

論理的認識力育成の授業構想論

谷 本 寛 文

I 問題の所在と研究の目的

本研究は、論理的認識力に着目し、ものの見方・考え方を磨き、自己変革につながる説明的文章の指導のあり方について検討することを目的としている。

変化が激しく、様々な情報があふれる今日の高度情報化社会の中で、児童・生徒に「自ら学び自ら考える力」の育成がこれまで以上に求められている。情報に流されることなく、しっかりと自分の考えを持ち、自ら考え判断し行動していく力が重要であると考え。また、児童・生徒に求められる力は、生活の場に生かされるものでなければならない。

波多野完治は、戦後の国語科教育を振り返って、国語科教育における問題点を以下のように述べている。

「……これまでの国語科教育をふり返った時、ことばの伝達機能面にかたよりすぎたきらいがある。話や文章を対象として理解力や表現力をつけることを究極の目標としてきた感がある。そうではなくて話や文章における理解や表現は主体の事象をとらえることの手段・方法、つまり窓口であって、事象に対する統合的認識能力を伸展・育成することが、究極の目標としなくてはならない。」¹⁾

波多野のいう統合的認識力とは、一般に、認識作用には、感性的認識作用と知性的認識作用とがあるとし、この両者が統合されて働くという認識力に対する考えである。

波多野の指摘にあるように、問題は「かたよりすぎた」ということにある。国語科教育が日本語、つまり「ことばの教育」である限り、ことばの伝達能力も重要な国語科における学力のひとつであるが、それが本質的・原理的な目標であるかは十分に吟味しなければならない。さらに波多野は、「ことば」の本質的な機能を「認識」の面から次のように述べている。

「考えてみると、われわれは、直接、ことばによって自己を取り巻く事象をとらえ、事象と事象とを関係づけて考えたりその本質を追究したりしている。また、人間の諸相をとらえ、かつとうをとら

え、人間というものの本質を考えようとしている。これらは、みな、ことばによって事象そのものをとらえ、ことばによって事象を内面化し、自己の拡充を図っていることである。また、外界に対して自己の定位を確かにする、つまり、自己の確立を図っていることである。人間は社会的な存在である。それゆえに他者との調和を図らなくてはならない。その面からことばの伝達機能は大切である。と同時に、社会的な存在であるがゆえに、人間としての自己の位置を確立し、人間としての自己の拡充を図らなくてはならない。外部と内部と結び合う通路が、ことばである。」²⁾

つまり、人は様々な事象を「ことば」によりとらえ、そのものを判断したり、あるいは分析したりして総合的にその本質をとらえようとする。波多野のいう統合的認識力が磨かれることは自己変革につながるものであり、ものごとの本質を認識し自己を深めていくことこそ「ことば」の本質的な機能であるといえる。

では、「ことば」の本質的な機能である認識力を国語科教育の中で児童・生徒に対してどのように育成していくべきなのであろうか。学習者（児童・生徒）が、ものごとを論理的に捉えることの意味と必要性を意識し、実の場に生かす力を主体的に身につける説明的文章教育のあり方、多面的なものの見方・考え方を磨き、自己変革につながる説明的文章教育の内容を明らかにし、論理的認識力を育成する授業構想について提示したい。

II 説明的文章教育の単元創造－認識力に着目して－

本章では、森田信義による『説明的文章教育の改善』－単元創造の方法－の考察を通して、小学校国語教科書における説明的文章単元の問題を明らかにするとともに、実の場に生きる主体的な読みの実現に向けた単元創造の在り方を解明する。

1 小学校国語科教科書の説明的文章単元の実態と問題

森田は、小学校国語科教科書所収の説明的文章教材単元の構造を概観し、その特徴を次のように示している。³⁾

- (1) 基本的に一単元、一教材構成であること。
- (2) 技能習得を目的とする単元が主流であること。
しかも、その技能はいわゆる読解基本技能であること。
- (3) テーマ、話題単元（課題解決学習のための問題・課題提示を含む）が混在している場合があること。
- (4) 学習指導要領の指導事項の構造（学力構造）観に基づいて、要素積み上げ方式になっており、スパイラルでないこと。

森田は、これらの問題は、「説明的文章教育を推進する上で大きな課題になっているものである。」と指摘している。では、具体的にどのような問題を抱えているのか明らかにしたい。

森田は、小学校国語科教科書の説明的文章単元が抱える問題について、次のような観点により考察を加えている。

(1) 単一教材による単元構成

森田は、単一教材による単元構成の二面性について次のように述べている。

「T社の国語教科書（平成13年1月検定済）第1学年から第6学年までの上下巻12冊に収録された説明的文章の読みの指導を目的とする単元の構成は、すべて1つの読解教材で構成されている。学習指導要領に提示された学年目標やその具体化である指導事項に即して、特定の技能（いわゆる読解技能）を集中的に指導するためには、単一教材構成の単元は、その目的が明確であるという利点がある。

学習指導の目標の簡素化、明確化が、合理的な学習指導を実現するという一面があるにしても、すべての単元を単一教材の読解技能習得型にすることが最善であるかどうかは疑問である。実際の授業において、指導者が、教科書以外の他にいくつかの教材を投げ入れて、比べ読み、重ね読みをすることによって効果を挙げている事例も少なくないからである。複数の教材で単元を構成することは、単一教材とは別の困難を伴うものであり、単に、教材を増やすことを奨励はできないが、複数教材の接点を明確にして、比較することによって、

それぞれの教材の特徴を理解でき、教科書教材（主要教材と呼んでおこう）の特徴と問題を、より深く、正確に理解することにつながることが多い。

ただし、複数教材の接点として何を用意するのかが成否の鍵である。」⁴⁾（下線：谷本による）

単一教材の特性として、学習指導の目標の簡素化、明確化が、合理的な学習指導を実現するという利点を挙げた上で、「すべての単元を単一教材の読解技能習得型にすることが最善であるかどうかは疑問である。」としている。つまり、説明的文章教育において何をその目標にしているかで、単元編成の内容に大きな違いが生じるということであろう。叙述に即して正確に読み取る読解能力の育成にとどまるのか、あるいは、ものの見方・考え方に焦点をあてた認識力の育成を目指すのかといった違いであると考ええる。

小学校国語科教科書には、いくつかの各学年に説明的文章が用意されているが、それらがつながりの薄いものになっている状況がある。小学校国語科教科書の単元に設定されている学習の手びきを見ると、この単元では「接続語に気を付けて」または、「テーマについて考え、話し合おう」といったものが多く、それぞれが独立した特定の技能を指導するものであることがうかがえる。このことから、森田が指摘する「要素積み上げ方式」の姿勢を見ることができる。

森田は、複数教材による利点として、教科書以外の他にいくつかの教材を投げ入れて、比べ読み、重ね読みをすることによって効果を挙げている事例があること、複数教材の接点を明確にして、比較することによって、それぞれの教材の特徴を理解でき、教科書教材（主要教材）の特徴と問題を、より深く、正確に理解することにつながることを挙げている。また、複数教材による単元編成における留意点として以下の点を指摘している。

- ・複数教材で単元を構成することは、単一教材とは別の困難を伴うものである。
- ・複数教材の接点として何を用意するかが成否の鍵である。

実践現場では、複数教材による単元においても、それぞれの教材が実質的には独立してしまっている実践例が多い。ここで改めて注目しなければならないことは、「複数教材の接点として何を用意するかが成否の鍵である。」という森田の指摘である。ものの見方・

考え方といった認識に焦点をあて、批評的に読み比べることで読者（児童）の認識力を磨くといった観点で複数教材による単元構成、指導過程の創造を行わなければならないと考える。

(2) 学力の系統性にかかわる問題

森田は、小学校学習指導要領における学力観から、学力の系統性にかかわる問題を次のように示している。

第1学年：大体、第2学年：順序、第3学年：要点、第4学年：段落相互の関係、第5学年：主題、第6学年：目的に応じて

「これは、当然、各学年の指導内容を焦点化、重点化して示したもので、これ以外は指導しないとすることではない。このことは各学年の指導事項を見れば了解できる。しかし、いかに重点化したとはいえ、例えば、読むという総合的な行為を、このように分断して配置する、要素に分けて積み上げる形で系統化するという姿勢には同意できない。この点では、小学校の学力構造、学力系統観は、中学校や高等学校のそれとは異なると言わざるを得ない。

わが国の小学校指導要領における国語学力（とりわけ読むことについて考察の対象とする）の構造観の問題とは、もともと総合的な活動である言語活動を、人為的に分断して、重点的に配置し、実の場の言語活動とは異なるものになっているということである。」⁵⁾

「読む」という行為は、幼児期より、複雑な一連の能力群の組み合わせによって実現されるものであり、それらの要素としての能力の機能のさせ方にレベルの高低があるにしても一揃いの能力が総合的に機能しない限り成立しない行為である。つまり幼児でも幼児なりのレベルと行為様式によって主題や要旨を読み取り（あるいは聞き取り）をする一方で、成人でも文章の大体や順序を読み取ることに、成人なりの抵抗感を持つのである。少なくとも、大体、順序、要点、段落相互の関係、主題・要旨といった程度の絞り込まれた技能は、どの年齢段階にあっても総合的に機能しているとは見なくてはならない。このように考えると、読みの系統性とは、ひとまとまりの技能を細分化、要素化して分配することではなく、ひとまとまりの技能の機能

のさせ方のレベルであると考えなくてはならない。機能のさせ方のレベルは、文章や作品の構造や表現の難易度によって異なる。また、読み手の認識の在り方によっても異なる。したがって、読みの対象である文章や作品の構造の水準、読みの性格の違いを明らかにすることによって系統性を構築する試みがなされなくてはならないということになる。

学力の系統性を考えるとき、重要なことは、読みに関わる能力にはどのようなものがあり、また、どのような関係になっているのか明らかにすることであると考えられる。読みの能力とは、単元や学年ごとの発達段階において、どのような能力に重きを置いて指導するかは当然あるだろう。しかし、実の場に生きる主体的な読みの実現を目指すならば、それに必要な能力が独立して存在し、六年生になって全てが統合されるという捉えであってはならない。形式的な学力の系統を克服するためには、読みににかかわる諸能力は総合的に働いているということを認識しなければならないと考える。

Ⅲ 新しい単元創造の試み

1 説明的文章教材単元の構要素

森田は、望ましい説明的文章教材単元を構成するためには、現行の学習指導要領に基づく国語教科書所収の単元を構成する要素として不足しているものを確認し、不足しているものを新しく取り挙げて、新たに、1つの構造体としての単元を完成しなくてはならない。とし、以下のように説明的文章教材を構成する要素を示している。⁶⁾

- 1 単元を統括する観点（例えば話題・テーマ、活動、技能等）
- 2 課題解決の能力
- 3 認識能力
- 4 評価読みの能力
- 5 読みの基本的・基礎的技能（読解技能）
- 6 言語事項

ここに示された要素のうち、3の「認識能力」、4の「評価読み」の能力は、説明的文章教育においてその本質に迫る能力であり、現行の学習指導要領に不足している能力であると言える。

ここで、認識に焦点をあてた西郷竹彦と森田の認識力の位置づけについて比較してみる。西郷は、国語科

の教科内容を認識の方法（わかり方の方法）という観点から析出・系統化し、1986年に系統案として発表した。その系統案とは、以下のような内容を持つものであった。⁷⁾

小学校
0 観点－目的意識，問題意識，価値意識
1 比較－分析・総合 分け－まとめる 類似性，同一性－類比（反復） 相違性
2 順序，展開，過程，変化，発展
3 理由・原因・根拠
4 類別
5 条件・仮定
6 構造，関係，機能，還元
7 選択（効果，工夫）・変換
8 仮説・模式
9 関連（連還），相関，類推

西郷によって認識の方法として提示された上記の観点は、学年段階に応じて積み上げていくというものであった。それに対し、森田氏による認識力の位置づけは、総合的な読みの能力としてスパイラルなものである。「段階的」か「スパイラル」かという点に大きな違いがある。段階的な指導事項の系統が、実の場での読みとのズレを生むとともに、指導内容の矛盾を抱えることになっていることを考えてみても、認識力は、森田が提唱するようにスパイラルに進化発展されなければならないと考える。

なお、森田が掲げる「課題解決的能力」は、学習者（児童）が認識主体として成長・自立するために必要な「学び方」に深く関わるものであり、「評価読みの能力」は、学習者（児童）の認識力を磨くための能力であると考ええる。

2 新しい単元創造の方法

(1) 諸要素の位置と統合関係

森田は、小学校の説明的文章の内容（認識の対象）にかかわる柱をまとめ、その独自の問題について以下のように述べている。⁸⁾（小学校の説明的文章の内容（認識の対象）にかかわる柱）

(1) 自然を認識の対象とした話題
(2) 生活・文化・社会を対象とした話題
(3) 言語を認識の対象とした話題
(1) 自然に学ぶ
(2) 文化の継承と創造
(3) 成長の姿

(1) 自然の系列
(2) 文化の系列
(3) 社会（民族）の系列

問題は、これらの系列が、どのような機能を果たしているのかということである。国語教科書は多くの文章を教材として抱えており、それぞれの教材には内容がある。しかし、その内容については、言語及び言語文化に関するものを除けば、理科や社会科のような内容教科と異なり、特定のものを取り上げなければならない理由は存在しない。国語教科書で、なぜ「自然」を、さらに具体的には、「ビーバー」や「あり」や「たんぼぼ」を扱わなくてはならないのかという疑問に対する合理的な答えを用意することはできない。「自然」「文化」「社会」「人間」等のカテゴリーは、便宜的なものであり、極めて限られた単元数で処理できる話題ではないと考えておくのがよいであろう。すなわち全く無用とは言えないが、特に有効とも言えない存在である。

ところで、森田が述べる6つの単元構成要素は、どのような関係にあるのか。教科書所収の単元は、これらの要素を相互に独立させる形で構成されていることが多い。最善の方法でないことはもちろんであるが、方法の一つとして考えられないことではない。さらに、各要素独立型の単元が、細分化されることも多い。例えば、読書技能の習得を原理とした単元では、読解技能のいずれか1つを他と切り離して取り上げ、「段落のつながりに気をつけて読もう」などという単元が構成される。

系統性ということをこのように要素分析、要素積み上げ方式でとらえようとする立場からは、技能を独立的に切り離し、学年段階に応じて時間軸上に並べるという方式も不可能ではない。また、課題解決的能力を、他の能力と切り離して、独立した単元とする事例もある。これは、総合的な学習や、学年最終段階における発展的学習のための単元として設定されることが多い。あるいは、読みの単元のうちには、「読書単元」として、「読解単元」と区別して、独立した単元を設ける事例も少なくない。この場合の読書単元は、個性的、主体的、評価的などをキーワードとする読みを予定しているので、前期の要素のうちでは評価読みと類縁関係にある。様々な学習場面において学習者（児童）の既有認識が生かされ、また、試される場の設定も認識力をさらに磨くために有効であると考ええる。

(2) 望ましい要素間関係の在り方

森田は、説明的文章教材単元の構成要素として、1～6の要素を挙げていた。では、これらの6つの構成要素はどのように位置づけられるべきか、以下、森田の論をみてみる。

「要素のうち、1と6は別途考慮する必要のある面があるにしても、2、3、4、5は、説明的文章教材の学習を予定する単元の内容として、すべての単元において提供されなくてはならないものである。

学年が学習指導の時期によって重点の置き方に差異が生じる場合でも、全く要素を欠くというような関係であってはならない。読解活動が読書活動と切り離され、あるいは別単元で段落差としてとらえられたり、読解はあるが、評価読みはないという場合があったり、読解能力はあるが、認識能力の視点を欠いていたりというようなことは望ましいことではない。このような問題は、説明的文章の読みにかかわる学力構想のとらえ方の特性に起因すると考えられる。

単元を構成する要素として掲げた中の、少なくとも2～5の4つの事項は、原則的には総合的、統合的に構造化されなくてはならない。このような構造をスパイラル構造としておこう。説明的文章教材単元は、まず、要素を統合的、総合的にとらえ、それらをスパイラル構造のものとして位置づけることを試みたい。これらの仕組みを仮に図示すると、次のようになるであろうか。」⁹⁾

単元の目的は1つではない。目的に応じて、その機能や構造も異なる。例えば、特定の技能や知識の習得を目指す練習単元は、特定の技能に限定して、構造も

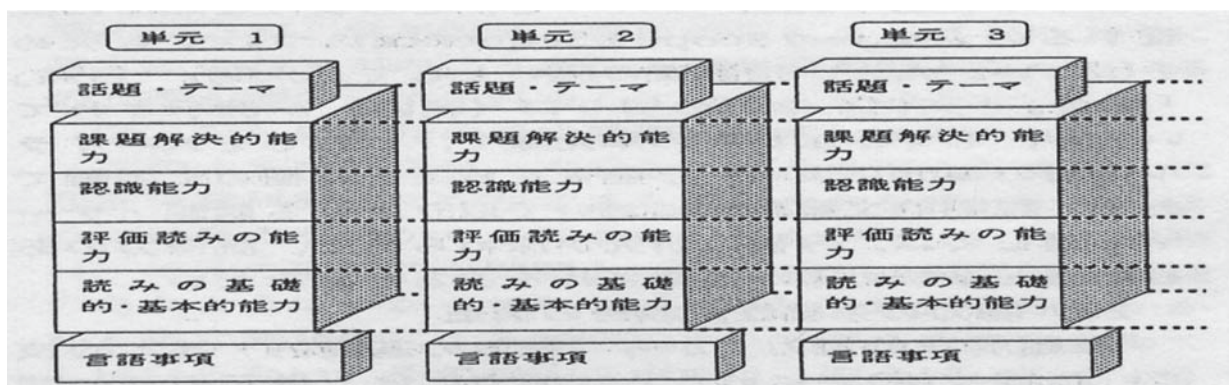
単純なものとなる。また、「教材単元」も別の様相を呈することになる。したがって、前掲の図は、すべての説明的文章単元を1つに集約するというものではない。しかし、多くの説明的文章教材単元は、この図の原理の上に立つのがよいと思われる。その理由、「話題・テーマ」単元が、多くの活動やその活動を支える諸能力の統合を実現しやすいことがある。説明的文章を読むという行為は、総合的、複合的な性格のものであり、学校や教室で展開される学習指導が、学校や教室を超えた実の場で機能するものであるためには、単元構造も総合的、複合的なものにならざるを得ないというところにあるのだろう。

森田の理論は、これまで見落とされてきた認識力や、それを磨くための評価読みの能力を位置づけ、他の要素とともに総合的、そしてスパイラルに構成することで、実の場に生きる主体的な読みの実現を図るものであると言える。

以上の考察により、説明的文章教育の単元創造において重要な観点として以下の点が明らかになった。

- ・複数教材による単元構成の場合、複数教材の接点を明確にすること。
- ・説明的文章教材を構成する要素として、1 単元を統括する観点（話題・テーマ、活動、技能等）2 課題解決能力 3 認識力 4 評価読みの能力 5 読みの基本的・基礎的技能（読解技能）6 言語事項が必要である。
- ・上記1～6の要素の内、特に2～5の能力は常に総合的な働きをもつものとして、スパイラルな構成にすること。
- ・学びの対象である教材構造の難易度により、系統立てること。

これらの観点をもとに、実の場に生き、読者（児童）



が主体的な読み手として自立するための単元創造をしていく必要があると考える。

Ⅳ 論理的認識力育成の授業構想

本章では、これまでの先行理論研究により明らかになった課題と問題点を克服する道筋を明らかにすることで、学習者（児童）の実の場に生きる新しい説明的文章教育のカリキュラム創造の提言を行う。

まず、新しい説明的文章教育のカリキュラムを提言するにあたって、これまでの先行理論研究により明らかになった説明的文章教育について整理しておきたい。

説明的文章は、かつて「非文学」と呼ばれてきた経緯があり、「説明的文章とは、すべての文章から文学的文章を除いた残りである。」といった極めて消極的な定義がなされ、読解力を養うことを目的に説明的文章教材が扱われてきた。

森田は、論理と認識に着目し、説明的文章、説明的文章教育について以下のように述べている。

＜説明的文章の定義＞

「説明的文章は、書き手が、論理的な認識の方法で、対象である人間や人間を取り巻く様々な事象の本質や問題をとらえ、論理的言語によって、認識の過程や結果を表現したものである。その具体的な内容としての文種には、記録文、報告文、解説文、説明文、論説文など多様なものを含むが、それらの文種を貫く共通性は、認識方法と表現方法における『論理性』ということである。」¹⁰⁾

＜説明的文章教育の意義＞

「説明的文章教育の意義は、児童・生徒をして、ものごとを論理的にとらえるという行為と方法を意識化させ、実の場に生きる力の伸長、定着を図ることにある。」¹¹⁾

＜説明的文章教育の目標＞

「論理的かつ個性的な認識方法と表現方法によって創造された文章を読む活動を通して、読み手である児童を論理的認識と論理的表現のできる主体に変容することであり、また、そのような読みの過程と結果において、文章を読むための基礎的・

基本的な知識や技能を身につけさせることである。」¹²⁾

これら、森田の理論から「論理」と「認識」をキーワードとして捉えることができる。森田の理論によって明らかにされた説明的文章教育の意義、目標をふまえつつ、説明的文章教育と「論理」、「認識」の関係についてさらに詳しく考察していきたい。

1 説明的文章における論理

森田は、「説明的文章は、論理を重要な要素として成立する文章である。」¹³⁾とし、「論理」について次のように定義づけている。

「『論理』とは、認識の対象になっているものごとの間の関係（脈絡や構造）であると規定しておく。私たちが説明的文章において（を通して）出会う論理は、内容と言語（形式）の統一されたものである。」¹⁴⁾

つまり、説明的文章を読むとき、最も重要な読みの対象は、ものごととものごとの関係であり、それを表す言語のありようが問題にされなければならないのである。

筆者は、読者を想定し、分かりやすく説得的に表現しようとする。それは、筆者の認識のありようであり、工夫である。また、筆者の個性でもあるといえよう。

筆者の認識と、分かりやすく説得的に表現する工夫には次のようなものを挙げることができる。

I	認識の論理
	(1) 対象として、何を・どんな態度、立場で取り上げるか。 (2) 自分の認識の正しさをどう裏づけるか（実態・調査・論証など）
II	表現の論理
	(1) これらをどのように順序立てて並べ、文章全体を構成するか。 (2) それを読み手に最も効果的にわかりやすく理解させるために、どう表現するか（表現効果・相手への配慮）

「論理的な考え」、「論理的な話し方」など、「論理的」ということばがよく使われるが、それは、目的に応じて全体を見通し、構造的に必要なことがら、要素を関係づけることができるということができよう。

2 説明的文章教育における認識と思考の関係

子安増生は、『国語教育大辞典』（国語教育研究所編）

の中で、「訳語 英語の think という動詞は『考える』という意味であるが、その名詞形には thinking と thought の二つがある。前者は、考える働きや考える過程を示し、『思考』と訳される。また、後者は、考えた内容や思考の所産について言い、『思想』と訳される。」¹⁵⁾と述べた上で、「思考」について以下のように定義づけている。

「思考には、想像、想起、連想、夢想、概念形成、問題解決、創造などさまざまな働きがある。これらを一括して一つのことで言いあらわすには、あまりにも多様性が大きいが、共通点は行動の間接性にある。動物は、発生時に下等なものほど、刺激が与えられると即座にまた自動的に反応する。走性・反射・本能に基づく行動がその例である。しかし、高等な動物では、刺激が与えられても即座に反応するのではなく、行動を一時中断し、さまざまな内的過程を経て最適な反応を選択することができる。このような内的過程のことを思考と呼ぶのである。」¹⁶⁾

つまり、思考とは、対象とする情報に対し、関連する自己の既有認識や情報構造を取り出して吟味・評価するといった性格をもつものであると考える。また、「思考力」とは、「考える力」であり、「論理的思考力」とは「ものごとの間の関係を考える力」と言えよう。

子安が言うように、適切な反応を選択するための内的過程は、自己の既有の認識を基盤としており、思考によって新たな認識が更新されるといった相互関係にあると考える。

また、論理的思考を系統化したものに小田迪夫による次のようなものがある。

小田迪夫は、説明的文章が育てようとしている論理的思考とはどのようなものかを表現に即して取り出し、次のように項目化している。¹⁷⁾

低	①事象の時間的空間的順序性、秩序性をとらえる思考 ②対比的表現において差異性を見いだす思考 ③並列、列挙の表現において、共通性や類似性を見いだす思考 ④事象と事由の関係をとらえる思考
中	⑤事象の推移や変化に発展性や法則性を見いだす思考 ⑥類化、分類によって差異性、共通性を見いだす思考 ⑦帰納的に個別のそれぞれから共通性を見いだす

	思考 ⑧演繹的に共通性をそれぞれの個別性に及ぼして認める思考 ⑨原因と結果、前提と帰結の関係をとらえる思考
高	⑩物事の成り立つ条件をとらえる思考 ⑪類推によって物事を想定する思考 ⑫仮定推理によって蓋然的に判断する思考 ⑬仮説を立て、それを証明（論証、実証）する思考 ⑭物事の相関的な関係をとらえる思考

これらの中で、「①～④が低学年から、⑤～⑨が中学年から、⑩～⑭が高学年において、より強く求められる思考の型だ」と述べているが、段階的に系統立てることにはやはり矛盾を生むという点で、再検討の余地があると考えられる。

3 基礎的読解能力

基礎的読解能力とは、内容と形式を叙述に即して対象とする文章のことがら、内容と表現形式さらには論理構造を「あるがまま」ととらえるための能力と規定する。つまりなにが、どのように書かれているのかということを確認するための能力である。

森田は、「内容と形式を叙述に即して『あるがまま』にとらえようとする目的、姿勢で説明的文章に取り組む過程で機能する能力」を「確認読みの能力」とし、『「あるがまま」にとらえる過程やとらえた結果に、自らの価値観、論理感覚、方法観等を基準にして吟味・評価を加える過程に機能する能力」を「評価読みの能力」として提唱している。¹⁸⁾

森田のいう「確認読みの能力」が「基礎的読解力」にあたるものであると言える。

森田は、『「確認読み」の能力を細分化すれば、多くのものを析出できるが、それらを含む系列として、次のような構造をもつものとも考えることも可能である。』¹⁹⁾と述べた上で、基礎的読解能力の構造を以下のように提示している。²⁰⁾

①何が書いてあるかをつかむ力	<div> どのようなことがらを取り上げているか (具体的内容の例) </div> <ul style="list-style-type: none"> ・文章の内容の大体をとらえる力 ・書かれていることがらの意味をとらえる力 ・文章や段落の要点をとらえる力
----------------	---

②どのように書いてあるかをつかむ力	どのように言語表現しているか
a 言語表現にかかわる力	(具体的内容の例) ・ 語句の概念を理解する力 ・ 重要語を理解する力 ・ 段落を理解する力 ・ 文体の特徴をつかむ力 ・ ジャンルの特徴を理解する力
③どのように書いてあるかをつかむ力	どのような論理(関係)を創造しているか
b 論理にかかわる力	(具体的内容の例) ・ ことがら・内容相互の関係をつかむ力 ・ 段落相互の関係を理解する力

森田は、「①の内容把握にかかわる能力と②の言語表現にかかわる能力が、③の論理にかかわる能力に統合される。」とし、国語科における説明的文章のうち、確認読みの能力育成の仕組みを次のように述べている。

「説明的文章の確認読みの指導とは、言語表現を手がかりにしながら内容を理解するとともに、その内容がどのような論理構造のものとして実現しているかを確認する指導のことである。」²¹⁾

説明的文章教育の変遷から、説明的文章の読みが、狭義の読解力育成を目的としてきた経緯があり、今もなお多くの実践現場では、ただ内容の読み取りや理解に終始してしまう狭い読みに止まり、例えば、段落相互の關係に氣をつけながら読んだとしてもその読みがどこに生かされるのか見えにくいといった問題を抱えている。説明的文章の読みが、対象とする文章の正確な内容の読み取りや理解に止まるということは、情報の信憑性や妥当性を問わなければならないという実の場での読みを生かされないということである。情報や対象とする文章の信憑性や妥当性を吟味し、評価するためには、先ず対象とする文章そのものを正確に捉えることなくして吟味、評価することはできないのである。

このような問題は、筆者の認識のありようを問いながら自らの認識を高めることを目的とする「評価読み」との関係を明らかにすることで解決の糸口を見いだすことができると考える。

4 評価能力、クリティカル・リーディングの能力

森田は、『『確認読み』は、説明的文章の仕組みの理解である。説明的文章の読みにおいて、対象の仕組みを理解するは重要なことであるが、これは説明的文章学習指導の最終目標ではない。』²²⁾と述べている。

つまり、「評価読み」とは、対象とする文章の妥当性や正当性を吟味し、評価する読みであり、その過程と結果において自らの論理的認識力を高めるものであると考える。

しかし、実践現場では、「学習教材である文章を学習者(児童)が評価することは無理がある。できても高学年にならないと不可能だ。」との考えが大半である。教材の内容の読み取りや理解に止まってきた実情を考えれば不思議なことではないが、中学校、高校においても、教材文を評価する読みは最終学年にならないければ難しいという主張が繰り返されている。それは、読解力を身に付けた上で初めて対象とする文章を評価する読みが可能になるという考えによるものである。しかし、そのような読解力の上に評価力を位置づけるといった積み上げ式のとらえでは、学習者(児童)に評価読みの能力をつけることはできず、ましてや論理的な認識力を育成することはできない。なぜなら、読みの構造から考えても基礎的読解能力と評価読みの能力は、相互に独立する関係ではなく、相互作用の関係にあるからである。

森田は、「小学校低学年においても、評価読みは可能であり、また必要である。」²³⁾と述べ、具体的には、「よくわからないところはどんどこか」「わかりやすいことはどんどこか」を問うことを提示している。「よくわからない」という児童のつぶやきは高学年よりも低学年の方が多いことは、実践現場の教師はよく知っているはずである。近年、問題解決的な授業の重要性が注目され、児童の疑問を大切にしようという姿勢が見られるが、児童の「わからない」というつぶやきを肯定的にチャンスととらえる教師はあまり多くないのが実情であろう。

教師が、学習者(児童)の「わからない」というつぶやきを、自らの指導のまずきとしてとらえたり、児童の能力のせいにしたりするのではなく、そのつぶやきこそ取りあげ、「なぜわからないのか」「なぜわかりにくいのか」を問い返すことが必要であると考え。当然、そこには教師の読みの能力が問われるわけであ

るが、このような児童に対する問いかけから授業を構造化することで、低学年から対象とする文章を評価できるものの見方・考え方を磨くことになるのではないだろうか。

また、「評価読みはどの段階から可能であるか」という問いに対して、アメリカにおける次のような「批判的な読み」の研究を挙げることができる。

アメリカの国語教育では、「創造的思考」(Creative thinking) と並んで、「批判的思考」(Critical thinking) が重視されている。その背景として、森田の『アメリカの国語教育』にも紹介されているが、1970年代にアメリカでは学力低下の問題が注目され、「基礎に還れ」(Back to the basic) という運動が現れ、基礎学力が重視されるようになった。しかし、学力向上という目的は達成されず、1980年代に入ると基礎学力とはただ単に読み書きの能力ではなく、批判的な思考力など問題解決の基礎としてとらえられるようになり、1983年にボイヤー報告が出されたのである。

井上尚美は、オハイオ州立大での研究を以下のように紹介している。

「オハイオ州立大では、1967年にWolf, W. らを中心にして、小学生の児童に対する『批判的な読み』の研究を実施した。Wolf らは、どの年齢の子どもでも、批判的な読みを学習することが可能であるという仮説に立って、次のような研究の目的を設定している。

- ① 小学校の児童に批判的な読みのスキルを教えることができるか。
- ② 批判的な読みの能力と、他の能力、即ち一般的な読みの能力、知能、個人的要因などの関係はどうか。
- ③ 教師のどんな種類の言語行動が子どもに批判的な反応を起こさせるか。
- ④ 批判的な読みを教えるプロセスについての教師の反応はどうか。

そして、これらを遂行するために、次のような具体的な作業にとりかかった。

- | | |
|---|-------------------------|
| イ | 批判的な読みのスキルの表を作る。 |
| ロ | そのスキルを教える教材を開発する。 |
| ハ | 批判的な読みの能力を測定する妥当な規準を作る。 |

ニ 教師と子どもの言語行動を記録し分類する観察手続きをデザインする。

実験の方法としては、小学校1～6年の児童651名を実験群と統制群に分け、実験群には週二時間ずつ一年間批判的な読みのレッスンを、また統制群には児童文学のレッスンを実施した。そして、この研究のために独自に開発した Ohio State Univ. Critical Reading Test を両群に Pre-test と Post-test として行った。その結果は、各学年とも実施群の方が統制群よりも高い成績を示した。また、論理的推論を教えることは、批判的な読みの能力の成長に有効であり、更に、教師がいかなる発問をするかということが、子どもの思考の深まりに大きな影響を与えるということが示された。²⁴⁾

オハイオ州立大での研究では、批判的な読みのスキル表を作成し、そのスキルを教える教材を開発している。それは、いかにも技術主義、実用主義のアメリカの性格を表していると言えるが、この報告は、小学校低学年から対象とする文章を評価する読みが可能であることを実証したものである。

オハイオ州立大が作成した批判的な読みのスキル表の他に Williams, G による次のような批判的な読みのスキルがある。²⁵⁾

- | | |
|----|---------------------------------|
| 1 | 結果を予想すること |
| 2 | ユーモアや筋立てを味わうこと |
| 3 | いろいろな考えを分類すること |
| 4 | 比較・対照すること |
| 5 | 批判的な思考をすること |
| 6 | 事実と想像とを区別すること |
| 7 | 事実と意見とを区別すること |
| 8 | 結論を導き出すこと |
| 9 | 原因・結果を確立すること |
| 10 | 順序 (Sequence) を確立すること |
| 11 | 作者の態度を評価すること |
| 12 | 作者の意図・目的にもとづき、考え (idea) を評価すること |
| 13 | 課題を評価したり、解決したりすること |
| 14 | 要約を評価すること |
| 15 | 言明を証明する (またはしない) 情報を見つけること |
| 16 | 意見を形成すること |
| 17 | 感覚的な印象を形成すること |
| 18 | 一般化すること |
| 19 | 文体の要素を理解すること |
| 20 | 登場人物の性格の特徴を理解・評価すること |
| 21 | 比喩的・慣用句的なことばを解釈すること |

- 22 暗示されているだけで表現されていない考えを解釈すること
- 23 作者の言明について判断すること
- 24 適切性・適合性を判断すること
- 25 推論すること
- 26 判断すること
- 27 関係を理解すること
- 28 結果を予測すること
- 29 選ばれたある部分のムードやトーンに反応すること
- 30 感化的な反応や動機を認識すること
- 31 物語の問題や筋の構造を認識すること
- 32 物語中の経験を個人的な経験と結びつけること
- 33 調査 (research) をすること

批判的思考 = Critical thinking は対象をあるがまま（絶対的）にとらえるのではなく、批判的にみることで、そのもの本質を明らかにするものである。問題点を明らかにすることは新たなものを創造する基盤になるものであると考える。

ここでアメリカで重視されている「批判的思考」と森田による「評価読み」の理論を対比してみたい。

アメリカでは、批判的思考力の育成のためにスキルが用意されていた。スキルは、思考の過程そのものではなく、技術、技能を一定の観点から合理的に析出したものである。その利点として合理性が挙げられるが、スキル学習から得た技術は何のためのものであるか学習者が実感しない限り、それは単なる技術主義との批判を受けることになる。

森田の「評価読み」の理論は、筆者の認識のありよう、論理を吟味し評価することで、児童を論理的にものごとを認識し、表現する主体として育成することを目的としている。特筆すべきことは、森田の「評価読み」の理論は、学習者（児童）が論理的認識主体として成長・自立するために必要な能力として位置づけられていることである。

森田は、筆者の論理を構造的に評価するために必要な能力として次のような「評価読み」の能力を提示している。²⁶⁾

- ・文章作成の目的や問題・課題に対して、必要にして十分なことがらが選ばれているかを吟味、評価する能力
- ・判断や主張が、妥当な根拠によっているかどうかを吟味、評価する能力
- ・論理展開・論理構造に無理がないかどうかを吟味し、評価する能力
- ・言語表現（既念規定の明確な用語、論理を示す指標となる語句や段落）の妥当性を吟味し、評価する能力

5 能力の系統性・教材の構造

森田は、説明的文章教育における「系統性」とは何であるか。また、説明的文章単元相互の関係としての系統性について、「課題解決的能力」「認識能力」「読みの基礎的・基本的能力（読解技能）」「評価能力」を掲げ、以下のように述べている。

「…例えば、『課題解決的能力』については、課題発見、課題創造、課題解決構想、課題解決実践、課題解決過程と結果の評価にかかわる全能力が指導事項である。いずれかに重点が置かれるとしてもすべてがいずれの単元においても指導事項として設定される。他の能力についても原則的に同様である。『認識能力』は、当然論理的認識能力のことであり、事象と事象の関係を問う能力であるが、これも同様に、すべての能力を、原則としていずれの学年、いずれの単元においても指導事項として設定することになる。最も分かりにくいのは、『読解技能』であろう。現行、あるいは従来学習指導要領においては、読解技能を分析、分解して、そのうちのいずれかを他と切り離して学年の目標に掲げ、その影響が指導事項にも反映されるという問題を抱えていた。学習指導要領レベルにおけるこのような問題は、当然国語教科書に表れる。この点については、既述のごとく、『大体』から『目的に応じて』という第1学年あるいは低学年から、第6学年あるいは高学年までの解体され孤立化された技能をすべて統合して全学年、全単元の内容とする努力をしたい。このような仕組みが本来的な意味での螺旋構造である。」²⁷⁾

ここで注目すべきことは、読みの能力の要素を細分化し、そのうちいずれかを学年の目標に掲げるといったカリキュラムは、一見系統性をもって整理されているように見えるが、読みの構造あるいは言語の教育という観点から検討すれば、指導上の矛盾を生む、との指摘であり、その問題の克服には、必要な要素を統合的に位置づけ、その全体構造をスパイラルな螺旋構造にすべきであるという森田の理論である。

多くの実践現場では、1学年から6学年まで螺旋的につながる能力の要素、技能をどのような形で提示するかということが課題として生まれるであろう。学習者（児童）に育成すべき力は何か、そのために必要な能力は何か細かく明らかにした上で、全学年に共通す

る基本となるものを析出することが必要であると考え
る。

これまで、カリキュラムの作成においては、学習者
(児童)の発達段階、あるいは学年に応じて能力の要素、
技能を積み上げる型のものが一般的であったが、諸能
力の機能も、能力を分析して孤立的に想定するのでは
なく、統合的な性格のものとしてとらえる必要がある
と考える。

V 論理的認識力育成の指導過程論・指導方法論

これまで理論的な研究者により、説明的文章教育に
おいて論理的認識力の育成を目的とすることは、一定
の位置を得ているといつてよい。しかし、実践現場に
おいては、説明的文章教育において認識力が重要な役
割をもっていることは分かっても、何をどのように学
ばせればよいのか戸惑っているのが現状であろう。

森田は、『説明的文章教育の目標と内容一何を、な
ぜ教えるのかー』(溪水社、1998)の中で、「説明的文
章教育の目標論、内容論が実践現場の指導者に届きに
くいということは学習者に届かないのということと同
じである。」と述べ、原理的な立場で論理的認識力育
成のための指導過程論・指導方法論を提示している。

先行理論研究によって明らかになった説明的文章教
育における課題と問題点のうち、「いまだ、『内容』か
『形式』かという二元論的な捉えによる実践がある。」
という問題は説明的文章教育の変遷の中で大きな問題
として取り上げられてきたものである。この「内容」
か「形式」かという二元論的な論争が、説明的文章教
育の本質的な目標を見えにくくしていたとも考えられ
る。

全国大学国語教育学会は、『国語科教育学研究の成
果と展望』(全国大学国語教育学会編、2002)「IV 読む
ことの学習指導の成果と展望 3. 説明的文章の領域
における実践研究の成果と展望」において、学校現場
での実践と原理的な理論を繋ぐものとして、森田の研
究の成果に注目し、次のように述べている。

「……特に、『説明的文章の研究と実践一達成水準
の検討一』では、実践現場との共同研究により
25編の教材分析例ないし実践例が掲載されてお
り、『達成水準』を見事に示したといえる。研究
方法という点でも大きな成果を上げた。」²⁸⁾

また、長崎伸仁は、「説明的文章指導においては長
い間、「内容」か「技能・形式」かが重要な問題であつ
たが、森田の指導論は「内容」にも「技能」にも偏ら
ずに両者を関係づけた。」²⁹⁾と高く評価し、阿部昇は、
「『吟味』『批判』方法の体系化と『読み』から『書き』
への発展を」『教育科学国語教育』1996の中で、「形
式主義」と「内容主義」を克服していくものとして「筆
者の工夫」を問う森田の指導論をあげている。

1 教材研究論

教材研究とは、学習指導を前にして行う指導者の読
みであり、その指導者の読みは、学習者(児童)の読
みの質に大きくかかわると考える。

森田は、「教材研究の要は、筆者が、ものごとの本
質や問題を解明し、主張するために、どのような論理
展開、論理構造や表現を工夫しているのかを問うこと
である。」と述べ、教材研究の観点を「ことがら・内
容選びの工夫」、「論理展開の工夫」、「表現の工夫」と
いう三つの視点から以下のように示している。²⁹⁾

I	ことがら・内容選びの工夫
(1)	必要十分なことが選ばれているか
(2)	不要なことがらは混入していないか(あるとす れば、どのようなことか)
(3)	かたよりは少ないか(あるとすれば、どのような かたよりか)
(4)	欠如したものは少ないか(何が欠落しているのか、 なぜか)
(5)	重複はないか(あるとすれば、どのような重複か)
II	論理展開の工夫
(1)	論理構造は把握しやすいか(なぜか)
(2)	論理構造に個性があるか(どのような個性か)
(3)	事例と、判断、主張、意見の間に矛盾はないか(あ るとすれば、どのような矛盾か)
(4)	提起された問題・課題が合理的に解明、実証さ れているか(どこで、どのよ うに)
III	表現の工夫
(1)	言葉選びに厳密さがあるか(どのように)
(2)	用語、術語は正確か(どのように)
(3)	思考の単位としての段落に正確さと工夫がある か(どのように)
(4)	段落に工夫の余地はないか(どこを、どのように)
(5)	表現に遊びはないか(どこに)
(6)	文体に工夫があるか(どのように)
(7)	論理構造の指標となる語に問題はないか(どこが、 どのように)

ここに示された「ことがら・内容選びの工夫」、「論
理展開の工夫」、「表現の工夫」といった視点は、対象
とする文章の論理、つまり内容・ことがらの相互関係

を吟味、評価するためのものであり、さらに細かい観点は、具体的なものの見方・考え方の観点である。学習指導を前に、指導者がこのような観点で対象とする文章を読むことができないといけない。

2 指導過程論

指導過程の代表的なものに三読法と一読法がある。三読法は、多くの実践現場で取り入れられているもので、一読法は、児童言語研究会によって提唱されたものである。森田は、この二つの指導過程の特徴を次のように述べている。

「三読法は、解釈学理論に基づく読みの指導過程で、その歴史は古い。今日の多くの指導過程の原型になっている。一般的な説明的文章の指導過程は、通読、精読、まとめ読みとするのが妥当であろう。通読は、全体を把握するための読み、精読は、通読によって把握したものをもとに、文章の各部分を精査するための読み、まとめ読みは、先行する学習のまとめのための読みである。最初から文章の全体を視野に入れた読みであるところと特徴がある。

一読法は、児童言語研究会（児言研）によって提唱されたもので、前記の『通読』をさせないという読みの指導過程である。三読法が、通読に始まり、常に、文章の全体を踏まえながら部分を理解するという方式であるのに対して、文章の最初(題名)の読みに始まり、語→文→段落→前文章へと分析と総合（分析から総合へという活動）を行う過程が読みの過程であると見ている。日常生活における読み（生活読み）のメカニズムに合致し、読み手の主体性を重んじるという点からも、三読法と対照的であるとされる。」³⁰⁾

さらに、森田は、三読法をもとにして、読み手の主体性、実の場での読みの原理を生かした指導過程を以下のように示している。³¹⁾

- ①題名読み
- ・説明の対象になっている「もの」、「こと」について、読み手の認識のありようを把握させる。
 - ・「知っていること」、「予想できること」、「疑問に思っていること」、「意見」、「説明や主張したいこと」、「説明や主張の方法」を考えさせ、記録させる。
 - ・自分なりに、題名に即した文章を書いてみる。
- ②教材の通読
- ・「題名読み」における学習内容を念頭において、文

- 章を読み通す。
 - ・反応（予想、同意、疑問、発見、意見、感想、批評など）を書き込む。
 - ・反応を整理し、学習課題を作る。
 - ※内容・ことがらの読みが中心になる
- ③教材の精読
- ・教材の客観的把握（書いてあることを書いてある通りに把握する。）
 - ・通読段階で得た学習課題を解決する。
 - ・新しい反応の創造と解決
 - ※内容を内包しながら、論理展開、表現の読みを目指す。
- ④教材の総合的把握
- ・先行する段階に現れた反応（学習課題）を総合的にとらえる。
 - ・残された反応を確認し、反応の意味を考える。（反応の仕方を評価する。）
- ⑤まとめと発展・教材の総合的批評を「批評文」に書く
- ・学習の発展を図る

また、森田が述べる、それぞれの指導過程における特性を以下のようにまとめることができよう。

- ①題名読み
- ・教材本文に入る前に、教材に付された題名をめぐって、その題名にかかわる既有知識や読み方を想起し、読みの「構え」を作る活動である。
 - ・題には、教材内容が集約的に表現されていることが多く、題名に触れて、児童は、教材内容を予想する活動を展開することになる。
 - ・既有知識に基づく予想や疑問は、児童によって多様である。問題意識、認識方法、表現方法等における筆者と自己との相違に気づき、また、他の児童との間の相違にも気づいて、自らの個性や問題を認識する出発点ともなる。
- ②教材の通読
- ・題名読みを通して生み出した「構え」に基づいて、教材の全文を読み通す。従来は、教材文の「大体」を把握するというような活動が中心であったが、通読とは、読者が教材と初めて出会う読みであり、最も新鮮で個性的な読みである。
 - ・読み手が既存の知識や技能をもとに新しい教材に出会うとき、その最初の読みの過程で、さまざまな反応が生じる。（同意・感動・疑問・批評等）
 - ・これまでは、ややもすると、このような生き生きとした反応が見過ごされ、教材の全体を把握したかどうかを漠然と確認したり、形式的な感想（初発の感想）を表明させることで、この段階の学習指導を終えることが少なくなかった。
 - ・教材への反応は、次の段階への重要な手がかりを提供してくれる。
 - ・学習者の読みの実態を表す「反応」は、学習課題そのものであり、また、質の高い学習課題のための素材である。
- ③精読
- ・教材を詳しく読む段階で、読みの学習指導において最も時間を要する。
 - ・無理な段落分けが行われ、学習者の意欲を阻害す

るといふ事例が数多く見られる。例えば、「問題提示」―「問題の解明過程」―「答え」の構造に着目するなどして、文章構造を仮定的にとらえ、精読の過程と結果において、構造を精密に確認するというような配慮をしたい。

- ・精読は、表現や論理に目を向ける読み（どのように書かれているか、説明されているか、筆者は、どのように書いているか、説明しているかを問う読み）
- ・通読段階で生み出した学習課題を解決するという機能を持つ読みが精読の重要な任務であるが、表現方法や論理構造、論理展開に関する新しい、的確で質の高い反応（学習課題）が生み出される場でもある。
- ・新しく生み出された課題も、この精読において解決されなくてはならない。

④まとめ読み

- ・「通読」―「精読」―「まとめ読み」は、教材を「全体」―「部分」―「全体」として読むことである。まとめ読みとは、精読における部分の精密な読みを全体として再構築し、読みの方法、読みの結果をまとめるとともに、学習の過程を振り返る（評価する）読みの段階である。
- ・通読は個性的かつ主観的な読みとするなら、精読は客観的な読み、そしてまとめ読みは、主体的な読みであるとする考えもある。
- ・まとめ読みの段階では、先行する段階の読みにおいて生じた諸反応、諸課題の最終整理の段階である。
- ・教材の構造についても仮説的な考えの妥当性を問い、最終決着をつけなくてはならない。また、未解決のまま残された課題の確認、その解決の方途も構想しておく必要がある。

⑤発展

- ・まとめ読みの段階は、学習の整理と評価をするが、ここでは、批評文を書く活動を取り入れたり、同じテーマで書かれた違う文章を読み比べたりすることも有効である。

これらの指導過程に「評価読み」を位置付けることで、学習者（児童）の主体的な認識力を高めることができると思う。

Ⅵ 結語

文部科学省教育課程部会ワーキンググループは、「国語ワーキンググループとりまとめ」（平成28年）の中で、『感情や想像を言葉にする力』や、他者との協働につながる『言葉を通じて伝え合う力』などの力の育成について述べている。また、より深く、理解したり表現したりするためには、『情報を編集・操作する力』、『新しい情報を、既に持っている知識や経験、感情に統合し構造化する力』、『新しい問いや仮説を立てるな

ど、既に持っている考えの構造を転換する力』などの『考えを形成し深める力』を育成することが重要であるとし、創造的・論理的思考力育成の重要性について述べている。

本研究では、森田信義の理論を中心的な考察対象とし、論理的認識力に着目し、ものの見方・考え方を磨き、自己変革につながる説明的文章の指導のあり方、つまり論理的認識力育成の授業構想に必要なことは何かということを示唆してきた。今後、さらに認識と思考、表現の関係からスパイラルな構造での論理力育成カリキュラムについて提示していきたいと考える。

【引用参考文献】

- 1) 波多野完治『現代の国語教育理論―認識と学力の統一―』、三省堂、p.5
- 2) 波多野完治『現代の国語教育理論―認識と学力の統一―』、三省堂、p.4
- 3) 森田信義『説明的文章教育の改善―単元創造の方法―』、広島大学大学院教育学研究科紀要、2004、p.74
- 4) 森田信義『説明的文章教育の改善―単元創造の方法―』、広島大学大学院教育学研究科紀要、2004、p.74
- 5) 森田信義『説明的文章教育の改善―単元創造の方法―』、広島大学大学院教育学研究科紀要、2004、p.75
- 6) 森田信義『説明的文章教育の改善―単元創造の方法―』、広島大学大学院教育学研究科紀要、2004、p.74
- 7) 西郷武彦『ものの見方・考え方』、明治図書、1991、P.3
- 8) 森田信義『説明的文章教育の改善―単元創造の方法―』、広島大学大学院教育学研究科紀要、2004、p.74
- 9) 森田信義『説明的文章教育の改善―単元創造の方法―』、広島大学大学院教育学研究科紀要、2004、p.75
- 10) 森田信義編『初等国語科教育学』協同出版、2002、p.77
- 11) 森田信義著『説明的文章教育の目標と内容―何を、なぜ教えるのか―』、溪水社、1998、p.11

- 12) 森田信義編『初等国語科教育学』協同出版, 2002, p.78
- 13) 森田信義編『初等国語科教育学』協同出版, 2002, p.83
- 14) 森田信義著『説明的文章教育の目標と内容―何を, なぜ教えるのか―』溪水社, 1998, p.91
- 15) 国語教育研究所編『国語教育大事典』明治図書, p.42
- 16) 国語教育研究所編『国語教育大事典』明治図書, p.42
- 17) 小田迪夫『説明文教材の授業改革論』明治図書, P.56
- 18) 森田信義編『初等国語科教育学』協同出版, 2002, pp.83-84
- 19) 森田信義著『説明的文章教育の目標と内容―何を, なぜ教えるのか―』溪水社, 1998, p.53
- 20) 森田信義著『説明的文章教育の目標と内容―何を, なぜ教えるのか―』溪水社, 1998, p.53
- 21) 森田信義著『説明的文章教育の目標と内容―何を, なぜ教えるのか―』溪水社, 1998, p.53
- 22) 森田信義編『初等国語科教育学』協同出版, 2002, pp.83-84
- 23) 森田信義編『初等国語科教育学』協同出版, 2002, p.96
- 24) 井上尚美著『思考力育成への方略―メタ認知・自己学習・言語理論―』明治図書, 1998, p.149
- 25) 井上尚美著『思考力育成への方略―メタ認知・自己学習・言語理論―』明治図書, 1998, pp.144-145
- 26) 森田信義編『初等国語科教育学』協同出版, 2002, p.84
- 27) 森田信義『説明的文章教育の改善―単元創造の方法―』, 広島大学大学院教育学研究科紀要 2004, p.81
- 28) 全国大学国語教育学会 編, 『国語教育学研究の成果と展望』, 明治図書, 2002, p.279
- 29) 森田信義他『新・国語科教育学の基礎』溪水社, 2000, pp.123-124
- 30) 森田信義他『新・国語科教育学の基礎』溪水社, 2000, pp.129-130
- 31) 森田信義他『新・国語科教育学の基礎』溪水社, 2000, p.130