

The Futaka Spirit

(現教日より第16号)

6年 社会科

単元名 「江戸の文化と庶民のくらし」

指導者 河田 祥司 先生

自信をもって語り、投げかけ、提案する子ども。それにじっと聞き入り、反応し、メモを取り、受け答えていく子どもたち……。受け身ではなく、自ら答えを求めていこうとする姿に、力強さを感じました。

【子どもの活動】

- 1 前時までの振り返りをする。
- 2 本時の課題を確認する。
- 3 課題について考える。
- (1) チームで話し合う。(前時)



自分調べの結果を互いに伝え合う



交流によって自分なりの「納得」を求めていく

- (2) 全体で話し合う。(本時)



単元の課題を解決するために、様々な切り口から情報を伝え合い、話し合っていく



- 4 本時の振り返りをする。



多面的な視点から自分なりの解に迫る



自分にとって意味のある知を見出す

(文責 橘 慎二郎)

【河田先生コメント】

昨年に引き続き、学習内容を手段とする授業を行いました。歌舞伎や浮世絵について学ぶことを目的にするのではなく、歌舞伎や浮世絵を手段として問題を解決していくことで内容把握にとどまることはなくなりました。また、学級の子どもたちが、どこまで考え抜く事がことができるか多くの先生方が見守る中で試す絶好の機会であり、多くの課題を浮き彫りにすることができました。新たな自分の授業づくりのきっかけとなる貴重な時間。参観と討議、先生方どうもありがとうございました。

河田実践【第6学年 社会科】

～ 江戸の文化と庶民の暮らし ～



本実践の主張点

自分にとって意味のある知を創造できる子を育てるために、

- 1 自分知の指導過程を整理する。
- 2 自分知を子どもが予見する。

自分知の指導過程を整理する

本年度、教科学習における「自分知」は、「主体的な態度」「共感・協同的な態度」「見方・考え方」「知識・理解・技能」の4観点全てが揃って創造されるという考え方で研究を進めている。従って、自分知を創造できる子どもを育てることを目的にすれば、必然的に4つの観点を意識した学習が展開され、資質・能力の育成につながるということも考えられる。そのような考えから河田提案では、自分知を自ら創造できる子どもを育てるための方策について示された。ここで自分知について整理する。

自分知が創造される5つの原則	自分知を生成する方法
①教科の本質の原則(教科の本質と密接につながっている)	→教科の本質、単元の本質を明らかにする。
②4観点必要十分の原則(教科学習の4観点が必要十分に備わった子どもが創造する)	→4観点の評価規準を明確にする。
③生活の原則(教科学習の学びを世の中の事象において意味付け、新たに創造される)	
④個別の原則(一人一人の認知的な個性が認められる)	→知の構造を明らかにした上で3つ程度例として想定しておく。
⑤多様性の原則(「正解が1つでない」問題を単元の課題に設定した時に創造される)	※想定はするが設定はしない。方向目標として考えておく。

河田実践ではさらに、自分知を育む指導過程において、授業づくりのしかけと4観点との関連についても整理された。

4観点	授業づくりのしかけとの関連
主体的な態度	…主として「志向」のしかけで迫っていく。
共感・協同的な態度	…主として「共感・協同」のしかけで迫っていく。
見方・考え方	…教科の本質的な学び方と捉え、年間計画の中から想定する。
知識・理解	…年間計画の中から想定すると共に、知の構造を明らかにして指導する。
	←「有用」のしかけは全体を機能させていく役割と捉える。

このように考えると、本校が目指す資質・能力と教科の本質、そしてそこに向かうための3つのしかけは互いに密接につながり合い、一体的に捉えることができるといえる。したがって、自分知を想定し、そこから逆向きに授業を構想していくことで、教科の本質に迫りつつ、子どもの資質・能力が育まれていくのだという主張にも納得できる。

自分知を子どもが予見する

子ども自身がどのような自分知を創造していくべきかという見通しがあるからこそ、課題解決の過程は自覚的になる。そこで本提案では、見通しをもちつつ個性が発揮される状況をつくるために、自分知を子どもが予見することが試みられた。これは、自分の予見したことを念頭に置きながら課題を解決することで、学びの見通しや意味付けが促され、自分知を創造できるようになるという考え方からである。本単元において子どもは、単元の課題を共有した後、「課題を解決していくと何が学べるのか」ということについてそれぞれ考えた。そこでは「江戸時代の人にとって他の場所に行き、お参りする」といったようなことだったのか学べる「創造活動に生かすための人の集め方が学べる」など、といった予見が生まれてきた。後者などは、直接は課題解決に含まれない知であるが、こうした幅の広さを認めていくことで、一人一人の認知的個性が教室内でも認められ、より創造的な学びが展開されるという主張である。

実際、本時において子どもは、自分調べから得た知識や既有的な考えなどを総合的につなぎながら、少しずつ少しずつ課題解決へと近付いていた。残り時間が少なくなっても焦らず、あくまで探究的に自分なりの解を求め続ける姿から、教材反応型の授業では見出せない、単元で学びを捉えていくことのよさを改めて感じる事ができた。発言していない子どもの手元にも、それまでに積み上げた学びの履歴が確かに残り、友達の話真剣に聞きながら解を求めていこうとする姿が見受けられた。自分知を子どもが予見した上で自分調べを積み重ね、共通の土台で話し合いに臨むことで、正統的周辺参加の場が形成され、学級全体に学び合い高め合おうとする風土がつけられていくのだと考える。

成果と課題

- 自分知を予見して単元の問題解決に臨むという学びのプロセスを経ることで、単元の内容だけでなく、そこに関わる個別の知が育まれていくことが明らかになった。また、本時レベルで学びを捉えるのではなく、あくまで単元の問題解決の過程として本時を捉えることにより、たとえその場では附に落ちなくても、やがて自分にとって意味のある知を創造できるようになるということが、実際の子どもの姿を通して改めて実感できた。
- △ 自分知は本時レベルではどうしても形として見えにくい。研究会に向けて、45分の授業の中で論をどう具体化して見せるか考えていく必要がある。