

# 学びをデザインする子どもたち

～つなぐ・つむぐ・つくる～

## 1. 研究主題設定の理由について

### (1) 昨年度の研究から

昨年度新しく提案した「学びをデザインする子どもたち」では、子どもたちが主体となって課題解決を行う姿をめざした。

そして、研究に携わっていただいた秋田喜代美先生（東京大学大学院）からは、その成果として「聴き合い学び合う関係として、様々な視点や価値を出し合うことで、一つのものに集まってつくっていくような授業が観られた」「学びの筋道をふり返ることができるような環境を教室に作っている」の2点を挙げていただいた。さらに、「学ぶとは頭に詰め込むことではなく、心に灯をともしることである」（アイルランドの詩人イエーツの言葉）を引用され、「本校では灯をつけるだけではなく、灯をともし続け、その支えはどうあればいいのかを探究しているのではないか」という講評もいただいた。

また、校内研究授業などを参観し、指導していただいた二宮衆一先生（和歌山大学）には「学びをデザインするという点について、十分共通理解できていないのではないか」「聴き合い、学び合う学級風土の具体的な姿を示すことが必要である」「協議会のもち方を変えることで、研究が深まり、積み上がっていくのではないか」というご指摘もいただいた。

上述の先生方からのご意見をもとに、私たち教師は子どもたちの心に灯をともし続けるために、みとりと支援をしっかりと行い、研究協議のもち方についても工夫することで、学びをデザインする子どもたちを育てることができると考えた。

### (2) 3つの対話の充実から見えてきたこと

昨年度の研究では、「3つの対話<sup>1</sup>の充実によって」をサブテーマに実践を行ってきた。その結果、いくつかの成果が挙げられた。中でも、秋田先生の講評にもあった上記の2点について、その実践例を紹介する。

#### ① 「様々な視点や価値を出し合い、つくっていく授業」の実践例 4年理科「ものの温度と体積」

空気を温めた時の様子を子どもたちがイメージ図に表し、それを全体で交流した一場面

(授業記録を抜粋)

りくと：みずえのは空気がふえているんだけど。空気は、外から入ってこられないように閉じ込められているから、ふえるのはおかしい。

みずえ：りくとのは分かる。でも、何でそうなるのかが分からない。

教師：りくとにもう少し説明してもらおうか。

りくと：空気の数は温める前と後では同じ。空気は容器の中に閉じ込められているから、外から入ってこられない。だから、空気が一つ一つ大きくなって、容器がパンパンになると思う。

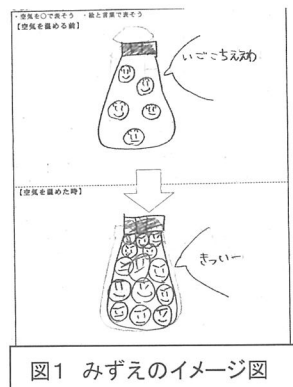


図1 みずえのイメージ図

<sup>1</sup> 学びとは、対象、他者、自己との対話を三位一体となって行うこと（佐藤学1995）

子ども：あーなるほど。

みずえ：そういうことか。納得した。

空気は閉じ込められているから、ふえるのはおかしいと話すりくとみずえが質問した。さらに詳しく、りくとが空気の数は温める前と後では同じで、空気が一つ一つ大きくなると話した。このようにして、温められた空気の体積が大きくなるイメージをクラスで共有することができた。子どもたち同士でわからないことを聴きあうなか、焦点化していくことができた場面である。

## ②「学びの筋道をふり返ることができるような環境作り」の実践例

### 5年国語科「大造じいさんとガン」



単元導入にあたり、教室に和歌山市立図書館からお借りした約百冊の椋作品を並べた「椋鳩十読書コーナー」を設けた。子どもたちは、読書タイムや休憩時間にこれらの椋作品を読み、人間と動物との交流を通して、「命の大切さ」「正々堂々」「共存共栄」というテーマを描く「椋ワールド」にふれることができた。そして、並行読書した「大造じいさんとガン」「片耳の大シカ」「山のえらぶつ」の三作品について、「学びの足跡」を教室に掲示し、学びの振り返りがいつでもできるようにした。単元が進む中で、教室全体が「椋ワールド」になっていくように取り組んだ。さらに、「本のショーウィンドウ」を作成し、完成した「本のショーウィンドウ」をもとに、自分の選んだ椋作品を学

級内で友だちに紹介し合い、その後、学校の図書室に展示させてもらい全校児童に「椋ワールド」を紹介した。子どもたちの実態を把握し、教材の特徴（魅力）を理解した上で選択した「多読」と「本のショーウィンドウ」という言語活動を通しての交流が、子どもたちにとって、より充実した読書活動につながり、読書の世界を広げていくことができた。

また、様々な実践から次のようなことも分かってきた。

- 解決する課題は、子どもたちが本当に解決したいと思うものであり、そのような課題が出される単元（題材）構成の工夫が大切であること
- 協同的な学びはグループ学習やペア学習といった形態ではなく、一人一人の子どもが学びとどう向き合うかが大切であり、対象を共に見たり、他者の考えに共に触れたりする関係があってこそ協同的な学びは成立するということ
- 「学びをデザインする姿」とは、授業スタイルにとらわれるのではなく子どもたちが自分の学びであることを意識し、主体的に学ぼうとすること

これらの3つと（1）で述べた先生方のご意見をもとにしてさらに実践を深めることが今年度の研究である。

### (3) 今年度の研究主題

今年度の研究主題も「学びをデザインする子どもたち」(2年次)である。1年次は、子どもたちが学びをデザインするとはどういうことなのか、また、そのための教師の手立てはどうあるべきなのかを探ってきた。そして、これまでの取り組みの成果と課題からサブテーマを

## 学びをデザインする子どもたち

～つなぐ・つむぐ・つくる～

と定め、取り組むことにした。学びをデザインする子どもたちを育てていくためには、教師のどのようなみとりと支援が有効なのかを中心に研究を進める。そして、3年次には、教師が支援する「つなぐ・つむぐ」という行為を、子どもたち同士で行えるような研究へと移行していきたい。

### ①子どもたちが学びをデザインする

広辞苑によれば、「デザイン」とは、意匠計画を意味し、工夫をめぐらせ、諸要素を考慮した総合的造形計画を練ることである。よって、「学びをデザインする」とは学ぶことを工夫し、単元全体を見通した計画を練ることといえる。そして、これまでもいろいろなところで使われ、その意味するものは「学ぼうとする人が学んでいけるように、環境を整える・筋道を示す・学習法を紹介すること」であり、教育の現場では「課題解決のプロセスを設計すること」(山本1998)であった。この時、たいていの場合、デザインする主体は指導者を示していた。事実、これまでに、私たち教師も単元を構成し、指導にあたっては、子どもたちの学びの質が高まるように、3つの対話が行われるようにと、子どもたちの学びをデザインしてきた。このことについては、これからも変わることがない。

では、「子どもたちが学びをデザインする」とはどういうことなのか。本校では、学びをデザインすることを学ぶ筋道を考えて課題解決に向かうことと定義する。学ぶ筋道とは、学びだけではなく、対話を通して自己の変容に向かう過程をさす。つまり、子どもたちが主体的に学ぶ姿をめざしているのである。

そして、子どもたちが学びをデザインするためには、子どもたち自身が見通しをもった学習となる必要があり、子どもたちから出された「課題」を、自ら解決したいと思う方法で挑戦し、学習展開によってその過程を修正していく。いわゆるプロジェクト型学習となる必要がある。しかし、教師は全てを子どもたちに任せてしまうのではない。適切なみとりと支援が重要となる。教師は子どもたち一人一人の学びをみとり、個人やグループを支援することが必要である。さらには、学びの筋道を探るために着目<sup>2</sup>をおき、個やクラス全体の学びをとらえていく。

授業研究を通して、学びをデザインする子どもたちの姿には「課題解決へと向かっていること」「子どもたちが対話的な関係を築いていること」「協同的に学んでいること」の3つが含まれていなければならないということが分かってきた。

このような姿を実現するためには、上記3点をキーワードとして学年や教科の特性によって段階的・系統的に培っていかなければならない。

各教科・領域における“子どもたちが学びをデザインする姿”については、各教科・領域提案の中で述べることにして、私たちがめざす“子どもたちが学びをデザインする姿”は次の通りである。

(表1)

<sup>2</sup> この子の学びに注目すれば学びの筋道を探ることができそうな子ども

	低学年	中学年	高学年
課題解決	教師と共に学習全体の見通しをもって学ぼうとする	自分たちの向かうべき方向を教師と共に探り、学習全体の見通しをもって学ぼうとする	学びの経験をいかし、目の前の問題を解決するための筋道を自ら考え、学習全体を見通して学ぼうとする
対話	友だちの考えにかかわり、新たな考えに気づく	多様な考えに進んでかかわり、他者とともに新たな考えをうみだす	多様な考えに進んでかかわり、三位一体の対話で自己の変容に気づく
学び方	学び方をいかして学びを広げようとする	これまでの学び方を目的に応じて活用しようとする	これまでの学び方を目的に応じて選択し、活用する

(表1 子どもたちが学びをデザインする姿)

表1は、学年段階を3つに区切り、課題解決・対話・学び方の3つの観点において、それぞれの段階で子どもたちのどのような姿をめざしているのかを示している。

そして、課題解決の観点では、単元全体を通して、対話・学び方の観点では1時間1時間の授業の中でめざす姿を示している。当然、この枠組みを超えるような学びを実現していくこともある。

私たちは、このような子どもの姿が見られる授業を展開していきたい。

さらには、もっと根幹になる部分についていえば、学習に向かう学級の姿勢や雰囲気(=学級風土)が、互いの考えを受容的に受け止めながら学び合えるものでなければ、子どもたちが学びをデザインすることはできない。やはり学級風土は学びを支える重要な要素である。

## ②つなぐ・つむぐ・つくる

学びをデザインする子どもたちの姿をめざすためには、教師がどのようにみとりと支援を行うかが重要である。子どもの考えに寄り添いながら、働きかけをし、授業にいかしていく。その繰り返しの中で学びをデザインする子どもが育っていくのである。昨年度もみとりと支援は、研究推進のポイントの一つであったが、その視点を明らかにするには至らなかった。そこで、今年度は「つなぐ・つむぐ・つくる」をサブテーマにみとりと支援の視点を定めることで、研究主題に迫っていかると考えた。

「つなぐ・つむぐ・つくる」ためのみとりと支援は、年間、学期を通した長期的なものもあるが、私たちは1時間の授業や単元の中で行う中・短期的なものを中心に今年度、研究していく。

「つなぐ」とは、1時間の授業の中では、子どもと子ども、子どもと課題、集団と集団、子どもと人・もの・ことをつなぐことである。単元の中では、加えて前時や既習、他教科、生活などともつなぐことである。

「つむぐ」とは、1時間の授業の中では、他者と交流する中で自らの考えを更新できるようにし、学級全体で課題解決へと近づけていくことである。単元の中では、1時間の中でのつむぐと同様に、他者との交流を通して子ども自身や学級全体の考えを撚り上げ、課題解決へと導くことである。

「つくる」とは、子どもたちが授業や単元の中で、これまでに取り組んできたことを振り返り、初めの自分と今の自分を比較し、課題解決の過程を客観的に見つめ直すようにすることである。さらには、学びをデザインできたのかをも自ら振り返らせることである。「つなぐ」「つむぐ」ことを通して、子どもたちが新たな自分を「つくる」ようにさせることは、授業や単元の中での学びで

終わらず、生活にいかしたり、社会に主体的に参画したりする力を育んでいくことになると考えている。これら3つは独立しているのではない。互いを関連させながら学びをスパイラルに高次化していくのである。

## 2. 研究推進のポイント

本年度の研究主題実現のために、次の3つをポイントとして研究を進めていく。

### (1) 聴き合い、学び合う「学級風土」づくり

子どもたちの学校生活をよりよいものとするためには、他者とのつながりを密にし、他者を受け入れ、互いを認め合う関係をつくることが大切である。本校では、学習に向かう学級の姿勢や雰囲気「学級風土」と呼び、長年にわたって受容的な関係づくり、聴き合い、学び合う「学級風土」づくりをめざしてきた。そして、学校全体として、落ち着いた雰囲気の中で子どもたちが聴き合い、学び合う姿がみられるようになってきた。

また、昨年度は、「学級風土」づくりの手立てを共有化することで、学級独自に行われていた取り組みを学校全体に広め、聴き合い、学び合う「学校風土」を築こうとした。その中で見えてきたこととして、子どもたちに、「聴く」「話す」を中心とする「学びの作法」（佐藤 1995）と呼ばれる力を身につけさせなければならないこと、「聴きたい」「聴いてよかった」「話したい」「話してよかった」と思える経験をさせることが、聴き合い、学び合う「学級風土」づくりにつながることである。その手立てとして、いくつかの例を紹介する。話し方・聴き方のルールをある程度身につけることはもちろんであるが、それに加えて、ある学級では、発言する際、すでに発言された友だちの意見との関係性を述べるように意識づけがなされていた。また、ある学級では、新たな視点が示されるような発言やみんなが納得するような発言があった時に、学級独自のキーワードを用いて互いに認め合うことがなされていた。

今年度もこれまでの流れを引き継いで、聴き合い、学び合う「学級風土」づくりをめざす。そして、その手立ての共有化も行う。「学級風土」づくりは、子どもたちが学びをデザインする土台となり、聴き合う、学び合うという対話的な関係のある心理的な基盤がなければ、主体的に学びを進めていくことはできないからである。

### (2) 子どものみとりと支援

子どもたちが学びをデザインしていくためには、「つなぐ」「つむぐ」「つくる」みとりと支援の充実が欠かせない。みとりとは、子どもたちの学びの見えている部分だけではなく、見えない部分にもかかわっていかこうとする教師の働きかけである。どのような思いや願い・考えをもち、友だちのどの発言にゆさぶられているのか、どのような変化を遂げていったのかという学びの変容を教師がみとり、記録することを大切にしている。そして、次の時間にはどのような思いや願い・考えをもって集団で学ぶのかという、子ども理解を繰り返していく地道なみとりが、学びをデザインする子どもたちを育てていくことにつながるのである。支援とは、みとりに支えられた上で行うものである。個人への支援は、その個の課題がどこにあるのか、その個に見合ったものやことをどのように提供するかなど、子どもの活動が十分に行われるための手だてである。集団への支援は、子どもの思いや願い・考えを擦り合わせ、課題を焦点化するための手だてである。

## 【みとりと支援の実践例：1年体育科「多様な動きをつくる運動あそび」】

3色のカードへ記入させた3つの対話から、子どものみとりと支援を行った。（体育における3つの対話は以下のとおり）

- ①自己との対話…「体の動かし方が分かり技能が身につくこと」(ピンク色)
- ②他者との対話…「仲間とかかわり合うこと」(黄色)
- ③対象との対話…「運動の面白さを感じること」「器具や場、動きを工夫すること(水色)

「3色のカード」を一人一人、時系列で整理したことで、個の変容やグループでの活動の様子などをみとることができ、具体的な支援の手立てをもって、授業に臨むことが可能となった。（図4）

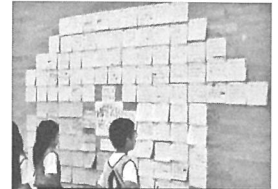


図4 体育館の掲示

- ①ピンク色のカード「ペットボトルを落とさずに平均台を渡ったよ」
- ②黄色のカード「ヤッホーロープでみさきちゃんとじゃんけんしたよ」(図5)

教師の支援（個人）→面白そうだね。片手を放してもできるってすごい。  
教師の支援（全体）→ヤッホーロープをしながら片手を放して、ペットボトルがとれるかな。

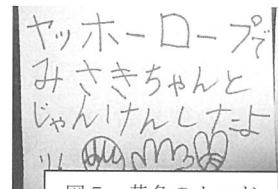


図5 黄色のカード

- ③水色のカード「ふたりに引っ張ってもらったら、すごいスピードで楽しいよ」

### ①つなぐ

「つなぐ」とは、1時間の授業の中では、子どもと子ども、子どもと課題、集団と集団、子どもと人・もの・ことをつなぐことである。単元の中では、加えて前時や既習、他教科、生活などもつなぐことである。

教師が学ばせたい学習内容をそのまま教えるのではなく、学ぶ主体としての子どもが、学ぶ意味をもてなければならない。そのためにも、学習内容と子どもたちの出合わせ方に工夫が必要となる。「どうしてだろう」「〇〇してみたい」といった課題意識が生まれるような導入を取り入れることが、子どもと課題をつなぐ支援となる。

教師は、十分な教育内容の理解を踏まえた上で、一人一人に合わせた授業作りをしていく。例えば、授業の中では、子どもたちはさまざまな発言をする。教師は、その発言の背景をみとり、より深い理解やより高度な課題に向かえるように、子どもと子どもをつないでいったり、教材の価値と子どもをつないでいったりするのである。

単元の中でも、子どもと課題をつなぐ支援を重視したい。明確な課題意識を子どもがもつことで、単元を通して子どもたちが主体的に学ぶ意欲が生まれるからである。単元のはじめには過去の学習経験と単元をつなぐ支援をする。こうすることで、子どもたちの学びが発展していけると考える。また、単元や教材が固定化されているのではなく、着目児をはじめとした一人一人の学びの様子をみとりながら、さらに学びが深まったり広がったりするように単元構成を柔軟に変更していくようにする。こうしたことも、子どもと課題をつなぐ支援であると考えている。また、単元を授業の中で完結させるだけでなく、子どもたちの生活とつなぐ支援をすることで、学びを発展させていくことも視野に入れていきたい。

## ②つむぐ

「つむぐ」とは、1時間の授業の中では、他者と交流する中で自らの考えを更新できるようにし、学級全体で課題解決へと近づけていくことである。単元の中では、1時間の中でのつむぐと同様に、他者との交流を通して子ども自身や学級全体の考えを撚り上げ、課題解決へと導くことである。つむぐのもともとの語義は、「綿または繭を糸車にかけ、その繊維を引き出し、撚りをかけて糸にすること（広辞苑第五版）」である。学びの中でのつむぐは、入り乱れたものの中から、一筋ずつ言葉などを引き出して自分なりの考えにまで撚り上げていくことをイメージしている。例えば、①の「つなぐ」で結びつけた子どもたちと課題、子どもの考えを重ね合わせて、しっかりとした考えに高めることができる。その場合には、子どもたちが新たな気づきをもつことや、課題を焦点化していくことが大切である。

1時間の授業における「つむぐ」では、教師はまず、子どもの考えを把握する。例えば、その子は何を求めようとしているのか、どの子の考えをとりあげれば学びが深まるのかといったみとりの視点をもつことである。その結果、視点を絞った話し合いや活動へと導くことができる。単元におけるつむぐでは、教師は子どもたちの思考を可視化させることを重視する。そうすることで、思考の練り合いがなされ、考えをより深めていく手立てとなるからである。

1時間の授業でも単元でも、子どもたちの課題意識をみとることは不可欠である。つまり、子どもたちの発言や課題に向かう姿、方向性や変容を丁寧にみていくのである。そのために、授業記録を振り返ることや着目児をつぶさにとらえることが大切になる。さらに、子どもたちの考えによって単元構成を柔軟に変更していくことも考えられる。

## ③つくる

「つくる」とは、子どもたちが授業や単元の中で、これまでに取り組んできたことを振り返り、初めの自分と今の自分を比較し、課題解決の過程を客観的に見つめ直すようにすることである。自らの学びを実感したり、自身の成長を感じることができたりすれば、子どもにとって知識は注入されるものではなく、自らつくるものとなってくるはずである。子どもたちが新たな自分を「つくる」ようにできるためのみとりと支援は次のようなものがある。まず、「つなぐ」「つむぐ」においても大切にしたい単元構成の工夫がある。子どもが、課題を自らのものとしてとらえたり、課題解決のための見通しや手立てを発見したりできるよう、単元を構成していく必要がある。また、子どもたちの学びをより確かなものとしていけるよう、他者に発信し広げていく場面も考えられる。学んできたことを発信することは考えを再構築することにもなる。

さらに、生活にいかすことにも目を向けさせたい。それは、後の学習をよりよいものにしていく。子どもに多様なものの見方・考え方・捉え方に出合わせるため、様々な形で学びを広げられることを意識させていく。単元を進めていく中で、子どもの関心や実態に応じて単元構成を修正していくことも考えられる。

次に、子どもが自己の変容を確かなものとして感じられるよう、授業後の振り返りを大切にしていける。学びの足跡として、学習したことを可視化させることは、子ども自身の学びを継続することにもつながる。それが、新たな自分に気付くことになる。具体的には、ポートフォリオや振り返り作文等が考えられるが、子どもの実態に応じたり、形骸化したものにならないようにしたりする等、工夫していく必要がある。また振り返りをより意味のあるものにしていくための板書の工夫も忘れてはならない。「つくる」へのみとりと支援は、例えば「つなぐ」「つむぐ」を経て、単元の中盤



から終盤にかけて大切にすることが考えられる。それは、学びをデザインする子どもの姿がより具現化される場面と考えられるからである。しかし、そこに限定するのではなく、様々な場面をつくるみとりと支援を考えていきたい。

### 【本時における学びのデザインの実践例：3年社会科「わたしたちのくらしと商店」】

本時における学びのデザインについて、実践例を紹介する。

3年社会「わたしたちのくらしと商店「スーパーマーケット」の授業。スーパーM本店店長の「お客さんが減っていて困っている。このままだと閉店してしまうかもしれない」という言葉をうけて「たくさんのお客さんが来てもらうためにどうしたらいいのかな？」という課題を話し合うことにした。意見交換の際、「商品を工夫して売る」「サービスを考える」の2つに分かれた。

(授業記録を抜粋)

- まり 私は、手書きアンケートをやったらいいと思う。例えばこれはお客さんがほしいものが書ける簡単なアンケートです。
- 教師 アンケート取ったらお客さん来るのかな？
- まり それを叶えてあげればくるよ。
- しん まりちゃんにつづけて、アンケートしたほうがいいと思う。でも、あんまりやりすぎない方がいいとは思いますが…。
- 勇太 しん君とかまりちゃんはアンケート取ればいいと言っていたけど、アンケートはもうすでに店でもやっているからしないでもいいと思います。
- しん ほんま？どこに？
- 勇太 学校に来るとき店の前でみたもん。
- あや みんなの話を聞いていて気付いたんだけど、スーパーMは37店舗あるから、アンケートとか他の店でもやっているじゃないですか？でも、スーパーM本店は1つしかないから、それをいっぱい目立たせる方がいいと思う。
- 光平 分かりやすくいったら、あやちゃんが言っているのはスーパーMのどこでも買える商品やサービスではなくて、本店オリジナルってことだと思うよ。
- まみ 例えば、スーパーM本店のオリジナルが、このお菓子だとしますよね。このお菓子は他の店にはないってことがオリジナル！スーパーM本店のオリジナルだから他のスーパーMはしていないから。
- ひろ みんなの意見に対してで、アンケートは紙で作るといいましたよね。そんなお金のかかることをいっぱいやっていたらそのうちスーパーMがつぶれてしまうと思うんだけど。そんなにお金を使ってつぶれちゃったらあかんからやりすぎてもだめ。

この実践では、それぞれの意見を吟味し、練り合い、あやや光平がアンケートからスーパーM本店独自のサービスや商品へ、つまりみんなで考えるべきことを焦点化する意見が出た。子どもたちの話し合いの中で、子どもたち同士が考えや意見を関連させていることが下線部からわかる。このように学びをデザインしようとする姿が本時の中で見られたのである。

### (3) 授業記録の活用

これまでも、私たちは、授業研究を進める時に記録をとり、教師の発問・支援のあり方や子どもたちの発言・様子を分析し、「焦点化が行われ、吟味している場面は生まれたのか」「学びは成



立していたのか」「学びの質は高まったのか」ということについて検証してきた。本年度も、授業記録をとり、それをもとに分析を行う。その時には、着目児やその他の子どもの発言、教師の発問を追うことによって「学びをデザインできた」場面を探り、どのようにして「学びをデザインしたのか」、その前後の学級全体の様相を分析する。

つまり、「子どもたちが学びをデザインできたのか」ということを検証していくのである。研究協議会の中で、授業分析の1つとして授業記録を読み、場面分けを行っている。子どもたちの発言を通して授業展開の変わり目を探ることは、授業を観る力として私たち教師には必要だと考える。さらには、授業記録をもとにした振り返りも行っている。教師の発問や子どもたちの発言を分析し、どのような思いで発問したのか、そのような発言になったのはどうしてか、どのようにすればよかったのかを書き加えていく。(図6)

(文章題を途中まで提示した段階で、たし算だと言った子どもの発言をとらえ)

教師：たし算だと思った子の気持ちは分かる？おとなりの人とお話してごらん。

子ども：(小グループでの話し合い)

教師：たし算だと思った子の気持ちが分かるっていう子？

たまえ：「何人か乗ってきたので」ってかいているから。

ゆうき：人が増えているから。

この二人は、教師の問いかけに対して、自分なりに理由を述べている。他の子どもからまたたし算の理由が出ると思っていたので特に取り上げなかった。

ひろき：まだ、あと1行あるから分からへんで。

文章題が完成していないことに着目し、たし算ともひき算とも判断できないと考えた発言。

教師：あへ、あそこが分からないとたし算かひき算か分からないって話かあ。

たし算かひき算か分からないと言ったひろきの発言を取り上げて復唱したため、教室全体が「うん、わからない。」という雰囲気になり、たし算の理由を考えていた雰囲気が一変してしまった。

図6：算数科2年「かくれた数はいくつ」

各自が授業記録を振り返ることにより、次の授業ではどのようなことに気をつけるのか、子どもたちをどうみとるのかと見えてくるものがたくさんある。

このような振り返りを、学びをデザインする子どもたちへのみとりや支援にいかしていきたい。

### 3. 今後の見通し

「生きる力」の育成は、現行の学習指導要領において重視されている。研究主題「学びをデザインする子どもたち」では、学習の主体者である子どもたちが、自ら課題を解決することをめざして取り組んでいくことになる。これらを通して、これから社会に出て行くであろう子どもたちが、大きな壁に直面した時に、自らの力でそれを乗り越えていける素地を育みたい。このことは、まさに「生きる力」の育成である。そして、各教科・領域で、知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力の育成をめざすべく言語活動を充実させていきたいと考える。さらに、附属中学校との連携については、少しずつ進めている。将来的には系統的に9年間を見通した研究ができればと考えている。

#### 参考文献

- 学びへの誘い 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編 東京大学出版会 1995
- 学びのデザイン 赤尾勝己・山本慶裕 玉川大学出版部 1998
- 授業デザインの最前線 高垣マユミ 北大路書房 2005
- 教師の言葉とコミュニケーション 秋田喜代美 教育開発研究所 2010
- 教師の話し方・聴き方 石井順治 ぎょうせい 2010
- 中学校における対話と協同 佐藤雅彰 ぎょうせい 2011
- 紀要第34集「学びの質の高まりをめざして」～「吟味を生み出す対話」をつくる～  
和歌山大学教育学部附属小学校 2012
- 紀要第35集「学びをデザインする子どもたち」～3つの対話の充実によって～  
和歌山大学教育学部附属小学校 2013

