

令和7年度 国語部の研究

Ⅰ 研究主題・副題

自らの学びを創ろうと主体的に学び続ける学習者を育む国語科学習

～学びのつながりを重視して～

(1) 主題設定の意図

学習指導要領に述べられているように、今の子どもたちが生きるこれからの時代は社会構造や雇用環境などの急速な変化により予測困難な時代となっている。そのような時代において子どもたちが豊かな人生を歩んでいくためには、変化や困難に前向きに立ち向かい、他者と協働しながら主体的に学び続け、持続可能な未来を切り拓こうとする態度を育むことが必要である。

このような考えのもと、大阪市教育研究会国語部では、令和5年度より「未来を創る学び手を育成する国語科学習」を研究主題に掲げ、研究・実践を行ってきた。副題を「論理的な思考を働かせ、意識的に言葉を用いる説明的文章の指導」とし、以下の2点を視点として設定した。

視点1 筆者のものの見方・考え方、主張、論理に着目した学習材分析を行い、単元を構成する

視点2 評価基準や振り返りの方法を明確にし、単元計画に位置付ける

これら2点の視点をもとに、各委員会による具体的な実践が行われ、以下のような成果を得ることができた。

○筆者のものの見方・考え方、主張、論理に着目した学習材分析を行うことで、論理的な思考を働かせ、意識的に言葉を用いるための資料や学習課題、発問、言語活動を設定することができた。

○単元計画に評価基準や振り返りの方法を明確に位置付けることで、より単元への学びを自覚することにつながった。

一方、課題として以下の3点が明らかになった。

- 学習者が自ら学びを進めていくことができるよう、学習の方法、量（時間）、表現方法（成果物の選択制の導入）などを学習者の特性や興味関心に応じて自ら選ぶことができるような学びの在り方を具体的に模索する。
- 学習者が、発達段階に応じて自らの学びを「把握」するのみならず「調整」することができるよう、単元計画や振り返りの内容・方法を工夫する必要がある。
- より効果的な学習活動や振り返りを行うために、必要に応じてICT機器を活用する方法を模索する。

これまでの研究の成果と課題をふまえ、令和7年度は、研究主題を「自らの学びを創ろうと主体的に学び続ける学習者を育む国語科学習」とし、研究を進めていく。

具体的には、「自分で学び方を選び、学びを進めている実感」をもちながら学ぶ学習者の姿をめざす。さらに、「みんなで学ぶことが楽しい」「みんなで学んでよかった」と協働しながら学ぶことに喜びや価値を感じ、集団として学びを深め、ともに高め合おうとする姿勢を育みたい。

(2) 副題設定の意図

「学びのつながりを重視する」という副題には、以下のような三つの意図を込めている。

一つ目は、「学習者が、自らの学びの積み重ねを実感することができるようにする」ということである。小学校学習指導要領解説においては「(3) 学習の系統性の重視」として「国語科の指導内容は、系統的・段階的に上の学年につながっていくとともに、螺旋的・反復的に繰り返しながら学習し、資質・能力の定着を図ることを基本としている。」と述べられている。主題にあるように、学習者が「自らの学びを創ろうと主体的に学び続ける」ためには、学習者自身が、「これまでの学習で、自分たちはどのような力を身に付けてきたのか」、「これまでに身に付けてきた力のうち、今回の学習で生かすことができそうなものはどれか」を自覚した上で学習にのぞむことが必要である。

二つ目は、「学習者が、交流を通して個々の学びをつなげることができるようにする」ということである。「主題設

定の意図」においても述べたように、学習者が「豊かな人生を歩んでいくためには、変化や困難に前向きに立ち向かい、他者と協働しながら主体的に学び続ける」ことが不可欠である。互いの考えやその理由、根拠を交流することによって、自己の考えを変容・発展させながら課題の解決へと向かうことが、集団で学ぶことの意義である。

三つ目は、「学習者が、国語科の学習を通して学んだことを、日常生活につなげることができるようにする」ということである。例えば、「令和6年度大阪市小学校学力経年調査 児童質問紙資料」によると、大阪市の6年生の「学校の授業時間以外の1日の読書量」の項目において、「全くしない」と答えた児童の割合は32.8%、「10分より少ない」と答えた児童の割合は17.3%であり、ほぼ半数の児童が「ほとんど、または全く読書をしていない」と言える。さらに、同調査から、「ほとんど、または全く読書をしていない」児童の割合は、年々増加していることが明らかになった。小学校学習指導要領解説において、読書は「国語科で育成を目指す資質・能力をより高める重要な活動の一つである」とされているにも関わらず、学校の国語科の学習で学んだことが教室での学びにとどまり、日常生活につながっていないという課題がある。

以上のことをふまえた上で、本年度、国語部では「学びの積み重ね」と「他者との協働」、「学習と日常生活」という三つの「学びのつながり」を重視しながら研究を進めることとした。その際、各学年委員会では、「読むこと」領域の文学的な文章に焦点を当てる。

2 研究の概要

(1) 各委員会におけるめざす学習者の姿

本研究では、各委員会におけるめざす学習者の姿として、以下のとおり設定している。

低学年 文章の内容と自分の体験とを結び付けて理解しながら、自分の思いや考えをもとうと楽しんで読む

中学年 文章を読んで理解したことに基づき、自分の思いや考えをまとめようとしながら進んで読む

高学年 文章を読んで理解したことに基づき、自分の思いや考えを広げようとしながら進んで読む

書写 文字を大切に、学んだことを日常生活に生かそうとする

(2) 研究の視点

視点1 学習者が「学びのつながり」を意識して学習を進めるための単元構想

指導者は、目の前の学習者がこれまでにどのような力を付けてきたか、どのような学習経験を積んできたのかを把握し、学習者が学びのつながりを自覚することができるような手立てをうつとともに、学習者がこれまでに付けてきた力を生かすことができるような学習計画を立てなくてはならない。また、学習者が「新たにどのような力を身に付けることができたか」、「身に付けた力を、今後の学習や生活にどのように生かしていきたいか」を、言葉によって振り返る機会を設けることも必要である。

① 学びのつながりを重視した「付けたい力」と言語活動の設定

前単元までの既習事項や次単元以降に付ける力を踏まえ、本単元で「付けたい力」を明らかにする。その際、学習者の既習事項の習得状況や学習経験（言語活動の経験）、読書経験などの実態を把握した上で、学習者にとって本単元で扱う教材の難易や実生活との距離など、学習者の反応を想定しながら学習材分析を行う。学習材の特性と学習者の実態、指導事項を照らし合わせて、「付けたい力」を具体的に想定する。その上で「付けたい力」と学習材の特性に適した言語活動を設定する。

さらに、「付けたい力」と学習指導要領における指導事項を踏まえ、単元目標を達成した学習者の姿を具体的に想定する。

	学習指導要領における指導事項	→	単元目標を達成している学習者の姿
	付けたい力：登場人物の性格を想像し、伝え合う		
知	様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、語彙を豊かにしている。		中心人物の性格を表す語句、性格とつながる気持ち、様子、行動を表す語句を見付けている。
思	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している。		中心人物の性格について、境遇や物語全体に描かれた行動・会話と結び付けたり、言い換えたりしながら考えている。
思	文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもっている。		中心人物がどんな人物かを、性格を表す語句を用い、叙述を根拠として自分の言葉で説明している。

② 学習者が学びのつながりを意識しながら、見通しをもって主体的に学びを進めることのできる単元計画の作成

学習者が、今までの学びを生かしながら学習を進めることのできる単元計画を立てる。例えば、学習者が既習事項を振り返ったり生かしたりする場合や、言語活動の成果物の例を指導者が提示することで学習者が見通しをもつ場を意図的・計画的に設けるようにする。

また、学習者が 目的意識や学びの必然性を感じながら主体的に学習を進めるために、「初発の感想」と関連付けながら付けたい力に応じた学習課題を作ったり、学習者の発達段階に応じて「一人学び」を取り入れたりするなど、単元計画を工夫する。

③ 学習者が学びを自覚し、学びを調整するための評価基準や振り返りの方法の明確化

【評価基準】

上記①の表で示した「単元目標を達成している学習者の姿」は、「何ができるようになればよいのか」という評価規準ともなる。この評価規準を基に、さらに具体的に、「何がどこまで(どの程度)できていればおおむね満足できる状況(B 評価)」なのかという評価基準を設定する必要がある。

このようにして設定した学びのゴールは、指導者のみが知っていても、学習者がそこに向かって自ら学びを進めることにはつながらない。そこで、学習者の発達段階に応じ、単元計画の適切な時間において、成果物やその内容の例を明示したり、学習課題(めあて)の中で評価規準と対応するような言葉を用いたりすることによって、指導者と学習者として学びのゴールを共有する場を設けるようにする。

また、学習者の実態に応じて、「おおむね満足できる状況(B 評価)」以上に到達することができるよう個別の手立てについても計画しておくようにする。

【振り返り】

学習者自身が自らの学びを自覚し、学びを調整しようとするためには、「何ができるようになったのか」、「どのように学習を進めることで、できたのか」などについて、自分の言葉で表現する場を設定する必要がある。また、指導者が学習者の「主体的に学習に向かう力」を見取るためにも、言葉による学習の振り返りが不可欠である。その際、学習者の発達段階に応じて、自らの学習のめあてを達成するために自分がとった方法(特に交流について)と、その有効性について振り返ることのできるような振り返りの観点を示す。さらに、他者と協働して学ぶことのよさについても振り返ることのできる観点を示すようにする。

視点2 学習者が、主体的に自分の思いや考えをもったり伝え合ったりすることができる学習活動の在り方

① 学習者が進んで課題解決に向かうことができる学習課題や発問の工夫

学習者が進んで課題解決に向かうためには、学習者が「進んで考えたい」、「互いの感想や考えを知りたい」、「伝え合ったことをもとにもう一度考えてみたい」と思えるような問いを立てる必要がある。そのために、以下の表に示すような「主に働かせる思考」や、「学習用語」に関連した叙述に着目しながら発問や課題を明確に設定する。

主に働かせる思考	内容	指導者の発問例	学習者の発話例
比較	いくつかのものごとを、同じところ似ているところ（同一性）に目をつけて比べる力・違うところや反対のところ（差異や相違）に目をつけて比べる力	・二人の「悲しい気持ち」は同じでしょうか。	・がまくんは、～だけれど、かえるくんは～。
順序付け	いくつかのものごとの手順、時間や空間や因果や関心などの強さや重要さなどで順序付けする力	・登場人物を出てきた順に並べましょう。	・まず、のらねこが来て、次にとなりの犬が来て……。
理由付け (関係付け)	ものごとの結果を引き起こした原因、判断を下した主な理由、連鎖や循環をなす因果関係などを明らかにする力	・どこから(どの言葉から)、そう思いましたか。 ・この物語が悲しい終わり方になった理由は何でしょう。	・がまくんだけでなくかえるくんも幸せな気持ちになったわけは～(叙述)です。
類別	目的に合う観点を決めて、いくつかのものごとを区別したりまとめる力 また、特徴をつかむ力	・行動を手がかりに、中心人物の性格を、整理しましょう。 ・中心人物の心情が表れている情景描写を見付けましょう。	・豆太のおくびょうな性格がわかる行動は、〇〇と〇〇です。 ・「真っ赤にもえて」という情景描写から、大造じいさんの……。
定義付け	ものごとを総合し、抽象化して表したり、簡略に表したりする力、またそのような言葉の意味内容を明らかにする力	・「海のいのち」とは何を表しているのだろうか。 ・この物語を読んで受け取ったメッセージを、一言で表すと何だろう。	・「海のいのち」とは、……という生き方と……を表していると思います。
推論	知識や経験を基にして、「知らない、分からない、これからの……」などのものごとについて、筋道立てて推し測る力	・「ぐったりと目をつぶったまうなずいた」とき、ごんはどんな表情だったと思いますか。	・ごんは、ほほえんでいたと思います。なぜなら、本文中に…という言葉があることから、ごんの思いが兵十に……。

参考文献・引用：櫻本明美「説明的表現の授業—考えて書く力を育てる—」（明治図書、1995）

西郷竹彦「ものの見方・考え方」（明治図書、1991）

伊崎一夫「『見方・考え方』を鍛える小学校国語科の『思考スキル』」（東洋館出版、2018）

大阪市教育研究会国語部研究紀要資料

	低学年	中学年	高学年
学習用語 (言葉の力、 学習で使う 言葉より)	したこと いったこと 人物の様子 わけ(理由) 昔話のおもしろさ 時 場所 人物 出来事 場面 感想 作者 主語・述語 順序	様子を想像する あらすじ 中心人物 会話文・地の文 語り手 人物の性格 物語のしかけ 人物の気持ちの変化 情景 物語の山場 もく読 題名の持つ意味 物語の終わり方	物語の全体像 人物どうしの関係 構成 情景 描写 表現のくふう 構成や題名のくふう 人物像 朗読 情景描写 表現の効果 物語が自分に語りかけてきたこと
言葉の広場	学校・家・町や村に関係があるものの名前 暮らしの中でよく使う言葉 身近な人を表す言葉 物の様子を表す言葉 人の体を表す言葉 人がすることを表す言葉	思いや考えを表す言葉 順序を示すときに使う言葉 人物の気持ちを表す言葉 人物の様子を表す言葉 もの(物事)の様子を表す言葉 理由を言うときに使う言葉 人物の行動を表す言葉 人物の性格を表す言葉 引用するときに使う言葉 比べるときに使う言葉	関係を示す言葉 つながり言葉 原因と結果を表す言葉 思考に関わる言葉 人物像や心情を表す言葉

② 学習者が課題解決に向かって自らの学び方を選択できる交流形態・方法の工夫

どの学年においても取り組む「学習の調整」のための手立てとして、学習者が課題を解決するために、それぞれの「ニーズ」にあった交流を行うことができるように工夫する。

学習者が他者と考えを交流することの目的は、最終的には「学習課題を解決する＝めあてにせまる」ことにあると言える。しかし、交流にあたって、課題に対する考えをどの程度もつことができているかには個人差があり、この差によって、個々の学習者が交流に対して期待する事柄（ニーズ）は異なると考えられる。

【学習者が交流に対して期待するであろう事柄の例】

- ① 「どのように考えるべきかがまだ分からないので、自分の考えをもつために、他の学習者の考えを知り、参考にしたい」
- ② 「ある程度、自分の考えをもつことはできたが、妥当性に自信がなかったり、まだはっきりしない部分があったりするので、考えをより確かなものにするために、他の学習者と相談したい」
- ③ 「ある程度、自分の考えをもつことはできたが、この考えを表すために、より適切な表現がないか、他の学習者の表現を参考にしたい」
- ④ 「自分の考えや、その理由を明確にまとめることができたので、この考えや理由が他の学習者にもしっかりと伝わり、納得されるかどうかを確かめたい」
- ⑤ 「自分の考えや、その理由を明確にまとめることができたので、いろいろな相手と伝え合い、他にどんな考えがあるのか知りたい」

どの学習者も「交流してよかった」「交流したかいがあった」と感じられるようにするためには、上に例示したようなニーズが交流によって満たされることが必要である。

そのためには、交流にあたって、個々の学習者が「自分が課題に対して考えをどの程度もつことができているか」を自覚することができるような促しとともに、学習者が「どのような相手と、どのように交流すれば、課題に対する自分の考えがより確かなものになるか」を自ら判断し、選択することができるような交流の在り方が求められる。

指導者には、交流の段階に入る以前に、上記の①の段階にある学習者に対する個別の支援を行ったり、学習者がそれぞれのニーズに合った相手と交流することができるような手立て（例えば「考えの違い」や「自信度」が互いに一目で分かるような工夫など）をうったりすることが求められる。また、学習者が、互いに異なる考えがあることを認め合い、協働的な学びの中でともに高め合おうとする姿勢をもつことができるような手立てを講じることが必要である。

視点3 国語科の学習と、日常生活とをつなげるための手立て

各学年委員会においては、学習者が進んで読書をし、楽しみながら学ぶことができるような読書環境の充実をはかる。「副題設定の意図」でも述べた通り、読書は「国語科で育成を目指す資質・能力をより高める重要な活動の一つである」。「読書に関する事項」（小学校学習指導要領解説）を踏まえて「読むこと」の指導をすることにより、国語科の学習が読書活動に結び付くようにする。

わが国の言語文化に関する事項―読書―

第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
エ <u>読書に親しみ、いろいろな本があることを知る</u> こと。	オ <u>幅広く読書に親しみ、読書が、必要な知識や情報を得ることに役立つことに気付く</u> こと。	オ <u>日常的に読書に親しみ、読書が、自分の考えを広げることに役立つことに気付く</u> こと。

（小学校学習指導要領解説 国語編）

具体的には、単元の学習で扱う学習材と関連する図書資料を選定し、学習者がいつでも手に取って読むことができるような環境を整えるようにする。例えば、同一作者による他の物語や、学習材と舞台や主題が共通する物語を集めたり、学習材に出てくる人物や環境などについて理解を深めることができるような資料を集めたりすることが考えられる。

単元で付けたい力によっては、同一作者の作品や、舞台、テーマなどを同じくする作品を読み広げることを学習活動として位置付けることも考えられる。そうではない場合においても、いつでも手に取ることができる場所に関連図書がある環境を整えておくことは重要である。

「令和6年度経年調査 児童質問紙資料」の「学校の授業時間以外の1日の読書量」の項目において、ほぼ半数の児童が「ほとんど、または全く読書をしていない」と回答したことの背景には、時代の流れにより余暇の過ごし方が変化してきたことや、家庭などの身近な環境において「図書」に触れる機会そのものが減ってきていることが影響していると考えられる。まずは読書環境をいっそう整えることによって、読書が「必要な知識や情報を得ること」や「自分の考えを広げることに役立つこと」に気付く機会を増やし、学習者が日常生活においても読むことの楽しさやよさを感じることにつながられるようにする。

また、書写委員会においては、これまでの実践を踏まえ、書写学習で身に付けた技能を、日常生活にも生かして使うことができるようにする。例えば、他教科でノートに文字を書く際などに、書写学習で学んだ事柄を想起するように促すことで、学習者が、身に付けた技能を進んで生かすことができるようにすることなどが考えられる。

3. 研究の経過

月	R 7 年 度 の 研 究 内 容
4	
5	研究主題及び研究計画立案 第Ⅰ回拡大研究推進委員会（中津小）
6	国語部全体会（中津小）
7	委員会別研究立案
8	委員会別研究・事業委員会 学習指導基本研修（総合教育センター） 国語部夏期研修会（南住吉小） 講師：山下敦子先生（神戸常盤大学）
9	委員会別研究・第2回拡大研究推進委員会（中津小学校）
10	委員会別研究 全小国研（宮城大会）
11	委員会別研究 第4Ⅰ回総合研究発表会Ⅰ国語分科会：授業公開（中津小） 第Ⅰ回研究全体会（中津小）
12	第2回研究全体会（中津小） 研究発表会準備計画・要項原稿執筆
1	要項原稿検討
2	第4Ⅰ回総合研究発表会Ⅱ国語分科会：研究発表（中津小学校）
3	本年度のまとめ・次年度への課題

4 研究のまとめ

成果と課題の詳細については、各委員会の研究の内容をご覧ください。

(1) 成果

視点1 学習者が「学びのつながり」を意識して学習を進めるための単元構想

①学びのつながりを重視した「付けたい力」と言語活動の設定

既習事項を生かしながら、学習者の実態、指導事項に応じた「付けたい力」を具体的に想定し、「付けたい力」に即した言語活動を設定したことで、学習者自身がこれまでの学習で身に付けてきた力を生かし、これからの学習を進めていくことを意識して、学習に臨むことができた。

3年生「モチモチの木」の実践では、前単元で付けた「あらすじをまとめる」「中心人物の行動や気持ちを捉える」という力を生かしながら、この単元で「付けたい力」と対応した「人物紹介カードの作成と交流」という言語活動を設定した。単元の始めに示す成果物の例として、前単元で扱った中心人物を取り上げたことで、学習者は「人物の性格を想像し、本文をもとに自分の言葉で伝え合う」という言語活動のイメージを具体的にもつことができた。また、人物紹介カードの記述内容を、「性格を表す言葉」と「そのように考えた叙述及び理由」に焦点化したことで、「付けたい力」に即した言語活動を構成することができた。

②学習者が学びのつながりを意識しながら、見通しをもって主体的に学びを進めることのできる単元計画の作成

学習者が主体的に学びを進めることができるよう、単元計画を工夫して作成したことで、目的意識や学びの必然性を感じながら、進んで読み進めることができた。

5年生「注文の多い料理店」の実践では、「表現の工夫を見付け、そのおもしろさを解説する」ために、「物語おもしろパズルをつくろう」という言語活動を設定した。物語に用いられている「ダブルミーニング」「オノマトペ」などの表現の工夫をパズルのピースに見立てて学習を進める中で、それらのピースが毎時間一つずつ埋まっていくような単元構成とした。その結果、「次はどんな物語の工夫があるのか知りたい」「探してみたい」といった読みの目的をもって、自ら物語を読み進める学習者の姿が見られた。

③学習者が学びを自覚し、学びを調整するための評価基準や振り返りの方法の明確化

学習者自身が身に付けた力を自覚し、次に生かそうとする学びのサイクルを創ることができるよう、評価の方法を工夫したり、評価基準や振り返りの観点を明確に示したりした。その結果、学習者は学びの成長や実感を得ながら、学び進めることができた。

1年生「おとうとねずみちろ」の実践では、お話のすきなところを声に出して読むという単元の特性に合わせて、「学習のまとめ」に音読の工夫を数値化・言語化できる「なりきりカード」と ICT とを併用して学びを記録しながら学習を進めた。「なりきりカード」には、会話文をどのように読むか「声の大きさ」と「読む速さ」を1～4で数値化し、様子については自由記述で書くようにした。これにより、学習者がそれぞれの会話文について音読の工夫を叙述に即して考えることができているかを、具体的に評価することができた。さらに、学習の前後で学習者用端末に録音した音読を聞き比べることで、学習者自身が自分の成長を実感し、学習の成果を感じることもできた。

4年生「ごんぎつね」の実践では、主に第二次において、評価基準を「ルーブリック」にして示し、指導者と学習者とで学びのゴールを共有する場を設けた。加えて、学習課題を達成するために必要な【人物の気持ち・根拠・理由】を整理して表現することができる文型を示し、学習者が考えをまとめるための手立てとした。これにより学習者は「何を考え、どのように書きまとめればよいのか」を把握して、毎時間の学びを進めることができた。

6年生「模型のまち」での実践では、学習者による自己の考えの変容や成長のメタ認知を促すために、授業の終末に自分の言葉で振り返る場を設定した。その際、「授業前後の考えの変化」「新しい発見や疑問」「交流して分かったこと」「友達にアドバイスしたこと・されたこと」の四つの観点を示し、他者と協働して学ぶことのよさについても捉えられるようにした。これにより、学習者が自身の学びを自覚することができた。それと共に、指導者は、学習者が学びを調整しながら課題解決に向かう姿を見取ることができた。

視点2 学習者が、主体的に自分の思いや考えをもったり伝え合ったりすることができる学習活動の在り方

① 学習者が進んで課題解決に向かうことができる学習課題や発問の工夫

学習材分析に基づき、学習者が課題意識をもって進んで考えたり、級友と交流した上でもう一度考えを深めたりしたいと思えるような学習課題や発問を工夫することができた。共通して、主に比較の思考を働かせ（物語のはじめと終わりの人物の様子の変化、ある出来事の前後の人物の気持ちの変化、ある一文がある場合とない場合の表現の効果の違いなど）、本文中の叙述に根拠を求めながら考えをもち、理由と共に伝え合うことができた。

1年生「おとうとねずみちろ」の実践では、発達段階を生かし、物語の世界に没入して楽しみながらちろになりきって音読で表現する「ちろごっこ」という言語活動を設定した。これにより、学習者は自然と「ちろになりきるためには、この言葉を、どんなふう（声の大きさや速さ、表情、動作）読めばよいだろうか」という課題意識をもった。この課題を解決するために、学習者は進んで本文の叙述に注目し、「〇〇と書いてあるから、ちろは〇〇な気持ちだろう。だから、〇〇な声で読もう」とように、本文中に根拠を求めながら、進んで読み方の工夫をすることができた。

4年生「ごんぎつね」の実践では、ごんの気持ちが、ある出来事の前後で、なぜ、どのように変化したかということについて、学習者自身が特に考えたいと思う場面を自ら選択し、「提案班のパネラー」として、フロアの級友と考えを伝え合うという言語活動を設定した。指導者はファシリテーターとなり、学習者間の建設的な関わりが生まれるようにサポートしたり、学習者の考えを深めるような投げかけを行ったりした。これにより、学習者は「提案者」としての意識をもち、本文中の叙述を根拠として、主体的に考えをもち、理由と共に伝え合うことができた。

5年生「注文の多い料理店」の実践では、「表現の工夫」に重点をおき、特に、物語の最後の一文が読み手にどのような効果をもたらすのかを、二人の紳士の人物像と結び付けながら考えることができるような学習課題や発問を工夫した。検証授業を重ねる中で出てきた課題を基に、作者の伝記を併せて読んだり、学習者の思考の流れがいっそう円滑になるような学習課題や発問を工夫したりした。これにより、学習者は本文中の叙述を基に想像を広げ、表現の工夫がもたらすおもしろさを感じ、自分の言葉で解説することができた。

② 学習者が課題解決に向かって自らの学び方を選択できる交流形態・方法の工夫

学習者が「どのような相手と、どのように交流すれば、課題に対する自分の考えがより確かなものになるか」を自ら判断し、選択することができるような交流の在り方を工夫した。

課題に対する考えをもつ際に、決まった時間の中であれば自由に交流のタイミングを選択することができるようにしたこと、課題に対する考えをもつ際に「まずは一人でじっくりと考えたい」「級友と対話しながらアイデアを得て考えたい」「自分は考えをもてたので、違う考えの人に理由を聞いてみたい」など、学習者の多様なニーズを満たすことができ、個別最適な学びにつながった。

交流にあたっては、それぞれの学習者が、目的に合った相手と交流することができるように、目的別の「交流コーナー」を設けたり、学習者用端末等の ICT 機器を活用したりして、考えの相互参照ができるようにした。このことにより、学習者は「同じ考えの人と話して、自分の考えを確かなものにしたい」「違う考えの人に、なぜそう考えたのか、理由を聞いてみたい」という意欲をもち、進んで協働的な学びに向かうことができた。

2年生「かさこじぞう」の実践では、昔話のおもしろさを見付けて考えをもつ際に、「おさんぽ交流」という形態を取り入れた。「おさんぽ交流」とは、学習者が、自分の学習状況や課題に応じて、どのタイミングで、どんな相手と考えを交流するかを自由に選択できるようにしたものである。その際には、「じいさま・ばあさま」「じぞうさま」「絵・その他」など、内容に応じた「交流コーナー」を設けて、交流の目的も選択できるようにした。これにより、一人一人のペースや課題に応じた交流の時間や場が確保され、個別最適な学びを展開することができた。

3年生「モチモチの木」の実践では、豆太の性格について考えをもつ際に「自由交流」という形態を取り入れた。まずは、学習者用端末を活用して、個人の考えを相互参照できるようにしながら考えをもった。そして、考えの理由を聞いてみたいと思う相手を選択し、本文の叙述を根拠としながら、自由に歩き回って交流した。交流したことを基に、必要に応じて自分の考えを加筆したり、修正したりした。このように、交流のタイミングや相手を目的に応じて選択できるようにしたことで、学習者が「伝え合うことの楽しさ」を感じながら、課題解決に向けて自らの学びを調整することができた。

6年生「模型のまち」の実践では、課題意識に応じて集まった「エキスパート班」での学びを「学習班」に戻って共有する「ジグソー法」での学習や、課題に対する考えをもつ際に、個人のニーズに応じて「①一人で考える ②話し合いながら考える ③友達の考えを聞く ④友達の考えを確かめる」から選択できる「学びの選択」を取り入れた。「学びの選択」の際には、ホワイトボード等にネームカードを貼り、今、誰がどのような学び方をしているのかを「見える化」した。これらの工夫により、学習者は、自分が特に何に対して課題意識をもち、どのような学び方をするのか、どのタイミングで、どんな相手と交流しながら考えるのかを自ら選択し、主体的に学ぶことができた。

書写「平かな（折れ）『らん』」の実践では、特に「折れ」「折り返し」に関わる課題を、学習者が自分自身の「試し書き」から見付け、課題意識をもって練習した。その上で、「アドバイスタイム」という相互交流では、よりよく課題を解決するためにはどうすればよいか、「ほめほめタイム」という相互評価の場では、「試し書き」と比較して「まとめ書き」はどのようによくなったかを、書くためのポイントに基づいて伝え合った。書くためのポイントを明確にするために教具を活用したり、学習者から出てきた言葉を使って共通理解したりしたことで、交流の内容が焦点化され、主体的・対話的な学びとなった。

視点3 国語科の学習と、日常生活とをつなげるための手立て

同一作者の作品やテーマを同じくする作品を読み広げる活動を単元に位置付けたり、学習者が関連図書を手にしやすい読書環境を整えたりしたことで、自分から進んで読書をする学習者の姿が多く見られた。また、他教科の学習や日常生活において、学んだことを生かす姿も見られた。

2年生「かさこじぞう」の実践では、第1学年「むかしはなしをたのしもう」で紹介された15の昔話の中から、かさこじぞう以外の14の昔話の読み聞かせを行い、それらの絵本をいつでも読むことができるように教室環境を整えた。学習と並行して読み聞かせを行ったことで、学習材で登場する人物や言葉、話の展開などと比べながら、共通点や相違点を見付けることができた。そして、学習者は昔話同士を比べながら読むおもしろさに気づき、15の昔話には含まれていない作品を進んで読み、その違いを楽しむ姿も見られた。

書写「平かな（折れ）『らん』」の実践では、単元の終末に平仮名の五十音表を活用し、「折れ」と「折り返し」のある文字を見付ける活動を行った。毛筆で学んだ用筆の技能を硬筆に生かす学習を位置付けたことで、硬筆でも「折れ」や「折り返し」を意識して平仮名の文字を書く姿が見られた。さらに、国語科に限らず、他教科においても文字を書く場面で、書写学習で学んだ事柄を想起するように促したことで、学習者が身に付けた技能を進んで生かす様子を見取ることができた。

(2) 今後の課題

- 学習者が「付けたい力」に応じた具体的な観点をもって自己評価や他者評価ができるように、指導者と学習者とが評価基準を共有するための方法を、発達段階や学年間の系統性を考慮しながら作成する。
- 課題解決に寄与する学習者相互のやりとりがいっそう活性化するよう、交流における考えの述べ方や質問の仕方を継続的・系統的に指導する。
- 今後も学習材分析を綿密に行うことによって、発達段階や学習者の実態に応じた指導と支援の在り方を検討し、ファシリテーターとしての指導者の効果的なふるまいについて研究する。
- 学習者がより課題意識をもって主体的に学習に取り組むことができるような、探究的な学びの在り方を工夫する。
- 国語科の学習を、日常の読書活動へとつないでいくために、読書単元を活用したり、第三次の学習活動を工夫したりすることを継続すると共に、読書環境のさらなる充実を図る。

来年度は、これらの成果と課題を踏まえ、さらに研究を進めていく。