

# 見方・考え方を働かせる国語科（説明文）授業づくり

和歌山信愛大学 教授 小林 康宏

【要旨】 本稿では、まず PISA 調査 2018 等を基に国語教育の課題について言及した。次に、課題解消の突破口となり、今次の学習指導要領が学習者に育成することを標榜する資質・能力の核となる「見方・考え方」の重要性について述べた。その上で、説明的な文章に絞り、国語科の目標にある「言葉による見方・考え方」の具体、及び、「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業デザインについて提案した。

【キーワード】 小学校学習指導要領、言葉による見方・考え方、授業デザイン

## 1 国語の授業の抱える課題

文部科学省・国立教育政策研究所がまとめた「OECD 生徒の学習到達度調査2018年調査（PISA2018）のポイント」（令和元年12月3日）によれば、「OECD生徒の学習到達度調査2018年調査（PISA2018）」の結果を2015年のものと比較すると、以下のようにになっている。OECD加盟国中、数学的リテラシーは2015年に引き続き、1位であった。科学的リテラシーは2015年の1位から1つ順位を落とし2位であったものの、いずれも、世界トップレベルの力を示している。一方、読解力は、2015年はOECD加盟35か国中6位だったものが、2018年にはOECD加盟37か国中11位となり、有意に順位の低下がみられる。中でも、習熟度レベル1以下の低得点層が有意に増加している。PISAの調査で測定している読解力は国語の授業で育成している力とは別のものなので、読解力そのものが学習者の国語の力を反映しているものではないという考えも聞かれる。しかし、PISAの調査で測定している読解力の3つの能力は①情報を探し出す②理解する③評価し熟考するとなっており、PISA2018が実施された時点での平成20年度版学習指導要領においても説明的文章、文学的文章の解釈に関する指導事項や、自分の考えの形成及び交流に関する指導事項があり、PISAの調査で測定している力と学習指導要領の指導事項と内容は重なっているといえる。

PISAの調査は義務教育修了段階の15歳児を対象にしているものである。調査の結果から、国際的に見て我が国の小中学校の国語の授業は、学習者に十分な力を付けていないと

いうことが見てとれると共に、極端なことを言えば、義務教育修了段階で求められる国語の力が殆ど身に付いていない学習者を16.9%（PISA2018）も生み出す状況となっている。

学習者の国語の力の獲得が不十分である点について、梶田（2021）は、PISA2003の結果が発表されたときの教育界の反応を踏まえて「この衝撃によって当時の『ゆとり教育』の風潮が根本から揺さぶられ、『言葉の力』を土台とした『確かな学力』の育成への転換が全国的に起こったことが思い起こされる。あの当時からの日本の国語教育界を挙げての取り組みが、残念ながら未だ十分な実を挙げていない、という事実を率直に反省すべきではないだろうか。」（※1）と述べている。「国語教育界を挙げての取り組みが、残念ながら未だ十分な実を挙げていない」とあるが、国語科教育の立場から、有元（2012）は「国語に多くの時間が配当されている理由は、すべての教科の基礎になるからである。しかし、国語の授業をやっても算数や理科の授業に役に立つことはない。国語の授業では、登場人物の気持ちや子どもが読んだときの感想ばかり聞いているからである。」（※2）と述べ、解釈内容や感想内容の述べ合いといった言語活動に教師の関心が偏った授業の課題を指摘している。更に白石（2013）は「これまでの国語の授業では、主人公の気持ちを発表したり、詳細に内容をなぞる活動はさかんに行われてきました。しかし、これらの授業では子どもたちは見たこと・感じたことを発表しているのであって、論理的に考えているのではありません。」（※3）と述べ、言語活動は盛んでも、論理的な思考を働かせ、育てることに無頓着であることに課題があることを指摘している。那須（2017）も「学びが概念的理解にまで到

達していないという点でなかなか深刻なのは、国語科でしょう。そこには、少なくとも三つの問題があると思われます。第一の問題は、言語活動経験の累積が内容の実現をもたらすとの楽観的な期待に依拠した授業の多さです。」(※4)と述べている通り、現在の国語の授業にとって、学習者に対して課題解決に資する思考力を付けるという発想が欠如していることが大きな課題であることが分かる。

## 2 「見方・考え方」とは

2017年度版学習指導要領が標榜するのは「資質・能力の育成」である。「資質・能力」は「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編」(2018)(以下、「解説」と略記)では、「何ができるようになるか」(※5)と添え書きされている。那須(2017)は学習指導要領改訂に関して「コンテンツ・ベイスからコンピテンシー・ベイスという教育の原理転換は、学力論を大幅に拡張ないしは刷新する。そして、教育に関する主要な問いを『何を知っているか』から『何ができるか』,より詳細には『どのような問題解決を現に成し遂げるか』へと大きく転換することを,必然的に求めることになるだろう。」(※6)と述べている。国語の「読むこと」の授業づくりに引き寄せれば,これまでの,登場人物の心情を理解することなど,理解内容に偏る授業から,教材を読む活動を通して,内容理解をすることと共に,読み取るための手段を獲得し,今後,自分が出合う読み物の読みにおいて,本時学んだ手段を使っていくことが出来る力を付ける授業へと脱皮していくことが期待されているといえる。

資質・能力を育成する授業づくりの視点が「主体的・対話的で深い学び」である。紙幅の都合で,ここでは「深い学び」に限定して話を進めていくが,「深い学び」は「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編」(2017)では「習得・活用・探究という学びの過程の中で,各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら,知識を相互に関連付けてより深く理解したり,情報を精査して考えを形成したり,問題を見いだして解決策を考えたり,思いや考えを基に創造したりすることに向かう『深い学び』が実現できているか」という視点(※7)と説明されている。端的に言えば「深い学び」とは「見方・考え方」を働

かせた課題解決の過程といえるだろう。

「深い学び」の基軸となり,課題解決力を身に付けていくための核となるのが「見方・考え方」である。「見方・考え方」は,「解説」(2018)では「『どのような視点で物事を捉え,どのような考え方で思考していくのか』というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方」(※8)と説明されている。解説では続けて,「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり,教科等の学習と社会をつなぐものであることから,児童生徒が学習や人生において『見方・考え方』を自在に働かせることができるようにすることにこそ,教師の専門性が発揮されることが求められる。」(※9)とも述べられている。特に「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核」という箇所からは,各教科等における課題解決力を身に付けるための「見方・考え方」の重要性が分かる。

各教科等において「見方・考え方」がどれほど重要であるかは,各教科等の目標の筆頭に「見方・考え方」が位置付いていることにも示されている。国語では「言葉による見方・考え方」の語で示されている。「言葉による見方・考え方」は「解説」(2018)では「児童が学習の中で,対象と言葉,言葉と言葉との関係を,言葉の意味,働き,使い方等に着目して捉えたり問い直したりして,言葉への自覚を高めることであると考えられる。」(※10)と説明されている。

阿部(2021)は「『言葉による見方・考え方』は従来の知識・技能レベルを超えた,高次の言語能力を育てるための教科内容と捉えることができるが,国語科教育では『見方・考え方』という要素に馴染みがない。それは,国語科教育には『見方・考え方』と言えだけの財産がないことによる。」(※11)と述べ,学習指導要領改訂に伴い,国語の授業が学習者に課題解決に資する思考力を付ける授業へと脱皮していける方向性は見えたものの,中核となる「言葉による見方・考え方」の具体が見えないことを指摘している。鶴田(2020)は「言語理論にしても文学理論にしても多種多様で,何をもって国語科固有の『見方・考え方』とするかは非常に難しい。」(※12)と述べ,これまでの国語の授業,研究における財産を認めつつ,「言葉による見方・考え方」として整理することの困難さを指摘している。

このような状態の中、阿部（2021）は『言葉による見方・考え方』という方向性は評価できる。しかし、それに対応する国語科の『見方』も『考え方』も説明は不十分なままである。授業で生かされることもない。このままだと『言葉による見方・考え方』が形骸化していく。」（※13）と述べ、現状を危惧している。

従って、早急に行うべきは、「言葉による見方・考え方」の具体、及び、「言葉による見方・考え方」を働かせ、学習者が自ら課題解決のために使えるものとして育てていけるような授業のデザインの共有であると考えられる。

### 3 説明的な文章の読みにおける「見方・考え方」

本稿では、紙幅が限られている中、話が冗漫になるのを避けるため、以下、「C読むこと」の中の、説明的な文章を読むことに絞り、話を進めていく。

小田（1992）は説明的な文章を読む際に身に付けるべきこととして「情報の構成や伝達を明確なものにする思考の仕方である。その思考の柱となるのが論理的思考であることは言うまでもない。」（※14）と述べている。一方、河野（2006）は「説明的文章教材には、筆者の世界の捉え方そのものが表現されている。説明的文章教材において、筆者がある題材を選び、その題材をある切り込み口から切り込んで、論じていくのは、筆者が、人間に、生活に、自然に、社会に、つまり、世界に〈他者〉（揺り動かされる何か）を見出し、語らなければならない思いに駆られるからであろう。」（※15）と述べている。難波（2020）は「説明文教材の授業では、その目標や内容を支える学問が日本でははっきりしておらず、その学問内容あまり国語教育の世界に浸透していない。」

（※16）と述べているものの、小田（1992）、河野（2006）を参考にすると、社会の主体的な形成者育成の観点からすれば、説明的な文章を読む大きな目的としては、文章に対峙する中で、文章を通して筆者が表現した世界、また、それを表現するために用いた論理的思考を捉え、捉えたものに対して、読者が自分の考えをもつことにより、自己更新していくことであると考えられる。

その際、必要となるのが、説明的な文章の構造、論理、内容を読み取り、自分の考えを形作っていくための見方・考え方である。教材

文の構造と内容の把握をしたり、精査・解釈をしたりしていくための「見方」の典型は、まず小学校学習指導要領の〔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」が参考となる。「言葉による見方・考え方」における「見方」の説明のうち「言葉の意味」と関連の深い「語彙」の第1学年及び第2学年には「オ 身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味による語句のまとまりがあることに気付く、語彙を豊かにすること。」と記載されている。「身近なこと」について、「解説」（2018）は「日常生活や学校生活で用いる言葉、周りの人について表す言葉、事物や体験したことを表す言葉」（※17）と説明している。非常に範囲が広いものとなっているため、実際の授業では、教材文に当てはめて具体化することが必要となる。例えば「どうぶつ園のじゅうい」（光村図書小2下）を教材に「C読むこと(1)ア 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えること。」を指導する場合には、「朝」「見回りがおわるころ」「お昼前」といった「日常生活」で用いる言葉に着目して、「事柄の順序」を整理していくこととなる。

また、小学校学習指導要領の〔知識及び技能〕に記載されている事項は当該学年に関してのみ指導すべきでなく、当該学年での指導を重点化しながら、発達段階に合わせ、他学年でも指導していくことが必要である。例えば、「言葉による見方・考え方」における「見方」の説明のうち「言葉の使い方」に関連が深い「文や文章」の第3学年及び第4学年には「カ 主語と述語との関係、修飾と被修飾との関係、指示する語句と接続する語句の役割、段落の役割について理解すること。」とある。「たんぼぼのちえ」（光村図書小2上）の内容の大体を時間の順序に着目して捉える際、たんぼぼに綿毛ができる時期を示す言葉として本文中に「このころになると」という表現がみられるが「このころ」がいつなのかを考えていく際には「指示する語句」に着目し、何についての指示語なのかを見付けていくという思考が必要となる。

「考え方」についての典型は小学校学習指導要領の〔知識及び技能〕のうち「(2)情報の扱い方に関する事項」に求めることができる。このうち「情報の整理」について第3学年及

び第4学年では「イ 比較や分類の仕方、必要な語句などの書き留め方、引用の仕方や出典の示し方、辞書や事典の使い方を理解し使うこと。」とある。教材の内容により、多岐にわたるために、学習指導要領レベルでは具体化することが困難な「見方」に比較して、「比較」「分類」といった概念的思考が明確に示されている。第5学年及び第6学年では「情報と情報との関係」に「ア 原因と結果など情報と情報との関係について理解すること。」とある。ここでは「因果」思考が示されている。「情報の整理」には「イ 情報と情報との関係付けの仕方、図などによる語句と語句との関係の表し方を理解し使うこと。」とある。「関係付け」は「解説」(2018)では「複雑な事柄などを分解して捉えたり、多様な内容や別々の要素などをまとめたり、類似する点を基にして他のことを類推したり、一定のきまりを基に順序立てて系統化したりすることなど」(※18)とある。「分解、統合、類推、系統化」といった概念的思考がみてとれる。このようにみると第1学年及び第2学年には概念的思考が「(2)情報の扱い方に関する事項」に明示されていないことに気付く。しかし「情報と情報との関係」の第1学年及び第2学年の箇所には「ア 共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解すること。」と記載されている。「共通、相違、順序」を確定していくためには、情報相互を比較することが前提となる。従って、1, 2学年で働かせ、育てたい考え方として「比較」を位置付け指導することは無理がないことと判断できる。これらの他に説明的な文章を読むために必要な概念的思考として「定義」がある。足立(1984)は「定義を理由にして主張の正当化をはかろうとするものが『定義による議論』である。」(※19)と述べている。説明的な文章を読むことの学習過程において、多くの場合「序論-本論-結論(はじめ-なか-終わり)」に分けることはよく行われる。例えば「こまを楽しむ」(光村図書小3上)を教材に「ア 段落相互の關係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との關係などについて、叙述を基に捉えること。」の「段落相互の關係」を「はじめ-なか-終わり」の形で整理する場合、序論の定義としての「文章全体を通す問い、話題、まとめ」(小林(2019)) (※20)と本論の定義として「詳しい説明」(小林(2019

)) (※21) を使って「はじめは1段落までだと思います。理由は、1段落の終わりには『どんなこまがあるのでしょうか。どんな楽しみ方ができるのでしょう。』と書かれていて『問い』があって、2段落のはじめに『色がわりごま』という『詳しい』言葉が出てくるからです。」といった考えを引き出すことができる。

小田(1992)とも重なるが、岩永(2000)は「従来、説明文の読みの指導では、段落関係をとらえることが盛んに行われてきた。だが、これでは、論理を読み取る力を育てるために充分ではない。(中略 小林) 論証を構成する要素は、必ずしも文章の展開に従って配置されていない。むしろ、段落を超えて、論理構造をあらわにするような学習活動が必要になる。」(※22)と述べているが、説明的な文章を読むことの大きな目的の一つは論理を学ぶことである。説明的な文章は基本的には当該学年の「(2)情報の扱い方に関する事項」に示された概念的思考を働かせた文章となっている。従って、教材に埋め込まれた論理的思考に沿った考え方を働かせて読み取ることにより、内容理解につながると共に、当該教材の特徴的な思考を獲得していくことにもつながる。例えば「アップとルーズで伝える」(光村図書小4上)は、「比較」思考の一つである「対比」思考を用いて書かれている。第5段落でアップについて、第6段落ではルーズについてそれぞれの長所・短所が観点に沿って対比され書かれている。そのため「選手」に着目すると「アップ」は「ひたいにあせを光らせ、口を大きく開けて」いるといった様子を取り出せ、「ルーズ」は、観客に向かい「手をあげる」といった箇所を取り出すことができる。その後、対比を使った文章を書いてみるといった活動を展開し、対比思考の獲得へとつなげていくことができる。ただし、「定義」思考を働かせ、構成を露にすることであつたり、さまざまな概念的思考を働かせ、教材の論理を「解剖」していくことであつたりすることが目的化してしまうと、倉澤(1971)が「文章の構造を露出して、これを中心に文章研究するという形での説明的文章の読解指導が今も全盛であるが、このような論理の中に埋没することによって主体が完全に対象に従属し、対象の論理を形式的に享受するということの裏に、創造的主体を確立できないという犠牲を伴う。」(※23)と述べたように、説明

的な文章の読みは非常に味気なくなる。そこで必要となるのは、教材文の内容に参加していく読みであったり、河野(2006)が述べるような筆者を意識した読みであったりするだろう。

教材文の内容に参加する読みの例として「子どもをまもるどうぶつたち」(東京書籍小1下)を挙げる。教材文はオオアリクイ、コチドリの親子が外敵から身を守るための知恵について説明されている。それぞれのどうぶつが子どもを守る方法という定義に合わせて叙述を取り出すだけでは、単なる内容の確認になる。そこで、「オオアリクイとコチドリで敵から襲われたときにどちらの親子の方が安全でしょう」という学習課題を設定する。このことで、内容確認を目的とした授業は内容確認を手段とした授業となる。学習者は、第1学年及び第2学年で育てたい概念的思考である「比較」を使い自分なりの考えを作っていく。

筆者を意識した読みとして、「イースター島にはなぜ森林がないか」(東京書籍小6)を教材とした例を挙げる。教材文はイースター島の文明が崩壊した原因について述べている。第5及び第6学年で育てたい概念的思考である「因果」を使い教材を読み取らせた後、事実と推測の峻別を行う。すると、ラットがヤシの実を食べたことに関しては事実が書かれていないことが分かる。肝心なのはその次である。その状態で、学習者に、筆者に対して考えたことを書かせると、非難するような意見が多く出てくる。従って、なぜ筆者は明確に事実を示さなかったのかを推測させ、その上で、自分だったらどのように書くか、或いは、自分が同様の文章を書く際にはどのようにするかといった思考を展開させていく。

このように、当該学年で働かせ、育てたい「因果」思考を基にして、筆者を意識した読みを展開することで、文章に対峙する中で、文章を通して筆者が表現した世界、また、それを表現するために用いた論理的思考を捉え、捉えたものに対して、読者が自分の考えをもつことにより、自己更新していくということにつながる。

#### 4 「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業デザイン

大村(1970)は「まず子どもたちに、『それ

っ』というような気持で、自ら目を輝かして本を開くということをさせるくふうが、読む指導の出発であり、根本であると思います。」(※24)と述べているが、授業をデザインする際には、学習者が意欲的に取り組んでいく学習課題を設定することが第一である。

そして、「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業をデザインしていくためには、学習課題を設定した後が重要になる。田村(2018)は、「学習活動の見通しを明らかにしたい。見通しには、大きく分けて二つある。一つは、解決に向けて進めていくプロセスイメージを明らかにすることである。二つは、学習活動のゴールイメージを鮮明に描くことである。」(※25)と述べているが、ここで挙げられている「プロセスイメージ」が鍵となる。那須(2020)は「単刀直入に中核概念を明示的に指導する。」(※26)と述べているが、1時間の授業で「言葉による見方・考え方」を働かせ、ある程度身に付けさせていくためには、基本的には授業の導入段階で、本時で働かせる「言葉による見方・考え方」を意識化させることが必要となる。その際、教師から直接的に「言葉による見方・考え方」を明示する方法、以前、同様の学習課題を解決した際に働かせた「言葉による見方・考え方」を想起させる方法、例文を提示し、本時で働かせる「言葉による見方・考え方」を用いたモデル学習を行う方法等、「言葉による見方・考え方」の設定には、さまざまな方法がある。

本時の学習課題、及び、課題解決のために働かせる「言葉による見方・考え方」が設定出来たら、個人追究をし、学習者に自力解決させる機会を与える。「言葉による見方・考え方」を自らの力で働かせていくことで、学習への当事者意識が働き、学びの獲得につながる。三宮(2018)が「自分でいろいろと試してみても、その使い方に習熟し、『この方略は自分に合っている』『この方略は、本当に効果的だ』と実感できるまで到達しなければ、なかなかうまく活用できません。」(※27)と述べるように、「言葉による見方・考え方」を身に付けていくためには、個人追究の機会を与え、試行錯誤することが必要となる。個人追究の後には、稲垣(2019)が「自分の考えを誰かに伝えたり、他者の考えを聞いたり、話し合ったりすることを通して、自分の考えが変化したり、新たな考えが浮かんだりするような

学習活動」(※28)と述べる「対話」的な学習活動へと移行する。この活動を通し、学習課題に対する個の考えを更新し、「言葉による見方・考え方」の精緻化を図り、対話的活動の中で、更新した考えを個で推敲・精査する時間を確保する。

その上で「振り返りの時間」を確保する。田村(2018)は振り返りの3つの意味として「学習内容を確認する振り返り」「学習内容を現在や過去の学習内容と関係付けたり、一般化したりする振り返り」「学習内容を自らとつなげ自己変容を自覚する振り返り」(※29)と述べているが、学習課題に対応した振り返りを行うと共に、学習内容を一般化する振り返りとして本時で働かせた「言葉による見方・考え方」を意識する。そのことにより、本時で働かせた「言葉による見方・考え方」が学習者にとっての宣言的知識となり、次に同様の課題と直面したときに解決していく力となる。

最後に、学習者が学習内容の価値を実感するために必要なこととして三宮(2018)が述べている「教師がある内容を教える際に、『その知識がどのような状況で必要になるのかを、どう役立つのか』をなるべく内容と併せて心掛ける」(※30)ということと関連するが、教師が、本時で働かせた「言葉による見方・考え方」はどのような場面で働かせることができそうか示し、活用への意識付けをする。

以上のように、見通し、展開、振り返りでの「言葉による見方・考え方」を意識することで「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業はデザインできる。

## 5 今後に向けて

阿部(2021)は「このままだと『言葉による見方・考え方』が形骸化していく。小中高の先生方、大学研究者、教育委員会指導主事などが様々なかたちで共同研究を行い、『言葉による見方・考え方』に十分応えられるだけの高次の教科内容を体系的・系統的に構築していくことが求められている。」(※31)と述べている。本稿では説明的な文章に焦点を絞り、「見方」「考え方」の具体を探り、授業デザインを提案した。が、それらは、実践、理論相互により磨かれていくものである。国語教育に携わる者が連携し、学習者に「できるようになる力」を賦与するための鍵となる『言葉による見方・考え方』を働かせ、育

てる授業の在り方について研鑽を深めたい。

### <引用>

- ※1 梶田叡一「国語教育・授業のキーワード PISA型読解力」『教育科学国語教育2月号』明治図書 p.29 (2021)
- ※2 有元秀文(2012)『まともな日本語を教えない勘違いだらけの国語教育』合同出版株式会社 p.26 (2012)
- ※3 白石範孝『白石範孝の国語授業の技術』東洋館出版社 p.6 (2013)
- ※4 那須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社 p.196 (2017)
- ※5 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館出版社 p.2 (2018)
- ※6 前掲書 p.9 (2017)
- ※7 文部科学省(2017)『学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』[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1月18日閲覧) p.77(2017)
- ※8, 9 前掲書 p.4 (2018)
- ※10 前掲書 p.10 (2018)
- ※11 阿部昇「国語教育・授業のキーワード 言葉による見方・考え方」『教育科学国語教育2月号』明治図書 p.54 (2021)
- ※12 鶴田清司『教科の本質を踏まえたコンピテンシー・ベースの国語科授業づくり』明治図書 p.24 (2020)
- ※13 前掲書 p.55 (2021)
- ※14 小田迪夫「説明的文章指導の改善と重点」『新版国語実践指導全集 第2巻-理解の指導1 説明的文章(1)』日本教育図書センター p.16 (1992)
- ※15 河野順子『<対話>による説明的文章の学習指導-メタ認知による内面化の提案を中心に-』北大路書房 p.178 (2006)
- ※16 難波博孝「説明的文章」『新しい国語科教育学の基礎』溪水社 p.127 (2020)
- ※17 前掲書 p.46 (2018)
- ※18 前掲書 p.125 (2018)
- ※19 足立幸男『議論の論理』木鐸社 p.129 (1984)
- ※20, 21 小林康宏『見方・考え方が働く授業デザイン』東洋館出版社 p.35 (2019)
- ※22 岩永正史「説明文教材の論理構造と読み手の理解-彼らはどのように『論理的に』考えるのか-」『言語論理教育の探究』東京書籍 p.226 (2000)
- ※23 倉澤栄吉「これからの読解読書指導」『倉澤栄吉国語教育全集第11巻』角川書店 p.181 (1971初出)
- ※24 大村はま「国語教室の実際」『大村はま国語教室 第11巻』筑摩書房 p.62 (1970初出)
- ※25 田村学『深い学び』東洋館出版社 p.19 (2018)
- ※26 那須正裕『次代の学びを創る知恵とワザ』ぎょうせい p.125 (2020)
- ※27 三宮真智子『メタ認知で学ぶ力を高める』北大路書房 p.19 (2018)
- ※28 稲垣忠『教育の方法と技術』北大路書房 p.128(2019)
- ※29 前掲書 p.20 (2018)
- ※30 前掲書 p.124 (2018)
- ※31 前掲書 p.55 (2021)

### <参照>

- ・文部科学省・国立教育政策研究所OECD 生徒の学習到達度調査2018年調査(PISA2018)のポイント  
[https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01\\_point.pdf](https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf) (2021年1月18日閲覧)