

「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現を目指す 小学校国語科授業の実証的検討

—「読むこと」における低学年の「構造と内容の把握」を中心に—

水戸部 修治
(教育学科)

小学校国語科における「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な実現に向けた授業構想と実践の在り方を実証的に検討するため、低学年の「構造と内容の把握」をねらった単元についてその単元構想過程、実践の結果を、学習指導案及び授業の記録映像等を基に分析した。その結果、単元で育成を目指す資質・能力を実生活に生きて働く力という側面から明確に把握するとともに、言語活動やそれぞれの学習活動を、児童にとって必然性のあるものとして設定すること、また並行読書材の準備やそれを生かした読書の状況を表す並行読書マトリックスや交流のモデル動画等、言語環境的支援を中心とした教師の緻密な手立てが一層重要になることを明らかにした。

キーワード：個別最適な学び、ロングレンジの学習活動、モデル動画、構造と内容の把握、言語環境的支援

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。筆者は前論考までに、国語科における実践の集積によって、「ロングレンジの学習活動」¹⁾に代表されるような学習指導の具体化の手立てが徐々に明らかになってきたこと、その一方で必ずしもその本来の趣旨を実現する実践になっていない状況も見られることを述べてきた。

本論考では、小学校低学年の「読むこと」における「構造と内容の把握」の実践を取り上げ、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現を目指す上での要諦を明らかにすることとする。

「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現は、あくまでも学習指導要領に示す資質・能力を、主体的・対話的で深い学びを通して育むためのものであり、前提として当該単元で目指す資質・能力の明確な把握が重要になる。これまでの実践や研究では、「精査・解釈」を指導のねらいとする事例が多く取り上げられているが、「構造と内容の把握」に重点を置いた実践分析は必ずしも多くはなく、更にその本来の趣旨に沿った実践は非常に少ないと考えている。

そこで本論考においては、「構造と内容の把握」を主たる指導目標に据えた実践を取り上げ、資質・能力の本来の趣旨を検討するとともに、授業実践分析を通して、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現の要諦を探っていくこととする。

2. 本論考における検証の方法

「構造と内容の把握」に重点を置く実践は、説明的な文章、文学的な文章のいずれも教科書会社の年間指導計画上、年度の前半、特に1学期の期間に位置付けられるケースが多い²⁾。

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7年5月～7月に実施された授業のうち、授業者が年間指導計画や児童の実態等を踏まえて「構造と内容の把握」に重点を置いて指導することとした単元から、第2学年で行われた説明的な文章の実践と文学的な文章の実践を取り上げて分析する。

いずれも構想段階から筆者が関わっていること、同一学年の実践を取り上げることにより、説明的な文章の指導と文学的な文章の指導とを対比することができ、「構造と内容の把握」の資質・能力の育成の在り方が鮮明になること、

そして双方の実践が授業者によって緻密に構成され、児童が大きく力を伸ばしたものであることが事例の選定理由である。

本研究においては、この二つ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いだせるのか、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. 「構造と内容の把握」の趣旨の検討

平成29年に公示された「小学校学習指導要領」には、[思考力、判断力、表現力等]の各学年の「C読むこと」(1)に、「構造と内容の把握」の指導事項を示している。例えば第1学年及び第2学年では、次の通りである。

ア 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えること。

イ 場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること。

アは説明的な文章の「構造と内容の把握」、イは文学的な文章の「構造と内容の把握」の指導事項である。

国語科の教科書の手引きでは、教材文の構造や内容を段落ごと、場面ごとに確認する過程として位置付けられることが多い。しかし、単に無目的に文章の構造や内容を確認させるだけでは、児童にとって意味のある学習になりにくく、その結果目指す資質・能力も身に付きにくい。そこで、指導事項の本来的な趣旨を、「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編」（以下、解説国語編）の記述を踏まえて確認することとする。

前掲の二つの指導事項に共通する「内容の大体を捉えること」に関して、解説国語編におけるアの指導事項の解説は、次の通りである。

内容の大体を捉えるとは、一つの段落など文章の特定の部分にとどまらず、文章全体に何が書かれているかを大づかみに把握することである。児童の発達や学習の状況に応じて、題名や見出し、写真なども手掛かりにし

ながら、文章全体の内容の把握と各段落に書かれている内容の把握とを進めていくことが大切である。(p.70)

上記の通り、「内容の大体を捉えること」とは、文章全体の内容を大づかみに把握することである。「一つの段落など文章の特定の部分にとどまらず」としているように、段落ごとに細かく内容を確認させることを趣旨としているものではないことが分かる。

更に、「題名や見出し、写真なども手掛かりにしながらか」とあるように、教科書教材文のみならず、児童が日常生活の中で手に取る図鑑等の読み物を、例えば見出しなどを手掛かりに内容の大体を把握するといった読みの能力を想定していることが分かる。

教科書教材の読みだけを念頭に置くのであれば、この指導事項は文章の冒頭から段落ごとに問いと答えの関係性をつかませることを趣旨とするものである、といった捉え方をすることも考えられる。しかし児童に付けたい読む能力は、与えられた教材文の構造や内容を把握することにとどまらず、むしろ情報化社会においては自ら本や文章に手を伸ばして必要な情報を得ていく能力が重要になることを踏まえての能力の規定となっていると考えられる。

文学的な文章の「構造と内容の把握」の指導事項であるイの事項の「内容の大体を捉えること」に関する記述は以下の通りである。

文学的な文章の内容の大体を捉えることとは、場面の様子や登場人物の行動、会話などを手掛かりとしながらか、物語の登場人物や主な出来事、結末などを大づかみに捉えることである。児童の発達や学習の状況に応じて、本や作品の題名、場面の様子を描いた挿絵なども手掛かりにしながらか、誰が、どうして、どうなったかなどを把握することを繰り返して、物語全体の内容を正確に理解することが重要である。(p.70)

ここでもやはり、単に場面ごとに細かく内容を捉えさせることを求めるのではなく、「大づかみに捉える」ことであることが述べられて

いる。その際具体的には、「誰が、どうして、どうなったか」などを把握することが示されている。その上で、それらを「把握することを繰り返して、」と述べている。教材文など単一の作品の内容の大体を把握するだけでなく、様々な物語等の内容の大体を把握することを繰り返す中で、こうした資質・能力が身に付いていくことが述べられているのである。

中央教育審議会の「論点整理」³⁾においても、「教科書『を』教えることからの脱却に至っていない」ことが指摘されている。授業構想における資質・能力の明確な把握は、単に指導事項を指導目標として学習指導案上に転記しただけでは十分ではない。児童が実生活における読書行為において、その資質・能力がどのように発揮されるかを念頭に置いて指導事項に示す資質・能力は何なのかを問い直した上での具体化が重要なものとなる。

以下、こうした資質・能力の明確な把握を基点とした授業構想と実践の在り方について、分析と考察を進めて行く。

4. 授業実践Ⅰ—説明的な文章の事例の検討

授業実践Ⅰは、令和7年6月に大阪府茨木市立穂積小学校第2学年1組において行われたものである。筆者は実践校からの協力要請を受け、本実践の構想段階から関わり、6月30日の単元の第8時の研究授業にも参加した⁴⁾。その概要を、授業者作成の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) 実践の概要

本実践は、小学校第2学年において指導事項C(1)アを重点的なねらいとして位置付けた説明的な文章の単元である。なお副次的な目標としてC(1)オも設定されている。

植物(タンポポ)の特徴について解説した教科書教材文を読むことに加えて、一人一人が植物の図鑑や科学読み物(以下、図鑑等)を読み、自分が選んだ植物について図鑑等の文章を元に紹介していくものである。

(2) 本単元に位置付けた言語活動と指導目標との関わり

学習指導案には、言語活動設定の意図について次の通り記載されている。

本単元で取り扱う言語活動として、「自分だけのすごいぞ!〇〇のひみつカードをつくる」ことを位置付けた。ここでの「ひみつカード」とは、一人一人が自分のお気に入りの植物を選び、教材文で学んだ植物の説明の仕方を生かして、自分の見つけた「すごい」を交流して「すごいところ」と「感想」を書く言語活動である。

本単元の目標は、C(1)アであるので、カードを書くこと自体をねらうのではなく、様々な科学読み物や図鑑を読み、見出しやリードなどを手掛かりに、見開き2ページ程度に書かれた「内容の大体を捉える」ことを繰り返し、確実に把握できるようにすることを目指す。しかし機械的に内容の把握を繰り返す作業とならないよう、一人一人が、「自分はこれが〇〇できてすごいと思う」「これがきれいですごいと思う」「美味しそうな実をつけてすごいと思う」のように選び出し、なぜそこを選んだのかを説明するという目的を設定することとする。

この記述から、本単元で育成を目指す資質・能力が、「様々な科学読み物や図鑑を読み、見出しやリードなどを手掛かりに、見開き2ページ程度に書かれた『内容の大体を捉える』こと」であることが明確に把握されていることが分かる。すなわち、教科書教材に閉じた読み力ではなく、児童の実生活における読書にも機能する読む能力を育成しようとする指導の姿勢がうかがえるものとなっている。

またC(1)ウを指導の重点目標とする場合であれば、「秘密カード」等に、「重要な語や文を考えて選び出」して書き出すこととなり、そのカード作成が目標に直結することとなるが、C(1)アを重点とする本単元では、カードの作成自体をねらうわけではないことも明記されている。更に、内容の把握の繰り返しが、目的

のない作業のような学習に陥らないよう、児童の「この植物図鑑に描かれているこのことがすごい」といった、言語に自ら着目する意識を確実に引き出せるようにすることにも配慮された記述となっている。

(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次

1時：学習の見通しをもつ。

第2次

2時：カードにまとめるすごいところを探すために「たんぼぼ」にはおよそ何がどんな順序で書かれているのか大体をつかむ。

3時：もう一度「たんぼぼ」の内容の大体を確かめて、「すごい！」を見付けてカードに書く。

4時：文章の内容と自分の体験とを結び付けて感想をカードに書く。

第3次

5・6時：科学読み物や図鑑を読む際には、見出しやリードで内容の大体をつかめることを確かめる。

カードに書きたい植物の「すごい！」を見付けるために、色々な科学読み物や図鑑を、見出しを手掛かりして読んで、内容の大体を把握する

ことを繰り返す。

7時：「すごい！」が書かれている科学読み物等の見開きについて、見出しを手掛かりに内容の大体をつかみ、「すごい！」がその見開きのどこに書かれているのかを把握する。

8時：自分の選んだ植物について、図鑑等にはおよそどんなことが説明されているのかを確かめた上で、その中のどこが、なぜすごいのかをはっきりさせる。

9時：カードに感想を書き加えて完成させ、紹介し合う。

10時：学習を振り返る。

(4) 本時の指導について

①本時の目標と評価規準

本時は10時間扱いの単元の第8時間目であり、目標はC(1)アを設定している。評価規準は以下の通りである。

・「読むこと」において、時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えている。

②本時の指導過程

本時の指導過程（学習指導案を抜粋したもの）は表1の通りである。

表1 本時の指導過程（抜粋）

時間	学習内容・学習活動	指導上の留意点及び支援	個別の支援	評価規準（方法）
10分 導入	1. 前時までの学習を振り返り、本時のねらいと学習の進め方を確認する。	・単元の学習計画表とモデルを常時掲示することで、単元のゴールを明確にし、本時のねらいを意識できるようにする。		
	見付けた植物の「すごい！」を交流し、どこが、なぜすごいのかをはっきりさせる。			
30分 展開 (交流25分)	2. 交流のモデル動画を見て、交流の仕方を確かめる。 3. 自分の選んだ植物について、およそどんなことが説明されているのかを確かめる。 ①見出し・リード（どんな植物か） ②すごいと思うところを声に出して読む。 ③心の中でもう一度見開きに書	・交流相手の選び方や友達との交流の仕方が明確になるようにする。 ・自分の選んだ植物について、どんなことが書かれていたか声に出して確かめる時間をつくる。	・どの植物を選んだのかいっしょに確認する。 ・読むところを指で追いつながりながら読むようにする。	

<p>5分 ま と め</p>	<p>かれている内容の大体を確認する。</p> <p>4. 相手を選んで交流を繰り返し、自分が「すごい!」と思って選んだわけをはっきりさせていく。</p> <p>①並行読書マトリックスを見ながら交流相手を選ぶ。</p> <p>②交流相手が決まったら、空いている席に座り、真ん中に学読み物や図鑑を置く。</p> <p>③自分の選んだ「すごい!」を伝える。</p> <p>④写真や文章を基に選んだわけを交流する。</p> <p>⑤次の交流相手を選び、①～④の交流を繰り返す。</p>	<p>【「すごい!」の理由が不明確な児童】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・同じ植物を選んだり(興味をもっていることを示す)青シールを貼ったりしている児童と交流できるようにする。 <p>【「すごい!」の理由が明確になった児童】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分が選んだ植物を選んでいなかったり、(あまり興味をもてていないことを示す)緑シールを貼ったりしている児童に、自分がすごいと思ったところが伝わるように交流する。 ・教師が3人目の交流相手となり支援する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・はじめは教師が3人目の交流相手となり、前時に見付けた「すごい!」を伝えられるようにする。 ・すごいと思ったことを確認し、教師が書き出した理由を書き出すようにする。 	<p>○見出しやリードなどを手掛かりに、自分が選んだ植物の図鑑等の説明の内容の大体を捉えている。(C(1)ア)(交流時の机間指導で把握する。)</p>
	<p>5. 交流を通してはっきりした「すごい!」のわけをカードに書く。</p> <p>6. 本時の学習を振り返る。</p>	<p>☆わけを話すとき</p> <p>○どんな植物なのか ○どうしてそう思ったのか</p> <p>○すごいところ ○感想</p> <ul style="list-style-type: none"> ・すごいと思ったページを開いて、自分がすごいと思ったところそのわけを言ってから書くようにする。 ・書き出しに困っている児童がいれば、交流したことをもう一度聞き、話したことをそのまま書き出すよう支援する。 ・すごいと考えたわけをはっきりさせることができたかを振り返るようにする。 		

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、4のペア交流を中心に学習が展開された。児童たちは写真1のように、誰が、どの植物を選んでいるのかを一覧できる「並行読書マトリックス」を活用して相手を選び、横に並んで座り、ぴたりと付けた二つの机の真ん中に図鑑を置いて交流を繰り返した。



写真1 並行読書マトリックスで相手を選ぶ

(5) 学習活動4における実際の交流の姿

学習活動4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る。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15分経過した13時55分ごろから約4分30秒間行われたものである。

並行読書マトリックスで相手を選んだ二人が空いている席に着いた後、一人の児童（B児）が植物の科学読み物を開き、取り上げて説明したいアロエのページを目次で探す時点から、二人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：へーっ、アロエって何だろ。（B児が目次のアロエのページを指して確認するのを見て、）8ページ。あったあったあった。どんな植物？

B1：あの（アロエの見出し直下のリードを指さして読む。）「アロエは、古くから薬や化粧品として役立てられてきました。現在では、ヨーグルトなどと一緒に食べられています。」

A2：へーっ。

B2：で、（リードの下半分は省略する意味で）ここは飛ばして、あの、えー、なんですごいかはね、あのさ、ヨーグルトといっしょに食べられてるのってすごくない？

A3：うん、すごーい。

B3：あとね、草が化粧品や薬になるなんてすごい、すごいと思わない？

A4：うん、それも僕もそれ予想外だったからすごい。うーん、他に聞きたいことはね。

B4：感想、感想は？

A5：感想は？

B5：感想はね、あの、あのさ、アロエを植えて、くす、薬にもできるから、けがをしたときにくす、薬、あのさー、くす、薬にしようかなってさ、思うの。

A6：あー確かに。うーん。

B6：聞きたいことは？

A7：アロエってさー、種類とかあるの？

B7：あるよ。ここにね（叙述を指さして読む。）「アロエはとてもたくさんの種類がありますが、ここでは、日本でもよく（以降、A児も

一緒に声に出して読む。）栽培されているキダチアロエとアロエベラについて見ていきましょう。」

A8：へーっ、たくさん種類あるんだ。

B8：じゃあ、B君。

A9：えーっと、（植物の科学読み物のページをめくり、）僕が好きなのは、僕がすごい（と思う）植物は、（目次のページを確認し、）ナスだね。えっと22ページ。（ナスのページを開き、見出し直下のリードを指さして、）ここ読んでよ。いっせーの、（2人で指さしてリードを読む。）「ナスの種類はとでも多く、日本でも古くから各地で個性のある品種が育てられてきました。ナスの実のはほとんどが水分。栄養は少ないけれど、体を冷やす効果があり、春から夏によく食べられています。」

B9：何でここがすごいの？

A10：すごいところだよ。すごいところ。えっと僕がすごいところは（誌面の叙述を指さして、）ここからここまで。「ナスの種類は多く、世界では1000種類以上あると言われて」るんだって。

B10：すごいね、めちゃくちゃ。1000種類ってこういう（いろいろな種類のナスの写真を指さして、）。

A11：こういう、あの、世界では、だからあの、日本では1000種類もないよ。日本ではね。日本ではないよ。何でここがすごいかと言うとさ、他の野菜は1000種類もないのにさ、ナスはさ、1000種類もあるからすごいなーって思った。

B11：じゃあ、感想、感想は？

A12：感想、うーん、何か、あのナス育ててみてさ、夏とかにいっぱい食べてみたい。あの食べてみて、体冷やしてみたいなーって思った。あとさ、育ててみてさ、色んなさ、ナスができて何種類ができたか数えてみたーい、って思った。他に何か聞きたいことある？

B12：あの、ないと思う。

A13・B13：じゃあ、ばいばーい。（立ち上がって次の交流相手を見付ける。）

(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 育成を目指す資質・能力の精緻な把握

発話記録のBI及びA9からは、交流の冒頭で見出し直下のリードを確認していることが分かる。



写真2 児童が用いていた科学読み物の一例

児童が用いていた科学読み物の誌面は写真2のような形式のものが多かった。(写真はボカシを加えたもの。) 見出しの直下にリード文を配し、右側には小見出しを付けたそれぞれの記事が配列されているものとなっている。この見開きの情報の「内容の大体を捉える」ためには、見出し直下のリードに着目して読むことが考えられる。その上で小見出しの記事へと目を広げていくこととなる。

すなわち、発話記録BI及びA9からは、児童たちが確実に、指導のねらいである「内容の大体を捉える」ことを、実際に用いる科学読み物の特質を踏まえて実現していることが分かる。

また、A10の「1000種類もある」ことやA12の「(ナスを食べて) 体冷やしてみたいな～」といった発話は、A9で読んで確認したリード文の記述としっかり符合するものとなっている。

② 目指す資質・能力を児童が自律的に学び取るための教師の手立て

上述のような児童の学びの姿は、教師が直接的に指示して具体化されたものではなく、児童同士の交流の中でごく自然な形で、言い換えれば児童にとっての必然性を伴って表出されたものである。仮に教師が逐一の指示をもって、「リード文を読んでから交流しましょう」などと指示した場合、そのような行為を行ってはいっても、ぎこちない作業のようになってしまうことも多い。発話記録に見られるような学びを引き出すためには、教師の緻密な手立てが必要となる。以下、本実践に見られた手立てについて見ていく。

ア 資質・能力の精緻な分析

本実践では、前掲の通り学習指導案に言語活動の設定の意図が明確に記載されている。こうした精緻な教材分析があることで、その後の実践の手立てが一貫して具体化されることとなる。

イ 単元の指導過程の工夫

単元の指導計画の第2時では、教科書教材の「内容の大体を捉える」ことが位置付けられている。また第5・6時には、科学読み物の内容の大体を把握するために、見出しやリードに着目することを学びつつ、様々な植物の科学読み物を読み、内容の大体を把握することに習熟できるようにしている。写真2に見られるように、実際に児童が手にする科学読み物では、単に「問い」と「答え」の関係を段落ごとにつかむだけでは十分ではないことから、こうした時間を確実に確保しているのである。

同時にそれらは無目的に行われるのではなく、「すごい!」と思う植物を紹介するためという目的を常に意識できるよう、単元の学習計画表やカードのモデルなども活用することが配慮されている。

更に前時の第7時には、自分の選んだ植物を掲載した科学読み物の見開きのページの内容の大体を把握することを確実に行うようにし、指導のねらいであるC(1)アを学ぶ機会を繰り返し位置付けた指導過程を工夫している。

ウ 本時の工夫

本時においても、本時の目標と評価をC(1)アに設定するとともに、様々な手立てを併用している。

学習活動3では、内容の大体をリード等で確認するとともに、学習活動4では、交流に際して「どんな植物なのか」、つまりその植物の記述の内容の大体を確かめることが明記されている。例えばA1では「どんな植物?」という尋ね方をしている。このように尋ねることによって、B児はB1において、自然にリードを確認して答えることができています。

仮にC(1)ウ(文章の中の重要な語や文を考えて選び出すこと。)をねらうのであれば、最初に「どこがすごいと思うの?」といった尋ね方をすることが想定される。これに対してC(1)アをねらう本実践では、本時の学習指導案に記載されているように、「どんな植物なのか」を確認することで指導のねらいに迫る交流となっているのである。

エ 交流のモデル動画の活用

前項のようなねらいに迫り、かつ自然な交流を実現する手立てとして、本時の学習活動2で用いられた、教師によるペア交流のモデル動画が大きく貢献している。このモデル動画は、指導のねらいがC(1)アであることを踏まえて、「私の選んだ植物はこれ!百日草。」「へーっ、そうなんだ。どんな植物?」などといったやり取りを提示しつつ、見出し直下のリード文を指さして声に出して読みながら交流する様子をアップで映し出すものとなっている。すなわち、指導のねらいに応じて精緻に交流の姿が具体化されているのである。

オ 並行読書材の活用

本実践では、たくさんの植物の科学読み物が準備されている。またそれらの科学読み物のシリーズも単一ではなく、様々なものが揃えられている。この効果として第1には、A10の発話に見られるように、児童が強く「すごい!」と実感できる植物を手にとることができるようになってきたことが挙げられる。またB5の発話は、初回の交流であるために一見たどたどしい

が、最後までしっかりと言い切っているのは、B児がアロエに強く関心を抱いているからこそのものであると推測される。

児童の主体的・対話的で深い学びを、多様な実態にある一人一人に実現しようとするのであれば、単一の教材だけで対応するには限界がある。むしろ本実践に見られるような子供たちの質の高い学び、魅力的なゴールに向かう粘り強い学びを引き出すには、一人一人に応じた図鑑や科学読み物を手にとることができるような言語環境支援が今後ますます必要になる。

もう一つの効果は、本単元のねらいであるC(1)ア、すなわち「内容の大体を把握すること」を、様々な誌面構成に応じて繰り返すことができることである。およそ一読して「構造と内容の把握」を行うためには、数少ない文章だけを時間をかけて読ませるのではなく、様々な文章の「構造と内容の把握」を、目的をもって繰り返すことが必要となる。

カ 教師の見取りと支援の工夫

本時においては、モデル動画等で交流のあるべき姿を視覚的に提示する手立てを取ってはいるが、それで全員の児童がすぐにも十分な交流ができるわけではない。本時の学習指導案の「指導上の留意点及び支援」にある通り、授業者は児童の交流中、その様子をつぶさに見取り、必要な支援を3人目の交流相手となって行っていた。

その他にも、並行読書マトリックスで相手を判断できるようにすること、ペア交流を繰り返し行うことで、構造と内容の把握をより確かなものにすること、書き出す前に、もう一度言語化してみるなど、緻密な手立てが豊富に取られていることが分かる。

5. 授業実践2—文学的な文章の事例の検討

授業実践2は、令和7年7月に沖縄県石垣市立平真小学校第2学年4組において行われたものである。平真小学校は筆者の研究プロジェクトにおける研究指定校として実践協力をいただいている学校である。筆者は本実践においても構想の早期の段階から関わり、7月4日の単元

の第5時の研究授業にも参加した⁵⁾。その概要を、授業者作成の学習指導案及び教師モデル等の内容を基に示すと以下の通りである。

(1) 実践の概要

本実践は、小学校第2学年において指導事項C(1)イを重点的なねらいとして位置付けた文学的な文章の単元である。

ファンタジー要素のある教科書教材文を読むことに加えて、様々な物語を読み、それら作品の内容の把握を繰り返した上で、一人一人がお気に入りの物語の内容を中心に紹介していくものである。

(2) 本単元に位置付けた言語活動と指導目標との関わり



写真3 「読んでねカード」の教師作成モデル

本単元では、第2学年担任団が開発した「読んでねカード」を用いて物語の内容を紹介する言語活動を位置付けている。

このカードには、写真3に見られるように上部に3枚のカードを配し、その下にハート型のパーツを位置付けている。上部の3枚のカード

には、選んで紹介しようとする物語の内容として、「誰が」、「どうして」、「どうなったか」を、挿絵を添えて書き出すものとなっている。このことにより、指導のねらいとするC(1)イを確実に実現するものとなるよう工夫されている。前掲の解説国語編にある、「本や作品の題名、場面の様子を描いた挿絵なども手掛かりにしながら、誰が、どうして、どうなったかなどを把握すること」を精緻に実現するものであると言える。

またこの言語活動ツールの下部にあるハート型の部分には、「好きな場面」と「そのわけ」を添える。これは、「内容の大体を捉えること」が無目的な作業ではなく、あくまでも「大好きな物語の大好きなところとそのわけを、まだあまり読んでいない相手にも説明する」という、児童にとっての学びの必然性を生むための指導の工夫である。

(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。

1時：教師作成の「読んでねカード」を基に、学習課題をもつ。

2・3時：教科書教材「名前を見てちょうだい」を紹介するために、「誰が」、「何をして・何があって」、「どうなった」が分かる場面と好きな場面に付箋を貼り、説明し合ってみる。

4・5・6時：並行読書材からお気に入りの本を何冊か選び、「誰が」、「何をして・何があって」、「どうなった」が分かる場面と好きな場面に付箋を貼り、説明し合う。

7・8時：お気に入りの1冊を選び、「読んでねカード」にまとめていく。

9時：「読んでねカード」で作品を紹介し合う。

(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5時間目であり、目標はC(1)イを踏まえて、「友達にお薦めの本の内容を紹介する活動を通して、お薦めの本の『誰が』、『何をして・何があって』、『どうなった』を明確にすることができる。」と設

定している。

②本時の指導過程

本時の指導過程（学習指導案を抜粋したものは表2の通りである。

表2 本時の指導過程（抜粋）

段階	学習内容	■評価方法（見取り方） ☆教師の支援
導入 3分	1. 単元計画から、単元のゴールと本時の学習内容を確認する。 2. 本時の目当てを確認する。	
	「読んでねカード」をつくるために、お気に入りの本をお友達に紹介しよう。	
展開 30分	3. 交流のモデル動画を見て、交流の仕方を確かめる。	☆前時（4時）の学習状況の評価を踏まえて、交流の際のポイントを確認する。
終末 12分	4. お薦めの本の「誰が」、「何をして・何があった」、「どうなったか」が分かるところで、好きな場面に付箋紙を貼ったり、それらの内容を説明してみたりする。 5. 自分のお薦めの本を友達に紹介する。 6. 本の紹介をし合い、その様子をタブレットで動画撮影し、投稿して記録に残す。 7. 学習の振り返りをする。	☆付箋紙を貼ることに苦戦している児童には、一緒に会話をしながら貼る場面を探していく。 ☆交流が上手くいっていないペアには、二人の間に入り助言する。 ■友達にお薦めの本の内容の大体を紹介している。（交流の様子・録画した映像）

③本時の学習活動の実際

本時においては、表2の学習活動のうち、5のペア交流を中心に学習が展開された。児童たちは実践1と同様、並行読書マトリックスで相手を選び、「誰が」、「何をして・何があった」、「どうなったか」を説明し合う交流を繰り返した。

(5) 学習活動5における実際の交流の姿

ここでは、学習活動5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る。なお、ここに取り上げたC児及びD児によるペアの交流は、授業開始後約8分経過した13時53分ごろから約2分30秒間行われたものである。

並行読書マトリックスで相手を選んだ二人が空いている席に着いた後、一人の児童（C児）が選んだ物語を開き、内容の大体を説明した

り、好きなところやそのわけを交流したりする様子と、もう一人の児童（D児）が同様に紹介する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：このお話はね、（本をめくって、「だれが」と書かれた付箋を貼っているページを開く。付箋を貼った見開きの本文を基に説明を始める。）大きい画用紙を見つけて、みんなで絵を描いたけど、くろ君は、「ねえぼくはどこを描けばいいの」って言って、だけどみんなは、「くろ君は間に合っているよ。きれいに描いた絵を黒くされたらたまらないよ。」って言ったけど、（更にページをめくって「何をして」「何があった」と書いた付箋を貼ったページを開き、）クレヨンたちが騒ぎ始めて、そこでシャープペンのお兄さんがこっそり言って、くろ君がびっくりして、そして（「どうなった」と書いた付箋を貼ったページを開き、）くろ君が、みんな（が）描いていた絵を塗りつぶして、シャープ

ペンのお兄さんが（黒く塗りつぶした絵をペンで削って色を浮かび上がらせて）花火を描いたお話だよ。

D1：好きな場面はどこ？

C2：好きな場面は（ページをめくって、「好きな場面」と書いた付箋を貼ったページを開き、）一緒に読んで。せーの「クレヨンたちは、くろ君を囲んで言いました。『くろ君、さっきはごめんよ。くろってすごいね。』」。

D2：どうしてこの場面が好きなの？

C3：みんなが仲良くなったからだよ。

D3：へーっ。

C4：次D。

D4：このお話はね、『しろいうさぎとくろいうさぎ』っていうお話で、（開いたページの叙述を基に、）白いうさぎと黒いうさぎ、二匹の小さなうさぎが広い森の中に住んでいたんだよ。（ページをめくり、）そして二人で遊んでたら、黒いうさぎが、なんか、とても悲しそうな顔をして、どうしたの？って聞いても、教えてくれなかったんだよ。（更にページをめくって結末の箇所を開き、）でも最後に、結婚して二人は一緒に仲良く遊ぶようになったんだよ。

C5：好きな場面はどこ？

D5：ここだよ。一緒に読もう。せーの、『ほんとにそう思う？』白いうさぎが聞きました。『ほんとにそう思う。』黒いうさぎは答えました。（中略）白いうさぎは柔らかな白い手を差しのべました。黒いうさぎはその手をそっと握りました。」

C6：何でこの場面が好きなの？

D6：だって、なんか黒いうさぎはさっきまで悲しい顔をしてたけど、白いうさぎがなんか励ましてくれたから、嬉しそうだからだよ。

C7：へー、ありがとう。

(5) 子供たちの学びの実際から見えてくること

①目指す資質・能力に応じた言語活動の開発

授業実践2も、授業実践1と同様に緻密で多彩な手立てが取られているが、特筆すべきは言語活動の開発である。その趣旨は5(2)で述べたところであるが、その構造が、本時の交流

にも明確につながるものとなっている。C1で「だれが、どうして、どうなったか」といった、把握した内容の大体を確認した上で、C2・3で、好きな場面とそのわけを説明する交流になっている。

②目指す資質・能力に応じた単元の指導過程

5(3)の単元の指導過程に見られるように、全9時間中第4～6時を、様々な物語を読み、内容の大体を把握することを繰り返す学習過程として位置付けている。仮にC(1)エをねらう単元であれば、もっと早い段階で1冊を決めて、好きな場面やそのわけを時間をかけて明確にしていく学習過程とするのが一般的であるのに対して、C(1)イをねらう本単元では、1冊を選ぶまでに時間をかけ、「構造と内容の把握」を繰り返して習熟を図ることができる学習過程となるよう工夫しているのである。

③本時における交流の工夫改善

授業実践1と同様に、交流の具体的な姿をモデル動画で提示している。具体的には、「誰が、どうして、どうなったか」が分かる箇所に貼った付箋を手掛かりに、紹介したい物語の内容の大体を説明するとともに、付箋を貼る場面を相談して、どんな物語かをよりよく説明していく映像となっている。

単元の第5時となる本時は、前項で述べた第4～6時の、内容の大体を捉えることを繰り返す学習過程の2時間目に位置付けられる。授業者は、モデル動画での確認に加えて、前時(第4時)の児童の状況を踏まえ、全ページを逐一取り上げて説明するのではなく、内容を大づかみに説明することを確認している。こうした緻密な評価に基づく指導の繰り返しだが、5(5)①の発話記録に見られるような、指導のねらいに向かって行く交流の実現に大きく寄与するものとなっている。

6. まとめ

授業実践1及び2に共通に見られる、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現に向けて大きな効果を発揮した手立てとして、以下のことが挙げられる。

(1) 日常生活に生きる資質・能力の具体化

児童の日常の読書生活を考えれば、例えば様々な物語の中から紹介したい作品を選んだり、図鑑等を様々に読む中で興味をもち、誰かに説明したくなったりする過程で、文章の内容の大体を把握することが自然ではないだろうか。ともすれば単一の文章を与え、その構造と内容を把握させることを直接に行わせがちになる状況もある。しかし、学び手である児童の側から資質・能力の具体像を問い直した上で、それを授業として実践することが重要になる。

(2) 必然性をもって学びを進めるための言語活動と学習過程の具体化

前項のように明らかにした資質・能力を授業として具体化する枠組みとして、言語活動や学習過程の工夫が重要になる。とりわけ、「構造と内容の把握」のための活動自体が目的化しないように、ゴールとなる言語活動を精緻に設定することで、児童の学びの必然性を自覚化し、またそこに向かう学びの道のりをねらいに応じて柔軟に組織した学習過程を組むことが大切なものとなる。

(3) 目指す資質・能力に応じた交流のための手立ての工夫

児童は交流を通して学びを深める。そのためにも質の高い交流を実現する教師の手立てが必要になる。授業実践1と2とでは、ねらいの違いに応じて交流の在り方が大きく異なることが明らかになった。授業者がねらいを踏まえた交流の姿を明確に描き、児童と共有することが一層重要なものとなる。

注

- 1) 「ロングレンジの学習活動」とは、子供自身が判断して実行したり、試行錯誤したりできる、一定程度長い時間を確保した柔軟な学習活動の枠組みを指す。(水戸部2023を参照。)

- 2) 光村図書の「指導事項配列表」では、「構造と内容の把握」に重点を置く単元は、基本的には1学期に説明的な文章、文学的な文章各1単元が設定されている。(第3学年のみ例外的に2学期以降に文学的な文章の単元が1つ設定されている。)
- 3) 中央教育審議会教育課程企画特別部会「論点整理」(2025年)には、「学習指導要領の構造に関する現状と課題」の「なお残る課題」として、「教科書『を』教える授業、『本時主義』からの脱却に至っていない」との指摘がなされている。とりわけ国語科「読むこと」においてはこの論点整理が指摘する「教科書『を』教える授業」がしばしば見られる。
- 4) 本実践は、大阪府茨木市立穂積小学校、永井亜樹氏が学級の児童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。
- 5) 本実践は、沖縄県石垣市立平真小学校、野底萌氏と学年担任団が児童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。また本実践は「京都女子大学令和7年度研究経費助成」「沖縄県における小学校国語科の授業改善推進要因の解明と連携研究システムの構築」の一環として共同開発したものである。

文献

- 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「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—」、『京都女子大学発達教育学部紀要』、第21号、2025、pp.181-192

謝辞／付記

本論文の執筆と公表に当たり、大阪府茨木市立穂積小学校及び永井亜樹氏、沖縄県石垣市立平真小学校及び野底萌氏、学年担任団の皆様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。併せて、「京都女子大学令和7年度研究経費助成」「沖縄県における小学校国語科の授業改善推進要因の解明と連携研究システムの構築」の成果の一部である。