

子どもの姿でふり返る実践・研究のあゆみ

研究主題 自律した学習者を育てるⅡ(2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

令和5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、学び進めていく学習者」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ることができる学習者」を指す。

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。自ら学び進めることのできる学習者には、省察を通して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。

また、「学びのものさし」は、教科内容と教材内容の二つの視点で構成される。さらに、教科内容は見方・考え方や学習方略の要素に分けられる。そのため、「学びのものさし」には、次の三つの要素が含まれる（右図）。一つ目が各教科等の単元・題材に合わせて具体化・焦点化した見方・考え方の要素。二つ目が、認知方略や学習行動、学習環境といった学習方略の要素。三つ目が単元・題材で身に付ける資質・能力である教材内容の要素である。単元・題材における「学びのものさし」の3つの要素の具体を明確にしながらか授業実践に取り組んでいる。

「学びのものさし」の要素

教科内容

①見方・考え方

各教科等の単元・題材に合わせて
具体化・焦点化したもの

②学習方略

認知方略・学習行動・学習環境

教材内容

③単元・題材で身に付ける資質・能力

2 今年度の重点について

「学びのものさし」を更新するための手立て

1年次の実践・研究では、必然性をもって自らの学びを見つめ直す姿や、よりよい問題解決のために見通しや手応えをもちながら学び進める姿が見られた。しかしながら、必然性をもって自らの学びを見つめ直し、深めていく点において課題が残った。こうした課題を踏まえ、2年次は、学びの過程で生み出した「学びのものさし」を更新しながら、自らの学びを深めていく子どもの姿を引き出すための手立ての具体化に取り組んだ。また、子どもが「学びのものさし」を更新し、学びを深めている姿について、教科等の専門的な見地から豊かに見取り、その価値を認めることを目指した。

3 授業実践記録の特徴

本研究リーフレットに記載している授業実践記録執筆のねらいは、授業実践における子どもの行動を形づくった様々な状況や関係を意味付けることで、省察を深め授業力向上につなげることである。

そのため、子どもの行動の背景となる目に見えない内面の気持ちや理由について主観的に記録し、指導者自身が学びの意味付けを行うことを大切にしている。また、指導者が講じた手立てやその意図、指導者自身の気持ちに触れて記述している。

それぞれの指導者が物語る子どもの学びのストーリーや、自身の指導に関する気づきをご一読いただきたい。

指導者：鎌田 佳佑

研究の実践

- 1 単元「いろいろ見つけたよ お話の中のわたし」
- 2 授業の実際

(1)人物の多面性を実感できる教材提示

事前に、8つの物語を子どもたちに読み聞かせてきた。8つの物語に共通することは、登場人物の性格に多面性があるということである。本学級の子どもの中には「〇〇さんには乱暴なところがあるから付き合わない。」という子どももいた。読書による疑似体験を通じて、誰しもがその性格には多面性を持っているということを実感できるように、8つの物語を教材として設定した。また、子どもたちがそれぞれの関心に合った物語を選べるようにすることで、より主体的に読解の学習に取り組んでいく姿を期待した。

子どもたちは「印象に残る登場人物」とはどのような人物かということを学級全体で話し合ったとき「自分と似ている人物」や「意外なところのある人物」を挙げた。子どもたちが考える「印象に残る登場人物」の性格を中心に読み取ることが、単元の大きな目標となった。

「いいことも悪いこともするトロールって、わたしと似ている。」A児は、8つの物語の読み聞かせを聞き、印象に残った登場人物を問われたとき、そう答えた。そしてA児は、自分が選んだトロールの性格を深く理解するために、文中の根拠を探しながら、物語全体を熱心に読み込んでいた。まさに、自分に合った課題を選択し、主体的に学ぼうとする姿であったと言える。一方B児は「トロールの性格は読み取れたけど、どんな言葉で書けばいいかわからない。」と頭を悩ませていた。A児の姿からB児がよい刺激を受け、解決策を見出すことを期待して、B児に「トロールの性格を読んでいる友達に、相談しに行ってください。」と声をかけた。すると、A児と話しながら、「『怖がり』よりも『用心深い』って言葉がぴったりだな。」と、トロールの性格を表すために、自分の納得できる言葉を見付け出した。

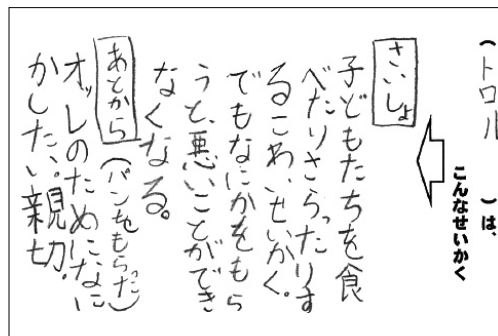
単元の終末では、登場人物の性格について読み取ってきたことを基に資料を作成し、発表を通して友達と交流する場面を設けた。A児は同じ登場人物を選んだ友達の発表を聞いた後、感想として「自分とは違う読み方をしている人がいて『そんな読み方もあるのか』と思った。」と述べていた。人はそれぞれ多様な側面を持っていることや、その捉え方も様々であることを実感できたようだった。

(2)ミニ・レッスンによる読みの深まり

子どもたちが選んだ登場人物の性格をより深く理解できるようにするためには、子どもたちの個々の学びに合わせるだけでなく、学級全体で共通した読みの方略を身に付ける時間が必要であった。そのため、単元の展開部では、学級全体で共通の教材文を用いて「直接的な表現に表れている性格」「行動や言動に表れている性格」「物語を通して、多面的に表されている性格」と、段階的に読みの方略を身に付けるためのミニ・レッスンを3度に渡り行った。

1度目のミニ・レッスンの後、読み取った性格をワークシートにまとめる際、B児は「今日の時間だけでトロールの性格は全部読み取れちゃったよ。」と、自信をもって私に話していた。しかし、3度目の「太郎おろぎ」を用いた人物の多面性について話し合うミニ・レッスンは、B児の学習への取り組み方に大きな影響を与えた。ミニ・レッスンの後、B児は「トロールの性格って、一つだけじゃないのかもしれない。」と、何度も本文を読み返し、トロールの隠された一面を探しながら読もうとするようになった。ミニ・レッスンを重ね、読みの方略を身に付けたことにより、「もう読み取ることはない。これで満足だ。」と言っていたB児が、新たな読みの視点に気付き、より深く読み取っていかうとする気持ちをもてるようになったのである。

自分が選んだ登場人物の性格を読むという個々の学びの中に、「ミニ・レッスンを通して新たな読みの方略を身に付ける」という学級全体での学習活動を取り入れたことによって、当初は登場人物の性格を捉える手がかりをなかなか見付けられなかったB児は、教材文全体に散りばめられた細かな言動や行動を読み取り、より豊かな言葉で登場人物の性格を表すことができるようになっていった。



6年社会 戦国の世の統一について解き明かす

指導者：鈴木 聡

研究の実践

1 単元「調べて発見！～戦国の世の統一～」

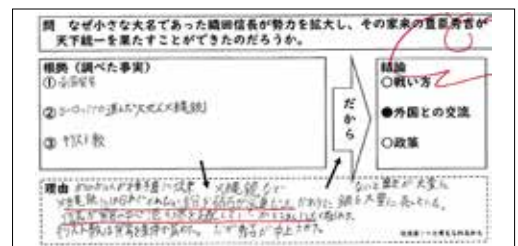
2 授業の実際

(1) 考えと根拠をつなぐ理由付けを吟味する

A児は、織田信長と豊臣秀吉が勢力を拡大していった立場（結論）として、〈外国との交流〉を選んだ。この段階では、〈外国との交流〉が勢力拡大につながったと漠然と予想したにすぎず、論理立てて説明することは難しい。戦国の世の統一という社会的事象について論理的に説明する力を高めるためには、子ども自身が考えと根拠を区別し、そこをつなぐ理由付けを意識することが重要である。そのため、本実践ではツールミン図式などの思考ツールを活用し、学習問題に対する考え、根拠、さらに考えと根拠のつながり（理由付け）を可視化し、それを基に仲間と情報交換することとした。思考ツールを活用した情報交換を通して、考えと根拠のつながりが妥当であるのか吟味する姿を期待したためである。

A児は始め、「ポルトガル人、南蛮貿易、キリスト教」の3つを根拠とし、「ポルトガル人から火縄銃が伝わり、火縄銃に必要な鉛や硝石を南蛮貿易で増やすことで勢力を拡大した」と理由付けた。しかし、選択した立場が同じ仲間との情報交換がきっかけとなり、自分の説明の不十分さを感じ始めた。キリスト教を根拠としているものの、南蛮貿易との関連を表現できていないことに気付いたのである。そこで、自分の説明をよりよくしようと理由付けを見直し始めたA児は、B児の説明に注目した。B児の「キリスト教の保護は南蛮貿易を有利に進め、鉄砲や原料を手に入れるため」という理由付けが、自分の理由付けの不十分な点を補強することに気づき、結び付けたのである。その結果、A児は根拠を「南蛮貿易、火縄銃などのヨーロッパ人の進んだ技術、キリスト教」と一部修正し、「火縄銃を使うには日本で採れない鉛や硝石が必要であり、キリスト教を許したのも南蛮貿易で火縄銃や原料を手に入れるため。〈外国との交流〉で火縄銃を手に入れることで勢力を拡大した」とキリスト教を保護した背景を南蛮貿易と結び付けて自分なりに説明したのである。（下線部はA児の変容が見られた部分）

理由付けを意識した仲間との情報交換を通してA児の思考は変容し、キリスト教の保護と南蛮貿易の目的を関連付けて説明するまでに至ったのである。根拠と理由付けのつながりを吟味し、よりよいものに練り上げる姿は、社会的事象の意味について、論理立てて説明しようとする姿そのものであると考える。



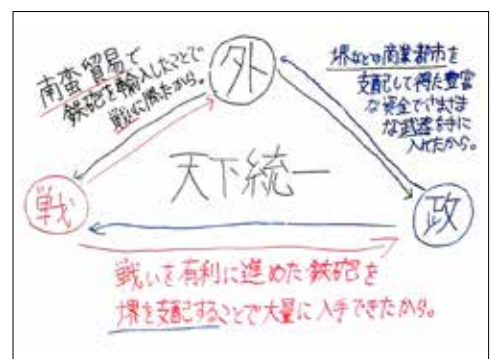
(2) 異なる立場同士で、視点をつなげて考える

本実践では、学習問題の解決に向けて個々に立場（結論）を選んで追究を進めた。C児は勢力拡大の結論として〈戦い方〉を選んだ。単元の後半、C児が「調べていくうちに、〈戦い方〉と他の人が考えている〈外国との交流〉、〈政策〉の3つの結論がつながっているかもしれないと考えるようになったんです」と発言した。そのC児の気づきをきっかけとし、3つの立場のつながりを解き明かす学びに発展していくことができると判断した。そこで、戦国の世が統一されたことについて、〈戦い方〉、〈外国との交流〉、〈政策〉の視点に関連付けて考える姿を期待し、それらがどのようにつながるのかグループで話し合うこととした。話し合いの中で自分の考えを補強することや互いの結論の関連性に気付くことをねらい、〈戦い方〉の立場のC児、〈外国との交流〉の立場のD児、〈政策〉の立場のE児と、立場が異なる者同士が混じるグループを意図的に編成した。

グループの話し合いでは、〈戦い方〉と〈外国との交流〉については、鉄砲を使った戦術で他の大名を倒したことと南蛮貿易で鉄砲を手に入れたこととのつながりを見いだした。また、〈外国との交流〉と〈政策〉のつながりについては、貿易港の堺を手に入れたことと南蛮貿易のつながりを見いだした。さらに、〈政策〉と〈戦い方〉については、堺の支配によって大量の鉄砲を得たことと長篠の戦いなど鉄砲を使った戦術のつながりを見いだした。

D児は、南蛮貿易を積極的に進めたことと戦いで鉄砲を使ったこととのつながりに納得し、自分の理由付けを補強していた。E児は、C児の「貿易港であり鉄砲の産地でもある堺を支配したことで、戦いで大量の鉄砲を使うことができた」という考えに大きく影響を受け、「〈戦い方〉、〈外国との交流〉、〈政策〉の3つ全てがつながっているから、織田信長と豊臣秀吉で天下統一を果たすことができた」と戦国の世が統一された背景を自分なりに解釈し、結論付けていた。

異なる立場同士での話し合いがきっかけとなり、戦国の世が統一されたことについて視点をつなげて考え、自分たちなりに解き明かしたのである。



1年算数 かたちのふしぎをはっけん

指導者：伊藤 智美

研究の実践

1 単元「かたち はっけん」

2 授業の実際

(1)生活の中で問いを見付ける

A児は、高いタワーを作ることにこだわり、課外の段階から細長い形を選んで、積み重ねていた。この段階では、できるだけ長い円柱を選んで積み重ねていた。そのうちに「うまく積み重ねることができない」「すぐに倒れてしまう。」などうまくいかないことが出てきた。第1時では、直方体や立方体をタワーの土台として用いたり、円柱のタワーを二つ作り、その上に直方体や立方体を乗せ、更に円柱を積み重ねたりして、直方体や立方体の面の「平ら」に気付き始めた。タワーを崩さないようにするために様々な方法で試行錯誤しており、「倒れないようにするにはどうすればよいのか考えるところが難しかった。」と振り返っていた。他にも積み重ねた時に崩れてしまうことに困難さを感じる子どもがおり、それぞれ独自に解決しようと試み、うまくいかず難航している様子があった。うまくいかないことを解決するために全体で考える必要があると考え、実際に困っている場面の写真とそのときに子どもが考えていたことを書いた付箋を掲示し、全体で共有できるようにした。また、形の特徴や機能的な性質に目を向けながら思考することができるように、子どもから出てきた言葉を授業内で取り上げるようにした。すると、「うまくいくには何かきまりがあるのではないか。」という新たな問いが生まれた。A児も平らな面を土台として用いたり、タワーの中間に用いたりと置く位置を変えながら円柱と合わせて積み上げ、形を構成していた。

身近にある具体物を用いた遊びを通して生まれた問いを基に、子どもが気付いた形の特徴や機能的な性質を子どもの言葉で板書した。それを基に、それぞれの立体のよさを生かして自分が作りたいと思うものを作っていく姿は、問いを解決していく姿でもある。



(2)同じものを作る子ども同士で思考を広げる

誰かと相談できる状態で進められるように工夫した。B児は形を積み重ねていく際にバランスを取ることが難しく、崩れた際に積み上げの順番が分からなくなることによって困難さを感じていた。その時、側で活動していたA児を見て、A児の積み方によさを感じる。直方体や立方体の平らな面同士を組み合わせ、その上に円柱を積み重ねていくことで、バランスを取りつつ、なるべく高く積むことができることに気付いた。A児もまた、バランスを取るために形をそっと置くことにこだわっているB児と一緒に活動することで、積みやすい形を集めて積んでいくだけではなく、狭い面を積み重ねていくときは慎重に積み重ねることの重要性に気付き、実践していた。また、転がりやすい球も平らな面に慎重に置くことで安定して置くことができると気付いて円柱の上に置き、タワーの一部として用いていた。

店を作るC児は店を広くしたいと考えていた。初めは、直方体や立方体の形を縦や横にして向きを変え、壁を作ることで店を広くしていた。しかし、直方体や立方体のそれぞれの面を下にして置いてみながら、子ども同士の対話の中で、「一つの箱の中に広い平らと狭い平らがある。」「広い平らを並べると床がすごく広がる。」という気付きが自然と生まれ、立てていた壁を寝かせ、広い床を作り始めた。また、家を作っているグループが、辺が一番長い四角形の面が立つように置くことで高い壁を作ろうとしていたことを思い出し、「私たちは倒して置くといいんじゃない？」と、広い面が床になるようにしていた。形の「広さ」という機能的な性質に注目し、生かしている姿であると捉えた。

同じものを作る子ども同士で考えを共有することで、様々な視点からものの形を見るきっかけとなり、自分たちが作りたいと思うものに近付けることができた姿である。



指導者：猿田 千穂子

研究の実践

1 単元「円と球」

2 授業の実際

(1)自分が選んだものだからこそ続く追究心

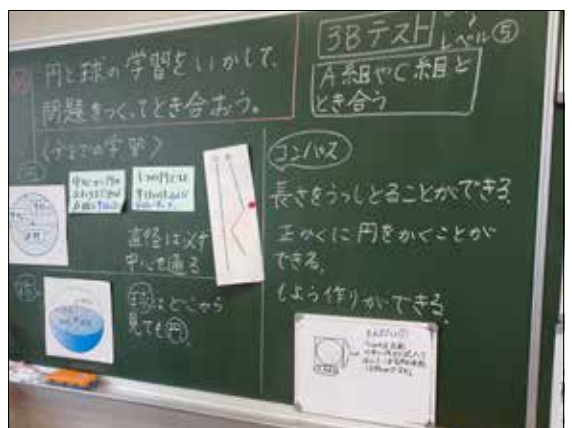
本実践では、子どもたちにとって身近で、生活の中に潜んでる算数を見つけて学習問題をつくるというテーマで進めた。個々で生活の中に円を見付ける段階で、A児、B児のペアは、最初に方位磁針に目を向けた。そこで円の根拠となる「中心」や「半径」を見付けようとした。A児の見た目で見付けた中心や半径では難しいと判断したB児は、「ものさしで測ろう。」と促した。前時までの学習や授業の初めで得たキーワードを生かして、円だと言える根拠をより確かになりたいと考えたのである。すると、B児のものさしで測る様子を見て、自分が見ただけで円を見付けようとしていたことに気付いたA児は、円と言えるかどうかの理由付けを見直し始めた。しかし、ここでも問題が発生する。ものさしで半径を測ることは理解しているものの、正確に半径を測ることが「難しい。」という結論に至ったのである。「中心を見付けられない。」というB児。中心は円の真ん中にあることは分かっているが、どうやって中心を見付けたらよいか苦戦していた。同様に、C児も図書館前にあるベンチの脇に円が三つ並んでいることを見付けて、何度も直径を測っていた。「直径は、同じ長さにならないといけないのに、少しずつずれてしまう。」と言って測り直していたのだ。これも、自分が見付けた円が何とか円であるという確固たる根拠をもちたいという意識が表れた発言であった。さらに、D児は「この円はだめだ。半径がない。」と困っていた。それでも子どもたちは、追究をやめずに何度も測り直したり、友達と相談したりしながら何とか円だという根拠を見付けようとしていた。

最初子どもたちは、他の友達は見付けていないであろう、特別な場所の円を見付けて誇らしげにしていた。つまり、まだ誰も見付けていない円を見付けようと必死だった訳である。自分だけが見付けた円を何とかして、円だと証明したい気持ちがこの追究心を生んでいると考える。「自分が見付けたもの」という特別感や愛着が、課題追究の源になるのだ。



(2)自分の学びを更新する問題づくり

本実践の終末における習熟の時間では、自作の問題をつくって互いに解き合う時間を設けた。問題づくりに入る前に、隣のクラスの子どもの問題を提示した。「これ解ける。」と意欲を示したA児。また、「そうきたか。」とつぶやいたB児。基本的な問題ではなく、発展させた問題であることに気付いたつぶやきであった。「確かに。」と続くC児。同じような問題は、練習問題として取り組んでいても、隣のクラスの友達がつくった問題ということでひと味違う興味が沸いてきたのだ。この一連の流れから、クラス全体に「ひっかけ問題をつくろう。」「少し難しくしたい。」という雰囲気生まれた。それによって、これまで学習した「学びのものさし」をもう一度見直す機会となった。そんな中、D児は一人教室をうろろして何かを探していた。何をしているのか尋ねてみると、「球の問題を作りたい。」と答えた。これも、ほとんどが円の問題であることに気付いての発言であった。しかし、自分が紙に描くのは難しいと考え悩んでいた。すぐにアドバイスしないで、少し様子を見た。タブレット型端末を手を持ち、何か調べようとしているようにも見られたからだ。すると、1枚の写真を見せにきた。「球は見た目が円だから、この写真は円か球か？という問題だとみんなひっかかると思う。」と、得意げに教えてくれた。アドバイスしなかったことで考える時間が生まれ、単元の導入で身の回りの円を見付けて撮った写真からヒントを得て、問題解決に向かうことができたと言える。子どもたちが試行錯誤する時間を見守ることの大切さと、ポートフォリオを通じて学びをつなぐ重要性を実感した瞬間であった。



指導者：井谷 紀子

研究の実践

1 単元「単位量あたりの大きさ」

2 授業の実際

(1) つまずきや分からなさを取り上げることの重要性

「単位量あたりの大きさ」の単元はやはり難しかった。単位量あたりの大きさの意味や、その考えを用いることよさを実感できるようにするため、どのような手立てでアプローチすべきか、学ぶ意欲を高め自らの課題として捉えられるようにするには、どのような問題や数値が妥当か、生活と結び付けられないか等を視点に考え、授業づくりに取り組んだ。速さの導入では、異種の二量に気付くことができるよう映像を用いて問題を提示し、混み具合を比べるとときと同様に考えられるように工夫したが、子どもたちは予想以上に苦戦していた。教師が距離の違うコースを実際に走っている映像から気付いたことを出し合い、時間か距離の一方を単位量でそろえて比べるとよいことを全体で確認したにも関わらず、自力解決まで進めなかったのだ。子どもたちは、これまでの知識をどのように使えばよいのかが、明確でなかったのである。ヒントカードの数直線や前時までの学習も、これまで蓄積してきた「学びのものさし」も、どのように目の前の問題に適用すればよいのかが曖昧だったのである。

A児は自力解決に取り組む前に、デジタルホワイトボードでの意思表示で赤(=分からない)と示した。これまでのノートを見返したりヒントカードを見たりしたが、「数直線を使えばよいことは分かっても、どうすればよいか分からない。」と、解決できないでいた。学び合いの際、友達と一緒にヒントカードの数直線に数を当てはめながら立式し答えを導くことはできたが、数直線の意味を捉えられていたとはいえない。私が数直線を用いることにこだわり過ぎたため、ヒントカードに数を当てはめるだけの手続きになっていた。これまでの学習で獲得してきた「学びのものさし」をどのように使うのか、何を使うのか、それには明確な理由付けが必要であり、その重要性を確認することができた。

さらに、この時間に全体で取り上げ共有すべきは、つまずきや分からなさであった。私は問題を解決できた子どもの考えを取り上げ、解き方を共有し一般化を図ろうとしたが、むしろ「分からない」という声を拾い上げ、全体でつまずきを共有することが、多くの子どもの理解につながったと考える。どこでつまずいたのか、何が分からないのかを、子ども同士で考えを補ったり修正したりしながら解決へと導くことで、理解が深まる。問題解決過程の共有において、子どもたちのつまずきや分からなさを扱うことで「分からない」と素直に発言することができ、全員で解決しようとする雰囲気につながる。算数科の授業づくりでも、全体で取り上げ共有すべきことは何かを吟味する必要性があることを学んだ。



(2) 算数のよさに気付けるように

B児は、普段から友達とは違った考えや自分なりの考えで解法を導くことを好む傾向がある。単位量あたりの大きさの学習でも、一貫して公倍数を用いて数値をそろえる方法に取り組んでいた。しかし、数値が大きく端数がある場合の問題に直面すると、「きりがよくないので最小公倍数を見付けるには時間がかかるが、単位量あたりの大きさはいつでも使える。」と発言し、単位量あたりの大きさを用いて考えることよさを受け入れていた。

子どもは柔軟な発想で様々な解法を導く。そこから、数理的な考察処理の簡潔さ、明瞭さ、的確さなどの算数のよさに気付くことができるように一般化を図ることが重要である。様々な問題に触れる中で子ども自身が気付くこともあるが、教師が扱う問題や数値を吟味し気付かせる工夫を取り入れたり、子どもたちと一緒に問題をつくったりしながら、算数のよさに気付かせていけたらと考える。子どもの理解を深めるために、今後も改善を重ね、授業実践に努めていきたい。

指導者：柴田 省吾

研究の実践

1 単元「電気の通り道 明かりをつけよう」

2 授業の実際

(1)調べてみたい背中を押す声かけ

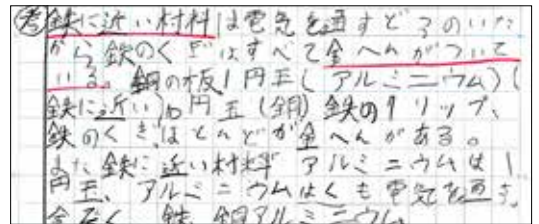
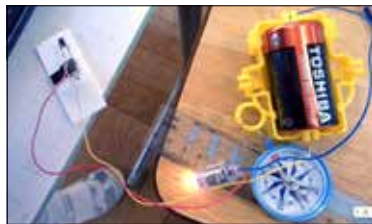
A児は、普段からよく相手の話を聞き、誰とでも協力して学習に取り組める児童である。その日も、B児と協力しながら、手際よくペアで実験を進めていた。「どんな物が電気を通すのだろうか」という学習問題を解決するために、私が用意した様々な素材（木、アルミ、鉄、銅など）の物を一つ一つ丁寧に調べていた。その上、作業効率もよかったため、どのペアよりも早く調べた結果が出ていた。もちろん、精度もよかった。いつもなら、他の人が調べ終わるまで行儀よく待つA児であるが、その日は「先生、実験が終わりました」と話しかけてきた。その表情を見ると「調べるのがおもしろい」「もっと他の物も調べてみたい」という様子であった。そこで、A児とB児に「自分たちの調べてみたい物を調べてみて。でも、他の人はやっていない実験だから、こっそりと調べて後で紹介できるように、写真に撮って調べた結果を残しておいて。」と声かけをした。

それを聞いたA児とB児は、すぐさま金属光沢がみられる筆箱の金具に導線をつなぎ、調べている様子や結果を学習用タブレット型端末で撮影・記録していった。A児は「鉄に近い材料（金属光沢がある物、または素材名に金偏がつく物）は電気を通す」という仮説をもって調べる活動に取り組んでいたようで、調べた物は方位磁針についている金具やハサミの切る部分、名札の裏についている金具などであった。

「自分の考えた仮説は正しいのか」という知的好奇心を満たすべく、A児は金属光沢が見える身近な物を調べた。仮説をもつことは、問題解決の見通しをもつことにもつながる。仮説をもった瞬間に確かめることができるという環境がA児の探究心に火をつけたのだ。



【図1、2 協力して電気を通す物を調べているA児とB児】



【図3 A児のノート】

(2)学校と家庭での学びがシームレスにつながる瞬間

A児の探究心はとどまることを知らず、家に帰ってからも調べる活動は続いた。学習した翌日（土曜日）にA児は家中から物を集め、電気を通す物なのか調べた。私が金曜日に学習用タブレット型端末と実験キットを持たせて、家庭でも調べることができるようにしたのだ。実験を進めていくうちに、A児は空き缶に対して疑問をもった。缶にアルミと書いてあるのに、電気を通さないからである（図4）。A児は、父親に相談し、電動やすりを用いて、缶の表面を削り（図5）、電気が通るのかをもう一度調べた（図6）。その結果、缶が電気を通すようになったことに感動し、みなに紹介しようと準備した。

月曜日の朝、A児は張り切って私のところへ来た。調べたときに用いた缶を持って「先生！缶を持ってきました！」と、嬉しそうに調べた時のことを語り始めた。缶を見せてもらった私は、A児にすかさず「缶の色（削ったところ）が茶色だね」と声かけをした。すると、A児は「錆びたんだと思う」と自分の予想を答えた。A児は休日にもかかわらず、学習への強い意欲から調べる活動をし「金属製の物は、日常の中にたくさんあふれているが、錆びてしまうから塗装がされた状態で存在している」という予想にたどり着いたのだ。

私が用意した物を調べる学習の後に、電気を通す物は他にもあるか探す活動をした。その時、見た目は金属のように見えるが、電気を通さない物が複数発見された。全体で取り上げた時に、A児は「（表面に）塗装がされているんだよ」と、自分の家庭での発見を紹介した。

この発表は、他の児童の疑問を科学的に解明する糸口となった。A児に感化され「自分もやってみたい」と発言した児童が現れたため、学級全体で調べる活動を行った。その結果、金属の表面に塗装（覆い）があると、電気を通さないことを他の児童も見いだした。A児の学校と家庭での学習がシームレスにつながり、他の児童へと波及していった瞬間であった。



【図4 空き缶は素材がアルミニウムや鉄でも電気を通さなかった。】



【図5 父親に協力してもらい、電動やすりを使って、空き缶の表面を削った。】



【図6 削った空き缶は電気を通した。】

1年生活 相手の思いを想像しながら願いを実現する

指導者：渡部 和朝

研究の実践

1 単元「ようちえんのともだちと いっしょにあそぼう」

2 授業の実際

(1)話し合いを通して気付きの質を高める

園児との交流会に向けて、学級内でお試し交流会を行い、見つけた気付きを基に話し合い、更に楽しくするための「友達との関わり」を見付けるのがこの時間である。

A児は、お試し交流会で得た気付きを「B児の説明が優しかったし、相手の気持ちを考えていました。」と記述している。気付きを再確認する試し遊びの時間は3分、自分のカードを手にB児から説明を聞き、小走りで自分の席に戻ってカードを置いた後、一つ一つ確認をしながら遊ぶ様子は「B児のよさを知ってもらい、幼稚園の友達と楽しく遊ぶために大切なことを伝えたい。」という思いが膨らんだ姿であった。

「友達との関わり」を見直していくためには、一つ一つの気付きから関連付けられた気付きへと、クラス全体で気付きの質を高めていくことが求められる。そのため、授業を進めるに当たっては、A児も含め約半数がカードに記述していた「優しさ」を派生させる話し合いを行い、楽しく遊ぶための「学びのものさし」を更新することで、新たな気付きの自覚につなげていくこととした。その際、A児の気付きを生かしながら進めていくことを想定した。

まず、話し合いの最初に「B児の説明がすごかった。」という子どもの気付きを取り上げることにした。B児のよさを掘り下げることで、個々の気付きがつながっていくと考えたからである。「どこがすごかったの？」と問い返したところ「説明が優しかった。」と反応が返ってきた。そこで「B児」と「優しさ」の2点が共通し、思いが膨らんだ状態にあるA児を指名した。B児がA児に説明する場面を実際に見ることで、「分かりやすかった。」という意見が多く出された。A児は、意見が飛び交う様子を見て満足の表情である。「相手の気持ちを考えたい。」というA児の思いが「分かりやすさ」に派生し、クラス共通の気付きになったことへの達成感や納得感を味わったのだ。

次に、「いっぱい難しくした方がよい。」という子どもの気付きを取り上げた。「優しさ」の対とも言える気付きを取り上げることで、「優しさ」を多面的に見ることにつながると考えたからである。A児は「難しすぎるとあんまりよくない。」とつぶやき、周りからも「相手の気持ち」との声が出され、続けてA児が「相手は幼稚園だから。」と発言した。相手を意識した遊び方の工夫へと、思考が変化してきている状態であった。

さらに、別の遊びを見て「やりたい遊びを選ばせていた。」という意見が出た際に、A児は「選んで自分のやりたいものをやる。」とつぶやいている。「選ぶ」ことが、新たに「学びのものさし」に加わり、更新された瞬間である。A児は本番に向けた見直しを「クイズで全問正解したらピザや焼きそばをもらえる。」と記述しており、相手の思いを想像しながら、願いの実現に向かっていく姿であった。

A児は、自分の考えが派生し様々な意見が生まれていくことを経験した。

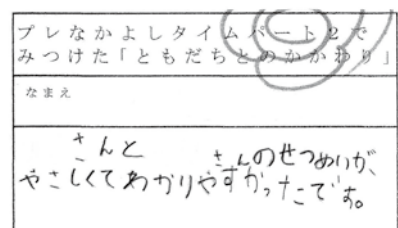
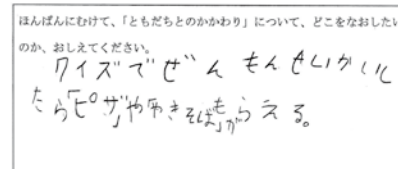
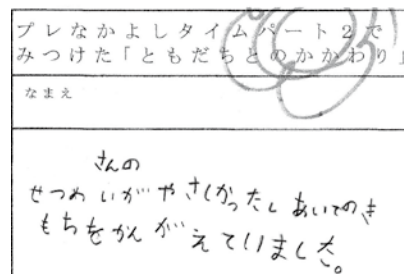
また、話し合いを通して、「選ぶ」という新たな気付きを得ることができた。友達考えを取り入れながら学びを積み重ね、自分の考えを新たにしていくことの心地よさを、A児は実感したのである。

(2)つぶやきに対する働きかけをよりよくする

「優しさ」を派生させることを目指したのは前述の通りであるが、私は、最初の子どもが「優しさ」について発言した際、「優しいと書いた人？」と挙手を促し、「優しさ」はみんなで頑張ることと、半ば強制的に同意を求め、板書した。本来生活科で目指しているのが「分からないところをもう一回聞いたら、〇〇さんは分かるまで繰り返し説明してくれた。優しいと思った。」という、子どもの内側から湧き上がってくる言葉が大切であると考えるならば、私が「優しさ」を独断でラベル付けした面があることも否めない。行動レベルまで高めるには、一人一人が気付いた「優しさ」に潜む解釈を、詳らかにする必要があった。

実はこのやり取りの最中に、C児が「カードには書いたけど、(試し遊びでは)ちっとも遊ばせてくれなかった。」とつぶやいている。それに対して私は「優しくないね。」とあっさり反応し、C児は頷いたが、その後カードに書いた子どもの方を振り向き、やや残念そうな表情に変わっている。この時C児は「もう一度試し遊びをし、お話し交流会での説明のよかったところを伝えたい。」との思いをもっていたのではないだろうか。C児の思いを汲み取り、実際のやり取りを確認しながら、気付きを価値付ければよかったと後悔している。

子どもは、つぶやきの中で質の高い気付きの芽を出している。指導者は、アンテナを張り巡らせて可能性を発見し、よりよい働きかけを繰り返す必要がある。この営みこそが、生活科そして将来に渡って生かすことのできる「学びのものさし」へとつながるのである。



指導者：保坂 智子

研究の実践

1 単元「自然を使ったおもちゃをつくろう」

2 授業の実際

(1)自然との出会い

その日は学年で4年ぶりの田植えに向けて代掻きを行っていた。順番に田んぼに入り、自らの足を使って土を混ぜていた。まもなく終わる、そんな頃にA児が「先生！見て！」と私を呼んだ。振り返ると風で飛ばされていた袋をA児がジャンプして捕まえていた。何人かの軍手やタオルを入れていた袋が風で飛ばされていて、それを捕まえる遊びをしていたのだ。「これ、楽しいよ！」「わあ！ほくもやりたい！」近くにいた他の児童も仲間に入り、5人ほどで遊び始めた。よく見ると、風の吹いてくる方向に気を付けながら袋を飛ばしている。その姿から、無意識に自然の現象を楽しんでいると感じた。この子どもたちの経験を授業の導入で生かせないかと考えた。

単元の導入、「自然って何かな？」という問いかけに、「葉っぱ」「花」「土」と次々と挙げていく子どもたち。「水」「風」と出てきたところで、「あ、Aさんが昨日、ビニル袋を使って遊んでいたの覚えている？」と返すと、「覚えている！」「楽しそうだった！」と反応した。A児はそのときのことを「最初は一つ飛ばされちゃった袋を捕まえなきゃと思って。その後はどんどん飛ばされてくるから楽しくなったよ。風が強く吹いたら、勢いよく飛んできたんだ。」と教えてくれた。「え？いつも風って同じように吹いているんじゃないの？」と聞くとA児は「違うよ！そのときによって強さも方向も違うんだよ。」「へえ、楽しそうだね。」このやりとりを聞いていた他の子どもたちも「楽しそう！」との反応。「じゃあ、今からやってみようか。」という私の言葉と「わー！」という歓声が重なった。

A児は学級の中で遊びをリードするタイプの子どもであった。自分で考えた遊びが学級全体に広がったことで、その嬉しさが身体全体からあふれてきていた。A児は風で袋を飛ばした後は、ひもをつけて凧のようにしたり、袋に水を入れ山から流して川のようにしたりと遊び方をどんどん変化させていった。他の子どもたちも砂に絵を描き始めたり、草花を摘んだり、どっぷりと自然に浸りながら遊ぶ姿が見られた。

子どもたちにとって『自然を使う』とは、以前は草花、樹木、木の実などを使って遊ぶ事であったが、植物以外の風や水の働きを利用して遊ぶ事も『自然を使う』なのだ実感していた。「目が向いていなかっただけで、楽しめる自然が身の回りにいっぱいあるんだ！」と、子どもたちの自然観が広がり、更新した瞬間であった。

(2)自他の考え・遊びがつながる

本実践では、おもちゃの設計図を考えてからおもちゃ作りを進めた。同時進行で学習していた野菜栽培の際に使っていたペットボトルじょうろにヒントを得て、水鉄砲を作ろうとする子どもたちが多かった。その他には、水に浮かべるおもちゃ、草花を飾りにした的当てなど、思い思いの自然を使っておもちゃ作りが進んでいった。似たようなおもちゃ同士でグループ編成をして、もっと楽しくおもちゃを作り変えるための助言を友達からもらうことができるようにした。同じだったり似ていたりしたほうが助言しやすく、助言された方も受け入れやすいと思ったからである。B児はペットボトルキャップにもっと穴を開けると水がよく飛ぶと考えた。穴を増やし試すために外へ行く。するとまた戻ってきた。「穴が足りないみたい。増やすともっとよく飛ぶってCさんが教えてくれたんだ。」C児は水に浮かべるおもちゃを作っていた。違うおもちゃ同士でも教え合い、助言を基に作り変える姿が見られた。C児に後で聞いてみると「他の子がたくさん穴を開けていてじょうろみたいだったから、穴を増やした方がいいよ、と言ったんだ。」と教えてくれた。子どもの学びは柔軟である。同じおもちゃでなくても、見聞きしたことを総合して考え、作り変えるための助言をすることができるのだ。

外では、子どもたちが盛り上がっていた。水鉄砲を楽しんでいた子どもたちが、箱を振って風で飛ばした発泡スチロールのかげらを的代わりにして狙っていた。水と風の遊びが融合したのである。

自他の考えや遊びをつなげることで、学びや活動を楽しく変化することができた。



5年音楽 リアルタイムで体感する響き合い

指導者：大山 光子

研究の実践

1 題材「声のひびき合いを感じて～ハローシャイニングブルー～」

2 授業の実際

(1)ゲストティーチャーの存在～モデルに近づく

変声期（声が出しづらくなる時期）を迎える高学年の男子の中には、自分の声に違和感を感じ、声を出すことをためらったり声を出さなくなってしまうことがある。

A児は、自分で声が出しづらくなっていることに気が付いており、パートを決めるときも低い音域の下パートを選んでいった。下パートの音を覚え歌えるようになるにつれて高い音の出し方に違和感を感じ、楽譜の音域より低い音域で歌っていたB児をモデルとし、声の出し方を変えていった。B児にとっても、A児が自分と同じ声の出し方をしてくれることで、安心した表情で歌う様子が見られるようになった。みんなで歌っているとき、自分の声だけが周りとは違うと感じるとなかなか思い切って声を出せないものである。自分の声に関心をもちどんなふうに出したらいいのかを試しながら歌ってみるが、不安な表情を浮かべるA児。パート練習のときも、B児と二人で「これでいいのかな？合っているかな。」と自信がない様子。

そこで、教師がモデルを示すよりも、子どもたちに近い存在をモデルとすることで、低い声の安心感やオクターブの違いがもたらす響き合いなど、課題の解決につながることを期待し、中学生をゲストティーチャーとして招いた。すると、期待以上に、男子中学生の生の歌声が二人を笑顔にしたのである。となりで歌う中学生の声に包まれ、背中を押されるかのように思いっきり歌っていた。「何だ、これでいいんだ。」と安心して声を出している堂々とした様子。A児の振り返りからも満足して歌ったことが分かる。「中学生4人と一緒に歌って、相当自分の声もよくなった気がしました。近くで一緒に歌っていると、つられて声のボリュームも大きくなっていて、よいひびきが生まれたと思いました。とても心地よい時間でした。」自分の声だけを気にしていたA児が、周りとの調和（響き）にも意識が向いてきた瞬間でもある。少し背伸びをしたら手が届きそうな、目の前で見せてくれるモデルの存在は、歌い方の詳しい説明よりも効果がある。モデルに近付けたという達成感が、今後の自信につながるのだと考える。

中学生の歌声から自分たちの位置を再確認し、どうすればもっと上手になれるのかを真剣に考え工夫して歌うことができた時間であった。この取組は、表現力の向上、音楽の質を高める大きな契機となったと言っても過言ではない。

(2)歌い合う・聴き合うことを重視した学習展開～響き合いで生まれる感動体験の共有

本実践では、音楽を形づくっている要素や音楽の仕組みに着目し、楽譜を読む活動から曲への思いを広げていった。C児は、歌い方の工夫をするとき、歌詞の言葉から受けるイメージを表現に結び付けようとしていた。「雲が手招きして～の部分は、ふわっとしたやさしい声で歌いたい。」という工夫を提案した。周りの子どもたちも同感のようで歌ってみることにしたが、「やさしい声で歌う」をどのように表現したらいいのか困ってしまった。そのとき、D児が「強弱をつけてみるといい。雲が手招きしては、遠くの方から聞こえてくるように弱めにし、そうするとやさしい声で歌えると思う。」とアイデアを出した。「弱く」に意味をもたせ、イメージを声につなげたのだと考える。そこで、強弱を使い分けた歌い方を試してみた。弱めを実感できるように、わざと強く歌って比較してみた。どちらの歌い方が適しているのかを、子どもたちがやってみて判断していく。C児の工夫をD児が「音楽のもと」（強弱）と結び付けたことで、表現の仕方が具体的になり、よりよい表現につながっていった。

「演奏する役」と「聴き役」に分かれて歌ったり聴いたりしながら、対話する場面。演奏する側は気を付けるポイントを示して演奏し、自分が意図した表現が聴き手に伝わっているか、感想をもらう。聴き側はそのポイントを意識して聴くようにし、感想を伝える。お互いに共通の「学びのものさし」が働いている。「わー！Bチームは、ぼくたちより上手い。」E児がつぶやいた。確かに上下パートの音量のバランスがよい。この瞬間、E児は他者との比較ができていて、さらに自己評価ができていくことになる。「聴き役」の視点を明確にし、子どもに意識させることは「聴く力」の成長につながる。また「演奏する役」として歌う際に「聴き役」によりよく聴いてもらう歌い方を模索しようと自己内対話が生まれ、歌うことに対して多面的に考えることができる。生の演奏を通してのコミュニケーションは、よりよい表現の追究を支える。

このような取組から、曲に対する共通理解が図られ、実際に声を合わせて歌う中で音の重なりや音のかけ合いから生まれる心地よさを味わい、響き合いを感じることができていくのだ。比較の場を設け、表現するための視点を共有したことで、自己評価の実感を厚くすることができたのである。響き合いを感じるときは、歌声のシャワーを浴び響きに包まれ、工夫の視点を声にのせ、なりきったとき。「みんなで歌うことって、こんなにも心地いいんだ。」という瞬間の感動体験を共有できたことが成果である。



2年図画工作 海のものごとりを想像し、絵に表す

指導者：三浦 茉莉

研究の実践

1 題材「シャボンでつくろう 海のものごとり」

2 授業の実際

(1)子どもを物語の世界に誘う

シャボンの模様を海の世界に見立て、自分の物語を表現していく一時間。表現を始める前に子どもたちを前に集め、鑑賞を行った。まず、シャボンの模様を切り取って作った二匹の魚を、ホワイトボードに掲示した画用紙上で移動させる動きを見せ、「この子たちは、どんなことをしているのかな。」と問いかけた。すると、「おにごっこ」や「おしゃべり」など、子どもたちは思い思いに想像を口にした。「じゃあ、どんな風に貼ったらいかな。」とさらに問いかけると、A児は画用紙上で操作しながら、二匹を画用紙からはみ出させて貼ることにした。画用紙の外まで海が広がっていて、追いかけてあっているところを表そうとしたのだろう。他の子どもたちからも、海の広い感じがするという感想が聞かれた。子どもたちの中でこの二匹の魚が登場する物語がつくられ、それを表すために造形的な視点で試行したことが分かる。次に、物語『スイミー』にある、スイミーが一人ぼっちになって泳いでいる場面の挿絵を提示した。余白の存在とその効果に着目させることをねらいとして選んだ。「白いところが多い絵とそうじゃない絵を比べると、どんな感じがするかな。」と問いかけたところ、B児は、「スイミーのさみしい感じが伝わってくる。」と話した。物語の主人公に共感しながら、造形的視点で気づきを得ている姿であった。

同様の鑑賞を、他学級での事前授業で行ったが、前述したA児、B児のような反応を得られなかった。原因は、子どもたちの中で海の世界を表す必要感がなかったことにある。そこで自学級では、題材の始めの段階で、スイミーがまぐろに兄弟たちを食べられて一人ぼっちになった場面に物語を限定し、「スイミーを元気にしよう」というめあてを設定することにした。新しい小さな赤い魚たちやスイミーの家族を登場させる子ども、海の仲間たちとのパーティーを想像する子ども、チョウチンアンコウの光で暗い海を明るくしようとする子どもなど、スイミーが元気になるような海の世界を各々が想像していた。子どもが物語の世界に入り込むことができれば、想像や表現に広がりや生まれることを実感した。

(2)表現の意図に着目する

想像したことを描画材で描き足したり、シャボンの模様を付け足したりするなど、自分の思いに合わせて表現した子どもたち。その活動の終末に、再び子どもたちを前に集め、意図的に指名した三名の作品を鑑賞した。一人目のC児は、暗い海を明るくするために、チョウチンアンコウを始めに描き、さらに海の仲間を想像して時間いっぱい描き足していた子どもである。他の子どもたちにとっても絵からC児の思いを想像することが容易な作品であったため、一人目に指名した。二人目のD児は、授業の最中に対話している時から、表現の意図を語っていた。絵を見ると、切り取った紙で作った魚の口から、網が吊り下げられている。D児によると、その網で小さな魚を獲り、スイミーの友達にしてあげるところを表したかったようだ。絵だけを見ると、「スイミーのために」という思いが伝わりづらそうだが、作者の思いを聞くことで分かる絵もまた、他の子どもたちにとって鑑賞する面白さを味わうことにつながると考えた。三人目は、時間いっぱいシャボンによる模様を付けていたE児である。想像したことを次々に描き足して表現を進めていた子どもたちの絵と比べると、E児の絵はシャボンの模様しかなく、海の世界が伝わりづらい。けれども、対話や活動の様子から、パーティーをしているところを表すために色を選んでいることが分かった。「次は、どうしたい？」とE児に尋ねると、切った紙をはみ出させて貼るなどの工夫をしながら、表現を進めていく計画を話した。表したいものがあり、そのためにどのように表現していくかという見通しをもちながら時間を過ごしていたことが分かる。自分の表現の意図が友達に伝わったことで、三名は満足感を得ている様子だった。見る人に思いが伝わるように表現すること、作者の思いを想像しながら絵を鑑賞することの両方が鑑賞活動の充実において大切であると感じた。



5年家庭 「おいしさ」の最適解を解き明かす

指導者：佐々木 絵理子

研究の実践

1 題材「解き明かせ！みそ汁の謎」

2 授業の実際

みそ汁の「おいしさ」を科学的に解き明かす

AからDの4種類のみそ汁を用意した。それぞれ煮干し、昆布、鰹節で出汁をとったものと、出汁を入れていないものである。出汁のないみそ汁はシークレットとして提示した。出汁は和食の文化の一つであるが、出汁だけを味わうことはあまりない。出汁のみではなくみそ汁として提示したのは、みそ汁の中で出汁が果たす役割についての気付きを期待したためである。

A児は友達と意見を交流しながら、味を丁寧に確かめた。始めに気付いたのは出汁の入っていないみそ汁だった。全てのみそ汁の味を確かめた後で、A児はこの味を「少し薄い。物足りない。」と記した。A児は学習前、「みそ汁とは湯にみそを溶いたもの」という認識しかなかった。A児が飲んだみそ汁こそが、それだった訳だが、出汁の入らないみそ汁からは旨味を感じられなかったのだ。みその味はするし、香りもする。けれども、みそだけではみそ汁としての旨味は作り出せず、みそと出汁の両方の旨味が合わさることで「おいしさ」につながっているのだと気付いたのである。自分だけの「おいしさ」の基準をもつのではなく、複数の試料を比較することによって、どうして「おいしい」と感じたのかという根拠を見付け出したのだ。そして友達との意見交流を通して、味の表現は様々であっても、出汁が入ることで生まれる役割について確かめ合う姿につながった。

B児は食材の色が出汁にも移るのではないかと予想し、熱心に色を見比べていた。以前ほうれん草をゆでた時には、ゆで汁が緑色になっていたからだ。ところが、みそが加わっているために見た目にはあまり差が見られず、判断の決め手に欠けた。そこで、出汁を取る前と取った後の食材を見に行き、顔を近づけて香りを嗅ぐことで違いを確かめた。出汁を取ることでより食材に何らかの変化があるのではないかと考えたからだろう。そこで出汁をとった後の食材には香りが残っていないことに気付いた。出汁に食材の色が移るといふ予想から、香りが移るのではないかと考えに変わったのである。そこで色の変化を顕著に観察できるように出汁のみの試料を提示してみると、ほとんど色の付いていない出汁をのぞきこみ「やっぱり。」と言いながら、すぐに席に戻りみそ汁の香りを確かめ、出汁の食材を特定しようとした。後になってから出汁をとった後の鰹節を試食させてみると、ほとんど味や香りがなく「おいしくない」ということに驚いていた。振り返りの中で「出汁を取った後の食材は、出汁の中に味を残して鍋から出されたから、味がなくなっておいしくないのではないかと考えを記した。

「出汁で煮る」という調理方法では出汁の味や香りがそのまま料理の中に生かされ、みそなどで調味することで旨味が重なる。新たな調理方法を体験的に知ること、見た目では変化のないように見えていても、食材から味や香りが移っているのだと気付いた場面であった。B児は食材を湯で加熱することによる変化について既習事項から予想を立て、その予想を基に色を比較して特定するという解決方法を発想した。しかし、その予想が違っていると感じると、出汁を取る前後の食材の変化から出汁の違いの根拠を見付け出そうとしたのだ。新たに解決方法を考え、主体的に課題解決に向かう姿であると捉えた。

学習の始めにはみそ汁について湯にみそを溶いたものと捉えている子どもが多かったが、出汁の比較を通して、みそ汁についての概念がより明確なものとなった。出汁の食材を特定するという活動だけではなく、出汁があることによってみそ汁はどのように変化するかを必要な情報を取得しながら考えることにより、個人の嗜好に偏らず、出汁には「おいしさ」を引き立て合う役割があるという最適解を導き出すことにつながった。しかしながら、比較実験だけでは、実感を伴うには弱い。映像や食材の試料だけではなく、その場で調理する過程を観察したり、実際に調理したりすることにより、さらに明快な気付きが得られたのではないかと。調理は科学的な変化を伴うものであるからこそ、リアルタイムで香りや色の変化を感じることができたり、直接食材に触れたりする活動を授業に取り入れることが、思考を働かせることにつながるのだろう。試料や実験の提示により、科学的な思考を子ども自身が裏付けられる授業づくりを模索していきたい。



4年体育 技の出来映えを高めることへの挑戦

指導者：伊藤 敏幸

研究の実践

1 単元「マット運動 ～クルッと回って、ピタッと止まって、gymnast～」

2 授業の実際

(1)「する」、「知る」、「見る」、および「支える（応援する）」の無限ループ

小学校においては、運動やスポーツは特性に応じた楽しさや喜びがあることと体力の向上につながっていることに着目するとともに、「すること」だけでなく「知ること」、「みること」、「支えること」など、自己の適性等に応じて、運動やスポーツとの多様な関わり方について考えることを目指している。この一連の流れが運動技能の個々の主体的な獲得にもつながった。

A児は開脚前転の練習時間に上体がスムーズに上がってこないことを課題に感じていた。そこで、練習後に動画を見ることで、仲間の開脚前転と比較しながら回転の速さの違いに目を付け、開脚前転の出来映えを高めるために速い回転を学習のめあてにした。そのために心がけたのが腰の位置を高くして始動することである。練習を通してなかなかマットとの順次接触をスムーズに行うことができなかった。仲間からの「腰の位置は高くなっているけれど、回転の速さは前とあまり変わっていないから、手の付く位置を先にしてみたら」というアドバイスを受けて練習を続けていくと、スムーズに上体が上がってくる自分の動きに手応えを感じていた。そして、仲間からのアドバイスの大切さを実感したことで、自分も仲間の手助けができるようにしたいと強く感じるまでに至ったのである。

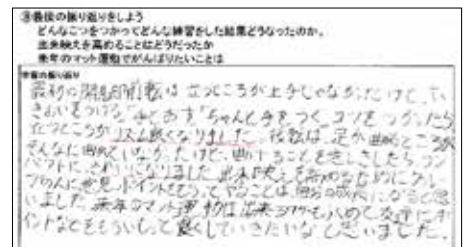
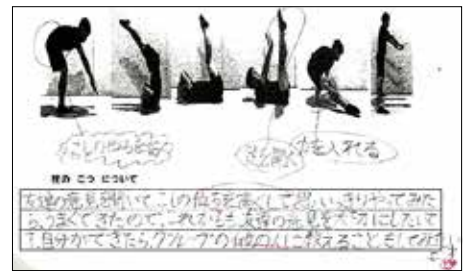
また、B児は側方倒立回転を自身の出来映えを高める技に選び、練習を進めていた。実際の動画を見ることで足を伸ばしているつもりが曲がっていることが分かり、足を伸ばしてより美しく技を行うことをめあてとした。C児から着地時の足の位置のずれを指摘されたことで、着地の位置を注意して取り組んだ。すると、足の運びがより高くぶれずにできるようになった。着地がきれいに決まったことをC児にほめられたB児は、取り組んだことに自信をもつとともに満足感を得ていた。また、高め合い発表会において、上手く技ができなかったD児に対して、「がんばれ、もう1回やってみよう」「あきらめずに」という声が掛かった。何度か繰り返すうちに、美しく技をやり通すことができた。その瞬間全体から大きな拍手が湧き上がった。そして、「きれいだったよ」「いい技ができたよ」と賞賛の声があがった。

グループで学習を進めることで、こつやアドバイスの伝え合いから技術の向上を求めるだけでなく、仲間からの励ましや賞賛が一人一人のやる気、気持ちを高め、完成度を高めることにつながった。そして、その自信や満足感、仲間に対する感謝が、次の技や活動への取り組みにつながっていくものと考えられる。この「する」、「知る」、「見る」、および「支える（応援する）」サイクルが結果的に技能向上の大きな要素になっているのは間違いない。

(2)現状把握がより深い学び合いをつくる

「高め合い発表会」を前にした出来映えを高める練習に入る前段階に自分の技の出来具合だけでなく、今一度、同じグループの仲間の技の出来具合もしっかりとみる時間をとった。仲間の現在の状況を把握することと自分自身の技能向上に生かすためである。また、その他にもその技についてどんなこつがあるのか、どんな場でどんな練習ができそうか一人一人の考えをグループ全員で共有した。B児は側方倒立回転を高める技と設定した。他の技は上手にできるのだが、側方倒立回転だけは着地でふらつき、どうしても上手くできていなかった。「手を振り下ろして、反対に足を振り上げる」「足をしっかりと伸ばす」ことをめあてに練習に臨んだ。しかし、変わらず、着地でふらつき、足も伸びなかった。ゴムひもで足を高く上げても変わらない。仲間もやろうとしていることはすでに理解しているので、何が必要かみんなで考えながら練習を続行した。2回目のチャレンジタイムに得意にしているC児がやってみた。自分たちとC児の何が違うのか比較することで気付いたことが、手の着く位置と回転のスピードだった。そこを意識して取組を重ねると、次第に着地がまとまってきた。B児の出来映えが確実に高まったことと次の課題を全員で確認し合うことができた。自他がどんな状況なのか、何をやろうとしているか十分把握しているからこそこのグループ活動であり、打開するための模索と解決策だったのだ。また、全員でその時間のB児の出来映えの高まり具合を賞賛していることも次につながる学習活動だったと考える。

できるできないがはっきりする器械運動の技ではあるが、出来映えが高まったことに喜びや満足感を感じ、来年度のマット運動に意欲をもつ姿が見られたのも一連の練習を一緒にやってきた仲間あつてのものであろう。



指導者：山田 幹

研究の実践

1 単元「ABCD Gymnastics ～ Active Beautiful Communication Dynamic ～」

2 授業の実際

(1)自分たちで動きやこつを分析し、よりよい動きを探求する

個々に練習するだけでは、首はね跳びを美しく安定してできるところまで技能を引き上げるのは難しい。そのため、他者からアドバイスをもらったり、自分の動きやそのときの感覚を振り返ったりしながら技を練習することが重要である。そこで本実践では、

- ①変容を記録するための動画を撮影する。
- ②アドバイスを得られるように3～4人のグループで見合いながら練習をする。
- ③自分の動きを即座に振り返られるようにタイムシフトカメラを活用する。
- ④お手本動画を連続再生していつでも見られるようにする。

以上の4つのことを単元内に取り入れた。

A児は台上前転を安定して行うことができるため、首はね跳びを安定して行うことをめあてとした。回転系の技の感覚をつかむために台上前転の練習から始めた。安定してできると分かったとすぐに伸膝台上前転の練習に入った。足を伸ばしている自分の感覚と友達が見てくれた足の伸び具合を確認、伸膝台上前転の感覚もつかんだ。そして、自分のめあてにしていた首はね跳びの練習に入った。ところが、脚を伸ばしてダイナミックに回ってはいるが、跳ねることができず、出来映えが変化しないまま、技を繰り返して行っていた。これは脚が大きく回っていることで回転する力を感じているため、A児自身は跳ねることができていると認識している様子であった。そんな中、タイムシフトカメラで自分の動きを振り返ったことをきっかけに自分の体が跳ねていないことに気付いた。すると、お手本の動画と自分の動きの違いについて友達に意見を求めた。またタイムシフトカメラで自分の動きを振り返ったり、他にチャレンジしている友達と「脚が回りきる前に手を突き放すよね。」とこつについて話をしたりしながら練習を進めた。A児は、自分と他者の動きを比べたり、客観的な意見を聞いたりすることで少しずつ修正していきながら、自らこつを見つけたのだ。振り返りでは「首はね跳びは脚を伸ばしてのけぞって、背中をつけないことを意識するとできる。」と発表した。

自分で動きを振り返ったり、現状やこつを友達と共有したりすることでA児の動きが変容し、首はね跳びができるようになり、自ら首はね跳びを行うために必要なこつを見付けることができたのである。教師が全てお膳立てするのではなく、子どもたちが自ら考え、伝え合い、協働の学びを進めていく姿はまさに自律した学習者であると考えられる。



(2)スモールステップで成功体験を積み重ね、「できる」を実感する

上位の児童は自ら学びを進めることはもちろん、運動を苦手としている児童も自分の力で課題を解決していくことが大切だ。一人一人の見取りや個に応じた支援が的確に行えるようにスモールステップで学習を進めた。B児は、開脚跳びを毎回安定してできるわけではなく、他の技に挑戦した経験も乏しい。B児が初めに台上前転を跳んだ様子から、自重を支えるなどの感覚が身に付いていないことと恐怖心があることが分かった。そのため、それらを改善する方法として、運動の感覚づくりのためのサーキットトレーニングを準備体操として取り入れた。安全に練習できる場を設けたりした。

サーキットトレーニングは6種目（うさぎ跳び、壁押し、馬跳び、かえるの足打ち、ステージへ踏切り上がり、ステージからの下り〈飛び下り、前転〉）を行った。自分の体重を腕で支えながら体を動かしたり、踏切りや着地の動作を分けて行ったりすることで跳び箱運動に必要な動きを運動の中で獲得することをねらった。B児はサーキットにとっても楽しそうに取り組み、できる限りの種目を時間いっぱい行った。回転系の技に取り組む時間では、台上前転ができるようになることをめあてに取り組んだ。初めは恐怖心で跳び箱の上だと体が強張り、回転できなかつた。しかし、マットを積み重ねた場で踏切り、回転して下りる練習をしていくにつれて、怖がらずにできるようになっていた。マットの柔らかさと横に落ちることのない広さに安心感を感じたのだろう。安心して練習に取り組むことができるようになると、どうすれば着地が安定するのか考え、友達からアドバイスを積極的にもらいながら練習をするようになった。マットを重ねた場で安定してして回れるようになると、4段の跳び箱でやりたいと言い、挑戦した。すると、挑戦した1回目できれいに回ることができた。すぐに5段の台上前転に挑戦し、それもまた成功させた。簡単な場で練習を重ね、安定して回ることができたことで恐怖心が薄れ、自信につながったと考えられる。その自信が練習の意欲につながり、今までできなかった5段での台上前転を成功させることができたのだ。

跳び箱運動は体育の学習の中でも特に恐怖心との戦いになりやすい種目である。恐怖心を払拭するための方法として、「小さなできた」の積み重ねが大切だ。児童ができないことに対して焦ったり、あきらめたりすることなく安心して取り組むことができる場やそれに必要な感覚や力を伸ばすことができる手立てを講じ、それを自ら選択して行えるような環境をつくる必要がある。そうすることで、上位の児童だけでなく、運動を苦手としている児童も前向きに学習に取り組み、こつを見付けるところまで達成できるのだ。



4年外国語活動 儲けるために必死のコミュニケーション

指導者：石田 智之

研究の実践

1 単元「Unit5 Do you have a pencil? トレーディング（貿易）ゲームを楽しもう！」

～ゲーミフィケーションを取り入れた外国語活動～

2 授業の実際

3つの視点で総動員してコミュニケーションを図る

資源（色紙）や技術（はさみ、鉛筆等）を手に入れて製品を作り、商社に買い取ってもらおう。格差のある各国のグループごとに、マネーゲームが繰り広げられる。ゲームという没頭しやすい仕掛けの中で、子どもたちが目的・場面・状況に合わせて無意識のうちに「コミュニケーションの3つの視点【話題】【言語】【方法】」を活用して活動していくことをねらった。

ISHIDA商社での製品買い取り価格		
長方形	\$6	円 \$25
三角形	\$2	
オレンジ	\$12	オレンジ紙 \$50

マーク銀行での販売価格(売り切れあり)	
コンパス	\$20
はさみ	\$15
えんぴつ	\$6
消しゴム	\$8
オレンジ色紙	\$10
じょうぎ	\$12
消しゴム	\$8

グループ1は発展途上国。資源はあるが技術がなく資金も乏しい。子どもたちは技術を求めて他国に交渉を図る。欲しい物ははさみと定規だ。これらがなく色紙を指定通りの形に切って製品にできない。さてどうするか。資金を銀行から借りる、資源との交換を交渉する、購入するために値下げ交渉をする、等の作戦を考えなければならぬ。借金はしたくないと考えるA児、借金してでも早く製品を作って売ってやることを主張するB児、周りの国々の様子をうかがうC児。ゲームというフィールド上で、国による格差や、イベントの発生を意図的に仕組み、子どもたちの何とかしたいという必要感を高める。このようにして作戦を考えることが視点の一つ目【話題】となる。この段階で英語は全く発生していないがそれでよいのである。話合いの末、銀行から借金をすることを選択した。誰に交渉に行くのか、どんな交渉をするのか、値段はどうするのか、【話題】つまりは作戦を真剣に考えることで、グループ内のコミュニケーションも滑り出していくのだ。

銀行に資金を借りる申し出をすることになったグループ1。「借りる」をどう英語で言えばよいのか。「貸す」「借りる」の英語表現は未習であり、大人でもなかなか難しい。A児とB児はなかなか考えを見いだせていない中、C児は「『借りる』は分からないけど『I want〜』で伝わるんじゃない?」、B児「『20ドル, please.』でもいいかも!」と意図が伝わる英語表現を模索している。A児「『ドル』じゃなくて『dollars』じゃなかったっけ?」と英語の精度も上がっていく。利息について揉めながらも銀行役のALTから無事に資金を借り、先進国であるグループ2に交渉に向かう。C児「はさみが欲しいから『I want〜』、はさみって何て言うんだっけ?」B児「はさみは『scissors』だよ。『Do you have scissors?』で確かめてからの方がよくない?」と交渉の準備は進んでいく。未習の英語表現も、言い換えを工夫すると何とかなることに気付いている。交渉が始まり「How much?」は自然に出てきている。必要感の中での的確な既習表現が生きてきた形だ。しかし値段が少し高い。D児「『安くして!』って何て言うの?」ふらりと回ってきたALTに突破口の日本語質問をしてしまう。ALTも聞かれたからには「『Discount, please.』とか『Price down!』とか。」と答えた。せっかく子どもたちが手に入れた表現は他のグループも使えるよう、近くで聞いていたHRTも「Price down! Good communication!」と大げさに反応。子どもたちは手に入れた英語表現を後日のゲームでも使いこなしており、本当に今必要だと感じて手に入れた英語表現は頭に染みこむのも早いに違いない。新しい表現をどの程度与えるかは悩むところであるが、視点の二つ目である【言語】は、【話題】について考えていく際に必要となるからこそ、生きた【言語】になるのだろう。



無事にはさみと定規を手に入れ、色紙を他国に売る交渉もしながら、指定された三角形や長方形などの製品を作ったグループ1。いよいよ商社役のHRTに売りに行く。何とか買い取ってもらわないと借金が返せないし、他国との競争にも負けてしまうという状況。商社に向かって製品をすっと出すグループ1の面々。だが、商社は相手にしない。「なぜ?」「何か言わないと…。」子どもたちはイライラしながら考えている様子。C児「さっき、他のグループはあいさつしてボーナスをもらっていたみたい。」と、周りの様子をうかがっていた行動が功を奏し、グループ1は明るく「Hello!」で買い取り交渉スタート。相手に交渉するからには、あいさつや態度はやはり大事。少し長方形の形がずれていたが、すがるような表情で「Please!」、両手を合わせて祈りのポーズをしながら、「(買い取り基本価格6ドルのところ) 4 dollars OK!」等、是が非でも買い取ってもらおうと渾身の手を使って売り込む。【話題】や【言語】が確立していたとしても、相手の心に響く伝え方の【方法】の工夫がないと相手の心を動かすににくい。視点の三つ目は伝え方を工夫する【方法】である。それは表情であったり、声の調子であったり、ジェスチャーであったり、時には相手に媚びるようなものであったり。普段はあまりコミュニケーション活動に積極的になれなかったD児も、一生懸命伝えようと【方法】を考えていたのが印象的だった。

ゲームに没頭するあまり、つい日本語が出がちになるという弱点がある活動だが、子どもたちの中でも「日本語で話しかけてきた国は相手にしない。」と、活動の意義を高める意識が芽生えていた。ゲーミフィケーションが、自然に「コミュニケーションの3つの視点」を引き出す仕掛けとなり、無意識が意識的なものへ変化し始めていた。

6年外国語 相手のために言葉を駆使して伝え合う

指導者：山崎 麻絵

研究の実践

1 単元「Original menu for you! 心も体も喜ばせたい！」

2 授業の実際

(1)相手意識の向こう側

「先生、このメニューは、朝食用ですか？夕食用ですか？」食べ物シールの中から、自分が相手にすすめたいメニューを選ぶ活動で、A児がつぶやくように問いかけてきた。私は、栄養バランスに加え選ぶ楽しさも味わわせたいと、主食だけでも数種類を準備していた。しかし、A児は「自分がすすめるメニューが、どの時間帯にふさわしいものであるべきなのか」という【時間（状況）】まで考えていたのだった。相手意識のさらに向こうの方、いつの食事を相手に提案すべきかということにA児は悩んでいたのだ。

外国語において重要なのは、コミュニケーションにおける【目的・場面・状況】である。A児の言葉は【状況】を見据えてのものであり、私に欠けていたものと気付かされた。相手が喜ぶメニューを提案するという【目的】ばかりに目が行って、視野が狭くなっていた自分を反省しつつ「あなたがすすめたい時の食事でもいいよ」などと曖昧な返答しかできなかったことが悔やまれる。

子どもが相手とコミュニケーションを取る中で、相手意識が高まっていくことは、これまでの経験や活動で得た英語表現のどれをどのように使うのか、考えたり悩んだりする意欲の向上へとつながる。子どもの目の色を変える授業づくり、その難しさをA児に教えられた。

子どもは表面的なやり取りでは満足しない。もっと広く、もっと深い所でのコミュニケーションを欲している。実際にメニューを考える活動で面白い場面があった。相手とのやり取りで、「Do you like fruit yogurt?」と尋ねたところ「I don't like fruits.」と言われてしまったB児。思いあぐねて「Do you like yogurt?」と問い直した。「Yes.」と相手。それならばとB児は、フルーツヨーグルトからフルーツを抜いた。シンプルなヨーグルトでも、そこには確かに相手意識をもった二人のやり取りの成果が見られた。他にも、ケチャップをかけないオムレツなどメニューにないものが新たに生み出された。

相手とのコミュニケーションを面白がりながらメニューを考える姿は、相手が喜ぶメニューと言いつつも、無意識に自分好みのメニューとしていた子どもたちに、相手意識が芽生え始めたのだと考えられる。私は、子どもたちが私の作った食べ物シールから離れ、相手に寄り添い考える様子を、相手意識の芽生えと捉え、微笑ましく受け入れることができた。

(2)「これ、英語でどう言うの？」と捉え直す中間評価

相手とやり取りをしていく中で、既習表現では太刀打ちできない場面にもぶつかることがある。本実践では、相手の好みを知るために質問をし、相手の返答からメニューを選択・変更・決定するやり取りを、インタビュー相手を変えて3回行った。その活動を通して、異なる相手や状況でも、なんとか英語でやり取りをしようと試行錯誤する姿を目指した。自分が使える英語を用いて、相手に寄り添うメニューを試行錯誤を繰り返しながら考えることで、「学びのものさし」を自覚する。その上で、中間評価という形で活動を捉え直し、新たな気づきを得て「学びのものさしを更新していくこと」をねらった。

普段から寡黙なC児とD児。お互い何も言わずにシールを指差し、目線で会話。うなずき合ってメニューが決まる。これでも非言語コミュニケーションとしては十分成立し、海外旅行でもよくある場面。だが、そんな時にどのように話すかを知っていれば、英語で話したくなるのではないか。そんな思いから、中間評価の場で取り上げ、ALTの力を借りて「How about this?」の表現を紹介したところ、次の活動で実際に試してみる子どもがいた。C児とD児の活動をもとに、中間評価を行うことにより、新しい表現を知って使ってみたいという意欲につながった。

また、相手におむすびの中身は何かと日本語で尋ねたE児。これも全体に「英語で何と言えば良かったのかな？」と投げかけた。様々なアイデアが飛び交う中、どの言い方もしっくり来ない。そこで、ALTに「What's inside?」と教えてもらった。すると、「ほくも使えそう」とジェスチャーを付けて真似をする子どもがいた。思いを伝える言葉が手に届くものであれば、自然と使ってみたくなるものなのだと感じた。

中間評価によって他のペアのやり取りを追体験し「そう言えば良いんだ」「それなら言えそうだ」と英語への親近感を抱かせることで、英語で話してみたいという主体的な気持ちが湧き上がってくるのだと気付かされた。



6年道徳 他者の体を借りて自分を語る子どもたち

指導者：小室 真紀

研究の実践

1 主題「誠実であるということ ～手品師～」

2 授業の実際

(1)子ども同士が紡いでいく【誠実】

いつか大劇場に立ちたいと努力していた手品師が、さびしそうにしていた小さな男の子に「明日も来て手品を見せる」という約束と友達から舞い込んだ「夢に見ていた大劇場に立てるチャンス」という誘いとの間で葛藤する。ふつうなら夢にまで見た大劇場で演じることを選択するだろうになぜ迷うのか。しかも、男の子との約束は軽い気持ちでしたものだったはず。子どもたちは、迷う理由を手品師役に質問（ホットシーティング）することで、そこに潜む多様な理由に触れ、改めて悩むのだった。「迷った理由が見えてきて理屈では分かったけれど、いざ手品師の立場になったらどのくらい迷うのか実体験をしてみよう。」と投げ掛けた。子どもたちは「葛藤のトンネルだ」と少し興奮気味の様子であった。

一人目は、葛藤のトンネルを通った後も悩み続けた。二人目のA児は、大劇場に立つことから男の子との約束に決断を変えた。フロアからの「大劇場に立てばお金に困らない」という多くの「心の声」が気になったと言う。

三人目のB児は迷うことなく男の子との約束を決断した。その理由に「自分の力で行った大劇場ではないから夢を叶えたことにはならない」ことを挙げた。「後悔はない？」と揺さぶったがB児の意思が固かったのを目の当たりにして焦ったのは私だった。決断の背景として私が想定していた5つの中にはなかったのだ。そして、どこか引っかかりを感じた。子どもたちが理由に挙げるだろうと想定していたものは次の5つである。①夢が叶うチャンスであり、生活が安定する。【希望】②軽い気持ちとはいえ約束は守るべきだ。守らないと後悔が悪い。【正直】③男の子を悲しませては、自分のせいで人を信用しない人に育ってしまう。【責任】④さみしい思いを共感できるからこそ自分の手品で男の子を元気づけたい。【思いやり】【優しさ】⑤大観衆にとっては一時の楽しみであるが、男の子にとってはこれからの励みになるかもしれない。それが自分の幸せにも通じる。【誠実】

B児の思考は想定した5つのうち、どの道徳的価値に近いのだろうか…そればかり考えていたがなかなか見えてこない。本時のねらいである⑤の【誠実】につなげていかねばとも焦りが募る。「自分だけいいことに乗っかると、気後れするということかな。」と問い返した。B児は少し考えてから「ここまでやってきたのに偶然のチャンスを使って終わるのではなく、身近なところから一つ一つ積み上げ自分の力で大劇場への夢をつかみたい。」と続けた。私の引っかかりが解けていく。B児の思考は、偶然性に頼ることなく自分の力で勝ち取りたいという【向上心】であり、大劇場に立つという自分の夢の実現に対する【誠実さ】であった。そこに男の子へ向けた【誠実】が見えなかったのだ。「じゃあ、男の子は手品師にとってお試しなの？」必死の問い返しに「先生ひどい」とクラス中からの反撃を食らった瞬間、私はたじろいでしまった。「どこがひどいの？」「どうしてひどいの？」と問うことで、男の子側に立った【誠実さ】にも触れた展開になっただろうに、そのきっかけを逃してしまったのだ。

その後、「あなたが選択した結果、今どんな気持ちか」全体でホットシーティングをした場面。「大劇場に立つチャンスを生かし納得。大勢の人を笑顔にできる場であり、何より後悔をしてはいけない。」「そもそも男の子を笑顔にしたかったはず。一人だけかもしれないがその男の子を幸せな気持ちにできたことが自分の幸せになっている。悔いはない。」大劇場での大勢の笑顔と男の子一人の笑顔を天秤にかける話になっていった。その中でA児の「大劇場に行かなかったことは少し悔しいかもしれないけれど、大金を得て生活を安定させることを優先させるよりは、男の子一人の幸せを叶えることの方が自分の思いは大きい。」という発言に「一人の笑顔から始める理由は何か。お金を得ることも大切ではないか。」と続いていく。授業の始まりから、大金を得られることを理由に大劇場に立つことを選択し続けていた子どもである。「あなたはそれで楽しいですか。」A児の問い掛けは、みんなへと向けられた。

A児の振り返りが印象的である。

どんな大金よりも男の子の笑顔を見ることに幸せを感じる。自分がした約束に責任をもって誠実に行動できる自分でありたい。少しずつの自分の努力の結果が男の子の心を明るくしたのだとすれば自分にとっての幸せでもあり、悔いはない。自分の手品で笑顔になり自分のことを見てくれた男の子は自分にとって大事な存在になった。

(2)学んだことが2つある

一つ目は、子どもの思考を教師の想定の中にはめ込もうとしてはならないこと。教師の想定の中にはめ込んだ瞬間、子どもの思考は教師に合わせようとした表面的なものに流れてしまう。しかも、主発問でみんながみんな「学びのものさし」に到達するとは限らない。一つ一つを紡いでいく中に子ども一人一人の気付きのタイミングがあるのだと信じ委ねること。

二つ目は、ホットシーティングや葛藤のトンネルなどの演劇的手法は、他者の体と言葉を借りて自分を語るのだということ。他者になりきって語るその言葉同士が自分の中でせめぎ合い、道徳的価値観が揺さぶられていく。そこには、集団としての立場や能力の差を乗り越えて議論する民主主義の姿が存在するのだ。

指導者：井上 駿太

研究の実践

1 単元「きらり みんなの笑顔があふれるまち

～みんなが笑顔になるためによりよいかかり合いをもとめて～

2 授業の実際

(1)他者の意見と自分たちの思いをすり合わせて改善していく

4学年祭の出店で、段ボールの中に手を入れて、中にあるものを当てるゲームを考えたグループがあった。そのグループは、準備の段階で、ただ当てるだけではつまらないと思い、中にあるペンやメモ帳の色、所有者をクイズにするなどの工夫を取り入れたため、お客さん（出店に遊びに来る友達）も喜ぶだろうという手応えを得ていた。

準備万端で臨んだ学級でのプレオープン。しかし、「誰のペンでしょう？」と聞いてもお客さんは「流石にそれはわからないだろ！」と言って誰も答えられなかった。このグループのA児は、誰のものか聞くことは難しかったのではないかと振り返りの付箋に記入した。お客さんの反応を受けて、考えが変わったと見受けられる。

お客さんからのレビューにも「誰のか聞かれるのは難しい。」という意見があった。私はこのグループの3人に「自分たちもお客さんと同じ意見をもっていなかった？」と聞くとA児が「私が（付箋に）書いている。」と答えた。お客さんの意見とA児の意見が一致していることから、お客さんの思いを踏まえて出店を改善する姿が期待できると考えた。そこで、お客さんの意見を書いたシートとA児の書いた付箋を並べて「じゃあ、どうする？」と問い掛けた。ここですかさずB児が「でもパッと答えられたらつまらないんじゃない。」と答えた。同じ店のグループでもB児にとっては、お客さんがある程度回答に悩むような問題にしたいという思いが譲れない部分であったのだ。彼らは自分たちの意見とお客さんからのレビューを踏まえて、色や所有者を聞くことをやめた。その代わりに、ペンやメモ帳など、今でも身近にあって使うような物を問題にするのではなく、低学年のときに使った算数セットの時計や数え棒を問題にすることで、簡単には答えられないようにする工夫をした。このグループでは、多様な意見がある中でお客さんの意見を取り入れつつ、自分たちの譲れない部分を捨てずにお互いの納得解を見いだそうとする姿があった。



【お客さんからのレビューを読みながら話し合う様子】



【ルールを変更した出店の様子】

(2)多様なニーズに応えるために大切なことは

今回のお祭りで射的の出店を開くことにしたグループは、作ったゴム鉄砲では、的にした紙コップが倒れなかった。そこで、ゴム鉄砲の他にボールを用意してどちらかを選べることにした。

するとお客さんから「(射的が難しく困っていたとき)簡単なボール射的のやり方を教えてくれた。」「ボールでもいいよと言ってくれた。ボールは的に当てやすい。」など、難易度が下がったことで安心して取り組むことができたというレビューが寄せられた。一方で、「ちょっと難しかった。」「当たっても倒れなくて厳しい。」と、まだ難しいと感じる声も寄せられた。話合いでC児が、「もっと近いところから投げてもいいことにしよう!」と意見を出した。難易度がちょうどいいと答えたお客さんの意見や出店を作った自分たちの考えなど、様々な思いに目を向けてほしいと考え、私はC児に「でも今の難しさがちょうどいいと言っている人もいるよ」と問い掛けてみた。すると同じグループのD児が「じゃあ、(射的とボールを選べるように)投げるところも選べるようにしたら?」と提案した。これにより難易度がちょうどいいという人はそのまま、難しいという人は近付けて調節できるようになった。このグループは、多様なニーズに応えるために「一人一人が選ぶ機会をもつ」という新たな概念を獲得したのだ。

ただレビューを真に受けて変えるだけではない。多様なニーズをもつたくさんのお客さんに対し、誰もが楽しめるようにするための工夫を見いだそうとする姿は、多様性理解の賜物と言えるだろう。



【お客さんからのレビューを読みながら話し合う様子】



【ルールを変更した出店の様子】

6年総合 他者評価の受容にある可能性

指導者：稲垣 勇介

研究の実践

1 単元「きらり みんなの笑顔があふれるまち ～ふるさと秋田 幸せ都市計画～」

2 授業の実際

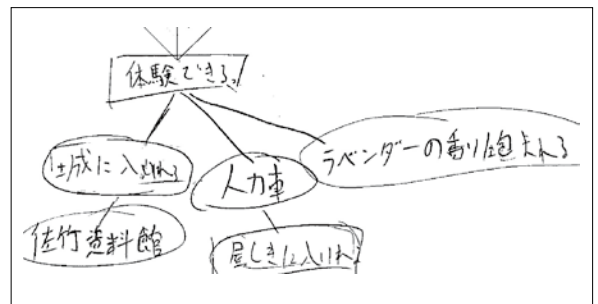
(1) 追究の方向性への納得や問題の焦点化につながる他者評価の受容

本実践では、秋田で過ごす人が幸せを感じられるように、秋田のよさを生かした過ごし方の提案をする動画の制作を行った。そこで、制作した動画を見た他者からの評価とコメントを基に、動画内容を再考する時間を設けた。その際、レーダーチャートとウェビングマップを組み合わせた「幸せチャート」という思考ツールを準備した。それは、必然性をもって幸せにつながる要素を観点として着目し、提案内容を振り返るためである。

A児とB児の班は、秋田の文化財や観光スポットについての紹介動画を制作した。A児は、他者からの字幕についてのコメントを見るなり、「ほらね、だから言ったじゃん！」と班のメンバーに向けて叫んだ。この班は、4人で分担して各々が制作した部分をつなぎ合わせて動画制作を行った。A児が担当した部分は字幕が読みやすく改行されており、それ以外の児童が担当した部分には読みづらい字幕があり、統一感がなかった。動画制作の過程で、字幕は読みやすく改行すべきという自分の考えを班のメンバーに主張できずにいたのであろう。しかし、他者からの「字幕をパッと見たときに、行が区切られていないため、わかりづらいところがあった。」というコメントが後押しとなり、それがこの発言につながったのだ。

この班は、その場所で何かしらの体験ができることから幸せを感じられるとし、「体験できる」という観点をチャートに項目立てしていた。しかし、他者からのコメントには、「体験」についてのものはほとんどなかった。この班が言う「体験」とは、その場所でできることを示していた。つまりは、よさを生かした過ごし方の提案である。自分たちの動画が、よさを生かした過ごし方の提案が薄く、秋田のものの紹介だけにとどまっていたことに気付いたのだ。B児はメンバーと話しながら「体験」という観点から連想される言葉をウェビングして書き込んでいった。自分たちの動画でより幸せを感じてもらうためには、評価されなかった「体験」要素が伝われば評価が上がると考えたのだ。「体験」からつながった、人力車への乗車、施設への入館、香りを感じられることなどの内容は、後日完成した動画内で提案されており、改良の跡が見取れた。

こうしたほうがよいという助言をただ取り入れるだけでなく、分かりづらいという低評価を受容することで自分の考えの妥当性に納得感を得ていたA児や、ある観点到に着目してもらえなかったという未評価の事実を受容することで問題点を焦点化していたB児の姿から、追究が進んでいくきっかけとなる他者評価の可能性を感じた。



(2) 自らの主張についての理解を深めることにつながる他者評価の受容

秋田の食について紹介した班は、秋田の有名な食べ物をそのまま食べるだけでなく、アレンジレシピを考え提案した。「おいしそう。」という高評価が多く寄せられた中、C児は評価が低いコメントに着目した。アレンジレシピの提案だけでなく、それ以外でも幸せを感じられる要素があるとよいというコメントには、対応への見通しをもてずに頭を悩ませていた。しかし、「(この食べ物がこんなに) 歴史あるものと知らなかった。昔からずっと味が変わらないのは、安心感がある。」という、食べ物の「歴史」や「安心感」に着目したコメントもあったため、そこに注目することが改善につながると思い指摘したが、芳しい反応はなかった。そもそも自分たちが制作した映像への評価が想像よりも低かったことに納得がいかなかったのである。悩み抜いた末、C児は「スーパーで試食コーナーを設けて実際に食べてもらい、学級以外の人にも幸せを感じるか聞いてみたい。」と評価方法の提案をしてきた。表現内容を再考して評価を上げようとする姿を求めている私は、紹介する相手や評価方法を変えて評価を上げようとするその提案を理解しつつも、まずは動画内容の再考を促した。「歴史」という観点到に着目し、本単元でねらう他者の考えの「受容」につなげてほしかったからである。結果的に、C児は「歴史」という観点到で幸せを目指すことはなかった。その代わりに、もともと持っていた「味」や「見た目」「簡単さ」という観点到でウェビングをすることで、柔軟性のある思考を繰り広げていた。さらに、字幕の有無や表示速度などの動画制作技法についての提案を「受容」し、字幕部分を改良していく姿も見られた。つまりは、自分たちの主張を他者に「受容」してもらいたかったのだと分かった。

他の考えを取り入れずに自分の考えのみを優先しているように見えたC児だが、相手の考えを自分なりに受け止め、自分がもともと着目していた観点到に磨きをかけて更に考えを深めていた。「受容」とは、他の考えを取り入れ自分の考えを変容させることだけではなく、突き詰めたい自分の主張を自覚し、その理解を更に深めることにつながるのだと感じた。

4年特別活動 自他の立場を可視化して合意形成を行う

指導者：中田 貴広

研究の実践

1 活動題 「みんなが認め合う学級になるために」

2 授業の実際

(1)多くの納得を得られる考えをつくり出す

前時の学級活動では、「みんなが認め合う学級になるために」できる取組について事前に話し合い、最終的に「山手線ゲーム」「ジャンケン列車」「他己紹介ゲーム」「ケイドロ」を「お試し」する候補に絞り、話し合い活動を行うこととなった。児童は何回かの学級活動を行っていたためか、意見カードを基に自分の立場を明確にして理由を添えて発言することができるようになっていた。出された意見に対する付け足しや質問なども活発に行えている。話し合いを通して、考えを柔軟に変える児童もいる。他の案と比較して、自分の案のメリットを強調することもできた。ところが、話し合いのスキルが高まってはいるのだが、持論を推すことにこだわるあまり、互いに譲らない話し合いになってしまう。この状況を2人の児童が打開した。A児は、「ケイドロは作戦を考える時にコミュニケーション力が高まるから、認め合えると思います」、B児は「山手線ゲームで好きなものをお題にしてやってみたけど、他己紹介ゲームでは一つだけ考えている時にも友達同士で伝え合えるのがいいんです」とそれぞれ発言した。この2人の発言により、どの活動も「みんなが認め合う学級になるための取組を考える」という話し合いのめあてに当てはまることが分かり、4つの活動全てを行うことが決まった。多くの児童が納得した上で、よりよい合意形成を図ることができたのは、またひとつ成長した証だと感じた。

この話し合いでは、比べ合う場面で出された意見の根拠はどれも話し合いのめあてにかなっていただけに、意見をまとめることがかえって困難になっていた。意見は異なるのだが根拠はどれもめあてを拠り所としていたためどの意見も甲乙付けがなくなっていたからだ。A児とB児の発言は、めあて以外のメリットに光を当てたことにより、合意形成に至ったものとする。このように、多くの児童は、多様な視点から根拠に基づいて思考・判断することができていた。そのことが、振り返りでも納得している児童の数が多くなるという結果に結び付いたものとする。

学級会議 納得度 100%
〇理想(ふり回りのこの目①～⑤の中でがんばったことやその結果感じたこと、これからの活動に生かしたいことなど)
みんなが認め合う考えをグループでは話しあてよい考えが出たと感じます。 そのことを生かしたいし、これからも頑張りたいのでよい考えを出したいです。
〇今日の話し合いのMVP！(ふり回りのこの目①～⑤を参考に話し合いに参加していた友達)
〇〇〇さん
(理由)
みんなに聞ける声があった。たくさん話を聞かせてくれた。

(2)一人一人の意見を生かした案を考える

本時の学級活動の「まとめる場面」では、一人一人の考えを十分反映させるような合意形成になってほしいという願いから、友達の意見にどの程度納得しているかを司会者が確認するために、自分の納得度を「納得度メーター」を利用してパーセンテージで表した。そして、一人一人の考えを引き出すために、小グループの交流を行った。その後、この交流で考えた案を提案し、納得していない友達の気掛かりな点を解決できるか確かめる話し合いを行った。このようなやり取りを通して、納得すれば「納得度メーター」を操作してどの程度納得しているかを表し、気掛かりな点が解決されなければ納得できない理由を更に説明する場を設けた。この交流を行うことによって、納得している児童が一方向的に納得していない児童を説得するよりも、誰もが納得できる案を考えて伝えようとする姿が見られた。このことにより、納得度が低かった児童が徐々に納得度を上げ、話し合いが終わった時点では、ほとんどの児童の納得度が100パーセントに達する結果となった。課題解決の方法を発言することが少ないC児は、振り返りで、「みんなが発表した考えをグループで話し合ってよい考えが出たと思います」と記述している。また、D児は授業後のアンケートで『「納得度メーター」を使うことで、一人一人の考えは生かされるようになりましたか。』という問いに対して、一人一人の考えが生かされたことを実感しており、「自分が納得していなくても、考えを聞いてもらえるし、解決方法を考えてもらえる。」と述べていた。全体でも、多くの児童が「友達が心配していることを解決しようとするようになった」など、「納得度メーター」の有効性を感じている姿が見られた。これは、一人一人の思いに学級全体が寄り添いながら話し合うことの心地良さを実感したからだと考えられる。





今年度の授業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2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>
お問合せ fuzoku@aes.akita-u.ac.jp