

批判的読みによる「考えの形成」を促す 説明文の学習デザイン

上越教育大学教職大学院	金子 善 則
上越教育大学教職大学院	千葉 友 江
上越教育大学教職大学院	青 沼 慧
上越教育大学教職大学院	佐 藤 多佳子

1 問題の所在

平成 29 年告示の新学習指導要領では、各学年の全ての領域において、「考えの形成」に関する指導事項が位置付けられるなど、「考えの形成」が重視されている。

先行研究のうち、説明文の学習指導で「考えの形成」を定位しているものとして、丹内（2013）がある。丹内は、既有知識と説明文内容とのズレを個人の読み深めの基軸（＝読みの視点）とする手立てを用いて授業実践を行った。その結果、既有知識を基にした読み深めの基軸が要因となって、「叙述形式」「叙述内容」の両方において、「考えの形成」に深化が見られたことを示した。ただ、この実践は、丹内自身が省察しているように、学習者の側に生活経験に基づく既有知識があることを前提としている。しかし、教科書に掲載されている説明文教材の全てが生活経験に基づく既有知識と密着したものではない。

また、鶴田・河野（2012：22）は、「読む」という営みは、読み手の既有知識をもとにしつつ、文章から新しい情報を得るという相互作用によってなされるものである。新しい情報に出会って全く理解できない状態は、読み手の中にその情報に関する既有知識が不足している状態であると言える。」と述べている。

つまり、説明文内容に関わる既有知識を用いた、自己とテキストとの対話が重要であるということであるが、その反面、学習者に既有知識が乏しい場合、そういったことを行いにくくなるということでもある。

丹内や鶴田・河野の論をふまえると、既有知識を働かせることに留意しつつも、それを行にくい説明文教材を視野に入れながら、「考えの形成」をどのように促していくか、ということをはっきりと示していく必要があると考える。

2 「考えの形成」と批判的読み

寺井(1992)は、「文章を最初から正しいものとして受容するのではなくて、書かれている内容や表現を検討しながら読むこと」の重要性を示唆し、「論理の欠陥や矛盾に気づくことではなくて、もっと素朴な「わからない」「おかしい」「なぜか」「そのとおりだ」「自分の考えとちがう」などの不明点、疑問点、肯定や否定の反応をすること」が大切であると述べ、批判的読みの意義を主張している。

また、河野（2007）は、「筆者の主張に対する批判を学習課題として、教室内で他者との意見交流が行われることを通して、自らの世界の捉え方（既有知識・既有体験に基づくもの）を揺さぶるような体験が起りやすい。」と述べている。

つまり、筆者の主張に対する批判を起点とし、他者との交流を経ることによって、自分の知識の再構成がなされるということであり、批判的読みをすることが「考えの形成」を促す要因となり得ることを示唆するものであると考える。

さらに、鶴田・河野（2012：22）は、批判的読みにかかわって、「筆者の着想（ものの見方・考え方・述べ方）に迫っていくような枠組みが必要である」としており、吉川（2017：44）は、「批判的読みでは、「自分の考え・論理の形成」を目的・ねらいとしていることから、内容面・形式面での検討を経る中で、そうした文章表現をとった筆者の発想、すなわち世界観（世界認識）を自己のそれと対比させ、同調や揺らぎを生じさせることが本来は不可欠である」と述べている。

こうした知見からは、批判的読みをする上では、文章の内容や形式の細かなことのみには捉われるのではなく、筆者の着想ないし発想に正対していくことに留意すべきであるということがうかがわれる。

以上のことをふまえ、「考えの形成」を定位している本稿においては、批判的読みを基軸としながら「考えの形成」を促す学習デザインの在り方を究明していきたい。

3 研究の目的

「考えの形成」を促す学習デザインの在り方について、批判的読みを取り入れた学習デザインを用いた実践の分析・考察を通して、究明する。

4 研究の方法

当該説明文の初読後に学習者がもった疑問を基に批判的な読みのスタンスをつくり、その上で単元を通して書かせた、筆者の主張について自分がどのような考えをもったかを継続的に書く振り返りシート、および学習者へのインタビューから、学習者がどのように考えを形成していったのかを分析・考察し「考えの形成」を促す学習デザインの在り方について、究明する。

*インタビューは、教職大学院院生がインタビューアを務め、主に授業後の振り返りシートの記述について、なぜそのように記述したのかを聞き取るようにした。

*本稿では学習者の中から2名を抽出し、「考えの形成」の過程について分析・考察する。抽出した学習者は、筆者の主張についての理解の度合い、理解の空白の埋め方が異なっている。それら2名の学習者の様相を分析・考察することにより、「考えの形成」を促す学習デザインの在り方について、知見を得ることを目指す。

5 学習デザインの概要

5.1 対象

J市立Y小学校4年2組 22名（授業者：当該学級担任）

5.2 期間

平成30年11月12日～11月30日

5. 3 単元名・教材

単元名「報告文を書こう」

教材「さわっておどろく」(『小学校 国語 四年下』学校図書)

この説明文は、視覚しょうがい者である筆者が、目の不自由な人を「しょうがい者」と呼ぶのではなく、さわることが得意とする人と捉え直すことを提起した上で、「見る文化」「さわる文化」の特ちょうを学び合う、両方向の矢印が成り立つのではないかと主張している。特に「両方向の矢印」という表現は、筆者の発想を端的に表している言葉として特徴的である。

しかし、文章中に事例が十分には示されておらず、その上、視覚しょうがい者の視点から書かれているため、学習者が既有知識・既有体験を働かせながら読むことを行いにくい。つまり、筆者の主張について理解の空白が生じやすいという特徴をもつ教材である。

5. 4 本学習デザインにおける「批判的読み」

「考えの形成」においては、批判的読みをすることが重要であると考え、批判的読みのスタンスの形成に留意した学習デザインとした。

まず、単元の導入時は、「説明文を読んでみて、疑問に思うこと、分からなかったことは何ですか？」という問いから始めた。説明文に関わる素朴な不明点、疑問点を学習者から引き出し、批判的読みのスタンスを創出するためである。

実際の授業においては、問いを受けて、個人で素朴な不明点、疑問点を付箋紙に書き、それについて3～4名のグループで紹介し合い、「すぐに解決できるもの」「すぐには解決できないもの」の2つに分類する学習活動が行われた。そして、それを全体で共有し、検討を行った。その中でも、「すぐには解決できないもの」として複数のグループで挙がり、全体検討でも最後まで残されたのが「両方向の矢印って何？」というものであった。

「両方向の矢印」という表現は、説明文「さわっておどろく」において、筆者の着想ないし発想を端的に表している言葉として特徴的なものである。この表現の意味が「すぐには解決できないもの」に位置付けられたことで、「筆者が主張する「両方向の矢印」とは何か？」という疑問を軸に置き、説明文を批判的に読むという目的が共有された。

なお、単元を通じて「授業後の振り返りシート」を記入するようにした。振り返るのは、「筆者の主張について、自分は考えをもてたか」という観点である。単元を通して、筆者の主張に関わる振り返りをするにより、学習者が常に批判的読みに立ち戻りながら考えを形成できるようにした。

振り返りシートの具体的な項目は、以下の通りである。

<設問>

「説明文「さわっておどろく」には、「見る文化」と「さわる文化」の特ちょうを学び合う、両方向の矢印が成り立つのではないのでしょうか。」と書いてあります。これについて、あなたは、自分の考えをもつことができましたか。」

<自己評価>

- ・設問について、1～4の4段階で評価。評価項目は、「1＝できた、2＝だいたいできた、3＝あまりできなかった、4＝できなかった」となっている。

<自分の考えの記述>

- ・自己評価について、なぜそのようにしたのか、筆者の主張について現段階で自分はどんな考えをもっているかを記述。

なお、実際の記載内容とあわせて、学習者がどのような「考えの形成」をしたのかをさらに詳しく把握するため、抽出学習者にインタビューを行った。

5. 5 単元の流れ

期日	時数	主な学習内容
12日(月)	第1時	○教材文を読んで、疑問に思ったことを付箋紙に書き出す。 ○3～4人グループになり、疑問に思ったことを「すぐに解決できるもの」「すぐには解決できないもの」に分類する。
14日(水)	第2時	○教材文を意味段落に分ける。
15日(木)	第3時	○事実と考えの観点で教材文を読み、筆者の考えの変容について考える。
16日(金)	第4時	
19日(月)	第5時	○石膏像を実際に見たり触ったりし、筆者の述べている「さわる文化」「見る文化」「さわっておどろく」とはどういうことか考える。
20日(火)	第6時	○自作 VTR ①(「さわること」に特化したもの)を視聴し、地域の視覚しょうがい者の方の実際の生活の様子について知る。 ○「見る文化」と「さわる文化」は、どういうものなのか考える。
22日(木)	第7時	○筆者の主張にある「両方向の矢印」の形・意味について、個人で考えた上で3～4人グループで話し合い、検討する。
26日(月)	第8時	○「見る文化」と「さわる文化」には長所・短所があることを確認し、それぞれの文化の特ちょうについて考える。
27日(火)	第9時	○自作 VTR ②(「さわること」や「近所の方との心のふれあい」)を視聴し、地域の視覚しょうがい者の方の実際の生活について知る。 ○これまでの学習内容を報告文としてまとめる。
28日(水)	第10・ 11時	○これまでの学習内容を報告文としてまとめる。(第9時の続き)
29日(木)		
30日(金)	第12時	○地域の視覚しょうがい者の方から、「実際の生活の様子」「これまでに苦労したこと・嬉しかったこと」「両方向の矢印にかかわっての考え」を聞く。

6 授業の実際

6. 1 抽出学習者について

本稿で取り上げる抽出学習者は、2名である。

1人目の学習者 KM は、筆者の主張について、当初から理解を示していた学習者であるが、換言すれば、無批判的に筆者の主張を受け入れていた学習者でもある。筆者の主張について、理解の空白が生じやすいという特徴をもつ当該説明文の学習においては、その理解の空白を埋めることが必要となってくるが、無批判的なスタンスである KM が、どのように「考えの形成」を行っていったのか、分析してみる必要があると考えた。

2人目の学習者 HS は、筆者の主張について、当初から理解できない部分と理解できる部分の両方の様子を示していた学習者である。叙述に即し、筆者の主張の理解を試みていたものの、必ずしも上手くいっていない様子が見られた。そういった HS が、どのように理解できない部分の空白を埋め、「考えの形成」を行うのか分析・考察する。

6. 2 学習者KMの分析

KM は、授業後の振り返りシートに、以下のように記述している。

期日	評価	振り返りシート記述内容
13日 (火)	2	自分は、生活の中でさわったりは、あまりしないから。けれど、見たりはするからだいたいできたと思う。
14日 (水)	2	見るだけじゃ分からないことは、さわって分かるようにするから両方向の矢印が成り立つんだと思う。
15日 (木)	2	さわることは大切なんだと思った。(ユニバーサルミュージアムなどから)
16日 (金)	1	さわらなければ分からないことだってたくさんあるから、見る文化、さわる文化の両方向の矢印が成り立つと思う。
19日 (月)	1	見るのは大切だけど、さわることだって大切だから、両方向の矢印が成り立つと思う。(見て分からないもの、見て分かるもの、さわって分かるもの、さわるだけじゃ分からないものがあるから)
20日 (火)	2	(視覚しょうがい者の) Oさんの動画を見て、さわって分かることが自分たちには、あまりないから、両方向の矢印は、私には成り立つのかなあ? と思った。
26日 (月)	1	さわる文化の人、見る文化の人、どちらも悪いところがあるけどいいところもある。けれど、いいところどうしを学び合えば、両方向の矢印が成り立つと思う。
29日 (木)	1	さわる文化・見る文化は、⇔直線のように、良いところばかりじゃない。苦手なところ、分からないところなど、たくさんあるから、なみなみ線だと思った。

(1) 無批判的に受け入れる読みから、批判的読みへ

KM の振り返りシートで特徴的なことは、前半に評価が2から1へと徐々に上がるものの、20日になると、2に下降していることである。KM の考えの形成において、何が起こっていたのであろうか。

振り返りシートの記述を見ると、前半においては、筆者の主張を本当には理解してはいない様子が読み取れる。例えば、13日を見ると、自分は「さわる」ことはあまりしないが「見る」ことはするから、(筆者の主張について考えをもつことが) できたと思う、ということを書いているが、この記述は、筆者の主張である「見る文化」と「さわる文化」の特ちょうを学び合う、両方向の矢印をよく理解しているとは言いがたい。14日～16日は、説明文の書きぶりをそのままなぞって記述している様子が見られる。しかし、その割に評価は2あるいは1と高くなっている。

そういった13日～16日の様子から、KM は表面上の理解に留まっている、つまり、説明文に書かれていることを無批判的に受け入れている様子がうかがえる。

しかし、20日に視覚しょうがい者の方の生活の様子を動画で見る授業の後に、評価が「2」に下がっている。そのことについて授業後のインタビューで KM は、次のように話した。

<インタビュー質問>

(自己評価の) 数字が下がってしまっていますが、なぜですか？

※ I は、インタビューアである院生の発話であることを表す。次頁以降も同様。

52KM	(視覚しょうがい者の) Oさんはさわっただけで葡萄とかを見分けられたりするけど、自分でやっただとすると、同じ葡萄でも、あんま違いとか分からなかったりするからそこがなんか...
53I	なるほど。Oさんを見たら、ちょっと「あれ、自分ではできるかな?」って思ったの? なるほどね。それでちょっと下がったんだ。「自分たちにはあまりない」って書いてあるもんね。

	やってみたらどうだろうね。葡萄、難しそうだね。 (中略)
67I	そっかそっか。で、あと今日書いてくれている「両方向の矢印は、私には成り立つのかなあ?と思った」ってちょっと、自分の思ったこと書いてくれているんだけどさ。これ、もうちょっと詳しく教えてくれる?
68KM	見るのはできるだけ、触るのも一応できるだけ、あんまりなんか、分かったりとかはしないから。成り立つのかなあ... って。

52KM から分かる通り、KM は 20 日になって初めて、視覚しょうがい者の「さわる文化」の側の行為を「自分」に当てはめることは難しいのではないかと考え始めている。また 68KM からは、「本当に両方向の矢印が成り立つのか?」と、筆者の主張自体に疑問をもつようになっていることが分かる。これは、20 日に「さわる文化」の実際を VTR で見たことで、KM が筆者の主張について、理解の空白を意識し始めたことの表れであると考えられる。KM のこの様子は、筆者の主張に対する批判的読みのスタンスが創出された場面であると考ええる。

(2) 他者との交流を経た「考えの形成」

20 日に自己評価を 2 に下げた KM であるが、26 日には、評価を再び 1 にしている。1 を付けた理由として KM は、26 日の授業後の振り返りシートで、「さわる文化の人、見る文化の人、どちらも悪いところがあるけどいいところもある。けれど、いいところどうしを学び合えば、両方向の矢印が成り立つと思う。」と記述している。これは、直前に行われた 22 日の授業の中で KM の考えが変容したものと考えられる。

22 日の授業は、自分が考える「両方向の矢印」の形をホワイトボードに描き、他の学習者と交流し、再度「両方向の矢印」の形を考えるという内容であった。授業の序盤で KM は、「さわる文化」と「見る文化」の両方に行き交う矢印(⇔)を描いたが、交流後に、**図 1**のように変えた。図 1 では見えにくいですが、双方向の矢印(↔)を用い、矢印の軸線は波線を用いている。そして、その理由として「見る文化・さわる文化、どちらもいいところ、悪いところがあるから」と書き添えている。



図 1
KM が描いた「両方向の矢印」

この KM の考えの形成に特に影響を及ぼしたのは、全体交流で示された 2 名の学習者 (IM と KT) の考えであると考えられる。両者はそれぞれ、以下の考えを全体の場で発表した。

IM	目が見える人も、見えない人もどちらも欠点がある。目が見える人でも石につまづくし、目が見えないは触って石があること察知してよけられる。どっちもどっち。
KT	お互いの文化にいいところも、悪い所もある。だから矢印は、なみなみ線。

この 2 名の学習者からは、見る文化・さわる文化ともに短所があり、長所もあると考えていることが読みとれる。なお、KT については、図 1 のタイプの矢印を自ら考えて全体発表した学習者であり、KM はそれを取り入れたものと思われる。

「両方向の矢印」が成り立つということを、自分と照らし合わせたときに疑問をもった KM であったが、短所を認めた上で、長所 (いいところ) を学び合う関係になればよい、という考えに至ったことがうかがえる。ただし、KM が描いた両方の文化をつなぐ線は、

波線である。そこには、両文化ともに短所・長所があり、「両方向の矢印は、私には成り立つのかなあ?と思った。」という KM の慎重に考える姿勢がうかがえる。

(3) 学習者KMの「考えの形成」の考察

KM は、事前アンケートで、説明文に疑問をもちながら読んだことがないと回答した学習者であり、振り返りシートでも、表面上の理解に留まる様相を見せていた。しかし、筆者の主張に深くかかわる「さわる文化」の様子を映像で知ったことにより、筆者の主張に対して理解の空白が生じ、批判的に読むようになったものと考えられる。そして、その後、他者との交流の中で他者の考えを取り入れながら、自分の考えをもった。

このことから、自分の考えを揺さぶるような機会を設けること、そして、筆者の主張に関する振り返りをしながら、学習者が常に批判的読みに立ち戻りながら文章と向き合うこと、つまり、批判的読みのスタンスで文章を読むことが「考えの形成」において重要であると考える。

6. 3 学習者HSの分析

HS は、授業後の振り返りシートに、以下のように記述している。

期日	評価	振り返りシート記述内容
13日(火)	2	「さわっておどろく」は、「さわる文化」だけではなく、「見る文化」もあるということが分からない。
14日(水)	3	「見る文化」と「さわる文化」の特ちょうがまだよく分からない。
15日(木)	2	分からなかったところがとけた。
16日(金)	2	両方向の矢印とは、「見る文化」「さわる文化」の両方の文化のことだということが分かった。
19日(月)	無記入	「さわる文化」の特ちょうは、冷たいとかごつごつしているなど、さわらなければ分からないということが分かって、「見る文化」は「さわる文化」と反対に、表情や色など見なければ分からないことだということが分かった。
20日(火)	2	両方向の矢印は「見る文化」と「さわる文化」の特ちょうを学び合うことだということが分かった。
26日(月)	1	「両方向の矢印」はこの形(↔)だと思う。理由この形(□)だと2つの矢印ではなく両方向の矢印だと書いてあるし、これだとどっちにしろ、2本のうち1方向の矢印だから。これ(↔)だと両方向にいける矢印だから。
29日(木)	1と2の間	この矢印(↔)だと一本の矢印で左右に行けるけど、□の矢印だと、行き来ができないから。
30日(金)	1	わたしは目が見えない生活は大変だと思っていて、だれかの助けがいるようだけど、(視覚しょうがい者の)Oさんは、ほとんどは、自分の力でやりたいことをやっているからとてもすごいと思いました。

(1) 筆者の主張の意味の推論

HS は、説明文の叙述に即して、筆者の主張の意味を推論しながら、その主張を理解しようとした学習者である。筆者の主張は、「見る文化」「さわる文化」の特ちょうを学び合う、両方向の矢印が成り立つのではないか」というものであるが、まず、「見る文化」「さわる文化」の特ちょうとは何か、ということが分かっていないと、筆者の主張の理解にはたどり着かない。振り返りシートを見ると、「見る文化」と「さわる文化」の特ちょうがまだよく分からない。」(14日)とあり、HS が早くからそのことに気付いていることがうかがわれる。また、そういった記述は、批判的読みのスタンスの表れであると考えられる。さらに、「両方向の矢印とは、「見る文化」「さわる文化」の両方の文化のことだというこ

とが分かった。」(16日)、「両方向の矢印は「見る文化」と「さわる文化」の特ちょうを学び合うことだということが分かった。」(20日)という記述から、この段階では、説明文の内容を叙述に即して理解していることが分かる。

そして、20日に行ったインタビューでは、HSが筆者の主張について、いろいろな推論をしていることが分かる。

<インタビュー質問>

今日は、筆者の主張について、どんな考えをもつことができましたか？

27HS	(前略) なんかこの学び合う？特ちょうが分かって、特ちょうのこと？特ちょうが合わさったっていうか、さわる文化か見る文化のどちらかの一方に進めるんじゃないかって、2つの文化を一緒に進めていくって感じなのかなと思って。
28I	2つの文化を一緒に進める？もうちょっと詳しく。
29HS	両方向の矢印って書いてあるから、「さわる文化」と「見る文化」だっていうことはここ(教科書の本文)で分かったけど、でも特ちょうが分からなかったから。でも特ちょうが昨日分かったから、それで「さわっておどろく」の「さわる文化」と「見る文化」の2つの文化を進める。
30I	進めること？「学び合う」を言い換えると「進める」って感じ？
31HS	学び合って「いく」。だって「見る文化」だけ発展してたら、「さわる文化」の人は困っちゃうから。さわることだけだと見る文化の人は困っちゃうから。 ((中略))
40I	(自己評価の) 2が続いているんだけど、どうなったら1になりそう？
41HS	うーん。なんか、まとめみたいな感じが。これ(説明文)のまとめ、これの意味？みたいなのがちょっとよく分かんないから。全部は分かってないから。

HSは「見る文化」「さわる文化」の特ちょうを学び合うことは、「2つの文化を一緒に進めていくって感じ」(27HS)であると推論している。そして、特ちょうを学び合うことで「2つの文化を進める」(29HS)ことになるが、片方の文化だけが発展するのは望ましいことではなく(31HS)、両方の文化が共に発展することが大切であるという。

ただ、この20日までの自己評価は2に止まっており、HSの理解は、叙述に即して考えていることは評価できるものの、41HSで「これ(説明文)のまとめ、これの意味？みたいなのがちょっとよく分かんないから。全部は分かってないから。」と述べているように、理解の空白を埋め切れていない段階と言える。

(2) 考えの視覚化と「考えの形成」

HSの自己評価が1に上がったのは、26日のことである。26日の振り返りシート記述の前には、22日に授業が行われている。

その日の授業は「両方向の矢印」を視覚化してみることを通して、その形・意味について考えるものであった。HSは、個々に考える時間を与えられた際、図2のように、双方向のタイプの矢印(↔)を描いている。行き交うタイプの矢印(⇔)を考える他の学習者も多くいたが、HSは単元の終わりまで、この矢印の形を変えることはなかった。

26日に、そのような矢印とした理由を尋ねた。

<インタビュー質問>

なぜ、行き交うタイプの矢印(⇔)ではなく、双方向のタイプの矢印(↔)だと、考え

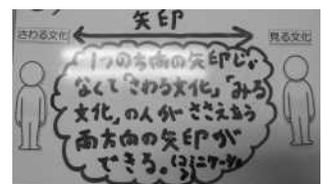


図2
HSが描いた「両方向の矢印」

たのですか？

46HS	だって、これ（□）だとさあ、2本になっちゃうから。2本の矢印じゃなくて「両方向の矢印」だから、2つ行ける矢印だからこうだと思った。
47I	なるほどね。2つ行ける矢印。この矢印（↔）だと何が違うの？
48HS	この矢印だとちゃんと2つの方向に行ける矢印になる。
49I	行ったり来たりできるっていうこと？
50HS	行き来ができる。
51I	ちなみに、行き来するものって何？
52HS	「さわる文化」と「見る文化」の…「人」じゃないし、なんか、なんて言えばいいんだろ。うーん、「文化」？
53I	「文化」が行き来する？
54HS	行き来っていうか、だってこれ、だってさ、どっちにしろさ、こっちだけだと一方向しか行けないからさ、どっちにしろさ、どっちかしかな行けないし。
55I	なるほど。行きっ放しじゃないよってこと？
56HS	うん。2つとも、「さわる文化」の人が「見る文化」の方にも近づいて行きたいと思って、こっちに行った時点で「見る文化」たくさん勉強したし、「さわる文化」のことももっとよく知りたいって思ったけど、こっちに行けないし、「見る文化」の人も「さわる文化」のことももっとよく知りたいと思って、知って、よく知ったから、「よおし、見る文化のことももっと知りたくなった」って思って、知りに行っても行けないから。
57I	なるほど。もっとどっち側もよく知ることが大事？
58HS	うん。

HS は、「見る文化」「さわる文化」が「行き来ができる」(50HS) ことが重要だと考えている。また、学び合う対象となる文化は、片方からもう片方へ行きっ放しになるのではなく、あくまで互いの文化が知り合う（学び合う）、双方向な関係でなければならないと考えていることが、54HS 以降の一連の発話から分かる。これは、20 日のインタビューで HS が「「見る文化」「さわる文化」の特ちょうを学び合う」ことは、「2つの文化を一緒に進めていくっていう感じ」(27HS) という、筆者の主張の推論と重なるものがある。HS は自分が推論していたことを「両方向の矢印」の視覚化をすることによって、より明確に捉えたものと考えられる。

以下は、30 日に視覚しようがい者の O さんの講話を聞いた後に行ったインタビューの様子である。

75I	そう思った？今日はやっぱり一本の矢印（双方向のタイプ □）が合うと思った？
76HS	うん。だってこれだとさ、両方に行けるけど、行き違いの矢印だとどっちにしろ一本だから「見る文化」の人が「さわる文化」のことを勉強しようとしても、行って、勉強した！「さわる文化」のことを勉強したし、「見る文化」のことももっと勉強したくなっただって思って行っても、戻れないから、一本しか行けないし。だから一方向の矢印になっちゃうから。
77I	なるほどね。やっぱりこれだなって思った？
78HS	2つ行ける。
79I	行ったり来たりできる？
80HS	行き来ができる。
81I	お互いに？
82HS	お互いに。だってさ、この矢印（↔）だと「特ちょうを学び合っていく」って書いてあるから、どっかで合わさるけど、これ（□）だとビューンって行って戻れないから。どんどん進歩してきて、ここで合わさって特ちょうを学び合うってことが完全にできるのかなって思って。こっちが「見る文化」の人の居場所？「さわる文化」の人がこっちで、それを合わさって関係なく過ごせる。
83I	何が関係なく？
84HS	「見る文化」「さわる文化」の人、関係なく普通に人間として過ごせる。

85I	(授業後の振り返りシートを見ながら)最初から勉強してきてさ...
86HS	最初は分かんなかったけど、だんだん解けてきた。
87I	HSさんの中で考えがくれた気がする？
88HS	はじめてここ(26日)で1になって、もう大丈夫って思いながら、ここ(29日)は、ん？ん？ってまだよく考えて、でもそのことも今日解けた。

80HSまでは、前掲の26日のインタビューと同様のことを述べているが、82HSでは、双方向のタイプの矢印(↔)だと、説明文の叙述にある「特ちょうを学び合う」ことになり、行き交うタイプ矢印(⇔)だとそれができるかどうか疑問に思う、ということを書いている。また、「最初は分かんなかったけど、だんだん解けてきた。」(86HS)、「はじめてここ(26日)で1になって、(中略)今日解けた。」(88HS)と述べており、説明文の内容を叙述から推論しながら捉えていたHSは、「両方向の矢印」の視覚化をしながら考えを整理し、考えを形成したものと考えられる。

(3) 学習者HSの「考えの形成」の考察

HSは当初から批判的読みのスタンスをとりつつも、授業後の振り返りシートやインタビューにおいて、説明文の叙述に即して読み取ろうとしている様子があった。しかし、本文を読んだだけでは分からない部分があり、HSの考えは筆者の主張の推論に留まっていた。

しかし、「両方向の矢印」を視覚化してみることによって、自分の考えをより明確にもつようになった様子があった。

よって、説明文の学習において「考えの形成」を促す手立てとして、批判的読みのスタンスで文章を読むことに加え、考えの視覚化をすることが有効であると考えられる。

7 総合考察

本研究では、批判的読みに軸をおきながら単元の学習を進め、2名の抽出学習者の振り返りシートやインタビューから「考えの形成」の過程の分析・考察を行った。その結果、「考えの形成」の過程、また、それをよりよく促す要素は、各学習者によって一様ではなかった。KMの「考えの形成」には、自分の考えを揺さぶるような映像資料が重要な役割を果たし、HSには考えの視覚化が重要な役割を果たした。「考えの形成」が個々の学習者によって異なる様相を見せることは、他の学習者の記述等を見ると、今回取り上げた2名の学習者以外にも見られた。

その一方で、2名の学習者の様相から共通して言えることは、批判的読みのスタンスで説明文に向かったことが、「考えの形成」において重要な意味をもったということである。そのことから、説明文の学習指導において、「考えの形成」を促す学習デザインの在り方として、批判的読みを取り入れることが有効であると考えられる。

今回の研究で得られた知見をふまえて、「考えの形成」を実現するには、どのような方法が有効であるのか、今後さらに明らかにしていきたい。

文献

- 河野順子(2007)「説明的な文章を読む—中学校説明文教材の授業改革—」『日本語学』第26巻, 明治書院
- 丹内希子(2013)「中学校国語科における説明的文章の読解指導研究—(考えの形成)

- の深化を図る授業デザイン」『言文』61, 福島大学国語教育文化学会, 19-23
- 鶴田清司・河野順子編(2013)『国語科における対話型学びの授業をつくる』明治図書, 26
- 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』№239, 日本国語教育学会, 46-51
- 吉川芳則(2017)『批判的読みの授業づくり』明治図書, 44
- 平成29年告示『小学校学習指導要領』文部科学省
- 『みんなと学ぶ 小学校国語 四年下』学校図書, 平成26年度検定