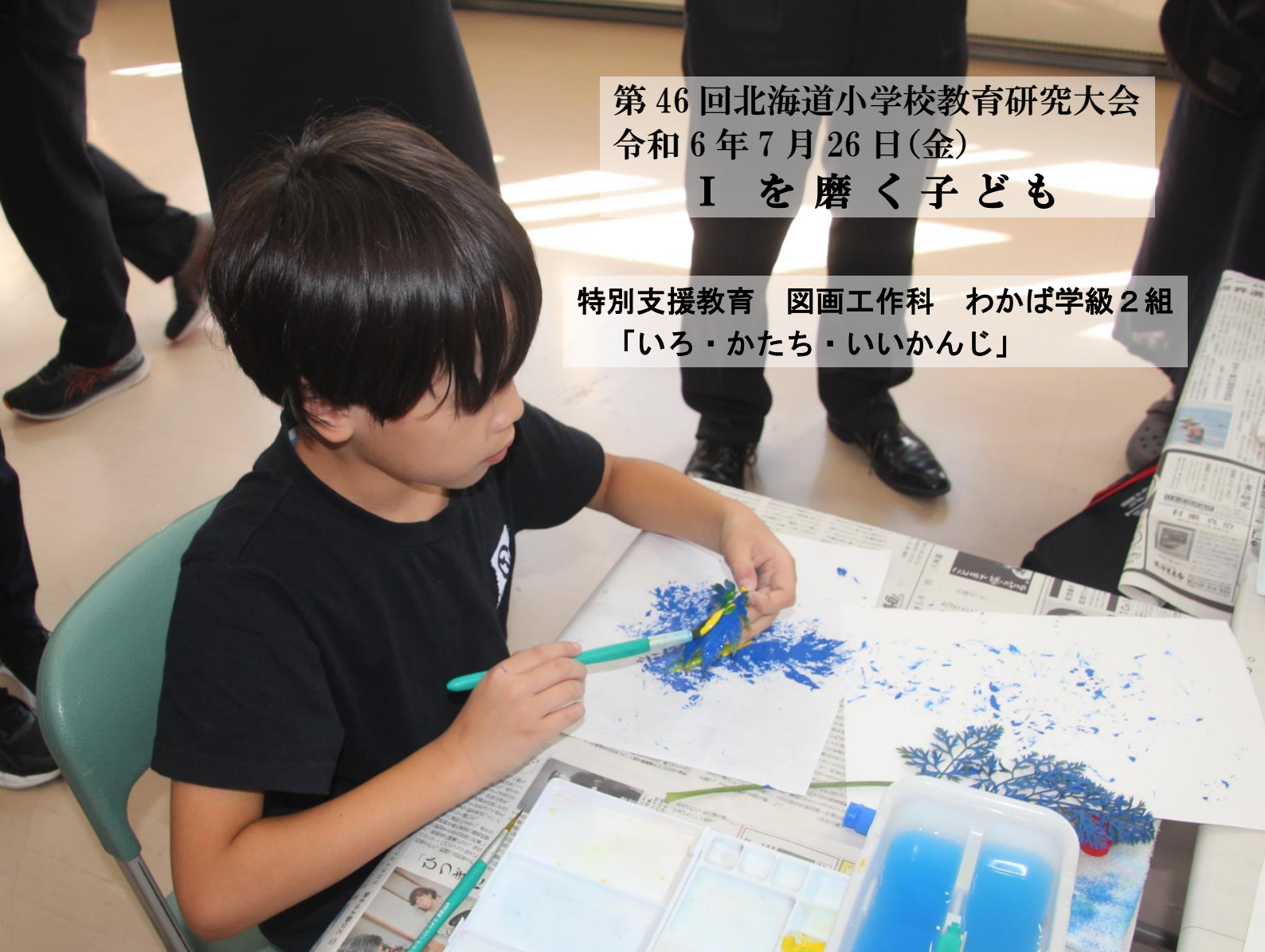


第46回北海道小学校教育研究大会
令和6年7月26日(金)
I を磨く子ども

特別支援教育 図画工作科 わかば学級2組
「いろ・かたち・いいかんじ」



「違う色を重ねたらどうなるかな。」

特別支援教育部会で目指す「I を磨く子ども」は、自分らしさに気づき、認め、生かそうとする子どもです。自分らしさに気付くために、人やものなどに関わることを大切にします。わかば学級2組の図画工作科「いろ・かたち・いいかんじ」では、スタンプの素材や友達の作品を通して、自分にとっての「いい感じ」を表現する姿をねらいました。何気なく写して表れたものに対し、子どもは「団子みたいだ。」「夕焼けの海みたい。」と、形や色から見立てを始めます。教師はその様子を価値付け、「次はどうするの。」と関わることで、子どもは、「カッコよくしたい。」などと、試しの方向性や完成のイメージをもち始めます。友達の作品にも目を向けることで、様々な表し方に気づきます。この気づきを生かして、子どもはより「いい感じ」を目指して工夫し、作品に表していきます。

私たちは、よりよい自分を目指し、自分らしさを発揮する「I を磨く子ども」を育てるために、子ども自身が学びを創ることを大切にしています。「材の吟味」「自己選択・自己決定」「子どもの追究と教師の立ち位置」の3つの学びの要素に着目し、子ども主語の授業の在り方を探っていきます。

特別支援教育 図画工作科 わかば学級2組「いろ・かたち・いいかんじ」より

スタンプの素材は、四角い消しゴムから始めることで「もっといろいろな形があるといいのに。」という子どもの思いを引き出し、のりの蓋や洗濯ばさみなど教室の中にあるものや、葉や枝などの外にあるものなど、写すと面白くなりそうなものを子どもと集めました。そうしたことで、より意欲的に様々なスタンプを試そうとする姿につながりました。

また、お互いのしていることや作品が視界に入るよう、場を設定しました。さらに、「みつけタイム」を設定し、自分の作品の工夫を伝えたり、友達の作品のよさに気付いたりできるようにしました。活動中には、友達のしていることを真似して、自分の作品に取り入れる様子も見られました。

一方で、スタンプの素材の大きさや絵の具の着色しやすさなど、ねらいに向かうための材として適していたかについては、より検討が必要でした。



要素2 自己選択・自己決定

最初は、スタンプに絵の具をのせて写すとどんな形になるのか、赤、青、黄の3色から選んで、試せる時間を設定しました。子どもは、次第に「もっとこうしたい。」という意図をもってスタンプを写したり、色をのせたりするようになります。そうした工夫を作品や言葉で整理し、板書に残すことで、子どもは「今日はどんなことをしよう。」「いい感じにするには、あの方法が使えそうだ。」と、写し方を選択したり、考えて決定したりし、試しの方向性や完成のイメージをもって活動に取り組みました。

スタンプや色といった「もの」の選択から、色ののせ方や写し方といった、やりたい・表したい「こと」の決定へと、自己選択・自己決定の質が変わっていく様子が見られました。



要素1 材の吟味

要素3 子どもの追究と教師の立ち位置

子どもは、写し方を選択・決定し、試すというサイクルを繰り返しながら、より「いい感じ」にするための表し方を追究していきました。教師は、「どうしてそうしようと思ったの。」「次はどうするの。」と、子どもの工夫や追究の方向を見取り、価値付けたり、みつけタイムでよさを広めたりと、後方から支える関係を取りました。また、教師も一緒に活動し、子どもが思いついていない写し方を隣ですることによって、「面白そう。」「やってみたい。」と表現の幅を広げられるようにしました（併走する関係）。

このように、言語化することを通して、自分の学びを自覚したり、友達や教師の作品を通して新たな表し方に触れたりし、形や色の面白さへの気付きや、豊かな発想力を養うことにつながりました。



特別支援教育 道徳科 わかば学級1組「こんなときどうするかな」より

学校生活で起こりうる場面を提示し、自分ならどうするかを考えることで、親切にしたり、思いやりをもって友達と関わったりすることのよさに気付けるようにしました。本時では、わかば学級で継続的に取り組んでいる長なわ跳びの場面を取り上げることで、困っている子に対してどのような行動をするのか、自分の経験を基に考えていました。

また、学級目標「キラキラ」と関連付けて、素敵な行動を「助け合い」「声を掛ける」などのキーワードで整理しました。学校生活での良い姿をその都度価値付ける活動と結び付けることで、「キラキラなことをもっとしたい。」と、学びを日常生活に生かす子どもの姿が見られました。

一方で、三つの立場から役割演技をする「なりきりタイム」は、それぞれの視点でどのような気付きを生むのか、子どもの実態に合っているのか、吟味する必要がありました。



要素2 自己選択・自己決定

子どもの言葉を基に選択肢を設定し、困っている子に対して自分ならどうするかを選択できるようにしました。本時では、長なわに入れない子に対して「応援する」「教える」「一緒に跳ぶ」などの考えが子どもから出てきました。なりきりタイムでは、これらの選択肢を手掛かりにして、「これは、『教える』だね。」と友達の行動を認めたり、「応援してもできなかつたら、やさしく押すよ。」と相手の気持ちを考えて自分の行動を変えたりする姿が見られました。

単元の終わりには、一連の活動を通して集めたキラキラ星を振り返り、自分が一番頑張ったことを選択しました。「毎日1年生の手伝いをしたよ。」「おかわりをゆずったよ。」と自分のよさを自覚する姿が見られ、自己肯定感の高まりにつながりました。



要素1 材の吟味

要素3 子どもの追究と教師の立ち位置

全体への問い掛けや、個々の実態に応じた簡単な質問を通して、子どもの思いや考えを前方から引き出しました。思いを言葉で表現することが難しい子には、役割演技で即興的に表現したことを教師が言葉にして価値付けしました。そうすることで、新たな視点が生まれたり、互いに認め合ったりする瞬間がありました。

T2、T3は、子ども一人一人の様子を丁寧に見取り、必要に応じて思いを表出する手助けをしたり、活動をサポートしたりしました。実態に合った問いかけや声掛けを通して後方から支えることで、子どもは安心して学びに向かうことができます。また、子どもと同じ立ち位置で一緒に悩んだり、共感したりする併走の関わりをすることで、考えが深まることもありました。



特別支援教育 体育科 わかば学級「キックでホームラン！」より

本単元では、得点方法やボールの大きさ、ボールを置く台座を実態によって変えたり、子どもが選択できるようにしたりすることで、どの子どもも得点を決めることができ、1～6年生全員が攻守のあるゲームの楽しさを感じることができるようになりました。単元を通してチームやルールは変えずに、繰り返しゲームを行うことで、単元前半では「もっと点を取りたい。」と、個での動きに着目していた子どもが、単元後半では「点を取られないようにしないと勝てない。」と、守備の動きを見直し、チームで連携した動きの必要性に気付いていました。ゲーム前と前半戦終了後の作戦タイムは、子どもが作戦を考える必要があると感じたタイミングで設定しました。前半戦の結果や対戦相手の動きから、自分やチームの動きを見直し、どのように動いたらよいかを友達と考え、協働しながら運動する姿が見られました。



要素2 自己選択・自己決定

ゲームを繰り返し行う中で、攻守のあるゲームの特性を理解していくと、子どもたちは「もっとこう動いたら点が取れそう(取られなさそう)。」を発見しました。この発見が「だから、次はこうやって攻めよう(守ろう)。」と、自分がしたい動きを考える姿につながりました。

本時では、相手よりもっと点を取るための攻めと守りの作戦を自己選択・自己決定しました。これまで考えた動きをまとめた作戦ブックや、作戦ボードを基に、チームで話し合うことで、より意図をもって動きを選択したり、作戦を組み合わせる新たな動きを考えたりすることができました。また、ゲームの結果や相手の様子から作戦を変えるなど、自己選択・自己決定を繰り返しながら学びを深めていく姿が見られました。



要素1 材の吟味

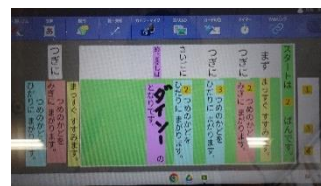
要素3 子どもの追究と教師の立ち位置

「もっとたくさん点を取りたい。」という思いの基、子どもは自己選択・自己決定を繰り返しながら課題を追究して行きました。チームに付く教師と全体を見る教師と役割を分担し、より細やかに子どもの考えを見取りました。教師は「さっきの作戦はどうだった。」「次はどうする。」と問い、子どものやってみたい動きがより明確になるように関わりました。ゲーム中は、子どもが自己選択・自己決定した動きに合わせて、蹴り方、守備の立ち位置などを具体的に伝えたり、価値付けたりしながら、やってみたい動きが実現できるように関わりました。ゲーム後は、チーム全体に作戦がどうだったかを問い、自分自身やチームの動きについて振り返る関わりをしたことで、次時に向けてさらにやってみたい動きを考えていく姿を引き出すことができました。



特別支援教育 国語科 わかば学級2年生「ことばでみちあんない」より

本単元では、自分の考えを表現するための材であること、日常生活に結び付く材であることの二つを重視しました。単元の最後にはゲームでの活動を通して、自分の考えを相手に伝えたり、説明を聞いて動いたりする場を設定しました。自分の考えを表現するために、オクリンクを活用し、目的地まで分かりやすい道案内をするための言葉を選択肢の中から選択しました。また、説明する言葉を順序通りに並べて整理することで、書くことが苦手な子どもでも意欲的に取り組むことができました。手元に小さい地図を置き、オクリンクと地図を見比べられるようにしました。日常生活へより近付けるためには、実際場面を想像して、体を動かしながら考えることが大切だと考え、拡大した地図の上を歩ける場にしました。友達の道案内を聞き、ペアで協働しながら歩く姿が見られました。



要素2 自己選択・自己決定

本単元では、相手に分かりやすい道案内をするために、「まずは」「右に曲がる」「〇つ目の角」などの言葉が必要だということに気づき、学習の終わりにはゲーム活動を通して実践できるよう構成しました。

本時では、「〇〇の隣にある。」という言葉を使って目印になる建物を教えると、より分かりやすくなることに気づきました。オクリンク上の案内シートに目印カードを加え、自己選択できるようにしたことで、子どもは待ち合わせ場所までの道のりで目印になる建物を探し、伝わりやすい道案内の言葉を粘り強く考える姿が見られました。「この道を通るときに、この目印を言おう。」「この順番で伝わるかな。」と、実際に道案内をする場面を思い浮かべながら、意欲的に追究する姿が見られました。



要素1 材の吟味

要素3 子どもの追究と教師の立ち位置

本時では、地図上から前時との違いを見つけ、「待ち合わせ場所は、〇〇の隣です。」という言葉を引き出しましたが、子どもの必要感を教師が意図的に設定する手立てについては、(前方から引き出す関係)もう少し吟味する必要がありました。実際に説明が伝わりにくい場面を設定すると、困り感が生まれ、より課題に向けた子どもの必要感が出てきたと思います。

もっと分かりやすい道案内にするために、目印カードの使い方を自ら考え始める子どもの姿が見られました。この場面、教師は(後方から支える関係)を取りました。子どもの追究し始めた様子を価値付け、子どもが少し違う方向へ向いているときには、修正することで、最後は「自分の力でできた。」と自覚することができました。



特別支援教育 算数科 わかば学級3・4年「1を分けて」より

本単元では、 $1/2$ 、 $1/4$ などの簡単な分数の意味について、ピザやケーキ、チョコレートなどの身近な食べ物を教材に取り入れ、実際に操作することで、理解できるようにしました。本時は、お客さんの注文に合わせてピザを等分する活動を行い、どのように分けることができるか考えました。

ピザは何度も切って分けられるように油粘土にしました。等分する際に紙を用意することで、既習を生かして、折り目をつけたり切ったりできるようにし、等分の仕方を何度も試しながら見付け、選択できるようにしました。

一方で、切り分けた後の大きさが、等しく分けられているかどうかを確かめる際に、変形しやすい油粘土では正確に判断することが難しく、材として適切であったかどうかを吟味する必要がありました。



要素2 自己選択・自己決定

本単元では、等分の仕方について自己選択・自己決定しました。前時は円形だったピザを本時では四角形にしました。子どもは既習を生かして紙を折って考えたり、切る線が真ん中になるように辺の長さを測ったりしながら考えていました。前時までに扱っていた円形とは違い「四角形の等分の仕方はたくさんある。」と気付いたり、等しい大きさになっているかどうかを重ねて確かめたりする姿が見られました。

紙で色々な等分の仕方を試し、実際にピザを切り分けることで「重ねたら同じ大きさだから等分だ。」と気付き、どちらも $1/2$ 、 $1/4$ になっていることを理解できました。単元後半は、既習を応用し、食べ物の形に合わせたより適切な等分の仕方を考えていました。



要素1 材の吟味

要素3 子どもの追究と教師の立ち位置

単元の前半は、前方から引き出す関係を取り、等分されていないケーキを提示することで、「同じ大きさに分けたい。」という問いを引き出し、課題につなげました。

子どもが等分の仕方を考える場面では、併走する関係を取り、既習に立ち返られるように関わりました。単元の後半は、子どもが考えた等分の仕方や確かめ方を、教師が言語化したり価値付けたりし、後方から支える関係を意識しました。そうすることで、分ける人数や形が変わっても「こんな等分の仕方を見付けた。」と、新たな視点が生まれたり、「同じ大きさに切り分けることができた。」と、達成感を得たりする姿が見られました。子どもの考えを見取り、全体に広げることで、一人一人の思考をより深めていくことができました。

