

実践研究

木戸 壽和子 山本 瑞穂 高宮久美子
北川 忠 高田 徹 坂井 容子
寺岸 和光 松田 宏明

1 実践研究部会の目的

本研究では副題として『かかわり』を活性化することを掲げ、次のように定義した。

「かかわり」の活性化とは 子どもの学習への意識が高まり 互いの感じたことや考えたことを積極的に深めていこうとする状態である

この副題は、「かかわり」を活性化することによって知識創造が充実するととらえたうえで、その手だての提起をねらいとしている。研究方法としては、各教科・道徳・総合・英語・情報の特性に応じ、「かかわり」を活性化する手だての実践と検証を行うこととした。

「かかわり」を活性化する要因の明確化

実践研究部会では、このようにして提起された手だての中に各教科の領域を超えた共通点があるのではないかと考え、「かかわり」を活性化する手だての要因を明確にすることを目的として、研究をすすめる。

2 実践研究部会研究のテーマと設定理由

「かかわり」の活性化の二つの側面
・学習への意識
(内面的とらえ)
・活動の姿
(外面的とらえ)

本研究では「かかわり」の活性化を二つの側面からとらえている。

- ・学習への意識が高まっていく
- ・その意識が姿として表れている

一つは子どもの学習への意識という内面から、もう一つは子どもの学習活動という外面から見ているのである。このように内外両面からとらえたが、活性化を意図した教師の手だてやその手だてによって活性化したかどうかの見とりは、外面的なものからアプローチすることになる。

活動(外面)によって意識(内面)を高める授業設計

授業を設計する段階において、教師はなんらかの学習活動を設定することで「かかわり」の活性化を図る。当然、教師は子どもの活発な活動の姿を想定して学習活動を設定する。しかし、教師が期待するのは活発な活動それ自体だけではなく、同時にその活動を通して子どもの学習への意識が高まっていくことも意図して授業を設計している。

活動(外面)によって意識(内面)を見取る

同様に、活性化したかどうかという見とりは子どもの学習活動の姿という外面的なものをもって行う。発言の内容や活動に取り組む様子、記述されたものや創作した作品など、外面的に表れたものをもとに、子どもの学習への意識が高まったかどうかを推し量るのである。それは、子どもの意識そのものを、記号化したり数値化したりすることは不可能だからである。

活動(外面)によって意識(内面)を高める教師の手だて

実際の授業では、この見とりをもとに手だてを講じることになる。活発に話し合ったり共同で作業をしたりという姿が子どもに見られた場合、その姿を学習への意識の高まりの表れだと見とるか、単に活動そのものに意欲が向いているだけだと見とるかによって、その後の教師の手だては異なってくるのである。また、見とりによっては、授業を設計する段階で予定していた手だてと異なってくる場合も想定される。いずれにせよ、子どもの姿からその意識を見とるしか方法がないとしても、学習活動そのものを注視するのではなく、子どもの意識がその活動の中でどうなっていくのかに、常に目を向けて手だてを講じなければならない。

授業は学習活動という外面を介在とした、見とりと手だての連続である。学習活動という形で手だてを講じ、学習活動から「かかわり」の活性化を見とり、さらに学習活動という形で手だてを講じていくのである。このような点から、子どもの内面の見とりと外面に表れる姿のつながりに視点をあて、活性化に有効となる手だての要因について検討したいと考え、次のようにテーマを設定した。

見とりをもとに「かかわり」を活性化する要因を探る

3 方法

全体論にかかわるものと、それを受けた実践研究部のテーマにかかわるものに分けて述べる。

(1) 全体論にかかわって

全体論・各教科および道徳の論にしたがって研究授業を行う。その際次の手順によって検討をすすめ、知識創造を充実させることに有効となる「かかわり」を活性化し手だての具体を収集する。

① 事前研究会で

研究授業にあたっては、授業者および参観者で次の3点を明確にするとともに共通理解を図る。

明確化と共通理解

- ・めざす知識創造
- ・「かかわり」の活性化
- ・教師の手だて

- ・めざす知識創造
- ・めざす知識創造が充実する「かかわり」の活性化
- ・その「かかわり」を活性化し手だて

② 研究授業で

事前研究会での共通理解をもとに、下記のように授業をおこなう。

子どもの姿とその見とり

- ・知識創造の充実および「かかわり」の活性化という観点で子どもの姿を見とる。
- ・抽出見を中心に子どもの言動や様子などを記録として残す。

③ 事後研究会で

研究授業での記録とその見とりをもとに、次の手順にそって授業を分析する。

授業の分析

- ・「かかわり」の活性化
- ・手だての有効性

- ・めざした知識創造が充実していたか。
- ・「かかわり」の活性化が知識創造の充実にも有用であったか。
- ・「かかわり」を活性化し手だてが有効に働いたか。

(2) 実践研究部のテーマにかかわって

その手だてが有効であった要因について検討する。

① 手だての例示

有効性のある手だての例示

- ・研究授業の事後研から、「かかわり」の活性化に有効性のある教師の手だての具体を収集し、例示する。

② 要因の明確化

学習への意識に与える影響の分析

- ・例示された手だてが子どもの学習への意識に与えた影響について分析する。
- ・分析をもとに、学習への意識が高まる要因を明らかにする。

4 研究の成果

(1) 実践より

授業実践を通して得ることができた「かかわり」を活性化する教師の手だてについて例示する。

共通体験・否共通体験をもたせる	<p>① 共通体験・否共通体験を活動に取り入れる 保健の授業（2年）「手の声を聴こう」では、手が正常に働くことの良さに気づかせたいと考え、指を副木で固定して不自由な状態にしたうえで作業を取り入れた。個によって行う作業が同じであっても、固定された指が違っていたため、その作業を行った感想を互いに聞き合おうとする姿が見られた。</p>
子どもの動きを肯定的に生かす	<p>② 子どもの動きを肯定的に受け入れる 国語の授業（3年）「創作物語で本との出会いを広げよう」では、学級の子どもが書いた絵本を教材とすることで、読みへの意欲が高まった。また、本時では第一発言者が投げかけた「(主人公が) へんな気持ちになったのはどうして?」という疑問を課題とすることで、叙述に目を向けた多様な考えが引き出された。</p>
考えの明確化と自覚化をはかる	<p>③ 考えの明確化と自覚化をはかる 国語の授業（4年）『かむ』こと力では、ワークシートにそれぞれの考えを書いたうえで話し合いに入った。それぞれが異なった結論に至ったことが明確になっていたため、その根拠を交流しようとする姿が見られた。</p>
子どもの心情にうったえる	<p>④ 当事者意識を持たせる 道徳の授業（3・4年複式）「かがやけ、ぼくの命、あなたの命」では、誕生した頃のエピソードについて書かれた親からの手紙を、子ども一人一人に準備した。事前にその内容を知らされていなかった子どもは、手紙から驚きと感動を与えられたようで、命の誕生について当事者意識をもって考える姿が見られた。</p>
思考の足場をそろえる	<p>⑤ 思考の足場をそろえる 図工の授業（5年）「“キモチ”を伝える～凸凹カラフルキャンバス～」では、例示した作品から伝わる“キモチ”を交流した。これによって、自分自身が伝えたい“キモチ”をどのようにして作品の表したらよいかという方向性が明確になった。これにより、その後のグループ活動では、伝えたいことと表現方法について交流する姿が見られた。</p>
考えの説明に具体物の使用を促す	<p>⑥ 話し合いを支える (ア) 個の表出を支える 体育の授業（6年）「めざせ☆アスリートⅡ」で、タイムを短縮するバトンパスについて各自がもっているイメージについて交流した。自分のイメージを説明しようとする発言者に、教師はランナーが描かれた図を使うよう促した。これによって、言語だけでは説明が困難なバトンパスのイメージについて交流する姿が見られた。</p>
各自の考えが集団全体に明示される工夫をする	<p>(イ) 集団に広める 社会の授業（6年）「聖武天皇と大陸文化」では、聖武天皇の大仏づくりを支持するかどうかという課題で学習に取り組んだ。考えを交流する段階では、問いに対する個々の考えが座席によって明示されるように場所の移動が指示した。これによって積極的に意見を交流する姿が見られた。また、考えの根拠として同じ資料を使うことにより、同じ資料からも多面的な解釈が引き出された。</p>

(2) 子どもの学習への意識が高まるために

授業実践を通して得ることが出来た「かかわり」を活性化する教師の手だての中から、子どもの学習への意識が高まるために必要とされる要因を以下の三つの観点によって分類した。

- ・課題をつかむ場で
- ・課題について追究する場で

・長期的な取り組みとして

上記の三観点に従って、子どもの学習への意識が高まるために有効な手だてのあり方を以下に述べる。

① 課題をつかむ場で

子どもの学習への意識は、どのような学習課題を設定するかが大きく影響する。本時の学習において、子どもが学習課題を把握する段階で必要となる教師の手だてについて述べる。

(ア) 【課題がない】から【課題がある】へ

授業に臨む子どもの学習課題に対する意識は様々である。たとえ前時の終わりに学習課題が明確になっていても、本時までにはその課題を子ども自身が忘れてしまうことがある。

子どもが本時の学習課題について分かっていないと教師が見とったならば、本時は何について考えるのかということが子ども一人一人に明確になるような手だてが必要である。

(イ) 【課題がある】から【課題になる】へ

学習課題が明確になっていても、その課題について自ら思考したいという意欲をもって取り組むには、子ども自身がその課題を自分のものとしてとらえていなければならない。

そのためには、疑問や驚きなどといった心情を子どもが課題に対してもつような手だてが必要である。課題にこのような心情が加わることによって「やってみたい・はっきりさせたい」という意思をもつようになるのである。

② 課題について追求する場で

本時の学習課題について追求する段階における、教師の手だてについて述べる。

(ア) 思考の見通しがもてるように

学習課題を自分のものとして思考を始めた子どもの意識が高まるには、どのように考えたらよいかという思考の見通しが必要である。そのためには、思考の素材となる既習事項や生活経験、参考となる資料などに気づくことができる手だてが必要である。

(イ) 考えや立場などが明確になるように

話し合いが成立するには、話し手である子ども側に「知ってほしい」という欲求があると同時に、聞き手側の子どもにも「知りたい」という欲求が無ければならない。

これには、自分自身の考えや立場を自覚させたいという意欲で、他の子どもにもそれが明確になる教師の手だてが必要である。自分の感じたことや考えたことと異なったものがあると分かれば、話し手としての欲求と同時に聞き手としての欲求が生まれるのである。

(ウ) 曖昧さに気づくように

課題に対して「分かった」つもりとなって満足してその追求が停滞したり、課題に対する追究の方向がずれたりする場合がある。

このような状態には、考えの曖昧さに気づかせたり、課題に戻す問いかけや助言したりする手だてが必要である。

③ 長期的な取り組みとして

語彙の不足から、的確に表現できない・友だちの言いたいことがくみ取れないなど、話し合いがかみ合わないことがある。

このような場合には子どもと子どもの間に入り、表現の不足を補うことで双方の橋渡しする手だてをとらなければならない。また、長期的に語彙を増やす指導や円滑な人間関係を構築する指導も、本時レベルの手だてを講じるために重要な支えとなる。

課題がない
↓
課題がある
↓
課題になる

思考の見通しがもてる

考えや立場などが明確になる

曖昧さに気づく

表現する語彙