

#### IV 国語 1年次の成果と課題

##### 1 成果

国語科の前研究では、協働的な学びの中で互いの考えが妥当であるのか吟味しながら学びを深めていくという部分に課題が見られた。教師の目から見ると「対話」によって子ども自身が「問い」への答えを見だし、全体で共有できたと思っけていても、いざ、個々で振り返る場になると吟味前の考えに戻っているように感じる場面が見られたからである。

国語科における「学びのものさし」とは、協働で見いだしたよりよい言葉の解釈や表現につながる学びを、子ども自身の言葉で表現した評価規準である。協働の学びの場で「対話」を通してメタ的に捉え直す対象の中に自分自身の考えも入るのだと意識し、学びを自分事として捉える手立てが、教師と子どもで「学びのものさし」を共有する手立てになると考え、実践を行った。

##### (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

困り感を出することで学習の目的がより明らかとなる。困り感を出せる活動の設定は、「何のために、どんなものさしが欲しいのか」を共有する手立てとして有効であると分かったことが成果である。

2年生「つたわるように書こう ～わたしのやさい 今日のはっけん～」では、子どもたちの願いをもとに単元のゴールを設定し、学習計画を立てた。さらに、「まず一人で書いてみる」活動を行うことで、自分が解決したい「問い」がより具体的になった。よりよくする箇所を見つけて推敲を進める姿から、仲間との「対話」を通して見いだした答えが、自分の学びを見直す「学びのものさし」となったと考える。

##### (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作り

個と協働の学びの往還が「学びのものさし」の獲得に有効であると分かったことが成果である。

2年生の実践では、教材として子どもたちが必要とする推敲ポイントに気付くように仕掛けをした自作のモデル文を用いた。私たちは推敲するときに「どこを直すよりよくなるのか」「どこが素晴らしいのか」「どのように直すとよくなるのか」といった複数の視点で文章と向き合う。しかし、推敲経験の少ない子どもたちにとって様々な視点からの意見を同時に処理しながら議論することは難しい。そこで「どのように直すとよくなるのか」という視点を軸に「対話」が進むように工夫した。「どのように直せば自分の作文が分かりやすくなるのか知りたい」という子どもたちの願いと、「もっとこうした方がよい」という思いを引き出す教師のモデル文の相乗効果が推敲の視点の焦点化につながり、一人一人が自分の考えと照らしながら仲間との「対話」に参加する姿を引き出すことができた。その後、協働で見いだした「学びのものさし」を使って自己評価、相互評価する姿が見られ、「わたしのものさし」という形で自分自身に適した形に表現し直す子どもも見られた。

6年生「紀行文～最高の思い出を最高の言葉で残そう～」では、情景描写で心情を表す、クライマックスに一番伝えたい変容をもってくるという内容で単元終末の振り返りを書いている子どもがほとんどであることから、授業の中で見いだした「学びのものさし」が共有できていることが見て取れる。心情を情景描写で表現する工夫について「心情描写と情景描写の合わせ技」「情景描写で自分の心+風景」「情景をうまく使う」と表し、「叙述が濃い」という国語ならではの表現を「始めよりも具体的に」「大げさに」「盛る」と自分なりの言葉で表現していた。

この二つの実践とも、「対話」を通して個と協働の往還を繰り返しながら「学びのものさし」を明らかにしていく場が設定されていた。また、「学びのものさし」を共有した後、個で表現し直したり活用したりし、さらに協働で確認し合うというように、個と協働の活動の繰り返しが複数回設定されていた。このことにより、子ども一人一人が自分の学びを吟味の土俵に上げて思考し直す機会が確保され、自分にじっくりくる表現で「学びのものさし」を表現できたと考える。

##### 2 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

協働の学びで創り上げた「学びのものさし」が共有できたことにより、それを抛り所に主体的な個の学習が可能であると分かった。一方で、その子どもらしい解釈や表現が個で学習する場面で失われる可能性があるという課題が見えてきた。協働で見いだした「学びのものさし」の捉え方や活かし方も学習方略の一つとして自覚できるようにするための指導について探っていく必要がある。

**本実践・研究から見えてくること**

(秋田大学大学院教育学研究科教職実践専攻)

**「書くこと」の教科等横断的な学習の好事例**

本単元は、児童が生活科で育てている野菜の成長の様子を文章にして家の人に知らせるという、国語科と生活科の関連学習の一環として計画された。生活科の学習が、国語科の「書くこと」の学習に題材・内容を提供し、国語科の学習が、生活科の学習に記録の方法（メモや文章化）を提供することで、2つの教科が相互互惠的に結ばれた。また、2つの教科は同時並行で行われ、児童は双方の学習にその意義や必要を理解して取り組んでいた。

1時間目には、誰に何のために書くのかという、相手意識と目的意識を明確にした。書いた文章が活用される場面を学習のゴールとしてイメージした。このように、文章を書く必要を明示する課題状況の説明を、全米教育省の学力調査ではプロンプト（Prompt）という。従来の我が国の作文教育では不明確であることが多かった。プロンプトが示されることで、文章が目的通りに相手に読んでもらえたかどうかを確認しようとする意識が生まれる。これは、主体的学習に欠かせないオーセンティックな自己総括的評価である。

さて、2時間目。進藤先生はあえて何も教えずにまず書かせている。書写学習で言うところの「試し書き」である。児童の「困り感」を引き出し、これを反映して、不十分な点がある例文（エラーモデル）を3時間目（本時）の教材として用意した。「エラー」は明確な「誤り」という意味ではなく、目的に照らして不十分な点や効果が薄い面などを指している。

本時では、児童がエラーモデルの直したい箇所とその理由を指摘しあった。進藤先生はその後、児童とともに指摘を類別して、「つたえたいこと（題名）に合わせる」→「見るポイントを選ぶ」→「順番を考える」→「合った言葉を選ぶ」という4段階の評価基準を設定した。児童には、「4階建て」や「ものさし」という比喩で示された。本時は児童が「ものさし」に照らして自分の文章を点検して終了した。

「ものさし」は、書き進める際の段階的な留意点として、また評価の基準として、教師と学習者の間で約束（contract 評価）されることとなった。児童は自己評価する際のルーブリックをあらかじめ認識して学習を進めることになった。

「試し書き」は、推敲後の文章と比べて（Before→After）、自らの伸びを実感する材料になった。自らを振り返る反省的思考を促し、時を経て再び文章を見直す「経時推敲」を促すことになった。

授業の途中でフレキシブルに行われた対話による協働では、相互に読んで疑問や意見を述べ合うことで、他者の見方・考え方に触れ、個人の推敲の限界を超えることにつながった。

4時間目に推敲した文章には、家の人「よく分かったところ」に赤線を引くのだという。児童が推敲後に改善された点に気づけない場合に備えてのことである。これも自らの伸びと学習の手応えを実感することにつながる。

このように協働が効果を発揮し、家の人による赤線引きが役立つのは、本単元が教科等横断的な学習として計画されたことによる。題材や内容が生活科における共有体験だからである。生活科の野菜の成長の知らせを楽しみに待っている読み手（家の人）が設定できたからである。

見方・考え方を働かせて学習をよりよくし、その学習をふり返って見方・考え方を更新していく授業であった。

# 本実践・研究から見えてくること

研究協力者 高橋 茉由

(秋田大学教育文化学部教育実践講座)

## 集団と個人の学びを深めるために

本実践の成果は、学習者に2つの学びの深化があったことだと考える。それはどんなときだったのか。どのように学びが深まったのか。教師のどのような手だてが学びを深めたのか。

### 1. 学びが深まったのはどんなときか

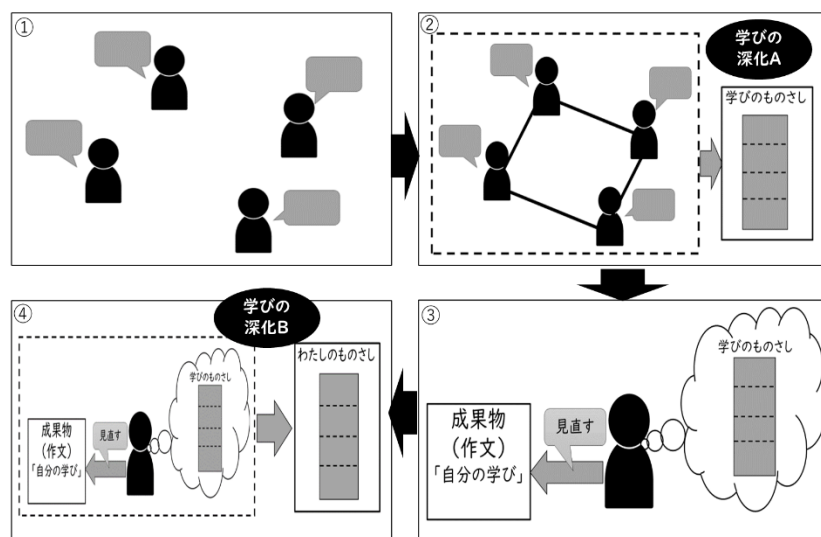
本実践で学びが深まったときは次の場面だと私は考える。

学びの深化A:「学びのものさし」を作成したとき(以下の図1②における場面)

学びの深化B:「わたしのものさし」を作成したとき(以下の図1④における場面)

### 2. どのように学びが深まったのか

本単元における学習者の学びの過程について、先述したA・Bの場面を中心に図1にまとめた。



【図1 本単元における学習者の学習過程】

公開授業では図1の①②③が行われていた。①では、進藤教諭が書いた作文(エラーモデル)を見て、改善点を学習者が口々に言っていた場面である。②は、それらの学習者の意見を進藤教諭が学習者と共に整理・分類し、「学びのものさし」を作り上げた場面である。③は、作られた「学びのものさし」を手元に置いて、学習者が自身で書いた作文を見直し添削をした場面である。公開授業ではここまでであったが、進藤教諭の報告だと、その後の授業において学習者たちは学習者自身に適した形に表現し直して「わたしのものさし」を作り上げた。その場面が④である。

まず①においてばらばらに表出されていた個々の考えが、②において関連付けられ、「その時の進藤学級の学習の総体」として構築された。これによって、学習者は、集団の学びをメタ的に捉えることができた(学びの深化A)。次に、「学びのものさし」を使って自分自身の作文を見直すと、見直しきれないところが出てきたことに学習者は気付いたのだろう。そして学習者は、自分に合った学びのものさしを作りたいと思い、「わたしのものさし」を作った。この行為により、個人の学びをメタ的に捉えることができた(学びの深化B)。

### 3. 教師のどのような手立てが学びを深めたのか

学びの深化Aが起きたのは主に2つの手立てが有効に働いたからだと考える。1つ目は、「進藤先生に作文の良くないところを教えてあげよう！」という気持ちを、学習者に芽生えさせたことである。進藤教諭は、本単元以外でも学習者の作文を丁寧に添削していた。その進藤先生が良くない作文を学習者に提示することで、「進藤先生のために教えたい」と学習者は「自然に」思った。2つ目は、学習者の意見を学習者の言葉で整理・分類し、構造化したことである。進藤教諭は、どのような意見が出て整理できるかについて学習者の実態を踏まえて入念に考えていた。それによって、授業では学習者の意見を学習者にもわかるかたちで整理することができていた。

学びの深化Bでの出来事は、進藤教諭が想定していなかった学習活動である。つまり、学習者は進藤教諭の意図的な働きかけなしに自ら作ろうと思い、「わたしのものさし」を作成した。それができたのは、本単元の初めに行った進藤教諭の「とりあえず書かせる」指導(進藤学級では「とりあえず挑戦してみる」ことを大切にして学びに取り組む風土がある)によって、学習者の困りごとを引き出し、その困りごとをもとに課題を明確にして「学びたい」という意欲を引き出したからだと私は考える。さらに、図1②での学級の皆で「学びのものさし」を作っていたことによって、その活動を生かして学習者は一人で作ることができた。

以上の手立てが有効に働いたことで、集団と個人の学びを深められた。今後は、学びの深化A(「学びのものさし」作成)と、想定していなかった学びの深化B(「わたしのものさし」作成)とを相互に関連させて、学習の場を設定することが課題であると考えられる。

## IV 社会 1年次の成果と課題

### 1 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

1年次の研究としては、社会科の学習の根幹となる資料の扱い方・読み取り方に焦点を当てた。特に、複数の資料を比較する活動を設定することによって、そこから共通点や相違点が浮かび上がり、課題が形成され、さらに様々な視点からの比較・検討による話し合いによって課題の解決に向かっていくという学習過程を意識した授業づくりに取り組んだ。さらに、資料は教師が与えたものだけではなく、子どもたち自らが足で探した資料や友達が調べたものを比較・検討する過程を仕組むことによってより課題が明確になり、解決への見通しや意欲にもつながった。そしてさらには課題の解決につながる複数の資料提示を視覚的にもインパクトのある形で行い、思考させていく。

複数の資料やそこから得られた根拠を比較・検討することは子どもたちにとって「学びのものさし」を自覚する手立てとなり、課題追究のために必要な資料を選択し、視点を変えて学ぼうとする姿や仲間との情報交換に必要感をもって臨む姿など主体的に調べたり考察したりする姿が見られたことが成果である。単元を通して個での学習課題の追究と集団での情報交換の往還がなされ、社会的事象の特色や意味について多角的に考えることにつながった。

#### (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

情報交換の場を中心とした思考の手段として、話し合いを支える比較の視点を意識的に複数扱った。また、話し合いの中で、一つの比較からの根拠に対し、自己と他者の資料の比較や地図の俯瞰と焦点化からの比較等から共通点や相違点を意識しながら根拠をもって説明できるような見方・考え方を意識的に扱った。これらの手立てにより、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、情報を交換し、課題解決のための糸口を見つけ出す見方・考え方を具体化し、「学びのものさし」として自覚できていたのではないかと考えられる。

地域ごとの特徴や、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話し合う活動を通して、比較したり関連付けたり総合したりして考えるために有効であったと考えられる。

### 2 課題 考えをつなぎ、深め合っていく過程を大切にした授業構想

資料を基に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、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ことが課題である。子どもたちの一人一人の学びをつなぎ、少しずつ明らかになっていく過程を楽しめるような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工夫し、子ども自身が問題解決のために自らの学習状況を見つめ、考えを深める姿を引き出すための授業構想を模索したい。

## “方法知的ものさし”と“説明知的ものさし”の提起

### 1. 工夫されていた点

まず1点目は、複数の地図の活用による「学びのものさし」の提起についてである。「学びのものさし」は教科や学年によって様々なバリエーションが考えられる。例えば、単元や本時で最終的に子どもに習得してほしい知識や技能のゴールヴィジョンがある場合は、内容知を中心とした「学びのものさし」、いわば“内容知的ものさし”である。本授業の場合は、複数の地図をどれだけ活用できるかといった学力の三要素でいえば「技能」における“方法知的ものさし”の提起であった。すなわち、①地形図、②土地利用図、③白地図、④交通（道路・鉄道）、⑤交通（バス）、⑥公共施設といった6つの地図をどれだけ活用できるかといった「学びのものさし」の提起である。

2点目は、地図（論拠）に基づいた対話的活動についてである。本時で活用される地図は6種類あり、社会科の学習を始めてわずか2か月弱の小学校3年生が活用するには相当難解ではないかと危惧された。しかし、子ども達はそうした6種類の地図を組み合わせる活動をちゃんと展開し、そればかりか、それを論拠にしながら対話的グループ活動を展開していた。さらに、全体の共有場面でも、きちんと地図の関係性に基づき説明をしていた。例えば、本時の主題である「どんな場所に公共施設があるのだろうか」に対し、⑥公共施設図と②土地利用図から「家があるところ（人が住んでいるところ）」や⑥公共施設図と④道路・鉄道・空港・港図、さらに⑤バス路線図から「駅があるところ」等である。

3点目は、“トリの目”と“ムシの目”の往還である。小学校の地域学習では、もはやスタンダードな手法だが、地図といった地域を俯瞰的に見る視点と、実際の現場の写真といった臨場の視点をうまく組み合わせる地域を捉えさせようとしていた。例えば、太平山付近、秋田駅、山王地区などの確認場面である。

最後に4点目は、“説明知的ものさし”による授業構成である。前述した様に、今回の研究では「学びのものさし」を仮説的に提起している。本時の場合、「どんな場所に公共施設があるのだろうか」について説明できる“ものさし”を段階的に設定して提起していた。すなわち、①個別の事象の認識（①～⑥の地図に示された個々の社会的事象の把握）→②個別の事象の説明（①～⑥の地図に示された個々の社会的事象の説明）→③個別の事象間の関係性の認識（①～⑥の地図の相関関係の説明）→④事象全体の意味（なぜそうなるのかの説明）である。ただし、“説明知”の名称に関しては仮説的な名称である。

### 2. 実践して見えてきた課題

まず1点目は、理由の論拠をどうするかである。「どんな場所に公共施設があるのだろうか」の学習展開は、それぞれの地図から秋田市の地理的現状（事実関係）を把握する、いわば静態地誌的アプローチである。しかし、本時ではそれから「では、なぜそうした場所に公共施設はあるのか？」といった学習活動に発展していった。しかも、子どもの方から「理由も考えたい」との意見もあった。これは、いわば動態地誌的アプローチへの展開である。こうした静態地誌的アプローチから動態地誌的アプローチへの展開は、1998年度版の中学校社会科の地理的分野で提起され、その実施が奨励されたものである。地域の地理的現状を把握するだけでなく、その理由や因果関係を考察する学習活動は、社会科を学び始めた子ども達には多少難解に思われるが、本時では結果的にそう展開されていた。しかし、この時に課題となるのは、理由の論拠の設定をどうするかである。単なる予想や想像ではなく、論拠に基づいた学習活動が必要とされる。その際、肝心の論拠、すなわち資料をどのように用意したらよいかは要検討である。

次に2点目は、公共施設の“公共とは何か？”に迫れるチャンスがあった点である。「どんな場所に公共施設があるのだろうか」が発表されていく中で、かなり早い段階である児童から、⑥公共施設図と②土地利用図から「交番やコミセンは秋田駅から離れたところにもある」との意見が提示されていた。しかし、展開では「秋田駅、山王にたくさんある」に話が戻され、それは「なぜか？」の流れの中で、「みんなが使いやすいから」とのまとめに至っていった。しかし、人が多く集まりやすい場所だけでなく、逆に人が少なく集まりにくい場所にも公共施設がある事こそ、“公共”施設たる所以が。「みんなが使いやすい」の“みんな”とは何か？それは、マジョリティーだけではなくマイノリティーも含むから“公共”であろう。

いずれにしても、問題提起性のあり、見どころの多い授業であった。授業者の今後のさらなる取り組みに期待したい。

## 本実践・研究から見えてくること

研究協力者 加納 隆徳  
(秋田大学教育文化学部教育実践講座)

### 地域の見方を育てるために必要な視点とは

#### 1 本実践の位置づけ

本実践は、「しらべてくらべよう、わたしたちの秋田市」の単元において、身近な地域や市の様子を捉えて、場所による違いを考え、表現するという資質・能力を高めることを目的にして、授業計画・実践されたものである。地域学習は小学校で初めて学習する社会科の学習であり、その役割や意義は大きい。社会科を初めて学ぶ児童にとっては、それまでに学習してきた生活科との学習方法や内容の違いにどのように向き合うのかは課題としても指摘されておりきた(西野・中野(2019))。今回の指導要領では「見方・考え方」の重視が一層強くなっており、社会科の見方や考え方を深める方法については授業開発が求められてきている。

#### 2 実践の特徴

本実践の特徴として「社会的事象の見方・考え方」のうち、地理的な見方を育むために、地理的な条件や社会的な条件に着目させ、学習内容に深みをもたせることによって、児童たちが学習内容に様々なアプローチをもちいて課題へ向き合うことができた点である。授業実践を行った石田教諭は2つの工夫を行った。1つ目は「発問」に、『どんな場所』という言葉によって、児童の問題関心を高めることを行った点である。2つ目は様々な「地図」を多く取り入れ、様々な観点からの児童の発言が出来るように、資料を多く準備し、公共施設の役割まで思考させた点である。1つ目と2つ目の指摘は密接に関連性をもっており、「公共施設がどんな場所にあるか」という問いに対して、資料活用能力を活かして、具体的な事実から根拠をもって指摘出来るように授業が構成された。

また、タブレット端末を用いた点も効果的であった。児童自身が取材してきた写真から、どの施設がどこに存在するのかを確かめる作業は非常に効果的であったように感じる。特に「発問」の工夫によって、多様な地図を用いることで様々な解釈を生み出すことに成功した。その活動を効果的にするために、グループでの話し合いを重視し、発表する場所を設けたことは社会科の導入だけで無く、どの段階においても見習いたい授業スタイルであると感じた部分である。

これらの授業のポイントは石田教諭の日頃からの指導方法が反映された授業であった点が高い。児童の発言を丁寧に拾うことや先生が児童の発言への確に反応しながら、児童の声をつないでいく姿勢は、学校現場や大学で学ぶ学生にとっても刺激があったものになっただろう。本実践において、石田先生の授業技術を学べただけでなく、内容論と結びついたあり方の追究が出来た点はよかったのではないだろうか。

#### 3 今後の課題

一方で、当該実践への課題点といえるのが、施設の立地要因の因果関係を児童が逆転して考えてしまう可能性をいかに考えるかであろう。当該の授業では、子供たちは「移動しやすい場所」に公共施設が「つくられた」と考えたが、実際には公共施設が建設されることによって公共交通機関などが整備され、結果として「移動しやすい場所」が形成された。これは、因果の関係が逆転している部分であるが、児童のゴールを当該の土地の周りがどのような場所かという認識形成をさせたいという意図からすれば、そこまで問うことは酷なことなのかもしれない。三年生という発達段階で、歴史的な因果関係まで問うのは難しいことであるため、あえて意図的に外された内容とも言えるが、問い直すことも含めてどのようなあり方が考えられるのかは今後の課題として指摘したい。この点については、来年度以降の附属学校の研究に期待したい。

#### 【参考文献】

西野雄一郎・中野真志(2019)「生活科から社会科への接続と発展に関する研究—小学校3年生の社会科の実践を手がかりとして—」、『愛知教育大学研究報告. 教育科学編』, pp.1-8

## IV 算数 1年次の成果と課題

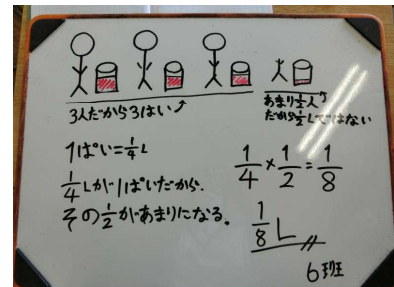
### 1 成果

- (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

算数科では、日常の事象を数理的に処理する技能を身に付けることや、統合的・発展的に考察する力、簡潔明瞭・的確に表す力、学んだことを生活や学習に活用しようとする態度を養うことを目標としている。そこで、資質・能力の系統性を生かし、子どもたち自身が自らの問いをつなぎ、既習で身に付けた資質・能力や見方・考え方を選び直したり試し直したりして試行錯誤しながら問題解決していく学習過程を繰り返し行ってきた。その際、日常生活と関連させたり、前の学習を生かしたりしながら、一人一人が問題場面や数を選択するようにした。その結果、解決の過程において、主体的・協働的に問題に働きかけ、「いろいろな数で同じように解けるからきまりと言える」「やり方はいろいろあるが、より速く正確に解くにはどうしたらよいか」と、個々に算数科における一般化するための「学びのものさし」を獲得していく子どもの姿を引き出すことができた。

また、子どもたちがつないだ問いを生かし、数学的思考を働かせ、自分たちが得てきた見方・考え方「公式にあてはめると速く簡単に解けるといふ学びのものさし」を、考え直す必要がある問題を設定することによる成果も見られた。

6年生「分数のわり算」の学習では、分数もわり算ができ、公式を使うと簡単に解くことができることを学んだ子どもたちが新たに公式では解決できない問題場面に出会う。右の写真はグループで話し合った際の考えを共有したものである。ジュースを同量に分けると今までの学習には、存在しない余りがでる。この余りは何なのか。図を使って説明したり、実際に操作活動を行ったりすることで正解に辿り着いた。この単元における公式で答えが出るという「当たり前」の学びのものさしを覆し、「実際にジュースを分けて考えよう」「液量図で考えよう」と、



「具体物や図を使って考える」という「学びのものさし」を再構築することとなった。公式を使った計算だけでは、答えを正解に導き出せないことによる葛藤から、子どもたちが主体的に学びに向かう姿を引き出すことができた。

既習の学習をつなぎ、新たな問いを見付け、数や場面を設定したり当たり前に使っていた「学びのものさし」が働かなくなってしまう想定外の問題を設定したりする学習過程は、個々の学びを省察し、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) 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

自力解決からペアやグループでの話し合い、さらに全体の学びへとつなぐ際に、子どもたちで学びをつなぐために、数学的な見方・考え方を可視化し、自分が分かっていること、さらに発展できることにつなげることを意識するように促した。また個々の学びを自律的に振り返ることができるようにするために、習熟の仕方を「問題作り」「自作の問題を解き合う」「苦手なところを徹底的に復習する」など、自分に合った方法で主体的に選択できるようにした。その結果、「一人でゆっくり問題に向かう姿」「少人数で学びを進め、深める姿」などが見られ、個々の学びへの満足度を高めることができた。これにより、学びをつなぐための数学的な見方・考え方を共有する時間の設定と自分に合った学びの習熟の方法を選択することは、個々の学びを深めることに有効であったと考える。

### 2 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

子どもたちの思考に沿い、学びの到達度の違いを把握しながら、個々の統合的・発展的に考察して学びを深める力を高めるには、どう授業をコーディネートするのが課題である。子ども自身が「学びのものさし」を使いながら、自分の学習の到達度を見極めていく力が必要となる。そのために、1年間の指導において、いつ、どのような「学びのものさし」を使い、どのようなことができるようにしていくのか考えて意図的、計画的に授業をコーディネートする必要もある。個々の学びと全体の学びのコーディネートの方法、綿密な単元構想を行い工夫していく手立てを模索したい。

## 本実践・研究から見えてくること

研究協力者 佐藤 学  
(秋田大学大学院教育学研究科教職実践専攻)

### 子どもと一緒に問題解決する－４年・猿田実践－

#### 1. 自律した学習者を育てる

卑近な計算は機械が取って代わっています。こうした時代における数と計算の指導は、電卓などの誤りを判断できる、数や計算についての理解や、性質を明らかにしていく力と態度を育てることにあります。

本実践は、除法に成り立つ性質を、子どもが自律的に明らかにしていく展開でした。活発なやりとりが見られる一方、「わられる数とわる数に同じ数をかけても、同じ数でわっても、商は変わりません」のまとめには至りませんでした。子どもにとって「自由な」算数は、必ずしも教師の想定どおり展開しません。教師には、どのような指導・支援が求められているのでしょうか。

#### 2. 本実践の考察から見えてくること

本実践では、きまり 1 を中心に展開しました。わられる数は常に 4 ずつ増え、わる数は常に 1 ずつ増えることに、多くの子どもが気付いていました。さらに、商が 8 の場合も踏まえ、子どもは「わられる数は商の数ずつ増え、わる数は 1 ずつ増える」と、きまりに確信を得ていました。

一方、少数でしたが、きまり 2 を見つけている子どももいました。全体での話し合いで、「わられる数も、わる数も 2 倍しても商は同じ」は認められたのですが、わる数が「1, 2, 3, 4, ...」と現れていないため、同意が得られませんでした。しかし、教師の想定していたまとめにつながるよう教師主導の展開に戻すことは、子どもが自律的に学習することには近づけません。

きまり 1 は、わられる数、わる数の 2 つの数の対応づけを加法的なきまりで捉えています。この見方を乗法的に見れば、教師の想定していたまとめになります。加減による見方が先行しているため、子どもは乗除による見方が十分ではありません。これから慣れていけばよいのです。したがって、本時は、2 つの数を対応づけ、加法的なきまりを捉えていることを認め、それを堪能するでよいと考えます。加法的なきまりを発見したことに満足すれば、新たなきまりを見つけようとする可能性もあります。その時は、「この後どんなことができるのか」や「まだきまりはないかな」と発問し、新たに発展すればよいのです。

授業構想時、教師は子どもの反応を様々に想定しますが、実践時は想定を越えることばかりです。それらの反応に対処しようと綿密に準備することは、教師の指導・支援を硬直させてしまいます。そうするよりも、教師は、想定外の反応について「何に着目しているの」、「どのように考えたいの」と子どもに返し、一緒に問題解決することを勧めます。未知なる問題の解決に困難はつきものです。解決結果を追うのではなく、解決したり、新たな問いを発見し、考え続けることを教えたいものです。

#### 3. 本稿のまとめ

- 教師は、想定外の反応に対処しようと綿密に準備するだけでなく、「何に着目しているの」、「どのように考えたいの」と子どもに返し、一緒に問題解決・発見することが望ましい。

$4 \div 1 = 4$	$4 \div 1 = 4$
$+4 \downarrow \quad \downarrow +1$	$\times 2 \downarrow \quad \downarrow \times 2$
$8 \div 2 = 4$	$8 \div 2 = 4$
$+4 \downarrow \quad \downarrow +1$	$\times 2 \downarrow \quad \downarrow \times 2$
$12 \div 3 = 4$	$16 \div 4 = 4$
$+4 \downarrow \quad \downarrow +1$	$\times 2 \downarrow \quad \downarrow \times 2$
$16 \div 4 = 4$	$32 \div 8 = 4$
$\vdots$	$\vdots$
きまり 1	きまり 2



## 本実践・研究から見えてくること

研究協力者 加藤 慎一

(秋田大学教育文化学部英語・理数教育講座)

### 数学的に推論することを重視した小学校算数科の授業デザイン

$\square \div \bigcirc = \triangle$ 。商が等しくなるわり算にどのようなきまりがあるか。商が等しくなる式を比較しながら、被除数と除数の関係に着目し考察することをねらいとした、猿田先生の授業である。

#### きまり発見をたのしむ子どもたち

子どもたちにおける深い学びを創出するためには、単に答えを得ることに終始するのではなく、数学的に推論しながら結果を得たり、得た結果について数学的に推論したりする活動を重視することが必要かつ重要である。

本研究授業では、単に $\square \div \bigcirc = \triangle$ の計算をして答えを得ることに終始するのではなく、計算した結果について帰納的に推論したり、類比的に推論しながら結果を得たりする活動がデザインされていた。

具体的には、商が4になる式をいくつか並べてきまりを発見しようとしたり、商が4以外のときには、被除数がどのように増えているかについて推論したりする活動である。これらの活動を通して、子どもたちは、商が等しくなるときのきまりを統合的・発展的に捉えようとしていた。

以上のように、数学的に推論する過程を重視した授業展開は、子どもたちが統合的・発展的に考察する局面を創り出し、それは結果として、子どもたちの深い学びの創出に大きく関わっていた。

#### 二つの数量の関係に着目して捉えることの難しさ

二つの数量の関係に着目して捉えることには困難が生じる。本研究授業においても、二つの数量の関係に着目して捉えることに困難が生じていた。子どもたちは、

「 $4 \div 1 = 4$ ,  $8 \div 2 = 4$ ,  $12 \div 3 = 4$ , …」と図1のように並べ、商が4になるとき、被除数が4ずつ、除数が1ずつ増えるきまりがあることを発見している。子どもたちは、他にもきまりがないかを探ろうと、図2のように、「 $4 \div 1 = 4$ 」と「 $8 \div 2 = 4$ 」を比較し、被除数と除数がともに2倍になっていることを発見した。しかし、「 $8 \div 2 = 4$ 」と「 $12 \div 3 = 4$ 」を比較し、被除数と除数がともに2倍になっていないことから、それはきまりとして捉えることはできないと判断していた。

$4 \div 1 = 4$	$4 \div 1 = 4$
$+4 \downarrow \downarrow +1$	$\times 2 \downarrow \downarrow \times 2$
$8 \div 2 = 4$	$8 \div 2 = 4$
$+4 \downarrow \downarrow +1$	$\downarrow \downarrow$
$12 \div 3 = 4$	$12 \div 3 = 4$
⋮	⋮
⋮	⋮

図1

図2

ここでは、文脈や状況に戻り、さまざまな表現を相互に関連づけたい局面だった。「 $\square$ 枚の折り紙があります。 $\bigcirc$ 人に同じ数ずつ分けると、1人分は $\triangle$ 枚になります。」という文脈や状況に戻り、図3のように式と図とを関連づける、あるいは式と具体物の操作とを関連づけることによって、「 $4 \div 1 = 4$ 」を基準にして、被除数と除数がともに2倍、3倍、…になるきまりを発見することに迫る契機になったと考えられる。

これまでより一層、さまざまな表現を相互に関連づける活動を重視することによって、子どもたちにおける二つの数量の関係に着目して捉えることの困難を克服し、数学的に推論する活動の促進を図り、子どもたちにおける深い学びを創出する実践に期待したい。


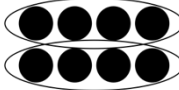
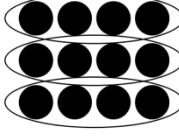
$4 \div 1 = 4$	
$8 \div 2 = 4$	
$12 \div 3 = 4$	
⋮	⋮
⋮	⋮

図3

## IV 理科 1年次の成果と課題

### 1 成果

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

日常生活の事物・現象を理科の事物・現象として捉え直していく中で、一人一人が自分たちの疑問を探究していきたいという意欲を高められたことが成果である。具体的には、次のような手立てを講じた。

4年生の実践では、子どもたちが教材に触れ合う時間を設けた。「雨水と地面の様子」では、雨が降った日に外に出て、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定した。雨が降った日の観察では、鉄棒の下のように低くなっている土地に水たまりができやすいことを見いだしていた。その際に、「鉄棒の下なのに水たまりができにくいところもある」ということを発見し、探究したいという意欲を高めている子どもの姿が見られた。

6年「動物のからだのはたらき」では、単元のねらいでもある「動物が生きるために必要なこと・ものは何か」という質問を投げかけた。答える際には、それぞれタブレット端末のアンケートアプリを活用することとし、「何回答えてもよい」「自分が思ったことをどんどん書くこと」と声かけし、子どもたちに回答させた。その結果を共有する中で、出てきた友達の回答に疑問をもって質問したり、共感したりしながら、子どもたちは日常生活を根拠にした予想をもって単元のスタートを迎えることができた。また、子どもたちは、自分たちで探究していきたいことを自分たちの言葉で表現することによって明らかにした上で、学びを進めることができた。

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

#### (2) 学んだ理科の事物・現象を日常生活と関連付けて考える学習過程の工夫

理科の学びと日常生活をつなげることで、理科の有用性や日常生活でその状況が起こる原因を科学的に考える姿が見られたことが成果である。具体的には、次のような手立てを講じた。

それは、小単元の終末で日常生活の場면을資料として提示することである。その結果、子どもは理科の学びと日常生活をつなげるきっかけを得ることができた。

4年「雨水と地面の様子」では、水の浸透性と粒径の関係について調べる小単元の終末で、砂利を道や道路に敷いている様子を提示した際には、「砂利を敷いたときの長所や短所」を見付けている姿や「砂利を敷かない場合は地面がでこぼこしないから安全」と多面的に考えている姿も見られた。

6年「動物のからだのはたらき」でも、運動しているときやマスクをしているときの呼吸の様子や体を万全に動かすために必要であることを問いかけることにより、「運動した後は、酸素が足りないから息が苦しいのかな。」と、学習したことが日常生活と結び付いているということを意識する姿が見られた。

このことから、理科の学習の後に日常生活の場면을提示することは、理科の学びと日常生活とのつながりを意識することの一助となった。そのため、日常生活を理科の内容で捉え直していく活動は理科の学びを深めていくことにつながると考えられる。

### 2 課題 自ら進んで理科と日常生活を関連付けて考えるための学習展開

1年次は、理科と日常生活とのつながりを小単元の終末に考えるという場を設けた。今後は、終末以外の場面でも日常生活とのつながりを意識できるような場を設定し、子どもたちが自ら進んで理科と日常生活を関連付けて考えていくように育んでいきたい。

そのために、問題解決の過程の中に日常生活とのつながりを自然に意識できる場を設定するための手立てを探していきたい。

**本実践・研究から見えてくること**

研究協力者 田口 瑞穂

(秋田大学教育文化学部英語・理数教育講座)

新学習指導要領の新しい内容である、第4学年B 生命・地球 (3)雨水の行方と地面の様子 (イ)水のしみ込み方は、土の粒の大きさによって違いがあること、の授業実践でした。新しい内容であることから授業の実践の積み重ねが少なく、今回の授業を行うにあたって難しいことが多かったことでしょう。しかし、新たな実践の積み重ねとなることから、他の先生方にとっては有益な一つの授業提示であったと考えます。

**教材研究について**

この単元で土を教材として扱う場合、指導者は二つのことを理解して、教材研究をしていただきたいと考えます。ひとつは、土の粒の大きさ（粒径）です。土は、その粒径により名称が変わります。2mm以上は礫（れき）、2mm～1/16mmは砂、1/16mm以下は泥です。まず、このことを指導者は理解して教材研究を行い、学習指導案の立案から授業中の資料やワークシートの作成、授業中の発話や板書まで、正しく使用しよう心がけてほしいと思います。なお、境目となる数字は、目安と考えてください（縦・横・高さがすべて2mmの砂はありません）。校庭などで採取した土をふるいにかけて、実験結果を制御しやすくなります。

もう一つは土の質です。多孔質組織の粒子を多く含む土の場合を考えます。土が乾燥している場合に上から水を注ぐと、土の粒子の隙間を通過して下の方に移動して（しみ込んで）いくのと同時に、粒子の孔へのしみ込みも起こります。土が十分に湿っていて粒子の孔に水が入り込んでいる場合は、粒子へのしみ込みはほとんど起こらず、土の粒子の隙間を通過して下の方に移動していくものがほとんどになります。この違いを指導者が理解し、条件を制御した実験を行う必要があります。例えば、凝灰岩や火山岩が多く混った土の場合は、多孔質の粒子が多くなります。孔はルーペで確認できます。学校の校庭やグラウンドの土が、どこから運ばれてきたものなのかを知ることができると、粒子の由来が特定できるでしょう。なお、JISによる土の透水試験方法は、土（供試体）を1日間水浸させて、粒子への水のしみ込みが起きないものを使用します。

今回の授業は、土の粒径と質の両方について科学的に教材研究がなされており、正しい結果を導くための準備ができたよい授業だったと思います。

**授業実践について**

今回の実験は、容器に入れる土の量と注ぐ水の量、すべての水を注ぐまでの時間を同じにし、2つの容器に入れるそれぞれの土の粒の大きさのみを変える、という条件制御の考え方をを用います。条件制御の考え方は、主として第5学年で培うものです。第4学年の児童は、この考え方がまだ身につけていない段階ですので、指導者が意図的に児童を導く必要があります。今回の授業は指導者がそれを理解し、適切な指導を行ったことが秀逸でした。

児童が行った実験は教科書に掲載されているように、底に穴をあけた透明なプラスチックコップを用い、それに土を入れて上から水を注ぐというものでした。指導者は土の表面から水が無くなった（水たまりが無くなった）ところでストップウォッチを止めることを児童に指示しました。しかし、一部の児童は滴り落ちる水滴を見ていたり、水がしみ込んでいく様子をコップの側面から眺めていたりしていて、ストップウォッチを止めるのが遅れていました。これは、一度の実験でたくさんの情報が児童に入ってくることに起因したものです。だから、実験は2回に分けて行うことを提案します。1回目はコップの横や下を紙などで覆い、児童は土の表面しか見ることができないようにして、計時に専念させます。2回目はその覆いを外し、水のしみ込み具合を多面的に観察できるようにします。このように入ってくる情報を意図的に制限することで、児童は、より実験に集中できると考えます。

**この学習の発展性について**

この水のしみ込みの学習は、やがて防災学習につながっていきます。学習内容の生活との結びつきの中でも、とても大切な内容と言えます。土壌がもつ保水容量や孔隙（土壌粒子の隙間）率なども、大雨などによる土砂災害に関係してくるからです。この学習が、社会科等の防災学習にも生かされることを期待しています。

**参考文献**

土質試験法(第3回改訂版)編集委員会編(1990)「土質試験の方法と解説」,土質工学会,三美印刷株式会社,271-286

## IV 生活 1年次の成果と課題

### 1 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

子どもが思いや願いをもってその実現に向けて対象に働きかけていく中で、思いや願いの実現度合を判断する場、つまり、今の自分は何ができていて何ができていないのか、現状の自己評価する場を設定した。これにより、子どもは単元導入で生まれた思いや願いを更新しながらも続け、その実現に向かって意欲的に活動する姿を継続して見られたのが成果である。

現状を自己評価するには、働きかける対象の様子または自分自身の働きかけを振り返る必要がある。自己評価の場では、評価した理由を考えることにしたため、「〇〇はできているが、△△にはなっていないから80点」というように、働きかける対象の様子や自分自身の働きかけを、思いや願いの実現度合と関連付けて考えながら価値付けする姿が見られた。これにより、活動することだけに満足するのではなく、「△△になるようにしたいから□□をしてみよう」と活動後に実現される思いや願いを意識しながらの活動状態を維持することにつながった。また、「次は△△になるようにしたい」というように、思いや願いの実現に足りなかった部分を補おうとより意欲的に働きかけようとする姿も見られた。

#### (2) 思いや願いの実現度合を判断する視点を生み出す、気づきを分類して考える場の設定

前述した思いや願いの実現度合を判断する場を設定する前に、活動を通して得た気づきを分類して考える場を設定した。これにより、対象や自分自身を見つめる視点が生まれ、その具体的な視点である学びのものさしに着目しながら現状を自己評価することができるようになったのが成果である。

子どもは気づきを分類して考えることで、植物の「葉」や「茎」、学校や地域にある「部屋」や「建物」などの対象の部位や種類、五感を働かせて得られる「音」や「におい」などを視点として獲得した。この後に自分の気づきを振り返る場を設定することにより、自分はどの視点に着目した気づきが多いのか少ないのか、自分が着目しなかった視点で考えるとどのようなことがいえるのか、得た視点に着目して現状を自己評価する姿が見られた。1年生「きれいにさいてね」では、「大きくなったから生長した」と表現していた子どもは、「茎が太く長くなり、葉の数が多いから生長した」と得た視点に着目して対象について具体的に表現できるようになった。また、1年生「あきとあそぼう」では、おもちゃの音や重さに着目した子どもは、「無音だから高い音が出るように」「重いから園児でも持てる軽さに」というように、今後の自分の働きかけを調整しようと具体的な見通しをもつことができるようになった。

### 2 課題 気づきの質を高める学びのものさしを生み出す手立て

子どもは、質の高い気づきとはどのようなものかを十分には理解しておらず、自分自身の気づきの質の高まりを実感できていない。気づきの質について、教師と子どもが共通理解をしながらどのように気づきの質を高めていくかが課題である。

2年生「とびだせたんけんたい」では、「信号が多いからこの地域は安全だ」というように、自分の中で何か気づきがあったとして、そこに内在している関連のある気づきに無自覚な状態である子どもが多く見られた。まずは「車がある」という気づきを自覚することから始まり、「信号で車が止まる」というようにそれらを関連付けて考えることで、いずれ「信号があると安心して歩けるから安全」というように自分自身についての気づきにつながると考える。自分自身についての気づきは対象への働きかけも含まれる。対象の様子と自分自身の働きかけを関連付けて考えられれば、成果に挙げている、思いや願いの実現度合の判断、つまり現状の自己評価がより妥当なものになると考える。気づきの質の高まりが思いや願いの実現に近づくために不可欠だと考える。気づきの質を高める学びのものさしを生み出す手立てを探っていきたい。

## 本実践・研究から見えてくること

研究協力者 中野 良樹  
(秋田大学教育文化学部地域社会・心理実践講座)

### — 2年・稲垣実践 —

— 「とっておき」の分類は子どもたちの地域への愛着を測る「ものさし」になるのか?—

「地域の場所と自分の関わりを見付け、地域にある様々な場所やそのよさに気づき、それらに親しみや愛着をもって地域の一員として安全に適切に生活しようとする力」を引き出すことをめざし、「とびだせ、ふぞくタウン！キラキラたんけんたい」の単元に取り組んだ。公開研のテーマに「子どもと教師でつくる『学びのものさし』」とある。つまり、本単元の「ものさし」が測るのは、探検を通して子どもたちがどれくらい地域への愛着や安全・安心の感覚を得たかとなる。では、何が「ものさし」になるのか？子どもたちはまち探検をくり返し、見つけたものや気づいたことをふぞくタウンのマップに書き込む。そこから「とっておき」を一つ選び、専用シートに絵や文章で表現する。本時ではクラス全員のとっておきを黒板に貼り、一つ一つ理由や意味を確認しながら分類する作業に挑戦した。分類という知的作業は情報やアイデアを整理するのに有効だが、どんなまとまり（カテゴリ）をつくるかが難しい。よく知られたKJ法のように似たものどうしをまとめても、あたり前のカテゴリしか生じない。自分独自の視点や発想を込めてこそ、雑多な情報が新たな理解や価値を内包したまとまりへと変貌する。

2Cが全員の「とっておき」から生成したカテゴリは、地域への親しみや愛着、探検を通して得た学びや成長を表していただろうか？1回目の探検後（7/14本時）と、2週間後の2回目探検後（12/14）の分類結果を比べてみる。1回目のカテゴリ名と「とっておき」は①しょくぶつ：レモンのおいのはっぱ、むらさきの花、すずらん、ピンク色とむらさき色のお花、②たべるみせ：いいにおいがする天下一ばん、からあげやいいにおい、③たてももの：山にあるおてら、きいろとちやいろがまざったびょういん、だった。「とっておき」は五感を生かした気づきだったが、感じたままの記述にとどまった。また、カテゴリは建物や植物など単なる属性にすぎなかった。どこの地域や学校で探検しても、似たカテゴリは生じるだろう。2C特有のふぞくタウンへの親しみや愛着を込めるには、探検時の見方、考え方をより明確にし、思いを素直に表現できる仕掛けが必要だった。そこで、2回目探検は視点ごとに探検隊を組織し、子どもたち自身が隊名を考えた。おとやにおいかんじるぞたんけんたい、いろいろ形たんけんたい、花いっぱいたんけんたい、などだ。この意識づけにより視点が絞られ、2回目のマップには見つけたもの、ことがぎっしり書き込まれた。厳選した「とっておき」は記述が詳細で、下線部には関りの多様性と情緒の豊かさを感じる。①おもしろい（えがおになる）：はちのすみみたいなマンホール、「人」がたくさん書かれたマンホール、ピンクと白のあさがおがおもしろい色、上半身が赤で下半身が青の（人型の）信号。②気もちよくなる：さわやかな風の音、名まえはわからないけどきれいな花、大きな石の上があたたかい。③うれしくなる：ちいきの人が花をかざる、花のまわりにオーラがあってラッキーな花みたい。④わかりやすい：あんないしたやじるし、よこむきのやじるしの方にいきたくなった。⑤あんぜんにすごせる：しんごうがかたまつて（いっぱい人がとおる）、しんごうをそうさするきかい（じこにならないように）、しょうかせん（かじがおきてもあんぜん）。①～③は情感を、④・⑤は新たな気づきや理解を表すカテゴリで、視点が格段に広くそれでいて細やかでもあった。同じ対象でも記述が変化した例では、1回目は「花をそだてているビニールハウス」だけから、2回目は「花をたくさんそだてていたからたいへんそうで、てつだってあげたくなった」と共感を含んだ。探検と表現・分類のくり返しがふぞくタウンへの愛着を育み、自ら地域に貢献しようとする意欲が芽生えている。

## IV 音楽 1年次の成果と課題

### 1 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

曲との出会いの場面で、作者からのメッセージと作者自身の歌う姿を視聴する場を設けた。このことにより、曲を通して作者が伝えようとしていることを受け止め、今の自分たちと歌詞の内容を重ね合わせる姿が見られた。「友達のことを考えながら歌いたくなった。」「今の生活がとても大切に思えてきた。」など、曲を自分の近くに感じているようで、《ぼくらの日々～6 A ver》としてオリジナルの曲にしたいという思いが生まれてきた。曲を知るために「楽譜を読む」活動はこれまでも行ってきたが、どのように歌いたいかを、「音楽のもと」と結び付けその思いを言語活動により伝え合う活動を設定したことで、よりよい表現へとつなげていくことができたと考える。曲に対して自分の思いをもつためには、曲をよく知ることが不可欠である。楽譜には音符以外にも様々な記号が記されており、その一つ一つに大切な意味がある。なぜその記号が付いているのか、その記号によって音楽にどんな効果が生まれているのかを考えることで、音楽の表現力は高まっていく。曲にこめられた思いを引き出し、伝えるのは、子ども自身の「気付き」なのであるから、「楽譜を深く読み解く」ことは、豊かな表現へと結び付いている。

B児は、次のように自分の学びを見つめている。

～B児の振り返り～「今日は、前とは歌い方が変わりました。前までも十分歌はうまかったけれど、何か足りないなと思っていたことが、今日分かりました。それは、6 Aの日常と重なっているように感じたということです。歌っているとき、いつもの日常が頭に浮かんで、歌っていてとても気持ちよかったです。6 Aの思いをしっかりと歌に込めることができてよかったです。」

B児のような子どもは多く見られ、思いをもって歌うことでよりよい表現になるということを実感している姿であると考え。

#### (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

授業の導入段階では、自分たちの現状を省察する時間を設けた。困っていることやうまくできていないことは何か、よりよい演奏にするためにはどうしたらよいかを出し合い、表現につなげていくことで学びを進めていった。子どもの困り感から生まれた「音楽のもと」である強弱に着目し、強弱を工夫して表現する「ものさし」を働かせた。音楽記号でフォルテと記されているから強くすると分かってはいても、実際に声に出してみると、どの状態がフォルテなのか、表現できているのかいないのか、よく分からない子どもたち。そのようなタイミングで、「演奏する役」「聴き役」を交互に行う場を設定することで、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となり、よりよい表現を求めながら演奏の高まりを目指す姿につながった。強弱を音楽記号として捉えただけではなく、技術的にどのように表現していくとよいのかという「ものさし」を身に付けた姿である。

C児は、次のように自分の学びを見つめている。

～C児の振り返り～「強弱は、その音をただ単に強くしたり弱くしたりするのではなく、その部分の前後にも関わってくると思いました。」

音楽記号の知識としての強弱だけではなく、表現すること実感することで強弱の感覚を身に付けることができた姿であると考え。

### 2 課題 十分な表現活動と（聴く力）を高める手立ての工夫

子どもたちが思ったり考えたりしたことを、声や音にして試行錯誤するための十分な時間が必要である。豊かな表現を目指して、思いを演奏につなげるための言語活動も大切ではあるが、実際に歌ったり音にしたりしながらでなければ効果的ではないと考える。さらに、自分の声はもちろん、他の人の声を聴いて表現の質について判断できる耳（聴く力）が備わっていなければならない。今後は、聴く力を育てていくための手立てを模索していきたい。

## 本実践・研究から見えてくること

研究協力者 吉澤 恭子

(秋田大学教育文化学部教育実践講座)

### 「楽譜を読むこと」を大切にした歌唱アンサンブル

#### － 感受性を育み、学びのもののさしを活かした音楽表現の追求 －

2021年度は『音楽のおくりもの5』に掲載されている歌唱教材《ハロー・シャイニングブルー》を扱った。前半は斉唱、後半から2部合唱に切り変わる作品である。楽譜上に強弱記号が記されていない点に着目し、テーマは「強弱をつくりあげて歌おう」と設定された。授業では後半部分を中心に、「強弱」に焦点をあて、児童が表現を思考する活動が展開された。今回は『音楽のおくりもの6』から歌唱教材《ぼくらの日々》が取り上げられた。昨年度に続く活動形態は共通して2部合唱を伴う歌唱アンサンブルであるが、楽譜を深く読むことに重点においた実践では、より多くの学びの広がりを見せている。

#### 共に学び、クラスの歌声を作り上げていくための下地作りを実践

歌には歌詞が伴う。歌詞を声に出して読み、歌詞の中の抑揚や区切り方を確認すること、また児童ひとりひとりが歌詞の世界が描くイメージをもち、互いのイメージを共有し合うことは「楽譜を読む」という学習活動の一部を成す。さらに作品に対するよりより表現解釈へと繋がっていくように指導者が活用したのは、教科書会社によるデジタル補助教材「まなびリンク」である。教科書に掲載されている「まなびリンク」のQRコードやURLにアクセスしていくと、「作者からみなさんへ」と題して《ぼくらの日々》を作者・作曲した池田綾子さんによる曲への思いをこめたメッセージと自身による歌声が視聴できる。演奏形態は、ピアノ伴奏付き独唱（ソロ）。児童が歌の曲想をつかみ、主旋律を覚えられる点に、この教材のメリットがある。特に主旋律の知覚は、異なるパート練習とパートを合わせた際に、各パートの役割を認識させ、表現の工夫を促す鍵となる。クラスの歌声を作り上げていくための「下地作り」が、周到に準備されていた。

#### 歌唱ジャンルがもたらす学び～「サビ」をめぐって

古くから親しまれ歌い継がれてきた「共通歌唱教材」の歌詞が描く世界観と曲想を異にする「ポピュラー音楽」の作品を、現代の子供たちは違和感なく受け入れている。教科書には「サビ」という記述は見当たらないが、発言や他者との対話の中で、児童が「サビ」という言葉を無意識的に用いている実態に発見があった。「サビ」という言葉の意味は時代と共に変わりつつあり、専門的な知識に基づいて使用されていなくとも、聴き手からすれば「サビ」とは作品の一番の聞かせどころであること、歌い手側からすれば盛り上がりを感じて歌う箇所が「サビ」であることを、児童は感覚的に分かっていた。歌唱実践では「サビ」に向かう強弱変化（クレッシェンド）と「サビ」の箇所に入る表現（フォルテ）の工夫について、試行錯誤している児童の姿があった。その姿は、自分たちの目指したい歌唱表現作りに、音楽科の「学びのもののさし」が機能していた瞬間である。楽曲の終盤にも、反復による「サビ」の箇所がある。指導者は、児童にピアノ伴奏の変化に着目させた。伴奏に耳を傾けること、声とは違う楽器音を知覚し、歌声のない音楽にも「学びのもののさし」を感受させる働きかけをしていた。

#### 楽譜を読む活動の大切さ

マスク着用による歌唱実践では声の響きが抑えられるため、聴き手にとって表現上のニュアンスは判断しづらいが、児童ひとりひとりのエネルギーが力強い歌声となって音楽室に響いていた。指導者が、歌唱実践よりも「楽譜を読むこと」に学習時間を割く発想の転換は、コロナ禍がもたらしたものである。おかげで、教科独自の見方・考え方を働かせる上で必要な「学びのもののさし」が着々と身についている。小学校高学年から中学校への円滑な接続性に向けて、楽譜を読む姿勢を保ち、実践を伴いながら知覚と感受が育まれていくような授業の展開を今後も期待したい。

## IV 図画工作 1年次の成果と課題

### 1 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

表したいイメージに近づくように表現を工夫する力を育むためには、形や色などに着目した「見方・考え方」を働かせながら活動し、省察しながら試行錯誤を繰り返す必要がある。そのために、題材で働かせる「見方・考え方」を確かめる場を意図的に設定した。導入で参考作品を鑑賞したり、前時までの学びとつなげて互いの作品を見合ったりする場を取り入れることで「見方・考え方」について共有し、本時で活用する「学びのものさし」がはっきりと意識できるようにした。

これによって、前時までの学びから獲得した「学びのものさし」を使いながら活動する子どもの姿が見られた。「もっと楽しい感じにするためにこの色を塗ってみよう」「もっときれいにするためにはここを折って切ってみよう」などと、表し方を工夫しながら活動する子どもの姿につながった。題材で働かせる「見方・考え方」を基にした「学びのものさし」を使いながら試行錯誤する場を生み出すことで、既習の「学びのものさし」をさらに活用したり、自分なりの新たな気付きを生み、手応えを伴いながら新たな「学びのものさし」を獲得したりすることにもつながったと考える。

#### (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

一人一人が目指すゴールに向かうためには、表したいイメージに近付いているかを省察する場が必要である。作品に対して他者からフィードバックをもらうことは、自分の表現に客観的な視点をもつだけでなく、新しい意味や価値を見いだすことにもつながる。

他者からのフィードバックをもらう場として、教師の声掛けだけでなく、友達と見合う場面を設定した。互いに作品を鑑賞する場面では、題材で使った「学びのものさし」を視点として示し、作品のよさや面白さを見付けることができるようにした。また、活動の途中でつくった作品を黒板に貼る場を設けたことで、自分の作品を貼りながら友達の作品を見たり、互いの作品について自然に対話をしたりする子どもたちの姿が見られた。

「学びのものさし」を視点として作品を見合ったり、互いの作品について活動しながら見合ったりする場を設けたことで、自分や友達の表し方のよさや面白さに気付くことができた。そこで得たフィードバックをさらに自分の作品に生かそうとする姿につながったと考える。

### 2 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

図画工作科の特質として、個々が見付けた「学びのものさし」は、その個人の表現に合ったものであることが多い。それを個人のものだけにするのではなく、互いに共有して、可視化したり言語化したりすることでみんなの学びを広げていく手立てを工夫する必要がある。さらには「学びのものさし」をその題材だけでなく、他の題材でも活用できるようにすることで、他の教科の学習や日常生活にもつながるように手立てを探っていきたい。



## 本実践・研究から見えてくること

研究協力者 長瀬 達也  
(秋田大学大学院教育学研究科教職実践専攻)

### 1年A組図画工作科・佐々木恵実践「ぐう、ちょき、ぱあで、へんしーん」 —図画工作科「学びのものさし」の構築へ—

#### 1. 題材「ぐう、ちょき、ぱあで、へんしーん」の成功要因

本題材に取り組んだ子供たちは、試行錯誤をいとわず、最後まで思考停止に陥ることなく手を動かして、自分の形や表し方を追究していた。成功要因の1つとして指導者は、導入で「見付けた折り方や切り方を子どもたちの言葉」で示して「本時ではどんな折り方・切り方を試すか」という見通しをもたせたことを挙げている。このことで指導者は、子供たちに「学びのものさし」を確かめさせたとし、更に「前時までと本時の学び」をつなげるという機能を果たしたと分析している。この分析に筆者も同感である。筆者が考える図画工作科での指導者、つまり教員の役割や立ち位置の理想を示してくれたと考えている。

成功要因はこれだけでない。本題材は単純に「造形遊び」、「絵」、「工作」などと、たった1つに限定できるものではない。例えば、「造形遊び」のよいところも十分に含まれるように構成されていた。公開授業では「造形遊び」の本質である「自分なりのイメージを基に、思いのままに発想や構想を繰り返し、手や体全体の感覚などを働かせながら技能などを発揮していく」という姿も十分に確認することができた。子供たちの興味や意欲が持続して、まさしく「発想や構想を繰り返し」であり、「手や体全体の感覚」が活性化していた。本題材は多様なねらいや内容が、子供たちの実態に合わせて構成されていたので、図画工作科が願う子供たちの姿を具現化することができた。

#### 2. 本題材の可能性について

前述したように、本題材での授業は成功であり、本校以外の小学校教員にとっても、今すぐに実践の糧となるだろう。本実践を参考にしようとする教員の方々には、次のことを参考にしていきたい。

本題材の全時数は5時間で、前述のように多様なねらいや内容が要素が組み込まれていた。ここでもう一度、公開された公開授業での子供たちに姿を振り返ると、入学して間もない時期の子供たちなので、折って切ることをのみを提案する「造形遊び」としての視点に絞っていくことも考えられる。子供たちが自ら生み出した「知識」や「技能」を認識して習得したり、活用したりすることだけに集中させるということが可能と考えられる。

切ってつくった形を飾りにしようという発想や、並べたりつないだりしようとする構想などは、「造形遊び」としていけば、子供たちから湧き出てくることに任せてよい。もし出てこないとしても、題材として十分に成立する。学級の状況によるが、全時数は削減される。ただし、「造形遊び」に絞っても、佐々木恵先生のように子供たち一人一人とつながっていることが基盤であることを忘れてはならない。

なお、「造形遊び」というと、「自然物」だけが材料と思われがちである。「造形遊び」の趣旨を考えると、子供たちが創造的に造形できるのであれば、「人工物」でも大丈夫である。材料が色紙だった本題材で、子供たちが常に「創造的」であったことを考えれば、同感いただけるはずである。合わせて、筆者は入学から子供たち全員が持っている「算数セット」を材料としても、豊かな「造形遊び」が展開できると考えている。

#### 3. 図画工作科の「学びのものさし」

図画工作科では、子供たちの表現や鑑賞の過程や方向性が拡散的である。図画工作科では他教科よりも一人一人の学びの歩みが、指導者の予想の範囲を超えて広がる。指導の難しさでもあるが、子供たちの成長には望ましいことで、慌てないでほしいと筆者は日頃から考えている。

収束的ではなく、拡散的になることが必然的な図画工作科の表現や鑑賞の学びでは、子供たち一人一人の個性的で独立した探究となる。よって、学びの歩みにおいて、子供たちは他者を頼りにくいので「迷い」を生み出していく。ここで図画工作科の「学びのものさし」が登場する。

図画工作科の「学びのものさし」は、子供一人一人が自分のゴールに到達するための「地図」、「方位磁石」、「ツール袋」などであると筆者は考えている。この「学びのものさし」は、子供たちが相互鑑賞や美術家などの作品鑑賞、系統的指導の中での試行錯誤を大切にされた造形活動などの積み重ねによって、更新され、成長すると考えている。

子供たち一人一人が、確信して、あるいは安心して「自分」の「学びのものさし」をもてるために、佐々木恵実践を大いに参考にしていきたい。

## IV 家庭 1年次の成果と課題

### 1 成果

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

家庭科の教科としての魅力は何だろうか。それは、学んだことをその日からすぐに生活に生かすことができるということではないだろうか。できなかったことができるようになる、そのことを自分自身が実感をもって実践することができる。自分のために、家族のために、身の回りの人々のために自分の身に付けたことを役立てることができることに、楽しさや喜びを感じられるのではないか。できる、ということが主体的に学ぶことにつながるとすれば、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いることは、よりよい生活を工夫する上で不可欠である。そのために、生活経験や他教科における既習内容を想起させたり、根拠をもって考えることができるように実験や実習などの体験的な学習を題材構成に位置付けたりした。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」のように関連のある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、着方の工夫について考えを深めることにつながった。さらに、被服実験を通して、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。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を共有する場を設けることは、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。

#### (2) 新たな気付きや考えの可視化による実感を伴った学びの場の設定

生活の中から見いだした課題の解決に向けて、何を根拠として自分の考えとするのか、その判断は生活経験や学習による知識に裏付けられる。生活経験の中には習慣化されているものや家庭によって異なることがあるため、科学的な見方で自分の考えを語るができるように、実験や実習の方法と記録の仕方を工夫した。実験方法は比較実験を取り入れ、数値や事象に着目し、他との比較・検討ができるようにした。比較対象があることで、「重ねる枚数が多くなると保温性も高くなった。」「素材が違えば保温性にも違いがあった。」などのように結果の根拠を明らかにして対話する姿につながった。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。快適であるという概念は個人の感覚に左右される。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感メーターを取り入れたり、両手の感じ方を記録する学習シートを用いたりした。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することができ、科学的に省察するにあたり有効な手段であったといえる。

### 2 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

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もできた。日常生活においては「快適さ」だけではなく「健康」「安全性」「経済」「環境」など様々な見方が必要であり、それらに子ども自身が気付き、よりよい生活のためにはどの見方を優先する必要があるのかを意識することが求められる。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。

## 本実践・研究から見えてくること

研究協力者 堀江さおり

(秋田大学教育文化学部教育実践講座)

### 1. 本実践がめざすもの

本実践は「よりよい生活を創り出すために、学んだ知識と技能を用いて自ら実践しようとする子どもを育む学び」を研究テーマに、家庭科の見方・考え方を働かせながら体験したことを理論化し、実生活で活用できるようにすることを目指している。

昨年度に引き続き衣生活分野を取り扱っているが、今回は、「あたたかい着方」と「すずしい着方」の両方を取り扱うことで、日本の四季に対応するだけでなく、長期的な衣服計画を考える学習へとつなげていける流れとしている。

本校の児童は学校では制服着用であるが、制服は、年間を通じて快適に過ごしやすい条件を踏まえた着方をしやすいものになっている。そのため、通学時の衣服選択で頭を悩ませることは少ないが、休日や長期休暇期間中などの制服以外の衣服を着用しなくてはならない場面で、適切な衣服を選ぶという経験値は不足しがちである。制服以外の児童向け一般衣服に使われている素材にも関心を持たせ、学校外での快適な着方も考えることを通して、よりよい生活を営む力を育成していくことが望ましい学習成果となる。

「あたたかい着方」「すずしい着方」の「あたたかい」「すずしい」は個人の感覚によるところが大きいですが、感覚で判断するのではなく、科学的根拠を踏まえた一般論としての「あたたかい」「すずしい」を理解したうえで、児童それぞれが理想とする「あたたかい着方」「すずしい着方」を具体的に明示できるようになることが必要である。実感を伴った理解のために衣服素材を用いた実験を行うことは有効な手立てとなり、児童の学習を深める要素となるものである。

### 2. 本実践から見えてきたもの

まず、前時で「あたたかい着方」を考えさせていた。衣服素材単体の特性だけでなく、重ねることによる特性も確認するための保温性実験を行うことにより、寒い時期には素材を吟味して重ね着することであたたかさを確保できるということを理解できていた。この事実を踏まえ、暑い時期には着用枚数を減らしたほうが「すずしい着方」になるのではないかという共通認識のもと、湿度の高い日本の夏に適した着方を考えさせていた。

児童は大人よりも体温が高く活動量も多いため、夏場はより汗をかきやすい状況にあるが、児童自身が自覚しているとは言えない。そのため、手袋を用いた実験を行うことで、湿度のある不快さを理解させ、最適な素材を選ぶだけでなく、汗をおさえるための肌着の有用性にも注目させようとしていた。実験結果を不快感マークで示すことにより、児童に自分自身の感じ方を分かりやすく記録させるだけでなく、他者との感じ方の違いも分かりやすく比較できるようにしていた。同じ条件で実験を行ったため、児童は他の児童も同じように感じているのではないかと思っていたようだが、他の児童の感じ方を理由とともに比較する場を設けたことで、ビニール手袋で汗をかいた手でもあまり不快とは思わない児童もいるなど「すずしい」の感じ方にもかなりの個人差があること、また、教員から一般的な日本の夏に適したすずしい着方の説明を聞くことにより、自分にとって快適と思う「すずしい着方」をみつけることの大切さに気づけていた。

本実践を通して児童は、自分にとっての「あたたかい着方」「すずしい着方」の基準（ものさし）を持つことができたといえるだろう。

### 3. 今後の展望

家庭科では、全体を通して学習した内容や客観的な事実を踏まえ、個人としてどのように考え判断し、生活をよりよくするための手立てとするかが重要な課題となる。児童は、大人が思っている以上に周囲から情報を収集し、自分自身の知識として蓄えているが、経験に基づく知識の獲得はやはり何物にも代えがたい。

各家庭で十分な生活経験ができるわけではないため、実験や実習を取り入れた授業を行うことにより、より具体的に生活を考えられるよう、今後も工夫を凝らした授業実践に期待したい。

## IV 体育 1年次の成果と課題

### 1 成果

#### (1) 役割を明確にしたトリオでの学習形態の工夫

体育科の実践・研究では、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の工夫を行ってきた。特にマット運動の学習では、「演技する」「補助や助言をする」「動画を録画する」など、3人で役割をローテーションしながら行うトリオでの学習形態をとった。動きのこつを意識して演技ができたかどうかを、友達からの助言や録画動画を再生して見る活動を通して客観的な視点で省察することで「できた」「まだ、できていない」などの実感や新たな課題の発見となった。それが、自分や仲間の出来栄をより高めようと主体的に課題に取り組む姿につながった。また、自分や友達の課題を共有し、互いにアドバイスしながら高まり合うという成功体験から、技能の習得にもつながった。

#### (2) 動きのこつを「学びのものさし」とするための学習過程

器械運動やゲームなどの領域を中心に、学習シートに自分（たち）が見付けた動きのこつを記入して、全体でキーワード化して共有を図ってからもう一度課題解決に取り組む学習活動を行った。また、タブレット端末を限定的に使用することで運動量を確保しながら、トリオで演技を見合ったり録画した動画を見合ったりするなど、動きのこつを客観的に探す手立てを講じた。例えば、マット運動では「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」の3つに動きのこつを分類しながら技をつなぐ方法を全体で共有した。そして、技ごとに子どもの発言をキーワード化し記入した連続写真を側面に掲示した。動きのこつを言葉で可視化することで、「何のために」「どのこつ」を使っていくのかを自分たちでキーワードを伝え合いながら、演技したり、動きを確認したりする姿が見られた。自分の課題を解決するために、動きのこつを「学びのものさし」として課題解決に向かうことができた。

### 2 課題 必要に応じた学習集団の構成の変更

単元・領域を通して、同じメンバーで学習を続けることで、仲間の変容を見取り続ける利点もある。そのため、振り返りの場面においても3人グループ（トリオ）で振り返ることで、新たな課題が見つかることも考えられた。しかし、新しい課題の発見や発展技などに挑戦する意欲の高まりにつながりにくいことが課題である。そのため、単元・領域の途中であっても、課題別や習熟度別にグループを組み直していくことも大切である。子どもたちの実態をしっかりと把握しながら、同グループで学習をしていくか、途中で新たなグループに組み替えていくのかを課題別、習熟度別の選択を取り入れた学習過程を工夫していきたい。

## 本実践・研究から見えてくること

研究協力者 松本奈緒  
(秋田大学教育文化学部教育実践講座)

### 自主的な体育学習を成功させる教師の支援とは

器械運動領域のマット運動は学習指導要領によると「技を身に付けたり、新しい技に挑戦したりするとき楽しさや喜びを味わうことのできる運動である。また、より困難な条件の下でできるようになったり、より雄大で美しい動きができるようになったりする楽しさがある。」とされている。児童は技を習得するために、試行錯誤しながら練習し、技のこつを思考・習得しながら活動を進めていく。技の習得を中心とする活動の場合、伝統的には教師主導の学習が進められているが、近年の児童の自主性を尊重する学習観の中でどのように技やこつを定着させるのだろうか。これまで筆者が小学校および中学校でのマット運動の授業を参観させていただいた際に常に疑問を持っていた点であった。つまり、自主性を重んじると学習者の動機づけや意欲は高まるが、技能は定着しにくくなる。「より雄大で美しい動き」を目指すことが特徴である器械運動領域において、この辺りはどうバランスをとるのか、それが課題であると考えていた。

今回の佐藤秀恒教諭の実践では、マット運動で3人組のトリオ学習で子どもが自主的に練習し、技のつなぎ方や動きのこつについて共有する授業であった。子ども達は自主的に活動を進め、学習カードに記入しながら自分なりのこつを考えていた。タブレットも上手く活用し、短時間でお互いを撮影し、それを見ながら具体的な動きの状態や連結の状況を確認、それが動きのこつを考える大きな材料となっていた。また、考えたこつを全体で共有する場面を設け、また、見本をみせた児童がより上手くなるためのこつを他の児童に発言させ引き出す工夫をし、学び合い助け合いを行いながらこつを共有できていた。自主的な学習が活きる指導ができていたと感じた場面であった。

本実践の事前の実践を参観させていただいて、課題と感じた点があった。それは、各グループを巡回した際に適切な支援（特に技能に関する支援）が出来ているかどうか、であった。私が見た場面は、児童が何度も壁に向かって壁倒立をしようとしているのだが、足が届かず戻ってきてしまう場面であった。これはひとつの例であるが、児童や児童同士が精いっぱい努力し技の練習を繰り返していても、どうしても超えられない箇所があり、それに対し教師が見過ごさずに関わっているかどうか、この点であった。事前の実践では巡回しトリオ学習の行い方については声掛け出来ていたが、技能の指導については特に重視していないようにみえた。新型コロナの影響がまだまだ残る中で、庶務に追われ忙しいこともあるかもしれないが、トリオ学習中の子どもへの関わり方が表面的であるように思えた。授業改善の助言について、この事も含めてお伝えした。

本実践の公開日にあたる公開研究協議会の当日、実践をみせていただいて、すぐに変化を感じることができた。まず、児童の積極的な練習の参加である。また、技能が事前授業に較べて非常に高められており、児童が自信を持って活動を行っていた。トリオ学習中の教師の関わり方も技能についても積極的に助言を行い、場合によっては補助をしたりしながら熱心に行っていた。

自主的な体育学習は児童にすべてをゆだねる活動ではない。教師の支援や指導が不可欠なものである。それは児童が自主的に行った活動の中でよいものを教師が価値づける行動であり、また、技能的な指導を軽視することなく巡回しながらグループや個々に積極的に行うことである。本実践を通じて、自主的な体育学習における教師の支援の重要性を真に感じる事ができた。

## IV 道徳 1年次の成果と課題

### 1 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、これまでの自分やこれからの自分を見つめ直す子どもの姿

登場人物の気持ちを自分との関わりで考える活動は、より深く道徳的価値の意義について理解することに通じる。それは、相手の気持ちに寄り添う思考の基になったり、これからの自身の生き方の幅を広げてく道徳的価値観につながったりしていく。

「友情を支えるもの～友の命～」の実践では、「ピシアスが戻ってくる姿を見たとき、王様はどんなことを思っていたか」という学習問題に対して、王様の心の中を可能性のある限り出す場をとった。その際取り入れたのが、小グループで王様役に対し順番に質問をしていくホットシーティングの活動である。この活動をするに当たって留意したことは次の三つである。

- ①王様役は、質問に対して王様になりきった形で答える。
- ②質問は王様役以外の人達が順番にしていく。
- ③質問が浮かばない場合は、一度だけパスをしてもよい。

ホットシーティングの活動は、質問したり答えたりとの往復によって、登場人物の状況を理解する手助けになっていった。王様役へ投げかけた質問自体が【友情・信頼】【生命尊重】【約束】【勇気】といった多様な道徳的価値を内包していたことも大きな成果と言える。

ホットシーティングの活動を通して、道徳的価値に対する意識の違いについて、自分と比較しながら思考している子どもの姿がグループごとのボードにも表れていた。互いの応答を視覚的にも聴覚的にも観察しながら、その応答の妥当性を自分の道徳的価値観と向き合い、これまでの自分やこれからの自分を見つめ直す省察の姿につながっていった。

#### (2) 演劇的な手法を組み合わせることで生まれた「心のものさし」

「葛藤のトンネル」の活動では、『もし自分が王様なら、デモンの首を「切る」のか「切らない」のか』友達からの「心の声」を浴びながら「葛藤のトンネル」を歩く。その姿が、道徳的価値と真正面から向き合い本気で悩み思考する姿であった。「心の声」は、ホットシーティングの活動で出された王様との応答の中から選び直し、「葛藤のトンネル」を歩く王様役に対して囁かれた。王様役も「心の声」の役もホットシーティングの活動で出された多様な道徳的価値の理解を越え、自分と向き合い試行錯誤する姿であった。

友達や授業者から時折問いかけられるごとに静まりかえる時間があった。「自分の命より友達の命を大事にするその気持ちが分からない」「互いに考えていることが違っても友達と言えるのか」その問い掛けが、それまで表面的だったり曖昧だったりする思考に大きく揺さぶりをかけた。自我関与により表出した思考の根拠やその特徴を共有し合う中で、【友情・信頼】に対する新たな気付きが生まれる。子どもたちに「異なる考え方をしている、思い合う気持ちが同じなら分かり合える」という「心のものさし」が刻まれていった。自分の考えを多面的・多角的な視点で見つめ直す演劇的手法の活動を組み合わせることが、これまでの道徳的価値を捉え直すことにつながっていった。

### 2 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

これまで「優位性のランキング」「葛藤のトンネル」「ホットシーティング」の活動を単独で授業に取り入れながら進めてきた。今回、「ホットシーティング」と「葛藤のトンネル」を組み合わせる形で授業を構成することで、子どもの道徳的価値への理解や深まりと言う点で一つの成果は見えた。子どもに委ねた授業を念頭に置きながら、自分の思考が再構築されていくよさを核にした協働的な学びのスタイルを模索していきたい。

## 道徳科における教材と演劇的手法

まず、コロナ禍において難しい対応が迫られる中、オンデマンドでの授業公開、オンラインでの協議会を準備された附属小学校の教職員の皆さん、協議会参加の先生方に改めて敬意を表したい。

### 1. 道徳科における教材

さて、先生方は道徳科においてどのように教材を選択しておられるだろうか。教師の専門職としての思考として、日常生活におけるあらゆる場面で出くわすあらゆるものの中で、これはあの学習の教材として使えるかもしれないと「ピンとくる」瞬間があるとされる(益子, 2014)。また、そうした教材選択においては、学習者がどのようなつまづきを示すかにも焦点を当てられる。こうした教材選びは、教師の授業経験を基盤とする知識ベースに基づいている。では、道徳科の教材はどのように選択されるのか。また、どのような素材が教材になりうるのか。そして、子どもの思考過程をどれだけ想定できるだろうか。

本時で用いられた教材「友の命」について、個人的には、この教材から子どもたちが「友情・信頼」について考えるのはかなり距離があるのでは、と感じていた。自分の命を捧げてまで友人を救おうとする登場人物はあまりに現実と離れていて、お話としては面白いかもしれないが、そこから自分ごととして考えるのは難しい。正直者が「にくまれて」首を切られるなんてむちゃくちゃだし(後述の「デイモンとピシラス」を読んで少し見方が変わりました)、妻や子どもがいる男の命と独り身の男の命を天秤にかけているような点も違和感がある。

### 2. 道徳科と演劇的手法

授業者や子どもたちが、私と同じような距離を感じたかどうかはわからないが、こうした距離を埋める方法として、本時で用いられた「演劇的手法」が位置づけられると考える。附属小学校の道徳の授業においては、「あえてその立場に立って考えてみる」ということを重視してきたと理解しているが、そのための効果的手法であると言える。

本授業では、「ホットシーティング」(模擬インタビュー)と「葛藤のトンネル」という、演劇的手法が用いられた。既にここ数年の公開授業研究会においても、こうした手法が用いられており、あらためて、この演劇的手法が道徳の授業としてどのような効果をもたらすかが検証されたと言えよう。ちなみに、「葛藤のトンネル」については、京都府の小学校教諭が実践したものがもとになっており、その取り組みについては、渡辺・藤原(2020)を参照されたい。

この演劇的手法は、海外の学校教育において演劇がさかんに取り入れられていることから、またこれまで蓄積された教師の実践知という面から見ても、効果が期待できる。あえてその役をやってみることによって、立場を変えて、時には自分や日常生活、現実を離れて考えることによって、ものごとを多面的に捉える思考力が育まれていく。様々な立場に立って役を演じることを通じて(そうした活動を一度通ることによって)、その先に自己理解の深まりがあると考えられる。そうした省察につながっていくことが、道徳科の授業では目指されるべきだと考える。

### 3. 「学びのものさし」と「心のものさし」

一方、附属小学校で取り組まれている現在の研究テーマに引きつけて、今回の授業について考えてみたい。学校の研究テーマは、教師と子どもで評価規準を定め共有するという、「学びのものさし」づくりである。「学びのものさし」は、学習状況や達成度を見極める評価規準と位置づけられている。今回の協議会の視点として、「ねらいとする道徳的価値の理解の幅を広げ、自分の納得する道徳的価値観を『心のものさし』として耕す姿につながっていったか」が掲げられていた。ここでの「心のものさし」は、道徳的価値の理解の幅を広げることによって、自分なりに納得できる道徳的価値観を獲得する、その価値観がそれぞれの児童なりの「心のものさし」になる、という意味に解釈できる。そうすると、ここでの「心のものさし」は道徳的価値観を指すものであり、「学びのものさし」は少し違ったところにあるのかもしれない。

では、道徳における「学びのものさし」はどのようなものが想定できるのか。例えば、道徳の学習を通じて多面的・多角的思考ができることを目指すとすれば、多面的・多角的思考をどの程度遂行できたかの評価規準が、道徳科における「学びのものさし」になるのではなからうか。もちろん「心のものさし」を自分なりにつかむことも、「学びのものさし」の一部を構成すると考えられる。このような、道徳の学習を通じて身につけてもらいたい力に照らして、道徳科の「学びのものさし」が構成できるのではなからうか。検討の材料としてこの場を借りて提案しておきたい。

### 4. ちなみに「デイモンとピシ阿斯」について

今回の教材「友の命」は太宰治の「走れメロス」を想起させる。「走れメロス」をもとにして作られた道徳教材なのか、と調べてみると、国立国会図書館のアーカイブにおいて『村岡花子童話集』（金の星社）に収録されている「友のいのち」というお話を見つけることができた。なんと、1938年の作である。「走れメロス」の初出が1940年なので、それよりも前ということになる。おそらく「友のいのち」も「走れメロス」も、古代ギリシアの二千年も前から伝えられている逸話がもとになっているのだろう。

『村岡花子童話集』からさらに18年前の1920年に、鈴木三重吉が雑誌『赤い鳥』に寄せた「デイモンとピシ阿斯」というお話もあり、こちらは岩波文庫に収められている。これを読んで、あらためて道徳教材としての「友の命」を読むと、また違った見方ができるかもしれない。

（参考文献等）

- 益子典文、現職教師の教材開発過程の事例分析：素材の教材化過程における教育的内容知識に関する基礎的研究、『岐阜大学カリキュラム開発研究』31(1), 37-50, 2014年
- 渡辺貴裕・藤原由香里編『なってみる学び－演劇的手法で変わる授業と学校』時事通信社, 2020年
- 国立国会図書館デジタルコレクション『村岡花子童話集』（金の星社, 1938年）（2022年9月1日閲覧） URL <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1169934/151?tocOpened=1>
- 勝尾金弥編『鈴木三重吉童話集』岩波文庫, 1996年



## I 外国語・外国語活動 研究テーマ

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

## II 研究の重点

よりよいコミュニケーションにつながる省察のものさしを、子どもが使えるようにするための手立て

## III 研究の実践

指導者：藤田 峻

### 1 6年 単元「My best summer vacation ～小学校生活1番の夏の思い出は？～」

### 2 成果と課題

#### 成果

#### (1) 意図的な指名による、子ども同士が「やり取り」のモデルとなる場の設定

- 本単元では、コミュニケーションに必要な言語材料について、仲間の学び方のよさを自分の学びに生かすことができるように、抽出ペアによるモデル提示の場を繰り返し設定した。特に、既習表現を活用してレポートの内容を付け加えたり話題を広げたりするなど、表現豊かにやり取りをしているペアの様子を全体で取り上げ、価値付けた。その結果、以下の姿が見られた。

- やり取りのよかった点として、「回答一つ一つに反応しているのがよいと思った。」「一つの話題についてたくさん質問しているので、すごく会話が広がっていてよいと思った。」などの具体的な視点が子どもから出され、一人一人が伝え合う内容や活用する既習表現、伝え方の工夫などの「学びのものさし」を更新する姿  
(A児「I enjoyed shopping.」 B児「Oh,shopping! What did you buy?」 A児「I bought shoes.」 B児「Oh,shoes! What color?」 A児「White and red.」)



【抽出ペアの意図的なモデル提示】

- 「最初は聞き方が分からずやり取りが全然うまくいかなかったけれど、二人のやり取りを見てからスムーズに会話ができた。」など、子ども同士のモデルから内容面や言語面での新たな気付きを見だし、次の学びへつなげようとする子どもの姿

これらは、子ども自身が実際にやり取りをする中で、「どのように質問をしたり答えたりするとよいか」について、必要な言語材料が分からなかったり、自信がもてなかったりする状況であったからこそ、必要感のある学習活動になったものだと考えられる。このことから、教師によるモデル提示だけでなく、子ども同士がモデルとなる場を設定することで、見通しをもつことや自分のやり方を修正することにつながり、有効であったと考える。

#### (2) 「やり取り」を広げるための、3人グループによる学習形態の工夫

- 本単元では、その場で質問をしたり答えたりしてやり取りを広げることができるように、3人グループで「話す役」「聞く役」「見る役」に分かれ、役割を交代しながら学習を進めた。その際、見る役が「ここをもっと知っていたかった」点をアドバイスしたり、やり取りのよかったと思った場面で、○カードを示したりできるようにした。その結果、子どもたちの振り返りからは、「オブザーバー（見る役）のときに、一番英語の使い方についてよく分かる役だと思った。」など、自らの学び方のよさを見つめ直す姿や、「分からないところは、グループの人が助けてくれた。」など、グループ内で相互に学びを支えている姿などが見られた。これらは、グループ内での役割を明確にしたことで、やり取りをするだけでなく、「見る役」を全員が行うことで、伝わりやすい会話に必要な情報が何であるかを客観的に見つめることにつながったものだと考えられる。このことから、役割を明確にして学習形態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やり取り】

#### 課題 「学びのものさし」を用いて、自らの学びを深めていくための単元構想の工夫

- 本単元では、過去の表現の仕方を知る活動を行った後に、夏の思い出について伝え合う学習過程であった。学習者にとって、必要性の実感が不十分なまま先立って言語材料を学習することは「主体的な学び」とは言えず、実際のやり取りで十分に活用できない場面が多く見られた。子どもたちが自分の考えや気持ちなど、伝えたい内容がある中で、必要となる言語材料に気付いたり、実際に使ったりすることができるような手立てを模索していきたい。

## IV 外国語・外国語活動 1年次の成果と課題

成果1：子どもの思いや願いをコミュニケーション活動のゴールに据えた単元構想

成果2：子どもと教師でつくるルーブリックによる授業デザイン

課題：「学びのものさし」を用いて、自らの学びを深めていくための単元構想の工夫

## IV 外国語・外国語活動 1年次の成果と課題

### 1 成果

#### (1) 子どもの思いや願いをコミュニケーション活動のゴールに据えた単元構想

子どもの中に、自己の学びを見つめる「ものさし」を生み出すためには、子どもの思いや願いを大切にしたいコミュニケーション活動のゴールを設定することが重要だと考える。

6年生「Let's think about our food.」の学習では、単元のゴールの設定を子どもに委ねることとし、どのようなことをしたいのか問いかけた。子どもたちからは、「教科書通りにオリジナルメニューを紹介するのではなく、グループごとに飲食店を開きたい。」「飲食店を開くなら売り上げを競うことで、紹介内容も更に工夫できそう。」「5年生のときに学習した注文の仕方を生かすことができそう。」など、生き生きと自分たちで学びを創り上げていこうとする姿が見られた。さらに、同時期に5年生「What would you like?」の買い物を題材に学習を進めていた下級生や、普段の学校生活で関わりのある先生方を招待し、「6C Mall」と称して異学年交流によるコミュニケーション活動の場を単元のゴールに設定した。

単元の序盤では、各グループで多くの人に購入してもらえそうなメニューや商品、PRする内容について考案するところから始まった。その後、単位時間毎の振り返りを基に、単元のゴールを達成するために必要なことを学級全体で考え学習活動を進めていった。特に、販売場面のシミュレーションを重ねながら、うまく伝えることのできない言語材料をグループや全体で共有したり、モデルのやり取りを見ながら必要とする表現の仕方に気付いたりするなどの活動を進める中で、伝え合う内容や活用する既習表現、伝え方の工夫などの「学びのものさし」を一人一人が更新していく姿が見られたことは成果である。



【異学年交流でのやり取りの様子】

昨年度までの研究の成果であった、自分たちで単元のゴールを設定することで、単元を通して学びへの主体性が持続することに加えて、コミュニケーションの目的意識・相手意識を明確にもち、「学びのものさし」を得たり更新したりしながら見通しをもって自らの学びを主体的に調整していく子どもを引き出す手立てとして、有効であったと考える。

#### (2) 子どもと教師でつくるルーブリックによる授業デザイン

学習到達度の評価基準となるルーブリックを、学習活動を進める中で子どもと共に作成し共有していくことも「学びのものさし」を生み出す手立てとして有効であったと考える。

6年生「My best summer vacation～小学校生活1番の夏の思い出は?～」の学習では、教師のSmall Talkによる演示や子ども同士のやり取りのモデルを示す中で、自分たちのやり取りに生かせることや、どのようなやり取りの姿が3段階(A・B・C)のA基準になっていくのかを考え共有する場を設け、明確な目標をもてるようにした。

	質問(聞く役)	応答(話す役)
A	相手の応答に対して、それに見合った質問をしている。	相手からの質問に情報を加えて応答している。(問いかけ・説明を加える等)
B	基本的な表現を用いて質問をしている。	相手からの質問に回答している。
C	質問をしていない。	相手からの質問に回答していない。

【子どもたちと共に作成したルーブリック】

これまでは、教師がルーブリックを一方的に作成し示していたが、子どもと教師でルーブリックを作成することで、単元のコミュニケーション活動を通して、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」を得ることにつながったと考える。

### 2 課題 「学びのものさし」を用いて、自らの学びを深めていくための単元構想の工夫

6年生「My best summer vacation～小学校生活1番の夏の思い出は?～」の学習では、過去の表現の仕方を知る活動を行った後に、夏の思い出について伝え合う学習過程であった。学習者にとって、必要性の実感が不十分なまま先立って言語材料を学習することは「主体的な学び」とは言えず、実際のやり取りで十分に活用できない場面が多く見られた。子どもたちが自分の考えや気持ちなど、伝えたい内容がある中で、必要となる言語材料に気付いたり、実際に使ったりすることができるような手立てを模索していきたい。

## 聞き手のニーズを生かして主体的に学ぶ

外国語習得に「学びのものさし」を入れることは、難しいことは確かである。しかしながら、意思伝達のコミュニケーションを外国語で行うには、自分の学習に責任を持ち主体性を持って取り組んでいくことが必要である。問題は、何について、どの段階で、どのように「学びのものさし」を使うかということである。

オープン研修会での藤田峻教諭による6年C組の授業では、「学びのものさし＝聞き手のニーズに応じて詳しく伝えるための視点」とし、夏休みの思い出の伝え合いを豊かに行うものであった。

## ◆成果について◆

第一の成果は、課題設定による動機付けである。「1番の夏の思い出について、質問をしたり答えたりしてやり取りを広げよう！」は、6年間の英語の知識や技能を総合的に用いる課題となっていた。教科書を基本にしなが、児童が表現したいと思う内容をふくらませ、教科書にはない表現も加えながら、本当に自分が伝えたいことを伝えることのできる活動となっていた。学習者自身が学びのものさしを使うためには、活動に積極的かつ主体的になっていることが前提条件である。自己表現したい、より高みを目指したいという気持ちを生み出すことに成功していたと思われる。このように、課題設定がうまくいくと、児童の言語使用が湧き水のごとく流れてくる。英語を使いたくなる活動というのは、よく耳にする「必要感のある言語活動」とは少し意を異にし、より主体的で自発的に児童が英語を使う様子が見られる活動である。本授業では、自分の夏休みを伝えたいという児童たちの工夫と積極的な姿勢が観察された。

第二の成果は、3人グループの役割設定の試みである。コミュニケーションの楽しさを感じながら、思う存分尋ね合うという方法がある。繰り返し使うことで、自然に上達していくことが可能であろう。一方で、間違っただま何度も会話が繰り返されてしまう場合もある。会話を継続しながら、3人がそれぞれ「話す役」「聞く役」「見る役」を行いながら、会話を客観的に捉えることができる。「見る役」の児童は、観察してやり方を学んだり、客観的にやり取りを向上させるヒントを見つける機会とすることができる。グループでのコミュニケーションとしては、自然さに欠けるかもしれないが、言語習得を言語学習に変化させる一つの手立てであるともいえる。会話から少し距離をとる「見る役」になる機会は、言語使用をモニターする機会になる。「話す役」「聞く役」になっても、無意識に言語使用をモニターするコツが得られるのではないだろうか。学びのものさしは、少し離れた立ち位置を体験することで、学習者自身が捉えやすくなるものになるかもしれないと思われる。

## ◆課題について◆

改善可能な点の一つ目としては、教師の役割を補佐するタブレットの活用である。“Why not enjoyed?”や“What name is it mountain?”という発話が観察された。HRTとALTは机間指導をして、サポートしたり中間評価の時間で困ったことを全体で共有するなど、効果的な指導を実践していた。しかし、間違いや各児童が見つけたかった語彙や表現をすべてカバーすることは困難である。個別最適な学習を目指す意味でも、やり取りの最中での分からない語彙や表現、グループでの解決したい疑問などを、タブレットの音声入力を活用してその場で記録保存しておくことを提案する。「落ち着くって何て言うの？」と発話していた児童がいたが、この質問がタブレットに入力され、一斉集約されて中間評価で活用されれば、適切なタイミングでサポートされ(scaffolding)るかもしれない。表現や語彙の習得を促進させることができるであろう。学びのものさしという観点からも重要である。「分からないことを、分かりたいと思った段階で、答えが得られる」ことが可能になれば、表現意欲が増すと共に、自分自身の学習に責任をもとうとする態度も強くなると期待される。

二つ目は、場面設定の工夫である。本授業の場面設定は、お互いの夏休みをクラスメート同士で共有し、「6CのOur best summer vacation 30選」を作り、他のクラスに紹介するという単元計画であった。インフォメーション・ギャップという視点からすると、もう少し広がりを持たせることができると思う。日本の夏休みについて少しの情報しか持たない留学生やALTや海外の小学生に紹介するなどの設定をして、伝えたいという気持ちを強めることができるのではないかと思う。要は、インフォメーション・ギャップをどのように仕掛けるかということになる。「聞き手のニーズに応じて」ということなので、ニーズの異なる相手をいくつか用意して、相手のニーズに応じて伝える内容を変化させる仕掛けをすることもできたであろう。そうすることで、児童が使う語彙や表現も多様になり、学びも広がってくることになるだろう。

「学びのものさし」は、学習者が主体的に責任をもつために必要である。聞き手のニーズを意識して学びを豊かにする視点を生かし、その手立てをさらに工夫していく可能性をいくつも見出したことから、本授業は有意義な提案授業であり、発展性があるといえる。2年次の研究が楽しみである。

I 総合的な学習の時間 研究テーマ

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

II 研究の重点

自分にとっての答えとしての概念を形成していくための支援の工夫

III 研究の実践

指導者：井上 駿太

1 3年 単元「通町商店街の『いいね!』をみつけよう」

2 成果と課題

**成果** 「商店街のよさ」という概念を形成し、深めていくための学習活動の工夫

調べてきたお店の「いいね!」から、特に伝えたい事は何かを明確にするために情報を順序付けし、ランキング形式でまとめる活動を設定した。

初めは個人でランキングを作成し、それを同じお店に行った学級の友達と見合った。この時点では、「お店の人がおすすめしていた人気商品を1位にしよう」や、「季節にあったケーキを販売していることがこだわりと言っていたからランキングに入れよう」など、見学で見たり聞いたりした事実を「いいね!」として挙げる児童が70%と多くみられた。

第19時では、同じお店に行った他学級の友達とランキングを見合った。そこで意見の違いがきっかけとなり、どれをランキングにするか考え直す姿が見られた。「お客さんの事を考えてつくられた休憩スペースはランキングに入れてもよいかもしいない」や「売っている商品だけのランキングはだめかもしれないけれど、このお菓子だけは秋田のものを使いたいというお店の人の願いが込められているから外せないよ」など、事実の背景にあるお店の人の思いや願いも含めた新たな概念を形成した。また、教師側から「なぜ季節にあったケーキを売っているのかな」や「どうして新商品をたくさん売ろうとしているのかな」など、ランキングに入れた根拠を問うことで、お店の人の思いや願いに気付く児童も見られた。

これは、ランキングを作成し、調べてきたことを焦点化する中で、お店の人の思いや願いが込められているという共通点を見だし、それを新たな概念として更新することができたためではないかと考える。また、ランキングの順位を入れ替えたり、新たに付け加えたりする活動は、獲得した概念をより具体的に深めていくことにつながったのではないかと考える。

このことから、ランキング形式でまとめ、比較する活動は、調べてきたお店の「いいね!」の根拠を明確にし、概念を深めていくために効果的な活動といえる。

附属小学校3年生 はばたき学習  
通町商店街にあるお店の「いいね!」を見つけよう!

★つたえたいお店のいいね!をえらぼう。

「プティクローバー」のいいねベスト3	
いいね!	理由
かべが黒板	・かわいかった。 ・いろんな絵がかいてあった!
クリームソーダ	・しゅわいがたけんあった。 ・色がきれい
(人気メニュー) 白オムライス	・一つのお皿にたくさんごはんがのっておいしかった。 ・白っていかんじのオムライスだから食べてみたかった。

【個人で作成したランキング】

通町商店街のいいねをみつけよう! 3年B組

「プティクローバー」の「いいね!」ベスト3

<p>おチキのメニュー</p> <p>白オムライス</p> <p>お店の名前の由来</p>	<p>スープとサラダがついて</p> <p>いる。</p> <p>一つのお皿にたくさんごはんの、ていておいしかったから!</p> <p>写真をみて、おいしくなったから。</p> <p>クリームソーダはわりとおいしかったから。</p> <p>クリームソーダが、アロマでいい匂いだったから。</p>
<p>クリームソーダ</p>	<p>白のしゅわいがたけんあって色がきれいだった。</p> <p>ジュワッとしていておいしかった。</p> <p>オシャレ</p>
<p>白オムライス</p> <p>かべが黒板</p>	<p>オシャレ</p> <p>「プティクローバー」っていうくらい好きを感じた。</p> <p>すてき</p> <p>・しゅわんがたけんあっておいしかったから。</p> <p>・かわいかったから。</p> <p>・子どもがなごんでくせをたのしかったから。</p>

グループで話し合い作成したランキング(他学級との話し合いで考え直した点は朱書きで付け加えられている。)

★ふりかえり(わかったこと、ついた力、もっと知りたいこと)

1. 集中する力が上がったと思いました。なぜなら集中して考えていたからです。  
花のさとうさんが「お客さんがこんな商品がほしい」と思うものを売りたいといってるから他の店の人はどう思っているのかなどと思いました。

振り返りから、お店の人の思いや願いという新たな概念を獲得した様子が見られた。

**課題** 探究学習において課題をもつことができるようになるための教師の手立て

探究のプロセスを繰り返し行う際、次のプロセスに向かうための課題意識が重要であると考えられる。「通町商店街にはどんなお店があるのか」「お店にはどんな『いいね!』があるのか」などの課題を設定していたが、児童が自分事として次の探究に向けた課題を捉えることができるように、前のプロセスを振り返り、もっと知りたいことを意識化させる場面を設定するなど、教師側の手立てを充実させていかなければならないと考える。

IV 総合的な学習の時間 1年次の成果と課題

成果1: 概念を更新していく学習活動を位置付けた単元構成の工夫

成果2: 概念の形成につながる「考えるための技法」を活用した省察の充実

課題: 自分にとっての答えをもとに新たな探究の方向を見いだす支援の工夫

## VI 総合的な学習の時間（はばたき学習） 1年次の成果と課題

### 1 成果

#### (1) 概念を更新していく学習活動を位置付けた単元構成の工夫

今年度は、探究的な学習の過程で学習対象について分かったことを自分の言葉で意味付けていく活動を繰り返し、徐々に概念化していくことができるように単元を構成し、実践に取り組んだ。

3年生の商店街の人々、5年生の「働く」のように総合的な時間の学習活動は、実社会・実生活とつながっている。そこでは、具体的な状況と結び付いた形で子どもたちは新しい知識と出会う。その機会を捉えて、子ども自身が知識の意味や価値を実感しながら、自分の言葉で表現する活動を位置付けることが非常に有効であることが見えてきた。また、探究過程の中で、友達や対象からのフィードバックを得ながら“自分にとっての答え”を見直す場を設定することが、概念を更新していく子どもの姿につながることを見いだすことができた。

例えば、3年生では、保戸野地区と比較しながら通町商店街を探検する活動を通して見いだした課題をもとに、よさを自分たちで見だし、ラベリングしていく活動を単元に繰り返し位置付けた。自分の見つけた「通町商店街のよさ」を友達と比較し、共通点や相違点について話し合いながら、更新していった結果、「お客さんのために」という各商店のよさに通底する視点を自分たちの言葉で設定することができた。また、5年生ではゲストティーチャーへの質問を通して「働く」ことの意義について考えていく中で、仕事と社会の関わりについていく姿が見られた。

このように、探究課題固有の知識と知識を関連付け、意味あるまとまりとして構造化することができるように、話し言葉や書き言葉を交えながら、「子ども自身の言葉」でラベリングし、更新していくことは、概念の形成を促していく上で非常に有効である。

#### (2) 概念の形成につながる「考えるための技法」を活用した省察の充実

二つ目の成果は、「考えるための技法」を活用した協働的な省察を位置付けることが、概念の形成を促す支援として、非常に有効であることが見えてきたという点である。特に、収集した情報を多様な側面から分析したり“自分にとっての答え”を子ども同士で伝え合ったりする場面で、「比較する」「分類する」「順序付ける」「理由付ける」といった技法を用いることで、話し合いが焦点化され、概念を形成したり、更新したりする子どもの姿が多く見られた。

3年生では、同じお店を調べたメンバーやグループで、それぞれが見いだした「よさ」を比較し、ポスターで紹介すべき項目を序列化していく過程で、異なる視点に気付いたり、より確かな根拠付けをしたりしながら、さらに探究を進めていく子どもの姿が見られた。

4年生でも、交流学习に向けたお試しの活動を通して、分かったことを分類する協働的な省察を位置付けたことで、相手の「困り感」を理解すること、同じ立場で接していくことの大切さに気付くことができた。6年生では、クニマスがいなくなった理由を探究していく中で、戦争と平和という新たな課題に気付いていく姿が見られた。

このように「考えるための技法」を使うことで、互いの思考過程や、語り合う視点が共有され、考えや事実の背景にある思いにまで踏み込んだ話し合いが可能になり、概念の深化や変容へとつながったものと考えられる。

### 2 課題 自分にとっての答えをもとに新たな探究の方向を見いだす支援の工夫

今年度の実践を通して、探究的なスパイラルの中で、“自分にとっての答え”としての概念を形成し、つくり直していく上で有効な手立てを見いだすことができた。

しかし、子どもが自分の言葉で表現したものをもとに、教師が一人一人の学びの道筋を見取り、新たな探究の方向を見いだすことができるように支援していくという点では課題が残った。

その原因としては、単元の導入や探究過程の各段階で言語化していく活動を位置付けたものの、現時点での自分の答えをもとに、追究の見通しをもったり、他者から得たい情報を焦点化したりするという支援が不足していたことが挙げられる。現時点での“自分にとっての答え”をもとに、次のステップを見いだし、探究していく楽しさを味わうことができるようにするためには、以下の内容について自覚を促す支援が必要であると考えられる。

- ・自分が誰のどのような考えに影響を受けたのか 【他者と関わる意味や価値】
- ・納得できたことや問題点 【自分にとっての学びの意味や価値・今後の方向性】
- ・新たにもった学習対象に対する思いや願い 【今後の方向性】

“自分にとっての答え”をもとに、一人一人の子どもの思いや願い、問いに寄り添った単元をデザインできるように意識して、今後の実践に取り組みたい。

## 本実践・研究から見えてくること

研究協力者 細川和仁

(秋田大学教育文化学部こども発達・特別支援講座)

### ▼総合的な学習の時間ならではの「わくわく」

公開当日の授業では、子どもたちがB組の教室からA組とC組の教室に移動したり、タイマーが鳴るとA組・C組間の大移動があったり、その動きにあわせて参観者も大移動。B組の児童がメインながら、A組とC組の児童も共に活動し先生方もサポートする。3年生全体で取り組んできたこの単元の学習ならではの公開授業となり、想像していた以上にわくわくする展開になった。

グループワークでは、ああでもないこうでもない子どもたちが意見を交わす。クラス全体においても、多くの子どもが思い思いに発言している。しかし、秩序が乱れているわけではない。お互いの声を聞き合いながら、自分の思いを発信して伝えようとする。子どもたちは間違いなくこの時間を楽しみにしており、わくわくしていることがうかがえた。

### ▼学習課題、テーマへ迫ることを促す「仕掛け」

研修会の数ヶ月前から本時に至るまで、コロナ禍の中で思うような学習活動が行えないこともあり、先生方は単元設計に苦心されていた。また、総合的な学習の時間は一つの単元が長期間に及ぶため、その単元を通じて子どもたちに獲得させたい概念、能力は何なのかについて、柱を定めることが難しい。しかし長期間に及ぶからこそ、その柱を明確化し、常にそこに立ち戻るようにすることが、授業者、学習者双方にとって重要であることを、昨年度までの実践から学んだ。

本単元の大きなテーマは「自分たちの住む地域がより活性化するために、自分たちにできることを考え、実行すること」であり、それを一つの商店街という場を窓口に学習するということである。そのプロセスとして本時が位置付けられ、「お店の人の思いや願いに着目できるか」がポイントの一つとなった。

子どもたちにそうした課題に着目させるための仕掛けとして、A組・C組児童とのグループワークが行われたが、さらに工夫できることはあるように感じた。例えば、ワークシート等を工夫し、元々のランキングをどんな理由でどのように変えたかを、自己認識しやすいようにすること等ができたのではないかと考える。

### ▼子どもたちの学びにおける「行為の中の省察」

本校の全体的な研究テーマである「学びのものさし」づくりから本実践を考える。研究副題にもあるように、学びのものさしは「子どもと教師でつくる」ものであり、教師から一方的に与えるわけではない。では、総合の学びのものさしを子どもと教師でつくっていくためには、どうすれば良いのか。学びのものさしは、学習の到達度や達成度を判断する規準とされているが、自らの学びのメタ認知を通じて、到達度や達成度のみを見るわけではない。成果だけでなく学習過程に着目することが重要である。ここで「行為の中の省察」という概念を用いて考えてみる。

授業の中でどのように授業を認知し、思考、判断、意思決定しているのか、その過程に焦点を当てた省察（行為の中の省察）を行うことが、教師の専門性を表しているとされる（省察的实践家としての教師）。この「行為の中の省察」を子どもの学習に当てはめると、子どもたちが学習している過程そのものについて省察することが重要、ということになる。子どもたちがどのようにして学んだかという学習の方法面はもちろんのこと、どのようにその問題状況を解決（やりくり）していったか、またその時にどんな感情を持ったか、といったことにも着目する。

総合的な学習の時間においては特に、自らの学びに焦点を当てた「行為の中の省察」が繰り返されることが、学びのものさしづくりにつながると考えられ、またそのような省察を促すような授業設計や教師の働きかけの研究が一層求められると考える。

## I 特別活動 研究テーマ

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

## II 研究の重点

よりよい合意形成につながる省察のものさしを子どもと共有するための手立て

## III 研究の実践

指導者：中田 貴広

### 1 4年 議題「図工室のそうじの仕方をよりよくする工夫を考えよう」

### 2 成果と課題

#### 成果

#### (1) 議題の趣旨を焦点化し、学級全体にとってよりよい考えをつくる学習展開

- 本単元では、焦点化した話し合いを展開してよりよい合意形成を図るよりどころとなるように、「学びのものさし」となる提案理由に基づく話し合いのポイントをつくり、その共通理解を図った。司会グループとの事前打ち合わせでは、前述の点について学級全体で共通理解を図るよう、確認する場を設けた。また、話し合い活動では状況に応じてよりよい合意形成に向けた適切な「話し合いの技」を選択し活用するよう助言をした。参加者には、それぞれの案のよさや不十分さを実感できるように、自分たちが選んだ案をお試しの活動として実践する場とその振り返りをする場を設けた。その結果、話し合いの中で以下の姿が見られた。

○提案理由や話し合いのポイントに立ち返りながら自分の考えを出す姿

○原案の不十分さを補う提案をする姿

○「話し合いの技」を用いて原案同士のよさを組み合わせた意見を出す姿

これは、司会グループとの事前の打ち合わせで「必要に応じて提案理由にもどす」「話し合いのポイントに立ち返る」という確認を行っていたことが、「学びのものさし」を働かせた目的意識のある話し合い活動につながったからだと考えられる。また、お試しの活動をしたことで、実感をとめないながら案に対する考えをもつ児童の姿が見られた。それにより、話し合いが焦点化され原案をよりよい考えにさせようとする思考が働き、話し合いの活性化にもつながった。このことから、「学びのものさし」となる提案理由に基づく話し合いのポイントをつくって共有したことは、焦点化した話し合いを進め、よりよい合意形成につながるために有効であったといえる。

#### (2) 話し合い活動の自己評価が次回の活動にフィードバックできる振り返りの場の設定

- 振り返りカードに、話し合い活動における参会者としての自分の取組について振り返る視点を設け、次回の活動にフィードバックできるようにした。振り返りの視点は、話し合いのポイントと「話し合いの技」を基に設定した。また、話し合い活動における自分と友達の変容や取組のよさについて振り返ることができるように、自分のことについて振り返る欄と友達のことについて振り返る「今日の話し合いのMVP」の欄を設けた。振り返りの視点を設定したことで、前回の達成度と比較する姿や達成度の低い項目を振り返る姿が見られた。自己評価の中に達成度が低い評価が見られたことは、視点の項目を意識しながら話し合いに取り組んだ結果と捉えることができ、次の話し合い活動につながっていくものと考えられる。友達の取組についても、振り返りの視点の項目を基にそのよさを見つける姿が見られた。さらに、提案者の原案の内容や話し合いの起点となった友達の発言のよさを見付ける記述も見られた。このことから、話し合いの時の「学びのものさし」を視点として振り返りの項目に取り入れたことは、合意形成の方法や友達の意見のよさなど、合意形成に必要な要素に対する気付きを与えるために有効であったと考える。

The card is titled '振り返りカード' and has a table with 5 rows and 2 columns. The first column contains evaluation items, and the second column contains a scale from 0 to 5. Below the table is a section for '今日の話し合いのMVP' with a handwritten note.

振り返りポイント	評価
話し合いのポイントにそって考え、話し合いに参加することができました。	★ ○ ◎
話し合いのポイントにそって、理由を付けて自分の考えを言うことができました。	★ ○ ◎
話し合いの場へ、異議・訂正・まとめ・反対の意見を述べることができました。	★ ○ ◎
話し合いのポイントをもち、出された考えをよりよくした考えを提案することができました。	★ ○ ◎
話し合いのポイントにそって、友達の考えをしっかり聞いて受け止めることができました。	★ ○ ◎

★ 課題  
(5の星のこの目印の中に自分が思ったことやその結果を記入し、これから活動に生かしたいことなど)  
今日の話し合いで、自分や友達の考えをよりよくした考えを提案することができました。また、友達の考えをしっかりと聞いて受け止めることができました。

★ 今日の話し合いのMVP!  
(5の星のこの目印の中に自分が話し合いに参加していた理由)を記入し、自分や友達の考えをよりよくした考えを提案することができました。また、友達の考えをしっかりと聞いて受け止めることができました。

#### 課題 一人一人の納得度を生かして合意形成を行う学習展開の工夫

- 本単元では、「納得度メーター」を用いて自分の納得度を可視化しながら話し合いを進めた。「まとめる段階」では、納得度の低い児童の意見を聞く場を設定し、できるだけ多くの納得を得られる考えをつくり上げることができるようにした。一人一人の立場を明確にする手立てとしては有効であったが、一人一人が話し合ったことの価値を感じられるようにするために、納得度の低い児童の思いを整理、価値付けしながら学級全体に広めていくことが課題である。

## IV 特別活動 1年次の成果と課題

成果1: 「学びのものさし」を焦点化し、学級全体にとってよりよい考えをつくり出す学習展開

成果2: 「学びのものさし」を視点とした自己評価が次回の活動にフィードバックできる振り返りの場の設定

課題: 一人一人の考えを生かして多くの納得を得られる考えをつくり出す学習展開の工夫

## IV 特別活動 1年次の成果と課題

### 1 成果

#### (1) 「学びのものさし」を焦点化し、学級全体にとってよりよい考えをつくり出す学習展開

学級活動では、時として話し合いが混乱してしまいうまく進まない場合もある。その原因として、話し合いの視点がずれていたり、いろいろな意見を整理することができていなかったりすることがある。この点を解消するために、司会グループとの事前打ち合わせでは、話し合う場において、「学びのものさし」となる提案理由に基づく話し合いのポイントについて学級全体で共通理解を図ることを確認する場を設けた。また、話し合い活動では状況に応じてよりよい合意形成に向けた適切な「話し合いの技」を選択し活用するよう助言をした。参加者には提案理由に基づいた自分の考えをもって話し合い活動に参加することができるように、事前に学級会カードに考えをまとめる活動を設定した。このように「学びのものさし」を焦点化し話し合いを進めることが、学級の課題を自ら見いだして提案された議題の解決に繋がる発言をしたり児童主体でよりよい合意形成や意思決定を図ったりすることにつながった。

さらに、「学級全体にとってよりよい考えをつくりたい」という自分たちの願いを視点として、お試しの活動とその振り返りの場を設けることで、改善に向けた課題や原案の不十分さに気付くことができるようにした。議題や話し合いのポイントに即し、問題を解決するための原案のときは、話し合いが焦点化され原案をよりよい考えにさせようとする思考が働き、話し合いの活性化にもつながった。

#### (2) 「学びのものさし」を視点とした自己評価が次回の活動にフィードバックできる振り返りの場の設定

振り返りカードに、次回の活動にフィードバックできるように話し合い活動における自分の取組について振り返る参加者としての視点を設けた。振り返りの視点は、話し合いのポイントと「話し合いの技」を基に設定した。また、話し合い活動における自分と友達の変容や取組のよさについて振り返ることができるように、「今日の話し合いのMVP」の欄を設けた。

「何を」「何のために」振り返ればよいか事前に視点を設定したことで、前回の達成度と比較する姿や達成度の低い項目を振り返る姿が見られた。友達の取組についても、振り返りの視pointsの項目を基にそのよさを見つける姿が見られた。さらに、提案者の原案の内容や話し合いの起点となった友達の発言のよさを見付ける記述が見られた。「学びのものさし」を視点として振り返りの項目に取り入れたことが、合意形成の方法や友達の意見のよさなど、合意形成に必要な要素に対する気付きを与えることにつながったと考える。

### 2 課題 一人一人の考えを生かして多くの納得を得られる考えをつくり出す学習展開の工夫

学級活動(1)において、よりよい合意形成に到達するためには「まとめる段階」で、納得度の低い児童の意見を聞き、できるだけ多くの納得を得られる考えをつくり上げていくことが必要である。そのために、自分の納得度を可視化しながら話し合いを進められるようにした。一人一人の立場を明確にする手立てとしては有効であったが、一人一人が話し合ったことの価値を感じられるようにするために、納得度の低い児童の思いを整理、価値付けしながら学級全体に広めていくことが課題である。



## 本実践・研究から見えてくること

研究協力者 鈴木 翔

(秋田大学教育文化学部 こども発達・特別支援講座)

今回行われた授業実践は、「図工室のそうじの仕方をよりよくする工夫を考える」というテーマのもとで話し合いを行い、①「議題の趣旨を焦点化する」こと、②「学級全体にとってよりよい考えをつくり出す」ができるようになることを目指して行われた。以下、目的とした2点について、考えを述べたい。

### ①議題の趣旨を焦点化する

「図工室のそうじの仕方をよりよくする工夫」という明確なテーマのもとで話し合いが進められたため、議題の趣旨は、はじめからある程度焦点化された状態にあり、ほとんどの児童においては、これから話し合うことを理解されていたように見受けられた。

冒頭ではじめに現在のそうじにおける、課題や改善すべきところが様々な児童からエピソードベースで提案され、それに対する反論はなかった。これは、「図工室は汚いよりはきれいな方がよい」という共通認識があったためであると思われる。ただ、「より図工室をきれいにする」方策を提案する児童と、「現実的にそれが可能なのか」という2つの視点が混同する話し合いになっていたことにより、それをまとめる司会グループの負担が大きくなっていったように思われた。両者の2つの視点が交じることは話し合いとしては問題ないと思うが、いかに司会グループの負担を少なくして、かつ学級全体の意見を取り入れるかが今後の課題になる。

### ②学級全体にとってよりよい考えをつくり出す

児童は自分がどの「話し合いの技」を使うことが効果的になるのかを十分に意識しており、話し合いに対してどのような貢献があるのかを常に意識して話し合いを進めていた。これは、日頃から「技」を使った話し合いを意識しているためだと推察された。また納得度メーターを効果的に使うことによって、他者の意見を聞いている児童も、話し合いにしっかりと参加できていたことは、今回の実践の重要な成果であると思われる。またこのことにより、司会者グループの負担も軽減されていた。

最後の「ふり返しカード」の項目がダブルバーレルになっている点などは、改善の余地があるように思われる。