

### Ⅲ 研究副題

#### 「学びどころを生み出す 1時間の授業づくり」

##### 1 昨年度までの振り返りから

昨年度の子どもの意識調査から、子ども自身が課題に沿って適切に方法を考えながら、体験的な情報収集をしたり、協働的に活動をしたりしていると実感できていることが見えてきた。一方、それが次の活動とどうつながっているかをあまり自覚できていないことも見えてきた。教師の振り返りでは、充実した体験活動の重要性やそこから学ばせたいことを意識することや、個の見取りを十分に行うことが重要であるという点で共通の認識をもつことができた。同時に、1時間の授業で整理されたことを結論付けて前に進めたり、小單元の中での位置付けを考えたりする意識がまだ足りないこと、教師の意図が強く出て、子どもの思考からずれてしまったりすることがあることが反省として挙げられた。

以上の点から、これまでの研究の積み重ねの中で、学習の流れのイメージについて子どもと教師の間で共有されつつある一方で、確かな判断や結論を導き出し、対象に対する概念を形成したり、それをもとに先の活動に見通しをもったりするところに課題があることが浮き彫りになってきた。

このような状況に陥る原因としては、教師自身が、どんな気付き・知識（概念的知識）等を学ばせたいのかを十分に分析できていないことが考えられる。そのため、子ども自身が活動に対する目的意識や課題意識を明確にもつことができていない場面において適切な支援を行うことができない状況が生じている。

このような状況の改善に向けて、活動の中心である子どもが、「今、私たちは、なぜ、何のために、何をしているのか、これからどうしていきたいのか…」ということを自覚しながら学習活動と向き合うことを目指していきたい。そのためには、教師自身が、課題の解決に向けて具体的に何が必要か、どのような方法で情報収集し、何に沿って整理・分析的に思考し、どのようにまとめることが次の課題につながるのか…等について、見通しをもっていることが求められると考えている。

そこで今年度は、1時間1時間の授業と、その積み重ねとしての小單元、單元という意識をもち、短期的な見通しと中・長期的な見通しとの意味的なつながりを教師自身が自覚すること、そうして教師が一つ一つの学習活動に対して明確な意図をもった上で、目の前の子どもの姿をしっかりと見取り、その学習活動や思考に沿って柔軟に授業を展開することを目指し、今年度の研究副題を設定した。

##### 2 研究副題の意図

###### (1) 「学びどころを生み出す」とは

「学びどころ」とは、探究課題や各学習対象についての知識を獲得したり、それらが結び付いて概念を形成したりするなどして対象に対する捉えが大きく変容する場面である。

「生み出す」という言葉を用いる意図は、学びどころは、無自覚に何もしないまま勝手に「生まれる」のを待つではなく、子どもの学習活動の中で必然的に生まれてくるように、教師が自覚的に働きかけ、「生まれる」ように促していく必要がある、というところにある。やみくもに授業を行っていても学びどころは生まれない。例えば、子どもを待つ、子どもに委ねる局面においても、なぜ、何を待っているのか、何のために今は子どもに委ねているのか、そこにどんな意味・効果があるのか、等々について、教師が自覚しているのとしないのでは、大きな差がある。子どもに、どんな事に気付いてほしいのか、どんな変容を期待するか、意図を明確にもって授業を行うことによって、子どもが変容する場面、学びどころが生み出されるのである。

もちろん、学びどころは、教師から一方的に押し付けるものではない。その設定に当たっては、子どもの学習活動の状況や思考の流れ、思い・願いを見取り、子どもたち自身にとって自然で無理の無いものになるようなものになっているか見極めることが求められる。

###### (2) なぜ「授業づくり」に焦点をあてるのか

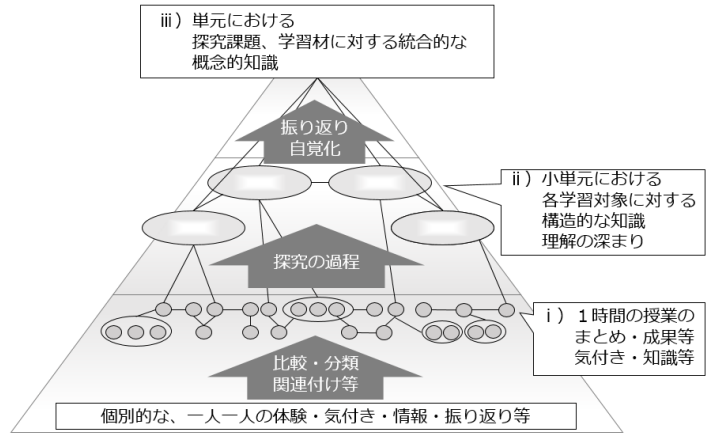
学びどころ及びそこでの子どもの変容については、研究内容の3つの柱である単元・小單元・授業づくりに対応する三層の構造として整理することができ、それぞれは階層的に結び付き、関連付けていくと考えている。

それぞれの学びどころでどのような変容を期待しているのかについては、例えば大きく次のような3つに分類することができると考えている。

- i) 授業において、本時課題に対するまとめを導き出す思考（比較・分類、関連付け等）の過程で、又はその成果として気付き・知識を獲得すること
- ii) 小單元において、1時間1時間の授業で得た気付きや知識が探究の過程を通してつながったり、結び付いたりして各学習対象に対する捉えが構造化し、理解が深まること

iii) 単元において、小単元で深まった各対象に対する捉えが、振り返り等を通して自覚化され、統合的に結び付くことで探究課題や学習材に対する概念的知識が形成されること

大まかなイメージとして図Ⅲ-1に示したように、1時間の授業づくりに焦点をあてる意図は、1時間1時間の授業の学びどころが核となり、小単元の学びどころを生み出し、単元目標に掲げる子どもの姿を目指すことにつながると考え



図Ⅲ-1 気付き・知識・概念のつながりのイメージ

ているからである。すべてが階層的につながっていて、1時間の学びどころがなく小単元や単元の学びどころは生まれない。逆の見方をすれば、単元や小単元とのつながりを意識しなければ、1時間の授業の学びどころで得た知識や気付きは、その後活用される場を失い、生きて働くものへと高まってはいかない。

丁寧に学びどころの吟味をした1時間の授業を繰り返すことで、一人一人の子どもの個別で具体的な気付き・知識がつながり、構造化された概念的知識が形成されていくのである。換言すれば、そのような形で学びどころを捉えることで、授業のみならず、小単元や単元というより長いスパンのつながりや見通しをもつことが可能になり、教師自身の「今、何のために、何をしているか」の自覚化を促すと同時に、子どもへの適切な支援が可能になると考えている。

### 3 テーマの実現に向けた取組

#### (1) 授業前（協働的な熟考に基づく構想）

##### ①教師の意図を明確にした「本時目標」の設定

本時目標は、およそ

- i) (活動⇨習得・活用を図る資質・能力) することを通して
  - ii) (気付き・知識・概念的知識等) に気付き／理解し、
  - iii) (今後の活動や自分の生き方等) に対しての意欲) しようとする
- 等の三つの要素で構成される。

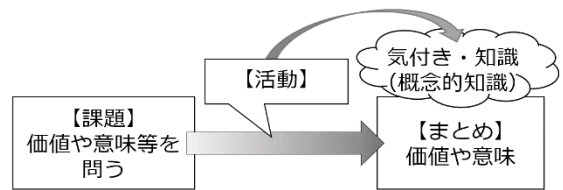
#### A：1時間の授業のまとめに至る過程で知識（概念的知識）を形成・活用する場合

○本時目標の例

「(過程で生まれる気付きや知識を活用し、  
～する活動を通して、  
(本時の課題) について判断し、  
～しようとする。」

○本時課題・活動の例

- ・活動の順序を決める
- ・複数からどれかを選ぶ …etc.



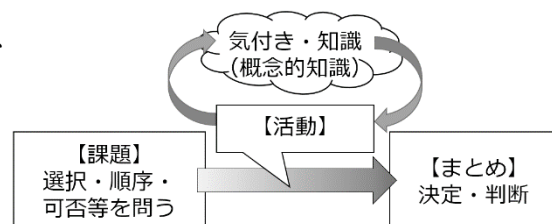
#### B：1時間の授業のまとめが、対象等に対する知識（概念的知識）と直結する場合

○本時目標の例

「～する活動を通して、  
(本時の課題に対する成果) に気付き／を理解し、  
～しようとする。」

○本時課題・活動の例

- ・「～とは何か」、意味を明らかにする
- ・関わった人の思い等の価値について考える…etc.



図Ⅲ-2 1時間の授業で知識・概念的知識を獲得する道筋の例

1時間の授業で知識・概念的知識を獲得する道筋については、これまでの実践をもとに分析すると、例えば図Ⅲ-2のような場合が考えられるが、特に今年度はii)の「気付き・知識・概念的知識等」をどのような道筋を経て獲得・形成することを目指しているのか、ということ意識して本時目標を設定するようにしていく。

## ②「座席表による分析」の妥当性の吟味

主に前時に振り返り（学習カード等）を活用して本時目標と照らし合わせながら、一人一人の子どもの立場や到達度合、現在の取組の様子等を整理する。その見取りや分析の妥当性については、部会を中心として複数の目で、一人一人の児童の他の成果物や実際の学習カード等から吟味する。その際には、前時の姿だけではなく、これまでの一人一人の生活経験や学習履歴まで含めて分析する。特に授業研究会に向けての板書検討等の場では、部会を中心として複数の目で検証する。座席表は、協働的に授業を見合う上で必要な情報を共有するためのものではなく、授業者にとって目の前の子どもの様子をさらに見取るための視点や、判断の根拠として、授業を展開する上で必要な情報を整理するものである。必要に応じて、それぞれの子どもに期待する変容や、そのために必要となる教師の手だて等についても書き入れておくことも考えられる。  
※子どもの実態を見取ったうえで、必要があればこの時点で本時目標を修正する。

## ③本時目標に沿った「本時のしかけ」の設定

本時目標とのつながりを意識して本時のしかけを考える。しかけありきで授業を考えると本時目標とのずれが起きやすいので、座席表の分析を手がかりにし、子どもにとって一番壁となる局面はどこかを意識して必要な手立てを考える。その際には、場の設定や時間の保証、活動形態、新たな資料や発問等、ありとあらゆる視点から子どもにとって不自然ではなく実態に合ったものになっているかを吟味し、本時目標の達成に向けて必要なことを考えるようにする。

## (2) 授業中（授業者による即時的な判断）

### ①思考や気付きの可視化

思考ツールを活用したり、写真や具体物等、多様な方法を用いたりすることで、子どもが自身の思いや考えを表現したり、他者と共有したりすることを目指す。それには、次のような効果があると考えられる。

#### i) 子どもにとって

- ・ 総合：学級としての傾向と自分との関わりや自分の立場が明確になる。
- ・ 生活科：表現によって自分の興味関心や問題を自覚したり具体的に他者と共有したりすることができる。

#### ii) 教師にとって

- ・ 子どもの学習状況を見取ることによって授業を判断したり個別に支援をしたりする材料になる。

### ②見取りに基づく教師の判断

①で可視化された見取りをもとに、授業の展開や一人一人の子どもへの支援の在り方等を判断する。しかし、茫漠と子どもを眺めていても、授業を判断するために必要なことに気付くことはできない。「学びどころ」として明確にした教師の意図に沿って子どもを見ていくことで、その状況を、授業の流れと結びつけながら捉えることができるようになる。

もちろん、1時間の授業の中では、子どもの思考や学習活動の姿が想定とずれることが多くある。その際には、できるだけ子どもに沿った展開を目指していきたい。そのためには、小単元や単元全体の中でのその1時間の意味を考えるようにする。前述の通り1時間の学びどころは、小単元や単元全体とのつながりがある初めて意味をもつものになる。たとえ、子どもの姿が本時目標、教師の想定とずれてきたとしても、小単元や単元の立場から俯瞰して見ることで、そのつながりから子どもの発言や姿を価値付け、柔軟に対応することが可能となる。

しかし、1時間の授業の中で、目の前で起こる様々な子どもの変化に対して、即時的に判断し、反応し続けることは難しい。そのような状況に応えるためには、「座席表による分析」を軸としながらも、「ここで、この子がこう言ったら…」「この意見が出なかったら…」というイメージで、複線的に授業展開を準備しておく必要がある。そうした準備を行い、臨機応変に判断することで、子どもの思いに沿った授業展開ができると考えている。

(3) 授業後（協働的・個人的な検証）

**子どもの具体の姿に基づく、「本時の学びどころ」の検証と、小単元・単元の見直し**

授業後には、授業中に見られた子どもの発言や記述等の具体の姿を根拠としながら、本時の学びどころの要素である、本時目標、座席表による分析、しかけの妥当性について検証する。それによって、1時間の授業で子どもたちの中にどのような変容が見られたか（あるいは十分に意図したところまでは見られなかったということも含めて）を確認し、次時の授業や、今後の小単元・単元の展開等について、必要に応じて修正・改善を図る。