

文学教材における個別最適な学びと協働的な学びの一体化を図る単元構想

～追究内容の選択と共有方法の改善を通して～

新潟市立新通小学校 伊藤 陽子

1 研究の発端

中央教育審議会（2021）は「目指すべき『令和の日本型学校教育』の姿を『全ての子供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』とする」⁽¹⁾と述べている。「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現するには、個々の興味や関心を考え、子供が学習内容や学習方法を選択したり、決定したりする場面を設定していく必要がある。これまで筆者の教室では、教師の発問によって個が考え、数分間ペアで話し合い、そして全体で交流する一斉学習が主流であった。奈須（2023）は、「一斉指導は、一人ひとりが実際に手を動かし頭を働かせている実学習時間が意外なほど短い。」⁽²⁾と指摘をしている。

では、個々の興味や関心を考え、子供が学習内容や学習方法を選択したり、決定したりする場面を設定していけばよいのか。山下（2024）は、「個別最適な学びの到達点は何かということ曖昧にしたまま、学習目標や学習内容が安易に個別化されている授業も見られる。教師が指導しないという子どもの「主体性」のもと、子どもが「個別な行動」をしているが、その行動は「個別の学び」でも「最適な学び」でもないという授業も出現している。そうした状況では、個別最適な学びという名のもとでの孤立した学習や学力の低下をもたらすことになりかねない。」⁽³⁾と警鐘を鳴らしている。

先行実践・研究がまだ少ない中、水戸部（2024）は、『個別最適な学び』と『協働的な学び』を実現する国語授業モデル⁽⁴⁾を提唱している。国語科における「個別最適な学び」と「協働的な学び」の授業構想の典型的な学習の姿として「ロングレンジ」の学習活動があるという。ロングレンジの学習活動とは、「子供たちが魅力的な言語活動のゴールに向かい、ゴールイメージや解決方法などの見通しをもって、学習活動を選んだり決めたりするなど試行錯誤しつつ、自律的に判断して学習活動を進めるための一定程度の長い時間を確保した柔軟な学習活動の枠組み」としている。その実現のポイントとして、次の3つが重要であると説いている。

- ①子供たちにとって魅力的なゴールに向かっていく学びであること
- ②子供たち自身が判断したり、選択・決定したりする機会が多く含まれていること
- ③子供たちが自律的に学びを進めるための教師の言語環境的支援が施されていること

文学教材における「ロングレンジ」の学習活動を位置付けた授業アイデアとして学年ごとに示されたものを見ると、どの学年も教科書教材で学び、その学びを生かして自分で選んだ物語で言語活動に取り組むというものであった。教科書教材だけに留まらず、自分で決めた物語も学習するという点で、「ロングレンジ」としていると理解した。

学びを生かすという「ロングレンジ」の学習活動のよさを理解しつつも、疑問がある。時数を大幅に使う点である。毎回の文学教材で、「個別最適な学び」と「協働的な学び」のために教科書教材以外を用いた実践は難しいと判断した。そこで筆者は「ロングレンジ」として「自分で物語を選択する」ことをせず、「②子供たち自身が判断したり、選択・決定したりする機会が多く含まれていること」を教科書教材内で実現しようと試みた。その上で、水戸部の3つのポイントを踏まえつつ、課題や形態を児童が選択・決定できるようにし、個別最適な学びと協働的な学びの一体化を図る単元構想モデル（図1）を考案した。この単元構想モデルを基に、文学教材で実践を試みる。

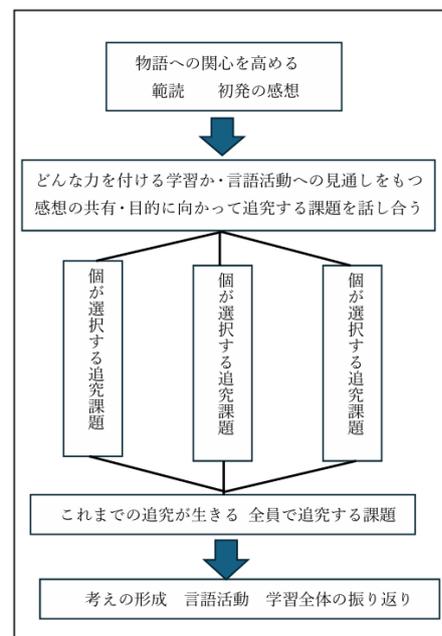


図1：個別最適な学びと協働的な学びの一体化を図る単元構想モデル

2 研究の構想

(1) 仮説

水戸部（2024）の国語授業モデルを改良した単元構想（図1）の実践を行うことで、児童が意欲的に学習し、読む力を付けることができる。

単元構想を具現化する3つのポイントにおける具体的な手立ては次のようにする。

3つのポイント	具体的な手立て
①子供たちにとって魅力的なゴールに向かっていく学びであること	<ul style="list-style-type: none"> ・言語活動へのイメージをもたせる。 ・心に残ったことを表現・発信させる。
②子供たち自身が判断したり，選択・決定したりする機会が多く含まれていること	<ul style="list-style-type: none"> ・追究する内容（課題）を選択・決定させる。 ・追究の方法（個か複数か）を選択・決定させる。 ・表現方法を選択・決定させる。
③子供たちが自律的に学びを進めるための教師の言語環境的支援が施されていること	<ul style="list-style-type: none"> ・追究時の読みの手がかりを示す。 ・全文シートを用意する。 ・今までの追究内容がタブレット端末で確認できるようにする。

(2) 内容

上記の単元構想と具体的な手立てを用いた上で、意欲的に学習したかを、児童の発話や姿から検証する。また、全員での追究時の全児童の本時の振り返りにより、個々に選択して追究した学びが生かされたものとなっているか検証する。

3 第1実践

(1) 単元名 「心に残ったことを伝え合おう『ごんぎつね』」

(2) 対象児童 新潟市立新通小学校X学年Y組

(3) 単元の目標

○言葉には性質による語句のまとまりがあることを理解し、語彙を豊かにすることができる。

【知識及び技能】

○登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像することができる。

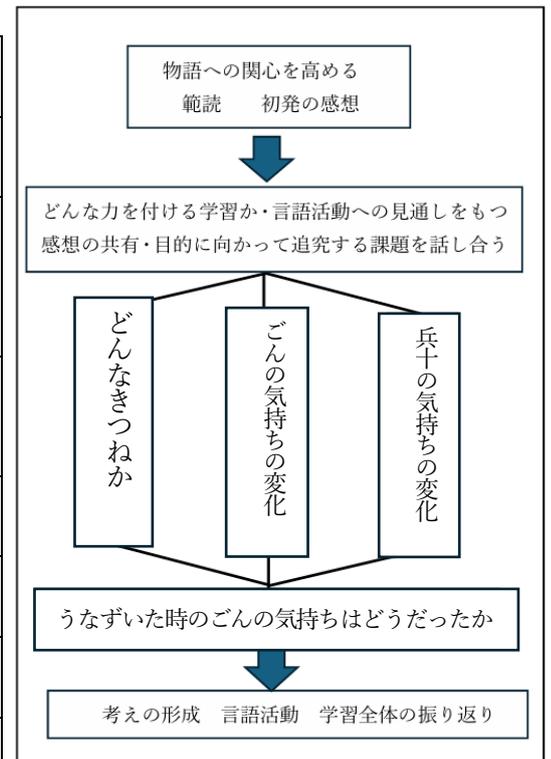
【思考力、判断力、表現力等】

○文章を読んで理解したことに基づいて感想や考えをもち、進んで友達と共有しながら、心に残ったことを書こうとしている。

【学びに向かう力、人間性等】

(4) 単元計画と「ごんぎつね」における単元構造モデル

指導計画	学習内容	主な学習形態	3つのポイント	
1次	1時	物語への関心を高めた上で、範読を聞き、初読の感想を書く。	一斉学習	
	2時	どんな力を付ける單元かと言語活動への見通しをもち、みんなと考えていきたいことを話し合う。	一斉学習	①
2次	3時	課題を解決するための手がかりを学び、追究したい課題を選択し、追究を始める。	一斉学習 ↓ 個別・協働	③②
	4・5時	それぞれの追究課題について考え、まとめる。	個別・協働	②③
	6時	最後の場面のごんの心情を捉える。	個別・協働	②③
3次	7・8時	物語の中で心に残ったことをプリズム（三角柱）にまとめる。	個別・協働	②③
	9時	プリズムを共有し、感想を伝え合う。	一斉学習	



※後日、10時間目として、当校のプリズムと他校のX学年の「ごんぎつね」に関する成果物を送付して交流し合い、感想を寄せ合う活動を行う。

(5) 授業の実際とA児の様子

一斉学習では、ほぼ発言しないA児を中心に述べていく。

第2時：どんな力を付ける単元かと言語活動への見通しをもち、みんなと考えていきたいことを話し合う。

→①子供たちにとって魅力的なゴールに向かっていく学びであること（言語活動のモデル提示）

まず「気持ちの変化に着目して読む」という力を付ける学習であることを確認し、単元末には「心に残ったこと」を伝え合うために、「ごんぎつねを読んで心に残ったことをプリズム（三角柱）に表すこと」を提案した。プリズムは三角柱であり、三面に心に残ったことが書ける。それら三面をどう書くかも児童に選択・決定させた。ここでは、既習の文学教材「一つの花」で教師が作ったプリズムをモデルとして見せることで、児童は具体的なイメージをもち、自分なりに「ごんぎつね」ではどんなことを書いてみたいか考え始めるという意欲的な姿が見られた。

続いて、「みんなと考えていきたいこと」を話し合った。児童は共有した感想において「最後の場面のごんの心情に着目している者が多い」ことから、特に「うたれてうなずいた時のごんの心情」を考えたいとした。

そこで、全員で「うたれてうなずいた時のごんの心情」を考えるためには、他にどんなことを追究していくとよいかを話し合い、「ごんはどんなきつねか」「ごんの気持ちはどう変わったか」「兵十の気持ちはどう変わったか」の3つを追究していくこととした。ここでは児童の興味関心に応じて3つから追究したいものを1つ選んだ。

A児は、初読の感想として「兵十がとつたうなぎをとって、ごんが悪いことをしたから、毎日くりや松たけをもってきていいと思いました。最後の話が悲しかったです。くりをもっていっただけなのに、兵十にごんがうたれて悲しいです。ごんは、最初悪いことをしていたけど、最後はいいことをしてよかったです。」と記した。第2時では「ごんの気持の変化」を追究したいと選択・決定している。理由を問うと、「うなずいた時のごんの気持ちを考えるには、やっぱりごんの気持ちの変化が分かるかと思ったから。」と答えている。仲がよい児童とは違う追究を選択していることから、A児が自分の理由をもって追究に向かおうとしていることが見て取れる。学級内での追究別選択人数は表1の通りであった。

追究内容	人数
ごんはどんなきつねか	9名
ごんの気持の変化	8名
兵十の気持の変化	8名

表1：追究別選択人数

第3時：課題を解決するための手がかりを学び、追究したい課題を選択し、追究を始める。

→③子供たちが自律的に学びを進めるための教師の言語環境的支援が施されていること（読みの手がかり）

→②子供たち自身が判断したり、選択・決定したりする機会が多く含まれていること（追究課題・追究方法の選択）

「ごんはどんなきつねか」「ごんの気持ちはどう変わったか」「兵十の気持ちはどう変わったか」の3つの追究にそれぞれが向かうため、児童が自身で学びを進められるよう読みの手がかりをもたせた。前単元「一つの花」で、登場人物の変容を捉えるために「会話」や「行動」の叙述に着目し、場面間で比べたことを想起させた。新たな着目点として例文を使って児童に考えさせながら、「情景」への着目を促すことを試みた（図2）。それらの手がかりをもたせた上、教材文全体が見通せて書き込みができる余白をもたせた全文シート（図3）を自由に使ってよし、それぞれが選択した課題を追究し始めた。

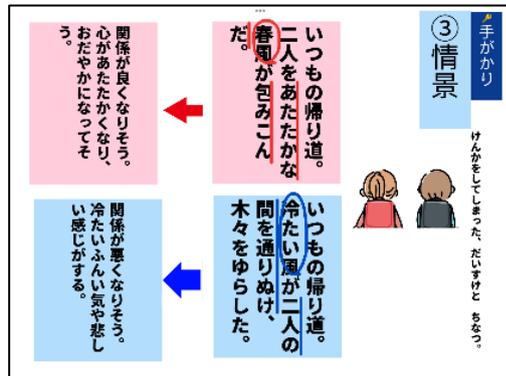


図2：読みの手がかり（情景）

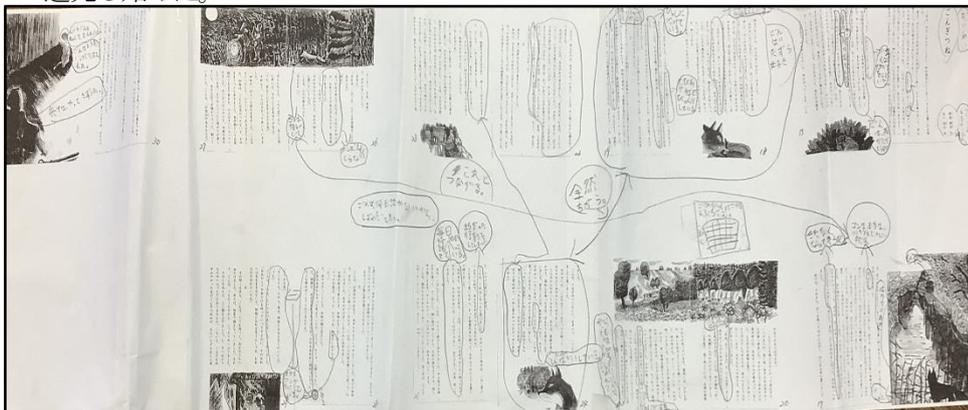


図3：全文シート

A児はB児と2名で追究を始めた。机を並べて追究し始めたが、互いに教科書を読み、線を引いていた。なぜB児と追究を始めたか授業後に問うと、「一人では難しそうだったから、同じごんの気持ちの変化グループの中でB児とは話しやすいから。」とし、話しやすさから追究する仲間を選んでいた。

第4～5時：それぞれの追究課題について考え、まとめる。

→②子供たち自身が判断したり、選択・決定したりする機会が多く含まれていること（追究課題・追究方法の選択）

→③子供たちが自律的に学びを進めるための教師の言語環境的支援が施されていること（全文シートの用意）

児童は、自身が追究したい課題を選択・決定することだけでなく、どのように学ぶかを選択することも可能とした。一人で学んでもよいし、複数名で学んでもよいとして選択させた（図4）。同じ追究をしているグループや別の追究をしているグループとの交流も自由に行わせた。児童は机を自由に移動させて話し合ったり、それぞれの追究ごとに拡大した全文シートへ考えを記入したりしながら、考えを共有し合った（図5）。最終的には3つの追究についてそれぞれのグループでまとめを行い、別の追究を行った人たちにも分かるように、掲示していった（図6）。



図4：選択した課題を個で、複数で追究する様子



図5：全文シートに書き込みながら共有し合う様子

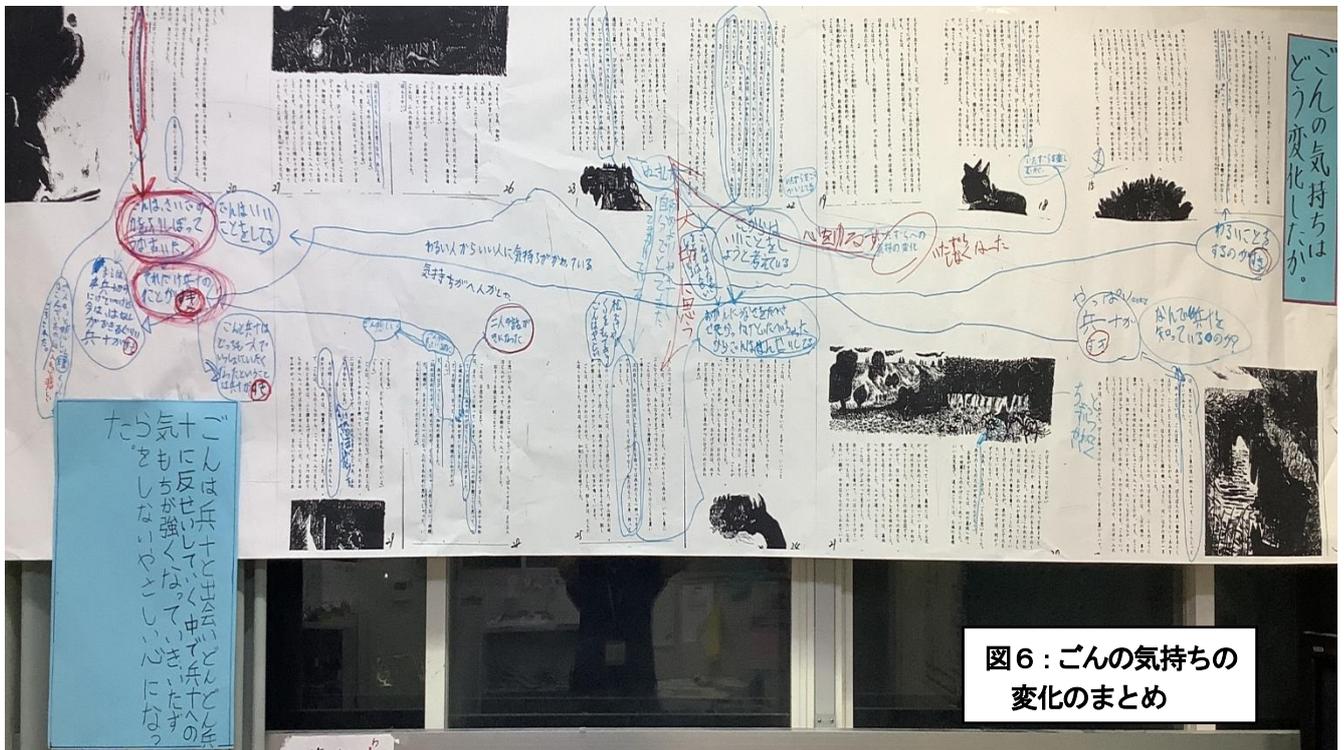


図6：ごんの気持ちの変化のまとめ

A児は、4時間目もB児と追究を行った。「いたずらしなくなったよね」という話をきっかけに、B児とそのきっかけを探した。「ちょっ、あんないたずらしなけりゃよかった」の部分に児童らが着目したところで、筆者は「会話を手がかりにしているね」と読み方を価値付けた。その後、A児B児らは、違うグループへ出向いて話を聞き、自分たちの全文シートへの記入を繰り返した。

5時間目には拡大全文シートを用い、B児と「うちらが見付けたところ、書くよ。」と会話しながら、ごんが洞穴の中で考える場面の叙述に線を引き、「ここからはいいことをしようと考えている」と記述した。また、C児が「ごんはさいごの力をふりしぼってうなずいた」と記入した部分を「なるほどね。」と赤いペンで目立たせていた。このように、一斉授業では全く発言しないA児の複数の発話や自分で全文シートに書き込む姿が見られた。そこからA児の意欲が喚起されたことがうかがえる。

第6時：最後の場面のごんの心情を捉える。

→②子供たち自身が判断したり、選択・決定したりする機会が多く含まれていること（追究方法の選択）

→③子供たちが自律的に学びを進めるための教師の言語環境的支援が施されていること

（全文シートの用意・拡大全文シートとまとめの掲示・今までの追究内容がタブレット端末で確認できるように）

本時での追究内容が全員同じだったため、どのように学ぶかについて選択・決定する場面であった。一人で学ぶことを選択した児童は2名であり、友達が状況を聞きに来ると自分の追究したことを細かく述べたり、黒板の拡大全文シートに行くことで交流したりしながら学んでいた。

複数名で学ぶグループは、2・3名程度の小グループを選ぶ児童が多かったが、他のグループを行き来しながら、「青い煙のところは情景描写で、ごんと兵十の悲しい気持ちが表れていることが分かったよ。」「ああ、確かに。」というように、自分たちのグループに新たな読みを獲得していた。

A児は、「ごんの気持ちの変化」を選択して追究していたD児とE児の3名で学んでいた。誰と学んでもよいとしていたが、ここでは今までの追究が活かされるように他のグループとの交流も促した。

ねらいの達成率は、88%であった。

第7・8時：物語の中で心に残ったことをプリズム（三角柱）にまとめる。

→②子供たち自身が判断したり、選択・決定したりする機会が多く含まれていること（まとめ方の選択）

→③子供たちが自律的に学びを進めるための教師の言語環境的支援が施されていること

（拡大全文シートとまとめの掲示・今までの追究内容がタブレット端末で確認できるように）

プリズムの三角柱、その三面をどう書くかも児童に選択・決定させた。「一つの花」でモデルを示した教師の例を参考にする児童もいれば、3つの追究や「うなずいた時のごんの気持ち」「感想」について書いている児童もいた。

また、言語環境的支援として、それぞれの振り返りや今までの拡大全文シートがタブレット端末を通して手元で振り返ることができるようにした。また、拡大全文シートは教室に掲示した。

さらにそれぞれが追究で活用してきた全文シートはファイルに綴り、友達の記述を自由に見てもよいこととした。しかし、誰も席は立たず、時間中は自分の書くことに没頭していた。授業終了後に、書き途中の記述を見せ合う姿は見られた。

A児は、「うなずいた時のごんの気持ち」の友達の記述を参照したり全文シートを見直したりしながら、「ごんの気持ちの変化」「兵十の気持ちの変化」「ごんがうなずいた時の気持ち」という3点についてまとめた。A児同様、その他の児童も図7のようにまとめた。

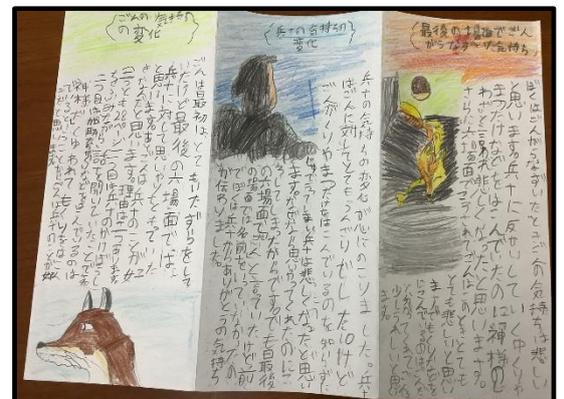


図7：心に残ったことを記したプリズム

4 第1実践から見えたこと

本研究における単元構想と手立てを用いた個別最適・協働的な学びの学習形態を採用すると、一斉学習と比較してA児のように発話量がぐんと増えた児童が多かった。このことは、授業後に採ったアンケートQ2からもうかがうことができる。このように、発話量や内容の変容により意欲の喚起が認められた。

授業後のアンケート

Q1 追究の時どの手がかりを使ったか ※複数回答			Q2 どちらの学習形態が意欲的に取り組めるか		Q3 どちらの学習形態の方が学習内容に深まりを感じるか	
会話	行動	情景	課題→個人→全体 発表→まとめ（一斉学習）	課題→追究→共有→まとめ （個別・協働）	課題→個人→全体 発表→まとめ （一斉学習）	課題→追究→共有→まとめ （個別・協働）
25名 (100%)	23名 (92%)	20名 (80%)	3名 (12%)	22名 (88%)	1名 (4%)	24名 (96%)

また、個人で追究したいと思う児童もおり、その児童は追究場面でしっかりと個人で学習していた。そして、他の人の考えが聞きたくなったり、考えをまとめる場面で複数と対話したりするなど、学びを自分で調整している姿が見られた。その中で、「会話」「行動」「情景」を手がかりとしながら課題の追究に向かっていることがア

ンケート Q1 から分かる。

そして、「ロングレンジ」として教科書教材以外を扱うことまでを位置付けず、教科書教材のみの単元内で、子供たち自身が判断したり、選択・決定したりする機会が多く含まれていることをクリアすることができた。

以上の点から、第1実践において、自分で課題を選んで追究を進めていく個別最適・協働的な学びの学習形態は、「意欲をもって学びを進められる」という面において、児童にとって効果をもつと判断した。

しかし、授業の様子や児童の振り返りの分析を進めると、アンケート Q3 からの肯定評価は高いものの、学びの深まりという点において疑問が残った。6時間目に全員が追究した「うなずいた時のごんの気持ち」についてである。ねらいは 88% という達成率であり、心情を捉えられてはいるものの、人物像との関連が薄かった。「ごんぎつね」における「ごん」の人物像「ひとりぼっちの小ぎつね」「いたずらばかり」の部分について、「いたずら」という点に関連した振り返りの記述は 9 名（約 36%）であったのに対し、「ひとりぼっち」やそれに付随する「さみしさ」と関わらせていたのは、2 名（約 8%）であった。「兵十に気付いてほしい」という思いに関する振り返りは 14 名（約 56%）だが、「つぐないをしていること」に関連したものは 9 名（約 36%）、兵十に心を寄せているということに関連したものは 5 名（約 20%）であった。そして、兵十に心を寄せていることに、「ひとりぼっち」を根拠としているものはなかった。児童の読みに人物設定と関係付けながらの学びの深まりがなかった要因は、人物の設定を追究するチームはあったものの、その学びを一人一人につかませられなかったところにあったと分析する。3 つの追究が行われたわけだが、その一つ一つの共有が足りなかった。それぞれの追究のまとめを教室に掲示しておいたこと、タブレットで手元でも見ることができるようにしたこと、6 時間目の授業の冒頭で確認したことで共有としたが、それだけでは十分とは言えなかった。

そして一番の要因は、単元構想にある。それは「ごんはどんなぎつねか」という人物の設定を捉える内容と構造の把握という学習過程と「ごんの気持ちはどう変わったか」「兵十の気持ちはどう変わったか」という精査・解釈という学習過程とを並列に扱い、同時進行で追究を行ったためである。追究課題の選択・決定を児童に委ねるという試みではあったが、内容と構造の把握、精査・解釈というそれぞれの学習過程を経験させるべきであった。教科書の手引きには、「ごんが兵十にしたことと、その時のごんの気持ち」を確かめる学習活動があり、場面ごとにノートにまとめる例が掲載されているが、それは実施していない。この影響はなかったのだろうか、さらに今までのように一斉学習で行ってきたのと同様に力は付いてきているのだろうか、山下（2024）の危惧するような学力低下は起きていないのか疑問が残った。

5 研究仮説の修正

4 を受け、水戸部の提唱する 3 つのポイントの手立てはそのまま生かしつつ、次のように仮説の修正を行い、個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実を図る単元構想を再構築する（図 8）。それに伴い、研究仮説も以下のように修正する。

水戸部（2024）の国語授業モデルを改良した単元構想（図 1）の実践を行うことで、児童が意欲的に学習し、読む力を付けることができる。

加えて、個が選択する課題追究において、次の要件を満たせば、全員での共通課題追究時にそれらが反映され、今までの学びと関連させた振り返りが書けるであろう。

- 1 「人物の設定」と「人物の変化」という追究の段階を踏むこと
- 2 個別の追究後は全体での共有の時間をとること

これに基づいて第 2 実践を行い、次の 2 点で検証する。

① 全員での共通課題追究時の振り返り記述

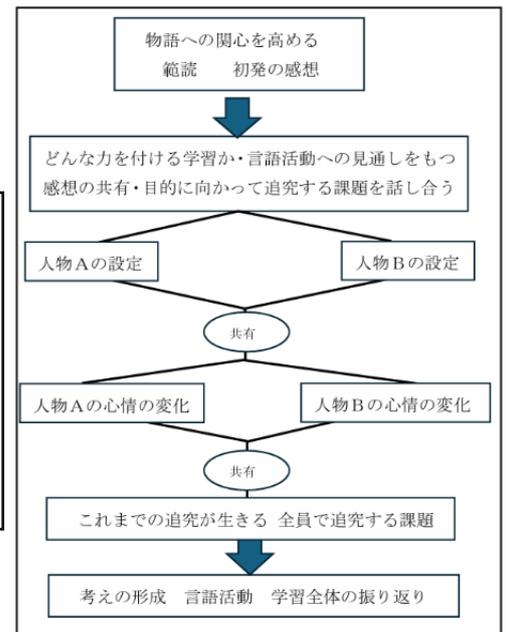
前時までの「人物の設定」「人物の心情の変化」という個が選択する

2 つの追究が生きるような共通の課題を全員で追究する。全員で課題を追究し、「人物の設定」「人物の心情の変化」と関連させながら追究したことが振り返りの記述に関連されているかを検証する。

② ワークテストの平均得点の比較

単元構想により、教科書の手引き通り内容の大体を確かめる学習は扱わない。その支障がないかを教科書の手引きに沿って一斉学習を行った Z 組と個別の追究を取り入れた Y 組との同単元のワークテストの平

図 8：修正した単元構想モデル



均得点を比較する。

6 第2実践

(1) 単元名 「つながりを見つけて読み、おもしろいと思ったところを伝え合おう『友情のかべ新聞』」

(2) 対象児童 新潟市立新通小学校X学年Y組

(3) 単元の目標

○場面の様子や登場人物の行動、気持ちや性格を表す表現に気付き、語彙を豊かにすることができる。

【知識及び技能】

○登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像することができる。

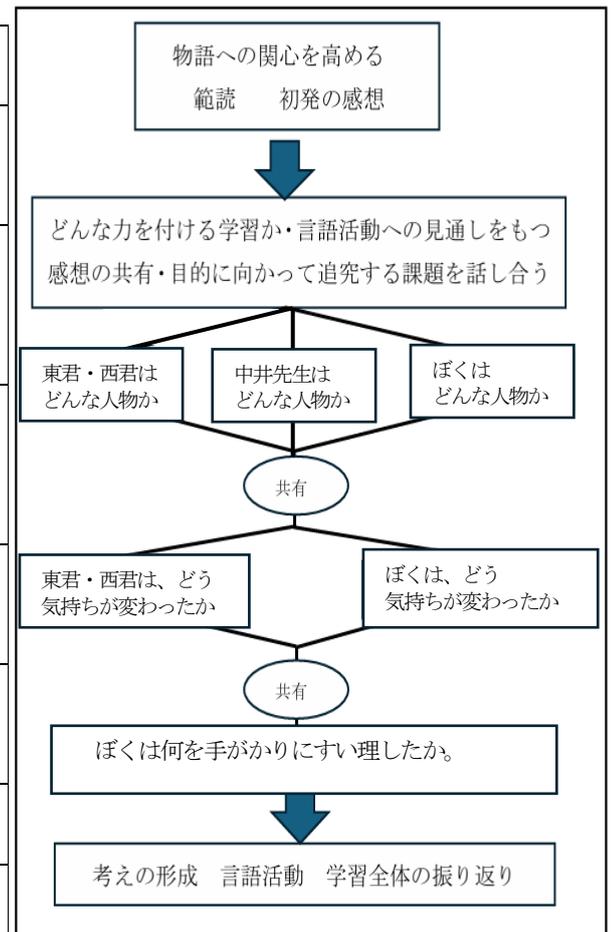
【思考力、判断力、表現力等】

○繰り返し読むことを楽しみながら、おもしろいと思ったところを伝え合うことができる。

【学びに向かう力、人間性等】

(4) 単元計画と「友情のかべ新聞」における単元構造モデル

指導計画	学習内容	主な学習形態	3つのポイント	
1次	1時	物語への関心を高めた上で、範読を聞き、初読の感想を書く。	一斉学習	
	2時	どんな力を付ける単元か確認し、言語活動への見通しをもち、みんなと考えていきたいことを話し合う。	一斉学習	①
2次	3・4時	課題を解決するための手がかりを学ぶ。追究する人物を選択し、「どんな人物か」について考えをまとめる。	一斉学習 ↓ 個別・協働	③②
	5・6時	追究する人物を選択し、「気持ちの変化」について考えをまとめる。	個別・協働	②③
	7時	「ぼくの推理の手がかりは何か」を追究し、考えをまとめる。	個別・協働	②③
3次	8時	物語のおもしろさを理由と共にまとめる。	個別・協働	②③
	9時	「おもしろさを語る会」を開催する。	一斉学習	①②



(5) 授業の実際

研究の視点に関わる部分のみを述べる。

第2時：どんな力を付ける単元かと言語活動への見通しをもち、みんなと考えていきたいことを話し合う

まず、この学習で、「つながりを見付ける」、つまり「文と文のつながりを見付ける」力を付ける学習であることを確認した。前単元では「心に残ったことを伝え合う」というゴールに向かっていく単元であったが、本単元では「おもしろさ」を軸に単元を貫いていくこととした。そこで、単元末に「おもしろさを語る会」を開き、今気付いているおもしろさがもっと深まるように学習していくという見通しをもたせた。そして、児童の感想を共有し、児童の感想のおもしろさは、「おもしろさ1：人物設定」「おもしろさ2：人物の変化」「おもしろさ3：ぼくの推理」の3つに分類されることを気付かせた。それらを追究していくことで、おもしろさが深まるようにと、それぞれの課題を立てていった。課題は、「おもしろさ1：人物設定→『どんな人物か』」、「おもしろさ2：人物の変化→『どう気持ちが変わったか』」、「おもしろさ3：ぼくの推理→『ぼくは何を手がかり

に推理したか』という『 』の内容でまとまった。

第3・4時：課題を解決するための手がかりを学び、追究したい課題を選択し、追究を始める。

追究を児童に委ねられるよう、今回も読みの手がかりを示した。教材文に「手がかり」という言葉があり、混乱を避けるため、今回は「着目ポイント」とした(図9)。その後、どの人物を追究したいかロイロノートに提出させた。児童は、それぞれの追究に向かった。追究別人数(表2)と追究のまとめ(図10)を示す。第4時の終わりには、それぞれの共有の時間を15分間程度とった(図11)。

着目ポイント

- 会話や行動、情景
- 同じようなことが書かれているところ
- なぜだろうと思わせるような行動

場面をこえて、くんだり、つなげたりする

どんな人物か	人数
東君・西君	11名
ぼく	10名
中井先生	2名

図9：着目ポイント

表2：追究別人数(人物設定)

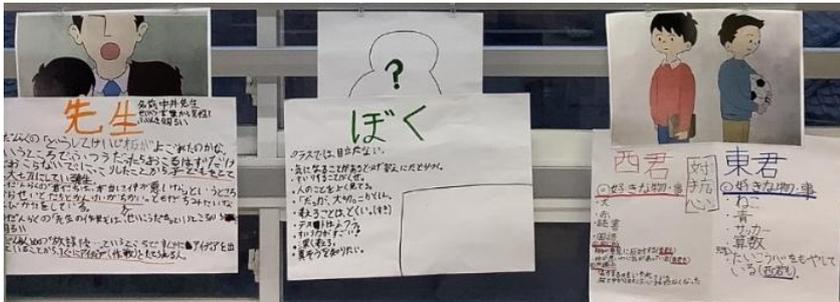


図10：追究のまとめ(人物設定)



図11：共有の様子

第5・6時：それぞれの追究課題について考え、まとめる。

どの人物を追究したいかロイロノートに提出させた。児童は、それぞれの追究に向かった。最終的には「東君・西君」と「ぼく」にまとまった。追究別人数(図12)と追究のまとめ(図13)を示す。第6時の終わりには、それぞれの共有の時間を15分間程度とった。

どう気持ちが変わったか	人数
東君・西君	10名
ぼく	15名

図12：追究別人数(気持ちの変化)

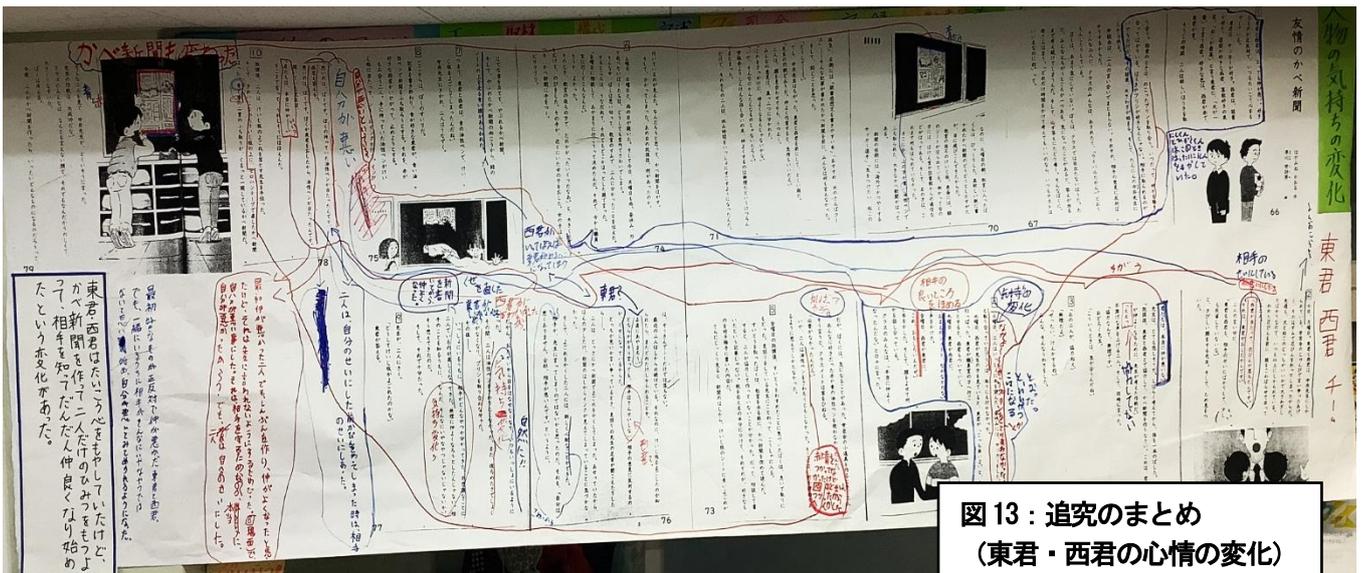


図13：追究のまとめ(東君・西君の心情の変化)

第7時：「ぼくのすい理の手がかりは何か」追究する。

本時は、全員で追究する内容であったため、追究内容はみんな等しく、どのように学ぶかを選択・決定できる場面であった。今までの追究内容は次の通りである。

		どんな人物か		
人物の気持ちの変化		東君・西君	ぼく	中井先生
	東君・西君	4	5	1
	ぼく	8	6	1

追究の様子を見ると、一人で学ぶ児童が2名、2～4名で学ぶ小グループが6グループ、最大5名で学ぶ1グループがあった。今回は前時までの2つの追究の共有がなされており、選択の結果により追究の経緯が

多岐に渡っていた。振り返りの結果は、ねらいを達成した児童が16名(66%)に留まり、思うような結果に至らなかった。7時間目内で共有の時間を設けたため、振り返りの時間が十分とれなかったことと、振り返りの指示の仕方が児童に分かりづらいものとなってしまったことが主因である。しかし、次に示すねらいを達成した児童の振り返り(一部抜粋)を見ると、今までの追究を生かしている姿が見られる。

F児：「ぼく」が「ぼく」のすい理の手がかりにしたと思うところは、学芸会の小道具作りで、好きな赤や青のペンを使っていないところだと思います。

I児：「ぼく」が東君と西君の行動・性格からすい理ができるなんて「ぼく」がどんな人物かで追究した時の性格がなかったらできなかったと思う。

後日、それぞれが追究に使っていた全文シートを見返し、叙述同士を線でつないだり分かったことを書き込んだりした記述が含まれたものを分析すると次のような結果が得られた。太字が本研究に関わる部分である。

全文シートの叙述同士をつなぐ線や書き込みの記述	人数(割合)
「ぼく」の推理と 東君・西君の 人物設定 をつなげている	24名(100%)
「ぼく」の推理と 東君・西君の 会話や行動 をつなげている	15名(62%)
「ぼく」の推理と 東君・西君の 心情の変化をつなげている	6名(25%)
「ぼく」の推理と 「ぼく」の 人物設定 をつなげている	13名(54%)
「ぼく」の推理と 「ぼく」の 会話や行動 をつなげている	7名(29%)
「ぼく」の推理と 「ぼく」の 心情の変化をつなげている	4名(16%)

振り返りには記述されていなくとも、今までの読み(「人物設定」と「心情の変化」と)とを関連させている様子はいかほどか知ることができた。つまり、振り返りのみで探ろうとしていたことが、「教師の言語環境的支援」として行っていた全文シートによって、追究時には見取りきれなかった個の学びを見取ることが可能となった。前時までの追究同様、「着目ポイント」を意識し、場面間の叙述をつなげる働き掛けも重要であったと推察できる。

単元後のアンケート 欠席等によって現時点で2名未回答

Q1 追究の時どの着目ポイントを使ったか ※複数回答				Q2 追究の時、一人で、複数でなど自由に選べる学習は学びやすいか		Q3 友達と力を合わせて学び合い、学習は深まったか。	
会話・行動・情景	同じようなことが書かれているところ	なぜと思わせる行動	使っていない	はい	いいえ	はい	いいえ
17名(73%)	18名(78%)	18名(78%)	0名(0%)	23名(100%)	0名(0%)	23名(100%)	0名(0%)

7 研究仮説の検証

水戸部(2024)の国語授業モデルを改良した単元構想(図1)の実践を行うことで、児童が意欲的に学習し、読む力を付けることができる。

加えて、個が選択する課題追究において、次の要件を満たせば、全員での共通課題追究時にそれらが反映され、今までの学びと関連させた振り返りが書けるであろう。

- 1 「人物の設定」と「人物の変化」という追究の段階を踏むこと
- 2 個別の追究後は全体での共有の時間をとること

上記について、研究の検証方法を基にした結果から考察を述べる。

検証方法① 全員での共通課題追究時の振り返り記述

前時までの「人物の設定」「人物の心情の変化」という2つの追究が生きる共通の課題「ぼくは何を手がかりに推理したか」を全員で追究した。このことにより、「東君・西君」の人物設定と行動が推理の主な手がかりとなり、今までの追究を生かして、「ぼく」の人物設定やそれぞれの心情変化も生かしながら追究に向かうことができる。

振り返りの記述にそれらが反映されているかを検証した結果、ねらいに到達していたのは、66%と芳しくなかった。振り返りの指示の仕方やタイムマネジメントの点に問題があったと推察している。

一方、個々の追究時に扱っている全文シートからは見取することはでき、そこには、「人物の設定」と「人物の変化」の追究は段階を踏んで学んできたこととの関連が図られていた。やはり、「人物の設定」と「人物の変化」を追う学習過程は行うべきであり、個々の追究を全体で共有する時間を設定することは不可欠だといえる。

検証方法② ワークテストの平均得点の比較

単元構想により、教科書の手引き通り「何曜日に、だれが、何をしたか、その時の登場人物の様子」という学習は扱わなかった。一方で、Z組は児童のノート(図14)から分かるように、内容の大体を丁寧に捉えていった。結果、ワークテストの平均得点率は一斉学習を行ったZ組は91点とY組の90点を1ポイント上回っていた。ただ、昨年度の学力テストの結果をみると、懸念されている学力低下を招いているとはいえない。

	R5年度1月実施 学力テスト「物語の内容を読み取る」 平均得点率	「友情のかべ新聞」ワークテスト (思考・判断・表現) 平均得点
Z組	75.0	91
Y組	65.8	90

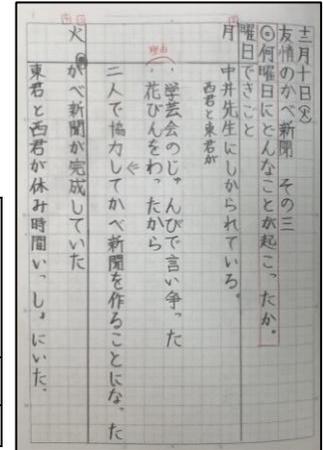


図14:一斉学習によるノート (Z組児童)

8 結論

教科書の文学教材を核とした個別最適な学びと協働的な学びの一体化を図るには、次の(1)から(3)を含んだ単元構想が有効である。

(1) 水戸部(2024)のロングレンジの中で3つのポイントが単元内に網羅されていること。

- ① 子供たちにとって魅力的なゴールに向かっていく学びであること
- ② 子供たち自身が判断したり、選択・決定したりする機会が多く含まれていること
- ③ 子供たちが自律的に学びを進めるための教師の言語環境的支援が施されていること

上記3つのポイントを具現するため、次のような手立てが有効であることが実践1から認められる。

3つのポイント	具体的な手立て
①子供たちにとって魅力的なゴールに向かっていく学びであること	<ul style="list-style-type: none"> ・言語活動のイメージをもたせる。 ・心に残ったことを表現・発信させる。
②子供たち自身が判断したり、選択・決定したりする機会が多く含まれていること	<ul style="list-style-type: none"> ・追究する内容(課題)を選択・決定させる。 ・追究の方法(個か複数か)を選択・決定させる。 ・表現方法や発信する相手を選択・決定させる。
③子供たちが自律的に学びを進めるための教師の言語環境的支援が施されていること	<ul style="list-style-type: none"> ・追究時の読みの手がかり・着目ポイントを示す。 ・全文シート、拡大全文シートを用意、掲示する。 ・今までの追究内容がタブレット端末で確認できるようにする。

さらに、個が追究した学びを全員での追究時に関連付けるといった学習内容に深まりをもたせるためには、以下の(2)と(3)を加える必要が第2実践から認められる。

(2) 個が選択する課題追究の場面では、内容と構造の把握の学習過程として「人物設定」、精査・解釈の学習過程として「人物の心情の変化」というように段階を踏むこと。それらの追究を基に、全員で共通の課題追究を行うこと。

(3) 個が選択した課題の追究内容を全体で共有する時間を設けること。その後、それらをタブレット端末でも確認できるようにしたり、掲示したりするなど、言語環境的支援として補っていくこと。

以上を踏まえた上で個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実を図る単元を構築することで、次のよう

な効果が期待できる。

効果1：追究課題など、内容を選択・決定させることで意欲が高まる。

効果2：個人で複数でなど、自由に学び方を選択させることで、児童の学びやすさにつながる。

効果3：それぞれの追究を関連付けて、より深く学ぶことができる。

一方で、次のような課題が見える。

課題1：どんな力が付いたのかの明確化について

水戸部の提唱する3つのポイントで実践を重ねたが、「①子供たちにとって魅力的なゴールに向かっていく学びであること」に関しては、どんな力を付けるのか意識させることも重要であると感じた。よって、「①どんな力を付けるのか意識させ、子供たちにとって魅力的なゴールに向かっていく学びであること」という内容に更新するとよい。ただし、果たして本当に力は付いたと言えるのか。どんな力が付いたのか児童自身は自覚できているのか。検証の余地がある。

課題2：個別の追究時の教師の役割について

個別の追究を行っている際、授業者として次のようなことを念頭に置いて机間指導を行っていたと省察する。

- ・読み方の自覚に向けた働き掛け
- ・手がかりとなる場面や叙述への着目を促す補助発問
- ・読みの広がりを生む交流の促進
- ・共有を図る拡大全文シートの活用のタイミング
- ・共有に向け、考えを焦点化させる追究成果の価値付け

これらの効果について検証し、個別の追究時の教師の役割について明らかにする必要がある。

<引用・参考文献>

- (1) 中央教育審議会『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供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) 2021. 1, p24
- (2) 奈須正裕「令和の日本型学校教育」と一斉指導の原理的問題『個別最適な学び』と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して』北大路書房, 2023. 11, p12
- (3) 山下敦子「小学校国語科における個別最適な学びと協働的な学び」『地域教育研究誌9巻』京都大学学際融合教育推進センター, 2024. 3, p29
- (4) 水戸部修治『「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現する国語授業モデルー主体的な学びを支えるロングレンジの活動アイデア』明治図書, 2024. 9, pp12-13
- (5) 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, 2018. 2
- (6) 全国国語授業研究会/筑波大学附属小学校国語研究部編『小学校「個別最適な学び」と「協働的な学び」をつなぐ国語授業』東洋出版社, 2022. 7
- (7) 吉野竜一『こどもにゆだねる国語授業「自由進度学習」の取り入れ方・進め方』明治図書, 2023. 6