

The Futaka Spirit

(現教日より第1号)

つ組 縦割り創造活動

活動名「もっと輝け、栗林公園！」

指導者 山地 正樹 先生

縦割り学級内のふわっとした空気、子どもたちの笑顔など、学級内に和やかな空気が溢れていました。1年生が語ろうとする姿をじっと待ち続ける子どもたちの姿も印象的で、喜びも悲しみも分かち合い、共に伸びていこうとする山地先生の学級づくりのスタンスが見えた1時間でした。これから先、子どもたちが栗林公園というフィールドに何を感じ、どう変えていこうと考えるのか楽しみです。

3年 学級創造活動

活動名「みんなが楽しめる活動」

指導者 堀場 規朗 先生

今年度初めての学級創造活動の提案でした。子ども一人一人の個性を大切にする堀場学級ならではの、受容的で優しい雰囲気が見られました。年度初めの提案でありながら、子どもが生き生きと語り自信をもって活動する姿に、本校の創造活動の可能性を改めて感じました。また、この時期でありながら、年間の重点を全て踏まえた魂の提案資料にも頭が下がりました。

5年 学級創造活動

活動名「“個人追究”って？」

指導者 仲西 長代 先生

こちらも、今年度初めての学級創造活動の提案でした。学級創造活動の内容の要件について、切実感をもって懸命に語る子どもたち。それぞれの立場から語り合い、何とかして着地点を見出そうとする子どもの言葉が止まらない25分間でした。また、これまでの子どもの姿を真摯に見てきたことがわかる教師のつなぎや発問に、教師としてあるべき姿を見せて頂きました。

運動会直後という大変なスケジュールの中、魂の提案をして下さった3人の先生方に心から拍手を送りたいと思います。山地先生、堀場先生、仲西先生、貴重なご提案をありがとうございました。

本年度より、毎回提案者からのコメントを頂きます。実践を通して改めて見えたこと、また逆に、実践してみたからこそ新たに生まれた問いなど、提案者自らによる“自分にとって意味のある知”を掲載します。もがき、苦しみ、悩みながらも最後までやり切り、魂を込め続けた実践者だからこそ言える言葉に、我々も学んでいきたいと思っています。一年間、どうぞよろしくお願い致します。

(文責 橘 慎二郎)

【山地先生コメント】

普段見られない「プロジェクトのテーマを設定するための時間」を見て意見を頂けたことを嬉しく思いました。自分は子どもが価値を見出す1年間で過ごすためには、教師がテーマの要件やプロジェクトの計画について見通しをもっておくことが不可欠だと感じました。教師の思いと子どもの思いをどうつなぐかが、これからさらに求められると思います。

また、1～6年生の交流では、具体物を用いることで対話が成立することも見えてきたと思います。

【堀場先生コメント】

本校は意欲・関心でなく、主体的、共感的・協同的な態度を大切にしている。特に主体とは、与えられたことを一生懸命行うのだけでなく、与えられていない問いまで自分で見つけ出す態度だと考える。

主体的に活動する子どもは目的が自分なりに落ちた時にでる姿だと思った。黙々とやりたいことを行える子どもはその先が見えている。逆に活動内容にこだわりのない子は、先のことが明確でない。創造活動の目的と子どもが考える目的をすり合わせる事が教師の仕事だと感じた。

【仲西先生コメント】

提案授業後、さらに話し合い「自分が成長できる」「長く続けられる」「誰か(友達、家族、学校、地域…)の役に立つ」という要件を出すことができた。「だれかの役に立つ」ということがまだ受け入れ切れていない子どもも実際にいる。これだけ話し合っで見出した内容の要件は、テーマを決めるためだけに使うのではなく、これからの追究活動を子どもが振り返るときの視点として使うことができる。5赤学級創造のものさしと考えてもいいのかなと感じ始めている。実感を伴った要件は年間を通じて使えるものとなりそうである。

山地実践【つ組 縦割り創造活動】

～ もっと輝け、栗林公園！ ～



本実践の主張点

見方・考え方を育むために、

提案1 内容設定のしかけの要件を探る。

提案2 即時的評価と事後の自他評価を併用しながら支援する。

内容設定のしかけの要件について

山地提案では、創造活動の内容設定の段階においては、教師の意図的な働きかけが重要であると述べられている。1年間という限られた時間内で、異年齢集団の子どもが自ら活動し、価値の創造につながる見方・考え方を育ていけるようにするためには、年間の活動における教師の見通しと、対象に関わる深い教材研究が必要であるという提案である。ここでは、これまでに共通理解されてきた内容設定の4つの要件に加え、新たに「自分達にしかできない強みを感じられる」という要件の必要性について提案がなされた。これについて、以下に具体を述べる。

○ 自分達にしかできない強みを感じられる

自己決定理論では、人が3つの基本的な心理的欲求をもっていることが仮定されている。その3つとは、「関係性」「有能さ」「自律性」への欲求である。子どもたちが自己の活動において、自分達にしかできない強みを感じることは、有能さをくすぐることであり、同時に、教師が子どもに委ねられる幅が広がることで、子どものやる気につながっていくという主張である。要件について考える際に大切にしたいのは、個の文脈を置き去りにしない、ということである。いくらその要件が集団にとって確からしいものでも、それが個の思いや願いとずれたものになっていては、子どもの主体性には到底つながらない。集団でのプロジェクトを充実させるためには、その集団に所属する個の文脈をそれぞれ大切にしながら、問題解決を進めていくことが必要である。

本時、子どもたちはグループでお気に入りの写真を1枚選ぶという活動を通して、個々のこだわりを表出しながら話し合いを進めていった。教師はそういったこだわりを評価しつつ、子どもの語りに耳を傾け、押し付けにならないようにやんわりと言葉を返していた。そうした教師の関わりにより、子どもは自らの選択に自信をもち、新たな活動への期待を高めていくことができていた。具体的な操作の場面があったからこそ異学年での豊かな関わり合いが生まれ、活動を繰り返しながら問題解決の質を高めていこうとする子どもの姿につながったのだと考える。

支援につながる評価の在り方について

ここでは主に2つの評価方法が示された。1つは教師による即時的評価、もう1つは事後の自他評価である。

○ 即時的評価について

即時的評価では、子どもの発言や行動をもとに、個々の見方・考え方を評価する。その際、子どもにとって価値があると判断できる場合は、その場で称賛し、全体に広げるようにする。本時においてもこのような教師による即時的評価の場面は数多く見られていた。

○ 事後の自己評価について

教師が見落としがちな個々の評価を可能にするのが、事後の自他評価である、という提案である。プロジェクトの進行や自他の成長についてメタ認知できるようになれば、こどは次に何をしたいか、どうなりたいかといったことについて見通しがもてるようになる。本提案では、子どもがノートに表現する内容は、①プロジェクト進行のために自分が頑張ったこと、②次にしたいこと、③関わった人の良かったところ、の3点で共通理解されていた。つ組では毎回、創造活動の初めの時間は、この他者評価を発表するようにしておくということだった。これにより、誰かが見付けた良さを共有したり認知したりできるようにすることがねらいである。年間を通して繰り返す行うことで、見方・考え方を育むことにつながることを期待したい。

成果と課題

- 本時の終末には、ほとんどの子どもたちが次回の活動に対する意欲をもつことができていた。単元全体を見通し、早い段階から授業づくりのしかけを行っておくことで、教師の意図性に縛られすぎない、子ども発のテーマ設定にもっていくことが可能であるといえる。
- △ 討議の中で、内容や方法の見通しが、低学年の子どもの実態に合っていないのではないかと指摘が寄せられた。6学年で関わるよさを生かし、様々な発達段階の子どもの文脈を大切にしながら活動を進めていく必要がある。

仲西実践【第5学年 学級創造活動】

～「個人追究」って？～



本実践の主張点

学級創造活動において、思いや願いを叶える探究活動にするために、魅力ある共通体験を設定することを通して…

提案1 子どもが内容の要件を実感を伴って見出せるようにする。

提案2 子どもが自分の変容を自覚することができるようにする。

学級創造活動における共通体験について

1 共通体験設定の意義

一口に「追究」と言っても、子どもによってそのイメージはそれぞれ異なる。まして、5年生という段階においては、それまでの各学級の構成メンバーや教師の個性が大きく影響してきているため、その差が生まれるのはある意味必然である。そこで、本提案では、新たな集団独自の文化をつくりつつ、共通の土台をもちながら個人追究に取り組んでいくことができるよう、課題設定の前段階として共通体験の場を設定していくことが提案された。ここでは、共通体験を通しての気づきを互いに伝え合う場面を大切にしている。感じたことを素直に本音で伝え合うことで、友達の見方を面白いと感じたり、自分の見方を変えていきたいと考えたりすることを期待する。多様な見方ができることが「調べてみたい」「不思議だな」と感じることのきっかけとなり、よりよいテーマ設定につながるという主張である。さらに多様な見方ができることは、テーマ設定に限らず、今後問題を解決していく上で、解決の方法を吟味する場面や新たな問題を見出す場面などにも役立つ。「ひと・もの・こと」に対して多様な見方をして、豊かに感受できることが「学び続ける力」「関わる力」「創造する力」を育てていくことにつながるのではないだろうか。

2 魅力ある共通体験とは

① 多様な見方・考え方ができる可能性があるもの。

② 作業工程にはっきりとした違いがあるなど、子どもにとって分かりやすいステップがあるもの。

上記の2点を踏まえ、本提案では伝統工芸士に学びながら「高松張子」の1つである「奉公さん」という人形を全員で作成した。この共通体験を踏まえた上で、以下の2点に迫ろうとした。

子ども自身による内容の要件の設定

本時では、子ども自身が学級創造活動の内容の要件について考え、吟味していく話し合いが行われた。その中でも議論の中心となったのが、「役に立つ」という要件の是非についてであった。ここでは、自分の成長につなげたい、有意義な活動がしたいという願いから「役に立つ」ことを肯定する子どもと、「役に立つ」ことの大切さを感じつつも、それを肯定することで自分が思い描く活動ができなくなるという不安から、別の要件に重点を置くとする子どもとの間で対立軸が生じ、活発な話し合いとなった。ここで考えたのは、内容の要件づくりと内容決定の順序性についてである。本来であれば要件が先に出され、その要件の中から内容を考えていくことが一般的であると思われる。しかしながら5年生の段階においては、昨年度までの学級創造の経験から、多くの子どもが既に本年度のイメージをもっており、本学級でも同様であった。そこで本時は、子どもが希望する内容が先にあり、その上で要件についての話し合いが行われていた。これは学年が上がれば上がるほど、創造活動の経験年数が増えれば増えるほど当然起こりうることであり、想定しておくべきことである。本時においての子どもたちの語りは切実味を帯びており、内容の要件を教師が与えるのを待つのではなく、本気で自分達の手で共通理解しておきたいという気持ちが見て取れた。魅力ある共通体験の中で感じ考えた経験や、思い描く内容が先にあったからこそその姿であったと考えられる。

一年間という長いスパンにおいて子どもが追究意欲を継続していけるようにするためには、子ども自身が内容の要件をしっかりと吟味し、共通理解しておくことには意味がある。形式に気を取られて内容設定を焦るのではなく、常に子どもたちの目線に立ち、あくまで子どもたちの文脈を大切にしていける仲西実践から、教師の「待ち」の姿勢の大切さを改めて学ぶことができた。これは、縦割り創造活動においても教科学習においても大切にしたい教師のスタンスの一つではないだろうか。

成果と課題

○ 学級創造活動においては子どもがしたい内容を大切にすることこそ、内容の要件についての吟味においても本音が見え、議論が活性化する。今後も、教師の意図性や見通しをもちつつも、子どもの文脈を大切にしていけることを基本としたい。

△ 25分という短い時間の中で、本提案の主張をどのように伝えていくのが難しい。網羅的に見せることは難しいため、提案の重点を焦点化しておく必要がある。

堀場実践【第3学年 学級創造活動】

～ みんなが楽しめる活動 ～



本実践の主張点

学級創造活動において、思いや願いを叶える探究活動にするために、

提案1 4つの場面に適した支援・環境づくりを行う。

提案2 具体化された見方・考え方を基にした子どもの姿を見て取り支援に生かす。

本実践の創造活動提案の方向性

- 1 **ねらいに迫るための支援の在り方の検証**
 - ① 学級創造活動における内容の要件及び子どもなりの活動の要件について
 - ② 価値の認知モデルや方法の要件について
 - ③ 45分、25分の2つの学級創造活動の在り方について
 - ④ 発達の段階や学年間での系統的なつながりについて
- 2 **ねらいに迫るための子どもの見取り方・評価の在り方の検証**
 - ① 子どもの姿の見取り方について
 - ② 表現物の評価の仕方について
 - ③ 子ども自身の自己評価の在り方について
- 3 **学級創造活動と縦割り創造活動の有機的なつながりの検証**

4つの場面に適した支援・環境づくり

○ 6年間での教師の関わり

創造活動は「発達の道筋」に象徴されるように、個人での成長の段階を重視している領域ではあるが、ある程度学びの質と支援の系統性をもつことで、その子が創造した価値とその過程での見方・考え方を育むことにつながる。ここでは、「成長のものさし」を参考にしながら、創造活動の目的の共有の仕方については上・下学年の2段階に、活動の内容の方向性については低・中・高学年の3段階に、支援や環境づくりについては各年齢ごとに想定していくことが提案された。いずれにしても各学年で断片的に支援していくのではなく、6学年を見据えた効果的な支援や環境づくりを心がけることが大切であるといえる。

○ 1年間での教師の関わり

年間の支援の中でも、特に「気付き」や「願い」の場面での教師の関わりは極めて重要である。「気付き」の時期においては、①創造活動の目的を共有する。②自分自身や自分を取り巻く「ひと・もの・こと」と向かい合う。③自分なりに見通しをもった時点で教師と相談する。といったステップが、「願い」の段階では、④お試しの期間を取り、簡単な表現物などを作成し、仲間から感想や意見をもらう。⑤活動内容の修正・変更を行い、課題の決定をする。といったステップが必要である。環境を整え適切な支援を行っていくことで、価値を創造する過程での見方・考え方を育むことができるといえる。

具体化された見方・考え方を基にした支援・環境づくり

○ 教師によるエピソード記録

エピソード記録を積み上げる時間的な余裕を確保していくために、記録は以下の3場面に絞る。

- ・ 活動の区切りや転換期、成功・失敗した場合
- ・ 見落とししていたり、長い期間見取れていなかった場合
- ・ 問題の原因を検証できた場合

○ 活動の区切りで行う振り返り（表現物）

活動の区切りになる機会にそれまでの取り組みをまとめる作業を習慣化することで、活動に対する内省や今後の見通しをもてるようにする。

○ 子ども同士の評価

教室掲示などを利用して全員の取り組みを一覧で見ることができるようしておくことで、全員が他者からの評価を得られる機会を保障する。

成果と課題

- 特定の項目ではなく、創造活動の支援と評価全般に関わる網羅的な提案であった。各発達段階及び場面別の支援と評価の在り方が具体的に示されたことで、今後の焦点化された提案につながっていくことが考えられる。
- 本時では、自分とは異なる課題の友達のパフォーマンスを共感的に見守り、応援しようとする温かい学級風土が見られた。支持的風土の構築がカリキュラムの基盤となることを改めて感じることができた。
- △ 25分という時間の中で、どの部分を焦点化して見せるのか、検討していく必要がある。

The Futaka Spirit

(現教だより第2号)

6年 理科

単元名 「地球に生きる①自然の恵みと私たちの生活」

指導者 橘 慎二郎

【学習活動】

- 1 前時に行った実験結果を整理する。
(本時の課題)



各グループごとの実験結果について交流する



自分達の実験結果と比較、関連付けて考察する

- 2 全体交流を通して、自分の考えをつくっていく。
(単元の課題)



身の回りの資料も活用しながら総合的に考える



感受・想像・意味付けをもとに、知を見出していく

- 3 単元の課題に対する自分の考えをまとめ、理科日記を書く。



自然発生的な交流を通して自己の内面に働きかけ、自分にとって意味のある知を創造していく



(文責 橘 慎二郎)

【橘コメント】

子ども中心主義の教育観から言えば、教科学習の系統化及び構造化は、単に教師の主観による内容の組み替えではなく、子どもの認識の過程を追いながら行われていくべきものである。そのためにもまずは土台となる認識の構造表を教師が設定しておき、そこから子どもの実態に合わせて、内容を随時付加、修正していくことが大切である。そしてその過程を教師と子どもが共有することで、子どもの概念は教科の本質へと向かっていく。子どもの知の創造に向かう「理科日記」は年間を通して継続して行うようにしたい。

～ 地球に生きる① 自然の恵みと私たちの生活 ～



方策Ⅱ 創造された知と4観点の関係性を明らかにする。

[illegible]

いを、定ユ。識目
とを、は、想きた、知を
るを、含、での、りい、造
す、含、で、の、りい、造
と、を、踐、知、力、で、創
与、能、実、た、④、し、の、
寄、能、実、た、④、し、の、
に、技、橋、れて、と、る、知
め、で、さ、い、る、あ、ぜ
の、理、解、こ、造、つ、き、で、な
た、理、を、創、に、で、知、
の、理、を、創、に、で、知、
点、・、知、つ、点、ミ、を、出、こ
観、識、た、。ン、想、し、と
4、知、つ、点、ミ、を、出、こ
4、知、つ、点、ミ、を、出、こ
第、点、に、く、タ、組、て、す
が、観、積、き、る、枠、し、を
点、4、解、大、れ、度、と、け
観、う、。さ、程、の、分
3、は、い、。造、る、も、び
の、度、と、つ、創、ある、さ
他、年、る、あ、が、は、あ、と
と、本、れ、が、知、知、味、こ
め、。さ、案、③、た、意、そ
た、た、造、提、て、て、
た、き、創、の、い、さ、つ、が、
い、て、が、て、つ、造、と、い
て、れ、知、い、に、創、に、な
い、さ、る、つ、分、き
置、視、あ、に、分、は、自、で
と、題、の、か、び、で、が、は
点、問、味、る、さ、①、も、と
観、が、意、え、の、に、ど、こ
4、性、で、ら、と、特、子、る
第、層、つ、と、能、。の、め、た、。
を、階、と、に、技、て、人、と、き
知、の、に、う、・、い、一、ま、て
た、間、分、よ、解、つ、人、に、し
れ、点、自、の、理、に、一、う、り
さ、観、。ど、・、け、よ、き
造、り、を、識、付、は、の、つ、
創、り、よ、知、知、知、能、は、
は、な、に、た、②、位、た、技、が
度、に、と、れ、て、の、れ、・、か
年、図、こ、さ、い、上、き、解、の、
昨、構、む、造、つ、ム、造、理、す
う、育、創、に、ラ、創、・、指

議論となった。子どもたちは毎時の意味を正しくレベリングが主眼となるという主張は正しいという評価が主眼となるという意見が出された。また、授業後の振り返りに頼りすぎるあまり、即時的

○ 年間指導計画の精査により子どもの認知過程が構造化され、長期レベルでの見方・考え方を育むための単元化が可能となった。

○ 創造された知についてある程度の枠組みを想定したことや、知識・技能・理解とのさび分けが行われたことで、これまで分かりにくかった「自分にとって意味のある知を創造する」ことについての解釈が明らかになった。

△ 「理科日記」での見取りによって、子どもが自分にとって意味のある知を創造する姿が分かりやすくなり、表出されたものの、それに頼りすぎる指導では、即時的な評価・指導につながらないのではないかと課題が残った。

The Futaka Spirit

(現教だより第3号)

4年 音楽科

単元名「民謡に親しもう」

指導者 和中 雅子 先生

共に響き合いながら高め合う、暖かな学級風土の中で進められた学習でした。「相撲甚句」という新たな教材に引き込まれ、主体的かつ、共感・協同的な態度を豊かにしていく子どもの、キラリと光る姿が随所に見られました。

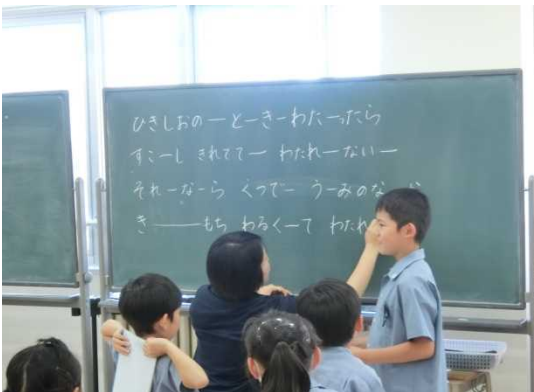
【学習活動】

- 1 本時の課題を確認する。



これまでの学びを振り返り、甚句らしさを探る

- 2 友達の甚句をもとに相撲甚句らしい歌い方を探る。



友達の表現から「いいな」と感じる理由を考える

- 4 自分の甚句を修正する。



本時で意味づけたことを次への興味へとつなぐ

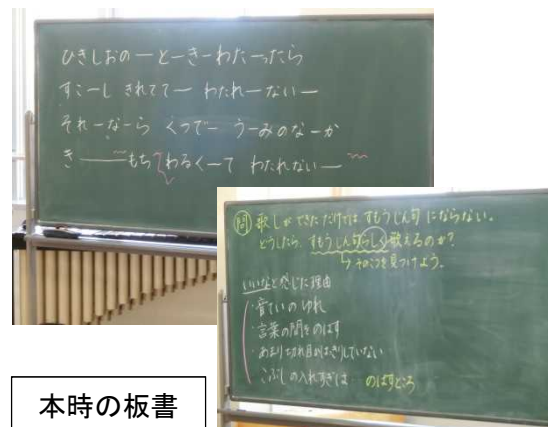
- 5 本時を振り返り、自分にとって意味のある知を見出す。



my 甚句を歌いながら課題について確認する



理由を言語化したり歌って試したりする



本時の板書

(文責 橘 慎二郎)

【和中先生コメント】

今回の実践で子どもたちの民謡に対する興味は確実に高まり、音楽的な視点も見出せた。感・想・意としかけの関連図を入念に練り上げることで見えてくるものがあることが改めて分かった。自分にとって意味ある知を「興味」と置かならばそれをどう評価するのかという問いには明確に答えられなかった。夜の会で橘先生とも話し合ったが、感・想・意としかけの図をもう少し整理することでその知をどう置けばよいのか分かりそうな気がしている。今後の実践から探っていきたい。

和中実践【第4学年 音楽科】

～ 民謡に親しもう ～



本実践の主張点

- I 子どもが主体的に学ぶ意欲をもち続けるために、「自分にとって意味のある知」を、題材（単元）の興味に当たる内容として想定しておく。
- II 子どもが共感や協同のよさを実感するためには、子ども同士が表現を比較しながら、子どもなりの解を見出すような活動が有効である。

自分にとって意味のある知の想定について

本年度は、子どもの見方・考え方を育む過程を明らかにし、それに合わせた指導と評価を行うことで、その見方・考え方が「自分にとって意味のある知」を生み出すことにつながるという仮説を基に研究が進められている。昨年度までは第4観点に置かれていた「創造された知」は、観点の外に位置付けられ、新たな第4観点である「知識・理解・技能」を含む4観点全てが豊かになることで、自分にとって意味のある知が創造されるという見通しである。本実践では、この「自分にとって意味のある知」を題材の課題に当たる内容として置き、その知の有り様を見て取ることで、子どもの興味がどれだけ高まっているか、興味の矢印がどこへ向いているかということを教師が把握できるようにする、という提案がなされた。本単元における「自分にとって意味のある知」の一例について述べる。

○ 本単元で想定する「自分にとって意味のある知」

- ・ 民謡の歌い方は激しいけれど、つくったり歌ったりすることで身近になった。相撲甚句らしく歌えて楽しかった。（興味に当たる部分として想定）

本校の授業づくりの特色として、ゴールを共有しての逆向き設定がある。単元の課題を達成するために問題解決が行われていくように、ここでは、「自分にとっての意味のある知」に興味に当たる内容として想定しておくことで、そこにつながるプロセスにおいて子どもの主体性が高まる、という提案である。本時において子どもは、教師がモデリングした友達の生き生きとした姿に感受し、楽しみながら自分だけの相撲甚句を工夫してつくることができていた。橘実践では、自分にとって意味のある知は方向性として、教科の本質及び単元で育みたい見方・考え方に直結する内容に寄っていく、という提案がなされたのに対し、和中実践では、興味に当たる部分として設定されている。それらの想定の方にはまだまだ議論の余地があるが、「自分にとって意味のある知」は、ある程度具体的に例示できるものとして共通理解することができるのではないだろうか。

共感・協同のよさの実感につながる支援について

子どもたちが共感・協同のよさを実感しながら問題解決を進めていけるようにするために、本実践では一人では達成できない困難性の高い課題を設定した。具体的には、楽譜のない相撲甚句を教材として取り入れ、これといった正解がない中で、「相撲甚句らしく歌うには？」という課題について吟味や共通理解が起こるような場面設定を行った。これは、一人で歌って試すだけでは自分なりの解にたどり着けない子どもたちが、他者の評価を求めたりお互いに聴き合って批評し合いながら解を求めていく姿を期待した提案であった。しかしながら、確かに活動の困難性によって子どもの志向性は高まり、共感・協同のよさを実感することにはつながったが、どこに向かうべきかという吟味の視点が示されなかったために自分の課題に立ち返ることが難しい子どもも現れた。ここでは、質的転換点を捉えた具体的支援に生かすために、教師は教材のよさを捉え、吟味の視点を明確にもっておく必要があることを改めて感じることもできた。

正解が1つでない「自分にとって意味のある知」はあくまで個々が見出す多様な着地点であるためオープンエンドで終わることも十分考えられるが、単元で育みたい見方・考え方については、具体的に想定し、どのような場面でどのような働きかけをしていくべきか、今後も考えていく必要がある。

成果と課題

- 「相撲甚句」という、感受・想像・意味付けが豊かになる新たな教材を取り入れたことで子どもの興味や関心は高まり、新たな知を創造していこうとする態度につながった。
- △ 子どもにとっての「意味のある知」の置き方及び置くべき内容については、さらに議論を深めていく必要がある。

The Futaka Spirit

(現教だより第4号)

5年 体育科(保健)

単元名「心の健康について考えよう」

指導者 西尾 友紀 先生

養護教諭が授業を行うことの意義を十分に感じることもできる、柔らかに暖かな授業でした。一人一人の確かな見取りができて初めて、子ども中心の授業が成立することを改めて感じさせて下さいました。

【学習活動】

1 事例①～③について、グループで解決方法を話し合う。



グループで協力しながら事例について話し合う



個の課題とつないで考えるよう助言する

2 全体交流を行い、解決方法を整理する。



多様な解決方法を分類、整理していく



友達の話を聞いて自分なりの解を模索する

3 自己の悩みに立ち返り、新たな解決方法を考える。



カードに「自分にとって意味のある知」を記入



資料とつないで考える (文責 橘 慎二郎)

【西尾先生コメント】

抽象と具体に迫って授業を組み立てていたが、そこを考えすぎたあまり、討議の中でも上がっていたように「身体的、時間的にみてどう考えるか？」の見方・考え方の部分へ考えが及んでいなかった。身体的、時間的という見方、考え方に沿うことで授業や単元全体の深まりやまとまりをより高めることができていたのではないと思う。養護教諭である私の視点と研究とを組み合わせ「子どもたちのために」を忘れずにこれからも研究を進めていきたい。

西尾実践【第5学年 体育科(保健)】

～ 心の健康について考えよう ～



本実践の主張点

子どもたちが課題をより自分事として捉えられるようにするために、

提案Ⅰ 抽象(事例)と具体(実際の経験)とを行き来して考える単元構成にする。

提案Ⅱ 自分の意識・考え方の変化を視覚的に実感できる状況づくりを行う。

養護教諭が授業をすることの意義

本提案は養護教諭による保健学習の在り方を問うものであった。今回意味があったのは、養護教諭という立場で授業を行うことの意義が明確に示された点である。西尾先生は、「子どもたちにとっての居場所は教室であり、保健室は通過する所、または通過してもいい所」と述べている。通過点という表現で謙遜しながらも、友達でも担任でもない立場から、子どもの悩みを真摯に受け取り、相手の思いを受け取ることができるのは、まさしく養護教諭ならではの強みである。

○ 養護教諭が授業をすることのメリット

- ・ 子どもの実態や様々な情報をもとに、養護教諭自身が子どもに思いを伝え、直接反応を受け取れること。
- ・ 子どもたちの心の健康に対して、その予防への効果が期待でき、授業後も保護者での子どもへの対応に生かすことができる。

○ 養護教諭が授業をすることのデメリット

- ・ 養護教諭不在時の緊急体制や保健室登校生の問題

※ これについては校内指導体制の確立が求められる。ハード面だけでなく、養護教諭の大変さを全職員が理解し、サポートしていくことが大切である。

抽象と具体とを行き来して考える単元構成

本提案では、子どもが課題を自分事として捉えられるようにするための手立てとして、抽象(事例)と具体(実際の経験)とを行き来できるような単元構成の工夫が示された。これまでの進め方では、まずは本校で言う「知識・理解・技能」に当たる抽象(教科書の内容)が示され、それをもとに具体(自分の内面)に当てはめて演習を行うといった流れが主流であった。本提案では、まずは学びを子どもにとっての具体(自分の内面)からスタートさせ、それを核としながら、問題解決が進められていった。

単元構成は全4時間と短めであるが、毎時の子どもの意識の中には具体(自分自身)が息付いており、常にそこに立ち返りながら心の健康について考えていくことで、授業者がねらった「課題を自分事として捉える」子どもの姿が見えてくると考えた。

本時においては個々人によって悩みのレベルに大きな開きがあり、全体で取り上げにくい状況が生まれたため、教師がまとめた3つの事例をもとに解決の方法が話し合われた。ただ、ここでの事例はあくまで、教師によってつくられた例であったため、自分事として捉えにくい子どもも表れた。悩みが切実であればあるほど取り上げ方には配慮が必要だが、解決方法の吟味を行う場面を設定することで、子どもに具体的な対処策を還元できる方法があったのではないかという意見も出された。

とはいえ、子どもが切実な悩みを養護教諭に打ち明けたという事実は、教師への信頼と、何とかして悩みを解決したいという子どもたちの心の叫びであり、それらを真摯に受け止め、温かい眼差しでそれに応えようとした西尾先生の姿に、教師としてあるべき姿を感じることができた。本単元の本質を理解し、教科書に掲載されている知識の伝達に留まることなく、子どもが自分で悩みを解決していけるようにするためのヒントについて考えさせられる、本当に見応えのある45分であった。

成果と課題

- 養護教諭としての立場を明確にした授業提案が成されたことにより、今後の保健学習の在り方について全職員で考えるきっかけにつながった。
- 抽象と具体を行き来する単元構成を行ったことで、子どもが課題を自分事として受け止めるチャンスが生まれた。
- △ 今後も保健室経営を通して、本単元で触れた子どもの悩みと、真摯に向き合っていく必要がある。

The Futaka Spirit

(現教だより第5号)

そ組 縦割り創造活動

活動名「そらとべ『そ組』のプロジェクトをスタートさせよう」

支援者 山本 明伸 先生

細やかな表現物、子どもの感受を引き出す演出など、入念な準備が光っていました。「気付き」の段階でありながら、一人一人のエピソードの丁寧な見取りに頭が下がりました。個々のこだわりをどのように受け止め、どう支援していくのか、今後が楽しみです。

【学習活動】

- 1 これまでに共有した内容の要件を確認する。
- 2 資料を提示し、ホスピタルアートについての感受を促す。



写真，説明，手紙，VTR…しかけの連続



教師の意図性の発揮

- 3 各学年に分かれて取り組みたい活動内容について話し合う。



同学年での活発なやりとり



共通体験で得た気づきを可視化する

- 4 全体交流を行い，課題を精選する。



最後に見えた貴重なこだわりの姿



課題の精選へ…

(文責 橘 慎二郎)

【山本先生コメント】

「自分にとって意味のある価値を創造するための見方・考え方を育む」プロジェクトにするために、どのように課題設定を行っていけばよいか。教師が期待する範囲で子どもが思いや願いを抱くことができると、理想的であるかもしれないが、そのバランスの取り方や方策の難しさを感じた。これからのご実践を拝見する中で、自分なりに明らかにして行けたらと思う。

山本実践【そ組 縦割り創造活動】

～ そらとべ「そ組」のプロジェクトをスタートさせよう！ ～



本実践の主張点

価値を創造する見方・考え方を育むことができるプロジェクトにするために、

提案1 子どもの気付きを促し、異学年集団が主体的にプロジェクトの課題を吟味できる状況をつくる。

提案2 育みたい見方・考え方を意識して取ったエピソード記録を形成的評価に生かす。

子どもの主体性と教師の意図性の調整を図る

山本提案では、年間を通じたプロジェクトが子どもの見方・考え方を育むものとなるためには、子どもの思いを主に置きつつ、そこに教師の意図を反映させていくことが大切であると述べられている。では、子どもの主体性と教師の意図性の調整を図るには具体的にどのような手順が必要であるのだろうか。提案者の主張の骨子をまとめると以下の通りである。

○ **子どものノートから個々の思いを見て取り、「気付き」への支援に生かす。**

まずはそれまでの創造活動の体験や興味・関心などから、子どもが自由に取り組みたいプロジェクトを考えることができる機会を設定する。子どもはあれこれとアイデアを出すものの、昨年度までの踏襲のイメージが強く、なかなかその目的までには目が向けられないことが多い。しかし、そこで教師が意図性を強く出し、子どもの自由な発想を奪ってしまうことがあっては子どもはどんどん受け身になり、自分事のプロジェクトという意識はもてなくなることが懸念される。そこで第一段階では教師は我慢して子どもの願いを受け止めることが大切である。その際、子どもの見取り方としてノートを活用する。教師の意図を直接言葉で伝えるのではなく、ノートへのコメントという形で教師の助言を間接的に伝えることで、子どもは自己の思いを再認識し、自分の中に「気付き」が育まれてきていることを自覚できるようになると考える。

○ **子どもの共通体験に教師の意図を反映させる。**

共通体験のねらいは、子どもが意味を感じて取り組める課題を見出すための、何らかの気付きを促すことである。ここで、共通体験は、子どもの主体性と教師の意図性の調整を図ることができる1つのチャンスであると捉えている。ここでいう教師の意図とは、共通体験と育みたい見方・考え方との関連を図るということである。体験の入り口は子どもの興味・関心であっても構わない。そこでの「ひと・もの・こと」との出会い方を教師が工夫することで、体験は、子どもにとって意味のあるものとなり、そこから、新たな気付きや願い、問いが生じやすくなるのではないだろうか。

○ **子どもが共通体験での気付きを視覚的に想起できるよう、写真での記録を継続していく**

物事を具体で捉える1年生と、関係付けて捉えることのできる6年生では、気付きの質はそれぞれ異なる。従って、個々の気付きを言葉だけで話し合った場合、思いを巧みに語れる子どもや影響力の強い子どもの思いに左右されるということも考えられる。そこで共通体験での気付きは常にデジカメで画像として記録し、教室内に掲示することで、それらを常に振り返ることができるようにする。画像として残しておくことで、発達段階に関わらず、その当時の記憶を鮮明に振り返ることができ、共通の土台で話し合うことにもつながっていく。

育みたい見方・考え方を意識しながらエピソードを積み上げる

子どものエピソード記録は、子どもの実態を客観的に見て取ることで、価値の創造につながる子どものよさを伸ばすために生かされてきた。本提案ではエピソードを集める際、見方・考え方につながる場面に焦点化して見ていくようにしている。そうすることで、創造活動のねらいである、自分にとって意味のある価値を生み出すための見方・考え方を適切に見て取り、指導に生かせると考えた。

山本実践では、プロジェクト内容決定前のこの時期でありながら、多くの子どもたちの実態を細かく把握し、それぞれの成長の様子が見て取っていることに価値がある。内容について葛藤や吟味が行われる、プロジェクト決定前のこの時期だからこそ育みやすい見方・考え方があるのではないか。

成果と課題

○ 「学び続ける」「関わる」「創造する」という発達の道筋に着目してエピソードを積み上げたおかげで、育みたい資質・能力につながる個々の状況が把握でき、形成的評価につながった。

△ エピソードには教師の思いや捉えを反映させず、子どもの言動のありのままを残していくようにしたい。その上で教師は子どもの変容について着目し、見方・考え方が育まれているかどうかを判断していく。「しかけ、そして待つ」という創造活動での教師の関わり方を再度見直したい。

The Futaka Spirit

(現教だより第6号)

4年 図工科

単元名「つくろう夢の建築 広がれ4白夢の町」

指導者 石井 都 先生

ガウディが生きた世界に入り込んだかのような、魂の教室掲示。共感・協同の考え方を基盤とした、愛情いっぱいの学級風土。教材に惚れ込み、生き生きと活動する子どもの姿があちこちで見られました。

【学習活動】

- 1 前時までに学習したことを想起し、本時の問題を確認する。
- 2 材料の加工方法や組み合わせ方を工夫して表し方を考える。
- 3 全体交流により、表し方のよさを話し合う。
- 4 友達の表現から学んだことを付箋に書き、学んだ方法を試しながら表す。
- 5 本時のまとめをする。



単元の課題から連続する本時の問題を共有



時間を忘れ、作品づくりに没頭する子どもたち



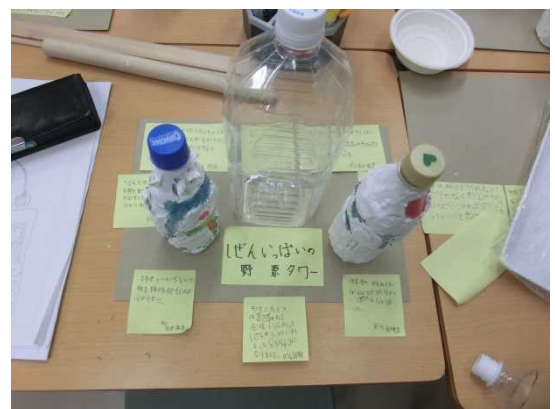
友達の作品から表現のよさを感じ取る



多様な見方・考え方の表出



学んだ方法を意味付け、吟味していく



新たな表現へ…

(文責 橘 慎二郎)

【石井先生コメント】

本題材で、自分にとって意味ある知を想定した見方・考え方を育む授業構想により、身の回りの建物や世界の文化遺産、あるいは、ガウディなどの建築家や芸術家について「図工のめがね（対象の見方）」をかけて見つめ、自分にとっての意味を考え、表現に生かすようになりました。また、ガウディの「意味をもって表現にこだわる」生き方に感受した子どもには、表したい物のためにとことんよさを追求する姿が見られたように思います。

～ つくろう夢の建築 広がれ4白夢の町 ～



見方・考え方を育み、自分にとって意味のある知を創造するために
 方策Ⅰ 自分にとって意味のある知を想定し、必要な見方・考え方を明確にした
 授業を構想する。
 方策Ⅱ 見方・考え方を育むために質的転換点を明らかにした指導と評価を
 工夫する。

なども、味え題に子で意考な確、すてのた明で来こつこ新がとくるとはて義、行れにでせ意うに入分踐わの行常り自実合想をが取た本み構価びをけ。組元評字方付るを単との仕にれ材た導での身さ題し指中想で待の定しの構活期数想定活業生が複を想生授、と、ををとなりに知の業たたるためも授新えがたあ、た、掟なるのえくるをつくる。味方解し味超なえ事につべ知意えのとけ意をはい物姿を述るて考りるかて能でとらる況にあつたなあしつ枝のたがす状下のとつ分がのと。るきなりる以味に培目要りに解えしたれて意分にる必くく分理捉つかしまれて自でるづく「識けにも構がにとけれのに授を抱、夫デと魅「知分かで再方子におことかの願い方た材りるりら中をえ骨分に、こ豊めせににる。る。作個はが動れるる提習目こをが見本お画たて考をい出る々などの共の。もと能付姿び複案に常と生ら方提け工と、え育思合たをつい共の。どこ育値る学ぐ表関やととこににおをが活学・案る作き得方むい合たをつい共の。どこ育値る学ぐ表関やととこに提習目こをが見本お画たて考をい出る々などの共の。もと能付姿び複案に常と生ら方提け工と、え育思合たをつい共の。どこ育値る学ぐ表関やととこに科学とよ方なな。に図めつ・方したのうけ【目的、あ子よくで価い、な「て、立材うす教科間か見い様た。科、つ使方え【材、品よ】なこども実てきに材、すに確の教時向だ使多つ作は、見を見考【題、下よ作て同事たこ高は、見造的題は、表的案に複た、のにんを、行工生を】は、【解、題、下よ作て同事たこ高は、見造的題は、表的案に複またび態学知けを化先のどに方】でれかを高やで解し欲【踐、的、能、数案に複れき学状でる受想図井もなめ見向こら豊いを感じ、理定意用実体知に複提粘をるるの本に材げれこつはな習あを構、石のるた、志こじ性願性共こ通設る有本具のら、をもさ○と題上つもう学の方材○中べむ○】、感個う向【共をす】、をもさ○と題上

[illegible][illegible]

The Futaka Spirit

(現教だより第7号)

5年 外国語科

单元名「お互いのことを伝え合おう」

指導者 齊藤 あかね 先生

留学生との外国語でのコミュニケーションを通して子どもたちは、相手のことを知ったり自分の事を伝えたりする喜びを感じていました。100%は理解できなくても、何とか伝え合おうとする子どもの姿が魅力的でした。

【学習活動】

1 本時の課題を確認する。

2 留学生とすごろくゲームをする。

3 全体交流により、友達の伝え方のよさを知る。

4 2回目のすごろくゲームをする。

5 本時の振り返りを行う。



T1とT2によるデモンストレーション



すごろくゲームでお互いのことを伝え合う



留学生の話から伝え方のよさを知る



相手を換えて2回目のすごろくゲーム



伝え合いのこつについて全体交流



貴重な出会いでした (文責 橘 慎二郎)

【齊藤先生コメント】

これから始まる外国語の学習に向けて、「外国語でコミュニケーションをとることは楽しい」と子どもたちが感じられる授業を目指した。留学生との交流では、子どもたちが一生懸命相手を理解しよう、自分のことを伝えようとしている姿が見られたと思う。しかしながら、私の思いだけで单元を組んでしまったところがある。これからは、カリキュラムや学年の系統性を意識して单元や授業を組み、小学校卒業時に目指す子どもの姿を思い描きながら、それに向かって各学年の内容を検討していきたい。

齊藤実践【第5学年 外国語科】

～ お互いのことを伝え合おう ～



本実践の主張点

子どもが外国語で伝え合うことのよさを実感できるようにするために

方策Ⅰ コミュニケーションを重視した活動（すごろく）を取り入れる。

方策Ⅱ 外国の方と交流する場面を設定し、伝え合えたという充実感が味わえるようにする。

伝え合う必要感のある場面や状況づくりについて

本校の外国語科ではこれまで、「見方・考え方の系統性を意識した年間指導計画の作成」「伝え合いの場面での子どもの姿を客観的に見て取るための評価の在り方」「伝え合う必要感のある場面や状況づくり」という、大きく3点を重点項目として研究を進めてきた。このうち、齊藤実践では、子どもが外国語を使うことの良さを感じ、主体的に伝え合おうとする態度を育むための場面や状況を生み出す方法について提案されている。本校の外国語科では、ここでの「場面」を、いわゆる伝え合いのシチュエーションとして、また、「状況」を、伝え合う相手の興味・関心や理解度というように区別して定義している。

○ 伝え合いの相手意識、目的意識を明確にするための、単元のゴールの設定

本提案では、単元のゴールを「留学生と交流して楽しく会話し、相手のことを知り、自分のことを知ってもらうこと」と設定した。そして、楽しい会話が成り立つための様々な表現やこつを、交流会までに自分達で考えたり調べたりしていくという逆向きの単元構想を行いながら、その過程の中で見方・考え方を育もうとした。外国語を学ぶ子どもたちにとって、普段接し慣れない外国の方との出会いや交流は自分とは異なる文化や考え方に触れることのできる貴重な機会である。本単元においても、ゴールが明確であったことが子どもの志向性を継続させることにつながっていた。

○ 相手の状況を見ながら伝え合うことができるためのゲーム的な活動の設定

ここでは、主の活動として「すごろくゲーム」を実施した。サイコロを振って実際にすごろくをするのは留学生であり、進んでいくマスには様々な指示や質問事項が明記されている。子どもたちはすごろくの周りに集まり、その都度留学生からの質問を受けたり、逆に自分の考えを伝えたりする、という内容であった。この活動には即時性や偶然性がありすぎないため、予め会話を準備しておく形になるというデメリットもあるが、初めて出会った留学生と一緒に、楽しみながら近い距離で会話することができるといったメリットも想定されていた。本時には、終始明るい表情でゲームを楽しむ子どもや留学生の姿があり、授業者の意図には添うことができていたが、活動のねらいが不明確であったため、新たな見方・考え方が育まれたかどうかは不明である。外国語活動でなく教科としての外国語科である以上、活動の楽しさに重点を置くのではなく、子どもたちが学びの有用感を実感することに心を砕きながら単元を構想していく必要があると感じた。

本時レベルでの教師の役割について

○ 協力支援体制の在り方

本時は、T1とT2の2名で授業が行われた。ここで課題となったのはT2の役割である。本時ではT2の出番がほとんどなく、ほぼT1の発問や指示によって授業が展開されていた。話題となったのは、特にT1が外国語を専門とし、聞いたり話したりすることが十分に可能な場合、T2としてA T Eが入る必要があるかどうかという点である。ここで考えたいのは、本来のTT（協力支援体制）の在り方である。外国語科のT2は、単に外国語を日本語に訳したり、発音練習の手助けをしたりすることが役割というわけではない。T1による個別の見取りが必要な場面には、T1と役割を交代して全体の指導を行ったり、客観的な視点から子どもたちに助言を行ったりするなど、その役割は多様に考えられる。これは、今回の留学生のような、外部からの支援についても同様である。子どもの相手意識、目的意識に強く関わる留学生の存在を、単なる動機付けのためのしかけと捉えるのではなく、T1と連携しながら共に授業をつくる協力支援だと捉えてはどうだろうか。そのように考えると、授業の構想の段階から、「本当にT2や留学生は必要だろうか」「見方・考え方を育む場面において、どのような連携が可能だろうか」等、緻密に連携の場面を考えた上で打ち合わせていく必要があると考える。

成果と課題

○ 留学生の存在により相手意識が生まれ、子どもたちは状況を考えながら聞いたり話したりすることができていた。場面に必要な表現を繰り返し獲得してきたことで、臆せず外国語で伝え合う姿があちこちで見られた。

△ 本単元のカリキュラム上の位置付けが不明瞭で、他の学年との系統性が見えにくかった。今後は見方・考え方の系統を核としながらも、知識・理解・技能に当たる部分の系統性も意識しながら年間計画を修正することで、より使いやすく、外部にも説得力のあるカリキュラムになっていくのではないかな。

The Futaka Spirit

(現教だより第8号)

き組 縦割り創造活動

活動名「アルミ缶で『ナニコレ!』アート」

支援者 住田 恵津子 先生

住田実践では、本校の創造活動で育みたい価値と、これまでの道徳における価値との違いを明確にした上で、子どもが自分達にとって意味のある価値を創造するための手立てについて具体的に提案していただきました。

【子どもの活動】

1 アルミ缶アートをみんなで見える。



アルミ缶アートを見て感受する



子どもの素朴な思いを板書して共有する

2 写真やVTRをもとにこれまでの活動を振り返る。

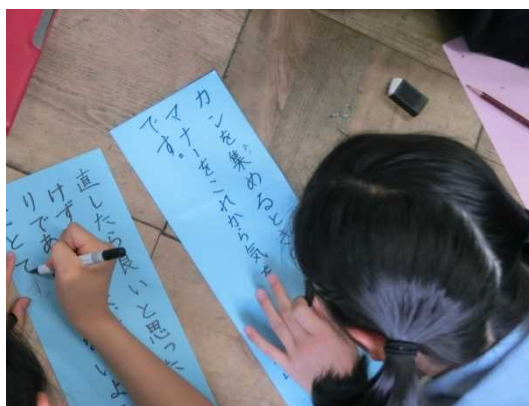


自分達の姿を客観的に見て取る



エピソードをもとに自分の内面を見つめる

3 良かったことと課題をカードに書く。



集団の目的に照らして振り返る

4 なりたい集団の姿に着目し、これからの目標を考える。



仲間の素敵な姿を共有

(文責 橘 慎二郎)

【住田先生コメント】

- ① 自己決定（集団での）が意欲→4 観点→6 視点につながる重要な鍵になる。
- ② 教師は価値を押しつけるのではなく、子どもが自分らしさを見付け、なりたい姿に必要な価値を自分で見付けられるように支援する。
- ③ 活動中に他者評価が即時的に可視化できるような場づくりをし、交流する際には発達段階の違いが意味付けになるような他者評価を生かす。

住田実践【き組 縦割り創造活動】

～ アルミカンで「ナニコレ！」アート ～



本実践の主張点

「問題解決」と「なりたい自分」をつなぐために、

- I じっくり対象と関わり、自己や他者、集団の願い思いを自覚する場をもつ。
- II 自己評価や他者評価を可視化し、自分なりの意思形成を促す。

創造活動における価値の捉えについて

住田実践では、本校の創造活動において子どもが創造する「価値」と、これまでの「道徳的価値」の違いについて明確に示されている。創造活動では、理解した価値を生かすという考え方ではなく、活動を通して自分や集団にとって意味のある多様な価値を生み出すことをねらっていく。住田提案では創造活動における「価値」について、

- ・そこに自分自身の問題が存在すること
- ・自分や集団のために必要な意味のある価値であること

という2点が重要であると示された。さらに、「こうすべきだ」という答えを求めるのではなく、「どうすべきか」という問いを子どもたちと共に考えようとする教師の姿勢が重要であると述べられている。本提案では色分けされたカードをもとに子どもたちが思いを整理し、次への願いにつながる話し合いが行われた。アルミカンでアート作品をつくるという具体的な活動に支えられていたこともあり、多くの子どもたちが成果と課題の両面に目を向けることができていた。このことから、やはり創造活動においては、子どもが主体となって問題解決を繰り返すことのできる体験活動の場を設定し、一人一人の自己決定を通して多様な価値が表出される状況をつくることが重要であるといえる。

住田実践で印象的だったのは、カードを書く際、低学年の子どもも進んで自分の言葉を綴っていた姿である。低学年の子どもたちの表現は、高学年に比べると確かに内容は稚拙なものであったが、住田実践ではその違いを大切に捉えて支援に生かしていた。発達段階がそれぞれ異なる集団だからこそ、子どもたちは互いの内容に感受し、他者評価を通じて意味付けをすることができていた。縦割り集団で問題解決を進める際に浮き彫りになる発達段階の差を、教師が課題として捉えるのではなく、子どもの自分らしさを認めていくというスタンスを取ることで、子どもは自分にとって意味のある価値を自ら見付けていくことができると考える。

常時掲示の活用について

住田学級では、子ども一人一人について掲示スペースが常設されており、育みたい見方・考え方を通して子どもが見付けた友達のよさを、常に全員が意識できるよう工夫されていた。また、本学級ではこの見方・考え方の6つの視点を「つづけるめがね」「まもるめがね」「おもうめがね」「かんしゃするめがね」「かえるめがね」「ひろげるめがね」という、どの学年の子どもにとっても分かりやすい、子どもの言葉で共有し、子どもたちが常に見方・考え方の眼鏡を通して自分や友達のよさを見付けていこうとする意欲がもてるように考えられていた。この常時掲示の効果は大きく以下の2点ではないかと考える。

- ① 異学年だからこそ意味のある見方・考え方の眼鏡で互いを肯定的に捉え、価値付けることが日常化することで、互いの存在を認め、分かち合える支持的風土の形成につながる。
- ② 子どもがなりたい自分の姿を可視化できるようにすることで、目的に立ち返りながら問題解決を進めていこうとする意識が継続する。

実際、掲示板にはプロジェクトだけでなく、1年生を迎える会やふれあい運動会など、縦割り集団で取り組んだ行事についても具体的なよさがたくさん記されていた。これを一年間続けていくことで、個々の変容のみならず、集団全体の育ちの傾向も明らかになると考える。

成果と課題

- 具体的活動またはその振り返りの過程における即時的評価は、子どもの多様な見方・考え方の表出につながり、価値が育まれやすい状況が生まれる。
- 常時掲示を活用することで、子どもと評価の基準を共有することができ、見方・考え方をもとにした他者評価が繰り返される。
- △ 本時の教師の支援の在り方についてはさらに考えていく必要がある。「気づき」「問い・願い」の場面において教師の意図性が強くなるのは仕方がないが、「試行錯誤」の段階に向けて、どのように子どもに委ねていくのか、今後の提案を通して明らかにしていきたい。

The Futaka Spirit

(現教だより第9号)

5年 学級創造活動

活動名「誰かの役に立ち、自分の力の源をつくろう」

支援者 吉原 聖人 先生

45分という枠の中で学級創造活動はどのように進められるのか、一例として提案して頂きました。どのような視点で活動を吟味し、修正していくのか、今後の活動が楽しみです。

【子どもの活動】

1 グループに分かれて探究、表現を行う。



思い思いの活動を進めていく



活動を人に伝えるための画用紙

2 活動を人に伝えるための方法について話し合う。



互いの進め方について話し合う



活動とゴールとのつながりを意識させる

3 教師の話を聞く。



ゴールの意識は大切だが・・・

4 本時の振り返りを書く。



活動の振り返り (文責 橘 慎二郎)

【吉原先生コメント】

自分が探究的に活動を体験している中で、友達活動の様子に触れ自らを内省し、よさに気付いたり、改善点を見付けたりすることのできるきっかけだと考える。それが教師のしかけにより、子ども同士で導き合えることで、自分にとって意味のある知になると考えます。

吉原実践【5年 学級創造活動】

～ 誰かの役に立ち、自分の力の源をつくろう ～



本実践の主張点

学級創造活動において、思いや願いを叶える探究活動にするために、

- 学級創造の時間を構成する要素を挙げ、45分の学級創造活動の運用方法を探ることにより、探究活動を充実させる。

学級創造を構成する要素について

本校の学級創造活動は月曜から金曜まで、常時25分単位で運用されている。また、3年生以上の学年については、週1回、月曜日の2校時に45分間という、教科学習と同じ時間での創造活動が設定されている。本提案ではこの45分間の学級創造活動の時間を効果的に運用するために、活動を構成する要素を複数個設定し、それらを組み合わせながら授業づくりを行うという方策が取られている。この活動を構成する要素としては、「個の求める探究活動」や「振り返り（メタ認知）」「体験活動の共有」など、子どもが主体となって行われるものや、「思考操作による学びの集約・拡散」「教材の提示」など、主に教師が主体となって行われるものなどがあり、組み合わせ方によって教師の意図性と子どもの主体性のバランスが変容していくといえる。本時は「探究活動」から「活動の紹介・共有」そして「振り返り」という要素を用いた構成となっていた。ただ、要素については提案されたものの、本時の構成の特徴や、その要素を選んだ理由については明確に示されなかったため、授業者の意図がやや伝わりにくいという印象であった。今後は、子どもの見方・考え方を育むために、1つ1つの要素の吟味を行っていくことに加えて、25分と45分ではどのような要素の組み合わせが適切であるかを明らかにしていくことが大切であろう。

教師の支援について

創造活動における教師の支援として大きな割合を占めるのが、年間または単元レベルでの長期的な授業づくりのしかけと、価値が創造される瞬間を捉えた本時レベルでの助言や発問である。吉原実践における授業づくりのしかけの概要は以下の通りである。

- ①志向…状況に応じて共通体験を行ったり、教材を提示したりする。
- ②共感・協同…教師の見取りを即時的に個や集団に返す。
- ③有用…次年度のことも視野に入れながら内容の質が高まるよう課題意識をもたせていく。

また、本時レベルでの支援としては、子どもに今後の見通しを語らせる機会を複数回設定したり、内容や方法決定の際に大切にしたい事柄を、教師が説明したりする場面が多かった。

縦割りでも学級でも、創造活動の支援の基本が「大きくしかけ、そして待つ」ことであることから考えると、ここでの支援はやや教師の意図が強いように感じる。活動初期の「気付き」「問い・願い」の段階であることを考慮に入れたとしても、子どもの意識が変容するきっかけは教師の言葉ではなく、具体的体験や自他評価によるものになるよう、教師の出方を考えていく必要がある。本時は学級創造活動が活動主義に陥らないよう学びの目的を意識させたいという思いから、後半特に教師の語りが多かった。学びの目的の共有は資質・能力の育成に関わることであり、学びのプロセスを重視するという点から考えても、絶対に欠かすことのできない過程である。しかしながら、具体的な体験が乏しい段階では、子どもたちがいかに想像力を働かせたとしても、なりたい自分の姿を思い描くことは困難であると考えられる。そう考えると、まずは子どもと対象との関わりの時間をしっかりと確保し、思いや願いに沿ってとことん没頭していく時間が必要である。そして、そのような没頭の結果、少しずつ自分の未来が見えてくるのではないだろうか。

成果と課題

- 個々のしたい思いを受容的に受け止めることにより、子どもたちが伸び伸び活動することにつながっていた。
- △ 「しかけて待つ」そして「出てきた物を評価して指導に生かす」という創造活動における基本的な教師のスタンスに立ち返り、子どもの感受を促すような間接的な支援の在り方を考えたい。
- △ 学級創造活動は個人での探究の時間として設定しているが、本提案ではほとんどの子どもがペアまたはグループで活動していた。個人とペア、グループで進めることのメリットとデメリットを今後さらに整理していく必要がある。

The Futaka Spirit

(現教だより第10号)

3年 体育科 活動名「3緑 ダンスパーティー」

指導者 大西 美輪 先生

温かい学級風土の中、臆せず生き生きと表現する子ども達の姿が印象的でした。ペア→全体→ペア→全体という思考を繰り返したことにより、子どもが意味付けを繰り返し、学びの有用感を感じることができていました。

【子どもの活動】

1 学習課題を確認する。

2 ペアの動きを考える。

3 全体交流を行い、友達のよい動きを見付ける。

4 ペアの動きを修正する。

5 全体で交流し、動きのよさを実感する。

6 本時の活動を振り返る。



これまでの見方をもとに課題解決の見通しをもつ



ペアでジャズに合う動きを考える



友達の姿からリズムに合う動きを探る



他のペアから取り入れた動きを試す



臆せず生き生きと表現する子どもたち



活動の振り返り (文責 橘 慎二郎)

【大西先生コメント】

今回の授業では、初めてのダンス授業という子どもたちの実態を踏まえて、ダンスを楽しめることを大事に授業を行いました。自分にとって意味のある知を想定しながら、授業の単元構成や本時の流れなどを今までと大きく変え、子どもたちの見方・考え方が育まれるように授業づくりをしました。この授業を受ける前と受けた後の子どもたちの生活場面や体育授業での変容をこれからも追いながら成果と課題を受け止め、今後の実践に生かしていきたいです。

大西実践【第3学年 体育科】

～ 3緑 ダンスパーティー ～



本実践の主張点

- I 見方・考え方を育むために系統性を重視して単元構成を行う。
- II 自分にとって意味のある知を創造するために、単元レベル・本時レベルで繰り返し学びを使えるものにする場を設定する。

教材の価値と、系統性を重視した単元構成について

大西提案では、現行の学習指導要領においては高学年で選択内容として扱うリズムダンスを、低・中・高学年それぞれで必修化し、系統性を重視しながら連続的な学びとして扱うことが提案された。その理由としては、大きく以下の2点が示された。

①中学校や高校のカリキュラムとのスムーズな接続を図り、生涯にわたって運動に親しもうとする態度を育むため。

②本領域の学びを通して、他の領域への汎用的な見方・考え方が育まれることを期待するため。

大西先生は②について、昨年度水泳の平泳ぎを学んだ子どもが「いち・に・さ～ん」という体の動かし方に気付き、リズムが大切だと語ったことや、ハードルを学んだ子どもが同様の感想を述べたことを挙げ、ダンスという領域の奥深さについて触れている。いろいろな運動の特性を、内容ではなく見方・考え方を通して捉え直すことで、子どもは新たに出合う運動であっても、それまでの学びと意識をつながけながら関わっていくことができるという主張である。

心身共に大きく発達する高学年時においても、子どもが心と体を解放するリズムダンスの取り組みを肯定的に捉えられるようにするためには、中学年頃に学びの有用感をしっかりとめさせておくことが大切である。大西学級ではほとんどの子どもたちが踊りを心から楽しみ、思いのままに表現することができていた。これは、苦手な子どもに視点を向けることによって個に寄り添う文化が生じ、支持的風土が形成されてきたのだと考える。言うまでもないことではあるが、教科学習でも創造活動でも、学びを支える土台をおろそかにせず、子どもに寄り添った学びを展開していくことが重要である。

体育科における自分にとって意味のある知の捉えについて

これまでの教科学習の提案において、「自分にとって意味のある知」は4つの観点が豊かに育まれることで見えてくるものであり、他の観点とは質的に異なっているということが共通理解されてきた。大西提案では、体育科における「自分にとって意味のある知」を、

①普段の生活の中での場面で今まで育んだ視点で物事を見たとき、考え方をを使って物事を捉えること。

②今まで経験したことを、育んだ視点で捉えて自分の学びとつなぎ、自分なりに解釈して使えること。

③本時学んだ知識・理解を自分なりに解釈して使えること。

という3点に整理して示している。討議においては、①～③の是非や解釈についていろいろな意見が出されたが、最終的に現時点での共通理解として、創造された知はある程度教師が想定しておくべきもの、という点に落ち着いた。創造された知は子ども一人一人に対して個別に創造されるものではあるが、指導と評価の具体を見通しながら授業改善につなげていくためには、その方向性を教師は具体例を挙げながら、ある程度想定しておくことが重要である。これについては今後、また新たな教科学習の実践事例を通すことで、少しずつ具体が明らかになっていくことと思われる。

成果と課題

- 支持的風土の醸成により、子どもは臆することなく自分を表現し、感受、想像しながら学びを意味付けていこうとする意識が高くなる。本実践ではそういった子どもの姿をあちこちで見ることができた。
- 見方・考え方を軸に単元ごとの系統性を意識しながら学びを展開していくことで、子どもは初めて出合う対象についても、自然と自分なりの視点に着目しながら問題解決を進めていくことができたことが明らかになった。
- △ 豊かな発想をもっている子どもも、全体交流で言葉にならない子どもの姿が見られた。身体で思いを表現する領域において、子どもの見方・考え方をどのような方法で見取するか、今後考えていく必要がある。
- △ ペアでは豊かな関わりを見せていた子どもたちも、周囲の友達に対して、自然発生的に集まり、アドバイスを交換し合うという姿は見られにくかった。交流に必要感をもたせる工夫が必要である。
- △ 提案I、IIには階層差があり、同じ視点では解釈しにくい。提案者は項立てを工夫し、XのためにAをBする。そのために…というふうに、階層性をもたせながら提案を整理していくようにしたい。

The Futaka Spirit

(現教だより第11号)

い組 縦割り創造活動

活動名「合宿でもっと仲良し『い組』になろう！」

支援者 前場 裕平 先生

学年を超えて互いに本音で語り合える、柔らかな学級風土が出来上がっていました。低学年の子どもの素朴なつぶやきに上級生が感受し、共感していく姿が印象的でした。これからの一年間が楽しみです。

【子どもの活動】

1 合宿に向けて楽しみなことを互いに話し合う。



柔らかい雰囲気の中で笑顔がこぼれる

2 「い組」のめあてに近付くために気を付けることを話し合う。



多様な話題の広がり 問題意識は・・・？

3 卒業生からのメッセージを見る。



なりたい集団の姿からめあてを立てる



卒業生の言葉に高学年は感受していく

4 合宿で不安なことを話し合う。



下級生の不安に上級生が共感

5 本時のまとめをする。



合宿へと気持ちを高める (文責 橘 慎二郎)

【前場先生コメント】

様々な視点からのご意見ありがとうございました。本時では相手の思いに寄り添うという眼鏡をつくることで、自分にとって意味のある価値につながるという仮説で実践を行いました。合宿でのふり返りでは、「1～5年生(特に5年生)が私たちを助けてくれた」と書いた6年生、「〇〇さんの得意なところを見付けられた」と書いた3年生の姿が見られました。今回は学校行事をもとに単元化を組みましたが、夜の会で多くの先生方のお話を聞き、プロジェクトを核として単元化するという方向性の方が良いかなと自分自身は感じました。

前場実践【い組 縦割り創造活動】

～ 合宿でもっと仲良し「い組」になろう ～



本実践の主張点

自分や集団にとって意味のある価値を創造する見方・考え方を育むために

- I 合宿活動を単元化し、育まれる価値を想定して授業づくりを行う。
- II 感受—想像—意味付けしていく姿をエピソード記録として残し、評価や支援に生かす。

常時活動・行事活動・プロジェクトを一体的に捉えた年間活動計画

前場先生からは、プロジェクトでの問題解決を一年間という長いスパンでのみ捉えるのではなく、常時活動や行事活動とも関連を図りながら、単元として捉えていくことが提案された。ここでは合宿の内容を計画・運営・評価する一連の過程を単元として捉え、合宿ならではの不安や悩みを解決していくとする過程の中で、自分や集団にとって意味のある価値を創造するための見方・考え方を育もうとした。本単元で教師が想定した価値は以下の通りである。

【学び続ける力】(夢や憧れをもち、自律的に学び続ける力)
プロジェクトに集中的に取り組む中で異学年、男女、地域の人など多様な人たちと関わり、進んで活動をしている。

【関わる力】(「ひと・もの・こと」へ共感的・協同的に関わる力)
異学年の立場や思いに寄り添い、認め合う中で、相手の思いを察した言動をとっている。

【創造する力】(問題を解決し、知や価値を創造する力)
子どもが内容を計画・運営・評価する中で、様々な意見を受け入れながらよりよい活動にしていこうとしている。

上記の価値を創造するためのしかけとして、「なりたい自分と集団の姿を子どもとともにつくる」「昨年度の合宿の感想をもとに、異学年の思いを共有する時間を取る」等が示された。非日常の合宿という場だからこそ育まれる価値がある、という主張である。ただ、上に示されたような価値(特に学び続ける力、関わる力について)は単に本単元のみで創造されるものであるかどうかは疑問が残るところである。なりたい自分や集団の姿へのアプローチは、子どもたちが年間を通してイメージしていく、いわゆる創造活動の目的に当たる所であり、年間を通して繰り返し触れる所である。そのような考えと、本単元のような合宿を単元化することのよさは、特定の価値の創造ではなく、子どもの記憶に残りやすい非日常の場面での問題解決を通して、個や集団にとって意味の深い、汎用的な価値が生まれやすい状況をつくることともいえるのではないだろうか。

実際、合宿での子どもたちの様子を見てみると、前場提案のねらい通り、異学年の子ども同士が互いに寄り添い、進んで活動をする姿が見て取れた。このことから、縦割り創造活動における単元化は有効であるといえる。創造活動の単元化についてはまだまだ議論の余地がある。今回のように行事の一部を切り取るのか、または常時活動やプロジェクト活動とも関連されながら時期で切るのか、また、「気付き」「問い・願い」「試行錯誤」「夢や憧れ」といった、問題解決の場面で切るのか、切り口はいろいろ考えられる。今後の実践を通して明らかにしたい。

エピソード記録の集め方とその活用について

前場実践では、一人一人のエピソード記録が行事や時期ごとにきちんと集められ、整理されていた。教師が明確な意図をもったしかけを行い、価値が創造される可能性のある場面を見極めていなければならぬ。一人一人のエピソードを集めることはできない。本時は、教師が個々の思いや願い、悩みを受け止める。教師が一人一人の場面をうまく見ていくことで、縦割りの創造活動においても、やがて場面の設定、環境づくりといった価値の創造につながる場面を追っていくことが可能になる。今回は子どもたちのノートに30人分の問題解決の場面を追っていき、観察し、記録し、共有し、振り返り、評価など、継続可能な記録の取り方についても考えていきたい。

成果と課題

- 創造活動領域の全体像を見通した年間活動計画を作成しておくことで、育みたい価値につながるしかけを長期的なスパンで見通しながら行っていくことが明らかにになった。
- 「気付き、願い」の段階で、教師と子どもが本音で語り合える支持的風土が形成されていたことで、自分とは異なる学年の考え方も素直に聞き入れ、共感しようとする姿につながった。
- △ 準備が周到であるほど、教師はしかけを見せなくなるが、教師が出過ぎると子どもは前に出なくなる。子どもに委ねる場面と教師の意図性を発揮する場面とのさび分けを図りたい。
- △ 本校のカリキュラムのよさを参会者に伝えるためには、研究会に向けて、45分という一単位時間の中で、何をどう見せていくか考えていく必要がある。本時は価値の創造につながる話し合いだったのが、話し合いを中心にするのか、活動場面を見せるのか等、育みたい価値に合わせて見せ方を工夫していく必要がある。

The Futaka Spirit

(現教だより第12号)

6年 国語科

単元名「読み取ろう，人物像 考えよう，『目指す友人像』」

指導者 加地 美智子 先生

読みの目的を明確にした国語科学習の具体について提案して頂きました。難しい課題であったにも関わらず黙々と活動に取り組む子どもの姿から，これまでの積み上げを感じました。

【子どもの活動】

1 本時の学習課題を確認し，活動方法を確認する。



作品の山場に着目することを共通理解

2 サイドラインの記入を通して人物の関係や心情を読み取る。



サイドラインの記入の仕方を確認

3 全体交流を行い，サイドラインを引いた場所を確認する。



集中して，黙々と作業を続けていく

4 ペアで交流しながら作品の主題について考える。



ラインを引いた意図を友達に説明

5 話し合ったことをもとに全体交流を行う。



作品の主題について考える

6 本時における自分の見方・考え方の変容を振り返る。



学びの振り返り

(文責 橘 慎二郎)

【加地先生コメント】

加地実践【第6学年 国語科】

～ 読み取ろう, 人物像 考えよう, 「目指す友人像」 ～



本実践の主張点

- I 自分にとって意味のある学びを積み重ねるために、自分づくりの課題と文章の読み取りを関連付けた単元を構想する。
- II 子ども自身が自分の読み取りを自己評価し、友達を学び合うために、単元を貫く言語活動をつ共有するものさしとして活用する。

読みの目的を明確にした国語科学習について

本提案は、教科学習における「生き方・在り方の深化」を目指すための提案である。教材文を読む際、単に登場人物の心情や場面の移り変わりなど、内容の読み取りに終始するのではなく、「なりたい自分の姿」を想定しながら読むことで感動が得られ、自分にとって意味のある知が創造されやすくなるとの主張である。これについて、以下の点について考察したい。

○教科学習の意義について

本校の国語科では、その本質を「言葉の面白さやよさ、美しい響きを感じ取り、言葉を実生活の人と人との関わりの中で生かし、楽しもうとすること」と置いている。教材文を読むにあたって、優れた叙述や表現の裏側に隠された作者の意図に心を動かされたり、それらの表現を日常生活での人との関わりに生かしたりしていくことについては国語科で求めていくべき内容であり、教科として扱うことに疑問の余地はない。しかしながら今回のように、友情や信頼をテーマにした教材文の内容と自己の内面をリンクさせながら読み取り、最終的に「自分づくり」へ向かっていくという展開は、教科学習で求めていくべきこととは言い難い。教科学習と創造活動という2領域でカリキュラムを構成している以上、教科学習と創造活動のさび分けは重要であり、最終的には「生き方・在り方の深化」を求めていくとしても、教科学習ではやはり教科の本質に立ち返り、その教科ならではの見方・考え方を育むことをねらいとすべきではないだろうか。本提案では、関連する内容として、運動会の振り返りを新聞にしたり、自己の内面をダイヤモンドチャートにしたりしているが、これらについても創造活動とのさび分けは不明瞭である。

また、今回の提案が、国語科の他の単元についても適用できるものかどうかという点についても疑問が残る。今回扱った作品の内容が「友達とは何か」という問いについて考えさせるものであり、これが現在の子どもの実態に合ったものとなっていたため今回のような展開が可能であったともいえる。全ての単元とは言わないが、全く内容の異なる他の物語文や説明文などについても同様の提案が可能でなければ、新たに求めていくべき国語科の在り方の提案とはなり得ないのではないだろうか。これからの国語科で求めていきたいのは単なる内容理解ではなく、国語科の本質的な問題解決を通して単元ごとに育まれる見方・考え方の獲得である。読みの目的を「なりたい自分の姿への近付き」とするのではなく、国語科本来の問題解決を通して見方・考え方の獲得と置くことで、子どもは他の単元においても新しい眼鏡で物事を捉え直すようになり、結果として生き方・在り方の深化につながるのではないだろうか。

本校が目指す子ども中心主義

本提案は、教科学習と創造活動という2領域カリキュラムの関連を明らかにするための、チャレンジ的な提案であった。しかしそれゆえに、やや内容が複雑になり、どうしても説明の時間が長くなってしまった感を受けた。また、ペア学習においては子ども同士の活発な意見交流がなされ、子どもの課題意識の高さや国語科での育ちを感じたが、自然発生的な交流や子どものつぶやきはあまり見られず、全体交流の場面では教師との一問一答が多かった。授業づくりを行う際に大切にしたいのは、本校が長年大切にしてきた「子ども中心主義」の考え方である。教師が学びの主導権を握り、予定通りに流していく授業ではなく、時には子どもにとって切実な問題が表出され、それに沿って授業の展開が変わっていくような、そんな授業も面白い。そのような子どもの姿こそが、2領域カリキュラムで子どもを育てることのよさを伝えるための大きなきっかけになるのではないだろうか。

各教科、領域においてそれぞれアプローチの仕方は異なるが、本校の教育理念に共感し、県外各地から足を運んでくださる先生方に思いが正しく伝わるよう、提案と子どもの姿で語れるよう、これからも学びを深めていきたい。

成果と課題

- 「生き方・在り方の深化」は、教科学習の内容と直結する形で想定していくのではなく、教科の本質的な問題解決を通して間接的に求めていくべきであることが、改めて確認できた。
- △ 各教科の本質と、これから求めたい子どもの姿、新たに向かいたい教科学習の理想について話し合い、共通認識を深めていく必要がある。

黒田実践【第5学年 社会科】

～ ユメのコメ 米問題を解決しよう ～



本実践の主張点

- 提案Ⅰ 教科学習とカリキュラムの関係を明らかにするために、「何を」「どのように学び」「何ができるようになるのか」を明確にする。
- 提案Ⅱ 学習者の積極的評価を促すために、①単元にストーリー性をもたせる。②実社会とつなぐ。③自己の生き方・在り方とつなぐ。

教科学習とカリキュラムとの関係の明確化

【教育課程企画特別部会論点整理をもとにした論の整理】

本提案では、本校の教科学習とカリキュラムの関係がシンプルに整理された。論点整理に示された、「何ができるか」を育みたい資質・能力、「何を学ぶか」を年間指導計画に示されている学習活動、そして「どのように学ぶか」を授業づくりの3つの視点として関連付けて整理したことで、本校の研究と国の方向性とのつながりが見えてきた。さらに、教科学習において、単元の内容を、この3つの視点にテンプレートとして当てはめながら授業を構想できるようにしたことで、授業づくりを行う際、子どもの高まりや問題解決のイメージがより明確化され、具体的支援につながるというメリットも見えてきた。つまり、育みたい資質・能力や学習内容をより明確に考えておくことで、そこにつながる授業づくりのしかけも具体化していくということである。

【自分にとって意味のある知の捉えと、それを育むための方策】

ここでは、以下の項目が定義付けられた。

自分にとって意味のある知は・・・

- ① 4観点それぞれの力が必要十分に備わることで自然と育まれる。
- ② 教科学習の学びを世の中の事象について位置付け、新たに創造されるもの。
- ③ 一人一人の認知的な個性が認められる。
- ④ 教科の本質と密接なつながりをもつ。
- ⑤ 「解が1つでない、または発見されていない」ことを単元の課題として設定したときに創造される。

知についてはさらに、「活動が活発だが、学びがない」というアクティブラーニングの弊害とでも言うべき状況をつくらないために、教科学習において知の構造を明らかにすることが提案された。ここでいう知の構造とは、単に用語の意味や教科の基礎的・基本的な内容を示す「断片的な知」、問題解決を経ることによって明らかにしていく「関連的な知」、そして教科の本質に関わり汎用性の高い概念として位置付けられる「総合的な知」のことである。確かに、教科や単元の本質、4観点の評価基準を踏まえた上で子どもの「知の構造」を明確にしておくことで、教師は単元の展開に見通しを持ち、具体的な子どもの姿や指導の重点をイメージしやすくなるというメリットがあると考えられる。

子どもが自分にとって意味のある知を生み出す状況をつくるためには、その拠り所となるべき教科の本質的な内容を今一度考え直しつつ、それらを教材として子どもたちにいかにして出合わせ、どのように向き合わせていくのか、改めて考えてみる必要がある。

学習者の積極的評価を促すための方策について

正解のない課題が多様に存在し、多様な価値観をもった仲間とその都度最適解を見出していくことが求められる未来においては、「教師が行き先を示し、誘導する学び」ではなく、「子ども自身が行き先を考え、主体的に解決していく学び」ができる状況をつくることが大切である。ここでは、子どもが自分で自分の学びを見つめ直すことができるように、「子どものものさし」づくりの要件について提案された。子どものものさしが生まれるためには、「単元にストーリー性をもたせる」→「実社会とつなぐ」→「生き方・在り方をつなぐ」という段階を経ることが大切であるという提案であった。黒田実践ではさらに学習者自身の積極的評価を促すために、4観点を子どもの言葉に変換して示すとともに、一人一人が自己の学びのプロセスを表現できる場を積極的に設けていた。子どもたちが目指すべきゴールを教科の内容に加えて自己の成長と置くことで、ダブルスタンダードの学びになりながらも、常に問い続け、学び続ける子どもの姿につながっていくのではないだろうか。

成果と課題

- カリキュラムを論点整理の内容と関連付け、論をできるだけシンプルに整理したことで、カリキュラム全体と教科学習との関係が明らかになり、本校の目指すべき方向性がさらに見えてきた。
- 評価の観点を子どもに示し、自己の学びのプロセスを表現できるようにしたことで、そのプロセスに関わる解決策としての「子どものものさし」が生まれやすい状況がつけられた。
- △ 教科の内容と育みたい資質・能力とのダブルスタンダードについては常にバランスを考え、子どもの実態に合わせて臨機応変に扱っていく必要がある。

The Futaka Spirit

(現教だより第13号)

5年 社会科

単元名「ユメのコメ ～米問題を解決しよう～」

指導者 黒田 拓志 先生

一人一人のよさを認め合い、高め合おうとする支持的な学級風土の中で、自信をもって語り、聞き合う子どもたち。米問題を本気で解決したいという熱い思いが伝わってきました。子どもの姿で語る、まさに圧巻の授業でした。

【子どもの活動】

- 1 学習課題を確認する。
- 2 農業を発展させるための3者の取り組みを関係図に表現する。
- 3 全体交流を行い、問題解決の方策を明らかにする。
- 4 獲得した概念の再吟味を行い、農業を発展させるための新たなアイデアについて話し合う。
- 6 単元の課題の進み具合について確認し、今後の問題解決への見通しをもつ。



ペア交流を通してこれまでの学びについて想起する



学びの履歴を振り返りに語り合う



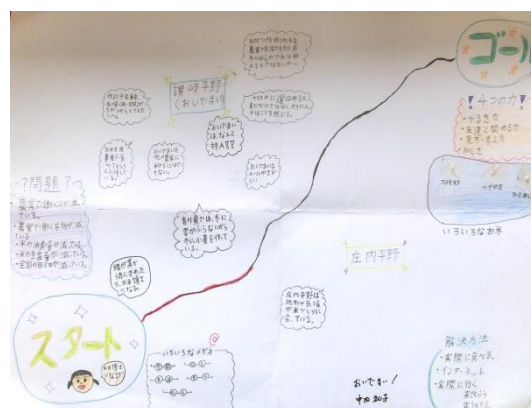
自信とこだわりをもち熱く語る子どもたち



自然発生的な交流の起こりと広がり



自分にとって意味のある知をつくる



学びのストーリーを描く「冒険の書」 (文責 橘 慎二郎)

【黒田先生コメント】

本校の今年のサブテーマは、2領域カリキュラムによる、主体的、共感・協同的、創造的な学びの実現です。提案や授業では、このサブテーマに忠実にチャレンジしました。教科学習は、3年次を迎え、共通理解を図り、提案と授業の両方の質が高まっています。今後も、提案、授業共に、主体的、共感的・協同的、創造的な学びの実現を目指していきたいと思っています。ありがとうございました。

山西実践【第6学年 体育科】

～ バッチ～ンボール(ネット型) ～



本実践の主張点

自分にとって意味のある知を創造する見方・考え方を育むために
視点1 「自分にとって意味のある知」を方向目標とし、その目標
に向けた授業を構想する。

視点2 教師の評価の観点と子どものものさしを揃える状況をつくる。

自分にとって意味のある知(方向目標)に向けた授業構想

【方向目標としての「意味のある知」の位置付け】

本校では昨年度まで「見方・考え方」を育むための支援と評価に重点を置き、その具体について研究が深められてきた。本年度はさらに、教科の内容理解の先にある、「自分にとって意味のある知」の解釈や位置付けについての議論が進んできている。これまでの共通理解事項は以下の通りである。

【定義】教科学習を通して学んだ見方・考え方を活用して、世の中の事象に対してその子なりに意味を生成し、新たに生み出される知である。

【条件】①4つの観点で育まれる力が十分に備わった状態でこそ到達できる。

②教科学習の学びを世の中の事象において意味付けることで創造される。

③一人一人の認知的な個性が認められる。

④教科の本質(「どうしてその教科を学ぶのか」という問いに対する答え)と密接につながっている。

⑤「正解が1つでない」、「または正解がまだ発見されていない」問題を単元の課題に設定することで創造される。

以上のことを踏まえ山西実践では、「自分にとって意味のある知」(以下本稿のみ：意味のある知)の位置付けについて提案された。意味のある知は子どもの感じ方やそれまでの認知の度合いによってそれぞれ個別に生み出されるものであるため、その具体を個別に設定できるものではない。ただし、教師は子どもが生み出すであろう意味のある知を、ある程度想定しておく必要がある。これは、子どもの到達点を想定しているからこそ、そこにつながる4観点の内容や授業づくりのしかけが明確になるという考え方からである。山西先生からは、意味のある知を学習目標の先にある方向目標として位置付けた上で、これまで通り、意味のある知を直接評価するのではなく、方向目標に向かう授業づくりを行うということが提案された。

【意味のある知(方向目標)を3つの資質・能力から逆向きに想定し、授業を構想する】

今回、山西提案において例として想定されていた意味のある知は以下の通りである。

A児：正確な攻め方ができるためには、分析することが大切なんだな。バレーアナリストって大切な役割だし、素早く分析できるのはすごいな。
(学び続ける力との関連)

B児：母がソフトバレーボールをやっているから、一緒に行って見つけたことを試してみたいな。
(関わる力との関連)

C児：みんなが楽しめるためにルールを工夫することは大切だな。休み時間の遊びの中でも、参加するに合わせてルールを変えてみよう。
(創造する力との関連)

【授業の様子から】

本時では、分析と試合を繰り返しながら、相手のブロックを交わすための作戦をチームで考えていくという問題解決が行われた。課題に向かって主体的に取り組む姿や、友達の声に耳を傾けながら何度も繰り返し作戦を立て、実行することで学びを意味付ける姿があらわに見られるなど、4観点がそれぞれ育まれていることが実感できた。しかしながら、子どもの意識はあくまで本時のプレーをよりよくしたいという願いであり、学習後の振り返りにおいても、教師が想定した意味のある知を生み出している姿はあまり見られなかった。これについて討議の中では、資質・能力という方向目標に向かわせたい教師の思いと、プレーをよりよくしたいという子どもの思いとの間にギャップがあったのではないかという意見が出された。このことから、意味のある知については教師が具体例を想定しておくだけにとどまらず、ある程度、子ども自身の目標として意識できる方向に向かわせるほうがよいのではないかと考える。ここでは、最初から学習内容と方向目標の両方を平行してねらっていくのではなく、子どもの学びの段階に合わせて、意味のある知を生み出すことのよさを子どもに伝えたり、育まれてきた知を称賛したりしていくことで、少しずつ両者の乖離をなくしていくことが大切ではないだろうか。今回の提案という学習内容と自分にとって意味のある知との関係は、創造活動における内容(縦割りではプロジェクト)と自己や集団にとって意味のある価値との関係とも似ている。今後は教科学習と創造活動の両方のカリキュラムから、目的に至る方法の要件に迫っていく必要がある。

成果と課題

- 子どもの生き生きとした姿から、支持的風土の重要性が改めて確認できた。今後も意識しておきたい。
- 意味のある知の具体を教師が想定し、そこから逆向きに授業を構想していくことは、目指したい子どもの姿、教科の本質に向かうために、また、授業づくりのしかけを具体化させるために有効であることが確認できた。
- △他の教科、領域についても、知や価値の位置付けや迫り方について、引き続き考えていく必要がある。

6年 体育科

単元名「バッチ～ンボール」(ネット型)

指導者 山西 達也 先生

互いに声をかけ励まし合いながら、生き生きと問題解決に取り組む子どもたちの姿に、支持的風土の醸成が授業づくりの根底にあるということを改めて感じさせられました。常に新しい教材を生み出し続ける、山西先生のチャレンジ精神に脱帽です。

【子どもの活動】

1 学習課題を確認し、解決の見通しをもつ。

2 ゲーム1を行う。

3 チームごとに振り返りを行い、課題解決に向けて練習する。

4 ゲーム2を行う。

5 これまでの成果を交流し、それをもとにゲーム3を行う。

6 本時の振り返りをし、次時の見通しをもつ。



前回の動画をもとに、チームの課題を確認する



動きを録画しながら、ゲームで作戦を試す



新たな課題と対応策について話し合う



共感・協同的に問題解決に取り組んでいく



成功につながった要因について交流する。



友達と交流し、自己の学びにつなぐ

【山西先生コメント】

今回の実践では、「自分にとって意味のある知」(以下意味ある知)を教師が想定することにより、授業がどのように変わるのかを明らかにしたかった。

授業づくりに影響を及ぼすために、意味のある知を方向目標として位置付けた。そうすることで、意味ある知に向かう授業づくりのしかけや4観点で想定する子どもの姿がこれまでとは変わってくると考えた。また、意味ある知を想定するには、教科の本質や知の構造などを吟味しなければならず、自分の教科観の問い直しにもつながった。6年生の実践ということで、6年間の学びの姿として、授業における子どもの姿を見て取る機会となった。そして、感じたことはこれまでの自分の実践が、提案内容とつなげようとするあまり、発達段階に当たったものになっていなかったのではないかと思います。もう一度、本校が大切にしている子どもを学びの中心に据えた授業づくりを目指していきたい。

住田実践【第1学年 国語科】

～ ようすをそうぞうして おんどくげきをしよう ～



本実践の主張点

自分にとって意味のある知を創造するために

- I 育みたい見方・考え方の系統性を明確にして多様な見方・考え方から焦点化し、個に生かす単元を構想する。
- II 4観点で教師と子どもが共に指標をもち、自他の学びを自覚する場をもつ。

多様から焦点化し、個に生かす単元構想について

ここでは、子どもたちが「自分にとって意味のある知」に向かうための方策について提案された。「多様から焦点化する」とは、単元の入り口を自由に広く設定し、個やグループ、集団の主体性を高めておき、そこから質的転換点を捉えて指導することによって、見方・考え方の焦点化を図ろうというものである。そして、「個に生かす」とは、焦点化された見方・考え方をを使って自己選択・自己決定する場をもち、個に返す単元を構想することで、自分にとって意味のある知につながることであり、提案者は述べている。同じ場面や状況に直面したとしても感受の度合いは子ども一人一人によって異なるため、育まれる見方・考え方には多様性が生じてくる。そこで、単元の初期の段階では多様な見方・考え方を認めつつ、それらを抛り所としながら集団での問題解決を行っていく。そして、それらのよさを集団で吟味したり、自己選択・自己決定を繰り返したりしながら自分の学びに生かしていくことで、見方・考え方の質は高まり、自分にとって意味のある知を生み出すことにつながっていくということであろう。これを本時の問題解決に当てはめて考えてみると、「①単元導入時の多様な見方・考え方＝音読のレベルアップポイントとそれを解決するための方法」、「②焦点化された見方・考え方＝全体交流によって共通理解された、本単元で育みたい見方・考え方」「③自分にとって意味のある知＝音読をレベルアップさせるための自分なりの工夫点」とであると解釈できる。ここで考えたいのは、②に向かう過程についてである。この②は、単元を構想するにあたって教師が想定した、育みたい見方・考え方に直接関わることであり、集団によって焦点化された限定的なものである。しかし、単元導入時もしくは初期の問題解決によって子どもの中に生じた見方・考え方には、それぞれの個性があり、思い入れがある。集団で吟味を行い、多様なものからよりよいものへと高めていく過程は重要であるが、個々のこだわりも大切にしたい。ここでこの焦点化とは、子どもの意識を教師の意図の中に落とし込んでいくことではなく、自分とは異なる考えに触れ、刺激を受けることによって、より納得の深いものへと高めていくということだと考えるのはどうか。いずれにしても、このような収束と拡散を繰り返すことによって子どもは学びの意味を少しずつ実感し、内容理解を超えた、「自分にとって意味のある知」へと到達できるようになるのではないだろうか。

学びの自覚化を促すための手立てについて

本提案では、見方・考え方及び主体的もしくは共感・協同的な態度を育むための学び方について、子どもが積極的に自己評価を行っていくよさについて述べられている。この自己評価の結果については、個々の内面のみに収めるのではなく、教室に子どものものさしの常設掲示板を設け、集団で本時の学びを振り返ることができるよう工夫されていた。そうすることにより、自然と子ども同士での評価の場が生まれ、子どもたちが自他の学びを自覚することにつながるという考えからである。本時の終末には、子どもたちが教室後方の掲示板に自然と集まり、自己評価のためのシールを貼る場面が見られた。自分なりに学びの意味について考え、自覚化した場面であったといえる。

ここで考えたいのは、見方・考え方だけでなく、4観点全てにおいて教師と子どもが指標をもっておく、ということについてである。本年度、教科学習で大切にしている「自分にとって意味のある知」は、4観点全てを高めることでようやく到達できるものである。したがって、子どもがその教科や単元の学びに意味を感じ、内容理解の先にある自分なりの実感にたどり着くためには、やはり4観点全てを意識しながら授業を構想していくことが大切である。ただ、ものさしをどのような言葉で置くのかということについては今後も議論が必要である。子どもなりの表現に依りすぎたり、それらが多様かつ複雑すぎると、ものさしは各観点の高まりを見て取る指標ではなく、達成できたかどうかのドメイン的なチェックシートになる恐れがある。その本時で行うかどうかは別としても、学びを個や集団で振り返る機会をもつことは、個々の真の理解、深い理解を促すために大切なことである。今後も学習者自身による学びの評価の在り方について考えていくようにしたい。

成果と課題

- 収束と拡散を繰り返す学びの中で、子どもの学びは意味付けられ、自分にとって意味のある知が見出されやすい状況が生まれることが明らかになった。
- △ 子どものものさしについて、それらの内容と共有の仕方について、今後改めて考え、実践の中で検証していく必要がある。

The Futaka Spirit

(現教だより第15号)

1年 国語科

単元名 「ようすをそうぞうして おんどくげきをしよう」

指導者 住田 恵津子 先生

積み上げの見える子どものための学習環境、緻密に計算された美しい板書、丁寧な発問の数々……。子どもたちを授業に没頭させるための工夫があちこちに見られました。子どもたちへの優しさが感じられる柔らかな語り口調が印象的でした。

【子どもの活動】

1 音読劇の練習をし、レベルアップポイントとその方法を考える。
(前時)

2 レベルアップポイントから場面の様子を想像する。

(1) グループで交流する。

(2) 全体交流を行い、場面の様子を想像する。

4 自分が取り入れたいレベルアップポイントを劇の台本に貼り足す。

5 レベルアップポイントが見つかった理由について振り返る。



全体でレベルアップポイントを確認する



グループ交流を通してポイントを確認する



交流を繰り返しながら学びを深める



全体交流を行い、活動を振り返る



4 観点のものさしに従って自己評価を行う



子どもの学びを支援する学習環境の工夫

(文責 橘 慎二郎)

【住田先生コメント】

子どもが自ら見方・考え方にたどりつくためのしかけが足りなかった。教師がねらうところにいかに子どもが自然に目を向けられるか、もっと子どもの実態によりそって考えるべきであった。先生方からいただいたご意見やご指導のもとに、これからも共に学ぼうとする土壌を育みつつ、子どもたちが考えたくなるしかけや子どもの思考の道筋について具体的に探り、子どもたちが手応えを感じられるような学びにしていきたい。

The Futaka Spirit

(現教日より第16号)

6年 社会科

单元名 「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がなくなりました。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。

縦割り創造活動 せ組

活動名「いのちのつながりを感じよう」

支援者 橘 慎二郎 先生

体験活動と価値創造とのバランスをうまく図ることで、総合的な学習の時間・道徳・特別活動の3領域を統合したよさが現われた授業でした。また、教室環境や外部人災や保護者との連携の図り方など参考になるところが多々見られました。

【子どもの活動】

- 1 これまでの活動を振り返り、育まれてきた価値について話し合う。
- 2 異学年との心の交流を通して、なりたいたい自分の姿について再確認する。
- 3 2をもとに、本時の活動のめあてを立てる。
- 4 大切にしたい見方・考え方をもとに共通体験を行う。
- 5 本時の活動を振り返り、育まれた価値のものについて共通理解する。



これまでの活動を振り返り、本時の見通しを持つ



友達のノートを見て、思いを分かち合う



交流を通して価値を育み、なりたいたい自分の姿を確認する。



学年を超えた自然な関わりの姿



めあてを意識しながら共通体験に取り組む



新たな価値のものが生まれてくる

【橘先生コメント】

今回の実践を通して「個に寄り添うこと」の意味をまた深く考えるようになりました。まずは一人一人を見て、そのよさや伸びを肯定的に受け止めることだと思います。縦割り創造活動における教師の役割を3つ挙げるとするならば「状況をつくること」「橋渡しをすること」そして「信じること」ではないかと今は思っています。縦割り創造活動も、研究会までで考えると残りわずか35時間程度です。一日一日の学びを大切に積み上げていきたいと思っています。

橘実践【せ組 縦割り創造】

～いのちのつながりを感じよう～



本実践の主張点

子どもが自己や集団にとって意味のある価値を創造する

見方・考え方を育むために

方策Ⅰ：「何を」「どのように学び」「何ができるようになるのか」について整理する。

方策Ⅱ：子どもの認知モデルを基に、支援の在り方を明らかにする。

「何を」「どのように学び」「何ができるようになるのか」で整理することについて

◆「何を」「どのように学び」「何ができるようになるのか」の3つの視点から整理することについて

教科学習と同様に、縦割り創造活動でも取り組まれた。私自身はそのように取り組む良さとして、それぞれのプロジェクト活動を自己評価する機会になると考える。例えば、橘提案では「何を学ぶのか」については、内容の要件との関連から整理されている。今現在のプロジェクトは、内容の要件で想定したことと、どの程度関連をもって行うことができているかを振り返ることで今後の見通しをもつことができると考える。

また、「どのように学ぶのか」については、授業づくりのしかけを基に吟味するとよい。橘提案では、現在整理されている視点からしかけを考えていることから、表に位置付けている内容については有効であることが検証された。今後の提案でも、しかけの新しい視点の提案を期待したい。

◆「体験⇄価値創造」の繰り返し

創造活動は、総合的な学習の時間、道徳、特別活動の3つの領域を統合した領域である。統合する良さは、「価値を自覚していく過程と問題を解決し実践化していく過程を一体化できること」である。橘提案では、体験活動を核にして取り組むからこそ、子どもが本当に大切だと思う価値が創造されるのである。体験活動と価値創造の時間とのバランスについて再検討したい。

◆教師が根拠を問い返すことで、個々の見方・考え方を表出し、共有する（本時において）

本時の授業において、橘先生は「どうして」「なぜ」など根拠を問うことが多かった。友達の行動の根拠を想像する中にこそ、子どもの見方・考え方が表れているのである。だからこそ、教師は、想像した根拠が分かれそうなところを普段から意識し、その場面を焦点化し、全体で吟味することで、自分とは違う見方・考え方に触れるよい機会となる。そして、全体で吟味することを通して、学級（集団）にとって意味のある価値が創造される。そのように考えると、橘先生は、行動をした本人に根拠を尋ねていた。本人以外のもので行動の根拠を想像した上で、本人に根拠を語らせることが有効だったと考える。また、山森先生から指摘された「ピーマンを抜いた場面」についても、その行為の根拠についてはみんなの意見が分かれるところである。だからこそ、全体で吟味するよい場面だったと考えられる。

◆学級経営について

別紙資料として出されていた学級経営は、とても参考になる。教室環境であったり、縦割りへの帰属意識の高め方であったり、保護者との連携の仕方であったり…橘先生だからこそできるのではなく、橘実践から自分だったらどのようなアプローチができるのかを模索していくことが大切である。本校だけの特別なカリキュラムである。橘先生に習って、思い切って取り組んでいきたい。

子どもの認知モデルを基にした支援の在り方について

◆価値を創造する見方・考え方を育む方法の要件について

「気付き」「問い・願い」と「試行錯誤」「夢や憧れ」の段階に合わせて方法の要件を明らかにしようとした。討議でも話題となったが、4つのどの段階においても、価値は創造されている。その上で、橘提案としては、「気付き」「問い・願い」の段階では、体験活動を重視し、個々で価値（のもと）が育まれるようにする。そして、個々に価値（のもと）が育まれているからこそ、「試行錯誤」の段階では、体験活動に裏付けされた、子どもにとって自信のある価値だからこそ、集団で吟味する場面でも堂々と自分の価値を表出することができるのである。それぞれが自信のある価値を吟味合うからこそ、集団にとって意味のある価値を見出すことにつながるのである。このように考えると前述したように、「体験活動⇄価値創造」のバランスを考える時に、年間計画からそのバランスの在り方について考えることが大切だと考える。

◆見方・考え方を育む子どもの認知モデルについて

見方・考え方を育む子どもの認知モデルが提案された。今後、この認知モデルを基にして子どもの姿を捉えていながら検証する必要がある。このモデルから、共有しておきたいのが、創造活動においても、「収束する場面が必要である」ということである。つまり、集団で吟味することを通して、自分にとって意味のある価値が創造されるのである。では、吟味する場面をどのように位置付けていくのかは、様々な方法が考えられそうである。

成果と課題

○「何を」「どのように学び」「何ができるようになるのか」という視点から、現在の自分のプロジェクトを見直すことで、今後の支援の在り方が明らかになる。

○認知モデルを基に、収束場面を想定することで、自分にとって意味のある価値が創造される。

△「体験活動⇄価値創造」のバランスについて考えることを通して、総合・道徳・特活の3領域を統合した良さを見出していきたい。

学級創造活動 1年にじ組

活動名「あそびのめいじんになろう！」

支援者 玉木 祐治 先生

1年生の発達段階に合わせた25分間が設定されていました。まずは、子どもの思いや願いを大切に学級創造活動を行うからこそ、子どもたちが主体的に、共感的・協同的に取り組む姿が見られました。

【子どもの活動】

1 友達の前日のエピソードから、価値を生み出す対話をする。



前の時間のことを伝えたい人を尋ねる



前の時間の体験談を語る

2 今日の活動内容・問いを吟味し、決定する。



一人一人と本時の活動について対話する



決まった活動を板書する

3 追究活動をする。



自分で決めた活動を追究する



教師は気になる子どもへ関わる

【玉木先生コメント】

問いの変化を受容する支援によって、個の見取りが充実し、子ども理解につながったと思います。西野先生からの、これは問いではない、興味だという言葉が印象に残りました。問いの質、活動の質をどう豊かにしていくかが今後の課題だと思います。どの子も本気になれるような価値対話の方法を今後考えていかなければいけないと思いました。

玉木実践【第1学年 学級創造】

～あそびのめいじんになろう！～



本実践の主張点

子どもが自己や集団にとって意味のある価値を創造する

見方・考え方を育むために

方 策 : 子どもの問いの変化に着目した支援を行う。

評価の在り方: 個のエピソードから価値を生み出す対話を取り入れる。

子どもの問いの変化に着目した支援について

◆問いの変化に着目した支援が必要である段階を想定する

6年生で個人追究ができるようになるために、「1年生の段階でどのような経験をするべきか？」という課題意識を玉木先生がもち提案された。子どもの興味関心がどんどん変化していくという1年生の特性に合わせて、まずは子どもがもっている興味関心をどんどん行わせていくことが大切だと捉えた。そして、自分の興味関心にあったものをとことん追究するからこそ、本当に自分が取り組みたい課題を見出すことができるのである。このように、**本当に自分の好きなことを毎日取り組めることが保障されていることは、本校のカリキュラムの魅力の1つである。**

◆活動内容・問いの変化を受容し、支援に生かす

子どもにすべて任せるだけでは、個人追究に向かう土台は築かれない。玉木実践では、活動内容を決めた根拠を書かせるようにしている。そして、その根拠を表出させることで、その子の思いを教師は知り、その思いや願いに合わせて支援をすることができる。本時の授業においても、本時に取り組む活動を決めた子どもから玉木先生にノートを見せに行き、その時間の活動内容を決定していた。

西野先生の指導の中にも、問いの重要性が指摘されていた。そして、玉木提案におけるものは、問いというよりも、関心なのではないかとご指摘された。**教師は問いを立てるモデルとなるよう、教師から問いを発していくことの重要性**を示された。また、本校のように個人追究になり、活動が分かれて行われる場合には、教師がその様子を見ていない場合が多くなる。だからこそ、**近くの友達が見ていて教師に報告したり、場合によっては、その子どもが問いを発したりするようにしていくことが大切**であると言われた。この西野先生のご指導からも分かるように、個人追究をしていくためには、自分の中で「どうしてだろう」「なぜだろう」という問いが生み出せるようにしていかなければならない。そして、この**問いを生み出すことは、学級創造活動だけで育むのではなく、教科学習においても、縦割り創造活動においても意識して取り組まなければならない課題である。**

◆集団決定から自己決定へ 年間プロセスの段階を工夫する

1年間を3つのプロセスに区切り、子どもに意識して欲しい価値を教師が判断し、子どもに意識させることから、だんだんと子ども同士で判断していくように考えている。このように段階を追って支援していくことで価値を創造することができる見方・考え方が育まれると考える。再度、自分のクラスの学級創造活動において、年間計画をど

個のエピソードから価値を生み出す対話を取り入れることについて

◆個のエピソードから価値を生み出す対話を取り入れる

玉木提案においては、冒頭の10分間を価値対話の時間として位置付けている。その良さとして次の2つを考えている。1つ目は、価値対話したことが自己評価の視点となることである。これは、ある意味、子どものものさしを生み出し、共有している時間と捉えることができる。2つ目は、残りの時間で体験活動の時間を保障することである。学級創造活動の時間だけでなく、その後のなかよしタイムの時間も含めると本当に多くの時間を確保することができる。

25分間という短い時間を有効に活用するためには、ある程度、学級の中で時間の使い方についてルールを設けることが有効である。また、玉木提案にもあるように、**価値創造する時間をどのように設定するかを教師がしっかりとつこと**である。当然、玉木提案のように、毎時間設定する方法も考えられるだろう。中学年以降では、月曜日の45分間の長い時間を使うことと、1週間に1回行うという方法も考えられる。どの方法を用いるにしても、体験だけではだめである。子どもが価値を創造する・表出する・吟味する機会をしっかりと保障するようにしたい。

成果と課題

○6年間の期間を意識し、その上で目の前の子どもにとってどのような経験を積み重ねることが必要なかを明確にすることで、個人追究することができる子どもを育てることができる。

○価値について吟味する時間を設けることで、創造活動で目指している価値を創造することができる子どもが育つ。

△子どもが問いを見出すことができるようにするための支援の在り方について研究を深めていく必要がある。

学級創造活動 4年白組

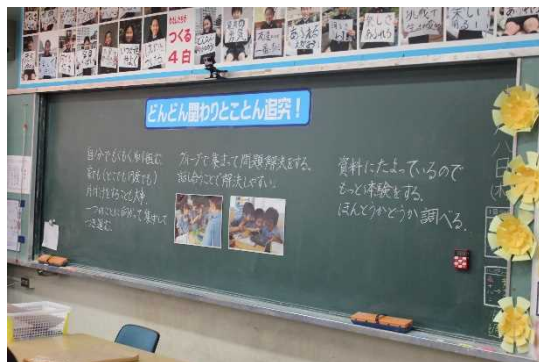
活動名「どんどん関わり とことん追究しよう」

支援者 石井 都 先生

一人一人が、自分の課題に没頭しつつも、困っている友達には一緒になって考えようとする素晴らしい姿が見られました。それも、石井先生が一人一人の特性を見抜き、支援をしていたからだと考えます。

【子どもの活動】

- 1 これまでの関わり方について振り返る。
- 2 伝えたい相手は誰なのか、伝えたい内容は何かという視点をもって活動を進めていく。
- 3 必要に応じて自然発生的交流を行い、改善のための視点を見付ける。
- 4 改善点など見付けたよさはもちろんのこと、自分や友達の学び方、関わり方のよさも書き留めておく。
- 5 振り返りを行う。



前時までに、振り返りの視点が共有されている



これまでの関わり方について振り返る



友達の課題に寄り添う



個人で追究活動に取り組む



個人で追究活動に取り組む。



全体で振り返りをする

【石井先生コメント】

「問い」について改めて深く考える機会となった。

子どもの中で問いが生み出されていく過程を教師はどう見取り支援するか。子ども自らが生み出した問いをどのように捉えるか。発達に応じた適切な問いづくりにより、主体的に追究できる活動にしたい。

石井実践 【 第4学年 学級創造 】

～どんどん関わり とことん追究しよう～



本実践の主張点

子どもが自己や集団にとって意味のある価値を創造する

見方・考え方を育むために

提案Ⅰ 個人追究に向かう方策及び主体的かつ継続的に追究し続けるための方策を探る。

提案Ⅱ 自分にとって意味のある価値を認識し、身に付いた力を実感できる支援と評価の在り方を探る。

個人追究に向かう方策及び主体的かつ継続的に追究するための方策について

◆学級創造活動の時間の具体的な運用について子どもと共有する

今年度、学級創造活動の提案も多く、議論が深まっているところである。その中で、学級創造活動の運用の仕方について、具体的な提案がある。石井提案では、「個人追究の時間」「人のために費やす時間を大切にする活動」「身の回りの問題を解決する活動」「学校行事などに関わる活動」に分類し、子どもとその時間の中身を共有している。特に、学校での過ごし方や学校行事に関わる場所について話し合う時間が保障されているところも大切なポイントである。また、25分と45分との時間の使い方についても共通理解されている。このようにすることで、子どもが見通しをもって活動に取り組むことができ、子どもが中心となって活動を運営することができるようになる。

◆個人追究における問題解決の「問い」のつくり方

個人追究を継続していくためには、問いをもつことが大切である。そこで、石井提案では、低学年では、身の回りの興味あるものから、中学年では、興味・関心のあるものや達成感のあるものへ、更に高学年では、自分にとって役に立つという有用性の視点をもつことと発達段階に合わせて、どのような問いをもてばよいのか提案されている。やはり、身の回りからだんだん関わる対象を広げていくことと追究していく中身の充実度によって、より洗練された問いがつけられていくのではないだろうか？

また、西野真由美先生からのご指導の中にあつたように、子どもの問いを追究していくのに値するものにしていくことが教師として大きな役割と言えるだろう。つまり、**教師は、個々で追究している中で、一人一人の問いに着目し、一緒になって問いを吟味していきながら、子どもに問いをつくる力を育てていくことが大切である。**また一体一の対応では、効率が悪い。だからこそ、**近くの子どもやテーマが似ている子どもなどを巻き込んでいくことも大切である。**

◆主体的な追究を継続的に行うために

個人追究を継続して行うことができるようにするためには、前述したように問いを自らつくり出していくことが大切である。石井提案では、追究する視点を変える子ども同士の交流の必要性も述べられている。更には、テーマ設定のところで述べられている、**同学年内での差異に着目し、個々の発達の道筋に合わせ支援すること**の必要性も述べられている。学級創造活動の趣旨から考えると、一律にある一定のところまで高めていこうという教科学習のような考えではなく、一人一人の発達段階に目を向け、今その子に必要と考えられる力を付けるように支援していくという関わり方が必要となってくる。

個のエピソードから価値を生み出す対話を取り入れることについて

◆質的転換点を意識した支援と評価を工夫する

山森先生が「人との関わりは十分に見られるが、ものとの関わりが弱いのでは？」という質問をされた。それに対して、石井先生は、「教科学習で育まれた見方・考え方の姿が創造活動で見えてくる。だからこそ、見直したのは自分の教科学習の在り方である」と答えられた。2領域のつながり、つまりはカリキュラム全体で子どもを育てていくことの重要性を語っている答弁であった。そのようにつながりを意識している石井先生だからこそ、創造活動においても、教師は質的転換点を意識して、子どもの姿を見て取り、支援していくことの大切さを主張されたのだと考える。**今後、個々の発達の段階が違う子どもたちを、育てたい見方・考え方の指標を用いてどのように支援していくのかを検討していく必要がある。**

◆子どもの発達に合わせて評価の仕方を工夫して設定する

資料を写している子どもの姿をどのように評価するのか？ということが議論となった。その中で、石井先生から**写すことから始めて、写しながら自分のものにしていき、自分の世界が変わるところまでを目指すべき**であるということが述べられた。石井先生は、子どもの学びの道筋を具体的に想定しているからこそ、個々の子どもに合わせた支援をすることができるのである。追究する中身が違っていても、一人一人のその時の姿をしっかりと捉え、さらに伸ばしていくために、どのような関わり方をするのかについて議論していきたい。

成果と課題

- 学級創造活動の時間の運用の仕方を明確にし、子どもと共有することで、子どもが主体的に活動に取り組むことができる。
- 個々の発達の段階を捉え、個々に合わせて支援し、評価することで価値を創造することができる子どもを育てることができる。
- △ 子どもが個人追究をできるようになるために、問いを子どもがもつことができるように支援の在り方を検討していく必要がある。

轟実践【3年 学級創造活動】

～ みんなが楽しめる・喜ぶ活動しよう ～



本実践の主張点

自分にとって価値を生み出す見方・考え方を創造するために、

- 方策Ⅰ 支援の在り方を検証する。
 - ・個人追究を持続させる方策を探る。
- 方策Ⅱ 見取り方・評価の在り方を検証する。
 - ・価値を生み出す方策を探る。

轟提案では、学級経営と学級創造活動の理念を関連付け、年間を通じて様々な角度から支援を行うことが提案された。その中で、理念や想定レベルにとどまるのではなく、教師と子どもの間で、または子ども同士で行われた具体的方策に関わるものについて述べていく。

個人追究の意欲を持続させるための支援の在り方について

【年間を6期に分け、短いスパンの中で体験と思考を繰り返す】

子どもが自分にとって意味のある価値を実感していくためには、自分事として捉えられる豊かな体験をもとに、自己と向き合い、他者と関わりながら問題を解決していくことが大切である。轟提案では年間の活動を「6月中まで」「夏休みまで」「1学期末まで」「11月まで」「冬休みまで」「年度末まで」という6期に細分化し、短期的なスパンを繰り返しながら個人追究を行うよう支援してきた。その上で、1つ1つの時期ごとに、「設定」→「実践」→「評価・修正」→「振り返り」という学び方のサイクルを繰り返していくことが大切であると述べている。具体的なゴールを描くことを求めつつ、短い見通しをもたせていくことによって、子どもは確かに飽きることなく目の前の問題解決に集中していくのだと考える。ここで、大切にしたいのは、体験と集団での思考を繰り返していくことのよさを子どもたち自身が感じていくということである。子どもにとって、大好きな活動に没頭できる時間は何よりも楽しく、活動が軌道に乗ってくれば、いつまでも活動を続けていたいという意識が高まってくる。しかしながら、価値の実感を置き去りにし、体験ばかりに目が向けられたのでは創造活動の理念を達成するには至らない。かといって、せっかく集団で見出した価値について吟味する機会があったとしても、活動への没頭がなければその価値は自分にとって深く意味付けられたものにはならない。教師は常に見通しと敏感なバランス感覚をもち、その場面において子どもがどのような価値を見出せるかということについて考えておく必要がある。今回の提案では、発問からも板書からも、教師の意図性が見えにくかった。子ども一人一人のこれまでの学びをノートや発言、行動などから丁寧に見て取り、子どもの背景を知った上で、全体交流につなげていくようにしたい。

価値を生み出す状況をつくるための評価の在り方について

【全体交流の場面を日常的に取り入れることによって多様な価値の表出をねらう】

轟提案では、子どもが互いに声を交わしながら考えを深め合うことによって、新しい価値が見出されると考え、定期的に価値について語り合う時間を積極的に取り入れている。しかしながら、活動のほとんどが一部の子ども同士の語りで終始していくという展開には危うさを感じる。それぞれ表現力の違いはあっても、それぞれの子どものストーリーがあり、ドラマがある。語りを中心に展開するのであれば、友達の見方・考え方に感受できるようにするための何らかの間接的支援が必要であると考ええる。普段の活動の中で子どもの具体的な姿を評価し、資料や材料について相談したりアドバイスをしたりするなど、直接的な個別支援をすることも必要ではあるが、時には「想定し、しかけ、そして待つ」という間接的な支援を行うこともまた、ありのままの子どもの姿を捉え、自ら学ぶきっかけとなるために大切なことではないだろうか。

学級経営と関連付けた長期スパンでの場づくりやエピソードの積み上げなど、子どもの姿に寄り添いたいという教師の思いが詰まった提案であった。これから年間のゴールに向け、一人一人が夢のあるストーリーを描けていけるよう、子どものためのしかけや環境づくりが継続的に行われていくことが大切であると感じた。

成果と課題

- 子どもたちの温かい関わりから、どのような場面であっても自分にとって意味のある価値が見出されていく可能性があることが明らかになった。
- △ 学びの瞬間を捉えた直接的な支援と、状況や場づくり、環境整備といった間接的な支援とのバランスを図りつつ、子どもが自ら行動し、相互交流によって価値を生み出していけるようになるための支援の在り方について考えていく必要がある。

The Futaka Spirit

(現教だより第18号)

5年 学級創造活動

活動名「みんなが楽しめる・喜ぶ活動しよう」

支援者 轟 秀明 先生

子どもの思いを受け止めながら、笑顔で活動を支援する先生の姿が印象的でした。本時、教師がどのような想定をしておくか、育まれた価値をどう受け止め、学級全体でどう共有していくかなど、学級創造活動の在り方を改めて考える機会となりました。

【子どもの活動】

- 1 友達の活動に対して質問やアドバイスを送る。



友達の頑張りを受け止める



友達に質問やアドバイスを送る。



他者の悩みに真摯に向き合う。



抽出児を軸に話し合いが続いていく。

- 2 個人追究活動を行う。



それまでの学びとつないで活動する。



学びの足跡

(文責 橘 慎二郎)

【轟先生コメント】

学級創造活動では、個々が活動をしている場面、課題や問題を解決しながら、価値を生み出す場面などいくつか切り取るべき場面が想定される。25分の中で何を、どんな方法で、どのように、支援していくかが求められる。本時で狙うべき価値を想定しつつ、子ども達の反応に対して、瞬時の判断が必要であると強く実感しました。2学期に入り、子ども達の個人追究も深まってきています。日々の創造活動の中で、何を想定し、どう支援していくか。私自身も追究していきたいと思います。

堀場実践【第3学年 算数科】

～ 重さ ～

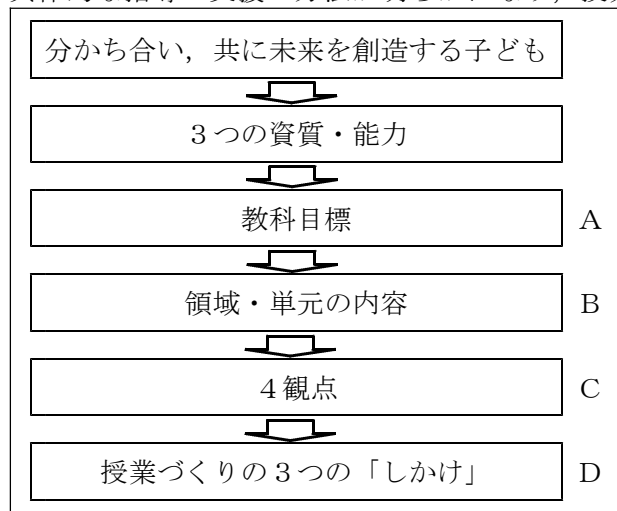


本実践の主張点

自分にとって意味のある知を生み出す見方・考え方を育むために
提案Ⅰ 教科内の同領域で育みたい見方・考え方をまとめ、本単元・本時をカリキュラム上に位置付けることで、系統的な指導に生かす。
提案Ⅱ 単元の課題の中に態度を含めた自己評価に関わる内容を入れ、子どもと共有を図ることで、子どもたち自身で自らの伸びを実感することができる。

カリキュラム全体と教科、単元、領域、本時の関係を整理する

堀場提案では、下図のように、カリキュラム全体から本時に至るまでの学びの過程の関連付けが行われた。資質・能力を育成することにつながるように教科目標が設定され、それが領域や単元の目標となり、その目標が達成できたかどうかを4観点で見て取る。さらに、その4観点が姿として表出できるように授業づくりの3つの「しかけ」を行っていく。このように育みたい資質・能力から本時の学びまでを一体的に考えておくことによって、本時の学びが教科内容の理解のみならず、資質・能力を育成することにつながっていくという提案である。カリキュラム全体から単元に至るまで、「何を」「どのように」「どう学ぶのか」という視点で整理していくことにより、教科の特徴や内容の系統、具体的な指導・支援の方法が明らかになり、授業改善につながるのだということである。ここでは目指す資質・能力を考慮に入れた上で、A～Dの順に、逆向きに授業構想を行うことが提案されている。各段階における整理は以下の通りである。



A: 算数科の目標

・算数科における「何ができるか」にあたる。4観点を意識して設定する。

B: 各領域の内容

・算数科における「何を学ぶか」にあたる。各領域を類似する見方・考え方でまとめる。

C: 単元の内容

・Bと同じく、算数科における「何を学ぶか」にあたる。単元の課題の中に資質・能力を意識した内容を織り込む。(提案Ⅱと関連)

D: 授業づくりのしかけ

・「どのように学ぶか」にあたる。評価の4観点や「子どものものさし」が発揮できる状況づくりを行う。

このような整理を行うことによって本単元や本時がカリキュラムの中にどのように位置付けられているのか

のが明らかになり、系統立てた指導が可能になるといえる。新たなカリキュラムに挑戦している今だからこそ、従来の目標や内容への迫り方との違いを明確に示していくことには価値がある。しかしながら一方で、このような整理を行うことが、子どもの学びの姿にどのように寄与していくかということについても本時の中で見せていくことが大切である。整理をすること自体に価値を置くのではなく、それによって子どもが姿として変容していくという事実が、論に説得力をもたせていくことになると思う。

振り返りの積み上げを通して伸びの実感を促す

今回の教科学習の提案では、本校がこれまで大切にしてきた単元の課題について改めて考え直されている。本単元における単元の課題について以下に示す。

「長さ」や「かさ」のように、実際にさわるなどの体験や友達の見方を生かし、新しい視点を見つけていきましょう。「重さ」を学んで、世界を広げていきましょう。

単元の課題の中に「主体的な態度」「共感・協同的な態度」「見方・考え方」に関わる子どものものさしを組み込むことで、子どもは特に意識しなくとも、振り返りの中で学び方に関わる態度についても表出・認知しやすくなるという考えからである。実際、子どものノートからは上述した観点に関わる表現をたくさん見て取ることができた。今後はさらに、そこで見取った子どもの実際に対して、どのような指導につなげることで子どもは伸びの実感に至ることができるのか、評価と指導の関係についても明らかにしたい。

成果と課題

- 視点の整理により、資質・能力を育むことにつながる授業づくりの方策が明らかになった。
- △ 提案や主張点と、授業時間における子どもの具体的な姿や変容との関連が見えやすいとよい。

The Futaka Spirit

(現教だより第19号)

3年 算数科 単元名 「重さ」

指導者 堀場 規朗 先生

堂々と意見を出し合いながら、和気あいあい、意欲的に活動に取り組む子どもの姿が見られました。よりよい方法を吟味していく過程の中で、多様な見方・考え方が育まれる過程を見て取ることができました。

【子どもの活動】

1 本時の学習課題を把握する。



各グループで重さの基準を確認する

2 計画を立て、1kgづくりを行う。



試行錯誤をしながら1kgをつくる。

3 結果を交流し、さらによりよい問題解決の方法を探る。



結果を交流し、問題点について考える。



よりよい解決方法を考え、話し合う。

4 交流した視点をもとに、再度1kgづくりを行う。



新たな考え方で再び1kgをつくる。

5 本時のまとめをする。



自己評価を観点別に整理する。

(文責 橘 慎二郎)

【堀場先生コメント】

今回、体験を通して感覚である量感を養うとともに、重さの学びから新しい世の中が垣間見えたという見方・考え方を育てる取り組みをしました。やはり子どもは実感を伴うことでより深く学べたように感じます。今後は子どもが自己を評価して少しでも自分を成長させたいと思えるような態度を育てていきたいと思っています。ありがとうございました。

藤川実践【2年 学級創造活動】

～「なぜ？」が続くために～



本実践の主張点

学級創造活動において個人追究を持続させるために、

方策Ⅰ 子どもが試行錯誤する場面での、共感・協同につながる効果的な支援を行う。

方策Ⅱ 子どもの問いを持続させるための評価方法を工夫する。

藤川提案では、学級創造活動において個人追究が持続するための鍵を「問いの連続性」と捉え、そこにつながる手立を中心に論が展開されている。

共感・協同につながる効果的な支援について

本提案では、子どもの個人追究への意欲を継続させるためには、個々が内容や方法を追究する過程において、共感・協同の意識が必要不可欠である、という考えから論が展開されている。藤川実践では、個人で課題を追究することが難しくなった児童に焦点を当て、そういった悩みを解決するための方策を集団で考えていくという場面を設定することで、共感的・協同的な学びの重要性について改めて示そうとした。確かに、“All For One”の精神は支持的な学級風土の形成に欠かせない視点であり、そういった温かさがあることで子どもは安心して問題解決を進められるとも言える。ただ、本時においては共感的・協同的な問題解決の場面が個人追究の意欲を高めるために設定されていたというよりは、それ自体が目的化されていたようにも感じられた。つまり、「XのためにAをBする」という提案において、「X＝自分にとって意味のある価値を創造する」ということがいつしか置き去りにされ、「X＝共感的・協同的な態度を育む」という視点が示されたがために、追究過程においても振り返りの場面においても価値の存在が見えにくかったのではないと思われる。

個人追究を核とする学級創造活動における共感的・協同的な意識とは、単に友達の活動について興味をもち、似た活動を行ったり、共に活動しようとしたりするという捉えではなく、あくまで個人が自分の活動に没頭したからこそ生まれてくるものであると考える。自分ができる限界まで悩み、葛藤し、成功や失敗を繰り返すという時間があるからこそ、子どもは頑張った自分や多様な他者の存在を認め、そのよさを受け入れようとするのではないだろうか。学級創造活動における資質・能力の育成については、今後また改めて考えていく必要がある。

子どもの問いを持続させるための評価方法について

学級創造活動において、子どもの個人追究の意欲を継続させるために「問い」に着目して考えるということには共感できる。特に低学年の子どもはそれまでの経験の乏しさや発達段階から、新しいものへの興味に移りやすく、年間を通しての課題と出合い、そこへの追究意欲を継続させていくことは難しいといえる。このことについて藤川提案では「問い」につながる自己評価として、振り返りカードの継続を方策として掲げている。ここでは、記述式の自己評価に対して、積極的に保護者のコメントを取り入れるなど学びの日常化を目指しての支援を行っている。25分という短い学級創造の時間の中で学級全員の具体的な姿を見て取ることは難しいが、振り返りノートを活用すると、子どもの記述の中から問いや価値につながる思いを見て取ることができる。藤川提案ではさらに、一人一人に「マッピングの途中経過」をもたせることで個々の問いの自覚化を促したり、物事を集団で解決する喜びを自覚できるようにしたりしていた。確かに「なぜ？」という強い思いは問題解決の原動力となる。今後は、それが子どもの中から自然に生まれるよう教師の出方を考えていく必要がある。

成果と課題

- 生き生きと語る子どもの姿から、教科学習や創造活動の学びを支える支持的風土の重要性を改めて感じることができた。
- △ 本時は子どもたちの既有的な価値や、新たな活動によって生み出された価値が見えにくかった。学級創造活動における子どもの認知過程について、縦割り創造活動との共通点や相違点を探りつつ支援に生かしていくことが求められる。

2年 学級創造活動 活動名「『なぜ?』が続くために」

支援者 藤川 史菜 先生

本校1年目の藤川先生らしい、試行錯誤のつまった授業でした。個に寄り添うとはどういうことか、教師の出番はどうあるべきか、改めて考えるよい機会を頂きました。子どもたちの熱心さが伝わってくる25分間でした。

【子どもの活動】

- 1 これまでの活動を振り返り、悩みのある児童を紹介する。
- 2 マップをもとに、これからの活動に必要なことについて整理する。
- 3 それぞれの探究活動を行う。
- 4 色シールを使いながら自己評価を行う。



友達の悩みを全体で共有する



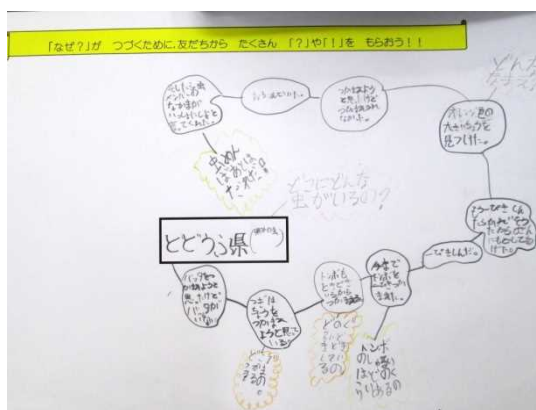
これからの活動に生かす視点を話し合う



図鑑を見て調べ学習を進める姿



友達と一緒に虫を捕まえ観察する姿



子どもが描いたウェビングマップ



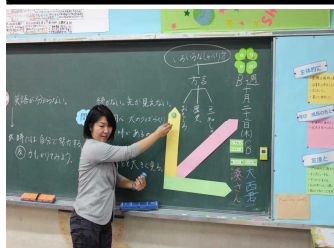
毎時の振り返り (文責 橘 慎二郎)

【藤川先生コメント】

今あるもの、今していることを当たり前と思わず、何で? どうして? もっと知りたい! もっと関わりたい! と、わくわく感が続く子どもを育てたいと思い、学級創造の時間を過ごしています。素朴な疑問から「問い」を持ち、私も子どもと一緒に質の高い「問い」作りを目指していきたいと思います。今後は、研究会へ向けて、マッピングによる具体化が話し合いにつながるよう検証していきます。参観、討議でのご意見、ありがとうございました。

和中実践【4年 学級創造活動】

～ 一人一人が輝こう ～



本実践の主張点

学級創造活動において個人追究を持続させるために、

- ①個人の悩みに寄り添う場づくりを行う。
- ②個人追究を振り返る視点を子どもとつくる。

個人の悩みに寄り添う場づくりについて

本時において印象深かったのは、友達の悩みに寄り添う子どもたちの真剣さである。自分の探究の手を止め、時にはユーモラスに、しかし真剣にアドバイスを送る集団の姿は見えて非常に温かく、学級集団としての頼もしさを感じられた。和中学級の学級創造では、活動の初めと終わりにお知らせタイムが設けられており、子どもたちがその時の状況に合わせて、ちょっとした悩みをもちかけたり、自分の取り組みの紹介をしたりする場が設定されている。これは、「関わる力」につながる見方・考え方の片鱗を見出そうとする和中先生のしかけの1つである。普段から子ども一人一人の探究の過程を見取っておき、ここぞというタイミングで取り上げて共有していく。教師が常にアンテナを張り、子どもの学びの姿に真剣に向き合っているからこそできる支援の1つだといえる。本時においても、全体交流の場面で2人の悩みが取り上げられ、子どもたちは自分なりのアドバイスを送っていた。ここで考えたいのは、このような個に焦点化する場面が、周囲の子どもたちの探究意欲を持続させることにつながっていたかどうかである。あくまで授業を見た限りの感想ではあるが、その可能性は十分にあったと感じられた。全体交流で発言したのは10人強であり、その他の20数人の子どもは、話し合いに居合わせたという状況である。しかし、その場で出された発言を即時的に教師が拾い、突っ込み、価値付けていた。「それってどういう意味?」「〇〇するのはどう?」「何で〇〇ってつないだの?」といった、子どもの普段を知っていなければできない切り返しがあつたからこそ話し合いは活性化し、前に進んでいたように見受けられた。こういった場づくりは、単に時間と場所を保障する、ということではなく、互いをよく知り、高め合おうとする風土をつくることを含めての場づくりとなる必要があるということであろう。

しかしながら、今回のような方法を採用することに課題もある。それは、探究活動と全体交流の時間的なバランスについてである。本時において、全体交流が始まったのは25分間の学級創造のうち、開始8分の時点である。研究授業ということもあつたのかもしれないが、印象としては個人で探究を進める時間はほんのさわりで、本時はほとんどが話し合い中心であつたように感じる。授業者自身が提案資料の中でも書いているように、自分、または友達にとって切実な場面で湧き起こってきた悩みならば、もっと相手のことを自分事として捉え、自分や相手の立場を考慮した言動が飛び交うことが予想される。ここぞという切実さは、一人一人の探究の過程で起こる悩みや葛藤とつながるところであると考え、もう少し全体交流の時間を抑え、探究の時間を確保していく必要があるのではないだろうか。例えば個々の悩み相談を常に全体交流における話し合いの時間として設定するのではなく、付箋紙による交流掲示板やノートの交流など、常時的な関わりの方をつくっていくという方法も考えられる。いろいろ試してみたい。

価値の創造につながる振り返りの視点について

これまでの道徳教育とは異なり、創造活動においては「この時間でこの価値を獲得させる」ということではなく、「自分にとって意味のある価値を生み出す方法を得る」ことが重要である。和中提案では、価値の実感子どもにとっては自分自身の成長と同義であると捉え、自分がよりよく成長していくための振り返りの視点を子ども自身がもっておくことが必要であると述べられている。何か一つでも学ぶという意識をもてたかどうかを振り返る視点があることによって、追究活動が停滞しそうになっても再度仕切り直しができるのではないかと、ということである。さらに和中提案では、「今日したこと記録」も重要であると述べられている。これは、達成したこと過程を記録することで、少々困難な状況に陥ってもそれを解決し、先に進めるだけの能力が自分に備わっているという感覚を持てるようになる、という考えに基付いている。これはすなわち、これまで創造活動で大切にしてきた内容と価値の両方を大切にしていくということであろう。子どもにとって真に意味のある価値は、豊かな体験(内容)に触れることによって生まれ、そこからまた体験を繰り返していくことによって、価値はより実感を伴ったものとなって子どもの中に位置付いていく。この一体化が可能であることこそが創造活動という領域の強みであり、今後大切にしていきたい視点である。

成果と課題

- よりよい授業づくりの根底には、子どものどのような資質・能力を伸ばしたいか、どのような学級集団にしたいかという、教師の教育観や指導観が位置付けている必要があることが、改めて確認できた。また、個々のエピソードを丁寧に拾い集め、それを教師がもっておくだけでなく、時には子どもと共有しておくことが、個々の課題追究の一助となること、ということが明らかになった。
- △ 25分という限られた時間の中で、常に全体交流に時間を置くことは難しい。個々の探究の時間を保障するために、掲示物やポर्टフォリオなど、日常的に情報を交換できる手立てを考えたい。

The Futaka Spirit

(現教だより第20号)②

4年 学級創造活動

活動名「一人一人が輝こう」

支援者 和中 雅子 先生

25分の活動時間を上手に運用しながら、テンポ良く活動が進んでいきました。友達の悩みを真摯に受け止め、和やかな雰囲気の中でアイデアを出し合う4年生の姿から、領域の土台となる支持的風土の大切さを改めて感じさせて頂きました。

【子どもの活動】

1 個人追究をそれぞれ進める。



資料や機器を用いて調べ学習をする姿



ものづくりに没頭する姿

2 全体交流の場で個人の悩みについてアドバイスをを行う。



追究の過程での悩みを全体に投げかける



友達の悩みについてアドバイスをを行う

3 本時の活動を振り返る。



本時の問題解決で生まれた価値を共有する



共感的な全体交流

(文責 橘 慎二郎)

【和中先生コメント】

「授業づくり」に一番悩みました。もっと個に解き放った授業をしたかったのですが、少しありきたりな感じになってしまいました。個人的にはいろいろあると思いますが、価値を生み出す際、全体的にどの価値に焦点化すべきか迷いました。価値の中で落としてしまっているものがないか心配です。偏りが出てくる気がします。

藤井実践【し組 縦割り創造活動】

～「おにぎりプロジェクト」で、しあわせを広げよう！～



本実践の主張点

個や集団にとって意味のある知を創造する見方・考え方を育むために

提案Ⅰ 「試行錯誤」の段階における「方法の要件」について検証する。

提案Ⅱ 子どもの認知モデルをもとに、個や集団にとって意味のある価値が付加・修正されていく過程を明らかにする。

藤井提案では、本年度の縦割り創造活動の方針を鑑み、支援と評価のそれぞれの在り方についての検証が行われた。「おにぎり」という子どもにとって身近なテーマのもと、夢や憧れをもってプロジェクト活動に向き合ってきた「し組」の姿を通して、縦割り創造活動で大切にすべき事柄について改めて考えることができた。以下は提案の具体である。

「方法の要件」の検証から見る支援の在り方について

この時期は、子どもにとっての活動のゴールが明確になり、夢や憧れを実現するための試行錯誤の段階に入っている集団が多いと考えられる。この「試行錯誤」の段階は、子どもが教師の手を離れ、自分たちで創意工夫しながら切実な問題に向き合っていく時期であり、個や集団にとって意味のある価値が多様に生まれるチャンスとなる時期でもある。本年度、試行錯誤の段階における方法の要件として、以下の3つを設定している。

- ① 個と集団の実態把握に努め、エピソードを集めていく。
- ② 長期的な視点での「しかけ」を実行した上で、待ちの姿勢で子どもの姿を見て取っていく。表出された姿は創造活動の4観点に照らして形成的に評価し、支援に生かす。
- ③ 実社会や本物と触れられる、具体的体験や実践の場を保障する。

藤井提案では上記の①～③のどれにも重点を置き、これまで日々の実践を大切に積み重ねてきた。ここでは①・②の具体から創造活動での支援の在り方について考えたい。

【①について】

特筆すべきは、1～6年生の全ての子どもが「なりたい自分」への願いをもって活動を進めてきている点である。なりたい自分の姿は教室内に常時掲示されており、子ども自身が常にそれらの思いを自覚できるだけでなく、教師が、子どもの願いを汲み取った上でそれぞれの姿を見て取ることができるようになっている。なりたい自分への自覚があるからこそ、それが自分自身の行動を支える思いとなり、子どもはいつしか、自分の認識と行動をつないで考えられるようになっていくのである。

【②について】

試行錯誤の段階で大切にしたいのは「待ち」の姿勢である。本時では、活動の中心となるおにぎりづくりの行程中、教師による全体への指導やモデリングは、全くといっていいほど行われなかった。そこには藤井先生の創造活動観が表れていたと推察できる。創造活動では豊かな「ひと・もの・こと」の関わりの中で、個や集団にとって意味のある価値が生まれていくことをねらっている。ここで大切なのは、ねらう価値が世間の常識や教師の価値観によるものではなく、あくまで子どもにとって意味があるかどうかということである。子どもの姿に教師が感受し、どれだけ価値付けたとしても、それが子どもの心を揺さぶるものでなければ価値の実感には至りにくい。また、大人の目からすれば何気ない、取るに足らないエピソードであったとしても、子どもにとってそれが大切な価値のもととなる可能性もある。そうしたエピソードは教師の主體的な関わりよりもむしろ、子ども同士の自然な関わりや体験の中でこそ生まれてくるものではないだろうか。

価値が付加・修正されていく過程について

今回は縦割り創造活動における、子どもの学習環境の整備について考えたい。今回、藤井学級では様々な掲示物が常設という形で示されていた。ざっと見ただけでも、「なりたい自分の姿」「写真による活動の経緯」「その時々で感じた価値のもと」「新たな活動によって実感が深まった、個や集団にとって意味のある価値」等、子どもによる子どものための掲示物が数多く示されていたことが印象的であった。ここで工夫されているのは本稿1頁目の写真からも分かるように、写真や付箋の並びが、子どもの認知モデルを意識して掲示されているという点である。認知モデルを掲示物とリンクさせることによって、個々が実感した価値がどのように変遷し、付加・修正されていくかを教師も子ども自身も常に見て取ることができるという点では、面白い取り組みであるといえる。いずれにしても、見た目の美しさではなく、子どもの息遣いが感じられるような掲示物をつくりたい。

成果と課題

- 本時は特に高学年の子どもによる温かい関わりの姿があちこちで見られた。それらの姿は普段過ごしている同学年集団の中ではなかなか見られないものであった。年間のしかけがうまく機能し、多様な個性の子どもたちが自らのこだわりや思いを表現できる場が確保されていたことが大きかったのではないかと感じた。
- △ 長期、短期レベルによる教師の関わりの頻度やその度合いについて、その在り方を改めて考えていくようにしたい。

The Futaka Spirit

(現教だより第20号)③

縦割り創造活動 し組

活動名「『おにぎりプロジェクト』で、しあわせを広げよう！」

支援者 藤井 浩子 先生

炊きたてごはんで作ったおにぎりのように、ふっくらと優しい雰囲気での授業でした。多様な発達段階、多様な個性の子どもたち一人一人が集団の中にうまく溶け込み、生かされていると感じました。会場に幸せが広がった45分間でした。

【子どもの活動】

- 1 本時のめあてをもとにおにぎりをつくる。



協力して自分のおにぎりをつくる



子どもの側に寄り添い支援していく

- 2 できたおにぎりを紹介し合う。



グループで役割分担をしながら進める



一緒におにぎりを食べる

- 3 みんなでおにぎりを食べる。

- 4 本時の活動を振り返る。



活動、価値の両面から自己評価を行う



積み上げがよく分かる常設掲示

(文責 橘 慎二郎)

【藤井先生コメント】

これまでの体験の繰り返しの中で、せっかく生み出されている価値を整理しきれてないと感じています。「おにぎりポイント」「しあわせポイント」の共有の仕方を考え、組として、活動の価値を実感できるゴールにつなげていきたいと思っています。

The Futaka Spirit

(現教だより第21号)

1年 図工科

单元名 「あわあわーんど」

指導者 山本 明伸 先生

泡の世界にどっぷりと浸り、遊びに没頭する子どもたち……。イメージから行為につなぐのではなく、行為からイメージや造形の面白さを見出していく。破天荒な活動の先にある学びは何だったのか。教科の在り方について考えさせられる提案でした。

【子どもの活動】

1 前時までの活動を振り返り、本時の課題を確認する。



友達の作品をもとに本時の展開を見通す

2 泡の特徴を生かした面白さを考えながら活動する。



個別への声かけを通してイメージの意識化を図る

3 全体交流を行い、面白さを感じた表現について話し合う。



全体交流で友達の表現に触れる

4 本時の活動を振り返り、まとめを行う。



思い思いの造形遊びに取り組む



子どもの“遊び性”の場を保障していく



ものさしをもとに4観点で活動を振り返る

(文責 橘 慎二郎)

【山本先生コメント】

今回、自分自身が初めて取り組んだ「造形遊び」でしたが、造形遊びにおいて子どもがどのような課題意識を抱くとよいかもっと想定しておく必要を感じました。研究会に向けて、4観点の姿が問題解決に寄与するものとなるような授業をさらに構想していきたいと思います。

- 従来の複数単元を「造形遊び」という内容でつないで系統化したことで、図工科のカリキュラムが整理され、より系統的に見方・考え方を育むことができるようになった。
- △ 1年生の段階では、子ども自身に4観点を意識しながら本時の内容を振り返らせることは難しい。子どもの自己評価を価値付ける教師の支援やものさしづくりの要件を明らかにしていく必要がある。

The Futaka Spirit

(現教だより第22号)

2年 体育科

単元名 「100 キック (ひゃっきっく) ゲーム」 ～体づくり運動～

指導者 前場 裕平 先生

課題を達成したいという子どもたちの熱意が、積極的にボールを蹴る姿に表れていました。体育館にずらっと並んだダンボールを始め、教具の多様さ、豊富さに授業者の意気込みを感じました。子どもの目線で柔らかに語りかける授業者の姿が印象的でした。

【子どもの活動】

1 本時のめあてを確認する。



クラスみんなの達成目標を確認する

2 1回目のゲームを行う。



前時までの見方・考え方を生かして挑戦する

3 全体交流を行う。



モデリングを行い、新たな解決方法を共有する

4 2回目のゲームを行う。



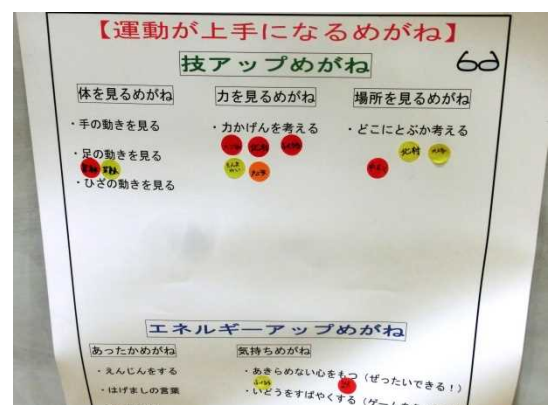
2回目のゲームで動きを修正していく

5 大学生の先生の映像を見る。



映像を見て、本時の学びを意味付ける

6 本時の振り返りを行う。



育んだ見方・考え方を自己評価する

(文責 橘 慎二郎)

【前場先生コメント】

記録達成型にしたものの、なかなか子どもたちのアドバイスといったところが見られませんでした。低学年での共感・協同がどんなものか。個人欲求が高い低学年の子どもたちが共感・協同する手立てを考えたいと思いました。「得意な子どもをじっと見ている姿」さえも共感・協同的な態度なのかな…。まだまだ整理できていません。また体育で一番配慮しないといけない「苦手な子どもの視点に立てていたのか」といった点がやはり不十分だった気がしています。2月に向けて、授業を見直していきたいです。ありがとうございました。

前場実践【第2学年 体育科】

～ 100キック(ひゃっきっく)ゲーム ～



本実践の主張点

自分に取って意味のある知を創造する見方・考え方を育むために

- I 世の中の事象において意味付くためのしかけを考える。
- II 4観点を意識した体育科のものさしを子どもと共に作り、自己評価に生かす。

世の中の事象において意味付けていくことについて

石井氏(2015)は、「これまでの教科学習では、多くの場合、単元や授業の導入部分で生活場面が用いられていても、そこから科学的概念への抽象化がなされたら、あとは抽象的な教科の世界の中だけで学習が進められ、もとの生活場面に戻することはまれです。(中略)学習の集大成として単元末や学期の節目に『使える』レベルの課題を設定することも大切である。」と述べている。この指摘を受付け、前場提案では、子どもが自分にとって意味のある知を生み出すようにするために、「単元で学習したことが生活場面に返ってくる」ようなしかけが必要であると主張している。前場提案では、単元の入り口は自由に広く設定して子どもたちの自由な思いや発想で主体性を高め、単元が進む中で見方・考え方を焦点化していくことで学びの意味をもたせるという単元構成を設定している。そして単元の終末には育まれた見方・考え方をを用いて学びを自覚化し、自分にとって意味のある知につなげていくとした。前場提案では、この「拡散-収束-拡散」というスタイルを単元構成に取り入れ、焦点化した見方・考え方をを用いて「拡散」していく場面を設定することで、子どもの学びが「世の中の事象において意味付く」と表現している。世の中の事象というやや語弊があるが、要するに“渡り”に対する“戻り”，つまり演繹的な思考場面を取り入れるということである。

本時では、ボールを高く遠くまで蹴る方法を見付けるという課題に対し、子どもたちはそれまでの経験や見方・考え方を生かしながら、思い思いの方法で問題を解決しようとする姿が見られた。そして、全体交流や活動中の友達の姿から新たな視点を見付け、よりよい方法を見出そうとしていた。それが「拡散-収束」に当たる。そして本時の終末において、単元の始めに子どもが感受するきっかけとなった大学生サッカー選手の映像を見せ、自分たちの見出した見方・考え方のよさを自覚化する場合を設定することで、拡散的な思考を生みだそうとした。ただ、この活動によって子どもたちの意識は拡散をよりむしろ収束に向かったように感じられた。実際、本時の振り返りにおいて、自分にとって意味のある知を見出そうとする子どもよりも、映像というモデリングによって共通理解され、技能に関わる見方・考え方について記述した子どもがたかさんだった。このようにあると考えると、子どもが学びを世の中の事象において意味付ける場面は、本単元の学びの外にあると考える。自分にとって意味のある知は教科の内容理解を超えた、その子なりの解釈であることから考えると、単元内で次々と見出されるものではなく、日常的な遊びの場面や生涯的な学びの中で、それまでに学んだ見方・考え方を無意識的に事象に当てはめていくことを通して少しずつ見えてくることではないだろうか。今回、前場先生が単元レベルだけでなく、本時レベルで収束から拡散に抜ける授業を構想、展開して下さったことで、自分にとって意味のある知につながる見方・考え方の自覚化のための手立てについて改めて考えることができた。前場先生のチャレンジに感謝したい。

4観点を意識したものさしでの自己評価について

このところ、4観点を意識した自己評価についての提案が続いてきている。前場提案においても、ものさしを見方・考え方の一観点のみに限定するのではなく、運動が上手になる“めがね”として、大きく「①技アップめがね」(身体的・力動的・空間的な視点)と「②エネルギーアップめがね」(主として態度に関わる視点)という2つの側面から設定している。毎時の終末に、子どもが実感した視点について自己評価することで、多様な観点での学びの実感を促そうとしたものである。ものさしを見方・考え方に限定するかどうかについては多様な考え方があるものの、まずはものさし子どもに与えて真に有効なものとなっていく過程を大切にしたい。子どもがものさしのよさを実感したり、新たな視点を見出したりするのは、問題解決の過程において必要感が生じたときである。そう考えると、まずはこれまでに明らかになった、ものさしづくりの要件に立ち返り、感受した時に振り返りを書くことができる場面を設定したり、子どもの発言の根拠を問うたりすることで、子どもがものさしの内容を強化、修正できる状況を生み出していくことが大切である。そうした上で自己評価を重ねていくことを通して、子どもは学びを自分にとって意味のあるものとして捉え、新たな考えを生み出していくようになるのではないだろうか。

成果と課題

- 提案者の学習観、教科観、子ども観が明確であればあるほど、「何ができるようになるのか」「何を学ぶのか」「どのように学ぶのか」についての整理が具体的になる。論を補足するための引用、教材化、単元化の意図を示すことで論に説得力が出る。前場提案の論立てから学びたい。
- △ 学びを最後に振り返り、既にあるものさしに当てはめて考えるだけでなく、問題解決過程の感受場面を切り取ることで育まれる見方・考え方も大切にしたい。