

研究論文

自律的な学習へとつながる小学校国語科の単元学習の開発研究 —学びの立ち上がりを促す学習者の「問い」に注目して—

栗原 奈々*

A Study on the Development of the Japanese Language Unit Learning in Elementary School toward Independent Learning: Focusing on Learner's "Questioning" encouraging the Rising of Learning

Nana KURIHARA

【要約】本研究では、教師主導の授業から脱却し、「学びの立ち上がり」を目指した単元学習の実践により、自律的な学習へとつながる学習を目指す。「世界の立ち上がり」(岡田 2011)の理論を足場とし、児童が単元の全体像をイメージして課題を見出し解決する単元を開発し、児童の学びの様相を明らかにすることが本研究の目的である。その結果、「問い」を立てる学習によって児童に学びが立ち上がり、自律的な学習へとつながる可能性が見えた。

【キーワード】小学校国語科、自律的な学び、単元学習、学びの立ち上がり、問い

I 研究の目的

未来を担っていく子どもたちは、変化が激しく予測困難な時代を生きていかなければならない。現在、学校教育では子どもたちに「生きる力」を育むことが求められている。そして、「生きる力」を育成する授業について、「主体的・対話的で深い学び」という視点から現場では様々な実践が行われ、授業改善が模索されている。

さらに、平成30年6月に閣議決定された「第3期教育振興基本計画」には、2030年以降「予測不能な状況の中で問題の核心を把握し、自ら問いを立ててその解決を目指し、多様な人々と協働しながら様々な資源を組み合わせて解決に導いていく力が重要となる」とも示されており、子どもに限らずすべての人が問いを見出し、考え解決する力を身に付けることが重要とされている。

その力を身に付けた児童の姿は、生涯を通して問題を見出し、考えることのできる姿であり、予測困難な時代を生きるためには、児童が何者かに

依存することなく、一人でも問題を見出し、その解決に向けて解決策を講じることができる、自律性が求められていると考える。

一方で、平成24・25年度小学校学習指導要領実施状況調査(国立教育政策研究所 2018)では、「課題解決に向けて主体的に文章を読むこと」に課題があるとされており、「児童が自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的に取り組むことができるように留意することが重要」と指摘されている。

達富(2017)は、学習者が学習に受け身になることの大きな原因のひとつとして、「教師が問いを与えてしまっていること」だとして、学習者が「問題意識を持つことなく主体的に学習に取り組むこと」は難しいと述べている。

この達富のいう「教師が与える問い」から脱却し、児童自らが問いをもち、主体的に学習に取り組む授業、すなわち、他律から自律的な学びへと転換するためにはどのような学習方略があるのか。

*佐賀大学大学院学校教育学研究科・学生

「問い」に着目してこれまでの先行研究を見ると、高木（2020）や河合ら（2020）の実践研究があるが、実践の考察が中心となっている。自律的な学習者が育まれる契機や条件、その育成に求められる教師のかかわりについて土台となる理論をもとに整理した研究は管見の限りない。

そこで、「世界の立ち上がりの理論」（岡田 2011）を足場とし、学びの世界の立ち上がりを促す単元学習を開発、実践する。

本研究の目的は、国語科単元学習において、「問いを立てる」ことを通して、児童が自らの問題意識を持って進める学習の実現状況及びその学びの様相を明らかにすることである。

II 足場とする理論

1. 自律の定義

岡田（2011）は、自律とは、「自分の置かれている状況や、出会っている問題の意味を把握し、合理的、適応的な行為決定を行うことである」

（2011:164）と定義している。そしてその必須条件に「先ず自分の判断様式を持っていることだろう。更には判断様式と結びついた行動様式も含めて、自分の文化を持っていることだと言ってもよいだろう」（岡田 2011:2）という。また、「本物の自律論は他者や社会から離脱する『孤立論』ではなく、人間関係世界、社会的世界を踏まえてこそ成立する『関係の中にある自律』論である」（岡田 2011:3）と述べている。

そして、「自律者の育成とは、当人における世界の立ち上がりを促進することだ」（岡田 2011:15）として、他律から自律へと転換する「世界の立ち上がり」理論を示している。

2. 「世界の立ち上がりの理論」

一全体性、期待と買い被り一

岡田（2011）は「ある事象について自律的判断が成立するためには、その事象をそこに位置づける座標系とでも言うべき世界の全体性が立ち上がっていて、それによって当の事象の意味が把握できることが必要だということ」（2011:84）と述べて

いる。それは、ある事態での行為決定や選択は、それが自分にとってどのような意味を持つのかを知らなければ成し得ず、事態を位置づけられる全体性が立ち上がったときに判断が可能になるというものであり、また、行為決定が可能になることは主体の興味や問い、欲求にかなう行為を選択することだとしている。さらに、立ち上がる世界について、「すなわち世界はゼロから立ち上がるのではなく、既に立ち上がっている世界を出発点にして変容、複雑化していく諸段階をそれぞれの世界の立ち上がりと呼ぶ」（岡田 2011:69）とも述べている。例えば、外国語を習得する際には、外国語の言語世界はゼロから立ち上がるのではなく、そもそもの日本語の言語世界が基盤として存在し、その言語世界を出発点にして、外国語世界が立ち上がるとしている。

また、自律には『自分は自由に自己をコントロールし行為決定ができた』という達成経験が大切である」（岡田、2011:3）とも述べており、自律感の記憶によってどうやれば自律的行為ができるかというハウ・ツーを蓄積し、「この自律の記憶に蓄えられた諸々の技術が次の客観的自律を展開する道具となる」（岡田、2011:3）という。それは、他者からの「あなたは自律的に行動できるはず」という期待や買い被りが自律者に育てるといふことと繋がる。

また、岡田（2011）は「世界の立ち上がり」は自動詞的なものであり、「他者が何らかの意図のもとに立ち上げたものであってはならない」（2011:83）と述べている。それは、「世界の立ち上がり」に他者が介入してはならないということではなく、「世界内容は他者によって与えられた、あるいは自らの興味に導かれた経験によって得られた、ある意味で他性を帯びたものでいっこうにかまわない」（2011:83）が、『世界の（全体性の）立ち上がり』そのものは誰によるものでもない自動詞的なものでなければならない」（2011:83）ということである。そして、「このことは『世界の立ち上がり』において、親や教師による他律教育による知識断片の伝達が有意義である理由に直結する」

(2011:84) ということである。

つまり、教師として学習の場を設定したり、知識を与えたりすることは有意義であるが、そうすることで子どもの「世界を立ち上げ」ようとするのではなく、また、世界は「立ち上げ」られるものでもないということである。

3. 「世界の立ち上がり」の契機

ー蓄積と圧縮ー

岡田(2011)は、「世界の立ち上がり」の機序として、「蓄積と圧縮」を挙げている。それは、「経験や教育伝達から要素的な知識断片を得て、それを記憶として蓄積する。次に過剰にならないように、さらには構造化を促進するための密度を確保するためにそれらを圧縮する」(岡田 2011:15)ことだとして、「これが首尾よくなされたときに関連世界が立ち上がる」(岡田 2011:16)としている。

さらに、「さまざまな関連世界の立ち上がり方に応じたさまざまな圧縮の形がある」(岡田, 2011:25)と述べており、具体的、個別的な物語世界においては、ある事象に対して、その対象の所属ではなく、自らの経験によって経験要素群にグルーピングすることがその圧縮の一例だとしている。例えば、「バス・トラック・飛行機」の3種類の乗り物から1つの「仲間はずれ」を考えると、それらの所属するカテゴリーで分類する(飛行機がはみ出す)のではなく、自分の経験をもとに分類することであり、乗ったことがないトラックを仲間外れにしてもよいということである。

また、教養世界における圧縮は、カテゴリーの多重化による知識のグルーピングに加えて、「基本的な知識要素の無意識化つまり行為知、身体知への移行にあるように思われる」(岡田 2011:120)としている。それは、無意識に知識を呼び出して習慣のリストから適切な行為が選択的に作動することであり、考えずとも習慣として行為することである。

この「世界の立ち上がり」論を足場に、学習の領域で立ち上がる世界を「学びの世界」として、

学習という視点からその立ち上がりについて構想する。

III 「学びの立ち上がり」を目指す授業

1. 「学びの立ち上がり」に必要なこと

「学びの立ち上がり」を可能にするために、「世界の立ち上がりの理論」から、学びの立ち上がり求められる学習の条件について検討する。

(1) 全体性の把握

「学びの立ち上がり」のためには、第一に、児童が生活世界にあり、自らの持つ世界と関連して「学びの世界」が派生されうる状況があることである。「世界の立ち上がりはゼロから起きるものではない」(岡田 2011)ことから、児童の生活世界を基盤として、学びが立ち上がることを考える必要がある。

よって、学びの対象である、教科の学習内容(教科の世界)を自身の世界(生きていく上での広い意味での世界や自身の所属に伴う狭い意味での世界)の全体性に位置づけ、その学習の意味や全体世界とのつながりを意識できることが必要である。それはつまり、小学校において育成する力を子どもが自身の生活や将来にどのように位置づけるかイメージできるようにすることでもある。児童が自分の生活に関連した学びであることを意識し、実際の社会生活に活けると実感して臨むことができる学習にすることが必要だと考える。

また、ある対象を全体性の中に位置づけることは、学習のあらゆる場面においても大切である。それは、これから学ぶ内容を、それ単体で見るのではなく、どのような世界に位置づけられるのかを把握することが必要ということである。例えば、教科の学習内容における単元の位置付けや、単元全体における言語活動の位置付け、言語活動における知識や経験の位置付けなどである。

加えて、「学びの立ち上がり」は全体性が見えないような難題に向かう中では起こりにくい。適応的な行為決定のためには、「その事象を全体の中で識別あるいは計量しなければならない」(岡田 2011:67)と述べられているように、どのような

対象も、その対象を包括するような全体性を知らなければ、対象を位置づけることは難しいからである。無理難題に対しては、その対象が何に属しているのかも、どこにどのように位置づけるのかも見えず、八方ふさがりで立ち向かうことができない。しかし、全体性を把握し、多くの経験を積んでいくことによって、その関連世界を立ち上がらせることができるようになる。このように、自分で自分の学びを立ち上がらせることが出来れば、自律的に課題解決を行っていくことが可能になると捉えた。

よって、「学びの立ち上がり」は、子どもたち個人の中で、与えられた課題の解決のために自分の知識や経験を全体性の中に位置づける見通しが立った時、達成できそうだと感じられる状況下において起こるといえよう。

(2) 断片知識の蓄積と圧縮

第二に「断片知識の蓄積と圧縮」である。それは、児童が教科の知識や自分の経験的知識を積み重ねることが必要で、その状況で出会った学習課題や問題をきっかけに自らの知識を思い起こしたり、関連付けたりする過程で、脳の中で過剰な知識を圧縮しようとする作用により知識が構造化されたり、グルーピングされたりすることである。つまり、児童に学びが立ち上がるためには、対象となる学習に必要な知識がそもそも蓄積されていることが求められる。

(3) 教師の期待とかいかぶり

第三に「教師の期待とかいかぶり」である。自律的な判断や行為について、岡田(2011)は、自律感の記憶による、どうやれば自律的行為ができるかというハウ・ツーの蓄積が必要である、とも述べていることから、教師が自律的に判断、行動できる、と児童に期待しながら接し、児童のよりよい学習経験を増やし、それを評価・価値づけることが大切である。そのような学びの環境の中で、児童は「自分にできた」という達成経験を身に付け、「自分で考え判断し行動できた」ことを実感す

る。その達成経験の積み重ねが自律的な判断様式や行動様式を身に付けることに繋がると捉えた。

以上の事から学びの立ち上がり求められる学習の条件を次の3点に整理する。

- ① 学習者が学習や単元の全体性を把握すること、できそうだと感じられる学習課題であること。
- ② 学習者が全体性に位置づけられる知識や経験を蓄積していること。
- ③ 学習者が期待され、自律的な経験を価値づけられながら達成経験を積み重ねること。

2. 問いを立てること

岡田(2011)は自律的な行為決定に求められる「世界の立ち上がり」について、蓄積と圧縮によって起こる自動詞的なものとしているが、それについて次のように述べている。

知的関心、何であれ、知ることへの情念のようなものなしには知的断片の蓄積が起こるわけがない。ましてやより効率のいい蓄積のための圧縮など起こるわけがない。このように考えるならば、物語世界の立ち上がりも部分世界一般の立ち上がりも、ともに主体の興味・関心といったものを前提としているのであり、違いと言えば前者が生活者としての情念であるのに対して後者が知的学習者の情念であるくらいのことだ(岡田 2011:117)。

つまり、圧縮の前提となる蓄積は主体の興味・関心を前提にしているものであり、効率のいい蓄積のための圧縮にはなおさら主体の興味・関心に関わるということである。

岡田(2011)がいうように「世界の立ち上がり」は主体の興味・関心を前提としている。よって、授業において、児童が興味・関心をもって学習に臨むためには、児童自身の動機が必要である。その1つが、児童が自ら持つ問いや問題意識である。児童自身がそれぞれに自分の問いを立てることが必要であり、教師が全ての児童に同じ問いを与えることでは、「学びの立ち上がり」は生まれにくい。

これらの学習者が問題意識を持って学習するこ

との効果を長期にわたって立証した実践事例として、「たった一つを変えるだけ」(ダン・ロススタイン/ルース・サンタナ, 2015) に注目した。

これは、アメリカの高校や中学校での理科や社会において、質問づくりによる授業が「過去二十年にわたって慎重に開発され、試され、簡素化され、改善されてきた」(ロススタイン/サンタナ 2015: 10) 実践であり、長期にわたる数多くの実践から、質問作りの成果が明らかとなっている。この実践では、知識の理解などの学力面の向上や、成績に関わらずどのような生徒も学習に責任をもって取り組むといった個人の態度の変化の成果を上げ、質問づくりにより、生徒たちが自立した学習者になったとしている。

この実践において、質問づくりの手順が示されていたことは注目に値する。特に、「質問を出す」ことでは、ルールに基づいた多くの質問によって発散思考が身につくとされている。また、「質問を改善する」ことでは、質問を別の問い方に書き換えることを通して、メタ認知思考や収束思考を高めることが紹介されている。これらの発散思考やメタ認知思考、収束思考は高次の思考力であり、生徒が自立して学ぶために重要な要素であったと考える。また、質問作りの過程で生徒に質問の焦点を与えたり、生徒の活動の際はコーディネーターとなってサポートに徹したりするなど、効果的な教師の関わりについても実証されている。

一方で、この実践の質問は自由度が高く、質問の内容が多岐にわたり焦点化されていないため、生徒が立てた質問によって学習内容に差が生じたり、授業時数が必要以上に膨らんだりすることが想定される。しかし、現在の日本の学習指導要領に基づく教育課程においては、予定された授業時間数があるため、その時間の超過が予想される自由度の高い質問を自由に取り上げることは難しい。

また、本研究では、この実践で使用されている「質問」という用語を「問い」に変える。ともすれば、現在の日本の教育現場においては、「質問→答え」というように正解を見つける一方向の学習と捉えられる懸念があることから、「私の問い⇄自

分で解決」という主体的な学習、循環的な学習を明示できる言葉とする。

以上のことから、本研究では、学習課題のもと児童が「問い」を立てることで児童一人ひとりの学びの立ち上がりが起こる授業の構想を目指す。

IV 「学びの立ち上がり」を促す授業の開発と実践

1. 授業の方法

「学びの立ち上がり」に求められることは、児童が「学習の全体像を理解していること」「これまでの学習で得た知識や経験を活用することができること」「自律的な経験を価値づけられながら達成経験を積み重ねること」の3点であるとした。

そこで、次の3つの柱を単元の柱としたい。

第一に、単元を通して、1つの学習課題を設定する。児童にとってそれぞれの単元が何のための学習であり、どんな意義があるのかを分かっていることが欠かせないからである。第二に、児童の学習履歴や経験について情報を得ることを大切にす。児童自身の知識や経験の蓄積の状況を知る手がかりとなるからである。第三に、単元開きを工夫する。達成経験を積み重ねるためには、児童が「自分でもできそう」と感じられるような学習活動である必要がある。児童自身の興味や関心が課題に向き、児童が取り組むことに対して意欲を持てるように、言語活動のモデルを示したり、児童の気持ちを高めるような語りをしたりする。

また、単元を通して、教師は「自律的に学ぶことができる」と児童に期待した姿勢を持ち続けたい。自律的な経験の価値づけとして、教師の期待と買い被りが大切だからである。

学びの立ち上がりは、児童一人ひとりが自分のできそうなことに取り組む中で起こるものである。そこで、児童それぞれが学級で共通の課題を個人レベルの課題へ個別化する必要があると考え、本実践では、児童個人が単元の課題を自分のこととして考えるための《わたしの問い》を軸としたい。

2. 授業の開発と実践

授業は、令和3(2021)年の6月に、佐賀市立公立小学校第5学年の児童37名を対象に行った。

単元名「いろいろな視点で物語の変化を楽しもう」を全7時間で開発した。単元目標は、場面の移り変わりに着目して、物語の全体像を具体的に想像することである。また、物語を書く際に、自ら学習を進められるような、より行動に繋がる問いを持つために問いを立てる際の考え方の見通しを持たせることもねらいとした。

学習材は、教科書に掲載されている「世界で一番やかましい音(作:ベンジャミン・エルキン)」である。登場人物は複数出てくるが、中心人物が分かりやすく、物語の展開も分かりやすい。大きな変化があった場面をとらえやすいため、小学校第5学年の児童にとって、「物語の全体像を想像すること」を学習するのに適した学習材である。学習に際しては、児童がそれぞれ個人で活動を進める形態を進める。しかし、児童の立てた問いは全体で共有し、相談は自由にできるようにする。

資料1に単元の学習課題と、表1に主な学習計画を示した。

V 授業実践の分析・考察

1. 分析の方法

今回の授業実践によって明らかにしたいことは、以下の2点である。

第一に、問いを立てる授業において、児童に学びの立ち上がりが起きたのかどうかということである。

第二に、児童が授業でどのような学びの状況にあったのかということである。

学びが立ち上がった姿とは、児童が学習に対し期待感や見通しを持ち、学びを自分で進めようとしている姿、また、学習に対し意義や達成感を感じた姿とする。

この姿を踏まえ、分析に際して、学びが立ち上がったと判断する観点を、表2に示したとおり、11項目設定した。これは、単元全体を3つの学習過程に分けて、それぞれの過程で見られると想定される学びの立ち上がりの要素を示したものであ

資料1 学習課題

この単元では、ガヤガヤの都の変化を具体的に想像することができるようになる学習をします。
課題は、物語のそれぞれの場面を比べて
「世界でいちばんやかましい音」ピフオー&アフター物語を他の登場人物バージョンで書くことです。

表1 単元の指導計画(全7時間)

学習過程	次	主な学習活動	時数
問いにつなぐ学び	0次	・作品の始まりと終わりの部分を比べ、場面の様子や音を表す言葉を集める。	2時間
問いを立てる学び	1次	・学習課題を知り、学習の見通しを持つ。 ・私の問いを立てる。	1時間
問いと向き合う学び	2次	・「私の問い」の解決に向けて学習を進め、要約文を完成させる。	3時間
	3次	・完成した物語文を読み合い、学習を振り返る。	1時間

る。その要素を抽出するにあたっては、学習指導要領によって定められる学習評価の観点「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」が適切に位置づけられていること、また、IIIの1で示した「学びの立ち上がり」に必要な①全体性の把握、②断片知識の蓄積と圧縮、③教師の期待といかぶりに関連した学びであることを基軸として設定した。

この観点に基づいて、児童の授業の際のワークシート等の記述や映像データを分析する。

分析のリソースは以下の4つである。

○児童が授業において立てた問い(1次)、問いの解決ワークシート(2次)と物語文(3次)の記述内容である。児童がどのような問いを立てたのか、また、立てた問いをどのように解決したのか、作品に問いの答えや考えたことが反映されているのかを分析する。

○児童の振り返りシートの記述内容である。毎時間の振り返りには、考えた問いと授業の振り返りを記述している。児童が見通しを持って学習を進

められていたのか、問いを解決する過程で児童が学習にどのような印象を持っていたのかを把握する。

○単元後に行った質問紙調査と授業の感想の記述である。質問紙調査は全5項目、問いを立てる学習でどのくらい力を発揮できたと感じているか、問いを立てた学習が楽しかったか、分かったか、感想などについて問うた。これらの回答から、児童の授業に対する印象や感想を探る。

○授業の映像記録である。記述から学びの立ち上りをみとることができなかった児童について、問いの解決過程での授業の様子を見ながら、どのように問いを立て、問いを解決しようとしているのか、児童の学びの状況をみとり、学びの立ち上がりが見られるかどうかを検討する。

2. 結果と考察

前述の2点について、学びの立ち上りの観点と照らしながら考察する。

(1) 問いを立てる学習において児童に学びの立ち上がりが起きたのか

学びの立ち上りの観点については、表3の9つの観点から児童のワークシート、振り返りシート、物語文、質問紙の記述を分析し、1)「学習に対する意欲の発現」、2)「問いを立てることができたか」、3)「問いを解決できたか」、4)「問いの学習への感想」の4つの視点から整理した。

表3 学びの立ち上りの観点 (再掲)

ア 振り返りに学習への前向きな記述がある
イ 課題を解決するための問いを自分で問いを立てることができている
ウ 自分で立てた問いや他者の立てた問いから解決する問いを選んでいる
エ 教科書を読んだりモデルを見たりしている
オ 問いを複数解決している、しようとしている
カ 問いの解決が楽しいと質問紙に記述がある
ケ どのように考えたかを理解して書いている
コ 問いに対する答えや考え方を見つけて物語文や振り返りを書いている
サ 学習したことに達成感を感じている

1) 学習に対する意欲が見られたか

「ア 振り返りに学習への前向きな記述がある」

表2 学びの立ち上りの観点

学びの過程	学びの立ち上りの観点	学びの立ち上りのとの関連	学習評価の観点
問いにつながる学び	ア 振り返りに学習への前向きな記述がある →学習への意欲があるか	断片知識の蓄積	主体的に学習に取り組む態度 (粘り強さの側面)
問いを立てる学び	イ 課題を解決するための問いを自分で立てることができている →課題の見通しを持っているか	全体性	思考・判断・表現
	ウ 自分で立てた問いや他者の立てた問いから解決する問いを選んでいる →自分なりの課題へのアプローチの仕方を考えているか	全体性	思考・判断・表現
問いと向き合う学び	エ 教科書を読んだりモデルを見たりしている →自力で答えを探そうとしているか	断片知識の蓄積	思考・判断・表現, 主体的に学習に取り組む態度 (学習調整の側面)
	オ 問いを複数解決している、しようとしている →学習課題達成に向け自分のペースで進めているか	全体性	思考・判断・表現, 主体的に学習に取り組む態度 (学習調整の側面)
	カ 問いの解決が楽しいと質問紙に記述がある →自ら学習することの楽しさを実感しているか	期待とかいふ	主体的に学習に取り組む態度 (学習調整の側面)
	キ 授業中に書き直したり頭を抱えたりする仕草がある →思考しているか	断片知識の蓄積	思考・判断・表現, 主体的に学習に取り組む態度 (学習調整の側面)
	ク 児童の作成物の書き直しや推敲の回数 →自分が納得するものにしようとしているか (粘り強さ)	断片知識の圧縮	主体的に学習に取り組む態度 (粘り強さの側面)
	ケ どのように考えたかを理解して書いている →他の学習でも考え方を生かせるか	断片知識の圧縮・全体性	知識・技能
	コ 問いに対する答えや考え方を見つけて物語文や振り返りを書いている →問いを自分で解決できているか	期待とかいふ	知識・技能, 主体的に学習に取り組む態度 (粘り強さの側面)
	サ 学習したことに達成感を感じている →今後の学びにつながることができそうか	期待とかいふ	主体的に学習に取り組む態度 (粘り強さの側面)

に関して、単元の1時目、2時目の振り返りシー
トの記述から、今後の単元の学習に対する意欲が
高まったと捉えられる記述があった児童が33名
(対象児童37名うち未記入4名)中28名であっ
た。ここでの意欲の高まりは単元の「学習課題」
や「学習計画」と関連した記述であることを条件
とした。

28名の記述から、児童の意欲が何に対するもの
かを分類したところ、3通りに分けられた。

第一に、この単元の言語活動「物語を書くこと」
に対する期待や関心による意欲である。「物語が楽
しみ」や「ぼくも書きたい」「なりきって書きたい」
など、物語を自分で想像して書くことに対する期
待の記述をしていた児童は12名だった。1時目の
授業において、教師作成のモデルを紹介し、単元
の言語活動を示したことが、児童の言語活動への
関心に繋がったと考えられる。

第二に、単元の見通しから発現する意欲である。
この意欲に分類した児童8名は「モデルを見てこ
んなふうには書けばいいと分かった」「次の時間まで
に…を考えておきたい」「見通しを持てた」などと
いった記述をしていた。単元の学習計画を示した
ことで、単元全体の流れを知り、今後の学習につ
いての意欲を高める結果となったと考えられる。

第三に、言語活動への期待と単元の見通しから
発現する意欲の両方の記述があった児童が8名い
た。この8名の児童は、物語を書くことについて
の「楽しみ」「頑張りたい」といった関心に関わる
記述とともに、「今後の見通し」「次の授業」「これ
からの授業」といった今後を見通した記述も見ら
れ、学びが立ち上がったと考えられる「学習に対
する意欲」を高く持っていたと捉えた。

2) 問いを立てることができたか

学びの立ち上がりの観点「イ 課題を解決するた
めの問いを自分で問いを立てることができている」
及び「ウ 自分で立てた問いや他者の立てた問いか
ら解決する問いを選んでいる」について、3時目
以降の児童が立てた問いをワークシートの記述を
もとに、「問いの数」と「問いの内容」の2点から

分析・考察した。

① 立てた問いの数

まず、自分で問いを立てることができていたか
について、児童が立てた問いの数をみとった。

表4のとおり、授業に出席していた児童全員が
1つ以上の問いを立てていた。また、立てた問い
の数が多かった児童は、少なかった児童に比べ、
自分の設定した登場人物の生活や言動、性格の変
化について具体的に考えて物語文に記述すること
ができていた傾向があった。問いの数が少なかっ
た児童は、多かった児童に比べ、物語の変化につ
いて、人物の「行動」「性格」「生活の様子」のい
ずれかに焦点化して書いていた。

表4 問いの数

問いの 設定	人数 (割合)	問いの数	人数 (割合)
問いを1 つ以上立 てられて いた	35名 (94.5%)	5以上	16名 (43.2%)
		2~5	13名 (37.1%)
		1	6名 (17.1%)
欠席によ り未設定	2名 (5.4%)	—	—

問いを5つ以上立てた児童が16名もいたこと
から、学習課題の解決に向けて、あらゆる角度か
ら考えようとしている姿があると捉えた。

この問いの数については、共有の時間に良いと
思った問いについては追加した場合もあることか
ら、児童一人で思いついたものだけとは限らない。
しかし、物語文の結果を見ると、問いの数が多か
った児童は、自分が立てた問いに限らず、他者が
立てた問いを加えることによって、物語の変化を
想像するための視点を多く得ることに繋がったと
考える。

② 問いの内容

問いの内容については、児童の大半が、設定し
た人物の行動や生活の様子に注目して「誕生日の
前、〇〇は何をしていたか」や「誕生日の後、〇
〇はどのように生活するようになったか」といっ

た問いを立てる傾向が見られた。

この時間で最多の14個の問いを立てたA児は物語の主人公を列車の車掌と設定し、表5のような問いを立てていた。

表5 A児が立てた問い

- ・どのような言葉で会話しているか。
- ・どんな台詞を言うか。
- ・車内アナウンスはどんな声でしているか。
- ・どんな性格なのか。
- ・ブレーキやドアの開閉はどんな音にするか。
- ・モーターの音はキンキンするか。
- ・カーブを曲がる時の音はどんな音か。
- ・発進の音はどんな音か。
- ・どこでどんな音を使うか。
- ・どこを詳しく書けばよいか。

A児の問いの内容から、A児が問いを立てていく過程で自分の書きたい物語の想像を膨らませ始めていることがうかがえる。中心人物を設定してから問いを考えたことで、A児は「列車の車掌」から見た物語の全体像を想像して、どんな変化を物語に書き表したいのかを具体的に考えようとしている。そしてそれは、自分の設定した登場人物での物語を見通し、想像し始めたことで多くの問いが立てられたという見方もできる。

また、問いの立て方という点では、A児は習得の段階から、習熟に移行しつつあると考えられる。それは、A児が、物語の内容に関わる具体的な問いだけでなく、物語を面白くする書き方そのものについての問いを立てており、自らの物語文を「どう書けば面白い物語になるか」という表現に係る本質的な視点を持って考えているからである。

3) 問いを解決できたか

問いの解決に係る観点のエ、オ、コについて、児童が立てた問いを解決し、学習課題の達成ができていたのか、どのように解決したのかを児童が作成した物語文の記述から考察した。

観点エ「教科書やモデルを見ている」については、児童の振り返りの記述から、問いと向き合う

学びにおいて、教師のモデルを参考にしたと記述している児童が16名、教科書作品を参考にしたと記述している児童が3名、その両方を参考にしたと記述している児童が3名いた。教師がモデルを見るように指示したり、教科書のページを指定したりすることはなかったことから、児童が自ら考え、必要な手がかりを探していると捉えた。

観点のオ「問いを複数解決している、しようとしている」コ「問いに対する答えや考え方を見つけて物語文や振り返りを書いている」に関わって、児童が立てた問いの答えや考え方を見つけられていたのか、また、単元を通して書いた物語文に、その問いの答えの表出があったかどうかをみたところ、表6のようになった。

表6 問いの解決と物語文の内容

問いの解決	人数 (割合)	問いの答えの 物語文への表 出	人数 (割合)
問いに対 する考え 方や答え を見つけ ている	37名 (100%)	物語文に問い の答えを多く 表出できてい る	27名 (72.9%)
		物語文に問い の答えを一つ は表出できて いる	3名 (8%)
		物語文に問い の答えを表出 することがで きていない	7名 (18.9%)
問いに対 する考え 方や答え を見つけ ていない	0	—	—

表の通り、問いに対する考え方や答えを児童全員が1つは見つけられていたこと、また7割程度の児童がその問いについて物語文の中に答えを表出できていたことが分かった。一方で、問いを立て、問いを解決する考え方や答えにたどり着いたとしてもそれを物語文の中に表現したり書いたりすることができなかった児童が10名いた。

10名の児童は、問いの解決で用いたワークシートには多くのヒントや答えを記述していたが、物語文ではそのうちの一つしか答えを書くことができていなかったり、教師作成のモデルを書き換え

ただけになったりしていた。

物語文を書く際に、考えた問いの答えを出し切って書くことができなかつたことや、物語文の書き方が分からず、モデルを見て書いた結果、考えた答えを入れられなかつたことが原因ではないかと考える。ここから、前時までの学習の内容や活動を、この時間の「物語文を書くこと」にうまく繋げられなかつたと捉えた。

4) 問いを立てる学習をどのように感じたか

観点のカ「問いの解決が楽しいと質問紙に記述がある」とサ「学習したことに達成感を感じている」については、児童に授業後に行った質問紙調査の回答結果を分析し、問いを立てる学習が楽しいと感じられたか、授業が分かったかを考察した。

その結果、9割弱の児童が問いを立てることを「楽しかった」と回答し、9割以上が「分かった」と肯定的に受け止めており、単元の学習に達成感を感じられていたことが分かった。振り返りの具体的な記述では、「性格を教科書よりもたくさん書きました。(中略) ビフォーとアフターの違いがよく分かりました」や「面白くするために、どんな変化に注目して工夫するか考えて(中略) 問いを解決しました。(中略) 私は、性格、音、行動を文に表した方が良いと思います」など、単元を通して考えた問いの答えを自覚していることがうかがえた。

以上、学びの立ち上がりについての1)～4)の分析結果から、問いを立てる実践によって学びが立ち上がったと捉えられる児童が一定数見られたと捉えた。具体的には、学びの立ち上がりの観点から、児童の授業中の記述(ワークシート、振り返り、物語文、質問紙)の分析で、児童が学習課題に対して自ら問いを立て、それを解決しようと思つたと思つている記述が見られたことや、立てた問いの答えや考え方を物語文に表出していること、また、課題を解決したことや、学習したことに達成感を感じている記述が見られたからである。

(2) 記述から学びの立ち上がりが見られなかつた児童はどのような学びをしていたのか(映像からの考察)

前節で述べたように、児童の多くは、その記述から学びが立ち上がったと捉えたが、一方で記述からは学びの立ち上がりが見られなかつた児童が4名いた。その中から、単元全体の映像から学びの状況が確認できたB児を抽出して、その学びの状況を探った。

B児は振り返りの記述や物語文の中で、自ら立てた問いの解決を反映させることが出来ていなかった児童の一人である。B児がどのように学んでいたのかを明らかにするため、学びの立ち上がりの観点のキ「授業中に書き直したり頭を抱えたりする仕草がある」とク「児童の作成物の書き直しや推敲の回数」について映像データから分析し、ワークシートや振り返りシートの記述と合わせて考察した。

1) 映像から見た授業中のB児の学び

B児は単元の多くの場面で教師の指示のあとにすぐに活動に取り掛からず、周囲を見回したり、他の児童の動きをうかがったりしている行動が多く見られた。

しかし、単元4時間目の立てた問いの解決の時間では、教師に「何を書くの」と尋ね、教師の返事に頷いた後からは一人で黙々と解決シートに記述する姿があつた。

時折、右後ろの児童に何かを尋ねたり、自らの解決シートと相手の解決シートを見せ合ったりする場面があつたが、B児は教師が配布したモデルを読んだりしながら、自分で問いの答えを考え、解決シートに書いている姿があつた。鉛筆を持った手をほほにつけ、机に肘をついたままどこかを見つめたり、書きながら、消しゴムで消して書き直したりする場面も多くあり、自分で想像しながらそれを修正していたと考えられる。

また、一旦書き終えたとみられるタイミングでは勢いよく鉛筆を置き、伸びをする姿もあり、問いが解決して書き終えた達成感を感じていると捉

えられた。

終盤では近くにいた教師に対して「先生書いた」と解決シートを見せる場面もあり、それに対する教師からの付け加えの催促にも応じて、その後も書き加える姿が見られた。

2) 記述と照らした B 児の学び

B 児の問いの解決シートには、王様の「誕生日前」と「誕生日後」の食事のあと、及び本を読むときの行動について書かれており、「宮殿の外も静かになった」という環境の変化についても書かれていた。また、振り返りシートには「見つけたヒントや答えがたくさん書けたのでよかったです。」と記述しており、B 児自身も自分の物語の変化について想像することができた実感していることがうかがえた。

B 児が書いた物語には B 児が立てた問いの答えは表出していなかったが、B 児自身は具体的に物語の変化を想像することができた振り返っていることから単元を通して、身に付けたい力を自覚し、達成できたと感じられていることがうかがえた。

1)と2)から捉えた B 児の学びの状況からは、記述から見える学びの立ち上がりはなかったものの、学習過程の問いの解決の段階で、学びを自ら進めようとしていたことが分かった。ただ、自らの学習をスタートさせるまでの時間が長い傾向が見られた。また、学習に入る契機が、教師の言葉かけやまなざし、他の児童との会話などとなっている場面が多いことから、他者との交流が学習の仕方に影響を及ぼすと考えられる。

すなわち、B 児のような学びの傾向を持つ児童も、自ら立てた問いの答えを考える姿があったことから、それを支える意味でも、学習に向かう中で、教師や周囲の支援の場面が必要だったのではないかと考えられる。

VI 成果と課題

1. 成果

本研究における成果は3点ある。

第一に、学びの立ち上がりを目指した問いを立てる単元学習の授業を開発したことである。

「世界の立ち上がり」理論を足場として、学びの世界の立ち上がりを目指した授業について、問いを立てることの価値を単元学習に取り入れることで開発することができた。

第二に、問いを立てる学習によって児童に学びが立ち上がり、自律的な学習へと繋がる可能性が見えたことである。児童の授業の様子や記述から、自ら問いの解決に向け行動を選択し、学習課題の解決に向けて取り組んでいたことは本実習の大きな成果の一つである。また、多くの児童が「問いを立てること」を楽しいと感じたり、学習に対して達成感を感じたりしていたことも、自律的な学びへと繋がる児童の意識の芽生えと捉えられる。

第三に、児童の学びの状況を記述と映像の両方から検討できたことである。記述だけでは判断できない児童の学習の様子を映像と照らして分析したことで、実践の際には見えていなかった児童の姿を確認することができた。また、児童が学習に向かう契機として他者との関わりや、教師のまなざしなどがあるということも明らかにできた。IIIの1において述べたが、教師が児童にひとりでも学習を進められると期待して接し、目を向けることが自律的な学び手を育むことにつながる。記述だけで判断せず、児童の学びの可能性を信じたことでこのような結果を確認することができたと考ええる。

児童が自ら問いを立てて学習を進めていく単元の開発研究を通して、教師の基本的な姿勢は、児童の自律的に学ぶ力を信じ、期待しながら、学習の場を調えることを続けていくことであると明らかになった。そのような教師の姿勢が、児童の自律的な学習者の育成に何よりも大切であると考えられる。

2. 課題

本研究における課題は2点である。

第一に、授業中の個人差に応じた手立てが必要だということである。児童の中に、問いの答えを

考えられていたにも関わらず物語文に反映させられていなかった児童が複数いたことから、学習活動を単元のゴールにつなぎ、意識させる手立てが必要であった。また、一人で考えることが苦手な児童や周囲の児童との関わりが活動の契機となっていた児童がいたことから、グループ活動や学級全体で相談する時間など、他者との関わり場面を設けることが考えられる。

第二に、「学びの立ち上がり」に繋がる、より良い問いを立てる力を付けるための手立ての検討が必要なことである。問いを立てる段階で、問いの数や内容に差が見られたことから、学びが立ち上がりやすい問いについて児童が自覚し、意識的に問いを立てる力を高めていくために、教師としてより良い問いの立て方を伝えていく必要がある。

そのために、より良い問いがどのようなものなのかを明らかにすることと、より良い問いを立てられるようにするためにどのような手立てが有効なのかを検討していくことが今後の課題である。

謝辞

最後に、実習でお世話になり多くのご指導をいただいた佐賀市立公立小学校の校長先生や諸先生方に深く感謝を申し上げます。

また、佐賀大学の岡陽子先生、達富洋二先生のご指導や関係の諸先生方のご支援により、本論文を書き上げることができました。心より感謝申し上げます。

【引用・参考文献】

- ・大村はま, 1982, 『大村はま国語教室第一巻』, 筑摩書房。
- ・大村はま, 1973, 『教えるということ』, 共文社。
- ・大村はま, 1995, 『日本の教師に伝えたいこと』, 筑摩書房。
- ・大村はま, 2005, 『国語教室の実際(上・下)』, 溪水社。
- ・岡田敬司, 2011, 『自律者の育成は可能か「世界の立ち上がり」の理論』, ミネルヴァ書房。
- ・河合晋司／藤田智之／小西かおり／森本晏以,

2020, 「子どもが自ら『問い』をたて、『問い』をもちながら学びを深めていく国語単元学習の構築」, 京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要第2号, 155-162。

- ・国立教育政策研究所, 2018, 「平成24・25年度小学校学習指導要領実施状況調査」。
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h24/01h24_25/h24_25csr_point.pdf
(閲覧日 2022年1月23日)。
- ・国立教育政策研究所, 2020, 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【小学校 国語】』, 東洋館出版社。
- ・世羅博昭, 2019, 『学習者が主体的に活動する過程で学力が育つ国語科授業の創造—目標の二重構造化を図った授業づくりを目指して—』, 溪水社。
- ・高木公裕, 2020, 「学習者の学びが立ち上がるために教師は何をすべきか-《私の問い》を立てる指導をふり返って-」, 『佐賀大学国語教育』第4号, 佐賀大学国語教育学会, 55-69。
- ・達富洋二, 2017, 「読みなすむ子どもが動き出す読みがいのある単元の創造-国語教室の創造／子どもが自ら問いを立てること-」, 『佐賀大学国語教育』第1号, 佐賀大学国語教育学会, 27-38。
- ・達富洋二, 2018, 「問いを立てることからはじめる単元の創造-国語教室の創造／形式のコピーから意味の創造へ-」, 『佐賀大学国語教育』第2号, 佐賀大学国語教育学会, 22-31。
- ・達富洋二, 2019, 「国語科単元において学習課題から《私の問い》を立てること」, 『国語教育研究』No.567, 日本国語教育学会。
- ・達富洋二, 2020, 「学習課題を提示する方法の違いによる効果と課題」, 『佐賀大学国語教育』第4号, 佐賀大学国語教育学会, 16-25。
- ・ダン・ロススタイン／ルース・サンタナ, 吉田新一郎, 2015, 『たった一つを変えるだけ クラスも教室も自立する「質問づくり」』, 新評論。
- ・東京都青年国語研究会, 1994, 『楽しい語句・語彙の指導—学び手を育てる単元学習の創造—』, 東洋館出版社。

- ・日本国語教育学会, 1992, 『ことばの学び手を育てる 国語単元学習の新展開 第一巻理論編』, 東洋館出版社。
- ・日本国語教育学会, 2010, 『豊かな言語活動が拓く 単元学習の創造 第一巻理論編』, 東洋館出版社。
- ・野地潤家, 2010, 「納得のいく国語科授業の創造を」(『国語科単元学習の創造 理論編』日本国語教育学会), 東洋館出版社。
- ・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。
- ・中央教育審議会, 2016, 「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)(中教審第197号)」。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm

(閲覧日 2021年11月11日)。

(2022年1月28日 受理)