

4年生部会

1 研究の内容

研究総論で学年部会ではその意図が示されたように、単元構想や日々の授業のあり方などの教科観だけでなく、子どもたち一人ひとりの学びの様相など、互いの思いを聴き合ってきた。その中で大きく話題になったことが以下の三つである。

(1) 主体について

主体（行為者としての子どもたち一人ひとり）としてとらえた時、主体としての変容の契機となるのは、大きく二つあるのではないかということが話題となった。

一つ目は、教育課程での学びが習慣として子どもの中に位置付き、日々の学習の中で発揮されていくという面である。気を付けなければならないことは、教師の願いが先行して無自覚に押しつけてしまい、子どもの思いとの乖離が大きくなってしまうことである。主体としての学びに対する意欲や動機が削がれることとのバランスを考えていくことが重要である。そして、子どもたちがどういう習慣を発揮してほしいかを考えるために、自身の教科観を問い直し、授業でどのようなことを扱うのか等を常に省察していく必要がある。

二つ目は、その学びの習慣がベースとなって学習に参加することである。これまでの習慣が一人ひとりから発揮されることで、ひと・もの・こと・場・空間等からの相互作用が大きくなり、自身が揺り動かされ、行為がたちあらわれていくことにつながる。子どもたちが積極的にひと・もの・ことへかかわっていくというよりは、様々な要因が相互作用する関係性の中で生成されていくイメージである。

(2) 各教科で意識していることが他教科や創造活動へ

4年生部会の教員の教科担当は、国語・社会・算数・理科である。互いの思いを聴き合うことで、共通点として見えてきたものがあつた。それは、目の前の子どもたちの現状や生活を見つめ、子どもたちの反応や様子を感じ取り、学習材の提示の仕方を考え、授業や単元構想を修正していくことである。また、それぞれの教科観（表1）を聴き合いし、教科でのつながりを意識し子どもたちに接してきた。そして、創造活動でも各教科観が子どもたちと接している中で、各教科の専門性をいかした伴走の仕方が話題になった。詳しくは当日の協議会で話題としたい。

表1 各教科で大切にしていること

国語	共有性の高い材を授業に持ち込むことで、より対話や思考を促す。
社会	生活経験と社会的事象とのかかわりを見出す中で、自身の発言を促す。
算数	既習や生活経験、目の前の事象から整理し抽象化していく。
理科	事実から推論をする。仮説を立て、その仮説を解決するような問題を共につくる。

(3) 創造活動のあり方

① 4年の1学期の取り組み

3年生時は一人ひとりの興味・関心に応じてクラスの枠をとり、活動グループが構成されていた。4年生では、各学級内で一人ひとりの興味・関心に応じてプロジェクトを行っていくこととした。生活を共にするクラス内とすることで、他者の取り組みがより目に入り、他者を認め、尊重することにつながり、各プロジェクト間での関わりがより近くなるのではないかという考えからである。

また、課題意識を持ち、その解決に向けて他者と対話し、協同する中で材とのかかわりを深め、自分の考えを更新し続けることが重要であると考え「探究」というキーワードを子どもたちに提示し、その伴走のあり方を考えてきた。子どもたちは、自分たちの取り組みを見つめ直すようになり「好きなことに取り組む」ことから、調べきれぬのか、必要なものを準備できるのか、やり続けられるのかといったことを意識している様子が見られた。また、一度プロジェクトを決めたものの、周りの子の活動に触れることで「好きなことは〇〇だけど、これだと探究にならないかもしれない」と自身の取り組みを見つめ直す子もいた。

② 2学期の創造活動のテーマ～災害・防災～

6月に学校行事として防災体験学習の一環で「そなエリア」を見学した。地震災害後の支援が少ない時間帯を生き抜く知恵を学ぶ防災体験学習ツアーに参加した。加えて、自助体験、オペレーションル

ーム見学，津波避難のことなどを実際に見聞きした。大きな災害にまだ遭遇したことがない子どもたちにとって，かなり衝撃的で子どもたちを揺さぶる経験となった。

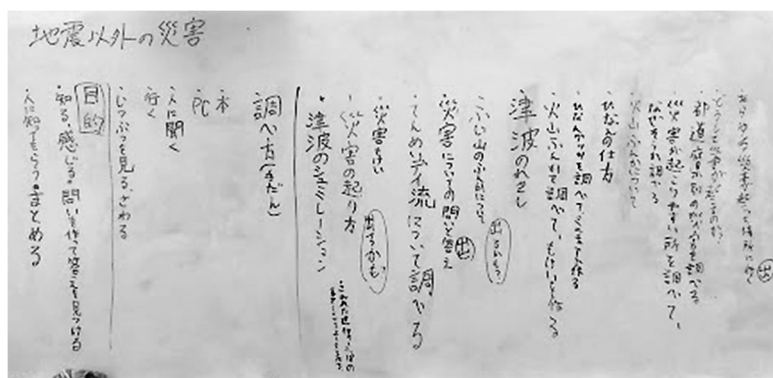
校内講演では秋田喜代美先生から「子ども主体で学びを進めていく際に，教師がいかにアンカー（錨）をかけ，子どもたちの学びをコーディネートしていくかが重要である」というお話があった。1学期の子どもたちの取り組みをみて，より他者とのかかわりを促すためにも，学年全体の共通テーマを立てて2学期の創造活動を進めていくこととした。そこで，まずは各クラスの代表である「すこやか委員」を集め，教師側から「防災体験学習をいかして2学期の創造活動を進めたい」と提案した。子どもたちから1学期の継続や自身の興味をもとにした学習を進めたいという反対意見も想定していたが，おおむね反応は良好で，「防災・災害」のテーマから自身が興味のあることについて取り組むという方向性とした。その興味に合わせて「地震以外の災害」「防災」「地震の災害」と三つのテーマに分類し，1組2組3組に分かれ活動することとなった。以下，順に各クラスの2学期の取り組みを紹介する。

2 授業実践から見た子どもの学ぶ姿

(1) 自身の取り組みを見つめ直す

① 手段と目的を意識する

4年1組には地震以外の災害について探究する子どもたちが集まった。この教室は，普段の授業で理科を指導する教師（草野）が中心に担当した。9月の活動開始の時間に，何について探究するのか（テーマ）を共有した。また，調べ方（手段）と目的（ゴール）を明確にし，手段が目的とならないように全体に声掛けをした。右の板書は，活動開始時の記録である。テーマが手段になっているチームには，この記録を確認しながら目的を見出せるよう声をかけた。また，ここに集まった子どもたちのテーマは多岐にわたっているので，共通の資料については，日本気象協会製作の「わかりやすい気象現象と災害」シリーズの地震と津波に関する動画（youtube の URL を Google Classroom で共有）を希望者が見られるようにした。その他については個別に相談があった場合に対応していくようにした。



活動開始時の記録である。テーマが手段になっているチームには，この記録を確認しながら目的を見出せるよう声をかけた。また，ここに集まった子どもたちのテーマは多岐にわたっているので，共通の資料については，日本気象協会製作の「わかりやすい気象現象と災害」シリーズの地震と津波に関する動画（youtube の URL を Google Classroom で共有）を希望者が見られるようにした。その他については個別に相談があった場合に対応していくようにした。

② 火山チームへの指導・支援の実践

火山チームは，2チームあった。どちらも開始の段階から模型を作ること（手段）が目的になっている様子であった。全体での共有の際には，手段が目的にならないよう何のために模型を作るのかを確認しながら進められるようにした。

模型が完成し，噴火実験をしたいという相談があった。クエン酸，食紅，重曹などを使って発泡させたものを溶岩に見立て，噴火口から出る様子を観察したいとのことであった。材料を準備し，分量などを聞き取りながら実験を行った。子どもたちは chromebook を使って，様子を動画で撮影した。先に行ったチームは，その後の実験の発展は見られなかった。後のチームは次につながるよう声掛けを行い，3学期に条件を変えて再実験してみる計画を立てていた。

③ 指導・支援をふり返って

模型作りについてふり返る。この学年の子に限らず，これまで中学年の男児の中には模型作りを目的に活動を行う様子が頻繁に見受けられていた。そこで今回は模型を使って科学的な探究ができるような指導や支援を心がけた。具体的には，1回で終わるのではなく次につながるような声掛けである。今回は例えば「次はどうする？」や「何か条件を変えてみる？」などの声掛けをした。また，4年生の理科ではまだ使わないような薬品や保護メガネを使うことは，ちょっと背伸びした感があるようで，一種の憧れを達成したような様子であった。

模型を使いたいいわゆるモデル実験は，直接観察が難しかったり，長い年月がかかったりする事象を理解するために理科でもたびたびおこなわれている。今回の場合は，地形の造形，色付け，噴火の演出などのアートの要素が強く，子どもが自分の作品として愛着を持つ活動であったと思われる。このような創造的な要素は，探究への意欲を高め，もっと知りたいという探究のサイクルに必要な内発的な動機

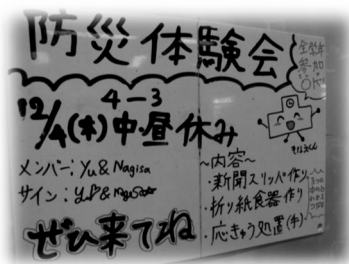
付けの一因になりうると考える。

(2) 「問い」と「かかわり」の中で立ち上がる防災の学び～探究が連続するプロジェクト型活動～

本稿では、「もしも学校で地震が起きたら、私たちはどうすればよいのだろうか」というテーマを自ら設定した子どもたちの学びの過程を追う。災害や防災を、あらかじめ用意された答えを学ぶ対象としてではなく、自分たちの生活や学校という場と結び付けながら問い直していくところから始まった。本プロジェクト活動は、「災害が起きたとき、自分たちには何ができるのか」「防災とはどのようなことなのか」という問いから展開していった。防災を“教えられる知識”として扱うのではなく、子ども自身が世界と向き合い、意味づけていく学びとすることをねらいとした。子どもたちは、資料調査に加え、学年全体で見学した「そなエリア」へ再度訪れ、自分たちの問いを基に、学年全体で見学した時とは違った視点で実物を見直したり、実際に体験をしたりして防災の工夫や備えに触れた。そこで得た情報は、与えられた観点で整理されるのではなく、「自分は何を感じたのか」「何が気になったのか」という自分たちなりの関心やひっかかりを手がかりにまとめ直されていった。

調べ学習を進める中で、「地震のときに机の下に隠れるのは、なぜ有効なのか」「それは本当に身を守る行動と言えるのか」という問いが子どもたちから生まれた。これは、「いつもそうしているから」「教えられてきたから」という“あたりまえ”をいったん立ち止まって問い返す姿であり、「てつがく」の時間で大切にしてきた「あたりまえを問い直す」思考の在り方と重なる。既存の知識を受動的に受け取るのではなく、「本当にそうなのか」と問い返そうとするこの場面には、問いを自分たちのものとして引き受け始める姿が表れていた。子どもたちは実際に実験をし、条件を変えた試行を通して検証を行い、机の下に隠れる行動の意味や限界を確かめていった。

こうした探究を重ねる中で、子どもたちの関心は、次第に「自分たちが分かること」から「他者の安全にどうつながるのか」へと広がっていった。「お茶小の多くの子が、災害が起きたときに自分の身を自分で守れるようになってほしい」という思いをもち、自分たちの学びを他者にひらこうとする動きが生まれた。ここには、防災を個人の問題としてではなく、学校という共同体の中で支え合うものとして捉え直そうとする、公共的な視点への広がりが見られた。



そこで子どもたちは、1年生から3年生を対象とした防災体験会を自ら企画・運営した。新聞紙スリッパ作りや応急処置の体験など、低学年の子どもたちが実際に体を動かしながら学べる活動を工夫したが、実施後の振り返りでは、「伝えたいことが十分に伝わらなかった」「体験に偏り、地震や防災の考え方で届けきれなかった」といった課題が子どもたち自身の言葉で語られた。ここで学びが完結することではなく、「どうすればより伝わるのか」「体験と知識をどう結び付ければよいのか」という新たな問いが立ち上がっていった。

本実践では、「本当にそうなのか？」と既存の理解を問い直すことを起点に、調べる、検証する、他者に伝えたいという思いをもつ、実践する、そして新たな問いを見出すという探究の循環が、活動の中で連続的に立ちあわれていた。この循環は、あらかじめ用意された学習過程をなぞるものではなく、子どもたち自身の疑問や実感、他者とのやり取りを通して、構築されていった。その過程で、自分の考えや行為が他者にどのような影響を与えるのか、また自分はこの場の中でどのような役割を担っているのかを、関係性の中で捉え直していった。防災体験会という実践の場では、伝える側としての行為が他者の理解や行動に関わることを実感し、その手応えや違和感を次の問いへとつなげていた。ここに見られる主体は、活動の初めから内在していたものではなく、問いや行為を通して、世界や他者と互いに揺り動かされながら、その都度立ち上がっていく主体である。防災というテーマを通して、知識を獲得することにとどまらず、自分はどう行動するのかを問い続けていた。本実践では、経験・問い・他者・社会が重なり合う中で、自分たちの行為や問の在り方が更新され続けていく探究的な学びの姿が見られた。

(3) ひと・もの・ことのかかわりから、活動の目的を問い直す

活動が始まった頃は、子どもたちは漠然と「地震」について調べるとしていることが多く、地震の



何について調べるのか、調べて何をするのか、何のために調べるのかなどと問いかけていくことで少しずつそれぞれの活動が見えてきた。

本稿では、能登半島地震で被害にあった方の話を聞きたい、地震の被害にあった場所に行って今どれくらい復興できているのか見たいといった思いをもとに活動していたグループの様子を紹介する。

限られた時間の中で、これらの思いを実現させるのは難しい。そこで、教師は、インタビューしたいと言っていた子どもたちと一緒に、新聞社や行政のホームページから能登半島地震についてのアーカイブを検索し、地震の数日後に撮影されたインタビューやニュース映像を検索した。そして、地震数日後のインタビュー映像を見ることができた。

映像のなかでは、ご高齢の方がご自身の家を片付けていた。インタビュアーに対して、「ここにはこんなものがあつた、ここではこんなことをした」などの思い出を語りながら棚から崩れて壊れた物を拾い片付けていた。子どもたちは黙ってじっと映像を見ていた。この頃から、「地震の怖さ」という言葉が子どもたちから出てくるようになっていった。教師は子どもと映像を探しながら、「起震車」をお願いし地震の揺れを体験することができることを伝えた。この頃から、子どもたちの思いは、地震の怖さをみんなに知ってほしいというものに変化していった。



起震車体験は、すでに予約でいっぱいの可能性はあるが、申し込みだけはしてみようということになり、文京区のホームページをひらいた。申し込むためには、いつ、どんな団体が何人くらいで体験するのかといった情報が必要になる。人数を考える段階で、子どもたちは「誰に」地震の怖さを知ってほしいのかを考えることになった。1年生や2年生、全校などの言葉も出ていたが、1回に体験できる人数や他学年の授業との関係、例年5年生で防災学習の一環として起震車体験をすることなどを伝えると、まずは同じ教室で「地震」について探究しているみんなには、地震は怖いということを知ってから探究してほしいということになった。1組や2組でも体験したいという子には一緒に体験してもらおうということになり、4年生全体に声をかけ希望者を確認し、約40名での体験を想定することにした。

さらにこのグループは、起震車体験の計画を進めると同時に、防災館に行く校外学習を計画していた。起震車をお願いするのに、なぜ防災館に行くのか問いかけると、起震車はみんなに地震の怖さを体験してもらうため、防災館は自分たちが地震のことを詳しく知ったり体験したりするためだから、どちらも必要だということであった。

防災館への校外学習で地震の揺れを体験することができた子どもたちは、みんなに地震の怖さを知ってほしいという思いを強くしていた。しかし、2学期は起震車の予約が埋まっていた。3学期であれば空いている日があることを教えてもらったので、再度日程を調整し申し込むのか話し合っている途中で2学期の活動を終えた。

本実践では、アーカイブされたインタビュー映像と出会ったことで、子どもたちなりに地震を体験した方の思いを想像し、活動を更新していった。さらに、起震車体験の申し込みを試みたり、校外学習に出かけたりすることで、どのような体験ができるのか、何人でできるのかと考える必要が生まれ、何のために起震車を呼ぶのか、校外学習へはなぜ行くのかなどの活動の目的が明確になっていった。さまざまなものと出会うことが、自分の活動を問い直し目的を更新していくことにつながったのだと考えている。

3 研究をふり返って

子どもたちの興味・関心にもとづいたプロジェクト型活動に、子どもたちの生活と関連した「防災・災害」というアンカーをかけ、2学期の創造活動を展開した。各グループを担当した自身の専門性と、学年協力担任と教科担任が相まって、子どもたちが教科の知に触れる機会となった。例えば、理科の専門性を生かした火山チームとのかかわりがあった。事例には直接記載出来なかったが、国語の専門性を生かした伝え方まとめ方、データが示す数と主張の関係性を問う算数のかかわりは無自覚に行われていることがわかった。それは、学年部会で子どもたちの学びを語り合う中で見えてきたものであった。

(岩坂 河合 草野 白川 前原)