

子どもが学び方を自覚化するための授業研究

舟木 慎治

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】

本研究では、「問いの追究」と「学び方」の視点を関連させて文学的文章の読みにおいて学び方を自覚化する授業の在り方を提案することを目的とする。子どもが持つ文学的文章に対する問いを解決するために教師が学び方を明示的に指導したり、子どもが自覚的に学び方を用いるために学習課題や学習展開を改善したりしながら実践を行った。そして、問いに対する考えの形成・追究の過程においてどのようにして子どもが学び方を用いて考えを構築し、また、その学び方の有効性を実感していくのかを実践を通して検証・分析した。

4回の実践を通して、子どもそれぞれが自分で学び方を選び、有効性を実感する姿が見られた。

I 背景と目的

1. 研究の背景

筆者は、小学校国語科・文学的文章を扱った実践の中で「何ができるようになってほしいのか」という教師の願いと子どもの必要感を考慮し言語活動を考え、単元を構想してきた。子どもたちが学びの中で意欲的に活動し、教師が願った読みの姿を一斉授業の中で見る事ができた。

しかし、並行読書材を用いた活用場面やその後の学習では、読みの質や考えの形成の向上に結びつかないと感じることもあった。また、子どもの学習後の振り返りの中で「何ができるようになったのか」ということを具体的に書く様子も少なかった。子ども自身に学んだことが身についたという実感がなかったように感じる。

子どもが学んだことを実感し、それを日常の読みにつなげるにはどうすればよいのだろうか。

小学校国語科において、生きて働く言語の知識及び理解、未知の状況にも対応できる思考力、判断力、表現力等、そして学びに向かう力、人間性等をバランスよく確実に身に付けることが必要である。そのために言語活動を十分に吟味し指導することが求められている（水戸部 2018）。

文学的文章の読みの授業において、言語活動を設

定することにより、従来の「場面ごとにじっくり読み取ること」が中心だった学習過程から「付けたい力に応じたストーリーのある」学習過程が広がっている。付けたい力に応じた言語活動を位置づけることで子どもが目的を持って文章に向かうことができる（2014 水戸部）。つまり、付けたい力に応じた言語活動を設定することで、子どもが付けたい力を意識した読みを行うことが期待されている。

そのような言語活動をより効果的なものとするために、子どもたちがそれぞれの物語を読んだ時に持つ思いを学習の中で意識したい。子どもは、それまでの読書経験や生活経験を基に読みを行う。新たな文学的文章と出会うと子どもそれぞれに情動や問いが生まれる。そのような子どもの思いから授業や言語活動を創り上げることが必要だと考える。

問いに対する自分の考えや解釈の中に不足感を持ったり、わかった気になっていたりする時に、教師が読みの実態に合わせて、子どもにとって新たな読みの方略（以降「学び方」）を提示することが読みを豊かにすると考える。最終的に子どもが自分の読みに必要な学び方に気づき、自覚的に用いることにつながる。

2. 本研究に関わる先行研究

（1）「学び方」の自覚

①学習全般の学び方の研究

学び方を自覚するとは、自分自身の認知過程を対象とした高次の認知つまりメタ認知だと考える。文学的文章を読む際に内容を理解するためにモニタリングとコントロールというメタ認知活動が必要である。

わかっているかどうか自分の理解の状態を自問したり、足りない情報の探索をしたりする。そうしたメタ認知活動がしばしば疑問として生成されることになる(秋田 2001)。その疑問を解決するために効果的な方略が欠如した状態・知っていても機能しない状態(植阪 2008)から方略を自発的に利用できる状態になることが学び方の自覚だと言える。

学び方の自覚を促すための先行研究として教師の意図した「学び方」を自覚させていくモニタリング自己評価法と子ども自身が学びをふり返り、「学び方」を価値づけていく「OPPシート」がある。

モニタリング自己評価法の研究として中川(2015)は、子どもがモニタリングカードを基に個別学習を行う活動を提案している。しかし、その学び方は教師が意図した文脈の中であり、今回、子ども一人一人の問いの追究を行う場合、子どもの文脈に応じた柔軟な学び方の捉えを子どもたちと共有できる方法が必要だと考える。

堀(2019)は、子どもの学び方の過程を自覚させる方法として「学習者が一枚の用紙(OPPシート)の中に学習前・中・後の履歴として記録し、その全体を学習者自身が自己評価する方法」を提案している。学習者が「どのように学んだか」を常に振り返ること、そして自己の省察の変容を一枚の用紙にまとめ俯瞰することにより、「自分がどのように学んだのか」を自覚することにつながると述べている。

今回の実践では、子どもの問いに対する「読み」に寄り添うことが必要である。堀の実践を参考に、問いの解決のために子ども自身が「どのように学んだのか」を振り返り続けることが学び方の自覚につながると考える。

②文学的文章を読むための学び方

学び方はそれぞれの教科において多様にあると考える。国語科の場合には言葉をどのようにとらえる

か、どこに着目するか、どのように読むかということが必要な学び方である。国語科の文学的文章における学び方は読み方と言い換えることもできるだろう。ただ、今回での実践では、学び方と統一して表記する。

文学的文章は内容を理解した上で細かい点まで詳しく解釈することが重要である(秋田 2001)。ここでいう「細かい」というのは解釈に対するテキスト情報の一貫性である。

例えば「空所」(文章で明示されていない内容)を解釈する時、一つの言葉から解釈するのではなくその空所の前後や文章全体から解釈しようとすることで一貫性のある解釈となる。

小学校学習指導要領解説・国語編では、解釈の視点として「場面の様子」「登場人物の気持ちの変化や性格、情景」「人物像や物語の全体像」に着目することで物語を想像豊かに読むことにつながると明記されている。

そこでそのような視点に着目できる学び方を明示的に指導したり、子どもがすでに読みの中で行っているよい読みの姿を学び方として価値づけたりしていくことが必要である。

また、井関・海保(2001)は読みの熟達者が読んでいるときに行っている行動を整理し、その熟達者の読みの方法に照らし合わせて自分の読みを見つめ直す方法を明らかにしている。

「どのように読むか」ということは、視覚的には捉えづらい。しかし、行動として言語化されることで読む行為について具体的・段階的に理解することができる。

今回の実践では、自分の問いの解決、つまり自分なりの解釈の過程で「どのように読むか」という読みの制御と「どのように学んだか」という読みの省察が大切である。

本研究では、子どもたちが学び方を井関・海保の実践を参考にしながら子どもの言葉として言語化していく。この学び方については先行研究を参考にしながら、「子どもがどのように学んだのか」を筆者自身も検証し、子どもにとって価値のある「学び方」を考察していく。

(2) 「問い」を軸にした実践

八田・渡邊（2015）は高校国語の実践の中で単元の総括として生徒自身が「問い」を設定し、その「問い」の解決を目指す論文を書く授業を構築している。

授業において生徒の読みの行為は図1のようなサイクルとなり、生徒の高次の「読みの理解」に達すると述べている。

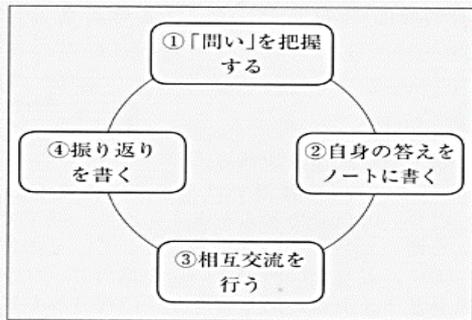


図1 問いを軸にした授業過程

つまり、問いに対する自分の解釈を仮説としてとらえ、物語のストーリーの中でもう一度吟味したり、他者の解釈と交流したりする中で自分の仮説の矛盾点を探り、自分の登場人物の心情変化のストーリーを構築するということである。

単元の導入として一斉学習の中で「時代背景」や「人物相互の関係」などを捉えるという「学び方」を明示的に指導している。生徒は、それらを活用しながら問いの追究過程を通して文学的文章の解釈の深まりを実感している。

この追究のサイクルは、生徒の思考の流れにそった学習の展開である。

ただ、この実践を小学校段階において同様に追究のサイクルを意識して展開したとき、子どもが自ら問いの追究を行うことができるように、修正を行う必要があると考える。

まず、物語全体のストーリーを一人で作り上げることを全員のねらいにすることは子どもの問いよりも教師の願いが優先されたり、子どもの読みの能力に合わなかったりする可能性がある。そこで問いの追究の大前提を子ども自身が「考えたい問い」をスタートにする必要がある。

次に物語を読むために必要な学び方の指導を単元の導入だけではなく、子どもたちが困っていたり、分かったつもりだったりする状況でも行っていく。

それは学び方への子どもの必要感を高め、目的に合わせた学び方の活用の仕方を理解するためである。

つまり、子ども一人一人の問いの解決のストーリーの中で新たな学び方に出会い、子どもたちの必要感の中で学び方を用い、自分の納得解を導き出すような授業を設計していく。

そのような授業づくりをすることが授業の中だけで閉じてしまうような学力とならないことにつながる。つまり、覚えているだけではなく、それを用いて自在に駆使できる学力（奈須 2017）となっていくはずである。

そのような資質・能力の育成につなげる一つの授業の在り方として、「子どもが持つ問い」を軸にした単元を設計する。それが子どもが学び方を自覚化することにつながるかについて実践研究する。

3. 研究の目的

文学的文章の授業において以下のことに重点を置いた実践を行い、子どもの授業での様子や記述について分析を行う

- (1) 子どもの実態に応じた学び方の指導を行う
- (2) その学び方を用いて子どもが問いを追究する場面を設定する。

その分析を通して、文学的文章の読みにおいて学び方を自覚化する授業の在り方を提案することを目的とする。

II 実践の方法

1. 実践の対象

金沢市立小学校4年生31名

2. 実践研究の期間

4月から11月までの8か月間

3. 実践の内容

研究対象の授業単元

5月「白いぼうし」

7月「一つの花」

9月「ごんぎつね」

10月「プラタナスの木」

なお、自分の問いを追究する学級づくりが実践に大きく影響を与えるため、学級づくりに関わる内容も経過に記載する。

4. 実践の観点

(1) 「問い」を軸にした授業づくり

文学的文章を扱った実践の中で子どもの問いを軸にして実践を行う。なお、第1回から第4回の実践の間に「子どもが問いを追究した読みになっているか」を省察する。

今回は、実践ごとに子どもの学びの状況を分析し、学習課題や学習展開を改善し、4つの実践全体を通して問いを軸にした授業づくりを行う。

(2) 「学び方」のふり返し

学び方を繰り返す活動を取り入れ、その活動の中で子どもの学び方に対する言語化を行う。ただし、「学び方」の自覚は「どのように学んだのか」という言語化だけではなく、子どもの読みの過程を見取することも重要だと考える。繰り返す活動と共に問いに対する解釈の状況も分析する。

5. 検証の方法

(1) 感想文等成果物の分析

秋田の感想文の分析(1991)を参考に感想の尺度を設定し、分析する。

秋田は記述内容をもとに感想を分析することで異学年間の読みの違いを考察している。今回の実践では4月初めとその後11月の2回、子どもたちが初めて出会う物語の感想文を課題として行い、その感想の質の変容を見取り、分析する。

感想の質は、何に目を付け、どのような叙述を拠り所に考えようとしているかということに視点を当て分析する。具体的には筋(物語の場面など)・人物(登場人物の行動など)・主題(文章全体から考えられること)の3つに分けて感想を捉える。

感想文分析は4月、村中李衣「走る」(岩崎書店1997)、11月 大石真「貝がら」(光村図書1971)を用いて行う。この2作品選定の理由は、文章量が実践で行う作品と同様であること、また主人公が同年代であり、物語の中で起こる出来事も理解しやすいと考えたからである。

(2) 学び方のふり返りの記述・アンケートの分析

ふり返りの記述の変容を分析する。また、学び方に関するアンケートを4月・11月で行い、その変容を分析する。

なお、この2つの検証方法で学級全体の状況を分析するとともに抽出児を設定し、授業での具体的なやり取り・ノートなどの記述・インタビューを分析の材料とする。

Ⅲ 実践経過

1. 児童の実態把握

4月はじめに学び方に関するアンケート(図2)と感想文分析を行った。

1	読んでいる時にそれまで読んだ内容をわすれていないかたしかめる。	5-④-3-2-1
2	1回読んでわからないときは、もう1回同じところを読んでわかろうとする。	③-4-3-2-1
3	書いてあることを頭の中でイメージして読む。	5-④-3-2-1
4	わからなかったところに印をつける。	5-4-④-2-1
5	知らない言葉が出てきたら、意味を予想して読み進める。	5-④-3-2-1
6	読んだ後に頭の中であらすじにまとめる。	5-④-3-2-1
7	大切なところを思い出すようにしるしをつける。	5-4-④-2-1
8	読んでいる時に気づいたこと・ぎもんに思ったことを書きこむ。	5-4-④-2-1
9	読んだ後、疑問に思ったことについて考える。	5-④-3-2-1

図2 子どものアンケート記述

このアンケート結果【表1】「4わからないことがあったところに印をつける」「8読んでいる時に気づいたこと・ぎもんに思ったことを書きこむ」の2項目が他よりも意識が低いことがわかる。

【表1】児童アンケート結果(4月)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
す	同	読	わ	し	読	大	思	読	と
読	じ	書	か	知	ん	切	読	え	読
ん	回	い	ら	ら	だ	だ	ん	読	ん
で	読	む	な	な	あ	だ	で	ん	な
い	ん	て	か	し	と	ど	い	だ	げ
な	ど	あ	っ	ら	進	思	る	後	て
い	こ	る	た	進	め	っ	た	、	こ
な	ろ	こ	と	め	る	た	こ	疑	と
い	う	と	こ	る		と	を	問	と
な	を	こ	ろ	た		こ	書	に	と
い	わ	を	に	ら		ろ	き	思	と
な	か	頭	に	、		し	こ	っ	と
い	た	の	印	意		る	む	た	と
な	し	中							

4月に行った「走る」の感想文分析では、感想語彙の中で「～というところから」など物語の言葉や内容をもとに感想を書く児童は多かった。しかし、言葉を関連付けて感想を書く子どもは少なかった。

また感想の着目点として筋(物語の場面など)や人物(登場人物の行動など)がほとんどであり、主題(文章全体から考えられること)に対する感想はなかった。

この結果を11月に行う感想文分析と比較し、実

践を分析する材料とする。

2. 学級づくり

子どもたちが学び方を自覚するためには、子ども自身が問いを持って物語に向かうことが鍵となる。そのためにはまず「分からないこと」は「良くないこと」「恥ずかしいこと」ではなく、「分からないことを見つけること」「分からないことを分からないと言えること」が価値のあることを学級文化にする必要があると考えた。

4月の算数の授業で次のような場面があった。

(「1億より大きな数を調べよう」)

C1 : 25億が10倍なら250億なのはわかります。

でも10分の1すると位が万の位に入る。

それがよく分からない

(中略)

C2 : えっと、10分の1した時、位は右に

一個ずれるから…えっと、忘れました。

(間)

C3 : C2さんが言いたいことは、きっと (中略)

このやり取りの中で筆者は、学級で広げたい姿を見つけることができた。

- ①学習の中で分からないと思ったことがある時には、学級のみみんなに向けて言葉にする
- ②他者の分からないに対して、考え、話し合う
- ③他者の考えを聞き、何を言いたいのかを考えるという姿である。

この姿については、この授業の次の日に改めて学級で紹介し、学級に掲示した(図3)。その後も授業の中でこのような姿があった時に価値づけるようにした。



図3 学級で話し合った場面での板書

3. 実践

(1) 実践1「白いぼうし」「車のいろは空のいろ」

①重視する観点

- ・「学び方」の明示的な指導
- ・子どもの問いを追究する場の設定

②実践内容と検証の方法

教材「白いぼうし」・同作者のシリーズ作品を用いて以下のような学習計画で行う【表2】。

【表2】国語科「白いぼうし」単元計画

次	○主な学習活動 <学習課題>
第一次 ①	○可書による松井さんシリーズ(あまんきみこ作)のブックトーク・白いぼうしの読み聞かせを行う。 <どんな学習をするのかな>
第二次 ②	○「白いぼうし」を読み、物語のふしぎを見つけ、交流することを通して内容の大体をとらえる <白いぼうしのふしぎは何か?> ○みんなの考えを参考にしながら自分のふしぎを選び、考えを持つ <「白いぼうし」のふしぎを自分なりに解決しよう> ○グループ・全体で考えを伝え合い、自分の考えを見つめなおし、再構築する <友だちと交流して、さらに「なるほど!」の考えにレベルアップさせよう> ○並行読書していた「松井さん」シリーズの中で一番好きなお話についてふしぎに対する考えを持つ <お気に入りの話のふしぎのなぞを自分なりにとこう> ○場面同士のつながりに気をつけて、「ふしぎ解決カード」を作成する <みんなが「なるほど」と思うふしぎ解決カードを作るには>
第三次 ③	○「ふしぎ解決カード」を交流する。学習をふり返り、児童自ら学びを価値づける。 <ふしぎ解決カードを交流して、友だちの考えのナイスを見つけよう>

子どもたちと学ぶ初めての文学的文章である。まず文学的文章をどのように学習するのかを子どもたちと共有する。この学習では、白いぼうしの問いについてグループで話し合いを課題解決し、その後、同じシリーズ作品で自分の問いを解決するという流れで行う。

学び方として「つながり読み」を明示的に指導する。「つながり読み」とは物語から感じた問いを物語の一つの場面の言葉と他の場面の言葉を結び付けて解釈を広げるといった読みである。

検証として子どもたちが作成する「ふしぎ解決カード(言語活動)」とふり返りの記述、授業の発話記録を分析する。

③結果と考察

(ア)授業での子ども様子

この単元では「つながり読み」を子どもたちが自力読み場面で活用しながら、解釈を広げる読みにつなげると考えて実践を行った。図4の子どもの記述のように「さいしょは」「さいごは」などの記述から

場面と場面のつながりを着目していることが分かる。また、子どものふり返しには以下のような記述が見られた。(下線は筆者)

(これから読むときに気をつけたいことは)

まず物語をしっかり最後まで読んで、次に場面と場面のつながりを見つけながらもう一度読みます。例えば、くましんし(あまんきみこ作品)だったら、自分のふしぎを決めて、そこをくわしく読んで場面と場面のつながりを見つけながら読みます。次はちがう物語を読んでふしぎを見つけにくわしくまた交流会もいつかしたいです。

このように「場面と場面のつながり」ということを意識したふり返しは半数以上の児童の記述に見られた。明示的に指導した「つながり読み」を意識して使おうとしていることがわかる。

しかし、自力読み場面で「つながり読み」を行ったと捉えられる記述は4名だった。

問いについて考える際に「つながり読み」を使うことを本単元でねらった。しかし、そのような状況に至っていない児童がいることがわかった。

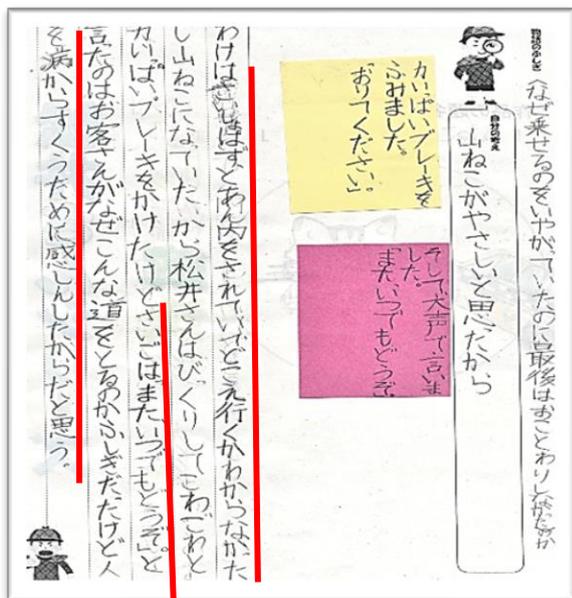


図4 児童が作成したふしぎ解決カード

なぜそのような状況になったのか第1実践を分析し、第2実践につなげる。

(イ)「問い」を軸にした授業づくりの再構成

第1実践では、子ども自身が考えた問いで自力読みを行った。その結果、問い自体が物語の叙述ではなく、想像だけで答える記述も見られた。(7名)こ

れは、問いの質自体が大きな影響を与えたと考えられる。問いを追究するためには、物語の言葉を拠り所として考えることができる価値のある問いでなくてはならない。そういう意味では、空所について考えるような読み(秋田)に繋がる問いかどうかを吟味すべきであった。

第2実践では、問いの質を考えながら学級で問いを練り上げ、学び方を用いて問いを課題解決していく。そして段階的に子ども自身が問いを選んだり、自ら考え解決したりする授業設計を行う。

(ウ)「学び方」に関する子どもの状況

前学年までの既習として出てきた意見で一部の子どもから「出来事が起こる前と後に目をつける」「気持ちを表す言葉に目をつける」という表現が見られた。しかし、「そんなことしてたかな。」というつぶやきがあるなど子どもたち全体に浸透しているようには感じなかった。

そこで、自分の問いを考える際に、物語の中の一つの言葉だけを拠り所とするのではなく、他の場面の他の言葉なども拠り所とする「つながり読み」について明示的指導を行った。

しかし、子どもたちには明示的指導をした「つながり読み」を用いる必要感がなかったように感じる。子どもの様子から、二つ課題が見えてきた。一つ目は、問い自体を考えることが難しい子どもが2割いることである。「考えたい問い」がない状況では、学び方を意識し読むことは起きにくいと考える。二つ目は、子どもたちの問いに対する自分の考えに対して「つながり読み」を用いていない場合でも、「わかった」という納得感を持っているためである。子ども同士の話し合い(図5)の中でも、それは同様に教師が期待する読みよりも浅い読みで終始している様子を多く見かけることになった。

西林(2005)は「よりよく読めてきたとか、よりよくわかったという気がするの、文章の部分間の緊密性が高まることによってなされる。」と述べているように、子ども自身の「わかったつもり」を「よりよくわかった」に迫るためには、言葉と言葉のつながりを高めるような教師の問いかけが必要だと考

える。



図5 グループで話し合う様子
(2) 実践2 「一つの花」「すみれ島」

①重視する観点

- ・ 学び方の明示的な指導
- ・ 問いを練り上げる場の設定
- ・ 子どもの問いを追究する場の設定

②実践内容と検証の方法

教材「一つの花」・自力読み教材「すみれ島」を用いて以下のような学習計画で行う【表3】。

【表3】国語科「一つの花」学習計画

次	○主な学習活動 <学習課題>
第一	○学習計画について話し合い、単元の見通しをもつ（1時間） <どんな学習をするのかな>
第二	○「一つの花」を読み、場面ごと（戦時中・戦後）の様子がちがいを たしかめて、内容の大体をとらえる <戦時中と戦後の様子がちがいは>
⑤	○「一つの花」について一人一人が考えたい問いを出し合い、 その中から話し合う問いを全体に提示する *今回、話し合う問いとして「特別な言葉」に着目して教師主導で選ぶ <「一つの花」で話し合いたいことは>
	○物語の言葉をもとにお母さんの気持ちを考える <お母さんがなぜゆみ子の「一つだけ…」をことわらないのか>
	○物語の言葉をもとにお父さんの気持ちを考える <お父さんはどうしてゆみ子に一輪のコスモスをあげたのか>
	○「問い」を解決した後の感想を書く <「一つの花」の感想を書こう>
第三	<すみれ島の問いを選んで、解決しよう>
②	○感想文交流する。学習をふり返り、児童自ら学びを価値づける。 <すみれ島の感想文を交流して友だちの考えのナイスを見つけよう>

この学習では、問いを練り上げる場を設定し、全体で課題解決を行い、その後、自力読み教材「すみれ島」で学級から出てきた問いの中から一つ選び、解決するという流れで行う。

その際に第1実践で子どもたちから出てきた問いの視点を話し合い、見通しを持たせる（図6）。

学び方として「比べて読み」を明示的に指導する。「比べて読み」とは場面と場面の言葉(会話や行動、情景)を比べることでそれぞれの様子がちがいに

いて解釈を広げるという読みである。

検証内容は第1実践と同様に言語活動とふり返りの記述、授業の発話記録を分析する。

③結果と考察

(ア)授業での子どもの様子

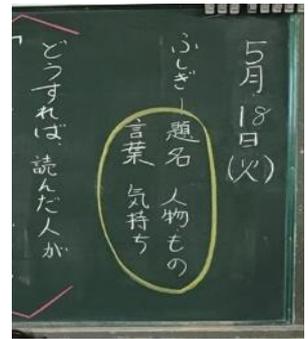


図6 問いの視点に関する板書

この単元では「比べて読み」を子どもたちが自力読み場面で活用しながら、問いを追究する読みにつなげると考えて実践を行った。

私はどうしてすみれで相撲をしている時「悪いな」と思っているのにやめないのが疑問に思いました。私は昔が懐かしいなと昔のことを思い出しながら楽しんでいたので悪いなと思っても止められなかったんだと思います。「僕は小さい時すみれの花で相撲していましたという文があります。」その言葉から私は昔が懐かしいなあと思って止められなかったんだと思うし、明日死んでしまうから最後の楽しい思いをしたいから悪いなと思っても止められなかったと考えました。

上記は「すみれ島」を読んだある子どもの感想である。下線部（下線筆者）からは、場面と場面の様子の違いを比べながら、登場人物の行動理由を考えようとする姿勢が見られる。また、下記の学習後のふり返りの記述（下線筆者）にも、場面と場面を比べる姿が見られる。

最初と最後はどうなのか比べて読みをした。最初と最後でどんな変化があったか考えて読んだ。自分が疑問に思ったことをどんどん勉強して最後、疑問を解決できたので良かった。

明示的に指導した「比べて読み」の活用は全体の2割程度と少ないものの、叙述を基に考える子どもたちは7割であった。また、単元はじめと終わりの感想文を比較すると、着目した叙述の増加に伴い、解釈の広がりも見られた。

(イ)「問い」を軸にした授業づくりの再構成

第2実践では、問いの練り上げを行い、全体で話し合うことで、叙述を拠り所に考える姿(23名)に

つながっていた。一方で「比べて読み」を用いることを期待したが、それは子どもたちの読みの必要感にはつながっていない状況が見られる。

全ての問いに対して同じ学び方が使えるわけではない。教師自身が問いの練り上げの段階でどの学び方が使えるかを想定する必要がある。また、子どもも学び方を用いる中でどの学び方がどんな問いに使えるのかも経験を通して学ぶことも必要だと言える。

今回で言えば、「比べて読み」はく戦争中と戦後の様子のちがいは>という問いに対して、様子を表す言葉をそれぞれ見つけて比較することができた。しかし、それ以外の場面で比べて読むことができるのかを明示しなかった。

学び方がどのような場面で使えるのかという教師の想定や実際に子どもが使える場面の設定を行う必要がある。

(ウ)「学び方」に関する子どもの状況

a. 一つの花（7月の実践から）

単元の始めと問いの追究後の2回、感想を書いた結果、子どもそれぞれに変容する姿が見られた。その変容は今回のねらいとしていた「比べて読み」だけにしぼると人数は少ない。

しかし、感想文の内容からそれぞれの児童が物語の言葉への着目の仕方、解釈に変容が見られる。

教師が明示的指導を行った学び方に限定せず、子どもが活用した学び方を価値づけることで学び方の有効性の実感につながるのではと考える。

この実践では「比べて読み」だけを教師が価値づけたことで、それ以外の「学び方」を用いたという実感が弱かったように感じる。

子どもそれぞれの読みの成長を価値づけることで学び方の自覚につなげる必要がある。

b. 抽出児童の分析（5月の実践から）

抽出児童の発話記録を分析し、第3実践につなげる。

A 児	学習の中で「わからない」と発言することが多かった。一方で物語に対する考えの形成では4月から11月で大きく変容が見られた。自分の感覚で考えを書いていた状況から叙述を基に考えている様子が
-----	---

見られた。

子どもとのやり取りの中でグループ交流後の授業の終末、自分の考えを再構成する場面で次のような発話があった。

T: (付け加わった理由を「前後の場面から見つけられた」など自分がどのように考えたかを書くように指示)
A: (つぶやき) <u>先生よくわからん</u>
T: <u>わからなくなったら学ボード（グループで話し合った記録）</u> を見てください

この時の「先生よくわからん」についてその時は、考えを再構成する視点の説明を聞いていなかった「聞き逃し」とだけ思っていた。しかし、A児のノートの記述には題名「白いぼうし」の意味についてたぐさんぼうしがでてきたから。たとえば2場面²で白いぼうしからちょうがでてきて物語ができるからと書かれていた。

前の時間のノートには課題に対して、叙述を伴わない直感的な考えが書かれていた。それに対して授業後には「例えば」という言葉を用いて、根拠となる「場面」を具体的に書いている。

まとめる視点を筆者は、この単元で捉えさせたい「場面と場面のつながり」を意識して声掛けをしている。それに対して、A児の反応からは「つながりを意識する必要感がない」という困り感が推測される。

この単元で筆者が求めた内容には到達していないが、この子なりの学びがこの時間にあったことが理解できる。

問いに対する子どもが用いる「学び方」は多様であり、教師がその多様さを価値づけることが子どもが学び方を自覚することにつながるのではないかと改めて感じる出来事であった。

第1・2実践を省察し、子どもが学び方を自覚化するためには新たな「学び方」の明示的指導を行いつつも、その子なりの「学び方」の価値づけを個別に評価する必要性が見えてきた。

(3) 実践3「ごんぎつね」「花の木村のぬすびとたち」「手袋を買いに」

①重視する観点

- ・ 問いの練り上げの場の設定
- ・ 子どもの問いを追究する場の設定
- ・ 学び方を価値づける場の設定

②実践内容と検証の方法

教材「ごんぎつね」・同作者のシリーズ作品を用いて以下のような学習計画で行う【表4】。

【表4】国語科「ごんぎつね」の単元計画

次	○主な学習活動 <学習課題>
第一 次	○司書によるブックトークなどを行い、単元の見通しをもつ(2時間) <どんな学習をするのかな> など 単元全体の課題 ②《新美南吉作品を読んで、考えたことを交流しよう》
第二 次	○場面ごとのごんの様子をとらえ、内容の大体をとらえる(2時間) <ごんはどんなきつねかな> ⑨○「ごんぎつね」を読んで一人一人が考えたい問いを出し合い、 その中から話し合う問いを練り上げる <物語について考えたい問いは何か>
第三 次	○子どもと共に問いを練り上げ、いくつかの問いについて考え、話し合う(4時間) <どうしてごんはいたずらばかりにしていたのか>
	○「ごんぎつね」を読み、解釈したことをまとめる <「ごんぎつね、わたしはこう読む!」カードを書こう>
	○「ごんぎつね」についての考えを交流し、学んだことを整理する <学習をふり返って、読むときに大切にしたいことをまとめよう>
第三 次 ③	○新美南吉作品を読み、内容の大体を捉える。考えたい問いを選び、解釈したことをまとめる(2時間) <選んだ新美南吉を読んで、自分の考えをまとめよう> ○言語活動を交流する。学習をふり返り、児童自ら学びを価値づける。 <作品を交流して友だちの考えのナイスを見つけよう>

第3実践では、問いの練り上げを行い、前半は全体交流の中で課題解決し、「学び方」を全体で価値づけたり、物語の空所に気づかせるような問いを教師から提示したりするなど「どのように読むのか」を確かめる。後半はグループの対話や自力読みの場を設定し、少しずつ「学び方」を自分で選び用いる場を設定する。

学び方として「変化読み」を明示的に指導する。「変化読み」とは、物語の中での人物の心情の変化について言葉(会話や行動、情景)に着目して解釈を広げるという読みである。この単元では、ごんぎつねという登場人物の行動の変化から心情を考える。

また、前実践までに子どもたちが自然と行ってきた「叙述から考える」「自分と比べる」「題名から考える」などの読みの視点やこの単元で表出された視点を筆者がその都度全体や個別に価値づけ、掲示等で視覚的に残す(図7)。

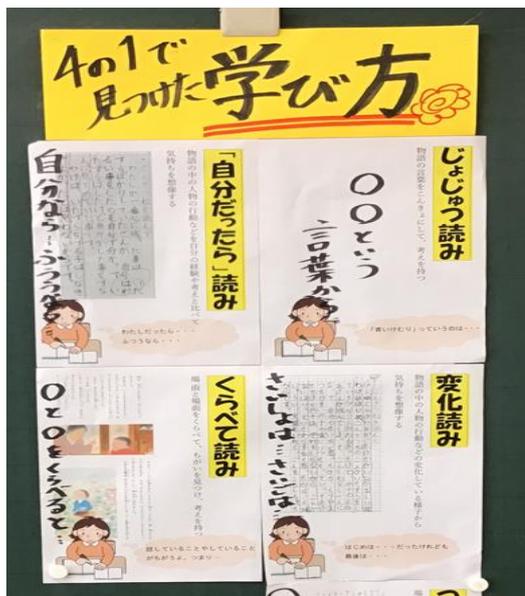


図7 既習の学び方の掲示

なお、検証の方法は第1、2実践と同様である。

③結果と考察

(ア)授業での子どもの様子

この実践では、「変化読み」を中心に行った。自力読み教材として「花の木村のぬすびとたち」(新美南吉)を読み、以下のような子どもの記述(筆者下線)が見られた。

問い なぜ頭は泣いたのか
私は信用されて嬉しかったんだと思います。
「この牛持っていてね。頭が何も言わない先に子供はそう言って来て赤い手綱を頭の手に残けました」と「頭は嬉しかったのです。自分は今まで冷たい目で見られてきました。」から今までは人から冷たい目で見られてきて信用なんてされる事はほとんどなかったのに子供と仔牛が信用してくれたから嬉しくて泣いたんだと思います。

この記述の中で「今までは・・・のに～」という言葉から登場人物の状況や心情の変化に目をつけていることがわかる。このような記述が17名の記述に見られた。またふり返り(筆者下線)には、

物語を読むとき、行動や気持ちを表す言葉、情景から登場人物の気持ちを考えれば登場人物の気持ちがさらによくわかる。変化読みで登場人物の変化がわかる。

「登場人物の気持ちがさらによくわかる」という記述から変化に目をつけて読むことの有効感を感じ

ていることが分かる。

(イ)「問い」を軸にした授業づくりの再構成

第3実践では、子どもの言葉をつないで問いの練り上げを行うことを意識して行った。以下のような授業場面があった。

問いの練り上げを行った場面

T: 昨日◆さんが言っていた「なぜごんはうらぐちから入ったのか」を考えたい人？ (ほぼ全員が挙手)
T: なぜその問いを考えたいか言える人？ (3人が挙手)
C1: 今まででは入り口から入っていたからです。
T: どこに書いてあった？ (物語の言葉を探す)
C2: いつもとちがうから気になりました。
T: たしかにどうしていつもとちがったんだろう。

問いの追究への意識を高めるための関りを行うことで、「なぜその問いを考えるのか」という思いを全体で確かめた。

また、グループ交流の様子から、子ども自身が互いに問いを解決しながら、新たな問いを見出し、その問いを追究するような関わり合いも見られるようになってきた。

(ウ)「学び方」に関する子どもの状況

明示的指導を行った「変化読み」に限らず、今まで子どもたちから表出された学び方を単元のはじめに確かめ、子ども一人一人が自分の学び方を振り返る場を設けた。

子どもの読みの様子を全体で紹介しながら、「どのように読むことが学び方を用いたことになるのか」を確かめられるように指導を行った。

これまでの3つの実践における子どもの感想文等の記述を見ると、徐々に叙述を拠り所にして考える姿が多くなってきた。例えば、次に掲載したのA児の記述(【表5】)からは、叙述(複数の叙述)を拠り所にした考える姿を見取ることができる(下線筆者)。

その一方で、叙述を基に考えているが解釈が曖昧な記述も見られた。例えばある子どもは『「一人ぼっち』と書いてあるからかわいそうと分かります』と

【表5】抽出児童の3回の言語活動の記述

	第1実践	第2実践	第3実践
自力読みで扱った題材	知らない同士 あまなきみこ作	すみれ島 今西祐之作	てぶくろを買いに 新美南吉作
考えた問い	どうして松井さんには死人が見えたのか	どうして題名がすみれ島なのか(感想をふくむ)	どうして母さんぎつねは最後に「本当に人間はいいものかしら」と言ったのか
記述	おばあさんから戦争があったことを聞いたから	わたしはすみれ島を読んで、悲しいお話だと思いました。わけは、飛行機がこっちに来てくれると喜んでたけど、実は戦争に行って死んでいることに気づいて悲しくなっただろうと思うからです。(中略)すみれ島がタイトルなのは、すみれを送り続けたからすみれがいっぱいさいでそれですみれ島という名前が付いたからだと思います。	私はなんでお母さんぎつねは本当に人間はいいものかしらと言ったのは母さんぎつねはある時街へお友達と出かけていて <u>んだ目にあつたと書いてあります。だからまだ人間が怖いんだと思います。これで人間の信用がないんだとわかります。</u>

記述している。物語の内容というよりも、「一人ぼっち」という言葉だけから考えを形成していることが考えられる。秋田は「読み手の中に作り上げられる情景なり、登場人物なりが詳しく細やかであることが文学の読みおいて重要である」と述べている。つまり、物語の解釈を豊かにするには、物語の言葉と言葉をつなげたり、比べたりする必要があり、そうすることで「より自分の考えが伝わった」という経験が生まれ、学び方の有効感を実感することにつながるかと考える。

(4) 実践4「プラタナスの木」「石ころ」

①重視する観点

- ・子どもがの問いを追究する場の設定
- ・学び方を価値づける場の設定

②実践内容と検証の方法

教材「プラタナスの木」・自力読み教材を用いて以下の学習計画で行う【表6】。

第4実践では、自分で考えた問いを出し合い、価値のある問いを練り上げる。それぞれが問いに対する考えを持つ際に「使えそうな学び方」を予想した上で考えを持ち、グループごとに対話を行う。

また、全体で「どのように考えたのか」を交流する場を設定し、学び方の価値づけを行う。

授業終末で考えを再構成し、自分の使った学び方を振り返る。

どのような学び方を用いることが物語を読むときに役立つかを確かめる。なお、検証についてはこれまでの実践と同様である。

【表6】国語科「プラタナスの木」単元計画

次	○主な学習活動 <学習課題>
第一	○学習計画について話し合い、単元の見通しをもつ（1時間） <どんな学習をするのかな>
第二	○「プラタナスの木」を読み、考えたい問いを持ち、出しあう <「プラタナスの木」で考えたい問いは？>
次	○自分たちで考えた問いについて考え、話し合う ④ <自分たちの問いについて考えよう>③
	予想される問い ・おじいさんの正体は？ ・物語の中でマーチンはどのように変わったのか ・どうして題名がプラタナスの木なのか？
第三	○自分が選んだ作品の問いについて考えを持ち、話し合う <自分が選んだ作品について考えを話し合おう>
次	○感想文交流する。学習をふり返り、児童自ら学びを価値づける。 ② <お話紹介カードを交流して友だちの考えのナイスを見つけよう>

③結果と考察

(ア)授業での子どもの様子

第1実践から第3実践を通して子どもたちに明示的に指導した学び方、子どもたちが自ら見つけた学び方をもとに学習を行った。

自力読みの場面では岡田淳のファンタジー作品を扱った。「石ころ」という作品を読んだ子どもが

訓平はどうして石ころになったのか。
私はりょうたが怒って心の中で訓平なんて消えてしまえと強く願いすぎて訓平くんは石ころになったと思う。訳は良太はふしぎなパワーを持っているし、「みんなは知らないりょうたがあの時パワーを使ったことを」と書いてあるからです。でもどうして良太は石ころになれといったのかが不思議です。

と記述していた（筆者下線）。問いについて考えるだけでなく、新たに考えたい問いをもつ姿が見られる。実践後のふり返りにも

昔は問いとか気になったことは書いていなかったけれど、今は問いを考えたら、物語が広がったのでよかったです。問いを見つけて読むともっと物語を楽しめると思いました。

という記述（筆者下線）が見られた。ここからも問いを軸にした実践を行ってきたことが、子どもの読みの姿に影響を与えていることが分かる。

また、叙述を拠り所にした読みを22名という大勢の子どもがしている反面、明示的指導として行った

学び方（変化読み、つながり読み）を用いる子どもは4名と少なかった。

(イ)「問い」を軸にした授業づくりの再構成

プラタナスの木の実践の中で子どもたちにとって学びがいのある問いを一次の中で練り上げた。その際に「今までに出てきた価値のある問い」を確かめた（図8）。特に子どもたちは「おじいさんの正体はプラタナスの木か？」という問いへのこだわりが強かった。その理由として子どもたちの中には「白いぼうしの学習で女の子の正体は？と考えたのが楽しかったから」という意見を述べる姿があった。今までの問いの経験を生かして子どもたちは学習していた。

1学期にみんなが考えた問い			
題名・メッセージ	ちがい	人物	行動・言葉
●どうして題名が一つの花なのか。	●ゆみ子は戦争中と戦後でどのように変わったかな	●女の子の正体は	●どうして「よかったね。」「よかったよ。」と聞こえたのか。 ●お父さんがめちやくちやに高い高いしたのはなぜか

図8 教師が提示した価値のある問い

<はじめマーチン（主人公）はどんな気持ちだったのか>について考えた際、以下のような発話が見られた。

G1：おじいさんの話をもっと聞きたいと思った。
G2：質問があります。興味がないんじゃないんですか。
T：どうやと思う？
G2：興味ないんだったら「へー」じゃないのかな
T：どうだろう
G3：「おじいさんの話はいつも面白かった」と書いてあるから興味があったのでは。
（中略）
G4：ある日おじいさん不思議なことを言ったと言っているある日だからこの日はたまたまプラタナスの木の話をしてるだけ他の日は他の話をしているこの日はたまたまマーチンたちは「ふうん」てなったんだと思う。

このやり取りの中で主人公の「ふうん。」という言

葉の意味を考えることで、主人公と他の人物との関わりについて新たな問いが生まれ、問いの追究につながった。

このやり取りは偶然生まれたものだったが、このようなやり取りが生まれた背景として子ども同士の対話の中で言葉に対するそれぞれの考えのズレがある。子どもたちが物語の言葉から想像をふくらませる際にこのような子ども同士の考えのズレに出会わせることが問いの追究につながり、問いを練り上げる際にも効果的であるのだということがこの実践から見えてきた。

一方で、言語活動で扱った各自が読む物語では課題が見られた。それぞれが選んだファンタジー作品について問いを持ち、考えをまとめたが、叙述をもとに考えてはいるものの問いを追究するような姿には至っていなかった。

(ウ) 学び方に関する子どもの状況

今回、今まで授業の中ででてきた学び方を用いて、問いに対する考えを持つ前に「どの学び方が使えるか」を確かめた。

一人一人が学び方を意識できるようにワークシートにも「使えるような学び方の選択」を位置付けた。

またこの單元では以下のやり取り（筆者下線）を考えを持つ際には毎回行った。

T: どの学び方が使えるそう
 C1: じょじゅつ読みをしたらわかりそうです。
 T: なるほど、同じでじょじゅつ読み使えるそうだなという人？
 子ども挙手（25人ほど）
 C2: つなげて読みがいいと思います。わけはおじいさんの他の言葉とつながりそうだからです。
 T: C2 さんみたいにつなげて読みも使えるそうだなという人
 子ども挙手（5人ほど）
 T: ではそれぞれ自分が使えると思う学び方に丸を付けてから考えを書きましょう。

使えるような学び方として子どもの言葉から「じょじゅつ読み」は8割以上の子どもが使えると実感し、記述にも表出していることが分かる。また、考えを書いた後には、他の学び方にも気づくことができ

ていた【表7】。

【表7】児童の学び方の活用の意識調査の結果

(考えた後 使った学び方 を書いた)	使えるような学び方と同じ	19
	使えるような学び方より増えた	6
	使えるような学び方より減った	3
	書けていない	3

一方で考えを持つ前も考えを持った後も学び方を書いていない子どもがいた。それぞれの学び方がどのようなものかがイメージできていなかったことが考えられる。

また、今回の単元の導入で以下のようなやり取りがあった。

T: この單元では、先生は新たな学び方は提示しません。今まで学んだ学び方を使って、物語の世界を旅しよう
 C1: 先生でも、僕らが新たな学び方を見つけてもいいんですね
 T: もちろんです。そんなことができるとうございすね。
 C: (つぶやき) よっしゃ、見つけるぞ。

その後の学習の中で、子どもたちは考えを持った後「使った学び方」のふり返りで今まで出てきた学び方以外に自分が考えた新たな学び方を書く姿が見られた。

「反対読み」マーチン（主人公）はおじいさんのことをふしぎなおじいさんだと思っている。おじいさんはマーチンのことを元気な男の子だと思っている。

この子どもが考える反対読みとは、人物同士が互いのことをどう思っているのかという視点であり、相互関係をとらえる視点につながる。

このような学び方は授業の中で紹介し、掲示等に残し、子どもが活用できるよう価値づけた。

IV 子どもの立場からの実践の成果と課題

ここでは、アンケート結果、感想文、インタビューをもとに今回の実践について子どもたちが授業を

どのように捉えていたのかを分析する。

11月に4月に行った内容と同様のアンケートを行った。結果は以下のとおりである【表8】。

【表8】アンケート結果（11月と4月の比較）

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	わ	る	て	わ	想	め	る	大	に	考	と
	す	。回	書	わ	知	読	大	に	考	読	と
	で	。回	いて	か	ら	ん	切	読	え	ん	読
	て	と	む	ら	な	だ	だ	ん	る	だ	ん
	い	同	あ	な	い	あ	と	で	。疑	後	で
	る	じ	る	か	言	と	、	い	問	、	い
	な	と	こ	つ	葉	頭	頭	る	に	考	こ
	い	こ	を	つ	が	の	中	こ	て	え	と
	か	ろ	を	た	出	中	で	ろ	と	と	自
	た	を	頭	と	て	で	あ	に	こ	分	が
	し	か	の	こ	き	あ	ら	し	こ	こ	知
	ま	ら	中	ろ	た	ら	す	し	と	と	っ
	し	な	で	に	ら	、	じ	を	・	づ	っ
	か	い	わ	印	、	意	に	ぎ	も	い	て
	め	わ	か	を	味	予	ま	ん	ん	い	る
	る	か	き	つ	を					こ	
	。う	う	は	け							
	す	す	、	。お							
	。1	1	し	母							
11月	3.6	3.8	3.6	2.9	3.6	3.2	3.2	3.2	3.9	3.5	
4月	3.9	4.2	4.2	2.7	3.7	3.0	3.2	2.5	3.2	3.3	

4月のアンケートと比較すると「4わからないところにするしをつける」「8読んでいる時に気づいたこと・ぎもんに思ったことを書きこむ」の項目が増加していることが分かる。

これは4月からの実践の中で常に子どもの問いを大切に実践を重ねてきたことが多くの児童の読みに影響したのだと考えられる。

また、4月同様、初読の物語の感想を書く活動を行い、感想文の記述を4月と比較した【表9】。

【表9】感想の主な内容の分類

	筋反応 (人)	人反応 (人)	主題反応 (人)	複合反応 (人)	無回答・途中 (人)	合計 (人)
4月	14	13	0	1	3	31
11月	13	12	0	6	0	31

4月と同じように、筋や人について感想をまとめる子どもは多い。ただし、無回答がいなくなったこと、筋や人以外の視点から感想をまとめる子どもが増えた。

併せて、その記述内容には、4月との違いが見られた。記述内容を「学び方の活用」、「問いの表出」「解釈語彙の数」で子どもそれぞれの4月と11月を比べ、それぞれの項目について増加している人数を数値化した【表10】。

【表10】で示した通り、多くの子どもが明示的に指導した学び方の活用が増加していることが分かる。また、第4実践でも見られたように物語から考えた

問い表出する姿も増えていた。解釈語彙の増加も見られた。

【表10】記述の分析

	(人)
学び方の活用	23/31
問いの表出	5/31
解釈語彙の増加	20/31

【表11】子どもの記述

4月「走れ」の感想	11月「貝がらの感想」
けんじは走るのおそくてもがんばって一等を目指そうという気持ちが伝わった。お母さんもけんじたちも応援しているからだと思います。	僕はこの話を読んで寝てないで起きていればよかったあの言葉が心に残りました。わけは最初しゃべりかけても中山君はだまっていたけど最後は僕が病氣になったらお見まいに来てくれたから僕も中山くんもとても仲良しと思っていると思います。自分が中山君と同じ立場なら（中略）中山くん入院してものをもらったらまたあげたんだ僕は思いました。

【表11】の子どもの記述（下線部分）を比較すると登場人物に対して感じたことを4月は、一つの叙述から書いていたが、11月には最初、最後という言葉で登場人物の変化に目をつけてまとめている。このように4月は、一つの叙述や自分の思いだけで書いていた児童が多かったが、11月には4月から子どもたちと共有してきた学び方を用いてまとめる姿が23名の児童に見られた。

多くの児童が「叙述に目をつけること」「初めと終わりの主人公の行動や気持ちの変化に目をつけること」ができていたことが文章からわかる。

このように、4つの実践を通してそれぞれの子どもたちに変容が見られる。そこで、感想文とアンケート記述に変容が見られた2名にインタビューを行った。

2名の4月から11月の学習の様子は以下のとおりだった。

A児	(2)実践2③(ウ)bに記載
B児	問いに対する発言は進んで行すが、的外れなことがあったり、記述になると自分の思いだけで書いたりしてしまう傾向がある。11月には自分の考えに対する理由が書けていた。また、アンケートの結果では、「物語を読むのが得意か」という項目で数値が上がっていた。

①A児

T: 今回、勉強で叙述よみとかしたでしょ。Aさん

はできそうなやつあった？

A：(間がない) 自分だったら読み*

T：そうなんだ、よかった。どうして自分だったら読みならできそうって思うの？

A：自分やったらって簡単に言えるから

T：ここにSさんの文章あるんだけど、ここを読むと「(文章読む) わたしも・・・」って自分だったらってことを使っているよね。(中略)
これってこのあとの学習でも使えそう？

A：ほとんどの物語でできそう

*「自分だったら読み」…登場人物の行動について自分の立場で考える読み

A 児にとって、物語の読みで使える学び方は「自分だったら読み」なのだと言える。それが4回の物語の学習を通して、繰り返してきた経験で「ほとんどの物語でできそう」という自信につながっている。

②B 児

(B 児の「物語を読むのが得意になった」という発言を受けて)

T：得意になったと思うのはなんでかな？

B：一つの花の学習で付箋を書くときに急に思いついた。先生に褒められたから

T：何をほめられたこと？

B：わけが書けていること

T：どんな学び方ができるようになった？

B：じょじゅつ読みとか。情景読み*はまだできない。

*「情景読み」…登場人物の心情を情景描写をもとに考える読み

B 児の言葉の中でできるようになった学び方として「叙述読み」、まだできない学び方として「情景読み」というように自分の中で「使えるもの」と

「使えないもの」を分けて考えている様子が見られた。これは他の児童のインタビューでも同様の様子が見られた。

繰り返し、提示し、学び方を用いる場を設定してきたことで、抽象的な学び方を具体的操作を通して、自分にとって使えるものとそうでないものに分類できたのだと考えられる。

V 考察

実践をふり返り、3つの点について考察する。

1 問いを軸にした授業づくり

今回、子どもが物語から持つ問いから授業づくりを試みた。4月からの実践をふり返る中で、「問いの質」が子ども自身の問いへの課題意識・学習への満足感につながると感じた。

問いは、自分が生み出したものでなくても、友達から生まれた問いも問いの練り上げを行うことで自分事の問いとして価値づけられる。

「ごんぎつね」の実践の中で1人の児童が持った問いが、他の児童にとっても価値のあるものとなっていた。

児童へのインタビューを行った際以下のような児童の発言があった。

T：特に(学び方が)できるようになったなって思った瞬間ってあった？

C：一番はごんぎつねのとき。

T：なんでごんぎつねの時できたと思ったの？

C：Aさんが言った「どうしてうらぐちから入ったの」という問いからいろんな根拠を見つけられた。だから。

T：ということはあの問いは、あなたにとって学び方を使える問いだったということなんだね。

C：そう

この児童は、一番印象に残った問いとしてA児の問いを挙げていた。

つまり、子どもにとって学びたい問いは、学び合の中で生成されることもあるのだとわかる。このような問いを解決することが学び方を使う必要感にもつながっていたこともインタビューした児童の言葉から見てきた。

しかし、その経験が自力読みでの問いにつながっていない状況も4つの実践から見えてきた。特に第1実践と第4実践のようなファンタジー作品では、問い自体が叙述を基にした解決が難しいものを選ぶ児童が多かった。

それに比べ、特に第3実践で扱った新美南吉作品は、問いに対する考えを子どもたちが物語の言葉から持つことができていた。

この結果から、問いを軸にした実践を行う際には物語の吟味も教師に求められる視点だと考えられる。学びたいと児童が感じる問いは、物語の言葉と言葉を結び付けて自分なりに解決できる空所があるかという点が影響する。

2 子どもそれぞれの学び方の価値づけ

第1、2実践では、教師が明示的に指導した学び方を中心に子どもの状況を把握しようと実践を行った。しかし、結果として、その学び方を問いの解決で活用できた子どもの姿は半数にも届かなかった。一方で実践を重ねる中で、子どもの問いに対する言葉は変化していた。

第3実践からそのような子どもの変化をそれまでに出てきた学び方を通して子どもにふり返らせた。問いに対して、それぞれが選んだ学び方で解決に向かう姿を分析することができた。

例えば、抽出児童としていたA児の記述は、自分の感覚で考えを文章化していたものから物語の言葉を拠り所とした「自分だったら」という視点で文章化したものへと変容していた。

それまで筆者が行ってきたねらいを焦点化した評価の仕方だと見えてこなかった子どもの読みの成長がこの実践を通して、見えるようになった。

そして、それは、子ども自身の学び方の自覚にもつながっていた。

子どもたちの学び方の自覚化を促すときに、教師が明示的に指導する内容という評価も大切だが、子どもそれぞれの成長という評価を行うような縦と横で見えるような丁寧な評価が子どもにとって価値のある学びの実感につながるということである。

一方、今回4年生で自覚化してほしい学び方として子どもたちと学習した中で、なかなか子どもが使えなかった学び方もあった。とりわけ「比べて読み」は第2実践で指導したが、その後の問いの解決場面で、子どもが用いることは、少なかった。

実践の中で見えてきたのは、問いの質と学び方につながっているということである。

今後、学び方をより多くの子どもが活用し、よさを実感できるような授業の在り方を研究する必要がある。

3 教科をこえた問いを追究する姿

今回の実践の中で、国語の物語文で取り組んできたことが様々な形で、子どもの学びの姿に表れていた。

社会科「水はどこから」の単元の中で、学校の蛇口から出る水はどこから来るのかという予想を立てたとき、その予想を話し合う場面をきっかけにして、子どもたちが様々な問いを立てて、学習計画を立てる姿が見られた。

それまでの実践でも、社会科では問いを立てる場を教師が設定して、問いを出し合い、学習内容を整理することがあったが、この単元では、子どもたちが自ら自分が考えたい問いを出し合う姿があった。

これまでの実践でも子どもたちは問いを内面に持っていたのかもしれない。しかし、それを言語化して表出する姿は見られなかった。今回の実践を通して「問い」を持つことを価値づけ続けたことがこのような姿に繋がったと考えられる。

VI おわりに

本研究では以下のことが明らかになった。文学的文章の読みにおいて、学び方を自覚化する授業の在り方として子どもたちで問いを吟味し練り上げることで子どもにとって学びがいのある問いとなる。その問いを追究する過程の中で用いたそれぞれの学び方を価値づける。それが子どもそれぞれの学び方の自覚化につながる。

しかし、一部の新たな学び方の活用が進まなかったという課題が見られた。学び方を「どのような問いで用いることができるのか」「どのように用いるのか」というイメージが持てなかったためだと考えられる。子どもたちの学び方を用いる状況を見取り、必要に応じて、足場架けを行う必要性が見えてきた。文章化する前に言葉と言葉の関係を捉えやすくするように図で表すなど学び方に応じた足場架けを想定し、子どもが学び方に馴染んでいく支援を行う。それがより豊かな読みにつながるだろう。今後の実践の中で取り組んでいきたい。

「三六人の成長のストーリーが書けるだろうか」佐藤学氏が著書の中で紹介している1人の教師が語った一節として書かれていた。

私自身の実践研究もそのような思いを持って臨んできた。子どもの思いを大切にすること、教師になってから意識してきたつもりである。しかし、その思いと教師としての関りにズレを感じるようになってきた。どこかで教師が願う子どもの姿ばかりが優先されてきたと感じてきた。

今回の実践を通して一人一人の成長のストーリーを見ることができた気がする。

子どもたちが4月から話したり書いたりした言葉を子どもと共に見合い、対話する中で今まで聞くことができなかつた子どもの声と出会うことができた。学習があまり得意ではない子どもが

(学び方について)

S: ほとんどの物語でできそう

T: それって前からできるのか、4年生になってからできるようになったのか?

S: この勉強で初めてできるようになったと思う。と語る姿にはその子自身が成長を実感していることを感じた。

アンケートや記述ではうまく表現できない子どもがいる。今まではその言葉を見て、その子を評価してしまうこともあった。

しかし、様々な学び方を指導し、その中で自分で「何ができたか」「どのように使ったか」について子どもが自分が考えたい問いについて考えたことをもとにふり返ることで、教師のものさしではなく、子どもの「できた!」という実感を軸にして学びの足跡を価値づけることができた。

そのような価値づけが今回の実践でどの子にもできたわけではないだろう。しかし、それまでの自分の実践ではできなかった「子どもの思いを大切にする」教師の関わり方の一つの在り方を提案できたのではないかと思う。

【引用文献・参考文献】

1) J. T. Bruer (著) (1993), 松田文子・森敏昭 (訳) (1997) 授業が変わる 認知心理学と教育実践が

手を結ぶとき, 北大路書房

2) 秋田喜代美 (2001) 文章理解の心理学, 北大路書房

3) 秋田喜代美 (1991) 物語の詳しさがおもしろさに及ぼす効果, 教育心理学研究 No39 p133-142

4) 井関 龍太, 海保 博之 (2001) 読み方略についての包括的尺度の作成とその有効性の吟味, 読書科学 No45pp1-9

5) 稲垣忠彦・佐藤学 (1996) 授業研究入門, p38 岩波書店

6) 犬塚美輪 (2002) 説明文における読解方略の指導, 教育心理学研究, No. 50pp. 152-162

7) 三宮真智子・瀬尾美紀子・植阪友里・市川伸一ほか (2008) メタ認知学習力を支える高次認知機能 p 55、p66 北大路書房

8) 富田英司・中川恵正ほか (2015) 児童・生徒のためのモニタリング自己評価法, ナカニシヤ出版

9) 奈須正裕 (2017) 資質・能力と学びのメカニズム, 東洋館出版社

10) 八田幸恵・渡邊久暢 (2015) 教室における読みのカリキュラム設計 p 84 日本標準

11) 堀哲夫 (2019) 新訂一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性, 東洋館出版社

12) 水戸部修治 (2018) 小学校新学習指導要領国語の授業づくり, 明治図書

13) 水戸部修治 (2014) チャレンジ単元を貫く言語活動の授業づくり, 文溪堂

14) 文部科学省 (2020) 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

15) 西林克彦 (2005) わかたつもり読解力がつかない本当の原因 p 30 光文社