

「読解力」をはぐくむ国語科指導に関する研究

－PISA型「読解力」向上のための取組に関するアンケート調査をととして－

義務教育研修課 指導主事 道前 弘志

はじめに

21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ、社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる、「知識基盤社会」(knowledge-based society)の時代であるといわれる¹⁾。こうした認識のもと、OECD(経済協力開発機構 Organisation for Economic Cooperation and Development)が2000年から実施している「生徒の学習到達度調査」(Programme for International Student Assessment 以下PISA調査という)は、信頼度の高い調査として世界的に注目されるとともに、世界各国の教育施策にさまざまな影響を与えている²⁾。

日本においても、「読解リテラシー(「読解力」)」の得点がOECD平均値まで低下している状況にあるなどの課題が示された³⁾。これを受けて文部科学省は、平成17年に「読解力向上プログラム」をまとめ、PISA型「読解力」向上のために、今後各学校で求められる改善の具体的な方向としての「3つの重点目標」を提示した。各学校では、この「3つの重点目標」に沿った授業改善に取り組んできており、各方面から実践が報告されるなど一定の成果を挙げてきた。しかし、平成21年に実施された「全国学力・学習状況調査」において、「文章や資料を読んで、示された条件に合った表現で書く」力が十分でないといったPISA型「読解力」に関わる内容が課題として示され⁴⁾ており、「読解力向上プログラム」で示された課題は必ずしも克服されているとは言えない状況にある。

そこで、PISA型「読解力」の向上をねらいとした授業実践の取組状況を調べ、実践上の課題とその原因を探るため、当所の「小・中学校『読解力』をはぐくむ国語科教育指導講座」の受講者に対するアンケート調査を実施した。その結果から、「読解力向上プログラム」で示された「各学校で求められる改善の具体的な方向」のうち、テキストに基づいて自分の経験を関連づけて建設的に批判したり、あるいは意見を述べたり書いたりできる力を子どもたちに育てる取組が必ずしも十分とは言えないなど、PISA型「読解力」の最終プロセスである「熟考・評価」を中心に、いくつかの課題があることがわかった。また、PISA型「読解力」をはぐくむ授業に取り組みにくい原因として、「クリティカル・リーディング」に対する抵抗感や「熟考・評価」の観点を具体的にどう取り入れればよいのかわからないなどの回答を得た。

本研究では、こうした結果を踏まえ、PISA調査が始まった経緯や意義を示したうえで、アンケート調査で明らかになった課題を克服するための具体的方策として、「熟考・評価」につながるPISA型「読解力」の観点到即した発問の展開例を具体的に示していくこととする。

1 今、国語科で求められているもの

(1) PISA調査とは

PISA調査とは、OECD加盟国を中心とした世界各国の15歳児を対象に「各国の子どもたちが将来生活していく上で必要とされる知識や技能が、義務教育修了段階において、どの程度身についているかを測定すること」⁵⁾を目的として、2000年から3年ごとに実施されている調査のことである。

「子どもたちが将来生活していく上で必要とされる知識や技能」とは、OECDが組織した「DeSeCo(「コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎」 Definition and Selection of Competencies:Theoretical and Conceptual Foundation)」プロジェクトにより、PISA調査と連動させながら開発された能力概念である「コンピテンシー(Competencies)」に基づいたものである。

また、「どの程度身についているかを測定すること」とは「読解の知識や技能を実生活の様々な面で直

面する課題においてどの程度活用できるかを評価すること」⁶⁾である。

表1は、「コンピテンシー (Competencies)」の中で特に「鍵となる力」となる「キー・コンピテンシー (Key Competencies)」としてD e S e c oが報告した内容をまとめたものである⁷⁾。

表1 「キー・コンピテンシー」のカテゴリー及び具体的内容

	カテゴリー	カテゴリーの具体的内容
1	社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力	言語、シンボル、テキストを活用する能力
		知識や情報を活用する能力
		テクノロジーを活用する能力
2	多様な集団における人間関係形成能力	他人と円滑に人間関係を構築する能力
		協調する能力
		利害の対立を御し、解決する能力
3	自立的に行動する能力	大局的に行動する能力
		人生設計や個人の計画を作り実行する能力
		権利、利害、責任、限界、ニーズを表明する能力

(2) P I S A型「読解力」とは

P I S A調査では、「キー・コンピテンシー」に基づいた学習到達度を測定するため、主に「読解リテラシー」、「数学的リテラシー」、「科学的リテラシー」の3つの分野について調査を実施している。P I S A型「読解力」とは、この3つの分野のうち「読解リテラシー (Reading Literacy)」に相当するもので、第2回P I S A調査の結果を受けて文部科学省がまとめた「読解力向上プログラム」によれば「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」を指す。ここで示された「効果的に社会に参加するため」の具体的能力が「子どもたちが将来生活していく上で必要とされる知識や技能」としての「キー・コンピテンシー」にあたるものであり、子どもたちのP I S A型「読解力」をはぐくむ目的もここにあるといえる。

(3) P I S A型「読解力」の「3つの観点」

P I S A調査では、文章のような「連続型テキスト」だけでなく、図表のような「非連続型テキスト」もテキストの中に含まれるものとしている。その上で、「読解力」の枠組みとプロセスの関係について、以下のように捉えている。まず、「読解力」を「基本的にテキスト内部の情報を利用」するか「外部の知識を引き出す」かによって二つに分け、前者には「情報の取り出し」と「テキストの解釈」、後者には「熟考・評価」のプロセスが抽出される。なお、「熟考・評価」には、テキストの内容だけでなく、形式も含まれている⁸⁾。

このように、P I S A型「読解力」では「書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」を「行為のプロセス」としてとらえ、以下の「3つの観点」が設定されている⁹⁾。

【観点① 「情報の取り出し」】テキストの中の事実を切り取り、言語化・図式化すること

【観点② 「テキストの解釈」】書かれた情報から推論・比較して意味を理解すること

【観点③ 「熟考・評価」】書かれた情報を自らの知識や経験に位置づけて理解・評価（批判・仮定）すること

(4) 今、国語科で求められているもの

ー「読解力向上プログラム」の指針をもとにー

文部科学省は、「読解力向上プログラム」の中で、P I S A型「読解力」が「現行学習指導要領がねらいとしている『生きる力』『確かな学力』と同じ方向性にある」とした上で、「学習指導要領国語において、言語の教育としての立場を重視し、特に文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め、自分の考えを持ち論理的に意見を述べる能力、目的や場面などに応じて適切に表現する能力、目的に応じて的確に読み取る能力や読書に親しむ態度を育てることが重視され」としていると指摘している。そして、今後学校が取り組むべき目標として、「各学校で求められる改善の具体的な方向ー3つの重点目標

ー」(表2)を示した。

表2 「読解力向上プログラム」における「3つの重点目標」及び具体的内容

	重点課題	重点課題の具体的内容(要約)
目標1	テキストを理解・評価しながら読む力を高める取組の充実	テキストを肯定的にとらえて理解する(「情報の取り出し」)こと テキストの内容や筆者の意図などを「解釈」すること テキストの内容、形式や表現、信頼性や客観性、引用や数値の正確性、論理的な思考の確かさなどを「理解・評価」したり、自分の知識や経験と関連づけて建設的に批判したりするような読み(クリティカル・リーディング)を充実すること 授業の中では、なんのためにそのテキストを読むのか等、目的を明確にした指導を重視すること 等
目標2	テキストに基づいて自分の考えを書く力を高める取組の充実	テキストの内容を要約・紹介したり、再構成したり、自分の知識や経験と関連付け意味付けたり、自分の意見を書いたり、論じさせたりする機会を設けること テキストを読んで理解することで得られた知識等について、実生活や行動と関連付けて書く力を高めるとともに、書いたものをさらに深めることを通じて読む力を高めること 考える力を中核として、読む力、書く力を総合的に高めていくプロセスを確立すること 等
目標3	様々な文章や資料を読む機会や自分の意見を述べたり書いたりする機会の充実	朝の読書の推進を含め、読書活動を推進すること 授業の中で、自分の意見を述べたり、書いたりする機会を充実すること 自分の経験や心情を叙述するだけでなく、目的や条件を明確にして自分なりの考えを述べたり、論理的・説明的な文章に対する自分なりの意見を書いたりするなどの機会を意図的に作っていくこと 等

また、文部科学省はPISA型「読解力」の特徴として、①文章や資料から「情報を取り出す」ことに加えて、「解釈」「熟考・評価」「論述」すること、②テキストを単に「読む」だけではなく、テキストを利用したり、テキストに基づいて自分の意見を論じたりすること、③テキストの「内容」だけではなく、構造・形式や表現法も、評価すべき対象としていることを挙げている。

今、国語科に求められているのは、PISA型「読解力」の目指すところを正確に理解し、子どもたちが、変化の激しい社会に効果的に参加していくための取組を充実させていくことである。そのためには「読解力向上プログラム」に示された「3つの目標」の具体的内容に対する各学校の取組の状況を踏まえ、課題を整理し、より充実した取組が円滑に進められる工夫が必要となる。

2 国語科におけるPISA型「読解力」をはぐくむ授業実践の取組状況の現状と課題

ーアンケート調査をととしてー

(1) アンケート調査の概要

ア 調査の目的

調査Ⅰ：PISA型「読解力」をはぐくむための取組の実践状況を確認すること

調査Ⅱ：PISA型「読解力」をはぐくむための取組に関する意識を調査すること

イ 調査の対象

調査対象①平成21年度「小・中学校 『読解力』をはぐくむ国語科教育指導講座」の受講者

(小学校教諭 28名、小学校講師 3名、中学校教諭 1名 計32名)

調査対象②平成21年度「小・中学校 『読解力』をはぐくむ国語科教育指導講座(出前研修)」の受講者

(小学校教諭 28名)

調査Ⅰ：調査対象①(32名)と調査対象②(28名)を合わせた60名に実施

調査Ⅱ：調査対象①(32名)に実施

なお、調査Ⅰ、調査Ⅱともに、研修講座実施後5～6ヶ月後にアンケート用紙を送付し、郵送もしくはFAXにより回答を依頼した。

ウ アンケートの設問の設定理由について ※実際のアンケートの様式は資料1 (p16～p17) を参照

	項目	項目内容	設問の設定理由	
調査Ⅰ	問1	あなたは国語の授業を行う上で、以下のア～サについてどの程度取り組んでいますか。回答欄に以下の1～4のうち、一つを選んで記号に○印をご記入ください。 4 よく取り組んでいる 3 どちらかといえば、取り組んでいる 2 あまり取り組んでいない 1 全く取り組んでいない		
	ア	教材文(テキスト)に書かれた内容を発問に応じて正確に答えさせたり、ノート等に抜き出させたりする	PISA型「読解力」の3つの観点別の取組状況を調べる (研修で利用した資料に基づいて作成)	ア「情報の取り出し」
	イ	作者や筆者が用いた場面設定の理由や具体例を示す理由など、教材文(テキスト)に書かれていないことの意味について教材文(テキスト)の文章を根拠として推論させる		イ「テキストの解釈」
	ウ	目的や条件を明確にして自分なりの考えを述べたり、論理的・説明的な文章に対する自分なりの意見を書いたりする		ウ「熟考・評価」
	エ	説明文について、具体例の用い方や、文章構成の妥当性などについて建設的に評価させたり、批評させたりする	「読解力向上プログラム」(文部科学省)の「各学校で求められる改善の具体的な方向」で示された内容についての取組状況を調べる(同プログラムから内容を抽出して作成)	
	オ	物語文について、登場人物の行動、場面設定、物語の終わり方などの妥当性について評価させたり、批評させたりする		
	カ	なんのためにその教材文(テキスト)を読むのか、読むことによってどういうことを目指すのかといった目的を意識させる		
	キ	テキストの内容を要約させたり、紹介したりさせる		
	ク	教材文(テキスト)に書かれていることと自分の知識や経験を関連づけて、自分の意見を書いたり、論じさせたりする		
	ケ	日常的に自分の考えを簡潔に書かせる		
	コ	テキストの情報を根拠に自分の考えを発表させたり、書かせたりする		
	サ	オープンエンドの発問に答えさせる	オープンエンドの発問に関する取組状況を調べる	
	問2	国語科の授業にPISA型「読解力」の視点を取り入れることについて、その効果や実施上の課題などについて、以下の空欄に自由にお書きください。		
調査Ⅱ	問3	PISA型「読解力」に関する以下のア～コについて、あなたのお考えとほぼ同じであると思われるものを全て選び、ア～コの記号に○印をご記入ください。		
	選択記号	項目の内容		PISA型「読解力」をはぐくむための授業を実践使用とする際、教員がどのようなことにやりにくさを感じているのかを調べる
	ア	PISA型「読解力」がどういうものであるかよくわからない		
	イ	なぜPISA型「読解力」向上のための授業を行う必要があるのかわからない		
	ウ	今までの授業のやりかたで十分だと思う		
	エ	忙しくて新しいことを学ぶ時間がなかなか取れない		
	オ	PISA型「読解力」向上のために、具体的にどのような授業をすればいいのかよくわからない		
	カ	オープンエンドの発問を行うことの意義がよくわからない		
	キ	オープンエンドの発問をする意義は分かるが、具体的に児童生徒にどう聞けばいいのか分からない		
	ク	クリティカル・リーディングを行う意義がよくわからない		
	ケ	クリティカル・リーディングの意義は分かるが、具体的にどうすればいいのか分からない		
	コ	クリティカル・リーディングは、作品として一定の評価を得ている教材文や作者・筆者の活動などを否定することにつながる場合もあると思う		

(2) アンケート調査の結果からみたPISA型「読解力」向上のための実践状況と課題

ここでは、調査Ⅰ及びⅡについて、アンケートの「設問の目的」別に集計した結果をまとめた。なお、調査Ⅰの最後に設定した設問「オープンエンドの発問に答えさせる」については、目的の違いにより別途集計することとした。

ア 調査Ⅰの結果について

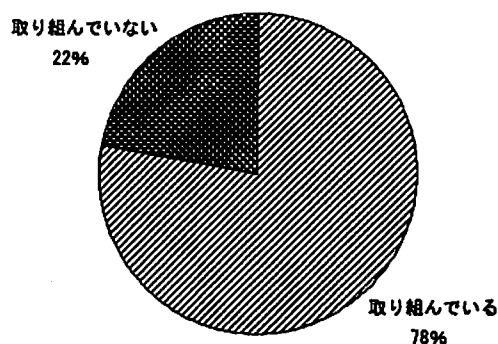


図1 PISA型「読解力」の取組状況

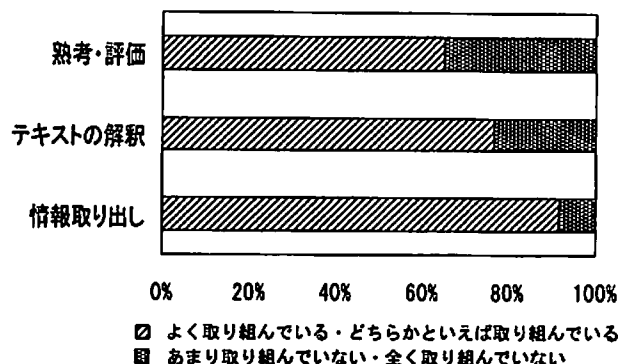


図2 観点別取組状況

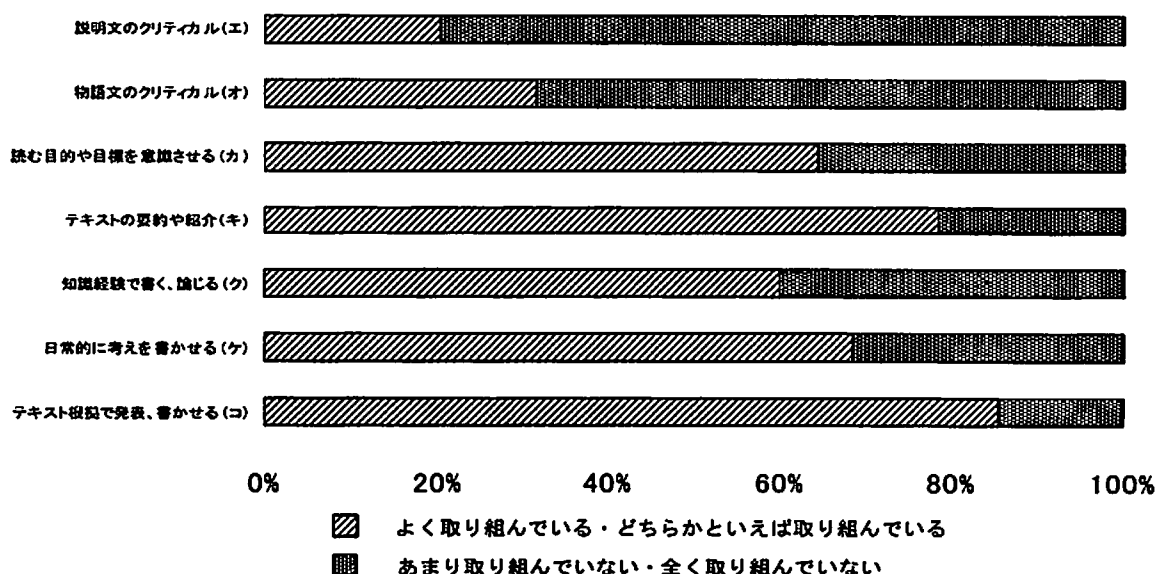


図3 「今後の具体的方向」の取組状況

(7) 観点別取組状況

図1は、PISA型「読解力」の「3つの観点」別に取組の状況について、4件法で聞いた回答（調査Ⅰ問1ア～ウ）をまとめたものである。また、図2は、同じ回答を「3つの観点」別に集計したものである。回答をまとめるにあたっては、「よく取組んでいる」と「どちらかといえば、取組んでいる」の回答を合計し、「取組んでいる」と表記した。同様に「あまり取組んでいない」と「全く取組んでいない」の回答を合計して、「取組んでいない」と表記した。この表記の仕方については、以下の図に關しても同様である。

まず、図1によると、全体の78%の教員が「取組んでいる」と回答していることがわかる。具体的な取組の例について、調査Ⅰの問1ウ「目的や条件を明確にして自分なりの考えを述べたり、論理的・説明的な文章に対する自分なりの意見を書いたりする」の質問に「よく取組んでいる」と答えた7名を対象に、電話による聞き取り調査を実施した¹⁰⁾。その結果、「1年生の児童に説明文のタイトルの妥当性につ

いて考えさせる」、「物語文の授業で、心に残った場面を書き出させ、自分の経験を踏まえて理由を発表させる」などの回答が得られた。

(4) 「読解力向上プログラム」の「改善の具体的な方向」に即した取組状況

図3は、「読解力向上プログラム」に示された「今後各学校で求められる改善の具体的な方向」から抽出した内容について、調査対象の教員が調査実施時点でどの程度それらの内容について授業で取り組んでいるかを聞いたものである。「取り組んでいない」という回答が最も多かったのは、「説明文のクリティカル（エ）」（「説明文について、具体例の用い方や、文章構成の妥当性などについて建設的に評価させたり、批評させたりする」）の項目である。その後、「物語文のクリティカル（オ）」（「物語文について、登場人物の行動、場面設定、物語の終わり方などの妥当性について評価させたり、批評させたりする」）が続いている。これらの結果から、7割から8割の教員が「クリティカル・リーディング」を授業に取り入れることについて、十分に取り組めていないと考えていることがわかる。

イ 調査Ⅱの結果について

調査Ⅱは、PISA型「読解力」をはぐくむ授業実践に関する教員の意識を調べることを目的とし、授業にPISA型「読解力」の観点等を取り入れる際に、どのような点が障害となっているかについての10

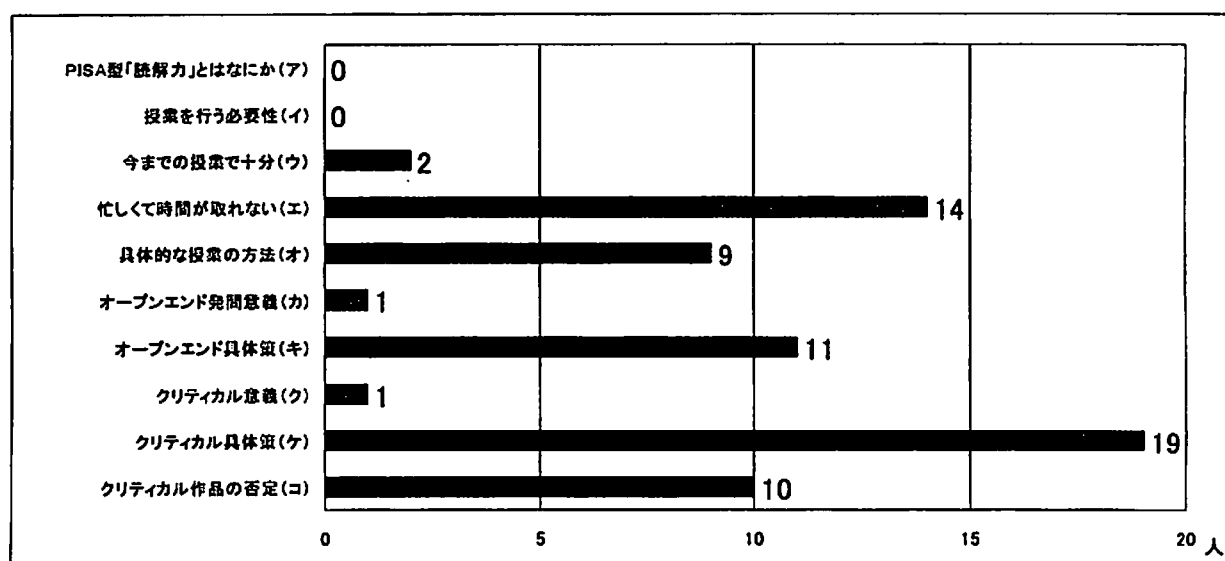


図4 取組状況に関する意識調査

項目に対し「自分の考えとほぼ同じである」と思うもの全てを選択してもらったものである¹¹⁾。

図4に示したように、「ア PISA型『読解力』がどういうものであるかよくわからない」、「イ なぜPISA型『読解力』向上のための授業を行う必要があるのかわからない」といったPISA型「読解力」の内容や必要性に関する項目を選択した教員は、いずれも0名であった。また、「ク クリティカル・リーディングを行う意義がよくわからない」、「カ オープンエンドの発問を行うことの意義がよくわからない」についてもそれぞれ1名しかいなかった。逆に、「ケ クリティカル・リーディングの意義はわかるが、具体的にどうすればいいのかわからない」は19名で最も多く、次に「エ 忙しくて新しいことを学ぶ時間がなかなか取れない」の14名、「キ オープンエンドの発問をする意義は分かるが、具体的に児童生徒にどう聞けばいいのかわからない」の11名が続いている。

ウ 調査結果の分析と課題

調査Ⅰから、調査対象である教員の8割近くがPISA型「読解力」をはぐくむために何らかの取組を行っていることがわかった（図1）。また、調査Ⅱにおいて、PISA型「読解力」の意義や必要性、あるいはPISA型「読解力」の中心となる「クリティカル・リーディング」や「オープンエンド」の発問

の意義については、一定の理解が得られているという結果を得た。

「3つの観点」別の取組では、図2に示したように、「情報取り出し」、「テキストの解釈」、「熟考・評価」と、プロセスが進むほど取組が十分でないという回答が増え、「クリティカル・リーディング」や「オープンエンド」についての具体的な取組方法が「よくわからない」と感じる教員が多くなっていることがわかった。

「クリティカル・リーディング」を授業に取り入れることについては、図4に示したように調査対象者32名のうち、10名の教員が「作品として一定の評価を得ている教材文や作者・筆者の活動などを否定することにつながる場合もある」と答えている。このことから、「クリティカル・リーディング」に対する抵抗感が実際の授業の取組にブレーキをかけている可能性が考えられる。

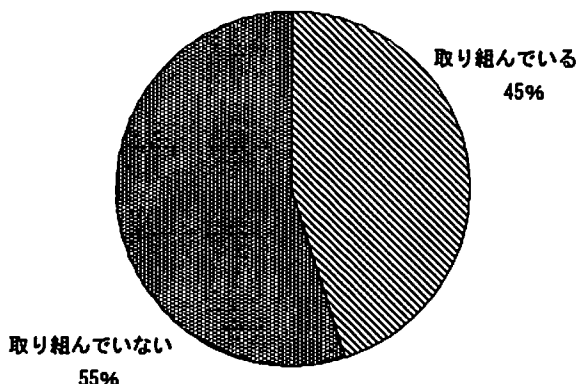


図5 オープンエンドの発問に答えさせているか

また、「オープンエンド」の発問については、図5で示すように、半数を超える55%の教員が「全く取り組んでいない」か「あまり取り組んでいない」と答えており、必ずしも取組が十分であるとは言えない状況である。

また、表3は、「熟考・評価」について、「よく取り組んでいる」「どちらかといえば取り組んでいる」と回答した39名のうち、「クリティカル・リーディング」や「オー

ブンエンド」の発問について、「あまり取り組んでいない」「全く取り組んでいない」と答えた教員の人数と割合を示したものである。この表から、72%にあたる28名の教員が「クリティカル・リーディング」を授業に取り組むことについて十分にできていないと考えており、51%にあたる20名が「オープンエンド」の発問について取組が十分でないと考えている。このことから、「熟考・評価」について、ある程度取り組んでいると考えている教員であっても、この二つについては、授業に取り入れることに困難を感じていると考えられる。

これらのことから、教員はPISA型「読解力」をはぐくむための授業の意義は理解しているものの、どのように授業に取り入れたらよいのかという具体的方法について、「忙しくて新しいことを学ぶ時間がなかなか取れない」という状況の中で模索している状況であると考えられる。

以下、アンケート調査からわかった課題を整理しておく。

【課題①】PISA型「読解力」の「3つの観点」のうち、「熟考・評価」に関する取組が最も進んでいない状況であり、なかでも「クリティカル・リーディング」や「オープンエンド」の発問を取り入れた授業の取組が進んでいない状況であること。特に、「クリティカル・リーディング」については作品の否定につながるといった、抵抗感を教員が抱いている可能性がある。

【課題②】PISA型「読解力」をはぐくむ取組の必要性や、「オープンエンド」の発問、「クリティカル・リーディング」を取り入れることの重要性は理解しているものの、実際にどのように授業に取り入れていけばよいのかわからない状況であること。

表3 「熟考・評価」に取り組んでいる人の内訳

できていない取組の内容	人数	割合
「クリティカル・リーディング」の取組ができていない	28	72%
「オープンエンドの発問に答えさせる」の取組ができていない	20	51%

3 PISA型「読解力」をはぐくむ国語科の授業づくりに向けて

アンケート調査の結果を踏まえれば、PISA型「読解力」をはぐくむ授業の充実に向けた支援のためには以下の3つの要件についての提案が有効である。

【要件①】「3つの観点」のうち「熟考・評価」に関することが最も取組が進んでいない（調査Ⅰ 図1）というアンケート調査の結果を踏まえ、児童生徒が今まで以上に「熟考・評価」することができる具体的な工夫を提案すること

【要件②】「忙しくて新しいことを学ぶ時間がなかなか取れない」と考える教員が多い（調査Ⅱ 図4）というアンケート調査の結果を踏まえ、できるだけ簡単に授業に取り入れられる具体的な工夫を提案すること

【要件③】発問や板書、教材づくりといった、授業づくりを進める上で欠かせない具体的内容を提案すること

これらの要件を全て満たすものとして、発問を取り上げ、その具体的な活用の仕方を提案する。発問は、教員が計画する授業を展開する上で不可欠な教師の行為であり（【要件③】）、具体的な発問を提案することで実際の授業でそのままその例を使用したり、類似したテキストを扱う場合にも比較的簡単に応用したりできる（【要件②】）。また、適切な発問は学習者の思考を深めるものであり、これは、児童生徒に「熟考・評価」させる上で欠かせないものである（【要件①】）。

(1) 「熟考・評価」につなげる発問の展開について

表2で示したように、「クリティカル・リーディング」とは、「テキストの内容、形式や表現、信頼性や客観性、引用や数値の正確性、論理的な思考の確かさなどを『理解・評価』したり、自分の知識や経験と関連づけて建設的に批判したりするような読み」¹²⁾のことである。この「クリティカル・リーディング」に関して文部科学省は「読解力向上に関する指導資料」¹³⁾の中で、「従来、本文を絶対視して指導することが多く、テキストの内容や表現を吟味・検討したり、その妥当性や客観性、信頼性などを評価したり、自分の知識や経験と結び付けて建設的に批判したりすることは少なかった。」として、「今後、このような批判的な読み(クリティカル・リーディング)も重視する必要がある。」としている。

「クリティカル・リーディング」に関する取組を進めるためには、図4で示したように、「クリティカル・リーディング」が、単に作品を否定するだけなのではないかという、教員の抵抗感を払拭する必要がある。この抵抗感には「作品として完成した文豪や著名人の文章をなぜ評価したり批判したりしなければならないのか理解できない」¹⁴⁾という教員の意識が含まれていると考えられる。しかし、図4で示したように多くの教員が「クリティカル・リーディング」を行う意義については理解していることから、「文豪や著名人の文章を」「評価したり批判したり」する意義を踏まえた具体的な発問の展開例があれば、取組はさらに進むものと考えられる。

本来「クリティカル・リーディング」は、テキストの「批判」や「評価」そのものを目的とするものではない。それは、「批判」や「評価」を子どもたちが自らの既存の知識や経験と照合しながら、言葉や表現技法などを再構成したり、自らの表現活動に活用したりすることを目指すものである。つまり、筆者（あるいは作者）の主張（あるいは主題）の内容は妥当なものであるか、それらを読み手に正確に伝えるための材料（根拠）は十分に揃っているか、表現の仕方は適当か、文章の全体構成や論の展開は効果的なものとなっているか、といった視点で作品を評価することによって、子どもたちは、読み手を十分に納得させるための要素を具体的に学ぶことができる。あるいは、作品に使われた語句や表現技法等に対する意味づけを、自分がこれまで行ってきた意味づけと比較しながら、新たな意味づけや用法を構成することも可能となるのである。

また、「熟考・評価」は、テキストの十分な理解を前提として行うことが望ましいが、全ての子どもた

ちに、同時に同レベルまでテキストを理解させるのは、現実的に困難であることが多い。こうした場合にも、「クリティカル・リーディング」を取り入れることで、子どもたちにテキストに対する不十分な理解に気づかせることができる。そして、その都度「情報の取り出し」や「テキストの解釈」の段階を振り返り、さらに理解を確実なものとすることができる。

このように、「クリティカル・リーディング」に関する発問や「オープンエンド」の発問を授業に取り入れることは、テキスト全体を視野に入れた活動を行う際に「情報の取り出し」「テキストの解釈」で行ったテキストの理解をより深いものとする。また、子どもたちが意欲的に、書かれた情報を自らの知識や経験に位置づけて理解・評価（批判・仮定）する「熟考・評価」に取り組もうとする姿勢につなげることが期待できる。有元（2008）によれば、「オープンエンド」の発問とは、「答えが一つに決まっていなくて、一人ひとりが異なった多様で個性的で創造的な意見」を子どもたちに求めるものである。有元は、「熟考・評価」の発問は、全て「オープンエンド」であるとした上で、こうした問いによって子どもたちの「学習意欲が高められやる気と興味がわいてくる」としている。また、同じく有元は、子どもたちの読みに対する姿勢に関して、「クリティカル・リーディング」の良さは、「『受動的で消極的な読み』から、読み手が主人公の『能動的な読み』になること」¹⁵⁾であるとしており、いずれの発問も、子どもたちの意欲を喚起することができる効果があることを示唆している。

なお、「オープンエンド」の発問は、それだけが独立して意味を為すものではない。「情報の取り出し」や「テキストの解釈」といった段階における発問が、「熟考・評価」における「オープンエンド」の発問につながっていくものでなければならない。

以上のことを踏まえ、「熟考・評価」につなげる発問の展開を、説明文と物語文に分けて具体的に示した。説明文に関しては、「クリティカル・リーディング」を取り入れ、表現活動としての「熟考・評価」につなげることができる工夫を取り入れた。また、物語文については、授業の最後に「オープンエンド」の発問を取り入れ、主題と関連の深い語句（「神様」）をキーワードとして、子どもたちが作者のキーワードに対する意味づけを十分理解した上で、自らの意味づけの再構成につなげることができる展開とした。

(2) 「熟考・評価」につなげる発問の具体的な展開例

ア 表現活動としての「熟考・評価」につなげる発問の展開例

ー「クリティカル・リーディング」を取り入れた取組ー

表4は、説明文「マンモス絶滅のなぞ」をテキストとした発問の展開例である。「マンモス絶滅のなぞ」は、東京書籍『新編 新しい国語 小学校6年上』の巻末の「読書の部屋」に、子どもたちの多様な読書活動へとつなげることを目的として掲載されたものである。平成21年度「小・中学校『読解力』をはぐくむ国語科教育指導講座」では、演習において、「文章の構成を考えて、書かれている内容を正しく読みとるとともに、筆者の意図について自分の意見を表現する」ことを主な目標として、授業プラン作成時のテキストとして使用した。表4の※印は、同研修講座の受講者が共同で作成した授業プランの内容を参考にした部分である。

また、この教材を展開例のテキストとして選定した理由は、以下の2点である。

- ①「序論・本論・結論が明確な文章」¹⁶⁾であり、子どもたちが文章の全体構造を理解しやすいこと。
- ②この教材は、全文159頁にわたる『マンモス復活大作戦』（旺文社）を底本とした5頁の書き下ろしである¹⁷⁾。そのため、本文中には示されなかった多くの科学的根拠がテキストの背景にあると考えられる。そうした科学的根拠について、子どもたちがクリティカル・リーディングをとおして考えるには適した教材であるといえること。

なお、筆者は、生命学者であり、1990年には、死んだ牛の精子から生命を誕生させることに初めて成功、その研究成果をマンモスの復活に応用することを提唱した。筆者のこうした学術研究には、南日本文化賞（1989）、アジア大洋州アニマルサイエンス学会賞（1990）など、多くの賞が贈られている。主な著

書に、『マンモスが復活する日』（東京書籍）、『マンモスが現代によみがえる』（河出書房新社）、などがある¹⁰⁾。

単元の目標：文章の構成を考えて、書かれている内容を正しく読みとるとともに、筆者の意図について自分の意見を表現する

教材（テキスト）名：「マンモス絶滅のなぞ」（東京書籍『新編 新しい国語 小学校6年上』）

筆者：後藤 和文

表4 説明文における発問の展開例

観点	具体的な発問例	発問の意図及び指導上の留意点							
	「この説明文の中でわかりにくいと思ったところはありましたか？」（導入）	・筆者の示す、具体例や、文章構成の妥当性について考えさせて授業の導入とする。							
「情報の取り出し」	筆者は各説の根拠にどのような内容を示しているだろうか								
	①「話の内容が変わるところを見つけて本文を3つ（『序論』『本論』『結論』）の部分に分けてみましょう」 ②「『結論』にはどの説が書かれていますか？また、その根拠はどこに書いてありますか？」 ③「マンモスが絶滅した原因には、どんなことが考えられると筆者は言っていますか。文中の言葉を使って考えましょう」	・ここでは、筆者の主張を正確に読みとることに主眼を置く。 ①作品全体に目を向けさせ、文章構造を意識させるために、各段落の要点をまとめる前にこの発問を行う。 ②『結論』に書かれていることが筆者の主張であり『序論』で示された問題提起（「マンモスは一万年ほど前に絶滅してしまった。なぜだろう」）の解答として提示されていること、『結論』の根拠が『本論』に示されていることに気付かせる。 ③①で作品のどの辺りにどんな内容が書かれているかの見通しをつけた後、『本論』をよく読ませ、筆者の示す3つの説の内容をまとめる。 以下のようなワークシートなどにテキストの該当部分を抜き出して書かせる。 ワークシートA <table border="1"> <tr> <td rowspan="2">有力説Ⅰ</td><td>「温暖化」説</td><td></td></tr> <tr> <td>「寒冷化」説</td><td></td></tr> <tr> <td>有力説Ⅱ</td><td>「人間による乱かく」説</td><td></td></tr> </table>	有力説Ⅰ	「温暖化」説		「寒冷化」説		有力説Ⅱ	「人間による乱かく」説
有力説Ⅰ	「温暖化」説								
	「寒冷化」説								
有力説Ⅱ	「人間による乱かく」説								
「テキストの解釈」	④「『温暖化』説、『寒冷化』説、『人間による乱かく』説のそれぞれの理由（根拠）をまとめましょう」 ⑤「筆者が各説を示した理由を考えましょう」	④一つ一つの説とその根拠を整理し、それぞれどういう読者の疑問を解決するためのものかを考えさせる。 ⑤テキストに書かれていない部分を推論することで筆者の意図（可能性のある説を提示した上で、一つ一つを吟味し、『結論』につなげる）を十分に理解できるようにする。 筆者は、なぜこのような根拠を示したのだろうか							

筆者が述べる3つの仮説とその根拠について正確に理解する
基本的にテキスト内部の情報を利用

筆者が用意した根拠は各説の可能性を説明するのに十分だと言えるだろうか

- ⑥「それぞれの説について、『本当にそうなの?』と感じるところや『もう少し説明してほしい』と思うところはありませんか? ワークシートに書き出してみましょう」
 <「クリティカル・リーディング」の発問>

- ⑥下のようなワークシートを作成し、各自で各説に関して筆者が示す根拠を「評価」「吟味」(「クリティカル・リーディング」)させる。

ワークシートB

	ア 本当にそうなの?と感じるところ	イ もう少し説明してほしいと思うところ
「温暖化」説		
「寒冷化」説		
「人間による乱かく」説		

<ワークシートの記入例>

「温暖化」説

- ア 「平均温度が六度も上昇したことがわかっている」って本当?
 イ 植物がほとんど育たないツンドラ地帯へと変わったのにどうしてこれが温暖化説なのか説明してほしい。

「寒冷化」説

- ア 「厳しい寒さがおそってくれば、どんな生き物でも絶滅するだろう」って本当?
 イ 一度ずれた地球の自転の軸がもとに戻るということはあり得るのかについて説明してほしい(その可能性がないのならこの説自体があり得ないことになる)。

「人間による乱かく」説

- ア 人間は本当に乱かくといえるくらいたくさんマンモスをしとめたのだろうか。
 イ マンモスを一頭しとめるのに、どのくらいの人間が関わったのか、一頭しとめればどのくらいの期間人間は生きていたのかなどについて説明してほしい。

- ⑦「書き出した内容を発表し、その内容が本当に本文に説明されていないかについて意見を出し合いましょう」

- ⑦すでにテキストの中で説明されている内容が出された場合には、再度「情報の取り出し」で行った各説のまとめを振り返る。このことによって、さらにテキストの理解を深めることができる。

- ⑧「(ワークシートBの)アを確かめるにはどんな情報が必要でしょう」

- ⑧⑨ワークシートBのアやイで書かれた内容に対する「解答」は出なくてもよい。どんな資料や情報があればよいかについて考えさせる。

- ⑨「(ワークシートBの)イについて、どんな説明があればもっとわかりやすかったと思いますか?」

- 例)「寒冷化」説ア→「さまざまな生き物がどれくらいの気温変化に耐えられるのかわかるようなデータがあればいい」等

筆者が用意した根拠は『結論』を導くために十分だと言えるだろうか

- ⑩※「『結論』部分の『マンモス絶滅の主な原因は人間の乱かくにあり、これに地球の温暖化が複雑にからんでいるのではないか』という筆者の結論に賛成できますか?できませんか?また、それはなぜですか?」

- ⑩⑥から⑩までの活動を振り返りながら「この結論を出すのに十分な根拠を筆者は提示しているか」を考えさせる。自分の今後の表現活動に生かせるようにする。また、最初にわかりにくいと感じたことが解決されたかを確認する。

筆者の提示した根拠が十分だったかどうかを評価し、さらにテキストを深く理解し、自らの表現に生かす
 外部の知識を引き出す

	<表現活動につなげる> 例1) ⑩「地球の『温暖化』が進む原因について、小学校3年生が納得できる説明を考えてみましょう」 例2) ⑩「小学生に携帯電話は必要だと思いますか。自分の立場をはっきりさせて、反対意見の人が納得できる説明をしてみましょう」¹⁹⁾ 例3) ⑩「小学生にとってテレビゲームは有害だとおもいますか、有益だと思いますか。自分の立場をはっきりさせて、反対意見の人が納得できる説明をしてみましょう」	⑩テキストで学習したことをもとに、自分の意見を説明するために必要な理由（根拠）にはどのようなものがあるかを最初に考えさせる。		
--	---	---	--	--

イ 意味づけの再構成としての「熟考・評価」につなげる発問の展開例

ー「オープンエンド」の発問を取り入れた取組ー

表5は、物語文「わらぐつの中の神様」をテキストとした発問の展開例である。この作品は、「登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読むこと」²⁰⁾を主たる目標とした単元で用いられている教材である。文中の細かな表現や会話文などを通じて、登場人物の人物や心情を読み取る活動を中心とした授業実践が数多く報告されている。また、光村図書出版『小学校国語 学習指導書 5下 大地』では上記の単元目標に即して、わらぐつに表れている「おみつさん」の人物や、それを見つめる「大工さん」の人物を通して、登場人物の心情とその変化に気をつけて読むなどの学習課題を提示している²¹⁾。

ここでは、そうした成果や提示を踏まえつつ、単元の終末部分に「オープンエンド」の発問を取り入れ、言葉の再構成をとおしてテキストの主題に迫る発問の展開例として示した。

まず、子どもたちは、主題に関わりの深い言葉（「神様」）をキーワードとして、それがどこにどのように書かれているかを確認する（「情報の取り出し」）。次に、作者がどのような意味で「神様」という言葉を用いているのかを、本文に明記されていない内容を含めて理解する（「テキストの解釈」）。最後に、その理解をもとに、これまでの自分の経験や知識と照らし合わせて、「神様」の意味を自分の考えとしてまとめていく（「熟考・評価」）。「熟考・評価」では、作者が持つ言葉の意味づけと、これまでの自分の意味づけを比較検討することが求められる。そして、子どもたちは、自分の意味づけに新たな意味を付け加えたり、一部あるいは全部を更新したりしながら、「神様」に対する意味を再構成していく。「神様」という言葉は、文章の全体構造や情景の描写、登場人物の心情の描写などと密接に関連している。そのため、「神様」の意味について深く考えることは、登場人物の心情やその変化など、作品の主題について深く考えることにつながる。ここで示す展開例は、授業の全体像を示すものではないが、これまでの取組に新たな視点を与える試みとして提示した。

また、「オープンエンド」の発問については、これまでも「あなたがおみつさんの立場だったら、大工さんと結婚しますか」²²⁾といった「熟考・評価」に関する発問が提案されている。ここでは、「オープンエンド」の発問を、言葉の再構成をめざした授業の中心発問として捉えた。今後さらに「オープンエンド」の発問の実践を進めるために²³⁾、再構成されたキーワード（「神様」）を自分の意見として表現することにつながる具体的な発問例（「あなたは自分が『神様』になったことがありますか」）を提示した。

なお、作者は、児童文学作家で、『かくまきの歌』で第七回日本児童文学文学者協会新人賞受賞、著書に『さよならを言わないで』（大日本図書）、『小さな雪の町の物語』（童心社）などがある²⁴⁾。また、「飛び出し注意」（日本文教出版『小学国語 5上』）、「あの坂をのぼれば」（学校図書『みんなと学ぶ 小学校 国語 六年上』）など、多くの教科書で採用されている。

単元名：人物の考え方や生き方をとらえよう

教材（テキスト）名：「わらぐつの中の神様」（光村図書出版『国語 五（下） 大地』）

作者：杉 みき子

表5 物語文における発問の展開例

観点	具体的な発問例	発問の意図及び指導上の留意点
	自分たちの「神様」のイメージを発表しよう ①「『神様』って本当にいると思う？」 ②「『神様』ってどんな人？」	- 子どもたちに自由に意見を述べさせることによって、それぞれ持っている「神様」という語のイメージを広げる。 - 教材に対する子どもたちの興味・関心を高める。 「熟考・評価」の発問（「あなたは『神様』に会ったことはありますか？」）の伏線とする。
「情報の取り出し」	③「登場人物を全て書いてみましょう」 ④「場面がはっきりと変わるのはどこからですか？」 ⑤「おみつさんってどんな性格？それは、教科書のどこでわかりますか？」 ⑥「大工さんはどんな性格でしょうか？それは、教科書のどこでわかりますか？」 ⑦「『神様』ってどんな人のことを言うのですか？それは、それは教科書のどこを読めばわかりますか？」 ⑧「『神様』の意味が書かれているのは、その部分だけですか？」	③～④ 基本的な場面の設定等を確認した上でこれらの発問を提示する。 ⑤物語の登場人物の性格を理解させることで、その「人物の考え方や生き方をとらえる」という単元の目的につなげる。 ⑥それぞれの人物の性格がわかる部分をできるだけ多く抜き出させる。 ⑦子どもたちが自分の憶測で判断することがないように「教科書のどこに書いてあるのか」を必ず発言させる。 ⑧登場人物の性格が『神様』の意味とつながっていることを理解させる。
「テキストの解釈」	⑨「大工さんはどうしておみつさんに、およめに来てくれといったのですか？」 ⑩「『神様』には、さっき考えてもらった以外にちょっとちがう意味があるんだけど、わかりますか？」 ⑪「この物語の中に『神様』は何人出てきますか？その人たちが『神様』だと思った理由は何ですか？」 作者の「神様」とはどんな意味かを考えよう	⑨作品中には、この理由については明示されていない。細かな表現に注目させることで登場人物の誠実な性格を明確にし、「熟考・評価」の発問につなげる。 ⑩この発問は、「情報の取り出し」の最後の発問と連動するものである。すでにこの内容について展開されている場合は省略する。 ⑪「神様」のイメージを明確に持たせた上で発問する。また、必ず、本文中から根拠を挙げさせる。
「熟考・評価」	⑫「あなたは『神様』に会ったことはありますか？その『神様』は教科書の『神様』とどこが同じですか（違いますか）」 ⑬「あなたは自分が『神様』になったことがありますか」 ＜「オープンエンド」の発問＞ 自分たちの「神様」と作者の「神様」の意味を比べよう	⑫ワークシート等を使って、授業前に自分が持っていた「神様」の意味づけと作者の意味づけを比較した後、自分の意味づけがどのように変わったかを整理させてから⑫の発問を行う。まず、作者の意味づけに合わせて、身近に「神様」だと言える人や、その人の言動を探させる。その後、⑬の発問に移行する。 ⑬自分の経験や知識、あるいは今まで授業で扱った教材などを振り返り、テキストの登場人物との比較しながら、再度「神様」の意味づけがどう変わったかについて発表させる。その際、子どもたちが作者の意図をどれくらい理解しているかを評価しながら進める。理解が不足している場合は、これまでの発問やそこで出された意見を振り返ることが必要となる。

作者の意図する「神様」の意味を正確に理解する
基本的なテキスト内部の情報を利用

「神様」の意味を再構成する
外部の知識を引き出す

おわりに—今後の課題—

本研究では、教員の取組や意識調査をもとに、子どもたちのPISA型「読解力」の向上に向けて、具体的な授業を想定した発問の展開例を示した。本文中でも述べたように、PISA型「読解力」の目的は、効果的に社会に参加できる子どもたちをはぐくんでいくことにある。そして、それは、子どもたちに欠かせない「生きる力」をはぐくむことでもある。

今回の調査で、平成21年度当所が実施した「小・中学校『読解力』をはぐくむ国語科教育指導講座」の全ての受講者が子どもたちにPISA型「読解力」をはぐくむ意義について一定の理解を得たこと、また、8割近い受講者が、何らかの取組を実践していることは、当研修講座の成果であると考えられる。

しかし、本文でも述べたように、PISA型「読解力」の最も重要な要素とも言える「クリティカル・リーディング」や「オープンエンド」の発問に関する取組の状況が十分とは言えないことから、来年度以降の研修講座において、これらの取組の意義に関して、受講者の理解をこれまで以上に深める工夫や、授業に生かすための具体的方法が習得できる工夫を積極的に取り入れる必要がある。

例えば、現職の教諭に依頼して実施する実践発表の内容（本年度は複数のテキストの表現や言葉の使い方を比べる「比較読み」に関する内容であった）を「クリティカル・リーディング」の視点で分析・評価し、そこから得られた視点を取り入れて、実際に受講後に授業で扱うテキストを用いた授業プランを作成するなど、これまで以上に教員が実践しやすい研修内容を考える必要がある。

このように、学校における有効な取組のために、国語科に関する研修講座を中心にPISA型「読解力」をはぐくむ授業の在り方について、今後さらに追究していく必要があると考える。なお、これまでにさまざまな書籍等で示された発問を観点別に整理し、「資料2 PISA型『読解力』観点別の発問例一覧」として添付した。実践の一助としていただければ幸甚である。

最後に、アンケート調査にご協力いただいた教員の皆様に心より感謝したい。

注)

- 1) 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像（答申）」, 2005, 1
- 2) 文部科学省「OECD-PISA調査から見る日本の教育」, 2005
- 3) 文部科学省「読解力向上に関する指導資料—PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向—」, 2005, 12
- 4) 国立教育政策研究所 http://www.nier.go.jp/09chousakekka/01chousakekka_point.pdf 「平成21年度全国学力・学習状況調査 調査結果のポイント」, 2009, 8
- 5) 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』, ぎょうせい, 2002
- 6) 文部科学省「読解力向上プログラム」, 2005, 12
- 7) 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/05111603/004.htm 「OECDにおける『キー・コンピテンシー』について」より抜粋
- 8) この文を含む段落は、田近洵一、井上尚美編『国語教育指導用語辞典 第4版』, 教育出版, 2009, 1, p. 245を参考に作成した。
- 9) 「3つの観点」の定義は、文部科学省「読解力向上プログラム」, 2005, 12に準じて作成した。
- 10) 電話による聞き取り調査の概要については、以下に示すとおりである。

実施時期：平成22年2月

質問内容：1 「『熟考・評価』の取組で『これは効果的だった』というものは何かありませんか。」
2 「クリティカル・リーディング」や「オープンエンド」の発問について、これまでに何か取り組まれたことはありますか。あれば、具体的にお答えください。」

- 11) 調査Ⅱの10項目の作成については有元秀文『新学習指導要領に沿ったPISA型読解力が必ず育つ10の鉄則』, 明治図書, 2009, 1 で示された「PISA読解力テストの得点が向上しない12の理由」を参考

に設定した。

- 12) 文部科学省「読解力向上プログラム」, 2005, 12
- 13) 文部科学省「読解力向上に関する指導資料—P I S A調査(読解力)の結果分析と改善の方向—」, 2005, 12
- 14) 有元秀文『単元計画・指導案・発問のつくり方がわかるP I S A型読解力が絶対育つ授業実践事例集』, 教育開発研究所, 2008, 1, p. 11
- 15) 有元秀文 前掲書, p. 12
- 16) 『新編 新しい国語 教師用指導書 研究編 六上』, 東京書籍, 2005, p. 201
- 17) 『新編 新しい国語 教師用指導書 研究編 六上』, 東京書籍, 2005, p. 205
- 18) 筆者の経歴及び主な著書については、『新編 新しい国語 教師用指導書 研究編 六上』, 東京書籍 2005, p. 205 を参考に作成した。
- 19) 例2) については、有元秀文『必ず「P I S A型読解力」が育つ七つの授業改革—「読解表現力」と「クリティカル・リーディング」を育てる方法—』, 明治図書, 2009, pp. 62-63を参考に作成した。
- 20) 『小学校国語 学習指導書 5下 大地』, 光村図書出版, 2005, p. 11, p. 17
- 21) 『国語 五(下) 大地』, 光村図書出版, 2008, p. 24
- 22) 有元秀文編『教科書教材で出来る P I S A型読解力の授業プラン集』, 明治図書, 2009, p. 96
- 23) 「オープンエンド」の発問を授業に取り入れる取組がどの程度進んでいるかについては、今後の研究課題の一つであるが、必ずしも取組は多いとは言えないと思われる。例えば、インターネット検索ソフト(YAHOO)を使って「わらぐつの中の神様 学習指導案」で検索するとヒット数は約1,040件に上る。そのうちの1～5頁に示された指導案30例の内容を調べた結果、「オープンエンド」の発問を単元の終末部分に位置づけ、学習指導案の中心発問として明記しているものは見つからなかった。
- 24) 作者の経歴及び主な著書については、以下の文献等を参考として作成した。
『小学校 国語 学習指導書 5下 大地』, 光村図書出版, 2005, p. 39
杉みき子 オフィシャルサイト <http://www.j-times.jp/sugi/hanbai.htm>

資料１ アンケート用紙の実際

PISA型「読解力」向上のための取組に関するアンケート

県立教育研修所 義務教育研修課

<調査Ⅰ>

問１ あなたは国語の授業を行う上で、以下のア～サについてどの程度取り組んでいますか。回答欄に以下の１～４のうち一つを選んで記号に○印をご記入ください。

４ よく取り組んでいる ３ どちらかといえば、取り組んでいる
２ あまり取り組んでいない １ 全く取り組んでいない

ア	教材文（テキスト）に書かれた内容を発問に応じて正確に答えさせたり、ノート等に抜き出させたりする	4	3	2	1
イ	作者や筆者が用いた場面設定の理由や具体例を示す理由など、教材文（テキスト）に書かれていないことの意味について教材文（テキスト）の文章を根拠として推論させる	4	3	2	1
ウ	目的や条件を明確にして自分なりの考えを述べたり、論理的・説明的な文章に対する自分なりの意見を書いたりする	4	3	2	1
エ	説明文について、具体例の用い方や、文章構成の妥当性などについて建設的に評価させたり、批評させたりする	4	3	2	1
オ	物語文について、登場人物の行動、場面設定、物語の終わり方などの妥当性について評価させたり、批評させたりする	4	3	2	1
カ	なんのためにその教材文（テキスト）を読むのか、読むことによってどういうことを目指すのかといった目的を意識させる	4	3	2	1
キ	テキストの内容を要約させたり、紹介したりさせる	4	3	2	1
ク	教材文（テキスト）に書かれていることと自分の知識や経験を関連づけて、自分の意見を書いたり、論じさせたりする	4	3	2	1
ケ	日常的に自分の考えを簡潔に書かせる	4	3	2	1
コ	テキストの情報を根拠に自分の考えを発表させたり、書かせたりする	4	3	2	1
サ	オープンエンドの発問に答えさせる	4	3	2	1

問２ 国語科の授業にPISA型「読解力」の視点を取り入れることについて、その効果や実施上の課題などについて、以下の空欄に自由にお書きください。

<調査Ⅱ>

問3 PISA型「読解力」に関する以下のア～コについて、あなたのお考えとほぼ同じであると思われるものを全て選び、ア～コの記号に○印をご記入ください。

ア	PISA型「読解力」がどういうものであるかよくわからない
イ	なぜPISA型「読解力」向上のための授業を行う必要があるのかわからない
ウ	今までの授業のやりかたで十分だと思う
エ	忙しくて新しいことを学ぶ時間がなかなか取れない
オ	PISA型「読解力」向上のために、具体的にどのような授業をすればいいのかわからない
カ	オープンエンドの発問（注1）を行うことの意義がよくわからない
キ	オープンエンドの発問をする意義は分かるが、具体的に児童生徒にどう聞けばいいのかわからない
ク	クリティカル・リーディング（注2）を行う意義がよくわからない
ケ	クリティカル・リーディングの意義はわかるが、具体的にどうすればいいのかわからない
コ	クリティカル・リーディングは、作品として一定の評価を得ている教材文や作者・筆者の活動などを否定することにつながる場合もあると思う

注)

1 オープンエンドの発問

クローズドエンドの発問が、教師が用意した一つだけの答を求めるのに対し、オープンエンドの発問とは、子どもたちの個性や創造性を生かした多様な答えを求めることを指す。

2 クリティカル・リーディング

テキストについて、内容、形式や表現、信頼性や客観性、引用や数値の正確性、論理的な思考の確かさなどを「理解・評価」したり、自分の知識や経験と関連づけて建設的に批判したりするような読みのこと

※ご協力ありがとうございました。

資料2 PISA型「読解力」観点別の発問例一覧

観 点	発 問	テキスト(教材)名	出 典
情報取出	ごんはうなぎを取ったつぐないにどんなことをしましたか。	ごんぎつね	H21「読解力」をはぐむ国語科教育指導 講座資料
	かぶをうえて、おじいさんにはどんなうれしいこと(困った こと)がありましたか。	大きなかぶ(ロシア民話)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	(この物語は)いくつの場面に分かれていますか。	わらぐつの中の神様(杉みき子)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	(この物語には)だれが出てきますか。	わらぐつの中の神様(杉みき子)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	(この物語は)いつ頃の話ですか。	わらぐつの中の神様(杉みき子)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	(この物語は)どのような場面の話ですか。	わらぐつの中の神様(杉みき子)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	どのような出来事がありましたか。	わらぐつの中の神様(杉みき子)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	おもしろいな、うれしいな、かなしいなと思って、心に残っ たところはどこですか。	がちょうのたんじょうび	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	いたちのたつたひとつのよくないせはなんですか。	がちょうのたんじょうび	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	うさぎがいたちにお願したことは、なんですか。	がちょうのたんじょうび	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	よだかはどんな鳥ですか	よだかの星(宮沢賢治)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	よだかはどんなことをしましたか	よだかの星(宮沢賢治)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
解釈	おみつさんはどういう性格ですか。	わらぐつの中の神様	H21「読解力」をはぐむ国語科教育指導 講座資料
	兵十はなぜ「火なわじゅうをばたりと取り落とした」のです か。	ごんぎつね	H21「読解力」をはぐむ国語科教育指導 講座資料
	なぜ大工さんはおみつさんにおよめにきてほしいといった のですか。	わらぐつの中の神様	H21「読解力」をはぐむ国語科教育指導 講座資料
	「うんとこしょ、どっこいしょ」が6回出てくるが、最初と最後 でどちらがいますか。	大きなかぶ(ロシア民話)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	母さんぎつねが子ぎつねを一人で町に行かせたのはなぜ ですか。	手ぶくろを買いに(新見南吉)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	子ぎつねが「人間ってちっともこわくないや」と言ったの はなぜですか。	手ぶくろを買いに(新見南吉)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	わらぐつの中に神様がいるとは、どんな意味ですか。	わらぐつの中の神様(杉みき子)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	なぜ、いたちはがちょうのたんじょうびにまねかれたので しょう。	がちょうのたんじょうび	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	いたちがきげつするほどおならをがまんしたわけをかん がえましょう。	がちょうのたんじょうび	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	よだかは、なぜ遠くのそらの向こうに行ってしまうと思っ たのですか。	よだかの星(宮沢賢治)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
熟考・評価	ごんが死んでしまう終わりに賛成か。それはなぜか。 反対なら別の終わりを考えてみましょう。	ごんぎつね	H21「読解力」をはぐむ国語科教育指導 講座資料
	あなたがおみつさんなら大工さんのところにおよめに行き ますか。	わらぐつの中の神様	H21「読解力」をはぐむ国語科教育指導 講座資料
	赤鬼も青鬼も幸せになるにはどうしたらよいでしょうか。	泣いた赤鬼	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	このあとのお話を考えよう。	大きなかぶ(ロシア民話)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	あなたがおじいさんでも同じ抜き方をしますか。他にもつ とよい抜き方はありませんか。	大きなかぶ(ロシア民話)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	あなたが母さんぎつねだったら、町の灯りを見て足が進ま なくなったとき、どんな方法を考えますか。	手ぶくろを買いに(新見南吉)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	あなたが子ぎつねだったら、この後どうするか。お話の結 きを考えよう。	手ぶくろを買いに(新見南吉)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	おばあちゃんの話聞いた後、あなたがマサエならわらぐ つをはきますか。なぜそう考えたのですか。	わらぐつの中の神様(杉みき子)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	あなたがもっているもののなかで、おばあちゃんの話した わらぐつのようなものはあるか。それは、どんなところが 同じですか。	わらぐつの中の神様(杉みき子)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	あなたなら「やっぱりいたちはよぶんじやなかった」と思い ますか。思いませんか。そのわけを考えましょう。	がちょうのたんじょうび	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	どんな終わり方がよいと思いますか。最後の文を考えま しょう。	がちょうのたんじょうび	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	よだかは星になって幸せになったと言えるのでしょうか。 なぜ、そう思いますか。	よだかの星(宮沢賢治)	PISA型「読解力」が絶対育つ授業実践 事例集
	ごんのおわびの気持ちはどうすれば兵十に伝わったで しょうか？	「ごんぎつね」	「PISA型読解力」の弱点を克服する 「ブッククラブ」入門