

子ども同士のかかわりを通して関心意欲を引き出す 単元導入の検討と実践

著者	安齊 美香
雑誌名	教育実践高度化専攻成果報告書抄録集
巻	2
ページ	33-38
発行年	2012-03-30
出版者	静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻
URL	http://doi.org/10.14945/00007252

子ども同士のかかわりを通して 関心意欲を引き出す単元導入の検討と実践

安齊 美香

Design and Implementation of a Unit Introduction that Encourages Interest and Motivation
through Collaborative Activity among Children

Mika ANZAI

1. 授業実践の取り組みの背景

筆者は、1年次における学びを通して子ども同士のかかわりをうみ出す授業を追求したいという思いをもった。そこには、教育方法開発領域の授業で学んだ協調活動における人の学習過程を、実習校の子どもの姿を通して見ることができたという背景がある。

改正教育基本法では、学校教育で自ら進んで学習に取り組む意欲を重視することが明示されるとともに、学校教育法及び学習指導要領の改正等により主体的に学習に取り組む態度が学力の3つの要素の一つとして示されている。学ぶ意欲が重要な要素として示されているのには、それが、基礎的・基本的な知識・技能の習得や思考力・判断力・表現力等の育成につながる情意的基盤であると考えられているからである。学ぶ意欲を喚起させるためには、子どもの「関心意欲」を引き出す授業の質を高めることは重要な課題である。特に、筆者は子どもがはじめて教材と出会う単元導入は、最も大事にされるべき授業であると考えている。

今日、学校現場では、「かかわり合い」や「学び合い」というかたちで協調活動が行われていることから、協調活動を取り入れた授業を実践する力を身に付けることの意義は大きいと考えた。そこで、本研究では、単元導入における子どもの「関心意欲」を引き出す手立てとして、子ども同士のかかわりを中心にした授業実践を行った。

2. 単元導入に焦点を当てた授業実践

平成22年5月から平成23年12月までの約1年半、静岡市内のある小学校で継続的に実習を行った。1年次は、5年生32名(男子15名女子17名)の学級で実習を行った。2年次は、1年次に所属していた学級の子どもの約半数在籍する6年生32名(男子15名女子17名)の学級で実習を行った。

2年次には、単元導入に焦点を当て、算数、社会、理科、体育は単元を通して、計8回の授業実践を行った。表1は授業実践の一覧である。

授業実践は「授業の計画・実践・振り返り・課題の分析」という流れで行い、実習校の校長先生、教頭先生、担任の先生、大学の教授や院生などから指導及び助言を受け、授業力の向上を目指した。特に授業

表1 授業実践の一覧

	実践日	実践教科・単元
実践1	9月2日	算数「ならべ方と組み合わせ方」
実践2	9月15日	社会「にぎわう都市、花開く文化」
実践3	10月11日	体育「マット運動」
	10月12日	
	10月13日	
	10月18日	
	10月20日	
実践4	12月7日	理科「大地のつくりと変化」

の計画時には、授業案検討を行うことで、各教科の教材研究を深めていった。表2は授業計画の一覧である。

実習校の担任の先生とは、その学級の子どもたちを視野に入れた授業案検討を行うことができた。また、教科専門の先生をはじめとする様々な人と授業案検討を行うことで、教科・教材の本質や授業技術に関する知識について学ぶことができた。表2では、授業案検討についてのみ示しているが、それ以外でも、様々なかたちで教材研究を深めていった。空き時間には、教材について質問したり、実際にマット運動を行ったりした。また、休日を利用し、江戸東京博物館へ行くなどして、子どもの「関心意欲」を引き出すための教材集めを行った。以上のように、筆者自身が、様々な人や教材とかわり合うことが貴重な学びとなっていた。

3. 子どもたちの学びの分析と考察

自己の成長を客観的に把握するため、子どもたちが授業の終わりに記入した振り返り用紙を用いた分析を行った。まず、振り返り用紙の記述内容を観点別に分類し、そして、その観点別評価の結果を基に分析を行った。なお、一人の記述内容に2つ以上の内容が含まれている場合はそれぞれカウントするようにした。

(1) 振り返り用紙の結果

国立教育政策研究所【評価規準の作成のための参考資料、評価方法等の工夫改善のための参考資料】に定められている評価規準に従い、社会、体育、理科について、振り返り用紙の記述内容を観点別に分類し、評価を行った。各観点に関して記述していた子どもたちの人数の割合を示したものが表3である。

表3 観点別評価の結果

社会		体育		理科	
関心・意欲・態度	87%	関心・意欲・態度	63%	関心・意欲・態度	77%
思考・判断・表現	10%	思考・判断	3%	思考・表現	6%
技能	0%	技能（自己評価）	81%	技能	0%
知識・理解	19%			知識・理解	39%

「関心・意欲・態度」に関して、社会87%、体育63%、理科77%であった。社会と理科は「関心・意欲・態度」が7割以上と最も高く、体育は「技能」が8割以上と最も高い結果となった。

表2 授業計画の一覧

教科	検討日	指導及び助言を受けた先生
算数	8月16日 ~9月1日	算数・数学を専門とする大学院教授
	8月23日	大学院教授1名、大学院生4名
	8月24日	小学校 現職院生
	8月25日	大学院教授
	8月27日	小学校 現職院生
	8月30日	大学院教授3名、大学院生5名
	8月31日	実習校 担任の先生
社会	9月6日	大学院教授1名、現職院生2名
	9月11日	中学校社会科 現職院生
	9月13日	中学校社会科 現職院生
体育	9月15日	実習校 担任の先生
	8月31日	実習校 担任の先生
	10月4日	中学校体育科 現職院生
	10月4日	大学院教授
	10月5日	実習校 担任の先生
理科	11月14日	大学院教授1名、現職院生1名
	11月18日	理科教育の大学教授
	11月21日	大学院教授1名、現職院生1名
	11月24日	大学院教授1名、現職院生1名
	12月1日	小学校 現職院生
	12月1日	地学を専門とする大学教授
	12月3日	大学院教授1名、現職院生1名
	12月5日	実習校 担任の先生

(2) 「関心意欲」と次時以降の学習内容との関係分析

(1)の結果では、社会と理科ともに「関心意欲」に関して記述していた子どもたちの割合が高かったが、実際の授業場面における子どものあらわれを振り返ると、社会よりも理科の方が、より今後の授業展開に沿った単元導入の授業ができたという実感があった。また、社会と理科に関しては、次時の学習内容につなげるための単元導入の授業という位置づけにしていた。そこで、その授業のねらいに対応した「関心意欲」の記述であったかどうかを分析するため、単元計画を基に、どのような内容に対する「関心意欲」の記述なのか分類した。図1は、振り返り用紙に次時の学習内容に関係のある記述をしていた人数を示したグラフである。

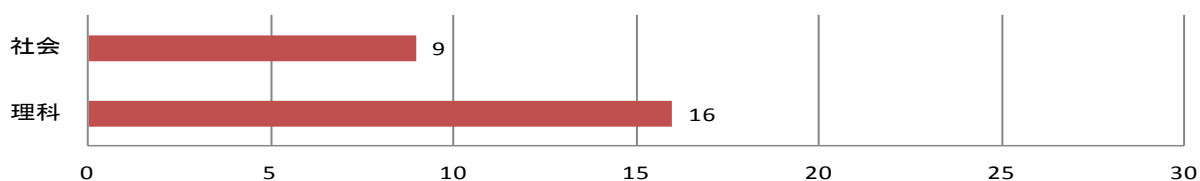


図1 次時の学習につながる「関心意欲」の記述人数

次時の学習内容につながる記述が、31人中、社会は9人に対して、理科は16人であった。

以上の結果から、理科の方が社会より次時につながる記述が多く、授業のねらいに近づけた単元導入であった可能性が高い。

図2は、振り返り用紙に次時以降の学習内容に関係のある記述をしていた人数を示したグラフである。

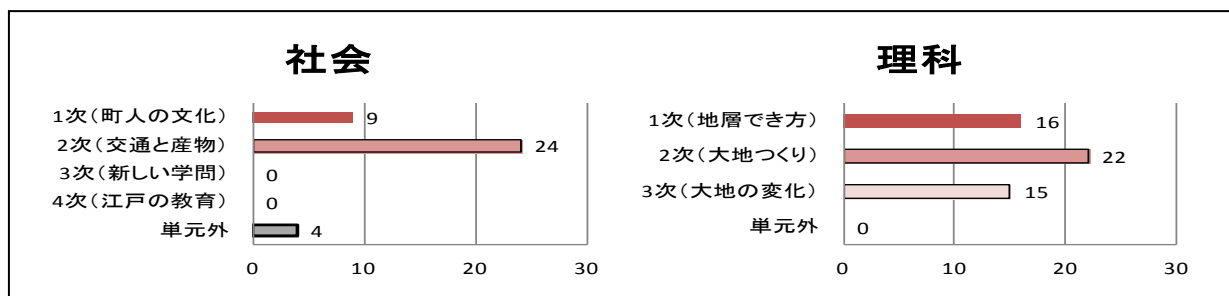


図2 次時以降の学習につながる「関心意欲」の記述人数

社会では、1次と2次の学習につながる記述が見られたが、3次と4次についての記述はなかった。理科では、1次から3次のすべてについて記述が見られた。

以上の結果から、社会は、1次と2次の学習につながる「関心意欲」のみを引き出すことができた授業だったのに対して、理科は、単元全体にわたる子どもの「関心意欲」を引き出すことができた授業だったことが示唆された。さらに、社会では、単元外の事柄に関して記述している子どもたちがいた。子どもと教材をかかわらせた際に「視点」をもたせなかった社会と、キーワードを示すという工夫をして「視点」をもたせた理科の授業の差が結果として示されたと思われる。よって「視点」をもたせる工夫は重要な手立てであった。

4. まとめと今後の課題

図3では、発話記録やビデオ、子どものノートやワークシート、参観した先生方から受けた指導及び助言内容を基に、「教師と教材」「教材と子ども」「子どもと友だち」「教師と子ども」の4つからなる「かかわり」の変容を表した。

「教師と教材」では、単元全体を見通し、本時の位置づけとねらいの明確化、そして教材を吟味する力を身に付けた。

「教材と子ども」では、子どもが見たり考えたりする「視点」をもたせる手立ての重要性を学ぶことができた。算数では本時で学習すべき内容を十分に行うことができず、社会では子どもの気づきを漠然としたものに終始させてしまった。体育では、技を身に付けさせるための支援の工夫に問題があった。理科に関しては、「視点」により本時のねらい以上の気づきを引き出すことができたと考える。

「子どもと友だち」では、授業ごと改善しながら子ども同士のかかわりをうみ出す手立てを広げることができた。算数では、隣同士の交流タイムを取り入れたが、一人ひとりの学びを保障することができなかった。社会では、一斉場面の子どものかかわりをねらったが、筆者と子どもの一対一の対話となった。体育では、班ごとに練習の場を設定したものの、子どもたちは、個々で練習していた。理科ではパソコンを通して班の友だちとかかわる場を設定したことにより、子ども同士のかかわりを通して、本時のねらいの達成を可能にしたのではないかと考える。

「教師と子ども」では、4つの授業実践を通して子どもたちとの距離が近づき、それに伴い筆者自身の子どもたちへのかかわりにも変化があったと考える。

今後の課題は、図4に示したそれぞれの「かかわり」を改善することにある。

- ① 本時のねらいの達成に向けた教材研究や子どもたちが「かかわりたい」「話したい」と思う学習課題の吟味、そしてそれにふさわしい学習形態を選択する力
- ② 子どもを見取り、ペアや班活動における子ども同士のかかわりへの筆者のかかわり方
- ③ 単元全体を通して「関心意欲」を引き出し、子ども自身の自己との対話を促す子どもの考える力を育成できる授業力

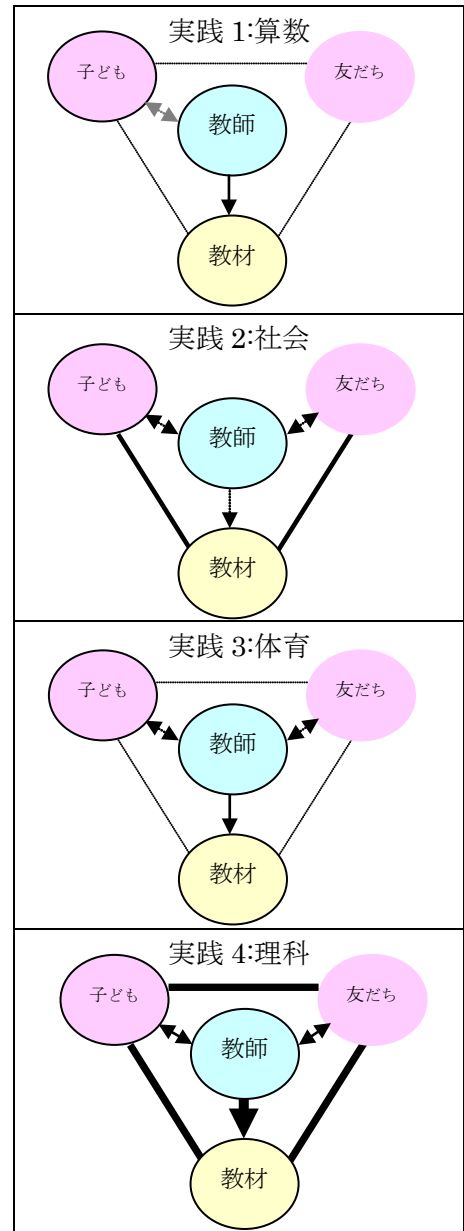


図3 導入時の「かかわり」の変容

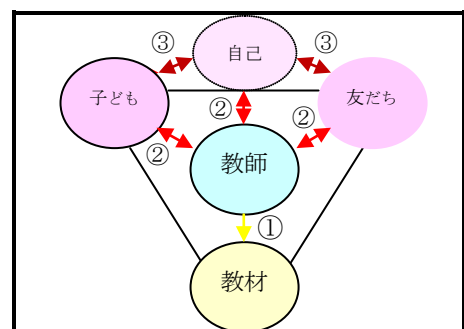


図4 今後の課題