

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	「思考力・判断力・表現力」時代の小学校国語科教材論 -国語科クリティカル・リーディングの理論から
Author(s)	澤口, 哲弥
Citation	初等教育カリキュラム研究 , 6 : 51 - 62
Issue Date	2018-03-31
DOI	
Self DOI	10.15027/45479
URL	http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00045479
Right	Copyright (c) 2018 初等教育カリキュラム学会
Relation	



「思考力・判断力・表現力」時代の小学校国語科教材論

ー国語科クリティカル・リーディングの理論からー

澤口 哲弥¹

要約

近年の国語科における「クリティカルな読み」の指導理論は、社会的・文化的文脈からテキストを読む視座がなく、読むことが社会的実践となり得ていない実態があった。本研究は、このような問題を乗り越え、読むことを社会的実践とするべく新たに国語科クリティカル・リーディング（以下、国語科CR）の指導理論、カリキュラムを提案し、その具体的な適用事例として現行の小学校国語科教科書の検討、および教材・手引きの改編を提案するものである。改編した教材・手引きは小学校の児童を対象に調査をし、その結果をふまえて再修正を図った。

調査の結果、読解プロセスの枠組みに関する基本的な理解は得られたものの、「推論」に関して習熟していないことが示唆された。また、国語科CRのフレームワークからの設問については満足いく解答が得られず、国語科の学びを社会的・文化的文脈に乗せていくための指導法の確立が今後の課題として残った。

キーワード：クリティカル・リーディング、読解、国語科、教科書、小学校

1. はじめに

2017年に公示された学習指導要領（文部科学省，2017a）では、中学校第3学年の「読むこと」に「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」と「批判的」ということばが新たに置かれた。吉川（2017）も指摘するように、義務教育の到達点にこのことばが置かれることは、テキストを批判的に読むクリティカル・リーディング（以下CR）の重要性を示唆する。しかし、CRが学習者にどんな力を育むためのものなのかについての議論は十分ではない。

たとえば学習指導要領（文部科学省，2017a）が示す「資質・能力」（コンピテンシー）は、確かに「予測困難」な社会状況に対応した力ではある。しかし、その力が社会に適応する力なのか社会の変革や創造を目指す力なのかは不透明である。本研究は、このような不透明さを明らかにしていくことを考えた、ひとつの国語科教材論である。

国語科CRでは、論理・論証やクリティカル・シンキングの理論の必要性は認めつつ、より社会的なクリティカル・リテラシーの要素を取り入れた。本研究では、その理論に基づき小学校国語科教科書の教材、および児童生徒に学習の課題を提示する手引き（以下、手引き）の改編を試みる。このことによって、「思考力・判断力・表現力」時代における小学校国語科教材の現況を明らかにするとともに、今後の教材、手引きの在り方を考える契機とする。

¹ 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 院生／三重県立飯野高等学校 教諭

2. 国語科における「クリティカルな読み」の指導理論の課題

研究にあたっては、まず、国語科における「クリティカルな読み」の先行研究を調査した（澤口，2016a）。具体的な調査対象は、OECDがPISAに着手した1997年を新たな「読解力」元年と捉え、それ以降の日本における先行研究とした。

調査の結果、近年の国語科におけるクリティカルな読みの指導理論には、社会的・文化的文脈からテキストを読む視座がなく、読むことが社会的実践となり得ていない実態があることが示唆された。

問題は二つに整理できる。一つは、国語科でありながらことばへの着目、分析を通じた批判的言語意識を涵養していないこと、もう一つはクリティカルな読みでありながら、社会的・文化的な要素を廃するという脱文脈化が見られることである。これらの状況は、ことばに着目しながら社会的文脈を考えるとといった「言語×社会的」（澤口，2016a）視座の不在を意味する。

このことに関しては、現行の学習指導要領および教科書でも同様の傾向が見られる。テキストの形式や工夫を学習し評価する指導事項はあっても、テキストに明示されないコンテキストに着目するような推論を経る学習が見られないのである。

国語科の学びを社会的な実践としていくには、これらの課題を補う指導理論が必要だと考えた。

3. 国語科 CR の指導理論

3. 1. C. Wallace の Critical Reading 理論

脱文脈化されたクリティカルな読みの指導理論をいかに社会的・文化的な文脈をふまえた解釈に拡張していくか。この問題を解決する道標として求めたのが、イギリスの教育学者C.Wallace（以下、Wallace）のCritical Reading理論である。

Wallaceの理論に着目したのは、その理論が、社会的・文化的文脈が比較的希薄なクリティカル・シンキングの理論に拠るものではなく、それら二つの文脈を強く意識したクリティカル・リテラシーを土台としていることにある。このことは、Wallaceの文献調査、ロンドンでのインタビュー調査を通して（澤口，2015，2016b）明らかとなった。また、本来は第2言語学習者への指導理論でありながら第1言語学習者へも適用可能な理論であることも確認できた。

応用言語学、クリティカル・リテラシーの知見をもとに、ことばの中にあるパワーを読み解くことを目指したこの理論は、「言語×社会的」（澤口，2016a）視座の不在を補う理論として、国語科CRの基礎を作る理論となると考えた。

3. 2. Wallace のテキストを読むフレームワーク

Wallaceの理論の中心となる指導理論としてあげられるのが「5つの問い」（Wallace, 1992, p. 70）である。問いのねらいは、テキストを社会的・文化的な産物として捉え、その構造や見えない内部を、ことばに立ち止まりながら解くことにある。テキストの表面的な構造や論理だけではなく、見えないことを推論し、複数の角度から検討し、再構成・再定義していく。

この問いを「5つのねらい」として概念化し、テキストを読む際のフレームワークとして筆者がまとめたのが次の【表1】である。表中右枠は、それぞれのねらいのキー・コンセプトを示している。

この観点からテキストを読むことを、国語科CRの基本的な構えとして設定した。

【表1】国語科CRの「フレームワーク」《小学校版》＊高学年段階での到達レベルを基準としたもの

記号	国語科 CR の「5つのねらい」 Wallace の「5つの問い」	キー・コンセプト
A	なぜこのテキストが生まれたのかを考える。 (このトピックについて) なぜ書かれたのか。	コンテキスト／イデオロギー
B	ねらいに応じたどんな表現の工夫があるかを考える。 (このトピックについて) どのように書かれたか。	レトリック
C	ほかの書き方はできないかを考える。 (このトピックについて) どのような他の書き方があるか。	定義・構成
D	どのような人が誰に向けて書いたテキストかを考える。 誰が誰に対して書いているか。	想定読者
E	書き手が伝えたかったことは何かを考える。 トピックは何か。	トピック

3.3. 国語科 CR の読解プロセス

次に、Wallaceの読みのフレームワークを授業の枠組みに落とし込むための、国語科CRの読解プロセスを示す。プロセスの構築にあたっては、近年の学力観の軸となる次の三つの理論を参考とした。

- ・学習指導要領（文部科学省，2017a）の「思考力，判断力，表現力」における「C読むこと」領域の構成（「小学校学習指導要領〈解説〉・国語編（文部科学省，2017a）」p.35）の読解プロセス
- ・PISAの読解プロセス
- ・高等学校・大学の入試問題の分析をもとに，これからのテストづくりを提案した日本生涯学習総合研究所（2016，2017）の読解プロセス

これらのプロセスには一定の共通性がある。それは、領域のまたがりはあるものの、おおむね「理解」，「思考」，「表現」の3領域で構成されることである。いずれもその理論の源流がOECDのコンピテンシーの概念にあることが要因であると考えられる。

【表2】読解プロセスの対応表

PISA	情報へのアクセス・ 取り出し	統合・解釈	熟考・評価	
日本生涯学習総合研究所	テキストの理解	思考	表現	
新学習指導要領（H29）	構造と内容の把握	精査・解釈	考えの形成	共有

ただ、筆者が問題とし、また日本生涯学習総合研究所（2016，2017）でも指摘している、推論することの弱さ¹⁾は、新学習指導要領の「精査・解釈」においても十分に反映されているとはいえない²⁾。

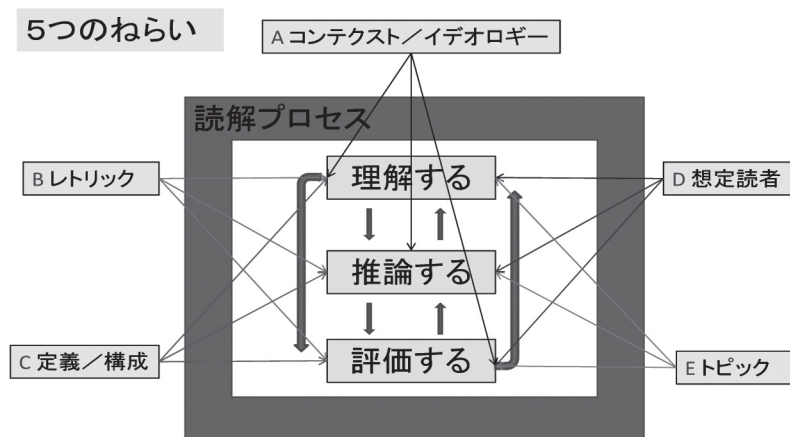
これらの理論，問題をふまえ、国語科CRでは、読解のプロセスを「理解する」「推論する」「評価する」の3領域として設定し、推論することを明確化した。3領域の定義は次の通りである。

【表3】国語科CRの読解プロセス

理解する	テキストの複数の情報を統合し，内容を正確に理解する。
推論する	テキスト内外の情報を関連づけて推論する。
評価する	テキストを社会的・文化的文脈に関連付けて評価し，再定義・再構成する。

3. 4. 国語科 CR の読解プロセスとフレームワーク

上記の二つの概念を統合し、国語科CRの読解プロセスとフレームワークの概念を示したのが次の【図1】である。図は、それぞれのプロセスに「5つのねらい」の要素が反映されていくことを示している。単元ごとにこのような学習を重ねることによって、より高次の国語科CRを実現していくことを目指す。



【図1】 国語科CRにおける読解プロセスとフレームワーク

4. 国語科 CR のカリキュラム

以上の背景理論、構築した読解のプロセスとフレームワークをもとに、国語科CRの学習を構成するカリキュラムを定めた。

研究全体では小中高を接続する12年間で6つのステージに分けて、それぞれの到達点を示している。本研究ではそのうちの小学校にあたる部分についてのみ掲載する。

【表4】 国語科CRのカリキュラム①（読解プロセス）

	理解する	推論する	評価する
St. 1	書かれていることを知ろうとし、分かったことをことばにすることができる。	テキスト内の情報、自分の知識・経験を根拠として、書かれていることのわけに興味を持ち、ことばにすることができる。	内容や書かれ方について関心を持ち、自分のことばで感想を述べることができる。
St. 2	書かれていることを部分ごとに理解し、書かれ方の工夫に気づき、説明することができる。	テキスト内の情報、自分の知識・経験を根拠として、テキストには書かれていないことについて考え、その理由を説明することができる。	内容、書かれ方について、自分の経験や知識をふまえて意見を述べることができる。
St. 3	書かれていることを全体で理解し、内容をまとめることができる。また書かれ方の工夫を類型化し、そのねらいを説明することができる。	テキスト内の複数の情報、自分の知識・経験を根拠として、テキストには書かれていないことについて考え、その理由を説明することができる。	書かれている内容、書かれ方について、自分の経験や知識、他の情報をふまえて、複数の観点から関連づけ意見を述べることができる。

* St. 1 は小学校第1・2学年、St. 2 は同第3・4学年、St. 3 は同第5・6学年

【表5】国語科CRのカリキュラム②（フレームワーク）

	A コンテキスト／ イデオロギー	B レトリック	C 定義／構成	D 想定読者	E トピック
St. 1	テキストが書かれた理由に興味を持つことができる。	テキストの表現の工夫に興味を持つことができる。	テキストで扱われていることがらの意味を理解しようとすることができる。	誰がどんな人に書いたテキストなのかを想像することができる。	何について書かれたテキストなのかに気づくことができる。
St. 2	テキストが書かれた理由を考えることができる。	テキストの表現の工夫を指摘し、その理由を考えることができる。	テキストで扱われていることがらの意味を理解するとともに、その意味を別の視点から捉えることができる。	誰がどんな人になぜ書いたテキストなのかを考え、理由づけることができる。	なぜ、何について書かれたテキストなのかを考えることができる。
St. 3	テキストが書かれた由来、背景を考えることができる。	テキストの表現の工夫とそのねらいについて指摘し、筆者の意図を考えることができる。	テキストで扱われていることがらの意味を理解するとともに、その意味を別の視点から捉え直すことができる。	誰がどんな人になぜ書いたテキストなのかを考え、その理由を複数の観点から考察することができる。	なぜ、何について書かれたテキストなのかを考え、中心となるテーマを指摘することができる。

5. 教科書の教材・手引きの分析・改編

上記の国語科CRのカリキュラムに基づき、小学校における現行国語教科書の教材・手引きを分析し、改編を試みる。

5. 1. 検討対象と分析結果

対象としたのは東京書籍版の教科書の第2学年から第6学年までの次の「読み比べ」教材である。これらでは、WallaceがCritical Readingの実践で用いたのと同様の広告やポスター、新聞など一般読者を想定した社会の情報を伝達する媒体（以下、社会的テキスト）が教材として設定されている。

・ふろしきはどんなぬの（2年上）・「ほけんだより」を読みくらべよう（3年上）・広告と説明書を読み比べよう（4年上）・新聞記事を読み比べよう（5年）・新聞の投書を読み比べよう（6年）

本研究では、これらのすべての教材・手引きを上記の「国語科CRの読解プロセスとフレームワーク」の観点から分析した。次は、国語科CRのフレームワークの観点から分析したまとめである。

【表6】国語科CRの「5つのねらい」のフレームワークから見た充足度

*◎十分ある ○ある △一部ある ×全くない

	5つのねらい	2年	3年	4年	5年	6年
A	なぜこのテキストが生まれたのかを考える。	×	×	×	×	×
B	ねらいに応じたどんな表現の工夫があるかを考える。	○	○	○	○	○
C	ほかの書き方はできないかを考える。	×	×	×	×	×
D	どのような人が誰に向けて書いたテキストかを考える。	△	△	○	△	△
E	書き手が伝えなかったことは何かを考える。	×	×	×	×	×

東京書籍の「読み比べ」教材は、分析の結果、社会的なテキストを題材としながら、目的・用途による説明の工夫の違いを段階的に学ぶデザインがなされていることが分かった。ただ、国語科CRの観点から見ると、次のような問題も見られた。

- ①書き方の法則性をテキストの中で先に明示し、その法則に則って形式的な違いを確認する学習になっているため、学習者からの発見ができない。
- ②国語科でありながら、ことば（語句）への敏感な気づきを促すような手引きがなく、ことばへの意識・認識を高めることができない。
- ③テキストの生成過程としてのコンテキストやイデオロギーへの気づきを促すような課題の設定がなく、テキストを社会的産物として見る視点が育たない。

以上のことを克服するべく、新しい手引きの作成に着手し、改編することとした。

5. 2. 教材および手引きの改編

改編は各学年のすべての教材および手引きについて行った。もとの教材文を活かして手引きのみを改編したA案、もとの教材文を修正もしくは別のものに差し替えたB案の2種類、計5学年分の10教材である。

改編した教材・手引きについては、2017年7月に広島県内の三つの小学校に調査を依頼した。調査後は、学習者の取り組んだ手引き、担当教諭のコメントをもとに、改編案の修正をした。

調査協力校と調査数、調査方法については次の通りである。

【表7】 調査協力校一覧

調査校	実施教材	対象	実施方法
福山市立 A 小学校	第2学年から第6学年まで A・B 案	2年生から6年生まで A 案、B 案ともに1クラスずつ計 321 人	教諭の説明のあとに児童が各自で本文を読んで手引きに取り組む。質問があったら適宜教諭に質問をする。
三原市立 B 小学校	第5学年と第6学年 A・B 案	5・6年生の複式学級計 12 人	教諭の説明のあと 35 分間各自が解いた。教諭は質問があったときのみ対応。児童によって A 案、B 案のどちらかを指定して実施。A 案 5 人、B 案 7 人。児童一人一人の取り組む態度の記録された一覧メモあり。
廿日市市立 C 小学校	第5学年 A 案	第5学年の1学級 37 人	教諭の支援でワークシートに取り組んだあと、一斉授業で振り返り。新聞を読む学習の一環として実践がなされた。授業の一部を記録した DVD あり。

5. 3. 改編した教材・手引き

改編して調査に用いた手引きのうち、第6学年のB案を取り上げ、その成果と課題をまとめる。第6学年の教材を取り上げたのは、小学校における到達点を示すことが出来ると考えたからである。また、B案を取り上げたのは、B案の方がA案よりも改編の意図をより明確に示したものだからである。

5. 3. 1. 第6学年「新聞の投書を読み比べよう」〈改編した教材〉

現行の教材は、スポーツとどう向き合うかをテーマにリレーする4人の投書が掲載されている。また、それを読んで自分の考え方をまとめることを目標とした手引きが設定されている。身近なテーマでは

あるが、投書された意見文に明確な価値対立が見られず、対立点を明らかにする必要があると考えた。そこで、6年生にとって身近な修学旅行をテーマとし、その存続の是非について意見を述べる2人の投書に書き換えた。既存の常識に対して挑む意見と、守ろうとする意見の対置構造が明らかになるようなテキストである。書き下ろした教材文を次に示す。

【表8】 改編した教材（第6学年）「新聞の投書を読み比べよう」

新聞の投書を読み比べよう

多くの新聞には、読者からの投書をまとめたコーナーがあります。このような投書は、ある出来事やテーマ、身近な問題などについて、考えたり感じたりしたことを述べた意見文といえるでしょう。

投書の書き手は、自分の意見や主張を述べる時、その根拠となる事実や資料を使って理由づけをします。そうすることで、読み手を説得したり、多くの読み手に共感してもらったりすることができるのです。

投書を読むときは、このような根拠、理由づけ、主張の三つの関係が適切かどうかを見きわめることが大切です。適切なものはおおむね説得力のある意見文になっているはずです。「おかしいな」と思ったら、無理に納得せず、なぜ納得しにくいのかその理由を考えるようにしましょう。

また、意見文を読むときには、書き手の背景を考えることも大切です。とくにちがう意見に出会ったときは「わたしとはちがう」と突っぱねてしまいがちですが、その前に、一旦立ち止まって、「なぜこんな意見文を書いたのか」という意見が出てきた経路をたどるようにしましょう。そのうえで、書き手の意見や主張に対してどう思うか、自分の考えをしっかりと持ち、それに応えていきましょう。

投書は、一種の社会参加の方法だともいえます。書き方を習ったら、自分でも投書に挑戦してみましょう。

それでは、これらのことに気をつけながら二つの投書を読み比べてみましょう。

●投書①〔10月10日朝刊〕

役目を終えた修学旅行

会社員 春山 薫 37（東京都練馬区）

小学生の娘が昨日修学旅行から帰ってきました。さぞかし楽しかっただろうと土産話を楽しみにしていましたが、「集団で同じことをして疲れた」といいます。もう修学旅行は時代に合わないのでしょうか。

わたしも修学旅行は経験していますが、今とはちがって、みんなが同じことをしてあたりまえという時代でしたから、なんの違和感もありませんでした。しかし、今はどこでも便利に好みに応じて出かけられる時代です。それを、わざわざお金を積み立ててまで同じ場所に行く必要があるのかという、疑問を感じてしまいます。今のような修学旅行がいつごろから始まったのか調べてみると、1950年代からのようです。まだ、家族でドライブなどは夢の話だった時代、団体の貸し切り列車で遠い観光地へ出かけ、名勝を訪れるなどしながら友だちと深い思い出を作ったといえます。しかし、今のように好みも生活スタイルも多様化した社会では、同じような感動が得られるとは思えません。

もうひとつ、費用の問題もあります。娘の修学旅行にかかった費用は、三万円ほどでしたが、おなじ行程で家族旅行すれば、もっとよい条件で泊まることができることがわかりました。また、修学旅行の積み立てが家計的につらいというご家庭もあるでしょう。

修学旅行を楽しんでいる小学生も大勢いるとは思いますが、時代のニーズに合った転換は必要です。修学旅行はもはや役目を終えたと思います。

●投書②（10月23日朝刊）

修学旅行は学びの場

大学生 夏山 涼 21（長野県松本市）

10月10日の朝刊、「役目を終えた修学旅行」の投書を読みました。なるほどと思う反面、違和感を覚えたのでこの投書をします。

わたしは、修学旅行は現代においても重要な役割を果たしていると考えます。

理由の一つ目は、「修学」という名前です。辞書によれば「修学」とは「学んで知識を得ること」とあります。わたしは、高校で沖縄に修学旅行に行きましたが、「ひめゆり平和祈念資料館」や「ガマ」見学には、大きな衝撃を受けました。沖縄には青い海など、観光としての魅力がたくさんあることは知っていましたが、それは彩られた旅行パンフレットの世界であることを知ったのです。いま、自分が大学で学ぶ領域も、この高校二年生での「修学」旅行の経験が生きています。

二つ目は、不特定多数の人間が同じ行程で同じように過ごすことの意義です。私たちの世代は、関心ごとでも多様化しています。しかし、よりよい社会形成には協働や共生の理念も重要です。みんなで何か同じことを体験する、問題を共有し学びあうというのは、一種の「修練」として無駄ではないはずです。

たしかに、費用は掛かりますし、旧時代の遺産という見方もあるでしょう。しかし、学校でこそできることを考えた場合、こういう学びは意味があると思います。

修学旅行はまだまだ役目を終えてはいないと思います。

5.3.2. 第6学年「新聞の投書を読み比べよう」〈改編した手引きとその分析〉

次は、本教材で設定した手引きと、調査による学習者の取り組み状況进行分析したものである。

【表9】 解答の傾向と分析（第6学年，B案）

【理解する】

①二つの投書を読み比べ、まとめてみよう。

▼1 二つの投書は六つの段落から構成されています。構成の共通点は何ですか。

▼2 二つの投書は次のうちの立場から書かれていますか。

ア：修学旅行は必要だ

イ：修学旅行は必要ではない

ウ：どちらとも言えない

▼3 二つの投書は、それぞれの立場の正しさを主張するために、どのような理由づけをしていますか。次の中から当てはまるものを選びましょう。

ア：自分の経験や見たり聞いたりしたことを例としてあげる

イ：他のことと比べる

ウ：資料にもとづく具体的な数値をつかう

エ：有名な人の言葉や文章を引用する

<p>《分析》</p> <p>筆者の立ち位置をふまえたり、テキストの表現の工夫を認識したりすることを目指す設問である。結果的に、▼1では「構成」を捉えることができた学習者は11人で、率としては27%にとどまった。▼2はおおむねできていた。また、▼3は「学習」として新たに書き下ろしたテキストを教材として載せたが、ほぼ全員が何らかの記号を記入しており、▼2よりは正答率は下がるものの解答の傾向にも大きなばらつきは見られなかった。</p>
<p>【推論する】</p> <p>②二つの投書の背景には、どのような書き手の経歴や考え方があると考えられますか。内容、書き方に着目して考えてみよう。</p>
<p>《分析》</p> <p>テキストに書かれていない背景が解答できた学習者はほとんど見られず、結果として、ねらいを満たした解答はなかった。誤答としては、iのように「背景」を動機や原因と勘違いしている例、iiのように本文の主張をまとめている例などが典型的な事例としてあった。無答率（①②両方とも未記入）は32%と多かった。</p> <p>i 投書① 小学生のむすめの「集団で同じことをするのはつかれた」といっていたからかいた。 投書② 自分が沖縄にいったけいけんがあるからかいた。</p> <p>ii 投書① 今は、自分でいろいろな所に行けて、前はあまり、旅行などしなかったから楽しかったけど、今はあまり楽しくないからいらないとかんがえている。 投書② 修学旅行は学ぶための物だということを書き手は考えている。</p> <p>A 小学校、B 小学校ともに同じような傾向が見られたことから、推論することに関して、現状では小学校6年生の段階でも習熟していないという実態があることが示唆された。</p>
<p>【評価する】</p> <p>③二つの投書の内容で、次のものを選びましょう。</p> <p>ア：納得できる方の投書 イ：納得できない方の投書</p> <p>▼4 アについて、なぜ納得できるのか理由を書きましょう。 ▼5 イについて、なぜ納得できないのか理由を書きましょう。 ▼6 もし、アに反論するとしたらどのような意見を書きますか。反論する立場になって書きましょう。 ▼7 もし、イに賛成するとしたらどのような意見を書きますか。賛成する立場になって書きましょう。</p> <p>④あなたがこの投書の三番めの書き手になったとします。二つの投書の意見を取り入れつつ新たな意見を書くにはどのようにすればいいか、考えてみよう。</p> <p>▼8 二つの投書に共通している修学旅行に対する考え方を探しましょう。 ▼9 二つの投書に共通している考え方を生かしながらあなたの主張を書きましょう。</p>
<p>《分析》</p> <p>[③について]</p> <p>▼4、▼5については自分を起点に判断しそれに理由を添えるだけの問題である。したがって、他者の立場に立つ必要も無く、難度は高くはないと思われた。実際に無解答はあまり見られなかった。</p> <p>▼6、▼7については、自分の視点から離れ自分の考え方をメタ化して省察することをねらった設問であるが、無答率（▼6、▼7ともに未記入）は62%と高かった。解答があったなかで、設問のねらいを満たしていると思われる解答は4例にとどまった。次にその一例を挙げる。</p> <p>i ▼アについて (理由) *①を選択 自分の経験をもとにして根きょがハッキリしているから。 (反論) あなたの娘がそうだっただけで、たくさんの（まわりにいる）子供たちは、全員そのように思っているのでしょうか。</p> <p>ii ▼アについて (理由) *①を選択 今の時代の変化や人たちの考えをふまえているから。 (反論) 昔のスタイルをつづけていかないと、それからの子どもがしらないままになってしまう。</p> <p>i は性急な一般化に対する批判を展開しているが、ごくまれな例である。複眼的な視点から自分の考えを捉え直す学習は、日常的に実施されていないことが予想できる。</p> <p>[④について]</p> <p>無答率は84%と大変高い。最後の設問でもあり時間的にゆとりがなかった可能性もある。ただ、このような、対立する考え方の共通点を見出し、何らかの別の提案をするというような学習に、学習者がこれまでに出会っていない可能性もある。</p>

6. 改編した手引きの再修正

調査と分析を経て、設問の問い方の工夫、発達段階に応じた内容への変更などを検討し、改編した手引きを再度次のように修正した。▼6、▼7を削除したのは、解答の分析から、課題設定の意図が伝わりにくかったこと、また、④へ向かうためのプロセスとして必須ではないと判断したためである。

【表10】 改編した手引きの再修正（第6学年）「新聞の投書を読み比べよう」

<p>てびき</p> <p>二つの投書を読み比べて説得の工夫を考え、自分でも投書を書こう。</p> <p>【理解する】</p> <p>①二つの投書を読み比べ、まとめてみよう。</p> <p>▼二つの投書は六つの段落から構成されています。構成の共通点は何ですか。</p> <p>▼二つの投書は次のうちの立場から書かれていますか。</p> <p>ア：修学旅行は必要だ</p> <p>イ：修学旅行は必要ではない</p> <p>ウ：どちらも言えない</p> <p>▼二つの投書は、それぞれの立場の正しさを主張するために、どのような理由づけをしていますか。次の中から当てはまるものを選びましょう。</p> <p>ア：自分の経験や見たり聞いたりしたことを例としてあげる</p> <p>イ：他のことと比べる</p> <p>ウ：資料にもとづく具体的な数値をつかう</p> <p>エ：有名な人の言葉や文章を引用する</p> <p>【推論する】</p> <p>②二つの投書の背景には、どのような書き手の経歴や考え方があると考えられますか。内容、書き方に着目して考えてみよう。</p> <p>【評価する】</p> <p>③二つの投書の内容で、次のものを選びましょう。</p> <p>ア：納得できる方の投書</p> <p>イ：納得できない方の投書</p> <p>▼アについて、なぜ納得できるのか理由を書きましょう。</p> <p>▼イについて、なぜ納得できないのか理由を書きましょう。</p> <p>④あなたがこの投書の三番めの書き手になったとします。二つの投書の意見を取り入れつつ新たな意見を書くにはどのようにすればいいか、考えてみよう。</p> <p>▼二つの投書に共通している修学旅行に対する考え方を探しましょう。</p> <p>▼二つの投書に共通している考え方を生かしながらあなたの主張を書きましょう。</p>	<p>▼ 6、▼ 7 を削除</p>
--	--------------------

7. 成果と課題

国語科CRのカリキュラムは、Wallaceの理論を基本としながら、PISAなどOECDのコンピテンシーの流れを汲む理論や、2017年に改訂された小学校学習指導要領などの動向を取り入れて構成したものである。本研究では、この国語科CRの理論に基づき小学校の国語科教科書を分析し、教材および手引きの改編をした。改編した教材・手引きは小学校において調査を行い、結果を受け修正を行った。

調査では、「理解する」「推論する」「評価する」の読解プロセスについては大きな問題の指摘は見られなかった。ただ、「推論する」の概念は十分理解されたとは言えず課題を残した。一方、テキストを社会的な産物として読むフレームワークについては、設問によっては「何を聞かれているのかわからない」という反応も多く見られた。原因は、現行の教科書が、書かれていないことの推論や、社会的な背景や文脈に着目することを読む方略として明示していないためではないかと考えられる。このことはまた、学習者に書かれていることのみを解釈するべきという約束が学習されているという可能性

を示唆するものである。全体として、「はじめに」で提起した問題、国語科における「クリティカルな読み」の先行研究で見られた「言語×社会的」（澤口，2016a）視座の不在やCRの脱文脈化の影響が実態としてあることが示唆された結果だと言える。

読むことを社会的実践としていくには、テキストが生成された社会や状況などに着目する、「文脈を廃さない」読みが必要である。たとえば、小学校学習指導要領〈解説〉・国語編（文部科学省，2017b）では、「C読むこと」の「考えの形成」が、「文章の構造と内容を捉え、精査・解釈をすることを通して理解したことに基づいて、自分の既存の知識や様々な体験と結びつけて感想をもったり考えをまとめたりしていくこと（p. 36）」と定義されるように、読むことのプロセスにおいて、様々な体験という読み手の社会的・文化的な文脈は、テキストを評価していく際の重要な要素となる。このことはテキストの背景にある文脈を読むことも同じであろう。テキストを読む際には、これまで以上に既存知識や社会的文脈を読むことに活かすことが重要視されるのである。

国語科CRを構成する教材の開発や授業方略の研究はまだ端緒についたばかりである。今後は、より多くの実証的な研究の場を設けることによって、その方向性をさらに確実なものにしていきたいと考えている。

注

- 1). 同研究所（2016，2017）によると、全国の大学入試・高校入試においては、推論に当たる問題の割合が極端に低い。2015年度の国公立大学入学者選抜において用いられた国語の問題（大学入試センター試験を含む）ではその割合は7.1%しかない。PISAの「読解力」において、この「推論」に相当する「統合・解釈」の問題累計の割合は約51%を占める。
- 2). たとえば、新学習指導要領〈解説〉・国語編（小学校）の「精査・解釈」では、説明的文章と文学的文章が分けて記され、文学的文章にある「書かれていないことについて、具体的に想像する」は、説明的文章には適用されていない（文部科学省，2017，p. 37）。

参考文献

- 有元秀文（2008）『必ず「PISA型読解力」が育つ七つの授業改革―「読解表現力」と「クリティカル・リーディング」を育てる方法』明治図書。
- 井上尚美（2007）『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。
- 吉川芳則（2017）『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
- 澤口哲弥（2015）「国語科におけるクリティカル・リーディングについての考察―C.Wallaceの理論を中心に―」広島大学大学院教育学研究科紀要，第一部，64号
- 澤口哲弥（2016a）「国語科における『クリティカルな読み』の指導理論に関わる一考察」『国語教育思想研究』12号
- 澤口哲弥（2016b）「C.Wallace “Critical Reading” 理論の研究」広島大学大学院教育学研究科紀要，第一部，65号
- 全国大学国語教育学会編（2013）『国語科教育学の成果と展望Ⅱ』学芸図書
- 東京書籍編（2015）『新編 新しい国語（平成27年版）』及び指導書，東京書籍
- 日本生涯学習総合研究所編（2016）『これからの時代に求められる資質・能力をふまえたテストづくり―大学入試篇・

国語一』日本生涯学習総合研究所

日本生涯学習総合研究所編（2017）『これからの時代に求められる資質・能力をふまえたテストづくり—高校入試篇・

国語一』日本生涯学習総合研究所

森田信義（2011）『「評価読み」による説明的文章の教育』溪水社。

文部科学省（2017a）「小学校学習指導要領」文部科学省HP,

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf（2017年6月6日確認）

文部科学省（2017b）「小学校学習指導要領〈解説〉・国語編」文部科学省HP,

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1387017_2.pdf（2017年9月5日確認）

Wallace, C. (1992) Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: Fairclough, N. (ed.), *Critical Language Awareness*. London : Longman.

Wallace, C. (2003) *Critical Reading in Language Education*. New York : Palgrave Macmillan.

Teaching Materials for Primary School Japanese Language Education in a Time of “the Ability to Think, Judge and Express”: Critical Reading Theory in Japanese Language Education

Tetsuya SAWAGUCHI ¹

1 Graduate School of Education, Hiroshima University

Teacher of Mie Prefectural Iino High School

Abstract:

In Japanese language education, the standard method of teaching critical reading lacks the concept of reading texts within a social and cultural context. As a result, reading cannot be a social practice. Under these circumstances, this research newly introduces a teaching method and a curriculum of critical reading in Japanese language education (hereinafter referred to as “Japanese CR”), discusses Japanese textbooks currently used in primary schools, and proposes the reform of teaching materials and the teaching guide. The reformed materials and guide were piloted in primary schools to develop recommendations for further revision.

The results imply that primary school learners fundamentally understood the reading comprehension process, but were not proficient in deduction. Furthermore, learners did not provide satisfactory answers to questions based on the framework of Japanese CR. Further research is still needed to refine the teaching method, allowing learners to learn Japanese language within a social and cultural context.

Key words: Critical Reading, Reading Comprehension, Japanese Language Education, Textbooks, Primary School