

【主題】子どもも教師も“学び”をつなげよう

【副題】～「自ら考え、学びをつなげていく力を育む授業作り」3年目の挑戦、

失敗こそ、次へのステップに～

【学校・団体名】 長野県飯山市立東小学校

【役職名・氏名】 校長・中沢 裕子

I 本校の全校研究テーマに寄せて

「自ら考え、学びをつなげていく力を育む授業作り」

1 本校の考える“自ら考える”とは

思いや願いをもち、一人ひとりが問題を自分事として捉えて、解決するためにその本質を深く探ろうとすること。

2 本校の考える“学びをつなげていく力”とは

- (1) これまでに学習した内容を本時の学習につなげる力。
- (2) 前時の学習を本時の学習につなげる力。
- (3) 他教科で習得した知識を本時の学習につなげる力。
- (4) 生活経験の中で習得した知識を本時の学習につなげる力。
- (5) 自分の考えと友だちの考えを、つなげていく力。
- (6) 本時までの学習を、次時からの学習につなげていく力。
- (7) 本時までの学習を、日常生活(社会)につなげていく力。
- (8) 本時の学習から、これまでの学習を見返す力。

II 研究の背景

「千曲の流れ 見おろして 万仏山が裾を引く 春うらかな 丘の上 菜の花におう 学舎よ」

これは、東小学校の校歌の一節である。千曲川を見下ろす丘の上には、文部省唱歌「朧月夜」の舞台となった菜の花公園があり、春には菜の花まつりに参加したり、雪の積もった冬にクロスカントリースキーの学習で利用したりしている。また、万仏山への登山口には日本の棚田百選に認定された福島棚田があり、全校児童で田植えや稲刈りを行っている。このように、東小学校は、四季を通して豊かな地域資源と子どもたちが出会い、様々な学習活動を展開している。全校児童は、49名の小規模校であるが、「飯山市 小規模校の利点を生かした学校づくりのモデル校」として、地域とともに歩んでいる学校である。

1 これまでの授業を振り返る

これまでの授業を振り返ると、“つけたい力”が本当についたのかどうか、子ども一人ひとりの見取りが不十分であった。そのため、子どもを置き去りにした教師の思いだけが先行した授業になっていたことを反省し、振り返りの時間を確保し、その具体を思い描いて授業作りを行ってきた。しかし、実際には振り返りの時間を十分に確保することができず、そのしわ寄せで

次時の導入の場面を肥大化させてしまい、結局のところ教師が教え込んでしまうという悪循環を繰り返していた。

そこで、2年前、「自ら考え、学びをつなげていく力を育む授業作り」を研究テーマに据え、“子どもが何をどのように学ぼうとしているのか”を明確にして、子どもの既習事項や生活経験などを本時とつなげる授業作りを行ってきた。しかし、子ども自身に学びをつなげる意識が希薄であり、つい教師がやや強引につながってしまう従来通りの授業を繰り返すこととなった。

2 子どもと教師がつながる「学びの集会」を行う

本研究テーマ
2年目は、前年の反省を生かし、研究テーマを子どもと共有するこ



とからスタートした。年度初めの4月、研究主任の主導で「学びの集会」という全校集会を初めて開き、教師が授業に対してどのような願いをもっているのか子どもたちに伝えた。さらに、これまでの授業の中で子どもたちが実際に学びをつなげていた具体の場面を、画像を通していくつか紹介した。また、このほかの取組として、子どもが学びをつなげていながら課題を解決していく様子をできるだけ各学級通信に記載するようにして、授業を分析するとともに授業改善に活かすようにした。

《全校研究テーマ2年目の成果と課題》

【成果】

- ・子どもは、既習事項や生活経験と、本時の学習をつなげて考えるようになってきている。
- ・子どもは、書くことで自分を振り返ったり、思いを確かにしたりすることができるようになってきている。

【課題】

- ・個の見取りが甘く、教師の考えた授業展開と子どもの思考にずれが生じることがあった。(学習問題が子どもの思考とずれることがあった。)

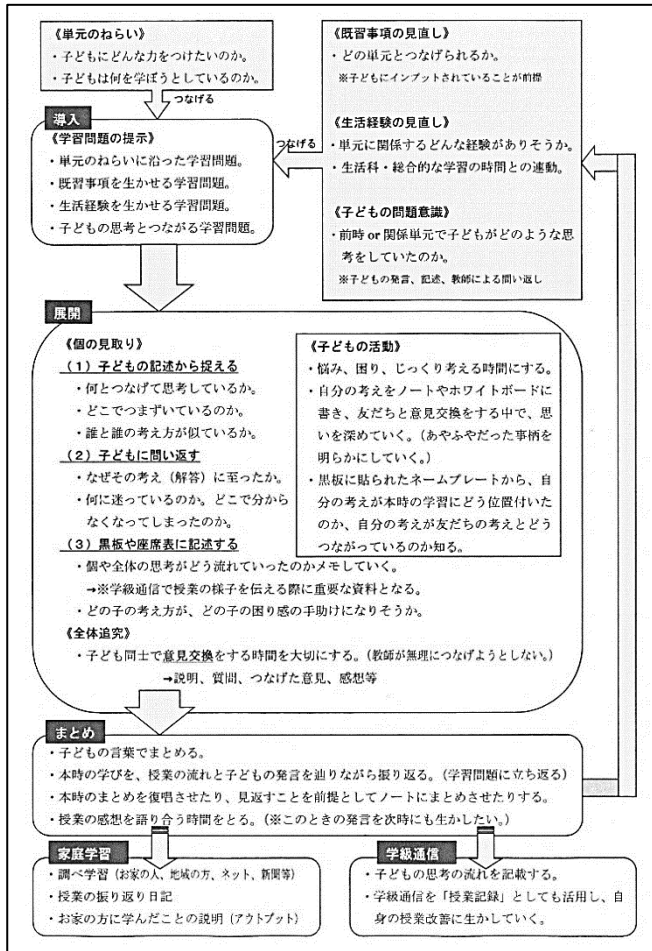
これらの成果と課題をうけ、今年度も研究テーマを「自ら考え、学びをつなげていく力を育む授業作り(3

年次)」と設定し、「子どもが何をどのように学ぼうとしているのか」を、教師の主観ではなく、一人ひとりの子どもの記述や言動等から更に見つめ直し、子どもの思考に沿った授業作りを行っていくことにした。以下、本研究の実際を述べる。

Ⅲ 研究の経過と内容

本研究を進めるにあたり、以下の「授業構想のイメージ図」と「授業作りのための三本の柱」を東小スタイルとして、職員間で共有した。

《授業構想のイメージ図》 ※東小スタイル



《授業作りのための三本の柱》

《柱1》「追究の見直し」がもてる学習展開

- ①前時までの子どもの発言や記述をもとにしたり、教師が問い返したりし、子どもの思考に沿った学習問題を提示する。
- ②学習問題と向き合い、最終的にその問いに答えることを習慣づける。

《柱2》「考える力(書く力)・伝える力(話す力)」

を駆使した協働的な学び

- ③体験したことを意味付けたり深めたりできるように、体験を具体的に言語化する活動を行う。
- ④共通の授業スタイルとして「つなげる時間」を確保

し、課題追究することができるようにする。

《柱3》確かな学びの定着

- ⑤子ども同士で、本時分かったことやそこから考えられることを自由に語り合える時間を確保する。
- ⑥学級通信に学習の様子を記載し、各家庭に情報を発信すると共に、活動の見直しを行う。
- ⑦本時学んだことを、家族に説明したり紹介したりする家庭学習(アウトプット)を課する。

前年度に引き続き今年度も、年度当初の4月に「学びの集会」を開き、学んだことをつなげていく東小スタイルの共通認識を図った。また、(柱3⑥)にあるように、課題を追究する過程や授業の成果ばかりを活字にするのではなく、授業の失敗事例も記載し、失敗の要因とその中から見えてくる子どもの思考を探っていくようにした。

○事例1 失敗事例から子どもの思考を捉え直す

《6学年 学級通信 H30. 7. 20号より 抜粋》

算数の授業を通して(担任の独り相撲だった)

【学習問題】1箱2個入りの大福と3個入りの大福を売っています。子ども会で大福を35個買います。それぞれ何個ずつ買えばよいですか。

6年生の算数では、これまでに学習してきたことを活かして、子どもたちが問題解決をしていくという授業スタイルが定着してきました。しかし、「場合をあげて調べて」は、これまでに学習してきた何を活用すればよいのか見当がつかないため、文字通り、場合をあげながら地道に調べていくしかありませんでした。その、地道に調べていく手段として、「表を表すと分かりやすい。」という思いを、担任は強くもちすぎていて、子どもたちを「表を作成して考える」方向に無理やり導こうとしていました。そのため、例えばSさんの、「片方の数を決めれば、もう一方の数も考えられると思う。」という解法のヒントになる発言を軽く受け流してしまっていたのです。さらに、担任は、子どもたちが表で表すよさ(意味)に気づけていないにも関わらず、「この表で数値をまとめれば間違いなし!」と言わんばかりに、表の形式を統一化してその書き方の指導に時間を費やしていました。その結果、子どもたちは授業後にどんな感想をもったのでしょうか。

「ああ、今日の算数、すごく長く感じた〜。2時間くらいやったみたい。」

「難しくて、よく分かんなかった〜。」

もう、こうなると担任は、完全に打ちのめされた状態です。担任が考えた授業展開と子どもの思考のずれは、何だったのでしょうか。

- ・「既習事項がない」故に「解法に向かう道を示さなくてはならない」という教師の思いが強く出過ぎてしまった。
- ・子どもたちなりに、「こうすればいける（解ける）かも」という思いがあったにも関わらず、ほとんど聞く耳をもたず、事前に計画した通りに授業を進めようとしてしまった。
- ・子どもたちにとって必要感のない活動をさせようとしたため、子どもの学習意欲を削いでしまった。

前述のSさんのように、子どもたちは問題を解くために必死になって、「こうすれば」「ああすれば」を探していたので、「既習事項がない」と思っていたのは、担任だけだったのかもしれない。この日の放課後の私は、心が全くすっきりしませんでした。

《事例1より》

担任が冷静に本時の授業を振り返ったことで、「学びをつなげていく力を育む授業作り」をしていく中で陥りやすい“担任の独り相撲”とも言える子どもの思考に沿わない授業の構造が見えてきた。担任のみが“子どもが学びをつなげていく様子”を見取ることで、時に主観が入りやすく、担任の都合のいいように解釈しやすくなる。また、担任だけでは、“子どもが学びをつなげていく様子”を捉えきれないこともある。そこで、授業を参観した第三者(担任以外の教師)の視点を取り入れ授業分析と児童理解を行った。

○事例2-1 第三者の視点を取り入れた授業分析

《東小 研究通信 H30. 9.10号の前述より 抜粋》

Y先生の授業から(9/5 2年生 算数)

本時は、繰り下がりが2桁におよぶ筆算の学習でした。

1 子どもにとって難しいところ。即ち、既習事項では解決できないところ

【学習問題】

103-67 をひっ算でしてみよう。

学習課題に至るまでの、子どもたちとY先生

Y先生 ← 103-67 の何が難しい？

3から7は引けないから、となりに借りても引けなかったから100を借りてきた。 K児

Y先生 ← となりでも借りれなかったら、どうしたらいいかな。

100から借りてくる。 K児

先生、100から一気に借りてこれないよ。 S児

Y先生

この難しいところから、今日の目標は、どういうところができるようになればいいかな。(十の位の)0から借りられないから、どうやって借りればいいか、考えよう。

Kさんの「3から7は引けないから、となりに借りても引けなかった…」の発言から、Kさんは既習を生かして問題を解こうとしていることがわかります。ただし、隣(10の位)から借りてこようにも、0であるために借りられません。「じゃあ、どうしよう？」が本時の追究であり、それができるようになることが本時のゴールであることが、導入時のY先生の「103-67の何が難しい？」という発問で明確になっていることがわかります。

2 全体追究の場面



Hさんは、「十の位が0で借りられないから、百の位から借りてきて、0が10になるから、十の位は10-6をすればいい。」と説明しました。Y先生が「10-6でいいの？」と問い返すと、Sさんが「あっ、違う。9-6だ。」と言って、説明をバトンタッチしました。その説明をHさんは、真剣に聞いていました。もともと、Hさんはノートに「9-6」をして正しい答え「36」を書いていました。では、どうして、前に出て説明するときに「10-6」と言ってしまったのでしょうか。

《事例2-1より》

Y先生の「103-67の何が難しい？」という既習事項では解決できない場면을授業の出発点にし、本時のゴールを明確にしていることが分かる。

本校には、今年度、初任者1名(M先生)が配属されていることから、M先生に「なぜHさんが前に出て説明する時ノートと違うことを述べてしまったか」について尋ね、同日の研究通信の後半に記述した。

○事例2-2 なぜHさんは

ノートと違うことを述べてしまったのか？

《東小 研究通信 H30. 9.10号の後半より抜粋》

M 先生の分析・・・全体追究の場面を視点に

子どもたちは、自分の机に数え棒を並べて考える時、十の位が0だから、「103」を表すときに百の束のすぐ横に3つの棒を置いてしまっていた。最初の時点で十の位に十の束がないことを視覚化させるために、位ごとの部屋がはっきりと分かれたボードを一人ひとりに用意し、その上で数え棒を操作させてはどうか。

なるほど…！ 位を意識させるために大事なことです。また、机上でやっていることと黒板が同じ状態であることも、子どもたちが説明をする際には大切なことであると思います。机上（ノート）と板書を常につなげておくことが必要ですね。

《事例2-1.2-2より》


上記のように毎時間、日常的に参観者(第三者)がいて授業記録と分析を行うのは、不可能なことである。では、担任の都合のいい解釈や担任の敷いたルール上のみで、子どもが学びをつなげていくような理論尽くめの授業になったりしないためにはどうしたらよいか。そこで、2学期は、子どもの発言に対する担任の「問い返し」を中心に授業研究を進めることとした。

○事例3 陥りやすい「問い返し」の盲点を明らかに

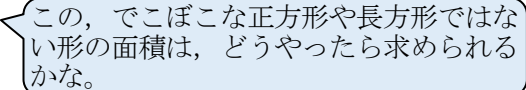
《東小 研究通信 H30.10.17号より 抜粋》

M 先生の授業から (10/11 4年生 算数「面積」)

今回の研究通信では、2学期の本校の重点である「問い返し」に絞って 授業を振り返ります。

【学習問題】L文字()のよう形の面積は、どうすれば求められるだろうか。

【問い返し】に注目して

M先生  この、でこぼこな正方形や長方形ではない形の面積は、どうやったら求められるかな。

半分に分ければいいんじゃない？(呟き) S児

M先生  「半分に分ける」って、どこから分けるの？ **〈問い返し〉**

Sさんの「半分に分ければよい。」という考えは、「そうすれば、長方形や正方形ができ、面積の公式が使える。」という言葉の裏返しです。ですから、M先生が「なぜ、半分に分ければいいのか？」と問い返せば、その言葉(意味するところ)がSさんから返ってきたかもしれません。そして、学習課題「L字の中に長方形を見つけて面積を求めてみよう」を、子どもの意識に沿って設定できたことでしょう。今回は、M先生の「問い返し」が、Sさんの思考を停滞させてしまったのです。

《「問い返し」のよさとは？》

教師にとって・・・

◆子どもの思考を探り、何に迷っているのか確認でき、展開に役立てることができる。学びをつなげていく

ためのキーワードを増やすことができる。

子どもたちにとって・・・

◆自分の言いたかったことが自覚でき、自身の中で、より深く考えるようになる。再思考の場ができる。

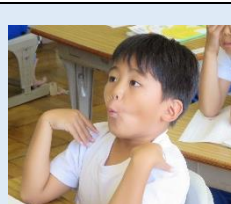
《事例3より》

問い返しさえすれば、児童理解が深まるという単純なことではなかった。その問い返しの一言が、時として子どもの思考を混乱させたり授業を停滞させたりすることが分かった。担任は、常に本時のつける力をイメージし、そのために必要なキーワードやそれに応じた授業展開を複数持ち合わせておくことで、適切な問い返しができるようになるのだろう。

IV 研究のまとめ

1年生の担任は、校内研究会で「授業改善の成果」について話題にした際、以下のような発言をした。

《1年生担任の「授業改善の成果」 国語授業より》



説明的文章「くちばし」で、子どもたちは、実際に鳥のくちばしの動きをやることで文章を理解していった。それに気づかずに、「うみのかくれんぼ」の単元を、文章の構造を読み解くことから理解させようとしたら、前単元と全くつながらなかった。そこで、「うみのかくれんぼ」であれば、動作化が可能だという見通しがもてたので、動作化を中心に据えた授業作りを試みた。説明的文章でも、動作化によって文の細部まで読んでいくことができるのだと感じた。

子どもたちは、前単元の「くちばし」で動作化したのが、文の構造についても学んでいる。しかし、子どもたちが本単元の「うみのかくれんぼ」でつなげて考えたのは、動作化の方だったのである。

以上のように、子どもたちは、常に学んだこととつなげて物事を考えようとしている。教師が意図して仕組んだこととつなげるのか、自分なりに深く印象に残ったこととつなげるのかというのは、その子の思考過程によるところである。ただし、子ども一人ひとりの記述や言動を分析していくと、何をどのようにつなげたかということにも多様性があることが明らかである。これこそが児童理解であり、授業作りのスタートになる。つまり、教師は、子どもが学びをつなげていく行為を見取ることによって、子どもの意識に沿った授業を展開することができるのである。

この「子どもも教師も学びをつなげていく東小スタイル」は、次期学習指導要領の三つの柱に共通するところの、[育みたい資質・能力]をより高めることにつながっていくのではないかと考えている。