

研究論文

## 育成すべき資質・能力への自覚を育む国語科授業デザイン —ID 第一原理とメタ認知に着目して—

峰 翔次朗\*

### Japanese Language Class Design for Developing Awareness of Competencies to be Fostered :

Focusing on the ID First Principles and Metacognition

Shojiro MINE

【要約】本研究の目的は、Merril(2002)が提唱する ID 第一原理を足場として児童のメタ認知を促す授業デザインを考案し、育成をめざす資質・能力の児童による自覚の様態を明らかにすることである。そのために ID 第一原理の5つの原理を取り入れた授業を構想し、児童のメタ認知を促進する実践を行った。その結果、児童のメタ認知が働き、資質・能力を自覚することができた姿が見られた。

【キーワード】国語科, ID 第一原理, メタ認知, 自覚, 資質・能力

#### 1. 研究の背景と目的

社会の変化は加速度を増し、複雑で予測困難な時代になっている(文部科学省, 2018a:1)。各学校では、社会に開かれた教育課程の実現を目指し、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を児童が身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にすることが求められる。

小学校学習指導要領解説総則編では、予測困難な社会の変化に主体的に関わり、よりよい社会と人生の創り手となる力が学校教育で育成を目指してきた「生きる力」だと捉えており、生きて働く「知識及び技能」の習得、未知の状況にも対応できる「思考力、判断力、表現力等」の育成、どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか「学びに向かう力、人間性等」の涵養という資質・能力の三つの柱の育成に整理をしている(文部科学省, 2018b:3)。それに伴い、子どもたちが学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって学び続けるために各教科で主体的・対話的で深い学びからの授業改善が模索されてい

る。そして、自己の活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているかが問われている(中央教育審議会 2016)。

これに関わり、国語科教育の現状として各教科等の指導のねらいを明確にした上で言語活動を適切に位置付けた授業改善が図られている(文部科学省, 2018a:6)。しかし、依然として教材への依存度が高いことが指摘され、更なる授業改善が求められている(文部科学省, 2018a:6)。令和3年度全国学力・学習状況調査児童質問紙における国語科学習状況の意識によると「国語の授業内容はよく分かりますか」の問いに対し、よく分かると回答した全国の児童の割合は約 39.5%と低い現状にある(国立教育政策研究所, 2021)。この結果から、児童は単元を通して何を学び、どのような資質・能力が育成されたのかを自覚できていない状況にあると言える。

そこで、Merril(2002)が提唱する ID 第一原理を足場とし、児童が単元を通して学び、身に付いたことに対して、常にメタ認知を働かせる授業デザ

\*佐賀大学大学院学校教育学研究科・学生 (佐賀県伊万里市立大川小学校)

インを考案する。また、授業デザインによって育成をめざす資質・能力の児童による自覚の様態を明らかにすることが本研究の目的である。

## 2. 資質・能力を育成する国語科授業の定義

### (1) 授業原理—資質・能力を育成する国語科授業デザイン—

小学校学習指導要領解説国語編では、国語科で育成を目指す資質・能力を目標及び内容に示し、言語活動との関係を明確にしている(文部科学省, 2018a: 10)。そこで授業においては、国語科で育成を目指す資質・能力に基づく学習課題を設定して授業を行う。学習課題について達富(2019)は、「学習課題は単元を通してどのような言語活動を行い、どのような思考を働かせ、どのような力を育成するのか、学習の全体像を概観できるものでありたい」と述べている。更に、教師が「明確な指導事項」、「具体的な思考操作」、「学びがいのある言語活動」の3フレーズで構成した学習課題を提示することは、児童が単元の全体像を捉え学習の見通しを立てる上でも効果的だと主張している(達富, 2019)。また、小学校学習指導要領解説国語編では、この単元で何を学び、どのような言語活動を行うのが1時間の区切りではなく、児童が考える場面と教師が教える場面を組み立てることによる、資質・能力の育成に向けた授業改善を求めている(文部科学省, 2018a: 4)。

また、達富(2017)は、単元を通して自ら学びをつくっていくためにも、子ども自身で問いをもつことの可能性について述べている。「教師によって与えられた問いは、教師が長い時間をかけた教材研究によって得られたものや教師の個人的な感性から生まれたものが多く、子どもにはその問いそのものが理解できていないことが少なくない。」と述べ、「一方、自分で問いをもち、その問いの解決に向かっていくような学習であれば、自ずと主体性を帯びたものになる」とする(達富, 2017)。

「振り返り」の活動においては、鳥居(2013)が自分のめあてを設定し、学びのプロセスを見直す実践を行っている。その中では、児童が自分自身を

見つめ直し、フィードバックして修正する力、セルフモニタリングする力の必要性を述べ、自分の活動を正しく捉えることの重要性を主張している。

以上のことから、資質・能力を育成するためには単元で学ぶ資質・能力を児童自身が自覚し、学習課題を自分事にして学習を進める必要がある。また、自らの学びを自覚的に捉える活動の設定がより重要であり、実践においては各時間の終末、単元の終末に振り返りの時間を設定することで各時間の学習の理解度の確認、メタ認知能力を育成することが重要だと考える。したがって教師が単元を通して育成すべき資質・能力を明確にし、児童が見通しをもって学習に取り組むための学習課題の設定、単元での学びを自分事とするための問いの設定、現在の学習状況や授業での学びを実感できる振り返りの3点を、資質・能力を育成するための国語科授業デザインとする。

### (2) 足場とする理論—ID 第一原理(First Principles of Instruction)—

本研究では、育成すべき資質・能力の自覚に向けて児童が単元を通して学び身に付いたことに対して、常にメタ認知を働かせることが重要になると考える。そこで、メタ認知を働かせる理論として、学習を促進させる学習環境デザイン、ID 第一原理を援用する。ID 第一原理は効果的な学習環境をデザインできる原理であり、実際の授業デザインの指針として活用が可能である。また、ID は学習のプロセスを支援することに焦点化するという立場をとり、児童の学習状況に応じて適切な足場かけを用意することも、足場を外すこともできる。ID 第一原理を用いた国語科における授業実践の先行研究は、管見の限りにおいてなかった。そこで、ID 第一原理を援用し、児童のメタ認知を促す学習環境をデザインした国語科の授業づくりをすることによって育成すべき資質・能力を自覚できると考え、今回 ID 第一原理を採用するに至った。

ID 理論として、ジョン・ケラーが提唱した「学習意欲の第一原理」が存在する。鈴木, 根本(2011)

によるとこのモデルは、学習意欲を高める要因を注意・関連性・自信・満足感の4要因に整理した実践者向けモデルであり、さまざまな教育場面・領域で応用されてきたと述べている。この「学習意欲の第一原理」は学習者の好奇心や知識の中のギャップを刺激する主に学習前の動機づけを支援する原理だと考える。今回の研究においては、学習者が育成された資質・能力を自覚することを研究テーマとして設定しているため、IDモデルの中でも「学習意欲の第一原理」は採用しなかった。

ID第一原理とは、Merril(2002)が提唱する学習者中心の学習環境デザインモデルであり、5つの原理がある。ID(インストラクショナル・デザイン)とは教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野、またはそれらを用いて学習支援環境を実現するプロセスのことを指す(鈴木, 2005)。本研究において捉え直すと、育成すべき資質・能力を自覚するべくメタ認知を育むプロセスを促進することに焦点化した学習環境をデザインすることである。

Merril(2002)はIDで示された5つの原理に関して、学習活動を促進させるための使い方について述べている。なお、原理には「問題中心(Problem-centered)」、「活性化(Activation)」、「例示(Demonstration)」、「応用(Application)」、「統合(Integration)」がある。(Merril, 2002)。

#### ① 「問題中心(Problem-centered)」

現実には起こりそうな問題から導入を行う。学習者が現実的な問題解決に従事しているときに学習は促進されるからである。

#### ② 「活性化(Activation)」

学習者は過去の経験を呼び起こしながら知識を想起、関連付け、説明、適用するとされる。そのため、活性化の段階では学習者がすでに知っていることに基づいて整理するための場面を提供すべきである。

#### ③ 「例示(Demonstration)」

学習者に教師が情報を伝えるのではなく具体例を見せることが重要である。教師の適切な例示が学習者に提供されたときに学習は促進されるから

である。学ぶべきスキルの例示を観察するときに学習は促進される。例示からの学びは学習者間の議論によっても効果が高くなる。

#### ④ 「応用(Application)」

学習は学習者が学んだことを使う場合に促進される。獲得した知識や応用する活動が学んでいる内容のタイプと一致するときに促進されること、学習者がコーチされることも重要である。

#### ⑤ 「統合(Integration)」

学習者が新しい知識や身に付いた資質・能力を公の場で活用することを促す。

図1で示す通り「問題中心」の原理は5つの原理の中でも常に中心に存在する。また、4つの原理全てに関係している。「活性化」、「例示」、「応用」、「統合」の4原理は、4段階のインストラクションサイクルを形成している。効果的な教授活動には、これら4つが全て含まれるとされており、必要とされるインストラクションサイクルを関連づけることで、学習者のスキル獲得を効率的にする。

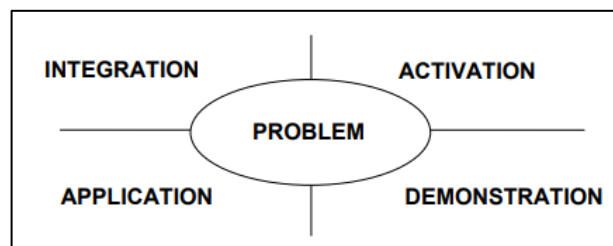


図1 インストラクションの4段階サイクル  
(Merril, 2002:45)

ID第一原理の実践への適用に関して、鈴木・美馬(2018)が示したID第一原理活用のポイントを参考に(表1)。鈴木・美馬(2018)は、IDを活用した学ぶ側、教える側の工夫例を示している。ID第一原理は一般的には、「問題中心」、「活性化」、「例示」、「応用」、「統合」の順に示される。本実践においても国語科授業デザインにID第一原理を馴染ませ、使用するために鈴木・美馬(2018)を基に検討する。今回はメタ認知が効果的に働くために、「応用」のID第一原理を使用し、既習の知識を想起するだけでなく理解して活用できる場面を多く設定する。

表 1 ID 第一原理を用いた学習デザイン例  
(鈴木・美馬, 2018:164-165)

学ぶ側	教える側
1 問題：現実起こりそうな問題に挑戦する。 ・現実の文脈と切り離されて説明されたとしても、現実世界で起こりそうな問題を考え、学んでいることが、その解決にどのように寄与するかを想像してみるか、調べてみる。 ・問題に挑戦できる機会を見逃さないようにする。	・現実世界で起こりそうな問題解決に学習者を引き込む。 ・解決すべき問題を徐々に難しくして何度もチャレンジさせ、問題同士で何が違うのかを明らかにする。
2 活性化：すでに知っている知識を動員する。 ・新しく学ぶ知識の基礎になりそうな過去の経験から得た知識を思い出し、関連づけてみる。 ・新しく学ぶ知識の基礎になることを学習前に考えて、実際に経験しておく。 ・すでに知っている知識やスキルを使う機会をうかがいながら学習を進める。	・新しく学ぶ知識の基礎となるような関連する経験を学習者に与える。 ・学習者がすでに知っている知識やスキルを使う機会を与える。
3 例示：例示がある。 ・言葉での説明ばかりがなされていたら、実例を考えるか、例を提示してもらうように要求する。 ・関係する複数の事例を参照したり、比較したりする。	・関係する複数の事例を用いたり、複数の例示を比較したりして相違点を明らかにする。
4 応用：応用するチャンスがある。 ・新しく学んだ知識やスキルを使うような機会を自分なりにつくってみる。 ・応用の機会では、誤りを発見して修正したりする。	・学習者の問題解決を導くために、誤りを発見して修正したり、徐々に援助の手を少なくしたりしていくことを含めて支援する。
5 統合：現場で活用し、振り返るチャンスがある。 ・新しいスキルを日常生活の中に統合していくことを心がける。 ・新しい知識やスキルをみんなの前で発表する機会をつくる。 ・仲間内で、新しい知識やスキルについて振り返り、話し合う機会をつくる。	・学習者が新しい知識やスキルを日常世界の中で活用することをすすめる。 ・学習者が新しい知識やスキルをみんなの前で発表する機会を用意する。

### (3) 足場とする理論—メタ認知—

Fravell(1979)は認知に関してメタ認知という要素を初めて定義し、認知のモニタリングと調整に関するモデルを提起した。メタ認知とは、自分自身の認知活動をメタレベル、すなわち、より高次のレベルから認知することであり、1) メタ認知的知識、2) メタ認知的経験、3) 目標または課題、4) 行動または方略という 4 つの要素からなる (Fravell,1979)。

メタ認知的知識とは Fravell によれば認知的活動に関連する要素についての知識あるいは信念である。Fravell&Wellman(1977)やFravell(1979)はメタ認知的知識が「人」、「課題」、「方略」の3つの変数に関する知識に分けることができると述べている。「人」の категорияは、人が自己と他者に関して持っている全ての知識と信念からなる。「課題」の categoriaは与えられた課題とその要求の性質に

関して人が持つ知識と信念を指す。「方略」の categoriaには、課題の目標を特定することと、課題を効果的に解決できそうな認知的プロセスはどれかという知識が含まれる。これらの3つの categoriaは互いに独立しているが問題を解決する際には一緒に機能すると言う(Fravell,1979)。

さらにメタ認知について Brown(1987)は Fravell(1979)のメタ認知を「認知の知識」と「認知の調整」という2つの広義の categoriaに分類した。認知の知識とは、人々が自分自身の認知的プロセスに関して持っている情報を意味する (Brown, 1987)。したがって、Fravell(1979)の「人」、「課題」、「方略」の各 categoriaに分けたメタ認知的知識から、より詳細に自分自身の認知特性に限定した知識だと捉える。Brown(1987)によると、認知の調整は、自らの学習を調整し、モニタリングする活動である。調整とモニタリングの過程には3つの行為が含まれる。1) 学習前の計画 (成果の予測、計画を立てる)、2) 学習中のモニタリング (学習のための方略をモニタリングしたり、テストしたり、修正したりするとともに、計画を変更したりすること)、3) 評価である(Brown,1987)。

本研究では、メタ認知を認知の知識、認知の調整の要素で捉え、Brown (1987)のメタ認知に関する理論を援用し、児童にメタ認知を促す。

### 3. 先行研究について

「国語科教育」と「自覚」に関連して、竜田(2014)は、学習者の国語学習意識へのアプローチについて整理している。国語学習意識とは「〈言葉を学ぼうとする意識〉をさすが、〈国語という教科・学習への感じ方〉や、〈自分のことばの力をどうみているか・どう伸ばしていけるかといった見通し〉など、言葉を学ぶことに関して学習者が感じたり考えたりしていることを幅広く包括する概念」である(竜田, 2014)。竜田は、学習者に「国語科で何を勉強しているか」問うと、学習者は文章教材名を答えることが多いことを指摘し、「これも一種の国語学習意識ではある。しかし、言語生活と国語学習の生きた関連をつくり出すのは、教材への意識

というよりは、国語学習によって育まれることばの力への意識ではないだろうか。」と述べている(竜田, 2014)。これは、国語学習におけることばの力への意識、すなわち、学習自覚に注目していると捉える。

吉田(2009)は、国語科はあいまいかという問いに「学習者もそうだが、教師自身にもここが適切に捉えられていないのではないかと思うことがある。」と述べている。また、教師が国語科の単元・授業で児童にどのような資質・能力を育成したいかを明確に捉えていないことで、何ができるようになったかが分からない児童を生み出してしまっていると指摘している。そこで、「国語科で何を学んでいるのかという問いに自分自身で答えが見いだせる学習者」を育成する国語科授業が求められていることを主張している(吉田, 2009)。

小学校学習指導要領解説総則編では、「何を学ぶか」という教育の内容を重視しつつ、その内容を学ぶことで児童が「何ができるようになるか」を併せて重視する必要があるとしている(文部科学省, 2018:34)。吉田(2009)は「国語学習をもっと自覚的にしよう。学習者に、学びの実感が得られるものにしよう。達成感を味わわせ、到達度がよく見えるものにしよう」と述べている。また、「教師も、この単元・授業でつけたい力は何かを明確にし、その実現に向けて授業を展開しようということである。」と続けている(吉田, 2009)。つまり、学習においては「ごんぎつね」、「海の命」などの作品名を知ることや感じ取ることではなく、国語科の学習を通して「何ができるようになったか」を振り返り、自分自身の学びを実感することが重要である。したがって、本研究において、「単元を通して身に付けた資質・能力をメタ認知し、学びが実感できること」を自覚の定義とした。

吉田(2009)の指摘に加え、丸太(2020)も同様に、高等学校の国語科教育では、学習者が国語の授業を通して何が身に付いたのかを自覚していない現状にあると述べている。その原因として、教師が一方向的に教科内容を教える「内容ベース」の授業が展開されており、講義調の伝達型授業に偏っ

ていることを指摘している。そのため、子どもは学習自覚がないまま、教材を学ぶ授業を積み重ねていると考える。

上述のような資質・能力の「自覚」に関連した先行研究では、高木(2019)や田崎(2019)などの実践研究がある。

高木(2019)は、育成すべき資質・能力を自覚的に身に付けることを意図した単元学習の実践を5年生で行っている。児童が単元で身に付けた資質・能力を自覚するためには、「単元の学習課題を十分に理解していること」、「言語活動でどのようなパフォーマンスをすると資質・能力が付いたといえるのかという、児童の評価規準への理解が重要である」という。ほかにも、「学習課題にかかわるような問いを立て、自らの学びを丁寧に振り返るとともに、単元での学びの道筋を自覚化することも、身に付けるべき資質・能力を自覚することにつながる」と述べている。

更に、児童に学びの道筋を自覚させるためには、身に付けるべき資質・能力の理解を促す手立てを教師が取る必要があることを主張している。また、身に付けるべき資質・能力に関わる問いを児童が立てる力を育むことも大切であるが、問いを解決するための「解決策」を他の児童と練り合う時間の必要性についても述べている。

田崎(2019)は、生徒が自分で問いを立て、単元に位置づけた言語活動に取り組んではいらぬものの、自分で問いを立てて解決することと、言語活動の実現、国語の力が付いたという実感が結びついていないことを指摘している。そこで、中学校2年生における実践において、生徒が言語活動の実現を通して国語の力がついたことを実感できるように必要なことを明らかにしている。評価規準Bの力を確実につけたい生徒たちには、単元ごとに学習課題の意味を確実に捉えさせ、単元の終末において、何ができたから力がついたことになるのかということを実感させる必要があることを述べている。また、問いの解決を十分に考えさせることや言語活動の設定が適切であれば、問いを解決することが言語活動の実現と無理なくつながり、値

打ちのある問いの解決、値打ちのある言語活動に向かわせることができると述べている。評価の提示の仕方については、B 規準を明確にしてこれができるれば合格といった認識がもてるような提示をする必要性を述べている。

資質・能力の自覚に関して上田ら(2021)は、国語における「資質・能力」を自覚し、読み方への問題意識を持ち、主体的に学習に参加できる国語科の学習の在り方を研究している。単元計画の中で「身に付けたい力」を確認しながら授業を進めた結果、1 時間 1 時間でも意識して児童が授業に臨んでいたとしている。また、常日頃から育成すべき資質・能力を明示化していくことや単元のゴールを立て、見通しを持って授業に臨むこと、教師が意識して学習の中で「身に付けたい力」を明示化していくことの重要性を述べている。児童の意欲や自信につなげるために「身に付けたい力」が果たしたら、どんなところで使えそうかという見通しを持たせる場や振り返り等を設定する必要性を述べている。

これらの先行研究では、国語科の単元づくりの在り方、実践の考察が中心となっている。育成を目指す資質・能力の自覚に焦点を当てており、いずれも教師と共に児童自身にも自覚を促すことが必要であると指摘している。さらに、「単元の学習課題を十分に理解していること」、「自らの学びを丁寧に振り返ること」、「何ができたから力がついたことになるのか」という国語科における児童がメタ認知を働かせる研究としては、三宮(2005)や大村(2021)の実践がある。しかし、ID 第一原理を足場として効果的にメタ認知が働くように学習環境をデザインした研究は管見の限りない。

そこで、児童が単元を通して何を学び、何が身に付いたかに関して、常にメタ認知を働かせる授業デザインを考案すること、児童が授業デザインによって資質・能力が自覚できたかを明らかにすることを目指す。

#### 4. 資質・能力を育成する国語科授業デザインに ID 第一原理とメタ認知を取り入れた授業開発

##### (1) 授業開発—理論の実践への適用—

実践においては、児童のメタ認知を促すために、導入、展開、終末の授業デザインの全ての学習場面に「問題中心」、「活性化」、「例示」、「応用」、「統合」の5つの原理を取り入れ、育成された資質・能力を自覚できるようにする。

まず、「問題中心」の原理を中心に据える。真正で、現実起こったことを課題とすることで児童のメタ認知を促す。その際、児童自身の持っている知識、やり方をどう使用しながら課題を解決していくかに関するメタ認知を活性化させる。実践では例えば「校長先生からのお願いで運動会に来てくれた家族に向けて学校を代表してお礼の手紙を書く」という課題を設定する。

次に、「活性化」の原理を設定する。児童が過去の経験呼び起こしながら知識を想起、関連付け、説明、適用することが活性化とされ、新しい知識を構築するための素地として、既存の学びを活性化させる。そこで、児童が持っている知識や技術を想起し、メタ認知を促す場面を設定する。実践では、2・3年生で学習した「書く活動」を児童が振り返ることで、認知の知識のメタ認知が活性化できるようにする。

授業の展開段階では「例示」の原理を設定する。「例示」では、児童に教師が情報を伝えるのではなく具体例を見せることが重要であり、教師の適切な例示が児童に提供されたときに学習は促進されるとある。実践では、よい手紙の型である正しい手紙のモデルを電子黒板に例示することで児童のメタ認知を促し、認知の知識や認知の調整といったメタ認知が活性化できるようにする。

展開段階では「応用」の原理も併せて設定する。「応用」の原理は児童が学んだことを使う場合に促進され、学んだ知識を活用する機会を確保することが重要とされる。実践では、実際に運動会に来てくれた家族へお礼の手紙を書く時間を十分に確保し、児童がこれまでに学習した学びの知識である、認知の知識のメタ認知を働かせることができるようにする。また、認知の調整のメタ認知である、自分自身が書いた手紙の内容を見ながら学習課題の達成状況を把握するモニタリング、完成

に向けて見通しをもって書き進めるコントロールも同時に活性化させたい。「応用」の原理においてはフィードバックも重視しており、児童が書いた手紙の内容や進捗状況を見取りながら躓きにに応じて教師が支援することになる。ここでのフィードバックに関しては、児童の理解度に応じて課題が進むごとに減少させる。

最後は、「統合」の原理である。児童が今までの学びを振り返り、学んだことを発表する機会が重要だとされ、児童が新しい知識や身に付いた資質・能力を公の場で活用する場面を設定する。実践では、単元を通して育成された資質・能力を活用し、授業でお世話になった ALT へ 1 学期のお礼の手紙を書くことで児童のメタ認知を促し、認知の調整と認知の知識のメタ認知が活性化されるようにする。

## (2) 小学校国語科授業デザイン

授業は、令和 4 年 6 月末から佐賀県内公立小学校第 4 学年 1 組(13 名)を対象に行った。単元名「気持ちが伝わる手紙を書こう」、教材名「お礼の気持ちを伝えよう」(『国語 4 年上』光村図書)である。全 6 時間実施し、表 2 と表 3 は主な学習計画と単元の学習課題である。

表 2 学習計画全 6 時間

次	時	主な学習活動
一	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・これまでに学習した「書く」活動を振り返る。</li> <li>・学習課題を提示し、何を学ぶ単元かの見通しをもつ。</li> <li>・単元で取り組む言語活動の例示、評価規準について児童と共有し、学習計画を立てる。</li> </ul>
	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習課題が解決できる個別の問いを立てる。</li> <li>・学習課題が解決できる価値ある問いについて学級全体で共有する。</li> </ul>
二	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・手紙の内容について考える。</li> <li>・手紙の型を例示する。</li> <li>・宛名の書き方を知る。</li> </ul>
	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・型に沿って内容を考える。</li> </ul>
	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・下書きをする。</li> <li>・書いた内容を確認する。</li> <li>・清書する。</li> </ul>
三	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・単元の学習を振り返る。</li> <li>・単元を通して身に付いた資質・能力を全体で共有する。</li> <li>・身に付いた資質・能力を使って別の内容で手紙を書く。</li> </ul>

表 3 単元の学習課題

この単元では、順番、段落、内容、言葉づかいに気をつけた文章を考えることができるようになる学習をします。そのために手紙の型と結び付け、気持ちが伝わる手紙を書きます。

## 5. 授業実践の分析・考察

### (1) 分析の方法

今回の実践では、ID 第一原理を足場とし、メタ認知を促す授業デザインを実施した。開発にあたっては、ID 第一原理を国語科授業デザインに援用し「問題中心」、「活性化」、「例示」、「応用」、「統合」の順番、回数を入れ替えて全ての学習場面に取り入れた。7 月の全 6 時間の実践で 4, 5 時間目に家族に向けて、6 時間目にお世話になった ALT へ手紙を書くことに、合計 2 回取り組んだ。全 6 時間の授業終了後、質問形式によるアンケートを学級全員に実施した。インタビューについては、学級から普段の学習においても活発に発言する児童 H、学習に苦手意識をもっている児童 M の 2 名を抽出して半構造化インタビューを実施した。

更に、10 月に 1 時間実践を行い、お世話になった手話講師へ 3 回目の手紙を書くことに取り組んだ。授業後には振り返りを行い、1 カ月期間を空けて学級全員に半構造化インタビューを実施した。

分析は ID 第一原理に示した順番に沿って行う。その際、成果物である 7 月と 10 月の手紙の内容、授業中の学習の姿、振り返り記述、質問紙、インタビューの順に分析・考察を行う。

自覚的分析・考察に関しては、上記で示した「単元を通して育成すべき資質・能力をメタ認知し、学びが実感できること」を規準とする。具体的には、育成すべき資質・能力である「文章を構成する力」に必要な「順番」、「段落」、「内容」、「言葉づかい」をキーワードとし、これらに関する学びを実感していたか、メタ認知することができていたかを捉える。児童の記述や発話に 4 つのキーワードがない場合は、発言内容、学習中の姿で分析をする。

### (2) 資質・能力の育成についての分析

手紙の記述内容を分析するにあたっては、小学校学習指導要領解説国語編、思考力、判断力、表現力等、B書くことにおける学習過程、構成の検討に位置づけられた指導事項である「イ書く内容の中心を明確にし、内容のまとまりで段落をつくったり、段落相互の関係に注意したりして、文章の構成を考えることができる」と設定された資質・能力をもとにする(文部科学省, 2018a: 102)。

そこで、7月の実践の成果物である4, 5, 6時間目の手紙の内容を分析する。分析にあたって学級から無作為に児童Cを抽出し、5時間目に作成した手紙を図2で示す。図2の文面は傍線で示した通り「丁寧な言葉」、「敬体」で書かれていた。また、「運動会に来てくれた家族へのお礼」という書きたいことを中心に据え、内容のまとまりごとに段落をつくり、「はじめ」、「中」、「終わり」の段落相互の関係に注意した文章構成ができていた。この結果から、児童Cは知識及び技能、思考力・判断力・表現力等の資質・能力が育成されたと判断した。

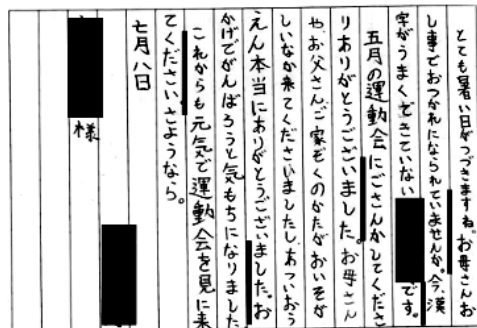


図2 児童C 5時間目作成の手紙

更に、書く題材を変え、4, 5時間目で育成された資質・能力が6時間目においても見られるか確かめるために実践を行った。手紙に書く内容は1学期にお世話になったALTへのお礼である。学習中の児童の姿を見ると、児童Cは図3に示した手紙を何の資料も用いず完成させた。他の児童に関しても、何も見ないで書いたり自分で書き進めながらも分からないところは既習のファイルを参考にしたりしながら手紙を完成させた。児童によって手紙を完成させた過程に違いはあったが、学級13名中11名が評価規準を満たした手紙の内容に

なっており、概ね資質・能力を育成することができたと判断した。

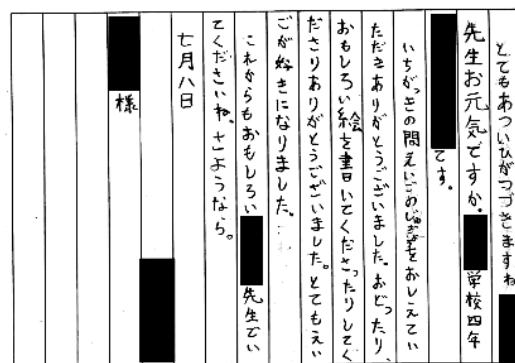


図3 適用問題 6時間目児童C何も見ないで書く

次に、7月に育成された資質・能力の定着を検証するために、期間を空けた10月に再度実践を行った。今回の実践では、総合の時間にお世話になった手話講師へお礼の手紙を書くこととした。資質・能力の定着については、今回も上記で示した評価規準で判断した。学習中の児童の行動観察から、既習のファイルを開かず自力で手紙を完成させた児童が2名、既習のファイルを振り返りながら手紙を完成させた児童が11名だった。手紙の内容に関しては、図4で示した「時候の挨拶」、「はじめの言葉」、「書きたいことを中心」、「終わりの言葉」の文章構成で全ての児童が手紙を書いており、適切な段落の構成や手話講師へのお礼の言葉が見られた。7月に育成された資質・能力が10月においても定着していたことが明らかとなった。

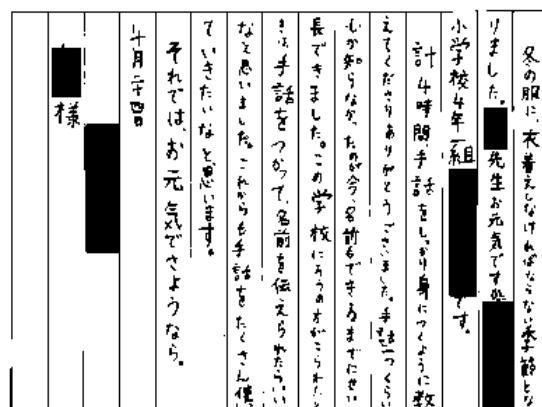


図4 10月に既習ファイルを振り返って書いた手紙

(3)メタ認知に関する結果と考察

メタ認知を促すことができたか、資質・能力を



自覚できたかに関する分析・考察を行った。

まず、6時間目の振り返りの記述内容を分析した。振り返りについては「授業でできるようになったことは何か。」と振り返る視点を設定し、6時間目の導入部分で行った。児童の振り返りを表4に示す。表中の下線は、キーワードである、「順番」、「段落」、「内容」、「言葉づかい」に関連する記述である。

表4 7月実践6時間目の児童の振り返り

A: 順番, 段落, 内容, 言葉づかいを手紙に書いてみたら私は文章を書くのが苦手だったけどこの4つをしたらとてもよい文章になったので手紙を書くときは、この4つを書こうと思いました。

B: 自分の問いで達成できてよかったです。手紙の書き方が分かりました。

C: この授業を通していい手紙の書き方が分かりました。問いもちゃんと立ててせいこうしました。いい手紙にするには、順番, 段落, 言葉づかいがあったし、おぼえるのもたいへんだったけどできました。これからもこのべんきょうをいかしたいです。

D: 授業を通して、家でも手紙を書いたりするのでこれを利用しようと思いました。

E: 順番, 段落, 言葉づかい, 内容のことを使って書けました。自分の問いをまもれて書けた。お母さんに渡したいです。はやくやりたいです。

F: 今日、順番, 段落, 内容, 言葉づかいに気をつけて手紙を書けるようになって自分の問いが達成できてうれしかったです。

G: 必ず家族の人に伝わるような手紙を書きたいです。段落, 内容, 言葉づかい, 順番が守れました。自分の問いがたっせいできました。

H: 順番, 内容, 段落, 言葉づかいに気をつけた文でくわしく書けました。お父さんに気持ちがよく伝わるお礼の手紙ができました。

I: 前、順番, 段落, 内容に気をつけて書くのができました。わたしの問いは本当にお母さんがよみやすくなったと思います。

J: 自分の新しい問いには少しでも近づけたのでよかったです。授業を通して完璧な手紙を書けるようになりました。あとは、言葉づかいをわたしはだめだったけどよくなりました。

K: 今日手紙に書かないといけない大切なことを知り、手紙を書くときに使うようになれました。そして、自分の問いを解決できてよかったです。

L: 授業を通して順番, 段落, 内容, 言葉づかいができるようになったので、夏休みの読書感想文を頑張りたいです。

M: 新しい問いを考えたのをいっぱいできるようになったし、お母さんにも私の気持ちが伝わったと思うのでよかったですし、うれしかったです。

児童の振り返りには、「順番、段落、内容、言葉づ

かいを手紙に書いてみたら私は文章を書くのが苦手だったけどこの4つをしたらとてもよい文章になったので手紙を書くときは、この4つを書こうと思いました。」(児童A)や「順番、内容、段落、言葉づかいに気をつけた文でくわしく書けました」(児童H)等、メタ認知を働かせ、「順番」、「段落」、「内容」、「言葉づかい」に関して、授業を通してできるようになったと実感する旨の記述が見られた。よって、小学校学習指導要領解説国語編に示された資質・能力が育成され、できるようになったことを自覚していると捉えた。

#### (4)ID 第一原理についての結果と考察

上記の振り返りの結果をID第一原理の5つの順に沿って分析・考察する。

##### ① 問題中心

「問題中心」の原理は真正で現実に起こりうる問題の中で取り組む。今回は校長先生からのお願いで、運動会に来てくれた家族に向けて学校を代表して4年生がお礼の手紙を書くこととした。加えて、この学習で何ができるようになるかを明確にした表3に示す学習課題を設定した。学習課題は1時間目と2時間目に児童と確認することで、6時間の単元を通して学習課題を解決する意識をもてるようにした。

授業冒頭での教師からの「何を学ぶ学習か覚えていきますか」の質問に対して児童からは「順番、段落、内容、言葉づかいに気をつけた学習」との回答があった。校長先生からのお願いという現実に起こったことを問題とし、課題を解決するためにどのような手紙を書けばよいか考えた結果である。これは学習課題について児童自身が解決策を見通し、課題に関する認知の知識にアクセスしたため、「順番」、「段落」、「言葉づかい」という概念が想起されたと考える。つまり、メタ認知が働いたと捉えた。

##### ② 活性化

1時間目の授業の導入では、「活性化」の原理を設定した。これまでに行った国語科の学習の中でも2・3年生で学習した「書く」活動に関して児童

とやりとりを行う場面を設定し、児童のメタ認知を促した。表5は、1時間目の児童と教師のやり取りである。「活性化」の原理を設定したことで児童は2年生で友達のすてきなところを学習したことを想起し、挙手する行動が見られた。また、3年生では学校行事の案内を書く学習について、「書いた」、「運動会の案内」と発言していた。

表5 1時間目の導入場面における児童と教師の会話

教：国語で何の勉強してるの。  
 児：漢字。「ランドセルは海をこえて。」「アップとルーズで伝える。」「一つの花。」  
 教：他ないかな。  
 児：こんなところが、カンジ博士。  
 教：まとめると、話したり、聞いたり、書いたり、読んだりする勉強を国語でしています。中でも今日は、書く勉強。みんな何をしましたか覚えてますか。  
 児：作文とか。  
 教：これまで書く学習で何をしてきたかという、2年生では友達のすてきなところを手紙に書く。してきましたか。  
 児：はい。  
 教：書いた。  
 児：はい。  
 教：やってきた人。  
 児：数名挙手する。  
 教：3年生では気持ちを込めてください。  
 児：あ、した、した。  
 教：これは学校行事の案内を書く学習だったんだけど。  
 児：書いた。覚えてない。運動会の案内。

この場で「運動会の案内」と発言した児童について検討する。教師とやりとりをする最中に3年生までに学習した既習事項から関連付けて自身自身の知識のモニタリングを行った。今回学習する運動会のお礼の手紙と既習である運動会の案内を関連付け、教師の質問に対して「運動会の案内を書いた」と発言のコントロールを行っている。このことからメタ認知を働かせていたと捉えた。

また、2時間目の授業冒頭にも過去の経験を呼び起こしながら知識を想起する「活性化」を活用し、振り返りの共有場面を設定した。そこで「学習課題にあった問いができた。」や「なぜ、この問いにしたか」という順番、段落、内容、言葉づかいがちゃんとした手紙を書きたかったから。」等の振り返りを共有した。振り返りの内容に関しては、学習課題に沿っており、自分の学習状況に関して振り返ることができていることから、メタ認知を

働かせていたと捉えた。

更に、振り返りの共有後にも教師は「何を学ぶ学習か覚えていますか」と、「活性化」の原理を促す質問をした(表6)。これに対して児童は「順番、段落、内容、言葉づかいに気がつけた文章が書けるようになる学習。」と回答した。このことから「問題中心」の原理を中心とし、「活性化」の原理にある「以前の経験を他者と共有」することによって既習の学びを振り返っていた。つまり、メタ認知が働いたと捉えた。

表6 問題中心の原理を中心とし、活性化の原理でメタ認知を促す

教：何を学ぶ学習か覚えていますか。  
 児：順番、内容、段落、言葉づかい。  
 教：代表して発表してくれる人。手紙を書く学習だけど書いて終わりではないですよ。  
 児：順番、段落、内容、言葉づかいに気がつけた文章が書けるようになる学習。

手紙を書き終えた後に、「活性化」の原理を基に自分が書いた手紙の内容が正しいか、立てた問いは達成できたかを振り返る場面を設定した。以下に、児童Y、児童A、児童Rと教師による手紙を書き終えた後、内容の確認と自身が立てた問いが達成できたかを話し合う場面を表7に示す。

表7 5時間目終了後の児童の発話記録

自分の立てた問いが解決できる手紙の内容か確認場面。  
 Y：どうしたらお母さんが読みやすくなるか。  
 A：先生、2番目の問いでいいですか。  
 R：ぼくできたっておもうけどな。「順番、段落、内容、言葉づかいをどのようにいかすとできるか。」おじいちゃんに向けて書いてる。  
 教：Rさんできた。  
 Y：私もできた。

表7の発話記録から、児童Rは、「ぼくできたっておもうけどな。順番、段落、内容、言葉づかいをどのようにいかすとできるか」と、自分の立てた問いを見直し、達成できたことを発言した。

児童同士の発話にあるように以前立てた問いのプリントや書いた手紙の内容を再度見返す過程において、手紙の型を使うこと、内容が正しいこと、問いが達成できていることを確認する様子から、メタ認知が働いていると捉えた。

③ 例示

「活性化」に続いて、「例示」の原理を設定した。

実践では1時間目に正しい手紙のモデルの具体例を電子黒板に例示した。3時間目には、図5に示す通り手紙の内容を段落ごとに大きく4つに分けて空欄にして例示し、原理を促すために空欄に書く内容について児童同士で話し合う学習場面を設定した(表8)。

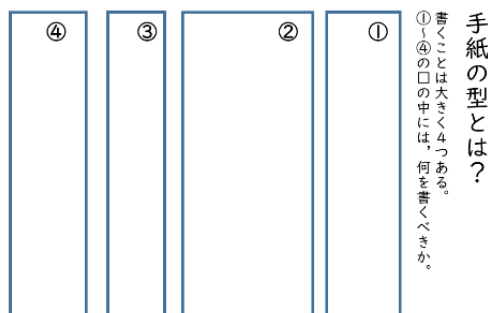


図5 3時間目ワークシート

表8 問題中心の原理を中心とし、例示の原理でメタ認知を促す(ライゲールス&カー＝シェルマン, 2016)

例示の原理  
 ・学習者が教えられる内容の種類と一致した、学ぶべきスキルの例示を観察するときに学習は促進される。  
 ・例示からの学びは、一般的な情報や背景にある構造を具体例と関係づけるように指導することで効果が高くなる。  
 ・例示からの学びは、学習者間の議論や相互の例示によって効果が高くなる。

議論中は、ペアでお互いにワークシートに書いた内容を指さしながら話し合う姿が見られた。また、ペアでの議論の中では手紙の空欄に当てはまる内容として表9に示した通り「季節に関する言葉」、「お礼」、「気づかいの言葉」を書くという発言があった。このことは、以前に記述したワークシートを参考に学び合う児童の姿や1時間目に例示をした手紙の内容に関する発言から、「例示」の原理が機能していたと捉えた。それにより、自分自身の手紙の型に関してもっている認知の知識に意図的にアクセスしたと考えられ、メタ認知が働いたと捉えた。

表9 問題中心の原理を中心とし、例示の原理でメタ認知を促す

児：1は季節に関する言葉、2は運動会で見に来てくれたお礼です。  
 児：3は気づかいの言葉。  
 教：気づかいの言葉って例えば何。  
 児：体に気をつけて。

手紙を書き進める過程においても児童のメタ認知を促す場面を設定する。

実際の授業中の児童の姿は既習事項のファイルに記載されている手紙の型を観察しながら手紙を書き進めたり、自分の住所が書いてあるカードを見ながら清書を書き進めたりしていた。これは、学ぶべきスキルの例示によって、児童が一人でも手紙を書き進めることができていたと捉える。書き進める最中には、既習事項である手紙の型を想起し、認知の知識にアクセスしていたといえる。ファイルを見ながら自分が書いている手紙の内容を確認するモニタリングと、それに応じて書き進めていくコントロールによって、認知の調整を働かせており、メタ認知が働いていると捉えた。

④ 応用

例示に続いて「応用」の原理を設定した。実践では、運動会に来てくれた家族へお礼の手紙を書く活動を設定することで、自分が既に持っている手紙を書くための知識、すなわち認知の知識を想起しメタ認知を活性化できるようにした。また、手紙の内容を見ながら学習課題の達成状況を把握するモニタリング、完成に向けて見通しをもって書き進めるコントロールにあたる認知の調整のメタ認知も同時に働くようにした。

表10 問題中心の原理を中心とし、応用の原理でメタ認知を促す(ライゲールス&カー＝シェルマン, 2016)

応用の原理  
 ・学習者が新しく獲得した知識やスキルを応用する活動が、学んでいる内容のタイプと一致するときに学習は促進される。  
 ・応用することによる学びは、学習者がコーチされるとき、そして、そのコーチングが以後の課題で徐々に撤退していくときに促進される。

ここでの児童は、教師の質問に対して、前回のファイルを指でなぞりながら「自分の紹介」を書くことを確認し、手紙の完成に向けて学習を進めていた。これは、児童が助言されたことによって手紙に書く内容をはっきりさせ、既習のファイルを活用しながら手紙を書き進めていった場面であ

る。

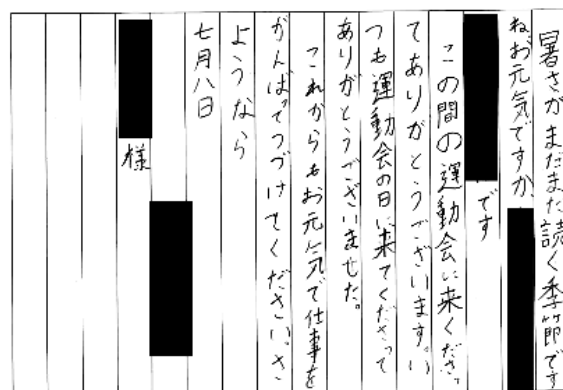
この児童の姿から、「応用」の原理を用いて助言されたとき、既習事項である手紙の型の「自分の紹介」という認知の知識にアクセスし、指でなぞりながら手紙を書き進める認知の調整が働いており、メタ認知が働いたと捉えた。

また、ライゲールス&カー＝シェルマン(2016)は、「応用」の原理において、練習のチャンスには必ずフィードバックをつける重要性を指摘している。練習を見守り、適切なアドバイスや間違いの指摘による修正的フィードバックを受けるときの効果の重要性を述べている(ライゲールス&カー＝シェルマン, 2016)。そこで、教師は児童の手紙の内容や進捗状況を見取りながらフィードバックを行った。図6は、振り返りの記述に対してフィードバックを行ったワークシートである。児童Fの「次回、初めのあいさつ、本文、むすびのあいさつ、後づけをいしきして手紙を書く。」の記述に初めの挨拶、本文、結びの挨拶、後付けの4つを意識して書くことでよい手紙になる旨の助言を行った。児童の振り返りにフィードバックをつけ、返却して読むことで手紙を書く際に4つの視点に気を付けようとする認知の調整が働き、児童Fのメタ認知が働いた結果、表11に示した手紙を完成させることができた。

次回、初めのあいさつ、本文、むすびのあいさつ、後づけをいしきして手紙を書く。	この手紙は、初めのあいさつ、本文、むすびのあいさつ、後づけをいしきして手紙を書く。という4つの視点を意識して書くことでよい手紙になる旨の助言を行った。
次回、下書き、消書きをおこなう。	下書き、消書きをおこなうという2つの視点を意識して書くことでよい手紙になる旨の助言を行った。
今日、自分の問題ができたので、お礼の手紙を書く。	自分の問題ができたので、お礼の手紙を書くという1つの視点を意識して書くことでよい手紙になる旨の助言を行った。

図6 振り返りに対する教師のフィードバック

表11 フィードバックを参考に4つの視点を意識して書いた児童Fの手紙



⑤ 統合

最後に「統合」の原理を設定した。ここでは、授業でお世話になったALTへ1学期のお礼の手紙を書く機会を設定した。ここで、手紙の型を使って書くという認知の知識、お礼の内容に沿うように手紙が書けているかモニタリングし、コントロールを働かせる認知の調整のメタ認知を活性化させる。

表12 問題中心の原理を中心とし、統合の原理でメタ認知を促す(ライゲールス&カー＝シェルマン, 2016)

<p>応用の原理</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・統合による学習は、学習者が自身の新しい知識やスキルを人前で例示するとき効果が高くなる。</li> <li>・学習者は、新しい知識やスキルについての省察や議論や、擁護するよう指示され、それらを日常生活に組み込むときに学習は促進される。</li> </ul>
--

実践中には、育成された資質・能力で手紙を書く場を設定したことによって「まず、挨拶」という発言があった。更に、ファイルや教科書を見ないで手紙を書き始める児童、既習事項が書かれているファイルを見ながら目的のページで立ち止まって確認し、手紙を書き進める児童がいた。

これらの児童の姿から、「統合」の原理の通り、新しい知識やスキルを日常に組み込み、披露する機会を設定したことで単元を通して学んだことを活用し、お礼の内容に沿うように文面を調整していたといえる。これは、既習の知識である認知の知識にアクセスし、認知の調整であるモニタリン

グとコントロールを働かせる場面であったと捉える。したがって、児童のメタ認知が働いたと捉えた。

以上のことから、ID 第一原理の5つの原理を全ての学習場面に取り入れた学習場面の分析と考察の結果、常に児童のメタ認知を促進することができた。

### (5)質問紙・インタビュー調査の結果と考察

一方、7月に行った実践の振り返り記述だけでは、育成された資質・能力を自覚しているかを判断できないと考え、7月の授業実践後の質問紙の回答についても分析・考察を行った。表13は質問項目である「この学習で何ができるようになったか」に関する回答である。表中の下線は、この単元で育成を目指すキーワード、「順番」、「段落」、「内容」、「言葉づかい」であり、筆者が加筆した。

表13 質問紙による回答「この学習で何ができるようになったか」

<p>A: <u>順番や段落、言葉づかい</u>についてできるようになった。</p> <p>B: 手紙を書くために、<u>順番</u>などを学びました。</p> <p>C: 手紙を書けるようになった。<u>順番、段落、言葉づかい</u>などを学びました。</p> <p>D: 手紙の書き方、<u>内容、順番、段落</u>が分かった。</p> <p>E: <u>順番、言葉づかい</u>を使って書けることが分かりました。</p> <p>F: 手紙が書けるようになりました。<u>順番、段落、内容、言葉づかい</u>を学んだ。</p> <p>G: <u>順番、段落、言葉づかい</u>のなった手紙を書くこと。</p> <p>H: <u>くわしくお礼の手紙</u>が書けるようになりました。<u>順番、段落、内容、言葉づかい</u>を使うと、しっかり手紙が書けると分かりました。</p> <p>I: <u>順番</u>など気をつけるようになった。手紙の書き方の学習。</p> <p>J: <u>お礼の気持ちを伝える手紙の書き方</u>を学んだ。</p> <p>K: 手紙で<u>順番、段落、言葉づかい、内容</u>を入れるようになりました。</p> <p>L: <u>言葉づかいや段落</u>などに気をつけて書くことができました。</p> <p>M: です、まずや<u>段落、言葉づかい</u>を学びました。</p>
---

質問紙の回答を見ると、学級全ての児童の記述に手紙の構成に関して「順番」、「段落」、「内容」、「言葉づかい」に関することが書かれている。ま

た、文末が「学びました」、「できるようになった」、「分かりました」という言葉で終わっていることから、質問紙に関しては、学級全ての児童が単元を通してできるようになったことを自覚していると捉えた。

ここで、学級から普段の学習においても活発に発言する児童H、学習に苦手意識をもっている児童Mの2名を抽出し、振り返り、質問紙、インタビューの3つに関して分析する。

#### ①児童H

児童Hの資質・能力への自覚に関して、表4に示した第6時後の振り返りには、「順番、内容、段落、言葉づかいに気をつけた文でくわしく書きました。お父さんに気持ちがよく伝わるお礼の手紙ができました。」とあり、単元で育成すべき順番、段落、内容、言葉づかいの手紙の構成に関する資質・能力を自覚している。

表13で示した質問紙では、「くわしくお礼の手紙が書けるようになりました。順番、段落、内容、言葉づかいを使うと、しっかり手紙が書けると分かりました。」と記述しており、振り返りと同様に資質・能力を自覚している。

表14 児童H 7月インタビュー

<p>教: 6時間で身に付いたことや、できるようになったこと、Hさん何かありますか。</p> <p>H: うーん、手紙とか書く時は、文章とかおかしくなってきたけど、この学習をした時は、手紙が何か前より上手に書けるようになった。</p> <p>教: 具体的に例えば、上手に書けるようになったって何が上手に書けるようになった。</p> <p>H: うん、<u>内容</u>。(少し間が空く。)</p> <p>教: 内容ね。内容以外で他にある。</p> <p>H: うーん、何か<u>順番</u>とか。(間がある。)</p>
---

表14に示したインタビューでは、「内容」、「順番」という単元で育成すべき資質・能力に関する2つの回答はあった。しかし、「段落」、「言葉づか

い」という回答は、インタビューではなかった。振り返りの記述、質問紙では回答があったことから、インタビューでの質問内容、期間が空いたことなどが考えられる。つまり、「内容」、「順番」に関しては別の検証方法では自覚が見られたことから、教師による質問方法や内容が適していなかったと考えられる。

10月に再度行った実践後にも、振り返りの記述とインタビューを実施した。表15に示した振り返りでは「順番」に関する記述があった。表16に示したインタビューでは、「内容」、「言葉づかい」に関する回答があった。検証方法によって自覚できた資質・能力の回答に差が生じてはいるが、7月と10月のどちらも「順番」、「段落」、「内容」、「言葉づかい」の回答が聞かれたことから、資質・能力を自覚することができていると捉えた。

**表15 10月実践の児童H振り返り（先生との学習で何が身に付きましたか）**

H：手紙を書く時のじゅんじょに気がつけることが身に付きました。

**表16 児童H 11月インタビュー**

教：先生と国語の勉強したときに手紙を書いたの覚えてる。  
 H：はい。  
 教：その手紙を書いたときに〇〇さんが身に付いたこと、できるようになったこと何かありますか。  
 H：うーん。  
 教：気をつけて手紙を書くようになったポイントとかありますか。  
 H：言葉づかいとか。  
 教：とかって何。言葉づかい以外で何か気をつけていること。  
 H：うん、段落を空けたり。  
 教：他はない。  
 H：あとは内容。  
 教：最近、授業で手紙を書いた。  
 H：総合では高齢者福祉体験の。  
 教：その人に向けて書いたときに、内容は何に気をつけて書いたの。  
 H：教えてもらったこととかを書いて、これからどうしていきたいとか。

②児童M

次に、児童Mの資質・能力への自覚に関して表4に示した第6時後の振り返りの記述には、「新しい問いを考えたのをいっぱいできるようになったし、お母さんにも私の気持ちが伝わったと思うのでよかったです、うれしかったです。」とある。児童Mは「お母さんにどうやってお礼を伝える手紙を書くか」という問いを立てており、この問いをもとに学習を進めてきた。この振り返りから問いを立てることができるようになったと捉えることができる。また、表13に示した質問紙では、「です、ますや段落、言葉づかいを学びました。」と記述していることから、「段落」、「言葉づかい」に関する資質・能力を自覚している。

加えて、表17で示したインタビューの結果も質問紙と同様に、「です、ます、段落、言葉づかい」ができるようになったと回答しており、この2点に関しては自覚していると捉えた。

**表17 児童M 7月インタビュー**

教：6時間の学習でMさんが身に付いたこととか、できるようになったことを教えてください。  
 M：うん。（質問内容を理解できていない様子。）  
 教：できるようになったこと。  
 M：です、ます、段落、言葉づかい。（悩みながら、回答する。）

10月実践後の振り返りの記述とインタビューを表18と表19に示す。

表に示した通り、振り返りでは「段落」、「言葉づかい」、「順番」についての記述、インタビューでは「段落」、「言葉づかい」に関する回答があった。

**表18 10月実践の児童M振り返り（先生との学習で何が身に付きましたか）**

M：段落、言葉づかい、順序を前は知らなかったけど知れて身に付いたと思います。

表19 児童M 11月インタビュー

教：先生の授業で何が身に付きましたか。  
 M：1マス空けること。  
 教：あとはある。  
 M：言葉づかい。他になにがあったかな，覚えてない。

児童Hは、7月のインタビューでは「文書とかおかしくなっていたけど、前より上手に書けるようになった。」と発言しており、育成された資質・能力を自覚していると捉えられる。振り返りの記述では、育成された資質・能力を具体的に「順番」、「段落」、「内容」、「言葉づかい」と表現し、4つを自覚していた。また、10月のインタビューでは、手紙を書くポイントを尋ねた質問に対して「言葉づかい、段落を空ける、内容」と回答しており、メタ認知を働かせながら上記のポイントに気をつけて手紙を書いていることが明らかとなった。

児童Mは、単元で育成すべき資質・能力の「言葉づかい」、「段落」に関して常に回答があった。また、完成した手紙の文面を見ても言葉づかいと段落が正しく書かれており、2点に関しては常にメタ認知を働かせながら手紙を書いていたことは明らかである。

### ③結果と考察

以上の結果から、児童Hと児童Mの自覚に差はあるが、どちらも単元を通して学んだ内容やできるようになったことを自覚することはできている。また、自覚に関しては、児童の振り返りの書き方やインタビューの回答によって自覚の見え方が異なり、振り返り、質問紙、インタビューの検証方法によって差が生じることも明らかとなった。

表20で、児童Hと児童Mについて育成された資質・能力の自覚に関する検証結果を整理した。児童HはID第一原理を足場としメタ認知を働かせることができた結果、7月から11月にかけて資質・能力を自覚することができたと捉える。一方、

児童Mは7月の記述からは、具体的な資質・能力の自覚に対する言及は見られなかったが質問紙やインタビューでは資質・能力の自覚が見える回答があった。したがって、どちらも資質・能力を自覚することができたと捉えた。

表20 育成された資質・能力の自覚に関する児童H、児童Mの検証結果

検証方法	7月記述	7月質問紙	7月インタビュー	10月記述	11月インタビュー
児童H	○	○	○	○	○
児童M	△	○	○	○	○

## 6. 成果と課題

研究の目的は、ID第一原理を足場として児童のメタ認知を促す授業デザインを考案し、児童が資質・能力を自覚できたかを明らかにすることであった。そのために「ID第一原理」の5つの原理を全ての学習場面に取り入れ、児童のメタ認知を促すことができる授業を開発し、児童が育成すべき資質・能力を自覚することができたかの検証を行った。成果として、11月のインタビュー時においては学級の12人の児童が育成された資質・能力を自覚することができた。これにより、ID第一原理を足場としたメタ認知を促す授業デザインが機能していたことが示唆された。以下にID第一原理によるメタ認知を促す授業デザインにおける成果を示す。

### (a)問題中心

「学校を代表して家族へ運動会のお礼の手紙を書く」ことを「現実に起こる問題」とし、「順番、段落、内容、言葉づかいに気をつけた文章を考えることができるようになる学習をします。」という課題を設定したことで認知の知識、課題に関するメタ認知が活性化され、2時間目以降も見通しをもって課題に取り組むことができた。

### (b)活性化

児童が学習に関連する先行知識や経験を思い出

す、記述する場面ではメタ認知である認知の知識が働き、2・3年時の既習事項を今回の学習と関連させて考えることができた。

(c)例示

学習内容と一致した、学ぶべき資質・能力の例示としてよい手紙のモデルを観察する場面で児童は、例示を十分観察することでメタ認知である認知の知識が働き、何が正しいかの見通しをもちながら手紙を書き進めることができた。

(d)応用

新しく獲得した、手紙の型の知識を応用する適用問題を設定した場面では、児童に認知の知識のメタ認知を活性化することができた。

(e)統合

新しく得た知識で問題解決を図る場面では、ALTと手話講師へお礼の手紙を書く場面を設定し、メタ認知である認知の調整、認知の知識を働かせることができた。

以上の通り、「何ができるようになったか」を振り返り、自分自身の学びをメタ認知する国語科授業デザインを行うにはどうすればよいかという問題意識から、ID第一原理を足場とし、5つの原理を学習の全ての場面に取り入れたことによって児童が常にメタ認知を働かせることができる授業デザインを考案することができた。

課題は、次の3点である。

1 点目に今回ごく限られた授業実践での成果であるという点である。したがって、ID第一原理、メタ認知に着目した国語科授業デザインが今回の実践では有効であると明らかになったが、他の学年、「説明文」、「物語」等の領域においてもID第一原理によってメタ認知を促すことができるか否かの検証を行う必要がある。更に、学級の状態や児童数、指導者の経験年数といった様々な要因による差に関しては今後の研究が待たれる。

2 点目は、自覚に関する検証方法に関して、育成された資質・能力の自覚を捉えることが困難な児童もいたことから検証方法を検討しなければならない。

3 点目は、今回の研究においては4回手紙を書

く活動を行った。教育課程上はより短期かつ少ない回数で実施することも想定されることから、より効率的に自覚を育成する方法を探る必要がある。

今後の研究及び実践において、これらを明らかにしていきたい。

最後に、佐賀大学大学院後藤大二郎先生、達富洋二先生のご指導、協力校の校長先生や教頭先生をはじめ他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。感謝申し上げます。

【引用参考文献】

- ・稲垣忠, 鈴木克明(2015)『教師のためのインストラクショナルデザイン授業設計マニュアル Ver.2』北大路書房,pp.1-248.
- ・上田ら(2021)「身につけたい「資質・能力」を明示化し、自覚しながら進めていく国語科学習の工夫」琉球大学教職センター紀要,第3号,pp.109-116.
- ・大島純(2019)『主体的・対話的で深い学びに導く学習科学ガイドブック』北大路書房,pp.1-240.
- ・大村幸子(2021)。「話し合い学習における学習者の学びの姿-学習者のメタ認知的知識に着目した分析を通して-」国語科教育, 90, pp44-52.
- ・C.M.ライゲールス, A.A.カー＝シェルマン(2016) (訳・鈴木克明, 林雄介)『インストラクショナルデザインの理論とモデル 共通知識基盤の構築に向けて』北大路書房,pp.62-86.
- ・国立教育政策研究所(2021)「令和3年度全国学力・学習状況調査 回答結果集計児童質問紙」  
[https://www.nier.go.jp/21chousakekkahoukoku/factsheet/data/21p\\_408.pdf](https://www.nier.go.jp/21chousakekkahoukoku/factsheet/data/21p_408.pdf) 閲覧日令和4年12月1日
- ・三宮真智子(2005)。「思考・感情を表現する力を育てるコミュニケーション教育の提案: メタ認知の観点から」鳴門教育大学学校教育実践センター紀要, 19, pp151-161.
- ・鈴木克明, 根本淳子(2011)「教育設計についての三つの第一原理の誕生をめぐって」教育システム情報学会誌,vol.28,No2, pp.168-176.
- ・鈴木克明, 美馬のゆり(2018)『学習設計マニユア



ル:「おとな」になるためのインストラクショナルデザイン』北大路書房,pp.1-248.

・鈴木克明(2005)「e-Learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン」日本教育工学会論文誌,pp197-205.

・高木公裕(2019)「身に付けるべき資質・能力を自覚するということ」佐賀大学国語教育学会, 第3号, pp. 57-73.

・田崎信子(2019)「生徒が学びを実感できる単元づくり」佐賀大学国語教育学会, 第3号, pp74-79.

・竜田徹(2014)「構想力を育む国語教育」渓水社, pp.26-29.

・達富洋二(2019)「「めあて」的なものはどのようにつくられているのか」佐賀大学国語教育学会,第3号,pp.19-28.

・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」佐賀大学国語教育学会,第1号,pp.27-38.

・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)【概要】  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo00/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo00/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) 閲覧日.令和4年12月1日.

・鳥居亜紀子(2013)「生きて働く言語能力の育成を目指した国語科学習指導の在り方 自らの学びを自覚するためのふりかえりを中心に」島根大学大学院学校教育学研究科「現職短期1年コース」課題研究成果論集, (4), pp.11-20.

・丸太紘路(2020)「国語学習自覚を育む高等学校国語科カリキュラムの開発-「逆向き設計」論と学習者の目標に着目して-」佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要第4巻

・小泉茂(2020)『小学校国語学習指導書4上かがやき』,光村図書出版株式会社 p142.

・文部科学省(2018a)『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.

・文部科学省(2018b)『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説総則編』東洋館出版社.

・山内ともこ, 古川雅, 内川敏美, 山領ひとみ, 北村里恵, 達富洋二, 平成27・28年度 佐賀県教育センター「プロジェクト研究」授業改善研究委員会小学校国語科部会.

・吉田裕久(2009)「国語科は、よくわからない、あいまいな教科か?—国語科の目標・内容の再確認—」『月間国語教育研究』日本語教育学会, 第449号,pp48-49.

・Brown, A.L. (1987) Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. In F. E. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*, pp.65-116.

・Flavell, J. H. (1979) Metacognition and Cognitive Monitoring, *A New Area of Cognitive- Developmental Inquiry*, Vol. 34, No. 10, pp.906-911.

・Flavell, J. H., & Wellman, H. M. (1977) Metamemory. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*, pp.3- 33. Hillsdale, NJ :Lawrence Erlbaum Associates.

・M. David Merrill (2002)First Principles of Instruction, *ETR&D*, Vol. 50, No. 3, pp. 43-59.

(2023年1月31日 受理)