

# 批判的に読む力の育成をめざした単元構想についての一考察

## — 中学校国語科授業研究会における説明的な文章教材の授業づくりを通して —

### A Study of Unit Planning Aimed at Developing Critical Reading Skills

学校支援課 指導主事 津 多 賢 吾 TSUDA,Kengo  
学校支援課 指導主事 和 田 伸 敏 WADA,Nobutoshi  
研 修 課 指導主事 新 宅 俊 夫 SHINTAKU,Toshio

【要旨】 学習指導要領（平成29年告示）では、国語科の各領域における学習過程がより一層明確になった。「読むこと」においては、現行の「文章の解釈」は「構造と内容の把握」「精査・解釈」に分けて整理され、さらにそれに基づく「考えの形成、共有」と併せて構成されている。これらに沿って授業改善をすることは、本県の課題解決にもつながるものであり、なかでも文章を吟味する「批判的な読み」ができる主体的な読み手の育成は、これからの時代に向けて求められているものである。本研究では、批判的に読む力の育成をめざし、中学校国語科の説明的な文章における授業づくりにおいて、5つの要点を押さえた単元構想を提案し、その効果について考察した。

【キーワード】 中学校国語科，説明的な文章，「読むこと」の単元構想モデル，批判的な読み，論理的思考，評価問題，逆向き設計

#### 研究協力者

新宮市立緑丘中学校	嶋田 敬子 上地 寛	新宮市立光洋中学校	山口 悦子 中村 充
新宮市立城南中学校	亀山 裕貴 中曾 直樹	新宮市立高田中学校 新宮市立熊野川中学校	蒸野 恵子 鈴木 亜弥

## 1 研究の背景

### (1) 学習指導要領（平成29年告示）で求められる力

これからの時代を生きていく子供たちが、成人して社会で活躍する頃には、社会構造や雇用環境は大きく、かつ、急速に変化していることが予想される。そのような時代を生きる人材を育てるために、学校教育には「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすること」（※1）が求められている。

こうした状況を踏まえ、子供たち一人一人の可能性を伸ばし、新しい時代に必要な資質・能力を育むためには、各教科等での授業づくりにおける教育の質的転換が必要である。

令和3年度から、中学校において学習指導要領（平成29年告示）（以下、学習指導要領と略記）が全面実施される。国語科においては、これからの時代に求められる力のひとつ

として、第3学年の「C 読むこと」（1）の指導事項の「イ 文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えること。」がある（表1）。

「文章を批判的に読む」ことについて、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編（以下、学習指導要領解説と略記）では、「文章を批判的に読むとは、文章に書かれていることをそのまま受け入れるのではなく、文章を対象化して、吟味したり検討したりしながら読むことである。説明的な文章では、例えば、文章中で述べられている主張と根拠との関係が適切か、根拠は確かなものであるかどうかなど、述べられている内容の信頼性や客観性を吟味しながら読むことが求められる。その上で、文章に表れているものの見方や考え方について、自分の知識や経験などと照らし合わせて、納得や共感ができるか否かなどを考えることが重要である。」（※2）と述べられている。

同様に、第2学年「C 読むこと」（1）エにおいても、「構成や論理の展開を把握した上で、なぜそのような構成にしたのか、論

理の展開に飛躍がないかなどについて、自分なりの考えをもつこと」(※3)の重要性について示されている。

このように、文章の「構造と内容の把握」に留まることなく、「精査・解釈」する力や「考えの形成」とそれを「共有」する力を育むことが、これからの時代に求められており、学習指導要領にも学習過程として明確に整理されている。

表1 学習指導要領解説「読むこと」の指導事項一覧より一部改変して引用

	(中)第1学年	(中)第2学年	(中)第3学年
	(1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。		
構造と内容の把握	ア 文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見との関係などについて叙述を基に捉え、要旨を把握すること。 イ 場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などについて、描写を基に捉えること。	ア 文章全体と部分との関係に注意しながら、主張と例示との関係や登場人物の設定の仕方などを捉えること。	ア 文章の種類を踏まえて、論理や物語の展開の仕方などを捉えること。
精査・解釈	ウ 目的に応じて必要な情報に着目して要約したり、場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈すること。 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。	イ 目的に応じて複数の情報を整理しながら適切な情報を得たり、登場人物の言動の意味などについて考えたりして、内容を解釈すること。 ウ 文章と図表などを結び付け、その関係を踏まえて内容を解釈すること。 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。	イ 文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの方や考え方について考えること。 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。
考えの形成共有	オ 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。	オ 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こと。	エ 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、自分の意見をもつこと。

## (2) 本県の課題

全国学力・学習状況調査の中学校国語において、県平均正答率は全国(公立)平均正答率を下回る結果が続いている(注1)。特に、「読むこと」の領域は、文章の展開に即して情報を整理したり、文章や資料の関係を考えたりしながら内容を捉えることに課題があり、正答率も全国平均との差が大きい。

また、令和元年度和歌山県学習到達度調査(注2)中学校第2学年国語の調査結果においても、複数の資料から適切な情報を得て目的に応じて引用することに課題がある。このように、近年、言語活動の充実に向けた授業改善がなされているものの、「読むこと」の力の確実な定着には至っていない。

先に挙げた学習指導要領に示される学習過程に照らし合わせれば、本県の課題は、文章の構造と内容を把握した上で、情報を精査し適切に解釈する力の育成と言える。

## 2 研究の内容

### (1) 研究の方向性

1 (2) で明らかにした本県の課題を解決するためには、学習指導要領の方向性に沿って指導の充実を図ることが必要であり、どのような読みの力を育むかについて明確にした授業づくりが求められる。

説明的な文章の指導において森田(2010)は、書いてあるとおりに解釈・理解するという行為は、恣意的な誤った読みの回避には必須としながらも、それだけで読みの全てが完了するのではなく、情報の内容や送り出される方法を吟味・評価する読みも必要であると述べ、内容と形式に従って正確に理解することと、意見、批評等、読み手の主体的反応を手がかりに文章を意味付け価値付けることという、二つの性格の読みを統合したものが「読む」という行為であると定義している。

先述した本県の課題である文章の構造と内容を捉え、精査・解釈する力を育むためには、森田のいう二つの性格の読みの相互関係を意識した授業づくりが重要である。

また荻谷(2002)は、自分なりに考えるために読むには批判的な読みが重要になるとし、その場合の批判的とは、筆者の思考の過程を吟味しながら読もうとすることと捉えている。論理の進め方を、他の可能性も含めて検討することや、飛躍がないかなど丹念に論理を追いながら読んでいくことが、批判的読みにおいて重要であるとも述べている。

この荻谷の指摘にもあるように、自分の考えを形成するためには、文章の論理構造を把握しつつ、批判的に吟味しながら読む力が鍵を握る。これは、学習指導要領に整理された文章の構造と内容を捉え、その精査・解釈に基づいて自身の考えを形成するという学習過程にも合致するものである。

これらの力を育む指導の実現のために、説明的な文章教材の授業づくりにおいて、次の2点についての研究を行った(図1)。

- ・ 生徒のゴール像を明確にした単元構想をすること。
- ・ 説明的な文章を批判的に読む力を促す発問を活用すること。

図1 研究の目的

### (2) 生徒のゴール像を明確にした単元構想

阿部(2003)は、説明的な文章の指導について、「説明的文章の指導では、専らその内容

を理解することを重視し、書かれ方（論理や表現）を読むことをほとんどさせない場合がある。（中略）他方で、専ら形式的な技能を身につけることを重視し、その内容に入っていくことをほとんどさせない場合がある。（中略）前者を『内容主義』、後者を『形式主義』などという。前者は、文章の書かれ方（論理や表現）にこだわるのがないために、文章を深く読み取る力はほとんどつかない。（中略）後者は、形式だけの文章読解となるために、子どもたちが文章を読んでいくなかで発見をしたり疑問をもったりといった要素が軽視されるようになる。」（※4）と述べている。

深く読み取った上で、さらに疑問をもつという要素は、批判的読みの実現のためにも不可欠である。内容及び形式のいずれかに偏ることなく、文章を読む力を身に付けることが重要であるということである。

このように、説明的な文章教材においては、内容と形式の読解を意識し、その精査・解釈を基にした自身の考えの形成につなげるために、それぞれの単元で生徒にどのような力を身に付けさせたいかを明確にした指導が必要である。

そこで、生徒のゴール像を明確にした単元構想の仕方を提案する。具体的には、図2に示す5つの要点の順に単元を構想していくというモデルである（注3）。この5つの要点は、学びの丘Eサポート（注4）で小学校国語科の授業づくり支援の際、提案している「単元構想5つの要点」を基に作成した。

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>①学習指導要領、教科書の単元目標を確認する<br/>★指導事項（付けたい力）を確認する</li> <li>②教材文の後の「てびき」の内容を押さえる<br/>★教材を分析する<br/>★言語活動を考える</li> <li>③生徒のゴール像を明確にする<br/>★生徒の成果物を具体的にイメージする<br/>★評価規準を基に判断基準を明確にする</li> <li>④何をどのように振り返らせるか<br/>★生徒たちに「学び」を意識させる<br/>★「言葉の力」と連動する</li> <li>⑤単元のゴールから逆向きに単元構想する<br/>★各時間に何をどこまで指導するか、指導事項を絞り込む</li> </ul> |
|---|

図2 中学校国語科単元構想の5つの要点

この単元構想は、「逆向き設計」論（注5）

を基に構築されている。逆向き設計では、単元末や学年末、卒業時に、学習によって最終的にもたらされる結果（目標）から遡ってカリキュラムを設計する。このように、単元のゴールから遡って単元を構想することで、付けたい力を明確にした指導が期待できる。

また、逆向き設計では、学習が行われた後で考えられがちな評価方法を先に設計する。そうすることで、生徒に付けたい力を確実に身に付けることができたかどうかを評価できる。

以上のように、生徒のゴール像を明確にした単元構想による授業設計によって、説明的な文章の構造と内容を把握した上で、情報を精査し適切に解釈する力を育むことができ、それが本県の課題を解決するための授業改善につながると考える。

### （3）批判的読みを促すために

精査・解釈を通して理解したことに基づいて、自分の考えを形成するためには、文章を対象化して、吟味したり検討したりしながら読むことが必要である。このような批判的読みを促すための手立てについて、本研究では、生徒が批判的に読むことができるような発問を授業に取り入れることをめざした。

吉川（2017）は、様々な情報を目的に応じて選別し、適切に解釈するためには、批判的に物事を捉えられる力（批判的思考力）が不可欠であると述べ、その特徴や在り方について、図3のように整理している（※5）。

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>①決して粗探しをすること、文句をつけることではない。よいものはよい、よくないものはよくないという態度、姿勢であること。</li> <li>②根拠に基づいて考えを導き出せているか、その考えは正しいか、確かであるか問うこと。</li> <li>③物事を多面的に捉えること。本質は何か見抜くこと。</li> </ul> |
|---|

図3 吉川（2017）が示す批判的思考力の特徴や在り方

このような批判的思考力を国語科の「読むこと」の領域で育てることが、文章を批判的に読むということである。吉川（2017）は批判的読みがめざすものについて、図4のように述べている（※6、注6）。

- 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・論理をつくる
- 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、自分はどう思うか、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。

図4 吉川（2017）のめざす批判的読み

授業づくりにおいては、このような批判的読みを促す発問を考えることを研究内容の一つとした。書かれている事柄や論理をそのまま受け取るだけでなく、読んで理解したことに基づいて、自分の考えを形成する力を育むためである。

阿部(2003)も、今までの国語科教育では、教材としての文章は絶対であるという前提で指導が行われてきたことを指摘しており、批判的読みを促す発問の活用は、文章教材の内容をそのまま受け取らせるだけの指導から脱却し、これからの時代に求められる力を育むために必須であると考えている。

以上のことを踏まえた単元構想を、中学校における説明的な文章の指導の一つのモデルとして次項において提案する。

### 3 研究の具体的取組

#### (1) 中学校国語科授業研究会

和歌山県教育センター学びの丘では、中学校国語科における本県の課題解決と学習指導要領の円滑な導入を目的として、中学校国語科授業研究会を発足させた。

研究会には、新宮市教育委員会の協力の下、5つの中学校から国語科担当教員8名が研究協力者として参加し、年間6回の研究会を実施した。

#### (2) 研究会の概要

研究会は、平成27年度に実施した授業力向上共同研究会（西, 2016）を参考に、研究会の内容とそれぞれの所属校での実践を往還する形で行った（図5）。

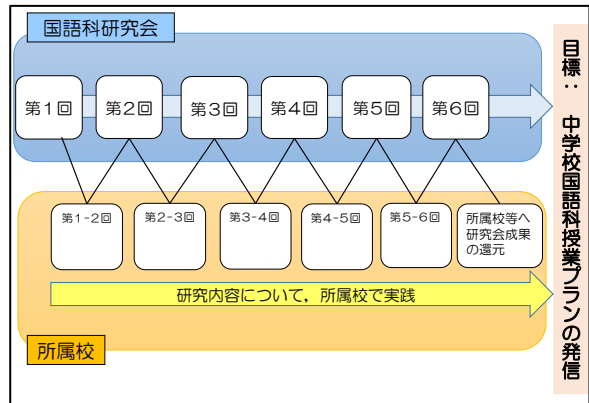


図5 往還型研究会のイメージ

これは、研究会での学びを単なる気付きやその場限りの学びで終わらせないために、所属校で実践し、その成果と課題を研究会に持ち寄り、次の学びに生かすようにした。

また、研究会の理論的側面への支援として、兵庫教育大学大学院 教授 吉川芳則氏に協力を依頼した。吉川氏の提唱する「批判的読み」は、先述のとおり学習指導要領に通じるものであり、研究会がめざす方向と合致している。

以上を踏まえた研究会の概要を資料1に示す。

#### (3) 生徒のゴール像を明確にした単元構想

本項では、研究会で取り組んだ2(2)の実際について述べる。図2で示した5つの要点に沿って、研究協力者と協働しながら単元構想を行った。対象とした教材は、中学校第2学年「哲学的思考のすすめ」（東京書籍）である。以下、要点ごとに取組を整理する。

ア 要点①「学習指導要領、教科書の単元目標を確認する」

対象教科書では、本単元で重視する指導項目を、「C読むこと（1）エ「文章に表われているものの見方や考え方について、知識や体験と関連付けて自分の考えをもつこと。」としている。各単元目標は、教材名の下に示されており、本単元では、「論の進め方を捉え、文章の内容を読み取る」「筆者の考えなどについて、知識や体験と関連付けて自分の

考えをもつ」が設定されている。指導に当たっては、まず、学習指導要領で単元における指導事項を確認し、設定されている単元目標が指導事項とつながっていることを理解した上で、授業づくりをすることが肝要である。

イ 要点②「教材文の後の『てびき』の内容を押さえる」

単元構想を行う際には、その前段階として、その教材文の特徴や筆者が仕組んだ論理を明らかにする教材分析を欠くことができない。研究会では、分析の観点の一つとして、教材文の後に掲載されている「てびき」の内容を実際に教員が行うことにした。

本単元では、「てびき」に、内容や構成、表現を読み取るための「読み取る」課題が3つ、生徒各自の「考えを深める」課題が1つ、合計4つの課題が設定されている。これらの課題に教員が事前に取り組むことで、生徒の実態に応じて、つまづきそうなところや指導する際の重要な部分等が把握できる。また、「考えを深める」課題を「単元を通して課題解決をめざす言語活動」として設定し、本単元を通して生徒に身に付けさせたい力を明確にしておく。

教材分析の一端として教員自らが課題に取り組むということは、単に解答を作成することに留まらない。「てびき」の冒頭に、言語活動の目標として「考えるための技術を学び、実際に考えてみよう」と書かれているように、どのようにすれば解答することができるのか、その方法も明らかにしておく必要がある(資料2)。解決するための方法を生徒が学べば、別の教材文に対したときにも活用することができるようになる。つまり、汎用性のある力になる。

ウ 要点③「生徒のゴール像を明確にする」

生徒に取り組ませる言語活動の成果物を授業者が事前に作成する。そうすることで、単元終了時の生徒のゴール像を明確にイメージすることができる。また、評価の判断基準(表2)についても指導の前に考えた。

本単元では、要点①で設定した付けた力が身に付いたかどうかを確認するため、単元を通して課題解決をめざす言語活動として、「『おもしろいって、どういうことだろう』という問いに対する論証を行い、交流を

通じてより説得力のある意見文をつくりあげる」を設定した。これは、筆者の考えとその根拠を適切に捉えながら読む力を身に付けたり、説得力を高めたりするために筆者がどのような論の進め方を取り入れているかに着目し、筆者の「考えるための技術」に基づいて意見文を書くという活動を位置づけるためである。研究協力者が書いたモデル文を図6に示す。評価の判断基準だけでなく言語活動のモデルを作成することによって、判断基準の妥当性についても確認することができる。

表2 言語活動の評価の判断基準

A	B	C
Bの②、③に加え、「考えるための技術」を複数使っている。 (例) ・具体例を複数書けている。 ・反例を挙げている。 ・他の言葉との比較ができていない。	①「考えるための技術」を1つ使っている。 ②自分の知識や体験と関連づけながら、論証を吟味している。 ③身近なことについて考えている。	①～③のいずれかを満たしていない。 (生徒への支援) ・机間指導にて、個別に対応する。具体的に考えを促す問いかけをする。「具体例を使って」等。

「おもしろい」といって感情について哲学的に思考するに当たり、私は自分の経験を交えて考えていきたい。例えば、私はスポーツの大会で努力した結果、試合に勝ったとき、そのスポーツを「おもしろ」と感じた。つまり、「おもしろい」という感情は、自分の努力の成果として生まれたのではないかと考えられる。この二つの感情を比較して、同時に「うれし」と感じることもあった。この二つの感情を比較して、試合に勝ったという事実が必要で、負けたときには「うれし」はならない。しかし、負けたときには「おもしろい」と感じる事はある。「おもしろい」には、自分にとっての一定の成果は必要ない。これは、自分からどれだけ積極的に取り組むことができるか、それだけ決まるのである。

図6 研究協力者が書いたモデル文

エ 要点④「何をどのように振り返らせるか」

「てびき」の「言葉の力」には、学習のポイントが示されている。したがって、生徒に単元での学びを振り返らせる際には、この「言葉の力」と連動させて整理させることが必要である。ここでも、具体的に生徒から引き出したい記述を3点示す(図7)。

- ・論証を吟味するときには、結論とその根拠を捉えることが大切であることがわかった。
- ・示されている根拠が正しいかどうかを判断するために、反例や他の考えの可能性がないか等を考えていくことの重要性を知った。
- ・今後は、誰かの考えをそのまま受け入れるだけでなく、その結論やその根拠を「考えるための技術」を使って、吟味することを心がけたい。

図7 研究協力者が書いた振り返りのモデル文

オ 要点⑤「単元のゴールから逆向きに単元構想する」

要点①から要点④までの要点に沿って明らかにした単元のゴールから遡って、各時間の学習活動を設計した。本稿末に「哲学的思考のすすめ」の単元構想を示す(資料3)。国語科は、教科の特性から、教材文を通して「付きたい力」を身に付けさせる。それ故、教材文以外のものを同一時間内に扱い、その習得をより確かなものにしたたり、習得したかどうかを確かめたりすることが難しい。そこで、研究会では、各時間終了時の生徒の姿をイメージし、その姿に到達したかどうかを測るために、各時間の終末に教材文とは違う文章による評価問題を取り入れた。具体的には、教科書巻末資料「基礎編」にある練習問題を用いた。評価問題を実施することで、各時間に生徒に付きたい力が身に付いたかどうかを確かめることができる。各時間の評価問題の実際については、資料3のとおりである。

#### (4) 批判的な読みを促すために

生徒のゴール像を明確にした単元構想を5つの要点に沿って行う際に、研究会のアドバイザーである吉川教授の「批判的読み(吉川, 2017)」を先行モデルに置き、批判的な読みを促すための発問についても検討した。研究協力者と協働しながら、「哲学的思考のすすめ」を授業化していく際に考え出した発問例は図8のとおりである。

- ・教科書本文に副題を付けるなら。
- ・周りの人の「共感」があれば、必ず「恥ずかしい」と感じないのだろうか。
- ・「悔しい」以外の言葉で比較できないか。
- ・筆者の結論に当てはまらない具体例はないか。
- ・論証部分の役割について⑯、⑳段落があるのはなぜか。

図8 批判的読みを促すための発問例

5つの要点に沿って研究協力者と協働して構想した「哲学的思考のすすめ」の単元計画(全5時間)の中で、批判的読みを促す発問を取り入れた第3時の授業プランを表3に示す。

表3 「哲学的思考のすすめ」の授業プラン(3/5時)

	学習活動	分
①	前時を振り返る。	2
②	批判的思考を促す。	8
③	本時の学習を確認する。	2
④	各自が挙げた例はどの仮の結論に当たるか分類する。(グループ)	5
⑤	各自が挙げた例は筆者の結論で説明できるか検証する。(グループ)	2
⑥	筆者の結論に当てはまらない具体例を出し合う。	3
⑦	筆者の結論に当てはまらない具体例について考える。(個人→グループ)	10
⑧	考えた結論を全体で共有する。	13
⑨	本時を振り返る。	5

このうち、学習活動②における批判的思考を促す発問は、次のとおりとした(図9)。

「『これが私のいちおうの結論になる』と書かれています。なぜ『いちおうの結論』という表現をしているのでしょうか。『これが私の結論になる』ではいけないのですか。」

図9 学習活動②において設定した批判的思考を促す発問

この時間では、導入部で批判的思考を促す発問を行い、以降の学習活動への布石とした。生徒からの発言として出た考えを次に示す(図10)。

- ・結論としては、まだ深められると思っているから。
- ・筆者の論証は何度も問い直すことで深めているので、まだ説得力のある結論を導き出せるという可能性を残しているから。

図10 批判的思考を促す発問に対する生徒の予想される反応例

吉川(2017)は毎時間、又は毎単元、批判的な読みを進めるということではなく、年間を通してカリキュラムデザインをし、批判的思考を促す学習を設定することが肝要であると述べている。研究会でも、本単元においての効果的な発問について検討した結果、上記の発問を設定し、それをきっかけとして、批判的に読む力を育むことをめざした。

#### 4 研究を振り返って

研究協力者に対して、研究会の開始時に国語科の授業づくりに関する事前アンケート

ト、全日程終了時に同内容のものを事後アンケートとして実施した(表4)。それらを比較することで、研究協力者の授業づくりに対する意識の変化を考察する。また、研究会の各回にも記述式のアンケートを実施し、これらを研究を振り返るための材料とした。

表4 事前事後のアンケート項目

1	国語科の授業において、国語科の魅力を生徒に伝えられている。
2	自分自身の国語科の授業を振り返って「生徒に国語の力が付いた」という授業を明確に答えることができる。
3	国語科で何を教えるのかを明確に答えることができる。
4	説明的な文章の指導において、何を教えるのかを明確に答えることができる。
5	国語教科書の構造を十分理解している。
6	単元を構想する際は、教科書の単元目標を確認し、指導事項(付けたい力)を明確にした上でやっている。
7	単元を構想する際は、教材文後の「てびき」の内容を押さえた上でやっている。
8	単元を構想する際は、単元を通した言語活動を設定した上でやっている。
9	単元を構想する際は、生徒の成果物(単元末の言語活動)をイメージした上でやっている。
10	単元を構想する際は、単元末に生徒にどのように振り返らせるかをイメージした上でやっている。
11	単元を構想する際は、単元のゴールから授業を構想している。
12	単元を構想する際は、生徒の思考を促す発問をすることを心がけている。
13	定期テストを作成する時は、学習指導要領の指導事項の内容に沿って作成している。

(1) 生徒のゴール像を明確にした単元構想

ア 要点①「学習指導要領、教科書の単元目標を確認する」に関して

要点①に該当する項目は、6である。事前アンケートでは0%であった「当てはまる」との回答が、事後アンケートにおいては42.9%となった(図11)。また、「どちらかといえば当てはまらない」との回答は12.5%から0%となっている。研究会では、教科書で設定されている単元目標の確認を基に、単元名を「この論証の優れているところはどこだろうー説得力を高める意見文を書く活動を通じてー」と設定した。それによりゴール像を明確にした単元構想を進めることができたと考えられる。

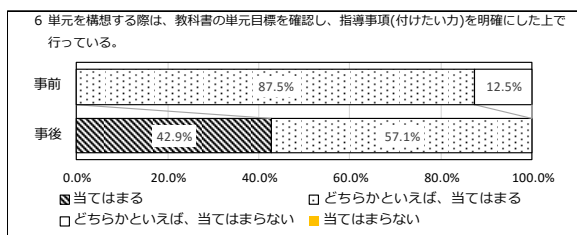


図11 事前事後のアンケート比較①

イ 要点②「教材文の後の『てびき』の内容を押さえる」に関して

これに該当するアンケートの項目は、7である。この項目については、事前アンケートでは「当てはまる」と答えた研究協力者が37.5%と、13項目中もっとも高かった。「読み取る」や「考えを深める」など、学習の手順が示された「てびき」を基に単元構想をすることで、指導事項を確実に押さえられ、他の教材においても同様の手順で進められる。研究会を通して、引き続き「てびき」の有用性を意識できたことは、事後アンケートで「当てはまる」との回答が57.1%であることから分かる(図12)。

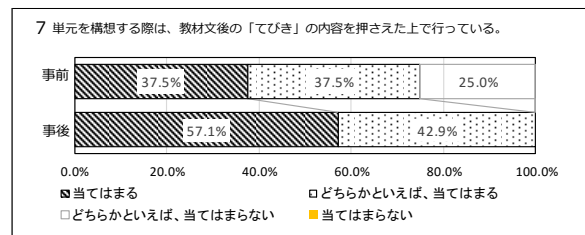


図12 事前事後のアンケート比較②

ウ 要点③「生徒のゴール像を明確にする」に関して

アンケート項目9は、事前アンケートでは85.7%が「当てはまらない」「どちらかといえば当てはまらない」との回答であった。研究会の初期においては、ほとんどの教員が単元末の言語活動やゴールを意識した単元構想はしていなかったことが分かる。しかしながら、研究会終了後には、その項目は全ての教員が「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」と回答しており、大幅な変容が見られた(図13)。これは、3(3)ウで述べたように、言語活動の成果物を事前に作成して共有する活動を行ったことで、明確にゴールをイメージすることへの意識が高まったためと考えられる。

また、第4回研究会終了時の教員アンケートには、「生徒に単元のゴールとして最初に示すことで、主体的に学ぶことができると感じた。今後どのように自分の授業に反映させていくかを検討したい。」という記述がみられた。生徒のゴール像を事前に明確にすることのよさは、単元内における指導内容が明確になることであると先に述べた。これは、教員にとっての成果であるが、教員がそのゴールを単

元冒頭で生徒に示すことによって、生徒は単元全体の明確な見通しをもつことができる。

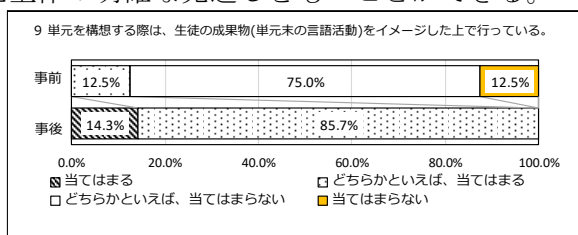


図 13 事前事後のアンケート比較③

エ 要点④「何をどのように振り返らせるか」に関して

アンケート項目 10 も、ウの要点③と同様に事前アンケートでは「当てはまらない」という回答の割合が高く、単元末に生徒にどのように振り返らせるかをイメージした上で単元を構想できていなかったと感じる教員が多かったことがわかる。それが事後アンケートでは、80%以上が「どちらかといえば当てはまる」と回答しており、「言葉の力」と連動した振り返りを実践した結果、何をどのように振り返らせるとよいか、そのイメージも明確になったと考えられる(図 14)。

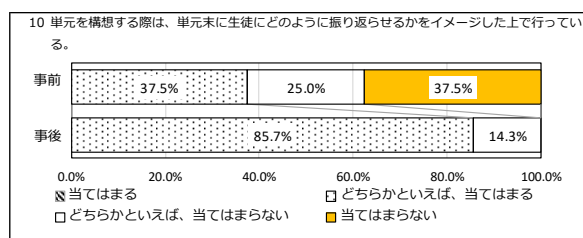


図 14 事前事後のアンケート比較④

オ 要点⑤「単元のゴールから逆向きに単元構想する」に関して

今回、研究会では、生徒のゴール像を明確に単元構想をし、単元内の各時間の終末に生徒の到達度を確認する評価問題を実施した。ここでは、この 2 点について振り返る。

まず、単元構想についてである。表 5 は、新宮市で使用されている中学校国語教科書(東京書籍)に掲載されている説明的な文章教材とその配当時数の一覧である。

この一覧を見れば分かるように、中学校で扱う説明的な文章教材に対する配当時数は、小学校に比べると多くない。限られた時間の中で、生徒が何ができるようになればよいのか(単元のゴールにおける生徒の姿)を明確にもち、単元構想するという提案を実践

した研究協力者からの感想は図 15 のとおりである。

表 5 説明的な文章とその配当時数一覧

学年	学習教材	時数
第 1 学年	オオカミを見る目	4
	スズメは本当に減っているか	5
	ニュースの見方を考えよう	3
第 2 学年	鯉節—世界に誇る伝統食	4
	哲学的思考のすすめ	5
第 3 学年	「正しい」言葉は信じられるか	3
	絶滅の意味	4
	黄金の扇風機／サハラ砂漠の茶会	4
	いつものように新聞が届いた—メディアと東日本大震災	3

- ・ゴールから逆算して計画を立てることは効果的だと感じた。(第 1 回研究会)
- ・この時間でどのような力を付けたいのか、ゴールを見失わないようにすることが改めて大切であることが分かった。(第 5 回研究会)
- ・逆算しながら単元構想をするので、軸がぶれずに授業をつくることができたようになった。(第 6 回研究会)

図 15 単元を構想する提案を実践した感想

また「単元を構想する際は、単元のゴールから授業を構想している。」という項目について、事前アンケートで見られなかった「当てはまる」との回答が、事後アンケートでは 57.1%に増加している(図 16)。

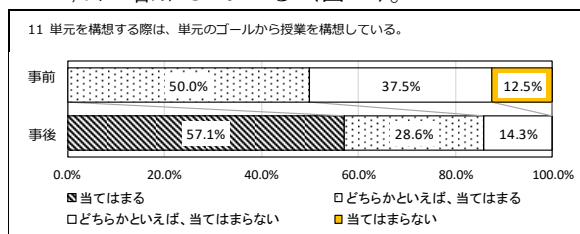


図 16 事前事後のアンケート比較⑤

一方、評価問題の作成については、教科書の「学びの扉」や「学びを支える言葉の力」の内容を参考に作成することを提案したものの、実際の作成活動や実施状況の共有等、十分に協議する時間をとることができなかった。これは、今回の実践における反省点である。



## (2) 「批判的な読みを促す発問」

3(4)に示した「哲学的思考のすすめ」の3/5時の発問は、本文の「これが私のいちおうの結論になる。」という記述の「いちおうの」という表現について、吟味を促す場面を設定した。これは、筆者の結論にはまだ検討の余地があることに気付かせるきっかけとなり、その後の筆者の結論を吟味する活動へとつなげる問いとしては有効であった。

「哲学的思考のすすめ」は、教材自体が批判的思考を促す内容であり、筆者の問いかけや主張する論に従えば、結果、批判的に物事を考えることが可能になる。それ故、教員が批判的に読ませようとするあまり、本文の記述に対して執拗にその読みを促す発問をすると、「批判的な考え方について書かれた本文を、批判的に読もうとする」ことになり、本教材においては、時には蛇足的な要素を含む問いになる場合もある。教材そのものが全体としてそうであるのに、ある一部の記述に対してもさらに批判的な読みをすることは、生徒にとっては、複雑で難解なものになってしまう可能性も高い。3/5時の発問も、やや執拗に感じたり、難しく感じたりした生徒の存在も考えられる。

批判的な読みを促す効果的な発問の実現には、深い教材分析と教員の力量が必要である。発問設定だけでなく、他の単元においてどう実践するか、生徒の批判的読みの習慣付けができていないか等、継続的に確認する必要もある。文章を正確に読み取ろうとする態度を育成し、自身の考えの形成を促すためにも、批判的に読むことを促す発問については引き続き研究を深めたいところである。

## 5 今後について

冒頭でも述べたように、全国学力・学習状況調査や県学習到達度調査における課題と同様、これからの時代に求められる力を育成するために学習指導要領のめざす方向性を理解し、指導の充実を図らねばならない。

本稿は説明的な文章教材の指導を通じた研究であるが、ここで展開した生徒のゴール像を明確にする単元構想や批判的な目でもって深く思考することは、国語科における説明的な文章教材の指導時のみならず、教科・校種を問わず可能であり、汎用性のある実践であると考えられる。国語科が中心的な役割を担いな

がら、他教科と連携して、全ての学習の基盤である言語能力の育成にも寄与することは、カリキュラム・マネジメントの観点からも重要である。

しかし、更なる質的な向上をめざすためには、不断の精査と修正が不可欠であるし、様々な機会において継続的に行われるべきものである。特に、各学校、各学級において実践され続けるものとなるためにも、批判的な読みを促す発問の事例や生徒のゴール像を意識した評価問題例等を、広範に渡り提供するといった支援を行うなどの次の手立ても必要である。

現在、本県においても教員の大量退職、大量採用の状況が続いており、若手教員の増加に伴う教員の力量向上が喫緊の課題となっている。先輩教員から若手教員への指導技術の継承が困難となってきている中で、同一市内の同教科の教員が一堂に会し、授業づくりについて研究することができたことは、意義のあることだと考える。研究協力者からも、次のような声が聞かれた(図17)。

- ・校内で教科の話をする機会があまりなく、自分自身の指導方法がマンネリ化していると感じていたので、今回の研究会で他校の国語科の先生方と話げできたことは、大変刺激になった。
- ・市内の国語科の先生方と交流し、教をいただくことが多くあった。
- ・沢山の先生方の意見を聞くことができ、色々な考え方をもてたことがよかった。授業のアイデアはもちろん、同じテーマについて話し合うことで、とても刺激を受け勉強になった。

図17 事後のアンケートの記述より

今回の研究会を一つの契機とし、学校間を超えた研究機会の垣根が低くなればと考える。

謝辞:本研究の実施に当たり、多大な御理解・御協力をいただきました新宮市教育委員会の皆様には、この場をお借りして感謝申し上げます。

<注 釈>

- 注1 平成30・31年度全国学力・学習状況調査の和歌山県における実施、調査結果の概要は次のウェブページに掲載しているので参照されたい。  
[http://www.wakayama-edc.big-u.jp/zenkoku/h30\\_gaiyou.pdf](http://www.wakayama-edc.big-u.jp/zenkoku/h30_gaiyou.pdf)  
[http://www.wakayama-edc.big-u.jp/zenkoku/h31\\_gaiyou.pdf](http://www.wakayama-edc.big-u.jp/zenkoku/h31_gaiyou.pdf)
- 注2 和歌山県が実施する公立小中学校の児童生徒を対象とする学力調査
- 注3 研究会では、当該地域で使用されている東京書籍『新編新しい国語2』（2015）を用いた。本教科書では、本文後に学習を進めるための道筋を示したものとして「てびき」が設定されており、その中に単元における学習の要点が「言葉の力」として示されている。
- 注4 学びの丘Eサポートとは、学校や市町村教育委員会からの要請により、校内研修や研修会等において、講義・演習等を行う支援の総称である。「E」は、encourage（励ます、勇気づける）の頭文字である。学びの丘Eサポートの概要については、次に示す当センター『研究紀要』を参照されたい。  
・辻岡直樹・清野祐介「教育センターが実施する「学校に基礎をおく短期的あるいは回数制限的な学校支援」についての一考察」『平成27年度（研究紀要）』（2015）
- 注5 「逆向き設計」による単元構想については次に示す当センター『研究紀要』を参照されたい。  
・中村光伸・清野祐介『「知の構造」を意識した『逆向き設計』論による単元構想—小学校国語科における説明的な文章教材の単元構想を通して—』『平成29年度（研究紀要）』（2017）
- 注6 吉川（2017）は、説明的な文章の授業において「筆者に立ち向かう、力強い読者（読み手）を育てること」をめざし、これらをかなえる観点や能力として図4にあるX、A、Bを示している。Xは批判的読みの基本的な技能や姿勢を示しており、これらは指導の緩やかな段階とも言えると述べている。

<引用文献>

- ※1 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』東洋館出版社 p.1（2018）
- ※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』東洋館出版社 pp.127-128（2018）
- ※3 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』東洋館出版社 p.100（2018）
- ※4 柴田義松・阿部昇・鶴田清司『あたらしい国語科指導法』学文社 p.57（2003）
- ※5 吉川芳則『論理的思考を育てる！批判的読み（クリティカル・リーディング）の授業づくり』明治図書 p.16（2017）
- ※6 前掲書 pp.17-18（2017）

<参考文献>

- ・宇佐美寛『新版 論理的思考—論説文の読み書きにおいて—』メヂカルフレンド社（1979）
- ・早坂五郎『生きる力を育む国語科授業の展開—創意工夫を生かした特色ある国語教育—』東洋館出版社（1998）
- ・苅谷剛彦『知的複眼思考法—誰でも持っている創造力のスイッチ—』講談社（2002）
- ・柴田義松・阿部昇・鶴田清司『あたらしい国語科指導法』学文社（2003）
- ・文部科学省『中学校学習指導要領（平成20年告示）解説国語編』（2008）
- ・森田信義・山元隆春・山元悦子・千々岩弘一『新訂国語科教育学の基礎』溪水社（2010）
- ・石丸憲一・岸本憲一良・香月正登『「新たな学び」を支える国語の授業 上 思考力・判断力・表現力の育成をめざして』三省堂（2013）
- ・吉川芳則・長崎伸仁・尾川佳己『「新たな学び」を支える国語の授業 下 思考力・判断力・表現力の育成をめざして』三省堂（2013）
- ・田辺洵一・鳴島甫『中学校・高等学校国語科教育法研究』東洋館出版（2013）
- ・長崎伸仁・吉川芳則・石丸憲一『読解と表現をつなぐ文学・説明文の授業』学事出版（2013）
- ・田村学『授業を磨く』東洋館出版社（2015）
- ・大出敦『アカデミック・スキルズ クリティカル・リーディング入門—人文系のための読書レッスン』慶應義塾大学出版会（2015）
- ・東京書籍『新編新しい国語2（平成27年検定済）』（2015）
- ・富山哲也・杉本直美『中学校国語科 単元を通して課題解決をめざす言語活動プラン15』東洋館出版（2015）
- ・吉川芳則『アクティブ・ラーニングを位置づけた中学校国語科の授業プラン』明治図書（2016）
- ・横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校『新しい時代に必要となる資質・能力の育成I「知識・技能」の構築をめざす授業事例集』学事出版（2016）
- ・西宏美「効果的な研修デザインについての一考察—小・中学校教員の協働による授業力向上共同研究会（国語科）を通して—』『平成27年度（研究紀要）』（2016）
- ・西岡加名恵編著『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書（2016）
- ・吉川芳則『論理的思考を育てる！批判的読み（クリティカル・リーディング）の授業づくり』明治図書（2017）
- ・富山哲也『中学校 新学習指導要領 国語の授業づくり』明治図書（2018）
- ・安居總子・甲斐利恵子『シリーズ国語授業づくり 中学校国語授業づくりの基礎・基本—学びに向かう力を育む学習環境づくり—』東洋館出版社（2018）

資料1 令和元年度中学校国語科授業研究会の概要

実施日	研究会の内容	所属校での実践等
5月21日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本県中学校国語科における現状の共有 (全国学力・学習状況調査のサンプル分析における課題)</li> <li>・新学習指導要領改訂のポイント</li> <li>・国語科における授業づくりの課題                         <ul style="list-style-type: none"> <li>○国語科で何を教えるのか</li> <li>○説明的な文章の指導について</li> <li>○国語の教科書の構造について</li> </ul> </li> <li>・国語科の授業づくりに向けて                         <ul style="list-style-type: none"> <li>○国語科の授業づくり5つの要点</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・当センター動画研修コンテンツの視聴 「中学校国語科における授業づくり～確かで、豊かな国語科授業づくりに向けて～」 兵庫教育大学大学院 吉川芳則 教授</li> </ul>
6月18日	令和元年度中学校・高等学校国語科教育研修講座受講 「思考力、判断力、表現力等を育成するための国語科の授業づくり」 講師 兵庫教育大学大学院 吉川芳則 教授	<ul style="list-style-type: none"> <li>・説明的な文章の2学期教材について、教材分析や単元構想、単元を通した言語活動の設定、批判的な読みを意識した発問の設定についての研究</li> </ul>
8月19日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・国語科の単元構想の5つの要点(演習)                         <ol style="list-style-type: none"> <li>①学習指導要領、教科書の単元目標を確認する</li> <li>②教材文の後の「てびき」の内容を押さえる</li> <li>③生徒のゴール像を明確にする</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研究内容を踏まえ、所属校での授業実践</li> </ul>
10月21日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・国語科の授業づくり5つの要点(演習)                         <ol style="list-style-type: none"> <li>④何をどのように振り返らせるか</li> <li>⑤単元のゴールから逆向きに単元構想する</li> </ol> </li> <li>・提案授業の指導案の作成</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研究内容を踏まえ、所属校での授業実践</li> </ul>
11月11日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・外部参加者に対し提案授業の公開</li> <li>・講義「新学習指導要領全面实施に向けて、批判的読みを取り入れた授業づくり」講師 兵庫教育大学大学院 吉川芳則 教授</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研究内容を踏まえ、所属校での授業実践</li> </ul>
1月14日	研究会の振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研究内容を踏まえ、所属校での授業実践</li> </ul>

資料2 「てびき」の4つの課題とそれを解決するための方法

	課題	解決するための方法
読み取る	① この文章で筆者は、「恥ずかしいって、どういうことだろう？」(p.91・2)という問いに対する論証を行っている。まず、論証の結論を述べている段落を見つけよう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・段落番号を付ける。</li> <li>・文章全体の構成を把握する。</li> <li>・問いが書かれている段落を見つけ、内容を把握する。</li> <li>・問いに対する答えが記されている段落を把握する。</li> <li>・答えにたどり着くまでに様々な「考えるための技術」を使って論証をしていることを把握する。</li> </ul>
	② 論証の中心になる部分(p.91・14-p.94・14)を四つの段落に分けよう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・四つの段階に分けて仮の結論を導き出していることを確認する。</li> </ul>
	③ この文章で使われている「うまく考えるためのだじな技術」(p.93・6)を、できるだけたくさん挙げてみよう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「考えるための技術」を整理する。</li> </ul>
考えを深める	④ 筆者の結論について反例やほかの考えの可能性がないかを話し合ったり、「あたりまえに思っている身近なこと」(p.95・10)から何かを選んで実際に考えたりしてみよう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「単元を通して課題解決をめざす言語活動」を設定する。</li> <li>・「あたりまえに思っている身近なこと」に「おもしろい」を設定する。</li> <li>・教科書教材の中の「考える技術」を活用して、意見文を書く。</li> <li>・「おもしろいって、どういうことだろう」という問いに対する論証を行い、交流を通じてより説得力のある意見文をつくりあげる。</li> <li>・成果物の判断基準を明確にする。</li> </ul>

※引用・参考文献 東京書籍『新編新しい国語2』(2015) pp.90-98

資料3 研究会参加者が協働して作成した「哲学的思考のすすめ」の単元構想と評価問題

全5時	学習活動	ゴール時の生徒の姿	評価問題
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>単元目標を確認し、単元の見通しをもつ。【全体】</li> <li>論証について理解する。</li> <li>「意見文の完成例」を見て、単元のゴールをイメージする。【全体】</li> <li>本文を通読する。</li> <li>語句の意味調べをする。【個人】</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>根拠と結論を区別できる。</li> <li>論証について理解している。</li> </ul>	<p>問：根拠と結論を区別して取り出そう。</p> <p>ア 動物を好きな人に悪い人は絶対いない。だから、動物好きの馬場さんは悪い人ではない。</p> <p>根拠： 結論：</p> <p>イ 由実さんは僕のことを嫌いにちがいない。だって、バレンタインデーに何もくれなかったもの。</p> <p>根拠： 結論：</p> <p>ウ 外は雨が降っているよ。歩いている人がみんな傘を差しているからね。</p> <p>根拠： 結論：</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>問いと答えを捉える。【個人】</li> <li>4つの「仮の結論」を探し、教科書に線を引く。</li> <li>論証の進め方を理解する。</li> <li>4つの「仮の結論」について例示と結び付けながら筆者の論証をたどりワークシートに記入する。</li> <li>「考えるための技術」をまとめる。</li> <li>自分が「恥ずかしい」と感じた似た例を付箋に書いておく。【個人】</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「考えるための技術」をまとめることができる。</li> <li>「考えるための技術」をもとに、論証の弱い部分を説明することができる。</li> </ul>	<p>問：次の論証はどういう点が説得力の弱いものになっているか。説得力が弱いと思う部分に線を引き、なぜそう思うのか説明しなさい。説明する場合は、「考えるための技術」を活用すること。</p> <p>父は、人前で、ものすごく大きな声でくしゃみをする。どうも中年の男の人というのは、遠慮や恥ずかしいということを知らないようだ。</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>4つの「仮の結論」から導き出された「結論」を確認する。</li> <li>「いちおうの結論」という表現に着目する。</li> <li>それぞれが体験した「恥ずかしい」出来事について交流する。【グループ】</li> <li>各自が挙げた例は4つの「仮の結論」のどれにあたるか分類する。【個人】</li> <li>グループで各自が挙げた「恥ずかしかった」体験について筆者の結論で説明できるか検証する。【グループ】</li> <li>筆者の結論に当てはまらない具体例を出し合う。【全体】</li> <li>筆者の結論に当てはまらない具体例について考える。【個人→グループ】</li> <li>各自が考えた結論を全体で共有する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>筆者の結論に当てはまらない具体例（反例）を出すことができる。</li> </ul>	<p>問：次の論証の根拠は正しいか。「考えるための技術」を使って、説明しよう（どの「考えるための技術」を使ったかを明らかにすること）。</p> <p>1 京子さんの誕生日にはぬいぐるみを贈るのがいいと思う。だって女の子はみんなぬいぐるみが好きだからね。</p> <p>【あなたが使った「考えるための技術」】 【説明】</p> <p>2 高志さんは小説が嫌いなんだ。だって、「ぼっちゃん」を読んだことがないって言うんだよ。</p> <p>【あなたが使った「考えるための技術」】 【説明】</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>「おもしろい」とはどういうことか「考えるための技術」をもとに考える。【個人】</li> <li>ワークシートの意見文構想メモを仕上げる。【個人】</li> <li>意見文を書く。【個人】</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「考えるための技術」をもとに、「おもしろい」とはどういうことか意見文を書くことができる。</li> <li>授業で活用した「考えるための技術」を用いて、論証のどういう点が弱いものになっているか説明できる。</li> </ul>	<p>問：意見文を書くときに、あなたが活用した「考えるための技術」を用いて、次の論証のどういう点が説得力の弱いものになっているか説明しよう。</p> <p>1 純平さんはピーマンが入ったものは食べない。でも、これはピーマンが入っていないから、純平さんは食べるに違いない。</p> <p>【説明】</p> <p>2 携帯電話はけっこうお金がかかる。だから、中学生には携帯電話は必要ない。</p> <p>【説明】</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>意見文を交流し、説得力のある意見文になっているか評価し合う。【グループ】</li> <li>仲間の意見をもとに自分の書いた意見文を推敲する。【個人】</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>意見文を交流し、仲間の意見をもとによりよい意見文にすることができる。</li> <li>文章から論証を取り出し、説得力があるかどうかの理由を説明することができる。</li> </ul>	<p>問：次の文章から論証を全て取り出し、説得力が十分にあるかどうか、説得力が弱いとしたらどうしてかを説明しよう。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>町には自動販売機があちこちにあります。でも、あんなにたくさん設置すべきではないと思います。というのも、自動販売機は設置しているだけで電力を消費するからです。入れたのに飲み物が出てこない。だから、自動販売機で買うよりコンビニで買ったほうがいいと思うのです。実際、自動販売機を使っている人なんかほとんどいないのだから、なくしたっていいじゃないですか。</p> </div>

※引用・参考文献 東京書籍『新編新しい国語2』（2015）pp.90-98,242-244