

PISA型読解力 Part 3

PISA型読解力の指導を考える際に、少なくとも指導のねらいをもう一度正確に理解しておく必要がある。このことを踏まえて、多くの情報を選択して研究実践の具体を考えていく必要がある。

<指導のねらいの7分類>

ア テキストを理解・評価しながら読む力		
(ア) 目的に応じて理解し、解釈する能力	(イ) 評価しながら読む能力	(ウ) 課題に即応した読む能力
イ テキストに基づいて自分の考えを書く力		
(ア) テキストを利用して自分の考えを表現する能力	(イ) 日常的・実用的な言語活動に生かす能力	
ウ 様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会の充実		
(ア) 多様なテキストに対応した読む能力	(イ) 自分の感じたことや考えたことを簡潔に表現する能力	

ウには、3番目に読書活動が入っているが、活動を述べていることと図書館教育などとの関係で別扱いととらえている。

現在のところ、国語科を中心に研究を進めている。これまで6本の校内研究の授業を行っているが、理論と現実のギャップや、理論構築をしていく中で新たに課題や疑問として露呈してきたことが多々ある。そういう意味からは、実践を通してPISA型読解力というものに取り組んだ価値は見出せる。なぜなら、国語科の読解とは明らかに異なるという視点で研究を始めたにもかかわらず、PISA型読解力として実践を積み重ねていくと、その差異が非常に曖昧であることに気づいたのである。

そこで次のような点が明らかになっている。

従来考えられている「読解力」というと、国語科の読解を思い浮かべる。しかし、より総合的な学力の観点からとらえられたものが「PISA型読解力」であること。

上記の読解力の定義を念頭に指導を行うことで、様々な教科で実践可能であること。

学習の中にこれまで以上に、意図的に「思考の活動」を取り入れたものであること。

学習が、より日常的な生活の場で活かせるようなものであること。

7つの分類を断片的に指導することも可能であるが、継続的に指導することが望まれること。

できれば、7つの分類を網羅した指導の形態のあることも視野に入れること。

では、具体的にどのような力をつけていくのかということになるが、それは繰り返すが「指導のねらい7項目」となる。その根底にあるのは、「論理的に」ということになるだろうか。では、論理的というのは、どのようなことを指しているのだろうか。現場でも、「論理的に云々」という言葉がよく飛び交っているが、その実態は何なのだろうか。よく「根拠を持って・・・」ということが言われる。しかしながら、「論理的思考＝根拠を明確に」と短絡的にとらえてよいものだろうか。どうやら、論理的思考についても、明確な定義がなされていないように思う。

本校では、ある時期から「論理的思考力」を高めることが、PISA型読解力につながるという論議が

なされた。根拠をもって自分の考えを説明するということなのだが、一定認められるところもあるが、論理的思考力の概念自体、根拠をもって説明できる力であるということについては、疑問である。少なくとも、子どもたちが意見を述べたとき「なぜそう思ったのか？」という問い返しは、日常授業の中で茶飯事に行われていることではないだろうか。また、そのような問い返しがない授業というものは、非常に問題である。考えの理由を聞くということは、普通に行われていることなのである。そうすると、根拠をもってしっかりと考えが述べられるということ、敢えてPISA型読解力に特化する必要性は全く見当たらない。

さらに、PISA型読解力が、論理的思考力そのものであるという論についても狭い見解ではないかと考えている。ただ、PISA型読解力を指導する際に、論理的思考というものは重要な意味を持っていることは間違いない。そこで、論理的な思考というものをどのようにとらえればよいのか、どのように指導すればいいのかを述べていきたいと思う。

論理的思考力とは、情報（事実）の処理の仕方を述べている。すなわち、いくつかの事実を抽出した後必要となる力である。または、「ものの見方・考え方」といった方がよいかもしれない。どのようにして見（読み）、考えればいいのかということである。

少なくとも、子どもたちに考えさせるには、2つの前提条件がある。一つは、考える内容があること。または、具体的に考えることを提示すること。二つ目は、考え方を指導すること。両方とも当たり前前で、当たり前でない授業がよく見られる。さらに、これらの事実をもとに「考え」て、分かったことをどのように表現するのかということが課題として出てくる。ところが、思考法がしっかりと身につけていると、表現についてもその力は波及効果があるのではないだろうか。私たちも慣れないうちは、考えたことを文章で表わしてみる。その上で音声として表現することが多い。しかし、そのことに習熟していくと、原稿というものがだんだん簡略化され、メモを見て話をすることもある。少なくとも、表現するときその骨子や論立てが正確に表されているかが重要な点である。

では、論理的思考法として有名な「演繹法」「帰納法」について、どの学年でどの程度の指導ができるのであろうか。

演繹法... 一般的原理から、一つ一つのことがらを推論すること。

帰納法... 一つ一つの具体的なことがらから、一般的原理を引き出すこと。

論理的に思考し表現する際に、この2つの思考法の有用性・重要性は、社会科の前教科調査官 北俊夫先生（現岐阜大学教授）が、ずいぶん以前から指摘されている。感覚的に発言することや自由に発言することのよさと、事実や事象をとらえて考える際に、論理性のないことへの危険性を述べておられた。PISA型読解力における論理的というものは、まさにこのことであろう。事実・事象をもとに論理的に考えることの指導が望まれる。正確に言うと、個々の事実を見ることで、事象をとらえることができるし、ある事象から一つ一つの事実を見出すということもできる訳である。ただし、これら2つの思考法についても欠点は見られる。

例えば、演繹法においては、一般原理が正しいという前提をもとに論を立てる。その一般原理が間違っていると、論そのものが意味を成さないし、一つ一つの事柄についても間違った結論となる。帰納法については、一般原理を引き出すための一つ一つの事実がたまたま同じ現象になっただけであるなら、その一般原理は正確なものとは言えない。要するに、事実を集めることには、限界があるということである。世の中のすべての事例を集めることなど不可能である。これらの欠点を知った上で指導することが必要である。

< 演繹法 >

(一般原理) 生きている物は死ぬ(という原理)

(事 実) 魚は生きている物である(という事実)

(結 論) だから魚もいつか死ぬ(という推論)

< 帰納法 >

(事実A) ある日魚が死んだ(という事実)

(事実B) ある所で犬が死んでいた(という事実)

(因果関係) 魚も・犬も死んでいた(という複数の事実の関係)

(一般原理) 生きているものは、いつか死ぬ(という原理)

子どもたちの表現には、いろいろと不備が多い。一つには、事実をきちんと収集できていないこと、もう一つには思考の方法が分からない、さらに思考の方法が分からないため、どのように言えばよいのかが分からない などということが考えられる。事実の収集ということや事実の取り出しということについては、論理的な思考を支えるものとして必須の事柄である。いわゆる思考のための材料であることを抑えておきたい。

例えば、比較するということを考えると、「比叡山は高い」という子どもの発言に対して、何と比べて高いのかという比較対象が必要であろう。または、具体的に何mであるかという事実を明らかにしていく必要がある。東の山を見て、一番高いということから、比叡山は高いということ述べることも考えられる。その後具体的ないろんな山の高さを調べた結果から判断する過程で仮定や定義という力も反映されていることに気づく。要するに、論理的な思考をいくつか分類することは、あくまでも指導の結果の類別であろう。では、どのような指導の結果といえるのかということ、演繹・帰納という思考法の指導である。もちろん三段論法を徹底的に指導するというのではなく、日々の子どもの表現活動の場で、不足していることを補うという支援をするのである。事実をやたら並べている児童に対しては、「つまりどういうこと?」「それらのことから、どんなことが言えるの?」と問い返すことである。また、あることをいきなり結論づけてしまう児童には、「例えば、どんなこと?」「どんなことから、そう考えたの?」と問い返すのである。私たちは、普段の生活の中で、無意識にこれらの思考法を使っている。それは、「演繹法を使って説明しよう」「今度は、帰納法を使って・・・」などと考えてから会話をしないからである。無意識のうちに行われているのである。しかし、話の論点が分かりにくい人や、非常に説明が分かりやすい人に会ったときは、これらの思考法を十分に生かしているか否かではないだろうか。そういう観点で人の話やものを読むというのはどうだろうか。多少なりとも意識できるのではないだろうか。

要するに、思考法を指導することで、例を挙げたり、一般化したり、順序付けたりと複合的に色々な力が組み合わさっていると考えている。ただし、思考法で用いるいくつかの力を定義付けることは、指導の場面で非常に有効である。なぜなら、これらの力を、短いキーワードで指導することで、子どもたちにとって非常に理解しやすいからである。演繹・帰納法を念頭に指導するときには、問い返しなどでその表現をより質の高いものへと導くというねらいがある。論理的思考は、「例えばこんな言葉を使うんだよ」と示し、表現させるといった指導ができる。また、複数の事実や考えを述べる・読み取る・聞き取るときには、「順序だてる力」も大切であることなど併せて指導する必要がある。下の分類は、すべてを網羅しているわけではなく、頭に浮かんだものを羅列してみた。そのために、論理的思考がいくつか分類できるのかという論議は避けたいと考えている。

【比較】	と比べて	同じところは、	違うところは
【意見と事実】	と思われる（考える）	かもしれない	である
	では、ないだろうか	だろう	だ
【理由づけ】	だから	例えば	だから
		だから	になるだろう
【類別】	と	は似ている	とは同じ
			はの仲間
【定義づけ】	つまり	要するに	多分
			だろう
			だと考えられる
			...一般原理を導き出す
【順序】	まず	最初に	次に
			最後に
			さらに

類別と比較，理由づけと定義づけなどを見ただけでも，共通点の多いことに気づかれるだろう。思考法の総体は演繹・帰納法，具体例は論理的思考の分類項目ととらえれば，よいのではないだろうか。

いきなり，「根拠を持って話をしなさい」といわれても，どのように読めばよいのか，根拠をはっきりさせるとはどういうことなのか，相手に分かりやすく話したり書いたりするには，どのような方法があるのか……。このようなことの指導がないままに，学習が進められてはいないだろうか。

様々なことに気を取られるあまり，実際何から手を付けていけばよいのかということにも迷いが出てくる。ただ，普通授業の中で子どもと指導者のやり取りの中で，先述したような論理的な思考に結びつくような問い返しなどを繰り返し指導することでも，ずいぶん改善の余地は見られるはずである。指導者それぞれが得意とする教科を中心に，自分なりの指導体系を構築することが必要であろう。本校では，国語科の授業を柱に考えている。現行の国語科ではなく，総合国語（このような言葉があるのかどうかも分からないのだが）として取り組むことで，PISA型はある程度克服可能だと考える。しかしながら，この手法はあまり一般的とはいえないことと，「国語科」＝「PISA型読解力」という安易な理解を助長するようなことは避けたほうが賢明である。極論を言えば，（現行の）国語科においては，非連続型テキストをあまり過剰に意識することについても一考する必要がある。非連続型テキストに出会う場面の多い教科で重点的に指導するという考え方も可能であろう。それぞれの教科の特性を見極めたうえで，全教科にわたって徹底させること，国語科で徹底すること，他の教科で指導しやすいものなどを考えるのである。

校内の研究を進める上で共通理解しておくことは，全教科的に指導を展開するということである。論理的な思考の指導をすること一つをとっても，社会科などで培う場面が多いものや，国語科で指導する方が適しているものがある。社会科では「比較・関連・総合」という「見方」を指導することから，論理的思考のどの部分を担うことができるかが明らかになってくる。

文責：京都市立翔鸞小学校 高宮 佳彦