

実践研究

山岸 朋子 木戸壽和子 江藤 里佳
上田 雅人 松田由美子 高田 徹
藤本 文乃 寺岸 和光 松田 宏明

1 実践研究部会の目的

研究主題「知識創造の力を育む授業」の実現をめざして、副題「かかわりの『場』をデザインする」を設定した。本研究において、かかわりは以下のように定義されている。

かかわりの定義

かかわりとは 子どもが協同的に活動する場での互いの直接的・間接的な働きかけによって 意識が学習課題に向けられていく活動である

*1 全体論「2副題について」

かかわりには、互いのもつスキーマの表出をうながし、学びの主体化や相互作用の活性化、学習意欲の高まりを生む働きがある。かかわりを重視することによって、本校児童の課題である知識・正答・結果重視の学習観*1を越えて、学びのプロセスを充実させていく可能性が大きいと考えられる。つまり、知識創造の活性化をもたらすということでもある。

しかし、本研究における授業研究は、知識創造の見取り、授業全体のデザイン、そしてかかわり場面の評価といった授業全体をマクロ的な視点で検討することが中心となる。かかわりにのみ焦点化したものではない。しかも、当初のかかわりは、さまざまに工夫しながらも試行段階として設定していくことになる。

研究の目的

そこで、実践研究部会では、研究授業とその事前・事後研究会での検討をさらにすすめて、子どもの知識創造を生むかかわりのあり方や要件をより明確なものにしていくことを目的とする。

2 部会研究テーマと設定理由

*2 全体論「2副題について」

本研究でのかかわりが、言語を介するものばかりではないことは全体論*2でも述べられている。具体的な言葉を直接交わさなくても、互いの行為や表情や作品自体がそこに込められた子どもの思いや考えを他に伝えていることがある。知識創造の内容を見取る教師は、言語にのみ引き寄せられることなく、教科の特性に合った表現方法という視点をもつ必要がある。

かかわりの前提

また、本研究におけるかかわりは、子どもと子どもが相談し合ったり、共同で創作活動を行ったりする相互作用の有無を単にさすものではない。見た目の活動ぶりだけでなく、それが子ども一人一人の学びに結びついていること、教科的なねらいに迫るものであることが前提となる。本研究でいえば、知識創造がうながされる活動になるのか否かという意識が、かかわりの場面をデザインする教師には求められる。

ペアの活動や班活動、グループ活動などは、見た目だけでも子どものかかわりを生かした学習活動に思える。しかし、その結果や成果が教科的なねらいに迫るという観点から十分に検討される授業は少ない。子どもが積極的にかかわっているように見えても一部の子どもに限られた自己表現が続いている場合があり、おしゃべりや共同作業のレベルで留まっている場合もある。逆に、一斉学習であっても仲間の考えからよりよい影響を受けている子どもや、沈黙していても仲間の考えを納得するために熟考している子どもがいることも事実である。

かかわり研究の意義

このような子どもの実態をよそに、授業におけるかかわりは、その意味が十分に検討されないまま設定されてきているのではないかと考えている。学習課題の設定、支援、教材研究といった教師の姿を観点として授業研究が語られることは、かかわり研究が十分ではない現実的な一つの理由になる。集団で学ぶ学校教育のシステムを考えれば、授業でのかかわりがもつ可能性や教育的効果を明らかにしていく意義は大きいはずである。

それでは、教科的なねらいに迫っていくための知識創造がうながされるかかわりの要件とは何なのか。このことを明らかにしていくために、実践研究部会の研究テーマを次のように設定した。

知識創造を生む「かかわり」のデザインとは何か

3 研究方法

かかわりの「場」を意識的にデザインする授業研究を重ねることによって、知識創造を生むかかわりのイメージが徐々に見えてきた。それは、授業者や参観者一人一人の小さな気づきがもとになっている。当初は、一つの具体的な授業場面の印象であっても、それらを子どもの姿と合わせて分析的に解釈していくことによって、デザインする上でポイントとなる視点や考え方を浮き立たせることができる。

*3 全体論
「4 1年次研究の目的と方法」

まず全体論にある研究方法*3をふまえて、知識創造・デザイン・かかわりを相互に関連づけながら授業評価し、実践研究部会ではその成果をもとに、さらに焦点化して知識創造を生むかかわりのあり方を検討する。このような全体論に従った具体的な研究方法と、それを受けての実践研究部会の研究方法の二つに大別して説明する。

(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

- ・低中高部会（全体研究授業含む）、または三部会を中心に授業を公開する。
- ・教科理論と指導案をもとに授業者がデザインの意図を説明し、めざす知識創造と本時のデザインを関連づけながら検討する。
- ・授業者から3～4名の抽出児とその意図を聞き、抽出児記録*4を書く担当者を決める。
- ・授業全体の記録者とビデオ撮影担当者を決める。

抽出児記録
*4 資料1

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、周囲のかかわりの姿も合わせて記録していく。
- ・ビデオ撮影と授業全体の記録を残す。

ウ 事後研究会での協議

- ・授業者の思いや考え、感想を聞く。
- ・抽出児記録担当者から抽出児の知識創造の見取りや周囲の子どもとのかかわりの様子についての説明を聞く。
- ・「知識創造」「場のデザイン」「かかわり」の三つの観点から参観者の見方・考え方、感想などを一枚一事で付箋に書く。（全体研究会の場合は、低中高別で行う。）
- ・模造紙に付箋を貼りながら参観者の意見を関連づけて構造的に書き込んでいく。

抽出児の見取り

検討内容の構造化

エ 授業者記録の作成

- ・事後研究会で話し合われたことや模造紙に書き込まれたことをもとに授業者が考察した内容をまとめ、授業者記録*5を作成する。
- ・授業者記録は全体に配布し、研究の成果を共有する。

授業者記録
*5 資料2

(2) 実践研究部会の研究の具体的な方法

ア 授業者自身による授業ビデオの分析

- ・自らの授業ビデオを視聴し、かかわりの場面を中心に独自に分析する。
- ・「知識創造を生むかかわりのデザイン」に関する実践的な気づきを明らかにする。

実践的な気づき

イ 気づきの検証

- ・それぞれの気づきと関連する授業場面を部会で視聴し合い、授業者の気づきとの整合性を検証する。

ウ 要件の明確化

- ・それぞれの気づきと検証をもとに、「知識創造を生むかかわりのデザイン」の要件を明らかにする。

4 実践研究の成果

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、知識創造を生むかかわりのデザインに必要な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、知識創造を生むかかわりのデザインの要件を、部会の研究成果として提起する。

(1) 知識創造を生むかかわり研究から見えてきたもの（私たちの実践的な気づき）

追体験

ア 個→全体→個という流れによって実感を伴った気づきが生まれる

生活科の授業（1年）「草や花で遊ぼう」では、一人一人の子どもが思いをもって活動し、その体験を全体の場で交流し合い、さらに追体験する展開を取り入れた。仲間の体験を自分で試してみる場をもつことで、仲間の気づきや思いを実感することができ、自分自身の気づきや思いが広がっていった。

実感

イ 仲間に自分の気づきを知らせたいという思いからかかわりは広がる

生活科の町探検の授業（2年）では、それぞれが描いた絵を周囲に見せながら、互いに見つけたものや場所を紹介し合った。実感をもち自分も見たい、行ってみたいという思いが引き出される場を設定した。座席が近い仲間に紹介していた子どもは、紹介する相手を教室全体に徐々に広げて求めていった。

かかわり以前の
かかわり

ウ かかわりを生み出す時間の確保と段階的な指導が必要である

社会科の授業（3年）で学校の地域探検をもとにした絵地図づくりに取り組んだ。グループごとの気づきを発表し合ったが、思うようにできなかったグループもあった。かかわりが生きるには、それ以前に十分なかかわりの時間が必要である。また、子どもの実態をふまえ、グループ発表の仕方を理解し、経験を段階的に積み重ねていく計画的な指導が重要であることがわかった。

引き出す時間

エ 多数派の考えをゆさぶる問いが子どもから投げかけられることで深まる

国語の説明文の授業（3・4年複式）では、問題提起文に対する第一の理由をはっきりするための話し合いが展開し、多くの子どもが同じ一文をあげた。しかし、一人の子どもが「その文が理由なら、同じ段落の他の文はなぜあるのか」という疑問を学級全体に投げかけた。多数派の考えをていねいに引き出す時間が、多数派をゆさぶる声も引き出し、全体の知識創造を主体的に深めることができた。

対比・比較

オ 互いの自由な見方や気づきの声新たな発想を相乗的に引き出す

図工の鑑賞の授業（4年）では、作品との出会いの場面で複数の作品と描いた作者を意識させる課題（「なりきり芸術家」）を提示し、自分なりの見方・感じ方に気づくことを意図した。子どもは複数の作品を自ずと対比・比較し、これまでに取り組んできた自らの表現と比べる発言が広がっていった。その自由な発想の声は互いを刺激し、さらに新たな対比・比較がうながされ、それぞれの思いが相乗的に広がることになった。

共感

カ 当事者意識をもてる課題が活動意欲を高めてかかわりを活性化させる

家庭科の授業（5年）では、教室の通風を考えた。自分たちの生活に直結する学習課題は、実際の試みを通すことで問題点が明確になり、共感を伴った話し合いの深まりが見られる。さまざまな試行錯誤によって自分たちの生活がよりよくなっていく成果の実感と直結することが、かかわりを意欲的なものにしていった。

教師が伝える

キ 教師の即応的な働きかけで子どもの考えのズレを生かすことができる

体育の授業（6年）では6人グループでダンス創作をした。あるグループでは、大きく激しい動きを望む子どもがいたが、その考えをうまく伝えて広めることができずにいた。教師がその子どもの思いをグループ内のメンバーに伝えると、新たなアイデアが出されていき、自分たちの創作に生かそうとする子どもも出てきた。

(2) 知識創造を生むかかわりのデザインの要件

かかわりに
影響している諸要素

一連の授業研究を通して、知識創造を生むかかわりに影響しているさまざまな要素の存在に気づいてきた。その諸要素を以下の四つに大別することができた。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 子どもの学び意識・・・学習課題、かかわり後の見通しなど ② 子どもの実態・・・発達段階、関係性など ③ かかわりの枠組み・・・形態、人数、時間、場所など ④ 教師の支援・・・見取りをもとにした働きかけなど |
|---|

すべての要素を考慮してかかわりを設定するということではない。デザインする上で、このような観点を持ち、子どもの状況の見取りに応じて、かかわりのあり方を判断しようとする教師の意識がここでは重要なのである。

これら四つの要素を観点として、知識創造を生むかかわりのデザインの要件を以下に提起していく。

要件① 子どもの学び意識を明確にする

問題意識と欲求

かかわりがあいまいな意識で始まる場合、目的がはっきりしないために子どもは指示されたことを形式的に行う活動に終始することがある。例えば、隣の子ども同士でノートを見合う活動では、ノートを交換してながめただけで返す子どもがいる。また、班での話し合いでも一部の積極的な子どもが最初に考えを説明して、それがそのまま班の結論になってしまうこともある。

まず、子どもがかかわりの目的をわかっていることがその活動の前提として必要である。言い換えれば、一人一人が問題意識をもっている状態や、仲間の考えを知りたいという欲求がある状態が重要である。よって、かかわる直前にかかわりへの意欲の高まりを生む活動が不可欠になる。学習課題が子どもから生み出されたものであったり、教室を二分するような議論になっていたりすれば、かかわりは自ずと活発な知識創造を生む。

かかわり後の見通し

加えて、かかわりによって得たものが、その後どのように生かされるのかという活動後の見通しを子どもがもっていれば、それに対応したかかわりが生まれていくことも期待できる。例えば、班で結論を一つにしぼるのか、班の話し合いを生かして一人一人が持論を補足修正するのかというまとめ方の見通し、また、かかわり後に学級全体での話し合いが始まるのか、画用紙に書いて代表者が説明するのかといった事後活動の見通しなどである。かかわりの成果が次の活動につながっていくことで、子どもはかかわる意味を意識した姿を見せるようになる。

必然性

かかわりは、その前後の活動と合わせて必然性のあるものとしてデザインする必要がある。活動の意味や見通しといった学び意識の明確化が、知識創造を生むかかわりをもたらすのである。

要件② 子どもの実態の見取りを生かす

発達段階や時期

1年生と6年生、4月と11月といった発達段階や時期によって、子どものかかわり方は異なってくる。学年が上がるにつれて子どもの既習事項や経験知は広がり深まりを見せ、体力や集中力も伸びていく。また、学級がまとまっていったり授業の展開がわかっていったりすれば、子どもはより自己表現しやすくなっていく。このように、かかわりは子どもの実態に大きく影響されるものであり、いつでも、どの学級でも、どの授業でも同じ姿で展開されるものではない。

日常生活の影響

また、気候や地域環境はもちろん、教室内の関係性、家庭生活も含めた日常のさまざまなできごとやそれに伴う感情などからも子どもは影響されている。いつもと異なる様子が見られることは自然な姿であり、素直に取り組めない場合やかかわり方が消極的に見える場合があることは容易に理解できる。

つまり、個々の教科的な理解や習熟の度合いはもちろん、子どもの関係性や集団の雰囲気も含めた子どもの実態をありのまま受けとめる教師の見取りが、的確なデザインの根拠になっていくのである。かかわりは知識創造を生む手立てであるだけでなく、

社会的な側面

子どもの社会的な側面を育てる場でもある。この意識をもつことによって、働きかける教師の視野は広がり、幅広い見取りを生かした柔軟なかかわりのデザインが可能となる。

要件③ かかわりの枠組みを判断する

かかわる場のあり方

かかわる場のあり方は、子どもの知識創造に予想以上の影響を及ぼすことがわかった。場のあり方とは、例えば、次のような諸要素である。

人数・・・例えば、ペアでの活動と6人グループの活動では、個の活動量に大きな差が出てくる。人数が少なければ活動量は多くなるが、多様な発想には出会いにくい。人数が多くなれば出会える発想は多様になるが、聞く、見る時間が多くなる。実態や目的に応じて人数を設定する必要がある。

場所・・・教室、特別教室、体育館、屋外など、かかわる場所が違えば、子どもの活動ぶりも異なってくる。調べ学習を教室で行えば、図書室やコンピュータールームを使用する子どもの出入りが多くなる。この場合、かかわりの効果を失わせないためには、個別学習とは異なる協同意識が必要になる。活動場所が複数になれば、教師の支援が与えにくくなることも考慮しなければならない。子どもの実態に応じた協同が可能であり、教師の想定する支援が具現化できる場所を選択しなければならない。

形態・・・例えば、ペアで横並びに座れば作業がしやすくなり、向かい合わせになれば話しやすくなる。積極的に自己表現する子どもが一箇所に集まると、それ以外の子どもが議論に参加できなくなることがある。グループ活動でも床に座って円座するのか、机を向かい合わせにしてテーブル型にするのか、机を動かさずに体の向きだけを変えるのかによっても子ども間の距離が変わり、自己表現の仕方やかかわりの濃さも変わってくる。これが予想できる。

時間・・・1分間の確認型のかかわり、10分間の話し合い、30分間の創作活動など、時間によってできることの範囲が変わってくる。また、同じ課題であっても、与えられる時間によって、子どもは活動方法や表現内容を選択していくことになる。かかわりの目的と時間とのバランスを考えなければ、知識創造が途切れたり、活動を終えてしまって無駄な時間が生まれたりする。子どもの様子から教師が即応的に調節する必要も出てくる。

これら以外にも司会者の有無、教材・教具・資料などの有無、ワークシートや記録の書かせ方、前述の問題意識や活動後の見通しなどもかかわりの枠組みを判断する要素に含まれる。かかわりが知識創造につながっていかない理由は、子どもの意欲や関係の問題だけでなく、上記のようなかかわりの諸要素に不具合がある場合が考えられる。めざす知識創造が展開されるデザインのためには、子どもの具体的なかかわりの姿を計画的にデザインしつつも、実際の授業では臨機応変に即応してかかわりをデザインしていく教師の構えが重要である。

要件④ 教師の即応的な支援で方向づける

橋渡し

子どもが子どもにかかわるといことは、未成熟な者同士が関与し合うことを意味する。自分の考えがわかりやすく表現できない、仲間の思いがなかなか理解できない、話し合いがうまく噛み合わないといった状況はあちこちで見られるものである。しかし、このままではかかわりが知識創造を阻害する一因になってしまいかねない。

一人一人への まなざし

子どもと子どもの間に入って、双方の見方・考え方を橋渡しする教師の役割は重要である。子どもの表現を助けたり、理解できるレベルで補足説明したり、焦点化する視点を与えて議論をうながしたりする教師の支援は、知識創造を活性化するかかわりには欠かせないものである。

しかし、グループ活動などで子どものかかわりがあちこちで同時進行する場合は、教師の支援が断片的な見取りに頼らざるを得ない。一斉学習の場合以上に教師が一人

一人へのまなざしをもち、頻繁に足を運ぶ意識が必要になる。状況が理解できない場合は、子どもからていねいに聞き取ろうとする構えをもって即応することが求められる。子ども相互の橋渡しとなる教師の働きかけによって、知識創造が途切れることなく方向づけられるのである。

<資料1> 研究授業・抽出児活動記録

月 日 () 限

年 組	教科名	授業者名	
単元名・題材		抽出児名	
	授業者・活動	抽出児	他の子どもとのかかわり
具体的な言動や様子	記録開始 (:)		

<資料2> 授業者記録

月 日 ()

年 組	教科名	授業者名	
1. 抽出児の記録をもとにした知識創造の内容の検討			
2. 計画的な「場」のデザインの検討		3. 即応的な「場」のデザインの検討	
4. かかわりの「場」を支える長期的な取り組みの検討			
5. 授業者のふりかえり			