

児童が意欲的に取り組む「文学的な文章」の授業づくり —学習課題・学習問題の設定と「考える」活動の工夫を通して—

上富田町立朝来小学校
教諭 小畑 慎

【要旨】

本研究では、児童が意欲的に「文学的な文章」の学習に取り組むことができるように、内発的学習意欲の3つの要素である有能感、自己決定感、他者受容感を取り入れた授業づくりを行った。実際の授業では、児童が学習課題と学習問題を設定する活動に取り組んだ。また、「考える」活動と関連したノート指導を行い、児童がノートを利用して考えを交流できるようにした。これらの活動を通して、児童に3つの要素を抱かせることによって、内発的学習意欲に働きかけることができた。

【キーワード】

内発的学習意欲 有能感 自己決定感 他者受容感 学習課題 学習問題
「考える」活動 ノート指導

1 テーマ設定の理由

所属校では、平成24年度から、一斉指導に偏った授業を改善し、児童の意欲的な活動を促すため、先行研究をもとに朝来授業スタンダード（注1）を作成し、実践してきた。図1は朝来授業スタンダードの授業の流れ（基本型）である。筆者の授業でも、この流れに沿って、一人学習の後にペア・グループ学習を取り入れたことで、授業での児童の発言が増え、話し合いが活発になったように見えた。しかし、発言する児童には偏りが見られ、ノートの記述には、一人学習やペア・グループ学習に至る「考える」活動がうまくいっていない様子が見られた。筆者の授業では一人学習やペア・グループ学習の活動を行うこと自体が目的となり、一方的に活動の課題を与えてしまったために、児童にそれを自分の課題として意識させることができなかったのではないかと考えた。

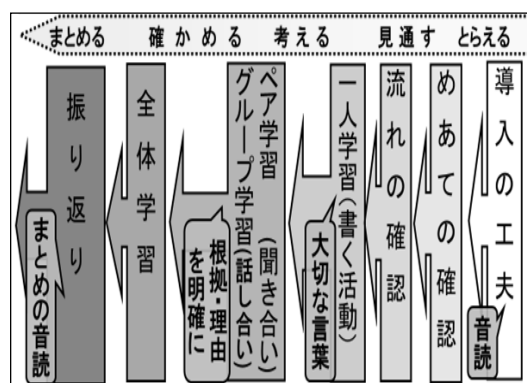


図1 授業の流れ（基本型）

そこで、本研究では、児童が意欲的に取り組む授業づくりをテーマに設定した。教科については、筆者がこれまで中心的に研究してきた国語科とし、児童がそれぞれに捉えた文学的な文章の解釈を生かして課題解決に向かうことや、一人学習やペア・グループ学習に至る「考える」活動について工夫することを中心に研究を進めることとした。

2 研究の内容

（1）学習意欲について

本研究における「意欲」については、桜井（1997）が示す「学習意欲」を参考に定義した。桜井（1997）は、学習意欲を内発的学習意欲、外発的学習意欲、無気力の3つに大別し、内発的学習意欲を支えているものとして、有能感、自己決定感、他者受容感の3つの要素（注2）を挙げている。本研究では、内発的学習意欲に着目し、3つの要素を取り入れた授業づくりを行う。

（2）児童が意欲的に取り組む授業づくりについて

授業づくりについては、次の2点を踏まえて行う。

ア 学習課題と学習問題を設定した授業

齊藤（1987）は、学習課題を捉え、主体的・自主的に学習を進める体系だった指導方法である「ひとり学び」を提唱しており、13の学び方技能によって課題を解決し、学習を展開していくことを述べている。さらに、この「ひとり学び」を進めている原動力として学習意欲を挙げている。本研究では、13の学び方技能のうちの「自主的に学ぼうとする意欲」に関係する、課題把握・課題解決に関する技能を参考にし、学習課題と学習問題を設定する授業づくりを行う。

齊藤（1987）によると、学習課題とは、文章内容の上で、児童生徒が解決したいと思ういくつかの疑問や問題を、学習のねらいが達せられ、児童生徒に達成感が得られるように作り直した課題のことを指す。ただし、児童生徒だけに学習課題の作成を任せるとはならず、教師の指導が加えられ、加除修正が行われることは当然あるということ、また、児童生徒に感想や疑問を述べさせる等して、教師が児童生徒の立場にいかんにかいて学習課題を作成するかが重要になっているということ等、教師が果たす役割の大きさについて指摘している。また、学習問題とは、学習課題の追求のために設定した、想像したり考えたりする問題のことを指す。実際の授業では、教師は児童生徒の立場に立ちつつ、学習課題追求のためにいくつかの学習問題を設定する。そして、解決した学習問題をもとに学習課題を追求していくという仕組みになる。

以上を踏まえて、図2に示す【準備1】から【準備4】を行うようにした。

【準備1】指導事項の確認をする

指導事項の確認をした上で、「登場人物」や「出来事」等の観点や用語を用いて教材分析を行い、児童が初読でどのような感想をもつかを予想する。

【準備2】言語活動の設定をする

教科書の各単元末に位置付けられている「学習の手引き」を参考に言語活動の設定をする。その際、【準備1】の指導事項と絡めて考えておく必要がある。例えば、「場面の移り変わり」や「登場人物の気持ちの変化」の読み取りが指導事項にある際、その指導に向けて、場面の移り変わりや登場人物の気持ちの変化について記している感想文を書き、交流するという言語活動を設定するということである。また、筆者が実際に児童の活動を想定して、事前に感想文を作成しておく。

【準備3】学習課題を設定する

児童の活動の展開を予想して、あらかじめ学習課題を設定する。実際の授業で、児童の疑問や感想から学習課題を設定するときには、題名に注目させることで、指導目標に沿ったものとなるようにする。

【準備4】学習問題を設定する

児童が学習課題を解決するために、どのようなことを考えるかを予想し、あらかじめ学習問題を設定する。その際、教科書巻頭の「いつも気をつけよう」を参考に児童がこれまで学習してきたことを確認しておく。

図2 学習課題と学習問題を設定した授業の準備

このような準備を行い、児童が疑問に思ったことをもとに学習課題や学習問題を設定する活動に取り組むことで、「これなら自分でも勉強できそうだ」という有能感を抱き、「次も勉強していこう」という自己決定感を抱くようにしていきたいと考えた。

イ 「考える」活動と関連したノート指導

図1の授業の流れ（基本型）の「考える」活動は、児童が学習問題について、考えを書いたり、書いたことをもとに友だちと話し合ったりする活動である。この活動に児童が意欲的に取り組むためには、単に学習課題・学習問題を設定するだけではなく、手立てが必要だと考えた。

その手立てとして、澤本（1996）の「学びをひらく個人ノート利用の視点」を参考にした。これは、児童が主体となる学習を進めるための授業改革の一視点として示されたものである。本研究では、その中から図3に示す一人学習とペア・グループ学習に関係する3つの視点を取り出し、授業の流れに合わせてノート指導を行った。筆者は、澤本（1996）の言う【視点1】の「材料」を学習問題解決の根拠となる本文の叙述と捉えた。【視点2】については、本文の叙述から考えたことや、その理由を書くことと捉えた。【視点3】については、他者の考えを踏まえて自分の考えを書くことと捉えた。

図4に示すように、一人学習で考えたことはノートの上段に、ペア・グループ学習において取り入れた友だちの考えはノートの下段に書くようノート指導（注3）をした。このような指導によって、児童が、ペア・グループ学習で考えを伝え合ったり、友だちの意見を取り入れたりすることを通して、他者受容感に働きかけていこうと考えた。

「学びをひらく個人ノート利用の視点」澤本（1996）

3つの視点についての筆者の捉え方

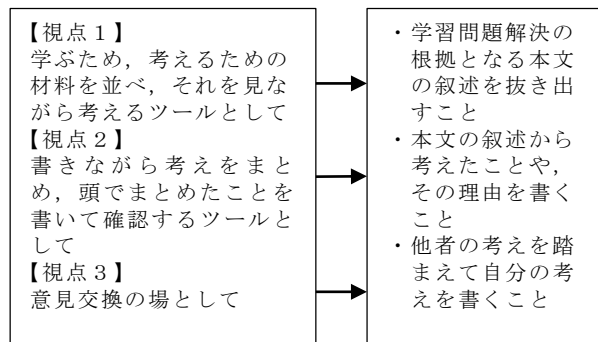


図3

澤本（1996）の3つの視点と筆者の捉え方

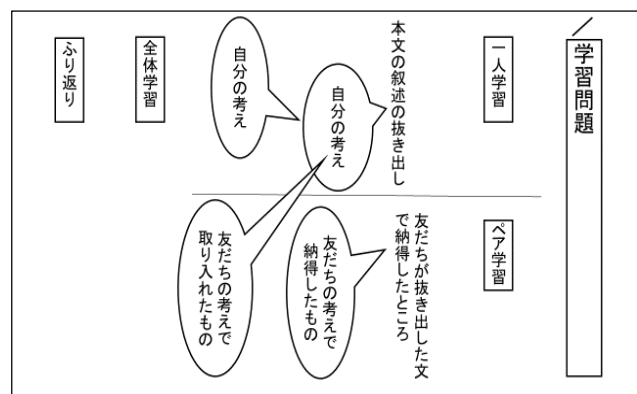


図4 ノート指導の例

3 所属校における授業研究

(1) 概要

平成27年10月26日から11月10日にかけて、第3学年1組32名（男子18名・女子14名）を対象に、以下に示す単元目標を設定し、「ちいちゃんのかげおくり」を全9時間で実施した。

単元目標

- ・場面の移り変わりに注意し、登場人物の気持ちや情景について、想像しながら読むことができる。
- ・心をうたれた場面を中心に感想を書き、交流することで、一人一人の感じ方のちがいに気づくことができる。

また、授業後には「授業が楽しかった」、「授業の内容がわかった」の2項目について4件法によるアンケート（自由記述欄付き）を行った。その結果と授業観察、授業ノートの記述内容から、研究の結果をまとめることにした。

表1は実際の授業における単元の学習計画と「考える」活動における発問・指示をまとめたものである。

第1時には、児童に初発の感想を書かせ、それを発表し合うことで生まれた疑問をもとに学習課題を設定した。第2時と第3時には、学習課題を解決するためには「どのようなことを考えればよいか」ということを発表し合い、学習課題を設定した。最終的に学習の順序については児童との話し合いで決定し、学習計画としてまとめた。

第4時から第6時には、学習問題1から3について考えることで、学習課題を解決するための手がかりが得られるようにし、第7時で、これまでに得られた手がかりをもとに、学習課題に対する自分の考えをまとめる活動を設定した。また、第4時から第7時には「考える」活動とノート指導を関連させて行うようにした。

第8時には、前時の活動をもとに感想文にまとめ、第9時に4人グループで感想文の交流をした。

表1 単元の学習計画と「考える」活動における発問・指示

次	時	学習内容
1	1	学習課題の設定する。
	2	学習問題の設定をする。
	3	
2	4	学習問題1「場面ごとにどのような出来事が、起こったのだろうか」を考える。
	5	学習問題2「ちいちゃんの気持ちは、どこに、表れているのだろうか」を考える。
	6	学習問題3「ちいちゃんの気持ちは、どこで、どのようにかわったのだろうか」を考える。
	7	学習課題を解決する。
3	8	感想文を作成する。
	9	感想文を交流する。

時	一人学習における発問	ペア学習における指示
4	各場面を一文にまとめなさい。	いつ、どこで、だれが、何をしたのかが書けているか確認しなさい。
5	ちいちゃんの気持ちが表れている文を抜き出し、その気持ちを書きなさい。	友達の抜き出した文と自分の抜き出した文を比べなさい。
6	ちいちゃんの気持ちは、どこで、どのように変化したかまとめなさい。	ちいちゃんの気持ちの変化について友達と自分の書いたものを比べなさい。
7	学習課題解決のため、どの場面について説明しますか。	学習課題解決の説明を比べなさい。

(2) 授業の実際

ア 学習課題と学習問題を設定した授業

第1時は、下記①から④の指導の流れ(図5)に沿って授業を行った。

① 題名について考えさせる

学習課題設定のもとになる児童の初読の感想が、指導事項から大きくはずれないようにするため、感想を書く前に、題名について考えさせた。この時間では、「ちいちゃんはどうな子どもだと思う」、「かげおくりって知ってる」等の発問をし、児童の多くが「ちいちゃんはかわいそう」や「かなしい気持ちになった」と書くのではないかと予想した。(【準備3】に關係する。)

② 範読を聞き、カードに感想を書かせる

範読を聞いて「思ったこと」と「その理由」をB6判の用紙に40字から50字で児童に書かせた。この大きさの用紙を用いたのは、次の「③ 感想を分類させる」指導の時、この用紙を黒板に貼って児童に分類させるのに適しているからである。

③ 感想を分類させる

2, 3人の児童に感想を発表させ、それを黒板に貼り、その感想の内容をもとに、自分の感想が黒板に貼っている感想のどれに似ているか判断させ、全員の感想を黒板に貼って分類させた。黒板に貼ることで、感想がどのように分類できるのか視覚化した。(【準備1】に關係する。)

④ 感想をもとに学習課題を設定する

感想を分類すると、筆者が予想したように「かわいそう」、「かなしい」という感想が多数であった。しかし「その理由」を発表させると、同じ「かなしい」でも、理由がちがったり、説明できなかつたり、なぜ「かわいそう」や「かなしい」という感想が多いのか、はっきりしなかつた。そこで、「どうして多くの人が、かなしい、かわいそうという感想をもったのだろうか」という学習課題を解決していこうということになった。

図5 第1時における指導の流れ

第1時の児童のふり返しには、学習課題を解決するために考えることとして、図6に示すようなノートへの記述が見られた。これらは、「場面の移り変わり」や「登場人物の気持ちの変化」等を読むことにつながっていく内容である。この授業で、学習課題を設定することによって、既習事項をふり返し、学習の見通しをもつことができる児童の姿が見られるようになったと考える。この学習課題と児童のふり返しをもとに、第2時、第3時の授業において、児童とともに表1に示した学習問題1から3を設定し、学習する順序について決定した。学習問題についても、「場面の移り変わり」や「登場人物の気持ちの変化」など指導事項に沿ったものを設定した。このように、学習課題・学習問題を設定することによって、児童は、単元を通して、自分たちの考えたいことを学習していくことになる。

- ・物語の中で起きたことについて考えるとよいと思います。
- ・登場人物の会話や行動を考えていたらよいと思います。
- ・ちいちゃんの気持ちは、今までとちがう気持ちだと思います。
- ・ちいちゃんの気持ちや様子を思いうかべて読むとよいと思います。

図6 児童のふり返し（第1時）

イ 「考える」活動と関連したノート指導

第5時の授業について、児童のノートの一例（図7）を用いて説明する。

この時間は、学習問題2「ちいちゃんの気持ちは、どこに、どのように表れているのだろうか」について考えた。この児童のノート上段の一人学習では、図3の【視点1】を用いて、学習問題解決の根拠となる「ちいちゃんは、深くうなずきました。」という文を抜き出し、【視点2】を用いて、その文から、「来てくれるとしんじたい」、「こわい、さびしい」等の考えを書いていることがわかる。

ノート下段のペア学習では【視点3】を用いて、友だちがちいちゃんの気持ちを表していると考えた「ちいちゃんはさげびました。」という文を自分のノートに取り入れ、その文から考えられる「お母ちゃんが大好き」、「会いたい、かなしい」等の気持ちが読み取れるという、友だちの考えを取り入れていることがわかる。

「考える」活動と関連したノート指導により、それぞれの考えが見えるようになり、お互いの考えを受け入れたり、取り入れたりすることが容易となる。そのことが、交流する際の児童の安心感につながっていくと考える。

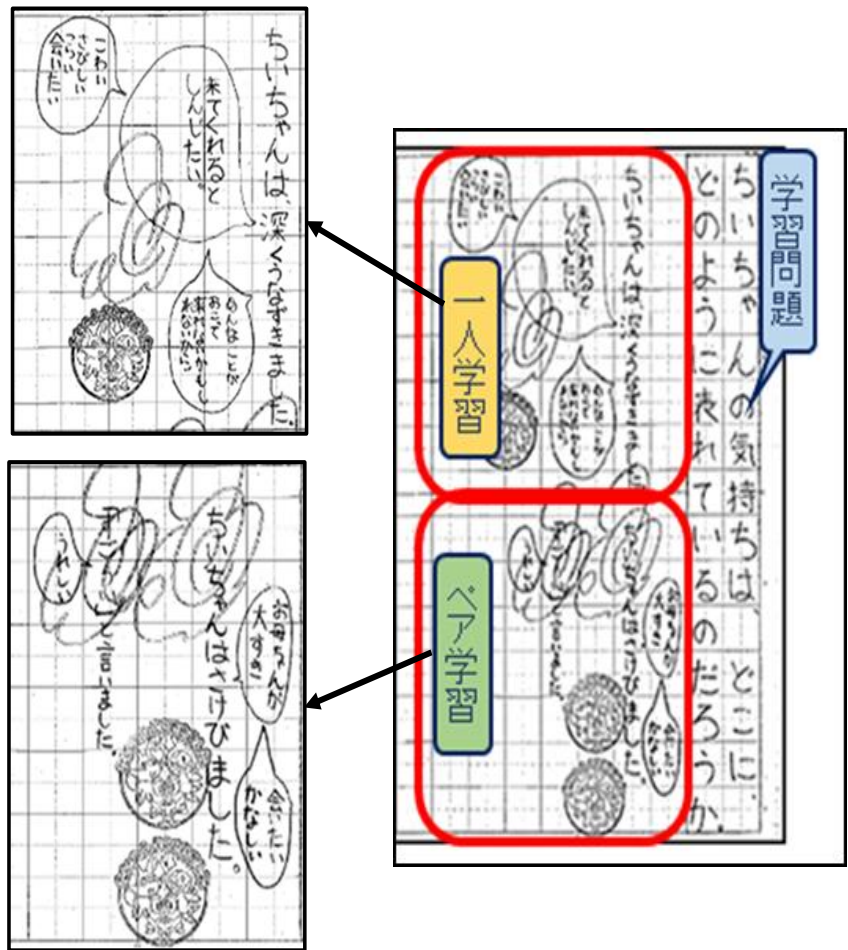


図7 児童のノートの一例

(3) 結果

表2 授業後のアンケート

表2-(1)は、授業のアンケート「授業が楽しかった」の集計結果である。この項目では、単元を通して、約9割の児童から「とても楽しかった」、「まあまあ楽しかった」、「あまり楽しくなかった」、「ぜんぜん楽しくなかった」という評価が得られた。また、第1時に行った学習課題の設定について、ほとんどの児童が楽しかったと感じていた。

表2-(2)は、授業のアンケート「授業がわかった」の集計結果である。第1時に行った学習課題の設定について、

ほとんどの児童がわかったと感じていた。このことから、児童が学習の見通しをもてたことが数値にも表れているのではないかと考える。

また、第5時に「よくわかった」と評価する児童が大きく増えている。この授業のアンケートには、「ペア学習で話し合っ、楽しかった」や「友だちに教えてあげることが楽しかった」という記述があった。また、「友だちに教えてもらったのでわかった」、「ペアで相談したので、わかった」という記述もあった。

単元全体では「あまりわからなかった」、「ぜんぜんわからなかった」という評価の児童が約3割もいる授業があったにもかかわらず、「とても楽しかった」、「まあまあ楽しかった」という評価が単元を通して低下しなかった。これは、既習事項をふり振り返りながら、自分たちの疑問や感想から、学習課題を設定したことで、単元を通して自分たちが考えたいことについて学習できたからだと考える。

一方、表2-(2)で、第4・6時には「よくわかった」と評価する児童が大きく減っている。第4時は、児童に初めてノート指導を行った授業であったためだと考えられるが、第6時は、筆者の発問の言葉が適切でなかったこと、児童の発言に対する筆者の対応がうまくいかなかったことが原因で、一人学習やペア学習が思ったように展開せず、児童の評価が下がったと考えられる。

4 成果と課題

本研究を通して、第1時と第3時の授業アンケートで、「わかった」と感じている児童が多数いることから、学習課題と学習問題を設定し、学習の見通しをもつことによって、「自分にもできそうだ」という気持ちになり、有能感を抱くことができたのではないかと考える。また、ほとんどの授業で「楽しい」と感じている児童が多かったことから、単元を通して自分の考えたいことを学習し、自己決定感を抱くことができたのではないかと考える。第5時のアンケートのペア学習に関する肯定的な記述から、「考える」活動と関連したノート指導については、友だちと相談して考えたり、自分の考えを受け入れてもらったりすることが、他者受容感を抱くことにつながったと考える。

一方、第4時や第6時に「わかった」と感じる児童が大きく減ったことから、発問や指示、児童の発言への対応等を考えるための基本的な教材研究が必要なことを再認識した。児童に身につけさせなければならぬ力については、授業のふり振り返りをノートに書かせることによって判断してきたが、第6時には、筆者がふり振り返りにどのようなことを書かせるかということを決めることができていなかったため、1時間の授業がうまく展開できなかった。今後の課題として、児童の学習課題解決のための活動を、より達成感のあるものに

(1) 授業が楽しかった

評価	次時	1			2				3	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
4 とても楽しかった		26		23	27	27	20	28		29
3 まあまあ楽しかった		3		6	2	3	3	2		1
2 あまり楽しくなかった		0		1	1	0	0	1		0
1 ぜんぜん楽しくなかった		0		0	0	0	0	1		0

(2) 授業がわかった

評価	次時	1			2				3	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
4 よくわかった		22		16	10	21	9	14		22
3 まあまあわかった		7		9	11	4	7	7		6
2 あまりわからなかった		0		3	8	4	6	4		2
1 ぜんぜんわからなかった		0		2	1	1	1	5		0

※第2時は学習問題設定の途中のためアンケートを実施していない。

※第6時は全員分のアンケートを回収できていない。

※第8時は感想文作成のためアンケートは実施していない。

するよう、児童の「考える」活動の支えとなる教材研究のあり方を明確にしていくことに取り組みたい。

〈注釈〉

注1 朝来授業スタンダードとは、京都府精華町立山田荘小学校の取組を参考に、所属校の実態に応じて学びのルールや授業の流れ（基本型）、話し合いの手引き等をまとめたものである。

注2 3つの要素について、桜井(1997)をもとに説明すると、次のようにいえる。

有能感とは、「自分は勉強できるんだ!」「自分はやろうと思えば勉強はできるんだ!」という気持ちのことで、最初は無能感（「自分は勉強ができない」という気持ち）からスタートした勉強でも、それが自発的に進められるためには、安定した有能感が必要であると述べている。自己決定感「自分のことは（好んで）自分で決めているんだ!」という気持ちのことで、他者が決定して仕方なしにはじめた勉強でも、それがうまくいった場合には、「ぼくにもできるんだ!やっぱりはじめてよかった」という感謝の気持ちが生じ、「つぎはこの勉強でもしてみようか」と自己決定的に勉強するようになると述べている。他者受容感「自分はまわりの大切な人から受容されているんだ!」という気持ちで、子どもたちに「安心して勉強できる場」を提供する要素であると述べている。

注3 ノート指導については、瀬川（2007）に示された吹き出し法の手法と田近（2009）の「少人数での共学」に示された友だちの考えを書くスペースを設ける手法を参考にした。

〈参考文献〉

- ・京都府精華町立山田荘小学校研究発表会資料（2011）
- ・齊藤喜門（1987）『「ひとり学び」を育てる』明治図書
- ・桜井茂男（1997）『学習意欲の心理学－自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房
- ・澤本和子（1996）『学びをひらくレトリック－学習環境としての教師』金子書房
- ・瀬川榮志（2007）『これだけは身につけたい国語科基本用語』明治図書
- ・田近洵一（2009）『小学校国語科授業研究〔第4版〕』教育出版