

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～

1. 研究主題設定の理由について

(1) これまでの研究から

昨年までの研究主題は「学びの質の高まりをめざして」であった。この研究主題において、「対象との対話」、「他者との対話」、そして「自己との対話」に視点をあて、子どもたちの変容をみとることで学びの質が高まったかどうかを検証してきた。その結果、これら3つの対話は学びを成立させるためには必要不可欠なもので、三位一体となって行われるべきものであることがわかってきた。そして、その中でも「自己との対話」に弱さがあり、充実させるためには子どもたち自身が自己の課題意識を高めなければならないということもわかってきた。



では、そのためには、どのような取り組みが必要なのか。まず、子どもたちにとって自己の課題意識を高めるものは、「問題」が子どもたちから出されたものであること、そして、解決したいものであることである。ここでいう「問題」とは、「現状とあるべき姿との間にあるギャップ」と捉え、「子どもたちがそれを解決したい、改善したいと思ったとき」に、「問題」が自己の「課題」に変化すると考える。そして、「これはぼくの（わたしの）学習なんだ」と主体的に学ぼうとする姿が自己の課題意識が高まっている姿といえる。

図1 自己の課題

このように、子どもたちが自己の課題意識を高めるためには、子どもたちが主体となって問題を見いだすことを、私たち教師が意識をして取り組まなければならないということがわかってきた。

(2) 自己の変容へとつながる「吟味」から見えてきたこと

昨年度の研究では、～自己の変容へとつながる「吟味」～をサブテーマに実践を行ってきた。結果としては(1)でも述べたように、「自己との対話」には弱さもあるが、いくつかの実践からは成果も挙げられている。

①【単元における「自己との対話」：3年国語「すがたをかえる大豆」の実践より】

図2は、単元の終末に最初に自分が書いた説明文と最後に自分の書いた説明文を読み比べて書いたものである。ここでは、3人の感想を紹介する。かずみのように初め・中・終わりを意識できるようになった児童が多く見られた。また、たかまさやけいこのように程度の差はあるが、概ね自己の更新を意識することができた。

この実践では、子どもたちが自分たちの学習を吟味し、振り返って感想を書いている。しかも、学習前の自分と学習後の自分を比較するという観点を盛り込むことで、自己の更新を認識することができたのである。

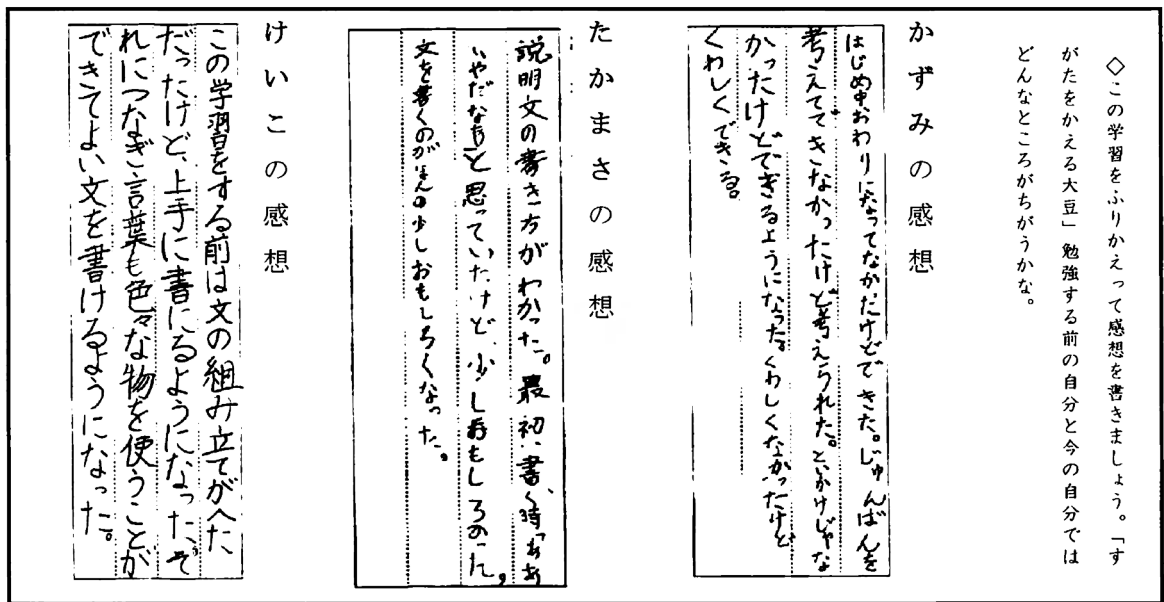


図2：単元終末の振り返りシート

②【本時における「自己との対話」：4年社会「浜口梧陵」の実践より】

子どもたちの話し合いから「百年後のふるさと和歌山を大津波から守る〇〇を」の〇〇が三つの宣言に決まった。そこで「百年後のふるさと和歌山を大津波から守る三つの宣言」について話し合った。なかなか決まらなかった三つ目の宣言を話し合うことにした。意見交換の際、「防災教育力をつけます」「体で覚えるほど避難訓練をします」「15m以上の堤防を作ってもらいます」の3つに分かれた。

(授業記録を抜粋)

りゅうた：課題に戻って下さい。みんなの意見を聞いていたら、教育も訓練も浜口梧陵さんがポイントになると思う。東北のてんでんこ（東北地方に伝わる防災の言葉で「てんでばらばらに逃げろ」という意味）のように和歌山なら『浜口梧陵』です。だから『浜口梧陵になります』という言葉にすると、訓練も教育も含む。だから、わかりやすく覚えてもらうためにも「浜口梧陵をめざします」とする方がいいと思う。

なみ：いいなあ！それ！私も意見が変わりました。ずっと悩んでいたんだけど、りゅうた君の意見ですっきりしました。教育っていうのは「伝える」「残す」ってことでもあるから梧陵さんのことを伝えていくのも教育だと思う。それに今日は津波防災の日。毎年この日を伝えていくのも教育ではありませんか？他の大事なことは市長さんへの提案書に書いておくといい。

(C いいなそれ！それがいいと思う)

なつみ：私も変わりました。なぜなら、教育も訓練も浜口梧陵さんで繋がっていると思うのです。たくさんの人と会って防災の大切さがすごくわかりました。自分たちが勉強したことをまず、附属の子、そして、和歌山市、和歌山県の人に伝えて一人でも多くの人々の命が助かったら、本当に浜口梧陵さんになれると思うの

で、それがいいと思います。

あさひ：ぼくは絶対に教育だと思うんだけど、ちょっとだけ悩んでいる。例えば、地震が来た後に津波が押し寄せるまでのわずか数十分で市や県ができることは、限られているからこそ最後に頼りになるのは自分自身なんだと思う。そのためには自分で身を守るべき。「市や県任せで本当にいいのだろうか」と考える必要があると思う。だから浜口梧陵さんをめざしているし、なりたいけど、まずは教育かなって思う。「受け身の自助」でなく「積極的に自助」しなきゃ。悩んできた。

この実践では、それぞれの意見を吟味し、練り合う中、りゅうたがたくさんの意見の中からみんなで考えるべきことを焦点化する意見を出し、そのことで子どもたちの変容や自己の対話が見られた。このように他者の意見に触れ、自己の考えを更新し変容した子どもたちの姿が本時の中で見られたのである。そして、ここには子どもたちが主体的に学んでいる姿があり、子どもたちが中心に進めていくような授業を大切にしようと考えようになった。

また、2つの実践を通して、「自己との対話」を促すものとして授業中の話し合いによる「他者との対話」、初めに書いた説明文と最後に書いた説明文の比較という「対象との対話」が重要であることも再認識できた。

(3) 今年度の研究主題

これまでの取り組みの成果と課題から本年度の研究主題を

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～

と定め、取り組むことにした。

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・道筋を示す・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するにあたっては、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、「子どもが学びをデザインする」とはどういうことなのか。本校は、【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。私たちは、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、学習展開によって学びのデザインを修正していく。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。子どもたちの学びをしっかりとみとり、個人やグループを支援し、着目児をおいて個の学びの変容を探ったり、授業記録からグループやクラス全体の学びの変容を探ったりするのである。

さらには、研究授業を通して、学びをデザインする子どもたちの姿には「子どもたちが対話的な関係を築いていること」「課題解決へと向かっていること」「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、子どもたちが学びをデザインする力を、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、私たちが期待する“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)

	低学年	中学年	高学年
課題解決	教師と共に学習活動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	学びの経験を活かし、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期待しているのかを示している。

そして、課題解決の観点では、単元全体を通して期待する姿を、対話・学び方の観点では1時間1時間の授業の中で期待する姿を示している。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。

このように、子どもたちが学びをデザインすることで主体的に生きる子どもを育てていくのである。

② 3つの対話の充実

すでに述べてきたとおり、本校では学びの成立には、子どもが「対象との対話」「他者との対話」「自己との対話」を行い、これらが三位一体となって遂行されなければならないと考えて研究を進めてきた。

「対象との対話」は、子どもの自己の「問題」を「解決したい、改善したい」という「課題」へと変えていくものである。それまで漠然としか捉えられていなかった対象を、ある視点をもって見たり考えたりできるようにするものである。そして、子どもたちが学びをデザインするためには、自己の「課題」をもって対象と対話することになる。

「他者との対話」は、子どもが自己の「課題」を解決する過程で、他者の対象に対する思いや願い・考えに触れ、自己の思いや願い・考えと似ている点や違う点を明確にし、課題解決を促進するものである。そして、子どもたちが学びをデザインする際には、協同的な学びとして「他者との対話」が行われ、自己の学びのデザインが課題解決の方向に進んでいるのかを吟味し、さらに考えを深めたり、軌道を修正したりしていく。

「自己との対話」は、子どもが「対象との対話」や「他者との対話」を行う中で、これまでに自分が取り組んできたことを客観的に見つめ直し、課題解決の過程を振り返り、初めの自分と今の自分を比較するものである。そして、学びのデザインにおいては、「他者との対話」と同様に課題解決の方向性を見つめ直し、考えを深めたり、軌道を修正したりする。さらには、主体的に学びを進めてきたのかを自ら振り返ることにもなる。

そして、これら3つの対話は独立しているのではなく、お互いに関連しながら三位一体となって学びの成立へと向かわせるものである。ゆえに、これら3つの対話を充実させることによって、自ら学びをデザインする子どもが育ち、質の高い学びが実現するのである。

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4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、お互いを認め合う関係をつくるのが大切である。本校では、学習に向かう学級の姿勢や雰囲気や「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「学級風土」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」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」づくりにつながるということである。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。

本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。それは、「学級風土」づくりと子どもたちが学

びをデザインすることは関係が深く、聴き合う、学び合うという対話的な関係のある「学級風土」がなければ、主体的に学びをすすめていくことはできないからである。

（２）協同的な学びのあり方を探る

本校では、2005年度以降、小グループによる協同的な学びを学習の中に取り入れてきた。そして、ペアや4人グループを取り入れるといった形にとられるのではなく、一人ひとりの子どもの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と共に触れたりする関係があつてこそ、協同的な学びは成立するということがわかってきた。そして、校内研究授業を通して、本校の考える協同的な学びとは「他者と共に学び、3つの対話が行われること」ではないかと考えるようになった。

また、協同的な学びを通してより質の高い学びを実現させるために、私たちは、個人思考を大切にしたい。ペアやグループ、あるいはクラス全体での学習において、何の考えももたずに参加したとしたら、周りの友だちの考えを聴き、それをそのまま受け入れることで理解していくことになる。しかし、子どもたちが対象と対話し、個人として考えをもった上でペアやグループ、あるいはクラス全体の学習に臨めば、協同的な学びが促進され他者との対話による思考の深まりが期待できる。次に、ペアやグループを活用する場合は、その必然性が生まれるような場面を設定する。それは、どのような場面で、どのような目的で活用するのかをはっきりとさせることで、形ではなく子どもの学びに応じた協同的な学びとなるからである。

私たちは、個人思考を大切にし、ペアやグループ、全体学習の中で、協同的な学びが活用される必然性のある場面を設定することで、協同的な学びのあり方を探っていくのである。

（３）子どもの学ぶ筋道を探る

①単元・題材構成の工夫

子どもたちが学びをデザインするための第一段階として、単元・題材の導入場面で対象との出会いがあり、そこで「問題」が生まれ、それが「課題」へと変化する。そして、その「課題」は子どもにとって「魅力的な課題」になるよう単元・題材構成を工夫されなければならない。これは、子どもの主体的な学びを持続させるため、そして、3つの対話を活性化し学級全体の学びの質を高めるためである。「魅力的な課題」には自分なりの疑問・矛盾・ズレ・こだわりを見いだすことができる課題、いろいろな解決方法が考えられる課題、自分なりに選択・決定するなど学習の見通しや予想をもつことができる課題、他の考えとの関わりを広げ、さらに深めることができる課題などが挙げられる。そして、これらの課題を子ども自身が自分なりの考えを深めながら解決していく中で、3つの対話が行われる。私たちは、単元・題材を工夫することで、子どもたちが学ぶ筋道を考えようとするきっかけをつくっていききたい。

②子どものみとりと支援

子どもたちが学びの筋道を考える時には、「この方法でいけば、きっとこうなるだろう」「このことを調べれば分かるはずだ」というように、課題解決へと向かう見通しをもつ。その見通しが確かなものなるためには、3つの対話を繰り返し行うことが必要である。そして、私たち教師のみとりと支援も必要となる。子どもたちのデザインの仕方や方向性をみとり、課題解決へと進むように支援しなければならない。授業中の発言、ノート、振り返り作文などの言語活動をもとに適切に支援していく。

また、本年度は、学びをデザインする子どもたちというテーマである。子どもたちの発言や学びに向かう姿、課題に取り組む姿、学びの方向性や、変容を丁寧にみていくことになる。そこで、「とくに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だ」という子どもを着目する児童（着目児）として設定する。そして、着目児の学びとそれにかかわるクラス全体の学びをみとることで、「どのような発言をきっかけにして子どもたちの学ぶ道筋がつくられたのか」「教師のどのような支援で子どもたちが学ぶ筋道をつかったのか」など、子どもたちが学ぶ筋道をつくる様相を探っていきたい。

③本時における学びのデザイン

単元全体を通して、子どもたちが主体的に学びをつくっていったのかをみていくが、子どもたちの学びの変容を探っていくためには1時間1時間の授業についてもその学びをみていく必要がある。これを、本時における学びのデザインとする。

本時における学びのデザインは、1時間の授業の中で子どもたちがどのように学びをつくっていくのかということである。私たちは、表1の対話や学び方の観点で、子どもたちが学びをデザインできているのかどうかを見定め、課題解決の方向に進むよう支援していく。

ここで大切にしたいことは、子どもの気づきを見逃さないようにすることである。そして、いくつかの気づきから焦点化を行い、課題解決へと向かわせたい。例えていうならば、気づきというたくさんの細い糸を、焦点化というつむぐ行為によって、課題解決というたく頑丈な糸に仕上げていくということになる。

これまででは、私たち教師がつむぐ役目を担うことが多かった。私たちはみとりと支援を行う中で、子どもたちが担い手となり、学びの筋道を考えていけるような授業をめざしている。

【本時における学びのデザインの実践例：5年算数「小数×小数」】

本時における学びのデザインについては、実践例を1つ紹介する。

5年算数「小数かける小数」の授業で、「赤のテープをもとにすると、黄色のテープは何倍になるか」を考える場面である。

かずおが「赤よりも黄色のテープの方が短いのに、どうやって比べたらいいのか分からない。」というつぶやきを取り上げたことから子どもたちの話し合いが活発になった。

かずお：黄色より小さいテープがないから、何倍って出来ないからどうしたらいいのかな
ひさこ：4÷5

あつよし：反対にする。

けい：赤の四角板が黄色やから



図3 テープを使って考える子ども

だいすけ：そのまま、 $4 \div 5$ でいい

T：けど、4の方が小さいよ

ゆうこ：後は半分にして、短くしたらいい

かつじ：青の時、10と2に分けてるから、
2と5で計算したけど2の方が小さいけど計算できたから、出来ると思う

ゆみ：わる方に赤のテープが来る

T：赤のテープで全部わってるから、赤のテープでわる？

てつや： $4 \div 5$ したら、1より小さいから、大きくなったらおかしい

このように、教師がかずおのつぶやきを全体に広めることで、かずおの「問題」がクラス全体の「課題」へと変わっていった。つまり、この場面では、クラス全体で「課題作り」が行われ、その課題を解決しようと子どもたちが学びをデザインし始めた姿が見えてきたのである。加えて、「赤のテープで全部わってるから、赤のテープでわる？」という教師の発問が、子どもからの発言となり、焦点化することができれば、本校のめざす学びをデザインする子どもたちの姿になったといえるだろう。

(4) 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授業記録をとり、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。

授業記録の活用から「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。

具体的には、校内研究授業の研究協議会の中で、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。とくに、場面の変わり目は、子どもたちの発言の内容から分けなければならないため短時間で授業を読むことは難しい。そういう意味からも、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

T：そら君のやったのはパネルの向きか。
(そら君の考えは、本時の課題と大きくかわるものだったので、強調するために「パネルの向き」という言葉を出した。)
 ひろき：それってソーラーパネルを反対にするってこと？
 そら：光が反対向きになってるから、パネルも反対向きになってる
 ひろき：同じ向きにしたら通り過ぎていくと思う・・・。
 T：角度をもうちょっと考えたらいいと思う？同じ考えとか違う考えとかないですか？
(自分でも知らず知らずのうちに「パネルの向き」から「角度」という言葉にすり替えてしまっていた。本時の中で、角度に着目させたいという思いが強すぎたのだから、子どもたちの言葉として、「角度」を出してもらいたかったのに、明らかに教師の失敗。)

図4 授業記録の活用例

だと考える。

さらには、授業記録をもとにした、授業の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、どのようにすれば良かったのかを、授業記録に書き加えていく。(図4参照)

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活かしていきたい。

3. 今後の見通し

現行の学習指導要領になってから、言語活動の充実が重点課題の1つとして挙げられている。本校でも3つの対話を充実させることで言語活動を活性化させるよう取り組んでいる。そして、今回の研究主題である「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。これらのことを通して、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、自らの力で乗り越えていける素地を育むことができると願っている。さらには、附属中学校との連携についても、将来的には系統的に9年間を見通した研究を行いたいと考えている。

参考文献

- | | | | |
|---|-------------|----------------|------|
| ○学びのデザイン | 赤尾勝己・山本慶裕編著 | 玉川大学出版部 | 1998 |
| ○授業デザインの最前線 | 高垣マユミ編著 | 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32集「学びの質の高まりをめざして」 | | 和歌山大学教育学部附属小学校 | 2009 |
| ○紀要第33集「学びの質の高まりをめざして」～課題に向かう対話を深める～ | | 和歌山大学教育学部附属小学校 | 2010 |
| ○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 | 2011 |