

IV 国語 2年次の成果と課題

1 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

根拠とする言葉に印を付けながら読むことや、根拠とする言葉を明確にして発言することで、互いの考えを共有しながら「対話」し、言葉に対する学びを深めることができるようになってきたことが成果である。

私たちは、文章を読むとき、例えば登場人物の行動の意味を前後の場面と結び付けるといったように、自分自身の中で複数の叙述を関係付けて考えている。しかし、発言の場面となると、筋道立てて話すことができず、聞き手からすると話が飛躍してよく分からないということが往々にしてある。聞き手が話し手の伝えようとしている内容を理解しないまま「対話」を重ねても、自分の考えを更新しないまま発言するに留まるため、個々の考えを共有して新たな解を創るまでに至らないことがこれまでの課題であった。

国語科における学びの過程で行う省察場面の一つに、協働の「対話」を行う場面が考えられる。個々の読みを伝え合う中で、他者から賛否や質疑といったフィードバックを得ることで思考が揺さぶられ、よりよい考えを再構築していく学びが期待できる。言葉の使い手としてまだまだ未熟な子どもたちにとって、何を根拠にどのように考えたかを明らかにして話す発言の仕方ができるようになったことは、自分の考えを正確に伝える一助となり、聞き手からのフィードバックが得られることにつながったと感じている。言葉の解釈の差異を捉えて仲間との「対話」を設定することで、「対話」の視点を焦点化し「対話」に不慣れた部分を補うことができる。「どの言葉に着目し、その言葉がどのような意味をもっているから、どんなことが言えるのか」という国語科の基本的な考え方を指導することが言葉に対する学びを深めるために不可欠であることが言える。

(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

これまでの学習経験が基盤となり、新しい教材の価値が見える。国語科の資質・能力の系統性を意識して教師が授業を構想することが、学びをつなげる子どもの姿を引き出すことを再確認できたことが成果である。

本単元のねらいに迫るために、全員に身に付けておきたい「見方・考え方」は何かを考え、活用する場を意図的に設定し、授業を実践した。

2年「できごとや気持ちがつたわるように書こう～2年生は、楽しいよ～」では、様子を詳しく伝えるために何を説明するとよいのか、教師のモデル文を書き換える視点を考える場を設定した。「その説明があるときと、ないとき・・・」と考える方法は、以前説明文の学習で、書き方の工夫を見つけるために用いた「見方・考え方」だった。「○○がないとこんなことが伝わらない」という視点で文章と向き合った子どもたちは、自分の作文メモを見直すときも同じ考え方でメモを増やすことができている。4年「想像をふくらませて読もう」では、他単元でも使っていた「普通だったらこんな書き方をしない」という「見方・考え方」を用いて、「普通だったらこんな行動はしない、こんな風には考えない」という視点で登場人物の言動を読んでいく学習を設定した。主人公の言動からその人らしさを読む経験を繰り返すことによって、「普通なら・・・」という「見方・考え方」を柔軟に用いて、これまで読み流していた叙述に立ち止まり、読み深める子どもの姿が見られた。

2 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発し、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

話し手の技能を指導すると同時に、聞き手の力を高めることが、「対話」を通して国語科の学びを主体的に行うために必要だと感じる。

「よく分からない」「それは違うのではないかと」などと、子ども自身が学習中に立ち止まろうとする場面は、まだ少ない。子どもの発言がつながるようになってはきたものの、他の意見と比べて相違点を明らかにしたり、言葉の解釈の妥当性を吟味する発言をしたりするなど、子どもたち自身が互いの考えの深まりを触発し合う「対話」の力を育てていく必要を感じている。そのためにも、どんな子どもの発言から、何について話し合わせるかを教師が具体的にイメージし、授業の見通しをもつことが不可欠である。また、子どもが無自覚に用いた「見方・考え方」、思考を深めるきっかけとなった発言などを価値付けることで効果的な学び方として自覚させる必要がある。互いの考えを受け入れ、反応をフィードバックしていきながら行う「対話」の指導も、国語科の学びと同時に学習の中で行っていく。互いの意見を吟味する意義を実感させると同時に、吟味するきっかけを生み出した発言を価値付けることで、多様な考えを出し合いながら協働で学ぶよさを実感し、実践していく子どもの姿を引き出したい。

問いを発するためには、「本当にそうかな?」「他の考え方はないかな?」という自他の思考を吟味するクリティカルな感覚が必要となる。言葉の学習につながる吟味の間となるためには、着目した言葉の解釈を考えることで言葉の捉えが深まった場面を取り上げ、その学び方を価値付ける場が必要だと考える。感覚的に用いていた学び方を省察し、学び続けていこうとする子どもの姿を引き出す指導の在り方を探っていきたい。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 阿部 昇
(秋田大学大学院教育学研究科)

読むことにおける深層の読みを実現し 「言葉による見方・考え方」を育て鍛えている授業

構造を意識しながら深層の読みを生み出していくレベルの高い授業展開

教師と子どもたちで生み出した学習課題「なぜ松井さんには小さい声が聞こえたのだろうか」をめぐって、質の高い読みが展開された。「松井さんには、こんな声が聞こえました。」の「には」に着目し、蝶たちが他ならぬ松井さんに自分たちの声を聞かせたことに気付き、そこから松井さんの人物像を探っていく。クライマックスと人物像を構造的に関連させた読みである。

子どもたちは、まずタクシーに乗った女の子への松井さんの対応の仕方に着目する。突然乗車した（保護者なしの）子どもを、普通ならタクシーの運転手が受け入れるはずはないということの切り口にして読み深める。

グループの話し合いで「普通なら『一人で来たの?』『お母さんは?』『おうちどこ?』とか聞くはずなのに、松井さんは乗せている。」という読みが生み出される。松井さんから行き先を聞かれて、女の子は「え。ーええ、あの、あのね、菜の花横町ってあるかしら。」と答える。行き先が曖昧なのである。タクシーの運転手としては困るはずである。にもかかわらず松井さんは親切に「菜の花橋のことですね。」と親切に確かめる。これも松井さんのやさしさであると子どもは気付く。さらに、子どもの「早く、おじちゃん。早く行ってちょうだい。」という依頼に「松井さんはあわててアクセルをふむ」箇所を取り上げ、「子どもの言うことを聞いてあげるやさしさ」を読む。

子ども一人なのに、ぞんざいに扱わず大人と同じ扱いをする。それもかなり親切な対応である。そういう松井さんの人物像を解明していく。それが蝶を助けることにつながることに気付いていく。だからこそ、蝶は松井さんにだけ自分たちの声を聞かせたのである。

学習課題の質の高さ、本文にこだわりつつ松井さんの人物像を深めていること、「普通なら～」という観点を重視しながら深めていること、すべて鎌田先生の戦略的な指導による。深層の読み＝「深い学び」を生み出すこれから求められる授業のモデルである。

「言葉による見方・考え方」を意識して育てた鍛えた授業

新指導要領では「言語による見方・考え方」が重視されている。しかし、その内実はまだ未解明である。だから、実際に授業で「言葉による見方・考え方」を働かせることは簡単ではない。もちろん「言葉による見方・考え方」を鍛えることも難しい。

鎌田先生は、「普通ならどうか」「普通ならどういう対応をとるか」という「言葉による見方・考え方」を意識的に子どもたちに使わせている。だから、上に紹介したような深い読みが生まれたのである。

これは、「白いぼうし」を超え、他の物語・小説でも有効に使える。「ごんぎつね」では兵十がごんの行為を神様のものと思ひ込みそうになる。それをごんは「へえ、こいつはつまらないな。」と思う。そう思うなら、もう十分につぐないをしているのだからやめてもいい。普通ならやめるのではないか。ーという問いを立ててみる。すると、それなのに「その明るる日も」ごんが兵十のうちに出かけることの意味が見えてくる。もうつぐないを超え始めているのである。「大造じいさんとガン」も、あれほど苦しめられた残雪をなぜ逃がすのか。普通ながら逃がさないだろう。ーというところから読みを深めることが出来る。

「言葉による見方・考え方」が、鎌田先生の授業では確実に育て鍛えられている。

IV 社会 2年次の成果と課題

1 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

省察の場の工夫により、得られた知識を整理したり、学習問題を解決するに当たって「見方・考え方」を自覚的に働かせる姿が見られたのが成果である。

1年次の取組の結果、単元や1単位時間での省察の場をどのように社会的事象の「見方・考え方」の自覚につなげればよいかについての手立てが課題となった。そこで、省察につながる手立てを工夫し、獲得した社会的事象に関する知識、新たに得られた「見方・考え方」を自覚することを目指した。そのために、自分の学習の足跡をたどり、変容を自覚できるような手立てを講じた。

第5学年の「発見！日本の気候の特色」の単元では、白地図の活用を試みた。毎時間の終末に、学習したことをもとに気候区分する活動を取り入れた。個々の活動とすることで、子どもたちそれぞれが本時の学びを見直す、気候を区分し直すなど、これまでの自分なりの気候区分の仕方が本当に正しかったのだろうかと考え直す姿が見られた。また、単元を通して繰り返し学習過程に位置付けたことにより、学習の足跡が蓄積され、それを比較することにより子ども自身が自分の変容を実感することができた。

第3学年の「わたしたちの秋田市」の単元では、学習計画とふり返りを1枚の用紙に記すようにし、獲得した知識や思考の変容を自覚できるようにした。これまでに問題解決に当たってどのような「見方・考え方」をしたのかをふり返ることで新たな問題解決の手がかりとする姿が見られた。

このことから、学習の終末時における省察の場を工夫することは「見方・考え方」を自覚する上で有効であると言えよう。

(2) 社会的事象の認識の段階を踏まえた単元構成の工夫

社会的事象の認識の段階を、①事実認識、②関係認識、③意味認識の3段階とし、これを踏まえて単元を構成することにより、子どもたちが新たな問いを見いだすことや「見方・考え方」を働かせる姿につなげることができた。

①の段階は資料から分かる事実を捉える段階である。資料には写真、表やグラフなどの統計資料、地図、見学記録、年表等、種々あるが、そこから見える事実を捉えるようにする。ここでの捉えが②、③の段階につながることで、正確な認識が必要となる。資料等から分かる事実を捉える際に、子どもはともすると事実「〇〇なのではないか」といった推測を付加してしまいがちである。第3学年の学習では、単元のはじめに写真等の資料から見える事実は何かということ捉えることを丁寧に行うようにした。その上で、②の段階として、見いだした事実の関係を考えるようにすることで、③の段階につながる見える事実から見えないことを思考する社会的事象の認識の仕方の基本を身に付けるようにした。第5学年の「発見！日本の気候の特色」の単元では、気候を気温と降水量から特徴付け、その原因となる要素を緯度や地形、季節風の影響として理解を図った。そこで、各地域の雨温図の他、梅雨や台風、季節風にはどのような影響があるのかということ単元のはじめに位置付けると共に、地図帳を常に参照できるようにした。②の段階では地形と風向による降水の関係を捉えた上で、それぞれの地域の気候を、捉えた事実を基に関係付けていった。そして、①と②を繰り返しながら認識を深め、日本の気候区分を視点を結合して捉えるという③の意味認識につなげていくことができた。また、問題解決の際に、どのように考えたらよいか、という問いかけを行い、「見方・考え方」を働かせられるようにした。そして、2市の比較の結果を受けて、他の地点にも広げて概念化するなど、段階を踏まえた学習の組み立てにより、「見方・考え方」を自覚的に用いる力も段階的に高められた。

2 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

「見方・考え方」が適切であるかを見つめ直す省察の場の位置付け、これまでの学びとこれからの学び、自らの学びと他者の学びをつなぐための省察の在り方が課題である。

問題を解決する活動の際に、どのような「見方・考え方」や方法で解決を図るか、また、その方法が適切かどうか、さらには問題そのものが適切であるかどうかを、「対話」等を取り入れながら省察する活動を位置付けるなどが考えられる。そして、その方法を自分たちで選択・判断し、解決に向かっていく子どもを育てるためにどのような手立てを講じるとよいかを探っていきたい。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 外池 智
(秋田大学大学教育文化学部)

5年生での日本の気候の特色の取り扱い

1 工夫されていた点

まず1点目に、グラフからの読み取りがしっかりと抑えられていた点である。社会科教育で子ども達に求められる力の一つに地理的リテラシーがある。今回の授業の場合、特に気候の単元であるので、地図的技能だけではなく、雨温図からの読み取りのスキルが求められる。授業者は、上越市といわき市の気温と降水量について、慌てず順番にまず気温、次に降水量と読み取らせていった。またその読み取る手順も、例えば降水量であれば、まず年間降水量、次にいつ多いのか、そして全体的な傾向という手順で体系的に読み取らせていた。グラフをどのように読み解いていけばよいか、きちんと手順を踏んで、ポイントを押さえながら読み取らせていたのである。「社会科は資料教科」と言われるほど、資料の活用が問われる教科であるが、資料を読解するプロセスをしっかりと押さえていた。

次に2点目として、基本的な社会認識のプロセスを踏まえて授業を構成した事である。前述の様に、授業者はまず上越市といわき市の雨温図から読み取れる事実を抑え、その後になぜ二市は緯度がほぼ同じなのに気候の違いがあるのかを考えさせていった。すなわち、事実認識→関係認識の流れである。いわばスタンダードな社会認識のプロセスを踏まえての内容構成であった。

最後に3点目として、問題解決的な学びを活かしていた事である。学習活動の④にあたる「上越市といわき市の気候の特色は、他の太平洋側や日本海側の地域にも当てはまるのか確かめる」部分で、直ぐその答えを求めて学習活動に入るのではなく、「どうしたらこのことがわかると思う？」と問いかけていた。すなわち、内容知ではなく方法知を問うたのである。こうした手法は、1998（平成10）年版学習指導要領において強調された「調べ方を学ぶ」「学び方を学ぶ」といった手法であるが、社会科においては、初期社会科の問題解決学習において既に提唱されていた手法である。問題解決学習おける特色の一つであるが、それを活かして展開していた。

2 実践して見えてきた課題

まず1点目に、具体的数値の読み取りである。前述した様に雨温図からの読み取りはしっかりと実施されていたものの、やはり「多い」「少ない」等の抽象的なレベルに留まる読み取りも少なからず見られた。5年生であれば、しっかりと数値として読み取らせたい。

次に2点目は、主題の置き方である。今回の授業では、「緯度がほぼ同じなのに、なぜ上越市といわき市の気候には違いがあるのだろうか」であった。しかし、むしろ「気温がほぼ同じなのに」と雨温図からの読み取りからストレートに主題を置いた方が、課題が明確になったのではないかと考えられる。

最後に3点目として、季節風と台風の混同が見られた事である。季節風は、1年間の中でまさに時期によって向きが変わる一定の風の事であり、台風はいわばイレギュラーな風である。子ども達の中には、こうした季節風と台風を同意のものとして捉えていた児童もおり、その点の違いはしっかりと抑えておきたい。

いずれにしろ、実践は問題提起性の富むものであり、今後の活躍に期待したい。

IV 算数 2年次の成果と課題

1 成果

(1) 統合的・発展的に考えるための省察の場の設定

問題把握場面、「仲間との対話」の中で学んだことを自力解決での考えと比べながら修正したり、再構築したりする場面、学習の終末に1単位時間全体をふり返る場面を設定した。それにより既習とのつながりを捉え、課題に応じた「見方・考え方」を働かせて課題解決へ向かう姿が見られたことが成果である。

学習問題を捉える際に、前時での学習と本時とのつながりを結び付けて何を解き明かさなければならぬのか、瞬時に考えを巡らすことができる場合もあれば、前時との違いに気が付いていても解決方法を見付けられず、思考が止まってしまう場合もある。全体で問題場面の違いを捉え、現時点での課題を共通理解することにより、一人一人が解決の見通しをもち、課題解決に必要な「見方・考え方」を見付け出そうとする姿が見られた。

「仲間との対話」を基にして自分に必要なこと、大切なこと、気を付けることをメモすることで、自分だけでは気付かなかった考えや学びを再構築する。そして、終末でのふり返りでは「次は〇〇の問題ができそう。」「家の中でも見付けたい。」といった、自ら学びをつなぐ主体的な姿が見られた。省察場面を効果的に設定したことにより、数学のよさに気付き、よりよく問題解決しようとする態度、学びを生活や次の学習に活用しようとする態度を養うことにつながってきている。

(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

前時のふり返りや子どもの問いをもとに学習問題や本時のめあてを設定する活動を取り入れることで、次時の学習課題について見通しをもって取り組む子どもの姿を引き出すことにつながったことが成果である。

2年「1を分けて～分けた大きさのひみつをさぐる～」では、前時のふり返りから学習課題を設定する活動を取り入れてきた。本時では $1/2$ や $1/4$ の学習から、 $1/3$ という分数の大きさに疑問をもった子どもの問いをもとに、学習問題を作った。自分のもっている $1/3$ の大きさの色画用紙についてもとの大きさを予想する場では、前時までの学習を生かして見通しをもって取り組むことができた。

5年「比べてみよう 表してみよう ～割合～」では、導入で前時と本時の問題場面の状況を比較する場を設定した。定員と希望者の人数の違いについて確認し、子どもたちの言葉をつなぎながら本時のめあてを設定した。「仲間との対話」の中で、基準量や比較量をどのように判断して立式したのか、根拠を明らかにして考えの比較・検討が行われた。「基準量と比較量の判断は数の大きさにかかわらないこと」「場面の状況を捉えることが大切であること」に気付き、適用問題では場面の状況を捉えて、割合を求めることができた。

前時のふり返りでは、その時間の学びに対するもの以外に「この考え方だと、次は〇〇もできそう。」などと発展的な気付きをするものもある。本時のめあてを設定する際にも既習を活かすという点だけでなく発展的な気付きなども含めて前時のふり返りをつないだり、前時と本時の比較の際に出された子どもたちの問いをつないだりしたことで、既習と関連付けながら見通しをもって学習に取り組む姿につながったと考えられる。

2 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

算数科において本校で重視する省察場面の有効性は成果で述べたが、今後は子どもたちが必要に応じて省察する力を高めていくことが必要だと感じる。

問題把握場面において、「前の問題と〇〇が違う」と具体的に指摘することが多くなってきている。子どもたち自身が既習との違いを捉えたり、「今日はどんな『見方・考え方』が使えるか」などという「見方・考え方」を判断したりする省察を行っているからであると考えられる。しかし、「仲間との対話」を経て、そこから学んだことや考えを再構築する場面では、分かったことや本時の学習をまとめることに終始する場が未だに多い。その段階から一歩踏み出して、本時の「見方・考え方」を用いたら次はどんな問題ができそうか、今の自分たちならばどんな問題が解けるようになったか、自分のことを俯瞰して考えることができるようになることが必要である。また、本時の学びを確かめる適用問題についても、教師から与えられたものに取り組むことが多い。これからは、本時の学びを生かして自分たちで発展的に考えた問題に取り組んでみるなど、自分で判断して学びをつなげていくことが必要となる。「仲間との対話」の後の省察によって、適した「見方・考え方」を見だし、単元の中でその「見方・考え方」を自覚的に働かせていくことができるようにしたい。そのためにも、単元の導入で課題解決のための様々な「見方・考え方」を出し合ったり、考えを比較・検討したりするなど、「仲間との対話」を充実させつつ、自らの省察を生かして、主体的に課題を見付けたり、困難を解決していこうとする態度を育む授業を実践していきたい。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 山名 裕子
(秋田大学こども発達・特別支援講座)

「自律した学習者」とは？

～子どもにとっての「数学的な価値」～

子どもにとっての必要感

授業の導入として「折り紙170枚を1グループに30枚ずつ配る」ことを、子どもたちはどのように受け止めているのだろうか。今まで「折り紙を分ける」という場面は算数で何度も取り上げられているようだから、「算数の時間だな」「割り算の問題だな」と思う子どももいるだろう。その一方で、「1グループ何人いるのかな」「30枚の折り紙で何をするのか」と考える子どももいるだろう。あるいは「また折り紙か…」「なぜいつも分けるものは、折り紙なのかな」「(1クラス) 8グループあるのに、どうしてすべてのグループに分けないのだろうか」などと思う子どももいるかもしれない。子どもが具体的に考えることや、生活経験と結び付けて考えることは、「算数」という授業の枠組みでみると、大人からすると、一見、複雑で何にこだわっているのかわからないことも多い。しかし子どもが考えていること、想像していることを丁寧に受け止め、導入の問題文としてきちんと書き表すことや、子どもの必要感を促し、生活の中で、数学的視点で考えるよさをしみ込ませていくことも、授業としては大切なことだろう。

特に「9歳、10歳の壁」と言われるように、中学年は抽象的な理解が必要となり、その理解が今まで以上に難しくなっていく時期でもある。だからこそ、科学的に考えるおもしろさ、すなわち数学的な価値を生活の中で実感させること、子ども自身が必要感をもち、考えていくことが「自律した学習者」を育てることにもなる。

子ども自身が見方・考え方を深めること

授業でのまとめである「何百何十÷何十のあまりのある計算は、10のまとまり何こあるかで考える」は、三位数、二位数のどちらも一の位が「0」の場合だけ、使うことができる「特殊な計算」であり、筆算の手続きを説明しているに過ぎない。授業の中でも用いられた検算「(被除数) = (除数) × (商) + (余り)」からも明らかのように、割り算の概念としては10のまとまりで考える必要は必ずしもない。基本は、「除数」で分けることある。もちろん、10進法の理解は重要である。だからこそ、なぜ10のたばで考えるときと、そうではないときがあるのか、今までと違う考え方なのか同じ考え方なのか、違ふとすればどうして違ふ考え方なのか、そのようなことを考える子どももいたのではないだろうか。

子ども自身が、これまでの生活経験から授業での学びをつなげて考えること、あるいは前時とつなげて考えることを大切にすることは、子どもの整理されていない混沌とした思考の中で、「この授業では何に焦点をあてるのか」「どういう面から何を整理するのか」ということを子どもなりに理解し、そのことを考える必要感が子どもの中にあるかどうか、ということでもある。子どもの思考がその子どもらしくつなげて考えられるようになること、「あっ、そういうことだったのか」というような腑に落ちる経験や、「そういう風な見方もあるのか」というような目から鱗が落ちるような経験をどこまで保障できるのか、ということも含まれる。そのような経験は、一人では考えがおよばないことでも、友だちとの対話を通して発見することも、当然、含まれる。その積み重ねが、その子どもらしい見方や考え方を育むことにもつながるだろうし、自分だけではなく他者の見方や考え方を理解することにもつながるのではないだろうか。そして何より、表現としては拙いかもしれない子どもの思考によりそい、その見方や考え方に対して、教師が「なるほどね、そうとも考えられるよね」と心から子どもに共感することも大切である。

IV 理科 2年次の成果と課題

1 成果

- (1) **追究の道筋を大切にした学習過程と自分自身の追究をふり返り、表現する活動の工夫**
 自分自身の追究をふり返り、表現する活動を充実させたことで、自らの追究活動の中で獲得した情報や経験を次の問題解決につなげることができたことが成果である。ノートや学習シートを活用して、観察・実験レポートを作成したり、単位時間または単元全体のふり返り等を記述したりする活動を重視し、自分自身の学びの履歴を残していくことができたようにした。その結果、自然の事物・現象との出会いを通してどのようなことが分かったのか、またはどのようなことが分からないのか、問題を解決するに当たって有効だったこと等を表現することを通して、追究の道筋を大切にしながら、問題を解決する子どもの姿が見られた。問題解決の流れにおいて省察が有意に働いた場面は、自分と違う考えにふれたり、素朴概念と経験知に基づいた自分なりの科学認識と結果とのずれに気付いたりしたときであった。このような場面に出会うと子どもは改めて自分自身のこれまでの追究をふり返るとともに、他者はどのように考えているのか仲間の学びとのつながりを求める。ノートや学習シートを活用して自分の考えを伝え、友達と科学的な根拠に基づいて吟味、検討することを通して、自身のこれまでの科学認識をより科学的なものに変容させていく姿が見られた。その際に活用したノートや学習シートは、図や言葉、自身が問題解決に当たって働かせてきた「見方・考え方」の変容が記載されているため、他者からフィードバックを得る場面で有効に機能した。ノートや学習シートを活用することで、自分の「見方・考え方」を整理して他者に明確に伝えることができるので、「対話」が活性化され他者からの有効なフィードバックを多く得ることができた。
 このように、子どもが既にもっている自然の事物・現象についての考えをより科学的なものに変容させていく手続きを丁寧に行うことで、どのような「見方・考え方」がより科学的なのか子どもに実感させることにつながった。また、自分の問題解決の過程には仲間の考えが反映されていることに気づき、仲間と協働しながら問題解決していくよさを実感している子どものふり返りも見られた。自身の学びの在り方を自覚できるようになってきていると言える。

(2) **理科の「見方・考え方」を働かせ問題解決能力を高める授業づくり**

子どもは、自然事象から見いだした問題に対して、質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的な視点で捉え、比較したり、関係付けたりするなどの理科の「見方・考え方」を働かせながら問題解決に取り組む。そこで、単元の導入で自然事象に出会わせて、疑問に思うことや調べてみたいことを出し合って、子ども自身の問題づくりとしていく場を設定した。子どもの問いのつながりを大切に、本単元で用いる理科の「見方・考え方」を繰り返し働かせるような単元を構想した結果、子どもの「見方・考え方」の質を高めることができたことが成果として挙げられる。特に、観察・実験から得られた結果を基に考察したり、それを「対話」を通して吟味・検討したりする場面で「見方・考え方」が高まっていく姿を確認することができた。自分の考えを他者に伝える際には、理由や根拠を明確にして丁寧に説明したり、既習の内容や他の事象と比較したり関係付けたりしながら論理的に説明したりと、科学的に表現することが求められる。自分の考えを科学的に表現することは、理科の「見方・考え方」を働かせることにもつながっていた。
 また、学習したことを日常生活との関わりの中で捉え直し、理科を学習することの有用性を感じることができるよう、単元のまとめの段階にパフォーマンス課題を設定した。単元の学びで高めた理科の「見方・考え方」を働かせて解決することを通して、学習したことと日常生活とのつながりを認識するようになってきていることも成果として挙げられる。学習したことが自分の身のまわりの自然界とどのようにつながっているか考えるように働きかけることは、「見方・考え方」を自覚的に用いる力を高めるために重要であると考える。

2 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

理科の学習において自らの学びに対する自覚を高めるためには、自らの問題解決に対しての手応えを実感できることが大切であると考え。それは、自然事象についての問題に対して自分なりの考えをもつとともに、解決の道筋を考えることを通して、科学的に明らかにしていく探究の楽しさを味わうことができ、実感できるものである。科学的な探究の楽しさを味わうことができるようにするには、子ども自身が選択・決定しながら学びをつないでいくことができる単元構成が不可欠である。そのためには、子どもがこれまでの学習をふり返り、「あのときはこうだったから」「あの場合と似ているな」と自分なりの「見方・考え方」を拠り所にしながらか解決していくことができるようにする。そうすることで、自分の理科の「見方・考え方」そのものを検証できる。その検証を繰り返し、納得しながら問題の核心に迫っていくことで、自分なりの理科の「見方・考え方」を醸成し、素朴概念を科学的に妥当な概念へと自ら変容させていくことができる。さらに、単元の学習前後の自分の「見方・考え方」を比較することで、考え方の変容、深まりを自覚でき、自分の学びへの手応えを実感することができる。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について更に研究を深めていきたい。

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)

1 村上実践について

この実践は、小学校第4学年「電気の働き」の単元における終末において、この単元で学んだ内容をより深く理解する方法としてプログラミングを用いた学習であった。モーターの回り方の変化を電流の強さと関係付けながら捉えることができているならば、モーターカーを制御するプログラムを書くのは容易であろう。重要なのは、乾電池1個で得られる電流で走る時間と乾電池2個直列つなぎで得られる電流で走る時間の制御である。これは実際に走らせてみなければ分からないので、試走・データ取得・改善、が必要となる。モーターカーを走らせ始め、何秒後にレールのどこを通過するのかが分からないと電流制御のスイッチを切り替えるタイミングが分からない。だから、時間と位置の関係のデータは重要で、その方策の共有やデータの取得がそれぞれの班でできていたかが、この授業の成否の鍵となる。各班に用意されたコース(レール)とタブレットコンピュータ、指導者自作のモーターカー等、準備がよくなされており、児童がすぐに作業にとりかかることができていた。また、児童は、前学年の「風やゴムの働き」で車を任意の場所で止めるという制御のゲームを行っていること、タブレットコンピュータの使い方に慣れていることから、円滑に作業を進めることができていた。45分の授業時間内に終末の児童発表を行うことができたのは、周到な準備のおかげであろう。

これらにより、電気の性質や働きを利用した道具を用い、与えた条件に応じて動作することを理解し、その条件を変えることにより、動作を変化させるというプログラミングを体験しながら論理的思考力を身に付けるための学習活動が成立したと考える。

今後の課題として、論理的思考力を身に付けるための学習活動を行う場合には、児童が一人でプログラミング的思考をする場面をより大切にすることを期待する。また、文部科学省が小学校学習指導要領(平成29年告示)解説理科編で述べているように、「学習内容と日常生活や社会との関連を重視した学習活動や、自然の事物・現象から見いだした問題を一連の問題解決の活動を意識しながら論理的に解決していく学習活動などが充実する」ことを期待する。

2 本校の研究について

理科学習において、仲間の学びとのつながりや児童の問いのつながりを大切にしたい授業を日々行っていることに、敬意を表す。これを繰り返すことで、本校の研究主題である「自律した学習者を育てる」が達成されるであろう。どのような「見方・考え方」がより科学的なのか児童に実感させることができ、「見方・考え方」の質を高めることができた、という成果が得られたこともよかったと思う。このように、児童が自分の成長を確かに感じ取れるような支援を行うことも大切なことである。その上で、児童が理科を学ぶ本質的な意義である「見方・考え方」を自由に働かせることができるようにして、深い学びにつながる授業展開を続けてほしい。そして、児童の自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を育ててほしいと考える。単元構成の在り方について更に研究を深めていく際には、どこでどのような「見方・考え方」を児童に働かせることでその単元で身に付けさせるべき資質・能力を伸ばすのか、といった視点も加味することを提案したい。

IV 生活 2年次の成果と課題

1 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

子どもの思いや願いに基づいて必然性のある学習活動を展開し、試行錯誤する活動を設定したことにより、日々の学習活動の中に省察の活動を繰り返し位置付けることができたことが成果である。

2年「めざせ！野菜名人」の実践では、子どもたちがそれぞれ異なる野菜を栽培する活動を行った。毎日の水やりや追肥、支柱を立てるなどの世話を繰り返すうちに、「ミニトマトもナスもピーマンもキュウリも、どれも花が咲いたところに実がなります。別の野菜もみんな同じです」「でも、つるが伸びるのはキュウリだけです」など、植物の斉一性や多様性に気付いていった。また、野菜の種類によって生長の仕方や時期が異なることから、それぞれの野菜に適した世話を、季節や時期に応じて行うことができた。

生活科における学びの中で、比較・分類・関連付けるなどの過程を意図的に設定することにより、自他の対象への関わりの現状を把握することができた。さらに、友達からの質問や助言を基にして試行したり、予測したり工夫したりすることによって、次の活動や行動への見通しや筋道を創り出していくとともに、自らが選択した対象に、よりよく関わろうとする意欲や態度の向上へとつながった。

このように、子ども一人一人が対象に意欲的・主体的に関わったり、日常的に省察したりすることは、対象への関わりや気付きを深め、活動をより充実させていくことにつながると考える。

(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

生活科において「自立し生活を豊かにしていくための資質・能力」を育成するためには、単に思いや願いを実現する体験活動を充実させるだけではなく、表現活動を工夫し、体験活動と表現活動とを豊かに行き来することによって生じる相互作用を重視するなど、気付きの質を高めることを意識した単元構成にすることが大切である。

気付いたことを伝えたり、交流したり、ふり返って捉え直したりして表現する際には、言葉・絵・動作・劇化などの多様な方法によって表現することにより、無自覚な気付きが自覚的になったり、ばらばらのように思えた気付きが関連付けられたりすると考える。そこで、気付きを自覚し関連付けていくために、体験活動の充実とともに、表現活動の充実を意識しながら授業を実践した。

2年「めざせ！野菜名人」では、野菜の生育条件に着目し、成長を友達と比べたり、自分なりの考えをもって野菜に合った世話を試したりしながら、野菜の成長の様子や違いについて考えるという「見方・考え方」を働かせることを意識して単元を構成した。「どうして、同じ野菜なのに・・・」「ぼくの野菜はほかの種類に比べて・・・」といった、子どもの困り感を共有し合う場を初めに設定した。誰もが「自分の野菜をよりよく育てたい」という必然性を持ちながら互いに表現し交流し合う姿が見られた。

このことにより、一人一人が自分事として他者の困り事に真剣に向き合いながら解決方法を調べたり、よりよい世話の仕方を試したりすることでより豊かな体験活動へとつなげることができた。さらに、より体験活動が充実したことによって、子どもたちが表現したい、という意欲の高まりへとつなげていくことができた。

表現する活動を効果的に行うことは、体験活動をより豊かなものにするようになる。そのためにも、子どもたちにとって必然性のある話し合い活動を、実態に応じて適切に取り入れていくことが、何よりも大切であると考えられる。

2 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

生活科では、子ども一人一人の思いや願いの実現に向けた活動を展開していく。そのためにも、子どもの思いや願いを重視しながら、事前に環境を整備したり活動に導いたりする必要があると感じている。

対象に主体的に関わり続ける学びを展開するに当たって、子どもが対象への思いや願いをもとに、対象にどのように関わるのか、自らの関わり方についての見通しを子ども自身が具体的にもっていることが大切であると考えられる。そのためにも、好奇心や探究心、興味や親しみ、憧れなどをもつことができるような、導入場面における対象との出会わせ方の工夫が必要である。

対象と出会う場面で、子どもたちが「やってみたい」「知りたい」「できるようになりたい」という事象を提示する。また、対象に自由に関わり試行錯誤をしていく活動を通して、子どもたちの気付きや疑問を取り上げ、共有していく。子どもの思いや願いをもとに課題を引き出し、子どもたちが自ら「見方・考え方」を働かせることができるように単元を構成していくことが大切であると考えられている。

このことによって、子どもの知的好奇心を引き出し必要感をもった学習活動を展開することができるであろう。また、自らの考えや予想を基にしながら、よりよく対象と関わるために修正したり工夫したりといった「省察」と、それにつながるフィードバックの獲得を子ども自身が意識的に行うことができるようになると思われる。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 中野 良樹

(秋田大学教育文化学部特別支援・こども発達講座)

— 2年・嶋崎実践 —

— 静謐な発表会に満ちた自律の先の「生活化」 —

本時「みんなのはっぴょうをきいて、おせわのしかたをくらべよう」では、ズッキーニ、ミニトマト（赤）、ミニトマト（オレンジ・アイコ）、キュウリ、ふうじんキュウリ、水ナス、パプリカ、丸オクラ、白オクラ、インゲンの計10グループが3分間で野菜のお世話と工夫を多彩な方法で発表した。同じ野菜でも品種でグループが違うのは、「自分だけの野菜」という思いの強さの表れだ。ナスの棘を拡大写真で見せたり、脇芽取りや肥料のあげ方を実演したり、朝咲いたズッキーニの花で受粉を見せたり。オクラグループは紙芝居を作ってクイズを出題し、パプリカグループは流行りの曲の替え歌で育て方を表現した。iPadを使ってお世話の仕方の自演動画を上映した子もいた。みんな精いっぱい工夫と準備をして発表に臨み、他の子たちも静かに聞き入った。そんな粛々と進んだ40分間の発表会、見どころはどこだったのだろうか？

本来、2Bの子たちは発表会で自分たちも楽しみ、参観者たちも楽しませるのが得意だ。昨年の公開研では学校探検の報告会を開いた。その様子を私は紀要に「1Bの『びっくりすてき発表会』で、子どもたちは自分で見つけた学校の『すてき』を巧みに発表し、見ていて本当に楽しく何度も笑いが起きた」と書いた。なぜ、今年は静かな発表会だったのか？十年前のある公開研を思い出した。2年生が2羽の烏骨鶏を教室で育てる単元だった。本時では教室前の草地に鳥たちを放し、子どもたちと鳥が交流する様子を期待した。だが、子どもたちは決して鳥に近づかず半径約2mで取り囲み、エサをついばむ姿をじっと無言で観察していた。なぜだろう？彼らは毎日交代で2羽を大切にお世話してきた。お互いがそれを理解していたから、むやみに近づかず見守ることに終始したのだ。この何も起きなかった提案授業を、招待講演者だった東京大の秋田喜代美先生は「あの静謐な空間から、子どもたちがどれだけ真剣な思いをもって2羽をお世話してきたか伝わってきた」と評された。そう、2Bの子どもたちも1カ月間ずっと真剣に野菜のお世話をし、発表の準備をしてきたのだ。単元の開始当初は学年唯一の提案授業に向け、野菜がちゃんと育ってくれるか、虫がつかないか心配していた。寒さに弱い夏の野菜だ。公開研の時期は冷える朝も多く、弱って枯れてしまうことも多い。そこで、お手製のビニールハウスを作って野菜を冷氣から守ったり、虫よけのアルミホイルを敷いたり、気温や天候に応じてこまめに置き場所を変えたり、自分で考え判断してお世話を続けた。そうした工夫の積み重ねは、いずれ2Bの子たちにはあたり前の日常となった。そうして、ミニトマトはどれを間引くか困るほど実をつけ、長々と支柱に蔓を巻き付け小さな実をつけたキュウリ、高く広く葉っぱが繁ったナス、静かな発表会は自慢の野菜に溢れた。なかでも、インゲン、水ナス、ズッキーニの子たちは一人で野菜を育て発表に臨んだ。準備の2週間、一人で計画を練り、方法やセリフを考え、練習を積んだ。人前で話すのが苦手な子は、お世話の仕方の動画を先生にお願いして何度も撮り直した。ズッキーニを紹介した子は、本時の朝初めて開いた花をみんなに見せたくて急遽台本を手直した。授業者の嶋崎先生は、どこまでも溢れる子どもたちの問いや願いに応えるため、道具や素材を準備し、工夫の手がかりになる本を揃え、野菜の成長を細かく写真に収めた。見取り、準備、支援に徹する姿勢が子どもたちの自律を促すからだ。

発表会后、黒板いっぱいに書かれたお世話の工夫を見くらべて、ある子が「サラダを作ればいい」と言うと、他の子たちは「いいねそれ！」と続いた。自律したお世話と工夫は生活の中で一人一人に定着し、それが発表会を通してみんなまで共有する価値へとつながった瞬間だった。

IV 音楽科 2年次の成果と課題

1 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

音楽科では、研究の重点の一つとして「聴く力」を高める省察の工夫に取り組んできた。一人一人の「聴く耳」を育てていくことが大切であり、「聴く耳」が育つことで音楽が好きになり生活の中に音楽を取り入れようとする。生涯を通じて音楽を愛好する基盤にもなるはずである。自分の音や声、友達の音や声を聴き合い確かめ合うことで、お互いに演奏の技能が高まり、それが自信につながり伝え合いたい・聴いてほしいという思いに結び付いたことが成果である。

授業では、導入段階で前時までの自分たちの力を省察する時間を設けた。既習曲を歌ったり楽器で演奏したりしたとき、必ず聴き合う場面をつくり、「対話」による協働的なフィードバックから、よい点や直したらよい点を、音楽的な「見方・考え方」を根拠にして伝えてくれた。自分たちにとっての課題を確認することができ、そこから本時の課題が生まれてくることもあり、子どもたちが本当に必要とする活動が展開できた。活動形態も、ペア、グループ、全体と人数を変えて行うことを取り入れ、自分の耳で聴き伝えなければいけない場面を作っていた。そこから、子どもたちが認めるモデルとなるペアやグループが現れることで、「あんなふうに演奏できるようにになりたい。」と意欲も高まり、音楽的な表現にも高まりが見られた。また、授業の終末には、ミニ発表会を開き「聴き役」「演奏する役」を交互に行うことで、それぞれの立場からフィードバックし合う協働的な省察場面から、演奏の高まりにつなげることができた。技能面においても、個で繰り返し練習してからペアで聴き合ったり、ペアやグループで教え合ったりする中で、音楽表現の幅が広がり、自信をもって演奏する姿が見られた。このような活動を通して、確実に技能の習得が高まったと考える。

(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

研究の重点二つ目として、鑑賞と表現を融合させた学習活動に力を入れて取り組んできた。表現の授業づくりにおいても、導入で鑑賞を効果的に取り入れることで、子どもたちがその題材で中心となる音楽的な「見方・考え方」に気付くことができ、それを音楽表現のよりどころとして活動していくことができたことが成果である。

音楽的な「見方・考え方」は、日々の授業の中で積み重ねられていくものであると考える。新しい曲と出会ったとき、楽譜を見たり曲を聴いたりして気付くことは、音楽を形づくっている要素に直結している。「ここは、言葉のまとまりからつなげて歌った方がいい。」という子どもからの気付きには「それを、フレーズと言うんだよ。」と知識とつなげ、「ハマっているみたい。」という気付きには「それは、音の重なりがあるからだね。」と音楽的な「見方・考え方」へとつなげることで、言葉が意味付けられ、自分のものとなっていくと考える。

1年の鑑賞の学習では、呼びかけとこたえに着目し、体を動かす活動を通して繰り返し聴き直すこと（省察）で課題を見つけていくことができた。表現（歌唱）の学習で呼びかけを経験したことが、鑑賞の学習にも生かされてきたことは言うまでもない。曲のよさを感じ取るためには、まず聴き取ることが必要である。感じ取ったことや思い浮かべたことを意識化し、それがどのような音楽の構造から生み出されているのかに目を向けさせることが大切であることを再確認できた。また、自分が見い出したよさなどについて、音楽的な理由（音楽的な「見方・考え方」）と関わらせながら、友達と「対話」を重ねることも、音楽的な「見方・考え方」を自覚的に用いる力を高めるには有効であった。まさに、音楽的な「見方・考え方」を働かせ、他者と協働しながら、音楽表現を生み出したり音楽を聴いてそのよさを見い出したりするなどの学習が展開されていた場面であった。

これらのことから、それぞれの題材でどの音楽的な「見方・考え方」を働かせていくのかを教師が明確にし、意図的に繰り返し働かせる場を設定することが、「声を合わせて歌う」「曲の雰囲気と音楽を形づくっている要素との関わり合いについて聴く」などの音楽的な資質・能力を高めていくことに効果的であったと考える。

2 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。

子どもたちがお互いに聴き合う活動の中で、演奏に対してアドバイスや感想を伝える場面を設けている。そこでは、音楽的な「見方・考え方」に基づいた的確な発言もあるが、そうではない発言も見られるのが現状である。音程や音の長さが違うなど、明らかに分かることであればアドバイスや感想も話しやすいが、例えば音の重なりなどは判断が難しい。そのようなとき、教師側からの的確な助言や価値付けが大切になると考える。お互いのよさを見つけ合い伝え合うことは、子どもたちの意欲を向上させるには効果的な活動であるが、果たしてそのよさが、音楽的な「見方・考え方」に基づいたものとしてふさわしいのか、教師が判断し、フィードバックを与えていくことも必要となる。子どもたちの発言だけで終わるのではなく、教師がその発言を取り上げて価値付けをし、全体で共有していくこと、繰り返し積み重ねていくことが「聴く耳」を育てていく上でも重要であると考え。学年を問わず、よりよい音・音楽を求め続けるとともに、感性を磨き技能を高めようとする態度を育てていきたい。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 吉澤 恭子
(秋田大学大学教育文化学部)

聴く・聴き合うアンサンブル活動が創り出す

音楽科の見方・考え方を育む実践

音楽実践の楽しさと難しさに向き合いながら、省察を生み出していった授業

音や音楽を重ね、合わせる行為すなわち「アンサンブル」（フランス語で「一緒に」を意味する）活動には、仲間とともにそうした時間を共有できるという醍醐味がある。教材は『音楽のおくりもの3』の後方に掲載されている合唱曲《ありがとうの花》である。前半は斉唱で、後半から2つのパート（上パート：歌詞を伴う主旋律、下パート：副次的な旋律で「ル」で歌われる）に分かれる。斉唱が中心である低学年の実践スタイルから発し、音楽の仕組みの異なる声を用いたアンサンブル活動を提供してくれる作品である。前時まではパート毎による練習で留まり、児童は本時で初めて上下パートを合わせることを体験した。合唱が始まる箇所に入り、合わせた瞬間、音の響きや重なり方への違和感や不快感をその空間にいた誰もが感じたことだろう。児童の反応は素直である。2つの異なるパートを合わせてみたらなんだか思うように歌えない、うまくできなかったという困難に直面した経験から、児童が感じる音楽科の見方・考え方に寄り添う省察が生まれていく実践場面へと展開していった点において、成功した授業であったといえる。

アンサンブルの活動形態を変えながら「演奏者」と「聴き役（聴衆）」という役割を担い、互いに音楽を聴き合い試行錯誤しながらも省察していく姿は、児童の発言内容に表れていた。例えば上パートの指摘事項として「高い音に注意すること・少し（声）響かせた方が良い（技能・表現方法への視点）」「旋律なので聞こえないといけない（重ね方・音量バランスへの気づき）」「叫んではいけない（技能面）」、下パートでは「出だしはおくれないこと（技能面）」「なめらかに歌うこと（技能・表現方法への視点）」「息の吸い方・ブレスの仕方（技能面）」等が挙げられる。こうした児童の気づきは、音楽科の見方・考え方の視点と重なっている。児童が多面的な気づきを耳で捉え、それらを言葉で言い表すことができる力は、言語活動と結びつけながら、聴く・聴き合うことを重視してきた日々の実践の積み重ねが培ってきたものであろう。

音や音楽を介した非言語コミュニケーションによる支援の活用

音楽実践と関わる言語活動には、児童が感じ、気がついたことを文字、絵や図形で書き表したりする行為も含まれるが、オラルによる対話の中で、児童が口に出す音楽的な用語だけが一人歩きし、用語の使い方が児童の音楽理解と繋がっているかどうか判断に困ることがある。また教師の説明が、児童の音楽理解に行き届かない場合もある。音楽科には非言語による手段を用いること、例えば声や楽器による演奏で、あるいはジェスチャーを伴いながら他者との対話（コミュニケーション）を可能にさせるという特性がある。聴く力の育成を重視した場合、音や音楽を介して児童を支援する方法が役立つ。本時ではうまくできなかったアンサンブルの質を改善するための練習過程で、児童が歌う上パートに大山先生がソプラノ・リコーダーで下パートを重ねて演奏する場面があった。主旋律ではないパートを、声とは異なる音質をもつ楽器を活用することで、声と楽器の音質そのものの違いを認識させ、聴き分けられる耳の育成を目指した工夫が提示されていた。最後に《ありがとうの花》は一つのフレーズに歌詞が詰まっており、リズムも細かい作品である。授業全体を通じて模範演奏のようなテンポに徹した実践方法に、児童の技能が追いついて行っていない場面が目立った。技能の獲得と表現力の追求は表裏一体である。音楽がわかるようになり、技能力が身につけてくると、量よりも質の向上を目指そうとする思考の変化が見られてくる。次のステップでは成長段階に応じた技能の実態をふまえ、児童の省察の中で行き交う音楽的な見方・考え方の多様な視点や種類を整理した上で、実践方法の工夫を期待したい。

IV 図工 2年次の成果と課題

1 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

2年次の研究では、作品づくりを終えた後に省察するだけではなく、省察しながら作品づくりに取り組む子どもの姿を目指した。そのためには、表したいことをはっきりとすることが必要である。また、表したいことが効果的に表現できているかどうかを判断する規準をもつ必要がある。その規準が造形的な「見方・考え方」である。造形的な「見方・考え方」の働かせ方は一人一人の表したいことによって異なる。

前年度の研究で、他者評価によって得られるフィードバックは、自分の表現が効果的に表れているかどうかを客観的に知るための有効な手段になることをつかんだ。そこで、作品づくりに取りかかる前の段階に鑑賞活動を設け、奥行きを表す「見方・考え方」の効果について確認し合う場を設けた。この奥行きを表す「見方・考え方」が共通の規準として働くことでお互いに助言し合えるのではないかと考えた。

省察しながら作品づくりに取り組む手立てとして、構想図をつくる段階でグループで省察し合う場を設けた。子どもたちは、奥行きを表すための「見方・考え方」を働かせながら「もっと極端に大きさを変えることでより表したいことが伝わるのではないか」「だんだんと大きくすることでより動いている感じが出せるのではないか」と助言し合った。この活動を通して、自分の表したいことをはっきりとさせたり、自分の表したいことを伝えたりするためにはどのように表現していけばよいのか見通しをもつことができた。そのことが試行錯誤しながら表したいイメージに近付けていくことに有効に働いたものと考えた。また、表したいことを共有できているために、作品づくりの段階でも自然発生的にお互いに協働的に省察しながら作品づくりに取り組む姿が見られた。

(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

子どもたちは、2年生で絵の具を泡にして表す方法を学んでいる。また、4年生では、ストローやビー玉、ぼかし網と歯ブラシを用いて表す方法など多様な表現方法を学んでいる。しかしながら、これらの表現用法は特定の題材で用いられ、その他の題材では用いられることがほとんどなかった。表現方法が先にあるのではなく、表したいことを効果的に表現するために様々な表現方法があるのだということを子どもたちにつかませたいと考えた。例えば、低学年で体験した泡を活用した表し方は、珊瑚の海を表したり宇宙の銀河を表したりすることができるなど、高学年でも効果的に活用できるものである。

そこで、これまでに学んだ様々な表現方法とそれらがどのような場面に用いることができるのかを提示することで、これまでに学んだ表現方法を自分の表したいことに合わせて選択できるようにした。

子どもたちは、自分の表したいことに合わせて、これまで学んだ表現方法のうちのどれが効果的なのかを選択し、試行錯誤しながら作品づくりに取り組んだ。また、様々な表現方法を組み合わせることでより効果的な表し方を生み出す様子も見られた。

2 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

図画工作科における自律的な学習者の姿を自分の表したいことを造形的な「見方・考え方」を働かせながら主体的に表現していくことと考えた。しかし、資質・能力を高めていくためには、自分の学びを自覚することが必要である。図画工作科は系統性に関する研究面が弱い教科である。そのために、創造的な技能は自覚的に繰り返し使わなければ向上していかない。また、思考や表現は次々と変容していくために、学びの過程を捉えにくいという特質がある。

そのために、これまでの学びをふり返って、これからの学びにどのような「見方・考え方」や創造的な技能などを活用して作品をつくっていくのかの見通しをもつ(構想の段階)、どのようにして表したいことを効果的に表現したのか、表したいことが変容していったのか(作品づくりの段階)、作品づくりを通してどのような力が付いたのか、どのようなことに気付いたのか(作品づくりを通してふり返る段階)を自覚することができるシートの開発と指導の工夫が必要である。

(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

自律的な学習が進むほどに発想・構想面、創造的な技能面などの多様性は大きくなる。また、造形的な「見方・考え方」は表したいことによって一人一人異なる。前提として、創造的な技能でも「見方・考え方」でも、知らなければ活用はできない。そこで、鑑賞活動を通して、発想の手がかりをつかんだり、表現方法を知ったり、造形的な「見方・考え方」を見いだしたりすることが必要となる。これまで以上に鑑賞活動の題材における位置付けと在り方が重要となってくる。

子どもの表したいことや表し方が多様になればなるほど教師は一人一人の実態を細やかに把握しなければいけない。そのために、子どもが学びを自覚するためのシートを教師と子どもが共有していくことが必要になってくると考える。また、教師一人で全員の子どもの見取ることは難しい。子ども同士が造形的な「見方・考え方」を働かせながら学び合えるように育てていきたい。

教師の誰もが取り組める実践的、具体的な指導方法の模索

図画工作科では他教科と同じように、どの学校の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。このことは認識されているだろうか。そして、「技能教科」などという捉え方によって、図画工作科の指導に「苦手意識」や「誤解」をもってしまう教師が少なくない。

さらに、教育現場における図画工作科指導には、少なくとも次の2点の問題が存在すると筆者は考えている。

1 授業間隔の問題

図画工作科の授業は、週に1回が限度である。そのため、子供がせっかく授業で経験したり、身に付けたりしたことを、1週間後の授業で忘れていたり、意識できなかつたりすることが見られる。特に高学年では、年間授業時数が50時間であることや、学校行事などによって、2週間以上も図画工作科の授業間隔が開くことがある。

この授業間隔の問題は、表現や鑑賞の能力を定着させるための教師の継続的指導や、子供の学習意欲などに影響を与えると考えられる。そのため、例えば授業の導入では前題材や前時に何を身に付け、どんな成果があったかかなどを全体で確認することことが重要になる。

2 学習状況把握の問題

教師が他教科と同じように、一人一人の子供が何を学んで、何を身に付けたのかということをも具体的に把握しているのかという問題がある。

例えば、前学年まで、あるいは前時間までの図画工作科の授業で、子供がつかんだ発想や構想の手立てや、表し方などを具体的に把握した上で、授業が計画され、進められているだろうか。文字や数字を扱う教科であれば、学習状況を記録したり、分析したりすることをほとんどの教師が得意としている。しかし、点・線・形・色・質感などの造形要素を扱う図画工作科で学習状況を記録したり、分析したりすることに、ほとんどの教師が難儀していると考えられる。そのため、例えば子ども自身が「ふり返しシート」に発達段階に応じて、「造形的な見方・考え方」を意識して学習状況を記録し、それを教師が授業ごとに分析して活用することが、実質的には有効と考えられる。

以上のように考えている筆者は、本校『平成30年度研究紀要』で「美術教育を専門としない教師でも取り組むことができる実践的、具体的な指導方法などが開発されてきたと言いはない」と述べた。このことに本校図工部の提案授業、そして実践研究などは十分に伝えてくれたと筆者は考えている。

本校図工部は、子どもが「省察」によって学習したことや経験したことを自覚、意識化して、表現を「工夫」するようになって、表したいイメージに近づくことを願っている。そのため、「工夫」が生まれる基盤となる「試行錯誤」の過程を積極的に保証している。

「工夫」が生み出される「試行錯誤」が、実際に、そして効果的に行われるためには、子どもが発想や構想を発展させたり、表し方などを各題材で身に付けたりすることを教師が系統的、継続的に指導しなくてはならない。「知識」と「技能」をつなげることや、「発想」や「構想」を同じ型の繰り返しから脱却させることにも、教師は留意しなくてはならない。

これらのことを本校図工部は、提案授業や日々の授業、実践研究で柱として位置付け、具体化していると筆者は考えている。是非、このことを読み取っていただき、参考にさせていただきたい。

6年C組での提案授業で特に印象的だったのは、導入で進藤先生が子どもの「省察」を確実にするため、「表したいイメージを効果的に伝えるためには、どのようなことに着目してつくればよいのか」と、選定した子どもの表現について、全員に問いかけたことである。この導入のために進藤先生は、事前に子どもの振返りを十分に分析して、集団思考が高まりやすい表現を選定した。

問いかけに対して子どもたちは、「赤やオレンジや黄色などの暖色は温かい気持ちを表してくれる」、「形は見えない気持ちを表すことができる」、「足跡の形を使うと前向きな気持ちを表すことができそうだ」、「2つの足跡を並べるとゴールにたどり着いたように見える」、「足跡の方向で前進のイメージが生まれる」、「一点に集まるように並べ方を工夫してはどうか」、「星の輝きの表現では、(モダンテクニックの)スパッタリングが使えるのではないかなどと、作者の表したいことに近づくための「工夫」について、盛んに発表していた。

この導入をきっかけにして、子どもたちは自分自身の表現に対する「省察」を深めている。その後の展開では「試行錯誤」の姿、例えば身に付けてきたモダンテクニックなどの表し方を改めて思い出したり、遠近感や視点の変化を試したりする姿を見せた。これは進藤先生の系統的、継続的な指導の積み重ねの成果でもあった。

IV 家庭 2年次の成果と課題

1 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

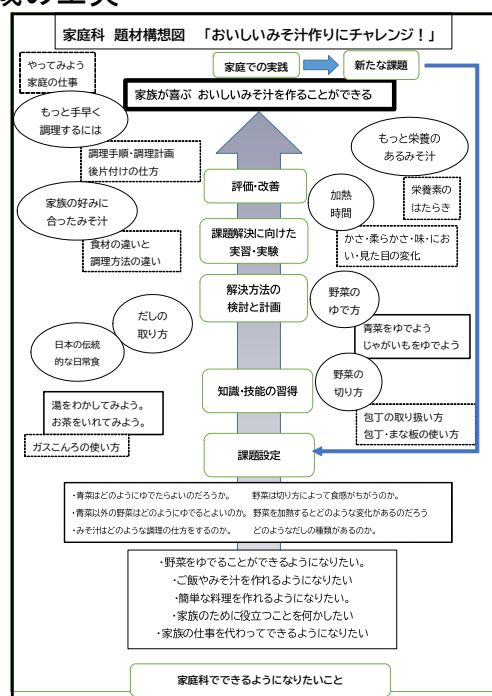
家族のために「おいしい」みそ汁を作りたい。子どもたちのめあてには「おいしさ」を目指すものが多くあった。しかしながら「おいしさ」の基準は多様であり、感じ方も人それぞれに異なる。同様に「やわらかさ」や「味の濃さ」などの感じ方を大勢で共有することが難しい。そこでそれぞれの目指す「おいしさ」とはどんなことなのか、意見を交流する場を設けたり、簡単な尺度を提示して自分の感じ方がどの段階に当てはまるのかを数値化させたりするようにした。自分たちの目指す状態に調理するために、野菜のゆで方や切り方、加熱の仕方などの「見方・考え方」を働かせている姿が見られた。実習の結果と自分のめあてとの比較を図り、省察を行うと同時に、他のグループの結果との比較をすることで、全体での「対話」を通して学習を深めることにつながった。

家庭科の学習において基本的な知識及び技能を身に付けておくことは、よりよい生活を工夫する上で不可欠である。子どもたちの生活経験や他教科における既習内容を結び付けることができるように、内容を想起させたり、根拠を考えさせたりする場を設定することにより、実感を伴って知識及び技能を習得することができるようにした。例えば、理科で学習した「沸騰」や「蒸発」「熱の伝わり方」といったキーワードから、野菜をゆでる際の水の量や火加減などについて考えさせた。子どもたちからは「火をしっかりと通すには薄く切るとよいのではないか」「食感を残すには厚みがある方がよい」「水を多く入れすぎると沸騰までの時間がかかるし、ガス代もかかる」「蒸発する分の水を足して量を決めないといけない」などの考えが出された。本時の学習だけで終わらない、次の学習につながる考え方として、省察の場面で発言を取り上げ、全体で確かめ合うことで、より深い理解につなげることができた。

(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

家庭科の目指す「家庭での実践」に学びをつなげていくためには、子ども自身が学ぶ目的意識をもち、家族の一員として役割を果たす姿を見据えて学習に取り組むことが必要である。子どもが自身の生活を見直し、できるようになりたいことや改善したいことを明確にした上で、自分の課題を設定して、様々な解決方法を考え、実習を通して、課題解決の力を身に付けることができる題材構成を工夫した。

第5学年の「わたしと家族の生活」「はじめてみようクッキング」「やってみよう家庭の仕事」「食べて元気に」の内容を複合的に扱った。子どもたちは調理器具や用具の基本的な使用方法や調理の仕方、調理計画の立て方などを学習し、実習や実験といった家庭科の「見方・考え方」を働かせた体験的な学習を通して、調理の仕方や手順についての理解を深めることができた。家庭科の目標である「家庭での実践」を学びのゴールとして位置付け、常に「家庭で行うなら」「家族に作るなら」というイメージを子どもたちにもたせながら学習を進めていく展開はストーリー性があり、子どもの学習意欲の持続にもつながった。



〈題材構想図〉

2 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

家庭科の学習では調理や製作等の実習や観察、調査、実験などの実践的・体験的な活動を通して、実感を伴って理解させることが求められる。これまでの学習展開の中では、省察に当たる時間を1単位時間の中に設定し、自己や他者との「対話」を通して行ってきた。しかし、体験的な活動の中で生まれた気付きや考えが、活動後の省察の場で生かされていたとは言えない。それらを子ども自身に意識させる教師の関わり方や、学びの記録としてのワークシートなどの手立てを工夫し、学びや成長を自覚することができる省察の在り方を探っていきたい。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 堀江さおり
(秋田大学大学院教育学研究科)

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、学んだ生活の知識と技能を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、自ら学んだことを実際に活用し、家庭での実践に取り組みやすくすることを目指して進められていた。

食生活分野でみそ汁づくりを取り扱う場合、具材に工夫を凝らすことで栄養バランスを考えさせるといった栄養学習の応用として位置づけられることが多い。しかしながら、本実践では、料理経験がほとんどない子どもたちに食材の特徴を確認し、適切な調理方法を考えさせることを通し、教わるという受け身の姿勢ではなく、「家庭科の見方・考え方」を働かせながらチャレンジして学ぶ姿勢をうながそうとしていた。

2 本実践から見えてきたもの

じゃがいもは子どもたちに人気のあるみそ汁の具材である。本実践はじゃがいもをゆでるという単純な活動ではあるが、前時までの学習内容—使用する鍋選び、じゃがいもの切り方、水加減、ゆで時間、など—を各グループで再度確認させながら作業を進めさせ、指導者があえてきめ細やかな支援しないことにより、グループ内で対話をしながら、他グループの様子を観察しながら、より良いゆで方を模索させるといった工夫が凝らされていた。子どもたちにとっても、自分も考えてやればなんとかできるという体験をすることにより、次の展開への期待を高める実践となっていた。

また、前時の予想段階で提案していた切り方が実際にはできなかつたり、水加減が多すぎてなかなかゆで上がらなかつたり、食感が想像とは違っていたりといった経験をする中で、「切り方の練習が必要だね。」「みそ汁をつくるときにはもっと小さく切ろうね。」「ほくほく感が欲しいからゆで時間を変えた方がいいね。」などといったおいしさを追求するための工夫を語る対話が多く見られた。経験から学ぶとことの大切さが垣間見える実践であった。「家族のために、家族に代わり、ご飯やみそ汁の調理ができるようになる」という具体的な学習後の姿を示すことにより、全体を通して子どもたち自身が学ぶべきことを意識しながら作業を進めることができていたため、おいしいみそ汁をつくりたいという意欲を持続することができたといえるだろう。

3 今後の展望

実習を取り入れた指導では、あえて活動を止めて対話の場を設けるのではなく、活動の自然な流れの中で対話をさせながら相互に学ばせるということが重要である。子どもたち自身がその対話内容をメモに取り、生かすということにはやや困難を伴うので、指導者が机間指導をしながら、子どもたちの対話のポイントを拾い上げ、必要なことを全体で共有していく手立てを考えることで、学びを深める工夫が必要であろう。

日常生活は予定調和的に進むことばかりではないため、あえて指導者によるお膳立ての少ない挑戦的な実践を行うことは、子どもたちのまだ見ぬ可能性を開花させるためにも必要ではないだろうか。今後は他分野での実践にも期待したい。

IV 体育 2年次の成果と課題

1 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

授業の導入・展開・終末の三つの過程で「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」に分類して省察を位置付けることによって、学習を深めることができたことが成果である。

導入の場面では、毎時間、前時にもった「次の課題」を確認しながら本時の学習課題を結び付けて「めあて」をもつようにした。開脚跳びを成功させるために、「助走からの力強い踏み切りができていますので、今日は上から振り下ろす手の着き方を意識しよう」のように、前時の学びとのつながりを大切にしながら、自分の技能の向上や練習方法の選択など自分に合った「めあて」を立てることができた。

展開の場面では、技能を高める手立てとして、動きのこつを子どもたちの言葉からキーワード化し共有した。ボール運動ではドリルゲームやタスクゲームの中でドリブルで攻めるために「1, 1のリズムで」や「敵が来たら止める」などのこつを意識した。器械運動では技ごとに分かれたコース別学習の中で、「踏み切りは強く、ドン」や「着地は膝を使って、ピタ」などのこつを意識した動きが見られた。子どもたちは、自分の課題を解決するために、何を意識して動き、どんな練習方法や練習の場を選択すればよいかを考えながら活動を進めることができた。

終末の場面では、「すぐに止めてパスをするといいよ」「さすが、ポイントだね」や「そろえて両手をついたら、前へ進むよ」「次は手をつく時に、意識してやってみるね」などの「仲間との対話」から自分の学びへフィードバックすることができた。自分の課題を友達の動きと照らし合わせながら見たり、解決できなかったことを友達とアドバイスし合ったりすることで、子どもたち何を学んだのか次は何をすべきなのかを明確にすることができた。

(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

単元の導入において、高学年のボール運動の領域では試しのゲームを、中学年の器械運動の領域では単元の最初に試しの運動をそれぞれを行ってから子どもたちと共に全体計画を立てた。そのことで、子どもたちは自分が今現在できること、今現在の課題などを把握した上で、単元の見通しをもつことができた。

「見方・考え方」を自覚的に繰り返し用いるために、ボール運動ではドリルゲームやタスクゲームを単元の中に繰り返し位置付けた。課題を意識した学習活動を効果的に取り入れることにより、動きを意識しながら自ら設定した課題を解決する姿が見られた。また、器械運動では技の連続写真に目印や気を付ける点をキーワードにして記入する活動を行ってから技の練習に取り組むなど、自分の課題をつねに意識しながら学習を進め、課題をスモールステップで解決することができた。

ボール運動では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ていった。器械運動では基本の技のポイントを反復したり、同じポイントを使って発展技に挑戦したりした。そのことが、ボール操作や体の使い方についての知識及び技能とともに意欲を高めることにつながった。

2 課題 自分の能力に適した課題を解決するための活動や自己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

本校の子どもたちは、自分の課題を見付けたり、その解決方法を選択したりすることが概ねできている。しかし、本当に自分の能力やチームの特徴に合った課題であるのか、本当に課題の解決に適した練習の場や作戦であるのか、適切に選択・決定できているとは言えない。そこで、仲間や教師との「対話」を通して、自分の能力に適した課題を解決する練習方法や自己やチームの特徴に応じた作戦を自ら選択したり決定したりすることができるようになりたい。

体育科では、児童の発達段階を考慮するとともに、学習指導に弾力性をもたせることを配慮するため、各学年の目標を低・中・高学年の三段階で示している。このことを踏まえて、1・3・5年生では、教師が提示したり、今までの学習経験や運動経験から子どもたちの「対話」から出されたりした、誰もが楽しく参加できるようなルールの工夫例や自己やチームの特徴に応じた作戦例、課題を解決するための練習の場や段階の例などから自ら選択することができるようにする。2・4・6年生では、前年の学習経験から子どもたち自ら考え、「仲間との対話」で練り上げられた、課題の解決方法や作戦などを決定していく。そのような学習を6年間継続していくことで、仲間や教師との「対話」を大切にしながら、仲間や教師からのフィードバックをもとにして、考えを修正し、自己選択・自己決定することができる単元構成の工夫をしていきたい。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 伊藤 恵造
(秋田大学大学教育文化学部)

体育の授業実践から学んだこと

佐々木雅巳先生による5年生の授業「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～」は、子どもたちが積極的にからだを動かそうとする姿が見られる実践であった。大学で中等教科専門科目のサッカーの授業を担当する者として、さまざまなことを学ばせていただいた。以下では、それを2点に絞ってご紹介したい。

1点目は、子どもたちがからだを動かすための土台となるボール操作などの基本練習を丁寧に行うことの大切さである。とりわけ、「連続動きカード」の活用により、子どもたち自身が意識するポイントを明確にされている点は、大変参考になった。4年生までの積み重ねがあるとはいえ、短期間のうちに多くの子どもたちがボールの蹴り方や止め方などを身につけていることに驚かされた。この基本練習がその後の発展的な学習の下支えとなっていることは間違いないだろう。

2点目は、サッカーの技術のなかでも、あえて「ドリブル」を重点的に取り上げることの意義についてである。結論から申し上げれば、「ドリブル」を取り上げたことが、子どもたちの「動きを高め」という主題への接近に、大きな意味を持ったのではないかと思う。

サッカーは、たとえば野球のように、プレイヤー一人ひとりに「打順」という個人の出番を保証する種目ではない。大人の試合90分間のうち、一人のプレイヤーがボールに触る時間は平均で数分間といわれる。得意な人がより多くボールに触るとするならば、得意でない人はほとんどボールに触ることができないということになる。雅巳先生の「ドリブル」を取り上げた授業は、サッカーが得意ではない子を意識しつつ、「ボールに触りたい」という子どもたちの欲求に応えようとしている点に大きな意義があると思う。

しかしながら、「ボールに触りたい」という欲求をすべての子どもたちがからだで素直に表現できるかとなると疑問が残る。5年生ともなれば、「ボールに触るのはいいけど、その後で失敗したらどうしよう」とか「相手がボールを奪いに来たらどうしよう」などの不安が先にきて、積極的にボールに向かえない子もいると思われるからだ。そこで雅巳先生が取り組まれたのが、意図的に“ダンゴ状態”をつくり出すことであった。

一般的に、小学校低学年や初心者のサッカーにおいては、「ボールに触りたい」という欲求をもったプレイヤーがボールに群がり、ボールを中心とした“ダンゴ”のような状態が形成されるといわれる。この“ダンゴ状態”は、現代サッカーにおいては非効率的な状態といえるが、一方では、子どもたちにぜひとも経験させたい状態でもある。どういうことか。“ダンゴ状態”のなかで、あるプレイヤーが「あれ？これじゃあうまくボールが運べないぞ」と気づき、その“ダンゴ”から抜け出そうと、前後そして左右へと移動を開始するプレイヤーが出てくることで、サッカーのゲームそのものが発達していくと考えられているからである。

しかし、先にも述べた通り、子どもたちは「ボールに触りたい」という欲求を抑えようとする面があるのではないか。そうだとすると、“ダンゴ状態”を経験できずに、「あれ？」という気づきを実感することなく、ボールから離れてプレイする子どもが出てくるかもしれない。雅巳先生の授業実践、具体的には、「相手に取られないドリブル」を意識したタスクゲームや「サイドマン」を置いた確かめのゲームでは、こうした子どもたちの現状を踏まえて、あえて“ダンゴ状態”を経験させるために行われたものと理解することができる。

この「ドリブル」の経験は、子どもたちの積極的な動きを生み出すだけでなく、仲間とかかわる場面もつくり出していた。ゲーム後におけるお互いの動き方についてのアドバイスのみならず、ゲーム中においても言語を使わないコミュニケーションが多く見られるようになったように思う。このような成果は、雅巳先生ご自身のスポーツ経験や授業中の適切な声掛けなどによるものであることは疑いのないことであろう。しかしその背景には、「ドリブル」に着目して動きを高めようとするねらいがあったことも確認しておく必要があるだろう。

テレビで観るサッカーのダイジェスト映像は、その多くがシュート（ゴール）シーンであり、鮮やかにパスをつないでゴールに迫るシーンである。高度に組織化された現代サッカーはドリブラーの生きる道を狭めている。しかし、そうだからといって、子どもたちの「ボールに触りたい」という欲求を抑えたままにしてはいけないということを雅巳先生の授業実践から学ばせていただいた。

IV 道徳 2年次の成果と課題

1 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

主体的に学ぶ子どもを支えていく鍵となるのが、まぎれもない問題意識である。道徳的価値に照らして考え、自分事として自身の生き方を見つめていく子どもがいる授業をどう創っていくかは、授業者自身がどこに問題意識をもつかに左右される。

教材と出会い、印象的な場面を出し合う。4月の段階では、選んだ印象的な場面が広域に渡り、学習問題に焦点化するまで相当な時間がかかったものの、授業回数を重ねるごとに、教材が語りかけてくる道徳的価値と印象的な場面が響き合った状態で浮かび上がってくるようになった。導入で示す子どもたちから取ったアンケートにも関連してくるのかもしれない。授業の核にふれる道徳的価値に沿ったアンケートを取るのだが、その時点で今までの自分と対峙することになる。テーマに対してクラスの全体的割合も提示すると、友達がどんな考え方、感じ方をしているのかを知る段階ともなる。子どもたちの省察の始まりである。テーマとなる道徳的価値に照らし、自分を改めて捉え始めた子どもたちは、すでに自分事として考え始めている。アンケートと向き合った時点で、自然と教材とのつながりを感じ取っているのではないかと思う。アンケート結果を紹介する際留意したことは次の三つである。

- ① 「自分もそう思う」と同調できたり、安堵感を抱いたりできる内容
- ② 少数派ではあるが意外性のある内容
- ③ アンケートを取ること自体が道徳的価値の押しつけにならないようにする。

印象的な場面について語る子どもたちは「ふつうならこんなふうには言わないのに（しないうのに）どうしてわざわざ…」と話し始める。「ふつうなら～」が「自分なら～」と思考の中で置き換わっていくのだろう。ここでも今までの自分、そして今の自分と向き合い、自分事として捉えていく学びの姿が感じられた。この段階で「自分らしく生きるということについて考えてみたい」「人を許せる人になりたい」といった本時のねらいに関わる道徳的な価値に沿った発言が見られるようになってきた。これらの発言は、議論の方向性が全体のものとなっていく発言である。人としてよりよく生きたいと願う子どもの本心と捉え、子どもの省察の深まりを真摯に受け止めた授業を創造していきたい。

(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

多様な道徳的価値が潜んでいるからこそ人は判断に悩んだり、悔やんだりする。道徳が教材の力を借りて心の体験を広げ、これから生きていく心のみちしるべとなっていく時間であることが子どもたちの中でも意識されるようになってきた。自分事として考え、自分が納得した道徳的価値観を積み上げていく過程で、「対話」は必須である。

「認め合う心～銀のしょく台～」の実践では、『司教は、なぜジャンを怒らなかつたのか』という学習問題に対して、司教が怒らなかつた理由を子どもたちは多様な道徳的価値から説明していった。あえて考えた多様な道徳的価値をどう料理するかによって、自分の独りよがりな道徳的価値観に終わるのか否かの分かれ目となっていく。今回用いた学習方略として、司教の心の中の優位性を小グループで話し合い、その後、全体で摺り合わせるという流れをとった。優位性について語るということは、司教に「なりきる」自分がそこにいるということである。選択する理由を語る自分の言葉こそが、自分事として捉えた道徳的判断力そのものなのである。友達の考えと自分の考えとを比較し、再び考え直し、今までの自分、今ここに存在する自分の考えを往復しながら、これからの自分を見つめていくのだ。

議論していく中で、議論の流れを子どもに委ねることを大事にしてきたことも、子ども自身が納得する道徳的価値観を生み出す一端となってきた。教師の揺さぶりはもちろん状況を見ては大事になってくるが、あくまで子どもたちの今もっている素直な感情や発言からのものと心がけている。時には、誘導したくなる教師の揺さぶりを引っ込める勇気をもつべきと自身を戒める。

2 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

多面的・多角的に考えることができない授業はあり得ない。教材に潜む多様な道徳的価値観を洗い出す教材研究を丁寧に行っていくべきである。そして、子どもの思考がどうリンクしていくかといったシミュレーションをして臨む中で、想定不能な発言も子どもの思考も削ぐことなく、いかに子どもに委ねた深まりのある議論の場としていくかが課題である。ただ、議論の場が「いろんな考え方があるんだね。」といった多様な道徳的価値の出し合いでは、生きていく心のみちしるべとしては薄い。多様な道徳的価値にふれ、そこに発見があったとき、子どもは新たな「見方・考え方」を獲得していくのだろうと思う故、協働的な学びを支える学習方略を更に探していきたい。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 小池 孝範
(秋田大学大学教育文化学部)

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試み

平成30年度から「特別の教科 道徳（以下、道徳科）」として実施され、教科化2年目、また3年計画の研究の2年目となる今年度は、「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」を昨年度から引き続いて研究テーマとしている。その上で、今年度の研究テーマとして「(1) 子ども自身が問題意識をもつことのできるための導入の工夫」と、「(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」が設定された。このうち、研究の重点の(1)は昨年度から継続した取り組みである。

重点(2)は、学習指導要領の改正にともない、道徳科の目標の中に「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習」とすることが示されたことから設定されたものである。附属小学校道徳部では、この「多面的・多角的」について、事前検討会等を通じて、「多面的」については「ある道徳的価値について、見方を変えたりしながら複数の側面から考えること」、「多角的」については「ある(道徳的)行為について、複数の道徳的価値に照らしながら考えること」と定義した。

このうち、「多面的」の部分については、これまでの研究について「対話」の工夫として取り組んできた。本実践研究では、導入部でのアンケート結果を提示する際、結果を示すだけでなく、その理由について確認することを通して、同一の結果でも理由が異なる場合があることや複数の回答の間で迷いがある子どもたちの意見にふれ、「多面的」に考えるきっかけとなっていた。それを促していたのは、授業者が「Ⅲ 研究実践」の「2 成果(1)」で示している二つの留意点であった。この、導入部分で「多面的」な見方を提示する試みは、話し合いたい場面の焦点化につながり、「(1) 子ども自身が問題意識をもつことのできるための導入の工夫」にもなっていた。

また、「多角的」については、「なぜ司祭は怒らなかったのか」の問いについて、その理由のみならず、その背景をさらに問うことで、司祭のジャンに対する【思いやり】や【信頼】、司祭の【寛容】や【謙虚】等、多様な道徳的価値への気付きを促していた。こうした多様な価値をもとにすることで、本授業実践のねらいである【寛容】について、児童の深まりと奥行きのある話し合いと理解につながっていた。

以上の点から、本授業実践は学習指導要領改正の趣旨をふまえた、提案性のある授業になっていたと概括することができるだろう。さて、研究実践報告の中で、授業者である小室先生は、課題として「教師のコーディネート」による部分が大きく、子ども同士の問いかけによる展開が不足していたことをあげている。確かに、本授業実践においては、基本的には教師が授業全体をコーディネートしていた。しかし、これまでの道徳の授業の課題とされる「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたずに言われるままに行動するよう指導する」ものではなかった。むしろ、複数の道徳的価値を子どもたちから引き出す場面などは、「教師のコーディネート」なしには展開されなかったであろう。もちろん、「子ども同士の問いかけによる展開」はひとつの理想型であり、目指すべき姿ではあるが、子どもの多様な意見を引き出すことは、「教師のコーディネート」の力量に負うところが大きい。その先に「子ども同士の問いかけによる展開」を見通しつつ授業実践を重ねていくことが、その実現につながっていくことであろう。

IV 外国語活動 2年次の成果と課題

1 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

日々の授業実践の中で、その場で考えて話す活動を積み重ねてきたことにより、目的や場面、状況に応じて、相手に自分の考えや思いを分かってもらうためには、どのような内容や言語材料（語句・表現）を選んで表現したらよいかを子ども自身が考えながら、学びを深める姿が見えてきたことが成果である。

よりよいコミュニケーションにつなげていくためには、コミュニケーション（言語活動）の目的や場面、状況に応じて子どもが伝えたい内容を考え、それまでに慣れ親しんだ語句や表現から、できるだけ適切なものを選んで選ぶという「見方・考え方」を働かせながら、何度も自分の考えなどを形成、再構築していく必要があると考える。

6年「留学生とふるさと紹介をしよう」の学習で交流会を行った際、お互いのふるさと紹介をしながら疑問に感じたことを自由に質問したり、語句や表現の自由度を広げながら即興的に会話したりする場を設けた。その結果、最初に考えていた紹介文の順を変えたり、修正したりして、紹介する内容や表現を調整している子どもの姿が見られた。また、子どもたちはどの語句や表現を活用すれば相手に伝わるのかを常に考えながら会話をする姿が見られた。その場で考えて話す活動（即興的なコミュニケーションの場）を保障したことで、よりよいコミュニケーションに向けて主体的に学びを深める子どもの姿へとつながった。



(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

外国語によるコミュニケーションにおける「見方・考え方」を働かせるための手立てとして、1点目に外国語や異文化との出会いを大切にしたい場を設定したことが成果である。

授業実践を通して、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目する「見方・考え方」は、子どもたちが新しく出会う外国語や異文化について、「なんだろう」「知りたい」という気持ちを表すときに、それまでに体験・習得した概念（知識）を基に働くものであったと考える。ALTや留学生、デジタル教材や子どもたちにとって身近な世界の事柄や人物などを効果的に活用し、外国語や異文化の出会いを大切にしたい。

2点目に、十分な慣れ親しみ（インプット）を単元計画の中で大切にしたいことである。

コミュニケーション活動において、子ども自身が自分の考えを形成し、再構築していくためには、言語材料の引き出しが必要不可欠である。単元の終末で、これまでに慣れ親しんだ語句や表現を活用して、自分の考えを表現する変容が見られたのは、1単位時間毎のインプットやインテイクの場が十分に保障されていたからだと捉える。

2 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

子どもが相手と英語を話す中でどのように伝えたらよいかを考え、コミュニケーションを図りながら個の省察が深まるような授業づくりの工夫が必要である。

本校外国語活動の2年次の研究では、タブレット型端末を用いながら、英語での発表の様子を録画し、よりよいコミュニケーションに向けて省察を行う場を設けた。普段、私たちは自分自身が英語を話す姿を見る機会は少ない。そのため、タブレット型端末の録画機能を活用することで、自分の英語を使う姿を客観視できるのではないかと考えた。実際に授業の中でタブレット型端末の録画する手立てを講じたことにより、表情や声の大きさ、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伝えるために足りない部分や、大事な部分を子ども自身が実感し、自分自身を客観視することで、よりよいコミュニケーションにつながることに気付いた。しかし、録画を用いた省察だけでは、英語を使って子ども同士が「対話」をするインタラクションの機会が減ってしまい、仲間と関わり合う中で、コミュニケーションの楽しさを味わえることには課題が見られた。

そのためにまず、相手と関わりながら、自分の考えや思いを英語で伝え合えるような場面設定をより授業づくりの中で意識していく。今、自分が知っている語句や表現を最大限に活用し、相手に伝えたいことが伝わった経験や、相手の話していることを理解することができた瞬間、英語を使ってコミュニケーションを図る楽しさをより実感することができる。また、その試行錯誤をしながら思考を深めている場面が、「見方・考え方」を働かせている状況でもあり、同時に個の省察から深い学びへとつながるものと考えている。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 佐々木 雅子

(秋田大学教育文化学部 英語・理数教育講座)

授業づくりを支えるインタラクションと省察

1. インタラクションの仕掛けと充実

授業の中にインタラクションが起こるように、単元計画を立て指導案を作成することは非常に重要である。教師と生徒、生徒と生徒、教師とALTのインタラクションは、ことばをpick upするためのインプット（からインテイク）の機会となるとともに、既習表現を主体的に選択しながら新出表現を使用する機会にもなる。すなわち、言語習得が起こる機会が用意されることになる。藤田先生の授業は、このインタラクションの連なりで構成されていた点に特徴がある。Warm-upの歌の導入から、ALTからのクイズ、留学生からのメッセージ動画、ふるさと紹介のグループ練習、教師またはALTを相手としたリハーサル、タブレットによるグループでの省察に至るまで、多様な形式でインタラクションが観察された。多くのインタラクションの機会をつなげた授業構成を提案できた点は、今年度の研究成果である。

今後の課題は、インタラクションによる言語習得を起こす手立てを工夫し追究することであると考える。やり取りの展開の中心が、予め暗記した表現の発話にあるのではなく、その場で児童自身が内容と言語形式を選択した上での発話にくるように、インタラクションすなわち言語活動を仕掛けるとよい。本時の場合では、留学生からのメッセージ動画への返信は、その内容と言語形式が既に相当固まっていた感があるので、代案としては、その場で返信の行為が自然に始まるように活動をデザインする。そうすることで、児童は真実味のある必要感を感じ、相手を意識した返信作成に挑もうとするため、インタラクションはより生き生きとしたものになるのではないだろうか。結果的に、授業の面白味が増すと同時に、既習事項がさらに生きて働きながら、新出の知識・技能と統合されることが期待できる。言語活動のデザインが即興性の強いものになれば、当然、試行錯誤の度合いは強くなるであろう。試行錯誤が多い言語使用を言語習得にまで高めていく指導の課題点としては、教師の介入と児童同士のやり取りの質を高めていくことが挙げられる。

2. 目的に応じた省察

省察は、学習者が自分の言語能力の発達を伸ばしていくために必要不可欠なものである。そして、その省察の観点は、言語能力のどの部分を伸ばすかによって自ずと異なってくると思う。例えば、学習する文法項目の使用の正確性を伸ばしたいのであれば、学習者が自分の誤りに気づくような教師の介入や正確性に学習者の注意を向けるような言語活動を実施し、その過程で気づいたことをある程度言語化するような振返りが考えられる。また、異文化間コミュニケーションへの積極的な態度を伸ばしたいのであれば、情緒的なレベルから実際の行動レベルまでどこかに切り口を設定して感想を記録していくポートフォリオが考えられる。すなわち、振返りの観点（例：正確性、態度）を明確にした上で、具体的な省察方法と手順（例：タブレット撮影と視聴による発音の明瞭性の向上）を示し、省察が伸びに貢献するようなロードマップを描くことが大事ではないかと思う。したがって、学習者の省察と教師の評価が、相互作用するような関係性を築いていくことが必要である。本実践のタブレットを用いた省察は、全体的な効果が実感できた点は収穫である。今後の課題は、観点の明確化や方法と手順についての研究を進め、評価と連動させながら豊かな振返りを推進していくことであろう。

IV 特別活動 2年次の成果と課題

1 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

話し合った内容を実体験を通して確かめる「お試し」の活動やプレゼンテーションが、話し合う必要感を高め、主体的で目的意識をもった話し合い活動の展開に効果があることが分かったことが成果である。

「お試し」の活動を行うことにより、それまでの話し合いでは気付かなかった不十分な点を実感し、活動をよりよくするための解決すべき問題が明確となった。全員が共通の体験をしたことにより、問題の共有化が図られ、話し合う必要感のある話し合いの柱を設定することにつながった。話し合い活動と実際の活動とを往還することで、主体的で目的意識をもった話し合いの展開につながっていった。

また、話し合いの余地を残したアイデアのプレゼンテーションが有効であった。提案者が考えた段階で迷ったり悩んだりして決められなかったことを、敢えて残したまま原案として示した。そのことにより、話し合い活動を通して原案をよりよい考えに昇華させていこうとする話し合いの展開につながった。原案に敢えて曖昧な点を残したことにより、話し合いの視点が明確になり、話し合いが活性化されたと考える。

これらのことから、主体的で目的意識をもった話し合い活動の展開をするために、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は、有効であったと考える。

(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

自分たちの話し合いの進め方について現状を把握し、よりよい合意形成の図り方への理解を深める効果的な手立てが分かったことが成果である。

単位時間の終末において、自分の話し合う力の現状や友達の話合いにおけるよさを見つめる場を設けた。自分自身をふり返ることができるよう、自分が高めたい話し合いの力を学級会カードに記述して、話し合いに臨むこととした。また、相互評価を取り入れ、友達の参考にしたい姿を見いだすことができるようにした。これらのことが、自分の話し合う力の現状を自覚したり、友達の話し合う姿をもとに次の自分の話し合いのめあてを具体化したりする姿につながった。また、話し合いの進め方や合意形成の図り方のモデルとなるように、話し合い活動後に相互評価を行った。自他の変容を見つめる活動を積み重ねていくことを通して、よりよい話し合いの進め方や合意形成の図り方についての資質・能力を高め、「話し合いのめあてや提案理由から考えると…」 「二つの考えのよいところを合わせて考えると…」 など、話し合い活動の中で意識しながら活用する姿も見られた。

これらのことにより、話し合いの進め方についての省察を通して、現状を把握し、よりよい合意形成の図り方について個々の理解を深めることができたため、自他の変容を見つめる活動を位置付けたことや互いのよさを共有するための掲示は有効であったと考える。

(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

学級目標や、自分たちに必要な力と関連付けて話し合い活動を展開した。

例えば、3年生の実践では、活動の目的である「学級がもっとなかよくなるため」ということが共有化され、話し合いの視点が明確になり、実践につながる具体的な「工夫考案型」の話し合いの実現につながった。また、抽象的な「なかよく」という様子を、具体の姿としてイメージしやすくするために、自分の体験を出し合い、共有する活動を重視した。具体の姿を共有しておくことで、話し合い活動の中で視点に沿った具体案が多く出された。

これらのことから、議題を選定したときの理由を拠り所として話し合う意識付けを図ることや、抽象的なイメージを具体的な姿として共有する場を設定したことは、「工夫考案型」の話し合いにおける視点の明確化につながり、有効であったと考える。

2 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

子どもたち主体の話し合い活動とするために、教師の介入の機会を少なくし、進行を子どもたちに委ねていく必要がある。そのために、これまで本校特活部では自分たちの話し合いを客観的に見つめる役割を司会グループの中に位置付けてきた。しかし、実際話し合い活動の中で、その役割の機能を十分に果たすことができているとは言い難い。司会グループがそれぞれの役割を果たしながら進行し、自分たちで合意形成を図っていくために、どのような役割や分担が効果的であるのか、引き続き検討していきたい。また、フロアの子どもも考えを発言するだけでなく、教師が介入するように「今は〇〇に関してじっくり話し合うべきだ。」「話し合いの視点から逸れているので、立ち返って話し合っていこう。」など司会グループに対して進行に関する助言を行う力を育てる必要を感じる。輪番で司会グループを経験していくからこそ、それまでの経験に基づいた司会グループへの助言を行えるであろう。司会グループの編成の工夫と併せて、話し合い活動を、学級全体で進行する土壌作りも欠かせない。子どもたちが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指導の在り方を探っていきたい。

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 森 和彦
(秋田大学大学教育文化学部)

よりよい合意形成を図るための話し合い活動の工夫

1 主体的な話し合い活動を展開するための工夫

1) 問いを含めた提案：提案者が考えた段階で迷ったり悩んだりして決められなかったことを、敢えて残したまま原案として示したことにより、話し合い活動を通して原案をよりよい考えに昇華させていこうとする工夫考案型の話し合いの展開につながった。これは意見を出して選択して終わりではなく、原案に付随した多層的情動性がより良い活動を引き出したと言える。

2) 「お試し」の活動：「お試し」の活動を行うことにより、それまでの話し合いでは気付かなかった不十分な点を実感し、活動をよりよくするための解決すべき問題が明確となった。やってみないとわからない段取りや手続きを明確化・具体化するためには、特に具体的操作段階にあるこの発達段階では思考実験よりも「お試し」は有効である。

1) 黒板マネージャーの試み：話し合い活動の資質能力表を見ると、出された意見や話し合った事をまとめる作業は参会者で小学4年からの取扱いで、定着は中学生、この行為を司会が行うのは中学2年で取扱いとなり、その定着は中学3年！でも書記がまとめ、対立点を分かるようにするのは小学3年から取り扱い事項で、司会への助言や意見は小学校高学年で定着を目指している。これは整合性の混乱ではなく、教師の準備や介入のタイミングおよび学年に応じた支援内容の工夫がとても重要であることを示している。短冊のまとめ方は国語科を含めて、クラス全体で「例題を操作しながら工夫を重ねる練習」が必要で、模範となる原型が幾つか提示されて慣れてくれば、皆が黒板マネージャーとして一体化(参加者や司会が支援するのみならず、自らまとめを意識するようになる)し、運用可能な装置と成り得るであろう。これも学級の進化が期待できる研究授業と言える。

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

1) 話し合いの進め方や合意形成の図り方のモデルとして、話し合い活動後に相互評価を掲示し、互いに見合うことができるようにした

3) 抽象的な「なかよく」という様子を、具体の姿としてイメージしやすくするために、自分の体験を出し合い、共有する活動を重視した。具体の姿を共有しておくことで、話し合い活動の中で視点に沿った具体案が多く出された。他にも「苦手」と「得意」は本実践では自己申告であったが、科学的視点で物事を見る力を養うためには、主観的でない基準や規準をどのようにするかを話し合いで設定する作業にも「なかよく」と同様の自らの体験からの準備作業が重要となろう。さらに「頑張った人」は子どもたちの中では自明のことであるかのように見えるが、抽象的な言葉に隠された具体的行動を想像する力や、「その気持ちになったと気づく」のはどんな時か?など、この特活の内容には自ら自発的に気づくための仕掛けが多く埋め込まれている。もちろんその全てにトライする必要はこの学年にはないが、国語や道徳とも絡めながら進められる点でも研究に値するテーマとなろう。

3 チェックカード項目には理由が必要

チェックカードにはふり返りは必要ない(ふり返りカードが別にあるので)が、次の項目に理由は明記すべきであろう。

例えば、丁寧な言葉で話す。→皆が落ち着いて聴いてくれるので、内容が分かってもらい易い。話し合ったことに合っている発言をする。→合っていない発言は混乱したり、別の話し合いになってしまったりして話が進まない。このようにチェック項目の必要感を出しておくことは意味を理解した上での活動に繋がり、大切なのではないだろうか。

1 考察

(1) 問題意識を共有し、自己の取組や成長を振り返る場の設定について

① 中学進学に向けて自己を見つめ直し、よりよい学校生活を目指す議題の設定

後期の学校生活が始まるに当たり、本活動の導入において、一人一人が前期の学校生活の成果と課題を確認した上で、後期の個人目標を設定し、カードに書き込む時間を設定した。

「修学旅行や運動会の取組を通して学級内の絆がより深まった」「成功体験や悔しい経験を通して成長することができた」「委員会や縦割り班活動を通して、リーダーとしての自覚をもって行動することができた」といった成果が挙げられた一方で、「学習への取り掛かりや活動の切り替え」「家庭学習への取組」などの課題も出された。前期の成果と課題を踏まえて後期の学校生活の目標を一人一人が設定することを通して、目指したい学級像についても話し合いたいという思いをもつ姿が見られた。そこで、個人目標を反映させた「理想の学級像」について、本活動を通して話し合うこととした。

後期の学校生活の始めに当たって、問題意識を共有し、機をとらえて議題設定へとつなげたこと、前期の反省を踏まえた「理想の学級像」を具現化するための話し合い活動を設定したことは、自己を見つめ、より主体的な取組にしていく上で有効であったと考える。



〈理想の学級像について話し合う様子〉

② 附属中学校参観を生かした「理想の学級像」のとらえ直し

卒業・進学まで半年となった時期に、より高いレベルの目標を設定させたいと願い、活動の中に附属中学校の Dove Academy (総合的な学習の時間の研究発表会) 参観を位置付けた。そこでは、附属中学校の授業参観を通して、最も身近で目標とするべき中学生の姿を明確にすることをねらった。

1時間目に目指したい学級像について話し合いを行った際には、話し合いの視点がやや曖昧で、「卒業」に向けての意見が中心であった。中学校参観を経て、卒業時の自分たちの姿をイメージしながら、中学生になるまでに身に付けるべきこと、という視点が明確になり、より具体的な目標をもち話し合いを進める姿が見られた。これは、これまでの経験と中学進学に対する意識の高まりをつなぎ合わせたことで、全員が「自分事」として活動題・議題をとらえ、より主体的に話し合いに参加することができたことによると考える。

— 振り返りから —

附属中学校の Dove Academy を参観して、一番心に残ったのは、中学生の人たちが自分の考えをしっかりと発表していることです。自分たちが調べたことを、手元の原稿を見ないで発表したり、聞き手の反応を見ながらより分かりやすく発表したりしているのがすごいと思いました。

中学校に入ると勉強が難しくなるので、授業の予習・復習に力を入れていきたいと思っていました。勉強中の態度や発表も大切だと思いました。

(2) よりよい合意形成のための資質・能力向上を目指した話し合い活動の充実について

① 「話し合いの力 自己評価カード」の活用

本活動で子どもたちが形成すべき資質・能力を、自分たちの前期の学校生活における課題を見だし、後期の学校生活の目標を立てるために話し合い、よりよく合意形成を図ったり、意思決定したりすることとした。この資質・能力を子どもたちが自覚し、活かすことができるよう「話し合いの力 自己評価カード」を活用して取り組んだ。これは、「話し合いの資質・能力表」をもとに本活動を通して身に付けさせたい重点項目を抜き出し、表にしたものである。

話し合いの前に、現時点でできていることと、この時間にできるようになりたいことを確認した上で、話し合いで意識する項目についてあらかじめ選択するようにした。

このことによって、よりよく合意形成を図るための具体的な方法を意識しながら話し合いを進めようとする姿が見られるようになった。また、少数意見から先に提案し、そのよさを多数意見と比較しながら話し合うなどの司会グループの工夫により、参会者も少数意見を尊重しようとする意識が高まった。

— 振り返りから —

今日は家庭学習への取組について話し合いました。Aグループのポイント制度がいいと思いましたが、Bグループの家庭学習提出日を決める、という案もいいと思いました。両方のアイデアを生かして決めることができたのでよかったです。

話し合いの力 自己評価カード 6年 組名前 []

(※会者編)

提案者編

1	何について話したいのかがよく分かるように、根拠を明らかにし、資料などを提示しながら提案する。	◎ ○ △
2	目的や状況に応じて、資料や機器などを効果的に活用して提案する。	◎ ○ △
3	提案理由や根拠を明確にし、異なる立場の意見を想定して説明する。	◎ ○ △

聴き方・発言の仕方

1	他の発言に耳を傾ける。	◎ ○ △
2	話し合ったことを基に、考えをまとめたり広げたりする。	◎ ○ △
3	話し合ったことを基に、課題解決に向けて互いの考えを生かす。 ↓ A案かB案かを選択するだけでなく、A案もB案も生かす(または少数意見を生かす)C案はないか考え、発言する。 「A案の○○という部分と、B案の□□の部分を生かして、○○という考えもあると思います。」	◎ ○ △
4	討論の進行順や方向性について意見を述べる。 「最初に○○について話し合った方がいいと思います。」 「今は○○について話し合った方がいいと思います。」	◎ ○ △
5	代案を示す。 「私は前に○○と言いましたが、△△という考えもあります。」	◎ ○ △
6	部分的な賛否を明確にして発言する。 「○○さんの△△という点については賛成ですが、□□という考えもあると思います。」	◎ ○ △
7	議題や話の方向性を的確にとらえて発言する。	◎ ○ △
8	他の人の立場や考えを尊重し、目的に沿って発言する。	◎ ○ △
9	対立する意見の双方のメリットとデメリットを吟味して意思決定する。 ◆の立場を取ったときのメリットは○○だが、デメリットは▲▲だ。デメリットを最小限に抑えるために△△しよう。」	◎ ○ △
10	小グループで話し合われたことを基に、個人的考えを述べる。 「グループで話し合ったときに○○という考えが出されました。そこで私は△△というふうに考えました。」	◎ ○ △

〈話し合いの力 自己評価カード〉

6年A組 第13回学級会議 名前 []

議題	理想とする学級像に近づくための、学級全体の具体的な取り組みについて考えよう。	
話し合いの視点	中学校の参観生めいたより高いレベルを目指した取組になっているのか。	
話し合いの枠	自分の考え ・友達のことを思いやる。 ・理由を挙げる ・故郷の学習 ・目標	MEMO ・ありあり ・みんな
話し合いの柱	理想の学級像 ・学び合い ・目標 ・自分から発言する。 ・目標を達成させる。	MEMO ・協力し合える雰囲気 ・だよりくらぶ制度

【ふり返り】 司会・副司会 黒板書記 ノート書記 提案者 (会者)

(自己評価カードの中から項目を選択し、記入)

話し合ったことを基に考えをまとめたり広げたりする。 ○

他の発言に耳をかたむける。 ◎

議題や話の方向性を明確にとらえて発言する。 ◎

ふり返り
今日は、1回発表することができてよかったです。企画や1分間の勉強などの自分の意見をみんなに賛成してもらえてよかったです。

今日のMVPは()さん

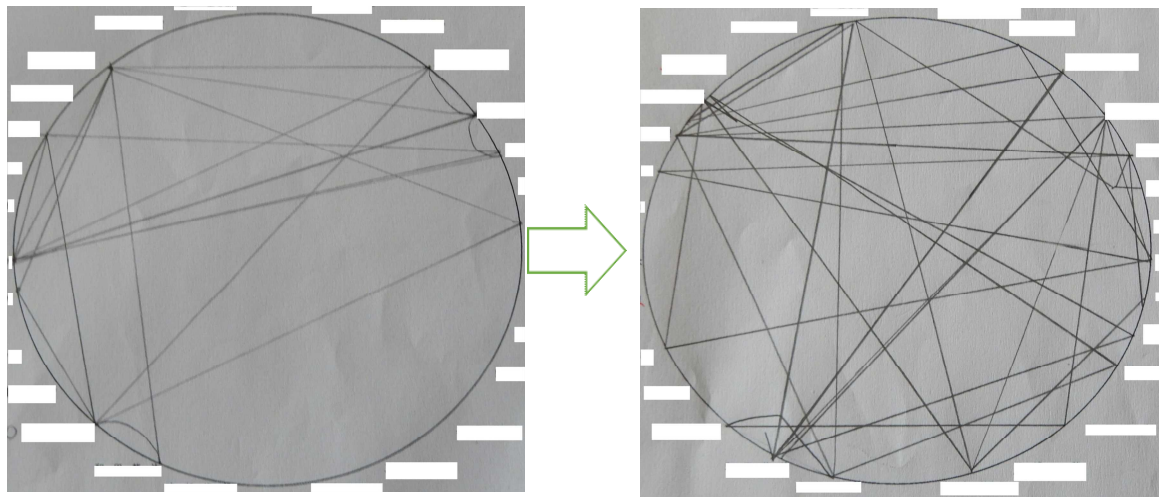
グループで出た意見が分かりやすいようにバツけたしとしてみんなに伝えてくれたから。

〈学級会カード〉

② 「クモの巣図」の活用

子どもたち一人一人が自分の思いを互いに伝え合い、学級全体での話し合いを通して洗練しながら合意形成を図ることができるよう「スパイダー討論」を意識した取組を取り入れた。

「クモの巣図」の実践については、2学期以降、国語科の学習で、小グループの話し合いの際に取り組みできている。学級会活動の時間にも、どの子どもがどのように発言したのかをクモの巣状に記録し、ふり返りの場面で「クモの巣図記録」を担当した児童が紹介した。



〈「クモの巣図記録」の変容の様子：左は第1時、右は第2時の記録〉

本題材での3回の学級会を通じて、「クモの巣図」をもとに学級会カードを活用して次時の目標設定に生かすよう継続して指導した。その結果、発言者の偏りやばらつきが解消され、発言回数も増加する傾向が見られた。話し合いの様子が可視化されることによって、学級会活動の流れが分かり、課題が明確になった。結果として主体的に話し合いに臨む意欲が高まり、次の話し合いに生きる省察がなされたものと考えられる。

今後も継続してクモの巣図による記録を行い、その有効性について改めて探ってみたい。

(3) 課題

- 小グループから出された意見を比較・検討するための話し合い
本時では小グループから出された意見を比較・検討する時間が十分ではなかった。話し合いの柱を一つに絞り、時間配分を十分に確保することによって、根拠を明確にした、より深い話し合い活動が展開できたものと考えられる。

II 1年次の成果と課題

1 成果

(1) 問題意識を共有し、自己を見つめふり返る場の設定について

子ども一人一人が問題意識を共有することによって、話し合いの視点や論点を明確にすることができ、より主体的・協働的な話し合い活動につながったことが成果として挙げられる。

今年度は、活動の導入において自己を見つめ直す時間や、途中で目標を再設定する活動を位置付けた。学級内での「対話」を通して問題意識を共有し合うことによって、話し合いの視点や論点が明確になり、議題を自分事として話し合おうとする主体的な姿が見られた。

また、1時間ごとのふり返りや活動全体のふり返りカードの実践・「クモの巣図」の活用などによって、自他の話し合い活動における成長を実感し、よりよい話し合いのイメージを共有しながら話し合う姿が見られるようになった。

このことから、問題意識の共有化や自己を振り返る場の設定が、視点を明確にした話し合い活動の充実につながり、意欲の向上や充実感の高まりに結びついたと考える。



〈「自分事」としての話し合い活動〉

(2) よりよい合意形成のための資質・能力向上を目指した話し合い活動の充実

活動を通して子どもたちが形成すべき資質・能力を明確にし、子どもたちがその資質・能力を意識しながら話し合い活動を行うことができるよう、また、よりよい合意形成を図ることができるように、活動の構成や学習シートを工夫した。

司会グループとは事前に打ち合わせを行った。事前に議題に対する個々の考えを学級会カードにより把握したり、話し合いの柱を確認したりすることは、視点や論点がより明確になった話し合いにつながった。

本校で活用している「話し合いの資質・能力表」をもとに、自分の話し合いの力を自覚し、高めていくことができるよう「話し合いの力自己評価カード」を活用した。司会者・書記・参加者がそれぞれの立場から事前に目標を設定し、学級会の中で高めたい力を意識しながら話し合いに参加したことが、資質・能力の向上につながった。

今後も、更によりよい合意形成のために有効な話し合いの進行や教師の適切な支援の在り方について研究を深めていきたい。

2 課題

「なすことによって学ぶ」という、特別活動における本質に迫るためにも、選択肢から選ぶことに終始せず、実践につながるより具体的な話し合いである「工夫考案型」の学習活動を展開していくことが課題である。具体的な取組の例について、実際にシミュレーションする「お試しの場」を設定したり、それぞれのアイデアについてプレゼンテーションをする場を設定したりするなどの活動が、「工夫考案型」の話し合いの土台となることが再確認できた。

また、子どもが身に付けた資質・能力が、次の活動にどう波及していくのか、また、そこではどんな「見方・考え方」を働かせる場を設定・構成することが有効なのかなど、活動全体をコーディネートする力が教師に求められる。そして、1時間の子どもの変容を見取るだけでなく、話し合いの資質・能力がいかに高まってきているのかをとらえていくためのふり返りの在り方を探っていく必要がある。

さらに、学級や学校の形成者としての「見方・考え方」を働かせている姿は、子どもが自己有用感を味わいながら活動を推進していく姿につながるものと考えられる。そうした真の主体的な学びへの姿勢を育むために、本校の「話し合いの資質・能力表」に網羅されている内容にもう一度立ち戻り、各学年で大事にしている資質・能力を確実に身に付けさせることができるよう今後も全校体制で研究を深めていきたい。