

## 国語科における「個別最適な学び」と「協働的な学び」

### 今、教師は何を考えるべきか（まえがきに代えて）

中央教育審議会が、令和3年1月の答申の中で「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」を提起しました。平成29年告示学習指導要領をより効果的に実施するための方策として掲げられたものです。

「個別最適な学び」とは、「指導の個別化」と「学習の個性化」という二つの側面を学習者の視点で捉えたものです。そして、その成果を仲間と共有し合い、より深い学びへとつなげていくものが「協働的な学び」であると言えます。両者がサイクルとして双方向に機能していくことで、学びはより主体的で、対話的で深いものになっていくはずです。

では、このような学びを、いかにして実現していくか。現場にいる私たちは、何を考えどのように実践していけばよいのか。これが本書のテーマです。

日本型学校教育は、長い期間全国の多くの学校現場で、教師の発問を中心とした一斉指導という姿で行われてきました。今回の中央教育審議会答申は、その在り方を根本的に見直そうという投げかけであると捉えることができます。

学びの主体を子どもに委ねる、いわば子ども起点の学びを成立させていこうという方向性については異論はないでしょう。そのためには、今までの授業をどのように改革していく必要があるのでしょうか。

子ども自らが学びを創るためには、次のようなステップが必要です。

- ・自らの学びに対して目的意識、課題意識をもつこと。
- ・目的達成、課題解決のための学習を構想すること。
- ・構想した学習活動の実現のために、具体的な方法で学習を推進すること。時には、試行錯誤の結果として軌道修正すること。
- ・自分が困ったときに、仲間や教師と協働して、学習を継続すること。
- ・学習の成果を仲間に伝え、共有するために表現すること。
- ・自分の学びについて振り返り、次の学びにつなげて生かすこと。

このような子どもの学びのステップを支えるのが教師の役割になります。教師は、個々の子どもがどのような目的や課題意識をもっているのか、どのように学習を進めているのか、困っている子どもはだれか、その子に対してどのような手立てを講じるのか、などを子どもの姿に対して応ずる必要があります。

国語科の授業の場合は、教師が考えるべきことは多岐にわたります。学習材の選定、学習方法の選択、表現方法の選択など。さらにその上で、どのように子どもの学びの成果を評価するのか、という問題も大きな課題です。

これからの学校づくり、授業づくりに対して、だれかが答えを教えてくれるというものではありません。大切なことは、わたしたち教師が共に考え、チャレンジしてその結果を共有していくことではないでしょうか。

本大会や本書が、子どもを学びの中心においた国語科の授業をどのように構築していけばよいのか、具体的な実践方法を考える一助になれば幸いです。

令和4年8月 全国国語授業研究会会長 青木伸生

## もくじ

国語科における「個別最適な学び」と「協働的な学び」……001

## Ⅰ章 提案授業

一写真と授業記録で見る

「個別最適な学び」と「協働的な学び」をつなぐ国語授業一

提案授業 2年〈文学〉

「スイミー」……006

提案授業 6年〈説明文〉

「ぼくの世界、君の世界」……014

座談会……022

## Ⅱ章 「個別最適な学び」と「協働的な学び」をつなぐ国語授業の実践

低学年〔ICT活用〕

個別最適化を図るための「ICT」の活用方法

**単元名** 四つの事例の説明の特徴を捉えよう  
(「いろいろなふね」東書1下、ほか)……036

低学年〔板書〕

単元のつながりの中で「板書」を構想する

**単元名** 登場人物の行動を想像してお話をつくろう  
(『えいっ』教出2上)……042

## 低学年〔ICT活用〕

### 子どもの思考の焦点化を図るICTと発問の工夫

**单元名** じゅんじょに気をつけて読もう  
(「たんぽぽのちえ」光村2上) ……048

## 低学年〔書くこと〕

### 今だからこそ「書く」学習を

**单元名** 日記のグレードアップ大作戦  
(「どうぶつ園のじゅうい」光村2上) ……054

## 低学年〔複式学級 話す・聞くの実践〕

### 教えること・任せることで動画の作成へ 低学年の複式学級の実践

**单元名** ようこそ1・2E(複式学級)へ  
(「小学校のことをしょうかいしよう」東書1下、ほか) ……060

## 中学年〔学びの「軸」を定める〕

### 「資質・能力」「見方・考え方」を軸に学習をデザインする

**单元名** 「最高の音読」に挑戦！  
(「きつつきの商売」光村3上) ……066

## 中学年〔探究的な学び〕

### 子どもの探究心を育む「深追い型」国語授業

**单元名** わかったことや考えたことをわかりやすく説明しよう  
(「言葉で遊ぼう」光村3上、ほか) ……072

## 中学年〔言語活動と学習課題の工夫〕

### 「多様さ」が生きる授業づくり

**单元名** 種類のあるものを紹介しよう／もっと詳しい説明文をつくろう  
(「すがたをかえる大豆」光村3下、ほか) ……078

## 中学年〔説明文の読み〕

### 「一人読み」「話し合い」で個別最適な学びと 協働的な学びをつくる

**单元名** いままで身に付けてきた読みの力を使って、  
説明文を読み解こう  
(「ヤドカリとイソギンチャク」東書4上) ……084

## 中学年〔学習の個性化〕

### 一人ひとりが課題を設定して探究する文学の授業

**单元名** ごんぎつね研究新聞をつくろう  
(「ごんぎつね」光村4下) ……090

## 高学年〔考えの形成〕

### 考えの形成を促す読解指導の工夫

**单元名** 視点のちがいに着目して読み、感想をまとめよう  
(「帰り道」光村6年) ……096

## 高学年〔ICT活用〕

### ICT活用で紡ぐ説明文の授業

**单元名** 筆者の主張や意図を捉え、自分の考えを発表しよう  
(「時計の時間と心の時間」光村6年) ……102

## 高学年〔考えの形成〕

### 考えの形成を促す説明文の単元づくり

**单元名** 一人ひとりの価値観を育てる  
(『鳥獣戯画』を読む) 光村6年) ……108

## 高学年〔文学の読み〕

### 四つの「ある」で深める文学

**单元名** 関連する作品を読んで、すいせんしよう  
(「ヒロシマのうた」東書6年) ……114

## 高学年〔読みの交流〕

### 「個→集団→個」のプロセスで探究心を育てる

**单元名** 登場人物の関係を捉え、人物の生き方について話し合おう  
(「海の命」光村6年) ……120

編著者・執筆者一覧……126

# 1 章

## 提案授業

—写真と授業記録で見る

「個別最適な学び」と「協働的な学び」をつなぐ国語授業—





## 提案授業

# 「スイミー」

(光村図書 2 年上)

## 単元名 スイミーIIをつくらう

授業者：桂聖（筑波大学附属小学校）

児童：筑波大学附属小学校 2 年

文学  
2 年

## 1. 本提案の主張点

本単元は、作品「スイミー」（作者：レオ・レオニ、訳者：谷川俊太郎、以下では「スイミーI」と呼ぶ）の物語構造や表現技法を生かして、自作の物語「スイミーII」をつくるという単元である。

「スイミーI」の面白さを感じ取った子どもは、教師の提案によって、自分のアイデアを生かして「スイミーII」をつくりたいという思いを持ち始める。だが、物語を書くのは初体験。どのように書けばよいのかが分からない。そこで、「スイミーI」を友達と一緒に読み直して、物語の書き方を学ぶ。

「個別最適な学び」と「協働的な学び」で重要になるのは、「教師主導の授業から学習者主体の学びへの転換」である。まず、子ども自らが「オリジナルのスイミーIIをつくる」という目的意識をもつ。次に、それを実現するために、友達や教師と一緒に「スイミーI」を読み直して、「物語の効果的な書き方」を学ぶ。その際には「スイミーIIでは、自分はこう書こうかな？」という意識も働かせる。さらに「スイミーII」を記述する際には、友達の表現に学んだり、教師のアドバイスを自ら受けたりする。このような「スイミーIIをつくる」という学習者主体の学びを軸にして、学習者の必要に応じて「個別最適な学び」や「協働的な学び」を一体的に展開することが大切になる。

## 2. 教材の特性

「スイミーI」は、兄弟を失ったスイミーが、兄弟とそっくりの赤い魚たちと協力して、大きな魚を追い出すという話である。スイミーは、兄弟がまぐろに飲み込まれた時には「マイナスの気持ち」になったが、赤い魚たちと協力することを「きっかけ」にして、大きな魚を追い出すという「プラスの気持ち」になる。「スイミーI」は、「マイナス→プラス」という典型的なハッピーエンド型の物語構造である。どの子も楽しんで読めるストーリー展開である。しかも、その物語構造を生かして「スイミーII」をつくるという表現活動にも活かしやすい教材である。

## 3. 単元の計画 全13時間 ※読解と作文のセット単元

第一次 「スイミーI」を読んで、「スイミーII」づくりの学習計画を立てよう（2時間）

第二次 「スイミーI」を読み直して「効果的な物語の書き方」を学ぼう（6時間）

- 第1時 マイナスの場面を話し合う。（本時①）
- 第2時 プラスの場面とそのきっかけを話し合う。（本時②）
- 第3時 主題について話し合う。（本時③）
- 第4時 作品の設定について話し合う。
- 第5時 比喩表現、倒置法、短文などの効果について話し合う。
- 第6時 会話文、繰り返し、常体の効果について話し合う。

第三次 「スイミーII」をつくらうたり読み合ったりしよう（5時間）

## 〔本時①〕 物語で一番マイナスの場面を探る

### 1. 「スイミー」の構造を確認する

桂 この学習では、本物の「スイミーⅠ（レオ・レオニ作）」を読んで物語の書き方を勉強して、「スイミーⅡ（自作）」を作っていきます。

この意味（-・+の記号）が分かるかな。「スイミーⅠ」は？

児童 マイナスからプラス。

桂 そうだね。これをハッピーエンド型と言います。

児童 1回悲しくなったけれども、ハッピーでお話が終わるのがハッピーエンド。

桂 もう一つはアンハッピーエンド型。これは、最後マイナスで終わる話。「スイミーⅠ」がハッピーエンド型なので、「スイミーⅡ」もハッピーエンド型にしましょうね。「Ⅰ」で物語の作り方を学んで、それを生かして、自分のアイデアで書きます。

### 2. 各場面のマイナス・プラスを確認する

—各場面のセンテンスカードを順に児童が音読する。そのあと、「スイミーの→+は？」と板書—

桂 マイナスからプラスは、気持ちのことだよ。ね。「スイミーⅠ」で一番マイナスと、一番プラスはどこだろう？

児童 理由も書く？

桂 そうだね。理由も書くといいね。

児童 スイミーにとって一番？

桂 そう、スイミーにとってです。読者にとってじゃなく。

児童 先生、これは、答えはある？

桂 答えはないけれども、ほぼ答えは……。

児童 ある。

桂 では、ノートに考えと理由を書いてください。書けた子は、ぜひ周りの子と伝え合ってみてください。

—それぞれに書く子や話し合う子がいる—

桂 では、マイナスから聞いていきます。①がマイナスだなと思う人？

—各場面で挙手を求める。①に1名、②は大勢が手を挙げ、③～⑥は0名—

### 解説

「マイナス→プラス」という物語構造は既習である。ここでは、「スイミーⅡ」の創作に生かすため、既習をふまえて2種類の物語構造があることを教えた。





### 解説

子どもは、「スイミー」が「マイナス→プラス」の「ハッピーエンド型」の物語構造であると、大まかには捉えている。ここでは、それをさらに具体的に理解するために、「一番マイナスの場面」や「一番プラスの場面」を話し合うことにした。



桂 じゃあ、プラスを聞いていきます。①がプラスだと思った人は1人だったね。

児童 気持ちは分かる。

桂 「気持ちは分かる」って言葉、いいね。もし自分しか立っていないときに言われたら？

児童 嬉しい。

桂 そうだよな。嬉しいよね。

—各場面で挙手を求める。②は0名、③は1名。④、⑤には複数名、⑥に最も多い挙手—

桂 まずはマイナスから話し合っていきます。①を選んだ人はどう？

児童 みんな赤いのに、スイミーだけ黒で仲間外れっぽい。

桂 なるほど。この気持ちは分かる人。

児童 周りの子が全部赤だったとして、自分だけが黒。ちょっと嫌だなという気持ちは分かるな。

桂 これは、分かる人と分からない人がいるかもしれないね。②を選んだ人は、どうしてですか？

児童 兄弟が全部まぐろに食べられたから。

児童 仲間と楽しく暮らしていたのに、突然、恐ろしいまぐろがミサイルみたいに突っ込んできて、びっくりして、仲間が全員食べられちゃったら、悲しいし寂しいから。

桂 いま聞くと、①も②もどちらもマイナスなんだけれども、どちらが一番かというところ……？

児童 ②。

桂 じゃあ、ここのマイナスに対して、どれが一番プラスかを考えていくよ。隣の子と話してみよう。

—ペア対話—

桂 話し合い、終わり。②で兄弟たちがまぐろに食べられました。すごく悲しかったんだけど、これに対するプラスというと、どれになるのかな。これは明日考えていきましょう。

## 〔本時②〕物語で一番プラスの場面を探る

### 1. それぞれの場面の「プラス」を共有する

桂 ②が一番マイナスという話になっていましたが、どうしてでしょう？



児童 スイミーの兄弟たちがまぐろに食べられちゃったから。  
 児童 とても悲しかったから。  
 桂 いま、言ってくれた「まぐろにのみこまれた」というのは、行動と気持ちのどっちですか。  
 児童 行動。  
 桂 「とても悲しかった」というのは？  
 児童 気持ち。  
 桂 いいね。今日は一番プラスはどれかを考えるよ。②に対して、一番プラスになったのはどれ？  
 児童 私は③。  
 児童 私は④。でも答えはないから。  
 桂 答えはないけれども、ある程度は決まるね。  
 ③だと思う人から、どうぞ。  
 児童 「スイミーはだんだん元気をとりもどした」と書いてあるから、元気を取り戻したことがよかった。  
 桂 ④はどうですか？  
 児童 兄弟たちが一匹残らず飲み込まれたけれど、また出てきたらうれしいから。  
 児童 同じ兄弟じゃないけれども、1人でのよりはまし。  
 児童 このスイミーのとそっくりの魚が出てこなかったら、こういう大きな魚のふりもできない。  
 桂 この子の気持ち、みんなは分かる？ 同じ魚ではないんだけど、そっくりの魚が出てきたということだね。「スイミーの」のあとに言葉が入るんだよね。  
 児童 スイミーの兄弟と。  
 桂 そうだね。ここは省略されているから気を付けたほうがいいね。スイミーの兄弟とそっくりの赤い魚たちですね。では、⑤はどうでしょうか。  
 児童 だって②場面で全員が食べられちゃったでしょう？ それで、④場面でみんなに会えたでしょう？ ⑤場面で「きょうだいみんないっしょにおよぐんだ。海でいちばん大きな魚のふりをして」と言って、それができたでしょう？ それで、このスイミーが目になって、⑥場面で大きな魚を追い出せて、よかったなと思った。  
 桂 だとすると、⑤という感じ？ ⑥という感じ？  
 児童 ⑥場面かな。  
 桂 では、⑥場面を選んだ人どうぞ。  
 児童 だって、②場面で兄弟たちが食べられちゃったけれど、⑥場面で大きな魚を追い出せて、食べられないから。  
 児童 ④場面でスイミーの発想がなかったら、⑥場面はできなかった。  
 桂 ④があって、「目になろう」があって、「追い出した」



### 解説

前時では「一番マイナスの場面」ととらえたので、本時では「一番プラスの場面」を捉える。これらを同時に検討するのではなくて、このように分けて検討していく方が子どもには理解しやすいようである。





というのがあって……。

児童 ③はなくてもいいじゃん。

児童 だめだよ。③は要る。

## 2. ③場面の意味を考える

桂 今、③が要るという人と、要らないという人がいますね。③は要るという人？ 要らないという人？

—それぞれに挙手する児童がいる—

桂 じゃあ、その意見を隣の子と話し合ってください。

—ペア対話—

桂 どうですか？ 要ると要らないはどっち？

児童 要る。③場面で「おもしろいものがいっぱいだよ」の「おもしろいもの」がなかったら、④場面の「おもしろいものがいっぱいだよ」のセリフとかも、みんな出てこなくなっちゃう。

桂 「おもしろいもの」という話が④につながる。だから、ないといけないということだね。ほかの人はどう？

児童 だんだん元気を取り戻して、どんどん泳いで行けたから、そっくりの兄弟たちを見つけた。

桂 だとすると、元気を取り戻して仲間と会って、「目になろう」と⑤で決めた。すると、⑤はまだ「追い出した」と「追い出していない」はどっち？

児童 追い出していない。追い出す準備。

桂 まぐろに兄弟たちは飲み込まれました。この一番マイナスに対して一番プラスはどれだろう。みんなが言っているように、確かに③は元気を取り戻したからプラスだよ。④は？

児童 仲間に出会った。

桂 仲間に出会ったからプラス。それから⑤は？

児童 発想。どうして、その発想が浮かんだかは言える。

桂 この「僕が目になろう」という発想が何で浮かんだかが言えるの？ まずは隣の子に話してください。

—ペア対話—

桂 どうして「目になろう」とスイミーは思ったんだろう？

児童 目なしの魚というのは変じゃない？

児童 大きい魚にばれて食べられちゃうから目がないとだめ。

桂 なるほど。ここで、一回まとめさせてください。②が一番マイナス。③～⑥にそれぞれプラスがあるという



### 解説

③④⑤⑥のどれもがプラスの場面である。意見が分かれた場合には、まぐろに飲み込まれた②の「マイナス」に対して「一番プラス」になった場面を考える。すると、大きな魚を追い出した⑥が「一番プラス」だと気付く。③④⑤は、プラスになる「きっかけ」である。



話ですが、②に対して一番プラスという？

児童 ⑥。まぐろを追い出した。

桂 ②がマイナスで⑥がプラス。③④⑤はきっかけと考えればいいね。では、自分「スイミーⅡ」では、どんなマイナスからプラスにしますか。

### 3. 「スイミーⅡ」のマイナス・プラスを考える

桂 考えられた人、お話ししてください。

児童 スイミーが深海みたいなどころへ行こうとしたんだけど、変なアンコウに会ったの。それで「あなたは何者だ」と言われたの。それで「大きな1匹の魚」と嘘をついちゃったの。それで……、くっ付けられて1匹の魚になっちゃった！

桂 全部が？

児童 うん。グワツとなって。

桂 そこがマイナスということだね。それから？

児童 きっかけはいろんな仲間に使われて、アンコウに嘘を謝って、離してもらった。

児童 謝ったからプラスか。

児童 気持ちがすっきりするもんね。

桂 嘘をついて、だからくっ付けられたんだけど、嘘を謝って、離してもらって、プラスになったということだね。素晴らしい。(拍手) ほかは？

児童 今度はけんかをしちゃって。

児童 マイナス。けんかはマイナス。

児童 これで、プランクトンをあげて仲良しになる。

桂 仲良しになったことがプラスということだね。

みんなも、このようなアイデアを考えておいてね。

#### 〔本時③〕 作者が伝えたいことを考える

—前回までを振り返り、それぞれにワークシートの続きに取り組みませた後、前日のおわりに紹介したお話2つを確認。黒板に「伝えたいこと」と板書—

桂 考えてくれた「スイミーⅡ」のお話には、何か伝えたいことがあるんだよね。「スイミーⅠ」でいうとレオ・レオニさんも何か伝えたいことがあるんだよね。

—レオ・レオニの写真を掲示—

桂 最初にこのお話を考えてくれた作者Aさんの気持ち



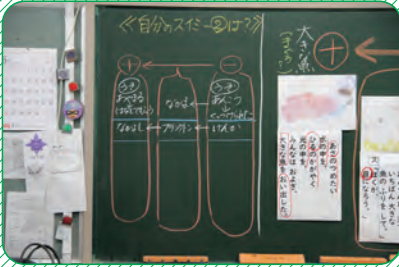
#### 解説

自作の「スイミーⅡ」では、具体的にどんな「マイナスからプラス」にしたいかを尋ねている。これは、これまでの「理解のための理解」の授業とは大きく異なる学習活動である。「スイミーⅠ」で学んだ物語構造を活用して、具体的に「スイミーⅡ」のアイデアを出し合う。



## 解説

前時で「スイミーⅡ」のアイデアを出した子は、どんな伝えたいことを想定していたのか。すなわち主題を考えることを求めている。その後、「スイミーⅠ」の主題を発表させた。自作物語と原文を行き来して考えることで、2年生でも作品の主題を感じ取れることが分かった。



は分かる？

児童 嘘はだめだよということ。

児童 嘘をついても後で謝らないといけないよって。

児童 嘘をついても後で本当のことを言わないといけない。

桂 読者のみなさんにとって答えはありますか？

児童 ない！

桂 ないんだよね。作者がどう書いたとしても、読者はいろんな感じ方ができる。では、作者Aさんはどう？

児童 3つ全部合っている。

桂 いいね。では2つ目のお話を考えてくれた作者Bさんが伝えたいことは分かる？ まずは隣の子に想像したことを話してみよう。

一同様に2つ目の話についても、作者の伝えたいことを交流。そのあと、「レオ・レオニさんの伝えたいことは？」と板書。各自考えをノートに書く。

桂 レオ・レオニさんが伝えたいことを考えます。正直あんまり分からないっていう人？

—児童の多くが挙手—

桂 結構分かる、なんとなく分かるっていう人？

—児童の数人が挙手—

児童 半分半分かな。

桂 何かヒントはある？「ここに注目したらいいよ」というのを教えてください。

—挿絵カードをもとにヒントを交流する。その上で、児童が考えた主題を聞く。児童の意見を順に聞きながら、整理する—

桂 ここまで出てきたのは、「仲間って大事なんだよ」「兄弟って大事なんだよ」「みんなと遊ぶって大事なんだよ」「大きな魚を追い出したこと」「ハッピーエンドって大事なんだよ」。

児童 あとは、「協力」。

桂 協力ってどういうこと？

児童 仲間と協力して大きな魚を追い出したから。

児童 ②場面の、魚に兄弟が全員食べられても、起き上がることが大事だよって伝えたいのかな。

桂 「起き上がる」？ すごい言葉だね。

児童 まぐろに食べられても、落ち込んだりしないで、起き上がったから。

桂 なるほど、仲間が食べられても落ち込まないで、起き上がっていくということね。

児童 「力を合わせれば何でもできる」ということ。

桂 すごく大事なことだね。「力を合わせたら何でもできる」のは、特に何場面？

児童 ⑤場面と⑥場面！

児童 スイミーがいないと大きな魚になれなかったってこと。そういうアイデアもなかったし、スイミーがいないと目がない魚になってしまうから。

桂 スイミーは結局何になったんだっけ？

児童 目！

桂 じゃあ、ここをみんなで読んでみて。

全児童 「みんな赤いのに、一ぴきだけは、からす貝よりもまっくろ。」

桂 これは最初、マイナスと感じる子がいたよね。

児童 それが役に立った！

児童 それが一番、大きな魚になるために大切だった。

桂 この、「まっくろ」だったのが結局役に立ったんだね。マイナスを感じた子がいたけど、「ぼくが目になろう」というところでプラスになった。素晴らしいね。これから、「スイミーⅡ」を書きますが、何か伝えたいことをイメージしているといいですね。

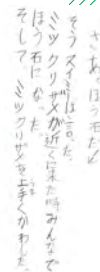
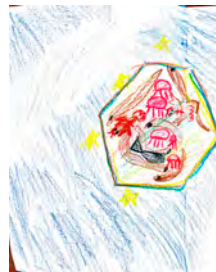
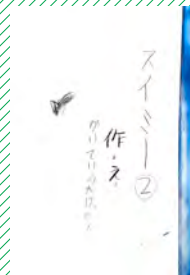
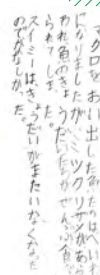
では、最後に、レオ・レオニさんが伝えたいこととして、自分の考えや友達の考えで一番ピンときたことをノートに書いておいてください。

「ちょっと難しかったな。もう少し話したいな」という人、後で先生のところに来てくださいね。



### 解説

「スイミーⅠ」の主題では、「兄弟って大事」「みんなで遊ぶって大事」「協力」「起き上がることが大事」「力を合わせるのは何でもできる」などの様々な意見が出た。絵カード（挿絵+センテンスカード）という視覚的な手がかりがかなり効果的だった。



子どもの作品とワークシート例



## 「ぼくの世界、君の世界」

(教育出版 6年)

単元名 筆者の工夫を見つけよう

授業者：青木伸生（筑波大学附属小学校）

児童：筑波大学附属小学校 6年

説明文

6年

## 1. 子どもが自分の「こだわり」で読み、交流する授業

## (1) 個別最適な学びをつくる

子どもが、今までに身に付けてきた自分なりの「目のつけどころ」をもとに文章を読む活動を組織する。これが本単元における「個別最適な学びを成立させる授業づくり」の提案である。子どもは、今までに様々な読み方を学んできた。積み上げてきた読み方を生かして、自分の「目のつけどころ」にこだわりながら、文章を読み、筆者の主張を捉える。さらに、筆者が読み手に自分の主張をより分かりやすく伝えるための「意図的な書きぶり」を捉えることによって、読み手として、文章に対する批評をよりの確にする流れを考えた。

## (2) 協働の学びをつくる

子どもが自分のこだわりで文章を読み進めるが、それだけでは、独りよがりの解釈にすぎない理解もあるかもしれない。また、別の目のつけどころをもって読む仲間の考えを聞くことで、自分の理解がより深まることもあるだろう。文章のより深い理解のためには、仲間との協働的な学びの場は欠かせない。本単元では、個々の読みをグループの中で共有し、さらにそのグループで捉えた目のつけどころをほかのグループ、クラス内で共有することで、理解を深めるようにした。

## 2. 教材研究

「ぼくの世界、君の世界」は、西研氏による哲学的な内容の説明文である。自分の感じていることは自分にしか分からないのか、人は所詮一人で生きていくしかないのか、という命題に対して、「そうは思わない。自分の思いは、だれかに伝えようとしめない限り、だれとも分かち合えないし、だれにも分かってももらえないが、だからこそ人は、心を伝え合うための努力をするのだ」という主張をしている。このことを6年生である読者に納得してもらえるように、様々な具体的事例を取り上げながら、論を展開している。

特に、論の展開における「主語の使い分け」には、筆者の意図と工夫が見られる。自分自身の体験には「ぼく」を主語として、読者の経験をもとに共感を求める事例のときには「君と友達」を主語にしている。「問い」や「まとめ」のときには、「私たち」という、より一般的な主語に換えて、一番大切な主張の段落では、「人」という抽象度の高い主語を使っている。こうした筆者の主張と論の展開を、主語を巧みに使い分けながら論じることで、より説得力を高めている文章である。こうした筆者の意図や工夫を捉えながら読み進めさせたい。

## 3. 単元計画 全8時間

第一次 文章と出会い、初発の感想をもつ（2時間）

第二次 自分なりの目のつけどころをもとに文章を読み、グループで交流する（4時間）

第三次 各グループの読みをクラスで交流し、文章全体に対する批評を、納得として表現する（2時間）

## 本時までの流れ

### 1. 各自が自分の目のつけどころをもとに読む

子どもたちは、自分の目のつけどころをもとに、文章を読み進める。まずは、初発の感想から、この文章が尾括型であることを確認した。これは全員がすぐに納得した。尾括型であるということが分かると、筆者の主張は文章の後半にあるということが分かったことになる。

そこで、筆者が自分の主張を読者に伝えるために、どのような工夫をしているかを探ることにした。ここで、子どもたちは、自分なりの目のつけどころをもって、文章を読み進めた。段落のつながり、事例と主張の関係、様々な表現の工夫など。子どもたちは今までに学んできた読み方、目のつけどころの中から、今回読み進めようとする文章に適したものを取捨選択する。

### 2. 仲間と考えを共有する

各自が設定した目のつけどころにもとづいて、共通するものについては、グルーピングして、個々の考えを交流し合うようにした。子どもたちはホワイトボードに書き込みながら、自分の読みをグループの仲間に伝えていく。

話し合いが進む中で、「このグループで話し合っていることは、自分がこだわっていることとは少し違うな」と感じた子どもは、そのグループから脱退し、独立して別のグループをつくった。グループ構成は、固定的なものではなく、常に自分の最適な学びを進めるためのものである。こうした考えのもとで、個別最適な学びと、協働的な学びが展開された。

本時は、それまでにグループごとに行われていた学習を、他のグループに披露して内容の共有を図るというものである。

まずは、グループ内を三つに分けた。1番目のメンバーが発表するときには、2番目のメンバーは、自分が今まで話し合いに参加していたのと同じ会場で発表を聞く。3番目のメンバーは、自由に移動してほかのグループの発表を聞きに行く。これを3セット、ローテーションさせる。この発表システムは、ほかのグループの発表を自由に聞きに行くことができ、なおかつ、自分のグループにだれも聞きに来ている人がいないという状況を回避することができる。つまり、発表者、会場固定、フリーという三つの役割を決めて、それを3回戦行うことで、全員が三つの立場をすべて経験することになり、複数会場同時進行の発表会を行うことができる。



#### 解説

ホワイトボードを使ってグループごとに話し合いをしながら、学習を進めるという活動は、5年生の時から経験してきている。今回は五つのグループに分かれて活動が始まったが、途中から2人が独立して最終的には六つのグループでの活動になった。



### 解説

ホワイトボードを使っての発表は、1回につき5分とした。それを3セット行う。グループが三つに分かれて、必ず1回発表する役を経験する。発表後は、他のグループを聞きに行く、自分のグループの発表を聞く、というようにローテーションを組んだ。



## 本時

### 1. グループ発表

教室には六つの発表会場がセットされ、それぞれにホワイトボードを準備した（ホワイトボードを使っての発表は5会場。残りの一つはミニ黒板を使っての発表になった）。そのホワイトボードには、今までのグループ活動で話し合いながら書き込んできた内容がある。このホワイトボードを使いながら、各グループが、自分たちの目のつけどころをもとに気付いたことを発表していく。

各グループがこだわって話し合ってきた項目は下記の通りである。

- A1：段落のつながり（文章全体を三つに分けて、問題編、つなぎ、解決編として整理した）
- A2：段落のつながり（段落構成と主語の関係について発見した）
- B：具体例の使い方（事例を種類分けしながら、論の展開を整理した）
- C1：事実と意見（文末表現に着目しながら、筆者の論の展開を整理した）
- C2：事実と意見（事実の段落を種類分けしながら、論の展開を整理した）
- D：表現の工夫（くり返し、強調表現、文末表現に着目して筆者の主張とのつながりを整理した）

これらの目のつけどころについて、話し合いの結果を他のグループに向けて発表し合うところから本時が始まる。

各回の発表時間は約5分。その時間内に、自分たちの気づきや発見を紹介し合う。

子どもたちは、ノートと本文のプリントをもって各会場を歩き来する。自分にとって必要なことはグループの発表が終わった後にメモした。グループの発表に対して自分の感想を書くところまでは時間が取れなかったため、それは授業後の家庭学習で必要に応じてメモすることを指示した。

### 2. クラス全体での話し合い

各グループでの発表を3セット行った後に、クラス全体での共有に入った。まずは、文章全体を見渡すために、A1グループの「段落のつながり」のところから話し合いを始め



た。前述したとおり、文章全体を三つに分けて、問題編とつなぎ、解決編というように自分たちで意味段落のまとまりに名前を付けながら論の展開を整理したグループである。ここから始めると、全体を見渡せた上でほかのグループの発表内容を確認できると考えた。

**青木** 各グループで今までに、とても一生懸命ああでもないこうでもない、話し合いをしながら整理してくれました。自分たちが気付いたことを、今日はしっかり発表できたでしょうか。

まずは、段落のつながりを整理していったグループA1の人たち、前半を問題編とか後半を解決編というふうに名付けてくれたので、それを紹介してくれますか。どこからどこまでが問題編と考えましたか？

**児童** ①から⑫段落。

**青木** ①から⑫が？（板書しながら整理）

**児童** ①から⑫が問題編になっていて。

**児童** ⑬と⑭がつなぎ。

**児童** 答えと筆者の意見も書いてあります。

**児童** 問題編と解決編をつなげているのが⑬でしょう。

**児童** ⑮からが解決編になっている。

**青木** ⑮からが解決編？ 段落は全部でいくつあるんだっけ？

**児童** 22。

**青木** 具体例の使い方を整理してくれたBグループ。順番に言ってください。

最初に出てきたのが何？ あ、Bグループの人じゃなくてもみんなで確かめていこう。最初に出てきた話は何の話？手を挙げるときはひじを伸ばしてくれると嬉しいね。誰が挙げているかが分かりやすい。

**児童** 最初が「甘み」。

**青木** 甘みが1番だね。甘みの段落はどこからどこまで？

**児童** ⑧から⑩まで。

**青木** ⑧から⑩。⑧、⑨、⑩段落ね。次の具体例は？

**児童** 「痛み」。

**青木** 痛みの段落が？

**児童** ⑪。

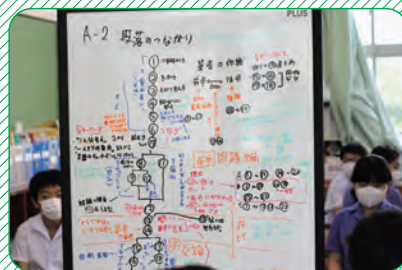
**青木** 次が？

**児童** 「アニメ」。

**青木** アニメが？

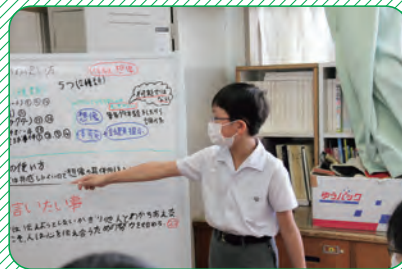
**児童** ⑮。

**児童** ⑮、⑯……？



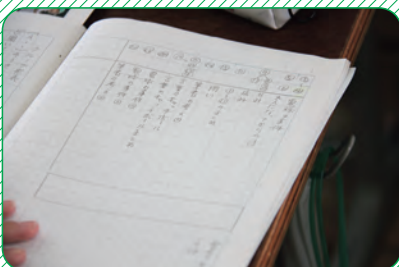
### 解説

グループの発表を聞きに行くときには、本文が印刷されたプリントと、筆記用具を持って行く。必要に応じてメモをしながら聞くようにした。他のグループの発表を聞くと、理解が厚くなる。



## 解説

全体的話し合いは、段落のつながり確かめるところから始めた。まずは全体を見渡してから、詳細な叙述に入っていく流れにした。Aグループの発表を手がかりに、黒板で整理しながら進めた。



青木 ここまでいいですか？ その次どうぞ。

児童 「感じ方」。

青木 感じ方というのが？

児童 ⑬、⑭段落。

青木 ⑬、⑭。別の言い方ができる人？ 違う言葉で言う  
と？

全児童 「言葉のキャッチボール」。

青木 具体例はこれだけですか？

児童 ちがう。最初にまだある。最初に薄暗い電球について  
の具体例があった。

青木 薄暗い電球？

児童 それは具体例じゃなくて筆者が実際に体験した事実。

青木 筆者が体験した事実。それはどこから始まります？

①からいいですか？

児童 ①から④。

青木 ①、②、③、④。⑭までがさっき問題編って言うてい  
たところかな？

児童 違う。⑫段落まで。

青木 ⑫段落までが問題編？

児童 ⑮段落からが解決編。

青木 ⑮段落からが解決編。こうなっているわけね。（板書  
で整理）⑬、⑭段落はどうなっているかな？

児童 ⑬、⑭段落で、答えと筆者の意見がつながっている。

青木 はい。⑬、⑭の捉え方は他のグループの皆さんも同じ  
ですか。筆者の答えはどこにあるの？

児童 ⑭段落。

青木 ⑭が筆者の答えでいいのかな？

児童 いいです。

青木 いいね。じゃあ⑬段落の役割は何？

児童 つなぎです。筆者の意見を出したいから、もう一回問  
題編で筆者自身が結論みたいなのを出して、それで自  
分の意見をもう一回出した。

青木 筆者の意見を出すための問いになっているわけ？

これでOK？

児童 つけ足しですけど、つなぎということは、前の段落を  
踏まえて、「結局」って使ってマイナスな意見みたい  
に切り替えているから、切り替えと問いになる。

青木 切り替え？

児童 「結局」って？

青木 結局こうなんじゃないの？ ということが「切り替え  
ということ？ 「結局」という言葉はどこにあるの？

児童 ⑬段落の最初。



児童 前、僕たちのグループが先生に言われたんですけど、⑭段落を問いの答えにしたら、その後の段落に意味がなくなっちゃうって。だから、筆者の意見にした。

青木 今の〇〇さんの言いたいことは分かる？ ⑭段落が問いの答えだったら、後ろの段落はあと全部いらさないじゃないの、ということ？

児童 ああ、なるほど。

児童 ⑭段落で⑬段落の答えを出した後に、それについての具体例ってどんなものがあるんだという説明で、その後具体例を使っている。

青木 筆者なりの答えを出しておいて、それを説得するために、さらに具体例を追加して出しているということ？

児童 そういことです。

児童 なるほど。

青木 ここまでの論の展開についてはいいですか。じゃあ次。A2グループは何に目を付けましたか。

児童 主語。

青木 では、今整理してくれた段落のつながりごとに、順番に確かめていこうか。電球の話の主語は何？

児童 「ぼく」。

青木 A2グループじゃない人たちも確かめてよ。この電球の話の主語が「ぼく」でいいですか？  
主語は「ぼく」(板書)。甘みの具体例の主語は？

児童 「君と友達」。

青木 痛みについての事例の時？

児童 「君と友達」。

青木 じゃあここは両方とも「君と友達」なんだね。では、次に主語が出てくるのは？

(児童の書いたパネルを確認しながら)「ぼく」が出て「君と友達」が出て、次が「私たち」かな。

⑫段落は「私たち」という主語になっていますか？

児童 ⑬はあるけれども。

青木 ⑬段落は「私たち」。これでいい？

青木 ⑭段落が？

児童 「ぼく」。

児童 「そうではない、とぼくは思う。」だから「ぼく」になっている。

青木 「ぼくは思う」だから⑭段落の主語は「ぼく」。その後のアニメの事例の時？

児童 「君と友達」。

青木 「君と友達」。言葉のキャッチボールは？

児童 「私たち」。



### 解説

具体的な事例の段落と、そこで使われている主語に着目するようにした。筆者自身の体験を述べるときには「ぼく」、その他の事例では「君と友達」が主語になっていることを全体で確かめた。筆者の、主語の使い分けが意図的であることに気付いていく。



児童 ⑮段落の最後の方に「私たち」がある。

青木 ⑮段落は、言葉のキャッチボールという話ですか。今は主語に目を付けてるよ。この段落の主語は「私たち」でよいですか。⑮段落に「私たち」があるかないか、どちらですか。

児童 あります。

青木 そこから後ろも主語を見てみよう。この文章で一番大事な段落はどこだっけ？

児童 ⑫段落。

青木 ⑫段落が一番大事でいいの？ では、その主語は？

児童 「人」。

青木 人。はい、ここまで整理してきて何か気が付くことがある人？ 電球の話の主語は「ぼく」。甘み、痛みの主語は「君と友達」。アニメは「君と友達」。問いは「私たち」……。

児童 具体例のときに、主語が「君と友達」になっている。

青木 具体例のときに、なぜ主語を「君と友達」にしているんだろう？ なぜ具体例のときに「君」という主語にしているの？

児童 題名にあるように「ぼくの世界、君の世界」だから、具体例で伝えたいことは、自分というか筆者から見たら、君だから。

青木 君って誰？

児童 読者。

児童 読者と友達の感じ方の違いを例にして、心の世界が違うということを具体例で示したいから。だから具体例の主語は「君」というか、読者と友達というか。

青木 あなたにもこういう経験ありませんか？ って言っているとき、投げかけているときは全部「君と友達」が主語だよ。それに対して⑬段落の「問い」の段落の主語は「私たち」だったよね。

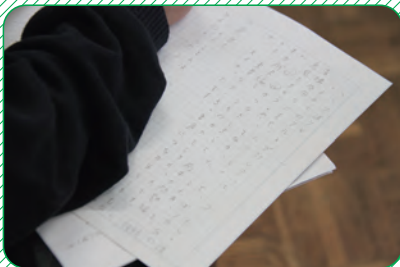
児童 最初は筆者の体験だから「ぼく」になっていて、どんどん抽象化していく。最初は具体から始まって。

青木 今の〇〇さんの言いたいことが分かった人？ 具体と抽象という言葉を使っていたね。どういうことか、隣近所で確かめてみて。

—話し合い—

青木 はい、ストップ。では〇〇さんの言いたかったことについて、自分の言葉で説明できる人？

児童 最初は筆者だけの話で具体的だけど、最後は人類全体の話になっているから抽象度が上がっている。



### 解説

大きな問いの段落の主語は「私たち」というように、主語の抽象度を上げている。A2グループが気付いて発表した、論の展開と主語の抽象度の使い分けをみんなで確認することができた。

