

# 未来を切り拓く資質・能力を育成する国語科教育の創造 ～「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現する授業改善を通して～

薩摩川内市立里中学校 教諭 池田 貴裕

## 目 次

1	研究主題設定の理由	2
2	研究の目的	2
3	研究の構想	2
	(1) 「個別最適な学び」と「協働的な学び」に関する答申の記述	
	(2) 本研究における授業改善の方向性	
	(3) 研究の構想図	
4	研究の実際	3
	(1) 多様な他者との協働を生む言語活動の設定	
	(2) 柔軟な学びを生む単元学習計画	
	(3) 生徒が学びを見いだす「自分の学習課題」	
	(4) 学び方の主体的な選択を促す「思考ツール」の活用	
	(5) 重点的な指導につなげる「個別支援シート」	
5	検証授業の実際	7
	(1) 検証授業Ⅰ	
	(2) 検証授業Ⅱ	
	(3) 検証授業Ⅰ・Ⅱを通した生徒の成果物	
6	本研究の成果と今後の方向性（○：成果、●：今後の方向性）	10

### 【引用文献】

- ・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)」(2021年)
- ・文部科学省初等中等教育局教育課程課 編「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料(令和3年3月版)」(2021年)
- ・文部科学省 編「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編」(東洋館出版社版 2018年)

### 【参考文献】

- ・「指導資料 国語第155号」(鹿児島県総合教育センター 2022年)
- ・「読み」の授業研究会 編「国語の授業で『対話的な学び』を最大限に生かす」(学文社 2021年)
- ・宮野公樹 著「問いの立て方」(筑摩書房 2021年)
- ・小山善徳・道田泰司 編「『問う力』を育てる理論と実践」(ひつじ書房 2021年)
- ・松下佳代 著「対話型論証による学びのデザイン」(勁草書房 2021年)
- ・井澤友郭 著「『問う力』が最強の思考ツールである」(フォレスト出版株式会社 2020年)
- ・安斎勇樹、塩瀬隆之 著「問いのデザイン」(学芸出版社 2020年)
- ・大木浩士 著「対話型授業のつくり方」(東洋館出版社 2020年)
- ・全国大学国語教育学会 編「新たな時代の学びを創る中学校・高等学校国語科教育研究」(東洋館出版社 2019年)
- ・ダン・ロスステイン、ルース・サンタナ 著「たった一つを変えるだけ」(新評論 2015年)
- ・苫野一徳 著「教育の力」(講談社 2014年)

## 1 研究主題設定の理由

生産年齢人口の減少、社会の在り方が劇的に変わるSociety5.0時代の到来、記録的な物価高や世界規模での感染症の流行など、先行き不透明で予測困難な時代が確実に訪れつつある。この厳しい社会において、子供たちに求められる資質・能力には「文章の意味を正確に理解する読解力、教科等固有の見方・考え方を働かせて自分の頭で考えて表現する力、対話や協働を通じて知識やアイデアを共有し新しい解や納得解を生み出す力」\*1)等が挙げられている。このような「未来を切り拓く資質・能力」を育むためには、新学習指導要領の着実な実施が重要であり、国語科においては学習指導を通じて三つの資質・能力を確実に育成することが求められている。これらのことから、本研究においては、国語科学習指導を通じて育成を目指す「生きて働く知識・技能」「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力」「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性」の三つの資質・能力を「未来を切り拓く資質・能力」と捉えた。

また、令和3年1月には「『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）」が取りまとめられた（以下、「答申」と記述）。この答申では、「未来を切り拓く資質・能力」の確実な育成のためには、「多様な子供たちを誰一人取り残すことなく育成する『個別最適な学び』と、子供たちの多様な個性を最大限に生かす『協働的な学び』の一体的な充実を図ることが求められる」\*2)とされている。

これらのことを踏まえ、「個別最適な学び」と「協働的な学び」という観点から学習指導の方向性を改めて捉え直し、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を図ることを通して、これからの時代に求められる未来を切り拓く資質・能力を育成する国語科教育の創造を目指し、令和3年度より進めてきた研究内容を以下にまとめる。

## 2 研究の目的

本研究を通して明らかにしたいことは、以下のことである。

国語科学習指導における「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現する授業改善の在り方について

## 3 研究の構想

研究を進めるにあたり、答申の言葉を手掛かりにして「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現する授業改善の方向性を明らかにした。

### (1) 「個別最適な学び」と「協働的な学び」に関する答申の記述

答申の中では「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実際に関して、指導方法の工夫・改善の具体的な視点となる言葉（ゴシック及び下線）とともに次のように記述されている（表1）。

表1 答申に見られる「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実際

個別最適な学び		協働的な学び
指導の個別化	学習の個性化	
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	探求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	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せさり、よりよい学びを生み出していくようにすること

(※一部抜粋。先述したゴシック及び下線は筆者による。)

\*1) 『「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）』P. 3

\*2) 『学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料（令和3年3月版）』P. 1

(2) 本研究における授業改善の方向性

表1で整理したように、「個別最適な学び」は「指導の個別化」と「学習の個性化」の二つの側面から捉えられている。そして、「指導の個別化」とは生徒一人一人に応じて異なる方法等で学習を進められるよう指導方法の工夫・改善を図ることを、「学習の個性化」とは生徒一人一人の異なる目標に向けて学習を深め、広げられるよう指導方法の工夫・改善を図ることを示している。さらに、「協働的な学び」については、生徒一人一人の異なる考え方が組み合わせり、よりよい学びを生み出すことができるよう指導方法の工夫・改善を図ることを示している。

上記及び前項において明らかになった事柄等を踏まえ、本研究においては表2に示すような方向で授業改善を図ることとした。

表2 本研究における授業改善の方向性

		工夫・改善の図り方	工夫・改善の具体的な視点となる言葉	本研究における授業改善の方向性
個別最適な学び	指導の個別化	生徒一人一人に応じて異なる方法等で学習を進められるようにすること	□ 学習時間等の柔軟な提供・設定 ○ 支援の必要な子供への重点的な指導	□ 生徒一人一人の特性や学習進度に応じた学習時間の設定 ○ 生徒一人一人の学びに応じた個別の指導・支援
	学習の個性化	生徒一人一人の異なる目標に向けて学習を深め、広げられるようにすること	● 一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会の提供	● 「自分の問い」を生徒一人一人が設定できるような支援 ● 生徒一人一人が自分で学習方法を選択できるような支援
協働的な学び		生徒一人一人の異なる考え方が組み合わせり、よりよい学びを生み出すことができるようにすること	☆ 異なる考え方を組み合わせさせたよりよい学びの創出	☆ 異質な考え方をもちた他者との相互互惠的な対話の創出

(3) 研究の構想図

前項を踏まえ、五つの研究の視点を設定して「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現する国語科学習指導における授業改善の在り方を明らかにすることにした(図1)。

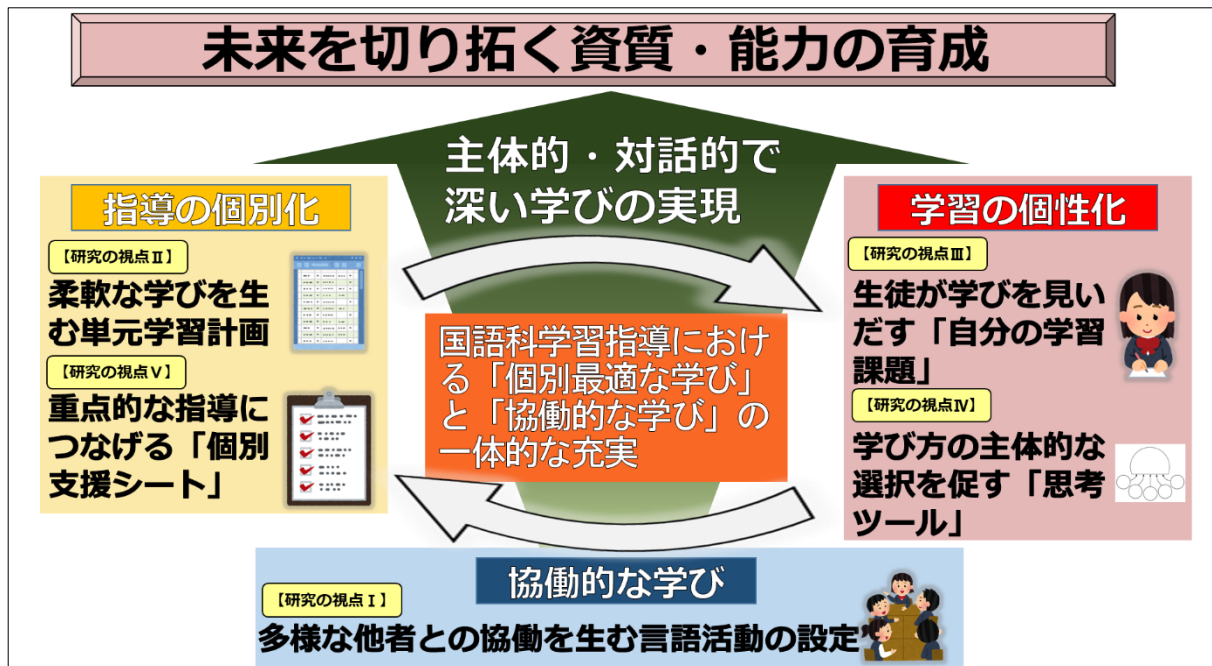


図1 本研究の構想図

4 研究の実際

研究の構想に基づく具体的な工夫・手立てについて、国語科における単元の指導計画を構想する順に従って以下に記述する。

(1) 多様な他者との協働を生む言語活動の設定

「言語能力を育成する中心的な役割を担う国語科においては、言語活動を通して資質・能力を育成する」\*3)とされる国語科では、単元に位置付けた指導事項(①)と結びつきのある言語活動の設定が不可欠である。また、国語科における学びが社会生活に必要な国語の力となるためには、設定する言語活動が実生活とのつながりがあること(②)も重要である。そして、このように設定された言語活動を達成するために、生徒は知識を活用しながら粘り強く思考・判断・表現していくことになる。その際、生徒がよりよい言語活動の達成を目指すからこそ、対話を通じて自他の考えを交流する必要感が生まれるものであると考える。

そこで、上記①、②を踏まえながら、一人では解決することが難しかったり、自分とは異なる考え方を思わず聞きたくなったりするような、多様な他者との協働を生む言語活動を設定することにした。そのために、生徒にとって身近な言語表現である鹿児島の地方紙『南日本新聞』や、社会生活の中で日常的に見聞きする言語表現に着想を得た言語活動と指導事項との関連を整理した(図2)。そして、これを基に言語活動を創作して単元に位置付けた(図3)。いずれの言語活動においても、多様な解釈や判断を生み出したり、生徒同士の考えの違いを生じさせたりすることにつながり、他者と協働しながら解決する必要感を生むことができた。

指導事項		南日本新聞 に着想	社会生活 に着想
把握 内容 構造 のと	ア ※1年 はイ含	○かお ○オモ語り ○候補者はこんな人	○「推し」活 ○プロ野球カード
精査・ 解釈	イ	○すいもあまいも ○みなみの本棚	○ヒーローイン タビュー
	ウ エ	○記者の目 ○歌壇 ○私の周りのすごい人	○日めくりカレ ンダー ○ブックレビュー
形成 考えの	オ ※3年 はエ	○すいもあまいも ○社説 ○南風録	○裁判判決文 ○今年の一 字 ○ベスト3紹介

図2 指導事項と言語活動の整理(「C読むこと」の指導事項において)

**言語活動設定例**

- 捉えた登場人物の心情の変化から深めた自分の考えを基に「少年の日の思い出裁判」判決文を書こう。  
(1年『少年の日の思い出』)
- 登場人物がもつバックグラウンドや強調されている側面を客観的に捉え、人物評「かお」を書こう。  
(2年『アイスプラネット』)
- 批判的に捉えた論語の言葉を引用し、友達の悩みを解決する「元気が出る日めくりカレンダー」を作ろう。  
(3年『学びて時に之を習ふ(論語)』)

図3 本研究での言語活動設定例

(2) 柔軟な学びを生む単元学習計画

単元で設定した言語活動に基づき単元の学習計画を立案する際、教師主導で一律・一斉に50分の単位時間で区切りながら学ばせていく学習方法では、異なる学習進度や特性等をもった全ての生徒に、育成を目指す資質・能力の確実な定着を図ることは難しい場面がある(図4)。

そこで、複数時間をひとくくりにした柔軟な学びを生む単元学習計画を立案し、生徒一人一人の学習進度や学習密度に応じた学習時間の設定ができるようにした(図5)。

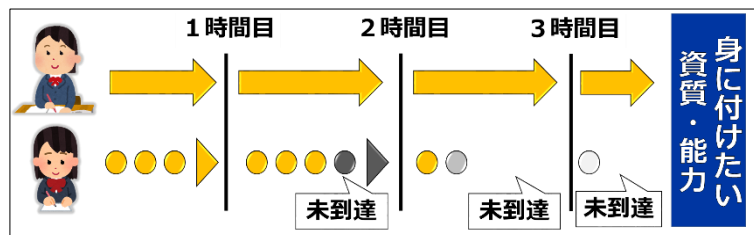


図4 教師主導の一律・一斉な学びのイメージ

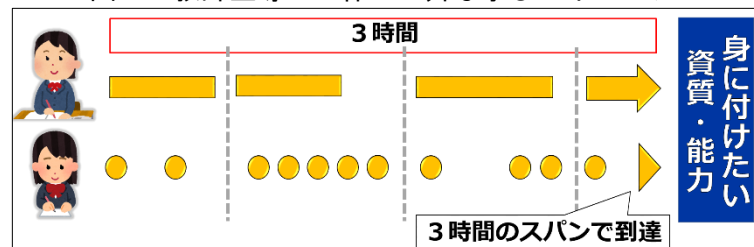


図5 複数時間をひとくくりにした柔軟な学びのイメージ

図6は実際に生徒と共有した単元学習計画表の一部である。単元の導入やまとめを行う学習時間は固定・共通して学びの見通しをもたせながらも、課題

\*3) 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』 P.12

の解決を図る時間を3時間ひとくくりにして柔軟に設定することで、生徒一人一人が自分の学習進度に合わせて学習順を設定したり、学習時間を調整したりすることができるようにした。

(3) 生徒が学びを見いだす「自分の学習課題」

柔軟な学習時間を活用し、生徒一人一人の興味・関心等を生かした自主的・自発的な学習を促すためには、生徒自身による学習課題の設定が欠かせない。なぜなら、切実に課題の解決を望むからこそ、どのような順序で学び、解決するかを生徒が自分で見いだすことの必然性や、他者と対話することの必要感が生まれると考えるからである。これらを踏まえ、言語活動の達成を目指して、自分の学びを見いだす課題のことを「自分の学習課題」と呼び、生徒自身で設定できるようにした。そして、この「自分の学習課題」は、生徒の興味・関心に基づくだけでなく、単元に位置付けられた資質・能力を身に付けることにつながる学習課題であることが大切である(図7)。

そこで、「単元で身に付けたい力」「言語活動モデル」「学びがいがある課題」「課題づくりに使える言葉」の四点を生徒と丁寧に共有しながら、生徒が学びを見いだす「自分の学習課題」を設定させるようにした。

まず、「単元で身に付けたい力」は、単元の導入段階で教師が生徒に提示・説明して行く。ここでは、教師に向けて書かれている指導事項を、学習指導要領解説の言葉を手掛かりにしながら、生徒が理解できる言葉に置き換えて説明するとともに、既習の指導事項との違いや発展の度合いなどを加えて説明するようにした(図8)。

また、「単元で身に付けたい力」に基づき、「言語活動モデル」を教師が作成して生徒に示すようにした(図9)。これは、生徒と共有した単元で身に付けたい力をどのように発揮すればよいかについて生徒が具体的にイメージできるようにしたものである。なお、モデルを作成する際は、生徒の深い思考を促すことができるように、該当単元以外の教材を用いるようにした。

さらに、「学びがいがある課題」とはどのよ

6	5	4	3	2	1	時間
・課題の解決の ・日めくりカレンダー完成 ・課題の解決の ・課題の解決の	・課題の解決の ・課題の解決の	・課題の解決の ・課題の解決の	・課題の解決の ・課題の解決の	・課題の解決の ・課題の解決の	・課題の解決の ・課題の解決の	学習内容 ・単元で身に付けたい力と単元の学習課題を確認する。 ・単元のゴールのイメージをもつ。 ・不安や悩みを書き出す。 ・単元の学習計画を確立する。 ・教科書の論議を書き出す。 ・「自分の学習課題」を設定する。 ・意味を捉える。
<b>まとめ</b>	<b>課題解決</b>			<b>導入</b>		

図6 柔軟な学びを生み出す単元学習計画の例(3年「学びて時に之を習ふ(論語)」)

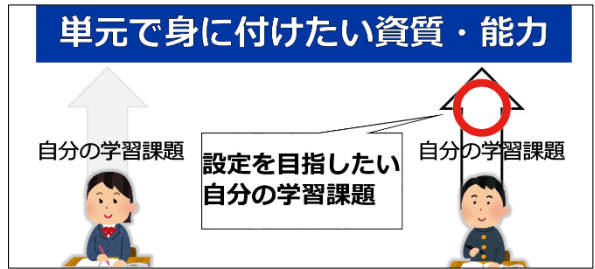


図7 設定を目指したい自分の学習課題

(中2)  
 複数の情報を整理しながら登場人物の言動の意味を考えて、内容を理解する力  
**『走れメロス』で、メロスの複数の心内語の意味を関連付けて人物像を解釈したね!**

▼この力を発展させて…

(中3)  
 文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考える力  
**ルロイ修道士の複数の言動を関連付けてものの見方や考え方を解釈し、自分のものの見方や考え方との違いを明らかにする!**

図8 単元で身に付けたい力の共有の例(3年『握手』)

私は、「関」という言葉から李白の思いが強く伝わってきた。その理由として、まず、李白の人物像が挙げられる。資料集によると、李白は「時に官職に就くものの、その生涯のほとんどを権力とはかけ離れた人物として過ごし、放浪に明け暮れた人生を送った人物であった。このことから、地位や名譽、権力など人が追い求める世俗的なものに、李白は否定的な考え方を持っていたのではないかと考えられる。

また、「関」という漢字がもつ言葉の意味については、この「関」という漢字には、「しずか、おだやか」という意味がある。したがって、この言葉を用いることで、人々が普段生活するような世界とは全く違う心穏やかな場所なのだということが一段と強調されるように感じられる。

ちなみに、私も、テストや部活動の結果や成績に気を遣わなければならぬ毎日、心がすり減っていくような感覚を覚えることがある。人生の多くを放浪して過ごした李白も、そのような世間とはかけ離れた理想の世界を追い求めていたのではないだろうか。自分自身の生き方についても考えさせられる瞬間だった。

これらのことから、一般の世界とはかけ離れた理想の世界で生活しているのだという李白の思いが「関」の言葉から強く伝わってきた。

図9 教師が示す言語活動モデル(作者の思いが伝わる一字を紹介しよう(2年「漢詩の世界」))

**学びがいがある課題**

- ・教科書を読んでも答えにたどりつかない課題
- ・「Yes」や「No」で答えることができる課題
- ・読めばすぐに答えが分かる課題
- ・単元の言語活動を解決でき、教科書を何度も読まなければならない課題
- ・単元の言語活動を解決でき、友達と互いの考えを交流ししなければならない課題

図10 生徒と共有した「学びがいがある課題」

うなものであるかを共有し、どのような課題を立てていけばよいかについて、そのイメージや方向性を生徒が明確にできるようにした（前頁図10）。

そして、これらを踏まえながら「課題づくりに使える言葉」を共有し、生徒の中で沸き起こった疑問をどのようにして課題へと変換していけばよいか明確にさせた（図11）。

#### (4) 学び方の主体的な選択を促す「思考ツール」の活用

「自分の学習課題」の切実な解決を目指し、生徒は自らの目的に応じて情報を収集するとともに、その情報を整理・分析しながら学びを進めていくことになる。その際、異なる学習進度や特性、興味・関心等をもった生徒一人一人の学び方は、自ずと別個のものになる。

そこで、「自分の学習課題」を解決する際には、複数の「思考ツール」を提示し、生徒が自分の学び方を選択できるようにした（図12）。

なお、課題解決の途中においても、選択した「思考ツール」を自らの必要に応じて変更したり、改変して使用したりしてもよいことを共有し、生徒が自ら学び方を選択し、デザインする意識を一層高めるような工夫を行った。

#### (5) 重点的な指導につなげる「個別支援シート」

「自分の学習課題」の解決に向け「思考ツール」を選択して、生徒一人一人の興味・関心に応じた学びが立ち上がったとしても、全ての生徒に育成を目指す資質・能力の確実な育成を図るためには、生徒一人一人の学習到達度や進み具合、つまずきを感じている箇所等を的確に見極め、それぞれの学びの状況に応じた個別の支援を行うことが必要である（図13）。

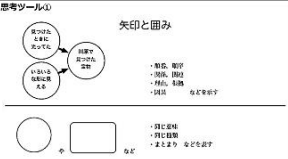
そこで、教師の効果的な個別指導の実現を目指し、「個別支援シート」を事前に作成して机間指導の際に活用した（図14）。この「個別支援シート」は「学習の到達度」「進み具合」「つまずきを確認した場面での具体的な助言・発問」の三つの項目で構成・整理している。机間指導を行う中で、学習の到達度と進み具合の項目を確認しながら、生徒の学びの様子を捉えていく。その中で、学びが滞っている生徒が浮かび上がった際には、「つまずきを確認した場面での具体的な助言・発問」を用いて重点的な指導を行う。ここには、解決を促すために着目すべきポイントや思考を促すための助言等を、事前に把握した「自分の学習課題」を基にしながら整理しておいた。この「個別支援シート」を活用することで、生徒一人一人の特性や学習進度に応じた指導ができるようになり、特に支援を必要とする生徒への重点的な指導につなげることができた。

**課題づくりに使える言葉（一部）**

- ・～だろうか、それとも～だろうか
- ・どちらが～か   ・最も～か
- ・どうして～か   ・違いは～か
- ・もし～か        ・～はなにか
- ・いつから～か   ・～の瞬間は～か
- ・どのようにか    ・～はどのような効果が
- ・～は何を表しているか

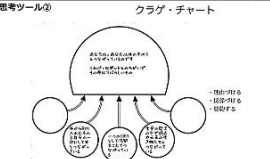
図11 生徒と共有した「課題づくりに使える言葉」の例

思考ツール① 矢印と囲み



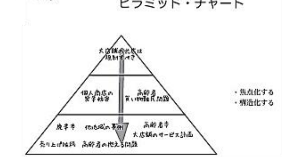
・動機、理由  
・理由、根拠  
・理由、根拠  
・理由、根拠  
・理由、根拠  
などを書き出す

思考ツール② クラゲ・チャート



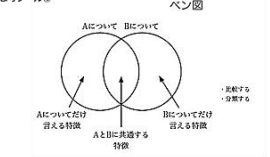
・目的がある  
・目的がない  
・目的がある  
・目的がない

思考ツール③ ピラミッド・チャート




・目的がある  
・目的がない  
・目的がある  
・目的がない

思考ツール④ ベン図



・共通する  
・異なる  
・共通する  
・異なる

図12 生徒に提示した「思考ツール」とその使い方の一例



到達度

進み具合

つまずき

**的確に見極め、個別の支援**




図13 生徒が「自分の学習課題」を解決している際の教師の役割

学習の到達度	進み具合	つまずきを確認した場面での具体的な助言・発問
<input type="checkbox"/> 本時の学習の目的を理解しているか？ <input type="checkbox"/> 「自分の学習課題」を設定できているか？ <input type="checkbox"/> 根拠となる表現に	<input type="checkbox"/> 順調に学習を進められているか？ <input type="checkbox"/> この後どのように学習を進めようと思っているのか？ <input type="checkbox"/> 困っていることはないか？	<input type="checkbox"/> ぐうちゃんらしさを感じた行動はどこかな？ <input type="checkbox"/> ぐうちゃんの発言で最も印象的だったものは何かな？ <input type="checkbox"/> 手紙の中に入れて

図14 「個別支援シート」の例（2年『アイスブラネット』）

5 検証授業の実際

先述した、五つの研究の視点に基づいて行った検証授業の概要について、以下に記述する。

(1) 検証授業 I

令和4年1月 2年『走れメロス』 指導事項【知識及び技能】(1)エ  
【思考力、判断力、表現力等】C(1)イ、オ

ア 学びをひらく (1~2時間目)

【研究の視点Ⅰ】

【研究の視点Ⅱ】

本単元では、第2学年「読むこと イ」を、重点的な指導事項として位置付けた。そして、単元の言語活動として『南日本新聞』に着想を得た「解釈した登場人物像を『私のまわりのすごい人』としてまとめよう」を設定した。この新聞記事は、身近な地域で活躍している人物にスポットライトを当て、その人物の発言や行動を取り上げながら「すごい」と感じられるところを紹介するものである。

この言語活動は、登場人物の言動の意味を解釈することを求める「読むこと イ」の指導事項に合致するとともに、誰のどのようなところを紹介するかなど、多様な他者と協働する必要感を生むことにつながった。また、図16に示すように「自分の学習課題」の解決や言語活動の達成を目指す時間を4時間ひとくくりにして柔軟に設定することで、生徒一人一人が自分の学習進度に合わせて学習順を設定したり、学習時間を調整したりできるようにした。

イ 学びを見いだす (2~3時間目)

【研究の視点Ⅲ】

単元で設定した「読むこと イ」の指導事項は、第2学年の学びの中で2回目の設定となる。前回の『盆土産』の学習では行動に着目したが、本単元においては「発言・心内語」に着目して解釈できるようになることを目的とした。そこで、前回身に付けた資質・能力からの反復・発展したイメージを、生徒が理解できる言葉に置き換えて共有した(図17)。また、「課題づくりで使える言葉」や「学びがいのある課題」とともに、教師が作成した言語活動モデルで身に付けたい資質・能力を発揮した具体的な姿を確認し(図18)、生徒は自らの学びを見いだす「自分の学習課題」を設定していった。なお、本単元では、図19のような「自分の学習課題」を設定していた。

- セリヌンティウスが何をされても「メロスは来ます」と言ったのはどうしてだろうか。
- メロスが言う「もっと恐ろしく大きいもの」とは何なのだろうか。
- ディオニスが言う「孤独の心」とはどのようなものなのだろうか。

図19 本単元における「自分の学習課題」の例

指導事項	南日本新聞 に着想	社会生活 に着想
精査・ 解釈	<ul style="list-style-type: none"> <li>○すいもあまいち</li> <li>○みなみの本棚</li> <li>○記者の目の歌壇</li> <li>○私の周りのすごい人</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ヒーローインタビュー</li> <li>○日めくりカレンダー</li> <li>○ブックレビュー</li> </ul>

図15 指導事項と結び付きのある言語活動の設定

7 まとめ ・私のまわりのすごい人」を文法し、考えを広げ深めたりする。 単元の学習を振り返る。	6 ・私のまわりのすごい人」を書く。	5 自分の学習課題を解決する。 私のまわりのすごい人」を書く。	4 自分の学習課題を解決する。	3 自分の学習課題を解決する。	2 単元で身に付けたい力を確認する。 単元の学習計画を確認する。 登場人物を確認する。	1 導入 単元で身に付けたい力を確認する。 ・本文を読み、切實の感想を書く。 感想を交流する。	3 単元の学習計画
----------------------------------------------------------	-----------------------	---------------------------------------	--------------------	--------------------	------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------	--------------

図16 単元学習計画表(一部)

図16に示すように「自分の学習課題」の解決や言語活動の達成を目指す時間を4時間ひとくくりにして柔軟に設定することで、生徒一人一人が自分の学習進度に合わせて学習順を設定したり、学習時間を調整したりできるようにした。

(中2)  
複数の情報を整理しながら登場人物の言動の意味を考えて、内容を理解する力  
『盆土産』で、父親の複数の行動の意味を関連付けて父親像を解釈したね!  
▼この力と同じだけれど、更に発展させて…  
『走れメロス』では、メロスの複数の発言や心内語の意味を関連付けて人物像を解釈しよう!

図17 生徒と共有した単元で身に付けたい資質・能力のスライド

私のまわりの すごい人	このように、どんな細かい姿態をも許さないという優美をもって取り組み、何かを成し遂げたり、一定レベル以上の技術を習得したりした経験が私たちにほだされただけあるだろうか、そう考えると、彼はやはりすごい人である。私は小さい頃からギターを弾いてきた。難しい楽曲に挑戦しようとしては、途中であきらめて投げ出してしまう経験がこれまでに何度もあり、簡単にたたく方が、彼の発言や生き方から、簡単に涙を流さずに粘り強く取り組むことの大切さを改めて学んだ。	教科書 挿絵
----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

図18 教師が作成した言語活動モデル







6 本研究の成果と今後の方向性 (○：成果, ●：今後の方向性)

○ 本校第3学年の生徒に対して、国語科学習指導に関する意識調査を実施したところ (R4年12月実施) 「国語科の授業は、自分にあった教え方、学習時間、ワークシートなどになっていましたか」の質問に約87%の生徒が肯定的に回答した (図30)。このことから、生徒一人一人の特性や興味・関心等に応じた学びを提供することができたと考える。

また、「国語科の授業で、友達と話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりできていますか」の質問に対しては、全生徒が肯定的に回答した (図31)。

この二つの意識調査から、本研究を通じ、「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改善を行うことができたと考える。

○ 令和4年4月に実施したNRT (標準学力検査) において、本校第3学年の平均偏差値は56であった。また、同じく4月に実施された全国学力・学習状況調査においては、全国平均を大きく上回る結果であった (図32)。

これらの調査結果や、先述した検証授業において全ての生徒がB規準以上を達成したことから、本研究を通して、未来を切り拓く資質・能力の育成を図ることができたと考える。

● 図30に示した意識調査では、一定数の生徒が「授業は自分にあった教え方や学習時間になっていなかった」と回答している。答申において、多様な子供たちを誰一人取り残すことなく育成することが理念として掲げられていることから、先程のような回答をした生徒の学びの様子を更なる的確に捉え、個に応じた指導の一層の充実を図る必要がある。

● 「個別最適な学び」の提供には、学校における新たな学習ツールとなる、ICTの活用も不可欠だとされている。現在は、「自分の学習課題」を解決する場面を中心にロイロノートを活用し、自分が考えていることや解決を目指している課題をリアルタイムで共有するような活用に留まっている (図33, 図34)。

今後は、このICTの更なる効果的な活用等も踏まえ、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現する授業改善の具現化を図りたい。

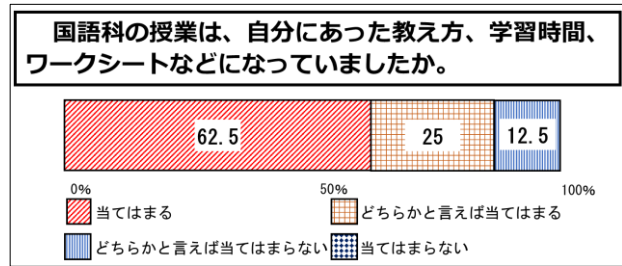


図30 国語科学習指導に関する意識調査①

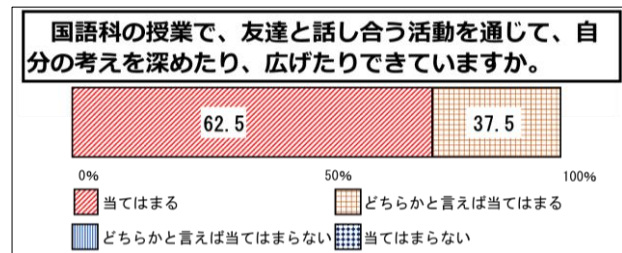


図31 国語科学習指導に関する意識調査②

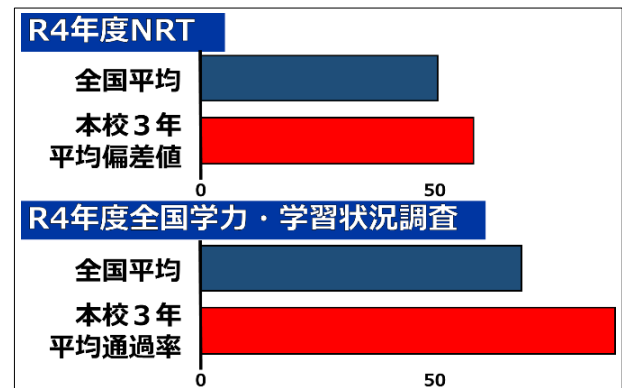


図32 学力調査等の結果

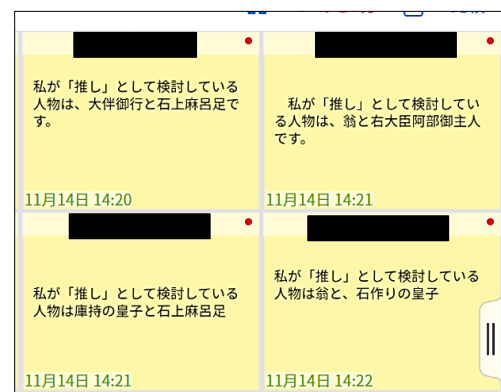


図33 「自分の『推し』とその理由を紹介しよう」 (1年『竹取物語』の実践)

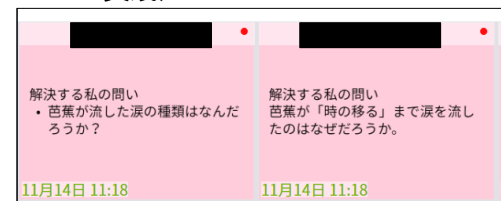


図34 「心に響く『芭蕉の一句』をまとめよう」 (3年『おくのほそ道』の実践)