

令和2年度(2020年度) 読み解くカプロジェクト研究

「読み解く力」の育成に重点を置いた、 全ての児童生徒が学びを実感できる授業づくり

－「分析・整理」のプロセスを重視して－

内容の要約

令和元年度から「発見・蓄積」「分析・整理」「再構築」の三つのプロセスからなる「読み解く力」を育成する授業づくりの研究に取り組んだところ、授業の中で「分析・整理」のプロセスを充実させることが課題として浮かび上がった。そこで、本研究では、年間を見通して、「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくりに取り組むため、『読み解く力』マネジメントシート」を活用しながら、三つのプロセスを関連付けた単元構成や授業展開を追究した。その結果、児童生徒が学びを実感できる授業となり、各教科等で目指す資質・能力の確かな育成につながった。

キーワード

「読み解く力」 「分析・整理」のプロセス 『読み解く力』マネジメントシート
三つのプロセスの関連付け 学びの実感 各教科等で目指す資質・能力の育成

目		次	
I	主題設定の理由 (1)	VI	研究の内容とその成果 (4)
II	研究の目標 (1)	1	研修と実践の往還 (4)
III	研究の仮説 (1)	2	『読み解く力』マネジメントシート」の活用の実際 (6)
IV	研究についての基本的な考え方 (2)	3	「分析・整理」のプロセスを重視した授業の実際 (8)
1	「読み解く力」の育成に向けて (2)	4	「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくりから見えてきたこと (11)
2	「分析・整理」のプロセスを重視する意義 (2)	5	指導者の意識の変容 (15)
3	「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくり (3)	VII	研究のまとめと今後の課題 (16)
V	研究の進め方 (4)	1	研究のまとめ (16)
1	研究の方法 (4)	2	今後の課題 (16)
2	研究の経過 (4)		文 献

各教科等で目指す児童生徒の資質・能力の確かな育成

全ての児童生徒が学びを実感できる授業

「読み解くカ」における
「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくり



再構築 自分なりに解決し、知識を再構築する

分析・整理 情報を比較し、関連付けて整理する



様々な情報を比較し、目的に応じて分析したり、整理したりする



相手の思いや意図を自分の考えや経験と比較しながら整理する



よりよい「再構築」をするために
「発見・蓄積」したことを
どのように「分析・整理」するとよいかを
具体的に想定する



発見・蓄積 必要な情報を確かに取り出す

見いだした授業づくりの視点

既存の知識に新たな知識を付け加える

目的や視点を明確にする

共通の視点をもった交流をする

三つのプロセスを循環させる

プロジェクト研究会・向上研修会



「読み解くカ」マネジメントシート

P D C A

年間を見通して「読み解くカ」を育成するために、授業づくりにおけるPDCAサイクルの確立を図る

日々の授業実践



研修

実践

【令和元年度読み解くカプロジェクト研究】

「分析・整理」のプロセスにおいて「読み解くカ」を十分に発揮できる授業づくりを行う必要がある

【滋賀の教育大綱(平成31年3月)】

一人ひとりの基礎的・基本的な知識・技能の定着を図り、文章や対話などから「読み解くカ」を社会で生きていくために必要な力と位置付け、身に付けた知識・技能を活用して課題を解決する力を育む

読み解く力プロジェクト研究

**「読み解く力」の育成に重点を置いた、
全ての児童生徒が学びを実感できる授業づくり**

－「分析・整理」のプロセスを重視して－

I 主 題 設 定 の 理 由

小・中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編では、これから我が国が厳しい挑戦の時代を迎えると予想し、「学校教育には、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている」^{1) 2)}と述べられている。

また、「滋賀の教育大綱」(平成31年3月)では、「新学習指導要領の求める教育理念に基づき、一人ひとりの基礎的・基本的な知識・技能の定着を図り、文章や対話などから『読み解く力』を社会で生きていくために必要な力と位置付け、身に付けた知識・技能を活用して課題を解決する力を育みます」と示されている。具体的には、「読み解く力」を「主に文章や図、グラフから読み解き理解する力」と「主に他者とのやりとりから考えや意図を読み解き理解する力」の二つの側面から捉え、必要な情報を確かに取り出す「①発見・蓄積」、情報を比較し、関連付けて整理する「②分析・整理」、自分なりに解決し、知識を再構築する「③再構築」の三つのプロセスを示し、構造化された。

これらを踏まえ、当センターでは令和元年度から「読み解く力」を育成する授業づくりの研究に取り組んだところ、児童生徒の思考に沿って「①発見・蓄積」「②分析・整理」「③再構築」の三つのプロセスを意識し、学習展開を組み立てることの重要性等が明確になった。一方、指導者から、「授業の中で『分析・整理』する場を設定するのが難しい」等の意見が挙がるなど、授業の中で「分析・整理」のプロセスを充実させることが課題として浮かび上がった。また児童生徒の個々の学びの姿の状況から、知識を「再構築」している姿に差が見られたため、「分析・整理」のプロセスにおいて「読み解く力」を十分に発揮できる授業づくりを行う必要性を感じた。

そこで、本研究では、研修と実践の往還により、児童生徒の「分析・整理」のプロセスを重視して授業づくりを行うことで、全ての児童生徒が適切に知識を「再構築」し、学びを実感できる授業を目指す。そして、各教科等で目指す資質・能力の確かな育成につなげる。

II 研 究 の 目 標

研修と実践の往還により、「読み解く力」における「分析・整理」のプロセスを重視して授業づくりを行うことで、全ての児童生徒が適切に知識を「再構築」し、学びを実感できる授業を目指す。そして、各教科等で目指す資質・能力の確かな育成につなげる。

III 研 究 の 仮 説

「読み解く力」における「分析・整理」のプロセスを重視して授業づくりを行うことで、全ての児童生徒が適切に知識を「再構築」し、学びを実感できる授業に、ひいては、各教科等で目指す資質・能力の確かな育成につなげることができるだろう。

IV 研究についての基本的な考え方

1 「読み解く力」の育成に向けて

当センターでは、令和元年度から「A 主に文章や図、グラフから読み解き理解する力」「B 主に他者とのやりとりから読み解き理解する力」の二つの側面(図1のA/B)と、「①発見・蓄積」「②分析・整理」「③再構築」の三つのプロセス(図1の①②③)を意識した授業づくりの研究に取り組んでいる。その中で、児童生徒が基礎的・基本的な知識・技能を習得し、その知識・技能を活用して課題を解決することで「わかった」「できた」と実感できる授業を目指している。

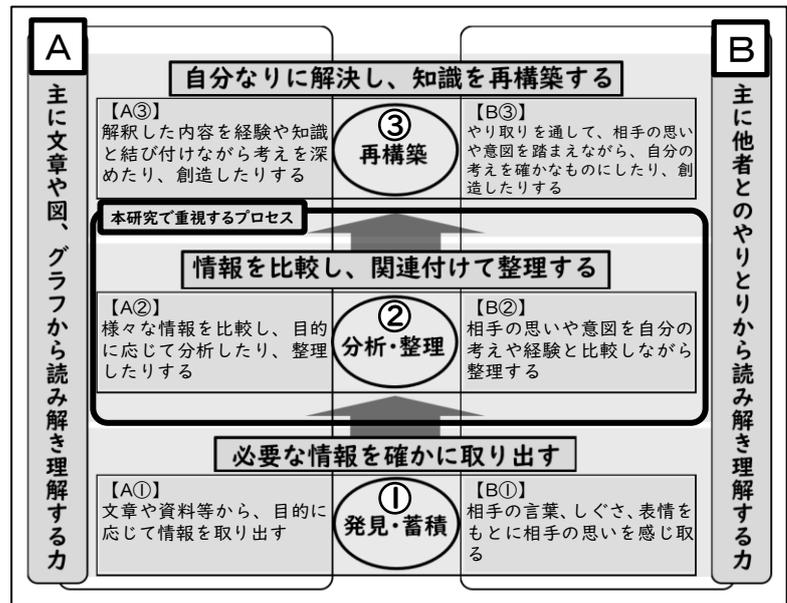


図1 「『読み解く力』イメージ図」と本研究の関係

「読み解く力」は、児童生徒が本来

もっている力であり、学習経験や生活経験を通して、高め、発揮するものである。そこで、指導者が授業を通して児童生徒の「読み解く力」を、高めたり、発揮したりすることができるようにすることを「読み解く力」を育成することとしている。令和元年度の研究を通して、「『読み解く力』を発揮している児童生徒の姿を具体的に想定すること」「児童生徒が目的意識をもつことができるようにすること」「二つの側面と三つのプロセスを関連付けて学習展開や手立てのあり方を考えること」といった、「読み解く力」を育成する授業づくりの視点が明らかとなった。本研究では、このことを踏まえ、「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくりに取り組む。

なお、本論文においては、二つの側面と三つのプロセスに関わって、例えば「A 主に文章や図、グラフから読み解き理解する力」の側面に関わる「①発見・蓄積」のプロセスを「A①」のように記号により表すこととする。

2 「分析・整理」のプロセスを重視する意義

令和元年度の研究では、児童生徒の姿として、必要な情報を取り出す「発見・蓄積」は概ねできていることがうかがえた。しかし、取り出した情報を比較し、関連付けて整理する「分析・整理」は十分ではなく、そのことで自分なりに解決し、知識を「再構築」する姿に差が見られたと考える。

よりよい「再構築」をするためには、「分析・整理」のプロセスをさらに工夫して授業づくりを行う必要があると考える。そのことは、課題解決に向けての児童生徒の思考の流れを指導者が意識した授業づくりにつながるのはもちろんのこと、児童生徒が「発見・蓄積」したことを、どのように「分析・整理」すると、よりよい「再構築」をすることができるのかを具体的に想定することが必然的に求められることとなるからである。

トータルアドバイザーである藤江康彦教授は、「分析・整理」のプロセスを重視することについて、既存の知識に新たな知識を加えることや、自分の考えを新たな観点で見ることができ、よりよい「再構築」につながると指摘されている。

以上のことから、「分析・整理」のプロセスを重視することは、よりよい「再構築」に向かうために不可欠であるといえる。

3 「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくり

(1) 授業づくりの新たな視点を見いだす研修と実践の往還

研究委員は、研究会においてトータルアドバイザーによる講義や研究委員同士の協議を通して「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくりの視点を見だし、授業実践に生かす。そして実践後の研究会において、実践について省察し、さらなる実践へ向けた新たな視点をつかむ。

(2) 年間を見通した「読み解く力」を、高め、発揮する授業づくり

本研究では、指導者が年間を通して計画的に児童生徒の「読み解く力」を育成するために、「『読み解く力』マネジメントシート」(図2)を用いることとする。「『読み解く力』マネジメントシート」を活用することで、授業づくりにおけるPDCAサイクルの確立を図りながら、指導者は、児童生徒が「読み解く力」を、高め、発揮する授業づくりの視点を見だし、授業実践につなげる。

P(計画)では、実践する教科や単元で育成したい資質・能力を明確にし、児童生徒が「読み解く力」を、高め、発揮するために、目的意識をもち、何を、どのように「発見・蓄積」「分析・整理」し、どのような「再構築」をするのかを想定する。授業づくりの際には、令和元年度の研究で活用した「単元構想シート」(図3)と「授業ナビシート」(図4)を引き続き用いる。本年度は、児童生徒の思考の流れに沿った学習展開となることを重視し、「読み解く力」の各プロセスにおける手立てや工夫を、目指す児童生徒の姿につながるように具体的に記述する。

D(実践)では、計画に沿って授業実践を行う。その際、授業づくりの視点を見いだすための資料として、板書の写真や、学習の成果物、児童生徒の振り返りの記述のコピー等を蓄積する。

C(省察)では、蓄積した資料を基に授業実践の成果や課題を振り返る。そして、A(改善)では、汎教科的¹⁾な視点で次の授業に生かすこと、考えたことをまとめる。

このようにPDCAサイクルの確立を図り、「分析・整理」のプロセスを重視した授業実践を積み重ねる。

(3) 児童生徒の姿からの検証

児童生徒の学びの変容を、授業中の学びの姿、振り返りの記述および学習の成果物等を基に見取る。それにより「分析・整理」のプロセスを重視した授業において、どのような視点や手立てが児童生徒の学びの実感を生み出し、各教科等で目指す資質・能力の確かな育成につながるかについて検証する。

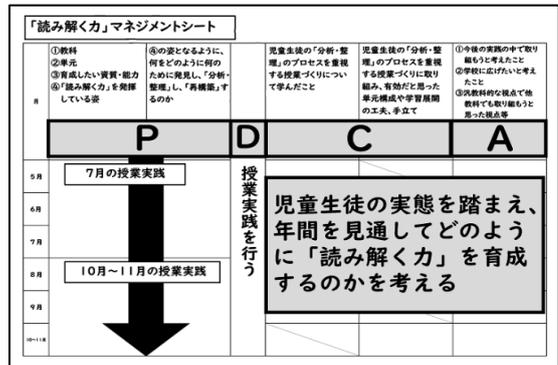


図2 「『読み解く力』マネジメントシート」

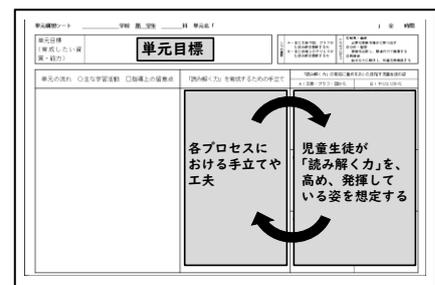


図3 「単元構想シート」

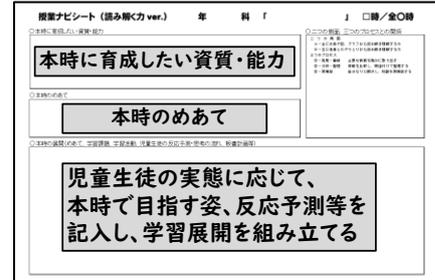


図4 「授業ナビシート」

¹⁾ 本研究でいう「汎教科的」は、「全ての教科・領域等の学習で幅広く」という意である。これは、学習指導要領等という「教科等横断的」「汎用的」と似たものであるが、「教科等横断的」は教育課程の編成等の視点で用いられること、「汎用的」は「汎用的な力」「汎用的能力」と能力そのものを指して用いられることから、それらとは区別して用いることとする。

V 研究の進め方

1 研究の方法

- (1) 各関係機関、研究委員等と研究の方向性・内容、日程等の共通理解を図る。
- (2) 年間5回のプロジェクト研究会を行い、単元計画・学習指導案等の検討を行う。また、向上研修会において、読み解く力推進委員（10名の研究委員を含む市町教育長から推薦された小中学校計40名程度の教員）を交えた授業研究会等を行う。
- (3) 研究委員は、プロジェクト研究会での研修と実践校における実践の往還を進め、「分析・整理」のプロセスを重視した単元の構成や学習展開の工夫、手立てを具体的に明らかにする。
- (4) 読み解く力推進委員を対象に研究の始期と終期に2回の質問紙調査を行い、授業に対する意識の変容を追う。また、児童生徒の授業での発言や振り返りの記述、学習の成果物等から各教科等における学びの変容を見取る。
- (5) 研究を通して、県教育委員会事務局幼小中教育課と協働し、県内小中学校の教員が授業実践をすすめるための実践事例DVDの作成に寄与する。
- (6) これらをもって、「読み解く力」の育成に重点を置いた授業づくりについて県内への周知・普及に資することとする。

2 研究の経過

4月	研究構想、研究推進計画の立案	9月24日・25日	第2回向上研修会(小中別)【講義、演習、学習指導案の検討】
5月～11月	実践校での実践	10月～11月	第4回プロジェクト研究会兼第3回向上研修会(小中別)
5月12日	第1回プロジェクト研究会【研究の方向性、研究計画、教材研究、授業構想(7月分)】		【ブロック別公開授業、授業研究、講義】
6月	指導者対象質問紙調査(1回目)の実施と分析		指導者対象質問紙調査(2回目)の実施と分析
7月2日・3日	第2回プロジェクト研究会兼第1回向上研修会(小中別)【授業参観、授業研究、講義】	11月26日	第5回プロジェクト研究会【研究のまとめ】
8月3日	第3回プロジェクト研究会【前期の実践交流、研究授業に向けた協議、講義、授業構想(10月～11月分)】	11月～12月	研究論文原稿執筆
		1月	研究発表準備
		2月	研究発表大会
		3月	研究のまとめ

VI 研究の内容とその成果

1 研修と実践の往還

本研究の目標である「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくりを進めることができるように、

図5のとおりプロジェクト研究会および向上研修会を計画・実施し、研修と実践を往還させた。

研修	実践
第1回プロジェクト研究会(5月12日:オンラインで開催) 昨年度の研究成果と課題を踏まえ、「読み解く力」について共通理解を図り、本年度の研究の方向性を共有した。	「『読み解く力』マネジメントシート」の作成 「『読み解く力』マネジメントシート」を用いて、児童生徒の実態を踏まえ、年間を見通して「読み解く力」の育成に向けて計画を立てた。
第2回プロジェクト研究会兼第1回向上研修会(7月2日・3日:総合教育センター) 小学校国語科、中学校理科の授業を基に研究協議を行い、7月に行う授業実践①に向けて、「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくりの視点を見いだした。	「分析・整理」のプロセスを重視した授業実践① 授業実践①を行った。センター所員が授業を参観した後、授業に対する振り返りの時間を設け、研究委員の授業改善につなげた。
第3回プロジェクト研究会(8月3日:総合教育センター) 「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくりの新たな視点を見いだすために、授業実践①の成果と課題を交流した。その後、小学校算数科の授業を基に、トータルアドバイザーから指導助言を受けた。指導助言を踏まえて、各研究委員が授業実践②の単元を構想した。	授業実践②に向けた「単元構想シート」、「授業ナビシート」の作成 第3回プロジェクト研究会での研究協議、講義を踏まえて見いだした視点を生かし、授業実践②の「単元構想シート」、「授業ナビシート」を作成した。
第2回向上研修会(9月24日・25日:総合教育センター) 授業実践②の学習指導案の検討を行った。その後、トータルアドバイザーから指導助言を受け、授業改善の具体的な方策を見いだした。	授業実践②に向けた「単元構想シート」、「授業ナビシート」の修正、学習指導案の作成 トータルアドバイザーの指導助言を踏まえて、「単元構想シート」、「授業ナビシート」を修正した。また修正したシートを基に、学習指導案を作成した。
	授業実践②に向けた学習指導案の修正 第2回向上研修会での協議、トータルアドバイザーからの指導助言を基に、学習指導案を修正した。
第4回プロジェクト研究会兼第3回向上研修会(授業実践②)(10月～11月:各実践校) 県内5ブロックの小・中学校において、授業実践②を行った。実践における具体的な児童生徒の姿等から、「読み解く力」の育成に重点を置いた授業づくりや、「分析・整理」のプロセスを重視した単元の構成や学習展開の工夫、有効な手立て等について検証した。	
第5回プロジェクト研究会(11月26日:総合教育センター) 1年間の実践を基に、「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくりのどのような視点や手立てが児童生徒の学びの実感を生み出し、各教科等での資質・能力の確かな育成につながったかを検証し、今後の実践につなげられるように整理した。	年間の振り返り・まとめ 第5回プロジェクト研究会のまとめを基に、年間の実践を振り返り、「読み解く力」の育成に重点を置いた授業づくりについて、成果と課題を「『読み解く力』マネジメントシート」にまとめ、以後の実践につなげた。

図5 本研究における研修と実践の往還

第2回プロジェクト研究会では、表に示すとおり、小学校第2学年国語科と中学校第3学年理科の実践を基に「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくりの視点を見いだした。一方で、授業づくりの捉え方については「目的意識は意欲を喚起するためにあるもの」「単元を通してどのようなことができるようになるかの見通しは指導者がもっていればよい」という考えが出されるなど、指導者により差が見られた。そこで、これからの授業実践に向けて広い知見を得ることをねらい、研究会後に研究通信を発行することで、トータルアドバイザーの助言と見いだした視点の共有を図った。その後、各研究委員は、研究会で得た視点を意識した授業を実践した。

第3回プロジェクト研究会では、表に示すとおり、実践を通して気付いたことを授業づくりの視点として整理した。実践を踏まえて協議したことにより、具体的な児童生徒の姿を基に語る研究委員の姿が増えた。また、児童生徒が主体となる学習の展開にすると意識の高まりが見られた。見いだされた視点には、「本時や単元を通して『再構築』ができるように、学習のねらいや目指す『再構築』の姿につながる振り返りを行うこと、振り返りから児童生徒の実態を見取ることが重要であること」等が挙げられた。第2回プロジェクト研究会と比べると、「子どもが『再構築』するために、何を、どのように、『分析・整理』していくことが有効かを考えること」等、「読み解く力」を、高め、発揮する授業づくりに向け、授業づくりの視点がより具体的に想定されるようになった。そのことを生かして授業を構想し、各地域における公開授業を行った。

第5回プロジェクト研究会では、表に示すとおり、研究委員同士が年間を通して有効だった視点について協議し、総括を行った。協議では、どのような視点や手立てが「分析・整理」のプロセスにおいて有効であったのか、児童生徒の「再構築」につながったのかについて、自身の実践と照らし合わせて語り合う姿が見られた(図6)。その中で、「目的意識をもち続けることができるようにするため、学習内容を踏まえたうえで、各教科の特性や発達段階に応じて、学習活動を生活と結び付いたものにする」「活動に対する意欲だけでなく、子どもが活動を通してどのような力が付くのかを意識したところまで高めることが重要であるということ」等に気付く姿が見られた。さらに、年間を通じた実践を基に協議を行ったことにより、「子どもの学びの姿を確かに見取ること」「見取ったことを次時の授業づくりに生かすことで子どもの学びがつながること」への気付きも見られた。異校種・異教科等の実践を基に交流したことで、話題は汎教科的な授業づくりにまで広がり、今後の授業づくりの方向性を見いだすことにつながった。

表 研修を通して見いだした「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくりの視点

第2回プロジェクト研究会	<ul style="list-style-type: none"> ・目的に応じて何と何を比較するかを明確にすること ・規則性や関係性を見いだす学習活動を設定すること ・「発見・蓄積」「再構築」のプロセスとのつながりを意識することが重要であること ・交流の場面では相手意識や目的意識をもたせること ・子どもの視野を広げる学習活動を設定すること
第3回プロジェクト研究会	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが「再構築」するために、何を、どのように、「分析・整理」していくことが有効かを考えること ・子どもが「分析・整理」するための方法を理解し、目的に応じて選択できるようにすること ・子どもが目的意識をもち続けられるように学習展開を工夫すること ・本時における「再構築」を積み重ね、単元における「再構築」ができるような単元の構成にすること ・学習のねらいや、目指す「再構築」の姿につながる振り返りを行うこと ・振り返りから児童生徒の実態を見取ること
第5回プロジェクト研究会	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが身に付けたことを生かして次の学習へつなげられるようにカリキュラム・マネジメントを充実させること ・「再構築」している子どもの姿を想定し、子どもが単元のめあてを明確にもち、目的に応じた「発見・蓄積」「分析・整理」をして「再構築」へ向かうことができる単元の構成を工夫すること ・「再構築」していない子どもの姿を見取り、単元の構成を見直すこと ・相違点や関係性に目を向けることができるように、「分析・整理」の視点を明確にすること ・「分析・整理」したことを、言語化、文章化する学習活動を設定すること ・ICTやホワイトボードを活用して、「分析・整理」する情報の可視化を行うこと ・学習活動の途中で「分析・整理」する視点を整理し直したり、情報を共有したりすることで、目指す「再構築」につながる ・他者とのやりとりを通して「分析・整理」する際に根拠を示す活動を大事にすること



図6 子どもの姿と授業づくりの視点を関連付けて協議する様子

2 「『読み解く力』マネジメントシート」の活用の実例(小学校第2学年国語科の事例)

各研究委員は「『読み解く力』マネジメントシート」(以下、「マネジメントシート」という。)を活用して、「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくりの視点を見だし、授業実践につなげた。以下に、「マネジメントシート」(図7)を活用した事例を示す。

小学校第2学年国語科の授業実践に取り組んだ指導者Aは、11月に実施した公開授業において、児童が「読み解く力」を、高め、発揮し、学びを実感できる授業を行うことを一つの節目としていた。そこで指導者Aは、6月の第1回プロジェクト研究会後「マネジメントシート」の「P」の欄に、学級の児童の実態を踏まえ、年間を見通して児童が「読み解く力」を、高め、発揮する姿の実現に向けて、1学期からの単元の系統性や関連する資質・能力を踏まえた学習に取り組む計画を立てた(図7の「ア」)。7月の第2回プロジェクト研究会後には、研究会での学びを踏まえ、「マネジメントシート」の「C」の欄に、「(児童が)確実にゴールのイメージをもつことができるようにすることにより、『再構築』に向けて『分析・整理』ができる」という記述が見られた(図7の「イ」)。

「読み解く力」マネジメントシート						
	ア	P	D	C	A	
月	①教科 ②単元 ③育成したい資質・能力 ④「読み解く力」を、高め、発揮している姿	④の姿となるように、何をどのように何のために発見し、「分析・整理」し、「再構築」するのか		児童生徒の「分析・整理」のプロセスを重視する授業づくりについて学んだこと	児童生徒の「分析・整理」のプロセスを重視する授業づくりに取り組み、有効だと思った単元構成や学習展開の工夫、手立て	①今後の実践の中で取り組もうと考えたこと ②学校に広げたいと考えたこと ③汎教科的な視点で他教科でも取り組もうと思った視点等
5月	7月の授業実践 ①国語科 ②「たんぼのちえ」(光村図書 二上) ③時間的な順序などを考えながら、内容の大体を捉えている ④時間的な順序に気を付けて読み、順序を表す言葉を基に挿絵を並べ替え、順序の関係を捉えている	<7月の授業実践に向けて> ・自分の選んだ植物で「ちえずかん」をつくるために、「たんぼのちえ」を時間的な順序を考えながら読み、順序の関係を捉え、自分の「ちえずかん」をつくる	単元構想シート・授業ナビシート・学習指導案等を基に授業実践を行う	「分析・整理」を重視した授業づくりを行うために、情報を比較し、関連付けて整理する学習活動を取り入れる		①付けたい力を明確にし、児童の実態把握を丁寧に行い、目的意識をもって取り組める学習活動を工夫する ②③上の視点は、どの教科でも大事にし、誰もが気を付けて取り組んでいけるようにしたい
6月	9月の授業実践 ①国語科 ②「おしごとのすごい見つけて、しようかいしよ!」「どうぶつ園のじゅうい」(光村図書 二上) ③本や図鑑の写真や挿絵、文章の中から重要な文を考えて選び出している ④自分の紹介したい仕事について、自分の選んだ視点に合ったびつりの仕事内容を選び出している	<9月の授業実践に向けて> ・紹介したい仕事の内容について、自分の選んだ「すごい」の視点に合った内容を紹介するために、重要な文を選び「おしごとずかん」を使って、紹介する		・交流の目的(何のために)、相手をはっきりさせることにより、分析や整理ができる		①交流の目的・相手を意識しているが、パターンが少ないので、多様な交流を経験させたい ②土台づくりの重要性、交流について意識した授業づくりについて広めたい ③他学年の授業づくりに参加しているので、どの教科でも「再構築」をイメージした授業づくりについて取り組みたい
6~7月				イ	ウ	
				確実にゴールのイメージをもたせておくことにより「再構築」に向けて「分析・整理」ができる		
					単元の導入時に、児童が自ら単元を通して課題を追究していく視点(項目)を見つけることにより、それに基づいて「分析・整理」し、ゴールまで見通しをもって取り組むことができる	①単元を貫く視点(項目)は、児童が自らもてるように単元の導入や単元前の工夫をしていく ②③交流は「何のためにするのか」「誰とするのか」等、目的をしっかりとをもって行うことが重要である
8月	11月の授業実践 ①国語科 ②「1年生におもちゃまつりて、うごくおもちゃのハンドブックをプレゼントしよう」「馬のおもちゃの作り方」「おもちゃの作り方をせつめいしよう」(光村図書 二下) ③自分の思いや考えが明確になるように、ものを作ったり作業したりする手順を簡単な構成を考えて書いている ④自分が選んだおもちゃの説明をする文章を書くために、教材文を読み、使ってみたい表現を見つけたら、書き方を工夫したりしている	<11月の授業実践に向けて> ・使ってみたい表現や書き方の工夫を、自分の説明書に生かすために教材文から見つけ、友達と交流する中で、自分の説明書にびつりの表現や工夫を見だし、その表現や工夫を取り入れて説明書を書いている	・単元のゴールを、子どもと共有できているかを常に意識する ・考えや操作したこと等を言語化していくことは「分析・整理」のプロセスにおいて重要となる		①子どもたちが思考を言語化できる手立てを考え取り組んでいく ②言語化する過程を大切に授業づくりをすること、授業が子ども主体であるかの確認をすること ③ゴールだけでなく、いろいろな視点を子どもと共有できているかを意識し、子ども主体を大切にすること	
9月			作業した手順を、繰り返し何度も話すことを通して考えを明確にし、言語化する		①話し言葉を書き言葉にするまでの手立てを工夫する ②③思考を言語化するために繰り返し話すことを大切にしたい	
10~11月				・ゴールに向けて必要な力を、子どもとともに考えて学習計画を立てること ・書く活動の前に、話す活動を行うことで、自分の考えを明確にすること	①今後も、繰り返し何度も話すことを通して、自分の考えを明確に言い、言語化することを続けていく ②小学校6年間を通して、積み上げていけるように、子どもの姿を具体的にイメージし、共有すること	
10~11月	オ					
					「読み解く力」を子どもたちが発揮して、学習に主体的に取り組むために、目的意識や相手意識を明確にし、ゴールまでの見通しがしっかりもてるように学習計画と一緒に立てるなどの手立てを講じることで、低学年なりに、自ら学びに向かう姿が見られるようになった。子どもたちが自ら課題を発見することも多くなり、これまでの積み重ねが子どもたちに表れているのではないかと考える。安心して子どもたちに委ねられることで、より一緒に授業づくりをしていると感じる。この学びを今後つなげていけるようにすることが一番の課題だと考える。しっかりと校内に広めることもしていきたい。	

図7 指導者A「読み解く力」マネジメントシート(A3判ヨコ)を本論文掲載用に形式変更したもの(記号と矢印と下線は筆者)

指導者Aは、9月に実践した「おしごとのすごいを見つけて、しょうかいしよう！」(教材名「どうぶつ園のじゅうい」光村図書)の単元において、自分が選んだ仕事の視点を明らかにして6年生に紹介するというゴールのイメージを児童と共有することを大事にした授業に取り組んだ。さらに、「分析・整理」のプロセスにおいて、教材文から仕事のすごさについて、大変さ・工夫・喜び、の三つの視点があることを児童とともに確認し、紹介したい仕事について選んだ文を、自分が選んだ視点と照らし合わせて整理する学習活動を単元の中で設定した。

実践を終えた指導者Aの「マネジメントシート」の「C」の欄には、「児童自ら単元を通して課題を追究していく視点を見つけることにより、それに基づいて『分析・整理』し、ゴールまで見通しをもって取り組むことができる」との記述が見られた(p.6の図7のウ)。さらに、図8のように、実践後の聞き取りにおいて、指導者Aは「『分析・整理』のプロセスを重視して授業づくりに取り組むことにより、単元を通して何を追究するのか考える視点を児童とともに見いだすことを大事にするようになった」と述べた。また、児童の変容した姿として、課題の解決に向けて、考えた視点に沿って必要な情報を取り出して比較し、整理するようになってきたことを挙げた。

11月の「1年生におもちゃまつりで、うごくおもちゃのハンドブックをプレゼントしよう」(教材名「馬のおもちゃの作り方」「おもちゃの作り方をせつめいしよう」光村図書)の単元では、1学期の実践において、児童が「再構築」する姿に見られたという課題を解決するために有効であった、「B②からB③」を経た後、個に戻る「A②からA③」へ向かう学習活動を設定した(図9の(1))。実際の授業では、児童がおもちゃの作り方を説明する内容や順番について「分析・整理」したことを基に何度も言語化し、「再構築」していく学習活動を行った。実践後の聞き取りでは、図9の(2)のように、「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくりを通して、児童が学びを実感することを積み上げてきたことにより、学習の課題を解決するために、児童が自分たちに必要なことを考えられるようになったと述べた。実践を終えた指導者Aの「マネジメントシート」の「A」の欄には、「今後も、繰り返し何度も話すことを通して、自分の考えを明確にし、言語化することを続けていく」という記述が見られた(p.6の図7のエ)。さらに、6ページの図7のオの記述からは、指導者Aが今後の授業づくりの方向性を見いだしていることがうかがえる。

このように、「マネジメントシート」を活用することで、新たな視点を獲得して実践に反映するといった、授業づくりにおけるPDCAサイクルが生み出された。

(1) 自身の変容として感じていること

- ・「読み解く力」の育成を意識した授業づくりに取り組んできたことにより「子どもたちに任せてみよう」という気持ちをもてるようになった。
- ・考える視点を子どもと一緒に見いだす授業を大事にするようになった。

(2) 児童の変容として感じていること

子どもたちが言葉にこだわるようになり、「より分かりやすく伝えたい」という思いをもつようになった。自分たちで考えた視点に沿って学習に取り組む姿は、「読み解く力」を育成する授業づくりに取り組んできたからこその変容だと感じている。普段の授業の中でも、子どもたちが考えや思いを比較して聞き、振り返りにつづる姿や、友達の考えや思いを知ることを楽しんでいる姿が増えた。

図8 9月の実践後の指導者Aの振り返り(下線は筆者)

(1) 自身の変容として感じていること

7月の実践における、グループでやりとりを行うB②からB③を経た後、「再構築」していなくても「できた」と思っている児童の姿が見られた。そこで、B②→B③→A②→A③というように再び個に戻る時間を設定すると、児童は、自分ができていないことに気付いたり、改めて必要なことを確認したりする姿が見られた。このことから個に戻るA②→A③の流れを大事にするようになった。

(2) 児童の変容として感じていること

子どもたちは、学びの実感を積み上げてきたことで、ゴールに到達するために、「こういう活動がしたい」「こういう資料を使いたい」と要望を出すようになった。自分たちに必要なことが分かってきたのだと思う。

図9 11月の実践後の指導者Aの振り返り(下線は筆者)

3 「分析・整理」のプロセスを重視した授業の実際

(1) 「分析・整理」のプロセスを通して既存の知識に新たな知識を付け加える授業づくり(小学校第5学年算数科の事例)

小学校第5学年算数科の学習(教材名「平均」大日本図書)では、単元目標を「平均の求め方を図や式を用いて考え、説明したり、平均を活用して問題を解決したりすることができる」と設定した。本時は、その単元の「資料の中に0がある場合に平均を求める際の0の処理の仕方を考え、説明することができる」を目標とした時間である。本時において指導者Bは、「再構築」のプロセスにおける児童の姿として、「平均の意味に着目して資料の中に0がある場合の処理の仕方を考えている」姿を想定した。その「再構築」に向かう「分析・整理」のプロセスにおいて、「児童が自分の考えを図式化、言語化したことを基に他者とやりとりすることを通して、課題を既習事項に照らし合わせて、様々な角度から考え、事実を関連付けたり比較したりしている」姿を想定し、授業づくりを行った。

指導者Bは、1学期の実践において、目的意識をもつための工夫として、児童が「楽しそう、やってみよう」と感じる学習の課題を設定することを重視していた。研修と実践を往還する中で、目的意識をもつことが学習のゴールではないということに気づき、本単元においては算数科において育成したい資質・能力に照らし合わせたうえで「解決したい、できるようになりたい」という課題を設定することとした。また、8月の第3回プロジェクト研究会において、トータルアドバイザーから、「自分の考えを図式化、言語化することは、『分析・整理』するための材料となるということ」「既習事項は、『分析・整理』する際の根拠となる」との助言を得た。このことにより、「学習活動において、児童が具体的に操作すること等を通して、自分の考えを十分に言語化する場面を設定し、指導者が児童の意見や考えをつなぐことで、児童が『分析・整理』しやすくすることが必要である」という授業づくりの視点を見だし、本時の学習活動に生かすこととした。

単元の導入において、「平均」の意味を捉えることにつながる「ならず」ことについての理解を促すために、幅跳びの砂場をならず場面やトランプを全て集めたものを再度等分する場面を見せるなど、児童が日常生活の経験と結び付けてイメージをもつことができる学習活動を設定した。さらに、児童が平均の意味や求め方について言葉、図、式、グラフを用いて表したものを整理して壁面に掲示し、本時の学習の中で比較して考えることができるように工夫した(図10)。

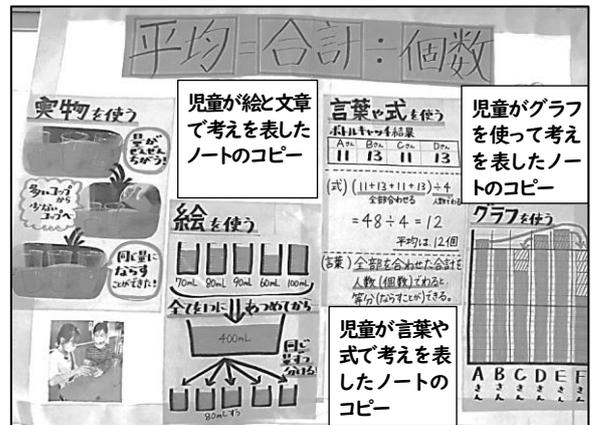


図10 児童が既習事項と学びをつなげるための掲示物

本時の展開では、児童は、資料の中に0がある場合の平均の求め方について、これまでの学習を基に方法を考え(A①)、図式化したり言語化したりした。そして、児童が自分と他者の考えを比較、検討し、既習事項と関連付けて適切な考えをもつことができるように、ペアや全体での交流の場を設定し、意図的な指名や発問を行った(B②)。交流を通して、自分の考えを言語化することは、学習課題を様々な角度から捉えることや、既習事項を根拠として考える姿につながった(図11)。

指導者：Aさんの考え方を説明すると…
 B 児：Aさんの考えは、点数が1点以上の人は人数に含んで、0点の人は含まないという考え方。
 C 児：÷4だと0点の人が入ってなくて、平均は1チームの一人あたりの数(得点)だから、その人がいないと、チームの一人あたりの数になっていないので、本当の平均とは言えないと思う。
 D 児：ぼくはグラフで考えました。平均はチーム一人あたりの数だから、点数が0点の人も入る考え方だと思う。
 E 児：ぼくも点数が0点というもの、一人がゲームをした結果のうちだと思ったからこっち(÷5)だと思う。

図11 既習事項を根拠にした児童のやりとり(下線は筆者)

始めは点数が0点の人は個数に含まないと考えていた児童が、前時までの「ならず」の学習を基にグラフを使って説明した友達の考えと自分の考えを比較して聞くことにより、0点の人も個数に含むことに気付くことができた。また、始めから点数が0点の場合は個数に含むと考えていた児童は、既習事項を根拠とした友達の考えを聞くことにより、平均の意味を捉え直し、考えがより確かになった(B③)(図12)。全体交流では、複数の考えを比較し説明する児童の姿が見られた(図13)。ホワイトボードを活用し、それぞれの考えを可視化したものを基に、全体で交流する場を設けたことで、多くの児童が自身の考えをより確かにすることができた。単元の振り返りからは、「分析・整理」のプロセスを重視した授業を行ったことにより、課題を解決する際に、情報の共通点や相違点を意識し、必要な情報を取り出そうとする等、自身の学びをメタ認知し、学びを実感していることがうかがえた(図14)。

本時において、自分の考えを他者と比較、検討し、それを踏まえて言語化を十分に行う学習活動を設定したことで、学習課題を様々な角度から見たり、既習事項を根拠として考えたりする児童の姿につながった。児童が課題解決に必要な情報を、既習事項を基に「発見・蓄積」し、そのことを他者とのやりとりを通して「分析・整理」することで、既存の知識に新たな知識を付け加え、本時で目指す資質・能力の確かな育成につなげることができた。

0がある時の計算式で最初に考えた時は、あまり分からなかったけど、よく考えると求めるのは「チームの平均」と考えて、自分の考えが固まりました。 $\div 5 \div 4$ では、わる数が少ないほど平均が大きくなってしまいますので、大きなちがいになることに気付きました。

あともう一つ、Fさんの考えを聞いて、 $(16+7+12+13) \div 5$ でもいいかもしれないとも思ったけど、合計する数は4つだけなのに、 $\div 5$ をするのは、「5人分を計算していることになるから、なんで?」となるので、少しおかしいな、と気付きました。

よく分からない時は「平均とは何か」や「今、何を求めているのか」を考えるとよいと思いました。

図12 B②からB③を経て、自分の考えをより確かなものにしていく児童の記述(下線は筆者)

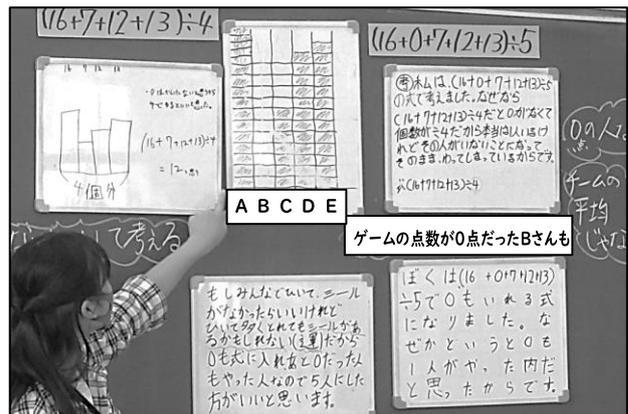


図13 複数の考えを比較し、説明する児童

(平均の学習を通して)

- ・「平均」の学習は、身の回りのものに例えて学習したから想像が付きやすく「求められたら楽しそう」と思えた。
- ・「平均」の学習を通して、二つレベルアップしたと思います。一つ目は振り返りです。前回の授業と比べることができるようになったからです。二つ目は、友達の意見と自分の意見を比べられるようになったことです。

(考えをやりとりする時)

- ・友達の意見と自分の意見を比べて会話するようになった。
- ・相手の意見と自分の意見について「ここが違うのか」と思いつきながら聞いた。
- ・自分の式が友達の式と違う時に、違いの原因をつきとめるために考えたり、友達がなぜそう考えたかを尋ねたりして、「だから違うのか」と納得できるようにした。

図14 単元終了後の児童の振り返りの記述(下線は筆者)

(2) 目的や視点を明確にした「分析・整理」(中学校第1学年国語科の事例)

中学校第1学年国語科の学習「内容について解釈したことを、クラスの仲間アナザーストーリーで伝えよう」(教材名「少年の日の思い出」光村図書)では、単元目標として、「目的に応じて、場面と場面、場面と描写などを結び付けて内容を解釈することができる」を設定した。そして「読み解く力」において、生徒の「再構築」している姿として「整理した情報や友達からもらったアドバイスを生かして内容を解釈し直し、それを踏まえてアナザーストーリーをつくり、伝えている」姿を想定した。その「再構築」に向かう「分析・整理」のプロセスにおいて、「目的に応じて、取り出した情報を比較し、関連付けたり、他者との解釈の共通点や相違点に気づき、必要な情報を捉えたりしている」姿を想定した。

指導者Cは、研修と実践を往還することを通して、目的や視点を明確にした「分析・整理」を行うことのよさについて、以下の2点に気付いた。1点目は、生徒にとって適切に知識を「再構築」

するために有効であること、2点目は、指導者にとって生徒の思考過程をより一層具体的に想定することができ、その思考過程に沿って学習の展開や活動を組み立てることができることである。さらに、第3回プロジェクト研究会において、トータルアドバイザーから、「『分析・整理』のプロセスを重視した授業づくりでは『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』ことが有効である」との助言を得ていた。これを踏まえて本単元の授業づくりに取り組んだ。

単元の最初に生徒と学習のゴールのイメージを共有し、到達するためには何ができるようになったらよいのか、どのような学習活動が必要かを考える時間をもち、生徒とともに学習計画(全7時間)を立てた(図15)。

第5時の学習では、「アナザーストーリーを書くために、学級みんなが納得できる解釈をしよう」を目標とし、交流の目的や視点を明確にした「分析・整理」を行うこととした。

指導者Cは本時の導入において、まず何のために交流するのか(図16の「カ」)、次にどのように交流をすれば目的が達成できるか(図16の「キ」)、交流の進め方を共有した。さらに、交流する内容について、どの場面やどの描写を結び付けて考えるのか等(図16の「ク」)を電子黒板に掲示した。このように、何を、どのように、どのような視点で「分析・整理」すればよいかを明確にしてから交流を始めることで、生徒は見通しをもって粘り強く交流することができた。そして、場面や描写を結び付けて、内容を適切に解釈する姿も見られた(B②からB③)。

また、本時では、他者とのやりとりを行う中で、他者との違いから見つけた情報を「再考カード」として付箋に記録し、「再構築」に向かって活用できるようにした。「再考カード」を活用することにより、自分の考えに足りなかったことを補い、より適切に解釈することが促された(図17)。

他者とのやりとりにおいて、目的や視点を明確にした「分析・整理」を行ったことで、見通しをもち、粘り強く取り組む姿が見られた。また生徒自らが、どの情報をどのように「分析・整理」すれば問題解決に向かうのかを判断することができ、教材文の解釈を学級全体が納得できるよりよいものに変え、適切に知識を「再構築」している姿につながった(図18)。

このように、「分析・整理」のプロセスにおいて、交流の目的や視点を明確にした授業を行うことで、単元で目指す資質・能力の確かな育成につなげることができた。

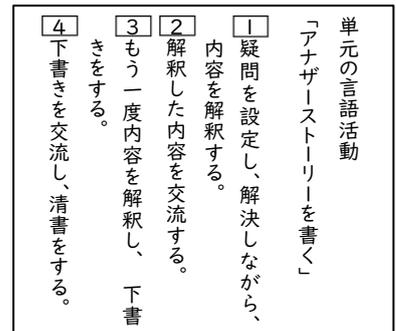


図15 指導者Cが生徒とともに立てた学習計画

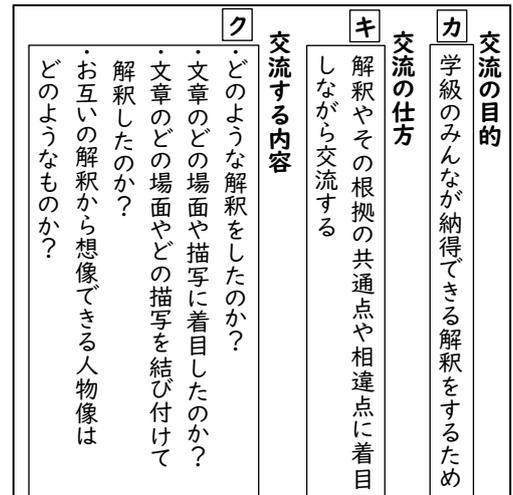


図16 導入で提示された交流の進め方(記号は筆者)

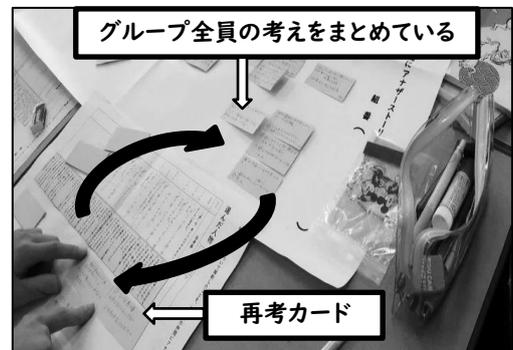


図17 他者とのやりとりを通して「分析・整理」している様子

・今日は「エーミール」のことについてグループで交流しました。話し合う中で「もっと詳しく考えたい」と思うところがあったのでもう一度考えます。
 ・登場人物の心情を読み取って、みんなの疑問をみんなで解釈しました。アドバイスをもらって、みんなのおかげでできたと思います。
 ・それぞれの班で解釈の仕方も違い、伝え方や書き方にも工夫があって気付くことがたくさんありました。
 ・根拠を今まで学習した中から探すと、こんなにも文がスラスラと書けました。

図18 「再構築」につながる生徒の振り返りの記述(下線は筆者)

4 「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくりから見えてきたこと

(1) 共通の視点をもって「分析・整理」しながら合意形成を図る(小学校第3学年特別活動の事例)

小学校第3学年特別活動〔学級活動(1)学級や学校における生活づくりへの参画〕の学習では、単元(議題)を「28人なかよしサニーパーティーをしよう」と設定した。本時は、その単元の「キーワード『みんながなかよくなれる』を意識して互いの考えを比べ合い、みんなの思いを大切にしながら最善解や納得解を考えて話し合うことができる」を目標としている。本時において指導者Dは、「再構築」のプロセスにおける児童の姿として、「不安に感じている相手の立場に立って解決策を提案している」姿や「よりよい意見になるように、互いの思いを大切にしながら最善解や納得解を考えている」姿を想定した。その「再構築」に向かう「分析・整理」のプロセスにおいて、「出し合った意見を比較し、共通点や相違点を見つけて分類したり、整理したりする」姿を想定し、授業づくりを行った。

単元を構想するにあたり、指導者Dは、年間を見通した学級活動の中で、児童が提案理由やキーワードといった共通の視点を基に自分の考えを話し合う姿(B②)や、互いの考えを認め合い、合意形成に向かう姿(B③)を目指していた。1学期の学級活動は、自分の考えを出し合い話し合うことのよさを十分味わう段階とし、2学期は共通の視点に沿って比べ合うことを意識した話し合いになることをねらいとした。年間を通して目指す資質・能力を育成するため、1学期の学級活動において、児童が合意形成するまでの過程やその後の実践を振り返り、次の学級活動へ向かうことができるように支援を行ってきた(A②からA③)。

指導者Dは、本単元の始めに児童とともに議題を決定した後、今回の話し合いにおいて、キーワードとなる「みんながなかよくなれる」ことについての具体的なイメージを出し合い、図19のようにまとめ、掲示物による共有を図った。本時の導入では、これまでの話し合いにおける児童の振り返りから、納得解へつながるモデルを紹介したり、掲示物を使って、迷ったら共通の視点に立ち返るといった話し合いの方向性を確認したりした。その後の話し合いからは、「あい手のことをよくしる」(図19のケ)という視点を意識した意見(図20のケ)が出るなど、児童は掲示物でキーワードを確かめながら、共通の視点に沿って話し合いを進めていた。また、話し合いの中では、挙げられた意見に対して不安に感じていることの解決策も考えていた。そのことがさらに共通の視点となり、合意形成につながる児童の振り返りが見られた(図21)。

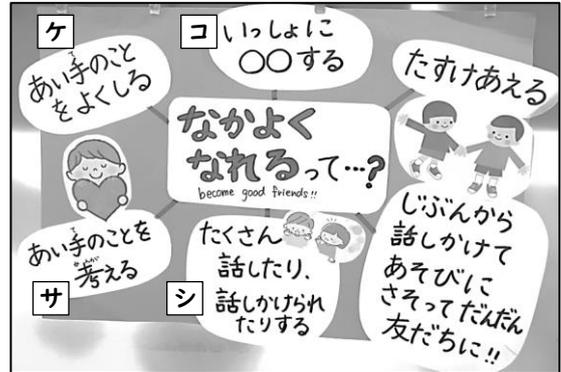


図19 キーワードを共通の視点とするための掲示物(記号は筆者)

(自分がしたいことをどんどん挙げる)

- 司 会：みんなが仲良くなれるということを考えてもう一度みんなでしたいことを考えてください。
- A 児：名前当てゲームに賛成です。理由は、名前を覚えてもらえるし、まだ話していない人とも仲良くなれるからです。
- ケ
- B 児：伝言ゲームに賛成です。みんなで力を合わせて答えを探すとこころが、仲良くなれるんじゃないかな、と思いました。
- コ
- C 児：お絵描き対決に賛成です。理由は楽しいと思うし、負けた人には、好きなものを質問するとよいと思うからです。
- シ
- D 児：Aさんと同じで名前当てゲームに賛成です。どうしてかという、名前を覚えられるからです。
- ケ
- B 児：お絵描き対決もよいと思います。負ける人もいかもしれないけど、「がんばれ」と応援したら、(応援された人が)うれしくなって仲良くなれるかもしれないからです。
- サ

図20 共通の視点を意識した話し合いのやりとりの一部(記号・下線は筆者)

- ・みんな自分の意見を発表していたし、不安な人がいても友達が解決策を考えて、不安がなくなったから「よかった」と思いました。
- ・自分の意見に賛成してもらった時にうれしかったけど、反対が出た時に気付いていなかったことに気付けたからよかったです。
- ・伝言ゲームにはさっき反対していたけど、解決策を聞いてみんなが楽しめるならそれもよいなと思って、賛成に変えました。

図21 授業後の児童の振り返りの記述(下線は筆者)

このように、「分析・整理」のプロセスにおいて、共通の視点をもって話し合うことで、自他の考えを比較しながら自分の考えを確かに行き、よりよい「再構築」に向かう「分析・整理」ができたといえる。

(2) 単元における三つのプロセスの循環(小学校第3学年社会科の事例)

小学校第3学年社会科の学習(教材名「安全な暮らしを守る」日本文教出版)において、指導者Eは、単元目標を「施設、設備などの配置、緊急時への備えや対応などに着目して、関係機関や地域の人々の諸活動を捉え、相互の関連や従事する人々の働きを考え、表現することができる」と設定した。本単元において自身の考えを「再構築」している児童の姿として、学習問題について調べたことや考えをまとめ、問題の解決に向けて自分たちにできることを表現している姿を想定した。その「再構築」に向かう「分析・整理」のプロセスにおいて、小単元で「再構築」したことを基に、共通点を見いだしている姿を想定した。

研究会において、トータルアドバイザーである水戸部修治教授は、「読み解く力」の三つのプロセスを最大限に生かして学習過程を構築するためには、三つのプロセスを循環させていくことが重要であると指摘された。これを受け指導者Eは、図22のように教科の特性を生かして単元全体で三つのプロセスを循環させる単元を計画した。そして、単元の学習問題と学習のゴールを明確にすることで、児童が目的をもてるようにし、問題を解決するためにどのような情報を「発見・蓄積」し、どのように「分析・整理」するとよいかについて、見通しをもてるようにした(図23)。第一次では課題解決に向けて必要な情報を「発見・蓄積」する、第二次と第三次では、小単元で学んだことを比較し共通点や相違点を捉え、第四次では、単元における「再構築」として自分の考えを表現する学習展開とした。第一次において、自分たちの生活経験から、地域の「危険カード」を作成した後、地域の事故マップの実物資料と自分たちの作成した「危険カード」を関連付けることにより、児童にとって実感を伴った学習問題となった。

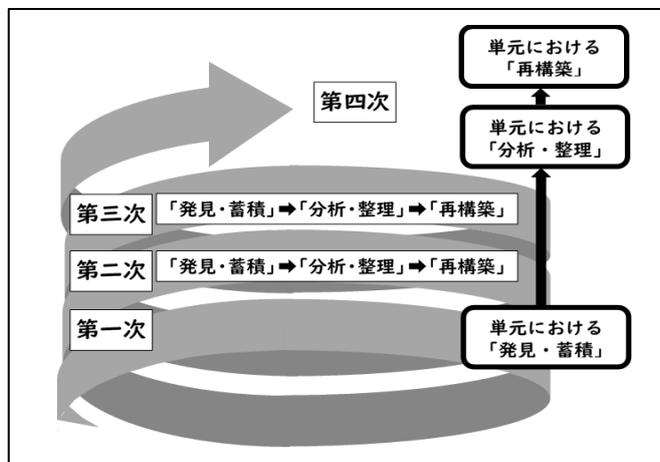


図22 本単元における三つのプロセスの循環のイメージ

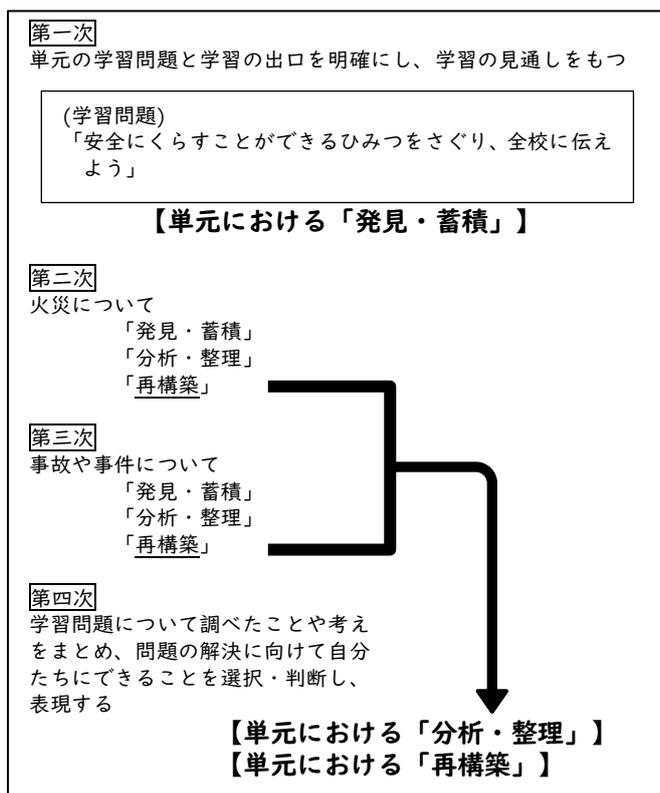


図23 本単元の流れと三つのプロセスの関係



図24 付箋に書いたそれぞれの情報を比較し、視点に沿って整理する姿

第三次の第12時における「安全なくらしを守るために、警察官とスクールガードと市民活躍課の方は、どんな願いをもって、何をしているのだろう」という学習問題を考える時間では、児童がインタビュー等を通して得た情報について、交流することで友達のもつ情報と比較し、視点に沿って整理する「分析・整理」する姿を想定した。そして、関係機関や地域の人々の諸活動を捉え、相互の関連や従事する人々の取組と願いや思いを考えている「再構築」の姿を想定した。

児童は、前時に警察官、スクールガード、市民活躍課の方の三者から「ひみつ」として仕事の内容を聞き取り、付箋に情報を書き出している。本時にはその情報を、それぞれの取組と願いや思いの視点に沿って整理した(p. 12の図24)。そして、指導者Eの「似ているひみつ、違うひみつを見つけよう」という指示により、三者に共通する安全に対する願いや思いを考えたり、三者が相互に連携していることを理解したりするなど、安全なくらしについて「再構築」している姿が見られた(図25)(図26)。

指導者Eは、第四次において、児童が第二次と第三次での学びを踏まえ、地域社会の一員として自分たちにできることや、自分たちが日ごろから心がけることを選択・判断し、表現する時間を設定した。その際に、図26の下線部分の、自分ができることについて目を向けた第三次の児童の振り返りを紹介し、一人ひとりが自分の身近な問題として考えられるようにした。そのうえで、第二次と第三次の学習を振り返り、単元の「分析・整理」のプロセスとして、消防署や警察署等、自分たちの安全なくらしを支えている人々の取組と願いや思いを整理し、さらに、自分たちにできることは何かについて考えたことを、ポスターやマップにまとめ、校内に伝える活動を単元の「再構築」のプロセスとして、設定した。

このように、教科の特性を生かして、単元の中で三つのプロセスを循環させていくことで、本単元で目指す資質・能力の確かな育成につなげることができた。

(3) 「分析・整理」と「再構築」を繰り返す学習展開の工夫(中学校第3学年外国語科の事例)

中学校第3学年外国語科の学習(教材名「Living with Robots-For or Against」東京書籍)では、単元目標を「社会的な話題について読んだり、聞いたりしたことを理解し、英語によるディベートを通して、相手の意見に応じて自分の考えやその理由を伝え合ったり、意見を書いたりすることができる」と設定した。本時は、「『ロボットとの暮らし』についての英語によるディベートを通して、相手の意見に応じて、自分の考えやその理由を伝え合うことができる」を目標としている。

指導者Fは、生徒の「再構築」している姿として、「『分析・整理』したことを踏まえ、相手の意見に応じて自分の考えやその理由をまとまりのある英語で伝え合ったり、意見を書いたりしている」姿を想定した。その「再構築」に向かう「分析・整理」のプロセスにおいて、「相手の意見を、自分の考えやその理由と照らし合わせながら、論点に基づいて整理している」姿を想定し、「分析・整理」と「再構築」を繰り返す学習展開とした(p. 14の図27)。内容と表現の両方を「分析・整理」

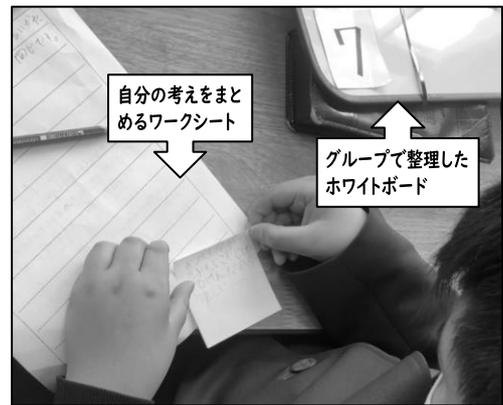


図25 友達の付箋を読み返し、学習問題に対する自分の考えを「再構築」している姿(A②→A③)

- ・願いや思いは、(警察官、スクールガード、市民活躍課の方の)人の言い方は違うけど、同じです。3人の考えていることが同じですぞいと思いました。
- ・全部の付箋を見て3人とも人の安心、安全を守るために仕事をしているんだな、と思いました。
- ・全員安全にくらしてほしいという願いをもっていた。(中略)市役所の方と、スクールガードの方と警察官のおかげで安全に暮らせていることが分かりました。
- ・自分がちゃんと交通ルールを守っているか確かめようと思う。他の人に迷惑をかけていないか確かめようと思う。

図26 第三次(第12時)の学習問題に対する児童の考え(下線は筆者)

し「再構築」することを繰り返すことで、資質・能力の確かな育成につなげることをねらった。

生徒は、前時までの学習において、教科書の登場人物の意見を付箋に整理することによる「発見・蓄積」を行っていた。本時ではまず、与えられた立場で意見を新たに付箋に記入し、これを本時における「分析・整理」の材料の一つとした。さらに、ミニディベートを通して、議論に必要な語句・表現や相手の意見への応じ方を学んだ。これらにより、本時の「分析・整理」「再構築」にあたる学習活動につなげた。

図27に示すとおり、Debate I・IIでは、2人の生徒がディベートを行うと同時に、別の2人の生徒が観察者となり、メモを取りながらそのやりとりを聞き、論点を整理して気付いたことを伝えるという言語活動を行った。ディベートを行う2人は、ディベートを通して相手とやりとりするとともに、観察者から自分の意見に対する評価を得ることで、自分の意見を「再構築」することができた。また、観察者にとっては、立論と反論がかみ合っているかどうかを判断し、適切なフィードバックができていないか考えるといった「分析・整理」する力が発揮される場が設定されていた。

図28に示すとおり、授業の中で、中間交流と全体Sharingを設定し、Debate I・IIで出てきた意見を全体で共有する場とした。その際、指導者Fは板書を工夫することで、論点を整理し、賛成・反対それぞれの意見の具体例やそれに対する反論の仕方を示した。また、図29に示すとおり、電子黒板には、賛成・反対それぞれの根拠として活用できる追加の情報を提示し、それらをディベートに役立つ言語材料や“According to data ~, ~.”等の表現とともに示した。これらの情報が前時に記述した付箋の内容に加えられることにより、さらに多様になった情報を基にしてディベートを行う姿が見られた。

最後に、図30に示すとおり、Writingとして、聞いたことや話したことを基に、もう一度自分の意見を英語で書きまとめる活動を設定した。中間交流と全体Sharingを通して意見や表現の仕方を共有したことで、より説得力のある文章にまとめるという生徒の「再構築」する姿につながった。

このように「分析・整理」と「再構築」を繰り返す学習展開の工夫により、生徒が相手の意見に応じて、自分の考えや理由を説得力のあるものへと高めることができ、本時で目指す資質・能力の確かな育成につながった。

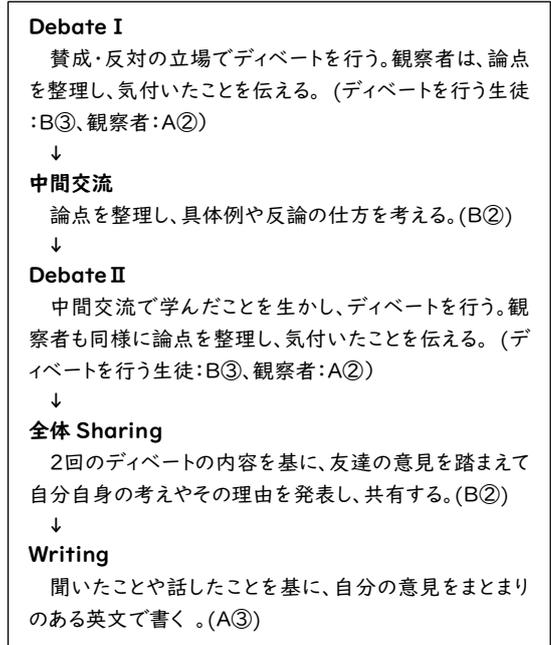


図27 「分析・整理」と「再構築」を繰り返す学習展開

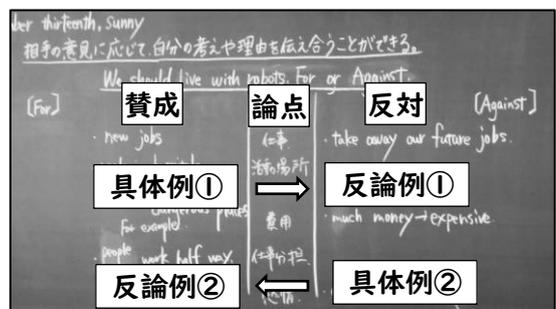


図28 論点ごとに具体例や反論の仕方を提示

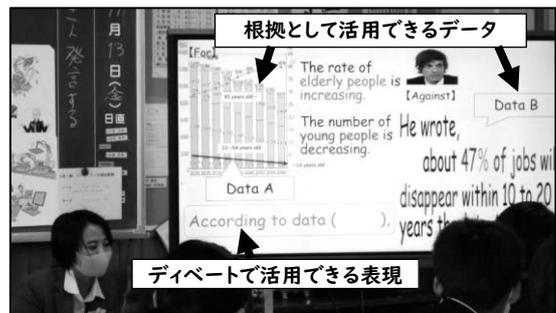


図29 根拠として活用できる追加の情報を提示

※生徒の記述の通り記載
I disagree with this idea that we should live with robots. I have two reasons.
First, robots are too dangerous to be our partners. They don't have a mind, so if they got out of control, we don't know what they'll do.
Second, robots are taking people's jobs away. According to data B, about 47% of jobs will disappear within 10 to 20 years thanks to AI, so we will lose our jobs.
Robots are dangerous, so we don't need robots.
 下線部は中間交流・全体Sharingを経て、より説得力のある文章へ高まった部分

図30 話したことを基に自分の意見をまとめた英文

5 指導者の意識の変容

図31は研究の始期と終期で行った指導者対象質問紙調査の結果である。これを比較することを通して、指導者の意識の変容を分析した。

「発見・蓄積」のプロセスについての設問①、②では、「当てはまる」と「やや当てはまる」を合わせた肯定的な回答の割合が増加した。これは、指導者が授業実践の中で、資料から情報を取り出す場面を繰り返し設定したことや、単元のゴールを明確にし、目的意識をしっかりとさせたことにより、児童生徒が必要感に応じて情報を得ようとする姿につながったからだとも考える。

「分析・整理」のプロセスについての設問③、④では、特に設問③(A②に関する設問)において肯定的な回答の割合が約2倍に増加した。これは、児童生徒が自分の考えや立場を根拠とともに述べる場を設定したことや、付箋を使う、ツールを活用してまとめる、多くの資料を用意する等の手立てを講じたことで、児童生徒の思考を可視化し、適切に見取ることができたためだと考える。また「『分析・整理』するためには目的意識をもたせることや、複数の情報を『分析・整理』する視点を共有することが大切である」という点に気付いた記述も見られた。

「再構築」のプロセスについての設問⑤、⑥では、肯定的な回答の割合が約20%増加した。これは、児童生徒が振り返りに自分の学びを記入し、次時の目標をしっかりと持っている姿や、一度考えて終わりではなく、自分の意見をよりよいものにしようとしている姿を指導者が見取ったことによることと考えられる。

「マネジメントシート」の記述に見られる研究委員の意識の変容を図32に示した。第1回プロジェクト研究会では、「読み解く力」における「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくりについて理解は示すものの実践に向けての手立てを求める姿が見られたが、研修と実践の往還を進めることにより、「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくりの多くの視点を見いだしていることが分かる。第5回プロジェクト研究会を終えての研究委員の記述からは、指導者としての子どもの捉え方、授業づくりへの向かい方が大きく変わったことがうかがえる。

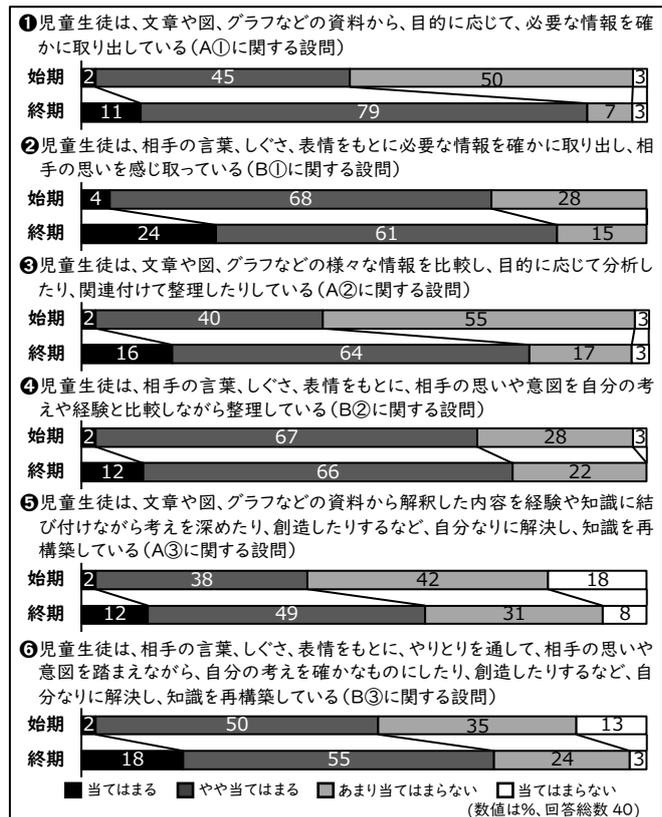


図31 指導者対象質問紙調査（研究の始期・終期）の結果

<p>第1回プロジェクト研究会</p> <ul style="list-style-type: none"> 「分析・整理」のプロセスとは、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ことである。「分析・整理」のプロセスを重視する授業づくりに有効だと考える手立てはまだ見だせていない。
<p>第2回～第4回プロジェクト研究会</p> <ul style="list-style-type: none"> 視点をはっきりさせて「分析・整理」させることが大事である。・交流の順序や交流時の視点の意識のさせ方を考えて授業づくりを行う。 学習後に自分たちで身に付いた力を考えさせることが大切である。 一つの授業の中で無理に全てのプロセスを含めるのではなく、単元の中で三つのプロセスを関連付けて学習計画を構想する。 既習内容をしっかり積み重ねていくことで、「分析・整理」の活動がより深まり、生徒一人ひとりの「再構築」につながっていく。
<p>第5回プロジェクト研究会</p> <ul style="list-style-type: none"> 研究委員として、「読み解く力」を育成する授業づくりに取り組んだことで、授業づくりそのものへの考え方が大きく変わった。以前は一問一答のように一つひとつ押さえていくことが必要だと感じていた。今は、子どもにとって必然性のある課題を設定し、教師が教える場面と子どもたちに任せる場面をつくろうと思えるようになった。 「分析・整理」のプロセスを重視した授業を行うことで、子どもたちにより明確に目的意識をもたせることができ、「再構築」のレベルも上がったように思う。目的意識がはっきりしていると、子どもたちは必要性を感じ、「他者の意見との相違点」を考え、自然と交流していく。「分析・整理」が上手にできると到達できるゴールのレベルも上がることを体験的に学び、学習を積み重ねるほど、子どもが意欲的になってきているように感じる。 単元のめあてや流れを掲示することにより、それぞれの時間のめあてや活動（「発見・蓄積」「分析・整理」「再構築」）の一貫性を指導者も生徒ももてるようになった。生徒らが学習を行う必要性を感じて、資料ややりとりから「発見・蓄積」「分析・整理」する場面が増えた。

図32 研究委員の意識の変容（下線は筆者）

Ⅶ 研究のまとめと今後の課題

1 研究のまとめ

- (1) 研修と実践の往還を通して、「分析・整理」のプロセスを重視して授業づくりを行うことで、指導者は、児童生徒が「発見・蓄積」したことをどのように「分析・整理」するとよりよい「再構築」につながるのかについて、具体的に想定した授業を実践することができた。
- (2) 児童生徒が「読み解く力」を、高め、発揮している授業づくりを年間を通して進めたことで、授業づくりにおけるPDCAサイクルが生み出され、授業改善が促進された。
- (3) 「分析・整理」のプロセスを重視した授業づくりの視点を基に授業改善を行ったことにより、児童生徒が「読み解く力」を、高め、発揮し、学びを実感できる授業に、ひいては、各教科等で目指す資質・能力の確かな育成につながった。

2 今後の課題

- (1) 全ての児童生徒がよりよい「再構築」をするために、児童生徒の学びの変容を分析することにより、どのような視点や手立てが各教科等で目指す資質・能力の確かな育成につながるかについて、さらに検証する必要がある。
- (2) 校内研究と連動させて教員同士が学び合うなど、カリキュラム・マネジメントを生かした学校全体の取組として、授業づくりのPDCAサイクルの確立を図り、さらなる授業改善を進める必要がある。
- (3) 社会で生きていくために必要な力である「読み解く力」を育成するために、小・中学校だけではなく、高等学校においてもさらに授業研究を充実させる必要がある。

文

献

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編」、平成30年(2018年)
 - 2) 文部科学省「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編」、平成30年(2018年)
- 滋賀県教育委員会「滋賀の教育大綱(第3期滋賀県教育振興基本計画)」、平成31年(2019年)

トータルアドバイザー

京都女子大学発達教育学部教授 水戸部修治

東京大学大学院教育学研究科教授 藤江 康彦

研究委員

長浜市立神照小学校教諭 太田美紀子

大津市立長等小学校教諭 左寄 綾子

愛荘町立秦荘東小学校教諭 中村 千晶

守山市立物部小学校教諭 秋口 裕貴

野洲市立野洲小学校教諭 角 憲幸

高島市立安曇川中学校教諭 海東真紀子

米原市立伊吹山中学校教諭 藤川 直子

湖南市立甲西中学校教諭 藤井 雄基

彦根市立南中学校主幹教諭 三宅 草

近江八幡市立八幡中学校教諭 柳内 祐樹