

説明的文章指導におけるオーセンティックな学習 に関する一考察

—自らの問いづくりを生かして—

創価大学教職大学院 平田 貴子
創価大学教職大学院 石丸 憲一

はじめに

平成29年告示の学習指導要領では、「資質・能力」を学習者に身につけさせることが強調されている（文部科学省 2018）。

しかし、これまでの国語の教育が、学習者の生活の中でどれだけ役立っているかは疑問である。中村（2014：45）が、「未だ学習の生活化を図る指導は十分であるとは言い難い。」と述べるように、これまでの国語の教育では、実生活で生きて働く資質・能力を育成することができなかったと考えられる。

その原因として、日常生活における読みと「読むこと」の学習における読みに乖離があることが考えられる。森田（1998：45）は「学校の論理、教科の論理が先行して、学校や教科で学ぶこと、指導することが、学校や教科を超えた場でどのように機能するのかを見通し損ねる」ことがあると述べている。さらに、「その成果が学習者の現実の生活に反映しないとするならば、ほとんど学習の意味はない」としている。

そこで、社会で生きて働く資質・能力を育成する1つの手がかりとして、日常と結びつけた「オーセンティックな学習」に注目した。本研究では、説明的文章の授業におけるオーセンティックな学習とはいかなるものかを検討するとともに、学習者の問いづくりを取り入れた授業の効果と課題について考察する。

1 説明的文章におけるオーセンティックな学習

オーセンティック（authentic）は「真正の」「本物の」と訳される。奈須（2017）によると、「オーセンティックな学習とは、子供が本物の社会的実践に当事者として参画する多様な学びの総称である」とし、「現実世界に存在する本物の社会的実践に可能な限り文脈や状況を近付けて学びをデザインすることで、習得された知識も本物となり、現実の問題解決に生きて働く」という。このことを踏まえると、説明的文章指導におけるオーセンティックな学習とは、「読むこと」の授業における読むという行為を、日常生活で行なっている読みに近づけることであると考えられる。

日常生活で本などを読む場面では、読者自身が知りたいこと・考えたいことといった自分（学習者）の文脈があり、それに基づいて読むものを選択している。また、求めている情報を得たり、自分の考えを広げたりするといった読者自身の目的がある。森田（1998：46）は、児童・生徒の「実の場」における読みの特徴を次のように挙げている。

(1)読みの対象を、自らの興味・関心、必要、能力に照らして選択する（拒否もする）。

(2)したがって、読みが目的・主体的（時に主観的、恣意的）な性格なものになる。

しかし、「読むこと」の学習における読みでは、指導事項のような教科の文脈によって与えられた教材を読むことが前提となっている。そのため、教材は学習者の文脈にとっては必然性のないものであり、読むことに対して学習者が目的意識を持っているとは限らない。そこで、「読むこと」の学習において日常の読みに近い状況を作り出すためには、教材から自分の文脈を見出し、目的意識を持って教材を読むことが必要であると考えた。

教科書の教材を読む場合であっても、読者である学習者には彼らなりの興味・関心といった文脈が存在する。田近（2013：21）は「読者である『わたし』にとって、読む行為（読書行為）は、他者との出会いの経験として成立する」という。読む学習が、田近の言う「出会いの経験」となるためには、学習者が自分の文脈と照らし合わせ、教材から自分なりの読む目的を形成することが必要である。

一方、国語の学習である以上、国語の指導事項を蔑ろにするわけにはいかない。森田（1998：15）は次のように述べている。

国語科における説明的文章教材の学習指導とは、

- ①私たちが日常体験しているような内容（情報）獲得の喜びを犠牲にしない読み
- ②国語科でしか実現しない読み、国語科においてもっとも指導が十全に行われる性格の読みを同時に求める読みである。

学習者が教材から見出した自分なりの目的を達成するために、森田の言う「②国語科でしか実現しない読み」のような教科の文脈に沿った読みを活用できるようにしたい。

さらに、読んだことを理解するだけでなく、読んだことを基に自分の考えを形成することが日常の読む場面では必要である。平成29年告示の学習指導要領では「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」という指導事項が示されている。

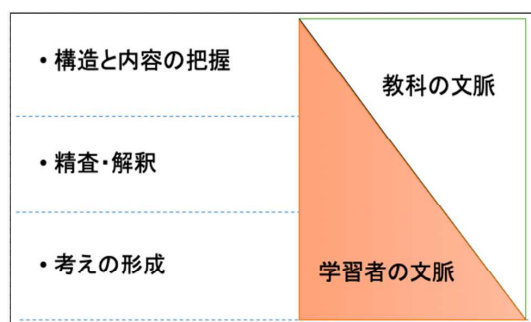
小学校学習指導要領解説国語編（2018：37）には次のように示されている。

「考えの形成」とは、文章の構造と内容を捉え、精査・解釈することを通して理解したことに基づいて、自分の既有的知識や様々な体験と結び付けて感想をもったり考えをまとめたりしていくこと

自分の考えを形成するには、その土台としての確かな「構造と内容の把握」「精査・解釈」を踏まえることが必要である。森田（2011：32）が「質の高い『評価読み』をするためには、これも質の高い『確認読み』が必須である」と述べていることに通じる。

これまでの授業では、「構造と内容の把握」「精査・解釈」をするに留まることが多かった。しかし、正しく解釈することに留まる授業では、読んだことを鵜呑みにする読者になってしまう。吉川（2017：18）は、「読んだのなら何がしかの反応をし、筆者に対して自分の考えを言えるような読者でなければ、周囲の環境、状況に流されるだけになってしまう。」と述べている。さらに、森田（2011：28）は「実の場で行われている読むという行為の根幹は、読みの対象を吟味・評価すること」とし、日常生活において自分の考えを形成することの必要性を述べている。このような「考えの形成」をすることは、オーセンティックな学習を目指す上で重要なことであると考えられる。

図 1



「考えの形成」をするためには、読んだ内容が自分事にならないといけない。そのためには、「構造と内容の把握」「精査・解釈」の時点から、学習者自身が自分の文脈を持ちながら学習に取り組むことが必要である。そして、考えの形成に至るまでに、学習者の文脈の割合が大きくなっていくことが理想であると考え（図1）。

このように、教材から学習者が自分の文脈を見出し、読んだことを基に自分の考えを形成することが、説明的文章におけるオ

ーセンティックな学習になると考えた。そこで、教師の計画した単元指導計画の中に、学習者が問いをつくる過程を組み入れることによりオーセンティックな学習をつくりだすことができるのではないかと仮定を設定した。

2 問いづくり

学習者が教材を読んだとき、自分なりにそれを読んで感じたことや、疑問に思うことがあるはずである。青木（1976：35）は、子供が文章を読んだ際に「何等かの触発」をうけているとしている。この反応が、学習者が教材から自分の文脈を見出す契機になるものであると考える。さらに、青木（1976：35）は、「その反応を意識させ、それを問題にまで引き上げ、まとめさせなければならない」という。つまり、問いをつくることにより、学習者が教材から得た反応を意識化させ、自分の文脈を見出すことができるのではないかと考える。

このことがいかに実践の中で実現されてきたかということについて、長崎（2010:149）は、「学習者のこだわりをある面、指導者側の論理でもって無視ないし放擲してきたことも事実であろう」と述べている。学習者の反応を初発の感想文などで表出させたとしても、それを学習に生かすことができているとは限らないという指摘である。実際、学習者自身の文脈があるにも関わらず、それを無視して教科の文脈のみに従って進められる授業が散見される。教師は、学習者が教材を読んだ反応により近い発問をしようとしてはいるが、その教師の発問が全ての学習者の反応と一致するとは限らない。

それならば、教師の発問は、それぞれの学習者が抱いた問いを解決するために活用されるものであることが理想に近い形と言うことができるだろう。そこで、今回の研究では、教師の計画した単元計画の中に、学習者が問いをつくり、それを解決する過程を組み入れることで、オーセンティックな学びに近づけることを考えた。

3 検証授業

3. 1 検証授業の概要

- （1）対象 東京都公立小学校 第4学年 29名
- （2）教材 「アップとルーズで伝える」（光村図書4年下）
- （3）期間 2018年10月15日～2018年10月26日 全7回

(4) 単元指導計画

次	時	主な学習活動
一	1	題名を読んで問いをつくる 【問いづくり】
	2	本文を読んで問いをつくる 【問いづくり】
二	3	本文を読んで写真がどこに入るかを考える
	4	アップとルーズの特徴を読み取り表にまとめる 【問いづくり】
	5	7段落*がある方が良いか、ない方が良いかを考える
三	6	自分で問いを選び、その問いの答えを考える 【問いづくり】
	7	自分が考えた問いと答えを他者と聞きあう

*新聞でもアップとルーズが使われていることについて書かれた段落

3. 2 単元の概要

第1時は、「アップとルーズで伝える」という題名と、筆者の名前を提示したうえで、学習者に問いをつくらせた。「アップって〇〇のこと？」のような予想を問いにすることもよいとした。

第2時に初読を行った。第1時で挙げた問いの中でも「アップってなに?」「ルーズってなに?」といった、本文からすぐに答えが分かる問いに関して、本文の言葉を基に確認した。その上で、改めて学習者に問いを考えさせた。

第3時から第5時は、読解の時間として、教師からの発問を中心とした授業を行った。第3時の冒頭に、語彙の確認を行った。

第4時は、アップとルーズの特徴を表にまとめる活動を行ったのち、学習者が問いを作った。ここでは明確な答えを書くようにはしていない。

第6時は、問いとその答えを考え表現するという活動を行った。問いは、基本的には第4時に作ったものとした。また、第4時まで学習者がつくった問いを一覧表にして黒板に掲示をし、その中から選んでもよいこととした。答えを表現させる際には、筆者を意識する手立てとして、筆者にインタビューをするという形式のワークシートを用いた。

第7時は、それぞれが考えた問いとその答えを他者と聞き合う活動を行った。

3. 3 検証授業の結果分析

上記の実践から、A、B、Cの3人を分析対象として抽出し、以下それぞれの学習者について、単元の各時間の主な反応を基に分析・考察を行う。

(1) 素朴な疑問を基にした問いについて考え続けているA児

抽出理由：授業中に多くは発言しないが、自分なりによく考えてワークシートに記述をしていた。また、検証授業から2週間ほど経った学芸会の際、稿者が劇を撮影している様子を後ろで見て、「あ、アップだ」とつぶやいていた。国語の学習で読んだ内容を日常と結び付けているA児の学びを分析したいと考え抽出した。

時	A児の記述
1	問い(1)・ルーズってなに?・アップってなに?・アップは考える。ルーズはやる(書く)。
2	問い(2)・7段落の4行目の「紙面」という言葉の意味がわからない。・ハーftimeって休み時間?(もぐもぐタイム)

4	問い(3) ルーズを使う場面ってどんな場面？ 理由：アップでもサッカーの試合を放送できるし、ぎゃくにルーズを使うとコート全体のことしか伝わらないから。(時間のむだ)
---	--

第1時と第2時は、語彙に関する問いであったが、第4時は内容を読んだ上で抱いた問いに変容している。第3時に語彙について意味を確認したことで、第4時の問いの質が変わったと考えられる。また、「(時間のむだ)」や「コート全体のことしか」といった記述に「ルーズは不要ではないか？」というA児の考えが表れている。アップとルーズの特徴を整理して分かったことを踏まえて、A児が抱いた疑問であり主張である。問いという形で、筆者に対する自分の主張を表現することができた姿であると言えるだろう。

時	A児の記述
5	もしもこのサッカーのテレビを見ていないっていう人がいたりしたらその人にだけ勝ち負けとかが伝わらなくて、でも（アップとルーズで伝わる）新聞があれば見ていない人にも伝わる。日出さんもサッカーのことを多くの人に伝えたいから7段落はいる。

第5時は、教師の発問を中心とした授業である。教師の意図としては、この発問を通して、段落相互の関係や話題の広がりについて学習者は考えるだろうと期待していた。しかしA児は、より多くの受け手に情報を伝えるために、7段落が必要であると考えている。教師の発問の意図と学習者の思考にズレが生じている様子であると言える

時	A児の記述
6	問い(4)-1 ルーズを使わなくてもいいんじゃない？アップだけでも放送できると思う。 答え(4)-1 (予想) サッカーのテレビを見ていてサッカー選手がシュートを決めてその選手の表情とか喜んでる姿しか見れなくてかん客せきのことはあんまりわかんなくてテレビを見ている人が本当にかん客せきの人たちが喜んでるとぎもんになっちゃったりする人もいるからルーズはいるということ。(まだくわしくはわからない。) ※これは予想のいけんです。 問い(4)-2 アップとルーズは他の番組でも使うの？ 答え(4)-1 使います。朝に放送している番組とかでそらを映したりするときにルーズで全体を映したりしている

第6時の問い(4)-1では、A児が「ルーズは不要ではないか？」という主張を第4時に引き続き抱いていることが見て取れる。問い(3)とほぼ同様の問いであるが、「アップだけでも放送できると思う」といった記述から、問い(4)-1にはより明確に「ルーズを使わなくていい」というA児の主張が表れている。そのような主張があるにも関わらず、(4)-1の答えでは、ルーズが必要な理由について予想している。「筆者になりきって答える」という活動が、筆者の主張を読み取り、答えに反映させることにつながったと推察される。

また、「テレビを見ている人が本当に観客席の人たちが喜んでる？と疑問になっちゃったりする」という記述は、ルーズで伝えられないことについて第4時に確認したことを踏まえて表したものであると考えられる。

ただ、「(予想) (まだくわしくはわからない。)」 「※これは予想の意見です」という記述から、まだ本人の中ではこの答えに納得できていないと捉えられる。ワークシートを、インタビューと筆者の一問一答ではなく、自分と筆者の対話という形式にして、筆者の回答に対する自分の考えを表現できるような活動を設定することで、A児自身の考えを表出することができていたのではないかと考える。

問い(4)-2は、他者のつくった問いを一覧表にしたものの中から選んだ問いである。問い(4)-1では「ルーズを使わなくてもいい」と考えていたA児であるが、問い(4)-2では、「朝に放送している番組とかでそらをうつしたりするときにルーズで全体を写したりしてい

る」と、ルーズが日常生活で使われている場面について記述している。

これらの様子から、問い(4)-1においてルーズを使う理由について考えたA児は、問い(4)-2ではルーズが使われている日常場面を思い出すことで、ルーズにどのようなよさがあるのかについて考えを広げていると考えられる。

このように、A児は自ら問いをつくりその答えを考える過程で、読んだ内容を鵜呑みにするのではなく、読んだことを踏まえて自分の主張を表現することができたことが分かる。さらに、問いに対して筆者が答えるという形のワークシートを用いたことにより、自分と考えが異なる他者（筆者）の考えを予想することで自己内対話が促され、筆者の考えに歩み寄ろうとしたのだと考えられる。また、答えについて考える際に、二次で学習したことを生かしている様子も見られた。単元のはじめに持った問いにこだわり、学びを自分のものにしていったプロセスであるといえるだろう。一方、A児の考えを自分の言葉で表現する機会が不十分であったことが課題として挙げられる。

（２）目には見えないが解決への意欲を持ち続けるB児

抽出理由：B児は事前アンケートで、国語の授業に対して「とても楽しくない」という評価をしており、第４時には「問いが思いつかない」、第６時には「答えが思いつかない」と言って長時間筆が進まずにいた。しかし、最終的には自分なりに答えを見つけ出していたため、B児がどのように学びを進めたのかを分析したいと考え抽出した。

時	B児の記述
1	問い(1)・アップってなに？・ルーズってなに？・何かのしじかな？ ・日出して ... サッカーの王様じゃないのお？（きいたことある）・アップは↑って意味で、ルーズって時間にルーズっていうよねえ ...
2	問い(2)・選手の顔と他の人たちを同時に伝えたいときはアップとルーズのどちらを優先するの？・あちこちで振られている旗は勝ったチームだけ？

第１時はA児と同様に語彙に関する問いを書き、意味を予想している。

第２時につくった問い(2)は、教材を読んでも答えが分からず、教材の枠を超えた問いである。授業前に稿者は、この第２時の段階では、教材の内容を理解するための問いをつくる学習者が多いと予想していた。しかし、B児は読んだことを踏まえて感じた素朴な疑問を表した。このような教材に書かれていることの枠を超えた問いを持つことは、日常の読書においても起こりうることである。

時	B児の記述
4	問い(3)わかりません
5	私はある方が良いと思います。理由は、サッカーなどの試合はテレビで見る人が多いけれどテレビなどを見ずに新聞で見る人もいるから、じゃあ新聞はアップとルーズが関係ないかと言うとそうでもないし 7 段落を入れることによって新聞とアップとルーズの関係をよりくわしく伝えることができる。

第４時は、授業の前半にはアップとルーズの特徴を表にまとめる活動を行っている。その際B児は、教材からアップとルーズの特徴をよく読み取り丁寧に表にまとめたり、発表するために挙手をしたりと、意欲的な姿が見られた。しかし、授業後半の問いをつくる場面になると、「問いが思いつかない」「分からないことなかった」と教師に伝え、ワークシートには「わかりません」と記述している。第５時は、教師の発問について考える授業であったが、その際には黙々とワークシートに自分の考えを書く姿が見られた。

これらの様子から、B児は教師からの発問に従って学習に取り組むことには慣れており忠実に取り組むことができるが、自分で問いをつくるということに戸惑いを感じていた可能性が考えられる。一方、アップとルーズの特徴を正確にまとめている様子から、文章の内容が理解できているという意味で「分からないことはない」との発言であるとの可能性も考えられる。

時	B児の記述
6	<p>問い(4) 選手がゴールを決めた時アップとルーズどちらも伝えたい時はどちらを優先して放送するの？</p> <p>答え(4) それはね、ぼくの予想だけど、アップとルーズを合わせて放送していると思うよ。アップとルーズを合わせれば選手の表情も他の人たちの様子もわかるからいいと思うよ。</p>

第6時の問い(4)は、第2時の問い(2)とほぼ同様の内容のものである。しかし、第6時にB児が記述した問い(4)は、第2時に記述した問い(2)とは若干言葉の表現が異なる。B児が問い(2)を選択したことは、教師の指示が影響した可能性もある。しかし、問い(2)と問い(4)では言葉が若干異なっていることから、B児の中でこの問いを自分事として抱いており、その問いを更新させていたことが考えられる。

また、答えの記述には「選手の表情も他の人たちの様子もわかる」とあり、これはアップとルーズの特徴を捉えることができていることの表れである。教師の発問による読解の授業を生かしている姿であると言える。

一方、B児の「隣の人と相談したい」「教科書に書いてないから分からない」といった発言や、何度も教師に支援を求める姿も見られた。一人で考えることに不安を抱いている様子や、自分の問いの答えが教科書をいくら読んでも分からない問いであることを自覚していることが分かる。しかしながら、他者がつくった問いに変更するのではなく、最後まで自分の問いにこだわり続けている。

第7時には、第6時のワークシートを配った直後に、B児は以下のような内容をワークシートに加筆している。

時	B児の記述
7	<p>あと、アップとルーズのどちらも半々にして放送すると画面は小さくなるけれど見ている人にも伝わりやすいし一度に同時にアップとルーズの画面をひかくできるからこれもいいと思うよ。ぼくはこの2つのやり方をするかな。</p>

すぐに加筆している様子から、授業以外の時間にも自分の考えを広げていたと推測される。「アップとルーズの両方を同時に映したい場合」という問いは、教材の中では筆者が言及していないことである。この問いを解決するためにB児は、実社会でこれを実現するにはどうすればよいだろうかと、自分なりにアイデアを考えている。

このように、B児は問いづくりを通して、教材と出合って抱いた素朴な疑問を表出させることができた。また、その問いに対して、教材の叙述や実生活の経験をもとに自分なりに解決方法を考えて表現している。

B児の場合、教師の問いに対しては抵抗なく答えられるが、自分で考えた問いについて答えるという、普段とは異なる学習に戸惑いを感じていたと推測される。特に教科書の枠を超えた問いで、その問いに答える根拠を見つけることができず、「これでいいのか」という戸惑いがあった可能性がある。そのため、学びの意欲が低下していたように見たが、その一方で、自分でつくった問いへのこだわりもあり、すぐに分かってしまう問いを選びたくないという思いもあったと考えられる。目には見えない教材への思いが、問いを通して見えるようになった例として考えてよいだろう。

(3) 筆者の思いと向き合うC児

抽出理由：普段の授業において、発言内容が他者と異なる視点で考えているものが多い。今回の授業でのC児の様子からは、一貫して筆者に着目している様子や、これまでの学習に影響を受けていると考えられる様子が多く見られたため取り上げた。

時	C児の記述
2	問②・日出さんはカメラマン？・アップ（一部を大きくして見る）と、ルーズ（広いはなをうつす）で、感じ方が違うから、アップとルーズで送り手に感じさせる＝伝えるから、「アップとルーズで伝える」にしたのか？・なぜカメラのことを？

C児が第2時につくった問いは、筆者自身や筆者の意図に関するものである。筆者の立場や、筆者の主張について考えようとしている。第1時から、筆者の思いに注目しているC児であり、その着眼点が継続していることが分かる。

時	C児の記述
5	みんなはないと「違和感を感じる」と言っているけれど、もしも最初から、もしも⑦と⑧新聞がなかったらみんなはどうしたのだろうか。「いつもこれでよんでいるからおかしくない」となるだろう。しかも日出さんは、「サッカーの試合を放送しています」と書かれていて、「ありの行列」ではあり一筋、「すがたを変える大豆」もその内容（その人のこと）一筋だから、ない方がいいと思います。

C児はこれまでの学習から、説明文は「その内容一筋」で書かれているものであると認識していると考えられる。

時	C児の記述
6	問④-1「アップとルーズ」について、なぜ最初に違いを書かないんですか？ 答④-1 後に書いたほうが「どんな違いがあるのかなあ」と考えが深まるでしょう。「アップとルーズ」についてくわしく説明したあとに自分のやっていることを書き『アップとルーズ』について興味を持ってくれたらなあ」と感じてこう書いたんだよ。もしも先に書きちゃったら興味を持たなくなってしまうからね。 問④-2 結局何を伝えたいんですか？ 答④-2 題名は「アップとルーズ」だけれども最後にこう書いたよ「受け手が知りたいことは何か送り手が伝えたいことは何か、それに合わせてとったものを選んでいきます」と。だから「写真や画像では、アップとルーズを切り替えることで送り手が伝えたいことを強調できる」と伝えたいんだけどなあ。

C児は第4時に欠席していたため、他者がつくった問いの一覧表から2つの問いを選び、その答えを書いている。

問い(4)-1は、説明の仕方に関する問いである。答えには、読み手が「アップとルーズ」に興味を持つための書き方に関する筆者の意図について記述している。

問い(4)-2は、筆者の主張を要約するものである。問い(4)-1、問い(4)-2共に、筆者の意図をC児なりに解釈したものを表現している。

C児はこれまでの学習から、「説明文は筆者が主張を伝えるためにある」という認識を持ったと考えられる。そのため、一貫して筆者の主張や筆者がなぜそのような書きぶりをしたかということについて考えていることが見て取れる。2017年度に稿者が授業を行った際にも、C児は筆者の説明の意図に関する発言をした場面があった。しかし、その授業における教師のねらいとは異なったため、C児の視点を生かすことができなかったという反省があった。今回の実践では、学習者のこだわりを問いという形に変換し、それについ

て考えることがで、C児にとって彼なりの視点を生かす学びになったと考える。

一方で、第6時の問い(4)-1・(4)-2の答えは、C児自身の考えを反映するものではなく、筆者の考えについて教材を基に予測して書いたものである。筆者が問いに答えるというワークシートを用いたことは、「構造と内容の把握」や「精査・解釈」の学習にはなるが、C児の「考えの形成」にとっては最善の方法ではなかったと考えられる。

4 総合考察

本研究では、国語科の「読むこと」におけるオーセンティックな学習は、学習者と教師の文脈を近づけることと、「考えの形成」に至ることにより成されるのではないかと考えた。そこで、教師が全体に向けた発問による授業に並行して、学習者個人の問いづくりを行う学習を実践した。そこで、今回の検証授業で明らかになった成果と課題を記す。

4. 1 研究の成果

今回取り上げた3人の分析を通して、問いをつくることで学習者の文脈に教材を引き寄せている様子を見ることができた。そのことによる成果を3点挙げる。

第1に、自分の主張や素朴な疑問を表出し「考えの形成」の契機となった様子を見ることができた。学習者自身が問いをつくることで、読んだことを踏まえて自分の主張を表現することができた。さらに、文章を読んだだけでは分からない、教材の枠を超えた素朴な問いをつくる学習者の姿も見られた。教師の発問について考えるだけでは、自分の中にある潜在的な問いに対して納得できる学びは現れなかったのではないかと考えられる。そのような問いは、教材から読み取ったことを実社会とつなげる役割があると考えられる。このような読みこそ、社会的実践で生きる読みであると言えるだろう。

第2に、自分なりの視点で教材と向き合う学習者の姿が見られた。教師主導の発問による授業だけでは、教師のねらいを押し付けてしまい、それぞれの学習者が持った着眼点や考えの根拠を生かしきれないことがある。しかし、学習者が各自で自分の問いをつくり、自分で解決していく過程を設けることにより、学習者なりの願いに合った学びをすることができたと考える。

第3に、教師の発問を通して本文に関する理解を深めたことで、学習者が自分の問いの解決に生かしている様子を見ることができた。学習者がつくった問いを解決するだけでは、指導事項との乖離が起こる可能性がある。指導事項を踏まえている教師の発問に沿った授業を並行して行うことで、自分の問いを解決するために、学習したことが役立つという実感を得ることができると考える。

4. 2 課題

今回の検証授業で明らかになった課題と改善案を挙げる。

(ア) 自分の考えを表現することを促す活動の設定

今回行ったような、筆者が問いにどう答えるかを考えるという活動は、読者自身の「考えの形成」には至りにくく、「構造と内容の把握」や「精査・解釈」にとどまることが多かった。

ワークシートは、インタビューと筆者の一問一答の形を用いたが、インタビューではなく学習者自身が筆者に質問をし、さらに筆者の答えに対して学習者が返事をする対話

形式などにすることにより、筆者の主張に対する自分の考えを表出することができるのではないかと考える。

(イ) 問いの質に関する検討

第6時に問いを選択させる際、「教科書を手がかりにして答えられる問い」を選ぶように指示をした。しかし、「教科書を手がかりにして答えられる問い」では、教材の枠を超えることができず、予定調和的な問いが多くなってしまった。単元のはじめの段階では、語彙に関する問いや、内容をよく理解するための問いが出ることは必然であり、そのような問いも学びにおいて重要ではある。しかし、最終的には、教材を読んだ上で抱いた「教材の枠を超えた問い」を目指したい。

学習者がつくった問いを、学級全体で分類・整理し、それぞれの問いがどのような役割を持つ問いなのかを検討することで、さらに問いを生かす学びにつながると考える。

(ウ) 考えを広げ深める他者との交流の設定

第2時の問い(2)と第4時の問い(3)を、一覧表にして教室や黒板に掲示したが、名前を記載していなかった。また、第7時に問いと答えを聞きあうという活動では、ワークシートを読み上げるだけになってしまった。

そこで、問いの一覧を掲示する際には、誰がどの問いをつくったのかが分かるようにし、似た問いについて考える学習者同士が交流できるようにしたい。また、自分の問いについて他者に意見を聞くような機会を設定したい。そうすることで、考えを広げたり深めたりすることができると思う。

文献

青木幹勇（1976）『問題をもちながら読む』明治図書

吉川芳則（2017）『論理的思考力を育てる！批判読み（クリティカル・リーディング）の授業作り』明治図書

吉川芳則（2013）『説明的文章の学習活動の構成と展開』溪水社

田近洵一（2013）『創造の〈読み〉新論』東洋館出版社

長崎伸仁（2010）『新国語科の具体と展望―「習得・活用型」授業の創造』メディア工房ステラ

中村暢（2014）『『真正の課題』を用いて学習の生活化を目指した国語科の授業の構想―国語科と社会科との関連的指導を通して―』『国語教育思想研究』第9集、国語教育思想研究会、45-54

奈須正裕（2017）『教科の本質を見据えたコンピテンシー・ベースの授業づくりガイドブック―資質・能力を育成する15の実践プラン―』明治図書

森田信義（1998）『説明的文章教育の目標と内容―何を、なぜ教えるのか―』溪水社

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（2018）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編』東洋館出版社