

# 主体化する国語科授業の構想 —主体化の4要件の具体化を目指して—

香月正登

## Subjectivize National Language Classes -Aiming to Concretize the Four Requirements of Subjectification-

Masato Katsuki

### 要 旨

本研究では、主体化する国語科授業の構想を先行実践及び研究の検討を通して整理し、これからの実践研究の基盤とすることを目的としている。主体化の要件を4点に集約し、主体化の4要件を学習モデル化した国語学習サイクルによる言葉の学びを提案している。また、国語科の中核目標として、「言葉を学ぶ習慣的思考」を位置づけ、「当事者意識」「他者との対話」「省察」「態度・信念」のカテゴリーから目標の構造と内容を示した。これを基盤に実践検証及び開発を行うことが今後の課題となる。

キーワード：主体化 学習の行為体 主体化の4要件 国語学習サイクル 習慣的思考

### I 問題の所在

学習者の言語主体の問題に光を当て、言語主体形成論を展開してきた田近（1975:8）は、言語主体について次のように述べている。

人間は、他者とかかわることにおいて主体なのであり、しかも、本来の自己に目覚めて感動し、思考し、判断することにおいて主体なのである。したがって、その価値基準に自分を合わせ、自己疎外の状態で状況に順応・埋没することの中に主体はない。

特に、言語は、だれによっても使われるものでありながら、主体の具体的な行動においてのみ「私」の言語として存在する。（下線は引用者）

主体は、学習行為の中心に位置し、学習を創出する学習者自身である。他者との関わりの中で、主体としての自己認識や自己決定が問われ、言語は私の言語となる。こうした学習者の内側に存在する主体を、いかに言葉を学ぶ「学習の行為体（agency）」（山元隆春 2022:206）として育てていくかというところに「主体化する」ことの意味があると考えている。

しかし、学習者の主体を位置付けた国語科授業の実現は難しい。竜田（2014:19）は、国語教育目標論の立場から次のように述べている。

少なくとも、これまでの国語教育目標論においては、〈国語でこのことを学びたい〉〈このように学びたい〉という学習者の意識は理論的な検討対象とならず、その意義や役割は不透明なままに残されてきたといえる。

竜田は、言葉を学ぶ側よりも教える側の立場が優先されることを指摘し、学ぶ側の国語学習意識を国語教育目標論に位置付けることを提言する。

また、細川（2016:110）は、学習環境デザインの視点から学習者の主体を見つめ、次のような問いを投げかける。

学習者の主体性を揺いながらも、本当の意味での学習者が主体となって課題を見つけたり、目的をもって言語活動を行ったりするような実践は行われてこなかったのではないだろうか。

細川は、実践的にも学習者が言語活動の主体となり切れていない現状を指摘し、学習環境デザインの考え方の導入を試みている。

主体と密接につながる言葉の問題は、主体形成において極めて重要な課題である。学習者の主体の問題に焦点化し、学習者の内側から生じる言語意識が言語方略等と結びつき、自らの主体を国語学習に向けていく国語科授業を描きたい。

本研究では、主体形成に関わる先行研究の検討、これまでの実践研究の成果を踏まえ、主体化する国語科授業の中核となる主体化の要件を示し、実践の具体化に向けた枠組みの整理を目的とする。

## II 主体化の4要件の検討

### 1. 先行研究の検討

「主体化する」とは、「学習者が自らの主体を学習の行為体へと向けていく営為」と定義する。学習者が主体を学習に没入し、どのような変容を遂げていくかに着眼点がある。

まず、取り上げるのは、藤森（2022:51）のグロースマインドセットを位置付けた図1の4CH-Modelである。グロースマインドセットの持ち主は、「人の価値や能力などは努力次第でいくらでも変化するし、成長させることができる」と信じている。彼らは困難や壁にぶつかることを怖れず、何事もポジティブにとらえて取り組もうとする」（p.41）とされ、主体化と深い関りを見ることができる。特に「選択」「挑戦」「経験」「省察」のサイクルの中で、学習者が「何を学ぶか」「どう学ぶか」を決定し、失敗も含めて学びとして捉えるところは注目点である。4CHモデルの学習経験の蓄積が主体を学習の行為体へと向けていく資質や能力を育むことが予見できる。

次に、ベナ・カリック、アリソン・ズムダ（2023：12-16）が掲げる「個別化された学び」である。個別化された学びは、「生徒が自分の願いを追いかけ、問題を探り、解決策をデザインし、好奇心を追い求め、結果が生み出せるようになる生徒主体の革新的な教育モデル」とし、次の4つの特徴を示している。

- ・声（voice）
- ・共創（co-creation）
- ・他者との共同構築（social construction）
- ・自己発見（self-discovery）

個別化は学習者一人一人の内に育つ学びであり、主体化と同一のものと捉えることができる。学習者の意見、意思、思いの声を聞き、教師と学習者は共創関係で結ばれ、他者とのアイデアの共同構築、振り返ることによる自己発見は、常に主体を生かす学びとなる。

最後に、ドナルド・ショーン（2001）の「行為の中の省察」である。行為の中で今の状況を把握し、自分の行動を見直し、修正を図る源流をリフレクションとする。行為の中で状況と対話し、主体を学習の行為体へと誘うものと考えれば、脈々と流れる学習意識こそが学びの推進力となる。佐伯（2022：16）は、ドナルド・ショーンの行為の中の省察について次のように述べている。

「の中の（in）」というのは、「その場に身を置いて（situated-in）」という意味である。この場合、リフレクションをする時期（タイミング）が行為の真っ最中か行為実行の後かは、リフレクションの内容にそれほどの違いはない。いずれの場合も、「その現場に身を置いての」考察である。



図1. 4CH-Model(藤森, 2022)

ある一点のフィードバックに留まることなく、プロセスとしてどのようにリフレクションが巻き起こっていったのかということが学習の行為体へと向かう主体の変容に大きく関わっている。

## 2. 主体化の4要件の設定

主体化する国語科授業の要件として、以下の4要件を設定する。これは、香月・白坂（2022）の「学習者側からの目標設定に関する実践的研究」の成果と先行研究の検討によって導き出した要件である。

- ①学習者が言葉の何をどう学ぶかを決める。
- ②学習者と教師で、ともに言葉を探究する。
- ③学習者相互で、言葉の本質について対話する。
- ④学習者が言葉の学びを評価する。

主体化の要件①は、学習者主体の分岐点と考えている。国語教育では、初発の感想（一次感想）を手掛かりに、そこでの疑問や感動から学習課題を設定したり、指導過程を工夫したりする試みが行われている。しかし、初発の感想から生じた疑問や感動が価値ある課題となるかは未知数で、学習者の多岐に渡る問題意識をすべて扱うことも困難である。長崎（2001）は、初発の感想からの学習課題づくりに次のような疑問を呈している。

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であろうか。…（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。（pp.88-89）

ここに見られるのは、教師側の意図による学習課題設定の問題である。学習者主体の発想から出発しているものの現実是指導者側の論理が優先される。主体化では、教師が学習者を取り込み、教師の中で描き出した学習者像で学習課題や学び方を決めるのではなく、学習者に決めることそのものを委ねる。学習者の当事者意識、学習への見通し、読解方略意識等を促し、学び方を学ぶことを中心に据えるためである。

主体化の要件②は、教師は教える人、学習者は教えられる人という関係性から脱し、教師と学習者の関係を、学ぶ人、共に学ぶ人へと変えていくことを意図している。教師も一人の学び手として、提供すべき情報は提供するが、学習者が決定した学びの筋道に乗って、学びに参画する。ここでの教師と学習者の関係は、ケアリングの考え方をもって構築する。宮坂（2023：76-77）はケアリングについて以下のように述べる。

ケアリングを職業上の理念とする人は、自分のもつ〈正しさ〉の基準をいったん棚上げにして、自分が向き合っている被ケア者の側にあるものを見きわめようとしなければならない。医師たちが「卓越性」などの理念を掲げて、科学的な真実にもとづいて正しい判断を確実にくださることを自らに課しているのに対して、メイヤロフやノディングスは、ケア者の側が真実を理解でき、被ケア者にはそれができないとは考えていない。

（下線は引用者）

ケア者は医師であり、被ケア者は患者となるが、ケア者を教師、被ケア者を学習者と考えれば、教師は学習者の側にあるものを見極めようとするとともに、学習者が学習の真実を理解できないとは考えないということである。この考え方があるからこそ他の主体化の要件が機能するとも言えるだろう。

主体化の要件③は、学習課題の解決に向けて、言葉のどこに着眼し、どのような解釈や表現が可能なのかを学習者相互で共創するということである。ここでの対話は、主体の予見を超えたところに存在し、もっとも主体が試される場となる。学習者一人一人が他者として存在し、他者の考えに刺激を受け、より洗練された言葉に対する見方・考え方を共創する。他者との関係を通じて言葉を学ぶのである。

ここで留意しておかなければならない問題は、学習者相互の共創がどのような方略によって生み出されるかである。事実の確認に注力していくのか、言葉に触発された思いを語

るのか、相互に批判的な見方や考えを示すのか、エドワード・デ・ボーノ（2016）が水平思考の具体として考案したシックスハット法のように、多面的・多角的な思考によって共創が実現すれば、慎重かつ大胆な発想を得ることができる。

主体は予測不可能な事態（驚き）に出会って、学習者相互で対話することのよさを知る。それがプラスの方向に動かなくとも、立ち止まったことに意味があり、さらなる言葉を求めようとする態度を身に付けていくことになる。

主体化の要件④は、学習課題の選び方やその後の学び方はどうであったのかを学習者自身が評価し、意味付けし、次を描くということである。国語科の特性上、教材内容に意識が向かうことは当然としても、学習行為と結果の作用を冷静に問うとともに、主体化への態度、自身の成長を見つめ、主体が学習の行為体へ向かうための力を得ることがもっとも重要なことである。もちろん、学習への評価は、先のリフレクションにもあるように、事後のみのものではなく、事前の予見に始まり、事中にも起こっている。学習者のみならず、教師の中でも絶えずリフレクションは行われ、両者のリフレクションの関りが学びには大きく作用する。

ここでの重要な態度は、成功や失敗といった結果にとらわれることなく、学びの価値を掬い取ることである。うまくいかないことも許容し、その要因や改善策を探る態度こそが重要で、失敗の価値を生かし切ることも学びである。主体化が目指すのは、主体を言葉の学びに向けていく学び方を身に付けていくことであり、学びの深い浅いやできる・わかるは直接的な問題ではない。結果は後から必ずついてくるという考え方である。

以上、主体化の4要件の内実について述べたが、この4要件を貫くのは、主体を言葉の学びに向けていく学び方である。学習者が言葉の何をどう学ぶか、主体化の要件①が起点となり、要件②に支えられ、要件③で学びの質を高め、要件④で学び方を自覚化し、要件①に再び戻る。

### Ⅲ 主体化を促す国語学習サイクル

#### 1. 国語学習サイクルによる学習展開

主体化の4要件を言葉の学びとしてモデル化したのが図2の「国語学習サイクル」である。学習者の問いを中心に据えて読みの学習を展開する。

問いを中心に据える理由は、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）からである。学びにはさまざまなスタイルがあるが、いかなる学びも問いがあってこそ学びであり、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、学び方を獲得する（ダン・ロスタイン、ルース・サンタナ、2015；鹿嶋・石黒、2018）ことが明らかである。また、国語教育においても読みの学習における問いづくりの実践が行われ、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）。学習者による問いの決定は、学習者による目標設定として位置付き、学習課題の機能を果たし得るものと考えている。

国語学習サイクルは、学習者の違和感や不足感、こだわり、閃きを問いとして表出するところから出発する。出された問いは学習者相互で検討し、問いを選択したり、関連付けたりして読み合いで扱う問いを決定する。次に、決定した問いを学習課題とし、学習者相互で読み合い、新たな読みの可能性を探究する。読み合い後は、自分の読みを整理し、学習課題の問いや読み方を評価し、さらなる問いを決定する。この一連の学習を、2回、3

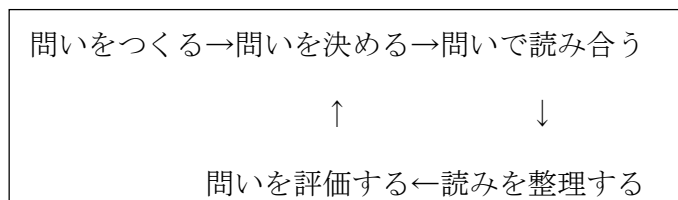


図2.国語学習のサイクル

回と展開するのが国語学習サイクルである。学習サイクルを回すことによって、常にリフレクションが働き、学び方に自覚的になることを想定している。

こうした学習展開は、例えば、「走れ」（東京書籍 4 年下）では、以下のように単元構成の記述（古沢、2023）に反映される。

第一次 「走れ」を読もう！・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 3 時間

- ・「走れ」を読み、感想を交流する。

- ・「走れ」を音読で表現する。

第二次 「問い」で読み合おう！・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 6 時間

<3 時間×2 セット>－1 セット（3 時間）の流れ－

- ①問いをつくり、問いの選択・検討、決定をする。

- ②問いをもとに、「走れ」を読み合う。

- ③問いをふり返って評価する。

第三次 音読劇をしよう・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 3 時間

- ・「走れ」を音読劇で表現する。

- ・音読劇を振り返り、これからの学習への見通しをもつ。

従来の単元展開と異なるのは、予め決められた場面ごとの展開でも、課題ごとの展開でもなく、問いの設定、交流、評価を学習者の判断で回していくということである。もちろん、本実践は第 1 実践であるため、第一次の入口や第三次の出口で音読・音読劇という言葉活動が取られているが、学習者が主体化していけば、学習計画や学習材そのものを委ねていくことも考えられる。主体化を以下の 3 期でとらえれば、仮説としてだが、その様相は主体化の 3 期モデルとして図 3 のように想定することができる。

|                   |                    |                                            |
|-------------------|--------------------|--------------------------------------------|
| 主体化以前～し<br>はじめのころ | 国語学習サイク<br>ルを体験する  | 国語学習サイクルを体験し、学びの楽しさを感じる。学習者が学びのイメージを変更する。  |
| 主体化してきた<br>ころ     | 国語学習サイク<br>ルを活用する  | 国語学習サイクルを活用し、学びを高めていこうとする。学習者が学びをコントロールする。 |
| 主体化したころ           | 国語学習サイク<br>ルを再構成する | 国語学習サイクルを再構成し、新たな学習展開を創出する。学習者が学びをデザインする。  |

図 3. 主体化の 3 期モデル

国語学習サイクルの学習展開は、固定化されたものではなく、あくまでも当事者意識をもって学び、対話し、省察することが原則で、学習材をはじめ、学習課題、学習時間、学習形態、学習空間をどう描くは学習者の主体による。一つの学びのスタイルから離れ、さまざまに学びのスタイルを変化させることは、主体化の姿である。

## 2. 教師の出の問題

国語学習サイクルを用いた学習展開の中で、教師の課題となるのは、教師の出の問題である。教師の出とは、「授業などの教育場面に埋め込まれた教育的瞬間を的確に捉え、それを逃さずに適切な働きかけを行うこと」（鹿毛、2007:187）という。主体化の 4 要件を学習モデルとして示した国語学習サイクルによる学習は、言葉の学びを学習者の主体に委ねるからといって、教師は何もしないわけではないし、これまでの学習と同じような出を教師に求めるものでもない。

学習者の主体を中心とした教師の出は、学習者の事実に基づくことが基本である。学習者を主体とする授業は「指導計画の作成も教材研究も、また授業展開も、子どもに何をどのようにするかということを検討する前に、まずは一人ひとりの子どもが、今何をどのように考え、感じ、どうしたいのか、どのようなことで困っているのか、そしてどのように追究し、学ぶのか等々の事実を明らかにして、常にそれらに基づくようにしなければならない」（平野、2022:15）ということである。

このことを踏まえたうえで、国語学習サイクルにおける教師の出を5つの項目で整理すると以下ようになる。

#### (1) 問いの醸成

学習者が問いをつくり、学習者相互で問いを決定するが、教師の意図に沿おうとしたり、問いづくりのための問いになったりしては本末転倒である。読後感の交流や言語活動へのアプローチから事実や感情を共有し、学習者の中から気がかりなこと、閃いたこと、みんなで考えたいことが生まれ、問いが醸成され、学習者にとって必要感のある問いが選択されることが重要である。教師の構えは、どのような問いでも受け入れる構えである。学習者の問いに優劣はないと考えている。

#### (2) 着眼点の明示化・構造化

学習者から問いが出される。学習者一人一人からランダムに出される場合もあれば、グループでの検討を通して出される場合もある。そのスタイルは学習者の実態に応じて様々だが、出された問いを学習者とともに分類・整理する過程が何よりも重要である。中心人物の変容、物語の展開、特徴的な言葉、語り手の意図など、文章読解の着眼点が明示化されたり、問いの関連性が構造化されたりすることで、読みの予見性が高まる。このことが読みの方略の活用に作用していくことになる。

#### (3) 読み合いの視点の提示

学習者の読み合いにおいて、教師はこのような読みに着地させたいとか、この言葉との関連付けを図りたいとか、そうした意図性はできる限り排除する。読みが浅いとか、深いとか、そうした読みの評価観ではなく、学習者がどのような思考や方略を働かせて読み合い、読みを創っていくかに注力する。互いの読みを聞き合い、共感できる読み、驚きのある読み、注意が必要な読みなどを指摘し合えるように誘い、学習者自身で読みの本質に向かっていくことを支援する。また、学習者の読みの事実を捉え、評価情報を得る。

#### (4) 評価情報のフィードバック

問いの評価は、3点を評価する。まず、決定した問いは、学習者の問題意識を反映し、価値ある問いだったのかである。次に、なぜそういう読みができたのか、読みへの向き合い方を顧みる。最後に、これからの読みに何を活かすか、さらに何を読むかを明らかにする。評価場面では臆せず、評価情報をフィードバックすることが重要になる。読み合いの観察によって得た主体の動き、読みの素晴らしさを価値付けするとともに、読みの不足や改善の視点、教師の評価を示し、これからの学びを学習者に委ねる。

#### (5) 学習環境デザイン

学習環境デザインとは、空間・人工物・活動・共同体の4つの要素をもち、それぞれの要素をデザインし、学習者にとってよりよい環境を作り出していくこと（山内、2020:50-52）である。問いの選択・決定によって学びを創造する本研究では、1人で学ぶ、グループで学ぶなどの学習形態はもちろん、学習課題や学習活動、学びたい空間、学習に必要な道具などは、学習者の意向を最大限に尊重し、個別最適かつ協働的な学習プランを学習者自らが創出できるようになることが目標である。

以上、教師の出という問題から、国語学習サイクルによる学習展開を照射してきたが、教師の出の位置がこれまでの学習とは異なる。学び方の明示、学び方への誘い、学び方への評価と一貫して自律的な学び方への支援であり、教師は共同探究者として学習者と関わる。何をどう学ぶかという点はすべて学習者の判断である。

### IV 中核目標としての言葉を学ぶ習慣的思考

#### 1. 言葉を学ぶ習慣的思考の位置付け

主体化の4要件を具体化した学習モデル「国語学習サイクル」の核となっているのは、「学び方」の育成である。しかし、ここで言う学び方とは、言語技術としてのスキル、意

図をもってスキルを活用する方略とは異なる。それらを包み込みながら言葉を学ぶための習慣に着眼している。

習慣とは、自然に、あるいは、無意識に行動化される自発的な行為である。言葉に触発され、自然に、あるいは、無意識に言葉に関わり、主体が言葉の問題に没入し、さまざまな思考を働かせながら言葉を学ぶ習慣が、日々の日常で繰り返されれば、自ずと言語生活者としての世界は広がり、国語科の授業と言語生活が密接な関りをもったものになっていくと考えている。主体化の先にあるものは、言葉を学ぶ習慣の定着である。

ベナ・カリック、アリソン・ズムダ（2023）では、学ぶことの習慣化の重要性について以下のように述べている。

これからの社会に向けて生徒が身につける必要があるのは、結果がすぐには分からないようなプロジェクトに着手するといった習慣です。つまり生徒は、目的を達成するのに必須となる能力を高め、難しい問題に取り組み、解決する力を高める思考の習慣を身につけなければならないということです。

（…中略…）

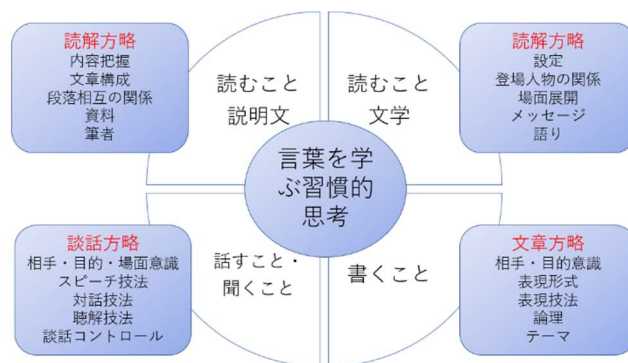
柔軟に考えたり、疑問をもって問題提起をするといった思考の習慣を意識すれば、複雑で難しい状況に対して自信をもって対応できるようになります。習慣というのは、自動化された行動からマインドフルネスへと移行する、とても重要な場所に位置付けられるのです。（pp.25-26）（下線は引用者）

ここからは、思考の習慣は、主体化のためには、必要不可欠な思考・行動・態度であることが示唆される。主体化のために大事なものは、思考の習慣を実践知として身につけていくことであろう。

また、堀川ら（2022：45-54）は、習慣化に関する主体的行動の事例調査・分析を通して、経験価値変化のモデルを提案している。それによると、「価値実感期」（ハまる）→「価値成長期」（習慣化）→「価値定着期」（定着化）を習慣化のプロセスとして定め、各期において「高揚感」「平穏感」「好奇心」「向上心」が変化することを明らかにしている。これは、国語学習サイクルによる言葉の学びにおいても同様の変化が示唆される。国語学習サイクルによる経験によって、楽しさや期待感が生まれ、言葉を学ぶ価値を学習者の意思によって探究し続け、言葉を学ぶ喜びへと高まっていくことが推察できる。そこには挫折もあるだろうが、それを乗り越えて学習を調整し、自己の成長と他者との協働性を築いていくことも重要な学びである。

主体化のために学習者の内に育てたいのは、言葉への興味・関心や意欲、言葉に関わる習慣的な見方・考え方、態度である。いかに言葉に関わり続けるか、言葉を学び続けるかに勝るものはない。それらを総称して、「言葉を学ぶ習慣的思考」と呼ぶこととする。

以上のような検討を通して、図4のように言葉を学ぶ習慣的思考を、言語領域の枠組みを超えた国語科の中核目標として位置付けることを考えている。言語領域の方略を学ぶことは、言語生活への適応において非常に価値的であることは理解できるが、方略を学ぶことを目標にすると方略習得に力点がかかり、そのための学び方習得となってしまう。そこで生じてくるのが、教師の論理による国語科授業で、子どもの側からの学びを見失ってしまう。基礎的知識や技能を習得した後にそれを活用することが期待されるが、ほとんどの



場合そのようなことは起こらない。むしろ、言葉の問題に出会い、何とかしたいと試したり、調べたりして、基礎的知識や技能を活用し身に付けていくのが私たちの日常である。そして、この「何とかしたい」とするところに働くのが言葉を学ぶ習慣的思考である。

## 2. 言葉を学ぶ習慣的思考の具体

言葉を学ぶ習慣的思考を国語科の中核目標として位置付けたとき、その具体的な内容は、主体化の4要件を反映し、国語学力との関連が見出せる必要がある。

まず、言葉を学ぶ習慣的思考を構造的に捉えると図5のようになる。中心に位置するのは、主体化の核となる「当事者意識」である。言葉と私（自己）との関りが、言葉の学びの出発点であり着地点である。当事者性を中心とし、「他者との対話」で言葉の学びを広げ、「省察」によって言葉の学びを深めることが想定できよう。こうした言葉の学びを言語生活にどのように生かしていけるかは、「態度・信念」によるところが大きい。言語生活の中で蓄積される態度・信念によって、さらに言葉を磨き、言葉で自己・社会・文化を創造する。言葉を学ぶ習慣的思考は、言語領域特有の言語方略を取り込みながら、より確かで豊かな言語習慣として、言語生活を支えていこう。

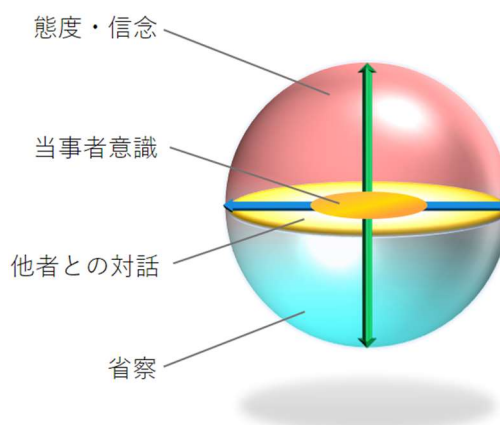


図5. 言葉を学ぶ習慣的思考の構造

続いて、＜当事者意識＞＜他者との対話＞＜省察＞＜態度・信念＞の具体としては、以下のような内容を想定している。

＜当事者意識＞言葉との接点を見つける

- ・言葉を楽しむ
- ・言葉に違和感をもつ
- ・言葉に問いをもち、問題提起する
- ・言語生活の課題を探す

＜他者との対話＞言葉の世界を広げる

- ・五感を使って言葉を集める
- ・理解と共感をもって言葉を受け止める
- ・言葉の正確さや精度にこだわって言葉を届ける
- ・互いの関係をよりよくする言葉を見付ける
- ・異なる角度や視点から言葉を吟味する
- ・言葉の世界を想像・創造する

＜省察＞言葉を意味づける

- ・言葉の学びを調整する
- ・言語スキルを活用したり創出したりする
- ・言葉の学びを分析する
- ・自分を支える言葉を見付ける

＜態度・信念＞言語生活を築く

- ・言葉に責任をもつ
- ・言葉を学び続ける
- ・言葉の世界を拓くチャレンジをする
- ・言葉の力を信じる

以上の内容は、ベナ・カリック、アリソン・ズムダ（2023:28-29）の16の思考の習慣を参考に、言葉の学びとしてのアレンジを加えたものである。これによって、学習者の事実が捉えられ、学力形成と主体形成の融合が図られていくのではないかと考えている。

## V 成果と課題

本研究の目的は、これまでの先行実践や先行研究を踏まえ、主体化する国語科授業の構想を整理することである。もっとも核心となる主体化の4要件を定め、国語学習サイクルによる言葉の学びの学習展開、言葉の学びの習慣的思考の位置づけをまとめることができたのが本研究の成果である。今後の実践研究の基盤が整ったということである。

課題となるのは、こうした構想をいかに実践的に検証し、さらなる体系化を図るかという点である。まずは、年間を通した学習者の国語学習意識の変容を明らかにし、国語学習サイクルの有用性を検討する。また、こうした実践研究の中で、教師の中にどのような意識変容が生じたのかについても明らかにする。

閉塞感の漂う国語科授業に、少しでもこれまでとは異なる光を当て、新たな実践の形を見出していきたいと考えている。

## 引用・参考文献

- 鹿毛雅治（2007）『子どもの姿に学ぶ教師 「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」』,教育出版.
- 香月正登・白坂洋一（2022）「学習者側からの目標設定に関する実証的研究～国語学習意識の質的变化に着目して～」第142回全国大学国語教育学会自由研究発表資料.
- 香月正登・白坂洋一・古沢由紀（2023）「主体化する国語科授業の実証的研究の構想～国語学習サイクルの効果を中心に～」第144回全国大学国語教育学会自由研究発表資料.
- 佐伯胖（2022）「リフレクションと「問いづくり」」筑波大学附属小学校 一般社団法人 初等教育研究会『教育研究No.1450』,pp16-19.
- 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,pp3-22.
- 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.
- 竜田徹（2022）「2010年代の国語教育目標論に関する一考察－『どうする？ どうなる？ これからの「国語」教育』を中心に－」,全国大学国語教育学会『国語科教育研究 研究発表要旨集142』,pp305-308.
- ドナルド・ショーン／佐藤学・秋田喜代美訳(2001)『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』,ゆみる出版.
- 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いいのか」,国語教育探究の会『国語教育探究 第14号』, pp.80-89.
- 平野朝久（2022）『「はじめに子どもありき」の理論と実践』,東洋館出版.
- 藤森裕治（2022）「マインドセットと4チャンネルモデル」－「主体的・対話的で深い学び」の基礎理論－」,『日本語学』第41巻第1号春号,明治書院,pp.40-54.
- ベナ・カリック アリソン・ズムダ／中井悠加・田中里紗・飯村寧史・吉田新一郎訳（2023）『学びの中心はやっぱり生徒だ！ 「個別化された学び」と「思考の習慣」』,新評論.
- 細川大輔（2016）『主体的・協働的な学びを引き出す学習環境デザイン 「こと・もの・ひと」3つの視点でデザインする国語授業アイデア 23CASES』,東洋館出版.
- 堀川将幸・藤村諒・佐藤浩一郎・寺内文雄（2022）「習慣化に関する主体的行動に着目した経験価値変化モデルの提案」,日本デザイン学会『デザイン学研究 68巻4号』,pp.45-54
- 松本修（2011）「読みの交流を促す＜問い＞の5つの要件の検討－教材「庭の一部」の話し合いに基づいて－」,『国語科教育 第70集』,全国大学国語教育学会, pp.84-91.
- 松本修・西田太郎（2020）『小学校国語 〈問い〉づくりと読みの交流の学習デザイン』,明治図書.
- 宮坂道夫（2020）『対話と承認のケア ナラティブが生み出す世界』,医学書院.

山内祐平（2020）『学習環境のイノベーション』,東京大学出版.

山元隆春（2022）「昨日は今日のいにしへ 今日明日のむかしーレセプション（受容）  
行為の研究からみた国語教育学研究のビジョンー」,全国大学国語教育学会『国語科教育研究 研究発表要旨集 143』,pp.205-208.

【付記】本研究は公益財団法人 博報堂教育財団による第 18 回 児童教育実践についての研究助成を受けたものです。