

## 本実践・研究から見えてくること

－ 6年・渡部実践－

研究協力者 森 和彦

(秋田大学教育文化学部 心理学研究室)

### 仲間との対話を通して実践活動を工夫考案する話し合い活動（４）

#### 1 工夫考案型の話し合い

毎回強調していることではあるが、対話的合意形成(Dryzek & Niemeyer, 2006)のための話し合いは、「どちらか」という「主張のレベル」で交流するのではなく、こちらの方が良いとする信念の背景にある「価値のレベル」で交流し、価値観がぶつからない解決策を工夫考案することにある。従って、対案の問題点を質問で論う末の「賛成/反対のシール数の多少を競う」よりも、「いいとこ取り」のための合体案を仲間として工夫することに意義があり、「話し合いは、単なる勝ち負けの決着の場や、学級の決意表明ではない、仲間と意見を出し合って創意工夫する協働学習の場」として教師は授業を構築しなければならない。

#### 2 具体的取組とシミュレーション

工夫考案型の話し合いにおいては、概念の具象化が求められるので、実際にどのような形で具体化できるかが重要である。その具体案を主張して提案するためには、事前に「本当に身体を使ってやってみる」というシミュレーションが求められる。そのためには具体的にどう手続きすれば良いかのポイントを提案しておくこと（この制約条件がないとイメージが浮かびづらい児童がいるため）も一つの方法であろう。「けじめ」、「思いやり」など、言葉では簡単に出てくるが、その具体的対策例を子どもたちが提案し、目標と照らし合わせてみるには時間も必要であり、これは正規の学級活動の中でというより、各提案グループの個別活動に委ねられるところが大きい。そこで目標との照合と具体的実効性の両視点での修正が繰り返される。この修正の過程における詰めが十分でないと、本時で話し合いがぶれてしまうこともよくある。それゆえ「考える力」を育成する意味でもグループ間の発表で異論に耐えうるだけの吟味が要求される。小学生において求められる課題の一つは、抱いた気持ちや一瞬だけ浮かび上がるアイデア、そして受けとめたイメージを言語化して話し、書き留めるなどの身体作業による表現能力（この作業は思考や思いの外在化であり、主観的発露ではなく、客体化の作業でもある）の育成であることを忘れてはならない。

#### 3 自律した学習者であるために司会グループが準備することとは何か

司会グループは話し合い活動の議論の行方がある程度イメージすることが大切である。その対策のためにも前節にあるように小グループの事前の練り合い活動が重要であり、その準備があつてこそ司会のプランも黒板書記の事前準備やその板書プランも成り立ってくる。とは言え、意見表リストを揃えても、本実践でもあつたように本番でその通りにはならないのが常である。6年生であれば、一つのプランだけではなく、複数の可能性を考える思考も可能なので、いわゆる「プランB」の発想もあつてよいのではないだろうか。教師がどこまでアシストすべきかは、学級構成員への関与度(時期)によって異なることは言うまでもない。

#### 4 本時における小グループの在り方:批判的思考を支援する「見える化」の作業

私は皆が付箋に一斉に書く時間は話し合い活動を短縮させて邪魔しているように感じた。机を合わせて目の前にホワイトボードを置き、小グループの一人(グループ内書記)が話し合っていることを書いて、その付箋を貼る「見える化」の作業こそが話し合い活動を活性化させ、批判的思考をアシストする。ただしこの書記には話に迫っていくための書記能力が要求されてしまう。言葉を文字化できることがベストであるが、矢印や内容を連想させる省略記号、線で囲うなどのシンボル化された作業（字でなくともよい）も認めながら進行できないものだろうか？

## 2年次の実践・研究の成果と課題

研究委員長 清水 琢

研究主題である「自律した学習者を育てる」、そして研究副題である「学びをつなぎ資質・能力を高める」の具現化に向け、今年度は以下の二つの重点を設定した。

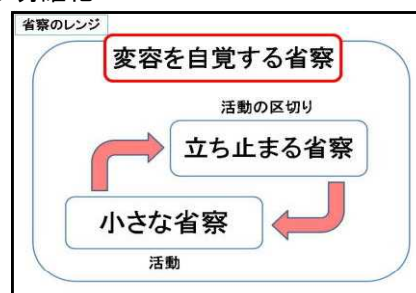
- 重点1 自らの学びをつなぐ効果的な省察の工夫**  
**重点2 課題解決に向け、適切な「見方・考え方」を自覚的に用いる力を高める**  
**単元・題材構成の工夫**

以下、各教科等部の実践から得られた知見を基に、2年次の成果と課題について述べる。

### I 研究の成果

#### 1 学びの深まりにつながる効果的な省察バリエーションの明確化

今年度の実践から、省察レンジの広狭と、それら種々の省察から得られる学びの差異が明らかになっている。



【3つの省察の関連】

##### (1) 学習活動における「小さな省察」

いわゆる「行為の中の省察」(ショー)である。個々による直感的な試行錯誤、既習や生活経験等の転移の試行、「仲間との対話」によるフィードバック、これらが学習活動の中で瞬間的に行われている状態で最も省察対象のスパンが短い省察と言える。

この「小さな省察」によって得られる小さな教訓は、その後、自らの学びをつなぐ学習方略を形成するための重要な材料となっていく。個で学習課題に向き合う時間の確保、自分に有用な情報の記録等の「自分との対話」は必須である。しかし、それら小さな教訓の一片一片は直感的で主観的であるため、(2)で述べる、個々の認知をつなげるための協働的なフィードバックが有効となる。

##### (2) 1単位時間における「立ち止まる省察」

個々の小さな教訓を、互いに「聴き合う」「見合う」等の情報交換の場から、「困り事を相談する」「吟味し合う」「練り上げる」等の補完する「対話」、つまり協働的なフィードバックを得られる場へと高めていくための支援の重要性が明らかになった。各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、一旦立ち止まり、「仲間との対話」によって協働的に行う省察。そして、有用な情報や更新された考え方により知識がつけられ再構築されていく個による省察。この2段階の「立ち止まる省察」を1単位時間、あるいは1活動単位に位置付けることが、子ども自身の学びを一般化し、資質・能力の高まりへとつなげていくための大切な学習過程であることが分かった。

##### (3) 単元・題材における「変容を自覚する」省察

(2)において、「何がわかったのか」「どんな学び方が有効だったのか」について、自分で、また仲間と省察する経験を積み重ねる。さらに、学習過程の区切りの段階で学習前後の自分の「変容を自覚する」省察を行うことにより、学びを「これからの学びにどのように活かしていくのか」という「見通す」省察へとつなげていく姿が見られた。導入時の「お話し」「知っていること」「予想スケッチ」「設計図」等からの質的向上を子ども自身が実感し、次につなげていこうとする省察は、本稿(1)～(3)のうち最も教訓帰納(三宮)のレベルが高く、自律した学習者として必要な資質・能力の向上へとつながっていく。

#### 2 自覚的に「見方・考え方」を働かせるための単元・題材づくり

これまでの実践・研究から、「見方・考え方」は、教師が「この『見方・考え方』を使いなさい」と説明して簡単に身に付くものではなく、子どもにその「見方・考え方」を働かせる実効性を感じさせる必要があることが明らかになっている。今年度の実践からは、更に、子どもが教材と向き合うとき、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を自覚的に働かせるための効果的な仕掛けの在り方について、以下(1)～(3)が明らかになった。

##### (1) 思考・判断・表現と省察の往還を繰り返し、積み重ねる活動の設定

単元・題材の導入場面で、この学習で「自分はこちらになりたい」という目標をもたせる。そして、単元・題材の学びを通して「自分が求める姿に到達するためには何が必要なのか」について、省察を通してメタ認知し、思考・判断・表現をアップデートしていく。この経験を積み重ねていくにつれ、教師が意図した「見方・考え方」を子どもが自覚的に働かせるようになっていく姿が見られた。自分の思考・判断・表現の質を高めるためには「どこを見て、どのように考えたらいいのか」という方略は、まさしく各教科等の特質に応じた「見方・考え方」と重なっていた。

## (2) 立ち返り、つなげるための支援

働かせる「見方・考え方」について、教師の意図と子どもの学びとの整合をとるには、教材に埋め込まれている価値を教師が見抜いておく必要がある。本物（上質なもの）と触れ合う、実物を目の当たりにする、生活体験を基にするなど具体物を直接肌で感じる活動は、教材が子どもに働かせるべき「見方・考え方」を直に訴えかけてくるため、低学年はもとより高学年でも有効であった。また、文章や社会的事象などの抽象的な教材にあっては、これまでの学びで働かせた「見方・考え方」を想起させたり、単元・題材の学びを通して働かせてきた「見方・考え方」を整理したりする教師の支援により、その教材に向き合ったときに働かせるべき「見方・考え方」を、子ども自身に立ち返らせ、つなげさせていく必要があることも明らかになった。

## (3) パフォーマンス課題の設定

単元・題材の学びを通して質を高めてきた「見方・考え方」を働かせなければ解決できない課題を終末に設定することも有効であった。ゴールとして予め知らせておく、あるいは発展的な課題として終末に提示する、二通りの単元・題材構成で発展的な課題が実践された。どちらの場合も、発展的な課題というゴールだけが達成目標ではなく、毎時間の真剣な取組、実戦的な学びを積み重ねていけば、その課題に到達できる（積み重ねてきたからこそ到達できた）という学びの過程についての認識が子どもにあったらこそ、パフォーマンス課題において「見方・考え方」を自覚的に働かせる姿が見られたと言える。

## II 研究の課題

## 1 子どもが自らの変容を自覚し、学びをつなげていくための省察の在り方

## (1) 子どもが必要感をもって省察するための支援

子ども自身が省察によって自分が高まったことを実感する学びを積み重ねていくための仕掛けと、その際に必要となる協働的なフィードバックの在り方。子どもが自分でふり返ったり、これからを考えたくなくなったりするなど、自分を見つめざるを得ない仕掛けを単元・題材にどのように埋め込んでいくか。

## (2) 省察プログラムの子ども自身への内在化

「いつ、何について、どのように省察することが、自分の学びに活かされるのか」という省察の視点や方法の設定など、子どもが個々の省察プログラムをもち、自ら起動していくことができるようにするための支援。省察における、発達段階の違いによる子どもへの効果的な委ね方の明確化と、縦のつながりの整理。

## (3) 深い学びへとつなげるための省察レンジ拡大と個々の見取り

「小さな省察」、「立ち止まる省察」から更にレンジを拡大し、各教科等の中で学びを関連付ける、また、教科横断的に一般化し概念形成を図るための、横のつながりをもった省察の位置付け方。そして、その際に必要となる個々の省察状況のつながりの見取り方。

## 2 子どもが主体的に問題解決し、学びを深めていくための単元・題材構成

## (1) 自ら問いを発し、学び方を選択する単元・題材構成

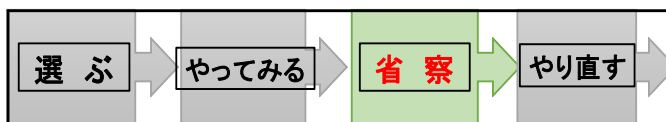
子どもが自ら発した問いに自ら答えながら追究していくために、選択・決定する活動を単元・題材の中にどのように位置付けていくことが効果的なのか。「これを知りたい」「こんな風になりたい」という目標を達成するために、個による思考・判断・表現、そして仲間や教師からのフィードバックを基に考えを修正し、自己選択・決定していくための単元・題材構成の在り方。

## (2) 子どもの認知スタイルに対応した学び方の提供

知識や概念を形成する際の個に応じた学び方の提供。子ども自らが、自分に必要な学び〔最近説領域（ヴィゴツキー）〕を選択するための支援。また、発達段階に応じた効果的な選択肢の在り方。そして、子どもが自ら選択肢を創り出していくための支援。

## III 今後の方向性

「自律した学習者」に必要な、主体的に学び続ける力を育てていくためには、どのように学ぶかを選択・判断する場が必要である。自らの学びのプロセスや方法を選択・決定し、1単位時間の中で、また単元の中で何度も省察を通して見直し、修正しながら追究する必要の生じる単元・題材構成の在り方を検証していく。加えて、省察における学年間や各教科等の縦横の効果的なつながりを明確化していく。以上を踏まえ、次の2点を3年次の重点とし、この二つの問いに対する最適解を見いだすことを目指し、実践に臨みたい。



## 【自己選択・自己決定のプロセス】

また単元の中で何度も省察を通して見直し、修正しながら追究する必要の生じる単元・題材構成の在り方を検証していく。加えて、省察における学年間や各教科等の縦横の効果的なつながりを明確化していく。以上を踏まえ、次の2点を3年次の重点とし、この二つの問いに対する最適解を見いだすことを目指し、実践に臨みたい。

重点1 自ら選択・決定する学習活動を位置付けた単元・題材構成の工夫

重点2 自らの学びをつなぐ効果的な省察の工夫