

研究主題 **自律した学習者を育てるⅡ（1年次）**

研究副題 **子どもと教師でつくる「学びのものさし」**



秋田大学教育文化学部附属小学校

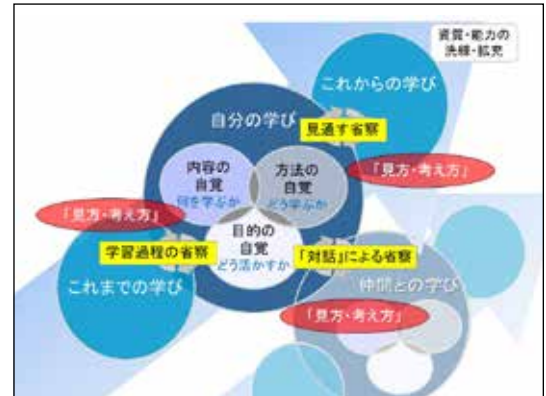
お問合せ fuzoku@aes.akita-u.ac.jp

令和4年度 実践研究について

研究委員長：鈴木 聡

1 研究主題・副題について

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選択・決定し、学び続けていく学習者」である。具体的な姿として、「何を、どのように学び、どう活かすのかを自覚し、自ら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)。自ら学び続けることを自己の学びを主体的に調整している姿と捉え、そのために自分の学びをこれまでの学び・仲間との学び・これからの学びと、省察を通してつなぎながら、資質・能力を洗練・拡充していく子どもの姿を目指している。



【自律した学習者の学習過程】

副題の「学びのものさし」とは、学習者が自らの学びの到達度や達成度を判断する規準である。また、学習者が自らの学びを深めていくために働かせるものでもある。前述したように、自ら学び続けることのできる学習者には、省察を通して自分の学びをこれまでの学び・仲間との学び・これからの学びとつなぎ、自らの学びを主体的に調整していく力が必要であり、「学びのものさし」はそれを支える鍵となる。

本研究の目的の一つ目は、子どもたちが自らの学びを見つめ直すときに用いる「学びのものさし」をつくり、それを働かせながら自律的に学びを進めるための手立てを明らかにしていくことである。二つ目は、「学びのものさし」を子どもとつくる単元・題材構成の在り方を示すことである。

2 今年度の重点について

子どもの中に、自己の学びを見つめる「ものさし」を生み出す手立て

子どもの中に「学びのものさし」が生まれているかどうかを、学習活動の中で子どもが自己の学びを見つめ、省察を通して到達度や達成度を吟味しているかどうかで見取っていく。もし、学びを見つめ直す姿が見られたならば、どのような学習活動でどのような「学びのものさし」を得たことが有効だったのかを探る。また、自己の学びの現在地を適切に把握できていなかったとすれば、どのような「学びのものさし」が必要だったのかを考えていく。

実践・検証する授業づくりの基本の流れは以下の通りである。

- ①教材・題材の価値を考える。(教材研究)
- ②教材・題材に関係付けて子どもの実態を把握する。
 - すでにもっている「学びのものさし」は何か。
 - 教材との出会いでどのような「問い」や「願い」をもつか。
 - 全員で共有したい新たな価値は何か。
- ③子どもの思考過程を予想する。
- ④単元のゴールに向けて、どのような「学びのものさし」が必要か。
- ⑤「学びのものさし」を得るためにどのような学習活動が必要か。

I 国語 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につながる省察のものさしを子どもと共有するための手立て

III 研究の実践

指導者：進藤 由貴子

- 1 2年 単元「つたわるように書こう ～わたしのやさい 今日のはつけん～」
- 2 成果と課題

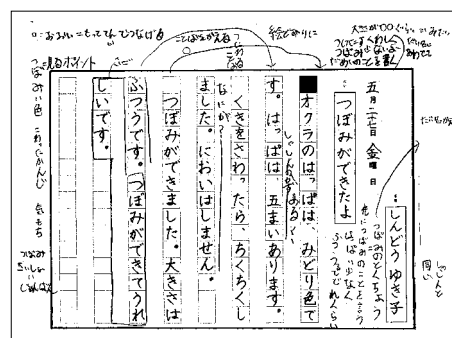
成果

(1)言葉の使い手としての現在地の自覚から始まる、子どもの思いや願いをゴールに据えた単元構成

本単元では、第1時で生活科で育てている野菜について、「発見や驚きを家の人に伝えたい。」という子どもたちの願いをもとに「家の人に伝わるように書く」という単元のゴールを設定し、そこまでに必要だと思う学習内容を話し合っって学習計画を立てた。第2時では「お試しの文章」を書き、全体で困ったことやできるようになりたいことを共有する場を設けた。その結果、子どもたちから、「何から書いたらよいか分からない。」「題名はどうしたらいいのかな。」などの困りごとが出され、単元のゴールと照らし合わせて、「何ができていないのか」「何ができていないのか」という現段階での到達状況を自覚する姿が見られた。そこから、全体での話し合いを通して、「題名をどうするか」「はじめに何を書くか」「どんな言葉で書くか」ということが課題として共有された。これは、子どもたちの「家の人に発見や驚きを伝えたい」という思いを基に単元のゴールを設定することで「知らせたいことが相手に伝わるように書く」という単元で付けたい力が子どもたち自身の目標となったためだと考える。さらに、目標をもった上で「まず書いてみた」ことで、目標到達のための自分たちの課題を明確化することができたのだと考える。このことから、子どもの思いをゴールに据えた単元構成を工夫することは、目的意識・相手意識を明確にもち、必要感をもって自分の表現を見つめ直し、相手に伝わるように書き表し方を工夫しようとする子どもの姿を引き出す手立てとして、有効であったと考える。

(2)よりよい表現につながる具体的な視点を共有するための「対話」の設定

- 第3時では、教師のエラーモデル（右図参照）を改善するための「対話」を通して「伝わる文章にするために必要なこと」を子どもたちの言葉でまとめ（「学びのものさし」づくり）、それを使って自分の文章を見直す活動を設定した。子どもたちからは、伝わる表現にするために必要な具体的な視点として、「伝えたいことを題名にする」「見るポイントを選ぶ（大きさ・色・形など）」「順序を考える」「伝わる言葉を選ぶ」という4つが出され、その視点で自分の文章を見直す姿が見られた。
- 第4時では、題名を隠して互いに読み合い、何について伝えたい文章なのかを考える活動を設定した。友達から、「つぼみの形のことも書いたらどうかな。」などのアドバイスをもらい、自分では「書けているつもり」だったことと、伝わっていることとのずれに気付く様子が見られた。
- 第5時では互いの文章のよい表現を見付け合う活動を設定した。よりよい表現にするために、「～みたいな、～のような（例え）」「オノマトペを使う」「数字を使う」「同じことを何度も書かない」「一文が長すぎない」などの具体的な視点が出され、一人一人が伝わる文章にするための「自分の学びのものさし」を更新する姿が見られた。
- このように、単元の中に目的を明確にした「対話」を意図的に取り入れ、個と協働の学習を往還させることで、本単元で目指す「知らせたいことが相手に伝わるように書く」ための具体的な視点が明確になっていった。このことから、よりよい表現につながる具体的な視点を共有するための「対話」の場を設定することは、根拠をもって自らの表現を吟味するための手立てとして有効であったと考える。



【児童によるエラーモデルへの書き込み】

課題

獲得した「学びのものさし」を使って自分の表現を更新する場の設定

子どもたちが自覚的に自分の表現をよりよいものにしていくためには、生み出した「学びのものさし」も更新し、繰り返し用いながら、1単位時間や単元の中での見つめ直しを行っていくことが必要であると考えられる。単元の中で、「学びのものさし」を使いながら自分の表現を更新する場の効果的な位置付けを模索したい。

IV 国語 1年次の成果と課題

成果1：言葉とよりよく向き合う「学びのものさし」の必要感が高まる単元構成の工夫

成果2：吟味・推敲を通して「学びのものさし」が明らかになっていく個と協働の学びの往還がある授業づくり

課題：協働でつくった「学びのものさし」を、自分のよりよい表現や解釈に活かす指導

I 社会 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み、よりよい社会を考える子どもを育む学び

II 研究の重点

社会的事象について、広い視野から捉える学びのものさしを子どもと共有するための手立て

III 研究の実践

指導者：石田 智之

1 3年 単元「しらべてくらべよう、わたしたちの秋田市」

2 成果と課題

成果

(1)複数の資料を重ね合わせる必要感が生まれる単元構成の工夫

本単元では、子どもたちが自分の住む地域を歩いて調べた特徴を比べることから課題をもち、秋田市の場所による違いを捉えるために、地形図、土地利用図、交通路線図を軸に、公共施設や古い建物の所在地を関連付けながら、複数の地図資料を比較して考える学習活動を中心に取り入れた。その結果、以下の姿が見られた。

- 「バス路線図と土地利用図を比べてみたら交通の様子が分かりやすいな」というように、複数の資料の中から課題解決のために自分で必要な資料を選択して考える姿
- 「前の時間に分かった交通の便利な駅前や山王大通りに、大きな公共施設が多いことが分かった」のように、前時までの学習内容も重ね合わせ、根拠をもって考えを述べ合う姿
- 複数の資料を比較して分かったことを、地図に書き込んだり地図上の用語・地名を具体的に用いたりしてまとめようとする姿

これらは、秋田市の地図資料に興味と愛着をもち、課題に沿った資料の読み取りのために、複数の資料を比較し社会的事象の特色を見いだすという「学びのものさし」を獲得したからに他ならない。また、3年生の1学期という社会科の入門期の子どもたちが理解しやすい地図資料の準備が功を奏したのではないかと考える。このことから、複数の資料や視点を関連付けて考える中から相違点や共通点を見いだして考えを深めていくことを本単元の「学びのものさし」とし、単元を通して市全体を俯瞰的に見ること、様々な資料を重ね合わせて見ていくことを意識した単元構成は、社会的事象の特色を見いだすために有効であったと考えられる。

(2)根拠のある話し合いを支える様々な比較の視点

課題の解決に向けて資料を基にした各自の考えを出し合っていく過程で、話し合いを支える比較の視点を複数、意識的に扱った。それらは、(1)でも述べた複数の資料の比較に加え、自分が調べた地域と友達が調べた地域の比較、「ムシの目」と「トリの目」を往還した地図の読み取り方からの比較、本時の課題と前時までの課題の比較が挙げられる。話し合いの中で、一つの比較から得られた根拠に対し、「ぼくの家近くでは～」「この前の勉強では～だったから」「秋田市全体では～、駅の近くでは～」等、複数の比較の視点から共通点や相違点を意識しながら根拠をもって説明しようとする姿が見られた。社会的事象に着目した思考のためには資料が第一であり、その資料をどのような角度から見るのか、資料以外の何と比較して考えるのか、課題解決のための糸口を見つけ出す見方・考え方を「学びのものさし」として意識できていたのではないかと考えられる。このことから、地域ごとの特徴についての様々な視点と視点を比較して考えることは、各地域を特徴付けている事象の理由を地図や資料を基に類推して子どもたちなりに根拠をもって話し合うために有効であったと考えられる。



【2つの地図資料を比較して説明】

課題

考えをつなぎ、深め合っていく過程を大切に授業構想

資料を活用して秋田市の土地利用の様子についての考えをもつことができたが、その根拠を的確に分かりやすく説明し、友達と比較・検討してまとめにつなげていく学習過程を工夫していく必要がある。子どもたち一人一人の考えをつなぎ、少しずつ明らかになっていく話し合いとなるよう、どの場面で協働的な学びを取り入れるのか、個々による課題の設定をどうコーディネートするのかなどの手立てを模索したい。

IV 社会 1年次の成果と課題

成果1：複数の資料を比較して考える「学びのものさし」の効果的な活用の工夫

成果2：社会的事象の特色や意味を見いだすための様々な比較の視点を生かした根拠のある話し合い

課題：考えをつなぎ、深め合っていく過程を大切に授業構想

I 算数 研究テーマ

学びから生まれる新たな問いを基に、協働的な学びを通して数学のよさを実感する子どもを育む学び

II 研究の重点

統合的・発展的に考察する力につながる学びのものさしを、子どもと共有するための支援の工夫

III 研究の実践

指導者：猿田 千穂子

- 1 4年 単元「わり算名人になろうⅡ～2けたの数のわり算～」
- 2 成果と課題

成果

(1) 学習のつながりから生まれた問いと問題場面や数を選択しながら進める学習過程の工夫

本単元の導入では、前単元で生まれた「除数が2位数の除法の場合も同じように筆算できるのだろうか」という新たな問いを基に、子どもと共に学習計画を立てた。また、1時間ごとに学習した結果生まれた新たな問いにも取り組みながら課題を見付け、自分で問題場面や数を選択して学習を進めた。その結果、以下の姿が見られた。



【学びを深める仲間との対話】

- 「桁が増えても位ごとに考えるとよいから、 12 桁 \times 2けたのわり算をやってみてもできるかな」と、見いだした概念や性質を発展させて新たに問いを見付けようとする姿
- 学習問題を解決するために、友達の考えを知りたいという必要感をもってペアやグループでの協働的な学びを求める姿
- 除法の性質を説明するために、「早く簡単に計算できないといけない」という「学びのものさし」を働かせて、自分たちの考えを立ち止まって見つめ直す姿

これは、自分たちが見付けた問いを基に、解きたいと思える問題場面や数を選択することを通して、問題解決が自分事になったためと考える。また、そのことにより、考えを説明し合う段階で自ずと考え直しが行われ、「他の数でもできるのか」「問題場面を変えたらどうか」という算数科における一般化するための「学びのものさし」が働いていたと考える。このことから、昨年度から継続してきた前単元で生まれた問いから学習計画を立て、1時間ごとに生まれた問いをつなげたり、自分が解きたい問題場面や数を選択して問題を作り、解決していったりする学習過程は、「学びのものさし」を働かせて自分の学びを見つめる姿を引き出すことに有効であったと考える。

(2) 一人一人の学びを試行錯誤してつなく協働的な学びと個々が選択する習熟の方法の設定

単元を通して、子どもたちの言葉で学びをつなぐための見方・考え方や互いの考えを説明し共有する場を設定し、「分かっていることをつなぎ、発展させよう」と促した。その結果、「前に学習していたことが使えるよ」「友達の考えでも解けるかやってみよう」と子どもたち自身で見通しをもちながら、学習を進める姿が見られた。また、「ここはミスしやすいな」「かけ算の復習も必要だ」など自分の学びを見つめ直し、前の学習の学びの状況を省察する姿も見られた。これらからは、分かっていることをつなぐことにより、自分の到達度を確認したり、学習のつながりを意識したりして、個々の解決の糸口を発見する力が高められたと考える。さらに学びを習熟する場面では、「問題を出し合い、解き合う」「自作のテスト問題を作る」「自分に必要な問題を解く」など、個々が自分に合った習熟の方法を選択する場を設定した。これにより、単元における自分の到達度を確認したり、足りない部分を補ったり、発展させて学びを深めたりする姿が見られた。このことから、グループや全体の場で個々の見方・考え方をつなぎ発展させる協働的な学びを設定したり、学びの習熟の方法を選択する場を設定したりすることは、個々の学びを省察し、学びを深めることに有効であったと考える。

課題

一人一人の学びをつなぎ、考察する力を高める授業展開や単元構想の工夫

子どもたちの一人一人の学びをつなぎ、個の統合的・発展的に考察する力を高めていくには、十分な時間を必要とする。既習をつなげながら1時間の授業をどうコーディネートするかどうかだけでなく、単元を通してどの場面で協働的な学びを設定するのか、個々による課題の設定をどうつなげていくのかなど、単元構想を綿密に行い工夫する手立てを模索したい。

IV 算数 1年次の成果と課題

成果1：前単元や1時間の学習から学びをつなぎ、自ら選択した問題場面や数を使って解決していく学習過程

成果2：子どもたちの言葉で学びをつなぐための数学的な見方・考え方の共有と個々に合った学びの習熟の方法の選択

課題：個の統合的・発展的に考察する力を高める授業のコーディネートと単元構想の工夫

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共有するための手立て

III 研究の実践

指導者：柴田 省吾

1 4年 単元「雨水の行方と地面の様子」

2 成果と課題

成果 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活動の工夫

本単元では日常生活の事物・現象を理科の事物・現象として捉え直す場面を大きく2つ設定した。それは、導入と実験計画の場面である。

導入では、教材と十分に触れ合う出会いの場を設定した。具体的には、雨が降った日に校庭に出て、水たまりができたところを観察したり、ペットボトルじょうろを用いて水をまき、水たまりをつくったりする活動を設けた。その際に、子どもたちは、雨が降ると水たまりができやすいところにペットボトルじょうろの水をかけ始めた。複数人で水をかけることで大きい水たまりを作ろうとしていたのだ。しかし、いくら水をかけても水たまりができない箇所があることに気付く。そこで、「かけている水の量が足りないんじゃないのかな。」と『水の量を足したら、結果が変わるのではないかな』と子どもたちの知的好奇心を刺激することをねらって声かけをした。そこで子どもたちは、さらに協力して大量の水をかけた。それでも、ある箇所だけ水たまりができない。こうして、子どもたちはなぜ水たまりができにくいところがあるのだろうと疑問をもった。

また、どこに水たまりができやすいかを観察することができるように、雨が降った日には、「水たまりマップを完成させにいこう」と、子どもたちに声をかけた。子どもたちは、「鉄棒や雲梯の下にできると思う」「いつも一輪車を練習する場所にできると思う」という生活経験からくる予想を基に観察をする場所を決めた。そして、同じ鉄棒でも子どもたちがよく使う低い鉄棒の下には水たまりができていたが、あまり使われていない高い鉄棒の下には水たまりができていないことに気付いた。その理由を問いかけたところ近くの子ども同士で話し合い、予想をする姿も見られた。

十分に教材と触れ合う時間を設けたことやその際に子どもの試してみたいことができるように働きかけたことは、日常生活から見いだした自分たちの疑問を理科の事物・現象として捉え直して探究していきたいという願いをもつことにつながった。



【 水たまりができにくい箇所を発見 → 協力して水をその箇所にかける → 大量にかけても、水たまりができない】

実験計画では、子どもが見通しをもって実験やその準備をすることができるように、指導者が実験のモデルとしてエラーモデルも含めて提示した。例えば、土の粒径と水の浸透性の実験では、粒度の条件を変えたとき水のしみ込み方は変わるのかという対照実験のモデル提示を行った。モデルを提示するとき、本来であれば変えてはいけぬ土の量や水の量を変えて提示した。その様子を見た子どもたちは、「それだと、実験結果がおかしくなる。」「土の量をそろえないと、粒の大きさが水のしみ込み方が変わるかどうか分からない。」と、実験の見通しをもつと同時に条件制御をする必要性に気付いた。

これらのことから、教材と触れ合う出会いの場の設定やエラーモデルも含めた実験のモデル提示をすることは、問題解決の中で日常生活の事物・現象を理科の事物・現象として捉え直すための手立てとして有効であり、探究的に学ぶ姿を引き出すことにつながるといえる。

課題 理科と日常生活とのつながりを意識できる学習展開

日常生活とのつながりは終末の部分だけではなく、問題解決の過程の中に設定することが必要であると考えられる。また、問題解決の過程で得た知識を生かすことができる状況を用意し、日常生活にどのように生かせるのかを考える活動を設定するなど、日常生活とのつながりを意識できる学習展開を充実させていきたい。

IV 理科 1年次の成果と課題

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

成果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

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

I 生活 研究テーマ

気付きの質を高めながら、自覚した気付きを生かして対象に働きかける子どもを育む学び

II 研究の重点

思いや願いの実現度合の自己評価につながる、新たな気付きの自覚を支えるものさしを共有するための手立て

III 研究の実践

指導者：稲垣 勇介

1 2年 単元「とびだせ、ふぞくタウン！キラキラたんけんたい」

2 成果と課題

成果

(1)地域についての気付きの度合を自覚する「ものしりレベル」を判断する場の設定

本単元は、「地域について詳しくなりたい、ものしりになりたい」という子どもたちの思いや願いから始まった。そのため、「ものしりレベル」と名付けて、自分が地域についてどれだけ詳しくものしりになっているのか、現状を自己評価する場を繰り返し設定した。自己評価の場は、探検前や、探検後の友達との気付きの共有後に設定し、レベルを判断した理由を考えるよう促した。その結果、今の自分は何が分かっているのか、または分かっているのか、現状の自己評価をすることで、そこから「建物近くの看板についても調べてよりものしりになりたい」というような自分の思いや願いを更新していく姿が見られた。1回目の探検では建物についての気付きが多かった。しかし、「ものしりレベル」を基に、より高みを目指した新たな思いや願いが生まれた子どもは、2回目の探検では動く物や植物など、気付く対象の種類が多様になり、五感を働かせて音やおいなどの気付きも得ていた。ものしりになるという思いや願いを目的意識としてもち続け、「建物に詳しくなるには看板の特徴も調べなきゃ」と必要感のある活動としてより意欲的に探検活動にのめり込んでいく姿が見られた。これは、現状の自己評価によって、次に自分がすべきことやしたいことなどが見えてくるようになり、それを求めて思いや願いを実現させることにより意欲的になっていった結果だと考えられる。後述する気付きを振り返る視点にも着目することで、より具体的に思いや願いをもちやすくなったことも関係していると考えられる。このことから、現状の自己評価をし、気付きの度合を自覚することにつながる「ものしりレベル」を判断する場を設定することは有効であったといえる。

ものしりレベルシート

ふぞくタウンのものしりレベル
色をぬろう！

りゆう	Lv1	Lv2	Lv3	Lv4	Lv5	マーカー
いろいろみつけた！						
色にちがうもくしたのでもしりになりました。						
だから、どうしたい？						
つきは、形やいろいろいろわがまをしてみたいです。						

【ものしりレベルシート】

(2)ものしりレベルを判断する際に着目する視点としての学びのものさしを生み出すための、気付きを分類して考える場の設定

本単元では、探検での気付きを共有するだけでなく、その気付きを分類して考える場を設定した。子どもたちは、1回目の探検後には、気付きを「建物」や「植物」などの対象の種類、五感を働かせて得られる「音」や「におい」などに着目して分類し、2回目の探検後には、「安全に過ごせる」「気持ちよくなる」などの物や場所の自分へのよい影響に着目して分類していた。この後に「ものしりレベル」を判断する場を設定した結果、「何の建物があるか分かったけれど、建物の色まで注目していなかったからまだものしりではない」「いろんな物の数を調べたけれど、信号の数が安全につながるとは思わなかったから驚いた」などと自分の気付きをより具体的に振り返る姿が見られた。これは、ものしりな姿を、地域にあるものを「多く」知っているという「数」という視点だけに着目して考える術しか知らなかった子どもたちが、分類による多様な視点の獲得によって、それらの視点に着目してより具体的に現状を自己評価することを可能にしたからだと考えられる。このことから、自分の気付きをより具体的に振り返ることになる、「ものしりレベル」を判断する際に着目する視点としての学びのものさしを生み出すために、気付きの共有の際に気付きを分類して考える場を設定することは有効であったと考える。

課題

地域のよさを考えるための方法としての学びのものさしを生み出す手立て

本単元では、探検での気付きを自分への影響につなげて地域のよさを考える場を設定した。しかし、個々が地域のよさを深く追究していく姿を見ることは十分にはできていなかった。「信号が多いから安全」と考えたとしても、信号の多さと安全につながる理由を説明できず、「信号が多いと車が止まって道路を渡りやすいから安全」というような内在している気付きのよさに無自覚な状態なのである。無自覚な気付きを自覚し、それらに関連付けて考えることで、「安全に過ごせる」という自分自身についての気付きにつながる。つまり、気付きの質を高めしていくことで、思いや願いの実現に近付いていくのである。町探検の単元では地域のよさを考える方法を子どもたちと生み出すこと、言い換えると気付きの質を高める学びのものさしを生み出すことが今後の課題となる。

IV 生活 1年次の成果と課題

成果1：現状の自己評価となる、思いや願いの実現度合を判断する場の設定

成果2：思いや願いの実現度合を判断する視点を生み出す、気付きを分類して考える場の設定

課題：気付きの質を高める学びのものさしを生み出す手立て

I 音楽 研究テーマ

「音楽のもと」を意識し、音楽と豊かに関わる子どもを育む学び

II 研究の重点

よりよい音楽表現につながる「ものさし」を子どもと共有するための手立て

III 研究の実践

指導者：大山 光子

1 6年 題材「曲の感じを生かして、豊かに表現しよう ～ぼくらの日々～」

2 成果と課題

成果

(1)豊かな音楽表現に結び付けるための「楽譜を深く読む」活動

本題材では、豊かな音楽表現を目指し、思いをもって歌うことができるように、作者のメッセージで曲との出会いをスタートし、「楽譜を深く読む」活動を全体で行う手立てを取った。「楽譜を深く読む」とは、曲のイメージを捉え、曲の特徴を知るだけでなく、音楽記号や旋律、曲想などを作者からのメッセージ（音楽に込められた思い）として捉えることである。その結果、以下の姿が見られた。

- 歌詞の内容と自分たちの日常を重ね合わせ、「友達の大切さを意識しながら歌いたい。」「個性豊かな6Aバージョンにしたい。」など、どう歌いたいのかを考える姿
- 音楽記号に注目し、意味を理解したり、曲の構成から「サビに向かって盛り上がるように歌えばよい。」など、歌い方を工夫しようとする姿
- 楽譜に忠実に演奏することで、「上下のパートが、バランスよく重なるのが心地よい。」など、よりよい演奏になると実感する姿

これは、一人一人が曲と向き合い好きなフレーズを選んだり、音楽的根拠から自分はこんなふうに歌いたいという思いを伝え合う言語活動を設けたりしたことによるものと考えられる。友達との何気ない会話や毎日の生活を曲と重ね合わせることで、《ぼくらの日々～6A Ver》をみんなで作りたいという思いが生まれてきたのである。さらに、表現を工夫して歌うためには、なぜそのように歌いたいのか目的を一人一人が明確にもつ必要がある。自分がこんなふうに歌いたいという思いを伝え合う活動の設定は、楽譜をよく見て、作者からのメッセージを読み解く「ものさし」を働かせ、様々な発見をしながら試行錯誤し表現していく姿を引き出す上で有効であるといえる。

(2)子どもの困り感から生まれた「音楽のもと」を焦点化した学習の展開

本題材では、録音した自分たちの演奏を聴くことで、よりよい演奏にするために足りないものは何かを見だし、表現につなげていく活動を行った。A児の振り返りを例に挙げる。

- 1時間目：サビの盛り上がりが歌詞と合っているなど思った。
- 2時間目：サビの前のクレッシェンドに効果があると思った。繰り返している部分は、どちらを強調したらよいのだろう。
- 3時間目：サビの盛り上がりがうまくいかなかったので、意識して歌うことでうまくいくと思う。
- 4時間目：曲の感じと一緒に自分たちの思いを工夫して音楽にのせることができるこんな楽しいんだと思った。

A児は、サビまでの盛り上がりを曲のよさ（曲の感じ）と捉え、よりよい演奏に必要な「音楽のもと」として強弱に着目し、強弱を工夫して表現する「ものさし」を働かせようとした。その気づきを全体に投げかけたことにより、どのようにして歌えばよりよい表現になるのか、試行錯誤を繰り返すことで、「クレッシェンドは強弱に段階をつけて歌うとよい。」と実感する姿が見られた。音楽記号として楽譜に記されているからという理由だけではなく、歌詞や自分の気持ちが高まっていく瞬間を強弱で表現しようとしていた。また、繰り返している部分の歌い方を工夫しようと反復と変化に着目した場面では、「自分たちの成長を表現している曲だから、最後のところは感情を込めて歌いたい。」など曲に託したい自分なりの思いを言葉で伝える姿も見られた。これらのことから、子どもたちが、自分たちの演奏に足りないものに気づき、どんな表現がふさわしいのか試すことで、豊かな表現につながっていくと考える。子どもの思考・判断のよりどころとなる音楽的な要素を焦点化し、子どもの困り感や気づきと結び付く楽譜の一部分を試し、歌い込む学習の展開は、工夫してみたいことがどう歌声に表現されていくのかを実感を通して分かる姿につながり、効果的であると考えられる。

課題

表現するよさに気付くことのできる耳（聴く力）の育成

楽譜をしっかりと読み解き、音楽に対する思いをもつことができたとすれば、次の段階では、音にしたり声にしたりしながら考える時間を保障することが重要である。音楽記号をどのように捉えたのかを、音にして声にして「音楽のもと」にこだわって表現のよさに気付くことのできる耳（聴く力）を育てていくための手立てを模索していきたい。

IV 音楽 1年次の成果と課題

成果1：「楽譜を深く読む」ことを通して生まれる豊かな表現を実感する子どもの姿

成果2：思考・判断と表現の一体化を生み出すための「音楽のもと」を意識した学習展開

課題：十分な表現活動と（聴く力）を高める手立ての工夫

I 図工 研究テーマ

表したいことをはっきりともち、表したいイメージに近付くように、学びのものさしを活用して表現を工夫する子どもを育む学び

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、表現を工夫していく子どもを支えるための手立て

III 研究の実践

指導者：佐々木 恵

1 1年 題材「ぐう、ちよき、ばあで、へーんしん」

2 成果と課題

成 果

(1)「学びのものさし」を活用したり生み出したりするための、折り方・切り方を確かめる場の設定

本時の導入では、前時までの「学びのものさし」を確かめる場を設けた。見つけた折り方や切り方を子どもたちの言葉で示し、折り方や切り方の違いで様々な模様ができることを確かめた。前時までと本時の学びをつなぎ、世界に一つだけの折り紙の飾りをつくるために、本時ではどんな折り方・切り方を試すか、本時の見通しをもてるようにした。その結果、以下の姿が見られた。



【折る回数に着目した「ものさし」】

- 折り方や切り方を組み合わせ、できた模様を楽しみ、様々に試しながらつくる姿
- できる形を想像して、表したい形に近付けるために切り方や折り方を考えながらつくる姿
- 紙を折る回数に着目してつくる姿

これは、前時までの「見方・考え方」を基にして、自分なりの「学びのものさし」を見付け、活用している姿であったと考える。折り方・切り方を様々に試すことを通して「こうすると、こういう形ができる」ということを想像し、自分が表したい形に近付くように工夫する力を身に付けることにもつながった。紙を折る回数に着目した子どもは「折る回数を増やして切ると『きれい』になる」ということを見付けた。模様の数が増えたり、細かい模様ができたりすると『きれい』な感じがする、『きれい』にするためには紙を折る回数も大事である、と全体の場で確かめたことは、新たな「学びのものさし」を獲得することに有効であったと考える。

(2)表現と鑑賞を往還させ、互いの表し方を認め合うための手立て

つくった形の面白さやよさを共有し、表し方のイメージをさらに広げることができるよう、つくった作品を一時的に貼る場所として、黒板全体を「1Aぐうちよきばあ美術館」と設定した。ネームプレートと丸磁石を使い、自分の作品を連作として飾るようにした。その結果、以下の姿が見られた。



【黒板を使った相互鑑賞】

- 「さっきより模様がいっぱいだ」と自分の作品の変容に気付く子どもの姿
- 友達の作品から面白さやよさを見付けて自分の作品に生かそうとする姿
- 重ねたり並べたりすることで、展示の仕方や作品の模様だけでなく色にも着目する姿

作品を見合う場を設定したことは、子どもが自分の学びや友達の学びを共有することにつながった。鑑賞の時間を活動の中に設定しなくても、作品について自然に対話し、見たり聞いたりしたことを自分の作品づくりに生かしやすいからだと考える。展示の仕方や色に着目して作品を重ねたり並べたりしている様子からは、自分の作品に新しい意味や価値を見いだしている姿も見られた。お互いの作品を見合う場を設定したことは、子ども同士が互いのよさや個性を認め、表現と鑑賞の往還のある活動を促す手立てとして有効であったと考える。

課 題

作品をじっくりと味わい、新たな気付きを生み出す場の保障

黒板に貼られたたくさんの作品は、形や色も様々で、新たな気付きを生み出す要素がたくさん含まれたものとなっていた。お互いの作品をじっくりと鑑賞する場を保障することで、次の学びへつなげる可能性もあった。自分や友達の学びから造形的な視点での新たな気付きを生み出したり、一人一人の「学びのものさし」を共有化したりして、他の題材でも活用できるような手立てを探っていきたい。

IV 図工 1年次の成果と課題

成果1：学びをつなげて活動するために造形的な「見方・考え方」を確かめる場の設定

成果2：作品や活動について他者からフィードバックをもらう場面の設定

課 題：一人一人の「学びのものさし」を共有化して、学びを広げていくための手立て

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 研究の実践

指導者：佐々木 絵理子

- 1 5年 題材「めざせ！快適LIFE ～着方を工夫して快適に過ごそう～」
- 2 成果と課題

成果

(1)生活の中から見いだした課題の解決に向けた題材構成と、考えの根拠となる「学びのものさし」を用いた省察場面

本題材では日常着の快適な着方や手入れの仕方についての問題を見いだして課題を設定し、様々な解決方法を工夫することにより、自分の生活を快適に過ごすための着方を考えることをゴールに設定した。他者との意見の比較だけでなく、気象条件の違いによる比較、保健衛生上及び生活活動上の働きにおける比較の場を設定することで、比較対象をより明確にし、快適に着るとはどのようなことなのか根拠をもって判断することのできる授業展開とした。また、「あたたかい着方を考えよう」と「すずしい着方を考えよう」の二つの題材を合わせて扱ったことは、異なる季節の着方を取り上げ、気象条件の違いによる衣服の違いを比較・検討するとともに、色や形、着る枚数や素材の厚さ、重ね方にも目を向け、着方の工夫について考えを深めることにつながった。また、被服実験により科学的理解が深まったことで、知識・技能の習得をより確かなものにつなげた。涼しさという視点からは枚数が少ない方がよいと考えていた子どもも、快適さという視点で考えると一概にそうとは言えないと考えを深める姿があった。このことは色、形、素材、枚数の他にも、通気性、吸水性、吸湿性などの新たに獲得した「学びのものさし」を用いて、快適な着方を考えることができた結果である。これらのことから、課題解決のために、被服実験等の体験的な学習を題材に位置付けたり、個々の考えの根拠とした視点としての「学びのものさし」を共有する場を設けたりすることは、今後の生活に生かすことができる学びとして有効であったと言える。



【保温性実験の様子】

(2)体験的な活動で生まれる気づきや考えの可視化による実感を伴った学びの場の設定

- グループごとに布の素材と重ね方による保温性を確かめる被服実験を行い、気づきや考えをホワイトボードや学習シートに記録した。全体で時間の測定を同時に行い、それぞれの実験の様子をリアルタイムで共有することで、その場での気づきを自覚しながら、現象について考えることができた。
- 肌着の必要性を確かめる実験では、夏の湿度の高い状況を疑似体験し、肌着の役割を知り快適な着方について考えた。実際に体験することで、「枚数が少ない方が涼しい」という考えに加えて、「快適さには吸湿性や吸水性、通気性の要素が必要なのではないか」と考察を深めていた。この実験では数値による測定を行わないため、個々の感覚によるものとなる。客観的に事象を捉え、共有を図るために、時系列で今の快適さの状態を記入する不快度メーターを取り入れた。また、実験中の状態を記録できるように、両手の感じ方を記録する学習シートを用いた。不快さを可視化することにより、自分の考えの根拠を表す指標となり、意見交流の場面で「最初は綿手袋をしている方があたたかかったけれど、3分後には綿手袋をしていない方の指の間が汗ばんできて不快だった。」といった気づきを共有することができ、効果的であった。



【不快度メーターの記入】



【感覚の可視化】

課題

課題解決において最適解を導く授業の展開

体験的な活動を基に省察する場では、複数の見方を用いて根拠をもち自分の考えを述べることができた。しかし多様な生活環境や個人の感覚の違いをそのまま考えに反映させるのではなく、学習によって得た結果を一般化した上で、自分なりの考えをもつことができる授業展開が課題である。

IV 家庭 1年次の成果と課題

成果1：体験的な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

成果2：新たな気づきや考えの可視化による実感を伴った学びの場の設定

課題：課題解決や家庭での実践における最適解を導く授業の展開

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

運動を通して身に付けたことを次の課題へつないでいくための支援

III 研究の実践

指導者：佐藤 秀恒

- 1 5年 単元「マット運動 ～クルッと回って、クルクルつないで、gymnast～」
- 2 成果と課題

成果

(1)自分の役割を明確にし、仲間と関わりながら主体的に取り組むことができる学習形態（トリオ学習）の工夫

本単元では、導入での試しの運動を基にして技能等に偏りがないようにグループ分けをした3人組（トリオ）で学習を進めた。「演技をする」「補助や助言をする」「動画を録画する」など、すべての役割を児童が交代しながら行った。自分が技を行うだけでなく、友達が技をできるようになるように補助したり、意識するコツを助言したり、タブレット端末で録画した動きをみんなで確認したりと、より主体的に活動する姿が見られた。自分の動きを動画で見たり、こつに注目しながら友達演技を見たりすることで、グループ全員で自分と友達の課題も共有することができた。その活動を通して、互いにアドバイスをし合いながらトリオで高まり合う成功体験が技能の習得につながった。さらに、自分の演技について友達からの助言を得たり、自分の演技の録画を再生して確認したりするといった客観的な視点からの省察を行ったことで、「もっと膝を伸ばして回転するために、ゴムひもを使って練習しよう」など自分や友達の技の出来栄をよりよくしようとする意欲の高まりにつながった。このことから、役割を明確にして学習形態（トリオ学習）を工夫したことは有効であったと考える。



【役割分担を明確にしたトリオ学習】

(2)自分（たち）で動きのこつを「探す」「共有する」「選択する」学習過程

器械運動の学習では、技の連続写真を印刷した学習シートに、自分で技を行う中で気付いた動きのこつを記入しながら練習できるようにした。また、1単位時間に使用する場面を限定して、タブレット端末を活用した。演技を見合うことは、子ども同士で助言したり、動きのこつを見付けたりする場となり、その後、全体で共有をする活動へとつながった。さらに、子どもの発言を教師がホワイトボードに「スピードアップのために」「スムーズな回転のために」「ピタッと止まるために」という視点ごとに分類しながら記入し、それぞれの技についての動きのこつを側面に掲示することで、可視化した。それらのキーワードを自分の課題に照らして、「どのこつを」「何のために」使うかを選択しやすくしたことで、自分の課題解決の方法に注目して練習する姿が見られた。また、友達の課題に対しても、「どのこつを」「何のために」使うとよいと助言し、仲間の手助けをすることで、動きのこつを見付けること自体にも楽しみを感じるようになっていった。開脚後転を苦手とする友達に「もっとおしりを遠くについたら、スピードがあがるよ」「強くマットを押してみたら、立ち上がった」など、動きのこつを伝え合いながら技能を高める姿があった。動きのこつを単なる知識として理解するのではなく、自分自身の感覚や友達の動き方を併せながら技能を高めたものと考えられる。このことから、「なぜできたか」「なぜできないか」を考えるときに、どの動きのこつを使ったのか、意識したのかを演技する子どもと、それを見る子どもとの双方で確認することや自分（たち）で動きのこつを「探す」「共有する」「選択する」学習過程は有効であったと言える。

課題

単元途中での課題別・習熟度別のトリオへの変更

単元を通して、自分や仲間の変容を同じメンバーで見取るよさがある。だが、「この技をもっと上手になりたい」と思っている友達と同じグループで活動したい」との児童の振り返りの記入からも分かるように、さらに課題別や習熟度別にグループを組み直して学習を進めることで、新しい課題を発見したり発展技などに挑戦する意欲をより高めたりすることにもつながる。また、終末での振り返りをトリオで行うことで、今日の成果や次回につながる課題もより明確化される。トリオの変更をしない場合は、トリオでの振り返りをする場も設定していきたい。2か年で学習内容を、まとめて例示している体育科の特徴も踏まえて、来年度はトリオ等のメンバーを変更する手立ても準備していきたい。

IV 体育 1年次の成果と課題

成果1：役割を明確にしたトリオでの学習形態の工夫

成果2：動きのこつを「学びのものさし」とするための学習過程

課題：必要に応じた学習集団の構成の変更

I 道徳 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

多面的・多角的に自己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 5年 主題「友情を支えるもの【B（10）友情・信頼】～友の命～」

2 成果と課題

成果

(1)多様な考えにふれ、自分の納得する道徳的価値観が生まれる場

印象に残った場面を基に、子どもたちが考えたい学習問題は「ピシアスがもどってくる姿を見たとき、王様はどんなことを思ったか」であった。小グループの中で、一人の王様役に順番にインタビューをしていくホットシーティングの形で進めていった。多くのグループで挙げた王様様に対する質問は、①「ピシアスは戻ってくると思っていたか【信頼】【生命尊重】」②「身代わりになるデモンのことをどう思っていたか【友情】」③「二人のことをどう思うか【友情・信頼】」④「王様はなぜ疑い深いのか【信頼】」⑤「人を信じたことはあるか【信頼】」⑥「ピシアスは約束の時間に遅れたがデモンの首を切るか【約束】【生命尊重】」であった。①②③の質問に対しては「戻ってくるなんて思ってもいない」「ばかな二人だ」と王様の主観に立った返答であった。④⑤は、【信頼】し合う道徳的価値を踏まえての質問であり、王様のこれまでの生きてきた背景に通じる質問である。質問する子ども自身が【信頼】という道徳的価値を大事にしたい思いが滲み出ている。⑥の質問を受けた王様役の子どもは、暫く黙り込んでしまった。王様役になりきっていたはずが判断を迫られたとき、その問いかけは自分に向けられたものとなっていた。即興で作った質問とは言え、質問自体に多様な道徳的価値が内在していたことからみても、インタビューを通して質問する側も質問される側も多様な道徳的価値に触れる場となった。同時に、前のインタビューを受け積み重なっていく質問が、徐々に自分に向けられたものであったことにより、これまでの自分やこれからの自分と向き合う省察を自覚せざるを得ない場となっていった。

(2)演劇的手法が生み出す「心のものさし」

「自分が王様なら、デモンの首を切るか」これはホットシーティングで、あるグループの王様役が黙り込んでしまった質問である。ピシアスは戻ってきたものの約束の時間には間に合っていない。しかも「ばかな二人」と思っている王様である。自分が王様なら判断をどう下すのか疑似体験の場「葛藤のトンネル」の活動をとった。立て続けに「切らない」と即答する王様の3人目が「友達のために命をかけられるなんて、いいなあ」と話した際、A児の「自分の命より友達の命を大事にする気持ちが分からない」というつぶやきと「もし自分だったらできない。命は何よりも大事だから。」と言ったB児の発言が重なり、重い空気が流れた。「素晴らしい友情を見たから切らない」とはっきり話した4人目の王様役に本当に素晴らしい友情なのか確認した上で尋ねた。「わざわざ首を切られにくるピシアスとゆっくり遅れてくるようにと言うデモン。考え方が違うのに友達と言えるのかな。」少しの沈黙の後「考えは違うかもしれないけれど、お互いを大事に思う気持ちは変わらない」4人目の王様役の言葉が明るく響き渡った。

演劇的手法である「ホットシーティング」であぶり出された多様な道徳的価値が「心の声」の基盤を支えた。そして、「葛藤のトンネル」の活動では、子どもたちのつぶやきや授業者からの問いかけによって今の自分が揺さぶられ、「友情を支えるものとは何か」を本気で悩んだ子どもたちであった。C児の最後の発言が印象的である。「お互いの言っていることが違うけれど思いは変わらないと言った友達の言葉を聞いて、途中少し分からなくなってしまったけれど、デモンはピシアスをピシアスはデモンのことを助けたかったのだ。つまりお互いを思う気持ちに違いはない。考え方が違ってても思いが一緒なら友達と言えるのだ。」【友情・信頼】に対する新しい「心のものさし」が生まれ、これからの自分を見つめる子どもたちの姿を感じた。



【葛藤のトンネルを通り語る】

課題

多様な道徳的価値に触れ自分の道徳的価値観を耕し実感する協働的な学び

登場人物の言動を支える道徳的価値に触れた後、自分の道徳的価値観が揺さぶられる協働的な学びの場を模索していきたい。

IV 道徳 4年次の成果と課題

成果1：ホットシーティングを通して多様な道徳的価値に触れることでこれまでの自分とこれからの自分を見つめ直す子どもの姿

成果2：演劇的な手法を組み合わせることで「心のものさし」が生まれた

課題：自分の納得した道徳的価値観を導く協働的な学びの在り方

1年次の実践研究の成果と課題

研究委員長：鈴木 聡

重点 子どもの中に、自己の学びを見つめる「ものさし」を生み出す手立て

1 成果

①自己の学びを見つめ直す規準の自覚を促す支援

● 困ったことや捉えが揺らいだことを表出する場面の設定

例えば、国語科の「どんな言葉で書けば家の人に伝わるのかな」、音楽科の「曲の盛り上がりがうまく表現できていない」など、困ったことや捉えが揺らいだことを表出する場面を設定することによって、活動の目的意識を高める姿が見られた。

● 共通点や相違点、多角的な考察を踏まえ、自分の解釈を説明する活動の設定

例えば、社会科の「人が住んでいるところに公共施設はあり、人が多く住んでいるところに大きな公共施設がある」、家庭科の「快適に過ごすための着方には吸湿性や吸水性、通気性などの要素が必要だ」、道徳科の「ピシアスとデモン二人の考えは違うかもしれないけれど、互いを大事に思う気持ちは変わらない」など、「対話」を通して考察したことを踏まえて、自分の解釈を説明する活動を設定することによって、物事を捉えるための新たな視点を獲得する姿が見られた。



● 目標に照らした到達度や達成度の根拠を具体化するしかけ

例えば、生活科の「〇〇はできているけれど、△△にはなっていないから80点」、音楽科の「自分たちの表現に足りないことが分かった」など、目標に照らした到達度や達成度の根拠を具体化するしかけをすることによって、自分の学びを分析的に見つめる姿が見られた。



● 仲間をモデルとしたり、フィードバックを得たりする場の設定

例えば、図画工作科の「友達のように折る回数を増やして切るときれいな形になるんだ」、体育科の「友達のようにもっとお尻を遠くについたらスピードが上がるのかな」など、仲間をモデルとしたり、フィードバックを得たりする場を設定することによって、必然性をもって自分の学びを見つめ直す姿が見られた。

②見通しをもちながらよりよく問題解決する活動を位置付けた学習過程

● 問題解決の最適解を追究する活動の設定

例えば、算数科の「どの方法でもよいのではなく、早く簡単に計算できないといけない」、理科の「土の量をそろえないと、粒の大きさで水のしみ込み方が変わるかどうか分からない」、音楽科の「曲の感じと一緒に自分たちの思いを工夫して音楽にのせて表現したい」など、見通しをもちながら最適解を追究していく姿が見られた。

● 個の学びと協働的な学びの往還や「選ぶ→試す→修正する」活動が複数回設定された学習過程

例えば、国語科の「例えやオノマトペなどを使うとよりよく表現できることが分かったから、自分の文章を見直してみよう」、社会科の「秋田市全体と駅の近くを比べて、同じところだけではなく、違うところについても説明してみよう」など、よりよい問題解決のために思考し直す姿。音楽科の「強弱をつけて歌ったことでサビの盛り上がりを表現できた」、体育科の「強くマットを押してみたら、立ち上がった」など、個の学びと協働的な学びの往還や「選ぶ→試す→修正する」活動を複数回設定することによって、よりよい問題解決が図られたことを実感する姿が見られた。



2 課題

協働的な学びで生み出した「学びのものさし」を基に、自ら学びを深めていくための手立て

1年次の実践研究を通して、必然性をもって自分の学びを見つめ直す姿や、よりよい問題解決のための規準やイメージをもちながら学びを進める姿が見られた。しかし、協働的な学びで生み出した「学びのものさし」を基に、自ら学びを修正し、深めていくことが課題となった。そこで、2年次は学びの過程で生み出した「学びのものさし」を働かせながら、学習者が自ら学びを深めていくための手立てを具体化していく。



6月に行った公開研究協議会の実践をリーフレットにまとめました。本校ホームページ（※下記参照）では、研究概要、各教科等部による1年次の総括、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発信しています。どうぞ、併せてご参照ください。御覧になった方々よりご指導やご助言を賜りつつ、研究を更に深めていくことはもちろん、私たち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 <https://www.aes.akita-u.ac.jp/kenkyu.html>