

自らの学びを自覚し、実感する国語科の授業づくり
 ～「読むこと」における「自己説明」を取り入れた学習活動の工夫を通して～

糸満市立光洋小学校教諭 菅 沼 八 重

I テーマ設定の理由

今、我が国は未来の予測が困難な厳しい挑戦の時代を迎えようとしている。このような時代にあつて、学校教育には、子供たちが未知なる状況にも主体的に向き合い、他者と協働しながら未来を切り拓いていくための資質・能力を育成することが求められている。

平成29年告示小学校学習指導要領解説総則編（以下「解説総則編」と表す）は、育成する資質・能力としての「学びに向かう力・人間性等」を「主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力」、「自己の感情や行動を統制する力」、「よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等」とし、自分の思考や行動を客観的に把握し認識する、いわゆる「メタ認知」に関わる力を含むものであるとしている。さらに、この「学びに向かう力・人間性等」は、「他の2つの資質・能力をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素」と述べていることから、この力に含まれる「メタ認知」を働かせる力が身に付き、発揮されている状態を児童のどのような姿ととらえ、どのように育てていくかは、これからの学校教育において重要なテーマになると考えられる。

以上の点を踏まえ、これまでの私の国語科の「読むこと」の実践を振り返ると、学習活動において児童の自分の思考や行動を客観的に捉える力（メタ認知）やよりよい考えを主体的に形成しようという態度を育てることや、学んだことを汎用的で有用性のある概念として児童に自覚させ、実感させるということが不十分であったと考える。

そこで、本研究では認知科学の分野におけるメタ認知をうまく働かせるための方法について理論研究を行い、その方法の一つである「自己説明」を国語科の「読むこと」の学習活動に取り入れることで児童が自らの学びを自覚し、実感する授業づくりができるであろうと考え、本テーマを設定した。

II 研究仮説と検証計画

1 研究仮説

「読むこと」の学習活動の次に示す場面において児童が「自己説明」を行うことで、自らの学びを自覚し、実感する国語科の授業を行うことができるであろう。

- (1) 「めあて・問い・見通しの自覚」場面において、課題解決の見通しや活動の見通しを「自己説明」することにより、学ぶことを自覚し、実感することができるであろう。
- (2) 「学びの整理」の場面において、わかったことやふりかえりを「自己説明」することで学んだことを自覚し、実感することができるであろう。

2 検証計画

検証授業の対象：光洋小学校 4年3組〔24名〕		主な検証方法	
1 事前調査	・事前アンケート（11月） ・事実と考えを読み分けるプレテスト（11月）	・アンケート分析 ・テスト分析	
2 検証授業 領域 「読むこと」 『ゆめのロボット』をつくる (全11時間)	日程	検証の観点	・授業観察（発言態度等） ・学びのあしあとシートの記述 ・授業記録（ビデオ等）
	第1時（1/8） 第2時（1/9） 第3時（1/14） 第4時（1/15） 第5時（1/16）本検証 第6時（1/17）	第7時（1/20） 第8時（1/21） 第9時（1/22） 第10時（1/23） 第11時（1/24）	

3 事後調査	・事後アンケート（1月） ・事実と考えを読み分けるポストテスト（1月）	・アンケート分析 ・テスト結果の分析
4 まとめ	・授業前半の課題提示、見方・考え方の把握等と関連付けながら、学びの自覚ができていたか。 ・新しい知・識技能の獲得等により学びの実感が得られていたか。	・比較、分析、結果のまとめ、考察

Ⅲ 研究内容

1 平成 29 年告示小学校学習指導要領が示す国語科の目標

(1) 国語科で育成を目指す資質・能力

平成 29 年告示小学校学習指導要領国語科では育成を目指す資質・能力を「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」とし、3つの資質・能力として整理している。（資料 1）

(2) 第 3 学年及び第 4 学年における指導内容

今回の学習指導要領では「思考力・判断力・表現力等」の領域 A 話すこと・聞くこと B 書くこと C 読むことにおいて、学習過程を明確にし、各指導事項を位置づけている。

表 1 は、第 3 学年及び第 4 学年「思考力、判断力、表現力等」C「読むこと」（説明的な文章）の内容を示したものである。本研究の取り扱う教材は、説明的な文章中でも社会の中での見解が定説ではない事柄について筆者の考えが述べられているインタビュー記事と論説文である。このような形態の文章を教材として取り扱うのは、本研究の対象児童にとって初めてであることを考慮し、「ア）構造と内容の把握」「オ）考えの形成」に重点を置き、学習活動の中で児童が自らの学びを自覚し、実感する国語の授業づくりを行っていききたい。

2 自らの学びを自覚し、実感する国語科の授業づくり

(1) 「自らの学び」をどう捉えるか

「学び」について、今井（2017）は、「認知科学では学びを『知識の変容』と捉える。」と述べている。さらに、認知科学における「知識」とは、頭の中で構造的な集まりを持ったイメージとして存在するものであり、熟達者はより複雑化された知識構造をもっていると考えられている。その知識の種類を Schraw(2006)は、表 2 のように分類をしている。

「宣言的知識」とは、事実や概念、あるいはそれらの間の関係性に関するものであり、国語科の資質・能力という用語、言葉のはたらきなどといった「知識・技能」にあたるものと考えられる。

「手続き的知識」とは、例えば〇〇するには××する、〇〇なら××するといった行動に関するものであり、思考・判断にかかわる「知識・技能」にあたるものと考えられる。

「自己調整的知識」とは、記憶や思考、学習をどのように調整すればよいかに関するものであり、「学びの向かう力」に関連するものと考えられる。

平成 29 年告示小学校学習指導要領解説国語編では、国語で正確に理解し適切に表現する上で「『知識・技能』『思考力、判断力、表現力等』が共に必要になる資質・能力」と述べており、これらのことから本研究では、国語科で目指す「学び」とは、学習活動の中に既存の「宣言的知識」「手続き的知識」から、課題に対し使えそうなことは何かを自覚的に見通し、考えることで最終的

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1)日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。

(2)日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。

(3)言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

資料 1 学習指導要領国語科の目標

表 1 第 3 学年及び第 4 学年「思考力、判断力、表現力等」C「読むこと」（説明的な文章）の内容

ア)構造と内容の把握	段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて叙述を基に捉えること。
ウ)精査・解釈	目的を意識して、中心となる語や文を見つけて要約すること。
オ)考えの形成	文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えを持つこと。
カ)共有	文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと

表 2 による知識の分類 (Schraw, 2006)

㊦宣言的知識	事実や概念、あるいはそれらの間の関係性に関するもの
㊧手続き的知識	〇〇するには××する、〇〇なら××するといった行動に関するもの
㊨自己調整的知識	記憶や思考、学習をどのように調整すればよいかに関するもの

に「宣言的知識」「手続き的知識」が再構築されることと捉える。

(2) 自らの学びを自覚し実感することと「メタ認知」

児童が自らの学びを自覚し、実感する授業づくりをするためには、自らの学びを客観的に捉えられるようにしていく必要がある。そのために「メタ認知」の育成が必要と考える。

① メタ認知を促す「自己説明」

望月 (2019) は、「メタ認知」を「自分で自分が何を感じているか、どうしてそのように考えているのかということ、別の視点からモニターして、行動を改めたりすることができる機能を果たす人間の認知の働き」と述べている。

このメタ認知をうまく働かせるための効果的な方法として、「自己説明」がある。「自己説明」とは、「文章や他の媒体に提示された新しい情報を意味づける試みにおいて、自分自身への説明を行う活動」と定義される。(Chi, 2000)「自己説明」は自分自身に説明を行う活動であるが、熟達していない者にとって自然に出てくる活動ではないため、他者へ自分の考えを説明したり、他者からの問いに答えることで、その機能を持たせていく。

学習者がメタ認知を自発的にはたらかせることができるようにするためには、学習過程にメタ認知的知識をあらかじめ示したり、物理モデル、絵や図なども意図的に活用したりしながら、「自己説明」の場面を学習活動の中に組み込んでいくことにより自分の学習状況を自覚しながら、より確かな理解へと繋がり、さらに、判断したことを根拠や理由を基に説明していく中で、確かな理解へと繋がっていく。

② 学習活動場面での手立て

望月 (2019) は課題についてのメタ認知的知識 (どのようにしたらよりよくわかるかなど) をまったくもっていない、方略を知らない、たくさんのことを同時にこなすなどの状況では、上手く機能させることができなくなるとも言及している。そのため、メタ認知しやすい状況を教師が意図的につくる必要となってくる。その具体的な手立てを表3に示した。方略を知らない、つまり課題を解決する方法が既有的知識と全く結びついていない状態においては、既有的知識とつながりヒントになる言葉かけをし、たくさんのことを考えすぎる状態においては、教師の板書や印つけ、線引き、付箋にメモする等で頭の中から一端外化し、思考しやすくする。

表3 メタ認知を促すための手立て

児童の状況	手立て	手立ての具体例
④ 既有的知識と何も結びつかない状態	既有的知識とつながりヒントを出す。	○前回の説明文の学習でわかったことは使えないかな？ ○何を見ればそれが分かる？ 何が使えそう？ ○説明文はどんな組み立てだったかな？
⑥ 考える事が多すぎる状態	視覚化で負荷を減らす。	○授業の流れ、方法、ゴールイメージを黒板にはる。(教師) ○印付け、色分け、線引き、ナンバリング、付箋への情報の取り出しなど

(3) 「学びの実感」をどう捉えるか

「広辞苑 (第6版) 三省堂」によると、「実感」とは、「実物に接して起きる感じ。」とある。つまり「学びの実感」とは、「知識の変容」が起きた瞬間の感情と捉えることができる。そこで、人それぞれの実感の捉え方があることを前提として、本研究での実感を次のように捉えていく。

① 終末における実感 (充実感、達成感、自己有能感、一体感、次時への期待感等)

田村 (2019) は、学習活動の終末場面におけるポジティブな感情を抱かせることの重要性を「学習活動をどのように終えるかによって、次の学習活動への意欲は大きく変わる。そのためにも、終末の場面で、子供が充実感、達成感、自己有能感、一体感等を感じ取るまとめ方をすることが大切。」と述べている。

② 冒頭における実感 (必要感、この方法ならできそうという自己効力感など)

終末部分での実感を児童が得るためには、単元や授業の冒頭に立てる問いやその後の活動がやらされるものではなく、児童自身がやりたくなるものでなければならぬと考える。そこで、見通しまでの段階で問いその後の活動に対して持つ感情を冒頭における実感としてとらえていく。

(4) 学びの自覚と実感を促す場面を設定した学習過程

本単元は、学習指導要領第3学年及び第4学年の「思考力、判断力、表現力等」C読むこと「ア段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述を基に捉えること。」及び「オ文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつこと」の指導事項を重点的に指導する単元である。

本単元の学習活動は、図1に示すように2つの説明的文章を読みつなぎ、筆者の考えと自己の考えを比べながら、自己の考えを形成していく学習である。まず、「読むこと」の単元計画にそって学習目的を理解する。ここでは、必要感・自己効力感などを持つような導入の工夫として、ロボットの需要が増えているという事実を基にロボットについて考え、意見文を書くことへの動機付けを行う。その後、教材1において「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」を行った後、教材2で「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」を行い、単元全体の振り返りと活用を考える。

また、1単位時間の学びのまとめ・振り返りを「学びのあしあとシート」に記録し、学びの自覚と実感に繋げると共に、記録した内容を既有的の知識としていつでも活用できるように1ページにまとめる。

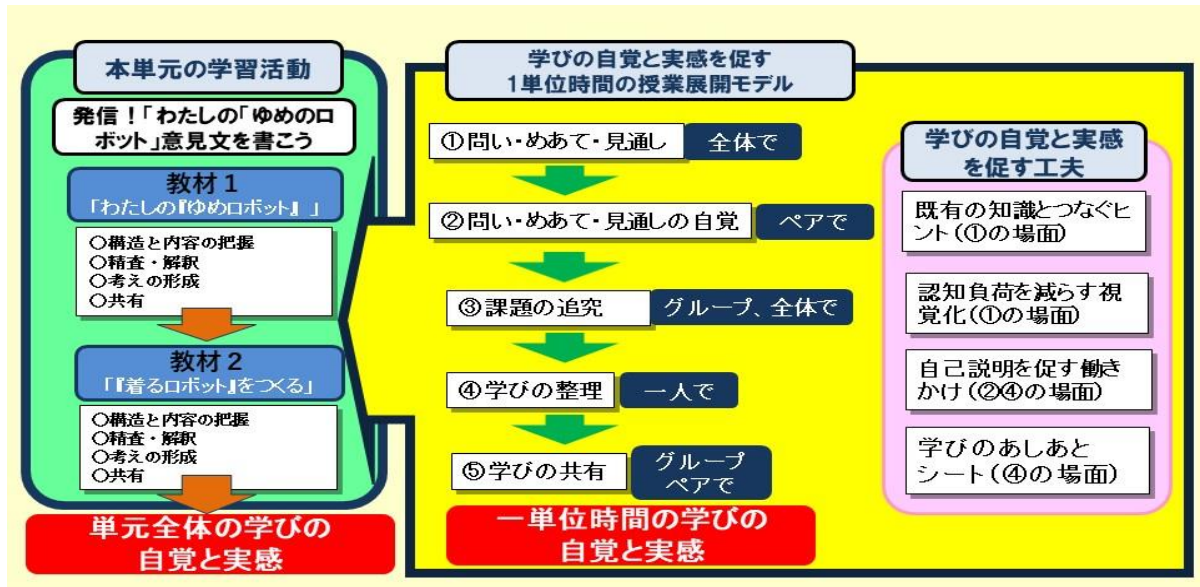


図1 学びの自覚と実感を促す1単位時間の授業展開モデル

(5) 自覚と実感を促す授業展開モデルについて

本研究での1単位時間の授業展開モデルを図1のように5段階でとらえる。

① 「問い・めあて・見通し」の場面

グループでの課題の追究が児童一人ひとりの理解につながるようにするためには「目的」(問いを解決するために)「有効だと考えられる方法の推論」(どのような方法でできそうか)「分かったことのまとめ方のイメージ」を把握し、見通しを持たせることが大切と考える。

② 「問い・めあて・見通しの確認」の場面

①についてペアが交互に自分の言葉で説明し合う。この活動で他者へ説明することが「自己説明」の機能を果たし、何となく理解していた「問い・めあて・見通し」の自覚が促される。そして①の内容を自覚することにより、その後の思考活動がより主体的で焦点化された活動となると考える。

③ 「課題の追究」の場面

問いの解決に向け、グループや全体などで児童一人ひとりの考えを共有し、問いに対する答えを見つけていく。②で自覚された既有的の知識や方法などを基に互いに自分の考えを説明し合い、他者の考えを自分の考えに取り入れながら、自己調整していく。このような活動を通して、より確かだと考えられる方法が適応できたときに「できた」という実感を持ち、知識が再構築されていくと考える。

④ 「学びの整理」の場面

③までを通して、「学びのあしあとシート」(図2)上部に「分かったこと」を、下部に「活動の振り返り」を記入する。「課題の追究」で分かったことを自分の言葉でまとめる。教師の言葉ではなく、自分の言葉で書くことで、「何が自分にとっての今日の学びだったのか」「なぜそれが学びといえるのか」「どのような手順で問いの解決ができたのか」など、判断の理由を

自己説明しながら学びを整理することができると思う。

⑤ 「学びの共有」の場面

④で書いた「分かったこと」「ふりかえり」をペアやグループで共有する。自分が学んだことを他者へ説明することで、自覚が促されると考える。

(6) 学びのあしあとシート

「学びのあしあとシート」とは「学びの整理」の場面で児童が毎時間の学びをふり返るためのワークシートである。第11時目には、単元全体を通しての学びを整理し、身に付いた力がどんなことに活用できそうか自分の言葉で④にまとめる。この考えを基に毎時間のふり返りでは、図3のようなピクトグラムに○△をつける方法で実感を示し、その理由を具体的なエピソードとして文で書かせる。知識が構造化されたイメージとしてあるということから、「分かったこと」の欄は構造が見える形式（箇条書き、矢印、図など）で書くことにも留意し、自分の言葉で書く。下部の「ふりかえり」の欄は、「楽しかった」「分かった」「いい話し合いだった」「またやりたい」に○△をつけ、自由記述する。

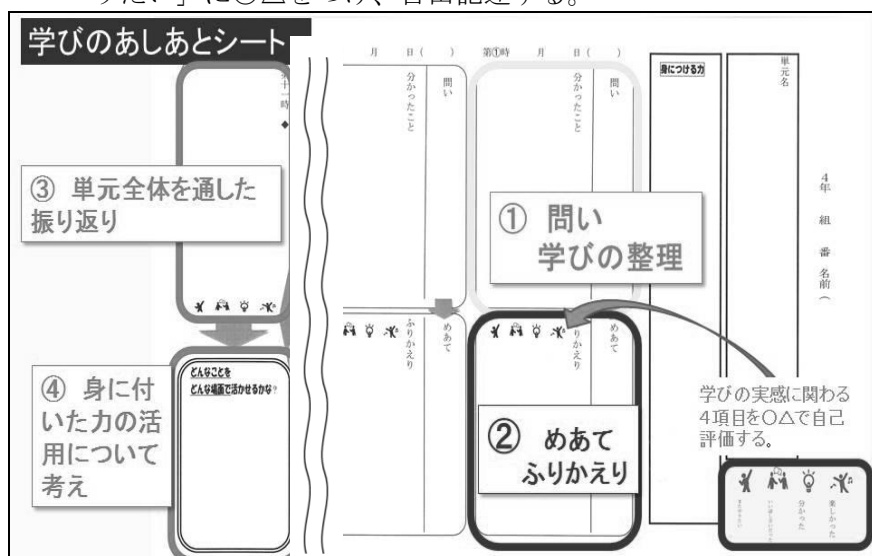


図2 「学びのあしあとシート」(ふりかえり)



図3 終末の実感のふり返り

IV 検証授業

- 1 単元名 発信！未来へつながるわたしの「ゆめロボット」
～筆者の考えを関連づけた意見文を書き、発信しよう。～
- 2 教材名 わたしの「ゆめのロボット」(東京書籍4年下)
「着るロボット」を作る(東京書籍4年下)
- 3 単元設定の理由

(1) 教材観

本単元では、二つの教材文を使用する。

一つ目は、「わたしの『ゆめロボット』」というインタビュー形式の文章である。ロボットの研究者である小林宏さんへのインタビューを通し、筆者の理想とするロボット研究についての考えや願いが述べられている。一問一答形式であるため、「問い」に対する「答え」が端的に捉えやすい。

二つ目は、その小林宏さんによって書かれた『「着るロボット」をつくる』という論説文である。本文は序論・本論・結論の三段構造で書かれた尾括型の文章で、本論では、「マッスルスーツ」と「アクティブ歩行器」の事例を紹介しながら結論で述べられた筆者の考えの根拠を説明している。

この二つの文章を関係づけて読むことにより、読んで理解したことに基づく自分の考えも一層深めていくことができるものと考え。さらに、二つの文章を関連づけて読むことは、高学年での多様な考えを比較しながら読む活動につながっていくものでもある。

(2) 児童観

(省 略)

(3) 指導観

(省 略)

4 単元の指導目標

(1) 単元の目標と評価規準

観点	指導目標	評価規準
知識・技能	○考えとそれを支える理由や事例などの関係を理解すること。〔(2) ア〕 ○比較や分類の仕方、必要な語句の書き留め方を理解し使うこと。〔(2) イ〕	○考えとそれを支える理由や事例などの関係を理解している。〔(2) ア〕 ○比較や分類の仕方、必要な語句の書き留め方などを理解し使っている。〔(2) イ〕
思考力・判断力・表現力	◎段落相互の關係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との關係などについて叙述を基に捉えること。〔(1) ア〕 ○目的を意識して、中心となる語や文を見つけて要約すること。〔(2) ウ〕 ◎文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えを持つこと。〔(2) オ〕	◎段落相互の關係に着目しながら、筆者の考えとそれを支える理由や事例との關係などについて叙述を基に捉えている。〔(1) ア〕 ○目的を意識して、中心となる語や文を見つけて要約している。〔(2) ウ〕 ◎文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えを持っている。〔(2) オ〕
主体的に学習に取り組む態度	○学習課題にむかい、進んで見通したり、学習状況を調整したりしながら、粘り強く学習に取り組むこと。	○学習課題にむかい、進んで見通したり、学習状況を調整したりしながら、粘り強く学習に取り組もうとしている。

(2) 単元の指導計画 (全 11 時間)

	次	時	学習活動	指導の工夫や留意点	評価規準
筆者の考えを関連づけた意見文を書き、発信しよう！ <small>発信！未来へつながる「ゆめのロボット」</small>	第一次	1	◆ロボットに関するカードとその文章を読み、未来のロボットについて自分の考えを書く。	・ロボットの需要が増えている事実や人々が思い描いたロボットの絵や説明から、課題の有用性を感じさせる。	☑学習課題や学習過程について知り、それにむかい、進んで取り組もうとしている。
		2	◆筆者の考えを基にゆめのロボットの意見文を書くという活動について理解し、そのための学習活動の見通しを持つ。 ◆既習事項や身につける力を確認する。	・筆者の紹介から、筆者の考えに興味を持たせ、言語活動への意欲づけを行う。	☑これまでの学習と比べながら、本単元の学習の見通しを持つようとしている。
	第二次	3	◆インタビュー記事が、インタビュアーと筆者との問いと答えで構成されており、そのまとまりごとに内容を捉えたとともに事例として挙げられているロボットの種類を図で分類する。	・既習の教材から分類の仕方を練習し、その分類方法を活用して、ロボットを分類させる。	☑比較や分類の仕方、必要な語句の書き留め方を理解し、図に表そうとしている。
		4	◆インタビュー記事から、筆者の考えを読み取りまとめる。 ☑次時への問い→文末表現を読んでも、分からない言葉もあるな・・・どう考えればいいのか？	・「考え」かどうかは、どこに着目すれば、分かるか、導入で例を示し、見方・考え方を持たせる。次につながる問いを持たせる。	☑語尾や言葉の置き換え、補足などを根拠に筆者の考えを見つけてようとしている。〔(1) ア〕
		5 (本時)	◆インタビュー記事を読み、前時で捉えにくかった筆者の考えの捉え方を考える。	・前時で出た問いを基に、「思う」という言葉を補ってみるなどの方法でさらに事実と意見を読み取っていく。	
		6	◆心に響く筆者の考えを選び、それに対する自分の考えを書き、友達と共有する。	・筆者の考えをまとめ、筆者の考えの疑問点から、足りない情報を他の文章から補う方法に気付かせる。	☑文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えを表現できているか考えながら書いている。〔(2) オ〕
		7	◆説明文を読み、そこからさらに分かった筆者の考えを読み取り、それを支える理由や事例の関係を整理しながら、筆者の主張を読み取る。	・見通しの場面で付箋や矢印等で段落相互の関係を示すと分かりやすくなることを確認し、筆者の主張を読み取らせる。	☑段落相互の關係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との關係などについて叙述を基に捉えること。〔(1) ア〕
		8	◆要点をおさえながら説明文の筆者の考えと事例を文章に書く。	・前時で理解した事例と考えの関係を踏まえ、要点に○をつけながら、書かせる。	☑目的を意識して、中心となる語や文を見つけて要約している。〔(2) ウ〕
		9	◆文章構成メモをもとに意見文を書く。	・音読させながら、自分の考えとメモに整合性があるか考えさせる。	☑文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えを表現できているか考えながら書いている。〔(2) オ〕
		10	◆インタビュー記事と説明文を読んだ感想を書き、これまでの自分の考えから、どう変わったか感想を交流し、文章に書く。	・初め、インタビュー記事を読んだ後、説明文を読んだ後で自分の感想や考えを比べさせる。	☑文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えを持っている。〔(2) オ〕

第三次	11	<ul style="list-style-type: none"> ◆学習を振り返り、分かったことを自分の言葉や図で書く。 ◆身につけた力の活用場面やもっとやってみたいことを共有する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・筆者の考えから、自分の考えを深めていくための方法を整理し、活用場面を具体的に考えさせる。 ・これまでに学習してきたグループのメンバーがバラバラになるグループをつくる。 	<p>主 これまでの学習を振り返り、自分の学習状況を把握している。</p>
-----	----	---	---	---------------------------------------

5 本時の指導（第5時／全11時間）

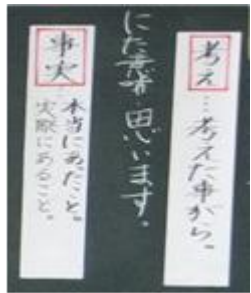

(1) 本時のねらい

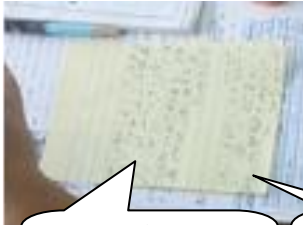

インタビュー記事を読み、文末表現や言葉の置き換えなどを根拠に筆者の考えを見つけ、その中から自分にとって大切だと思った筆者の考えについて自分の考えを書いている。

(2) 授業仮説

- ①「めあて・問い・見通しの自覚」場面において、本時の学習の手立てとなる考え方を自己説明し合うことで学びの自覚が得られるであろう。
- ②「学びの整理」場面において自分の言葉で学びのあしあとシートに本時の学びを書くことで、学びの自覚と実感が得られるであろう。

(3) 第5時の展開

学習過程	学習活動	○指導上の留意点【評価】主な発問(T)と児童の発話(C)	検証の視点
①めあて・問い・見通しの把握(全体)	<p>1 前時の振り返りをする。</p> <p>2 前回全員の考えが分かれた文を提示し、課題を把握する。</p> <p>3 本時のめあて・問い・見通しを知る。</p>	<p>○指導上の留意点【評価】主な発問(T)と児童の発話(C)</p> <p>T：(前時で使用した例文を用いて) 筆者の考えか事実かはどのようにして判断しましたか？</p> <p>C：①の文は「思います」という言葉があり、「思います」は考えていることと同じだから。(板書する)</p> <p>ア) 宣言的知識の視覚化 (Aの児童に対する手立て)</p> <p>T：前回の授業でみなさんの考えが分かれた文は、どのように判断すればよいでしょう？</p> <p>○前時の児童の実態から、児童の理解が曖昧であった文を本文から4つを取り上げ、それについて考えさせる。</p>	 <p>既存の知識（宣言的知識）の確認</p>
	<p>問い 筆者の考えを見つける方法は？</p> <p>めあて 筆者の考えを見つけ、その考えについての自分の考えをまとめよう。</p> <p>[本時の学習活動] ①筆者の考えを見つける。 ②筆者の考えをまとめる。 ③自分の心に響く考えを選ぶ。 ④自分の考えを書く。(付箋に)</p>	<p>T：筆者の考えの中から自分の心に響く考えの一つを選び、その考えについて自分の考えを書くのが今日のゴールです。</p>	
②めあて・問い・見通しの自覚(ペア)	<p>4 本時のめあて・問い・見通しを自覚する。</p>  <p>自分の言葉で学習内容等を相手に説明している様子</p>	<p>T：何ができたら、自分の考えが書けそう？</p> <p>T：できるためには、何についてグループで話し合う必要がある？</p> <p>T：今、先生が尋ねたことを、ペアに説明しながら、今日やることを確認しましょう。</p> <p>(児童は、ペアになり本時の学習活動や目的などを説明し、学ぶことを自覚する。)</p>	<p>[視点1] 本時の学習の手立てとなる考え方を自己説明し合うことで学びの自覚が得られたか。(発言、行動観察)</p>

<p>③課題の追究 (グループ)</p> <p>(全体)</p> <p>(個人)</p>	<p>5 判断があいまいだった文をグループで話し合い、判断する。</p> <p>6 各グループで出た考えを発表する。</p> <p>7 筆者の考えから、自分の考えを付箋に書く。</p> <p>・筆者の考えから自分にとって重要だと思うところに赤で◎をつけそれについて自分の考えを書くことを確認する。</p>	<p>C1:「あります」は「ある」ってことだから事実だよな？ C2:でもさ、「関心があります」は筆者が思っているってことでしょ？ T:最終的に筆者の考えをまとめないといけないから、分かったことはどうしたらいい？ C:言葉に丸付け、メモをするんだった。 (㊸の児童に対する手立て)</p> <p>○判断の根拠と理由を説明させながら、話し合わせる。</p> <p>[①の文について] C:「かもかもしれません」はあいまいだから、事実とは言い切れない。だから、「筆者の考え」だと思う。 [③の文について] C1:実際にやったから「大変」って思ったわけで、事実だと思う。 C2:大変って思うかどうかは人による。だから、「筆者の考え」でしょ？ C3:大変の後に「と思う」と入れたらそう意味だから「筆者の考え」です。 ○児童の納得感を確認しながら、進める。 【思・判・表】 語尾や言葉の置き換えなどを根拠に筆者の考えを見つけようとしている。 [(1)ア]</p>  <p>筆者の考えに対する自分の考え</p> <p>心に響いた筆者の考え</p>	 <p>グループで考えを出し合う様子</p>  <p>全体で考えを出し合う様子</p>
<p>④学びの整理 (個人)</p>	<p>8 個人で学びのあしあとシートを使い、自分の学びを整理する。(自分の言葉で、図などを用いて)</p>  <p>「学びのあしあとシート」</p>	<p>○知識の構造化を視覚化するため、図や箇条書き、自分の言葉で書くことを意識させ、学んだことを整理させる。</p> <p>T:今日の問いは何だった？ T:昨日と比べて分かったことは何？ T:どのようにしたら、分かったの？ T:他の文章でも使えそうな方法？</p> <p>○言葉かけをして自己説明を促す。 ㊸宣言的知識 ㊹手続き的知識の再構築</p>	<p>[検証2]「学びの整理」場面において自分の言葉で学びのあしあとシートに本時の学びを書くことで、学びの自覚と実感が得られるであろう。</p>
<p>⑤学びの共有 (ペア)</p>	<p>9 ペアで学びの整理をしたことをもとに今日の学習を自己説明し合う。</p>	<p>C:あいまいな言い方は、筆者の考えと分かった。 C:人によって考え方が違って、筆者の考えを見つけるのは、難しい。 C:筆者のいう「答えは一つじゃない」ってことは、そうだと思う。</p>	

(4) 板書

<p>分かったこと</p>	<p>①「こんなロボットがあればいいな。」と、ゆめ見る人の数だけ種類があると言えるかもしれない。 ②ほかのロボットとのいちばんのちがいは、人間とのきよりですね。 ③人間に直接ふれる機械の開発はたいへんです。 ④わたしは、ロボットに何かを代わってやつてもらおうことより、自分の体を自分で動かしたいという人の気持ちにこたえることのほうに関心があります。</p>	<p>問い筆者の考えを見つける方法は？</p> <p>考え・・・考えている事から</p> <p>事実・・・考えでないもの、変わらないこと</p>
---------------	--	--

V 研究の結果と考察

1 本単元でどのような力が身につく、児童に自覚、実感されているか。

(1) プレテスト・ポストテストからの結果と考察

プレテスト・ポストテストでは、本単元で用いた文章とは異なる論説文の中の一文について、事実か筆者の考えかを正しく読み分けることができるかを問う設問（2択）とそう考える理由（記述）、その解答への自信の度合い（4択）を、調査した。（表4）

図4は、検証前後における事実と考えを読み分ける問題の正答率を示した図である。

まず問1，2における正答率はともに検証前の88%に対し、検証後は100%と12ポイント増加した。

さらに、理由の記述の変容をみると、問1における「文末」に着目した児童の割合は、検証前50%に対し、検証後83%と33ポイントの上昇がみられた。問2における「文末」に着目した児童の割合は、検証前41%に対し、検証後58%と17ポイント増加し、「文末」と「主語」の両方に着目した児童の割合は、検証前12%に対し、検証後37%と25ポイント増加した。

このことより、第4時の後、「宣言的知識」（事実とはこういうものだ、考えとはこういうものだ、文章には事実と考えが混在している）「手続き的知識」（事実と考えを見分けるには例えば文末表現から考えるという方法が有効な場合がある）が児童の知識として構築されたものと考えられる。

解答とその理由についてどのくらい自信を持っているかを「かなりある」「まあまあある」「あまりない」「全然ない」の4択で調査し、「かなりある」と答えた児童の割合を図5にまとめた。問1，2における割合は問1で検証前17%に対し、検証後は63%と46ポイント増加し、問2では検証前42%に対し、検証後は75%と33ポイント増加した。これは、本単元で身についた力を他の文の読みに適応できると児童が判断し

表4 プレテスト・ポストテストの趣旨と様式

	各設問の趣旨及び理由の例	様式
問1	①文末の言葉から、「事実」を見抜くことができるか。	2択
	②理由（例：「されました」はすでにあった過去のことである）	記述
	③答えにどのくらい自信があるか。	4択
問2	①文末の言葉から、「筆者の考え」を見抜くことができるか。	2択
	②理由（例：「思っています」という考えを表す言葉がある）	記述
	③答えにどのくらい自信があるか。	4択
問3	①形容している言葉から「筆者の考え」を見抜くことができるか。	2択
	②理由（例：とてもすてきなことは、誰もが思うことではなく、筆者の感じていることだから）	記述
	③答えにどのくらい自信があるか。	4択

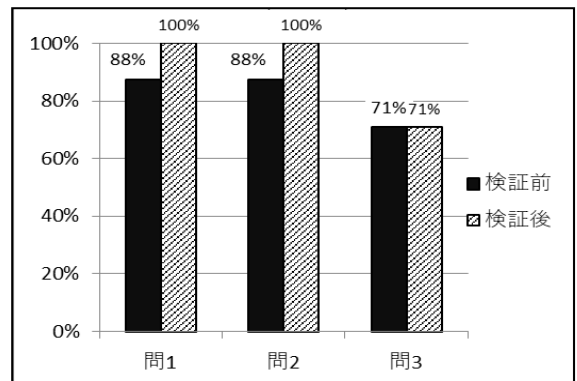


図4 事実と筆者の考えを読み分ける問題の正答率 (N=24)

た為と捉える。

それに対し、問3の文は、文末表現だけでは判断できない文であった。このような文の捉え方は、検証授業第5時で行っている。しかし、この学習の中で得られた知識は問3の文章に適応させることができず、正答率、自信が「かなりある」の割合に大きな変化が表れなかったものとする。

(2) 事後アンケートの結果と考察

単元終了後、この学習で身についたと思う力を自由記述で児童に複数回答させ、2人以上の理由を多い順から図6に示した。(一人だけの回答は省略)

「筆者の考えか事実かを分かる力」「筆者の考えか事実かを判断する力」と書いた人数が合わせて19名と全体の79%であった。本単元での重点項目の一つが「段落相互の関係に着目しながら、筆者の考えとそれを支える理由や事例との関係などについて叙述を基に捉えること。」としていることから考え、この項目に関連した力を自覚的に身についた力を捉えていると考える。また、「キーワードを探す力」「段落に分ける力」などの問いを解決するための「手続きの知識」を挙げた児童もいる。

一方、本単元での重点項目の一つである「文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えを持つこと。」では、その力に関する記述はなく、自覚するまでには至っていないと考える。

(3) 単元全体を振り返った自由記述の結果と考察

単元を終えた感想を自由記述で児童に書いてもらった。その例を資料2に示す。自由記述であるため、児童の実感として心に残ったことが記述に現れると考えると、◆の児童は、学習活動の中で、考えることを頭の中で整理できず、難しさを実感していることが分かる。◇の児童は下線部に示すように、学習過程における自覚した解決の方策と自分自身のポジティブな実感を結び付けていることがわかる。

◆この授業は考えることが多くて難しかったです。
 ◆自分の考えが難しい。グループでの話し合いの方がわかりやすい。聞くのが楽しい。いがいと自分の考えが言えた。
 ◇学びのあしあとシートを使うと今日は何をしたかが分かってよかったです。(省略)でも時間がなくなったりしてふりかえりがかけなかったりしたので少しあせってしまいました。
 ◇最初は分からなかったけど、分かる授業がどんどん増えてきて、(1単位時間で考えると)最初らへんは、分からなくて授業の後半になると、分かったという授業が多かったです。
 ◇よかったところ・・・1位(研究内容と関連がないため省略)
 2位となりどおしで確認するところ
 3位普通の授業+「ふせんをつかう」などしてくれて、授業でしたことが、ちゃんと心に残って覚えられるところ。

資料2 単元を終え、学習全体を振り返った感想(一部)

2 「めあて・問い・見通しの自覚」場面で、ペアに見通しを説明することは、有効であったか。

図7は事後アンケートで「めあて・問い・見通しの自覚」場面で説明することの有用性を問う項目である。「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と答えた割合は87%であった。図6の回答における児童の理由の例(資料3)をみると、「説明する前より自信が持て分かりやすくなる」といった言葉

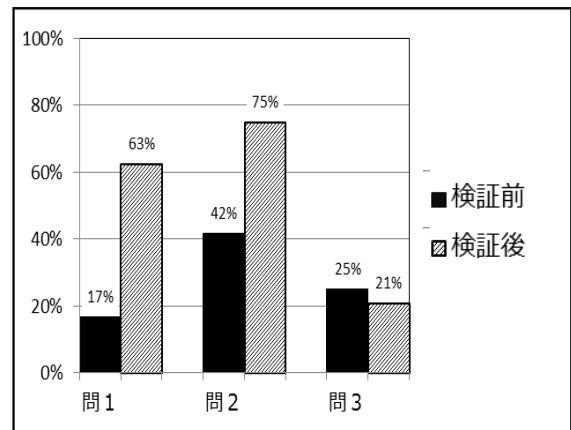


図5 解答に対する自信が「かなりある」と答えた児童の割合 (N=24)

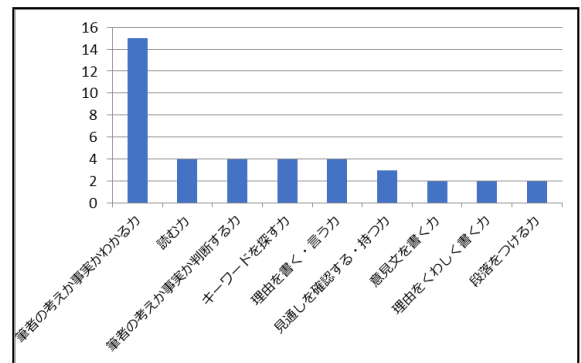


図6 本単元でどんな力が身についたと思いますか。

から、他者に説明することが「自己説明」の機能を果たし、自覚につながったと考えられる。しかし、「見通しがはっきり持てた」と答えている理由の中にも下線部に示すような「自己説明」の機能そのものではなく、相手からの情報を得て自覚に繋がるということから有用性を感じている児童もいることに注意しなければならない。

これらのことから、「めあて・問い・見通しの自覚」の場面で、ペアに説明する活動は、自覚させることに有効であったと判断できるとともに有用であるという実感を伴うものであったと判断できるが、自己説明の効果のみで実感に至ったとは、言い切れない。

また、「見通しがはっきり持てたと思わない」と答えた児童の理由例からは「めあて・問い・見通しの自覚」における活動自体の意味が見出せなかったり、活動の難しさを感じたりしていることが分かる。

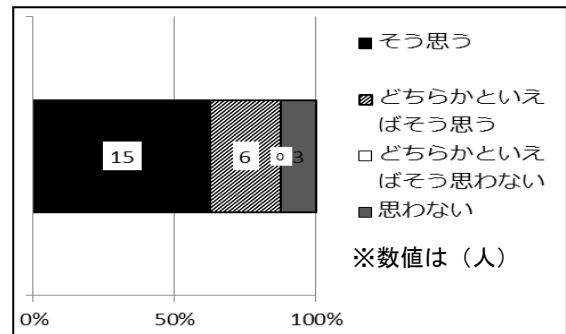


図7 「めあて・問い・見通しの自覚」場面で、ペアに活動の見通しを説明することで、説明する前より見通しがはっきり持てた。(N=24)

<p>〈見通しがはっきり持てたと思ったと答えた児童の理由例〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ○説明する前より、自信が持て、分かりやすくなるから。 ○自分で考えてやるより、ペアとやったほうが正しく理解できた。 ○自分が言えなかったことをペアが言って、よりくわしく見通しが立てられた。 	<p>〈見通しがはっきり持てたと思わないと答えた児童の理由例〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ○役に立ったことがないから。 ○言えた時も、言えなかった時もあるから。 ○話し合いの意味が分からないから。
---	---

資料3 図7の回答における児童の理由の例

3 「学びの整理」の場面において、分かったことやふりかえりを「自己説明」することで学びを自覚し、実感することができたか。

(1) 事後アンケートの結果と考察

「学びの整理」の場面では、児童が自分の言葉で「何が自分にとっての今日の学びだったのか」「なぜそれが学びといえるのか」「どのような手順で問いの解決ができたのか」など、判断の理由を考えながら「学びのあしあとシート」に整理する活動であった。

図8は、「学びの整理」の場面で分かったことを自分の言葉で整理することの有効性を問う項目である。「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と答えた児童の割合は83%であった。

役に立つと答えた児童の理由(資料4)をみると、「自分の言葉でまとめると、自分が分かっているのかわかる(省略)」という言葉から、自分が何を分かったのかが自覚されたことが分かる。これは、教師の言葉ではなく、自分の言葉で書くことで、「何が自分にとっての今日の学びだったのか」「なぜそれが学びといえるのか」「どのような手順で問いの解決ができたのか」など、判断の理由を自己説明しながら学びを整理したからと考える。しかし、「役立たない」と答えた児童の理由をみると、自分の頭の中の情報を自分のために外化させる必要性を感じていなかったり、頭の中の情報を整理し、外化させることがうまくできなかつたりしたことで、不必要感を持ったことが分かる。

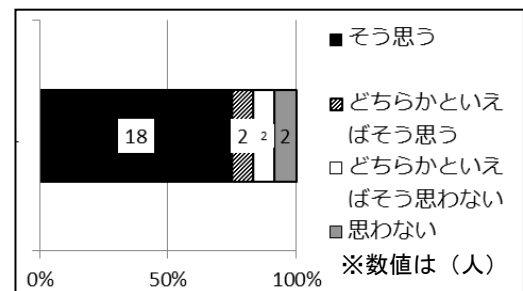


図8 「学びの整理」の場面で自分の言葉でまとめるのは、考えの整理、まとめに役立ったか (N=24)

<p>〈役に立つと答えた児童の理由例〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ○自分の言葉で言ったら、言わないときに比べて自分の考えが残っているから。 ○自分の言葉でまとめると、自分が分かっているのかが分かるし、他の人よりいい考えがあるかも知れないから。 ○今日は何をしたかがしっかり確認できたり、整理できたからです。 	<p>〈役に立たないと答えた児童の理由例〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ○普通のノートだったらできそうだけど、わくがあったら(何を書いていいか)わからない。 ○分かったことを書いても意味がない。 ○そんなに書けなかったから。 ○書くときより、読む(後で読み返す)ときの方がいいと思いました。
--	--

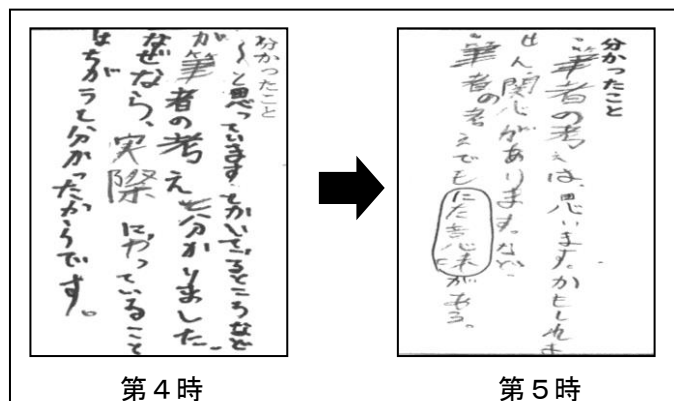
資料4 図8の回答における児童の理由の例

(2) 「学びのあしあとシート」の変容

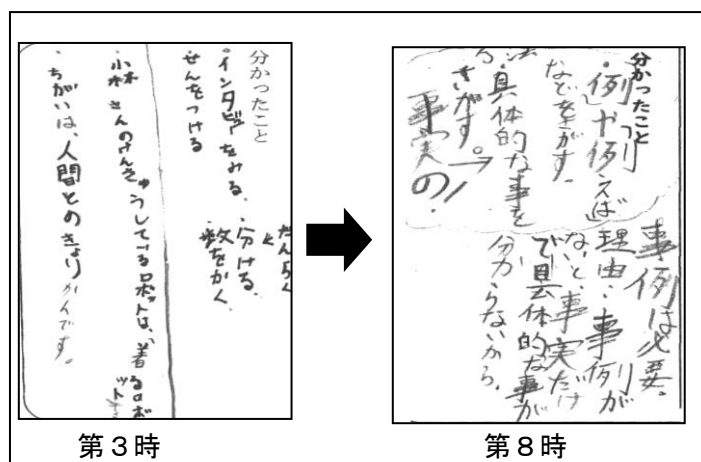
資料5は児童Aの「筆者の考え」についての知識の変容から第4時で「思っています」という文末表現から筆者の考えを見つけられること理解しているが、第5時では、「関心があります」という言葉から、汎用的な概念として「似た意味の言葉から筆者の考えを見つけることができる」と理解していることが分かる。

資料6は、児童Aの「分かったこと」の書き表し方の変容を表したものである。第3時では、分かったことを箇条書きで書き表している。第8時では、概念的知識と手続き的知識を自己の判断で上下に分けて書いたり、重要な事柄に「！」をつけたり、色を変えたりするなど決まった形式にとらわれず、自分の捉えやすい形態で書き表している。

このように、「学びのあしあとシート」にで分かったことを教師の言葉ではなく、自分の言葉で書くことで、「何が自分にとっての今日の学びだったのか」「なぜそれが学びといえるのか」「どのような手順で問いの解決ができたのか」など、判断の理由を自己説明しながら学びを整理し、概念的な理解へと繋げていくことができるものと考えられる。



資料5 児童Aの「筆者の考え」についての知識の変容



資料6 児童Aの分かったことの書き表し方の変容

VI 研究の成果と課題

1 成果

- (1) 「めあて・問い・見通しの自覚」場面において学習活動の見通しを説明し合うことで、おおむね見通しを自覚することができた。またその必要性を実感することができた。
- (2) 「学びの整理」の場面において自分の言葉でまとめることにより、おおむね自らの学びを自覚し、実感することができた。

2 課題

- (1) 自己説明自体が言葉を介しての認知の働きであるため、言葉の理解を苦手とする児童にとっては、難しさを感じたり、問われていることの意味が理解できなったりする状況を取り除くために、個に応じて流れを簡素化したり、学びのあしあとシートの一単位時間の枠を一つにしたるなどの工夫が必要である。
- (2) 児童が何を自覚し、何に実感するかは人それぞれの持つ認知特性や経験とも関わるものであり、個に応じた見取りの中で評価していく必要がある。

〈主な参考文献〉

文部科学省	『小学校学習指導要領 解説総則編』	東洋館出版社	2019年
文部科学省	『小学校学習指導要領 解説国語編』	東洋館出版社	2019年
大島純・千代西尾祐司	『学習科学ガイドブック』	北大路書房	2019年
田村 学	『深い学び』	東洋館出版社	2019年
今井むつみ	『人が学ぶということ』	北樹出版	2017年
三宮 真智子	『メタ認知-学習力を支える高次認知機能』	北大路書房	2016年
Chi, M. T. H	『Self-explaining expository』		2000年