国語③教育実践部門
研究主題

# 叙述を根拠にして読み，対話を通して思考を更新する力を育む国語科学習
## ―自由進度学習における精査解釈や考えの形成を通して―

村上市立平林小学校
萬歳　啓介（平成 25 年度）

## １　主題設定の理由

平成 29 年告示学習指導要領では，「物語の構造や表現の工夫に着目して読み，作品の価値や優れた叙述について自分の考えをまとめること」や「感動やユーモアなどを生み出す優れた叙述，暗示性の高い表現，メッセージや題材を強く意識させる表現などに着目しながら読むこと」が重要視されている。しかし，これまでの私の授業では教師の発問を中心として学習を進めることが多かった。それにより，子どもが捉える叙述の範囲が限定され，思考を更新させる意欲を不足させてしまっていた。この授業スタイルでは，前述の力を身に付けさせることには至らなかった。

そこで本実践では単元内自由進度学習を取り入れた。この手法を採り入れることで，児童が単元のゴールを見据えながら学習内容や学習方法を選択し，一斉授業以上に対話を通して考えを形成・表現していく学習過程を児童たちが主体となって構成させたい。この手法なら今までの指導に不足していたものを補えるのではないかと考えた。

単元内自由進度学習について，難波（2020）は，「授業の『進度』を，児童一人ひとりに任せ，各自が自分に最適だと考える学習計画を考え，自らの判断と責任で『自由』に『学習』していく授業手法」と述べてる。

本研究では，これを受けて，単元冒頭に単元のゴールを子どもたちと共有した上で，児童自身に計画を立てさせたり，ゴールを達成させるための手立てや観点を選択させたりした。上記の手法を取り入れることで，児童の学ぶ意欲が高まったり，児童の対話の機会が増えたりすることで叙述を根拠にして読み，対話を通して思考を更新していく児童を育みたい。

## ２　検証方法

(1) 対象児童：村上市立平林小学校６年生１５名
(2) 抽出児：A児　基本的な読みの力が高く，一人でも深く文章を読み進めることができる。
　　：B児　本文の叙述から自力で深い読み取りを行うことや，自分の考えを文章としてまとめることが苦手
(3) 検証方法：単元終末のまとめ作文から，下記の観点で読むことの力の高まりを分析して評価し，以下の表のようにA評価，B評価，C評価に分類した。上記について，抽出児２名の作文の評価，学級全体のまとめ作文の記述を分析した。

| | |
|---|---|
| **A 評価（高次の資質・能力）** | **叙述を複数引用しながら自分の解釈を関連付けて説明している。<br>視点の違いや構成の効果に言及している。<br>自分の読みを更新・再構成している。** |
| B 評価（標準） | 叙述を根拠にして自分の考えを書いている。ただし，単一の視点・単一の根拠にとどまる。 |
| C 評価（課題あり） | 感想はあるが，叙述との結び付きが弱い・根拠が示されていない，または曖昧。 |

## ３　手立て

(1) 子どもに単元計画を立てさせる
　学習計画表を配付し，空欄に教科書の「見通しをもとう」を手引きとしながら各自で単元計画を立てさせた。
(2) 学習スタイルの多様化
　ノート，一人一台端末などを使ってまとめることを自由にさせた。また，まとめ方も任せた。
(3) 学習内容を一部指定
　教科書の「見通しをもとう」の中でも，学習内容を１～２つ指定した。
(4) まとめ作文の視点を選択させた。
　まとめ作文の視点を選択させることで，物語全体の中でもどの叙述に着目すればよいかを考えさせた。

## ４　研究の実際

### (1) 実践１　６年「帰り道」（光村図書６年「創造」）R8 年４月実施

本単元のめあては，「違う人物の視点で書かれた『１』と『２』を，比べたり関係付けたりして読み，特に印象に残ったことを伝え合おう」とした。そして，児童たちは，教科書にある「見通しをもとう」を手

Ⅰ　構成の効果に着目する
　・　「律」と「周也」がそれぞれ「ぼく」という視点で語ることで見えてくること。
　・　もし「１」か「２」がなかったら，どう感じるか。
Ⅱ　内容や表現に着目する。
　・　「律」と「周也」の考え方や心情の変化について。
　・　物語をきっかけに，「言葉」について考えたこと。
　・　特に印象的な表現について
※Ⅰ，Ⅱから項目をそれぞれ１つずつ選んでまとめることとした。

引きとしながら，単元計画を立てた。

A 児の作文→A 評価
私がこの作品を通して感じたことは，まず，構成の効果でもし１と２のどちらかがなかったら？ということです。２がなかった場合，律の視点から見て，天気雨が降る前は，周也がどんどん憎らしく見えたり，自己嫌悪に陥って，読者の視点から見て周也はあまり印象が良くなかったりした。そして天気雨が降った後は，律と周也が面白くて笑った後，自分の気持ちを伝えて周也はダンマリして私はうわあこいつやったなって思ったけれど，２を読むと周也にも無自覚でやっていたわけで，仲直りしようとしていて憎めないというとこがある。
次は特徴的な表現で，代表的なのは天気雨の１のシャワーと２のピンポン玉。私はピンポン玉の表現が好きで，実際には雫見たいなものだろうけれど，水の玉みたいな感じでいいなと思いました。シャワーは，そのまんまで，勢いが強いのかと思いました。考えていることが天気に出ていて，情景描写と似ていると思いました。情景描写とはちょっと違うのが，気持ちや考えがすでに出ていることです。天気雨が降る前に律と周也の考えが出ていて，それを踏まえて天気雨が降ったのかと思いました。

B 児の作文→B 評価
１がなかったら周也の気持ちは変わらなかったと思う。なぜなら，周也の気持ちは「１」に書かれていたからだと思う。２がなかったら律の気持ちは変わらなかったと思う。なぜなら，律の気持ちは２に書かれていたからだと思う。
心情が変化しているのは，雨が降ってきたところが心情が変化したところだと思います。一気に周也と律の嫌な気持ちが流されていい気持ちになってまた歩き出すからだと思う。

① 手立てにおける実際の姿と成果

(1)について：教科書を参考にしながら単元計画を自分で考えさせたこと
児童は，単元計画表にある空欄を，教科書「見通しをもとう」を参考にして単元計画を書いた。たとえ教科書を写したとしても，書くことで，児童の学習意欲は高まったと考える。

(2)について：学習スタイルの多様性を認めたこと
場面ごとに叙述を表にしてノートにまとめる子，一人一台端末で情景描写を調べたりまとめたりする子，一人一台端末で１枚のシートに物語の心情をまとめる子などがいた。一斉授業で先生が板書すると，それを写すことに注力してしまい，「自ら考える時間」を確保することが難しくなる。児童によっては，メモ程度で自分の考えをまとめたり，友達と自分の考えを比べながら図を書いたりするなど多様な学習スタイルを認めていくことで，児童一人一人が叙述と対話を通して思考を更新することができた。

(3)について：必ずすることを計画とは別に学習内容を指定したこと
「『律』と『周也』の人物像を人物関係図に表すこと」，「２人が雨をきっかけにしてどう変化しているかまとめる」ことを中間指導で行った。学ぶべきことを提示することで，児童が迷わずに学習に取り組めることが分かった。それと同時に人物関係図を書いたり，きっかけに着目したりすることによって，物語をより詳しく読む手法も身に付けさせることができた。

(4)について：まとめ作文の項目を選択させたこと
「Ⅰ，Ⅱの中からそれぞれ１つずつ」としたことで，児童から「どれにしようかな」「私はこれに注目して書きたいなあ」「この視点を書くためにはどこを詳しく読むのかな」などの会話が多く生まれた。書く視点を児童が自分で選ぶことで，読む視点も明確になり意欲を高めることにつながったと考える。

(5) 学習を進める中で，全体をつなげる場面も必要であると考えた。そこで５つ目の手立てとして，**児童の学習の様子を見取り，同じ疑問をもった児童をつなげたり，既に解決している児童にヒントを与えさせたりしたことである。**一斉授業のように児童のつぶやきを拾い，児童と児童をつなげていくことは自由進度学習においても必要なことであった。児童たちをどのタイミングでつなげるか，今，何を必要としているのかを確かめるためには，授業者は「指導」する視点から「寄り添う」視点をもち，じっと学習状況を見守ることもよいことが分かった。
単元末に書かせたまとめ作文は，A 評価 60％（９人/15 人），B 評価 40％（6 人/15 人），C 評価０％であった。全体として，本文の叙述を根拠に読もうとする姿勢が非常によく見られた。特に，「１」と「２」 の構成によって印象が変わることに気付いている児童が多く，視点の違いを読む力が高まったことが分かる。特に下線部は高次の資質・能力が育まれたと考える。

② 抽出児における検証
A 児は，下線部のように登場人物の気持ちの変化を叙述から十分にとらえることにより，A 児自身の個性的な解釈で表現することができている。２つの下線部の文章は，「１」と「２」場面を比べて記述している。これは，「視点の違いや構成の効果に言及している」というＡ評価を十分達成している姿と言える。
B 児は，叙述をもとにしながら気持ちの変化を読み取ることができている。しかし，どこの叙述かということが不明確だったり，叙述を複数引用しながらまとめたりすることなどが足りなかったため，B評価とした。「１」がなか，「２」がなかったらと場面の違いには着目しているが，複数の叙述を比べながら解釈を説明するまでには至らなかった。また，学習の仕方について B 児は，「一人で学習する時」と「二人で学習する時」を使い分けていたことを記述している。児童にとって，学び方を自

己選択するによって，自分の学習スタイルを分析し，自分に合った学習を見つけ出そうとすることで学習意欲の向上をするきっかけとなった。

③ 実践１の課題は以下の通りである。

**・ 「思考の変容プロセス」の不透明さ**

対話を積極的に行っているものの，友達との対話によって「自分の最初の考えがどう変化したり，深くなったりしたのか」という思考の軌跡がノート上や振り返りにおいて可視化されにくかった。そのため，自由進度学習での対話とまとめ作文の関連付けが不透明であった。

**・ 解釈の個人差（B 評価から A 評価への引き上げ）**

本文中の記述を引用することはできても，複数の根拠を結びつけて作品全体を貫くテーマや価値へと高める段階でつまずく児童（B 評価層）が残された。

**・ 評価基準を出すことで児童自身が読み深める機会を作ること**

まとめ作文の視点は示したが，評価の基準を示していなかったので，児童自身が自己の作文について振り返る場面が少なかった。そのため，友達の作文を読んでも，自分とは違うことを書いていることや文字数が多いことには気付けても，内容まで読み込むことは難しかった。

**⑵ 実践２　６年「やまなし」（光村図書６年「創造」）R8 年９月実施**

本単元では，「２つの場面を比べながら，作品の世界を想像し，作者が作品にこめた思いを考えて，友達と伝え合おう」というめあてとした。そして，児童たちは，「見通しをもとう」を参考にし，単元計画を立てた。さらに，単元のゴールには以下の視点でまとめ作文を書くこととし，学習に見通しをもつことができた。そして，以下の改善した手立てを踏まえて実践した。

**① 「思考をアップデートする！」対話ノートの導入**

児童が自分の思考を可視化するための対話ノートを導入した。これによって，どの対話があったことにより，まとめ作文に作用したのかを明確にするねらいをもった。

② **評価基準を示す**　評価の視点を示すことで，まとめ作文を書くときに，自分がどのくらい詳しく読むことができているのかを単元の途中で確認させることをねらった。

まとめ作文の視点
Ⅰ　独特な表現から受ける印象は，今まで学んだ物語の「どこ」が「どのように」違うか。
Ⅱ　「五月」と「十二月」を比べて情景の違いから分かることは？
Ⅲ　題名から想像されること。なぜ筆者は「かわせみ」としなかったのか？
Ⅳ　P266. P267 の作品と「やまなし」の共通点や面白さは？
Ⅴ　宮沢賢治の生き方や考え方を踏まえて「イーハトーブの夢」と関連させて，自分の生き方に参考になること。
Ⅵ　今回の学習について

A 児の作文→A 評価
Ⅰ宮沢賢治さんのやまなしを読んで，独特な表現から感じる今まで学んだ物語とは違う雰囲気を感じたところは，宮沢賢治さんは言葉を飾る言葉が多いということです。
例えば「水は光に照らされました」だったら，宮沢賢治さんは「暗く深い海の水は日光の黄金に照らされて光りました。」少し盛りすぎかもだけれど，擬音も使っているのも多いと思った。あわだったらつぶつぶ，光のあみはゆらゆらなど，この少しの言葉から飾る言葉を増やすと，読者は絵がなくても想像しやすくなって，擬音を増やすと，その今の状況の勢いなどがわかる気がしていいと思った。宮沢賢治さんはそのどちらの表現を使っていて，読みやすいなとも思ったし，場面がわかりやすいと思いました。

Ⅲ（中略）明るい，光の表現が多めで気持ちが明るくなっていて，作者の宮沢賢治さんは，暗くて怖いかわせみの話じゃなくて，いい匂いで光に打たれているやまなしの方が描きたかったんじゃないかと思った。かわせみは，やまなしとの対比でもありそうだと思った。

実際の姿から手立てが有効であったかを検証する。
まとめ作文の全体の評価は，A 評価が 46.7%（15 人中７人），B 評価が 53.3%（15 人中８人）であった。A 児は，下線部のように宮沢賢治が使用する独特な表現に着目している。複数の叙述を結びつけながら自分なりの解釈で表現することができていることから手立ての有効性を表している。

**○ A 児における検証**

**「対話ノート」と「まとめ作文」の関係から考えられること**

**・ 対話ノートの省力化とアウトプットへの直結**

A 児は自身で「自分はあまりノートを書くのが得意ではないので，（まとめ作文で）長く綺麗にまとめようと思いました」と振り返っている。つまり，対話ノートのマス目を細かく文字で埋めること自体にはそもそも重きを置いていない。

**・ まとめ作文における対話ノートの効果**

クラムボンの正体について話し合うための枠程度の感覚であったため，まとめ作文に効果的であったとはいえなかった。

**・ A 児における全体考察**

A 児にとって，対話ノートは，**「ノートを細かく文字で埋めること」自体にはあまり重要視しておらず，**A 児における対話ノートの効果は対話ノート上での途中経過の書き込みは非常に簡潔であった。今

回はまとめ作文に直接の効果は検証されなかったが，対話ノートに表れない話し合いの中で，友達と対話を繰り返し，思考錯誤していたことが予想される。つまり，話し合いをするときの思考の流し方の習得としては一定の効果があった可能性が高い。そして，**「グループでの質の高い対話を生み出し，作者の表現技法や構成に関する深い解釈（A 評価の資質・能力）を引き出すためのきっかけ」として効果を発揮した**と考える。

形式的なノートの書き込み量と，実際の思考の深さやアウトプットの質が必ずしも一致しないケースであり，対話型フレームワークが「対話を好む子・文章構成に強みを持つ子」に対してどのように機能したかを示す好例となった。

### ○ B 児における検証

B 児の作文　→　今回 B 評価
Ⅱ「五月」と「十二月」を比べて，情景の違いからわかること。
「五月」**日光の黄金**は，夢のように水の中に降ってきました。春くらいの時の海だった。鳥も魚やカニなどの生き物を狙っていた。平和ではあまりなかったから不安そうだったことが僕は印象に残った。
「十二月」絵でもわかるように**日光の黄金**は降っていなかった。海の底の色は夏から秋の間にすっかり変わったと書かれていた。鳥たちも低い温度になるから寝床などを作っているんじゃないかと思った。が，山梨という梨が降ってきた。なぜ落ちてきたのかは知らなかった。少しは平和になったと僕は思う。
Ⅲ題名から想像されること。なぜ筆者は「カワセミ」としなかったのか。
題名は「やまなし」と書かれていたから「やまなし」を最後に出したのかなと思った。
カワセミというと魚が死んだ，魚が殺されたと子供達が恐怖感を覚えてしまうから。

B 児は，「日光の黄金」という叙述に着目している。なぜ１２月に「日光の黄金」が出てこないかを B 児なりに解釈を述べていることがうかがえる。B 児は，実践１に比べてどこの叙述に着目しているかが明確になっており，手立てを継続して行ったことによって国語の学習として成長しているととらえることができる。

#### ① 対話ノートとまとめ作文の関係から考えられること

**対話ノートから作文への「更新の言語化」の不足**

Ｂ児にとって，対話型学習ノートのフレームワークは，「クラムボンの正体」という一人では読み取りにくい物語の言葉の疑問について，友達との対話を通して視点を広げ，自分の考えに説得力をもたせるツールとして有効に働いた。一方，【対話前】【対話中】【対話後】の思考の変容をまとめ作文へと結び付け，叙述に基づいて再構成する言語化の支援には課題が残った。しかし，Ｂ児は日頃，話し合いで自分の考えをもてず，参加できないことが多かったことから，ノート上の成果だけでは捉えきれない，友達との対話を通した試行錯誤があったと考えられる。今後は，各段階を丁寧に行き来させ，「自分の読みがどう変わり，なぜそう解釈できるのか」を言語化する支援を充実させることで，高次の資質・能力（Ａ評価）への到達につなげたい。

#### ② 評価基準を設けたことの効果

やまなしの読み取りが児童らにとって難解であったため，単元途中に話し合いが停滞してきた。そこで，現時点で書ける範囲でまとめ作文に挑戦させた。すると，児童自身がこの後，「どこを詳しく読むことが必要なのか」が明確になり，その後の学習に再挑戦することができた。また，まとめ作文を書く前に評価基準を示すことで，児童が学習の見通しをもち，何をどのように表現すればよいかを明確にして取り組むことができたとも考える。また，評価基準を手掛かりに作品の叙述に着目し，自分の考えを根拠とともにまとめるとともに，書いた文章を振り返って推敲する姿があった。これにより，児童の主体的な学習と作品の読みを深めながら自分の考えを更新する力が育まれたと考える。

## ４　研究の成果と課題

### (1) 研究の成果

#### ① 叙述を根拠とした解釈の形成と「思考の更新」の定着

単元内自由進度学習において明確なゴールと評価基準を設定したことで，児童が主体的に本文の叙述へ繰り返し立ち返り，複数の根拠や構成・表現の効果を結びつけながら自分なりの解釈を構築・更新する力が育成された。

#### ② 対話型フレームワークによる自己調整力と対話的思考の向上

一人で集中する時間と友達と対話する時間を児童が状況に応じて選択・調整する姿が定着した。また，対話ノートの活用により，対話における思考の流れが視覚化され，集団全体で深い学びへと高め合う学習基盤が形成された。

#### ③ 教師の「伴走者・調整役」への指導観の転換

教師が一方的に「教え込む」指導から脱却し，児童の学習状況を丁寧に見とり，思考の停滞に応じたタイムリーな支援や児童同士のつなぎを行う「伴走者」としての指導スタイルを確立することができた。

### (2) 今後の課題

① 複数の叙述を統合し高次解釈（A 評価）へ高める支援の工夫

　単一の叙述引用にとどまる児童(B 評価層)が，複数の根拠を統合して作品全体の価値やテーマへと高められるよう，前単元で書かれた質の高いまとめ作文の分析・共有活動を単元内に位置付けるなどの支援工夫が必要である。

② 対話ノートの活用時期および検証方法の再精査

　対話ノートの記入内容がそのままままとめ作文に反映される児童と，そうではない児童がいる。対話ノートを使用する最適なタイミングや活用方法をさらに具体化し，手立ての有効性検証を深めていきたい。

### 《参考文献》


- 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示）解説 国語編』東洋館出版社，2018 年
- 難波駿『超具体!自由進度学習はじめの 1 歩』東洋館出版社，2023 年
- 友田誠『自ら学びをコントロールする力を育む自己調整学習』明治図書，2024 年
- 奈須正裕『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版社，2021 年
- 吉野竜一 ほか「本音トーク どうなる？どうやる？国語の自由進度学習」『実践国語研究』明治図書，2025 年 7 月号