

A-1 学校研究

1. 研究主題 『共に生きることのできる子どもの育成』 ～聴き合い学び合う授業のすがたを通して～

2. 研究主題設定の理由

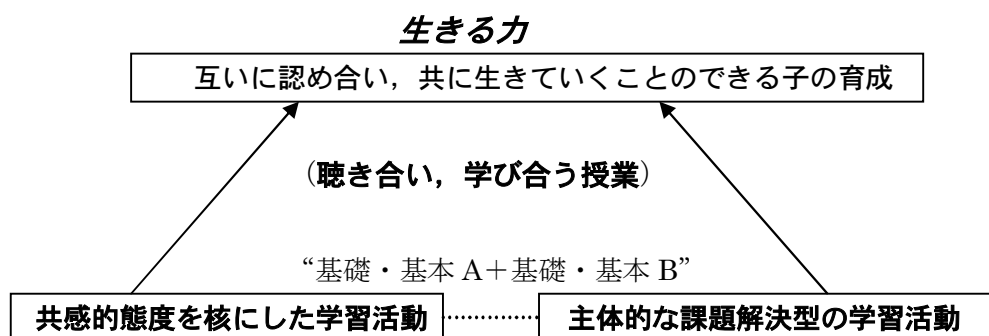
本校は、これまで「生きる力」に結びつく「共に生きることのできる子ども」の育成に向けて、授業研究を進めてきた。その中で、共感的態度に支えられた学習活動の重要性が再認識できたが、日々の学習活動の中で、そうした様相が十分見られたとは言い難かった。また、共感的態度が発揮されるのは、子どもたちが主体的に学習した結果をもとにした場面に多いことも分かってきたが、そうした実体験を多く含んだ問題解決的な学習活動も日常の授業において決して十分ではなかった。

そこで、今年度も研究主題を継続しながら、「共感的態度に支えられた課題解決的な学習活動」の日常的な授業実践研究に取り組みたいと考える。

そうした学習活動は、「共感的態度を核にした学習活動」と「主体的な課題解決型の学習活動」に立脚したものであることが必要条件であると、わたしたちは捉えている。それらは、融和が可能な、1つの授業の中にみられる2つの側面と捉えることができるが、「聴き合い、学び合う授業」成立に向けて、それぞれの側面での実効性のある支援のあり方を、全職員共通理解の中で明らかにしていきたいと考える。

とくに、今年度は「聴く・話す」の様相のみにとらわれず、子どもたちの見方に向上的変容をもたらすような“広まり・深まり”のある授業を目指すために、授業分析を通して学習者の意識面も研究視点として重視したいと考える。

また、その土台となる“基礎・基本”を本校では“基礎・基本A”（知識・内容面）と“基礎・基本B”（資質・能力面）に2大別して捉え、そうした基礎学力が不足しないように各学年で配慮しながら学習活動を行ってきた。とりわけ問題解決能力を育成するために不可欠と考える各単元における“基礎・基本B”についての実践研究、評価対策は、今年度の重点課題の1つである。



3. 児童及び地域の実態

(1) 児童の様子

素直で明るい児童が多い反面、考え方や行動に自己中心的な面が見られるなど、現代社会の影響が顕著に表れている児童も見受けられる。また、「挨拶」や「掃除」などの基本的な生活習慣は、向上しつつあるが、家庭での躾や経験による個人差が大きい。

学習面では、学習態度はまじめであるが、指示を待つ場合が多く、主体的な課題追求の方法も充分には身に付いているとはいえない。各学年において、基礎的学習事項の定着が不十分な児童も見受けられる。また、自分の思いを表そうとする意欲はあるが、他者の話をしっかり聴き、他者の良い所を受け入れて、共に伸びようという“共生”の意識や多様な考えを生み出し、まちがい発言を支え合う学習集団にまで十分成熟してはいない。

(2) 地域の様子

本校は、市の中心部に位置しており、生活環境に恵まれている地域である。また、学校の近くには大谷川が流れ、周囲には水田や多少の空き地もある。自然豊かな森や海には直接接していないが、自然に触れることが比較的容易い地域でもある。保護者の多くは教育活動に協力的で、献身的な活動によって、着実に教育環境は整備されつつある。また、本校に併設されている七尾市少年科学館は、貴重な動植物・地質関係の標本のほか、学習に役立つ教材・教具を数多く保有した施設である。

それゆえ、本校は、地域の本物に触れ、体験的な学習活動や問題解決的な学習活動が積極的に展開しやすい環境にあるといえる。

4. めざす子ども像

上記の実態を踏まえ、次のような子どものすがたを目指している。

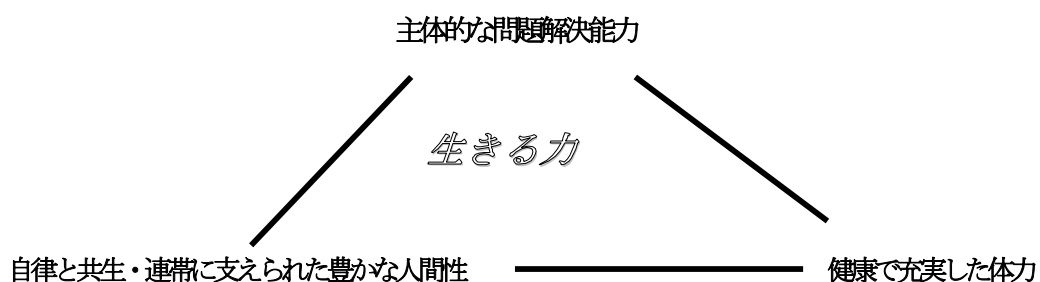
めざす子ども像

- 「共に生きる子」・・・ちがいを“良さ”として認め合う子ども(協調性)
相手の考えをしっかりと受け止め、ちがいを良さとして認め合う態度や新しいものを作り出す力を身につけている。
- 「たくましく 元気な子」・・・生き生きとした元気な子ども(感性・豊かさ) 自然
や社会の様々な事象や出来事との出会いから豊かな感性を培い、それをもとに豊かな自己表現を楽しめる。
- 「仲よく 心豊かな子」・・・まわりと積極的に関われる子ども(社会性)
豊かな感性を生かし、他者と積極的に関わる中で、他者のよさを受け止め、自分の良さに気づき、自分を高めることができる。
- 「よく励む かしこい子」・・・意欲的な子ども(意欲・主体性・創造力)
自ら学び、自ら考える活動を通して、個性を磨き、豊かな自己実現を目指すことができる。

5. 研究主題と「生きる力」との結びつき

私たちが目指そうとする「生きる力」の育成は、第15期中央教育審議会答申によって表された。同答申では、「生きる力」に結びつく資質や能力として、以下の3点を挙げている。

- 自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的な判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力（主体的な問題解決能力）
- 自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性（自律と共生・連帯に支えられた豊かな人間性）
- たくましく生きるための健康や体力（健康で充実した体力）



私たちは、生きる力に結びつく3つの資質・能力を次のように捉えている。

「主体的な問題解決能力」とは、子どもたちが困難にぶつかった時でも、じぶんに困難を乗り越えようとするためのすべ（思考力、判断力、技能）のことである。そうした思考力や判断力は、独りよがりであったり、自分勝手なものの見方・考え方をベースにしたものであってはならないのは言うまでもない。望ましい思考力や判断力とは、科学的な論理性や社会性を携えた見方・考え方をベースにしたものであって、困難を克服するときに得たすべ<知恵>が新たに困難と対峙するときに生きて働くようなものであると考える。

「自律と共生・連帯に支えられた豊かな人間性」とは、自分の行動を内省したり、自分が他の自然や社会との共生の中で生きているという存在感を感じたりできる豊かな感性と「かけがえのないもの」を守ろうとするなどの倫理感のことであると考えます。

「健康で充実した体力」とは、多少の困難にぶつかってもへこたれず、粘り強く活動できる健康で気力の充実した体力のことであると考えます。

本校の研究対象として、「A：共感的態度を核にした学習活動」と「B：主体的な課題解決型の学習活動」という二面からの学習活動を重要視しているが、これらは、『生きる力』の中の「主体的な問題解決能力」と「自律と共生・連帯に支えられた豊かな人間性」という資質・能力に特に焦点を当てたものである。

そうした資質・能力を培いながら、「共に生きることのできる子の育成」を目指していることは先に述べたとおりである。

6. 「共に生きることのできる子ども」と「聴き合い、学び合う授業」との結びつき

(1) 「共に生きることのできる子ども」の捉え

私たちは、本校の1人1人の子が、「共に生きることのできる子ども」になってほしいと願っている。私たちの考える「共に生きることのできる子ども」とは、例えば次のような思いを持ったり、姿を見せたりする子どものことである。

- ・ 自分の周りの人々は、自分にとってなくてはならない大切な人々だ。
なぜなら、
 - ・ 自分の気づかないことを代わって気づかせてくれるから。
 - ・ 自分の良い所を見つけて楽しい気持ちにさせてくれるから。
- ・ 自分にも良い所があり、みんなの中なくてはならない人間だ。
だから、
 - ・ 周りの人々が困っているときに、もし自分が応援できることがあれば、進んで応援したい。

私たちのあらゆる教育支援活動が、実際の子どもの姿をそうした「共に生きることのできる子ども」の姿により近づけることをねらいにしたいと考えている。とりわけ、授業場面における支援活動を最も重要なものとする。私たちが、「共に生きることのできる子ども」を育成するために目指したい授業は、「聴き合い、学び合う授業」である。

(2) 「聴き合い、学び合う授業」の捉え

私たちが願う「聴き合い、学び合う授業」とは、例えば子どもが次のような思いを持って取り組む授業のことである。

- ・ ハッキリできたときの喜びは、受け身の時より大きいから、自分たちでハッキリできることは、自分たちで解決したい。
- ・ 友達の考えには自分の気づかなかったことも含まれているから友達の話を大切に聴きたい。
- ・ 自分の考えがきっとみんなの考えを整理したり、深めたりするのに役立つはずだから、進んでわかりやすく話したい。

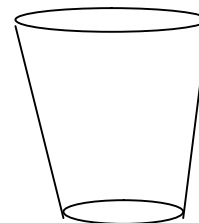
つまり、自分や友達の考えを大切にしながら、自分たちの手で協力しながら分からないことをハッキリさせていこうとする授業のことである。

「聴く・話す」学習態度を重視し、子どもたちが主体的に課題解決に向けて話し合ったり、聴き合ったりすることができれば、私たちが目指している「聴き合い、学び合う授業」の姿が実現できると考える。

7. 本校の「聴き合い、学び合う授業」が支える課題解決型学習の考え方

(1) 課題解決型学習の重要性

目の前に1個のコップがある。空（カラ）のコップに水を注いで満たすと同じように知識は注入できるという考え方が従来の教授観であった。しかし、認知心理学の研究によって、「子どもたちはすでに1人1人が水で満ちたコップを持っている」という考え方がより妥当と考えられてきている。満ちたコップにいくら新しい水を注いでもコップの中の水は置き換わる



ことなく、新しい水ばかりがこぼれてしまう。この場合、新しい水とは、より高次の「知識」またはより正しい「概念」の比喩である。たしかに、教え込んだはずなのに1ヶ月後のテストでは、学習前の状態に戻ってしまっていることは教師の多くが経験することである。多くの実践研究の成果から、「新しい水（知識・概念）がコップに入る（学習者の知識体系に組み込まれる）ためには、古い水を新しい水と取り替えたいという学習者自身の欲求が起きることが必要条件である」ことが分かっている。さらに、「今までの知識では説明できない状況に至ったり、より合理的な方法を知ったりした場合にはじめて、置き換えの欲求が起きる」ことも分かっている。

そのためには、古い水（これまでの知識・概念）では説明できない事象や課題に直面し、そうした課題を自分なりに解決しようとするプロセスを通過させることこそが大切であると考えられる。これが課題解決型学習の必要な最大の理由である。また、試行錯誤しながら獲得した知識だけでなく、知識を獲得するために用いたすべは、新たな課題解決に向けて生きて働く転移性の高いものであることも有力な理由の1つである。

(2) 課題解決型学習で重点とする支援

本校では課題解決型学習の進めるときには、次のような支援を重点にしたいと考える。

課題解決型学習で重点としたい支援

- ・ 身近な問題だが、これまでの知識・概念では説明がつきにくい事象や課題に出会わせ、**学習問題として意識付ける**。（課題の意識付け）
- ・ 自分なりの調べ方を認めたり、調べ方が思いつかない場合はいくつかの調べ方の例を提示したりしながら、**追求の見通しを持たせる**。（自己選択の認め）
- ・ 可能な範囲で、**自由試行の時間と場、材料を確保する**。（実体験の保障）
- ・ 自分なりの考えを持ったり、追求することをほめたり、認めたりしながら、導き出された結果（回答）と自分の考え（仮説）との**一致・不一致をハッキリさせる**。
(自己責任の求め)
- ・ 回答がばらついた時、いくつかの考え方を**整理・収束し**、このあと何がハッキリできれば課題が解決できるのか、**見通しの修正を示唆する**。（収束法の示唆）

(3) 課題解決型学習における「聴き合い、学び合う授業」の重要性

すでに述べたように、課題解決型学習は1人1人の個の思いを大切にしたい授業形態である。自分なりのやり方で一人学習や自由実験、取材活動などの自由試行の時間を経験した子どもたちは、当然のこととして、自分がやらなかった方法で調べた子どもの結果（課題に対する回答）と自分が導き出した結果との差異に関心を持つ。また、同じ方法で導き出したにもかかわらず、結果が異なる他者の導き出し方に関心を持ったり、時には、より真実と思われる結果と自分の結果との不一致の理由を他者の発言の中から見つけようとしたりする欲求が起きることが期待される。

これらは、自分なりのやり方で試行錯誤してきた実体験が押し上げる欲求であるともいえよう。こうして、自分なりの考えや経験をベースに互いが得た情報を交換し合い、より妥当な課題に対する回答を掴もうとする関わり合いが「聴き合い、学び合う授業」であると私たちは考える。

- ・ ○○さんのおかげで、自分が何度やってもできなかったわけがハッキリした。
- ・ △△さんが、たとえの図を使って説明してくれたのおかげで、自分だけがどうして違った結果になったのかが、ナツトクできた。
- ・ 自分がみんなの前で、ごんの行動を再現した時、どの人も「のおかげで、兵十に対しての親しみの気持ちがよく分かった」と言ってくれて、とてもうれしかった。

このような思いを数多く経験すれば、たとえ一方が“まちがい発言”であっても、子どもたちは互いの考えの違いやその根拠を大切に、共に不思議を追求するかけがえのない仲間と認めるであろうと私たちは考えたいのである。

このことが、『「聴き合い、学び合う授業」に支えられた課題解決型学習』を重要視する理由である。しかしながら、・自分なりの考えを持ち合わせることも、・他者と引き比べて話したり聴いたりすることも、・さらには練り上げて自分たちの手で真実の結果を導き出すことも実際には決して容易いことではない。ただ、こうした方向性を大切に、「ほめる・認める」を機軸に日常の学習活動を支援していきたいと考える。

また、『「聴き合い、学び合う授業」に支えられた課題解決型学習』は、「基礎・基本」の確実な定着を土台としたものでなければならぬことはいままでもない。

「ゆとり」を持たせ、試行錯誤の時間を多くすると、基礎学力の低下が危惧されるという見方をよく見聞するが、そうした場合の基礎学力や「基礎・基本」の捉えが各人各様で曖昧になっていることもよく言われることである。『「聴き合い、学び合う授業」に支えられた課題解決型学習』の土台とする「基礎・基本」とは何か、については、節を改めて紹介する。

8. 土台とする「基礎・基本」の本校なりの捉え

捉え①：「基礎・基本」とは、新たな課題に出会ったとき、自分なりの道筋で解決しようとするための土台となる「資質・能力」と「知識（内容）」である。

私たちは、生きる力の育成の土台となる「基礎・基本」とは、従来からの一般的捉えである「知識（内容）」的側面だけでなく、「資質・能力」的側面も欠くことはできないと考える。それは、次のような考え方に立脚したものである。

- ・ 「基礎・基本」とは、読・書・算などの基礎的な知識・技能のみと狭くとらえるのではなく、主体的に学び、自分の考えを持ち、それを的確に表現できる力、学び方やよりよく問題を解決できる力を含んだものと捉える。

（初等教育資料・平成12年7月号、文部省初等中等教育局小学校課教育課程企画室）

- ・ 子供の現在および将来の活動の元になり、その可能性や発展性を高めるものが基礎・基本（基礎的・基本的な内容または資質や能力）であるというとらえ方ができる。

（初等教育資料・平成10年5月号、文部省小学校課教科調査官 吉川成夫）

「資質・能力」が意味する範疇は広いが、ここではとくに、今の生活をよりよくするために活かしたり、新たな課題に立ち向かったりするのに必要な^{すべ}や意欲における資質・能力を重視したいと考える。

つまり、私たちが考える「基礎・基本」とは「今の生活に活かせるか」や「より新しい知識を獲得するのに役立つか」という2つの^{ふるい}にかけて残された、なくてはならない「知識」と「資質・能力」と捉える。それらは、生活を見直したり、新たな課題に立ち向かう時の土台にあるものである。

捉え②：「基礎・基本」とは、「今の生活に活かせるか」や「より新しい知識を獲得するのに役立つか」という2つの^{ふるい}にかけて残された、なくてはならない「知識」と「資質・能力」である。

ここでは、「知識（内容）」的側面の基礎・基本を「基礎・基本A」、「資質・能力」的側面の基礎・基本を「基礎・基本B」と記す。

私たちは、次の例のように、1つの授業場面において、これだけはつかませたい「基礎・基本A」と「基礎・基本B」を携えて授業に臨みたいと考える。

5年理科「もののとけ方」 <できるだけ多く溶かすには、どうしたらよいか？>

「基礎・基本A」 ・ 物が水に溶ける量は温度によって違うことがわかる。

「基礎・基本B」 ・ ものの溶ける量を調べるとき、調べたいものだけを変え、他の**条件は統一**して調べることができる。

9. 「基礎・基本」の具体例

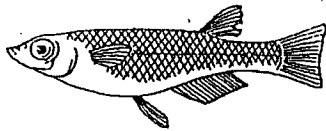
(1) 「基礎・基本A」の具体例

個々の子どもによって多少の違いはあるにしても、今の学年のうちに、または今の単元の中で、どうしても身に付けさせたいと願う<知識(内容)>を、どの教師も持っている。それは、生活するのに必要不可欠であったり、より高次の知識獲得に欠くことのできなかつたりするものであろう。

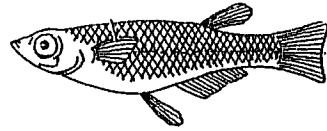
そのような『「基礎・基本A」とは何か』の問いに対しての端的な回答は「指導要領に示されている各単元の内容事項」であるといえる。

次の問題は、5年生理科「魚の誕生」単元で多くの問題集に記載されている問いである。

<オスのメダカは、どちらか？>



(A)



(B)

正解は、「せびれに切れ込み」があり、「しりびれがより広く大きい」方の(A)がオスである。このことは、知っているテストの点数を高くすることはできるが、はたして、「生活に活かせるか」や「新たな知識獲得に必要不可欠か」のふるいにかけて残るような重要なものであるだろうか。水槽にオスとメスを僅かずつ入れて卵を産ませようとする場合は別として、多くの子にとっては転移性が決して高くない知識といえるだろう。また、意味付けがしにくいこうした知識は、覚えても2週間もするうちに忘れ去られてしまうことは、多くの教師が経験することである。

指導要領の該当部分の内容は次の通りである。

魚には、雌雄があり、生まれた卵が日がたつにつれて中の様子に変化してかえること

つまり、卵を持っていない状態でのメスとオスの判別法は、「基礎・基本A」に含めなければならぬ内容であるとは言い難い。

しかし、「せびれが切れ込んでいたり、しりびれが広く大きかったりすると、オスにとって何か良いことがあるのだろうか」と、子供たちが追求する授業であつたらどうであろうか。

ある子は、オスとメスの群がる様子をじっくり観察した後、「せびれの切れ込んだ部分は、自分がオスであることをアピールする旗のようなものだ。後ろから来るメスに一番見やすいのは、せびれだ」と意味付ける。また、ある子は、メスの卵にオスが精子をふりかける瞬間

をスローモーションビデオで繰り返し観察した後、「精子を出す瞬間、しりびれが大きくなる。確実に卵に精子が行き着くようにあおぐために、より広いしりびれが必要なんだ」と主張する。他の子どもたちも再度見直して、「なるほど、そうかもしれないな」と賛同する。

これらの仮説を検証することまで授業の中で扱うことは難しいが、こうした学習によって、「**生物は、生きていくために巧みなつくりを持っていたり、働きをしたりしているんだな**」という見方・考え方を培う方向性が期待できるとするならば、雌雄の判別法を扱うことは追求価値のある学習といえよう。また、生きていくためや子孫を増やすために必要な形態であると意味付けられれば、オス特有の切れ込んだせびれや広いしりびれは、「基礎・基本A」に入らないとしても、記憶に残る、定着度の高い知識になると思われる。

それでは、この学習場面での「基礎・基本A」とは、何であろうか。少なくとも指導要領に示された内容がそうであることは上述したが、指導者である教師が、生活に生かしたり、より高次の知識・概念獲得に必要と考えたりする内容をそれに加味できる弾力的なものであると考える。たとえば、次のような例も考えられよう。

5年「魚の誕生」の「基礎・基本A」

- ・ 魚にはオスとメスがいる。卵を作ることができる方がメスである。
- ・ オスとメスの協力によって、新しい生命が生み出される。
- ・ オスの精子がメスの卵の中に入ることによって、新しい生命活動が始まる。
- ・ 生まれた卵は日がたつにつれて中の様子に変化し、魚が誕生する。
- ・ 生まれたばかりの魚は、自分の中に養分を持っている。

これらは、魚でない他の動物やさらには植物についても一般化できる知識内容である。つまり、下のような「期待する生物の見方・考え方（生物概念）」を培うために、いくつかの単元をつらぬく、欠くことのできない知識が該当するといえよう。

5年「魚の誕生」で培いたい見方・考え方（生物概念）

- ・ 生物は、成長を続けるものであり、後戻りをしたくてもできないものである。
(成長の順序性)
- ・ 生物は、自分は死を迎えるが、新しい命を作り出すことのできるものである。
(生命の連続性)
- ・ 生物は、生活したり、命を伝えたりするために都合の良い巧みな体のつくりと働きを持っているものである。
- ・ 生物は、成長したり運動したりするために、必要な栄養分や栄養の元になるものを外から取り入れ、いらなくなったものを外に出すものである。

なお、先に「せびれが切れ込んでいたり、しりびれが広く大きかったりすると、オスにとって何か良いことがあるのか」という視点が知識定着のバネになることを紹介したが、そのような視点で子ども自身が考えられることができるならば、それは、「基礎・基本B」に含まれる力であるといえよう。

(1) 「基礎・基本B」の具体例

それでは、資質・能力的側面からみた「基礎・基本B」とは、どんな力がその候補に上げられるのだろうか。例えば、具体例として次のような力などが挙げられる。

各学年の理科を通して培いたい「基礎・基本B」例

- ・ 今までの知識や経験では、説明できないことに出会った時、「不思議だ」と思える力
- ・ 「どうしてだろう？」と思える力
- ・ 「もしかしたら・・・ではないか」と予想する力
- ・ 自分の予想が正しいかどうかを、どんな実験をすればはっきりできるか、その実験方法を考える力
- ・ 実験結果がばらついているか、ばらついているのならばいくつに分かれているのかを判別できる力
- ・ 実験結果から言えることは何か、妥当な考察ができる力
- ・ いくつかの事実を結び付けて、不思議だとはじめに思っていた出来事を推理する力
- ・ 自分の獲得した知識によって、自分の生活を見直す力
- ・ 自分の獲得した知識をほかの人にわかりやすく説明する力
- ・ 目に見えないものを、たとえの図（モデル図）を使って説明する力
- ・ 学習を振り返り、はっきりしたこととまだはっきりしていないことを明確にできる力
- ・ 調べたいことがらだけの条件を変え、他の条件を統一する力
- ・ 見通しを持って、実験を安全に行える力
- ・ 道具を正しく操作できる力
- ・ 実験手段を複数考えられる力
- ・ 実験道具を選択できる力
- ・ 微細なところも必要な場合は見逃さない力
- ・ できるだけ正確に情報を図に書き入れる（スケッチできる）力
- ・ 誤差を意識したり、誤差をできるだけ少なくしたりするように配慮する力
- ・ 時系列（時間的変化）を意識できる力
- ・ 空間的広がりを意識できる力
- ・ 資料を自分で収集できる力
- ・ 因果関係を意識できる力

- ・多様性と独自性を意識できる力
- ・「そうした形態をしていることがそのものにとって何かいいことがあるのでないか」という考え方ができる力
- ・要点を逃さずメモが取れる力
- ・可逆性を意識できる力
- ・生き物が快適に生活できることを考えて飼育する力
- ・植物が順調に生長できることを考えて栽培する力
- ・視点を決めて、継続的に観察できる力

少なくとも、上記の資質・能力は、理科学習における「基礎・基本B」とであると考えられる。現在、基礎・基本とともに、「確かな学力」の1側面を担う思考力・判断力などの重要性がクローズアップしてきている。

私たちの研究は、「見えにくい学力」といわれる部分にも十分配慮して日々の実践を進めていこうという姿勢である。その姿勢の表れを「基礎・基本B」というもので示している。

10. 研究仮説

これまでのことを踏まえ、研究仮説を次のように掲げる。

「聴き合い、学び合う授業」を繰り返すことによって、「共に生きる子ども」の姿に近づくことができる

下位仮説

話し手が言いやすいように聴いたり、聴き手がわかりやすいように話したりすれば「聴き合い、学び合う授業」が成立する。

11. 昨年度の仮説検証による成果と課題

上記の研究仮説および下位仮説を掲げて臨んだ前年度の取り組みから、以下の成果と課題が明らかになった。

(1) <成果>

- ① 一年間に蓄積した実践事例を分析すると、「下位仮説に大きな誤りはない」傾向にあることが伺われた。
- ② 実践事例から、「聴き合い、学び合う授業」成立のためには、「話して良かった、聴いて良かった」の、学習者自身に成就感や成功経験を表出させることが大切であることが分かってきた。
- ③ そのためには、全職員が「ほめる・認める」を基本にして、「話す・聴くスキル」、「自分なりの考えの保持」、「主体性の意識付け」、「共感的態度の育成」を目指した支援を状況に応じて講じることが大切であると考えられた。

(2) <課題>

- ① (成就感や成功経験を生み出す) 支援の共有化をどう進めるか?
- ② “広がり・深まり”のある「聴き合い、学び合う」授業へどう発展させるか?
- ③ “基礎・基本B”をどう一般化するか?
- ④ 学習者の変容をどういう尺度で評価するか?

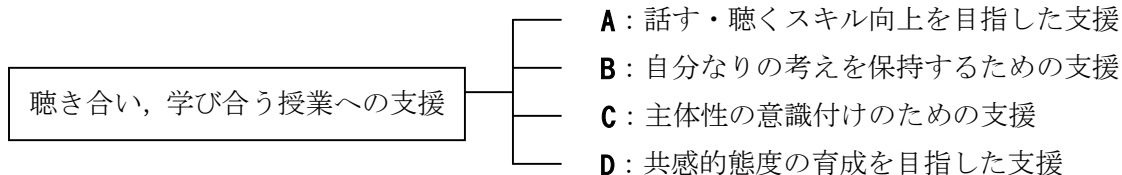
今年度は、<課題>中の①を重視しながら、仮説検証を進めていきたいと考える。

12. 「聴き合い、学び合う授業」支援の共有化

わたしたちは、「話し手が言いやすいように聴いたり、聴き手がわかりやすいように話したりする」学習集団に近づくためには、次のような成功経験を繰り返し味合わせることが大切ではないかという考えを、昨年度に一致して持った。

- ・ 自分が途中で詰まったら、〇ちゃんが「△ちゃんの言いたいことはこんなことでないの」と言って、後をつないでくれたことがうれしかった。
- ・ 「ふりかえり」の時、〇ちゃんのおかげで自分の考えが変わったと言われて、話して良かったなあうれしくなった。
- ・ 〇ちゃんの言った意味がさっぱり分からなかったので、何度も「分かりません」と言ったら、たとえの図をかいて説明してくれたので、すっきり分かってうれしくなった。
- ・ 先生に褒められるのもうれしいけれど、自分の意見によって、クラスの考えが深まったとみんなから言われた時が、一番うれしかった。

こうした成就感や成功経験を表出させるには、全職員が共通理解して、少なくとも「話す・聴くスキル」、「自分なりの考えの保持」、「主体性の意識付け」、「共感的態度の育成」の多面的な手だてを状況に応じて講じることが重要であると話し合った。



こうした多面的な支援の必要性は、昨年度の実践事例から経験的に分かってきたことである。さらに、今年度は、(1) A～D における有効な支援例を数多くリストアップすること、(2) そうした支援を全職員で共有し合う場を用意すること、(3) 支援の有効性を強化するために、それぞれの授業における「期待する変容のすがた」を明確にすることが重要であるとする。

(1) 有効な支援の掘り起こし

以下は、昨年度の実践事例から掘り起こした支援の例である。

- ① 言葉かけは、「ほめる・認める」を基本的スタンスとし、些細なことであっても期待する姿を表出した児童を全体の場で紹介し賞賛する。

(具体例)

- ・ うなずきながら聴いたり、聴きやすい位置に自分から動いたりする姿がみられた時。 (C)
 - ・ 自分の意見を説明するのに、動作化をしたり、実物を掲げたり、モデル図を使ったりした場合。 (A)
 - ・ 「〇〇ちゃんと似ていて」、「〇〇ちゃんの言いたかったことは～ではないですか」など、話し合いの道筋を繋ぐ言葉が使われた時。 (C, D)
 - ・ まちがい発言であっても、その中に潜む価値に気づく発言や気づこうとする聴き方がみられた時。 (D)
 - ・ 「〇〇ちゃん言葉で、自分の考えがかわった」など、変容を意識する発言があった時。 (B)
 - ・ 「みんなで話し合いませんか」、「これまで出てきた意見を整理すると大きく〇つに分けられると思うのですが、どうですか」、「これからみんなで、〇〇に絞ってハッキリさせていきたいと思いますか」などの授業を動かす発言があった時。 (C)
- ② 話し合いの前に、自分の立場・意見が明確になるように、ノート記述の時間を十分に確保するように努める。 (B)
- ③ 1人1人がじっくり自分の考えを生かして自由試行できる場と時間を保障する。 (B)
- ④ 全体での話し合いの前に、少人数での話し合いの機会を用意する。 (A)
- ⑤ イメージが豊かになるように、事前に共通体験できる機会を仕組む。 (B)
- ⑥ 自分なりのやり方で課題を追究できる自由度の高い教材を提示する。 (C)
- ⑦ 音読の機会を多くしたり、みんなの前で発表したりする機会を多くして、臆せず話ができるトレーニングをする。 (A)

⑧ 自分たちで本時の課題を確認しあったり、自分の考えを持つために必要な時間設定をしたりするように促す。 (C)

⑨ 授業後、レポートや「ふりかえりカード」を使って、自分の考えを振り返ったり、まとめたりすることを推奨する。 (B)

こうした支援の有効性を検討しながら、今年度はさらに多くの効果的な支援を付加していきたいと考える。

(2) 支援を共有する場作り

今年度は、全教職員がそれぞれに係わる児童の実態に合わせて、「聴き合い、学び合う」授業への効果的な支援が講じられるように、次のような共有できる場を用意したいと考える。

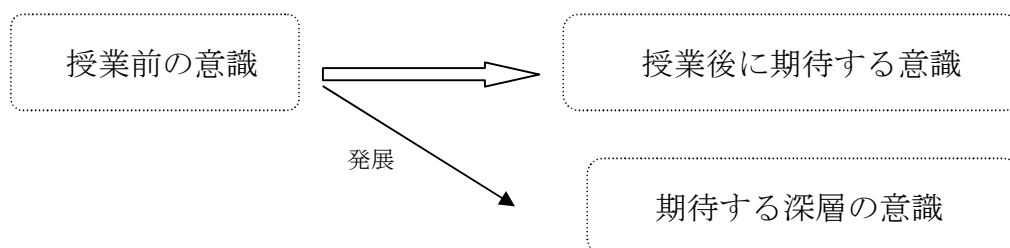
- ① 5月、6月に研究授業を含んだ全体研修会を設け、実際の授業場面に即しながら、支援について共通理解を持つ。
- ② (必要に応じて、講師を招聘し、) 支援のあり方を中心テーマにした校内学習会を催す。
- ③ 学年ごとに研究授業を行い、それぞれに事前検討会、事後整理会を行って、支援のあり方について協議する。
- ④ 可能な範囲で、授業を自由に参観し合うオープン化を進める。
- ⑤ 指導案には「期待する変容のすがた」を明示し、児童の到達度を測る目安とするだけでなく、互いに参観し、支援の有効性を評価しあえるようにする。

(3) 各授業場面における「期待する変容のすがた」の明示

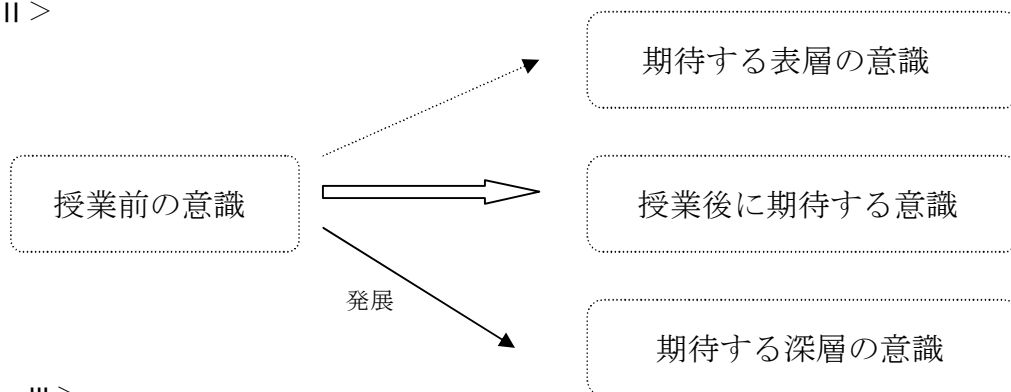
今年度は、全職員が「期待する変容のすがた」を意識して、授業に臨むように努めている。具体的には、指導案を作成する際、授業の導入時での大多数の児童が保持していると思われる意識と、授業後に指導者が期待する意識とを児童の意識言葉で明示することである。多岐にわたる授業場面に合わせ、下図のように、次の3タイプからの選択とした。

この中では、より複層的な < tip II > が望ましいことはいうまでもないが、変容を重点的な観点で捉えるという本校の視点から、学習状況に合わせ、無理がないように3タイプの振幅を持たせた。

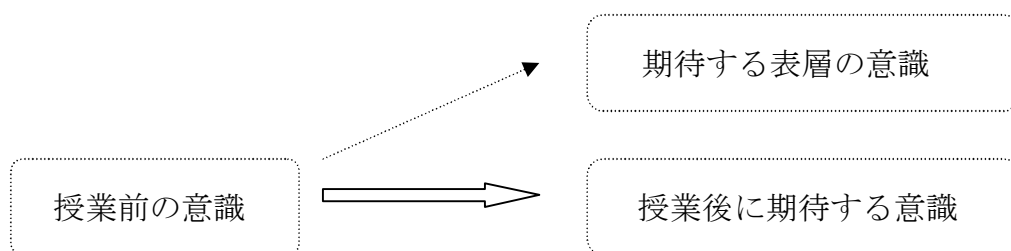
< tip I >



< tip II >



< tip III >



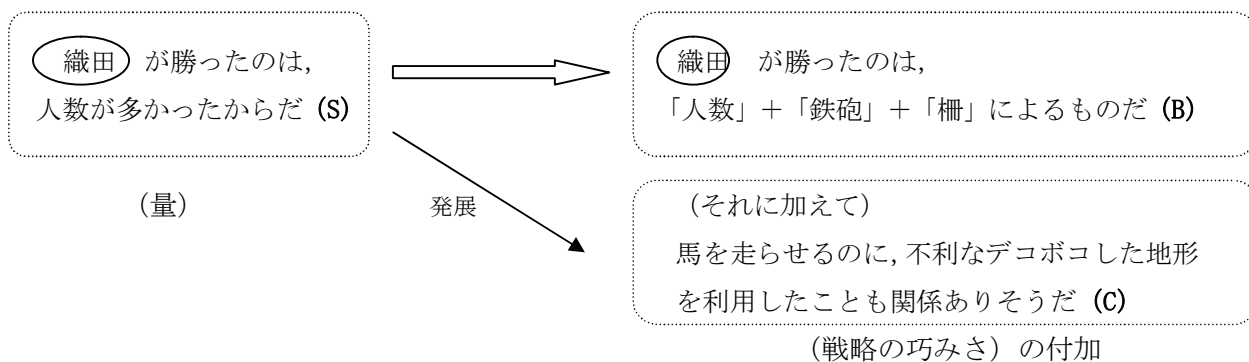
- * 「授業後に期待する意識」とは、指導者が本時の中で、大多数の児童に持たせたい本時の「基礎・基本」に結びついた意識のことである。
- * 「期待する深層の意識」とは、「期待する意識」に満足せず、より深い見方などができる児童に掴ませたい発展的な意識のことである。
- * 「期待する表層の意識」とは、「期待する意識」には達することができないとしても、そうした児童なりに掴ませたい、ねらいへの方向性を持ってステップアップした意識のことである。

こうした「期待する変容のすがた」は、知識・内容面（基礎・基本 A）でも資質・能力面（基礎・基本 B）でも明示することは可能であり、指導案ではいずれか一方を重点化して明示することにした。以下のその具体例である。

（基礎・基本 A）での「期待する変容のすがた」例

6年社会：三人の武将と全国統一 ～1枚の「掛け図」から推測しよう～

（課題）< どうして、織田・徳川連合軍が、長篠の戦いで武田騎馬隊に勝てたのか >



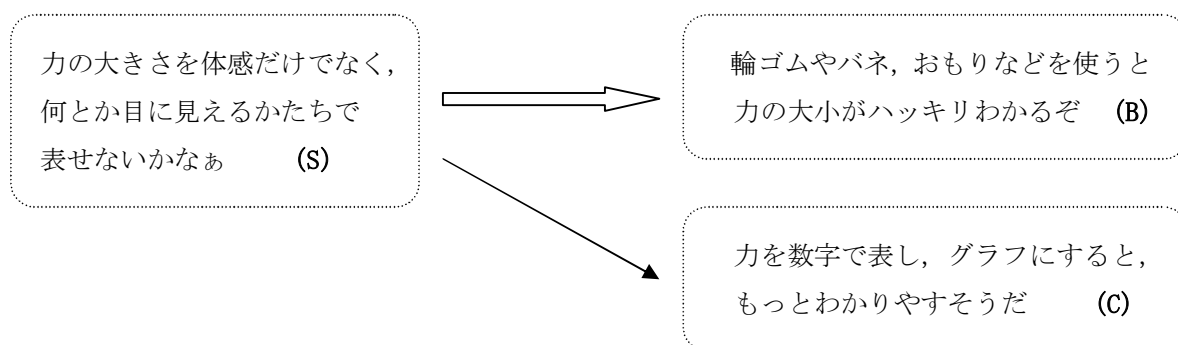
これは、導入時における課題に対する意識 (S) が、指導者の効果的な支援や児童の聴き合い・学び合い活動を通して、授業の終了時には (B) まで向上してほしい、さらに追究できる児童には (C) まで深まった見方を期待したいという変容図である。

(基礎・基本 B) での「期待する変容のすがた」例

5年理科：てこと天びん

(課題) <ほんとうに、力を入れる位置は支点より遠いほうがいいのか>

～ミニてこモデルを使って、たしかめよう～



これは、導入時の説明方法の不満足 (S) が、指導者の効果的な支援や児童の聴き合い・学び合い活動を通して、授業の終了時には説明の有効な手段 (B) を獲得してほしい、さらに追究できる児童にはより科学的な手段 (C) までも期待したいという変容図である。

「評価規準」を意識して授業を展開する重要性は、いうまでもないことである。原則として、観点別に細密に表した「評価規準」<平成14年度作成版参照>の中から、本時場面で最重要と考える観点をクローズアップしたり、児童の実態に合わせて微調整したりしたものを「期待する変容のすがた」に盛り込んでいる。

このような重点化した「期待する変容のすがた」を明示するによって、はたしてそうした変容が見られたのか、その説明責任が担われることになる。

それゆえ、本校では、「期待する変容のすがた」が自らの授業設計の問い直しを測る目安となると考えるのである。つまり、思い描いた意識まで到達しなかった場合、それは、「学習者の意識の実態把握が甘かったのか」、「有効な支援が講じられなかったのか」、「到達目標が高すぎたのか」などの、評価に直結できると考えるのである。

「期待する変容のすがた」を明示する利点を整理すると、次のように考える。

「期待する変容のすがた」を明示する利点

- ① 本時でのねらいを重点化することにより、評価の視点が明確になる。
- ② 児童の意識の変容に注目することにより、「聴き合い、学び合い」の質的な深まり・広まりまでも評価対象にできる。
- ③ 児童の意識を複層的に示すことにより、深まりのある評価が可能になる。

しかしながら、重点化した変容図は、多角的な観点から検討した「評価規準」を土台にしないならば、時には独りよがりな授業になりうるものが危惧される。

多くの実践事例をもとに、「期待する変容のすがた」の有効性を検討することが、今年度の本校の研究の重要な視点と考えている。

13. 「聴き合い、学び合う授業」を指向した支援の重点

これまでに紹介してきた、「基礎・基本A」と「基礎・基本B」の定着を図りながら進める「聴き合い、学び合う授業」を指向した支援の重点を整理すると、次のようになる。

- ① 改善してきた「聴く・話すすがた表」を目安として活用する。
- ② 「ほめる・認める」を基本的スタンスとして、「聴き合い、学び合う」授業の成立を目指す。（「ほめる・認める」視点を持って、授業場面に臨む）
- ③ 努めて、個々の子どもが自らの道筋で解決をめざすことのできる自由度の高い「自己選択」を含んだ授業を目指す。また、自分なりの道筋で追求したことについての「自己責任（説明責任）」も無理のない範囲で求める。
- ④ 子どもの実態に合わせた形で自由試行の場をできる限り確保する。
- ⑤ 自らの考えの変容を自覚できるような表現の場を重視する。（子どもの実態に合わせて「ふりかえりカード」やレポートなどを活用して、変容の道筋を掴ませたり、評価に用いたりする。）
- ⑥ 授業に臨む際は、本時における期待する変容のすがたを意識するように努める。
指導案に表す場合は、大多数の子どもの「授業前に持っていると予想される意識」と「授業後の期待する意識」を明記する。その際、「表層」または「深層」意識も併記する。

なお、「基礎・基本」の定着にあたっては、つまずきの箇所を明らかにするためのスモールステップ学習や反復ドリル学習、課題解決の手だてを複数用意するモジュール学習、楽しく意欲を引き出しながら学ばせるゲーム化学習などが多岐にわたる方法が実践報告されている。こうした手だてについては、昨年度に引き続き、各指導者が子どもの実態に合わせて選択できる自由度の高い状態で進めたいと考える。

* 以上が、過去数年継続して研究してきた『共に生きることのできる子どもの育成』～聴き合い学び合う授業のすがたを通して～の「基本的な考え方」である。

本事例の授業はその考え方に基づいて実施した。

なお、平成17年度からは、新たな研究主題を掲げて、研究実践に取り組んでいる。