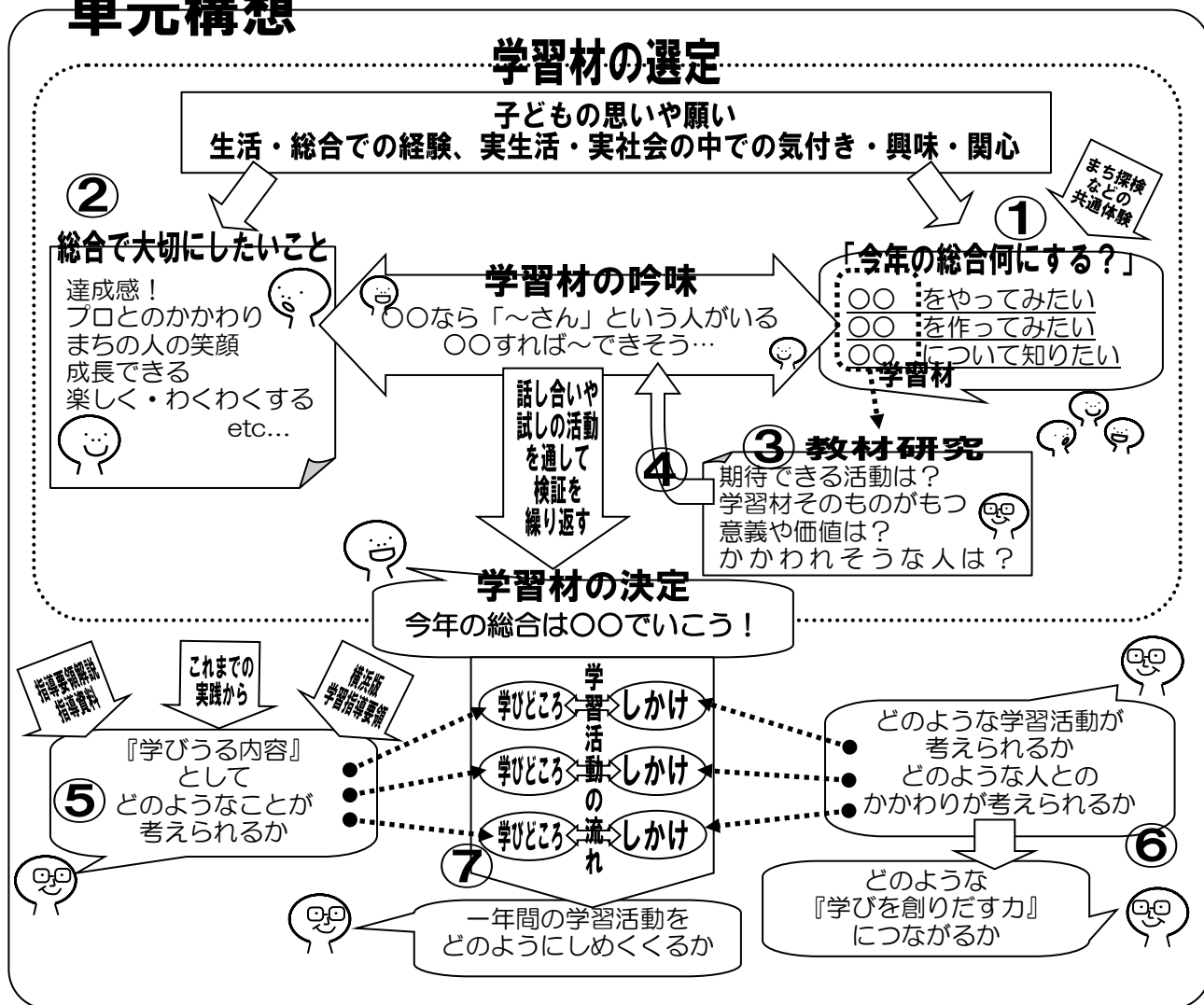


2 研究の概要

本校では、1 単元構想 2 小単元構想 3 授業作りの3つの柱で研究を進めている。昨年度までの研究の概要は次の通りである。なお、本校では総合的な学習の時間の名称を『総合』としている。ここからは総合的な学習の時間を『総合』と表記する。

研究の柱1：単元構想

単元構想



①子どもの興味・関心に基づく学習材の選定

単元構想においては、学習材の選定が最も重要となる。そして、その学習材について、実現したい夢や解決したい問題等の目的をもとに、単元を構想することになる。そこで大切にしたいことは、子ども自身が主体的に学習材を選定することである。子どもの「自分たちが決めた総合」という誇りと責任が、その後の学習活動の大きな原動力となるからである。

高学年ともなると、充実した総合を創っていくためにはどのような学習材であることが必要なのかを、子ども自身がそれまでの経験を元に実感として知っている。また、「今年はこれをやってみたい」という願いをもっている。その思いや願いを吸い上げながら学習材を選定する。中学年においても同様に選定することが考えられるが、総合の経験が十分でないこともあり、どのような学習材が一年間追究する価値があるか判断しきれないこともある。そこで、担任が子どもの実態を見取りながら学習材を提示することも考えられる。ただし、その場合にも、子どもが自分ごととして学習材と向き合えるような出会わせ方を工夫することが欠かせない。具体的には、普段の生活の中から意図している学習材につながるようなつぶやきを拾い上げ全体に返したり、子どもの興味関心を高めるような事実を提示したりすることが考えられる。また、まち探検のようなフィールドワーク等の共通体験を通しての気づきを整理していくことも有効である。生活科においては、学習内容が明確に規定されていることもあり、おおよそその学習材は絞られてくるが、子どもの日々の生活の中での気づき、つぶやきに耳を傾け、子どもの興味・関心を出発点として、地域や家庭、学校生活の中から何を取り上げれば子どもたちの主体的な学習活動が展開されるかを考えて単元を立ち上げていき

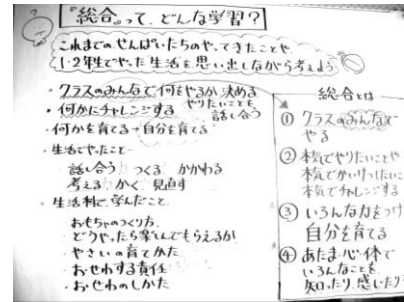
たい。

②価値ある学習材を選定するために…「総合」とは？

いかなる方法で学習材を選定する場合においても、「“総合”とはどのような学習か」ということを、子どもと一緒に、子どもの言葉で、教室で、整理することが欠かせない。それによって子どもが価値ある学習材を選定するための“目”を養っていくのである。その際にはそれまでの生活科や総合の経験を振り返り、子ども自身が成長を感じることができたり、成就感を味わったりすることができたポイントを吸い上げ、教師が整理し価値付けていく。具体的には、「学級全体で協働的に取り組むこと」「探究的な学習であること」「自分の成長につながること」「夢のあるゴールがあること」等が考えられる。必要に応じて教師が総合への願いを提示することも考えられる。

③教材研究で大切にしたいこと

「“総合”とはどんな学習か」ということが整理されたところで、子どもは学習材を選定していくための話し合いや活動をスタートしていく。学級で話し合った、「“総合”とはどんな学習か」ということに適合する材を探そうと、まちな出かけたり、もともと興味・関心があったことが、その視点や条件に沿ったものになっているか、話し合ったりするのである。



同時に教師は子どもから上がってくる一つ一つの学習材についての教材研究を行う。まずは情報収集である。インターネットや図書資料で得られる一般的な情報からはじめ、他校のものも含め、過去の実践についても参考にし、どのような学習活動が期待できるか考えていく。その際には、例えば「うどん」や「影絵」といった、学習材そのもので考えるだけでなく、「食」や「表現」という大きな枠組みで見ること、異なる学習材であっても参考になる実践例は増え、可能性は広がっていく。

さらに、学習材について、造詣が深く、熱い思いやこだわり、優れた技術をもっている“人”を探す。これまでの実践の中で、そうした人とのかかわりが、充実した総合にするためには欠かせないことが明らかになっている。子どもにとって身近で繰り返しかかわることのできる人であればあるほど活動は豊かになり、子どもにとっての学びも大きくなる。そのような人を見つけられるかどうか、総合として成立するかどうか、に直結するといっても過言ではない。その人への取材を通して、さらに情報を収集する。そうして、情報が集まったところでウエビング等の方法を用いて学習材の可能性について分析する。ウエビングの際には指導要領解説にも示されている通り、対象や活動といった視点を持ち、学習材そのものもつ価値や意義、期待できる活動等について考える。これらの情報収集および分析の作業は担任一人で行うのではなく、部会を中心に複数の目で進めることが重要である。

＜学習材を選定する上での具体的な教師の視点（チェックポイント）＞

- 子どもの興味・関心に沿っているか
 - 子どもが本気で「やりたい」「解決したい」という思いや願いをもっているか？
 - 達成感や成就感を味わえるものか？
 - 夢のある、やっつけて「楽しい」と思えるものか？
- 豊かな活動が期待できるか
 - 継続的に繰り返しかかわれるひと・もの・ことがあるか？
 - 学習材に対して熱い思いをもっている人とのかかわりが期待できるか？
 - 「課題を設定する→追究する→振り返る」という探究の過程が繰り返し期待できるか？
 - 資質・能力の育成が図れるものか？
- 学習材そのもののもつ内容的な価値があるか
 - 子どもたちが葛藤するような問題、「壁」があるか？
 - 学習材を通して学ぶべき教育課題が明確になっているか？
 - 子どもたちが感動し、見方・考え方の変容につながるような事実があるか？

④学習材を決定するための教師の『出』

こうした作業を通して得られた事実を、子どもにフィードバックし、学習材を選定する話し合いの助けとしていく。ただし、その事実との出会わせ方について教師は気を付けなければならない。「(学習材)は～ができるよ」「(学習材)は～だから難しいよ」と、一方的に情報を提供したり、判断を押し付けたりするようなことを繰り返すと、子どもたちの気持ちは学習材から離れていく。子どもが意欲的・主体的に学習活動を展開していくためには、「自分たちで考えて決めた総合」という責任と誇りを子ども自身がもてることが欠かせない。そこで有効なのが、子どもと整理した「“総合”とはどんな学習か」である。その項目・条件に添って、子どもが気付いていないことを問い返していくことで、子どもはさらに情報を集めようとして、厳しい目をもって学習材の価値を検証したりする。そうして必要感が生じたところで教師は適宜情報を提供したり、論点を整理したりしていく。

⑤ 学習材の『学ぶ内容』の分析

学習材が決定したところで、具体的に単元を構想する。単元を構想するにあたってまず必要となるのが、『学ぶ内容』の分析である。子ども自身が選定し、主体的・継続的に、豊かに活動できる学習材であっても、そこに学ぶべき内容がなければ単元として成立しない。本校の考える『学ぶ内容』とは、探究の過程を通して学ぶと考えられる、材そのものも持っている価値や意義である。言い換えれば、教師が子どもたちに、材を通して、「ふれてほしい、感じてほしい、考えてほしい、心に残してほしい」と願うことである。ある学級で「マジック」を学習材として単元を立ち上げたことがある。その学級では、子どもたちからは「マジック」と「けん玉」という二つの学習材が挙がっていた。どちらも、名人とかかわることで、真剣に打ち込む大人の姿から学ぶことがあるだろうし、地域の方に発表して反応を頂きながら探究的に技を高めたり、地域の方に楽しんでもらう喜びを感じたりすることができるであろう。しかし「マジック」の方が相手との距離感が近く、コミュニケーションをとりながら相手に対する理解を深め、相手に合わせて活動のを工夫しようとする姿が期待できると考え、最終的に学習材を判断した。それによって、横浜版学習指導要領にある「温かい気持ちで接することの大切さ」という「福祉」的な内容にせまることもできると考えたのである。また、ある学級では「群読」を学習材として、一年間活動した。「群読」について『学ぶ内容』を分析すると、「文化(=群読という表現の特徴や楽しさ)」や「キャリア(=名人の知恵や技、表現に対する真摯な態度)」等が真っ先に考えられる。しかしこの学級では、地域の良さを群読で表現しようと活動を展開させていくことで、まち探検をして地域を見つめ直し、地域の人のかかわりを振り返っていった。そうすることで、自分たちが暮らす「戸部のまち」の自然や歴史、人々の温かさを感じ取り、「地域」の内容にせまることができたのである。このようにして、学習材そのものも価値や意義というものを多面的に分析し、その可能性を考えていきたい。

また、本校では生活科においても地域の特色を生かし、年間を通してかかわれるような学習材を考え、学級ごとに単元をつくってきた。それによって子どもたちが主体的に活動する姿が見られるようになってきた。その一方で、生活科の9つの内容が2年間で系統的に位置づけられているか、単元の中で学習内容に十分含まれているか、という反省点が挙がり、学習材とのかかわりを通してどんな内容にせまることができるのか、考えてきた。その経緯をふまえ、学習内容を確実に押さえながらも、戸部小が大切にしている「子どもありき」の考え方を大切に、その学級でしかできない単元の工夫・可能性というものを考えていきたい。そのためにも、一内容一単元と、安易に考えるのではなく、その内容を丁寧に分析し、子どもの思いや願いに寄り添い、子どもの生活にしっかりと目を向けて、単元同士のつながり、単元と子ども自身の生活とのつながりというものを意識し、学級ごとに工夫して単元を構想していく。

<平成27年度の総合的な学習の時間の主な『学ぶ内容』の例>

課題(領域)	3年	4年	5年	6年
福祉	相手に楽しんでもらうための工夫		相手に応じたコミュニケーション	
健康・食		木の木の楽しみ方		商品開発の工夫と技
環境	地域の公園の自然環境	身近な植栽環境		
伝統・文化		選択した表現の特徴	伝統文化としての表現の在り方	新しい表現の可能性
キャリア	みんなのために働く人の姿	プロの技と知恵	プロの技と生き方・考え方	プロの技・仕事に対する姿勢
ものづくり		立体的な表現の難しさと楽しさ		
学校・地域	地域の公園の魅力	学校の魅力の再発見	地域の人の温かさ	地域の人への感謝

<本年度の子どもたちの学びの履歴>

年度	個別	1年	2年	3年	4年	5年	6年
23年	リスの飼育	季節の遊び	身辺材を使った遊び	きせきのオハナのフラ 地域 国際理解 キャリア	戸部小改造 ～美フォア・アフター～ 地域 学校 環境	戸部のまちに隠し 5-1折り紙広め隊 地域 福祉	PHOTOBE アート美術館 地域 文化 キャリア
		なかよし	身近な生き物	音を1つに！響け3-2和太鼓隊 地域 キャリア 文化	戸部スマイルニュース社 地域 情報 キャリア	TVT(テレビ戸部) 地域 情報 キャリア	6-2戸部まち安全守り隊 地域 安全 キャリア
24年	パン作り・販売	ともだち	身辺材を使った遊び	衛弁さんとえなちゃん弁当 地域 キャリア 食	心輝け！ステンドグラス 地域 文化 キャリア	手焼き煎餅まいう～ 健康・食 キャリア 伝統・文化	とべまち和菓子 地域 伝統・文化 キャリア 食
		季節の遊び	野菜の栽培	草木染め研究所 地域 環境 伝統・文化	人形劇団『きすな』 地域 福祉 キャリア ものづくり	5-2 クレイアニメスタジオ 文化 キャリア ものづくり	とべまち～おし出作り和菓子作り～ キャリア 伝統・文化 ものづくり
25年	パン作り・販売	季節の遊び	ウコッケイ	えもきち野毛山たんけんたい！ 地域 キャリア 生命	影絵劇団みんなのいえ 地域 文化 キャリア	「おりがみ」で笑顔いっぱい 文化 福祉 地域	とべ龍舞に TRY! 国際理解 ものづくり 地域
		家族	野菜の栽培	かもん山100周年を祝いたい 地域 環境 伝統・文化	生き物ふやし隊 環境 学校 キャリア	「おむすび」で家族やまちと合体 健康・食 伝統・文化 地域	6-2 戸部大道芸 キャリア 地域 文化
26年	もちつき	季節の遊び	地域の安全	紙飛行機名人 地域 キャリア ものづくり	とべこっタップダンス 福祉 文化 キャリア	5-1茶屋でみんなを笑顔に！ 文化 地域 キャリア	まかせとけ！スマイルマジック団 地域 福祉 キャリア 文化
		家族	地域の お店・施設	えがお広がり！ぐんぞく32GO! 地域 環境 キャリア 文化	それいけ！チャもたかパン4！ 地域 文化 キャリア	5の2うどんをつくろう 食 伝統・文化 地域 キャリア	感動とどけます！6-2サウンドアート キャリア 地域 文化
27年	野菜の栽培と菓子作り	家族	中央図書館	みんな大好き！野毛山公園 地域 環境 キャリア 文化	おいしく食べ隊！学校の木の美 学校 環境	かがやけ！5-1ストーリーテリング 文化 地域 キャリア 福祉	お菓子でつながれ！戸部と宮古のまち 地域 キャリア 食
		通学路	身辺材を使った遊び	掃部山博士になろう 地域 環境 キャリア 文化	はばたけ！とべまちキャラクター 学校 ものづくり キャリア 文化	ひびかせよう！「さいこう」なおしはの音 文化 地域 キャリア	和菓子でまちを元気に キャリア 地域 文化

⑥ 学習活動と、『学びを創りだす力』

『学びうる内容』と同時に考えていきたいことが、どのような学習活動が期待できるか、ということである。1組が野毛山動物園、2組が掃部山公園を学習材として単元を立ち上げたあたる年の3年生の情報収集の場面を例として考える。野毛山動物園での情報収集の対象は、主として飼育されている動物であり、見学に行ったり、ガイドブック等の資料を読解したりする等の活動に取り組んだ。一方、掃部山公園では、遊具等の施設や動植物を対象として、実際に遊んだり探検したりする等の、より直接的な活動で情報収集が行われた。どちらも、体験的な活動を通して、新たな情報を得る力が身に付く学習活動ではあるが、その具体的な学び方は、学習材によって決まってくる。どのような活動が期待できるか考えることは、身に付けさせたい資質・能力および態度（本校では『学びを創りだす力』として整理している）を分析することにもつながる。

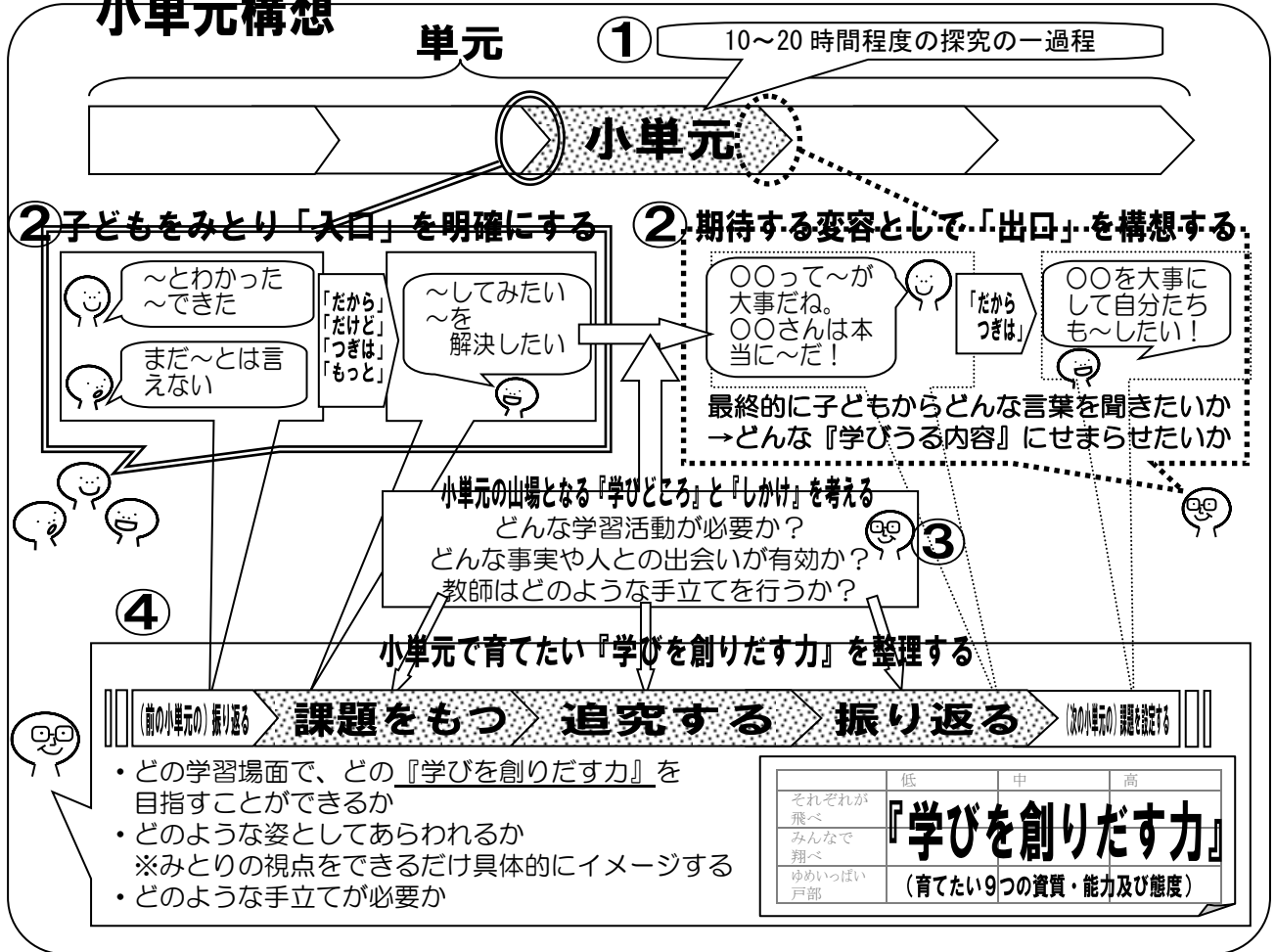
<学びを創りだす力>

資質・能力及び態度		低学年	中学年	高学年
それぞれが飛べ 子ども一人一人が個性を発揮し、自分を豊かに表現し、追究する姿	体験的に・方法を考えて情報収集する	体験を通して対象について感じたり、気付いたり、分かったりする。	追究の目的を明確にもって、体験したり、他者とかかわったりしながら情報を集める。	目的に合わせて方法を吟味・工夫し、体験したり、他者とかかわったり、調査したりして情報を集める。
	整理・分析し、判断する	体験を通して、対象に対して感じたり、気付いたり、分かったりしたことをもとに自分なりの思いや考えをもつ。	追究の目的に照らし合わせながら情報に対する自分なりの思いや考えをもち、理由をもって判断する。	情報に対する自分なりの思いや考えをもち、目的に沿って選択・比較・分類・関連付けなどをしながら判断する。
	自分の考えをまとめたり表現したりする	体験を通して感じたり気付いたりしたことを、相手に伝えたいという思いをもってさまざまな方法で楽しんで表現する	自分の考えが分かるようにまとめたり、目的や相手を考えながら方法を考え、的確に表現したりする	自分の立場や意図が伝わるようにまとめたり、目的や相手を考えながらよりよい方法を考え、効果的に表現したりする
みんなで翔べ 人や自然、社会とかかわり、より豊かな人間関係を作り出す姿	協働的に活動する	友達と一緒に楽しみながら活動し、その喜びを感じる。	自分の役割を理解し、協力し、友達と活動することのよさに気付く。	必要な役割を考えたり適切に分担したりし、友達と活動することの意味や価値を理解する。
	話し合い、理解し合う	伝えたいことをもって話し合い、互いの良いところを見つけたり共感したり、自分と違う意見があることが分かったりする	意見の中心を意識しながら話し合い、自分の意見と比較しながら共感したり、違う考えについて一緒に考えたりする。	立場や意図を考えながら話し合い、自分の考えと比較しながら、共感できる部分を見つけたり、違う考えの部分について意見を交換したりする。
	豊かに感受する	身近な「ひと・もの・こと」に心を寄せてかかわり、好きなどところを見つけたり、その大切さを感じ取ったりする。	身近な「ひと・もの・こと」とかかわり、その美しさや知恵、すばらしさに感動したり、悩みや問題を受け止めて考えようとしたりする。	身近な「ひと・もの・こと」とかかわり、その美しさや知恵など、すばらしさを豊かに感じ取ったり、悩みや問題を自分ごととして考えようとしたりする。
ゆめいっぱい戸部 「戸部」のまち・学校に夢や希望をもち、自己実現に向かう姿	興味・関心をもち課題を把握する	身近な「ひと・もの・こと」とかかわったり、生活の中で気付いたりしたことや興味・関心をもち、やりたいことや分からないことを見つける	身近な「ひと・もの・こと」とかかわったり、好きなことや気になっていることを見つめなおしたりして興味・関心をもち、やりたいことや解決したいことを把握する。	身近な「ひと・もの・こと」とかかわったり、自身の生活経験や学習経験から振り返ったりして興味・関心をもち、やりたいことや解決したいことを、明確な理由をもって把握する。
	解決へ見通しをもち構想する	やりたいことを実現したり、分からないことを解決したりするために、何をすればよいか、自分なりに考えて活動しようとする。	追究のゴールを考え、その過程で必要な物事を洗い出したり、その順序を考えたりすることができる。	自分なりの思いや考え、予想、仮説をもって、追究のゴールまでの道筋を考え、目的、相手や対象、取組の内容、方法を具体的に考える。
	学びを振り返り自分を見つめ直す	追究を通してできるようになったことや分かったことからそれまでとは違う自分に気づいたり自信をもったりする。	追究を通してできるようになったことや分かったこと、感じたことをもとに、それまでの自分の考え方や生活の仕方を見つめ直す。	追究を通してできるようになったことや分かったこと、感じたことから、それまでの考え方や生き方を見つめ直す。

⑦ 『学びどころ』と『しかけ』について

こうして、『学びうる内容』や学習活動の分析がなされたところで、『学びどころ』と『しかけ』を考える。『学びどころ』とは、「子どもの思考や学びが大きく変容したり深まったりするところ」と定義している。そして、『学びどころ』を生み出す教師の意図的・計画的な手立てを『しかけ』と定義している。学習材の分析を通して見えた『学びうる内容』について、子どもがどのように変容すれば、『学びうる内容』にせまることができたかと判断できるのかをイメージして『学びどころ』とする。そして、その『学びどころ』を生み出すためにはどのような学習活動が必要かを考え、『しかけ』を想定する。この、『学びどころ』と『しかけ』のつながりを、学習材を選定した際の子どもの思いや願いを入口として、無理のないように組み立てていくことが重要である。

小単元構想



①「小単元」という考え方と、その必要性

単元構想において想定した『学びどころ』を核とする 10~20 時間程度の探究の一つの過程が小単元である。年間を見通した単元構想をもとに一時間一時間の授業を展開していくと、子ども自身がその時々々の学習活動について、「何のために、何をしているのか」といったことがあいまいになることがあった。つまり、本来の目的に対する意識が薄くなってしまい、目先の活動に追われて時間を浪費したり、自分たちの学習活動の成果や課題を振り返る視点が不明確になってしまったりするような状況が生じていたのである。

また教師も、単元の中で重要な学習場面となる『学びどころ』を中心として授業を組み立てていく中で、『学びどころ』となる一時間の授業にばかり目が向いてしまい、その前後の学習活動とのつながりが十分に練られていない状態で授業を行ってしまうことがあった。特に教師は子どもには見えていない事実や気付かせたい価値をたくさんもっているため、ともすると、子どもの思考や学習活動の自然な流れの中では必然性の無い学習活動へと強引に誘導してしまったり、子どもの必要感のない事実を提示したりしてしまうこともあった。

そのような状況を回避するために、小単元構想をより確かなものとする必要があることが見えてきた。年間を通した単元の中に位置付けられる一つ一つの探究の過程の具体的な中身と、その一つ一つの探究の過程同士のつながりを分析することで、さらにその中にある一時間の授業に対して意図的・計画的に臨むことができると考えたのである。

②小単元の「入口」と「出口」の設定

小単元構想で大切にしたいことは、一つの探究の過程の入口と出口を明確にすることである。入口とは、子どもたちの設定する「課題」であり、出口とはその課題に対する「結果」である。例えば「〇〇屋さんの魅力は何か」といった疑問が課題（入口）であれば、体験的な情報収集で得られた情報を整理・分析して得られる「〇〇屋さんの魅力は～である」という答えが結果（出口）となる。「〇〇で、地域の人を笑顔にしたい」という願いが課題であれば、「〇〇で地域の人を笑顔にすることはできたのか」という視点で、自分たちの活動に対する反応等を検証し、結論づけることが、その結果（出口）となる。

入口を設定する際には、まずは、学習材を選定する際に子どもがもった目的を達成するために何が必要かということ、子どもと一緒に考える。その後は前の小単元の出口でたどりついた結果をもとに、「“だから”次は～をしたい」「～だけど”～がまだわからない」と、

問題や願いをつないでいくことになる。そうすることで、「今、何のために、何をしているのか」ということを、子ども自身が自覚できるようにしていきたい。入口となる課題の設定においては、子どものそれまでの活動の進捗状況や、前小單元に対する振り返り等を見取り、子どもの実態をもとに判断していくことが必要となる。そうして入口を明確にしたところで、教師は課題に対する活動の結果としての出口を考える。出口は課題との整合性を意識しながら、最終的に子どもにどのように変容してほしいのか、どんなことに気付いてほしいのか、ということを考える。その際には、期待する発言や学習カードへの記述、活動に対する取り組み方等、できるだけ具体的な姿としてイメージすることが重要である。

③ 小単元の『学びどころ』と『しかけ』の構想

そして、具体的にイメージした期待する姿は、単元の『学びうる内容』のどの部分にせまる姿なのかを分析し、小単元の『学びどころ』を明らかにする。そうすることで、単元の山場となる、『学びどころ』とそのための『しかけ』も考えやすくなる。『学びどころ』としては、具体的には、見学や体験を通して情報を収集し、学習材にまつわる事実気付いたり、作品や表現を発信してその反応を元に子どもが自身の活動の成果や進捗状況を検証したりするような学習場面が考えられる。そして、そのような学習場面を生み出すための『しかけ』を考える。例えば、どのように人とかがわり、どのような言葉に出会わせるか、どのようなアンケートをどのように整理することで情報を可視化するか、どのような気付きを取り上げて全体に返すか、等である。

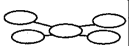
④ 『学びを創りだす力』の分析

こうして明らかになった入口と出口、『学びどころ』と『しかけ』をもとに、学習活動の流れを『課題をもつ』『追究する』『振り返る』という3つの過程に整理する。そして、一つ一つの学習活動の場面で期待する子どもの姿を具体的にイメージし、それぞれの姿について、『学びを創りだす力』を振り所としながら、実際にどの資質・能力および態度が育まれている姿なのか分析する。分析の結果、『学びを創りだす力』にある9つの資質・能力及び態度が網羅されていない場合には、学習活動の流れを見直す。例えば、「話し合う」が抜けているようであれば、学習計画を立てる時間や収集した情報をもとに話し合う時間等を見直し、想定される意見をもとに、より「話し合う」力が育まれると思われる学習場面を考え、期待する子どもの姿を具体的にイメージする。ここで重要なのは「できるだけ、“具体的”に、イメージすることである。そうすることで、期待する子どもの姿にせまるために必要な手立てについても具体的に考えることができるようになる。

この分析の結果を整理したものが、「小単元で育てたい『学びを創りだす力』」である。これが評価規準および指導計画になる。

『学びを創りだす力』は、生活科・総合だけで育めるものではない。日々の学習指導の中で意図的に指導を行ったり、価値付けたりしながら、子ども自身が自覚できるようにしていく。そのために、『学びを創りだす力』を子どもの言葉で整理し、教室に掲示して活用する。

<教室掲示用『学びを創りだす力』>

<p>それぞれがとべ</p> <p>必要な情報を集める力</p> <ul style="list-style-type: none"> ○資料をもとに調べよう ○人に聞いてみよう ○観察・実験・見学してみよう ○体験してみよう 	<p>みんなととべ</p> <p>協力して活動に取り組む力</p> <ul style="list-style-type: none"> ○役割分担をしたり、助け合ったりしよう ○友達と学ぶよさを感じよう 	<p>ゆめいっぱいとべ</p> <p>やりたいことや課題をつかむ力</p> <ul style="list-style-type: none"> ○自分たちの思いや願いを大切にしたい夢、解決したい課題をはっきりさせよう ○学習を進めるための課題をつくろう 																					
<p>集めた情報をもとに考える力</p> <ul style="list-style-type: none"> ○「何を」考えるのか、つかもう ○「どのように」考えればよいか形にしてみよう  <table border="1" data-bbox="319 1736 550 1803"> <tr> <td></td> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>①</td> <td>②</td> <td>③</td> </tr> <tr> <td>①</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>②</td> <td>△</td> <td>X</td> <td>○</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		A	B	C	①	②	③	①	○	○	○				②	△	X	○				<p>話し合う力</p> <ul style="list-style-type: none"> ○伝わるように話そう ○友達の話をよく聞こう ○友達と同じところ・ちがうところを見つけよう 	<p>課題の解決に向けて見通す力</p> <ul style="list-style-type: none"> ○目的を達成するために必要なことを考えよう ○自分たちがやることの順番や時期を考えよう
	A	B	C	①	②	③																	
①	○	○	○																				
②	△	X	○																				
<p>考えたことを表現する力</p> <ul style="list-style-type: none"> ○話して表現しよう ○かいて表現しよう ○体をつかって表現しよう ・劇にする ・おどりにする ・体の動きで表わす 	<p>人・もの・ことよさを感じる力</p> <p>ひと・もの・こと</p> <p>専門家・地域の人・戸部のまち・お店・表現や装、施設…</p> <p>よさ</p> <p>美しさ 温かさ 癒しさ 技術の良さ こだわり 一生懸命 地域に対する思い 自分たちへの愛情 おいしさ 美しさ…</p>	<p>学習の成果や自分の成長を振り返る力</p> <ul style="list-style-type: none"> ○どんなことがわかったのか考えよう ○どんなことができるようになったのか考えよう ○次にやりたいことや解決したいことを考えよう 																					

<小単元を構想する上での具体的な教師の視点（チェックポイント）>

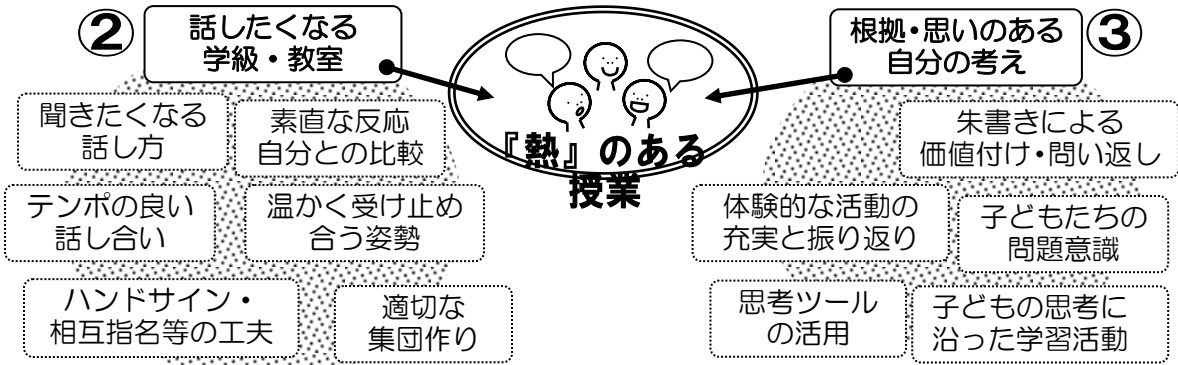
- 小単元の入口（＝問い）が子どもたちの思考の流れに沿ったものになっているか？
- 小単元の出口（＝答え）が入口と対応しているか？見通しをもっているか？
- 単元の『学びうる内容』の、どの部分に、本小単元でせまっていくのか考えられているか？
- 『学びうる内容』にせまる『学びどころ』としての学習場面がイメージされているか？
- 『学びどころ』を生み出す『しかけ』として、出会わせたい事実等が考えられているか？
- 学習活動の流れや『しかけ』が、子どもにとって無理のない、自然なものになっているか？
- 子どもに期待する変容を具体的な記述や発言としてイメージできているか？
- 9つの『学びを創りだす力』に沿って、期待する姿が分析されているか？

研究の柱3：授業づくり

授業づくり

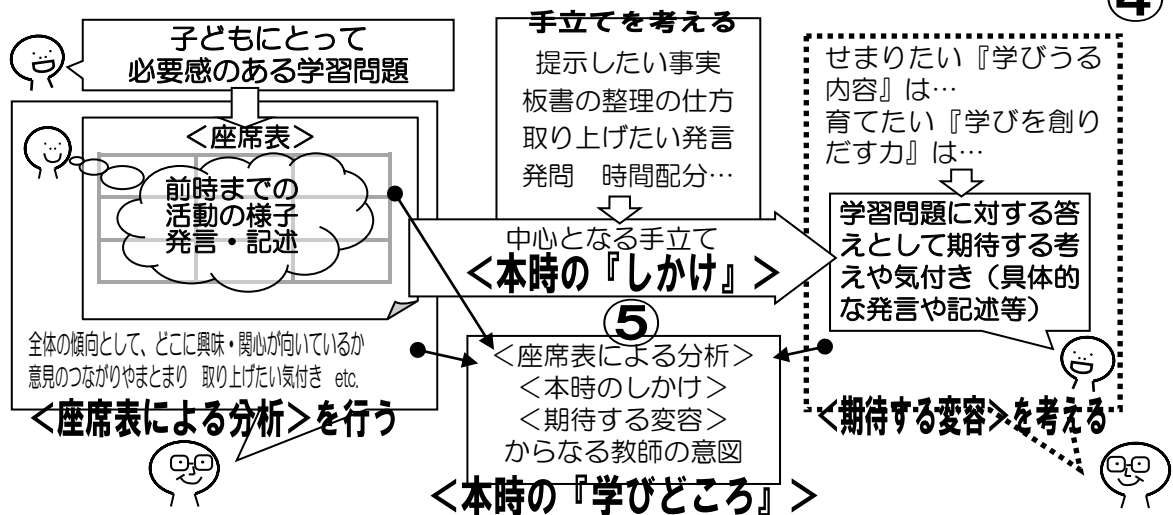
① 授業づくりで大切にしたい基本的な考え その1

一人一人の子どもが自分の考えをもち、自分の言葉で語る、『熱』のある授業



① 授業づくりで大切にしたい基本的な考え その2

一時間の授業の入口と出口で、子どもの変容が見られる授業 → 本時の学びどころ ④



①授業作りで大切にしたい基本的な考え 一時間の授業作りで大切にしたい基本的な考え方が二つある。一つは「子どもが自分の考えをもち、自分の言葉で語る『熱』のある授業」である。一人一人の子どもが進んで手を挙げ、発言し、互いの考えを聞き合い、受け止め合う。そんな意欲的な姿を、いわば、学習が成立する前提として、ずっと目指してきている。そしてもう一つは「一時間の授業の入口と出口で、子どもの変容が見られる授業」である。一時間の授業を通して『学びうる内容』にせまるよう

な新たな考え方やものの見方を獲得することや、活動を振り返ったり判断したりしながら『学びを創りだす力』を身に付けることができるような授業作りを心がけてきた。

②話したくなる学級・教室

『熱』のある授業を実現するためには、二つのポイントがある。一つ目は「話したくなる学級・教室」を作ることである。そのためには、日々の授業を充実させることが欠かせない。話したくなるためには、聞こうとする学級全体の雰囲気が必要であり、そのためには聞きたくなる話し方の指導が必要になる。話し方の指導としては、具体的には単語ではなく、文章で話すようにすること、自分の立場を明確にして発言すること等を大切にしている。ただし、型に当てはめるような、いわゆる「話形」の指導に陥ることなく、自分自身の言葉で語れるような声かけも同時に大切にしている。一方で聞く際には友達の発言を自分ごととして、自身の考えと比較しながら聞き、自分の立場を明確にしながら発言をつないだり、葛藤や納得等の素直な気持ちを反応として表したりできるように日頃から声をかけている。また、テンポの良い話し合いも、『熱』のある授業を目指す上では外せない。具体的な手立てとしては、ハンドサインを工夫したり、相互指名を取り入れたりすること等を工夫してきた。これらの指導は授業研究会等を通して子どもの姿で共通理解を行い、そのためのルール等については、各学級で子どもと一緒にその意味や必要性を考え、学級の文化として練り上げている。

③根拠・思いのある考えの表出

二つ目のポイントは「根拠や思いのある、自分の考え」を一人一人の子どもがしっかりとをもって授業に臨めるようにすることである。そのためには、前時までの学習活動が、子どもの思考に沿ったものになっていること、話し合いたいことがその過程で生じた子どもの問題意識を基にしていること、体験的な活動が充実していること等が必要になる。つまり、一時間の授業にどんな意味があるのか、なぜその一時間を必要としたのか、ということ子どもたち自身が理解していることが大切なのである。教師はそのような点を意識しながら、一時間の授業の前後の流れを意識して小単元構想やその基となる単元構想を行わなければならない。そして、授業に向けては学習カード等を通して一人一人の子どもたちが考えていることを見取り、朱書き等によって価値づけや問い返しを行い、子どもたちと対話する。

さらに、一時間の授業の中で、自分たちが今、何について、どのように話し合っているのか、論点は何か、どのような思考をしているのか、ということを見ることができるよう、板書等で思考ツールを効果的に活用し、思考の流れやまとめ、つながりを可視化していく。そうした話し合いを通して感じたことや考えたことを振り返る時間を常時的に位置付ける。そうすることで学習材やかかわっている人の新たな一面に気付いたり、友達と互いの意見や学び方の良さを認め合ったり、自分自身ができるようになったことや変化したところを見つめ直したりし、さらに探究的・主体的に学習活動を展開できるようにしていきたい。

＜これまでの本校の実践の分析に基づく、思考ツールの活用が期待できる学習場面＞

場面	思考スキル	思考ツール
学習対象の価値や可能性を分析し、選定する	広げる 多面的に見る 評価する	ウエビングマップ PMI 表
思いや願いに沿って目的を明らかにする	焦点化する	ピラミッドチャート
当面の課題の解決の見通しをもつ	進捗状況をつかむ 見通す 順序立てる	スケールチャート ステップチャート
体験的に収集した情報を視点をもって整理する	多面的にみる 分類する 理由づける	XYチャート PMI 表 ベン図 クラゲチャート
情報を元に活動の成果と課題を分析する	評価する	PMI
事実をもとに対象の意味や価値について考える	関連付ける	クラゲチャート

※参考：「考えるってこういうことか『思考ツールの授業』」 田村学・黒上晴夫（小学館）

④『本時の学びどころ』という考え方

前述の通り、「『熱』のある授業」は一時間の授業を考える上での前提であり、そのような授業を通して子どもが変容することを本質的には目指していかなければならない。そこで、本校で大切にしてきた考え方が『学びどころ』と『しかけ』である。子どもの思考や活動が大きく変容したり深まったりするよう一時間の授業のあり方を探ってきたのである。そのような学習場面を授業研究会で積極的に取り上げることで、子どもがそれまで気付かなかった新たな事実に気付き、感動したり、葛藤したりして学習材に対する見方や考え方を深め、さらに本気で学習材と向き合い、学習活動に意欲的に取り組む姿が見られるようになった。一方で、『学びどころ』は、各小単元の山場となるような学習場面であり、年間を通して何度も何度も生じるものではない。しかし、『学びどころ』につながるような問題意識を子ども自身もったり、その解決に向けて体験的に情報収集したりする授業も、『学びどころ』で深まった見方や考え方を駆使して論理的に思考し、学習活動を判断していく授業も大切な一時間である。特に『学びを創りだす力』の育成を考える上では、それらの時間についても丁寧に行っていくことが欠かせない。そこで、全ての授業を充実するために整理した考え方が『本時の学びどころ』である。

⑤『本時の学びどころ』の分析
 まずは、一時間の授業を作る上で、前時までの子どもの姿を学習カードへの記述や行動の観察を通して見取ったことを座席表に落とし込んで『子どもの実態』を把握し、その姿から「小単元で育てたい『学びを創り出す力』」をもとに『期待する変容』を設定する。そして、期待する変容にせまるために必要となる教師の手立てを『本時のしかけ』として整理する。この、3つの要素からなる教師の意図を『本時の学びどころ』とする。

<「学びどころ」と「本時の学びどころ」の比較>

	「学びどころ」	「本時の学びどころ」
とらえ	子どもの意識や活動が大きく変容したり深まったりするところ	一時間の授業で期待する子どもの変容を「座席表による分析」「期待する変容」「本時のしかけ」の3つの要素で整理したもの
頻度	年間に数回（≒小単元の数）	基本的に毎時間
期待する変容	材そのものがもつ意義や価値(=『学びうる内容』)にせまり、新たなものの見方や考え方を獲得する。	材そのものがもつ意義や価値(=『学びうる内容』)にせまり、新たなものの見方や考え方を獲得したり、その成果を生かして論理的に思考し判断したり、問題を整理したりするような『学びを創り出す力』を身に付けたりする。
対応する「しかけ」	材のもつ価値や子どもの活動に対する専門家からの評価、活動の発信を通して出会った反応、それを数値化したデータ等、主に、事実を可視化したものが考えられる。	学習材のもつ事実、友達の気付きや問題提起、話し合いの流れや構造を可視化するための板書、ワークシートの工夫、活動を充実させるための用具の準備等、多様なことが考えられる。

<一時間の授業を確かなものにするための具体的な教師の視点（チェックポイント）>

- 本時課題は何か？妥当か？
 - 子どもは本時に向けてどんな思いをもっているのか？何をしたいのか？
 - 子どもが本気で話し合ったり、取り組んだりしたいことになっているか？
- 本時目標は何か？妥当か？
 - 教師は子どもにどんな変容を期待しているのか？
 - 期待する変容に、どんな意味、価値があるのか？次にどうつながるのか？
- 評価規準は何か？→期待する変容をどんな具体の姿として見取るのか？
- 『本時の学びどころ』はどこか？
 - 授業の入口と出口で、子どもがどのように変容するのか考えられているか？
- 『本時のしかけ』の妥当性は？
 - 子どもの変容につながるものになっているか？子どもの思考の流れに沿っているか？
- 子どもの思考が見えるように工夫されているか？
 - 例) 内容：分類、選択、対立、原因と結果、事実と感想のつながり、項目に対する評価…etc
 - 形式：矢印による関連付け、囲みや色による分類、表・座標軸等の各種思考ツール…etc
 - 集団：個（ワークシート等）、グループ（ホワイトボード等）、学級全体（黒板）