

学習者の問いで学び合う単元構成についての一考察

A Consideration on Unit Structure for Learning Together Through Student's Questions

北村凌（和歌山市立伏虎義務教育学校）※1

※1 和歌山市立伏虎義務教育学校 わかやま子ども学総合研究センター特別研究会員

本稿の目的は、読むことの指導において、学習者がつくる問いで学び合う学習が、学習者の主体性を大切にしたいうえで学びがいのある学習となるためにどのような手立てを取り入れることが望ましいのかについて明らかにすることである。筆者の二つの実践をもとに、①問いをつくる段階②問いを選ぶ段階③問いを振り返る段階に取り入れた手立てによって学習者の学びがねらいに適したものになることを実証し、単元に取り入れるべき手立てについて提案した。

キーワード：国語科、読むこと、見方・考え方、見通し、問いづくり

1 「問いづくり」の授業に対する問題意識

中央教育審議会(2021)による『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～すべての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』において、「全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」の重要性が提言された。

以降、個別最適な学びと協働的な学びの実現を目指し、様々な実践が行われている。特に、個別最適な学びの実現を目指し、自由進度学習や自己調整学習といった、学習者を主語にした学習スタイルを取り入れた実践が増えている。

今回はその中でも、学習者に「問い」をつくらせる学習について取り上げる。それは、授業者からの発問に取り組むだけでは、生涯にわたって学び続ける力を育成することができないからである。いつまでも他者が問いかけてくれるわけではない。他者に問われてから学び始めるのではなく、自ら問いをつくらせることができる、すなわち、課題を発見する力があってこそ学び続ける力があると言えるからである。

学習者に問いをつくらせる実践はこれまでも「質問づくり（QFT）」を取り入れた実践（椿山 2023）や問いづくりそのものを言語活動に組み込んだ「問い日記」の実践

（白坂 2023）などがあり、これらの実践において、問いをつくらせることが学習者の主体性を引き出し、個別最適な学びの実現に有効であったことが報告されている。

しかし、実際に問いづくりの実践に取り組むことを考えると、稿者には次のような問題意識があった。

- ①本文の内容理解が不十分であれば、疑問程度にすぎない問いが多くなってしまうのではないかな。
- ②問いをつくらせるための観点を示しておらず、一部の学習者頼みの問いづくりになっているのではないかな。
- ③クラスやグループで考えたい問いを決めると、一人ひとりが考えたい問いに取り組めなくなるのではないかな。

これまでの問いづくりの実践では、本文の内容把握があまりできていない単元の早い段階で問いづくりが行われ、また、問いのつくり方に手立ても示されていない状態で問いづくりが行われており、単元のねらいに適した問いをつくらせることができる学習者が一部にとどまってしまっているのではないかな。さらに、そのような状態で一部の学習者がつくった問いをもとにグループもしくはクラスで考えたい問いを選び出してしまうと、一人ひとりが考えたいと思う問いに取り組んでいる状況にはなっていないという課題が

あるのではないかと考えていた。

よって、本稿では児童学習者一人ひとりの「考えたい」を大切にしつつ、単元のねらいに適した問いに取り組む学習にするためにどのような単元構成にすればよいかについて、稿者の実践から考察する。

2 授業の実際

2.1 実際の授業①「走れメロス」

先述の問題意識から構想した単元が次の「走れメロス」の単元である。単元構成は次の通りである。

第一次 内容把握・問いづくり (4時間)

第一時 導入・初読

第二時 初読の続き・設定の確認

第三時・第四時 内容把握のための活動・問いの作成

第二次 問いの解決 (3時間)

第五時～第七時 自分で選んだ問いの解決に取り組む

第三次 まとめ・振り返り (1時間)

第八時 考えのまとめ・単元の振り返り

単元名は『『走れメロス』の解説集を作ろう！～太宰の仕掛けを面白がって～』とし、登場人物の言動や設定の意味、表現の効果について解説できるようになることを目指した単元である。

先述した問題意識を踏まえ、次の3点に留意した。

- ①学習者があらすじを理解し、設定を把握したうえで問いをつくらせること
- ②問いをつくるための見方を示すこと
- ③学習者それぞれがつくった問いを全体で共有するが、考える問いはそれぞれが選択できること

問いをつくらせる前に、登場人物や場面設定を把握させ、あらすじを学習者同士で説明し合う時間をとった。

そして、問いをつくらせる際には、学習者全員が問いをつくれるようにするためにも見方を示す必要があると考えた。問いを解決していくことに見方・考え方が重要であることは言うまでもない。問うことが読むことのスタートで

ある以上、読みに用いる見方を問いづくりになかすことは有効な手立てになるだろう。そこで小林(2024)を参考に、次の見方を学習者に示した。

1. 設定 (①人・②場所・③時間・④語り手)

- ①主人公は誰か。対役は誰か。人物の役割は何か。
- ②場所の移動はあるか。なぜそのような移動があるのか。
- ③時間はどのように変化し、どのような効果があるか。
- ④誰の視点から語られているか。視点の変更はないか。何が語られていないか。

2. 展開 (A出来事・B伏線)

A どんな出来事が起きているか。最も大きな出来事は何か。出来事の前後の主人公の変化は？

B 大きな出来事を引き起こす原因や伏線は何か。

3. 表現 (A表現技法・B表現の工夫・C文体)

A 比喩・倒置法・対句・体言止め・反復・省略は使われているか。どのような効果があるか。

B 五感に関するイメージ (特に色彩や音、明暗など) 表記の工夫 (漢字やカタカナなど)

C 文のリズムや文の長短・語彙 (なぜその言葉なのか)

出された問いの中で、似たような問いは授業者がまとめ、約60の問いが残った。以下がその一部である。

- ・フィロストラトスの存在意義は何か。
- ・メロスは勇者だったのか、勇者になったのか。
- ・なぜメロスはこんなに正義感が強いのか。
- ・王様はなんでこんなに人を信じられないのか。
- ・なぜメロスは3日で帰ってくると決めたのか。
- ・王様は何を基準にどうやって殺す人を選出していたのか。
- ・王様はなぜ自分の親族をも殺しているのか。
- ・メロスとフィロストラトスはなぜピンタし合うのか。
- ・王様はなぜメロスたちの仲間に入りたいと思ったのか。
- ・いつ勇者になったのか。
- ・なぜセリヌンティウスは身代わりを引き受けたのか。
- ・なぜセリヌンティウスはメロスを信じ続けられたのか。
- ・王は最初から人を信じたかったという思いがあったのか。

か。

- ・少女は自分がメロスの裸を見るのが恥ずかしいのではないかな？なぜ、皆に見られるのが悔しいのか。
- ・なんで、「メロスは激怒した。」から始まるのか。
- ・「少しずつ沈んでゆく太陽の十倍」はどれほどの速さか。
- ・道行く人達を跳ね飛ばし、犬を蹴り飛ばす必要は何か。
- ・どうして若い衆ではなく、老爺に答えさせたのか。
- ・どうして「王様万歳」で終わらなかったのか。
- ・「勇者はひどく赤面した」で終わる必要はあるのか。
- ・王様のセリフや状況を表す文に句読点が多いのはなぜか。
- ・なぜ最後だけメロスが勇者となっているのか。
- ・なぜ最後に服を着ていないのか。
- ・「初夏、満天の星である」があるのはなぜか。
- ・なぜマントは緋の色なのか。
- ・なぜ最後は少女なのか。
- ・悪い夢のシーンが長いのは何か意味があるのか。

学習者のつくった問いは当然多種多様だが、あらずじや基本的な設定を確認するような問い、物語の読みとは異なる問いはほとんど見られなかった。初読の段階で問いを作らせるのではなく、あらずじや設定を理解させたうえで問いをつくらせたことが功を奏したと言えるだろう。

つくられた問いはスプレッドシートで全体に共有し、そのうえで考えたい問いを個人で選べるようにした。一人ひとりの「考えたい」を大切にさせたかったからである。また、図1のように、誰がどの問いを選び、どのような解答をしているのかを常に参照できるようにしておいた。

27	応援求む	悪い夢のシーンが長いのは何か意味があるのか。	悪い夢のシーンは、メロスが自分の中の悪と葛藤しているシーンです。このシーンを長くすることで、「人は土壇場に追い詰められたとき、たとえメロスのような正義感の強い人間でもすぐに正しい決断をすることは難しい」ということを伝えていて、前半では出てこなかった人間の現実的な特性を表していると思います。
----	------	------------------------	---

図1 学習者が取り組んだスプレッドシート

学習者一人ひとりが取り組んだ問いとして、数が多かった上位五つは次の問いである。

1. 「メロスは激怒した」から始まるのはなぜか。(15名)
2. 最後に裸になっているのはなぜか。(13名)
3. なぜ王はメロスたちの仲間に入りたいと考えたのか。(12名)
4. なぜメロスとフィロストラトスは殴り合ったのか。(12名)
5. なぜ殺されるために走るのか。(9名)

選ばれた数の多かった問いを見ていくと、今回の単元の目標である「人物の言動や設定の意味」や「表現の効果」について考えられる問いに取り組んだ学習者の数は比較的多かったことがわかった。

ところで、学習者はいくつかの問いに取り組んでいる。最初からねらいに適した問いを選ぶことができていたのかを確認するため、それぞれの学習者が一つ目に選んだ問いを抽出した。数が多かった問いを以下に挙げる。

1. 「メロスは激怒した」から始まるのはなぜか。(6名)
2. なぜセリヌンティウスは身代わりを引き受けたのか。(5名)
3. なぜ王はメロスたちの仲間に入りたいと思ったのか。(4名)
4. なぜ殺されるために走るのか。(3名)
5. なぜ身代わりをセリヌンティウスにしたのか。(3名)

二つの結果から、一つ目の問いとして選ばれ、その後もよく選ばれた問いと選ばれることが少なくなっていった問いははっきりした。選ばれる数が少なくなっていった問いは簡単に解答を出すことができる問いであり、これ以上の解釈が出てこないと判断され、二つ目以降の問いとして選ばれることが少なくなったのだと考えられる。

では、反対に後半につれて選ばれる数の増えた問いはどのようなものが多かったのか。それを確認するため、最後に選ばれている数が多かった問いを抽出した。結果は次の通りである。

1. 「メロスは激怒した」から始まるのはなぜか。(7名)
2. 最後に裸になっているのはなぜか。(5名)
3. なぜマントは緋色なのか。(4名)
4. 王がこれほど人を信じられなくなったのはなぜか。

(4名)

- 5. なぜメロスとフィロストラトスは殴り合ったのか。
- 5. なぜ赤色の表現がこれほど多いのか。
- 5. なぜ最後が「勇者は、ひどく赤面した」なのか。

(3名)

メロスが裸になっていた理由やその効果、色彩表現の効果について考える問いを最後に選んだ学習者が多かったことがわかった。これらの問いは一つ目の問いとして選ばれることが少なかった問いである。これらは、作者の表現や設定の意図を考えられるという点で単元のねらいに適した問いであるといえる。

取り組む問いの数が増えるにつれ、ねらいに適した問いを選ぶことができていた学習者の数も増えていたことがわかった。授業内で授業者がねらいに適した問いに取り組んでいることを価値づけたことの影響もあると考えられるが、スプレッドシートで誰がどの問いに取り組んでいるかを共有していたからこそ、取り組んでいる人数の多い問いに興味をひかれ、さらに選ばれる数が増えていったと考えている。その点においてスプレッドシートで誰がどの問題に取り組んだのかを共有したことには意味があったといえる。

それだけではなく、一人ひとりが自分の考えたい問いに取り組む中で、新たに生み出された問いもあった。新しく生み出された問いは以下の問いである。

- ・色の表現が多いのに特に赤の表現が多いのはなぜか。
- ・フィロストラトスは師匠の死を見たくなかったのか、恨みを言いに来たのか、様子を見に行ったのか。
- ・長い夢のシーンがないとどうなるのか。
- ・太宰治のメロスとシラーの人質の違いとして、なぜメロスの弱さを書いたのか。
- ・王はそれほど卑劣な王なのか。それならば最後に「王様万歳」となるのはどうしてなのか。
- ・なぜ「心実」ではなく、「信実」と表したのか。
- ・なぜ最後にマントを渡すのが少女なのか。
- ・物語は本当にこれで終わりなのか。
- ・太宰治はなぜ「走れメロス」を書いたのか。読者に何を伝えたかったのか。

これらの問いの中には言葉への着目や細かな設定の効果

を考える問いが含まれており、また、シラーの「人質」へとつながっていった問いもあった。考えたい問いを考えることによって興味・関心が広がり、問いの更新につながったのだろう。

2.2 「走れメロス」実践の課題

最も大きな課題は、問いを選ぶ力が未熟な学習者がいたことである。

単元のねらいに適した問いに取り組むことができていた学習者がいたと述べてきたが、単元のねらいを意識せずに自分が考えたいという規準だけで問いを選んでおり、ねらいに合っていない問いに取り組んでいる学習者、ねらいに適した問いを選びたいと思っていてもどの問いがねらいに適した問いなのかを見極められない学習者も存在した。

小林は学習の個性化について論じるなかで、「活動の自由度が高いからこそ、むしろ、活動前の見通しが大切である」

(小林 2024 p.203) と述べている。これを踏まえ、「考えたい」という個人の興味は重要であるが、問いが単元のねらいに適しているかを吟味する姿勢をもたせることも重要であり、自分に取り組もうと考えた問いがねらいに適しているのかを見通す機会を確保する必要があると考えた。

そこで、中学3年生の複数のクラスを対象に「故郷」を教材とし、次の点に留意し、「走れメロス」の実践から浮かび上がった課題を解決する手立てを取り入れた単元を構想した。

- ①単元の見通しを明確にし、問い選びの規準をもたせる。
- ②問いを共有するが、個人が選ぶ前にどの問いがねらいに適した問いであるかを検討し合う時間をとる。
- ③1時間ごとの振り返りではなく、問いごとの振り返りをスプレッドシートに記入させる。

2.3 実際の授業②「故郷」

単元のねらいは、作者のものの見方や考え方を捉え、その見方や考え方を使うことで自分の生き方や社会についての考えを広げたり深めたりすることである。単元名は「私たちが受け取る魯迅からのメッセージ～『今』『ここ』に照

らし合わせて考えたことを発信しよう～」とした。単元構成は次の通りである。

第一次 内容把握・単元の見通しをもつ（2時間）

第一時 導入・初読

第二時 設定の確認・日本の社会問題について考える

第二次 問いづくり・問いの解決（3時間）

第三時 問いをつくる

第四時 問いを検討する

第五時・第六時 自分で選んだ問いの解決に取り組む

第三次 自分の考えを書く・振り返り（2時間）

第七時・第八時 自己の生き方や社会についての意見を書く・振り返り

「走れメロス」の実践と同様に、登場人物や場面設定を把握する学習を行い、あらすじを学習者同士で説明し合う時間をとった。

「走れメロス」の学習において、問い方が重要であることがよくわかった。「なぜ」の問いばかりでは聞かれていることの理解が変わってしまうことがある。例えば、「最後に裸になっているのはなぜか」という問いも、「何が原因で裸になったのか」と「裸になっていることにどんな意味があるか」では解答が大きく変わる。そこで、問い方にも意識を向けさせるため、次のような問い方のモデルを示した。参考にしたのは梶谷（2023）である。

1. 意味を問う

「〇〇はどういうことか」「〇〇した意味は何か」

「〇〇にどんな意味があったのか」

2. 理由を問う

「なぜ〇〇なのか」「何のために〇〇なのか」

「〇〇の原因は何か」

3. 関係を問う

「〇〇と△△はどのように関係しているのか」

「〇〇と△△はどちらが～か」「どのように違うのか」

（梶谷 2023pp.86-105）

問い方のモデルを参考にさせたうえで、学習者に問いを作らせた。学習者から出された問いは約 80 であった。同じような問いをまとめ、どのクラスも 50 程度の問いを共有

した。以下にその一部を示す。

- ・タイトルが「故郷」であることにどんな意味があるか。
- ・なぜ魯迅は希望を道に喩えたのか。
- ・なぜ「紺碧の～懸かっている」がくり返されているのか。
- ・なぜ「ルントー」は「シュン」を「だんな様」と呼んだのか。
- ・なぜ「私」は自身の言う希望を「手製の偶像」と評したのか。
- ・「彼の望むもの」と、「私の望むもの」とは一体何か。
- ・なぜ「ヤンおばさん」たちは貧乏なのか。
- ・「ルントー」の姿が昔と変わってしまった原因は何か。
- ・私の経験しなかった「新しい生活」とは何か。
- ・なぜ色についての描写が多いのか。
- ・5 歳になる女の子が登場してきた意味は何か。
- ・なぜ「ヤンおばさん」は「私」についてこんなに詳しいのか。
- ・「ヤンおばさん」がこの物語に出てきた意味や役割は何か。
- ・なぜ「ルントー」にあってすぐ質問が口から出なかったのか。
- ・「ルントー」は自分の生活をどう思っているのか。
- ・「紺碧の空に～植わっている」と最終ページにある言葉ではなぜ視点の動きが違うのか。

今回の実践でも、スプレッドシートで問いを全体共有し、そのうえで考えたい問いを個人で選べるようにした。『走れメロス』の実践では、「選んだ問いと問いの解答」を共有していたが、『故郷』の実践では「選んだ問いと問いに対する振り返り」を共有するようにした。

解答を共有しなかったのは、「走れメロス」の実践の中で解答を共有してしまうことによってタブレット上で他者の考えを知ることができてしまい、対話が減ってしまっていると感じたためである。

それに対し、問いに対する振り返りを書かせるようにしたのは、その問いが単元のねらいに適したものであったかの振り返りを共有することで、問い選びに困っている学習者の参考になり、その学習者がねらいに適した問いを選ぶための有効な手立てになると考えたためである。

また、今回は問いを選ぶ前に、問いを検討し合う時間をとった。自分の選んだ問いが今回のねらいである作者のものの見方や考え方を捉えることにつながる問いであるのかを、グループと全体で検討した。

ただし、全体の問いの中からどの問いがねらいに適した問いであるかを検討してから選ばせるのではなく、まずは一人ひとりが取り組もうと思う問いを選んだ後にその問いがねらいに適しているのかを検討し合うようにした。あくまでもまずは学習者一人ひとりが選ぶということを優先させたかったからである。

結果的に学習者が選んだ問いとして、多かったものは次の問いである。

1. なぜ魯迅は希望を道に喩えたのか。 (18 名)
2. 「紺碧の空に～植わっている」と最終ページにある言葉ではなぜ視点の動きが違うのか。 (10 名)
3. なぜ「紺碧の～懸かっている」が最後にもくり返されているのか。 (8 名)
4. なぜ自分の生活を「無駄」なものと言っているのか。 (7 名)
5. 20 年間で故郷の活気がなくなったのはなぜか。
5. 自分の希望を「手製の偶像」と言っているのはどういうことか。 (6 名)

また、最初の問いとして選ばれた数が多かったものは、次の問いである。

1. 20 年間で故郷の活気がなくなったのはなぜか。(6 名)
2. 「紺碧の空に～植わっている」と最終ページにある言葉ではなぜ視点の動きが違うのか。 (5 名)
3. なぜ「紺碧の～懸かっている」が最後にもくり返されているのか。 (5 名)
4. なぜ自分の生活を「無駄」なものと言っているのか。 (5 名)
5. 自分の希望を「手製の偶像」と言っているのはどういうことか。 (5 名)

順位に大きな変動がない。また、一つ目に選ばれた問いの種類は「走れメロス」の実践では 35 種類だったのに対し、「故郷」の実践では 20 種類と減少している。問いを選

ぶ前に検討する時間をとったことで、一つ目の問いからねらいに適した問いを選ぶことができて学習者が増え、選ばれる問いの拡散が少なくなったのだろう。

また、「20 年間で故郷の活気がなくなったのはなぜか」の人数が増えていないことから二つ目以降にその問いを選んだ学習者がいなかったことがわかる。対して、「視点の移動」に関する問い、「希望と道」に関する問いは大きく数を伸ばしている。

「活気がなくなったのはなぜか」の問いに取り組んだ学習者の問いに対する振り返りは「このときの中国がどのような社会だったのかがよくわかった」「この問いを考えることで状況がわかってきた」といった内容であったため、周りの学習者たちが作者のものの見方や考え方を捉える問いに適していないと考えたことが影響したことが窺える。

それに対して、「視点の移動」や「希望と道」の問いへの振り返りでは、「この問いは魯迅の考えの一部を文から考えているようで楽しい問いでした」「魯迅が今の社会をどうしたいのかということが分かった気がする」と書かれていた。それを見た他の学習者たちが影響され、取り組むようになり、数が増えたのではないだろうか。

その点で、問いの振り返りをスプレッドシートで共有したことには意義があったと考えられる。

この実践では単元の最後に「小説を読むうえでどのようにすれば問いをもつことができるか。また、どのような問いが良い問いであると思うか」という観点で問いづくりについての振り返りを記述させた。以下に 2 名を紹介する。

【学習者の振り返り①】

作中の直接的には理解しづらい表現に目をつけ、それをなぜこのような表現なのかと考えることで問いを持つことができる。作者は希望を直接、道に喩えた。ここから作者は人が道を歩き続け目的地へ辿り着くように、希望の為に進み続けることが望みを叶える為に必要なことだと考えていると思った。そして、作品全体を通して社会的格差といった壁を描いていて、そこから私は社会的な壁は希望を妨げる壁になると、作者が作品全体を通して伝えたいのだと思った。

【学習者の振り返り②】

「故郷」は登場人物や情景、時代の流れが複雑で一回で

は私にはさっぱりわからない。でも、読んでいる際に「何で?」「だから何?」「どうなるの?」などツッコミを入れていくと読んでいる中で答えが見つかる場合もあるし、読み終わっても疑問がそのまま残るので2回目も読もうと思える。特に登場人物・情景の変化は登場人物や作者の心情が変わっていると思うから、そのような疑問を意識するのが大事だと思う。「故郷」で同じ言葉や似たような言葉に作者の見方が感じられたから、そういう言葉にも気をつけて読みたい。

これらの学習者以外にも「繰り返されている表現」「あまり出会わない表現」「情景描写」「人物の変化」など、問いをつくるための見方を振り返りとして記述している学習者がいた。

どのようにすれば問いをつくることができるのか、どのような問いが良い問いなのかといった振り返りを繰り返していくことで問いをつくる力、良い問いを選ぶ力が高まっていくのではないかと感じた。この点は今後も実践を積み重ね、明らかにしていくべき課題である。

3 まとめ

ここまで、学習者に問いをつくらせた二つの実践において、学習者の「考えたい」を大切にしつつ、ねらいに適した問いに取り組めるようにするため、単元内でどのような手立てを行ってきたかについて述べてきた。

行った手立てについて、「問いをつくる段階」「問いを選ぶ段階」「問いを振り返る段階に」分け、次の手立てを取り入れることが重要であるとまとめることができる。

① 問いをつくる

- ・物語のあらすじや設定を理解させてから行う
- ・問いをつくるための見方や問いのモデルを示す

② 問いを選ぶ

- ・それぞれが自分の取り組む問いを決める
- ・問い選びの規準を意識させる
- ・どの問いを選ぶか検討する時間をとる

③ 問いを振り返る

- ・問いごとの振り返りを全体で共有する
- ・単元末に問いづくりについての振り返りを書かせる

単元のねらいに適した問いに取り組むためには、単元のねらいに適した問いをつくらせる必要がある。問いの質を高めるという点で、問いをつくる段階であらすじや設定を理解させておくこと、問いをつくるための見方やモデルを示すことは一定の効果があると考えている。読みに用いる見方が、問いをつくる実践においても変わらず重要であることがわかった。

優れた問いを生み出すことは教師である私たちにとっても難しい。優れた授業を何度も経験することによって学習者のなかに自然と問いをつくるための材料が蓄積されるということはあり得ると考えるが、簡単にできることではない。そう考えるならば、特に今回のように自分たちで問いをつくる授業をはじめて行う場合は、何の手立てもせずに問いをつくらせるのではなく、問いの見方や問いのモデルを示すといった支援は必要であるだろう。

また、今回の実践では、一人ひとりに取り組む問いを選ばせることにした。その結果、問いの更新が生まれるなど、一人ひとりに取り組む問いを選ばせることの良さがあつた。

ただし、一人ひとりに問いを選ばせると、ねらいに適した問いに取り組めない学習者が生まれやすくなってしまう。

しかし、二つの実践を比べた結果からわかるように、問いを選ばせる際に単元の見通しを明確にし、どのようなことが考えられる問いが良いのかという規準をもたせ、どの問いが単元のねらいに適した問いなのかを検討させたこと、さらに、問いに取り組んだ結果、その問いは今回のねらいに合った問いであったのかを振り返らせ、それを全体で共有させることによって、ねらいに適した問いに取り組める学習者が増えることもわかった。

とはいえ、今回の手立てが学習者一人ひとりの問う力を高めたといえるのかについては明らかになっていない。別の教材に出会ったときにどれほどの問いをつくることができるのか。今後もまた別の教材で問いづくりに取り組み、一人ひとりがつくった問いの変化を確認していく必要がある。

さらにいえば、今回の二つの実践を協働的な学習という視点でみれば物足りなさがあった。スプレッドシートでそれぞれの問いを共有したことで、普段の人間関係ではなく選んでいる問いで選んだ相手と対話する姿が見られたり、他者の考えを参考にして自分の意見を広げたり深めたりする姿も見られた。しかし、あくまでもペアやグループ内で

の対話にとどまっている状態であり、一人で学習し続ける学習者も少なからずいた。

学び方を自由に選ぶことのできる学習であったとしても、協働の重要性を見失ってはならない。協働的な学びを充実させるために、授業者はどのような見取りと介入を行う必要があるのか、また、個人やペア、グループにどのように働きかけていくべきか。これらの点については今後の課題としたい。

引用・参考文献

- 梶谷真司 (2023) 『問うことはどういうことか人間的に生きるための思考のレッスン』 大和書房
- 小林康宏 (2024) 『「言葉による見方・考え方」とは何か』 明治図書
- 白坂洋一 (2023) 「『問い日記』の言語活動的価値についての一考察」 『国語教育探究』 36 pp.42-49
- 高木公裕 (2020) 「学習者の学びが立ち上がるために教師は何をすべきか：《私の問い》を立てる指導をふり返って」 『佐賀大国語教育』 4 pp. 55-69
- 達富洋二 (2018) 「問いを立てることからはじめる単元の創造：国語教室の創造/形式のコピーから意味の創造へ」 『佐賀大国語教育』 2 pp. 22-31
- 中央教育審議会(2021)『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して ～すべての子どもたちの可能性を員き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』
- 椿山美紀 (2023) 「『質問づくり (QFT)』を国語の授業で活用する意義：学習者主体の探究的な学びに向けて」 『国語探究』 (3) pp.69-85