

徒然なるままに…34

—「全体授業研究会」から見た授業づくり—



平成27年7月13日
白鳥小学校 研修部

いよいよ、暑い日が続くようになりました。つくづく、教室にエアコンが付いていてよかったです。暑いのは、どうにもできませんから。もうすぐ夏休みですから、お体には、気を付けてくださいね。

さて、7月9日に、文部科学省 澤井陽介先生をお招きして、「全体授業研究会」を行いました。夏休み前の忙しい時期にもかかわらず、公開授業では、たくさんの先生に参観していただき、ありがとうございました。

我が5年生は、今回の授業づくりとともに、野外活動、平和、全国大会関係、夏休みの準備など、いくつも追っていたために、要項・指導案が遅くなってしまいました。今年度は、日々の子どもの育ちを大切に、全国大会の授業づくりに全力を注ごうと、学年ごとの全体授業研を諦めたため、子どもの様子や授業の実際を全体で交流・検討しにくい状況にあります。今回は、チャンスだったのですが、事前・事後に、先生方と意見を交流する場が持てず、申し訳ありません。何かありましたら、是非お申し出ください。

今回は、公開した授業や澤井先生の講話から一考した、授業づくりの仕方・あり方について、下の観点に沿ってお話ししようと思います。

1 本時の二つの授業について

(1) 資料提示と問いの設定

1組の有森先生は、コスト面の非効率性の課題を解決する取組として、「集団営農法人」を取り上げ、そのメリットから、今後の日本のあり方を考える授業を提案しました。まず、狭い土地に対して高価な機械を使うために利益があがらないという課題に対して、「農家は、どのように乗り越えようとしているか。」と問い、集団営農法人の「大朝農産（北広島町大朝）」の説明を提示しました。そして、具体的な取組とそのメリットを読み取った上で、「大朝農産は、課題をどう乗り越えているか。」と問い、農家や従事者が協力、協働、連携して農業経営していることに気付く展開でした。

この授業から、澤井先生は、資料の提示と問いの設定の仕掛けについてお話をされました。本時の展開だと、前時で明らかになった農家の課題に対して、「どのように乗り越えているか。」と教師側が問うことで、子どもが大朝農産について調べる必然性を持ちにくくなり、資料の読解の学習になってしまうと考えることができます。

そこで、前時に見出した課題の解決策を予想したり、大型機械が並んでいる倉庫や集団で作業している様子など、集団営農法人を象徴する資料を示し、「これは、どんな取組か。」と問うて、資料を読む必然性を与えて集団営農の事実をつかみ、「なぜ、大朝農産では、集団で農業経営するのだろうか。」「これによって、どんなことを乗り越えているのか。」と問うて、集団営農の仕組みや一つ一つの取組の意味へと解釈(再構成)できるようにする展開が考えられるでしょう。これを図示すると、〈資料1〉のようにな

ります。

資料提示の目的として、次の三つが考えられます。

一つ目は、「調べる」ためです。問いに対して、必要な事実を導き出すためです。

二つ目は、「問いを発する」ためです。

事象に対して興味を持ったり、矛盾や意外性のある事実から疑問を持ったりして、考えなくなる問いを見出だすためです。

三つ目は、「思考を深める」ためです。他の事例を示し、分かったことを適応させたり、逆に、分かったことが適応されない事例を示して思考を揺さぶったりするためです。

これらの目的に従って、提示する内容や形、タイミングを考えることになるでしょう。ただ、事実を導き出すだけの資料では、もったいない気がします。ひとつの資料から子どもの思考がぐぐっと動くような、巧みな資料提示を工夫してみましょう。

特に、読み資料を提示した場合、事実や表れたり起こったりしている現象だけを拾う活動に止まる学習になりかねません。これでは、国語の読み取りをねらいとした学習となります。資料から事実や現象を取り出し、それに対して、「なぜ。」と問い、仕組みや社会に与える効果、社会での意味を見出し、説明するところまで求めて、社会が「分かる」社会科の授業となると思います。これが学習内容の「再構成」なのです。

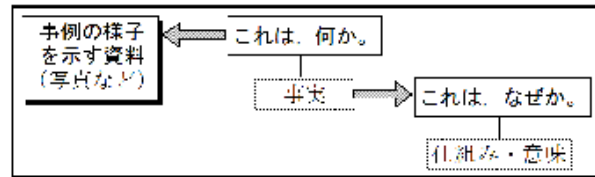
(2) 貫く問いとそれを支える問いの構成

2組の私の授業は、壬生で「花田植」が継承されているわけを考えることを通して、稲作を「文化」としてとらえる授業を提案しました。まず、「花田植」の行われるわけを、はじまったころ・戦後～現在とで対比しながら調べました。そして、現在は、機械化や信仰心の希薄化によって、「花田植」の必然性がなくなったにもかかわらず続けられることから、「時代に合っていないのに、なぜ、人々は、『花田植』を続けるのだろうか。」と問いました。無形文化遺産に登録されていること、保存会ができたことなどから、人々は、伝統芸能としてばかりでなく、稲作の技術と知恵、願いなどの稲作文化を受け継ごうとしていることに気付く展開でした。

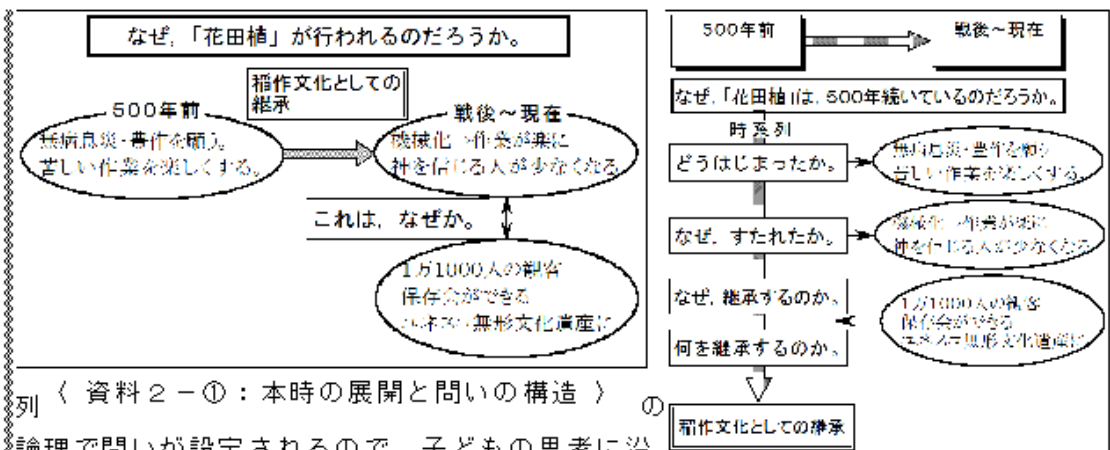
この授業から、貫く問いとそれを支える問いの構成についてお話されました。本時の展開は、「なぜ、『花田植』が行われるのだろうか。」という問いを設定し、昔と今を対比して、「花田植」の由来と意味の変容をとらえるとともに、時代が変わろうとも、稲作文化として継承されようしていることに気付く展開を考えました。こう問うと、漠然とした問いになるため、教師側が対比構造ができ上が

るようストーリーに乗せながら、ある意味、小出しに学習展開することになります。(〈資料2-①〉) これを、「花田植」の500年前と今の様子を示す資料から、

「なぜ、『花田植』は、500年も続いているのだろうか。」と問うことによって、「どのようなはじまり方をしたのか。」(由来)、「なぜ、戦後、すたれていったのか。」(願いの変化)、「時代が変わり、合っていないのに、なぜ、続けるのか。」、「無形文化遺産に登録したり、保存会をつくったりするのは、なぜか。」(意味)というように、時系



〈資料1：資料提示と問いの設定〉



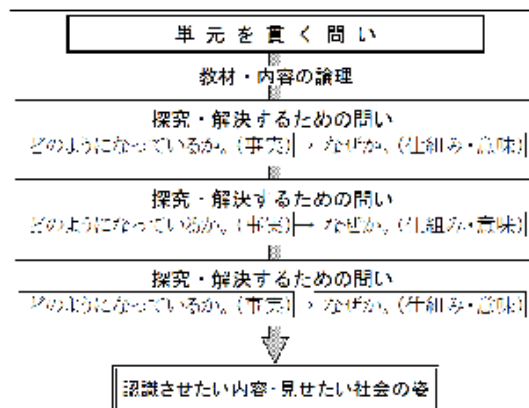
列〈資料2-①：本時の展開と問いの構造〉

論理で問いが設定されるので、子どもの思考に沿った学習展開になりやすくなると考えられます。

〈資料2-②：本時の展開と問いの構造②〉

(〈資料2-②〉)

単元を問いの構造で考えると、単元を貫く問いが中心にあり、それを探究・解決するために必要な問い(調べ問題)が位置付けています。単元を貫く問いは、単元全体で、様々な観点・切り口から探究できる、包括的な内容を含む必要があるため、ある程度大きく、漠然としたものにならざるを得ません。探究・解決するために必要な問いは、その問いに迫るために必要な切り口に対応して、対比、時系列、関係など、教材や内容の構造の論理によって配列されるのです。一つ一つの問いを探究・解決するのが1時間ごとの授業であり、その活動を通して、様々な切り口から、認識させたい内容に迫っていくのです。これを図示すると、〈資料3〉のようになります。



〈資料3：問いの構造〉

2 子ども同士が意見をつなぐ授業

次回の指導要領に向けての文部科学省の指針として、「アクティブラーニング」が挙げられます。これは、子どもの能動的な学習であり、課題の発見・解決に向けた子どもの主体的・協働的な思考・探究活動を意味しています。この一つの姿が子ども同士が「意見をつなぐ」授業です。これは、本校がこれまで目指してきた「学び合い」のある授業であり、子どもの主体的な思考を促す授業づくりそのものです。

澤井先生は、子どもが相互に意見をつなぐために、次の三つの条件が必要だと話されました。

一つ目は、直接的話す場を設定することです。考えを伝えたり、他の意見を聞いたりして、自分の考えを整理し、明確化しないと、突然、全体で議論することはできないからです。

二つ目は、聞くことです。それまでの他の意見を聞いていなければ、他の考えを取り入れたり、反論したりして、思考を深めることができないからです。

三つ目は、切実な問いを設定することです。「なぜか。」「どうしたらいいのか。」と切実に思えば、解を知ろうとして本気で他の意見を聞くし、考えるばかりでなく、正解を求めて考えをぶつけ合うからです。

これに私が加えるとしたら、さらに二つが挙げられるでしょう。

一つ目は、意図的な発言を促すことです。そこまでの他の意見を聞き、自分の考えと他の考えとを対比して、言い換えるのか、続きを言うのか、反論するのかを意識したり、今、どのような考えを出せば議論が深まるかを判断したりして、意図を示して発言するよう促すことです。これによって、子どもの意見がつながり、考えを練り上げる授業となるのだと考えられます。

意図的な発言は、一朝一夕にできるようにはなりません。意図的に発言できるようにするための手立てとして、まず、教師が意見をつないでやりながらモデルを示すことが挙げられます。また、他の意見と比べる、どの部分かをつなげる、「言い換えます。」などと、発言の意図を示して発言するというように、スモールステップで目標設定しながら、意図的に考えをつなぐ発言へと高めていくことが考えられます。

二つ目は、信頼し合える学級と人間関係です。信頼関係がなければ、自分の考えを相手に伝えたり、ぶつけたりすることができません。特に、子どもは、反論したり、間違いを指摘したりすることを避けがちです。それは、反論や指摘が仲間の考えを否定することになり、関係性を壊すと考えるからです。しかし、反論や指摘は、議論が深まったり、修正したりするために必要な思考です。そのためには、真の信頼関係をつくる必要があると思います。

話し合う形ばかりを設定したところで、けして、子どもは、相互に意見をつなぎ、考えを練り上げる思考・探究活動を展開できません。上で示した条件をもとに、コミュニケーションする力と言い換えたり、反論したりする、思考する力を付けることが必要だと思います。

3 評価のためのワンポイント

「評価」は、水戸黄門の印籠のごとく大切にされる一方、非常に難しいと言われます。それは、子どもの学びや成長は、目に見えにくいものであることとテクニックが必要だからではないでしょうか。そこで、協議会等で、自信を持って子どもの評価について話すために、澤井先生がワンポイントを示してくださいました。

評価規準は、ボーダーラインではなく、エリア、ゾーンととらえることができます。したがって、段階的・直線的ではなく、広がり・範囲として子どもの認識・技能をとらえる必要があります。そこで、評価規準を網羅できる具体的な子どもの姿を3種類程度想定しておくこととよいことです。いくつかの方向に広がる具体的な子どもの認識・技能に照らし合わせて子ども一人一人を見て、主眼が達成できたか、なぜ、達成できたのか、できなかったのかを協議・検討していけばよいと思います。

さらに、想定された子どもの認識・技能から子どもを見とるためには、それを引き出す必要があります。そのためには、授業内で発問をしたり、学習の「振り返り」などでさらに問い直したりすることが考えられます。つまり、最終的に認識させたい内容に子ど

《もが至るためには、どう問えばいいかと授業展開を考えることは、裏を返せば、評価を
《することにもつながっているのだということです。》

《最後に、評価のための評価になりがちです。授業展開を振り返り、「結果」・「実績」と
《しての子どもの姿を評価して、よりよい授業へと修正・強化していくことが何よりの目
《的であることを忘れてはなりません。》

《次回こそは、「協働的な協議のための授業分析」についてお話ししたいと思います。
《これから、さらに、全国大会の授業づくりが本格的になるからです。教職員全体が「協
《働」して、私たちにしかできない全国大会を創っていきたいと思います。ぜひ、できる
《ことから取り組んでいきましょう。よろしくお願いします。》

《では、野外活動へ出掛けます。台風が心配ですが…。》