワード：知識及び技能，手続き的知識，条件的知識

Key words：knowledge and skills, procedural knowledge, conditional knowledge

### 1. 研究の背景と目的

平成29年の学習指導要領の改訂に伴い、従来「話すこと・聞くこと」「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」の3領域1事項だった国語科の構成が、他教科と同様、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性」の三本柱をもととすることとなった。そして、多少の変動はあるものの、概ね「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が「知識及び技能」に、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域が、「思考力、判断力、表現力等」に該当するという形で整理された。従って、「思考力、判断力、表現力等」の中に3領域があるという形になったわけである。

この整理は、従来の3領域1事項の構成を実質的にくずさなかったため、指導と評価について、どこで何を評価するのかという枠組みを、変更しなくてもよいという現実的な効果があった。従来国語科の学習指導要領は、他教科とはその構成を異にし「話す」「聞く」「書く」「読む」という言語活動をベースに整理されており、全教科統一の「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性」で整理することは大きな変更であった。しかし3領域をほぼそのまま「思考力、判断力、表現力等」としたことは、劇的な変化を避け、現場の混乱を回避したという点で、穏当な判断だったと考える。

しかし、資質・能力の三本柱の意味に立ち返って考えると、果たしてこれでよいのかという疑問が生じる。例えば「読むこと」に関する活動は全て「思考力、判断力、表現力等」と考えてよいのだろうか。確かに、「登場人物の心情を具体的に想像する」「筆者の意見に対する自分の考えをまとめる」

などの活動は「思考力、判断力、表現力等」に当たるだろうが、「登場人物」「場面」などの用語を学ぶことや、「ファンタジーは現実の世界から不思議な世界に入り現実の世界に戻る構成をもつことが多い」という物語の特徴を学ぶこと、「ファンタジーを読むときは、入り口と出口を意識するとよい」という読み方を学ぶことは、「思考力、判断力、表現力等」というよりは「知識及び技能」の方がしっくりくる。「習得・活用・探究」という流れで学習を考える際にも、「読むこと」の「知識及び技能」は何で、「思考力、判断力、表現力等」は何かということをはっきりさせておいた方が、子どもにとって何を学んだのかが分かりやすくなる。そこで、本研究では、対象を小学校国語科で扱う物語文に限定し、「思考力、判断力、表現力等」に一括されている「読むこと」の学習の中から「知識及び技能」に当たるものを抽出することを目的とする。

### 2. 「知識及び技能」の内実の整理

現行の学習指導要領において、ほとんど全て「思考力、判断力、表現力等」で括られている物語文を読むことの学習から、「知識及び技能」にあたる部分を抽出するためには、「思考力、判断力、表現力等」と「知識及び技能」がそれぞれ何であるかを明らかにする必要がある。

まず、学習指導要領総則の解説を見ると、「知識及び技能」や「思考力、判断力、表現力等」について明確な定義は述べられていないが、「知識及び技能」については、「資質・能力の育成は、児童が『何を理解しているか、何ができるか』に関わる知識及び技能の質や量に支えられており、知識や技能なしに、思考や判断、表現等を深めることや、社会や世界と

\* 椋山女学園大学教育学部

2021年11月9日受付

自己との多様な関わり方を見いだしていくことは難しい。一方で、社会や世界との関わりの中で学ぶことへの興味を高めたり、思考や判断、表現等を伴う学習活動を行ったりすることなしに、児童が新たな知識や技能を得ようとしたり、知識や技能を確かなものとして習得したりしていくことも難しい。こうした『知識及び技能』と他の二つの柱との相互の関係を見通しながら、発達の段階に応じて、児童が基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得できるようにしていくことが重要である。」とあり、「知識及び技能」を「習得すべき基礎的・基本的なもの」と捉えていることが見て取れる。また「思考力、判断力、表現力等」については、「学校教育法第30条第2項において、『思考力、判断力、表現力等』とは、『知識及び技能』を活用して課題を解決するために必要な力と規定されている。」と、学校教育法を引用して説明している。

「思考・判断・表現」をする際に、活用すべき「知識及び技能」があるとしているこの整理に基づくならば、「読むこと」として行う「思考、判断、表現」の前提として、その活動を行うための活用すべき「知識及び技能」はあるはずである。しかし、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」を基に整理された現行の「知識及び技能」の指導事項は、「読むこと」で活用すべき「知識及び技能」は何かという視点で見たときに、必ずしも十分な内容になっておらず、物語文を「読むこと」の「知識及び技能」を整理することは意義があるものと考えられる。

なお、資質能力の説明において「知識及び技能」のうち、何が「知識」で何が「技能」かということについては規定されていない。両者は明確に分け得ない面があり、それを厳密に分けることを考えるよりも、合わせて考えていくことの方が現実的なのではないかと考える。そこで、本稿では「知識」と「技能」の区分は考えず、「知識及び技能」と括って考えることとする。

次に、今回の学習指導要領の考え方に影響を与えていると考えられる代表的な知見について見ていきたい。今回の学習指導要領における、資質・能力の整理は、OECDの「キー・コンピテンシー」や国立教育政策研究所の「21世紀型能力」を踏まえたものであるが、それらの先駆的研究としてブルームらの「教育目標の分類学(タクソノミー)」がある。石井(2011)は、その知見を再構成し、「学校で育てる能力の階層性(質的レベル)を捉える枠組み」を示している。その中では「認知システム」を、「知識の獲得と定着(知っている・できる)」「知識の意味理解と洗練(わかる)」「知識の有意義な使用と創造(使える)」の3つのレベルに分け、さらに各レベルを「内容知」と「方法知」に分けて整理した。そして各レベルに相当する「内容知」を「事実に知識(例:歴史上の事件・年号、元素記号・化学式)」「概念的知識(例:政治、経済、文化、原子、イオン、化学変化)」「原理(例:社会の変化を説明する原理、原子論)の三層に、「方法知」を「技

能(個別的スキル)(例:帯グラフの読み取り方、句読点の打ち方、接続詞の使い方)」「方略(複合のプロセス)(例:複数の統計資料から情報を読み取る方法、根拠を明らかにしながら論述する方法)」「方法論(例:社会的事象に関する意思決定の方法、説得力のある論説文を書く方法)」の三層とした。

そして、この整理をもとに「学校で育成する資質・能力の要素の全体像を捉える枠組み」を示し、「資質・能力の要素(目標の柱)」を「知識」「スキル(「認知的スキル」と「社会的スキル」に分かれる)」「情意(関心・意欲・態度・人格特性)」の3つに分類している。そして、「教科等の枠づけの中での学習」における「カリキュラムに明示され中心的に意識されるべき目標の要素」として、「事実に知識、技能(個別的スキル)」「概念的知識、方略(複合プロセス)」を「知識」として、「知的問題解決、意思決定、仮説的推論を含む証明・実験・調査、知やモノの創発、美的表現」を認知的スキルとして挙げている。

この整理での「事実に知識、技能(個別的スキル)」「概念的知識、方略(複合プロセス)」が学習指導要領の「知識及び技能」に、「知的問題解決、意思決定、仮説的推論を含む証明・実験・調査、知やモノの創発、美的表現」が、「思考力、判断力、表現力等」に相当すると考えられ、2つの柱の内実を明らかにするものとして参考になると考える。

一方、今回の指導要領改訂に伴う評価の考え方のベースに、ジーマン、シャンクらの提起に始まり、研究が進められてきた「自己調整学習」の知見がある。ここでは子どもが学習方略を自発的に獲得し使用するという考え方が重視されており、そのことが「粘り強さ」と「自らの学習の調整」の両面で「主体的に学習に取り組む態度」の評価をするという考え方の基盤になっていると考えられる。バーンズら(2001)によると、「自己調整学習」の考え方では、「学習方略」をうまく使用できるようにするためには、「宣言的知識」「手続き的知識」「条件的知識」が必要とされている。三宮(2008)の整理を参考にまとめると、「宣言的知識」とは、「どのような方略か」の知識で、例えば「作文の書き方」で「構想」の方法を知ることである。「手続き的知識」は、「その方略をどう使うか」で、具体的にその方略をどう使えばよいのかという知識である。「条件的知識」は、「その方略はいつ使うのか、なぜ使うのか(どのような効果があるのか)」に関する知識である。「構想の方法」として、「取材した事柄を分類・整理するとよい」という方略は、いつ使うとよいのか、今回の作文には必要ないのではないかと考えることは、方略を実際に使用できるにあたって大変重要な要素であると考えられる。

方略使用に関するこの知識の分類は、先に見た石井の「事実に知識、技能(個別的スキル)」「概念的知識、方略(複合プロセス)」の言葉を使えば、「事実に知識」を実際に使うこ

とができる「技能」とし、それをいろいろな状況下で使える「方略」として選択的に活用できるようにする過程を示すものと捉えることができる。そして、それは学習指導要領の「知識及び技能」の内実を示すものとして参考になると考える。

### 3. 物語文を読むことの「知識及び技能」の抽出の先行研究

現在学校現場でなされている物語文の指導は、「読むこと」の領域に属するものであるため、学習指導要領の整理上では、「思考力、判断力、表現力等」に位置付けている。しかし、実質的には、先に見た「知識及び技能」に属する指導内容が含まれていると考えられる。そこで、一般的な物語文の指導における「知識及び技能」にはどのようなものがあるのかをみることにしたい。

物語文を読むことの「知識及び技能」を定めようとする場合、読みの理論、文学理論等から考えるアプローチと、これまでの学校現場での実践の実態から考えるアプローチがある。前者は、「西郷文芸学」「読み研方式」「分析批評」など、学校現場に大きな影響を与え、示唆に富んだものが多くあるが、どれもが学校現場の一般的な指導とまではなっておらず、ここでは後者について見ることにしたい。

学校でどのような物語文の授業が行われているのかを見るために参考になる資料として検定教科書がある。教科書では、主に「学習の手引き」で、その物語文を読むためにどのような学習活動を行うかが提起されている。これを見れば、最大公約数的な物語の授業の概要が掴めるはずである。そして、その学習活動は、当然学習指導要領の指導事項に沿ったものであるため、「思考力、判断力、表現力等」の指導事項に直結するものが中心である。しかし、その中でも「知識及び技能」に該当すると考えられる内容があるとしたら、それが学校現場で多く取り組まれている「知識及び技能」の指導に相当すると考えられる。このような考え方に立って、教科書を分析することによって物語文の読みにおける「知識及び技能」を抽出しようとした試みはこれまででもある。

片山(2012)は、「国語科の学習を充実させるため」「学習の観点や技術などに着目し、子どもたちが意識して使える技能としていかなければならない」という問題意識から、「観点や技能についての概念を端的に表す言葉」として「学習用語」の必要性を提起している。そして、平成23年度版小学校国語全教科書における「国語科学習用語」の使用頻度調査を行い、そこから「国語科学習用語」を選定することを試みた。その結果、領域固有の語を「内容知」と「方法知」に整理し、「読むこと」の「内容知」として「主題、事例、根拠、連、場面、登場人物、人物像(人柄)、心情(気持ち)、情景(様子)、設定、山場(クライマックス)、会話文・地の文、

象徴、伏線」を、「方法知」として「作者、筆者(主張)、あらすじ、音読/朗読/黙読、暗唱、視点、語り手、キーワード、対比、要点、要旨、要約」を挙げた。「内容知」「方法知」という分類は、前項でみた石井の分類に合致するとともに、「宣言的知識」「手続き的知識」に通じるものとして興味深い。

「知識及び技能」を「用語」として整理していく試みを先駆的に行っている甲斐(2013)は、『『国語の知識』の中でも主要な領域を占める『語彙』について学校教育の面で検討を加える』重要性を指摘し、「学習者の学習を助けるための用語」として『『人物』や『場面』などの用語が学年に配慮されて掲載されてきている。』こうした用語によって教師は、「何に気をつけて指導するべきかを学ぶことになる」と述べている。

熊谷(2019)は、「6年間で教えるべき具体的知識・技能を『学習用語』という形で明確化・系統化し、それに基づいた授業づくりを提案する」とし、平成27年版の各社教科書の文学教材単元に関わる「学習の手引き」から学習用語を抽出した。そして、それらの語を、「知識」の層、「観点(着眼点)」の層、技能的「行為」の層に分類した。例えば、「知識」の層は「人物、題名、作者、文など」で、「観点(着眼点)」の層は「お話(内容・大体)、好きなところ、したこと、おもしろいところ、順序・順番など」、技能的「行為」の層は「思い浮かべる、読み取る、想像するなど」である。これらの「区分けははっきりとできるものではなく」としながらも、『『知識』『観点』『行為』が相互作用し、具体的行動となって表れ得たときに初めて『知識・技能』を獲得できたといえる。』と述べている。

「学習用語」を選定し、系統化を図る試みは他にも多く行われているが、その多くに共通していることは、用語を単にその用語の知識(「事実的知識」あるいは「宣言的知識」)のみではなく、物語を読むという言語活動の知識(「方法知」あるいは「手続き的知識」「条件的知識」)を含むものとして捉えていることである。当然「用語」はそれを覚えることが目的ではなく、使うためのもの、即ち物語を読むためのものであり、学習者にとって有用であると実感できることが大切であり、このことは「学習用語」を提起している先人の全てに共通する考え方であると考えられる。

しかし、「学習用語」はどうしても単語であることがほとんどであるので、「ファンタジーは現実の世界から不思議な世界に入り現実の世界に戻る構成をもつことが多い」「ファンタジーを読むときは、入り口と出口がどこかを意識するとよい」というような知識、即ち学習方略としての「手続き的知識」「条件的知識」につながりにくいという不便さがあるように感じる。そこで、次節では、「読むこと」における「学習方略」がどのように提起されているかという視点で先行研究に当たることを試みたい。

#### 4. 「読むこと」の学習方略に関する先行研究

犬塚 (2013) は、「読解方略」を「理解補償方略, 内容理解方略, 理解深化方略」の3因子と「意味明確化, コントロール, 要点把握, 記憶, 質問生成, 構造注目, 既有知識活用」の7つの下位カテゴリーで整理した。方略例としては、「難しい文は、自分のことばでかみ砕いて言い直しながら読む」「分からないところはゆっくりと読む」「大切なところは線を引く, コメントや内容をまとめたものを書き込む」などを示した。そして学校教育における読解方略の指導について、「小学校5・6年生の指導内容には『効果的な読み方を工夫すること (文部科学省, 2008, p. 107)』とあり, 方略の観点が表示されていると言えるだろう。」とする一方、「具体的に明示されている方略 (読み方) が限定され」ており, 「要点把握や構造注目にに関する記述が多いのに比べ, そのほかの方略については具体的な読解行動としての記述が少ない」と指摘している。そして, 「学校の国語の授業の中で行うべき方略的活動 (重要箇所を線を引くなど) を『自分が実際に行うべき方略』として認識せず, 『先生が指示するからやっているだけ』『自分が読むときには関係ない』と考える生徒が多い」ことを指摘している。

吉田 (2006) は, 「ごんぎつね」の実践で, 「教科書を読みながら大事なところに線を引く」「自分の考えや感想などを書いたら, まちがいがいか見直しをする」などの学習方略の使用に関して調査をした。そしてその結果「日々の授業場面における学習方略の使用に学力差による違いはほとんどみられなかった」としている。

佐藤 (1999) は, 「学習方略に関する知識と学習方略の使用との間の関係」を調べた結果「知識は学習方略を使用する上で必要であるが, 知識を有しているから使用するとは限らない」ことを明らかにしている。

これらの研究から明らかになった課題として, 「方略に関する知識」を身につけたとしても, 子どもたちは自分の読みの際にその方略を選択して使用するという意識が希薄であり, また教師の指導も選択的に使えるようにするという意識が希薄であるということがある。別の言い方をすれば, 「手続き的知識」や「条件的知識」を獲得できるようにするという意識が希薄であるということである。

また, これらの研究で想定されている「読解方略」「学習方略」が, 「大事なところに線を引く」「新しい問題が出てきたら, 知っていることと結び付けて考える」というようなあまりにも一般的な方略となっていることも, 子どもにとって, どこで使えばよいのかをわかりにくくしている要因ではないかと考える。「物語文の読み」あるいは「ファンタジーの読み」といった限定的な細かい方略を想定した方が, 「手続き的」「条件的」になりやすく, 使いやすいと考える。

古賀 (2015) は, 「条件的知識の指導を意図していない授

業実践に見られる条件的知識の学習過程」について中学校1年生の説明文の実践をもとに検討した。その結果, 「序論の問いが分からなかったときに, 発見できるから」「『題名』に着目し序論の問いを読み取る」「序論と結論が違う事を言っている場合があるから」「結論と序論の対応を見る」というような条件的知識が学習されていることを明らかにした。そして, 「『読みの困難』と宣言的知識が結合し, 困難の解消が予期されたときに, 条件的知識も学習されるという過程」と「『読みの困難』と手続き的知識が結合し, 困難が解消されたときに学習されるという過程」があると指摘している。

前項で見たように, 物語文の「知識及び技能」を「学習用語」という形で抽出することは, 系統性をはっきりさせやすく, 教師が何を教えたらよいかのわかりやすいという利点があるが, それだけにとどまっていたは, その「知識及び技能」を実際に使えるようにはならない。「学習方略」として, 使い方 (手続き的知識), 使うとき (条件的知識) が理解されなければならない。しかし, あまりにも一般的な方略では, 「使うとき」が分かりにくいし, 「物語文」「説明文」のような個別の課題解決に役立つ知識とはなりにくい。結果として, 「使うとき」の知識が獲得されるのは, 「読みの困難」がこれまでの知識を用いて解決されたときである。つまり, 読みの学習の結果, 「序論にある問いが分かりにくい説明文の場合, 題名が手がかりにすると分かりやすい場合がある」というようなまとめが, 「条件的知識」の獲得につながるのである。

このように考えるならば, 「物語文」という限定した学習における具体的な方略として, とりわけ「手続き的知識」「条件的知識」の抽出することに意義があるのではないかと考える。

#### 5. 小学校教科書の物語文の学習の手引きにおける「手続き的知識」「条件的知識」の抽出

先行研究にならない, 現在小学校で用いられている平成31年検定の東京書籍, 学校図書, 教育出版, 光村図書の4社の国語教科書について調べることにした。調べ方は, 全ての物語文単元 (読書単元を除く) の教材文に続いて掲載されているいわゆる「学習の手引き」のうち, 物語文を読むための学習活動として提起されている部分とそのまとめに相当する部分, 及び「学習用語」として欄外等に記述されている部分を抽出する (「ねらい」「振り返り」は除く。なお抽出の際には, 検索しやすくするため学年漢字配当に則り平仮名表記されている箇所を一般的な漢字表記に修正した)。手引きの書きぶりに従い, 提起されている学習活動やまとめを, まとまりごとに分け, 整理する (この際, 一つの学習活動の下位項目としてさらにいくつかの手順が提起されている場合があるので, 分けるべきか括るべきかをその都度判断して整理した)。その結果, 抽出された項目数は677となった。

そのうち「学習用語」として欄外等に単独で記載されたり,

手引き本文中にゴチックで示すなどして掲げられたりしたものは、56項目で、重複を省くと、「お話、題名、作者、訳、訳す、訳者、人物、登場人物、中心人物、あらすじ、設定、場面、情景、情景描写、描写、心情、人物像、会話文、地の文、語り手、山場、伏線、全体像、視点、表現、比喻、反復、象徴、想像、イメージ、脚本、ファンタジー、せりふ、ト書き」の34語であった。これらの「学習用語」は、物語そのものの基本的な用語（題名、作者など）や、物語を読む際の観点、即ち「手続き的知識」につながる用語（情景描写、人物像、比喻など）が混在し、先に見たように「内容知」「方法知」などのさらに分類も考えられるが、その語の活用のされかたの方次第で、どちらにもなり、分ちがたい面もあると考える。いずれにしても、これらの語は、物語を読んでいく際の基本的な「知識及び技能」と言えるものであり、この用語の意味を確実に指導するとともに、この用語を使うことで、物語の読みがより行いやすくなるという経験に結びつけることが必要であると考えられる。

「学習の手引き」は、その内容のほとんどが学習方法を示唆するものである。そして、物語文の学習であるため、提起されている学習活動は、学習指導要領上の「思考力、判断力、表現力等」の「C読むこと(1)」のイ「文学的文章の構造と内容の把握」、エ「文学的文章の精査・解釈」、オ「考えの形成」、カ「共有」に該当すると考えられるものである。これらは、677項目中の590項目あった。また、「知識及び技能」のうち、「(1)言葉の特徴や使い方に関する事項」に関する学習活動として、「音読、朗読」に関する系列があり、「声に出して読みましょう」「自分の感じたことが伝わるように朗読しよう」などの活動が50項目あった。また「(3)我が国の言語文化に関する事項」のうち、昔話、文語調の短歌、俳句、古文の系列として、「昔話の面白いところを見つけよう」のような学習活動が4項目、読書に関する系列として「戦争や平和について書かれた作品を読もう」のような学習活動が5項目あった（読書単元、詩、古典は分析の対象から除いているので必然的に少ない）。

ここで明らかになったように、物語文の学習の手引きで記載されていることのほとんどは、学習指導要領の「思考力、判断力、表現力等」の指導事項を、児童が学習活動として行うことを示唆するものである。例えば「お話に出てくる人がしたことや言ったことを思い浮かべながら読みましょう」「この物語を読んで、感じたことや思ったことなどを、自分自身の経験と重ね合わせ、友達と話し合しましょう」などの投げかけは、「思考、判断、表現」することを呼びかけている。したがってこの学習活動の提起の部分は、「知識及び技能」に直結しているわけではない。しかし、4社の教科書のすべてにおいて、「学習の手引き」の最後の部分に「学習のまとめ」と言える囲み記事があり、その単元の学習したことをまとめ、次の学習に生かせるようにしている。例えば「お話を読むと

きは、だれが何を言ったりしたりしたかに、気をつけましょう」「お話の組み立てをとらえると、お話の内容や面白さを、他の人に伝えやすくなります」というようなまとめは、人物の様子を具体的に想像する活動や感想を共有する活動を行った結果として、今後物語を読む際にどのようなことに気をつけたらよいのかを示しており、まさに「手続き的知識」になっている。

「学習の手引き」の記述において、学習活動の提起なのか、「手続き」を知識としてまとめたものかの区分は難しいものもあるが、次回以降の学習に役立てるために学習方法をまとめたと考えられる記述を「手続き的知識」と判断し、抽出をした。その結果113項目が「手続き的知識」に該当すると判断した。その内容は、様々な事柄が相互に関わっており、整理は難しかったが、大まかに「人物の心情、性格、人物像の把握に関するもの」「あらすじ、場面の構成の把握に関するもの」「優れた表現の把握に関するもの」「感想を持つことに関するもの」「感想の共有に関するもの」に分類した。そのそれぞれの代表的な例を示したものが表1である。

各社の「学習のまとめ」は大変よくまとまっており、学習方略を知識として定着させる意義が大きいと考えるが、例えば「人物の心情の把握」なのか「場面の構成の把握」なの分類が困難なものがあつたように、学習で獲得された知識が端的に整理されていないと、次に使う際の方略として使いにくいと考える。一項目の記述内容を精選する必要があるとともに、物語の「山場」を考えることは、人物の心情の変化を考えることとつながるといえるように、新たな知識を既存の知識と関連づけて整理することも必要になると考える。

また「手続き的知識」に相当する記述を見ると、その教材を学ぶ際には有効な方略であつたということは分かるのだが、どういふときに有効な方略なのかということがあいまいなままになっているものが多かつた。「学習のまとめ」の文章は物語を読む活動をまとめているわけなので、「物語を読むときは」という条件を示す部分が省略されていると考えられ、読み手である児童もそのことは共通認識しているものと考えられるが、より次に使える知識にするという点では、少なくとも「物語を読むときには、情景のえがかれ方を参考に、人物の気持ちを想像しましょう。」というように、何をするときその方略を使うのかを明確にした方がよいと考える。このように方略をどのような際に使うのかの「条件」に関する表現がされている「学習のまとめ」を、学習の手引きから探すと、31項目であり、重複を整理すると表2のようになる。

表2の整理で分かるように、「条件」部分の半数近くは「物語を読むときは」に類する極めて大括りの条件であつた。「ファンタジーを読むときは」のような物語の種類による条件や「中心人物の変化をとらえるときには」のような自分が行いたい活動による条件を示していくことが今後必要になるのではないかと考える。

表1. 学習の手引きにおける「手続き的知識」の例

分類	「手続き的知識」に相当する記述例	教科書	単元
人物	お話を読むときは、だれが何を言ったりしたりしたかに、気をつけましょう。	光村 1 上	やくそく
	お話に出てくる人の様子を考えるために、次のことに気をつけましょう。・どのような顔や身振りをしたのでしょうか。・なぜ、そのようなことをしたのでしょうか。	教出 1 下	お手がみ
	物語を読むときは、中心人物がだれかということを考えましょう。	東書 3 上	サーカスのライオン
	物語を読んで登場人物の気持ちを想像するときには、気持ちをそのままあらわしている言葉のほかにも手がかりがないかを考えましょう。	光村 3 上	きつつきの商売
	物語には、人物のほかにも大切な役割を持つ物や道具が出てきます。そうした物や道具は、人物の気持ちや、出来事が変わっていくことに関係していきます。物語に出てくる人物と、大切な物や道具との関係に気をつけて読むと、人物の気持ちや出来事について、想像をより広げることができます。	東書 3 下	ゆうすげ村の小さな旅館—ウサギのダイコン
	物語を読むときには、情景のえがかれ方から、人物の気持ちを想像しましょう。	光村 4 下	ごんぎつね
	登場人物の心情は、表情、態度やしぐさ、会話やつぶやき、情景などによって、表現されています。心情を読むときには、次のような作者の工夫した表現にも着目して読むことが大切です。【効果的な表現の例】 比喩 反復 擬音語 擬態語 倒置 対句 など	教出 5 上	いつか、大切なところ
	物語を読むときには、出来事で登場人物がどう変わるのかを確かめましょう。	光村 3 上	まいごのかぎ
	物語の中で、似ているところと違うところを比べて読むと、人物の様子や気持ちの変わったことがよく分かるよ。	教出 3 下	おにたのぼうし
	物語を通して、中心人物の気持ちが大きく変化することがあります。中心人物の気持ちが最も大きく変化した部分をとらえると、物語をより深く理解することができます。中心人物の変化をとらえるときには、次のことに気をつけて読みましょう。・物語のどこで、中心人物の気持ちが大きく変化したのか。・それまでの気持ちから、どのような気持ちに変わったのか。・なぜ気持ちが変わったのか。	東書 4 上	走れ
	中心人物の気持ちの変化は、ほかの人物の行動や気持ちと大きく関わっていることがあります。中心人物とほかの人物との関わりを考えながら読むことで、物語に対する感想や考えがより深まります。中心人物とほかの人物との関係を考えるときには、次のことに気をつけて考えましょう。・中心人物とほかの人物との間にどのような出来事が起こるのか。・中心人物の気持ちが変化するきっかけとなる出来事に、ほかの人物がどのように関わっているのか。	東書 4 下	ごんぎつね
	物語の始めの場面で、登場人物が紹介される事が多いよ。どのような人物として紹介されているか、丁寧に読もう。	教出 3 下	おにたのぼうし
	物語を読むときには、人物を表す言葉が、どの視点から語られているのかに着目しましょう。	光村 6	帰り道
登場人物の人物像（どんな人物か）をつかむためには、人物の行動や会話、様子などの表現を見つけ、それらを関連づけて考えていくことが大切です。物語の全体像は、登場人物の行動や心情の描写、場面の様子や情景描写などをもとに、そこにえがかれた世界や人物像から想像することができます。そのとき、「何が書かれているか」だけでなく、「どのように描かれているか」といった語り方や表現方法にも着目して読むことで、物語の全体像をより豊かに読むことができます。	学図 6 上	きつねの窓	
構成	お話の順序を確かめるときには、教科書の絵を見ながら確かめるといいね。	教出 1 下	お手がみ
	お話は、始めと終わりで何が変わっているかに気をつけて読むと、よく分かるよ。	教出 1 下	スイミー
	あらすじをまとめる ・人物がしたことや出来事を、短い言葉で書く。・書いたものを、お話の順につなげる。	光村 2 上	スイミー
	組み立てをとらえる ・民話や昔話を読むときには、次のような組み立てを捉えながら読む。①始まり②出来事（事件）が起こる③出来事（事件）が解決する④むすび ・組み立てを捉えると、登場人物の考えや、気持ちの変化がよく分かる。	光村 3 下	三年とうげ
	不思議な出来事が起こる物語を読むときは、出来事と、その前後のつながりに気をつけましょう。	光村 4 上	白いぼうし
	物語を読むとき、それぞれの場面が、物語全体の中でどのような役割を果たしているかを考えることで、物語に対する理解が深まります。特に、山場で起こる変化について考えると、物語をより深く味わうことができます。山場で起こる変化を考えるためには、次のことに気をつけましょう。・中心人物の気持ちや人物同士の関係、その場の状況などが、それまでと比べて大きく変化した部分をとらえる。・始まりの場面と終わりの場面を比べ、物語全体で変化したことを確かめる。	東書 5	世界でいちばんやかましい音
表現	「—ような」「—みたい」などの例えをあらわす言葉にも気をつけましょう。	光村 2 上	スイミー
	物語を読むときには、次の言葉に着目することで、作者の思いにせまることができます。・題名に用いられる言葉・くり返し用いられる言葉・会話の中で用いられる言葉・重要な場面で用いられる言葉	光村 4 上	一つの花
	物語の最後の一文には、次のような効果があります。①読んだ後にもまだ残る感覚をもたせる。②これからの展開を期待させる。③読者へのメッセージを伝える。 など 今までに読んだ物語や、これから読む物語の終わりの一文に目を向けて、どんな感じを受けるか考えてみましょう。	学図 4 下	ごんぎつね
	すぐれた表現に着目する ・物語では、人物の心情や性格を、情景を描くことによって読者に想像させるなど、様々な表現の工夫が用いられている。・表現の工夫や効果に着目して読むことで、物語をより味わうことができる。	光村 5	大造じいさんとガン

	表現の工夫を見つける 物語には、様々な表現の工夫があります。面白いと思った表現や工夫されていると思った表現について、その効果を考えながら読むと、より深く物語を楽しむことができます。次のような点に気をつけて、表現の工夫を見つけましょう。・題名の意味・二つの意味を持つ言葉や表現・様子や音を表す言葉・色彩を使った表現・例えを使った表現・同じ言葉や文の繰り返し・物語の構成	東書 5	注文の多い料理店
	すぐれた表現を読む 「たとえ（比喩）の表現」「色の表現」「物の名前やことがらを表す言葉で終わる表現（体言止め）」「人に例えた表現（擬人法）」「音や様子を表す表現」「くり返しの表現」などは、場面の様子や人物の心情を効果的に表しています。	教出 6 上	川とノリオ
感想	人物と自分を比べて読む。・心に残った言葉や文を書きぬく。・自分と似ているところや、違うところを考える。・自分だったらどうするかを考えながら読む。	光村 2 下	わたしはおねえさん
	物語に対する感想をもつ ・場面と場面を比べて、人物の様子や出来事の違いと、その理由について考える。・物語をだれの立場から読み、出来事をどうとらえるかによって、物語に対する感想は違ってくる。	光村 3 下	ちいちゃんのかげおくり
	物語の終わり方について考えると、物語に対する感想や考えがより深まります。次のようなことに気をつけて考えましょう。・それぞれの場面での出来事と、終わりの場面での出来事が、どのように関係しているか。・始めの場面と比べて、どのようなことが変化したか。・物語の最後の一文が、どのようなことを表しているか。	東書 4 下	世界一美しいぼくの村
	物語を読むときには、どのような表現が、自分の感想に結びついているのかを考えましょう。	光村 5	大造じいさんとガン
	複数の作品を関連付けて読むことで、それぞれの作品をより深く味わうことができます。関連付けて読むときには、それぞれの作品に共通するところや異なるところを考えながら読みましょう。それぞれの作品に描かれた「時」「場所」「人物」を比べたり、作品を読んで感じたことを比べたりしましょう。	東書 6	ヒロシマのうた
共有	感じたことを友達と話すと、お話をもっと楽しめます。	光村 1 下	ずうっと、ずっと、大すぎだよ
	物語の感想を伝えるときは、理由も明らかにしましょう。	光村 3 下	ちいちゃんのかげおくり
	同じ文章を読んでも一人一人が感じる面白さは違います。友達がどのような表現に着目し、どのように読んでいったかを話し合うことで、友達と自分の読みや考えの違いが明らかになります。(中略)面白さについてみんなで話し合うことで、読みや考えは深まり、物語の読みを豊かにすることができます。	学図 3 下	わにのおじいさんのたから物

表 2. 学習の手引きにおける「条件」に関する記述

分類	条件を示す表現	抽出された数
物語を読むとき	物語を読むときには	12
物語の種類別	民話や昔話を読むときには	1
	不思議な出来事が起こる物語を読むときは	1
	自分と同じくらいの歳の人物が出てくる物語を読むときには	1
	ファンタジーを読むときは	1
人物	中心人物の変化をとらえるときには	1
	中心人物とほかの人物との関係を考えるときには	1
	お話を読んで、人物の気持ちを想像するとき	5
構成	お話の順序を確かめるときには	1
	あらすじをまとめるときには	2
	山場で起こる変化を考えるためには	1
表現	題名の意味を考えるときには	1
共有	物語の感想を伝えるときは	2

## 6. まとめ

物語文の「学習の手引き」から「手続きの知識」と見なされる記述、及び「条件的知識」となる「条件」の表現の抽出

を試みた。その結果、大まかにではあるが一般的に行われている物語文の「学習方略」を把握することができた。この「学習方略」をさらに吟味し体系化することで、物語文で学ぶべき「知識及び技能」を整理できるのではないかと考える。そして、その「知識及び技能」を活用した結果どんな成果が読者に得られるのかを明確にしていくことで、物語文を学ぶ意義をはっきりさせることができると考える。

物語文の指導の際には、その物語に即して、目標につながる活動がいかに行えたか、例えば「人物の様子をどのように想像できたか」「自分と比べてどのような感想が持てたか」などの物語の内容に関わる活動の結果が重視されている。もちろんそれは当然のことなのだが、この「思考、判断、表現」の活動の結果として、「物語を読む際には、このようなことに気を付けて読むとよい」という次につながる「知識及び技能」を獲得することを忘れてはならない。そのために、「学習のまとめ」に相当する内容を見童が自らの力でまとめていくことも必要になると考える。そして、その「知識及び技能」を必要ときに使うことができる形で整理して、自分の中にもっているということが重要になる。

今後は、「思考力、判断力、表現力等」の結果として「知識及び技能」を獲得し、それを使える「方略」として体系化していく学習のあり方についてさらに考察を進めたいと考える。

## 引用文献

- 石井英真 (2011) 現代アメリカにおける学力形成論の展開 (増補版). 東信堂, 東京.
- 犬塚美輪 (2013) 読解方略の指導. 教育心理学年報52, 162-172
- 甲斐睦朗 (2013) 国語科学習用語の問題—専門用語に隣接する—. 全国大学国語教育学会国語科教育研究: 大会研究発表要旨集125, 447-450
- 片山守道 (2012) 小学校国語科授業における「学習用語」の研究—教科書分析を起点に—. 全国大学国語教育学会国語科教育研究: 大会研究発表要旨集123, 261-264
- 熊谷潤平 (2019) 小学校 学習用語による知識・技能の可視化・具体化で物語の授業を変える. 明治図書, 東京.
- 古賀洋一 (2015) 説明的文章の読解方略指導における条件的知識の学習過程—自己調整学習理論を枠組みとして—. 国語科教育78, 29-36
- 佐藤純 (1999) 学習方略の知識と使用に関する研究. 日本教育心理学会総会発表論文集41, 462
- 三宮真智子 (2008) メタ認知 学習力を支える高次認知機能. 北大路書房, 京都.
- ジェームス・P・バーンズ, スコット・G・パリス, アリソン・H・パリス (2001訳2006) 自己調整的な学習者はどのような理論・アイデンティティ・行動を構築するか. 『自己調整学習の理論』(パリー・J・ジーママン, デイル・H・シャンク編著, 塚野州一編訳): 251-286. 北大路書房, 京都.
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説総則編平成29年7月 [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) (2021年10月30日閲覧可能).
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説国語編平成29年7月 [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_002.pdf) (2021年10月30日閲覧可能).
- 吉田典史 (2006) 学力の高い児童が, 学習方略を多用するのか: —小学校4年生国語科『ごんぎつね』の実践から—. 日本教育心理学会総会発表論文集48, 325