

# 別構成テキストとの比べ読みによって 批判的読解力を養う説明的文章指導法の提案<sup>†</sup>

成田 雅樹\*

秋田大学教育文化学部

本論文は、PISAに出題され学習指導要領が求めている「批判的読解力」を養う指導法を提案するものである。

その指導法の概要は以下のとおりである。まず教材の段落カードを操作して教材の復元に取り組みさせる。この過程で教材の段落構成を入れ換えた「別構成テキスト」が生成される。つぎにこれと教材とを比べて読ませる。この一連の活動を通して、筆者の表現意図を想定させたり、筆者の表現を評価させたりすることによって、「批判的読解力」を養おうとするものである。

このように読むことによって、読者は筆者の表現過程をたどることができるであろう。また教材文に見られる論理展開について、筆者の意図を想定するとともに、自らが生成した「別構成テキスト」と教材との表現性の差異を検討して、教材の構成や論理展開を評価することができるであろう。

この仮説を検証するために、小学校教師と高校2年生を対象に、上記の方法で小学校3年生教材「ありの行列」の批判的読解の授業を行った。さらにこの2回の予備実践をふまえ、小学校6年生に同様の読解指導を行った。

この結果、この仮説の正しさを確認することができた。

**キーワード:**批判的読解力、別構成テキスト、比べ読み、評価読み、筆者想定読み

## 1. 問題の所在と改善策

### 1-1 「批判的読解力」育成の要請

2000年（平成12年）の第1回PISA調査の結果、日本の義務教育段階の国語科「読むこと」指導では、いわゆる「批判的読解力」の育成が不十分であることが明らかになった<sup>1)</sup>。具体的には、「理由を示して意見を述べよ」「根拠を示して代案を述べよ」「著者はなぜこういう書き方をしたのか」「どちらがよいか根拠を示して述べよ」といった設問に対する正答率が、OECD平均を下回ったという<sup>2)</sup>。

また、平成13年度の小中学校教育課程実施状況調

査「国語」や平成14年度高等学校教育課程実施状況調査「国語Ⅰ」でも同様の傾向が見られたという<sup>3)</sup>。例えば、中学生については「根拠を明確にしながらか、自分の考え方を述べる力や説明的な文章において展開や構成を正確にとらえる力が十分身に付いていない」と指摘されている。また高校生については「どのような表現を用い、どのような構成や展開で文章が書かれているのかなどという、筆者の考えの進め方や表現意図をとらえる力」が十分身に付いていないことが明らかになったという。

### 1-2 実践の難点と改善策

前述の調査結果を受けて、文部科学省は『読解力向上に関する指導資料 PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向』を刊行し、次いで学習指導要領を改訂した。平成20年改訂の小学校、中学校の学

2012年2月3日受理

<sup>†</sup>Proposal of explained sentences teaching method to support ability of critical reading by comparison reading as another composition text

\*Masaki NARITA, Faculty of Education and Human Studies, Akita University

習指導要領国語では、小学校5・6年生の「読むこと」の「イ」と「カ」、中学校3年生の「読むこと」の「ウ」と言語活動例の「イ」に、いわゆる「比べ読み」が示されている。複数の文章を読んで回答することを要求するPISAの設問に符合する。また、中学校3年生の「読むこと」の目標や内容の「ウ」には、いわゆる「評価読み」が示されている。これも前述の「どちらがよいか根拠を示して述べよ」等の設問に符合する。さらに、中学校1年生の「読むこと」の「オ」や同じく中学校2年生の「エ」には、いわゆる「筆者想定読み」が示されている。これも前述の「筆者はなぜこういう書き方をしたのか」等の設問に符合し、高等学校教育課程実施状況調査「国語Ⅰ」の「筆者の考えの進め方や表現意図をとらえる力」が十分ではないという課題に対応しようとするものと考えられる。

これらには、野田弘・香国研(1970)<sup>4)</sup>や、森田信義(1989)<sup>5)</sup>、河野順子(1996)<sup>6)</sup>等のすぐれた先行研究がある。にもかかわらず、これまでの実践はPISAが要求する「批判的読解力」の養成に十分な成果を上げることができていないことは、前述の通りである。実践を難しくしている原因は4つ考えられる。この4つを次のように改善することを提案する。

1つは、比較するための複数の文章の組み合わせ(セット教材づくり)が難しいことの改善である。

2つ目は、複数の文章を読むことの学習者負担が重いことの改善である。この2つの改善策としては、教材に手を加えて別のテキストを作り、教材と比べるという、1つの文章でできる「比べ読み」が有効である。

3つ目は、現在の教科書教材による批判的読解(比べ読み、評価読み、筆者想定読みを含む)の学習が、教材と読み方の両方の難易度が高く、学習者にとってハードルの高い学習になっていることの改善である。この改善には、教材と読み方の両方あるいはどちらか一方を、より易しいものに変える必要がある。「批判的読解力」を育てようというのだから、読み方を変えるわけにはいかない。そこで、内容が平易で構造が単純な下学年教材を利用することが考えられる。利用する教材が平易であれば、読みの技能が高度であっても習得することが可能であると考えられる。

4つ目は、比べて読む対象が用語や比喻表現等の

小さな言語単位に限られていることの改善である。「この言葉が〇〇ではなく〇〇だったらどうだろうか?」のような発問では、前述の小中高の教育課程実施状況調査で明らかになった課題(構成や展開をとらえる力が不十分)が改善されない。また、学習指導要領の小学校3・4年生の「読むこと」の「イ」や中学校1年生の「エ」、2年生の「イ」「ウ」、3年生の「イ」等で求められている「段落相互の関係」や「構成」、「全体と部分の関係」や「論理展開」を比べて筆者の意図を推定したり評価したりする学習が不十分になる。この改善策としては、別の構成や論理展開を仮定して別構成テキスト(読者の段落)<sup>7)</sup>を作り、教材と比較対照する学習が有効である。寺井正憲(2006)は、「段落を関係づけて文章構成をとらえ要旨を理解するシンタグマティック(結合軸)な読みへの偏向を改善し、教材文のある断片と関連のある外界の事柄や、その断片から読者が連想するものが関係づけられてくるパラディグマティック(選択軸)な読みを強化することが、今後の実践的な課題である(稿者要約)」<sup>8)</sup>と述べている。この的確な提言によって、仮定した別表現と元の表現との差異を検討する比べ読みの実践が一般化してきている。ただ、残念ながら多くの実践では、仮定する別表現が小さな言語単位(まさに断片)に限られている。「批判的読解力」を育成するためには、段落の順序配置やそれによって成立する論理展開等の大きな単位の選択軸を仮定して比べ読みをする実践が求められるのである。このような大きな選択軸は、別の論理展開という結合軸の検討をも可能にするからである。

### 1-3 授業化に際しての工夫

以上の4点の改善策による授業をするためには、2つの工夫が必要である。1つは教材選定の工夫である。利用する教材は文章構成がこれ以外には成り立たないという自由度の小さい文章ではなく、別の可能性を考えることができる自由度の大きい文章でなければならない。

例えば、「事例列举」の構成が見られる文章である。筆者はなんらかの意図で教材の事例提示の順番を決めて表現したはずであるが、入れ換えたからと言って読解が困難になるわけではない。この「事例列举」部分を構成換えして、教材の構成や展開の効果と比較対照することによって、筆者の意図や表現

効果の違いが分かりやすくなり、評価して読むことがしやすくなる。東京書籍の教材では、例えば3年下巻「つな引きのお祭り」の「秋田」「沖縄」「鳥取」の部分が該当する。教材では、大人の祭り「秋田」「沖縄」→子どもの祭り「鳥取」という構成・展開であるが、人間どうしのつな引き「秋田」「鳥取」→神様と人間のつな引き「沖縄」にすることもできる。他社の教科書でも下学年に「事例列挙」部分のある教材が多く見られる。

また、「時間順」や「重要度順」などの「論理順」で構成されている文章でも構成換えが可能なものがある。東京書籍の教材では、4年上巻「ヤドカリとイソギンチャク」の第1の問いに対する答えの部分(3→4→5→6段落)を、別構成(6→3→4→5段落)に構成換えすることが可能である。前者は重点後述の尾括弧式であり、後者は重点先述の頭括弧式になる。

2つ目の工夫は、教具や学習方法に関するものである。筆者の表現過程をたどって読んだり、幾通りかの構成や展開を比べて読んだりするために、比較対照する別構成テキストの案を考えることは、学習者にとってはもとより教師の教材研究においても簡単なことではない。これには、教材全文を形式段落ごとに分けた段落カードを用いることが効果的である。この段落カードを操作しながら試行錯誤を重ねて教材文を復元することで、筆者の表現過程をたどることができ、教材文の構成や論理展開を深く確かに理解することができる。またこのカードの操作によって、別構成のテキストが作りやすくなる。こうして本文の適否を評価するための比較対象をもつことができるからこそ、PISAが求める「読んだテキストに関する自分の意見を述べる(評価読み)」ことが可能になる。

## 2. 授業実践による検証

### 2-1 教材選定と指導内容設定の理由

上記の改善策や工夫の効果を検証するために、教材には光村図書3年上巻の「ありの行列」を用いることにする。内容が平易で短い文章であるが、「事例列挙」ではなく「論理順」の構成になっている文章で、より上の学年の「批判的読解力」の学習に適していると考えたからである。教具には、10個の段落をそれぞれ1枚にしてランダムにアルファベットを割り振ったカード(「第1段落:D」→「第2段落:F」→「第3段落:H」→「第4段落:G」→「第5段落:

A」→「第6段落:B」→「第7段落:J」→「第8段落:I」→「第9段落:E」→「第10段落:C」)を用意した。

検証授業を実施する以前の平成22年8月19日に、秋田県美郷町立千畑南小学校校内研修会<sup>9)</sup>で、この教材を指導した経験がある小学校教師に、グループワークで教材の復元や別構成テキスト作りに取り組んでもらった。1~6段落まではどのグループも同じになった。しかし7~10段落はいろいろな順序配置の案が出された。もちろん6段落までの内容や論理展開と矛盾しない案である。これがいわゆる「読者の段落」である。稿者の検討結果でも後述(2-2)のように、4通りの順序配置が可能であることが分かっている。ある教師は、1枚のカード(第10段落)の位置に迷った末に「このカードは元はなかったものを先生(稿者)が混ぜたのではないですか」と述べた。実際、「ありの行列」は平成17年版では10段落構成であったが、平成23年版では最終段落が削除されて9段落構成になっている。これはなにを意味するか、教科書編集者は最終段落がなくても問題ない、あるいは積極的に削除すべきだと判断したと考えられる。

その後、平成23年7月7日に秋田県立本荘高校の2年生を対象として、段落復元と削除可能な段落の検討の授業<sup>10)</sup>を稿者が行った。自ら作った別構成テキストとの比較を通して、文章構成や論理展開の多様性と、筆者の構成意図に気づくことができた。また、削除可能な段落(第10段落)はいわゆる「潜在的課題文」<sup>11)</sup>に対する解答として置かれていることにも気づくことができた。

この予備実践の後、平成23年7月14日に秋田大学教育文化学部附属小学校6年C組で稿者が検証授業<sup>12)</sup>を行った。主な学習活動は、カードによる教材復元、その過程で生成される別構成テキストと教材との比較、削除可能な段落の検討である。期待する読みの技能は中学校1年生の「読むこと」の「エ」と「オ」とした。前述(1-2)の3つ目の改善策の仮説(教材が平易になれば読みの技能はやや高度なものでも習得可能ではないか)を検証するためである。また個人ではなく、話し合いながら知恵を出し合えば、習得の可能性が高まると考えた。そのため授業ではグループワークを取り入れ、文章の構成や論理展開について意見を述べる活動や、そのような構成や展開にした筆者の意図を推定し、筆者のものの見方や考え方をとらえる活動を行った。

## 2-2 教材研究—各段落の位置判断基準の検討—

以下に教材の順序通りに各段落を示し、各段落カードが提示された場合に、どのように位置判断するか、根拠叙述（下線部稿者）を挙げながら例示する。

（平成17年版表記・原文縦書き・□記号なし）

□D夏になると、庭のすみなどでありの行列をよく見かけます。その行列は、ありの巢から、えさのある所まで、ずっとつづいています。ありは、ものがよく見えません。それなのに、なぜ、ありの行列ができるのでしょうか。

D：「ありの行列をよく見かけます」は、身近な既知の現象を紹介しているため、先行する段落を受けて展開していると言うよりは、最初の段落か話題を転換した段落と推定できる。「なぜ、ありの行列ができるのでしょうか」という問いかけから、D段落の後でその説明が行われると判断できる。J段落の「ありの行列のできるわけを知ることができました」やE段落の「ありの行列ができるというわけです」、C段落の「行列がつづいていくのです」は、D段落の問いの説明がすんだことを表していると判断できる。DとJECの間に、説明のための取り組みや、具体的な行列形成のメカニズムが述べられるものと推定できる。

□Fアメリカに、ウイルソンという学者がいます。この人は、次のような実験をして、ありの様子をかんさつしました。

F：ウイルソンについては、これから語り起こすという姿勢で述べられているため、新規の情報であることがわかる。「ありの様子をかんさつ」というのが、どんな様子の観察かはわからない。「次のような実験をして」から、この後の段落に「実験」「かんさつ」について述べられると推定できる。これは、D段落の問いの説明のための方法として述べられていると推定できる。試みにF段落をD段落の直前において読んでみるとつながらない。以上から、D段落の後の段落であると推定できる【①D→F】。

□Hはじめに、ありの巢から少しはなれた所に、ひとつまみのさとうをおきました。しばらくする

と、一びきのありが、そのさとうを見つけました。これは、えさをさがすために、外に出ているはたらきありです。ありは、やがて、巢に帰っていきました。すると、巢の中から、たくさんのはたらきありが、次々と出てきました。そして、列を作って、さとうの所まで行きました。ふしぎなことに、その行列は、はじめのありが巢に帰るときに通った道すじから、外れていないのです。

H：「はじめに」とあることから、この段落の内容を予告する段落が前にあると推定できる。また「次に」「それから」等で始まる段落が後にくると推定できる。「ひとつまみのさとうをおきました」から、試行して結果を観察していると判断できる。「実験」と「かんさつ」を予告する段落はF段落であるので、Fに続く段落と推定できる【②F→H】。G段落の「この道すじ」に相当する「通った道すじ」について述べられている。また、G段落でも試行と観察が述べられており、「次に」で始まっているので、G段落は「はじめに」とあるH段落の後に続くことと推定できる【③F→H→G】。なお、この段落末尾の文の文末「のです」は、解説等を述べて一区切りつける場合の「のです」<sup>13)</sup>とは異なる。

□G次に、この道すじに大きな石をおいて、ありの行く手をさえぎってみました。すると、ありの行列は、石の所でみだれて、ちりぢりになってしまいました。ようやく、一びきのありが、石のむこうがわに道のつづきを見つけました。そして、さとうにむかって進んでいきました。そのうちに、ほかのありたちも、一びき二ひきと道を見つけて歩きだしました。まただんだんに、ありの行列ができていきました。目的地に着くと、ありは、さとうのつぶをもって、巢に帰っていきました。帰るときも、行列の道すじはわかりません。ありの行列は、さとうのかたまりがなくなるまでつづきました。

G：「次に」から、先行する段落があると判断できる。また、「この道すじ」から、先行段落にはありの行列の道すじについて述べた内容（ありが行列をなす現象を確認したという内容）があると推定できる。この段落では、先行段落で述べられたありの行列に、わざと石をおいてじゃまをするという試行

が行われ、その観察でわかった結果（ありの様子）が述べられている。したがって、F段落の後の段落と推定できる【④F→G】。

**A**これらのかんさつから、ウイルソンは、はたらきあたりが、地面に何か道しるべになるものをつけておいたのではないかと考えました。

A:「これらのかんさつから」を根拠に、前に「かんさつ」について書かれた段落（G, H）があると判断できる【⑤GH→A】。また、「何か道しるべになるものをつけておいたのではないかと」を根拠に、この後に仮説の検証が述べられると考えられる。つまり問い（D）と答え（JEC）の間の段落である。

**B**そこで、ウイルソンは、はたらきありの体の仕組みを、細かに研究してみました。すると、あたりは、おしりの所から、とくべつのえきを出すことが分かりました。それは、においのあるじょうはつしやすいえきです。

B:「そこで」を根拠に、前に「細かに研究して」解明する必要がある内容（疑問・仮説）を示す段落があると判断できる。AもBもウイルソンのしたことであるが、Bの内容が「研究」についてであり「かんさつ」についてではないことから、B→Aは成り立たない。したがって仮にAの道しるべになる「何か」がBの「えき」とするとA段落の後と推定できる【⑥A→B】。また、「においのある、じょうはつしやすいえき」が発見できたことは書かれているが、それが何を意味するか述べられていないため、後続の段落で述べられると推定できる。つまり問い（D）と答え（JEC）の間の段落である。

**J**この研究から、ウイルソンは、ありの行列のできるわけを知ることができました。

J:「この研究から」から、なんらかの「研究」について述べた段落があると判断できる。つまり初めて「研究」に言及しているB段落の後であると判断できる【⑦B→J】。また「ウイルソン」について述べたF段落よりも後であると判断できる【⑧F→J】。「ありの行列のできるわけを知ることができました」ということは、D段落で出された問いが

解明されたということで、D段落より後である【⑨D→J】。最終段落と考えることもできるが、「のです」や「わけです」の文末がないことから断定できない。CEI各段落との位置関係は、どの前でも後でもあり得る。

**I**はたらきあたりは、えきを見つけると、道しるべとして、地面にこのえきをつけながら帰るのです。ほかのはたらきあたりたちは、そのにおいをかいで、においにそって歩いていきます。そして、そのはたらきあたりたちも、えきをもって帰るときに、同じように、えきを地面につけながら歩くのです。そのため、えきが多いほど、においが強くなります。

I:「このえき」とあることから、I段落の前に「道しるべ」について述べた段落（A）と、「えき」についての言及の初出段落（B）があると判断できる【⑩AB→I】。1文目と3文目に「のです」の文末があり、内容がありの行列ができるわけの解明であるから結論のようであるが、段落末尾の文末が「のです」になっているわけではない。段落末の文末が「のです」「わけです」になっているC段落やE段落よりも前であると推定できる【⑪I→CE】。

**E**このように、においをたどって、えきの所へ行ったり、巣に帰ったりするので、ありの行列ができるというわけです。

E:「このように」から、先行する段落があると判断できる。えさと巣を行ったり来たりするありの様子が書かれた段落（GHI）があると推定できるが、ありの様子だけでは現象（観察の結果）の追認であって、原因の解明ではない。E段落は、「わけ」が解明されたと述べているので、現象を述べているだけのGとHとは直接つながらない。原因の解明に関わる「えき」と行列形成現象との関わりについて述べているI段落を受ける段落であると考えられる【⑫I→E】。また「におい」について述べているので、においについての初出段落Bより後の段落と推定できる【⑬B→E】。「というわけです」は解明を述べる文末表現であることから、後半の段落と判断できるが、最終段落かどうかは未定である。

□このえきのにおいては、ありのしゅるいによつてちがうことも分かりました。それで、ちがったしゅるいのありの道しるべが交わっていてもけつてまようことがなく、行列がつづいていくのです。

C:「えき」について述べている。また「ありのしゅるいによつてちがうことも」と累加の表現（「も」）が使われていることから、C段落より前の段落（B段落で「えき」初出）で、「えき」について述べられていると推定できる【14B→C】。ではBの直後かとなると、においのあるえきがどのように行列形成に関与するか不明なので、C段落2文目の行列が続いていくという内容が唐突に導き出された感じがする【15B→○→C】。また、「えき」と行列形成について述べているIの直後も、Cの内容がIまでに述べられていない内容（ありの種類による液のにおいの違い）なので、話が横道にそれた感じがする【16I→○→C】。なおこのC段落は、平成23年版教科書では削除されている。また2文目（行列が続いていくことについては既述であるという書き方）からは、この段落に先行して行列ができるわけが解明されたことを明示する段落（E）があることがわかる【17E→C】。「行列がつづいていくのです」と説明・解説の文末表現「のです」が使われていることから、何らかの説明・解説が済んだと推定できるが、最終段落かどうかは判断できない。

以上の分析の【1D→F】【2F→H】【3F→H→G】【4F→G】【5GH→A】【6A→B】から、「D→F→H→G→A→B」の6段落の位置が復元可能になる。

残るC、E、I、Jの4つの段落については、【7B→J】【10AB→I】【13B→E】【14B→C】から、B段落以降（7～10段落）であることがわかる。そして【11I→CE】【12I→E】【17E→C】【15B→○→C】【16I→○→C】から、次のようなパターンが可能であることがわかる。

<パターン1> →B→I→J→E→C  
 <パターン2> →B→I→E→C→J  
 <パターン3> →B→I→E→J→C  
 <パターン4> →B→J→I→E→C  
 (教科書教材通り)

## 2-3 検証授業の実際

### (1) 概要

検証授業では、まず教材復元のためにグループごとに段落カードを操作しながら案を立てた。その後、各グループの案について黒板上で段落の短冊（拡大したもの）を操作しながら適否を検討し修正した。この過程で削除可能な段落についても見当がついてくると考えた。削除可能な段落の検討においては、復元した教材の本文を確認してから、新しい教科書では一つの段落が削除されていることを知らせて、「削除できる段落はどれか」「それはなぜか」と問いかけた。この活動においても段落カードの操作が役立った。

### (2) 教材の復元状況と適否検討及び修正の状況

授業開始からだいたい6～7分で各班の学習者は以下のような復元を完了した。

教材…D→F→H→G→A→B→J→I→E→C  
 1班…F→D→H→E→G→A→B→I→C→J  
 2班…D→F→H→I→G→A→B→C→E→J  
 3班…D→F→H→G→A→B→J→I→C→E  
 4班…F→D→H→A→B→C→I→G→J→E

#### ①1～6段落の検討

学習者は自分たちの班と異なる復元案について、互いに質問したり意見を述べたりしながら、段落位置の適否を検討していった。

まずは、1班と4班の(F→D)についてである。F→DだとDの主語をウィルソンとして読むことになるが、Dの第1文の「見かけます」の述語と合わない。また第4文の問いがウィルソンを主語とする問いとしては不自然な表現になっている。これについては、学習者から「疑問があったからウィルソンは実験をしたんだ」という発言があった。つまりD(疑問)が先だということである。教材研究の【1D→F】を持ち出すまでもなく修正できた。

次は、1班のE段落の位置と2班のI段落の位置の修正である。1班のH→Eでは、たしかにEの「このように、～行ったり、～帰ったり～」がHのさとうと巢の往復を指すとも考えられるが、H以前では「におい」について述べていないため唐突で不自然である。また2班のH→Iでも同様で、「道しるべ」も「このえき」も唐突である。したがってEもIも「え

き」や「におい」に言及するB段落の後と考えられるが、保留し、4班のH→Aの検討から入ることとした。Hには「はじめに」とあり、続く段落があると考えられることと、Aの「これらのかんさつから」が複数の観察が前に述べられることを示すことから、「次に」で始まり、内容もHに続くGを挿入して、H→G→Aと仮定した。その後で、Aの「道しるべ」の仮説は特にGの「石で道すじをさえぎったのに行列ができる」という観察結果から導き出されたものであることを確認して確定した。したがって1班のH→Eも2班のH→Iもここではないことが確認できた（ただし、位置は未定）。

以上で、6段落までをD→F→H→G→A→Bとまとめた。また、ここまでの検討では、削除できる段落はまだ確定出来ないということになった。

## ②7～10段落の検討

後半の4段落は、C、E、Iが「におい」や「えき」について最初に言及するBの後であること（【⑩AB→I】【⑬B→E】【⑭B→C】）、Jが「この研究」が指すBの後であること（【⑦B→J】）以外ははっきりしない。段落の順序には複数の可能性がある。しかし次の4つのことは確認できる。そこでこれを基準にしながら先刻保留となっていた1班のE段落、2班のI段落の位置の検討を進めた。

### (ア)…CはBの直後ではない【⑮B→○→C】。

Bの直後だとCはDの問いに対する直接的な解答ではないため、Cの2文目の内容に先行して述べられるべき行列形成のメカニズム（Dの問いに対する解答）を欠くので、唐突な展開になる。

### (イ)…CはIの後だが、直後ではない【⑯I→○→C】。

Iに直接続くと不自然である。Eで行列形成のメカニズムが解明されたことを述べてからの方が自然な展開である。

### (ウ)…EはIの後である【⑰I→CE】【⑱I→E】。

Eは「このように」で、Iのありが行ったり帰ったりする様子を受けるからである。

### (エ)…CはEの後である【⑲E→C】。

Cの「このえきのにおいは、ありのしゅるいによってちがうことも分かりました。」の「も」は、それ以前ににおいについて「何かが解明された」ことが書かれていることを示唆する。し

かもそれは、Cの2文目の行列が形成され維持されるメカニズムについてであると考えられ、それはEである。

ちなみに、Iはメカニズムそのものについて述べているが、それが行列の形成の原因であるとは述べていないので、CはIではなくEの後が自然である。

以上から、7～10段落の可能な順序配置は、前述の4パターンとなる。これを念頭に各班の考えの検討、修正を進めた。

まず1班のEは、Bの直後だと（ウ）に抵触する。Cの後だと（エ）に抵触する。したがって、Iの後でかつCの前になり、(B)→I→E→C→J（パターン2）とした。

次に2班のIを除いた状態の(B)→C→E→Jは、このままだと（ア）（エ）に抵触するため、IはBとCの間になり、CとEは逆にして(B)→I→E→C→J（パターン2）とした。

3班の(B)→J→I→C→Eは（エ）に抵触するので、(B)→J→I→E→C（パターン4）とした。

4班の(B)→C→I→J→Eは（ア）に抵触するため、Cの位置を検討した結果、末尾に移動することとし、(B)→I→J→E→C（パターン1）とした。

パターン1、2、4のどれも可能で、教科書通りのパターン4だけではないことを確認した。

## ③削除候補段落とその理由の検討

この後、パターン4（教科書通り）の拡大コピーを黒板に貼り、新しい教科書ではこの中のどれか1つの段落が抜けていることを知らせた。学習者の初めの考えは次ページの通りであった。

検討の途中では、「E」を除くという発言があった。原文のI→E→Cに着目して、「Iで『えき』の説明をしていて、そのあとのCで『このえきのにおいは』って書いているのに、Eで違うことが書いてあったらおかしいと思うから」と理由を述べていた。BないしIの段落（においについて）だけを受けるCがIの続きとしてはふさわしく、全体を受けて問いに対する答えをまとめるEはIからのつながりが悪いと判断したようだ。そこで、冒頭のDやFをさして「この段落は何のためにあるのですか」と全文における役割をたずねた。学習者の中に小声で「前置き」とか「問いかけ」と発言する者がいた。そこで、「なぜってきかれているのに答えないとどうな

## ◆わからない…18人

## ◆「J」…11人

理由…「E」と同じことを書いているから。「E」はないと前の段落とつながらないけれど「J」はなくてもつながりがおかしくないから。

理由…「I」で理由（行列ができるわけ）が提示されているから、Jはいらない。

理由…「J」のカードがなくても文章構成はできているし、同じような段落（CやEやI）があるから。

理由…「J」がなくても最後（行列ができるわけの答え）がわかるのでいらない。

## ◆「C」…6人

理由…ありの種類のことは聞かれていないから。

理由…ありの種類によって（に問いが）ちがうということは書いていない（問いがない）から。

る」とたずねると、「わけがわからないまま文章が終わる」と答えながら、DやFで出された問いに対する答えがEなのだということに気づき、Eは欠かせないことを理解した。こうして削除候補はCかJということになった。

しかし、この後これ以上の絞り込みは無理と判断し、実際に除かれた段落はCであることを教えた。さらに、Jも間違いではなく一つの意見として認められると話した。F→H→G→Aで「かんさつと実験」が述べられているにもかかわらず、Jは直前のBの「研究」にしかふれずに「ありの行列のできるわけを知ることができました」とまとめていることを確認した。その後で、「ありの行列のできるわけ」を知るには「かんさつと実験」は関係ないのかと問いかけた。すると学習者からは「観察があったから研究が必要だと考えたんだから関係ある」という答えが返ってきた。そこで、Jの位置ならば「これらの実験とかんさつや研究から（傍点筆者）」とした方がよいと考える人や、実際にわかった「ありの行列のできるわけ」がJの後のIに述べられていると理解しづらい順序だと感じる人がいるかもしれないと説明した。削除しないまでも、用語の再検討を要する箇所として認識したようであった。

ところで、Cについては、筆者が読者の理解のためによかれと考えて書いた段落であることを押さえ、理解力のある読者が抱くであろう「に問いの道すがら交差していたら迷子が出るのではないか」という疑問（潜在的課題文）に対する解説を添えようとしたと考えられることを説明した。「批判的読解」というと文章に欠点があるとするアプローチになりがちだが、「なぜこのように構成したり表現したり

したのだろうか」と、筆者の意図を想定し、自分の考えと同等に尊重する姿勢を育てることが大切だと考えたからである。

授業は最後に以下の点を検討して終了した。それは、答えが出たことを述べたJ段落が最終段落ではなく、EとCが後にある理由についてである。Cは付け足しであるからとも言えるが、両段落とも最終文末が「～わけです」「～のです」となっており、解説やまとめの表現であるから、より後ろの段落と推定できるということである。学習者には、「きかれたことに答えて教えてあげるときの言い方」として説明した。

### 3. 研究の成果と課題

#### 3-1 研究の成果

本研究においては、1-2で述べた改善策や1-3で述べた工夫によって、提案する「批判的読解」の学習指導が小学校6年生にも有効であることを、次のことから確認することができた。学習者は、カード操作による教材復元で、筆者の表現過程をたどったり、自分なりの論理展開案を持ったりすることができた。また、自分なりの論理展開案による具体的なテキスト（別構成テキスト）と教材を比較しながら、筆者がなぜこのような書き方（論理展開）をしたのかその理由や意図を想定したり、その適否について理由や根拠を明らかにして検討しあったりすることができた。

このことから、冒頭に述べたPISAや教育課程実施状況調査で明らかになった問題の克服に一定の道筋をつけることに成功したと言えるであろう。



### 3-2 今後の課題

上記のような成果があった一方で、この成果が学級の一部の学習者にしか当てはまらなかったという問題が残った。一部の学習者の気づきや発言がなければ、その他大勢の学習者にとっては、教材復元において7段落以降の順序配置の適否を判断することや、教材と別構成テキストの比較で筆者の意図を想定（例えばC段落がある理由や潜在的課題文についての理解）することは困難であったと思われる。また、全体的に授業者である稿者が誘導したきらいがあった。

例えば、1～6段落までは、接続詞や指示語などの言語指標への着目や段落の内容の相互比較によってほしい1通りに定まるので、教材通りにひとまとめにして提示し、7段落以降だけを検討するという授業展開を考える必要があった。また、学習者の多様な反応を予測して発問を吟味する必要があった。

このように、授業づくりの面で改善すべき事柄が残った。

また今後は、同一教材による検証授業を重ねることと、他の教材による実践検証を進めることによって、提案する別構成テキストと教材との比較による「批判的読解力」育成の方法の有効性を再度確認しなければならない。

#### <注>

- 1…『読解力向上に関する指導資料PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向』東洋館出版社・2005年12月・文部科学省p14参照
- 2…同前書pp3～5参照
- 3…同前書p5参照
- 4…『筆者想定法による説明的文章の指導』新光閣書店・1970年10月・野田弘編香国研著参照
- 5…『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』明治図書・1989年2月・森田信義著参照
- 6…『対話による説明的文章セット教材の学習指導』明治図書・1996年11月・河野順子著参照
- 7…『文章論総説』朝倉書店・1986年5月・永野賢著pp98～100参照

段落の認定には恣意性があるとしている。動きがあったはずの「筆者の段落」は、動かない「文章の段落」として定着するが、それに接する「読者の段落」は動くとしている。読者が文章を読

むとき、まとまりをつけながら（読者の段落の生成）読み進めるその切れめは、「文章の段落」と必ずしも一致しないと述べている。

- 8…寺井正憲・2006年9月・「時代が追いついた筆者想定法－テキスト創造、PISA型読解力との関わりで－」『月刊国語教育研究』No.413・日本国語教育学会編pp29下段－30上段
- 9…参加教師10人を対象に、模擬授業と講話を2時間実施した。
- 10…高校2年生30人と34人の2学級を対象に、50分授業を2こまと講話を実施した。授業はこのとき限りの飛び込み授業である。
- 11…『文章論総説』朝倉書店・1986年5月・永野賢著p270参照

論説・説明文に多用される課題と解答の呼応という陳述の連鎖を「課題解答方式」と名付けた上で、こうした文章には課題文が明示されずに潜在する文章があるとし、これを「潜在的課題文」と称している。

- 12…小学校6年生35人を対象に、45分授業1こまを実施した飛び込み授業である。
- 13…『文章は接続詞で決まる』光文社・2008年9月・石黒圭著p165参照

「のだ」系の文末について、「のだ」が使われると、その文と後続する文や段落との間に断層が生じると述べている。そのため、「のだ」は段落や文章の末尾の文に使われることが多いと述べている。

#### Summary

This thesis is set questions to PISA and proposes the guidance method that supports "Ability of critical reading" that the course of study requests.

They are made to work on the restoration of the teaching material by first operating the paragraph card of the teaching material with the guidance method. Each "Composition text" to replace the composition of the paragraph of the teaching material by this process is generated. Next, this and the teaching material are compared and it reads. It tries to support "Ability of critical reading" by making author's expressive intention assumed through this a series of activity, and making the author's expression evaluated.

The reader will be able to trace author's expression process by reading like this. Moreover, a composition and logical development of the teaching material will be able to be evaluated by examining expressed difference of each "Composition text" that the author's intention of the logical development seen in the teaching material sentence was assumed, and oneself generated and the teaching material.

To verify this hypothesis, the third grader in the elementary school teaching material "Ant's procession" was critically comprehended in the second grade of high-school by the above-mentioned method as the primary school teacher. In addition, these two preliminary practice was based, it worked on the sixth grader in the elementary school, and it worked on similar comprehension study.

As a result, the correctness of this hypothesis was able to be confirmed.

**Key Words** : Ability of critical reading, Another composition text, Comparison reading, Criticism reading, Reading that assumes the author's intention

(Received February 3, 2012)