

令和元年度(2019年度) 読み解くカプロジェクト研究

「読み解く力」の育成に重点をおいた、 児童生徒が学びを実感できる授業づくり

内容の要約

県教育委員会は、「読み解く力」には、「文章や情報を正確に読み解き理解する力」「相手の意図や思いを読み解き理解する力」の二つの側面があり、それぞれに「①発見・蓄積」「②分析・整理」「③理解・再構築」の三つのプロセスがあると整理した。本研究では、その二つの側面と三つのプロセスを意識した単元構成や授業展開等を追究し、実態に応じた手立てや「読み解く力」を汎教科的に発揮している児童生徒の姿を具体的に想定し、学びを実感できる授業づくりに取り組んだ。これらのことで、目的意識をもって、主体的・対話的に学びながら、自らの考えを深め、再構築する児童生徒の姿につなげることができた。

キーワード

「読み解く力」
汎教科的

学びの実感
目的意識

二つの側面と三つのプロセス
主体的・対話的で深い学び

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」の育成に重点をおいた授業実践 (6)
IV	研究についての基本的な考え方	(2)	3 研究委員の学びと意識の変容 (11)
1	「読み解く力」とは	(2)	VII 研究のまとめと今後の課題 (12)
2	主体的・対話的で深い学びと「読み解く力」	(2)	1 研究のまとめ (12)
3	学びを実感できる授業づくりについて	(3)	2 今後の課題 (12)
V	研究の進め方	(4)	文 献
1	研究の方法	(4)	
2	研究の経過	(4)	

各教科で目指す児童生徒の資質・能力の育成

「読み解くカ」の育成

「読み解くカ」の育成に重点をおいた授業づくりのキーワード

- 二つの側面と三つのプロセス
- 目的意識
- 自分なりの解釈
- 汎教科的
- 児童生徒の反応予測
- 多様性の受容
- 主体的・対話的で深い学び
- 交流の必然性
- 学びの実感

研修と実践の往還

研究会・研修会での学びを実践に生かす。日々の授業実践での気づきを研究会・研修会につなぐ。それを年間に何度も繰り返し、往還させる。

日々の授業実践



研究委員所属校での実践

プロジェクト研究会(全5回)



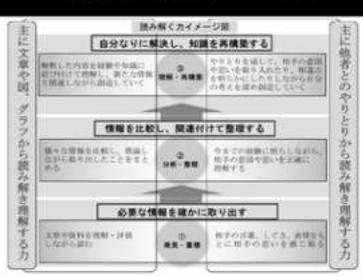
総合教育センターで開催

向上研修会(全15回)



県内各ブロックで開催

「読み解くカ」イメージ図



「単元構想シート」

単元名	単元目標	単元学習のねらい	単元学習の展開

「授業ナビシート」

授業ナビシート(読み解くカ ver.1)	単元名	単元目標

「読み解くカ」の育成に重点をおいた授業づくり

「読み解くカ」の二つの側面、三つのプロセスの視点で児童生徒の目指す姿を想定する

「読み解くカ」を二つの側面、三つのプロセスで整理

滋賀県教育委員会

これからの社会では「時代の変化をうまく読み解き、柔軟に対応できる力」が求められる
滋賀の教育大綱(平成31年3月)

読み解くカプロジェクト研究

「読み解く力」の育成に重点をおいた、
児童生徒が学びを実感できる授業づくり

I 主 題 設 定 の 理 由

「滋賀の教育大綱(平成31年3月)」では、社会に求められる力として、「時代の変化をうまく読み解き、柔軟に対応できる力」が必要であるとしている。これは、急速な技術革新への対応と、グローバル化などによる多様な人との共生が求められる次代への対応力であると考えられる。

これまでから、県教育委員会では「学ぶ力向上滋賀プラン(平成27年3月)」を策定し、県全体で児童生徒の学ぶ力向上を目指し、各学校における授業改善を進めてきた。取組を進める中で、児童生徒が文章の趣旨や問われていることを把握したり、表やグラフから必要な情報を取り出したりすること等が県全体の課題として明確になってきた。こうした傾向は、全国学力・学習状況調査やこれまでの様々な調査結果においても現れており、「目的に応じて文章を読み、内容を整理して書く」「必要な情報を選択し的確に処理する」といった力が求められる設問への解答や、問題文を正確に理解することに課題があることが指摘されている。同時に、「学びのアンケート(平成29年度調査)」の結果においては、人が困っているときに進んで助けるなど、人の気持ちや考えを理解し、仲間や周囲とのつながりを大切にすることも課題として挙げられている。

これらのことから、県教育委員会は、県内の児童生徒に基礎的・基本的な知識・技能の定着を図るとともに、文章や情報を正確に読み解き理解する力、また、相手の言葉やしぐさ、表情から相手の意図や思いを読み解き理解する力が必要であると考え、「読み解く力」という言葉で整理した。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情報を理解する力」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」「情報を比較し、関連付けて整理する」「自分なりに解決し、知識を再構築する」の三つのプロセスを示し、構造化した。

そこで、本研究では、「読み解く力」を育成するための二つの側面と三つのプロセスを授業づくりの重点におき、複数の文章や図・グラフを比較・関連付けて読むことや、他者とのやりとりを通して自分の考えを再構築すること等を計画的に配置した単元を構想する。そのことを通して、研修と実践を往還させ、「読み解く力」を育成するための単元の構成や授業展開等の方法や視点を見いだし、児童生徒が学びを実感できる授業を目指し、本主題を設定した。

II 研 究 の 目 標

「読み解く力」の育成に重点をおいた授業づくりの研修と実践を往還させることにより、「読み解く力」を育成するための二つの側面と三つのプロセスを意識した単元の構成や授業展開等の方法や視点を見いだし、児童生徒が学びを実感できる授業を目指す。

III 研 究 の 仮 説

「読み解く力」の育成に重点をおいた授業づくりの研修と実践の往還を通して、「読み解く力」を育成するための単元の構成や授業展開等の方法や視点を見い出す。そのことは、指導者が児童生徒の実態

を把握したり、実態に応じた手立てを講じたりすることにつながり、児童生徒が学びを実感できる授業づくりができるであろう。

IV 研究についての基本的な考え方

1 「読み解く力」とは

県教育委員会は「第Ⅱ期 学ぶ力向上滋賀プラン～『読み解く力』の育成を通して～」(平成31年3月)の中で、「読み解く力」には、「文章や情報を正確に読み解き理解する力」と、「相手の言葉やしぐさ、表情から相手の意図を読み解き理解する力」の二つの側面があるとしている。また、児童生徒が「読み解く力」を発揮するプロセスを「必要な情報を確かに取り出す」「情報を比較し、関連付けて整理する」「自分なりに解決し、知識を再構築する」という三つに分類し、それぞれを「①発見・蓄積」「②分析・整理」「③理解・再構築」というキーワードを用いて整理している(図1)。

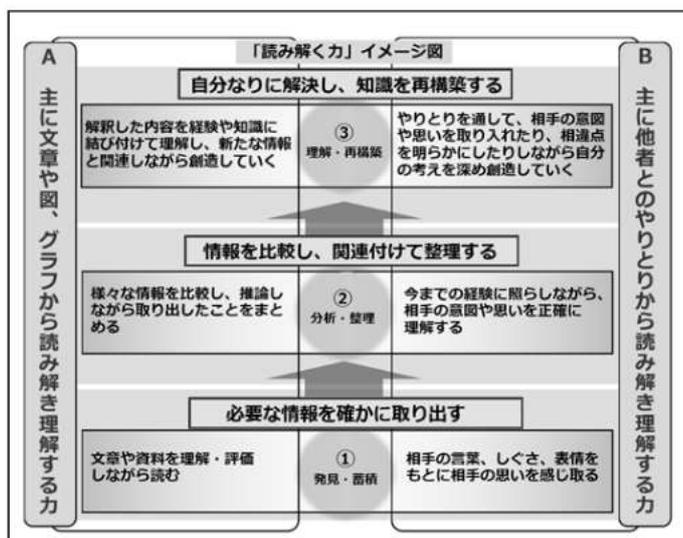


図1 「『読み解く力』イメージ図」

なお、本研究においては、二つの側面のうち「主に文章や図、グラフから読み解き理解する力」の側面を「A」、「主に他者とのやりとりから読み解き理解する力」の側面を「B」と呼ぶこととする。

AとBの二つの側面を、児童生徒の学習過程に沿って捉えると、必ずしも別々に育成される力というものではなく、三つのプロセスもいつも順番通りに繰り返されるというわけでもない。それらは、児童生徒が目的意識をもって学習活動に取り組む中で一体的・往還的に発揮されるものであると考える。

また、「読み解く力」は、例えば、国語科の「読むこと」や「話すこと」「聞くこと」において育成される資質・能力としてのみ捉えるのではなく、より広く汎教科的¹⁾に発揮される力と捉える必要がある。それは、一人ひとりの児童生徒が、文章や図、グラフ等を読み解くだけでなく、個人の身の回りにあるすべての事柄(ヒト・モノ・コト等)に対して、自分なりの解釈をもつために必要な力だと考えることができる。

このように考えると、「読み解く力」の育成は、1時間の授業単位というよりも、単元や教育課程全体を通して計画的に図っていく必要がある。

2 主体的・対話的で深い学びと「読み解く力」

「読み解く力」の育成に重点をおいて授業づくりを行うことは、これからの授業づくりに求められている「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」を進めていくことと大きく重なる。

例えば、文章を読もうとするとき、文章の字面を追うだけではいけない。読む目的をもつことで、書かれている内容について正確に理解しようとする意識が生まれ、自分なりに解釈することができ

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。

る。その自分なりの解釈というものは、他の児童生徒と同じとは限らない。だからこそ、そこに対話の必要性が生じる。このように、児童生徒が文章や図、相手の意図等を読み解こうとするときには、目的意識をもって主体的に読み解いていく必要があり、主体的に読み解いたことで得られた自分なりの解釈について、ペアやグループ、学級全体等でのやりとりを通して対話的に学ぶ場を設定することが求められる。児童生徒は自他の解釈の相違等から、互いの解釈のよさや問題点を発見、整理し、再構築するという流れの中で自身の学びをメタ認知¹⁾し、学びを深めることができる。このことにより、指導者が「読み解く力」の育成に重点をおいて授業づくりを行うことは、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善につながると考えられる。

3 学びを実感できる授業づくりについて

本研究において、児童生徒が学びを実感できる授業とは、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」と実感できる授業とする。そのためには、指導者が授業での児童生徒の学びの姿を適切に見取り、実態に応じて必要な手立てを講じることや、児童生徒が他者とのやりとりや振り返り等を通して、自己の変容に気付くことが必要となる。さらに、単元の始まりでの児童生徒の実態を確実に把握しておくことと、その単元で目指す児童生徒の姿を想定することも必要となる。そこで、「単元構想シート」(図2)を用いて授業づくりを進める。

「単元構想シート」では、単元目標をもとに単元の流れを構想し、「読み解く力」の二つの側面と三つのプロセスの視点で、目指す児童生徒の姿を具体的に想定する。想定した姿が具体的であれば、その姿を育成するための手立てを具体的に考えることができる。また、これらのことから、単元の流れが適切であるかどうかを見直すこともできる。このように単元を構想することで、児童生徒の姿を基にした「読み解く力」の育成に重点をおいた授業づくりができるようになる。

さらに、単元全体の構想後、「授業ナビシート」(図3)を活用して、本時の計画を立てていく。ここでは、単元で育成したい資質・能力と本時のめあて、「読み解く力」の二つの側面と三つのプロセスを考慮して、授業の流れ

図2 「単元構想シート」

図3 「授業ナビシート」

¹⁾ メタは「より高次の」の意。認知心理学の用語。自分の行動や考え方、性格などについて別の立場から見て認識する活動をいう。本論文中では、学んだことや学んでいないこと、できることやできないこと等を自覚していることを指すものとして用いている。

を組み立てていく。児童生徒が課題に対して主体的に取り組むための導入、必然性のあるペア・グループ学習、学びを深めるための交流や振り返り等、授業中の各場面における児童生徒の反応を予測し、必要な手立てを準備しておく。このことにより、指導者は児童生徒の具体的な学びの過程と目指す姿を念頭において授業に臨め、授業の中で示したりすることができ、児童生徒が学びを実感できる授業につながると考える。

このように、単元を通して目指す児童生徒の姿を想定しながら単元の流れを構成し、毎時間の授業を確かに積み重ねていくことは、児童生徒が目的意識をもって主体的に学習に取り組み、他者とのやりとりを通して知識を再構築し、自らの学びを実感できる授業につながると考える。

「読み解く力」の見取りについては、「単元構想シート」「授業ナビシート」で、二つの側面、三つのプロセスと関連付けて目指す姿を明確に想定し、その目指す姿と実際の姿を照らし合わせながら見取ることとする。目指す姿と実際の姿のずれとその要因について考察し、更なる授業改善に生かしていくことが重要である。

V 研究の進め方

1 研究の方法

- (1) 各関係機関、プロジェクト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・指導案の検討等を行う。また、年間15回の向上研修会にて、読み解く力推進委員を交えた授業研究会等を行い、成果と課題を分析する。
- (3) 研究委員は、プロジェクト研究会での研修と所属校における実践の往還を進める。
- (4) 研究委員および読み解く力推進委員を対象に、事前と事後の質問紙調査を行い、授業に対する意識の変容を追う。
- (5) 研究成果物として、リーフレットと実践事例集を作成する。
- (6) これらをもって、県内における「読み解く力」の育成の周知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	8月19日	向上研修会②小・中(実践交流、協議)
4月25日	プロジェクト研究会①(プロジェクト研究の研究構想、内容の計画)	9月26日	向上研修会③中(研究授業・研究協議)
		9月27日	向上研修会③小(研究授業・研究協議)
5月～10月	研究委員在籍校での実践	10月4日	プロジェクト研究会④(向上研修会④に向けた協議)
5月	指導者質問紙調査(第1回)の実施と分析	10月～11月	向上研修会④(研究委員による公開授業、小中各5回)
5月9日	教育フォーラム(パネルディスカッション等)	11月	指導者質問紙調査(第2回)の実施と分析
5月31日	プロジェクト研究会②(向上研修会①に向けて、指導案の作成)	11月7日	「読み解く力」実践交流会(推進委員による実践)
		12月6日	プロジェクト研究会⑤(2学期の授業の交流、研究のまとめ)
6月11日	向上研修会①小(研究授業・研究協議)		
6月14日	向上研修会①中(研究授業・研究協議)	11月～12月	研究論文原稿執筆
8月8日	教育セミナー(大学教授による講演等)	1月	研究発表準備
8月9日	プロジェクト研究会③(1学期の授業の交流、2学期の単元構想、向上研修会③④に向けて、指導案の作成)	2月14日	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

本研究の目標を達成するために、研究委員が研修と実践を往還させながら学びを進めていくことができるよう、プロジェクト研究会および向上研修会を5ページの図4のとおり計画・実施した。

	研修	実践
4月～7月	第1回研究会(4月25日：総合教育センター) 「読み解く力」について、2名のトータルアドバイザーの講話と、全国学力・学習状況調査についての県の分析から、読み解くために必要な力が何であるかを協議した。また、「単元構想シート」と「授業ナビシート」を活用して、単元で授業を構想することや、「読み解く力」は児童生徒の学びの姿を見取ることが大切であることを共通理解した。	研究員訪問による授業公開① 授業公開で「読み解く力」に重点をおいた授業づくりに努めた。単元構想シートと授業ナビシートを用いて授業を行い、授業記録から改善点を考えた。
	第2回研究会(5月31日：総合教育センター) 5月の研究員訪問による授業公開の実践報告を行い、授業の成果と課題を出し合った。トータルアドバイザーからの研究委員一人ひとりへの助言より、「読み解く力」育成のための視点を共通理解した。第1回向上研修会での公開授業の指導案検討を行った。	単元構想と授業ナビシートの作成および実践 授業公開②に向けて単元を構想したのち、授業ナビシートを作成し、授業を実践した。第1回向上研修会に向けて2校の学習指導案検討を行い、「読み解く力」に重点をおいた授業づくりについて考えた。
	第1回向上研修会(6月11日：長等小学校)(6月14日：日枝中学校) 研究委員による公開授業を行い、児童生徒の姿と教師の手立てについて協議し、話し合い活動の目的の明確化、再構築を求めることの大切さを共通理解した。推進委員対象の第1回指導者質問紙調査を行った。	研究員訪問による授業公開② 「単元構想シート」と「授業ナビシート」を用いて授業を行い、「読み解く力」の視点で授業実践を振り返った。研究委員1名の授業をビデオで視聴し、第3回研究会に向けて各自で分析を行った。
夏季休業中	第3回研究会(8月9日：総合教育センター) 第1回指導者質問紙調査の結果分析および研究論文の確認を行った。研究委員1名の授業を基に、各自の授業の課題を考察した。トータルアドバイザーの助言から、「読み解く力」の育成に重点をおいた授業づくりのキーワードを見いだした。	1学期の振り返り 1学期に実践した授業を振り返り、作成した指導案を見直し、「読み解く力」に重点をおいた授業づくりについて考えた。
	第2回向上研修会(8月19日：コラボしが21) 1学期の実践をもとに、「読み解く力」を育成するための授業改善のポイントを明確にし、そのポイントを基に目指す児童生徒の姿を共有し授業改善のあり方を考えた。トータルアドバイザーの助言から、学習のベースは「個」であることを意識することや、再構築で自分なりの理論や解釈を構築することの大切さを共通理解した。	単元構想と学習指導案の作成および検討 2学期に向けての単元構想と、第3回向上研修会に向けて2校の学習指導案から「読み解く力」に重点をおいた授業づくりについて考えた。
9月～12月	第3回向上研修会(9月26日：高月中学校)(9月27日：治田小学校) 研究委員による公開授業を行い、「読み解く力」を発揮している児童生徒の姿から、今後の授業改善について協議し、多様性を受容する雰囲気づくりの大切さを共通理解した。	学習指導案の作成 第4回向上研修会に向けて、授業づくりの視点や再構築のポイントを整理し、本時の目標を明確にした学習指導案を作成した。
	第4回研究会(10月4日：総合教育センター) 第4回向上研修会に向けて、研究委員全員の学習指導案を検討し、自分の捉えと他者の捉えとの相違点を考えた。トータルアドバイザーの助言を受けることで、各自の学習指導案をより深く見直すことができ、児童生徒の実態に応じた学習指導案作成の必要性を共通理解した。	学習指導案修正 公開授業に向けて指導案を見直し、「読み解く力」を発揮している児童生徒の姿とその育成のための手立てを考えた。
	第4回向上研修会(10月29日～11月21日：各所属校) 県内5ブロックの小・中学校において、研究委員による公開授業をそれぞれ行い、「読み解く力」に重点をおいた、児童生徒が学びを実感できる授業づくりについての協議と、トータルアドバイザーの助言により理解が深まった。推進委員対象の第2回質問紙調査を行った。	学習指導案修正 公開授業での課題を整理し、単元構想シートと授業ナビシートを作成しながら授業実践を行った。
	第5回研究会(12月6日：総合教育センター) 第2回指導者質問紙調査の結果分析から、「読み解く力」の育成に重点をおいた授業づくりの大切さについて共通理解し、1年間の実践を振り返り、今後の授業改善のポイントをまとめた。	2学期の振り返り、まとめ 児童生徒の実態に応じた単元目標を定め、目標に向かうための手立てを考え、授業実践につなげた。

図4 本研究における研修と実践の往還

「読み解く力」の育成に重点をおいた目指す児童の姿を具体的に思い描いていたからである。

指導者が事前に思い描く児童の姿が具体的であれば、一人ひとりの児童の願いやつまずきに応じた手立てを講じることにつながり、授業の質を向上させることができる。指導者が作成した「授業ナビシート」(図7)では、教科の学習として育成し

授業ナビシート (読み解く力 ver.) 5年 国語科 「『ずばり!』 この本おすすめ」 3/5 時間

○単元で育成したい資質・能力

○おすすめの本を推薦するために多様な視点から読書と共に、読書の魅力に気付くことができる。(知識及び技能(3)オ)
 ◎複数の本や文章を読み比べながら、推薦したい本の内容や特徴を元にして、自分の考えをまとめることができる。(思考力、判断力、表現力等 読むこと(1)オ)
 ○相手や目的に応じて推薦したい本を選び、その本についての魅力や自分の考えをまとめていることとする。(学びに向かう力、人間性等)

○本時のめあて(付けたい力)

複数の本や文章を読み比べたり、友達と話し合ったりすることで、推薦したい相手や目的にぴったりな「おすすめどころ」を見付けられることができる。

各吹き出しには授業の過程での児童の反応予測が立てられている

○本時の展開(児童の反応予測・手立て、教習計画等)

(1)課題を見つめる(5分)
自分の推薦相手や目的、推薦したい本を確認して、学習の役割を知る。
 「おすすめどころ」はいつ頃からいかにあるか。
 推薦相手や目的にぴったりなのかな。

(2)めあてをもつ。(3分)
すいせん相手や目的にぴったりな「おすすめどころ」を本や文章から見付けられるようになる。

(3)本を読んで、自分で考える①(10分)
推薦相手や目的にぴったりな本から「おすすめどころ」を推薦し書き出す。
 「推薦相手や目的とは、どこも「おすすめどころ」かな。」

(4)共に学び合う(15分)
相手や目的にぴったりな本や、おすすめどころについて議論するために、複数本を取り出した「グループ」で話し合ったりする。
 おもしろい「おすすめどころ」は、この本一冊だけだ、どう思う? 複数本を同時に読んでほしいんだ。

(5)本を読んで、自分で考える②(8分)
グループでの話し合いを受けて、本を読み返す。
 ○〇さんが、他の「おすすめどころ」を付けてくれたから、それも付録に書いておこう。他にも、この本一冊の文章も、複数冊や目的にぴったりだな。

(6)学習を振り返る(7分)
今日ははっきりしたことやなりたい姿に添付したかどうかを振り返る。
 ・教科に学びたいことを考える。
 この「おすすめどころ」を「本の紹介シート」に貼って振り返る。

○二つの側面、三つのプロセスとの関係

二つの側面
 A→主に文章や図、グラフから読み解く力
 B→主に本や本のやりとりから読み解く力
 三つのプロセス
 ①-発見・蓄積 必要な情報を確かに取り出す
 ②-整理・整理 必要な情報を整理し、自分の考えをまとめる
 ③-活用・活用 必要な情報を活用し、自分の考えをまとめる

本時では「読み解く力」

A②→相手や目的にふさわしい本を推薦するために、複数の本を読み比べながら、本の内容や特徴を元にして「おすすめどころ」を見付けている。
 B②→相手や目的にぴったりな「おすすめどころ」を見付けて、話し合いながらそれらを比較したり、検討したりしている。

課題発見・解決のプロセス 課題を見つめる → 見直しをもつ → 自分で考える → 共に学び合う → 学習をまとめる → 学習を振り返る → 新たな課題を見つめる

図7 授業ナビシート(囲み枠、下線、矢印は筆者)

たい資質・能力、本時のめあてとともに、本時の学習を通して、児童生徒がどのように「読み解く力」を発揮するのかということや、授業の過程においてどのように思考・判断・表現するのかということ等が具体的に記載された。このことにより、実態に応じた手立てが講じられ、実際の授業の振り返りの場面で、児童が「グループで交流して、自分では気付けなかったことを教えてもらってはっきりした」や、「交流したことをきっかけに、もう一度自分が選んだ本を詳しく読んで理解が深まった」と、交流することのよさや自らの学びをメタ認知して語る姿につながった。

(2) 二つの側面と三つのプロセスにおいて「読み解く力」を発揮している児童生徒の姿

研究委員の実践を通して見取ることができた「読み解く力」を発揮している児童生徒の姿について、二つの側面、三つのプロセスで整理し、説明する。

ア グラフから問題解決に必要な情報を発見するA①の姿

中学校第1学年数学科「比例・反比例」の学習では、単元目標として「表、式、グラフなどで表されたそれらの特徴を理解することと、具体的な事象をとらえ説明ができること」が設定された。その単元の「具体的な事象について比例の考え方を利用して問題解決を図ること」を目標とした時間のことである。

授業の導入で、指導者は黒板にx軸(分)とy軸(m)、 「Aさん」「Bさん」と書かれた線が入った目盛りのないグラフを提示した(図8の左)。生徒はそれを見て、グラフが直線になっていることや、Aさんの方が傾きが大きいこと等、既習事項を基に分かることを出し合った。その後、「出発してから5分後のAさんとBさんの離れている距離を求めなさい」という問題が指導者から示された。生徒はグラフから情報を読み取ろうとしたが、時間の経過を表すx軸方向と、距離を表すy軸方向に目盛りが必要なことや5分後の時点での距離の数値がないことに注目し、必要な情報を求めた。そこで指導者は図8の右のグラフを提示した。この手立てにより、多くの生徒が必要な情報に気付くことができた。

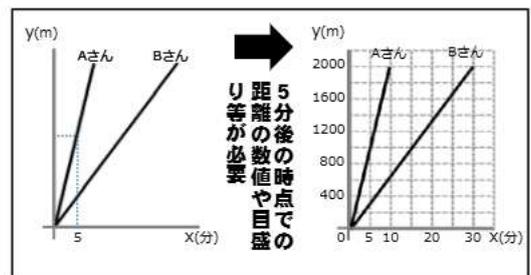


図8 グラフから必要な情報を読み取る手立て

指導者から示された。生徒はグラフから情報を読み取ろうとしたが、時間の経過を表すx軸方向と、距離を表すy軸方向に目盛りが必要なことや5分後の時点での距離の数値がないことに注目し、必要な情報を求めた。そこで指導者は図8の右のグラフを提示した。この手立てにより、多くの生徒が必要な情報に気付くことができた。

このように、指導者が解決に必要な情報をあえて伏せておくことで、グラフを理解・評価しながら読む、「読み解く力」のA①のプロセスを発揮する生徒の姿が生まれたと考える。

イ 他者の言葉、しぐさ等から相手の思いを感じ取り、内容に応じて質問をするB①の姿

中学校第1学年外国語科“Presentation 1”の学習では、単元目標として「生徒一人ひとりが自分の名前や好きなことについて5文以上の英語で発表したり、クラスメイトの発表を聞いて質問したりすること」が設定された。

自己紹介を始めるにあたり、発表者は大きな声でゆっくり発表することや聞き手とアイコンタクトを取りながら発表すること、聞き手は発表をよく聞き“How many ~?” “Do you ~?” “Which ~?”等の様々な質問の仕方を用いること等が指導者から示された。そのことによって、生徒は既習の表現を思い出すことができた。続いて生徒による自己紹介が行われた。図9はその一例である。聞き手が聞いたことをもとに、友達の発表内容をより詳細に理解するため、内容に応じた質問をしている様子が分かる。

S1 (発表者) …Hello, everyone.	※やり取りの英語は生徒の発話の通り記載
S (聞き手) …Hello.	
S1 (発表者) …①My name is ~. ②My birthday is October 29. ③I'm 12 years old. ④I like badminton. ⑤I'm on the badminton team. ⑥I practice it very hard. ⑦My favorite food is sushi and fruits. ⑧I like salmon. ⑨I like pink grapefruits. ⑩I like oranges, too. ⑪These very delicious. ⑫Thank you for listening.	
S (聞き手) 【拍手】	すぐに数名が挙手。発表者が質問者を指名。
S2 (質問者) …How many rackets do you have? ←④⑤に対する質問	
S1 (発表者) …I have one racket.	
S2 (質問者) …Thank you.	
S3 (質問者) …Do you like watermelon? ←⑦⑨に対する質問	
S1 (発表者) …No, I don't.	
S4 (質問者) …Do you like strawberry? ←⑦⑨およびS3の質問を踏まえた質問	
S1 (発表者) …Yes, I do.	
S4 (質問者) …Can you play badminton well? ←④⑤⑥に対する質問	
S1 (発表者) …【しばらく困った様子】 Just a little.	
S5 (質問者) …Do you like tuna? ←⑦⑧に対する質問	
S (聞き手) …ツナ? 【口々に話す】 マグロ。	
S5 (質問者) …マグロ	
S1 (発表者) …Yes, I do.	
【他3名の質問後、2分経過のアラーム】	
T (授業者) …OK, good job.	

図9 自己紹介とそれに対する質問の一例

このように、発表者の言葉や表情等から思いを感じ取るB①のプロセスに関わる力を発揮しながら、英語でのやり取りを通して、相手への理解を深めていく生徒の姿が見られた。

ウ 様々な情報を比較し、自他の考えを分析・整理するA②の姿

中学校第3学年理科「地球とその外側の世界」の学習では、単元目標として「太陽系の天体の特徴を見だし、惑星の特徴が捉えられるようになる」ことや「惑星の特徴を知り、地球型惑星と木星型惑星の特徴が理解できる」こと等が設定された。その単元の「惑星にはどのような特徴があるのか、資料を用いて分類することができる」を目標とした時間のことである。

太陽系の惑星を分類するにあたり、動物を「肺呼吸とえら呼吸」「胎生と卵生」等の基準で分類したように、基準を明確にして分類する必要があることが授業者から生徒に伝えられた。資料が配られると、一人ひとりの生徒は惑星の分類に必要な情報を取り出し、その情報を基に「自分が考える分類」をワークシートに整理していった。その後、グループでの交流の場が設定された。惑星について、「密度」「大きさ」等の各々の基準を比較した後、さらにそれらを組み合わせて分類している姿が見られた(図10)。また、グループで交流した意見を全体に向けて発表する際には、「地球の自転周期」を基準として惑星を分類したシートを示しながら、「地球より自転周期の長い惑星は地球より重く、自転周期の短い惑星は地球より軽い」と、「惑星の質量」を基準に分類しても同じ結果になったと分析する姿も見られた(図11)。その後、各班の発表を共通点、相違点の視点から見直そうとする授業者の手立てが講じられていた。

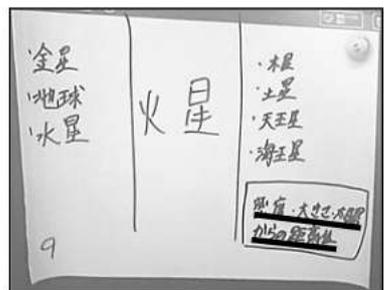


図10 分類の基準を組み合わせた例 (下線は筆者)

このように、個、グループ、全体と授業展開を工夫することで、1単位時間の学習活動の中に、資料そのものを「分析・整理」したり、資料から読み取ったことを「分析・整理」したりする力を繰り返し発揮する姿が見られた。

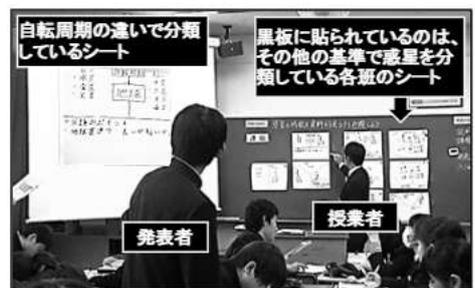


図11 班での分類を比較し、整理している場面

エ 相手の意図や思いを正確に理解しながら討論することの大切さを実感するB②の姿

小学校第5学年国語科の学習(教材名「立場を決めて討論しよう」東京書籍)では、単元目標として、「あらかじめ決められた議題に対して賛成グループ、反対グループ、司会、審判のグループに分かれ、互いの主張とその理由を明確にしなが、計画的に討論をすること」が設定された。その単元の「立場を明確に主張し、相手の立場の主張に対して質問をしたり相手からの質問に応じたりすることができる」を目標とした時間のことである。

賛成グループ、反対グループが互いの主張の理由を発表した後、各グループから互いに質問が出された。その質問に対して、「それは、3番目の理由に対する質問ですか」と意図を確かめたり、一度説明されたことに対して「それってどういうことですか」と詳しい説明を求めたりする児童の姿が見られた。また、「…なるように工夫をすればよいと思います」という発言に対して、「それってどういうことですか」と問い返した児童が、直後に「それってどういう工夫ですか」という問い方に変える姿も見られた。これは、前者の問い方では発言の意図が分からないことを意味することに気付き、工夫の内容について問う言い方に改めた姿であった。

討論後、グループごとにホワイトボードを使って討論全体を通しての主張や質問の仕方等について「よかった点」「改善点」がまとめられた(図12)。各グループから出された改善点の中で最も多かったのは、「『それってどういうことですか』という質問を減らす」ことであった。改善の意図は、質問することがよくないのではなく、質問が出ないような主張の仕方をしようというものであった。



図12 ノートを見ながら討論を振り返り、共有する児童たち

このように、話し手、聞き手の両方の立場から自らの力をメタ認知している姿は、相手の意図や思いを正確に理解するという「読み解く力」のB②を発揮していた姿と捉えることができる。

オ 自分なりに解釈した内容を経験や知識と結び付けて再構築していくA③の姿

中学校第1学年国語科「『イチオシの心に迫る描写』を伝えよう」(教材名「大人になれなかった弟たちに……」光村図書)の学習では、単元目標として「文章の構成や展開、表現の工夫や効果について自分の考えをもつことができる」が設定された。その単元の「描写の仕方や表現の効果などを根拠として、作品の魅力を自分の言葉でまとめること」を目標とした時間のことである。

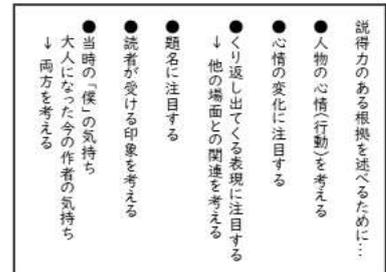


図13 掲示された根拠のポイント

導入では、前時の振り返りから「自分が選んだイチオシの心に迫る描写とその根拠」を数名の生徒が発表し、全体での共有が図られた。その後、授業者より「説得力のある根拠を述べるために」と書かれた本時の課題解決の手立てとなるポイントが黒板に示された(図13)。生徒は前時で考えた根拠をよりよいものにするため、示されたポイントを意識して見直していた。さらに、指導者からは一つのポイントだけで根拠を見直すのではなく、複数のポイントから見直すようにという助言があった。一人ひとりの生徒が見直しを進める中、根拠がなかなか書けない生徒もいた。そこで、指導者は同じ描写を選んだ生徒同士で交流を行うよう促した。根拠が書けなかった生徒は、自分が選んだ描写について、グループのメンバーに疑問点を投げかけ、ポイントを基に多様な意見を聞き、自他の考えの相違点を理解しようとしていた。その後、指導者が根拠のポイントの説明を補うことで、自分の考えを整理し、より説得力のある文を書こうとする生徒の姿が見られた。

このように、複数の描写の中から自分の心に迫る描写を選び、自分なりに解釈した内容を自身の経験や学習を通して得られた知識等と結び付けながら根拠を見直していくことで、生徒はA③の「理解・再構築」のプロセスに関わる力を発揮していたと考える。

カ やりとりを通して自他の相違点を明らかにし、自分の考えを深めていくB③の姿

小学校第3学年国語科「ブックトークで『じんとくる場面』をしようかしよう」(教材名「ちいちゃんのかげおくり」光村図書)では、単元目標として「心に響く場面とそのわけとなる登場人物の気持ちの変化や情景を、場面の移り変わりや複数の場面の叙述と結び付けながら具体的に想像することができる」が設定された。その単元の「場面の移り変わりや複数の場面の叙述を結び付けて、登場人物の気持ちの変化や情景を具体的に想像することができる」を目標とした時間のことである。

互いの考えの交流する際には、心に響く場面として同じ場面を選んだ児童同士でグループが形成された。このことにより、同じ場面を選びながらも、自分と違う場面や叙述を結び付けて考えている友達の考えと相違点を比較することができた。



図14 質問に答えながら考えを再構築する児童

第3学年という発達段階において、交流をスムーズに進めることができたのは「どの場面とどの場面を結び付けましたか」と「それはなぜですか」の二つの話型を示すことで、交流のポイントが明確に絞り込まれたからだと考える。そのうえで、図14のグループでは、発言者に対して「他に結び付けた場面はありますか」という質問が追加されていた。その質問に対して、熱心に教材文の全文シートを見直し、「線は引いていないんだけど…」と発言しながら、自分がグループでの交流の前には結び付けていなかった場面をさらに結び付けて、理由を再構築しながら語る児童の姿が見られた。

このように、グループでの交流を通して、自他の相違点を明らかにしたり、相手の意図からさらに自分の考えを見直したりすることで、再構築していくB③の姿が生まれたと考える。

(3) 児童生徒が発揮している「読み解く力」

研究を通して、児童生徒が学習の過程で発揮している「読み解く力」について見取り、その一部を整理したものが下の表である。

表 児童生徒が学習の過程で発揮している「読み解く力(一部)」

	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
① 発見・蓄積	<ul style="list-style-type: none"> 自分が好きな本からお気に入りの場面を選ぶ(小3国語科) 教師のモデルから本を推薦する上でのポイントを見つける(小5国語科) グラフに表されていることから、比例の特徴を捉え、自分なりに説明する(中1数学科) 	<ul style="list-style-type: none"> 友達の説明を聞いて、相手の考えている回路図のポイントを発見する(小4理科) 発表者の表情・ジェスチャー・強く発音される語などから、伝えたいことを感じ取る(中1外国語科) 「心に迫る描写」として他者が注目している描写やその描写に注目する理由や意図を捉える(中1国語科)
② 分析・整理	<ul style="list-style-type: none"> 自分がおもしろいと感じた叙述について、おもしろさの視点を基に、わけを明らかにする(小5国語科) 1辺の長さを用いて、正多角形の辺の数と周りの長さの関係を表に整理する(小6算数科) pH試験紙の色を変えるイオンについて、実験結果をまとめる(中3理科) 	<ul style="list-style-type: none"> 3人グループになり、各自が見つけた「必要な情報」について話し合って整理する(小3国語科) 立場と理由を明確にして主張し合い、相手に質問したり、相手からの質問に応じたりする(小5国語科) 既習内容や他者の解き方と自分の解き方を比較したり、教え合ったりする(中1数学科)
③ 理解・再構築	<ul style="list-style-type: none"> モーターの回る向き、電流の向き、乾電池の向きの三つについて実験結果から関係を考察し、まとめる(小4理科) 分数でわる計算で学習した内容等の既習事項を生かしながら、分数倍を求めることができる(小6算数科) 学んだことを生かしながら、テーマに沿った俳句を詠んでいる(中3国語科) 	<ul style="list-style-type: none"> 文学的な作品についての友達の意見を聞いて、自分の考えを再度吟味し、よりよい考えを形成する(小3国語科) 他者とのやりとりの中で、相手の発言の理由や意図を理解し、自分の根拠に生かすことができる情報を見つけ、考えを再構築する(中1国語科) 他者同士のやりとりから、別の表現方法を知り、自らの発表や質問に取り入れている(中1外国語科)

表にまとめた「読み解く力」には、各教科等で育成を目指す資質・能力として捉えられるものの他に、学習活動をベースとして捉えられるものがある。このことから、「読み解く力」を各教科等での資質・能力としてのみ捉えるのではなく、汎教科的な力として捉え、児童生徒がすでにもっている「読み解く力」を発揮させる場を意図的に設定する指導者の手立てが重要になると言える。

3 研究委員の学びと意識の変容

図15は指導者対象質問紙調査の結果を事前と事後で比較したものである。「読み解く力」の一つ目のプロセスである「発見・蓄積」に関する設問①、②では、特にAの側面について「当てはまる」と「やや当てはまる」を合わせた肯定的な回答が22%から82%へと大幅に増加した。これは日々の授業実践の中で、教科書や資料から必要な情報を取り出すためのポイントを、模造紙やモニターを活用して示したこと等により、児童生徒が「何のために読むのか」という目的意識をもてたためだと捉える。二つ目の「分析・整理」についての設問③、④では、肯定的な回答が約2倍に増加した。これはワークシートを活用して情報を整理したり、交流を通して相手の意図を確かめたりするような取組がされていたためである。三つ目の「理解・再構築」に関する設問⑤、⑥では、いずれも20%程度であった肯定的な回答が60%程度まで向上している。これは「単元構想シート」と「授業ナビシート」を活用し、指導者が知識を再構築している児童生徒の姿を想定したり、その姿に至るための手立てを確実に講じ、再構築している児童生徒の姿を確実に見取りながら授業を進めたりすることができたためだと考える。「主体的・対話的で深い学び」に関する設問⑦～⑨では、どの設問においても肯定的な回答が20%以上増えている。特に⑨については、児童生徒を対象とした平成31年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査によれば、肯定的な回答の割合はそれぞれ74.1%、72.9%であるのに対し、指導者を対象とした当該調査結果においては、図15のとおり、90%を超える結果であった。また、研究を振り返り「児童は話し合いを重ねる中で、ワークシートではなく友達顔を見て話すようになった」と述べる研究委員の言葉からは、児童生徒の変容をうかがうことができた。

第1回から第5回までのプロジェクト研究会の振り返りシートをもとに研究委員の意識の変容をまとめた(図16)。第1回では、「読み解く力」の育成を授業でどのように目指すのか戸惑う様子が見られた。1、2学期の授業公開を経て、第5回の研究会では、「読み解く力」を発揮している児童生徒の姿を想定して単元全体や授業展開を考えることが、主体的・対話的で深い学びの実現を目指した授業改善につながると捉えている記述が見られた。

第1回から第5回までのプロジェクト研究会の振り返りシートをもとに研究委員の意識の変容をまとめた(図16)。第1回では、「読み解く力」の育成を授業でどのように目指すのか戸惑う様子が見られた。1、2学期の授業公開を経て、第5回の研究会では、「読み解く力」を発揮している児童生徒の姿を想定して単元全体や授業展開を考えることが、主体的・対話的で深い学びの実現を目指した授業改善につながると捉えている記述が見られた。

このように、研修と実践の往還を進める中で、「読み解く力」の育成に重点をおいた授業づくりは、確かな授業改善につながったと考える。

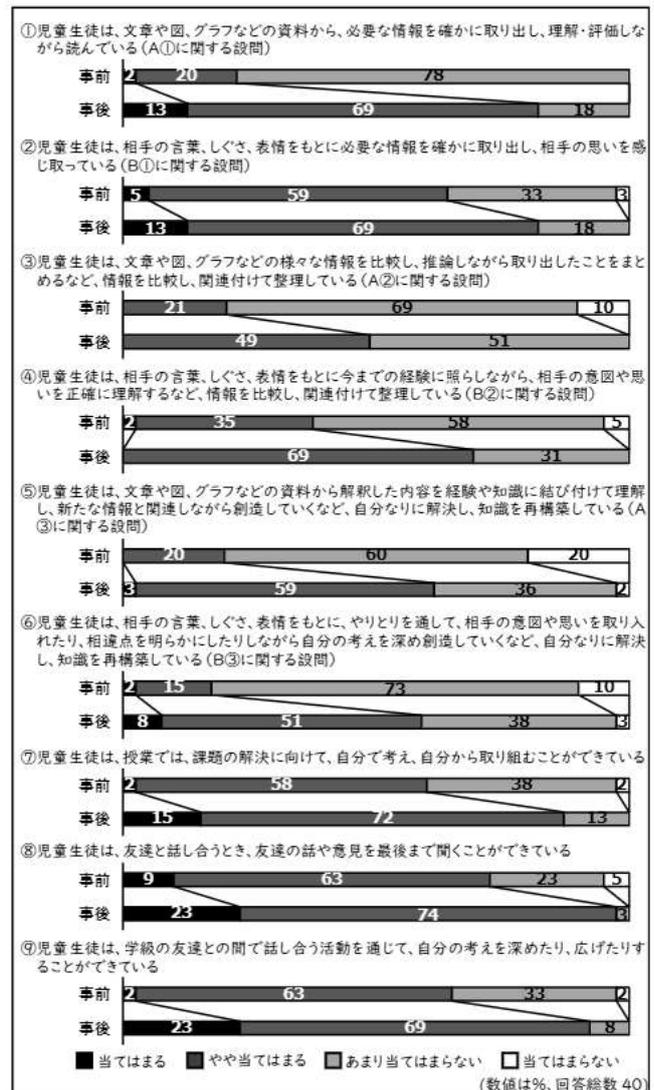


図15 指導者対象質問紙調査(事前・事後)の結果比較

第1回プロジェクト研究会

- ・理論的には分かったつもりでも、授業づくりの点から考えるとまだ戸惑いがあることがよく分かった。
- ・百分の中ではまだはっきりとしたイメージがわかりませんが少しずつ確かなものにしていきたい。
- ・二つの側面、三つのプロセスを意識することが少しだけ分かった。

1学期の授業公開後

- ・「授業ナビシート」の子どもの反応予測、思考の流れを書くこと、しっかりと考えないまま授業づくりをしてしまっていた。
- ・育成したい資質・能力を明確にして単元構想をした。
- ・重点をおいているところがわかりやすく絞られていると、指導者にも子どもにとっても取り組みやすい授業になる。

2学期の授業公開後

- ・学習と日常生活とのつながりに気付くことで、目的意識をもち、意欲的に学ぶ姿を目指したい。一人では理解・解決が難しくても、周りの人と協力すればできるという学習経験を積むことによって、どのような課題にも挑んでいるようにしていけたらと考えている。また、その周りの人と協力する中で、考えが広まったり深まったりして、個々の力を伸ばせればと思う。

第5回プロジェクト研究会

- ・単元を構想したり授業を練ったりするときに、児童生徒が「読み解く力」を発揮している姿を意識すると、偏りのないバランスの良い授業になっていった。
- ・「自分なりの解釈」をもっているからこそ、「友達解釈」が知りたくなり、対話的な学習につながっていった。

図16 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) 「読み解く力」を育成するための単元の構成や授業展開等の視点を見いだしたことで、指導者が児童生徒の実態を把握したり、実態に応じた手立てを講じたりすることにつながり、児童生徒が学びを実感できる授業づくりができた。
- (2) 「読み解く力」の育成に重点をおいた授業について、研修と実践を往還しながら理解を深めていくなかで、各教科・領域等で育成を目指す資質・能力を児童生徒が主体的・対話的に獲得していく過程において、「読み解く力」が汎教科的に発揮されることが明らかとなった。
- (3) 児童生徒が「読み解く力」を発揮できる場を指導者が意図的に設定することで、一人ひとりが個人の身の回りにある事柄に対して、自分なりの解釈をもてる機会が増え、自他の解釈の相違を比較したり、新たな視点を獲得したりすることにつながり、知識の再構築が促されることが分かった。

2 今後の課題

- (1) 既知の情報を分析・整理し、推論しながら未知の事柄について読み解いたり、自分が考えていることを他者に伝えたりしながら、課題を解決していくことよさを実感できるような学習展開のある授業づくりを行っていくことが求められる。
- (2) 「読み解く力」をよりよく育成するためには、単元を通した視点だけでなく、汎教科的な視点や発達段階を考慮して継続的に育成していこうとする視点、ディスレクシアのような「学びにくさ」を抱える児童生徒に対する指導や支援に関する視点等を取り入れ、すべての児童生徒が学びを実感できる授業づくりを学校全体の取組として継続していく必要がある。

文 献

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)

滋賀県教育委員会「第Ⅱ期 学ぶ力向上滋賀プラン～『読み解く力』の育成を通して～」、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

甲賀市立貴生川小学校教諭

森井 大志

大津市立長等小学校教諭

野間 隆秀

東近江市立能登川東小学校教諭

松本ふみ香

栗東市立治田小学校教諭

中村 百合

豊郷町立日栄小学校教諭

岸邊 知子

高島市立安曇川中学校教諭

海東真紀子

長浜市立高月中学校教諭

加藤 大幸

湖南市立日枝中学校教諭

打田 マヤ

彦根市立南中学校教諭

三宅 草

守山市立守山南中学校教諭

奥谷あずさ