

# 学習者による目標設定に関する実践的研究

～ 国語学習意識の質的变化に着目して ～

香 月 正 登

## 要 旨

本研究は、学習者主体の国語科授業において、学習者による目標設定の有意性を実践的に検討したものである。国語学習意識の質的变化の分析には、「主体性のタキノミー」(石井 2020) 及び「行動のモデル」(マルザーノ 2011) を用いている。稿者と 40 代教員との共同実践で行った国立大学附属 T 小学校 3 年生における「おにたのぼうし」の授業を考察対象とし、学習者による目標設定が学習者の国語学習意識を自律的・方略的意識へと変質させていくことを明らかにしている。学習者による目標設定は、学習者主体の国語科授業において有意性をもつことを結論付けている。

キーワード：学習者主体 目標設定 問い 国語学習意識

## 1. 問題の所在

学習者主体の国語科授業は、予てより追究されてきた課題(田近 1975; 府川 1995 等)である。しかし、必ずしも学習者が国語を学ぶ意味や喜びを実感できておらず、言語活動の主体となり得ていない現状がある。その要因の一つとして、竜田(2014: 28)は、国語教育目標論の立場から次のように指摘する。

これまでの国語教育目標論のなかでは、学習者重視は論じられても、国語学習の営みに即してどのようにすれば学習者を重視したことになるのかという点は明らかにされてこなかった。ここに、〈国語離れ〉や〈国語嫌い〉を生み出してきた原因があるのではないだろうか。学習者重視はある意味で建前にとどまり、国語教育にほんとうには位置付いていない。

竜田は、国語教育目標論の構造的特徴を「目標は学ぶ側よりも教える側に立脚して設定される」(p.19)とするが、決してこのことを批判しているわけではない。学習者側の国語学習に対する意識が理論的な検討対象にならなかったことや、目標論への学習者の視点の位置付けが為されてこなかったことを問題視しているのである。

こうした現状に対して、教えと学びの接点を見出し、国語教育における目標設定を問い直すこ

とは必要不可欠な作業である。学習者の言葉の学びへの主体化を図るためにも、教師主導の目標設定ではなく、学習者自身による目標設定を考えることが必要ではないかと考えている。

国語科授業では、初発の感想（一次感想）を手がかりとして、そこでの疑問や感動をもとに学習課題を設定したり、その後の指導過程を工夫したりする試みが為されている。しかし、長崎（2001）は、初発の感想からの課題づくりについて以下のように述べる。

学習者主体とは名ばかりで、これまでも、初発の感想文で、また、課題作りの段階で、学習者が考えてみたい、深めてみたいと思っていることを教師が、どれほどまでに生かすことができたのだろうか。…（中略）…学習者のこだわりをある面、指導者側の論理でもって無視ないし放擲してきたことも事実であろう。（p.89）

ここに見られるのは、教師側の意図による学習課題の設定である。学習者の学びの意識は教師側の意図に回収されてしまうのである。もちろん、授業に責任を負うのは教師であり、授業目標や方向性を定めるのは教師である。だとしても、学習者に課題設定を委ね、教師による目標設定との相互作用を主体的な学びとして描きたい。

## 2. 研究の目的と方法

本研究の目的は、国語科授業の目標設定に関して、学ぶ側の学習者による目標設定の有意性を明らかにすることである。学習者がどのように言葉にアプローチしていくかという学び方に焦点を当て、その過程における国語学習意識の質的变化を探る。

### 2-1 「問い」の決定と国語学習意識

本研究では学習課題となる「問い」の決定を学習者による目標設定とする。「問い」は、学習者の内面的発露であり、学びを駆動する性質を有している（白水、小山 2021）。「問い」の主体的選択、それに基づく学習は、学習者の学習意欲や探究的態度を育て、学習者自らが学習内容を取り込み、学び方のスキルを獲得する（ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ 2015；鹿嶋、石黒 2018）。国語教育においても読みの学習における「問い」づくりが提案され、読みの交流を促す問いの要件（松本 2011）とともに、学習者による「問い」の設定が読みの内容に深く関与することが示唆されている（松本、西田 2020）。

こうした知見を踏まえ、本研究で重視するのは、学習者の主体的行為としての「問い」の設定である。学習者が「問い」を生成し、「問い」を決定し、「問い」で読み合い、「問い」を評価し、さらなる「問い」を決定するという「問い」設定による学びを経験し、学習者が自らの目標設定を意味づけることに重心を置く。学習者が言葉の学びに責任をもつことによって、言葉の学びへの意識が変化すると考えている。この変化こそ、国語学習意識の変化である。

竜田（2014）は、国語学習意識について、「〈ことばを学ぼうとする意識〉をさすが、〈国語という教科・学習への感じ方〉や、〈自分のことばの力をどうみているか・どう伸ばしていけるかといった見通し〉など、ことばを学ぶことに関して学習者が感じたり考えたりしていることを幅広く包括する概念」（p.25）という。本研究では、教材内容に対する意識よりも、言葉を学ぶことへの意識を国語学習意識として注視し、学習者の中にどのような意識変化が起こるのかを分析し、学習者による目標設定による学びの内実を明らかにする。

## 2-2 国語学習意識の分析の指標

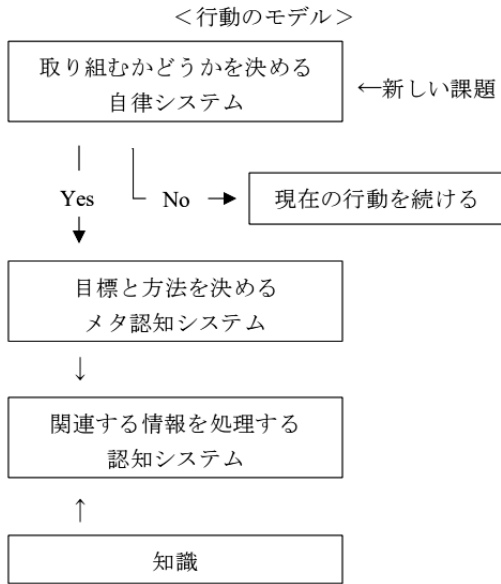
学習者の国語学習意識の階層性を考えるとき、学習者の国語学習に対する主体的意識という観点は、欠くことのできない観点である。石井（2021）は、学習者の主体性のタキソノミーとして、以下のような整理を試みている。

自治（変革人：エージェンシー）	社会関係を創りかえる	出口の情意
	対象世界を創りかえる	
人間の成熟（なりたい自分：アイデンティティ）	軸（思想）の形成	↑ ↓
	視座の高まり	
自律（探究人：こだわり）	自分事の間いの生成	
	間いの生成	
学び超え（生涯学習者・独立的学習者）	思考の習慣（知的性向）	
	関心の広がり	
学習態度（自己調整学習者・知的な初心者）	方略的工夫	
	試行錯誤	
積極性（内発的動機づけ）	興味・意欲	
受身（外発的動機づけ）	外形的参加	

主体性を学習への関与とその様態で描き、学習への動機づけとしての「入口の情意」と学習の成果としての方向付けられる「出口の情意」を区別して配置する（石井 2020）。学習者による目標設定においても、学習者相互の協働的な「問い」の生成がなければ、学習者個々の興味・意欲に留まり、学習目標化することはない。内発的動機付けは重要だが、「楽しい」「面白い」などの内発的快楽との結びつきのみでは、やがては興味・意欲さえも消失してしまう。学

習者の内面から沸き起こる目標達成や挑戦、熟達への志向（速水 2019）が国語学習意識として見られるかは注目点である。

また、こうした主体的行為としての学習者による目標設定が、授業にどのような作用を与えていくかについて分析するために、マルザーノらの「新分類体系（新しいタキソノミー）」のもととなった「行動のモデル」（マルザーノ 2013：11）を活用する。「行動のモデル」は、人が「新しい課題」に出会ったとき、自律システムが最初に働き、それからメタ認知システム、そして、最後に認知システムが働くとし、3つのシステムすべてで知識が駆動することを示している。新分類体系においては、レベル6を自律システム、レベル5をメタ認知システムとし、レベル1～4は、認知システムとなる。認知システムのレベルは、以下の通りである（p35）。



レベル4 知識の活用

レベル3 分析

レベル2 理解

レベル1 取り出し

「行動のモデル」は、授業内で起こる出来事を力動的にとらえたモデルで、学習者の国語学習意識の質的変化の分析にも有効だと考えている。特に、「問い」の決定（協働生成）は、自律システムの働きが大きく作用し、メタ認知システム、認知システムの働きが学習者に自覚されることが予想できる。

本研究では、学習者による目標設定が国語科授業において有意性があるとすれば、

国語学習意識の質的変化は、自律的意識に支えられ、国語学習の予見や、「問い」の必要性の自覚、方略的な意識などが現れると仮説し、その実践的検討を行う。

### 3. 学習者による目標設定の実践的検討

考察対象とする授業実践は、40代教員と共同研究として行ったものであり、授業者は40代教員である。学習展開は、稿者と40代教員との協議で以下のように計画した。

○期間：2022（令和4）年3月3日～16日

○対象：国立大学附属T小学校3年生（32名）

○単元名：「問い」を立てて読み合おう！（教材名：「おにたのぼうし」教育出版3年下）

○単元の目標

- ・文章全体の構成や内容の大体を意識しながら音読することができる。
- ・おにたの言動への着目、場面の比較を通して、語りの構造をとらえることができる。
- ・おにたの言動やぼうしの意味について考えを巡らせ、思いや考えを伝え合おうとする。

○単元の構成（全11時間）

第一次 問いを決めよう！（3時間）

- ・「おにたのぼうし」を読み、読後感を交流する。
- ・問いをつくり、問いを決定する。

第二次 問いで読もう！（6時間）

- ・問いをもとに「おにたのぼうし」を読み合い、問い日記をつくる。(2時間×3セット)
- －1セット(2時間)の流れ－

- ①問いを確認し、読み合う。(振り返りは家庭学習)
- ②問いを評価し、次の問いを決定する。

### 第三次 私を語ろう！(2時間)

- ・「おにたのぼうし」を読んで、もし自分だったらを考え、経験や感想をまとめる。
- ・学習の振り返りをする。

学習者による目標設定として、「問い」の決定を学習者に委ねた実験的な授業である。「問い」をつくる(目標を設定する)→「問い」で読み合う(目標を遂行する)→「問い」を振り返る／新たな「問い」をつくる(目標を評価する)という学習展開を繰り返している。

第一次では、気にかかる「問い」、読み合いたい「問い」をつくり、グループで「問い」を絞り、全体で「問い」を決定するという流れを取っている。第二次第一時では、第一次で決定した「問い」で読み合い、以後は、新たな読み合いの「問い」を設定するかも含めて学習者に決定権を委ね、「問い」の設定を試みている。教師は、話し合いのコーディネートに徹し、学習者が実際に決定した「問い」は、以下の3つである。

- ① どうしておにたは消えて、そこに黒豆があったのか？
- ② もう少し明るく終わってもよかったのではないか？
- ③ なぜ消える時に麦わらぼうしをのこしたのか？

### 3-1 第1回目の目標設定における質的变化

学習者が気になったところ、読み合いたいところをそれぞれ問い化し、グループでの問いの検討を通して全体に出てきたのが、以下の問いである。

- A どうしておにたは消えたのか？
- B なぜおにたは消えたのか？
- C なんでおにたは女の子のためにごはんを持ってきたのか？
- D なぜおにたはごはんをもってこれたのか？
- E なぜおにたは、おにはわるいといわれたあとにやさしくしたのか？
- F なぜおにたはやさしいのか？
- G おにたはどこからごはんを持ってきたのか？
- H 黒豆はなんだったのか？
- I なぜ豆太のように人のためならがやることができたのか？
- J どうして女の子はうそをついたのか？
- K なぜおにたはつのかくしのぼうしをおいていったのか？

Lなぜ女の子は食べたのとうそをついたのか？

話し合いの中心となったのは、「Bなぜおにたは消えたのか？」「H黒豆はなんだったのか？」である。話し合いの序盤では、以下のような話し合いが展開された。

T①C：私は「どうしておにたは消えたのか？」がやりたくて、なぜかという、なんか、あの一、文章にもものってなかったし、まだ全然わからないからやってみたい／つ：あー／つ：でも、それって、全然永久に終わんなさそう／つ：永久ではないよ／物語の順番に問いをやっていったらいいかな／つ：でもなんか一つに固まってるよね。ごはんのところとか／②C：私はどうして女の子はうそをついたのかをやりたくて、何でかという、なんでうそをついたのかっていうのも分かんないし、どうして食べたって言ったのかっていうところが分かる／つ：それだったら、すぐ片付きそうな気がする／つ：今わかった、今わかった／③C：ぼくは黒豆はなんだったかというので、どうしておにたは消えたのかというのの答えがでる／つ：まとめるっていうか、続くってことでしょ／うん。まとめれるっていうか／問題文が連続していくっていうことでしょ／C：なぜおにたは消えたのか？っていうのと、それと、黒豆は何だったのか？っていうのは関連しているよう。

\*つ：学習者の中で起こったつぶやき

学習者は、①②③に見られるように意見表明していくが、それに対する下線のようなつぶやきの中で吟味を加えている。解決イメージや問いの傾向性、問いの関係性などに着目しながら、取り組むべきかどうかの判断を探る行動を起こしていることが分かる。

話し合いの中盤では、学習者の意識が集中したB・Hの問いを中心に議論が起こる。おにたが消えたことは事実として、黒豆を置いて消えたのか、黒豆は残ったのか、おにたが黒豆になったのかといった黒豆の意味をどう問いとして言語化するかという議論である。

C：「どうしておにたは消えたのか？」っていうのと、「黒豆は何だったのか？」っていうのは、「どうしておにたは黒豆を置いて消えたのか？」にふくまれているんじゃないかな／C：「黒豆はなんだったのか？」っていうのと、「黒豆を置いて消えた」っていうのはちょっと違うと思う／C：「なぜおにたは消えたのか？」っていうのを考えている中で、その中で「黒豆は何だったのか？」っていう問いがまた出てくるんじゃないかな／C：「なんでおにたは消えたのか？」っていうので、「黒豆になったんじゃないか」っていうのが出てきたら、じゃあ、「黒豆は何だったのか？」っていうのがまたおにたってなる／T：だったら、私たちが考えたい問って何だろう／C：①どうしておにたは黒豆をおいて消えたのか？／C：②なんでおにたは消えて、黒豆が残ったのか？／T：どっちがふさわしいだろうね／C：②がいいと思って、①は「どうしておにたは黒豆をおいて」って「おいて」ってあるけど、「おいて」じゃないかもしれないから、②の「のこった」は、おにたが黒豆になって置いたとしても残ったことだから／C：①は置いてから消えたことになるけど、②は消えてから黒豆が残っていることになる／C：②は日本語がおかしいと思っていて、（つ：えーっ、どういうこと？）黒豆が、おにたがって主語が2つあって、③「どうしておにたは消えて、黒豆を残したか？」だっ

たらしい／C:「黒豆がのこったのか」を「のこしていったのか」というと、もともと②は「おにたは消えて、黒豆は残ったのか？」っていう黒豆についての問いだけど、③の問いだと残していったかで、どうして残していったのかってなると、おにたについてのこととなるから①と一緒になる。

授業時間を超えてしまう話し合いで、おにたの自己犠牲を物語る黒豆へのこだわりは学習者の中で膨らんでいる。すでに読みの交流ははじまっており、主体性の観点からは、試行錯誤や関心の広がりが見える。最終的には、「どうしておにたは消えて、そこに黒豆があったのか？」という問いが提案され決定したが、「考えたいのは、なんでおにたは消えたのかと、黒豆はなんだったかだから、おにたは消えて、そこに黒豆はあったかで、2つの問いが平等になっている」「あったというのは、置いてあったともいえるし、黒豆になったともいえるから」という学習者の考えが了解されたことによる。

学習者は、学習者相互の対話を通し、「おにたのぼうし」の教材性と関りながら読むべき方向性を主体的に判断する。他者との協働性と自らの判断によって、国語学習意識は何をどう学ぶかという具体に注がれていくことが認められる。

### 3-2 第1回～第3回の目標設定における質的变化

第1回の目標設定は先の通りだが、第2回、第3回の目標設定における国語学習意識の質的变化に着目したい。

第2回は、第1回同様、学習者個々が読み合いたい問いをグループで出し合い、グループで問いを立て、全体で問いを決定する。出された問いは、以下の問いである。

- A なんで、女の子が言ったとおりに、「節分だから、ごちそうがあまったんだ」と言ったのか？
  - B おにたは、なぜ、女の子がうそついた食べ物をそっくりそのまま持ってきたのか？
  - C なぜ、おにたは、みんなに気づかれないように、みんなに優しくしていたのか？
  - D なぜ、おにたは、人間たちに悪者扱いされているのに、くじけずに気のいいおにたのまま、人間たちに優しくするのか？
  - E おにたは、女の子をどう思っているのか？
  - F もう少し明るく終わってもよかったのでは？
  - G なぜ、おにたは、正直におにたと言わなかったのか？
  - H なぜ、人間に悪いと言われているのに優しいことをするのか？
- まずは、問いを概観し、全体での検討に入る。



**T**：みんなの推しの聞いてどれですか？／**C**：私は「もう少し明るく終わってもよかったのでは？」という問いで、（つ：私もそれ）だって、おにたとかは、最後に悲しい気持ちで物語が終わってしまうから、もうちょっとこの悲しくて、そのことが解決したところで終わった方がよかったんじゃないかな／**C**：あの一本当におにたのぼうしの話の最後におにたが消えて、悲しくてマイナスのところに行っているけど、でも、明るくいったら、たぶんおにたは消えないでずっといると思って、悲しくならないで、あの悲しくならない／**C**：①「もう少し明るく終わってもよかったのでは？」という問いで、作者の意図があると思う／**C**：意図？／**C**：意図って何？／**T**：どういうことですか？／**C**：簡単に言うと、考え/私も「もう少し明るく終わってもよかったのでは？」で、なぜかという、そこから**Y**くんと同じように②作者の気持ちとか、あの、なんて言うんだろう、作者がなぜこうしたのかっていう、作戦というか、なんていうか、わかってくるんじゃないかなと思ったからやってみようと思いましたが／**T**：この問いでこんなことが読めるよねっていうのがある？／**C**：作者の考えとか、種とかが見つかる／**C**：種？／**C**：種明かしとか？／**C**：③もう少し明るく終わってもって、なんか不思議に思う種／**C**：えっと、ぼくも「もう少し明るく終わってもよかったのでは？」っていうのがいいと思ったんだけど、④作者の気持ちがわかると、そのとき、作者が書いたときにどんな気持ちになって書いたのかわかると思うから、それによって、この文章全体がわかってくると思う。

第2回では、第1回の経験もあり、授業展開はスムーズで、学習者の注目が**F**の問いに集まる。学習者の意見が拡散せず、**F**に集中した要因は、④の発言にも見られるように、部分ではなく全体への意識が関わっていると考えられる。部分での描かれ方と「おにたのぼうし」の作品性とのつながりが最も問い化されているのが**F**と判断したのであろう。自律システムの働きによって問いを選別し、メタ認知システムの働きによって**F**を決定する。他の問いについては、消失ではなく、学習者個々の問いとして維持され、関連付けて読まれることになると考えている。

また、物語の結末を問い化することで、①の発言から②、③、④へと連動する作者の気持ち、作戦、意図を読もうと、学習者の国語学習意識が方略的になっていることがわかる。自律的意識からの目標設定が図られていると考えられる。

では、第3回の目標設定はどうだろうか。第3回では、目標設定の活動にも慣れ、フリーでペア・グループをつくり、読み合いたい問いを出し合い、全体で検討する。23の問いが出されたが、問いを分類・整理し、検討したい問いを次の4つに絞った。

**A**なぜ、おにたは、女の子が食べたとうそをついた食べ物をもそっくりそのまま持ってきたのか？

**B**おにたは、女の子をどう思っているか？

**C**なぜ、節分の家から物語は始まったのか？

**D**なぜ、消えるときに麦わらぼうしをのこしたのか？

検討の様子は以下の通りである。



T: この4つだね。これまでやった問いとは全く違いそうだもんね。どう? / C: なんとなく「おにたっばい」ね / T: どういうこと? / C: まず、女の子は、帽子忘れてったと言って、帽子を上げて、あの黒豆があったとびっくりしているから、おにた自身はそこは「っばい」っ  
ていのは、自分の意志で帽子を置いていって、豆を置いたんじゃないかな / C: 見つ  
けられるために。そのままだと黒豆でわかんなくなっちゃうから / C: ぼくもDがいいと思って、  
さっきだれかが言っていたみたいに、①麦わら帽子についての問題はなんも出てなかったし、  
「おにたのぼうし」だから、帽子がまた結構、関係してくるんじゃないかなと思って / C: D  
の問いがいいと思って、②題名が「おにたのぼうし」で、私は帽子がキーワードだと思って  
/ C: なるほど / C: Bの問いがいいと思って、あの、どう思ってるかって、おにたは何か、  
女の子は豆まきしたいし、あとなんか楽しそうだから、どっちの気持ちが優先になるのかな  
と思って / C: Dの問いかな。「おにたのぼうし」ていう題名なんだから、帽子のこと、帽子  
関連のことをまだ1回もやってないし(つ: あー)、③麦わら帽子っていうのは、おにたと  
一緒にずっと行動しているものだから、一緒にいるものだから、そのことについてやって  
みたい / C: Rくんが言ったように、「おにたのぼうし」って書いてあるから、たぶん帽子の  
問いにした方がいいんじゃないかって / わたしはみんなの意見を聞いて変えたんだけど、④「お  
にたのぼうし」って書いてあって「ぼうし」のところが文章中にも出てきているからキーワ  
ードだと思ってる / C: Dで、「おにたのぼうし」って書いてあるから、⑤帽子がキーワードに  
なっているし、これを読めば全部わかるんじゃないかな / C: あーそういうことか / C: あの、  
なんか、Dは、⑥麦わら帽子とか題名と重なり合っているから、そこが合体しているとい  
うか関連しているからいいんじゃないかな。

学習者による目標設定は、Dを問いとして題名を読み解こうということである。そのことが他の問いを解決していくのではないかという見通しをもっていることが伺える。

第1回から第3回の目標設定を見ると、部分だけの読みに留まらず、象徴的な描き方に着目し、部分と全体の関係を読み、作品性に向かっている。学習者の方略的意識の高まりが認められ、第3回目は、①～⑥の発言を見ても、その傾向が強く表れている。こうした国語学習意識の質的変化は、自律システム、メタ認知システムの働きによるところが大きく、主体の関与という点においても自律的意識が強化されていることがわかる。

### 3-3 問い日記に見る質的変化

問い日記は、問いの設定、交流を経て、問いに対する答えの整理を行い、問いを評価する振り返りを記したものである。ここでは、国語学習に対し苦手意識が見られるとされるY児を取り上げ、国語学習意識の質的変化を追ってみたい。

Y児の問い日記の記録は以下の通りである。

〈問1 どうしておにたは消えて、そこに黒豆があったのか?〉

予：①自分はこの問いを楽しめると思います。なぜなら、この問いはいろいろな答えがあって、答えも文章の中に書いていず自分のそうぞうがすべてだと思うからです。今度のじゅ業は今回と同じでとてももり上がり、いろんな意見が出ると思います。

振：ぼくは、黒豆の正体はおにただと思います。なぜなら、氷がとけたように、急におにたがいなくなりました。という部分の後に女の子がまだあったかかった黒い豆を見つけたからです。黒豆がまだあったかかったのはおにたの女の子を最後まで思いやるあたたかい気持ちがあったからだと思います。

〈問2 もう少し明るく終わってもよかったのでは?〉

予：ぼくは、「もう少し明るい終わり方もあったんじゃないのか?」という問いは②とても楽しめる問いだと思います。なぜなら作者の意図を深く考えられるからです。この問いの話し合いはとても色々な考えが出てくると思います。

振：ぼくは③今回の問いについてこのままがいいと思います。なぜならおにたの自分をぎせいにして女の子のねがいをかなえるところに読者を感動させることができるからです。また、この問いの良い所は、おにたのせいなく、おにたにとって人を助けることが幸せだということ、おにたの自分が悪者と思われていても人をたすけたいところが伝えられることがこの問いの良い所だと思います。他にはモチモチの木の主人公の豆太と同じで、きっかけから勇気がでていることもわかります。ですが、豆太は悲しい恐ろしい気持ちで勇気がでましたが、おにたの場合は、人にいにもいろいろあるという思いが伝わらなかつたくやしきから勇気が出たのできっかけはそれぞれちがうこともわかりました。

〈問3 なぜ消える時に麦わらぼうしをのこしたのか?〉

予：今回のじゅ業でできた「どうして、ぼうしをおとして消えたのか?」という④問いは楽しめる問いだと思います。なぜなら、この問いは前の問いとにている「まとめの問い」だと思うからです。お話の題名にもおにたのぼうしと書かれているのでぼくはそう思いました。ですが、⑤話し合いは、いがいにすらっとかんたんにとけると思います。なぜならもう前回や前前回の問いでヒントがたくさんでいると思うからです。たとえるなら、⑥しょうぎで相手の「王将」以外のこまをたおせているのに「王将」をたおせる最後の一手が打てない感じです。

振：今日、⑦この問いは、おにたの女の子への気持ちを考えることができるので、とてもよい問いだと思います。おにたにとってのぼうしは、おにたである自分をかくす道具です。でも、おにたは困っている女の子を助けたいと思って、自分がおにたとばれてしまってもかまわないうという勇気とやさしさで、自分が黒い豆になって、女の子を助けたのだと思います。そしておにたであることをかくす必要がなくなったおにたにとって、ぼうしはもういらないので、おいていったんじゃないかと思います。

Y児の問い日記からは、国語学習に対する苦手意識が感じられず、問いによって生まれる予見の意識は①②④⑤を見ても、「なぜなら」と理由付けが付され、「答えも文章の中に書いていず」「作者の意図を深く探れる」「まとめの問いだと思う」など分析的で、⑥の将棋の比喩は、問いで読

み合うことのできる具体的なイメージ化ができていたことを伺わせる。また、振り返りでは、③「おにたの自分をぎせいにしても女の子のねがいをかなえるところに読者を感動させることができる」や⑦「おにたにとってのぼうしは、おにである自分をかくす道具です。でも、おにたは困っている女の子を助けたいと思って、自分がおにだとばれてしまってもかまわないという勇気とやさしさで、自分が黒い豆になって、女の子を助けたのだと思います。」のように、作品の仕掛けやテーマに深く関わる記述が認められる。

全体的な傾向としても、Y児と同様、問いによる読み合いの予見が確かとなり、部分よりも全体、作者の意図という意識が強く現れ、国語学習意識は、教材内容に留まらず、言葉の学び方へと向かっている。教材性への接近と共に特質すべき意識変化である。

#### 4. 研究の成果と課題

学習者による目標設定の有意性を一般化するには至らないが、学習者に「問い」の決定を委ね、国語学習意識の質的变化を詳細な事実として示すことができたのは、本研究の成果である。授業分析からは、学習者相互による「問い」の協働生成によって、学習者個々が抱く興味・意欲が学習目標化し、自律的意識が芽生え、方略的に読へ向かうと質的变化を見せたことは明らかである。また、こうした意識変化の一因となっているのが、国語学習への予見や「問い」の評価を繰り返してきたことが推察できる。決定した「問い」によって、言葉の学びをイメージしたり、学習の成果や「問い」の有効性を評価したりすることが国語学習意識を高めている。単元の進行に伴い、「問い」のもつ機能や読みの方略的意識など、これまでに十分に見ることができなかった国語学習意識が学習者の言葉として語られてくる事実は価値あるものと考えている。

学習者の国語学習意識の質的变化は、主体性のタキソノミーと重ねれば、興味・関心を超え、高いレベルで動いている。学習者による目標設定によって、自律システム、メタ認知システムの働きが要求され、認知システムの4つのレベルが状況や文脈の中で働き、価値ある学びとして学習者にフィードバックされたと考えている。ここまでの検討を整理すれば、学習者による目標設定は、学習者自身が言葉の学びを構成し、言葉の学びを理解することに有意性をもつということである。

しかし、課題として浮かぶのは、有意性をもたらしたのは学習者による目標設定という要因だけかという問題である。やはり、「おにたのぼうし」のもつ教材性によるところも大きいと考えている。今後、教材性のさらなる吟味と文学・説明文、書く、話す・聞くと言語領域を広げた国語学習意識の変化を捉えたい。

また、授業場面における教師の出とりフレクションの在り方の検討が必要であると考えている。学習者主体の国語科授業は、常に力動的な動きを見せ、教師の立ち位置も変質させる。そこでの

教師の出とリフレクションは、学習者主体の国語科授業の鍵を握るものであり、学習者の可能性と限界性を見極めが求められる。

〈引用・参考文献〉

- 石井英真（2020）『現代アメリカにおける学力形成論の展開 再増補版』東信堂
- 石井英真（2020）『未来の学校 ポスト・コロナの公教育のリデザイン』日本標準
- 石井英真（2021）「第69回初等教育全国協議会（オンライン）／広島大学附属小学校」講演発表資料
- 鹿嶋真弓・石黒康夫（2018）『子どものつぶやきから始める主体的で深い学び 問いを創る授業』図書文化社
- 白水始・小山義徳（2021）「質問研究の意義」小山義徳・道田泰司編『「問う力」を育てる理論と実践 問い・質問・発問の活用の仕方を探る』ひつじ書房
- 田近洵一（1975）『言語行動主体の形成－国語教育への視座－』新光閣書店
- 竜田徹（2014）『構想力を育む国語教育』溪水社
- ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ著／吉田新一郎訳（2015）『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』新評論
- 長崎伸仁（2001）「指導者側の指導理論と学習者側の学習理論の溝を、どのようにして埋めればよいのか」国語教育探究の会『国語教育探究』第14号
- 速水敏彦（2019）『教育心理学の神話を問い直す 内発的動機付けと自律的動機付け』金子書房
- 府川源一郎（1995）『「国語」教育の可能性-ことばを通してことばを発見するために-』教育出版
- 松本修（2011）「読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件の検討」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第70集
- 松本修・西田太郎（2020）『小学校国語科 〈問い〉づくりと読みの交流の学習デザイン 物語を主体的に読む力を育てる理論と実践』明治図書
- マルザーノ、ケンドール著／黒上晴夫、泰山裕訳（2013）『教育目標をデザインする 授業設計のための新しい分類体系』北大路書房