派遣者番号	R5K02	氏 名	田中直也				
研究主題	小学校国語科文学的文章における個別最適な学びを実現する授業づくり						
一副主題一	— 「考えのヨ	―「考えの形成」を軸にした個の学びと協働的な学びの往還を目指して―					
派遣先大学	創価大学	<u>5</u>	指導担当者	石丸 憲一			
所属	足立区立舎人第-	一小学校	所属長	澁谷 あゆみ			

キーワード:小学校 国語科「読むこと」 文学的文章 個別最適な学び 授業づくり

要旨:「令和3年答申」において、「個に応じた学び」を学習者視点から整理した概念として「個別最適な学び」が示されたものの、学校現場ではまだまだ実践が広がっていない状況がある。そこで本研究では、小学校での文学的文章における個別最適な学びを実現する授業づくりの手だてと、学習者の学びへの効果や影響を明らかにすることを目的とした。そのために、まず先行研究を考察し、個別最適な学びを実現するための授業の要件を整理した。そして、それを基に第6学年「きつねの窓」で文学的文章の検証授業を行い、個別最適な学びを実現できたかどうかや、学習者の学びにどのような効果や影響を与えたかを考察した。その結果、個別最適な学びをおおむね実現することができたと言える結果が得られ、学習者の主体的に学ぶ態度が向上するとともに、協働的に学ぶ態度が向上する可能性が示された。また、ワークテストで測るような読解力が十分に身に付くことも明らかとなった。

# 小学校国語科文学的文章における個別最適な学びを実現する授業づくり ―「考えの形成」を軸にした個の学びと協働的な学びの往還を目指して―

# 人間教育実践リーダーコース 田中 直也

# 1 問題と目的

#### (1) 研究の背景

「『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~」(以下、「令和3年答申」とする。)において、「個に応じた指導」を学習者視点から整理した概念として「個別最適な学び」が示された。「指導の個別化」と「学習の個性化」の2つの側面から説明されており、学習者である子供が自己調整しながら学習を進めていくことができるように指導することの重要性が指摘された。そして「日本型学校教育」において重視されてきた「協働的な学び」と一体的に充実し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善につなげていくことが必要だと述べられている。

ではなぜ、今「個別最適な学び」なのか。それは、様々な時代的、社会的な背景はあるものの、根本的には、学習者一人一人はもともと個別の存在だからである。それぞれの学習者によって、性格や能力、発達や学習の状況、学びに対する興味関心や得意とする学び方等が異なっていることは、教職に就いた者や教職を志す者ならば誰しも納得することであろう。学校という限られた環境や時間の中で、そうした学習者一人一人の多様性が生きて育つような教育を目指すことは不易のものであると思われる。

奈須(2022)は、「個別最適な学びに連なる理論的言及や実践自体はけっして新しいものではなく、日本に限ってもすでに百年以上前から様々なかたちで存在している(中略)『個に応じた指導』『個別化・個性化教育』『学習指導の最適化』といった表現は過去数十年にわたって理論的にも実践的にも広く用いられてきた(中略)ここ数年の間にそれらにあらためて光を当て、今日的な文脈を踏まえて構造的に再整理し、一定の方向性を持った行政施策として展開していこうという動きが生じている」(pp. 16-17)と述べている。

しかし、実際の学校現場では、まだこれまでの教育や授業とどう違うのか、また、どのように実現するとよいか等の検討が不十分で、なかなか実践として広がっていないのが現実であると思われる。

国語科においても同様で、「書くこと」や「話すこと・聞くこと」の領域においては、学習者一人一人が考えたり表現したりするテーマや内容が個別的であるため、もともと学習活動自体が個別最適な学びを目指しやすいものとなっている。しかし「読むこと」の領域においては、一斉指導のもと1単位時間ごとに1つの学習課題と1つのめあて、そして教師の発問を主とした「個一交流一個」の一つの形の授業が展開されていく従来の形態で行われているのが主流であると思われる。

稿者自身、これまで平成 29 年改訂小学校学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」を視点とした授業改善を志向する中で、教師主導の「教える」授業から学習者主体の「学ぶ」授業への転換を図ってきた。学習者が主体性を発揮するには学習者の問いや興味関心に応じた課題設定が重要だと考え、特に文学的文章の授業において初発の感想を基に集団で学習課

題を検討・決定し、教師と学習者とで単元計画を立てることで、学習者主体の学びを実現しようとしてきた。また、発問の工夫や小グループにおける対話的な学び等を取り入れることで、学習者全員が学習に参加して思考することができるようにしたり、学習者一人一人の問いを教室に掲示して自分の問いが解決できたかどうかを振り返ることができるようにしたりすることにも取り組んできた。こうした取組や手だてを通して、どの学習者も授業に参加したり、多くの学習者が思考を広げたり深めたりすることのできる授業を一応はつくることができ、一斉授業としては満足のいくものになっていたと感じている。

しかし、あくまで授業の展開は教師の発問中心であり、教師主導の学び方の域を出るものではなかった。また、集団で学習課題を検討・決定する形では、時数の関係上、どうしても多数決にならざるを得ない上、現実問題として発言力のある学習者の意見に偏ることもあり、学習課題を設定する中で授業の中で扱えなくなってしまう問いが必ずあった。そのため、学習者一人一人が自分の問いを追究したり解決したりすることのできる単元指導計画や授業展開になっていなかったという思いが少なからずある。

こうした課題の解決を考えた時に、個別最適な学びとのつながりが見えてくる。文学的文章の授業において、学習者一人一人が主体性を発揮するためには、学習者一人一人が自分の問いをもつことが重要である。しかし、それだけでは不十分で、実際にその問いを追究したり、学びの結果としての自分の考えを自分なりに表現したりすることができる「学習の個性化」が保障されるとともに、自分に合った学び方等を選択することのできる「指導の個別化」も保障されていることが大切である。そして、そうしたことを実現する授業こそが文学的文章における個別最適な学びのある授業であり、そのための手だてや単元指導計画、授業展開の開発が必要であると考えた。

文学的文章における「精査・解釈」の学習過程においては、学習者一人一人の多様な読みを保障しながら、指導の個別化に重点を置き、学習者が自ら読んだり他者と協働したりして、自分の問いや学習課題を追究することができるようにする。そして、「考えの形成」の学習過程においては、学習の個性化に重点を置き、自分で追究した読みや他者との協働的な読みを基に、学習者一人一人が自分なりの読みを表現できるようにする。そうすることで、個別最適な学びを実現できるのではないかと考えた。

そこで、学習者一人一人が自分なりの読みを表現する「考えの形成」の学習過程を軸に、文学的文章における個別最適な学びを実現する授業の考え方や手だて、また、そうした授業が学習者の学びに与える効果や影響について明らかにしたいというのが本研究の背景である。

# (2) 本研究の目的

研究の背景を踏まえて、本研究では、まず先行研究を基に、個別最適な学びに関する資料や 文献から個別最適な学びを実現する授業の要件を明らかにしたい。また、文学的文章の授業に おいてどのような実践が行われてきたのかを検討し、個別最適な学びの実現や協働的な学びと の一体的な充実を図る授業づくりには、どのような考え方や手だてが重要であるかを考察する。 次に、それらを基に研究主題を解決するための単元指導計画を作成し、稿者自身が指導者と

なって検証授業を行う。検証授業実施後は、学習者への事前と事後のアンケートや、検証授業 における学習者の様子や学習の成果物を通じて、作成した単元指導計画によって個別最適な学 びを実現する授業づくりができたかどうかや、学習者の学びにどのような効果や影響を与えた かを考察し、本研究の成果と課題を述べる。

最後は、本研究の成果と課題を基にした小学校での文学的文章の授業における個別最適な学びを実現する単元指導計画を一例として提案したい。

### 2 研究方法

# (1) 先行研究についての考察

- ・個別最適な学びを実現する授業の要件に関する文献についての考察
- ・文学的文章の授業での個別最適な学びに関する先行研究についての考察

## (2) 授業実践

- ・「きつねの窓」(教育出版6年下)における単元指導計画の作成
- ・対象学級における事前、事後アンケートの実施
- ・検証授業の実施及び学習者の学びの記録収集

# 3 先行研究についての考察

# (1) 個別最適な学びを実現する授業の要件に関する文献についての考察

授業において、個別最適な学びが実現されているかどうかは、どのように確かめることができるだろうか。個別最適な学びは「こうであらねばならない」という型にはめられるものではないため、実現できたか、できなかったかという二元論的に扱うことはできない。しかし、「どの程度実現されているか」を見るための要件は、ある程度明らかにすることができると考えられる。

そこで、ここからは、「令和3年答申」を中心に、個別最適な学びや協働的な学びとの関連 について示された資料や文献を通して、「個別最適な学びを実現する授業の要件」についてで きる限り明らかにしていきたい。

また、同答申には、「令和3年答申」には、「『指導の個別化』と『学習の個性化』を教師視点から整理した概念が『個に応じた指導』であり、この『個に応じた指導』を学習者視点から整理した概念が『個別最適な学び』である」と示されている。このことを踏まえると、個別最適な学びが実現されているかどうかについても、教師視点から捉えるのではなく、学習者視点から捉えることが適切だと思われる。そこで、「個別最適な学びを実現する授業の要件」については、学習者に視点を当てて記述する形をとることとする。

# ① 「指導の個別化」に関わる要件

「令和3年答申」において、「指導の個別化」は、「教師が支援の必要な子供により重点的な 指導を行うことなどで効果的な指導を実現することや、子供一人一人の特性や学習進度、学習 到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなど」だと示さ れている。

冒頭の「教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことなどで効果的な指導を実現すること」は、教師の見取りによって行う形もあれば、学習者である子供自身が支援を求めて教師がそれに応えるような形もあると考えられる。前者は教師の役割として当然であるが、学習者の資質・能力の育成を踏まえた際、重要になってくるのは後者であると思われる。このこ

とから、「指導の個別化」に関わる要件として、次の要件が考えられる。

学習者一人一人が必要だと感じた時に、教師や友達に支援や助言を求めたり質問や相談をしたり することが認められたり、実際に行われたりしているか。

一方で、伏木(2023)は「一斉画一指導の限界を理解したうえで、一人ひとりの子どもに応じた学習指導を考えていく際に、個別学習=『一人学び』の目的を明確にしておく必要がある。個別学習は、自分の力でどこまで取り組めるのかに挑戦する学びであり、トライしていた学習が先に進めなくなったときに自分なりに打開策を考え、別のやり方を試行してみて、それでも問題解決に至らない場合は適切に他者に助言を求めて、場合によっては教師に質問するという一連の学習を自分の力で進めていく力をつけるために取り組むものである。誰かに安易に頼る前に、まずは自分の力でやれるだけの努力をする経験を重ねることに意味がある」(p. 98)と述べている。

また、奈良の学習法を築いた重松 (1975) は、こうした学びの意義を「孤独の味」と表現し、「孤独なしには、正しい協力は、生まれて来ない」(pp. 57-58) と述べている。

以上のことから、次の要件も挙げることができる。

# 学習者一人一人が安易に誰かを頼らず、自分の力でやれるだけの学習を行うことができているか。

次に、「子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなど」の学習の枠組みに関する記述について取り上げる。

挙げられているものを大きく分割してみると、「指導方法・教材の柔軟な提供・設定」と、「学習時間等の柔軟な提供・設定」に分けられる。

前部の「指導方法・教材の柔軟な提供・設定」は、学習者の姿から捉えるならば「学習方法」、「学習材」と置き換えることが適当である。

このことを踏まえると、以下の要件を挙げることができる。

学習者一人一人が学習方法や学習材を自分で選択・決定して学ぶことができるような学習過程になっているか。

また、後部の「学習時間等の柔軟な提供・設定」については、1単位時間と1単元の2つの 学習過程ごとに考えるべきだと思われる。

1単位時間の学習過程の中では、これまでの一斉型の授業の形だと「個ー交流ー個」という 一つの形でしか学べず、また、個や交流にかける時間も皆一定であったことに対して、学習者 一人一人のそれぞれの学びのために必要な時間を、ある程度柔軟に保障することが必要である と受け止められる。

以上のことから次の要件を挙げることができる。

#### 学習者一人一人が自分に合ったペースで学ぶことができるような学習過程になっているか。

また、1単元の学習過程の中では、これまでの一斉型の授業の形だと1単位時間ごとに学習内容が決まっており、それぞれの学習内容の理解度や習熟度に違いがあっても、学習者一人一人の必要に応じて既習の内容に立ち戻ることは難しかったと思われる。しかし、1単元の中で「学習時間等の柔軟な提供・設定」の実現を考えるならば、学習者一人一人がこれまでの学習内容に立ち戻りたいと思った時にそれができることが重要である。このように考えると、次の要件も挙げることができる。

学習者一人一人が自分の学びに合わせて過去の学習活動と現在の学習活動を柔軟に行き来することができるような学習過程になっているか。

#### ② 「学習の個性化」に関わる要件

続いて、「令和3年答申」では「学習の個性化」について、「基礎的・基本的な知識・技能等や、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力等を土台として、幼児期からの様々な場を通じての体験活動から得た子供の興味・関心・キャリア形成の方向性等に応じ、探究において課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を行う等、教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整する」ことが実現できていることだと示されている。

このような学びの例として、奈須(2021)は「自己決定的学習」と表現し、「順序選択学習」、「課題選択学習」、「課題設定学習」という3つのアプローチを紹介している。そして、こうしたアプローチを単元レベルで組み合わせて実施することも可能だとしながら、子供たちに「学びに関わるより多くの決定を委ねる」ことの重要性を指摘している。(pp. 175-186)

つまり、「学習の個性化」においては「子供自身が学習が最適となるよう調整する」ことができる、ということが重要であり、そのためには、今まで教師が行使していた学習内容や学習活動等の決定権を学習者に委ねることが必要になってくる、ということである。

以上のことから、次のような要件を挙げることができる。

学習者一人一人が学習活動や学習課題を自分で選択・決定して学ぶことができるような学習過程 になっているか。

加えて、伏木(2023)は「個別最適な学びと協働的な学びの前提としての自律的な学び」の中で、「自律的な学びが保障されている学習場面では、子供一人一人が最適な学びの在り方を選択してチャレンジすることになる。おそらくほとんどの子供は選択・判断のミスを経験し、自分の要領の悪さを実感し、失敗から学ぶことが増えるだろう。しかし、そうした学習経験こそが自律的に学ぶ力を育む原動力となるのであり、子供は自分にとっての最適な学習方法を試行錯誤しながら経験的に学びとっていくのである」(p.91)と述べている。

学習方法や学習材を自分で選択・決定できたとしても、必要に応じて修正したり、試行錯誤 したりすることができなければ、学習者自身が「自分にとっての最適な学習方法」を学びとる ことは難しい。

このようなことを踏まえると、1単位時間の学習過程においても、1単元の学習過程においても、次のような要件を挙げる必要があると考える。

学習者一人一人が自分で選択・決定した学習課題や学習方法を、必要に応じて修正したり、試行 錯誤したりすることができるような学習過程になっているか。

#### ③ 「協働的な学び」に関わる要件

「令和3年答申」では「協働的な学び」について、「『個別最適な学び』が『孤立した学び』 に陥らないよう、これまでも『日本型学校教育』において重視されてきた、探究的な学習や体 験活動などを通じ、子供同士で、あるいは地域の方々をはじめ多様な他者と協働しながら、あ らゆる他者を価値のある存在として尊重し、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会 の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する『協働的な学び』を充実することも重要である」とし、「集団の中で個が埋没してしまうことがないよう、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善につなげ、子供一人一人のよい点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わさり、よりよい学びを生み出していくようにすることが大切である」としている。そして、「授業の中で『個別最適な学び』の成果を『協働的な学び』に生かし、更にその成果を『個別最適な学び』に還元するなど、『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実し、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善につなげていくことが必要である」とその関係を整理している。

奈須(2021)は、これまでの一斉指導の中では、学ぶペースも多様であるはずの子供たちに対してたった一つのペースで授業が進められ、「まだ終わってない人も鉛筆を置いて」という教師の指示の上で、一斉に話合活動が行われていたことの問題に触れている。(pp. 135-137)同じように、伏木(2023)も「学び合いが形式に流れたり、対話的な学習形態を取り入れることが目的化して中身が深まらなかったりする授業も散見される。それは『個の追究』が不十分なまま集団思考を位置づけるからであり、協働的な学習の方法論をいくら工夫しても根本的な解決にはならない」(p. 99)とした上で「個別学習を通して、自分なりの追究を経験し、自分の考えを話す準備ができている子ども同士が学び合うことで、対話の質が深くなると考えられる」(p. 99)と述べている。

以上のことを踏まえ、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を図るためには、先に挙げた「自分の力でやれるだけの学習をおこなうことができ」ることや「自分に合ったペースで学ぶことができる」こと等の指導の個別化の要件が重要であるとともに、学習者自身が必然性や必要性、適切さ等を感じられるタイミングで協働的な学びを行えることが大切であると考える。こうした考察から、次の要件を挙げることができる。

学習者一人一人の個の学びの充実等によって、必要性や必然性、適切さが感じられるタイミングで他者との交流を行うことができているか。また、ペアやグループ、全体でお互いの考えを聴き合ったり学び合ったりすることができているか。

#### ④ 「個別最適な学び」全般に関わる要件

「令和3年答申」には、②でも挙げた「子供自身が学習が最適となるよう調整する」ことができることに加えて、学校や教師の役割として「子供が自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整することができるよう促していくことが求められる。」とも示されている。

この学習者が自ら学習の状況を把握したり調整したりする力を、伏木(2023)は、ジマーマンとシャンクが編集した『自己調整学習ハンドブック』の内容を基に、「課題の理解や方法の選択、自分の学習プロセスや学習結果などを、他者との関係を含めた学習環境のなかで自己評価するメタ認知的な能力」(p. 107)と表現している。そして、その力は「知能や学力とは別の学習方略として指導可能なものであり、主体的な学習経験によって高められていくことも示唆されている」(p. 107)と述べている。

しかし、こうした力は一朝一夕で身に付くような力ではない。だからこそ、伏木(2023)が挙げるように、学習者自身が自ら学習を自己評価する機会を設け、メタ認知的な能力を意図的に育成しようとする働きかけが重要だと考える。

以上のことから、次の要件を挙げることができる。

学習者一人一人が、課題の理解や方法の選択、自分の学習のプロセスや結果などについて他者 との関係を含む学習環境の中で自己評価する機会が設けられているか。

ここまで、「令和3年答申」を中心に、「個別最適な学び」や「協働的な学びとの充実した一体」について示された資料や文献を通して、「個別最適な学びを実現する授業の要件」についてできる限り明らかにしてきた。表に整理してみると、「指導の個別化」、「学習の個性化」、「協働的な学びとの一体的な充実」、「自己評価」(それぞれ「個別化」、「個性化」、「協働」、「自己評価」とする)の4観点と9要件でまとめることができる。(①と②は、学びの中での順序性を考えて入れ替えている。)

1	観点	要件
(1)	個別化	学習者一人一人が安易に誰かを頼らず、自分の力でやれるだけの学習を行うことができて
	四刀汀	いるか。
(2)	個別化	学習者一人一人が必要だと感じた時に教師や友達に支援や助言を求めたり質問や相談をし
2	间加几	たりすることが認められたり、実際に行われたりしているか。
(3)	個別化	学習者一人一人が学習方法や学習材を自分で選択・決定して学ぶことができるような学習
3)		過程になっているか。
<b>(4)</b>	個別化	学習者一人一人が自分に合ったペースで学ぶことができるような学習過程になっている
4)	10 万1亿	か。
(5)	個別化	学習者一人一人が自分の学びに合わせて過去の学習活動と現在の学習活動を柔軟に行き来
3)	间加几	することができるような学習過程になっているか。
(6)	個性化	学習者一人一人が学習活動や学習課題を自分で選択・決定して学ぶことができるような学
	凹压化	習過程になっているか。
(7)	個性化	学習者一人一人が自分で選択・決定した学習課題や学習方法を、必要に応じて修正した
	旧住化	り、試行錯誤したりすることができるような学習過程になっているか。
		学習者一人一人の個の学びの充実等によって、必要性や必然性、適切さが感じられるタイ
8	協働	ミングで他者との交流を行うことができているか。また、ペアやグループ、全体でお互い
		の考えを聴き合ったり学び合ったりすることができているか。
(9)	自己評価	学習者一人一人が、課題の理解や方法の選択、自分の学習のプロセスや結果などについて
(3)	日し計価	他者との関係を含む学習環境の中で自己評価する機会が設けられているか。

表 1 個別最適な学びを実現する授業の要件

なお、表にまとめる便宜上、観点や要件ごとに分けて示したが、例えば、「要件②」の支援内容によっては、「要件③」や「要件⑧」と重なることも考えられる。そのため、実際の授業では複合的に実現を図るものであるとともに、1つの要件によってもその実現の度合にグラデーションがあるものだと考える。

これらの要件を基に検証授業の単元指導計画を考えるとともに、実践後の分析を行うことで、「個別最適な学び」を実現する授業づくりについて考察していきたい。

#### (2) 文学的文章の授業での個別最適な学びに関する先行研究についての考察

国語科文学的文章における個別最適な学びについては、現在多くの実践がなされ、その在り 方が模索されているものの、先行研究として整理されているものはそれほど多くない。その中 でも、先んじて取り組んでいる藤原(2021)、中山(2021)、鈴木(2022)を先行研究として取 り上げ、ここ数年における個別最適な学びへのアプローチを見ていきたい。三者を取り上げる理由は、従来の文学的文章の授業が教師主導の一斉授業に偏向していた点に課題意識をもち、その課題解決のために個別最適な学びの実現を試みている点で稿者と立場を同じくしているからである。

これらの先行研究の概要と結果を基に、「表1」と照らし合わせて分析することで、国語科文学的文章における個別最適な学びを実現する授業づくりの考え方や手だて等を明らかにしていきたい。

# ① 先行研究の概要と考察

藤原(2021)は、これまでの国語科「読むこと」における授業づくりについて、「従来型の日本の国語教育は、時代を切り開いた先人たちによる、様々な実践研究が存在することは間違いないものの、多くの教室では全員が一つの学習問題に対して一つのめあてを立て、複数の解釈が教師主導で紹介され、教師のまとめによって授業が閉じる。一斉指導が中心に行われてきたと言えるだろう。部分的にグループ学習が取り入れられつつも、全体交流が授業の中心であり、これを、延々と続けてきた」と批判的に述べている。

そして、第5学年「大造じいさんとがん」の学習の中で、学習者自ら学習課題を選択・決定して個別の学習計画を作成するとともに、一人一台のタブレット端末を用いて学習課題別にビデオ会議を行うことで、個やグループに応じた学び合いの場を設定し、個別最適な学びを実現しようと試みている。

検証授業を通して、藤原(2021)は「ICT を効果的に用いて個別最適な学びを協働的な学びと一体的に実現することを目指すのならば、前提として、従来型の画一的な学習計画では、難しいのではないだろうか」と述べた上で、「教師が学習計画を学級全員の児童に提示し、これを画一的に進めていくならば、例え個別学習の時間が設定されていても、これは教師にとっての個別最適な学びでしかないだろう。児童が自ら学習計画を作成できるように導くことは、欠かせないだろう。その上で個別指導を行うことが個別最適な学びを実現する上で、理に適っており、有効ではないだろうか」と成果を述べている。

一方、ビデオ会議では、同じ学習課題を選択したグループでの交流が中心となっており、異なる課題を選んだ学習者同士の交流については論文の中では触れられていない。協働的な学びという視点で見るならば、異なる学習課題を選択した学習者同士で考えを交流するような場も必要であると思われる。

中山(2021)は、個別最適な学びにおいては「個に応じた指導」を重視する必要があるとする一方で、それによって学びの経緯と結果の共有が学習者間で乖離していく危惧を挙げ、学習者間の共有にも焦点を当てて授業を構想していく必要があると述べている。また、誰が最適と判断するかも重要であることを指摘し、「授業者が学習者個々に応じた学びを提案していく形を取るのであれば、それは学習者の学びにおける主体性を奪っていくことと同義になりかねない」、「学習者が自ら学びの道のりや課題を考え、自らに最良の選択をする形を個別『最適』な学びとしなければ、個別最適な学びを取り入れながら学びの実質化を確保することは難しい」と述べ、藤原(2021)と同様の指摘をしている。

そして、中学校国語科「読むこと」における「走れメロス」の学習の中で、探究班に分かれて視点や学び方を定め、探究する学習活動と、共有班に分かれて互いの班の考えを共有する学

習活動を取り入れることで、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を図る授業実践を 行っている。

検証授業を通して、中山(2021)は「探究的な学習をどのように構成するか、一つのモデルとして示すことができた」と述べ、「学びの実質化には、探究的な学習が欠かせないことと、相互理解の伴った内実のある共有が欠かせないことが見えてきた」と成果を述べている。

しかし、探究的な学習にしても、考えの共有にしても、班での学ぶことが前提となっていたことを考えると、学習者一人一人の指導の個別化や学習の個性化が十分保障されていたかどうかという点では疑問は残る。中山(2021)が冒頭述べているような、「学習者が自ら学びの道のりや課題を考え、自らに最良の選択をする」裁量が十分だったかどうかについては検討の余地があると思われる。

鈴木(2022)は、個別最適な学びを直接志向した実践ではないものの、これまでの一斉授業の問題点を克服しようと、個別最適な視点を授業に取り入れた実践を行っている。そこでは、小学校での文学的文章の授業の多くで行われている学習課題を集団で作成して進めていく授業の在り方について、「自己の〈問い〉と集団の〈問い〉が一致した学習者以外は、与えられた〈問い〉について交流することになるため、自己の〈問い〉を追究していこうとする意識は高まりにくい。また、集団の〈問い〉についての交流が自己の〈問い〉の追究を抑制することも考えられる」とその問題を指摘している。

そして、第6学年「海の命」の学習の中で、集団の〈問い〉の交流を授業の中心として行いながら、自己の〈問い〉を追究し続けるような学習デザインと、教師が学習者の考えを把握した上で、「承認する」「理由を問う」「根拠を問う」「方法を問う」「方法を示す」「価値付ける」などのコメントを学習者のノートに書いて行う「誌上カンファレンス」の実践とを通して、個別最適な学びを実現しようと試みている。

検証授業を通して、鈴木(2022)は「集団の〈問い〉の交流の内容が、様々な形で自己の〈問い〉の解釈形成や〈問い〉自体の更新に影響を与えていることが分かった。また、自己の〈問い〉の追究が、集団の〈問い〉についての解釈や物語全体の読みの深化に繋がった事例も散見された。(中略) どちらか一方の学習よりも、読みのメタ認知的変容を促すことが分かった」と、その成果を述べている。

このように成果を示している一方で、単元計画を見ると集団の〈問い〉の交流が授業の中心であり、自己の〈問い〉を追究する時間が授業の中でどのように確保されていたかは論文からは知ることができない。鈴木(2022)が冒頭述べているような集団の〈問い〉を中心に授業を展開する弊害を考えると、個別最適な学びは学習者一人一人の〈問い〉の追究を中心に展開する必要があると感じる。そうした点で、どのようなタイミングやバランスで集団での学びを展開するかという点に難しさがあると考えられる。

#### ② 先行研究から探る個別最適な学びの実現に向けたアプローチ

ここまで、藤原(2021)、中山(2021)、鈴木(2022)の三者の先行研究の概要とその結果を見てきた。これらの先行研究における個別最適な学びの実現に向けたアプローチを「表1」の要件1つ1つと照らし合わせて考察した。

表 2 「個別最適な学びを実現する授業の要件」との照合による3つの先行研究における個別最適な学びの実現に向けたアプローチの考察

崔	見点	要件	藤原(2021)	中山 (2021)	鈴木(2022)
1	個別化	学習者一人一人が安易に誰かを頼らず、自分の力 でやれるだけの学習を行うことができているか。	自分で探究する時間があ る。	グループでの学習が中心 であるため難しい。	集団での学習が中心であ るため難しい。
2	個別化	学習者一人一人が必要だと感じた時に教師や友達 に支援や助言を求めたり質問や相談をしたりする ことが認められたり、実際に行われたりしている か。	ICTを活用することで、 学習者一人一人が教師や 友達に支援や助言、質問 を求めることができてい る。	グループや個人への声掛 け中心と思われるが、ど のような声掛けをおこな ったかまでは分からな い。	誌上カンファレンスを中 心に行われている。学習 者が必要だと感じた時か までは分からない。
3	個別化	学習者一人一人が学習方法や学習材を自分で選択・決定して学ぶことができるような学習過程になっているか。	各自の学習計画に基づい て、個人でもグループで も学べている。	グループでの活動中心 で、個人の学習方法の選 択は難しい。	集団での学習が中心であるため、個人の学習方法 の選択は難しい。
4	個別化	学習者一人一人が自分に合ったペースで学ぶこと ができるような学習過程になっているか。	各自のペースで学べたか どうかまでは分からな い。	グループでの学習が中心 であるため難しい。	集団での学習が中心であ るため難しい。
5	個別化	学習者一人一人が自分の学びに合わせて過去の学 習活動と現在の学習活動を柔軟に行き来すること ができるような学習過程になっているか。	学習過程を柔軟に行き来 することができたかどう かまでは分からない。	グループでの学習が中心 であるため難しい。	集団での学習が中心であるため難しい。
6	個性化	学習者一人一人が学習活動や学習課題を自分で選択・決定して学ぶことができるような学習過程になっているか。	学習課題の中から個人で 選択・決定し、各自で学 習計画を立てている。	グループで学習課題を設定するため、個人が選択・決定することは難しい。	自分の問いをもつ機会はある。
7	個性化	学習者一人一人が自分で選択・決定した学習課題 や学習方法を、必要に応じて修正したり、試行錯 誤したりすることができるような学習過程になっ ているか。		論文からはそのような学 習過程だったかどうかま では分からない。	論文からはそのような学 習過程だったかどうかま では分からない。
8	協働	学習者一人一人の個の学びの充実等によって、必要性や必然性、適切さが感じられるタイミングで他者との交流を行うことができているか。また、ベアやグループ、全体でお互いの考えを聴き合ったり学び合ったりすることができているか。	個の学びの充実が図られた上で、同じ学習課題同士に限られてはいるが、 ICTを用いた考えの交流を行っている。	グルーブでの活動が中心 であり、個人の学びが充 実していたかどうかまで は分からない。	集団の問いが中心であり、個人の学びが充実していたかどうかまでは分からない。
9	自 己評 価	学習者一人一人が、課題の理解や方法の選択、自 分の学習のブロセスや結果などについて他者との 関係を含む学習環境の中で自己評価する機会が設 けられているか。	事後アンケートや自己評価は行われていたが、どのような自己評価を行ったかまでは分からない。	「探究活動や共有を通し て得られた気づきを表現 する」とあるが、どのよ うな自己評価を行ったか までは分からない。	集団の問いと自分の問いを並列する学習方法について振り返っていた。

「表**2**」を見ると、いずれかの要件を実現する授業とはなっているものの、要件全体を意識 した授業はあまりないことが分かる。

加えて、「表1」の内容と重なる点も多くあるが、改めて以下のような点を考慮しながら単元指導計画を作成する必要があることも分かる。

- ① 学習者一人一人が学習課題を選択・決定することができる必要がある。
- ② 学習者一人一人が自分の学びの状況と判断によって、教師や友達と自由に相談したり、支援や助言を求めたりすることができる必要がある。
- ③ 学習者一人一人が自分のペースで学んだり、学習過程を行き来したりすることができるようなゆとりが単元指導計画の中に設定されている必要がある。
- ④ 協働的な学びの視点から、多様な他者と考えを交流する機会と時間を設定する必要がある。
- ⑤ 課題に対する理解や学習方法等を振り返る自己評価を行う必要がある。

以上のことを踏まえて、検証授業の単元指導計画を作成する。

#### 4 授業実践

- (1)「きつねの窓」(教育出版6年下)における単元指導計画の作成
- ① 研究対象

A区内の公立小学校6年生1学級39名(男子18名、女子21名)

# ② 研究期間

令和5年9月27日~令和5年10月11日

### ③ 単元名

作品から感じる自分なりのテーマをまとめよう

### ④ 教材名

「きつねの窓」(教育出版 第6学年)

#### ⑤ 単元の目標

#### [知識及び技能](1)カ

話や文章の構成や展開、話や文章の種類とその特徴について理解することができる。

#### [思考力・判断力・表現力等] C (1) エ

人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすることができる。

#### [思考力・判断力・表現力等] C(1) オ

文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめることができる。

#### [学びに向かう力、人間性等]

自ら立てた問いを探究しようとしたり、探究したことを基に自分の思いや考えをまとめよ うとしたりする。

## ⑥ 単元指導計画

次	時	本時の目標	主な学習活動
0	1	○学習の見通しをも つことができる。	1「桃太郎」の物語の読み聞かせを聞く。 2読み聞かせを基に「桃太郎」の物語の問いを立てる。 3問いについて吟味する。 43の活動を基に、どのように問いを探究したらよいかを考える。 5学習を振り返り、「きつねの窓」の学習の見通しをもつ。
	2	○物語と出合い、初発 の感想をもつこと ができる。	<ul><li>1題名から物語の内容を想像する。</li><li>2指導者と相談しながら単元の最終活動を決める。</li><li>3指導者の範読を聞き、初発の感想を交流する。</li><li>4疑問に感じたことを基に、思いついた問いをノートに書く。</li><li>5この時点での作品から感じる自分のテーマを書く。</li></ul>
_	3 4	○物語の大まかな構 造や内容を捉える ことができる。	1 物語の設定やあらすじを捉える。 2 「きつねの窓」クイズをつくり、先生や友達と出し合う。 3 物語全体をログラインにまとめ、全体で交流する。
	5	○自分の問いをもつができる。	<ul><li>1前時の学習で挙がったクラスの問いを見て、友達と交流する。</li><li>20次で学習したことを基に、問いを吟味し、自分が探究したい問いを決める。</li><li>3問いが決まったら、短冊に自分の問いを書いて黒板に貼る。</li></ul>
=	6 7 8	○自分で立てた問い について探究し、根 につと理由付かの考え がら自分のとが をまとめ できる。	1自分の問いについて探究し、自分の考えをノートに書く。 2友達と交流し、更に考えを広げたり、深めたりする。 3どんなことが分かったか、または分からなかったか、学習を振り返 る。
	9	<ul><li>○探究したことを友 達と共有すること ができる。</li></ul>	1自分がどんな問いをもち、探究した結果、どのようなことが分かったかを発表する。 2友達の発表を聞いて、感想や疑問を発表する。
Ξ	10 11 12	○これまでに探究してきたことを基に、 作品に対する自分 の考えをまとめる ことができる。	<ul><li>1単元の最初に決めた最終活動を確かめる。</li><li>2自分の考えをまとめるための用紙をデザインする。</li><li>3これまでの学習を基に「きつねの窓」の作品から最も伝わってきたことは何かについての自分の考えをノートやワークシートにまとめる。</li><li>4友達と考えを交流する。</li></ul>

- ※作品を読んで抱いた疑問も、それを踏まえて学習者一人一人が設定した学習課題も、全て「問い」という表現を用いている。
- ※研究者によって「追求(究)」や「探求(究)」等の言葉に違いはあるが、本検証授業では自分で立てた問いについて、自分なりの答え等を筋道立てて明らかにするために学習者一人一人が深く考えることを期待して「探究」という言葉を用いる。

# ⑦ 単元指導計画と個別最適な学びとのつながり

単元指導計画の全体として、作品から感じる自分なりのテーマをまとめることを「考えの形成」過程における学習活動とし、単元指導計画の軸とした。加えて、学習者一人一人が問いをもち、その問いについて探究することを「精査・解釈」過程における学習活動とした。

なお、学習者がこうした学習活動を経験することはもちろん初めてだったため、最初に多くの学習者が知っているであろう「桃太郎」の話で問いの立て方を学ぶ「0次」を設定した。また、「1次」を「構造と内容の把握」過程とし、物語の大まかな内容と登場人物の相互関係や心情などを捉えることをねらった学習活動を設定した。

総時間数は、教科書会社が例示しているものよりも多い。これは、この後に述べる手だての 1つである「(エ) ゆとりのある学習過程」に加え、慣れない学習活動によって学習者が不安 になることがないよう、「0次」をはじめとした丁寧な指導を心掛けたためである。

以上のことを基にしながら、ここから単元指導計画と個別最適な学びとのつながりについて 詳しく説明していきたい。

## (ア) 学習者一人一人が問いをもち、その問いに対する自分なりの考えを探究する学習活動

「表1」で見てきたように、学習者一人一人が自分の興味関心に応じて学習課題を選択・決定できることが、個別最適な学びの実現のための大きな要件であると思われる。

このことに関連して、松本・西田(2020)は、これまでの小学校での文学的文章の授業において、第1時で「初読(初発)の感想」をまとめ、第2時でそれを単元の学習計画を立てることに生かされてきたことの問題を次のように批判的に述べている。

「実践では多くの場合、『初読の感想』を生かすのは学習者ではなく、指導者です。この場合、少なくとも学習者に自ら学習計画を立てたように思わせる意図的な指導が必要です」、「読み手としての立場を重視する読みの学習においては、学習者の目的にズレやスリカエのない課題設定が求められます。『初読(初発)の感想をまとめる』という学習活動が設定され、それが学習課題になり得たとしても、指導者によって紡がれるものでは、物語を読む目的や過程にズレが生じ、動機のスリカエが常に起こります」(pp. 24-25)

加えて、伏木(2023)は、近年の学校をめぐる実情から、個別最適な学びを協働的な学びとの関連において強調すべきだとしており、その理由として「①新たな画一化の波からの救済」、「②子どもたちの多様性へのまなざしの回復」、「③義務教育の役割についての根本的な問い直し」(pp. 81-84)の3点を挙げている。そして、「②子どもたちの多様性へのまなざしの回復」の中で、全体で足並みをそろえようとする指導の弊害について「子どもが学習の主導権をもつことはなく、子どもの発想や個性的な問いは、教師側が設定した授業に絡める範囲で採用されるだけの副次的な要件にとどまることになる。子どもの学習深度の"違い"は能力差や努力差と見なされ、与えられた学習課題や、指定された追究方法や、与えられた時間がそれぞれの子どもに適したものであったかどうかは問題にされない。こうした状況の中で、教師が指定した学び方が適していない子が教室に居づらくなったり、学習意欲を失ったりするなど、個に対応

できない事態が広がっていくのである」(p.82)と述べている。

つまり、どちらも指導者が学習課題を決定するのではなく、学習者自身が学習課題を決定することが重要であることを指摘している。これらのことを踏まえ、本検証授業では、教師の発問を主とした学習活動ではなく、学習者一人一人が自分の問いをもち、その問いについて探究する学習活動を中心的な活動として位置付けた。

# (イ)良い問いについて考える〇次の設定…(ア)の手だて①

(ア)で学習者一人一人が自分の問いを探究する学習活動を中心的な活動に位置付けると述べたが、問いには考えを深めることができる問いと考えを深めにくい問いがあると考える。松本・西田(2020)は「〈問い〉づくりの前提条件」として以下の4つを挙げている。(pp. 38-39)

- ア.〈問い〉は、交流を通して答えを考える
- イ. 作品の読みどころを引き出すことを問う
- ウ. 叙述から答えられないことは問わない
- エ. 誰が読んでも答えが同じことは問わない

本検証授業でもこの前提条件を参考にしながら、「桃太郎」のお話で問いをつくる学習活動を行う0次を設定した。その中で、学習者と指導者で共に問いを出し合った後、指導者が出した3つの問いを使って、どれが最も考えが深まりそうな問いか、または深まらなさそうな問いかを話し合う時間を設けた。そして、そこで挙がった学習者の言葉を基に、考えを深めることができる問いの条件をまとめた。その内容は、以下の通りである。

- ○文章に書かれている。(「舞台裏」ではない。)
- ○詳しく書かれている。
- ○全体から考えられる。(部分からすぐに分かってしまわない。すぐに答えが見つからない。)
- ○人(読み方)によって様々な答えがある。

「『舞台裏』ではない」という表現は、学習者の中から出てきた言葉である。「叙述から探究 していける問いでないといけない」ということを、学習者の言葉でよく表しているので、その まま取り上げて全体で共有した。

ただ、ここで1つ触れておきたいことは、個別最適な学びであるならば、考えが深まる問いかどうかの判断の主体は、学習者一人一人であるということである。問いの質を指導者が判断し、学習者に修正を迫るようなことを行えば、(ア)で松本・西田(2020)と伏木(2023)が指摘している通りとなる。また、「表 1」の「要件⑦」でも挙げたように、学習者が最初から考えを深めることができる問いを設定できなくても、探究する中で問いを修正することができることも重要だと考える。

よって、本検証授業では、0次で作成した上記の条件は学級全体で共有はしたものの、第5時に学習者が設定した問いに関しては、指導者から修正を迫るようなことはせず、学習者一人一人の学習の様子に応じて助言したり支援したりする程度に留めた。

# (ウ) 学習者から挙がった問いの一覧の提示・配布…(ア) の手だて②

松本・西田(2020)は、「個々の学習者が生み出した〈問い〉が大切な学習の原動力である」 (p. 56)とし、〈問い〉づくりの学習活動に必要な教師の役割として学習者から挙がった全て の問いを一覧にして提示したり、B5 用紙で配布したりして「学習者の〈問い〉を提示する」 (pp. 56-57) ことを挙げている。

この考えに沿って、本検証授業でも同じように学習者から挙がった全ての問いを一覧にして 提示したり配布したりした。学習者一人一人の問いを大切にしながら、集団で問いを吟味する ことで、自らの問いをもつための手だてとした。

# (エ) ゆとりのある学習過程

「表1」の「要件④」、「要件⑤」でも挙げたように、学習者が自分のペースで学べたり、(イ)で述べたように問いを修正したりすることができるように授業時間の3時間分を探究する学習に充てた。また、うまく探究できなかった場合は問いの修正をしてもよいこと、最初の問いについての探究を終えたら他の問いについて探究してもよいことを学級全体で共有した。

### (オ)問いについて探究するための3点セットの提示と共有

林(2021)は、学習者一人一人が自らの問いを探究する授業 実践の中で、論理的思考力の育成を図りつつ、文章を読んで理 解したことに基づいて自分の考えをまとめるための手だてと して、主張(自分の考え)、理由(既習事項・経験を生かす)、 根拠(叙述・挿絵などから)の3点セットが必要であることを 学習者と確認・共有して活用している。(p.16)

本検証授業でも、0次の際に、学習者一人一人が自らの問い について探究していく際の手だてとして、「図1」の3点セット を基に自らの考えをまとめていくとよいことを確認した。

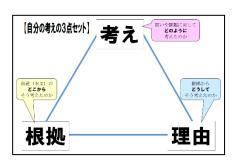


図 1 問いについて探究するための3点セット

# (カ) 考えのまとめ方の自己選択

問いに対する自分の考えをまとめていく際に、普段使用しているノートの他にも、罫線や方 眼入りのルーズリーフ、ペーパーファスナー、色画用紙等を用意し、自分のまとめ方に合った ものを選べるようにした。また、「(オ) 問いを追究するための3点セットの提示と共有」と併 せて、考えのまとめ方の例を紹介し、縦書き・横書きや書く順序にこだわらないこと、図式化 してもよいこと等、まとめ方は多様であってよいことを伝えた。

タブレットでまとめてよいことを提案することも検討したが、担任と相談し、学級の状況を踏まえて今回はこちらから示さなかった。学習者からも「タブレットでまとめたい。」という申し出はなく、結果、ノートの代わりとしてタブレットを使用する学習者はいなかった。

#### (キ) 考えの自由交流

「表 1」の「要件②」でも挙げたように、学習者一人一人が必要だと感じた時に教師や友達に支援や助言を求めたり質問したりすることができることは指導の個別化において重要である。

そこで、本検証授業では、必要だと感じた時に友達と相談したり考えを交流したりすることが自由にできることや、一方で具体例を示しながら学習モラルが必要であることを伝えた。こうすることで「『指導の個別化』と『協働的な学び』の充実した一体」を図る工夫の1つになるのではないかと考えた。

# (ク)「Google スプレッドシート」を活用した学習者の振り返りの相互参照

「図2」に示したように、「Google スプレッドシート」の同一ファイルに出席番号ごとに学習者全員分の振り返りシートを用意し、毎時間の振り返りをそこに記入する形にすることで、自由な時間に学習者同士で各自の学習状況を相互参照できるようにした。こうすることで「個別最適な学びを実現する授業の要件」の「要件⑨」で挙げた「自己評価」の機会とともに、「(キ)考えの自由交流」につながるのではないかと考えた。

1	-	1	小学校 6年 組 番
2	-	作品	「きつねの窓」 品から感じる自分なりのテーマをまとめよう
3		自分の問い	
4	81	学習内容	振り返り - ちょとこと、カルットこと - またかからないこと - なきからそんこと(ビジネからそんこから)、次の手質に取り倒れこと なき
5	1時間日	「桃太郎」のお 話で聞いをつく る。	
6	2時間日	「きつねの窓」 を満んで抱いた 問いをたくさん 出す。	
7	3時間日	「きつねの窓」 の大乗かな内容 を捉える。	
В	4時間日	「さつねの窓」 の学習で解決 (追究) したい	

図2 振り返りの相互参照のための「Google スプレッドシート」

しかし実際は、振り返りの時間を十分に取ることができず、書けたとしてもほとんどが学習感想のような形になってしまった。さらに、自分のシートを間違えたり、いたずら書きをしたりする学習者も出て、十分に活用できなかった。

# (ケ) 考えの形成を軸にした単元の構成

先行研究についての考察でも触れたが、誤った個別最適な学びの実践は、孤立した学びを生み出す原因になりかねないことが「令和3年答申」に示されている。

そこで、共通の「考えの形成」のテーマを単元の学習活動における軸とすることで、学習者 一人一人が各自の問いについて探究しながらも、他者の考えを基に自分の考えを広げたり深め たりする協働的な学びが生まれやすくなるのではないかと考えた。

また、石丸(2020)は、「子供たちに自分の考えを生み出させるには、学習自体を子供たちに委ねることが必要で、そこは教師の立ち入ることのできない領域」(p.9)であると指摘し、「『考えの形成』が本当の意味での子供の主体性を創出するカギとなる」(p.9)と述べている。つまり、「考えの形成」のテーマが同一でも、生み出される考えは学習者一人一人によって当然異なるため、必然的に学びは個性的になると考えられる。

その上で、石丸(2020)は、文学の読みにおける「考えの形成」の学習活動を以下の6つに整理してまとめている。(p.15)

- ① 好き・嫌い/よい・そうでもないを考える(評価する)。
- ② 内容・表現のよさを味わう。
- ③ テクストの自分にとっての意味を見出す。
- ④ 学びから生まれた新たな課題を提示する。
- ⑤ テクストをヒントに続き話やスピンオフを創作する。
- ⑥ 学習を振り返り、学びで得たことの意味付けをする。

本研究では、「③テクストの自分にとっての意味を見出す。」を取り上げ、単元名を「作品から感じる自分なりのテーマをまとめよう」とし、自分にとっての作品の意味(主題)を学習者 一人一人がまとめるようにした。

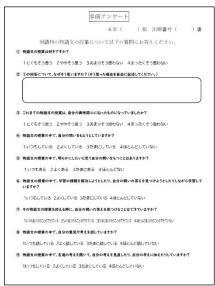
ここまで述べてきたことと、「表1」とのつながりを示すと「表3」のようになる。

#### 表3 検証授業の単元指導計画と「個別最適な学びを実現する授業の要件」とのつながり

看	睍点	要件	検証授業の単元指導計画
1	個別化	学習者一人一人が安易に誰かを頼らず、自分の力でやれるだけ の学習を行うことができているか。	(オ) 問いについて探究するための 3 点セットの提示と共有
2	個別化	学習者一人一人が必要だと感じた時に教師や友達に支援や助言 を求めたり質問や相談をしたりすることが認められたり、実際 に行われたりしているか。	(キ)考えの自由交流
3	個別化	学習者一人一人が学習方法や学習材を自分で選択・決定して学 ぶことができるような学習過程になっているか。	<ul><li>(カ)考えのまとめ方の自己選択</li><li>(キ)考えの自由交流</li></ul>
4	個別化	学習者一人一人が自分に合ったベースで学ぶことができるよう な学習過程になっているか。	(エ) ゆとりのある学習過程
(5)	個別化	学習者一人一人が自分の学びに合わせて過去の学習活動と現在 の学習活動を柔軟に行き来することができるような学習過程に なっているか。	(エ) ゆとりのある学習過程
6	個性化	学習者一人一人が学習活動や学習課題を自分で選択・決定して 学ぶことができるような学習過程になっているか。	<ul><li>(ア)学習者一人一人が問いをもち、その問いに対する自分なりの考えを探究する学習活動</li><li>(イ)良い問いについて考える0次の設定</li><li>(ウ)学習者から挙がった問いの一覧の提示・配布</li></ul>
7	個性化	学習者一人一人が自分で選択・決定した学習課題や学習方法 を、必要に応じて修正したり、試行錯誤したりすることができ るような学習過程になっているか。	(エ) ゆとりのある学習過程
8	協働	学習者一人一人の個の学びの充実等によって、必要性や必然 性、適切さが感じられるタイミングで他者との交流を行うこと ができているか。また、ベアやグループ、全体でお互いの考え を聴き合ったり学び合ったりすることができているか。	(キ) 考えの自由交流 (ケ) 考えの形成を軸にした単元の構成 (ク)「Google スプレッドシート」を活用した学習者の振り返りの 相互参照
9	自己評価	学習者一人一人が、課題の理解や方法の選択、自分の学習のブロセスや結果などについて他者との関係を含む学習環境の中で自己評価する機会が設けられているか。	(ク)「Google スプレッドシート」を活用した学習者の振り返りの 相互参照

# (2) 対象学級における事前、事後アンケートの実施

右の「図3」の内容で事前、 事後アンケートを作成し、 「Google フォーム」を使って 検証授業の前と後に行った。



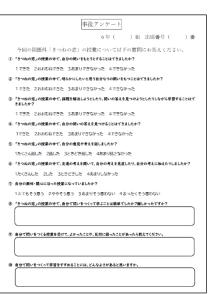


図3 事前、事後アンケート

## (3) 研証授業の実施及び学習者の学びの記録収集

検証授業を行う中で、学習者の学びの記録として収集したものは以下のものである。

- ・「Google フォーム」を活用した事前、事後アンケートの回答の結果
- ・自分の問いについて探究したことをまとめたもの
- ・作品から感じる自分なりのテーマをまとめたもの
- ・「Google スプレッドシート」を活用した振り返り
- ・これまでのワークテストの結果と「きつねの窓」のワークテストの結果(思考力・判断力・ 表現力に関わる部分のみ)

#### 5 結果と考察

ここからは単元指導計画を基に行った検証授業の結果と考察を以下の3つの視点で述べる。

- (1) 事前、事後のアンケートの比較から
- (2) ワークテストの結果の比較から
- (3) 学習者の学びの記録から

## (1) 事前、事後のアンケートの比較から

ここでは、事前、事後アンケートの回答結果を比較し、その結果と考察を順に示していきたい。なお、回答結果を比較するにあたり、「図3」で示したものとは質問の順序を入れ替えている。また、事前と事後でアンケートの質問項目や回答項目の言葉が異なっているが、どちらも同じ内容について尋ねた質問である。

結果①:「問いをもつこと」に関する事前と事後の質問に対する回答の比較から 質問1「授業の中で自分の問いをもとうとしているか」という質問に対する回答の比較

事	物語文の授業の中で、自分	いつもしている	よくしている	たまにしている	ほとんどしていない
前	の問いをもとうとしていますか?	7	16	14	2
事	「きつねの窓」の授業の中	できた	おおむねできた	あまりできなかった	できなかった
後	で、自分の問いをもとうとす ることはできましたか?	36	3	0	0

4件法における回答を上位 2 項目の回答(以下、上位の回答)と下位 2 項目の回答(以下、下位の回答)に分けて事前と事後で比較したところ、事前では上位の回答は「23」、下位の回答は「16」であるのに対して、事後では上位の回答が「39」、下位の回答は「0」となった。さらに、 $x^2$ 検定を行ったところ( $x^2=44.453^a$ , df=3, p<.001\*\*\*)となり、有意差が認められた。したがって本検証授業の結果によって、自分の問いをもとうとする学習者の意欲が向上したと言える。

質問2「授業の中で自分の問いをもって学んでいるか」という質問に対する回答の比較

事	物語文の授業の中で、明ら	いつもある	よくある	たまにある	ほとんどない
前	かにしたいと思う自分の問い をもつことはありますか?	8	13	16	2
事	「きつねの窓」の授業の中 で、明らかにしたいと思う自	できた	おおむねできた	あまりできなかった	できなかった
後	分なりの問いをもつことはで きましたか?	30	8	1	0

この質問でも、事前では上位の回答は「21」、下位の回答は「18」という結果であるのに対して、事後では上位の回答が「38」、下位の回答は「1」という結果となった。さらに、 $x^2$ 検定を行ったところ( $x^2=29.163^a$ , df=3, p<.001\*\*\*)となり、有意差が認められた。したがって、本検証授業の結果によって、自分の問いをもつことができる学習者の姿が増えたと言える。

#### 考察①:「問いをもつこと」に関する事前と事後の質問に対する回答の比較から

結果①から、本検証授業を通して、自分の問いをもとうとしたり自分の問いを実際にもったりして学習に取り組んだ学習者の数が増えたことが明らかになった。これは、本検証授業の単元指導計画が、学習者一人一人が自分の問いについて探究する学習活動を中心にしたも

のであるため、当然の結果であると思われる。しかし、別の視点から見れば、これまでの一 斉授業の中でも学習者の問いを大切に扱ってきたはずであるが、肝心の学習者にとっては自 分の問いを意識することが十分にできていなかった、と見ることができる。

このことを踏まえた上で、他の事前、事後アンケートの回答結果の比較の結果と考察を示していきたい。

結果②:「答えを見つけること」「興味関心に沿った学習かどうかということ」「自 分の考えを話すこと」「友達の考えを聞くこと」に関する事前と事後の質 問に対する回答の比較から

質問3「授業の中で自分の問いの答えを見つけようとしているか」という質問に対する回答の比較

事	物語文の授業の中で、学習 の課題を解決しようとした	いつもしている	よくしている	たまにしている	ほとんどしていない
前	り、自分の問いの答えを見つ けようとしたりしながら学習 していますか?	9	17	13	0
事後	「きつねの窓」の授業の中 で、課題を解決しようとした	できた	おおむねできた	あまりできなかった	できなかった
	り、問いの答えを見つけよう としたりしながら学習するこ とはできましたか?	34	5	0	0

「授業の中で自分の問いの答えを見つけようとしているか」という質問では、事前における上位の回答が「26」、下位の回答が「13」に対して、事後における上位の回答が「39」、下位の回答が「0」となった。さらに、 $x^2$ 検定を行ったところ( $x^2=34.080^a$ , df=2, p < 0.001\*\*\*)となり、有意差が認められた。したがって、本検証授業の結果によって、自分の問いに対する答えを見つけようとする学習者の意欲が向上したと言える。

質問4「授業の中で自分の問いの答えを見つけているか」という質問に対する回答の比較

事前	その物語文の授業を終える 時に、自分の問いの答えを見 つけることはできています	いつも見つけること ができている <b>11</b>	よく見つけること ができている 1.4	たまに見つけること ができている 10	ほとんど見つけること ができていない <b>つ</b>
	か ?	П	14	12	۷
事	「きつねの窓」の授業の中 で、自分の問いの答えを見つ	できた	おおむねできた	あまりできなかった	できなかった
後		32	4	3	0

「授業の中で実際に自分の問いの答えを見つけているか」という質問では、事前における上位の回答が「25」、下位の回答が「14」に対して、事後における上位の回答が「36」、下位の回答が「3」となった。さらに、 $x^2$ 検定を行ったところ( $x^2=23.211^a$ , df=3, p < <.001\*\*\*)となり、有意差が認められた。したがって、本検証授業の結果によって、自分の問いに対する答えを見つけることができる学習者の姿が増えたと言える。

質問5「授業は自分の興味関心に沿ったものになっているか」という質問に対する回答の比較

事	これまでの物語文の授業は、	とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	そう思わない
前	自分の興味関心に沿ったものになっていましたか?	9	28	2	0
事	自分の興味・関心に沿った授	とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	そう思わない
後	業になっていましたか?	30	9	0	0

「授業は自分の興味関心に沿ったものになっているか」という質問では、事前における上位の回答が「37」、下位の回答が「2」に対して、事後における上位の回答が「39」、下位の回答が「0」となった。さらに、 $x^2$ 検定を行ったところ( $x^2=23.064^a$ , df=2, p < <.001\*\*\*)となり、有意差が認められた。したがって、本検証授業の結果によって、学習者一人一人の興味関心に沿った学習となる度合いが向上したと言える。

質問6「授業の中で自分の意見や考えを話しているか」という質問に対する回答の比較

事	物語文の授業の中で、自分 の意見や考えを話しています	いつも話している	よく話している	たまに話している	ほとんど話していない
前	の意見や考えを話していますか?	6	9	20	4
事	「きつねの窓」の授業の中 で、自分の意見や考えを先	たくさん話した	話した	ときどき話した	ほとんど 話さなかった
後	生や友達などに話しました か?	6	20	11	2

「授業の中で自分の意見や考えを話しているか」という質問では、事前における上位の回答が「15」、下位の回答が「24」に対して、事後における上位の回答が「26」、下位の回答が「13」となった。上位の回答が増えていることから、自分の意見や考えを話す学習者が多くなったと見ることができる。さらに、 $x^2$ 検定を行ったところ( $x^2=7.452^a$ , df=3, p<.059†)となり、有意差は認められなかったものの、有意な傾向は示された。したがって、本検証授業の結果によって、自分の意見や考えを人に話す学習者の姿が増えつつあるということが言える。

質 問 フ 「授業の中で友達の考えを聞いて、自分の考えを見直したり、自分の考えに加えたりしているか」という質問に対する回答の比較

事	物語文の授業の中で、友達 の考えを聞いて、自分の考え	いつもしている	よくしている	たまにしている	ほとんどしていない
前	を見直したり、自分の考えに 加えたりしていますか?	14	15	10	0
事	「きつねの窓」の授業の中 で、友達の考えを聞いたり知	たくさんした	した	ときどきした	あまりしなかった
後	ったりして、自分の考えを見 直したり、自分の考えに加え たりしましたか?	8	24	5	2

「授業の中で友達の考えを聞いて、自分の考えを見直したり、自分の考えに加えたりしているか」という質問では、事前における上位の回答が「29」、下位の回答が「10」に対して、事後における上位の回答が「32」、下位の回答が「7」となった。 $x^2$ 検定を行ったところ( $x^2=7.380^a$ ,df=3,p=.061†)となり、有意差は認められなかったものの、有意な傾向は示された。したがって、本検証授業の結果によって、友達の考えを聞いて、自分の考えを見直したり、自分の考えに加えたりする学習者の姿が増えつつあるということが言える。

回答の数に注目すると、上位の回答が増えている一方で、事前では「いつもしている」が「14」、「ほとんどしていない」が「0」だったのに対して、事後では「たくさんした」が「8」と減り、「あまりしなかった」が「2」と増えた。

考察②:「答えを見つけること」「興味関心に沿った学習かどうかということ」「自分の考えを話すこと」「友達の考えを聞くこと」に関する事前と事後の質問に対する回答の比較から

「結果①」から「結果②」まで見てきたことから、次のことが言えると考える。

1つは、質問5の比較の結果から、本検証授業における自分の問いについて探究する学習活動を中心とした個別最適な学びへのアプローチは、学習者一人一人の興味関心に沿った学びを実現しやすい、ということである。確かに、自分で考え、選択・決定した学習であるならば興味関心に沿った学習になるのは自然なことだと思われる。

もう1つは、「結果①」で、自分の問いをもとうとしたり実際にもったりする学習者の数が増えたことを述べたが、このことが質問  $3 \cdot 4 \cdot 6 \cdot 7$  の比較の結果に連続的に影響を与えているのではないか、ということである。つまり、問いをもとうとしたり実際にもったりする学習者の数が増えた(「結果①」)ことにより、問いに対する自分なりの考えをもとうとした学習者が増え(質問  $3 \cdot 4$ )、自分の考えがもてたことによってそれを友達や先生に話そうとする姿勢(質問 6)や、友達の考えを聞いて自分の考えを見直したり自分の考えに加えたりしようとする姿勢(質問 7)が醸成された、ということである。

少なくとも「結果①」と質問3の比較の結果から、自分なりの問いと自分なりの答えとに 関連があると捉えることは妥当であろう。であるならば、学習者が自分の問いをもち、それ を自ら探究する姿を主体的に学習に取り組む態度だと捉えると、本検証授業によって主体的 に学習に取り組む態度が高まったと言うことはできる。

「結果①」、質問  $3\cdot 4$  と質問 6 、質問 7 との関連については、更に検証の必要があると思われるが、奈須(2021)は「奈良の学習法」における「独自学習」と「相互学習」との関係を取り上げて「個別的な独自学習と協働的な相互学習は相補的で相互促進的な関係にあります」(p. 168)と述べており、伏木(2023)は「個別学習と集団思考」の中で「個別学習の経験から次第に自律的に学ぶ力が育まれると考えられるが、個別に自分の考えを高めていくことが目指されるのみならず、それぞれの子どもが自分なりの考えをしっかりと構築することによって、子ども同士が協働して学び合う集団思考の場で、個々の見方が補正されたり豊かになったりすると考えられる」(p. 98)と述べている。両者の言葉を基にすれば、「結果①」と「結果②」は、本検証授業における個別最適な学びへのアプローチが協働的な学びを充実させる可能性を示すものだと考えられる。

なぜあえてこのようなことをわざわざ述べるかというと、学校現場では「個別の学びを重視すると、お互いへの関心が減少して協働する必然性が生まれにくくなるのではないか。」と危惧する声がしばしば聞かれるからである。しかし、上記のことを踏まえると、個の学びを充実させることが、協働的な学びの充実につながることが示唆される。

一方で、質問6・7の比較の結果が有意な傾向を示す程度で留まったことは、看過することができない事実である。

質問6の比較の結果については、事前アンケートでは下位の回答が多かったことから、日常の学習の中でも自分の考えを友達や指導者に話すことが少なかったのではないか、と考えられる。また、事後アンケートの記述回答を求める質問「自分で問いをつくる授業を受けて、よかったことや、反対に困ったことがあったら教えてください。」に対して、「困ったことは問いを決めることに手こずったことです。」や、「問いを作ること自体は難しくなかったんだけど、その問いの答えを見つけるのが難しかった。」等の回答が見られたことから、自分の問いについて探究する学習が初めてだったため、自分の考えをまとめることに時間がかかったり、自分の考えに自信がもてなかったりしたのではないか、とも考えられる。

しかし、質問7において、事前では「いつもしている」と回答していたのに事後では下位の回答をしたり、そもそも事後で「あまりしなかった」と回答したりした学習者にとっては、「学習の個性化」や「指導の個別化」を保障することはできたものの、「協働的な学びとの充実した一体」は十分に保障することができなった可能性が高い。よって、このような結果になった原因については、「(3) 学習者の学びの記録から」の中で分析して記述したい。

# (2) ワークテストの結果の比較から

# ① 結果

以下の「表 4」は、授業を行わせていただいた学級の、これまでに行った国語科「読むこと」に関わる各教材のワークテストの結果と、「きつねの窓」のワークテスト(どれも文溪堂)の結果を比較したものである。なお、「思考力・判断力・表現力」に関わる部分のみを抽出し、配点の合計はどれも 100 点である。

表 4 これまでに行った国語科「読むこと」に関わる各教材のワークテストの結果と「きつねの窓」のワークテストの結果の比較

教材名	度数(人数)	範囲	最小値	最大値	平均値	標準偏差	分散
「迷う」	39	40	60	100	89. 23	11. 559	133.603
雪は新しいエネルギー	39	60	40	100	89.74	14. 598	213.090
川とノリオ	39	40	60	100	90.64	11. 986	143.657
たしかめよう	39	50	50	100	91.03	12.731	162.078
前期のまとめ	39	55	45	100	89. 10	13. 469	181.410
きつねの窓	39	40	60	100	91.67	11. 490	132.018

結果を比較すると、「きつねの窓」のワークテストの平均値が「91.67」と最も高く、標準偏差が「11.490」と最も小さくなっていることが分かる。

また、以下の「図 4」は、これまでのワークテストの平均値が  $85<\mu\le 100$  である集団を「上位群」、 $70<\mu\le 85$  である集団を「中位群」、 $\mu<70$  である集団を「下位群」として 3 つの得点群に分け、それぞれの得点群の平均値が「きつねの窓」のワークテストではどのように推移したかを表したグラフである。

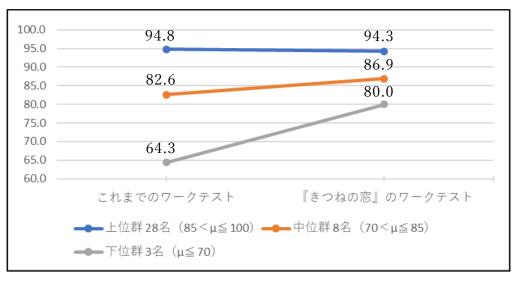


図4 得点群ごとに見た平均値の推移

「図4」を見ると、上位群の平均値は0.5 ポイント下がっているものの、大きく変わっていないことが読み取れる。しかし、中位群は4.3 ポイント、下位群は15.7 ポイント上がっており、上位群に比べて大きく変わっていることが読み取れる。

このことから、「きつねの窓」のワークテストにおいては、特にこれまでのワークテストで 中位群と下位群に位置していた学習者のポイントが上がっていることが分かる。

# 2) 考察

「表 4」の結果からは、「きつねの窓」のワークテストの平均値が最も高くなり、標準偏差が最も小さくなったことを述べた。しかし、ワークテストの出題形式に着目すると、これまでのワークテストは「上部に本文の一部が記載され、下部に問題と回答記述欄がある」という形に対して、「きつねの窓」のワークテストは「全体に問題と回答記述欄のみがあり、教科書を見ながら回答を記述する」という形であり、形式が異なっている。そのため、各ワークテストの難易度が標準化されているかどうかという点や、そもそも指導者が異なるといった点において、単純に比較してその善し悪しを述べることはできないと考える。また、どのテストの平均値も「89~92」の範囲に収まっており、もともと読み取りがよくできていることがうかがえる。よって、本検証授業がよかったからだと述べることはできないし、その差が優位であるかを分析して述べることにも価値があるとは思えない。

しかし、少なくともワークテストの結果においては、これまでの授業と本検証授業による学習者の読み取りの内容に大きな差はなかったと見ることはできる。

また、「図4」の結果からは、中位群と下位群の平均値のポイントが上がったことを述べた。 これについては、変化が大きいと思われる。さらに下位群の3名を取り上げて個々の変化を見てみても、「 $70\rightarrow90$ 」、「 $65\rightarrow90$ 」、「 $58\rightarrow60$ 」(これまでのワークテストの平均値→「きつねの窓」のワークテストの平均値)となっており、どの学習者もポイントが上昇していた。

学校現場では、学習者が自分の問いを自分で探究していく本検証授業のような学習者主体の 学びを行うと、「それで本当に読解力が身に付くのか。」というようなことが不安視される。

しかし、今回の実践を通して、教師の発問を主とした読解中心の一斉授業で身に付けてきた、 少なくともワークテストの結果で測るような読解の力は、学習者主体の学びを展開しても十分 にカバーすることができると言えることが分かった。さらに本検証授業では、その結果は、中 位群と特に下位群に顕著に表れた。

加えて、自らの問いに対する考えを自分なりにまとめたり、うまく学べない時は問いを修正 したりするなどの「子供自身が学習が最適となるよう調整する」機会が本検証授業にはあり、 教師の発問を主とした一斉授業では経験できない学びを経験できたことも重要だと考える。

# (3) 学習者の学びの記録から

ここまで、事前、事後のアンケートの比較の結果と、ワークテストの結果、それらの考察から本検証授業の成果や課題を挙げてきた。ここからは、2名の学習者の学習の様子を取り上げながら、更に詳しく本検証授業の成果と課題を分析、考察していきたい。

# ① A児の場合

A児は、事後の質問7で「ほとんどしなかった」と答えた学習者の内の1名である。A児の学びの特徴として以下のような点が挙げられる。

学習者	学びの特徴
	事前アンケートの「物語文の授業は好きですか?」という質問に対して、「あまり
	そう思わない」と回答し、「物語の文の中から答えが分かるから」という理由を挙
	げていた。本授業では、最初の自分の問いが解決すると、次の問いへと移り、最
	終的には3つの問いについて自分なりの考えをもつことができた。探究活動の最
A 児	後には「最後の問いからまた最初の問いに戻りました。」と嬉しそうに指導者に報
	告する姿が見られた。事後アンケートでは、どの質問についても上位の回答をし
	ていた。しかし、唯一「『きつねの窓』の授業の中で、友達の考えを聞いたり知っ
	たりして、自分の考えを見直したり、自分の考えに加えたりしましたか?」とい
	う質問については「ほとんどしなかった」と回答した。

#### (ア) 実際の学習の様子

#### 【2/12時】

学習活動:物語と出合い、初発の感想をもつ。

- ・なぜきつねは自分の正体をばらしたのか?
- ・なぜきつねは鉄砲を取り上げたのか。
- ・きつねが窓を作ったらきつねのお母さんが出てきたのに、自分はお母さんじゃなくて昔大 好きだった人が出てきたのか。
- ・なぜ青いききょうの花にしたのか?
- ・なぜきつねとしゃべれていたのか。

A児は、第2時の初発の感想の中で、以上のような問いをもった。大きくはきつねの行動について、きつねの窓について、ききょうの花について、素朴な物語の特徴についての疑問を挙げていることが分かる。

【5/12時】学習活動:自分の問いをもつ。

・なぜききょうの花にしたのか。

第5時で、A児は、指導者が作成した問いの一覧を基に友達と交流し、第2時で挙げた問いの中から、ききょうの花についての問いを自分が探究する問いに決めた。

【6~8/12時】学習活動:自分で立てた問いについて探究し、根拠と理由付けをしながら 自分の考えをまとめる。

A児は、第5時で決めた「なぜききょうの花にしたのか」という自分の問いについての探究を始めた。下は8時間目までのA児の探究したノートの記録(全3ページ)である。

まだっき@	花几一個	物はすっきて面	き き 衝	+2 1
しかまき	が風る	語く。変きン	₹ ₹	7.1"
E 5 9 F	声がし	12 12 12 15 1 9	E E	₹
" ₹ q" 5	E 7" 7:	~ 5 in 6 3 i	5 5	₹
5 0	をザら	なのこぬのネ	9 g	E.
& E TE	3 1 10	かきり愛花	花花	ŝ .
5 # 12	カット	できれる意大	にせ	0
0 3 0	て "ド	つき con	レ葉	花
花 75° 75	3 Z 3	るう 誠に調	75 II	10
15 0	3, 17	との実はか	の良	t.
L To II	7: 11 9	思花 ~ 7 た	2// 11	To.
たとら	2 2 3	日本 「来こ	3 意	0
りい永	できん	1 葉 复速上	咊	207
から遠	すきな	L & 50 0	TE	?
2.意の	。 4.秋	九語 - 愛	η/	
惠味堂	3 0	· h	5	
F1 5	0 B	7:		

A 児のノート①

「ノート①」を見ると、問いを書いた後に「��(自分の予想)」に「ききょうの花言葉は良い意味だから…?」と書いている。これは、ここまでの授業の中で「花には花言葉があり、それを調べてみるとよいのではないか。」という発言がクラスで挙がっており、そのために花言葉に着目したのだと思われる。そして、タブレットを用いてインターネットサイトを閲覧し、きまうの花言葉の意味を調べている。そし

て、「永遠の愛」という花言葉と、「ずっと好きだった」という叙述との関連性を感じている。

上至道標 177 計艺 5 6 曲	っぱく なく なく でなる でなり を なり を も	も の 意 ? ・ か な が か か か か か か か か か か か か か か か か か	青色 で青色 いに 青色	しいき圏 たうきょ だ煮ら
た青いかうスた時、ふと	こいるとの意 あかり する	すが登んだ# あります。ネ まっては、冷た	た	たがる うあを るるに かな きずっ
のようかにいまる	まる。 効落 表 た た た れ あ あ あ あ あ れ あ あ れ あ れ の に の る の る の る の る の る の る の る の る の る る る る る る る る る る る る る	子がた ホテック から ない	5" 55 3	さきょうの花
7/1 5 E	物 り t 語 まる に す・	大意なと	5	たたっと

A 児のノート②

「ノート②」では、一つ目の問いを解決した後、それで学習を終えずに「なぜ青色にしたのか?」という2つ目の問いを立てて引き続き探究している。「青」は、ききょうの花の色であるとともに、ファンタジーの入口と出口でも用いられている色でもあり、物語全体を通して描かれている色彩語である。A児は初発の感想の際にも「なぜ青いききょうの花にしたのか?」と

いう問いを挙げており、ききょうの花の花言葉の意味が調べて分かったことから、同じようにインターネットで色の意味について調べていきたいと思ったのだと思われる。そして、ききょうの花の時と同じように、最初に自分の予想を書き、実際に青色の意味を調べている。そして、「ノート③」で、最終的に「青色の意味には悪いイメージ、良いイメージがあって主人公と合っているから」と自分の考えをまとめている。

T.	7	Į.	刑	殺	È	101	7	安	74	1%	共	₹ (	(A)	& T	火	吾(	3	杨	6	5	吾(	(E)
最	11	最	- 2	L	A.	13.	5	Tyc	17,	(i)	im	3		3	l.	è		á	Ř	ĵi,	2	
徽	To	後	5	7	4	I	80	現.	à.	Se.	7	5.		75.1	30	0		75 \	13	天	12	
2.	0	15	13.	tr.	rs,	17	3	h	Τε	350	3	ŝ		5	711	意		5	*		17	
3.		消	L	7.	9	主人	L	L	ζ,	実	- Sec.	0)		患	35	味		Ŧ.		誠	冷	
12		え	1	dy	ž.	100	7	To	7	12	啊	16		- E	7	13		8	ŧ		静	
8		Z	2	L	š	17	È	0)	2	3;	n\"	-		13	7.	12		12.	あ		4	
全		17	i	722	· C	000	人	2/	-	à.	J.	生			Ì	惠		- C	3	in .	烍	
4		0)	7	t	70	7	4	×	12	7	9	2		Ts.	Ā	l i		Ť.	751	由	6	
全		9	0	热	\$75	2-	0)	83	17	13、		12		Ø)	12	ń		ø	Ď		1.3	
ħ		d.	0	6	子物	前	100	13	主	L	3	rt.		78	B5	X		75"		0		
35		ò.	前	· ci		9	12	#	人		2	N.		2	, ,			5	人	Ī.	澄	
2)\		L	to	気	E.	129	現	L		٧.		実		12.	7	3.00		99	12	17	人	
3		12	ID.	行	12.	34	th	Te	0	1)	ね	- Y		11	2			11	72	燕	75	
To		17,	わ	3	t	12		15	前	5	主	ζ.		7.	76	庚		3.	NA)	320	禄	
理		え	*1		3"	6	れた		17	1	人	· ·			(P)	R.		4	抓	意	7-	
10		12	7	Ę.	٥,	Σ,	n		100	٤_		- >		3	7	4		9,	-4I]\ -7II		カリ	
ا, ج		o l	0		c i	3	6			C-	-4				5	1			C	1		

A 児のノート③

さらに「ノート③」の「自(自分の考え)」に書かれた内容を見ると、A児が更に他の問いに意識を広げながら、自分の考えをまとめている姿が見て取れる。「自」の文の最初には、ききょうの花言葉と青色の意味に同じ「誠実」という意味があることに触れている。そして、「きつねは主人公に命を誠実に考えてほしいということを伝えたくてきつねは主人

公の前に姿を現わしたのかと思いました。」と「誠実」の言葉の意味と物語との関連について、自分なりの考えをまとめている。さらに、「動物を気にせずに殺して」いる主人公に「悲しい気持ちを持ってほしくて」、きつねは「主人公の前に現われた」という考えを記入している。これは、他の友達が探究していた「なぜきつねはぼくの前に現れたのか?」という問いを意識したものだと考えられる。「悲しい」という言葉から矢印を伸ばし、四角枠で囲んだ「前の問いにもどる」という言葉につなげている。ここにある「前の問い」とは「なぜ青色にしたのか?」という問いであり、青色の意味に「悲しみ」があったことと、きつねが主人公の前に現れた目的とがつながったと考えている。さらに、A児は、物語の最後、きつねは「他のりょうしにも同じように伝えにいった。」と想像を広げ、その記述から矢印を伸ばして「最後きつねと全く会わなかった理由」と記述している。これも他の友達が探究していた「主人公は二度ときつねと会えなかったのはなぜか?」という問いを意識し、それについての自分の考えを書いたのだと思われる。

#### 【探究の学習を終えた後の振り返りの記述から】

二時間目の探究で2つ目の問いを見つけて探究して自分の答えを見つけられて無事終わったから良かったです。

#### 【単元の学習を終えた後の事後アンケートの記述内容】

質問7:自分で問いをつくる授業を受けて、よかったことや、反対に困ったことがあったら教えてください。

自分の問いを作って、答えを出したあとに色々な問いにつながることができた。

質問8:自分で問いをつくって学習をすすめることには、どんなよさがあると思いますか。

自分で考えることができるようになり、行動することもできるようになる。

### (イ) 指導者から見たA児の学習の様子

自分の問いについて探究する時間の中で、A児は指導者に対して「問いがつながった。」、「問いが一周回って戻った。」と嬉しそうに度々報告する様子が見られた。そして、周りの友達の意見を聞いたり相談したりして自分の考えをまとめる姿が見られた。その中で、友達が探究している問いにも関心を広げ、それについての自分の考えもまとめる姿が見られた。

#### (ウ) A児の学習の様子の考察

A児の学習の様子から、本検証授業が個別最適な学びを実現していたかどうかを「表1」

を基に考察したい。まず、以下の要件については十分に実現することができていたのではないかと考える。

죝	見点	要件
(3)	個別化	学習者一人一人が学習方法や学習材を自分で選択・決定して学ぶことができるような学習
	四 // 10	過程になっているか。
<b>(4)</b>	個別化	学習者一人一人が自分に合ったペースで学ぶことができるような学習過程になっている
4)		か。
(6)	個性化	学習者一人一人が学習活動や学習課題を自分で選択・決定して学ぶことができるような学
0		習過程になっているか。
(7)	個性化	学習者一人一人が自分で選択・決定した学習課題や学習方法を、必要に応じて修正した
		り、試行錯誤したりすることができるような学習過程になっているか。

「要件③」については、タブレットを使用した調べ学習を行ったり、ノートではなくルーズリーフを選んだりして自分なりに学習することができていた。「要件④」については、A児の学びの特徴に見られるように、自分の興味関心や探究のペースに沿って問いについての探究を行った。「要件⑥」、「要件⑦」については、探究する問いを設定したり加えたりしながら、試行錯誤して学ぶ姿が見られた。

一方で、以下の要件については十分に実現することができなかったと考える。

観点		要件							
9		学習者一人一人が、課題の理解や方法の選択、自分の学習のプロセスや結果などについて							
9)	評価	他者との関係を含む学習環境の中で自己評価する機会が設けられているか。							

これについては、スプレッドシートを活用した「学習の振り返り」が、A児だけでなく多くの学習者が学習感想の内容になってしまっていたため、「学習の振り返り」という曖昧な表現でなく「学習の自己評価」という明示的な表現で、自己評価の観点や内容、方法を共有しながら行う必要があった。

また、「表1」とは異なる視点であるが、A児の学びの様子から以下の課題が挙げられる。

- ・細かい所の読み取りを確かめたり、深めたりすることが十分でない。
- ・自分の考えは書けているが、他者が読んで分かるような表現や根拠になっていない。

これらの課題の原因として、自分の考えを吟味したり見直したりする機会が不十分だった ことがうかがえる。そのように考えると、総括的な自己評価だけでなく形成的な自己評価も 設定する必要があったと考えられる。

最後に、A児が事後の質問7「『きつねの窓』の授業の中で、友達の考えを聞いたり知ったりして、自分の考えを見直したり、自分の考えに加えたりしましたか?」に対して、「ほとんどしなかった」と回答したことについて、以下の3つの要件に沿って見ていきたい。

観点		要件
1	個別化	学習者一人一人が安易に誰かを頼らず、自分の力でやれるだけの学習を行うことができて
1)	四刀几	いるか。
(2)	個別化	学習者一人一人が必要だと感じた時に教師や友達に支援や助言を求めたり質問や相談をし
2	凹が几	たりすることが認められたり、実際に行われたりしているか。
		学習者一人一人の個の学びの充実等によって、必要性や必然性、適切さが感じられるタイ
8	協働	ミングで他者との交流を行うことができているか。また、ペアやグループ、全体でお互い
		の考えを聴き合ったり学び合ったりすることができているか。

指導者の見取りでは、授業中には友達と考えを交流する姿も多く見られた。また、ノート

からは、友達の問いについても関心を広げて探究する等、友達との交流を生かして学んでいる様子が伝わってくる。

一方で、A児は、探究の学習を終えた後の振り返りに「問いを見つけて探究して自分の答えを見つけられて無事終わったから良かった」と記述している。ここから、A児にとっては「自分の問いを探究する」という初めての学習活動に対して、自分の力で探究の学習を終えた安心感や達成感を味わっている内面が見て取れる。

以上のことから、本検証授業では、A児は「要件②」、「要件®」よりも「要件①」に力を 注いで学び、そこに手応えを感じたのだと解釈した。

なお、「要件⑤(学習者一人一人が自分の学びに合わせて過去の学習活動と現在の学習活動 を柔軟に行き来することができるような学習過程になっているか。)」については、A児の学 びの様子からは、見取ることはできなかった。

# ② B児の場合

B児は、事後の質問2で「あまりできなかった」と答えた学習者の内の11名である。B児の学びの特徴として以下のような点が挙げられる。

学習者	学びの特徴
	事前アンケートの「これまでの物語文の授業は、自分の興味関心に沿ったものに
	なっていましたか?」という質問に対して、「あまりそう思わない」と回答した。
	しかし、事後アンケートの「自分の興味・関心に沿った授業になっていました
	か?」という質問に対しては、「とてもそう思う」と回答した。一方、同じ事後ア
	ンケートの「「きつねの窓」の授業の中で、明らかにしたいと思う自分なりの問い
B <b>児</b>	をもつことはできましたか?」と「「きつねの窓」の授業の中で、自分の問いの答
	えを見つけることはできましたか?」という2つの質問に対しての回答は、どち
	らも「あまりできなかった」であった。本授業では、問いをもつことはできたが、
	なかなか自力で解決することは難しい様子であった。単元の最後に書いた「作品
	から感じる自分なりのテーマ」も、どう書いてよいか分からず、指導者と相談し
	て物語についてのまとめの感想を書いて学習を終えた。

#### (ア) 実際の学習の様子

【2/12時】学習活動:物語と出合い、初発の感想をもつ。

この日、B児は欠席であった。

【4/12時】学習活動:物語の大まかな構造や内容を捉える。

物語の内容をクイズとして出題し合う活動で、B児は、 $\cap$  の中に当てはまる言葉を考えさせる以下の3つのクイズを作成した。

- ・一面青い○○の花畑なのでした。
- ・ちょうどまどの中に一枚の○○の絵がぴたりとはめこまれたような感じです。
- ・きつねは両手をのばしてまた○を作ってみせました。

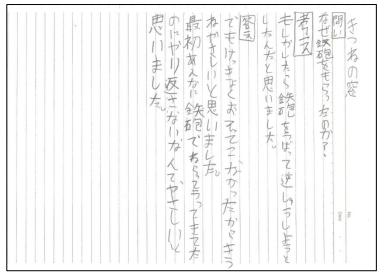
【5/12時】学習活動:自分の問いをもつ。

なぜ鉄砲をもらったのか。

第5時で、B児は、指導者が作成した問いの一覧を基に友達と交流し、なぜきつねはぼくの指を青く染めたお礼に鉄砲をもらったのかについての問いを自分が探究する問いに決めた。

【  $6 \sim 8/12$  時】学習活動:自分で立てた問いについて探究し、根拠と理由付けをしながら自分の考えをまとめる。

B児は、第5時に決めた、「なぜ鉄砲をもらったのか。」という自分の問いについての探究を始めたが、自力で書き出せない様子が見られ、指導者と口頭でやりとりしながら進めた。 下は8時間目までのB児の探究したノートの記録(全1ページ)である。



B 児のノート

「ノート」を見ると、問いを書いた後に「鉄砲をうばって逆しゅうしようとしたんだと思いました。」という最初の自分の考えを書いている。

次に、根拠は書かれていないものの、きつねが鉄砲でぼくを撃たなかった事実から、「答え」として「やり返さないなんてやさしいと思いました。」とまとめて終えている。

「最初あんなに鉄砲でねらってうって<u>きてた</u>のに…」と書いてあるが、ぼくは物語の中で鉄砲を撃っていない。本文の叙述には「ダンと一

発やってしまえば、それでいいのですが、できれば、ぼくはきつねの巣を見つけたかったのです。」等としか書かれていないため、これは誤読である。

#### 【探究の学習を終えた後の振り返りの記述から】

狐が鉄砲をもらったのは鉄砲でお母さんを撃った人に逆襲するために鉄砲をもらったと思う。

#### 【単元の学習を終えた後の事後アンケートの記述内容】

質問7:自分で問いをつくる授業を受けて、よかったことや、反対に困ったことがあったら教えてください。 自分なりの答えが出せてよかった。

質問8:自分で問いをつくって学習をすすめることには、どんなよさがあると思いますか。

・達成感があっていい。 ・調べ終わったときの嬉しさ。

#### (イ) 指導者から見たB児の学習の様子

B児は、自力で自分の問いについて探究するのは難しい様子が見られた。指導者が「問い

についてどう考えたの?」と口頭で尋ねると、直観的な考えはもてていた。しかし、物語の 内容の把握が十分でなく、本文の内容を正しく捉えられていなかったり、根拠を書いて自分 の考えをまとめることができなかったりする様子が見られた。

探究したノートを提出した日は金曜日であったが、提出せずに机の中にしまおうとする様子が見られたため、指導者の方から「自分の考えをまとめて、今日中に出してしまった方がすっきりするよ。」と声をかけると、笑ってうなずき、その日の放課後に友達と一緒に職員室にやって来て提出する姿が見られた。

単元の最後に書いた「作品から感じる自分なりのテーマ」も、どう書いてよいか分からず、指導者と相談して物語についてのまとめの感想を書いて学習を終えた。

## (ウ) B児の学習の様子の考察

表5 B児の事前、事後アンケートに対する回答内容(一部)

事前、事後	質問内容	回答内容
事前①	これまでの物語文の授業は、自分の興味関心に沿ったものになっていましたか?	あまりそう思わない
事後①	自分の興味・関心に沿った授業になっていましたか?	とてもそう思う
事前②	物語文の授業の中で、自分の問いをもとうとしていますか?	よくしている
事後②	「きつねの窓」の授業の中で、自分の問いをもとうとすることはできましたか?	おおむねできた
事前③	物語文の授業の中で、明らかにしたいと思う自分の問いをもつことはありますか?	たまにある
事後③	「きつねの窓」の授業の中で、明らかにしたいと思う自分なりの問いをもつことはでき ましたか?	あまりできなかった
事前④	物語文の授業の中で、学習の課題を解決しようとしたり、自分の問いの答えを見つけよ うとしたりしながら学習していますか?	たまにしている
事後④	「きつねの窓」の授業の中で、課題を解決しようとしたり、問いの答えを見つけようと したりしながら学習することはできましたか?	おおむねできた
事前⑤	その物語文の授業を終える時に、自分の問いの答えを見つけることはできていますか?	ほとんど見つけることが できていない
事後⑤	「きつねの窓」の授業の中で、自分の問いの答えを見つけることはできましたか?	あまりできなかった
事前⑥	物語文の授業の中で、自分の意見や考えを話していますか?	たまに話している
事後⑥	「きつねの窓」の授業の中で、自分の意見や考えを先生や友達などに話しましたか?	話した

担任の話では、B児は普段、学習に対する意欲が低い学習者で、課題や宿題の提出が遅れることが多く、休み時間や放課後に残ってやることもあるとのことだった。

本検証授業では、そうしたこれまでの傾向や背景に加えて、第2時の授業を欠席したことで、物語の内容を十分に捉えられていないまま学習がスタートしてしまったことが予想される。次時以降に指導者や友達から前時の授業内容について口頭で説明を受けたり、宿題として音読をしたりはしていたものの、単元導入の学習に参加できなかったことはB児の学びのつまずきの1つになったと考えられる。そして、そうしたつまずきを指導者が解消できなかったことは大きな課題である。さらに、こうした学習の事実が、「表5」の事後③と事後⑤のどちらの質問に対しても、「あまりできなかった」と回答した事実とつながっていると考えられる。

このようなB児の学習の様子から、A児同様、本検証授業が個別最適な学びを実現していたかどうかを「表 1」を基に考察したい。まず、以下の要件については十分に実現することができていたのではないかと考える。

죝	見点	要件
(3)	個別化	学習者一人一人が学習方法や学習材を自分で選択・決定して学ぶことができるような学習過
3)		程になっているか。
4	個別化	学習者一人一人が自分に合ったペースで学ぶことができるような学習過程になっているか。
(6)	個性化	学習者一人一人が学習活動や学習課題を自分で選択・決定して学ぶことができるような学習
0		過程になっているか。

「要件③」については、タブレットを使用した調べ学習を行ったり、席を立ってペアでの相談を行ったりして自分なりに学習することができていた。また、「要件⑥」については、自分で問いを選択・決定して学ぶことができていた。さらに、「要件④」については、根拠が書かれていなかったり誤読が含まれたりしているものの、B児は自分の問いについて探究して考えをまとめることができた。これがもし一斉授業だったとすると、全体のペースで学習が進んでしまい、B児が問いを意識したり考えをまとめたりすること自体が難しかったのではないか、と考える。

一方で、以下の要件については十分に実現することができなかったと考える。

観点		要件
1	個別化	学習者一人一人が安易に誰かを頼らず、自分の力でやれるだけの学習を行うことができてい
		るか。
8	協働	学習者一人一人の個の学びの充実等によって、必要性や必然性、適切さが感じられるタイミ
		ングで他者との交流を行うことができているか。また、ペアやグループ、全体でお互いの考
		えを聴き合ったり学び合ったりすることができているか。
9	自己	学習者一人一人が、課題の理解や方法の選択、自分の学習のプロセスや結果などについて他
	評価	者との関係を含む学習環境の中で自己評価する機会が設けられているか。

「要件⑨」については、A児の場合と同様である。「要件①」については、B児が自分の力でやれるだけの学習を行うためには指導者の支援が必要であったが、それが不十分であった。そして、「要件⑧」は個の学びの充実等を前提としているため、友達に相談する姿は見られたが、「考えを聴き合ったり学び合ったりする」までには至っていなかった。

さらに、以下の「要件②」、「要件⑤」、「要件⑦」の要件は、実際に設定されたり行われたりはしていたものの、B児がその意味や必要感を感じながら行うためには、やはり更に指導者の支援が必要だったと思われる要件である。

観点		要件
2	個別化	学習者一人一人が必要だと感じた時に教師や友達に支援や助言を求めたり質問や相談をした
		りすることが認められたり、実際に行われたりしているか。
(5)	個別化	学習者一人一人が自分の学びに合わせて過去の学習活動と現在の学習活動を柔軟に行き来す
		ることができるような学習過程になっているか。
7	個性化	学習者一人一人が自分で選択・決定した学習課題や学習方法を、必要に応じて修正したり、
		試行錯誤したりすることができるような学習過程になっているか。

以上のことを踏まえると、指導者の役割については、更に検討する必要があると考えられる。 ところで、もう一度「表 5」に戻ってみると、事前①の質問では「あまりそう思わない」 と回答していたB児が、事後①の質問では「とてもそう思う」と回答している。また、事前 ⑥の質問では「たまに話している」と回答しているのに対し、事後⑥の質問では「話した」と回答している。さらに、「単元の学習を終えた後の事後アンケートの記述内容」では「自分なりの答えが出せてよかった。」と記述し、「自分で問いをつくって学習をすすめるよさ」として「達成感があっていい。調べ終わったときの嬉しさ。」と挙げており、どちらもポジティブな内容となっている。B児のこれまでの学びの背景を考えると、このような回答をしている点は注目すべきだと考える。

こうした回答の背景には、指導者への多少の忖度が含まれている可能性も否定できないが、事実に即して考えれば、B児は本授業において学びの手応えを感じることができていた、と解釈することできる。

また、事前アンケートの回答のみに注目してみると、事前②の質問では「よくしている」と回答しているのに対し、事前③の質問では「たまにある」と回答している。そして、事前④の質問では「たまにしている」と回答しているのに対し、事前⑤の質問では「ほとんど見つけることができていない」と回答している。このことから、B児は普段の授業の中では問いをもとうとする、あるいはもつことと、それに対する答えを見つけようとする、あるいは見つけることとの学習のつながりが薄かったと考えることができる。

B児だけでなく、どの学習者にとっても「自分の問いについて、自ら探究する」という学習活動は初めてであったが、B児のこれまでの学びの傾向や背景、先ほど挙げた事前アンケートの回答比較等を考えると、一斉授業の中では自分の問いを常に意識したり、問いに対する自分なりの答えを求めて学んだりするという学習経験がほとんどできていなかったと考えることができる。そのようなB児が、本授業で自分の問いをもち、その問いについて探究して一応の解決を図ることができたことで、学びの達成感や手応えを味わうことができたのではないかと考える。

# 6 総合考察

「結果と考察」では、(1)事前、事後のアンケートの比較から、(2)ワークテストの結果の 比較から、(3)学習者の学びの記録から、と様々な視点から、本検証授業における成果と課題 を見てきた。ここでは、それらを踏まえて、本研究を総合的に考察したい。

まず、「結果と考察」で述べたことと「表3」とを照らし合わせながら、本検証授業の単元 指導計画がどの程度個別最適な学びを実現できたかを自己評価すると以下の「表6」の通り である。

表 6 「個別最適な学びを実現する授業の要件」を基にした本検証授業の自己評価

	Z = EMACO TO CAMA ON TO CE TO CAT MENANT I DITE			•• •
観点		要件	検証授業の単元指導計画	評価
1	個別化	学習者一人一人が安易に誰かを頼らず、自分の力でやれる だけの学習を行うことができているか。	(オ) 問いについて探究するための 3 点セットの提示と 共有	$\circ$
2	個別化	学習者一人一人が必要だと感じた時に教師や友達に支援や助言を求めたり質問や相談をしたりすることが認められたり、実際に行われたりしているか。	(キ) 考えの自由交流	$\circ$
3	個別化	学習者一人一人が学習方法や学習材を自分で選択・決定し て学ぶことができるような学習過程になっているか。	<ul><li>(カ) 考えのまとめ方の自己選択</li><li>(キ) 考えの自由交流</li></ul>	
4	個別化	学習者一人一人が自分に合ったベースで学ぶことができる ような学習過程になっているか。	(エ) ゆとりのある学習過程	0
(5)	個別化	学習者一人一人が自分の学びに合わせて過去の学習活動と 現在の学習活動を柔軟に行き来することができるような学 習過程になっているか。	(エ) ゆとりのある学習過程	$\circ$
6	個性化	学習者一人一人が学習活動や学習課題を自分で選択・決定 して学ぶことができるような学習過程になっているか。	<ul><li>(ア)学習者一人一人が問いをもち、その問いに対する自分なりの考えを探究する学習活動</li><li>(イ)良い問いについて考える0次の設定</li><li>(ウ)学習者から挙がった問いの一覧の提示・配布</li></ul>	©
7	個性化	学習者一人一人が自分で選択・決定した学習課題や学習方 法を、必要に応じて修正したり、試行錯誤したりすること ができるような学習過程になっているか。	(エ) ゆとりのある学習過程	0
8	協働	学習者一人一人の個の学びの充実等によって、必要性や必然性、適切さが感じられるタイミングで他者との交流を行うことができているか。また、ペアやグループ、全体でお互いの考えを聴き合ったり学び合ったりすることができているか。	(キ) 考えの自由交流 (ケ) 考えの形成を軸にした単元の構成 (ク)「Google スプレッドシート」を活用した学習者の 振り返りの相互参照	0
9	自己評価	学習者一人一人が、課題の理解や方法の選択、自分の学習 のプロセスや結果などについて他者との関係を含む学習環 境の中で自己評価する機会が設けられているか。	(ク)「Google スプレッドシート」を活用した学習者の 振り返りの相互参照	$\triangle$

(◎…よく実現できた ○…実現できた △あまり実現できなかった)

このように自己評価した理由を、「要件」ごとに述べていきたい。

まず、「要件①」については、事前、事後アンケートの回答結果の比較やA児の学びの記録から、自分の力で学べる学習者は多かったと捉えた。一方で、B児の学びの記録でも述べたように、自分の力で学習することが難しい学習者がいたのも事実である。改めて、個別化や個性化を図る中での指導者の役割を明確にする必要があると考えた。加えて、学習者の立場に立てば、初めて経験する学びに対する不安感から、友達と相談したい思いも強かったと思われる。繰り返し実践する中で、学習者が学習に慣れて見通しがもてるようにすることや、自分の力でやれるだけ学ぶことの価値や目的を学習者と共有することも重要だと考えた。

また、「要件②」では、単元を通して自由に支援や助言を求めたり、質問や相談をしたりすることができる形で授業を展開することはできたが、「要件①」で挙げたような自分の力で学習することが難しい学習者にとっては、自分から支援や助言、質問や相談を求めることが難しいという面があった。伏木(2023)が挙げていた「メタ認知的な能力」を意図的に育成しようとする働きかけを含め、指導者が更に関わる必要があったと感じる。

「要件③」では、学習方法や考えのまとめ方を自分で選択・決定して学ぶ学習者の姿が多く見られ、「要件④」では、自分の問いについて探究する時間を十分に確保することで、一人一人のペースに合った学びを十分に実現することができた。事前、事後アンケートの質問①から④までの回答結果の比較からもそのことが推察される。

一方で、「要件③」については、学習者は、学習方法はある程度選択できたが、学習材「きつねの窓」自体は選択していない。また、「考えの形成」の学習活動も指導者と相談して決定したが、全体で同一のものである。しかし、学習材や学習活動が同一だったからこそ、協働的に学ぶ必然性が生まれたのだと考える。

同じように、「要件⑤」についても、同じ活動内容の学習過程は柔軟に行き来することができたが、単元全体を行き来することはできていない。しかし、第4時までの学習で「構造と 内容の把握」ができたからこそ、その後の探究の学習の意味も高まったのだと考える。

そう考えると個別化や個性化をどこでどの程度図るかは、単元指導前に、教科や単元のねらい、さらには学習者の実態をよく考えて指導者が吟味して計画する必要があるとともに、 単元指導中の学習者との相談や見取りによっては、即座に修正する必要もあると思われる。

「要件⑥」については、学習者一人一人が自分の問いをもち、それに対する自分なりの考えを探究する学習活動に置いたことで、十分に実現することができたと考える。

また、「要件①」では、自分の問いの修正をできるようにすることで、試行錯誤しながら自分で学んだり、必要に応じて修正したりする学習者の姿が見られた。しかし、「要件①」や「要件②」と同じように、自分の力で試行錯誤したり、修正が必要かどうかの判断をしたりすることが難しい学習者に対して、指導者がどのように関わっていくかは大きな課題であると考える。

さらに、「要件®」では、B児の学びの記録でも述べたように、個の学びの充実等を前提としているため、要件①から⑦までの要件が十分に実現されなかった学習者は実現することが難しかった。特にそのことが顕著に表れていたのが第9時の全体共有の時間で、発言する学習者が限られており、必然性や必要感、適切さが学習者によって様々であった。発言者が限られていたのは、自分の考えに自信がもてなかったからなのか、発表への不安や不慣れさからくるものであったのか、共有の方法に工夫が必要であったのか、それとも多くの学習者にとって全体共有自体が必要でなかったのか、学習者へのインタビュー等を通じて明らかにする必要があった。

最後に、「要件⑨」は、A児とB児の学びの記録でも示した通り、あまり実現することができなかった。多くの学習者が学習感想の内容になってしまっていたため、「学習の振り返り」という曖昧な表現でなく「学習の自己評価」という明示的な表現で、形成的な自己評価と総括的な自己評価を、その観点や内容、方法を共有しながら行う必要があった。

ここまでで、「結果と考察」で述べたことと「表1」とを照らし合わせながら、検証授業の自己評価を行い、「表1」の要件1つ1つが実現できていたかどうかを見てきた。総括すると、課題や今後検討すべき点等はあるものの、本検証授業における単元指導計画によって、個別最適な学びを実現する授業づくりがおおむね可能であることが明らかになった。

加えて、「結果と考察」で述べてきたことを基に、「表1」とは異なる視点から本研究の成果をまとめると以下の通りである。

- ・学習者一人一人の興味関心に沿った学びを実現できた。
- ・学習者が自分の問いをもち、それについて自ら探究する姿を主体的に学習に取り組む態度だと捉えると、本検証授業によって主体的に学習に取り組む態度が高まった。
- ・個別最適な学びへのアプローチが協働的な学びを充実させる可能性を示すことができた。
- ・少なくともワークテストの結果で測るような読解の力は、学習者主体の学びを展開して も十分にカバーすることができることが分かった。
- ・特に、中位群と下位群においては、ワークテストの結果の平均値が上がり、上記の読解の 力の伸長が見られた。
- ・学習者一人一人が、指導者の発問を主とした一斉授業では経験できない学びを経験する ことができた。

こうした成果が得られた最も大きな要因は、学習者一人一人が自分の問いをもち、それに対する自分なりの答えを探究する学習活動を中心にしたことだと思われる。学習者一人一人が自らの問いを意識し、試行錯誤しながら探究することのできる時間や環境が十分に用意されていたことで上記の成果の1つ1つにつながったと考えられる。そういった学びの環境を整備した点において、指導者が果たした役割はかなり有効だったのではないか。

# 7 本研究の限界と課題

### (1) 本研究の限界

### ①研究対象や検証授業数の少なさ、期間の短さ

本検証授業は、1学級 39 名の学習者のみを対象に文学的文章の1単元において行ったものである。よって、データの数が少ない上に、研究対象が異なった場合、同じ単元指導計画で検証授業を行っても同じような学びが成立するかどうかについても確認できていない。よって、まだまだ一般化できるものではない。

さらに今回は「きつねの窓」の単元でしか授業を行えていないため、本研究の成果が一時的なものなのか、継続的して発展するものなのかも分からない。

本検証授業を基に、これからも単元指導計画の手だてを検証しながら、他単元や他学年でも授業実践を継続して長期的な検証授業に取り組んでいきたい。

# ②指導者の役割

本研究で明らかにできなかったこととして、個別最適な学びを実現する授業における指導者の役割がある。「総合考察」の最後では、学習者一人一人が自らの問いを意識し、試行錯誤しながら探究することのできる時間や環境を整備した点において、指導者の役割の有効性を述べた。しかし、「5 結果と考察」の「(3)学習者の学びの記録から」の課題で挙げたように、授業において個別化や個性化を図った際に、自力で学ぶことが難しい学習者の見取り及び指導や支援をどのように行うとよいか等については、明らかにすることはできなかった。そうした指導者の役割についての手だてや効果を明らかにしていくことは、今後の課題であると思われる。

#### (2) 今後の研究課題

短期的な視点としては、上記の「本研究の限界」を受けて、引き続き、本研究を基にしながら、多くの学年や学級、他単元でも検証授業を重ね、本研究で述べたことが同じように成り立つかどうか等の検証を行っていきたい。

さらに、中期的な視点としては、上記の研究を行う中で、個別最適な学びを実現する授業に おける指導者の役割について、先行研究や文献をあたりながら明確にするとともに、検証授業 を通じてその効果を明らかにしていきたい。

そして、長期的な視点としては、個別最適な学びが学習者の考え方や生き方にどのように影響するか等についても明らかにしていきたいと考えている。

## (3) 実践への示唆

最後に、本研究における課題を基に、それを改善する単元指導計画を示して、実践への示唆 としたい。特に、「表 1」における「要件①」と「要件⑨」が実現できることを意識して改善を 図った。(単元指導計画の太字部分)

# 【単元指導計画の改善版】

次	時	本時の目標	主な学習活動
0	1	○学習の見通しをもつ ことができる。	<ul><li>1 「桃太郎」の物語の読み聞かせを聞く。</li><li>2 読み聞かせを基に「桃太郎」の物語の問いを立てる。</li><li>3 問いについて吟味する。</li><li>4 3 の活動を基に、どのように問いを探究したらよいかを考える。</li><li>5 学習を振り返り、「きつねの窓」の学習の見通しをもつ。</li></ul>
1	2	○物語と出合い、初発の 感想をもつことがで きる。	<ul><li>1 題名から物語の内容を想像する。</li><li>2 指導者と相談しながら単元の最終活動を決める。</li><li>3 指導者の範読を聞き、初発の感想を交流する。</li><li>4 疑問に感じたことを基に、思いついた問いをノートに書く。</li><li>5 この時点での作品から感じる自分のテーマを書く。</li></ul>
	3 4	○物語の大まかな構造 や内容を捉えること ができる。	1 物語の設定やあらすじを捉える。 2 「きつねの窓」クイズをつくり、先生や友達と出し合う。 3 物語全体をログラインにまとめ、全体で交流する。
	5	○自分の問いをもつができる。	1 前時の学習で挙がったクラスの問いを見て、友達と交流する。 2 0 次で学習したことを基に、問いを吟味し、自分が探究したい問いを決め る。 3 問いが決まったら、短冊に自分の問いを書いて黒板に貼る。
11	6	○自分で立てた問いに ついて探究し、根拠と 理由付けをしながら 自分の考えをまとめ ることができる。	1 自分の問いについて探究し、自分の考えをノートに書く。 2 自分の取組を振り返り、どんなことが分からないか、または困っているかを スプレッドシートや付箋に書いて自己評価する。 ※授業後、指導者はノートとスプレッドシートや付箋を基に、学習者 の見取りを行う。
	7 8	○自分で立てた問いに ついて探究し、根拠と 理由付けをしながら 自分の考えをまと ることができる。	<ul><li>1自分の問いについて探究し、自分の考えをノートに書く。</li><li>2 友達と交流し、更に考えを広げたり、深めたりする。</li><li>3 各時間の最後に、自分の考えが書けているか、また、他者が納得できる形で書けているかを自己評価して次時につなげる。</li></ul>
	9	<ul><li>○探究したことを友達 と共有することがで きる。</li></ul>	<ul><li>1自分がどんな問いをもち、探究した結果、どのようなことが分かったかを発表する。</li><li>2友達の発表を聞いて、感想や疑問を発表する。</li></ul>
11	10 11 12	○これまでに探究して きたことを基に、作品 に対する自分の考え をまとめることがで きる。	<ul> <li>1単元の最初に決めた最終活動を確かめる。</li> <li>2自分の考えをまとめるための用紙をデザインする。</li> <li>3これまでの学習を基に「きつねの窓」の作品から最も伝わってきたことは何かについての自分の考えをノートやワークシートにまとめる。</li> <li>4 友達と考えを交流する。</li> <li>5 単元全体の学習を振り返り、学習内容についての理解や、自分にとってよかった学び方(学習材・時間・環境(友達や先生を含む)の視点から)、他の学びに生かしていきたいこと等を自己評価する。</li> </ul>

## 引用・参考文献

重松鷹泰(1975)「教育方法論Ⅱ 教育科学」明治図書出版

鈴木真樹 (2022)「自己の〈問い〉と集団の〈問い〉の相互作用に関する考察 自己の〈問い〉 の追究を核とした学習を通して」全国大学国語教育学会国語科教育研究:大会研究発表 要旨集 142, pp.61-64

- 中央教育審議会(2021)「『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)」
- 東京・国語教育探究の会・石丸憲一(編)(2020)「考えの形成を促す文学の発問・交流モデル」 明治図書
- 中山莉麻(2021)「学びの実質化を明確にする中学校・読むことの授業に関する研究 (1)~個別最適な学びと協働的な学びの両面から学習者を育成する~」全国大学国語教育学会国語科教育研究:研究発表要旨集 140,pp. 249-252
- 奈須正裕(2021)「個別最適な学びと協働的な学び」東洋館出版
- 奈須正裕 (2022)「個別最適な学びの足場を組む。」教育開発研究所
- 奈須正裕、伏木久始(編)(2023)「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実を目指して」北大路書房
- 林真弓 (2021)「『なぜ?』から始まり探究し深める学び-学習者主体の授業デザイン-」子ども と創る国語の授業 No. 73 pp. 14-17
- 藤原隆博(2021)「小学校国語 ICT を活用した個別最適な学びについての一考察~「大造じいさんとがん」の実践に関して~」全国大学国語教育学会国語科教育研究:大会研究発表要旨集 141(0), pp.347-350
- 松本修・西田太郎(2020)「小学校国語科〈問い〉づくりと読みの交流デザイン 物語を主体的 に読む力を育てる理論と実践」明治図書