

つなぎ つながり 学び合う教室づくり

学校教育の中心は授業であり、教師の仕事の中心もまた授業である。このことに疑う余地はない。だからこそ私たちは毎年授業研究を行い、授業について研究協議を行ってきた。しかし、こうした授業研究や協議での話題は、真に子どものためのものであったのだろうか。

振り返ってみれば、授業研究の努力は、よい授業を見せるためのものになりがちであったし、参観する教師の視点も、教師の授業技量やよい意見が出されたかどうかの評価に偏りがちであった。研究協議で語られる子どもの名前も、よい意見を出した子どもか、問題のある子どものどちらかであることが多かった。

こうした反省のもとに教室を改めて見渡してみると、様々な子どもの姿が目に入ってくる。

少しのつまずきですぐに学ぶことをあきらめてしまう子。仲間の言葉に耳を傾けず、一方的に自分の意見を述べることで満足している子。沈黙の中でひたすらノートをまとめることに精を出す子。出した答えが正解かどうかだけに固執する子。誰にも助けを求めることができず、困惑の表情を浮かべ続ける子。...

様々な姿を見せるすべての子どもたちが、生き生きと学ぶ場所としての授業をつくり出すことこそ、学校の役割であり、教師の仕事ではないだろうか。よい授業を見せるためだけでなく、一部の子どものためでもなく、教室の中のどの子どもにも学びを約束できる授業をつくることに、私たち教師は力を注がねばならない。

このような授業を目指すにあたり、本校では、学びを次のようにとらえようと考えた。

学びとは、新しい学習対象との出会いによって生まれた疑問や発見を、仲間との対話を通して追究していく過程で、学習対象を自分の中に取り込み、自分の世界を広げていく営みである。

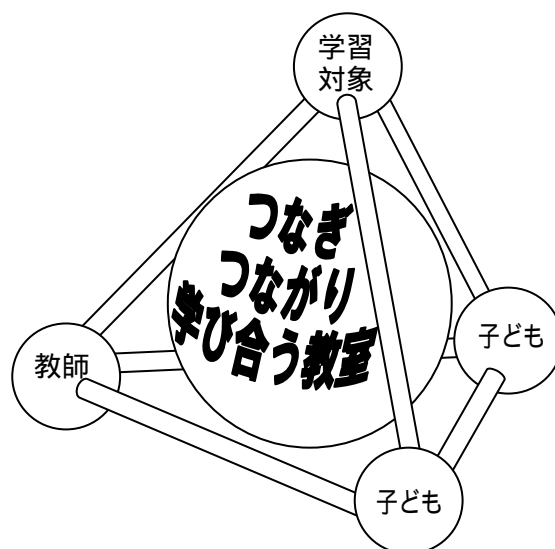
学びを生み出すために教師に求められるのは、子どもに「知りたい」「分かってほしい」という欲求を沸き立たせるような学習対象を提示し、子ど

もと対象とをしっかりとつなぐことである。そうした教師の仕事に支えられて、子どもは、様々な学習活動の中で対象との対話を繰り返し、新たな発見を重ねていく。

この過程を、子どもは仲間との対話を通して経験していく。学びとは、新しい世界と出会いながら自分を広げていく営みであるのだから、仲間との対話がなくては学びは生まれない。教師は、対象と子どもとをつなぐ一方で、子どもと子どもとをつなぎ、豊かで深い学びが生まれるような対話の場づくりに努めなければならない。

対象とつながり、仲間とつながって得た学びは、子ども自身がそれを自覚することでより確かなものになる。また、学んだことで成長した自分への気付きは、学ぶことそのものの価値や意味の発見にもつながる。さらに、仲間との対話を通して学んだ経験は、他者とつながりながら社会で生きていくことの意味を子どもに実感させてくれる。こうした学びへの気付きは、言い換えれば自分との対話を意味する。

対象との対話、仲間との対話、自分との対話を、私たちは、仲間と協同して学ぶ授業、すなわち学び合いによって実現しようと考えている。そして、これら3つの対話を「つなぐ」というキーワードでとらえ、研究主題を「つなぎ つながり 学び合う教室づくり」と設定した。



目指す教室の姿

～全員の学び・質の高まり・つながる喜び～

研究主題に迫るために、次のような教室の姿を目指そうと考えた。

- 1 誰もが学びに参加できる教室
- 2 誰もがより質の高い学びに挑戦できる教室
- 3 他者とつながることの喜びを分かち合う教室

1 誰もが学びに参加できる教室

教師なら誰でも、すべての子どもの参加を目指して日々の授業に取り組んでいるはずである。しかし、実際には、発言する子が一部に限られていたり、授業から気持ちが離れてしまっている子がいたりする。全ての子どもの参加を約束する授業づくりは、子どもと真剣に向き合う私たちにとって、頭を悩ます大きな壁となっている。しかし、公教育に携わる者の責務として、学力の高い子にも低い子にも、意欲の高い子にも低い子にも、学びに参加する場を確保する取り組みをあきらめるわけにはいかない。誰もが参加できる教室づくりへの願いは、私たちの授業づくりの原点である。

2 誰もがより質の高い学びに挑戦できる教室

授業には様々な学習の場面がある。一問一答による教師と子どものやりとりの中で、大事なことを確認していくような場面もある。また、ドリル的な作業によって、基礎・基本の定着と習熟を図るような場面もある。しかし、こうしたことの繰り返しだけでは、子どもは学ぶことの本当の喜びや意味に気付くことはない。学ぶことの喜びは、既に分かっていることの確認からではなく、分からないことが分かるようになっていく過程や、考えの違いをすり合わせながらより高い考えに辿り着いていく過程で生まれるものだからである。

そこで、私たちは子どもの「分からなさ」や「考えの差異」から出発し、それを仲間とともに追究していく授業をつくり出すことで、学びの質を高めていこうと考えている。

また、意図的に質の高い課題を提示し、仲間と考え合うことで解決していくような授業にも取り組んでいく。こうしたことに子どもが挑戦できるような授業を目指すことで、質の高い学びが生まれると同時に、学ぶことの楽しさ、仲間とともに成長することの喜びを実感できると考えている。

3 他者とつながることの喜びを分かち合う教室

否定されるとすぐにキレる子。自分の考えを表現できない子。一方的に自分の考えを述べるだけで人の言葉に耳を傾けない子。...

日常生活に限らず、授業の様々な場面においても、他者との関係をうまく築けないでいる子が多く見られる。学ぶことにおいて大切なのは、相手の言葉を聴く謙虚さだと言われる。仲間の声に耳を傾け、考えを受け止め、それを自分の考えに取り込みながら進んでいく営みがあってこそ、学びは豊かさや深さをもったものになっていく。また、その過程で、仲間から学ぶことの意味、仲間と協力して学ぶことの意味を感じることが出来る。さらには、人とつながることの心地よさを体感でき、よりよい人間関係の形成にも役立つ。

仲間と学び合う授業は、他者と手を携えながら社会生活を営んでいく力を育てることにつながるのである。

学び合う教室をつくる

～なぜ学び合いが必要か～

1 全員を学びにつなぎとめる

教室には 40 人近い子どもたちがいる。その一人一人と教師が意識をつなぎ、それを 45 分間継続していくことは不可能である。教師とのつながりが切れたところから子どもは脱落していく。

そこで、教師一人では維持しきれないつながりを、仲間の力で補うことが必要になる。仲間の声掛けは、学びから離れようとしている気持ちを、もう一度つなぎとめる強い力をもっている。また、子どもの中には、大勢の前ではできなくても、少ない人数なら仲間とかかわりをもてる子がいる。仲間を考えを出し合い、発想を広げること、互いの距離が近いほどうまくいく。少人数グループや隣同士の間につながりによって、授業への参加状態を確保しようとするのが、学び合いを行う一つの理由である。

2 質の高い学びへの挑戦は一人では難しい

教室には様々な学力の子どもたちが存在する。上位の子にも下位の子にも学びを保障するために、私たちは、上位の子に照準を合わせた問題に挑戦する授業が必要だと考えている。

学びは、新しい知との出会いによって始まる。誰もが学びに参加できる教室づくりとは、授業において全ての子どもに新しい知と出会う場を保障することを意味する。

自分の中で既に了解済みのことや、挑戦しがない問題に、子どもの知は喚起されない。

「大人でも迷うような問題」「ちょっと難しいと思える問題」と出会ったときにこそ、解決への意欲が高まり、子どもの知が活発に働き出す。そして、一人一人の知が互いに響き合いながら、学びは、深まりや広がりを増していく。子どもの知的状態が高まることで、学びの質もまた高まっていくのである。

しかし、上位の子にも挑戦しがいのある問題は、個人之力だけでは解決することが難しい。中位や下位の子にとってはなおさらである。そこで必要なのが仲間との協同である。個人之力だけでは限界のあることも、仲間と力を合わせたり、誰かの助けを借りたりすれば突破することが可能となる。学び合いは、全員の参加と質の高い学びへの挑戦を同時に追究するための方法なのである。

3 他者とつながることの喜びを

人は、人との関係の中で社会生活を営んでいる。誰かとつながり、助け合うことでしか生きられない。

仲間との協同の学びは、自分一人の力でできないことも、仲間に支えられればできるようになっていくという喜びを子どもに実感させる。同時に、自分の力が他の誰かの力になるという、仲間を支えることの喜びも与えてくれる。

こうした経験の積み重ねは、人と人が支え合いながら生きる社会の形成者としての素地を、子どもの中に醸成する。学び合いを学ぶことは、生き方を学ぶことでもある。

学び合いの形

～ペアトーク・グループトーク・クラストーク～

学び合い

少人数での学び合い

ペアトーク

隣同士の対話による学び合い
主に低学年で実施

グループトーク

男女混合 4 人を基本とした学び合い
男子同士・女子同士を対角線で配置
主に中学年・高学年で実施

少人数で学び合う意図

- 1 全員参加の場面をつくる。
- 2 全員が表現する場面をつくる。

少人数で学び合う場面

- 1 考えを表現し合い共有する。
考えたことや気付いたこと、調べたことなどを共有する。
お互いの考えの差異を知る。
相手に説明することで理解を深める。
- 2 仲間とともに問題を考え合う。
難しい問題に挑戦し突破していく。
クラストークで行き詰まったとき、もう一度少人数にもどって考え合う。
個人作業において、仲間の少しの手助けを借りながら学習を進める。

学級全体での学び合い

クラストーク

学級全体で考えをつなぎ合いながら
学びを深める。

机はコの字型を基本にする。

教師は板書の量や時間を精選し、
子どもの言葉を聴くことに心がける。

教師もできるだけ子どもと同じ視線
で参加する。

コの字型の机の配置は、子どもの実
態、教師の個性に応じて、豊かなつな
がり生まれるように工夫する。

コの字型にする意図

教師が子どもに一方的に知識を伝達
する授業から、子ども同士の学び合いを
中心とした授業へと転換する。

教師と子どもの一問一答式の授業か
ら、子どもと子ども、子どもたちと教師
の対話を中心とした授業へと転換する。

相手の顔を見て聴き、相手の顔を見て
話すという姿勢をつくる。

お互いの眼差しがつながる。

授業は全員が参加するものだという
姿勢をつくる。

学び合う関係をつくる

～聴き合うこと・支え合うこと～

1 聴くことと表現すること

学び合う関係をつくる上で、私たちが最も大切にしているのは、聴くことである。

教師や友達の言葉に、じっと耳を傾けることができなければ、豊かな学びは生まれない。人間関係においても、聴くことによる相手への思いやりと尊敬とがあつてこそ、強くて柔らかなつながりが生まれる。また、聴くという行為は、自分から相手につながろうとしていることの意味表示でもある。真摯に聴こうとする姿は、話す相手に仲間とつながる安心感を与えてくれる。私たちは、聴く子ども、聴き合う集団をつくることに全力で取り組まねばならない。

聴くことと表現することとは表裏一体の関係にある。表現する相手がいないければ聴くという行為は生まれないし、聴く相手がなければ表現は目的と意味を欠いた瘦せたものにしかなり得ない。よりよい表現者を育てることは、よりよい聴き手を育てることでもある。また、学びは他者との対話によってこそ広がり、確かめられ、そして深まっていく。その意味で、授業の中でどの子にも表現の機会を与えることは、欠くべからざる条件となる。グループやペアでの学び合いは、全ての子どもに表現する機会を確保する手段としての意味をもっている。

クラストークでも、多くの子どもから多様な意見が出されることが望ましい。しかし、全ての子どもが皆の前で発言することは困難であるし、そうすることで学びが深まるというわけではない。発言の数や発言者の割合だけを求めるようなことは避けるべきである。同時に、教師

が期待するよい発言だけを求める構えも捨てなければならない。私たちは、どの子にも表現の機会を与えながら、全ての発言をしっかりと聴き、受け止め、それをつなぎながら子どもたちの学びを紡いでいくことに努めている。

2 分からないと言えること

学びは、新しい世界との出会いと発見によって作り出されるものである。分かっていることの確認や、他者の考えと同じであることの確認からは、学びは生まれない。もちろん、授業の中ではそうした場面もあるのだが、学びを生むためには、分からないことへの挑戦、異なる考えのすり合わせが必要である。その意味で、授業には、分からないこととの出会いや、多様な考えとの出会いの場が用意されなければならない。

また、今回の研究では、高い水準の課題への挑戦と、全員の参加の保障を同時に追究する。課題の難易度が高くなるほど、当然、分からない子の割合も高くなる。

ここで大切にされなければならないのは、分からないことを「分からない」と言える子どもを育てることであり、それを臆せず言える関係をつくることである。さらに、「分からない」という仲間の言葉に、きちんと寄り添い、最後まで付き合うことのできる関係をつくることである。子ども同士が協同で学んでいく教室づくりには、「分からない」と言える謙虚さと、それに応える優しさによって支えられる関係づくりこそ欠かせないと私たちは考えている。

ひとり学びと学び合い

～ 学習過程の工夫 ～

私たちは、授業の学習過程を、ひとり学びと学び合いの2つの段階に、おおまかに分けている。

質の高い、深まりのある学び合いは、子どもたち一人一人が、豊かな発想、確かな考え、多くの情報をもっていることが前提条件となる。個々の考えが浅ければ、話し合う内容も浅いものにしかなりえない。つまり、学び合いの成否は、その前段階における個々の思考内容の質と量に規定されることになる。

そこで、学び合いの前に、ひとり学びの段階を設ける。この段階は、個人学習が中心であり、個々がしっかりと腰を据えて学習対象と向き合う場である。次の学び合いに向けて、自分の考えをつくり上げていくことを目標とする。

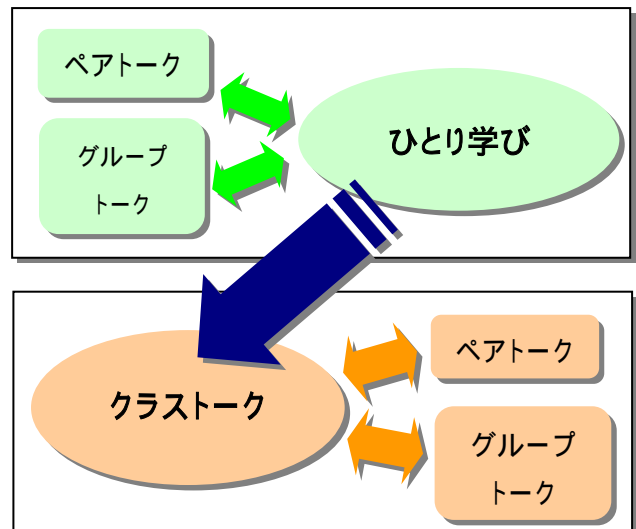
ひとり学びは、個人学習の時間であるが、この時、教師による一斉指導の場面があってもよい。基礎・基本をきちんと押さえていく場もあるので、必要なことはきちんと教えていくことが必要である。

ひとり学びでも、積極的にペアやグループの学び合いを取り入れる。

例えば、個人作業で算数の練習問題に取り組む場合、自分一人の力では行き詰ってしまう子もいるはずである。そうした子も、仲間の少しの助けがあれば、自分の力で問題を解き進められることがある。よって、このような個人の作業では、自然に学び合いが生まれるように最初からグループの形にしておくようにする。

個人でできるだけ多くの情報を集め、クラストークに備えるような授業でも、少人数の学び合いは有効である。お互いに意見を交流することで、より多くの発見が得られたり、別の意味に気付いたりできる。間違った考えが修正されることもある。

グループで話し合う時には、グループ内で考えをまとめることを求めない。個々で考えが異なってもよいし、むしろ考えが異なっているこ



とが望ましい。なぜなら学びは異なる考えの中から生まれるからである。ひとり学びは、考えを同一化する場面ではなく、あくまでも個々の考えをつくる場面である。

ひとり学び、学び合いの2段階による授業展開には、次の2つが考えられる。

1 時間の中でひとり学びと学び合いを行う。

2 , 3 時間を単位とし、前時にひとり学び、次時に学び合いを行う。

学年や教科、単元の学習内容に応じて、ひとり学びと学び合いを効果的に組み合わせるようにしている。さらに、ひとり学びと学び合いという2段階にすることで、授業の構造が単純化され、子どもがじっくりと腰を据えて問題に取り組むことができるようになる。私たちは、教師が教えることに追われる授業から、子どもが学ぶ時間をしっかりと確保する授業への転換を図ろうと考えている。

つながりながら学び合うために

～学び合いでの教師の仕事～

決まった子どもだけでなく、どの子からも多様な発言が出され、その発言が連続し、つながりながら学びが深まっていく。私たちは、このようなクラストークの姿を求めている。そのために、以下のことに心がけ、授業に取り組んでいる。

1 教師は子どもの言葉を聴くことに全力を注ぐ

子ども同士が聴き合う関係をつくるために、教師が自分の姿で聴くことの大切さを伝えるようにする。子どもの言葉を聴きとる耳をもたなければ、子どもの学びは見えない。

2 子どもから多様な考えが出される問いを用意する

決まりきった答えを求める問い、答えようがない問い、挑戦し甲斐のない問いでは子どもは発言する意欲をもたない。

3 子どもの発言を繰り返さない

不必要な発言の繰り返しを続けていると、子どもは「聴いていなくても先生がまた言い直してくれる」と思うようになる。

4 「分からなさ」から出発する

「分かった人?」「できた人?」と最初に尋ねる授業から、「分からなかった人?」「できなかった人?」と尋ね、分からないことが分かるようになっていく過程を大切にしよう。授業に心がける。教師にとって都合のよい発言で授業を進めない。

5 つなぐ もどす を常に心に留めておく

つなぐ

- ・ 子どもの発言を、他の子の発言とつなぐ。
- ・ 子どもと学習する対象(テキストや資料)をつなぐ。

もどす

- ・ 子どもが行き詰まったときに、少人数での学び合いにもどす。
- ・ テキストや資料から離れたときに、もう一度そこにもどす。

6 声のトーンを下げ、授業のテンションを落とす

お互いの声を聴き合うために、授業全体のテンションを落とし、しっとり落ち着いた雰囲気の中で学ぶようにする。

教師自身も、声の大きさやトーンを下げ、柔らかく語りかけるように心がける。

7 子どもと同じ視線で参加する

子どもと同じ視線で、聴くことに専念してみる。そうすることで、発言のつながりが見えるようになってくる。また、子どもと教師とのかかわりが柔らかくなっていく。

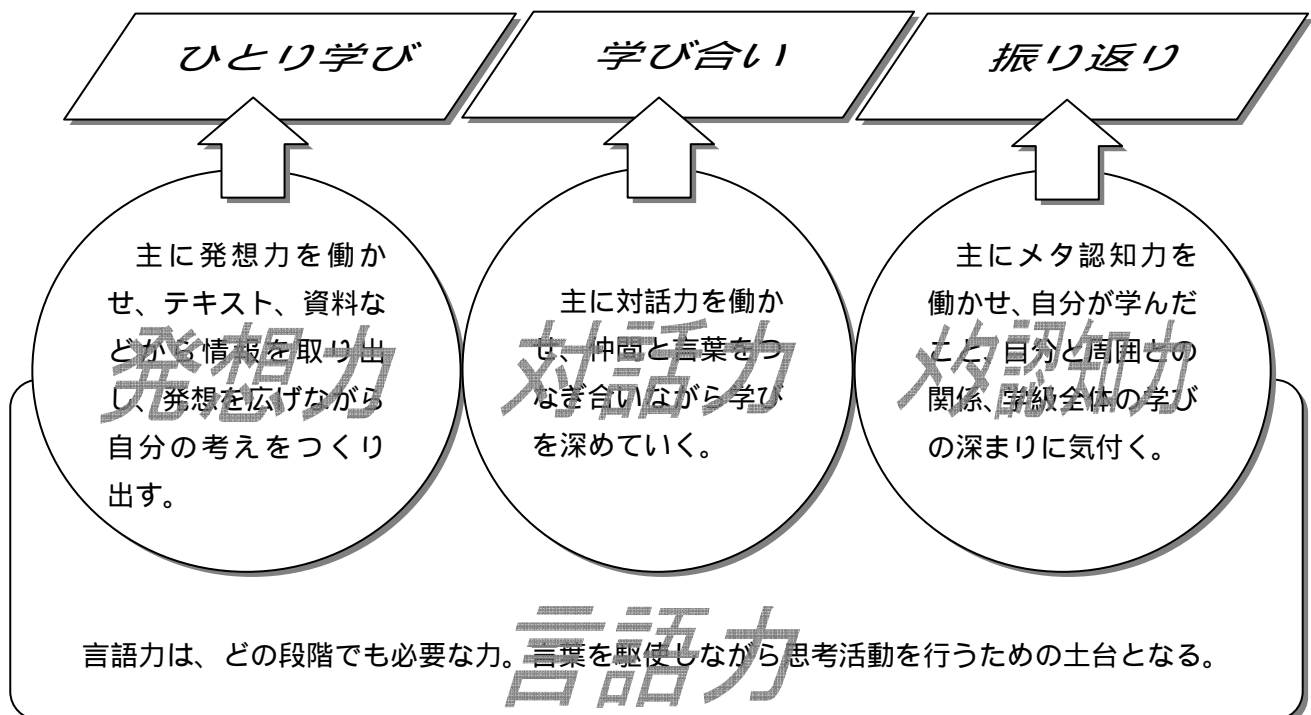
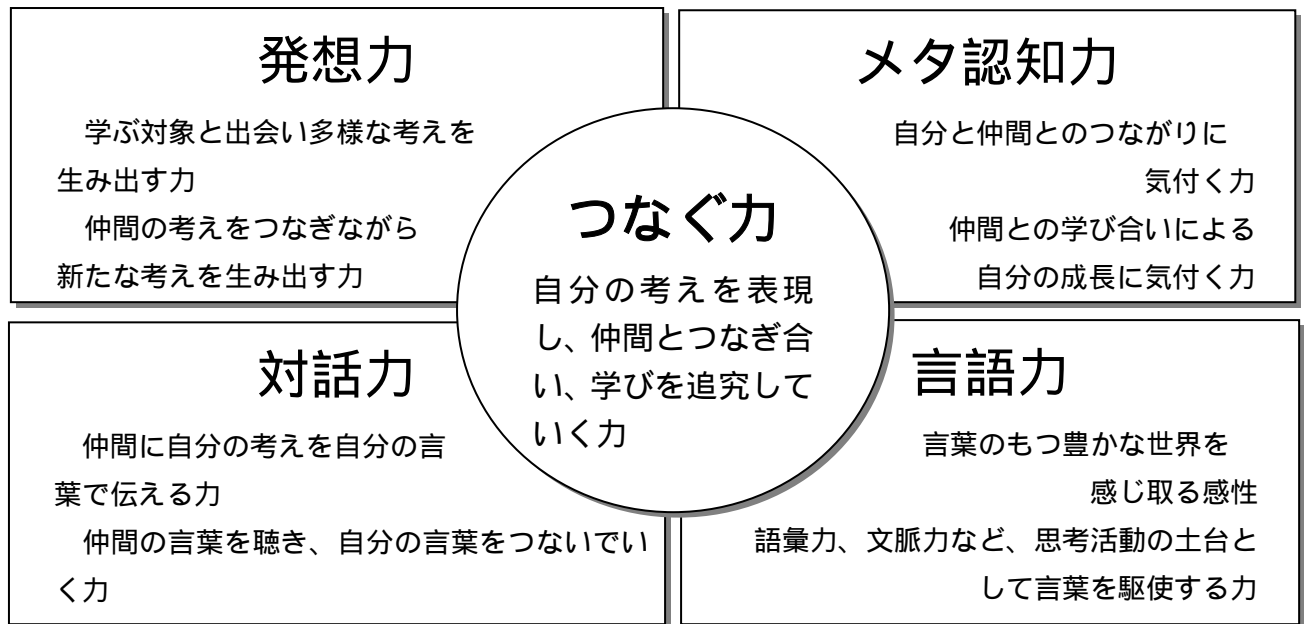
つなぐ力を育てる

～対象・他者・自分とのつながり～

学び合いは、対象とつながること、他者とつながること、これらとつながる自分の姿に気付くことによって支えられ、高まっていくと考えている。私たちは、これら3つに共通して必要な力を、つなぐ力と名付けた。

さらに、このつなぐ力が育つためには、発想力、対話力、メタ認知力、言語力の4つの

力が備わっていることが重要であると考えた。発想力は対象とのつながりを、対話力は他者とのつながりを、メタ認知力は自分とのつながりを、それぞれ豊かで確かなものにするために必要な力である。言語力は、これら3つのつながりのいずれにもかかわって必要な力である。



各部会の取り組み

教える技部会

- 1 発問・資料提示の研究
質の高い学び合いが生まれる発問・課題を見付け出し、実践する。
- 2 発想法の研究
テキスト・資料から多様な発想を生み出す効果的な手法を見付け出し、実践する。
- 3 学び合う形の研究
ペアやグループの形や、学級に応じたコの字の配置、子どもの意見を聴く教師のあり方など、つながりながら学び合う教室の姿について研究する。

言葉の力部会

- 1 言語力を育てるための業前活動
【言葉の時間】
詩や短文などを音読したり暗唱したりすることで、言葉のもつ美しい響きを味わう。
- 2 対話力を育てる業前活動
【かけはしタイム】
スピーチの後、そのテーマに沿って全員で語り合うことで、言葉をつなぎながら話し合う力を育てる。
- 3 言語力を育む教材の発掘
語彙力を育てる教材を発掘したり、言葉の感性を育む詩や短文などを集めた音読集を作成したりする。

学ぶ姿部会

- 1 振り返りの研究
授業で学んだことに気付かせる振り返り
自分と他者との関係に気付かせる振り返り
学級全体の学ぶ姿に気付かせる振り返り
- 2 子どもと教師の実態調査と分析
話すこと・聴くこと・学び合うことに関する
子どもの意識調査の実施
子どもに向き合い授業と向き合う教師の意識調査の実施

授業研究と職員研修

～子どもと教師は授業で育つ～

1 教室を開く（授業研究）

私たちの研究は、何をどう教えるかを中心とした、教える側からの授業観から、何をどう学ぶかを中心とした、学ぶ側からの授業観への転換である。

教える側からの授業観では、指導技術や授業展開、教材の解釈の仕方が重視された。反面、子どもの学びを見取る視点は軽視され、一部の子どもの発言、目立つ子どもの姿だけで、授業を評価する傾向が見られた。しかし、私たちが求めるのは、全ての子どもの学ぶ機会を保障し、質の高い学びへの挑戦を保障する授業である。よって、授業の良し悪しや、技術の優劣ではなく、子どもの学びの成立を中心として授業は計画されなければならないし、評価されなければならない。

授業に対する教師の構えをこのように変えていくために、私たちは、次のように授業研究とその後の研究協議を行うようにした。

授業研究と研究協議のもち方

年に1回以上、全員が授業研究を行う。

特別な授業である必要はなく、日常の授業を公開するように努める。

公開するときは全職員に声をかけ、誰もが参観できるようにする。

授業研究当日に研究協議を行う。

事前の検討会は行わず、事後の研究協議を大切にする。

研究協議の参加者は、必ず発言する。

研究協議の話題

授業者への質疑応答ではなく、参加者相互の意見交流を中心とする。

授業の良し悪しではなく、その授業で自分が学んだことを語り合う。

「子どもがどう言葉をつなぎ合っていたか」「どこで学びが成立したか」「どこで学びがつまづいたか」を中心に語り合う。

「目立たない子」の姿も大切にする。

2 授業力を高める（職員研修）

教室は、子どもが育つ場であると同時に、教師自らも育つ場である。教師と子どもが共に育つ教室であるために、私たちは授業づくりの専門家としての力量を高めなければならない。質の高い学びに向かって全員で学び合う授業を生み出す授業力を、職員研修の充実を図ることで身に付けようと考えた。

授業力の向上には、職員相互の協議による研鑽が必要なのはもちろんだが、それだけでは不十分である。内部の研修だけでは視野が狭くなるし、盲点もある。そこで、昨年4月からこれまでの間に、のべ36人の外部の講師を招聘し、指導を受けることで力量を高めてきた。

主な職員研修の取り組み

授業研究後の研究協議において外部講師より指導助言を受ける。

外部講師による本校の子どもを対象にした授業から、授業技術を学ぶ。

外部講師の模擬授業やワークショップから、授業技術を学ぶ。

学び合う授業づくり、学びの共同体としての学校づくりについて、外部講師から学ぶ。

外部講師と本校教師が1対1で懇談し、授業についての悩みを相談する。

子どもや教師の表現力向上のためのワークショップを行う。

特別支援教育に関する講座より、子どもの行動の読み方、適切な対処法について学ぶ。

学びが生まれる授業

～ 6 年算数の実践より～

この日の算数で、授業の最初に提示されたのは次の問題であった。

兄弟 3 人で遊んでいるうち、誰か 1 人がカップを割ってしまいました。3 人の兄弟は、みんな自分ではないと言います。3 人のうち誰か 1 人だけが本当のことを言い、あとの 2 人は嘘をついています。
お兄さん...「割ったのは弟だよ。」
お姉さん...「私じゃないよ。」
弟 ...「割ったのは、お兄さんかお姉さんだよ。」
カップを割ったのは誰でしょう。

普通の算数とは一風変わった問題に、子どもたちは興味津々。担任の坂部先生は、問題文を各自で 3 回読むように指示し、その後、ひとり学びによって問題に取り組みさせた。しかし、問題文が複雑であり、子どもたちの表情には戸惑いが見られる。それでも、坂部先生はゆったりと構えたまま、子どもたちが問題と格闘する様子を笑顔で見つめていた。

糸口が見つからないまま、鉛筆の進みが止まる子が見え始めた頃を見計らい、坂部先生は、「それではグループで考えてみようか。」と声をかけた。

困惑していた子どもたちの表情が、ぱっと明るくなり、4 人グループで問題に取り組み始めた。自分の解き方を熱心に説明する子、じっと耳を傾ける子、一緒になって表を書いて考え合う子など、グループで学び合う姿が見られる。

坂部学級では、4 月より「分からないと言えること」を大切にしようと全員で確認してきた。そのため、どのグループでも、安心して「ここが分からない...」「これってどういうこと?」という言葉が言える。また、その問いかけに寄り添うように教えようとする関係も育っている。

皆で協力して問題に取り組んでいるが、この段階ですっかり理解できたのは、一部の子に留まっている。それは、坂部先生が、学級の中でも学力の高い子に、問題の水準を意図的に合わせたからである。

頃合いを見て坂部先生は、グループトークを中断し、クラストークに移行した。教師の問いかけに応じて数名が挙手し、黒板の前で自分の考えを説明する。表を書いて説明する子もいたが、間違っていたり、説明不足であったりして、なかなか学級全体が納得するには至らない。

仲間の説明をじっと聴いていた浩介が、おもむろに手を挙げた。そして、「今話を聴いていて分かったんだけど...」と、黒板に書かれた図を、自分の考えとつないで説明を始めた。

「こうなるでしょ。」「ここまで分かる?」「みんな、いいかな?」と、学級全体に語りかけるように説明を続けていく。浩介の言葉に引き込まれて、全員が黒板を見つめている。自分の考えと浩介の説明とがつながり、納得の表情を浮かべている子もいる。徐々に理解できた子たちが増えてきた。

ここで坂部先生は、もう一度グループに戻し、浩介の考えを友達と説明し合ってみるよう子どもたちに伝えた。

1 回目のグループトークの時とは異なり、2 回目では浩介の説明で考え方を理解した子どもたちが、グループの仲間に熱心に説明する姿が多く見られた。浩介の言葉だけでは何となくあいまいな理解だった子たちも、グループトークでは相手に説明しなければならないので、再度自分で考えを整理し、自分の言葉に直して説明している。相手に説明することで、「あっ、そうだったのか」と本当の理解に辿り着く子もいた。

浩介は算数が得意である。だが、その浩介も初めからすんなり理解できたわけではない。仲間の考えを聴いていて、ふっと問題の解き方が納得できたのである。

坂部先生は、意図的に問題の水準を高く設定した。高い水準へ挑戦することで、学力の高い浩介にも学びが生まれると同時に、浩介の考えが助けになって他の仲間にも学びが生まれ、分かる喜びを味わったのである。

だが、この問題を全ての子どもが理解できたわけではない。算数の苦手な誠次は、途中であきらめかけた一人である。普段とは異なるクイズのような問題に、最初は意欲的に取り組んでみたものの、順を追って論理的に思考することが苦手なために、気持ちが授業から離れかけていた。2回目のグループトークでも誠次の気持ちは切れたままで、グループの仲間との学び合いに参加できず、他の仲間も彼にうまくかわれないままであった。

坂部先生は、2回目のグループトークの後で解き方を確認した後、2問目の問題を提示した。

みらいさん、つばささん、あゆみさん、たくやさんに好きなスポーツを聞きました。4人の答えはみんな違って野球、すもう、テニス、サッカーでした。それぞれの好きなスポーツを見つめましょう。

- ・みらいさんは、すもうではない。
- ・つばささんは、テニスではない。
- ・みらいさんとあゆみさんは、テニスでもサッカーでもない。

この問題は、教科書に沿った問題であり、明らかに1問目よりも簡単である。初めに簡単な問題に取り組ませ、解き方を確認した後、より難しい問題に取り組ませることが、算数の授業では一般的である。しかし、坂部先生は、初めに難しい問題に挑戦させ、2問目に教科書レベルの問題に取り組ませた。

1問目で正解に辿り着いた子たちは、自信にあふれた表情で問題に取り組んでいる。また、ここまですっきりと腹に落ちるまでには至らなかった子たちも、1問目で問題の手がかりを得

ているので、「表を書けばいいんじゃない?」と口に出しながら問題に取り組んでいる。

あきらめかけていた誠次も、周囲が意欲的に取り組む勢いにつられるように、ノートに表を書き始めた。そして、「分かる、分かる!」「あっ、できた!」と声を上げた。この時点で、教室のほぼ全員が表を完成し、答えを見付けることができたようであった。

「説明してくれる人はいませんか?」と坂部先生が問いかけると、たくさん子どもたちが、指先までぴしっと伸ばして前を見ている。しばらく間を置いて、坂部先生が指名したのは誠次。誠次は、たどたどしい話し方ながら、皆の前で解き方を説明した。普段から文章題が苦手、いつも授業から逃げだそうとしている誠次が、自分の力で答えを出し、それを一生懸命に説明している。教室の仲間は、それを笑顔で見つめている。学び合う経験を通して、分かることの喜びを教室の皆で共有したのである。

2問目の問題が解けるようになることが、教科書の目標である。しかし、教科書レベルの問題だけで授業を構成した時、ほぼ全員が教科書の問題を理解するところまで至ったかどうかは分からない。さらに、算数の苦手な誠次が理解できたことを、誠次本人だけでなく、教室の仲間と一緒に喜び合う場面が生まれたかどうかも疑問である。この日、算数の得意な浩介にも、苦手な誠次にも学びが生まれたのは、分からなさに寄り添い支え合う関係を大切にすると、学級経営と、学び合いを適切に取り入れながら質の高い問題に挑戦させる授業の仕掛けがあったからだと言える。

授業力を高める

～ 外部講師による職員研修～

伊藤チズコ先生

(元十四山村立十四山東部小学校長)

2年間で20回以上招聘し、本校の研究を支えていただきました。研究協議での一言一言は、教師としての姿勢を振り返るよいきっかけとなりました。子どもの前に立つことの厳しさと素晴らしさに改めて気付かせていただきました。

岩下 修先生(立命館小学校教諭)

『ごんぎつね』の模擬授業を体験しました。一つ一つの表現を丹念に読み取りながら、豊かなイメージを喚起したり、人物の心情に深く迫ったりする手法を学びました。実践に裏打ちされた岩下先生の言葉は、すぐにでも授業で取り入れたいものばかりでした。

倉知 雪春先生(前小牧市立応時中学校長)

ビデオによる授業の省察を通し、目立たない子、学びに参加していない子へのケアの大切さを学ぶことができました。また、協同学習の基本的な考え方、授業における教師の役割等についても具体的に教えていただきました。

金田裕子先生(南山大学人文学部心理人間学科)

子どもの思考のつながり、子どもが発言した言葉の意味、子どもと子どものつながりなど、私たちには見えていなかった子どもの姿に気付かせていただきました。授業において、教師自身が聴くことに専心する大切さを学ぶことができました。

二瓶 弘行先生(筑波大学附属小学校教員)

金子みすゞの詩、『犬』の模擬授業を体験しました。巧みな語り口と、知的な授業展開に思わず引き込まれてしまいました。読みの視点を身に付けさせることで、自力で文学作品を読めるようにする指導法について教えていただきました。

石井 順治先生(東海国語教育を学ぶ会代表)

3年国語『モチモチの木』の授業の省察をもとに、イメージを豊かに描き、物語を読み味わうことを目指した授業のあり方をご指導いただきました。子どもの言葉の意味、つながりを聴き取るために、教師の深い教材解釈が必要であることを学ぶことができました。

佐藤 雅彰先生(前富士市立岳陽中学校長)

小学校、中学校で学校改革を成功させてきた経験をもとに、協同学習を取り入れることの意義を話していただきました。学校を変えるために、まず授業を変えること、そのためには教師自身の姿勢を変えることの大切さを、改めて確認することができました。

河井 信幸先生(岐阜県歴史資料館)

6年生の子どもたちを対象に、ハンセン病についての社会科授業を行っていただきました。力のある資料、練りに練った授業展開で、子どもの追究意欲が見事に引き出されていました。資料を読む力、それを仲間と共有する力を育てる具体的な手法についても学ぶことができました。