

【3年計画】

研究主題 自律した学習者を育てる（2年次）

研究副題 学びをつなぎ資質・能力を高める



今年度は、これまでの研究紀要という形ではなく、本リーフレットと本校ホームページの連携により研究の成果と課題を発信いたします。研究概要（全22頁）、各教科等部による2年次研究の総括、秋田大学研究協力者のコメント等、本リーフレットと関連する詳細情報を本校ホームページ上（※URL）で発信していますので、そちらもぜひご参照ください。ご覧になった方々よりご指導やご助言を賜りつつ、更に研究を深めていくことはもちろん、我々の実践が少しでも皆様の授業改善のお役に立つことを願っております。

※本校研究ホームページURL <http://www.aes.akita-u.ac.jp/kenkyu.html>



秋田大学教育文化学部附属小学校

お問い合わせ fuzoku@aes.akita-u.ac.jp

2019年度 実践研究について

研究委員長：清水 琢

1 研究主題・副題について

来年度から小学校で完全実施される新学習指導要領は、次代を担う子どもたちが必要とする資質・能力を育成することを求めている。そして、資質・能力を高めていく過程における方略として、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせることも重視している。

本校が目指す「自律した学習者」とは、「自分自身の学びを省察し、自ら設定した目標に向け必要な学習内容や方法を決定し、学び続けていく学習者」であり、より具体的な姿として、「何を、どのように学び、どう活かすかを自覚し、自分の学習状況に応じて効果的に学習を進め、自ら学び続けることができる学習者」を指す（右図）。「自律」を、自己の学びを主体的にコントロールしている姿と捉え、そのためにこれまでの学びとつなぎ、仲間の学びとつなぎ、これからの学びへとつなぎながら、自己の学びをアップデートし続けていく子どもの姿を目指している。

本校研究が目指すこの方向性は、新学習指導要領が求める学びは元より、支えとなる主体的な学びの一つの側面である自己調整的な学びとも軌を一にしている。次頁からは、2に示す今年度の重点を手がかりに、主題・副題の具現化に向けた、各教科等の実践研究について記載しているので、ぜひ参照されたい。

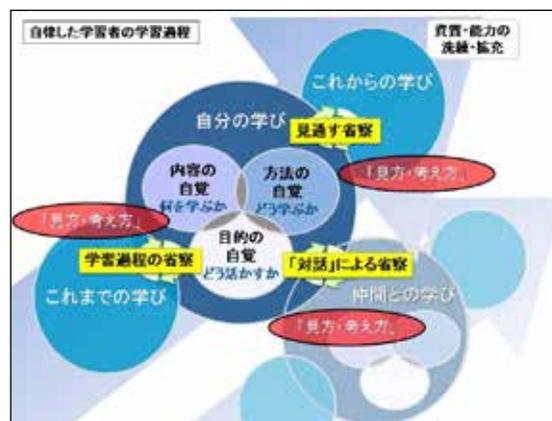


図1【自律した学習者の学習過程】

2 今年度の重点について（関連図2及び3）

(1) 自らの学びをつなぐ効果的な省察の工夫

○自らの学びをつなぐためには、いつ・何について・どのように省察することが有効なのか

(2) 課題解決に向け、適切な「見方・考え方」を自覚的に用いる力を高める単元・題材構成の工夫

- どの「見方・考え方」を、なぜ使うのか
- 「見方・考え方」をいつ・どのように使うのか
- 「見方・考え方」をうまく使いこなせているか

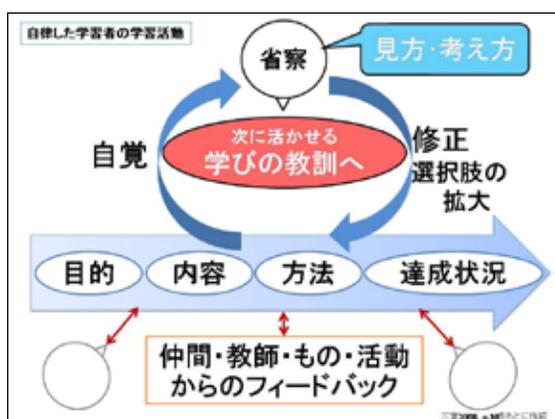


図2【自律した学習者の学習活動と省察】

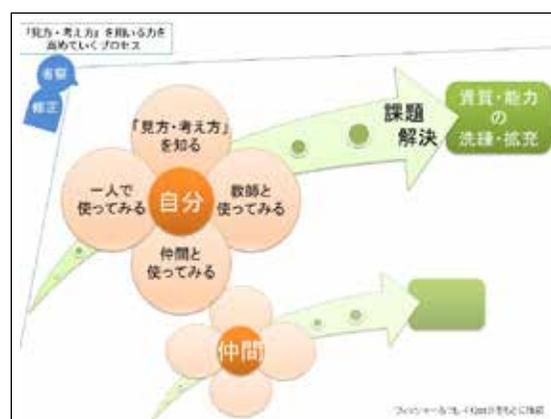


図3【「見方・考え方」を自覚的に用いる力を高めていくプロセス】

I 国語 研究テーマ

言葉の力を自覚し、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

- 1 言葉に対する気付きの差異をもとに、言葉への認識を確かにする省察の工夫
- 2 言葉の学びをつなげ、積み重ねることのできる単元構成の工夫

III 研究の実践

指導者：鎌田 雅子

- 1 4年 単元
「想像をふくらませて読もう～白いぼうし～」
- 2 成果と課題

成果

(1)言葉に関する差異を明らかにし、協働で解釈を創り上げる省察の工夫

- 「松井さんにはこんな声が聞こえてきました。」という叙述の「には」に着目し、「松井さんだけには」という限定の意味合いを読み、柱となる学習問題を立てた子どもたちであった。解き明かしたい学習問題を踏まえた上で学習を進めたことにより、クライマックスで主人公にちょうの声が聞こえた理由を、「主人公の何かに理由がある」という視点で「対話」し、ねらいに迫ることができたと考える。



【松井さんの人柄に着目した子どもたちの考え】

- 「ちょうの声が聞こえた理由は主人公自身にある」という視点で話し合う子どもたちが、「おどるように飛んでいるちょうを見ているうちに」という叙述に立ち止まった。そこで「ちょうが飛んでいるところを見ておどるように見えた松井さんは特別な人である」という発言を取り上げて、「なぜ、特別なのか」と問い返した。「～ように見えた」という表現に着目し、松井さんにはそう見えたという解釈を述べ合う中で、「ただ飛んでいると思うのではなく、飛ぶ様子からちょうが喜んでいると思える人」と主人公の人柄を捉え直す子どもの姿が見られた。根拠となる言葉を共有し、解釈を創り上げる省察の場を設定することが、学びを深めるために有効であったと言

える。

(2)言葉による「見方・考え方」の汎用性を実感できる単元構成の工夫

- 「スイミー」のような、生き物が人間のように振る舞う物語と、非現実的な出来事が描かれたファンタジー作品の認識が曖昧である子どもの実態を踏まえて、ファンタジーというジャンルを再確認する場を設定した。「想像して読む」ことを、「自由に思い描くこと」と捉え、物語の設定を超えて想像することがこれまで見られたが、「主人公が不思議な出来事に出会う物語」というファンタジーの枠組みの中で読み深めることができた。
- 「普通だったらこんな行動をするのに」「普通だったらこんな風に考えないのに」といった「普通だったら・・・」という「見方・考え方」を用いて主人公の人柄を捉える場を単元の中に意図的に位置付けた。シリーズ作品である「山ねこ、おことわり」で同じ「見方・考え方」を用いる経験をするることによって、「白いぼうし」でも主人公の言動を同じ「見方・考え方」で見つめ直し、不思議な出来事に巻き込まれる主人公の人柄を捉えながら読む姿が見られた。タクシーの中に女の子が現れる場面も、最初はさほど引かれることなく当たり前の反応として読んでいたが、「普通の運転手であればこんな対応はしない」という考え方で松井さんの言動を読み直す姿が見られた。教材研究の段階で子どもがどのような「見方・考え方」を働かせて読み進めていくのかを明らかにし、繰り返し用いる場を設定することは、「見方・考え方」が教材を越えて用いることのできる方略であるという子どもの実感につながった。

課題

学び続けていこうとする子どもを育てる、自らの学び方を自覚する省察の場の工夫

- 学び方を自ら選択する力を育てるためには、自分の学びを再構築する省察だけでなく、用いた学び方の自覚に結び付く省察の工夫が必要である。学習を進める中で「見方・考え方」を用いた場面や、子どもから出された問いを価値付ける、教師のフィードバックの在り方、学び方の省察の在り方が課題である。

IV 国語 2年次の成果と課題

成果1：根拠とする言葉を明確にし、着目した言葉の解釈を協働で創り上げる「対話」の指導

成果2：言葉の学びにつながる、教材と向き合う目を育む授業づくり

課題：互いの発言を正しく聞き合い、言葉や解釈の差異をもとに、言葉に関する問いを發し、その問いに答えながら追究していく子どもを育てる指導の在り方

I 社会 研究テーマ

社会的事象の「見方・考え方」を自覚的に用いて課題を追究し、社会と自分とのつながりを見いだす子どもを育む学び

II 研究の重点

- 1 学習の問題を追究・解決する過程の質を高める省察の手立ての工夫
- 2 社会的事象の「見方・考え方」を働かせ、概念的な知識を獲得するための単元構成の工夫

III 研究の実践

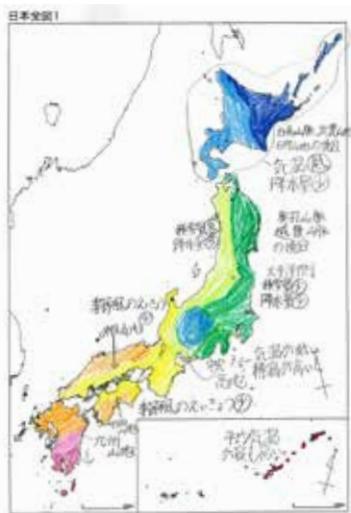
指導者：鈴木 聡

- 1 5年 単元「発見！日本の気候の特色」
- 2 成果と課題

成果

(1)日本の地域による気候の違いを自分なりに区分する活動の工夫

●学習問題に対する自分の考えを1単位時間ごとに整理することができるように、白地図に気候を区分する活動を位置付けた。単元前半では、緯度に着目して気候区分していたが、単元を展開していくのに伴い、山地や標高といった地形の視点や季節風の影響の視点を加えながら、白地図の気候区分を更新していく姿が見られた。また、単元終末では、地域による気候の違いを地図と文章でまとめる活動を位置付けた。本単元で働かせた「見方・考え方」を活用しながら、例えば北海道の気候を平均気温や年間降水量を基に複数の地域に区分してまとめる子どもの姿も見られた。白地図に気候を区分し直す省察を繰り返し位置付けたことは、単元を通して学びの深まりを自覚し、変容を実感する手立てとして、有効であったと考える。



【単元終末での気候区分】

(2)地域による気候の違いを認識するための、段階を踏まえた単元構成の工夫

●本単元における社会的事象の認識の段階を、①事実認識の段階：季節風などが人々の暮らしに与える影響や各地域の気温や降水量を理解する段階、②関係

認識の段階：地域による気温や降水量の違いを緯度や地形、季節風の影響などと関連付けて考え、捉える段階、③意味認識の段階：日本の気候の特色を緯度や地形、季節風の影響などの視点を総合して考え、捉える段階とし、意図的に配置した。事実認識の段階で平均気温や年間降水量を理解したことにより、「なぜ二つの地域には気温や降水量に違いがあるのだろうか」「なぜ緯度がほぼ同じなのに、降水量に違いがあるのだろうか」「なぜ秋田市より南に位置しているのに平均気温が低いのだろうか」という関係認識の段階につながる問いを引き出すことにつながった。このことにより、「日本海側の気候は地形と季節風の影響で冬に降水量が多い」「瀬戸内海の気候は中国山地や四国山地の影響で季節風をさえぎり降水量が少ない」など、気候が違う理由を緯度や地形、季節風の影響を根拠にして考え、地域による気候の違いや特色を捉える姿につながった。

●関係認識や意味認識をより確かなものにするができるように、複数の資料から捉えた事実を比較・関連付けして考える必然性のある資料提示を工夫した。例えば、上越市といわき市の気候の比較をした後に、日本海側の地域として秋田市と福井市、太平洋側の地域として宮古市と水戸市の気候の資料を提示した。一つの点として捉えた地域の気候の特色が、複数の地域にも当てはまることを確かめることができたことにより、複数の資料から捉えた事実を基に気候の違いを見いだす姿が見られた。このことから、比較・関連付けして考える必然性のある資料提示の工夫は、関係認識や意味認識を確かなものにする子どもの姿につながり、有効であったと考える。

課題

単元における省察の位置付け方

●学習の問題を追究・解決する過程において、現在の自分の状況を自覚し、これからの学びを見通し判断していくための単元における省察の位置付け方が課題である。これまで獲得した社会的事象に関する知識や、新たに得られた「見方・考え方」を自覚するための省察の場を位置付けてきた。しかし、学習の問題を追究・解決していくために働かせている現在の自分の「見方・考え方」が適切であるのか見つけ直す省察の場をどのように位置付けることが、子どもが自らの学びをつなぐことに効果的であるのか探っていく必要がある。

IV 社会 2年次の成果と課題

成果1：獲得した社会的事象に関する知識や「見方・考え方」を自覚するための省察の工夫

成果2：社会的事象の認識の段階を踏まえた単元構成の工夫

課題：「見方・考え方」を効果的に働かせ、学びをつなぐための省察の在り方

I 算数 研究テーマ

自ら課題に働きかけ、数学的な価値を見いだす子どもを育む学び

II 研究の重点

- 1 統合的・発展的に考えることを促す省察の工夫
- 2 より適した「見方・考え方」を選択し、新たな知識及び技能を習得したり、思考力・判断力・表現力等を育成したりする単元構成の工夫

III 研究の実践

指導者：松橋 純子

1 4年 単元

「めざせ!わり算名人パート2

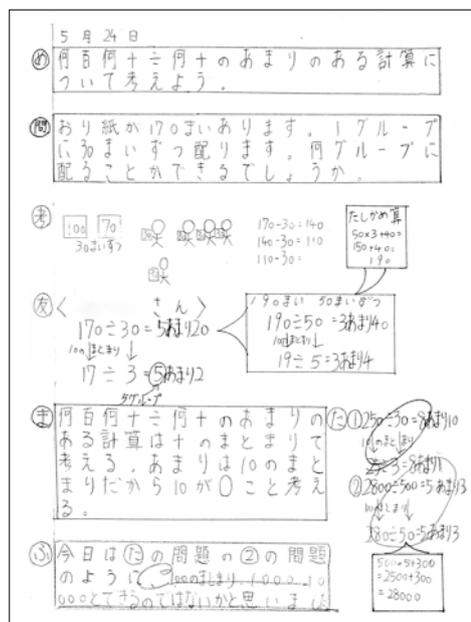
～2位数でわる計算～

2 成果と課題

成果

(1)統合的・発展的に考えることを促す三つの省察の場の設定

- 一つめは、導入の場面に自分自身の学習の進み具合を確かめることのできる場を設定したことである。前時の課題に類似している問題と本時の問題（例えば、 $120 \div 30 \cdots 10$ のまとまりで考えると割り切れる問題と $170 \div 30 \cdots$ 割り切れない問題）の2題を提示し、どちらが今日の考えるべき適切な問題なのかを判断し、決定した。子どもたちが現時点での学習の進み具合を自覚し、既習との違いを捉え、発展的に考える上で効果的だった。
- 二つめは、「仲間との対話」後に自分の今の学びを整理するための時間を設けたことである。初めに $170 \div 30 = 5$ 余り2と誤答をしていた子どもが、友達の考えから余りが20であると納得したことやその理由を書き留めていた。また余りは20であると分かっていたが、その考え方として確かめ算をする方法があることなど、話合いの中からつかんだ自分にとって重要だと思うことを書き留める子どももいた。初めの自分の考えと比べながら、学びを深める子どもたちの姿が見られた。
- 三つめは、終末のふり返り場面である。自ら今日の学習の学びを生活と結び付けたり、既習と比べて考えたり、今後の学習に目を向けたりして学びをつなげていくために有効だった。「10のまとまりにした考え方を使えば、もっと大きい数でも計算することができるなと思いました。」「今度は何百何十何÷何十をやってみたいです。何百何十何÷何十をやれば、日常生活でのわり算ができる範囲が増えて、生活での算数が増えるからです。」というようなふり返りも見られた。



【学習後の子どものノート】

(2)10のまとまりを基にして考えるよさを捉え、発展的に学習をつなぐ単元構成の工夫

- 学習の終末に、適用問題や発展的な問題を子どもたち自身が考え、解決していく学習を展開することは、与えられた問題を解くことができるということだけではなく、今日の学習を通してこんな問題ならば解ける自分がいることを自分自身で認知することにつながった。4位数÷2位数の学習の後、子どもたちから、類似の適用問題、発展的な問題が出された。もう解けると思っていた子どもから商に0を立てる計算の仕方についての疑問が出され、次の課題になった。発展的な問題を見付け、解くことができない問題やみんなで確かめたい問題を次時の課題にしたり、終末のふり返りからの問いを次時につなげたりすることで、子どもたちのワクワク感が高まり、次の学習への見通しをもって学習に臨むことができた。

課題

子ども自身が必要とする省察の場と学習の展開

- 1時間の中で三つの省察場面を取り入れることは効果的ではあるが、時間的にいつでもできるとは限らない。そこで、二つめと三つめの省察場面の工夫が必要であると考えた。「仲間との対話」後に自分の考えを修正、再構築するだけでなく、主体的に適用問題を考えたり、発展問題を自分で考え解ける理由を考えてみたり、日常生活と結び付けて捉えたりする場となるように学習の展開の仕方を考えていきたい。

IV 算数 2年次の成果と課題

成果1：統合的・発展的に考えるための省察の場の設定

成果2：子どもたちの問いをつなぎ、学びを深める単元構成の工夫

課題：省察することで、さらに主体的に学びに向かう子どもの育成

I 理科 研究テーマ

問題解決の流れを自ら発想し、自然界を科学的に解釈しようとする子どもを育む理科学習

II 研究の重点

- 1 科学的な問題解決の流れにおける有意な省察の在り方
- 2 理科の「見方・考え方」を自分なりに働かせながら科学概念を形成していくための単元構成

III 研究の実践

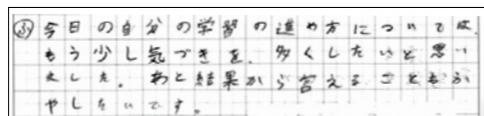
指導者：村上 宙思

- 1 4年 単元「電流の働きを調べよう」
- 2 成果と課題

成果

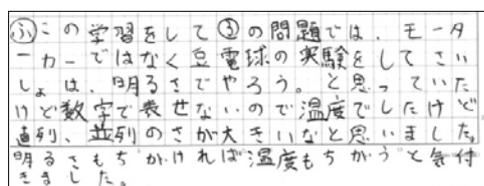
(1) 学びをつなぐ省察のための「個の時間」と「対話」の工夫

- 各単位時間の終末にふり返りをノートに記述させることで、自分の学習を見つめ直す意識が定着してきた。ふり返りの中で、対話の意義や実験計画への自己評価など、認知的な学習成果であるまとめの延長から、どのように学び、何が奏功したかという視点で自らの学びに評価を加え、次時につながるふり返りが見られるようになってきた。



【次時へつながるふり返り】

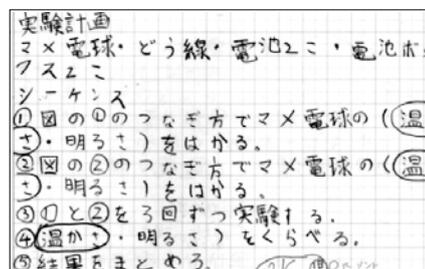
- 単元を通じ、複数の学習問題を繰り返し検証するための個別あるいはグループ単位で実験計画を考える時間と、それを子どもたちが相互に比較、検討する時間を設けた。自分たちなりに実験を計画する活動を通し、既習事項や提示された自然事象、生活体験などを結び付け、理科の「見方・考え方」を働かせながら実験計画を吟味、改善することができた。その中で、電流の働きの大きさを、豆電球の明るさで測定しようとした子どもたちがいた。その子どもたちが対話を進める中で、「明るさ」の差異が主観での判断に依拠すること、数値で表現できるのは温度があること、などが検討された。そこで点灯する電球の明るさではなく、温度の測定によって電流の働きを検証する計画へと修正された。実験として科学的合理性には不備が残るものの、ここでは事象を量



【既習事項とのつながりを意識したふり返り】

的に把握するという「見方」が働き、実験計画を吟味し合い子どもたちが対話する姿があった。既習単元間での学びが系統的に接続し省察が機能していたと考える。

(2) 定着に向けて、「見方・考え方」を繰り返し働かせる単元構成の工夫



【子どもが自ら考案した実験計画】

- 自然事象との出会いから、問題づくり・学習計画の立案の活動までを導入に設定した。子どもたちからは電池の向き、数、つなぎ方が電流の働きの大きさとどう関係するのかという三つの問題が挙げられた。これらの問題は実験結果による検証を通して解決される。したがって、子どもたちは量的・関係的な「見方・考え方」を繰り返し働かせていく必要性に迫られた。同時に、自分たちの実験計画を相互に比較、検討することは、数量での表現といった客観性、繰り返し同じ結果が得られる再現性など、科学的な妥当性についても見直す機会にもなったとも言える。子どもたちは、こうした「見方・考え方」を働かせる問題解決を単元内で繰り返すことで、電流が大きいほど、あるいは並列よりは直列の方が電流の働きが大きいという科学概念を形成していくことができた。

課題

新たな学びにつながる単元終末のパフォーマンス課題の設定の工夫

- 今回は、電流の働きを制御するプログラムを作る活動を単元終末のパフォーマンス課題に設定した。子どもたちはプログラミングの活動そのものには主体的に取り組んだが、理科の学びとしては、思考が乾電池の本数と電流の働きの大きさとの関係性のみ限定され、電流の働きに関する学びの深まりや変容を感じ取るには至らなかった。今後は、子どもたちが獲得した科学概念が洗練され、より確固としたものとして適用されるよう、実際の生活場面により結び付きのある課題を設定したり、プログラミングの手法を用いることが理科の学習に対して有効であるか検討したりすることが必要であると考えられる。

IV 理科 2年次の成果と課題

成果1：追究の道筋を大切に学習課題と自分自身の追究をふり返り、表現する活動の工夫

成果2：理科の「見方・考え方」を働かせ問題解決力を高める授業づくり

課題：子ども自身が選択・決定し、納得しながら学ぶことができる単元構成の在り方

I 生活 研究テーマ

対象に主体的に関わり続けながら、気付きを深めていく子どもを育む学び

II 研究の重点

- 1 子どもが自分の心の動きを表出し、自らの関わり方の現状を認識できる省察の場の充実
- 2 主体的に考え判断しながら対象に関わる力を高めるための伝え合い交流する場の設定

III 研究の実践

指導者：嶋崎 裕子

- 1 2年 単元「めざせ！野菜名人」
- 2 成果と課題

成果

(1)子どもが自分の心の動きを表出し、自らの関わり方の現状を認識できる省察の場の充実

- 自分の内面で考えている「おいしくしたい」「大きくしたい」「家の人に食べさせたい」「どうしたら大きな実を付けられるように成長させることができるか」など野菜の成長や世話



【成長にあった世話の仕方発表】

についての思いを言葉や態度で表し観察カードを書き溜めた。その書き溜めたことを基に、日々の野菜への関わり方と成長との関連について考えてきた。今の自分の世話の仕方はよいのだろうか、自分が願っている野菜に近付けることができるだろうかと関わり方をふり返ることができるようになる。自分の野菜の世話の仕方をふり返っていく中で、新しい世話についての知識を得て、「実を多くつけるには、追肥が必要だ」「茎が倒れないようにするためには、成長に合わせて支柱の高さを変えていく」という、より願いに合った世話をするようになる。子どもたちが自分の野菜の成長や世話の仕方について、これでよかったのかと自問自答し、もう一度観察することも次への課題をもつために必要な時間だと考える。このような活動をしていくことで、「虫が付いていたら虫を駆除する」「雄花と雌花が咲いたら受粉をする」など、見通しをもって世話をするようになり野菜という対象と向き合っていくようになる。野菜の世話をとおして自分の世話の仕方をふり返り、次の関わりを考えていくことができると考える。

(2)主体的に考え判断しながら対象に関わる力を高めるための伝え合い交流する場の設定

- 「観察→世話の仕方を考える→世話の実際→世話を行って試みる→観察・ふり返り→次の世話を考える」

を一つのサイクルとして繰り返し展開することで、一日に何度も野菜の観察をする子どもが多くなった。また、1年生のときのアサガオや他の花の栽培活動をも



【アサガオの成長比較表】

とに、成長の様子や世話の仕方を学びのつながりとして比較する対象と捉え自分の野菜を見つめた。「もっと大きくするためにはどうしたらよいのだろう」「虫がついてきたからどうしよう」などの思いをもち、起きた事象を解決しようと野菜に向き合う子どもたちの姿が見られた。世話によって表情が変化する野菜は、子どもたちの思考をより深いものにしてくれる対象であると実感した。世話を続ける中で、友達の野菜と自分の野菜とで成長の違いや世話の違いがあることにも気付いてきた。その無自覚の気付きを、知的な気付きへと価値付けることができるように、考えを交流する活動を行ってきた。そうすることで更に野菜という対象に主体的に働きかけるようになっていき、自分の野菜だけではなく友達の野菜の成長にも興味をもち、互いに世話をし合い働きかけている姿が見られた。また、個人の観察日記を同じ野菜グループの友達と読み合ったり、グループでの成長観察記録などで表現したりしたことも他の野菜を意識し世話について自然に考えを交流することにつながったと考える。また、それぞれの野菜の成長に合わせた世話の仕方について、発表し合ったことで自分の野菜との比較をすることができた。そこで、自分の野菜にも共通する成長や世話の仕方などにも気付くことができ、発表後の野菜への関わりにも大きく変化が見られた。何度も何度も野菜に向き合いその生育条件にあった世話について考え、試し、友達と話し合っていく活動は、主体的に判断しながら対象と関わっていく力を付けていくために成果があったと考える。

課題

発表の場での子どもの「対話」をつなぐ教師のコーディネート力について

- 様々な発表方法をとったときの教師の細部にわたる緻密な手立てが必要であると実感した。また、発表の場での深い学びの交流ができるようにシートや板書、発表場所の設定などの工夫が必要である。

IV 生活 2年次の成果と課題

成果1：子どもの思いや願いを育み、意欲や主体性を高める学習活動の展開

成果2：体験活動をより豊かにするための表現する活動の充実

課題：思いや願いを大切にしながら、自ら追究していく子どもを育てる単元構成の在り方

I 音楽 研究テーマ

音を奏でる楽しさを味わい、思いと音を重ねる子どもを育む学び

II 研究の重点

- 互いに聴き合うことで「聴く力」を高める省察の工夫～聴く耳を育てる
- 音楽的な「見方・考え方」を自覚的に用いる力を高める題材構成の工夫
～鑑賞と表現を融合させた学習活動～

III 研究の実践

指導者：大山 光子

- 3年 題材
「きき合って 合わせて ～重ねて歌おう～」
- 成果と課題

成果

(1)聴き合うことで、よりよい音の重なりにしようと試行錯誤する省察の工夫

- 前時まで、上下のパートを分けて歌ってきた子どもたちは、「早く合わせて歌ってみたい。」という気持ちでいっぱいであった。本時での上下のパート分けは、各自の希望で行った。その際、各パートの人数のアンバランスに気付き、自分たちで調整していく姿が見られた。「上パートは、メロディだから人数が多い方がいい。」「下パートは、音を取るのが難しいから多くした方がいい。」など、これまでの学びでの経験をもとに意見を出し合い、聴き合ったり、歌ったりする中で得られたフィードバックをもとに、よりよい音の重なりを目指して修正することができていたと考えられる。
- 実際に上下パートで合わせて歌ってみて、うまくできない経験をした。大丈夫と思い上下パートの分け方も工夫したはずなのに「あれー、こんなはずじゃなかったのにな。」という表情の子どもたちであったが、この失敗の経験から「合わせるって難しいんだな。」「どうやったら、うまくいくんだろう。」と新たな課題が生まれた。よりよい音の重なりにするために、今の自分たちには何が足りないのか、どんな練習方法がよいのかなど、再度考え、上下パートの人数のバランスを変えたり、下パートの確実な音取りをしたりしながら、友達との演奏を続ける子どもの姿が見られた。このことから、試行錯誤を繰り返しながら、少しでもよくなった点やできていない点を伝え合うことが、よりよい音の重なりを求めていく上で有効であると考えられる。



【うまくいかないのはなぜ？】



【少人数でのモデル演奏】

(2)音楽的な「見方・考え方」が必然的に求められる題材構成の工夫

- 題材の導入、曲との出会いの場面では、合唱部の高学年が歌う《ありがとうの花》を視聴したことで、上下パートのきれいな音の重なりがある歌い方で合唱したいという思いがふくらみ、合唱することへの意欲が高まり、よりよい合唱にしたいという気持ちを持続しながら学習を進めることができた。また、展開の場面では、歌いながら試していく場で「上のパートは旋律だから、しっかりと聞こえなくてはいけない。」「下のパートは、旋律のじゃまにならないように、なめらかに歌わなくてははいけない。」など、音の重なりに着目した音楽的な「見方・考え方」を自覚的に用いた発言も多く見られた。
- 題材の終末に、学年音楽の時間を設定し、担任の先生方を招き各学級の歌を聴き合う発表会を行った。自学級の歌声と聴き比べ、音の重なり、リズムなどに着目した音楽的な「見方・考え方」を働かせて、他学級のよいところを感想として話す姿も見られた。音の重なりを意識し友達の発表を聴く姿からも、題材を通して音の重なりやズレを感じ、修正する活動を繰り返したことで、子どもたちに音の重なり心地よさが浸透していたものと考えられる。
- 学年全体での大合唱にも迫力を感じ、声を合わせて歌うことの楽しさを十分に味わうことができた。また、もっと他の人にも聴いてほしいという思いから、特別支援学校との交流会でも《ありがとうの花》を選曲し披露した。この活動を見通し、《ありがとうの花》を教材として選曲したことも効果的であった。これこそが、生活の中に生きる音楽的な感性の形成につながっていくのではないだろうか。

課題

音楽的によりよいものを追究していくための教師の支援

- 子どもの発想を大切に活動を展開していったが、ペア等のモデルとなる子どもの演奏を聴く活動において、モデルは教師による意図的な指名でもよかったのではないかと。(時間的な視点、ハーモニーの実際の成果、よりよい重なり聴取のためにも)

IV 音楽 2年次の成果と課題

成果1：聴き合うことで、音楽的に高まっていくことができる省察の工夫

成果2：視点を明確にして音楽的な活動を積み重ねていくことで、音楽的な「見方・考え方」を自覚的に用いる題材構成

課題：「聴き役」からのアドバイスや感想が、どの程度音楽的な「見方・考え方」に基づいたものになっているのか。

I 図工 研究テーマ

表したいことをはっきりとさせ、表したいイメージに近づくように表現を工夫する子どもを育む学び

II 研究の重点

- 1 試行錯誤を通して効果的な表現を選択するための手立ての工夫
- 2 表現方法を選択したり、生み出したりすることができる題材構成の工夫

III 研究の実践

指導者：進藤 亨

1 6年 題材

『そのぼ』くん登場～〇〇発見！

デビューさせるのは私～

2 成果と課題

成果

(1)省察しながら作品づくりに取り組めるようにするための手立て

- 構想図をかく段階で、奥行きを表すための「見方・考え方」を働かせてグループで見合う場を設けた。グループの友達からの助言を受けて、自分が表したいことをはっきりとさせたり、奥行きを表すための「見方・考え方」である大小や重ねなどの表し方をどのように用いたら効果的なのかを考えたりしながら作品づくりの見通しをもつことができた。その



【省察を通してかき直した構想図】



【完成した作品】

ことが作品づくりの段階でも構想図を基にして自分の表したいことが伝わっているかどうかを確かめ合う姿につながった。また、構想図を見合った友達と同じグループで活動が続けることで、お互いにどんなことを表したいのかを理解し合うことができたため、作品づくりの段階でも自然発生的にグループで見合う様子が見られた。一人での省察、グループの友達との省察、グループ以外の友達との省察など、長いスパンで省察を繰り返しながら作品づくりに取り組み、表したいイメージに近づけていこうとする姿が見られた。

(2)表したいことがより伝わるように「見方・考え方」を働かせたり、表し方を選択できるようにしたりする題材構成の工夫

- 表したいことを考える段階で鑑賞活動を位置付けた。奥行きを表すための「見方・考え方」を働かせて描かれた作品とそうでない作品を比べて鑑賞することにより、奥行きを表すための「見方・考え方」を働かせて表現するよさを感じ取ることができた。このことにより、奥行きを表すための「見方・考え方」や自分の表したいことをより伝えることができる単純化などの「見方・考え方」などを自覚的に用いながら作品づくりに取り組む姿が見られた。水彩絵の具を筆で塗るだけでなく、2年生で学んだ泡を活用した表し方や4年生で学んだストローやビー玉、ほかし網と歯ブラシなどを用いた表し方など、これまでに学んだ様々な表し方の効果を確認する活動を設けた。このことにより、これまでに学んできた多様な表し方を試しながら、自分が表したいことをどのように表すのが効果的なのかを試行錯誤しながら作品づくりに取り組む姿が見られた。

課題

自分の学びを自覚するための手立て

- 図画工作科で用いる「見方・考え方」や表し方は多様であり、個の表したいことによって異なる。子ども自身がこれまでの自分の学びを自覚し、これからの学びの構想を練っていくことが資質・能力を高めていく鍵となる。そのために、今までの学びをつなぎながら子どもが学びを見通すことができる教師の支援が必要である。

IV 図工 2年次の成果と課題

成果1：造形的な「見方・考え方」を働かせて、表したいことと表現を往還しながら作品づくりに取り組むことができる授業づくり

成果2：自分の表したいことを伝えるために、効果的な表し方を選択したり生み出したりするための手立て

課題1：子ども自身が自分の学びを自覚し構想を練っていくための教師の支援

課題2：一人一人の表したいこと、表し方に応じるための教師の支援

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自ら実践しようとする子どもを育てる学び

II 研究の重点

- 1 多様な価値観を共有し、次の学びへとつなげるための省察の在り方
- 2 家庭科の「見方・考え方」を働かせ、よりよい家庭実践につなげるための題材構成の工夫

III 研究の実践

指導者：佐々木 絵理子

- 1 5年 題材
「おいしいみそ汁作りにチャレンジ！」
- 2 成果と課題

成果

(1)「対話」を通して次の学びへとつなげるための省察の工夫

- 調理の途中で、じゃがいもの大きさを見て「もう少し小さくしよう」と切り方を変更したり、竹串で火の通り具合を確認して「もっと柔らかい方がいい」とゆで時間を延ばしたりする様子が見られた。調理をしながら、観察を行い、互いに意見を交換して計画を変更していく場面で、子どもたちが得たフィードバックを省察につなげていくことができた。



【調理中の省察】

- 「おいしく」じゃがいもをゆでるには、どのような切り方をして、どのくらいの時間加熱すれば、自分の好みの歯ごたえや味になるのかという学習課題を設定し、調理実験を行った。じゃがいもの切り方と加熱時間による柔らかさの違いについて、図や数値

で表しながら「対話」を通して省察を行った。「おいしさ」という主観だけではなく、科学的な視点で調理を捉え比較することで、みそ汁を作るときにはどのような切り方が相応しいのか考えを深めることができた。

班	切り方	ゆで時間(分)	やわらかさ	味や食感など
1	10 いちょう	10	3	少しあまい
2	13 10 10	13	3	少しあまい
3	13 10	13	4	少しあまい
4	9 10	9	4	少しあまい ほくほく
5	10 10	10	3	あまい とろけるほどおいしい
6	16 10	16	3	じゃがいも本場の味 ほんま
7	9 10	9	3	少しあまい
8	13 10	13	4	ほろっとなる

【数値に表し客観化】

(2)家庭科の「見方・考え方」を働かせ、よりよい家庭での実践につなげるための題材構成の工夫

- 子どもの実態調査を基に、「家族のためにみそ汁を作る」ことを本題材のゴールに設定したことにより、課題解決のために必要な知識及び技能を明確にし、学習の見通しをもたせることができた。子どもの願いから題材の課題を設定したことは、目的意識をもたせ、学習意欲を引き出すことにつながった。
- 題材全体を通して計画ボードを用い、調理の計画を立てることで、「おいしく、安全に調理するには」という「見方・考え方」を働かせながら、量や時間、手順や留意点などを視覚化して示し、子ども同士で共有を図ることができた。

課題

自らの学び方を自覚する省察の場の在り方

- 1単位時間の中で設定された省察の場だけでなく、新たな気づきや考えが次の学びにつながっていくことを自覚できる、省察の場の在り方が課題である。体験的な活動の中で生み出された省察の中で、教師がその理由を掘り下げたり、問い直したりすることにより、次の学びにつながるような価値付けを行う必要がある。

IV 家庭 2年次の成果と課題

成果1：生活事象を科学的に見つめ、「対話」を通して学びにつなげる省察の工夫

成果2：生活をよりよく工夫するために、日常生活の中から課題を設定し、方法を考えて課題解決を図ることができる題材構成の工夫

課題：体験的活動を評価・改善し、自己の学びや成長を自覚することができる省察の在り方

I 体育 研究テーマ

自他の心身と向き合い、考えながら動きを見いだす子どもを育む学び

II 研究の重点

- 1 運動を通して、「めあて」と「変容」と「次の課題」をつなぐ、自己の学びに着目した効果的な省察の工夫
- 2 体育科の「見方・考え方」を知り、関わりの中で活用しながら、自覚的に用いる力を高める単元構想の工夫

III 研究の実践

指導者：佐々木 雅巳

1 5年 単元

「動きを高め、ゴールをめざせ！

～サッカーを基にした簡易化されたゲーム～

2 成果と課題

成果

(1) 「自分の課題は何か」「何をすべきか」「何を学び、次に何をすべきか」に分類した省察の工夫

- 単元の最初に気付きのゲームを行い、子どもたちと共に全体の計画を立てたことで、子どもたちは現状の自分たちの力を把握し、単元の見通しをもつことができた。また、毎時間、前時にもった「次の課題」を確認し本時の学習課題を結び付けて「めあて」をもつようにしたことで、前時の学びとのつながりを大切にしながら、自分に合った「めあて」を立てることができた。

< B (男子) の学習カード >

前時の課題	学習課題	今日のめあて
次は、ちょっと速いボールをけりたい	「止めてける」「ドリブル」を意識しながらゲームをしよう	ボールを当てるところに気を付けて、ちょっと速いボールをける
ドリブルで攻撃したい	ドリブルをして攻撃しよう	ボールを離さないようにドリブルをする
ドリブルをした後、かこまれたときの対しの仕方	相手に取られないようにドリブルをして攻撃をしよう	人がいないところにドリブルをする

- 動きのこつを子どもたちの言葉でキーワード化し共有化を図ったことで、ドリルゲームやタスクゲームでこつを意識した動きが見られた。本時のポイントのドリブルのこつは、「1, 1のリズムで」「ボールを離さない」「敵がいなければスピードアップ」「敵がきたら止める」などであった。
- 子どもたちが仲間との対話から自分の学びへフィードバックし、何を学んだのか次は何をすべきかを明確にしていた。具体的な例として、次のような対話があった。

- C1 「○○さんの敵のいない所へ進んでいったドリブルがとても参考になったよ。」
- C2 「ありがとう。でもね。そのあとに敵に囲まれてしまったんだ。囲まれたらどうしたらいいのかな。」

C3 「止めてからすぐに、後ろにいる人かサイドマンにパスを出すといいよ。」

C2 「なるほど、すぐにがポイントだね。」

自分の課題を友達の動きと照らし合わせながら見ていたことや、ゲームの中では解決できなかったことを友達からのアドバイスで、自分の学びにフィードバックすることができていた場面である。

(2) 「見方・考え方」を自覚的に繰り返し用いるためのドリルゲームやタスクゲームの在り方

- 総時間9時間のうち2時間目から6時間目までの学習過程の工夫として、ボール操作のための基本練習とドリルゲームとタスクゲームを行い、その後得た動きを確かめるためにメインゲーム（確かめのゲーム）を行った。全員が学習課題を意識し、自分のめあて達成のために活動していた。メインゲームの中で見られる動きを繰り返し挑戦できるようにしたことやゲーム性を高めたことで意欲を高めることができた。



【相手に取られないドリブルを行ったタスクゲーム】

課題

学習課題の提示の仕方や練習方法を選択・決定していくための指導の工夫

- 前時と本時の課題を結び付けるために、教師が学習課題の内容を吟味しなければならないと感じた。資質・能力を高めるためには、学習意欲を持続させながら、個の技能の差を埋め、互いに高め合うことができる学習課題を提示する必要がある。
- 自分のめあてをどのように解決していくか、自分なりの方法を見つけていく必要があると感じた。今回は、ドリルゲームとタスクゲームを提示したが、学年の発達段階に合わせて、自分たちでドリルゲームやタスクゲームを考えることができるようにしていく必要がある。

IV 体育 2年次の成果と課題

成果1：自己の学びをつなげるための3段階の省察の工夫

成果2：「見方・考え方」を知り、主体的に課題を解決できる単元構成の工夫

課題：自分の能力に適した課題を解決するための活動やチームの特徴に応じた作戦などを自ら選択・決定していく子どもを育てる指導の在り方

I 外国語活動 研究テーマ

仲間や言語に積極的に関わり、コミュニケーションの楽しさを味わえる子どもを育む学び

II 研究の重点

- 1 子ども自身が「よりよいコミュニケーション」に向けての気付きを実感できる授業づくりの工夫
- 2 子どもが目的意識をもって取り組める単元構成と、魅力ある授業づくりの工夫

III 研究の実践

指導者：藤田 峻

- 1 6年 単元「留学生とふるさと紹介をしよう」
- 2 成果と課題

成果

(1)自分の考えや気持ちなどを、聞き手に分かりやすく整理して話すための省察の工夫

- 子どもたちは、第2時～第4時までには、ふるさとの行事や名所、食べ物などについて紹介する語句や表現に十分慣れ親しんできた。第5時は、次時の留学生との交流会に向けてグループごとにふるさと紹介の内容を考え、リハーサルを行った。その際、子どもたちはタブレット型端末の録画機能を活用したが、録画した映像をその場ですぐに再生し、よかった点や改善点などについてグループで意見交換を行う姿が見られた。「この食べ物はsweetだけでなく、具体的に果物の味も入れた方が詳しく伝わると思う。」や「チャンツに出てきたIt's～. の表現を使うことで、祭りの様子をよりイメージしてもらえそう。」など即時的な相互評価を行い、何度も紹介を作り直すことで、紹介する内容や英語表現の質が高まり、「留学生が知りたいことに応じて、自分が見つけたふるさとのよさを紹介するために表現を工夫する」という本時のねらいに迫ることができたと考える。また、自分の発表を客観的に見ることによって、学習者自身が考えや気付きを生み出すことにつながり、自らの学びをつないでいくために効果的な省察となった。



【タブレット型端末を用いた仲間との協働的なフィードバック】

(2)外国語によるコミュニケーションにおける「見方・考え方」を働かせた単元構成の工夫

- 単元の導入で、留学生の出身国や好きな食べ物などの、簡単なプロフィールを紹介したことで、ふり返りからは「留学生の方々と交流することが楽しみだ。」と次時以降の学習に意欲を高める姿が見られた。また、「留学生の一人はチキンが好きということだが、アフリカの鶏肉料理ってなんだろう？秋田の比内地鶏やきりたんぼ鍋も紹介したいな。」のような、世界や他者との関わりの中で、コミュニケーションの背景にある文化の相違点に着目した「見方・考え方」を働かせながら、「知りたい」「伝えたい」という目的意識をもつことができた。
- ふるさと紹介作りを行う際、留学生が知りたい情報を具体的に捉えることができるように、留学生からのメッセージ動画を提示した。前時までに言語材料の十分な慣れ親しみ（インプット）があったことで、子ども自らが伝えたい「内容」と、伝えるための「言語材料」の選択肢が広がり、「対話」の目的や場面、状況などに応じて、即興的に適切な表現を思考・判断する「見方・考え方」を働かせながら、自分の考えや気持ちなどを伝えようとする姿が見られた。動画提示は、子どもたちがふるさと紹介の内容や表現を考える際、伝える対象が留学生であるという相手意識をもつことに効果的であった。
- 単元の終末では、留学生と互いのふるさとを紹介し合う中で、既習も含めて習得した概念（知識）を相互に関連付けて、外国の文化や社会をより深く理解したり、これまでに慣れ親しんだ語句や表現を活用して、自分の考えを表現したりする変容が見られた。

課題

自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う中で、おのずと起こる省察の在り方

- 子ども同士が英語でのやり取りをする中で自らの考えを修正し、よりよいコミュニケーションに向けて、新たな変容を自覚できる省察の在り方を検討することが課題である。
- 1単位時間毎の活動が語句や表現などの知識の習得だけになるのではなく、コミュニケーション活動を充実させるためのゴール・タスクを設定し、毎時間の言語活動を充実させながら単元のゴールに向かっていけるような単元構成を工夫する必要がある。

IV 外国語活動 2年次の成果と課題

成果1：よりよいコミュニケーションに向けて、即興的な要素を含んだ伝え合う授業づくり

成果2：子どもが主体的に「見方・考え方」を働かせるための、単元構成の工夫

課題：子ども自身が英語での会話をする中で自分の考えを修正し、よりよいコミュニケーションに向けて自ら改善していく省察の在り方

I 道徳 研究テーマ

道徳的価値に照らして、より深く、より豊かに考え、自己の生き方を見つめ直す子どもの育成

II 研究の重点

- 1 子ども自身が問題意識をもつことができるための導入の工夫
- 2 多面的・多角的に自分の生き方を見つめることができる授業づくりの手立て

III 研究の実践

指導者：小室 真紀

1 6年 主題

【認め合う心【B（11）相互理解・寛容】

～銀のしょく台～

2 成果と課題

成果

(1)問題が子どものものになっているかどうか

- 導入の段階での「自分は人の失敗を許せるタイプかどうか」というアンケート結果の紹介は、話合いの核を子ども自身が把握する場となった。絶対許せないタイプ（3%）あまり許せないタイプ（9%）大体許せるタイプ（82%）いつも許せるタイプ（6%）という結果を目にし「いつも許せるという人いるとは驚きだ。」「どういう考え方なんだろう。」という声が上がった。さらに「人によって許せる人となかなか許せない人がある。」「許してくれる人の前では気軽な行動をとれるが、少し責めてくる人の前では気を遣ってしまう。」といったコメントは、司教が謙虚に自身を省みる「見方・考え方」につながっていった。また、「人を許せる人になりたい」というA児の言葉は、授業の後段で『謙虚な人を支えるものは何か』をみんなが自身に問いかけるきっかけをつくった。
- 印象に残った場面を出し合いながら話し合いたい問題が焦点化されていった。子どもが出した場面は、銀の食器を盗んだジャンに対して「あの男も貧しい男だったじゃないか。」と司教がマグロワールに話す場面と、憲兵に連れられてきたジャンに「どうして銀の燭台も持っていかなかったのか。」と司教が銀の燭台までも差し出す場面であった。「司教は優しすぎる。」「普通だったら怒るはず。なぜ怒らないのか。」「自分なら許せない。」といった司教の言動を信じがたいと感じ取ったことを理由に挙げた。そこから生まれた『なぜ司教は怒らなかったのか』という問題に対し、考えられるあらゆる理由を本気で追求していく子どもたちであった。

(2)そこに自分の納得がいく道徳的価値観は生まれたのか

- 『なぜ司教は怒らなかったのか』という問題に対し考えられる理由のどれもあり得ることであると確認した上で、そのいずれも同じ重さであるのかを問

いかけたとき、「いや違う。」とすぐさま答えた子どもたちであった。その後の司教の心の中で最も優位性が高かった考えはどれだったのかを4人グループでランキングしていく活動は、なぜその考えを選ぶのかと同時に、なぜ他の考えは選ばないのか、その理由が話合いの核になっていった。「どうして司教の優しさの方が重いのか?」「ジャンの更正を願い、ジャンを信じることに重さを感じるのだけれど。」互いが抱く道徳的価値の摺り合わせは、自身の道徳的価値観を揺さぶっていく。まさに自律的に学ぶ子どもの姿であった。グループで最優先に選んだ考え（番号）が黑板にはられていくうちに、「選んだ理由を聞きたい。」という声、クラス全体を総合的な話合いに誘った。互いの考え方に納得しつつも、それぞれの考えでよいのではと思いかけたときB児がグループで出た話題を語り始めた。「もしも銀の食器を出さなければ、ジャンはその食器のことを知らずに済んだかもしれない。つまり盗まなかっただろうということ。銀の食器を出した自分がジャンの気持ちを刺激したのでは…と自分の言動を司教は悔やんだとも想像できる。」思いがけないくしもシリーズに息をのんだ瞬間だった。【思いやり】【信頼】【優しさ】といった、相手（ジャン）に対して抱く道徳的価値観から探っていた子どもたちの心の目は、自身の言動を見つめ直す【謙虚】さという方向を見だし、自分の道徳的価値観の発見の場となった。「今の自分は友達に対してもまだまだ司教のような謙虚な人にはなれない。難しい。だけど、いつかは司教のように自分の言動を真っ直ぐに見つめ直す謙虚さをもつ人になりたい。」と語り始めたC児の言葉を静かに受け止め、互いが互いを理解し合う出発点に立った空気を感じた。



【ジャンの心の中の優位性を探る】

課題

互いに問いかけ合うフリートーク

- 多様な道徳的価値を出し合う際、教師のコーディネートが必要であった。「なぜそう考えるのか?」といった互いの問いかけによるフリートークの在り方を模索したい。

IV 道徳 2年次の成果と課題

成果1：道徳的価値と自己との関わりを意識した学習問題が生まれる場

成果2：教材に潜む多様な道徳的価値から納得した道徳的価値観が生まれる協働の学び

課題：議論する学習問題に多様な道徳的価値が潜んでいるからこそ、新たな「見方・考え方」が生まれることを踏まえた上で教材と向き合うことを更に意識した授業づくり

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

よりよい合意形成を図るための話し合い活動の工夫

III 研究の実践

指導者：福田 佳子

1 3年 活動題

「3Bがもっとなかよくなる方法を考えよう
～3Bなかよしドッジボール大会をしよう～」

2 成果と課題

成果

(1)主体的な話し合い活動を展開するための省察の工夫

- 1回目の話し合いの後に、話し合った内容を体験して確かめる「お試し」の活動を設定した。「お試し」の活動をしたことにより、机上の話し合いでは気付かなかった不十分な点が見えてきて、このままでは自分たちが目指しているドッジボール大会にはならないという見通しをもった。「お試し」の活動後、子どもたちから「表彰式をもっと盛り上げたい」という声が出た。さらに、「表彰式で賞をもらおうと嬉しいし、思い出に残る」「頑張ったという気持ちになる」「オリジナルの賞もあればいい」という声も出た。子どもたちの中に「表彰式を盛り上げたい」という思いが高まり、「表彰式で贈る賞を決めよう」という視点が設定された。話し合ったことを体験する場を設けたことで、自分たちの問題点を明確に捉え、問題意識の共有化が図られた。その結果、話し合う必然性の高い議題を設定することができた。また、2回目の話し合い活動の導入ではアイデアのプレゼンテーションを取り入れた。提案者は、原案として「がんばり賞」「一致団結賞」「応援賞」を考えた。しかし、賞の具体的な内容については曖昧な点があった。そこで、話し合いを通して原案をよりよい考えに昇華させていくことができるよう、取って代わって原案をそのまま提案した。その結果、賞の具体的な内容を話し合うという視点が明確になり、議論の活性化につながった。

- 子どもの自己評価力を高めるために、自分が高めたい話し合いの力を学級会カードのふり返りの欄に記入してから、話し合いに臨み、それについてふり返るようにした。さらに、単位時間のふり返りカードに「話し合いのMVP」の欄を設け、相互評価も併せて行った。「話し合いのMVP」を選び、友達の発言のよさを認めることで、「自分もそのような発言ができるようになりたい」という思いをもち、次の自分のめあてをもつことにもつなげていた。また、「話し合いのMVP」として友達に認められることは、自分の

発言の何がよかったか客観的に捉えるためのフィードバックとなり、自己有用感を味わうことにもつながっていた。「話し合いのMVP」の記述欄は、よりよい話し合いの進め方や合意形成の図り方のモデルとして教室に掲示し、子どもたちが見合うことができるようにした。このようなふり返りを積み重ねていくことで、子どもたちは話し合いの進め方やよりよい合意形成の図り方について、具体的なイメージをもつことができるようになっていった。

(2)学級や学校の形成者としての「見方・考え方」の有効性に気付くための活動の構成の工夫

- クラスが学級目標に近づいていくために、学級生活アンケートを実施し、結果を基に学級生活の様子についてふり返る場を設けた。子どもたちからは、学級生活における様々な問題点が挙がったが、同時に「みんなともっと仲よくなりたい」「学級をよくしたい」という思いが高まった。そこで、友達と仲よくなることを目指して「3Bなかよし大作戦」に取り組むことになった。パートⅠは「休み時間のサッカーのルールを決めよう」、パートⅡは「3Bなかよしドッジボール大会をしよう」、パートⅢは「3Bがもっと楽しくなる係活動について考えよう」である。活動を展開するに当たって、三つの活動の目的の「なかよく」とはどのような姿なのか体験を出し合い、共有する場を設けた。その結果、話し合い活動において多様な意見が出てきても、相手の意見に対して共感的に関わり、意見の根拠を話し合いの視点に求めるという学級や学校の形成者としての「見方・考え方」を働かせながら話し合うことができた。話し合いの視点を明確にして話し合うことで、よりよい合意形成を図ることができることに気付いていく子どもの姿が見られた。

課題

主体的な話し合い活動にするための司会グループの組織づくりと教師の支援の在り方

- 子どもたちに進行を委ねていくために、黒板マネージャー（会全体をコーディネートしていく役割）を設定したが、その機能が十分に果たされなかった。司会グループがそれぞれの役割を果たしながら話し合いを進め、自分たちで合意形成を図っていくために、どのような役割分担が効果的なのか検討していきたい。

IV 特別活動 2年次の成果と課題

成果1：「お試し」の活動やプレゼンテーションを効果的に位置付けた指導計画

成果2：自他の変容を見つめる活動の位置付けと互いのよさを共有するための工夫

成果3：工夫考案型の話し合いにするための、視点を明確にした話し合い活動の工夫

課題：主体的に話し合い活動を進め、よりよい合意形成を図るための司会グループの編成の工夫と指導の在り方