

主体的に学び、国語の力を育む文学の授業
～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～

新潟大学教職大学院 (新潟市立新通小学校)
伊藤 陽子 (平成18年度)

1. 主張

従来の自身の授業では、教師が一律に課題を提示することで、児童が受け身となり、自分の考えを表出・深化させにくいという課題が見られた。その背景には、画一的な学習形態により、物語の叙述同士の結び付きを意識して読み取る機会が少なく、物語教材が本来持つ「読みの多様性」を十分に活かせていなかったことがある。そこで本実践において、主体的に学び、国語の力を育む文学の授業を目指す。「主体的に学ぶ」とは、自ら課題を選択し、個別追究と他者との対話を通して解決を図ろうとする姿とする。この「主体的に学ぶ姿」が土台にあることで「国語の力」が育まれると考える。本実践で育みたい「国語の力」とは、叙述同士の結び付きを意識しながら自分の考えを表現し、他者との対話の中で考えを深めていく力である。この力を育むために、個別最適な学びで児童一人ひとりの多様な読みを引き出し、協働的な学びでそれを交流・深化させる、二つの学びを相互に補完し合う形で一体的に充実させる指導が重要である。

2. 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の手立ての具体

(1) 共通課題解決を核とした個の課題選択

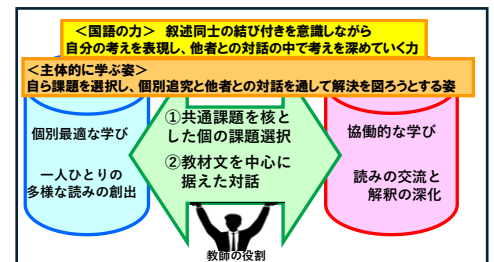
- ・初読感想を起点に、全員で追究する共通課題（核となる追究課題）を決定。
- ・その共通課題解決に必要な追究の視点を話し合い、それらを課題として、共通課題との関連や児童自身の関心に応じて選択できるようにする。これは、共通課題という学習の核を意識させ、「解決に結びつく課題」を自ら見極める思考を促す。これにより、単なる自由選択ではなく、質の高い課題が設定され、学びの質を保証する。そして、多様な読みをもって、共通課題の追究に向かうため、協働の質が一層高まる。

(2) 教材文を中心に据えた対話

- ・教材文全体を見通せる全文シートを用いて、教材文と対話しながら、読みの手がかりを基に叙述の結び付け方を意識して思考する。
- ・他者との対話を通して、叙述同士の結び付け方やそこから生まれた考えを共有することで、一人一人の読みの深化を図る。

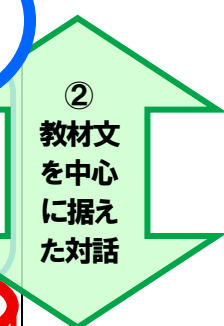
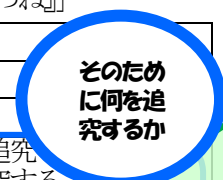
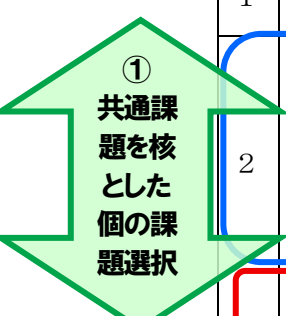
(3) 上記(1)(2)を支える教師の役割

- ・個と複数を自由に往還できる環境設定→思考・対話の必要性に応じて、個別最適な学びと協働的な学びを自由に往還できる環境を整備する。
- ・年間を通した読みの手がかりの可視化→単元ごとに具体例をもとに読みの視点や進め方を蓄積し、個別最適な学びと協働的な学びを支え合う共通の軸をつくる。
- ・読みの質を高める働き掛け→児童が自らの読みを意識し、他者との交流によって新たな視点を得られるよう支援し、個別最適な学びと協働的な学びの相互作用を促す。



(4) 単元構想例 9月「気持ちの変化に着目して読み、心に残ったことを伝えよう『ごんぎつね』」

次	時	学習のねらい (○)
1	1	○言語活動の見通しをもち、初読の感想をもつ
	2	○みんなと考えたいことを話し合う
2	3	○課題を解決するための手がかり(会話・行動・場面など)を確認し追究したい課題を選択し、追究を始める。課題が解決したら他の課題を追究する
	4	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">ごんはどんなきつねか</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">ごんの気持ちはどう変わったか</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">兵十の気持ちはどう変わったか</div> </div>
	5	必要に応じて共有の時間を設ける。追究のまとめをする。
3	6	○うなずいた時のごんはどんな気持ちだったか
	7	○物語の心に残ったことをまとめる →後日、成果物を他校と交流
	8	
	9	○学習全体を振り返る



教材の特性や年間の単元の位置付け、児童の実態によって異なる。

3. 実践の具体

(1) 単元名 読んで考えたことを友達と伝え合おう 教材名「スワンレイクのほとりで」

4学年 令和6年度3月実施

(2) ねらい

○様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増やし、話や文章の中で使い、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】

○文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、叙述の根拠に基づいた一人一人の感じ方に違いがあることに気づくことができる。

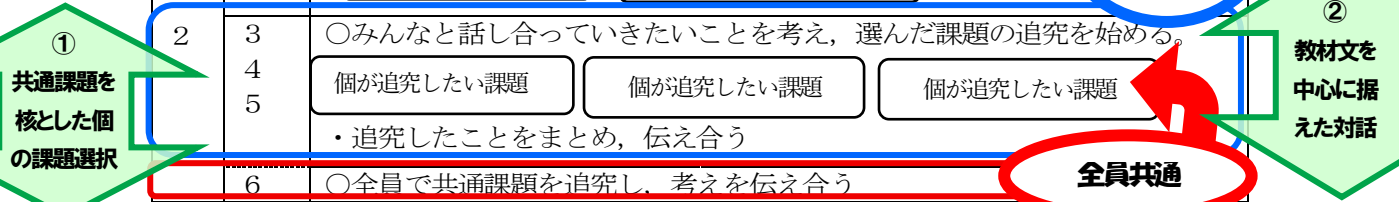
【思考力、判断力、表現力】

○文章を読んで理解したことに基ついて感想や考えをもち、一人一人の感じ方に違いに気付いたり、進んで考えを伝え合ったりしようとしている。

【学びに向かう力、人間性等】

(3) 単元の指導計画 (全7時間+モジュール) ※教師の想定

次	時	学習のねらい (○) と学習活動 (●)
1	1	○物語を読んだ感想、 みんなと考えたいこと を書く
	モジュール	○言語活動や単元の日程的な見通しを基に学習計画を立てる
2	2	○年間を通した読みの手がかりを使って学習することを確認し、設定を確かめ、どんな人物か追究し、共有する 歌はどんな人物か グレンはどんな人物か
	3 4 5	○みんなと話し合っていきたいことを考え、選んだ課題の追究を始める。 個が追究したい課題 個が追究したい課題 個が追究したい課題 ・追究したことをまとめ、伝え合う
3	6	○全員で共通課題を追究し、考えを伝え合う
	7	○考えをまとめる。年間の学習全体を振り返る



(4) A児の学びの様子

個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実における単元構想が特に強調されているのは、3～6時間目である。その場を特に丁寧に、国語の各種調査で下位層に位置し、一斉一律の学習では、ほぼ発言しないA児の学びの中心に述べていく。

1時間目：初読の感想と「みんなと考えたいこと」

→範読後、初読の感想を書いた。「名前が美しいと言われて自分の名前が好きになったこと」「野菜の前を教え合っただけよかったこと」が感想として書かれていた。さらに、「みんなと学びたいこと」として、題名は「スワンレイク」だけいいのではということ、「ほとりで」の意味が分からないことが書かれていた。

2時間目モジュール：学習計画を立てる場面

→昨日共有したためあてを再度確認し、日程的な枠組みだけ示すと、児童による話し合いで学習計画を立て始めた。「まずは設定とどんな人物かを学習したほうがいい」「全員で追究する課題を入れたい」「自分で選ぶ課題もあると楽しい」など、これまでの年間を通した学習経験を基に、話し合いが進み、学習計画が仕上がった。A児の発言はなかったものの、隣の児童と枠組みが示された画面を指さしながら、話す様子が見られた。

2時間目：どんな人物かを追究する場面

→A児は中心人物「歌」を追究することに決め、3人で追究に向かった。最初はそれぞれだまって関係する叙述に赤で線を引いていた。そこに2人が加わって話し合いが始まった。「4年生だよ」「じゃあ10歳か9歳だ。」と他の児童と対話しながらシートに書き込んでいた。授業者がもう一度回って来た時には、「なぜここで手がとまったのか」と書き込まれていた。さらに、擬人化の表現から「例えるの上手」やグレンのために英語を勉強したいという叙述から「がんばりや」という人物像を読み取っていた。共有時に、対人物「グレン」の大人しい性格を友達の発言から気付いた。

3時間目：「みんなと考えたいこと」から学習課題を精査・選択する場面

→初読の感想と共に書いた「みんなと考えたいこと」を紙に色で分類して教師が提示。その中から、全員で共通する追究課題を決めた。全員で追究する課題は、思い出として何を書くか迷っていた主人公が、回想を経て書き始めるところで

終わっているところから、「歌は原稿用紙に何を書いたのか」に決まった。そして、その解決のために、どんな追究をしていくとよいかを提示してあるものの中から意見を出し合い精査し、最終的には個がどの課題で学習するかを自分で決定していった。A児にとっては、昨日の「なぜ手が止まったのか」にもつながるものである。A児は個の課題として、「歌はなぜグレンの手をにぎった時のようにえんぴつをぎゅっと力をこめてにぎったのか」を選択した。初読の「みんなと考えたいこと」では、なぜ題名に「ほとりで」がつくのかという、「ほとりで」という意味という題名に関わることを考えたいとしていたがその課題ではなく、**全員の共通課題との関わりや前時で気になった、作文を書く「手が止まったこと」にもつながるものを選んだと考えられる。**

3～5時間目：個の課題追究場面・追究の共有場面

- 「歌はなぜグレンの手をにぎった時のようにえんぴつをぎゅっと力をこめてにぎったのか」を選び、前回と同じ5名で追究。「ぎゅっと」にぎるという表現に着目し、同じく「ぎゅっと」が描かれているグレンと握手をしたという叙述に着目していた。「同じところが書かれているところに着目」という読みの手がかりを使って、**叙述同士を結び付けた読みをしている。**そこから、「グレンとの思い出が大切だ」「その思い出を思い出している」という対話が続いた。チームとして「グレンと手をつないだみたいにぎゅっと力をこめてつないだ（にぎった）、それは思い出を思い出すため」とまとめている。チームのまとめを書くことに立候補して書いている。
- 共有場面の聴く時はメモをしている児童が多かった。A児はとっていない。共有場面の自分のチームが発表する際には、発言はしなかったものの、前に出てきて発言者が伝えている叙述にペンで線を引いた。
- 振り返り時には、自分の課題に対して「グレンとの思い出を思い出すため」という小グループの対話によって生み出された読みと、「グレンとバイバイしてさみしかった」という新たな読みが生まれていた。「**グレンは歌と仲良くなりたくて野菜畑に連れて行った」「グレンによって名前を美しいと言ってもらえた**」など他の追究チームのグレンとの思い出による多様な読みから、**そんなグレンとの別れの心情を想像したと考えられる。**また、初読時から感想で述べている「名前を美しいと言われたこと」についても、「言われたことがなかったからうれしくて、むねがくすぐったくなった」と心情を考えている。

6時間目：全員で追究する共通課題の場面

- 「歌は現原稿用紙に何を書いたのか」という共通課題について、**前回と同じ5名で追究。**A児が初読時から気付いていた「**美しい名前と初めて言われたこと**」を中心に対話していた。そのせいか、この5名によるA児の深まりは見られなかった。振り返りの記述からも伺える。
- 共有場面において、違うチームで考えていた児童たちが、最後の二羽の白鳥が飛ぶ情景や挿絵を基に、二羽の白鳥を歌とグレンに見立てた考えが出された。そこから白鳥は最初の場面では白鳥の雲は一つだったことやそれが歌であろう、思いが雲ののって届いたらいいなどの考えが出された。A児はそれについて図を描きながら考えを表出した。これまで**行動や会話を中心に心情を考えていたA児にとって違うチームからの「情景」という視点からの読みが入ることで、新たな読みが広がった。**
- 深まりが見られた児童には、次のような特徴があった。この共通課題で、ちがう課題を選択していた児童と交流していたことである。F児は、「なぜアメリカでの出来事が一番心に残ったか」という課題を選択し、追究していた。共通課題では、C児「なぜスワンレイクのほとりでという題名なのか」を追究したという児童と学習をしていた。C児らは、「美しい名前だとグレンに言われた、それがスワンレイクのほとりで、心に残っているから。」「スワンレイクのほとりでという題名は、歌が書いた作文の題名ではないか」という対話を繰り返していたチームであった。そのC児らと2回出てくるスワンレイクの情景描写に着目し、「**二羽の白鳥を歌とグレンに見立てた考え**」と、**グレンの人物像を結び付けながら、自分の読みを表出していた。**さらに、共有場面で、「鉛筆をぎゅっとにぎったのは、英語を学ぼうとする決意だ」とするD児の考えにも共感をし、新たな視点を獲得していた。

学習を振り返るアンケートより（A児の記述通りに記載）

Q1 全部の（年間を通した）国語の学習でどんな力がついたか

→ 考えることが力がついたのと「これはここに繋がるな」と考えて繋げると「こう言う事になるんだな」とみんなが考えることが力がつきました。

考える力として、「これはここに繋がる」という**叙述同士の結び付きを他者との関わりによって学んだことを自覚していることが伺える。**また、他のアンケート項目の回答結果からも、自分の興味・関心に応じての課題が楽しいという思いにつながることで、それを他者と交流することで、新しい視点を得られる場の必要性を示唆している。

(5) 学級全体の学びの様子

授業中の様子では、物語教材を自分なりに読み取り、自分の考えを言葉で表現し、それを他者との対話の中で深めている様子が見られた。また、それぞれが選択した課題同士のつながり、全員共通課題とのつながりが見え、そこにおもしろさを見出す児童もいた。

全文シートの叙述同士をつなぐ線や書き込み、振り返りの記述より	人数（割合）
どんな人物かについて、会話や行動から具体的に想像している。	24名（100%）

登場人物の気持ちの変化について、場面の移り変わり結びつけて具体的に想像している。	19名 (79%)
場景について、場面の移り変わり結びつけて具体的に想像している。	11名 (45%)
文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方に違いがあることに気づいている。	23名 (95%)

4. 成果と課題

○成果

本単元構想は、一人一人の多様な読みを創る個別最適な学びと対話による交流・深化を図る協働的な学びを相互補完的に一体的に充実させるというものであった。その具体として、「共通課題を核とした個の選択課題」により一人ひとりの多様な読みを創出し、それを「教材文を中心に据えた対話」によって交流・深化させるという指導の構造を確立した。当初の課題であった「受け身の姿勢」を克服し、主体的に学ぶ姿とする自ら課題を選択し、個別追究と他者との対話を通して解決を図ろうとする姿につながった。その土台の上で、自ら課題を追究することで生まれた多様な読みを、異なる視点をもつ他者と交流し、叙述同士の結び付きを意識しながら深化させることができた。

さらに学力テストの結果を見ると、学力下位層の児童の学力を向上させた。学級全体としては、「物語を読む」ことに関して、叙述同士の結び付きに関する部分の伸びが見られたとともに、国語科の総合的な学力向上に波及する結果となった。

(1) 「共通課題解決を核とした個の課題選択」による主体性の確立

本単元構想における「共通課題を核とした個の課題選択」は、一斉一律の学習で埋もれがちな児童に学習の当事者意識を生み、「主体的に学ぶ姿」という土台を確立した。これは、自ら追究したい課題を選択する個別最適な学びと、学びやすい相手と対話する協働的な学びの往還によって達成された成果である。A児だけでなく、学力調査で下位層に位置し、一斉一律の授業で受け身の児童らに対し、主体的な姿と学力の向上を一体的にもたらした。テストの結果にも反映されている。

	R5 主体的態度	R6 主体的態度	R5 得点率 (全国差)	R6 得点率 (全国差)
A児	40.0 (-11.8)	80.0 (+15.8)	40.0 (-28.9)	61.5 (-7.1)
一斉授業で埋もれがちな児童	40.0 (-11.8)	100.0 (+35.8)	44.0 (-24.9)	84.6 (+16.0)
学級全体	45.6 (-6.2)	74.4 (+10.2)	67.4 (-1.5)	74.9 (+6.3)

この結果から、本手立ては、受け身だった児童に学習への意欲と当事者意識を喚起し、それが学力向上に直結するという、当初の課題解決に有効であったことが示された。

(2) 「教材文を中心に据えた対話」による国語の力の獲得

「主体的に学ぶ姿」を土台に、本単元構想が目指した「国語の力」(叙述の結び付きを意識し、対話で深める力)が育まれた。A児は、個別追究時に「ぎゅっと」という叙述を結びつけ、アンケートで『これはここにつながるな』と考えて繋げる力が「みんなと考えることでついた」と記述しており、「叙述の結び付き」を自覚的に獲得したことがわかる。さらに、F児は、共通課題の追究で情景描写に着目したC児の考えに触れ、「いつかグレンの足が治って、あの二羽の白鳥に対して追いかけてきたらいいな」と記述した。これは、A児が個の追究で獲得した人物像の叙述と情景を結び付けた、「他者との対話による読みの再構築(深化)」が成立したことを示す一体的充実の明確な成功例である。

学力テストにおいても、学級全体として「物語を読む」という項目の上昇が見られ、特に「登場人物の気持ちの変化について、場面の移り変わり結びつけて具体的に想像している」という項目では、目標値65.0のところ、正答率76.0となっている。これは、本実践で重視した叙述同士の結び付けた読みが学級全体に定着しつつあることを示している。

(3) 国語の総合力への波及

この単元構想によって、自ら課題を選択し、一人一人の「読み」が表れ、「話したい・聞きたい」と主体的な姿となり、協働的な学びでそれを発揮する。その対話の中で深められた考えを「書きたくなる」という、個別最適な学びと協働的な学びによる相互補完的な授業構造の好循環が多領域にわたって実現した。書くことが苦手なB児の事例(主体的態度評価が40から100に伸長し、書くこと領域の得点率が昨年度の0から100に上昇)は、この「読む」成功が「書く」成功へと連鎖する好循環の実現を最も端的に示している。これは、学級全体のテスト結果において、「話し合いの内容を聞き取る」(全国差+13.3)、「文章を書く」(全国差+6.8)といった項目が著しく伸長していることから裏付けられる。

△課題(改善点)

・教師がいつ、どのように介入するか

児童の思考の自律性を尊重しつつ、教師はいつ、どのように介入すればよいのか、叙述の関連付けを促すための補助発問や価値付けの質とタイミングをさらに検討する必要がある。(例：価値付けを控えたことで、読みの深まりを「情景」として捉える機会を逃した可能性)

・学習の質と自律性の両立

児童の興味・関心から課題を設定し、主体的な追究を行う中で、叙述の関連付けに基づく深い読みや読みの質のバランスをどのように確保するか。教師が介入しないことで、授業展開が「共通課題」の質に左右されるリスクをどのように克服するか。叙述の多様な関連付けが、深い解釈に繋がっているかという視点での評価軸の設定が必要である。

5. 参考文献

- 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)』2021
- 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～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
- 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
- 白坂洋一、香月正登『リフレクション型国語科授業』東洋館出版社、2024