

I 国語科 研究テーマ

自覚的に言葉の力を働かせ、言葉とよりよく向き合う子どもを育む学び

II 研究の重点

よりよい言葉の解釈や表現を生み出すために、協働で見いだした学びのものさしを更新して吟味する場の設定

III 2年次の成果と課題

1 成果

(1) 国語科の学びが自己理解・他者理解にもつながっていく単元づくり

子どもの実態を踏まえ、国語科の学習を通してどのような多様性理解を生み出す可能性があるかを考えて単元づくりをすることで、生活に生きる教科の学びが可能となる。

3年生の実践では、クラス替えをして新たな人間関係を築いている子どもたちの様子を見て、相手の性格や言動の要因を多面的に捉えられるようになってほしいという願いから単元を立ち上げた。

自分が共感する登場人物を選び、読み取った性格を友達に紹介するためには、その人物のことをよく知る必要がある。子どもたちは、登場人物の言動から、表面的に読み取ることのできる性格だけでなく、言動の背景や物語内での人物の変容に着目して、複数の叙述を根拠に登場人物の性格を深く捉えていった。また、個々に読む活動を行っている最中でも、必要に応じて子ども同士が関わることができるように、学習の進み具合を見取りながらグループ内外で情報交換するよう助言した。同じ人物の性格の捉え方の差異に気付いたり、一つの言動の意味を文脈と関連付けて理解の幅を広げたりしていく活動は、日常の友達との関わりの中でも、その言動を多面的に捉える姿に結び付き、互いに関わり合いながら自他の存在について理解を深めていく力を育てることにつながると考えられる。

(2) 言葉の解釈の仕方や使い方を自分の言葉で獲得していくミニ・レッスンの設定

1年次の研究では、協働の学びで見いだした読み方・書き方・話し方・聞き方とその効果を確かめた上で取捨選択する力を高めることが課題として明らかになった。

自分の学びを見つめるときも、友達にアドバイスするときも、拠り所となる「学びのものさし」が必要となる。その「学びのものさし」を子ども自身が発見し、すぐに使ってみるという学習過程が、「学びのものさし」を活用する力を高めることと言葉の深い理解に有効だと分かったことが成果である。

3年「いろいろ見つけたよ お話の中のわたし」では、登場人物の性格を様々な側面から多面的に捉えることができるように、文章中に明示されている性格や、登場人物の言動に暗示されている性格、登場人物の性格の多面性を読み取るという、3段階に分けたミニ・レッスンを通して、読みの方略を身に付ける活動を授業の始めに設定した。ミニ・レッスンを重ねるたびに「今日の性格を読み取る技は何だろう。」と主体的に学習に向かう姿が増えた。また、技に自分で名前を付けることが「学びのものさし」として積み重なっていくことにつながった。毎回異なる共通教材でミニ・レッスンを行い、その時間に自分が選んだ教材を読むという学習の進め方は、自分一人で読み方の技を使う試しの場となると同時に、物語を注意深く何度も読み直すことで新たな読みに気付く楽しさを味わう機会となった。そして、対象を変えて「学びのものさし」使ってみる活動は、確かな学びを支えることにつながった。

2 課題 言葉の使い方や解釈の幅を広げたり吟味したりする活動の工夫

子ども自身が、「友達の考えも聞いてみたい。」「同じ疑問をもっている友達はいないかな。」と自ら周囲に働きかけたくなるような活動の工夫が課題である。協働の学びが自分自身の学びに刺激を与え、より深い思考を引き出してくれるという実感が、自律的に学ぶために必要である。友達の言葉に関する「問い」を自分事と捉え、協働で解決していく楽しさを味わったり、自分の言葉の使い方や解釈がよりよくなったという実感を得たりできる授業づくりを考えたい。

若手による実践知発展への挑戦

本実践は、児童が選んだ物語を読む**個別の学習**と、どの児童にも共通する人物像の多面的理解とその方法を**交流・共有する学習**が前後しながら**平行する「重量感」のある単元学習**的なものであった。「のらねこ」「海の光」「つり橋わたれ」「夕日の中を走るライオン」「大きな山のトロール」「おにたのぼうし」「貝がら」「青どうのライオン」の**8作品を3~4人が選んでいた**。児童に獲得させようとしていたものは、「**認識力**」「**読みの方略と技能**」「**表現力**」の3つであると言える。このうち「**認識力**」は**教育内容**であり、国語科教育では**価値目標**と呼ばれてきたものである。授業では、全校共通で取り組む5つの教育課題の中の「**多様性理解**」の力として設定された。具体的には、物語の登場人物も現実の友だちや自分自身も多面性を持っているという認識を得ることと、その多面性をとらえるための方法、つまり事物・人物に対する「**見方・考え方**」である。「**読みの方略と技能**」「**表現力**」は**教科内容**であり、前者は単元前半(1~5時間目)のミニレッスンでやり方を理解し、各自の教材の読みにおいて発揮された。後者はこうした各自の読みを、単元後半(6~9時間目)で発表資料にまとめて交流する活動で発揮された。

本時は9時20分に、児童を黒板前に集めて「太郎こおろぎ」を読み聞かせするミニレッスンから始まった。これまでの2回のミニレッスンでは人物像を明示(叙述)から読む、暗示(明示からの解釈)を読むことを経験している。ここでは、物語全体の**複数の叙述から直接・間接(解釈)に読む方法**を扱った。前半と後半にわけて、〈読み聞かせ→読み取れる人物像の発表〉が行われ、児童はこの新しい方法に「前半後半読み」「いろいろな性格読み」とネーミングした。これを受けて**本時のめあては「えらんだ人物のいろいろな性格を読もう」となった**。ここで25分経過していた。

この後、各自の読み取りをシートに書き込み、グループで話し合いが行われ、さらに15分経過した。10時過ぎにグループからの紹介(「つり橋わたれ」のトッコについてなど)があり、ほどなく授業は終了した。

授業の**構想と計画**は上述の通り**志の高い優れたもの**であった。また児童に提示された複数の教材の選定は**深い教材研究**に裏打ちされた妥当なものであった。ミニレッスンは単元の進行に合わせて段階的に配置され、効果的であった。本時におけるミニレッスンも**授業者の意図した通り**に行われた。

難点は単元の**活動が多岐にわたって複雑で、時間がかかったところ**である。本時はほぼミニレッスンで半分以上経過してしまった。「太郎こおろぎ」だけを読む一般的な授業であれば、ここまでが教師のリードによる学級全体での検討である。後半は、グループ協議の中で児童個々が残された叙述から異なる人物像を読み取り、再び学級全体に紹介して共有するといった展開になったと考えられる。

しかし本時は、ミニレッスンで理解したやり方を適用する教材が児童ごと(グループごと)に異なっており、「太郎こおろぎ」と同様に人物の**多様性を読み取ることができていないように見えた**。時間的にも余裕がなかったからかもしれない。さらにわずかな時間に学級全体への紹介がなされた(「つり橋わたれ」について)が、他のグループの児童たちには十分に共有されなかった嫌いがある。どの叙述からどのような人物像が読めるのかといった説明が、大型ビジョン(電子黒板)に本文を投影して行われたが、ベースとなる内容理解が浅かったからではないか。つまりところ入れ物(時間)に対して中身(学習内容・活動)が多かったと言わざるを得ない。

とはいえ、大勢の参観がある公開授業でこうした**新しい単元・授業の形を提案した功績**は大きい。改善して**再び挑戦してほしい**。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 高橋 茉由

(秋田大学教育文化学部教育実践講座)

1. 教材研究を通して学習者を重層的に理解する

今回の授業者である鎌田佳佑先生は、文学作品の教材を8つ準備した。なぜこんなにも多くの教材を準備したのだろうか。教材として選んだ8つは、登場人物Aが登場人物Bによって、異なる一面が引き出されるような話の流れになっており、読者である私たちは登場人物たちのやりとりによって、登場人物Aの普段見せない一面、つまり普段見せずに奥にしまっている思いや考えがあることを目の当たりにする。

以上のような教材を選ぶにあたって、授業者は教材研究をしたわけであるが、その過程で学習者を重層的に理解できるようになっていったと私は捉えている。授業者は初め、学習者の国語力に注目して「できる・できない」という観点から学習者の姿を捉えていた。そこから、附属小学校および秋田大学の国語科担当教員との対話を通して、学習者の普段の姿にも注目するようになった。「普段の生活している場面ではどんなことを考えているのか、経験しているのか。その姿に対する良さや課題は何であるのか。」と授業者なりに考えていったのである。

これまで国語力という一般的な指標で学習者を理解していたところから、授業者自身の価値観をもって学習者を捉え、授業を考えるようになったのである。私はこれはとても大事なことだと思っている。授業者である一人の人間が目の中の学習者の生きている姿から何を思い、何を育てていきたいか。それを明確にしていくことで、教師の教育観が明らかとなり、その教師の個性が生かされて、具体的な教育活動が生まれるからである。

選んだ8つの作品は、登場人物の人物像がそれぞれ異なっていたり、登場人物同士の関係性が複雑なものや簡単なものがあったりする。このことは実は、先ほどの重層的な学習者理解と深く関わりがある。

まず、学習者によって登場人物の立場に立ちやすい・立ちにくいがある。これは学習者の普段の生活経験や価値観等の影響によるものである。次に、登場人物同士の関係性を捉えることがどの程度出来るかどうかには差がある。これは、学習者によって多くの情報に関連づけて暗示的な部分を推測できるかどうかには差があることが影響している。したがって授業者は、生活している姿に注目するとともに、国語科の授業で見せる姿にも注目し、学習者を重層的に理解していきながら、すべての学習者が必ず一つは興味をもって読める教材を選んでいったのである。

本授業からわかることは、文学作品を豊かに想像する学習の場を学習者に合わせて設定するには、「普段の生活」と「国語科の様子」の双方から教材研究することが必要だということである。授業者は、数十の文学作品を読んで教材として選択した。大変だったであろうが、これをやってのけたことが授業者の挑戦であり、この授業の魅力となった。実際に授業では、自身が読みたい作品を選択して読もうとする子どもたちの姿があった。

2. 「自己理解・他者理解」、「多様性を理解すること」をめざすなら・・・

本研究大会における授業では、グループ内での交流がほとんど行われず、各々が黙々と書いたプリントを読み合うような姿が見られた。この姿からは、「自己理解・他者理解」、「多様性を理解すること」をめざすのは難しい。なぜなら、「自己理解・他者理解」、「多様性を理解すること」は、学習者同士が交流し合って「おもしろいな」「もっと学びたいな」と感じられるような共同体をつくった先に成り立つものだと私は考えているからである。

では、授業ではどんな子どもたちの姿があるとよいのだろうか。一相手の考えに耳を傾けて、自身の想像したことと擦り合わせていく。相手の考えをおもしろいね。私はこうだったけれど、どう思う？ 違う作品でこんな人に注目したんだ。おもしろいな。一このように、他者が話すことがもう一つのストーリーとなって、そのストーリーを体験する。他者の話を体験してリアルに想像する。頭ではなく心で感じる。このような読む体験がし合える関係性、つまり共同体をつくっていききたい。

しかしこれは、一朝一夕にはできないだろう。立ち止まって、耳を傾けようとする。なぜそんなことを言っているのか、その人の目に見えない背景に思いを馳せる。このような機会の積み重ねを学級ならびに学校全体で行っていくことが大事だと思われる。そうしていくと、互いに聴き合おうとする文化がつくられ、共同体ができあがっていく。今回のような文学を読む際にも、細部まで聞こうとする心のありようが原動力となり、相手の話を聞いて豊かに想像しようとするだろう。

I 社会科 研究テーマ

自らの学習状況を見つめながら、主体的・協働的に学習問題の解決に取り組む子どもを育む学び

II 研究の重点

自分なりの考えを練り上げていく力を高める学習過程にするための手立てを工夫する。

III 2年次の成果と課題

1 成果

(1) 社会的事象について、自分の言葉で論理的に説明するための手立て

考えと根拠を区別して論理的に説明することに焦点を当てた。特に、自分の選んだ視点から仮説を立て、適切な資料から根拠を探し、考えと根拠をつなぐ理由付けを可視化する活動を大切にされた。また、子どもが必要に応じて資料を活用できるように図書資料一覧としてクラウド型協働学習支援ツール上に掲載し、思考することを促す取組も行った。

子どもたちは思考ツールを活用し、根拠や理由付けを示して説明する姿や互いに説明し合うことを通して比較・検討し、社会的事象について多角的に考察する姿が見られた。また、課題の解決につながる複数の資料を視覚的にも分かりやすく提示した。子どもたちが探した複数の資料を比較・検討する過程を仕組むことによってより課題が明確になり、考えと根拠のつながりを吟味し、自分なりの考えを練り上げていく姿にもつながった。

このことから、子ども自身が考えと根拠を区別し、そこをつなぐ理由付けを可視化するために思考ツールを活用したことは、社会的事象の意味について、自分の言葉で論理的に説明するために有効だったと考える。

(2) 必要感のある省察につながる情報交換の場の設定

自分の考えをもった上で、選んだ視点が異なる仲間と情報交換をし、互いの考えを関連付けて自分の考えを補強したり、自分にはなかった新たな考えを取り入れたりすることができるよう学習過程を構想した。根拠や互いの理由付けを比較して、視点のつながりを明らかにする情報交換となるよう、意図的にグループを編成した。

例えば6年「調べて発見！～戦国の世の統一～」の実践では、思考ツールを用いて可視化することにより、自分の考えやグループで整理した考えを互いに生かしながら話し合いを進める姿が見られた。織田信長と豊臣秀吉が勢力を拡大していったことについて、〈戦い方〉〈外国との交流〉〈政策〉という3つの視点の関連を考えることを通して、戦国の世が統一されたことについて解き明かしていった。〈戦い方〉と〈外国との交流〉については、鉄砲を使った戦術で他の大名を倒したことと南蛮貿易で鉄砲を手に入れたこととのつながりを見いだした。また、〈外国との交流〉と〈政策〉のつながりについては、貿易港の堺を手に入れたことと南蛮貿易のつながりを見いだした。さらに、〈政策〉と〈戦い方〉については、堺の支配によって大量の鉄砲を得たことと長篠の戦いなど鉄砲を使った戦術のつながりを見いだした。

自分の考えをまとめた上で、視点が異なる仲間と情報交換をする場を設定したことは、必要感のある協働的な省察を生み出し、社会的事象の意味について視点を関連付けて考える姿を引き出すことにつながったと考える。

2 課題 考えをつなぎ、深め合っていく過程を大切にされた授業構想

資料を基に考えをもち、仲間と情報交換を通して考えを深めることができたが、話し合いを踏まえて学習問題についての自分なりのまとめをし、それを吟味して修正できる授業構想を工夫することが課題である。また、まとめを基に、自分の意見を表明したり自分なりに提案したりしていくことによって公民的資質が向上することにつながると考える。個別の課題設定をどうコーディネートするのか工夫し、子ども自身が問題解決のために自らの学習状況を見つめ、考えを深める姿を引き出すための授業構想を模索したい。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 外池 智
(秋田大学大学院教育学研究科教職実践専攻)

歴史的思考における“根拠”と解釈の在り方

1. 工夫されていた点

まず1点目は、子ども達が基本的な歴史的事項を踏まえながら、話し合いを進めていた点である。例えば、ポルトガル人、南蛮貿易、キリスト教、火縄銃、鉄砲、その他織田信長と豊臣秀吉の天下統一に関わる事項を子ども達は理解し、その知識に基づいた歴史的思考、そして議論を展開していた。歴史学習が知識偏重、暗記中心と指摘されて久しいが、逆にそれを改善するための歴史教育論も様々な提起がなされてきた。例えば、千葉県の公立高校に長く勤務し、歴史教育者協議会の代表的実践者でもあった加藤公明は“考える日本史の授業”を提起し、「加曾利の犬」をはじめとしたさまざまな実践を示してきた。今回の授業も、こうした“考える日本史の授業”を彷彿させるような、歴史的思考と対話的な学びが展開されていた。

2点目は、これと関連した思考の可視化である。本授業の中心的学習活動は、グループにおける話し合い活動であった。それぞれの意見をホワイトボードを活用しながら書き出し、またそれぞれの事項を結び付け関連させながら構造化していく。いわゆる内言の外言化を繰り返しながら議論を進めていた。ただ単にそれぞれの意見を書き出しただけではなく、それを関連付けたり修正したりしながらまとめていったのである。こうした話し合い活動は、一つの授業で成立するものではなく、日々積み重ねられている毎日の授業の賜物であろう。

2. 実践して見えてきた課題

まず1点目は、本授業での“根拠”についてである。研究テーマである『「学びのものさし」を更新する姿』は、「考えと根拠を区別し、論理的に説明する姿」であった。では、実際に展開された授業での“根拠”は何だったのであるか。それは、前述した様な、信長・秀吉の天下統一に関わる基本的な歴史的事象であった。すなわち、ポルトガル人、南蛮貿易、キリスト教、火縄銃、鉄砲等を“根拠”として、本授業の問題である「なぜ尾張の小さな大名であった信長が勢力を伸ばし、その家来である秀吉が天下統一を成しとげることができたのだろうか」を考え、議論し、説明したのである。しかし、史学的な意味での“根拠”は、本来は史資料や考古学的な現物などの一次資料である。子ども達の学習活動は、そうした史資料をよりどころとすることなく展開されていた。こうした学習活動を“根拠”に基づいた学習活動と言えるのだろうか疑問が残るところである。

次に2点目は、子どもの学習成果であるホワイトボードに記された内容の確認と共有化が不十分であった点である。前述の1点目の課題はあったにせよ、本授業の中心的学習活動は、子ども達のグループワークであった。そして、グループ毎にまとめられたホワイトボードの関係図は、まさに子ども達の学習成果の賜物であり、子ども達の思考世界そのものであった。しかし、せっかくの学習成果にも拘らず、時間の制約で全てのグループが取り上げられることなく、またその吟味も不十分であった。本授業では、トゥールミンモデルによる子どもの解釈を重視しているにもかかわらず、その解釈が可視化されているホワイトボードを子ども達に十分に説明する時間もなく、また十分に吟味する時間も確保されなかった。この点は、研究テーマの上からも大きな課題である。

最後に、3点目は歴史の時系列的流れについてである。当然ながら歴史は時系列的流れをもって展

開される。しかし、今回の授業の場合、基本的な歴史的事項そのものは単体として抑えられてはいるものの、それらの時系列的関係が十分に抑えられていなかった。“なぜ”を解き明かすポルトガル人、南蛮貿易、キリスト教、火縄銃、鉄砲等の歴史的事項は、それぞれ個別に発生した事項ではなく、歴史の流れの中で展開されてきた事項である。“なぜ”といった因果関係を解き明かす時、そうしたそもそも時系列的展開を踏まえる必要がある。しかし、今回の学習活動の場合は、そうした歴史の流れはあまり踏まえられておらず、事項同士の関係性を考察する学習活動が中心となっていた。こうした時系列的思考と因果関係的思考は、「歴史の見方・考え方」の基礎となるものでもあるので、実際の学習活動においては意識されなければならない点であろう。さらに、信長と秀吉による天下統一は、いわば時代の変革期であり画期であった。それは、時代の大きな転換期であることを示している。中学校の歴史的分野の学習では、学習指導要領に“時代の大きな流れ”を把握する重要性が明記されている。本授業は、小学校のものではあるが、時代の転換期にあたる単元においては、そうした“時代の大きな流れ”、前時代との違い、時系列的流れを踏まえつつ、子ども達の学習活動が工夫される必要があったのではないか。

いずれにしても、問題提起性があり、見どころの多い授業であった。そのことは、意見交換においても活発に議論されたことからもうかがえる。研究主任でありながらの授業は殊の外大変だったと思うが、授業者の今後のさらなる取り組みに期待したい。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 加納 隆徳
(秋田大学教育文化学部教育実践講座)

「戦国の世の統一について解き明かす」から授業改善の在り方を考える

1. 本研究の位置付け

教員は授業の場を通して児童と向き合うなかで、日々、授業改善に取り組んでいる。附属学校でも公立小学校と同様に、目の前にいる児童の課題として浮き上がってきた問題から研究課題を取り上げ、実践授業を通じた形で授業改善が行われてきた。今回の授業は鈴木教諭作成の別紙にあるとおり、「(1) 考えと根拠をつなぐ理由付けを吟味する」・「(2) 異なる立場で、視点をつなげて考える」の2点の提案から成り立つ。この2点が児童にとっての課題と位置付けられるために、社会科部での授業改善に取り組んだものである。

社会科教育学では今回の研究テーマに挙げられた(1)及び(2)は重要な論点として取り込まれてきたものであり、社会認識形成の課題点を明確に示している。いささか古い論文ではあるものの島根大学の加藤(2005)によれば、「(小学校4・5年)時期が組み込み型への移行期」とされ、「情報を統合する授業展開が適した時期であるとともに、社会認識発達の質的転換点」としている*1。同論文はその対象を「地域の商店や商店街」単位における情報の統合がメインであったが、当然に小学6年生における歴史の授業でも「情報を統合する」という観点が重要なものであると言える。今回の鈴木教諭の指摘である(1)と(2)は現代的な視点で着目するならば、現在取り組むべき課題として考えられている協同学習の延長線にあると言える一方で、古くから研究されてきた「社会認識形成」はいかなる発達段階を遂げるのかという視点を含んでおり、以前から追究されてきた課題と現代的な課題の双方を含んだ課題設定となっている。

2. 本授業について

本授業では学習課題を「尾張の小さな大名であったのにもかかわらず織田信長が勢力を伸ばし、その家臣である豊臣秀吉が天下統一を成しとげることができたのはなぜか。」と定めた。その観点として、授業内では内政(政策・外交)や外交の出来事を提示し、児童たちは歴史に関わる因果関係を予想し、その上で児童の頭の中で『情報の整理』が目指されたものである。『社会的事象の見方・考え方』には因果関係や相関関係を意図しているものもあると思われるが、どの程度までその理解ができるのかは、社会科教育でも合意が難しい部分がある。小学生の段階であるから資料解釈はある程度自由にすればいいという視点では歴史を学ぶ意味・異議を問われかねないし、小学生でも歴史学の成果を発揮しなければならないという視点では、児童の学びに自由がないという課題が出てくるだろう。日々、そのような悩みと格闘する小学校教員も少なからずいるのではないだろうか。ただ、この授業に関しては事項間の繋がりを意識して、歴史的な見方や考え方を獲得しようとする姿が見られた。鈴木教諭が研究の実践で示しているところに寄れば、児童たちの考え方を補強したり、政策の繋がりを見いだしたりする姿が記述されている。これらの姿は、初めて歴史を学ぶ児童にとっても情報の繋がりを見いだせたものだと言えるだろう。「異なる立場同士での話し合いがきっかけとなり、戦国の世が統一されたことについての視点をつなげて考え、自分たちなりに解き明かした」の一文が、小学生の豊かな学びの実現が結実しているように感じる。

3. 今後の研究をつなげるために

この研究をさらなるものにするためには、研究手法の工夫が必要になるであろう。先述の加藤研究によれば事前テスト・事後テストが行われ、子どもの社会認識の構造化を明らかにしようとしている。一方で、歴史的な学習のように小学校ではじめて学ぶ学習素材では、その手法が取りにくい。子どもの社会認識形成を示す意味でも、どのような思考プロセスが生まれたのかを忠実に示すためには、途中に行われた思考ツールや文章などを丁寧に追いかける必要があると考えられる。附属学校の今後の研究を考えた場合、これらの途中経過と教師の働きかけの関係を明らかにすれば、公立学校にむけた情報発信も強力なものになると思われる。

*1加藤寿朗(2005)「子どもの社会認識発達とその形成に関する実験・実証的研究－小学校社会科単元『地域の商店や商店街』を事例として」、『日本教科教育学会誌』27巻4号、pp.1-10

I 算数科 研究テーマ

個々の問いをもとに、主体的・協働的に学びをつなぎ、数学のよさを見いだしていく子どもを育む学び

II 研究の重点

自ら数学的概念を獲得し、学びを更新していくための支援の工夫

III 2年次の成果と課題

1 成果

(1) 生活の中から算数の問題を見付け課題を自分事にする工夫

2年次は、「一人一人が自分事として捉えることができる課題設定にすることで、単元を通して『学びのものさし』を働かせたり更新したりする子どもの姿を引き出すことができるのではないか」と考え、実践を進めてきた。

子どもたちの生活の中に、算数で解決できる事象はたくさんある。そこで、単元の導入などで一度立ち止まって、生活の事象を算数の視点で見つめる時間を設けた。また、遊んでいる最中や特別活動の時間など、算数の学習以外の時間でも、子どもたちの言動から算数の事象を捉えていることを見取り、課題設定に生かした。さらに、試行錯誤しながら具体物を操作する活動、体験的な活動や子どもの興味・関心に沿った身近な人を映像化した問題なども取り上げた。その結果、遊びから算数の学びを見付け学習を進める姿や、個々に学習の課題を見付け追究する姿が見られた。また、自分が考えたことを友達に教えようと、自然にペアやグループでの学習の場が展開された。自分事になった課題を追究しようとする中でそこで生まれた疑問に照らして「学びのものさし」を働かせて、何とか解決しようとする粘り強さが生まれた。また、解決していく過程で「学びのものさし」を更新する子どもの姿も引き出すことができた。



このことから、生活の中から算数の問題を見付けたり、算数の学習以外からも算数の学習につながる疑問を取り上げていったりすることは、自分事の課題を生み出し最後まで学習を進めたいという継続的な学びの意欲を引き出し、「学びのものさし」を更新することにつながったと考える。

(2) 個々の学びと協働的な学びが往還しながら統合的・発展的に考える授業づくり

自分たちで見いだした「学びのものさし」や自作問題をICTを活用して、子どもたちは個々に蓄積してきた。また、必要なときに互いに見合ったり互いに問題を解き合ったりできるように共有した。このことにより、単元の中でもう一度立ち返りたい内容を見返す際に役立てたり、自分の間違いを修正したりする姿が見られた。さらに、関連した単元を学習する際に、統合的・発展的に考えることに生かすことができた。

個々で考える時間、グループで考える時間など活動を区切らずに展開し、子どもたちに学びの進め方を委ねる時間を設けた。これにより、友達にアドバイスを求めに行く、自分でじっくり進めるなど、必要なことを考え学びを進める自律した姿を引き出すことができた。

このことから、ICTを活用した学びの共有や個々に進める学びと協働的な学びを選択する学習過程は、自ら進んで学びに向かう自律した子どもの姿を引き出すことにつながったと考える。

2 課題 自分の言葉で自らの学びを説明する力を高める

課題が自分事となり、単元を通して学びを進めていく姿を引き出す手立てとしての手応えはあったが、答えを導き出すというゴールまでたどり着いても、どのように課題を解決したかを相手に分かりやすく説明することには課題が残った。自分自身の学びを見つめ直し、課題解決の道筋について自分の言葉で相手に分かりやすく伝えるためにも、まとめや振り返りの時間を工夫した授業展開を模索したい。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 佐藤 学

(秋田大学大学院教育学研究科教職実践専攻)

図形の見方・考え方を育てる教師の専門性—1年・伊藤実践—

1. 滑り台作りに取り組む子どもの支援とは

滑り台作りに取り組む子どもたちは、筒状の箱を支柱とし、平たい直方体の箱を滑り面として組み合わせて滑り台を作っていました。しかし、試しに球体を転がすと、セロハン接着テープなどを使用していないため、支柱^註から倒れてしまう問題が発生しました。この不安定さには、「支柱が安定するよう、底面積の大きい箱を支柱にするか、平たい箱を階段状に積み上げ、その階段を滑り面^註にするとどうかな」と口にしたくなります。しかし、これが子どもの数学的な活動を奪うことになりかねません。教師はこの状況でどのような支援を行うべきでしょうか。

2. 滑り台作りから得られる数学的な見方・考え方

身の回りにあるものの形に関わる数学的活動では、「ものの形に着目し、身の回りにあるものの特徴を捉えたり、具体的な操作を通して形の構成について考えたりすること」(文部科学省, 2018, p. 49)の思考力, 判断力, 表現力を育てます。この際、「ものの形に着目する」の数学的な見方や、「身の回りにあるものの特徴を捉えたり、具体的な操作を通して形の構成について考えたりする」の数学的な考え方を働かせます。滑り台作りでは、次の数学的な見方を働かせていたと考えます。

子どもたちは、滑り台作りにおいて、まずはイメージに基づいて滑り台を作り始め、形の特徴に着目しました。その後、滑り台としての安定性を確認するために球体を転がしましたが、支柱の面積が小さいため支柱が倒れるという問題に直面しました。機能的な特徴に気付かず、何度か試行しても変更を加えなかったことから、底面積の大きさが安定性に寄与する特徴には気付いていない可能性があります。支柱を増やす試みも同様に倒れる結果となり、確信が得られませんでした。この過程で、「支柱が倒れる」という問題に直面し、安定性を得るための解決策を模索する中で、形の特徴から機能的な特徴への着目が移行していったことが見受けられます。確信が得られなかったとしても、子どもたちが主体的に取り組む、数学的な見方を発展させていた点は注目し得ます。数学的な見方は漠然とした形への着目から、機能的な特徴への着目へと変容し、その原動力には問題意識があったと考えられます。

教師の支援については、控えめなアプローチが望ましいです。伊藤先生は各活動を把握し、個別の対応は最小限に留めていました。前回の活動から子どもの行動を推測し、俯瞰的に子どもたちの活動を理解することが示唆されています。また、子どもが数学的な見方を働かせることが無意識的であったり、解決されたりする過程で忘れられる可能性があるため、「ごちゃごちゃになった」と振り返りが示すように、共有の際には子どもたちが直面した困難な状況を再現し、その時の思考プロセスを引き出す工夫が行われました。これによりメタ認知的な支援が行われ、子どもたちは困難な状況に対する問題点や解決策を考えることが促進されました。

3. 本稿のまとめ

子どもが数学的な見方を主体的に発展させる際には、問題意識が重要な原動力となります。教師は、子どもの思考に直接働きかける認知的な支援より、メタ認知的な支援に努めることです。そのためには、子どもの発話や活動から数学的な見方や考え方を解釈することが求められます。今後も、子どもたちの数学的な活動に注視し、その中から数学的な見方を把握していくことが必要です。

<註>

滑り台の各部名称は、「すべり台の認定実施細目」(一般財団法人日本消防設備安全センター, 2019)を参考にした。

<引用・参考文献>

一般財団法人日本消防設備安全センター (2019). 『すべり台の認定実施細目』. 一般財団法人日本消防設備安全センター.

文部科学省 (2018). 『小学校学習指導要領』. 東洋館出版社.

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 加藤 慎一

(秋田大学教育文化学部 英語・理数教育講座)

数学的に問題発見・解決する過程を重視した速さの授業デザイン

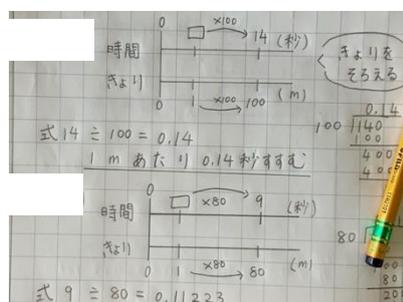
時間も距離も異なる2人の速さを比較するにはどのようにすればよいか。時間と距離の2つの数量の関係に着目して、単位量あたりの大きさの考えを基にしながら、2人の速さを比較する方法を説明できることをねらいとした、井谷紀子先生の授業である。

既知の事柄を基にして考え判断しようとする

前時において、距離あるいは時間のいずれかが等しいとき、どちらが速いといえるかについて学習している。本研究授業の状況は、前時とは異なる。時間も距離も異なる2人の速さを比較するという判断に迷う状況である。

ある児童は、既知の事柄である、単位量あたりの大きさの考えを基にして、どちらが速いといえるかを判断しようとしていることが推察できる。距離を基準量として、1mあたり進むのにかかる時間によって、どちらが速いといえるかを判断しようとしている(図1)。

このように、未知の事柄を、既知の事柄を基に解決し、新しい算数の知識を生み出すことは、数学のよさが分かることに大きく関わる。



【図1】

数学的に問題解決する過程を重視すること

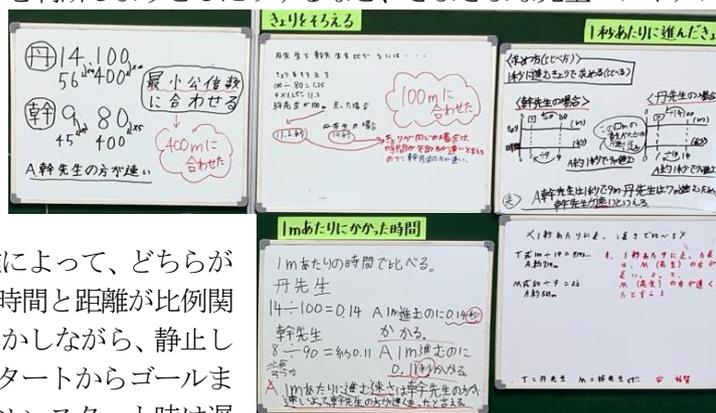
本研究授業において、図2のように、1mあたり進むのにかかる時間以外にも、1秒あたりに進む距離によって、どちらが速いといえるかを判断しようとしたり、2人の走った距離を100mにそろえてどちらが速いといえるかを判断しようとしたりするなど、さまざまな児童のアイデアを共有している。

しかしながら、それらの問題解決過程について、共有や比較、吟味、検討の活動が十分になされてきたとはいえない。

1mあたり進むのにかかる時間、あるいは1秒あたりに進む距離によって、どちらが速いといえるかを判断するとき、時間と距離が比例関係であることを前提としている。しかしながら、静止している状態から走り始めるとき、スタートからゴールまで常に同じ速さで走ることはできない。スタート時は遅く、だんだんと速くなり、ある位置からだいたい一定の速さになると考えられる。

そのため、1mあたり進むのにかかる時間、あるいは1秒あたりに進む距離を、どのように求められるかについて共有や比較、吟味、検討することを通して、速さを理想化・単純化して、平均の速さとしてとらえることによって、速さの理解を広げ深めることにつながるだろう。

これまでより一層、数学的に問題発見・解決する過程を重視することによって、児童における数学的概念の理解を広げ深める今後の実践に期待したい。



【図2】

I 理科 研究テーマ

様々な自然の事物・現象に対する疑問を科学的な手法を用いて問題解決し、理科と日常生活のつながりを意識する子どもを育む学び

II 研究の重点

理科と日常生活のつながりを意識する学びのものさしを子どもと更新するための手立て

III 2年次の成果と課題

1 成果

(1) 日常生活の事物・現象と触れ合い、理科の事物・現象として捉え直す学習過程の工夫

日常生活の事物・現象を理科の事物・現象として捉え直していく中で、一人一人が自分たちの疑問を探究していきたいという意欲を高められたことが成果である。具体的には、指導者がねらいを踏まえた上で、子どもたちが教材に触れ合う時間を設けた。

3年「身の回りの生物」では、キャベツに穴が空いている写真を提示し、「キャベツに（穴を開ける）いたずらがされていて困っている。」と声かけをした。すると、子どもから、「キャベツに穴を開けている犯人を見つけないか。」という声上がり、そこから学習問題が生まれた。また、同時に、「キャベツの様子を実際に見に行きたい。」という声も出てきた。子どもたちは、キャベツが植えられている畑を観察しにいくとモンシロチョウの幼虫を見つけた。そして、「幼虫がキャベツを食べているんじゃないか。」「連れて帰って、キャベツの葉を与えたら、食べているかどうか調べられるのではないか。」という予想や見通しをもって、その後の学習に取り組んだ。

同じく3年「電気の通り道」では、「どんな物が電気を通すのか」という学習問題について素材に着目しながら、問題解決していった。電気を通す前に、素材に着目しながら実際に調べる物を見た際に、「金属類は電気を通しそう。」「堅い物が電気を通しそう。」など、子どもたちは自分たちの言葉で予想を話していた。

また、4年「物の体積と温度」では、空気のあまり入っていないソフトテニスボールをお湯に入れ、体積が大きくなる様子を提示したり、試験管にシャボン液を付けて自分たちの手の温かさで試験管内の空気の温度を上げ、体積を大きくする活動を設定したりした。その際に、「空気の体積の大きさと温度に関係がありそうだ。」という見通しをもち、探究したいという意欲を高めている子どもの姿が見られた。

指導者がねらいを踏まえた上で、教材と向き合う時間を十分に設け、子どもたちの言葉を基に予想を立てていくことは、日常生活から見いだしたことを学習問題に設定し、それらを解決していくことにつながった。そのため、自分たちの探究したいことを意識して学習することに有効であると考えられる。

(2) 学んだ理科の事物・現象を日常生活と関連付けて考える学習過程の工夫

理科の学びと日常生活をつなげることで、理科と日常生活の関連について考える姿が見られたことが成果である。具体的には、次のような手立てを講じた。

それは、小単元の途中で自宅でも学校で学んだことを調べる機会を与えたことである。その結果、子どもは理科の学びと日常生活をつなげるきっかけを得ることができた。

3年「電気の通り道」では、「どんな物が電気を通すのか」という学習問題に対して、「金属でできている物は電気を通す」というまとめを子どもたちが導き出した。その後、家でも調べる機会を設定した。具体的には、学習用タブレット型端末と実験道具を家庭に持たせた。その後、子どもは家で電気を通す物を探し、興味をもって調べた物の結果を撮影し、学級の子どもたちに紹介した。家で電気を通す物を調べている際に、金属なのに電気を通さない物を見つけた子どもがおり、そのことを熱心に紹介する姿も見られた。その姿に感化され、学級全体でも調べてみたいという意欲が高まり、金属でも塗装されている物（覆われている物）は、電気を通さないということを見いだすことができた。

同じく3年「磁石の性質」でも、「磁石は、どんな物を引き付けるのか」という学習問題に対し、「磁石は鉄でできている物を引き付ける」というまとめを導き出した後、「電気の通り道」と同様に、家庭で調べる機会を設定した。その結果、調べたことを撮影するだけでなく、ノートにまとめた結果から考察している姿も見られた。

このことから、学校で学んだことを日常生活でも確かめる機会を与えることは、学んだ理科の事物・現象を日常生活と関連付けて考えることにつながり、自ら学びを進めていくことに寄与すると考えられる。

2 課題 自ら進んで理科と日常生活を関連付けて考えるための学習展開

2年次は、理科と日常生活とのつながりを考えられるような場面や機会を設けた。しかし、子どもたちが自ら進んで理科と日常生活を関連付けて考えていく姿をより多く引き出すことが今後の課題となる。そのため、問題解決の過程の中に知的好奇心を刺激しつつ、日常生活とのつながりを自然に意識できる場が生まれるような手立てを探っていきたい。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 田口 瑞穂

(秋田大学教育文化学部 英語・理数教育講座)

【柴田実践について】

ヒトは、この世の様々なものを分類します。例えば元素、例えば生物、雲や石なども。そして、名前を付けます。この分類するという学問は、科学の重要な分野です。第3学年の児童は、磁石に引き付けられる物と引き付けられない物があること、及び電気を通す物と通さない物があることを学習します。これは、分類学の初歩であり、差異点や共通点を基に「比較する」という考え方で思考力を育成することができる学習内容です。

本時は、電気を通す物と通さない物に分類する学習でした。児童が授業において調べる様々な物体について、柴田先生が丁寧に吟味して用意されたのが分かりました。そのおかげで、児童は様々な物体(素材)の電気伝導性を試行し、概念形成を図ることができていたと考えます。

児童からは電気を通す物として「金属」という言葉が出てきました。金属は、学習指導要領においては第4学年および第6学年の水溶液の性質に出てくる言葉です。金属と非金属の違いを学習するのは中学校第1学年ですので、小学校第3学年において、金属をどのように概念化したり定義したりするかは難しいところでしょう。また、鉄や銅の電気伝導性を確かめただけで「金属は電気を通す」という結論を導くのは、早まった一般化と言えます。指導者による演示で多様な金属について検証して見せることも指導法の一つですが、児童に主体的に調べさせるのが理想でしょう。柴田先生は今回、児童が家庭に帰ってから様々な物について調べ、お互いに発表し合うという学習方法を取りました。このことが、児童の主体性を引き出す工夫として秀逸でした。そのためにICT機器(学習用タブレット型端末)を活用したことも適切だったと考えます。

【井上実践について】

水は液体から気体(水蒸気)になると体積が約1700倍になる、という内容が中学校理科の教科書に書かれてあります。私の研究室にあるティッシュペーパーの箱の体積は、およそ1200 cm³です。つまり、1 cm³の水がすべて水蒸気になると、その箱よりも大きな体積となるのです。昔の理科の教科書には「温められた空気の膨張により丸底フラスコの水が噴水となって飛び出す」という内容が掲載されていました。のちにそれは、藤島(1984)らが水蒸気によるものだと指摘して、教科書から消えました。日常生活では「空気が温まって体積が増えた」と思える事象を見ることがありますが、その中には、実は水蒸気による体積変化であると考えられるものがあります。ですから、実験のときはもちろんですが、日常生活とのつながりを児童に考えさせる際にも注意が必要です。指導者は、適切に判断することが求められます。

以上の点において、井上先生の実践は、よく配慮されていました。中は十分に乾燥されていると推察されるゴムボールによる演示と、乾燥した試験管を用いた児童による試行でした。井上先生が、児童に試験管と洗剤液の膜を用いた試行の時間を十分に保障したことにより、児童は主体的に課題設定に取り組むことができたと考えます。なお、ゴムボールは中が見えず、ゴムによる中の空気への圧迫があります。空気の体積変化をより明確にするのであれば、透明な袋でもよかったですでしょう。

児童の疑問から仮説を導き、児童による課題設定という流れが理想ですが、容易ではありません。しかし、児童の思考による課題設定までの流れを何度も繰り返して行わせることで、児童のその能力が確実に育成されていきます。今回の授業実践では、このことが見られてとてもよかったですと感じました。

【参考文献】

藤島一満(1984)「空気熱膨張実験の解釈について」物理教育、32-3、pp.151-155
梶田隆章ほか(2020)「新しい科学1」東京書籍、p.125

I 生活科 研究テーマ

思いや願いをもって対象への働きかけをよりよくしながら、気づきの質を高めていく子どもを育む学び

II 研究の重点

対象への働きかけをよりよいものへと更新し、気づきの質を高めるための手立て

III 2年次の成果と課題

1 成果

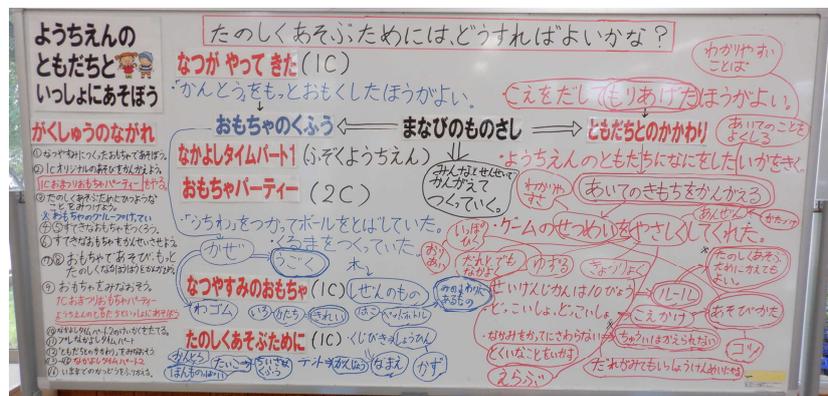
(1) 学び合いの支援や教師の働きかけの工夫

学び合いの支援については、同じ活動をする子ども同士が自然と近くで活動できるように場を工夫したことにより、一緒に活動をしなが、遊びや遊びに使う物をよりよくする手掛かりをつかんだり、協働して遊びを発展させたりする姿が見られた。また、学習活動の節目節目で子ども同士で活動してきたことを認め合う場の設定も意図的に行った。特に、レビューカードを用いた活動については、自分が行ってきたことを友達に価値付けてもらうことで、「学びのものさし」に着目しながら学びの現状を自己評価することができた。そのことが周りと比較して今の自分は何ができていて何ができていないのかを判断し、対象への働きかけをよりよくしようとするきっかけとなった。さらに、気づきを伝え合う中で内容が伝わりにくい意見が出た際は、具体物を用い実演を取入れながらの説明を促した。そのことにより子どもたちの意見を比較する基準についての理解が深まり、話し合いを通して気づきの質を高めることができた。

教師の働きかけについては「もっと遊びたい。」「こんな活動場所を作ってほしい。」といった子どもの声を生かしながら活動を進めていくことを心掛けた。そのことが主体的な学びを引き出し、子どもたちが思いや願いをもって自分との関わりを捉えながら対象に働きかける姿となって表れた。また、抽象的な子どもの意見に対し「どこがすごかったのか」「どのように相手を思いやっていたのか」などと問い掛け具体的にしていくことにより、気づきを多面的に捉え、新たな「学びのものさし」を獲得することへとつながった。さらに、板書については、「必殺技」や「一歩引く」などのような自分の思いが溢れる言葉を残すように心掛けた。そのことにより、子ども同士が共感し合い「上手いかないな」ときは一歩引こう。」と、その言葉を生かしながら学び「友達との関わり」を具現化する姿が見られた。

(2) 一人一人の気づきをつなぎ「学びのものさし」を更新するための工夫

1年「ようちえんのともだちといっしょにあそぼう」の話合いでは、一人一人の気づきのつながりが分かるように、ウェビング法を活用した。自分と友達の考えがつながると、「つながった。」という声が多く聞かれ、そこから新たな「学びのものさし」が生まれた。更新してきた経緯を可視化したことにより、視点に沿った話し合いや自分の活動を省察する際に役立つことができた。また、振り返りの際は、クラゲチャートを活用した。クラゲを増やそうと意欲的に表現する姿が見られるとともに、分類しながらキーワードをまとめていくことで深い気づきを得ることにつながった。さらに、単元を進めるに当たっては、体験と表現が何度も行ったり来たりするような流れになるように配慮した。試して具体的に見直したことを紹介し合いながら「学びのものさし」を更新したことが、子どもの思いや願いの実現に向けた一助となった。



2 課題 生活科における「学びのものさし」の在り方

1年次研究の課題であり、2年次の重点に関わる「気づきの質を高める『学びのものさし』を生み出す手立て」については、前述の成果により一つの方向性が見えたと考えられる。しかしながら、「学びのものさし」を子どもたちに明示することは、子どもの学びを促進させる反面、自由度を下げることにもつながり、多様性を失わせる可能性がある。生活科は活動に没頭することが最も大切であるため、生活科における「学びのものさし」については、更に検討する必要がある。また、活動だけでなく表現も楽しんでできるようにすることを通して、多様でより深い気づきを生み出すことが分かったため、この姿を引き出すための具体的な手立てについても考えていきたい。

I 音楽科 研究テーマ

「音楽のもと」を意識し、思いをもって音楽と豊かに関わる子どもを育む学び

II 研究の重点

音楽的な「見方・考え方」を働かせながら、よりよい音楽表現を目指す子どもを支えるための手立て

III 2年次の成果と課題

1 成果

(1) ゲストティーチャーの演奏から得る新たな「音楽表現」

2年次の実践では、よりよい表現を目指す子どもを支えるための手立ての一つとして中学生によるゲストティーチャーの活用を取り入れた。中学生の歌声は、4人という少人数ではあるが、小学生に比べ声の響きや音の重なり、強弱においても質が高く、それに伴って感じられる曲想も豊かであった。子どもたちの新たな「学びのものさし」は、中学生の歌声によって更新された。中学生の歌声を子どもたちが体感したことにより、耳や体で感じ取った音を目指そうと試行錯誤する姿が見られた。それは、「今日は、声の一つになって響き合った感じがしました。高音は特に響きやすいので歌い方や歌詞に注目しました。歌い方によって曲の世界観が変わることにも気が付きました。目標はあの中学生の響き方になりたいです。」という子どもの振り返りにも顕著に表れている。歌声からも、自信をもって取り組んだという達成感や満足感、そして、もう一度歌いたいという次への期待感へつながっていった。

このように、ゲストティーチャーによる演奏が表現力の向上に大きくつながることが明らかになった。手を伸ばせば届きそうな中学生の歌声によって、子どもたちは音楽活動の目指したい具体的な目標を描くことができ、「学びのものさし」を自発的に見付け出し、更新することができたのである。中学生によるゲストティーチャーの活用は、よりよい表現を目指す子どもたちにとって明確な道しるべとなり、有効であると考えられる。

(2) こだわりのある「楽譜を読む・試す・聴き合う」活動

2年次でもよりよい音楽表現を目指し、「音楽のもと」を根拠とした表現の仕方を伝え合うため、言語活動の場を意識的に設けた。「楽譜を読む」活動を丁寧に扱い、楽曲のイメージからどのように表現したらよいか、さらにはどう表現したいのかというところまで迫り、試行錯誤をしてきた。強弱について「学びのものさし」を働かせる際に、声量だけでは解決できない歌い方の工夫を自分たちなりに試す姿も見られた。「やわらかく歌いたい」という思いを実現するために、「弱く歌う→丁寧に大切に言葉を歌う→始まりのブレスを深くする」という過程で歌い進めることを取り入れた。声量の大小だけではなく、声質の柔らかさを息づかいに着目しながら考えることで、音として聞こえる歌声のみならず、息づかいも工夫の一つとして表現したいという欲求が高まっていった。曲に対しての思いをわずかでも膨らませることで、音楽記号として楽譜の中に示されていないことにも気が付き、よりよい表現へとつながっていく。また、「演奏する役」と「聴き役」として歌ったり聴き合ったりする活動では、自己と他者の演奏比較を意識しながら根拠をもって感想を発言できるように、「聴き役」の聴く視点を明確にしたことで、表現のよさを認め合う姿も見られた。

これらの手立てが連動し、子どもたち一人一人が思いをもち、みんなで作り上げるよりよい表現を追究できていたのではないかと考える。

2 課題 思いや意図に合った表現をするための技能

目の前のよいモデルから学ぶことは多く、自分もこうありたいという向上心を高めることはできたが、さらに豊かな表現に向けて子どもたちの表現の引き出しが増えていくような学習過程を工夫していくことが課題である。子どもたちが考える表現の工夫やアイデアをいかにして技術的に表現できるようにしていくのか。機械的な反復練習で終わることなく、子ども自身がよりよい表現のために試行錯誤し、自ら音楽表現を楽しむ姿を引き出すための授業構想を模索したい。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 川辺 茜

(秋田大学教育文化学部 教育実践講座)

令和5年度は《ハロー・シャイニングブルー》を題材に、「声の響き合いを感じる」ことをテーマに設定した。対象の5年生は、声を合わせて歌う楽しさを感じ、歌詞の内容や曲想にあった表現の工夫をしたいと思っている児童が多いが、その意図や表現を実現するための手段はまだ模索している段階にある。本題材は、全員一緒に声を合わせる斉唱の前半部分と、かけ合いや、音の重なりが感じられる二部合唱の後半部分で構成されており、音楽の縦（ハーモニー）と、横（メロディー）の関係に着目しながら、互いに聴き合い、表現を工夫しながら声を合わせて歌う学習に適した楽曲である。

本実践から見えてきたこと

本実践での新たな試みは、ゲストティーチャー（附属中学校の先輩）による演奏や介入である。中学生4人の歌声や、表情、ハーモニーの良さもさることながら、それを見つめる児童のまなざしが印象に残る。すごい、とびっくりしたような表情で見つめている児童、笑顔で心地よさそうに耳を傾ける児童、真剣なまなざしを向ける児童。それぞれの表情から、先輩の演奏から何かを感じ、聴き取ろうとしていることが伝わってきた。どんなに上手なCDを聞くことよりも、自分たちの一歩先を歩む先輩の歌を聴くことで、自分たちの音楽づくりを、より自分事として捉え、こんな響きで歌うことができたらいいな、こんな風に演奏するには何を工夫すればいいのかな、という目標が生まれ、班別練習や聴き合いに積極的に取り組む姿勢につながった。

音楽の表現の学習は、他教科と比べて「ゴールの設定」が難しい面がある。どのくらいの習熟度を目指すのかを教師側は設定できるものの、児童が自らこのくらい演奏できるようになりたいという到達点のイメージを思い描けるように導くのは容易ではない。ゲストティーチャーの介入はこの点で効果的に働き、児童たちはただ楽しく歌うだけではなく、自ら「学びのものさし」を見つけ、自分たちの現在地を確認⇒今までの活動を省察⇒もっと良くなるために必要なことを考え⇒意見を交わし⇒試してみる、という好循環を生み出していた。ゲストティーチャーと共に、一人一人の児童が工夫を凝らして演奏した最後の合唱は、児童らも手ごたえや一体感を感じ、音楽の良さ・楽しさを最大限に味わうことのできた瞬間となった。

「音楽のもと」から広げていく演奏表現

どのような演奏の工夫をしたいかという先生の問いに対し、児童からは「音の重なり合いと呼び交わり」「響き」「曲の山場」「聴きあい」などの言葉が自発的に出てきており、思いをもって音楽に向き合う姿が見られた。また、例えば「歌詞に合った歌い方」では、その歌詞の感じを出すためにここは優しく歌おう、といったように、「音楽のもと」をスタート地点に、それを音楽表現につなげていくための手立てを考えることができる児童も見受けられた。教科書に記された「旋律」「強弱」「音の重なり」「音色」といった「音楽のもと」をただ知識として教授するのではなく、「音楽のもと」と音楽表現がどのように結びついているのかを思考できるように導く授業設計や、声掛けは多くの教員の参考となるものであろう。

課題と展望（本実践の発展性）

今後は「息の使い方」や「音程」、「言葉の発音」といった他の音楽表現の要素などの新たな考え方・見方を提示したり、児童のしたい表現の実現に必要な、個々の習熟度に応じた歌唱技術の指導方法の方策を検討することで、児童たちの表現はさらに豊かになっていくと期待される。

本時の活動では、多くの児童が音楽に対する考えや思いを言葉にすることができ、音楽と言語活動の往還が活発に行われている様子が見て取れた。継続的に対話的授業を行い、思いを表現するための語彙を蓄積していくことや、発言しやすい学級づくりも大切であると感じられた。また、教師の問いかけの仕方は肝心である。「対話的な授業」では、児童の自由な発想の妨げとならないよう、児童の発言の語彙を補い、肉付けする際には、意図的な方向に誘導・翻訳してしまわぬよう留意することも必要である。

秋田県内では小中隣接型の学校も多くありながら、小中の交流や連携機会は少ないという声もあったため、今回のような事例をもとに、小中連携の学習モデルが開拓されていくと良いと思われる。

I 図画工作科 研究テーマ

表したいことをはっきりともち、「学びのものさし」を活用しながら表現を工夫していく子どもを育む学び

II 研究の重点

イメージや形、色などに着目した「見方・考え方」を働かせながら、表現や活動を工夫していく子どもを支えるための手立てを工夫する。

III 2年次の成果と課題

1 成果

(1) 物語性が表したいことをはっきりもつことにつながっていく

2年実践「シャボンでつくろう 海の物語」を具体例とし、成果を示す。シャボンが生み出す模様の偶発性にどっぷり浸る造形遊びから授業は展開された。子どもたちの興奮は「水の中みたい。」「海の中で遊んでいるみたい。」と一気に「見立てる」活動の入り口に立っていた。国語科で学習した「スイミー」を想起する子どもたちとは「海の物語」をテーマにすることを共通理解とし、自分なりの海の世界を表現して行って欲しいと願うがゆえの自由に表現する場を保障した。この自由に表現する場が却って行き詰まりを感じるようになった。そこで2つの手立てを講じたことが作品に愛着をもって制作する子どもの姿へと変容していった。

一つ目は、「すてきな海を見せてスイミーを元気にしよう」とテーマを絞ったことである。条件を付けたり焦点化したりすることが表現へのこだわりを濃くしていったのだ。「スイミーに兄弟を作って寂しくないようにしたよ。」「おにごっこで楽しんでいるスイミーだよ。」偶然できたシャボンの模様を仲間との楽しい空間に見立て、自分なりの海の世界を互いに語る子どもたちであった。

二つ目は、教師の語り掛けである。「見立てる」ことを核に据えた学習活動であることから、ついつい「○○みたいだね。」と制作の意図を共有したつもりの声掛けをしてしまいがちである。本実践で心掛けたのは「何をしているところなの?」「それはどんなところ?」と子どもの作品に描いた自分の物語について引き出す語り掛けであった。「ここにもっと部屋があるといいんだけど…」と話す子どもをきっかけに、今度は意図的に表現する追加シャボンの提案と活動は広がりを見せ「こう表現したい」というイメージを物語として語る子どもの明るい表情が印象的であった。

(2) 鑑賞の場が表現の試行錯誤を支える

子どもたちに提示した場面は白い部分の多い挿絵(スイミー)。白い部分があってもよいことを伝えるための鑑賞の場であった。そこで投げかけたのは「白い部分があるのとないのとではどう違うの?」という比較の目であった。「白い部分があった方がスイミーの寂しい気持ちが伝わってくる。」と話す子ども。空間の美しさとその効果を子どもたちは全体場で実感していったのである。すでに画面一杯に描いた子どもの悩みには、切り貼りする表現方法も提示され、自分の物語を創っていく過程で、表したいことに合わせて表現を試行錯誤する子どもたちの柔軟性が見られた。

2 課題 教師の語り掛けと鑑賞の場

こだわりの物語を抱きながら表現していく子どもたちを支える教師の語り掛けにバリエーションをもつこと。自己決定に刺激を与えることができる鑑賞の場を工夫すること。この2点を課題とし、試して、感じて、考えるというスパイラルの中で表現が紡がれていく子どもの見取りを大切にしたい授業構想を探っていきたい。

2年B組図画工作科・三浦茉莉実践「シャボンでつくろう 海のものごと（絵）」 —「先導者的視点」と「同行者的視点」の2つの姿勢から考える実践的指導力の向上—

1. 図画工作科の実践的指導力向上の糸口—本校「若手研修プロジェクト」から—

筆者は以前に「図画工作科では他教科と同じように、どの学校、どの学級であっても、子供たちの資質・能力が、教師の指導によって伸長されなければならない」という主旨のことを述べた。この気持ちは、いまだに変わっておらず、信念とも言える。無論、図画工作科のみに限ることではない。

このように考える筆者が、現場の状況をかいま見ると、どうしても小学校で図画工作科を担当する教員（ほとんどが学級担任）の少ない方々が、造形（美術）教育、つまり造形（美術）による学びに対して、苦手意識を過度にもっていることが見受けられる。それが図画工作科への取り組み意欲や指導力を他教科より下げることにつながっているのではないかと強く危惧している。

筆者は教員養成学部で、小学校教員免許状取得に必要な図画工作科の指導法などの科目を20年以上担当してきた。この中で、小学校図画工作科や中学校美術科で苦手意識を感じていた、何を学び何を身に付けたのかがわからない、などの真情を吐露されることが、いまだに多い。

弱音だが筆者には、小学校教員免許状取得を目指す学生の苦手意識克服や、指導意欲向上の妙案が、浮かんでこなかった。ただ担当してきた授業では、受講学生が提出する毎回の小論や作品に激励の意味も込めてコメントを記述したり、対面での秋田県立美術館での作品鑑賞を授業として実施したり、図画工作科学習指導案作成において題材研究を兼ねた師範作品（2つ以上）作成を義務づけてきた。このような取り組みが、教育現場において結実しているのかは、いまだに検証できていない。

だが、子供の目線を基盤として、教員同士が各自の専門性を尊重し合って学び合う、本校「若手教員研修プロジェクト」を拝見すると、教員の図画工作科での意欲や指導力などを向上させる手掛かりや方策が見えてくる。是非、本校副校長である京野真樹氏の図画工作科指導力向上に関する、次の論文を手にとってほしい。図画工作科においても、子供たちに内在する豊かな資質・能力が拓かれることを願う方なら、必ず参考になると筆者は考えている。

- ・京野真樹「若手教員とのリフレクションで深める造形の学び」『美術による学び研究会メールマガジン』第481号（pp. 1-7、2023年）
- ・京野真樹「若手教員とのリフレクションで深める造形の学び（2）」『美術による学び研究会メールマガジン』第506号（pp. 1-10、2023年）

2. 2つの指導姿勢—「先導者的視点」と「同行者的視点」—

小学校の教員でも、自分のいわゆる専門教科の世界に閉じこもる現状がある。かつて必修とされていた「教員免許状更新講習」で、筆者は造形（美術）教育の講習を担当した。参加してくれた小学校教員はどなたも、図画工作科指導に意欲をもち、苦手意識を感じさせなかった。この状況を別の視点から見れば、図画工作科指導に苦手意識をもっている方々は、筆者の講習に参加されなかったと言える。図画工作科への苦手意識をもつ教員が、克服のために「教員免許状更新講習」のような研修に、自ら取り組むことは稀であろう。そして、時間的な制約などから、必修化の道は考えにくい。

このような中で、本校の若手研修は解決の糸口となると考える。筆者は本校の若手研修では、「先導者的視点」と「同行者的視点」の2つの指導姿勢から、授業づくりが行われていると考える。

「先導者的視点」とは三浦教諭のように、材料・用具の扱い方や造形（美術）における表し方に精通し、表現の過程の予想ができることを活かして、積極的に発想・構想や表現に関与するものである。この視点による指導は、図画工作科だけでなく、他教科においても頻繁に見られる。

対して「同行者的視点」とは、材料・用具の扱い方や造形（美術）における表し方は基本的な説明にとどめ、表現の方向性はだまかに提示し、発想・構想や表現には間接的に関与するものである。子供に寄り添い、表現者として認め励まし、各過程における疑問、方向性、選択を共に考えていくのである。この姿勢は一見消極的に見えるが、子供の主体的、意欲的、創造的な姿勢が「学びの主エンジン」で、学習過程が拡散的である図画工作科では、「先導者的視点」とともに重要であると考えられる。そして、全ての教員が目指すことができると筆者は考えている。

三浦教諭には以前から「先導者的視点」があった。その上で、「若手教員研修プロジェクト」に参加していく中で、「同行者的視点」さえも強く形成することができたと考えられる。なお、同研修において三浦教諭以外の方々は、三浦教諭から刺激されたり学んだりすることで、「同行者的視点」を磨き、獲得していたと考えられる。もちろん「先導者的視点」と「同行者的視点」は二者択一でなく、2つの視点を各人各様の配分比で、誰でも形成することが可能と筆者は考えている。

本校「研究リーフレット」で三浦教諭は「シャボンでつくろう 海のものごと（絵）」の実践について活写し、客観的に成果と課題を分析、考察している。これを三浦教諭が「先導者的視点」と「同行者的視点」の2つの指導姿勢をもっていることを踏まえて読んでいただければ、図画工作科での実践に大いに役立つと確信している。

I 家庭 研究テーマ

よりよい生活を創り出すために、学んだ生活の知識と技能を用いて自ら実践しようとする子どもを育む学び

II 研究の重点

次の学びや家庭での実践につながる、自分の生活を見つめ直す視点を明確にした授業づくりの手立て

III 2年次の成果と課題

1 成果

(1) 体験的学習を重視した題材構成の工夫と「学びのものさし」を用いた省察場面

5年「解き明かせ！みそ汁の謎」の実践では、題材の導入で「みそ汁について知っていること」を取り上げ、子どもの学びの現在地を明らかにするとともに、どのようなことを学べば理解が深まるのかを確認した。そこで生まれた「出汁の役割とは何か」という疑問点や、みそ汁を始めとする和食について今まで知っていたつもりのは本当に正しいのかという思考を基に課題設定を行った。既習の「ゆでる」調理と異なり、「煮る」調理方法では複数の材料を順序に加熱する。水から湯に加熱する中で沸騰させるタイミングや材料の扱い方、加熱する順序や時間、そして出汁の役割とや調味の仕方など、新たな「学びのものさし」を働かせる必要がある。そして調理の手順の根拠を考えることで、他の調理方法や材料を扱う際にも適用できる概念を形成することを目指した。

「出汁はどうして必要なのか」という課題をもとに、複数の出汁で調理したみそ汁の味覚実験を行った。出汁の違いのみではなく、みそ汁の中での出汁の役割に着目できるように、みそを加えた試料を用意した。また、出汁の入らないみそ汁を試料に加えておくことで、素材に依らず出汁には役割が存在することに気付くことができるようにした。子どもたちは出汁の違いを見極めようと、色やにおい、舌触りや塩味に着目して思考していた。そして多くの子どもが「出汁を入れることで味を濃くしたり、中に入れる実の味を支えるような役割があるのではないか。」「出汁は味を濃くしたりみそ汁ならではの風味をもたせたりするためにも大事だと思った。」と出汁の役割について省察することができた。

実験前には、味を想像するだけの限られた表現にとどまっていたが、体験的に味と出会うことで、みその旨味と合わさって引き立つ出汁の味わいに気付き、出汁の役割について理解を深めることにつながった。

(2) 課題解決において最適解を導く授業の展開

味覚実験を行う目的は味を判別することにあるが、どれも「おいしい」などの判断となると出汁の役割について理解が及ぶことは考えにくい。そこで、比較対象として複数の出汁を用意したことと、出汁のないものをシークレットとして混在させ飲み比べることでその違いやよさに気付くことができるようにした。加えて出汁のみの試料とするのではなくみそ汁として提示することで、みその旨みと合わさったときにどのような味わいとなるのかを捉えられるようにした。このことにより、自分の予想が当たるかどうか、ということよりも、出汁自体の味わいや役割について考えが至ったと考えられる。子どもに提示した課題は「出汁の違い」であったが、多くの子どもがその違いからみそ汁、和食における出汁の役割について考えを広げることができた。

2 課題 クラウド型協働学習支援ツールの効果的な活用

クラウド型協働学習支援ツールのノート機能を使うことにより、個人の考えを即時的に共有することができた。実験のように時間差が生じやすい活動内で用いることで、全員の進捗状況や考えを把握することができ、有効であった。しかしながら、自分の考えを整理するまでに時間を要する場合などには必ずしも最適とは言えない。子どもにどのように考えをもたせ、どのようなツールで発信させることが学びを深めることになるのかを模索する必要がある。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 堀江 さおり

(秋田大学教育文化学部教育実践講座)

1. 本実践がめざすもの

本実践は「よりよい生活を創り出すために、学んだ知識と技能を用いて自ら実践しようとする子どもを育む学び」を研究テーマに、学校で学習したことを家庭生活に活かすだけでなく、児童が自分自身の生活を見つめ直す手立てとすることを目指している。

小学校家庭科では日常食である米飯とみそ汁の調理を取り扱うことになっているが、家庭において鍋で米を炊いたり、煮干しなどからだしを取ってみそ汁を作ったりしている光景を見ることは少なくなっている。炊飯器や市販だしの利用は生活を便利にするが、少し手間をかけて丁寧に調理すると食材そのものがもつ美味しさを再発見しやすいという利点がある。鍋を使った米飯や煮干しなどの食材からだしを取ってみることは、児童の生活経験を増やすだけでなく、「もっと美味しいものを家族にも食べさせてあげたい」など、学習意欲の向上と家庭生活への実践につながることを期待できる。

小学校家庭科ではだしの飲み比べは自体は題材としてよく取り扱われているが、日常生活において、だし汁をそのまま味わうこととは稀であるし、これらのだし汁が必ずしも単独で美味しいというわけではない。だしはうま味成分を含むと学習すると「だし汁そのものが美味しい」と思ってしまうやすいが、組み合わせる食材がもつそれぞれのうま味との相乗効果で美味しくなることを誤解なく学習させる必要がある。また、家庭では特定のだしを使う傾向にあるので、保護者が好むだしが児童の好みのだしになってしまいやすい。異なるだしのみそ汁を飲み比べる中で、児童自身の好みのだしを知り、自分の好きな味でみそ汁を調理してみたいといった実践欲が高まることも期待できる。

2. 本実践から見えてきたもの

前時までみそ汁やみそ汁の調理方法について学習しているため、みそ汁を飲み比べてだしの違いや特徴を知ると聞き、児童たちのワクワクしている様子がうかがえた。

A～Dの4種類のみそ汁を暖かい状態で飲み比べさせるために、教員の指示のもと順番に飲み比べていった。みそ汁は冷めてしまうと味が変わったように感じたり、味噌が沈殿して味がわかりにくくなることに配慮した工夫である。大きめの容器にグループ分のみそ汁を入れて渡し、飲み比べる方法自体は児童に考えさせていた。煮干し、昆布、かつおの食材のもつ特徴を考えながら、ちょっとずつ口に含んだり、ある程度の量を飲み下したり、色を見比べるために並べてみたりなどグループによってさまざまに、使われているだしの判定に取り組んでいた。昆布はとろみがあったりちょっとしょっぱくなったりするのではないかと、煮干しやかつおは沈殿物や魚臭さがあるので区別できるのではなど活発な意見を出し合っただけでなく、自分の家庭の味に近いみそ汁や気に入ったみそ汁についても相互に伝えあっていた。

だしの入っていないみそ汁については、どのグループも「しょっぱく感じる」「薄い（おそらく風味がよくないといったニュアンスと思われる）」「他の3つとは明らかに何かが違う」など、だしの有無の違いを確認できていた。使われているだしの判定そのものが十分にできたわけではなかったが、だしの入っているみそ汁は美味しいことを確認できていた。

本実践を通して児童は、だしには食べ物を美味しくする働きがあることを理解し、人それぞれ好きなだしの味があることに気づけており、教員の意図が十分反映された実践となっていた。

3. 今後の展望

みそ汁には具材を入れるのが一般的である。今回は、具材の入っていないだしと味噌のみのみそ汁でうま味の確認をしたが、具材それぞれにもうま味があり、だしと合わせることによってより美味しく味わい深くなる。「煮干しだしには、これを入れるともっと美味しい！」などそれぞれの児童の好みのだしにあう食材を見つけ、家庭での積極的な実践につながるような応用的・発展的な授業実践にも期待したい。

I 体育科 研究テーマ

自他の課題を解決する中で、運動との多様な関わり方のよさを実感する子どもを育む学び

II 研究の重点

運動を通して身に付けたことを仲間に伝えるための支援を工夫をする。

III 2年次の成果と課題

1 成果

(1) 自他の十分な現状把握からはじまる「学びのものさし」の効果的な活用

2年次の研究としては、動きのこつを探していくことを通して子ども自身が練習の仕方や場の設定を工夫していくことに焦点を当てた。子どもたちはこつを探し、試していくことで課題を解決できる経験を重ねて、その有効性を実感できた。さらに、そのこつを有効に活用していくために自他の現在の状況を把握することは不可欠となる。その現状把握が子どもたちにとって必要な「学びのものさし（こつ）」に気付く手立てとなり、さらに自身の課題追究のために最適なこつを選択し、課題解決に生かしていく姿が見られた。現状把握により、各自の課題と見通しを明確にもつことができ、さらに練習が意味あるものとなり、仲間との伝え合う活動は洗練されたものになった。

タイムシフトカメラや撮影した動画は客観的な自分たちの姿勢や動きを捉えることに効果的だった。自分たちの動きや技の様子を知ること、目の前の仲間の技や動きがどのような状態なのかの把握と分析を行うことが可能となった。同時に仲間が出来映えを高めるために効果的であろう練習方法のアドバイスやこつ・動きのアドバイスにつながり、仲間との伝え合いに生かされた。

(2) 役割を明確にした仲間と関わり合う学習形態

自分の技の練習だけでなく、友達の技を見る、技を支える、ことが練習方法のこつに結び付くように3人グループを形成して、練習に取り組む役、補助をする役、技の取り組みがどうだったか評価する役に分けて活動にあたった。そして、撮影の時間を限定的にしたことで、自分が練習する場面と仲間のために使う場面を自覚できていたと考えられる。

やることに精一杯である自分自身にとっても動きを冷静に視聴しているので仲間のアドバイスを素直に聞き入れ、最後は感謝するにいたる。また、授業内で視聴し判断しきれない部分を他の時間を用いることで、動く時間と伝え合う時間を省くことなく授業構築することができた。

役割を分担し、こつを見付け伝え合うことを通して、自ら課題を考え解決のために活動し、運動に積極的に取り組むことは、仲間の取組を認めようとする態度を醸成し、「する」、「知る」、「見る」、および「応援する」といった運動との多様な関わり方のよさを実感する子どもの姿につながった。

2 課題 こつの捉え直しまで向かう子どもの姿を引き出すための単元、授業構想づくり

仲間の技を見てアドバイスを与えることは結果的には自分の技の出来映えを高めることにつながることに気付かせ、もっと「見る」ことを意識化したい。自分の動きや技を行うことに精一杯な子どもには特に意識させたい。そのためにも、その技のゴールとなる技の完成形を全体で共有することの必要性を感じた。自分がどうなるべきなのか、そのために何をすべきなのか等の課題や練習の場の設定がぼやけてしまうことがないように単元構成を模索したい。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 三戸 範之
(秋田大学教育文化学部教育実践講座)

研究主題 自律した学習者を育てる：子どもと教師でつくる「学びのものさし」

体育科研究テーマ 自他の課題を解決する中で、運動との多様な関わり方のよさを実感する子供を育む
学び

公開研究協議会单元名 マット運動 クルッと回ってピタッと止まって gymnast

オープン研修会单元名 ABCD Dynamics ! 跳び箱運動 Active Beautiful Communication Dynamics

1 自律した学習者の実現

本年度の附属小学校における研究主題は、自律した学習者を育てる：子どもと教師でつくる「学びのものさし」である。この「自律した学習者」に必要な力としては、自らの現状を分析し目標を設定する力、多様な学習方法を身につけ選択活用する力、目標に照らし達成状況を吟味して学習方法を修正する力の3つがあげられている。

両授業の「単元の構想」によると、1時間目は試しの時間とし自らの現状を分析し、2から5時間目では、助言、タブレット、場の活用など多様な学習方法を活用している。6～8時間目は、技を選択して深め発表会を行うことにより達成状況の把握と学習方法の修正を図っている。両授業は単元全体を通して、「自律した学習者」に必要な3つの力を育む流れになっている。

2 「学びのものさし」こつ

本年度体育科の研究では、「こつ」が重要なキーワードとなっており、出来映えを高めるための課題解決につながるこつを伝えることを「学びのものさし」の更新ととらえている。両授業では動きのこつを見付けるために、演技、タブレット端末での観察、互いの助言を活用している。役割を分担しこつを見付け伝え合うなかで、自ら課題を考え解決のために活動し、運動に積極的に取り組むことは、仲間の取り組みを認めようとする態度を醸成し、「する」、「知る」、「見る」、および「応援する」といった運動との多様な関わり方のよさを実感する子どもを育む効果が期待できる。

3 学習の手段

両授業における学習の手段としては、演技・実技練習とともに、動画の活用、助言が大きな役割を果たしている。運動学習において視覚による指導は、学習効果が高いと言われている。タブレット端末で撮影した動画は、即時的に自分の運動を確認することや、手本となる運動と比較することに活用できる。また、運動の学習初期に欠かせない、運動の全体像、粗形態の把握にも役立つと考えられる。両授業は、「技の出来栄を高める」ためのこつを主に言語化して示しており、これを視覚的にも提示できればいっそう学習効果が高まると考えられる。

こつを伝える際には、助言やクラウド型協働学習支援ツールへの記載を活用している。言葉は、理解に個人差があるため、運動と用語の対応、定義に留意する必要があると考えられる。そのため理解を促進する工夫としてマット運動の授業では、運動経過の図とこつを示す言葉に対応させ、跳び箱運動の授業では、台上前転の運動経過を「助走」、「踏切」、「着手」、「着地」に区分してこつを示す言葉に対応させている。

運動感覚的な指導の工夫としてマット運動の授業では、側方倒立回転で足の目標位置を示すためにゴム紐を用いている。跳び箱運動の授業では、準備運動でうさぎ跳び、馬跳び、ステージを利用した運動を行い、苦手な者への対応として小さい跳び箱を台として活用している。このような下位課題の活用は、目標技能の運動感覚を簡易に身につけさせ学習効果を高めようとする工夫である。

両授業は、視覚、言語、および運動感覚的な指導を組み合わせ、いっそう運動の学習効果を高めているといえる。

4 動機付け

両授業は全体として、課題解決的学習法を用いていることに特徴がある。両授業は、自分や仲間の課題を見つけることや課題解決の方法を自ら工夫させている。これは自己決定の意識を育み、内発的動機付けを高めるために効果的であると考えられる。内発的動機付けを高めるためには、自己決定の意識とともに能力の認識が重要である。両授業でアドバイスする際に相手の良い点に触れる指導は、能力の認識を促し、内発的動機付けをいっそう高める工夫であるといえる。

以上、両授業は研究主題「自律した学習者を育てる」ことに合致しているといえる。運動との多様な関わり方、動機付け、言語活動の充実などを考慮しながら、適切な学習方略を検討する上で今後一層の研究の深まりが期待できる。

授業担当の伊藤敏幸教諭、山田幹教諭はじめ、関係の皆様のご尽力、ご努力に深く敬意を表し感謝を申し上げます。

I 外国語科・外国語活動 研究テーマ

自分の考えや気持ちを伝え合う活動を通して、外国語を用いたコミュニケーション能力を積極的に高めようとする子どもを育む学び

II 研究の重点

よりよいコミュニケーションを実現するために、自らの「学びのものさし」を更新していく手立てを工夫する。

III 2年次の成果と課題

1 成果

- (1) **ゲーミフィケーションを取り入れたたり、単元を組み合わせたりすることによって、場に応じた言語材料の幅を拡げる**

ゲーミフィケーションを取り入れた活動を実践した。トレーディングゲームを通して、グループで協力したり他と交渉したりするなど、外国語を用いて考え、判断・決定しながら表現に慣れ親しむことができるようにした。時々起こるイベントで活動を活性化させ、他グループの様子を見るスパイ役も設定した。交渉を成立させるために、言い換えをしたり動作を加えたりなどして、あらゆる表現を駆使して伝え合う姿が見られた。



また、外国語の単元だけでなく、家庭科で学習した栄養グループをもとに、相手が喜ぶオリジナルメニューを作る活動を設定した。相手の好きなものや苦手なものを尋ね、栄養バランスを考慮したメニューを考えた。相手の返答に応じて、その場でどのように話せば良いか考えたり、中間評価という形で活動を捉え直すことで新たな気づきを獲得したりする姿が見られた。

目的や相手に応じて、その場でのやり取りを何とか成功させようと伝え方を変えたり新しい語彙を知ったりすることは、自分が使える言語材料の幅を拡げ、「学びのものさし」を更新するのに有効であった。

- (2) **ICT機器やポートフォリオ（学習の成果物）を活用し、内容面や言語面での気づきを記録することを通じた、次の学びにつながる省察の場の工夫**

ICT機器の活用については、プレゼンテーションソフトやクラウド型協働学習支援ツールを活用して、伝えたいことを映像を見せながら話す活動を行った。その手立てにより、より他者に伝わりやすい映像を選び、それに合う英語を用いて話すことができていた。それに加え、映像を手掛かりにすることは、受け手側が相手の伝えたいことに興味をもちながら、発表を聞く意欲の向上にもつながった。

学習の成果物については、使用したワークシートや発表用の資料など、具体的な物で残り、蓄積していった。具体物が手元にあることで、話すときの素材となることが期待できる。6年生の終わりにポートフォリオを見返すと、自分のことや地域のこと、将来のことまで英語で話せる話題が蓄積していく。また、自分が知りたいことや話したい表現などを振り返る場を設けた。それらを次時の学習に盛り込むようにし、子どもの気づきから学びをつなげることで、「学びのものさし」の更新を図った。

目に見えない英語でのやり取りを積み重ね、活動の記憶として残すことも大切だが、目に見えるものを記録として蓄積していくことが、学びの手掛かりとなり次の活動につながるということが分かった。

- 2 **課題 相手に配慮しながら、その場で使える表現を増やす活動内容の工夫**

相手意識や目的意識を高め、外国語を使う必要感を生じさせる場の設定はできた。しかし、実際のやり取りにおいて、目の前の相手に配慮してコミュニケーションを図りつつ、自信をもって使える表現の幅を広げることに課題が残る。

子どもが語彙を増やしたいと思うのは、その必要が生じた時である。自分が使うことを前提とした新しい表現を取り入れた活動が重要である。「活動の目的・場面・状況が意欲をかき立てるかどうか」「相互の思いや願いを理解し合いながら自然なやり取りが生まれるかどうか」をよく吟味し、ポジティブに外国語を使う姿が見られるような活動を模索していきたい。



提案授業における成果と課題

【はじめに】

外国語活動から外国語（英語）へと、段階的に児童の外国語によるコミュニケーション能力を育成する際、3, 4年生では「口ならしを十分に行って英語に慣れ親しむ」、その後5, 6年生では「コンテキスト（目的や場面、状況等）に応じて何度も使う」ことが肝要である。

今回の6年生外国語での山崎麻絵教諭の「心も体も喜ばせられるオリジナルメニューを考えよう」を単元ゴールに設定した実践は、コンテキストに応じて何度も使用すること（タスクの繰り返し：task repetition）と、メニューを言語活動のゴール（結果：outcome）とした本物のコミュニケーション場面（真正性：authenticity）を用いた実践研究例として、外国語科の要諦を具体的に入れ込んだ意欲的で提案性に富むものであった。

「学びのものさしの更新」を即興でのインタラクション（やり取り）を通して進めていくという捉え方と仕掛けも、多くのヒントを提供してくれるものとなった。

【成果】

成果は多々あるため、限られた紙面では記載が難しい。その中でも、本実践研究の注目すべき成果は、「他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図る」という視点から見えてくる。この視点は、目指す資質・能力の3つの柱の3番目「学びに向かう力、人間性等」についての目標であるが、この何気なく表現されている「しながら」は、複数の能力を同時に使うことを示し、実に高度な技能である。他者に配慮しながらことばを使うことは、母語であっても難しいことである。外国語である英語においてはなおさらである。「しながら」とは、相手の意図と状況を判断し（状況判断）、適切な内容を考えて選択する（意味内容選択）と同時に、使用する語彙や文を選択（言語形式選択）して産出する、というやり取りの連続を意味する。内容面と言語面を「つなぐ＝同時に行う」行為を表し、内容を考えながら言語を使用することを目標としている。単に語彙や表現を暗記して産出する英語の授業から卒業し、思考力と判断力を用いて内容を選択し、その内容を表す適切な語彙や表現を選択して使用する能力を育てる授業が期待されており、今後益々授業の変容が求められていく過程での先駆的な実践と言える。学習指導要領(p.74)には、「相手の理解を確かめながら話したり、相手が言ったことを共感的に受け止める言葉を返しながら聞いたりすることなどが考えられる。」と書かれており、やり取りの過程における思考、判断、表現を連続的に駆使する英語使用能力の育成が求められている。聞く側と話す側両方の協働を仕掛ける授業設計が必要である。

今年度の「研究の重点」にある「よりよいコミュニケーション」は、本実践ではこの「他者に配慮しながら主体的かつ協働的にやり取りする」ことを意味する。山崎麻絵教諭の「相手のためになるOriginal Menuを作る」というタスクの設定と相手を変えての3回の実施は、自然な流れで徐々に児童の学びを深めていくことを実現していた。目標言語材料を元気に発話することが行われている授業場面を見ると、英語を用いた活気のある授業と判断しがちであるが、それが単に暗記し考えずに機械的に行われている場合は、その判断は表層的な見方である。本授業実践のように、こどもたちが各回で異なる相手を対象に、「相手のために質問→判断→選択→表現」を連続的に行う言語活動において試行錯誤する機会が保障されていることが望ましい。時に沈黙することがあったとしても、肯定的に捉え待つ必要がある。そのような学びの過程を通して、児童は「未知の状況にも対応できる」思考力・判断力・表現力等を育成することができる。

3回の間評価によって、学びの深まりを誘導していった点も注目すべき点である。板書されていない既習事項(Do you like○○?)、過去の学習言語材料の想起(Would you like ○○○?)、指差し等の非言語コミュニケーション方略とそれに沿える表現(How about this?)、メニュー内で済ますソースの変更や取消、わからず困っていた英語表現(What's inside?)の提示等は、すべて言語活動のゴールを達成できるよう児童のやり取りに沿う形で行われており、児童の主体性を確保しながら援助(足場掛け：scaffolding)する形で言語形式に注意を向けさせていた(Focus on Form)。主体性を重んじた言語形式の指導は、今後さらなる発展充実が望まれる。

【課題】

今回の研究実践において誰もが困難と感じたのは、即興のインタラクションを通しての「学びのものさしの更新」であろう。今回の場合、「出来上がったメニューについての『対話』」を試してみたらどうだっただろうか。「3人ともメニュー作り終わりました？」と聞くかわりに、児童がお互いに“Are you happy with your menu?”と各回ごとに尋ね、Yes/Noに応じてその理由を相手児童から引き出し、聞く側はどのように尋ね、話す側はどのように伝えたらよかったのか考えさせることで、より充実した形で学びのものさしを更新できたのではないかと想像する。

【まとめ】

外国語において自律した学習者となるためには、コミュニケーションの相手の気持ちや考えを傾聴し、目的に応じてコミュニケーションの方向性を決定し見通しを立てる訓練を積み、言語表現の幅を広げていこうとする「学びたいという渇き」が必要であると思う。山崎麻絵教諭が提案したかった「必然性のある授業」となっていたと思う。

I 道徳科 研究テーマ

道徳的価値に向き合い、
自己の生き方をより深く、より豊かに見つめ直す子どもを育む学び

II 研究の重点

自分事として捉えたことを、仲間とともに比較・検討できる授業づくりの手立て

III 2年次の成果と課題

1 成果

(1) 議論のテーマを多面的・多角的に見つめる

多様な道徳的価値に触れるよさを感じながら、自分のものの感じ方・考え方と対峙した上で、他者から刺激されたり、自ら試行錯誤したりすることができるように、話合いの仕方を工夫してきた。例えば、演劇的な手法を用いて話合いを行う場面を設けることで、それぞれの子どもが登場人物になり切りつつも、子どもたち自身の意見を発信し、議論する姿が見られるようになった。そのことが、一つの教材に対して、多様な道徳的価値の観点から自分の意見をもつことがにつながった。

活用してきた演劇的手法の中でも、特に有効だったものとして、ホットシーティングが挙げられる。ホットシーティングを用いた話合いでは、周りの子どもが質問したことに対し、登場人物になり切った子どもがその質問に答えることによって、議論のテーマに基づいて質問内容を考えた子どもも、どのように回答するのか考えた子どもも、それぞれが感じた道徳的価値の理解を深めることができた。

さらに、話合いを通して獲得した自分の意見について、葛藤のトンネルの活動を通し、学級全体で議論する場面を設けた。これらの活動を組み合わせながら行ったことで、議論のテーマを多面的・多角的に見つめる子どもたちの姿が見られた。演劇的手法を通して、議論すべき事柄を明確にしたことが、遠慮せず、多様な立場から意見を述べる場づくりにつながったと考える。

(2) 道徳的価値を自分事として捉える

議論のテーマを自分事として捉え、納得できる道徳的価値観を見いだすことにも、演劇的手法が有効に作用していた。

例えば、学級全体でホットシーティングを行った場面では、複数の子どもたちから質問を受け、応答することを繰り返したことで、登場人物になり切った子どもが、登場人物の言葉を使って学級全体に問い返す姿が見られた。登場人物が感じた葛藤を自分事として捉え、登場人物という他者の姿を借りることで、自分の言葉を語る事ができたと考えられる。

また、子どもたちが見いだした道徳的価値を窓口にして、「これまでの自分」「今の自分」「これからの自分」を視点とした省察の場を設定してきた。授業の初めに、子どもたちが選んだ立場の意見について、「自分の意見を持ち、グループでの話合いを経た上で、学級全体での話合いを行う」など、絶えず吟味し直す場面を設けたことで、子どもたちがより納得できる意見に更新するような学習活動の流れができたと考える。

2 課題 子どもたちに思考の流れを委ねる

今年度の実践・研究では、一つの教材に対し、多様な道徳的価値を感じられるようにしたり、演劇的な手法を組み合わせながら活用したりすることで、提示されたテーマをより自分事として捉えられるような授業づくりをしてきた。そうすることによって、子どもたちの思考は、教師が想定していなかったような道徳的価値を見いだすようなこともあった。

子どもたちの多様な考え方を柔軟に受け止めることが、2年次の課題となった。それぞれの「気付き」のタイミングがあることを信じ、教師の想定の中にはめ込んで授業ではなく、時には思考の流れをより子どもたちに委ねられるような授業づくりをしていきたい。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 成田 龍一郎

(秋田大学教育文化学部 こども発達・特別支援講座)

道徳科教材「手品師」を題材とした本授業の道徳科教育法的特質

秋田大学教育文化学部附属小学校道徳科では今年度の研究テーマとして「道徳的価値に向き合い、自己の生き方をより深く、より豊かに見つめなおす子どもをはぐくむ学び」ということが掲げられている。これは学校教育目標の「自律」とも関わるものであるが、文部科学省が規定する道徳科のニーズを踏まえつつも、許容された範囲内で道徳教育の危険性として常に付きまとうパターンリズムを可能な限り排除し、子ども主体の教育を志向しているということができる。

とはいえ、これらのテーマの実現度それ自体は教員自身で判断されるべきところであると思われるので、本稿では、道徳科教育法的意義という観点に限定し、以下、本授業の道徳科教育法的特質を三点論じたい。

1. 道徳科における教材

本時の教材は「手品師」であった。「手品師」は道徳科の教材としてはかなりメジャーであり、数多くの実践が行われてきた。教科書に載っている「手品師」は、手品師が男の子のもとに行くという結論が提示されているが、本時において結論部分は隠されていた。

「手品師」は一般的にはモラル・ジレンマ型の授業の教材として扱われているが、この結論部分の提示は議論を先導してしまう危険性を有している。実際本時の授業においては「大会場へ行く」人と「男の子に行く」がおおよそ半々であった。このことは授業後の協議会においても、通常「男の子へ行く」が多いが、半々であったのが印象的であったという意見があがっていた。

道徳科の一般的な難点として、児童は他の授業同様に評価される主体として存在し、ややもすれば教師の想いや授業の狙いを先読みし、それに適応しようとする。しかし、そのような授業は失敗と言わざるを得ないだろう。授業の狙いと推察されそうな内容を慎重に排除し、児童にできる限り自由に考えてもらえる場を構築すること、このことは容易ではないが、本授業の教科書利用の工夫はその一助となるだろう。

2. 多角的な価値の導入

次に多角的な価値である。既述の通り「手品師」は一般的にモラル・ジレンマ型の授業が行われる。そこでは葛藤が中心に置かれている。それは本時でも大きく変わらないが、本時

においては指導案の段階において「正直・誠実」以外の「希望」、「責任」といった多様な価値が想定されていたことが特質として挙げられる。

現状において道徳科は価値項目を軸に進められる。このような教育の在り方の是非にはここでは立ち入らないが、少なくとも本時のように葛藤を中心に授業が展開される授業においては、その価値項目に固執するのは授業の障害となりうる。価値の多様性を前提として授業を構想することで、より本時の狙いの実現性をより高めていると言えるだろう。

3. 複数の「演劇的手法」の導入

本時においてはグループ内でのホットシーティング、葛藤のトンネル、全体でのホットシーティング、という三つの演劇的手法が導入された。「手品師」においてロールプレイングを取り入れることは珍しくはないが、これを独自の仕方ですべての種類にして三つの場面を創り出したことは特質に値する。この構成は児童に飽きさせないという点に加え、葛藤を踏まえた感情の揺り動かしが起こる可能的機会がより豊かに提供されうるという点でも言えるだろう。

以上、本授業の特質を見てきた。本授業においては多様な工夫が取り入れられており、道徳科教育法的に実りある授業であったと結論づけることができるだろう。

ⁱ モラル・ジレンマ型の授業はコールバーグの道徳性発達理論を前提にしていることはよく知られている。コールバーグの道徳性発達理論に対してはケアの倫理などから批判が寄せられており、別様の授業方法も開発される必要があるだろう。この点は研究者側の課題としてここに提示しておきたい。

I はばたき学習 研究テーマ

自ら見いだした課題について、よりよい方法を用いて探究し、自分にとっての答えとしての概念をつくり出していく子どもを育む学び

II 研究の重点

探究する意味や価値、協働的に探究するよさを見いだしながら、新たな探究に向かっていくための支援の工夫

III 2年次の成果と課題

1 成果

(1) 自他の考えのずれを基にした、納得できる点と問題点の獲得

児童は、自分たちが設定した課題を解決するために、自分なりの解を導き出そうと考え、追究した成果を出店や映像作品などとして表現した。そして、表現したものを更によくするために、児童が企画した出店に対するレビューを書いたり、制作した映像作品に対する評価とコメントを残したりする場を設定した。自分たちがよしとしていた部分に低評価（問題点）が付いたり、無自覚だったよさ（納得できる点）を自覚できるようなコメントをもらったりすることで、自他の考え方や感じ方のずれに気付く場となった。自他のずれから自分たちの考えを見つめ直す必要感が生まれ、問題点を解決するために低評価をした人にその詳しい理由を聞きにいたり、低評価の理由を覆せるような解決策を考えたりして、現状を打破する追究をしながら現時点で形成している概念の更新につなげることができた。自分の根幹にあった、現状が課題解決の最適解であるという認識、つまり概念が揺さぶられ、現状では課題解決が十分ではないことを把握し、もっとよりよくしたいという意欲が生まれたのだと考えられる。

(2) 思考ツールによる追究したい観点の焦点化

前述した考えのずれへの気付きにより、そこから影響を受けた考えを明確化する姿が見られた。さらに、それらに共通している点を共有したことで、課題解決に働く観点についての気付きを得られた。その上でより追究したい観点を焦点化できるように、活用する思考ツールとして、3分割（他者／改善案／自分）のボックスや、レーダーチャートとウェビングマップを融合したツールを準備した。自他の考えにずれがあったものに絞って表の両端に書き込んだり、課題解決に必要な観点をレーダーチャートに新たに組み込んだりするなどして、追究する観点を焦点化していく姿が見られた。そしてこのことが、折り合いを付けた新たな考えを表の間に書き込んだり、チャートの観点からウェビングをして関連するものを書きつないだりして、焦点化した観点に着目し、追究に向かう姿につながった。このことから、追究する観点を焦点化することが、更なる追究への見通しをもって活動することにつながると考えられる。

レビューから出た意見	「4学年祭」本番に向けて	自分たちの考え
例 出し物がむずかしすぎて、つまらなかった。少しならび時間ながい	もっとかんたんにするために、ルールをかえよう！	出し物がむずかしくて、クリアできる人がいなかった。
11品をかえてほしい。(1等)	出しものを分けて、べつべつにならぬように、	
コロンでほめてかきよくしてほしい。	→ けい品をかえる。	
中が見えた	→ 2種複製作る。	
	→ あなをもっと小さくする	
	→ 一冊一冊E	
	→ 上からは	

2 課題 必要感のある思考ツールの活用

追究が進むよう思考ツールを用いたが、必要感のある思考ツールの活用であったかは疑問が残った。2年次の実践では、ねらい達成に効果的と考えた教師側からツールを提案した形であり、児童が自ら求めて扱ったツールではなかった点が課題である。他教科等で扱ったツールを総合での学習に生かせるようにし、必要感をもって効果的なツールを選び活用する児童の姿を引き出していきたい。

はばたき学習で探究する子どもたちの姿

「はばたき学習」(総合的な学習の時間)は、年間を通じての研究テーマ、研究の重点をもとに単元計画が構想され、公開する授業の設計・評価を要しながら研究が行われた。昨年度までと異なり、公開研究協議会とオープン研修会の両方で授業公開が行われた。公開研究協議会における佐藤高行先生(中央教育事務所)のご助言も、ポイントを突いた学びの多いものだった。ヤングな総合部のメンバーのご尽力に、感謝申し上げたい。本稿では、はばたき学習を通じて子どもたちの探究する姿を捉えることについて、3つの問いから考えていきたい。とはいっても、昨年度に筆者が執筆した「本実践・研究から見えてくること」と柱は同じである。

(1) 総合的な学習の時間ならではの「わくわく」が感じられる学びだったか

見せていただいたどの授業も、子どもたちがとにかく楽しそうに取り組んでいる様子が見られた。この、総合の時間ならではの「わくわく」は、やはり課題発見、課題探究的な学習がもたらすものであると考える。もちろん教師としては設定した目標があり、子どもたちに獲得させたい概念があるが、そこに向けての道筋の多様性が担保されている(あるいは、担保されていなくてはならない)。そこが教師側もハラハラするところである。課題探究における教師と子どもの緊張感が、総合の時間の「わくわく」につながっていると考える。どこに行くかわからない。そうした学びの幅を担保する上で、教師側の幅広い想定が求められるし、またそれを超えてくる子どもたちの発想を、いったん受けとめられるような受容力が求められるだろう。

(2) 学習課題、テーマへ迫ることを促す「仕掛け」は学習効果をもたらしていたか

子どもたちが課題解決へと迫ることを促す「仕掛け」として、今回は子どもたち同士でピアレビューを行うという活動が大きいものだった。☆をつけたり、動画にコメントをつけたり、という活動はまさにヤングな発想だと感じる。こうした子どもたち同士でお互いが作ったもの、考えたことについてコメントを出し合って評価することは、刺激的なものでもあるし、自分とは異なる考えに触れることができる貴重な場になる。このような活動が成立するためには、よりよいものにするための改善提案をしているということを、教師と子どもたちがお互いに共通理解を持っていることが必要である。そうした共通理解がなければ、同じ言葉を使っている、相手への伝わり方が陰のあるものになり、印象悪く伝わりかねない。4年生の授業では、☆をつけた人にその真意を尋ねに行くという活動もあり、非常に興味深かった。クラスの仲間だからこそできることで、うわべだけの評価をするのではなく、改善提案として生かし、課題追究に生かしているようだった。

また、「思考ツール」も仕掛けとして活用されていた。6年生の授業の「幸せチャート」も思考を可視化するという点で面白かった。あくまでツールとして活用するという意味では、様々なツールをどんどん子どもたちに提案して、思考の可視化を楽しんでもらえばよいように思う。活動を通じて、子どもたちは使いやすいツールを見いだしていけるのではなかろうか。

(3) 子どもたちは自らの学びにおける「行為の中の省察」を行っていたか

この3点目のテーマがいつも難しいと感じている。子どもたちは、自らの学びをどのように自己評価していたかという点で、このことは「学びのものさし」づくりに関わる点である。子どもたちは自らの探究的な学びの中で、いくつかの選択肢から選んだり、他のクラスメートの意見を取り入れたりしている。そうした「自らの行動に焦点を当てた省察」が行われているだろうか。「私はなぜあのような行動を選んだのだろう」と考えるのは、なかなかしんどいものである。子どもたちにそこまで考えさせる必要はないという考え方もあるだろう。ただ、「学びのものさし」をつくっていくなかで、子どもたちが自分の学びを自己評価する際に、同時にそれを客観視することはどうしても必要になる。自分が行ったことに注目し振り返りながら、同時にそれはなぜだろうと問うことはできないだろうか。

授業設計は「教材内容、学習環境、教師の行動などによってもたらされる効果を予測しながら、自らの教授行動を立案していくこと、すなわち仮説を形成していくことである」(西之園晴夫、1981)。形成した仮説がどうであったかの検証とセットで授業づくりを考えること、そしてそのようなサイクルを1単位時間、単元、年間指導計画と様々なレベルで回していくことが重要である。附属小学校のはばたき学習で大きなテーマとしている「多様性理解」という概念は、これからも一層重要なものとなると思われるし、着実に成果を上げているのだと感じる。そうした取組がさらに発展していくように、地道な実践研究を積み上げていきたい。

I 特別活動 研究テーマ

仲間との関わりを主体的に求め、学校生活の充実と向上を目指す子どもを育む学び
～よりよい人間関係を形成する学級活動を通して～

II 研究の重点

よりよい合意形成につながる省察のものさしを更新するための手立て

III 2年次の成果と課題

1 成果

(1) 一人一人の考えを生かしながら多くの納得を得られる考えをつくり出す学習展開の工夫

2年次の研究では、課題となっていた話し合い活動の「決める」段階でいかにして一人一人の考えを生かしながら多くの納得を得られる考えをつくり出すかに焦点を当てた。そこで、よりよい意見を決定した後、「納得度メーター」を用いて自分の考えを可視化させ、納得度の低い児童の意見を聞く場を設定した。そして、一人一人の考えを生かした合意形成となるように、異なる立場同士の交流を行った。

この手立てを講じることによって、納得度の低い児童は納得できない問題点を考え、納得度の高い児童はどうしたら納得してもらえるかを考え、互いに譲歩したり妥協したりしながら考えをすり合わせ、話し合いを進める姿が見られた。これらの交流を行うことで、一人一人が納得度を上げていき、話し合いが終わった時点で多くの児童の「納得度メーター」が100パーセントを表していた。このように異なる立場同士の交流を位置付けたことが、より多くの納得を得る案を考える姿に結び付いた。これは、「納得度メーター」を基にした交流活動で、納得度の低い友達の考えを引き出したり、考えた案に納得できるか確かめたりする働き掛けを行ったからだと考える。

(2) 事前から事後の活動までの一連の活動を通して、改善点を見いだす省察の工夫

事後の、決まったことを実行してから振り返るまでの活動では、事前から事後の活動までを一連の活動と捉えて、改善点を見いだすことができるように、振り返りカードに、実践から見えた成果や成長、課題を記入する欄を設け、学級全体で共有し、課題を解決する場面を設定した。

これまでは、活動の始めにめあてを設定していたため、前回の活動の振り返りが生かされていることが少なく、明確な根拠のないめあての設定になってしまっていた子どもが多かった。活動の振り返りの際に、次の活動への課題を発見し、そのことをめあてとすることで、活動をつなげて考えている記述が増えた。このように今回の活動についての振り返りと同時に、次の活動のめあてについて考えることを繰り返すことによって、一連の活動として、つながりを意識できるようになった。このことから自分の成長や課題を実感できるように振り返りカードに示したことは、一連の活動を通して、改善点を見いだすために有効であったと考える。

2 課題 共通理解したことを基に、合意形成を図る授業構想

多くの子どもの考えを引き出すことはできたが、全ての子どもが自分の考えをもって学級活動に参加することが課題である。これまで発言することに課題があった子どもも、自分の考えを積極的に友達に伝えることができるよう、事前に意見を可視化し共通理解する場を設定し、話し合いに進んで参加し、自分の意見を安心して伝えながら合意形成を図ろうとすることができるような授業構想を模索したい。

よりよい人間関係を形成する学級活動

1. 学習展開とそのための工夫

4年生は自我意識が高まり、友人関係も重要性を増すとともに、難しくなってくる時期でもある。学級活動も、教師主体・依存から脱却して、自立的・自発的な活動へと変化していくことが求められる。4年生の中間地点で、子どもたちが自らの学級のことをアンケート結果も含めて振り返り、学級のあり方をよりよいものに自分たちで変えていこうとする活動は時宜に合ったものであった。

子どもたちは取組を考えるポイントを意識して、自分が推している取組が目的に沿ったものであるか、長所と短所は何であるか、短所を解消・軽減する方法は何であるかを、他に提案された取組と対照させながら話し合うことができていた。司会の子どもたちも、教師のアドバイスを受けながらも、自分たちで話し合いをリードすることができていた。

納得度メーターは、学級の子どもたちの全体的な納得度を可視化し、確認しながら、納得できていない子どもが自らの納得度を簡単に司会に示すことができるツールとなっていた。「合意形成」の程度に見える化、数量化である。全員分の納得度メーターが大型モニターに映し出され、全体の平均納得度や、度数分布が瞬時に分かるようになると、全員で確認することができ、より使い出が良くなると思われる。今回、1時間毎の振り返りカードから、全時を通じた学級会カードへと変わり、PDCAサイクルに似た形で振り返ることができるものへと改良された。その中には、自分なりの納得度の%がどの程度変化したかも書く欄が設けられており、子どもたちは全体を通じて、俯瞰的、客観的に振り返れるものとなった。

2. 展開の工夫と手立て

気になったところを挙げるとすれば、第一は、「認め合う」ことについての子どもたちの認識の違いであろう。身体を動かして(ケイドロやじゃんけん列車)、またはクイズを通して(山手線ゲーム)、集団で遊び「仲良くなる」「コミュニケーションを取れる」ことを「認め合う」と認識している子どもが多かった。逆に、友達の考えていること、良いところなどを知り合うこと(他己紹介ゲーム)と認識している子どもは少数派であった。ソーシャル・スキル・トレーニングに類するゲームは子どもからは出てきにくいことから、教師側から提示しておくことも必要であろう。

また、ケイドロも、山手線ゲームも子どもの得意不得意が出やすいことが「認め合い」を阻害することもありうる。それを指摘する意見も、また、それを改善するための意見も子どもたちから出ていた。他己紹介ゲームについても、聞かれないこともあるという意見や、それに対して、聞かれないことは聞かない、認め合える質問をする、といった改善意見が出ていた。そのようなルールを一緒に考え、作りだしていくことで、より「認め合い」につながる活動にしていくことが今後考えられる。

第二は、活動が四つあったことから、一斉に考えるだけでなく、それぞれのゲームを考える時間を分けることや、それぞれのゲームを推す子どもたちのグループを作って、グループ毎に考えさせた後に、全体でディベート風の話合いにしてもよかったかもしれない。また、前時に「お試し」の活動を決め、「お試し」を踏まえての本時であることから、「お試し」の結果をもっと話し合う展開も考えられるだろう。

【1年国語】「叙述から想像する」を支える

指導者：鎌田 雅子

研究の実践

1 単元「すきなところを見つけよう～たぬきの糸車～」

2 授業の実践

(1) 場面の様子を再現する

「きこりの夫婦」「糸を紡ぐ」「破れ障子の穴」と、子どもの生活経験とかけ離れた場所で「たぬきの糸車」の物語は進んでいく。個々にもっている知識や経験を引き合いに説明し合ったとしても、イメージするのは難しいと考えた。そこで、物語では描かれていない部分を具体化したり、場面の様子を再現したりする活動を取り入れた。

きこりがわなを仕掛けた理由を回数に着目して考える子どもたち。そこで「命を奪うためにわなを仕掛けられるなんて、一体たぬきはどんないたずらをしたのだろうか?」と問いかけた。本文の「まいばんのようにたぬきがやってきていたずらをした」を具体的に読むためである。「家の中に入って、食べ物をもっていったのかも。」「家の中を荒したんじゃない?」と発言が続く。ふとA児が「家の中だけじゃなく、例えばきこりが売ろうと思って積んでいた木とか・・・。」と発言した。みんなで「きこり」はどんな職業なのかを確かめたこととつなげた姿だった。その後、子どもたちは、「場所」「時」「人」の設定とつなげて、いかにたぬきのいたずらがきこり夫婦にとって許しがたいものだったかを説明していった。「たぬき=かわいい」とおかみさんに同化していた子どもたちが出会い前に戻る時間となった。

この物語最大の難所は、おかみさんが見た糸車を回すまねをするたぬきを想像することで、ある。子どもたちは最初「おかみさんはなぜふき出しそうになったのかな」という問いに、「くりくり」「くるりくるり」の言葉の印象を根拠に考えた。『吹き出す』は、笑うのを我慢できなくて思わず出ちゃう感じ。」という子どもたちの解釈と、たぬきの行動の滑稽さ、愛らしさをつなげたいと考えた。そこで「おかみさんの部屋を作ろう」と提案する。「たぬきとおかみさんの出会いは夜なんだね?じゃあ、電気を消して暗くしないとね。」いつもの動作化とは違うと察した子どもたちの静かな興奮が伝わってくる。障子を貼ったつい立ての登場と同時にB児が「だから月のきれいな晩じゃないとだめなのか」とつぶやく。子どもの気付きを引き出しながら、黄色のセロファンを通して障子を照らし、障子に穴を開けた。順番にたぬき役になり、場面を再現することを繰り返す中で「手は回っているけど目が回っていないよ。」などと演技指導が入る。「手と目を一緒に動かすのは難しい」というたぬき役の発言に「たぬきはそれくらい集中して見ていたんだ」と新たな発見が付け加えられた。もう十分おかみさんの視線を確かめたと教室の電気を付けたとき、おもむろにC児が手を挙げた。「同時だから面白いんだと思います」「どういうこと?」思わず問い返してしまった。私自身想定していない読みだった。「全部が同時だからもっと面白いんだ」「しかも自分の動きと合っているし」とC児の発言の意味を理解し、大発見だと教室が活気付く。言葉への知識や生活経験だけでなく、叙述を鮮やかに映像化する多様な方法を知ることが、友達と読み深めることを楽しむ姿を引き出す手立ての一つとなると実感した。

(2) 様々な考えに触れ、自分を見つめるホットシーティング

道徳科で役に成り切って質問に答える活動(ホットシーティング)を行うと、多面的に行動の理由を出し合いながらも、自分が大事にしたい理由を選ぶ姿が見られた。様々な読みを表現しながら吟味する姿を引き出す手立てとして、国語科の学習でも取り入れてみようと考えた。

まずはグループでおかみさん役に「どうしてたぬきを逃がしたの?」と投げ掛け、それに答える活動を行った。「心のトンネル(全体)」では、たぬきを逃がした理由を自問自答するおかみさん役に、グループで出たみんなにも知らせたい考えをつぶやくことにしていた。D児は「もうしないでねと言いつけさせたらいいんじゃない?」というおかみさんの心の声をつぶやいた。これまでも「まだ他にもある」と一見奇をてらった発言をすることが多く、周囲に「それはちょっと・・・。」という反応をされるが多かった。しかし「かわいいいたずら(もんのたぬき)を自分で食べるなんて・・・。」という友達の発言の意味を全体に問い返すと、D児は「いたずらもするけど、かわいくて、食べたらまねをしてもらえなくなるから逃がしたと言っている。」と自分の言葉で言い換えた。なるほどという周囲の反応の中、「Dさん、さっき『いたずらしないでと言いつけさせたらいいんじゃない?』と言っていたけれど、いたずらしてもかわいいの?」と切り返した。「うん。いたずらしても、『いたずらもんだがかわいいなあ。』って書いてある。」とうれしそうに語るD児。その後、おかみさんのたぬきへの気持ちの変容を説明するときにも「やっぱり『いたずらもんだがかわいいなあ。』だよ。」と何度も繰り返した。おかみさんの心情と着目すべき叙述がD児の中で結び付いたことを実感すると同時に、D児の気付きが全体にも広がっていくのを感じた。

今回の実践を通して、グループで間違いも含む多様な考えに触れ、「心のトンネル」を通る友達に自分が選んだ解釈を投げ掛けたり、様々な発言を聞いたりする中で、個々に静かな解釈の選択・決定が進むと感じた。そして、一人の考えの変容の瞬間が、協働の学びを進めるきっかけになることを目の当たりにした。教師の問い返しだけでなく、友達の質問に答えたり、「さっきまで〇〇と思っていたんだけど・・・。」と自分から切り出したりすることで変容を自覚する場面が増えることが、読みが深まることを楽しむ姿を引き出していくと考える。



【2年生活】 まちづくりでつながっていく子どもたち

指導者：丹 理人

研究の実践

1 単元「冬のすてき見つけたい～2Cスノータウン～」

2 授業の実践

(1) まちに溶け込んでいく雪のオブジェ

今年度は暖冬で雪遊びが数えるほどしかできなかった。そんな中でも「みんなで冬を楽しもう」と始まったのが本単元である。身近な材料を使って仮想の冬のまち「2Cスノータウン」を作り、みんなで遊ぶことをめあてに活動を進めていった。

2Cスノータウンでみんなで遊ぶ本番の日が来た。A児はスズランテープの温泉に入り、自分の作った雪のオブジェをうっとりとした表情で見つめていた。「温泉からオブジェが見えて最高！」そんなA児の声が聞こえてくるようだった。単元の始め、オブジェ作りはA児が一人で進んでいた。新聞紙やガムテープなど身の回りの材料で、ごつごつとした怪獣の足を作ろうと試行錯誤していた。その熱量に引き込まれるように、仲間が増えていった。「足の角度を変えたら安定するかな?」「尻尾を伸ばせばバランスが良くなるよ!」3人で相談しながらダイナミックなオブジェを完成させた。

単元の中ほどにスノータウンで試し遊びをした。オブジェはスノータウン中央でみんなの活動を見守っている。なまはげに扮した子どもがまちを闊歩し、お化け屋敷には行列ができていた。しかし、私にはオブジェがまちの中央で少し寂しそうに立っているように感じられた。そこで、子どもたちが一体となり、まちを盛り上げようという意識を高めることをねらい、「もっとまちをよくするために、お互いにアドバイスしよう。」と声を掛けた。B児から「オブジェは温泉の近くに置いたらいいんじゃないかな?」という意見が出された。A児はまちのセンターの座を下ろされるようで、少し抵抗がある表情。「どうして温泉の近くがいいの?」と問い返すと、「温泉からオブジェが見えたら、高級旅館みたいだから!」という返答。そして本番、多くの子どもたちが温泉で温まりながらオブジェを見ていた。多くの友達に見守られながら、オブジェはまちのシンボルになっていった。

「みんなで楽しめるまちを」という意識を共有しながら学習を進めたことで、仲間の作品をまちの中で輝かせようとする発言が生まれた。そして、スノータウン本番の温泉でのA児の表情につながったのである。



(2) 学級全体でつくり上げた獅子舞パフォーマンス

C児は獅子舞の被り物を、D児はなまはげのお面をこだわって作ってきた。試し遊びの日、C児は獅子舞に扮して友達の頭に噛みつき、D児のお面を友達がかぶってまちを練り歩いた。自分が開いたお店になまはげが遊びに来てくれたことや、獅子舞に噛みつかれたことを喜ぶ子どもが多かった。試し遊びを受けて、まちをより楽しくするためにアイデアを出し合った。「獅子舞となまはげに踊ってほしい!」という強い要望が多数。私が「無茶振りじゃない?いやだったら断るんだよ。」と声を掛けると、C児は「獅子舞は噛みつきたり踊ったりして悪魔祓いをするんです。踊ります!」と力強く答えた。実は、獅子舞に興味をもったC児は本でどんな存在なのかを調べていたのだ。D児は「なまはげは踊らないから…」という反応。どこからか「なまはげは太鼓を叩けばいいんだよ!」という声。次の日の朝、C児は獅子舞の踊りについて調べ、D児は、段ボールと画用紙で大きな太鼓を作った。周りで一緒に見ていた子どもたちも「一緒に太鼓を叩きたい」と仲間入り。演奏をしていると、太鼓のリズムに誘われもう一人が仲間に加わった。わずかな時間を見付けては練習を重ねた。その姿には、「仲間と一緒にパフォーマンスを成功させて、スノータウンをもっと楽しみたい」という子どもの願いが溢れていた。

スノータウン本番、「獅子舞はじめます!」という弾む声。みんなで考えた獅子舞となまはげのコラボイベントに、それぞれのコーナーで遊んでいた子どもたちも手を止め、目を輝かせてスノータウンの中央に集まる。息の合った太鼓の音色や獅子舞の本格的なステップにギャラリーの気持ちが盛り上がっていく。獅子舞が友達に噛みついて回っていると「校長先生のことも噛んで!」ギャラリーの一人が言い、それに他の子どもたちも続く。いたずらで言っているのではない。これまでの学習の中で、「獅子舞にかじられた人は一年間幸せに過ごせる」ということをみんなで共有していたのだ。「次は副校長先生」「次は教頭先生」お世話になっている先生の魔除けをと考えたのだろうか。活動後、C児は「みんなの魔除けができてよかった」と満足気な表情で語った。スノータウンには幸せな空気が満ちていた。

子どもたちは、自由な活動の中で仮想のまちの世界観に浸り、自分の遊びを楽しんだ。その中で、ゆるやかにつながった仲間と共に冬を様々な角度から追究し、「みんなで」「冬を楽しめる」まちを次々に発展させていった。そうして2Cスノータウンは大きな盛り上がりを見せたのだ。



2年次の実践・研究の成果と課題

研究委員長 鈴木 聡

1年次の実践・研究では、よりよい問題解決のために見通しや手応えをもちながら学びを進める姿が見られた。しかしながら、必然性をもって自らの学びを見つめ直し、深めていく点において課題が残った。こうした成果と課題を踏まえ、2年次では次のように重点を設定し実践・研究に取り組んだ。

重点 「学びのものさし」を更新するための手立て

2年次は、学びの過程で生み出した「学びのものさし」を更新しながら、自らの学びを深めていく子どもの姿を引き出すための手立ての具体化に取り組んだ。また、子どもが「学びのものさし」を更新し、学びを深めている姿について、教科等の専門的な見地から豊かに見取り、その価値を認めることを目指した。

ここでは各教科等部の実践から得られた知見をもとに、2年次の成果と課題について述べる。

1 成果

(1) 自分事として問題解決に向かう姿を引き出す支援

①一人一人が問題解決に向けて選択・決定できる活動の設定

一人一人の興味・関心に応じて、選択・決定できる活動を設定したことにより、自らの興味・関心に応じて、教材や素材、立場、表現方法などを選択・決定し、問題解決を自分事として追究する姿が見られた。例えば、次のような姿である。

- ・国語科の登場人物の性格を深く理解するために、複数の教材文から一つを選択し、文中の根拠を探しながら物語全体を熱心に読み込む姿。
- ・社会科の学習問題に対する立場を複数の中から選択し、結論と根拠のつながりを説明する姿。
- ・算数科の身の回りから素材を選択し、具体物を操作したり対象について説明したりする姿。
- ・図画工作科の絞られたテーマの様子を表現するために、偶然できた模様を自由に見立て、自分なりに想像や表現を広げる姿。
- ・道徳科の議論のテーマの立場を選択し、登場人物という他者の体を借りてテーマについて自分の言葉を語る姿。

このように、自らの興味・関心に応じて、教材や素材、立場、表現方法などを選択・決定し、問題解決を自分事として追究する姿が見られた。



②自分にとってのモデルの発見につながる場づくり

思考や表現など自分にとっての学びのモデルの発見につながる場づくりを工夫したことにより、モデルの思考や表現のよさを取り入れ、自ら学びの質を高める姿が見られた。例えば、次のような姿である。

- ・音楽科のゲストティーチャーの歌声を体感したことにより、音楽活動の目指し

- ・たい具体的な目標を描き、耳や体で感じ取った音を目指そうと試行錯誤する姿。
- ・体育科の器械運動において、グループ内で技の出来映えを比較し合い、得意としている子どもの動きから見付けたコツを基に、出来映えを高める姿。

- ・生活科の身近な自然を使ったおもちゃづくりにおいて、同じ活動をする子ども同士が自然に近くで活動することにより、周りの友達から遊びや遊びに使う物をよりよくする手掛かりをつかんだり、互いの考えや遊びをつなげ、学びや活動を発展させたりする姿。

このように、モデルの思考や表現のよさを取り入れ、自ら学びの質を高める姿が見られた。



(2) 必然性を伴った学びの見つめ直しを促す支援

① 比較につなげるための思考や表現の可視化

思考ツールや動画を用いて思考や表現を可視化し、比較につなげたことにより、一度立ち止まって自らの学びを見つめ直し、思考を深めたり表現を豊かにしたりする姿が見られた。例えば、次のような姿である。

- ・社会科のトゥールミン図式などの思考ツールを用いた情報交換をきっかけに、友達の説明が自分の説明の不十分な点を補強することに気付き、考えを結び付ける姿。
- ・生活科のウェビング法により自分と友達の考えが結ばれたことで、「つながって嬉しい」と仲間と考えが繋がる楽しさを実感する姿。
- ・体育科のタイムシフトカメラで自分の動きを振り返ったことをきっかけに、技のつまずきに気付き、モデルに近付くためにはどのような点を意識すればよいか友達に助言を求める姿。
- ・特別活動の「納得度メーター」を用いて話し合いについての納得度の割合を可視化することをきっかけに、互いに譲歩したり妥協したりしながら考えをすり合わせながら話し合い、よりよい合意形成を目指す姿。
- ・総合の活動や作品を互いに評価し合うことをきっかけに、自他の考え方や感じ方のずれに気付き、指摘に対する解決策を考えたり自分たちの考えを更に深めたりする姿。

このように、思考や表現の比較をきっかけに、一度立ち止まって自らの学びを見つめ直し、思考を深めたり表現を豊かにしたりする姿が見られた。



② 協働的な省察が生まれるしかけ

日常生活の事象を教科等の視点から捉え問題解決する活動やゲーミフィケーションを取り入れた活動を設定したことにより、自発的に自らの発見や考えを仲間へ伝えたり、必要感をもって仲間と情報共有し、問題解決したりする姿が見られた。例えば、次のような姿である。

- ・算数科の生活の事象を算数の視点で捉え、問題解決に取り組んだことにより、自分が発見したことや考えたことを友達に教えようと、自然にペアやグループで情報交換する姿。

- ・家庭科の今まで知っていたつもりは本当に正しいのかという思考を基に課題を設定したことにより、友達との意見交流を通して、和食における出汁の役割について確かめ合う姿。
- ・理科の日常生活から見いだした疑問を基に学習問題を設定したことにより、学校や家庭での実験結果を友達に紹介したり、友達の発見を自分でも科学的に解明しようとしたりする姿。
- ・外国語科のゲーミフィケーションを取り入れた活動において、貿易ゲームでの交渉を成立させるために、言い換えをしたり動作を加えたりするなどあらゆる表現を駆使して伝え合う姿。



このように、自発的に自らの発見や考えを仲間に伝えたり、必要感をもって仲間と情報共有し、問題解決したりする姿が見られた。

2 課題

一人一人がよりよい問題解決に向けて学び進めるための授業デザイン

2年次の実践・研究を通して、自らの学びに手応えや愛着をもち、自分事として問題解決に向かう姿や問題解決の過程で自分なりに「学びのものさし」を更新している姿が見られた。しかし、その「学びのものさし」を更新する姿をさらに全体に広げ、一人一人が切実感をもって自らの学び見つめ直し、よりよい問題解決に向けて学び進める自律した場面を広げることが課題である。そこで、一人一人が切実感をもって自らの学びを見つめ直し、よりよい問題解決に向けて選択・決定したり試行錯誤したりしながら、学び進めていくことのできる授業デザインを具体化していく必要がある。