

# 子どもの姿で振り返る実践・研究のあゆみ

**研究主題** 自律した学習者を育てるⅡ(3年次)

**研究副題** 子どもと教師でつくる「学びのもののさし」



秋田大学教育文化学部附属小学校

# 令和6年度 実践・研究と校内研修の特徴的な取組について

研究委員長：鈴木 聡

## I 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・考え方と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

## II 今年度の重点について

### 「学びのものさし」を働かせる学びのデザイン

2年次の実践・研究では、自らの学びに手応えや愛着をもち、自分事として問題解決に向かう姿や問題解決の過程で自分なりに「学びのものさし」を更新している姿が見られた。しかしながら、自分なりに「学びのものさし」を更新する姿をさらに全体に広げ、一人一人が切実感をもって自らの学びを見つめ直し、よりよい問題解決に向けて学びを進める自律した学びの場を広げることが課題となった。こうした課題を踏まえ、3年次は、一人一人が切実感をもって自らの学びを見つめ直し、よりよい問題解決に向けて選択・決定や試行錯誤しながら、学びを進めていくことのできる学びのデザインの具体化に取り組んだ。また、子どもが「学びのものさし」を働かせ、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。

## III 授業実践記録の特徴

本研究紀要に掲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要因や背景を探るとともに、指導者自身が取組に対して深く省察することにより、授業観や学習者観をアップデートすることである。

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。

## Ⅳ 校内研修の特徴的な取組

学習者をきめ細かに見取る教員の資質向上と校内研修への当事者意識を高めるために、本校では次のような取組を行っている。

### 1 若手教員研修プロジェクトチームの取組

#### (1) メンバー

- ・採用10年目までの20代、30代前半の教諭8名で構成

#### (2) 研修過程

##### ①教材研究、授業構想の話合い、ワークショップ

- ・協働的に教材研究を深めることを通して、各教科等の特質に関する理解を深めた。
- ・授業を構想する上で、悩んでいることや困っていることについて率直に意見を出し合い、授業の方向性を定めていった。
- ・専門教科が異なるメンバーや大学院生、学部生との協議や質疑応答を通して、指導者の思い、手立ての意図や意義を説明する力の向上を図った。



3年体育 プロジェクトメンバーでの教材研究



1年国語 主免実習生へのワークショップ

##### ②事前授業

- ・授業構想をもとに、他学級で事前授業を行った。それぞれの学級の児童の実態に応じながら、メンバーや研究協力者から提案された方法を試した。

##### ③提案授業

- ・事前授業のリフレクションにおいて提案された意見から、最終的に指導者が選択・決定した構想のもとで、提案授業を展開した。

### 2 学習者目線と教科の専門的な視点からの見取りとそれに基づいた研究協議

子どもの目線で学びの文脈を捉え、その価値を教科等の専門的な視点から具体的に認めることを重視している。そこで見取りの解像度を上げるために、子どもが「何をしたのか (do)」「何を考えたのか (think)」「どう感じたのか (feel)」「何をしたかったのか (want)」の4つの視点で、子どもの考えや感情を見取ることを積み重ねている。

見取った子どもの学びの姿の具体から考えた背景に触れながら、互いの授業観や指導観を交流することを通して、提案授業のよさや授業改善の方向性を探った。また、経験を重ねることで凝り固まってしまったこうあるべきという授業観や学習者観をときほぐすことにもつながった。

### 3 ワークショップを取り入れた事前検討会

事前検討会では、学習指導案の検討ではなく活動を体験するワークショップを取り入れている。ねらいの一つは、参加者が授業の核となる活動を学習者役となって実際に体験してみること。もう一つは、参加者から思考や表現、抱いた感情について具体的なフィードバックを得ることで、指導者が必要に応じて構想の修正を図ることである。

このことにより、参加者は当事者意識をもちながら提案授業の参観や授業協議会に臨むことができた。また、指導者は学習者役の反応やフィードバックを授業構想や手立てにつなげ、提案授業を展開することができた。



1年生活 幼稚園児との交流を学習者役で体験



2年道徳 演劇的手法を学習者役で体験

指導者：工藤 優花

## 研究の実践

### 1 単元「オリジナルじどう車カードゲームであそぼう～じどう車くらべ～」

### 2 授業の実際

#### (1) 自分たちでゲームをつくる

教科書に掲載されている3種類の自動車の「しごと」と「つくり」をカードにまとめて提示すると、子どもたちから自然と「カードゲームができそう」「かるたとか神経衰弱にもできそう」という声が上がった。そこで、「七並べをして遊んでみようか」と投げかけると、「やりたい、やりたい」と早速机を動かして、遊ぶ場を作りはじめた。「しごと」のカードをめくり、そのカードに合う「つくり」を、教科書の順に並べるという簡単なルールで、カードゲームを始めた。

遊び始めると、「3種類じゃカードが少なくてすぐ終わっちゃうよ」と言った子どもの言葉をきっかけに、自分で好きな自動車を選び、「しごと」と「つくり」をまとめてゲーム用のカードを作ることにした。自動車の図鑑を見ながら、思い思いの自動車を選び、調べ始めた子どもたち。一人一人が気に入った自動車について調べ、たくさんのカードを作ったところで、「カードも増えたから、この前みたいにゲームをしてみよう」と提案すると、にこにこ顔で向かい合い、遊び始めた。

はじめは楽しそうにゲームをしていた子どもたちだったが、次第に意見が対立するグループが出てきた。「どうしたの」と尋ねると、「パトカーの『しごと』に合う『つくり』は見つかったけど、どちらのカードを先に並べたらいいかわからない」と答えた。他のグループでも「教科書のカードは答えがあるから並べられるけど、自分たちで作ったカードは並べられないよ」「難しすぎる」という声が上がった。「せっかく作ったけど、遊べないんだったらやめようか」と問いかけると、「並べ方を考えたらいいんじゃない?」「ルールを作ろうよ」という声上がり、自分たちでカードの並べ方を考えることにした。自分たちが見つけた課題を主体的に解決しようとする姿であった。



#### (2) ルールをつくるために、詳しく読む

「ルールを作るためにどうしたらいいかな」と問いかけると、A児が「教科書を見たらいい」と答えた。A児は、前回ゲームで遊んだときも教科書を参考にカードの並べ方を考えたようだったが、自分では並べ方のきまりを見つけられなかったようだった。バスやトラックの事例を考えていくうちに、「わかった!『しごと』に必要なものから先に並べればいいんだ!」と発言したB児。周りの子どもたちもその発言を聞いて、「あー、そっか」「自分の作ったカードもそれなら並べられそう」と言い始めた。

その中で、自分の作ったカードを見て、「うーん」と悩んでいるA児の姿があった。「どうして悩んでいるの?」と聞くと、「どちらにも『しごと』に必要な気がする」と答えた。A児の選んだ車は、「観光バス」で、「観光バスは、観光客を乗せて有名な建物を見せる仕事をしています」という『しごと』のカードと、「背が高いです」と「大きい窓がついています」という2枚の『つくり』のカードを書いていた。

グループで相談している様子を見守っていると、「有名な建物は高いものが多いから『背が高いです』の方がしごとに必要んじゃない?」と言う子や、「窓が小さいとちょっとしか外が見えないから、『大きい窓がついています』の方が大事じゃない?」と言う子、「もしかして、もっと大事なつくりがあるかもしれないよ」と図鑑を持ってくる子などグループの友達が様々なアドバイスをしていた。A児の課題を解決しようとそれぞれが自分なりに考えてアドバイスする姿を嬉しく思った。A児に「みんなの考えを聞いて、どう思った?」と尋ねると、「もうちょっと考えたい」と話し、じっくりと悩み始めた。授業の終わりになり、「先生、僕並べる順番分かったよ」とA児が話し掛けてきた。「僕、『背が高いです』の方がしごとに必要だと思うんだよ」と言うと、筆箱を取り出し、カードを建物に見立てて動かしながら、「だってさ、背が低い車だとどんなに窓が大きくても上まで見えないもん」と私に説明した。A児なりによく考え、結論を出すことができたようだ。A児の選んだ「観光バス」は、授業の中で子どもたちが見つけた『しごと』により必要なもの」という観点では『つくり』の並べ方の順序を考えることが難しかったと考えられる。その中で、自分の書いたカードについて友達の考えも参考に、様々な角度から考え、納得する結論を出すことができたA児の姿を見ることができた。

本実践を通して、言語活動の内容を吟味して単元を展開することで、国語科の学習でも「遊びながら学ぶ」ことができる実感した。また、遊びの中で意図的に意見が対立する場面をつくることで、子どもたちが自分の学びを立ち止まって考え直すきっかけになることを私自身が学んだ。日頃から子どもとともに遊び、言語活動に取り入れる遊びのバリエーションを増やしていきたいと感じた実践となった。



指導者：小室 真紀

## 研究の実践

### 1 6年 単元「書きたい世界が広がる『作家の時間』」

### 2 授業の実際

#### (1) 子どもが欲するものに耳を傾ける

「説明文にも意見文にも筆者の考えが入っているけれど、どう違うの？」1年生から6年生までの間に学んだ説明文を提示し、筆者の主張が説明文のどの部分で書かれているのか、どの型（頭括型・尾括型・双括型）にあてはまるのかを探っていたミニレッスンの終盤に放たれたA児の言葉である。つぶやきの声ではあったのだが、これから書き始めようとする教室の空気が止まったかに思えた。説明文、意見文それぞれの特長は既に理解していると思い込んでいたのだが、多くの子どもにもやもや感を抱かせていたのだと感じた。ある話題について（客観的な）事実を用いて分かりやすく説明した文章が説明文であり、ある話題について筆者の（主観的な）意見を論理的に述べた文章が意見文であるという説明を再度したところで、子どもたちのもやもや感が晴れるとは思えなかった。これまでも例文を提示した方が子どもたちにとっては理解しやすかったことを思い出した。そこで次のミニレッスンでは二つの文のどちらが意見文でどちらが説明文かを判別するクイズを投げかけてみた。その際に留意したことは次の四つである。

- ①説明文、意見文それぞれ同じくらいの短い文章量にする。
- ②文章構造は、序論、本論、結論の三つに揃える。
- ③書き出しは、説明文、意見文それぞれの特長が分かりやすい表現にする。
- ④テーマはどちらも「卵料理」とする。

二つの例文が意見文なのか説明文なのかは、主観的な表現につながる主語の使い方に着目したり文末の表現に着目したりするなかで、納得した理解につながっていった。更に「序論って鍵だね。だって、書き手の主張や主題があるから。」と言うA児をきっかけに「読み手を納得させたり読みたいという気持ちを引き込んだりするのは序論にかかっているもんね」と話し始めたのは、論理的な構造になっている例として漫才を視聴した後のことだった。12分程度に収めることが望ましいミニレッスン。教師の説明で終わるのではなく、できるだけ子どもの気付きを生む時間にしたいと頭を捻るが、そこがなかなか難しい勝負となる。次のミニレッスンは読み手を引きつけるテーマのもち方についてにしよう準備を進めていった。どのタイミングで何をミニレッスンで取り上げるかは、子どもにとっての「学びのものさし」になり得るかどうか直結してくる。作文にすぐさま生かされるといった性急さは求めないにしても、目の前の子どもが何を欲しているかアンテナを高く張っていききたい。

#### (2) 小さな問いかけの重なりが気付きを生み出す

授業の最後は「作家の椅子」に座った子どもが作文を紹介するのだが、この日は、説明文を書いているB児がみんなに悩みを投げかけた。「逆接が3回並ぶのは変じゃないだろうか」

すごいカリスマ性もち人気がある人は、次々に浮かんでくるだろう。だが、そのような人たちの裏には、長い年月の努力が必ずあるのだ。だが、長い年月といってもどのような努力でどれほどの期間なのだろうか。（この後「しかし」を用いた文が出てくる）

本人が必要だと思った逆接ならそのままいいのでは…という声があがるなか、①二つ目の「だが」を別の逆接にする。②そもそも逆接が要るのかどうか。接続語を抜いてみる。③逆接以外の可能性を探る。という三つの案があがったとき、一つ目の「だが」で反対になって、更に二つ目の「だが」で反対になると、元に戻ることになるのではないかという疑問が出始めた。二重否定を意味してのことなのだろう。それに対してB児は「逆接を挟んだそれぞれの文が対応するものは異なるから、元に戻る表現ではない」ことを伝えた。互いに納得した後、三つの案を小グループで試しているうちに「B君は逆接の後の文を強調したいのだよね」「【とはいってもどのような努力なのだろうか】に変えてみたらどう？」という代案がC児から出た。拍手が起こるなか、B児は「言いたいのは、確かに逆接の後なんだよなあ」とつぶやき、少し考えてみることをみんなに伝え、その日の「作家の椅子」は幕を下ろした。子どもからは「逆接語の後の文が強調される効果が分かった。自分も逆接を意識して使ってみよう」「逆接語を挟んだ前後の文が、一見、意味がかみ合わないという場合でも、読み手が想像力を働かせる工夫となっている効果もある」といった学びの手応えを振り返りに綴っていた。接続語を扱ったミニレッスンとのつながりから「学びのものさし」を獲得した子ども。「作家の椅子」のリアルなやりとりから揺さぶられた子ども。ゆるやかではあるが、考えながら書き、書きながら考える創造的な学びを楽しいと実感する姿を見た。その後、B児は悩んだあげくC児の案を受け入れたことをみんなに伝えた。【どのような努力で、どれほどの期間なのだろうか】を知りたくなる読み手の心の声に寄り添いたかったこと、だからこそ書き手側に強く引き込むのではなく、やわらかい表現でつながったことが決定の背景であったことを語った。それを聞き「接続語によって読み手が受ける印象は変わってくる」「書き手でありながら読み手でもある」ことを改めて感じた子どもたちであった。

書きながら自身に問いかけ続ける。「なぜそう思ったのだろうか」「他の表現はないだろうか」自分の中で反芻される問いかけ、友達から投げかけられる問いかけ、友達同士の話を機に浮かび上がる自分への問いかけ。小さな問いかけの重なりが気付きを生み出し、書きながら何度も考え、再び考え直す創造的な学びの土台となっていくのだろう。

# 5年社会 ゲームづくりを通して様々な食料問題に切り込む

指導者：石田 智之

## 研究の実践

### 1 単元「食料問題解決ゲーム」をつくろう！ ～これからの食料生産とわたしたち～

### 2 授業の実際

#### (1) 多角的な見方を

「食料問題解決ゲーム」は、世の中で起こっている食に関する問題について調べ、その原因、現状、解決策をつなげた「イベント」をゲーム上で発生させ、双六状のゲームをつくっていく。食に関する話題は日々のニュースや情報番組等の中であふれているが、起こっている問題についての現状と原因をまず説明することが求められる。しかし原因は一つとは限らないし起きている問題も複数存在することがある。

社会的事象を多角的に捉えるイベントの例として「原油の輸入価格の値上がりにより、野菜の値段が高くなる」を提示した。子どもたちの反応は、一見関係のない原油と野菜の関連をつかめず、「え、なんで？」と、原因を知りたくなっている様子。

まずはグループで話し合い、「トラクターとか農業機械の燃料が高くなるからだ」という意見が多く出る。「燃料なら野菜を運ぶトラックの燃料代も高くなるな」「肥料や土を運ぶトラックも！」と燃料をキーワードに考えが繋がってくる。野菜の値上がりの原因が分かり、一様に満足している様子。しかしA児が「野菜を保存するときの冷蔵庫とか倉庫は？」と別の角度から意見を出してきた。「それに原油使う？」と懐疑的な周りの子どもたち。A児も説明に困っているとB児が「冷蔵庫は電気を使うからそれじゃない？」とつなぎ、資料集から日本の発電は火力発電が主力で原油も関連していることを探し出す。原油を「油」として考えていたものから「電気」へと転換させ、「じゃあスーパーとかの明かりも電気だから売り物の値段にも関係してくるかも」と広がっていく。ただ、教師側として気付いてほしかったハウス栽培の暖房には考えが及んでいなかったため、「前に勉強した『なんとか栽培』は？」と少しヒントを出してみた。すると「ああ、トマトとかの、何栽培だっけ？」「ビニールハウスで温めて育てるやつ！」と思い出し、残念ながら「促成栽培」という用語は出ないものの「ハウスを温めるストーブにも燃料が必要だからだ！」「沖縄の電灯で菊を育てるのも関係してくるかも」と既習事項を生かしながら、多様な角度から原因を探っていった。そもそもの原油高騰の原因を知りたくなっている子も。社会的事象の現状と原因を関連付け、話し合いを楽しむ子どもの姿があった。

#### (2) 個別から協働へ

本実践では、ペアで10個のイベントをつくる。しかしペアとはいうものの、一人が5個のイベントづくりを担当する個別の形式で進んでいることがほとんど。それぞれの興味・関心や探し出した食料問題に応じてイベントづくりを楽しんでいる。食料生産単元のまとめの活動であるのだが、子どもたちは自分たちでゲームをつくること、自分のつくったゲームで友達を楽しませること、そして単純にゲームを楽しむことにのめり込んでいる。普段あまり文章や説明によるまとめに気が向かないC児も、自分の興味のある釣りや魚を入口にして、水産業や食料問題に目を向けてゲームづくりに没頭している。「個別最適な学び」とまで言うわけではないが、一人一人の興味・関心に応じた学びの姿があった。

しかし個別の活動だけでゲームづくりが進むものではない。イベントの説明や問題の解決策に迷ったらまずはペアで情報交換や話し合いが起こる。「赤潮が発生し、養殖していた魚が大量に死んだ」という、赤潮に関する問題に目を付けている子は多い。富栄養化を原因とした赤潮被害の現状は比較的子どもたちにも分かりやすくインパクトがあるため、イベントに生かせると考えるのだろう。だが、問題への解決策をどうするか、それがなかなか難しい。このゲームでは、プレイヤーが政府となり「生産者支援」「流通支援」「海外支援」に予算を配分し、食料問題の解決につなげていく。そのため、どんな解決策のためにどこに予算を配分するかをイベント画面で示さないとならない。D児とE児のペアは「養殖場で餌をあげ過ぎない」という解決策で止まっていたが、今一つ解決策としては弱いなあという二人。ペアで行き詰まったら4人のグループで話し合うというしくみから、F児とG児にも意見を求めていた。「今困っている養殖場をなんとかしないと」「養殖場を別の場所に移すとか？」「そんな簡単に他の場所に移せるの？」と話し合いが深くなっていく。ここで「赤潮問題を取り入れているペアは他にもいるから聞いてきたら？」と声を掛けた。必要な意見を求めて他のペアの机に自由に動いての情報交換。H児「ネットでは、網を広げる『足し網』っていう解決策があったよ」、I児「実際どうか分からないけど、沈まない餌とかAIを使って自動で餌の量を調節するしくみを考えるのも！」様々な情報や意見にたどり着く。D児とE児のペアは「『足し網』や『生け簀沈下』で現状を改善していくための支援をする」という方向性に決めていた。

様々な食料問題を扱い、解決策が現実世界でもままならないものも多い中、子どもたちなりに調べたり考えたりして解決策を練っていく。実際には不可能な解決策もあるのかもしれないが、個別で考え、ペアで話し合い、グループや他ペアとの情報交換をして考えを深めていく「協働的な学び」の姿があった。

⑤残念イベント

**原油の輸入価格の値上がりにより、野菜の値段が高くなる。**



ガソリンや灯油の値段も上がり、トラクターなどの農業機械を使うときの燃料代、ハウス栽培での燃料代、野菜を運ぶトラックの燃料代も上がり、野菜の値段の上昇で人々が困っている。

燃料代で農家が困らないように、政府が燃料代を補助することに。流通の運送会社にも燃料代を補助。「生産者支援」「流通支援」合わせて5000PTS以上 → 「政府資金」はそのまま

「生産者支援」「流通支援」合わせて5000PTS未満 → 「政府資金」から、「生産者支援」と「流通支援」合わせて5000PTSになるように支払う



# 6年社会 切実な問いが生み出す歴史探究

指導者：鈴木 聡

## 研究の実践

### 1 単元「歴史調査～秋田の戊辰戦争とは！～」

#### 2 授業の実践

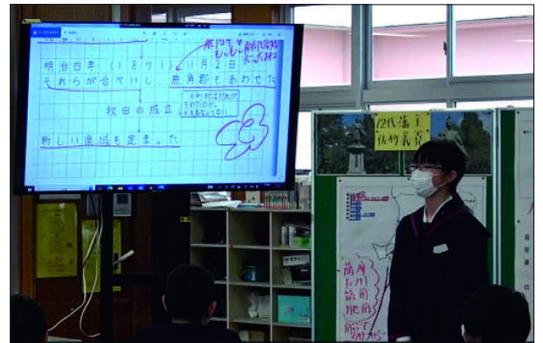
本単元は、修学旅行で訪れる函館とふるさと秋田には「戊辰戦争」のつながりがあることの気付きをきっかけに、戊辰戦争が起きた頃の世の中の様子について歴史認識を深める姿を期待し、本校独自に新たに教材開発及び実践したものである。

#### (1) 自分の問いを立てながら、本気になって問題解決する

A児にとって「戊辰戦争」は身近に感じられるものであったようだ。それは、先祖の墓参りで秋田市新屋の忠専寺を訪れる度に、そこにある「戊辰戦争官軍墓」を何度も目にしていたためである。単元の第2時で行った、秋田市八橋の全良寺官修墓地を訪れ墓に刻まれた文字を読み取る野外調査。また、第3時での全良寺の住職から官修墓地を守ってきた思いや取組についての講話。それらの活動を通して秋田の戊辰戦争に関する情報を集め、概要をつかんでいった。A児は曾祖母の墓の近くに戊辰戦争で亡くなった官軍兵士の墓があることや、全良寺に秋田藩だけではなく薩摩藩や佐賀藩など多くの他藩の官軍兵士の墓があることから、自分が暮らしているふるさと秋田と戊辰戦争とのつながりを強く感じていた。墓地を訪れ墓に刻まれた文字を読み取ったり、住職の思いに触れたりすることがきっかけとなり、自分の生活経験と学習内容がつながり、学ぶ必然性を強く感じたのである。だからこそ、「秋田の戊辰戦争とはどんなものだったのか」という集団の問いが、A児にとって切実感を伴ったものとなったのだ。

さらにA児は秋田の戊辰戦争について追究を進める中で、自分の追究したい切実な問いも立ち上がった。それは、「なぜ明治時代になって秋田県という県名になったのか」という問いである。「戊辰戦争で勝った明治新政府側の藩が県名になり、敗れた旧江戸幕府側の藩が県名になっていないではないか」という仮説を立て、明治時代初期の秋田県成立について調べていった。A児は、秋田・亀田・本荘・矢島・仁賀保に分かれていた秋田地方の諸藩と南部藩領であった鹿角郡も合わせて秋田県が成立したという事実から、「秋田は戊辰戦争で明治新政府側で戦って勝ったからこそ、旧江戸幕府側で戦って敗れた南部藩からの土地を加えて秋田県になった」と自分が見いだした秋田の歴史的一幕を語った。戊辰戦争での秋田藩の立場がその後の秋田県の成立に影響を与えたことを自分の言葉で語るA児の姿は、自分の問いを立てながら、本気になって問題解決する姿そのものであった。

本単元の学習終了後に授業者の想定を越えることが起きた。それは、A児の戊辰戦争の追究意欲が夏休みの自由研究にもつながったことである。A児は先祖が眠る忠専寺の住職にインタビューを行い、そこに官軍兵士の墓がある理由を突き止めた。また、弘前藩と山形藩の戊辰戦争に関心をもち、各藩の廃藩置県後の県名や県域について、切実な自分の問いを立てながら追究していった。このA児の姿はまさに本単元で期待した、戊辰戦争が起きた頃の世の中の様子について歴史認識を深める姿が具現化されたものであったと考える。



#### (2) 秋田の戊辰戦争を象徴するベスト3を考え、自分なりに意味付ける

B児が追究したい問いは、「秋田藩士が仙台藩士を斬ったのは、自分の意思であったのか藩主の意思であったのか」であった。秋田の戊辰戦争直前に、秋田藩が東北・北越諸藩と結んだ奥羽越列藩同盟から離脱しないよう説得に来ていた仙台藩士を秋田藩士が斬殺したのは、誰の意思であったのかについて関心をもったことにより、B児の切実な自分の問いが立ち上がった。そのきっかけとなったのは、官修墓地を守る全良寺の住職による臨場感のある「語り」であり、それがB児の問題意識を刺激したのである。その問いを解決すべくB児は追究し、西洋砲術を学ぶ秋田藩の下級藩士が明治新政府側に味方すべきと藩主に強く主張し、その後自分たちの意思で仙台藩士を斬ったという事実にとどり着いた。

第5時では、秋田の戊辰戦争について自分なりの解釈を説明する姿を引き出すことをねらい、秋田の戊辰戦争を象徴するベスト3を整理し、話し合う活動を設定した。B児は次のようにベスト3を考えた。「1位：若者（下級藩士）の説得。2位：九州からの援軍。3位：奥羽越列藩同盟からの脱退。」B児は仲間との話し合いの中で、明治新政府側に味方すべきという下級藩士の強い思いが藩主の意思決定につながったことを強調し、説明していた。同じグループの子どもたちは、下級藩士の思いが藩主を動かしたことにより、奥羽越列藩同盟を脱け明治新政府側で戦うことになったことに重きを置くB児の考えに共鳴し、グループの考えとしても「若者の説得」を1位に挙げることに至った。B児は、学習のまとめとして「奥羽越列藩同盟からの『裏切り』」ではなく、秋田藩の『判断』というタイトルを付け、下級藩士の主張が藩主を動かしたことが秋田の戊辰戦争を考える上で重要であると意味付けた。

B児は自分の問いに愛着をもちながら追究することを通して、秋田藩が明治新政府側、旧江戸幕府側のどちらに味方するかで難しい決断を迫られていたことを実感し、秋田の戊辰戦争について歴史認識を深めていったのである。





## 4年算数 身の回りにある角を生かして

指導者：伊藤 智美

### 研究の実践

#### 1 単元「角の大きさ」

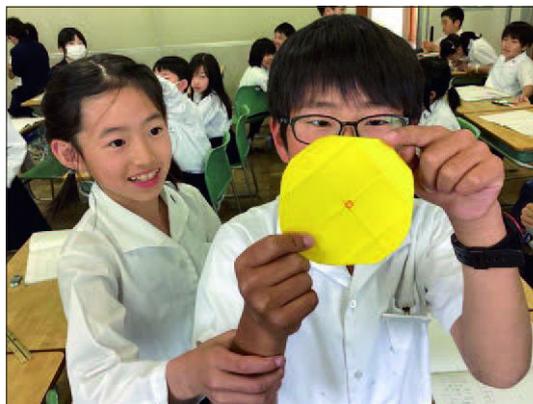
#### 2 授業の実際

##### (1) 生活の中で問いを見つける子ども

4年生になって2日目の朝、3人の子どもたちが黒板の前で遊園地の話をしていた。ジェットコースターの話になり、乗ったことはあるが怖かったと話すA児。そして、A児の母親は何度も回転するジェットコースターを知っており、話によると一回目の回転する輪から二回目の輪までは坂が急らしい。自分は絶対に乗れないと言っている。「じゃあ、その坂が少し平らだったら乗れるんじゃない」と言うB児。話題はスキーに変わり「冬にさ、こういう（腕を斜めにして山の斜面に見立てながら）ところ滑ったらめっちゃ怖かった」と言うA児。「こわっ。急だね。ぼくはもうちょっとこういう平らな（腕を斜めにして山の斜面に見立てながら）山でしか滑ったことないなあ。」というB児。するとA児は黒板の下にあった分度器を「これ、なんか角度？を測るやつ」と言いながら持ってきて、自分が滑った坂を分度器の目盛りに合わせてみせた。分度器の中心と山の麓（指先）は合っていないが数字を読んでみせ、すごく急だったと言いたいのであろう。B児も自分の経験した山をもう一度分度器に当てながら表現して見せ「ぼくの方が平ら。緩やか。」と言った。子どもたちの中で、山の緩急には角の大きさが関係してあり、それが怖さにも関わっている事に気付いているのだと解釈した。二人のやり取りを見ていたC児が「でもさ、でもさ、こんなに急な山ってある？」とA児が表現した山について言及する。このような子どもたちの経験や考えていることを授業には生かせないかと考えた。

角の大きさの学習の導入で、形の中の角に注目するために一枚の折り紙で作品を作った。動物や花、楽器など、身近な物を作ったり、折っていく中でなんとなくできた抽象的な形などを作ったり、各々作品の中に様々な形が隠れていることに気付く子どもたち。次第に「角が多い」「ぼくの形には直角がある」「でもちゃんと測らないと分からないよ」などと声上がる。せっかくだから角がいくつあるかチェックしてみることにになり、みんな一生懸命に活動し始める。パッケン（2つの円の形の紙を組み合わせて回転させる操作）を用いて色々な角を作った後のことである。D児が折り紙をもう一枚欲しいと言ってきた。できるだけ大きい角を作りたいようだ。「円には角ってあるのかなあ」そんなことを呟きながら折り紙を折っていく。「円が一番大きい角なんじゃない？」近くのE児が答える。

今まで既にあるものの角を見てきたが、自分で角を作りながら、角の大きさに注目することで、角の大きさが連続的に変化していくことを辺の開き具合に注目しながら捉え、そこから問いを生み出している姿であると感じた。



##### (2) 自分で見つけた角の大きさと向き合う

単元を通して、課題解決方法を選択できるようにし、誰かと相談できる状態で進められるようにした。身近なものを探るとき、F児はたくさん見つけようと校内にあるものをよく見て探し回った。そのうち、みんなが見つけられないものを見つけようと慎重に探す様子が見られた。理科室前で見つけた月球儀を見て笑顔になり、友達と一緒に「先生！面白い角を見付けました」と教えに来た。しばらくして、「これは球だから角と言っているのかな」と呟きながら写真を撮っていた。撮影した写真を印刷し、実際に角度を測る時、月球儀の中心点から2本の直線を引き、角度を作図する際の中心点と2本の辺と見立てていた。角の大きさは、2つの辺の開き具合で決まることに着目し、写真上に明確に示した姿である。そして、分度器を用いて角度を測定し終わると、私に測定した角度を伝えてきた。学習したことを生かし、正しく測定することができたのだと解釈した。私は「さっか。この2本の直線からできる角はここなんだね。」と写真を指さしながら言った。そうだと答えたF児であったが、じっと写真を見つめ、外側にも角があることに気付いた。「こっちにも角がある。こっちも測っていいですか。」そう言って測ろうとするが、測定ができない。分度器を回したりずらしたりして、工夫しようとするがうまくいかない。隣のG児に相談すると二人で悩み始めた。試行錯誤するがやっぱり測定できない。すると突然G児が「分度器が2つあればいいんじゃない？」と言い出した。F児は、自分が見つけた角の中で角度が最も大きく、測定もしにくそうなこの角度を問う問題を作り、友達に出題したいと言い出した。これまでの学習の中で、自分で見つけた問いを友達に投げかけ解決しようと試みたり、学んだ事を生かして問題を作成し、友達と解き合ったりしてきたことで生まれたものだと捉えた。そして問題を作成し、解答を作るために実際に測定する際、一枚の分度器で測ることのできる180度のところで直線を引き、残りの角度を測り足していた。長さやかさの測定をする際に用いた、ものさしやますで足りない部分は続きを測定し、最後に合わせるという考え方を生かしている姿である。その後F児は、問題の解答ができたことに満足して終わるのではなく、最初に測定した角の角度とこの問題の解答の角度に何か関係がないか考え始めた。「見て見て！合わせたら一周する。4直角になる。」とG児に伝え、360度から最初に測定した角度を引き、問題の別解を作ったのである。

自分で見つけた角の大きさととことん向き合い、やってみたいことを友達と共に追究した姿があった。



# 6年算数 安心して学べる授業の場作り

指導者：猿田 千穂子

## 研究の実践

### 1 単元「比例と反比例」

### 2 授業の実際

#### (1) 教える側も教わる側も自分の学びに

A児は、算数が苦手だと自分で話す。5年生までの学習で定着していないものもあり、授業中も手が止まることが多かった。また、じっくり考えないと前に進めることができない。一方B児は、基礎学力の定着がしっかりできているだけでなく、発展問題への挑戦意欲も高い。だが、全体の前で発表となると躊躇する姿が目立った。

このように、一人一人の主体性、定着度も違えば、自分に合う学び方も違う。そんな中で、A児のような子どもが「算数が楽しい」と言えるようになるにはどうしたらよいか。私の中でずっと課題であった。そこで、私なりに考えられることを試してきた。その中で挑戦したのが、

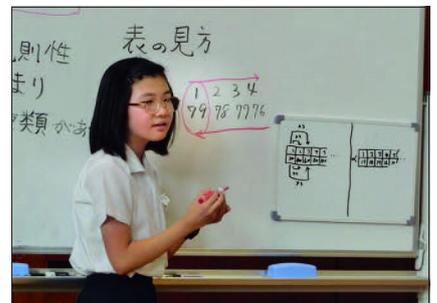
☆自分のペースで ☆好きな場所で ☆一人でも、誰と一緒にでも構わない

という約束の基に進める学び。全ての単元ではないが、A児とB児は「誰と一緒に学んでもいいよ」となると、結構な頻度と一緒に学習することが多い。A児の周りにB児以外にも2、3人が集まっていることがある。みんな「Aさんが算数が楽しいって思えるように応援する」という共通の目的ができていたためである。だから最初は、「みんなA児の学習の進み具合が気になって心配してのことだ」と思っていた。しかし、どうやら違っていた。A児の周りの子どもたちは、B児を初め全体の場で発言するのが苦手な子どもたちが多い。それなのに、A児の周りで、子どもたちはとても生き生きと発言する。答えを言うのではなく、どうやったらヒントだけで正解にたどり着けるのか、見方・考え方を一緒に考え、教えている。きっと自分が伝えることの楽しさを知ったのだろう。A児も素直に分からないことを告げるため、互いに遠慮なく伝え合う。相手に分かってもらうため表現力も増してくる。互いに信頼関係ができてからこそその時間だ。単元が進むにつれ、A児の定着度もあがり、教えてもらうだけでなく、話合いになってきた。そうしているうちに話し合っ解決する楽しさも感じられるようになってきたのだと思う。算数が苦手だと言っていたA児はもういない。そしてB児は、「私は友達に算数を教えるのが得意です」と堂々と話す。A児は「勉強が楽しくなってきた」と。私が授業デザインしたことは、あくまでも2人が一緒に学習しやすい環境を整えたこと。わずかなきっかけで、子どもたちの本当の力は発揮されるのだ。

#### (2) 自分で進める学びの中で、個から全体へつなげる瞬間

「比例と反比例」の学習。全員で「5年生の学習『比例』から発展させた学習にするにはどうしたらよいか?」という課題のもと、学習をスタートさせた。

いつものように、1人でもくもくと進める子ども。友達と話しながら進める子ども。そんな中、至るところで戸惑い思考が止まっている様子が見られた。表を横に見る見方・考え方は見付けられるのだが、そこから発展できない様子である。そんな中、反比例ではないが表を縦に見ている見方・考え方のペアを見付けた。最初は、一つのグループに声をかけ呼んで一緒に見てみた。しかし「う〜ん」。あまりぱっとしない様子である。比例の考えではないため、見ただけではピンときていない様子であった。実は、発展的な考えとなると比例のグラフを描いている子どももいた。止まっている思考を促すにはどちらでもよいのかもしれないが、まずは「表を縦に見る」という見方・考え方に気付いて欲しいと考えた。そこで、全体を集めて全員の前で説明する場を設けた。ここが難しいところであり、いつも悩む。今本当に全員を集めてこの考えを共有していた方がよいのか? ちょうど分かりそうだったという子どもの思考を止めていないか。全体で共有と簡単にいうが、今教えないで欲しかったという子どももいるだろう。すると発表を聞いたC児が「表を縦に見ている」と気付き、自分の言葉で説明をつなげた。その後、個々の学びに戻った時、全体の空気は一転してそれぞれの子どもの思考が動き出した。さらに、反比例の見方に近付きつつある「逆比例」という考えを生み出したと、うれしそうに話すD児とE児。個々の学びが全体の学びへとつながった瞬間である。授業が終わってからも、あの時全体を集めたのがよかったのかは結論はでなかった。しかし、比例にも反比例にもなっていない表を例として子どもから取り上げたことは、よかったと思っている。あくまでも、表をどう見るかを揺さぶるきっかけのみにとどめることができたからである。



# 6年理科 体験的に理解するということ

指導者：柴田 省吾

## 研究の実践

### 1 単元「てこの規則性 てこのはたらきとしくみ」

### 2 授業の実際

#### (1) 「もっとやってみよう。どうしたらよいのだろう。」と思考を働かせる教材

A児は4年生のときに理科が大好きな子どもであった。授業が終わるとよく私に理科の学習で疑問に思ったことや自分の仮説、その検証方法を話に来るような子どもであった。2年が経ち担任として様子を見てみると、A児はもう理科に興味をもっていないようで、理科のことについて話に来ることはほとんどなくなっていた。しかし、てこの規則性を学習する中で、実際にシーソーのように人が乗れるてこを用意すると、嬉しそうに「先生。乗ってもいいですか。」とてこに親しむ姿が見られた。A児は変わらず理科に興味をもってはいるものの、その感情を引き出し切れていないのではないかと感じた。

さて、竿秤にめもりを付ける学習が始まった。工作を作るのが好きなA児は、私が想定している何倍も速く作業を進めていた。そして、「先生。もう完成しちゃったんだけど、もっと重い物をはかれるようにしてみたい。」と私に相談してきた。「なるほど。どうやったら重い物をはかれるの。」と尋ねると「支点を動かさなければいい」とすぐに答えた。「確かに支点を動かせば、重い物もはかれそうだね。でも、めもりはどうする？」と肯定した後に再度尋ねると、しばし考えた末、A児は友達のひらめきを生かして「裏に(めもりを)書けばいい」と答えた。「やっpegらんよ」と促すと、A児は迷いなく支点を動かし、どんどん作業を続けていった。

後にこの気づきを全体の場で取り上げたことで、同じ疑問をもつ他の子どもの一助となった。A児に感化され「自分もやってみよう」と行動に表す姿も多く見られた。A児の探究心が他の子どもへと波及していった瞬間であった。



図1 支点の位置を変え、竿秤に新しくめもりを付け始めるA児

#### (2) 「あれ? こうだっけ」「もしかして、こうなのかな」と問いを引き出す活動

B児は、普段からよく相手の話を聞き、率先して学習に取り組める子どもである。そんなB児から「あれ?」という声が聞こえてきた。B児の手元を見ると、竿秤が大きく傾いている。竿秤を水平にしようと操作しているはずが、どんどん傾いている様子にB児は疑問をもったようだ。しばらくして「そっか」と言いつつ、操作を続けるB児。その言葉とは裏腹に竿秤は水平になってはくれない。しばらく見つめた後、操作を続け、竿秤を水平にすることができた。このとき、B児はまだ天秤の規則性について実感を伴って理解することができていなかったのであろう。「そっか」という一言も、何でもできる自分を落ち着かせるために発した言葉のように感じた。

その後は、こつを掴んだようで手際よく竿秤を水平にしていく。「10g毎に、だいたい4cm動かすと、(竿秤が)つり合う」と誰にともなく話し、作業を続けた。いつもなら、いろいろなことをそつなくこなすB児。この時間では、いつもは感じないちょっとした苦労とその中で見付けた発見に夢中になるB児の姿があった。「法則性があるんだ」と声を掛けると先ほど話していた「10g毎に4cmずつ動かすと(竿秤が)つりました。ありがとうございます。」と答えた。「そうなんだ。おもしろいね。」というB児は少し笑って、作業に戻った。B児は「法則性」という言葉に触発されたのか、それとも自分の仮説を確かめたいのか作業に熱中していた。

「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、B児は竿秤にめもりを付ける作業に取り組んだ。仮説をもつことは、問い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場がB児の探究心に火をつけたのだ。B児の振り返りには、自分の仮説が覆されたことが記述されている。「90gまでは大体4cmずつ、10gおもりが重くなるごとに増えていきましたが、100gを超えると2cmずつの間隔になりました。不思議ですが、物が凍る温度のグラフでは、0℃近くになると、折れ線が横ばいになるから…」と既習内容と関連付けて自分の新しい仮説を考える姿が見られた。



図2 竿秤を水平にしようとするB児

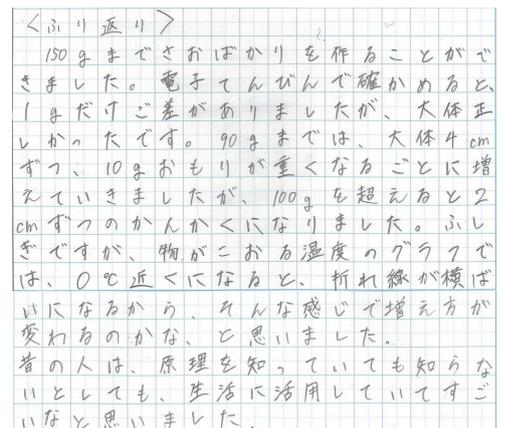


図3 B児のノート

指導者：丹 理人

### 研究の実践

#### 1 単元「おいしいお米づくりたいpart 3～きらきら収穫祭を開こう～」

#### 2 授業の実際

##### (1) 心が動く体験が活動を豊かにしていく

2年児童は、春から継続して米の栽培に取り組んだ。ゲームを取り入れての代掻き、小さな苗を上学年のボール遊びから守るためのポスター作りなど、米の世話をする活動にじっくりと取り組む中で様々なことを感じ、米への関わりをよりよくしていった。夏休み明け、小さかった苗が大きく育ち穂を付けていた。それを見た児童は稲を収穫してみんなで食べるイメージが湧いてきたのか、目を輝かせていた。

本実践「きらきら収穫祭を開こう」では、収穫に向けて児童の気持ちを高めていこうと、はじめに稲の生長とこれまでの世話についての振り返りを行った。「スズメがせっかくできた米を食べに来ている」や「雑草が増えてきてどれが稲が分からなくなっている」といった、児童から挙げられた課題を基にして、たくさんの米を収穫するための取組がスタートした。案山子を作る児童、虫を捕まえる罫を作る児童、泥だらけになりながら草取りをする児童など、それぞれが着目した課題の解決に向けて試行錯誤を続けた。稲刈りを間近に控え、米への感謝や収穫の喜びを表現するために収穫祭を開こうと、祭りを創る活動が始まった。田んぼを使った迷路、米になり切る衣装作り、米のよさを伝える劇など、これまでの体験を基に、思いや願いを生き生きと遊びや催しで表現していった。

自由な発想で創られる収穫祭では、多様な遊びや催しが見られ、そのどれもが米に思いを寄せて作られたものであった。五感を働かせて、米と本気で関わる中で得られた確かな思いや願いが、祭りを創るという活動の中で豊かに表現されていたのだ。

##### (2) 友達と支え合いながら学び、価値観を変容させていく

A児はみんなの米を大切に作る気持ちを高めようと、お化け屋敷作りに取り組んだ。お化け屋敷の中には「米の呪い」と書かれており、食べ残されて捨てられた米の怒りを表現していた。第12時の冒頭、受付担当のメンバーと打ち合わせを行うA児の表情からはわくわくした気持ちを感じられた。A児はみんなを怖がらせるお化け屋敷にしようと、放課後も一人でこつこつと通路を伸ばしたり、怖がらせる仕掛けを作ったりしていた。入口の後ろ側には大きな段ボールが付けられており、そこに潜んだB児が入ってきたお客さんを追いかけるという、渾身の仕掛けもあった。お試しの収穫祭が始まって20分が経過したときのことである。沢山集まったお客さんとは裏腹に、A児は表情を歪め、B児は頭を抱えている。集まったお客さんがルールを破ってB児が隠れている仕掛けをばらしたり、コースを壊したりしてしまっただからだ。悲しみのあまり、B児は授業が終わるまでお化け屋敷に籠城してしまった。そんな様子を見て「もうお化け屋敷はやりません」と、語気を強めるA児。いつも笑顔で落ち着いたA児の本気で怒る姿が印象的だった。その後の振り返りでは「まだお化け屋敷に行っていないから本番もやってほしい」という声が多く挙がったが、A児は晴れない顔のまま、B児は涙を流しながら帰っていった。その次の時間、お試しで生まれた課題を本番に生かしてほしいという思いから、お互いにレビューを送り合う時間を設けた。「またやりたい」「今回できなかったから本番が楽しみ」とお互いの遊びを前向きに捉えていた。私の心配をよそに児童は本番に向けて思いを巡らせていた。



それから試行錯誤を重ねて迎えた本番。ロッカーを利用して仕切りを作り、ビニールの暖簾を付けることによって、仕掛けがばれることを防いだ。お試し収穫祭でトラブルになったお客さんがお化け屋敷に入ってきた。お客さんには笑顔が生まれ、A児の表情からは、手応えを感じていることがうかがえた。収穫祭が終わり、他の児童は祭りに使ったものを持ち帰ったが、A児は3日間お化け屋敷を残した。他のクラスの児童にも遊んでもらうためである。盛り上がった児童がお化け屋敷を壊してしまっただが、A児は笑顔で「穴が開いたからここを抜け道にしたんだ」と想定外の事態も前向きに捉えることができるようになっていた。

米の世話から生まれた思いを表現するために本気で遊びを創り出し、友達と関わる中で生まれた課題を乗り越えながら楽しい祭りを創る活動を通して、挑戦する力や、やり抜く力、創造性を身に付けた。私がA児に「どうして本番でもお化け屋敷をやることにしたの？」と聞くと「振り返りの時、みんなが『お化け屋敷やりたかった』って言ってたから、B児に『もう一回やってみようか』って伝えたんだ」と教えてくれた。本時の「よりよい祭りにするために」という視点での全体の振り返りを通して、A児にとってのお化け屋敷が、「自分の表現したい遊び」から「みんなで創る収穫祭の中の遊び」に変わったのだ。協働的な省察から気づきを深めた姿である。個別の活動が展開される中でも、児童は互いに支え合っていたのだと気付かされ、はっとした。学校で友達と一緒に、本気になって学ぶことの価値を実感させられた瞬間であった。

# 5年音楽 民謡のよさを体感して

指導者：大山 光子

## 研究の実践

### 1 題材「民ようお国めぐり～秋田の民よう～」

### 2 授業の実際

#### (1) 本物との出会い ～やってみたい できるかも！～

「日本の音楽」の学習で「民謡」にふれた子どもたち。日本各地の民謡を鑑賞しながら、拍の有無や曲調、詞の内容など、地域による音楽的な違いにも興味をもった。その土地に古くから伝承されてきた民謡は東北地方に多く、特に秋田県は「民謡の宝庫」と言われるほど、数多くの民謡が残されている。そんな秋田を誇らしく思い、伝統を守っていかなければならないと学習を振り返っていた。伝統を受け継いでいくのは、子どもたち。



本実践での指導者の願いは、「民謡に親しみ、自分なりに民謡らしい歌い方を探してほしい」ということである。そこで、「民謡」を特別なものではなく身近なものとして捉えられるよう本物の民謡歌手の方々による出前授業を取り入れた。準備室から聞こえてくる三味線の調弦。いったい何が始まるのだろうと、子どもたちのわくわく感が高まる。そして、和服姿の出で立ちに尺八、三味線、締太鼓などの和楽器が登場する。力強い三味線の音色や迫力のある歌声に釘付けになった子どもたちは、自然に手拍子を打ち民謡の世界に引き込まれていった。本物にしか成せない技である。民謡歌手との体験タイムは、和楽器に触れたり民謡の発声を試したり、本物の民謡を体感できる貴重なひとときであった。寝転がって腹筋に力を入れる発声法や、民謡独特の節回しのやり方など指導を受ける中で、歌うことが得意なA児が「えー、難しい。どうしても合唱みたいな声になってしまう。」とこぼした。A児は、歌唱ではみんなの手本になることが多く、歌は得意としていた分野であったが、民謡独特の声の出し方には苦戦していた。民謡は、大きな声で歌えばよいという捉えではなく、これまで歌ってきた歌の発声とは異なることにA児は気付いていたのである。「民謡は、合唱の声じゃない歌い方にしないといけないから、なかなか思うようにいかない」と振り返り、民謡らしい歌い方の難しさを感じたA児であった。対照的に、歌唱に苦手意識をもっていたB児は、思い切り腹から声を出し地声で歌ってもよい民謡の発声が心地よかったらしい。「のびのびと自由に歌うことができた。民謡なら、自分も自信をもって歌えるような気がした」と振り返っている。そして、学習が進んでいくにつれ「自分は歌うのが苦手だったけれど、民謡は自由なので好きになった。楽しくなった。」という心境に。民謡に出合ったことで、B児の音楽に対する苦手意識が軽減されていったと言っても過言ではない。

目の前で本物の民謡にふれたことは、ずっと子どもたちの記憶に残るであろう。体験することで分かる本物のよさや楽しさである。本物の民謡を鑑賞するだけではなく、プロの歌手と一緒に歌ってみたという体験が、生涯にわたり音楽と関わり、音楽を通じて生活を豊かにしていく力を養っていきこうとするエネルギーに変わると考える。様々な音楽経験を積むことで、豊かな情緒が培われていくのである。

#### (2) 民謡らしさを探ってみる ～伝え合うよさ つながり合う喜び～

子どもたちは、出前授業後、民謡歌手の方が歌う動画をモデルとして、自分たちなりに民謡らしい歌い方を探っていった。「音楽のもと」に着目し、曲の特徴にふさわしい表現の工夫をするために「声の出し方」「節回し」だけは外さないことを確かめた。その上で2曲から歌いたい曲を選び、活動の仕方は子どもたちに任せた。一人で歌ってもよいしグループで演奏してもよいというように、選択・決定できる場を設けた。活動していくうちに「拍がずれないように太鼓でリズム打ちを入れたい」「声色の感じで歌い手と合いの手を分けてみた」「太鼓を打ちながら合いの手をやるとよい」など、子どもたちなりに民謡らしさを表現する姿が見られた。民謡らしい歌い方を探る中で歌詞（言葉）に注目したC児は、方言の使い方（なまり方）にこだわった。ふだん使わない言葉をどう表現したらよいか悩んだC児は家で父に相談し、なまり方のアドバイスをもらった。そして、言葉のイントネーションが鍵になるという気づきをグループの仲間と共有した。動画をモデルとしてスタートした活動であったが、言葉にこだわったことでグループオリジナルの「秋田音頭」の完成につながった。民謡らしい歌い方を「力強い声」「節回し」「自分らしく歌う」と捉えたD児は一人で歌うことにした。自分なりの民謡の歌い方を見付けたいというD児は、節回しにこだわりをもち、動画を何度も再生しモデルに近付こうとした。そして、イントネーションを上げさに表現するとよいことにたどり着いた。節回しとイントネーションにこだわり一人で堂々と「秋田音頭」を歌い上げる姿に、仲間は大きな拍手を送った。D児の表現のよさに最初に気付いたのは、C児であった。C児自身もイントネーションにこだわりをもち続けていたからこそ、D児の表現のよさを感じることができたのである。



活動の仕方は異なっても、それぞれが自分なりに民謡らしい歌い方を探る中で、仲間の中からもモデルを見付け、よりよい表現にするためのヒントを見いだすことができたのである。仲間と気づきを共有し、そのよさに共感することで学びは深まっていき、学んだことの意味や価値を自覚できたのだと考える。「民謡」を通して、一人一人が達成感や成就感を味わうことができたことが大きな収穫である。

活動の仕方は異なっても、それぞれが自分なりに民謡らしい歌い方を探る中で、仲間の中からもモデルを見付け、よりよい表現にするためのヒントを見いだすことができたのである。仲間と気づきを共有し、そのよさに共感することで学びは深まっていき、学んだことの意味や価値を自覚できたのだと考える。「民謡」を通して、一人一人が達成感や成就感を味わうことができたことが大きな収穫である。

# 1年図画工作 世界に浸り、想像を広げる

指導者：三浦 茉莉

## 研究の実践

### 1 題材「ふしぎなせかいでみつけたよ～くもにのって～」

### 2 授業の実際

#### (1) 「雲に乗っている自分」という世界に浸る

国語科「くじらぐも」と関連させて、本題材を構成した。くじらぐもに乗って見に行きたいものを想像してきたことで、本題材でも「雲に乗ってどんな世界に行きたいかな」「何を見たいかな」の問い掛けに、自分の想像を思い思いに話す子どもたちであった。だが、「不思議な海」や「不思議な遊園地」などと発言した子どもたちに「どんなところが不思議なの」と問い掛けても、口をつぐんで、想像に広がりがない。

はじめに思い付いたことから、さらに想像を広げていくために、想像することに楽しさを感じさせる仕掛けが必要であると考えた。

そこで、行った手立ては二つである。まず、自分が乗るためのオリジナルの雲を作る活動を取り入れた。子どもたちは、パスやクレヨンでお気に入りの色を重ね、模様を描くと、次第に形にもこだわりを見せ始めた。動物の形の雲を作り、その雲を友達として一緒に旅をすると語るA児のように、雲の表現を工夫することがそのまま想像を広げることにつながっていたと言える。

次に、「雲に乗っている自分」を画面に入れることを促した。「ふわふわの雲の上に寝たいな」「雲の上で友達とトランプして行こう」など思いを語りながら表現する子どもたちの姿からは、自分を登場させることが、実際に雲に乗って旅をするという想像をかき立てていたことが伺える。

その後、学習が進むごとに、「ここはどんな世界なの」「どんなところが不思議なの」という問い掛けに、想像した世界を得意気に語るようになっていく子どもたちの姿が印象的であった。

#### (2) 想像した世界が広がる

はじめは自分の机上で描いていたが、画用紙から雲をはみ出して貼り付けることで、机が狭くなってきたB児。次第に床に作品を置いて表現し始めた。そして、雲が画面から長くはみ出すことを、もう一枚画用紙をつなげることで解決しようとした友達の姿を見て、自分も画用紙をつなげることにした。画用紙を付け足す位置を決める時も、「この道がこっちにつながっているから…」と、想像が広がっている様子である。B児の活動の変化に気付いたC児も自分の作品を持って来て、互いの作品を隣に並べて活動し始めた。

本題材における二人の表現過程を振り返ると、秘密基地やエレベーターなど、どちらも建物の構造を描いているところに共通点があった。互いの作品を見る中で自然とそのことに気付いていたのだろう。一緒に作品をつくりたいという思いが芽生えていたのだと考えられる。度々二人で近付いては一緒に表現する姿が見られていた。二人の対話からは、「このボタンを押すと、こっちの秘密基地に行けることにしよう」と、自分の世界と相手の世界をつなげて構想していることが伺えた。

一枚の画用紙では足りなくなった想像の広がりを、画用紙をつなげるという方法によって解決しようとしたB児たち。その方法は、次第に他の子どもたちにも伝播していった。さらにB児は、C児と共に描くことで、自らの想像の世界を広げていく姿を見せた。子どもの想像が絶えず更新されていくための手立てを探ることに、示唆を与える姿であった。



【雲を作るA児】



【自分を描く子ども】



【始めは一人で描いていたB児】



【画用紙をつなげ、C児と共に描くB児】

## 3年体育 友達同士で話し合い、関わり合いながら目指した金メダル

指導者：佐々木 駿斗

### 研究の実践

#### 1 単元「跳び箱運動～ビヨーンと跳んでピタッと着地、みんなで目指せ！金メダル！！」

#### 2 授業の実際

##### (1) 子どもの感性による新たな指導の仕方の発見

A児は器械運動に苦手意識があった。前単元のマット運動の時から腕で支持して前転することができず、自分の技の出来映えをメダルの色で表す自己評価が低い傾向にあった。そこで、跳び箱運動の学習では、マット運動の時から観察に優れ、友だちによくアドバイスを送ることができていたB児を意図的に同じグループにした。A児は開脚跳びの習得に難儀していた。身長は高いが、腕で体を支持できないためどうしてもドスンと腰が跳び箱に落ちてしまった。そこで、A児はスモールステップの場へ移動して「またぎこし」と「馬跳び」の練習を繰り返し行った。技の習得に難儀している子どものための場へ移動したA児の判断を私は正しいと思った。しかしA児は手で体を押し出すことが上手く出来ず、スモールステップの場さえも難儀していた。私は、焦った。なぜなら「跳び箱につながる簡単な場は誰にでもできる」と高を括っていたからである。私はA児の近くを重点的に観察しながら、これまでの経験を基に「手の着く位置」や「目線」についてのアドバイスを送った。やや改善の傾向が見られたが、もう一つ開脚飛びの習得には及ばなかった。その時B児が近くを通った。私は「Aさん、もう少しでできそうなんだよ。見て気付くことはある？」と学び合いを促す目的で問うた。するとB児がA児の馬跳びを見て「肩はね、支えている腕より前に出るんだよ」と教えた。私ははっとさせられた。それは所謂切り返しの動きに着目した内容だったからだ。私はこれまでのA児を見取り、腕の支えを重視して指導していた。そこで、今までやってきたこともなかったが、試しに跳び箱の横に立って、跳び箱の奥から10cm先のところに手を出して、A児に「私の手に肩がぶつかるように跳んでごらん」と声をかけた。A児はB児のアドバイスを聞いて「なるほど」と思ったのか、練習を始めた。初めは手に当たらなかったが、数回練習するうちに手にA児の肩が届くようになってきた。すると、跳び箱に腰が落ちなくなってきたのである。跳ぶことができ、楽しくなってきたA児。私は跳び箱の奥に出していた手を徐々に引っ込めていた。A児はその時間のうちに5段の跳び箱を跳べるようになったのである。振り返りでは「肩が前に出ると開脚跳びができた」というB児のアドバイスが紹介された。

これまでも私は「体を前に！前に！」と指導書に載っているような声掛けをしてきたが、跳び箱が苦手な子どもからすると、前につんのめりそうで怖かったかもしれない。ただ、B児が言ったように「肩が前に出る」という言葉は補助をするうえでも目標を子どもに示しやすく分かりやすい。子どもの観察力と感性に感服し、学んだ瞬間であった。

##### (2) 子どもの力量に見合った言葉掛けの大切さ

C児は運動が苦手な子どもでもある。鉄棒は「怖い」と言って前回りが出来ず、ボール運動では、ボールが顔に当たって泣いたこともあった。跳び箱運動も例外ではなく踏み切り板の前で踏み切れず、折り返してきたことがあった。しかし、同じグループの友達からアドバイスを受け、スモールステップの場で前転の練習に繰り返し取り組んだ結果、台上前転を成功させた。「やった！先生、できた！」C児は興奮し、顔を真っ赤にしながら喜びを伝えてきた。本時の前に取り組む技と金メダルポイントを確認すると「台上前転をきれいに出来るようにします」という返事が返ってきた。私はこれまでの跳び箱運動で「助走・踏切・着手（空中姿勢）・着地」の局面を意識させ指導してきた。そのため「きれいに」という言葉が引っかかってしまい、「どこをよくすればきれいになるの？」と、運動が苦手なことも、ついこの前台上前転が出来ようになったことも考えず、問い返した。C児は暫く考えて、「着地をしっかりと止めます」と答えた。チャレンジタイムで私はC児の跳び箱の近くで演技を見守っていた。練習の前に友だちからアドバイスをもらい自信をもって助走し始めた。次の瞬間、C児はまっすぐ回らずに頭のとっぺんを跳び箱についてそのまま横のマットに落下した。低い跳び箱の演技だったのでけがをすることはなかったが、C児の顔には不安や恐怖の色が見て取れた。私はその後、彼の補助することに決めた。跳び箱の横に立ち、走ってきたC児の腰を持ち上げて前向きな言葉掛けをした。最終的には一人で出来るようになったが、彼が目指す台上前転にはならなかった。そのため「先生、次は発表会ですか。もう少し練習したい。」と切実に訴え、振り返りカードには「銀メダル」のシールを貼っていた。

私の反省すべき点は、「子どもの力量に合った言葉掛けができなかったこと」である。C児は「台上前転をきれいにする」と言ったが、それはもしかすると「台上前転をもう一度成功させたい」という安定的な技の完成を意図したものだったのかもしれない。それを、「どこを？」と聞いてしまったために、着地の部分だけがC児の中に意識化されすぎ着手、回転が疎かになり本時の失敗につながったと考えられる。C児の体育の力量を考えると、見合った言葉掛けをすべきだったと思う。また、本時ではC児の他にも苦戦していた子どもがいた。私はスモールステップの場を設定し、いつでも跳び箱とスモールステップの場を行き来すればよいと考えていた。実際、これまでの授業の中で行き来している場面もあり、それは子ども自身の選択・決定によるものだった。しかし、「発表会の前に技の出来映えを高めたい」という子どもの意識が高く、「跳び箱で練習する」という子どもが多かった。私自身もそんな子どもの姿に意識が向いてしまい、「場を変えて練習してみよう」というその日の状況や個人の力量に応じた言葉かけができなかったことが悔やまれる。「できるようになりたい」という子どもの願いを叶えるための言葉掛けを含むマネジメントの大切さを思い知らされた。

## 3年外国語活動 どっぷり浸ることで見つかるもの ~ Curiosity (好奇心) ~

指導者：山崎 麻絵

### 研究の実践

#### 1 単元「ALPHABETたんけん隊！」

#### 2 授業の実際

##### (1) 好奇心のままに選んで体験する楽しさ

勝負事になると我を忘れて活動に没頭する子どもたち。遊びでもゲームでも、勝てば狂喜乱舞し負ければ本気で怒る。本単元では、アルファベットの形と読み方を一致させる4種類の活動から選んで遊ぶ活動を設定した。勝ち負けにこだわらない活動の中で自由に遊ぶことで、活動に没頭させたかったからだ。そのような「たんけん」の中で、新たな気付きが得られれば、それを「アルファベットのたからもの」ということにした。



**アルファベットさがし旅**…校内を探検してアルファベットの形を探してタブレット端末で撮影し、印刷した写真の中にアルファベットを探す。

**アルファベット作りの里**…毛糸やモール、アルミホイルなどの工作材料を使ってアルファベットの形を作って画用紙に貼る。

**かくれんぼの森**…ブラックボックスに入れたアルファベットの形を触って当てたり、アルファベットを画用紙で隠して何のアルファベットかを当てたりする。

**仲間分けの谷**…小さなアルファベットカードを、形や読み方に着目してホワイトボードに分類する。

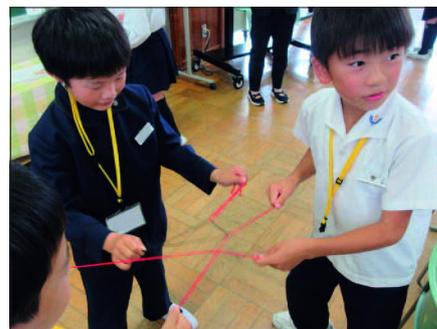
私が紹介した活動に鼻息を荒くして「やってみたい！」と目を輝かせる子どもたちの好奇心の強さに期待して、それぞれの「たんけん」の様子を見守った。

**アルファベット作りの里**でA児は、「画用紙に貼らなくてもできるよ」と、友達と毛糸を引き合ってアルファベットを作って見せてくれた。休み時間を一緒に過ごす気心の知れた2人だから、活動に熱中して楽しみながらアルファベットの形の特徴に気付くことができたのだろう。

また、**かくれんぼの森**で何やら難しい顔をしているB児。画用紙をアルファベットに当て、ずらしてみたりひっくり返してみたりして、どこを隠すか悩んでいる。「まちがいやすい所を隠すんだよ」と、似ている部分が隠れるように試行錯誤している。B児は漢字学習が得意で、漢字ドリルには漢字を隠すテープを貼ってあるほどのかくれんぼ名人である。文字の一部分を見て何の文字なのか想像するという思考を、自分なりに細分化しながら活動に取り組む様子には驚いた。

C児は、**仲間分けの谷**で友達と一緒に複数の分類を見付け、活動後に「あー楽しかった！」と元気な声を上げた。物事を熟考するのが得意なC児は、文字を書くのは苦手でも、文字が書かれたカードであれば動かすだけで仲間分けができるので、形や読み方に着目して「まっすぐな線と曲がった線の違いだよ」「伸ばす音がある仲間と短い音がある仲間だよ」などと、たくさんの分類を考えることができていた。C児が輝ける場所となった。

好奇心のままに自分の好きな「たんけん」を選び、得意なことを生かして遊ぶことで、子どもたちは「アルファベットのたからもの」を見付けていた。中には私の想定を越えるものもあった。好奇心は活動の原動力。まさに「好きこそものの上手なれ」である。



##### (2) 「慣れ親しむ」を日常に

本実践では、教師が紹介した活動を子どもがより楽しい遊びに変化させていき、それがそのまま誰かの「次に遊ぶもの」になる。面白さが持続し、何度もやってみたくなる。慣れ親しむことを日常的なものにするために、授業がない時も、活動に使うものをオープンスペースに置いておいた。

ある日の休み時間、普段はほとんど言葉を発しないD児が、**かくれんぼの森**のブラックボックスに手を入れて友達と笑っていた。アルファベットの形を当てて喜んだり、友達にヒントを出したりして遊んでいたのだ。また、**仲間分けの谷**にはまっていた前述のC児は、新たな分類を考えてカードを並べ、「これは何で分けたでしょう？」とホワイトボードを抱えてやって来る。これがまたなかなか当たらない。降参すると嬉々として答えを明かし、苦心して答えると悔しがり、「よーし、また他の考えてくる！」と戻っていく。

週1単位時間の外国語活動では、慣れ親しむことを追求するのには限界がある。日常にさり気なく活動があり、自由に手に取って遊べる環境作りも、慣れ親しみの一手法と考える。

授業が終わってしばらく経った頃、算数の学習で、校内にある三角形を探してタブレット端末で撮影する活動に取り組んだ。ある子どもからこんな声が上がった。「先生、あの時の**アルファベットさがし旅**みたいな、三角形さがし旅だね」。外国語活動での経験が、算数の学びへと波及した瞬間を見た。子どもの学びはいつも、日常と繋がっている



指導者：佐々木 絵理子

## 研究の実践

### 1 単元「Let's go to the world ! – What do you want ? –」

### 2 授業の実際

日本語を獲得するように英語に慣れ親しむことができればどんなにいいだろう。小学校入学とともに英語での活動に親しみ、4年生の段階では、かなりの子どもが英語に触れてきている。そんな子どもたちであっても、外国語活動の時間になると、ほんの少しだけではあるが、「ハードルを越えなくてはならない」という構えを見せる。「言語」を人とのコミュニケーションを通して獲得していくことは容易ではない。1つの単元ごとに学習内容が積み重なっていく従来型の学習計画ではなく、複数の単元を行き来しながら、既習事項を使いこなし、英語で活動できる世界にどっぷりと浸かって、英語の音が溢れる授業展開を目指した。

本単元の活動では、既習を生かすゲームを通してポイントを獲得し、そのポイントを自分の欲しい物と交換できる。その設定に子どもたちは夢中になった。活動中、A児が「先生、これはどうしても最後には、相手に持っているのか聞かなければなりません」と宝物を見つけたような顔で伝えにきた。相手の持っているカードを当てるためには、その物の名前どんなアルファベットがあるのかを確かめなければならないのだが、A児は“Do you have a 「m」 ? ” “Do you have a 「n」 ? ”と相手に尋ね、カードを絞り込んでいった。その結果、候補が2つにまで絞られたのだが、その2つは「melon」と「lemon」。

その2つの物の名前に含まれているアルファベットが完全に一致していることに気付き、A児の中で驚きと興奮が生まれた。しかし、その直後A児は困惑する。このゲームでは相手のカードを“Do you have a melon ? ”のように直接聞くのではなく、アルファベットから推測して“It's a melon ! ”と当てることになっていた。A児はアルファベットだけでは1つに絞り込むことができないと気付いて、先の発言をしたのであった。

単元も中盤に差し掛かり、ゲームによって多くのポイントを獲得し、既に自分の欲しい物を手にして満足気な子どもも見られていた。授業が終わってからB児が近くに来て、ふと「必要な英語を選ぶってどういうことですかねえ」とつぶやいた。どうやらずっと引っかかっていたらしい。「その時に、何て言えばいいかなあって自分で考えて使ってみることだよ」そう答えながら私の胸の内にはざわざわとしたものが広がった。もしかしたら、よく分かっていないのは私の方なのかも知れない。授業では「必要な英語を選んで使い、友達とやり取りをしよう」を共通のめあてとし、その他に子ども一人一人の個のめあてを設定させていた。B児のめあては「欲しいものを手に入れるために、正しい英語をたくさん話してポイントを集めよう」だった。

これまで習ってきた表現を自在に使えるようになって欲しい。そんな教師としての願いから、この単元はスタートした。知っている英語の語句や表現を、あれかな？これかな？と自分の頭の中の引き出しを次々と開けながら選び取り、何とかして相手とのやり取りを成立させようとする姿を期待した。A児が行ったゲームでは「Do you have ~ ? 」の表現とアルファベットの学習を組み合わせたいという意図があった。B児が口にした「必要な英語を選ぶ」ことができれば、今後の即興性を育むことにつながるという期待をもっていた。しかしどちらの場面でも必要な英語を選んでやり取りさせたかったのは教師であって、子どもはこの場で何を言えばやり取りが成立するのか学びたいのだ。子どもはゲームでも買い物でも挨拶でも、その活動の中で必要とされるのは何なのかを知りたい、そして知らない語句に戸惑ったり、解決しようと友達に聞いたりしながら活動を続ける。子どもは目の前で展開する状況に対して自分の気持ちが映し出される一言を探しているのであって、選んでいるという意識はないのかもしれない。普段日本語で話す時に、一言ずつ選択しようなどと意識しないように。この表現を使わせたい、この場面ではこう言えるようになって欲しい、習ったことを活用して欲しい。そんなwantsをたくさん唱えているのは教師の方だ。子どもは自分にとって何が必要なのかというneedsを求めているように思う。言語習得はシナリオ通りには進まない。言い間違えたり、伝わらないもどかしさを経験したりしながら、勇気を出して伝わる喜びを感じてこそ実るものなのだと気付かされた。



## 4年総合的な学習の時間 多様な特質を認め合い、受け入れるためには

指導者：井上 駿太

### 研究の実践

#### 1 単元「きりり みんなの笑顔あふれるまちⅡ

～みんなが笑顔になるためによりよいかかり合いを求めて～

#### 2 授業の実際

##### (1) 自分と違って受け入れられる 自分と同じでも受け入れられない

子どもたちは、地域に住む留学生やハワイの児童との交流を通して、多様な文化や個性、価値観に触れた。そのことで見つけた多様な個性を受け入れることができるかということを考えるために、「自分とどのくらい違うのか」と「そのような人を受け入れることができるか」という二つの視点を軸とした座標軸上に自分の立場を表す活動を行った。

「おとなしくて静かな人」と書かれた付箋をA児は座標軸の一番右上に貼った。理由は「おとなしくて静かな人と一緒にいると落ち着くから」と話した。それに対し、B児は座標軸の一番左下に付箋を貼った。「自分が全然静かじゃないし、おとなしくないから」と話す。「受け入れられるかどうかは」と問いかけると「自分と違うと（相手のことが）分からない」と答えた。その言葉に周囲からも「確かに」とつぶやきが出てくる。では、受け入れられるかどうかは自分と同じかどうかで決まるのだろうか。

一方C児は座標軸の左上に付箋を貼った。「ぼくはうるさくて静かではないけど、逆に静かな人の方が遊んだら楽しい」と話す。自分とは違う人の方が受け入れられるという意見に、周囲からは驚きの声があがった。また、D児は座標軸の一番右側だが、真ん中より少し下に付箋を貼った。

「ぼくは静かなんですけど、相手も静かだと自分から話しかけないといけないから（受け入れることが難しい）」と答えた。自分と同じような人を受け入れられると答える中で、自分とは違う人の方が受け入れることができると考える子どももいた。

E児は、また別の意見だ。E児は座標軸の一番右側だが、真ん中の軸より少し上に付箋を貼った。「なぜA児のように一番上には貼らずに、真ん中の少し上に貼ったの」と問いかけると、特に理由は無いという。私はE児があえて中途半端なところに自分を置いたことで、C児のように自分と違う特質をもつ人との関わり合いにも居心地のよさを感じるのか、はたまたD児のように自分と同じ特質の人との関わり合いで窮屈さを感じるのかをどうにか表出できないかと考え、「じゃあ一番上でもいい？」と聞いた。すると首を傾げてそれは納得できないという表情を見せる。E児は少し考えて「でも、静かすぎる人も苦手かなと思って」と答えた。E児自身も知らなかったE児の一面に気付くことができた瞬間であった。

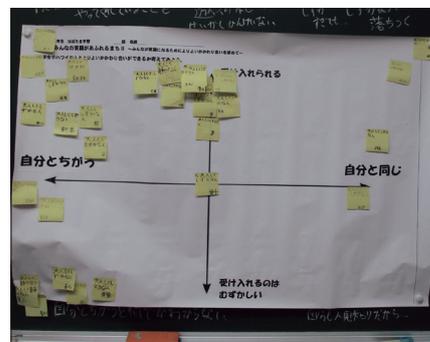
E児の意見に一番大きく声を上げて共感したのはF児だった。F児はA児からE児までの意見を聞き「なんか、色々な考え方があった」とつぶやいた。振り返りにも（よりよいかかり合いをするためには）相手のことを知る、相手の性格を知ることが大切だと書いた。一つの個性について様々な捉え方をする友達の姿に気づき、多くの価値観を受け入れようとするF児の姿があった。

##### (2) 他者のもつ多様な個性や価値観から自分の個性や価値観を見つめ直す

交流した留学生の中には、日本語を話すことができない人もいた。知っている英語を駆使して話す、留学生のスマートフォンを介して話す、近くの教師に助けを求めるなど、試行錯誤しながら必死になってコミュニケーションをとった経験が、子どもたちの印象に残ったようだ。

G児達のグループでは、「日本語が少し苦手な人」と書かれた付箋について話題となった。4人のうち2人は「日本語が苦手でも受け入れられる」、2人は「受け入れることは難しい」としていた。しかし、「G児がおかしなことを言うんです」と話すH児。G児は4人の中でたった一人だけ座標軸の右側、つまり「日本語が苦手なのは自分も同じ」というところに付箋を貼っていた。G児は、「いや、日本語って難しいじゃん。私たちも日本語が上手に使うことができているかという私は苦手だ」と話す。

それを聞いたH児は、「まあ、確かにね」と答えた。G児の話からH児は、日本語が苦手といえる基準を少し考えているように見えた。すると今度はH児が「でも、G児は日本語上手に使えている方だと思うよ」と答える。思わぬ返答にG児は「え、いやそんなことはないよ」と否定するが、「いや、できる方だと思うけどなあ」とH児は答えた。話を聞いていたグループの二人もH児の意見に納得して、うなずいていた。このグループのメンバーは、留学生のもつ個性について話し合う中で、自分と比べて友達から見てどう思われているか意見をもらったりする中で、自然に自分のもつ個性や価値観を見つめ直し、自分や他者を捉える視点が変わっていったのだ。



# 5年総合的な学習の時間 「働く」という概念形成につながる「人生ゲーム」作り

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 ～働くってどんなこと?～」

### 2 授業の実際

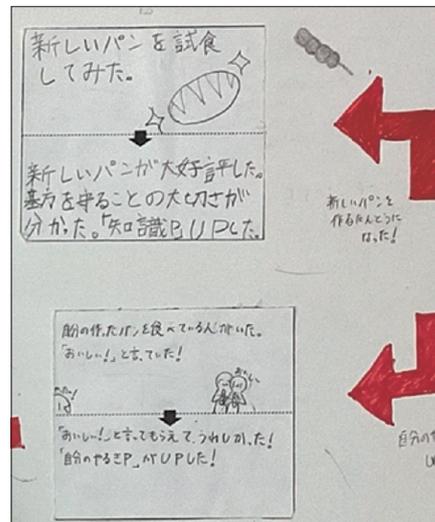
#### (1) 「働く人生ゲーム」を作ることを通した、「働く」という概念の表出

本実践では、「何のために働くのか」「よりよく働くとはどういうことか」ということを課題とし、探究過程で訪問した職場での学びをまとめるツールとして「働く人生ゲーム」を取り入れた。マスには、仕事内容とともに、働く意味や価値を、得られるポイントとして書くよう設定した。働く意味や価値が、「働く」という概念とつながると考えたからである。

製パン会社を訪問したA班は、歩む人生を自分で選べるように、ボードに分岐点を設定した。一方の人生では自分の技能向上を目指す働き方ができ、もう一方では仕事に対するやる気を高めながら働くことができる人生のようである。これは、主体的に働き方を考え、そこに自分たちなりの意味や価値を見いだしていこうとする姿であり、当初、お金を稼ぐために働きたいと答えていた子どもたちの姿はそこにはなかった。「自分だったらどちらの人生を進む?」という問いに、「やる気がないと働きたくなくなる」「でもやる気があってもうまく仕事ができないのは嫌だ」と、働く上で自分が重視したいものを伝え合う子どもたち。指導者として問いかけておきながら、本校という場を選んで働いている自分も考えさせられる場面であった。

前述のA班と酒造会社を訪問したB班はともに、県内物資を使って行う仕事内容をマスに書き入れた。A班は、地産地消の観点から環境に配慮した働き方として「環境P（ポイント）」を、B班は、県の認知度向上につながる働き方として「秋田貢献P」を得られると設定した。もし、この二つの班の考えが交わることで2種類の価値が合わさっていたら、環境に配慮している秋田のよさが広まる働き方として変わり、概念が更新されたかもしれない。秋田の魅力が高まり「県民の郷土愛P」「秋田への移住意欲P」という別の価値ももつ働き方として特別なマスに変貌を遂げられたのではないか。そう思うと、「働く」という概念の表出はしつとも更新はさせられなかった点に指導者として悔いが残る。作っている途中から遊びながらの自由な交流を促し、感じたことを全体で共有することで、現時点の概念の可視化を図るべきだった。

しかしながら、働くことで何かを得たり与えたりしていく人生をボード化した「働く人生ゲーム」を作るという点には、現在有している働くことの意味や価値を表出させ、展開によっては更新もしながら、「働く」という概念の形成を促す可能性を感じた。



#### (2) 「働く人生ゲーム」で遊ぶことを通した、「働く」という概念の自覚

マスを進んで歩んだ人生、そこで得たポイントを基にして、ゲームの勝者について話し合いながら遊んだ。ポイントの数だけでなく内容にも着目するように、マスへのポイント追加を認め、新たなポイントが追加できないか内容を読み込んで考えるよう促した。

C児は、仕事で失敗するマスに多く止まり、マイナスポイントが積み重なった。劣勢かと思いきや、失敗の中にも次につながる価値があると主張し、新たなポイントを追加していく。自分だけでなく他者への影響にも着目しながらポイントを追加し、得たポイントを統合することで「心の豊かさP」を見だし、逆転勝利を収めた。

「実績P」を積んだD児、「コミュニケーションP」を高めたE児、「やる気P」がみなぎったF児のグループは、勝者が決まらない。それぞれ、実績は自信や他者からの感謝に、コミュニケーションは他者の安心感に、みなぎるやる気は自分の向上に、と働き方の価値を関連付け始める。自分の高まりや他者からの反応は、どれも「やりがいP」にいきつく価値として全員が新たなポイントを追加し、最終的に全員が勝ちとなった。

種類の違う価値に優劣を付けるという難しい壁にぶつかった際に、別の活路として価値の関連付けや統合を選んだ点が共通していた。また、「知名度も大事だけれど、やりがいを感じて幸せに働くのが一番」「自分のことも大事だが、周りのことをどうするかも大事」などと、自分が重視したい価値の自覚にもつながった。明確な勝ちの基準がないゲームにもどかしさを感じながらも、決まった答えがないからこそ自分なりの考えをもとうと、有する概念や学習方略を用い、見いだした考えの主張のし合いが自分なりの「働く」という概念の自覚につながったことに一定の成果を感じた。

一方で、仕事内容に潜む別の価値を見いだせず、簡単に価値に優劣をつけてしまった子どもが多数いた。概念の関連付けや分類を個人に委ねたゆえである。「やる気P」という価値はすべて同じものではない。どんな働き方がやる気向上につながったのか、価値を掘り下げながら、概念更新の方略を全体で共有していく必要があった。

# 6年総合的な学習の時間 自分たちがやりたいことに向けて、粘り強く

指導者：山田 幹、猿田 千穂子、柴田 省吾、小室 真紀

## 研究の実践

### 1 単元「150周年のベストメモリー」

### 2 授業の実際

#### (1) 理想と現実の壁を越えるエネルギー

「150周年だから好きなことをやっていいよ」副校長の一言に子どもたちの目が輝いた。子どもたちのやりたいことを集め、その中から、「学校のためになるもの」「全校児童のためになるもの」「150周年のお祝いとしてふさわしいもの」を学年全体で検討して、いくつかのプロジェクトが立ち上がった。その中でも人気だったのが「逃走中プロジェクト」。そこには、「テレビ番組でやっているのを見て、楽しそうだった」「自分たちもやってみたい」という子どもたちの素直な思いがあった。テレビ番組のイメージから、「全校を使ってやりたい」「校内外を自由に走り回れるようにしたい」「3時間くらい長い時間をかけてやりたい」など、理想は大きく膨らんだ。しかし、授業時数や安全性等から、全て許容することは難しい。それでも、自分たちの思いを実現させるために資料をつくり、校長や副校長、教頭にプレゼンをした。「友達と協力できるための手立ては何があるのか」「長時間の開催だと、ハンター役の健康状態が心配になる」「楽しさで休憩を忘れてしまい、逃がっている子どもの体調も心配」「下級生の困っている児童、怪我をした児童等の対応ができるシステムはあるのか」等の質問が上がった。それを検討するためにお試しの活動を6年生で行うことにした。

プロジェクトが本格的に始動して2か月が経った7月。逃走中プロジェクトチームが考えたルールでお試しの活動を実施した。「逃走中のお試し楽しかった！」子どもたちは大盛り上がりだったが、課題として、「指示が伝わらない」「捕まった人が退屈になる」などの意見も出てきた。プロジェクトのメンバーとしては、「楽しかったから同じような形で実施したい」という思いがありつつも、「6年生でもこのような課題が上がるのであれば、他の学年はもっと難しいだろう」という気持ちも芽生えていた。課題を乗り越えて実施する困難さを実感していた。しかし、実施に向け、どうしたらよいか話し合いを粘り強く重ねていった。理想がありつつも、現実を知った今、子どもたちを動かしていた思いは、「お試しをして楽しかった」という気持ちと「それを全校のみんなにも何とか味わってほしい」という思いだった。はじめに掲げた「全校児童のためになるもの」という考えと、お試しで実感した楽しさを全校のみんなにも味わってほしいという思いが子どもたちの諦めずに行動し続けるエネルギーになっていたのだ。

#### (2) 本物との出会いから

「映画制作をしてみたい！」創立150周年を記念した映画を作るために13名のプロジェクトメンバーが集まった。内容についての話し合いでは、学校の紹介や、歴史を振り返るなどのアイデアがすぐに出てきた。そのために「以前、附属小学校にいた人にインタビューをしよう」「附属小学校の歴史を調べよう」ということになった。また、ストーリーのあるドラマシーンも入れたいというアイデアも出た。子どもの思いからやりたいことがどんどん広がっていった。しかし、そこから手が止まってしまった。何をすればよいか、どんな順番で進めていけばよいか分からず壁にぶつかったのだ。そんな子どもたちを救ってくれたのが、株式会社アウトクロープだった。映像制作会社のアウトクロープをゲストティーチャーとして招き、映像制作の手順や、映像の撮り方、インタビューの仕方等を教わった。

夏休み、子どもたちは学校に集まった。ドラマの脚本が決まっていなかった。そこで、ドラマを作る上で重要な映画を通して伝えたいことを改めてメンバーで確認した。しかし、脚本作りも一筋縄ではいかなかった。「こんなシーンがあるといいよね」「登場人物はこんな設定にしようよ」という夢は広がるけれど、初めてなので、それが本当によいかは分からない。少しずつ手が止まっていった。夏休みが明け、映画上映まで3か月を切った。できている脚本は冒頭部分のみ。メンバーみんなが焦っていた。そんなとき子どもたちから「アウトクロープさんからの意見を聞きたい」と提案があり、その機会が得られた。相談していると子どもたちの表情に変化があった。少し暗い表情だったのが、自信とわくわくで笑顔になっていたのだ。

脚本が固まりドラマの撮影が始まった。はじめはどのような角度でどれくらい寄って撮るとよいかにかに困り、苦労していた。そのときは教師が介入し、撮影位置のアドバイスをしたり、撮った映像を見せながら子どもの思いと映像が合っているか確認したりした。次第に慣れてくると「この角度から撮ろう」「後ろにカメラの三脚が入っているから少しずらして」など子どもたちが自分たちで判断して撮影できるようになっていった。一瞬映ってしまった人影も見逃さず、撮り直しをするほどに成長していった。

そうしてようやくお披露目できるようになった映画。自分たちで通して出来映えを確認したり、6年生に一部見てもらいアドバイスを受けてきた。幾度となく修正を重ねた後、ついに上映本番を迎えた。会場でリアルタイムに起こる反応、終わってからアウトクロープから受けた講評。それらを受けた、子どもたちは満足げで誇らしげな表情を浮かべていた。

これらのことから、アウトクロープから教えていただくという本物との出会いが子どもの活動を加速させること。ドラマの撮影やインタビューなど自分たちで積み重ねていった経験が子どもたちに自信をもたせること。そして、自分たちの作品の評価を受けるという経験がよい省察、次への活力を生むことが分かった。本物との出会い、本物の経験は何よりも子どもたちの成長に繋がると本実践を通して学んだ。

## 3年特別活動 全ての児童が自分の考えをもって学級会に参加できるように

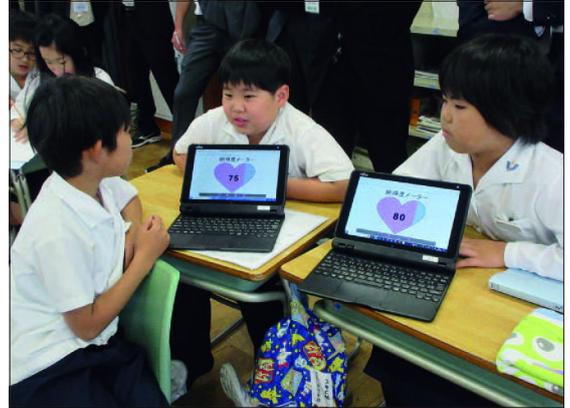
指導者：中田 貴広

### 研究の実践

- 1 活動題「だれとでも協力し合える集会をしよう」
- 2 授業の実際

#### (1) 相手の意見を受け入れよりよい考えをつくり出す

本時で決定する、みんなが協力し合う学級になるためにできる集会の内容については、前時の学級活動で話し合いや事前にお試しの活動を経て、「おにごっこ」「風船列車」「言葉並べ替えゲーム」「ポートボール」の4つに絞り込んだ。比べ合う場面では、賛成意見や反対意見を出し合い、それに対して付け足しや質問などもたくさん出され活発に意見交換が進められた。「風船列車」については、前後のバランスが取りづらく、競争に負けてもめ事が起こることから反対意見が多く出された。ある程度意見が出揃ったところでA児は、「グループで作戦を立てて、みんなでかけ声を合わせてやれば絆が深まり協力できる活動になると思います」と発言した。A児は、やり方を変えると提案理由の「協力」という観点に沿った活動になることを伝えなかったのである。個々の意見が出尽くしたところで、小グループでの話し合いを行った。納得度メーターや意見シートからも反対している児童が多く見受けられたが、この活動のよさについて「全員が関わらないとできない活動になっているか」「長所、メリットは何か」という観点で話し合いが進むグループが多く見られた。A児の意見によって、提案理由や活動内容を考えるポイントに立ち返って考えるようになったのである。この話し合いの後に、「競争ではなく、どれだけかけ声を合わせて協力できたかを考える活動にすればいいと思います」という発言があった。自分の考えに固執せず、相手の考えを受け入れ、みんなにとってよりよいものを選ぶようとする姿勢が見受けられた瞬間である。



また、小グループで話し合った後に、賛成から反対へ立場を変える児童が多いことが納得度メーターの数値にも表れていた。実際、A児と話し合ったB児も「競争にしないと協力できる活動になる」とつぶやき、賛成に立場を変えている。全体での話し合いでは、納得度メーターを見て立場が変わった児童から司会者が指名し話し合いがスタートした。もともと「風船列車」に反対していた児童が、小グループでの話し合いにより、自分とは違う活動を選んだ友達の考えのよさに気づき、相手の立場に立って考えたり、提案理由の「協力」という観点到照らして意見を述べたりすることができるようになったのである。小グループで意見を伝え合うことで、少数意見を生かし建設的に話し合いを進め、納得して自分の考えを変える姿が見られた。

#### (2) 司会グループの活躍

本実践では、一連の活動を通して司会グループの活躍が目立った。まず、事前の段階で学習者用端末を活用した「意見シート」に、児童が提案理由に沿った自分の意見やその理由を入力し、学級全体の意見を大型投影装置で提示し全体で共有する時間を設定した。同じ意見でも理由が多様であることから、互いの考えを知り、自分の考えを深めたり広げたりするためである。また、誰がどの意見に賛成・反対しているかが分かるように色分けして意見シートを示した。このことから、小グループの話し合いでは、自分と同じ意見でも選んだ理由がそれぞれ違うことを知り、全体交流では多様な考えが出された。ここでは、みんなの前で発言するのが苦手なC児が「自分は反対だったけど、AさんやBさんの賛成の理由が提案理由に沿っていて納得できます」という考えをもっていった。この考えに司会者が目を付け紹介する場面があった。司会者が、意見シートや納得度メーターに注目して指名したことで、一人でも多くの考えが全体の話し合いに生かされたと言える。



出し合う場面では、出された意見について、賛成意見や反対意見を出し合った。出された賛成・反対意見は黒板書記の児童が分類・整理し、行き詰まった時には司会グループと相談しながら役割を果たしていた。司会グループとの打ち合わせでは、自分と異なる意見をもつ友達と考えを主張し合える場を設定することで、どの活動が今回の目的に合っているのか考えさせたり、出された気になる点についての改善策を話し合わせたりすることを確認した。全体の話し合いでは、視点に立ち返ることができるようになり、意見シートを見て、事前に把握していたD児の「ポートボールは、男女でパスし合えるからです」という考えに注目し指名した。提案理由にある「協力」ということについて焦点化するためである。D児の発言に対してルールを付け加えたり改善策を出したりしながら話し合いを進めていくことができた。この活躍から振り返りでは「司会グループは自分のやるべきことをしっかりやっていてすごいと思った」と、司会グループに対する賞賛の声が多く寄せられた。司会グループが、事前に把握していた意見を基に指名をしたり、グループ内で相談したりしながら進行したりすることが目的意識をもって話し合い活動をする児童の姿につながった。



今年度の実践を研究紀要にまとめました。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3年次の総括、秋田大学研究協力者のコメント等、本研究紀要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](mailto:fuzoku@aes.akita-u.ac.jp)