

「主体的な学び」を引き出す説明文指導の在り方 ——学習課題を示す活動と学習したことを振り返る活動の工夫を通して（第3学年）——

うるま市立伊波小学校教諭 山 田 秀 人

I テーマ設定の理由

現行の学習指導要領では、言語活動の充実や体験的な学習、問題解決的な学習などを通して、「確かな学力」の育成が目指されてきた。次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（平成28年8月）において、その成果と課題が報告されている。成果としては、全国の学力差が縮小傾向にあると示された。しかし一方で、「学ぶことと自分の人生や社会とのつながりを実感しながら、自らの能力を引き出し、学習したことを活用して、生活や社会の中で出会う課題の解決に主体的に生かしていくという面から見た学力には、課題がある」こと等が指摘されている。

こうした成果と課題を背景に、新学習指導要領では子どもが自ら進んで学び、学習したことを生かして課題を解決したり、学習を振り返って次の行為につなげたりしようとする「主体的な学び」の実現が求められている。具体的に求められているのは、子どもが「やってみたい」、「どうして」という思いを抱き、「できた・わかった」という実感を得て、「次もやってみたい」という意欲を持つという姿ではないだろうか。子どもが主体となって学びに向かい、自己の課題を解決し、今後に生かそうとする意欲や態度の育成が必要だと考えている。

「主体的な学び」の観点から自身の授業実践を振り返ると、子どもが興味・関心をもって授業に参加するような教材提示を試行錯誤してきた。積極的に発言したり、「どうして」と疑問を投げかけてくれたりし、意欲的に参加する子どもの姿を見ることができた。しかし、発言してくれる子だけとのやり取りになり、一部の子だけが積極的に参加する授業となっていた。また一方で、学習したことを振り返る場面では、書く時間を設定し、ほとんどの子が振り返りを書くことができた。しかしながら、教師が明確な視点を与えずに、書かせていたため、学習内容をなぞるだけの内容になっていた。このように、子どもが主体的に学びに向かうための、学習課題を示す活動や学習したことを振り返る活動の工夫について課題意識を持っている。

こうした課題の解決に取り組むべく、新学習指導要領に示される「主体的な学び」に着目して授業改善を行いたい。中央教育審議会は、子どもの学びの質を高める授業改善の視点として「主体的・対話的で深い学び」の3点を示している。さらに審議のまとめでは、（上述の）「三つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、相互に影響し合うものでもあるが、学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点であることに留意が必要である」と述べられている。そこで本研究では、「主体的な学び」をつくる視点から授業を改善し、課題の解決を図りたい。

授業改善の具体的な視点として1つ目に、授業における学習課題を示す活動に着目する。子どもが自らの問いを持ち、進んで学習に臨む姿を引き出すために、教材提示から「めあて」を設定するまでの過程を子どもの疑問や問いを丁寧に取り上げながら行いたい。もう一つは、学習したことを振り返る活動に着目する。子ども一人一人が自己の学びを意識化・自覚化できるよう、学習内容をこれまでの知識や経験と結び付けたり、自己の変容を意識したりできるような振り返る活動を工夫したい。以上の2つの視点から授業改善に取り組み、子どもの「やってみたい」、「わかる・できるようになった」、「次もやってみたい」という主体的な姿を引き出していきたいと考えている。

（研究仮説）

説明文の「読むこと」の学習において、教材提示や「めあて」の設定等の学習課題を示す活動や学習したことを振り返る活動を工夫することによって、子どもが主体となって学びに向かい、課題を解決し今後に生かそうとする「主体的な学び」を引き出すことができるだろう。

Ⅱ 研究内容

1 子どもの「主体的な学び」とは

「主体的な学び」について、新学習指導要領では、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」ことと示されている。このことから「主体的な学び」を、子どもが学ぶ姿として、3つの段階で捉えることができると考えている。第1段階は興味や関心を持って学習に臨む姿、第2段階は既習の知識や経験と学習を結びつけながら、新しく学ぶことを意識化し、学習に取り組む姿、そして第3段階は学習活動を反省的に振り返り、次の学習につなげようとする姿である。

また、平成28年度沖縄県総合教育センタープロジェクト研究報告書（以下、プロジェクト研究）では、「学びに向かう集団」の育成について考察され、学び合うために個々が主体的・能動的に他者と「かわり」を持とうとする集団の態度について3つにまとめている。

以上のことを踏まえ、本研究における「主体的な学び」の捉え方（表の網掛け部分）について、新学習指導要領とプロジェクト研究との関連を表1にまとめた。表1に示した3つの姿を単元レベル、さらには本時レベルで具体化し、子どもを見取る視点、本研究で目指す子どもの姿にしたいと考えている。

表1 本研究で目指す主体的に学ぶ子どもの姿（答申と先行研究との関連で）

	新学習指導要領が示す 「主体的な学び」	プロジェクト研究が示す 「学びに向かう集団」の姿	本研究で目指す主体的な姿
興味・関心	学ぶことに興味や関心を持つこと	・ 静かに聞こうとする ・ 分かるように話そうとする ・ 無関心でいないようにする など	ア. 自分なりの興味・関心を持って授業に参加している。
関連付け	自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組むこと	・ 目的を共有しようとする ・ 話し合おうとする ・ 分担して行おうとする など	イ. 学習課題を把握し、今まで学習したことや経験したことを基に、質問や確認をしたり話し合ったりしながら、理解しようとしている。
自己変容	自己の学習活動を振り返って次につなげること	・ より良くしようとする ・ 役に立とうとする ・ 役割を果たそうとする など	ウ. 自分の学習活動を振り返り、「わかったこと」や「わからなかったこと」を表明したり、「できるようになったこと」を次時や次単元、他教科や学校生活で活用したりしようとしている。

2 子どもの「主体的な学び」を引き出すために

(1) 学習課題を示す活動を工夫する

① 教材を提示する場面

学習課題を示す活動については、授業の雰囲気をつくる、教材提示をする、「めあて」を設定するという過程を経るものと捉えている（図1）。まず、子どもに教材を提示し、問いを持たせる場面では、子どもが学ぶに値するという期待感、「学びがい」（プロジェクト研究、2016）を持てるような教材提示の工夫が必要だと考えている。

なお、ここで用いる「めあて」とは、子どもが持つ学習課題であり、板書する課題のことを指し、教師が指導のねらいとして持つ「目標」と区別する。

これまでの授業実践では、センテンスカードを作るなどして教材を提示し、一部の子の意見を取り上げて、教師から『めあて』は、～です。ノートに書きましょう」としていた。積極的に参加する子がいる一方で、言われたら考えるという受け身の子もいた。子どもが「考えてみたい」と思い、自ら進んで考え始めるには、教材を提示する方法に工夫をする必要があると考えた。

教材提示に関してプロジェクト研究では、「具体的な課題提示」の大切さが述べられている。ここでは、「児童生徒が見通しをもって授業にのぞむこと、児童生徒に興味・関心を抱かせることが必要」と示され、本研究の教材提示の工夫の方向性と同じであると捉えた。

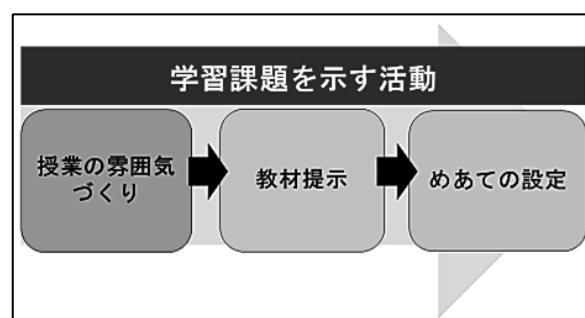


図1 学習課題を示す活動の過程

さらに教材提示の工夫として田村学（2015）は、「驚きの事実を印象的に提示し、必要感を高める」、「違和感が生じるように資料を提示する」、「体験活動での感覚とのずれや矛盾を強調する」等を挙げている。子どもの「問い」を生み出すような教材提示には、子どもが驚いたり、違和感を持ったりする提示方法の工夫が必要であるといえる。

そこで本研究では、子どもの「あれ、おかしいな、どうしてだろう」という問いや疑問（総じて「問い」とする）を引き出すために、桂聖（2013）の提案する「教材に『しかけ』をつくる10の方法」（以下、「しかけ」）を用いる。国語科の授業で教材に「しかけ」をつくるとは、教科書の教材文をそのまま提示するのではなく、教材の語句を置き換えたり、順序を変えたりして、子どもの「問い」を生み出そうとするものである。表2に「しかけ」をつくる10の方法を示した。

表2 教材に「しかけ」をつくる10の方法（下線部を検証授業で用いる）

①順序を変える	②選択肢をつくる	③置き換える	④隠す	⑤加える
⑥限定する	⑦分類する	⑧図解する	⑨配置する	⑩仮定する

学習課題を示す活動において、教材を提示する場面では、「しかけ」を用いて、子ども側から「なぜだろう」、「どうしてだろう」というつぶやきを引き出し、子どもが授業で考えたいと思う「問い」を生み出していきたいと考えている。

② 子どもの「問い」を「めあて」に設定する場面

教材の「しかけ」により、子どもの「問い」が生まれたら、次はその「問い」を学習者全体のもの、授業の「めあて」として設定していきたい。

表3は、しかけ教材の提示から全体へ「問い」を投げかけるまでの発話内容を想定したものである。下線Aでは、教師側から教材を子どもに提示している。授業開始直後、子どもは教科書やノートを準備し、日付や単元名を書いているが、まだ「どのような活動をして、どんな課題を解決するか」を自覚していない。子どもの「問い」は、まだ生まれていない。しかけ教材を提示することで、子どもに違和感を持たせ、教師がねらいとする学習課題を子ども側の課題へと転移させたい。違和感を持った子は、「先生、なんだか変だよ!」とつぶやくだろう。そこで、「何が変だと思ったの?」（下線B）と問い返し、その子が持った違和感を本人に意識させるために説明させる。その際、違和感に気付いているが説明できなかつたり、気付いていなかったりすることが予想される。よって、言葉のやり取りだけでなく、説明する子は黒板の前に出て、違和感を持った箇所を示しながら説明させるようにすることが大切だと考える。さらに、「今の〇〇君が言っていることわかる?」（下線C）と、他の子にも説明させる。そうすることで、ある子が持った「問い」を他の子にも共有させていく。また、聞くだけではなく、再話し表現させることで、より「問い」を自覚化させていきたい。

表3 想定する子どもの「問い」を「めあて」に設定する流れ

T: <u>（しかけ教材を提示する）</u> A
C: 「先生、なんだか変だよ!」
T: <u>「何が変だと思ったの?」</u> B
C: 「だって、問いの文なのに、『～です』っていうのは変だよ!」
T: <u>「今の〇〇君が言っていることわかる?」</u> C
～ ペアで話し合わせたり、代表児童に説明させたりする。～
T: 「では、今から文の間違い探しをしてみよう。」

このように、学習課題を示す活動における子どもの「問い」を「めあて」として設定する場面では、教材提示から「めあて」の設定という流れを形式的に行うのではなく、子どもの発する「問い」を拾い、意識化させ、さらに全体へと広げていく子どもとのやり取りを丁寧に行いたい。

このように、学習課題を示す活動における子どもの「問い」を「めあて」として設定する場面では、教材提示から「めあて」の設定という流れを形式的に行うのではなく、子どもの発する「問い」を拾い、意識化させ、さらに全体へと広げていく子どもとのやり取りを丁寧に行いたい。

(2) 学習したことを振り返る活動を工夫する

① 学習したことを振り返る意義

振り返る活動について、田村は3つの意義を挙げている。1つは、学習内容を確認すること。2つ目は、学習内容を現在や過去の学習内容と関連付けたり、一般化したりすること。3つ目は、学習内容を自らとつなげ自己変容を自覚すること、と述べている。

自身の説明文指導における、子どもの振り返りは、ほとんどが学習内容を確認するだけであった。田村が2つ目、3つ目に挙げるように、子どもが学習したことを自身の知識や経験と結び付けたり、「わからなかったことが、わかった」というような自己変容を意識化できたりすることは、「次もやってみよう」と思える子どもの主体性につながると考えている。よって本研究では、田村の述べる意義が達成できるような振り返る活動を工夫していきたい。

具体的には、振り返りを書くための観点を与えることである。子どもが今まで学習したことや経験したことを学習内容と結び付けたり、学んだことをさらに追求したりする姿につながるような声かけを行う。授業展開の中で子どもの学習活動を価値づけることが重要だと考えている。

② 学習したことを振り返る活動の具体

藤井千春（2016）は振り返りについて、田村と同様の意義を唱えながらも、ストーリー性をもって学びを物語る「振り返り作文」を提案している。藤井の述べる振り返り作文は、単なる作文とは異なり、見たこと、仮説、予想、実験、結果、疑問、疑問が発生した根拠などの要素を含んだ作文である。このような要素を含んだ振り返り作文には、表4に示すような特徴があると述べられている。

ここに挙げた特徴は、本研究で目指す子どもの姿でもある。藤井の提案する振り返り作文は、子どもの「主体的な学び」を引き出すための手立ての一つとして有効だと考えられるだろう。

表4 振り返り作文の特徴（藤井 2016）

- i 何を学びたかったのか、そのために何をしたのか、そして何がわかったのか、さらに何を学びたいかが明確になる。
- ii 自分を主語として語ることで、学習活動の主体が自分であり、自分の意志・意図で学習活動に取り組んだことが表現される。
- iii 友だちの学び方をよく観察して、それを自分の学び、すなわち、やり方、知識、理解、考え方などの発展にどのように取り入れたか、つまり友だちの問題と一緒に考えて、自分の学びを発展させたことが説明される。

子どもに振り返り作文を書いてもらい、記述内容から藤井の示す要素から分析していくことで、子どもの「主体的な学び」を見取ることができると考えている。

しかし、工夫を加えなければならない点もある。一つは授業マネジメントの側面から、時間の制約が生じる点である。作文を書くとなると、それなりに時間を確保しなければならない。授業展開の中で、毎授業10分以上の振り返りの時間を確保していくことはなかなか難しい。よって毎時間、振り返りで作文を書かせることは、あまり現実的とは言えないだろう。もう一つは、児童の書くことに対する素地である。書くことは、学習の基本的な活動であるが、書くことに消極的な子どもも少なくない。そのような場合、毎時間において「書く」という文字言語のみで学習を振り返ることは難しいのではないかと考える。

そこで、本研究では、作文による振り返りだけでなく、その他の方法も適宜取り入れながら、時間の制約と子どもの実態を考慮した振り返りを設定する。書くことによる振り返りのみではなく、授業によっては他の方法を取り入れた時間を設定する。自身の経験や学習の振り返りに関する先行研究から、振り返りの方法を分類し、表5に示す4つの方法に整理した。これらの方法を組み合わせながら、単元を通して学習したことを振り返る活動を工夫する。また、どの方法を用いる場合でも、振り返るための観点・方法・構成要素を明確に示すことに留意していきたい。

表5 学習したことを振り返る方法

- 〈書くことによる振り返り〉
 - ㊦ 作文（文章）を書く
 - ㊧ 3文程度の感想を書く
 - 〈話すことによる振り返り〉
 - ㊨ ペア、グループ、全体場で話す
 - 〈知識を活用することによる振り返り〉
 - ㊩ 類似、発展問題で活用させる
- ※㊦～㊩の記号は単元計画で用いる

Ⅲ 指導の実際

1 単元名 大事なことをまとめよう 教材名 「めだか」（教育出版 3年上）

2 単元目標

・ 目的に応じて、中心となる語や文をとらえ、段落相互の関係を考えて文章を読むことができる。

【C読むこと（1）イ】

・ 修飾と被修飾との関係など、文の構成について初歩的な理解をもつことができる。

【伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項（1）イ（キ）】

3 評価規準

読む能力	言語についての知識・技能
必要な情報を得る上で中心となる語や文に着目して、内容を整理している。 【オ（イ）】	文中での語句の役割や、語句相互の関係に気を付けて、文がどのように組み立てられているかを理解している。 【イ（キ）】

4 単元レベルで表した目指す子どもの「主体的な学び」(①興味・関心、②関連付け、③自己変容)

- ①説明文を読むという活動に自分なりの興味・関心を持ち、文章の中心となる文や語を捉えながら読もうとしている姿。
- ②主語と述語の関係など、前学年で学習した用語や読み方、友達の意見を基に、文章の中心となる文や語を捉えながら読んだり、自分の考えを述べたりしようとする姿。
- ③自分の作品と友達の作品を共有したり、自分の学習過程を振り返ったりすることで、「要点をとらえながら文章を読む」ことの活用や自己の学び方について考える姿。

5 単元の指導計画と評価計画(全8時間)

次	時	◎学習内容 ○学習活動	教材の「しかけ」 ○学習活動	・学習したことを振り返る活動 [記号]振り返る方法 (数字)観点	【評価規準】 ・方法
第一次	1	◎教材文を読み、説明内容の概要をつかむ。	意味段落の順序を変える ○意味段落の順序について話し合い、「始め・中・終わり」の構成を踏まえながら内容を理解する。	[④]、(①) 観点を示す声かけ 「これから、どんなことを知りた いかな?」 「どんな勉強をしてみたい?」	【読】新出の漢字 や語句の読み方や 意味を理解しながら 読んでいる。
	2	◎新出の漢字や語句の読み方や意味を確認する。	○「完璧に」や「句読点で交代して」等、様々な方法で音読する。	[⑦]、(②) 観点を示す声かけ 「音読は上手になったかな?」 「それは、どうして?」	
第二次	3	◎段落の中心となる語句や文をおさえ、段落相互の関係をつかむ。	要点の選択肢をつくる ○ふさわしい要点の選択肢について、叙述を基に考える。	[④]、(③) 観点を示す声かけ 「わかったこと・わからなかった ことは何かな?」	【読イ】 ・発言内容 ・ノート
	4	◎段落の中心となる語句や文をおさえる。	写真を仮定する ○めだかの体の仕組みを表す写真の説明に合う内容を考える。	[⑤]、(③) 類似問題の提示 「中心文を探して、書いてみましょう」	
	5	◎学習を振り返り、第3次の見通しを持つ。	○ノートを見たり、友達と話し合ったりすることで、これまでの学習を振り返り、作文を書く。	[⑦]、(①・②・③) 観点を示す声かけ 「これまでの学習を振り返って、 作文を書いてみよう」	【主体的な学び】 ・振り返り作文に 記述されている 要素を基に分析 する。
	6	◎事例とまとめの関係について理解する。	まとめを仮定する ○「まとめ」にあたる段落の語句の順番について話し合う。	[④]、(②) 観点を示す声かけ 「わかったこと・わからなかった ことは何かな?」	【言イ】 ・発言内容 ・ノート
第三次	7	◎段落の中心となる語句や文をとらえながら読む。	○第二次とは別の文章を読み、紹介カードにまとめる。 (事例列举型の説明文)	[⑦]、(①・②・③) 観点を示す声かけ 「これまでの学習を振り返って、 作文を書いてみよう」	【読イ】 ・ノート ・作品 ・活動の様子

6 仮説の検証

本研究の仮説に基づき、「学習課題を示す活動の工夫」と「学習したことを振り返る活動の工夫」の2つの取り組みが、子どもの「主体的な学び」を引き出すことに有効であったかを検証する。検証には、授業の発話記録や「振り返り作文」のテキストマイニング分析などを用いる。

(1) 検証のために抽出する児童について

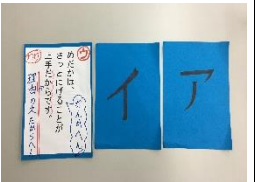
研究の手立てを検証するには、抽出した児童の変容を見取る「個に焦点を当てた検証」と学級全体の変容を見取る「集団に焦点を当てた検証」の2つの観点から行う。抽出する児童の実態については、実態把握テスト(以下、実態テスト)・授業者による観察・担任から聞き取った日頃の様子について示す。実態テストは、本校で採用するテスト(光文書院)の巻末「たしかめよう」を行った。その結果を「上位群(160点以上:11名)・中位群(120~159点:12名)・下位群(120点未満:7名)」の3つの基準で示した。

(2) 学習課題を示す活動の工夫から引き出された「主体的な学び」

学習課題を示す活動の工夫として、本研究では、説明文教材に「しかけ」をつくる方法を用いた。

その際、「しかけ」が説明文の指導内容につながるよう留意した。教材の「しかけ」という手立てが、子どもの興味を引くだけのものではなく、指導内容に迫るためであることを重視する必要がある。検証に用いる授業場面を表6に示した。

表6 「しかけ」教材を提示した場面について（第3時・第6時）

	○ねらい 【しかけ】	授業の実際
〔場面Ⅰ〕	○段落の要点の選択肢から、要点にふさわしいものを選ぶ活動を通して、段落の中心となる語や文の捉え方に気付かせる。 【要点の選択肢をつくる】 ・選択肢を裏返して提示し、くじ引きのように引かせる演出を加えた。	 写真1  写真2
〔場面Ⅱ〕	○まとめの段落である第12段落の語順を入れ替えたリライト文と教科書の文を比較させることで、事例の順番とまとめの語順が対応していることに気付かせる。 【語句の順序を変える】 ・めだかの 身の守り方 → 体の仕組み (教科書) ・めだかの 体の仕組み → 身の守り方 (リライト)	 写真3  写真4

① 教材を提示する場面の検証

まず、〔場面Ⅰ〕（第2次・第3時）を取り上げ、教材提示場面の検証をする。「個に焦点を当てた検証」では、抽出児Aの変容を取り上げた。抽出児の実態と変容をまとめたものが表7である。

表7 抽出児の実態と検証授業で見られた変容

児童	実態テスト	児童の実態	検証授業で見られた姿
抽出児A	中位群	算数は大の得意で、好きである。しかし、国語には苦手意識を持っており、好きではないという。国語では、ほとんど発表する様子が見られなかった。	自ら挙手をして、黒板の前で発表できた。「先生がたが見にきたじゅぎょうで手をあげてはっぴょうをしました。くじびきをひきました。うれしかったです。」と学習を振り返り、意欲的な様子が見られた。

〔場面Ⅰ〕では、段落の要点を選択肢にして提示した。「形式段落の内容を短くまとめて伝える」という学習活動を行っていたが、ほとんどの子が「分からない」という様子であった。そこで、自分で要点を考えさせるのではなく、選択肢の中から相応しいと思うものを選ばせる「しかけ」を用いた。（写真1・2）

授業ではまず、提示したセンテンスカードには、1つの当たりと、2つのハズレがあることを告げた。さらに、提示の仕方に工夫を加えた（以下、「しかけの演出」）。ここでの「しかけの演出」は、3つの選択肢をそのまま提示するのではなく、裏返して提示し、くじ引きのようにしたことである。すると、ほとんどの子が「やってみたい」と手を挙げて、学習活動に意欲的な姿を見せた。普段の授業ではほとんど発言しようとしないう児も自ら手を挙げていた。そこで、A児を指名して、くじを引かせることにした。

私は〔場面Ⅰ〕で用いた「しかけ」により、A児が意欲的に参加する姿を引き出すことができたと考えている。普段の国語の授業では、あまり発言をしないA児が自ら手を挙げて黒板の前で発表することができた。さらにA児は、授業の「ふりかえり」において、授業で発表できたことを「うれしかった」と振り返り、自己の学習態度に満足する様子が見られた。

表8 第3時 教材を提示する場面の発話記録

教師：（センテンスカードを黒板に裏返しに張りながら）「先生が考えてきた3つの要点には、当たりが1つ、ハズレが2つあります。くじ引きをしてみたい人！」
一同：（多くの子が手を挙げる）
教師：（挙手していたA児を指名）
A児：（黒板に裏返してあるくじを引こうとする）
教師：（A児を静止して）「ちょっと待って。今からA君がくじを引くけど、どんな文や言葉が入っていたら当たりかな？」
一同：（ペアで相談し始める）
教師：（数名を指名し、発表させる）
A児：（くじ引きでハズレの選択肢を引く）
教師：「音読しましょう。さん、はい」
一同：（半数程度の子ども）「それ、変だよー！」 i
教師：「A君は、どう思う？」
A児：「（首を傾げて）なんか変かな……。」
教師：「A君は、変だと言っているけど、説明できる人いる？」 ii

一方、[場面Ⅰ]を集団に焦点を当てて検証する。表8は、[場面Ⅰ]における、教師・A児・その他の児童の発話記録である。まず、下線部ⅰでは、A児が引いたハズレの選択肢に対して、半数の子どもが、間違いであることに気付いた。A児も間違いの選択肢であることに気付いているが、上手く説明できないでいる様子であった。そこで、A児の意見を確認した後、他の子に選択肢が間違いだと考える理由を説明するよう促した(下線部ⅱ)。

ここでは、A児の行動がきっかけとなり、他の子が「要点にふさわしいか」を考え始めた。A児の考えを全体に問うことで「どうして間違いと言えるのか」について全体で考えていくことにつながった。つまり、[場面Ⅰ]における「しかけ」教材の提示は、A児の変容だけでなく、A児の活動がきっかけとなり、子ども一人一人の興味・関心を刺激し、集団としての学習活動が引き出されたと考えている。

[場面Ⅰ]の教材提示の工夫では、子どもの「主体的な学び」を引き出すために、2つの有効性を見出すことができた。

1つ目は、普段の国語の授業では、あまり発言をしないA児が発表できたように、本人なりの興味・関心を持って学習活動に参加する姿(主体的な姿：ア)を引き出すことができた点である。普段は授業を受身になりがちなA児が自発的に発表できたことは、A児にとっての主体的な学びの一側面だと捉えている。

2つ目は、子ども達が「要点としてふさわしいか考える」という学習課題を把握して、それぞれの立場(選択肢がハズレであることに気付いた・気付いていない)から考えようとしている姿(主体的な姿：イ)を引き出すことができた点である。このことは、学習課題に向かって、それぞれの立場から学習に向かおうとする集団としての主体的な姿であると捉えた。

さらに私は、選択肢をくじ引きにするという「しかけの演出」により、国語に苦手意識のある子にも配慮ができたのではないかと考えている。くじ引きには、当たりもあれば、ハズレもある。だから、ハズレを引いても大丈夫という安心感につながったのではないだろうか。「ハズレを引いても大丈夫」という教室の雰囲気があったため、A児の他にも発言することに消極的な子らも手を挙げて発表しようとしていた。ここでのしかけの演出が、誰でもチャレンジしやすい雰囲気につながり、自ら進んで学習に参加しようとする主体的な姿を引き出す一つの要因になったのではないだろうか。

② 子どもの「問い」を「めあて」に設定する場面の検証

子どもから出た「問い」を「めあて」に設定する場面の検証を行うため、表7に示した[場面Ⅱ]を取り上げる。[場面Ⅱ](第2次・第6時)では、語句の順序を変える「しかけ」を用いて形式段落12の原文とリライトした文を用意した(写真3)。この段落は、文章全体のまとめになっており、説明されてきた事例の順番と、まとめの語句の順番が揃えられている。このような筆者の説明の仕方(事例とまとめの順序)に気付かせることを授業のねらいとした。授業の様子を表9に示した。

授業ではまず、リライト文を提示した。すると、数名の子が語順の違いに気付いた。そこで、「反対になっている」と発言したB児の発言を取り上げることにした(傍線部ⅲ)。ここでは、

表9 第6時 「問い」を「めあて」に設定する場面の発話記録

教師：「⑫段落を先生は、筆者とは違う書き方をしてみたよ。」 (リライト文を提示)
教師：「みんなで読んでみましょう。さん、はい。」
一同：(全員で音読する)「反対になっている！(数名が発言)」
教師：「Bさんが『反対になっている』と言っているけど、 <u>どういうこと？</u> 」ⅲ
一同：(ペアで相談する)
児童：(12段落の語順が反対になっていることを黒板のセンテンスカードを使って説明)
教師：「〇〇さんが言いたかったのは、そういうことかな？」
C児：「ぼくも気付いたことがある。これは(リライト文を示しながら)、順番が逆になっているの。(先述の事例である「身を守る方法」を指さして)筆者は、説明でこっちを先に言っているけど、(リライト文を指さして)これでは、『自然のきびしさ』って言葉が先になっているでしょ？だから良くないと思うの。」
一同：「ああー、なるほどー！」(10名程度)
教師：「 <u>Cさんの言いたいことがわかるかな？</u> 」ⅳ
一同「え？どういうことかな？」(20名程度)
教師：「では、もう少しCさんの言いたいことを考えていきましょう。」 (「Cさんの言う、順番とはどういうことかな」と板書する)

提示したリライト文が教科書（12 段落）の語順を入れ替えたものであることについて、ペアでの話し合いや代表児の発表を通して確認した。

段落の語順について確認した後、C 児が発言を始めた（傍線部 iv）。C 児の発言は、まだ曖昧だが、授業のねらいに迫る発言であった。C 児の発言後、他の子どもからは「あー、なるほど！」と、C 児の発言を理解するつぶやきや、「え？よく分からない」と、まだ理解には至っていないであろうつぶやきがあった。そこで、「C さんの言いたいことがわかるかな？」と発問し、全体に考えさせた（写真 4）。そこから、C 児の発言を「わかったか・まだわからないか」という自分の理解度を確認させた。そして、まだ理解に至っていない意見を取り上げ、「C さんの言う、順番とはどういうことか？」という「めあて」を設定した。

〔場面Ⅱ〕では、教材提示によって生まれた子どもの気付きを、全体に問い返すことで、他者との教材に対する着眼点の違いを「問い」として意識化させようと試みた（下線部 iii・iv）。そして、学習課題を設定するには、一人の発言を取り上げて完結するのではなく、「B さんの言っていることは、どういうこと？」や「C さんの言いたいことがわかる？」などと、他の子に問い返すことが重要だと考えた。ここでは、教材の「しかけ」によって引き出された子どもの気付きを全体に問い返すことによって、学習者全体の課題として設定することができたと考えている。

(3) 学習したことを振り返る活動から引き出された「主体的な学び」

① 振り返りから「個」の変容を見取る

学習を振り返る活動で得られた子どもの「ふりかえり」を基に検証する。学習したことを振り返る意義について、田村は、「学習内容を確認し、学習内容を現在や過去の学習内容と関連付けたり、一般化したりする。さらに、学習内容を自らとつなげ自己変容を自覚すること」の 3 点を挙げている。「個に焦点を当てた検証」では、子どもがどのように自己の学びを自覚しているのかを探りたい。抽出児の実態と「ふりかえり」の記述内容について表 10 にまとめた。

まず、D 児の「ふりかえり」である。単元の前半では、わかったことだけを一文で書いている。この一文も抽象的で「何が」という具体的な部分を見取ることができない。しかし単元後半では、自分が、「最初は分からなかった（下線部 i）」ことに気付き、それが「思いつくようになった（下線部 ii）」と振り返っている。このことから、D 児は学習したことを振り返る活動の中で、自己の変容に目を向けることができるようになってい

表 10 抽出した児童の実態と「ふりかえり」（記述内容は、網掛け部）

児童	実態テスト	学習の様子	単元前半		単元後半
抽出児 D	下位群	話すことが得意である。しかし、字形が整わず、書くことによる表現を苦手に感じている様子。	「〇〇さんのいうことがわかった。」		「さいしょ〇〇さんのいうことがわからなかった i けど、がんばっておもいつきました。〇〇さんのいいことがおもいつくようになった ii。」
抽出児 E	中位群	毎時間、意欲的に発表する姿が見られる。課題を早く終わらせようとする傾向がある。	「次のじゅぎょうの時には、もっとはやくみじかい文をかけるようにしたい iii。」		「前のじかんのじゅぎょうよりもはやくみじかい文をかくことができた iv。」
抽出児 F	上位群	字形が整っており、文をかくことが好きである。しかし、人前で話すことは苦手であり、発表も控えめ。	「わたしの考えが、△さんにまねされてしまいました v。」	「□さんが『見せて』と言ってきたので、見せてあげました vi。また、短い文を書きたいです。」	「わたしは、わからなかったので、ひでと先生のヒントの紙を見て、△さんといっしょに、いらないところをけずったりしながら書きました vii。」

っていると、見取ることができるのではないだろうか。

次に、E 児の「ふりかえり」である。E 児は、学習を振り返る中で、「もっと早く書けるようにしたい（下線部 iii）」と、次の学習への意欲を見せていた。そして、次時の「ふりかえり」では、「前の授業より早く書けた（下線部 iv）」と振り返っている。ここから、学習したことを振り返る活動の中で、E 児は、自分なりの「めあて」への向き合い方に気付き、自己の目標として設定しながら学習に取り組んだ姿を見取ることができるのではないだろうか。

最後に、F 児の「ふりかえり」である。F 児は、はじめ「まねされてしまいました（下線部 v）」と表現しているように、友達と意見交換することを肯定的に捉えていなかったと推測できる。しかし、「見せてあげた（下線部 vi）」、そして「いっしょに書けた（下線部 vii）」と、次第に友達と関わり合いながら学習していることがうかがえる。つまり、F 児は、学習したことを振り返る活動の中で、自分の考えと他者の考えを関連付けていくことに価値を見出し始めてい

このように、子ども一人一人の「ふりかえり」を単元の中で比較することで、「個」の変容、「主体的な学び（姿）」の高まりを見取ることができた。教材の「しかけ」による学習課題を示す活動の工夫により子どもの「主体的な姿」を引き出すことができたのであれば、学習したことを振り返る活動では、自己の学び方を意識化・自覚化することができたのではないだろうか。このような自己の学び方の気付きが「次は～を勉強してみよう」という子どもの姿につなげることができるのではないかと期待している。

② 振り返りから「集団」の変容を見取る

まず、振り返りの記述内容に「肯定的な変容が見られた児童」（抽出児に見られたような変容）と、見られなかった児童」の割合を図2に示す。

抽出児のように肯定的な変容が見られた児童は、25名で、全体の9割の児童から見取ることができた。このことから単元を通して子どもの「主体的な学び」を引き出し、そのような自己の姿を意識化・自覚化させることができたのではないかと考えている。

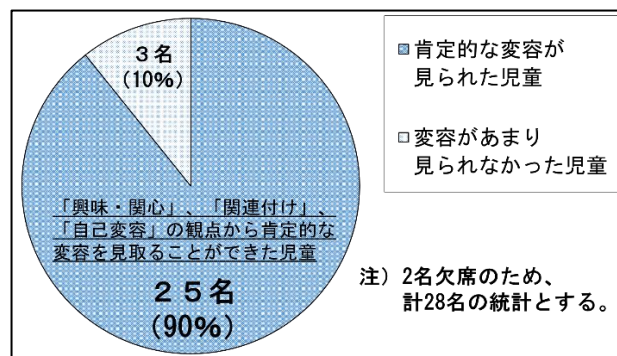


図2 振り返りの記述に変容が見られた児童の割合

しかし一方で、3名の子どもからは肯定的な変容を大きく見取ることができなかった。一つの要因として、個別の配慮が足りなかったことが挙げられる。この3名の子は、振り返りを書く際に、書くことがなかなか決まらずにいた。そこで、まずは教師に「わかったこと・わからなかったこと」や「次にやってみたいこと」を話すことで振り返らせた。話すことによる振り返りで内容を整理した後に「今、先生にお話ししてくれたことを書いてごらん」といって促した。結局、授業時間内に書き終えることができずに振り返りが途中で終わってしまった。

このように、自分の学習したことを思い起こすことに時間がかかったり、書くことに苦手意識をもっているためなかなか書き始められなかったりする個々の実態がある。そのような子どもの実態把握を確実にし、事前の指導をいれるなどの個別の配慮が必要であると感じた。

次に、子どもの「振り返り作文」のテキストデータを単語や文節に分解して、その出現頻度を探るテキストマイニング分析を行う。本研究では、「しかけ」教材の提示による「学習課題を示す活動の工夫」から授業を展開してきた。さらに単元の中で2度の「振り返り作文」を書く時間を設定した。そこから派生する子ども一人一人の作文のテキストマイニングから「主体的な学び」に関する記述を単語や文節の出現頻度として定量的に見出した。単語や文節の出現頻度の結果を表に示し分析する。

まず、「わかったこと・できたこと」に関する記述に関して、説明内容・説明方法・学習活動の3つに分類して表11にまとめた。表11において、1回目と比べて2回目では、説明内容に関する記述の変化は見られないが、説明方法や学習活動に関する言葉の出現回数が増えていることが確認できる。このことから、子どもの学びが教材の内容

表11 「わかったこと・できたこと」に関する記述

1回目の振り返り作文（単元の半ば）	2回目の振り返り作文（単元の終末）
【説明内容に関する記述】 ・めだかの身の守り方 (2回) ・めだかの体のづくり (2回)	【説明内容に関する記述】 ・めだかの身の守り方 (1回) ・めだかの体のづくり (2回)
【説明方法に関する記述】 ・要点 (3回) ・文のつながり (1回) ・「おおまか」と「くわしい」 (5回)	【説明方法に関する記述】 ・要点 (6回) ・文のつながり (7回) ・「おおまか」と「くわしい」 (2回)
【学習活動に関する記述】 ・文を短くすること (9回) ・スラスラ音読すること (1回)	【学習活動に関する記述】 ・文を短くすること (13回) ・スラスラ音読すること (3回) ・みんなの前で発表すること (4回)

理解にとどまらず、筆者の説明方法の理解や自分の表現活動にまで拡張されていることがうかがえる。ここで用いられた言葉は、単元目標につながる表現が多く見られる。例えば、「文のつながり」の項目の要素には、問いと答えの関係、事例とまとめの関係などの記述が確認できた。このように、学習したことを作文に綴ることができるようになってきていることから、単元における自己の学びを自覚する子どもが増えたと捉えることができるのではないだろうか。

次に、「やってみたいこと・がんばりたいこと」の記述に関して、表 12 にまとめた。表に示した通り、2 回目の方がより汎用的な国語の力を示す記述が見られる。例えば、「発表したい」や「聞きたい」という表現は〈話すこと・聞くこと〉に関する能力であり、「書きたい」という表現は、〈書くこと〉に関する能力である。さらに、「音読したい」という表現は、〈読むこと〉に関する能力であると捉えることができるだろう。このことから、子どもが単元を通して、次時や次単元、他教科や学校生活に活用できる力に目を向けるようになってきたと分析する。

最後に、「感想・思ったこと」の記述に関して、表 13 にまとめた。1 回目に比べて 2 回目の方が肯定的な言葉の出現頻度が増えている。このことは、子どもが学習に対して、前向きな感情を持ち、充実感を得ていることの表れなのではないだろうか。子どもの学習に対する前向きな感情は、次の学習の意欲にもつながる。学習した充実感が、次の学習への期待感や必要感へとつながることを期待する。

このように、子どもの振り返り作文をテキストマイニング分析することにより、集団としての変容を見取ることができた。検証授業における「学習課題を示す活動の工夫」と「学習したことを振り返る活動の工夫」により、子どもが自己の学びを自覚していく姿、次に活用できる力への気付き、学ぶことへの充実感という「主体的な学び」を引き出すことができたのではないかと分析している。

表 12 「次にやってみたいこと」に関する記述

1回目の振り返り作文（単元の半ば）	2回目の振り返り作文（単元の終末）
文を短くする練習がしたい（2回）	みんなの前で発表したい（3回）
他の教科でも要点を使いたい（1回）	短い文を上手に書きたい（3回）
もっと早く書きたい（1回）	友達の話をもっと聞きたい（3回）
難しい問題を解きたい（1回）	他の文もスラスラ音読したい（3回）

表 13 「感想・思ったこと」に関する記述

1回目の振り返り作文	2回目の振り返り作文
もっと知りたい（6回）	楽しかった（7回）
楽しかった（2回）	嬉しかった（6回）
良かった（1回）	また一緒に勉強したい（5回）
ありがとう（1回）	ありがとう（3回）
	分かりやすかった（2回）
	面白かった（2回）

IV 成果と課題

1 成果

- (1) 「学習課題を示す活動の工夫」として、教材の「しかけ」を用いた教材提示の場面では、抽出児 A のように、国語を苦手と感じていても「くじ引きならやってみよう」という本人なりの興味・関心を持ち学習に参加しようとする「主体的な学び」を引き出すことができた。
- (2) 「学習課題を示す活動の工夫」として、子どもの「問い」を「めあて」に設定する場面では、子どもの発言をひろい、全体へ問い返していくことで学習者全体の課題として成立していく過程を導くことができた。
- (3) 単元を通して、タイムマネジメントや児童の実態の観点から「学習したことを振り返る活動」に取り組んだ。そこから、子どもが自己の学び方を意識化・自覚化する姿や、学習を改善・発展させていこうとする姿を見取ることができた。

2 課題

- (1) 教材提示の〔場面Ⅰ〕では、要点の選択肢をつくる「しかけ」を用いることで、子どもが意欲的に学習に参加する姿を引き出した。しかし選択肢を示すことで、子どもの思考の幅が狭まってしまったと捉えることもできる。今後は、子どもの多様な意見を引き出す教材提示の在り方を模索していく必要がある。
- (2) 教材提示の〔場面Ⅱ〕では、C 児の意見が「わかるか・わからないか」という理解度を取り上げた「めあて」の設定だった。しかし、理解することを終着点とせず、授業の後も学び続ける主体的な姿を引き出すには、多様な意見から違いや共通点を見つけたり、意見を統合・発展させたりしていくような、探究と創造のある「めあて」の設定をする必要がある。
- (3) 学習したことを振り返る活動の検証で取り上げたように、振り返りを書くことのできなかつた児童も少なからずいた。振り返りを書く観点を与えるだけでなく、児童の確かな実態把握に基づく個別の配慮や事前事後の個別指導を充実させる必要がある。

〈参考文献〉

- 沖縄県立総合教育センター 2017 『平成 28 年度調査研究報告書』 沖縄県立総合教育センター
- 桂聖・石塚謙二・廣瀬由美子・日本授業 UD 学会編 2017 『授業のユニバーサルデザイン volume 9』 東洋館出版
- 田中博之 2017 『アクティブ・ラーニングの学習評価』 学陽書房
- 田村学 2017 『カリキュラム・マネジメント入門』 東洋館出版
- 那須正裕 2017 『よくわかる小学校中学校新学習指導要領前文と要点解説』 教育開発研究所
- 那須正裕 2017 『資質・能力と学びのメカニズム』 東洋館出版
- 藤原隆博 2017 「二回書き、省察して深い学びを実感する『感想文チャート』」『国語教育』 第 59 巻・5 号、28－31 頁
- 筑波大学附属小学校国語研究部 2016 『筑波発 読みの系統指導で読む力を育てる』 東洋館出版
- 桂聖・那須正裕 2016 『国語授業 UD のつくり方・見方』 学事出版
- 藤井千春 2016 『アクティブ・ラーニング授業実践の原理』 明治図書
- 「読み」の授業研究会 2016 『国語力をつける説明文・論説文の「読み」の授業』 明治図書
- 全国国語授業研究会 2016 『子どもと創るアクティブ・ラーニングの国語授業 授業者からの提案』 東洋館出版
- 田近洵一・井上尚美 2016 『国語教育指導用語辞典』 教育出版
- 合田哲雄 2016 「子供たちに求められる資質・能力と主体的・対話的な深い学び」『教育研究』第 71 巻・4 号、14－17 頁
- 那須正裕・江間史明 2015 『教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり』 図書文化社
- 田村学 2015 『授業を磨く』 東洋館出版社
- 桂聖・授業UD研究会沖縄支部 2013 『教材にしかけをつくる 10 の方法 説明文』 東洋館出版
- 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 国語編』 東洋館出版
- 井上 尚美 2005 『国語教師の力量を高める一発問・評価・文章分析の基礎一』
- 佐伯胖 2003 「『学び』を問いつづけて―授業改革の原点―」 小学館
- 阿倍昇 1996 『授業づくりのための説明的文章教材の徹底批判』 明治図書
- 小山弘一・野田芳郎 1989 『国語科発問づくりの上達法』 明治図書