

滋賀県教育委員会

第2回読み解く力プロジェクト研究会

第1回向上研修会

2020. 07. 02

於：滋賀県総合教育センター

『読み解く力』の視点を 踏まえた授業づくり

藤江 康彦

(東京大学大学院教育学研究科)

**昨年度の成果からみる
授業づくりの視点**

子どもが「読み解く力」を発揮するとき

- 子どもが必要な情報を見いだすことができるような手立てがある(A①)
 - グラフの読み取りにおいて必要な数値を隠す(数学)
 - その数値を知ることが必要な課題の設定
- ことばやしぐさなどから相手の思いを感じ取るためのツールが提供される(B①)
 - 自己紹介場面において相手に質問するための聞き方(How many~?、Do you~?など)を提示する(英語)
 - 相手のことを知りたくなるような自己紹介の状況設定

子どもが読み解く力を発揮するとき

- 探究の流れと思考過程を可視化させるようなメディアがある(A②)
 - 思考の流れに沿って記述するワークシートの活用(理科)
 - 既習事項の確認、実験結果や考察の記述とともに
 - 個人の学びと班、学級全体での学びとの往還を保障
- コミュニケーションの状況や構造を意識させるような活動が設定される(B②)
 - 立場を明確にした討論を行う経験の設定(国語)
 - 自他によるふりかえりによるメタ認知の活性化を促す

子どもが読み解く力を発揮するとき

- 複数の知識を結びつけて新たな知識を創りあげることが必要な課題が設定される(A③)
 - 描写の仕方や表現の効果から作品の魅力を自分のことばでまとめる課題の設定(国語)
 - 既習や他者の知識に気づき、活用する局面の設定
- 自他の違いが可視化されるような学習環境とツールがデザインされる(B③)
 - 心に響く場面として同じ場面を選んだ子ども同士のグループでの活動(国語)
 - 同じ場面を選んだ者同士のなかでの相違が可視化されるツール(話型など)が提供される

子どもとともに学びを創る

- 活動の意味を子どもと共有する
 - その課題に取り組むことの必要感を子どもが感じる
 - なにを話し合うのか、なにを解決したいのかを明確に
- 子どもと教師が取り組みを一緒に考えていく
 - 子ども自身も考える過程があることが重要（結果的には教師が決めたとしても）
 - 目的意識を高めることの意味
 - 目的を達成することに意識を向けさせない

子どもが学ぶことの意味を実感する

- 「自分を超える」という目標を設定
 - 自分で目標設定
 - 自分がどう課題と向き合いたいかを意識させる
 - 目標設定で進む子どもとそうでない子ども
- 教科書教材で身につけたことを、子ども自身が実践する
 - とともに学んだ読み方を確認する活動を組み込む単元構想
 - 友だちや先輩の解説文や感想文をテキストにして学ぶ

ことばへの敏感さを育む

- 理科、体育、美術、音楽、技術・家庭だからこそ「ことばへの敏感さ」を
 - 「大きくなる」とはどういうことか
 - 身体感覚、生活経験から測定、科学的概念へ
 - 「わざ」－「わざ言語」－共有、伝承
 - イメージの言語化
- はじめからことばありきではない
 - 読み解きたい「ひと・もの・こと」がある
 - ことばにしたいという欲求を育む
 - 「なんとなく」の言語化

教科特性と「読み解く力」のつながり

- 科学的探究における「読み解く力」
 - 2側面3段階と科学的探究とをつなげる
- 数学的探究における「読み解く力」
 - 単元自体が3段階を意識してデザインされている
 - 「読み解く力」の側から教科の本質の理解が進む
- 「読み解く力」自体は汎教科的なもの
 - だからこそ、具体的な教科内容を学ぶ際に「読み解く力」の有用性を実感する

知識観を変える(再構築に向けて)

- 知識は自分たちで作っていくものということへの価値づけ
- 考察の重視
 - 実験結果、テキスト、などに基づいて考察すること
 - 「根拠」へのこだわり(固執)を教師が示す
 - 根拠: 実験結果(=新しい知識)、既有知識、生活経験、など
- コロナ禍の今だからこそ、「読み解く力」と知識の再構築は授業における重要課題である

子どもの姿から学ぶ

- 予想を超える子どもの姿を肯定的にとらえる
 - 子どもの「読み解く力」はそれまでの学習経験や生活経験のなかで育まれている
 - 教師がその授業で育みたいと思った力は(素朴な者かもしれないが)すでに身につけている可能性を常に考える
 - 素朴な「読み解く力」を引き出し、意識化させ(学ぶ対象になる)、伸ばしていくのが教師の役割
 - もちろん、最初から目的化して育むことが必要なものもある
- どうすればそれができるようになるか？
 - 子どもの姿への徹底的な着目
 - 教師の予想を超える子どもの姿を価値づける

「読み解く力」で授業はどう変わる？

- 子どもが、ヒト・モノ・コトと向き合う瞬間をより丁寧にとらえるようになる
 - そのための視点、道具の研究
- 「聴く」こと「観る」ことに価値をおく静謐な学習環境づくりがうながされる
 - 引き出される、見いだされる「聞き取る力」
- 互いのことばやしぐさに敏感になる
 - 安心して表現することができる環境づくり

研究推進に向けて

- 「読み解く力」はあらゆる教科、あらゆる活動の中ではぐくむ(引き出す)ことを試みる
 - 「学ぶ力」としての「読み解く力」であればなおさら
 - 教科横断的な力としての「読み解く力」
- 授業は単元単位で考える
 - 子どもと教材との出会いを丁寧に
 - 本質的な問いは、単元を通して追究される
 - 思考の深まり(高まり)をとらえるならなおさら

研究推進に向けて

- 「読み解く力」は授業において読み解いている子どもの姿を見取っていくことでとらえる
 - 評価は形成的評価として行う
 - カルテ、自己評価、日記など：質的にとらえるしかない
 - 評価と授業（指導だけではなく）を一体化する
- 「読み取る力」は義務教育9年間で考える
 - 認知や社会性の発達、経験の積み重ねが支える
 - 小中連携を活かす
 - 中学校区単位でのプロジェクトとして取り組むことも
 - 教材と繰り返し出合うことで読み取りの正確さが増す

**「単元構想シート」「授業ナビシート」を
活用した授業づくり**

単元構想シート

- 教科として子どもの学習をどうデザインするか
 - 教科として育みたい資質・能力
 - 教科の本質(見方・考え方)
- 中期的な子どもの学びを見通す
 - 協働学習をどこに入れるか
 - 主体的な局面をどう創るか
 - 振り返りをどこに入れるか
- 「単元構想シート」と「授業ナビシート」との整合性
 - 「表を用いて整理する」(単元構想シート)
 - 授業ナビシートにおいてはその記載なし

単元構想シート

- 「読み解く力」の育成に重点を置いた目指す児童生徒の姿
 - 理科として求める探究の姿として特に大事にしたいもの
 - 教科を超えた資質・能力として「読み解く力」を育むことが大前提
 - 各教科で大切にしたい子どもの姿や教科の本質についての学びを実現することとともに目指すことで、授業における子どもの学習経験が豊かになるのではないか
- 「読み解く力」を育成するための手立て
 - 「『読み解く力』の育成に重点を置いた目指す児童生徒の姿」と対応させて記載する
 - 「単元を通してどのような「読み解く力」を育むのか」を中心に記述してもよい
- 「目指す児童生徒の姿」として
 - 一時間一時間の授業において具体的な行動レベルにあらわれうるもの
 - 単元単位で子どもがもちうる意識のようなもの

授業ナビシート

- 具体的な子どもの姿で記述
 - 学習者としての姿
 - 「読み解く力」をめぐって
 - 本時においてどのような力を発揮させたいか(ねがい)
 - 本時の内容をめぐって
- 具体的な教材(学習内容)をめぐって記述
 - 教材研究の成果
 - なぜこの教材を用いるのか
 - 「読み解く力」をめぐって
 - この教材と出合うことでどのような力が発揮されるか

授業ナビシート

- 「課題発見・解決のプロセス」の各段階の時間配分とその時間を有効に学びに向かうことができるような手立ての明示(三宅先生のシートから)
 - 授業展開のうち「自分で考える」段階(15分)
 - 対象やデータとじっくり向き合っこそ「共に学び合う」段階が充実する
 - しかし、生徒によっては長く感じる生徒もいる
 - 気づきを得るための手立てを用意する
 - ワークシートの活用
 - 授業展開のうち「共に学び合う」段階(10分)の位置づけを明確にする
 - 協働学習の効果的な活用: 目的や機能を手立てとともに明確にする
 - ①は「自分で考える」段階でまとめた個人個人の結果を突き合わせて、多少の違いはあってもだいたい3:1になることを確認し合う場
 - その確認、その前提となる共有をどのように進めるかについての手立てを意識
 - ②は「規則性」があることへの気づきをより確実にし、その規則性について精緻にしていく過程
 - ほかの植物の規則性についても触れることができるとよいのではないか

「分析・整理」を授業でどう実現するか

「分析・整理」とは

- 分析

- 構成要素、側面を明らかにする(それらの関係から構造が明らかになる)
- その事象を成り立たせている条件を明らかにする
- 複数の事象間の共通性や傾向性、規則性や関係性を見いだす

- 整理

- 読解、観察や実験から得られた情報(データ)を図や文章、表やグラフによって表現する
- 表現には、対象の状態や検証すべき仮説によって量的表現と質的表現とがある
 - 量的表現と質的表現とを適切に使い分けることでそれぞれの表現の良さに気づかせる

「分析・整理」の要件

- 既習事項（既有知識）に基づいて、学習事項（新たな知識）を読み解く＝既有知識に「新たな知識」を結びつける
- 既習事項を基盤とするから「推論」が可能になる
 - 教科書の内容や実験結果などからのみの「推論」は「予想」に終わる可能性がある
- そのために、「さまざまな事実からみること」「事実を関連づけること」「事実を比較すること」が重要

「事実」とはなにか

- 「事実」とは？（今わかっていること？）
 - 学習内容や実験結果
 - 生活経験
 - 既習事項
 - 基本的には、学習内容や実験結果と既習事項ではないか
 - 生活経験は素朴概念の可能性もあり、考察（推論）の基盤にはなりづらい
- 授業の実際において「事実」がどのように出てきてどのように共有されたのかが重要
 - 子どもから出たのか、教師から出たのかでその後の展開は異なるはず

授業の工夫

- 学習の過程（課題発見・解決のプロセス）を子どもと教師が共有する（掲示など）
 - 視覚的情報として提供される
 - 班で話し合う場面で、それてしまった時に立ち返る場所になる

授業の工夫

- 違いを可視化

- 授業で学ぶ内容は、(基本的には)子どもにとって新知識
 - 新知識—既有知識(すでに知っていることとの違い)
 - 新知識—新知識(友だちとの意見の違い、など)

- ワークシートの活用

- アイデアの可視化
- 自分の知識(意見)の構築
- 自らの思考過程の確認
- 個人の考えの他者との交流
 - 共通のフォーマットがあるから他者と比較できる

授業の工夫

- 整理のための多様な表現方法を用意する
 - ICTの活用
- 思考のモデルやツールを活用する
 - 思考スキル活用表
 - 思考ツールの活用
 - 考えていることの可視化
 - ワークシートとの併用による効果

経験に照らしながら相手の意図や思いを 正確に理解する

ことばに対する敏感さ

ことば(話しことば)
しぐさ・表情
(非言語的情報)

身体性

即興性

受容できる

気づく・感じ取る

経験に基づく

不確実性

思い
意図

解釈による

自分と向き合う

それが気になる自分

それに共感する(しない)自分

「読み解く力」を育む／引き出すために

環境をつくる

環境：カリキュラム（メディア）、空間、組織

環境のなかで、子どもがどう動くか（評価）
教師が環境をどう創るか

「読み解く」経験

ことばを看取る視点

「ことばを生み出す」経験

ことばを生み出すツール

を豊かに