

「主体的・対話的で深い学び」を実現する 小学校国語科説明文の発問研究 — 短期大学生に対する内省法を基盤に —

古 川 元 視

A Study of Questions and Instructions about Explanatory Sentences in
Elementary School Japanese Class for the Realization of
Independent, Collaborative and Deep Learning: Based on Introverting Methods
for Junior College Students

Motomi FURUKAWA

【要 旨】

本研究は、短期大学生を対象に、国語科説明文における発問の調査を実施し、その結果を分析・考察したものである。小学校第4学年の教材である「アップとルーズで伝える」の本文を読み、学習課題と授業時数を与え、どのような発問をするのか考えてもらった。また、教師が作成した発問と自分が考えた発問を比べて感想を書いてもらった。その結果、短期大学生が考えた発問数は、6割以上が4問以上であった。読書プロセスでは、「黙読・音読・精読」の「精読」に集中している。この教材文の内容を読み取る精読での発問は、的を射ているものが多かった。これは、これまでの説明文の授業において精読が丁寧に行われていると考えられる。次に多かったのは、「活用・表現・創造・制作」である。学習課題を踏まえて、表現活動を行うので、そのような結果となったのであろう。学習課題を踏まえていない発問も多かったことから、学習課題を設定して授業を進めるということもあまりできていないことがうかがえる。短期大学生は、① 題名を読む、比べて読むなど児童に深く考えさせる発問、② 字数を制限して、児童自身の考えを書かせる発問、③ 2つを対比する文章を書かせるために、教材文で2つを対比させる方法を捉えさせる発問、④ 単元の授業過程全体からの発問、⑤ 線を引かせて考えさせる発問、⑥ 写真をどこに入れるかなど、本文と図を照合させる発問、⑦ 付けたい力を明確にした発問が重要であると考えている。付けたい力を明確にし、読書プロセス(授業過程)に沿い、条件を付け(線を引く、色を塗る、○字以内で書くなど)、自分の考えを書き、児童が深く考える発問を行う必要がある。また、教師側から考えるだけでなく、学習者の側から考える発問、学習計画や振り返りに関する発問、精読力だけではなく読解力を向上させる発問なども考える必要がある。

【キーワード】

説明文、発問

1 はじめに

(1) 児童期における読解力及び記述力の成果と課題

昨年、児童期における読解力及び記述力の成果と課題について、「『主体的・対話的で深い学び』を実現する小学校国語科説明文における発問の研究—同一教材を用いた読解力と記述力の発達—」において調査・研究を行った¹⁾。各学年50名(小学校3校)の児童を対象に、説明文における発問の調査を実施し、その結果を分析・考察した。本文(第1～第3学年は、「じどう車くらべ」、第4～6学年は、「アップとルーズで伝える」)から発問を構成し、それらを単位時間内で解くという方法を用いた。そして、次のような成果と課題を指摘した。

【第1～第3学年】

- 学年が上がるにつれて正答率は上がり、誤答率と無解答率は下がった。
- 3学年とも一番高い正答率の問題は、本を検索する力を問う問題であった。
- 一番低い正答率の問題は、文章の全体構成を捉え、展開部での例の挙げ方の工夫をとらえる問題であった。

【第4～第6学年】

- 学年が上がるにつれて正答率が上昇している問題もあればそうでない問題もあった。
- 誤答率は、学年が上がるにつれて必ずしも減少はしなかった。
- 無解答率は学年が上がるにつれて減少した。
- 3学年とも一番高い正答率の問題は、条件に合わせて記述する問題であった。
- 一番正答率が低い問題は、読解したことを生活と結び付ける問題であった。

これらのことから、題名を読む、事例の挙げ方を読む、自分の知識や経験と関連付けて読むなどに課題があった。また、思考を伴う発問にも課題があった。明確な目的・意図を設定し、分かりやすい表現を用いた発問を構想する必要があることが分かる。

2 調査の目的

前研究は、小学生を対象とし、単元の指導計画内の第二次の精読を中心に発問し、読解力と記述力の研究を行った。得られた結果や課題を生み出しているであろう教育現場の実態を解明するために、本研究では、短期大学生を対象として、次のことについて調査・研究を行うことにした。

- (1) 小学校～高等学校卒業までに、説明文の授業においてどのような発問を投げかけられてきたのか、授業方法、学習方法について実態調査を行い、説明文の発問に関する現状と課題を把握する。学習記憶を直接問うのではなく、教科書教材を提示して、発問を構想することによって、小学校～高等学校までに内省化された「説明文の読み方」(パラダイム)を明らかにする方法を用いる。
- (2) 新学習指導要領²⁾の考え方である「主体的・対話的で深い学び」に関して、説明文における発問の具体例を提示し、短期大学生がどのように反応するかを整理し、説明文の発問に関する現状と課題を把握する。

3 調査の方法

(1) 調査対象

別府大学短期大学部初等教育科
第1学年45名 第2学年34名 合計79名

(2) 調査問題の実際

「アップとルーズで伝える」という小学校第4学年の説明文の本文とそれを使った授業で考えられる発問を記述する。(課題1)また、教師が作成した発問と自分が作成した発問を比べて感想を書く。(課題2)なお、無記名とし、紙媒体で解答するとともに、moodle^{*1)}でも解答する。時間は40分で行った。(計2問)

実際は、以下のような形式で作成した。

【アンケートの進め方】

- 1 次のページの「アップとルーズで伝える」という4年生の説明文を読みましょう。

- 2 あなたは、学習課題を「2つのものを対比しながら説明している文章を参考にして、『はし』と『スプーン』について対比しながら説明する文章を書きましょう。」に設定し、今、授業を構想しています。この授業全体の時間は、8時間です。そのために、「アップとルーズで伝える」という説明文を教材分析（どのような説明文なのかを分析すること）しています。
- 3 課題1に答えましょう。
- 4 課題1を提出し、課題2のプリントを取りましょう。
- 5 課題2に答えましょう。
- 6 課題2を提出しましょう。

【課題1】

- 1 8時間の授業で、どのような発問（授業で教師が言う言葉）をすればいいと思いますか。
- 2 発問を5問つくりましょう。ある部分から発問を考えてもいいですし、文章全体から考えてもいいです。5問できない人は、少なくともかまいません。
- 3 発問を5問書きましょう。（課題1）
- 4 書いたら、moodleに転記しましょう。
- 課題1—① 発問を次に5問書きましょう。（課題1）
- 課題1—② いくつかの発問を考えましたか。次から選びましょう。
- () 0
- () 1
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5

【課題2】

教師が作成した発問一覧については、井上(2015)³⁾が示した読書プロセスである「導入→読書課題・学習計画→検索・本の選択→黙読・音読・精読→活用・表現・創造・制作→交流・評価→読書生活」に沿って、それぞれの代表的な発問を示した。

- 1 教師が作成した発問を読みましょう。
- 2 教師が作成した発問と自分が作成した発問を比べて感想を書きましょう。
- 3 書いたら、moodleに転記しましょう。

課題2 教師が作成した発問と自分が作成した発問を比べて、どんなことに気が付きましたか。

【課題2の教師が作成した発問一覧】

- A 導入 ○ 今まで、2つのものを比べながら筆者が言いたいことを書いている文章を読んだことがありますか。

- B 読書課題・学習計画 ○ あることのよさを説明しようと思います。1つのことのよさについて説明した文章と2つを比べながらよさを説明した文章があります。どちらのほうが、よさが伝わりますか。
- 2つのものを比べながら説明している説明文です。どのようなことを学びたいですか。
- 2つのものを比べて、それぞれの長所や短所について紹介したいと思います。どのような学習計画を立てたいのでしょうか。
- 今までの説明文の学習課題を振り返りましょう。
- C 検索・本の選択 ○ 2つのものを比べながら説明している本を探しましょう。
- D 黙読・音読・精読 ○ 題名は、これからどんなことを説明するのかをあらわしたものです。筆者は「アップとルーズ」ではなく、「アップとルーズで伝える」という題名にしました。「アップとルーズ」と「アップとルーズで伝える」は、どのように違って感じられますか。思ったことを75字以内で書きましょう。
- 「アップとルーズで伝える」の題名は筆者がどのような考えで付けていますか。
- この説明文の冒頭部が長いのですが、なぜ筆者は冒頭部を長くしたのでしょうか。
- ③段落には「アップとルーズでは、どんなちがいがあのでしょうか。」という問いの文があります。筆者は、なぜ、問いがある③段落の前に①と②の段落を書いたのでしょうか。75字以内で書きましょう。
- 「アップ」について書いてあるところに線を引きましょう。また、「ルーズ」について書いてあるところに赤線を引きましょう。「アップ」と「ルーズ」について比べながら筆者は書いています。なぜ、比べながら書いているのでしょうか。
- 筆者の考えが書いてあるところに印を付けて、読みましょう。
- 筆者が疑問に思っているところに印を付けましょう。また、それに対する答えはどこに書いてありますか。
- それぞれの写真のことを説明しているところに線を引きましょう。
- 筆者が説明に使った写真以外で、もっとこのような写真があればより筆者の言いたいことが伝わるという写真があれば、教えてください。
- この説明文には、写真がありません。(写真が入っていない教材文の場合) テレビの説明部分の①と②と④段落の下に写真を入れます。もう一まいルーズの写真を入れるとするとどの段落の下に入れますか。また、それはなぜですか。
- 筆者は、テレビと新聞の写真を例にあげて「アップ」と「ルーズ」を説明しています。あなたなら、⑦段落のあとにどのような例をだしますか。15字以内で書きましょう。

	<p>○ ⑤段落に「各選手の顔つきや視線、それらから感じられる気もちまでは、なかなか分かりません。」というルーズでとった写真では伝えられないことが書いてあります。その文を「アップでとった写真は、」からはじめて書きかえましょう。</p>
E 活用・表現・創造・制作	<p>○ この説明文を参考にして、2つのことを比べながら説明する文章を書きましょう。</p> <p>○ この説明文は、2つをくらべながら、それぞれのよいところとわるいところを説明しています。この説明文を参考にして、花子さんは、「はし」についてつぎのように書きました。「はし」とおなじように「スプーンは、」からはじめて書きましょう。「はしは、ちいさなものでもはさんと食べたり、いどうさせたりすることができます。しかし、スープのようなものをはさむことはできません。」</p> <p>○ りなさんは、ずかんで写真のアップとルーズがどのように使われているのか調べることにしました。すると、つぎのようなライオンの顔をアップでとった写真を見つけました。④の段落をさんこうに、つぎのじょうけんにあわせて書きましょう。</p> <p>じょうけん1 1文目は、「アップでとった○○のシーンを見てみましょう。」ではじめること。</p> <p>じょうけん2 2文目は、アップでとった写真のいいところを書くこと。</p> <p>じょうけん3 3文目からは、「しかし、」ではじめて、アップでとった写真ではわからないことを書くこと。</p> <p>じょうけん4 150字くらいで書くこと。</p>
F 交流・評価	<p>○ 「はし」と「スプーン」のよさについて、2つのものを比べながら200字程度でまとめましょう。</p>
G 読書生活の構築	<p>○ 2つのことを比べながら筆者の考えを進めている文章を読みましょう。</p>

(3) 調査の手順

- ① 調査問題の説明書を読む。
- ② 教材文を読む。
- ③ 課題1の説明を読み、自分が考えた発問を5つペーパーに書く。また、発問の数を書く。
- ④ 教師のところに、課題2の説明と教師が作成した発問一覧を取りに行く。
- ⑤ 課題2の説明を読み、教師が作成した発問と自分が考えた発問を比べ、感想を書く。
- ⑥ それぞれ moodle に転記をする。

(4) 調査の内容

- ① 課題1については、高等学校までの説明文の授業において、授業中に教師が発した発問で考える。

- ② 課題2において配布をした発問一覧には、昨年度の研究において、小学生に実施した発問を入れた。また、答えの記述については、○字以内で、理由を付けてなどの条件を与える。

(5) 調査の時期

令和2年7月

4 説明的説明文(「アップとルーズで伝える」)の発問調査の結果と考察

4.1 課題1 (1)の結果と考察

(1) 問題の趣旨

教材文を読んで、高等学校までの説明文の授業を思い出し、どのような発問が考えられるのかを記述する。単元のイメージが湧くように、学習課題を「2つのものを対比しながら説明している文章を参考にして、『はし』と『スプーン』について対比しながら説明する文章を書きましょう。」に設定した。そして、「あなたは、今、授業を構想しています。この授業全体の時間は、8時間です。そのために、「アップとルーズで伝える」という説明文を教材分析(どのような説明文なのかを分析すること)しています。」と前提を置いた。8時間の授業で、どのような発問をすればいいのかを問うた。

(2) 発問の全体の傾向

79名の回答者に対して、全体の発問数は、299であった。平均約3.8個の発問を考えたことになる。299の発問を読書プロセスに合わせて分類をした結果が、次の表である。

表1 読書プロセスでの発問数

読書プロセス	発問数	割合%
A 導入	3	1
B 読書課題・学習計画	0	0
C 本の検索・本の選択	0	0
D 黙読・音読・精読	168	56.2
E 活用・表現・創造・制作	57	19
F 交流・評価	0	0
G 読書生活の構築	0	0
H その他	71	23.8

このことから、発問の56.2%が黙読・音読・精読に関する発問である。次に多いのは、読書プロセスに入らない発問（その他）で、23.8%もある。これは、例えば、次のような発問である。

- 〈反応例〉
- ・ みんながご飯を食べるときに使うものは、何ですか。
 - ・ なぜアップにして映すのだろうか。カメラマンの気持ちを考えてみよう。
 - ・ サッカーは何人ですか。
 - ・ サッカーは好きですか。
 - ・ プリンを食べる時は「はし」と「スプーン」どちらを使いますか。どうやって使うかな。
 - ・ 小さな子供はスプーンを使ってご飯を食べますが、どうしてはしを使わないのでしょうか。
 - ・ 自分の好きなスポーツは何ですか。
 - ・ ラーメンを食べる時に使うものは何ですか。
 - ・ 食べにくい料理などをつかんだりするものはしと言います。
 - ・ はしを使う料理とスプーンを使う料理の違い。
 - ・ はしは2本使います。スプーンは何本使いますか。
 - ・ カレーライスを食べる時は、はしとスプーンどちらを使いますか。
 - ・ 他の国では、手を使ってご飯を食べる国もありますが、どうして日本人は、はしを使うのでしょうか。
 - ・ はしを使う国と使わない国の違いは何ですか。
 - ・ 好きなスポーツ選手はいますか。
 - ・ 焼き魚を食べる時は「はし」と「スプーン」どちらを使いますか。
 - ・ 固形物を食べるときははしとスプーンどちらを使うと食べやすいですか。
 - ・ 国によって使うものが違うのはなぜですか。
 - ・ はしでどんなものを食べますか。
 - ・ ゼリーを食べるときははしとスプーンのどちらを使うと食べやすいですか。
 - ・ スプーンとはしでどちらがより良い（役に立つ）と思いますか。
 - ・ どうして日本人は、スプーンを使い始めるようになったのか。
 - ・ はしとスプーンの歴史の違いは何ですか。
 - ・ うどんを食べる時は、はしとスプーンどちらを使いますか。
 - ・ はしを使って食べられないものを5つ答えなさい。
 - ・ もし、はしとスプーンで食べる時、あなたはどのように使い分けますか。その基準は何ですか。
 - ・ はしとスプーン、どちらでも食べられるものを3つ答えなさい。
 - ・ 牛丼はどちらで食べますか。
 - ・ どうしてはしは2本でひとつなのに、スプーンは2つでひとつではないのか。
 - ・ 年齢別に合わせたものはどちらがいいのでしょうか。
 - ・ 使用人口の違いはどのくらいですか。

これらの発問は、実際の授業において、あまり問わない発問である。学習課題を示していたにも関わらず、このような発問が多かったのは学習課題に沿った授業をあまり受けてこなかったのではないかと考えられる。

読書プロセスの中でも、ほとんど、または、全く発問を考えることができなかったのは、導

入、読書課題・学習計画、検索・本の選択、交流・評価、読書生活の構築の部分である。

これらのことから、特に、精読に力を入れてきた授業が多く、読書プロセスに応じた単元作りが行われてこなかったのではないかと考えられる。

(3) 読書プロセスに応じた発問の傾向

① A 導入での発問

導入の発問としては、全体のわずか1%の発問の割合であった。主には、次のような発問を記述していた。

- 〈反応例〉
- ・ 今までに2つのことを比べながら書かれている文章を読んだことがありますか。
 - ・ 今までに何か2つのことを比べたことがありますか。

学習課題を「2つのものを対比しながら説明している文章を参考にして、『はし』と『スプーン』について対比しながら説明する文章を書きましょう。」に設定しているため、導入の発問としては上のような発問を考えたのだろう。このような発問は、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業においても実際に行う発問である。

② B 読書課題・読書計画の発問

読書課題・読書計画の発問としては、0%であり、該当する発問が全くなかった。学習課題を調査する時に明示していたにも関わらず全く挙がってこなかったのは、学習課題や学習計画の設定をあまり授業で行われていなかったのではないかと考えられる。「主体的・対話的で深い学び」の授業を実現するには、学習課題や学習計画の設定に関する発問が不可欠である。

③ C 本の検索・本の選択の発問

本の検索・本の選択の発問としても0%であり、該当する発問が全くなかった。説明文の「読むこと」に関しての授業を実施するためには、教材文だけではなく、科学読み物や図鑑などの並行読書をするのが重要である。しかし、このプロセスに関する発問が、考えられなかったのは、並行読書をするという意識が薄いのではないかと考えられる。本教材文の論の進め方の特徴としての「2つのものを比べながら論を進める」というものは、科学読み物や図鑑

などに多く見られる。また、はしとスプーンについて対比しながら説明する文章を書くという学習課題が設定されているので、はしとスプーンについても本で調べる必要がある。

④ D 黙読・音読・精読

黙読・音読・精読についての発問は、主に第二次での発問である。教材文を使って発問することが多い。

黙読・音読・精読の発問としては、全体の56.2%であり、一番多かった。しかし、黙読、音読、精読で分けると次のようになる。

表2 黙読・音読・精読における発問数

	発問数	割合%
黙読	0	0
音読	0	0
精読	167	100

黙読、音読にあたる発問は全くなく、精読のみであった。精読をさらに整理すると次のような表になる。

表3 精読による発問数

	発問数	割合%
題名についての発問	1	0.6
アップとルーズの内容についての発問	133	79.6
要旨についての発問	7	4.2
教材文内の対比についての発問	2	1.2
教材文以外で対比する文章を見つける発問	2	1.2
段落を分ける発問	1	0.6
読者の考えを問う発問	17	10.2
その他	4	2.4

精読にあたる発問で一番多いのは、アップとルーズについての内容を問う発問である。具体的には、次のようなものである。

〈反応例〉

- ・ アップとルーズのよさは、何ですか。
- ・ アップとルーズは、どんな時に使われるのですか。
- ・ アップとルーズにはどのような違いがありますか。線を引いてみましょう。
- ・ アップとルーズの撮り方を説明している文があります。そのまま切り抜き、60字以内で答えなさい。
- ・ アップとは、何ですか。ルーズとは何ですか。
- ・ アップとルーズのよいところと悪いところがありましたか、分かりましたか。
- ・ 広い写し方をするのを何といいましたか。

題名についての発問は、次のようなものである。

〈反応例〉

- ・ 「アップとルーズから伝える」という題名から筆者は何を伝えたかったのでしょうか。

要旨についての発問は、次のような発問である。

〈反応例〉

- ・ 筆者が伝えたかったことは、何でしょうか。

教材文内の対比についての発問は、次のような発問である。

〈反応例〉

- ・ 2つの対比している文章に線を引きましょう。

教材文以外で対比する文章を見つける発問は次のとおりである。

〈反応例〉

- ・ 2つのもののよい点や悪い点書かれている文章を見つけて、書きだしましょう。

段落を分ける発問としては、次のような発問である。

〈反応例〉

- ・ 段落に分けてみましょう。

読者の考えを問う発問は、次のとおりである。

〈反応例〉

- ・ 自分だったらどういう時にアップにしますか。また、ルーズにしますか。
- ・ (いくつかの例をだし) この場合は、アップとルーズのどちらがいいですか。
- ・ 自分がアップで撮りたいシーンはどこですか。また、ルーズで撮りたいシーンはどこですか。
- ・ アップとルーズをどんなシーンで使ってみたいですか。

⑤ E 活用・表現・創造・制作の発問

このプロセスでの発問は、二次の後半に位置付き、言語活動の具体化の部分である。ほとんどが、次のような発問である。

〈反応例〉

- ・ はしとスプーンのメリットとデメリットを考えましょう。
- ・ はしとスプーンの特徴を20字以内で書きましょう。
- ・ はしとスプーンの便利な点と不便な点を踏まえた上で、どのような場合にはしとスプーンを使うのでしょうか。

言語活動は、「『はし』と『スプーン』について対比しながら説明する文章を書く」であるが、「はし」と「スプーン」のどちらか一方だけの発問も多かった。具体的には次のようなものである。

〈反応例〉

- ・ はしのよいところはどこですか。
- ・ スプーンの便利なところ、不便なところはどこですか。

⑥ F 交流・評価の発問

交流・評価については、第三次に位置付く。新学習指導要領では、〔思考力、判断力、表現力等〕C 読むこと の「共有」の部分である。しかし、これについての発問は見当たらなかった。国語の授業において、自分が表現した文章などを友達と交流するような授業があまり行われていなかったのではないかと考えられる。

⑦ G 読書生活の構築

読むことの授業においては、読書生活が豊かにならなくてはならない。そのために、授業後にも読書と連動する発問が必要である。しかし、読書生活の構築に当てはまる発問はなかった。説明文の授業において、読書と結びくことが不十分であることがうかがえる。

(4) 課題1 (1)の調査結果と考察

読書プロセスで短期大学生が考えた発問を見ると、「黙読・音読・精読」の「精読」に集中している。この教材文の内容を読み取る精読での発問は、的を射ているものが多かった。これは、これまでの説明文の授業において精読が丁寧に行われていると考えられる。

次に多かったのは、「活用・表現・創造・制作」である。学習課題を踏まえて、表現活動を行うので、そのような結果となったのであろう。

このことから、授業における発問は精読中心の発問が多く、読書プロセスに沿った発問があまりなされていないことが推測できる。

また、学習課題を踏まえていない発問も多かったことから、学習課題を設定して授業を進めるということもあまりできていないことがうかがえる。

4.2 課題1 (2)の結果と考察

(1) 問題の趣旨

時間内にどれだけの発問を考えることができたのかを問うた。

(2) 課題1 (2)の調査結果と考察

表4 作成した発問数

発問数	人数	割合%
0	0	0
1	0	0
2	14	17
3	16	20
4	20	26
5	29	37

このことから、6割以上の短期大学生が4つ以上の発問を考えることができています。

4.3 課題2の調査結果

(1) 問題の趣旨及び分析方法

課題2の調査については、筆者が作成した発問一覧と自分（短期大学生）が作成した5つの発問を比べて感想を自由記述で書いた。自由記述は、分析者の恣意的な解釈を除き、客観的に全体的な傾向を把握するために、KHCoder*²を用いてテキストマイニングによる分析を行った。テキストファイルの各行に1文ずつ入力した自由記述から、自動的に語の抽出およびそれらの語の共起ネットワークを作成し、共起関係を探った。なお、分析の前処理として、次の表のように同意語、類義語を統一した語に整理を行い、次の語を統一の語として本研究では取り扱った。

表5 同意語・類義語の整理

同意語・類義語	統一の語
子供、子供たち	子供
発問、質問、設問、問い、問題	発問
一つ一つ、一つひとつ	一つ一つ
出る、出せる	出る
見える、見せる	見える
気がつく、分かる、気が付く、見つける	気がつく
問う、聞く	問う

(2) 頻出後の抽出

助詞や助動詞などの一般的な語は、排除され、全ての名詞、動詞、形容詞が抽出された。分析対象となった文は、168文、抽出語は延べ1,720語であった。頻度分析のうち9回以上出

現した単語上位30語までは、次の表のとおりである。

表6 自由記述における抽出語及び出現回数

順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	発問	184	16	筆者	15
2	する	127	17	やすい	14
3	思う	59	18	ルーズ	13
4	考える	57	19	アップ	13
5	自分	47	20	いう	13
6	ない	46	21	わかる	13
7	教師	45	22	考え	12
8	作成	32	23	文	12
9	文章	29	24	説明	11
10	ある	29	25	多い	10
11	子供	24	26	なる	10
12	書く	23	27	大切	9
13	感じる	19	28	スプーン	9
14	比べる	18	29	違う	9
15	内容	15	30	良い	9

上位の語に着目すると、「発問(184回)」、「する(127回)」、「思う(59回)」、「考える(57回)」が抽出された。これらは、本研究の調査内容における主たるキーワードにもなっている。さらに、教師と対象者(短期大学生)の発問を比べての感想という回答を求めているため、対象者の回答もそれに準じた形式で記入されていると考えられる。また、同様な理由で、「自分(47回)」、「ない(46回)」、「教師(45回)」の出現回数も高くなったと予想される。「考え(12回)」、「説明(11回)」という抽出語は、教師の発問が考えなどを求めているということで、高頻度で出現している。

(3) 共起関係の探索及び短期大学生の感想

抽出された頻出語同士がどのような共起関係にあるのかを探ったところ、共起ネットワークは、図1のようになった。本研究では共起ネットワーク作成にあたり、抽出語の最小出現数4、共起関係の強さを表す Jaccard 係数が0.14以上のものを表示するように設定した。なお、円の大きさは出現頻度を示しており、共起関係に応じて語同士が線で結ばれている。

共起関係の程度および共起ネットワークの関係性により、大きく6つのカテゴリーが出現した。教師が作成した発問と自分(短期大学生)が作成した発問を比べた自由記述の感想から、カテゴリー別に次のようにまとめることができる。また、カテゴリー別に短期大学生が書いた感想の一部を掲載する。

【カテゴリー①】

教師が作成した発問は、題名を読む、比べて読むなど児童に深く考えさせる発問である。

〈カテゴリー①に関する感想〉

下線は筆者(以下同様)

u003c/div>

- ・ 私がつくった発問は文章から引用されたものしかつくっていなかった。教師がつくった発問を見てみると、文章から引用されたものではなく、題名から発問をつくったり、対比されている文章を読んだことがあるかなど、文章以外のところにも目をつけたりして発問していた。そして学習課題である「はしとスプーン」についても「アップとルーズを伝える」という文章からうまくつけて発問していた。
- ・ 発問するには、学習課題を忘れないことと文章以外にも(関連すること)発問を考えることが必要だと思った。
- ・ 自分で考えた中には、文の構成に関するもの、筆者に関するもの、挿絵に関するものがなかった。
- ・ 最初の発問で、題名から出しているという考えがすごいと思いました。たしかに題名からの出題があるなと思いきや、また、字数指定があるなということも忘れていたので思いました。私自身の発問は文を読めば誰でも答えられるような発問でしたが、教師のは発問を読んで自分で1回考えたことを書くというもので深く考えなければ答えられない発問でした。しっかりと考えさせられるような発問を考えたいと思いました。
- ・ 教師が作成した発問は視点が多く、様々な角度からの発問でした。しかし自分の発問は中に書かれた内容にとられすぎて、子供の考えを引き出すような発問ではなかったと感じました。
- ・ 自分はアップとルーズの違いや特徴についてしか発問が思いつかなかったけど、教師が作成した発問は筆者の意図や筆者が発問に思っていることなどその文章についての深いところまで子供に考えさせるような発問であった。
- ・ 私の発問は、「アップ」と「ルーズ」についてやそれぞれの違い、伝えたいことに合わせて何をすることが大切かなど、教科書を見ればすぐに気が付く発問でした。しかし、教師の発問は、教科書を見直してもすぐわかるように線や印をつけたり、筆者の考えを追求したりと考えを深める発問が多かったです。また、全然気にしていなかった冒頭部に目を向けていたりと部分的ではなく全体的に発問を考えていた。

〈カテゴリ④ (1)に関する感想〉

- ・ いきなりこの文の発問から入るのではなく、導入で書いていることから、授業にスムーズに入ることができると思えました。
- ・ 自分と教師を比べて、教師のは導入、学習計画、検索などと授業の進め方に応じて発問を考えているということに気がついた。
- ・ 教師が作成した発問は多方面から考えられている。広い視野で考えられている。根本的な部分に目が向けられている。文章構成についての発問もなされている。筆者の目線も発問されている。
- ・ 自分が作成した発問はあらかじめ分かっている知識で答えられる範囲であり、教師が作成した発問はしっかり頭を使って考えることが多い。細かく分けて、それから発問しているので重要とこが分かりやすい。

(2) 教師が作成した発問は、線を引かせて考える発問である。

〈カテゴリ④ (2)に関する感想〉

- ・ 私が作成した発問には、「○○を引きましょう」という言葉がありませんでした。この言葉を入れることで、どこにどんな説明をしているのかが理解でき、頭の中も整理しやすかったです。また、「○○字以内で書きなさい」という発問は、文章を書く力が身に付き、重要な発問だと思います。
- ・ 自分が作成した発問は本文を読んでそこから引用すれば解答が作れるような発問であるのに対し、教師が作成した発問は、自分の考えを指定された文字数で答えるものや発問の対象となる文章に線を引くようなもので、子供の思考力や読解力を測ることができる発問だということに気が付きました。
- ・ 私は「線を引く」という行為で終わってしまっているが、教師側は線を引いて更になぜそう書いているのか、自分だったらやそれについてどこに答えがあるか等発展している。

【カテゴリ⑤】

教師が作成した発問は、写真をどこに入れるなど、本文と図を照合させる発問である。

〈カテゴリ⑤に関する感想〉

- ・ 筆者が説明で出した写真以外で、このような写真があればより筆者の言いたいことが伝わるという写真があれば、教えてくださいという発問は、子供の発想力をより高められると思えました。
- ・ 文章に注目するだけではなく、写真と文章の2つに注目して、発問を考えているところに驚きました。ただ、発問するのではなく、この発問をしたら、子供にどんな力が身に付くのか、ねらいをもって発問を考えることが大切だと分かりました。

【カテゴリ⑥】

教師が作成した発問は、付けたい力を明確にした発問である。

〈カテゴリ⑥に関する感想〉

- ・ 私がそもそも発問に対して誤った解釈をしていたことに気が付きました。私はスプーンとはしのみ(注)に寄り過ぎた発問しか設定していなかったので、結局、何を学んで欲しいのかを見失ってしまいました。何が目的なのか、しっかりと目標のある発問を作れるように練習をしていきたいと思えます。
- ・ 所々似ている所はありましたが、どれだけ文章を深く掘っているかというと、まだ浅いなと感じました。

これら以外にも次のような感想があった。

- ・ 一つの段落の中に、自分では思いつかないような発問が出されていて授業の進行具合やクラスの状況に応じて変更できるくらい引き出しがあってすごいな思いました。
- ・ 自分が考えた発問は簡単な発問ばかりだったけど、教師の発問は頭を使って時間をかけてしっかり考えるものだと思いました。

(4) 課題2の調査結果と考察

課題2についての調査結果と考察をまとめてみよう。短期大学生の感想から考えると、次のような発問が重要ではないかと考えていると言えよう。

- ① 題名を読む、比べて読むなど児童に深く考えさせる発問
- ② 字数を制限して、児童自身の考えを書かせる発問
- ③ 2つを対比する文章を書かせるために、教材文で2つを対比させる方法を捉えさせる発問
- ④ 単元の授業過程全体からの発問
- ⑤ 線を引かせて考えさせる発問
- ⑥ 写真をどこに入れるなど、本文と図を照合させる発問
- ⑦ 付けたい力を明確にした発問

5 短期大学生に対する内省法を基盤に考えた発問を踏まえた今後の展望

昨年度は、「主体的・対話的で深い学び」を実現する小学校国語科説明文における発問の研究として、同一教材を用いた読解力と記述力の

発達について研究を行った。

今年度は、それを踏まえて研究対象者を短期大学生にし、内省法を使った発問の研究を実施した。

平成20年度に示された学習指導要領⁴⁾においては、言語活動を通して、指導事項を指導するという考えが新しく示され、より精読を中心とする発問だけでは不十分であることが指摘されている。しかし、短期大学生が考えた発問は、内容を把握する精読中心であった。

今年度は、新学習指導要領全面実施の年度であり、新教科書使用の年度でもある。授業においては、「主体的・対話的で深い学び」を実現することが急務である。付けたい力を明確にし、読書プロセス（授業過程）に沿い、条件を付け（線を引く、色を塗る、○字以内で書くなど）、自分の考えを書き、児童が深く考える発問を行う必要がある。また、教師側から考えるだけでなく、学習者の方から考える発問、学習計画や振り返りに関する発問、精読力だけではなく読解力を向上させる発問なども考える必要がある。

6 注

- * 1 Wed ベースの学習管理システムの一つ。
- * 2 テキスト（文章型）データを統計的に分析するためのフリーソフトウェア。自由記述や新聞記事を分析する時に使用する。

7 引用文献

- 1) 古川元視『「主体的・対話的で深い学び」を実現する小学校国語科説明文における発問の研究—同一教材を用いた読解力と記述力の発達—』別府大学短期大学部研究紀要, 2019, 第39号, pp 1～pp15
- 2) 新学習指導要領（平成29年度版）
- 3) 井上一郎『読解力を育てる！小学校国語 定番教材の発問モデル 説明文編 アクティブ・ラーニング型授業づくりのヒント』明治図書, 2015, pp 8～pp17
- 4) 学習指導要領（平成20年度版）

8 参考文献

- 5) OECD 生徒の学習到達度調査（PISA2015）
- 6) 全国学力・学習状況調査報告書（令和元年度）
- 7) 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）平成28年12月21日
- 8) 川本信幹『新編 魅力ある国語の授業を創る』東京書籍, 2010, pp36～pp37
- 9) 寺井正憲・伊崎一夫『発問—考える授業, 言語活動の授業における効果的な発問』東洋館出版, 2015, pp 9～pp14
- 10) 青木伸生『青木伸生の国語授業フレームリーディングで説明文の授業づくり』明治図書, 2017, pp 14～36
- 11) 全国学力・学習状況調査報告書（平成19年度）
- 12) 全国学力・学習状況調査報告書（平成21年度）
- 13) 井上一郎『誰もが付けたい説明力』明治図書, 2005, pp93
- 14) 井上一郎『「読解力」を伸ばす読書活動—カリキュラムづくりと授業づくり』明治図書, 2005年
- 15) 葉原昭徳・成石せつ子・竹下真生「小学校低学年国語科授業における学習活動の構想(1)—2年説明文「さけが大きくなるまで」の教材解釈と発問づくり, 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第2号, 2006
- 16) 三戸部修治『「単元を貫く言語活動」授業づくりと徹底解説&実践事例24』明治図書, 2013

付記1：本研究は、令和2年度学長裁量経費をいただいで調査研究を行ったものである。