

授業研究

天野 雅美 木戸壽和子 坂井 容子
宮本 美紀 寺岸 和光 山本 瑞穂
戸田 真実 奥山さやか

1 授業研究部会の目的

研究主題「知識創造の力を育む授業」の実現をめざして、第3年次となる今年度の副題を「プロセスの自覚を通して」と設定した。本研究において、「プロセスの自覚」とは以下のように定義されている。

**知識創造のプロセスのよさがわかり 価値判断し 活用・応用できる
自分を理解すること**

この副題は、知識創造のプロセスのよさ（以下「よさ」と表記）に子どもが気づき、仲間と「よさ」を共有し、「よさ」の試行や習熟を行い、判断を伴った活用・応用にまで高めていく実践的自覚をめざす。さらに実践的自覚を自分で理解することをプロセスの自覚としている。

めざしたい実践的自覚は、主に「よさ」の共有を経て、多様な場で「よさ」が活かされて実現するものである。この点から考えると、実践的自覚には二つのデザイン意識*1が不可欠である。一つは、焦点化したい「よさ」を際立たせる本時レベルのデザインである。もう一つは、「よさ」に気づくために子どもが見つめる過去と、「よさ」を子どもが活かす未来をつなぐ長期的なデザイン（単元、学期、年間レベル）である。

こうした二つの意識で行う授業実践の中で、研究の重点*2に沿って授業研究を行っていく。授業研究部会では、重点3の「よさ」を共有するための手だてが有効だったかを検証することに焦点をあて、手だてが有効に作用した授業における「よさ」の共有を支える要素を明確にしていく。さらに、なぜその手だてが有効に作用したのかを探る。

*1デザイン
デザインとは学習活動の効果的な設定や単元構成、授業展開の工夫、さらには授業中の教師の働きかけまでを含んだ設計全体をさす（本校紀要第60集）

*2研究の重点
（全体論参照）

2 部会研究テーマと設定理由

「よさ」を共有するための手だての有効性を検証する中で、見えてきた「よさ」の共有を支える要素とは何なのかを明確にしていくために、授業研究部会の研究テーマを次のように設定した。

「よさ」の共有を支える要素とは何か

「よさ」を共有するための手だては、可視化・「かかわり」・実践的自覚へのデザインである。これらの手だてを講じ、「よさ」が共有されるには、その下支えとなるものが必ずあるはずである。手だての有効性の背景にあるものを探る。そのためには、どんな可視化によって、どんな「よさ」が共有されたのか、どういう「かかわり」によってどのように「よさ」が共有されたのかを明らかにしていく。さらにはより効果的な実践的自覚へのデザインの具体化によって、実践的自覚のレベルがどのように上がっていったのかも子どもの姿から見とる。

3 研究方法

プロセスの自覚を促す・活かすための「よさ」の共有をはかる授業実践を重ねることによって、知識創造の力を育む授業のイメージが少しずつ明らかになってきた。授業者や参観者が見とった授業での子どもの姿を分析的に解釈していくことで、「よさ」の共有のための手だての有効性の視点や、なぜよかったのかなどの解釈が浮き彫りになってきた。

全体論に沿って、「よさ」の共有のための手だてを講じ、なぜ知識創造が充実したのかを切り口として授業評価する。授業研究部会ではその成果をもとに、焦点化してなぜ手だてが有効に作用したのか、その「よさ」の共有を支えた要素は

何かを探ることとする。

以上のような全体論に従った具体的な研究方法と、それを受けての授業研究部会の研究方法の二つに分けて述べる。

(1) 全体論にかかわる具体的な研究方法

ア 事前研究会での協議

- ・教科理論や部会理論と指導案をもとに、めざす知識創造と「プロセスの自覚」を促す、活かすための「よさ」の共有の手だての有効性を関連づけながら検討する。

イ 研究授業での取り組み

- ・抽出児記録担当者は抽出児の言動や様子、実践的自覚の姿を記録する。

ウ 事後研究会での協議

- ・知識創造は充実したか、「よさ」の共有によって「プロセスの自覚」は促されたか。実践的自覚の姿が子どもに表れていたか、の検討を行う。

(2) 授業研究部会の研究の具体的方法

ア 授業者自身による授業ビデオの分析

- ・授業者自らが自分の授業ビデオを視聴し、実践的自覚の表れている子どもの実態を手だてと共に分析する。

イ 参観者と授業者との見とりの違いの検討

- ・授業の参観者の見とりと授業者の見とりの違いを客観的事実をもとに検討する。

ウ 有効な手だての根拠の明確化

- ・授業の具体的場面や子どもの見とりをもとにプロセスの自覚を促す・活かすための「よさ」の共有における有効な手だての根拠や下支えとなる要素を探る。

4 授業研究の成果

授業研究による授業者や参観者の実践的な気づきを積み重ねることで、「よさ」の共有のための有効な手だての視点や考え方を具体的に得てきた。研究の重要な素材となった「よさ」の共有を支えた要素における多様な実践的気づきの内容をまず例示する。

さらに、これらの気づきの検討を通して見えてきた、「プロセスの自覚」のための「よさ」の共有を支えるポイントを部会の研究成果として提起する。

(1) 「よさ」の共有を支える要素

① 言葉を絵や動作など多様な表現方法で補完し合うことで意味が見えるようになる（可視化）

多様な表現方法で
補完し合う

1年国語「くらべてよもう～いろいろなくちばし～」では、漠然と理解している言葉を必要感のある動作化で表現すると共に、その根拠となる叙述に目を向け、イメージを動作と言語表現で明確にする。そうすることで「飲む」と「吸う」はどう違うのかにまで目を向け、鋭い言語感覚を身につけようとしていた。互いの動作化を見合うことで、鳥のくちばしの形状と食べ物との密接な関係を順序立て読み取ることができた。

② 比較することで自分の変容を実感できる（可視化・実践的自覚へのデザイン）

比較する

2年保健「成長の声を聴こう」では、成長マップ作りをしたり、誕生時の足型と今のものを比べることで、自分の心と体の変化を実感することができた。また大人の体と比べる活動によって「わあ、すごく大きい。」と、今後の自分の成長への期待ももつことができた。赤ちゃんの靴などの体験コーナーめぐりでは、体験からにじみ出る言葉を仲間と交流し合うことで成長を実感できた。

③ 視点を変えることで今まで見えなかったものが見えるようになる（「かかわり」・実践的自覚へのデザイン）

視点を変える 2年図工「きらきらシャボン」では、色シャボン液で具体物を意識せずに作った抽象的な模様をもとに意味ある形を探し出す。この時友達と自分の思いを交流する中で、個々の見方・感じ方を根拠を明らかにして比較する。作品を見る視点が、全体と部分を見る、縦横を反対にして見るなど、個における事象を見る視点の違いによる見方・感じ方の差異であることを子ども自身が気づくことができた。

④ 試行錯誤から生まれた表現を根拠の言語化によって共有する（可視化・「かかわり」）

試行錯誤 3年図工「走れ！ドリームカー」では、紙を立体的に使うことに焦点化し、多様な立体表現の工夫を仲間と交流した。課題に向かって試行錯誤しながら表現を試し、その中から生まれた表現を読み解くために、根拠となる方法を言語化させた。言語化した根拠や方法を観点に、自他の作品を見ていくことで、課題に対する見方・感じ方を広げていった。

⑤ 目的意識・相手意識を大切にすることで伝えることができる（「かかわり」）

目的意識
相手意識 4年国語「ぼく・わたしは名新聞記者」では、仲間の作成した新聞の表現や内容のよさを相互交流する中で、そのよさの背景には、読み手を意識した書き手の構えがあることに子どもは共感できた。新聞に表現して伝えたいことを明確にもつ目的意識と伝えたい相手を意識して表現する相手意識に支えられて、表現や内容がより充実していくことを実感できた。

⑥ 子どもが獲得している学び方を活用する（実践的自覚へのデザイン）

獲得している
「よさ」の活用 4年社会「水道水はどうしてなくなるの？」では、学級担任が重視してきた学び方、子どもが「よさ」として自覚している学び方を意識的に活かすことができた。具体的にはマッピングによる子どもの発想の広がりや可視化と、班ごとのブレインストーミングによる学習課題づくりである。学級担任外の授業では、特に学び方の「よさ」が時間的な不足から共有しづらい傾向がある。担任が重視する学び方を肯定的に受け取り、担任外の授業でも活かすことで「よさ」が教科横断的な価値あるものとして共有されていく可能性を拓く。

⑦ 人と伝え合うことでより深く理解することができる（「かかわり」）

伝え合う 5年理科「受け継がれる生命」では、種子の発芽や成長の条件を調べる実験・観察の方法をグループごとに考え、それを他のグループと伝え合う活動を通して、思考や学び方の「よさ」を共有した。どんな条件で実験・観察を行うのかを図と言葉で伝え、他のグループから質問やアドバイスを受けることで、実験・観察の方法や視点がより具体的になり、条件制御する「よさ」や、実験器具を正しく使う「よさ」等を理解することができた。

(2) 見えてきた「よさ」の共有を支えるポイント

一連の授業研究を通して、「よさ」の共有を支えているさまざまな要素の存在が明らかになってきた。その要素を観点とし、知識創造の「プロセスの自覚」につながる「よさ」の共有を支えるポイントを提起する。

① 学びの主体であるという意識

主体的な活動 自分が学びの主体であるという意識をもち、常に目的意識と相手意識を明確にもっていなければならない。この意識をもつことで当事者意識が根付き、主体的な活動につながるからである。

これまでに獲得してきた知識を総動員して課題追究に向かっていくことは、自分の獲得している知識を認識し、活用・応用できる実践的自覚へのデザインを支えるポイントとなる。

② 必然性のある課題設定と獲得してきた「よさ」の活用の場の設定

知的好奇心の喚起

知的好奇心が喚起され、自分にとって必然性があり、切実感のある課題解決に対しては、子どもは意欲的に取り組む。これまでに獲得してきた有意味化された知識をさらに活用・応用するための、より高次の学習過程に取り組む活動も設定できる。子どもの思考の流れに沿った必然的な授業デザインを行うことは、実践的自覚へのデザインを支える重要なポイントとなる。

「よさ」の活用・
応用の場の設定

③ 深い理解につながる人と伝え合う活動

深い理解
思考の修正

人と伝え合うことで、自分の理解が表面的な理解でしかなかったということがわかったり、伝えた相手の反応によって、自分が思いもしなかったことがわかり理解が深まったりする。また自分の考えを見直し、思考を修正することに価値を見いだすことができるようになる。

「かかわり」の手だてを講じる場合に特に重要になってくる。

④ 多様な視点

ゴールを見すえる

違った角度から事象を見ることで今まで見えていなかった「よさ」が見えたり、気づかなかった不足部分が見えたりする。見えていなかったものが見えたことよってこれまでの思考を修正したり、新しい価値を付け足したりすることで納得した深い理解となり、個の中へ取り入れていく。部分から全体へ、過去から現在へそして未来へ、近くから遠くへ、正面から裏側へ、などといった視点を変えて見ることは視野を広げることになる。

さらに、今の地点から少し離れて、自分自身を俯瞰してみる。現時点で自分にどんな力がついているのか、どうしてそんな力がついたのか、思考や学び方の何がよかったのかをふり返ってみる。ゴールを見すえ、そのゴールに至るには、今何をしなければならぬかを考えたりする。

子どもに対して、表出したものの意味を見えるようにしたり、有意味化にいたるプロセスを見えるようにしたりする、可視化を支えるポイントとして特に有効に作用する。

⑤ 試行錯誤する場

共通点や相違点の
発見

まずは自分で様々な事象をじっくり観察し、要素がどうなっているか、要素同士がどのようにつながっているか、共通点や相違点を見つける。そうすることで要素同士の関係性や関連性がわかり、そこに存在する意味が見えてくる。子ども個々が見えていることは、それぞれに異なるので、相互交流して互いの見方・考え方を理解し合う。

差異に気づく
混乱や揺れ

教師も含めた互いの発想や考えの差異に気づき、それから生まれる混乱や揺れのある試行錯誤の場を協同的に乗り越え、より深い理解と学びにいたることができる。この過程を積み重ねることで、必然的な「かかわり」が生まれ、「よさ」を共有し、プロセスを自覚する。

これまで述べてきた「よさ」の共有を支えるポイントを意識しながら、可視化・「かかわり」・実践的自覚へのデザインという具体的な手だてを講じていく。そうすることで子どもにプロセスの自覚を促し、知識創造の力を育てていくことができる。