

子どもの姿で振り返る実践・研究のあゆみ

研究主題 自律した学習者が育つ授業デザイン(1年次)

1年次重点 子どもが問題解決に没頭する単元開発



秋田大学教育文化学部附属小学校

令和7年度実践・研究と校内研修の特徴的な取組について

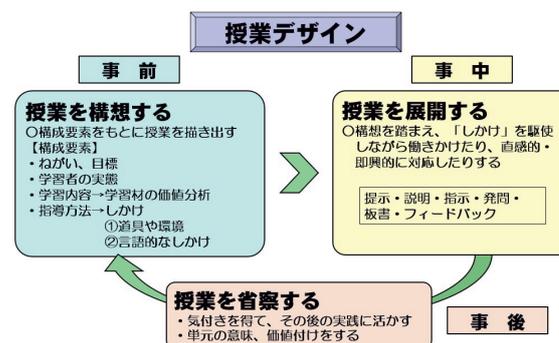
研究委員長：稲垣 勇介

I 研究主題について

自律した学習者が育つ授業デザイン

本校が目指す「自律した学習者」とは、「目標に対する学びの手応えを基に、自ら学びの質を高め、学び進めていくことのできる学習者」である。本研究では、自律の具体的な姿を見いだすこととしている。どのような姿が自律なのかを、一般的な意味定義だけでなく、様々な場面で具体的なものを見取り、価値付けていくことで、学校教育目標である「自律」の達成につながると考える。

「授業デザイン」とは、構成要素を基に授業を描き出す構想、構想を踏まえて「しかけ」を駆使しながら働き掛けたり直感的・即興的に対応したりする展開、得た気付きをその後の実践に活かしたり単元の意味、価値付けをしたりする省察といった、すべての局面に見いだされる教師の教育的営みのことだと考える（右図）。子どもが自ずと学び育っていくような授業をデザインしていくことを目指していく。



II 今年度の重点について

子どもが問題解決に没頭する単元開発

昨年度の研究から、問題解決に没頭して自律的に学ぶ場面を更に広げることが課題として挙げられた。そこで、学びに没頭する子どもの姿の実現につながる授業デザインの在り方について探っていくこととした。そのため、問題解決に没頭する姿を明らかにし、事前構想から事後の省察に至る授業デザインの要点の抽出につながる単元開発に取り組む。

「問題解決への没頭」とは、「調べてみたい」「やってみよう」と意欲のスイッチがオンになった、心が動いている状態であり、意欲的に探究している姿とした。また、「単元開発」とは、多様な子どもの学習中の学びやすさを考えるのはもちろん、開発した単元や題材での学習を経た後に、その子の学びや生き方にどのような影響があるのかまで考えを巡らせていくことである。単元開発の具体化に取り組み、一人一人が問題解決に没頭する姿を引き出す授業デザインについて、単元開発における要点を明らかにすることを目指した。

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様々な状況や関係を意味付けることで、子どもの学びを豊かに価値付けたり、自身の指導観を振り返ったりし、省察を深めて授業デザイン力の向上を目指すことである。

そのため、授業者が捉えた子どもの学びの姿と、その背景となる子どもの感情や具体の言動の理由に触れて主観的に記録し、学びの価値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、指導者自身の感情に触れて記述している。

授業を形作る子どもと指導者が紡ぐ学びのストーリーや、自身の指導に関する気付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代の教諭7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。



5年図工 プロジェクトメンバーでの教材研究



6年特活 大学院生へのワークショップ

②事前授業

- ・授業構想を基に、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・決定した構想の下で、提案授業を展開した。

2 学習者目線での見取りとそれに基づいた仮説生成につながる研究協議

子どもの目線で学びの文脈を捉え、子どもの活動に学びとしての価値を見いだす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)」「誰が見ても言える事実の視点」「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)」という解釈の視点で、子どもの考えや感情を見取ることを積み重ねている。

協議会では、見取った子どもの学びの姿の具体から、その姿が現れた要因を考えることで仮説の生成を行い、提案授業のよさや授業改善の方向性を探っている。協議をすることが、互いの指導観の交流となり、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指導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により、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。



5年図工 自分だけの島を描く活動を体験

指導者：鎌田 佳佑

研究の実践

1 単元「ドラマワークで読み取ろう」

2 授業の実際

(1) 言語活動の価値を子どもたちに伝えることの大切さ

「おにたのぼうし」を初めて提示した時、「どんな思いで女の子と話していたのだろう、おにたがかわいそうだよ」「ぼくがおにただったら、怒ってしまうよ」といった感想を述べながら、作品世界に入り込み、物語を楽しんで読んでいこうとする子どもたち。これまでも物語文の学習では、より深く理解するために、演劇的手法を交えた読解を進めてきており、道徳科の授業でも取り入れていた。そのため、子どもたちをより作品世界に没頭させ、それぞれが自分なりの解釈を獲得することにつなげていくために、演劇的手法をここぞという場面で用いることが重要になると考えた。

「手をだらんと下げて、ぶるぶると、かなしそうにみぶるいして」のような、本文に明示されている動き方をただ動作に移すだけでは、子どもたちの演劇的手法による解釈は広がっていかない。そこで、場面と場面の間、本文に明示されていない「おにたはどのような様子で女の子のもとを訪ねたのか」ということを問うた。役割演技によって、子どもたちの解釈のズレが表面化し、前後の場面をどう読み取ったかという話合いにつながると考えたからだ。すると子どもたちは、さっそくグループの友達と多様な身体表現を用いて話合いを始めた。玄関の扉をどのように叩いたのか、扉を叩いた時はどんな表情をしていたのか…。そのグループがもつ、独自の着眼点からおにたの気持ちに迫っていった。

一方で、前後のつながりを考慮せず、浅い読みのまま役割演技を行っている子どもの姿も見られた。原因は、「役割演技を物語読解に向けた話合いのために行う」という目的意識をもった話合いの経験を十分に積ませることができていなかったことにあると考える。

本学級の話合いの場において、演劇的手法は、子どもたちの意欲を刺激し、物語を読み深めるのに役立ってきた。しかし、「楽しいからとりあえず体を動かしてみた」という段階で止まってしまう子どももいる。演劇的手法のみならず、取り扱う言語活動が、子どもたちの学習活動の中にどのように位置付けられているのか、どれだけ有効な手段であるのか、子どもたちにしっかりと示し、十分な理解・納得を得た上で活動の場を設けていくことの大切さを実感した。

(2) 子どもたちの学びを価値付けることで、話合いを深めていく

本時では、演劇的手法の中でも特に役割演技に着目し、役割演技の仕方や互いの解釈を紹介し合い、妥当性を検討したり、新たな解釈を練ったりする時間を設けた。

グループでの話合いの段階から、役割演技を通して意欲的におにたの動作について考えていたA児は、おにたの心情を解釈する上で重要となる部分を、明確にイメージできていたようだった。学級全体の話合いの中心となると考え、A児を指名し、意見を発表する場を設けた。すると、女の子のもとを訪ねる直前のおにたの様子に着目し、「おにたは周りの家の人たちにばれないよう、きつとおそるおそる扉を叩いたんじゃないかな」と、他の子どもと自分の演技の仕方を比べながら、学級全体に向けて意見を発表した。すると、「とんとん」という、おにたが扉を叩いた時の表現に話合いの主眼が移っていった。

一方、B児は、物語の解釈と役割演技のあり方が密接に相関していることを理解しつつも、おにたが玄関の扉を叩いた時の様子や、その時のおにたの気持ちを明確に言語化できないまま、自分なりに考えた叩き方を実演していた。この場面こそが、子どもの学びを価値付け、深めていくための重要な場面だと感じた。「Bさんの演じたおにたは、どうして弱い力で扉を叩いたのかな」と問うた。すると、「だって、強い力で叩いたら、病気のお母さんが目を覚ましてしまうかもしれないから、おにたはきっと優しい気持ちで扉を叩いたのだと思う」と返し、無意識に読み取っていたことを言葉に表すことができるようになった。また、「病気のお母さんへの思いやり」という、新たな視点によって、更に学級全体の話合いを深めることができた。

子どもたちが自身の学びを意識化し、その価値を見いだすことができるように問い掛けられたことが、B児や学級全体の学びの深まりにつながっていったのだと思う。子どもたちが自分なりの解釈を表出できる場面を設け、子どもたちの表現する言葉や動作に適切に切り返せるように、子どもの意見を広く想定して授業に臨むことの大切さを改めて実感することができた。



指導者：米山 小幸

研究の実践

1 単元 カルに読んでほしい本を選ぼう 『ぼくのブック・ウーマン』

2 授業の実際

(1) カルが動き出すまで

子どもたちの疑問を基に、『ぼくのブック・ウーマン』を丁寧に読んできたつもりだった。しかし、いざカルに読んでほしい本を選びに図書室へ向かうと、絵本コーナーに集まる子どもたち。理由を尋ねると、カルは本が苦手だから、字が読めないからと即座に答えた。見えやすいものしか見えていなかったのである。ここからが本番であることに気付かされる。カルが読んだ本は書かれていない。本文のその先の物語に進むために本文を読む。カルが字を読めないことは、学校に行くことができない環境に目を向けさせるきっかけになり、辺境に住む一家と社会との関係に思いを馳せることへとつながった。本が苦手なのではなく、妹への劣等感を感じることで不快なのかもしれない。働き者のカルに共感し、妹は本を読んでばかりで役に立たないと思っていた子どもたちが、カルよりも妹ラクの方が家族の役に立つのかもしれないと思い始めた。子どもたちの中で、点だった読みが線になり、面になっていく。面は、版画の刷り重ねのように、少しずつカル的人物像を鮮明にしていった。人と人とは影響し合う。環境は人をつくる。どの人物の目線で見えるかによって、物事は変わって見える。きいちごのパイからは、甘党である一面が見え、親しみを感じ始める子どもたちもいた。

読書好きな子どもが多いこのクラス。図書室に限らず自分の読んできた本から選ぶことができるようにした。2度目の本を選ぶ時間には、思い思いの本が子どもたちの机上に並んでいた。絵本とは打って変わって分厚いファンタジー小説。どうしてその本を選んだのかきくと、「いい本だから」と誇らしげに教えてくれた。今だにカルが不在なのである。ここで、子どもたちに問うてみた。「今年のいい本、課題図書は読んだ？」子どもたちが「はっ」としたのを感じた。手を挙げたのはたった一人、合唱部。その課題図書の内容は、難病と闘いながらも合唱部の顧問として子どもたちと向き合ったノンフィクションだ。「いい本」であるだけでは読んでもらえないことを実感した子どもたちだった。「カルに」読んでほしいという限定された相手意識から、子どもたちは本を読んだカルを想像し始めた。「この本を読んだら、カルも自分の時間がつくれるかもしれない。そしたら、ラクと一緒にたくさん本を読んで勉強して、将来は町で仕事をしているかもしれない。」「この本を読んだらカルは、もっと家族とよい関係になれるかもしれない。もっと素直に気持ちを伝えられるようになるかもしれない。」この本をカルが読む価値とは何であるか。教科書には書かれていない、これからのカルが子どもたちの中で動き出した。

(2) 「わたし」と、カルと、本と

子どもたちは同じ教材文を読み、同じ人物に向けて本を選んだ。けれども、その本は誰一人重なることはなかった。これが今回の成果だと思っている。本文をきちんと読んでも、多様な読みができる。子どもの数だけ解釈がある。選んだ本は読み手と切り離せないものだった。頑ななカル、家族思いのカル、本を読むことが楽しくなったカル、素直な優しいカル。どのカルに対してアプローチするのかが読み手の生活や人となり色が濃く表れた。カルメンタル面に注目した子どもは、自分がスポーツに取り組む中で出会ったアスリートの名言をまとめた本を選んだ。難読漢字の本を薦めた子どもは家庭学習にコツコツ取り組む努力家だ。漢字という文字にも興味をもってほしいこと。さらには、漢字の背景にある文化から広い世界につながってほしいという願いがあった。効率的な農耕についての本を見つけた子どもはゲームをすることが大好きだ。カルにも自分の時間をもってほしいという思いがあった。自分の好きな本を熱心に紹介する子どもも多くいた。この子どもたちは読んだ本からカルにつながる本の意味を見いだしていた。東野圭吾の小説を紹介した子どもは、生き生きと本について語っていた。本棚はその人そのものであるということを知ったことがある。確かに自分の本棚を眺めると、そこには自分がある。本を通して自分を知ってほしいという思いにあふれていた。みんな違ってみんないい。しかし、その中でもよりよいものを見いだしていく。この過程が国語における読むということであり、そのためにも一人一人の読みを尊重することは必要不可欠であると学んだ。カルに読んでほしい本をグループで一冊に絞る段階では、子どもたちは自ずと、どの本がカルを一番大きく動かすかに重点を置いていた。子どもたちは選ぶ中でカルへの願いを語りながらも自分の在り方を見つめ直していた。家族を大切にしてほしい。自分の個性を伸ばしてほしい。「では、自分はどなのだろう。」自分もその本の価値を改めて発見し、特別な一冊になっていた。「ぼくのブック・ウーマン」、そしてカルに薦めたい本を読むことを通し、子どもたちは自分を知り、あるべき自分の姿を見いだした。読むことは自分と関わらせることでできることなのだ気付かされた。

指導者：工藤 優花

研究の実践

1 単元「自分だけの句集をつくろう ～春夏秋冬のくらしから～」

2 授業の実際

(1) 子どもの実態に合う学習活動

本学級は、国語科の学習に対する意欲が高く、知識が豊富な子どもが多い。知識として豊富な語彙をもち、様々な表現技法を知っている一方で、言葉の意味をよく分からずに使っていたり、「表現技法を使えばよい」という短絡的な考えで意図なく技法を使ったりする子どもも多数見受けられた。そこで、本単元では、俳句を扱う単元ではあるが、あえて表現技法は取り扱わず、子どもたちの感性を大切に言語感覚を豊かにすることをねらいとした。子どもの作品を学習材として活用する方法として、「誰がつくった俳句かを明かさない」「自分が作った俳句には投票しない」というルールを設け、句会を取り入れることとした。また、話し合いの際の指標となるように、句会の最後に班の中から選んだ俳句を共有し、そこから「よい俳句の条件」を見いだして表現の工夫を言語化する場を設けた。

私がこの活動を取り入れる際に注目していたのが、話し合い活動や遊びの中で自分の考えを押し通す場面が多く、友達となかなかうまく関わることができないA児である。普段であれば、自分のつくった俳句を班の代表作品にしたい一心で、自分の考えを押し通そうとするだろう。今回は、「自分が作った俳句には投票しない」というルールがあることによってどのような話し合いをするのか気になっていた。A児のいる班は、4人全員が違う俳句を気に入ったと発表した。それぞれがよいと思った理由を発表したところで、A児が「私、その俳句がいいと思う」と他の子どもが発表した自分のつくったものではない俳句を代表にしたいと発言した。理由を問うと、「声に出したときにこの俳句の方が一番いいと思った」と話した。普段は自分の考えに固執してしまい、なかなか友達の考えのよさを認めることができないA児が、友達の詠んだ俳句のよさを認めることができた瞬間だった。自分たちで見いだしてきた「よい俳句の条件」という納得できる話し合いの指標があったことで、A児も素直に他者のよさを認めることができたのではないだろうか。今後も、子どもの感性を大切に言語感覚の育成の仕方を模索していきたい。



(2) 表現にこだわって

単元が進むにつれて、子どもたち一人一人が気に入った表現を見付け、それを自分の俳句に取り入れることができないう試行錯誤する姿が見られるようになった。春に「一年生 町たんけん 楽しそう」という俳句を詠んだB児は、その後の句会で出会った「ふきのとう 顔を出すころ 春がくる」という俳句を気に入ったようだった。その理由として、「ふきのとうを人間みたいに例えているのがおもしろい」と話し、「自分も別のものに例える俳句を作りたい」と意欲をもった。「夏のくらし」の学習で再度俳句づくりに取り組んだ際、B児は夏休み中に家族旅行に行ったときのことを俳句にしようとしていた。B児は「正解すること」にこだわりがあるため、国語科の学習は他教科の学習よりも苦手としている。「秋田よりもずっと暑くて車の外に出られないと思ったけど、慣れたら全然平気で友達とたくさん遊んだことを俳句にしたいんだけどいい例えが思い浮かばない…」と頭を悩ませていた。私はB児に自分で納得のいく言葉を見付け出してもらいたいと思い、「熱いものをたくさん思い浮かべて、その中から合いそうなものを使うといいよ」という簡単なアドバイスをした。私が他の児童に声を掛けて周り、B児のところへ行くと「外に出たら マグマの中だが すぐなれた」という俳句を詠んでいた。車の外に出られないほどの暑さをマグマの中と例えたのだ。「たとえる」という表現にこだわって、B児なりに納得する言葉を見付けられたようだった。「秋のくらし」の学習になると、たくさんの子供もB児のようによりよい表現はないか自分なりにこだわって俳句を詠む姿が見受けられるようになり、帯単元として年間を通して取り組んできたことが子どもたちの力になっていると感じた。一方で、子どもたちに力が付いてくると、俳句づくりの段階で「友達と相談したい」という願いが出てきて、当初の単元計画通りにはいかない場面に直面した。今日の前の子どもたちに合う学習活動の在り方を考え続ける必要があると改めて実感した。



指導者：石田 智之

研究の実践

1 単元「命が助かる『たすカルタ』で伝えたい ～地震災害からくらしを守る～」

2 授業の実際

(1) 防災を自分ごととして捉えられるように

子どもたちは、社会的事象の点と点を結んで思考を深めたり、社会の現状と原因を追究していったりするような「社会科の醍醐味」を感じられず、社会科の学習に対する意欲も高まらないでいた。また、「地震災害からくらしを守る」の学習については、地震や防災への関心はあるものの、自分の身に振りかかってくるかもしれないという危機感はそのままでなかった。

そのため、単元づくりとして、「たすカルタ」作成を通して防災のアイデアを色々な人に伝えることを目的意識として楽しみながら学習ができたかと考えた。しかし、悲惨な現実もある地震災害について楽しみながら学習を進めてよいかという葛藤もあった。そのため、学習方法は楽しく「たすカルタ」を作成するのだが、子どもの内面に「助けたい」という思いが絶対に必要ではないかと考え、資料提示を入念に行った。今やYouTube等で地震や津波の動画は簡単に見ることはできる。地震の「怖さ」を知ることも大切ではあるだろうが、参考文献「人が死なない防災（片田敏孝著）」によると、自然災害が起きるからといって自分が住んでいる地域を嫌いになってはいけない、今の地域から離れたと思うだけではいけない、ともあった。地域にはよさがあり、家族が、仲間が住んでいる。だから「助けたい」につながるのではないかと考えた。地震災害の映像や被害の現状、いかに地震が高頻度で起きているのかが分かる資料等を示しながらも、子どもたちの心に響くものを探した。東日本大震災での東松島市の「佐藤山」等、印象的な資料やエピソードが数多くある中から、避難所となっている体育館で大震災10日後に挙行された卒業式での、涙をこらえながら答辞を述べた卒業生代表の映像は子どもたちの心にもかなり響いたようだった。涙を浮かべる子も多数。友を亡くした卒業生代表のつらさや悔しさが予想以上に伝わっていた。

地震災害については、被害や対策の事象に目が行きがちであるが、そこにかかわる「人」に注目して、「人」の生活や命に対する思いが大切であると確信した。

気仙沼市立階上中学校卒業式 卒業生答辞（卒業生代表 梶原裕太さん）抜粋

ちょうど10日前の3月12日。私たちは、通い慣れたこの学舎を、57名揃って巣立つはずでした。前日の11日、一足早く渡された思い出のたくさん詰まったアルバムを開き、十数時間後の卒業式に思いを馳せた友もいたことでしょうか。「東日本大震災」と名付けられる天変地異が起こるとも知らずに…。

階上中学校といえば「防災教育」といわれ、十分な訓練もしていた私たちでした。しかし、自然の猛威の前には、人間の力はあまりにも無力で、私たちから大切なものを容赦なく奪っていきました。天が与えた試練というには、むごすぎるものでした。つらくて、悔しくてたまりません。時計の針は14時46分を指したままです。でも時は確実に流れています。生かされた者として、顔を上げ、常に思いやりの心を持ち、強く、正しく、たくましく生きていかなければなりません。命の重さを知るには大き過ぎる代償でした。しかし、苦境にあっても、天を恨まず、運命に耐え、助け合って生きていくことが、これからの私たちの使命です。

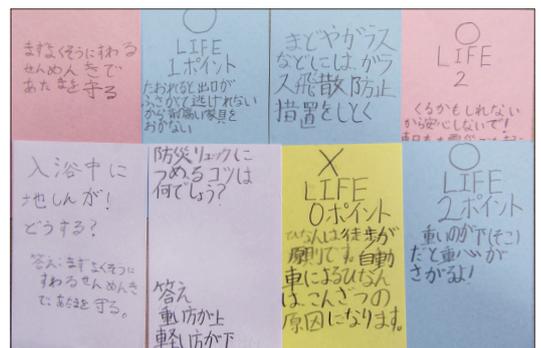
(2) 「命が助かる」ヒントを分かりやすく伝えたい

地震災害から「命が助かる」ためのヒントとして、地震の前しておくこと、地震が起きたときにすべきこと、地震後の生活や復旧に向けて大事なことの3つの場面に分けて「たすカルタ」を作成していく。子どもたち一人一人が調べたことを基にカルタとしての形式に合わせて作成。それぞれのカルタ案をグループ内で精査し合い、カルタの内容によって1～3点でLIFEポイントの軽重を付けたり、高得点になるプレミアムカードを決めたりすることにしていたのだが、子どもたちの中でどう検討していくのか。

まずはお互いの案を出し合うところから始めたグループが多い。カルタといっても、ただ単に「あ」「か」を探すのではなく、クイズ形式になっており、取り札は「答え」でありダミーの取り札もある。カルタを試しにやりながら、「問題の意味がよく分からないな。いつやることなの？場所は？」「その問題にこの答えって本当に正しいの？」「その問題の答えは他にもあると思う。こっちの取り札も答えになっちゃうよ？」「Aくんと同じ問題なのに答えは違うんだな。どの資料で調べたの？」等、よりよいカルタとなるように意見を伝え合っている。

ポイントの軽重をどう決めるのか。ポイントを検討することによって、より内容に注目できるのではないかと考えたが、グループによってその決め方が様々。みんなが答えられなかったものを高ポイントにするグループ、命にかかわる度合いが高いものを高ポイントにするグループ、みんなが調べていた（重要だと思っていた）内容を高ポイントにするグループ。それらの決め方をグループ間で取り入れながら複数の決め方で話し合っていた。

ポイント付けも大詰め、一つ課題を投げ掛けた。「インタビューしたときに出てきた家族の不安や困難への答えになっている？」子どもたちはハッとした様子でノートや資料を見直ししながら、「まだ足りないから調べたいです」という声が多数上がるぐらい、「命が助かる」ことへの思いをもって取り組んでいる姿があった。カルタづくりを楽しみながらも真剣な取組となっていたのではないだろうか。



指導者：伊藤 智美

研究の実践

1 単元「円と球」

2 授業の実際

(1) 身の回りの図形に興味をもつこと

3年生の算数開きの際、学校の中に隠れている算数を見付ける活動の中で、様々な形を探している子どもたちがいた。「身の回りには四角い形をした物が多い」「どうしてだろう」「正方形より長方形の方が多いよ」様々な気付きが生まれ、3年生の算数の学習でやってみたいことの一つに、いろいろな形調べが挙げられた。形に注目していく中で、「これは本当に長方形なのか」「辺の長さや角を調べてみないと分からない。定規で測ってみよう。」「机の形は長方形だけれど、角はまるい。それには意味があって、危ないから。」「ロッカーやぞうきん掛けの三角の角もまるい。とがっていたら危ないからだね。」「水飲み場の柱もまるいつつの形だね」「横にしたら転がっちゃうけれど、立てたら転がらないから大丈夫」図形の性質や機能面に目を付け、1年生の時に学習した事と結び付けて考える子どもの様子も見られた。普段、目にしていない物の形に注目することで、積極的にその形について考えてみたいという気持ちが生まれたのではないかと思った。また、グループやペアではなく、自分で学習形態を選択できるようにしたことで個で追究したり、友達に相談しながら、気付きを共有したりして活動を進める姿が見られた。教師側が学習材や活動形態を決めず、子ども自ら選択することで、自分に合ったものを選択し、学ぶ姿につながったと思った。



(2) 困り感やつまずきを生かしていくこと

単元のはじめにまるい形探しをした。いろいろな形の特徴に目を向け、その形の性質を考えられるように見付けた形の特徴を書きながら活動を行うようにした。身の回りには四角形が多いと感じてはいるが、よく見ると見付けることのできるまるい形に次々と目を向けていた。セロハンテープの内側、磁石、ベンチの丸太、水筒の裏、ストロー入れの裏、皿、当番表、CD、時計、セロハンテープ台の裏、消毒液の容器の底、お菓子の缶の底、ボール…「まるい形って意外とあるね」「あっちにもまるい形があったよ」そんなやり取りをしていく中で友達が見付けた形はまるい形と言えるのか疑問をもつ子どもがいた。A児とB児は「お菓子の缶の底の形は確かにまるいけれど、つぶれているよね」「でも、角がないよ。触っても痛くないよ。だからまるい形だよ。」そんなやり取りをしていた。そこに、「どんな形をまるい形と言うのかな」と投げ掛けてみた。お互いの中にあるまるい形の概念を確かめることで、まるい形と言っても、それぞれが思う概念は異なることに気付いてほしかったからだ。「角がない形」「転がる形」「じゃあボールもまるい形だ」「筒もだよ。でも、立てたら柱みたいに転がらない。」A児とB児はこれまでの生活経験や既習内容から一生懸命にまるい形の概念を表現しているように思えた。次時で、円の存在を知り、自分が見付けたまるい形の中に円があるのではないかと思い始めた子どもたち。実際に調べてみたいという声を受けて調べてみることにした。

目の前にある自分で見付けたまるい形が円かどうか、線を引いたり長さを測ったりして、定点から等距離にある点の集合が円であるということ踏まえ、模索しながら調べようとする姿があった。形に出会う活動を大切に、こちらから提示した形を調べるのではなく、自分で見付けたまるい形だからこそ、「確かめたい」という気持ちがあったと考える。しかし、調べていく中で、中心がどこなのか定められない事に困っている子どもが出てきた。定規を使って長さを測ることはできるけれども、円の中心が分からなくて困っている子どもの姿。円の外周からの長さを測り、だいたいのところを中心とする子どもの姿。いくつも円の半径に当たる直線を引き、中心を探そうとする子どもの姿。子どもたちが困っている様子を受け、折り紙を二等分した際に折り紙の端をぴったり重なるように折った経験を想起できるよう声を掛けた。すると、C児は「形をぴったりと半分に分けるとちょうど半分のところにある点を見付けられる」という事をヒントに、自分の形を数回折り、中心を見付けようとした。私は、全員が個々で実践して確かめられるようにC児の気付きを全体で共有する時間を設けた。それを受けて実践してみることで、自分のまるい形にも円の中心を見付けられたり、何度折っても一つの点が定まらず、自分のまるい形は円ではないことを分かったりしてほしかった。しかし、「折る」ということが「中心を見付ける」ということと結び付かなかった子どももいた。C児の気付きが「どうということなのか全体に問い掛けたり、子どもたちから出てきた「ちょうど半分の場合が分かる」という発言を生かし、折り紙を半分に分けて、直線を作った経験を想起させ、一辺の midpoint に印を描いたものを掲示し、なぜそれが中心になるかにつながる板書を残したりすればよかったと思った。また、個の学びを大切にしつつも出てきた困り感を取り上げ、全体で共有する時間を早めに設けるとよかったとも思った。子どもが自律的に学習を進めていく中で、困り感やつまずきを見取り、取り上げるタイミングや困り感への価値付けをどのようにしていくかなど、教師側の授業をデザインする力が必要であると感じた。



指導者：猿田 千穂子

研究の実践

1 単元「さんすうたんけんたい～くらべかた～」

2 授業の実際

(1) 子どもたち一人一人に必要な共有の時間をどう設定するべきか

授業の初め、一人の子どもが「僕と先生を比べる」と言って前に出てきた。すると、「僕は？」「私は？」と次々に子どもたちが集まってくる。中には黒板前の台に上り、私より頭の先を高くしようと背比べを始める子もいた。このとき、私は一つの葛藤を抱えた。このまま、みんなで数学的な見方・考え方を共有する時間にしてしまうべきか、それともそのまま活動に入るか。とても面白い場面で、思わず立ち止まってしまった。しかし今回は、そのまま活動を続けることにした。「どちらが大きい？」というクイズだと分かると、子どもたちは思い思いに比べる対象を探し始めた。本時の終盤には、どんな見方・考え方をしていたのかを共有する場面を設けていたが、ここでも私には迷いがあった。もし本時で特定の見方・考え方を理解することを重視するならば、教材は多く用意する必要はない。焦点化してクイズを厳選すべきだっただろう。しかし私は、単元の初めに子どもたちの多様な「大きさ」への見方・考え方を引き出し、共有したいと考え、あえて多様なクイズを用意していた。実際、水筒を比べた子どもは「高さでは④が大きいけれど、かさではどちらが大きいかわからない」と気付いていた。本を比べた子どもたちの中には、広さを比べる子どもと幅を比べる子どもがいて、答えが一つに決められないことに気付いた子どももいた。つまり、子どもたちは教材を前に自然とその場で話し合い、気づきを生み出していたのだ。そうであれば、授業の終盤に全体でまとめる形を取らず、それぞれが気付いたことや疑問をストックするだけでもよかったのではないかと私は「共有の場が必要だ」と考えて設定していたが、子どもたちの中には必ずしもそれを必要としていなかった子どももいた。まだ学びが深まっていない子どももいたのだ。私の構想と見取りが甘かった。では、全体で話し合う時間を取らなくても、一人一人が必要なときに必要な学びを共有できるようにするにはどうすればよいのか。特に1年生では大きな課題である。



(2) 学びの見方・考え方

A児は、自分の思いに忠実で興味・関心が沸かないものには向かわない。この時間はクイズを解く時間だと分かっているのにやろうとしていないのか、はたまた頭のないのか分からないが、活動が始まると興味をもった縄跳びクイズの縄跳びを二つに折って跳び始めた。いつもだいたい、目の前にある対象をこちらが意図した通りに捉えることはしないので慣れっこだが、どうにかくらべっこに興味・関心が向くようにしたかった私は、「Aさんは、どうやってくらべっこしてるの？」と絶対に比べてないだろうと分かっているにもかかわらず聞いてみた。一瞬考えたA児は、回し方で比べていると答えた。回したときの感覚で縄跳びの長さを比べているというのだ。なるほど、そうきたかと思ったが、確かに縄跳びを回したときの感覚で、長い短いを判断して自分にあった縄跳びを選ぶこともある。一瞬考えた様子から縄跳びを手にとった時は、比べる目的がなかったかもしれないが、対象を目の前にして問われたときに初めて自分がやっていることに意味付けをし始めたのだ。最初の動機は別のものでも、自分なりに価値を見だし、それが次の学びへつながることはよくある。その場を立ち去った後、もう一度A児のところに戻ってみた。すると、今度は2本の縄跳びを、一直線に伸ばして並べている。「おお、ついに直接比較にいったか」とうれしくなったが声を掛けるのを我慢して黙って見ていた。すると、端を揃えるために手伝おうかと声を掛けてくれたB児。しかし、A児はいらないと答える。「なんで？」とここでも声を掛けたくなる気持ちをぐっと我慢した。するとA児は、縄跳びを両手で持って自分の方にたぐりよせたのだ。速さで長さを比べる、「遅く手元に到着した方が長い」と判断しているのだ。余計な声掛けをしない、本当に大切なことだと改めて思った。どうしても授業をつくる時、足し算の考えになりがちだ。でも、子どもたちが本当の力を引き出し、新たな力を身に付けるには、引き算の考え、余計なことをしないことも大切だと改めて気付いた。

指導者：柴田 省吾

研究の実践

- 1 単元「振り子の運動 ふりこのきまり」
- 2 授業の実際

(1) 限られた中で何を教えるのか ～「流れる水の働きと土地の変化 流れる水のはたらき」～

普段、授業しない5年生の学級で2単元のみ授業実践を行った。この章は、前単元についてである。斜面に水が流れる様子を観察するという「試行活動」の際に、「流れる水には地面（土）を削る働きがありそう」と多くの児童は気付いた。また、何人かは、その働きは条件により変化すると予想した。その条件は「水の量」「水の勢い」「角度（土地の傾斜）」である。

そこで、流れる水の量を変える実験を行うこととなった。つまり、他の2つの条件は変えないということである。児童らは「条件制御」という言葉をよく話しており、この単元でも導入の段階で何度か話題に上がっていた。しかし、予想を共有する場面で、「水の量が増えると水の勢いが変わるから…」とA児が予想を述べた。その言葉には、これまでの経験から「水が多ければ地面を削る働きが大きくなる」という直感的な理解がにじんでいた。A児の中では、「水の量」と「勢い」は自然につながっており、切り離して考える方が不自然に感じていたのであろう。そこで「え、水の勢いが変わってもいいの」と問い返すと、B児が「ああ、そうか」とつぶやいた。何人かの児童は、この一連のやりとりの意味が分かっていないようであった。もちろん水の量が増えると水が土地を流れる速さは速くなる。しかし、A児の想定する「水の勢い」とは、バケツやじょうろと言っていたことから鑑みるに初速（水の注ぎ方）のことであろう。条件制御の考え方は、注ぎ方に差が出ないようにする必要がある。そこで児童には漏斗を使って流量を制限する方法を伝えた。この場面から、児童らは「条件制御」と口にはするが、その意味をしっかりと理解できていないことが分かった。

(2) 真正な学びは実現可能なのか

私は、小学校理科における真正な学びとは、児童が過去の科学者の発見や思考を追体験することであると解釈している。

今回の学習問題は、「振り子の一往復する時間を決める要因は『振り子の長さ』『おもりの重さ』『振り子の振れ幅』のどれかを調べる」である。この学習の中で真正な学びが生まれぬか授業構想した。しかし、児童の振り子に関する生活経験には個人差が大きい。そこで単元の導入として、3つの条件がすべて異なるように設計した「振り子くぐりアスレチック」を用意した。突然のアスレチックに児童は惹きつけられ、何度もくぐり抜けたり、自分で振れ幅を変えてみたりと、思い思いに関わる姿が見られた。

この導入の後、授業は「そもそも振り子とは何か」という説明から始まった。そのとき、B児が「(振り子の長さは、支点からおもりの)真ん中までなんだ」とつぶやいた。いつもの私なら「そうそう、よく見ているね」と肯定していただろう。しかし今回は、児童自身が「条件をそろえることの大切さ」に気付くことをねらいとしていたため、あえて何も言わない選択をした。失敗も含めて活動の中で学んでほしいと考えたからである。

児童は不都合な実験データを隠そうとすることがある。そこで、成功と失敗の要因に目を向けられるよう「実験で得たデータは必ず残す」というルールを設けた。さらに、表計算ソフトにデータを入力すると即座にグラフ化される仕組みを用意した。児童が自分たちの実験方法を振り返る材料となるよう、他の班の結果も見られる設計にした。

B児らの班は「振り子の長さ」を変えて実験を始めた。B児はまるで職人のように、支点からおもりの中心までの長さを慎重に測り、何度も実験を繰り返した。その目線や手つきから、B児が「どこを長さで捉えるべきか」を強く意識していることが伝わってきた。データ入力が簡単であることも手伝い、B児らは丁寧な実験を積み重ねることができた。

C児らは、「おもりの重さ」を変えて実験を始めた。たくさんのおもりを縦に繋げるほど長くなっていく振り子の一往復するまでの時間。そのことに夢中になっていた。しかし、二重振り子のような状態であり、正しい実験方法ではない。C児は、面白さを感じる一方で、振り子の長さや振れ幅（軌道）が変わっているということに小さな葛藤を抱いていたようである。この時間の終末に、その小さな葛藤を学級全体に共有していた。ねらったとおり、条件制御の壁にぶち当たった瞬間である。

次時に、二重振り子のようになっていると、そもそも振り子の長さが変わっていることを確認した。そこからが予想外であった。なんと、本当に二重振り子のようになっているとだめなのか単振り子のときの結果と比べ始めたのだ。「時間は限られているのに…」とそのときは焦った。しかし、今思うと真正な学びに向かって過去の科学者たちのように自分の疑問を解決しようとしている瞬間だったのではないかと感じた。



振り子くぐりをする児童



真剣な目つきのB児と実験を楽しんでいるC児

4年理科 より科学的に妥当な考えを目指して

指導者：永須 千尋

研究の実践

1 単元「金属、水、空気と温度 ～物の温まり方～」

2 授業の実際

(1) 問題解決の過程を子ども自身が見いだすために

A児は、理科の授業が好きで、普段から身の回りの事象を科学的に捉えることに楽しみながら取り組んでいる子どもだ。水の温まり方についての予想を立てる場面では、既習事項の金属、空気の温まり方を基に、水の温まり方は「金属タイプ」か「空気タイプ」かを考えていた。悩んだ末にA児が見いだした予想は、「空気タイプ」。なぜなら、「水は空気と同じで形を自由に変えることができるから」と自信あり気に主張した。しかし、予想を全体で共有してみると、「金属でも空気でもないタイプ」が出てきた。金属と空気どちらかなと考えていたところに、どちらでもないというタイプと出会い、A児の考えが揺らいだ。他者の考えに出会い、もう一度考えを見直すことで、A児は空気と水の流動性に着目し、「空気と水は似ているはずだ」という根拠を強くした。全体から個に戻すことで自分の考えを見直し、再構成することができた。私は、実験に目的意識をもって取り組んでほしいという願いから、「予想は必ず立てよう」「自分の予想には根拠をもとう」という声掛けをしてきた。しかしA児のように問いを自分事として捉えていれば、「こうなるんじゃないかな」と子どもは自然と予想が見いだすことができると考えた。また、A児は金属、空気の温まり方を既習事項として活用していたからこそ、自分の考えに自信をもつことができた。したがって問いを学習問題と生活体験や既習事項を子ども自身が結び付けて考えられるように意図をもった事象提示をすることが大切であると分かった。また、意図をもった事象提示は本時の学習の見通しがもてたり、試行錯誤を支えたりすることにもつながった。本単元の導入では、「生活の中で物を温めたことはあるか」と問い掛け、生活体験を想起する機会を設けた。また、金属、空気、水と順に学び進めることで既習事項を活用して次の学習へつなげていくことができた。

B児の組んだグループは同じ実験方法を考えているのに、温まり方の予想が金属タイプ、水タイプ、どちらでもないタイプの3種類が集まったグループだった。予想が違うとどのように結果の見通しを立てるのだろうとみていると、結果の見通しも3種類に分けて考えたのだ。予想が違うからこそ、予想通りだったらこの結果になるはず、どんな結果になるか調べたいという思いを強くした。子ども自らが問いを解決したいという思いをもち続けるために結果の見通しが大切だと分かった。



(2) 子どもの思考をゆさぶる大切さ

本学級の子どもは「実験や観察が楽しい」「理科は実験があるから好きだ」というように、一見実験や観察に意欲的な子どもが多いように感じる。しかし、ただ「楽しかった」で終わる実験になっていないか。学習問題に対してどんな実験をするのか、教師から与えられることを待っているような印象があった。そこで本単元は自分たちで問いを見いだすところから解決するまでの過程を構想できるように進めていった。子ども自身が問題解決していくために必要な知識をもっていない状態では、子どもの思考は進まないのではないかと考えたため、目に見えないものの温まり方を視覚的にみることができるといふ道具をいくつか教師から情報を与え、使うことができそうな道具や方法を子どもが気付くことができるように進めた。子どもに委ねるだけで問題解決に必要な知識がなければ、子どもたち自身で学び進めることは難しい。一方で教師から与えすぎても子どもの思考の妨げになってしまう。子どもの思考に寄り添ったほどよい他者との関わりが思考に深まりを与えると感じた。

C児とD児は自分の予想を確かめるための方法として示温インクを使って調べる方法を考えていた。C児は「示温インクをたらす」D児は「示温インクを入れる」と表現していた。私がC児に「示温をたらすってどういうこと？」と問い掛けると、困った表情だ。少しすると「水全体を調べたいから全体にインクを混ぜたい」と言った。「たらす」と聞くと一滴落とすというように、全体に混ぜるといふ印象をもたない人もいないのではないかと感じた。また、インクをたらすと入れるは同じ意味なのか、発想した子ども自身も悩むのであれば周りの子どもも悩むだろう。ピーカーの図を書いて温まり方を矢印で表現していた場面では、「温まった水が下から上に動いていく」とE児。「矢印の順番で熱が動いていく」とF児。同じような矢印でも子どもによって矢印の意味が違ったのだ。子どもが表現した言葉、記号、一つ一つに意味がある。しかし、表現した子ども自身も意味を自覚できていないことがあると気付かされた。自覚する手立てとして他者に説明したり、問い掛けに答えたりすることを繰り返すと、その意味のずれが少しずつ浮き彫りになっていく。そして、自分の思考が整理されていく。思考が整理されると新たな視点に気付くことができ、次の問いのへとつながっていく。子どもの思考を整理する他者との関わりについて考えさせられた。



1年生活 自然の中で学びをひらく

指導者：丹 理人

研究の実践

1 単元「なかよしタイム part 2～ようこそ1Cなかよしランド～」

2 授業の実際

本単元は学校の周りがある自然を生かして遊びをつくったり、つくった遊びを学級の友達や、附属幼稚園の園児と一緒に楽しんだりする中で、自然や友達との「なかよし」の価値観を更新していくことをねらいとした。

(1) ねらいの外で学びを深める

数名の男子児童は広場の池で魚釣りゲームがしたいと考えた。単元のはじめ、池には濁った水が溜まっていた。A児は、水を抜こうと私と一緒に池の栓を探した。しかし、栓を探し当てることはできなかった。水を抜く方法はないか情報を集めようとする私を横目に、A児たちはバケツで池の水を掻き出し始めた。途方もない作業に見えた私は、楽に水を抜く方法はないかと考えていた。そんな考えとは裏腹に、A児たちのバケツでの掻き出し作業は翌日も続いた。生活科の時間も休み時間も関係なく作業を続ける熱量に引き寄せられ、どんどん仲間が集まった。気付くと他のクラスの子どもも一緒に活動している。「長い針が8になったらバケツ交代ね」「ブラシは僕が片付けておくから、みんなは教室にもどっていて」と、自然と問題解決の声掛けが生まれた。6日後、池の水は完全に無くなった。私はやっと子どもたちが遊びづくりに向かうことができると思ったが、子どもたちは池の掃除を始めた。数日で汚れは無くなり、池に水を貯め始めた。水を張った後も、池には毎日多くの枯れ葉が落ちてきた。子どもたちはそれを掻き出す作業に夢中な様子で、魚釣りゲームの準備は進まなかった。園児と一緒になかよしランドで遊ぶ日が近づいていく。「早く遊びを形にしなくては」という焦りが私の中で生まれていった。

本単元が第9時まで進んだところで、道徳の時間に「なかよし」について考えた。子どもたちからは「なかよしとは、何かしてもらったら自分もお返しをする関係」という意見が出された。いつまでも池の掃除に一生懸命な子どもたちの姿を見て私は、子どもの活動がねらいから逸れていっているように感じていた。しかし、池の中で様々な活動をする中で多くの楽しさや学びを得た子どもたちは、その喜びを池に返そうと一生懸命に掃除を続けていたのではないかと。思う存分活動する中で、子どもたちの「なかよし」の価値観が変容し行動に表れたのだと、子どもの活動に対する見方が更新された。

第13時を行う日の朝、A児から「長い棒はありませんか」と聞かれた。釣り竿を作るためらしい。園児と遊ぶまでは後1時間しか残っていなかった。「棒はあるけれど、釣る魚がないと遊べないじゃない」と聞くとA児は「魚はB君がずっと作っていたんだよ」と答えた。ばらばらに活動していた子ども同士が、遊びを成立させるために自らつながり、計画性をもって活動を進めていたことに驚かされた。

活動が予想外の展開を見せたときにすぐに修正せず、子どもの中で起きていることを見つめ、気持ちの変化をつかもうとすることが、子どもの対象への思いを醸成していくのだと気付かされた。



(2) 『もうやりたくない』から広がる学び

C児は学校の自然を感じられる公園を作りたいと考え、教室の横に牛乳パックを組み合わせたベンチを作ることにした。一人で作ることに困難を感じている様子を見て、私も一緒にベンチ作りをすることにした。段々と出来上がっていくベンチに満足げなC児であったが、日が経つごとに「私、みんなの遊びを見てくるから先生進めておいて」と私に作業を任せることが多くなった。段々と私に任せてベンチ作りから離れていったC児に「今日は頑張ってる進めようね」と私が声を掛けると、「疲れた」「こんな生活科もうやりたくない」と、少し怒りながら困り感をあらわにしていた。ベンチ作りを一緒に進めて行く中で完成形が見え始め、私の期待感がC児の期待感を越えてしまい、活動の主導権を子どもから奪ってしまっていたのだと痛感した。何とかC児を再びやる気にさせられないかと思い、一人で活動をしていたD児に声を掛けた。D児は楕円形の葉っぱを集めており、それを組み合わせて貼り付け、花の形の飾りを作ることでできる店を開こうと計画していた。「Cさんのベンチ作り大変なんだって。一緒にやってくれない。」とお願いしてみると、「本番でお客さんがお花を作るスペースが必要だからちょうどよかった」と快く引き受けてくれた。どのような遊びが展開されているか書き込まれたマップや、毎時間書きためた振り返り等の掲示を見て、D児はC児がどのような活動をしていたのか把握していた。D児とのつながりにより、C児にとってベンチ作りは、価値ある活動へと変容した。完成したベンチに多くの友達が座る様子を見て、「次はテーブルも作ろうかな」と、C児は前向きに活動を捉えられるようになっていった。

一緒に活動を作るもう一人のクラスメイトとしての子どもと同じ視点、子どもと子どもをつなぐために全体を見る高い視点の両方をもってこそ、子ども同士の関わりを生み、学びを広げていくことができるのだと実感した。

指導者：奥田 瑞季

研究の実践

1 題材「お祭りの音楽」

2 授業の実際

(1) 様々なお祭りの音楽に出会う

子どもたちは日頃から「お祭り」という言葉に親しみをもち、地域の行事に対して強い関心を示している。本題材では、その興味を学習の出発点として、まず日本各地のお祭りに用いられる音楽に触れる鑑賞を行った。「さんさおどりのたいこ」や「つがるじょっぱりだいこ」を鑑賞した際には、子どもたちは太鼓の響きに自然と惹きつけられ、A児は「たいこはドンドン叩くだけだと思っていたけれど、お祭りによって音が全然違う」と驚いていた。この姿から、子どもたちは単なる音の違いではなく、リズムや音色が生み出す雰囲気の違いに気付き始めていることが伺えた。音楽の文化的背景や地域性に触れながら、音の特徴を比較しようとする姿勢が見られ、鑑賞活動が学びの広がりにつながっていると感じた。鑑賞を踏まえて、自分でリズムをつくって楽しむ活動では、子どもたちが自分の音を聴き取りながら「もっとそろえたい」と言葉にし、リズムの正確さを意識し始める姿が見られた。基礎的な技能の定着が、後の表現活動における工夫や創造性の発揮につながると感じた。手拍子や口唱歌で繰り返し練習し、正確に叩けるようになったマイリズムを、いざ太鼓で演奏してみると、音の響きや腕の使い方が手拍子とは大きく異なることに気付き、子どもたちは驚いた表情を見せた。この姿から、子どもたちが「音を出す身体感覚の違い」に気付き始め、より本格的な表現へと意識が向かっていく様子が伺えた。鑑賞のときに感じるものと、実際に本物の楽器を使って演奏する時に感じるものは大きく違い「こんな音が鳴るかも」と想像して叩いたときの差に驚いたり、どうしたら映像のように叩けるか考えたりと意欲に繋がったのではないかとほっとした。

今回の学習で大切にしたい事は、ひとつの「お祭りの音楽」をどんな風に仕上げたいか考えることである。「マイリズムをグループの友達と繋げて、グループでどんなお祭りの音楽にしたいかワークシートに書いてから取り組みましょう」と声掛けをした。すると、あるグループでは、B児が「リズムの他に歌を入れた方がいい。わたしが歌うね。」と提案した。仲間は「合うかな」と不安を口にしていたが、実際に合わせてみるとお祭りの雰囲気にぴったりと合い、自然と笑顔が生まれ、音楽づくりが一層楽しいものになっていった。また別のグループでは、C児が「だんだん強くしたい」と演奏の変化を提案した。実際に強弱を段階的につけながら叩いてみると、音楽に高まりが生まれ、仲間から「いいね」という声が上がった。これらの活動から、子どもたちが自分たちの工夫が音楽の感じを変えることを実感し、表現の幅を広げていく事が大事だと実感した。

(2) 発表から見えたお祭りの音楽

子どもたちは、鑑賞教材の中で見た「構え方」「ばちを回す動き」「演技をしながら叩く姿」「叩く場所を変える工夫」などに注目しており、「これ、自分たちのお祭りにも使えそう」と考えながら練習に取り入れていた。鑑賞のときにどのような演奏の仕方をしているか、どんな音がするかを子どもに問い、発表して全員で共有したことで、表現の幅を広げる具体的な手掛かりとなっていた。

発表に向けて、各グループでは「どんなお祭りの音楽にしたいか」を話し合いながら練習に取り組んでいた。「リズムを工夫して楽しいお祭りになりたい」「構え方を工夫して明るいお祭りになりたい」など、子どもたちはそれぞれにイメージをもって演奏の順番を決めたり、同じリズムを複数人で叩いて厚みを出したりするなど、表現の工夫を重ねていた。あるグループでは、D児が演奏の途中で「それぞれそれぞれ！」と掛け声を入れた。発表を聴いた子どもからは「お祭りみたい！」という感想が出て、掛け声が音楽の雰囲気を大きく変えることを実感していた。また別のグループでは、最後の音を全員で揃えて力強く叩き、終わりの印象を際立たせていた。E児は「最後、お祭りって感じで終わったね」と振り返り、締め方が音楽全体の印象に影響することに気付いていた。

お祭りの音楽は、ハーモニーや音程を気にせず取り組める一方で、どのような工夫を加えれば聴き手に興味をもってもらえるか考える必要がある。子どもたちは、自分たちなりの解釈を基に、適当ではなく根拠をもって音楽をつくり上げていた。聴き手も思わず体を揺らしたりリズムを刻んだりして、音楽に引き込まれている様子が見られた。形に縛られずにお祭りの音楽をつくり、仲間や観客に「楽しい」と感じてもらった経験は、子どもたちにとって大きな喜びとなった。この成功体験が、後の音楽づくりへの意欲や創造性の発揮につながっていくことを期待したい。



5年図画工作 表現の広がりを目指して

指導者：三浦 菜子

研究の実践

1 題材「おいでよ ぼくの島・わたしの島」

2 授業の実際

(1) 説明的な表現を越えて

「自分の島に友達を招待しよう。どんな島なら楽しいかな。また来たくなるかな。」あえて狭めた枠組みが、子どもの想像を助けることを期待しての呼び掛けだった。

この呼び掛けに、お菓子屋や八百屋など、店がいくつも並ぶ島を表すことで応えようとしたA児。店と店をつなぐ線路を始め、島の内部を黒色のみの線描で表現していた。ある程度描き進めると、手を止めて自分の絵をじっくりと見つめる時間があった。この時のA児にとっての黒色の線描は、島の内部を説明するための記号的なものにすぎなかったのだろう。線描を終えることは、すなわち表現も終わりを意味し、次に何をしたらよいか分からずにと想像される。一見没頭して表現しているかに見えた姿は、作業に集中していたにすぎなかったのかもしれない。だが途中、同じグループの友達と色について何気なく会話をしたことをきっかけに、他の色を使い始めた。黒色の線画と僅かな色彩を残して迎えた次時では、他の色と組み合わせたり、色の濃淡を生み出したりしていた。色の組合せの意図をA児に尋ねて共感したり、水色のグラデーションの綺麗さを価値付けたりしたところ、作品は最終的に写真のように変容した。自分の色遣いに自信をもち、表現する楽しさを味わっていたのだとしたら、授業者として嬉しく思う。

本校に赴任してから、子どもの表現を停滞させないためには、まずは表したいことをはっきりともたせることだと考え、実践を行ってきた。そして、表したいことをもつことができても表現が発展しないのは、子どもが説明的な表現を乗り越えるための支援が足りなかったからだと気付いた。A児との関わりで示唆を得た、造形的な価値付けを他題材でも実践していきたい。



(2) 表現の手応えが意欲に

子どもがもつ表現の選択肢を増やしたいという思いから、本題材の前に行ったクレヨンの造形遊び。型紙のふちを塗り、そこからはみ出すように外側にこする、ステンシルという方法を取り上げた。子どもたちはそれまで、こうした表現をしたことがないようだった。B児は、本題材が始まってから、しばらくは絵の具を使ってスタンプを重ねる表現をしていたが、様々に試行錯誤する中で、次にクレヨンによるステンシルを始めた。やっけていくうちに、B児の手付きもどんどん手慣れたものとなっていく。それに伴って、ぼかした色の鮮やかさも増していくのが分かった。自分でもこの表現方法に手応えを感じたのか、複数の色を組み合わせたり、型紙を魚の形にしたり、別に作った魚をはみ出して貼り付けたりと、表現を発展させていく姿が見られた。その後の題材でもこれらの方法を度々活用している。

C児は、本題材で水彩絵の具を用い、水の透き通った感じを表現するに当たり、水の量によって見え方が変わることに、実感しながら気付いていった子どもである。その後の題材では、空や木々などにもこの時の表現を活用していた。



上：ステンシルを試すB児と完成した作品

左：本題材で水の加減にこだわるC児とその後の題材の作品（一部）



こうした姿を見ると、体験した表現方法に自分なりの手応えを感じることができれば、その後も意欲的に表現していくことができるように思える。今後も、子どもと表現方法との出会いの場を大切にしていきたい。

指導者：大森 果歩

研究の実践

1 題材「Future FUZOKU School !」

2 授業の実際

(1) 個・協働・個の学びの循環を通して、自律した表現者を育む

一人一人が「未来の学校」を思い描くことに夢中になっていた。学校の時間割や昼食を自分で決めることができたり、電子黒板やAIが活用されて進化していたりと様々な発想に富む。その発想の根源となったのが大阪万博のパビリオン映像資料である。現在からは想像もしえない未来の日本社会が児童の思考を感化させ、表したい世界観をより豊かに広げることにつながったと考える。

特にA児は、自ら発想を広げながら表現を発展させていった。自分で考える「未来の学校」をビルのような構造にし、地下から地上8階建ての階層図を描き始めた。そして、新たな画用紙を持ってきて各部屋の見取り図を描き、自分の世界に没入していたかと思うと、「この学校をみんなでつなげてみるとおもしろそう！」と目を輝かせながら意気揚々と提案。個での表現世界から他者との協働へと新たに学びの転換を図るチャンスと感じ、「未来の学校をみんなでどう表す？」と新たな問いを設定した。すると、互いの絵を鑑賞しながら、どう組み合わせようか悩み込む児童たち。自分と他者の絵を俯瞰して見ることで、児童たちに新たな客観的思考を促す仕掛けになったのではないかと感じた。話合いの結果、みんなのアイデアが取り入れられるように「勉強スペース」「遊園地・映画館・水族館」「ゲームコーナー」「バイキング会場・お店」「温泉・部屋」を表すことになり、この中からそれぞれ自分が表したいところを選んだ。A児は、水族館を選んだ友達と何をどのように表すか話し合いながら、水色の熱帯魚を大きく、周りに小さい魚を描いたり、色々な種類の青色を創り出して泡やしぶきを点々模様とスパッタリングで表したりしていた。もっと生き物を増やそうと思ったのか、今度は材料コーナーから折り紙を持ってきてウナギを折り始めた。すると他の児童も、赤やオレンジ、黄色の折り紙でエビやカニなど新たな制作を始めた。自由な学習形態を保障することで、他者との協働が自然と生まれ、新たな表し方に気付くきっかけになったように思う。また、A児は折り紙のウナギを絵にどう表すか悩んでいたが、遊園地のぐにゃぐにゃのジェットコースターに置いてコースを泳げるように、あえて貼り付けず動かせる仕組みにした。遊園地を描いていた児童も、ウナギが泳げるようにコースをのぼして途中で水が出てくる仕掛けを作り、水族館と遊園地のそれぞれの工夫が融合された絵になった。A児は、絵の中に仕掛けをつくる新たな表し方の工夫に気付き、「色々な表し方を使うと楽しくなる」と自分なりに学びを価値付けていた。

このように、それぞれが途中経過の絵を鑑賞しながら表し方について振り返る時間を設けたことで、表し方の変容や自己の学びを自覚することができたと考える。児童同士互いに影響を与え合いながら、自分の学びや表現者としての力に還元していきたいと思った。



(2) よりよい表現を追究するための具体的な手立ての必要性

「勉強スペース」を表しているチームに、友達と絵のデザインを真剣に話し合い、工夫して表すことに熱中している児童がいた。このB児を中心に、グループのホワイトボード上の「アイデア」・「表し方」・工夫の視点「形」と「色」を基に、絵や文字で自由に考えを出し合っていた。そのデザイン案を実際に絵に表す時には、場所ごとに机の形や椅子などを四角や三角、星やハート型、円形やL字型に変えながら工夫して表していた。さらに、画用紙を縦や横につなぎ足して中央に円形の読書スペース、そこから教科ごとの勉強スペースや個人部屋につながるようにレイアウトも工夫し始め、表現世界がどんどん発展していく様子が見受けられた。また、チームの友達

が何色で色を付けるか悩んでいた時も、周りの色からその場所に合う色と一緒に考えながらよりよい表現方法を追究し続けていたが、漠然とした色使いにとどまっている。児童がもっている様々な考えをよりよく表出していくためにも、もっと表現方法を追究することにスポットを当てていきたいと思った。そのために、参考となる作品や映像資料などを鑑賞して真似て描く機会を設けたり、色の組み合わせ方や構図の変化から感じる様々な表し方について学び、新たな表現方法を習得したりすることが必要であると考えた。そして、その身に付けた技法を今後に生かすことができるような学習活動を展開し、絵や物で表現することが苦手な児童も全員がわくわく感もちながら、表現者としてのレベルアップを図っていくことができるようにしたいと思った。



6年体育 みんなが分かり、できて、高みを目指せるように

指導者：山田 幹

研究の実践

1 単元「4Tで高め合おうバスケットボール～Tactics Teamwork Talk Try～」

2 授業の実際

(1) 子どもがもっている感覚やイメージの大切さと共有していくことの難しさ

球技を普段から慣れ親しんでいる子どもや他の単元で使われていた動きのこつを活用できるのではないかと発想を広げられる子どもが中心に「動きのこつ」につながりそうなアイデアを出してくれた。バウンドパスやロングパスなどのパスの仕方や、オープンに広がるスペースを使うといったコート活用の仕方など今後の学習を進める上で大切なことを多く出していた。普段は他種目へつなげやすくするためや普遍的な知識として獲得してほしいという願いから、子どもの意見を教師側で整理し、提示し直していた。しかし、子どもと共有していた際に、「すぐパス」や「先パス」、「月と太陽」などキャッチーな言葉でこつを表現する姿があった。そのとき、低学年の算数でよく見られる「さくらんぼバナナ」のような自分たちで考えた名称の方が愛着が湧き、使おうとするのではないかと考えた。そして、実際に全体で使うことにした。具体的な使い方は、「動きのイメージカード」だ。カード形式は、「手に取ってみたい」「もっと集めたい」などの意欲につなげられたり、身近でいつでも確かめられるものになったりするのではないかと思い構想していた。子どもに提示すると、早速「すぐパスを使ってみよう」「先パスでボールをちょうだい」など短い言葉で動きのイメージを共有し合いながら練習やミニゲームをする姿が見られた。球技に慣れていない子どもも何をしてほしいか、何をするとボールがつながるかを考え動く姿がそこにあった。子どもの感覚から出てきた言葉だからこそ、みんなに浸透しやすく、動きの変化につながったのだと思った。

一方で、敵から離れてコートを広く使えるようにする「離ルール」や味方が動く空間に出す「未来パス」など、試合で使えれば効果的なこつを活用しきれないチームが多かった。原因は、それを試す場や有効だと認識する場が少なかったことが挙げられる。「すぐパス」でつながってしまうから「未来パス」のような大きいパスの必要性を感じない。もしくはそもそも空間にボールを投げる感覚がない。「離ルール」で生じるコート内の状況の変化を捉えたり、自分の動きが直接ゴールに関わるものでなくても価値がある動きであると認識したりする瞬間がなかったからだと考えられる。こつは試す場、実感する場がないとただのアイデアの1つで終わってしまう。どんなに価値があるものだとしても、必要と思わない限り気にも留められない。「動きのこつ」をずっと大切にしてきたが、そのこつをいかに活用する場面を作るのか、動きのイメージと共に価値付けられるかが大事だと実感させられた。

(2) 勝ちに向かう価値

単元の最初に試しのゲームを行い、そこから教師側でチーム分けをした。球技に普段から親しんでいたりと、運動が得意で動きのこつを言語化できたりする子どもをチームのキーマンに据えた。そこにプレーでも精神面でもキーマンを支えられる子ども、運動はあまり得意ではないが、共有した作戦を実直にこなす子ども、苦手意識が強く体育の学習に積極的になれない子どもなどをバランスよく配置した。黄色チームには負けず嫌いで球技経験が豊富なA児、青色チームには球技はしていないが、運動が得意でアイデアマンのB児が入った。

黄色チームの話合いはA児を中心にいつも進んでいた。周りは言われたことをよく聞き、動きに反映させていた。A児も周りを見てパスを回しながらプレーをしていて、ミニゲームの勝率はよかった。しかし、7時間目のオールコートを使ったミニゲームをしたときに事態が変化した。1回目のミニゲームが終わり、共有の時間。よいプレーや困っていることはないか聞くと、A児は泣きそうになりながら「チームのみんなが動いてくれない」と話した。言い方としては味方に対して文句を言っているような語気だった。オールコートの試合になり、A児に今まで以上に勝ちたいという思いが溢れた結果だろう。プレーを見ても個人プレーが目立ち、普段とはほど遠い姿だった。チームの仲間も決してさぼっているわけではなかった。コートが広くなり考えないといけないことが増えたり、周りが上達して今まで通りにいかなかったりと授業が進んできたからこそ新たな壁に直面していたと考える。仲間が必死に考えて動いていても、A児にとっては、居てほしい場所にいないから動いていないように感じたのだろう。一方でB児は、そんなA児の負けず嫌いな性格を知っているため、焦っているときほど一人で攻めると見越し、そこを警戒しながらリバウンドを拾う作戦を考えた。ゲーム前の作戦会議で共有し、ゲーム中も焦らずチーム全員が意思疎通した状態でゲームを進めていた。その作戦は見事にはまっていた。B児の作戦にA児はしてやられたのだ。

共有の時間で他のチームに協力してもらい、ボールをもらうための動き方のバリエーションについて確認をした。黄色チームには客観的に見てもらい、どれだけ動けばよいのか確認する場を設けた。何とか現状を変えたいA児。自分たちの現状に満足せず、A児の思いに応えたい仲間たち。その思いがみんなの体を動かし、チームに一体感が戻った。黄色チームの動きはA児もみんなも大きく変わった。自分ができていることを再確認し、みんなが必死に頭を働かせながら動いていた。体育の学習において、勝敗にこだわることについて、疑問視されることがある。しかし、「勝てるチーム」という高みを目指し、みんなが同じ目標に向けて頑張ることができる、大きな変容につながるということが分かった。



2年道徳 誰かを演じて、自分に出会う

指導者：佐藤 咲紀

研究の実践

1 主題「だれにたいしても ～『雨ふり』～」【公正、公平、社会正義】

2 授業の実際

(1) 登場人物になりきることで自分を見つめる役割演技

「どんな友だちに対しても同じように接しているか」というアンケートでは、「まあまあ」と答える子どもが多かった。理由として、「仲のよい友だちでも、けんかの後は緊張してしまう」「初めて話す人には難しい」など、状況によって態度が揺れる実態が共有された。

本教材「雨ふり」では、主人公のふみおが傘をさしているところ、傘を持っていないのりことひろみが入れてほしいと走ってきて、仲がよくないひろみを入れるべきか悩み、のりこは自分だけなら入れてもらわなくていいとひろみと共に走っていく。そして、残されたふみおが「えっ」ではなく「はっ」としたことに着目し、ふみおの心情の変化を丁寧に追った。授業冒頭から黒板前に集まり、自然と近くの友達と語り合う雰囲気生まれた。子どもたちは、登場人物の気持ちに自我関与し、真剣に向き合おうとしていた。そして、ふみおの気付きについて、悪いことを言ってしまったと気付いた、えこひいきしたと気付いた、と話す子どもたち。ここで私は、嫌だとは言っていないふみおの気持ちに寄り添うように、「のりこちゃんは『いい』って言っているよ」「別にいいんじゃない？」と問い掛けてみた。A児は、「だめだよ、何、別にいいじゃんって」と興奮気味に反論する。「仲間外れにしているからだめ」と別の子どもが補足した。さらに、「けんかしていたらどうか」「仲良くない人とは…」と葛藤が生まれ、悩み始めた。表情が変わった。アンケートでの自分の回答を思い返す子どももいた。真剣そのものだった。「のりこちゃんはいいいけど」の発言について、B児は「ひろみちゃんは大めって言ってるみたい」と話した。誰に対しても公平に接することの難しさや、相手の気持ちをよく考えることの大切さに気付く姿が見られた。

その後ふみおはどうするか、役割演技で考えた。のりことひろみが屋根の下で雨宿りをしているところにふみおが追いかけるという設定だ。「待ってくれよ。まだだめとは言っていないよ。」とふみお役の子どもが声を掛ける。「入れてあげる」との言葉に、ひろみ役の子どもは「さっき入れてくれなかったのに何で？」と返す。「いやあ…ごめんね…」ともじもじ濁すふみお役。どうするかと息を凝らして見守る他の子どもたち。すると、「まあいっか」とのりこ役のB児が応じた。「まあいっか、結局入れてくれるし」との言葉に、3人が笑顔になった。「まあいっか」は、日頃仲良しの友達との間でけんかの絶えないB児に私が伝えていた“気持ちを切り替える言葉”であり、それを役の中で実践したことに成長を感じた。役割演技は、登場人物になりきることで、普段できない行動を試す場としても有効であると実感した。



(2) 没頭を生むための発問の工夫

道徳における問題解決に没頭している子どもの姿とは、登場人物の状況を自分事として捉え、感じたことや考えたことについて本音で語り合う姿だろうと考えた。いかに子どもたちが自分の言葉で語り、考え、今の自分と向き合うか。「雨ふり」は、2Bの子どもたちが「ふみおが悪い」と「自分もやっしまいそう」の間で揺れ動き、真剣に考えることができる教材だと感じた。教師の発問が子どもの思考を深める決め手となる。授業では、子どもの発言に対して即興的に切り返したり、あえて揺さぶりをかけたりすることを意識した。例えば、「傘には2人とも入れなくてははいけない」という意見に対しては、「でも、ふみおたちは仲よしじゃないんだよね」と問い返し、状況の複雑さに気付かせた。また、「どっちもだめって言っていないんだよ。ふみおは優しいよね？」と投げ掛けることで、子どもたちは「でも…」と自分の中の違和感を言葉にしようとし、友達と真剣に話し合う姿が見られた。

さらに、ふみおの気付きについて考える場面では、A児が「やっちゃった」と叫び、「まずい！まずい！やっちゃった！」と繰り返した。私は、「何かをやっちゃったことに気付いたんだね」と受け止めるだけでそれ以上深くは掘り下げなかった。その後の個の時間につなげたかったからだ。もしA児に「何をやっちゃったの？」とそこでそのまま問い返したらどうなっていただろうか。その場で学級全体に共有され理解が深まったかもしれない。しかし一方で、他の子どもの思考が固定され、自由な発想が妨げられた可能性もある。道徳の授業において、子どもの反応に瞬時に応じることの難しさと重要性を改めて感じた。

今回の実践を通して、子どもが没頭する道徳授業をつくるためには、教師が子どもの言葉を丁寧に受け止めつつ、価値の揺れを促す発問を意図的に行うことが不可欠であると感じた。今後は、子どもの内面の動きをよりの確に捉え、思考の深まりにつながる発問の質を更に高めていきたい。

5年外国語 相手とつながるコミュニケーション

指導者：山崎 麻絵

研究の実践

1 単元「紹介します！ This is my friend.」

2 授業の実際

(1) その瞬間になんとかする

普段から英語を使うことを楽しむ子どもたちだが、今一つコミュニケーションに対する貪欲さがない。相手の言うことに特に興味はなく、よく知る相手と何もわざわざ英語で話す必要はないと思っている雰囲気さえ感じてしまう。それなら、もしも相手のことをよく知らず、意思疎通のためのツールが英語しかなければ、英語を駆使するようになるのではないか——。もっと渴望して英語を欲しがらせたいという、欲張りでちょっと意地悪な気持ちから、この単元を計画した。

「留学生と友達になろう」というテーマの下、実際に海外からの留学生を迎えた。聞きたい質問や話題に沿った画像などのお助けグッズを綿密に準備したりクラスの友達と「練習」したりして本時に臨んだ。ところが、用意周到な計画はすぐに打ち砕かれることとなる。一方通行のスピーチとは違って生のリアクションが返ってくる。留学生にも「子どもたちと友達になってください」とお願いしたため、予想外の質問まで飛んできてしどろもどろ。困ったときには周りに助けを求め、使えるものは何でも使い、もてる力を総動員して留学生と話す姿が見られた。

普段の外国語科における活動にはほとんど興味を示さず「何もわざわざ…」と一番思っていそうなA児は、率先してグループの友達に助け舟を出し、留学生の質問に嬉々として答えていた。一体何が彼を変えたのか。いつもの分かり切った顔なじみの相手との安全なコミュニケーションではなく、何かが起こりそうでドキドキする流動的なやり取りが、A児の心に火を点けた。予想外の応答が返ってくるかもしれないという不安が、吊り橋効果のように相手に興味をもたせ、相手とのやり取りを楽しむ意欲の高まりにつながった。



(2) 自分も相手も気持ちのいいコミュニケーション

ある男性タレントが不思議な英語を駆使して世界中の人とやり取りをする番組をご存知だろうか。あの英語が通じてしまい、人々が皆笑顔なのはなぜか。それは、あそこに流れる空気が優しく、誰も英語の間違いを指摘しないからではないかと思う。

ゲームが好きなB児は、eスポーツの「大会」について話をしたかった。それを察したグループの友達はよかれと思って「festival」という単語をひねり出してB児にささやいた。それを聞いた留学生は、文脈から意味を理解して「competition」と言い換えた。話の腰を折らずに相手のエラーをやんわりと訂正したのだ。その場にいた子どもたち全員が言葉の意味を正確に理解するのはもっと後のことだろうが、確かなことは、あの瞬間には誰一人として嫌な気持ちになっていなかったということだ。

教師は、できれば正確な英語を子どもに話させたいと思うし、子どもも極力間違わずに英語を話したいと思っている。だが、実際のコミュニケーションにおいては、その場に流れる雰囲気やわらかさこそが命ではないだろうか。子どもたちに必要なのは、エラーを指摘されることなく、相手と心を通わせること。「もっと話したい」「このトークを続けたい」とお互いが思えるかどうか。留学生と話したくて仕方のないC児は、一旦ストップした交流を再開する「あと5分」という言葉に、「やった！」とガッツポーズをした。活動後、留学生を見送った後、頬を上気させて「楽しかった！」と声を上げたD児。独りよがりではなくその場に居る全員に敬意を払い、少しぐらいの言い間違いには寛容になって同じ時を過ごす大切さが見えた。

留学生とのドキドキハラハラの交流から数か月後のこと。自分の住んでいる地域のよさについて、英語でクラスの友達に紹介する活動で「まだまだ知らないことってあるんだな」と気付いたE児。「英語で話したら、普段は話せないことを知ることができておもしろかった」と振り返ったF児。わざわざ英語を使わなくても通じ合えるはずだった相手とのコミュニケーションにおいて、ツールとしての英語が新たな架け橋になった。



指導者：稲垣 勇介、三浦 菜子、山崎 麻絵、石井 知徳

研究の実践

1 単元「私たちは どう生きたいか」

2 授業の実際

(1) 子どもを信じて委ねる勇氣

「好きするデー」という自分の好きなことができる日が設定された本単元。バスケットボールが好きなある女子グループは、グループ内での確認が不十分で、当日の活動場所を確保できていなかった。彼女らは苦肉の策として、体育館のステージ上で活動することとした。バスケらしくなるように、ゴールリングの代わりにコーンを置いて試合をしていたが、彼女らの顔は暗かった。一方、フロアでゴールリングを使ってバスケットをする男子グループの明るい笑顔。この対比の構図をそのまま見続けるのは辛いと感じていたその時、男子グループが声を掛け、男女混ざっての活動が始まった。なぜフロアの男子は、ステージ上の女子を誘ったのか。同じメンバーでの活動に飽きて新しい刺激を求めて誘ったのか、または、ステージ上でも工夫をしてバスケットをしようと奮闘する姿に心を動かされたのか。いずれにせよ、好きなことをできる自由度の高さや、現れた課題を解決していく単元構成が、この場面の表出につながったと考える。体育館を使って活動したいグループは数組あったが、子どもたちは他のグループと使う場所が被ることなど考えていなかった。しかし、今回の一件があったからか、この女子を誘った男子グループは、次回の好きするデーに向けて、学年の子ども全員に向けて「アリーナ使いたい人集まって」と呼び掛けた。そこから始まったやりとりは、自分の好きなことを満足に行うために、横との関わりを求め始めた子どもたちの姿であった。

「入れてあげたら?」「交代交代でやったら?」教師がこのような声掛けをしていたらすぐに解決していただろう。しかしそうではなく、他のグループと混ざって活動することを自ら判断して行動した彼らには、好きなことをする過程に対して自分なりの考えが実感を伴って生まれたと察する。だからこそ、場所被りがある中でも満足して活動するために自ら声を掛け合って調整するという行動につながったと考える。大切なのは、教師の「こうさせたい」という気持ちをこらえ、子どもの「こうしたい」が現実になるよう信じて委ねる勇氣である。子どもが自ら選択・決定して行動することで、困難を解決しようとする意欲や価値、実感を伴った気付きが生まれる。前述の女子はこう振り返った。「場所を取る時に、許可を取りに行く行動だけじゃなくて、他に使う五年生たちともっと話し合っておけば、当日にもっとスムーズに行動することが出来たと思う。好きするデーじゃなくとも学校生活にもこれは生かせると思うから、普段の生活から意識して活動したいと思った。」教師がルールを敷かずとも、終点を明確にして土台さえしっかり作れば、子どもたち自ら道を切り開いていけるのだ。



(2) 活動の中にある学びの要素の見いだし

ゲームが好きな子どもたちは、学習用タブレットを使い、オンライン上でできる無料ゲームを探し出した。彼らは活動前、「飽き」「疲れ」「視力悪化」「学力低下」などを、ゲームする上での課題として挙げていた。しかし、一度ゲームをし始めると、課題意識は消え、課題解決ではなくただ遊んで楽しむだけの時間になってしまった。自分事として実感できる困難さから課題が生まれ、それを解決してほしいと願い、せめて「飽き」という課題を解決するための方法を模索していけるように、ゲームは1種類のみという制限を追加した。友達と競いながらできるような追加ルールを考案したり、「難易度」に着目しておもしろさ以外の視点でゲーム探しをしたりするようになった。しかし、いまいちゲームという遊びを学びに昇華させられていないもやもや感があった私は、どんなゲームを好むのか、何が自分に合っているのか、自己理解につなげるのも悪くないと考えた。なぜそのゲームを選んだのか、どのような困難が解決できそうなのか、問い掛けを繰り返した。問答を通して、単純操作の単純作業ゲームを選んで子どもは、操作による疲労感があまりないゲームを好んで探していたことに気付いた。彼は、「ゲームが好き」だけでなく、「頭や体をあまり使わない単純ゲームが好き」という無自覚だった自分についての理解が図られることとなった。「これまではただ楽しんでいただけ、最初に疲れないうゲームを探したらスムーズにいった」という、楽しむ上での快適さにも着目した振り返りには、活動過程を見つめ直し、遊びの中にあつた学びの要素を活動に意味付けして変容している様子がうかがえる。

好きなことをするために課題を解決していく子どもたちと比較すると、ゲーム好きの子たちはただ遊んでいるだけに見える。しかし一見ただの遊びでも、学びになる可能性を含んでいる。それを自覚できるよう促すことで、子どもは学びを意識し始める。そこから子どもの学びの可能性が広がり、自分らしく学んでいくことができる。まずは教師が子どもの姿から学びの要素を見いだし意味付けること。そこから個別最適な授業デザインが始まる。

5年特別活動 6年生が喜ぶような献立をつくるために

指導者：石井 知徳、三浦 久美子

研究の実践

1 単元「6年生 卒業お祝い給食をつくろう」

2 授業の実際

(1) 一つの単元を創ることの難しさ

単元構想の当初は、二つの案を考えていた。一つ目は、本校にはリクエスト給食がないため、卒業間近の2、3月の実施に向けて、6年生が喜ぶような給食の献立を考え、話し合う単元。二つ目は、社会科の食料生産の単元につなげて、5年C組の給食の残食による食品ロスを減らすための取組について話し合い、実践する単元。当初、二つ目の案で単元を進めていこうと考えていた。どちらの案でも栄養バランスのよい献立をつくるために5大栄養素を取り上げたいと構想していた。そのため、単元を始める前に家庭科専科に相談した。相談した時の第一声は「先生のクラスの子どもたちは、どちらの単元をやりたいと思う？どちらの単元がワクワクする？」だった。雷に打たれたような感覚に陥った。教師の進めたい方向に単元を構想していたことに気付いた。そして、すぐに目の前の子どもたちがワクワクしながら活動したり、話し合ったりすることができるのは一つ目の案だと思い、変更することにした。

単元の導入では、本校にそれまでなかったリクエスト給食に触れ、6年生のために5年C組で献立づくりを実施してみないかと提案した。子どもたちは、「自分たちでつくっていいんだ！」「なんか、楽しそう！」とガッツポーズをしたり、ワクワクした表情を見せたりしていた。中には、6年生に好きな給食のメニューを聞きたいとアンケートを作り始める姿もあった。あの時の同僚の一言が無ければ、この姿は見られなかったと感じた。

単元の2時間目、「6年生が喜ぶような給食の献立をつくろう」という目的を共有した後、アンケート結果を示した。ご飯、パン、麺それぞれに好きな6年生がいるという結果から、主食をどれにするかの話し合いが始まった。意見がまとまらないまま、授業の終盤、A児が小声でぼつりと「3食出せないのかな」とつぶやいた。思いを聞くと、「麺だけにすると、ごはん派、パン派の人たちは喜べない。だから、3食出せるなら出したい」と話した。この意見が出るだろうと今回は想定していたので、事前に栄養教諭に相談し、許可を得ていた。その場にいた栄養教諭に子どもたちが相談し、可能だと分かった瞬間、「3食つくっていいんだ！？」と驚きとワクワクでさらに意欲の高まりを感じた。その後、ごはん、パン、麺の各グループに分かれ、献立づくり始めた。

子どもたちのやりたいことを予測し、どこまで実現できるのか把握しておくような事前の教材研究の深さが大切であるとともに、子ども心に火を灯すことができるような単元を創り上げることの大切さも実感した。

(2) 子どもへの願いと見取りの大切さ

この単元で印象深かった児童が二人いる。

一人目はB児だ。B児は食べ物の好き嫌が多く、苦手な食材が入っていると残すことが多い。B児には、献立づくりを通して、少しでも給食に興味をもってもらいたいと願った。B児は、ご飯グループを希望し、カレーライスを中心にした献立をつくった。しかし、ただのカレーライスではない。カレーライスに入っている人参が星やハートの形になっており、説明には「当たったらラッキー」と書いていた。この案に込めた思いを聞くと、「カレーが苦手な6年生にも喜んでもらえるように考えた」と語った。まず、相手意識の高さに驚くとともに、楽しんで食べるためにはゲーム要素も必要だとB児ならではの考えを知り、私自身も学びになった。このアイデアを称賛すると、B児は誇らしげな表情を見せた。

二人目はC児だ。C児は4月当初から話し合いで自分の意見を否定されたり、思い通りにならなかったりするとふてくされてしまうところがあった。この単元を通して、相手と上手く折り合いをつける方法を身に付けてほしいと願った。しかし、授業者の心配をよそに、C児はすでに他の子どもとの折り合いの付け方を身に付けつつあった。C児は麺グループだった。麺グループは二つの班に分かれて、それぞれの意見を一つに絞る流れで進めていた。C児はカレーうどんを中心とした献立。もう一つのグループはタンメンを中心とした献立。二つの班が話し合う時、私はどちらも折り合いを付けられず、決まらないと思っていた。しかし、献立はスムーズに決まった。最初、C児が「カレーの好きな6年生が多いから、カレーうどんにした」と話した。その後、もう一方のグループが「いつも麺がすぐになくなってしまう。最後だから6年生に麺を増量して出す」と話した。その意見を聞いたC児は「その考え、最高！」と目を輝かせていた。すぐに同じグループのメンバー一人一人にタンメンでよいか確認をとり、麺グループの献立は決まった。

単元を創る時に、子どもへの願いをもって教材研究をすることで、子どもを見取るアンテナが高くなり、より目の前の子どもたちに合った手立てを講じることができると気付いた。しかし、普段の子どもの姿をよりリアルに捉えていなければ、子どもの学びも正確に見取ることができなくなってしまう。今後も、目の前の子どもたちのリアルな姿を捉えていきたい。



6年特別活動 迷い、悩む中で見えてきたもの

指導者：佐々木 駿斗

研究の実践

1 単元「思いをカタチに、6Cプロジェクト」

2 授業の実際

(1) 学級会を繰り返す中で見えてきた「光明」と「混沌」

年度初めの学級会。話し合いの場で誰かが言った。「多数決取ろうよ。もう決まらないから賛成の多い意見にしよう。」続けて「いや、それだと話し合いの意味くない？」と、また誰かが言った。司会の児童が私を見たので全員に問いかけた。「みんなはどう思う？多数決でいい？」一瞬の静寂の後に話す声が聞こえてきた。「多いものに決まるんだったら・・・」「じゃあ採用されないじゃん」「あれと一緒に手を挙げよう」という不満にも諦めにも似た声が出た。そのときに私は思った。それぞれが抱く思いや願いを「みんな」のものにするために話し合いがあるのだと。お互いの気持ちを伝え合い、よりよい意見を見いだしていくために学級会の仕方を学んで行く必要があると。その気持ちを胸に携えて今年度の研究が始まった。

ある日の学級会でA児が言った。「〇さんは音楽が好きだね。だから歌を歌うことは〇さんのためになるし、喜んでもらえると思う。」またB児は「1案と2案は似ているよ。合体させて両方できたらいいんじゃない。」と発言した。A児もB児も学級会でよく発言する児童だったが両者とも独りよがりな発言をすることが目立っていた。学級会を繰り返す中で周りからの共感を得られる技を身に付け成長を遂げていった。さらに総合的な学習の時間の経験を基にして、「お試しをすれば改善点が分かると思う」という他教科での学びを生かそうと主張をする児童も出てきた。実践を積み重ねる中で、年度当初に感じていた不安が少しずつ消えていくように思えた。自分の学級会の行い方が児童に浸透してきている手応えを感じると同時に自分自身、学級会のやり方を心得たように感じ、研究会に向けて光明が差しているとさえ思えた。

一方で、決まり切った学級会のやり方、アレンジの出来なさ具合に教材研究の楽しさを感じなくなっていた。学級会について文献などを読み漁っては学級会の「How to」ばかりに目が行っていった。そして、「混沌」とした思いが頭の中でずっと残っていた。

本時では、そんな自分の浅はかな準備や教材研究が表出した授業になった。特に、合意形成の場面で納得度メーターを使ったことは「How to」部分から着想を得ているが、割合の低い児童を置き去りにしたことは、年度当初の自分の思いを裏切る結果となった。「本当に大切なことは何か」今一度地に足を付けて考えていかなければならないと痛感させられた。

(2) 多様な学びの中で教師ができること

C児は普通の学級会では目立たない児童だった。必要があれば話しし、消極的という訳でもなかったが、進んで提案する存在ではなかった。そんなC児は本時で1年生との交流内容を提案する役割になった。C児は言った。「1年生がやりたいことが分からない。1年生に聞いてきてもいいですか。」この発言は本単元におけるキーワードになったので、全体に波及させた。C児を含む1年生グループは意気揚々と調査活動に乗り出していった。しかし、アンケートを採り終えたC児たちの表情は冴えなかった。「図工と一緒にやりたいらしいんだけど、内容はバラバラで、、、。」私はその迷いを学級会に挙げてみることを提案した。C児たちは気を取り直して発表スライドの作成に取り掛かった。調査活動を通して得た情報や自分たちの思いが伝わる提案ができた。その上で検討したいことを話すときC児は図工の内容について動画を紹介した。これは周りの参会者にも分かりやすかったようでその後の話し合いにもスムーズにつながった。参会者からの意見を得てC児含む1年生グループは再提案をした。自分たちの願いを叶えつつ参会者の意見も取り入れた折衷案になった。自分の提案を周りから認められたC児は達成感に溢れていた。

D児は司会こそ自分の輝ける場だと自認している児童である。周りも「Dの司会は分かりやすい。判断が的確だ」と認めている。そんなD児に本時でも司会のチャンスが巡ってきた。1週間前からD児と私で打合せをしていた。D児が言った。「これ、時間的に難しくないですか」その通りである。全てをこの時間に終わらせることは、到底不可能と判断した上で、司会原稿を作っていた。だから私は「そうだ。だから、タイムマネジメントして全員の納得度を測れるところまでこの時間ではやっていきたい。」とD児に伝えた。それができると判断した上で任せることにしたのだ。D児は目を輝かせて言った。「任せてください」

本時のD児のマネジメントは見事だった。考えさせる時間は取りつつ、状況を見て切り上げる、意見が滞りそうときには言い換える。参会者に伝えながら学級会を円滑に進めていた。しかし、思ったよりも時間が押した状況で合意形成の時間を迎えた。納得度が86%を超えたときD児が私に言った。「みんなが納得できると判断できますかね」私は言った。「D、どう思う。全体的によいと判断できれば進めていいぞ。」と。D児は少し迷ったようだったが、全体に言った。「賛成多数なので、この意見を採用します」次の日になってDに聞いてみた。「あのときどう思った？」「実際、%が低い人もいたのでどうしようかと。でも、平均値が高いって判断材料があったので。」私は恥ずかしくなった。結論ばかりを見ていた自分を。少数の意見にも目を向けようとしていたD児に改めて感服した。

2人の児童は本時の学級会で違う役割、違う立場で学びを進めていた。2人の児童が見ていた景色は全く違うものだっただろう。さらに学級会では参会者もいる。この役割の全てに手を差し伸べる、支援する教師の在り方はどうあればよかったのか。「子ども主体」という聞こえの良い言葉がある。「学級会はこういうものだ」というこれまでの常識もある。その言葉だけに拘泥せずに、全ての子どもが学びに没頭する学級会の在り方、教師の支援を今後研究していきたい。



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1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