

令和 3 年 6 月 15 日現在

機関番号：14503

研究種目：基盤研究(C)（一般）

研究期間：2018～2020

課題番号：18K02621

研究課題名（和文）説明的文章の批判的読みの授業を多角的・総合的に展開する実践モデルの開発

研究課題名（英文）Development of a practical model that develops a class of critical reading of expository text in a multifaceted and comprehensive manner

研究代表者

吉川 芳則（Kikkawa, Yoshinori）

兵庫教育大学・学校教育研究科・教授

研究者番号：70432581

交付決定額（研究期間全体）：（直接経費） 1,600,000 円

研究成果の概要（和文）：本研究では説明的文章の批判的読みの学習指導過程モデルを開発した。学習指導過程を貫いて各段階における批判的読みの学習活動を相互関連的に深化、発展させる道筋を示した。教材の特性、発達段階に対応できるような基本的、可変的なものとしての活用可能性も意図した。また、学習指導過程モデルに基づく先行実践の学習指導過程の検討から、モデルは多様なパターン、バリエーションの批判的読みの単元（授業）開発を指導者自身が行うための足がかりになるものとして活用できることが示唆された。学習指導過程モデルを指標とすることで、既に設定された（されつつある）批判的読みの学習指導過程としての特徴、充足度を点検することができる。

研究成果の学術的意義や社会的意義

説明的文章領域の批判的読みのあり方を、単元レベルで構造的、組織的に明示した学習指導過程モデルはなかったため、このモデルを活用することによって、これまで着手されにくかった批判的読みの実践（授業）開発を容易にすることができる。

研究成果の概要（英文）：The purpose of this study was to develop a learning instruction process model for critical reading of expository text. This model presents a way to set up a learning activity for critical reading at each stage of the learning instruction process. It was also intended to be used as a basic and variable material that can correspond to the characteristics and developmental stages of the teaching materials. In addition, from the examination of the learning guidance process of prior practice based on the learning guidance process model, the model can be used as a stepping stone for the instructor to develop a unit (class) of critical reading of various patterns and variations. By using the learning guidance process model as an index, it is possible to check the characteristics and sufficiency of the critical reading that has already been set (becoming) as the learning guidance process.

研究分野：説明的文章の学習指導論

キーワード：説明的文章 批判的読み 学習指導過程 筆者の発想 自分の考え 学習活動 単元開発

科研費による研究は、研究者の自覚と責任において実施するものです。そのため、研究の実施や研究成果の公表等については、国の要請等に基づくものではなく、その研究成果に関する見解や責任は、研究者個人に帰属します。

1. 研究開始当初の背景

説明的文章領域においては、テキストを批判的に読むことが読みの力や読み方さらには学習意欲の面で有効であることが主張され、実践報告もなされてきた。井上（1983）の読みの授業の「評価、批判、鑑賞に関する発問」の提示、森田（1989）の筆者の工夫を評価する読み、阿部（1996）の吟味読み、河野（1996）の対話によるセット教材の読み、長崎（1997）の教材を突き抜ける読み、井上（1998）の批判的読みのチェックリスト、森田（2011）の評価読みによる説明的文章の教育の提案、吉川（2012）のクリティカルな読みを取り入れた言語活動の段階と観点などが代表的な先行研究として挙げられる。概してこれらの研究は、批判的読みの学習活動の構成や発問のあり方に関するものが多い。

一方、いくら効果的な学習活動や発問が開発されても、それらが単発的、独立的、感覚的になされていたのでは学習者にとっては主体的な学びにはつながりにくい。また指導者にとっては、自立的、自覚的な授業づくりにはならない。批判的読みの学習活動や発問を単元（あるいは特定の一単位時間）のどこで、どのように組織的に位置づけ活用するとよいのか、学習指導過程論として成熟しなければ、説明的文章領域における批判的読みの授業は充実、発展しない。

批判的読みに限定しない一般的な説明的文章の学習指導過程を論じた主な研究としては渋谷（1973、1999）、竹長（1996）、吉川（2002）がある。渋谷（1973、1999）では、第一次段階における全文通読の問題、第二次における小段落の読みと大段落の認定及びその関係について指摘した。竹長（1996）は説明的文章の読み方として、事柄読み、筆者想定読み、筆者対決の読みの3段階を設定した上で、説明的文章読解の二つの指導過程（「基本読み」「対話読み」）を提案するとともに、小、中学校別に具体的な学習活動や発問、所要時間等も含めた基本的な指導過程を示した。吉川（2002）は広岡（1972）の学習過程の最適化論を援用し、小学校低・中・高学年の発達段階別に仮説的に設定した説明的文章の基本的な学習指導過程に基づく実践を提案した。

しかしながら、以上の先行研究に見られる説明的文章の学習指導過程に関する問題意識は、森田（1989）の言う確認読みを中心とするものにとどまる傾向にあった。上述した竹長（1996）にしても、「筆者との対話」を想定しつつも指導過程における批判的読みは、4次までである指導過程の第3次において題名がつけられたわけを考えると、筆者の立場に立って要旨文を書くこと、筆者の考えについて自分の考えを書くことのように限定された形で位置づけられているだけである。また小1の児童に書き手の意図を想定させる読ませ方を計画することや小3の児童に書き手の意図に対する意見を求めることは難しいことを指摘しているが、これらについては批判的読みのあり方や捉え方、位置づけ方として不可能であるかどうか再検討する必要がある。

竹長以外の説明的文章の批判的読みに特化した学習指導過程に関する研究は河野（1996）、森田（1989、2011）のみである。しかし森田（1989）は批判的読みの学習指導過程を第1次から第3次まで順に「評価の構えづくり 確認の読み 評価の読み」と示すレベルにとどまっている（pp.79-82）。森田（2011）では各段階における確認読みと評価読みのバランスについて不等号を用いて示したり大枠の観点としての批判的読みの学習活動を例示したりはしているものの（pp.29-33）第2次における批判的読みの学習活動が非明示的であるなど不十分さは否めない。また河野（1996）の実践は複数教材をセットにした場合の批判的読みが中心であり、授業の基本的な形となることが多い単一教材の批判的読みの学習指導過程に対する言及は比較的少ない状況であった。

2. 研究の目的

本研究は、説明的文章の批判的読み（クリティカル・リーディング）の授業を多角的・総合的に展開するための実践モデル（「批判的読みの基本的な学習指導過程モデル」）の開発を目的とした。本研究では、主として単一教材を対象とした説明的文章の批判的読みを駆動し充実させるための基本的な学習指導過程のモデルの構築と、そのために必要な条件や観点等を導出・設定した。これによって批判的読みを指導するための教材研究、単元構想、学習活動の開発の作業を容易にすることができると考えられた。

3. 研究の方法

- (1) 説明的文章の批判的読みの授業づくりに資するテキスト分析、先行研究の検討を行い、学習活動開発の観点を構造化することで「批判的読みの実践モデル」を仮説的に設定した。
- (2) (1)のモデルをもとに、単元（及び1単位時間）の学習指導過程のあり方を教材の特性、学習者の発達段階、指導者のキャリアとの対応で精査するとともに、実践の開発、実施結果に基づいて改善を図り、「批判的読みの基本的な学習指導過程モデル」を構築した。
- (3) (2)で得られた「学習指導過程モデル」に基づく実践研究を継続して行い、モデルの実効性を検討した。

4. 研究成果

(1) 説明的文章の批判的読みの基本的な学習指導過程モデル

図1は開発した「説明的文章の批判的読みの基本的な学習指導過程モデル」である（以下、「学習指導過程モデル」）。三読法に基づき三つの段階から成っている。第1次は「文章の内容

や形式について素朴な感想をもつ」(1-X)段階とした。寺井(1992)は、批判的読みの実践に際して最初に文章に批判的に反応することが重要であることを主張した。寺井の言う反応とは「わからない」「なぜか」「そのとおりだ」等の不明点、疑問点、肯定や否定の反応を指している。文章を読むことの初期段階は内容面に意識が向いて当然であるが、形式面においてもことば遣いや文体などに関心が向くことも考えられる。対象に対する多様な反応や捉え方(=読み)が出されること、すなわち対象への主体的で素朴な反応を示すことが批判的精神として望ましいことから「文章の内容や形式について素朴な感想をもつ」ことを批判的読みの出発であり基本的な学習活動のありようとして位置づけた。この段階に該当する具体的な学習活動が見られる例として、吉川(2017b)に示された3年のM社教科書教材「すがたをかえる大豆」の実践(pp.118-123)を示して補足することにする(以下2次、3次についても同じ)。本教材文は九つの小段落からなる説明的文章である。序論部では、大豆はいろんな食品に姿を変えて毎日食べられていること、昔から様々に手を加えておいしく食べる工夫をしてきたことが述べられている。本論部では、おいしく食べる工夫の事例を五つ(大豆の形のまま煎る・煮る、粉に挽く、含まれる大切な栄養だけを抽出して違う食品にする、微生物の力によって違う食品にする、収穫時期や育て方を工夫する)が示されている。結論部では、多くの工夫がされてきたのは大豆が味、栄養、育てやすさが要因であること、こうした工夫をしてきた昔の人々の知恵に驚かされることが述べられている。実践例では、第1次の「全文を読んで内容の大体をつかむ」段階として2時間が充てられ、題名読みをすること、文章の大まかなつくりを確かめること、挿絵も使いながらどのような大豆を「おいしく食べる工夫」が書かれているのか大まかに確かめることなどの学習活動が設定されている。

第2次は「筆者の発想(=考えや表現意図)を探る」こと(2-A)と「(筆者の発想の現れである)文章の内容や形式に対する自分の考えをもつ」こと(2-B)の二つの学習活動を置いている。批判的読みの学習指導過程の基本型としては、2-Aの「筆者の発想(=考えや表現意図)を探る」ことから2-Bの「(筆者の発想の現れである)文章の内容や形式に対する自分の考えをもつ」ことへ順に学習活動が行われることとしている。しかし、授業時間と学習量との関係や授業者の経験年数、批判的読みへの習熟度等の観点を考慮すると、ひとまず図1の注(*)にも示したように2-Aの「筆者の発想を探る」のみ、または2-Bの「自分の考えをもつ」のみの学習になってもよいと考える。また学習の順序性として、2-Bの「自分の考えをもつ」ことが先行し2-Aの「筆者の発想を探る」ことが後続する形も想定する。これら2-A及び2-Bの批判的読みは、下部に位置づけた

「内容、表現のありようを確認、具体化する」読み方(いわゆる確認読み:森田,1989)と常に連動、関連してなされるものとして位置づけている。「すがたをかえる大豆」の実践例では、どのような「おいしく食べる工夫」なのかを見つけることを課題として3時間を充て、本論の事例それぞれの工夫について読み取る学習を展開している。これは確認・具体化の読みを行っていることになる。示されている学習活動と学習指導過程モデル(図1)との対応では以下のように捉えることができる。

- ・事例(おいしく食べる工夫)の順序性について考える。すなわち「なぜ筆者は、この順にこれらの『工夫』を述べたのだろう」と問うて読む学習。
 <2-A「筆者の発想(=考えや表現意図)を探る」読み>
- ・枝豆やもやしの例が挙げられているが、その必要性、妥当性・適切性について考える。すなわち「この例があるのはよい(よくわからない。またはなくてもよい。)なぜなら...」と問うて読む学習。
 <2-B「(筆者の発想の現れである)文章の内容や形式に対する自分の考

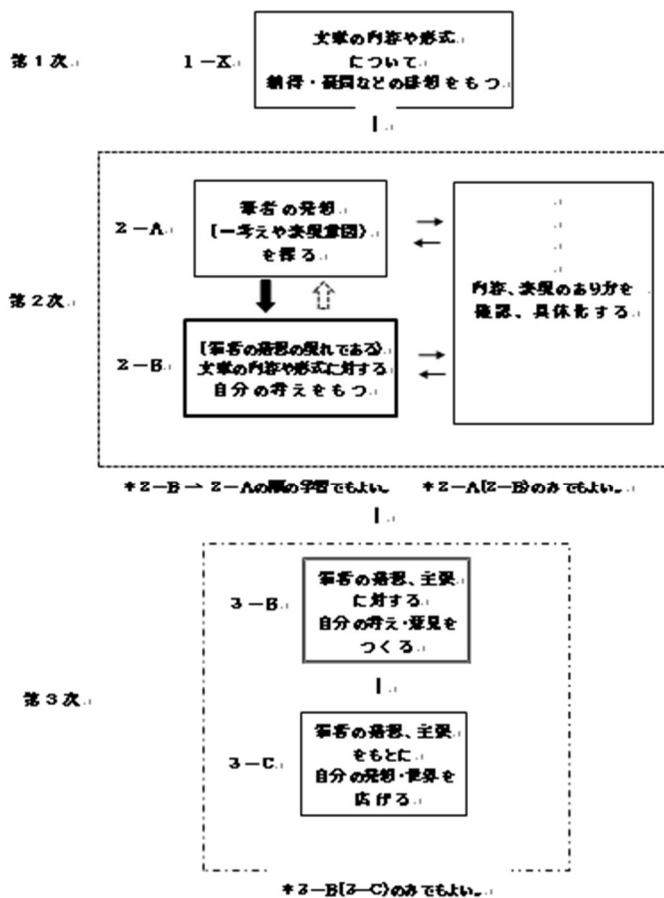


図1 説明的文章の批判的読みの基本的な学習指導過程モデル

えをもつ」読み>

第3次は「筆者の発想、主張に対する自分の考え・意見をつくる」こと(3-B)と「筆者の発想、主張をもとに自分の発想を広げる」こと(3-C)の二つの学習活動を設定した。第2次で行った批判的読みをまとめ、活用し発展させていく段階である。筆者の発想、主張へと再度(新たに)向かっていく方向の学習(3-B)と、筆者の発想を踏まえながら自分の見方や考え方を拡張していく方向の学習というふうに位置づけることもできる。3-Bの「筆者の発想、主張に対する自分の考え・意見をつくる」ことを行い、続いて3-Cの「筆者の発想、主張をもとに自分の発想を広げる」学習へと展開することでより充実した学習(授業)になると考えられるが、この段階においても、図1の注(*)に示したように授業時数、学習者や授業者の実態との関係で、3-Bのみまたは3-Cのみの学習で単元を終了してもよいこととしている。先に取り上げた「すがたを変える大豆」の実践例では、2時間を充て「わたしの家の食べ方」について書く活動を設定している。具体的には以下の二つの内容である。

本文に出てきた「おいしく食べる工夫」による食べ物、食品のうち、どれが我が家の食卓にはよく上がるかについて「はじめ 中 終わり」の構成で書く。

書いた文章を読み合ったり、紹介し合ったりする。

これは、3-C「筆者の発想、主張をもとに自分の発想を広げる」学習を展開させたものである。3-Bの「筆者の発想、主張に対する自分の考え・意見をつくる」学習を行わない形の単元構成としている。たとえば結論部にある「大豆のよいところに気づき、食事に取り入れてきた昔の人々のちえにおどろかされます」とする筆者の主張に納得するかどうか考える学習活動が設定されれば、3-Bの「筆者の発想、主張に対する自分の考え・意見をつくる」学習を位置づけたことになる。

図1に示した「学習指導過程モデル」は、あくまで批判的読みの学習活動の要素を網羅したものとしての基本的な学習指導過程モデル(基本型)である。単元構想を可変的に、容易に行うための足場、単元(授業)を開発するための足場として活用するものである。実際の授業づくりに当たっては、第2次と第3次に設定された学習活動をどのように組み合わせるかを構成するかが課題となる。

「学習指導過程モデル」は、学習指導過程一般のあり方と、それを受けての説明的文章の学習指導過程のあり方、それぞれの代表的な先行研究としての広岡(1972)、吉川(2002)の主張内容とも対応していることが認められた。また、説明的文章の批判的読みそのものの学習指導過程モデルの先行研究としての森田(1989、2011)との対応では、第1次段階は文章に対する読者の反応を重視する点で符合していた。また第3次段階も読者の論理を重視する点では共通性をもたせているが、森田では文章の評価、批判のまとめの性格が強い学習活動を想定しており、文章に向かう方向での読みが中心である。「学習指導過程モデル」では「筆者の発想、主張をもとに自分の発想を広げる」という文章から離れる方向での読みも設定した。

森田のモデルで検討すべきは、第2次段階が確認読みベースになっている点である。森田の言う両者が絡み合う、評価読みが確認読みを内包するとした感覚的な読み(学習活動)のあり方が不明である。「学習指導過程モデル」では吉川(2017)の批判的読みのあり方の考え方に気づき、筆者を読むことと筆者を相対化し自己の読み及び論理を形成することの二つを置き、確認読みレベルの読みは「内容、表現のありようを確認、具体化すること」と明示して関係性を表す形とした。二つの批判的読みのあり方も、順序性を可変的なものとして示した。

(2) 学習指導過程モデルに基づく先行実践の学習指導過程の検討

学習指導過程モデル(図1)を手がかりにすると当該学習指導過程の特徴、ありようが把握しやすいことが明らかになった。見方を変えると、モデルをもとにすると批判的読みの単元開発が容易になることを示すものである。「学習指導過程モデル」の観点に基づいて、長崎(2008、2014)、河野(2017)に所収されている批判的読みの先行実践を対象に学習指導過程を検討した。考察対象とした15事例(教材)のうち、学習指導過程の各段階における批判的読みの学習活動の設定状況は、第1次2例、第2次12例、第3次8例であった。各段階における具体的な批判的読みに関係した学習活動の特質が「学習指導過程モデル」との対応によって、どのような観点のものであるか明示的に把握することができた。

(3) 「学習指導過程モデル」に基づいて開発した学習指導過程と授業における成果

以下は、教職4年目の女性教員が先輩教員とも相談しながら考案した、「学習指導過程モデル」に基づく4年「アップとルーズで伝える」(光村)の実践における学習指導過程(全6時間)である。

第一次 どんなことが書かれているかつかもう(1時間)[納得・疑問などの感想をもつ 1 X]

・題名から書かれていることを予想する。 / ・問いや文章構成を確かめる。 / ・各段落に書かれていることを捉え、それぞれの段落の役割を考える。

第二次 「アップとルーズで伝える」を読んで自分の意見をもとう(3時間)

アップとルーズについて、例を確かめ、筆者がどのように説明しているか読み取る。〔確認、具体化する〕

アップとルーズの具体例では、なぜ伝えられることだけでなく伝えられないことも示しているのか、考える。(本時)〔筆者の発想を探る 2 A〕

筆者の考えに対する自分の考えをまとめる。

第三次 自分の考えを伝えよう(2時間)

「アップとルーズで伝える」ということについて考えたことを発表する。〔自分の考え・意見をつくる 3 B〕

「考えと例」を読み、好きな遊びについて自分の「考え」と「例」を考え、発表する。

第二次第 時(具体例では、なぜ伝えられることだけでなく伝えられないことも示しているのか考える)授業=〔筆者の発想を探る 2 A〕の授業では、授業者はよい点、問題点の両方を書いている筆者の意図をいきなり推論させる(2 A)のではなく、まずそのことに対する自分の考えをつくらせた(2 B)。この問いかけに対して賛成か反対か決めさせてから自分の考えをノートに書かせ、発表させた。これに対して学習者は、読者の立場から「いいことばかり書いていたら(中略)問題点なんかないと勘違いする人がいる」「いいことだけしかないのかなと迷ってしまう」「そのままずっと思い込んでしまって勘違いしてしまう」など、読者が適切な読書行為ができることが大切であることを意識した発言がなされた。また「いいこと、問題なところもあるよ、と説明するほうが、見た人もよく分かる」のように読者への配慮に言及したものも見られた。ここには自分が読者として読んだ場合という意識が働いている。それは間接的に筆者の表現行為に対する意識をもつことにつながる。さらに、筆者の立場から「説明文なのに、完全に説明できていないから、問題点を書くといい」との発言や「証明するために問題点を書いている」というような筆者意識による発言も産出された。2 Aのように筆者の意図を直接問はず、児童自身の考えを尋ねた形だったが、児童は単なる内容を確認するだけの読みではなく、読者や筆者を意識した観点から内容を検討する読みを展開した。

実践終了後の授業者に対する授業づくりについてのアンケートには、以下のような内容が記された。「『学習指導過程モデル』の資料をいただく前に学習指導案を作成していましたが、モデル図に対応させると、とくに第二次第5時以降が図(「学習指導過程モデル」図のこと引用者注)に当てはまったので、この順で、この内容で進めていいのだ、と思えました。新しく学習指導案を考えるとときには、単元の大まかな流れをつかむために参考になると思いました。」授業者は自力で学習指導案を作成する際にも「学習指導過程モデル」の観点は部分的には意識していたと思われる。それでも、既に作成した学習指導案を改めて「学習指導過程モデル」に対応させると、授業づくりのあり方を捉え直すことができ、モデルがチェック・点検機能を果たしたことがうかがえた。

こうした「学習指導過程モデル」に対応する実践事例は、各学年に1実践以上蓄積され、今後の批判的読みの学習指導過程開発や授業実施の指針になる形で得ることができた。

<参考・引用文献>

阿部昇(1996)『授業づくりのための「説明的文章教材」の徹底批判』明治図書

井上尚美(1983)『国語の授業方法論』一光社、72

井上尚美(1998)『思考力育成への方略 メタ認知・自己学習・言語論理』明治図書、77-87

河野順子(1996)『対話による説明的文章のセット教材の学習指導』明治図書

河野順子編著(2017)『質の高い対話で深い学びを引き出す小学校国語科批評読みとその交流の授業づくり』明治図書

吉川芳則(2012)『クリティカルな読解力が身につく! 説明文の論理活用ワーク 低・中・高学年・中学校編』

吉川芳則(2017)『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

寺井正憲(1992)『批判的な読みの理論の検討 実践的立場から理論構築の在り方を考える』『月刊国語教育研究』、NO.239、日本国語教育学会、46-51

長崎伸仁(1997)『新しく拓く説明的文章の授業』明治図書

長崎伸仁編著(2008)『表現力を鍛える説明文の授業』明治図書

長崎伸仁編著(2014)『「判断」でしかける発問で文学・説明文の授業をつくる』学事出版

森田信義(1989)『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』明治図書

森田信義(2011)『「評価読み」による説明的文章の教育』溪水社

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕 計4件（うち査読付論文 0件 / うち国際共著 0件 / うちオープンアクセス 2件）

1. 著者名 吉川芳則	4. 巻 134
2. 論文標題 説明的文章の批判的読みの学習指導過程構築の観点	5. 発行年 2018年
3. 雑誌名 『国語科教育研究』	6. 最初と最後の頁 277-280
掲載論文のDOI（デジタルオブジェクト識別子） なし	査読の有無 無
オープンアクセス オープンアクセスではない、又はオープンアクセスが困難	国際共著 -

1. 著者名 吉川芳則	4. 巻 35
2. 論文標題 説明的文章の批判的読みの授業づくりの要諦 実践者へのアンケート調査の結果から	5. 発行年 2019年
3. 雑誌名 言語表現研究	6. 最初と最後の頁 1-10
掲載論文のDOI（デジタルオブジェクト識別子） なし	査読の有無 無
オープンアクセス オープンアクセスとしている（また、その予定である）	国際共著 -

1. 著者名 吉川芳則	4. 巻 561
2. 論文標題 多様なテキストを論理的に活用するための精選された内容として	5. 発行年 2019年
3. 雑誌名 月刊国語教育研究	6. 最初と最後の頁 28-31
掲載論文のDOI（デジタルオブジェクト識別子） なし	査読の有無 無
オープンアクセス オープンアクセスではない、又はオープンアクセスが困難	国際共著 -

1. 著者名 吉川芳則	4. 巻 第37号
2. 論文標題 説明的文章の批判的読みの学習指導過程構築の観点	5. 発行年 2021年
3. 雑誌名 言語表現研究	6. 最初と最後の頁 1-12
掲載論文のDOI（デジタルオブジェクト識別子） なし	査読の有無 無
オープンアクセス オープンアクセスとしている（また、その予定である）	国際共著 -

〔学会発表〕 計1件（うち招待講演 0件 / うち国際学会 0件）

1. 発表者名 吉川芳則
2. 発表標題 説明的文章の批判的読みの学習指導過程構築の観点
3. 学会等名 全国大学国語教育学会 第14回大阪大会
4. 発表年 2018年

〔図書〕 計1件

1. 著者名 全国大学国語教育学会編	4. 発行年 2019年
2. 出版社 東洋館出版社	5. 総ページ数 201
3. 書名 新たな時代の学びを創る小学校国語科教育研究	

〔産業財産権〕

〔その他〕

6. 研究組織

氏名 (ローマ字氏名) (研究者番号)	所属研究機関・部局・職 (機関番号)	備考
---------------------------	-----------------------	----

7. 科研費を使用して開催した国際研究集会

〔国際研究集会〕 計0件

8. 本研究に関連して実施した国際共同研究の実施状況

共同研究相手国	相手方研究機関
---------	---------