



国語科

○桑村 優里 ・ 後藤 卓

自分の視点で「言葉」に着目しながら追究していく中で他者と「言葉」を介して関わり自分の考えを深める子ども

1. 分科会参加人数 午前 33 名、午後 169 名

2. 教科・領域の主張について

国語科における「I を磨く子ども」は、「自分の視点で『言葉』に着目しながら追究していく中で他者と『言葉』を介して関わり自分の考えを深める子ども」であると主張した。

要素1「材の吟味」では、子どもが自分の視点をもって材と関わり、読み進めたいような単元との出会いを大切にしたい。6年生では、「分からなさを楽しむ」という新たな経験をしたり、1年生では、「既習を生かして6年生に伝えたい」という思いを醸成したりしていった。

要素2「自己選択・自己決定」では、「言葉への着目」と「追究の方向性」という二つの選択・決定を大切にすることで、学習に参画する自由度を高めていった。また、選択・決定の根拠を明確にもつために、環境構成や言語活動の工夫を行った。小学校入門期の1年生の選択・決定、最終段階の6年生の選択・決定の授業公開を行い、選択・決定を積み上げることによって読み方を獲得していく姿が見られるようにした。

要素3「追究と立ち位置」では、子どもの思考を想定し、子どもの言葉を教師が的確に見取り、関わることを大切にしたい。子どもが指導事項を身に付けながら自分の視点で考えをつくらせるように授業を行った。

3. 研究討議から（成果と課題）

【要素1 材の吟味について】

<桑村実践>

○6年生に音読するという目的意識のもたせ方やあおむしの表情を考えることが発達段階に適していた。

○誰が言ったか分からない会話文があるという物語の特徴を生かすために、話者をマグネットで貼っていきながら明確にしていくことが、場面の様子を捉えることに役立っていた。

△全体交流に子どもの必要感があったのか、1年生段階での「他者と言葉を介して関わる」ことの必要感やその目的を今後の研究で明確にしたほうが良い。

<後藤実践>

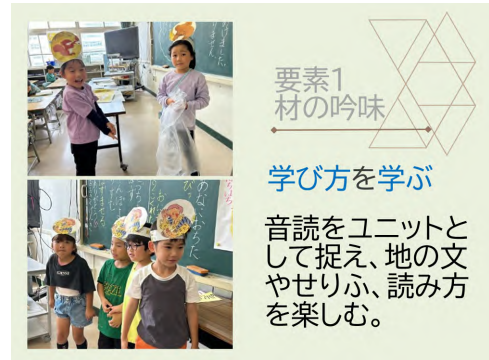
○子どもが「やまなし」の特徴である「分からなさ」を楽しもうと思えるような単元の導入、自由度の高い言語活動と、それによって生まれる必要感を基にした全体交流がよかった。

△自由度の高い言語活動の中でも、全ての子どもが評価基準を達成するための手だてが必要である。

【要素2 自己選択・自己決定について】

<桑村実践>

○あおむしの表情を選択・決定することで、根拠を本文に求める姿が見られた。



△根拠を「書いて表す」「音読で（話して）表す」という表出方法も選択・決定できると良いのではないかな。

＜後藤実践＞

○既習の学び方を根拠に選択肢を生み出していたため、子どもがそれぞれの追究方法の価値を感じていた。

△「問い」の選択肢は他の選択肢と並列か。その他の六つの選択肢を通して、それぞれが「問い」をもつのではないかな。選択肢を子どもと生み出す際に、整理が必要である。

【要素3 追究と立ち位置について】

＜桑村実践＞

○「今まではどこにいたの。」「広いってどれくらい。」と教師が立ち止まりたい言葉を明確にして、問い返しているのが良かった。

△子どもが本文の「目を丸くした」などの慣用表現にこだわるためには、一語に絞って関わることも大切なのではないかな。

＜後藤実践＞

○既習の学び方を根拠に選択肢を生み出していたため、子どもがそれぞれの追究方法の価値を感じていた。

△「問い」の選択肢は他の選択肢と並列か。その他の六つの選択肢を通して、それぞれが「問い」をもつのではないかな。選択肢を子どもと生み出す際に、整理が必要である。

4. 助言者から

【札幌市教育委員会 指導主事 井上 絵里 先生】＜桑村実践＞

- ・単元を通して資質・能力を身に付けていくために、単元構成が見える指導案構成は価値がある。主体的に学習に取り組む態度の目標が1時間目だけになっているが、継続的に目標を明記することで子どもの資質・能力の高まりが見取れるとともに、教師の関わりを明確にすることができる。
- ・どの言葉に立ち止まらせたいか、教師が捉えていることが良い。

【札幌市教育委員会 指導主事 吉田 卓矢 先生】＜後藤実践＞

- ・追究方法を選択・決定するような自由度の高い複線型の単元構成の場合、①互いの考えを聞き合いたくなる手だて、②評価基準に全員が達するような手だてが必要である。

【札幌市立白楊小学校 村上 智樹 校長先生】

＜桑村実践について＞

- ・1年生段階で言葉を根拠にするために、「どこから考えたの。」と的確に問い返すことで子どもたちが言葉を根拠に考えることができていた。
- ・子どもに選択・決定をさせるということは、どの選択・決定をするかを膨大な想定のもと授業を構築していくことが大切であり、大変。その中で楽しく読んでいく工夫がなされていて良かった。

＜後藤実践について＞

- ・二つの主張が素晴らしかった。(①「作者が伝えたかったこと」を正解として探すのではなく、「作者はこう言っている」と自分なりの答えを創り出すことが大切だという主張、②教師の掌からこぼれないような授業ではなく、教師がコントロールできないところにこそ価値があるという主張)
- ・時間配分や追究方法、内容等、大部分を子どもに委ねていた授業だった。その中で、教師がそれぞれの学びを適切に見取って関わることで、子どもの追究が絡まると共に、指導事項である「物語の全体像」を立体的に捉えることにつながっていた。

5. 今後に向けて

子どもが見通しをもって学習に臨み、自分の視点で追究したり、選択・決定に根拠をもって物語に関わっていったりすることは、どちらの実践においても成果としてあげられる。また、子どもの学びを支えるための見取りが欠かせないことも明確になった。交流について、対話や交流の機能、目的（結果や考えを絞りこむため、新たな考えをつくるため）を、今後更に考えていく。また、交流の場が次の追究の起点となるようにしていく必要がある。その交流の場が集約の場なのか整理の場なのか、教師の立ち位置を考えることを今後の課題としていく。

● 社会科 ○内藤 広大

他者との対話を通して、社会的事象の意味について深く捉え、自分と社会とのつながりを見いだしていく子ども

1. 分科会参加人数 45 名

2. 教科・領域の主張について

社会科において「I を磨く子ども」へ向かうためには、社会的事象に対して疑問をもち、その解決に向けて自らの必要感に応じた調べ活動や他者との話し合いを通して、事象の意味について深く捉えていく学びが重要である。

そのため要素1「材の吟味」では、社会的事象と子どもとの出会いを工夫して社会の仕組みについて問いをもてるようにし、その解決に向け子どもが多面的・多角的に追究できる材を取り上げた。子どもの追究意欲を大切にし、様々な立場や視点から追究できるよう単元を構成することが、深い学びに向かうために重要なのである。

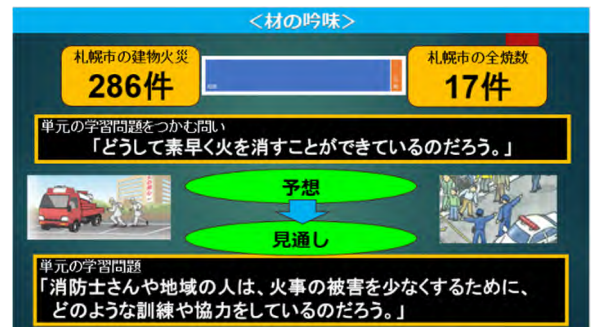
要素2「自己選択・自己決定」に関しては、子ども一人一人の問題意識から生み出される「調べたい。」「知りたい。」という思いを大切に、単元の導入において、追究の視点を子ども自ら選択・決定する学びを重視した。

要素3「子どもの追究と教師の立ち位置」では、子どもの追究意欲を高める関わり(前方から引き出す関係)、子どもの思考と社会的事象とをつながりを見いだす関わり(併走する関係)、考えの根拠を明確にする関わり(後方から支える関わり)を授業の中で、意図的に行った。関わりを通して、自分は何の立場や視点で考えているのか、また考えの根拠はどこにあるのかを明確にして考える子どもの姿をねらった。

3. 研究討議から（成果と課題）

【要素1 材の吟味について】

- 事前に子どもたちが出動体験をし、自分たちは出動までに8分かかっていたという経験があったから、どうして消防士は1分もかからずに出動できているのだろうといった疑問を自然に生むことができていた。
- 消防士だけではなく、警察や救急隊、地域の人々が互いに協力し合って火を消しているということに着目させられたのがよかった。みんなで「火事からくらしを守る」という意識につながった。
- 「木造住宅は全焼まで20分」「自分たちは出動まで8分」などと、数字を大切にして子どもに提示しているのがよかった。具体的な数字は子どもの具体的な理解につながる。
- △全焼数の少なさから「どうして素早く火を消すことができているのだろう。」という問いにつなげるのは、子どもたちにとって多少の距離があったように思う。「札幌市はどうして全焼数が少ないのだろう。」という問いの方が自然だったのではないかな。
- △単元の学習問題を明確に設定してから、追究の見通しをもたせた方が、子どもたちにとっては考えやすかったのではないかな。



【要素2 自己選択・自己決定について】

- 問いに対して様々な予想を引き出したり、共有したりする時間を多くとったことで、様々な視点が表出され、問いの解決のために何を調べていきたいか選択・決定するときの選択肢の幅が広がっていた。
- 周りの友達がどの追究の視点を選択・決定したか見えるようにしたことで、子どもの中に「この次はこれを調べたい。」「〇〇さんにも聞いてみたい。」といった思いが生まれたのだと思う。
- △次の時間に何を調べるかが見えただけの子どももいる中で、今後の学びを見通せたといってよいのか。
- △「速さ」「協力関係」など更に視点を明確にして追究していけるよう分類分けして選択・決定させる方が、単元を通して追究が続いていくことになるのではないかな。

【要素3 追究と立ち位置について】

- 札幌市の建物火災の総数に対して、全焼数が少ないという事実を、子どもに予想させながら提示したことで「どうしてだろう。」といった問いが子どもの中に生まれていた。
- 「火事がないときの取組が、どうして素早く火を消すことにつながるの。」などといった意図的な問い返しにより、子どもの考えと社会的事象とのつながりを見いだすことになっていた。
- 既習の資料とつなげる声掛けにより、根拠を明確にできる子どもが増えた。
- △子どもが「えっ」と言ってから課題を書くまでに、もう少し子どもからの声を拾い、驚きや疑問を言語化できるとよりよかった。
- △ICTのジャムボードを使うのであれば、もっとそこから子どもの考えを取り上げたり、子ども同士の考えをつなげたりする関わりがあると良い。

4. 助言者から

【札幌市教育委員会 指導主事 吉田 卓矢 先生】

- ・AARが重要視され、イントロダクションである単元の導入場面を公開したことに意味がある。これは幌南小学校の研究とも合致する。
- ・調べたいことを調べようとするが見通しではない。調べたいことが単元の課題解決になるか、「どうして素早く火を消すことができるのか。」につながるようにする必要がある。
- ・調べたいことに関する見通しを見いだすにはある程度の事実認識が必要。教師がしっかり精査して示すことが大切。今回の事実認識の積み上げは適切であった。

【札幌市立山鼻小学校 佐野 浩志 校長先生】

- ・小学校学習指導要領実施状況調査の速報が出た。それによると、問題解決の見通しをもととすることに課題があるということが分かっている。今日の授業で、その見通しをもつ場面についてみんなで考えられたことに価値がある。
- ・授業観に関して、これから先生は教授する立場ではなく伴走者となり、子ども一人一人が自己調整しながら学びを進めたり、友達との協働を通してブラッシュアップしたりしながら学びを進めていくことが大切。
- ・3年生の学びは、子どもの生活経験を生かしたり、生活科の学びをどう位置付けるかカリキュラムマネジメントを工夫したりすることが大切。
- ・ジャムボードで友達の考えが見えることで自分の考えに自信がもてる。他者参照を協働の学びに使う。子どもの学びの質を上げるためにICTを活用していくことが大切。

5. 今後に向けて

今回の研究で、社会科の学びの中で子どもの「知りたい。」「考えたい。」といった思いを大切に、何を子どもにゆだね、どのように学びを進めていくことが「子どもが創る学び」といえるのかを考えることができた。今回見えてきた子どもにもたせる「学びの見通し」の視点。どの段階で単元の学びを見通すことが「子どもが創る学び」において重要なのか、吟味していきたい。

● 算数科 ○松谷 亜美・田中 尚宏

数学的な見方・考え方を働かせ、算数の言葉を介したコミュニケーションを通して、よりよい解決方法を見いだし続ける子ども

1. 分科会参加人数 160 名

2. 教科・領域の主張について

算数科における「Iを磨く子ども」は、「数学的な見方・考え方を働かせ、算数の言葉を介したコミュニケーションを通して、よりよい解決方法を見いだし続ける子ども」と主張した。

要素1「材の吟味」では、教材の系統性と連続性、既習の積み上げを強く意識した単元を構成した。また、多様な見方ができる教材設定や、多様な思考が表出する場を設定することで、子ども同士が自然とつながり、それぞれの方法のよさに気付けるようにした。

要素2「自己選択・自己決定」では、自分の思考が整理され、自覚できるようにするための小刻みな自己選択・自己決定と、試行錯誤しながらよりよい解決方法を見いだすための小さな納得の連続的な積み重ねを大切にしたい。

要素3「子どもの追究と教師の立ち位置」では、問いやつまづきを共有し、友達の考えに触れることができるよう、立ち位置を変えることで、自分の思考を広げたり深めたりする姿をねらった。子どもと問題や教材との出会いの場面、子どもが自力解決したり、既習を生かして追究したりする場面、子どもがねらいに迫る思考の方向性を焦点化したり、次時へのつながりや見通しをもって課題解決したりする場面で、立ち位置を変えながら子どもと関わるようにした。

3. 研究討議から（成果と課題）

【要素1 材の吟味について】

<松谷実践>

○後半の「ぴったり7、10、12」の問題で、特定の数字を目指して活動することで、意欲的に取り組む姿が見られた。また、自然と算数の見方・考え方を働かせることのできる教材化になっていた。

△負け負けの子は式化への意欲が高まらなくなるのではないか。負けにも何らかの選択の余地があれば、式化したくなる、できた、分かったにつながったのではないかな。

<田中実践>

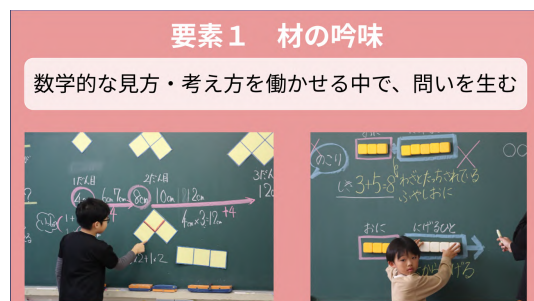
○①～④の段階的な問題提示が、学級全体が問題の土台にのり、意欲的に取り組む姿につながっていた。

△「うまく敷き詰める」という言葉の視点を揃える必要があったのではないかな。多様な見方ができる反面、捉え方が様々で、公約数に目が向きにくくなってしまったのかもしれない。

【要素2 自己選択・自己決定について】

<松谷実践>

○「10にするために、2を選ぼう。」など、ゲームの中で自然と楽しみながら計算する姿が生まれた。



△後半戦の数値選択の場面に「2と4どちらを選んだら、ぴったりになるかな。」などの問いが生まれていた。後半戦のルールで何度も試すことができるよう、前半戦のルールはなくても良かったかもしれない。

＜田中実践＞

○幅のある数値の中から選択・決定することで、「○cmだとうまくいくけど、○cmだとうまくいかない。」と実際に試しながら思考する姿が生まれた。

△「うまく」という言葉の視点を揃えることができると、公約数を使うと正確で簡単に求めることができるという思いを多くの子どもが抱くことができたのではないかな。

【要素3 子どもの追究と立ち位置について】

＜松谷実践＞

○1年生全員を土台にのせるために、ゲームのルール確認で教師対子どもの見本をしたり、ブロックの数を一緒に確認したりと丁寧な関わりをしていてよかった。

△同じ結果になった子同士で確かめ合ったり、どんな戦略でいか話し合ったりすることで、答えは同じだけど式が違うなどの気付きにつながったのではないかな。そこで併走する関係が生きてくるのではないかな。

＜田中実践＞

○教師の言葉掛けや問い返しが併走の関係になっており、子ども主体の授業になっていた。

△3cmは敷き詰められないという意見が出た時に、板書で確認しておく、「うまくとはどういうことか。」ということを検討する場を自然に設定することができたかもしれない。

4. 助言者から

【札幌市教育委員会 指導主事 千葉 史 先生】

・自己選択・自己決定する場面は、単元を通して一貫性を持たせたほうが学びが深まったのではないかな。

＜松谷実践について＞

・前半は既習内容のため、後半を中心に構成するとよかった。そうすることで、より子ども自らが表現し、状況を整理したり、それらを基に数値を選択・決定したりしていく思考の流れにつながったのではないかな。

＜田中実践について＞

・子どもたちが数ある選択肢の中から、なぜそれを選んだのかを共有することで、選択肢を見いだせなかった子どもも、単元の後半では自分でも活用できるようになるのではないかな。

【札幌市立宮の森小学校 加瀬 富久 校長先生】

・小刻みな自己選択・自己決定をしていくことで、小さな納得があり、そこに次の小さな問いが生まれる。その問いを全体で共有することで、また新たな大きな問いになっていく。

＜松谷実践について＞

・後半場面で、「10を選べば、勝っても負けても大丈夫」という必勝法に何となく気付いている子どもの思いを言語化し、共有していくことが大切。そのためには、回数を多くこなせるような時間配分などが必要。

＜田中実践について＞

・公約数に着目させるためには、公約数ではないものを確認すると目が向いたのではないかな。そのためには方眼の図をもっと活用（3cmの意見が出た際に）するとよかったのではないかな。

5. 今後に向けて

今回の研究において、「Iを磨く子ども」に近付くために必要な、算数科における「多様性」と「小刻みな自己選択・自己決定」の授業の在り方について検討することができた。多様な見方をすることができる「教材」をどのように子どもたちと解釈していくか、学年や実態に応じてどこまで視点を揃えるか。子どもの発達段階を踏まえながら模索していきたい。また、子どもたちが自然と選択・決定したくなるような手だてや関わり、課題解決に向けて、子ども主体で思考していくような授業展開を目指し、教師がコントロールするのではなく、背中を押す立ち位置が必要である。その上で、試行錯誤することのできる材を前提に、勘や思い付きなどの無意識から、子どもたちにどのように気付きを広げ、意識化させていくかを検討していきたい。



理科

○南口 靖博・山本 貴大・梶下 淳史

工夫を楽しみながら、見いだした問題を科学的に解決する子ども

1. 分科会参加人数 71名

2. 教科・領域の主張について

子どもが事象に主体的に働きかけるとき、そこには子どものアイデアを具現化することができる「工夫」が必要である。この工夫に着目して、本校の理科部は授業づくりに取り組んだ。要素1では、事象に対して子どもが働きかける際、全員が同じような働きかけをするのではなく、様々な働きかけが可能な材を準備することで、子どもの個々の追究を支えることにつなげた。このような姿を引き出すために、様々な経験を子どもが積めるように単元を構成した。その経験を引き出しながら問題の解決へ向かうことで、子どもの考えが工夫という形で現れるのである。要素2では、子どもの「挑戦したい」「明らかにしたい」といった個々の目標を生み、それが達成できるように授業を構成することで、子どもが方法や材に工夫を施す姿を目指した。この工夫自体が、子どもの「自己選択・自己決定」を生むのである。要素3では、教室で「最も理解が遅いのは教師である」というマインドをもった立ち位置に気を付けた。それによって子どもは、「説明したい」という気持ちを持ち、話している中で矛盾に気付いたり、自分の目標に気付いたりして、自身の追究に見直しをかける。教師は子どもの説明を丁寧に、しかし鋭く切り替えることで、子どもの追究を支えるのである。

要素1「材」の吟味



金属はよく震えた



金属の糸ならよく聞こえそう

経験を引き出す
解決の工夫

要素2自己選択・自己決定



「子どもの目標」
もっと遠くに挑戦したい
遠くに飛ぶ仕組みを明らかにしたい

達成のために
方法や材、工夫を
選択・決定する

要素3子どもの追究と教師の立ち位置



「説明したい」

あれ？変かも。
矛盾に気付く

もっと冷やしてみたい。
自分の目標

3. 研究討議から（成果と課題）

【要素1 材の吟味について】

<南口実践>

- 温度計を指す場所を自在に変えられるようにしたことで、一人一人の思いを実現することができていた。
- △学習形態が生活班であったが、目的別の班構成にした方がより追究が深まったのではないかな。

<梶下実践>

- 生活から生活に抜ける単元構成により、自分の追究が身近なことにつながっていることを実感できていた。
- △一人一人の追究は加速し、広がりが生まれたが、学級全体の学びとして収束させることが難しかった。

<山本実践>

- 生活と密接させる単元構成にしたことで、学習後、自然事象に学びをつなげる姿が期待できた。
- △より妥当な考えをつくり出す展開にならず、実験の記録を基に電気の「量」に迫ることができなかった。

【要素2 自己選択・自己決定について】

<南口実践>

- 単元構成がよく、子どもが1次の経験を引き出しながら工夫している姿がたくさんあった。
- △班ごとの活動において“一人一人が”「水の動き」に着目する姿までたどり着いてほしかった。

<梶下実践>

- 一人一人が選択・決定できる学習展開と、思いを実現できる環境を整えることで、主体的な姿が生まれた。

△「金属なのに電気を通さない」という問題を見いだせた子は、やすりで削る等の工夫に向かったが、電気を通すか通さないかを調べている段階の子どもも多く、個々の選択・決定を集団の学びに生かせなかった。

＜山本実践＞

○物をつなげたり、外したりできる教材から、消費電力に目を向け、活動に浸る子どもの姿が見られた。

△トレインに載せる物の選択・決定に終始するのではなく、その後の学習をデザインすることが必要だった。

【要素3 追究と立ち位置について】

＜南口実践＞

○主張通りの教師の立ち位置から、子どもが主体的に表現する姿がたくさん見られた。

△子どものたくさんの表現を板書に位置付ける時間を生むとより良かった。

＜梶下実践＞

○「併走する関係」を意識した関わりによって、自信をもち、結果を楽しみながら自走する姿が見られた。

△一人一人が学びにこだわりを見せる中で、意図的に他者とつなげ、視野を広げる関わりが足りなかった。

＜山本実践＞

○電車の速さや機器が働く様子について問うことで、物による消費電力の違いに目を向ける姿が生まれた。

△「電車」ではなく、「電気」を主語にして事象を語る子どもを生む教師の関わりが必要だった。

4. 助言者から

【札幌市教育委員会 指導主事 高島 護 先生】

・単元構成が見事で、どの実践も生活から入り、生活に還る内容になっているのが素晴らしい。幌南の子どもたちは自然を見るときに、学習を通したものの見方をすることができるだろう。

＜南口実践について＞

・網をコンロに針金で固定するなど、安全に最大限配慮しているのが何より素晴らしい。この配慮があるから、子どもにやりたい追究を存分にやらせることができていた。

＜梶下実践について＞

・家から電気が通ると思うものをもって来るほど子どもが夢中になっているのが素晴らしい。「そっか、そうゆうことね。」という子どものつぶやきから、子どもが事象から学ぶ姿が印象的な授業だった。

＜山本実践について＞

・子どもの考えや発言を引き出しながら授業を進めている姿が要素3として素晴らしかった。

【札幌市立美香保小学校 高屋敷 優 校長先生】

・先生方が、「子どもだったらどうするんだろう」ということを一生懸命考えたことが伝わる授業だった。

＜南口実践について＞

・子どもが「大ニュース！」と言って回るほど、規則性の発見に喜んでいる姿が印象的で素晴らしかった。

＜梶下実践について＞

・「クリップ」から「金属」等と子どもの発言の主語が変わり、ものの見方の変容が分かりやすかった。

＜山本実践について＞

・理学というよりは工学であるこの単元において、電気の効率性について教材化を図ったのが素晴らしい。

5. 今後に向けて

成果が多い大会であったが、理科において“一人一人”を大切にすることとは何かを考え直す必要がある。ガスコンロを使った実験など、班毎で行う学習が不可避な単元もあれば、一人一実験が可能な単元もある。班ごとに討議を任せると、表現が乏しい子が生まれ、一人一実験に委ねると、集団での学びに還るのが難しい状況が生まれる。一人一人の学びを保障するとは、一人一人が納得して活動を行っているのかという視点で見つめなおすといのではないかと感じた。また、子どもは同じものを見ていても、考えていることは違う。その違いに焦点を当てる授業も考えていきたい。

思いや願いをもち試行錯誤しながら、自分から進んで人・もの・ことに関わり続ける子ども

1. 分科会参加人数 31名

2. 教科・領域の主張について

生活科における「Iを磨く子ども」は、「思いや願いをもち試行錯誤しながら、自分から進んで人・もの・ことに関わり続ける子ども」と主張した。

要素1「材の吟味」では、子どもの「もっとしたい」を生むために、繰り返し働きかけ続けられる材を設定した。また、その材を使って試行錯誤したり、子ども同士が自然に関わったりできる環境構成を設定した。

要素2「自己選択・自己決定」では、自分の「たい」を実現するために、対象へよりよい関わり方を見付けることができるようにした。自分の思いを表現するために、振り返りのカードを選択したり、砂や水の割合を試したりする中で、自分なりの学びの方向性を見付けられるようにした。

要素3「子どもの追究と教師の立ち位置」では、自分の活動のよさに気付き、言語化させることで活動が深まりそうなときに前方から引き出す関係を選択した。また、子どもが様々試す中で資質能力がさらに身に付くと予想される場合には、子ども同士をつなげたり、共に考えたりする、併走する関係を選択した。そして、子どもが自信をもち、さらに追究を深めていけるように気付きや頑張りを価値付けするという後方から支える関係を選択した。

3. 研究討議から（成果と課題）

【要素1 材の吟味について】

<渡辺実践>

○探検を繰り返し行えたのはよかった。その中で多くの人とも関わることができ、まちに対する親しみをもつことにつながった。

△探検ブックにまとめる方法をとったが、地図にまとめる方法もあったのではないかな。学級全体で、まちのよさについて共有しやすい。

△本時の課題が子どもの意識とずれていた。当初の予定通り、学校便りに載せる内容について考える課題でもよかったのではないかな。

<玉田実践>

○幼児期に経験したことのある砂を共通の材を使うことでどの子も安心感をもって活動に取り組んでいた。

△子どもの思いを実現するためにスコップのサイズをいくつか用意するなど環境構成をもう少し工夫できたのではないかな。



【要素2 自己選択・自己決定について】

＜渡辺実践＞

- 4種類のカードを使って探検で得た気づきを表現できるようにしたことで、子どもがまちに対するよさを意識できるようになり、子どものまちに対する親しみや愛着につながった。
- △探検ブックのまとめのページに、これまで書き溜めてきた探検カードを選ばせる方法もあったのではないかと。これまでの学びの中から選択・決定できる機会があるとよかった。

＜玉田実践＞

- 子どもが自分で砂や土や道具を選択・決定したり、遊びを試したりする場があってよかった。
- △自分の変容が見える化するために、ぐんぐんはしごを自分で動かせたり、一人一人に作ったりしてもよかったのではないかと。

【要素3 追究と立ち位置について】

＜渡辺実践＞

- △授業では、課題と子どもの意識のずれから、前方から引き出す関係が多くなってしまったが、探検の写真や探検カードを見るよう促すことで、自分の考えをもつことができる子どもが増えた。

＜玉田実践＞

- 教師の立ち位置が適切であった。3つの関係を状況に応じて取ることで、子ども達の追究が深まっていくことが分かった。

4. 助言者から

【札幌市教育委員会 指導主事 村井 悠介 先生】

- ・併走の関係が難しい。マインドだけではなく、手だてとして打ち出すとより主張できるのではないかと。

＜渡辺実践について＞

- ・なかなか自分の考えをもてずに困っている子どもがいたが、教師の関わりによって救われる子どもがいた。前方から引き出す関係だが、必要な子どももいる。そういう子どもには積極的に関わることも大事だと感じる。

＜玉田実践について＞

- ・教師の関わりによって、さらに追究が深まる子どもがいたり、友達同士をつなげる関わりによって新たな気づきを得たり、新しい遊びを考えたりすることができていた。気づきを深めるためにもう一歩踏み込んで関わることも時には必要だと考える。

【北海道教育大学教職大学院 教授 渋谷 一典 先生】

- ・生活科の年間計画の中で、教科の主張をしてもよいのではないかと。今後に期待したい。

＜渡辺実践について＞

- ・「見せてくれた。」「入れてくれた。」「触らせてくれた。」など、「～してくれた。」という言葉が多かった。子どもの中にまちのよいところとして位置付けられている言葉の表れであることが分かる。

＜玉田実践について＞

- ・砂遊びの発達段階において、幼児期に積み上げてきたものを基に、「比べる」「見通しをもつ」など生活科の資質・能力に結び付けて単元を構成していたのが見えた。

5. 今後に向けて

子どもと対象との間に双方向性のある関わりが生まれるよう環境構成を整えることで、学習意欲や資質・能力の高まりに、ある一定程度の成果を確認できた。しかし、自己の成長への気づきにまで迫ることができたかという課題が残る。今後は、振り返りの工夫、単元のつながり、資質・能力の整理など、生活科を学ぶ2年間の計画の在り方が検討課題になるのではないかと。また、幼児教育での学びや、3年生の理科や社会への接続を見据えて、生活科の学びを計画していく必要もある。

● 総合的な学習の時間

○金塚 菜月・玉田 紅土郎・渡邊 良太

探究のサイクルを繰り返しながら、自分らしい探究活動を行う過程で、探究課題に対する自分なりの答えを導き出す子ども

1. 分科会参加人数 25 名

2. 教科・領域の主張について

総合的な学習の時間における「Iを磨く子ども」は「探究のサイクルを繰り返しながら、自分らしい探究活動を行う過程で、探究課題に対する自分なりの答えを導き出す子ども」と主張した。

要素1「材の吟味」では、子ども自らが探究課題を進めるための起点となる学習対象と直接体験のための起点として、学習対象を検討することを大切にしたい。また、学習対象への直接体験をする機会を保障することで、子どもの思考を支える根拠を見いだしたり、次の活動への原動力に繋がったりするようにしたい。

要素2「自己選択・自己決定」では、子ども自身が探究のサイクルを回す主体と自覚できるような自己選択・自己決定となることを目指したい。個々の思いが表れやすい【課題設定】場面、求めている情報の収集方法を検討する【情報収集】場面を充実させたい。

要素3「子どもの追及と教師の立ち位置」では、子どもが自走して探究課題の解決に向かえることを目指して教師の立ち位置を設定したい。既存の知識や他者の考えとのずれから探究活動の起点をつくるための【前方から引き出す関係】を、子どもが目的をもって探究活動を進めている際には、子どもの考えを価値付け、活動を後押しする【後方から支える関係】をとりたい。探究活動全体を通して、個々の探究を進めている際に、取り組んでいることや考えていることが課題解決に向かうためのものになっているのかを問い、自身の探究活動の方向性を確かめるきっかけとなる【併走する関係】をとりたい。

3. 研究討議から（成果と課題）

【要素1 材の吟味について】

- 子どもが「自分たちの住むまちを少しでも綺麗にしたい。」という思いをもって、ワークショップの準備に向かっていた。
- これまでの体験（校区探検やごみ拾いなど）の活動を通して、まちのポイ捨てを「自分事」として考えることができていた。
- △ワークショップで伝えたいことと方法の二つを同時に考えるのは難しかった。内容を固めたうえで方法を検討するともっとスマートになった。
- △子どもたちはポイ捨てについて考える中で「伝統にしていきたい。」という思いをもっていた。この単元を下の学年にも引き継いでもらいたいという願いにもっと寄り添っていきべきだった。

要素1 材の吟味

子ども自らが探究活動を進めるための起点となる学習対象と直接体験



要素2 自己選択・自己決定

子どもが探究のサイクルを回す主体になるための自己選択・自己決定



要素3 子どもの追及と教師の立ち位置

子どもが自走して探究課題の解決に向かうための教師の立ち位置



【要素2 自己選択・自己決定について】

- 考える上での根拠を、これまでの活動で十分にもっていたため、難しい課題でも子どもたちが最後まで考え抜くことができていた。
- 自分が一番伝えたい相手について、個々が理由をもって選択・決定できていた。
- △個で考えるのか、集団で考えるのか、子どもに選択肢として委ねていたが、必要に応じて教師が子どもに投げかけることも必要。

【要素3 子どもの追究と教師の立ち位置について】

- 導入場面において、全員で何のためにワークショップを開くのか、どんな相手に伝えたいのか、伝えたい理由を共有し、この時間でやることを子どもたちが理解できるようにした関わりが、個の活動でも生きていた。
- 友達が誰に伝えたいのかが分かるように、伝える相手が分かる座席シートを黒板に貼っておくことで、子どもが必要な相手に話を聞きに行く姿が見られた。子どもに直接関わるだけではなく、物を介して関わることも効果的だということが分かった。
- 手が止まっている子どもに、これまで体験してきたことを想起させたり、似たような考えをしている子ども同士を繋げたりする関わりが見られた。教師が意図をもって子どもに関わるのが、子ども主語にも繋がるのが改めて分かった。
- △子どもの発言をもう少し掘り下げる関わりがあってもよかった。

4. 助言者から

【札幌市教育委員会 指導主事 村井 悠介 先生】

- ・体験活動から目的意識を明確にもたせることで、「子ども主語」といえる単元の流れになっていた。
- ・探究課題が「環境」と「まちづくり」となっており、複雑なものになっている単元を考える際に、探究課題が何なのを検討することが材の吟味に繋がると感じた。
- ・「子どもに委ねる」と「内容を狭めるために教師が介入する」とのバランスが大事。子どもに委ねるためには、教師が布石をあらゆる場面で打つことが必要。

【北海道教育大学教職大学院 教授 渋谷 一典 先生】

- ・「ポイ捨てを止めさせる」といったこれまでよくあった方向性ではなく、いろんな立場の人に向けて声を届けるといった形が、新しいポイ捨て教材の形だった。
- ・子どもたちがポイ捨て問題についてどれだけ「複雑で難しい問題」と捉えているかが重要。複雑で難しいと認識した上でアクションを起こすと、発信する内容に重みが出る。
- ・「ポイ捨てはなくなりたいけれど、そのまま放っておく」ではなく、小さいことでも自分たちができることを考えて行動していくという部分が令和の教育に沿っていたのではないかな。
- ・総合は他教科との関連も大事。難しい課題でも、子どもたちが考えたことをひたすら文章化していた姿から、改めて普段の学習の力が発揮される教科でもあると感じた。

5. 今後に向けて

「Iを磨く子ども」に向けて授業の在り方を検討することができた。総合の学習の肝である探究課題をどうするか材の吟味に大きく関係すると実感した。子ども自身が自分の学びを創り上げていくために、深掘りできる探究課題か、多様な視点が生まれるかを検討していきたい。子ども主語の授業にするためには、子どもが主体になるための布石を単元のあらゆるところに打つ必要がある。単元の中で子どもに委ねるところと教師が主導になるところの軽重をつけながら、子ども自身が「自分で学びを創っている。」と自覚できるようにしていきたい。

● 音楽科 ○八木沢 仁美

音や音楽に浸り、他者との関わりで新たな気づきを生みながら、思いや意図をもって音楽活動を楽しむ子ども

1. 分科会参加人数 32名

2. 教科・領域の主張について

音楽科における「Iを磨く子ども」は、「音や音楽に浸り、他者との関わりで新たな気づきを生みながら、思いや意図をもって音楽活動を楽しむ子ども」と主張した。

要素1「材の吟味」では、音や音楽と子どもの距離を縮めることを重点に、題材や教材との出合わせ方の工夫したり、これまでの学びを生かして音楽を捉えたり比較したりできるよう題材内の複数の教材曲を毎時間の活動につながりをもたせることを工夫したりした。

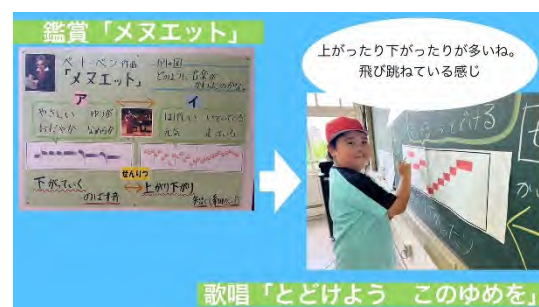
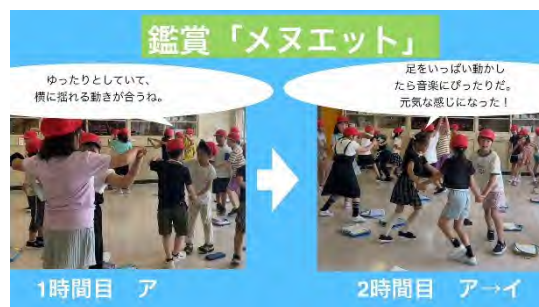
要素2「自己選択・自己決定」では、知識及び技能やそれまでの音楽経験を生かし、自らの思いをもって音や音楽と向き合う場面を設定した。振り返る場面においては、自らの学習を想起し、自分の表現や曲のお気に入り箇所を選択・決定する機会を設定した。

要素3「追究と立ち位置」については、聴き取ったことと感じ取ったことを自覚する場面では、子どもに理由を問い関係付ける関わりをした。子どもが音楽と向き合う場面では、一緒に歌ったり、聴いたりしながら併走の関係を取り、音楽を楽しむ土台を作るようにした。思いや音楽を表現する場面では、歌い方の良さや工夫を価値付ける関わりをすることで、子どもの自信へとつなげていくようにした。

3. 研究討議から（成果と課題）

【要素1 材の吟味について】

- 楽譜や旋律を見比べることで、その特徴や違いに気づき、じっくりと音楽を味わおうとする姿が見られた。
- 歌詞と旋律の流れと関連付けて考えることで、歌い方を工夫しようとする意欲が生まれた。
- 曲に合わせて身体を動かしたり、グループで歌い比べたりすることで、曲想や旋律の変化に気付くことができた。
- 子どもたちの歌を録音することにより、歌い方の工夫点が明確になり、見通しをもって学習に取り組むことができた。
- △より音楽に浸るために、何回も聴いたり、歌ったりする必要がある。
- △既に旋律の違いを意識して歌うことができていたので、もっと良くしたいという気持ちを高めることができなかった。



【要素2 自己選択・自己決定について】

- 歌い方の工夫を楽譜に直接書いたり、自分の意見を文章で書いたりする2つの選択肢あったのが良かった。
- 一番いいと思う歌い方を書くことで、その歌い方で歌うことの良さや楽しさを感じることができていた。
- △最初に歌ったときに違いを意識して歌えていたため、グループでの歌い方を比較したり、音楽を聴いたり歌ったりする時間が少なかったため、一番いいと思った歌い方が最初と変わらない子もいた。
- △一番良いと思った歌い方を決めることができない子がいたため、色んなグループの気付きや歌い方を試してみる必要があった。

【要素3 追究と立ち位置について】

- もう一回聴いてみるか問うなどと、音楽に浸る関わりができていた。
- 考えた歌い方のよさを実感できていない子がいるグループに対して、全員でよさを時間するために教師も子どもと一緒に歌い、歌って確かめることができていた。
- △既に歌い方の違いを意識して歌えていたため、☆の評価が高い子もあり、もっと良くしたいという気持ちを高めることができなかった。
- △グループ交流の時に音楽を流し、じっくりと浸れるようにすることが必要である。

4. 助言者から

【札幌市教育委員会指導主事 河合 博子 先生】

- ・学習内容の順番を変え、「メヌエット」から「とどけよう このゆめを」をすることで、既習の学びを本時の学習に生かすことができていた。
- ・グループ交流に積極的に関わり、問い直しができていたため、教師自身が楽しんでいる様子を見た子どもたちも楽しんでいる姿が見られた。
- ・身体を動かして、旋律の特徴や歌詞、表現を捉えることで、曲の感じを理解することができていた。
- ・良い考えをしているグループの歌い方を共有したり、全員でその歌い方を試したりすることで、子どもが良い歌い方だと実感することができるようにする必要がある。
- ・教師がどのように投げかけるかではなく、子ども同士のつながりを大切にし、成長や学びを実感できることが大切である。

【札幌市立上白石小学校 足立 教 校長先生】

- ・録音することで一回目の歌い方を比較することができ、違いを聴いて感じる事ができていた。
- ・「リズムが合っていないからバラバラになっている」などの子どもの意見を、録音を聞いて確かめたり、範唱したりすることで、全員で共通理解したり、気付いていなかった子どもも感じる事ができていた。
- ・教師も一緒に楽しみ、歌詞や曲の感じ、旋律に合わせて表現することで、曲の良さを実感できていた。
- ・録音を聞くときのタイミングを吟味し、一番効果のあるところで聴くことが大切である。
- ・他者との関わりを他のグループにも共有し、工夫しているところや違いを広げ、より良い歌い方にしていこうという気持ちを高めることが必要である。
- ・繰り返し音楽を流して聴いたり、歌うことが難しい子どもにも関わり、全員で曲の良さや旋律の特徴を捉え、実感することが大切である。

5. 今後に向けて

個別最適な学びという観点では、解決の手段や自分の考えの記録方法などを、様々に選択・決定できるようにしたことで、子どもの思いや考えを受け止めることにつながった。しかし、協働的な学びという観点では、課題が残る。他者の気付きや考えを聞くだけでなく、歌って試したり、歌い方を比べたりして、体験的に学び合える機会をつくることで、より子どもの実感に迫る理解が得られたのではないかな。今後は、その辺りを検討していくようにする。

対象との自己内対話や他者の見方・感じ方を通して、自分らしい表し方を追究する子ども

1. 分科会参加人数 37 名

2. 教科・領域の主張について

図画工作科における「I を磨く子ども」は、「対象との自己内対話や他者の見方・感じ方を通して、自分らしい表し方を追究する子ども」と主張した。

要素1「材の吟味」では、子どもの学びの経験と適度な抵抗感を考え、自分らしい表し方を追究したくなるような材料・用具を設定することを大切にしたい。また、子どもが表したいことに合わせて「わたしだったら」という思いをもちながら、選択できるようにした。そうすることで、自分ならではの表し方を追究する姿をねらった。

要素2「自己選択・自己決定」では、それぞれのタイミングで行われる小さな自己選択・自己決定と、方向や進め方を自覚的に行う大きな自己選択・自己決定が連続することを大切にしたい。また、場の設定を工夫することで、子どもが他者の見方や感じ方に触れながら、より「自分らしい」自己選択・自己決定へとつなげる姿をねらった。

要素3「子どもの追究と教師の立ち位置」では、子どもの思いに寄り添いながらよりよい表現を共に考えるスタンス（併走する関係）をベースにして子どもの追究を支えていくことを大切にしたい。題材の目標を教師自身が理解し、具体的な子どもの姿と自身の関わりを想定した上で、子どもの今の学びを見取った。その上で立ち位置を変えながら関わり、形や色、感じを関連付けることで、子どもが見方や感じ方を広げる姿をねらった。



3. 研究討議から（成果と課題）

【要素1 材の吟味について】

- 子どもの手が止まらないのは、安心感と材の吟味によるもの。
- 前時で条件を絞ってとことん試したこと。
- 紙の大きさを5cm×5cmにしたこと。やってもやっても、どの子も「よおしやるぞ。」か「やってみようかな。」になっていた。
- 思考も体も行ったり来たりできること。自然と見に行ける、聞ける、そういうつもりでなくても周りが何をやっているか目に入るようにした場の設定。
- △「色」でなく「色合い」。色が加わり、表せる色数も表現も広がったが、「きれいな色」のままでは「感じ」の広がりが難しいのではないかと。「いちばんきれいな色は？」ではなく、焦点化したら、「自分はね…」と語れたのではないかと。

【要素2 自己選択・自己決定について】

- 材の吟味と場の設定により、自己選択・自己決定が深まった。「表現と鑑賞の一体化」というが、まさにその姿が見られた。用具置き場、カードを置く場所がそれぞれ1か所で教室の前と後ろにあることの意味。
- 教師が交流させるではなく、子どもたちが図工の言葉で交流している。
- △「感じ」をさらに焦点化するような問いかけや時間があれば、子どもはもっともっと語れたのではないか。

【要素3 子どもの追究と教師の立ち位置について】

- 一見すると遊んでいるような子も、その中に子どもの思考、意図が隠れていた。大人のきれいで判断してしまわないように気を付けながら、問うていた。言語化し、自覚させる関わりがあった。
- △「色」でなく「色合い」。好きな色は？と聞くと〇〇色！と答えるが、もう一度「つぶつぶ」や「ぎざシャカ」に触れて、技法、形、感じ、イメージもつくっていると気付ける関わりがあるとよかった。

4. 助言者から

【札幌市教育委員会 指導主事 高橋 文 先生】

- ・子どもたちは表現豊かに活動していた。子どもへの関わりは人柄によるもの。材の吟味により選択・決定が深まっていた。
- ・2時間扱いを3時間にした意図がある。前時があったからこそ、本時ではそれぞれの子どもによって方向性は違うが、行為を通して自分なりの感じを身に付けていった。
- ・一つ一つの丁寧な教師の声掛けや問い返し。鑑賞から逸れずに関わっていた。
- C「夕焼け。」→T「どんな夕焼け？」「これはね、海の夕焼け。」→色だけでなく、波の感じに気付く。
- C「見て。優しい感じができた。」T「ふふ。次も優しい色かな。」→いろいろな優しい色を探し始める。しばらくすると、「優しくない色もできたよ。」と感じを意識しながら試す。
- C「変になった。」T「もっとどんな感じにしたかったの。」→何か違うと試す中で自分の好きを見付ける。

【札幌市立新光小学校 堀口 基一 校長先生】

- ・子どもと自然なやり取りをするしなやかさ。子ども一人一人が自分の形や色を探求し、意欲が持続した。
- ・色の混ざり方を見付ける過程、変わっていく過程、感覚や行為を通して、子どもたちの「好き」が見えた。
- ・描画材の判断はねらいによってその是非が変わる。絵の具だけにするのか、絵の具とパスにするのか。今回は「こういう感じがする。」の幅が広がったため、絵の具とパスにしてよかった。
- ・図工は選択・決定の連続である。教師は後押しを何でしているか。今回は、教師の反応、2色の経験、見通しのもとせ方、授業のルール、自然発生的に交流が生まれるようなしかけがあった。
- ・AARのAnticipationは見通しと訳されることが多いが、「わくわく」とも言える。振り返り、全体交流の時間がもっと長く取れたら、学んだことに対するさらなる気付きがあったのではないか。
- ・評価は指導と一体的に働くべきであり、「この子はどんな造形的な力を働かせているかな。」と図工の眼鏡をかけて宝物を探す。そして返す。そのために目標がしっかり整理されていることが大切である。ティーチングコンパス。機械ではできない先生の役割。丁寧な図工の関わりをこれからも続けてほしい。

5. 今後に向けて

今回の研究において、「Iを磨く子ども」に近付くために必要な、図画工作科における「材の吟味」と「自己選択・自己決定」と「子どもの追究と教師の立ち位置」について検討することができた。

材の吟味、場の設定が子どもの自己選択・自己決定に大きく関わると感じた。子どもはどのように考えるのかを子どもの立場になって事前に想定することが大切であるが、子どもが深く追究していける課題かどうか、言葉は適切か、発達段階を踏まえて考えていきたい。また、子どもの資質・能力は発揮されるものであり、教師はその発揮をどこで狙うのかを考え、一人一人の学びを見取り、立ち位置を変えながら関わる必要がある。その上で、多様な表現が生まれ、追究していきたくなる材を前提に、子ども自身の気付きを感覚的なものからどのように意識化していくのかを検討していきたい。

● 家庭科 ○大屋 七佳 ・ 余田 峻也 ・ 高久 はるな

家庭生活の営みに必要な知識と技能を身に付け、他者の価値観に触れることで、よりよい生活を見いだそうとする子ども

1. 分科会参加人数 20 名

2. 教科・領域の主張について

家庭科における「Iを磨く子ども」は、「家庭生活の営みに必要な知識と技能を身に付け、他者の価値観に触れることで、よりよい生活を見いだそうとする子ども」と主張した。

家庭科は、衣食住や消費・環境、家族や家庭など、自らの生活に係る事象そのものを学習対象とする教科である。家族の一員として、自身の生活をよりよくしようと考え、実践を重ねていきながら、家庭生活の営みに参加していくことが重要である。

そのために、普段から無自覚に行っている営みなどについて子どもが振り返り、「改めて考えたことがなかったけれど、どうしてなのかな。」などと、問題を見いだす学習を展開する。

これらを通じ、普段は意識していない自らの価値観に気づき、その後の家庭生活での自分の行動を方向付ける学びを繰り返すことが、よりよい生活を見いだそうとする子どもの姿につながっていくと主張した。

①生活経験や日常生活を見つめ直す



②実践的・体験的な活動を通ず



3. 研究討議から（成果と課題）

【要素1 材の吟味について】

○单元の中でいろいろなマークなどを学んで食品に移るが、前時までの学習が活きている本時だった。

○1学期の「ゆでる」を既習している状態でスパゲッティ麺を選ぶのは面白かった。

○子どもが意見を言いやすいので、材として面白く、提案性があったのではないかな。

○スパゲッティ麺は子どもに身近で、視点を広げやすかった。

○ノートの後のスパゲッティ麺の設定は絶妙だった。食べるもの、口に入れるものであり、子どもが決めていく手掛かりがちゃんとあった。单元を通して自分事として考えられるようになっていたのではないかな。

△商品を選ぶときにでてくる観点が多かった。

【要素2 自己選択・自己決定について】

- 商品を選ぶ観点を整理するためにレーダーチャートは有効だった。
- 子どもとの距離が心地よく、振り返りに適した板書構成だった。
- △前提条件（買い物の設定）が揃っていないように感じた。
- △予算の設定（500 円）はいらないように感じた。その条件が、自己選択・自己決定に影響しているのではないか。

【要素3 追究と立ち位置について】

- 子どもの観点を深堀していくことで、各項目のイメージが深くなっていた。
- 教科書で新しい用語（賞味期限・消費期限）をしっかりと確認するような関わりはよかった。
- 子どもが楽しく学んでいたと思う。子どもが協同的に学んでいたので、併走の要素もあった。
- 一人一人、マイルールを選ぶことができた楽しい授業だったのではないか。
- 指導案にはなかったが、子どもを後方からもしっかりと支えられていた。
- △子どもが商品を選んだ理由は手元にあり、画面でも見えたが、何の観点で選んだかまで、交流しておさえられるとよかった。
- △商品を選んだ観点の後ろにある子どもの思いを聞くことができれば、まとめにつながったのではないか。

4. 助言者から

【札幌市教育委員会 指導主事 長谷川 寿 先生】

- ・事前学習から、子どもたちとのやり取りが丁寧だった。発言を引き出す部分、深堀する部分をこれからさらに身に付けていけるといい。
- ・子どもたちは根拠をたくさん持っていたので、根拠を披露させてあげるとよかった。単元で学んだことを家庭生活で活かせるといい。
- ・できればさらに、自分事として縛りなく、買い物をする時間をつくってほしい。
- ・レーダーチャートは必要だったのか。レーダーチャートを書くことによって、迷いが出てきたのではないか。もっとシンプルにして、自分の観点を整理してもよかった。

【札幌市立手稲宮丘小学校 近 香奈子 校長 先生】

- ・とても表情豊かに関わっていた。子どもたちもはつらつとしていた。
- ・材の吟味…8種類のスパゲッティ麺は絶妙だった。同じブランドでもオプションが違い、その観点でも必ず比べる必要があるように設定していた。スパゲッティ麺は、子どもたちに学んでほしいことが網羅されていて、子どもの実態にもあっていた。国内製造と国産の違いをおさえるといい。
- ・自己選択・自己決定…予算設定、家族の人数、調理の仕掛けがあった。設定が自分ごととする仕掛けがあった。良い商品を選ぶのではなく、自分に合った商品を選ぶことが大切。前時での情報収集が、本時で多く意見が出ていたことにつながっていた。ノートでの学習や、社会など他教科とのつながりも見えた。
- ・追究と教師の立ち位置…教師の立ち位置、引き出し方、雰囲気が良かった。もう少し突っ込んでほしいところがあった。理由などを引き出しながら、子どもの変容、自分の思いを強くした様子が見やすい形だとよかった。

5. 今後に向けて

今回の研究において、家庭科の授業での学びを家庭生活に活かすことの重要性を再認識することができた。本題材では、一人一人の価値観の違いに着目し、その理由を位置付けていくことが大切と学んだ。

今後、家庭科の限られた学習時間の中で、題材の中で大切なことや優先順位を精査しながら、題材の構成を考えていく。そして、家庭科での学びが子ども自身の生活に還るよう、子どもが自分の生活を振り返る場の設定を大切にしながら、学びと生活が常に結びついているような授業づくりを進めていく。



体育科

○秋元 来舞・深澤 昇輝・余田 峻也

様々な「できた」を他者と共に積み上げていく中で、自己の動きや考えを高めていく子ども

1. 分科会参加人数（午前 57 名 午後 46 名）

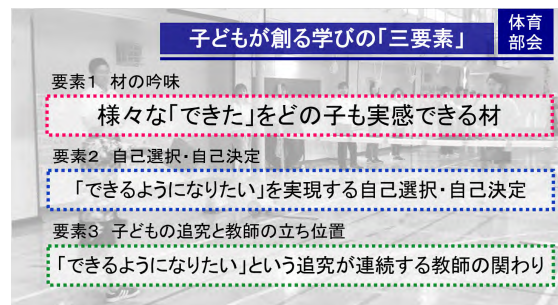
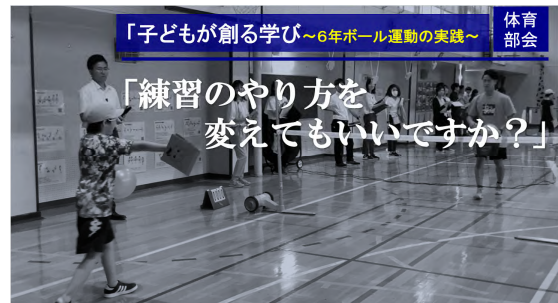
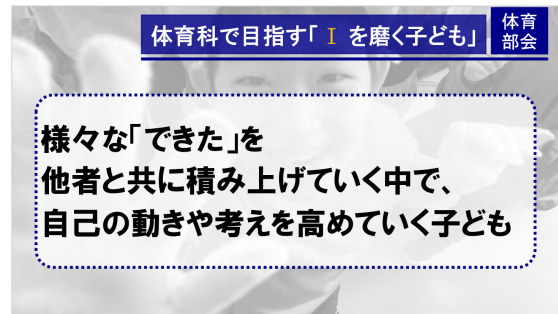
2. 教科・領域の主張について

体育科における「I を磨く子ども」は、「様々な『できた』を他者と共に積み上げていく中で、自己の動きや考えを高めていく子ども」と主張した。

要素1「材の吟味」では、「分かる」「考える」「協力する」という「できた」やその運動特性ならではの「できた」など、様々な「できた」を他者と共に実感していく姿を大切にしたい。そのために、運動との出会い方を工夫したり、他者との関わりによって「できた」が生まれるようにルールを設定したり、環境構成をしたりした。

要素2「自己選択・自己決定」では、「できた」を積み上げていく中で、子どもから生まれてきた「できるようになりたい。」という思いを大切にする。そのために、自分に合った課題解決の方向性を子どもに委ね、自己選択・自己決定できるようにした。

要素3「子どもの追究と教師の立ち位置」では、「できるようになりたい。」という追究が連続するように、追究への思いを表出させたり、課題解決の方向性を修正したり、「できた」を自覚できるように価値付けたりすることを大切にしたい。



3. 研究討議から（成果と課題）

【要素1 材の吟味について】

＜余田実践＞

○ラリーを繋げるという中学年の実態や目標に合ったゲームであった。

△コート of 広さをもっと広くすることで、ボールの位置に移動しようとするダイナミックな動きが出てくる。

＜深澤実践＞

○教師が年間の見通しをもってテーマを設定することで、子どもの「楽しそう」「やってみたい」という思いと領域で身に付けさせたい資質・能力を繋げることができた。

△子どもがつくる遊びの中には、身に付けられる知識・技能が同様のものも含まれていた。

＜秋元実践＞

○ラケットやシャトルなどを選択できるようにすることで、技能差を補うことができた。

△毎時間スキルアップタイムを設定し、子どもの技能を高める手だてを打つべきだった。

【要素2 自己選択・自己決定について】

＜余田実践＞

△ボール、コート、制限と選択・決定することが多かったのではないかな。

△全員同じルールを選択しているチームは満足しているのか。選択したことを調整できる場や関わりも必要。

<深澤実践>

○「友達と遊びを楽しみたい。」という思いをもって、課題解決の方向性を決定することができていた。

△身に付けなければならない技能習得のために、年間を見通して指導する必要がある。

<秋元実践>

○ゲームのルールを選択することによって、意欲的にゲームに参加する姿が見られた。

△シングルスかダブルスを選択できるようにするなど選択の幅を広げてもよかった。

【要素3 追究と立ち位置について】

<余田実践>

△似たような課題をもっているグループ、個を見取り、もっとうまくできるようにするための支援を行う。

自己決定をしたことに対してのフィードバックと技能的なポイントの支援のバランスの吟味。

<深澤実践>

○子どもの追究を適切に見取り、意図をもって関わることもできた。

△体の動き方に焦点があたるような関わりや発問が必要だった。

<秋元実践>

○練習時間をどのように過ごすのか、根拠を明確にする関わりをもつことができた。

△「ゲームの楽しさとは何か」を問うような関わりが必要だった。

4. 助言者から

【札幌市教育委員会 指導主事 河本 岳哉 先生】

<余田実践について>

- ・ ネット型ゲームの運動特性に浸っていない。単元構成が子どもの思考にマッチしていない。子どもは本当にルールを選びたいと思っていたか。規則の工夫は単元の前半の方がよかったのではないか。

<深澤実践について>

- ・ 多様な動きをつくる運動遊びにおいてねらいとする動きを運動遊びの中に巧みに位置づけられたが、経験する遊びに偏りがあるのでそれぞれの要素がもっと高まっていく流れになる必要がある。

<秋元実践について>

- ・ 小学校体育は、豊かなスポーツライフ実現のために資質・能力を育むことをねらいとしている。それを目指した上で、子どもが必要感をもってルールを工夫することができるようにするとよい。

【北海道教育大学 教職大学院 特任教授 大牧 真一 先生】

<余田実践について>

- ・ 「もう少しでできそうだな」という思いをもたせることが必要。運動自体の特性を子どもが味わっていなければ思考判断しても意味がない。どんな動きにすればラリーが続けられるかという「動き」に着目させたい。

<深澤実践について>

- ・ お店体験は生活科のようであるが、体育の授業として価値を出していくためには遊んで楽しいだけではなく、動いて心地いい、上手くできて楽しい、というような点が必要である。

<秋元実践について>

- ・ 基本的な技能を身に付ける時間を確保することが大切である。そうでなければ、子どもが運動の本質にたどり着くことができない。

5. 今後に向けて

今回の研究において、「Iを磨く子ども」に近付くために、子どもの「できるようになりたい」という思いを大切に、子ども自身が学びをデザインする授業について検討することができた。運動特性に浸りながら、どのように資質・能力を育んでいくのか、年間を通じたカリキュラム・マネジメント、教師の関わりといった視点から再度検討していきたい。

● 外国語活動・外国語科 ○天池 力都・吉田 みゆき

コミュニケーションを行う目的を明確にしながら、自分の考えや気持ちを伝え合う子ども

1. 分科会参加人数 25 名

2. 教科・領域の主張について

外国語活動・外国語科における「I を磨く子ども」は、「コミュニケーションを行う目的を明確にしながら、自分の考えや気持ちを伝え合う子ども」と主張した。

要素1「材の吟味」では、子どもにとって身近で魅力的な言語活動を設定することを大切にした。互いに反応が生まれやすい身近な話題で、教師と子ども、子ども同士でやり取りを繰り返すことで、自分の考えや気持ちが伝わる達成感や満足感をもち、次の意欲へつなげていくことをねらった。

要素2「自己選択・自己決定」では、言語活動の目的を明確にし、意欲が生まれるように、会話の相手、考えや気持ちが伝わりやすい表現を選択・決定することを大切にした。見通しをもって言語活動に臨むことで、自分の考えや気持ちを英語で伝える必要感が生まれることをねらった。

要素3「追究と立ち位置」では、教師主体で子どもとやり取りを繰り返す前方から引き出す関係、子どもの表現をよりよくするための価値付けを行う後方から支える関係、子どもと共に自分の考えや気持ちを伝え合うために表現を探る併走する関係を使い分けていくことを大切にした。子どもが自らの表現に自信をもってコミュニケーションを行う姿を引き出すことをねらった。



3. 研究討議から（成果と課題）

【要素1 材の吟味について】

＜天池実践＞

○子どもが熱中できる活動になっており、子どもの話したい気持ちがあふれていた。

○多くの子どもが活動の取り組み方を理解し、積極的にコミュニケーションを図る姿が見られた。

△活動の目的を一人一人が意識できていたようには見えなかった。教師側のねらいと、子どもの目的意識のすり合わせが必要。

＜吉田実践＞

○初めて会う外国人の方が本当に子どもに会いに来ることで、子どもの「自己紹介したい。」「自分をよく知ってもらいたい。」という意欲の高まる言語活動になった。

△普段の授業で4人のALTをどのように活用したらよいのか。

【要素2 自己選択・自己決定について】

＜天池実践＞

○子どもが相手の気持ちや考えを予想し、状況にあった反応を自己選択・自己決定することができていた。
△子どもが自己選択・自己決定するための材料が前時まで、もしくは本時の最初に十分に提示できていなかった。

＜吉田実践＞

○目的意識を明確にすることで、子どもが生き生きと進んでコミュニケーションを図っている姿が見られた。
△全体交流後に作品を作成する時間に入る児童もいたため、交流後の子どもの更なる伸びが見られなかった。

【要素3 追究と立ち位置について】

＜天池実践＞

○ルーブリックの提示がよく、子どもが活動に臨む際に見通しをもつことができていた。
△活動に前向きではなかった子どもへの関わりと、自走し始めたときの教師の価値付けが足りなかった。
△活動時間を十分に確保するという点ではよかったが、少し長すぎて、子どもの目的意識が薄れてしまっているところがあった。

＜吉田実践＞

○子どもが話すリアクションワードの量が多く、日々の積み重ねが見られる。
△子どもの学びの変化を取り上げて、もっと全体に広めると目指すべきゴールが他の子どもにも分かる。

4. 助言者から

【札幌市教育委員会 指導主事 高橋 文 先生】

・活動のねらいと活動がマッチしていることが必要。

＜天池実践について＞

・相手の言葉に対する反応の表現にも種類があり、段階的に使えるようになることが必要。相手の表現に対して反応する「Good.」や「Great.」といった表現だけでなく、相手を褒める繰り返しの表現などもあり、活用するための難易度も変わってくる。

＜吉田実践について＞

・言語活動で子どもが使う英語の量は、ALTと共に行う授業の回数や教師が話す英語の量が多ければ多いほど増えることが分かっており、意識的にALTを活用することが求められる。

【元札幌市立丘珠小学校校長 菅野 英人 先生】

・中間交流で子どもが前に進むための方策が手に入れることができるかを教師は想定する必要がある。

＜天池実践について＞

・ルーブリックを活動前に示すことで、子ども自身がどのような姿を目指すか見通しをもって活動に臨むことができていた。

＜吉田実践について＞

・子どもの心理的な「やりたい。」がそのまま子どもの活動量に比例していた。

5. 今後に向けて

今回の研究において、「Iを磨く子ども」に近付くためには、子ども自身が目指す姿ややり取りの見通しをもって言語活動に臨むことが重要だということが分かった。そのためには、教師側が吟味する材を子どもの実態に合ったものにし、子どもの表現をあらかじめ想定することが必要であるということが分かった。子どもがどのようなコミュニケーションを目指し、それを経てどのような姿になりたいのか、子ども自身の思いにさらに目を向けていきたい。そのためには、子どもが見通しをもつためのルーブリックを共に考えることや、子どもが使う言語材料を子どもの実態に合ったものに設定することが必要になる。今後は、単元の言語活動や言語材料において子どもが目指す姿に向かうために表現を自由に選択・決定できるような幅をもたせることを意識していきたい。

● 道徳科 ○杉原 亮平・磯脇 優子

自分の生き方と向き合い、自他との対話を通して道徳的価値の理解を深め、よりよい生き方を考え続ける子ども

1. 分科会参加人数 午前 23名 午後 43名

2. 教科・領域の主張について

道徳科における「Iを磨く子ども」は、「自分の生き方と向き合い、自他との対話を通して道徳的価値の理解を深め、よりよい生き方を考え続ける子ども」と主張した。

要素1「材の吟味」では、子どもが問題意識をもてるように教材や他者との間にずれを感じるような手立てを大切にしました。複合主題を設定することや、本時でアンケート結果を提示することで、子どもが教材や他者と自分を比べたり、自分の理想と実際の行動とを比べたりし、ずれや価値葛藤を感じられるようにした。

要素2「自己決定・自己選択」では、子どもが多様な立場や視点から考えることを大切にしました。一方の立場で話し合いを進める中で、考えが変容したり、立場が変わったりすることを価値付け、対話が活性化するように関わった。

要素3「子どもの追究と教師の立ち位置」では、子どもの追究に合わせて教師が立ち位置を決め、適度な距離感で子どもと関わることを大切にしました。常に教師から問い返しをするのではなく、子どもと共に考えながら対話していく中で、子ども自身が自分の答えを見付けられるように関わった。



3. 研究討議から（成果と課題）

【要素1 材の吟味について】

<磯脇実践>

○子どもが自分事として捉え、教師も子どもの思いを大切にして授業を進めていた。子どもが最後まで問題意識をもって取り組んでいた。

△複合主題では、C→C→B→Aとなっていたが、子どもの考えをより深めるためには最初にAの授業を行っていた方が前時との学びに繋がったのではないかと感じた。

<杉原実践>

○複合主題についての意識があり、「最高の6年生」に向かって取り組んでいる様子が伝わった。

△子どもたちが問題意識をもつ場面では、教師自身が何を深めたいのかを意識する問いが必要である。

【要素2 自己選択・自己決定について】

<磯脇実践>

○子どもが素直に自分の立場を表明し、自分の意見を述べていた。本音がたくさん出ている授業だった。

△「グー、チョキ、パー」で立場を表したときに、全体で立場が分かるようにするとよい。「グー」を出した子に対して問い返すことで、「どうしてできないのか。」という人間理解につなげていきたい。

<杉原実践>

○導入から選択・決定までスムーズに進み、子どもの話し合いがどんどん進められた。

△選択・決定したあとの子ども同士の話し合いがより深まるとよいと感じた。子どもが教材をもう少し理解したうえで選択・決定することが大切。

【要素3 追究と立ち位置について】

<磯脇実践>

○子どもに合った関わり方が素晴らしかった。ペープサートで教材を見せながら子どもと関わり、子どもが自分事として考えながら読むことに繋がっていた。

△2年生なりに、子ども同士が話し合ったりする場面を設定してもよかったのではないかな。

<杉原実践>

○教師が子どもとどんどん関わることで、子ども同士の話し合いが活性化していた。

△教師のゆさぶりや問い返しは全体の場面でもっとあったほうがよかった。そうすることで学びが深まったと感じる。

4. 助言者から

【札幌市教育委員会 指導主事 湯澤 将武 先生】

- ・どちらの学級もこれまでの積み上げを感じる授業だった。
- ・学びのコントローラーをもっているのは子どもだから、子どもが自覚して授業を進めていくことが大切。ただし道徳科という教科の特性として、なかなか難しいものがある。どのような工夫ができるのかを吟味する必要がある。

<磯脇実践について>

- ・何を学ばせたいのか明確だったことが素晴らしかった。最後の部分で「どうしてごほうびじゃダメなの。」という発問が子どもに深く考えさせることに繋がっていた。

<杉原実践について>

- ・子どもたちは45分間頭を働かせていた。量的な話合いの時間はあったけど、質的なものを高めていくことが大切である。
- ・問題意識を生むためには問いを意識することが大切である。本複合主題ではAARサイクルを回すことができていた。

【札幌市立八軒西小学校 田村 明人 校長先生】

- ・今の時代に求められている授業を明確に打ち出していた授業だった。
- ・道徳の授業にも色々な方法があってよいと思う。そのときの子どもの実態に合わせて取捨選択していく。

<磯脇実践について>

- ・読み聞かせで子どもに伝える方法がクラスの子どもと合っていてよかった。授業の導入で方向性を示すことが大切。さらにそこに問いをもたせることができればさらによかった。道徳における問題解決の授業のモデルになるものだと感じた。

<杉原実践について>

- ・小集団で話す中で、さらに深めることが大切。そのための教師の関わりを選択していくことが大切。ねらいを明確にもって、ここまで子どもをもっていきたいと教師がはっきりさせることが大切。

5. 今後に向けて

今回の研究において、「Iを磨く子ども」に近付くために、道徳部で主張する「複合主題」の在り方を見つめ直すきっかけとなった。道徳科の特質として、1時間ごとに教材が変わる中で、どのように子どもの問題意識を生み、授業を構成していくのかを考えていきたい。

● 特別活動 ○横山 健太郎

他者とよりよい人間関係や生活をつくることを通して、目指す姿に近付こうとする子ども

1. 分科会参加人数 30名

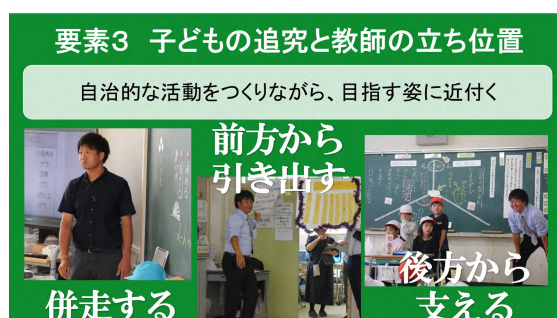
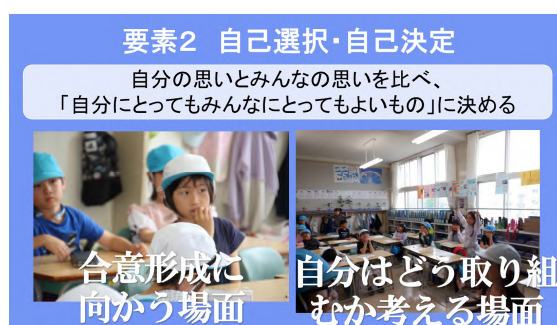
2. 教科・領域の主張について

特別活動における「Iを磨く子ども」は、「他者とよりよい人間関係や生活をつくることを通して、目指す姿に近付こうとする子ども」と主張した。

要素1「材の吟味」では、学級生活における様々な経験を三つの側面から捉え、子どもの思いを醸成できるようにした。学級目標と活動を結び付け、「もっと〇〇したい」という目的意識をもつこと、議題に応じた経験やこれまでの合意形成の仕方を掲示し可視化することを大切にした。

要素2「自己選択・自己決定」では、意見を出し合うことで見えてきた各案のよさが整理されたところで、「これからこのクラスで大切にしたいこと」とつなげて考え、「自分にとってみんなにとってよいもの」に合意形成しながら、目指す姿をはっきりさせられるようにした。

要素3「追究と立ち位置」では、子どもが話し合い活動や実践活動を自分たちで進め「自走」できるようになることをねらい、これまでの経験を生かして話し合っているか見守る関わり（併走する関係）を基本とした。話し合いが停滞した場合や話し合いを深めたい場合は前方から引き出す関係を取るようにした。話し合いの最後に、よさを認める関わり（後方から支える関係）を大切にした。



3. 研究討議から（成果と課題）

【要素1 材の吟味について】

○議題に応じた経験を学級の足跡として掲示したことで、子どもが自分の考えを表出しやすくなっていた。合意形成の経験も「決め方の宝箱」として掲示したことで、合意形成の仕方に見通しをもてるようになり、次はどのような決め方ができるか子どもがワクワク感をもつ一つの要素になっていた。

○二つの案から一つに絞る話し合いは、2年生の発達段階に合っていた。それぞれの案のよさに着目しながら時間内に決め切る経験を積み重ねることで、複数の選択肢からであっても話し合って決められるようになると思う。

○たくさんの子どもの考えを伝えることができていたことから、集団活動の度に学級目標とつなげて振り返る経験によって、目的意識をもって話し合いに参加していたと考える。

△子どもがもっと具体的な言葉で経験を語ることが、より納得を生む話し合いにつながる。そのためには、学級活動（3）「1学期の振り返り」として一人一人が自分の言葉で振り返りを行うことが考えられる。選択肢の一つが運動会と関係していたので、キャリア・パスポートを机の上に置き、行事（運動会）での自分と日常（係活動）での自分を直接その場で比べられるようにすることも可能である。

【要素2 自己選択・自己決定について】

- 合意形成前に選択・決定を確認する場を設定したことで、一人一人の思いを教師も見取ることができた。
- 合意形成後、決まったことに対して自分は「どんな気持ちを大切にしていこうか」についての振り返った記述を見ると、話し合いを通して見えた大切にしたいことである「仲良し」「喜び合う」に関する内容を書いた子どもが多くいた。目指す姿を明確にして実践活動に向かう姿が見られた。話し合いを通して、自分たちの学級として大切にしたいことが見えてくることは、集団や社会の形成者としての見方・考え方を広げることにつながっていたと考える。

△互いの選択・決定を見合った際、「誰の意見を聞いてみたいかな。」と発問したが、反応が乏しかった。「どうして選んだのかな。」と直接聞くことで、子どもの更なる思いを表出や納得なる合意形成に向かえたと考える。

【要素3 追究と立ち位置について】

- 併走する関係の具体として、子どもの発言が伝わったか確認すること、同じ部分を整理して違いをはっきりさせ選択肢のよさを見えるようにすること、各選択肢をすることのよさに焦点化することが見えた。
- 後方から支える関係として、前回の話し合いと比べて良かったところ、司会への労い、実践への期待を伝えることで、実践意欲の高まりや次の話し合い活動への意欲の高まり、司会をやりたいという思いの高まりを感じることができた。
- △前方から引き出す関係では、子どもの意見に具体性を求めることが大切である。学級会ノートへのコメントや話し合いの中で「詳しく教えて。」と問うことでさらに納得のある合意形成に向かえたと考える。

4. 助言者から

【札幌市教育委員会 指導主事 高橋 慶之 先生】

- ・子ども「と」ではなく、子ども「が」つくる学びを大切に、一貫して子ども主語の活動をしていることに感心した。教師のやってみたいも大切である。材の吟味が大切。子どもが「この活動をやりたい。」という思いの出し方がうまかった。
- ・45分間で決めきる合意形成をする経験を積み上げることが大切である。「何時までに決める。」といった掲示物もあるとより意識できる。また、スライドで具体的場面を想起させることで具体を掘り起こすことも大切である。年間35時間の学級活動の限られた時数（内容（1）は17時間くらい）の中で合意形成をした後に自分は何をするのか。子どもがすぐに動き出せる話し合いを目指したい。
- ・前時までの前方から引き出す関わりは良かったが、本時は教師主語になってしまっていた。併走するためには、教師が合意形成のイメージをもっていることが大切。子どもも迷わなくなる。

【札幌市立山鼻南小学校 小田 英人 校長先生】

- ・伝えることを目標に子どもが頑張っていた。子どもの足跡づくりがとても良かった。計画委員会の良かったことも掲示に残しておくとしらによい。
- ・「比べ合う」には行けていなかった。自分の意見を主張できていたから、先生の引き出す関わりがもっとあったと良かった。自分から集団に目を向けられると良かった。
- ・教師の役割は指導、助言である。意見の「違い」に気付くためには、まず「同じ」に目を向けられるようにするとよい。「同じ」を消していき、残ったものが「違い」となる。
- ・議題に目的意識があることが良い。提案理由も現状からどのようにしたいかが含まれていて良かった。

5. 今後に向けて

今回の研究において「Iを磨く子ども」に近付くために必要な、特別活動における事前の関わりや本時での教師の関わり方について検討することができた。より子どもが集団としての目的意識をもって話し合いに向かえるよう、学級活動（3）との関連させた活動構成を模索していきたい。活動の目的意識が明確であれば「何をするか」よりも、「どのようにするか」の話し合いの方が、子どもの工夫が出てくるとも考えられる。話し合いの柱の置き方についても模索していきたい。

● 特別支援教育 ○上野 真美・吉田 紗椰・加藤 篤志・中村 まる子・山本 彩可

共にひと・もの・ことを見つめながら、自分らしさに気づき、よりよく生きようとする子ども

1. 分科会参加人数 49名

2. 教科・領域の主張について

特別支援教育では、友達と共に同じひと・もの・ことを通して学習活動を行うことで、「自分はこうしたい。」「自分はこう考える。」といった自分らしさに気づき、よりよく生きようとする子どもを目指した。

要素1「材の吟味」では、子どもにとって身近なものを取り入れたり、既習とのズレや新たな視点を提示して困りや疑問を生んだりし、「やってみたい。」「考えてみたい。」と思えるものであることを大切にしたい。また、十分に浸ったり試行錯誤したりできる時間や環境の設定も必要であると考えた。

要素2「自己選択・自己決定」では、子どもの「やってみたい。」「考えてみたい。」という思いを支え、各教科・領域の目標に向かうものであるよう、選択肢を整理していった。また、子どもが選択・決定したものを見える化・言語化することで、自覚したり伝えたりできるようにした。

要素3「追究と立ち位置」では、子どもが目的や目標を明確にし、見通しをもって学びを追究できるように、教師が関わることを大切にしたい。全体の流れや子ども一人一人の動きを具体的に想定し、T1、T2、T3が連携して立ち位置を取ることで、全員が学びに向かえるよう関わった。

3. 研究討議から（成果と課題）

【要素1 材の吟味について】

＜吉田・中村・山本実践（社会）＞

○本物に近い教材を用意したことで、前時までのお店見学で気付いた工夫を、本時のお店作りに生かす姿が見られた。

○本時の初めに、商品がばらばらに置かれた商品棚やお客さんが困っている様子を提示することで、子どもは「買い物しやすいお店にしたい。」という目的意識をもって解決策を考え、活動に取り組んでいた。

△導入・活動・まとめの時間配分や活動場所の広さについては、適切であったかどうか改善の余地がある。

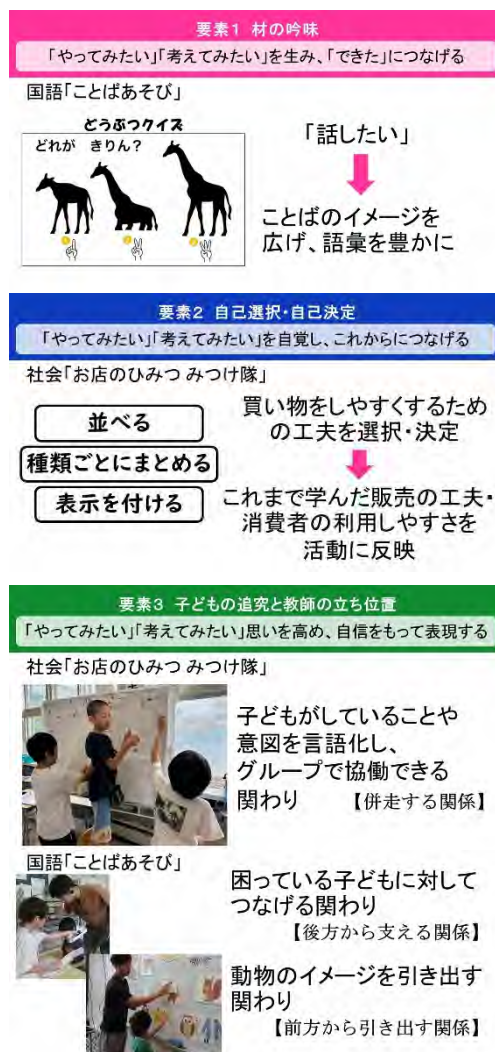
＜加藤・上野・山本実践（国語）＞

○各活動の終わりに言葉遊びカードを獲得していくことで、学習の振り返りになり、学びが繋がっていた。さらに持ち帰ることで家庭とのつながりもできていた。

○活動へのワクワク感が、読みたい、話したい気持ちにつながっていた。

○友達と協力することで達成できる活動が、国語でありながら自立活動にもなっていた。

△扱う言葉の量が適切であったかどうかについては、検討の余地があった。



【要素2 自己選択・自己決定について】

＜吉田・中村・山本実践（社会）＞

○選択・決定したことで、既習を生かしながらお店を良くしようと自分なりに追究する姿が見られた。

△並べ方、まとめ方、表示から選択・決定し、三つのグループに分かれていたが、それぞれに関連があり、全部揃ってよいお店になるというところまで深められると良い。

＜加藤・上野・山本実践（国語）＞

○クイズに合う動物の絵を選択・決定することで、子どもが積極的に話していた。また、子ども同士の意見がつながる姿もよかった。

△動物の映像を根拠として、クイズの答えについて子どもが説明するようにしてもよかったのではないかな。

【要素3 追究と立ち位置について】

＜吉田・中村・山本実践（社会）＞

○子どもの意図を引き出したり言語化したりする教師の関わりが良かった。

○「買い物をしやすくするためには」という本時の目的に立ち返る声掛けをしていたのが良かった。

△活動中に出てきた問題について、一度活動を止めてグループや全体で考える場面を作っても良かった。

＜加藤・上野・山本実践（国語）＞

○T1～3 が互いの意図を汲み取り、子どもが授業に向かえるように関わり、チームとして機能していた。

△最初の課題を子どもにしっかりおとす必要があったのではないかな。

4. 助言者から

【札幌市教育委員会 指導主事 工藤 雅文 先生】

・子どもを育てるのはやはり授業である。教師の関わり方は、札幌市が基盤を置いている人間尊重の理念に合っていた。

・本時で何をを目指したのか、自分に身に付いた力は何か、子どもが自ら言える終末が大切である。

＜吉田・中村・山本実践（社会）について＞

・お店作りの活動において、子どもが根拠をもって相手と比べ、すり合わせ、しかし自分の譲れない部分で葛藤したことで、深い学びになっていた。

＜加藤・上野・山本実践（国語）について＞

・集団の中で説明できていたとしても、個に返ったときに本当に理解できていたのかを確認しなければならない。また、日常生活でも教科学習が生きることを子どもが実感できることも大切にしたい。

【札幌市立栄町小学校 荻澤 吐夢 校長先生】

・学習指導要領の目標や内容をきちんと組み込みつつ、一人一人の実態に応じた授業づくりがされていた。

＜吉田・中村・山本実践（社会）について＞

・最後のもっていき方が大切。作ったお店を自分たちの目で確認することで成果を実感できたのではないかな。

・活動については、ユニバーサルデザインが大切。具体物の補助や表示を書く環境等を検討すべきである。

＜加藤・上野・山本実践（国語）について＞

・言葉遊びカードという、活動した内容をいつでも振り返られる工夫が良かった。

・チームで封筒の中身を見せ合うことで、平仮名カードの並べ方に見通しをもって協力できたのではないかな。

5. 今後に向けて

今回の研究において、各教科・領域の目標を達成した子どもの姿を具体的に想定し、発達段階や実態に応じて、遊びを取り入れる、学びを生かせる具体物を用意するなどの「材」を吟味し、必要に応じて教師が関わったことで、子どもが意欲を持続させながら学びを追究する姿が見られた。一方で、子どもが何を学んだのかを自覚し、自分で語れるようにすることも大切であり、その方法を検討していく必要がある。今後も、共に学ぶことで自分や他者を理解し、各教科・領域の資質・能力を身に付けていけるよう授業づくりを進めていく。