

# 小・中一貫を視野に入れた説明的文章の指導

岸本憲一良・坂東智子

Teaching explanatory sentences considering consistency  
of elementary and junior high school

KISHIMOTO Kenichiro, BANDO Tomoko

(Received September 29, 2017)

## 1. はじめに

小・中一貫を視野に入れ、国語科の「読むこと」、特に説明的文章を読むことの指導の在り方について考察する。

まず、「説明的文章」について触れておく。文章を大きく二つに分けた場合、その一方に位置付くのが説明的文章である。文学的文章に対して、「事実に基づき、書き手が明確な目的をもって著した文章である」ということができる。筆者の目的としては、読み手に未知の事柄を知らせる、自己の考えを述べて読み手を納得させる、あるモノやコトを読み手に印象づける等が考えられる。もちろん、それらが複合的に絡み合って目的を形成している場合も多々ある。よって、説明的文章の文種については無数にあるといつてよい。

本稿では、主として山口大学教育学部附属光小・中学校における具体的実践にも触れながら、小・中一貫を視野に入れた説明的文章の指導の在り方について探っていきたい。説明的文章を読む上で必要となる能力について吟味し、その要素を明らかにしながら、小・中の能力のつながりについて考察したい。また、小・中を問わず、説明的文章を読む学習をすすめる上で留意したいこと、大切にしたいことについても明らかにしたいと考えている。

## 2. 説明的文章を読む能力

以下、大きく二つの能力について示すが、これらはいわばゴールとしての能力に近いものであり、小・中一貫を考える上では、さらに詳しく下位能力について吟味する必要がある。

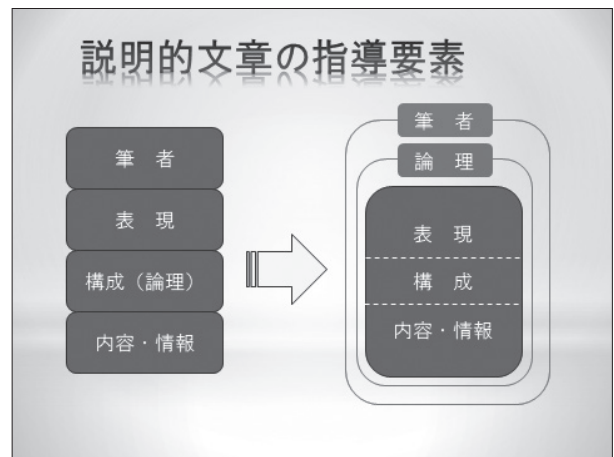
### 2-1 四つの要素に関わる力

説明的文章を読む能力について、その上位項目を四つ示すとすると、①書かれている内容・情報を正確に理解

する、②文章の構成を理解する、③表現の工夫について理解する、④筆者の意図、目的について理解するということになる。

これら四つが子どもたちに身に付けさせたい「説明的文章を読む能力の要素」となり、言い換えると「説明的文章の指導要素」となる。

学習指導要領の指導事項にあたってみると、「筆者」という具体的な言葉はないが、内容や情報、構成や論理展開、表現の効果等については、【図1】の左のように学年が上がるにつれて順に示され、重なって登場する。



【図1】説明的文章の指導要素

以下、小学校低学年から中学校3年生までの説明的文章を読むことに関する指導事項を挙げる。※平成29年版、下線は筆者。

[小学校第1学年及び第2学年]

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。

[第3学年及び第4学年]

ア 段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支え

る理由や事例との関係などについて、叙述を基に捉えること。

[第5学年及び第6学年]

ア 事実と感想、意見などとの関係を叙述を基に押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握すること。

[中学校第1学年]

エ 文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考えること。

[第2学年]

エ 観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考えること。

[第3学年]

ウ 文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価すること。

上のように、「内容・情報」、「構成」、「表現」という言葉が順に示されつつ、重なって登場することを重視したい。これは、学年が上がっていてもこれらのことに着目させる重要性を示していると同時に、より深くこれらを観点とする能力を身に付けさせる必要性も示している捉えることができる。

これらに加えて、他者理解や人との関わりを重視するという観点から、テキストを覆っている「筆者」という「ひと」を意識させるということも大切にしたい。

先に示した【図1】の右のように、伝えたい内容・情報を切り取ってきたのも筆者であるし、「読み手に分かりやすく」を意識して構成を考え、表現の工夫を施して文章を編んだのも、「筆者」という「ひと」なのである。これらのことすべてが、「筆者の論理」によって行われているということを重視したい。

児童生徒の発達段階を考慮に入れる必要もあろうが、少なくとも指導者は、テキストを編んだ「筆者」という「ひと」を意識しつつ教材研究をし、単元を構想していく必要があるだろう。

## 2-2 共創的対話力=真のクリティカル・リーディング

観点を換えて、「共創的に対話する力」もまた、説明的な文章を読む力として押さえておく必要がある。

【図2】に示したのは、丸野（2013）のいう「多様な対話」である（注1）。丸野は、①教材との対話、②自己内対話、③他者間対話、④状況との対話の四つを示している。それぞれの対話をさらに価値あるものにするために、筆者自身はいずれの対話にも「共創的」という意味付けをしたいと考えている。

コンピテンシーという観点から、また価値ある「深い学び」という観点から、いずれの対話力も重視すべき能

力となる。

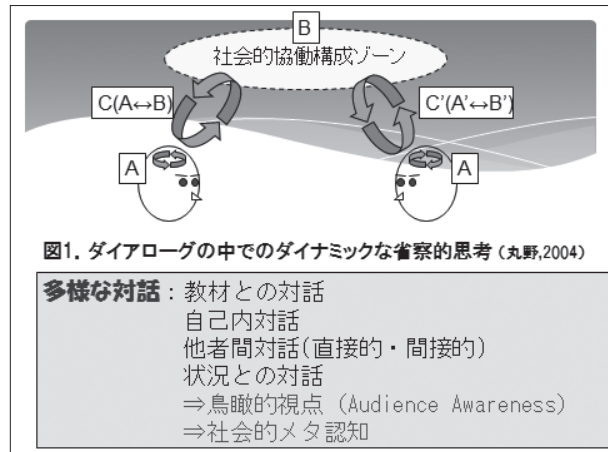
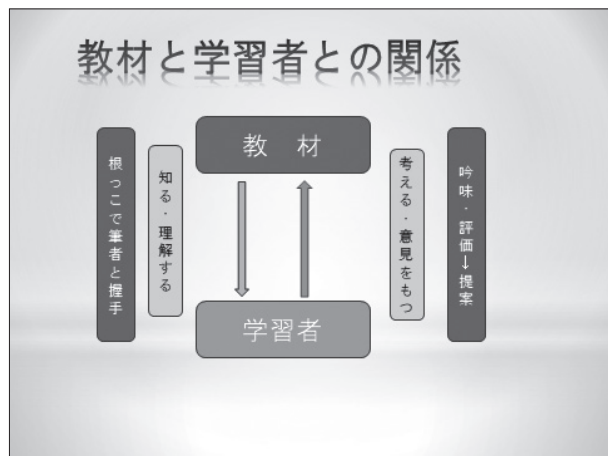


図1. ダイアログの中でのダイナミックな省察的思考 (丸野,2004)

【図2】多様な対話

ここでは、「説明的文章を読む」という視点から、特に「教材との対話」について述べたい。

これまで「説明的文章を読む」ということにおいて、指導者は、教材から学習者への一方向を意識しすぎてきたのではないかと考える。下の【図3】にある、教材から学習者への矢印である。



【図3】教材と学習者との関係

指導者は説明的文章を教材に指導する際、2-1で述べた内容や情報、構成、表現等について、学習者に「知らせる」、「理解させる」といったことに主眼を置いてきた。その一方向を重視するあまり、学習者が「考える」、「意見をもつ」といったことを、おろそかにしてきたということができないのではないか。

「深い読み」というものを考えるに、教材から学習者への矢印を重視しつつも、学習者から教材への矢印もまた重視する必要がある。このことにより「教材と学習者との対話」が成立し、この読みこそが説明的文章を読む際に最も必要となってくる読み方（説明的文章を読む力）といえるのである。

昨今、「クリティカル・リーディング」という言葉がよく聞かれる。が、criticismの訳語である「批判」の「否定的内容のものをいう場合が多い」（注2）という一般的意味が先行し、共創的意味合いを含まない「批判（的）思考」、「批判（的）読み」について、なかなか前向きに受け止められないという現実がある。

そこで、共創的対話の対象として、2-1で述べた「筆者」を意識させたい。読者への伝達や説得を意識して、内容を切り取り、構成や表現を工夫して論理を構築し、テキストを編んだのは「筆者」という人物である。

特に留意したいのは、学習者に【図3】に示したように、「根っこで筆者と握手」させるということである。

「根っこで筆者と握手」とは、諸手を挙げて筆者に賛成するという意味ではなく、学習者が筆者の立場に立って、「筆者の主張、目的や意図」を理解するということである。論説文等の場合、筆者の主張に対して反対意見をもつ場合がある。そのことを認めつつも、筆者の主張や目的を理解させた上で、筆者の切り取った内容や、構成、表現の工夫等について、吟味、評価させたい。そうすることで、ただ批判するだけのクリティカル・リーディングではなく、筆者の立場や思いを大切にしながら教材に向かっていけることになる。

「根っこで筆者と握手」することから始まる読みは、批評や評価にとどまらず、「提案」を引き出してくる。この「提案する」までいたることこそが、真の教材との対話（もっといえば教材を覆っている筆者という「ひと」との対話）であり、「真のクリティカル・リーディング」ということになりはしないか。

「根っこで筆者と握手」しながら、教材を吟味、評価し、「提案」していく。

このような「真のクリティカル・リーディング」ともいべき「テキストとの対話力」もまた、説明的文章を読む上で必要となってくる大きな能力である。

### 3. 説明的文章指導で重視したいこと

ここでは、説明的文章の授業を構想する際に重視したいことについて述べる。が、自ずとそれは他分野、他教科等の授業を構想する際にも共通するものになってくることを断っておく。

#### 3-1 共創的対話

2-2で、教材（テキスト）との対話について詳しく述べた。授業ではそのことを重視しつつ、他者との対話、自己との対話についても効果的に組織したい。

##### 3-1-1 他者との対話

説明的文章の指導では、先に述べた学習者が教材に向

かっていく際に、すなわち学習者が教材の内容・情報や構成、表現の効果などについて考え、評価し、提案していく際に、非常に重要で価値あるものとして「他者との対話」を位置づけたい。

現在、「アクティブ・ラーニング」がキーワードとなり、話し合い活動が重視される傾向があるが、「他者との対話」は決してにぎやかに話し合い活動をするということイコールではない。

松下（2015）の文献（注3）に、「双子の過ち」という言葉がある。これは、逆向き設計（backward design）を唱えたウィギンズとマクタイ（Wiggins & McTighe 2005）が呼んだものである。

「双子」とは「二つの指導」のことであるが、それぞれどんな指導をいうのか。一つは「網羅（coverage）に焦点を合わせた指導」、もう一つは「活動に焦点を合わせた指導」である。説明には、「前者は、教科書や講義ノートに書かれた内容をくまなく教えようとする指導であり、後者は、授業を聴く以外のさまざまな活動に学習者を参加させることで学ばせようとするものである」とある。

前者は予測困難なこの時代、社会にいかに関与するかという意味で、その価値は低くなってきている。「学習者が受け身」という点でも、世の中の荒波を能動的に渡っていくという姿には結びつきにくい。

アクティブ・ラーニングは前者批判としてその反対に位置づけるものであるといえるが、「アクティブ」にばかり目が行き、その本質を見誤ると、「楽しくにぎやかに活動はしたが、どんな力が身に付いたのか」という「学びの自覚」から離れたものになってしまう。アクティブ・ラーニングの真の意味を認識することなく、教科の本質をも重視できなければ、やはり「双子の過ち」となるのである。

指導者は付けたい力（付けるべき力）を絞り、児童生徒に確かに身に付けさせることを意識し、教材と対話する「深層の読み」において他者との対話を組織する。

他者の異質な考え、異質な意見に傾聴しつつ、自己の考え、意見をしっかり絡ませ、新しい何かを創り出していく。「深層の読み」がさらに深まっていくような、共創的な対話を組織したいものである。

##### 3-1-2 自己との対話

お互いの異質性を明らかにしつつ、刺激を受けて学んだり、あるいは引き下がらなかつたり、いずれにせよ新たな何かを創り出していこうとする行為が「他者との対話」である。その対話を価値あるものにするためには、当然一人一人が考え、意見をもっているということが前提となる。

そのためには、じっくりと教材と対話しながら、自分自身の経験知（直接経験だけでなく、学習経験や読書経験、視聴経験等も含める）や経験によって得た価値観にアプローチしていく必要がある。いわゆる「一人学び」といってもよい、「自己との対話」である。

この「自己との対話」は、「他者との対話」によってより活性化され、さらに深まっていくことになる。異質な他者の考えや意見に触れ、自己内に「葛藤」を引き起こすからである。

このような「自己との対話」を組織することもまた、重視したいところである。

### 3-2 単元を構想する際の四つの要素

安本（1987）に、「ネコがネズミをとらえるための四つの要素」がある（注4）。ア「目的・目標」、イ「欲求・欲望」、ウ「エネルギー」、エ「技術・方法」の四つがそれにあたる。

この場合、「目的・目標」は、ネコにとってのネズミを指す。「欲求・欲望」は食欲を満たしたい、あるいは動くものに興味をもち、好奇心を満足させたいという思いを指す。その思いを達成するためには「エネルギー」が必要であり、うまく、たくみにネズミをとらえるための「技術・方法」がいるというのである。

筆者はこれらを、「単元を構想する際の四つの要素」に置き換えることができると考えている（注5）。

#### ア「目的・目標」とイ「欲求・欲望」

単元を構想する際には、子どもの立場に立った「目的・目標」を設定することが重要である。この場合、他の3要素である児童生徒の学習意欲（「欲求・欲望」）、児童生徒の実態（「エネルギー」）、児童生徒に身に付けさせたい力（「技術・方法」）とリンクさせて考えておく必要がある。

技能の習得を目指すようなものでもよいが、ネコにとってのネズミのように、児童生徒に自ずと「欲求・欲望」がわいてくるようなものにしたい。

#### ウ「エネルギー」

単元を構想する際に、児童生徒のエネルギーを見極めておくことが重要である。

これまでの学習を通してどのような力（「技術・方法」）が身に付き、何が未習得なのかということを中心に把握しておく必要がある。そうすることにより、本当の意味で児童生徒の実態に即した単元を構想することができるのである。

そのためには「説明的文章を読む力」を具体化し、児童生徒の発達段階に即して焦点化する営みを、指導者は

しておかなければならない。

#### エ「技術・方法」

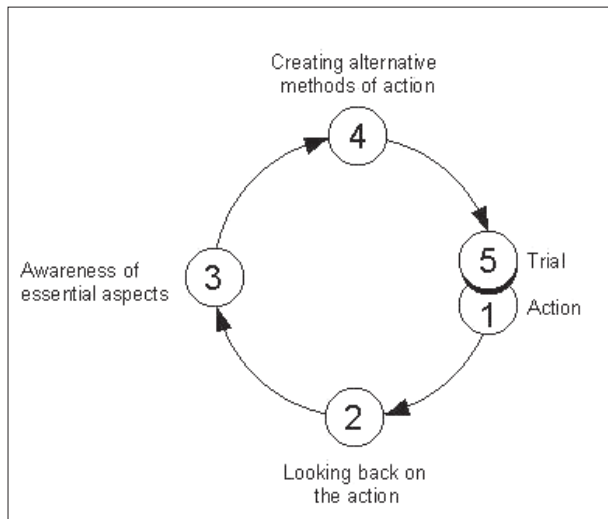
ここでいう「技術・方法」とは、児童生徒に身に付けさせたい「説明的文章を読む力」のことである。先に述べたように、できるだけ具体化しておいた方がよい。そのことにより、指導者にとっても児童生徒にとっても評価が容易になり、達成状況を把握することができるようになるのである。

単元で獲得した「技術・方法」は、単元における活動と共に経験知として「エネルギー」にストックされ、以後の学習や実生活の場で参考となって引き出されることになる。

### 3-3 省察の重要性

【図4】に示したのは、コルトハーヘン（2010）が考案したALACTモデルである（注6）。

もともと教師教育のためのサイクルであるが、省察、評価の重要性を示している。



【図4】ALACTモデル

「深い学び」によって「豊かで確かな言葉の力」を身に付けさせるためには、「自己をモニタリングさせる」、すなわち「メタ認知させる」ことの重要性についても考えておく必要がある。

価値ある対話を経験した児童生徒は、必ず向上の変容を遂げている。そのことを児童生徒自身に自覚させ、次へとつながる省察を学習過程に位置付けることが重要である。

ARACTモデルは、とにかく活動させ、振り返り、また次の活動へと移っていくというサイクルではない。③の「本質的な諸相への気づき」を大切にし、そのことを児童生徒に意識させることで、学びは一層深いものになり、単元で獲得した「読む力」は資質・能力へと確かに

結びついていくといえるのである。

#### 4. 附属光小・中学校の研究実践から

山口大学教育学部附属学校園では、今、まさに一貫教育の研究に取り組んでいる。ここでは、附属光小・中学校の研究、実践を取り上げ、すでに述べた2, 3を観点に考察を加えたい。

##### 4-1 付けたい力の吟味

まず、附属光小・中学校で考えられている「国語科で付けたい力」、さらに「説明的文章を読む力」について検討したい。

##### 4-1-1 国語科で目指す子ども像

附属光小・中学校国語部会では、国語科で目指す子ども像として「言葉の意味や働きに注目して、互いの思いや考えを伝え合うことのできる子どもたち」を設定し、「国語科における『知を愛する』子どもたち」と「国語科における『共にある』子どもたち」の2側面からそれに迫ろうとしている。

前者は「言語感覚を豊かにし、言葉にこだわって理解や表現を追求し、言葉によって思いや考えを深める子どもたち」とし、後者は「意見を確かめ合うことで互いの思いや考えを深め、言葉を通じて伝え合う価値を認識する子どもたち」としている。前者は国語科の本質に関わる力の育成を表し、後者は共創的対話（特に「他者との対話」）に関する力の育成を表しているといえる。

さらに、2側面の児童生徒に向かうための「学びの手立て」についても考えている。

要約すると、前者についてはA「読みの視点」を設定し、それらを意識しながら読ませることと、B学習過程を構想し、論理的な思考力や伝え合う力を働かせながら考えを深化させること、後者についてはA互いの考えにずれが生まれるような場を設定し、対話を通して共同の知を形成していくことができるようにすることと、B対話の術を獲得させることで、それらを用いながら思いや考えを深めることができるようにする、である。

「学びの手立て」はいずれも3-2で述べた「エネルギー」（子どもたちの実態・課題）から導き出されたもので、付けたい力を念頭に置きながら、目の前の児童生徒をしっかり見つめることからスタートし、ゴールである目指す子ども像へとつながっていくものとなっている。

##### 4-1-2 説明的文章を読む力

附属光小・中学校国語部会では、さらにそれを深く掘り下げ、小中学校の発達過程（前期・中期・後期→学年）に即して国語科（特に「読むこと」）で身に付けさ

せたい力について吟味している。「目指す子ども像」からスタートし、具体化を通して各学年で身に付けさせたい力を焦点化しているといえるのである。

それらの中から、「説明的文章を読む力」に関わるものを以下に示す。大きく三つの観点に分けて示されている。

学年	文章の構成	要旨
中3	<ul style="list-style-type: none"> <li>文章の種類を踏まえた、論理の展開の仕方の理解</li> <li>演繹法と帰納法</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>批判的な読み</li> </ul>
中2	<ul style="list-style-type: none"> <li>文章全体と部分との関係</li> <li>主張と事例の関係</li> <li>論の展開や文章の構成の意図</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>筆者のものの見方や考え方</li> <li>目的に応じた複数の情報の整理</li> </ul>
中1	<ul style="list-style-type: none"> <li>文章の中心的な部分と付加的な部分</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>目的に応じた情報への着目</li> </ul>
小6・5	<ul style="list-style-type: none"> <li>意見と事実（具体例）</li> <li>対比と並列</li> </ul>	
小4・3	<ul style="list-style-type: none"> <li>問いと答え</li> <li>序論、本論、結論</li> <li>要旨の位置</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>要点、要約</li> <li>中心となる語や文</li> </ul>
小2・1	<ul style="list-style-type: none"> <li>三部構成</li> <li>文や段落の役割（考え、理由、事例等）</li> <li>文と段落の区別</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>わかったこと</li> <li>おもしろかったこと</li> <li>小見出し</li> <li>出来事の順序</li> <li>事例の大体の理解</li> </ul>

「文章の構成」と「要旨」に分類して示している。それぞれの学年における付けたい力のキーワードを押さえつつ、前期（小学校1～4年）から後期（中学校2～3年）へのつながりを明らかにしようとしている。

2-1で述べた要素を基に述べると、構成を幹としてとらえ、どの学年においても発達段階に即して指導の重点化を図っているのが特徴的である。

続いて、「考えの形成および交流」のカテゴリー。

こちらは「読むこと」全体に関わるため文学的文章に関わることも含むが、2-2で述べたように知る、理解するといった「教材から学習者」への矢印を大切にしながらも、学年が上がるにつれて考える、意見をもつといった「学習者から教材」への矢印も重視している。

学年	考えの形成および交流	
中3	<ul style="list-style-type: none"> <li>文章の構成や論理の展開, 表現の仕方について評価する</li> <li>複数の文章を比較して読む</li> <li>既存の知識や世相と結び付けて読む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>文章を読んで考えを広げたり深めたりして, 人間, 社会, 自然などについて, 自分の意見をもつ</li> </ul>
中2	<ul style="list-style-type: none"> <li>観点を明確にして文章を比較するなどし, 文章の構成や論理の展開, 表現の効果について考える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け, 自分の考えを広げたり深めたりする</li> </ul>
中1	<ul style="list-style-type: none"> <li>文章の構成や展開, 表現の効果について, 根拠を明確にして考える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>文章を読んで理解したことに基づいて, 自分の考えを確かなものにする</li> </ul>
小6・5	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の考えの根拠となる記述を複数関係付けて読む</li> <li>説明の仕方を評価して読む</li> <li>要約しながら読む</li> <li>文章全体の構成をとらえて読む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自他の理由付けを結び付けながら読む</li> <li>他者が挙げた根拠と理由の妥当性を判断する</li> <li>他者の意見に質問し, 理解を進める</li> <li>自分とは異なる意見や感想を聞き, 自分の考えを広げる</li> </ul>
小4・3	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の考えの根拠となる記述を複数見付けて読む</li> <li>段落と段落とを関係付けて読む</li> <li>場面と場面とを関係付けて読む</li> <li>要点をとらえながら読む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自他の理由付けを比べながら読む</li> <li>文章を読んで感じたこと, わかったことに違いがあることに気付く</li> <li>他者の意見に感想を述べる</li> </ul>
小2・1	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の考えの根拠となる記述を見付けて読む</li> <li>生活経験や既存の知識と結び付けて感想をもつ</li> <li>事例と事例とを比べて読む</li> <li>中心人物になりきって読む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>根拠と理由を添えて意見を述べる</li> <li>文章を読んで感じたこと, わかったことを共有する</li> <li>共感を態度や発言で示す</li> </ul>

中期である小学校高学年で、すでに「説明の仕方を評価して読む」と「評価」という文言が入っているのが興味深い。

また、「根拠」と「理由」（理由付け）をすでに小学校低学年から押さえているのも特徴的である。以前、低学年の研究授業を参観した際に（指導者は住江めぐみ教諭）、子どもたちがこの二つを使い分けていたのを目の当たりにし、論理レベルの高さに驚いたことがあった。

ここでは割愛するが、附属光小・中学校ではさらに言語に関わる事項についても細かく吟味し、「知識及び技能」、関連語句等の項を挙げ、整理している。

#### 4-2 具体的実践

平成29年6月29日に附属光小・中学校で開催された前期公開授業研究会から、小学校2年（指導：田中章憲教諭）と中学校3年（指導：吉田充寿教諭）の実践を取り上げ、考察を加える。

##### 4-2-1 小学校第2学年の授業 単元「たねのたび図かん」をつくろう～「たねのたび」（三省堂2年）～の考察

###### （1）単元の目的を意識させる＝理解と表現の一体化

田中実践でまず評価できるのは、単元を通した目的を設定し、子どもたちに毎時間そのことを意識させているということである。

以下、「指導の立場」の〈単元について〉、「目標」からその部分を挙げてみる。※波線は筆者

###### 〈単元について〉

本単元は、説明されている事柄を比べながら読み進めることを通して、事例選択の意味や説明の順序とその表現の効果をとらえることをねらいとしている。本教材文は、オオオナモミ、タンポポ、カラスノエンドウの3種類の草花の種子散布について、種の運ばれ方、工夫、その工夫だけではできないこと、できないことを補う工夫の順で述べられた説明的文章である。ここでは、草花の種の運ばれ方や工夫を関係付けることが大切であると考え。そこで、草花の種の運ばれ方や工夫を比較させていく。子どもは、運ばれ方の違いや工夫と工夫とのつながりを読み取り、順序を意識して文章を構成するよさをとらえていくだろう。さらに、自分たちが調べた草花について「たねのたび図かん」にまとめる活動を設ける。そうすることで、本教材文で学んだ文章の構成のよさを、自分の表現に生かすことができるようになるだろう。

###### 目標

（1）草花が種を運ぶ工夫に興味をもちながら読み進め、意欲的に「たねのたび図かん」をつくることができる。

このような単元を通した目的を設定することは、3-2で述べたように子どもたちの学習意欲を喚起する。

また、能力面から見ると、理解の学習を進めつつも、自身も「たねのたび図かん」をつくるという「筆者」になるので、表現の学習も同時に進めていくということに

なる。「理解と表現の一体化を目指した授業」という価値付けが成り立つのである。

### (2) 付けたい力の吟味

田中教諭は、〈本時における深い学びのポイント〉として「説明の順序とその表現の効果をとらえること」を挙げ、先に述べた二つの観点からそれぞれ次のような姿をイメージしている。「工夫と工夫を関係付けながら、それらのつながりをとらえる子どもたち」（本時における「知を愛する子どもたち」）と、「工夫の関係についての考えを伝え合うことで、言葉や文の働きをとらえ直し、思いや考えを深めていく子どもたち」（本時における「共にある」子どもたち）である。

このように、付けたい力を子どもたちの具体的な姿でイメージし、授業に臨む姿勢を大切にしたいものである。

### (3) 本時における子どもの姿

田中実践の本時の流れは、以下のとおりである。※紙幅の都合で、学習活動と指導上の留意点のみを掲載。

学習活動・内容（発問）	指導上の留意点
1 種を運ぶための三つの工夫を整理する。 オオオナモミは、種を運ぶために、どのような工夫をしているか ・種を運ぶための工夫	<ul style="list-style-type: none"> <li>気付いた工夫と写真とを結びつけることで、草花が工夫されたつくりになっていることをとらえることができるようにする</li> </ul>
2 種を運ぶための工夫の関係やその説明の仕方について話し合う 種を運ぶために、どの工夫が一番大事か ・工夫と工夫とのつながり 工夫を付け加えるよさは何か ・文章の構成 ・説明の順序によるよさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>大事だと考える工夫しかない場合の種の様子を絵にかいて想像させることで、三つの工夫がそろそろ必要性に目を向けることができるようにする</li> <li>できないことの説明がある文章とない文章を比較させることで、構成による感じ方の違いや順序性によるよさに気付くことができるようにする</li> </ul>
3 「〇〇くふうシート」を改善し、交流する できないことと新しい工夫を加えた文章を読んでどうだったか ・説明の仕方	<ul style="list-style-type: none"> <li>改善した文章をペアで読み、納得度を4段階の数値で伝え合わせることで、工夫を付け加えるよさを実感できるようにする</li> </ul>

学習活動2における主な発問と児童の反応について、

以下に述べる。

T1 種を運んでもらうのに、どの工夫が一番大事か。どうしてそう思ったんですかっていうことを、教科書に線を引いてください。

C1 ②の工夫。簡単に落ちないことが大切だから。

C2 曲がっていなかったら付かないし、曲がってたらよく付くから。

C3 根拠は、④の「とげの先が曲がっているのです」のところですか。曲がっていなかったら、くっつきにくいからです。

T2 では、工夫3の方が大事ですよってという人いますか。

C4 根拠は、129ページの「ちょうど人や犬の体のたかさくらいにえだをのばして、みをつけるのです」から分かりました。

T3 どうして大事だと思いましたか。

C5 もし、片方だけ伸びて片方だけ縮んでたら、片方が重くて、片方が傾いてしまうから、バランスが大事なのだと思います。

C6 「どうぶつが通るところにみをつけなければ、たねをはこんでもらうことはできません」から分かりました。理由は、ちょうど同じぐらいの身体の高さぐらいにあったら、そのままくっついて運ばれていくことができるからです。

2年生ということもあり、筆者の切り取った内容・情報の吟味が主な学習活動の対象になる。

「どの工夫が一番大事か」という問いは、学習者に選択（判断）を迫らせ、一人一人が考え、意見をもつことにつながっている。田中教諭は、T1のあと、4分間の書く活動（一人学び）、2分間の近くの人同士の話し合いの場を設けている。全体での対話が活性化し、深い読みにつながっていったのは、上の2点によるであろう。

また、子どもたちは2年生でありながら根拠と理由付けを使い分けている。田中教諭は、根拠のみを示したC4に対して、すかさずT3で理由付けを要求している。このような営みが、クラス全体の論理的思考力を高めていくことにつながっているのである。

#### 4-2-2 中学校第3学年の授業 単元「批評」の言葉をつめる 竹田 青嗣（光村図書3年）の考察

(1) 批判的な読み＝真のクリティカル・リーディング  
吉田実践の本単元のキーワードは、「批判的に読む」

である。2-2で述べた「教材との対話」、とりわけ吟味、評価を重視している。

「批判的な読み」に関する記述を、学習指導案から拾ってみる。

**指導の立場**

**<子どもの立場から>**

「批判的な読み」の視点を得ることは、受け身的な読みの態度を改め、自分にとっての作品の価値を見出す読み方を身に付けていくうえで重要であろう。

**<単元について>**

「批判的に読む」指導は単なるあら探しとならないよう留意すべきだが、書き換えの前後を比較し、どこが、どうして書き直される必要があったのかを検討する学習は、筆者の主張を尊重する視点での建設的な「批判的な読み」となりうるだろう。

**<指導上の留意点>**

○ 出典作品や改訂前の文章を提示することで、教科書教材といえどもけっして完璧なものではなく、「批判的に読む」対象としてよいことを理解できるようにする。

以上を読めば、吉田教諭のいう「批判的な読み」は、2-2で述べた真のクリティカル・リーディングを指しているということが分かる。コンピテンシーの育成を考えたときにも非常に重要な読みで、中学校3年生の生徒にとって相応しい読みの力を付けようとしていることが理解できる。

**(2) 付けたい力**

上でも述べたが、吉田教諭は本単元において、生徒たちに真のクリティカル・リーディングの力を身に付けさせることを狙っている。

教材として用意したのは、新旧の教科書教材、同一筆者による同一タイトルの2編である。当然筆者が改善を施したのは新教材であり、生徒たちは筆者の立場に立って改善の観点、筆者の思いを探ろうとする。すでに述べたように、生徒たちは「筆者と握手」をしながらテキストを読んでいくことになる。その上で、2編の教材の価値を評価させるのである。このような理想的な批判読みの学習を組織できたのは、吉田教諭の日頃からの深い教材研究の表れであるといえる。

**(3) 本時における子どもの姿**

吉田実践の本時の流れは、以下のとおりである。

学習活動・内容（発問）	指導上の留意点
1 学習目標を理解 「二つの『まとめ』を比べよう」 2 音読する ・内容のおおまかな把握  3 違いを見出す  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">                         この二つの「まとめ」は、同じことを述べているのだろうか                     </div> ・書き換えの精査  4 評価を述べ合う  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">                         この書き換えで「まとめ」は、より良いものになったと感じるか                     </div> ・成否の検討  5 学習のふりかえり  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">                         筆者は、どんなことを伝えようとしたのだろう                     </div> ・筆者の主張の解釈	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科書と改訂前の文章のプリントで、「まとめ」の箇所を確認する。</li> <li>・読みの確認ができるようにペアで音読させる。</li> <li>・この部分だけ、全面的に書き換えられていることを押さえて3へ進む。</li> <li>・個人で検討する時間を十分にとり、机間を回りながら声をかけ、生徒の考えを確かめておく。</li> <li>・大半が意見をもてた頃合いで、回りで意見交換させた後に発表させる。</li> <li>・繰り返す言葉に注目し比較する読み方を示し、確かめさせて4へ進む。</li> <li>・「まとめ」として、という視点を意識させるために、板書で強調する。</li> <li>・考えをノートにまとめる時間を十分にとり、確認して回る。</li> <li>・意見の表札を使い、立場を表明させてから、周りで意見交換させる。</li> <li>・収束させる必要はないが、ウのような論理のつながりを確かめる視点は特に価値づけ5へ進む。</li> <li>・文章は完璧とは限らないからこそ、筆者の真意に迫ろうとする読みを心掛けたいことを告げる。</li> </ul>

本時案を見ると、指導上の留意点の多さが目を引く。これは、子どもたち一人一人の姿を思い描きつつ、どの子にもきちんと力を付けていこうとする態度の表れであり、学習の過程を流れとしてしっかりつなげていこうとする思いの表れでもある。日頃から生徒の実態をしっかりと把握し、一人一人に確かな力を身に付けさせている吉田教諭の日常の授業が推察できる。

以下、学習活動3の一部を取り上げ、考察を加える。



T 1 前の教科書と今の教科書のまとめ、どこがどんなふうになったのだろう。確かめながら読もう。

S 全 音読

S 1 今の教科書の文章が実際に言葉をためることについて、言葉のため方とか、前の教科書の文章では、そのための言葉を活用するとどうなるよということが書いてあるのだと思います。

T 2 言葉のため方について書いてある人。

S 2 今の方は言葉のためことだけを書いていて、前の方は友人関係がどうなるかということも書いてある。

S 3 前の教科書では批評をためることへの大切さをアピールして、直接書かれていないため方方法っていうのを自分で考えてもらおうとしていて、今の教科書では直接批評をためるための方法を伝えている。

T 3 ちなみにS 3さんは、ためる大切さは何だと思おう。

S 3 前の教科書のところにも書いてあるんですけど、批評のない友人関係だったら、本当の意味で自分を知ること相手を理解することもできない。

T 4 友人関係っていうことを書いた人。

S 4 前の教科書では、友人関係とか対人関係とか、他の人との関わりを大切にしたいということ伝えてたい。極端にいうと、よりよい関係を築くことの大切さについて伝えなかったんじゃないかな。

今の教科書は、自分の中の大切なことや自分をよりよくしていくこと、自分を高める方法を伝えていると思うので、違うなと思った。

S 5 友人関係を高めることと、感受性を高めることの違い。

S 6 今も前のも友人関係をもつことが大事っていう感じで書いてあると思うんですけど、前のは言葉がたまらなければ、批評し合う友人関係はもつことができないって書いてあるので、批評する言葉をためたら批評し合う友人関係がもてるっていう感じ。今の教科書の方は、言葉のキャッチボールを通して自分の中に「批評する言葉」をためて書いてあるから、友人関係をもってことばのキャッチボール、しゃべることを通して批評する言葉がたまるみたいな、順序が逆だなんて思う。

どの生徒も、話す内容を論理的に組み立てて発表して

いる。T 1で読みの観点をしっかりもたせて音読させ、その後、一人学びの書く時間を設けている。グループでの話し合いまで、11分間かけてしっかり考えさせている。一人一人がしっかりとした考えをもって、全体の話し合いに臨むことができていた。特にS 4やS 6は、違いを明らかにしつつ、自分の見つけた新旧のテキストについての意見を、聞き手を意識して話していた。クラス全体が聴く雰囲気にも包まれていた。

この後、4の学習活動で正否の検討を行うが、その際も中学校3年生らしく、例えば次の意見のように根拠と理由付けをはっきりと挙げて発言していた。

最初に二つを読んだときに、前の方が自分の中ではなるほどなってじっくり来たから。教科書の76ページ17行目の「批評する言葉」をため、から、それを投げ捨ててしまうことになるだろうっていう表現は、ちょっと中心的っていうか漠然としていて、その部分はプリント（旧教材）でいうと、言葉がたまらなければ、批評し合う友人関係はもつことができないっていうところだと思うんですけど、こういうふうにちゃんと具体的に書かれた方がわかりやすいので、前の方が伝わりやすいのかなと思いました。

このような意見は今後、「批判」を超えて「提案」につながっていくものであり、読解表現力（理解＝表現）を身に付けさせることにもつながっていくものである。

## 5. まとめと今後の課題

説明的文章の指導の在り方について、小中学校において育成すべき力、授業において重視すべき事柄を中心に述べ、附属光小・中学校の研究実践について検討してきた。附属光小・中学校の取り組みからは、特に「論理力の育成」、「共創的対話能力の育成」に関して学ぶべきものが多かった。このような実践が、山口県下、そして全国に広がっていくことを期待する。

一般的に見た説明的文章指導の今後の課題としては、

- 前期・中期において、児童生徒に「筆者」という「ひと」をどのようにとらえさせるかという、豊かで確かな説明的文章の実践につながる課題
- 授業や単元における自身や集団の変容をいかにモニタリングさせ、さらにその自覚をどのようにエネルギーとしてストックさせていくかという、変容的評価（Transformative Assessment）に関わる課題等が残されている。

<注>

- 1 丸野俊一「応答的な『話す』『聴く』行為が紡ぎ出す『創

- 発的な学び』を求めて」(第126回全国大学国語教育学会・シンポジウム資料 2013)
- 2 新村出編『広辞苑 第6版』「批判」の項② 岩波書店(2008)
- 3 松下佳代『ディープ・アクティブラーニング』2015勁草書房
- 4 安本美典『集中力を高める』1987 福村出版
- 5 岸本憲一良「単元を構想する際の4つの要素」『実践国語研究No.219』2001 明治図書
- 6 F・コルトハーヘン編著/武田信子監訳『教師教育学』2010 学文社
- 「『共創的対話』をこそ」山口国語教育学会『山口国語教育研究第27号』2017
- 「国語科の本質を追い求めてこそ」山口国語教育学会『山口国語教育研究第27号』2017
- 坂東智子「説明的文章の単元計画についての研究—単元計画指標モデルの作成を通して—」『山口大学教育学部研究論叢』66巻 2016 共著

【付記】

本稿は、平成29年度科学研究費補助金(基盤研究(B)) (研究代表者:吉川幸男 課題番号17H02703)による研究成果の一部である。

<参考>

- 岸本憲一良「説明的文章指導の目標と内容」全国大学国語教育学会編『新たな時代を拓く小学校国語科教育研究』2009 学芸図書
- 「交流を組織して表現力を鍛える—理解活動を広く深く—」長崎伸仁編著『表現力を鍛える説明文の授業』2008 明治図書
- 「『四つの要素』と『三つの対話』—単元構想と授業づくりの観点から—」『学校教育No.1080』2007 学校教育研究会
- 「『三つの対話』と『モニタリング』の組織化を」須田実編著『読解表現力強化プログラム』2009 明治図書
- 「説明的文章の指導の在り方に関する研究」『山口大学教育学部・附属教育実践研究紀要第12号』2013 共著
- 「『共創力』を育てる—育成すべきは『思考力、判断力、表現力』のみではない—」中瀬正堯監修、石丸憲一・岸本憲一良・香月正登編著『「新たな学び」を支える国語の授業・上』2013 三省堂
- 「説明的文章の指導の在り方に関する研究(2)」『山口大学教育学部・附属教育実践研究紀要第14号』2015 共著
- 「『提案読み』を提案する」『教育科学国語教育No.786』2015 明治図書
- 「言葉に着目して『提案する読み』を」山口国語教育学会『山口国語教育研究第25号』2015
- 「『提案読み』を提案する—『全知の第三者』育成を目指して—」全国大学国語教育学会『国語科教育研究第129回西東京大会研究発表要旨集』2015
- 「説明文のアクティブ・ラーニングポイント—『Collaborative Reading』(共創的読み)を中心に—」香月正登・長安邦浩編著、中国・国語教育探究の会著『三つの視点で実現するアクティブ・ラーニング型発問づくり』2016 明治図書