

## 子どもが考えや思いを表出したくなる学びの在り方

### —「創造」指向を意識した授業づくりの有効性—

笠松 光瑠 教職基盤形成コース 教育課題探究プログラム

キーワード：足場かけ, 「創造」指向における創造性, 個に応じた足場

#### 1. 問題の所在と研究目的

ある授業にて, J児は自分の考えを隣の席の相手に共有する場面で, 小声で話し, 相手は何を話されているか全く伝わっていない姿があった。また別の授業で M児は, 自分の考えや思いを他者に発信することに抵抗感を抱いていた。このような姿の背景には, 教師が理想とする授業展開にしようとするあまり, 足場として用意した声かけや学習活動が一方通行で, 子ども一人ひとりの考えや思いを尊重できていなかったことにあると考えた。そもそも足場かけ<sup>1)</sup>は, 学習者に応じた段階的な支援を指し, 教師やクラスメイトの助けによって一歩先の難題を達成するという学習概念である (Wood, Bruner, & Ross, 1976)。すなわち, 足場かけは子ども一人ひとりに応じて考えられるものであり, 学習の主体である子どもの視点を無視した教師主導型の足場かけではなく, 子ども主体に足場かけを行うことにより, 子どもが考えや思いを伝えたい授業が実現されるのではないかと考えた。

そこでそれらを改善するための論理的な枠組みとして, “学びの障害を学習者ではなくカリキュラム (学習の目的, 教材, 学習方法, 評価) の視点から取り除く”, 学びのユニバーサルデザイン<sup>2)</sup> (以下 UDL) の考え方を取り入れ授業実践した。しかし, UDLは個に応じた学び方を考える際には有効だが, 授業を通してどのような価値観や考えを持つ子どもになってほしいかという子ども像や, 授業そのものの意義を検討するには難しさがあった。

上記の課題を踏まえ, 本研究は子どもがこれまでの生活や将来をよりよくしたいと考えられるような「創造」指向における創造性の考え方をもとに, 小学校の授業の足場かけの場面に着目し授業実践した。創造性を意識した授業づくりにおいて個に応じた足場かけが, 子どもが自分の考えや思いを表出していくことにどのように影響するのか, 3つの実践より論じることでその有効性を明らかにしていくことを目的とした。

#### 2. テーマの実現に向けて

子どもが自分の考えや思いを表出したい学びの実現に向け, まずは UDL ガイドライン全文 (チェックポイントを含む)<sup>3)</sup> をもとに授業を構想し, カリキュラムの視点から足場そのものの改善を意識して授業実践をした。さらに, 筆者は技術科教育に携わっていたこともあり, 中学校技術科の制作活動において自身の生活や社会をより豊かなものにしていこうとする生徒の姿から, 学びは個に応じたものであると感じていた。また村松ら

(2009)により、「個人にとっての新しさ」という立場から研究されてきた<sup>4)</sup>技術科教育における創造性が、新規性や有用性の観点から個に応じた学びを分析することに適していると考えた。

そこで、実践方法として谷田ら(2018)による「創造」指向の考え方<sup>5)</sup>をもとに、子ども一人ひとりが自身の経験に着目しながら、創造性の観点から学習活動において新規性や有用性の発展を考えられるような授業を構想し実践した。

### 3. 足場かけを視点とした授業実践の概要

小学校2年生38名(男子19名,女子19名),持ち上がりで3年生38名(男子19名,女子19名)の学級で授業実践を行った。実践した教科内容は、国語科と道徳科の2教科である。2つの実践では、学級の子どもたちと筆者の学校生活での様子を踏まえながら用意した足場に加え、教師の経験を聞く活動を通して、創造性を意識できる足場を用意した。また、小学校4年生22名(男子11名,女子11名)を対象に総合的な学習の時間「防災・減災教育」の授業実践を行った。本実践では、子ども一人ひとりの生活環境や経験をもとに、創造性をより個に応じたものとして考えられる足場を用意した。

### 4. 授業実践における子どもの姿と考察

#### 4.1 UDLにもとづく授業実践【2年2組,国語「わたしはおねえさん」(2021.11.30-12.01)】

11月の授業では、J児の学習に向かう姿勢や学級全体が学習に向かう際の様子をもとに、UDLガイドラインの感情面と方略面を意識した授業実践を行った。UDLにおける感情面は、「自分との関連性・価値・真実味を最適にする」というもので、方略面は、「コミュニケーションに多様な媒体を使う」というものである。本時は登場人物の心情の変化を考える学習場面のため、自分と登場人物との比較(方略)を通して自分ごととして考えられる(感情)ように想定してワークシートを作成した。しかし、授業中の「印を付けてください」、「ペアで話し合ってみてください」、「先生に教えてください」という教師主導の声がけの頻回により、J児からは、「何すれば良いか分からない」と言われてしまう。考えや思いを表出したくなるのではなく、教師が想定した発言を子どもたちに表出させるための足場になってしまった。

12月の授業では、11月の実践を受け、再び感情面と方略面を意識した授業実践を行った。本時は登場人物の心情の変化を自分と重ねながら考える学習場面のため、この学級担任であるA先生の息子が描いた絵を見せたり(感情)、その実物に関するエピソードを聞いたりすること(方略)で、子どもが思わず感じたことをつぶやきたくなる足場を用意した。「誰描いたの」、「何これ」、「こわい」と自由に感じたことを手も挙げず、言葉にする子どもの姿が見られた。J児も学級の子どもの発言を受け、「なんか、線がいっぱい描いてある」とつぶやいた。J児や学級の子どもたちが思ったことをつぶやく姿から、考えや思いの表出には子どもの興味・関心を意識した視覚的アプローチの有効性が示唆された。しかし、

教師の定めた目的や活動の中で、感じたことを表出させるための足場かけになった。

以上のことから、UDLの感情面や方略面を意識した枠組みだけでは学習における目的までの道筋は融通が効いても、本来の子ども一人ひとりのやり方や進め方、考え方が固定化されてしまう表出しができないのではないかと感じた。そのため、子どもが考えや思いを表出したくなるような授業を実現するためには、子ども一人ひとりに合わせた足場かけを生活の中で経験してきたことと合わせながら行うことが必要だと考えた。

#### 4.2 子どもが意見をつぶやいていく足場【3年2組, 道徳「ともだちや」(2022.06.17-06.21)】

本時は、本当の友だちについて考える学習場面で、具体的な足場かけとして、「友だちを作るにはどんな勇気が必要なの」と、常に生活や経験に立ち返らせることで子どもが創造性を働かせる声かけを行った。すると、J児は「なんかさ、友だちになろうよって…」と語り始めたのである。また、本時で扱う学習材に筆者のエピソードを用いたが、これも教師の実体験を扱うことで子どもたちが生活や現状を意識できるような問題を取り上げた。「感想は、他の人に何か言われるのが嫌…だから、感想を発表するのは嫌だ」と語るM児だったが、そのエピソードを聞くと、「友だちならそんな命令しない」とつぶやき、考えたことを共有する場面では、手を挙げて発言しようとする姿も見られた。

今回、新たに技術科教育や「創造」指向における創造性の視点から、考えや思いの表出のための足場かけとして子ども自身の経験に立ち返らせるような声かけや学習材の提示を行った。J児やM児の授業中における自分の考えや思いをつぶやく姿からも、より自分との関連性を強く意識したことで、表出する姿につながったのではないかと考える。その一方で、学習材の教師の実体験は子どもが経験してきたこととは異なるように思える。そこで、より子どもの経験に近づけた足場の改善ができるのではないかと考える。

#### 4.3 子どもが自分ごととして考える【4年1組, 総合「防災・減災教育」(2022.09.02-09.14)】

学級での参観を通じて学習に取り組む際、興味・関心が向かないと机に伏せたり、授業に関係ないことをインターネットで調べたりするS児と出会う。学習内容が自分の生活や社会と関連づけて考えることができれば、その子なりの授業における目的や目標が定まり、子ども一人ひとりが自分の考えや思いを書いたり話したりしたくなると思った。本時はこれからの生活の中でできることを考えながら、災害時や防災時の行動計画書を作成する学習場面である。そこで、行動計画書を書くためのワークシートに、子ども一人ひとりの家庭環境にあわせて作成できるような欄を用意することで、自分だけの災害時の行動計画が立てられるだけでなく、置かれている状況から自分の将来を意識できるような足場を用意した。こうした足場かけを通じてS児は、何のために防災・減災教育をしているのかが明確になり、学習活動が自分ごととして捉え直され、「このとりにじゅんびしていればいきているかもしれない」という振り返りの記述につながった(図1)。また、授業後の姿には、自身が作成した行動計画書をタブレットで撮影し、それを保存する姿も見られた。



図1 S児のワークシートの記述

以上のことから、学習活動そのものが初めて行うことに加え、自分の将来の生き方に直接つながるような授業づくりであったことから、創造性における新規性や有用性にもつながった。さらに、S児の授業中における振り返りの記述や授業後の姿から、子どもの経験に近づけた足場として、実際の身近なできごとや家庭環境など、子ども一人ひとりの現状に合わせた学習活動が考えや思いの表出の足場として有効的であったと言える。これは、学んできたり考えてきたりしたことを、後付けのように将来に結びつけるのではなく、最初から未来のことを見据えてものごとを考えていく「創造」指向を働かせて学んでいくことが、考えや思いを表出したくなる学びの実現には必要であったと考える。

## 5. 結論

子どもが考えや思いを表出したくなる学びを実現するためには、子どもにとって身近なできごとや経験してきたことが授業における問題解決につながる、創造性の考え方を意識した足場かけの有効性が示唆された。さらに、その足場かけは子ども一人ひとりの学習状況や身近なできごとや生活における経験をもとに、子どもの未来や将来性を見据えていくための個に応じた足場かけであることが分かった。また、創造性を考える際、新規性や有用性などが学びの中で意識化できる「創造」指向の考え方を取り入れた足場かけが有効的であることが分かった。今後も、子どもが考えや思いを表出したくなる学びの実現に向けて、教師からの足場かけだけでなく子ども同士の足場かけにも着目し、追究し続けたい。

## 文 献

- 1) ブライアン・J・ライザー. アイリス・タバク (2018). 坂本篤史訳. 「足場かけ」 R・K・ソーヤー編. 学習科学ハンドブック第2版第1巻. 北大路書房. pp. 37-52
- 2) 川俣智路(2020). 「指導と評価」 特集学びのユニバーサルデザイン. 図書文化. pp. 9-11
- 3) CAST (2018). Universal design for Learning guidelines version 2. 2. Wakefield. MA: Author. [キャスト (2018) バーンズ亀山静子・金子晴恵 (訳) 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン ver. 2. 2.]
- 4) 村松浩幸. 森山潤 (2009). 創造性モデルに基づく技術科教育における知的財産学習の方向性. 信州大学教育学研究論集第1号. pp. 29-39
- 5) 谷田親彦. 大谷忠. 磯部征尊 (2018). 「創造」指向の問題解決と STEM の枠組み. 日本科学教育学会年会論文集. pp. 25-26