

学びの過程を見取る

伯 耆 身奈子
大 滝 菜保美
金 岡 弘 宣

1 聞き合いとテーマとのかかわり

本研究では、子ども同士がかかわり合い、共に高め合ったり深め合ったりする学習活動を模索している。そこで、テーマを「学びの過程を見取る」と設定し、子どもが学びを重ね、実感し、自らの学びを見直す過程を追っていくこととした。

子どもは、学習活動の中で、自分の思いや考えを伝えたり、友達のそれを受け取ったりしながら、互いの学びを重ねている。つまり、課題に対する自分の思いや考えをもち、互いの思いや考えを聞き合いながら学んでいるのである。互いの思いや考えを聞き合うことなしには、子どもは学びを重ねられないということである。このことを踏まえると、話し合いを活性化させ、自らの学びを実感し、思いや考えを見直すことができるような聞き合いの手だてを講じていくことにより、テーマとした子どもの学びの過程を見取ることができると考える。

2 聞き合いのための手だて

上記テーマに迫るため、聞き合いの手だてを、下記の通り三つ設定した。

(1) 課題の共有と自分の思いや考えの根拠の明確化

学習活動において、子どもは様々な思いや考えをもつ。その思いや考えは一人一人異なるが、場合によっては、一人一人の課題のとらえ方まで異なることもある。そこで、課題を共有し、その課題に対する一人一人の思いや考えの根拠となる部分についても明確にする。

課題を共有するとは、言葉のとらえ方の違い（ずれ）を少なくしたり、解決する内容を確認したりすることである。また、根拠を明確にするとは、どのような視点から考えたのか、どこに目をつけたのかを自分自身が説明できるようにすることである。課題を共有し、根拠を明確にすることは、互いの思いや考えを聞き合う際の土台となると考える。

(2) 自分と他者との思いや考えの比較

同じ課題について取り組んでいても、一人一人の思いや考えは異なる。学習の中でそれぞれの異なる思いや考えに触れることは、友達の思いや考えを知りたい、自分の思いや考えを伝えたいという気持ちを生じさせ、自らの学びを充実させていくきっかけとなる。そこで、自分と友達の思いや考えを比較して聞き、共通点や相違点を見つけることを意識させる。

例えば、同じ考えをもっている自分と友達とでは根拠として目をつけた部分が違うことがある。自分とは異なる考え方に触れ、どうして友達は自分と違う部分に目をつけたのか、といった相違点を話し合いの中で全体に広げていくことは、改めて自分と友達との共通点に気付かされることにもなる。それは、自分の思いや考えを見直すことへも繋がっていく気付きである。このような気付きが、一人一人の学びを充実させていくと考える。

(3) 可視化による自分の思いや考えの変容の確認

自分の思いや考えの根拠を伝え、友達のそれを知ることは、自らの思いや考えを見直すことに繋がっていく。しかし、話し言葉だけの聞き合いでは、交流した互いの思いや考えを見直しにくい。そこで、学習の初めの思いや考えの根拠をノートに記述したり、学習途中や学習後の思いや考えを記述したりして、どのような学びや変化があったのかを可視化させる。

特に、音読や歌などの音声で表現されることは、教科書に記号や音符を記入したり、シールなどで印を残したりすることで可視化する必要がある。録画や録音などで、変化を視覚的・聴覚的に分かりやすくすることも考えられる。また、板書に一人一人の思いや考えを位置づけたり、教室掲示により学習の軌跡を明確にしたりすることも、子どもが自分と友達の思いや考えを比較し、変容を見直すことに繋がっていく。子どもが自らの思いや考えの変容を自覚することは、私たちが子どもの学びの過程を見取ることにも繋がっていくと考える。

3 実践例

ここでは、1年国語科を中心に、3年算数科、5年音楽科の実践を通して、前述のテーマにつながる三つの手だてについて考察していく。

(1) 課題の共有と自分の思いや考えの根拠の明確化

① 1年 国語科「おむすびころりん」

「おむすびころりん」の実践では、(資料1)のような手だてを順に講じた。それは、聞き合いの土台となる関心や意欲を高め、友達の話をつなぐ態度へ繋げていくためである。また、一人一人のとらえの違い(ずれ)を最小限に留めることで、話し合いの論点を定め、聞き合いを充実させていくためでもある。

実際の授業では、まず音読発表会を参観日に設定し、参観に訪れた保護者に聞いてもらうことを単元のめあてとして設定した。単元のめあてを明確にしたことで、子どもの音読に対する関心や、物語を学習し音読の練習をするという意欲が高まっていった。物語の学習と音読、その後の発表会という見通しをもつことができたことで、教科書の挿絵に目をつけ、場面毎に物語を学習し音読の練習をしようと、1年生なりに単元や1時間毎の学習についても見通しをもつことができた。

単元のめあてが明確になったことで、学習に対して真剣に取り組む姿が見られた。しかし、1年生にとっては、場面や様子などの言葉(写真1課題)を理解することが難しく、課題にある言葉の意味を丁寧に共有することから始める必要があった。一人一人が触れてきた語彙に違いがあることを考慮し、課題を共有することなしには、互いの思いや考えを聞き合う土台が整わないことが分かった。そこで、教師から場面や様子などの言葉の説明を行い、学習の中で言葉を確認しながら進めていった。

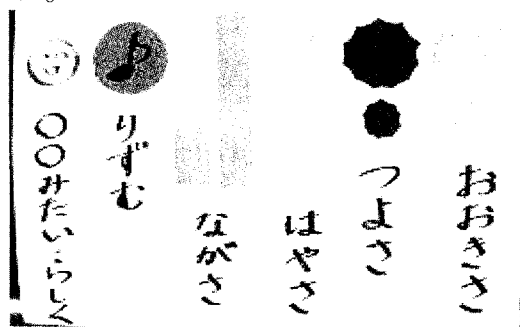
また、音読についてもそれぞれのとらえ方が異なることが明らかとなった。そこで、音読の観点を共有するために、音読をしながら、試しながら、どのような音読をしていくのかを考えてみた。すると、声の大小や速度、強弱、リズムなどの観点がでてきた(資料2)。それらは、色分けし、矢印や丸などの形と組み合わせて、音読の際に記号として使用することにした(後述3(3)①)。

各時間の学習では、物語を学習し、自分の思いや考えをもって音読し、互いの音読を聞く場を設け、その後、互いの音読に関する思いや考えを交流するという流れをとった。しかし、自分の音読の根拠をもって音読することは容易なことではない。そこで、友達の音読を聞き、友達の思いや考えを教えてもらったり、友達の音読の根拠が何かを考えたりした。本教材が物語文であることから、子ども一人一人の思いや考えが、語(言葉)や文、挿絵などを根拠とたことが多いため、教科書の言葉や文、挿絵に目をつけることを意識させた。

すると、初めは、自分がどうして大きな声で読んだのか、リズムに乗って読んだのかといった質問に返答することができなかった子どもも、聞き合いを繰り返すうちに、自分が目をつけた部分(写真1)を意識し、明確に返答できるようになっていっ

- | | |
|---|-------------------------------------|
| ア | 共通の「単元のめあて」をもつ
目的をはっきりさせ見通しをもつ |
| イ | 課題を共有する
丁寧に言葉の意味を確認する |
| ウ | 共通の音読の観点を設ける
色や形 マークなどで表す |
| エ | 自分の音読の根拠をもつ
場面の様子や人物の気持ちなどに目をつける |

資料1 「おむすびころりん」での手だて1



資料2 音読の観点

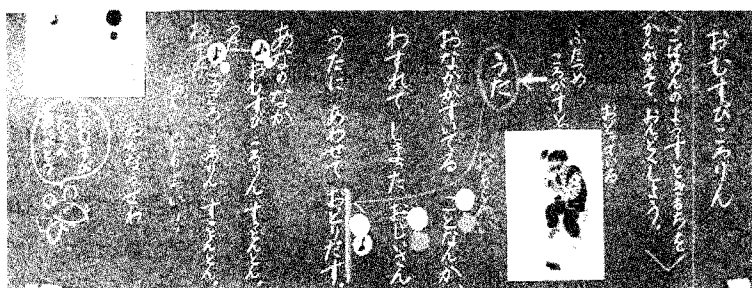


写真1 根拠と音読の記号を位置づけた板書

以上のように、音読発表会という共通の目的に向かって見通しをもって取り組むこと、自分の思いや考えと音読の根拠を明確にもつことは、互いの読みや音読を理解し合う学習を始める上で大切な土台となった。特に、どの語や文、挿絵に着目したのかといった自分の思いや考えの根拠を明確にさせることは、自分の思いや考えを理解してもらう説明をするために、また友達の思いや考えを理解するためにも欠かせないことであった。これらの聞き合いの手だてを講じていくことは、聞き合いの土台づくりとして有効であった。

小単元「重なりに目をつけて」では、子どもが互いの考えを聞き合うために、根拠の明確化を図る表現方法を広げることに取り組んだ。3年生では、五つの表現方法（算数科3(2)の中から、記号的表現と図的表現を関連付けた言語的表現で書くことを指導している。

7. 4
くそじょうまでの高さを考えよう。

もとめ方

まず、せん体の長さ(高さ)が3mで
かきた。アいるぶんがどちらを
20cmで、あわせて40cmで、3mか
ら40cmを引くと、2mになる
式 $1 \times 3 = 3 - 0.4 = 3 - 0.4 = 2.6$

20 120 40 300 90 460 A2-100

[図]

40cmは

まづめ

↑ 1m のすしを3本にすく、3m
たすく20cmの重たリカ2つあるか
ら40cmで、その分短くなる。たか
ら、 $3\text{ m} - 40 = 2\text{ m}$ になる

子どもは実際に黒板に貼った1 mものさしを参考にして、それをテープ図に表している子が多かった。それと同時に記号的表現（数、式等）で答えを求めようとしていた。

資料3 広がる表現様式

広がる表現様式

このように、記号的表現と図的表現を関連付けることで、言語的表現だけでは伝わりにくい根拠を明確にすることができ、自分の根拠を友達に伝えたり、友達の根拠を教えてもらったりすることができるようになっていった。

① 1年 国語科「おむすびころりん」

- 「おおきなかぶ」の実践では、手だてと（資料４）の流れを取り入れた。

実際の授業では、三人グループで互いの音読を聞き、三人の中からお薦めの音読をする友達を一人選んだ（写真2）。グループに、その友達を推薦した理由を聞くと、「おじいさんみたいだからです。」「すつとんとんが、本当に穴に落ちたみたいだからです。」などと、それぞれのグループなりの根拠をもって推薦をしていた。

音読の場を、三人グループでの音読から全体へと移すと、「どうして、まて まて まてと をゆっくりと読んだのですか。」「おむすびころりん～を小さな声で読んだのは、どうしてですか。」といった質問が出てきた。友達の音読を聞く中で、自分の音読と比較し、自分が考えていなかったことを疑問として友達に投げかけていた。

資料4 「おむすびころりん」の手だてⅡ

- 118 -

場面の様子や登場人物の気持ち、挿絵を根拠として答えていた。特に、数人が「おむすびころりん～」を小さな声で読んだことについては、多くの子どもが不思議に思ったようである。しかし、「ねずみが歌ったからだよ。」「穴の中から聞こえたからだよ。」など、小さな声で読んだ根拠を聞いた子どもは、「ああ。」「なるほど。」「だからか。」と納得していた。

以上のような聞き合いの手だてを講じることで、子どもは、友達の音読を真剣に聞き、自分と友達の思いや考えを比較しながら、新たな見方や考えを広げていった。

② 1年 国語科「おおきなかぶ」

「おおきなかぶ」の実践では、全員で音読を楽しむため、場面の様子や気持ちについてそれぞれの思いや考えを交流し、動作化によりの自分と友達の音読を比較した。

1場面の聞き合いでは、「おじさんは、甘い甘い、大きな大きなかぶになって欲しいという願いをもっていたんだよ。」

「願いの通りのかぶになったよ。」などと、場面の様子とおじさんの気持ちについて互いの考えを交流していた（写真3）。

また、「甘いというのは、ほつぺたが落ちそうな感じかな。」

「かぶは、おじいさんよりも大きいんだよ。」などと、場面の様子に対する自分の思いを友達に伝え合っていた。一人の子どもは、おじいさんよりも大きいという根拠として、教科書の挿絵にあるかぶを紹介し、友達とどのくらい大きいのか想像を巡らせていた（写真4）。

子どもは、同じ挿絵を見ていてもとらえ方やイメージする様子が違うことや、同じ言葉に目をつけていてもとらえ方や解釈の仕方が異なることに驚きながらも、自分の思いや考えと比較しながら、友達との聞き合いを自分の音読に生かしていった。



写真3 1場面の板書



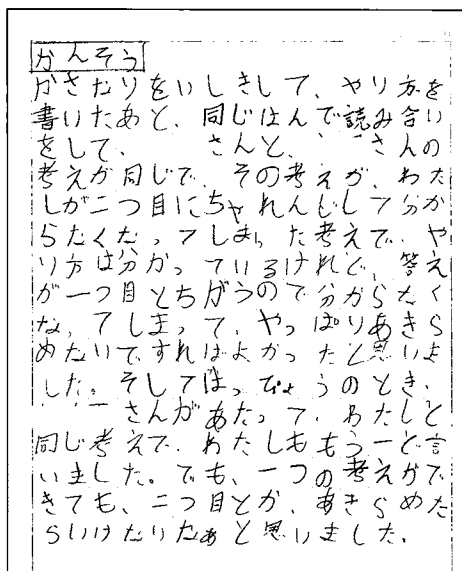
写真4 大きなかぶを表現している様子

③ 3年 算数科「重なりに目をつけて」

他者との比較の手だてとして、自分の考えを書いたノートを二人または三人グループで読み合う活動を取り入れた。また、グループでのノートの読み合い活動には質問の時間を確保し、全員が質問者になったり、質問に返答したりする機会を設けた。この活動を取り入れることで、課題に対する聞き合いの活動が活発になっていった。それは、一人一人のノートが必ず読まれ、考えが目に留まる瞬間が生まれるからである。

この手だてにより、自分の考えを聞いてほしい、友達の考えを聞きたいと、グループの中で聞き合いが生まれていった。同時に、友達に伝えるために分かりやすいノートを書こうとする意欲にも繋がっていった。

右の（資料5）は、授業でのふりかえりである。この子どもは、読み合い活動を通して、自分が二つ目に挑戦した考えで解決をしていた同グループの友達二人と自分自身の考えとを比較してふり返っている。自分はその解決方法が途中で分からなくなったこと、あきらめずに最後までやり遂げればよかったことなどが書かれている。このように、聞き合い後の自分と友達の考えを比較した結果、自分の考えが変わっていることに気づき、自分自身の思いや考えの変容に触れるような子どもも出てきた。



資料5 考えの変容がわかるノート

(3) 可視化による自分の思いや考えの変容の確認

① 1年 国語科「おむすびころりん」

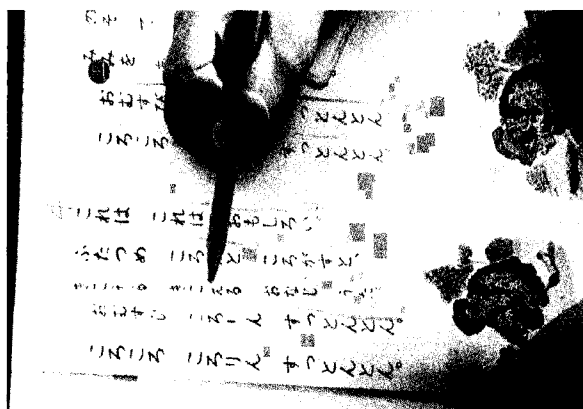


写真5 音読の記号を書き込んだ教科書

「おむすびころりん」では、自分と友達との思いや考えを聞き合うことで、音読に変化が表れてきた。しかし、音読は音声だけであり、発した途端に消えてしまい、後には残らない。そこで、初めに考えた音読の観点を色分けし、教科書に線を引き、可視化により残していくことにした（写真5）。また、教師側では、子どもの聞き合いを、音読の観点や記号とともに板書に位置づけた。さらに、音読シールによる他者評価を取り入れ、自分自身や友達の音読の上達や変化を実感できるようにした。

実際の授業では、教科書に線を引く活動を学習の様々な段階で取り入れ、子どもが自分の音読につい

ての考えを見直す学習の軌跡として残すようにしていった。

子どもの線引きを見てみると、学習の初めに考えた音読の線引きと、友達の音読を聞き、思いや考えを聞き合った後の線引きとでは、引き方に違いが見られた。初めは全ての言葉に線引きをしていたが、聞き合いの後、だんだん一部のみに線引きをするようになり、その部分を意識的に音読するようになってきた子どももいた。

教科書への線引きを取り入れたことで、自分の考えた音読が色によって表され、消えずに残っていくことで、自信をもって何度も音読をすることができたようである。

本実践では、教科書への線引き以外にも、いくつかの手だてを取り入れている。まず、



写真6 様子や気持ちの交流後の音読

板書の工夫である。

板書に位置づける際、音読の観点を色分けと対応させながら、前述の資料1にある丸印や矢印など作成し、貼りつけた（写真6）。この他、板書には、音読の根拠となった場面の様子や気持ちなど、話し合ったことを横に位置づけていった。このことにより、友達の根

拠や考えた音読が視覚でも分かりやすくなり、学習後の教科書への線引きの助けとなった。

次に、音読シールによる他者評価である。本実践では、友達と保護者からの評価とを取り入れた。友達からの評価は、先に紹介した三人グループで行った。毎時間、互いの音読の中で、特に上手に読めていると思ったところにシールを一つ貼っていった。子どもは、自分が上手に読めていると思った部分やそれ以外の部分にシールを貰うことで、自分の音読の上達を実感し、1時間の学習のふりかえりと次回の学習への意欲にも繋がっていった。



写真7 音読発表会での音読の様子

保護者からの評価も自分自身の音読が変わったことを自覚するために有効であった。全体への場で、一人一人への感想を貰うことは難しいため、音読発表会（写真7）後に、感想と音読シールをもらった。自分の母親だけでなく、友達の母親にも音読を聞いてもらい、シールを貼っていった。子どもは、「おじいさんのところにシールをもらったよ。」などと、初めて評価されたことで自分の音読を見直していた。教科書を見直すと、これまでの音読シールを貼られた部分が明らかとなり、自分だけでは自覚しにくい音読の変化を自覚することに繋がっていった。

② 3年 算数科「あまりのあるわり算」

3年生では、友達の考えを聞いて、自分の考えがどのように変わったのか、また納得のいく友達の考えがあったのか、なかったのか、といった自分の思いや考えの道筋をふりかえる場を設けている。まだまだ全員ができるわけではなく、簡単な学習のまとめや感想程度で終わる子どももいるのが事実である。しかし、学びの過程をふりかえることは、その時間に影響を受けた考えが再度明らかになっていくことでもある。その中で、自分の考えの変容に気付く子どもも増えてきている。このような場を、毎時間は無理であっても、単元の中で何度か取り入れることで、自分自身の学びが確かなものになっていくと考える。

また、(資料6)にあるように、学級通信でふりかえりを紹介した。学習後のふりかえりが書かれたノートを紹介することで、書いた子どもにとっては次の学習への励みとなり、周りの子どもにとっては、自分も友達のような学習での思考の変容を書きたいという目標にもなっていた。



資料6 学級通信の活用

③ 5年 音楽科「ひびきをあじわおう」

5年「ひびきをあじわおう」の実践では、「見上げてごらん夜の星を」を聞いてどんなイメージをもったのか、イメージを元に聞き手にどんな思いを伝えたいのかを考えさせた。聞き手に自分の思いを伝えるという目標に向かって取り組んできたが、やはり消えていく音のみでは互いの演奏について聞き合いをしにくい。そこで、自分の表現を可視化するために、楽譜に強弱や息継ぎなどの符号や記号を残し、書き換えたり、書き加えたりしていった(資料7)。演奏したその場で消えてしま



資料7 符号や記号をつけた楽譜

う音を視覚的に表すことで、それぞれが表現したこと、表現したいことが、友達に伝わりやすくなった。友達との聞き合いの中では、ハーモニーが美しくならない部分にアドバイスをもらったり、強弱や合図の仕方に気付いたりした。さらに、学習後、自分自身の演奏を見直す際には、楽譜に残った自分の符号や記号を見ながら演奏をふりかえった。そうすることで、自分の演奏のどこが、どのように変わったのかに気付きやすくなった。

4 成果と課題

三つの学年の実践を通して、聞き合いのための手だてについて考察してきた。どの手だても聞き合いにとって欠かせないものであり、これら三つの手だてを学習活動の中に丁寧に取り入れていくことが、学びの過程を見取るために有効であったと考える。同じ課題に対して思いや考えをもち、解決へ向けて友達の思いや考えを聞き、比較しながらその根拠を知ることは、学習の途中や最後に、自らの思いや考えを見直すことに繋がっていくからである。

三つの手だてを意識的に取り入れてきた結果、課題に対する思いや考えのもち方や子どもの聞き合う姿に変化が現れてきた。一方で、根拠を明確にもって話したり、書いたりする力をよりはぐくんでいく必要があることがわかった。同時に、それぞれの思いや考えをより分かりやすく、目に見える形で表現し、残していく必要もある。

子どもが自分の思いや考えの変容を自覚でき、自らの学びの過程を見直すことができるような聞き合いの手だてについて、今後も実践を重ね、探っていく。