

桐の子タイムの研究について

鎌田 尚吾

桐の子タイムが目指す「子供が学びをつくる姿」

詳しくは目指す子供の姿シートへ

これまでの2年間の研究を生かし、今年度桐の子タイムでは「子供が学びをつくる」姿を下記のように設定しました。また、この姿を実現するための支援を整理しました。

【課題設定】

子供の姿 実社会や実生活に向き合い、理想状況を実現しようとしたり、課題を解決したりしようとする意識をもち、課題を設定する。そして、課題追究のイメージをもつ。

支援 子供が課題意識を高める学習対象との出会いの工夫や、子供とのイメージや見通しの共有を行う。

【課題追究】

子供の姿 課題を解決する際に、追究内容、追究方法、追究形態を選択し、自力追究する。そして、追究中に自己の学びを見つめ直し、方法や視点を変えたり、焦点化したりする。

支援 子供の多様な追究内容、方法、形態を保障し、子供が適時判断し、調整するよう促す。

【パフォーマンス】

子供の姿 追究したことをもとに、自己の概念を形成し、日常生活の場面や次の学びへ生かす。相手や目的に合わせて、既習の表現方法から選択してわかりやすく構成して表現する。

支援 子供が継続的に考えを表出して蓄積し、協働的な学びを通して再考したり整理したりするような学習環境を設定する。

これまでの研究を通して、子供が自己をメタ認知する支援によって、子供たちが高いモチベーションを維持し、活動を調整したり目的に応じて選択したりして、主体的に学び続けることが明らかになりました。今年度桐の子タイムでは、子供が「対象への思いや願い」、「学習方法や取組方」、「自分自身への気付き」に能動的に関与し、調整していく「自己調整」に整理・焦点化して、研究を進めてきました。

桐の子タイム研究実践における子供の「自己調整」

詳しくは実践指導案へ

桐の子タイムの研究実践「函館創生☆活性化」では、子供の「自己調整」の姿を下記のように構想し、授業実践に取り組みました。

	対象への思いや願い	学習方法や取組方	自分自身への気付き
自己調整の姿	函館への思い 関わる人々の思いや取組から、「函館創生☆活性化」の視点をつくり出し、共有する ・こんなまちだって思いたい！ ・こんな函館になってほしい！ ・地域創生とか活性化って？	実現に向けて 追究やパフォーマンスの過程で、「函館創生☆活性化」の視点を踏まえながら、方略を検討・決定する。 ・こういう方法や取組がいいな！ ・もっとこうの方がいいかな？ ・〇〇さんを参考にしたい！	思いや考えの変化、自分への気付き 自分の函館への思いや取組の変化を自覚して、次へ生かそうとする。 ・函館についての考えが変わってきた！ ・だいたいわかってきたけど、もう少し考える必要があるな…

桐の子タイム「地域創生☆活性化」研究実践について

研究実践においては、特に課題設定場面において教師が子供と「目指す姿」を共有しながら、子供の「自己調整」を促すために、LAMDA サイクル(Domb, Ellen and Radeka, Katherine(2009)ⁱ村上(2020)ⁱⁱ)を基に、「5名のGT活用・話す内容の焦点化」「GTの話全体を振り返り、共有する場の工夫」「子供が自分の考えを表出し、蓄積していくドキュメント活用」の支援を行いました(図1)。GTである5名の方々は、事前に教師が価値分析を行い、打合せをして来校していただきました。子供たちが「にぎやかで盛り上がる」「仲良し・つながる」「誇りをもつ」という「函館創生☆活性化」の視点、「食」「場所・イベント」「歴史・文化」など「函館創生☆活性化」の観点をみいだすことができるようにしました(図2)。また、ミニカードを活用して一人一人がキーワードを表出し、他者の考

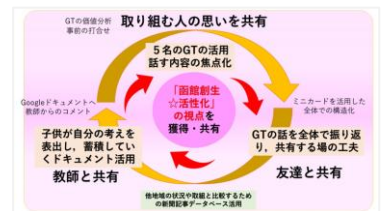


図1 LAMDA サイクルを基にした本単元の支援

えとの比較や全体で構造化するように促しました(図3)。教師はその都度子供たちに問い返したり、見いだした視点や観点を価値付けたりしました。その後、子供は自分の考えをドキュメントに表出し、教師と共有します(図4)。このように、子供たちは絶えず自分の考えを再構成したり、蓄積した情報を見直したりしながら自己調整し、学びをつくっていくのです。

子供の姿から

【授業開始】

T:もうちょっと調べたいな〜って入る?
C:まだ調べたいです。
T:現時点でどんなことを調べてた?
C:他の所の活性化とかイベントとか。
T:それを生かして函館のイベントを調べて考えたいな〜ってことね。

C:はい。

【自力追究中】

C:(イベントを chromebook で調べながら悩む)
T:何かに絞るのはいいかもしれないね。
C:今年ないイベントもあって…
T:そのイベントのテーマはあった方がいいかも。

【学び合い(カードに景色と記入)】

T:あれ? イベントだったけど変わったの?
C:いろいろ見てみると、いろいろな景色があって、それをいろいろな人に知ってもらいたいと思った。
T:いろいろな人って市民も?
C:うん。
T:例えば、どんな景色がいいと思った?
C:何か、秋の景色も茶色いんだけど、綺麗だなと思った。
T:あ〜、結構夜景とか有名なものもあるけれど、意外とみんなが知らなかったり身近にあるような景色が素敵ってこと?
C:うん、そうです。
T:どうしてここ、誇りにしたの?
C:景色が綺麗ってことは、人々の心に残ると思うから。
T:なるほどね。それで市民の誇りにつながるってことね。

図5 ある児童と教師のやり取り

が「いいと思います。」と記入していました。函館への思いや取組を調整することを通して、自ら課題を設定し、追究に向かう姿が見られました。

また、ある児童はブリで函館を活性化する GT の話を聞いて「函館のいいところを見つけて大きく PR する」というと思う。ブリで活性化が一番自分に近い気がする」と休み時間にも自分で調査していました。夏休みの自由研究を「ブリで函館の活性化」として、自分自身でアイデアグッズを考案し、抱き枕を作成しました(図6)。

研究から見えたこと

この3年間、桐の子タイムでは「子供が学びをつくる」ために、場の設定や活動の保障とともに、子供が目指す姿をその都度教師と共有することを大切にしました。また、子供が対象への思いや願い、取組方、自分自身への気づきを調整し、学びをつくる原動力としながら、学びを自覚し、自分なりに最適化していく学びを目指しました。『非認知系の知識は、構造化され概念化された知識と結び付くことで、態度化する(ニューラル化する)』(田村(2021)ⁱⁱⁱ)という子供の姿を見ることができたと思います(図7)。「子供が学びをつくる」ためには、子供自身の経験や他者との関わりを丁寧に教師がデザインし、学び場をコーディネートし、即時的にファシリテートしていく必要があります。核となる概念構造を事前に教師が徹底的に分析し、追究の視点を明確化することが前提です。それにより、子供たちが各教科での学びや他者との関わりを生かしながら、自ら学びをつくっていく、つくりかえていくのです。

子供一人一人が考えを表出し、GT や教師、子供同士で共有することができましたが、子供同士でよりクリティカルに話し合ったり、それぞれの自己調整を相互に評価したりしながら、子供一人一人がつくる学び、子供たち全員でつくる学びの充実を今後一層大切にしていきたいです。



図2 GTの価値分析



図3 ミニカードによる表出・比較・構造化



図4 ドキュメントを活用した子供と教師の共有ツール



図6 自由研究アイデア(ブリで活性化)

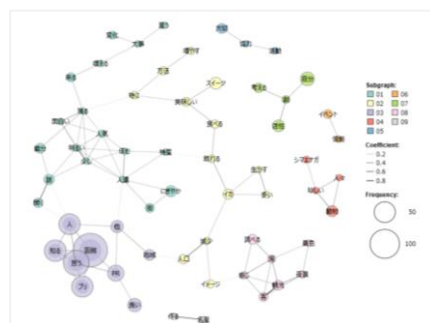


図7 第18時の子供たちの振り返りのテキスト分析

ⁱ Domb, Ellen and Radeka, Katherine (2009) 「LAMDA and TRIZ: Knowledge Sharing」 TRIZ Journal.

ⁱⁱ 村上悟 (2020) 「不確実な時代に勝ち残る、ものづくりの強化書」クロスメディア・パブリッシング.

ⁱⁱⁱ 田村学編 (2021) 「学習評価」東洋館出版社.