

説明的な文章において、「読めた」という読みの深まりを実感できる国語科の授業

～「令和の日本型学校教育」の実現に向けた2年間の実践～

郡山市立金透小学校

教諭 小島 望

1 研究テーマに寄せる思い

私の課題意識は「算数科のような問題を解いた時の『わかった』『できた』という達成感や、学習への目的意識及び意欲が、説明的な文章の学習において希薄なのではないか」ということにある。実際のところ、本学級29名の子どもにアンケート(R5.4.21)をした結果、「説明文は難しい」「言葉や構成が分かりにくい」「説明が苦手だし、楽しくない」という回答が半数以上であった。文学的な文章と比べても、説明的な文章が難解な印象を感じる学習者や授業者は、おそらく私だけではないだろう。そのような中、「令和の日本型学校教育」についての記述がある中教審答申(R3.1.26)では、急激に変わりゆく予測不可能な社会変化の中で、子どもたち一人一人が答えのない問いに立ち向かうことのできる資質・能力を身に付けることの重要性が示されている。

以上のことから、まずは私自身が、一人一人の学ぶ過程や速度、学習課題の多様さを認識した上で、教材研究を行うことが必須であると考えた。そして子どもたちが、自ら学びを創造するとともに、説明的な文章を読む楽しさを味わって読みを深めていくような姿、「読めた」と実感できる授業の実現を目指したいと考えた。

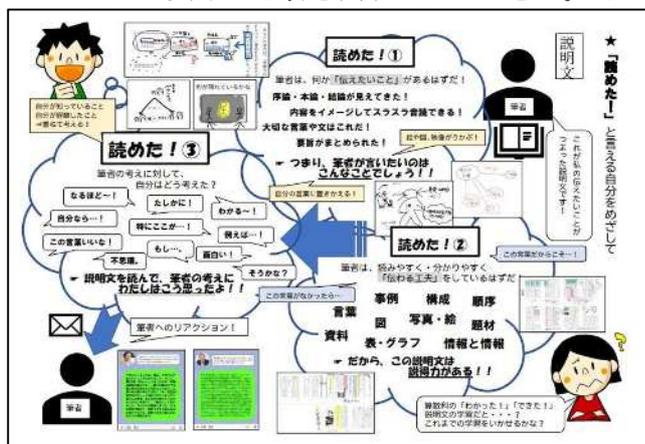
2 実践の実際

(1) 「読めた」という読みの深まった姿の具体化と共有

子どもたちと出会った2年前。説明的な文章の単元を始める前に、「みんなは説明文を学習したあと『読めた』と言っていますか。」と問いかけた。すると子どもたちは「うーん。」「読みはしたけど…」と説明的な文章の学習における自分の読みを客観的に振り返っていた。

これまで説明的な文章の学習では、とすると、子どもたちにとって「なぜ授業で説明文を読むのか」「何ができるようになったのか」「学んだことがどのようにつながっていくか」という点がやや不明瞭だったのではないかと考える。これは授業者自身にも言えることで、指導する側がその点を明確にして教材研究や授業に取り組めていなかったからとも考えられる。こうした中、子どもたち全員が「読めていない」「読めていないかもしれない」に挙手したため、「なぜそう思ったのかな。」と問いかけると、「何となく分かった感じになっているだけな気がする。」「算数と比べて、スッキリ解決する感じがしない。」「もっと楽しく説明文を学びたい!」という問い¹を引き出すことができた。そこで、説明的な文章の学習における「読めた」²とはどんな姿なのか共通理解を図り、年間を通して「読めた」と言えるようになることを単元における目的の一つとして、各単元の構想を進めてきた。

このような目的意識をもち、単元全体を通して自分がどの程度「読めた」のかを振り返りながら学習したことで、子ども自身が見通しをもって進んで学ぶことができた。「先生、今日は結構読めました!」「めちゃくちゃ読めてスッキリです!」「うーん、なんか全然読めませんでした…。」と話す姿が授業後に見られるようになってきたことは、学習に真剣に向き合う子どもたちの輝く姿であると言える。



▲ 「読めた」という姿の図式化 (揭示して子どもたちと共有)

1 「問い」とは、授業における課題解決のための「見通し」「考え」「疑問」「思い」のことと定義する。
2 「読めた」とは、説明的な文章の学習における読みの深まった姿を具体化した授業者の造語。国語科学習指導要領「C読むこと」(1)ア・ウ・オ・カを参考に定義。

(2) 説明的な文章の題材を軸に、他教科と関連を図る大単元の構想

単元：『考える』ということについて、自分はどう考える？（光村図書6年）

本単元は「考える」ということをテーマにした複数の文章を読み、自分の考えをまとめ、伝え合うことがねらいであるが、その中で、子どもたちが本教材を読む必要感をもつことが大切である。また、小学校生活最後の説明的な文章の単元として、読んで理解した筆者の主張や構成上の工夫などを基にしながら、これまでの知識や経験を踏まえた多様な考えをつなぐことで、自分とのかかわりでこの難解なテーマについて向き合ってもらいたいと考えた。そこで本単元を「自分の考え方や生き方を見つめることを目的とした大単元」の一つに位置付けて実践していくことで、教科等横断的なカリキュラムの中で多様な知識や経験を培いながら、「読むこと」の学習の充実を目指した。

本単元に至るまで、子どもたちと「自分とは何か」や「生きる上で大切なこと」を考える機会を多くの授業で意識的に取り入れてきた。その結果、本単元の導入では、抽象的なテーマである「考える」ということについて、自分の考えを見つけていこうとする必要感をもつことができた。また本時では、これまでの学びを手がかりとしながら、自分の事例を挙げて考えを説明することで、説得力のある意見を述べ合う姿が見られた。これは子どもたちの中で、学びが単発かつ断片的なものという捉え方ではなく、あらゆる授業や日常生活につながっているという認識が高まっているからこそ、生まれた姿であると考えられる。本時終了後、多くの子どもたちが黒板の前に集まり、授業の内容について語り合っていた。こうした子どもたちの姿こそ、答えのない問いに立ち向かい、学びを創造していく姿ではないかと考える。



▲ 子どもたちが本時に向けての考えをまとめる際に使用した「考えるの図」（学習支援アプリ「ロイロノート」を使用）。各筆者の主張や構成上の工夫とともに、他教科の学びや自分の事例、友達の考えなどを位置付け、考えをもつことができた。



▲ 研究授業（本時）後の子どもたち。まだまだ話し足りない！

(3) 「読めた」と実感するための教師のかかわり

① 自分の問いを追究するとともに、他者と協働する時間の設定

初発の感想後、各単元のゴールに至るまでに解決したい問いをもったり、それが本当に追究可能なのか互いに吟味したりする時間を設けることで、国語科のねらいに沿ったまま、一人一人が追究したいことを学習することができるようにした。これは、必ずしも一人で学習するのではなく、必要に応じて自然に学習集団を形成し、互いの問いについて考えを述べ合ったり、異なる問い同士のつながりを見出したりするなど、他者と協働的にかかわりながらも、自分自身の問いをじっくり追究していく学習である。その中でも、本文の構成や順序の工夫、筆者の主張等に気付き、国語科の資質・能力を高めていくことができた。教師も「学びのガイドブック」(各自の問いや追究の仕方を一覧にしたもの)を示しながら、一人の学習者として子どもたちとかかわり、ともに学びを深めることができた。

② 言葉を映像化することで、実感を伴った理解へ導くための発問の吟味

単元：「文章の要旨を捉え、自分の考えを発表しよう(光村図書5年)」

序論と結論に筆者の主張があることに気付くことで、要旨を捉えること自体はおおよそできた子どもたち。しかし、ある子どもが「もう要旨は絶対に分かっている(構成や大事な言葉は捉えている)のに、最後に下村健一さん(筆者)が何を言いたいのか分からない。」と問いをもっていた。そこで「実感を伴った要旨の理解」に迫るため、次のように発問した。

T： みんなはもう、要旨を捉えられたのだから、下村さんが「なつてほしい」と願っている…(間を置いて、黒板に「あたえられた～判断できる人間」と書かれた人型の模型を貼る。) 　　そういう人に、なれそうですね。

C： …はい！(要旨は書けたため、筆者の言っていることを文字上は理解している。)

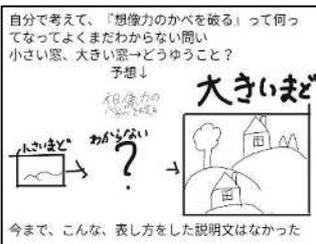
C： え、うーん…。(言葉に立ち返ると、何となく抽象的で捉え難いことに気付く。)

T： ○○さんはどう思うのかな。(問いをもっていた子どもを指名する。)

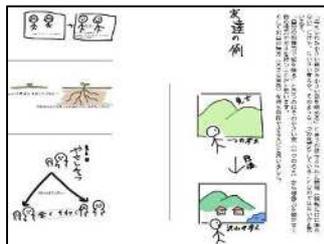
C： (モニターに自分の問いを映しながら)最後のところで、今まで分かりやすい言葉を使っていたのに、「小さいまど」とか「景色」とか「壁を破る」って、何のことか分からない…。

C： …あー。確かに。言われてみると、ちょっとイメージしにくい。

T： ○○さんの気持ち、伝わりました？ じゃあこれって、例えるなら、どんな人かな。(口々につぶやき始めたため、活動を指示して自分の考えをもたせる。)



▲モニターに映されたある子どもの問い

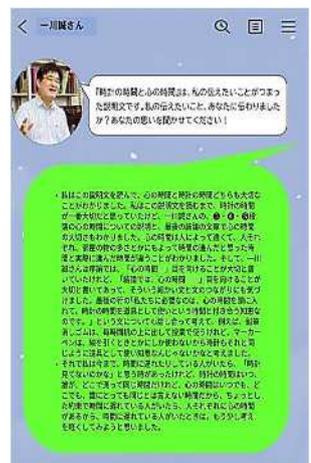


▲筆者の主張を絵や図、別の例で表す

子どもたちは、友達の問いからもう一度言葉に立ち止まり、「分かっているつもり」になっている言葉を具体化しようとしていった。すると自分の考えを言葉だけでなく、絵や図を用いながら伝えることで、抽象的だった言葉がより鮮明になり、一読しただけでは分からない読みの深まりを実感できた。

③ 筆者との対話を意識しながら、自己を客観視する振り返りの実践

子どもたちは説明的な文章と向き合う中で、筆者との対話を楽しみ、自分自身の考え方や生き方を見つめてきた。そこで、学習を振り返る際も筆者との対話をより意識させることで、一人一人が自己の学びや学び方をメタ認知し、本時や単元での成長を実感できると考えた。それが「筆者LINE」である。単元末に「筆者にメッセージを送る」という形式で振り返りを行った。子どもたちは、これまで何度も読み返したり、筆者の考えと比べたりしたことで見いだした自分の考えを、真剣にまとめ直す姿が見られた。筆者との対話を意識した振り返りによって、振り返るという行為の意味と必要性を感じながら、これまでの学習を客観視し、自分の生き方につなげることができた。



▲学習者および一読者としての視点で自分の考えを伝えている。

3 実践の成果と今後

子どもたちは広大な学びの海に放り出され、「学びなさい」と言われても学ぶことはできない。一人一人が自分の力で学びを創造するためには、学びに向かう目的をもち、適切な学び方を獲得するとともに、その教科の本質を学ぶ喜びを実感することが必要だと考える。内発的動機に基づく自分の問いの追究と、多様な知識や考えを精緻化していく協働的な学びの往還によって、自ら学びを創ってきた子どもたち。説明的な文章の学習においては、授業後に「読めた」と言える喜ばしい自分の姿を目指して、何度も本文の言葉に立ち止まってきた。そんな2年間の説明的な文章の学習で、子どもたちが学ぶ喜びや達成感を味わいながら、以下のように成長することができた。



▲ 説明文が楽しくなってきた～！！

	好き	やや好き	やや苦手	苦手
説明文の学習は好きか。(R5. 4. 21) ※1名欠席	7 (25%)	6 (21%)	13 (47%)	2 (7%)
〃 (R5. 12. 15)	9 (31%)	12 (42%)	7 (24%)	1 (3%)
〃 (R6. 12. 16)	12 (41%)	10 (35%)	7 (24%)	0 (0%)
	よく読めた	読めた	あまり読めなかった	読めなかった
説明文を「読めた」か。(R5. 4. 21) ※1名欠席	10 (36%)	15 (54%)	2 (7%)	1 (3%)
〃 (R5. 12. 15)	18 (62%)	9 (31%)	2 (7%)	0 (0%)
〃 (R6. 12. 16)	20 (69%)	8 (28%)	1 (3%)	0 (0%)

(説明文の学習を「好き」と回答した理由)

- C 1 : 問いをもって、自分の好きなように追究し、交流しながら深めていくのが楽しい。
 C 2 : 苦手、むしろ嫌いだっただ説明文が、問いの追究をすることで楽しくなった。前より深められるようになった。
 C 3 : 説明文は筆者の思いとかが文に詰め込まれていて、問いを追究するとき「説明文」だから必ずどこかに追究できる足跡がある。それをどんどん広げて最後に「読めた！」ってすごく思える。
 (説明文の学習で学んだこと・身に付いたこと)
 C 4 : 文の言葉に着目して、より深く読むことができるようになった。接続語や文字一つでもあるかどうかで、意味が大きく違うことを知った。
 C 5 : 5年生の最初は全然わかっていなかったけど、筆者が何を一番伝えたいのか、その考えがどこにあるのか、すぐわかるようになった。要旨もスムーズにまとめられた。
 C 6 : 説明文の構成がわかり、どんな工夫があるかを見つけることができた。資料と文のつながりや、事例の重要性などを読み取っていくことで、自分にもいかすことができた。説明文のよさや楽しさを学ぶことができた。

これまで説明的な文章の学習だけではなく、各教科等の授業においても、自分の力で学びを創造していくことができるように子どもたちと日々かかわってきた。そうした成果が、授業中や授業後に瞳を輝かせて考えを語る姿に表れたことは嬉しいことである。また数値的な結果としては「令和6年度全国学力・学習状況調査」(R6. 4. 18)において、全国平均と比較すると、国語科は8.3ポイント、算数科は10.6ポイント上回ることができた。こうした日々の授業が、この結果の一助になったのかもしれない。



▲ 子どもも教師もともに楽しく学ぶことを大切に

私はこれまでの教職人生の中で、恥ずかしながら説明的な文章の学習を研究したことはなかった。正直なところ、この学習が私自身あまり好きではなかったからである。しかし、筆者の精一杯の思いや題材の魅力が詰まった文章を読み、自分の考えや生き方を広げ深めていく。その可能性を多様に秘めているのは、説明的な文章だと考える。今回の研究により、「読めた」と言える姿を目指し、広い知識や豊かな経験の中で、目の前の筆者との対話を楽しむことが大切であると、確かにすることができた。子どもたちが「説明文って楽しい！」と瞳を輝かせて学ぶことができるよう、今後も教材研究を重ね、多様な授業に挑戦していきたい。