

【主題】共に学び合い、考えを深める児童の育成

【副題】しおがま「学びの共同体」の具現化を目指した授業改善を通して

【学校・団体名】塩竈市立第一小学校

【役職名・氏名】校長 三浦 秀之

1 はじめに

本校がある塩竈市では、確かな学力の育成を図るために令和元年度から6年度まで「しおがま『学びの共同体』」による授業づくりを推進してきた。本校においても協同的な学びを取り入れた授業を行うことが、主体的・対話的で深い学びの獲得や学力の向上につながると考え、これまで研究に取り組んできた。研究強化については、令和5年度までは算数科、令和6年度は算数科に加えて他教科に広げて展開してきた。ここでは、「しおがま『学びの共同体』」と校内研究を関連させながら取り組んだ6年間のまとめとして、昨年度の取組について紹介する。

しおがま「学びの共同体」(抜粋)
「学校を改革する『学びの共同体の構想と実践』
(2019) 佐藤学氏の考えを基にしたもの

- 日常の授業から、他者との対話を通した学びの実現を目指すため、互いの表情が見えやすく、一体感をもって学べる「コの字型の座席」を基本とする。
- 問題・課題・発問の解決に向けて自分の考えを共有する際には「4人グループ」を構成し、互いの考えを話し合い、聴き合うこととする。
- 授業は、「共有の課題」「ジャンプの課題」で構成し、児童に習得・活用・探究のサイクルを実感させ、どの児童も主体的に学習に参加できるようにする。「共有の課題」…思考力・判断力・表現力の基礎であり学びに向かう力の土台となる知識・技能の習得を目指した課題・問題(教科書レベル)と捉える。「ジャンプの課題」…習得した知識・技能を活用したり、探究心や知的な好奇心を発揮したりしながら、解決に向けて対話の意欲が喚起される難易度の高い課題・問題・発問(教科書を越えたレベル)と捉える。
- 教師の話す量を減らし、児童の対話の機会を増やすことを目指し、以下の発問を有効に組み合わせていく。
 - ①予想「～さんの考えの続きが分かりますか。」
 - ②再生「～さんの考えを隣同士で説明し合ひましょう。」
 - ③要約「～さんの考えはつまりどういうことですか。」
 - ④発見「～さんの考えのよいところはどこですか。」
 - ⑤推測「～さんはどうしてこの考えが浮かんだと思いますか。」
 - ⑥共感「～さんの気持ち分かりますか。」
 - ⑦補助「ヒントが言えますか。」

2 児童の実態

児童に行った意識調査によると、「授業に真剣に取り組んでいる」という回答が80%を超えている。また、「分からないときに友達に聞くことができている」と感じている児童が85%おり、これまでの「学びの共同体」の取組によって、対話を通して学ぼうとする意欲の高まりを感じることができている。一方で、自分の考えについて根拠を明確にして伝えることを苦手と感じる児童が、低学年で約25%、高学年で約40%いた。日常の様子では、「分からないから教えて」という場面で、「～の理由で—この考えになった」と説明できなかつたり、自分なりの考えや根拠が相手に理解されずに終わったりする姿が見られる。中には、相手の説明が分からないまま授業が終わるといった児童もいる。このように、分からないことについて互いに聴き合えるものの、考えを深めるまでには至らないという実態がある。そこで、実態を踏まえて各学年部の目指す児童像を次のようにイメージし研究に当たることにした。

学年部	目指す児童像
低学年部	対話を通して学ぶ楽しさを感じ、自分の思いや考えを表すことができる児童
中学年部	対話を通して学び、自分の思いや考えをまとめ、表すことができる児童
高学年部	対話を通して学び、自分の思いや考えをまとめ、広げることができる児童

3 研究の構想

(1) 内容

- ・「学びの共同体」の具現化を目指し、内容の改善を図る。
- ・学習課題を共有の課題・ジャンプの課題の2つで設定した学習過程の在り方や指導方法を探る。
- ・「学びの共同体」の視点を取り入れた授業評価シートを活用し、授業改善を進める。

(2) 方法

- ・年3回の全校授業研究会を行い、成果と課題を全教職員で共有する。
- ・年間で一人一授業を公開することで、一人一人の授業力の向上を図る。
- ・明らかになった課題は、「課題のリレー」として次回の研究授業における改善の観点として共通理解し、研究の継続性と系統性を図る。

(3) 視点と手立て

【視点1】 思いや考えを表現する力を高めるための手立ての工夫

低学年部

- ・児童にとって「自分で考えてみたい」という意欲が高まるような学習課題を身近な生活や身の回りの事象から設定する。
- ・「始めに、次に、それから、最後に」等の言葉を使い、自分の考えの道筋を意識した発表の指導を工夫する。
- ・自分の考えをノートやワークシートに書かせるだけでなく、友達の発表を聞いてどのように考えたかを書かせるようにする。また、書き方の例を示すことで理由や根拠を叙述に即して考えられるようにする。

中学年部

- ・言葉だけでなく絵や図なども活用して、自分の考えをまとめて伝えられる場面を設定することで表現する力を高める。
- ・友達の考えとの共通点や相違点を捉えながら聞き、自分の考えを深められるようにする。

高学年部

- ・言葉を適切に使い、順序を整理して自分の考えを伝えることができる場面を設定することで表現する力を高める。
- ・課題に向き合う時間を設け、自分の考えの根拠や妥当性について考えさせることで、考えを深められるようにする。

【視点2】 児童の「分からなさ」をつなぐ手立ての工夫

低学年部

- ・分からないと感じる児童のつまづきを他の児童に考えさせたり、思いや考えを他の児童に説明させたりする活動を取り入れる。
- ・予想・再生・要約・発見・推測・共感・補助の発問を効果的に組み合わせる。

中学年部

- ・児童の「分からなさ」を基に、本児のねらいに関わ

る発言を取り上げ、解決につなげる。

- ・児童同士の学び合いができるように、予想・再生・要約・発見・推測・共感・補助の発問を効果的に組み合わせる児童の言葉をつなぐ。

高学年部

- ・児童の「分からなさ」を基に、本児のねらいに関わる発言を取り上げ、解決につなげる。
- ・児童同士の対話を充実させるため、教師の発問を吟味し、予想や再生、要約、推測などの発問を効果的に組み合わせる児童の言葉をつなぐ。

4 実際的な取組

算数科での学びを更に深めたいという思いをもつ教員が多く、全校授業研究会はすべて算数科で実践した。

まずは、全校授業研究会1回目6月の実践である。

中学年部 第3学年（授業者 2年研教員）

○単元名：長いものの長さのはかり方と表し方

○本時：4/7時間

○本時のねらい：距離と道のりの意味を知り、長さを表す単位（km）について理解することができる。

【視点1】の手立て：絵地図の活用によって考えをまとめ伝えられる場面を設定する。

担任の家（仮）から学校までの絵地図をもとに最短距離を求めるという課題を提示した。最短距離の求め方について、絵地図を指差し、計算のメモを書きながら、自分の考えを伝えようとする姿が見られた。課題の内容が児童の興味関心に合致し、自分の考えを表現したいという意欲をもたせることができたため、絵地図の活用は手立てとして有効だったと思われる。

【視点2】の手立て：ねらいに関わる「分からなさ」を取り上げ、教師が発言をつないだり他の児童に説明させたりする。



絵地図には、赤黄青の3つのルートが示されており、教師が「3つを比べてみましょう」と問わなくても、児童は調べたい色を選んで最短距離を比較し始めた。いざ比較し始めると、「mとkmの単位がばらばら」「単位の揃え方が分からない」等を相談し合う姿が見られ、「分からなさ」が拡散した。ここでの「分からなさ」

については、教師が説明するのではなく、ねらいに即したつぶやきを拾い、問題解決ができるように導く必要があるという課題が残った。この課題は、2回目の全校授業研究会に引き継がれた。

次に、全校授業研究会2回目9月の実践である。

高学年部 第5学年（授業者 高学年部主任教員）

○単元名 整数の性質を調べよう

○本時：6/12時間

○本時のねらい：2つの数の最小公倍数を用いて、条件に合う公倍数を求めることができる。

【視点1】の手立て：「公倍数」「最小公倍数」「～倍」など、学習に関わる数学的表現や用語を掲示し、必要に応じていつでも確認できるような環境をつくる。

考えを表す際の手立てとして、学習に関わる数学的表現や用語をカードにして掲示しておき、単元を通して必要な場面で繰り返し使用した。授業では、児童が自分の考えを説明する際に掲示物や板書を確認し、より適切な用語や表現で言い直す姿が見られた。児童のこのような姿には、用語の意味に関する理解の定着につながったことが表れていた。



【視点2】の手立て：「どこまでできているか」「どこから分からないのか」を話し合いの中で段階的に確認しながら、児童の「分らなさ」を基に、本時のねらいに関わる発言を取り上げる。

1回目の全校授業研究会で課題に残った、ねらいに即した「分らなさ」をつなぐことについて、高学年部では次のように試みた。まず、本時の学習内容の分かっていることと分からないことを確認するために、「どこまで（分かるか）」「どこから（分からないか）」をキーワードに児童の発言を取り上げ、全体につないでいった。後半のジャンプの課題の段階では、「最小公倍数は見付かったが、その先が分からない」というグループでの児童の発言を全体で取り上げたところ、他グループの児童から、共有の課題のまとめである「最小公倍数の倍数は、どれも2数の公倍数になる」こと

を助言され、問題解決の糸口となった。このように「分らなさ」を具体化し、グループや全体につなぐことで、困っている友達に寄り添う姿が見られるようになってきた。一方で、上位群の児童にとっては、ジャンプの課題がやや難易度が低いものであったことが以後の検討事項に挙げられた。ジャンプの課題を共有の課題の「まとめ」に立ち返って考えることが必要な内容にすることで、身に付けさせたい内容がより焦点化され、児童の学力の定着につながると考える。より一層、児童の実態に合うジャンプの課題にすることについては、3回目の全校授業研究会に引き継がれた。

最後に、全校授業研究会3回目10月の実践である。

低学年部 第1学年（授業者 低学年部主任教員）

○単元名 ひきざん

○本時：2/10時間

○本時のねらい：既習の加減計算や「10といくつ」という数の見方を基にした13-9などの計算の仕方を理解し、その計算ができる。

【視点1】の手立て：計算の手順を「初めに、次に、…」を用いて説明させる。

「はじめに」「まず」等の順序を示す言葉をカードで作成し、日頃から活用することで、説明の仕方に慣れ親しませることができていた。授業では、計算の仕方について児童に説明をさせながら板書に残すことができ、説明する児童や説明を聞く児童の補足にもすることができた。児童の思考を整理しやすくしていくためにも有効な手立てであると思われる。

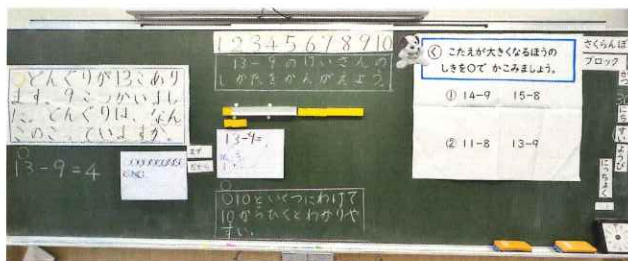
【視点2】の手立て：ジャンプの課題については、さくらんぼの図をかくて計算をしてから、答えを比較するように助言する。

2回目の全校授業研究会から引き継いだ、児童の実態により一層合うジャンプの課題にすることについて、低学年部では次のように試みた。

まず、共有の課題「13-9」と同じ引く数である「14-9」や、引く数が近い「15-8」等にした。多くの児童が「さっきと同じように…」「今度は8個を引く」等共有の課題との共通点や相違点に気がつくぶやきながら解いていた。

ジャンプの課題を解く際には、共有の課題のときに全体で確認したブロック操作、アレイ図、さくらんぼ計算、式を関連付けて授業を進めた。例えば、ブロック操作で10をまとめると捉えられずに1個ずつ数え

る児童の「分からなさ」を取り上げ、他の方法を使って考えた児童に説明させることで、操作と計算が結び付くようにした。一人一人異なる「分からなさ」に対応するため、ブロックや図、式などで関連させながら学級全体で問題を解決していった展開が参観者の学びとなった。



(2) 他教科での取組

算数科以外でも、「学びの共同体」の考え方を生かし、「分からなさ」をつなぐ授業づくりについて模索した。

① 社会科 第4学年 (授業者 5年目研終了教員)

○单元名 きょう土の伝統・文化と先人たち

○本時：6 / 12時間

○本時のねらい：まわりの地形の特徴を読み取り、水を送った工夫について調べ、理解する。

授業中の発言量に個人差があるという児童の実態から、白糸台地への水の送り方について各自前時までに調べさせた。安心してグループ学習に臨めたためか、グループ内で全員が発言し、友達の考えを参考にしながら自分の考えをロイロノートに整理していた。撮った写真をロイロノートで共有することで、発言が控えめな児童にとっても「分からなさ」を解決するためのヒントになり得た。「分からなさ」のつなぎ方として、児童の様子を見取り、早めに全体で困り感を共有し、その後再びグループに戻すという方法が参観者から提案された。

② 道徳科 第6学年 (授業者 教務主任)

○主題名 「あなたはどうか考える？」社会正義とは

○本時のねらい：差別したり偏見をもったりせず公平・公正な態度で接し、社会正義の実現に努めようとする道徳的な心情を育てる。

児童も実際に経験したコロナ渦での事例を教材として取り上げ、差別をされる側とする側双方の立場について登場人物の思いを吹き出しに記入し、意見を交流させるという授業であった。児童にとって身近な話題が課題に設定されたことで、自分事として捉えさせることができた例である。本実践では、それぞれの意見の相違や多様性に着目する児童が多かった。ペアやグ

ープでの交流が児童に定着し、誰一人取り残されることなく学習に参加していた様子から、これまでの学びの共同体による実践の積み重ねの成果が見られた。

5 成果と課題

【視点1】思いや考えを表現する力を高めるための手立ての工夫

絵や図、学習に関わる数学的表現や用語を学習コーナーに掲示したり、板書で確認したりするなど、視覚的に捉えさせたことで、以前より「～の理由で—この考えになった」と発言できる児童の姿が見られるようになってきた。児童の興味関心に合う課題の設定や提示であると、自分の考えを友達や教師に伝えたいという姿が見られた実践例もあったことから、今後の授業づくりでは、児童の意欲を引き出す課題設定について検討していきたい。

【視点2】児童の「分からなさ」をつなぐ手立ての工夫

これまで多くの授業で「～さんの気持ちがわかりますか。」(「学びの共同体」⑥共感)と発問し、教師が困り感の共有を大切にする姿勢を見せてきたことで、「分からなさ」を感じる友達に寄り添う児童の姿が多く見られるようになった。児童の「分からなさ」については、「どこまでできているか」「どこから分からないのか」を整理しながら取り上げることで、問題の解決に向けて進めることもできた。一方で、児童の「分からなさ」を全体につないだ後、更にグループに戻すなど児童同士が関わったり説明したりして解決できるように、教師のファシリテート力を高める必要がある。

6 終わりに

これまで、対話を通して学び合うことを日常化し、「分からなさ」をつなぐ授業づくりについて追究し続けてきた。しおがま「学びの共同体」と関連させながら取り組んだ校内研究を通して、児童同士の対話を重視した授業づくりを行う中で、私たち教師同士も対話を大切に学び合う関係づくりができたように思う。今後も学びの共同体で培った対話の大切さを継承しつつ、共に学び合う温かい学級、学校、教師集団を目指し、研究を積み重ねていきたい。

執筆責任者 教諭 大村 奈央

<参考文献>

佐藤学 (2019) 「学校を改革する『学びの共同体の構想と実践』