

Ⅳ. 「ひびき合う 三の丸の子どもたち」をめざして②

～子どもと共に創る学習～

1.学習場面では、どう「ひびき合う」のか？ <研究課題>

子どもが学習する場面において、子ども自身が自ら主体的に友達と関わって、学ぶべき価値に向かい、学んでいく姿を、どうしたら見られるだろうか。無理矢理「ひびき合わせる」のでは、学習者主体の学習ではなくなってしまう。子どもたちが自ら「ひびき合おう」とする姿は、子どもが「何かのために」「だれかと関わる必要がある」と考えることで、自ずと子ども同士が関わる場面が生まれてくるだろう。

そこで本校では、「子どもの解決したい問題が切実になった時、ひびき合うだろう」という仮説を立てている。つまり、学習過程において、何か子どもなりに問いが生まれ、その問いが子どもにとって本当に解決したいものであればあるほど、ひびき合う必要が出てくる。授業研究においては、その問いが子どもにとって本当に切実なものなのかどうか、また、それに基づいてひびき合っているかどうかに関心を当て、「ひびき合う 三の丸の子どもたち」をめざしている。

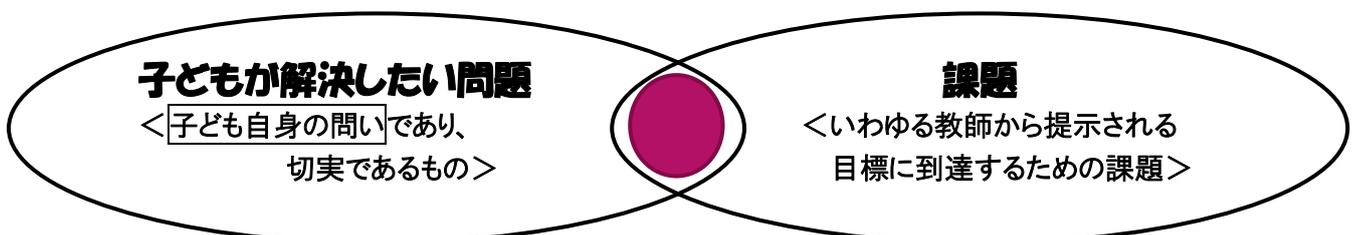
研究テーマ 「ひびき合う 三の丸の子どもたち」

研究課題：子どもが解決したい問題をもち、
友だちとひびき合いながら学習する子どもの育成

手だて・・・子どもの思いや願いをみとった単元構想と授業づくり

① 子どもの問題とは？

「子どもの問題」とは、子ども自身がある事象に対して「問題である」「なぜだろう？」と感じ、何とかして解決を図ろうとする意思や関心を示す事柄である。つまり、その事象に対して主体的に向き合う問題であり、子ども自身の問いである。単元の中でどんどん問題意識が深まり、解決への熱意や切実な思いも増している状態であるとよりひびき合うだろうと考える。この問いはいわゆる教師から提示される目標に到達するための「課題」ではなく、子どもの側から生まれる問題、もしくは、課題が子どもの解決したい問題と化している状態であることをめざしている。（つまり下記のベン図の真ん中の重なる部分）そして、以下のような「3つの条件」を満たす。



・研究では問いを追究する過程を授業で実現する。

問いが切実になる3つの条件

- ① 事実に基づく問題←(いつも確認するもの)
- ② 多様な、あるいは異質な考えや立場に出会う・知ることができる問題
- ③ 葛藤を内にもつ(=自分の考えがはっきりしないモヤモヤした状態)
単純に(どうしたらよいか)自分で判断できない問題

問題が切実になるほど ひびき合う

② 学習場面における「ひびき合う姿」とは？

<ひびき合う姿>

- ・みんなで関わり合いながら、よりよいものをめざし、
よりよいものを築き上げていく姿。
- ・目に見える、または目に見えないけど、
単元のねらいにより近づく心の変容「強化」「変化」「統合」。

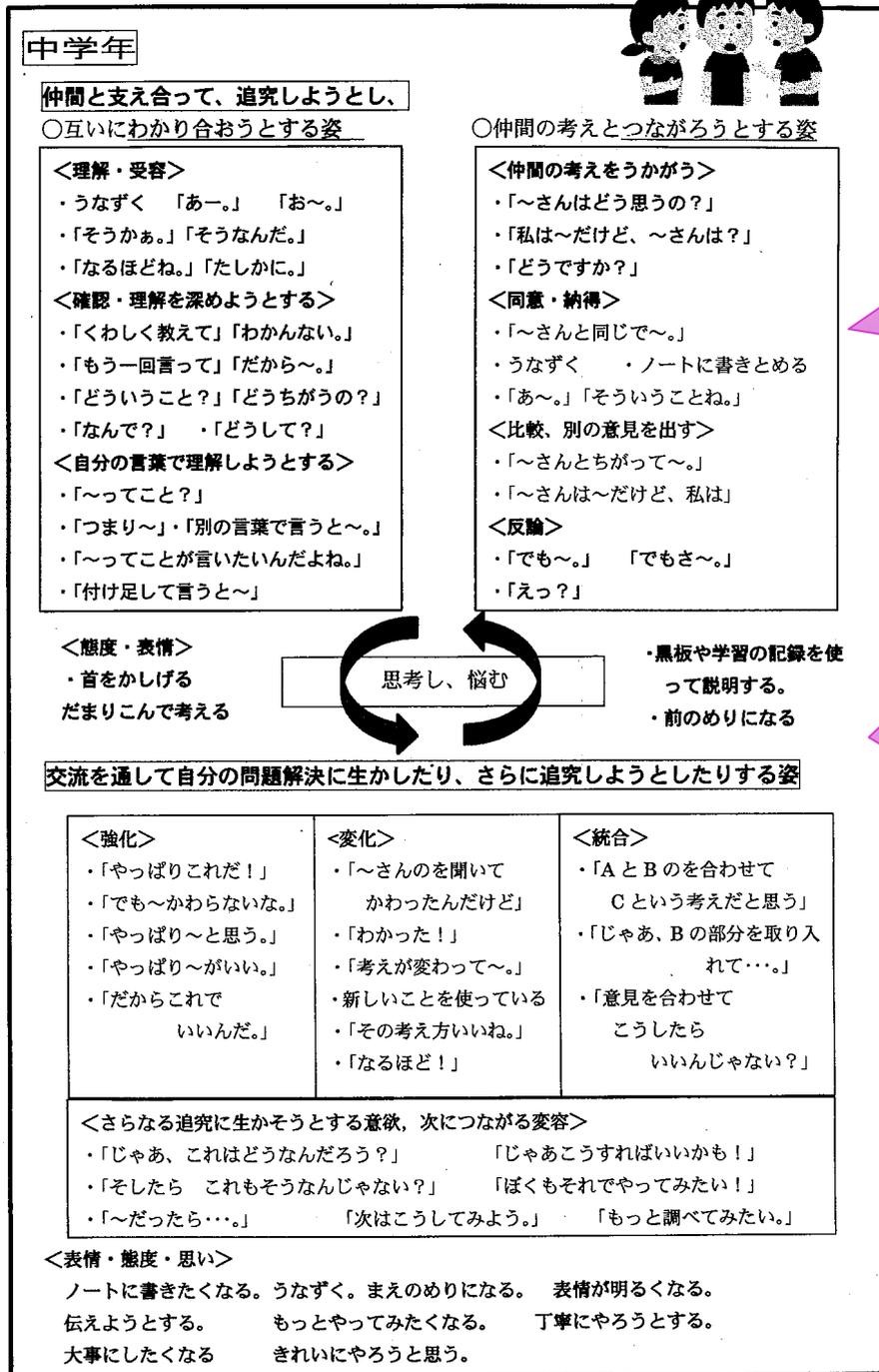
では、授業場面で「ひびき合う姿」とは、どんな姿をイメージしたらよいだろうか？先述したように、学校教育全体と同様に「ひびき合う姿」を授業場面でも当てはめることができる。しかし、発達段階に応じて、または個々の育ちに応じて、より具体的にイメージを共有することが必要である。「ひびき合う姿」について、各ブロックテーマのもと、職員で、目の前の子どもたちに合わせて「ひびき合う姿」を具体的に考えてきている。目の前の子どもたちにおいて、どんな姿が「ひびき合う姿」なのかを共有することで、より具体的ではっきりとしたイメージなることは、その後の研究を深めるためにも効果的であった。

(<表1> <表2> 参照)

<表1> <ブロックのテーマ> =どんな姿が見られたらよいか？

| 低学年 | 中学年 | 高学年 | 個学 |
|---|--|---|---------------------------------|
| 感じる心、 素直に表現する自分 ・人の言動に何かを感じる姿 ・自分の思いや他者からの刺激を受け止め、素直に表現する姿 | 追究する力、 仲間と支え合う自分 ・自分の問題をとことん追究する姿 ・仲間と協働して追究する姿 | 仲間への理解、 自立する自分 ・仲間を理解しつつ、自分の思いも大切に作る姿 ・新しい価値観にふれ、自分を再構築する姿 | 感じる心、 気持ちを 伝える自分 |

<表2> 例「ひびき合う」姿をさらに具体的に考えたもの<中学年>

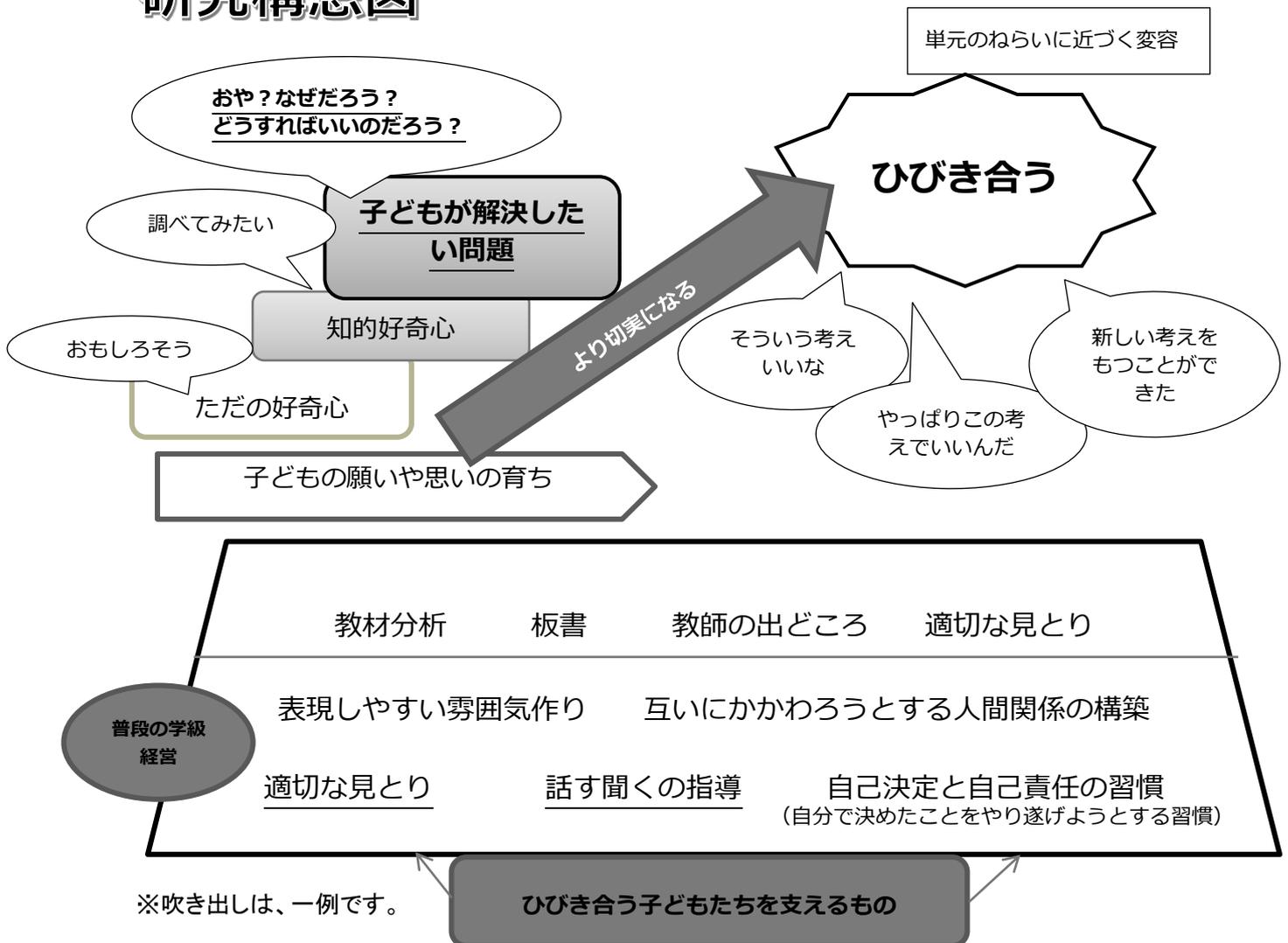


③ 子どもが「ひびき合う」まで（研究構想図）

これまで述べてきたことを図に整理すると、以下の図になる。大きな矢印に表れているように、大切にしたいのは、子どもの問題が「切実になる」ことである。それと同時に、対象に対して子どもなりの「思いや願い」をもち、「どうしても解決したい。」という思いになることである。「思いや願い」という子どもの情意も大切にすることが、子どもの主体的な学びにつながると考えている。

また、この研究課題を解決するために欠かせないのは、台形の部分である。研究の対象として大事にし、職員で話し合いの場をもつことは先述した通りである。

研究構想図



2. 子どもの思考に寄り添う単元構想（研究課題にせまるための手立て）

これまで述べてきたように、本研究では、子ども自身が問いをもち、その問いについて「みんなで解決したい」、そのために「友だちの意見を聞きたい」「自分の考えを伝えた

い]という気持ちをもって学習の場に臨む子どもたちをめざしている。そして、その過程で、自分を変化させたり、新しいことを発見したり、考えを深めたりし、単元のねらいに近づく姿となり、「学び」として成立させることをめざしている。

子どもたちが本当の意味で「ひびき合う」には、そこまでの思いと願いの育ちから生まれる子どもの問題（子ども自身の「問い」）がより切実になっている必要があると考える。そうした子どもたちの学びの過程を大切にするために、

- ①何と出会い、子どもの思いや願いをどう育て、どのように問題を子どもと創るか
- ②どのような学びの可能性があるのでか
- ③どこで、どのようにひびき合いの場をつくり、ねらいに到達させたいか

といった学びの道筋＝指導の道筋を記す「単元構想づくり」を手立ての一つとしている。単元構想は、指導計画ではない。「ひと・もの・こと」と出会い、どんな風に感じ、どう考え、どう問いをもつのか、どんな言葉で追究しようとするのか、といった子どもの思考の流れを教師が予測し、書き記したものである。その思考の流れに沿って、ひびき合いながら子ども自身が獲得していく価値を考え、教えたい価値とすり合わせていく。つまり、指導事項の配列からではなく、子どもの思考を中心にして授業を構想していくのである。

子どもの思考の流れは、一通りではない。何通りも予測しながら単元構想を創る。教師にとって都合のよい意見だけでなく、子どものありのままの言葉や思いを拾いながら記していく。また、子どもの実際の学びと共に、変化のあるものである。子どもの思考過程が予想と違うことがある。その時の**子どもの思考過程に寄り添い、問題に思っていることはなんなのかを見とり、単元構想に加除・修正を加えながら、子どもと共に授業を創っていくのである。**（単元構想は、Ⅶ. 各クラスの単元構想を参照）



子どもの思考を確かめながら

学びの道筋は、子どもが違えば、同じ単元でも同じ道筋をたどることはない。学級経営、担任、子ども・・・いろいろな要因がその時その時で異なれば、道筋も異なる。本校の研究は、「こうすればこのようになる」という方法論的な研究ではなく、**子どもの出方に対し、教師である自分が何をし、主体的な問題解決学習をどう実現させるのかを考える、その教師の授業の構想力を磨いていくための研究**である。そして教師一人ひとりが、単元構想を書きながら子どもの思考や思いを汲み取る技術を身に付け、互いに実践を見合う中で、また自分で実践を重ねていく中で、自分なりの方法を見つけていくものである。

単元構想をつくるのは、とても労を要する。しかし、その授業一回だけのことではなく、単元構想を書くことを通して、子どもの思考に沿い、子ども側から授業を捉える良さを知り、それを普段の授業に少しでも取り入れられるようにしていくことが「単元構想」を書く事の意味である。普段から、好奇心を喚起するような導入を考え、子どもたちが主体的に学習しはじめても、子どもたちの反応を見て、じっくり考える場面、問題を整理する場面など、教師の出所も重要である。必要な場面で教師が関わり、よりよい学びを創っていくためにも、単元構想を書くことに価値がある。