



① 単元づくりのための「教師の仕事」／とりわけ1、2、(4)、(8)、10は単元びらきでの「学びの立ち上がり」のために教師が調える仕事

| | | | | |
|----|--|---|---|--|
| 01 | 子どもが 何ができるようになるためにどのような学習をする単元なのかが分かり、見通しをもって粘り強く取り組むことができるようにするために、 教師は 「学ぶことの値打ち」を語る ^{*1-1} とともに、「学習課題《指導事項・思考操作・言語活動》」を提示 ^{*1-2} し、「私の問い」を立てる機会を設定 ^{*1-3} する。 | 粘り強さ ・積極的に ・進んで ・粘り強く 学習の調整 ・学習の見通しをもって ・学習課題に沿って ・今までの学習を活かして |  | |
| 02 | 子どもが 学ぶことの値打ちを自覚し、「私の問い」の解決に向かって粘り強く取り組むことができるようにするために、 教師は 学習の途中で子どもが自身の学習の進め方を見直すことに役立つ「評価表」を提示 ^{*2-1} する。 | | | |
| 03 | 子どもが 自身の問いの解決の過程で見通しと重ねて振り返ること学習を調整することができるようにするために、 教師は 「振り返りの場」の設定する ^{*3-1} とともに、「振り返りのモデル」を提示 ^{*3-2} する。 | | | |
| 04 | 子どもが 《私の問い》の解決に向け、これまでにできるようになったことを今からの単元につないで学習を調整していくことができるようにするために、 教師は 「学習履歴を活かした学習計画」を提案する ^{*4-1} とともに、柔軟に学習計画の扱うように心がける ^{*4-2} 。 | | | |
| 05 | 子どもが 個々の情報や知識及び技能を集めたり組み合わせたりして自己の考えを広げることができるようにするために、 教師は 「共有に向かうグループ学習」を設定 ^{*5-1} する。 | | | |
| 06 | 子どもが 個々の情報や知識及び技能を比べたり結びつけたりして自己の考えを深めることができるようにするために、 教師は 「整理に向かうグループ学習」を設定 ^{*6-1} する。 | | | |
| 07 | 子どもが 具体的な考え方を通して正しく理解することができるようにするために、 教師は 「思考操作(思考行為動詞で示した思考モデル)」を例示 ^{*7-1} する。 | | | |
| 08 | 子どもが 自律的な学び手として《私の問い》を立てて解決することができるようにするために、 教師は 「言語活動のモデル」をもとに《私の問い》を立てる機会を設定 ^{*8-1} するとともに、他者と学びを共有する「《私の問い》の一覧」を作成 ^{*8-2} する。 | | |  |
| 09 | 子どもが 言葉による見方・考え方をはたらかせて考え、自分の考えを言語化することができるようにするために、 教師は 「語彙学習の年間計画」を作成 ^{*9-1} するとともに、「コンパクトライティング」の機会を日常化 ^{*9-2} する。 | | | |
| 10 | 子どもが 状況や場面にふさわしい方法で自己の考えを表現することができるようにするために、 教師は 「学びがいのある言語活動」を設定 ^{*10-1} するとともに、「言語活動のモデル」の作成と解説 ^{*10-2} を丁寧に行う。 | | | |

T's map

ver.188 2022.05.31.

教室の声に学ぶ教師の仕事

学びどき・教えどき



② 学習課題

- ☑ 学習課題とは、正解を探すための「問題」ではなく、主体的な学びを実現する《私の問い》を導く「単元を通したみんなの課題」であるため、限定された学力レベルを想定して設定されるものではない。
- ☑ 「このようにすればできそう」「やり遂げたい」「やりがいがありそう」と、憧れと完成までの見通しをもてるものである必要がある。
- ☑ 子どもを「優劣の彼方」にいざなえるものであり、安易に「難しい・易しい」と決めつけられないようなものでありたい。そのためにも、学習履歴の省察と「子どもの今」を丁寧に観察するとともに、学習指導要領を正しく理解して設定することが必要である。もちろん履修漏れがないよう年間計画の修正とともに設定する。

| | |
|-------------|--|
| 明解な指導事項 | 年間計画にそって新規に(あるいは繰り返して)習得(習熟)する資質・能力 |
| 具体的な思考操作 | 「考える・頑張る・よく読む」ではない、「比べる、選ぶ」等の具体的な考え方 |
| 学びがいのある言語活動 | 粘り強く学びを調整しながら自己の考えを形成し、学びをデザインしていく学習活動 |

[学習課題の例]

小学校1年/「くちばし」を読んで 内容の大体を捉えることができるようになる学習

この単元では、「くちばし」に書いてあることの大体が分かるようになる学習をします。
課題は、大事な言葉を並べ替えて、分かりやすく説明することです。

小学校6年/「海の命」を読んで 登場人物の関係やそれについての自分の考えをもつことができるようになる学習

この単元では、登場人物の関係やそれについての自分の考えをもつことができるようになる学習をします。
課題は、物語のできごとと会話文を関係づけて、新聞の人物紹介欄のように書くことです。

中学校2年/「字のない葉書」を読んで 登場人物の人柄や心情についての自分の考えをもつことができるようになる学習

この単元では、登場人物の人柄や心情についての自分の考えをもつことができるようになる学習をします。
課題は、作品の前半と後半の描き方を比較して、娘の立場で捉えた父親像を「おやじのせなか」に書くことです。

中学校3年/「故郷」を読んで 場面や登場人物の設定についての自分の考えをもつことができるようになる学習

この単元では、「故郷」の場面や登場人物の設定についての自分の考えをもつことができるようになる学習をします。
課題は、場面の順序を変えて意味を比較したり人物を対比したりして、自分の考えを新聞の投書返書のように書くことです。

③ グループコミュニケーション力

- ☑ 話し合いには「聞いてほしいだけの話し合い」と「創造的に理解してほしい話し合い」とがある。後者の話し合いを実現するにはグループコミュニケーション力が必要である。
- ☑ 「創造的に理解してほしい話し合い」を行うには、一人一人が《私の問い》を立てていることが立てようとする必要がある。
- ☑ グループコミュニケーション力は、音声的なことや形式的(顕在的)な技能だけではない。

1. 談話の価値理解にかかわる力

- 1.1 談話の参加者を尊重する力
- 1.2 談話の価値を共有する力

2. 談話の運営にかかわる力

- 2.1 談話の参加者間で見通しを立てる力
- 2.2 談話の参加者間で発話機会を提供し合う力

3. 談話の参加者の思考操作にかかわる力

- 3.1 談話中に情報を思考操作する力
- 3.2 談話中に自分の考えの根拠を点検する力
- 3.3 談話中に問いを更新する力
- 3.4 談話中に自分の考えを修正する力

4. 談話の参加者の言語操作にかかわる力

- 4.1 複数の方法で説明する力

5. 談話の参加者の語彙にかかわる力

- 5.1 共通の語彙に言い換える力

④ 資質・能力(指導事項)

- 学習指導要領の指導事項から、本単元で目標とする「資質・能力」をAフレーズとして設定する。[思考力・判断力・表現力等]から設定することが多いが、[知識及び技能]を設定することもある。また、[思考力・判断力・表現力等]を設定する場合は単元の学習計画の中に[知識及び技能]の学習を意図的に設定することが必要である。
- 指導事項は学習指導要領から厳選し、教科書および教師用指導資料を参考にして決定するが、常に子どもの学習履歴やこれまでの指導の実績と重ねて調整する。

⑤ 思考行為動詞(思考操作)

- 「考えましょう」や「がんばろう」などの広い意味をもつ動詞や、「しっかり読んでごらん」「心を込めて書きましょう」などの言語行為を表す動詞だけでは、「考える」ことを具体的に示すことにはならない。
- Bフレーズの思考操作は、常に教師が示すのではなく、学習を積み重ねるにしたがって、経験してきた思考行為動詞から子ども自身が選べるようにしたい。

思考操作を表す動詞(思考行為動詞)

みつける 考える 探す 集める 発見する もってくる くらべる 比較する 対比する 選ぶ 選択する 分解する 順序立てる 結合する ならべる 組み合わせる ひとつにする 分ける 分類する 類別する 類推する 評価する 一般化する

⑦ 《私の問い》を立てる

- 《私の問い》には、「知りたい問い」「分かりたい問い」「できるようになりたい問い」がある。
- 《私の問い》は、学習課題から立てる。子どもが、自ら考えはじめるきっかけとなること(解決したいこと)を「～か。」のスタイルで文に表したものである。
- 《私の問い》を立て、見直しをもって行きつ戻りつしながら解決に向かっていく。それは自分が創り出す学習であり、そこには自分が納得できる学びがある。まさに「優劣の彼方(大村はま)」で学び浸る国語教室である。
- 《私》が《問い》を立てることは、主体的な学習の実現の大前提であり、自律的な学習の実現のためには不可欠なものである。《私の問い》を立て、解決に向かう時間を共有することで、自分から進んで《他者の問い》の解決につきあい、他者と学びを支え合う学級に育つ。
- 教師には、子どもが《私の問い》を立てることができるように語る力が必要である。
- 《私の問い》の一覧の一次活用は互いの問いを知ること。二次活用は問いの質を高めること。

⑩ コンパクトライティング(第3の書く・第4の書く)

*青木幹勇は、「読むために書く」ことを「第3の書く」とした。達富は、「自覚するために書く」ことを「第4の書く」としている。

- コンパクトライティングとは、明確な目的をもって200字から500字程度で完結させて書くことであり、記述の「質、量、速さ」の三側面から指導を行う。
- 言語活動としてコンパクトに書くことを設定することは、子どもにも取り組みやすく適正な評価も可能である。
- コンパクトライティングは、単元びらきにおける「単元の見直し」を書くことや、単元中の「学習の振り返り」書くことにも有効である。

「ヒロシマのうた」 「いわたくちのおおじん」

両方の中心人物が考える平和の尊さ

想像力

批評する

事例から要旨をとりだし、構成を工夫して書く力

■第3の書く/「二作品を比較して書く」言語活動

■第3の書く/「説明文を読んで自己の考えを書く」言語活動

■第4の書く/「意見文交流会」を通して考えたことをコンパクトに書く

■第4の書く/「できるようになったこと」をコンパクトに書く

⑥ 言語活動の属性/例 読むこと(小1~中3)

- 言語活動は教科書に示された言語活動のとおりに行うことを基本とする。
- 教科書の言語活動は学習指導要領の言語活動例に基づいて設定されているため、教科書の言語活動を学級の傾向に合わせてカスタマイズする場合は学習指導要領の言語活動例を参考にすることが望ましい。学習指導要領の言語活動例は以下の通り(一部)。

小学校第1学年及び第2学年

- ア 事物の仕組みを説明した文章などを読み、分かったことや考えたことを述べる活動。
- イ 読み聞かせを聞いたり物語などを読んだりして、内容や感想などを伝え合ったり、演じたりする活動。
- ウ 学校図書館などを利用し、図鑑や科学的なことについて書いた本などを読み、分かったことなどを説明する活動。

中学校3学年

- ア 論説や報道などの文章を比較するなどして読み、理解したことや考えたことについて討議したり文章にまとめたりする活動。
- イ 詩歌や小説などを読み、批評したり、考えたことなどを伝え合ったりする活動。
- ウ 実用的な文章を読み、実生活への生かし方を考える活動。

| | | | |
|----------|---------------------|----------|-----|
| 述べる言語活動 | 小12ア 小34イ | 記録する言語活動 | 中1イ |
| 伝え合う言語活動 | 小12イ 小56イ | 解説する言語活動 | 中2イ |
| | 中1イ 中2イ 中3イ | 提案する言語活動 | 中2ウ |
| 演じる言語活動 | 小12イ | 討論する言語活動 | 中3ア |
| 説明する言語活動 | 小12ウ 小34ア 小34ウ 小56イ | 批評する言語活動 | 中3イ |
| | 中2ア 中2ウ | 考える言語活動 | 中3ウ |
| 話し合う言語活動 | 小56ア | | |
| まとめる言語活動 | 小56ア | | |
| | 中1ア 中1ウ 中2ア 中3ア | | |
| 報告する言語活動 | 小56ウ | | |
| | 中1ア 中1ウ | | |

⑧ 語彙学習と語彙学習の年間計画

- 語彙単元での語彙学習/教科書に語彙の単元として位置付けられている語彙学習。
- 領域単元での語彙学習/知識及び技能の「語彙」の学習を取り入れた領域単元での語彙学習。
- 言語活動の下ごしらえとしての語彙学習/単元前に教師が設定する語彙学習。
- 取り立て学習での語彙学習/単元の学習の文脈とは別に取り立てて行う語彙学習。
- 日常の語彙学習/特別活動や他教科、行事、季節の話題など日常的な機会に行う語彙学習。
- 帯単元での語彙学習/課題と期間を設けて語彙を集めたり使ったりする語彙学習。

