

## 3月の学習会の案内

平成28年3月11日

まだまだ寒い日はありますが、徐々に春の気配が漂って来ました。先生方におかれましては、学期末のお忙しい時期をお過ごしのことと思います。

さて、小学校・国語を語る会も本年度最後の会となりました。春休み中の会となりますが、6月の西日本集会に向けて仕上げの段階に入っていく会となります。先生方のお越しをお待ちしております。なお、以下に今後のスケジュールについてお示しいたしております。関係の先生方、ご確認をよろしくお願ひします。

|     |   |
|-----|---|
| 日 時 | 平成28年3月26日(土) 9:30~12:00  |
|     | ※   |
| 場 所 | 岡山大学 教師教育開発センター東山ランチ 1階 大会議室<br>TEL(086)272-0511 FAX(086)271-3455   |
| 連絡先 | 小出 真規(こいで まさき) TEL 090-5704-7339<br>m-koide@okayama-u.ac.jp (学校パソコン)<br>m.koide.freewill@icloud.com (携帯メール) |
| 内 容 | 西日本集会へ向けての教材研究および授業構想(グループごとに内容が異なります)<br>実践内容の検討   |
|     | <お知らせ>  |
| ※   | <u>駐車場について</u><br>東山ランチの駐車場をお使ひください。  |

### 今後のスケジュール

○実践原稿

4月5日(火)までに、グループ担当者(赤木、磯野、小川)に原稿を送り、修正の後、完成。

○理論原稿

4月5日(火)までに、田中、小川まで原稿を送り、修正の後、完成。

○私家版の完成

5月中旬頃

## 1月の学習会の報告

1月の語る会は、2回に分けて行いました（23日と30日）。31日の語る会では、学習者のつながりグループと育ちのつながりグループが集い、各グループで教材研究を進めていきました。（文責 難波）

### 小川先生より

○実践事例集のプロットをもとにして（※詳細は、別紙）

#### ・全体のテーマ（仮）

「表現や仕掛けに反応し、読みをつくる子どもを目指して ～ことばの学びをつなぐ～」  
“読みをつくる”とは豊かなことばを育むことにつながる。  
→それぞれのグループ課題に即して、テーマを記述する。

#### ・1 単元の目標

価値目標，能力目標，身に付ける方略的知識（反応する力）を明記する。

#### ・2 学習計画

「〇〇反応を使って，〇〇を読み味わう」などと記述する。

#### ・3 三つの「つなぐ」の授業構想

(1) 育ちをつなぐ

(2) 活動領域をつなぐ

(3) 学習者同士のつながり

} 身に付けた力を活用させることで，力を身に付けていくことをしっかりと述べる。

#### ・4 指導の実際

第一次から順に記述していく。6～8枚程度のページ数になるのではないかな。

- 「学習者同士のつながり」の研究を進めていく中で，話合いにもレベルがあることがはっきりしてきている。子どもたちの中に，「つなごう」という意識が働いてくると，拡散型の話合いから連鎖型の話合いになる。連鎖するには，理由付けや根拠が必要になってくる。それがさらにレベルアップすると，探究型の話合いになる。自分たちが何を读もうとしているのかという認識をはっきりともつことで，探究的な対話が生まれてくる。低学年からの積み重ねが大切になる。読みの「広がり」「深まり」「高まり」は，「広がり」＝「拡散型」，「深まり」＝「連鎖型」，「高まり」＝「探究型」の話合いと関係しているように考えられる。
- 交流の過程を見える化していくことも大切になる。板書等による工夫が挙げられるが，そのことで他者を理解したり自分の読み方が見えてきたりするようになる。また，価値ある反応を視覚的に位置付けていくことで，どの読みが良いのか評価する目を養うことができる。
- 話型にも様々な工夫が考えられる。「～さんの考えに納得して」などの話型は，評価の視点が入っている。今後さらに考えていく余地がある。

### グループごとに分かれて教材研究・発表

#### ●育ちのつながりグループ

・「動物の赤ちゃん」（光村1年下）の授業構想について話し合った。

「気付き反応」と「つなぎ反応」を使いながら，ライオンとしまうまの赤ちゃんを比べて読むことで，

それぞれの動物の特徴や成長の違いを読み深めさせたい。反応をはっきりさせながら、子どもに力を身に付けさせていきたい。

- ・「ウナギのなぞを追って」（光村4年下）の授業展開について話し合った。

「筆者反応」を大切にしながら展開していく。教材の特性の中で、「直観の修正」を図れるのではないかという考えが出た。授業が展開していく中で、『調査内容や筆者の熱意がすばらしい』ということばわかる」という直観から、『様々なものを追究していく楽しさ、行動を起こす楽しさ』を伝えようとしている」という直観へと修正され、再読につながるのではないか。直観の修正が図られることで、読みの質が高まり、文章を貫くものを見抜く力が培われる。強い読み手をつくることができる。

- ・直観とは何か、ということを確認した。

学習材の全体を読んだ後にもつのが直観。部分的に読んだだけでは、内容を予想していることになる。発達段階によって、どのように直観をもたせていくのか考えていくことが大切になる。

- ・反応について

説明的文章における反応について、今後も整理していきたい。今考えられる反応の種類は、「気付き反応」「つなぎ反応」「筆者反応」である。

## 2月の学習会の報告

2月の語る会は、学習者つながりのグループと学びのつながりグループで会を持ちました。

（文責 小出）

### 田中先生より

アクティブラーニングについて。中学校、高校、大学に受けての提案の面がある。ちょっとまちがった方向に行ったのが単元を貫く言語活動。文科省でもあれはまちがった情報伝達になってしまったとの批判が出ている。しかしそういわれると反対に、そうまちがったものではないと、全面的に否定されることではない。最後の学習活動に向けてそれが単元の中に全て入ってこないといけないみたいになってしまった。学習の構えをつくるという意味での提案は大事なこと。アクティブラーニングとは根っここの部分と一致する。課題を主体的にとらえていくという面で同じ根っこがある。

大学では講義タイプの授業が多くを占めているということがあった。最近は学生の活動を取り入れていくことが講義でも増えてきた。大学の授業では、100人いると、90とか100点が2、3割。その授業を受けている学生がみんな小学校の教員になると思うと6、7割は行って欲しい。平均は80点くらい。マイナス20点のところが残念。そういう点に力をいれていくとなると、わかったことを提示するということでは弱い。逆に、小学校はそこが弱いかもしれない。6月の西日本集会ではそういうことを考えていきましょう。

### 小川先生より

対話的な学びが注目されてきている。学習者同士のつながりということで、この学習会でもやってきている。

田近先生が対話的な学びについて書かれている。（配布資料の3行目）対話的な学びということを見ると、他者をどう意識するか、そして自立的な読み手、学び手のほうへ成長していくためには、他者との相

互作用的なかかわりが重要。互いに自分の読みを説明しあったりするなどして刺激し合いながら子どもは成長していく。

今までの授業では合意形成が重要であったが、話し合いの本質は合意形成にあるのではない。話し合いをするとこんな合意形成ができましたね。こんなことがわかりましたね。先生の教材研究に至らせることが多かった。大事なのは、他者との関係を通して初めて自分の読み方がわかる。〇〇さんの読みに触れることで自分の読みがわかってくる。他者とふれあうことで、自分1、自分2が登場してくる。本当にそれでいいのかという点検をしていく。そういう読み方を目指しているのではないか。異質な他者とどうかわりながら、自覚的な読み手に成長していくことが求められている

これまでの課題解決学習における交流活動とどのようにちがうのかを言えないといけない。今までの話し合いとどうちがうのか、明確にしていけないといけない。学習者同士のつながりということで今取り組んでいることを踏まえておかないといけない。

対話的な学び、他者の読みはどう接するか、自分の中での思考の深まりが対話的な学びの中で求められているのではないか。藤森先生の学びを広げ、深め、高めるといふこととつながる。

小出の授業について。

⑩段落からの授業であった。⑩段落の思考の流れを子どもが表現して、子どもが読みを作ることが重要。他者にふれるということは、〇〇さんの読みが成立する、□□さんの読みが成立してから他者に問う、そこで、交流が生まれる。本文にある「図6」がおもしろい。

この図で筆者の説明を子どもが読んで説明しながら読みを交流していくことができる。そうしたことができ子どもが読みが交流しながらできていくのではないか。情報交換の中で発見があるのではないか。説明的文章を読むのはどういうことか、「たまごを産むのかもしれない」ということを取り上げただけでは読んだとは言わないのではないか。「ぼくは、こうしたと思うよ」ということをしていくと読んだということになるのではないか。対話的な学びは大切でこれから研究していけないといけない。

図を読むというのは、図を読まざるを得ないような状況をワークシートにつくる。つないで読むという状況を作る。この図をこのようにして読むということが問われているのではないか。この説明的文章を読むということはそういうことではないかと感じている。

## 田中先生より

田近先生の巻頭言（配布資料）に関して

前に話をしたことで、ヴィゴツキーの「ふたつのもう一つ」。そのうちの「もう一つ」が田近先生の他者との出会いということになる。直接的にイメージするのは学級の仲間の他者。だが、必ずしも他者はそれだけでない。担任も自分2も他者。今もっている読みとちがうものをもっているものが他者。ではあるが、複雑に授業がなっていくところもあるので、当面は学級の仲間を他者としていけばいいが、それだけではないよということ。

授業が終わったときのまとめの中身について。

今、私たちが目指そうとする授業とはちがうという授業でいうなら、読み解いて解釈して内容的な理解をもって学習のまとめとして集約して終わりということではない。それは必要ではあるが、そこで終わっていいのか。その文章の内容が分かった。その作品が描いている形象がわかった。それができるようになるためには、どんな働きかけ、着眼があったのか、それが他の作品を読むときの財産になっていく。そこにたどりつく過程に対する見方の学習が必要。でも小学校の低学年でそれはできない。それを意識させていくのが4年生くらいから。発達を考えずに、1年から6年までをひとくくりにしていっては難しい。ということで、今、3つの学びのグループで研究していつている。

学生が卒論で小学校の話し合いを取り上げた。現行の教科書の話し合い活動で求められている話し合いの能力。現行の教科書教材でいえば、合意形成の話し合いの能力をつける単元がずっとならんでいる。合

意形成をせずに、刺激をし合って話し合いの過程で本人の意見が変わっていくということが大切だが、どうやったらわかってもらえるかということが大切になっていくものになっている。「あの人は私とはちがう」という認識をもつというレベルのものが話し合いの中に入ってきたらいいのではないかな。合意形成の方ばかりになっていっている。

中学校の定番小説教材。「少年の日の思い出」「故郷」「走れメロス」をずっと取り上げ続けている。しかも50年続けて変わっていない。特徴的なものは何か。語りのちがひ。故郷であったら、「わたし」が登場、その「わたし」に批判の目をもった「わたし」。語り手の立ち位置というものを考えるということは大人になってからの読書にもつながっている。そのように描いていることによってどう感じるかということが見えてくる。

## グループの話し合い報告

### <学びのつながりグループ>

大倉先生の海の命について話し合い

- ・ 丸ごと読み、1次の持ち方を工夫して提案。今の直観を確かめよう。2次に入っていくが、そこに学びが子ども主体のものになるための工夫があった。6年なので、変化は読める。変化はどのような理由によるものかな。ということで学習計画を立てて、例えば、クエとの影響、与吉じいさとのこと、など子どもと一緒に予め練って2次へ入っていくという工夫があった。
- ・ 2次から変化の確認。同じ層で太一、おとう、与吉じいさを読むのではなくて、おとうのどんな姿が太一に大きな影響をあたえたかということで2次をそれぞれ読んでいくという提案。
- ・ 3次は、おとうも読めた与吉じいさ、太一も読めたということで母の存在を読む、母の存在の意味を読んでいく。語り手は母に寄り添ってでてくるお話。最後に母について考えることで、作者反応が出てくるのではないかな。3次では語り手を意識し、登場人物の設定が大切ということで、モチモチの木における登場人物の設定について考えるという授業をする。語り手の意識、登場人物の設定についての授業をするということ。

### <学習者同士のつながりグループ>

- ・ 今まで重ねてきたグループでの検討をもとに森下先生が実践してくださったその記録から話し合いを行った。
- ・ 学習者のつながりを大切にしてきたグループ。累積的対話は、めあての力で進んでいく。その先の探究的対話を学習者同士のつながりでいけないかということを考えてきた。累積の整理の仕方なのか、子どもが整理したことを説明する必然が生まれるようになれば、累積から探究の方へ対話が進んでいくのではないかということを考えている。

## 田中先生より

赤木先生のグループ（学習者同士のつながりグループ）について。授業の中身は把握していないが、累積的対話と探究的対話について。話し合いをして、話し合いの結果の部分に対立的な要素があるのか。探究的と累積的の違いはその辺りに端的に現れる。こうしたらいいよ、というのは、累積的対話の進化。探究が優れていて累積が優れていないということではない。大人の話合いでも両方ある。必ずしも発達の段階でゴールが探究的対話ということではない。いつでも累積的対話がある。ただ、累積がないのに、探究があるというようにはならない。「そういう考え方もあるね。」と自分たちの考え方が補強されてくるというのは、累積的対話の進化と考えていいのではないかな。どのように実践を説明していくかということではあるが、累積が決して低いということではないということは確認しておきたい。

海の命。1次に1つの段階を入れているという点については、今までをもう一歩進めたということ。変

化を進めた登場人物の生き方を読む。太一の変化をたしかめるという学習課題との関係が生き方を読むということがつながっていかない。広がっていく課題になって収斂する課題になっていない。学習計画の1～3がこの時間に出てくるころだろうが、太一が知っているおとうの生き方が描かれているので、それを確かめるということはできるが、おとうの生き方をたしかめるといふことにはならないのでは。よきちじいさの場合も、その生き方が太一にどのように影響を与えたのかというほうが素直なのではないか。母の存在意義ということは一つのアイデア。母は、主役、対役、脇役どれか、主役ではない。対役にはならない。脇役。モチモチの木はじさまは対役。海の命の母の位置づけと同じにはならないのではないか。じさまはやや微妙ではあるが、対役というには、ちょっと苦しいが、脇役ではない。母に注目して次にモチモチのじさまに注目していくということでは、作品の登場人物の役割に注目するという意味では少し離れてしまうのではないか。海の命のおとうとモチモチの木(それ自体)は同じなのか。おとうは脇役だが、モチモチの木はどうか。ごんぎつねの火縄銃の役割。ごんが来たのを見て、火縄銃をセットしていく。火縄銃ならでは。モチモチの木は火縄銃ほど積極的ではないが、豆太の変容を見せてくれるという意味でおとうよりむしろ母の方に近いのではないか。「おだやかで満ち足りた・・・」のくだりでは太一の変容をよかったと受け取っている。登場人物の変容を見ていくという学習はいいと思う。役割を整理していけばいい活動になるのではないか。