

# 1年をふりかえって

藤江 康彦

(東京大学大学院教育学研究科)

# 子どもの困り感から(岸邊先生)

- 「分からない」からの出発←学びや成長の実感
  - 「わからない」、「困っている」を言える
    - 援助要請—要請に応える側の成長も
    - アドバイス内容の意識化(教師の支援)
  - なにが自分を成長させたか(価値づけ)
  - 「私はこう見る」—「高畑さんはこう見る」(比較、模倣)
- 教師の学び
  - 子どもたちの声から生まれた「学習計画」「本時の展開」の意識
  - 子どもたちの思考に沿う、自然な学習展開

# 活動の意味を子どもと共有（野間先生）

- 必要感：課題設定としてだけでなく、その活動の意味を子どもたちとともに共有する
- 教材研究の厚さ
  - 儀兵衛さん、動画、教師による朗読、他の伝記
  - いろいろな伝記を読む（いろいろな人、友だちの選んだ人）
- 教科書を超える：生き方を考える
  - 儀兵衛さんの幼少期、防災以外の内容
- 課題として：なにを話し合うのか、なにを解決したいのかを明確に
  - 子どもはなにをしたいのか

# 子どもとともに活動を創る(中村先生)

- 教科書教材で身につけたものを、自分たちで実践
  - それだけでは、教師が押さえてみんなが進めていくので、子どもたちには対話の必要性がない
  - 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
- 子どもたちが、取り組みを教師と一緒に考えていく
  - 結果的には教師が決めたとしても、考えた過程をもっていると違う(ゴールに向かっていくために)
  - 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
- 話し合いをどう深めていくか←深い学びにするためには？
  - 個に戻していく(個の活動を保障する)

# ことばへの敏感さを育む(森井先生)

- 既習内容や生活経験をもとに、根拠のある予想や仮説を発想し表現
  - 「既習内容」を根拠にすることへの価値づけ
    - ベースラインをそろえる
    - 科学的探究の基礎
- 理科だからこそ「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
- 再構築
  - 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
  - 実験結果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

# 「なんとなく」を言語化（松本先生）

- 教科書教材で「おもしろさ」を解説する視点を明確化
  - 「なんとなく」の言語化
  - ただ、「なんとなく」という感覚だけは大事に
- 「物語の自由研究みたい」
  - どこかで初めてはあるのでそれをどこにもってくるか
- 解説についての記述の変容
  - 変容自体を子ども自身が意識化、価値づけ
- 「モヤモヤしている」ことの価値を共有する
- 友だちの解説文をテキストにして自らの読みを深める
  - 学びの真正性
- 教師自身が目的意識をもつことは重要
  - 視野を狭めないように

# 子ども自身による目標設定（海東先生）

- 「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
- 実生活での体験をもとに学ぶ
  - 課題の真正性
- ワクワクしながら取り組んだ
  - 生徒の変容をとらえて価値づける
  - 子ども自身に変化が見えやすいから教師にも見えやすい

# 2側面3段階を意識した継続的授業づくり (三宅先生)

- 理科では「読み解く力」とかかわる単元は多い
  - 「読み解く力」の育成とコラボするには？
  - 科学的探究における「読み解く力」
- 三つのプロセスへの意識
  - どこでプロセスを切るか
  - 段階的に連続するものとして考える必要があるか
  - マクロプロセスとミクロプロセスを考える
- 子どもの思考を深めるために
  - 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
- 再構築
  - 知識を創っていける
  - 考察の重視



# 教科特性と「読み解く力」(加藤先生)

- 数学は単元自体が3プロセスを意識してデザインされている、創っていけるという実感
  - 「読み解く力」を通した教科の本質の理解
- 「読み解く力」と「教科特性」
  - 指導要領の読み込み
  - 「図形の対象性」の意識化
  - 具体的操作の取り入れ
- 課題の必然性「野球場をつくろう」(必然性をどこにおくか)
  - 導入でなにをするのか
- ふりかえり
  - ふりかえりの時間の設定
  - 活動としてのふりかえり、過程におけるふりかえり
  - 内容の違いを意識
  - 言語化(自分の言葉で書く)は必要

# 予想を超える子どもの姿（奥谷先生）

- 自分の学校の紹介をする（課題の真正性）
  - 海外の中学校との交流という状況
  - もっとやりたい
- 生徒に合わせた課題設定をどう考えるか
  - 意欲を高めることに重点を置きすぎて自由度を高めた
  - 自分の力ではできない課題設定になってしまった
  - 書きたいことを書いてみることも必要
    - 力がなくても伝えたいことを伝えたい気持ちに価値づける
- 成果
  - 効果的な表現への意識
    - Enjoy,happy,very
    - 手紙に使える
  - 勉強にマジになる
  - やりきった
  - 集団の中での安心感
    - 班のみんなに感謝
  - 資質・能力の意識化
    - 書く能力や調べる能力がついたと思う

# グループ学習の活用(打田先生)

- グループ学習: 対話的学習の重視
  - 活動のバリエーション
  - 伝え合うことの重視
  - 話し合うことの重視
- 組み合わせの工夫
  - 同じ場面を選んでいる人
  - 同じ根拠の人
- 日常生活ではどうか？
  - 技術科「1年生は話をきけない」
  - ちゃんときくとはどういうことか？
    - 指示の出し方はどうなっているか？
    - 教師との関係性の問題？

# 取り組みの成果

- 「子どもの姿」で語ることの徹底
  - 子どもの姿をよく観察する
  - 目標ありきではない
  - 「読み解く」姿
    - とらえた子どもの姿を「読み解く」という視点で価値づける
    - 「授業づくりの視点」か？「学習評価の観点」か？



Mさん

Kさん

Nさん

# Nさん—Kさん

- K: 部活について書きたいがどうやって書いてい  
いかわからない
  - 書き進められない→活動が止まっている
  - 援助要請ができる(関係性)
- N: 部活って(辞書の)どこに書いてあった?
  - Kさんの困り感に寄り添おうとする
  - 辞書で調べることについてはKさんも試みており、そこ  
から先の支援
- K: 同じ班のMさんに聴く
- N: オレの予想

# Nさん—Kさん

- K:部活について書きたいがどうやって書いてい  
いかかわからない
  - 書き進められない→活動が止まっている
  - 援助要請ができる(関係性)

RIZON

Friday, November

High School 11

club activities

Handwritten form with a large central area for notes, bounded by a double-line border. The area contains several horizontal dashed lines for writing.

Class: 1-6

No. 8

Name:



調べた語句や、使いたい表現をメモしておこう。

16 (水泳, バレー, 美術, かるた, テニス, ヨーヨー)

Handwritten notes on the top-left page, including 'students and old', 'Miyagi', and 'Yama City'.

Handwritten notes on the bottom-right page, including 'CD' and 'CD'.



# Nさん—Kさん

- K: 部活について書きたいがどうやって書いてい  
いかわからない
  - 書き進められない→活動が止まっている
  - 援助要請ができる(関係性)
- N: 部活って(辞書の)どこに書いてあった?
  - Kさんの困り感に寄り添おうとする
  - 辞書で調べることについてはKさんも試みており、そこ  
から先の支援





# Nさん—Kさん

- K: 部活について書きたいがどうやって書いてい  
いかわからない
  - 書き進められない→活動が止まっている
  - 援助要請ができる(関係性)
- N: 部活って(辞書の)どこに書いてあった?
  - Kさんの困り感に寄り添おうとする
  - 辞書で調べることについてはKさんも試みており、そこ  
から先の支援
- K: Mさんに聴く
- N: オレの予想

Student  
Class  
Date

Class: 6 No. 19

Name

[XE] 調べた語句や、使いたい表現をXEしておこう。

We school club 10 many

[振返り]

# Nさん—Kさん

- K: 辞書から例文をみつけ、Mさんにきく
- K: テニス部のことを書いたらこの剣道のところにテニスって書けばいい？



せるのは不可  
le for me to  
ive. (▶ \*I am  
ない) / I can't  
ct [インパ  
総称)

部活動

私たちは何部なの?  
What club or team do you belong to?

演劇部。  
I'm in the drama club.  
私は野球部だ。  
I'm on the baseball team.

私は剣道部よ。  
I'm a member of the kendo team.

活動状況

あなたの学校にはクラブがいくつあるの?

six hundred and one

A 練習  
How  
B 4回で  
practic  
Fo



# Nさんの姿からいえること

- 英語の力は・・・
- Kさんの困り感に気づき、寄り添う
  - 「読み解く力」Bでは説明が難しいが、Kさんの思いや意図を読み解いているといえるのではないか
  - ただし、英語科が(あるいは教師が)求める到達ではない←それを基準にみることの陥穽を考える必要がある
- 「引き出す」「見出す」ものとしての「読み解く力」
- 教師の想像を超える子どもの姿を価値づける

# Nさんの姿からいえること

- 子どもはそれまでの経験に基づいて意識的、無意識的に「読み解く」力を発揮している
  - それを引き出し、価値づけ、意識化し、伸ばしていく（＝育む）
  - 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

# 他者とのやりとりから読み解き理解する

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

不確実性

受容できる

気づく・感じ取る

経験に基づく

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

# 安心して学べる学習環境づくり

- 子どもたちの姿から、こういった環境が安心できる環境であるか
  - 教師とのやりとり、仲間とのやりとりの中で受け入れられていることが実感できる
  - 課題を自分のものとしてとらえることができる
- 授業だからこそ、教師が人間関係に介入できる
  - グループやペアで人間関係を創っていく＝学習集団

# 安心して学べる学習環境づくり

- ベースは「個」だからこそ
  - 自我関与：自分にとって切実であること
  - 物語がある
  - 「きく」ことから始まる
- 多様な表現の活用
  - 話し言葉
    - 盛り上がっているように感じるが言葉自体はすぐに消える（音が残る）
  - 書き言葉
    - 残り続ける、自分のペースでアクセスできる

**ご清聴ありがとうございました**