

派遣者番号	R4K18	氏名	辻畑 誠子
研究主題 —副主題—	自らの「問い」を解決する授業での学習者の学びについての一考察 —小学校説明文の学習を通して—		
派遣先大学	東京学芸大学	指導担当者	赤羽 寿夫 鶴巻 景子
所属	武蔵野市立第二小学校	所属長	松原 修

キーワード： 問い 問題解決 個別最適な学び QFT

要旨： これからの時代において、学習者一人一人が自立した学び手として生涯にわたり学び続けていくため、自ら「問い」を生成し、問題解決していく学びが必要だと考えた。そこで、本研究では、小学校説明文の学習において、学習者がどのような問いを生成し、どう解決していくのか、その過程での学びを明らかにし、説明文での「問い」に基づく授業の在り方を考察した。検証授業では、一人一人を主語とする個別最適な学びの指導観を基盤とし、ICTを活用しながら、自ら生成した「問い」を一人一人が解決する授業を実施した。それぞれの学びを分析した結果、学習過程において学習者自らが「問い」を変容・修正することで、「問い」が指導事項と結び付いたり、教科の枠を超える学びとなったりすることや、このような学習では、問題発見・解決能力だけではなく、自分で学びを調整したり、メタ認知したりするなど、様々な汎用的な学びが見られることが分かった。

# 自らの「問い」を解決する授業での学習者の学びについての一考察

## —小学校説明文の学習を通して—

辻畑 誠子

### 1. 研究の目的

中央教育審議会答申（2021）では、「令和の日本型学校教育」として、学習者視点からの「個別最適な学び」が明示されるとともに、一人一人が自立した学習者として学び続けていく教育が提言された。そのような教育を目指すにあたり、先行研究から、学習者が自らの「問い」を生成し、問題解決していく学びが必要だと考えた。近年、そのような学びの重要性が認識され、小学校段階では主に社会科、理科を中心に研究・実践が進められてきたが、国語科での研究や実践は少ない。その要因の一つとして、学習者が生成する「問い」への不安があると考えられる。特に「読むこと」の説明文に関しては、テキストの特性上、学習者が「問い」を生成しても、その「問い」が初めて知ることとなった題材や内容の一部に偏る可能性があり、指導事項からかけ離れた「問い」になる恐れがある。そのため、物語文と比較しても、「問い」の生成が避けられているのではないかと考えた。そのような実態から、「問い」が拡散しすぎるのを防ぐため、個人で「問い」を生成した後、学級での「問い」として集約する手法がとられていることが多い。しかし、学級での集約の際、教師の意図的な誘導により、結果的に指導事項に沿った学級の「問い」となり、個人の知的好奇心や興味・関心から生まれた「問い」が消えてしまうことがある。国語科の学習である以上、指導事項の習得は勿論必要である。しかし、これからの時代に求められる資質・能力を考えると、自ら生成した「問い」を大切にし、それらを解決していく過程が重要視されてもよいのではないかと考えた。

以上を踏まえ、本研究では、学習者がどのような問いを生成し、どう解決していくのか、その過程での学びを明らかにし、説明文での「問い」に基づく授業の在り方を考察する。

### 2. 研究の方法

「問い」や「QFT」「個別最適な学び」の理論についての基礎研究を基に、小学校にて説明文の検証授業を行う。学習者の「問い」の生成と変容、学びに焦点を当て分析する。

### 3. 研究の成果

#### （1）基礎研究

道田（2021）は、学習者による「問い」の生成は「新しい価値を生み出す出発点」であり、「問いがあることで学びが深まる（理解の深化、探究の深化）」と述べている。ダン・ロスステイン、ルース・サンタナ（2015）は、学習者が「問い」生成により自律的・主体的な学び手となることを目指し、7つの手法からなる Question Formulation Technique（以下QFC）を開発した。検証授業では、「問い」を生成した経験のない学習者への手立てとして、単元始めにQFTを採用することとした。また、中央教育審議会答申に示された「個別最適な学び」の実現のため、学習者主体の指導観を基盤とした。

#### （2）実践研究

都内公立小学校4年生を対象に検証授業（教材名「世界にほこる和紙」）を実施した。初発の「問い」と単元を通して解決した「問い」の比較から、「問い」を解決する過程で新たな「問い」を生み出していること、学習者自身が「問い」を変容させていることが分かった。さらに学習者一人一人の学びに着目すると（表1）、一見価値のないように見え

表1 学習者の「問い」と学び（一部抜粋）

	学習者の問い	学習者の気付きや学び方 （「ふり返り」・作品・行動観察より）
A 児	①和紙と洋紙は何が違うの ②和紙のよいところはどこ ③和紙は有名な <u>の</u>	・問3についてPCで海外での事例を検索。有名な絵画の修復に利用されていると知る。→テキストに書かれている和紙のよさに対して、実感を伴う理解につながる。 「最初は、和紙が世界に認められているのか疑問だった→世界で使われていることが分かってすごいんだなと思った」 →「和紙は世界にほこれる」という筆者の思いにつながる。
B 児	①和紙はどこが生産地 →「和紙と洋紙の違い」に変更 ②フィクションそれともノンフィクション →「和紙は何に使われている」に変更 ③他の紙と何がちがうのか →「なぜ筆者は、和紙を説明文にしたのか」に変更	・友達のを参考に、すべて問いを変更、テキストの文脈に沿ったものになった。  「(第1時)自分で決めるのが得意じゃない、難しかった」 「(第2時)みんなとやってみた、自分には合っていた」 「スッキリした、ずっと考えていたものが解決するのって、こんな気持ちなんだな」 →自分に合う学び方に気付く。解決への達成感をもつ。
C 児	①「世界にほこる」ということは、和紙は日本でしか作っていないのか ②和紙と洋紙の違いは何が原因なのか →「筆者はなぜ和紙をすすめるのか」に変更 ③和紙はどのように使われるのか	・テキストから読み取ったことを要約することからスタート。 「(第1時)筆者が和紙をすすめる気持ちがあはほんの少しわかった気がした」→第2時での問いとする 「(授業後)自分が気になったところを自分のペースで集中して解けた」 ・友達との交流を通し、自分の作品を修正した。 ・筆者の主張を軸に読み進めている。

る「問い」が、最終的に筆者の主張への共感につながったA児、「問い」を修正しながら読み、自分の学び方の最適に気付いたB児、「問い」を出発点とし、自分のペースで自立した学びをしたC児など、一人一人違う学びを見取ることができた。

単元の「問いを解決する過程」において指導事項が達成できたか否かに

ついては、単元目標に照らし合わせた評価規準に則して成果物から分析した。その結果、約8割の学習者が、自分の立てた問いから、テキストを読み取り、最終的に指導事項に到達していた。

#### 4. まとめと課題

第1に、指導事項に関連しないと思われるような「問い」が生成されても、解決の過程の中で、学習者が自ら修正をしていた。その「問い」が指導事項と結びついたり、教科の枠を超えるような学びとなったりすることで、言葉による見方・考え方がさらに広がり、テキストの理解をより深めることにつながった。それは、教師の発問のみによって学ぶ授業では生まれなかったことである。よって、指導事項とのズレで「問い」の価値を早々に判断し、切り捨てる必要はないとも言える。第2に、このような学習では、問題発見・解決能力だけでなく、自分の学びを調整したり、メタ認知したりするなど様々な汎用的な学びが見られることが分かった。最後に、検証授業において、手立てとなったのは、一人1台端末により、いつでも互いに「問い」を見合ったり、インターネットを自由に活用できたりしたことである。また、一人一人が自立して学ぶ中で「自信がないから友達に聞きたい」など、自発的な「協働的な学び」が自然と行われた。友達に聞いたことが「問い」の解決のヒントになったり、「問い」が広がったりした喜びをより感じ、協働するよさの実感につながっていた。「個別最適な学び」の実現には、ICT活用と「協働的な学び」が必要不可欠であった。

今回の成果は、使用したテキストの内容や単元の指導事項、問いづくりの際に教師が提示する「質問の焦点」にも左右されると考える。今後、実践を積み重ねることで、物語文同様に説明文でも学習者の「問い」に基づく学習が有効なのか、また説明文の中でも、どのようなテキスト、指導事項において有効であるのかを検証していく必要がある。

#### 5. 成果の活用法

国語科において、学習者が問いを立て自立的に学ぶ授業実践を積み重ねていき、その有効性をさらに検証していく。