

3 年生部会

1 研究の内容

(1) 3 年生の子どもたちが学びをあむ姿

低学年教育の中で、子どもたちは自分の興味に基づきとことん「ひと・もの・こと」とかかわることに楽しさを感じ、かかわることの価値に気づく経験を重ねてきた。また、サークルやわかちあう場では、自分の考えとは異なる友達の考えに触れ、違いも楽しんできた。

一方で、3 年生の発達として、自分の考えを他者に受け入れてほしいという欲求が強くなったり、他者の考えとの差異ばかりに目が向き、受け入れがたいと感じたりする様子も見られる。今年から教科担任制での学習が始まり、これまでより多くの「ひと・もの・こと」に出会い、深くかかわる場面が増えた。このような3 年生からの学習を楽しみに学ぶ子が多いが、時間や内容の制約が緩やかで、個の活動に重きを置くこれまでの学校生活との違いに対応できずにいる子も見られた。

このような子どもの発達や実態から、自分の考えと他者の考えの違いを排除せず、受け入れたうえで自分の考えを捉え直すという公共性がより重要になると考えた。他者との違いは差異だけでなく、「同じ」や「似ている」といった共通するおもしろさがあることを見いだしてほしい。それが市民性の一層の充実につながり、自分らしさを生み出していく。他者との関係性の中で自分の思いや考えが表れていくこと、関係性の中で自身の変容を自覚することが3 年生の目指す学びをあむ姿となると考えた。

(2) 関係の中で市民性を育む

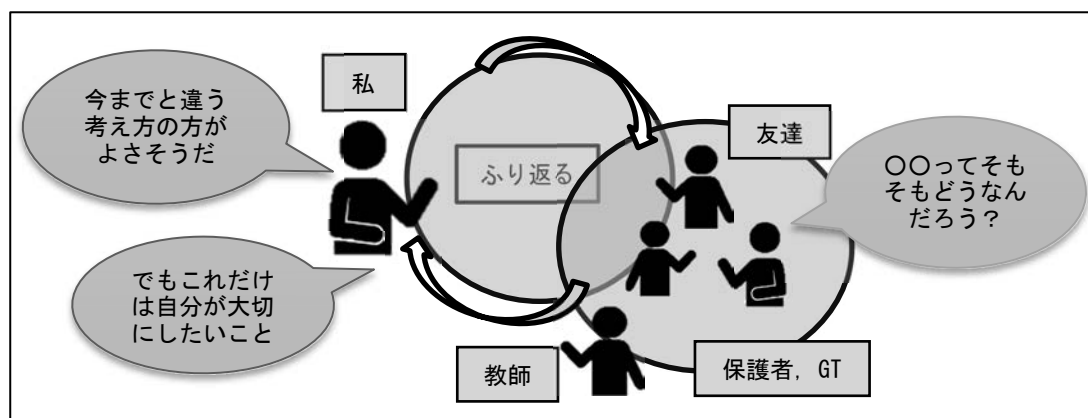
そのためには、教科の学び方が、差異点から共通点や類似点を見いだすという点で有効であると考えられる。例えば、国語の学習では、子どもたちが読むことを通して自分の感想をもったとする。それぞれの感想を共有することを通して、他者との違いや共通点に気づく。その気づきが「問い」につながる。理科の学習では、植物を育てるという経験を通して、植物の種類によって、色や形、大きさは違うけれど、育ち方や体のつくりは共通しているということを見だし、他の植物はどうなのだろうと新たな「問い」を生む。違いや共通点という視点から、学習が展開されつつ発展していく。

同様の効果を意図して、創造活動では、まず屋上から辺りを見る活動を取り入れた。同じ場所を見たことで、子どもたちの中に共通の土台ができ、自分の見えていなかったことを友達が見ていたことに気づくことができた。例えば、同じように東京ドームに着目した子の中から、建築に目を向ける子、中で行われるイベントに目を向ける子と違いが生まれた。

このような、「ひと・もの・こと」との関係を通して差異点と共通点を往復する取り組みが、他者の考えに耳を傾け、共感を生む場をつくりだすと考ええる。関係の中で、市民性が育まれていくのである。

(3) 関係に基づく評価を通して

昨年度までの本校の研究の成果として、子どもたちが友達や教師など他者との関係をもとにしながら、自分の活動をふり返ることを通して学習を進めていくことが、市民性を育むうえで重要であることが見えてきた。創造活動では、てつがくすることを通して、自分を見つめていくための他者、世界を広げて



資料1 「関係に基づく評価」のイメージ像

いくための他者の存在を必要とする姿が見られた。子どもたちは、自分とは違うものに会ったとき、一歩足を踏み入れる経験をすることで、自分たちの学びを見つめ直すことができた。

このような「関係に基づく評価」を通して、関係の中でそれぞれが自分らしさを生み出し、主体として学びに向かえと考える。ここでいう「評価」とは、他者とかかわりながら、自分がよりよく変容したと自覚すること、自分の中で変化しないことに気づき、自分を知ることである（資料1）。「評価」は、一般的に「ジャッジ」「点数づけ」という意味のみで捉えられることが多い。また、教師が立てた「目標」に到達したかしないかを「評価」し、「指導」にいかすためのものとして使われることもある。しかし、ここで取り上げる「評価」は、子ども自身が、周囲の他者とともにふり返ることを通して、学びを進めていくものである。その他者の中には、教師も含まれる。

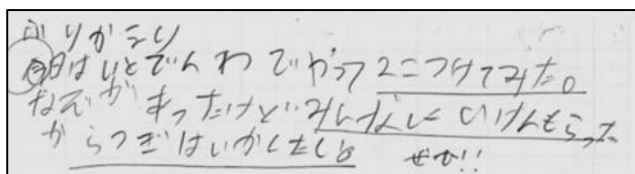
今年度は、創造活動だけでなく、教科等の学習にも「関係に基づく評価」を意図的に取り入れたい。子どもも教師も、多様な視点から自分や関係を見つめ直すことが重要である。それによって、個の活動が広がり、深まり、他者とつながっていくと考える。教師は、子どもの考えを聴き、一緒に考えていくことをたのしむ存在でありたい。と同時に、子どものあらわれを見極め、子どもの自己評価を他者にひらく場を設けたり、かかわりの必要感を生むような環境を整えたりする。

例えば、理科の「音のけんきゅう」の学習で、糸電話に2種類の毛糸をつけたユイとレイが片方の糸をつまんで聞こえ方を確かめていた時のことである。二人は、同じように聞こえると思っていたが、聞こえ方に違いがあり、不思議に思って何度も試した。確かに聞こえ方は違うが、どうしてかわからず二人で首を傾げていた。教師は、全体で研究成果を共有することを大切にしたいと子どもたちに伝えており、そのような場を設けていた。そこで、二人は「どうしてなのかまだわからないんだよね…」と打ち明けた。



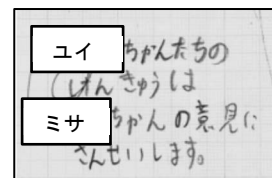
資料2：板書の一部

それを聴いた子どもたちは、「糸の質が少し違うのかもしれない」「重なってなかった? 僕たちは他のもの



資料3：ユイのふり返り

のとくつついたら聞こえなくなったよ」「コップの穴が大きいと糸が緩んで聞こえにくい時があるよ。穴の開け方のせいかも」と次々と応答した。二人は、「次に試してみます」と安心した表情で応えた。また、「私たちもやってみる」という子もいた。教師は、発言を板書に位置づけた（資料2）。資料3、資料4はその日のふり返りである。このような姿は、学びを進めるために他者を必要とし、教師を含む他者もそれに応えながらさらに学びを深めていく「関係に基づく評価」のあらわれといえよう。



資料4：ルミのふり返り

「関係に基づく評価」の積み上げにより、他者とともに、生涯にわたり自分や自分たちのあり方を問い直し続けるという市民性を、子どもだけでなく、その子とかかわる教師も保護者も育んでいけるようにしたい。

(4) 今年度の重点

①日常の中に自分たちの思いや活動をひらく機会や、外の社会とかかわる機会をつくる

授業の中で、ふり返るだけでなく、見あう、聴きあう機会を多くした。1学期は、創造活動や各教科の学習を通して考えたことを学年全体にひらく場をつくることで、「関係に基づく評価」を日常的に行うようにした。2学期は、特に創造活動で、校外学習やゲスト・ティーチャーとのかかわりを通して、社会にひらくことを行い、評価活動をより意味のあるものとして捉えられるようにした。これが、学びのプロセスの質を向上させたり、関係の質を豊かにしたりすることにつながると考える。

②教師と子どもの評価観を問い直す

ふり返ることや、共有するという行為自体に価値を感じていない子もいる。ふり返ることやわかちあいにどのようなよさがあるのか、どのような基準があるとよいのか、子どもたちと対話することを通してそれぞれの評価観を明らかにしていきたい。ふり返りは、形が決まっているものでなく、一人ひとり子どもによって感じるよさが違う。その感じるよさの違いに触れることで、自分らしい学び方を見いだすことができるのではないだろうか。

2 授業実践「てつがく」から見た子どもたちの学ぶ姿

(1) 「てつがく」の始まり

3年生では、2年生までの経験を生かしながら「てつがく」の授業が始まる。低学年では、サークル対話を中心に自分の経験や考えを語ったり、友達の話の聴いて質問したりする中で安心して聴き合うことができる空間を大切にしてきた。3年生となりクラス替えがあったが、朝の時間にサークル対話の時間を設けることで2年生までの安心して聴き合える空間を引き継ぐことを意識した。

しかし、4月当初はなかなか自分の言いたいことを言い出せなかったり、話を聴き合えなかったりする姿が見られた。友達に何かを伝えたいという思いがなかなか伝わってこなかった。話し手の子は、「公園に出かけました」「野球をしました」など出来事をただ話す時間となっていた。質問し合う姿も広がらなかった。そのような朝のサークル対話の時間を過ごすことで、子どもたちは2年生のことをふり振り返りながらどうするとよいのか考えているようだった。

4月11日。初めての「てつがく」の時間で子どもたちに「気になっていること」について問うた。すると、昨年までのクラスの様子や現在のクラスの様子をもとに感じていることを次々と話し始めた。



資料5：初めてのてつがく（疑問の共有）

「気になっていること」を共有することを通して「おかわりの仕方で困った」ということや「静かにするってわかっているのに話し始めるのが困る」というように3年生の生活が始まってそれぞれが2年生との違いに困惑していることがわかった。そのときにソウシが「みんな困るって言っているけど、困るって、何なのかな？」と困ること自体に対して疑問をもった。その疑問が全体でも共有され、1学期の「てつがく」は「困る」について話し合うこととなった。

(2) 友達とわかちあうことで問いを見出すソウシ

1学期のテーマ「困る」に関して、てつがく対話を行う中で、話し合ったことをふり振り返り、問いが生まれていく。対話が展開されるとソウシは自分自身の経験と結びつけながら、問いを見つけた。「『困る』には、嫌な困り方もあるけれどもうれしくて困ることがある」という経験にもとづいた二面性に気づいた。それをもとに、クラス全体でうれしい気持ちと困る時の気持ちに違いがあると感じ、話し合うことになった。ソウシの気づきは、それまでのてつがく対話の積み重ねにより、重ねていき、自覚することができた問いではないだろうか。また、友達との対話の中でその自覚した問いを発することでさらに自分の考えが広がったり、深まったりするのではないかという思いも芽生えてきたことも窺える。てつがく対話を通して、自分の考えや思いをわかちあうことが、日常的に感じている疑問を解決するきっかけとなり、それをもとにさらに考えたいことを見出す。友達と対話することの楽しさを少しずつ感じ始めた1学期となった。

(3) 生活の中の疑問を問いへ

2学期になり、「困る」について考え合った経験をもとに「今」気になることを共有した。新しく気になっていることを中心に話し合いが続く中、1学期の「困る」について考えてきたことをつなげるような話も出てきた。「本当はできるのにどうしてふざけてしまうの?」「本当は帰りに机の上にものを置かないのにどうして置く人がいるの?」という発言から子どもたちは「本当」ということばに立ち止まった。「本当って普段使っているけど、どういうことで使っているのかな」「楽しいことも嫌なことも繋がっていきそうでみんなで話したい」と思いを共有し、「てつがく対話」の問いとなった。



資料6：2学期始めのてつがく（疑問の共有）

(4) 本当を見つめることから「うそ」へ

「本当って何？」について考え始めた子どもたち。「本当」を見つめる中で、子どもたちは自身の生活をふり返り、「うそ」ということばに立ち止まった。ある子が「本当のこと言うのって大切だけど、うそをついたことってみんなあるよね」と発した。子どもたちに尋ねてみると34人中33人がうそをついたことがあると話した。そこで、「うそ」について考えたいという思いを高め、「本当って何？」に迫るために「うそ」について考え合うこととなった。

(5) 「ばれるのにどうしてうそをついてしまうの？」と問いをもったソウシ

まず、「うそって何？」と話し合うこととなり、それぞれがうそをついた際の経験を出し合った。「歯を磨きなさいって言われたけど、面倒だからうそをついた」や「宿題をやりなさいって言われたけど、今やろうとしているってうそをついた」という普段の生活をふり返って、誤魔化すときにうそをつくことを共有した。「誕生日の時にママをおどろかそうと思ってサプライズした時もうそになる」というような相手を幸せな気持ちにさせるうそもあることに気づき、うそには、相手により思いを与えるうそと相手を傷つけたり、相手に自分の悪いことを隠し欺くためだったりすることにも気付いた。そこからヒカルは、「よいうそは10%くらいで、よくないうそは90%くらいじゃないのかな」と話した。そのことばを聞いたソウシはよくないうその方に目を向け、「ばれるのにどうしてうそをついてしまうの？」と問いを発した。その問いについて次時に全体で話し合うこととなった。

「ばれるのにどうしてうそをついてしまうの？」について、それぞれがうそをついてばれてしまった経験を共有した。その際に、「本当」ということばに戻る姿が見られた。以下その時の話し合いを示す。

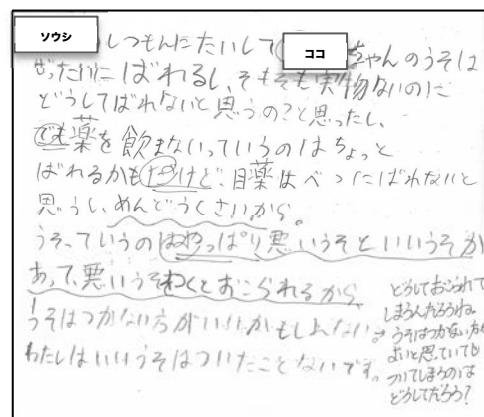
シュウ	うそを積み重ねていくと、どんどん回数が多くなっていることを自分で覚えていなくなってしまう。カズキさんが言ったみたいに癖になってしまう。	ソウシ	例えばの話なんだけど、Aさんが暴力をされたとします。お母さんに聞かれた時にされていないうそをついてしまったときには結局、 <u>本当のことを</u> 言わなかった自分が損をしてしまうこともあると思う。
ソウヤ	うそをつくのは、大変なうそが多いんだけど…弟のおやつを勝手に食べてしまったといううそをついて。お母さんからおやつがないから、弟が優先ねって言われておかしが食べられなかったの。結局、ぼくの場合はついたうそが自分に返ってきちゃう。	エミ	私は、イライラした時に食べないって言った時があって。ああ食べればよかったなってなったことがあって。それってうそなの？
全体	ああなるほど。ついたうそが自分のところに返ってきちゃうこともあるってことか。	ソウシ	うそっていうか…なんか本当は食べたかったけど、イライラしてたからといって <u>本当の気持ち</u> を言わなかったから食べられなくなっちゃ。

うそが自分のもとに戻ってきってしまうことに気づいたことから、うそをついた後の出来事や気持ちを共有していくことで「本当」について戻る姿が見られた。問いをもったソウシの発言を見ると「うそをついてしまったこと＝本当のことを言わなかった」とうそと本当を関係付けながら自分の考えを更新していることが窺えた。友達との対話を行う中で、自分の考えと結びつけながら新しい考えを導き出したり、新しい問いが生まれるきっかけとなったりすることを自覚しているようであった。そのため、対話の場において、子どもたちが友達の考えを求める姿が見られるようになったのではないだろうか。

(6) ソウシの問いに影響を受けるマリナ

ソウシの問いはソウシだけではなく、学級内の子どもたちにも影響を与えていた。ここで着目するのは友達の考えを受けて自問自答するマリナの姿である。

「ばれるのにどうしてうそをついてしまうの？」のてつがく対話のふり返りを見るとマリナはソウシの問いに対して答えたココの発言をもとにうそについて考え直していた。マリナの中ではうそをついてしまう理由としてめんどくさいが強いことを自覚していた。また、自身がうそをついた経験を思い出し、「うそっていうのはやっぱり悪いうそといいうそがあって、悪いうそをつくとおこられるから」とまとめている。これはマリナがうそをつく場合は自分の面倒くさいという気持ちから来るもので、それを怒られた経験が呼び起こされているからだと考えられる。対話によってそれぞれが自分の経験を想起したり、再考したりすることで自己の考えの変容を自覚できた。



資料7：マリナのふり返り

(7) どうしてふり返るのか

ソウシの「てつがく」のふり返りを見てみると、他者とかかわりながら、自分がよりよく変容したと自覚すること、自分の中で変化しないことに気づき、自身の変容を自覚していることがみとれた。「てつがく」での対話の時間の経験が朝のサークル対話にも影響を与え、質問し合うことを楽しんでいる。

2学期のふり返りに「アラタくんが言ったように…」と書き出し、本当には事実や真実という意味に加え、「がんばればできるはず」というような希望や期待も込められている言葉ではないかと考えを更新していた。このような考えの更新は、他者と対話するからこそ生まれるものではないだろうか。ソウシが考えの更新を自覚することが今後の「てつがく」への期待を高めることにつながるだろう。

「関係に基づく評価」を積み重ねることで、他者を求め、自己を高めようとする学びに対する動機を高めることとなる。また、他者との関係性が深まっていくことが「関係に基づく評価」の質の高まりにつながると思え、今後も姿を見つめていきたい。



資料8：てつがく対話の様子

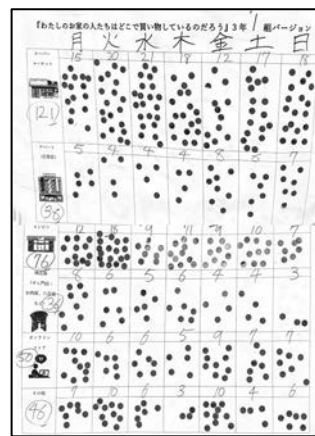
3 授業実践「社会」から見た子どもたちの学ぶ姿

(1) 「社会」の学習の始まり

社会の学習が始まる3年生。子どもたちは、新たに出会う教科への期待を胸にやって来た。授業冒頭に尋ねた「社会ってどんな勉強だと思う？」という問いに、「歴史の人をいっぱい覚える」「都道府県を全部覚える」「地図記号はもう覚えたよ」と、子どもたちの多くは“覚える”というキーワードをもとに語っていた。これらの言葉は、テレビやYouTubeのクイズ番組、保護者の被教育体験、あるいは兄姉の様子を通して形成された、外的影響に由来するイメージだと考えられる。つまり、社会の学習は「知識を問われる教科」「テストで答えられることが大切」という認識が根底にある。こうした認識のもとでは、他者と知識を競い合ったり、単に知識を伝え合ったりする学びが中心となりやすく、「社会的事象を自分事として捉える」「他者との違いや共通点から考える」といった社会本来の学びからは遠ざかってしまう危うさがある。知識の習得そのものを否定するのではなく、子どもたちが「知る」ことから「気づく」「考える」ことへと歩みを進めていくような学びを目指した。

(2) 調査結果から問いを見出す

単元冒頭、子どもたちは「家庭の買い物の実態」について1週間調査を行った。「スーパーマーケット」「デパート」「コンビニ」「商店街」「オンラインストア」「その他」の分類に基づき、家の人は何回利用しているかを記録し、そのデータを学級全体で集約・可視化した(資料9参照)。「スーパーが一番多い」「やっぱり日常で使っているから」「コンビニも多い」「いろんな場所にあるからかな」と、結果を見た子どもたちは資料にもとづいた分析を自然に始めた。中でも注目すべきは、サトコの「デパートに行く人が少ないのはなぜだろう？」という問いである。この一言を契機に、「デパートは高いから行かない」「不景気でみんな節約している」「スーパーやコンビニがあれば困らない」というデパートに対する否定的な意見が出る一方で、「デパートは色々なものが一気に買えるから便利」「デパートには特別なものが売っている」「お母さんが果物とか買っているよ」など肯定的な経験も共有されていた。



資料9：「買い物調べ」学級の集約結果

このようにして子どもたちは身近な経験をもとに意見を交わしながら、自然と「デパート」という社会的対象への関心を高めていった。「なぜ人はデパートに行くのか／行かないのか」「デパートにはどんな魅力があるのか」といった問いが生まれていったことは、学びとしての非常に重要な一歩である。

(3) 他者から気づきを得て、考えを広げるタカシ

タカシは、単元の初期に「デパートなんかなくてもぶっちゃけいい」と書いていた。自身や家族が日常的にデパートを利用していないという生活経験からくる実感であろう。その背景には、「スーパーが一番コスパがよくて、コンビニが一番タイプがいい」というように、時間と費用の「効率性」を最重

視する価値観があった。しかし、学習が進むにつれ、タカシはデパートに対する考えが広がっていく。特に、デパートで働く八百屋や魚屋の人の話を視聴したときのふりかえりが印象的であった。「お店の人はその野菜それぞれをよく知っている」「いろいろなこと（使い方・食べ方）を教えてくれる」「何かわからないことも聞いたら答えてくれそう」「親近感を感じる」と、それまで接点のなかった他者との出会いを通じて、タカシは「効率性」では測れない価値の存在に目を向け始め、単なる経済的合理性では捉えきれない、「ひと・もの・こと」との関係性の豊かさに気づいていった。「自分には関係ない」と思っていたデパートが、「知らなかったけれど大切な何か」をもつ存在へと変わった瞬間である。

（４）他者から学び楽しさを感じる

単元が進むにつれ、子どもたちは「デパートがよいか／よくないか」を単純に判断するのではなく、資料から他者の考えに触れたり、友達の気づきや考えを聴いたりすることを通して、自身のこれまでの考えが揺さぶられ、新たな考えを創造していった。その過程で顕著であったのが、「他の人の話を聴くこと」そのものに価値を見だし、学びを楽しむ姿である。ふり返りを共有する場面では、「え、そういう考えもあるのか」「なるほど、おもしろい」「それは思いつかなかった」「自分と同じ考えだ」というつぶやきが自然と聞かれるようになった。タカシのように、友達の考えを受け、前の時間には否定的に捉えていたデパートの役割について、「そう考えると、なくなったら困る人もいるかもしれない」と条件付きで捉え直す姿も見られた。ここでは、正解に近づくことよりも、「考えが広がること」「考えが変わること」自体が肯定的に受け止められている。

また、子どもたちは他者の意見を「否定する対象」ではなく、「考えるための材料」として捉え始めていた。自分と異なる意見に出会った際も、すぐに反論するのではなく、「どうしてそう思ったのだろう」「その人の立場だったら」と背景を想像しながら聴こうとする態度が育ちつつあった。こうした気づき合い学び合う関係性をさらに高めるために、継続的に学習に取り組んでいきたい。

4 研究のまとめと今後の課題

3 学年部会では、「関係に基づく評価」を通して、関係の中で自分を知り、問い直し、変容を自覚することで自分らしさを見出し得るのではないかと考えた。具体的には、思いや活動についてひらく場を日常的に取り入れ、社会とかかわる機会を設けた。また、教師と子どもの評価観を問い直してきた。

「てつがく」の実践では、「関係に基づく評価」を積み重ねることで、子どもたちが他者を求め、自分を高めようとする姿がみられた。これは、それぞれの学びが評価によって継続されると同時に、子ども同士の関係の質を豊かにするという成果のあらわれである。

「社会」の実践では、新たな他者との出会いによって、自分たちの経験が呼び起こされ、考えを更新し続けていく姿が見られた。さらに、子どもたちの教科観をも変えていく可能性を見いだした。この姿は、「関係に基づく評価」により、学びのプロセスの質が向上したことで、現れたと考えられる。

子どもと教師の評価感を問い直すことで、子どもたちの変容を学習だけではなく、日常生活において感じることにつながった。2 学期終業式の学年集会で、学年委員の子が自分たちのふり返りを述べた後、学年全体に「みんなもふり返りを発表してください」と投げかけた。発表に対し、他の子も耳を傾け、頷く姿があった。3 学期の始業式には、新しい学年委員の子が「2 学期のみんなのふり返りを生かしたい」と述べた。ふり返りの共有を求める姿は、「できない」というジャッジではなく、自分のよさや友達のよさを求める評価観が子どもの中に生成されたからこそであろう。このような変容は、教師にもあった。さらに、子どものふり返りに対する保護者のコメントにも見られた。

一方で、みんなにふり返りをひらくことに抵抗がある子もいる。他者にどう見られるかという意識が強くなる3 年生だからこそであろう。それは、今後も向き合っていかなければならない課題である。我々教師がみている子どもの姿は、一部にすぎない。一人では限られた一面でしか評価できないことを自覚し、友達、保護者、教員、そして自分自身とかかわっていくことが大切である。

（片山元，杉野，宮川，森）

引用・参考文献

ケネス・J. ガーゲン，シェルト・R. ギル（2023）「何のためのテスト？ 評価で変わる学校と学び」，ナカニシヤ出版。
お茶の水女子大学附属小学校，NPO 法人お茶の水児童教育研究会（2025）「第 87 回 教育実際指導研究会 発表要項」。