

1月30日の研究発表会では、皆様からの忌憚のないご意見をいただき、ありがとうございました。また、多くの「参考になった」「これからの自身の授業に生かしたい」といったご意見もいただき、教職員一同、非常に励みになりました。感謝申し上げます。アンケートの中にあつたご質問の回答をさせていただきます。

Q. 発問はありますが、めあてがない授業の中で、何を評価しているのか。思考の再構築後の姿がどのようになっていけばAなのか。変容していないとCか。最初からよい考えをしても変わらなかつたらCなのか。

A. 私たちは、従来の授業にある「めあて」を、ファシリテーションにおける「問い」と捉え直し、授業を行いました。それぞれの授業で設定した「問い」は本時の目標とリンクしており、従来の「めあて」と同じ役割を果たしています。また、評価につきましてはそれぞれの授業の評価規準をご参照ください。

「思考の再構築」で表れた姿によって、A評価やC評価といった基準を設けているわけではありません。教師のファシリテーションが効果的であったかを測るための規準です。ファシリテートされた議論を通して、児童の思考にどのような変容があつたかを、量と質の観点から見取りました。そのため、児童の思考が変容していないからCではなく、根拠が明らかになっていたり、具体化されていたりした場合は、教師によるファシリテーションが有効であり、児童に思考の変容が見られたと分析していました。

Q. 4年生の社会の授業で、児童から挙げられた考えはすべて教科書にも載っていて、根拠もしっかり述べられていたにも関わらず、それらを分類したり対立したりする意味があつたか。また、この授業の「思考の再構築」とは、どんな思考を想定していたか。

A. 私たちは、意味があると考えます。理由は、収束場面でそれぞれの考えを分類したり、対立軸を生み出ししたりすることにより、児童が「問い」に対して多面的・多角的に考えをとらえるようになっていたり、考えの根拠をより明確にできるようになったりすると考えるからです。よって、この授業の「思考の再構築」は、授業の始めに発散した児童の考えが、ファシリテートされた議論を通し、他者の考えを生かして具体化、抽象化、根拠の明確化、考えの関連付けをするような思考を想定していました。

Q. 低学年の算数と国語を参観しました。授業のゴールが分かりませんでした。算数では、「答えを求める」のか「よいよい考えを選ぶ」のか。国語では「みんなが使えるロボット」を考えるのが正解なのか、「自分たちが使えるロボット」を考えるのが正解なのか。

A. どちらの授業も、ファシリテートされた議論を受けて児童が納得解をもち、表現することがゴールです。1年生の算数では、「問題場面を図に表して問題の構造を捉え、式や言葉を用いて説明すること」、2年生の国語では、「これまで学習してきたことを基に、どのようなロボットがいいか考え、その理由も書くこと」、どちらも自分の考えを支える理由や根拠について、ファシリテートされた議論を生かして児童自身が納得解を表現することをねらっています。

Q. 4年生と6年生の社会を拝見した。ファシリテートによる児童の思考の広がいや深まりはあつたと思う反面、本時の目標が達成していたかというところに疑問が残つた。講師の先生がおっしゃるように、プロセスを重視した分、コンテンツが不足したように思える。プロセスとコンテンツのベストミックスが今後見られるといい。

A. どちらの学年も、単元の終末ということもあり、教師のファシリテートを通して、児童が納得解をもつことがゴールの授業です。そのため、コンテンツ（指導内容）は既習にあたり、「習得・活用・探究」のサイクルの中では「活用」のフェーズにあります。コンテンツ（指導内容）とプロセス（学び方）のどちらを重視するかといったバランスは、単元の中で軽重が付けられています。そのため、4年生と6年生の本時の学習では、プロセスを重視されたものとなっていました。

Q. 今年1年目の課題から、2年目の研究に繋がられたと思います。議論が収束せず、深まが見られないのに、なぜ一般化せず収束させ、深めようと思ったのか、理由があれば伺いたいです。

A. 研究を進める中で、児童から出た考えを一般化しなくても、収束できると学んだためです。具体的には、授業展開がクローズドエンドの場合には、授業で取り上げた児童の考えを一般化することで収束となりますが、オープンエンドの場合には一般化せずとも児童の納得解をもつことで収束となるからです。

Q. 講演の中で「習得」「活用」「探究」のお話がありましたが、もしかしたら高学年や中学生でも人に聞きたいこと、考えたいことが明確にある子にとっては、教師が前に立ってしまうことで深まる可能性をつぶしてしまうことにもなると理解しました。

A. 「個別最適された学び」の観点からすると、そのような可能性もあるかもしれません。私たちが行ったファシリテーションを活かした指導方法の研究は、「協働的な学び」の場面におけるものです。人に聞きたいことや考えたいことが明確にあるという児童の姿は「探究」の段階にあると考えます。その段階に至るまでに、「習得」「活用」の段階での「協働的な学び」を通じた「学びの価値観」を共通理解するためのファシリテーションは必要だと考えます。児童が学びを個別最適化し、学習の個性化をするためには、ある程度の方向性と選択肢が必要だと考えるためです。

Q. 本時のめあてが共通解を求めるものと、個人解(納得解)を求める場合では運用法が変わり、同意と相違だけでは無理があると感じました。可能ならば、各教科の特性をおさえた上で、課題に対し求める解答をあらかじめ想定し、それに応じた教師の発問が用意できるとよいのでは、と考えました。

A. 私たちも、そのように考えております。そのように考えた上で、発問を3種類に厳選した理由は2つあります。一つは、「教職年数に関わらず、全ての教師がファシリテーションを通して児童の学びを深められるようにするため」、もう一つは「小中連携で共通実践をするため」です。各教科の特性をおさえ、見方・考え方を働かせるといった教科の専門性を生かしたファシリテーションを、今後目指していきたいと考えています。

Q. 「思考の再構築」における記述への支援には改善の余地があるとも感じました。考えが変わらなかった児童や、記述に迷う児童に対し、「友達の意見のよさを認める記述」を価値付けることで、協働的な学びの成果がより明確になると考えます。

A. おっしゃる通りだと考えます。そのようにすることで、学びの広がりを見童自身が価値付けできると考えました。貴重なご意見ありがとうございます。