

令和7年度 研究報告書

筆者の述べ方を吟味・批評する説明的文章指導

指導教員 仁野平 智明 准教授

北川 雅浩 准教授

令和6年度入学

熊本大学大学院 教育学研究科

教職実践開発専攻 教科教育実践高度化コース（国語）

245-A9728 長瀬 みゆき

## はじめに

大学4年生で行った教育実習の際に、生徒の口から「説明文は嫌いだ」という言葉を聞いた。理由を尋ねると、その生徒は「難しいし、言っていることがよく分からない。」と答えた。たしかに、私自身もこれまで受けてきた国語の授業においては、説明的文章に対して大きな苦手意識を抱いていたことをよく覚えている。というのも、説明的文章では、文学的文章などの他の教材に比べて「正しく内容を理解する」ことが求められていたからだ。言い換えるならば、様々な解釈の余地があり、読み手が能動的に介入していきやすい文学的文章に比べて、説明文は筆者によって示された情報を受動的に読み取り理解するだけの退屈なものだと感じていたのだ。

この感覚は教員を目指して大学に入学した後も依然として自分の中に存在していた。説明的文章指導においては、内容を正しく読み取らせることこそが最大の目的であり、それ故に能動的な読み方について指導することは難しいと考えていたのだ。そのため、大学4年時の教育実習の際、授業実践で説明文を扱うことになったときには授業を構想するのに非常に苦労したことを覚えている。

しかし、大学や大学院で説明的文章指導について学んでいく中で、筆者の論理展開や表現といった「述べ方」に着目させることの重要性を知った。このことは、説明的文章指導では内容理解が最大の目的であると考えていた私に、それまでの固定観念を覆すような衝撃を与えた。その結果、それまで受動的にならざるを得ないと捉えていた説明的文章に対して、能動的な読みの可能性を感じ、説明的文章指導に関心を持ち始めた。

たしかに、教科書で説明的文章を学習する児童生徒にとって、目の前の文章は所与のものであり、自分たちに求められていることは「書かれていることを正しく理解すること」であると考えているのも無理はない。児童生徒からすれば、説明的文章の学習は国語の授業内で完結するものであるという意識も強いだろう。しかし、本来はそうであってはならない。そこで学び得たことを、自らの生活に結び付け、活かしていくことこそが重要なのである。そのため、文章に書かれた「内容」のみならず「述べ方」という汎用的な部分に着目し、そのスキルを身に付けていくことが求められている。

以上のことを児童生徒にも理解させ、主体的に文章に向かわせるために教師にはどのような工夫ができるのか。本報告書では、2回の授業実践を通して、説明的文章における述べ方への着目を軸に、「吟味・批評」という観点からその指導の有効性について検証・考察を行った。

## 目次

はじめに

目次

研究報告書要旨

### 第1章 研究テーマの設定について

第1節 今日の説明的文章指導における課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1

第2節 研究の動機・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2

### 第2章 先行研究の整理

第1節 批判的読みに関する議論の整理・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 4

第2節 批判的読みの実践について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 5

### 第3章 授業実践①

第1節 実践の概要・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7

第2節 実践の実際と考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 9

第3節 実践①の成果と実践②に向けた展望・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 13

### 第4章 授業実践②

第1節 実践の概要・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 15

第2節 実践の実際と考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 16

第3節 実践②の成果と課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 21

### 第5章 研究の成果と今後の展望・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 26

おわりに

注・参考文献

## 筆者の述べ方を吟味・批評する説明的文章指導

令和6年度入学

熊本大学大学院 教育学研究科

教職実践開発専攻 教科教育実践高度化コース（国語）

245-A9728 長瀬 みゆき

### 研究報告書要旨

本研究は、従来の説明的文章指導が文章内容の正確な読み取りに偏り、受動的な学びにとどまってしまっているという課題意識から出発し、筆者の「述べ方」に着目した批評的読解指導の有効性を検討したものである。これまでの説明的文章指導では、問いに合った情報を本文から探し出すという作業的な学びに傾倒し、論理展開や表現を吟味・批評する活動には十分に至っていない。その結果、説明的文章読解に苦手意識をもつ学習者も少なくない。この課題は、学習指導要領や中央教育審議会答申の指摘を見ても明らかである。

先行研究では、森田や井上、河野、吉川らによって、評価読みを通じた批判的読解の重要性が示されてきた。また、題名読みや問いの共有、他者との対話を通して、筆者と対話する主体的な読みを育てる視点も重視されている。

これらを踏まえ、本研究では中学校2年生を対象に二度の授業実践を行った。そこでは、説明的文章教材を用いて筆者の論理展開や構成、表現、図表、題名といった「述べ方」を吟味・批評する学習を構想した。第1回の実践では、題名読みや問いの精選、表による論理展開の可視化を通して述べ方への着目を促したが、「確認読み」の目的の共有や協働の不足から学習意欲や思考の深まりに課題が残った。そこで第2回の実践ではそれらの反省を踏まえ、学習の目的を明確に示し、「論理展開」という抽象的な表現を避けて「筆者の説明の仕方」といった平易な表現を用いたことに加え、段階的な発問と協働的活動を重視した。

その結果、学習者の多くが筆者の述べ方を意識して文章を読み、批評を通して読みが深まることを実感することができた。また、アンケートの結果からも、内容中心の読みから構成や順序、表現に目を向ける読みへと意識が変化したことが確認された。一方で、批評が表面的な非難にとどまる傾向も見られ、批判の本質の意味やその理由付け、改善案まで考えさせる指導の必要性が課題として残った。今後は、批評的読解を系統的に積み重ねる指導や、生活の中の身近な文章を教材とする実践を通して、学習者が自らの言語生活に活かすことのできる批判的な読みの力を育成することが求められる。

## 第1章 研究テーマの設定について

### 第1節 今日の説明的文章指導における課題

今日の説明的文章指導における課題の一つとして、文章に述べられている内容の読み取りに傾倒していることが挙げられよう。より具体的に言うならば、「問題提起の文はどれか。」「何が具体例として挙げられているか。」「筆者の主張はどのようなものか。」などの問いに対して、書かれている事柄を正確に読み取っただけでその説明的文章を「読めた」とする指導が行われていることが少なくないということである。このような指導においては、本文の内容を正しく読み取り理解することが目標とされ、学習者には問いの答えになる箇所を正確に本文から探し出すことが求められる。それ故に学習者にとっては主体的な学びに結び付きにくく、受動的な姿勢があることは否めない。実際に、報告者が小学校・中学校・高等学校で受けてきた説明的文章の授業は内容の読み取りが主な活動になっており、言ってしまうと目の前に提示された文章から、教師や問いによって求められた情報について自身の意味付けとは無関係に答えを探し出すだけの作業的な学びでしかなかった。それに加えて、内容が自分にとって身近な話題ではなかったり、興味や関心の低い話題であったりすると、読み取りが苦痛になることさえあった。「説明的文章が苦手だ」という学習者は少なくないが、このように自分の経験を踏まえて考えてみると、その抵抗感の原因は上記のような昨今の説明的文章指導のあり方にあるのではないかと考える。

もちろん、必要に応じて情報を本文の中から適切に取り出す力が不要であるということではない。今日の説明的文章がその活動のみに終始しがちであることに課題があると考えられる。実際に平成28年12月21日に示された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下、「中央教育審議会答申」という。）では小・中学校の国語科の課題の一つとして以下のように示されている<sup>1)</sup>。

全国学力・学習状況調査等の結果によると、小学校では、文における主語を捉えることや文の構成を理解したり表現の工夫を捉えたりすること、目的に応じて文章を要約したり複数の情報を関連付けて理解を深めたりすることなどに課題があることが明らかになっている。中学校では、伝えたい内容や自分の考えについて根拠を明確にして書いたり話したりすることや、複数の資料から適切な情報を得てそれらを比較したり関連付けたりすること、文章を読んで根拠の明確さや論理の展開、表現の仕方等について評価することなどに課題があることが明らかになっている。

（下線は報告者による。）

下線部の記述について、その原因はやはり国語科の指導が文章教材の内容の読み取りに傾倒していることにあるのではないだろうか。内容を書かれているとおりに正しく読み取ることによって授業の大半の時間が割かれ、その結果、文章中で示された根拠や論理の展開、表現について学習者が評価するには至っていないのである。特に説明的文章指導においては、根拠の吟味や論理の展開・表現の評価という点が大きく関わってくるだろう。

また、中央教育審議会答申をうけて改訂された平成 29 年告示の『中学校学習指導要領解説 国語編』では、国語科の目標として「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・能力を次のとおり育成することを目指す」ことを掲げ、ここで述べられている「言葉による見方・考え方」について以下のよう

言葉による見方・考え方を働かせるとは、生徒が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、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。様々な事象の内容を自然科学や社会科学等の視点から理解することを直接の学習目的としない国語科においては言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象としている。このため、「言葉による見方・考え方」を働かせることが、国語科において育成を目指す資質・能力をよりよく身に付けることにつながる事となる。

(下線は報告者による。)

上記のように、国語科では自然科学や社会科学等の視点からの内容理解を直接の目的としないことがあえて述べられていることを見ると、やはり説明的文章指導に対する課題意識は、現在多く見られるような内容の正確な読解を目的とした指導のあり方にあると見て取れる。

以上のことから、国語科では現在の説明的文章指導のあり方をもう一度見直し、学習者が論理の展開や表現に着目しながら言葉への自覚を高めていくことを目標とした指導を行っていくべきであるといえる。

## 第2節 研究の動機

第1節では、現在多く見られるような内容読解に傾倒した説明的文章指導の課題について述べた。現場でこのような指導が行われるのには、定期試験や高等学校・大学の入学試験などを見据えた指導に重きが置かれていることが要因として挙げられるのではないかと考える。筆者がどのようなことを主張しているか、指示語が指している内容は何かなど、明確な正解があることについて問われる試験においては、書かれていることをいかに素早く正確に読み取れるかが重要になる。それ故に、「筆者の言いたいことは文章の終盤に書か

れることが多い」、「指示語があったらその直前に注目する」など、いわば読みの「型」を教示するだけの指導が学校現場で行われていることも少なくない。このような指導を受ける学習者たちは、筆者の述べ方に着目することもなければ、それを評価することもなく、目の前の文章に「型」を当てはめて読めた気になってしまうのである。ともすると、筆者の述べ方を「評価する」という意識を全く持っていない学習者も多く存在しているのではないだろうか。特に、中学生は「教科書に載っている文章なのだから非の打ち所のない模範的な文章なのだ」と、述べられている内容や、筆者の述べ方を完全に肯定的に捉えている学習者が多い。本研究は、このような受動的かつ固定的な学びのあり方を見直し、学習者が主体的に文章と向き合いながら、そこで得た学びを自らの言語生活に活かすことができるような学びへと転換させるための糸口としたい。

以上のことから、本研究では論理の展開や表現といった筆者の「述べ方」に着目し、それらを批評することによって言葉への自覚を高めるための有効な指導について検証することを目的として授業実践を行った。なお、ここでいう「批評」とは、筆者の述べ方の効果的な点は肯定的に評価し、改善が必要な点はその根拠を示しながら具体的な改善策を提示することを意味している。単純に筆者の述べ方を評価することにとどまらず、自分の言語生活にどのように活かすことができるのかを考える力も養いたい。

## 第2章 先行研究の整理

### 第1節 批判的読みに関する議論の整理

吉川芳則によると、早いところでは1963年に東京都教職員組合荒川支部教研会議国語部会によって「批判読み」が提唱されたとのことである<sup>3)</sup>。書き手を意識し、本文のことば、表現を適否、正確さ、感じ方等の観点から吟味することを求め、筆者と対話する主体的な読み方を育てようとしたのである。

その後、森田信義によって「評価読み」が提唱された<sup>4)</sup>。森田は、読みを「受容的な側面と同時進行的に評価的、批評的、かつ創造的な側面があり、両者が重なり合い、相互関係を持ちながら（中略）行われる活動だ」と述べている。その上で、説明的文章教育で目指すべきは、教材の論理を受け入れる立場に留まる人間ではなく、読み取ったものを論理的に吟味し評価できる主体を育成することだと主張した。

森田は「評価読み」について「確認読み」と「評価読み」という二つの概念を提唱している。まず、「確認読み」とは、文章を読む際に、読み手の恣意的で偏った読みにならぬよう、書き手が書いている通りに理解する読みのことである。そして「評価読み」とは、「確認読み」で読み取ったものを、妥当性や問題の有無という観点から吟味・批評し、それらがどのような価値を含んでいるか考慮した上で、実践に活かす行為のことである。両者は相互に絡み合うような関係であり、読みの過程において同時に行われるものである。質の高い「評価読み」を行うためには質の高い「確認読み」が必要になるのだ。

また、井上尚美は批判的読みにおける発問の種類を「A ことばかけ」と「B 問いかけ」に分類し、後者をさらに「b<sub>1</sub> 知識に関する問いかけ」、「b<sub>2</sub> 解釈に関する問いかけ」、「b<sub>3</sub> 評価、批判、鑑賞に関する問いかけ」に分類している<sup>5)</sup>。これらのb<sub>1</sub>～b<sub>3</sub>はそれぞれPISAのいう「読解リテラシー」が含む①情報の取り出し、②テキストの解釈、③熟考・評価（批判的思考）の三つの過程に対応している。読みにおいて子ども自身が「自ら問うていく」自問態勢をつくっていくためにも、子どもに問いかけの仕方を教えなければならず、教師は本を読むときの目のつけどころ、問いかけ方などのメタ認知的なスキルを子どもに指導すべきである。その方法として、生徒自身に教師の立場に立ったつもりで発問をつくらせるなどの活動も効果的であると述べている。

また、河野順子は批判的読みについて、学習者はそれぞれの既有知識をもとにテキストに出会うとしており、そこで生じた筆者の見方・考え方・述べ方とのずれが「問い」につながると述べている<sup>6)</sup>。その「問い」を学習者同士で発し合うことで、他者の考え方との相違を認識し、疑問や批判的な芽が形成されるのである。このような読解力が、自分なりの見方、考え方、述べ方をもって自分の言葉で表現する力を育てていくと述べている。

また吉川芳則は、説明的文章指導において「筆者に立ち向かう、力強い読者（読み手）を育てること」を目指すべきだとし、書かれている事柄や論理をそのまま受け取るだけで

はなく批判・評価しながら捉えることのできる読み手を育成すべきだと述べている<sup>7)</sup>。それをかなえるために、吉川は批判的読みの観点、能力を以下のように整理している。

#### X 文章（ことば、論理）に反応する

- ①書かれている事柄（内容）や、書き表されていることば・書き表され方（形式）に着目する、興味をもつ。
- ②それらについて、言いたいことが見つかる、言おうとする（=反応する）。

#### A 筆者について考える（読む）

- ①文章の書き手（説明的文章では筆者）を意識する（問題にする、取り上げる）。
- ②その筆者が書いた中身（内容）と、書き方（形式）に着目する。
- ③内容と形式のそれぞれについて、「なぜ筆者は、そのように書き表したか」を問題にする。

#### B 自分の考え・論理を作る

- ④主に本論部を対象に（もちろん文章の各部分や題名も含めて）、その内容と形式について、自分はどうか、自分の考えをつくる、表明する。
- ⑤筆者の主張（結論部）に対する自分の考えを表明する。

上記のように、批判的読みについては多くの研究者たちによってその指導論が議論されてきた。2008年に学習指導要領が改訂され、「思考力・判断力・表現力」の育成が明記されて以降、批判的な読みの概念が本格的に導入され、教育現場での実践も増えてきたといえるだろう。

## 第2節 批判的読みの実践について

森田は、文章を読む際には「書き手や読み手を尊重すると同時に、読み手である自らの論理を大切にしないといけない」と述べている<sup>8)</sup>。そして、その読み手の論理を大切に読む読みは、「確認読み」を完了した時点から始まるのではなく、教材の題名や筆者名に接したその時から始まるのだと主張する。読み手が文章と出会うとき、はじめに目にするのは題名であり、そこで読み手としての興味・関心や既有知識の想起などの様々な反応、言い換えるならば読みの構えを作っている。そのため、題名読みを行うことは、これから読む文章に対する姿勢作りであり、後の活動を主体的、個性的なものとして維持、発展するための必須条件であるとしている<sup>9)</sup>。

先に述べた河野も「題名読み」を重要視している点で森田と共通する。河野によると、学習者は題名を窓口にして、主体的・対話的に本文に関わろうとする構えをつくることを目指さなければならないとしている<sup>10)</sup>。その構えを持っておくことで、本文を通読した際に筆者との認識の差、違い、ズレを明確に意識することになり、それが既に批判的に読む

行為になっているのである。

以上のように、批判的な読みを行うにあたっては、内容と述べ方の両面を関連させながら読んでいくこと、またその構えとして「題名読み」によって学習者の既有知識を想起させることが重要であるといえる。また、そこで想起した自分の知識と、筆者の考え方や述べ方とのズレが問いを発することにつながり、さらにそれを他者と共有することによって批判的読みを深めていくことができる。これらのことを踏まえ、本実践の授業案を構想した。

### 第3章 授業実践①

本研究では1回目の実践として、熊本市内の公立中学校にて、第2学年の2クラスで授業を行った。題材は、三省堂『現代の国語2』（令和7年度版）に収録されている「人間は他の星に住むことができるのか」（渡部潤一）という論説文である<sup>11)</sup>。なお、本題材の直前に収録されている「宇宙に行くための素材」（白石紀子）は研究協力校の国語科教諭の協力のもと、本実践を行う直前に授業が行われている。その際に、生徒には「説明的文章を読む際には論理の展開や構成に注目して読むことが重要である」という説明がされている。以上のことを踏まえ、本実践にあたった。

#### 第1節 実践の概要

本実践では全4時間で構成した。各時の概要については以下の通りである。

##### ●第1時 《既有知識の想起と問いの精選》

学習内容	学習活動
① 内容について学習者が持っている既有知識を想起する。	① 題名読みを行い、他の惑星への移住について自分の知っていることや、見聞きしたことを挙げる。
② 本文の大まかな構成を捉える。	② 本文を序論・本論・結論に分け、そこで分けた理由を確認する。
③ 本文を読んで疑問や気づきを挙げ、観点到別に分類した上で問いの精選を行う。	③ 疑問や気づきを班で出し合い、付箋に書いて、それらを「言葉の意味に関するもの」、「内容に関するもの」、「筆者の工夫に関するもの」などに分類する。

##### ●第2時 《内容の整理と本文の構成の視覚的把握》

学習内容	学習活動
① 本文に示されている情報を整理する。	① ・本論で筆者が「人間が他の星に移り住むための条件」としてあげているものを二つ確認する。 ・上記の条件に基づいて他の星について考えた結果、筆者がどう判断しているか

<p>②視覚化された表を用いて、筆者の述べ方の工夫やその理由を考える。</p>	<p>確認する。</p> <p>②本論で検証されているそれぞれの星について、書かれている分量や順番がなぜそのようにされているのか考える。</p>
---	--

●第3時 《筆者の述べ方の特徴とその効果についての意見交流》

学習内容	学習活動
<p>① 二つの文章の比較を通して、筆者の述べ方の特徴を把握する。</p> <p>②筆者の述べ方の工夫とその効果を考える。</p>	<p>① 「宇宙に行くための素材」と「人間は他の星に住むことができるのか」の2つの文章を比較して、共通点と相違点を見つける。</p> <p>②・第1時で出した、表現や論理の展開についての気付き・疑問について、班でその工夫と効果について考える。</p> <p>・班で話し合っ出て意見全体を共有する。</p>

●第4時 《述べ方の批評と振り返り》

学習内容	学習活動
<p>① 筆者の述べ方を批評する。</p> <p>②学びを振り返る。</p>	<p>① 筆者の論理展開の着目し、「よいと思ったところ」と「より工夫が必要だと感じたところ」を挙げる。</p> <p>→「より工夫が必要だったところ」はどのように書き換えるとよいかということまで記入する。</p> <p>②振り返りを記入する。</p>

## 第2節 実践の実際と考察

本章第1節で概要をまとめた実践について、①学習への意欲、②述べ方への着目、③批評による考えの深化の3つの観点から、工夫した点や学習者の反応を踏まえて以下に考察を行う。

### 【1. 学習への意欲】

第1時の導入において本文を読む前に「題名読み」を行い、「人間は他の星に住むことができるのか」という題について、人間が他の星に住むことができると思うか、できないと思うか、その理由も併せて考えさせた。これにより、本題材で扱われている話題について学習者の既有知識を想起させるとともに、本文の内容に関心を持った状態で読みに入らせることができたと考える。

そして、第2時では筆者が本文中で挙げている「人間が他の星に移り住むための条件」を確認し、月、金星、水星、火星のそれぞれの星について、住める可能性があるかどうかを筆者がどのような根拠のもと判断しているのか表に整理させた。しかし、先に実践を行ったAクラスでは本時の展開が内容の読み取りに傾倒してしまい、学習者の発言が顕著に減ったり、活動に参加していない様子の学習者が複数名見られたりするなど、学習者の意欲も低下しているように思われた。この意欲の低下には、第1時で学習者らが出した疑問や気づきに第2時で触れなかったことが一因として挙げられるのではないかと考えた。そのため、後に実践を行ったBクラスでは、第1時で学習者から出た疑問や気づきをいくつか先に取り上げ、それらについて考えるための手がかりとしてまずは書かれていること(内容)にも注目するよう促した。その結果、Aクラスで見られたような意欲の低下はBクラスではほとんど見られず、積極的に学習活動に取り組む様子が見られた。このことから、学習者ら自身で出した問いについて答えを出そうとすることが学習の動機となり、学習活動に取り組む意欲も維持できたのではないかと考える。

第3時では、第1時で学習者らが出した疑問や気づき(筆者の工夫に関するもの)を一枚のシートにまとめたもの(図1)を、学習者にロイロノートで提示した。挙げられた疑問等について全体で全て扱うことはできないので、班ごとに自分たちの関心があるものを選んで考えるように指示したが、先に行ったBクラスでは班の中でもそれぞれ関心のある項目が異なり、協働ができていない班も多く見られた。そのためAクラスでは、班ではなくまずは個人で気になる項目を選び、同じ項目を選んだ者同士で集まって考えさせたところ協働的に活動に取り組むことができていた。また、学習者ら自身で挙げた疑問や気づきについて考えるということも、積極的に活動に取り組むことができた一つの要因であると考える。

〈図1〉

A クラス

1	なぜ火星の話だけ長いのか。
2	なぜ火星だけではなく他の星も取り上げているのか。なぜはじめから火星の話をししないのか。
3	なぜ月、金星、水星、火星の四つを取り上げたのか。それ以外の星は検証しないのか。
4	なぜ「人間は他の星に住むことができるのか」という題名にしたのか。
5	なぜ月→金星→水星→火星の順番で調べたのか。
6	なぜ地球を「命の星」「緑の惑星」「奇跡の星」など色々な呼び方で呼んでいるのか。
7	住める星について考えていたのに、なぜ結論は「地球はかけがえのない星」というように地球の話に戻ったのか。
8	題名と問題提起が同じである。
9	条件を満たさない星を先に挙げ、満たしている星を後に書いている。
10	惑星によって取り上げていることが異なる。(多い気体や重力など)
11	「最初に」「次に」と順番に説明している。
12	地球を良い星のように書いている。
13	様々な星を比較しながら書いている。

B クラス

1	なぜ火星以外の星も話に出したのか。
2	なぜはじめから火星の話をししないのか。
3	なぜ火星だけ段落を多く使って詳しく書かれているのか。
4	「人間は火星に住むことができるのか」という題名ではいけないのか。
5	例に挙げられている星は、一つ目の条件の「地球からの距離」を満たしている。
6	例に挙げられている星はすべて最初にその星の利点を述べて、その後その星の欠点を述べている。
7	なぜ「命の星」「緑の惑星」という名を出す必要があるのか。
8	第10段落と第12段落でも問いかけをしている。
9	第4段落で人間が他の星に移り住むことができる条件を書いている。
10	温度や二酸化炭素の割合などを具体的な数字で表している。
11	なぜ探査機の話をしているのか。
12	「フェニックス」の話は少なかったのになぜ写真が用意されているのか。
13	問題提起で出した問いの答えが結論で曖昧になっている気がする。
14	問いかけの文が多い。
15	文末が「～だ、～である」のような書き方ではなく、「～です、～ます」といった書き方で書かれているのはなぜか。

【2. 述べ方への着目】

第1時では、まず前時に学習している「宇宙に行くための素材」を振り返り、説明文を読む際には論理の展開や構成に注目すべきだということを再確認した上で、本学習でも論理の展開や構成について着目しながら筆者の「述べ方の工夫」を探っていくことを確認した。その際、前提として「説明文は読み手を納得させるための文章であり、そのために筆者は『なるほど』と思わせるための工夫をしているはずだ」ということを強調した。そう

することで、今回は内容読解に重点を置くのではなく筆者の「述べ方の工夫」に着目していくのだと学習者に意識づけることができたと考える。

また、第1時の展開では、まず本文を序論・本論・結論に分ける活動を行った。この活動における学習者の反応としては、両クラスともに本論と結論はほとんど全員が同じ位置で分けられた一方、序論と本論については学習者によって分ける位置にばらつきが見られた。というのも、本文第3段落の「もしもそうなったとしたら、私たち人間は、地球以外の星に住むことができるのでしょうか。その可能性を探ってみることにします。」<sup>12)</sup> という問題提起を序論の終わりとするか、本論の始まりとして見るかで意見が分かれたのである。

そこで、この第3段落に着目し、これを序論とすべきか本論とすべきか、そう考える理由とともに学習者同士で話し合わせた。その後、「宇宙に行くための素材」のページに遡り、ここでは問題提起が序論に分類されていることを確認させた。ただし、「教科書の他の題材で問題提起が序論に分類されているから、今回の文章における問題提起も序論の一部である」という安直な考え方では学習者が十分に納得することはできないだろう。そこで、本来の学習活動としては設定していなかったが、「問題提起は何のためにあるのだろうか」ということを学習者に問いかけた。すると学習者から「これから話す話題を示すため」といった反応があり、話題提示としての問題提起の役割を確認することができた。本来、想定していなかった学習活動ではあったが、これにより学習者が構成や論理展開に目を向け、その意図を考えるきっかけになったのではないかと考える。

その後、本文を読んだ疑問や気づきを挙げさせ、付箋紙に一つずつ書かせた上で班でそれらを「言葉の意味に関するもの」「内容に関するもの」「筆者の工夫に関するもの」といったように分類させた。この活動の意図は、多数挙げられる疑問や気づきを、「筆者の述べ方の工夫に着目して読む」という本題材の目標に合わせて精選させるためである。学習者たちは自由に意見を出し合い、ほとんどの班がそれらを適切に分類することができていた。

第3時では、はじめに「宇宙に行くための素材」と「人間は他の星に住むことができるのか」の二つの文章の構成を比較させ、共通点と相違点を挙げさせた。この活動の意図は、二つの文章を比較することで両者に共通して見られる「読み手を納得させるために効果的な構成」に気付かせるとともに、それぞれの筆者の述べ方の工夫について特徴を見つけ出すことであった。ただ、この活動に関しても先に行ったBクラスでは、共通点については複数の意見が挙げられるものの、相違点に関してはほとんど意見が挙がらず、学習者の混乱を招いてしまうこととなった。そこで、後に行ったAクラスではアプローチの仕方を変え、相違点を挙げる活動を行わずに共通点のみを挙げさせて「読み手を納得させるために効果的な構成」に気付かせた。今回の実践ではできなかったが、この活動においても表を使って両者の文章の論理展開を整理させ、比較させるとより効果が期待できるのではないかと考える。

そして、第3時で行った筆者の述べ方の効果について考える活動については、授業で用いたワークシートを確認していると「なぜ筆者はそのような書き方をしたのか」という問いに対して、「説得力が増すから」という一言で終わってしまっている記述も多く見られた。第1時でも確認したように、説明文は読み手に納得させるための文章なのであり、そこでなされている筆者の工夫は当然「説得力を増す」ためのものなのである。そのため「説得力が増すから」というのは究極的な表現であり、どの工夫にも当てはまる、言い換えるなら「これさえ言うておけば間違いなし」答えであるといえる。よって、「説得力が増すから」という理由をつけることは、一種の思考停止状態に陥っているとも言えよう。そうならぬよう、「では、その書き方をすると説得力が増すのは何故だろう。」というように問いかけ、思考をさらに深化させ、言語化させていくための工夫が必要であったと考える。

### 【3. 批評による考えの深化】

第4時では、まず前時で考えた筆者の述べ方の工夫とその効果について全体で共有した。その後、それまでに考えてきた筆者の述べ方の工夫について評価する活動を行い、筆者の書き方で「よいと思ったところ」と「より工夫が必要だと感じたところ」をそれぞれ挙げさせた。両者には理由も併せて記述させ、「より工夫が必要だと感じたところ」に関しては「どのように変えればより分かりやすくなるか」ということの記述も求めた。それまでは筆者の書き方を肯定的に捉えていた学習者も多かったが、「より工夫が必要だと感じたところ」を考えさせたことにより批判的な視点からも述べ方に注目できたと考える。

しかし、「筆者の書き方のよかったところ」については自分の考えを書くことができて、筆者の述べ方について批判的には見ることができない、あるいはその必要性を感じていない学習者も複数名見られた。この点については、筆者の述べ方を評価することの意義について学習者とより丁寧に共有する必要があったと考える。

また、「より工夫が必要どころ」とその理由を書くことができた学習者でも、その質的な部分には個人差が見られた。「どのように変えればより分かりやすくなるか」という問いに関しても、具体的に考えることができていない学習者はほとんどいなかった。これらは、考える時間を十分に取ることができなかったことや、他者と意見を交流する場面が少なかったことが原因だと考える。学習者らが筆者の述べ方に対して「不十分だ」と感じた点についてより深く考えるためにも、時間を十分に設け、学習形態も工夫する必要があった。

一方、中にはこの文章における筆者の論理展開の意図に迫るような記述もあった。例えば、以下のような記述である。

《筆者の書き方でより工夫が必要だと思ったところ》

→大気について

《理由》

→月や水星は「ほとんどない」、火星は「とても薄い」と書かれていて違いが分からない。

《どのように変えれば分かりやすくなるか》

→具体的に数字を書く

この学習者は、本論中で筆者が「人間が他の星に移り住むための条件」の一つの要素として挙げている大気について、月や水星は「ほとんどない」と記述されているのに対し、火星の説明では「とても薄いがある」といった記述の仕方がされている点に違和感を抱いたようである。上記の記述をした学習者に対して後日個人的に話を聞いたところ、第2時ワークシートでそれぞれの星について表で整理した際に、筆者の記述の仕方に違和感を抱いたということであった。

また、同じくワークシートの表を見て、複数の学習者が違和感を覚えた点として、水星の重力について言及されていないことが挙げられた。この点について調べてみると、水星の重力は地球の約3分の1とされており、火星と大差はないことがわかる。これを知った学習者たちは筆者の述べ方の意図に関心を示し、「自分の主張をするのに都合が悪い情報だから隠したのではないか」「もし出していたら火星のすごさが薄れてしまう」などのつぶやきが聞こえてきた。以上のことから、第2時で行った本文の内容を表に整理して筆者の論理展開を可視化する方法は、述べ方の工夫に迫る上で非常に有効であったといえることができる。

### 第3節 実践①の成果と実践②に向けた展望

ここまで述べてきたように、本実践では筆者の述べ方の工夫に着目した説明的文章指導を行った。学習者たちは第1学年までに論理展開や構成に注目するべきだということと言われてはいたものの、本実践で行ったような筆者の述べ方を評価する活動ははじめて行ったようである。自分たちで出した疑問や気付きについて考えていくという過程が、学習者たちに主体的な読みを促したことは間違いないだろう。また、「論理展開」といった抽象的な概念をどう把握していけばよいのか、はじめは学習者らも戸惑った様子を見せていたが、第2時で行ったように本文の構成や、示されている情報を表に整理したことで筆者の論理展開が可視化され、学習者らの思考を助けた。このことから俯瞰的に論理展開に着目させる際には図化という手段が有効に働くことがわかった。

さらに、最終時には筆者の述べ方を評価したことで、それまでは筆者の述べ方を完全に肯定的なものとして受け取っていた学習者たちも批判的な目で見ることになり、筆者の述べ方についてより考えを深化させることができたといえる。

第4時の最後にロイロノートを用いて提出させた本学習の振り返りでは、授業に参加したほとんどの生徒が本文の内容についてではなく、筆者の論理展開について記述ができており、「自分が今後文章を書くときに今回の学びを活かしたい」といった内容もあった。このことから本実践の目標におおむね到達することができたといえる。加えて、学習者たちが本授業での学びを今後の自分の言語生活に活かそうとする姿勢も見られた。限られた時数の中で授業展開の速度が速くなり、学習課題への取り組みが不十分な学習者も複数見受けられたが、そういった学習者たちに関しても振り返りを見ると論理展開に着目した読みの重要性を感じていることが見て取れたため、意識は改変することができたといえよう。

実践②に向けた展望としては、まずは学習者一人ひとりが論理展開に着目して読むことの意義を理解した上で学習活動に取り組めるよう、教師側からその目的や意義についてしっかりと共有していく必要がある。そして、今回は学習者同士の協働の場面が不十分で、各個人の学力や文章読解能力によって思考の深まりや意見の質に大きな個人差が見られたため、協働の場を増やして全員が多角的な視点から思考を深めていくことができるようにしたい。また、学習を通して自分の読み方がどのように変容したかを見取れるように、振り返りの観点をより明確にしたりアンケート等の実施を行ったりする必要がある。

## 第4章 授業実践②

第1回の実践の結果を受け、10月上旬に同中学校の第2学年の2クラスで授業実践を行った。この2クラスは第1回の実践を行ったAクラス、Bクラスではない2クラスである。題材は三省堂『現代の国語2』（令和7年度版）に収録されている「味は味覚だけでは決まらない」（源河亨）<sup>13)</sup>を扱い、全4時間で授業を行った。

### 第1節 実践の概要

実践の概要は以下の通りである。

#### ●第1時 《筆者の述べ方に着目するための方向付けと既有知識の想起》

学習内容	学習活動
① 本学習では筆者の述べ方に着目しながら読んでいくよう方向付けを行う。	①既習の説明的文章の学習を振り返り、筆者の述べ方に着目するための本学習での目標を確認する。
②本文の内容や述べ方について既有知識と結び付けながら気付きや問いを整理する。	②教師の範読を聞き、気付きや疑問を「内容」と「説明の仕方」の二つに分類して挙げる。
③本文の内容と既有知識を結びつけ、自分の考えを深める。	③「嗅覚」「触覚」「聴覚」「視覚」の中で自分が最も味に関係していると思うものを一つ選び、体験や見聞を踏まえながらその理由を書く。

#### ●第2時 《本文の構成と内容の確認》

学習内容	学習活動
① 本文の構成を把握する。	①本文を序論・本論・結論に分ける。さらに、本論を説明されている感覚ごとに分ける。
②筆者が本文で説明している、各感覚と味との関係について情報を整理する。	②各感覚がどのように味に影響しているか要点をまとめたシートに、穴埋め形式で本文からキーワードを抜き出して整理する。

●第3時 《本文に挿入された図表の役割や効果の確認》

学習内容	学習活動
①図表に示された情報を適切に把握する。	①それぞれの図表から読み取れること、わかることを箇条書きで挙げる。
②図表から読み取った情報と本文を結びつけ、図表の役割や効果について考えを深める。	②図表が本文のどの部分と関連しているか考え、図表があることによってどのような効果が生まれているかまとめる。

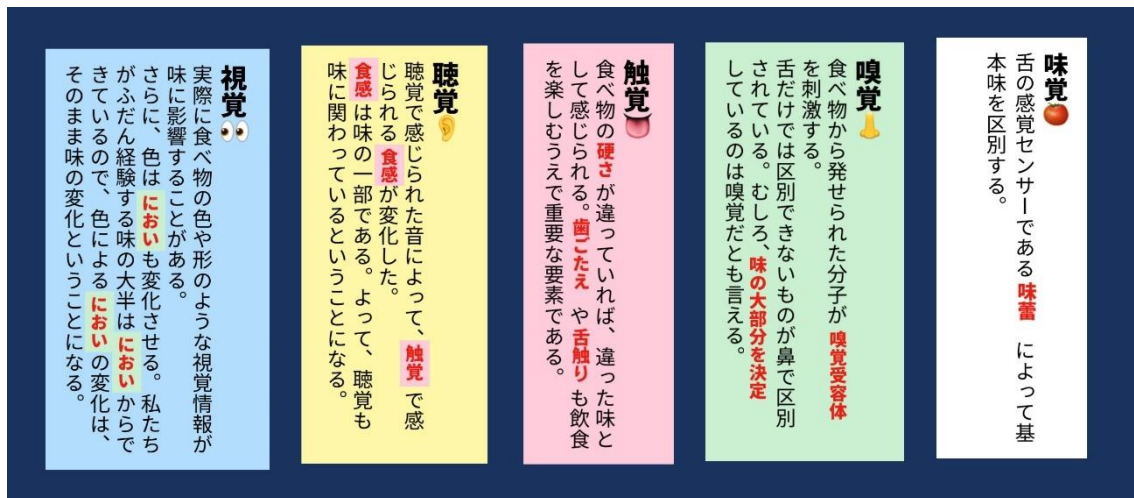
●第4時 《筆者の述べ方への着目と批評》

学習内容	学習活動
①筆者の説明の順序についてその効果を考える。	①筆者が「味覚」→「嗅覚」→「触覚」→「聴覚」→「視覚」の順で説明しているのはなぜか考える。また、その順で説明することによってどのような効果があるか考える。
②筆者の述べ方を批判的に見直し、自分の考えを深める。	②「構成」「表現」「図表」「題名」などの観点から筆者の述べ方を批判的に見直し、自分の意見をまとめる。

## 第2節 実践の実際と考察

### 【1. 学習への意欲】

1回目の実践（「人間は他の星に住むことができるのか」）では、第2時の内容整理の際に学習者の意欲が著しく低下した様子が確認された。その要因として、教師からその目的が明確に示されないまま内容の整理を作業的に行うことになってしまったことがあると考え、今回の実践では第2時の内容整理の場面で「述べ方に着目するための重要な手掛かりとして内容を整理していく」という意図を強調した。その結果、1回目の実践で見られたような著しい意欲の低下は見られなかった。



また、上に示したシートが第2時で実際に使用したものであるが、空欄に当てはまる語句を教科書の本文から抜き出すだけだと、本文の該当部分だけに注目する断片的な読みになってしまう、作業的な学びになってしまう。そこで、今回の実践では情報を整理させるとともに、それをペアで互いに説明し合う時間を設けた。その際、「〇覚がどのように味に影響しているのか、ペアの右側の人が、左側の人に向けて説明してみよう。その際、穴埋めに使ったキーワードに加えて、教科書に書いてあった具体例の説明も足しながら分かりやすく説明してみよう。」という指示を出した。そうしたことで、シートにまとめたことを単に読み上げるだけの活動になることはなく、学習者らが本文を丁寧に読み込み、示された情報を自らの中で再構成しながら相手に説明する姿が見られた。

また、第3時で図表の効果を考える際には、はじめから直接「挿入された図表はどのような効果を果たしているか考えよう」と指示すると、学習者にとって思考しづらいと考えられたため、まずは図表から読み取れることを自由に挙げるように指示した。その際に、学習者が取り組みやすくなるよう、可能な限り多様な意見を許容するよう心掛けた。

例えば、嗅覚受容体などの位置や吸気・呼気の通り道を図式化した人間の頭部の図表の読み取りでは「嗅覚受容体の色が全て異なっている」「口と鼻はつながっている」「脳と嗅覚受容体の位置は近い」などの意見が挙げられた。これらは本文の内容理解とは離れた意見であるが、それを受け入れたことで他の学習者たちも思考しやすくなり、活発に意見を出し合う様子が見られた。

そして、最終時に行った筆者の述べ方の批評の際には、「批判的に読むこと」について説明した際に学習者らから「面白そうだ」という積極的な反応が見られ、学習活動にも積極的に取り組む様子が見られた。

以上のことを踏まえると、はじめに学習活動の目的を十分に共有しておくことが学習者の学習意欲の維持につながるということがわかる。そのときに行っている学習活動がどこに結び付くのかということを学習者自身が理解することで、目的意識をもって主体的に学ぶことにつながるといえるだろう。

また、段階的な思考を促すことも有効である。第1回の実践ではこちらが主発問として設定した問いを投げかけた際に、それについて難なく理解し取り組むことのできた学習者と、問いに対して難しさを感じ思考が止まってしまった学習者が顕著に分かれた。そこで、今回は主発問を投げかける前に比較的難易度の低い学習活動から段階的に設定したところ、ほとんどの学習者が積極的に参加することができたとともに、主発問に向かうための段階的な思考が可能になった。さらに、その中で他者との共有の場面（ペアや全体等）を意図的に設定したことで、互いに教え合ったり、他者の意見を聞いて自分の考えをより深めたりする学習者の様子が見られた。その結果、途中で授業についていけずに学習意欲が著しく低下した学習者も第1回の実践に比べるとほとんど見られなかった。このことから、他者との協働も学習意欲の維持に有効に働くといえるだろう。

## 【2. 述べ方への着目】

今回の実践の導入として、既習の説明的文章の学習について振り返った。その際に、何が書かれているのかという「内容」と、どのように書かれているのかという「説明の仕方」の両方に着目することが重要であるということを確認した。その上で「(1)筆者の論理展開や構成に着目し、その効果を考える」、「(2)図表と文章などを結びつけて、筆者の考えを捉える」という二つの目標を設定して学習に入った。

はじめに本文を読んで気付きや疑問を挙げさせる際にも、「内容」と「説明の仕方」の二つの項目に分類して挙げさせ、学習者が双方の視点から本文に向き合うことができるように工夫した。すると、はじめに目標を明確に示したこともあり、「説明の仕方」に関する気付きや疑問が比較的多く挙がった。そして、そこで挙がった気付きや疑問を毎時間紹介しながら学習活動につなげたことで、学習者は常に「述べ方」に着目するという意識を持つことができていた。

このように、導入の際から筆者の述べ方に注目する重要性を強調し、各時においても筆者の述べ方を常に意識できるような方向付けを行ったことが、「述べ方へ着目」という点においては有効に働いたといえる。また、第1回の実践において、筆者の「述べ方」に対応する語として「論理展開」という言葉を用いたところ、語の意味が分からずに困難感を抱いた学習者が多く見られた。このことを踏まえ、今回は「論理展開」ではなく「筆者の説明の仕方」という表現を用いた。そうすると学習者たちはこれまでの学習で得た観点（文末表現や例示の順番、鍵括弧の効果など）を活かしながら述べ方へ着目することができていた。このように、「述べ方」や「論理展開」など抽象的な表現に聞きなじみのない学習者に対しては、「説明の仕方」といった理解しやすい平易な表現を用いることも思考を促すための重要な工夫だと確認することができた。

また、最終時で書かせた本学習での振り返りには以下のような記述が見られた。

- ・図や表を使って説明していたり、わかりやすい順で説明するという工夫をすることで読者に興味を持たせたり、飽きさせないようにしているのがこの話のいいところだと思った。次からの授業ではどういう構成になっているかを考えたい
- ・筆者の主張に関することを段落の順番や構成を考えて組み合わせていてすごい
- ・じぶんのたいけんしたことを思い出しながらかつ読むとよりわかった (原文ママ)
- ・教科書が全てではなく自分ならの意見を考えることがこの授業の学びでした。  
(原文ママ)

これらの記述からも学習者たちが述べ方に着目し、筆者の工夫やその意図に迫ることができたことがわかる。また、3つ目の記述を見ると、この学習者は自分の体験と結び付けながら文章を読んだことで、筆者が読者の共感を呼ぶ構成にしていたことに気付くことができたようである。さらに、4つ目の記述をした学習者は「自分が書き手だったらこのように書く」というように自身の考えと結び付けたり比較したりしながら読むことの重要性に気付くことができたようである。いずれも拙い表現ながらも「述べ方への着目」という点で新たな学びを得たことを示しているということができよう。

### 【3. 批評による考えの深化】

最終時で批判的に読む活動を行う際に、「この文章について、分かりにくいところは一切ないと感じた人は手を挙げてみて。」と問いかけた際、学習者からはほとんど手が挙がらなかった。そこで「それでは今日は筆者の説明の仕方を批判的に見てみよう。」と説明した際に、先述の通り学習者から積極的な反応が得られた。その後の学習活動でも、他者と自由に意見を交わしながら考えを深めていく姿が見られた。なお、この活動に際して「批評」という言葉を用いると、その意味が理解しづらく活動に困難感を抱く学習者が現れるのではないかと想定されたため、学習者にとって「批評」よりも聞きなじみのある「批判」という言葉を授業中は用いた。ただし、報告者の意図としてはどちらの語も「良い部分はその価値を認め、悪い部分は改善点として指摘する」という意味で同義として用いている。

また、1回目の実践では「筆者の述べ方を批評してみよう」という指示が抽象的かつ難易度が高かったことにより、学習者間で思考の深化の程度に大きな差があり、意見の質的な部分にも課題が見られた。そこで、今回の実践では〈構成〉〈表現〉〈図表〉〈題名〉という4つの観点を示して、その中から考えやすいものを学習者が自ら選択して思考を深めることができるように工夫した。その結果、学習者が各々で着眼点を持ちながら筆者の述べ方を批判的に見ることができていた。

以下は学習者の示した意見である。なお、複数の学習者によって示された類似する文言については、学習者の意図に準ずるものとして一部報告者がまとめ直している。

まずは〈構成〉についてである。

- ・筆者の主張をはじめに言うのではなく、最後にまとめる方がよいと思う。
- ・視覚の説明が少なく、例が多いので情報がごちゃごちゃしてしまっている。
- ・嗅覚受容体の説明が少ない。
- ・本文1文目の「視覚、聴覚、嗅覚、触覚、味覚」と、実際に説明されている順番が異なるから統一した方がよい。

構成については、双括型で述べられた主張について触れているものが複数見られた。学習者たちはこれまで教科書の題材で双括型の文章にあまり触れてきていないためか、序論に筆者の主張が述べられていたということが印象的だったようである。

また、「人間は他の星に住むことができるのか」の学習で例示の順序について取り上げていたためか、本題材でも説明の五感の説明の順序に着目した記述が多く見られた。

次に〈表現〉についての記述である。

- ・はじめから真っ直ぐ否定するのではなく、「私はこのような考えを持っている」のような書き出しがよい。「なぜそうなるのか探っていこう」のような書き方なら興味をひけるのではないか。
- ・聴覚の説明の際に出てきた、ポテトチップスの「新鮮さ」という表現がよく分からない。
- ・触覚の説明の際に述べられている「みそ汁は冷たいとおいしくない」「ぬるくなったジュースは甘すぎる」という表現は筆者の主観なので納得できない人もいないか。

以上のように、筆者の語り口調や表現の曖昧さに違和感を覚えた学習者が複数名いた。また、中には3つ目の記述のように自身の感覚と照らし合わせて筆者の表現を「主観的」だと評価した記述も見られた。

次に〈図表〉についてである。

- ・図3は必要ないのではないか。
- ・図5には本文で説明されている実験に関する図表を載せた方がわかりやすい。
- ・図5の説明を本文中でもしたほうがよい。
- ・読者に図を見てほしいタイミングで「図〇を見てください。」などの指示をした方が分かりやすい。
- ・本文で出していない情報を載せすぎると混乱する。

図表に関しては第3時でその効果について考える機会があったためか、学習者の記述数

も比較的多かった。ただし、必要か不要かという点の言及にとどまっており、その理由まで明らかにすることができていない記述も複数見られた。

最後に〈題名〉についてである。

- ・疑問形にすることで読者の興味をひくような題名にしたほうがよい。
- ・言い切るのではなく曖昧さを残しておいた方が読者が関心をもつ。
- ・題名で結論が分かっている。

題名に関しては他の観点と比較すると取り組みやすいためか、多くの学習者が記述していた。既習の題材とも比較をしながら、「こうしたほうが興味をひくだろう」と学習者同士で意見を交わす様子も見られた。題名が文章とのはじめての出会いという特性も踏まえながら、読者の興味・関心をひくことの重要性を意識して批評することができていた。

上記のように、既習教材で得た観点等も活かしながら批判的に見ようとする姿勢は見られた。また、国語に苦手意識をもつ学習者も「題名」など比較的批評しやすい観点から、「自分だったらどうするか」というようなことも考えながら意見を挙げていたことを見ると、先述の通り4つの観点を設けたことが各学習者のレベルに合わせた学習への参加を促すという点で非常に有効に機能したといえる。

しかし、様々な意見が出た一方で、どの観点においてもその理由まで明確に書くことができていない記述は少なかった。言い換えるならば、批評が筆者への単なる非難に留まってしまっている記述が多く見られたのである。これは、学習者の「批判」という言葉に対するイメージの貧しさが原因として考えられる。世間的に「批判」という言葉は否定的な意味で使用されることが多いため、学習者たちに誤解が生じるのも無理はない。しかし、「批判」というのは是は是として、非は非として評価するからこそ建設的な活動になるのである。したがって、この点については「批判」の本質的な意味を教師が学習者と丁寧に共有しておく必要があった。「なぜそこに改善の余地を感じたのか」「具体的にどのような改善策が挙げられるか」「その改善策は本当に適切か」など、批評をもう一歩深い段階へ進めるためにも教師の段階的な働きかけや指導の工夫をさらに検討していく必要があるだろう。そして、良いところ・改善すべきところの両者を批判する活動を繰り返しながら、学習者の批判的に読む能力を養っていく必要があるといえるだろう。

### 第3節 実践②の成果と課題

今回の実践では第1回の実践で得た反省を活かし、学習者が学習活動に意欲的に取り組むことのできる工夫や筆者の述べ方に着目することへの意識づけ、批判的な読みの観点の明示を行った。

第1回の実践の際には、筆者の述べ方に注目する目的や意図をこちらから十分に共有できていなかったことが課題として挙げられたため、まずは、授業の導入で「内容」と「説明の仕方」の両方に着目することの重要性を示し、目標を共有した。それにより、全4時間の授業を通して学習者が常に目的意識を持って学習活動に取り組むことができていた。

加えて、1回目の実践の際には、筆者の「述べ方」を意味する表現として「論理展開」という言葉を多用していたが、その表現の意味を十分に捉えられず思考が滞ってしまった学習者も多く見られたため、今回は「論理展開」という言葉のかわりに「筆者の説明の仕方」という表現を用いた。それにより学習者が意味を捉えやすくなり、思考を促すことができたと考える。このように、学習者の理解しやすい表現を用いることで、「述べ方」への着目のしやすさが変化することも今回の実践を通してわかった。

また、第1回の実践では十分に設けることのできなかつたペアや全体での意見交流の時間を、今回は意識的に多く設定したことで学習者らの思考の深化に有効に働いたと考える。これらのことから、目的意識をもって取り組むことや他者との意見の交流が、学習者らの学習動機や学習意欲の維持につながるのだと分かった。

また、今回の実践では、学習者の変容を学習者自身の内省とともに振り返ることができるよう、実践前と実践後にアンケートを行った。そこにおいて、「説明的文章を読む際に意識していること」（複数回答）の項目に対する回答が以下のように変化した。

	実践前	実践後	増減
①筆者が何について説明しているのか捉えること	50%	68%	+18%
②筆者の主張は何か考えること	50%	78%	+28%
③接続詞に注目すること	7%	27%	+20%
④知らない言葉を調べること	27%	28%	+1%
⑤筆者の説明する順番や構成に注目すること	33%	65%	+32%
⑥特にない	20%	7%	-13%
⑦その他	2%	3%	+1%

上記の選択肢に関して、①・②は内容的側面、③・④・⑤は述べ方的な側面に対応することを意図して設定した。上記の結果を見ると、実践前は①②のような内容的側面に関する回答が、⑤のような述べ方に関する回答に比べて20%近く多かったのに対し、実践後は⑤の回答者の割合も増え、①②の回答者との割合の差も小さくなっている。また、実践の前後で比較しても⑤を選択した回答者の割合は32%と大幅に増えており、本実践を通して「述べ方」に着目することの重要性を認識した学習者が増えたといえるだろう。

さらに⑥「特にない」を選択した学習者は20%から7%まで減少しており、これまで特に何も意識することなく文章を読んでいた学習者たちの中にも、今回の実践を通して何ら

かの読みの観点を得られた者が増えたことを意味していると言えよう。

①～⑤の全体にも注目してみたい。実践前のアンケートでは①～⑤の回答者の割合を合計すると167%である。つまり、学習者たちは約1～2項目（平均1.6）の選択肢を選択したことがわかる。それに対し実践後のアンケートでは①～⑤の回答者の割合の合計は266%まで増加している。つまり、一人当たり約2～3項目（平均2.6）の選択肢を選択していることになる。以上を踏まえると、説明的文章を読む際に意識していることが既にあった学習者たちも、本実践を通して新たに読みの観点を得られたということがわかる。

また、実践後のアンケートでは、授業のはじめに共有した目標をどの程度達成できたかということも問いかけた。結果は以下の通りである。

	達成できた	やや達成できた	やや達成できなかった	達成できなかった
①筆者の説明の仕方に着目し、その効果を考える。	53.4%	43.3%	3.3%	0%
②図表と文章を結びつけて、筆者の考えを捉える。	51.7%	40%	6.7%	1.6%

上記の結果を見ると、①の目標は96.7%の学習者が、②の目標は91.7%の学習者が「達成できた」もしくは「やや達成できた」と回答していることがわかる。特に①に関しては「達成できなかった」と回答した学習者がいないことから、実践の中で行った工夫が有効に働き、全ての学習者が少なからず目標達成に向かおうとすることができたということがわかる。このことから、学習者自身の内省を踏まえても、本実践は筆者の「述べ方」に着目するための糸口となり得るような効果を持っているということができよう。

また、以下は最終時で学習者が書いた本授業の振り返りの一部である。

・ どんな所があんまり良くなかったのかやどこをもっとどう書けばよかったなどそんな事を考えて、後からもう一度読んで見たらとても分かりやすくなった気がした。あんまり文章中で何が良くなかったかを考えるのはなかったから面白かった。

・ 構成や表現は、はじめは別に直すところなんてない良い文章だと思っていたけれど、授業で文をよく観察してみると疑問点や批判に気付くことができました。（中略） 今後は、いろいろな視点で文章を読んできたいと思いました。

上に示したように、今回の授業ではじめて批判的な読みを行ったという学習者も多かつ

たようである。しかし、それらの学習者は批判的に読むことで読みが深まるといった効果  
を確かに実感しており、今後の読みにつながる視点を得られたことがわかる。

また、中には以下のような記述もあった。

今回の説明文では、構成や表現の仕方はたくさんあって、それぞれに良さがあることに気づくことができました。初めて批判的に見ることをしたので、自分の考えを客観的に見る  
ことができました。

この学習者は批判を通して、多様な論理展開や表現の仕方の「それぞれに良さがある」  
ことに気付いたようである。前節で「批判」を否定的な意味で捉えた学習者が多かったと  
いうことを述べたが、この学習者のように批判を通して「良さ」にも気づくことができ、  
つまり是は是、非は非として評価する本質的な「批判」の捉え方ができた者もいたとい  
うことがこの記述からわかる。

さらに、以下のような記述も見られた。

- ・今まで批判的に読むということをしてこなかったので新たな考え方を作ることが出  
きました。自分が文章を作る時も批判的にみて何が足りていないのかを考えたりし  
たいなと思いました。
- ・批判的な意見が生まれたのはこの学習したからであるので、まずは肯定的ないい  
ところ、メリットを探し、その後にボロや粗探しや、デメリットを探すとじゃあ私た  
ちが論文などを書く時にどうすれば良いか。など、第三者目線でみて、学ぶことが  
できる。（原文ママ）
- ・筆者の主張を見てみると、今までとはまた一味違った書き方がされていたので面白  
かったです。自分が文を書くときには、主張を前に持ってくる方法も使ってみたい  
と思いました。（中略）順番を工夫する構成や表現も参考にして今後活かしてい  
きたいです。
- ・～しよう。などの文末なんかも呼びかけており読者が面白く読めるための表現だと  
思った。私は文を書くときに自分だけで喋っている感じがするのでこれは取り入れ  
ていきたいと思った。（原文ママ）

これらの記述を見ると、「読むこと」の授業で筆者の述べ方の批評を行ったことを通し  
て、「書くこと」につながる視点を見出したことがわかる。つまり、学習者の中には「読む  
こと」と「書くこと」の両面性に気付いた者が複数名いたということである。文章とい  
うのは所与のものではなく、その背後に必ず書き手がいること、そして自分が「書き手」に  
もなり得ることを意識することができたという点で、そこに本実践の効果を見出すことが  
できるだろう。

最後に、今回の実践では振り返りを記述させる際に「『味は味覚だけでは決まらない』で  
の学習を通して、学んだことや今後活かしたいことを自分の言葉でまとめよう。」という

指示を行った。その際、振り返りの観点を明確に示すことができていなかったことが原因で、「述べ方」ではなく「内容」に関する振り返りに終始している記述も数名分見られた。しかし、提出された 51 名の振り返りのうち、47 名の記述に「述べ方」に関連した記述が見られた。つまり、「内容」と「述べ方」のどちらの観点からの記述も想定されうる状況の中で、9 割以上の学習者が「述べ方」について記述していたということである。このことは、ほとんどの学習者にとって今回の実践で印象に残った、あるいは学び得たものが「述べ方」に関するものであったことを示している。振り返りの観点を明示できていなかったことは反省点として挙げられるが、それがかえって今回の実践を通しての学習者の把握のあり方を把握する結果につながったといえよう。

## 第5章 研究の成果と今後の展望

本稿では、2回の授業実践で得られた結果をもとに筆者の述べ方を吟味・批評する説明的文章指導について考察を行った。

まず、学習者の意欲という点では、導入時に説明的文章を学習することの目的を十分に学習者と共有することが重要だとわかった。そうしなければ、学習者の読みに対する意識も「内容読解」に偏ってしまい、受動的な学習になってしまう。それに関連して、授業の中で「内容」に関する確認を行う際にも、学習者にその活動の目的が十分に共有されていることが重要になるということがわかった。単なる作業的な読み取りにならぬよう、何のために内容確認を行っているのか、「述べ方」の吟味・批評という観点から見通しを持たせることが重要である。また、批評という学習者にとってなじみのない活動を行うにあたっては、学習活動における発問も難易度の低いものから段階的に行い、他者との交流の場面も積極的に設けることで国語が苦手な学習者も参加しやすくなるといえる。

次に、述べ方への着目という点では、「述べ方」や「論理展開」という抽象的で難解な表現は授業では用いず、学習者の理解しやすい平易な表現で思考を促すことが重要であることがわかった。「述べ方」や「論理展開」という表現を用いた第1回の実践よりも、「筆者の説明の仕方」という表現を用いた第2回の実践の方が学習者からの意見が活発に出たことから、教師がどのような言葉を用いて説明するかということが学習効果に直接的に関連するといえよう。さらに、学習者が挙げる疑問や気付きを「内容」に関するものと「述べ方」に関するもので分類させたことによって、学習者が両者の違いを意識して学習に取り組むことができた。

また、批評によって学習者たちの文章に対する見方が変化したこともわかった。それまで文章を批評する経験がほとんどなかった学習者たちにとって、批評という活動の質的な部分にはまだ課題が残るが、批評によって書き手の存在を意識し、自分の「書くこと」につながる視点を獲得する糸口となったことは間違いない。目の前の文章は所与のものではなく、誰かによって書かれたもので、そこにはその書き手の意図が存在するという事に気付くことのできた学習者も多くいたことが、本実践の成果である。

今後の展望としては、批判的な読みの質をどのように上げていくべきかを検討していく必要がある。先にも述べた通り、本実践は学習者にとって批判的読みの糸口とはなったものの、意見の質には大きな個人差があり、書き手の粗探しにとどまっている学習者も少なくなかった。ともすると、書き手への非難が目的化してしまい、自分の生活に活かすという本来の目的を見失ってしまいかねない。「批判」は必ずしも否定的なものばかりではなく、肯定的なものもあること、そしてその両者について自分なりに考えを深めることで、その後の生活に生きる力の獲得につながることを学習者と十分に共有しておくことが重要である。このように、「批判」や「批評」が持つ本質的な意味をより丁寧に学習者と共有し、学習を繰り返し重ねることによってその質を高めていくことができるだろう。なお、批評的

な読みの経験の繰り返しという観点で言えば、小学校の学習からどのような連続性を持たせ、中学校3年間を通してどのように身に付けていくべきかという長期的な視点からも計画を練るべきであると考え。

また、学習者が生活の中で触れる機会が多いのは、教科書教材のように整然とした文章ではなく、むしろ広告や勧誘文、説明書などの生活文である。日常生活の中でこのような生活文に触れた際にも書き手の存在を顕在化しその意図に気付けるよう、授業でも教科書教材にとどまらず、学習者の身近な生活文を教材として取り入れることが有効になるのではないかと考える。学習者にとっても、身近な文章を用いて学習することでより生きた力として実感でき、学習意欲の喚起にもつながるだろう。今後はそういった教材の発掘やその有効性の検討も行っていきたい。

最後に、批評的読みにおける他者との協働について述べたい。本研究で行った1回目の実践で他者との意見交流や協働の時間がほとんど設定できなかったことを踏まえ、第2回の実践ではできる限り共有の機会を多く設けるよう意識した。しかし、時間的な制約等もあり、学習者が思考を最大限に深化させるのに十分な時間を確保することができたとはいえない。

この点に関して、中央審議会答申には、「対話的な学び」が「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」ことによって実現されるべきであることが示されている<sup>14)</sup>。ここに「先哲」とあるように対話の相手が必ずしも教員やクラスメイトなど対面した相手ではないことを踏まえると、今回学習者が行った「筆者との対話」も対話的な学びであったといえることができる。学習者同士の協働という形態は不足していたものの、筆者との対話を通して有効に思考できたことは学習の様子やワークシートから見て取れた。しかし、それだけで十全なものとして捉えるのではなく、クラスメイトとの協働を通してさらに思考を深化させる時間を適切に設けるための有効な方法についても今後検討していきたい。

## おわりに

これまで私にとって説明的文章の読解は退屈なものだった。それ故に、いざ自分が教育実習や中学校への非常勤勤務で教師という立場に立ったとき、その指導をどのように行えばよいのか全く分からず、大きな不安を抱いていたことをよく覚えている。

しかし、本研究を通してもう一度説明的文章指導の根幹に立ち返り、向き合ってきたことで、説明的文章に対する自分の捉え方が大きく変化した。これまで内容読解を重視すべきだと思いこんでいた私にとって、「述べ方」への着目という視点を得たことは、指導観を変化させる大きなきっかけとなった。説明的文章はなにも教科書にだけ載っているものではない。日常生活のあらゆる場面の中に、我々の生活に根付いた形で溢れているのである。学校の授業の中での学びを、自分の言語生活に活かそうとする視点。そして、その汎用性のある力を身に付けさせる指導。これこそが従来の内容読解に傾倒した説明的文章指導に必要な視点の転換だと本研究を通して気付くことができた。

「説明文って思っていたより奥が深くて、面白い」。授業実践後にある生徒の口から出た言葉である。ただ受動的に情報を受け取るだけの読解では感じ取れない奥深さを生徒自身に実感させられたことが、私自身にとっても大きな喜びとなり、自信にもなった。今後教壇に立ち国語科の指導を行う際にも、この2年間大学院や教育実践研究で学び得た多くのことを活かして、生徒を惹きつけることができるような授業づくりを行っていきたい。

最後に、本研究を進めるにあたり研究の方法や視点について熱心にご指導いただきました教職大学院の先生方に深く感謝申し上げます。また、本研究を行うにあたり、快く授業実践の場を与えてくださり、多大なるご協力をいただきました、連携協力校の校長先生をはじめとする関係の諸先生方、授業実践に協力してくれた生徒の皆さんに心より厚く御礼申し上げます。

令和8年2月5日

熊本大学教職大学院  
長瀬 みゆき

## 注

- 1) 文部科学省「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」 p.124  
([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)) (参照：2026/01/19)
- 2) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』 東洋館出版  
2018年3月 p.11-12
- 3) 吉川芳則『論理的思考力を育てる！批判的読み（クリティカル・リーディング）の授業づくり ―説明的文章の指導が変わる理論と方法―』 明治図書 2017年9月  
pp.20-21
- 4) 森田信義『「評価読み」による説明的文章の教育』 溪水社 2011年8月 pp.3-33
- 5) 井上尚美『21世紀型授業づくり 126 思考力育成への方略 ―メタ認知・自己学習・言語論理―〈増補新版〉』 明治図書 2007年4月 pp.98-105
- 6) 河野順子・国語教育湧水の会『入門期の説明的文章の授業改善』 明治図書 2008年7月 pp.16-22
- 7) 吉川 前掲書 pp.10-20
- 8) 森田 前掲書 p.29
- 9) 森田 前掲書 pp.58-59
- 10) 河野 前掲書 pp.17-22
- 11) 中洌正堯 [ほか]『現代の国語2』 三省堂 2025年2月 pp.48-53
- 12) 中洌正堯 [ほか] 前掲書 p.48
- 13) 中洌正堯 [ほか] 前掲書 pp.92-97
- 14) 前掲 p.50

## 参考文献

- ・日本言語技術教育学会『言語技術教育 第5号』 明治図書 1996年7月
- ・倉澤栄吉・野地潤家『朝倉国語教育講座 2 読むことの教育』 朝倉書店 2005年11月
- ・倉澤栄吉・野地潤家『朝倉国語教育講座 6 国語教育研究』 朝倉書店 2006年9月
- ・澤口哲弥『国語科クリティカル・リーディングの研究』 溪水社 2019年12月