

子どもが自分から動き出す授業づくり

－国語科の授業を例として－

蔵谷 京子

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】 本研究は、小学校における授業場面での教師の役割を明らかにすることを目的とする。子どもたちは教科の学びとその学びを支える学習方法を獲得することで、自分で課題を見つけ解決しようとしたり学んだことを活かそうとしたりするなど自分から動き出すことができるのではないかと考えた。教科の学びについては連携協力校カリキュラムに則って実施し、学習によって身に付いた力を明文化することで学びの自覚化を図り、子どもが自分から動き出す力となったかを検証した。また、付箋紙や短冊の活用などの学習方法は、教科や単元の特性と子どもの実態に応じて柔軟に用いることとした。実践を重ねた結果、教科の学びにおいて、教科の学びを支える学習方法がくり返し用いられることによって、いつでも使えるツールとなり、学習を進める過程で子どもが自分から選択して用いるようになった。

I 問題と目的

1. 研究動機

スウェーデン教育視察の機会を得た。休憩時の子どもへの声かけ、保護者対応等これまで筆者が行ってきた対応と同様の教師の姿が見られた。一方、授業場面では、一時間の流れが教師によって教室前面ホワイトボードに示された後は、一人に一台ずつ支給されているタブレットを用い、子ども自身が場所やグループ、資料を自由に選択し学習を進める姿があった。また、全国学力調査が行われており、子どもたちがテーマに沿って自分の思いを語る姿、他者の考えを受け止めながら対話する姿を見ることができた。語りたい、聞きたいという思いが言葉や表情に表れていた。(主にスウェーデン語、社会科を参観 2019.11)

教育制度、文化に違いはあるものの、教師が子どもたちに求める学びや、成長への期待や願いは共通している。しかし、授業においては子どもたち自身が学び方を選択しており、教師が授業場面で果たす役割は何かを考えるきっかけとなった。筆者のこれまでの授業でも多くの場合、子どもたちは考えを交流し新たな学びを得、意欲的に学んでいたと振り返

る。ただ、それは教師の思いを汲み取り、敷かれたレールにうまく乗せられながら学んできた姿ではなかっただろうか。真に子どもたちの心の内から湧き上がる思いを根拠とした学びとなっていたのだろうかという疑問が生じた。

2. 問題の所在

(1) 学齢期の発達

小学生はエリクソンのライフサイクル論では勤勉性と劣等感とが行き来する発達段階である。勤勉さは協働して活動することを含むため、永続的な基礎となる時期であり、社会的には最も決定的な時期と言われる。この時期には幼児期の遊びから発展し、子どもたちの活動は具体的な物事の追及やより良いと認められる目標へと向かっていく。その発達段階故に、指導的立場である教師の価値づけによって行動が意味づけられ、教師の言動に導かれ、促されて活動するという側面がある。表面的には内発的動機によって行動しているように見えるが、より良いと認められるために行動する発達段階なのである。教師はそのような発達段階を理解したうえで、真に子どもたちの心が動き、自分から動き出しているのかを見つめる必要がある。

(2) 「責任の移行モデル」に見る教師の役割

「責任の移行モデル」では

- ・焦点を絞った指導
- ・教師がガイドする指導
- ・協働学習
- ・個別学習

の4段階で教師と生徒の役割を示している。教師は、子どもができるところには介入せず、できないことを補って発達の手助けをする。そうして、自分の遂行できるレベルの課題が与えられたとき、子どもの発達は自ずと起きるとされている。子どもの実態に合わせて教師が教える場面を徐々に減らし、子どもたちに学習の責任を委ねることが自立した学び手を育てることになる (Douglas B. Fisher & Nancy E. Frey 著, 2014、古田訳, 2017) という考えは、子どもが自分から動き出す授業づくりに通じるところである。

筆者は、子どもが自分から動き出すためには「わかった」「できた」という学びの手応えを支えに、学習意欲が向上することが不可欠であり、学びの手応えは知識・技能の習得にとどまらず、学習方法を学んだ際にも生じるものであると考える。課題解決の方略を手にすることで新たな課題に向き合い、その解決方法を選択することができる。つまり、子どもが自分から動き出すためには教科の資質・能力を身に付けると同時に、学習方法の獲得とその自覚化が必要と考える。

学びの責任を教師から子どもへと移行し、子どもが自分から動き出すことができるように、教師の役割について考えたい。

3. 本研究の目的

本研究は、子どもたちが自分から動き出す授業が教師のどのような働きかけによってつくられるか、教科の学びの積み重ねと学習方法の獲得に視点を当てて授業実践し、子どもたちの姿からその効果を明らかにすることを目的とする。

II 研究方法

1. 対象

金沢市立小学校 4年生 35名

2. 研究期間

4月から12月までの9か月間

3. 方法

様々な学習方法を用いて各教科の学びを積み重ねていく。教科、単元の特性や子どもの実態に合わせて学習方法は柔軟かつ螺旋的に用いるようにし、子どもが自分から動き出すために選択できるツールとなっているか、どのような動き出す姿が見られるかを検証する。

(1) アンケートの実施

4月：前年度までの学習で身に付いたと自覚している学習方法について回答する。

7月：1学期についた力や今後活かせる学びについて自由記述で回答する。

12月：2学期についた力や今後活かせる学びについて自由記述で回答する。

(2) 学びの自覚化を促す毎時間の省察

学びの自覚化を図るために毎時間の振り返りを行う。ポートフォリオとして蓄積し、子どもが自身の学びを振り返ることができるようにする。教科の学習で身に付けた知識・技能に加え、学習方法の獲得についても振り返るようにする。

(3) 授業実践

ビデオ撮影、グループ交流音声録音、教師による見取りを行う。

主な実践を時系列で記す。

4月	国語	「扉の詩」 「春のうた」
5月	理科 学活	「あたたかくなると」 「学級目標を決めよう」
	国語	「白いぼうし」
6月	国語	「思いやりのデザイン」 「アップとルーズで伝える」 「一つの花」
7月	理科 国語	「雨水のゆくえ」 「新聞を作ろう」
9月	理科 国語	「自然の中の水のすがた」 「ごんぎつね」
10月	国語 体育	「世界にほこる和紙」 「体ほぐしの運動」
11月	道徳	「交かんメール」
12月	国語	「プラタナスの木」

Ⅲ 実践経過

知的好奇心が湧き上がると、子どもはその好奇心を満たすべく自分から動き出し、どうにかして解決したいという能動的な心の動きをみせる。実践を重ねることで、心を動かされた子どもたちが実際に動き出すためには、教科の学びの積み重ねと教科の学びを支える学習方法の獲得が必要であることが明らかになった。また、「自分で課題を見つけ解決する子」「学んだことを活かそうとする子」を育む授業は、教える場面と子どもが自分から動き出す場面とを行き来しながら作られると言える。

以下、実践の具体を記す。

1. 自分から動き出す学習集団形成の布石

(1) 扉の詩 暗唱

自分から動き出す学習集団となるように、年度初めに「自分たちには学ぶ力がある」と実感する場面を作る必要があると考えた。学級開き(1日目)、教科書配付後、国語の扉の詩の暗唱を行った。15分ほどで詩の情景を想像し暗唱した。

T (範読)「みんなのほおがかがやいている。」

C1 (つぶやき)「ほおって何。」

T「素直に分からないって伝えられるっていいですね。」

C2「ほおってほっぺたのことやよ。」

C1「ああ、ほっぺたのことか。」

T「応えてくれる人がいると嬉しいですね。」

すかさず、C1、C2の発言を認めた。教師の価値づけによって、教室が

- ・分からないことを分からないと言ってよい場
- ・友達の疑問に答えることで、みんなで学んでいこうという思いを持てる場
- ・分からないと言えない子も自然と学びの土台を揃えて思考課題に向かえる場

にする効果が得られると考えた。

その後、

T「湖のほとりで。」

C3「ほとりって。」

C4「湖の周りやよ。」

C5「ぐるっと囲んだところ。」

とC3のつぶやきに複数の児童が反応している。進級

したばかりの新しい環境で、教師と子どもたち双方に適度な緊張感がある。進級時の子どもたちは認められたいという思いをより強く抱いており、教師の発する言葉や大切にしようとしている価値を素直に吸収していた。

詩を板書し、一行ずつ順に消しながら全員で詩の暗唱を終えた。

C「すげえ、おれら東大行けるんじゃないね。」

のつぶやきと満足げな表情から、新しい仲間と学習集団としてスタートを切ることができたと思えることができた。

(2) 自分のための学びの意識づけ

その後も機会を捉え、様々な価値づけをし、集団作りをしてきた。

C1「先生に怒られるし、家で何度も言われるのが嫌やから宿題をする。」

T「勉強って自分のためにするものじゃないの。」

C2「先生のために宿題しとるんやと思っとった。」

T「先生のためにしてたの。がんばってるなあっていう喜びはもらうけど、先生の財産じゃなくて、勉強した人の財産になるよ。」

「自分のための勉強だけど、いつか勉強したことが積み重ねられて、だれかのために自分の時間を使うことができたらいいですね。」

道徳で「あなたの時間にいのちを吹き込めば、その時間は生きてくる」と語った日野原重明医師について学んだことを取り上げ、自分のために学ぶという意識への変換をねらった。教師の言葉を素直に受け止めることができる雰囲気があり、

C「そうやったんや。」

という反応が聞かれた。言われるままに学ぶ、あるいは、教師の思いを汲み取って学ぶのではなく、自分の思いで動き出すことを願い、何気ない会話を取り上げて話をした。

(3) 学習の合言葉となる学級目標

学級目標は1年間の学級の学習や活動を支えるものである。全員の思いを出し合い、話し合うために、短冊を用いて学級目標を考えた。「元気、思いやり、頑張る、笑顔」などがキーワードとして挙がった。ここから言葉の吟味を行った。キャッチーな言葉は

時としての外れになるが、集団の思いにうまくはまることがある。「無限大∞」という言葉が本学級の目標にはめ込まれ、年間を通して学びをサポートすることになった。学級目標だけでなく、学級目標に込められた

- ・一人じゃできないこともみんなならでできる
- ・自分から行動する

という思いも教室前面に掲示し、常に意識にできるようにした。

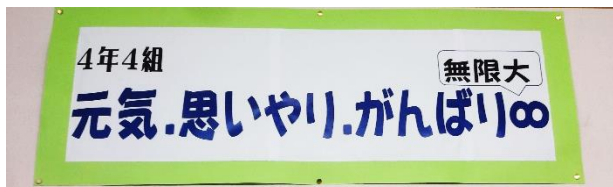


図1 教室前面掲示学級目標

後述の「無限大めがね」や国語科で獲得した読みの視点を示す際に用いた無限大マークのほか、十分に振り返りの時間が確保できなかった時には、自分の学習の達成度を無限大マークで示す等、日常的に無限大に伸びる力があると感じられるようにした。

「無限大∞」という言葉と記号は様々な場面で効果的に用いられた。学習場面で学びの合言葉として用いられたことで、本学級では学習方法の一つとして位置づけられたと言える。

(4) 自分たちの思いで動くための「～したい」



図2 思いを引き出す「～したい」

教師の思いで動くのではなく、自分たちの思いを出し合って、学びをつくり上げていくという意識を持つことができるように、タイのイラストを板書に位置づけた。“〇〇したいという気もちがあるから、何らかの行動が生起される”(宮口, 2019)のであり、「～したい」という思いが表出されたときには、褒め認めて、より多くの「～したい」という思いが表

出されるように促した。また、心が動き、行動に移そうとした姿を逃さず、できる限り、子どもたちの思いが実現するようにした。「～したい」は学校再開後2か月程で、学級集団として互いの関係が安定してきた2学期に入ってから、責任の移行をより進めることができると判断し提示した。

2. 教科の学びを支える学習方法の獲得

学習者が課題解決の一助となり得る学習方法を獲得することは、自分から動き出す力になると仮定し授業実践を重ねた。

教科の学びと同様、様々な学習方法は繰り返し用いることによって自分で動き出すためのアイテムとなる。実際の学習場面においてこの方法は課題解決に使えるという手応えを感じたり、その方法を使っても解決へと導かれないという経験をしたりすることで、新たな課題に向き合うときに、どの方法が有効であるか、もしくは有効でないかについて考えることができるようになることをねらった。

学習方法の獲得により、新たな課題を解決する方法を自分で選択実行することになる。子どもが選択実行した姿を、

- ・短冊の活用
- ・ホワイトボードの活用
- ・付箋紙の活用
- ・本物、具体物の活用
- ・「キャッチ&スロー」と「無限大∞めがね」
- ・カフェトーク

の順に記す。学習方法は繰り返し用いられることで子どもたちが自分から動き出す力になると既に述べたとおりであり、学習内容によってそれぞれの学習方法が螺旋的に用いられている。そのため、実践は時系列ではなく方法別で表記する。

(1) 短冊の活用

4月、扉の詩の学習後、最初の教材は詩「春のうた」である。休校前に実施可能な国語科4時間のうちの1時間であり、効率を重視しつつも何か学習方法を取り入れた授業を行いたいと考えた。

「春のうた」について「どんな課題で話し合いたいか」を問うた。児童は戸惑っていた。課題は与えられるものという意識が強かったのか、あるいは、

教師から突然投げられた言葉が理解しづらかったようにも受け取れた。

T (範読後)「これまで(3年生まで)の勉強で、いつもこのかっこく>の中に授業で話し合いたいことや解決したいことを書いていたでしょう。『春のうた』だったら、どんなことを話し合いたいですか。」

C1「わからん。」

C2「どういうこと。」

C3「かえるの気持ちかな。」

T (笑顔を返すが) 返答せず

C3のつぶやきがヒントとなり、全員が課題を考えるに至った。児童の思考の様子や互いの関係性等をじっくり観察する時期であり、あえて児童のつぶやきに言葉での反応を返さないようにした。

ここでは、それぞれに考えた課題が可視化されるように短冊を用いた。(学習方法の獲得というねらいがあるが、他方、発表発言の制限があり、授業形態を模索中であった。)

- ・ケルルンクックと言っているカエルの気持ちは
- ・かえるは地上に出てきて、どんな気持ちでこんなことを言ったのかな
- ・自分がかえるの気持ちになって考えよう
- ・この詩からどんな様子がわかるかな

C3のつぶやきと類似の課題が多いが、それぞれが自分の言葉で表そうとしていることが分かる。この中から課題を選び、かえるの気持ちを読み取ることにした。自分たちが考えた課題で学習を進めるのだと印象付けるために、意図的に黒板の隅に短冊を張り付け、それを書き写しする様子を見せながら課題を書いた。

短冊を用いることで、全員の考えが板書上に位置づけられた。子どもたちの実態把握の意味を含む発問であったため、書けなくてもよいと伝えたが、自分の短冊も貼ってほしいという気持ちからか、自分の短冊が貼られていないのは嫌だという気持ちからか、全員が次々に短冊を張り付けた。学級開き2日目であり、書けなくてもよいと言いつつも、短冊を用いることには、全員が考えをもつことを当たり前のことと意識づける教師側の意図が含まれている。

短冊を用いることで全員の考えが見られ、同じもの、似ているけれど違うもの、考えつかなかったものなど、どの課題で話し合いたいかを児童はじっくりと考えることができた。

6月、学校再開後の学活で、前述のとおり学級目標を決める際に短冊を用い、分類整理し、全員の考えを板書に位置づけられるようにした。教師は特に指示はしなかったが、児童は同じ考えや似ている考えを近くに張り付けていた。

7月、国語科「新聞を作ろう」では実際の新聞から真似したい書き方を見つけた。その際、短冊を用いて、本物の新聞の良さを書き出し、黒板に貼ってあるものを見ながら、自分たちで分類整理を行っている。

T「新聞の書き方の工夫を見つけて、それからどうしますか。」

の問いかけから

C「短冊使うといいんじゃないかな。」

という子ども同士のやりとりが生まれ、授業の進め方が決まった。既に短冊が学習方法の一つとして選択できるようになっていることがわかる。

学級目標を決める時には、短冊を一人一枚書いたが、この授業では、短冊を活用することによって、一枚でも多く書きたいという思いが生まれ、工夫を見つける手立てとしても有効であった。

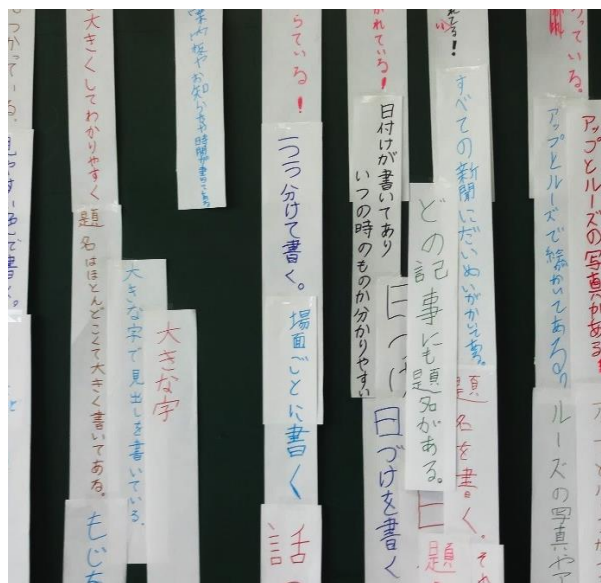


図3 「新聞を作ろう」工夫を書き出した短冊

「短冊使うといいんじゃない」という発言は、国

語科に留まらず、学活、社会科でも全員の考えを出し合い、分類整理すると良いと感じた場面で聞かれるようになった。

(2) ホワイトボードの活用

ホワイトボードは一人一枚持つことで、何度も書き直すことが可能なノートになる。また、板書に位置づけることで 分類整理可能な短冊と類似の役割を果たす。

5月末（分散登校中）、理科「あたたかくなると」の学習で＜季節の移り変わりは何でわかるか＞という課題に対する考えを一人一人がホワイトボードに記入した。学級の半数での学習であり、全員分を板書に位置づけることができた。

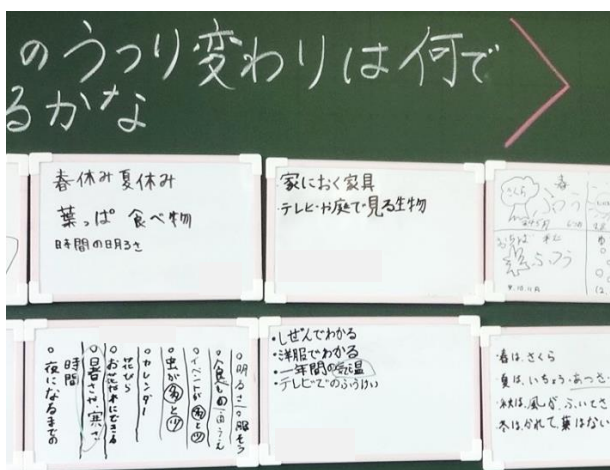


図4 「あたたかくなると」

板書に位置づけられたホワイトボード

家に置く家具、テレビの風景、夜になるまでの時間、木、行事など様々な考えが出された。ホワイトボードを用いることで、全員の考えを一見して確認することができるため、同じ考えを探したり、自分にはない考えを見つかったりした。短冊と同様に分類整理が可能であるが、それに加えて、書き込みが容易にできるため、同一の内容を囲んで視覚化し、季節の移り変わりが各教科の学習と関連することを捉えることができた。一人一人の考えが見えるため、友達の名前を挙げながら、発言する姿が見られた。

自分の考えを何度も書き直して練り上げる時や、一人一人の考えを一度に確認する時に、ホワイトボードの活用が有効であることがわかり、電気モーターカーを走らせるための回路図を考える際にもホワ

イトボードが活用された。

(3) 付箋紙の活用—物語文—

5月、国語科「白いぼうし」は、子どもたちから出された問い「松井さんはなぜ夏みかんをぼうしの中に入れたのか」「女の子は白いちょうだったのか」について叙述をもとに考えた。この時、教師から「全文シート」と「ふきだし付箋」を提示し、松井さんの気持ちをふきだしに書き出すことで、自分の考えを表出できるようにした。

- ・枠があるため、記述の量に制限が生まれた
- ・付箋が考えの数となって視覚化された
- ・ふきだしの形が叙述に目を向ける効果を生んだ

付箋には上記のような特長があり、全員が自分の考えを付箋に書き表すことができた。自分の考えをもつことに自信がない子にとって、小さな付箋は、書き入れられる文字数が限られるため書くことに対する抵抗感が抑えられた。また、意欲のある子にとっては、他の叙述からも読み取ることができないだろうかと付箋を増やす楽しみが生まれた。このことは、学期末アンケート（表4）にも表れている。



図5 「白いぼうし」付箋活用場面の板書

授業形態の制限があり、グループ交流はできなかったが、付箋の貼られた全文シートを見合う活動や、伝えたい考えを板書用全文シートに張り付けることで、互いの考えを知ることができた。スクール形式での全体発表は活発に行われ、自分の考えを付箋に書き表してあるため、安心して発表することができたと考えられた。

「白いぼうし」に続く物語文「一つの花」では「お父さんとお母さんの気持ちを考えたい」という声が上がった。子どもたちはその話固有の特徴を感じ取り、初読後の感覚的に問いをたてる段階において、「ゆみこ」ではなく、お父さんとお母さんの気持ち

7月、国語科「新聞を作ろう」では、自分から動き出す力となる学習方法が子どもたちから引き出された。考えの表出ではなく、考えを獲得するための学習方法である。社会科の学習に合わせて、ごみの処理に関する新聞を書くことを教師側から伝え、どのような新聞を作りたいかを児童に問うた。

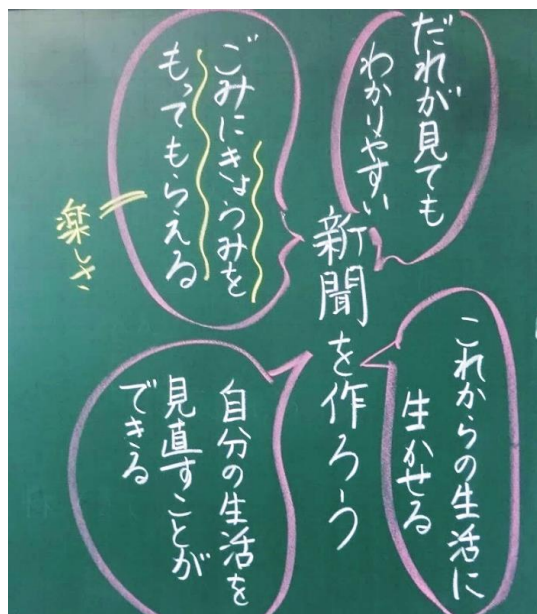


図7 「新聞を作ろう」目的意識を明確にする板書

板書に示された吹き出しは全て子どもたちの言葉である。子どもたちは相手意識や目的意識をもって新聞づくりに取り組む意欲を見せた。

T「このような新聞を作るためにはどのような勉強を
するとよいでしょう。」

自分から動き出すためには、子どもたち自身で学び方を選択できるようになることが必要であるため、教師は発問によって子どもたちに学び方の選択を促した。

C1「ごみについてもっと調べたいです。」

G2「本物の新聞見たらいいと思う。」

G3「ほんとや。本物の新聞見たら、書き方の工夫がわかるはずや。」

のやり取りから、一人一枚、本物の新聞を手に取り、自分が新聞をまとめる際に役立つ工夫を探し出した。具体物が一人一人の手元にあり、自分の新聞に活かしたいという思いがあるため、教室は程よい静けさのある学びの空間となった。その後、短冊を用いて工夫を出し合った。



図8 「新聞を作ろう」書き方の工夫を探る様子

書くことが好きで新聞づくりに意欲的な子、書いてまとめることが苦手な子、と書く学習では大きな能力差が見られる。新聞づくりが始まり、それぞれに割り付けを考え始めた。しばらくして、書くことに苦手意識の強い一人が教師のもとへ歩み出た。日常的に「わからん。」「何書けばいいがん。」が口癖になっている。

C「先生、もう一回、新聞見たい。」

T「はい、どうぞ。」

ただ、それだけのやり取りであるが、学びに向かう姿であった。じっくりと新聞を見た後、静かに机に向かった。この時、すぐには新聞を書き始められなかった数人が自然に集まってきて、もう一度工夫を確認している。学びに向かって自分から動き出すために、本物、具体物が役立ったと言える。



図9 「新聞を作ろう」再び新聞を手にする様子

(6)「キャッチ&スロー」と「無限大∞めがね」

教科の学びを支え、一人一人の学習に変容を生むためには自分の考えをもつことが必要である。そのため、ノートやワークシートに加え、前述のとおり、付箋や短冊、本物を活用し、書くことを通して自分の考えを表出してきた。考えをもつことができた子どもたちにとって、変容を生む学習にするためには、友達と考えを交流する方法を獲得することも重要と

なる。

6月、国語科「思いやりのデザイン」で筆者の考えを捉え、自分の考えを書く学習を行った。単元の課題は「**キャッチ&スロー**で筆者の考えを読み取る」である。文章構成を学び、筆者の考えを捉えることを「**キャッチ**」、筆者の考えを受け止め、自分の考えを伝えることを「**スロー**」と表し、説明文を読んで自分の考えをもつ学習を行った。その後、話し合い活動の際に

C「話し合いも**キャッチ&スロー**やよ。」

という発言があった。読みの学習で学んだことが、話す聞く学習に活かされると子どもたち自身で気づくことができた。「**キャッチ&スロー**で話し合う」がクラスの合言葉になり、友達の考えを**キャッチ**し、自分の考えを投げ返す意識を持って話し合うことができるようになっていった。

「**キャッチ&スロー**で話し合う」という合言葉では、話し合いの視点が曖昧であるため、自分の考えと比べて聞くことを意識づける必要があると考えた。そこで、比較の視点を常に意識して交流ができるように「無限大 ∞ めがね」をかけることを児童に提案した。「無限大 ∞ めがね」は児童が持っている赤青鉛筆の色に合わせて、赤青二色でできており、赤は友達と同じ考えで嬉しいという気持ちを表す「**ハッピーレッド**」、青は友達から違う考えをもらって嬉しいという気持ちを表す「**ラッキーブルー**」と名付けた。

「無限大 ∞ めがね」をかければ無限に吸収できる、賢くなれるという思いを持って交流を行った。

同じか違うかという大きく分けて二択で聞きとることは4年生の児童にとって難しくない。交流の際の変化を表1に示す。

話し合い活動はどの教科でも行われる。国語科の学習が単元を縦断し、さらには、算数ノートの友達の考えをメモした横に青鉛筆で無限大マークが書かれるなど、教科の枠を越えて活かされていった。比較しながら聞くことが、交流の視点として必要だと感じていることが子どもたちの行動からもうかがえる。子どもにとって捉えやすく、話し合いの視点が明確であるため、「**キャッチ&スロー**で話し合う」と「無限大 ∞ めがね」は継続して活用される学習方法

の一つとなり、学習後の振り返りにも、「**キャッチ&スロー**で話し合うことができた」と書かれるようになった。

表1 交流の変化

- 交流の途中で「**ハッピーレッド**や。」「**ラッキーブルー**や。」という声が聞こえるようになった。
- ノートに赤鉛筆で印をつけたり、青鉛筆で書き込みをしたりするようになった。この書き込みは、国語の交流時のみならず、算数や理科のノートにも見られた。
- 「同じ叙述を選んでいるのは**ハッピー**だけど、考えていることは違っているから**ラッキー**。同じ文章なのにそんな風に考えられるんだなと思った。」というように、話し合いの視点に深まりが生まれた。
- 教室にぶら下げてある無限大めがねを、交流の際に黒板に貼る児童が出てきた。

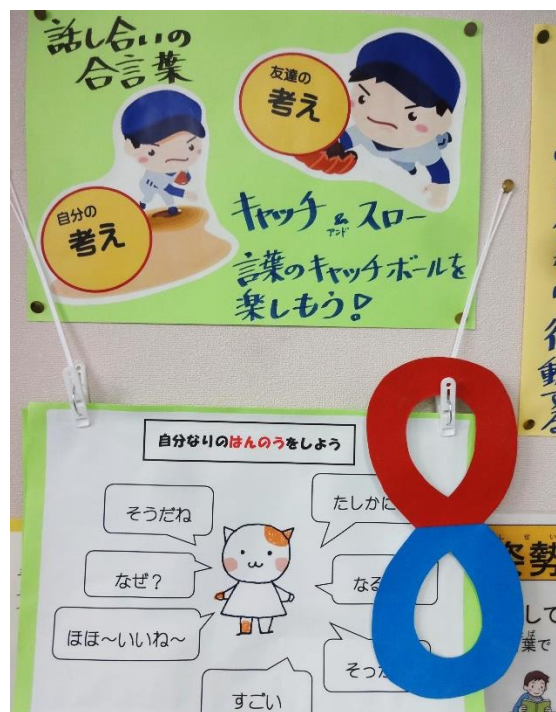


図10 教室前面掲示

話し合い活動で活用する無限大めがね

(7) カフェトーク

「ワールドカフェ」という学習方法がある。各グループが異なるテーマや資料を用いて課題解決を図り、その後、互いのグループの考えを交流すること

で、自分たちの資料と関連付けたり、解決の糸口を得たりするときに用いられる。

11月、道徳資料「交換メール」を用いて、自分たちのクラスの良さを見つめ直す学習を行った。ここでは、交流の仕方を獲得することをねらい、一人一人がクラスの良さを付箋に書き出した後、グループで分類整理し、その後ワールドカフェの形態をアレンジして交流することを試みた。

児童はブレインストーミング、KJ法に加えカフェ方式の学び方を獲得していった。KJ法はグループで付箋を動かしながら、分類整理していく手法である。グループ内では活発な交流が行われた。そのため、必然的に他のグループではどのような考えが出ており、どのようにまとめたのか知りたいという欲求が起こった。



図11 KJ法による分類整理の様子

C「先生、他のグループのも見てみたい。」

C「交流したい。」

という声は、本学級では日常的に上がるフレーズである。

「キャッチ&スロー」で話し合う力をつけることが様々な教科や活動で必要だと感じている児童に、ホストとゲストに分かれて話し合いを進める方法を紹介すると、「やってみたい」という声がかれ、多くの子どもたちが前向きに取り組もうとした。

カフェ方式を初めて実施し、自分のグループの考えをゲストに伝えたり、他のグループで考えを吸収したりした。その後、自分のグループに戻って他のグループから得たことを交流した。ゲストとして考えを吸収した児童は、聞いたことを伝えたい思いにあふれ、大変活発に交流が行われた。45分間の授業

で計画していたため、教師は試みとして導入していたが、子どもたちは

C1「もう一回したい。」

と声を上げた。ホスト役、ゲスト役どちらにも得るものがあり、その充足感から、

C2「役割を変えて行いたい。」

C3「まだ聞いていないグループの話も聞いてきたい。」

という積極的な声が聞かれた。結局、授業は45分間を2時間続きで90分間行われた。授業後のふり返りを表2に示す。

表2 「交換メール」授業後のふり返り

道徳の学びのふり返り

- ・4の4のいいところをたくさん書いて考えるところがとても楽しくて、みんなのいいところを見つけられて楽しかったです。またしたいなと思いました。
- ・4の4はこれからももっともっと思いやりを持って∞に人のために動く！ということを増やしていけばいいなと思いました。

学習方法に関するふり返り

- ・1回目はホスト、うまく話せるか不安だったけど、うまくできたみたいだったからよかったです。
- ・みんなの班に行って、よさもらった。
- ・他のグループの説明の仕方が分かりやすくして自分も学びたいと思いました。

これらのことから、カフェ方式での学習に一定の成果があったと言える。

休み時間になるとすぐに、

C1「また、カフェ方式で勉強したい。」

と言いに来る子がおり、周囲にいた子からも

C2「楽しかった」

という声があがった。

3. 国語科における学びの自覚化

各教科において、本時や単元の学びで付いた力を授業終末に振り返る時間を確保し、学びの自覚化を図ることは、金沢市教育委員会作成の「金沢型学習

スタイル」にも明記されている。“意味や意義を考えることは、実際にはそれが理解への最短コースでもあり、(中略) 記憶の保持についてももっとも効果が高いことがわかっている。”(佐伯, 2004) ため、学習方法と同様に教科で身に付けた力についても、学びの自覚化を図る必要がある。

国語科は他の教科とは異なり、単元の学習を通してどのような力がついたか分かりにくい教科であり、結果として、児童は話の題名で国語科での学びを記憶する。「教科書を学ぶ」のではなく「教科書で学ぶ」とはこれまでの国語科の授業づくりにおいて繰り返し述べられていることである。そこで、本研究では、子どもが動き出す授業づくりについて、国語科を例として取り上げることとする。

(1) 学びの自覚化を図る読みの視点の明文化

話の読み取りを通してどのような力が付いたのかを明文化し、学びの自覚化を図るようにした。つけた力は、無限大に使える読みの力として紙に書き、繰り返し板書に示したり、使える力の確認に使ったりした。

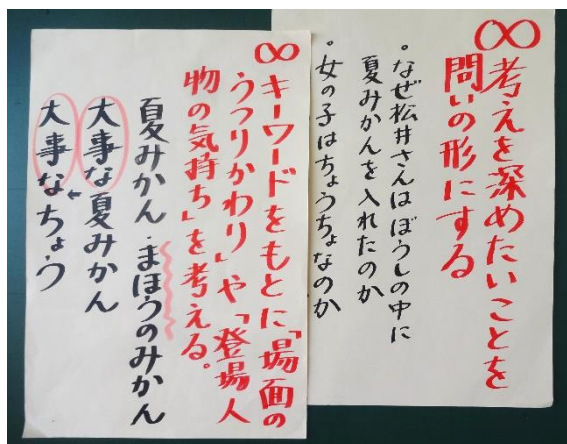


図 12 明文化した「無限大∞」の読みの力の一例

5月、(4月に1時間、初読後の感想と設定の確認のみ実施)「白いぼうし」では児童が作品から感じた疑問を「問い」とし、その解決を図るために、登場人物松井さんの気持ちの変化を中心に読み深めた。問いを立てることで、話し合うことが明確なることを学んだ。

問いの中に「夏みかん」という言葉があるため、まず、板書に位置づけた全文シートの「夏みかん」の叙述に印をつけた。ここで、「夏みかん」だけでな

く、「まほうのみかん」という表現が浮かび上がった。「まほう」という言葉から、「たけやまようちえんの たけのたけお」くんが幼いことや、松井さんの茶目っ気などにも思考が及んだ。叙述に繰り返し用いられるキーワードに注目すると、より深く読み取ることができると実感していた。

また、「にがしてしまった」と「にがした」という言葉の違いから、わざとではないことや、「あまりにうれしかったので」「においまで」という言葉の細部に注目し、おふくろが送ってくれた大切な夏みかんだから、たけおくんが大切にしていたであろうちょうちんの代わりにぼうしに入れたことなどを読み取った。

「夏がいきなり始まったよう」「そでをたくしあげる」という叙述からは、タクシーの窓が開いていると考えられ、だから女の子はタクシーに入ってこれたし、出ていくことができたという発表もあった。

さらに、女の子がちょうど仮定して叙述に着目することで、時間の流れや場所の変化に気づく児童もいた。

このような学びを、自分たちで獲得した読みの力として明文化した。4年になって最初の物語文の学習で獲得した読みの力を表3に示す。

表3 「白いぼうし」で獲得した読みの力

- ・考えを深めたいことを問いの形にする
- ・キーワードをもとに「場面の移り変わり」や「登場人物の気持ち」を考える
- ・時間の流れ、場所、位置に注目して読む
- ・文章から、書かれていない場面の様子を読み取る
- ・言葉にこだわって読む

子どもたちは明文化することで付いた力を自覚することができた。紙に書き残すことで、「一つの花」でも、言葉にこだわって読むことや、時間の流れや場所に注目して読むことができた。

1学期末に各教科の学びの確認をしたが、算数科は「わり算の筆算」の単元でわり算の筆算ができるようになり、「表とグラフ」では表とグラフを読んだりかいたりできるようになったと児童は自覚してい

た。国語科では話の題名が出てくるだろうと教師は予想していたが、予想に反して、身に付いた読みの力が次々と述べられた。

C「先生、無限大の読みの力ついたよ。」

と「無限大∞」の読みの力の紙を指し示す児童もいた。読みの力を明文化して残し、学習内容に合わせて繰り返し提示することで、どのような読み方をすると、物語文（文学的な文章）や説明的な文章を深く読み取ることができるかを習得し、より深く、自信をもって読むことができるようになっていった。

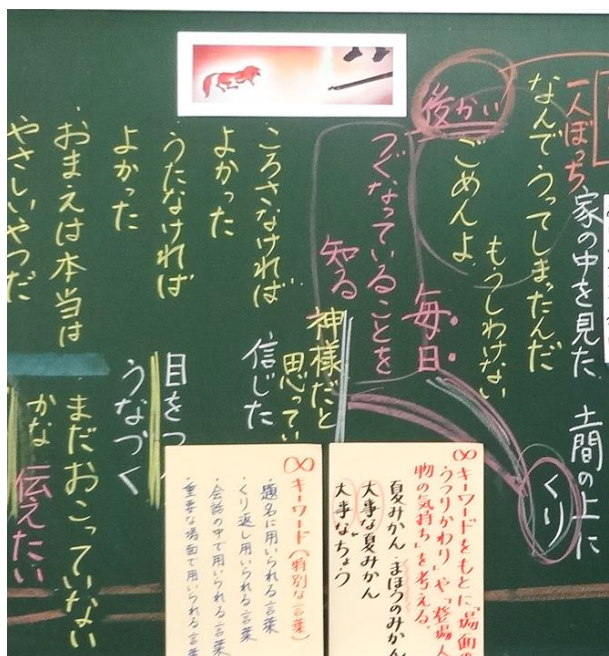


図 13 「ごんぎつね」板書

繰り返し用いられる明文化された読みの力

登場人物の気持ちの変化について学んだ後で、読書の好きな児童が

C「もう一回読んでみたら、気持ちが変化するのがすごくよくわかった。」

と以前読んだ本を再読し、より楽しめるようになったと伝えてきた。学習したことが読書活動にも活かされた。国語の学びを生かして読もうとする、自分から動き出す姿であった。

(2) 物語文「プラタナスの木」の実践から

これまでに獲得した読みの力、学習方法を用いて、12月、「プラタナスの木」では、どのように自分から動く姿が見られるかを観察した。

読むことの指導事項(平成 29 年告示小学校学習指

導要領 小学校 3 学年及び 4 学年)

- イ 登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えること。
- エ 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像すること
- オ 文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと

を踏まえ、

言語活動例イ（同）

詩や物語などを読み、内容を説明したり、考えたことなどを伝え合ったりする活動

として、「カフェトーク」を行うことにした。「カフェトーク」は繰り返し「いつできるのか」と声をかけられており、本単元の言語活動に適していると考え設定した。

① 単元計画

<読みの根っこを広げよう>

一次（1 時間）

感想から問いを考え、学習計画を立てる。

二次（6 時間）

一人学び「十の観点」で作品を捉える。

プラタナスの木とおじいさんの関係を考える。

マーちゃんたちの気持ちの変化を読む。

三次（1 時間）

広げた読みの根っこを使って「プラタナスの木」について語り合う。

本学級では物語文の学習は、まず作品に出会い、初読後の感想交流を通して大まかな話の内容をつかみ、話し合いたいことを考えるという流れがある。

「白いぼうし」で、自分たちで立てた問いを解決する学びを経験している子どもたちからは、「プラタナスの木」は「白いぼうし」と似ている部分があり、「おじいさんとプラタナスの木がどのように関係しているのかを知りたい」という声が多く上がった。考えを深めたいことを問いの形にするという読みの力が付いてきた姿である。

言語活動についても子どもたちにしたいことを聞

いた。「ごんぎつね」の学習では、「本のとびら」でおすすめの本を紹介する活動をしており、活動の満足感から「何か作りたい」という声の他、「違うことがしたい」「みんなで話し合いたい」「カフェトークがしたい」という声が聞かれた。ここまで、子どもたちの声を聞いてから、教科のねらいに迫るためにカフェトークを教師が提案した。

②授業記録より（プラタナスカフェの一場面）

プラタナスカフェを開き、おじいさんとプラタナスの木の関係について、互いの考えを交流する時間である。グループで話し合いを始めてしばらくして、話が止まったグループがあった。グループにその理由を尋ね、学級全体に投げかけることにした。

T「カフェ開けそうなグループ。ちょっと難しそうだな。何で無理で、どうしたいかな。」

C1「最初はなんかできとってんけど、途中で、なんか意見出てこんくなりました。なんか、みんなが同じ考えになってから、あんま意見出てこんくなって。」

T「今からどうしたい、そうしたら。」

C2「全員発表すればいい。」

C3「えー（考えるように）、みんなの聞きたい。」

C4「全員発表時間かかるから、クラスの目標決める時に、なんか、白い紙に書いて、班でなんか一枚代表みたいなので書いて。」

C5「あー、あー。」（学習方法を思い出している）

C4「おじいさんについてわかったこととか書く。」

教師は話し合いの様子を見取り、その困り感を学級全体で解決しようとした。子どもから短冊活用の声が聞かれた。何とか課題を解決するために、これまで獲得した学習方法が使えないかと考える姿が見られた。

C6「『お父さんのふるさとには木がいっぱいあるだろ。

みんなによろしく。おじいさんはにっこり笑った。』ってところからおじいさんが出てこなくなってしまうから、『みんなによろしく』って誰にいつてるんだろって。」

C7「あー、そこか。」

C8「だれのことか。」

T「そこが引っかけって次にいけないのね。さあど

うする。」

C9「何とか考えたいげんて。」

授業開きから変わらず、自分の困り感を素直に表出し、周りが反応を返している。ここで、教師は話し合いの仕方をいくつか提案した。

T「例えば、全部のグループが『みんなってだれだろう』って追求してみる。みんなで解決した方がいいんだったら全員発表で話し合ってもいいですよ。」

C10「グループで話し合いたい。」

C1「それええやん。」

T「ただし、このグループは話し合って止まってしまってる。どうしたらいい。」

C11「話し合って止まったってことは。」

C9「他のグループ行けばいい。で、新しい考え、聞けばいいです。」

T「どうする。4班のお助けしますか。」

C11「します。」

C12「したい。」

C13「いらっしやいませ。」（カフェトークが再開される）

教師は、子どもたちに何について話すべきなのかを迫り、学習方法の選択を求めながら、授業を進めていった。4年生なりに自分たちで学習を進めることは可能だろうが、単元の目標にあった学習の進め方全てを自分たちで考えるには経験が十分ではない。子どもが自分から動き出す授業になるように、教師が子どもたちの思考の流れを見取り、学級全体の問題として取り上げるべきかを判断して、授業の流れをつくっていった。また、そのような教師の姿から、今後、同じようなつまづきがあった時に、自分たちで解決方法を選択していくときの解決モデルとなることを願った。

このやり取りの後、各グループでは「みんなとはだれか」という問いの解決のための話し合いが進んだ。「無限大∞」の読みの力を用いながら、考える姿が見られた。

また、マーちゃんたちの気持ちについて考えるカフェトークでは、課題を解決しようと自分から動き出す姿が見られた。

- ・自分の意見を語る
- ・人の意見に耳を傾ける
- ・文章を読もうとする

というような子どもの能動的な姿は、キャッチ&スローで話し合うことや、読みの力を用いて読むことが課題解決につながることを自覚することで生まれた姿であり、教科の学びの積み重ねと学習方法の獲得によって生まれたと言える。また、動き出すに至った過程には以下に記すような心の動きがあった。

ア) 考えの違いに気づいた

1班は、最初のグループワークではじめは順番に話していた。その時は、一定のペースで語り合っていたが、「AさんとBさんの考えの違い」ということについて話題が移ったとき、話し合いがそれぞれの考えを食い気味に話す姿に変容した。「考えの違いに気づく」ことができるのは、「キャッチ&スロー」で話し合い、「無限大∞めがね」をかけることが、定着していたことが理由の一つと考えられる。

イ) 追究したい問いに出会った

教師がグループでの話し合いの途中でプラタナスカフェに向けて「ホストが何を話すとよかったのか」を話した後、4班の一人が「聞きたいことってある」という言葉をグループの友達に投げかけ、「自分たちがまだ解決できていない問い」を話し合った。そのあと、その問いについてカフェで聞くはずが、その問いについて自分たちで話し合いが始まった。その話し合いの方がそれまでよりも活発に意見を出し合っていた。自分たちで問いを見つけ解決しようとする姿だった。

ウ) 自分の中に新たな考えが加わった

プラタナスカフェ後のグループ交流の話し合いがそれまでの話し合いよりも「自分の考えを聞いて」という雰囲気がさらに高まった。話す言葉は「誰かの考え」というよりも「自分が新たに自分のものにした考え」という雰囲気で自信満々に話していた。

学んだことをグループに持ち帰り、読みに活かしたいという思いが表れていた。

カフェトークは子どもたちにとって、学びの手応えを得られる学習方法の一つとなり、読みの力を活かし、さらに力をつけていく場となっていた。

また、読みの力の自覚化と学習の積み重ねによってついた力を測るために、「プラタナスの木」では、一人学びとして「十の観点」で読み取ることを一人一人に課した。読み取りのモデルを示すと、全員がこれまでにつけた力を試すべく、集中して取り組んだ。そのノートから、作品全体を捉える力が確実に向上していることが明らかであった。

4. 教科の枠を超えて見られた自分から動き出す姿

子どもたちが自分から動き出す姿は国語科の授業にとどまらず、様々な場面で見られた。

(1) 理科

「雨水のゆくえ」「自然の中の水のすがた」の学習では、「研究者になろう」を合言葉に、実験方法を一人一人が考えた。交流によって方法の妥当性を検討した後に、それぞれのグループで選んだ実験を行った。教師は安全指導を行うのみで、子どもたちは理科室をゆっくりと見て回り、課題解決に役立つものを探した。方法や道具を自分たちで選択し、グループごとに実験を行ったが、うまく結果が得られなかったグループから学ぶことも多く、考えの交流を通して、より質の高い実験方法を考えられるようになっていった。

(2) 体育

「体ほぐしの運動」は、例年と異なり、友達と手を取り合って体をほぐすことができないため、体育館の道具を用いてできる運動をグループごとに考えることにした。ここでも、手に取って様々な動きを試すことができる道具があるため、子どもたちは様々な運動の仕方を試行錯誤し、場づくりをしていた。

理科、体育などは使える道具を手にとることができる。子どもたちは教科の学びとその時々に適した学習方法を用いて思考活動を繰り返し、学習を進めていた。国語科では、「無限大∞」の読みの力が道具の役割を果たした。どの教科においても、課題を解決するための道具を手にとることができる、子どもたちは自分から動き出すことが示された。

(3) 学活

学活で行う席替えでは、子どもたちが方法を獲得しようとする姿が見られた。6、7月はグループ交

流に制限があったため、友達作りを意識しながら自分たちで座る場所を相談して決める方法を取った。

9、10月は距離を意識しながらもグループ交流が可能となった。交流を学ぶ基礎期となるため、教師が席を指定した。11月、各班のリーダーを先に決め、その後に班員が集まる「リーダー制」を教師が提案し席決めをした。うまくいかなかった。自分の班が決まってしまうと他に目は届かず、時間をかけてなんとか決められたが、楽しさが感じられない席替えとなった。12月、教師がどのような決め方をするかを全体に聞くと、学級の中心的存在の一人が

C1「自分たちで決めたい」

と言った。教師はそうなるだろうと予想しており、席替えが始まると思ったが、反対意見が出た。

C2「11月にやった『リーダー制』もう一回やった方がいいんじゃない。」

C3「もう一回したらうまくいくかもしれん。」

C4「その方が力つくな。」

教師の予想を覆し、自分たちの力にならなかった席替えの方法を獲得したいという姿を見せた。

C5「先生、自分たちでできたよ。」

席替え後の子どもたちは満足気だった。自分から動き出すための選択肢の一つ獲得したことがわかった。

5. アンケートより

休校前に、学習方法についてのアンケートを行った。記述の量は少なく、見聞きした情報からかタブレットは学習に便利だという意見が見られた。また、付箋を学習方法として取り上げているものもあったが、どれも目印として便利という回答である。

教師は、回答を子どもが自分から動き出す授業づくりに生かしたいという思いを持って、学期末にアンケートを実施した。アンケートは

- ①勉強が楽しいと感じるのはどんな時ですか。
- ②各教科の学びでどのような力がつきましたか。
- ③2学期（7月末実施分）、3学期・5年生（12月実施分）の学習に活かすことができるのはどんなことでしょうか。

の質問に対して自由記述で回答を求めた。回答の一部を表4に示す。

表4 アンケート回答（2学期末実施）

①勉強が楽しいと感じる時

- ・間違える時。
- ・みんなとちがう考えの時。
- ・みんなが最初はわからないことをみんなで考えてわかった時が一番好きです。
- ・友達の意見を聞く時が一番楽しいし嬉しいです。
- ・話し合いの合言葉「キャッチ&スロー」をするときや、「無限大メガネ」をかけた時なども楽しいです。
- ・プラタナスカフェをやった時もそうで、やっぱり私は私にないものを他の人からもらうそれが一番好きなのです。
- ・自分が分かっているときなのに、みんなの意見を聞くととても楽しくなってくる。
- ・友達から新しい考え（ラッキーブルー）を得ることができた時。
- ・読みの根っこ（読みの力）が増えた時。
- ・ホワイトボードとか付箋で登場人物の気持ちとか考えるといっぱい出るから、楽しくて、その考え方をみんなで比べたり、似ていることを探すことが楽しかった。

②各教科の学びでどのような力がつきたか

- ・付箋をたくさん使い、登場人物などの気持ちをはっきりと分かった。
- ・付箋などを自然に使う癖がついてしまいました。
- ・読みの根っこ（読みの力）に書いてあること全部が力になったと思います。
- ・言葉に注目してより深く読み取ったり、書いたりする力がつきました。
- ・話し合いが上手になった。
- ・グループの話を聞いて、じゃあこれはこういうこと、とか聞く力。

③3学期、5年生に活かせること

- ・みんなと一緒に勉強し交流して新しい考えを得ること。みんなで協力して授業を進めること。
- ・付箋とか道具を使って勉強すればいい。
- ・国語は人物の気持ちを読み取ることを5年生に生かせると思いました。大人になっても本とかを読んだときに登場人物が出てくると思うし、その時に、この人は今こんなことを思っているんだなあということが分かる。
- ・キャッチ&スローで話し合う。
- ・∞めがね。
- ・読みの根っこ。

波多野・稲垣（1989）は“学ぶべき課題に関する知識の量において明白な差が存在する熟達者と初心者、おとなと子どもとのやりとりとはちがって、同輩同士（仲間同士）のやりとりでは、知的好奇心が高められやすく、だからこそ理解も深まることが多い”と述べているが、アンケートからも、子どもたちは、友達との関わりによって課題を解決していく学習に楽しさを感じていることが明らかであった。

また、学びの自覚化を図った読みの力や獲得した学習方法について、学びの手応えを感じていることが明らかとなった。

IV 考察

教師の思いを汲み取り、教師の敷いたレールの上を進む授業から、真に子どもが自分の思いに突き動かされながら学ぶ姿を求め授業実践を重ねた。

子どもたちは、解決したい課題を目の前にしたとき、「付箋に書き出したい」「カフェトークがしたい」という能動的な心の動きを見せたが、それは「付箋に書き出すとわかるんじゃないかな」「話し合ったらわかると思う」という経験に裏打ちされた提案であり、動き出す姿そのものであった。

学びを保障するために、教師は様々な手立てを取り授業づくりをする。一見、レールを敷いているようにも見えるが、教師が教える場面と子どもが自分から動き出す場面とを行き来する授業を行うことで、子どもは主体的な学び手へと育っていく。学齢期の発達で認められるべきは、子どもが自分から動く姿勢であり、子どもの実態に向き合い、課題解決の方略を与えることが教師の役割であることが明らかになり、本研究は成果があったと言える。

また、子ども一人一人が学びの主体となることを願う実践であったが、子どもたちの振り返りやアンケートから、友達と関わり合って学ぶことで変容が生まれ、授業の充足感が得られるという結果が得られた。子どもたちは、自分とは違う考え方と出会うことで、自分にはなかった視点を取り入れられたり、一人では解決できなかったことが解決できたりすることに、学ぶことの楽しさを感じている。教科の学びを保障するうえでも、学校教育の価値を考え

るうえでも、友達との関わりを生む学習方法の獲得が有効であることも実践から明らかになった。

V まとめ

各教科の学びを積み重ね、学習方法を獲得することで、子どもは自分から動こうとする。その際、前学年までの既習内容を教師集団が共有し、児童の成長発達に合わせて、新たな学習方法の獲得や、活用をサポートできる存在でなければならぬと考える。小学校6年間の学習がより充実したものとなり、自分から動き出す力を育む学びが今まさに求められている。

2022年度には高学年の教科担任制一部導入が予定されており、より一層の校内研修の充実や、それによる教科指導の質の向上が期待されている。本研究を通して、低中学年と高学年教科担任との連携を図る必要を切に感じており、その方策を模索していくことが今後の課題である。

引用文献

- 1) Douglas B. Fisher・Nancy E. Frey（著）（2014）、吉田新一郎（訳）（2017）「学びの責任」は誰にあるのか、新評論。
- 2) E. H. Erikson（著）（1959）、西平直・中島由恵（訳）（2011）アイデンティティとライフサイクル、誠信書房。
- 3) 稲垣佳世子・波多野誼余夫（1989）人はいかに学ぶか 日常的認知の世界、中公新書。
- 4) 稲垣佳世子・波多野誼余夫（1973）知的好奇心、中公新書。
- 5) 宮口幸治（2019）ケーキの切れない非行少年たち、新潮新書。
- 6) 佐伯胖（2004）「わかり方」の探究、小学館。
- 7) 文部科学省（2020）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編、東洋館出版社。

参考文献

- 1) 今井むつみ（2016）学びとは何かー〈探究人〉になるために、岩波書店。
- 2) 白石範孝（2013）白石範孝の国語授業の技術、東洋館出版。