

# 新学習指導要領における「言葉による見方・考え方」の三側面

－小中9年間を見通す学習指導の方向性－

## Three aspects of “Language perspectives” in the new course of study

－Exploring direction of study guidance through 9 years  
from elementary school to junior high school－

伊崎 一夫・岡本 恵太

Kazuo Isaki, Keita Okamoto

### 要旨

本研究は平成29年に出された小中の学習指導要領の鍵概念「言葉による見方・考え方」について、その構成を明らかにすることを目的とする。「言葉による見方・考え方」は「主体と言葉」の関係に着目する「語用論的側面」、「対象と言葉」の関係に着目する「意味論的側面」、「言葉と言葉」の関係に着目する「統辞論的側面」の三側面で構成されている。この三側面にもとづいて学習指導要領の項目を整理することによって「言葉による見方・考え方」に含まれる要素が明示される。さらに、実践への方向性として「語用論的側面」を中心に位置づけた指導を提案する。

キーワード：新学習指導要領・「言葉による見方・考え方」・小中9年間の見通し

### I. 本研究の目的－「言葉による見方・考え方」の構成を明らかにする－

「言葉による見方・考え方」を育てることは現在の国語科教育の中心的な課題である。平成29年2月の小学校学習指導要領（案）では「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次の通り育成することを目指す」と明記されている<sup>1)</sup>。この文言は、同時に出された中学校学習指導要領（案）でも同様である<sup>2)</sup>。ここでは、国語科における「資質・能力」を育成するための前提として「『言葉による見方・考え方』を働かせる」ことが位置づけられているのである<sup>1)</sup>。

平成28年12月の中央教育審議会答申<sup>2)</sup>では、「見方・考え方」を「各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方」として規定している<sup>3)</sup>。さらに、同答申は「見方・考え方」について「教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものとして教科等の教育と社会をつなぐものである」と位置づけている<sup>4)</sup>。国語科における「言葉による見方・考え方」も答申の規定に内包されており、その育成はきわめて重要な課題である。

本研究の目的は「言葉による見方・考え方」の構成を明らかにすることである。これは「言葉による見方・考え方」はどのような要素を含み、どのように組み立てられているかを問うことである。

(1) 以下、平成29年の小学校学習指導要領（案）と中学校学習指導要領（案）を「新学習指導要領」と記す。

(2) 以下、平成28年12月の中央教育審議会答申を「答申」と記す。

「言葉による見方・考え方」の構成を明確にすることは、実践の方向性を見いだすことにも直結する。要素を明らかにすることは「何を学ぶのか」に直結しており、要素の組み立てをとらえることは「どのように学ぶのか」に関する方向性と学びの質の保障を規定するからである。

本研究は、「言葉による見方・考え方」の構成を明らかにするため、新学習指導要領における指導項目の分析、整理に取り組む。「言葉による見方・考え方」の要素やその組み立てを新学習指導要領に立脚して解明することにより、小中9年間を見通した指導の方向性が明らかになると考えるからである<sup>(3)</sup>。

さらに、実践への方向性を明らかにするため、「言葉による見方・考え方」を育成した実践事例を取り上げる。実践事例から、新学習指導要領の分析、整理によって明らかになった「言葉による見方・考え方」の構成がどのように生かされているかを探るためである。

## II. 「言葉による見方・考え方」の構成を三側面からとらえる

### 1. 答申に含まれる三項目と記号論の主要な三部門との重なり

答申では「言葉による見方・考え方」を次のように規定している。(下の引用文中、傍線およびa,b,cの記号は筆者による。)

国語科においては、対象と言葉 (b)、言葉と言葉の関係 (c) を言葉の意味、働き、使い方等に着目して (a) 捉えその関係性を問い直して意味づけることなどと整理できる<sup>5)</sup>。

この規定は次のように三項目に整理することができる。すなわち

- a. 言葉の働き、使い方
- b. 対象と言葉の関係
- c. 言葉と言葉の関係

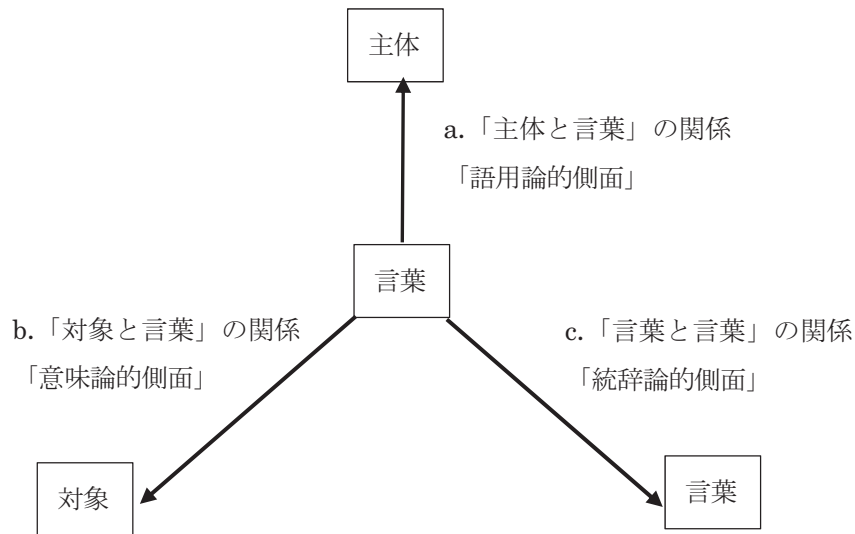
以上の三項目に「着目して」物事を捉え、さらにその「関係性を問い直して意味づける」ことが、国語科特有の「視点」なのである。

上に掲げた a、b、c の三項目は記号学の主要な三部門と重なるものである。言語学者の池上嘉彦は、モリスの学説を引用しつつ、「記号の使用場面を構成する要素として『記号』、『指示物』『解釈者』の三つを立て」たうえで、記号論の三部門について次のように述べている。すなわち、記号と記号の関係を扱う『統辞論』(syntactics)、記号と指示物の関係を扱う『意味論』(semantics)、記号と解釈者の関係を扱う『実用論』(pragmatics) の三部門である<sup>6)</sup>。(尚『実用論』pragmaticsは以下「語用論」と表記する)。答申における「a. 言葉の働き、使い方」は言葉と言語を使う主体(解釈者)との関係、すなわち「語用論」に対応している。「b. 対象と言葉の関係」は「意味論」に、「c. 言葉と言葉の関係」は「統辞論」に対応している。答申に含まれる三項目は、活用可能な言語獲得と軌を一にするものだと考えられる。

ここから答申に述べられた「言葉による見方・考え方」を次頁の[図1]のように三側面からとらえることができる。

<sup>(3)</sup> 本研究において、新学習指導要領に記載された資質・能力すなわち[知識及び技能]や[思考力、判断力、表現力等]に言及する場合は「指導項目」と記す。本研究において「要素」とは、「指導項目」を成立させるための中心となる概念を指す。

[図1] 「言葉による見方・考え方」の三側面



## 2. 三側面における〈着目する関係項〉と〈言語活動の軸〉

本節では、[図1]に整理した「言葉による見方・考え方」の三側面、すなわち、「語用論的側面」「意味論的側面」「統辞論的側面」のそれぞれについて詳しく述べることにしたい。この際、中心になることは〈着目する関係項〉と〈言語活動の軸〉である。

〈着目する関係項〉とは、三側面のそれぞれにおいて「言葉とどの項目の関わりに着目するか」である。[図1]で整理したように、言葉と関わる項目には「主体」「対象」「言葉」の三つがある。

〈言語活動の軸〉とは、「言葉による見方・考え方」の三側面を育成する場面を想定したものである。本研究では、「具体的にどのような内容を中心にして、言語活動が展開するか」を〈言語活動の軸〉と呼ぶ。以下の論述では、三側面のそれぞれについて、学習場面で中心となる内容を明らかにしていきたい。

### a. 「語用論的側面」

「語用論的側面」は「言葉の働き、使い方」に着目する考え方である。「言葉の働き」は表現や理解の主体の「目的」や「意図」によって決まる。また、「言葉の使い方」を意図するのも表現や理解の主体である。したがって、この側面における〈着目する関係項〉は、「主体と言葉」の関係である。ここでの主体には、自己と他者の両方が含まれる。対話場面においてはどちらも主体だからである。

語用論は「実際の発話場面における言葉の使い方を研究する分野」であり<sup>7)</sup>、言葉の機能（はたらき）や運用、そして効果を問題にする。したがって、「語用論的な側面」の育成にあたっては実際の言語活動における言葉の「機能・運用・効果」を中心として学習が展開される。例えばスピーチの学習で「相手を説得できたかどうか」という「機能」や「聞き手に対して適切な言葉づかいを選択する」という「運用」を問題にする場合が考えられる。また、読んだ本を紹介し合う活動で「聞き手が『読みたい』という気持ちになったかどうか」という「効果」に着目する場合も「語用論的側面」の育成を志向した学習となる。「語用論的側面」における〈言語活動の軸〉となるのは、言葉の「機能・運用・効果」であるといえる。

### b. 「意味論的側面」

「意味論的側面」における〈着目する関係項〉は「対象と言葉」である。ここでいう「対象」とは現実の世界に

おける事物や経験とともに文学作品等のテキストに描かれた事物や出来事を含む。

「対象と言葉」の関係には、二つの方向性を含まれる。一つは、対象から言葉への方向性である。これは、事物や出来事を「記述」することである。いいかえれば対象を言葉によって表すことである。第二の方向性は言葉から対象への方向性である。これは、言葉で表現された事柄を「理解」することだといえる。「理解」とは、「言葉はどのような事物や出来事と対応しているか」を明らかにすることである。主体が考えを深めるときには、対象と言葉の間を往復することになる。これは、「理解」した事柄を言葉で表現し、その妥当性を吟味するような場合である。対象と言葉の間を往復しながら考えを深めることを「解釈」と呼ぶことにしたい。

したがって、「意味論的側面」を育成するにあたって、〈言語活動の軸〉となるのは「記述・理解・解釈」であるといえる。「記述」とは、例えば身近な物事や経験について、他者に伝える活動である。「理解」には、語句のレベルと、文章のレベルがある。関連する語のまとまりに着目して語彙を増やすことは、語句のレベルの「理解」である。また、文章に述べられている事物や出来事を明らかにするのは文章レベルの「理解」である。「解釈」は、対象と言葉の間を往復して考えを深めることである。例えば、物語を読んで人物の心の動きをとらえる場合、自分の経験をもとに言葉で表現されたことを具体化したり、自分の読み取った内容を、文章に書かれている事実をもとに吟味したりすることになる。

### c. 「統辞論的側面」

「統辞論的側面」における〈着目する関係項〉は「言葉と言葉」の関係である。統辞論とは「語を組み合わせ、さらに大きな単位である句や文を作る仕組みを研究する」言語学の分野である。統辞論では、語と語を組み合わせる時の「規則」や、組み合わせによって成立した「構造」を問題にする。また、前提と結論の結びつきを問題にする「論理」についても、言葉の仕組みに関する議論である統辞論に含まれると考えられる。

上に述べたように、「言葉による見方・考え方」の「統辞論的側面」の育成にあたっては、語と語を組み合わせる「規則」や、語と語が組み合わさって成立する「構造」に着目することになる。さらに、文と文を組み合わせる首尾一貫した表現を成立させる「論理」もこの側面に含まれる。理由や根拠を明らかにすることや、原因と結果の関係に着目して思考を深めることもこの側面に含まれる。したがって「統辞論的側面」における〈言語活動の軸〉となるのは、言葉の組み立てにおける「規則・構造・論理」だといえる。

## 3. 三側面における〈言葉の使い手によって要求される「妥当性」〉

新学習指導要領を「言葉による見方・考え方」の三側面によって整理するにあたっては、指導事項に含まれる要素を一定の「指標」にしたがって分類することが必要である。ここでいう「指標」とは、ある指導事項が三側面のうちの一つに含まれるための根拠である。これからの議論の足場を固めるためには、分類の指標を明確にすることが欠かせない。

指導事項に含まれる要素を分類するための「指標」となるのは、言語活動において〈言葉の使い手によって要求される「妥当性」〉である。ここでいう「言葉の使い手」には、学習者・指導者の双方が含まれる。実際の学習場面において、指導者は授業を方向づけるものとして「妥当性」を意識するとともに、学習者が自覚的に「妥当性」を満たすよう働きかけるからである。意味のある言語活動が成立するためには、学習者・指導者の双方が「妥当性」を志向することが必要である。

それでは、三側面のそれぞれにおける〈言葉の使い手によって要求される「妥当性」〉は、どのようなものだろう

うか。

「語用論的側面」は言葉の「適切さ」という観点において表現や理解の「妥当性」を要求する。「適切さ」を要求することは「言葉が使い手の意図やその場の状況に合っているかどうか」を問うことである。学習者が身近な地域の方に対して話す場合は敬語を使うことが合っており、メモを取って相手の話を聞く場合は、簡潔な表現が合っている。言葉の「機能・運用・効果」の「妥当性」は、その言語活動に関与するすべての主体にとっての「適切さ」である。

これに対し、「意味論的側面」では、「対象と言葉が一致しているかどうか」を問うこと、すなわち「正しさ」という観点から表現や理解の「妥当性」を要求する。身近な経験や事物について伝える際、事実と反したことを表現するのは正しくない。また、その表現が、中心となる出来事を欠落させているような場合も正しくない。学習者がテキストを何度も読み返し、自分の考えを練り上げる際も、テキストに書かれた事実と自分の経験の一致、つまり「正しさ」を志向している。

「統語論的側面」は言葉と言葉の組み立ての「整合性」という観点において、表現の「妥当性」を要求する。「整合性」を求めることは「言葉と言葉の組み立てが首尾一貫しているかどうか」を問うことである。例えば、言葉の組み立ての「規則」に則った文は「整合性」がある。同様に、主張が明確に根拠づけられている「構造」を持つ文は「整合性」があり「論理」的である。言葉の「規則・構造・論理」の妥当性は、その言葉の持つ「整合性」である。

ここまでの論述をまとめたものが下の〔表1〕である。

〔表1〕「言葉による見方・考え方」の構成

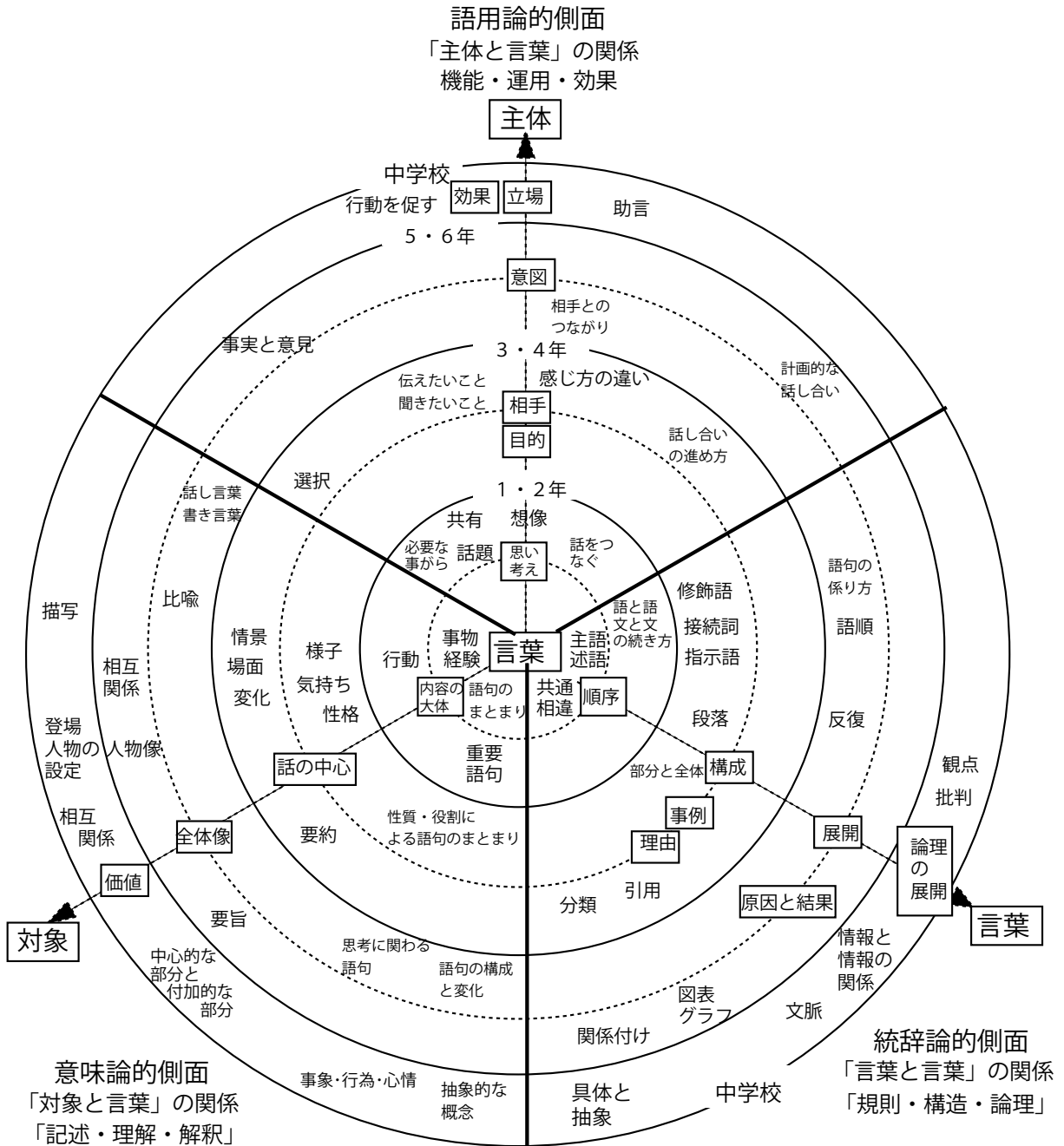
	着目する関係項	言語活動の軸	〈言葉の使い手によって要求される「妥当性」〉
語用論的側面	「主体と言葉」の関係 (主体は自己と他者を含む。)	「機能・運用・効果」	「適切さ」 「言葉が使い手の意図やその場の状況に合っているかどうか」を問うこと。
意味論的側面	「対象と言葉」の関係	「記述・理解・解釈」	「正しさ」 「対象と言葉が一致しているかどうか」を問うこと。
統語論的側面	「言葉と言葉」の関係	「規則・構造・論理」	「整合性」 「言葉と言葉の組み立てが首尾一貫しているかどうか」を問うこと。

### Ⅲ. 新学習指導要領を「言葉による見方・考え方」の三側面で整理する

#### 1. 要素の取り出しと三側面への位置づけ

ここまでに述べた三側面にもとづいて、学習指導要領に含まれる「言葉による見方・考え方」を整理したのが次頁の〔図2〕である。

[図2] 三側面にもとづいて整理した新学習指導要領に含まれる「言葉による見方・考え方」





前頁 [図2] を作成するにあたって、まず新学習指導要領から「言葉による見方・考え方」に含まれる要素を取り出した。ここでいう要素とは、新学習指導要領に記載された指導項目を成立させるための中心となる概念を指す。

例えば、小学校新学習指導要領の〔第1学年及び第2学年〕の〔知識及び技能〕のAに「言葉には事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気づくこと。<sup>9)</sup>」(下線は筆者)という項目がある。この項目の中心となる概念は「事物」「語句」であり、これらを要素として取り出すのである。

次に、三側面にもとづいて取り出した要素を分類した。その際、三側面の〈言葉の使い手によって要求される「妥当性」〉を「指標」とした。例えば、先に取り上げた「事物」「経験」は「対象と言葉が一致しているかどうか」を問うことによってその「妥当性」が確保される要素である。よって、これらは「意味論的側面」に分類される。同様に「言葉が使い手の意図やその場の状況に適切しているかどうか」を問うことによって、その「妥当性」が確保される要素は「語用論的側面」に、言葉と言葉の組み立てが首尾一貫しているかどうかを問うことによって「妥当性」が確保される要素は「統辞論的側面」に分類した。

## 2. 複数の領域を貫く「重点的な要素」

前ページ [図2] の中で特に文字囲で強調されている項目は、その学年の「重点的な要素」と見なされるものである。これは、学習指導要領の中に複数回記載されている要素である。例えば、中学年の語用論的側面における「重点的な要素」である「目的」を見てみよう。〔第3学年及び第4学年〕には目的に関する項目が次のように明記されている。

〔第3学年及び第4学年〕(下線は筆者)<sup>10)</sup>

- A (1) ア 目的を意識して日常生活の中から話題を決め、集めた材料を比較したり分類したりして、伝え合うために必要な事柄を選ぶこと。
- B (1) ア 相手や目的を意識して、経験したことや想像したことなどから書くことを選び、集めた材料を比較したり分類したりして、伝えたいことを明確にすること。
- C (1) ウ 目的を意識して、中心となる語や文を見つけて要約すること。

ここから「目的」を意識することが「書くこと」「話すこと・聞くこと」「読むこと」のすべての領域に位置づけられていることが分かる。言い換えれば「目的」を意識することは、すべての領域を貫いて働く「ものの見方・考え方」だということである。よって、[図2]において「目的」は「重点的な要素」として位置づけた。

冒頭でも述べたように、国語科における資質・能力は「言葉による見方・考え方」を働かせることによって獲得される。複数の領域にわたって現れる要素は、国語科の学習の「要(かなめ)」ともいえるものである。年間指導計画をたてるにあたっては、「重点的な要素」の習得や活用が効果的に行われるよう配慮することが必要である。

## IV. 「語用論的」側面に着目する実践への方向性—「言葉による見方・考え方」の三項目をもとに—

### 1. 「語用論的側面」の重要性

これまで、「語用論的側面」「意味論的側面」「統辞論的側面」を並列的に論述してきた。いずれも、言葉の本質を形成する側面であり、言葉が使用される場面では一体となって働いている。これは、学習場面における言語活動でも同様である。例えば、スピーチの学習では、話し手の「意図」の実現が目指されるとともに、「事実」に即して「論理的」な表現が必要となるだろう。三側面を切り離して指導することはできない。しかし、三側面のすべて

を同じように指導するならば、授業の目標がしぼりきれなくなってしまう。実践への方向性を考えるにあたっては、強調する側面を定めた方が効果的である。

指導にあたって、もっとも強調すべきなのは「語用論的」側面である。その理由は、次の二つである。

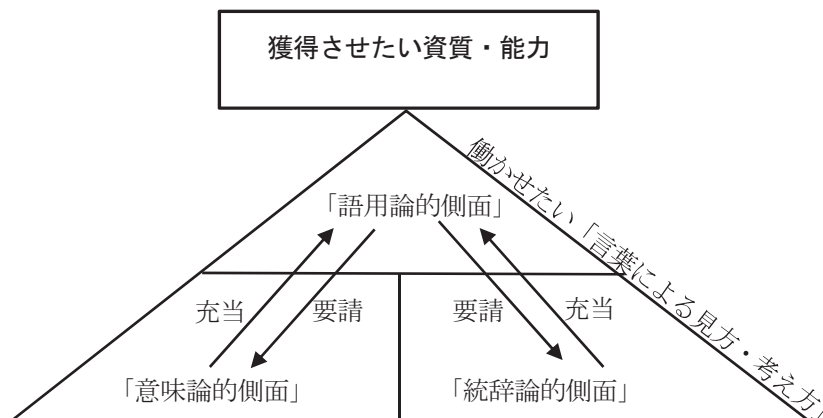
まず、「語用論的側面」における「妥当性」が確保されたときは、他の側面の「妥当性」も成立しているが、その逆は成り立たないからである。[表1]に明記したように、「語用論的側面」における〈言語活動の軸〉は言葉の「機能・運用・効果」である。ある表現が「効果」を持つ時「対象と言葉」が一致していないとは考えにくい。また、言葉が事実と一致しているからといって「効果」を持つとは限らない。同様に、一定の「効果」を達成した表現が、首尾一貫していないとも考えにくい。しかし、首尾一貫しているが「効果」のない表現は、現実の場面においては頻出している。

次に、国語科における資質・能力は言語活動を通して習得されるからである。新学習指導要領において、「思考力、判断力、表現力等」の項目には言語活動が例示されている。「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」のすべてについて「次のような言語活動を通して指導するものとする」と明記されているのである。言語活動においては、「意図」や「目的」「相手」は欠かせないものであり、いずれも「語用論的側面」の重点的な要素である。言語活動が成立するために最も重要な側面が「語用論的側面」なのである。

## 2. 「語用論的側面」を中心に位置づけた指導の構想

「語用論的側面」を強調することは、この側面だけを指導することではない。言葉を使用する場面においては、三側面は分かちがたく関連している。「語用論的側面」を中心に位置づけつつ、「意味論的側面」と「統辞論的側面」の育成も達成できるような指導が必要である。

〔図3〕 「語用論的側面」を中心に位置づけた指導の構想



「語用論的側面」を中心に位置づけた指導の方向性は〔図3〕の様に表すことができる。

以下、〔図3〕にもとづいて指導の方向性について述べていく。新学習指導要領に明記されているとおり、国語における資質・能力の獲得は、「言葉による見方・考え方」を働かせることによって成立する。本研究では、指導を構想するにあたって、「語用論的側面」に重点を置くことを提案したい。これは、目標とする資質・能力を「語用論的側面」における〈言語活動の軸〉である「機能・運用・効果」と関連づけた場を設定することである。例えば〔第5学年及び第6学年〕の〔知識及び技能〕(1)キ「日常よく使われる敬語を理解し使い慣れること<sup>11)</sup>」の場合は、敬語を使った「効果」が実感できるような場を設定する。目上の人と伝え合う活動などが考えられるだろう。



単に、「敬語」について、知識として学ばせるより有効である。

「語用論的側面」と「意味論的側面」および「統辞論的側面」の間には、双方向の矢印がある。これは「要請」と「充当」の関係を表している。「語用論的側面」に含まれる「機能・運用・効果」を具現化するにあたっては、他の二つの側面の働きを「要請」する。同時に「語用論的側面」の内実は、他の側面の働きによって「充当」されるのである。

先に述べた「敬語」の例に戻ると、「敬語」が適切であるためには、事実を正確に「記述」していること、伝えるべきことを正確に「理解」していることが求められる。『「敬語」の形式さえ整えていれば、内容は事実と反してもいい』ということとはあり得ない。これが「意味論的側面」への「要請」である。同様に、「敬語」が適切であるためには、「規則」に則って言葉が組み立てられていることや、首尾一貫した「構成」が求められる。これが「統辞論的側面」への要請である。「意味論的側面」や「統辞論的側面」の働きによって、「相手」を意識して「目的」を達成する「語用論的側面」の「効果」が「充当」されるのである。

「語用論的側面」を中心に位置づけた指導では、獲得させたい資質・能力を「機能・運用・効果」と関連づけることが必要である。さらに「語用論的側面」と「意味論的側面」「統辞論的側面」を「充当」と「要請」によって結びつけていくことが欠かせないのである。

## V. 「語用論的側面」を中心に位置づけることの有効性を探る－実践事例をもとに－

### 1. 「くらしに生きることわざを紹介しよう」（4年生）の実践から

これまで「言葉による見方・考え方」の三側面をもとにした実践の方向性として、「語用論的」側面を中心に位置づけた指導について提案した。その際、「語用論的側面」と「意味論的側面」及び「統辞論的側面」が「要請」と「充当」の関係で結びついていることを示唆した。実践の中で「要請」や「充当」の関係はどのように現れるのか、事例をもとに明らかにしたい。

この実践で目標とした資質・能力は次の通りである。

〔第3学年及び第4学年〕〔知識及び技能〕(3) イ

長い間使われてきたことわざや慣用句、故事成語などの意味を知り、使うこと<sup>12)</sup>。

実践の最初に設定した「学習のめあて」は、次の通りである。

「学習のめあて」：「相手が『使ってみたい』という気持ちになるように『ことわざ紹介』をしよう」

この「学習のめあて」は、聞き手に対して「使ってみたい」という「効果」を及ぼすことを志向したものである。「言葉によるものの見方・考え方」としては、「語用論的側面」の重点的な要素である「目的」に焦点をあてたものである。

この実践は全5時間であり、前半の3時間はグループで「ことわざ紹介」を発表した。後半の2時間では、個々の学習者が、ことわざについて調べて「紹介文」を書いた。グループでの「ことわざ紹介」では「ロールプレイ」を交えて、その意味や使い方を解説した。ここでいう「ロールプレイ」とは、ことわざを使用するような状況を想定し、学習者が演じることである。学習者の相互評価では「使ってみたいと思ったかどうか」に着目するよう促した。グループの「ことわざ紹介」を評価し合うことを通して、「ことわざは短い表現に問題を解決するための『ちえ』をこめたものだ」という気づきが生まれた。すなわち、「使ってみたい」という学習者の評価が高かった「こ

とわざ紹介」は、〈問題解決の「場面」でことわざが生きる〉という「構成」のロールプレイを含むものだったのである。

後半の、個々で「紹介文」を書く段階では、「ことわざの使い方の例」を書くようにした。「ことわざの使い方の例」を書くための「目のつけ所」として、学習者からは、「ことわざが必要になる『場面』が分かるように書くこと」「ことわざが問題の解決に生きるような『構成』にすること」の二つの条件が出された。これらは、グループでの「ことわざ紹介」における気づきをふまえたものである。

下の「ことわざの使い方の例」は「虻蜂取らず」の「ロールプレイ」台本の一部である。

[資料1] 「ことわざの使い方の例」

チーター「あの羊うまそうだな。」  
 羊1「食べられちゃうよ、兄さん。」  
 羊2「弟、おれにまかせろ。作戦がある。」  
 チーター「さて！羊1、2。」  
 羊1「どうする、兄さん。」  
 羊2「分かれる。」  
 チーター「わー。」ドンガラガッシャーン。  
 羊1、2「虻蜂取らずだよ。」

〈羊の兄弟がチーターに追いかけられる〉という「場面」が台本形式で適切に描かれている。また、相手を「虻蜂取らず」にすることで逃れるという問題解決も分かりやすく構成されている。

この実践例では、「語用論的側面」として、「相手が『使ってみよう』という気持ちになる」という「目的」を意識した。これは「意味論的側面」としては「ことわざが必要となる『場面』が分かるように書くこと」を「要請」するものである。また、「統辞論的側面」としては「ことわざが問題解決に生きるような『構成』」を要請する。「語用論的側面」を中心に位置づけた実践であるといえる。

## 2. 「自分の『提言』を考えながら読もう」(6年生)の実践から

本事例は、説明文「町の幸福論-コミュニティデザインを考える」(東京書籍6年)を読む活動である。(教材名は、以下「町の幸福論」と記す。)本教材は、地域の課題を「人と人とのつながり」によって解決する筋道を紹介した説明文である。本教材は、複数の地域を事例として取り上げている。さらに統計資料や図表を提示して述べている。そのため、複数の事例を比較したり、文章と図表を関連づけたりする力を育てるために適した教材であるといえる。

この実践で目標とした資質・能力は次の通りである。

[第5学年及び第6学年] [思考力、判断力、表現力等] C読むこと (1) ウ

目的に応じて、文章と図表を結びつけるなどして必要な情報を見つけたり、論のすすめ方について考えたりすること<sup>13)</sup>。

実践の最初に設定した「学習のめあて」は、次の通りである。

「学習のめあて」:「説明文の事例について、さらによりよくするための『提言』をしよう」

この「学習のめあて」は「語用論的側面」の重点的な要素である「意図」に焦点をあてたものである。本実践では「町の幸福論」で取り上げられた地域の課題解決の事例を完結したものとしてとらえず、発展の途上にあるものとして考える。学習者は「まだこんな課題が残っているのでは？」と問いながら説明文を読むとともに、筆者が述べた解決をさらにおすすめるための「提言」を考えることになる。説明文に述べられた事例から課題を発見し、よりよくする「提言」をまとめようとするのが、学習者の「意図」なのである。

「提言」をまとめるために、「意図」を明確にしなが、学習者が作成したワークシート例が前頁〔資料2〕である。まず、教科書本文を読み、事例について「要約」した（STEP1）。「意図」という語用論的側面を「充当」するために「要約」という「意味論的側面」の「言葉による見方・考え方」が要請されている。次いで、学習者は「まだこんな課題が残っているのでは？」と問い、予想をたてる（STEP2）。それについて「こうなってほしい」未来を思い描き、それを実現するために「やるべきこと」を考える。上のワークシートでは「小さい子どもや高れい者でも楽しめる公園」という未来を思い描き、それに対して「赤ちゃんなどを安心して遊ばせられる施設」などに「やるべきこと」を考えている。まず未来を思い描き、次いで「やるべきこと」を考えることは、教科書本文で紹介された課題解決の「論理」である。〔資料2〕のワークシートは、課題解決の「論理」を目に見える形にしたものであり、「提言」をまとめるという意図のもとで、「統辞論的側面」の「言葉による見方・考え方を使うようにデザインされている。

教科書の本文と見比べながら検討する（STEP4）段階において、〔資料2〕のワークシートに対しては、次のような意見が寄せられた。

- C 入場料を取らない公園なので、新たな施設を作ることは難しいと思う。
- C 市民のボランティアを募って、赤ちゃんを預けられるようにすればいいと思う。
- C 地域の高れい者の方がボランティアで小さい子と遊ぶようにすれば、高れい者もたくさん（公園）を利用すると思う。

いずれも、教科書本文にある「市民グループの参加」という事実をふまえての発言である。学習者は、書かれている事実と自分たちの「提言」と教科書本文に述べられた「情報」とを「関連づけ」ている。ここでも、「意図」を実現するために「意味論的側面」が要請されていることが分かる。

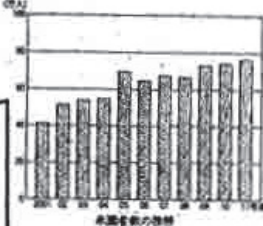
この実践事例も4年生の事例と同様「語用論的側面」を中心に位置づけたものである。「論理」の筋道を見える形にする〔資料2〕のワークシートによって、「意味論的側面」「統辞論的側面」を「要請」「充当」する学習が具現化したといえる。

【資料2】 説明文の事例について、さらによくするための「提言」をまとめるワークシート

**兵庫県三田市有馬富士公園の「未来」について提言しよう**

やるべきこと

兵庫県三田市有馬富士公園  
2011年ごろの姿  
(取り組みの成果が出た段階)



来園者の数(万人)

2001	27
2002	27
2003	27
2004	27
2005	27
2006	27
2007	27
2008	27
2009	27
2010	27
2011	27

自分が考えた有馬富士公園の未来

秘密は、来園者が多く小さい子供や高齢者で楽しめるような公園だと思います

・来園者の数が、2001年から2011年までに2倍の約178万人ぐらゐ増えた

・グループによる7プログラムの実施回数が増え、104回から993回、グループ数が20グループから31グループに増えた。

・開園の2001年から来園者やグループ数が増えた。

・開園一年目で実施回数年間約100万人来園者数は41万人を数えた

特別に活動したプログラムの回数とグループの数

104	27
191	22
481	28
529	30
589	33
686	31
993	31
736	31
677	31
901	31

STEP 3

自分の予想した課題について「こうなっていきたい」未来を描き、それを実現するために「やるべきこと」を考える。

STEP 1

教科書本文や統計資料をもとに、事例について「要約」する。

STEP 2

課題を予想する。

STEP 4

教科書と比べながら自分の「提案」を見直す。

しかし・・・(もしかしたらこんな課題が)

有馬富士公園は入場料をとらないしあまり有馬富士で活動しても行く人がいなくなる。入場料がなくなる。入場者減少

VI. 今後の課題—実践のさらなる蓄積と、カリキュラムの策定—

ここまで、「言葉による見方・考え方」の構成を「語用論的側面」「意味論的側面」「統辞論的側面」の三側面として明らかにした。また、三側面にもとづいて学習指導要領の項目を整理し「言葉による見方・考え方」に含まれる要素を明らかにすることができた。さらに、実践への方向性として「語用論的側面」を中心に位置づけた指導を提案した。ここまでの論述により、「言葉による見方・考え方」を育成するための基本的な枠組みは明らかになったと言えるだろう。ただし、「言葉による見方・考え方」を育成するための多様な具体的方策の生成・吟味・検証について、さらに追究したい。

「言葉による見方・考え方」を育成するための具体的な方策を明確化するためには、さらなる実践事例の蓄積が必要である。「語用論的側面」を中心に位置づけつつ「意味論的側面」や「統辞論的側面」を一体のものとして働かせていくために、「どのような場の設定が必要か」「どのように学習者を支援していくか」についても、実践事例の蓄積と分析を通して明らかにしたい。

さらに、「言葉による見方・考え方」を育成するためのカリキュラムの策定についても、具体化していく必要がある。新学習指導要領を整理した際、「言葉による見方・考え方」の「重点的な要素」について述べた。カリキュラムの具体化においては、「相手」「目的」「意図」など、複数の指導項目にまたがる「重点的な要素」に着目することが有効だと予想される。今後の研究を通して、9年間を見通したカリキュラムの具現化へとつないでいきたい。

#### 引用・参考文献

- 1) 文部科学省（2017）小学校学習指導要領（案）
- 2) 同上 中学校学習指導要領（案）
- 3) 文部科学省（2016）中央教育審議会答申
- 4) 同上
- 5) 同上
- 6) 池上嘉彦（1975）『意味論』大修館書店 p.17
- 7) 辻 幸夫・野村益寛（2001）「言語学の基礎」／[編] 辻 幸夫編『ことばの認知科学事典』大修館書店p.94
- 8) 同上 pp.90-91 本文献では，“syntactics”については「統語論」という訳語が充てられている。
- 9) 文部科学省（2017）小学校学習指導要領（案）
- 10) 同上
- 11) 同上
- 12) 同上
- 13) 同上