

# 国語学習サイクルの効果検証

—— 1年間の文学実践を通して ——

香 月 正 登

## 要 旨

本研究は、学習者の主体化を目指した国語学習サイクルの効果を検証することを目的とする。国語学習サイクルは、学習課題となる問いの決定を学習者に委ね、省察を国語学習の中心としてサイクル的に展開する学習方法である。検証の指標として、学習内容の差異、問いの生成／関係づけ、学習成果物の評価、国語学習への意識や態度の4つを設け、1年間に及ぶ文学実践のデータをもとに考察を行っている。

結果としては、学習者に問いの決定を委ねても学習内容に差異は見られないこと、学習者は個々で生成した問いと全体の問いを関係づけながら読んでいること、国語学習サイクルによる学習においても国語学力の保障は可能であること、学習者の学習への自律的参加や方略意識が高まることを明らかにしている。課題としては、国語学習サイクルの検証範囲を広げることとともに、国語学習サイクルによる学習で生じる教師の不安や葛藤に着目し、教師の出や待ち（鹿毛、2019:18）や教師の役割を再考することを挙げている。

キーワード：主体 主体化 主体化の4要件 国語学習サイクル 言葉を学ぶ習慣的思考

## 1. 研究の目的

学習者の主体化を目指した国語科の実践モデルとして「国語学習サイクル」を提案している。ここでいう主体化とは、学習者の内に内在する主体を自律的に国語学習に向けていく学習行為である。山元（2002）では、「システムに縛られている主体が、システムに規定されながらむしろそのシステムを操ることのできる行為体となる」（p297）ことを学習者論的アプローチの課題とするが、本研究においても主体の行為化を主体化の問題として考えている。「学習者の帰属する文化を優先して考えるというわけではない。そうではなくて、伝統文化と学習者の帰属する文化との「緊張関係」と「対話」「葛藤」を重ねていこうとする立場」（p293）が本研究の立ち位置である。



振り返りを起点としたサイクル性（香月、2022b）を主体化の4要件と重ね、「問い」を読むことの学習の中心軸として創出している。

問いを学習の中心軸とした理由は、問いは学びを駆動する性質を有しており（白水・小山、2021）、物事に疑問をもつのは自分の存在証明である（梶谷、2023：32）と主体との関りが深いからである。また、問いの主体的選択は、学習者の学習意欲や探究的態度を育て、学び方を獲得する（ダン・ロススタイン&ルース・サンタナ、2015；鹿嶋・石黒、2018）ことが明らかである。

国語学習サイクルによる授業の最大の特徴は、問いを学習者が決めることにある。問いの決定に際しては、教師は一切関与せず、学習者に委ねる。戦後の荒木繁による「問題喚起の文学教育」以来、初発の感想（一次感想）から学習課題を設定し、読解指導を展開する実践は数多く行われている。近年では、読みの交流を促す問いの要件を松本（2011）が明らかにし、「子どもの問いでつくる授業」（立石、2024）の実践がある。しかし、学習者が問いを決める実践は管見の限りだが見ることができない。

学習者が問いを決定するということは、システムに抗い、システムを操る可能性を秘めた行為である。教師にとっては、どのような問いが決定し、どのような学習が展開されるのか予測不可能で、そもそも学習者に問いを決めることができるのか、想定された指導事項を学ぶことができるのかなど不安定要素しかない。それでも問いの決定を学習者に委ねることにこだわったのは、常に「その場に身を置いて」（佐伯、2022：16）学びを省察するためには、問いの決定による当事者性の担保が必要だと考えたからである。中核になるのは、学習者の主体の動きである。

理論上は、問いの決定によって学習者が当事者意識をもって国語学習に向かい、読み合いが不十分な結果に終わっても、問いの評価によって省察機能が働き、学習の改善が為され、サイクルの流れに沿って国語学習は進展していくだろう。しかし、実践として国語学習が成立するのかは未知数である。本研究では、共同実践者との1年間に渡る文学実践における学習データをもとに、国語学習サイクルによる学習効果を検証し、その有用性と課題を明らかにする。

## 2. 研究の方法

国語学習サイクルによる実践研究は緒に就いたばかりで、年間を通しての実践検証は行っていない。国語学習としての成立の問題とともに、年間を通して国語学習サイクルによる学習は言葉の学びとして耐えうるものなのか、耐えうるとしたらどのような変化を見せるのかなど、先行実践をもとにした予測が成り立たない。本研究では、もっとも国語学習の根底となる国語学力との関係、意識や態度の変化に着目して、以下の4つの指標を設け、1年間の学習者の変容を捉えていきたい。4名の実践者に協力をいただき、効果検証を行う。

〈指標 1〉 学習内容の差異

学習指導要領国語編、教科書の手引、学習指導書、教材分析からどのような学習展開においても扱いたい教材内容、育てたい学び方を一覧表にし、国語学習サイクルによる学習においても学習者が学習内容（教材内容＋学び方）にふれることができたかを教師が単元の事中、事後にチェックする。例えば、以下がチェックリストとして作成した「走れ」（東京書籍4年上）の具体である。すべての学習で事前に「学びのしおり」を作成し、教師が国語学習サイクルによる学習状況を捉えるための指標である。

なお、ふれるとは、学習者が目を向けた、全体の中で学びとして現れたことを意味し、内容の浅さや深さはここでは問題としないこととする。

扱いたい教材内容	育てたい学び方
<p>◆設定</p> <p>①登場人物 中心人物：のぶよ 対人物：けんじ、お母ちゃん</p> <p>◆場面</p> <p>②場面展開</p> <p>1 場面：運動会の朝 / 2 場面：けんじの短距離走 / 3 場面：のぶよの短距離走</p> <p>◆中心人物の変容</p> <p>③はじめの「のぶよ」 ・足のおそいのぶよには…</p> <p>④中の「のぶよ」 ・のぶよは、だまって、わりばしを…</p> <p>⑤「のぶよ」の転換点 ・「走れ、そのまんま、走れ！」</p> <p>⑥終わりの「のぶよ」 ・ラストという言葉が、こんなに…</p> <p>◆登場人物の関係</p> <p>⑦「のぶよ」と「けんじ」の関係 ・「へたくそ」</p> <p>⑧「のぶよ」と「お母ちゃん」の関係 ・「のぶよ、行け！」</p> <p>⑨「のぶよ」「けんじ」「お母ちゃん」の関係 ・「走れ、そのまんま、走れ！」</p> <p>◆メッセージ</p> <p>⑩題名「走れ」の意味</p>	<p>①会話文や心内語、行動描写に着目して、人物設定を捉えること</p> <p>②中心人物の変容から場面展開を捉えること</p> <p>③中心人物の言動やはじめと終わりの変化から変容を捉えること</p> <p>④登場人物の関係から中心人物の変容を捉えること</p> <p>⑤題名と中心人物の変容をつなげ、意味づけること</p>

〈指標 2〉 問いの生成／関係づけ

問いの生成は、メタ的思考が求められる高度な学習行為である。学習者は、質・量を含め、どれぐらいの問いを生成できるのか、全体ではどうか、学習者は全体の問いと個の問いをどのように関係づけるのかなど、実践を通して問いの生成と関係づけに関わるデータを収集する。

右のワークシート(「海の命」光村 6年)には、一人の学習者が生成した問いが記載され、解決したと考えた問いに丸が付されている。こうした学習者の記録から個の問いの数、全体の問いの数、問いの解決数などの数値データを得る。

また、問いの決定における協働生成の発話記録や決定された問いをデータとして問いの生成における学習者の変化を捉える。

〈指標 3〉 学習成果物の評価

学習者による読みのまとめを学習成果物として学習評価を行う。主として文章記述による成果物で、授業目標及び教材特性に応じてテーマを設定する。評価に揺れが生じないようあらかじめ評価指標と評価例を作成し、それを基に3段階で評価する。例えば、「走れ」の実践における評価指標は以下のように設定している。

『海の命』私の問いリスト ( 普永 )

問い	自分の考え
① 227の10行目「興奮してはから、太一は冷静だった」の部分、なぜ七っんしているのか。	
② クエを見かけても興味味がもてなかったのはなぜ?	父を殺したクエにこだわっていたから?
③ 父を殺したクエの目は緑色だったのに、なぜ青い目のクエを見て父を殺したクエだと認めたのか。	
④ なぜ太一はクエを殺さなかったのか。	父を殺さないように命を大切にすることで、村一番の漁師になれたから?
⑤ なぜクエは動かなかったのか。	
⑥ 太一が「おそろい」な、太一はなぜ?	おそろいになるためにクエを殺すのは命を大切にしていな... と、いつか、太一の一人前の漁師になりたいという思いもあいたため、おそろい... かかえていたから?

A	B	C
中心人物の変化や登場人物の関係から中心人物の転換点「走れ、そのまんま、走れ！」に着目し、中心人物の変容を読むとともに、題名「走れ」を意味づけることができる。自分にとっての「走れ」とは何かにまで考えを広げることができる。	中心人物の変化や登場人物の関係から中心人物の転換点「走れ、そのまんま、走れ！」に着目し、中心人物の変容を読み、「走れ」の感想をまとめることができる。	中心人物の変容や変容の意味が捉え切れず、あらすじや感想を述べている。



を立て、学年ごとに昨年度のクラス状況を中心に示す。

〈A教諭・3年クラス〉

児童数は32名。学校が専科制を取っており、A教諭が国語専科として本学級の国語科授業を担当している。国語学習に関しては、中心人物や語り手などの学習用語を理解しており、国語学習の素地は育っている。学力的には高い数値を示しているとのことである。しかし、全体的な学習傾向は受け身で、学習意欲にばらつきが見える。学習のふり返りには「おもしろかった」「たのしかった」などの一語や「～がわかりました」と一文で終わることが多く、学習を意味づける力は不十分である。自ら問いを見つける、スキルを意図的に活用するなど主体化する国語科授業の課題である。

〈B教諭・4年クラス〉

児童数は23名（特別支援学級在籍児童2名、外国籍児童1名、不登校児童1名）。一昨年度（第3学年）は授業中の私語や立ち歩き、指導者に対する暴言や暴力が日常茶飯事で、学級崩壊の状態と言えるだろう。児童間のいじめや喧嘩も絶えず、授業中に離席し教室を飛び出す児童がいたため、管理職が交代で入らなければ授業が成立しない日常である。そのため、学習の抜けも多く、学力調査等の結果を見ても学力は全体的に低位である。学習への意欲はほとんど見えず、研究開始時は、ペアトークやレクリエーションを多く取り入れたり、離席しない、勝手な私語をしないことを定着させたりすることが最優先事項であった。

〈C教諭・5年クラス〉

児童数は32名。C教諭が担任としてもち上がり2年目となる。国語学習サイクルによる授業は、先行実践としての取り組みがあり、同じく2年目となる。問いをつくる・決める、読み合う、評価するといった一連の流れは定着してきており、学習者が学習形態を選択したり、サイクルの回数を増やしたり、国語学習サイクルをアレンジしながら学習が進んでいる。生徒指導的な側面では、多動傾向の学習者が数名在籍するが、学力的には安定し、むしろ、学びへのこだわりが強くなっている反面、全体で同一に進めることが困難になってきている状況がある。どのように学びを進展させていくかが課題である。

〈D教諭・6年①クラス〉

児童数は20名。特別支援学級在籍児童2名。中学校受験を考え塾に通う子どもが多いが、その反面、ネグレクトに近い家庭環境の子どもも数名在籍する。一昨年度（第5学年）はいじめ事案や教師への不信から離席、学級からの離脱によって学習そのものが成立しないことがしばしばであった。学力面での顕著な特徴は、学力差が大きいことである。全国学力・学習状況調査を見ても上位層と下位層で学級の過半数を占め、上位層は「先生の言うことは聞かなくても分かる」、下位層は「先生の言うことを聞いても分からない」と感じ、学習は他人事である。国語学習に関しては、深い読みや、面白い着眼点を示す学習者もいるが、読み方については無自覚な状態である。



〈E教諭・6年②クラス〉

児童数は22名。学校環境は自然豊かで穏やかな風土である。級友間でのトラブルも少なく、落ち着いた学級である。特徴として挙げられるのは、学習意欲はあるもののそれを表出することをためらう自信の無さである。授業態度もよく、課題も確実にこなすが、受け身の状態は解消されず、教師主導の講義型の授業に安心感を抱いている。本文から答えを見つけてそのまま記述する問題は抵抗なくできるが、叙述から自分の考えを求められる問題は、考えることをあきらめ白紙で出す児童が目立つ。学力的な開きや自己肯定感の低さなどが起因してか、教師や級友への依存が強く見られ、傍観者的な位置での授業参加である。

4. 研究の結果と考察

まず、国語学習サイクルによる授業の効果検証として定めた4つの指標ごとに結果と考察を述べ、最後に、総括的な考察を示す。

〈指標1の結果と考察〉

指標1は、想定以上を◎、80%以上～100%を○、60%以上～80%未満を△、60%未満を×で示す。右の表の縦軸は、第1実践、第2実践と実践回数を示し、横軸は、A～Eのクラスである。

実践	A	B	C	D	E
1	○	△	○	◎	◎
2	○	○	△	◎	○
3	◎	○	○	◎	◎
4		○			

まず、指標1から見えてくるのは、学習者に問いの決定を委ねたとしても、学習内容にふれるという点に関しては、指導書や学習の手引きで示される授業との差異は見られないということである。ほとんどのクラスで想定した学習内容にふれることができ、+αで想定外の内容も現れている。4年生Bクラスの第1実践では6割強にとどまるが、昨年度までのクラス状況を考慮すれば致し方ない。しかし、国語学習サイクルによる学びを体験できたことの価値は認めることができる。その後の第2実践～第4実践では、遜色なく学習内容にふれることができ、国語学習が成立している一端が見える。6年生Dクラスは特徴的で、実践開始から想定以上が続き、むしろ、問いの決定を委ねたことが功を奏した感がある。担任も学習者に「自分事にすると学びは楽しくなる」「失敗の向こうに成功がある」ということを伝え、学習への向かい方を促していたという。学習者が備えていたポテンシャルと、担任の学習観、そして、国語学習サイクルの授業スタイルがかみ合った結果と言えよう。こうした学習状況を見れば、学習者に問いの決定を委ね、学習内容が担保できるのかという懸念は払拭されると考えている。むしろ、委ねることによって、学習者の学習内容に対する意識は強化されており、教師が問いを決定することによって生じる「教師の答えを探る授業」に陥ってしまう危険性も回避できる。



(指標 2 の結果と考察)

次に、指標 2 から得られた個人の問いの生成数と解決数の平均値を「生成数／解決数」で示す。ここでは、2 実践以上で学級閉鎖などの影響も受けず、滞りなく授業を展開することができた B・D・E クラスの第 2 実践～第 4 実践のデータを取り上げる。

実践	B	D	E
2	11.8 / 6.6	12.8 / 10.6	3.5 / 2.0
3	15.9 / 7.6	2.9 / 2.6	4.6 / 4.2
4	16.8 / 7.5		

第 1 実践では、問いの生成自体が関心事で、解決数のデータが取れていないが、問いの生成に関しての問題は生じていない。読後感の交流や言語活動の促しの中から学習者が問いをつぶやきだしたタイミングを見計らって問いの生成に進むようにしていたこと、文学教材の文学性に触発されたことが主な要因と考えている。

本データからは、6 年生 D クラス、E クラスにおいて生成数に対する解決数の割合が高いことがわかる。4 年生 B クラスは、生成数に対する解決数の割合は 4～5 割程度である。それぞれのクラスの実態によって、数値に差異が見えるが、注目したいのは、学習者が全体の問いと個々の問いを関係づけながら学んでいるという事実である。3 年生 A クラス、5 年生 C クラスでも、1 実践のみデータを得ることができたが、生成数に対する解決数は、いずれも 9 割近い数値を残している。このことから見ても、クラス全体で 2～3 の問いしか扱われなかったとしても、学習者が生成した問いが無駄に終わることはなく、むしろ、全体と個を繋げることで、言葉の学びを確かなものにしていく。こうした関係づけが学習者に意識される要因は、問いの協働生成（決定過程）にあると考えられる。以下の発話記録は、6 年生 D クラスの「やまなし」における 1 回目の問いの決定場面である。

T:「この問いは必要」っていう問いは？／C: 題名！／K 児: 題名が分からんと全部分からん。／E 児: 題名にメッセージがあるはず。／C: 題名に大事なことが入っているはず。題名が分かれば、今出ている全部のつながりが分かると思う。／G 児: ていうか、「やまなし」って物語にあんまり関係ないと思うのに、題名は『やまなし』だから大事なんじゃないかな？／T: この物語に「やまなし」はあんまり関係ない？／K 児: 関係ないわけじゃないのは分かるよ。／S 児: かにがメインの物語なのに、なんで『やまなし』が題名なのか分からない。／K 児: でもさあ、これ「かわせみ」じゃなくて、黒い、トブンと落ちてきたのが「やまなし」とは書いてあるんよ。「やまなし」って、木についていたのが川に落ちてきて、子ども達は「かわせみだ」って思ったけど、お父さんの「そうじゃない。あれはやまなしだ」っていう言葉で「やまなし」って分かったから、ちょっとは関係しているんじゃないかなって。・・(中略)・・T: 二人の説明と図化で、かにの視点がよく分かったね。じゃあ、次の時間の読み合いはどの問いにしようか。／C: 残っている問いを整理しようよ。⑤⑦⑧は、もう解決だし、④と⑥はあまり意味がなさそうっていう意見だったから、あとは①か②か③。／E 児: 私たちが③の問いを作ったんですけど、やまなしとかにの関係を考えていくと、②の題名の問いにつながっていくんじゃないかと思いました。／T: ということは、③の視点で題名について考えていくの？／そうそう。だから、題名の問いがいいかと思って。(下線は稿者)

ここから見えるのは、学習者は作品に問いかけながら読み、読みの着眼点を内化していくとともに、問いを関係づけながら自分の読みを創出しているということである。問いは、サイクル1回目、サイクル2回目とその都度ごとに決まっていくが、その都度に問いの価値が見直され、問いと問いのつながりが学習者の発言にも顕著に現れてくる。なぜ、この問いで読み合うのかという必然性が学習者の中に広がっていくことが要因として考えられる。

また、問いの決定の質的な変化に目を向けると、3年生Aクラスでは、第1実践「のらねこ」において、1回目は「なぜ、のらねこは、リョウのところから一しゅんできえたのか？」で、山場となる「あ。」に着目した問いに決定した。2回目は「なぜ、題名は「のらねこ」なのか？」に決定し、山場から題名へと変化している。第2実践「モチモチの木」では、1回目は「なぜ、豆太がじさまがはらいたになった時はゆう気が出たのでしょうか」で、山場に着眼した問いに決定した。2回目は「どうしてさいごが「そのばんから一人でしょんべんに行けるようになりましたとき」で終わらないのか」である。中心人物の変容が語られる結末に着目し、全体を読み返すことができる問いとして決定された。第3実践では、1回目は「なぜ、おにたは、女の子の前に麦わらぼうしと黒い豆だけ残して消えたのか？」と結末に着目した問いに決定した。直前の山場「おにだって、いろいろあるのに、おにだって」が話題となり、この問いへの決定となった。2回目は「あまんきみこさんが伝えたかったことは何か？」と作者に目を向けた問いとなった。問いの質的变化として共通しているのは、部分から全体という変化である。具体的には、第1実践は山場→題名、第2実践は山場→結末、第3実践は結末→作者となっている。いずれも山場に着眼した問いを起点として、題名や結末、作者へと広がっている。語られている人物や出来事から物語が伝えたかった意味を追求しようとする姿が垣間見られる。

こうした問いの質的变化は、他の4クラスでも見られ、山元(2005:541)の読みのスタンスに照らせば、参加者のスタンスから見物的スタンス①から③への変化を見ることができる。4年生Bクラスの第1実践では、スタンス未形成の状態が見られ、空想的な問いが多くつくられている。また、問いの質的变化は、学習者の読みへの態度の変化であり、実践開始当初は、物語を理解することが読みの目的であっただろう。しかし、実践を重ねるごとに、自分の読みを創ることが目的となり、特に5年・6年のクラスでは、問いの生成・決定の仕方が深く読めるかに移り、方略意識の高まりが認められる。

#### 〈指標3の結果と考察〉

指標3は、学習成果物の評価である。学習者が学習のまとめとして記した成果物をA～Cの3段階で評価し、Aを3点、Bを2点、Cを1点として、クラス及び実践ごとに算出した平均得点を以下に示す。

指標3からは、国語学習サイクルによる学習においても、国語学力を保障することができるということが言える。むしろ、国語学力を高めると言ってもよいかもしれない。6年生Eクラスでは、

大きな変化は見られないが、平均的な得点は維持している。最終実践では、感染症の影響が大きかったが、通常通りであれば、数値は確実に上がっているというのが担任の見立てである。A～Dクラスでは、着実に高まりが見え、かなり高い平均得点となっている。6年生Dクラスでも第3実践は、感染症の影響で提出者が限られるが、提出者全員の成果物には、「海の命」の分析・解釈・意味付けが認められた。下記は、「海の命」の成果物である。

実践	A	B	C	D	E
1	2.29	1.57	2.43	2.38	2.18
2	2.38	2.05		2.80	2.15
3	2.77	2.15	2.76	3.00	2.17
4		2.50			

物語『海の命』は、生きているものの思いを考えさせる物語でした。理由は、太一がクエを殺さなかった行動をとったのは、父・母・与吉じいさとクエの思いを受け入れて、殺さなかったと考えたとき、それぞれの四人の思いとは何かを考えていったし、この物語を自分事のように考えてみると、自分のまわりの人々の思いと動物の思い、両方とも今の自分たちが考えないといけないことではないかと思って、海の命とつながるからです。

この物語のカギは、全体の流れだと思いました。太一が身の周りの人たちの思いが肩にだんだん乗っていき、最後の6場面で、太一が村一番の漁師というものを父・与吉じいさから受け継いでいるので、全体の流れがポイントだと思いました。問いで読み合いをしたときに、私が一番印象にのこっているのは、村一番の漁師という意味が二つあるというところです。父と与吉じいさの漁師は一緒であっても、どういう漁師なのかはちがっていて、太一は父と与吉じいさどっちも知っているから、どう考えていったのかというふうに、意味が二つあるということを知って、考えが広がっていったからです。

太一が瀬の主であるクエを討たなかったのは、家族・クエの思いがあったからだと思います。太一は、最初は欲でクエを殺そうと思ったけど、父の行動をもとに、自分の心を改めて、クエを殺さなかったと思う。題名の『海の命』とは、海の命の大切さも知ってほしいからだと思うし、受け継がれてきた自分たちの生きる場所を大切にしようとする太一の行動が表されていると思いました。

海の命の学びで一番良かった視点は、登場人物の心情や行動に注目したり、最初と最後に注目したりしたところが良かったです。これからも、題名とか、人物の心情、行動に注目して作者の考えを考えていきたいです。(下線部は稿者)

下線部を見ても、当事者性、対話性を見ることができ、読みの着眼点をもつての作品解釈や意味付けが確かに為されている。他クラスにおいても、読解方略への意識が高まり、作品解釈には教師が驚かされるものもある。また、「私だったら」「私にとっては」と私に引き寄せた記述が多く見られるようになったのも成果物の特徴的な変化である。

国語学習サイクルは、全体での授業時数を9時間（感想交流1・サイクル2セット6・まとめ1・省察1）とすれば、読み合いは2時間程度で、問いの生成・決定、省察に時間を割いている。一般的な授業では、読み合いに6時間程度が充当され、問いの生成・決定や省察の時間は少ない。にもかかわらず、学習者の成果物には、学習内容を取り込み、作品構造や自分と作品との接点を見出しているものが増え、評価点も伸びている。一般的な授業との単純比較はできないが学習成

果は大きいと言えるだろう。

国語学習サイクルにおける学習では、学習者の主体の問題を中心に置き、学習に関する決定はすべて学習者に委ねられている。また、問いの協働生成では、問いの分類・整理によって、自分たちが物語のどこや何に着目しているのかをわかって、明らかにしたい読みに向かっている。こうした一つ一つの要因が結びつき、学習成果として現れているものと考えられる。一般的な実践に比べて問いの生成・決定、省察に時間を割いているが、そこでのやり取りは、読み合いそのものであり、何をどう学ぶかという問題と、何を学んだかという問題が常にリンクしながら学習が進展しているということである。

〈指標4の結果と考察〉

最後に、指標4から見えることは、国語学習への意識や態度の変化である。6年生Eクラスは、成績上の変化は見られていない。しかし、国語学習意識の変化は他クラスと同様に顕著に見られる。学習者の振り返りの記述を、KHコーダーを用いて作成した共起ネットワーク図や観察によってまとめた実践ごとの記録メモは以下の通りである。

〈第1実践〉

○振り返り内容の変化

物語に対する「楽しかった」「～が分かった」などの感想から「語り手の視点」「中心人物の変化」「会話文」「物語の転換点」などに着眼した記述が増える。

○学習に対する意識の変化

教師に問いを決めて欲しいという依存から自分たちで問いを決めて読み合ってみようという態度へ変化する。

〈第2実践〉

○読み方の変化

問いと問いとを関連付けて問いを決定したり、物語の特徴的な表現や描き方に着目して、どういう解釈ができるのかを追求しようとしたりする。

○他者との対話の変化

第一実践で、全体での発言がなかった学習者が、積極的に読み合いに参加する。分析しながら読み合うことを楽しむようになる。

○振り返りの変化

読み合い中で発言をためらってしまったことを反省し、次回は発言したいという思いを表出する学習者が現れる。さらに、自分がこだわって読みたい問いが記述される。

〈第3実践〉

○読み方の変化

この問いで何が読めるか、どんな深まりが期待できるかなど、学習を予見しながら問いを決定したり、部分と全体を関係づけながらクライマックスや題名を意味付けたりする。

○振り返りの変化

自らの学び方について、着眼点のよさを評価したり、さらに追及したい内容を記述したりする。個人で問いを追求したいという要望が出される。

○学習形態の変化

同じ問いのペア→一人学び→再びペア、違う問いを選んだ者同士での読み合いなどと、学習形態をアレンジして学習を進める。

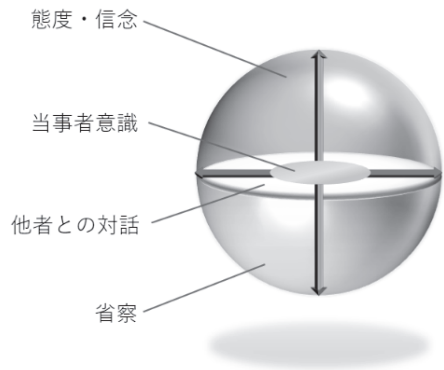
○学習への参加態度の変化

傍観者的な参加態度だった学習者が、自分事として問いを捉え、積極的に発言する。

これを見ても学習者の方略意識の高まりがみられ、読みの着眼点を確かにもって分析的・構造的な読みが現れていることがわかる。国語学習への向かい方も教師への依存的な参加から自ら学びに参加する自律的な参加へと変容している。学習実態として受動的傾向の強かったクラスだが、言葉へのこだわりをもとに学習への参加態度を変化させ、学び方を決める責任をもつこと、協働して学ぶことの意味を体感していったと考えられる。

本実践研究では、主体化の4要件を反映し、国語学力を保障する中核目標として「言葉を学ぶ習慣的思考」(香月、2023)を設定している。ベナ・カリック、アリソン・ズムダ(2023)は、学習の習慣化について、「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」(p26)と述べ、学習の習慣化によって、学習者の問題意識主体は、主体の集中した動きとなる。思考の習慣は、主体が主体化していくためにもっとも必要な思考・行動・態度である。

言葉を学ぶ習慣的思考は、日常からの言葉への思考の習慣を「当事者意識」「他者との対話」「省察」「態度や信念」の4観点から捉えている。言葉に違和感をもつ、言葉に問いをもつなどの当事者意識を中核とし、他者との対話で、異なる角度や視点から言葉を吟味し、言葉の精度を高めたり、想像や創造を広げたりする。その過程で、言葉の学びを調整し、学び方を変化させ、より批判的に言葉を捉え、本質を見出そうと「省察」するとともに、言葉への責任を



もつ、言葉を信じる、言葉を学び続ける「態度や信念」が日常の言語生活を高める。こうした構造を図化したのが上図である。もちろん、当事者意識から他者への対話、省察、態度や信念が派生するだけでなく、他者との対話、省察、態度や信念から当事者意識が派生することもある。言葉を学ぶ習慣的思考は、相互の関わりであり、総体として思考の習慣である。

以上のような言葉を学ぶ習慣的思考に6年生Eクラスの国語学習への意識や態度の変容を照らすと、当事者意識の変容が顕著に現れている変容で、言語スキルの活用によって、言葉の吟味が促され、学びが意味づけられ、好循環が生まれている。注目すべきは、学習者からの個人の問いを追求したいという要望、学習形態への提案である。第3実践において国語学習サイクルにアレ



ンジが加えられている。

共同実践の他クラスにおいても、学習者の振り返り記述からは、価値ある問いの判断基準、国語学習のプランニングの仕方、方略活用の意識に変化が見られる。国語学習サイクル実践2年目の5年生Cクラスでは、問いの議論が活発に行われる一方、全体の問いが決まらないという事態が生じ、グループや個人で問いを決定し学習を進める、学習のまとめとなる最終の問いを決定し、全員で読み合う学習展開が誕生している。6年生Dクラスでも、最終実践は、各自が追求したい問いを決定して読み、最終の問いを決めて全員で読み合うという同様の展開となっている。1年間に及ぶ国語学習サイクルでの継続的な学習が、主体を国語学習に向け、言葉を学ぶ習慣的思考の育成に寄与している。

〈指標1～指標4の総括〉

指標1～指標4における1年間の学習者の変容を見る限りにおいて、国語学習サイクルによる学習は、学習者の国語学習への主体化に一定の効果があると考えられる。さまざまな背景をもつ5クラスが想定以上の変化を遂げ、実践開始当初、学習の不成立が懸念された4年生Bクラス、6年生Dクラスの変化は、国語学力の問題だけではなく、根本的な学びそのものの在り方を語っていると捉えている。4年生Bクラスでは、第1実践後もスタンス未形成の状態が見受けられたが、問いの生成活動は活発に行われ、その中でも、全体の問いとして選ばれるのは、学力的に厳しいとされる学習者の問いであることがしばしばである。6年生Dクラスでは、協働生成の段階で解決されていく問いがこれからの読みの学習の基盤となり、学力上位の学習者も学力下位の学習者も、全体の問いによって「わからなさ」で結ばれ、学習者相互の関係が好転したという。学習者が生成・決定する問いは、学習者相互をつなぐ働きを担っている。

もちろん、学習不成立の不安は、この2クラスに限ったものではない。他クラスにおいても、学習不成立の状態を促してしまう取組であったかもしれない。そうならなかったのは、国語学習サイクルが教師の意識を常に学習者の学びに向けていったことが大きいと考えている。何をどう教えるか、何が身に付いたかばかりに目が向けられると、学習者は常に値踏みされている状態となり、主体化とは異なる状況が生まれる。しかし、学習者は何に目が向くのか、どう学ぶのか、何をフィードバックするのがよいかに教師の意識が向くことによって、学習者は主体を学びに向けることができる。国語学習サイクルは、学習者の主体が駆動するように仕掛けられた学習方法という見方もできる。

しかし、学習の問いを学習者に委ね、省察を学習の中心としてサイクル的に展開する国語学習サイクルは、教師側から見れば特異な学習方法であり、教師の不安や葛藤を増幅させ、国語学習そのものの不成立を招く可能性もある。当然のことながら、国語学力の保障が確約できるのかという課題は残ったままである。実践としての精度を高めるためには、国語学習サイクルにおける教師の不安や葛藤を分析したり、問いの生成・決定、読み合い、評価における教師の出や待ち（鹿

毛、2019:18)を中心に、教師の役割そのものを問い直したりする必要があると考えている。1年間に及ぶ共同実践も紆余曲折の取組であり、教師の主体についての再考は、もっとも重要な課題である。

## 5. 成果と課題

本研究の成果は、1年間に及ぶ国語学習サイクルによる実践データをもとに、国語学習サイクルの効果を明らかにすることができたことである。国語学習サイクルの主体化に対する効果は、本研究のもっとも眼目に置いている「言葉を学ぶ習慣的思考」の育成に通じている。ともすれば国語学力に偏りがちな学習指導だが、どう言葉と向き合い、言語生活者としてどう日々を重ねていくかに軸足を置き、言葉の学びの実践知を高めていくことが国語学力を形成する自然な姿である。本発表ではふれることができなかったが、2023年度の11月と3月に実施した児童アンケートでは、日常の読書にも変化が生じている。読書生活の変化を感じる学習者は、少ないクラスでも5割、高いクラスでは9割程度である。読み方の変化については、「問いをもって」「おもしろさを探しながら」「自分だったらを考えて」「言葉にこだわって」読むようになったなどの項目に顕著な変化が見られる。国語学習サイクルで身に付けた方略を日常でも使っている様子が伺える。

今後の課題としては、さらに児童アンケートの分析を進めるとともに、国語学習サイクルによる学習を説明的文章読解や他の言語領域に広げ、国語学習サイクルの主体化に及ぼす効果を確かなものにする。また、国語学習サイクルによる学習を展開する教師の不安や葛藤に光を当て、学習者の主体化を促す教師の役割を再考するとともに、国語学習サイクルによる学習の教師の変容に着目し、教師教育としての道筋を見出したい。

### 〈参考・引用文献〉

- 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
- 鹿毛雅治 (2013) 『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』 金子書房
- 鹿毛雅治 (2019) 『授業という営み 子どもとともに「主体的に学ぶ場」を創る』 教育出版
- 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
- 梶谷真司 (2023) 『問うとはどういうことか』 大和書房
- 香月正登 (2022a) 『小学校国語科 「TKFモデル」で創る説明文・文学の授業プラン』
- 香月正登 (2022b) 「国語科TKFモデルの実践的検討」 国語教育探究の会『国語教育探究第35号』 pp.26-33
- 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～」 全国大学国語教育学会『国語科教育研究 研究発表要旨集 144』 pp.295-298



- 香月正登・白坂洋一・小泉芳男・古沢由紀・木原陽子（2023）「主体化する国語科授業の目標設定～言葉を学ぶ習慣的思考を中心に～」全国大学国語教育学会『国語科教育研究 研究発表資料集 145』PP:225-228
- 香月正登（2023）「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－」梅光学院大学 子ども学部『子ども未来学研究 18』pp.28-37
- 佐伯胖（2022）「リフレクションと「問いづくり」」『教育研究No. 1450』筑波大学附属小学校 一般社団法人 初等教育研究会
- 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
- 立石泰之編著（2024）『子どもの「問い」で授業をつくる』明治図書
- 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
- ドナルド・ショーン／佐藤学・秋田喜代美訳（2001）『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』ゆみ出版
- Niemiec, C. & Ryan, R.M. (2009) . Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice, *Theory and Research in Education*, 7 (2) , pp.133-144
- 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
- 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
- 山元隆春（2002）「学習者論的アプローチの現状と課題」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』pp.293-298
- 山元隆春（2022）「昨日は今日のいにしへ 今日明日のむかし－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－」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。