

「自己選択学習」による国語科の物語の授業づくり

－ 互いに解釈を深められる子どもを目指して －

2026/3

四日市市教育委員会 教育推進課

育ち支援課

はじめに

今日、生成 AI をはじめとするデジタル技術が急速に進展し、社会構造が劇的に変化する中で、教育の在り方は大きな転換期を迎えています。文部科学省の「論点整理」では、これからの教育が目指すべき姿として、従来の「正解主義」から脱却し、一人一人が独自の発想や視点を持って「自らの人生を舵取りする力」を育むこと、そして多様な他者との対話を通じて納得解を見出し、社会に主体的に参画する「民主的で持続可能な社会の創り手」を育成することを理念としています。

また、主体的・対話的で深い学びの実装を次期学習指導要領に向けた第一の方向性とし、授業改善を通じた資質・能力の育成について、一層の具現化・深化を図るものとしています。さらに、全ての活動の基盤として、心理的安全性の確保についても触れています。

四日市市では、これまでも授業づくりの視点として、「授業づくりヒント&ポイント」「読解力育成のための手引き」「論理的思考力育成のための手引き」など授業資料を作成し、授業改善を進めてきました。しかし、今後は、子どもたち一人一人が当事者意識を持って、自分の意見を形成し、多様な他者との対話や合意を図る取組をより推進する必要があります。

また、増加傾向にある不登校児童生徒に対しては、校内ふれあい教室や登校サポートセンターにおける支援のほか、メタバース空間を活用したオンライン支援の充実を図るなど、多様な子どもの学びの保障を実現していく必要があります。

こうした本市の現況を鑑み、本年度は2つの課題研究に取り組みました。

1つ目は、「『自己選択学習』による国語科の物語の授業づくり」です。国語科の物語教材の実践を通じ、子どもが学習内容や方略を自律的に選択・評価しながら解釈を深めていく授業づくりの在り方を検証しました。

2つ目は、「不登校対策の一助となる発達支持的生徒指導についての一考察」です。曾山和彦さんが子どもの「かかわりの力」の育成のために開発した「スリンプル・プログラム」の経験が不登校傾向生徒の欠席の増加や長期化を防ぐことにつながるのかを検証しました。

これら2つの研究の成果が、学校・園の日々の教育実践に活用されることを期待します。

末尾になりましたが、研究調査を進めるにあたって、御指導・御助言いただいた日本大学経済学部教授の山森 光陽様をはじめ、研究協力員並びに調査・実践面で御協力いただきました学校等の関係者の皆様に心から感謝の意を表します。

令和8年3月

四日市市教育委員会教育推進課
課長 坂下 亮介
四日市市教育委員会育ち支援課
課長 川森 薫

—目次—

1. 問題	1
1.1 物語の授業の問題点	1
1.2 「学び方」を学ぶ	1
1.3 「自己選択学習」とは何か	2
1.3.1 「自己選択学習」の定義	2
1.3.2 「自己選択学習」と各学習形態との比較	3
1.3.3 「自己選択学習」と協働	8
1.3.4 「自己選択学習」と自己調整学習	9
1.4 解釈とは何か	13
1.4.1 学習指導要領における「解釈」	13
1.4.2 解釈学における「解釈」	14
1.4.3 本研究における解釈とは	14
1.4.4 解釈と対話	15
1.5 「自己選択学習」で解釈を深める	15
1.6 問題の整理	16
2. 目的	16
3. 方法	16
3.1 調査対象	16
3.2 調査対象への事前指導について	17
3.3 検証授業について	18
3.3.1 授業全般	18
3.3.2 授業のはじめ	20
3.3.3 授業の途中	20
3.3.4 授業のおわり	21
3.4 効果検証について	21

「自己選択学習」による国語科の物語の授業づくり —互いに解釈を深められる子どもを目指して—

1 問題

1.1 物語の授業の問題点

「今日は第3場面のごんの気持ちを考えるよ。まずは5分間1人で考えてから、グループになって考えを交流しましょう。」

このような指示から始まる物語の授業は、多くあるのではないだろうか。かくいう筆者も、その1人であった。教師からの指示に対して、子どもたちは一生懸命にごんの気持ちを考えようとする。そこで考えたことをグループで話し合うことになるが、まだ考えをまとめきれていない場合は、うつむき加減に、他の人の話を聞いていたり、話をするように促されて、困ったような顔をしながら「分からんもん…」とつぶやいたりしている。全体の話し合いで考えを出し合うものの、決まった子だけが発言を繰り返し、ほとんどの子どもは、聞いているだけだったり、話についていけず、取り残されたりする時間が流れる。そして、授業の後半になり、教師によって、ごんの気持ちの解釈の「正解」が示される。それ以外の解釈を考えていた子どもたちは、自分の解釈を、間違いだと思い、次からは、教師の解釈という「正解」を探し出すようになる。

このような授業は、「正解到達方式」と呼ばれ、議論の対象とされてきた。本来、物語を読むことによって、生まれる読者の解釈は十人十色である。なぜなら、読者によって、それぞれの見方・考え方や、これまでの人生で、積み上げてきた経験が異なるからである。自分の解釈を、他者と対話することによって、異なった認識に触れることになり、自分の認識が広がっていく。この認識の広がりこそ、物語で学ぶ意義であり、多様な解釈と出会い、自分の解釈を深めることは、物語を読む楽しさである。これらの物語を読む意義や楽しさを、子どもたちが味わうにはどうすればよいのか、自問するところである。

1.2 「学び方」を学ぶ

PISA2022では、数学的リテラシー(5位)、読解力(3位)、科学的リテラシー(2位)といずれの結果も、世界トップクラスであった。しかしながら、生徒質問紙において、「学校が再び休校になった場合に自律学習を行う自信があるか」という質問に対して「自信がない」と回答した生徒が、他国と比較して、非常に多かった。この回答を、数字に表した「自律学習と自己効力感」指標は、2022年のOECD加盟国37か国の平均を0としたときに、日本は-0.68(34位)であった。この結果から学習者の学び方を自分で選択するなど、自らの学習を調整する経験が不足していることが推察される。

『第4次四日市市学校教育ビジョン』(2022)では「夢と志を持ち、未来を創るよっかいちの子ども」をめざす子どもの姿とし、5つの基本目標を掲げている。その内の基本目標1「確かな学力の定着」の(1)「主体的・対話的で深い学びの実現」で「児童生徒が問題解決的に学習を進めるには、児童生徒自らが学習課題を見出し、学習方法を選択して、探究的に学習を進めていく中で、『学び方』を身に付けていく必要がある。」とし、「自己選択学習」につながる理念を掲げている。

このような自らが選んで、学ぶ力をつけるための国語科の学習材としては、本市では、説明的な文章を読む方法を示した「読解力を育む20の観点」があり、子どもが文章を読むときの見方となるものである。

しかし、物語においても、子どもたちが解釈する過程で、学び方や読み方を自分で選びながら、読むことで、より解釈を深められ、解釈することの楽しさを感じることができるのではないか。子どもたちに学びを委ねるような、教師の授業観の変革が必要であると考え。

1.3 「自己選択学習」とは何か

1.3.1 「自己選択学習」の定義

そもそも「自己選択学習」とはどのような学習形態なのだろうか。四日市市教育委員会(2025)は「全ての教科などにおいて、子どもが自ら課題をもち、計画し、自らのペースで、課題の解決に向けて、情報、手段等を選択・判断し、探究的に学び続けられる授業」と示している。これらの中から、キーワードを抽出して、本研究における「自己選択学習」の定義づけを行いたい。

(a) 「自ら課題をもち、」

ここで示されている「課題」とは、教師が提示する課題とともに、学習者自らが自分の興味を持って、作り出した問いも含まれる。単元をデザインするうえで、目的に応じて、課題を、教師が提示するのか、学習者が問いを作り、解決していくのか、決める。なお、これまでの一斉授業と同様に、単元のめあて(どのようなことができればよいのか、わかればよいのか)は授業者が示す。

(b) 「計画し、」

課題解決に取り組む前に、何を選択するのか、見通しをもつことである。授業における選択とは、「ヒト」「モノ」「コト」の3つに大別される。「ヒト」とは、誰と学ぶのか(または1人で学ぶのか)である。「モノ」とは、どのような環境で、どのツールを使うのかである。「コト」とは、何の課題で学ぶのか、どのような方法・時間配分で学ぶのか、である。

(c) 「自らのペースで、課題の解決に向けて、情報、手段などを選択・判断し、」

自分の計画を基に、各々が課題解決に向け、学んでいく。その過程で、自分の必要に応じて、個別的にも協働的にも学ぶ。また、学習の進捗を、自らモニタリングをしながら、自分の課題や、学び方を繰り返し、選択し直す。

(d) 「探究的に」

自分の課題を解決するために、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現するというプロセスで学ぶ。順序通りプロセスを辿るのではなく、自分の必要に応じて、活動を選択する。また、プロセスの中で、新たな問いが生まれた場合、それに対して、また追究を行う。授業者は、事前に学習時間を提示する。学習者は、提示された時間を念頭に置きながら、活動に取り組む。

(e) 「学び続けられる」

学習者は、課題解決の過程を振り返り、自分の学び方が、課題解決のために、有効であったかを振り返る。そして、次時にどのような学び方をしたいのか、どのような課題解決をしたいのかを見通しを持つ。学習を1時間で、途切れさせるのではなく、次の学習につなげて繰り返す。

以上のように定義づけを行った。次項では、その他の学習形態と比較し、異同を明らかにすることで、「自己選択学習」とは、どのような学習形態なのか記していきたい。

1.3.2 「自己選択学習」と各学習形態との比較

「自己選択学習」と「一斉授業」「問題解決学習 (Problem Based Learning)」「プロジェクト学習 (Project Based Learning)」「自由進度学習」の4つの学習形態と比較していく。文献を基にして、4つの学習形態の特徴を Table1 に整理した。

Table 1 各学習形態の特徴

	一斉授業	問題解決学習 (Problem Based Learning)	プロジェクト学習 (Project Based Learning)	自由進度学習
定義	教師が1つのクラス全体に対して同じ教材とペースで、一斉に教える指導法	実世界で直面する問題やシナリオの解決を通して、基礎と実世界とを繋ぐ知識の習得、問題解決に関する能力や態度等を身につける学習	実世界に関する解決すべき複雑な問題や問い、仮設を、プロジェクトとして解決・検証していく学習のことである。学生の自己主導型の学習デザイン、教師のファシリテーションのもと、問題や問い、仮設などの立て方、問題解決に関する思考力や協働学習等の能力や態度を身につける学習	1人ひとり自分のペースで学習していく授業 加藤(1992)
主なプロセス	①導入 ②展開 ③まとめ	①問題・シナリオ ②関連する事実の特定 ③問いや仮設を立てる ④不足する知識を見定める ⑤新しい知識の習得と活用 ⑥学習したことのまとめ	①プロジェクトテーマの設定 ②解決すべき問題や問い・仮説を立てる ③先行研究のレビュー ④必要な知識や情報尾、データの収集 ⑤結果と考察 ⑥成果物として仕上げる(発表・レポート等)	①個別指導 ②評価活動 ③発展学習、補充学習 加藤(1992)
重視すること	知識の獲得	主として プロセスにおける 学習態度や問題解決能力の 育成	主として 最終プロダクトを 仕上げること	「学び方」の体得 緒川小学校(1983)
主な授業者の役割	知識の教授・伝達	主として チューター	主として ファシリテーター コーチ スーパーバイザー	子どもを正しく とらえること 適切な助言 緒川小学校(1983)
引用文献	佐藤(2010)	溝上(2016)		緒川小学校(1983) 加藤(1992)

(a) 一斉授業

一斉授業とは、教師が、1つのクラス全体に対して、同じ教材とペースで、一斉に教える指導法のことである。一斉授業の様式は、1871年に、「学制」の公布と同時に設立された師範学校に、M・Scottによって、導入された学習形態である。当時は、近代国民国家を樹立し、富国強兵・殖産興業を推し進めるために、新しい時代が求める知識や行動様式を、国民に身に付けさせる必要があった。このことを、安価に、効率的に実行するために、生み出されたものが、一斉授業であるという。したがって、子どもの自己実現を後押しすることを、目的として生まれたものではなかったということになる。この一斉授業は、子どもの自発性や、活動性を求める立場から批判にさらされ、新教育運動の動きへとつながっていくことになる。しかしながら、一問一答形式や授業の構成として用いられる「導入・展開・まとめ」も一斉授業の教授法であり、今日の学校現場においても見られるものである。

(b) 問題解決学習 (Problem Based Learning)

新教育運動の中心人物は、J・Deweyであった。Deweyに代表される経験主義の教育理論を、思想的背景とした学習方法が、問題解決学習 (Problem Based Learning) である。問題解決学習について、溝上(2016)は、問題解決学習が、1960年代後半にカナダのマックマスター大学メディカルスクールで開発されたものであるとしている。現代では、医療系を中心としながらも、他の専門分野でも広く用いられている学習戦略である。

(c) プロジェクト学習 (Project Based Learning)

プロジェクト学習 (Project Based Learning) は、Deweyの影響を受けたW, H, Kilpatrickの主として初等教育の「プロジェクト・メソッド(Project method)」にルーツであるとされている。高等学校では、「総合的な探究の時間」を必修科目として位置づけられ、探究的な学習がなされている。溝上(2016)は、この探究的な学習は、学術的に「(生徒版の)研究活動(research)を特徴とする『プロジェクト学習』に相当するものとして理解される」としている。

(d) 自由進度学習

自由進度学習は、1980年代初頭に東浦町立緒川小学校で始まった実践である。緒川小学校では、単元内自由進度学習のことを「週間プログラム」と名付けていた。「週間プログラム」は、個別的な学習活動に力点を置いたもので、子どもたちが複数教科(単元)を、同時並行的に自由な進度で、学習できるように工夫した学習活動であるという。「週間プログラム」では、「学習のてびき」「学習カード」など、子どもたちが1人で学習が進められるようにする学習材が、重要な役割を果たすことや、校舎内の施設である「ラーニング・センター」など、課題を解決するために、学習の場所を子どもたちが決めることなどが特徴である。

以上のように、一斉授業、問題解決学習、プロジェクト学習、自由進度学習の4つの学習形態の概略を述べた。それでは、これらの学習形態と「自己選択学習」の異同はどこにあるのだろうか。

4つの学習形態と同様に「自己選択学習」の特徴をTable2に示した。

Table 2 「自己選択学習」の特徴

自己選択学習	
定義	全ての教科などにおいて、子どもが自ら課題をもち、計画し、自らのペースで、課題の解決に向けて、情報、手段などを選択・判断し、探究的に学び続けられる授業 四日市市教育委員会(2025)
主な プロセス	①ガイダンス ① 計画 ② 探究 ③まとめ
※ガイダンスは教師による単元のめあてや学習の流れを示す過程であるため①とした。	
重視する こと	自己決定・選択する 非認知能力
主な 授業者の 役割	環境整備 時間設定 かかわりの橋渡し 足場がけ

(a)一斉授業と「自己選択学習」

まず、一斉授業と「自己選択学習」を比較してみると、目的が異なる。先述した通り、一斉授業は、学習者に低コストで効率的に知識を獲得させることが目的として生まれた。対して、「自己選択学習」は知識を獲得する過程で育まれる非認知能力の育成にも重きを置く。櫻井(2025)は「認知能力とは『知能』としてまとめられる記憶力、思考力、判断力、推理力などの知的能力」のほかに「『学力』も含めることがある」としたうえで、それ以外の能力が非認知能力であるとしている。具体的には「自己肯定」「意欲」「メタ認知」などが挙げられる。「自己選択学習」は、決して知識の獲得を軽視しているわけではない。しかしながら、予測困難で答えのない問題が溢れる社会の中で、よりよく生きていくためには、教師が教授することで、得られる知識のみでは不十分である。生涯にわたって、自ら学び続けていく学習者を育てていく必要がある。そのために非認知能力は重要なのである。

(b) 問題解決学習 (Problem Based Learning) ・プロジェクト学習 (Project Based Learning) と「自己選択学習」

続いて、「自己選択学習」と問題解決学習・プロジェクト学習と比較する。

プロセスで比較すると、まず、問題解決学習は、問題を教師が提示することが多く、プロジェクト学習は、大きなプロジェクトのテーマは教師から提示することが多いものの、それを解決するための問題は、学習者が見つけて取り組む。「自己選択学習」では、学習者が自ら問題を見つけることを重視しているものの、ねらいによって、どちらもあり得る。また、他のプロセスについて比べてみると、Table2 で示した問題解決学習における③から⑥、プロジェクト学習における②から⑥は、「自己選択学習」における「探究」と「まとめ」のプロセスを、細分化したものと見え、共通する点である。その一方で、問題解決学習

を、グループ学習と個人学習を交互に繰り返しながら、そして、プロジェクト学習は、規模は異なるもののグループで、プロセスに取り組んでいくことが基本である。「自己選択学習」は、それぞれのペースで、それぞれの学び方で、学ぶことの機会を保障する授業であるため、個人で学ぶか、他者と学ぶか、また、そのタイミングについては、それぞれの学習者の選択に委ねられることは、異なる点であろう。

重視することについては、問題解決学習の「プロセスにおける学習態度や問題解決能力の育成」に近い。学習態度というのは、「自己選択学習」で言う、自ら決定・選択しようとする態度である。言い換えれば、「うまくいくにはどのような学び方をすればよいか。」「自分の興味のあることは何か、それについてどのような問いについて考えようか。」など、何かを始め続ける態度である。また、問題解決能力については、「自己選択学習」では、課題解決するために計画を立てたり、学び方を選択したりするなどして、学習を調整する力のことにも当たるだろう。このような態度や力は、非認知能力に含まれるものであろう。

溝上(2016)は、授業者の役割について、問題解決学習は、学習者に伴走しながら指導や助言を行う「テューター」であるとし、プロジェクト学習は、学習者の意見を引き出す「ファシリテーター」としている。いずれにしても、課題への正解を教える役割ではなく、あくまでも支援するという立場である。さらに、佐藤(2019)によると、プロジェクト学習において、授業者は、「環境構成」に重要な役割を果たすとしている。これらの役割は、「自己選択学習」でも重要である。「自己選択学習」では、指導や助言は、足場がけを中心に行う。下井(2019)によると、足場がけとは、「単に課題を完成させるための補助ではない。それは、独力で達成することができなかつたと思われる課題を学習者が達成できるようにさせるための手助けであり、また、最終的には学習者自身がそのような課題を独力で達成できるような状態に近づけるまで学習者の能力を高めることを目指した手助けである」という。「自己選択学習」における足場がけとは、授業者が、子どもたちの学ぶ姿から、教科の学びや効果的な学び方を見取り、価値づけ等を行うことで、それぞれが、自分でよりよい選択ができるようにする支援のことである。また、「自己選択学習」でも「環境構成」は重要である。授業者は、学習者が問いや学習方法などの選択をどのようにするのか想定し、環境を整えておく必要がある。

(c) 自由進度学習と「自己選択学習」

最後に、自由進度学習と比較する。緒川小学校の『個性化教育へのアプローチ』(1983)を基に、緒川小学校の自由進度学習である「週間プログラム」の特徴について、詳述していきたい。

「週間プログラム」では、「学習の手びき」によって標準的な学習の活動の流れが示される。この「学習の手びき」や、さらに具体的な課題が書かれた「学習カード」を基に、子どもたちが学習計画を立てる。実態としては、初めは教師が示した「学習の手びき」にならって、学習を進めることを出発点とし、徐々に、子どもたちが、自分で活動の順序を決めることで、自分に合った計画が、立てられるようになっていったようである。

緒川小学校(1983)は、このような「学習の手びき」などの学習材のことを、パッケージと呼んでいる。このパッケージは、単元で学ぶべき内容を逃さず、子どもたち一人一人が、個別で学習を進めることを可能にするための手立てであろう。また、「学習の手びき」の中には、手がかりも資料も与えず、完全に子どもに学習の方法を委ねて、課題に取り組む場面である「個性的課題追究場面」や、学んだことを利用して、レポート作りなどの表現活動を行う「学習処理」も設定していたという。緒川小学校(1983)は、このような「週間プログラム」において、子どもたちに『「学び方」を体得してほしい』としている。

さらに、緒川小学校(1983)は、「週間プログラム」において、教えない教師の役割の説明として「一人ひとりの『この子』を正しくとらえていない限り、適切な助言を与えることができない」としている。ここから、緒川小学校(1983)の言う教師の役割とは「子どもを正しくとらえること」「適切な助言を与えること」としていることがわかる。「子どもを正しくとらえる」とは、子どもたちの学びが、教科の本質とどのようにつながっているかなどを見取ることであろう。そして、教師の役割に「適切な助言を与えること」も挙げていることから、子どもに委ねるだけではなく、子どもの学びを見取った上で、さらに広く、深く教科の本質に通じた学びができるように、教師が道しるべとなるのが、重要だとしていたことが読み取れる。

以上のように、『個性化教育へのアプローチ』(1983)が執筆された、当時の緒川小学校における自由進度学習について述べてきた。ここからは、自由進度学習と「自己選択学習」の異同を明らかにしていきたい。

まず、緒川小学校(1983)は、子どもたちに『『学び方』を体得してほしい』という願いは、「自己選択学習」でも共通していることである。現代の変化の著しい社会を生き抜く中で、自分に適した学び方を身に付けることで、学校に限らず、様々な場面で、自律して学び続けていく力につながっていく。

また、教師の役割においても、共通することがある。教師が「子どもを正しくとらえること」「適切な助言を与えること」は、子どもたちが課題解決を支援していく上で、重要な役割を果たす。子どもが、どのような困難に直面しているのか捉え、どのような指導を行うのかを判断する必要があるため、教師の見取りは「自己選択学習」でも重要である。

その一方で、違いもある。緒川小学校(1983)は、「週間プログラム」を含めた6つの学習プログラムを「個別化」と「個性化」という視座で説明している。「個別化」とは、「指導の個別化」のことである。緒川小学校(1983)は、「指導の個別化」のことを「基礎的学力の定着をめざす指導にかかわっている。ここでは、学習内容も学習方法も指導者の側にある」としている。また、「個性化」とは、「学習の個性化」のことであり、「子どもの特性を伸ばす指導にかかわっている。ここでは学習内容も学習方法もできる限り子どもたちに返していく」としている。緒川小学校(1983)は、「週間プログラム」を「指導の個別化」を図った学習として、位置づけている

先述した「自己選択学習」の定義の中に、「子どもが自ら課題をもち」「探究的に学び続けられる」という記述がある。これは「学習の個性化」に関するものであると言える。その一方で、「自分のペースで」という記述は「指導の個別化」に関するものである。緒川小学校(1983)では、「学習の個性化」を「オープンタイム」「総合的学習」「集団活動」という教科外を中心に取り組んでいたが、「自己選択学習」は、「学習の個性化」と「指導の個別化」を、教科において、調和させようと、試みるものであることがわかる。

「週間プログラム」を、「学習の個性化」という側面から見ると、一人一人の子どもの興味・関心から生まれた、素朴な問いが入り込む余白は、少ないように見える。緒川小学校(1983)は「週間プログラム」を「学習の個性化」を図ったプログラムとして、位置づけていないため、当然ではあるが、子どもたちの興味・関心に答えるだけの情報のリソースに、限界があったためでもあると考える。しかし、当時と現代の教育環境には、大きな違いがある。例えば、一人一台端末が整備されたことが挙げられる。情報リテラシーが問われるものの、子どもたちが、アクセスできる情報が広がったことは、確かである。このことは、教科において「指導の個別化」と「学習の個性化」の両面で、子どもに学習を委ねる可能性を広げる。

「自己選択学習」では、緒川小学校(1983)の「週間プログラム」と同様に、「指導の個別化」を図るとともに、「学習の個性化」を図るために、子どもたちの興味・関心がある課題について、探究する機会も重視する。具体的には、緒川小学校(1983)と同様に、単元の目標は教師が示しつつ、目標を達成するための具体的な課題を、子どもたちが作り、選択することで委ねるようにして、「学習の個性化」を図るなどの方法が考えられる。

1.3.3 「自己選択学習」と協働

また、「自己選択学習」と緒川小学校の自由進度学習では、協働的な学習の位置づけが異なる。緒川小学校(1983)は、「一人学習」と「共同学習」という視座でも、6つの学習プログラムを説明している。それによると、「週間プログラム」は、一人学習が基本であるとしている。緒川小学校(1983)によると、「週間プログラム」において、グループでの学習を認めていない。そうすることで、「週間プログラム」による学習は、「学ぶ主体は自分自身」であることが、徹底的に貫かれるとしている。当時の緒川小学校では、「集団活動」や「集団学習」という学習プログラムで、学習者の協働的に学ぶ機会を、保障していることから、個別的な学習と協働的な学習を分けて、取り組んでいたことが読み取れる。

「自己選択学習」では、個別的な学習と協働的な学習の一体化を目指す。個別的に学ぶのか、協働的に学ぶのかは、主に子どもが中心となって選択する。子どもが課題解決する過程で、「〇〇したい」という思いが生まれたときに、それを選択できる環境にすることが「自己選択学習」において、重要であると考えられる。協働的に学ぶことも、その選択の内の1つである。また、協働的に学ぶことは、子どもたちの学習を調整する力を育むために、重要な役割を果たす。子どもたちは、学び方を、必ずしも効果的で、自分に適したものを選択できるわけではない。時には、他者の学び方に触れ、模倣することで、自分の学び方を見直す。そして、学び方の取捨選択を行いながら、学習を調整していくのである。

他にも、「自己選択学習」において、協働的な学習が重要となる点がある。それは、協働的な学習には、孤立的な学びに陥らないようにする側面があるという点である。「自己選択学習」では、自分で選択、決定する機会を重要視する。裏を返せば、子どもたちが孤立して学んでおり、学習が行き詰ったとき、無力感から、学習への意欲がなくなってしまう可能性もある。そうなれば、子どもたちにとって、学びは楽しいものではなく、つらいものに、成り下がるだろう。言うまでもなく、教師が、そうはならないようにサポートする必要はある。しかし、それだけでなく、協働的な学習によって、子どもたちが、互いに援助要請をしながら、それぞれの選択や決定を支えていくことが重要である。

協働的な学習を実現するためには、教師が、互いに支えあう子ども同士のつながりのある集団づくりをすることが、前提となる。そういったつながりがあれば、学習が行き詰まったとき、子どもが、援助要請の選択をすることが可能となる。このような学びの基盤となる集団づくりの重要さは、これまでと変わりはない。

ここまで、緒川小学校(1983)が示した自由進度学習と「自己選択学習」とを、比較してきたが、自由進度学習は、個別最適な学びと協働的な学びを実現するための方法として、注目が集まり、緒川小学校の実践を基にしつつも、さまざまな形態で提案がなされている。近年の緒川小学校の「週間プログラム」の協働的な学習の側面について、澤田(2013)は「単元内自由進度学習では『自然発生的／自発的な協同性』を重視する。子どもたちは、それぞれ自立的に学習を進めていても、様々な場面で、時には意外な子ども同士の間で、お互いの学習活動について意見を交換したり、互いに相談・助言したりする場面が見られる。」

と記している。このことから、理念は変わらずとも、現代の社会や教育環境に合わせて、具体的な方法論レベルで、更新され続けている学習形態であると言える。

1.3.4 「自己選択学習」と自己調整学習

(a) 「自己選択学習」と自己調整学習との比較

文部科学省(2021)は「令和の日本型学校教育」における授業改善について「子供がICTも活用しながら自ら学習を調整しながら学んでいくことができるよう、『個に応じた指導』を充実することが必要である」としている。自ら学習を調整することができる学習者は「自己選択学習」で目指す姿でもあるが、それに関わる理論として、自己調整学習が挙げられる。

Zimmerman・Schunk(2014)によると、自己調整学習は「学習者たちが自分たちの目標を達成するために、体系に方向づけられた認知、感情、行動を自分で始め続ける諸過程」としている。具体的に言うと、自己調整のできる学習者は、自らの目標を設定して、学習の状況を把握し、学習を調整することを、自ら実行し続けることができるということである。また、自己調整学習には、「動機づけ」「学習方略」「メタ認知」という3つの要素がある。自己調整をするとは、学習過程において、これらの要素に、学習者自身が能動的に関与していることだという。「動機づけ」「学習方略」「メタ認知」は、それぞれ別々に研究が進められてきたが、自己調整学習は、これらを包括的に扱った理論であると言える。

ここから「自己選択学習」と自己調整学習を比較していきたい。まず、自己調整学習は、様々な文脈で語られる理論モデルであると言える。Zimmerman(2001)は、自己調整学習の研究の共通点の1つとして、「学習の過程におけるフィードバックループを想定していること」を挙げている。「フィードバックループ」とは、「予見と計画」「遂行モニタリング」「反応と内省」の3つの段階を、学習者が自律的に循環させながら、学ぶことを指している。自己調整学習は、このような「フィードバックループ」を、学習者が自律的に、どのように作り出し、学んでいくのか、その過程に焦点を当てる。支援者は、学習者が自己調整学習の3つの段階を循環させ、よりよい調整ができるように、メタ認知を促したり、学習方略の使用を支援したりする。

一方、「自己選択学習」は、「子どもが自ら課題をもち、計画し、自らのペースで、課題の解決に向けて、情報、手段等を選択・判断し」と定義に示されている通り、自己調整的な学習を実現する実践モデルであると言える。実践モデルであるため、自己調整学習は、学びを循環で捉えるマクロな視点であるのに対して、「自己選択学習」は、授業の選択で、学びを捉えるミクロな視点である。授業における学習者の選択が、単元や授業のねらいを達成するために、よりよいものとなるように支援していくことが、教師の役割となる。具体的には、先述した「環境整備」「時間設定」「かかわりの橋渡し」「足場がけ」等がそれに当たる。

このように、視点は異なるものの、「自己選択学習」は、自己調整学習を理論的背景とする実践モデルであることがわかる。しかしながら、「自己選択学習」と自己調整学習の大きな違いがある。それは、自己調整学習のフィールドは、すべての学習場面であるのに対して、「自己選択学習」は教科の授業が、前提となることである。そのため、自己調整学習は、すべての学習場面で、適用できるような「学習者がどのように自律して学ぶか」に関心が注がれる。一方で、「自己選択学習」は、教科の授業が、フィールドであるため、「何のために自律して学ぶのか」という目的も学ぶ過程とともに位置づける必要がある。「自己選択学習」における目的とは、学習者それぞれが学びたい、知りたいという興味を育てることだと考え

る。これは、Table2 で示した非認知能力に含まれるものである。そして、興味を育てるために「教科の本質を学ぶこと」と「学び方を学ぶこと」は、重要な要素である。

なぜ、「自己選択学習」の目的が、興味を育てることなのだろうか。鹿毛(2013)は、興味とは「ある特定の対象に向け、それに対して積極的に関与しようとする心理状態」であるとし、興味の本質は、「特定の内容や領域への『こだわり』にある」という。興味は発達するものである。最初は、外的条件によって、ある内容や領域への興味が誘発される。そして、興味は持続的で安定的となり、やがて、「自分は何が好きなのか」「何がしたいのか」という自己実現を目指す動きにつながっていくのである。つまり、興味を育てることは、子どもたちが義務教育を終えた後に、自分の興味を持って、学び続けることで、自己実現していくことへの重要な鍵となるのである。

そして、興味を育てるために、子どもが「教科の本質を学ぶこと」が重要である。そもそも教科とは、様々な専門分野のある学問を、学びやすいように再構成されたものである。教科の背後には、広大な学問の世界が広がっている。子どもたちが「教科の本質」を学ぶとは、その学問の世界に一步踏み込むということになる。「教科の本質」を学んだとき、それが子どもたちの興味を引き出す外的条件となる。「教科の本質」を学ぶとは、認知能力(いわゆる学力)を身に付けるとともに、興味の種を、子どもたちが得ることもなるのである。

その興味の種を育てるための方法を学ぶことが「学び方を学ぶこと」である。先述した「自己選択学習」の定義で、「探究的に学び続ける授業」という言葉がある。「教科の本質を学ぶこと」で、興味を持った内容や領域について、探究的に学び続けていくためには、その学び方を身に付けることが必要である。自分の興味について、調べたり、対話したり、まとめたりするなどすることで、さらに持続的な興味に育つ。また、「学び方を学ぶこと」で、義務教育を終えた後、自分が興味を持ったことについて、学び続けていくことにも生かされていく。

このように、「自己選択学習」は、教科という枠組みの中で、「教科の本質を学ぶこと」「学び方を学ぶこと」で、それぞれの子どもたちの興味を育て、自己実現の礎を築いていく学習である。

Table3 「自己選択学習」と自己調整学習の比較

観点	自己選択学習	自己調整学習
モデルの性質	実践モデル	理論モデル
フィールド	教科の授業	すべての学習場面
重点	何を自律して学びたいのか	どのように自律して学ぶか
視点	学びを選択で捉える	学びを循環で捉える
教師(支援者)の役割	どのような選択を促すか、しかけるか (選択の質を高める)	どのような調整を促すか (調整の質を高める)

(b) 「自己選択学習」と自己調整学習の学習過程の関連

Zimmermen・Schunk(2007)は、自己調整の介入研究の共通点として、「方略を教えること」「自己調整方略の実行」「方略効果のフィードバック」「モニタリング」「社会的サポート」「自己内省の練習」の6点を挙げている。次項より示す「自己選択学習」の「計画」「探究」「まとめ」の3つの学習過程は、この6点を踏まえたものとなっている。「自己選択学習」を行うことで、学習者は自らの学習を調整しながら、

課題解決する力が身に付くと考えられる。

ここから、「自己選択学習」の各段階においてどのような学習を行うのか示しつつ、理論的背景である自己調整学習とそれに含まれる諸理論との関連も明らかにしていきたい。

(c)「自己選択学習」の学習過程 「計画」の段階

「計画」の段階では、教師から提示された単元のめあて（学習の成果物や言語活動など）をもとに自分の学習計画を立てる。学習計画で決めることは、自分の学び方である。自己調整学習においては、予見と計画の段階である。これまで学習計画は、多くの場合、教師によって、ねらいや学習者の実態に合わせて作成され、そのルールに沿って、学習が展開されてきた。それを学習者に委ねていくことは、容易なことではない。では、そもそも学習者が計画を自ら選択・決定していくことは、なぜ重要なのだろうか。

このことに関わるのが、Deci と Ryan によって提唱された自己決定理論である。鹿毛(2013)によると、自己決定理論とは「子どもが自分自身を表現したり、学習課題へのチャレンジを通して成長したりすることを十分に許容する環境であればあるほど、統合的な成長(自律性やウェルビーイング)が促される」ことであるという。反対に「過剰なコントロールによってやる気が削がれるような環境だと望ましい教育成果は生まれない」という。

この自己決定理論の土台として、位置づけられているのが、基本的欲求理論である。基本的欲求理論によると、人には自らが成長するための「有能性」「自律性」「関係性」という3つの欲求があり、これらがそれぞれ満たされることで、動機づけは促される。特に、学習者が計画を自己選択・決定することに関連するのは「自律性」の欲求である。「自律性」の欲求とは、自分の行動は、自分で決めていると感じたい欲求のことである。この欲求を満たすためには、学習者の行動をコントロールしようとしたり強制したりするのではなく、自律性を支援する「自律性サポート」を行うことが、重要であるとされる。先述した足場かけが、この「自律性サポート」の1つである。つまり、「自己選択学習」において、学習者が、計画を自己選択・決定できることは、「自律性」の欲求を満たすことにつながり、その後の学習の動機づけが、促進されることになるのである。

また、動機づけにかかわっては、有機的統合理論がある。それによると、自己決定の度合いによって外発的動機づけが、内発的動機づけに変化していくという。外発的動機づけとは、ある活動に取り組むとして、その活動とは、内容的に無関係な目標のために、取り組む場合の動機づけのことを指す。鹿毛(2013)は「端的に言えば、『賞罰に基づく』意欲」だとしている。

このように、本来、外発的動機づけは、他律的なものであるが、行為の価値が内面化され、意味づけられたとき、自ら進んで取り組むという自律的なものとなる。やがては、「もっと知りたいからやる」「楽しいからやる」というように自己目的化する。このような動機づけを、内発的動機づけという。つまり、「自己選択学習」において、学習者が計画を立てることは、自己選択・決定できる機会を、得ることになり、そのことによって、動機づけを高め、「探究」の段階で、自ら課題解決に取り組めるようにするねらいもある。

また、学習者が、計画を自ら立てることは、自己効力感を高めることにも関連がある。Bandura によって、提唱された自己効力感を、鹿毛(2013)は「○○という(具体的な)行動ができるかという見通し(自信)」であるとしている。自己効力感の育成と維持は、自己調整学習全体の促進にとって、有益であるとされている。また松沼(2014)によると、自己調整学習は、自己効力感を介して、学業成果を促進させる。

それに関わって、自己調整学習の予見と計画の段階では、目標設定が、特に重要とされている。目標は、達成状況を振り返ったときに、自分がどのようにふるまうのか、そのときに行っている活動を続けるか、変更するかを判断する基準になる。目標を設定するとき、遠い目標（遠隔目標）を設定するよりも、適切な近い目標（近接目標）を設定する方が、効果的であるとされている。単元のめあてが、遠い目標だとすると、近い目標は、各授業で設定する問いや、それを解決するための小課題（情報収集する、ノートにまとめるなど）ということになる。鹿毛(2013)は、「自己効力を高めるための重要な要因は、『進捗の度合いを自分自身で容易に判断できること』」であるとし、「自己選択学習」では、学習者自身が、近い目標を設定することができる。教師が画一に提示するものよりも、学習者が、自分の能力やスキルに基づいた目標を設定できることが結果の期待につながり、自己効力感を高めることにつながるのである。

(d) 「自己選択学習」の学習過程 「探究」の段階

「探究」の段階では、自分の計画を基に、各々が課題解決に向け、学んでいく。この段階は、自己調整学習において、遂行モニタリング段階にあたる。この段階で重要なのは、モニタリングとコントロールである。Schunk(2014)によると、モニタリングとは、「自分の行動のある側面に対して意図的な注意を向けること」であるという。端的に言えば、自分の学習の状況を、客観的に把握することであろう。モニタリングすることで、学習への取り組みや、問題解決能力が向上することが明らかになっている。コントロールとは、モニタリングをした結果、取り組んでいる課題に対して、ふさわしい学び方を選択し、用いることである。

「自己選択学習」では、学習者が立てた計画をもとに、自分のペースで取り組む。その過程で、限られた時間と、課題の達成状況を基に、モニタリングし、コントロールすることを繰り返すことで、学習は調整される。ここで重要となるのが、学習方略である。学習方略とは、目標達成のための戦略や手段のことである。類似する用語に「学習方法」があるが、「学習方法」は手続きの過程のみを示すことに対して、方略は、手続きの過程が「どのような目標に基づいて選択しているのか」というような学習者の意図も含まれる。具体的には、他者に助けを求める Help seeking 方略、イメージや既有知識を加え、学習材料と自身の認知構造を関係づける精緻化方略や、学習材料が相互に関連を持つようにまとめた体制化方略、自分の学習状況を、客観的に把握するモニタリング方略などがある。学習者は、日常でも、無意識に方略を用いながら、学習を展開している。学習を自己調整していくためには、その学習方略を、教師が価値づけすることで明示し、指導することが重要である。そうすることで、学習者は、意識的に方略を選択・決定し、学習を調整することができる。

ただし、それぞれの学習方略は、必ず学習成果を上げられる万能薬ではない。学習者自身のスキルや能力、学習課題や学習材、学習環境などの文脈によって、適切な学習方略は異なる。Zimmerman・Bonner・Kovach(2008)によると、方略指導が行われて、間もないうちは2、3の方略だけよく実行されるという。そして、学習者が自己調整をしていけるように教師の役割として「①過程をモニタリングする書式の自分の使い方を示す」「②方略選択を仮定し結果を評価する」「③得られた結果によって方略を改善する」を挙げた上で、最も重要なことは、学習者が自己調整方略を工夫するために自己モニターをするように薦めることだとしている。

「探究」の段階で、教師は、学習者の課題への達成状況や、学習方略を見取り、適切な学習方略を使用するように促すなどの方法で、介入することが重要である。有効な学習方略を用いている学習者を、紹介

するなどして、モデリングを行うことも必要となる。なぜなら、自己効力感を持つかどうか判断する最も強力な情報源として、代理的情報が挙げられるからである。

代理的情報とは、他者による課題を遂行する様子から得られる情報のことである。他者を観察することによって「自分にもできそうだ／無理だ」などと感じ、自己効力が変化する。教師は、能力の高さが原因で目標を達成している学習者ではなく、方略をうまく用いている学習者をモデルとすることで、自己効力感をもたせる機会を提供し、学習を持続させる一助とすることができる。

(e) 「自己選択学習」の学習過程 「まとめ」の段階

「まとめ」の段階では、学習者は、「探究」段階の学習について振り返る。自己調整学習における反応と内省の段階にあたる。下位過程として、「①自己評価」「②帰属」「③自己反応」「④適応」が位置づけられている。「①自己評価」では、あらかじめ立てた計画と「探究」段階をモニタリングしたことを比較し、どの程度目標を達成できたかを評価する。具体的に言えば、「時間配分はうまくいったか」「使った学習方略は自分にとって有効なものであったか。」などを振り返ることである。「②帰属」では、①で評価したことを基に、結果に対して、どのようなことに原因があったのかを考える。重要なことは、原因の帰属を、学習方略にすることである。つまり、学習をした結果は、自分の能力ではなく、自分の学び方に原因があると思うことである。学習方略に帰属させることは「③自己反応」においてプラスの反応につながる。「③自己反応」とは自らの学習についての判断を受けて、評価的に反応することである。反応の根拠となる情報が①②で得られる行為的情報である。行為的情報とは、実際に課題を遂行することを通して、成功を感じたのか、失敗を感じたのかという情報のことである。成功と感ずることによって、自己効力感を高められる。例えば、失敗したとしても、原因帰属を方略にし、次の学習で、成果の向上が望めるのであれば、自己効力感の低下は避けられることが、明らかになっている。そして、「④適応」では、①②③を受けて、次の学習で、どのように学習をするのかを考える。原因を能力に帰属させた場合、無力感につながるが、学習方略に帰属させているのであれば、「④適応」で方略の選び直しをすることができる。「④適応」で得た知見を、次の予見と計画につなげることで、自己調整サイクルが出来上がるとされている。「自己選択学習」でも、これらの下位過程を踏まえ、学習を振り返るときに「学び方はうまくいったか/うまくいかなかったか(方略への帰属)」「次の時間にどうやって学びたいか(適応)」を意識させることが重要である。これらの振り返りを、学習者が、次の計画を立てるときに参照することで、よりよい学習の調整ができるようになっていく。

1.4 解釈とは何か

1.4.1 学習指導要領における「解釈」

「自己選択学習」と物語の解釈を深めることには、どのような関連があるのであろうか。まず、物語を解釈することの定義や、意味を説明した上で「自己選択学習」との関連を述べる。

小学校学習指導要領(平成29年告示)には、国語科の「読むこと」の学習過程として、「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」が示されている。学習指導要領の解説を紐解くと「精査・解釈」とは、「文章の内容や形式に着目して読み、目的に応じて必要な情報を見付けることや、書かれていること、あるいは書かれていないことについて、具体的に想像することなどである。」と説明されている。「文章の内容や形式に着目して読み、目的に応じて必要な情報を見付けること」が「精査」と考えられる

と、「解釈」は「書かれていること、あるいは書かれていないことについて、具体的に想像すること」ということになる。そして、解釈する内容は以下のように系統的に示されている。

Table 4 各学年の内容 「精査・解釈」

第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。	登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像すること。	人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること。

このように、学習指導要領では「解釈」の定義と内容が定められているが、次項では、解釈することのできるような意味を持つのか、論じていく。

1.4.2 解釈学における「解釈」

鶴田(2007)は、新しい解釈学理論に基づいて、解釈の概念を5つに整理している。そのなかの1つに「テキストと読者の関係においては両者間の歴史的な対話によってそれぞれの『地平』が弁証法的に止揚され、より新しい、より普遍的な『地平』が得られる(『地平の融合』)。また、そこで否定・更新された読者の『新たな自己理解』も生じる。」がある。ここでいう「地平」とは、読者の認識(ものの見方や考え方)のことであろう。「両者間の歴史的な対話」とは、読者が物語を読むことで、物語に描かれた作者の認識と、自分の認識を比べることである。そして、「新たな自己理解」とは、認識を比べることによって、新たな認識が生まれるとともに、自分の認識がどのようなものなのか理解することになる、ということである。例えば、「モチモチの木」において、「勇気とは何か」が描かれているとして、読者は、自分の勇気の認識と、作中で豆太が見せた勇気とを比べることになる。このことが、今までの自分の考えていた「勇気とは何か」を考えるきっかけとなり、物語から受け取った認識を基にして、新しい勇気概念を構成するのである。

1.4.3 本研究における解釈とは

ここまで明らかにしてきた学習指導要領における「解釈」と、鶴田(2007)が示した解釈学における「解釈」を踏まえると、解釈とは、読者が物語を「具体的に想像すること」という行為によって、新たな認識を得るとともに、自分の認識が、どのようなものなのか理解することである。「具体的な想像する」ものは、学習指導要領で示されている物語に描かれた「登場人物の行動」「情景」などである。すなわち、物語を読み終わった際、当初は、「人物の行動」にのみ、着目していた読者が「人物の気持ちの変化」にも目を向け、物語世界への想像を広げるようになった場合、それは、物語に対する解釈が深まったと言える。また、「人物の行動」への着目に変化がなかったとしても、その意味づけが変わったのであれば、これも、解釈が深まった状態と捉えることができる。本研究における解釈は、作品によって、正解の解釈があるのではなく、それぞれの子どもたちの個性に基づいて、生み出された解釈を、尊重することを前提としたものであることを、ここで示しておきたい。

1.4.4 解釈と対話

先述した通り、解釈とは、物語で描かれた認識と、自分の認識を比較することで、新たな認識を得るとともに、自分の認識がどのようなものなのか、理解することである。このような物語と自己との間で営まれるのは、個別の読書活動であろう。授業で、物語を読むことには、物語と自己に加えて、他者が存在する。物語という共通の学習材について、解釈を対話することは、物語と自己の認識に、他者という第3の認識が加わる。鶴田(2007)は「授業において、それぞれの読みのダイナミックな相互作用によってより新しい、より豊かな<解釈>を生み出していくこと」が最も肝要であるとしている。「ダイナミックな相互作用」とは、互いに解釈を対話しあい、それぞれの認識を更新し、また物語を読むことで、新たな解釈が生まれる契機となることである。このような意味で、解釈と対話は切っても切れない関係なのである。

1.5 「自己選択学習」で解釈を深める

ここまで述べてきたことを基にしながら、「自己選択学習」と解釈を深めることが、どのように関連するのか、4点に整理する。

1点目は、能動的に読むことは、読みの力を高めることが、明らかになっていることである。Pressly・Dinary・McDonald・Brown(2007)は「優れた読み手は、読みの過程の全体を通して、意味を構成し、構成された意味に対して応答しているのである。先行する知識に基づいて、本文の中で次に述べられる内容を予測することを頻繁に行っている。そのような仮説の生成を、読み始めてから読み終わるまで続けているのである。文の中で新しい考えが出てくると先に立てた仮説は修正される」ことが、発話プロトコルによる研究によって、明らかになっているとしている。「自己選択学習」は、学習者がさまざまなことを選択することによって、能動的に学習を行う姿を引き出すための学習形態である。先述した Pressly・Dinary・McDonald・Brown(2007)がいう「仮説」は、物語においては、登場人物の心情や主題などの解釈の「仮説」のことであり、能動的に読むことが、これらの解釈を深めることにつながるということがわかる。

2点目は、方略を教えることが、解釈を深めることにつながることである。「自己選択学習」は、学び方を学ぶ学習形態である。物語における固有の学び方とは、物語の読解方略である。山元(1994)は「自立した読者として学習者を育てていくには、読むことについての意識を学習者の内に育てていく必要がある。読みの『方略 strategies』とは、各々の読者が自らの読みの目標を果たすために意識的に選びとる行動のこと」であるとしている。鶴田(2007)は、物語において「まず自分の原初的な<解釈>を生成すること、そして、それに<分析>の方法を加えることによって、さらに豊かで深い<解釈>を導いていく」としている。ここでいう<分析>の方法とは、読解方略によって、物語を客観的に読み解くことである。例えば、人物像の解釈をするとき、これまで人物の行動描写や、会話文を根拠にしていたとする。そこで、人物同士の互いへの見方が、表れている叙述があると学んだとき、当初の人物像の解釈は、揺らぎ、異なる解釈が生まれる可能性が広がる。このように、自分の解釈に、物語の読解方略による分析的な読みによる解釈を加えることで、また新たな解釈を生むことにつながるのである。

3点目は、学習者が、物語を読むアプローチを多様に行えることである。「自己選択学習」では、学習者に、問いの選択や学び方や読み方が委ねられる。それによって、解釈を深めるために、自分の必要に応じて、様々な情報にアクセスしたり、思考ツールを使用する等して、複数の解釈を比較したりするなど、様々な解釈を深めるアプローチが行える。特に、自分の読みの状況に応じて、自己、他者、テキストとの

対話を、自分の必要とするタイミングに選択できることは、自分の解釈を更新するうえで、大きな意味を持つ。

4点目は、「自己選択学習」によって、学習者の解釈や読解方略を、授業者が見取る時間が、生まれることである。教師が、これまで指示や説明に費やしてきた時間を、子どもを見取る時間に変えることができる。そのことにより、教師が、学習者の解釈を見取り、異なる解釈に出会わせるために、学習者同士をつなげる等して、解釈を深める機会を生み出すことができる。また、効果的な読解方略を用いている学習者の学び方を見取り、全体で共有し、異なるアプローチで、物語を解釈することを促すこともできる。このように、指示や説明に費やす時間が減ることで、解釈を深める可能性を広げることができる。

以上の4点から「自己選択学習」は、物語の解釈を深めることにも、有効な授業のあり方であると考えられる。しかしながら、「自己選択学習」あるいは「自己調整学習」と物語の解釈を深めることとの関係に焦点化し、検証した研究は見つからなかった。

1.6 問題の整理

教師の指示のみで、進行していく物語の授業は、教師の読みという正解に到達することを目的としたものになりがちである。このような授業では、学習者の読みの多様性が失われてしまい、解釈を深められず、物語を読む意義や、楽しさを失う恐れがある。このような授業を、改善する学習形態の1つとして、本研究で着目しているのが「自己選択学習」である。「自己選択学習」の理論的背景である「自己調整学習」の先行研究によって、様々な学習効果が明らかになっている。しかしながら、PISA2022の生徒質問紙の結果では、学び方を自分で選択する等、自らの学習を調整する経験が不足していることが明らかになっており、学習者に選択の機会が、少ない教師主導の授業が、多く行われている実態があることがわかる。そこで、「自己選択学習」による物語の授業づくりの提案や、その効果について検証することは、価値があると考えられる。

2. 目的

本研究の目的は、「自己選択学習」を学習形態とした物語の授業づくりを行うことで、子どもがより学習を調整するようになり、解釈が深まることを明らかにすることである。そのために、学習方略や物語の読解方略を明示的に指導し、学習者が学び方・読み方を選択する授業や、単元を構想し、検証授業を行う。そして、検証授業の前後に、自己選択学習に関わる質問紙と解釈の深まりを見るテストを行い、効果を明らかにする。また、学習を調整しながら、解釈を深める子どもの姿を授業中の記述や、発話記録を基に明らかにする。

3 方法

3.1 調査対象

四日市市内小学校1校の5年生を対象とし、令和7年9月と、11月に調査を行った。検証授業は、研修員と研究協力者のTTによって行い、記録・分析については、研修員が主として行い、一部研究協力者の助力を得た。

3.2 調査対象への事前指導について

子どもが、自ら学習計画を立て、それを基に学習し振り返ることで、次の学習へ適応していけるようにするため、Google スライドで、Figure1 のように「サイクルシート」を作成した。さらに、子どもが学習計画を立てるとき、どのような方法で、課題解決をするのか、選択することを意識させるために、Figure2 のように「学び方カード」を、物語の読み方については、Figure3 のように「読み方カード」を作成した。

6月に、国語科の物語教材である「世界でいちばんやかましい音」で、事前指導を行った。事前指導では、「学び方カード」を提示し、学習方法を選択することで、学習計画を立てることを指導した。その学習計画を「サイクルシート」にまとめさせ、それを基に、課題解決を、学習者それぞれのペースで行った。

各授業の終末の5分間においては、学習計画の振り返りを行った。振り返りは、「サイクルシート」の学習計画を見返し、学び方がうまくいったかどうかやその理由をまとめるように指導した。その上で、次の時間に、どのように学ぶかをまとめられるようにした。

また、「世界でいちばんやかましい音」で、検証授業の単元のねらいにもつながる「人物像」と「変容」について「読み方カード」を提示して指導した。

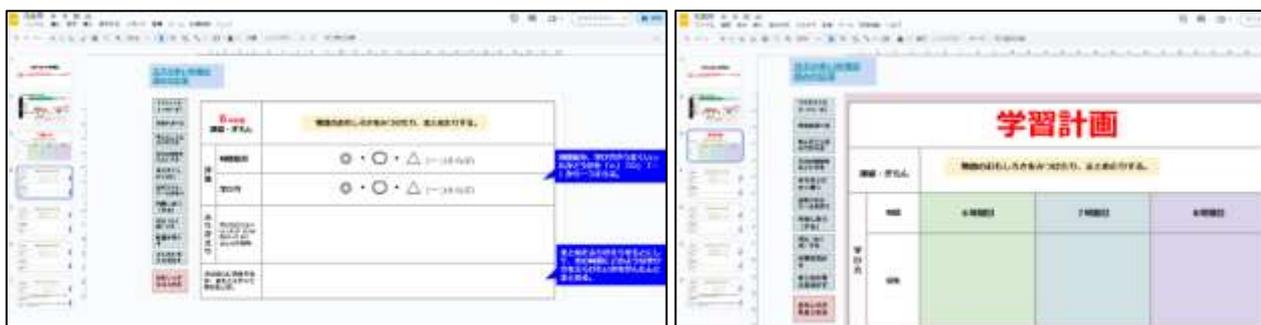


Figure 1. サイクルシート



Figure 2. 学び方カード



Figure 3. 読み方カード (一部)

3.3 検証授業について

2回の検証授業で以下の手立てをもって実践した。

3.3.1 授業全般

(a) 単元のためてとなる言語活動の提示

子どもにとって、物語を読む目的となる言語活動は、授業者より提示した(例:物語のおもしろさをまとめようなど)。言語活動の表現方法(例:スライドでまとめるなど)は、子どもたちがそれぞれ選択した。成果物には、それぞれの子どもが興味を持った内容を選択して、表現できるようにした。

(b) 課題の固定と選択

「自己選択学習」の授業では、教科のねらいを価値づけすることを、目的とするときには、課題を固定し、その課題について、子どもが解釈をした(以降、課題固定型の授業と呼称)。その他の授業は、子どもが問いを選択した(以降、問い選択型の授業と呼称)。Figure4で示した課題固定型の授業では、課題を授業者が提示するため、子どもたちが、課題に関わる観点で、物語の解釈をしやすくなる。授業者も、子どもたちの解釈の予測がしやすくなるため、ねらいを価値づけしやすい。Figure5で示した問い選択型の授業では、子どもたちが解釈する問いを選択するため、多様な観点の解釈が生まれる。観点を絞られていないため、子どもたちは、自分の興味にしたがって、解釈することができる。このことによって、それぞれの子どもの見方によって、オリジナリティのある解釈が生まれ、教室の中で、共有される解釈も多様となり、より物語の世界の想像が広がる機会が生まれやすくなる。

また、どちらの授業でも、課題解決のときの学び方は、子どもたちに委ねる。例えば、個別で学ぶのか、協働で学ぶのかを子どもが選択する。子どもたちが、個別で物語の叙述について解釈をしたいときや、協働で解釈を対話したいときなど、子どもたちにとって必要なことを、必要なタイミングで実行することができる。また、どのようなものを使って、学ぶのかを子どもたちは選択する。教室には様々なものが存在する。教科書を始めとして、学習内容に関係する書籍、タブレット、ノート、黒板等のものから、子どもたちは、様々な情報にアクセスすることができる。様々な情報とは、これまでの既習内容、物語に関する様々な知識、他者の解釈、過去の自分の解釈等である。アクセスできる情報の選択が増えることで、解釈したり、その根拠を示したりすることの活動の幅が広がる。なお、どのような学び方を選択したとしても、教科書の叙述を根拠にしながら、解釈することは前提となる。



Figure 4. 課題固定型の授業の一例

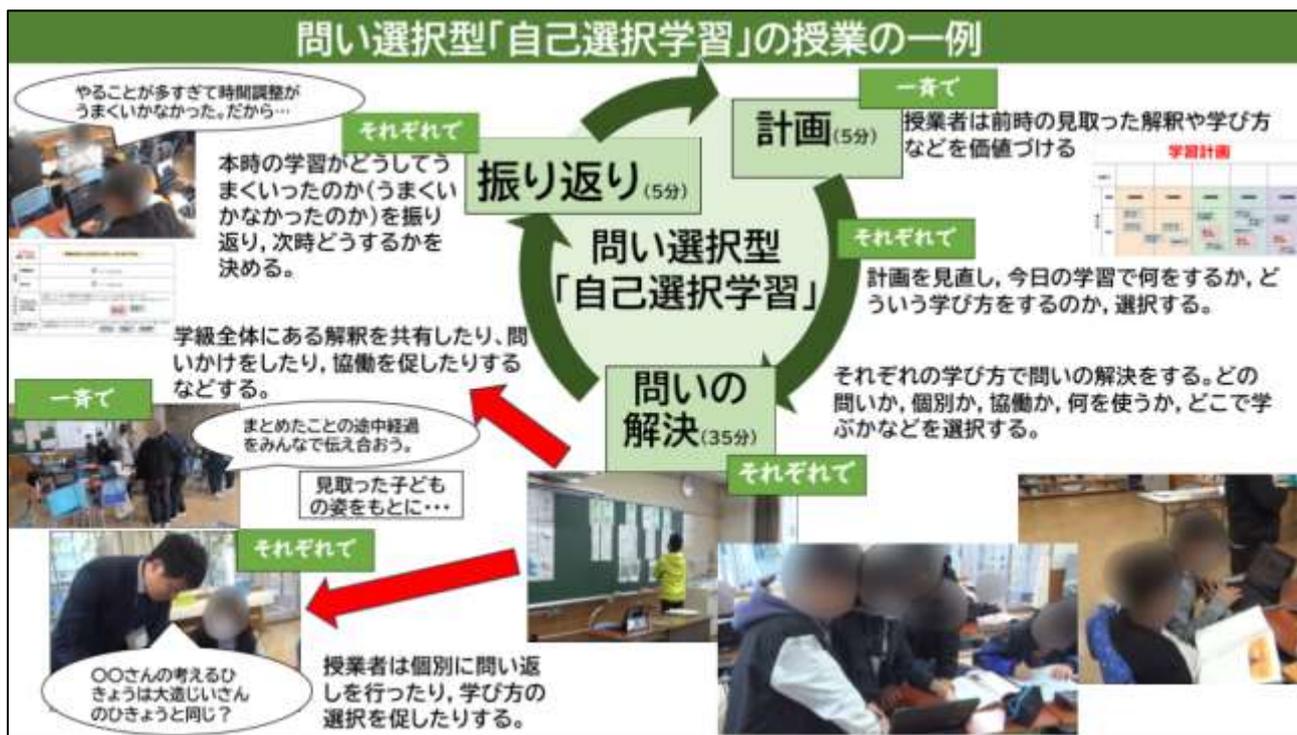


Figure 5. 問い選択型の授業の一例

(c) 学び方、読み方の明示的な指導

子どもが、学習計画を立てるときに、Figure2の「学び方カード」を提示し、どのような方法で、課題解決するのか、選択できるようにした。

また、子どもの解釈でねらいとする読み方を見取ったときに、Figure3の「読み方カード」を使い、その解釈が、どのような読み方で解釈を行ったのか、価値づけを行うことで、指導を行った。

3.3.2 授業のはじめ

(a) 「サイクルシート(Google スライド)」学習計画の立案, 見直し

子どもが、学習計画をまとめられように、Figure1の「サイクルシート(Google スライド)」を作成した。子どもが、学習計画を立てるときに、どのような学習方法を選択すればよいのか、示すために「学び方カード」を提示し、学習計画を立てることが難しい子どもには、必要に応じて、助言を行った。そして、問い選択型の授業のはじめに、問題解決の進捗状況に応じて、前時の振り返りを基に、計画を見直すように促した。

3.3.3 授業の途中

(a) 学び方, 読み方へのフィードバック

子どもが、課題解決をしている間に、効果的な学び方やねらいにつながる物語の読み方を見取り、個別にフィードバックを行った。価値づけしたことのない学び方や、読み方を見取った場合は、全員にフィードバックの内容を共有した。

(b) 学習が停滞している子どもへの学び方の選択の促し

学習が停滞しているを見取った場合、「学び方カード」を提示しながら、「次は何をすればよいかな？」と尋ねた。その上で、選択が難しそうだと判断した場合は、いくつかの「学び方カード」を、授業者が提示する等して、助言を行った。ただし、意味のある停滞（次何をすればよいのか考えているなど）を阻害しないように、見取りのときに留意した。

(c) 「読みの広場(Google スライド)」による解釈の共同編集, 相互参照

子どもが、物語について、解釈をした内容をまとめたり、他者の解釈を、いつでも瞬時に参照できるようにしたりするために、Figure6の「読みの広場(Google スライド)」を作成した。まとめる解釈は、単元のめあてとなる言語活動(物語のおもしろさをまとめる等)につながるようにした。また、授業ごとに、解釈を記述する付箋の色を変化させ、自分の読みの変化が見えるように留意した。さらに、授業後に「読みの広場」の各々の解釈から読み方を見取り、フィードバックを行った。

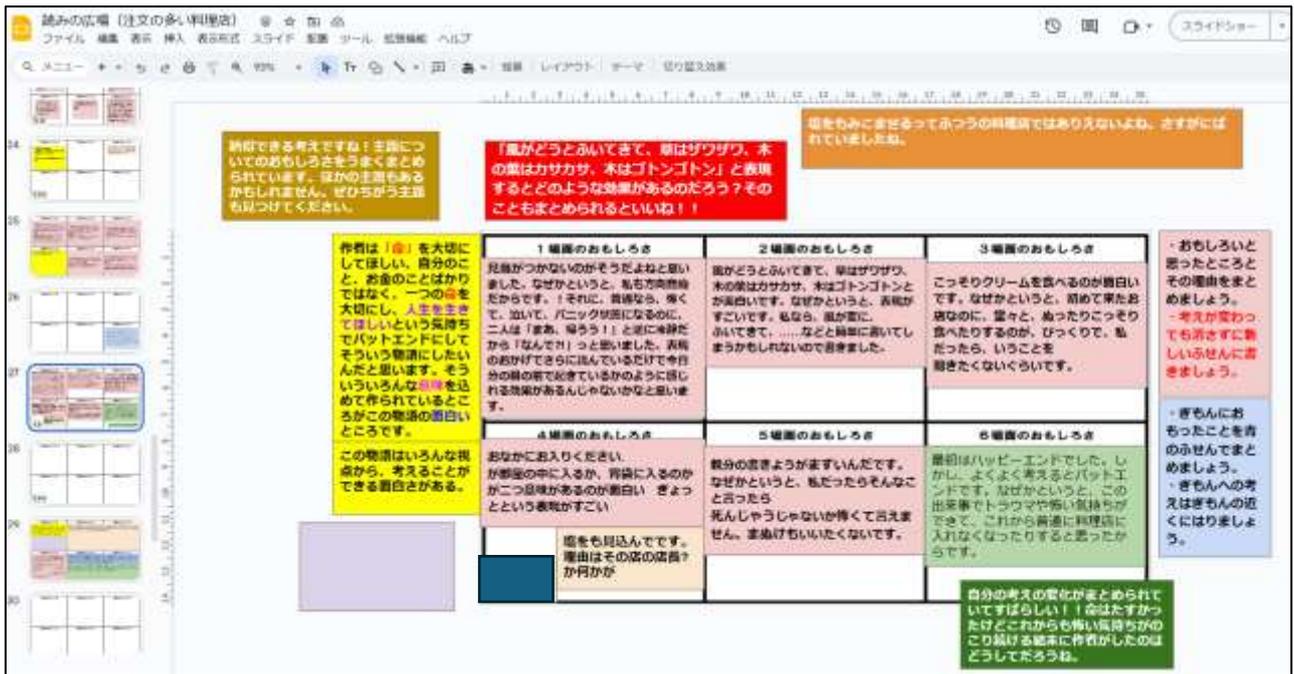


Figure 8. 読みの広場(Google スライド)

※白字は授業者のフィードバック

3.3.4 授業のおわり

(a) 「サイクルシート」学び方の振り返りと次の学び方の調整

問い選択型の授業のおわりに、「サイクルシート」で、学び方の振り返りを行うように促した。その振り返りを基にして、それぞれの子どもが、次時はどのような学び方を選ぶか、まとめられるようにした。授業後に、「サイクルシート」の振り返りの記述を基に、効果的な学び方を見取り、フィードバックを行ったり、振り返りと次回の計画をつなげられたりできるように、必要に応じて助言を行った。

3.4 効果検証について

本研究で、明らかにすることは「自己選択学習」を実践することで、子どもの学習の調整を促したのか、物語への解釈が深まったのかである。

自己調整学習には「メタ認知」「学習方略」「動機づけ」の3つの要素がある。それぞれの側面から子どもが、学習をより調整しようとしたのかを明らかにするため、2つの質問紙を用いる。また、それぞれの解釈の深まりを明らかにするために、テストと評価のためのルーブリックを作成する。

3.4.1 メタ認知的活動尺度

岡田(2020)は、授業中のメタ認知的活動を測定するための項目を作成した。メタ認知的活動の要素である目標設定やプランニング、モニタリング、評価、コントロールや、仲間との協同的な活動の中での、メタ認知的活動を表現することを、念頭に置きながら、項目表現を作成したとしている。項目数は、「授業のはじめ」「授業途中」「授業おわり」という3場面ごとに、5項目ずつ計15項目であり、回答は「1: まったくしない」から「4: よくする」の4件法となっている。メタ認知は、子どもが、学習を調整する上で重要な役割を果たす。実践前後の結果を比較することで、メタ認知的活動が促進されたかどうかを

分析する。

Table 5 授業中のメタ認知的活動尺度の項目

1	授業のはじめに、「前の時間に、僕（私）はどこまでできていたかな」と思い出している
2	授業のはじめに、めあてを書く前に、今日することを自分で考えている
3	授業のはじめに、自分がわかっていることは何で、まだわかっていないことは何かを考えている
4	授業のはじめに、めあてを書いた後で、「これはできる（わかる）ようになりたい」というもくひょうをもっている
5	授業のはじめに、めあてを書いた後で、「こたえはどうなるのかな」や「どうやったらできそうかな」と考えている
6	授業の途中で、ノートや黒板を見ながら「ここまではわかっているかな」とたしかめている
7	授業の途中で、「どんな方法で考えたらいいのかな」と考えている
8	授業の途中で、わからなくなったら、「どこでわからなくなったのかな」とふり返っている
9	授業の途中で、わからなくなったら、ちがう考え方や解き方をためしている
10	授業の途中で、自分の考えとくらべながら友だちの考えを聞いている
11	授業のおわりに、めあてで書いたことができた（わかった）かどうかをふり返っている
12	授業のおわりに、「自分の考えがどんな風変わったかな」と考えている
13	授業のおわりに、新しくわかったことが何かをたしかめている
14	授業のおわりに、「友だちの意見を聞いてわかったことがあるかな」と考えている
15	授業のおわりに、次の時間にしてみたいことを考えている

3.4.2 国語科の物語の学習についての質問紙

藤田、岩田(2001)は、小学生に自由記述させ、それを基に自己調整学習方略のリストを作成した。さらに、その後の研究において、藤田、岩田(2002)は、動機づけ要因尺度も作成している。これらと先述した岡田(2020)の質問紙を参考にし、物語の学習という場面設定をした学習方略と動機づけに関わる質問紙を作成した。実践前後の質問紙の結果の比較をすることで、学習の調整が促されたのか、動機づけはどのように変化したのか、分析する。

ただし、学習方略に関わる項目の評定平均値の上昇のみが子どもの学習の調整が促進されたことを意味するわけではない。なぜなら、子どもによって、自分に適した学び方は異なり、いくつかの学び方のみを選択することで学習を調整し、課題解決をされると考えられるからである。そこで、評定平均値に加え、それぞれの子どもの質問紙の回答結果の変化を分析することで、学習の調整が促されたのかを明らかにする。なお、可能な限り長期間にわたり、回答の変化を分析するため、質問紙を、6月事前指導の前後と9、11月検証授業の前後の計6回実施した。

Table 6 国語科の物語の学習についての質問紙

みなさんが国語科でどのように学んでいるのか調べるために質問紙を行います。これは、テストではありませんので、成績とは関係ありません。思ったことをそのまま書いてください。

国語科の物語についての質問

国語科の物語の授業で、自分の考えをまとめるときにあなたはどのようにしていますか。あてはまるもの1つをえらびましょう。

- ①授業のはじめに、「前の時間はどのようなことを考えていたかな」と思い出している。
- ②自分でどのくらい考えをまとめるのか目標を決めてから取り組もうとする。
- ③「1人で考える」「話し合う」「タブレットで調べる」などに取り組む時間や順番を決めてから取り組もうとする。
- ④自分の考えをまとめることがむずかしいとき、先生やなかまに聞く。
- ⑤考えをまとめることがむずかしくても、がんばって取り組もうとする。
- ⑥自分の考えとくらべながらなかまの考えを聞いている。
- ⑦なかまの考えを聞いて、自分の言葉でいうとどういう意味なのか考えたり言ったりする。
- ⑧なかまや先生の言ったこと、ノートや教科書などの大切だと思うことを見なおしながら、自分の考えをまとめる。
- ⑨自分の考えをまとめた後、もう一度読み返してみたり、分かりにくい部分はないか確かめたりす⑩
- ⑩なかまの考えやわからないところやわかったことをノートにまとめる。
- ⑪授業のおわりに、めあてや問いに対して自分の考えがまとめられたかどうか、どのようにまとめたかを振り返っている。
- ⑫授業のおわりに、次の時間にしてみたいことを考えている。

※「1：そうしない」「2：あまりそうしない」「3：時々そうする」「4：いつもそうする」の4件法

- ⑬自分の考えをまとめることは、やらなければならないことだからする。
- ⑭自分の考えをまとめることは得意だ。
- ⑮自分の考えをまとめることは、勉強以外のときでも大切に役に立つ。
- ⑯自分の考えをまとめたり、なかまと話したりするのがおもしろい。

※「1：あてはまらない」「2：あまりあてはまらない」「3：少しあてはまる」「4：あてはまる」

※①～⑫が学習方略に関わる項目 ⑬～⑯が動機づけに関わる項目

3.4.3 解釈の深まりのテスト

物語の解釈の深まりをみるために、Figure7の解釈の深まりのテストとTable7のループリックを作成した。解釈する物語は、検証授業の学習材とした。また、課題においても、検証授業で、単元のめあてと同様のものにした(物語のおもしろさをまとめるなど)。さらに、物語の解釈を深める過程では、他者との対話が不可欠であるため、他者との対話をしてよいことを説明に記した。

1.4.3で示した通り、本研究における解釈とは、読者が、物語を「具体的に想像すること」という行為によって、新たな認識を得るとともに、自分の認識がどのようなものなのか理解することである。したがって、あくまでも、解釈は過去と現在の同一読者の解釈を比較することで、解釈の深まりを見るのであり、他者の解釈と比較して深まりを決定するのではない。ループリックは、この定義を踏まえ、学

習指導要領の「精査・解釈」の内容に基づいて、A・B・Cの3段階の評価基準を決定した。このルーブリックを用いて、子ども一人一人の検証授業前後における解釈の深まりを比較・分析する。評価は、研修員および研究協力者がそれぞれ独立して実施し、評価に乖離が見られた場合には、協議の上で最終的な評価を決定した。

物語「注文の多い料理店」読みのテスト

(番)(名前)

「注文の多い料理店」を読んで、次のことをまとめましょう。

- ・疑問とそれについての考え
- ・物語のおもしろさとおもしろいと思った理由

時間は15分です。周りと話し合ってもかまいません。いくつ考えを書いてかまいません。

疑問・おもしろさ

考え・理由

疑問・おもしろさ

考え・理由

Figure 7. 解釈の深まりのテスト

Table 7 解釈の深まりのルーブリック

A	B	C
文章の内容や形式に着目して、登場人物の行動、登場人物の気持ちの変化や性格、情景、人物像や物語などの全体像、表現の効果について複数の根拠を挙げていたり、より具体的に想像したことを記述したりしている。	文章の内容や形式に着目して、登場人物の行動、登場人物の気持ちの変化や性格、情景、人物像や物語などの全体像、表現の効果について根拠を挙げながら具体的に想像したことを記述している。	文章の内容や形式に着目して、登場人物の行動、登場人物の気持ちの変化や性格、情景、人物像や物語などの全体像、表現の効果についての記述などの根拠がなかったり、具体性に欠けたりしている。

3.5 研究計画

Table 8 研究計画

月	実施する内容・協力校との連携
4	研究主題・構想の検討 研究主題の確定
5	研究の内容と方法の検討・確定 研究協力員への依頼 研究協力校の全体研修会に参加
6	研究協力員との打ち合わせ 事前指導「世界でいちばんやかましい音」
7	研究協力員との打ち合わせ
8	研究協力員との打ち合わせ
9	事前調査①(メタ認知的活動尺度, 国語科の物語の学習についての質問紙, 解釈の深まりのテスト) 検証授業①「注文の多い料理店」 事後調査①(メタ認知的活動尺度, 国語科の物語の学習についての質問紙, 解釈の深まりのテスト)
10	事前調査①・事後調査①の結果分析
11	事前調査②(メタ認知的活動尺度, 国語科の物語の学習についての質問紙, 解釈の深まりのテスト) 検証授業②「大造じいさんとがん」 事後調査②(メタ認知的活動尺度, 国語科の物語の学習についての質問紙, 解釈の深まりのテスト)
12	論文の修正, 結果, 考察まとめ
1	研究のまとめ
2	研究のまとめ
3	研究のまとめ

4. 結果

4.1 「注文の多い料理店」 9月検証授業①の実際

4.1.1 内容

9月の検証授業では、題材を「注文の多い料理店」とし、単元のめあては「『注文の多い料理店』について読んだり話し合ったりしたことをもとに、物語のおもしろさをまとめよう。」に設定した。Table9で示したように、全8時間で、検証授業を行った。物語のおもしろさをどの叙述から見つけ出すかは、読者によって、さまざまな違いがある。一読したときに、子どもが受け取る物語のおもしろさは、言葉の言い回しや、登場人物である紳士たちの滑稽な行動等に偏りがちである。新たな見方で、物語のおもしろさを見つげられるようにするため、第3・4時において、課題を授業者より提示する。第3時では、伏線、第4時では、主題を読む。この2つの読みは、出来事と出来事や言葉と言葉のつながり等、物語の構造を読

むことになる。そして、再度物語を俯瞰し、おもしろさを見つけることで、新たな見方で、物語のおもしろさの解釈を深めることができる。この過程で、子ども同士が多様な解釈に出会い、それぞれが探究したい読みを、選択できるようにするために、学び方や読み方を子どもに委ねていく。なお、第3・4時では、課題固定型、第5時からは問い選択型の「自己選択学習」の授業を行った。

Table 9 単元計画

時数	主な学習活動	学習形態
第1時	単元のめあてを知る。 初発の物語のおもしろさや疑問を「読みの広場」にまとめる。	一斉授業
第2時	挿絵と文章をつなげて、物語のあらすじを表現する。	一斉授業
第3時	「扉の順番はこれでいいか？わるいか？」という課題の解釈をすることを通して物語のおもしろさを見つける。	課題固定型 自己選択学習
第4時	「この物語はハッピーエンドなのかバッドエンドなのか」という解釈をすることを通して物語のおもしろさを見つける。	課題固定型 自己選択学習
第5時	これまで読んだことをもとにしながら、物語のおもしろさや疑問を「読みの広場」にまとめる。	問い選択型 自己選択学習
第6・7・8時	「読みの広場」をもとにしながら、自分が選択した表現方法で物語のおもしろさをまとめる。	問い選択型 自己選択学習

4.1.2 学習を調整する子どもの姿 -自分の学び方を振り返ることで学習を調整する A-

(a)Aの初めの学習計画

Table10は、児童Aが、9月の検証授業で「サイクルシート」にまとめた第5・6・7・8時の学習計画である。この学習計画は、第4時の授業で立てたものである。Aの学習計画から、第5・6時で情報の収集や整理を中心に行い、第7・8時で情報をまとめられるように、計画を立てていることが読み取れる。さらに、細かく見ていくと、1時間目では、情報の収集が中心になっているのに対して、第6時には、「自分の経験をもとにする」「質問しあう」という方法で、集めた情報を精緻化しようとしている。第7時には、「計画を見直す」ことで、課題の達成状況をモニタリングしようとする意図が見える。

Table 10 児童Aの学習計画

時数	学習方法
第5時	情報を調べる、質問しあう、考えをまとめる
第6時	情報を調べる、自分の経験をもとにする、考えを聞く、質問しあう、おもしろさをまとめる
第7時	計画を見直す、おもしろさをまとめる
第8時	おもしろさをまとめる

※「おもしろさをまとめる」は単元のめあてとなる言語活動

(b)自分の学習状況を把握し、計画を修正する A

Table11 は、A の「サイクルシート」の振り返りの記述である。

第 5 時の学習では、「今回はずっと考えをまとめていました」と、A が個別での学習を中心に取り組んでいたことがわかる。しかし、「あとは少し友達から質問してきてくれました」とあるように、他者からの質問に答えることをきっかけに、協働でも、学習を展開していたことが伺える。ここで、A は、他者の学びに付き合ったと認識したのではなく、「とことん話し合いもした」と、自分自身にも得るものがあったことへの達成感があったことが読み取れる。このような達成感を得たことによって、「自分から質問をしに行きたい」と記したように、A は、他者の学び方を自分の学び方に取り入れることで、次の学習に適応させようとしている。

しかしながら、第 7 時の記述から、第 6 時は、個別での学習に終始したことがわかる。4.1.3 の Figure8 ~12 で示した、A の物語のおもしろさのまとめを参照すると、物語への問いと、それに対する答えを自問自答しながら、物語のおもしろさをまとめていた。A は、物語から問いを生み出し、答えを考えることで、読みを深めていく物語の学習における固有の学び方を、生み出したともいえる。A は、このような個別での学習の成果を認めつつ、当初の学習計画にあった「考えを聞く」学び方を、第 7 時に取り組もうとしている。第 7 時の記述に「前回の学習計画でみんなの意見を聞くと書いてありましたが、前回は意見を聞くことができませんでした、ですが今回は人の意見を聞きに行ったり、人に説明をしたり出来て万々歳です！」と、考えを聞くことに加え、自分の考えをアウトプットできたことにも、価値を感じていることがわかる。さらに、「スライドも後半まで来ました、もうすぐまとめをする予定です」と、自分の課題の進捗状況を把握し、次の学習で、「スライド後半の完成、まとめをして、読む練習をしようと思います。(あと友達の意見とか聞いていいなと思ったら追加しよっかな)」と、計画には、なかった学び方を追加している。ここから、A は、自分の学習状況をモニタリングするなどして、自分の学習をメタ認知した。さらに、メタ認知することで、得た情報と残りの時間を天秤にかけ、当初の計画には、なかった学び方を追加することで、自分の学習に適応させたのである。

そして、第 8 時を終えて、A は「文の意味を良く調べるのが楽しくなりました。」「文をまとめることが得意になった気がします！」と記している。これは、学び方を振り返り、成果につながったことを自覚することで、自己効力感を持つことができたことを示している。

(c)他者の学び方から、自分の学習を調整する

このように、A は、学習計画を立案し、それを学習の途中で振り返ることによって、学習を調整していたことがわかった。「サイクルシート」に記されていない事柄においても、学習の調整は、行われていたであろうが、意図的に、自分の学習状況をモニタリングし、自分の学習に適応させる機会を、作り出すことで、学習の調整を、より促すことができるであろう。また、他者の学び方を、取り入れようとする意図の有無に関わらず、他者の学び方に影響を受けて、自分の学習を調整するきっかけが生まれることも、A の振り返りの記述から、読み取ることができる。

Table 11 児童 A の「サイクルシート」の記述

時間	学び方はうまくいったか (いかなかったか), またその理由。	次の時間に何をするか, また どうやって学びたいか。
第5時	今回はずっと考えをまとめていました。あとは少し友達から質問してくれました, 次はもうちょっと自分から質問したいと思いました。けど結果的には学びはうまくいったと思います。しっかりまとめられているし, とことん話し合いもしたのでうまくいったと思います。	前回と似ていて考えをいっぱいまとめたいです。けど次は自分から質問しに行きたいです。
第6時	学びはうまくいったと思います。疑問を書いて自分の意見を出すことで, さらに疑問ができると思います。今回はうまくまとめられました。	次はもうちょっとページを増やしたり, みんなの意見を聞こうと思っています。
第7時	うまくいったと思います。前回の学習計画でみんなの意見を聞くと書いてありましたが, 前は意見を聞くことができませんでした。ですが今回は人の意見を聞きに行ったり, 人に説明をしたり出来て万々歳です! スライドも後半まで来ました。もうすぐまとめをする予定です。	次回は, スライド後半の完成, まとめをして, 読む練習をしようと思います。(あと友達の意見とか聞いていいなと思ったら追加しよっかな(o^ー^o)=コという感じです!
第8時	この三時間で僕は文の意味を良く調べることが楽しくなりました。文をまとめることが得意になった気がします! この得意を生かして今後を持っていけるといいなと思います。	

4.1.3 解釈を深める子どもの姿 -自分の物語の好きなどころを読み、解釈を深める A を中心に-

(a) 解釈が深まらない子どもたち

第4時では、「この物語はハッピーエンドなのかバッドエンドなのか」という課題で、解釈を行った。初発のおもしろさや、疑問をまとめたときに、物語の結末の一文である「しかし、さっきいっぺん紙くずのようになった二人の顔だけは、東京に帰っても、お湯に入っても、もう元のおりになおりませんでした。」に関する記述が、多くあった。「紙くずのように」という比喩表現を、おもしろいと思ったり、紳士の顔が、紙くずのようになったまま、元のおりに戻らなかった不思議さを、感じたりする記述が見られた。このような児童の記述からも、宮沢賢治作品の独特の表現の工夫によるおもしろさは、感じているものの、作者の書きぶり等、物語の構造に、目を向けることはできていないようであった。そこで、物語の結末に着目することで、物語の主題の読み方を、学んでいくことをねらいとして設定した。

授業の冒頭で、「読みの広場」の「なぜしんしの顔はくしゃくしゃのままなのか。」という、ある子ども

の疑問を、子どもたち全員に紹介し、「この結末はハッピーエンドかバッドエンドかどちらだと思うか」という課題を提示した。課題提示後、黒板にネームプレートで、自分の立場を示せるようにした。そして、それぞれで、課題への解釈を行った。そのときの児童 B, C, D, E の発話記録である。

Table 12 第 4 時 児童 B, C, D, E 発話記録

児童 B: 「しかし」 なんですか。

児童 C: しかしさっきいっぺん紙くずのようになった二人の顔だけは東京に帰ってもお湯に入っても、もう元のとおりになおりませんでしたって書いてあるから一生もとに戻らなかったってことだから。

児童 B: でもちゃんと帰れたんですよ。

児童 C: 帰れた…、え…でも帰れても。

児童 B: でも帰れなかったらさ、生きれないんだよ。【D 隣から様子をうかがう】

児童 C: …それは ()

児童 B: ハッピーですよ。なぜですか。別に顔なんてどうでもよくないですか。

【B が教科書の挿絵を C に見せて】

児童 C: この顔が一生残るんやで

児童 B: ああ、一生残るのか…。【しばらく沈黙】 よし変えてくるわ。【B 席を立つ】

児童 D: え? なんていったん?

ねえなんていったの?

児童 C: 顔が一生なおらない () 【E が前の席から C の方を向く】

児童 E: でも顔と命のどっちが大切なんだよ。

※ () …不明瞭 【 】 …所作

Table11 の発話記録から、B と C は、命を失うことと一生顔がくしゃくしゃになったままであることの、どちらが自分にとって、悲惨なのかを議論していることがわかる。物語の出来事を、議論の出発としているとはいえ、自分にとって、どちらが悲惨なのかを主張することに終始しており、言葉から、物語の想像を広げたり、主題に目を向けたりすることは、できておらず、解釈が深まったとは言えない。しかし、D が、B と C の議論を聞きながら、他者の認識に、偶然に触れることになったり、B と C の議論に、E も加わったりする等、目まぐるしく学習形態が、変化していることが伺える。解釈の深まりには、つながらなかったものの、共通の叙述への解釈を対話できれば、お互いの言葉の認識に触れあい、解釈が深まる可能性のある場面であった。

一方、教室の違う場所で行われていた A と、児童 F の発話記録である。

Table 13 第 4 時 児童 A, F の発話記録

児童 F: なんでだよ。顔がくしゃくしゃになっても生きてりゃいいじゃないか。

児童 A: 生きてたのはよかったんだって。そこまではハッピーだったんだって。でも「しかし」だよ。この文が大事だって、言ってんじゃん。

児童 F: くしゃくしゃであっていいだろう。

児童 A: よくないよ。

Aは、「しかし」の後の文の重要性について、説明したいようであった。しかし、ここでも、Fが、先述したどちらの現象の方が悲惨なのか、ということを手張したため、議論がかみ合っていないかった。しかしながら、教室を歩きながら、見取りを行っていくなかで、Aの「しかし」という一文へのこだわりは、主題の解釈につながると考えた。

(b)一斉指導で、結末について作者の見方で解釈する子どもたち

そこで、学習を全体での対話に切り替え、結末の一文を基にしながら、物語の主題という見方で、解釈できるように、問い返しを行った。以下が発話記録の一部である。

Table 14 第4時 全体対話の発話記録①

授業者:続いていこか、Hさん。

児童 G:私の立場はバッドエンドです。この出来事トラウマや怖い気持ちができる簡単にはそういう気持ちのとれないからバッドエンドだと思います。

児童 F:Gの意見でバッドエンドにしたんだから。

授業者:続いてHさん。

児童 H:Fがハッピーのところに言っていたんだけど結果的にはこの人たちは助かっているし、元の顔には戻らないかもしれないなくなってしまうというのは作者が最後にちょっとだけ笑わせるためのしかけみたいなものと思っているから。

Table13の発話記録は、課題に対して、解釈したことを伝えあう場面である。ここで、児童Hは、命と紙くずのような顔の二項対立とは、違う見方で、解釈をしている。最後の一文は、紙くずのようなくしゃくしゃの顔という、コミカルな描写をすることによって、読者を楽しませるしかけをしたのではないかと、Hは述べている。Hの解釈は、物語の内容だけでなく、作者の書きぶりに目を向けることで、生まれたものである。Hの発言が、どのような意味だったのかを、他の子どもに尋ねて、確認し、Hの解釈が、作者の書きぶりに、目を向けたものであることを、価値づけた。その後、子どもが、作者の思いに目を向けて、主題を解釈できるように問いかけを行った。

以下がその場面の発話記録である。

Table 15 第4時 全体対話の発話記録②

授業者:先生も意見を聞いていて思ったことは、みんながこだわっているっていうところは命助かったかなっていうところと、でも顔がっていうところ、これさあ最後がなくても物語って普通に終わることない?

児童 :うん。

児童 :うん、おわる。

授業者:最後なくても、読んでみるとそして猟師のもってきただんごを食ったでとちゅうで10円だけ山鳥を買って東京に帰りましたとき。

児童 :おしまい。

児童 :これだったらハッピーエンドだ。

児童：でもうしろに…。

授業者：そう。でもうしろにさっき言うとしたよな【Aの方を見て】、「しかし」がある。ここで囲まれながら「しかし」があるんだってずっと言っとったよな。「しかしさっきいっぺん紙くずのようになった二人の顔だけは」っていう一文を入れた作者の思いついてどういうものだったやろな。

児童：なんかさあー。

授業者：一個はさあ、Hさんの言ってたことかもしれないね。作者のこの一文をあえてつけた意味ってなんなんやろな。

児童A：結末がはっきりしてないから。

児童：えーなんだあ。

児童A：この話はハッピーエンドじゃないように。

児童：()【それぞれのつぶやき】

授業者：じゃあきいてみよ、Jさん

児童I：紙屑のようになったところが重要だったから。

授業者：これが絶対必要やったから。

児童A：なかったらなんか()

児童A：なんか物足りないっていうか、スカッと終わらない。

授業者：いいよ、言うて。みんなに聞こえる声で。

児童A：この話がハッピーエンドで終わらせないっていうか、バッドエンドに近づかせるって思う。

授業者：聞こえた？

児童：バッドエンドにしたかった。

児童：暗い話にしたかったのかもしれないね。

※アルファベットの表記のない「児童」とのみ書かれたものは特定が難しい発話者

「最後がなくても物語って普通に終わることない？」と、最後の一文がなくても、物語は成立するのではないかと、子どもに問いかけることでゆさぶりをかけ、作者の思いに想像を広げられるようにした。すると、Aは、「この話はハッピーエンドじゃないように。」「なかったらなんか」「なんか物足りないっていうか、スカッと終わらない。」とつぶやきだす。他の子どもに伝えるように促すと、Aは「この話がハッピーエンドで終わらせないっていうか、バッドエンドに近づかせるって思う。」と発言した。このAの解釈は、結末に作者の意図があることに、気づき始めていることを示している。他の子どもも「暗い話にしたかったのかもしれないね。」と、読みの見方が、作者の意図に向き始めていることがわかる。主題とは何か、具体的に解釈することにまでは、至らなかったため、次時にあらためて対話を行うことにした。第4時の終末に、Aは「読みの広場」に「今回の授業で僕はバッドエンドだと思いました、思った理由…みんなは生きてるだけでハッピーエンドだと思っているけど『しかし』という言葉が引っ掛かりました。これが今回の文章で一番大事な部分だと思いました。なぜかというとしかしという言葉がバッドエンドに近づけているのかと思ったからです。かおがくしゃくしゃでも生きてるだけいいだろうと思いますがそこは共感できます。でもこの話の後を考えると自分の顔にコンプレックスをもったり、それがトラウマになると思います。なので僕は結果的にはバッドエンドだと思いました。」と、作者の意図に触れつつ、児童

Gの解釈を織り交ぜながら、自分の解釈をまとめていた。

(c)一斉指導で、主題を解釈するきっかけを得る子どもたち

第5時では、主題の解釈に迫るために、紳士の行動から、人物像に目を向ける発問を行った。以下が発話記録の一部である。

Table 16 第5時 全体対話の発話記録①

授業者：「しかし」という言葉がバッドエンドに近づかせようとしているみたいなのを読んでいる、深いなあって思いましたけれどね。じゃあ、みなさんあらためてですね、前回時間なかったからですね、どうして作者がこの紳士二人をひどい目にあわせた結末にしようとしているのかな、紳士そんなひどいことした？

児童：え？ した？

児童：え？ え？

児童：あー。

児童：あーしたかも。

【教科書を開く児童】

授業者：教科書みて。

児童：【ざわつき】

児童：あーやばいことしたわ。

児童：したした！

授業者：そんなことあったかな。

児童：あったあった。

前時の児童の様子から、紳士の行動と結末のつながりを、叙述から根拠を見つけることが、不足していると考えたため、問いかけを行った。すると、子どもたちは、自然と教科書を開き、紳士の行動を見直し始めた。そこで、5分ほど時間を取り、自由に教科書を読んだり、解釈を交流したりする時間を設けた。その後、再び全体で対話を行った。

Table 17 第5時 全体対話の発話記録②

児童H：前に動物を殺しているから、自分が動物に殺される側になった。

児童：あーなるほど。

児童：だから動物なんかな。

児童：あー。

授業者：他の人どういうこと？

児童A：わかんないんだけどこのなんか二人の若いしんしが（ ）に行って実際に鳥もいないなあって言って帰って行って鉄砲うちたいなあって言うてるから狩りをしている。そんなことしてたって思って仕返しとしてっていうのはおかしいけど、そこで西洋料理店に（ ）。次はぼくに殺される立場に一転させたっていう。

-中略-

児童 H : お金としか、 お金としか見てないよ。

授業者 : 犬が死んだのにお金損したわってということはひどいって D さん言っとったわな。何でひどいの？

児童 : 【さまざまなつぶやき】

児童 H : しかもお金、 お金のことしか考えてない、 悲しいとかそういうのない。

児童 : 悲しいとかない。

授業者 : 犬が死んだあとにお金損したわっているのがひどいと思うという人は。

児童 : お金換算しかしてないもん。

授業者 : 意味わかる人おる？

児童 : お金のことしか考えていない。

授業者 : 何て言った？

児童 : お金としか見ていない。

授業者 : 犬が死んだけどお金しか見ていない。

という、この物語で伝えたいことはどういうこと？

児童 A : なんか悪いことしたら自分に返ってくる。

授業者 : とか。

【さまざまなつぶやき】

授業者 : そうというのが主題です。

Table17 の発話記録における児童 H の「前に動物を殺しているから、自分が動物に殺される側になった。」という解釈を受けて、他の児童が「だから動物なんかな。」と西洋料理店で、紳士を食べようとしていたのが、猫であったことにつなげて、解釈を始めていることが伺える。Table17 の後半の発話記録において、授業者は、「この物語で伝えたいことはどういうこと？」と、主題の具体を、子どもたちに表現するように促している。すると、A が「なんか悪いことしたら自分に返ってくる。」と発言をした。授業者が、「とか？」と、全体に問いかけ直すと、様々なことを口々に、子どもたちはつぶやいていた。しかし、あえて、ここでは全体で共有せず、それぞれが問いを選択して、解釈をまとめるときに、改めて考えるように伝えた。

ここまで、Table12, 13 の「課題固定型自己選択学習」での、それぞれが課題への解釈を行った際の発話記録と、Table14, 15, 16, 17 の同じ授業における一斉授業の形態での、発話記録を示してきた。Table12, 13 の「自己選択学習」の子どもたちの解釈の交流は、対話が成立したとは言い難い。この原因は、叙述への着目の薄さや、読み方に関わる共通言語の少なさにあると推察される。叙述を基にしていれば、それぞれの言葉への認識を、伝え合うことになり、自分と他者の言葉の認識の差を、比較できるようになり、対話が成立する。子どもの様子から、解釈の深まりが実現しづらいと見取ったら、Table14, 15, 16, 17 で示したように、学習形態を切り替え、解釈が深まるように授業者が介入する必要がある。「自己選択学習」と「一斉授業」との、どちらか一方ではなく、同じ授業内においても、子どもの学びの深まりのために、学習形態を組み合わせながら、取り組んでいく必要がある。授業者は、その判断をするために、子どもの姿から、どこにつまずきがあるのか、見取ることが重要である。

(d) 解釈の深まりを自覚する A

その後、第5時以降、それぞれの子どもが、それぞれの学び方や、読み方で、物語のおもしろさを見つけ、自分のペースで、まとめていく「問い選択型自己選択学習」を行った。Aは、最初、Figure8のようにスライドの表紙を作り始めた。

ここで、Aは、スライドの表紙に「奥深い要素がたくさんあります」と記している。Aの言う「奥深い」とは、一読したときには、見えていなかった物語のしかけや、言葉が持つ多義性のことであろう。また、Aは「自分が好きな要素をまとめました」とも記している。スライドにまとめる内容を「好きな要素」だと、授業者から具体的に示してはいない。本単元のめあては、物語のおもしろさを見つけ、まとめることである。Aが、客観的なおもしろさではなく、「好きな要素」に置き換えて、まとめたようにしたのは、自分の解釈の深まりを、おもしろいと感じたからであろう。自分の興味に応じて、解釈する問いや叙述を選択できたことが、Aの姿につながったのだと考える。

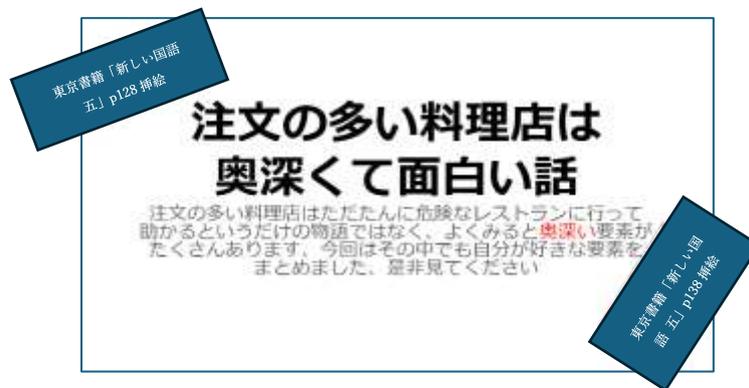


Figure 8. 児童 A のスライドの表紙

(e) これまでの課題への読みから、伏線について解釈を深めていく A

続いて、Aは、Figure9のように、伏線に関わる解釈を、スライドにまとめている。伏線については、第3時で学んだ内容である。Aは、第3時の終了時には、1つの扉の挿絵に注目して、場面の様子について、想像を広げたことを「読みの広場」にまとめていた。しかし、Figure9に示したスライドから、「ここでしんし達はついに異変を感じます」「エスカレーター」「ここでついに本性を現す」等、扉の内容のつながりについて、着目していることがわかる。その上で、「僕はここ面白いなーと思う一言がありました、【おなかにはいりください】という文です。感じたのは僕だけかもしれませんが、お中に入りください、とお腹に入りください、の2つの意味を感じるように僕は思いました、」という言葉のからくりに触れている。この内容に関わっては、第3時で伏線の意味について説明した後、児童たちに「紳士が食べられる側だった秘密がわかるころは他にもある？」と、問いかけを行っていた。第3時では、猫たちが紳士を食べようとしていることを、紳士たちに気づかれないように、扉の順番を工夫して、注文を出していることに気が付き、そのことを発言する子どもが多かった。このことが、Aのスライドの内容につながったと考えられる。授業者から提示された課題を、自分の解釈を深める足がかりにしていたことが、Aのスライドからわかる。

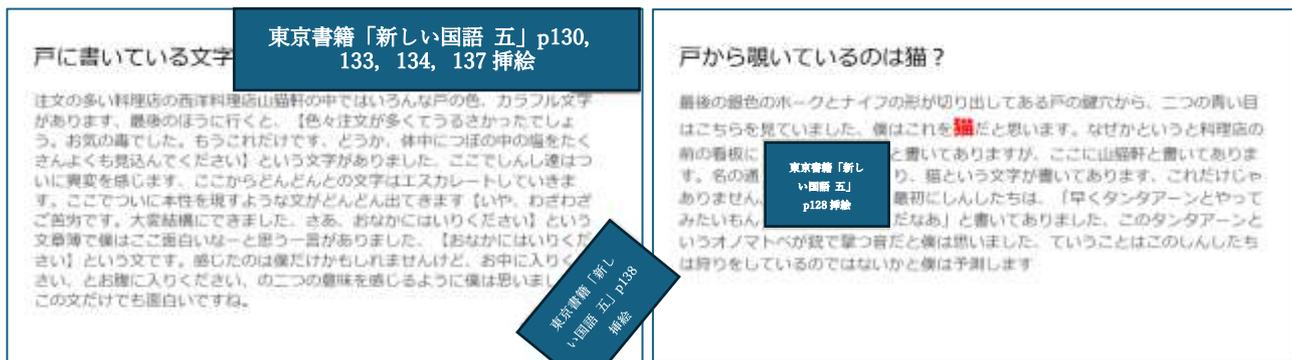


Figure 9. 児童 A の伏線に関わるスライド

(f) これまでに学んだ読み方から、主題に関わる解釈を深める A

次時では、A は、Figure10 のように、主題に関わる解釈をまとめている。A は、「では煙のように消えるあのレストランの正体は何なのでしょう。」と自ら問いを立て、解釈をまとめている。そして、西洋料理店のことを「僕は今までしんしたちにかられた動物たちの恨みのレストランだと僕は思います」と、表現している。Table16 の発話記録にあった自分自身の「仕返し」という解釈や、他の児童たちの「お金のことしか考えてない、悲しいとかそういうの無い。」等の紳士たちが行った犬への数々の仕打ちを受けて、解釈をしていることが推察される。そして、A は、「動物達の恨みは消えたのでしょうか」と、次の問いへと解釈を進めている。ここで、A は「そのあと『ガサガサ』というオノマトペがありました、このオノマトペはなんなのか、（ここからは本当にあり得る可能性が低い）僕は、レストランの裏口から猫が逃げたのかと思います、そこで2場面の最初の文章で、草はざわざわ、木の葉はかさかさという文がありました、ですが今回はガサガサです、きっと2場面の最初の分は、風で葉がゆれたのではなく、猫が四足歩行で草を駆け抜けた音だと思います」と、オノマトペを根拠に想像を広げている。そこから「そのあとレストランにいる動物はいなくなったので、そのレストランは閉まった（煙で消えていった）のかと思います。そして最終的に動物の恨みは消えたのかという問題に対して僕はまだ恨みがあると思います、今回は都合が悪いことに、犬が来てしまったので逃げましたが、動物たちの恨みは消えてないと思います。」と記している。

オノマトペについては、1学期の事前指導のときの教材「世界でいちばんやかましい音」で学んでいる。A は、「世界でいちばんやかましい音」で、学んだ新しい読み方を基にして、解釈をしていることが、このスライドから読み取れる。

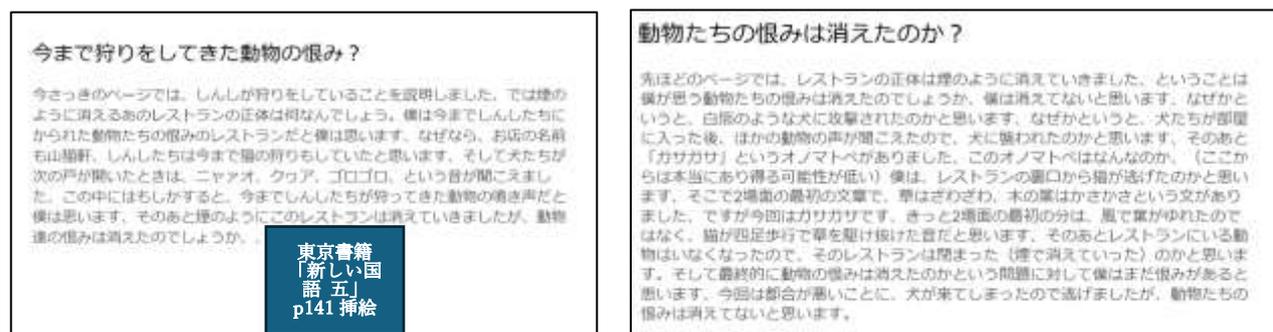


Figure 10. 児童 A の主題に関わるスライド

(g) 授業者の介入と A の反応

ここで、恨みの内容について、より解釈を深められるように授業者は、A に「物語で専門の鉄ぼううちもいるけど、どうしてこの人はひどい目にあっていないのだろうね。」と問いかけてみた。すると、A は、Figure11 のように、スライドをまとめた。「実はしんしとはそもそも礼儀が正しく、上品な振る舞いをし、品格があるという人のことをいうのですが、本当にこれはしんしだけがわるかったのでしょうか」という記述から、A は、「紳士」の言葉の意味を調べたようであった。しかし、それを事実ととらえて、紳士であるから、本来悪いことをする人ではないと、解釈したようであった。1 学期の「世界でいちばんやかましい音」で、「王様はやさしいか、やさしくないか」という課題を、全体で対話し、語り手が本当のことを言っているとは、限らないことを学習していた。A が、語り手について学んだことと、今回の「紳士」という叙述を、つなげることができなかつたため、紳士は悪い人ではないという解釈になったと考えられる。このことを、授業者が、授業中に見取れなかつた。そのため、A が既習の内容とつなげながら、解釈を深める機会を逃してしまったのである。

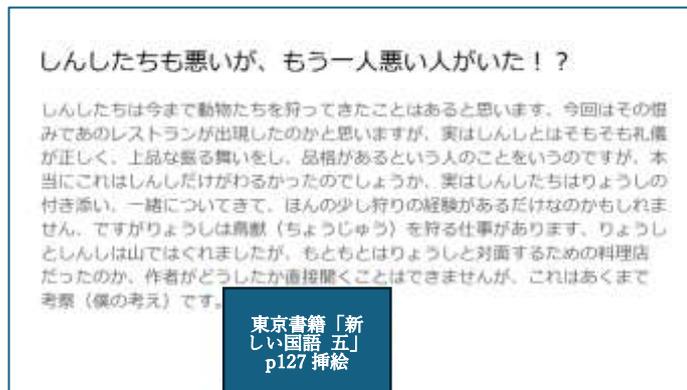


Figure 11. 授業者が問いかけた後、作成された児童 A のスライド

(h) 物語の好きなどころを選択して読むことで、能動的に解釈を深める

最後の時間で、A は、Figure12 のように、これまで解釈をしてきた感想を、まとめとして、スライドに記している。A は「注文の多い料理店は、あのレストランが大舞台なのではなく、それまでのセリフや語り手が、1つ1つ大事な文章になっております」と、紳士たちが西洋料理店に到着するまでの、前話における会話文や、地の文からわかる物語の設定の重要性について、触れている。そして、物語のおもしろさを「注文の多い料理店は、一言一言が奥深く、その言葉がまた面白いです。そして、1つの考えを思いつくことで『じゃあ最終的にはどうなったのか、その次はどうなったのか』などが考えられます」と表現している。「一言一言が奥深く」というのは、言葉から想像を広げて、解釈を深めたことへの手応えであろう。物語で記された1つ1つの言葉から想像を広げ、自分なりの意味づけをすることは、物語の醍醐味である。このことをAが物語のおもしろさとして表現をしている。

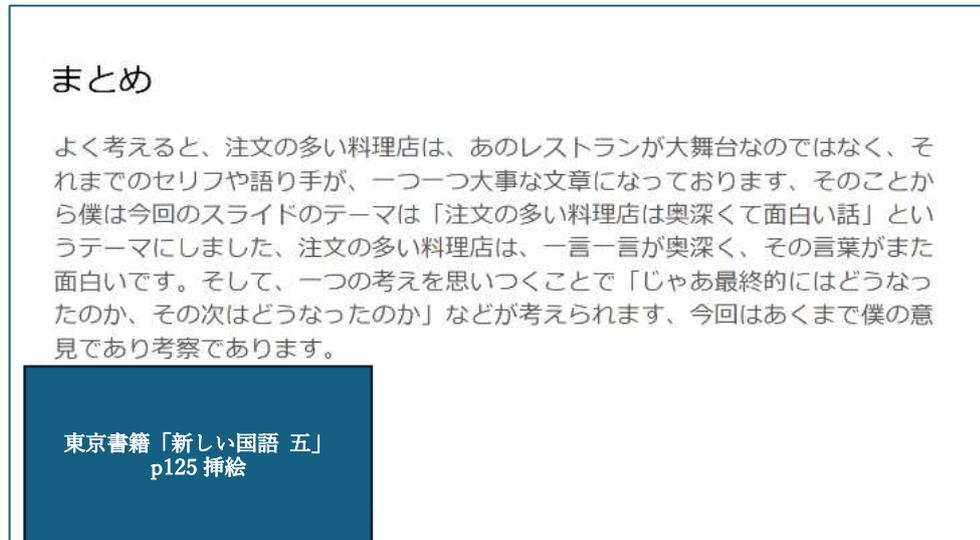


Figure 12. 児童 A のまとめのスライド

ここまで、Aを中心に解釈を深めていく過程を示してきた。Figure 8 から Figure12 までに示した、Aの物語のおもしろさをまとめたスライドの内容から、過去に学んだ物語の読み方や、全体対話で共有された他者の解釈等、様々なことを基にしながら、Aは、解釈を深めたことがわかる。この解釈の深まりは、「自分の好きな要素」とAが述べているように、自分が興味を持った場面・文・言葉を選択して解釈できたことが、大きな要因となって、実現できたと考える。Aは、この選択によって、問いについて解釈し、その過程で、生まれた問いに対して、また解釈するということを、繰り返していた。Aは、Pressly・Dinary・McDonald・Brown(2007)が言う「能動的」に物語を読んだと言えるだろう。

一方で、解釈を深めるためには、単元のねらいにあわせて、あるいは子どもの姿の見取りから、必要に応じて、教師が支援することも重要である。教師の支援によって、子どもたちは、新たな見方を得る機会となり、その見方から、自分の解釈を見つめ直すことができる。

4.2 11月「大造じいさんとがん」検証授業②の実際

4.2.1 内容

11月の検証授業では、学習材を「大造じいさんとがん」とし、単元のめあては「『大造じいさんとがん』を読みあうことで物語のみりよくを見つけてまとめよう。」に設定した。Table18で示したように、全10時間で、検証授業を行った。「大造じいさんとがん」は、中心人物である大造じいさんに、語り手が寄り添いながら、物語を語る。そのため、大造じいさんの残雪への見方や、作戦の結果に、一喜一憂する心情を、地の文における心内語や心情描写から、解釈しやすい。また、色彩表現で、鮮やかに描かれる情景描写からも、大造じいさんの心情を、解釈することができる。しかしながら、クライマックスの場面における「が、なんと思ったか、またじゅうを下してしまいました。」という、大造じいさんの視点から離れ、物語の空所を、意図的に作り出すきっかけもあり、その解釈は、読者に委ねられる。そこに、クライマックスや、後話の場面に、散りばめられた「頭領らしい」「堂々たる態度」「いげん」「英ゆう」「ひきょう」「堂々と戦う」等、主題につながるであろう言葉がある。これらの言葉で、示された概念は、それぞれの読者によって、解釈が異なるであろう。これらの表現の芸術性や主題等の、多様な解釈に触れることができる

「大造じいさんとがん」は、物語の魅力を受け取りやすい学習材であると言える。

検証授業①の「注文の多い料理店」では、「『注文の多い料理店』について読んだり話し合ったりしたことをもとに、物語のおもしろさをまとめよう。」を単元のめあてに設定した。本単元で扱う物語の魅力は、物語のおもしろさを含むものとなる。物語のおもしろさは、自分の感じたおもしろさという主観を基にして、まとめることを選択していた。本単元では、物語の魅力の定義を「おもしろく感じたりドキドキしたりもっと知りたい想像したいと思ったりするなど読者をひきつけるところ」として、子どもたちに示した。物語の魅力は、おもしろさと比較して、客観的な物語の批評も含まれたものとなる。物語の言葉・文・構造にこだわり、そこから、物語世界の想像を広げていくことで、言葉の奥深さや、美しさの魅力を受け取ることができる。同じ言葉を根拠にしても、読者によって、それぞれの認識は異なる。他の読者の異なる認識と出会うことによって、また新たな魅力を受け取ることができるだろう。

本単元では、第2・3・4時において、「課題固定型自己選択学習」を行う。第2時では、大造じいさんの心情や残雪への見方の変容を、第3時では、情景描写を、第4時では、人物像と主題を読む。第2時や第3時で読んだ、大造じいさんの心情や残雪への見方は、第4時の大造じいさんの変容と、その後の大造じいさんの行動を、解釈する布石となる。その後、第5・6時で、改めて物語を俯瞰して、魅力を見つけ、第7・8・9時で、見つけた魅力を、自分の選択した表現方法でまとめる。第5時から第9時までの過程を、「問い選択型自己選択学習」を行う。

Table 18 単元計画

時数	主な学習活動	学習形態
第1時	単元のめあてを知る。 初発の物語の魅力や疑問を「読みの広場」にまとめる。	一斉授業
第2時	「1, 2場面の大造じいさんのがんを捕まえたい気持ちのレベルは1(気持ちは小さい)~4(気持ちは大きい)のどれか。」について考え、心情や残雪への見方の変容の解釈することを通して物語の魅力を見つける。	課題固定型 自己選択学習
第3時	「もとの文と先生の作った文のどちらの方がよいか。」について考え、情景描写から大造じいさんの心情を解釈することを通して物語の魅力を見つける。 原作 : あかつきの光が、小屋の中に、すがすがしく流れこんできました。 授業者 : 朝の光が、小屋の中に、流れこんできました。	課題固定型 自己選択学習
第4時	「もし来年チャンスがあれば、大造じいさんは残雪をうつか、うたないか。」について考え、大造じいさんの人物像について解釈することを通して物語の魅力を見つける。	課題固定型 自己選択学習
第5・6時	これまで読んだことをもとにしながら、物語のおもしろさや疑問を「読みの広場」にまとめる。	問い選択型 自己選択学習
第7・8・9時	「読みの広場」をもとにしながら、自分が選択した表現方法で物語のおもしろさをまとめる。	問い選択型 自己選択学習
第10時	学んだことや学び方の振り返りをする。	一斉授業

4.2.2 学習を調整する子どもの姿 -2つの単位を通して学習を調整する児童 G-

(a) 「注文の多い料理店」で、学び方を工夫する G

G の「注文の多い料理店」から「大造じいさんとがん」の 2 つの単位で、学習を調整する姿を明らかにするため、2 つの単元の G の学び方について記していく。

Table19・20 は G の 9 月の「注文の多い料理店」における学習計画と「サイクルシート」の記述である。

Table 19 児童 G の「注文の多い料理店」の学習計画

時間	学習方法
第 5 時	考えを聞く、質問しあう、考えをまとめる
第 6 時	情報を調べる、考えを聞く、質問しあう
第 7 時	考えをまとめる、自分の経験をもとにする、おもしろさをまとめる
第 8 時	おもしろさをまとめる、まとめた考えを見直す

Table 20 児童 G の「注文の多い料理店」の「サイクルシート」の記述

時間	学び方はうまくいったか (いかなかったか)、またその理由。	次の時間に何をするか、また どうやって学びたいか。
第 5 時	今日の学び方は上手くいきました。情報をつかんだり、質問しあったりしました。しかしもう少し、時間の使い方を考えて行動したりしたいなと思いました。	今日は自分で考え、まとめたりしていたけどこれを次の授業にも生かして、学んでいきたいと思います。
第 6 時	学び方はとてもうまくいきました。なぜかというと、メモする場所にたくさんメモができ、次の時間にまとめていきたいのでとても調子よくできました！	次の時間にまとめていき生かしたい！
第 7 時	学び方は上手くいったと思います。しかし、メモへの時間をつけすぎて、作文にまとめることがほとんどできませんでした。まわりのこはどんどん進めていたのに...	だから、次は時間を大切にして、生かしたいです！
第 8 時	時間配分は、メモばかりに集中してしまっただけで、結局見せあひっこするときペアの(児童名)さんに待たせてしまったので、時間配分は○にしました。申し訳なかったです。 しかし、私的に学び方は十分よかったですと思います。なので◎にしました。	次の単元などでは、十分気を付けて生かしていきたいと思います！ そして、みんなとの意見の交流時間なども大事にして、学びたいです！

G は、「注文の多い料理店」のおもしろさをまとめる方法に、作文用紙に文章でまとめる方法を、選択

した。Gの学習計画を見てみると、第5・6時は、「考えをきく」「質問しあう」等の情報収集に関する学び方を、計画に織り込んでいる。そして、計画を実行に移した結果、第6時の振り返りで「メモする場所にたくさんメモができ、次の時間にまとめていきたいのでとても調子よくできました！」と、情報収集への手応えを、振り返りに綴っている。実際に、Gは、授業者が用意した構成メモのスライドに加え、Figure13のように、独自にメモを作成することで、より具体的に、内容を精査していることが伺えた。作文の内容の大体に加え、実際に文章にするときの、自分が留意することも、細字でメモに記してあることがわかる。Gは、メモに「考えをまとめる」学び方を、めあてとなる言語活動である「おもしろさをまとめる」ときに、作文しやすいように、留意点を書き加えるという工夫をしている。単に「考えをまとめる」学び方を選択しただけでなく、作文に生かすという目的を持って、取り組んでいることから、Gは、学習方略を意図的に使用していると言える。

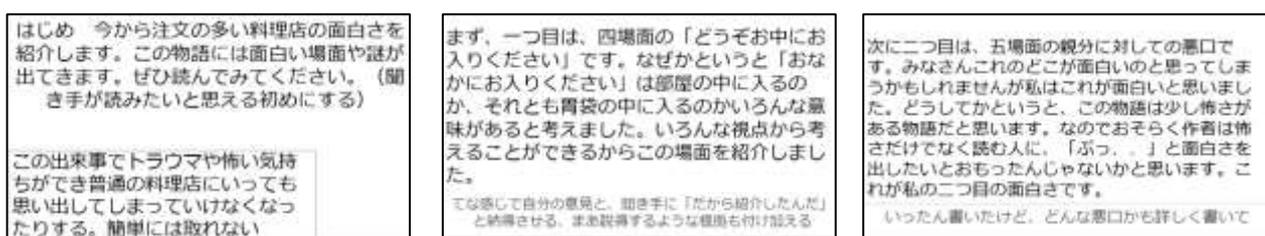


Figure 13. 児童 G のメモのスライド(一部)

(b) 計画の失敗とその原因を振り返る G

しかしながら、第7時の振り返りでは、自分と他の子どもの学習の状況を比較しつつ、自分の課題の進捗状況は、順調ではないことを振り返っている。その原因として、Gは「メモへの時間をつけすぎて作文にまとめることがほとんどできませんでした。」という記述からわかるように、「おもしろさをまとめる」ことに、ほとんど時間が割けなかったことを挙げている。実際、Gは、第7時の授業終了10分前に「おもしろさをまとめる」ことに、取り組み始めている。そして、第8時では「時間配分は、メモばかりに集中してしまっ、結局見せあひっこするときペアの(児童名)さんに待たせてしまったので、時間配分は○にしました。申し訳なかったです。」と、自分の成果物が、時間内に完成することができなかったことを振り返っており、Gにとって、満足のいく結果につながらなかったことがわかる。

その一方で、Gは、振り返りで「しかし、私的に学び方は十分よかったですと思ひます。なので◎にしました。」とも表現し、次の学習に向けての振り返りで「次の単元などでは、十分気を付けて生かしていきたいと思ひます！そして、みんなとの意見の交流時間なども大事にして、学びたいです！」と記している。Gの記述から、満足のいく結果ではなかったものの、次の学習へのGの動機づけは、失われていないことがわかる。

これは、自分の書く能力を、原因としなかったためである。ここで、自分の書く力に原因があると、Gが、思っていたのであれば、無力感に苛まれ、次の学習への動機づけは、失われていたかもしれない。そうではなく、Gは、時間配分という計画の立て方に、原因があったとしたため、動機づけは、失われなかったのである。

Gは、他の子どもとの協働についても、記述しているが、これは、第7、8時で時間が足りないことをGは悟り、時間のほとんどを、メモを基に文章構成を考え、まとめていくという、個別の学習に、時間を

費やしていたためであると推察される。実際に、Gは、第7時の終了10分前から、第8時の終わりまで、すべて個別で、学習を行っている。

(c) 前単元の振り返りから学習計画を修正する G

11月の検証授業「大造じいさんとがん」でも、物語の魅力をまとめる方法を、それぞれが選択できるようにした。すると、Gは、再び作文にまとめることを、選択した。授業後に、「注文の多い料理店」と同じ作文を選んだ理由を、尋ねてみると、他の教科でも、タブレットを使って、スライドを作成する機会があり、せっかくの国語だから、文字で書きたいとのことであった。前回の単元で、Gの学習計画がうまくいかなかったものの、どう学び方を選択すれば、時間内にめあてを達成できるのか、見通しをもっているために、再び作文を選択したのではないかと考えられる。

Table21は、Gの、11月の検証授業「大造じいさんとがん」における「サイクルシート」にまとめた第7・8・9・10時の学習計画である。

Table 21 児童 G の「大造じいさんとがん」の学習計画

時間	学習方法
第7時	思考スキル・ツールを使う、計画を見直す、考えをまとめる、考えを聞く
第8時	まとめた考えを見直す、質問しあう、学んだことを振り返る
第9時	魅力をまとめる
第10時	魅力をまとめる

Gの学習計画を見てみると、第7・8時では、「考えを聞く」「まとめた考えを見直す」等、情報収集や整理に関わる学び方を、選択していることがわかる。この計画の立て方は、「注文の多い料理店」の学習計画と類似している。第9・10時の単元のめあてとなる、言語活動である「魅力をまとめる」のみを、学習計画に定めている。前回の計画と比較すると、他の学び方を無くし、魅力をまとめることに集中して、取り組もうとする意図が見える。Gが、前単元の終わりに「次の単元などでは、十分気を付けて生かしていきたいと思います!」と、振り返っていたように、学び方を精選し、前半では、情報収集・整理、後半では、まとめることを明確に線引きすることで、計画を立てて、学習を調整しようとしていることがわかる。

(d) 個別で学習を進めながら、学び方を変化させていく G

第5時では、授業者が読み聞かせを行い、その後に、それぞれが考えたい問いや、これまで物語を読んで、解釈したことを「読みの広場」にまとめた。第6時も、同様の活動を続けていた。第6時の冒頭では、Gを含め、ほとんどの児童が、個別で読みの解釈をまとめていた。これまで、第2時から第4時までに、全員で解釈をした課題について、改めて解釈をしたり、課題について解釈するうちに生まれた問いや、「読みの広場」をまとめているうちに生まれた問いに対して、解釈したりする姿が見られた。また、自分が興味を持った叙述に対して、自分の解釈したことをまとめる子どももいた。授業後半になり、自分の席を離れ、まとめたことについて、別の子どもに、話をしに行く子どもが現れたが、Gは、終始、個別で学習に取り組んでいた。

Figure14は、Gが、第7時で、「読みの広場」でまとめた内容である。Table22は、Gが、「読みの広

場」をどのような学び方で、まとめていったのかを示したものである。時間や学び方については、Google スライドの変更履歴や映像による授業の様子から記録を行った。

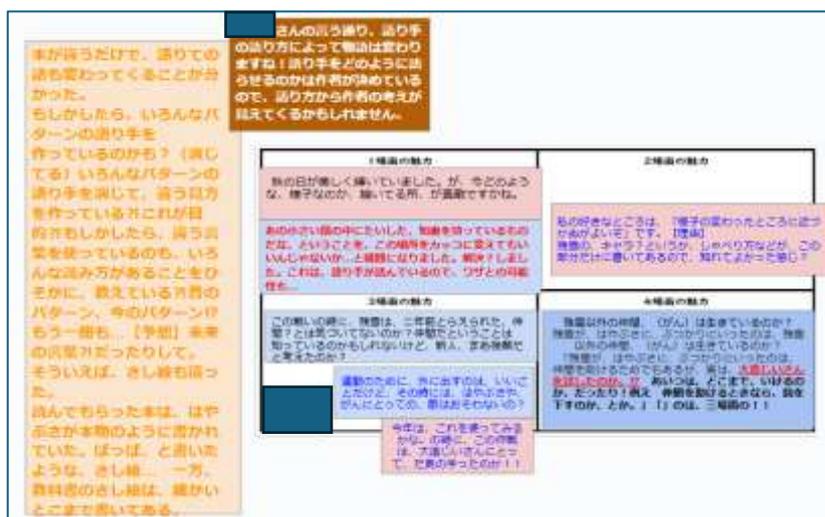


Figure 14. 第7時終了時の児童Gの「読みの広場」

Table 22 第7時の児童Gの学び方と「読みの広場」の内容

時間	学び方	読みの広場の内容	関係する場面
11:05	「読みの広場」参照 教科書参照		
11:07	「読みの広場」入力		
11:08		秋の日が美しく輝いていました。が、今どのような、様子なのか、描いてる所、が素敵ですかね。	1 場面
11:09	「読みの広場」参照 「読みの広場」入力		
11:10	教科書参照		
11:11	「読みの広場」入力		
11:12		あの小さい頭の中にたいした、知恵を持っているものだな、ということ、この場所をカッコに変えてもいいんじゃないか…と疑問になりました。解決？しました。これは、語り手が読んでるので、ワザとの可能性も…	1 場面
11:13	担任介入 教科書参照 「読みの広場」入力		
11:15		この戦いの時に、残雪は、二年前とらえられた、仲間？とは気づいてないのか？仲間だというこ	3 場面

		とは知っているのかもしれないけど、新人、まあ後輩だと考えたのか？	
11:16	教科書参照 「読みの広場」入力		
11:19		残雪以外の仲間、（がん）は生きているのか？	4 場面
11:19	「読みの広場」入力 「読みの広場」参照		
11:20	教科書参照		
11:21	「読みの広場」入力		
11:21		私の好きなところは、「様子の変わったところに近づかぬがよいぞ」です。【理由】 残雪の、キャラ？というか、しゃべり方などが、この部分だけに書いてあるので、知れてよかった感じ？	2 場面
11:22	「読みの広場」入力		
11:24		運動のために、外に出すのは、いいことだけど、その時には、はやぶさや、がんにとっての、敵はおそわないの？	3 場面
11:25	「読みの広場」入力		
11:26		今年は、これを使ってみるかな。の時に、この作戦は、大造じいさんにとって、奥の手だったのか！！	3 場面
11:27	授業者介入 教科書参照		
11:30	「読みの広場」入力		
11:31		「残雪が、はやぶさに、ぶつかりにいったのは、仲間を助けるためでもあるが、実は、大造じいさんを試したのか!?	3 場面
11:36	「サイクルシート」入力 「読みの広場」入力		
11:39		残雪が、はやぶさに、ぶつかりにいったのは、残雪以外の仲間、（がん）は生きているのか？ あいつは、どこまで、いけるのか、だったり！例え「仲間を助けるときなら、銃を下すのか、とか。」「」のは、三場面の！！	3 場面

授業の様子映像が、G から距離があったため、G の目線や手元の動きのすべてを、記録できておらず、G の詳細な学び方を、見取することはできなかったものの、Table22 で示したように、G の学び方は、

目まぐるしく変化していることがわかる。Gは、活動開始直後に「読みの広場」を参照し始めた。そのうちに、横の座席のDが、教科書をめくり始めたのを見て、Gも教科書の参照を始めている。つまり、実際に、Gと対話する等はしていないものの、他者の学び方に影響を受けて、自分の学び方を変更していたことがわかる。

また、「読みの広場」の内容に、目を向けてみると、Table22の11:08と11:12にまとめられた内容は、語り手や情景描写に着目したものであるが、11:26にまとめられたものを除き、ほとんどが残雪やその他のがんについての内容となっている。このことは、これまで、他の子どもがまとめてきた「読みの広場」の中に「はやぶさに攻撃されていた大造じいさんのがんは、どうなったのか」など残雪やその他のがんに関するものがあり、そこに影響を受けたものだと考えられる。

このように、個別で学習をしていたとしても、他の子どもの学び方に、影響を受けていることがわかる。

(e) 授業者の介入とGの反応

しかしながら、Gが、まとめた解釈を見てみると、根拠に乏しいものであることがわかる。Gの「残雪が、はやぶさに、ぶつかりにいったのは、仲間を助けるためでもあるが、実は、大造じいさんを試したのか!？」は、物語の出来事を基にしつつも、残雪の行動の理由については、言葉から解釈したわけではない。「大造じいさんとがん」は、大造じいさんが、視点人物である上に、残雪が擬人化されているわけではないため、残雪の視点に立った解釈に根拠を見出すことは、難しいためである。

そこで、11:27に示したように、授業者が支援を行った。Table23は、Gと授業者の発話記録である。

Table 23 児童Gと授業者の発話記録

授業者：大造じいさんってさあ、3つの作戦があったやん。おとりとつりばりとたにしばらまき作戦があったやん。あれをさあ、実行しとるということはOK、卑怯じゃない。でも逆にはやぶさが来た時はとらんかった。ということは、あれは卑怯やと思っとる。その基準ってどこにある？大造じいさんの。

児童G：うーん。

授業者：あの3つは○で、あれは×【挿絵を指しながら】

児童G：残雪とかはうーん。戦って、自分と戦って、他の、今だったらはやぶさ、戦っていたわけじゃましないってことじゃないかな？

自分と戦っているときは邪魔されるのはダメ【手を×にししながら】

残雪とああやって戦っているときに自分が邪魔するのはだめかなあって思う。

授業者：だったらあの3つの作戦で残雪がかかっていたらOK？

児童G：【うなづく】

授業者：来年はどういう戦い方すると思う？

児童G：うーん。【腕を組んで考える】

児童G：うーんと。残雪の、残雪の仲間のがんには手を出さないで、残雪と一騎打ちをする。

授業者：おー。一騎打ち。なるほど！武将同士の一騎打ちみたいな。なんでそう思ったん？

児童 G：4 場面の【教科書をめくって開けながら】最後の堂々と戦おうじゃないか【叙述を指しながら】と書いてあるし、卑怯なやり方でやっつけたかあないぞって書いてあるから、さっき言った卑怯なやり方ではやらないし、仲間のがんが残雪のことを助けようと襲い掛かってきたらそれズルだから卑怯だから。

授業者：向こう側のズルやな。

児童 G：やから一騎打ちにしようってなると思う。

授業者：なるほど、G さんの中では一騎打ちが堂々と戦うってことなんやな。

G は、これまで「読みの広場」に、4 場面の大造じいさんの卑怯について、自分の解釈をまとめていた。これは、大造じいさんの見方から考えた卑怯という概念ではなく、G 自身の見方から考えた卑怯のことであった。そのため、他の児童との、大造じいさんの卑怯について、話をしたとき、議論がかみ合わず、感情的になっている場面もあった。そこで、Table23 のように、授業者は、大造じいさんの作戦と、それに伴う行動を挙げながら、G が、大造じいさんの視点に、意識を向けるように、2 つの問いかけを行った。それに対して、G は教科書を開き、叙述を挙げながら、正々堂々と戦うことを「一騎打ち」という言葉で、表現をした。G に問いかけを行うとき、授業者の解釈に、G の解釈を誘導しないこと、G の解釈が学んだことや、叙述にどのように結びついて生まれたものなのか、以前の解釈とどのように変化したのか、理解することを意識した。

しかし、その後、Table22 の 11:31 と 11:39 で示したように、残雪の見方で、解釈をまとめている。G の解釈をまとめる様子を見て、「語り手は大造じいさんに寄り添って物語を語っているから、残雪のことを解釈しようとしても仕方がない。」と決めつけては、G の読み方の幅を狭めてしまうのではないかとためらい、教科書から情報を取り出す学び方を、意識づけするだけに留めた。

G は、Table24 のように、第 7 時の「サイクルシート」の振り返りをまとめた。

Table 24 児童 G の第 7 時の「サイクルシート」の振り返り

学び方はうまくいったか (いかなかったか)、またその理由。	次の時間に何をするか、また どうやって学びたいか。
すごくよかったです!! 話し合いはしなかった、けど、読みの広場、もパンパンに なってきたから。	次の時間には、文章の、描くもの描かないものを決めたり します。

G は、「読みの広場」でまとめられた成果から、自分の学び方を評価している。次の学習についての「文章の、描くもの描かないものを決めたりします。」という記述から、第 7 時で収集した情報を、第 8 時で整理し、取捨選択しようとする意識が伺える。

(f) D との協働によって、学習を調整する G

第 8 時で、G の学び方に変化があった。第 7 時では、考えをまとめたり、タブレットの「読みの広場」で他者参照を行っていたりして、個別で学習をしていたが、第 8 時では、隣の座席の D と話をする姿があった。話は、大抵、D から振られる形で始まっていた。授業者が、聞き取った会話の内容は、D

が「どんな感じでまとめているの?」と尋ね、Gがまとめている内容を語る、といったものであった。Table25は、授業の様子映像記録から、GとDのやりとりをまとめたものである。なお、会話の録音ができなかったため、映像からGとDの様子を記録した。

Table 25 児童Gと児童Dのやりとり

時刻	児童G	児童D
9:51	<ul style="list-style-type: none"> 自分の画面を見ながらDに聞かれた内容を説明する。 	<ul style="list-style-type: none"> Gのタブレットの画面を見ながら、Gに話しかける。 Gの画面を見つつ、うなずきながらGの話を聞く。
10:07	<ul style="list-style-type: none"> 自分の画面を見ながらDに聞かれた内容を説明する。 Gの画面を指しながら話をする。 お互いに向かい合い、言葉を交わす。 	<ul style="list-style-type: none"> Gの画面を見ながら、Gに話しかける。 Gの画面を見つつ、うなずきながらGの話を聞く。 お互いに向かい合い、言葉を交わす。
10:12	<ul style="list-style-type: none"> Dの画面を見ながらDの話を聞く。 自分の画面を見ながらDに話をする。 お互いに向かい合い、言葉を交わす。 	<ul style="list-style-type: none"> Gの方を向き、Gに話しかける。 タブレットを指で操作しながら、Dに話をする。 Gの画面を見ながらGの話を聞く。 お互いに向かい合い、言葉を交わす。
10:15	<ul style="list-style-type: none"> Dの画面を見ながらDの話を聞く。 自分の画面とDの画面を見比べながらDの話を聞く。 自分の画面を見ながらDに話をする。 自分の画面を見ながら、Dと言葉を交わす。 	<ul style="list-style-type: none"> Gの方を向き、Gに話しかける。 タブレットを指で操作しながら、Dに話をする。 Gの画面を見ながらGの話を聞く。 Gの方を向いて言葉を交わす。
10:17	<ul style="list-style-type: none"> 自分の画面を見ながらDに話をする。 Dの画面を見ながらDの話を聞く。 お互いに向かい合い、言葉を交わす。 	<ul style="list-style-type: none"> Gの方を向き、Gに話しかける。 Gの画面を見ながらGの話を聞く。 自分の画面を見ながらGに話をする。 お互いに向かい合い、言葉を交わす。

Table25で示したように、GとDは活動開始から、終了までの30分間のうち、5回にわたって、協働で、学習をしている。9:51は、活動開始直後である。ここでは、DがGに何をまとめるのか尋ね、それを、Gが答えるといったやりとりであった。それに対して、10:07以降のやりとりは、GとDのやりとりの様子から、双方向のやりとりに、変化していったのが伺える。さらに、やりとりを重ねるうちに、参照している情報が変わっていったり、相手と自分のまとめたものを見比べたりするなど、協働して学ぶことで、互いの学び方に影響を与えあっていた。Gは、Dと協働で学習する機会が生まれたこと

によって、Table22 で示した、個別で学習をしていたときの学び方とは、異なる学び方で、学習をしていることがわかった。例えば、G が、D にまとめたことを説明するときに、G はD に伝わるように、自分のまとめた情報を、自分の頭の中で整理する必要があったであろう。つまり、G はD と協働することによって、情報を整理するという学び方を、行う機会を得たことになる。

授業後、G と D に、どのようなことを話していたのか尋ねてみると、お互いの進捗状況を確認しあったり、「ひきょうとは何か」等、物語の解釈について話していたりしたとのことであった。計画通りに、進捗状況を確認したというよりも、自分の進捗状況が遅れていないか、気になったときに、相手に尋ねていたということだった。

Table26 は G の第 8 時の「サイクルシート」の振り返りの記述である。

Table 26 児童 G の第 8 時の「サイクルシート」の振り返り

学び方はうまくいったか (いかなかったか)、またその理由。	次の時間に何をするか、また どうやって学びたいか。
<p>学び方は上手いこと行きました。理由は、隣のペアの Dさんと、「こんな感じでいいかな」と言い合い、二人で、振り返ってた？だから、これはよかったです。→質問しあう（する）</p> <p>逆に、反省？は前回に、読みの広場に、描くだけだったので、→まとめた考えを見直す</p> <p>これが、全然できずに、終わってしまいました。</p>	<p>なので、もう少しできるだけ、学習計画を、見ながら、時間配分を作り、魅力を作文にまとめていきたいです。それと、次回からは、もう、作文を書きたいです。</p>

G は、D と協働して学習したことを「『こんな感じでいいかな』と言い合い、二人で、振り返ってた？」と表現している。これは、互いのまとめた内容を、参照しあったことを、表現したのであろうが、それと同時に、D との協働は、G にとって、自分の学習の進捗状況を、他者と比べることで、把握する機会となっただろう。前單元において、G は、時間配分がうまくいかず、時間内に単元のめあてを達成することができなかった。その結果を受け、G は、第 8 時の計画に、「質問しあう」学び方を選択していた。G は、自分の学習の進捗状況を把握し、時間内にめあてを達成するために、「質問しあう」という学び方を、意図して、選択したと推察される。前単元の G の計画は、時間内にめあてを達成できず、失敗であったかもしれないが、これらの経験は無意味ではない。この失敗こそが、学習を調整する機会となり、学習を調整する過程において、大きな価値がある。

(g) 協働する良さを感じる G

第 9 時では、授業の中盤に、互いのまとめたものを、見せあう機会を作った。その時間に、G は D と他 2 人と、まとめたものについて、話をしていた。Table27 は、第 9 時の G の「サイクルシート」の記述である。

Table 27 児童 G の第 9 時の「サイクルシート」の振り返り

学び方はうまくいったか (いかなかったか) , またその理由。	次の時間に何をするか, また どうやって学びたいか。
<p>学び方, 時間配分は上手にできました。 【理由】→友達の子が, 私の考えを参考に したいと言ってくれ, 様子を見てみたら, すごいことになっていました。そしたら, 参考にさせてくれて, ありがとうと言わ れ, お互いに, 助け合えたからです。 作文は, 順調だけど, 少し, 根拠というか, ちゃんと説得力がないというか,</p>	<p>だから, 次回では, 作文を完成させ, 上手なものにします。</p>

G の「友達の子が, 私の考えを参考にしたいと言ってくれ」という記述から, 自分の考えが, 参考にされたことを, 価値のあることだと, 捉えているのがわかる。さらに, G が, 他の人の援助要請に応えたが, 「お互いに, 助け合えたからです。」とも記していることから, G に得るものがあったという自覚があったことも読み取れる。協働は, 互恵的な関係であるからこそ, 成り立つものである。例えば, 「教える」「教えられる」のような, 一見して, 一方向のような関係であったとしても, 「教える」側が, 「教える」という行為に, 価値を見出していれば, それは互恵的な関係になりうるであろう。

また, 「自己選択学習」に限らず, 問題解決には, 互いの支えあいが必要不可欠である。「自己選択学習」によって, 授業で, 子どもに選択を委ねる時間が増えたことで, G が「お互いに, 助け合えた」と記したように, 助けを必要としたときに, 助けを求めやすく, あるいは助けを必要とする人を見つけたときに, 支えやすくなったのではないかと考える。また, 授業者も「自己選択学習」によって, これまで, 指示や説明に使っていた時間を, それぞれの子どもの支援に, 時間を費やすこともできる。なお, 言うまでもなく, 互いに助けを求められること, 助けを必要としていることに気づくことができる集団づくりは, これまでと同様に, 重要である。

G の「作文は, 順調だけど, 少し, 根拠というか, ちゃんと説得力がないというか, 」という記述から, 解釈の根拠を示せていないことに, 気がついていることがわかる。G の作文の内容を見てみると, 大造じいさんが一度ねらいをつけた銃を下してしまった理由を「大造じいさんにとってひきょうだからじゃないかと考えました。」とだけ, 書かれていた。そこで, 第 10 時の冒頭で, G に, Table22 の対話を振り返らせながら, 大造じいさんが考える卑怯と, 自分にとっての卑怯を分けてまとめるようにすることと, 大造じいさんが考える卑怯には, 叙述から根拠を探すと, より説得力が増すことを助言した。

(h) 学習を調整しながら、学び続けようとする姿勢

Table28 は、第 10 時終了後の、G の「サイクルシート」の振り返りである。

Table 28 児童 G の第 10 時の「サイクルシート」の振り返り

学び方はうまくいったか (いかなかったか) , またその理由。	次の時間に何をするか, また どうやって学びたいか。
作文は完成したはしたけど、最後に、大造じいさんにとっての卑怯、私にとっての卑怯、みんなにとっての卑怯ができませんでした。次回の新しい单元などでは、今回のこともあるので、これをもとにしながら、→单元を進めつつ、私は、もっと広げることが、にぶいので、思ったことだけじゃなくみんなの考え、思ったことなども取り入れたいです。	ちゃんと、今言ったことを振り返りまた、次の单元を頑張っていきたいです！

Table28 の G の振り返りの記述からわかるように、G は、単元のめあてを、決められた時間内に達成することができた。G は、前単元の失敗した経験を振り返り、今回の計画に反映させた。計画を立てるとき、G は失敗した経験を振り返ることで、予測よりも、自分が情報をまとめるのに、時間がかかることに、気が付いたのであろう。そのため、今回の計画では、物語の魅力をもとめる時間を、長く確保している。このような学習の調整を、G ができたのは、自分が以前に立てた計画と、失敗の経験から、自分自身の情報をまとめる能力を、より正確に把握できたためである。この失敗する機会と、失敗を振り返る機会は、G 自身が計画を決定し、学び方を選択したからこそ、生まれたものである。他者に選択・決定された計画や、学び方を振り返っても、結果の責任は、自分の能力にあるか、他者の計画にあるという結論に至るだけであらう。

また、G は、Table26・27・28 で示したように、他者と協働することによって、個別の学習とは、異なる学び方をした。このことから、1 人では、実現できなかった学びを、協働によって、G は実現することができたと言える。そして、協働したいという思いが生まれたときに、子どもが、実行に移すことができるのが「自己選択学習」のメリットである。また、各々が、めあてを達成することをやり遂げるために助けを求めやすく、あるいは助けを必要とする人を見つけたときに支えやすくなることも「自己選択学習」の大きな価値の 1 つである。

G は、振り返りに「最後に、大造じいさんにとっての卑怯、私にとっての卑怯、みんなにとっての卑怯ができませんでした。」と記した。これは、第 10 時の冒頭に授業者が助言したことに対して、文章にまとめられなかったことを、振り返った記述である。授業者が助言する前に、G は、既に文章を、ほぼ書き上げていた。そのため、授業者の助言について考えたことを、文章に組み込む時間がなく、文章の末尾に、メモのように、まとめていた。G からすれば、予想していなかった、授業者からの助言のため、時間が足りなくなるのは、当然である。G の振り返りを見たとき、授業者の助言によって、G が選択「した」のではなく、授業者が、G に選択「させた」のではないかと自戒した。大造じいさん、G、他者のそれぞれの

見方から、卑怯の概念を捉え直すことで、Gの解釈が、より深くなるのではと考え、助言を行った。しかしながら、これまでの、Gの記述から読みの関心は、残雪の行動にあった。Gの関心に寄り添いながら、残雪の行動描写を基に、場面の様子の想像を広げ、表現の芸術性に触れた方が、より物語の魅力を見つけられたかもしれない。

しかし、Gは十分に内容を文章にまとめきれなかった経験を振り返り、「私は、もっと広げることが、にぶいので、思ったことだけでなくみんなの考え、思ったことなども取り入れたいです。」と記していた。「もっと広げる」とは、自分の解釈を広げることであろう。このような自分に足りないものは何か、振り返り、次の学習で、どう学ぶかを考え続けているGの姿勢は、自分の学びに責任を持っていると言えるだろう。このGの学びに向かう姿勢こそ、学習を調整し続けていくために、重要な要素である。

4.2.3 解釈を深める子どもの姿 -児童Fと児童Jの解釈する姿から-

(a) FとJの初発の読みの関心

検証授業の第1時では、初発の物語の魅力や疑問に思ったことをまとめる機会を設けた。Table29は、FとJが「読みの広場」にまとめた内容である。

Table 29 第1時の児童Fと児童Jの「読みの広場」の内容

順番	児童F	児童J
1	なんで知能が低いがんの中からめっちゃ頭がいい残雪が生まれたのか	なんで、大造じいさんは、かいなれているがんをおとりにしたのか。
2	仲間のために戦ったところ	今年も残雪がやってきて今年こそは残雪を特別な方法で捕まえてやるといったところでほんとに捕まえられるのかがドキドキした。
3	大造じいさんの計画にはまったがんを育てていたところ	

Fの「なんで知能が低いがんの中からめっちゃ頭がいい残雪が生まれたのか」という疑問は、物語の叙述から、解釈ができないものである。このFの疑問のように、初発の子どもたちの問いの中には、物語の授業で、扱うことが難しいものもある。Jの「なんで、大造じいさんは、かいなれているがんをおとりにしたのか。」という疑問は、飼い慣れたがんという愛着を抱いた存在を、どうしておとりに使うのかといった、Jの考えに基づいたものであろう。大造じいさんがおとりのがんを捕らえたときから、おとりにする作戦を考えていたことを、Jが叙述から、読み取れていないことが推察される。一方で、FもJも大造じいさんの作戦や、クライマックスの場面の出来事など、様々な解釈が生まれ、解釈を深める可能性がある事柄にも、興味を向けている。最終的に、単元のめあてである、物語の魅力をもとめときの、内容の取捨選択は、それぞれの子どもに委ねられることになるが、課題について、全員で対話したり、叙述から物語に関わる情報を、より正確に取り出したりすることで、問いの質も変わっていくものである。初発に抱いた子どもの解釈や、問いを価値のないものと、判断して通り過ぎずに、子どもが物語のどこに興味を持ち、どのような読みに向かっているのか、見取ることが重要である。

(b) 他者との対話で、叙述への意識が高まる J

第2時で、大造じいさんの心情の変容について解釈を促すため「1, 2 場面の大造じいさんのがんを捕まえた気持ちのレベルは1(気持ちは小さい)~4(気持ちは大きい)のうちどれでしょう。」という課題を、それぞれが解釈した。立場と理由については、ワークシートに記述させた。

Figure15 で示したように、J の立場を示す欄に、修正の跡があることから、解釈に変化があったことがわかる。J は、ワークシートの理由の2文目を、後からつけ加えている。2文目は、「子どものように喜んでた」という叙述への着目から、大造じいさんの喜ぶ気持ちが大きいと、解釈をしたものであった。その記述の横に、隣の座席の H の解釈を参考にしたと、J は記している。G のワークシートには、「子どものように」という表現は、見当たらなかったものの、G との対話によって、J の解釈が、変化したものと考えられる。J は、授業終末で「読みの広場」に「今年もがんの大群れが来るといことで夏のうちから準備していた五俵ばかり集めていたのでがんを捕まえるためにすごく必死で面白いと思いました。」とまとめた。J は、「夏のうちから」「五俵」という叙述から、大造じいさんの気持ちの大きさを解釈していたことがわかる。J のワークシートの一文目の記述よりも、二文目や「読みの広場」の記述の方が、「子どものように」「夏のうちから」「五俵ばかり」等、根拠の具体性が上がっている。このことから、他者との対話を経て、叙述への意識が、高まったものであると考えられる。

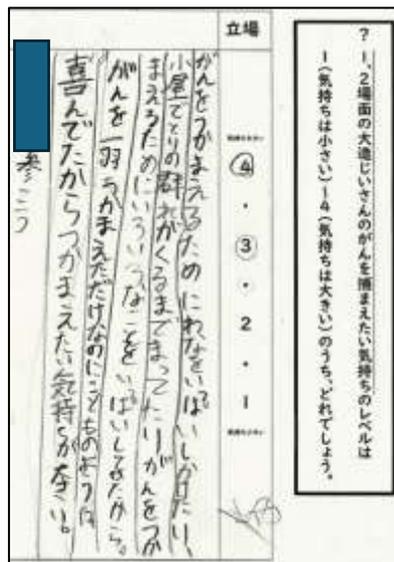


Figure 15. 児童 J の第 2 時のワークシート

(c) 物語の繰り返しの構造について解釈する F

F も、J と同様に立場を示す欄に、修正の跡があった。これは、課題の「1, 2 場面」という場面を絞ったことを見落としていたのが、原因である。授業者がワークシートを配布して、課題を読み上げたときに「じゃあ 4 だろ」とつぶやいている。他の児童が「そう。1, 2 場面だとおれも 4 だわ。」という発言を聞いて、F は「いまいましてたんだからさ。」と答えている。これは、F が気持ちの変容を、1 から 4 場面までの物語を、俯瞰して解釈しようとしていたからだと考えられる。F はその後、ワークシートに「がんせつが来て一匹もがんが取れなくなったから。」と理由を記述した。授業者は、その記述を見て、「どうして一匹もとれなくなるのが困るの。」と問い返した。すると、J は「仕事だから。」と答えた。それを聞いて、授業者は「大造じいさんの仕事がどのようなものなのか書くと、一匹

きも取れなくなるのが困ることがわかるよね。」と声をかけた。その後、Jは、1人で黙々と Figure16 に示した図を、書き込んでいた。図の内容を見てみると、矢印を使いながら、大造じいさんの猟師の仕事が、どのようなものなのか、表現している。Jが書いた大造じいさんの仕事のサイクルの図に、「ごんせつが来る」と書かれ、「かせげなくなる」と大造じいさんの物語の出来事への記述につなげている。物語の出来事についての記述も、矢印を使いながら表現されていた。Fは、物語の出来事を、「いまいまして思う→とくべつな方法を使う→ごんせつとたたかう→しっぱい」というサイクルで示していることから、Fは、物語の構造が繰り返しであることに、気が付いていることがわかる。Fは、授業終末の「読みの広場」に「大造じいさんの職業はがんと倒して売る仕事なのでがんが取れなくなったらお金が稼げなくなって困る」と記述していた。Fの読みの関心が、大造じいさんの仕事など、人物像や人物の設定に、向かっていることが、ここからわかる。



Figure 16. 児童 F の第 2 時のワークシート

(d) F と J の解釈する方法の違い

第 3 時で、情景描写について、解釈を促すため、授業者が作成した「朝の光が、小屋の中に、まぶしいくらい流れこんできました。」と、原文の「あかつきの光が、小屋の中に、すがすがしく流れこんできました」の 2 つの文を提示し、「もとの文と先生の作った文のどちらの方がよいか。」という課題を、固定して、それぞれが解釈することにした。

Table29 のように、課題に対して、F と J で、解釈する方法は異なった。F は、個別で課題を解釈し、その解釈を、様々な子どもに伝えてまわった。F は、最初の立場(原作の方)を最後まで、変えなかった。J は、様々な子どもと話し合った末に、最初の立場(授業者の方)を変えた。

Table 30 第3時 児童Fと児童Jの課題解決の動き

時刻	児童F	児童J
9:50	・個別でワークシートに考えを記述する。	・個別でワークシートに記述しながら、時折児童Eと話をしたり、児童Hのワークシートを見たりする。
9:52		・他の児童の言葉の意味をタブレットで調べていることを知り、タブレットで何かを調べ始める。
9:54		・近くに来ていた児童Kを呼び、考えを聞き、黒板のネームプレートを授業者の文の立場の方に変える。
9:56	・児童Gが席に来て、話をする。	・児童Eと児童Gと授業者の話を聞く。 ・児童Eの席に行き、話をする。
9:57	・黒板の前で複数の児童と話をする。	・席に戻り、個別でワークシートに考えを記述する。
9:58		・席を離れ、原文の方を立場とする児童の話を聞きに行く。 ・話に原文の方を立場とする児童が加わる。
9:59	・原文の方を立場とする児童の席に行き、話をする。	・児童Eの席に行き、話をする。 ・話に原文の方を立場とする児童Hと児童Aが加わる。
10:01	・黒板の前で授業者の方を立場とする児童と話をする。	・原文の方を立場とする児童Gの席に行き、話をする。
10:02		・黒板のネームプレートを原文の文の立場の方に変える。 ・自分の席に戻り、近くにいた児童Eと話をする。
10:03		・授業者の文を立場とする児童が話に加わる。

Fは、最初から、立場を原文の方とし、「大造じいさんとがんは昔をぶたいにしたお話なので現代のような言葉はにあわないから。」と記述していた。Fは「あかつき」や「すがすがしい」という言葉の意味よりも、これらの言葉と、物語の作調とのつながりを感じたようであった。課題解決の時間の後半にかけて、Fと他の子どもとのやりとりは、主にFが、自分の解釈を相手に伝えることが中心であった。

一方で、Jは、最初に原文を選択した。立場は決めたものの、理由をまとめることが難しい様子であった。しばらくすると、他の児童が、タブレットで「すがすがしい」という言葉の意味を読み上げる声が聞こえてきた。すると、Jはそれを聞いて、自分でもタブレットで調べ始めた。その途中で、児童Kを呼び、

考えを聞いた。Kは、授業者の文を選択していた。Kのワークシートには「あかつきのいみがわからないし、文章が少ない方がいいから」と、理由が記されていた。Kは、文章のわかりやすさを重視するという説明的な文章における価値を、根拠としているようであった。授業者の文を選択した子どもたちも、おおむねKと、同じ理由であった。それを聞いたJは、原文から授業者の文へ立場を修正した。しかし、修正し終わった直後、EとGと授業者の会話を聞く。Eは、活動が始まった直後に、タブレットで「あかつき」と「すがすがしい」の言葉の意味を調べていた。Eは、2つの言葉の意味が、授業者の使用した言葉の意味と、異なることを知っていた。そのため、Eは、ワークシートの理由に「あかつきは夜明けっていいですがすがしいは気持ちが良いことがわかった。つなげると夜明けの光が気持ちが良いってことで作者の方が自分的にはいいから。」とまとめていた。Jは、会話を聞いているうちに、席を立ち、Eに話を聞きに行った。Jは、「あかつき」や「すがすがしい」という言葉の意味を、Eに尋ねた。Eは、その意味を伝えながら、ワークシートにまとめていた自分の考えについて、説明した。その後、Jは、両方の立場の子どもたちそれぞれと話し、活動終了間際に、立場を原文の方に、再び変更した。

このように、Fは個別、Jは協働を中心に、解釈を行った。Jは、個別で解釈をすることが難しかったため、他の子どもの解釈を参考にしたいという必要感が生まれたため、協働を選択した。その一方で、Fは、個別で、自分の解釈をし、まとめることができたので、協働する必要を、感じなかったのであろう。そのため、授業後半において、自分の考えを、一方向的に主張することに、留まっていた。Fが、熱心に自分の考えを伝えていたため、授業者は介入をしなかったが、単元のどこかの場面で、他者との協働を促し、Fが、自分と異なった解釈を、面白いと思える機会を作れないかと考えていた。

(e) 第3時の全体対話から、解釈するヒントを得るJ

それぞれが解釈する時間が終わった後に、全体で対話を行った。以下がその発話記録の一部である。

Table 31 第3時 全体対話の発話記録①

児童G：私の立場は作者の方で、先生のまぶしいという表現は、とてもいいなと思いました。しかし、作者の方の意味を調べてみると、すがすがしいは気持ちがいいという意味なので、気持ちよく風が流れ込むという意味になり、あかつきは夜明けや明け方の意味です。そしたら、作者の文は昔っぽいです。昔っぽいと思ったのは、あかつきの光とかすがすがしいという言葉です。それに先生のまぶしいくらいは、まぶしくていやというふうに私は感じ取ってしまいました。意味を調べてみると、まぶしいは光が強すぎてまともに見れないので、私は嫌に感じてしまいました。だから作者の方がいいなと感じました。

児童：あー。

児童：確かに先生は（ ）

児童：先生の方は（ ）

児童F：確かにこれ先生やったら、先生の方やったらさあー。作者の人は怒る。

授業者：続いて。

児童H：ぼくは作者の方がいいって思ってて、意味的には、結構似ているんですけど、朝の光とあかつきの光。やけど、物語としては写真などしか使えないのでこう、なんか夜明けと同時に光

が差し込んでみたいな情景が思い浮かぶ方がいいかなあって思って。だからそっちにしました。

全体対話で、Gは、先述したEのように言葉の意味を根拠にしつつ、解釈をしている。また、まぶしいという言葉の意味から、「私は嫌に感じてしまいました」と、自分の語感を表現している。また、Hは「意味的には結構似ている」と言いつつも「夜明けと同時に光が差し込んでみたいな情景が思い浮かぶ方がいい」と、述べている。Hの言う「情景」は、景色と同義で使用していると考えられるが、描写から想像を広げられることを、Hは感じ取り、それに価値があると、Hは感じていることがわかる。これらの発言を聞いた後、Jは、ワークシートに自分の立場の理由をまとめていた。

さらに、授業者が、Gの「気持ちがいい」という発言から、誰が気持ちよくなっているのかを尋ね、それが、大造じいさんの気持ちであることを確認した。その後、「どうして大造じいさんの気持ちがプラスに向いているのか」を問い返した。そのときの発話記録である。

Table 32 第3時 全体対話の発話記録②

授業者：大造じいさんってなんでこのシーン気持ちよくなっているの？

はい、教科書見て。

児童A：今日、戦う日なのに無茶苦茶気持ちいいってなってるのなんでだ？

児童G：えー、あの一、夜明けとともにがんが来るから。

児童：あー。

児童B：がんが来る、がんを勝てそうだからじゃない？

児童：自信がある？

授業者：(考えが)あふれているから、ペアで「なんでこのシーン大造じいさんが気持ちよくなってるの？」どうぞ。

【ペアで解釈を伝えあう】

授業者：なんで気持ちよくなってるの？

児童F：今度こそ、がんの大群に勝てそうだから。

授業者：続いて。

児童L：えーと、今度こそ2匹目のがんを生け捕りにできると思っているから。

授業者：ちょっと違ったよな。言っとること。何やった？

児童：2匹目のがん！

授業者：2匹目って言うのとったよな。1匹捕れてたけど2匹目捕れそう。続いて。

児童G：えーと。さっきのFと同じ感じで、1つ目は今回こそは勝てるっていう自信で、夜明けと同時にがんが来るから、そろそろ始まるみたいな感じで、胸が高まるみたいな。

Fは、「今度こそ」という言葉を使って、大造じいさんの期待感を解釈している。「今度こそ」は、第2時で、出来事の繰り返しを読んでいたFだからこそ、使った言葉なのであろう。また、残雪ではなく、がんの大群という言葉を用いていることから、Fは、大造じいさんと残雪の勝負ではなく、がんの大群との勝負を物語で描いていると、解釈していることがわかる。全体対話において、Jが発言することはなかつ

たが、Table32 の対話を聞きながら、さらに、ワークシートに理由を書き加えていた。Table33 は、第3時のJのワークシートにまとめた内容である。

Table 33 第3時 児童Jのワークシート

あかつきの意味は、よあけという意味で、さすががしくに意味は気持ちよくという意味なのでよあけの光が小屋の中に気持ちよく流れてくるということなので、そっちの方が物語っぽいし、まぶしいくらいにだと、まぶしくて光がいやと思うので作者の方がいい、と思います。

「そっちの方が物語っぽい」という記述は、Fが言っていた作調や、Hが言っていた描写から、想像を広げられることから、物語らしさを、Jなりに感じとったのであろう。また、「まぶしくて光がいやと思うので作者の方がいい」という、Gの発言を基にしつつ、大造じいさんの気持ちと「まぶしいくらい」という表現が、かみ合わないことを述べている。ここから、Jは、情景描写という物語の構造を、理解したことが伺える。

ここまで示してきたように、Jは様々な情報にアクセスしたり、他者の読みに出会ったりして、自分の解釈を生み出した。課題の解釈をするために、学び方や読み方を自分で選択し、Jは、様々な立場の子どもの解釈に触れた。Jと他の子どもとの対話する様子には、休み時間のようなアットホームな雰囲気があった。尋ねたいと思ったとき、聞きたいと思ったときに、すぐに実行できること、尋ねたいと思った内容を、尋ねたいと思った人に、尋ねられることは、解釈を深めるための重要な要素である。その一方で、全体対話において、Jが発言することはなかった。しかしながら、Jの記述した内容から、Jは、全体対話で出会った他者の解釈を基にして、自分の解釈を更新したことがわかる。

Jは、第3時の授業終末で「読みの広場」に「さあいよいよ戦闘開始だということで鳥が相手だけど本気なのが面白かった」と、大造じいさんの心内語を挙げながら、大造じいさんの気持ちについて、魅力をまとめていた。

(f) Gとの対話から、解釈が揺らぐF

第4時では、大造じいさんの人物像と、物語の主題について、解釈を促すために「来年、残雪がぬま地に来たとき、大造じいさんは残雪をうつか、うたないか。」という課題を固定し、それぞれで解釈した。

Fは、「うつ」の立場を選択し、ワークシートに、理由を「またどうどうとたたかおうということはひきょうな手（弱っているときにたおす）を使わず元気なじょうたいでたおしたいと思うからうつと思います」と、まとめていた。ワークシートにまとめ終えたFは、他の子どもに、自分の解釈を伝えに行った。第2時のときのように、そのやりとりは、対話というよりも、Fが、相手に自分の解釈を伝えて、終わるような一方的なものであった。しかし、Gとのやりとりでは、互いの解釈に明確な違いがあったため、他の子どもとのやりとりとは、異なった様子であった。Table34は、そのときの、FとGの発話記録である。

Table 34 児童Fと児童Gの発話記録

児童F：まあ、また戦うと思うのね。

あーあれだ。いいおにで、おにごっこしたらいやじゃん。それといっしょだろ。

【児童G うなずきながら聞く】

児童F：大造じいさんうそつかない性格だと思うから…。

児童 G：確かにそれはそうだと思う。

児童 F：だから、私は撃つと思います。

【児童 G 挙手をして】

児童 G：私は撃たない立場です。理由は堂々と戦おうじゃないか、ひきょうなやり方でやっつけたかあないぞと言っているから。そしたらさ、人間にしか銃は使えないじゃん。だから、銃で撃たないで、なぐりあうんじゃないか。

児童 F：なぐりあう、なぐりあうなんて！なぐりあわんで！

【児童 G 手をぐるぐる回す。児童 F, G ともに笑顔】

児童 G：残雪とはやぶさが戦っている場所あるじゃん。そのとき銃を一回、もう一回握りしめたじゃん。【児童 G 両手で銃を撃つ真似をして】そのとき、銃をまた下した。残雪を撃つのをまだためらっているんじゃないかと思ったからです。それにひきょうなやり方を、仲間をおとりにして撃つとか…。だから、私は撃たないと思う。

児童 F：うーん。でもなあ、戦う戦うって思うんだよなあ。【児童 F なぐる真似をして】

児童 G：戦う、戦うとは私も思っていて、私は…

児童 F：【児童 G の言葉をさえぎって】でもさあ、銃を使うのは、卑怯ではないと思う。卑怯なやり方は、あの一、がんおとり作戦とか、あの一、あの一、タニシばらまき作戦とか、そういうやつだと思うから、たぶん銃使うのは問題ないと思うから。大造じいさんは残雪(おとりのがん?)を使ってさあ。【黒板の挿絵を指さして】大造じいさんはめちゃくちゃ撃てるチャンスがあったのに。

F と G は、それぞれ「うつ」と「うたない」の逆の立場で、解釈をしている。また、発話記録から、F と G の卑怯という概念の認識に、ずれが生じていることがわかる。G の「人間にしか銃は使えないじゃん。だから銃で撃たないで、なぐりあうんじゃないか。」という記述から、G の考える卑怯とは、お互いが、同じ条件で、戦わないことであるということが、推察される。さらに続けて「仲間をおとりにして撃つとか、だから私は撃たないと思う。」と発言しており、大造じいさんの計略自体が、卑怯であると、G が考えていることがわかる。それに対して、その後の F の発言から、計略については、G 同様に卑怯と考えつつも、銃を使うのは、卑怯ではないと考えている。このことについては、おそらく F は、G の発言にあった大造じいさんが銃を使わずに、残雪に挑むのは、現実的ではないと、判断したためであろう。発話記録の最後にある、F の発言があった後、他の子どもが、F に話しかけ、2人の対話は、終わっている。どちらの卑怯についても、大造じいさんにとっての卑怯ではなく、自分たちが、大造じいさんの行動が、卑怯かどうかを判断したものである。そのため、対話によって、互いの卑怯の概念のずれに出会い、その解釈には揺らぎがある。

その後の全体対話で、授業者が問いかけた際、F は一番に挙手し、Table35 のように発言した。

Table 35 全体対話の児童 F の発話記録

ぼくは残雪を撃つ立場で、理由は、また堂々と戦おうということは、次も戦うってことで、堂々っていうのは卑怯な手を使わないってことだから、なのであ、タニシばらまき作戦とか、がんおとり作戦とかそういうやつ、(周りのつぶやきに対して) ひきょうでしょ。作戦だと思っし、なんか、残雪、違う

な、違う何だっけ？卑怯、堂々ってたぶん銃を使って撃つっていうことだから、問題文に残雪を撃つ、撃たないってかいてあるから、それだと多分残雪は、残雪じゃない、大造じいさんは残雪をしとめようとしているから、次の年も残雪を撃とうとするとします。

Fの発言は、たどたどしく、思考を巡らせながら、言葉を紡ぎ出している様子であった。Fの「卑怯、堂々ってたぶん銃を使って撃つっていうことだから」という発言から、Gとの対話を意識した内容であることがわかる。Fの立場は、最初と変わってはいないが、逆の立場であるGとの対話を経て、「戦う」と「しとめる」という2つの言葉に分け、大造じいさんが、残雪にどう挑むのかを表現している。「戦う」行為と、「しとめる」行為の間には、明確な違いがある。その違いとは、大造じいさんが「戦う」という行為に、価値があると考えているのか、「しとめる」ことで、残雪の命を奪うことに価値が考えているのか、ということである。このどちらかによって、Fの物語の解釈の前提が、大きく変わるだろう。

第4時の授業終末に、Fは、「読みの広場」に「また戦おうじゃないかと言っているから大造じいさんと残雪はまた戦うと思います（どっちが勝つんだろう,, ?大造じいさんが勝ったらこの物語終わるよな,, ?）」と記している。「大造じいさんが勝ったらこの物語終わるよな,, ?」というのは、第2時で、Fがワークシートに書いた物語の繰り返しの構造を、意識してのことだろう。Fは、物語で描かれている結末の先も、大造じいさんと残雪の物語は、続いていくことを感じ取っている。文字で表現された物語が終わっても、物語の世界は続いていき、大造じいさんと残雪との間で繰り返される、繰り返しの構造が崩れるときに、物語が終わると、Fは述べているのである。

Fは、これまでの授業とは、異なる相互の解釈のやりとりを行った。そこでの、FとGの対話は、お互いの納得解が、得られるものではなかった。しかしながら、Gとの対話から、Fは、「戦う」と「しとめる」という概念を、分けて考えるようになった。例え、お互いが納得できずに、もやもやしたままで、対話が終わったとしても、そこでの解釈の揺らぎや、ズレによって、解釈を深めるきっかけが、生まれる場合がある。

(g) 自分の問いを選択し、解釈するFと授業者のフィードバック

第5・6時は、物語の魅力について、自由に解釈をし、自分の「読みの広場」をまとめる活動であった。第5時では、FもJも個別で、解釈をまとめ始めた。

Fは、授業中に、「Aのやつを参考にしながら書いている」と発言しており、Aの「読みの広場」を参照しながら、「読みの広場」をまとめていた。Aの解釈を、参照したFは、Figure17で示したように、「読みの広場」に「おそらく大造じいさんが思う卑怯は、弱っているところを倒すということだと思いますが、作戦は結局卑怯なのでしょうか。個人的にはあれはグレイゾーンだと思います。理由は銃を使っていないけど、立派な狩る方法だからです（ちなみに銃を使うのは白）」と、まとめている。

前時では、Fは、大造じいさんの作戦のことを、卑怯であるとしていたが、今回は、逆に「立派な狩る方法」と、表現している。Fが、参照したAの「読みの広場」には、「最初は特別な方法で捕まえることは何の卑怯なことでもない戦法だと多分大造じいさんは思っていました」という記述があった。このAの記述は、大造じいさんの見方から、作戦のことを、卑怯ではないとしたものである。この記述から、Fは、大造じいさんの作戦のことへの見方を、変えたことが推察される。

その一方で、Aは、4場面の大造じいさんの残雪に語りかける会話文から「大造じいさん卑怯は今まで

やってきた戦法全部のことを表すと僕は思いました」と、大造じいさんは、クライマックスの出来事を経て、今までの作戦全てを卑怯であると思うようになったと、解釈をしている。それに対して、Fは、先述した通り、「立派な狩る方法」と言いつつも「個人的にはあれはグレーゾーン」としている。「個人的には」と、あえて記述しているのは、大造じいさんではなく、F自身の見方から、作戦が卑怯かどうかを考えると、Aの解釈に手放しに賛同するのではなく、自分の立場に、揺らぎがあることを表現したと考えられる。

Fは、さらに「残雪は結局大造じいさんと戦いたかったのか」という問いに、解釈をしている。この問いは、Fが、残雪を擬人化して、解釈を行おうとしたものである。物語では、残雪を擬人化して、残雪の視点で、語られているわけではないために、叙述を基に、解釈をすることは難しい。そこで、授業後のフィードバックで、根拠を示しながら、解釈を行ったことは価値づけしつつ、大造じいさんの心情への解釈を促した。

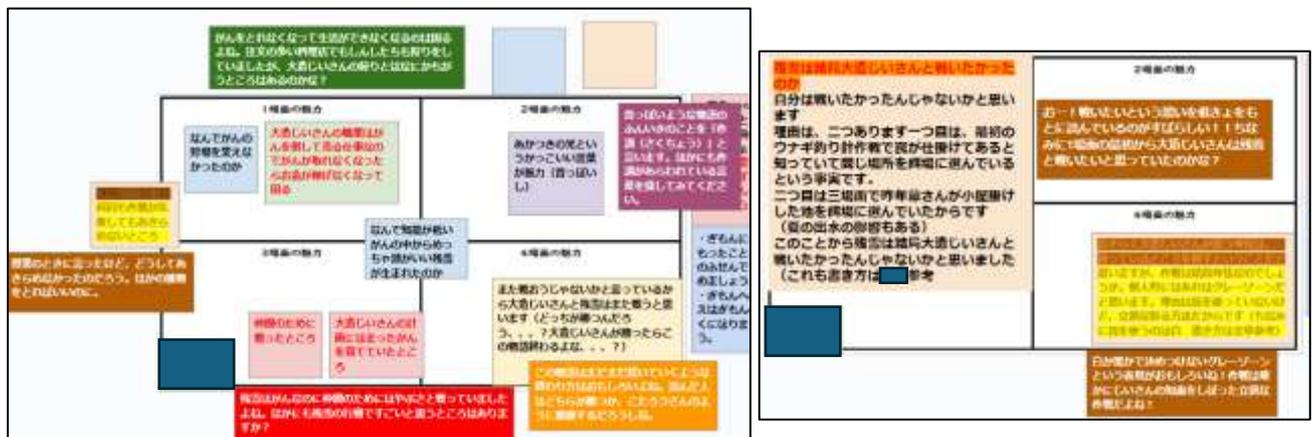


Figure 17. 第6時終了時の児童Fの「読みの広場」

(h) 自分の問いを選択し、解釈するJと授業者のフィードバック

Jは、最初に、第3時で学んだ、情景描写を他の場面でも、見つけようとしたようであった。Jは「184p, 189p, 193p 絵の背景から情景描写だと思います。」と記しており、挿絵の様子から、情景描写であると判断したようであった。この記述だけでは、情景描写を解釈したとは言い難い。そのため、情景描写の叙述と、そこに込められた大造じいさんの心情について、まとめるように促した。

次に、Jは、第4時で解釈した課題について、解釈をし直した。Jは、第4時で「大造じいさんは来年残雪を撃つ」という立場であり、理由を「最後の場面で大造じいさんがひきょうなことはせずにお前をたおしたいと言っていたのでシンプルにじゅうで残雪をたおすと思うからです。」とまとめていた。一方、立場は同じであったが、今回の「読みの広場」には「来年残雪が来たら撃つか撃つたないか？僕は打つと思います。なぜかという最後のおとり作戦ははやぶさが来ただけだから次は打つと思っています。(正々堂々)」と記述している。第4時と比べて、今回は、「最後のおとり作戦ははやぶさが来ただけだから」と、はやぶさの存在を根拠とし、文の末尾には「正々堂々」という言葉を添えている。この記述から、Jは第4時の全体対話を経て、大造じいさんと残雪が1対1で戦うことを、正々堂々であると、捉えるようになったことがわかる。

ることで、情景描写の仕組みを復習させ、言葉にこだわらせながら、解釈を深める機会が生まれたであろう。

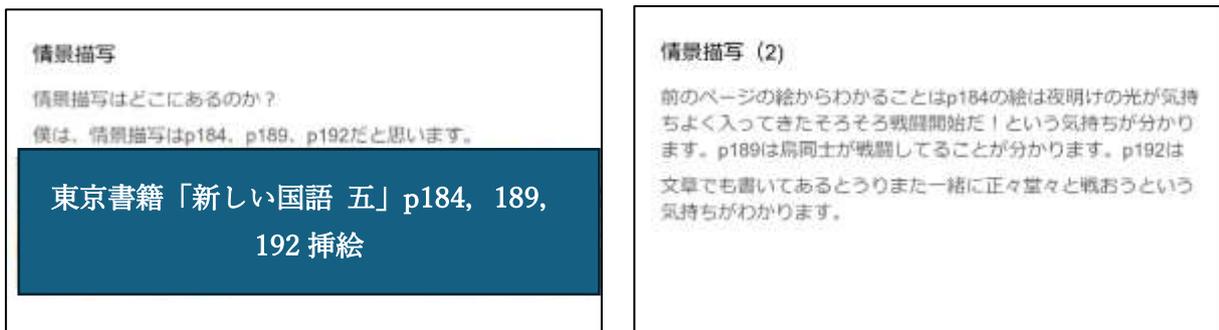


Figure 20. 児童 J のスライド②

(j) 問いと問いをつなげ、解釈を深める F

F は、J と異なり、第 7 時は、すべて個別で解釈をしている。Figure21 で示したように、まず、F は「大造じいさんは結局大造じいさんと戦いたかったのか」という問いを設定し、その解釈を、スライドにまとめていた。これは、前時の授業者の「読みの広場」へのフィードバックを受け、大造じいさんの残雪と戦いたい心情について、解釈をしている。スライドの中で、F は「大造じいさんの残雪と戦いたい気持ちは残雪を仕留めたい気持ちと違い、MAX から変わってないと思います」という記述をしている。F は、「戦いたい」と「仕留めたい」という気持ちを分けて考えている。Table34 で示した、F の第 4 時の全体対話での発言が、この解釈につながっているのだと考えられる。「仕留めたい」というのは、残雪の命を奪うことである。スライドの内容から、F は、大造じいさんの「仕留めたい」という気持ちは変わったとし、「戦いたい」という気持ちは「MAX から変わっていない」としている。ここから、F は、第 4 時の自分の解釈を基にしつつ、大造じいさんの目的が、残雪を仕留めることから、勝負をすることに変容したことを、さらに解釈したことがわかる。大造じいさんが残雪を生かした理由に「残雪ともう戦えなくなるから」と書いていることから、大造じいさんの目的が変容したと解釈していることがわかる。

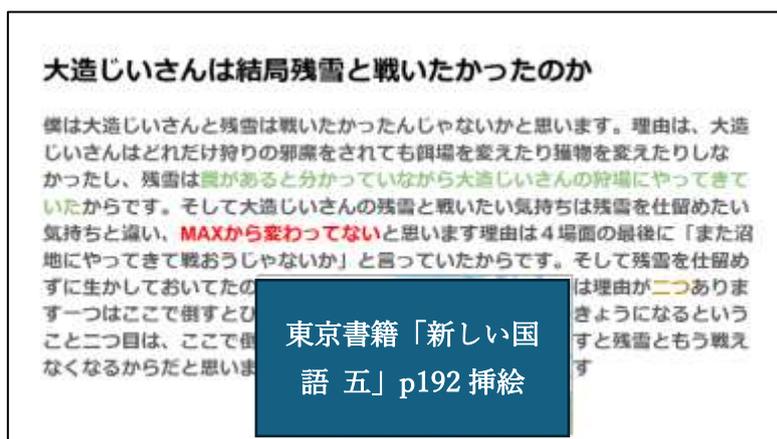


Figure 21. 児童 F のスライド①

さらに、F は次のスライドで、前のスライドの残雪を生かした理由に挙げていた「ひきょう」という言葉に着目し、「大造じいさんにとっての卑怯とは何なのか」という問いを設定した。Figure22 のスラ

イドで、表現されている解釈は、第4時で、「読みの広場」にまとめた解釈の内容と、大きな変化はない。その一方で、第4時の課題「大造じいさんは来年残雪を撃つのか」を解釈し直したスライドでは、「もしそこで弾が残雪に命中したらおそらく大造じいさんは複雑な気持ち(嬉しい、悲しい、もう戦えないなどの気持ち)になって残雪を助けるかそのままにするかの選択にせまられます」と、新しい解釈を加えている。Fは、来年の物語の展開を「大造じいさんの弾が命中したら」と仮定しながら、大造じいさんの心情が「複雑な気持ち」と表現している。人物の心情は、嬉しいや悲しいなど、一言で表現できるものではない。様々な感情が、織り交ざっているものである。Fは、大造じいさんの戦いに勝った嬉しさと、もう戦えない悲しさという相反する感情を抱くという解釈をしている。この解釈は、Figure21のFのスライドから読み取れる「大造じいさんは残雪と戦うことが目的となった」という解釈の軸ができたことで、生まれたものだと考えられる。

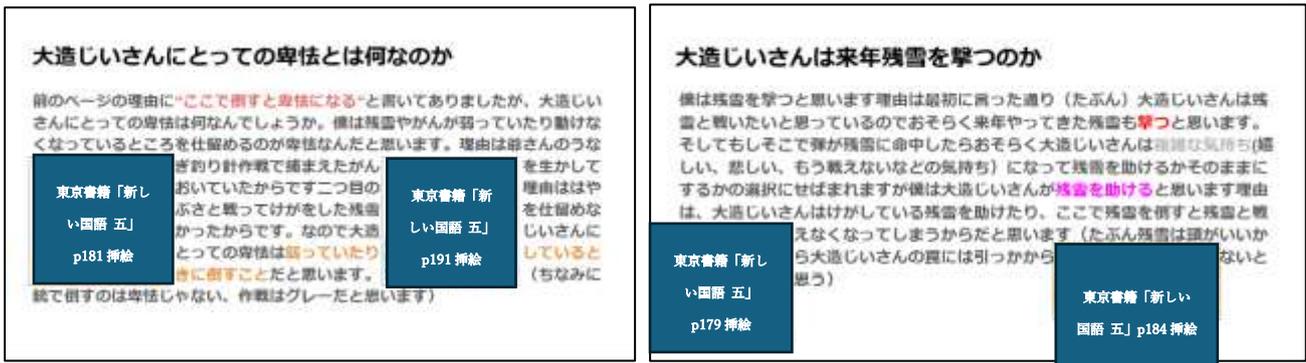


Figure 22. 児童Fのスライド②

(k) FとJの互恵的な協働

第8時の授業冒頭で、Fは、タブレットを持ち、他の子どものところに行き、まとめる内容を決めようとしているようであった。しかしながら、それが決まらずに、自分の席に戻り、昨日、まとめたスライドの文字の色を変える等をしており、しばらく、解釈は停滞しているようであった。その後、Fは、再び席を立ち、数人のまとめを見た後に、Jに声をかけて自分の席に連れていった。Jが、Fのスライドを見ている途中に、Fは「全部やり尽くしたような気がしてさ。」とJに伝えていた。その後、Fは、Jの座席に行き、Jのタブレットを、Jと見た。そのときに、Fは、Jが第8時に新しくまとめていたFigure23のスライドを見て、自分の座席に戻り、新しいスライドをまとめ始めた。

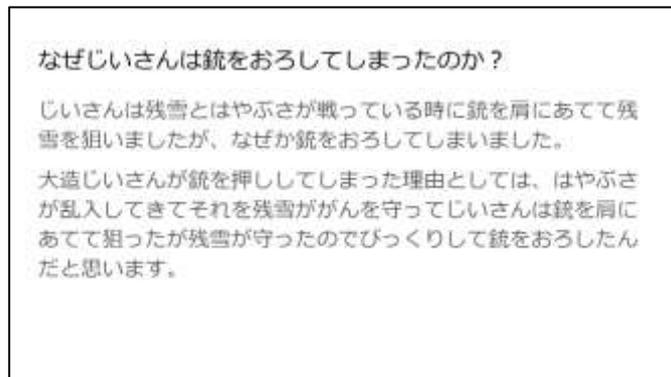


Figure 23. 児童Jのスライド③

一方、Jは、いったんFの席を離れたが、しばらくして、Fのところに戻ってきて、Figure24のFの解釈を見た。Fは、Jのスライドの「なぜじいさんは銃をおろしてしまったのか」という問いを、自分の問いとして設定していた。そして、別のスライドにも、まとめてあった「卑怯」という言葉を用いながら、クライマックスの場面の、大造じいさんとはやぶさと残雪の関係を、「漁夫の利」として表現していた。「漁夫の利」は、第三者が他人同士の争いを利用して利益を得ることであるが、大造じいさんが、はやぶさと残雪の争いの途中で、残雪を撃つことを、Fは「漁夫の利」と見立てたことになる。そして、大造じいさんは、「漁夫の利」になりたくなかったと、Fは解釈している。Fの「卑怯」の認識の中に、漁夫の利は、「卑怯」であるという認識が、加わったことが伺える。

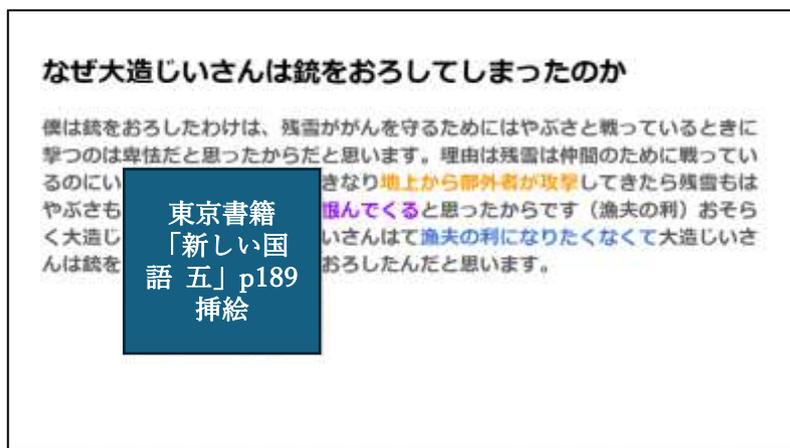


Figure 24. 児童Fのスライド③

Fは、Jに「漁夫の利」の意味を、鳥と蛤の話をしながらか説明していた。Jは、その後、自分の座席に戻り、Figure23のスライドに、記述を書き加えていた。Jは、Fのスライドを見るまで、大造じいさんが銃を下した理由を「はやぶさが乱入してきてそれを残雪ががんを守ってじいさんは銃を肩にあてて狙ったが残雪が守ったのでびっくりして銃をおろしたんだと思います。」と記述していた。これは、大造じいさんが、残雪のおとりのがんを守った行動の意外さに驚き、機会を逃したといった解釈である。このままでは、大造じいさんの内面に目を向けて、解釈をしたとは言い難い。しかし、Jは、Fとの話を終えた後、そのスライドの末尾に「残雪とはやぶさが戦っているときに銃を打って倒したら漁夫の利になるから。」と、Fの解釈を基に、自分の解釈をまとめ直すことができた。Fは、Jの問いを参照し、Jは、Fの解釈を参照したことで、解釈を深めたと言える。JとFは、解釈を深めるための互恵的な関係と言えるだろう。これ以降、JとFの協働する姿が見られるようになった。

(1) これまでに学んだ物語の読み方から、解釈を深めるF

第9時でも、Fは、どのようなことをまとめようか、迷っている様子であった。そこで、黒板に掲示してあった、これまでの授業の課題から選んでみたらどうかと、授業者が伝えた。しばらくして、Fが、授業者を呼び、「やばいんだけど情景描写って何か忘れた。」と伝えてきた。黒板に、「情景描写はどこにある？」という問いが掲示してあり、それを見て、質問してきたようであった。Fに、情景描写の説明をすると、Fは教科書を開いて、情景描写を探し始めた。しばらくして、スライドに、情景描写についての解釈を、まとめ始め、そこから授業の終わりまで、個別で、解釈をし続けた。Figure25は、Fの第9時でま

とめたスライドである。

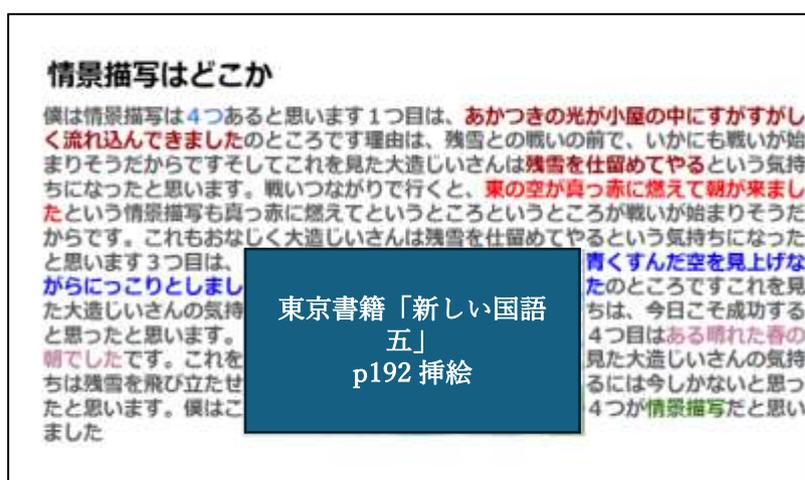


Figure 25. 児童 F のスライド④

F は、叙述から見つけた情景描写を引用し、そこに込められた大造じいさんの心情の解釈を、まとめている。F は、情景描写にそれぞれの表現にあった色に、文字の色を変えていた。「ある晴れた春の朝でした」については、すももの花の色に変えようとしたようであったが、「もも」という表現から、ピンク色に文字の色が変えてあった。F は、情景描写に含まれる色彩表現に注目して、大造じいさんの気持ちを解釈していることが伺える。情景描写という物語の読み方を学ばなければ、これらの言葉や、色に着目することはなかったであろう。物語の解釈は、読み方を学ぶことで、また深まる可能性が生まれる。

(m) 他者との協働を中心に解釈を深める J

一方、J は、第 9 時の開始 10 分程を、個別で解釈をまとめていた。その後、E が J のところに来て、J のスライドについて、質問をし始めた。Table36 はそのときの発話記録である。

Table 36 児童 J と児童 E の発話記録

児童 E：なんで優しいと思うの？

児童 J：うーん。【顔を下げながら】大造じいさんさあ。堂々と戦いたいって言ってたじゃん。残雪はやぶさとの戦いで胸をけがしてしまったじゃん。それで、そのけがが治るまで、あの自分の小屋でかくまってあげてたから優しいと思う。

児童 E：じゃあさあ、来年残雪が来たらさあ、撃つと思う？

児童 J：【間を置かず】撃つ。

児童 E：なんで？

児童 J：だって正々堂々と戦おうって言ってたから戦いたいんだよ。

児童 E：その時には戦いたくなくなるかもしれないよ。

児童 J：だって戦うためにけがを治したし、あの一、休ませてあげたんだよ。

Eは、Figure26のJのスライドについて、質問をしている。Jの「大造じいさんは優しいのか？優しくないのか？」という問いは、大造じいさんの人物像に関わる問いである。大造じいさんの性格を、優しいと、解釈する子どもは、他にもいた。Jも同様に「冬の間大造じいさんが小屋の中に入れて世話などをしてあげていた」ということを、根拠に挙げて、大造じいさんの性格を優しいと、解釈している。大造じいさんの4場面の行動のみを、根拠にしているのであれば、人物像の解釈が深まったとは言えない。なぜなら、Fが、解釈したような大造じいさんの心情や、目的の変容等も、根拠にしつつ、物語を俯瞰して、解釈できていないためである。Jは、Eとの対話の後、4場面の大造じいさんの行動に加えて、「あと残雪もけがが治ってからまた戦おうと言っていたのでそれが正々堂々戦いたいのかなと思いました。」という根拠を書き加えている。Jは、Eとの対話で、4場面の大造じいさんの行動と、クライマックスの出来事との関連を見出し、解釈を加えたと推察できる。

大造じいさんは優しいのか？優しくないのか？
僕は、大造じいさんは優しいと思います。
なぜかという大造じいさんは胸をくれないに染めた残雪を冬の間大造じいさんが小屋の中に入れて世話などをしてあげていたので大造じいさんは優しいと思います。あと残雪もけがが治ってからまた戦おうと言っていたのでそれが正々堂々戦いたいのかなと思いました。

Figure 26. 児童Jのスライド④

さらに、Eは「来年残雪が来たらさあ、撃つと思う？」と尋ねていた。それに対して、Jは「だって戦うためにけがを治したし、あの一、休ませてあげたんだよ。」と、自分の解釈を基にして答えていた。ここで、Eに問われたことや、JがEに答えた解釈は、Jがスライドにまとめている内容であった。Eとの対話の後、Jは、Figure27のスライドをまとめている。Jは「どっちも体の状態がいい状態で戦いたかったのかと思ったので来年は撃つと思います。」と、Eとの対話で話していない内容も、まとめている。Eとの対話の中で、「正々堂々」についての認識を解釈し直し、お互いが万全の状態で行うことが「正々堂々」であると、解釈を深めたことがわかる。

来年残雪が来たら撃つのか？撃たないのか？
僕は、撃つと思います。
なぜかというじいさんは最後のページで正々堂々一緒に戦おうと言っていました。それに残雪ははやぶさとの戦いでけがをしてしまって、そのけがが治るまで小屋で休ませてどっちも体の状態がいい状態で戦いたかったのかと思ったので来年は撃つと思います。

Figure 27. 児童Jのスライド⑤

その後、Jは、教室を歩き回り、他の子どもに魅力をきいてまわっていた。そして、自分の席に戻

り、Figure28のように、最後のスライドをまとめ始めた。そこには「大造じいさんは最終的にライバルのような関係になってまた戦おうと言って残雪の飛び立った姿を見守っていたのが魅力だと思います。」と記述されていた。「関係」と、Jが表現したように、このスライドは、大造じいさんと残雪の関係について、解釈したものである。Jが、「最終的に」と表現したことから、大造じいさんと残雪の関係が、物語を通して、変容したことを、Jは解釈している。さらに、その関係を「ライバル」という言葉を使って、表している。この「ライバル」という関係について、授業者が、Jに尋ねてみると、Jは、日常生活における自分が考える「ライバル」の存在について、語っていた。Jのこれまでの日常生活の経験と、大造じいさんと残雪の関係をつなげながら、「ライバル」という言葉を選んだのであろう。このように、他者の解釈に触れたり、日常生活の経験と物語で描かれたことを照らし合わせたりすることで、解釈は深まっていく。

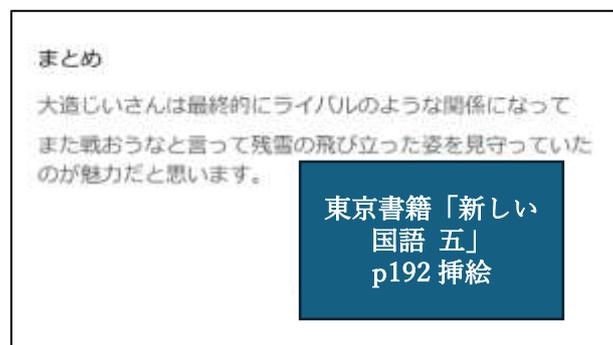


Figure 30. 児童Jのスライド⑤

(n)自分の問いや、解釈する方法を選択することで、解釈を深める

ここまで、FとJの、物語への解釈を深めていく過程を示してきた。単元の前半では、「課題固定型自己選択学習」で、物語の構造や読み方について、学んだ。課題への解釈は、授業が終わったから、完結したわけではない。むしろ、「課題固定型自己選択学習」で解釈した経験は、それぞれの子どもが、さらに解釈を深めていくための、きっかけである。FもJも、「問い選択型自己選択学習」で、第2・3・4時において、全員で解釈した課題を、改めて解釈し直し、新たな解釈を生み出している。このとき、FやJにとって、授業者から提示した課題から、自分の問いへと、変化したと言えるだろう。

また、「問い選択型自己選択学習」において、Fは、主に個別で、Jは、主に協働で、解釈する方法を、多く選択した。自分で、物語の叙述と向き合って読みたいとき、物語について対話したいときなど、子どもたちそれぞれの「したい」が生まれたタイミングに、それを実行できることは、子どもたちの解釈を深める動きを促進させる。特に、物語を読むうちに、子どもたちそれぞれが考えたい問いについて、解釈する機会が重要である。この機会があることで、多様な見方から、あるいは、多様な読み方から、様々な解釈が、教室に生まれる。それらの解釈に触れたり、対話したりすることで、また、自分の解釈を見つめ直し、深まっていくのである。このように、「自己選択学習」は、子どもたちにとって、解釈を深めるための機会を生み出す。

ここまで、4.1と4.2で、検証授業の実際を示してきた。ここで記したことは、先述した検証授業の手立てや、授業中の教師のアプローチを、どのような意図で、行ったのかを示すとともに、それによって、見られた子どもの姿の記録である。そのため、記録の中には、教師が指導をしたものの、結果的に子ども

をよい方向に導けなかったものもある。必ず、正解になる手立てや、アプローチはなく、発達段階や子どもの学習内容の習熟度等、子どもの実態に合わせて、教師が、即時的に方法を判断する必要がある。

重要なのは、「『サイクルシート』で計画を立てる」や「『学び方カード』を示す」等の具体的な方法でなく、教師の見取りから、授業で、子どもたちの選択や決定の機会を追求し、保障することである。このような見方で、授業について、考えていくことで、子どもたちが自律して学び続ける姿の実現につながるであろう。

4.3 メタ認知活動尺度の結果

Table37 は、メタ認知活動に関する 15 項目の、9・11月の事前・事後調査における評定平均値を、示したものである。

9月の事前調査と比較して、事後調査では、9項目において、評定平均値の上昇が確認された。全項目の評定平均値は、事前調査の 3.13 から、事後調査の 3.21 へと 0.09 ポイントの向上を示した。すべての項目の中で、最も大きい上昇を示したのは「授業の途中で、わからなくなったら、『どこでわからなくなったのかな』とふり返っている」の 0.44 ポイントの上昇であった。

11月の事前調査と比較して、事後調査では、7項目において、評定平均値の上昇が確認された。全項目の評定平均値は、事前調査の 3.17 から、事後調査の 3.19 へと 0.02 ポイントの向上を示した。すべての項目の中で、最も大きい上昇を示したのは「授業のはじめに、めあてを書いた後で、『これはできる（わかる）ようになりたい』というもくひょうをもっている」の 0.39 ポイントの上昇であった。

Table 37 メタ認知活動尺度の評定平均値の変化

n=18	9月		11月	
	事前	事後	事前	事後
授業のはじめに、「前の時間に、僕（私）はどこまでできていたかな」と思い出している	2.83	3.06	3.00	2.89
授業のはじめに、めあてを書く前に、今日することを自分で考えている	2.67	3.00	2.94	3.06
授業のはじめに、自分がわかっていることは何で、まだわかっていないことは何かを考えている	3.06	3.00	3.00	2.94
授業のはじめに、めあてを書いた後で、「これはできる（わかる）ようになりたい」というもくひょうをもっている	3.17	3.17	3.11	3.50
授業のはじめに、めあてを書いた後で、「こたえはどうなるのかな」や「どうやったらできそうかな」と考えている	3.33	3.50	3.39	3.11
授業の途中で、ノートや黒板を見ながら「ここまでわかっているかな」とたしかめている	3.33	3.17	3.00	3.17

授業の途中で、「どんな方法で考えたらいいのかな」と考えている	3.39	3.44	3.50	3.44
授業の途中で、わからなくなったら、「どこでわからなくなつたのかな」とふり返っている	2.78	3.22	3.17	3.11
授業の途中で、わからなくなったら、ちがう考え方や解き方をためしている	3.44	3.44	3.33	3.39
授業の途中で、自分の考えとくらべながら友だちの考えを聞いている	3.50	3.33	3.44	3.44
授業のおわりに、めあてで書いたことができた(わかった)かどうかをふり返っている	3.39	3.39	3.17	3.22
授業のおわりに、「自分の考えがどんな風変わったかな」と考えている	2.89	2.78	2.94	3.11
授業のおわりに、新しくわかったことが何かをたしかめている	3.11	3.28	3.22	3.22
授業のおわりに、「友だちの意見を聞いてわかったことがあるかな」と考えている	3.06	3.33	3.33	3.22
授業のおわりに、次の時間に行きたいことを考えている	2.94	3.11	3.00	3.06
平均	3.13 (0.50)	3.21 (0.66)	3.17 (0.53)	3.19 (0.68)

※()内はSD

4.4 国語科の物語の学習についての質問紙の結果

4.4.1 学習方略に関する項目の評定平均値

Table38 は、学習方略に関わる全12項目の、評定平均値をまとめたものである。

6月に実施した質問紙では、調査の事前指導前①に比べ、指導後②の平均評定値は、0.09ポイント上昇した。その一方で、9月検証授業前③では、②に比べ0.01ポイントの上昇と、ほとんど変化はない。そして、授業後④では③に比べ、0.11ポイント上昇した。11月の検証授業前⑤では、④に比べ、0.10ポイント下降した。11月の検証授業後⑥では、⑤に比べ0.17ポイント上昇した。

事前指導の実施前①と、11月検証授業実施後⑥の評定平均値を比べると、0.30ポイントの向上を示した。

Table 38 学習方略に関わる全12項目 評定平均値

6月(n=17)		9月(n=18)		11月(n=18)	
①	②	③	④	⑤	⑥
3.08	3.19	3.20	3.31	3.21	3.38
(0.51)	(0.48)	(0.48)	(0.44)	(0.47)	(0.47)

※()内はSD

4.4.2 学習方略に関する項目の回答の変化

学習方略の選択の変化を分析するために、各児童の回答の合計スコアの変化と、回答した項目内容の

変化の関係に着目した。合計スコアの上昇は、学習方略の使用が増えたと判断し、合計スコアの下降は、学習方略の使用が減ったと判断した。さらに、肯定的に回答が変化した項目数が、否定的に回答が変化した項目数より、上回った場合は、使用する学習方略の種類が増えたと判断した。一方、否定的に回答が変化した項目数が、肯定的に回答が変化した項目数より、上回った場合は、使用する学習方略の種類が減ったと判断した。Table39は、合計スコアの変化と回答した項目内容の変化の関係を、類型化したものである。

Table 39 合計スコアの変化と回答の変化の類型

類型の番号	条件		意味づけ
	合計スコアの変化	回答の変化	
①	上昇	+>-	より多く、多様な学習方略を使用するようになった。
②	上昇	+<-	より多く、特定の学習方略を使用するようになった。
③	上昇	+=-	より多く学習方略を使用した。学習方略のばらつきは変わらなかった。
④	下降	+>-	学習方略の使用は少なくなったが、多様な学習方略を使用するようになった。
⑤	下降	+<-	学習方略の使用は少なくなり、特定の学習方略を使用するようになった。
⑥	下降	+=-	学習方略の使用は少なくなったが、学習方略のばらつきは変わらなかった。
⑦	変化なし	+=-	学習方略を使用、学習方略のばらつきは変わらなかった。

※+は肯定的に回答が変化した項目数 -は否定的に回答が変化した項目数

Table40は、Table39で示したそれぞれの類型の6・9・11月の児童数である。6月では、様々な類型の子どもがいたが、9月になると、①の「より多く、多様に学習方略を使用するようになった」グループが11人、⑤の「学習方略の使用は少なくなり、特定の学習方略を使用するようになった」グループが5人となっている。⑦の「学習方略を使用、学習方略のばらつきは変わらなかった。」グループの2人については、合計スコアが、事前調査と事後調査で満点であったため、変化がなかった。

11月の類型は、9月に比べ、①グループが、9人で1人減少した。⑤グループは、3人で2人減少し、⑦グループが5人であり、3人増えている。⑦グループの5人中3人は、合計スコアが、事前調査と事後調査で満点であったため変化がなかった。

Table 40 合計スコアの変化と回答の変化の関係による各類型の児童数

類型の番号	6月(n=17)	9月(n=18)	11月(n=18)
①	5	11	10
②	3	0	0
③	2	0	0
④	3	0	0
⑤	1	5	3
⑥	2	0	0
⑦	1	2	5

4.4.3 動機づけに関する項目

Table41 は、国語科の物語についての質問紙のうち、動機づけに関わる全4項目の、評定平均値をまとめたものである。9月の検証授業では、事前調査の3.29から、事後調査の3.40となり、0.11ポイント上昇した。11月の検証授業では、事前調査の3.32から、事後調査の3.44となり、0.12ポイント上昇した。

Table 41 動機づけに関わる項目の評定平均値の変化

項目	9月(n=18)		11月(n=18)	
	事前	事後	事前	事後
自分の考えをまとめることは、やらなければならないことだからする。	3.28	3.39	3.33	3.61
自分の考えをまとめることは得意だ。	2.94	3.22	2.94	3.17
自分の考えをまとめることは、勉強以外のときでも大切に役に立つ。	3.39	3.33	3.56	3.56
自分の考えをまとめたり、なかまと話したりするのがおもしろい。	3.56	3.67	3.44	3.44
評定平均値	3.29 (0.23)	3.40 (0.16)	3.32 (0.23)	3.44 (0.16)

※()内はSD

4.5 解釈の深まりのテストの結果

Table42 は、解釈の深まりのテストの評価の変化を、集計したものである。

9月の調査では、事前調査で、1名の子どもが欠席したため、17名の結果をまとめたものである。評価が上昇した子どもは、4人であった。9月のテストの課題は、「注文の多い料理店」を読んで見つけた物語のおもしろさ、疑問に対して自分の解釈をまとめるものであった。回答は、Figure7(3.4.3参照)で示したように、複数記述できるようにし、回答する数は、子どもに委ねていた。前後のテストの回答数を比較すると、ほとんどの子どもが多く回答をするようになっていた。しかし、ある児童の回答を、例に挙げると、物語のおもしろさに「風がどうとふいてきてオノマトペがいっぱいかいてあるということ」と記述し、理由に「風がふいてきて本当に木がゴトンゴトンになっていることが気になったからおもしろい」などオノマトペの「ゴトンゴトン」からどのようなことを想像し、「気になった」ことは何か、記述されていないなど、具体性に欠けるものが多かった。

11月の調査では、評価が上昇した子どもは、8人であった。11月の課題は、「大造じいさんとがん」を読んで、見つけた物語の魅力と、その理由をまとめるものであった。評価が上昇した子どもは、8人であった。11月の回答で、ある子どもは、物語の魅力を「大造じいさんが残雪を逃した所」と書き、理由に「大造じいさんは残雪をうてる所だったのに大造じいさんはおれはひきょうな手でたおそうとしてしまったと言い、大造じいさんは残雪に堂々と戦おうじゃないかがかっこいいと思ったので魅力だと思いました。」と記述していた。この子どもの回答のように、具体的な本文の叙述を挙げながら、そこに表現されている登場人物の行動等に対して、自分の想像したことや、価値判断した解釈をまとめるものが多くなった。

Table 42 解釈の深まりのテストの評価の変化

	上昇	変化なし	低下
9月(n=17)	4	12	1
11月(n=18)	8	8	2

5 考察

5.1 本研究の成果

本研究の目的は、「自己選択学習」を学習形態とした物語の授業づくりを行うことで、子どもが学習をより調整するようになり、解釈が深まることの効果を、明らかにすることであった。

第1に、学習の調整に関する効果について述べる。メタ認知については、Table36で示したように、9月と11月の検証授業後、ともにメタ認知的活動尺度の評定平均値が、上昇した。このことから、検証授業で、実践した「自己選択学習」は、子どものメタ認知的活動を促進する効果が、示唆された。ただし、11月の評定平均値の上昇は、9月に比べ、小さかった。後述する学習方略の質問紙の結果と比較しても、効果は限定的である。この要因として、11月の検証授業は、感染症等のため、単元の全10時間の実施が、集中的に行えなかったことが考えられる。2回の検証授業前に、実施した9月の事前調査と、検証授業後の11月の事後調査を比較して、上昇した項目は、「授業のはじめ」と「授業のおわり」の項目が多かった。これは「サイクルシート」による計画を参照することによって、自分の成果や、学び方を振り返る子どもが多くなったことが伺える。これらの計画の参照、成果や学び方の振り返りは、子どもたちがそれぞれの学習について、メタ認知する機会となり、このことが、メタ認知的活動を促進させたと考えられる。

続いて、学習方略に関する効果について述べる。Table38で示したように、6・9・11月の事前調査と比較して、事後調査の平均評定値は上昇した。このことにより、検証授業で実践した「自己選択学習」は、子どもの学習方略の使用を促したことが示唆された。9月の事前調査の平均評定値は、6月の事後調査に比べ、ほとんど変わらなかった。これは、7・8月の夏季休業期間によって、学習方略を意識して、学習に取り組む機会が減少したことが、影響したと推察される。その後、11月の事前・事後調査では、平均評定値の上昇が見られる。これらのことから「自己選択学習」において、学び方の明示的な指導や、学び方へのフィードバックは、学習方略の使用を促す傾向にあることが推察される。一方、個別の合計スコアの推移に、目を向けてみると、合計スコアが減少していたり、否定的に回答が変化した項目があったりする子どもがいた。否定的に回答が変化することは、該当の学習方略を使用しなくなったことを意味する。例えば、Jは、9月の質問紙で合計スコアは、事前調査に比べ、事後調査では6ポイント上昇していた。しかしながら、すべての回答が肯定的に変化したわけではなく、否定的な変化が、2項目あった。否定的な変化のあった項目は「⑥自分の考えとくらべながらなまの考えを聞いている。」「⑩授業のおわりに、めあてや問いに対して自分の考えがまとめられたかどうか、どのようにまとめたかを振り返っている。」であった。この否定的に回答が変化したことは、学習者が自分に適した学習方略を選択する動きであると考えられる。

Table39で示したように、6月で、様々な学習方略の使用に、様々な傾向が見られたが、9月では、類型①「より多く、多様な学習方略を使用するようになった」子どもが増え、様々な種類の学習方略を、より使用するようになったことがわかる。そして、11月では、類型①の子どもの数はほぼ変わらず、質問

紙の前後の合計スコアが、満点となることで、類型⑦「学習方略を使用、学習方略のばらつきは変わらなかった」の子どもが増えたことから、学習方略について理解したり、自分で選択したりすることで、その使用が促されたことが言える。また、類型⑤「学習方略を使用は少なくなり、特定の学習方略を使用するようになった」子どもたちは、自分にとって、適した学習方略は、継続して使用し、それ以外の学習方略は、使用しなくなった可能性もある。Jは、振り返りで「自分にピッタリな計画を見つけて学びたいです。」
「もういい学び方はできたし今日とこの前の学習みたいに自己採点が◎になるように注文の多い料理店が終わっても続けたいです。」と記述していた。Jは、自分に適した学び方を見つけ、学習の調整が、うまくいったことへの手応えを、表現したのであろう。

動機づけに関する効果を述べる。Table41で示したように、9月と11月の検証授業後、ともに動機づけの評定平均値が上昇した。このことから、検証授業で実践した「自己選択学習」は、子どもの動機づけを促したことが示唆された。Table11のAの振り返りにあるように、「自己選択学習」において、自分で学習計画を立て、学び方がうまくいったかどうかを振り返ることで、自己効力感を抱き、次の学習への動機づけにつながっていく。また、Gのように、仮に自分の立てた計画が、良い結果をもたらさなかったとしても、自分の学び方のどこに原因があったのか、どのように学び方を選択し直せば、うまくいきそうなのかをわかっていれば、動機づけは失われず、学習を調整するための、意味のある失敗となる。

第2に、物語の解釈を深める効果を述べる。4.5で示したように、解釈の深まりのテストのループリックの評価に、一定の向上が見られたことから、効果があったことは推察されるが、解釈の深まりの一面が見られたに過ぎない。Figure8で示した、Aのスライドの中に「今回はその中でも自分が好きな要素をまとめました」という記述がある。授業者の敷いたレールのみで、物語を解釈する授業では、Aの言う「好きな要素」を自分で選択し、解釈を深める機会は限られていたのではないかと推察される。「自己選択学習」では、自分の読みたい場面・文・言葉から、解釈を深める機会を得ることができる。Figure9・10・11のAの、スライドに見られた自分の選択した問いに解釈をし、さらに、その解釈から、次の問いを生み出すサイクルは、物語における探究的な学びの現れであろう。そして、このサイクルを繰り返すうちに、Aは、Figure12の記述にあるように「一言一言が奥深く、その言葉がまた面白いです。」と1つ1つの言葉に凝縮された物語世界の想像を広げることで、その言葉がもつ機能に、おもしろさを感じるようになった。さらに、Aが「1つの考えを思いつくことで『じゃあ最終的にはどうなったのか、その次はどうなったのか』」と記したように、解釈を深めていくことに終わりはなく、物語の世界への解釈を深める探究は、続いていく。このような子どもの姿が、立ち現れたことが、「自己選択学習」の解釈を深める効果であると言えるだろう。

また、11月の検証授業では、FとJの解釈を深める過程から、教師から提示された課題に、解釈することをきっかけにして、自分の問いとして解釈をし直し、深めていく姿が明らかになった。Fが、他者の解釈を聞いてみたいと思ったとき、Jが、他者の問いをきっかけにし、1人で解釈を行いたいと思ったとき等、子どもたちの「したい」というタイミングで実行できることも、解釈を深めるためには、重要である。また、それぞれの興味を基に、それぞれの見方や読み方で、物語を読む機会があることで、教室でより多様な解釈は生まれ、さらに解釈を深める機会が増えるのである。

5.1.2 本研究の成果のまとめ

以上のことにより、本研究の検証授業で行われた「自己選択学習」により、子どもが学習をより調整す

るようになったと言えるだろう。特に「自己選択学習」で、子どもが自らの学び方を選択しながら、学習を行い、学び方を振り返るサイクルを繰り返すことで、自分に適した学び方を見つけていく子どもの姿が明らかになった。また、自分の学び方の振り返りによる成果の自覚が、次の学習の動機づけにつながることも「自己選択学習」の効果として挙げられる。さらに「自己選択学習」によって解釈を深める子どもの姿が明らかになった。「自己選択学習」によって、子どもが読みたい場面や文や言葉を選択し、解釈をする機会を保障することで、自分の問いによって、様々な見方で、物語の世界への解釈を深められる可能性があると考えられる。

5.2 「自己選択学習」で大切にしたいこと

最後に、本研究の「自己選択学習」の検証授業を終え、「自己選択学習」を実践するうえで、大切にしたいと感じたことを述べておきたい。

結論をまず述べると、「子どもたちの『したい』という思い」を尊重することである。子どもたちは、学習の中で、様々な「〇〇したい」という思いを抱く。この思いを抱いたタイミングを逃さずに、実現できる環境に、教師が整えておくことが大切である。環境とは、「ヒト」「モノ」「コト」(1.3.1 参照)である。検証授業において、子どもたちの「したい」がすぐに行動に移せるように、3つの環境を、子どもたちが選択できるようにした。「ヒト」と「モノ」については、これまで自分が行ってきた授業でも、子どもたちが選択できるようにしてきたが、「コト」に当たる問いについては、教師主導で発問し、それに対して解釈をする授業を行ってきた。そのときのことを振り返ってみると、自分の心の底には、子どもたちに問いを委ねては、教科の本質に通じた学びにならないであろうという思いがあったように思う。ただ、問題意識はそのころからあった。子どもたちの解釈が、自分の予想のうちに、収まってしまっていたことを感じていたからである。授業のねらいとする教科内容は、価値づけしやすかったものの、子どもたちの解釈を収束させて、単元を終えていたように感じていた。自分の目指していた物語の授業とは、子どもたちそれぞれの個性から生まれてくる解釈が、ぶつかり合い、また、それぞれに新たな解釈が生まれてくるものである。それが、教科内容を学ぶことのみで留まってしまっていたように感じていたのである。

本研究の検証授業では、その問題意識と向き合うために、4.1と4.2で示したように、子どもたちが問いを選択しながら、解釈を深めていく活動を行った。この活動を行うに当たり、授業に身を置きながら、どう子どもたちに関わり、支援をしていくか、迷いが生じた。子どもたちが生み出した問いを尊重しながらも、教科のねらいにも通じた解釈もしてほしい。そのような矛盾したような思いがあったからである。このような思いを抱きながら、子どもたちが、自分のペースで、それぞれの問いに向かって、解釈をするとき、教師の出場はいつなのか、模索をしていた。やがて、「問いが、文章を読むことで解釈可能なものなのか。」を判断し、そうでない場合は教師の出場とした。日常生活の読書ではなく、国語科で物語を扱う以上、言葉から想像を広げ、言葉の認識の多様さを学ぶことは不可欠だからである。「言葉から」の原則を失っては、解釈ではなく、ただの妄想になってしまう。このように、言葉から解釈が不可能な問いについて、読もうとしているときには、教師の出場とした。一方、支援の方法は、できる限り、子どもたち自身が生み出した問いが価値のないものだと感じないように、また、子どもの読みのベクトルを、大きく変えないように、支援を行った。具体的には、子ども自身の問いを基にしながらも、見方を変える問いかけを行うことで、解釈が深められるように誘った。例えば、「どうして残雪はこんなにも賢いのか」という問いを持った子どもが検証授業でいた。この問いを解釈しようとしても、残雪の生い立ちが物語で描

かれていないので、言葉から解釈はできない。そこで、「残雪の賢さがわかる場所はどこ？」等と問い返すことで、言葉へ意識を向かわせ、言葉から人物像を解釈できるようにした。

また、授業者として、様々な困難に直面した。上述した教師の出場や支援の方法もそうであったが、特に困難であったのは、見取りであった。学級は、18人であったが、それぞれの問いによって、読みのベクトルは、異なった。最初、授業中に、それぞれの子どもが、どのような解釈を行っているのか、あるいは、どのような支援が必要なのか、見取ろうとしていた。授業者の未熟さもあったが、見取りの時間が、全く足りなかった。全員を見取ろうとして、浅い見取りになってしまっており、子どもたちの解釈の深まりへの手応えが、感じられなかった。そこで、1時間の授業で、全ての子どもを見取るのではなく、2時間で、全ての子どもを見取ろうと考えを変えた。そして、授業中に子どもたちが解釈を加筆していく「読みの広場」や、成果物を基に、授業後に見取りを行った。その見取りで、支援が必要なのか、自走していきけるかを判断し、授業中に見取りの軽重にもつなげた。また、それぞれの問いや解釈に、フィードバックを行った。授業後に見取りとフィードバックは、一人一台端末により、時間が短縮された感覚はあったものの、時間がかかるのは、事実である。しかし、検証授業を振り返ってみると、この授業外での見取りとフィードバックが、子どもたちの学習の成果につながっていたことは、明らかなのである。

見取りにおいて、重要なのが、「子どもを見る目」と「教科の本質の理解」である。子どもを見るとは、子どもが、今どのような状態なのかを理解するだけでなく、子どもにとって、目の前の問いや環境、直面している困難さ等が、どう「見えているか」を理解することも重要である。子どもたちの目には、どう「見えているのか」を理解するためには、生活背景等を含めた子ども理解が必須である。本研究では、事前指導を合わせて、3単元の全26時間、授業を行うことになった。1学期の事前指導では、それぞれの子どもが、どのように考え、どのように行動しようとしているのか、見えづらかった。しかし、授業後に、子どもたちの姿について、学級担任と話すうちに、徐々に、どのようなことを考えようとしているのか、どのようなことをしたいと思っているのか、どのような関わりが、その子にとって、心地よいのか等が、想像できるようになってきた。もちろん、学級担任と比べて、子ども理解は遠く及ばず、あくまでも、限られた授業での関わりだけではあるものの、子どもたちを知ろうとする姿勢は、重要であると感じた。

また、「教科の本質の理解」がなければ、見取りから支援につなげることが難しい。そもそも、授業者の見取りを、充実したものにするためには、教材分析が鍵となる。教材分析を、教科の本質という見方・考え方から、行わなければ、授業で何を見取るのかが、明確にならない。このような状態で、授業者が見取りを行えば、見取りは、表層的なものに留まり、支援が、教科のねらいを達成するためのものにならなくなる。その上、支援は、正解を教えるのではなく、自律して学ぶことのできるようになる足場がけである。つまり、物語の授業に当てはめれば、「子どもがどのような物語の構造を基に、解釈を行っているのか」や「どのような物語の構造を基にすれば、解釈を深められるのか」を理解・判断し、どのような問いかかけをするか、決定するということである。このような見取りと支援が、授業という動的な営みの中で、即時的に求められる。そのため、「教科の本質の理解」は、見取りにおいて、重要なのである。「自己選択学習」では、これまでよりも、個に応じた指導に充てることのできる授業者のリソースは、確実に増える。そのリソースを、効果的に使うために「子どもを見る目」と「教科の本質の理解」は必須である。

検証授業では、「問い選択型自己選択学習」と分類した授業は、子どもたちが、単元のめあてとする言語活動をやり遂げるために、自分で計画を立て、振り返ることを繰り返すことで、学習をしていった。子どもたちにとって、問いや学習方法、時間配分等、様々な選択の機会があった。ここでも、困難はあった。

子どもたちに選択を委ねたとき、授業者の目から見たときに、失敗しそうな計画を立てていたり、学びから逸脱したりする姿があったからである。当初、このような姿が見られたとき、次の授業の初めに、「○○してはならない」といった、そうならないような働きかけを、子どもたちにしていた。しかし、振り返ってみると、子どもたちが失敗しないように、立ち回っていたのは、失敗の価値を、自分が理解できていなかったためであった。失敗の価値に気が付いたのは、子どもたちの振り返りで、失敗したことを見つけ返して、その失敗から、次の時間ではどうするかを綴っていたのを、目にしたときである。頭では理解していたつもりではあったが、この失敗こそが、調整の機会であり、失敗の機会を生むことができたのは、子どもたちが選択したからこそである。これまで、この失敗の機会を奪い、失敗をしてはいけないものだと、子どもたちに刷り込んでいたのではと、自戒した。

授業者としては様々な困難に直面しつつも、子どもたちは自分たちで選択することを肯定的に捉えているようであった。授業後に、自由記述で感想を問いかけたところ、課題解決で行き詰まったとき、他者と協働できることの良さを綴っている子どもが多くいた。単元のめあてとなる言語活動は、一人一人が完成させなくてはならないものであるが、個別の活動に終始することなく、協働的に課題解決に臨む姿が見られた。協働的に学ぶとき、それぞれの問いへ解釈をしているため、自分の問いとは、違うものについて考えることになる。このようなとき、自分とは関係がない問いだと捉えるのではなく、他者の問いにも興味を持って、考えていた姿が印象的であった。それぞれの興味は違っていただけで、その多様さにおもしろさを感じていたのではないだろうか。このような姿勢が、個別的な学びと協働的な学びをつなげる授業で重要であると感じた。

また、自分たちが選択した問いについて、解釈をする「熟」を感じた。授業者から見て、それぞれの物語の解釈の深さを、比較すれば、個人差はある。しかしながら、それぞれの初発の解釈と、その後にとめた解釈を比較すると、新しい見方・考え方による深まりが見られた。深まりとともに、これまでの自分が行ってきた授業よりも、子どもたちそれぞれの見方・考え方が表れているように感じた。これは、授業者の意図した見方・考え方に留まらず、自分の見方・考え方から、興味を持ったことを表現する機会があったからではないだろうか。

本研究における「自己選択学習」の授業や、それに関わる支援の方法等を、最適なものと断定して、提案しているのではない。むしろ、単元の展開や、子どもたちに学びを委ねていくための系統的な指導等には、改善の余地は大いにある。本研究において、「課題選択型自己選択学習」や「問い選択型自己選択学習」という言葉を用いて、検証授業の形態を分類し、授業の流れを例として示したが、目の前の子どもの実態や、発達段階によって、最適なものは異なるだろう。「したい」という思いを尊重することが、本質であって、「○○を選択できる」ということは、実現するための手段の1つであることを付記しておきたい。

検証授業では、失敗したり、寄り道したり、立ち止まったりしながらも、学びに向かう子どもたちの姿があった。その姿を目の当たりにして、子どもたちに学びを委ねていくことを実現していく鍵は、教師が、子どもたちが自ら学んでいく存在であると、信じ切ることであると気がついた。その信念があるかどうかで、授業での、授業者のありようは、変わってくる。このことを信じ切れたとき、子どもの「したい」という思いを尊重できたと言えるのだと考える。そして、子どもが「したい」という思いを実現しながらも、教科の本質に迫ることができる授業づくりに近づくだらう。

引用文献

- 文部科学省・国立教育政策研究所(2023).OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2022 のポイント.
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point_2.pdf
- 四日市市教育委員会 (2022). 第4次四日市市学校教育ビジョン
<https://www.city.yokkaichi.lg.jp/www/contents/1647410702619/simple/000Jijonnfull.pdf>
- 四日市市教育委員会(2025). 授業づくりヒント&ポイント学びの一体化児童を学びの主体にする
- 佐藤学(2010). 教育の方法 放送大学叢書
- 溝上慎一(2016). アクティブラーニングとしてのPBL・探究的な学習の理論 溝上慎一・成田秀夫(編)
アクティブラーニングとしてのPBLと探究的な学習 東信堂
- 加藤幸次(1992). 個別化・個性化教育はどこに向かうべきか 明治図書
- 緒川小学校(1983). 個性化教育へのアプローチ 明治図書
- 櫻井茂男(2025). 児童にとって重要な非認知能力とは 指導と評価, 8-10
- 佐藤隆之(2019). プロジェクト・メソッドからアクティブラーニングへー「学習者中心のインストラクション戦略」の可能性ー 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 29, 77-90
- 下井俊典(2019). scaffolding の概念および背景理論の紹介と再分類の試み 国際医療福祉大学学会誌, 24(2), 50-60
- 澤田稔(2013). 教科における自立型学習に関する授業研究：単元内自由進度学習とその意義 個性化教育研究(5), 2-14
- 文部科学省(2021). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～(答申)
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
- Jarry J. Zimmerman・Dale H.Schunk(2014). 自己調整学習：序論と概観 Jarry J. Zimmerman・Dale H.Schunk (編)自己調整学習ハンドブック 北大路書房
- 鹿毛雅治(2013). 学習意欲の理論ー動機づけの教育心理学ー 金子書房
- 松沼光泰(2014). テスト不安, 自己効力感, 自己調整学習及びテストパフォーマンスの関連性--小学校4年生と算数のテストを対象として 教育心理学研究, 52(4), 426-436
- Dale H.Schunk(2014). 小学生を対象にしたモデリングによる数学スキルについての自己調整の指導 Jarry J. Zimmerman・Dale H.Schunk (編)自己調整学習の実践 北大路書房
- Jarry J. Zimmerman・SeJastian Jonner・Rovert Kovach(2008). 自己調整学習の指導 学習スキルと自己効力感を高める 北大路書房
- 文部科学省(2017). 小学校学習指導要領(平成29年告示)
- 鶴田清司(2007). 〈解釈〉と〈分析〉に基づく文学教育論の構築ー新しい解釈学理論を手がかりにー 早稲田大学
- Michael Pressley・Pamela Jeard EL-Dinary・Ruth Wharton-McDonald・Rachel Jrown(2007). 小学校段階での理解方略の相互交流による教授 自己調整学習の実践 北大路書房
- 山元隆春(1994). 読みの「方略」に関する基礎論の検討.広島大学学校教育学部紀要第1部, 16, 29-40
- 岡田涼(2020). 児童の授業中のメタ認知的活動と授業に対する内発的動機づけ 香川大学教育実践総合研

究, 41, 25-33

藤田正, 岩田充宏(2001). 小学生の自己調整学習に関する研究 奈良教育大学教育研究所紀要, 37, 55-64

藤田正, 岩田充宏(2002). 小学生の自己調整学習に関する研究Ⅱ 教育実践総合センター研究紀要, 11, 63-68

【資料1】 サイクルシート (Google slides で作成)

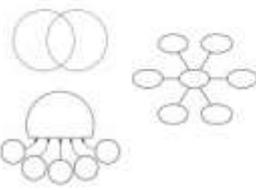
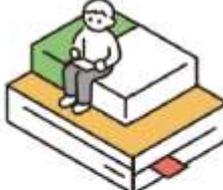
		<h1>学習計画</h1>				
めあて						
学び方	時間	6時間目	7時間目	8時間目	9時間目	10時間目
	何を					

- 考えをまとめる (文字・表)
- 情報を調べる
- 学んだことをふりかえる
- 自分の経験をもとにする
- 考えをとにかく書く
- 思考スキル・ツールを使う
- 質問しあう (する)
- 音読 (もく読) する
- 計画を見直す
- まとめた考えを見直す
- 魅力をもとめる

		6時間目	
めあて		「大造じいさんとがん」を読みあうことで物語のみりよくを見つけよう。	
評価	時間配分	◎ ・ ○ ・ △ (一つえらぶ)	
	学び方	◎ ・ ○ ・ △ (一つえらぶ)	
ふりかえり	学び方はうまくいったか (いかなかったか) またその理由。		
	次の時間に何をするか、またどうやって学びたいか。		

- 考えをまとめる (文字・表)
- 情報を調べる
- 学んだことをふりかえる
- 自分の経験をもとにする
- 考えをとにかく書く
- 思考スキル・ツールを使う
- 質問しあう (する)
- 音読 (もく読) する
- 計画を見直す
- まとめた考えを見直す
- 魅力をもとめる

【資料2】 学び方カード

<p>学び方① 自分の考えをまとめよう。</p>  <p>ノートに タブレットに</p>	<p>学び方② 情報を調べよう。</p>  <p>本で 教科書で タブレットで 話を聞いて</p>	<p>学び方③ 思考スキルを使おう。</p>  <p>比べて 関係づけて 理由づけて 広げて</p>	<p>学び方④ それぞれの考えについて 質問しあおう。</p> <p>どうして？</p> <p>～ってどういうこと？</p> <p>どこからそう考えたの？</p> <p>～だったらどう？</p>
<p>学び方⑤ 学んだことをふり返ろう。</p>  <p>教科書を ノートを タブレットを</p>	<p>学び方⑥ 自分の経験をもとに 考えをまとめよう。</p>  <p>似ていることがあった？ 知っていることはあった？</p>	<p>学び方⑦ 文章を音読(もく読) しよう。</p>  <p>問いの理由は？ 根拠は？</p>	<p>学び方⑧ とにかく考えをきこう。</p>  <p>納得できた？ 新しく知ったことはあった？ 自分の考えと比べて</p>
<p>学び方⑨ 計画を見なおそう。</p>  <p>時間は計画どおり？ 優先順位は？ 取り組むことをふやす？へらす？</p>	<p>学び方⑩ 考えをみなおそう。</p>  <p>分かりにくい表現はないか 新しい考えや理由や根拠は 取り入れられないか</p>		

【資料3】 読み方カード

<p>人物像 人物のイメージ</p>  <p>どのような人か？ ～な人 性格は～ ～という考え方(生き方)の人 ～だけど○○な人</p>	<p>心情 心の中の思い</p>  <p>どのような気持ちか？ ～のとき、○○という気持ち</p>	<p>主題 自分が受け取った 物語が伝えたいこと</p>  <p>物語の主題は？ 人は～ 世界は～ (例)やさしさは～というものだ</p>	<p>描写 物語の時間が流れているなか で人物の行動や場面の様子を 細かく述べたもの</p>  <p>描写から想像できることは？ 「(描写)」から○○ということがわかる。</p>
<p>オノマトペ 音やものの様子を表した言葉 (つるつる, ドンドンなど)</p>  <p>オノマトペから 想像できることは？</p>	<p>変容 物語の最初と最後をくらべて 変わったこと</p>  <p>変わったことは何か？ 変わったことは○○ ○○から～●●に変わった</p>	<p>伏線(ふくせん) 関係なかったことが後になって 役割があったことが わかるしかけ</p>  <p>伏線はどこにある？ あとから○○ということがわかる。 ○○と●●がつながっている。</p>	

【資料4】 読みの広場 (Google slides で作成)

1場面の魅力

やさしくない
王子様のお人ごは
やさしくないから
40.11

2場面の魅力

- ・魅力 (みりよく) と思ったところとその理由をまとめましょう。
- ・考えが変わっても消さずに新しいふせんに書きましょう。

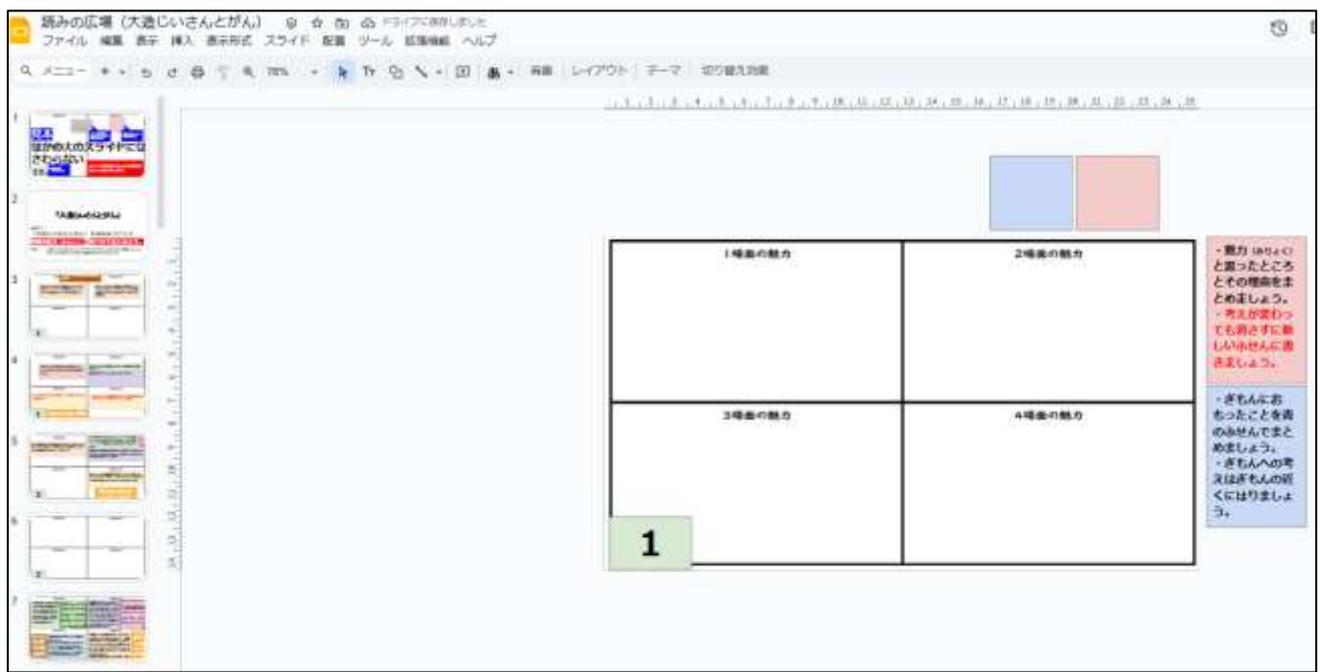
ほかの人のスライドには さわらない

20

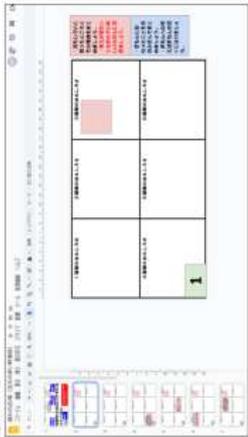
自分の番号 (さわらない)

スライドがせまくなったら先生が
スライドをふやします。

- ・ぎもんにおもったことを青のふせんでまとめましょう。
- ・ぎもんへの考えはぎもんの近くにはりましょう。



【資料5】 「注文の多い料理店」 単元デザインシート(全8時間)

第5学年 『注文の多い料理店』 単元デザインシート (全8時間)		形態
<p>つきたい力 (指導者が定めておく子どもにつきたい力)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あらすじを表現することができる。 ・物語の人物、構成構造、表現、主題についての解釈についての根拠を挙げながら、表現することができる。 	<p>単元のめあて (子どもにも明示するもの。評価のための言語活動を示す。)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・物語について読んだり話したりしたことをもとに、おもしろさをまとめよう。 	<p>授業者の介入・環境整備</p>
<p>① 主な学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ① 単元のめあてを確認する。 ⇒「10の学び方」や「学びのサイクルシート」について振り返る。 ⇒「人物像」「語り手」「実習」について振り返る。 ・ ② 単元のめあての確認させる。 ⇒身近な物語を例にして、魅力を語らせる。 ⇒名作とは「読むことで物語の世界の想像が広がったり、見えていなかった意味やつながりがわかったりする作品」であることを説明する。 ⇒単元のめあてを提示する。 	<p>① 単元のめあて (子どもにも明示するもの。評価のための言語活動を示す。)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・物語について読んだり話したりしたことをもとに、名作ポイントをまとめよう。 	<p>読みの広場</p> 
<p>第1次</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ あらすじを確認する。 ② 初葉のおもしろさをまとめめる。 ③ 課題に対する考えを考える。 	<p>① 授業の進め方についてガイダンスを行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒能力のまとめめ方は「作文用紙に文章を書く」「スライドを作る」「動画でプレゼンをする」から選ばれる。 ⇒単元計画を確認させ、何時間でおもしろさをまとめめるのか、確認させる。 ⇒黒板に掲示した順番がバラバラの挿絵を正しい順番に並び替える。 ⇒全文シート(場面分けされたもの)を配布し、挿絵を正しい順番に並び替えながら、挿絵に対応する文を確認する。 ⇒20秒ほどであらすじをペアなどで説明させよう。 ② 読み聞かせを行い、初葉のおもしろさを「読みの広場」にまとめめる。 ⇒Google スライドにおもしろさをそれぞれまとめめる。 ⇒一人でまとめめるのか、協働でまとめめるのか子どもそれぞれが選択する。 ③ 「順の順番はこれでいいか? わるいかわるい?」という課題に自分の立場と根拠、理由づけをまとめめる。 ⇒順の順番について考えることで物語の伏線につながる読みをすることをねらいとする。 ⇒ワークシート(紙)に自分の考えをそれぞれ書き込んでいく。 ⇒一人でまとめめるのか、協働でまとめめるのか等、学び方は子どもそれぞれが選択する。 ⇒課題解決後、全体でそれぞれの考えを対話する。 ⇒順の順番のしかりについて触れている解説から「伏線」を意味づけ、説明する。 ⇒「みんなはどこでひみつに気が付いた?」「紳士たちを責めようとしているところがわかる?」など問い返し、見つけられていない伏線に目を向けさせる。 	<p>課題固定型 自己選択</p>
<p>第2次</p> <ul style="list-style-type: none"> ④ 課題に対する考えを考える。 ⑤ 「読みの広場」に物語のおもしろさをまとめめる。 ・ 学習計画を立てる。 	<p>④ 「この物語はハッピーエンドなのかバッドエンドなのか」という課題に自分の立場と根拠、理由づけをまとめめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒物語の末について解説を出し合うことで二人の紳士の人物像や主題につながる読みをすることをねらいとする。 ⇒一人でまとめめるのか、協働でまとめめるのか等、学び方は子どもそれぞれが選択する。 ⇒課題解決後、全体でそれぞれの考えを対話する。 ⇒「しかし、さつきいっぺん紙くすのようになった二人の顔だけは、東京に帰っても、お茶屋に入っても、もう元のとおりにならないうか、解説を対話し合う。」ように思えるけど必要かな?」等とゆさぶり、どうしてこの一文がなくなるとはならないのか、解説を対話し合う。 ⇒「物語から伝わるメッセージとは何だと思おう?」と問い返し、主題の解釈を対話し合う。 ⇒「読みの広場」に本時で見つけた物語のおもしろさをまとめめる。 ⑤ これまで読んできたことを基にしながら、物語のおもしろさを「読みの広場」にまとめめる。 ⇒一人でまとめめるのか、協働でまとめめるのか等、学び方は子どもそれぞれが選択する。 ・ 第5時の終末で第6時～第8時までの学習の計画を立てる。 ⇒「サイクルシート」にどの時間にもどのような学び方を行うのか、記入させる。 ⇒時間内に課題が終了できるように計画を立てるように促す。 	<p>問い選択型 自己選択</p>

<p>⑥⑦⑧ 「読みの広場」におもしろさをメモしたり、自分で選んだ表現方法でまとめたりする。</p>	<p>⇒第8時の後半にそれぞれの完成した物語のおもしろさのまとめを見せあう時間を設定する。</p> <p>⑥⑦⑧ 以下の流れで問い選択型自己選択学習を行う。 (1) 読業者よりガイダンスを受ける。(約5分) ⇒単元のめあて、自由速度の学習時間を確認する。 ⇒前時までに見取った学び方を全体で共有する。</p> <p>(2) 学習計画を確認、修正、修訂。 ※ (2) (3) は自由速度 (30~35分) ⇒「サイクルシート」で計画を確認、修正させる。</p> <p>(3) 物語のおもしろさを見つけたりまとめたりする。 ⇒叙述を基にすることは前提であること、考えと理由と根拠はセットで考え、まとめることを共有しておく。 ⇒叙述に関する意味や知識を調べやすいよう辞書やタブレットを使用できる環境を整えておく。 ⇒机はグループにしておき、教室のどこで学んでもよいこととする。 ⇒考えを共有するためのものとして黒板を開放する。 ⇒黒板にこれまで学んだ物語の読み方や考えた課題を掲示しておく。 ⇒いつでも自分や他者の解釈が参照できるように「読みの広場」にアクセスできるようにしておく。 ⇒子ども他者の学習の進捗状況を参照できるように Google ドライブのフォルダにアクセスできるようにしておく。 ⇒子どもの学び方を見取り、価値のあるものはその時に全体に共有する。 ⇒単元のねらいに通じる読みを見取り、必要に応じて問いかけを行ったり全体に共有したりする。</p> <p>(4) 学習の振り返りを行う。(5分) ⇒「サイクルシート」に学び方の振り返りと次の時間にどうやって学びたいかを記入させる。 ⇒第8時の振り返りは、自分の学習計画に沿って学んだ結果と、次の単元ではどのように学びたいのかをまとめさせる。</p>
	<p>⑥⑦⑧ 問い選択型自己選択 (必要に応じて) 一斉</p>

	<p>⇒「うてるチャンスがあったのにどうして今回は練習をうたなかつたのか?」と問い返し、大道じいさんの愛習の理由の解釈を促す。</p> <p>⇒子どもの解釈から「『ひきょうなやり方』とはどのようなやり方?」「『壁々と観おう』とはどのような観い方?」と問い返し、物語の叙述で描かれた主題につながる概念についてのそれぞれ異なる見方を対話する。</p> <p>⇒「大道じいさんとかん」の主題に融れる解釈から「主題」の読み方を意味づける。</p> <p>⇒「読みの広場」に本時で見つけた物語の魅力をまとめさせる。</p>	
<p>⑤</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 魅力をもとめる計画を立てる。 ・ 物語の魅力を見つけない。 <p>⑥</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 物語の魅力を見つけない。 <p>⑦⑧⑨</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 物語の魅力を自分の選んだ表現方法でまとめ 	<p>⑤</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ これまでに学んだ読み方を振り返る。 ⇒「人物像」「描写(情景描写)」「主題」「気持ち」「愛習」「オノマトペ」を提示しながら意味を確認していく。 ⇒これまで見つけた物語の魅力がどの読み方と関係があるのか「読みの広場」の付箋を振り返らせ、まだ使ったことのない読み方でも物語の魅力を探るように促す。 ・ 物語の魅力をまとめ5時間分の計画を「学びのサイクルシート」に立てさせる。 ⇒物語の魅力を収集・整理する2時間と魅力を表現する3時間の計画を立てさせる。 ・ 物語の魅力を見つけない。 ⇒自分で学び方を選択しながら、「読みの広場」に集つけた物語の魅力をまとめていく。 ⇒机はグループにしておき、教室のどこで学んでもよいこととする。 ⇒学び方、読み方カードを提示し、学び方、読み方を選択する。 ⇒子ども自身の学び方を見取り、価値のあるものはその時に全体に共有する。 ⇒単元のねらいに通じる探究を見取った場合、全体の問いとして共有する。 ・ 振り返りをする。 ⇒学びのサイクルシートの「振り返り」「次の学びに向けて」を記入する。 <p>⑥</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 計画を振り返る。 ⇒前時に立てた計画を見直し、本時で取り組むことを決める。 ・ 物語の魅力を見つけない。 ⇒自分で学び方を選択しながら、「読みの広場」に集つけた物語の魅力をまとめていく。 ⇒子どもの学び方を見取り、価値のあるものはその時に全体に共有する。 ⇒単元のねらいに通じる探究を見取った場合、全体の問いとして共有する。 ・ 振り返りをする。 ⇒学びのサイクルシートの「振り返り」「次の学びに向けて」を記入する。 <p>⑦⑧⑨</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) 授業者からガイダンスを受ける。(約5分) ⇒単元のめあてや活動時間の確認、読み方や学び方の価値づけなどを行う。 (2) 学習計画を見直す。 ※ (2) (3) は自由進度 (30~35分) ⇒前時までに立てた学習計画や前時の振り返りを見直し、本時の学習計画を見直す。 (3) 課題解決をする。 ⇒机はグループにしておき、教室のどこで学んでもよいこととする。 ⇒子ども自身の学び方を見取り、価値のあるものはその時に全体に共有する。 ⇒単元のねらいに通じる探究を見取った場合、全体の問いとして共有する。 (4) 学習の振り返りを行う。(5分) ⇒学びのサイクルシートの「振り返り」「次の学びに向けて」を記入する。 ⇒授業後に振り返りへのフィードバックを行い、意味づけや選んだ学習方法の促しを行う。 	<p>問い選択型 自己選択 (必要に応じて) 一斉</p>
<p>⑩</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 互いの表現したものを 見せあう。 ・ 学んだことや学び方の 振り返りをする。 	<p>⑩</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 作成した物語の魅力をまとめ見せあう。 ⇒物語の魅力や表現方法について、ほかの人のまとめから学んだことをワークシートにまとめ。 ⇒教科のねらいにつながるものや表現の工夫のあるものを見取っておく。 ・ ワークシートに書き込んだ内容について全体で対話する。 ⇒見取ったまとめを紹介し、意味づける。 ⇒学び方の振り返りをする。 ⇒自分のものともうまくいくといった学び方を選び、その学び方カードの近くにネームプレートを貼る。 ⇒どのように学び方を工夫したのか対話しあう。 	<p>一斉</p>

【資料8】コラム「研究協力学級の担任へのインタビュー」

Q 自己選択学習というのは、具体的にどのような学習だと考えていましたか？また、以前のご自分の授業スタイルと比べてどのような変化がありましたか？

A: 私は、これまでの自分の授業を振り返って、「ペアで話しましょう」「自分でやろう」など、型にはめてしまっていた部分が多かったと感じました。ですが、この学習を取り入れてからは、子どもたちが本当に自分で選択しながら主体的に学んでいく姿が見られるようになり、とても斬新だと思いました。

Q: 実際にこの学習を始めてから、子どもたちの様子にどのような具体的な変化がありましたか？

A: 一番印象的だったのは、子どもたちが自ら席を立てて情報を掴みに行き、また自分の席に戻って学ぶという動きが自然に見られるようになったことです。学習に苦手意識がある子にも変化がありました。自分の考えを書くときに、以前なら「わからない」と言って止まっていた子が、「まずは人に聞く」など自分に合った学び方などを分かってきたことで、書くことに対して前向きになれたことを感じました。

Q: 子どもたちに学び方を委ねていく中で、学びが停滞するなど心配な姿は見られましたか？

A: はい、「わからないから聞きに行く」という行動が、そこで終わってしまうことは良くないと感じました。誰かに聞いて情報を得ただけで満足してしまい、それを自分の力にまで高められないケースです。ただ話を聞いておしまいにするのではなく、「最後は自分の言葉でまとめ直す」という個に戻るステップを踏ませないと、本当の意味で自分の身にはならないという難しさがあります。

Q: 子どもたちがバラバラに学んでいる中で、先生の出場(でば)はどのようなときだと思いましたか？

A: 主に、「学びが止まった時」「ずっと人に聞くだけで終わっている時」だと思いました。その時には、自分の言葉でまとめ直すように促していました。聞いて終わりでは自分の身になりませんし、最後は「個」に戻って、自分の言葉にすることが、自分の力にするために不可欠だと思いました。

Q: この学習を続けていくために、クラスの土台として必要なことは何だと思われますか？また、今後の展望も教えてください。

A: それは間違いなく「仲間づくり」ですね。人間関係ができていなければ、選択肢の中に「人に聞くこと」があっても、それを選んで実行することができないからです。今後は、「学び方カード」などの手立てを使わなくても、子どもたちが自分たちで自然に学び方を選択できるようになることを目指していきます。そのためにも、振り返りの時間を通じて、自分がどのような学びをしたかを自覚させていきたいですね。

「自己選択学習」による国語科の物語の授業づくり
— 互いに解釈を深められる子どもを目指して —

〔執筆者〕 四日市市教育委員会 研修員 中村 数理

〔指導・助言〕 日本大学 教授 山森 光陽

研究調査報告 第 422 集

「自己選択学習」による国語科の物語の授業づくり
— 互いに解釈を深められる子どもを目指して —

発行 令和 8 年 3 月 4 日

発行所 四日市市教育委員会教育推進課（四日市市教育センター事務局）
四日市市諏訪町 2 番 2 号

電話（059）354-8255

FAX（059）354-8475
