

中学校国語科における「読むこと」の授業改善に関する研究

—単元内自由進度学習による主体性と探究的姿勢の育成—

さいたま市立与野南中学校 教諭 住谷 正浩

I はじめに

1 問題の所在と研究仮説

現代社会における SNS の急速な普及は、情報の受け手と送り手の境界を消すとともに、読むという行為に「速さ」と「即時性」を持ち込んだ。

情報の量が質を呑み込むこの環境では、受動的に情報を受け取るだけでなく、「目的に応じて情報を読み取り、内容を解釈する力」や「根拠を明確にして考える力」が、これまでに増して重要である。

しかし、他方で国立教育政策研究所の報告によれば、「目的に応じて必要な情報に着目して要約すること」¹や「文章の構成や展開について、根拠を明確にして考えること」²が指導改善の必要な「読むこと」の課題として挙げられている。

これらの力は、与えられた文章をただ漫然と読み進めるだけでは身につかないのではないのか。

なぜなら、情報の取捨や構造把握は、課題意識をもって本文に向かい、自ら問いを立てながら読みを調整する営みの中で可能となるからである。

したがって、今求められる「読むこと」の力を育成するためには、与えられた文章を受動的に読むのではなく、目的をもち、自ら問いを立てて読み解く主体的な学習へと転換する必要がある。後述の「単元内自由進度学習」の手法と考え方を活かすことにより、先に述べた「読むこと」における主体性と探究的姿勢を涵養できる、ということを仮説とし、実践を行った。

2 学校研究の課題と単元内自由進度学習

本校では、令和3年度から3年間、「全ての子どもたちの可能性を引き出す個別最適な学び」を研究領域とする研究委嘱を受け、「ICT を効果的に活用した個別最適な学びと協働的な学びに関する指導方法の研究—単元内自由進度学習の試み—」に取り組んできた。

その成果を踏まえ、令和6年度から新たに2年間、「個別最適な学びと協働的な学びに関する指導方法の研究—生徒の学びの自走を促す単元内自由進度学習のあり方—」の委嘱を受け、単元内自由進度学習の活用や適用可能な単元・領域の研究を継続している。

単元内自由進度学習について述べるにあたり、まず自由進度学習の定義を確認しておきたい。

養手氏は「自由進度学習とは、授業の進度を学習者が自ら調整できる自己調整学習の一形態」³であると

述べている。授業進度を学習者に委ねることで、学習の差は1単位時間にとどまらず、複数の時間、さらには単元全体へと広がる。このことから、単元という枠組みが必要となり、そこに「単元内自由進度学習」という形態が生まれる。

他方で、難波氏は自由進度学習を「授業の進度を子ども一人ひとりに委ね、各自が自らに最適と考える学習計画を立案し、自己の判断と責任に基づいて自由に学習していく手法」⁴と定義する。

ここでは、「判断と責任」という語を用いることで、学習者の自己決定にも目を向けている。

結論として、本校が研究を進めている単元内自由進度学習は、狭義の自由進度学習、すなわち学習ペースのみに焦点を当てたものではなく、むしろ「自己調整学習」とも呼び得るような、より広義の学習者の自己決定を前提とするものである。また、この「自由」の範囲をより明確にするため、山梨大学の三井氏が富山市立芝園小学校の「自己調整のスケール」を敷衍して提案した六つの観点（図1）を尺度として設定した。

	1	2	3	4	5
課題	教師が課題を決める	ほぼ教師が課題を決める	子供に選択肢から選ばれる	子供が選択肢をつくり、選ぶ	子供が自分で課題を決める
過程	教師が意識して過程を回す	子供が過程のどこかを意識する	過程の一部を子供が回す	ほぼ子供の意思決定で過程を回す	すべて子供の意思決定で過程を回す
形態（個別・協働）	教師が誰とどう学ぶかを決める	教師が誰とどう学ぶかをほぼ決める	過程の一部で誰とどう学ぶかを子供が決める	過程のほぼ全てで誰とどう学ぶかを子供が決める	すべての過程で誰とどう学ぶかを子供が決める
ツール	教師が何をを使うか決める	ほぼ教師が何をを使うかを決める	子供に選択肢から選ばれる	ほぼ子供が自分でツールを決める	子供が自分でツールを決める
空間	教師が学びの空間を決める	ほぼ教師が学びの空間を決める	子供に選択肢から選ばれる	ほぼ子供が学ぶ空間を決める	子供が学びの空間を決める
ペース	全員同じペースで学ぶ	ほぼ同じペースで学ぶ	一部学びたいペースで学ぶ	子供がほぼ学びたいペースで学ぶ	子供が学びたいペースで学ぶ

図1 六つの観点⁵

3 国語科における単元内自由進度学習

国語科で単元内自由進度学習を実践する際、単元や領域に応じて大きく二つの方向性があると考えられる。

第一は「ペース」に焦点を当てる形態である。これは、直線的に並べられた学習課題を学習者が各自の進度に応じて進める方法である。

国語科も文法単元では、本方式を取り入れてきた。ただし、この形態は問いと答えが一对一で対応する領域に適す一方で、他領域に適用すると反復的な学習にとどまり、学びの深まりや奥行きを欠く危険がある。

第二は「深さ」に焦点を当てる形態である。単元を貫く課題に迫るために、学習者が多様な角度から探究し、学びを掘り下げる方法である。特に「読むこと」の領域では、個々が設定した課題を追究することが最終的な作品理解へとつながる。

本論では、後者で述べた、個別に展開した学びが最終的に全体の理解へと収斂していく在り方を、国語科「読むこと」における単元内自由進度学習の派生的な形として捉え、授業改善の方策としている。

4 生徒の実態と育てたい生徒像

本実践の対象は中学校第1学年（180名）である。

令和6年度さいたま市学力状況調査によれば、本校の国語科における学力状況は全領域において市平均を約3～5ポイント上回った。しかし、市平均と比較しても学力レベルが幅広く分布しており、個々に合わせた学習支援が課題である。

また、学習過程を振り返ると、生徒は田村雅智「桜蝶」で文学解釈の基礎を学び、ハンス・リヒター「ベンチ」では現代とは異なる社会構造を前提とした作品世界の把握に取り組んだ。多くの生徒は作品の時間・場所・人物・行動・結果を整理し、特に「ベンチ」では登場人物の立ち位置を的確に理解できていた。

他方で、登場人物の行動から心情を読み取ることについては、依然として支援を要する生徒が多い。学力状況調査においても、「登場人物の行動や情景について、描写を基に捉える力」の設問単体の正答率は市平均と同程度であり、課題が露わになったといえる。

なお、本校で実施した「さいたま市学びの指標アンケート」では、「学習課題をふまえて、自分が解決することを自分で決めている」という項目の平均値が2.8（4件法）にとどまった。これは、以下の実践を行う以前の生徒の主体性を十分に引き出せていない現状を示すものである。

以上を踏まえて、本実践を通して育てたい生徒像は『なぜ、どうして』の視点をもって意欲的に文章を読み解き、根気よく考え抜いて自分なりの答えを見いだせる生徒」である。

Ⅱ 研究内容・実践データ

1 報告する実践について

本研究では、次の二つの実践を報告する（以下、それぞれをA・Bと呼称する）。なお、実践順はA→Bである（どちらも2学期に実践した）。

A 単元名「君たちはどう生きるか——事実・主張・理由を踏まえ、考えを書く」

（教材：畠山重篤『森には魔法使いがいる』他）

B 単元名『『なぜ？』から読みを深めよう——行動に注目して文学を読む』

（教材：宮沢賢治『オツベルと象』）

2 単元構成の工夫

はじめに、生徒が主体的に「目的に応じて情報を読み取り、内容を解釈する」ためには、あらかじめ学習の目的が共有され、生徒自身が明確な課題意識をもつことが前提となると考えた。

実践Aでは、単元を貫く問いとして「持続可能な社会の実現のために、私たちはどう生きていくべきか」を設定した。生徒はこの問いに対する自分なりの答えを導くために、複数の説明的文章を読み比べる必要があると理解した上で学習に取り組んだ。なお、この問いは総合的な学習の時間においてSDGsを題材とした学習を進めていたこととも関連づけられている。

その一方、実践Bでは、宮沢賢治「オツベルと象」を読んだ初発の感想から、生徒自身が作品に対して抱いた疑問を抽出し、全体で共有した。その上で、クラスごとに具体的な一つの疑問を取り上げ、学級全体で考察を深めた。そのなかで、問いに納得感のある答えを導くには、まず作品の基礎的要素（いつ、どこで、誰が、何をしたのか）を把握すること、さらに登場人物の行動描写に注目して感情を読み取ることが不可欠であることを、活動のなかで体感するよう配意した。

このように、実践Aでは教員が主導して問いを提示したが、実践Bでは生徒自身の疑問を出発点とした。A→Bの順番で行ったのは、Aで目的に応じて情報を取捨選択しながら読みを深める経験を積ませ、その経験をBの文学的文章の学習に応用させたいと考えたからである。説明的文章と文学的文章という領域の違いはあるが、いずれにおいても、生徒が主体的に学びを深めるための基盤を形成する点で両単元は連続する。

次に、生徒が主体的に読みを深めていくためには、生徒がその目的に基づいて「選択」をすることができ、場面が設けられていることが必要だと考えた。

実践Aでは、目的に応じて読む文章を三つの中から選ぶことができたようにした（図2）。

③	②	①	
橋本淳司 一〇〇年後の水を守る	安田喜憲 モアイは語る ——地球の未来	末吉里花 「エシカル」に生きよう	筆者名・タイトル
水について改めて考えてみよう。	食パンひとつ作るのに、どのくらいの水が必要だろうか。計算によればそれは約六三〇リットル。パーチャルウォーターという考え方をもとに	知らず知らずのうちに私たちは児童労働や環境破壊の手助けをしていたかもしれない。それでは人や地球の環境などを犠牲にしない、「エシカル」な生き方とは何か？	テーマ・あらすじ

図2 選択できる文章に関する説明

実践Bでは、六つの問いを示した。また、それらに答えを出した後は、より多くの選択肢の中から問いを選び、読みを深められるようにした（図3）。

① 第二日曜、オツベルはなぜ時計や鎖、靴や分銅を与えたのでしょうか。	② 教科書一五五頁一行目、なぜオツベルは少しぎよとしたのでしょうか。	③ 教科書一五六頁二行目「実際、象は経済だよ」とは、どのような意味でしょうか。	④ 第五日曜、象は赤い竜の目をするようになります。そのときの象はどのような感情を抱いていたのでしょうか。	⑤ 教科書一五六頁一〜一二行目、白象の「苦しい」という言葉を聞き、オツベルがさらに辛くしたのはなぜでしょうか。	⑥ 教科書一六二頁七行目、オツベルから助け出された白象が寂しく笑ったのはなぜでしょうか。
------------------------------------	------------------------------------	---	--	---	--

すべて合 格したら

探究的な課題(発展)	
右は一例である。 各クラスごとに、初読の感想等から抽出した探究的な問いを一覧にし、生徒に提示する。	① このお話は「牛飼いが語る」という形を取っています。それはなぜか考えよう。 ② 「おや、川へはいっちゃいけないたら」、この最後の一文の意味を考えよう。

図3 選択できる問いと進め方の説明

ただし、以上のような、生徒の「読むこと」の意欲を高めるための工夫を行う上でも、基礎的な読解力を担保できるようにしなければならない。実践A・B、どちらも、単元冒頭で基礎を押さえる時間を設けた。

手法としての自由進度学習を取り入れる上で、国語科「読むこと」の単元では、作品理解の基礎となる世界把握を全体で扱い（≒「収束」）、その上で、演習的に生徒それぞれが「選択」を行って学習を深めていく（≒「発散」）という建付けで単元構成を行った。

なお、各授業の最終講では各自で深めた内容をもう一度全体で確認する時間（≒「収束」）を設けた。

3 教材開発の工夫

生徒の「目的に応じて情報を読み取り、内容を解釈する」力や「文章の構成や展開について、根拠を明確にして考える」力を育成するには、単に主体性を喚起する単元構成だけでは不十分である。目的をもついても適切な情報に到達できない場合や、誤った情報を根拠に全く異なる結論に至る場合があるからである。

ゆえに、生徒が自ら学習を深めようとするとき意図的に教員が伴走者として支援・助言・発問を行う場面を挿入するよう、留意している。

また、学習の結果だけでなく過程を可視化することにより、一方向的な指導でなく、生徒の主体性・探究的姿勢を支持するような指導となるよう、教材開発においても工夫を行っている。

具体的には、実践A・Bでは三つの工夫を行った。

第一はマインドマップによる思考の可視化である。泰山が「思考ツールは、思考を補助する道具であり、思考を明示的に発揮させ、指導するための枠組み」⁶と述べているように、生徒それぞれが「読むこと」を通じてたどった思考の流れが自然に外から理解できるよう、ワークシートを工夫した。

具体的には、トゥールミンモデル（図4）とKWLチャート（図5）を用いた。

クエス 探	1 年 組	番 氏名
事実	本文の根拠となる部分にマーカーを引いて、結ぶ or 対照で重なる	主張
	だから	
なぜなら		
理由付け	なぜその事実から、主張が導けるのか説明する	

図4 トゥールミンモデル

テーマ		
<div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>		
K What I Know	W What I Want to Know	L What I Learned
私が知っていること	私が知りたいこと	私が学んだこと

図5 KWL チャート

トゥールミンモデルは、実践A・B双方で用いた。生徒が「何を根拠に、何を考え、どのような結論に至ったのか」を可視化できるよう、事実の欄には本文の該当箇所を引用して貼り付けるよう指示した。

また、KWL チャートは実践Aにて、文章を選択する前後に活用した。既知のこと、これから知りたいことを一枚に整理することで、生徒は目的を明確にして文章を読むことができた。さらに、このシートを机上に置いておくことで、教員は机間指導を円滑に行えた。

第二の工夫は、まとめや振り返りの場面におけるICT機器の活用である。

実践Aでは、「持続可能な社会の実現のために私たちはどう生きていくべきか」という問いに対する答えをクラウド上のPowerPointに共同編集の形でまとめた。これにより、学習の進捗状況を授業外でも把握でき、オンラインでのコメントや授業内での支援につなげることが可能となった。

実践Bでは、毎時の振り返りをMicrosoft FormsとMicrosoft Power Automateを用いたオンライン入力によって行った。さらに、教員がその回答にコメントを付すことで、記入者本人だけでなく、同じ疑問を抱えていた他の生徒も助言を参照できるよう工夫した。

第三の工夫は、学習の手引きを活用した支援である。実践Aでは、考えをまとめていく道筋を示したPowerPointを生徒に配布し、思考の流れを段階的にたどれるようにした。実践Bでは、それぞれの問いにどのように迫るかを穴埋め形式で示した「攻略の手引き」を配布し、理解を補助した。

単元内自由進度学習を取り入れる際には、学習に課題を抱える生徒への支援が大きなテーマとなる。確かに授業後には振り返りシートを通じて生徒の理解の到達度や迷いを把握し、コメントで補うことはできる。

しかし、それだけでは支援が常に事後的になり、学習の停滞をその場で解消することは難しい。

そこで授業中には、思考の道筋をあらかじめ提示することを重視した。問いに迫る際の手順や思考の枠組みを示しておくことで、生徒は学習を自己調整しやすくなる。特に支援を必要とする生徒にとっては、こうした「手引き」が足場となり、行き詰まりを解消する

契機となる。これは単なる負担軽減ではなく、むしろ学習の可能性を開きささないための配慮である。

単元内自由進度学習は一見すると「生徒の自由に任せる」営みのように映るが、実際には周到な支援設計がなければ、多くの生徒が迷い、思考が表層にとどまってしまう危険がある。だからこそ、教員が手引きを通じて「どのように考えればよいか」という思考の流れを示すことは、決して自由を奪うものではなく、むしろ主体的な学びを保障する条件であると考ええる。

4 展開と学習過程の記録（実践B）

ここまで述べた単元構成および教材開発の工夫を踏まえ、本節では実践Aを基盤として、単元内自由進度学習としてさらに深化させた実践Bの展開と学習過程（まとめを除く）を明らかにする。あわせて、生徒の学習の様子も詳細に論じる。

実践Bの単元構造を図6に示す。本実践は全8時間で構成されるが、1～3時間目は基礎的な読解を通じ学級内に共通認識を形成する段階、8時間目は個々の学習を集約し成果を共有する段階（収束）である。その間の5～7時間目を自由進度学習の時間にあてた。

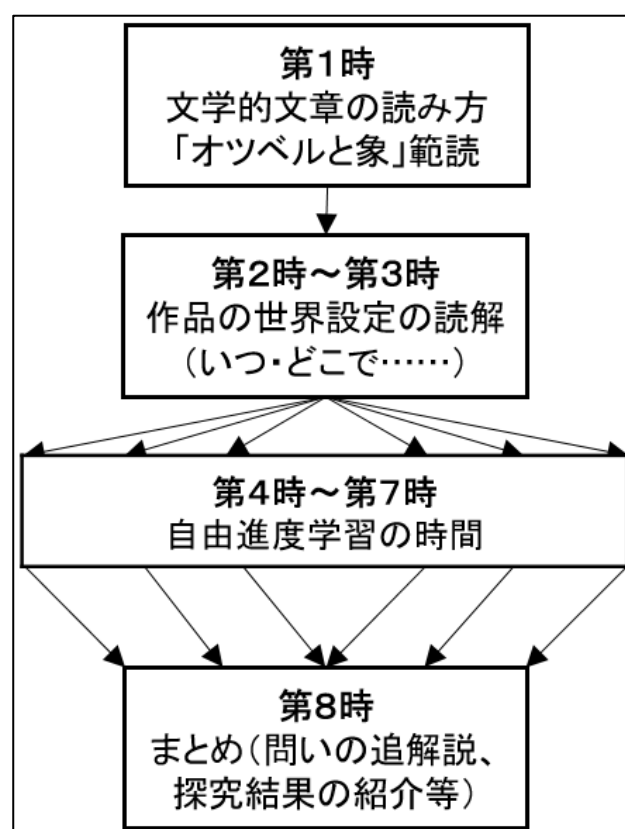


図6 実践B 単元の展開、学習プロセス図

(1) 「オツベルと象」範読（1／8時間）

実践Bの導入にあたる1時間目では、生徒が範読の後、初発の感想（疑問点を含む）を記述した。記述を

分析すると、幾つかの傾向が見られた。

第一に、登場人物の性格や行動を直接的に評価する感想が多く見られた。たとえば「オツベルは賢い」「白象は素直でたまされやすい」といった記述に見られるように、登場人物を善悪の二項対立で捉えようとする傾向が確認された。これらは中学生らしい素朴な読解である一方、人物像を固定的・単線的に理解してしまう可能性も含んでいる。

第二に、独特なオノマトペや文体に着目した感想が多く挙げられた。「グララアガア」や「のんのん」といった擬音に注目し、そのリズムや繰り返しを印象深く捉えた記述も散見された。なかには、「戦闘シーンではリズムが速くなっている」と分析するなど、表現と内容に関連づける姿勢も見られた。このような視点は作品理解を深める契機となり得る。

第三に、作品の視点や語り手の存在に注目する記述があった。牛飼いが語り手である点を珍しいとする感想や、三人称視点の特質を意識する生徒もあり、叙述の仕組みに目を向ける姿勢が見られた。これは、表層的な内容理解を越えて、物語を成立させる構造へと意識を広げる兆しであると考えられる。

その一方で「なぜオツベルは象をこき使ったのか」「赤い着物の童子はどこから来たのか」「最後に仲間の象が『川に入っちゃいけない』と言った意味は何か」など、作品の行動や象徴的表現に関する問いも数多く見られた。これらの疑問は、物語を一読しただけでは解消できない探究的な問いであり、後続の学習を自走させる契機として重要である。

以上から、1時間目における初発の感想は

- ①登場人物の性格評価
- ②オノマトペなどの表現への着目
- ③語りの視点や文体の特徴への注目 に大別できる。

感想から生じた疑問を全体で共有することは、生徒が「なぜ」「どうして」と考える姿勢を相互に可視化する機会となり、以後の自由進度学習に向けた重要な準備となった。そこからどのような問いを設定するかによって、その後の学びの深まりが左右される。

(2) 作品の世界設定の読解 (2～3/8時間)

実践Bの2～3時間目では、物語の世界を正しくつかむことをねらいに、登場人物・出来事・時間の流れを本文の根拠に基づいて整理した。1時間目に出た生徒の感想は、大きく三傾向であったが、2～3時間目を経ると、これらの感想は「本文のどこに根拠があるか」を意識した説明へと変化していった。たとえば「白象は素直でたまされやすい」という感想は、「白象が〇〇と発言したから」「オツベルの言葉をこう受け止めたから」といった形で、本文を引きながら説明

する姿勢に変わっていった。特に白象の人物像では、行動の前後に置かれた文章に注目することで、最初は前向きに働いていた白象が次第に弱っていく様子や、笑顔の描写が変化していくことに気づく生徒が増え、多面的な理解が進んだ。

時間構造の理解にも進展が見られた。

1時間目の感想では「リズムが独特」「繰り返しが印象的」といった表現上の特徴にとどまる意見が多かったが、2～3時間目になると、生徒は作品の時間の並びそのものに注目し始めた。特に、「第一日曜」「第二日曜」「第五日曜」が本文に示されている一方で、「第三日曜」「第四日曜」が省略されていることに気づく生徒がいた。また、その背景として、牛飼いが語り手としてオツベルを賛美する立場にあるため、オツベルが追い詰められる過程をあえて語らなかったのではないか、という解釈にまで至る生徒も見られた。

このように、生徒は単なる事実確認に留まらず、語り手の視点や意図を推測する読みに歩みを進めた。

(3) 自由進度学習の時間 (4～7/8時間)

自由進度(第4～7時間目)の学習に入ると、生徒の読みは三つの側面で深まった。

第一に、根拠を探す範囲が広がった。当初は設問の直前や直後の一文を手がかりにする程度であったが、クエスト①・②に取り組む中で、第一日曜から第二日曜へと本文を往還しながら、オツベルにとって白象がどのような存在であるかを先に押さえようとする読みに変化した。四つの贈り物を一括して捉えるのではなく、翌日の描写も手がかりにし、「実際に効いているのは鎖と分銅である」と確認する姿が見られた。そこから、「逃げられることへの不安」や「従順さが続くことへの不安」といったオツベルの心情を、複数の根拠を組み合わせ考察する学びへと展開している。

第二に、理由の立て方が明確になった。初期段階では「本文の記述」と「自分の考え」との区別が曖昧で事実と理由を混同した記述が散見された。

しかし、実践を重ねる中で「主張—理由—事実」という枠組みを意識し、三つを揃えようとする取り組みが増えた。こうした構造的なまとめ方の定着は、考えを説明する言葉の精度を高めることにつながった。

第三に、学びの方法そのものに変化が見られた。当初は「答えを知っている友人に聞く」程度の協力であったが、やがて「自分の考えをもった上で意見を比較する」姿勢が多くなった。ときには一人で読みを深めることを選び、途中で仲間に助言を求めて視点を修正するなど、協働と個別の往還を意識的に行う様子も観察できた。設定した六つのクエストは、本文の複数箇所を見比べ、登場人物の行動や心情を筋道立てて考察

する契機となり、生徒の学びを「本文を読むこと」から「本文を根拠に自分の考えを組み立てること」へと押し上げたといえる。

Ⅲ 結果・考察

ここまで、「読むこと」への意欲を高めることを目的として行った実践A・Bについて述べてきた。単元内自由進度学習の手法を取り入れたことで、授業内において生徒が自ら思考する場面は大きく増加した。文章を読み進める中で新たな疑問を見だし、その問いを手がかりとして主体的に読みを深めていくという、学びの自走につながる兆しも複数確認された。

例えば実践Bでは、物語内の時間に着目した生徒が、牛飼いの台詞を手がかりに再読を重ね、初発の問いを語りの構造へと接続していった(図7・8)。

こうした学習の展開は、本研究の狙いとする「読みの連鎖」の初期的な様相を示すものといえる。

最初の方は時間順に物語がすすむのに、オツベルと象が戦うところはオツベルがいなくなったあとから思い出すようにさかのぼってお話が進んでいくのが面白いと思った。象がどんな風に暴れているかなどの表現が想像しやすかった。象の鳴き声の表し方が独特だなと思った。

図7 初発の感想

ふと、「おや、川へはいっちゃいけないったら」という文は意味は細かく変わらないと思うけど「川へ入っちゃいけない」のか「川へは行っちゃいけない」のかと、どちらとも読めるのでは？と不思議に思った。

図8 同じ生徒の第6時の授業感想

他方で、課題もより明確になった。

第一に、36人学級を教員一人で見通すことに伴う物理的制約である。手引きや思考ツールによって思考の道筋を可視化しても、最終的に記述の妥当性を点検する役割は教員に集中する。自由進度学習の時間が長くなるほど、机間指導は「順番待ち」になりやすく、結果として支援の濃度にばらつきが生じやすい。

第二に、形式として自由を与えるだけでは主体性の向上には直結しないという点である。選択する場面を増やしたり、互いの学習状況を可視化したりすることは、探究心の強い生徒には刺激となる一方で、学習の見通しを持ちにくい生徒にとっては、かえって切迫感として受け取られる場合もあった。

表1・2は、生徒を対象に行った単元内自由進度学習に関する意識調査の結果である。全体として肯定的な回答は多く見られるものの、依然として不安や戸惑いを示す声も少なくない(教科を問わずに実施した意識調査である)。

表1 自由進度学習意識調査(一部抜粋)

【1:はい 2:どちらかといえば、はい 3:どちらかといえば、いいえ 4:いいえ】

アンケート質問文	1	2	3	4
単元内自由進度学習によって、「主体的に取り組む態度」が身についた	32.0 %	45.2 %	17.1 %	5.7 %
単元内自由進度学習は自分に合っていると感じた	19.3 %	36.8 %	30.7 %	13.2 %
単元内自由進度学習が今後も続くのは不安である	8.3 %	15.4 %	51.3 %	25.0 %

表2 意識調査における自由記述(一部抜粋)

<p>【①単元内自由進度学習が合っていると感じた理由】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分のペースで進めることができる - 66件 ・周りに合わせなくていい - 8件 ・わからないところを友達や先生に聞ける - 7件
<p>【②単元内自由進度学習が不安であると感じた理由】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の進みが遅くておいていられる所 - 11件 ・クラスの人の進みと差ができること - 10件

以上から、自由進度学習は、生徒の思考を促す契機となる一方で、単元構成の仕方によっては不安や停滞を生み出す危険も併せもつことが明らかになった。

今後は、学級規模や支援体制といった制約を踏まえつつ、生徒が「自由」を主体的な選択として実感できる仕組みを、精緻に設計していく必要がある。その方向性としては、ICTを活用した迅速な生徒の学習状況の把握に加え、より探究的な単元構成へとシフトし、毎回の教員による点検に過度に依存することなく、学びを重ねていくことが考えられる。総じて言えるのは、単元内自由進度学習を「放任」とせず、「問いを持続させる場」として設計することこそが、国語科の新しい学びの骨格となるということである。そこに、生徒が問いを抱き、本文に立ち戻りながら思考を更新する「読みの連鎖」を支える道筋が見いだされる。

Ⅳ 参考文献・資料

- ¹ 国立教育政策研究所(2024.7)「令和6年度 全国学力・学習状況調査 報告書【中学/国語】」
- ² 国立教育政策研究所(2025.7)「令和7年度 全国学力・学習状況調査 報告書【中学/国語】」
- ³ 養手章吾(2021.2)「子どもが自ら学びだす!自由進度学習のはじめかた」
- ⁴ 難波駿(2023.2)「超具体!自由進度学習ははじめの一步」
- ⁵ さいたま市スマートスクールプロジェクトシンポジウム 山梨大学・三井一希氏 講演資料

※可読性を高めるため、内容を改変しない範囲で再構成した

- ⁶ 泰山裕(2023.7)『『思考ツール×ICT』で実現する探究的な学び』