

特集論文

学びを深めるための国語科の学習デザイン

—小学校低学年の「説明文」の指導の実際から—

Learning designs to Enhance Reading Comprehension of Expository Texts in Japanese
— Language Lessons : Focusing on the Lower Grade Students of Elementary School —

森下 まちこ
MORISHITA Machiko
(和歌山大学教職大学院 特任教授)

伊澤 真佐子
IZAWA Masako
(和歌山大学教職大学院 准教授)

横井 志保
YOKOI Shiho
(和歌山市立高松小学校 教諭)

宮橋 小百合
MIYAHASHI Sayuri
(和歌山大学教職大学院 准教授)

受理日 令和2年1月31日

抄録：国語の授業は何のために行われるのだろうか、また「深い学び」につながる国語科授業改善とはどういうことなのかについて、低学年で行った実践をもとに、子供たちの発達段階に適切な言語活動を通して国語科で理解し表現する資質・能力を育成する、そのような授業のあり方について様々な視点から探った。特に教材にふさわしい言語活動を通して子供の資質・能力を育成するために、どのような工夫があれば、子供が思考を深めることができるのかに焦点を当てた。

キーワード：教材にふさわしい言語活動の設定、動作化、低学年、国語、説明文

1. はじめに

現在の小・中学生に、国語の授業でどのような学びを経験したかを言える人は何人いるだろうか。「三年とうげ」や「ごんぎつね」を学んだことを覚えているかもしれないが、それは作品名であり、話のあらすじは言えても、その教材を通してどのような力が育成されたかを明確に言える人は少ないのではないかと。OECDのPISA調査の結果等から見ても、子供たちの「読む力」「書く力」に課題があるとされて久しい。しかし、「読む力」「書く力」を育成するための授業改善がいくら叫ばれても、古くからある内容の読み取りに重点を置く授業からの脱却がなかなか進まない現状が学校現場から見えてくる。

新学習指導要領の国語の目標は、「言語活動を通して、国語で正確に理解し、適切に表現する資質・能力を育成すること」と示されている。ただし、ここで注意すべきことは、言語活動のみに目を向け、言語活動が成立すればそれでよしとする授業ではない。子供たちに育成すべき国語としての「資質・能力」を明確に

位置付けた授業を組み立てていかねばならないということである。

また、「主体的・対話的で深い学び」の視点での授業改善を考えると、大切にしなければならないのは、児童が主体的・能動的に学習に向かえるようにすることである。つまり、児童が能動的に学習に参加するための手立てを講じること、その過程において思考を伴う学習活動をいかに取り入れるかということである。言い換えると、子供の中に、「学びたい」「知りたい」「解決したい」が強く自覚され、目的意識が共有され、いかに頭を働かせるための手立てを用意するかということである。以下、小学校低学年における説明的文章の指導についての実践をいくつか扱う中で、深い学びに向かう思考を伴う学習活動の実際を様々な視点から具体的に見ていきたい。

2. 思考を深めるための学習活動：小学校1年生の授業実践から

2.1. 教材にふさわしい質の高い言語活動：「うみのかくれんぼ」（一年上光村図書）

この教科書教材は、広々とした海の写真から始まる。この写真を見ながら、「何が、どのようにかくれていますか。」と問われる。この「問い」に対し、三種類の海の生き物についての「答え」が列挙された構成である。それぞれの生き物について、「何が」「どこに」「どのように」隠れてるのが、同じ文型で書かれている。また、三枚の写真が、文章に合わせて事柄の順序に沿って並び、効果的に使われている。

第3著者の横井志保教諭（以下、授業者と呼ぶ）が2015年10月2日和歌山市立新南小学校で行った実践から、教材にふさわしい質の高い言語活動について考える。授業者は、単元名を「いきものかくれんぼクイズでおしえよう」とし、クイズを用いて隠れている生き物を教え合う言語活動を位置付けている。この単元でつけたい力は、①順序に気をつけて読んだり、説明したりする力②自分の経験や知識と合わせて読む力、の2つである。

①について授業者は、事柄の順序を考えさせるために、「なにが、どのようにかくれていますか。」という「問い」に対し、「答え」は、「生き物」「場所」「体の特徴」「隠れ方」の順序で3文で児童にクイズを書かせている。例えば、問1「もくずしよいは何をにつけますか。」、答え「かいそうなどを体につけます」、問2「海藻などを体に付けて隠れる生き物は?」、答え「もくずしよいです。」、問3「もくずしよいは、どこに隠れていますか。」、答え「岩の近くです。わけは、小さく切るからです。」「わけは、海藻などがあるからです。」という形である。このようなクイズを、ペアで交換して並び替えることでわかりやすい答え方の順序を考える活動を行っている。

第6時「もくずしよい」はどのようにかくれているのだろうか、の学習活動から、教師と児童の発言を抜粋する(図1)。このように、どうしてその順番にしたのかの理由を考えさせ、意見を言った児童の言葉を全体に投げかけている。児童たちは、対話しながらわかりやすい答え方の順序について考え、隠れ方を捉えるために、あるいは一番いい順序を見つけるために思考を働かせていたと言える。

また、クイズによって、もくずしよいがどこに隠れているのか、どのように隠れているのかな、など答えるので、一時間の学習の振り返りにもなっている。そして、本文で練習したクイズづくりを土台に、授業者手作りの教材「いきものかくれんぼずかん」を用いて、児童自身がびっくりしたところ、はじめて知ったことをクイズにするための文章と答えを考えて、交流するという活動に発展させている。

- T どんな順番にしたのかな。わけも教えてくださいな。

C まず、生き物が先にきました。二番目は体にしました。三番目は隠れ方にしました。理由は、まず、生き物を先にしないと何の生き物かわからないからです。先に隠れ方をすると、どんな体かわからないからです。最後に隠れ方をしないと、最初に隠れ方をしたら、名前もわからないし、何が隠れているかわからないからです。

T 一番が生き物なのは どうして。もう少し詳しく教えて。

C 何の生き物が隠れているかわからないから。

C 何で先に生き物にするかは、名前がわからないからです。

T どうして名前があるのかな。問いをもう一度読みましょう。

C 何が、どのようにかくれているのでしょうか。

T 名前の他にも何が書いていますか。名前だけでいいのにね。

C 問いで「かくれているのでしょうか。」だから、「もくずしよいが、岩の近くに隠れています。」の方がわかりやすい。

図1 第6時のやりとり(抜粋)

2.1.1. 教師の手立て

児童が能動的に学習に参加するためには、教師が児童の発達段階に応じた手立てを講じることが必要になってくる。この実践事例は、あらかじめ教師が、図鑑から得た情報を教科書にならって書き直した、「いきものかくれんぼずかん」という手作り教材を使用している(図2)。

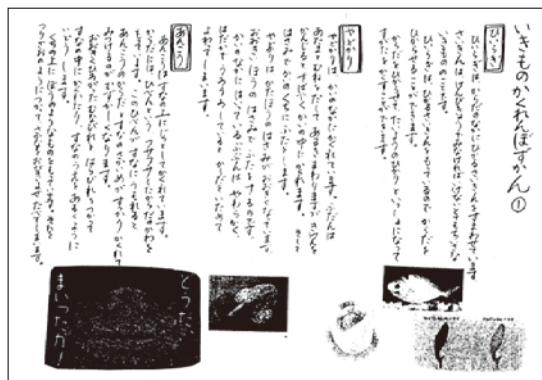


図2 手作りの「いきものかくれんぼずかん」

この時期の1年生の児童は、図鑑や科学読み物を読んでいる子も存在するが、見出しや絵・写真を見ただけである場合が多い。図鑑や科学読み物の解説文を理解し、そこからクイズを作成することは、発達段

階的にかなり難しい。そのため授業者は、児童が自分の力で好きな魚についてクイズを作れるように、図鑑を基にして教科書の本文と同じ構造の文章になるよう、書き直した教材を用意したのである。こうしておくことで、児童は図鑑だけでなく、教師手作りの図鑑を使ってクイズを楽しく作ることができた。

児童のクイズを見てみると、教師の「いきものかくれんぼずかん」を手本にして解説文とクイズを作成している様子が見られる。

図3で示したように、ある子は「あんこう」を選び、「①いきもの、かくれているばしょ」の項目には「あんこう すなの上でじっとしてかくれてる」と書いている。「②からだ」の項目には、「ひべんというワサワサしたからだのかわをもっています」、「③かくれかた」の項目には「ひべんですなにかける（見せかけている、の意）」と整理されている。最後の「かくれんぼクイズ」の項目には、「あんこうはなにかでかくれます。それはな（ん）ですか」と問うている（（ ）内は著者による補足）。そして左下に小さく「こたえ ひべんでかくれます」と書かれている。

児童の好きなクイズづくりを単元のゴールに選択したこと、そして児童たち自身が好きな生き物を選んで扱える教材であったことが、教材に適した言語活動であり、質の高い授業づくりにつながっている実践例であると言える。

また授業者は、手作りの図鑑を作成して、児童の言語活動がスムーズに進むように工夫していたが、図鑑から拾い出すときの「文末表現」を示して、自力で取り出すことができるように指導した別の授業者による実践も存在する。年間を通じて、単元ごとに児童の力量を見極めて、段階的に児童が自力で調べていけるような、指導の手立てを教師が考えていくことも求められるだろう。

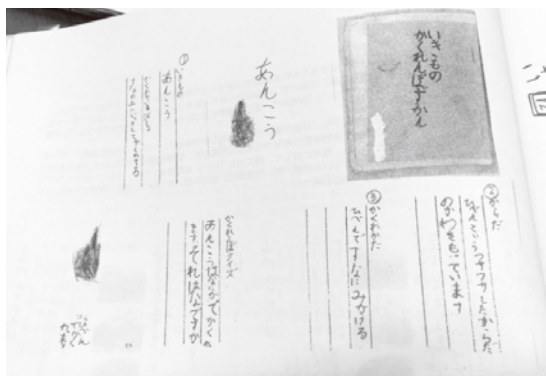


図3 児童が作成したクイズ

2.2 ワークシートを活用した手立て: 「じどうしゃくらべ」(一年下光村図書) と 「どうぶつの赤ちゃん」(一年下光村図書)

近年の教科書には、ワークシートの作成を勧めるページが単元の最後に載っており、その通りに授業を

進めていけばある程度の思考活動を授業に取り入れることはできる。しかし、毎学年同じようにワークシートを使って本文を整理していただくだけでは、単に右から左に書き写しているだけにすぎず、思考活動が深まっていると言えない。ここでは、光村図書の一年生下の教材である「じどうしゃくらべ」と「どうぶつの赤ちゃん」という2つの題材を指導する際に、ワークシートを用いて思考活動を深める実践例を示す。

最初に扱う「じどうしゃくらべ」では、題材名にあるように「くらべてよもう」というのが単元のめあてとなる。この単元では、児童と本文を読み取りながら、教師がワークシートの縦軸と横軸に何を書いていけばよいかを示してやり、ワークシートを使用すると整理しやすいことに気づかせる。特に、一番初めに取り上げる車（バスやじょうよう車）については、一斉指導で丁寧に書き方を指導していくことが大事である。

この単元は、説明的文章を構造化して理解する第一段階と見なし、教師の提示したワークシートの枠組みに沿って学習をすすめていく（図4）。

づくり		しごと	
大きなまどがたく	よくみえるように	ある。 ・そのけしきが	・ざせきのところ がひろくつくって
		・うんてきせきのほか は、ひろいになりなっ ている。 ・タイヤがたくさんついでいる。	人 の せ て は こ ぶ
			バスや じょうよう 車
			にもつをはこぶ
			トラック

図4 じどうしゃくらべのワークシートの例

次に学習する説明的文章「どうぶつの赤ちゃん」では、「ちがいをかんがえてよもう」というのが単元のめあてとなる。そのため、「じどうしゃくらべ」での学習を生かして文章を整理しながら読み取らせたい。

この時、いつまでも枠組みが決まったワークシートを示して活動させても、児童の思考は深まらない。前に学習した「じどうしゃくらべ」のワークシートを生かして、ワークシートの枠組みを考えさせたい。そこで、本文を読み取りながら、縦軸と横軸に何を入れればよいかを児童たち自身に考えさせることで、思考を深めさせることができる（図5）。

指導の際には、段階的に児童が自らの力でワークシートを活用できるようにしてやるとよい。例えば、本文に出てくる順に、ライオンについては一斉指導でワークシートに書き込ませる。次のしまうまについては隣のペア学習で相談しながらまとめていけるようにする。最後は自分で図鑑等で調べて分かったことを

どのように大きくなっていくのか	生まれたばかりのときのようにす	
うになる。	・子ねこぐらゐの大きさ ・目や耳はとじたま。 ・よわよわしくておかあさんにあまりにいていない。 ・じぶんではあるくこと	ライオン
・二か月たつとおかあさんのとつたえものをたべはじめ。 ・一ねんたつと、えものとりかたをおほえ、じぶんでつかまえてたべるよ	・七日もたつとじぶんで草もたべるよになる。	しまうま
	・やぎぐらゐの大きさ ・目はあいていて、耳もびんと立つてい。 ・しまもようもついでいておかあさんにそっくり。 ・三十分もたないうちじぶんで立ち上がる。次の日ははしる。	パンダ

図5 どうぶつの赤ちゃんのワークシートの例

表にまとめていくといったように、学習活動に変化をつけながら、最終は自力でまとめ上げる力を養うことを目標とし進めていく。一覧表にまとめると、ライオン、しまうま、パンダと比較して特徴を比べて理解しやすく、更には、自分で調べた動物（例えばパンダ）がどこに入るのかという順序性についても考えることができるのである。また、自分が調べた動物が、他の動物と共通点や差異点がどこにあるのかを整理して、理解・発表することができる。

このように、国語科で深い学びを実現するためには、1年間の教科書教材で扱われる題材を見通して、既習事項を生かしながら思考を働かせる活動を段階的に組み込んでいけるように計画的に進めていくことが大切になってくる。最終的には、ワークシートの枠組み自体、あるいは構造化する像自体も文章に合わせて設定し、思考できるようになることを目指し、学年ごとに段階を踏んだ国語の授業づくりが重要である。

2.3. 思考を深めるための学習活動：小学校2年生の授業実践から

以下では、第3著者の横井志保教諭が、和歌山市立高松小学校で2019年9月に実践した指導事例を取り上げる。

2.3.1. 教材にふさわしい質の高い言語活動：「どうぶつ園のじゅうい」（二年上光村図書）

授業者は、この単元を「じゅういさんの一日・わたしの一日」と設定し、単元の前半で知識を獲得し、単元の後半で知識を活用・発揮する場面を用意する単元構想をもってこの題材に取り組んでいる。教科書教材は、獣医としての1日の出来事を書いた文であり、その本文を理解した上で、児童たちにも自分の1日を文

章にしてみようという、児童の意識に連続性が生まれるように単元構成がなされている。

単元のまとめの活動として「わたしの一日」という本をつくることを示し、教室には、単元を見通せるような計画と前の学習を振り返ることができるような掲示をしていた。題材の全文を示し、児童と一緒に考えたことを書き込んだり、大切な文に線を引いたりしたものを教室に掲示することで、児童の思考や既習事項をつなげるのに有効であることも、授業者は実践のなかで感じていた。

表1 「じゅういさんの一日・わたしの一日」の単元指導計画

次	時	学習活動
一	1	・順序を表す言葉に注目して、話の大筋を捉える。 ・学習の進め方を知る。
二	2・3 4 5 6 7 8 9 10	【じゅういさんの一日を知ろう】 (仕事をしているわけや工夫を考えながら、じゅういさんのしごとの内容や思いを読み取る) ・朝の仕事 ・見回りが終わるころの仕事 ・お昼前の仕事 ・お昼過ぎの仕事 ・夕方仕事 ・一日のおわりの仕事 ・動物園を出る前の仕事
三	11 12 13	【自分の一日を書こう】 ・順序を表す言葉を使い、学校生活の中で自分のしていることを時系列に表す。 ・自分の一日を交流する。

学級通信にも、国語の学習について、「じゅういさんはどんな一日をすごしているのかを考えながら読んでいます。その後、自分の一日もどんな一日なのか書こうと計画しています。どんなに書けばわかりやすく伝わるか考えて書こうと思います。」と保護者に伝え、国語の時間での学びについて家庭でも話題にのぼることが意図されている（図6、7）。

単元の最後の「わたしの一日」という文章の作成につなげるためには、児童がこの単元のねらいである「文章の中の大事な言葉や文を書き抜き、自分の知識や経験と結び付けて感想をまとめ、伝えることができる」ようになり、その活動に主体的に関わろうとする態度が必要になる。そのために、まず教科書教材の内容に興味をもたせることが必要である。本文の獣医師上田さんが働いている動物園のマップを見たり、獣医さんに関係のある図書を読んだりすることも有効であろう。実際に授業で児童達は、獣医さんの気持ちも考えながら読み進めることで、正



図6 学級通信 9月26日号

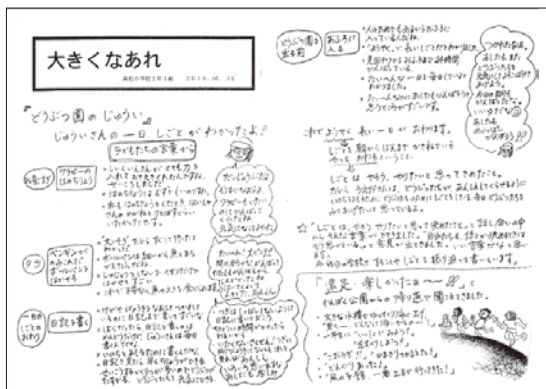


図7 学級通信 10月11日号

しく理解するだけでなく感想をもつことができている。

この単元の話し合いの中で児童から「仕事は、やろう、やりたいと思って決めたこと」という言葉がある児童から出てきた。教師はいい言葉だと思い、問い返すと、「仕事はやろう、やりたいと思って決めたこと。だから、うえださんは、動物たちが安心して暮らせるように命を守るために、動物たちのために仕事をしている。毎日、動物をみてあげたいと思っているよ。」「自分たちも、係とか決める時はそう思っている。」という意見が出てきたという。そして、単元のまとめとして、今自分の学校でしていること、仕事を振り返って書く活動へとつながっていった。

まとめの学習活動で児童が書いた「わたしの一日」では、係活動や当番の仕事は何のためにしているのかということが書かれていた。例えば、ある子の書いたものからみると「朝、私のすることは、窓を開けることです。わけは、空気を入れ替えるからです。いい方法は窓を全部真ん中にするのです。そしたら、どちらからも、風がくるからです。いつも開けると、風がきて涼しいな、と思います。」と書かれている(図8)。窓を開けるという仕事を改めて捉えなおし、その意味を考えている様子が見えてくる。この児童はワークシート8枚に渡って「わたしの一日」を書き、「これでようやく長い一日が終わります」と作文を締めくくっている。

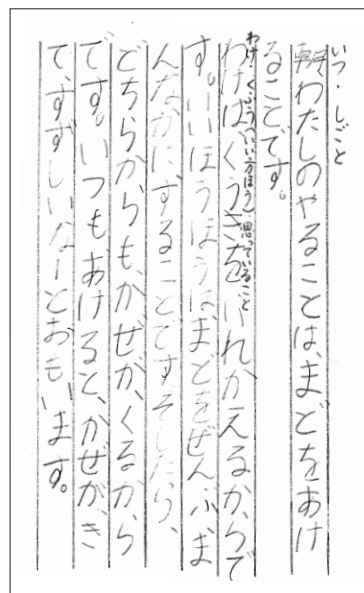


図8 児童の作品「わたしの一日」の一部

これは、「どうぶつ園のじゅうい」から、仕事をする意味ややりがいを読み取り、自分たちの生活にも当てはめて考え始めたからだと考える。児童の「私の一日」の作文からは、今まで何気なく行っていたことを、その行為の意味を捉え直すために思考を働かせていることがわかる。

2.3.2 動作化

光村図書二年生の一学期には、最初の説明的文章の教材として「たんぼぼのちえ」がある。この教材では、時間の順序や理由を表す言葉に着目し、説明的文章を読むことをめあてとしている。一学期から、授業の中で本文の読み取りに動作化を入れることで、児童がイメージを明確にもち、自分の言葉で表現し友達と共有しながら、自分の思いや考えを深める学習を行っていた。

二学期に扱う説明文の単元である「どうぶつ園のじゅうい」でも、児童が、説明文を読むことへの興味をもち、自分から文章に働き始める環境を整えることを意識しながら実践を行っていた。

また、一人一人が説明的な文章に働きかけている状態にしたいと願い、具体的な表現を心がけ、動作化を取り入れていた。毎授業の最後には、眼鏡をかけて今日の授業場面での獣医さんになりきった児童が、その場面での気持ちや考えを皆の前で話す活動が入れられていた。

単元の目標は「文章の中の大事な言葉や文を書き抜き、自分の知識や経験と結び付けて感想をまとめ、伝えることができる」である。この説明文では、獣医さんの仕事内容を知るだけではなく、自分の知識や経験と結びつけてほしいと考え、授業中の動作化と連動するようなワークシートを使って学習を進めていた。

第7時では、にほんざるに薬を飲ませる工夫について読み取っていった。その時の授業記録を一部抜粋する。

- C おさるさん、かしこいから食べない。半分に切ったバナナの中に入れてもおさるさん、賢いから、薬があるところをよけて食べた。
- T バナナに挟む時も、何か工夫していませんか？
どんなに挟んだ？
- C さるに薬を飲まさないといけないからバナナに入れたけど、さるは薬を入れたバナナを食べてない。
- T バナナに入れる時も、ただ、ずっと入れたの？
- C つけこんだ。
- T どんなふうに入れたの？
- T みんな獣医さんになったつもり。食べないな。バナナに挟んでみましょう。
バナナの皮を剥いて、半分に切って（動作化）…挟んでくれる？^①
- ※児童たちは半分に切る動作で立ち止まった。*
- C たぶん、こんなふう。に。（前に絵を描きに来る）
- T まだ、はちみつに入れてないね。
※子どもたち、真剣に考え始める
- C 薬の粉を真ん中にして、サンドイッチみたいにする。
- T 薬って粉だったん？
- C ちがう、小さなまるみだっただのをつぶして粉にした。
- C つぶして、バターみたいに塗ったらいい。
- C 挟んだときにこぼれてくるから、縦に半分に切って穴をあけて、スプーンみたいなのでくりぬいて、穴をあけたところにふたをしたら気づかれないと思います。
- T でも、ちょっと文章を見て下さい。そこを一緒に読んでみましょう。なんて書いてましたか？「挟んで」と書いていますね。
- C 縦か横かわからないけど、サンドイッチみたいの中に挟んで渡した。
- T うまくいきそうですね。薬を隠せたね。
- C よけて、食べてしまいましたって書いてるから。
- C ここに薬を入れたとしても、ここら辺だけ食べて、（絵をさして）残した。
- C えさを食べただけ。
- T 薬を飲早く飲まない。病気が気になってきましたよ。

- C ぼくは、切らなくてもいいと思う。ここに、薬を塗ってチョコレートをかけたらいい。
- C あ、チョコバナナや。
- T 先生から、質問。なんで、チョコレートって考えたん。
- C あまくておいしいから、その苦い味が消えるかもしれない。
- T いい考えですね。でも、うえださんは、どうしたん？
- C はちみつに混ぜた。
- C 甘いはちみつに、バナナも甘いけどすき間があったから。はちみつは粉薬とまぜたら、すき間がない。
- T すき間とか言ってるけどどうですか。
- T はちみつはうまくいきますか。
- C はちみつに粉を混ぜたって書いてあるから、まぜたらいっしょ、もう薬がちらばってるからもう、呑み込んでくれる。
- T どう、いけそうですか。
- C はちみつだから、透明みただから、薬がわかる。
- C はちみつって透明は透明だけど黄色いし、混ぜてるからそんなに見えない。
- T 黄色っぽいよね。
- T 最後に、はちみつを混ぜておさるさんにあげている獣医さんに誰かなってくれる？お話ししてもらおうよ。
- C （眼鏡をかけて獣医さんになる）
さるさん、薬を飲んで元気になってほしい。
薬をはちみつにまぜておさるさんにあげてみよう。はちみつはあまいからのみこんでくれたかな。やった。薬を飲ませることができて安心。

そして、授業の終わりには、獣医さん役の子が役になり切って思いを語るのを全員の子が身を乗り出して見て、薬を飲むことができたさるはきっと病気がよくなるだろう、工夫して薬の飲ませ方を考えて良かったと、にこにこ顔の児童たちの姿が見られた。

下線部①で示したように、教師がバナナを剥く動作をしながら「挟んでくれる？」という声かけをきっかけに、それまで集中できていなかった児童も授業に惹きつけられ、集中してきた様子が見られた。ここから児童たちは、にほんざるに薬を飲ませる方法について真剣に考え、黒板に絵を描きに行ったり、自分の言葉で説明したり、日常の経験と本文の記述をつなげて話を

したりと集団として思考している状態が見られた。自分の経験をもとに考えはじめ、アイデアを友達に伝えるために一生懸命に言葉を探す姿があった。



図9 バナナの絵を描いて説明する児童の様子

薬を飲ませるためのよりよい工夫を自分たちで考え合い、互いの考えを聞きながら思考し、筆者の工夫と比べることで、その苦労や工夫の意図が分かり、深い学びにつながったのではないかと考えられる。児童は動作化することによって、具体的に考える手立てを得て、自分の知っていることと教材を結びつけるのに有効である。特に低学年の児童にとっては、動作化によりイメージが具体的になると、児童の動きが活性化し、自分の言葉で語り出したり、ノートにとったりする。

推論が必要な場面でも、動作化は、学び手が自然に推論したくなるよう働きかけの工夫として有効である。また、友達との対話を通して比較・対比しながら考えを深めていく姿も見られた。自分の言葉で説明することは、思考を明確にする。児童がそうしたくなるタイミングを教師は逃さずに見つけ、適切な助言をしてめあてを達成する支援の在りようを常に探っていく必要はない。つまり、意味のある学習活動をデザインしていく必要性を感じた。

2.3.3. 問い返し発問、切り返し発問

「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、平成28年度に出された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、第7章2.③に「習得・活用・探究という学び課程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか」と書かれている。

本実践では、獣医さんの薬を飲ませるための工夫を読んで理解したつもりになっていた児童に、教師は、「すぐに飲んだの?」「どんな工夫?」と何度も聞いている（点線部参照）。児童に問にかけている言葉は、「でも、ちょっと文章を見て下さい。そこを一緒に読んでみましょう。なんて書いてましたか?」ともう一度本文に戻ってみるように指示している。教師が「な

ぜ?」と問い返し、児童の思考をゆさぶることで、児童たちは「あまくておいしいから、その苦い味が消えるかもしれない。」とそう考えた理由を説明し、「はちみつに粉を混ぜたって書いてあるから、まぜたらいっしょ、もう薬がちらばってるからもう、呑み込んでくれる」と本文の記述をもとにしながら自分の意見を発表している。「なぜ?」と問い返しや切り返しの発問をすることで、児童は自分の考えを説明しようと、「なぜなら～」とある程度の文章量で答える必要性に直面し、また、自分の考えを分かってもらうために詳しく説明する必要も出てくる。授業者のように、児童の発言を注意深く聞いた教師がその子なりの言葉を問い返しなが、考えをクラス全体に広めていくことで、児童の思考を深めているのが、授業記録から読み取れる。

この実践例からも、「どんな?」「なぜ?」といった、単語一つでは答えられない「開かれた問い」を、子供に思考させたい場面に入れていくことを意識することが大切であるとわかる。また子供に、考えたことの理由を問うことも深い思考につながる。

3. おわりに: 「深い学び」の視点から

深い学びを実現するためのキーワードは「つなげる」ことである。奈須（2019）は、3点で子供の知識をつなぎ関連付けることが、深い学びにつながると指摘している。第1点には、日常生活の経験を通して獲得される「インフォーマルな知識や素朴概念」をもつ子供に、「その知識の整理・統合・洗練の機会を与え、素朴で断片的な知識を科学的で概念的な理解」へとつなげることである（p.4）。先述の「どうぶつ園のじゅうい」の実践では、動作化によって、子供がバナナを触ったことがある経験を通して本文の理解を深める様子が見られたのも、この「素朴で断片的な知識」を「概念的な理解」へと関連付けさせていることの表れである。

第2点に、「状況と関連付く」ことが指摘されている。先述した「うみのかくれんぼ」と「どうぶつ園のじゅうい」は、教材にふさわしい質の高い言語活動を単元計画に取り入れていることで、国語の学習へと向かう文脈をつくり、言語活動に意味をもたせている。「うみのかくれんぼ」の実践では、クイズをつくるという活動に関連付けることで、本文や図鑑の魚の特徴を読み取り、クイズを通して学習成果を他者と共有し合う必然性を生み出している。また、「どうぶつ園のじゅうい」の単元では、最終的なゴールを自分の1日を振り返る文章の作成に設定することで、本文を用いて獣医の仕事を理解しながら、自分の仕事について振り返る機会を与え、日常の状況と関連付けている。

第3点に、各教科の「見方・考え方」に沿って、知識や学習経験の相互の関連付けが指摘されている。先述した、「じどうしゃくらべ」でワークシートを作成

した経験をもとに、次の説明文の単元「どうぶつの赤ちゃん」で使用するワークシートを考えさせる学習活動は、まさに既習の学習経験を関連付けさせて、その時の学習に活かすことである。また、問い返しや切り返し発問によって対話的に学んでいくことで、学びを「立体化」することによっても、知識が相互に関連付けられることにもなる(奈須、2019)。

ここで取り上げた実践は、説明文の「よむ」単元を、児童が能動的に学習に参加するための手立てを講じ、児童の思考を深めるために、教材にふさわしい言語活動を中心に据えてデザインされたものである。説明文の授業は、とすれば「はじめ・なか・おわり」の構造理解に終始したり、教科書にあるワークシートを使用して機械的に本文を整理するだけの形式的な理解で終わってしまったりする場合が見られる。そのような授業では、子供が既習知識と関連付けたり、生活経験と関連付けたりすることができずに終わってしまう。教材に合わせて、子供が学習に興味・関心をもって取り組める文脈を設定し、言語活動を通して生活経

験や既習知識と関連付けられるような指導が実現できれば、子供の学びをより深いものへと誘うことができるだろう。特に、低学年の児童にとって比較的とっつきにくい説明文の学習では、学習の必然性をもたらす文脈をもつ単元設定や、生活経験や既習知識と関連付けながら理解を促す授業づくりは、子供の学びを深める際に重要である。

参考・引用資料

- ・文部科学省 平成 29 年 小学校学習指導要領 解説 国語編.
- ・東洋館出版社 初等教育資料 2019 9月号.
- ・和歌山市立新南小学校 (2016) 『生きて働く言語力の育成』平成 27 年度研究記録、第 44 集.
- ・江見みどり (2018) 「特集 子どもの思考が働く『学習課題』」『子どもと創る国語の授業』東洋館出版社、No.61、1 ページ.
- ・奈須正裕 (2019) 「『深い学び』のメカニズム」『国語教育』no.839、明治図書、4-7 ページ.