

小学校国語科における「個別最適な学び」と 「協働的な学び」の一体的実現に向けた検討 —ロングレンジの学習活動を視点として—

水戸部 修治
(教育学科)

国語科における「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的実現に向けて、同一単元の複数の実践事例を検討することを通し、ロングレンジの学習活動の成立要件を探った。ロングレンジの学習活動においては、教師の逐次の発問や指示によって一斉に学習を進めるのではなく、魅力的な言語活動に向かって、子供たち一人一人が自律的に判断して学び進める学習が中心となる。こうした学習活動を軸とした授業実践の分析の結果、子供たちの学びの深まりは、課題意識をもって自ら追究し、交流を繰り返す中で生じるものであること、そしてそれを成立させるための教師の役割の中心は、言語環境の支援にあることを明らかにした。

キーワード：国語科授業改善、個別最適な学び、協働的な学び、ロングレンジの学習活動、言語環境の支援

1. 問題の所在

「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な実現は、令和3年1月の中央教育審議会答申で提唱されたものである。ここでは、支援を要する子供や外国籍の子供、経済的に恵まれない子供が増加していることなどを踏まえ、指導の個別化や学習の個性化といった個に応じた指導を一層進めること、またその際、個に応じた指導を学習者の視点から整理した概念が「個別最適な学び」であり、「協働的な学び」との一体的な実現が求められることなどが指摘されている。

しかし国語科においてどのような授業構想を想定するのかといった具体化の面では、未解明の部分が多い。

筆者は前論考までに、

- (1)多様な実態にある子供たちを念頭に置いた指導構想を進めることが前提となること。
- (2)学習指導要領の教科目標の冒頭に示す、言語活動を通して資質・能力の育成を目指すという国語科の基本的な枠組みを踏まえた授業構想を進める中で実現を図るものであること。
- (3)子供たちにとっての必然性を重視して授業構想を進めることが重要になること。

(4)子供が自律的に学び進めるための緻密な手立てを構築することが教師の指導の要となること。

等を指摘したところである。

またこうした授業構想を進める中で、多くの優れた実践に共通の学びの姿が浮かび上がってきた。それがロングレンジの学習活動である¹⁾。

現在、上述の「子供が自律的に学び進めるための手立て」については盛んに開発が進められている²⁾ものの、一方では依然として一斉学習場面で、教師による発問で読み取らせることが中心となったり、ワークシートを与えてそれを自由な進度で書き進めさせるだけになってしまったりすることにより、言語活動があいまいなものとなり、子供一人一人の学習において、国語科の指導のねらいが実現されにくい状況も散見される。

こうした状況を踏まえ、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な実現の本来的な趣旨を踏まえた国語科の指導の在り方を模索する上で、教師にはどのような手立てが求められるのかを明らかにすることが重要な課題になっているものと考ええる。

そこで本研究においては、前述の(1)～(3)を

踏まえつつ、(4)を重点的に取り上げ、その在り方や意義、更にはロングレンジの学習活動の成立の要件について実践事例を踏まえて検討することを目的とする。

2. 本研究の方法

筆者が研究協力者として参加した小学校の学校研究において、令和5年5月に第6学年の説明文の単元の授業実践（以下、先行授業実践）が行われた。続いてこの実践をベースに令和6年5月から6月にかけて複数の小学校で同一の単元での授業実践が行われた。本研究においては、これら一連の実践を対象として、授業の実践状況を分析することにより、そこにどのような子供の学びが見出せるのか、そして子供たちの自律的な学びを支える教師の手立てとしてどのようなものが有効かを明らかにすることとする。

3. 先行授業実践の概要

上記の令和5年5月の授業実践は、第6学年の光村図書の説明文教材「笑うから楽しい」、「時計の時間と心の時間」を共通学習材とし、調べた情報を2枚のフリップにまとめて発信する「マイフリップで生活の悩みについて調べたことを解説しよう」という単元である³⁾。筆者は、実践校からの協力要請を受け、授業構想段階から構想に関わり、令和5年5月26日の研究授業にも参加した。実践の概要は以下の通りである。

(1) 単元で取り上げた主な指導事項

〔第5学年及び第6学年〕「思考力、判断力、表現力等」「C読むこと」(1)ア 事実と感想、意見などとの関係を叙述を基に押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握すること。
ウ 目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見付けたり、論の進め方について考えたりすること。

(2) 単元に位置付けた言語活動とその特徴

本単元では、自分や友達の生活の悩みを様々な資料を用いて調べ、それを「マイフリップ」と名付けられた2枚物のフリップにまとめていく。1枚目は悩みを解決する資料の要旨をまとめたものである。2枚目には、自分や友達の悩みを解決する具体的な方法を資料から見付けて記載する。すなわち、前掲の指導のねらいであるC(1)アがフリップの1枚目、C(1)ウがフリップの2枚目に対応し、子供たちがこのフリップを完成させていく過程で、これらの指導事項を確実に育成できるように言語活動が設定されている。

(3) 単元の指導計画の概要

単元の指導計画の概要は以下の通りである。

第1時

生活の悩みを解決するために役に立つ情報を集め、解説したいことをマイフリップにまとめて発表するという学習の見通しをもつ。

子供向けの心理学書を読み進め、必要な情報を収集していく。

第2時

第1教材「笑うから楽しい」について、学級全体で要旨を捉えたり、個々の着目する情報を見付けたりして、2枚のフリップにまとめる。

第3時

第2教材「時計の時間と心の時間」の要旨を把握し、1枚目のフリップにまとめる。

第4・5時

子供一人一人が着目する情報を見付け、2枚目のフリップにまとめ、交流する。

第6時

自分の選んだ悩みを解決する資料の情報の要旨を捉え、1枚目のフリップにまとめる。

第7時

悩みを解決する情報を資料から見付け、2枚目のフリップにまとめる。

第8・9時

フリップを完成させ、解説し合う。

(4) 先行実践の特徴

ともすれば、目的無く教材文の要旨をまとめるなど、機械的な読み取りに終始しがちな学習を、担任教師が子供の意識を丁寧に把握して、魅力的な言語活動を設定して展開している点が特徴である。またその言語活動は、指導のねらいである、「C読むこと」のア、ウの事項に迫るものとなるよう精緻に設定されている。

指導過程も、共通学習材、自分の選んだ資料それぞれを2枚のフリップにまとめていくことを繰り返していく中で子供たちが2つの指導事項のねらいに主体的に迫っていくことができるものとして工夫改善されている。

この他、子供たちが自らの悩みを解決することを強く課題として意識できるよう、子供向けの心理学書を揃えて「子供向け心理学書」コーナーを設置し、いつでも資料を読めるようにしている。また、教師自作のフリップのモデルを提示するとともに、単元の学習計画表を常時掲示し、子供たちが見通しをもって学べるような手立てを取っている。更には並行読書マトリックス⁴⁾を活用して、お互いの課題意識を共有したり、ペア交流の際に意図をもって交流相手を選ぶために用いたりできるようにしている。

本稿では詳細は割愛するが、実際に参観した授業においても、こうした手立て一つ一つが十分に機能して、子供たちがペア交流を軸として、自分の悩みを解決する情報を明確にしていくなりの姿が見られた。

4. 授業実践Ⅰとその分析

前掲の先行授業実践の成果を生かして行われたのが授業実践Ⅰである。本実践は、令和6年5月に大阪府寝屋川市立田井小学校第6学年Ⅰ組において行われたものである。筆者は本実践の構想段階から関わり、5月21日の単元の第7時の研究授業にも参加した⁵⁾。その概要を、学習指導案の記載内容を基に示すと以下の通りである。

(1) 単元で取り上げた主な指導事項

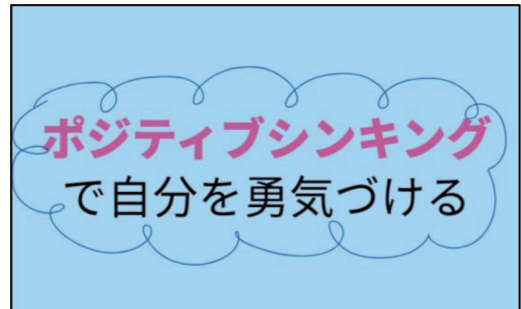
先行実践と同様〔思考力、判断力、表現力

等〕については、C(1)ア、ウを指導目標として設定した。

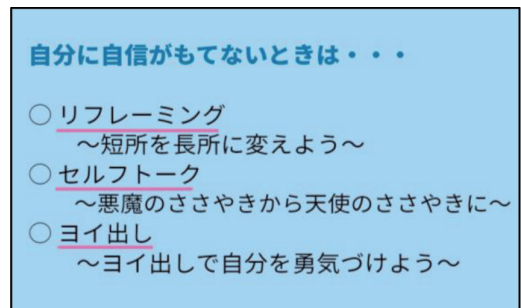
(2) 単元に位置付けた言語活動とその特徴

先行実践の成果を生かし、教師は児童に以下のようなフリップをモデルとして提示している。

1枚目(資料の要旨:C(1)ア)



2枚目(資料から見付けた悩みの解決策:C(1)ウ)



(3) 単元の指導計画の概要

単元の指導計画についても、先行授業実践の成果を踏まえ、同様の指導計画とした。

なお先行授業実践同様、単元の導入前から廊下に並行読書材を置き、朝学習や図書などの時間に先行読書させておくといった配慮がなされている。こうした手立てにより、子供たち一人一人が解決したいと思えるテーマやその解決策に関する情報に触れ、強く課題意識を喚起して単元の導入の学習に入ることができるようにしている。

(4) 本時の指導について

①本時の目標

本時は9時間扱いの単元の第7時間目であり、目標はC(1)ウを基に、以下のように設定されている。

・マイフリップで説明したい「生活の悩みに対する解決方法」に載せる情報を決定するという目的に応じて、文章と図表などを結び付けるな

どして必要な情報を見付けることができる。

②本時の指導過程

本時の指導過程は表1の通りである。

③本時の学習活動の実際

本時においては、表1の学習活動のうち、7のペア交流を中心に学習が展開された。子供たちは2枚目のフリップに書く、悩みを解決する具体的な方法に関する情報を見付けるために、

表1 本時の指導過程

	学習活動	指導上の留意点	評価規準・評価方法等
導入	1. 単元のゴールを確認する。 2. これまでどのように学習してきたのか確認する。 3. 本時のめあてを確認する。	・教室に掲示している単元計画表を基に確認する。	
	マイフリップにのせる情報を決めよう		
展開	4. 学習の流れを確認する。 ①フリップの一枚目(要旨)と、これまでに集めてきた情報を一人で見直す。 ②どの情報がよいか話し合い、解説したい情報をマトリックスを基に判断した友達とはっきりさせる。 ③情報交換したことを基に、フリップの二枚目に書くことを決める。 ④学習の振り返りをする。 5. パワーポケットにためておいた情報を見直して、今日の交流で何をはっきりさせたいのか確かめる。 6. 交流のモデル動画を見て、交流の仕方を確認する。 7. どの情報がよいか話し合い、解説したい情報をはっきりさせる。 【交流の手順】 ①並行読書マトリックスで、交流相手を判断する。(判断例：相談したい場合は、同じ情報を読んでいる相手と。ある程度自信がもてたら、読んでいない相手に説明してみてもよい。) ②ペアを組んだら空いている席に横並びに座る。 ③「わたしからでいい？」などと声をかけ、まず何を伝えたいのか、フリップの1枚目と元の資料を使って説明した上で、何を相談したいのかを話す。その後、必ず元の資料の文章を参照しながら、相談したい内容を話し合う。(これを交互に繰り返す。) ④話し合いの目的であるフリップの二枚目に書きたい内容についてはっきりしたら、再びマトリックスに向かい、次の相手を見付け、交流を繰り返す。 8. フリップの二枚目に書くことを決め、二枚目のレイアウトを書く。	・黒板に掲示して見通しがもてるようにする。 ・実際に子どもが交流している様子を想定し、教師がモデルとなった動画を録画しておく。 ・必ず元の資料を確認しながら交流できるようにする。(並行読書材はタブレットでも読むことができるようにしておく。) ・交流の間に、書き加えたり修正したりしてよいことを伝える。	目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見付けている。(C(1)ウ)(観察・発言・記述)
まとめ	9. 振り返りをする。		

30分程度ペア交流を繰り返していた。その際、交流する相手を子供が自ら判断できるよう、誰がどのテーマで追究を進めているのかが分かる並行読書マトリックスを活用し、相手を選んでペア交流することを繰り返していった。

(写真1参照)



写真1 並行読書マトリックスで相手を選ぶ

また、子供たちが前時までに集めた資料は、各自の一人一台端末（以下、タブレット）に画像として複数格納されており、交流に当たってはその画像をタブレットの画面に拡大提示しながら交流が進められていた。（1つのタブレット画面を二人で見て交流。）

(5) 学習活動7における実際の交流の姿

ここでは、学習活動7で行われたペア交流について、筆者が撮影した動画データを基に1つのペアの交流のやり取りを取り上げて分析を進めていく。なお、ここに取り上げたA児及びB児によるペアの交流は、授業開始後約20分経過した14時01分ごろから行われたものである。

二人が空いている席に着いた後、一人の子供（A児）がタブレットに格納した資料の写真データを基に説明を始めた時点からそのやり取りが終了するまでを録画している。

なお、以下の発話記録内の（ ）内の記載は、筆者による補足である。（授業実践2も同じ。）

①ペア交流の実際の様子（動画データより）

A1：（タブレット画面で1つの資料を拡大して）まず、これはいいと思って「余裕のある朝で一日をさわやかに」っていうことで、前日の準備がいるっていうこと。（タブレット画面に表示されている、自分自身が集めた5つの資料の中から1つの資料を選んで拡大提示し、）これは、まあ、時間を守るっていうことで、これとこれは（2枚目のフリップの情報として）入れようかなって思いました。

ここからが悩んでいて（別の資料を拡大し）、これか、この3つ（のどれ）を入れようかなって悩んで、（3つの資料の1つを拡大して）これは、これはまあ時間とか書いていて、（更に別の資料を拡大して）これは、理由（が複数グラフに表示されている）だよ。（3つ目の資料を提示して）こっちも同じこと、だいたい同じことが書かれてるから、こっちか、こっちのどっちを捨てようかなって悩んでる。（2つの資料の1つを拡大して）これ。これは、まあ目標、目標を決めて予定を立てるやつだから入れようかなって悩んでる。どう思う？こっちかこっちを捨てる。

B1：正しい時間の使い方って言うか、何かに遅れへんためとかに、このフリップを作りたいってこと？

A2：うん。

B2：そういう意味あったらー。

A3：（5つの資料の1つを指さして、）これいらん？

B3：（A3と同じ資料を指さして、）これはいらん気がする。

A4：（残った2つのグラフを示して、）こっちとこっち、グラフ同じ、だいたい同じグラフが書かれているけど、こっちが色あり。

B4：色ありの方が分かりやすいし、いいと思う。

A5：こっちはまあ。

B5：色なし……。

A6：うん、色なし。で、ここに書き方の例とか載ってる。

B6：書き方の例があるんやったら、こっちでもいいと思う。この、こっちのグラフとこっち

のグラフ、どっちを大切にしてるん。

A7: うーん、ばくは、まあこっちかなーって思ってる。

B7: それやったら、これ消して(3つ残っている資料のうちの1つの資料をタブレット画面の端に移動させて)、(画面の)上の色ありの方にするっていうのがいいと思う。

A8: じゃあこの3つ。

B8: うん。それがいいと思う。

A9: ありがとうございます。じゃあねー。(2人とも席を立ち、次の相手を選びに並行読書マトリックスへと向かう。)

(6) 子供たちの学びの実際から見えてくること

以下、前掲の発話記録を踏まえて、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な実現を視点としてロングレンジの学習活動の成立要件を明らかにすべく検討を進める。

①「個別最適な学び」の実現の視点から

ア 一人一人が追究したい課題を明確にもつことのできる学習

本単元では、自分の悩みについて資料で調べ、その解決策をフリップで発信するという単元のゴールに向かい、一人一人が是非とも解決したい自分の課題を追究できるようにしている。またそのために、一人一人が活用する資料を選んだり探したりできるようにしている。

A1の発話からも、自分が探した5つの資料を基に、解決策をはっきりと提示できる資料を選び出したいという意志がうかがえる。またA8及び9には、自分が直面する、「2枚目のフリップに載せたい自分の悩みの解決策を選ぶ」という課題を解決した満足感も感じられる。

イ 主体的な学びを通して指導のねらいに確実に向かうことのできる学習

同じくA1には「こっちか、こっちのどっちを捨てようかなーって」という発話が見られる。つまり、見付けた5つの資料全てを掲載してしまうのではなく、特に自分の悩みを解決する方策を提示するという目的に応じた、より適切な情報を選ぼうとしていることが分かる。こ

れは、見付けた解決策を2枚目のフリップに収めて簡潔に表現するという言語活動設定によって子供の思考が、指導のねらいである「C読むこと」の指導事項(1)ウに示す「目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見付け」ることへと向かっているものであると言える。仮に言語活動がフリップではなくリーフレットの形式をとっているならば、集めた情報の量に応じてページ数を増やすことができるため盛り込む情報を精査する必然性は薄くなる。そのため、情報を詳しく整理して発信することはできるが、真に目的に応じた情報を見付ける、といったねらいの実現に向かいにくいことが考えられる。

この指導のねらいを十分に把握するためには、指導事項(1)ウが〔思考力、判断力、表現力等〕の指導事項であり、単に図表の読み方を知識として与えたり、無目的に段落ごとに内容を精査させたりすることをねらうものではなく、子供にとっての「目的に応じて」、「必要な情報を見付け」て読む資質・能力の育成を目指すものであることに留意する必要がある。

すなわち、本事例においては思考の型を与えるツールのようなものを用いることで子供の思考を促そうとするのではなく、指導のねらいに合った、子供にとって解決したい魅力的な言語活動を精緻に設定することで、指導のねらいとなる思考・判断を表現していくことを促そうとする指導方略を取っており、それが端的に子供の学びの深まりにつながっていることが見て取れるだろう。

ウ ねらいに応じたICT活用に向かう学習

本時のペア交流では、タブレットを用いた交流が中心となっている。交流に際して子供たちは、常に格納している資料や該当箇所を拡大し、文章が読めるようにして交流している。

これまでの事例では、タブレットに表示する資料が、文字が読めない小さいサイズのままだったり、資料ではなく書き出したものだけを用いて交流が進められたり、そもそもタブレットを閉じた状態で対話のみが行われたりする状況も散見されていた。

本単元のように「読むこと」の学習活動であれば、前述してきたような、資料の該当箇所を拡大して文章を確認できるようにする操作は国語科の指導のねらいを実現する上で必須になると言える。

②「協働的な学び」の実現の視点から

ア 子供自身の目的を明確にしたペア交流

A1の後半には、「こっからが悩んでいて」という発話が見られる。すなわち、単に準備した資料について相手に説明しようとしているのではなく、複数の資料から、自分の悩みの解決に向けて、よりふさわしい情報を選び出すために相談するという、明確な交流の目的意識が見て取れる。

ペアやグループでの交流においてはしばしば、準備した考えなどをそれぞれが話すだけで双方向のやり取りにつながっていかないといった課題状況が指摘されてきた。交流に先立ち事前に考えやその根拠を明確にさせておくという手立てが取られることもあるが、事前にそうしたことを準備させ過ぎてしまうことで、むしろ交流の必然性や目的を実感しにくくなる状況も散見されてきた。

交流の場においても前項①アに述べた個々の明確な課題意識をもたせることが非常に重要なものとなると考えられる。

イ 指導のねらいの実現に迫る交流

B1及びB2には「正しい時間の使い方って言うか、何かに遅れへんためとかに、このフリップを作りたいってこと?」、「そういう意味やったらー。」という発話が見られる。ここではB児は単に自分の考えをA児に伝えているのではなく、A児のフリップ作成の目的を十分に踏まえた上で考えを伝えようとしていることが分かる。更にはB6では「こっちのグラフとこっちのグラフ、どっちを大切にしてるん。」という発話も見られる。

こうした子供の姿から、指導のねらいである前掲の「C読むこと」の指導事項(1)ウに示す「目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見付け」ることに向かう交流の学習になっていると捉えることができる

だろう。

一般的な子供たちの状況を念頭に置けば、自然にこうした交流ができてしまっていたわけではないと考えられる。本実践においてこのような姿が引き出された背景として、教師の複数の手立てが有機的に関係付けられて効果を発揮したものと推測される。それらの手立てについて以下検討を進める。

ア) 並行読書マトリックスの活用

前述のように、子供一人一人の課題意識の喚起や交流の目的の明確化を前提としつつ、本実践では並行読書マトリックスを活用していることが成功要因の一つとして挙げられる。一人一人の交流の目的が明確であるがゆえに、誰と交流してもよいわけではなく、目的に合った交流相手を判断する必要性が出てくる。その手掛かりとなるのが並行読書マトリックスである。もちろんこのマトリックスを使いさえすれば常に最適な組み合わせを全員に実現させられるわけではない。しかし何度も相手を替えながらペア交流を繰り返していくこうした交流活動は、子供たちが実感をもって学びを深めていくために必要な試行錯誤の過程であるとも言える。

効率化を優先させて教師が指示した相手と交流させたり、教師の手立てなく行き当たりばったりで相手を見付けさせたりする場合に比べて、その試行錯誤の価値は飛躍的に高まると言えるだろう。

イ) 交流のモデル動画の活用

表1の単元の指導過程の学習活動6にあるように、本時で行うペア交流のモデル動画を活用している。この手立ては、先行実践でも効果が検証されており、本実践でも同様に実践者が作成したものである。

本時に用いられたモデル動画は、授業者及びもう一人の教師が子供役になり、並行読書マトリックスを活用して相手を選び、ペア交流を通して相談したいことを話し合っただけで交流の目的を達成していく過程を、実際に交流を行って収録したものである。

交流に際して、相談したいことを相手に伝えて交流を進めて行く様子や、タブレットの資料

を拡大して文章を指さしながら声に出して読み上げて交流していく様子、親しい相手と打ち解けた口調で対話する様子などを動画で子供たちと共有することができるようになっている。前掲の(5)①に見られるやり取りも、相談を主軸としている点やタブレット使用時の所作などの点で、モデル動画が交流の成立に大きく影響を与えたものと推測される。

交流のための指導の手立てとしては、従前から、低学年であれば「話し方名人」「聞き方名人」といった形でポイントを箇条書きで提示したり、「話型」として具体的な話し方を示したりする手立てが用いられてきた。しかし実際の交流に際しての所作や話口調、やり取りの様子などがイメージしにくかったり、黒板に貼られた話型を読み上げるような不自然な交流にとどまったりする状況も多く見られてきた。

モデル動画の作成は、二つの意味で有効であると考えられる。一つは上述のような課題を克服するための具体的な例を映像によって提示できる点である。視覚的にも明瞭に伝わるという大きなメリットがある。もう一つは、教師自身が指導のねらいに合った交流の在りようを明確にイメージするための教材研究となる点である。学習指導案に「考えをもつ。」「ペアで交流する。」などと記載はしていても、実際の交流の進め方を教師も具体化していないことが子供たちの交流を十分に支援できない要因となっている状況がしばしば見られてきた。

それに対してモデル動画作成は、必然的に細かな交流の手順や所作までを検討することを伴うこととなる。その結果、表1に示す学習指導案の学習活動7の【交流の手順】の詳細な記載にも表れているように、授業者が子供たちの交流の姿を精緻に描いた上で授業に臨んでいることがうかがえる。

大村はまの台本型の手引きの実践にも見られるように、教師が具体的な子供たちの活動の姿をイメージする上で、その具体のやり取りや所作を詳細に描き出しておくことが、交流を実質化する上での有効な手立てとなっているものと考えられる。

5. 授業実践2とその分析

続いて授業実践2とその分析について検討する。本実践は、令和6年6月に大阪府阪南市立朝日小学校第6学年1組において行われたものである。筆者は本実践の構想段階から関わり、6月17日の単元の第7時の研究授業にも参加した⁶⁾。

単元及び本時の授業展開の概略は、先行授業実践及び授業実践1と同様であるが、単元の指導のねらいに、[思考力、判断力、表現力等](1)オを加えていること及び、フリップの1枚目に自分の悩みを書き加え、3枚構成のフリップとしている点に違いが見られる。

(1) 本時の学習活動における実際の交流の姿～交流場面1～

ここでは、児童Cの2つの交流場面のまず1つ目を取り上げて分析する。

授業実践1の分析同様、授業実践2の本時で行われたペア交流について、筆者が撮影した動画データを基にペア交流のやり取りを取り上げて分析を進めていく。なお、ここに取り上げた交流場面1のC児及びD児によるペアの交流は、授業開始後約22分経過した13時47分ごろから行われたものである。

二人が空いている席に着いた後、一人の子供(C児)が資料のコピー数枚を基に説明をしている途中の時点から、そのやり取りが終了するまでを録画している。

①ペア交流の実際の様子(動画データより)

C1:(資料の要旨を説明した後)で、解決方法が(資料を指さして)「妖精の活動力が変わればエゴグラムも変わる。エゴグラムが変われば自分も変わる。妖精の活動力を変えていくことが自分を変えることにつながっていきます。」

D1:えーと、エゴグラムって何?

C2:そうやな。おれも思ったんよ。

D2:エゴグラムって何?

C3:えーっとね、多分ね、(グラフを指さして)このグラフのやつやと思う。

D3:ちょっと読んでみる。(C児の資料コピーを手にとって読んでみる。)エゴグラム、エゴグラム?

C4: (グラフを指して。) えーっと、これやと思う。

D4: (資料を指して。) エゴグラム作ってみたってことは、こういうことやね。妖精って何？

C5: なんかね、下にさあ、ルールー、ラビー、なんちゃらんちゃらってあるやん。

D5: 妖精の名前みたい。

C6: そうそう。それを、何かバランスよくやるっていう……。

D6: 「妖精の能力」みたいなものって何なん？っていうか妖精が何に影響してるん？

C7: 妖精が、妖精が……このグラフ、この、何かね、何か、最初らへんのページで何か問題みたいなものがある、(D児がコピーをめくろうとする。) それに答えたら何か、分かるよー的なやつ。それで、こういうグラフみたいなのが決まってって、そうエゴグラムが決まってって、こうなってる。

解決方法はなんやと思いますか。

D7: 解決方法はそっちが考えるんじゃないの？

C8: えっ。

D8: 解決方法言った？

C9: (コピー資料の一部を指さす。) ここ……。

D9: (手元に資料を引き寄せて読み込むが,) えっ。よく分からんなー。

(※撮影者が「元の本はどこにあるの?」と声をかける。C児、D児が教室内に設置されている本棚に向かい、C児が本を手取る。)

C10: これ!

D10: (本をめくる。「エゴグラムと5人の妖精」という見出しのページを見付けて,) これが妖精……。はいはい、これが妖精。(2人とも元の席に向かい着席。)

D11: (エゴグラムの質問項目一覧のページを開き) あーはいはい、エゴグラムチェック。

C11: 入れといた方がよかったー。それで次のページに表されてて。

D12: あーなるほど。(本とコピーを見比べて,) 何型?

C12: M。

D13: M型ね。あーなるほど、エゴグラムって自分の心の中で、自分の心が変われば自分が変わる。あーはいはい。なるほど。

C13: 理解してくれた?

D14: 理解可能、理解可能。なるほど、確かにこれいいな。確かにこれいいわ。

C14: ありがとう! (2人立ち上がり、マトリックスに向かう。)

(2) 本時の学習活動における実際の交流の姿～交流場面2～

ここでは、交流場面1で説明していたC児と、新たなペア交流相手となったE児のやり取りを取り上げる。授業開始から39分が経過した14時04分ごろの状況を記録している。

C15: 要旨は、「未来のあなたにプラスの影響を与えるのか、それともマイナスの影響を与えるのかはあなたの心次第です。なりたい自分になれるかどうかもあるあなたの心次第です。」っていうところだと思ったんよ。で、で、

E1: で、聞いているよ。

C16: はい。ごめんなさい!

E2: 全然大丈夫だよ!

C17: 解決方法は、ここの「妖精の活動力」(元の資料を開いて示す。), 「妖精の活動力」って言うのは、(「エゴグラムと5人の妖精」という見出しのページを自ら開き,) このやつ、(資料のページを指し示し,) 例えばルールーっていうやつやったら、「ルールや厳しさをコントロールするお父さんのような心」っていうやつで、例えばこの人やったらこの一つがこのぐらいで(教師が「はい、では今やっている人で……。」とペア交流終了の声をかける。), このぐらいでやってるんよ。それで、「これを変えていくことが自分を変えていくことにつながっていく」っていうところが解決方法やと思いました。

E3: 確かに。

(3) 子供たちの学びの実際から見えてくること

①「個別最適な学び」の実現の視点から

ア 一人一人の課題追究に必要な文献情報にア

クセスできる学習環境

本実践では、各自の課題の追究に必要な資料を子供自身が見付け、数ページ分をコピーして手持ちにしていた。その際、交流場面1のC1～D9のやり取りに見られるように、限られたコピーのページだけでは情報不足に陥るケースがしばしば見られる。C児はもちろんD児も粘り強く資料を読み、理解しようとしているものの「妖精の活動力」や「エゴグラム」などの意味するところはコピーされておらず、交流が停滞する主な要因となっている。しかし、元の本を手にしたC10以降は状況が一変する。写真2のように、必要に応じていつでも元資料にアクセスできるような読書環境を整えておくことによって、子供たちの学びが大きく促進されていくことが分かる。



写真2 教室内に元の本を置く場所を設置

イ 教師の見取りと支援

教師は本時の交流の活動では机間指導を中心に子供の見取りと支援を繰り返している。前掲の交流においても、交流場面1と2との間に、C児には自らペア交流相手となってC児の読みの状況を把握し、支援していった。

30分以上にわたる交流活動においては、教師が途中で交流を中断させ、全員に対して追加の指示を行ってしまう場面も散見される。しかし実際にはその追加の指示は、ある子供たちには必要でもそれ以外の子供たちにとっては不必要な中断になってしまうことも少なくない。

本実践においては、教師がその出番を的確に見取り、個に応じた指導を的確に行ったことが一人一人の学びの質に直結したものと言えるだろう。

②「協働的な学び」の実現の視点から

ア 交流を通した学びの深まり

C1の時点では、C児は資料のコピーを基に通りの説明ができてはいる。しかし、D1に始まり、D2、4、6などのD児による問いかけに、C児は改めて資料を読み返し、自分の言葉で説明できるまでには至っていなかったことに気付く。

2人が元の資料に当たって以降は、D児が本の前半のページを読むことで「妖精の活動力」、「エゴグラム」などの意味に気付いていくとともに、C児もやはりC11の「入れといた方がよかったー」の発話のように、必要な資料として追加すべきであったことに気付いていく様子が克明に表されている。

本時のねらいは、先行授業実践及び実践事例1同様「C読むこと」の指導事項(1)ウに示す「目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見付け」ることであることを考えると、C児のこのつぶやきは、指導のねらいとする方向へと確実に向かっているものであると言える。

C児はこの後もペア交流を繰り返し、学習の最終盤においてE児と交流することとなる。D児との交流の時点では、自らの言葉で解決方法を明確には説明し切れなかった。しかし交流場面2のC17においては、自ら元の資料を活用し、自分の悩みの解決策を説明することができるようになっている。

本実践においては、いわゆる読みの深まりが、教師の「深める発問」等によってではなく、目的を明確にしたペア交流を軸として、課題を協働的に追究することを繰り返す試行錯誤の過程で子供の中に実現していくものであることが明確に分かると言えるだろう。

6. 考察

国語科における「個別最適な学び」と「協働

的な学び」の一体的な実現を目指すロングレンジの学習活動においては、教師の逐次の発問や指示によって一斉に学習を進めるのではなく、魅力的な言語活動に向かって、子供たち一人一人が自律的に判断して学び進める学習が中心となる。本論考においては、こうした学習活動を軸とした授業実践の分析の結果、以下のことが重要であることが明らかとなった。

(1) 単元等で育成を目指す資質・能力の明確化とそれにふさわしい言語活動の緻密な設定

大前提として、単元等で育成を目指す資質・能力を明確に把握することと、その資質・能力を育成するための言語活動を緻密に設定することが重要になる。子供たちのペア交流からは、「目的に応じて」、「必要な情報を見付ける」といった〔思考力、判断力、表現力等〕はフリップに載せる資料を選ぶなど、単元のゴールとなる言語活動を進める際に必然的に立ち上がってくるものであることが分かった。そのためには言語活動のより緻密な設定が不可欠になる。

(2) 子供たちが自律的に学び進めるための言語環境的な支援を軸とした手立ての具体化

子供たちが自律的に進める交流を軸としたロングレンジの学習活動は、発話記録に見られる通り、教師の逐一の発問や指示によって促進されるものではないことが分かる。同時にそれらの自律的な学びは、教師の精緻な手立てを背景として成立していることが分かる。

それらの手立ては、直接的な発問や指示ではなく、例えば教室内に並行読書材を置いていつでも子供自身の必要に応じて手に取れるようにしておくなど、言語環境的な支援が中心となる。それ故、子供が自ら手掛かりにすることができるよう複数の手立てを併用することが肝要である。

本論考で取り上げた実践では、並行読書マトリックス、言語活動のモデル、交流のモデル動画、単元の学習計画表の掲示など多彩で緻密な手立てが取られ、大きな効果を発揮している。例えばD10では、教室内の書棚に元の本を取り

に行く際、最終的には元の席に、横並びで着席して交流を再開している。

こうした学習場面では、しばしば立ったままで交流を進める姿が見られる場合がある。しかし、立ったままではページをめくり、叙述を指摘し、それを双方で共有するといったことが実現しにくくなる。本実践でも横並びに座って資料を共有するといった所作を、モデル動画等の手立てで終始意識できるよう丁寧な手立てが取られている。

しかし、形式的にそうしたことをせねばならないと考えて取り組むのでは効果は限定的になる。授業者がこれらの手立ての意図を十分踏まえて、学級の子供たちの意識や実態に応じて活用することが重要になる。

(3) 試行錯誤の過程を取り入れた柔軟な学習活動の枠組

C児の交流場面1及び2での学びの姿の変容からは、子供たちの読みが実感をもって深まるのは、是非とも解決したい課題に相対して、目的を明確にした交流を繰り返す中でこそ実現していくものであることが明確になった。

およそ均一の状態にある多くの子供たちを対象に、考えるきっかけを効率的に提供することを目的とするならば、一斉学習場面での発問は一定の効果をもつと考えられる。しかし教師が一斉学習場面で一律に発問しても、読みの深まりがどの子供にも生まれるわけではない。とりわけ子供たちの実態が多様化し、「個別最適な学び」の実現が求められている現在、学習者の視点からの授業改善が一層重要なものとなる。

交流に際しても、従前は教師が交流相手を指定したり、交流の型を提示したりするものの、形式的なやり取りにとどまる状況が指摘されてきた。また一部の子供たちは活発に話し合いを行うものの、一部の子供は学びが進まないといった状況も散見されてきた。

本論考における分析では、一定程度の試行錯誤の時間が確保された中で、目的や相手を子供自らが判断して交流することを繰り返すことを通して深い学びが実現していくことが明らかに

なった。

そしてその成立要因として、教師の緻密な手立てがあることが分かった。こうした子供たちの学びを促進する教師の言語環境的な支援が一層重要になるものと言える。

注

- 1) 文献『国語授業の「個別最適な学び」と「協働的な学び」—主体的な学びを支える「ロングレンジ」の学習活動』においては、「ロングレンジの学習活動」を「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、学習活動等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」であると定義し（pp.36-37）何らかの型にはめた指導法を意味するものではないとしている。
- 2) 文献『「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』では協力いただいた多数の小学校国語科の実践を踏まえて、具体的な指導の手立ての開発例を掲載した。
- 3) 本実践は、大阪府大東市立住道北小学校、西原直樹氏によるものである。本論で取り上げている実践事例1及び2はいずれも、西原氏の優れた授業構想とそれを表現した学習指導案、更には授業実践を基盤に実践が重ねられていったものである。
- 4) 並行読書マトリックスとは、誰がどの本を、どのように読んでいるのかが一覧できる表のことである。本単元では誰がどのテーマを追究しているのかが分かるように、文献の章のタイトルを縦軸に、横軸には子供の氏名を示した一覧表として作成している。その効果は多岐にわたるが、本実践のペア交流に当たっては、相手を判

断する際にこの一覧を活用し、子供自らが意図をもって交流相手を判断できるようにしている。

- 5) 本実践は、注3の先行実践を基に、大阪府寝屋川市立田井小学校、坂口岳史氏が学級の子供たちの実態を踏まえて優れた授業実践として具体化したものである。
- 6) 本実践は、注3の先行実践を基に、大阪府阪南市立朝日小学校、奥田和樹氏が学級の子供たちの実態を踏まえて優れた授業実践として具体化したものである。

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）』、令和3年1月
- 水戸部修治「小学校国語科における個別最適な学びと協働的な学びの実現に向けた検討—ロングレンジの学習活動を位置付けた授業実践の開発—」、『京都女子大学発達教育学部紀要』、第19号、2023、pp.75-86
- 水戸部修治『国語授業の「個別最適な学び」と「協働的な学び」—主体的な学びを支える「ロングレンジ」の学習活動』、2023、明治図書
- 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』、2024、明治図書

謝辞／付記

本論文の執筆と公表に当たり、大阪府大東市立住道北小学校及び西原直樹氏、大阪府寝屋川市立田井小学校及び坂口岳史氏、大阪府阪南市立朝日小学校及び奥田和樹氏には優れた授業実践を御提供いただき、また本論文への掲載について御快諾をいただいた。ここに記して御礼を申し上げる。

なお本研究は、JSPS科研費24K06039の助成を受けたものである。