

千曲市立屋代中学校 開催要項

研究テーマ

遊びながら学ぶ～本質へ誘う教師の”問い”～

- 1 期 日 令和6年10月28日(月)
 2 会 場 千曲市立屋代中学校
 3 共同研究者 一般社団法人 麻布教育ラボ所長 村瀬 公胤 様
 4 日 程

9:30 9:50 10:00 10:10 10:25 10:35 11:25 11:35 12:25 12:30 13:40 15:10 15:20 15:30

| | | | | | | | | | | | | |
|--------|--------|------------|-------------|--------|---------------|--------|---------------|--------|--------|---------------------|--------|------------|
| 受 付 | 移 動 | 開会式 会議室 | 研究説明 会議室 | 移 動 | 授業公開Ⅰ 下記参照 | 移 動 | 授業公開Ⅱ 下記参照 | 移 動 | 昼 食 | 授業研究会 2学年 ホール | 移 動 | 閉会式 会議室 |
|--------|--------|------------|-------------|--------|---------------|--------|---------------|--------|--------|---------------------|--------|------------|

- (1) 受 付 9:30～9:50(来賓玄関)
 (2) 開会行事 10:00～10:10(会議室)
 ① 主催者挨拶 信濃教育会事務局長 海沼 敦 様
 ② 会場校挨拶 千曲市立屋代中学校長 柳澤 正寿
 ③ 諸連絡
 (3) 研究説明 10:10～10:25(会議室)(研究主任 早津 秀)
 (4) 授業公開Ⅰ 10:35～11:25(3校時)
 ① 授業者 川又 功暉 教諭
 ② 教 科 理科
 ③ 授業学級 2年3組
 ④ 単元名 「天気とその変化」
 ⑤ 会 場 第2理科室
 (5) 授業公開Ⅱ 11:35～12:25(4校時)

| | | |
|------|----------|----------|
| 授業者 | 中沢 翔太 教諭 | 山邊 恵美 教諭 |
| 教 科 | 社会 | 国語 |
| 授業学級 | 3年4組 | 2年4組 |
| 会 場 | 3年4組 | 2年4組 |
| 単元名 | 「政党の役割」 | 「平家物語」 |

- (6) 昼食 12:30～13:30
 (7) 授業研究会 13:40～15:10(学年ホール)
 ① 意見交流 13:40～14:30
 ② 講演会 14:30～15:10
 ○共同研究者 一般社団法人 麻布教育ラボ所長 村瀬 公胤 様
 (8) 閉会行事 15:20～15:30
 ①会場校御礼 千曲市立屋代中学校長 柳澤 正寿
 ②諸連絡

5 その他

- ・各自、昼食(外へ出ても構いません)、飲み物や上履きをご準備ください。
- ・駐車場は、正門から入っていただき、体育館前の駐車場をご利用ください。
- ・その他ご不明の点がございましたら、担当までご連絡ください。

千曲市立屋代中学校
 教頭 本田 耕一
 TEL 026-272-0276

駐車場 (屋代中学校)

屋代中学校前



〈私たちと子どものあゆみ〉

遊びながら学ぶ～本質へ誘う教師の”問い”～

信濃遊学会(屋代中学校)

I. はじまり—私の実践(令和4年度)

(文責：早津)

「身につけたい力は何か」「学習事項を明確に」と言われても、あまりピンときていなかった。もちろん、言わんとしていることはわかるし、そのための方法を大きく逸脱してきたわけでは決していない。学校という場所、教師という職業が、学習指導要領に則って、子どもに必要な学びを授けていく責務を担っていることは承知の上である。しかし、「学ぶ」という子どもが主語の行為に対して、教師を主語に持つ「教える」という行為がどのように介入すべきなのか、そのつじつまを合わせることに違和感を覚え、自分の中で納得する答えを見出せていなかったからなのだろうと回想する。

2年前、この信濃教育会全県公開研究が公募制になったことを機に、今までの実践を自分の中で整理してみたいという思いから授業者に手を挙げ、今年度まで引き続きお世話になっている麻布教育研究所(現 一般社団法人麻布教育ラボ)所長の村瀬公胤先生を共同研究者としてお招きし、ご助言をいただいた。その中で、今まで私たちが求めていた「学び」とは、文化的な「道具」としての側面を持っており、その道具を使えるようになる(=学ぶ)ためには、子どもたちがそれになじむ時間が必要であることを学んだ。その中で私は、1時間という限られた中で学習を完結させようとする授業そのものの構成を転換する必要性に迫られているのではないかと結論づけた。同時に、本当の「学び」には「遊び」がいるのではないかと感じた。

小さな一歩であったが、私にとっては大きな一歩だった。今、その歩みがたくさんの人に後押しされている。これ以上の幸せはない。



II. 広がり—屋代遊学会の実践(令和5年度)

(文責：金子・久保)

早津の実践を受け、本当の「学び」を目指したい、自らの授業で子どもたちが躍動する姿を見たいという有志が集まり、本校に「屋代遊学会」が発足した。(命名は、発足してしばらくした後である。)それぞれの実践を振り返りながら、教科や経験年数は違えども学びの本質となる共通点はないか、教科

の特性となる違いはどこに生まれるのか、異なる立場だからこそ気づけることはないか、という思いで研究をさらに進めた。

A. 完璧なニセモノと未熟なホンモノ―「遊び」の必要性

「生徒に何とかわかってもらいたい」という願いは、われわれ教師がもっている願いであり、意欲や使命感がある教師であればなおさらである。しかし、その願いによって丁寧に教え過ぎてしまい、生徒が自分自身でつかむべき「学び」を遠ざけてしまっている可能性がある。さらに言えば、教師が敷いたレールの上を子どもに歩かせ、「主体的に学んだ感」を子どもにもたせて、教師が満足していたに過ぎず、本当の主体性や本物の学びを生徒に掴ませることができていなかったのかもしれないと振り返った。

我々がはっと胸をつかれた村瀬先生の言葉がある。「子どもたちに『完璧なニセモノ』を与えようとしてはいけないか。」言葉はさらに、こう続く。「子どもが欲しているのは『未熟なホンモノ』ではないか。」振り返ってみると、子ども自身が自分たちでやろうとしていることは、たとうまくいかなくとも学び得ることが多かったように感じた。私たちが「教えたい」と思うことこそ、本当は、子どもたちが「自分自身で気づける」ようにする必要があるのではないか。そこで私たちは、現状の授業づくりの方法から少しはなれ、子ども自身が自ら選択して、試行錯誤する時間を授業の中に盛り込んでいく必要があると考えた。各教科の特性も異なり、教師としての性格も違うので、その内容は多岐に渡ることになるが、便宜上私たちはこの時間を「遊び」と定め、研究をさらに進めた。

B. 「遊び」を「学び」にする―“問い”による学習デザイン

「遊び」を授業の中に設けることが必要であることを感じる一方、子どもがやりたいことをただ自由にやらせているだけでは、それこそ単なるお遊びになってしまうことが危ぶまれた。そこで私たちは、今までの授業でも大切にしてきた「学習問題」という概念を踏まえながら、「遊び」に対して、どのような“問い”を子どもたちにもたせるのがよいかということ話し合い、各教科の学習をデザインできるように試みることにした。

1. 英語科(久保)の実践から

問い: 自分の「推し」を知ってもらうために、どんな表現の工夫が必要か。

比較表現を学習した場面である。以前であれば、さしずめ「比較表現を使って、自分が好きなことを伝えよう」という目標設定のもと、比較表現を使ったクイズから始まり、ペアでの発話練習、最後に発表という流れで授業をしていたように思う。もしかしたら、「好きなものを伝える」という活動自体は大きく変わらないのかもしれない。しかし、この問いに「比較表現」という言葉はない。そのため、比較表現を使ってもいいし、使わなくてもいい。でも、使うと便利だろうなという場面



を設定した。そこに生徒の「遊び」が生まれると考え、「どんな表現が必要か」と問うことで英語によるコミュニケーションの便利さを生徒が自ずと感じると考えたからだ。

実際の授業では、比較表現を使う生徒もいたが、むしろ、既習事項の動名詞による表現を使う生徒が多く見られた。すでに道具としてなじみ始めていたものの方が使いやすいということもある。むしろ、一度練習するだけで「使える」と感じることは少ないのだ。何度も使うたびに道具は自分のものになっていく。今回の学習で、比較級を使ってみたり、使っている生徒の様子を見たりした生徒がだんだんとその便利さに気づいていくことを願ってきた。

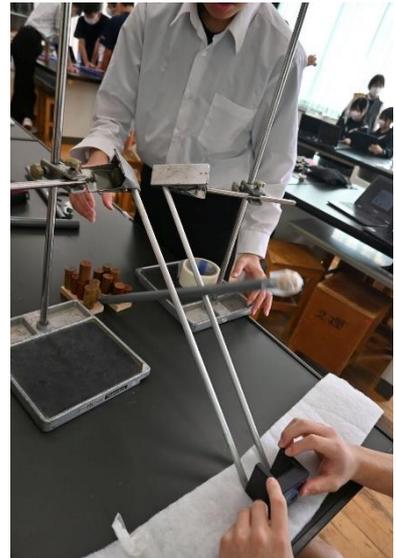
2. 理科(金子)の実践から

問い:より深く釘を打つには、どのハンマーを使うのがよいか。

理科の「エネルギーと仕事」の単元、柄の長さ、頭と重さの異なるハンマーを提示して、投げかけた問いである。それまでは、綿密な実験計画のもと、何とか1時間で生徒が活動を終わられるように授業を設定してきた。しかし、本時では基本的には理科室にあるものは何でも使用してもよい前提で子ども自身がその問いに対する予想、仮説を立て、グループごとに計画、実行を行う時間とした。長さの異なる塩ビパイプに重りをつけて仮想のハンマーを作る生徒、衝突実験機の説明書を熟読し、実験のイメージを具体化しようとする生徒、ハンマーに紐をつけて振り、軌道の距離を測定しようとする生徒…。今までの学習では到底見ることのできない姿がそこにはあった。

生徒は今まで学習してきた科学的概念を総動員させて事象へのアプローチを試み、自分の思考から裏付けられようとしている新たな理論を欲し、その獲得に全身で喜びを感じているようだった。うまくいかなかったグループは早速、その理由を話し合い、新たな実験の計画をしている。自ら学びたいという本質的な子どもを見た思いでいた。

その他に、数学科、技術・家庭科(技術分野)の実践も踏まえ、「遊び」を学習として成立させるためには、その教科の観点から、専門的なアプローチを促す“問い”があることを前提とし、その特性を踏まえて設定することが重要であることがわかってきた。



III. 深まり—信濃遊学会の実践(令和6年度)

(文責: 山下・久保・金子)

私たちは「遊びながら学ぶ」学習デザインにおいて、教師としてできることは何なのか、新たな視点を加えながら、さらに研究を深めたいと考えた。そこで、屋代中学校の若手を中心に授業者を改めて募り、加えて、昨年度の全県公開授業に参加された先生方を中心に、他校からの協力も仰ぎ、今年度の研

究をスタートさせることにした。団体名についても「信濃遊学会」と改称し、これからにつながる一つの集大成としたいと考えている。

A. 「遊び」を成立させる要素

これまでの研究の過程で、「遊び」には、その原義としての意味を含む、潜在的に備わっている要素があり、かつ、その要素を「学び」につなげていくことが重要であると感じてきた。

【「遊び」を成立させる要素】

- ・活動自体が楽しいし、おもしろい。真剣に向き合える。執着し、没頭できる。
- ・主体的に、自分から取り組みやすい。自らの選択によって、結果が変わる。
- ・簡単にはいかず、多少の困難がある。成功と失敗、両方の可能性がある。
- ・偶然性と必然性が混在しており、予想できる部分とできない部分がある。
- ・対象となる事柄や協働する他者の存在の違いによって、内容や状況が影響を受ける。
- ・既習事項の積み重ねや経験の有無によって、考え方や方法が異なってくる。

私たちが学習の中で位置づけたい「遊び」は以上のような要素をはらんでいる。そのほとんどが抽象的な表現に終始し、かつ端的とは到底言いがたいが、それらのどれをとっても一つには限定できないこと、それらが多層的に重なって成る場合が多いこと、他にも様々な要素が加えられる可能性があることを考慮して、このような曖昧な表現にしていることをどうか甘受していただきたい。また、確固たる定義づけをしてしまうことで、「遊び」のイメージが収縮し、その柔軟さや深遠さを損ねてしまう恐れがあることも危惧した。

私たちが強く感じているのは、人は本能的に「遊び」を欲しているということ、その「遊び」に「学び」を生成するきっかけが満ちあふれているということである。子どもの既有体験や知識の豊富さの違いなど、様々な要因によって「遊び」の性質は変容していくが、それらの「遊び」の中にかに「学び」の芽を見出し、専門的な視点をもとに有意義な道具として手に入れるところまでを導けるか。それこそ教師の“問い”がなす業なのではないか。

B. 「学び」へと誘う教師の“問い”

時代の流れとともに、私たち教師の授業観も変えていかねばならない。そのために、今までの常識を疑うところから、本研究は端を発している。今までの私たちの目の前の子どもたちが、教師に言われるがままに、自分自身をごまかしながら、知識の定着を図ろうとしてしまっていたとしたら、その原因は何なのか。強いられた学習から脱却すべく目を向けたのが、既存の「学習問題」の設定の場面である。

授業では、学習に向かえるように適切な「学習問題」を設定し、学習事項をつけられるように課題を据わらせる。教師は子どもたちが分かりやすいように資料を工夫し、プリントにも創意工夫をする。必要ならば個別に支援を促す資料も用意する。一見、理想的な授業にも見える。だが、そこから本当に子どもたちの「知りたい」、「学びたい」を引き出せるのだろうか。「学習問題」というレールを教師が

敷いてしまった時点で、子どもは主体的な学びから遠ざかっているということはないだろうか。では、どうしたら子どもが安心して「遊び」という空間の中で「学び」を獲得できるのか。

既存の「学習問題」と、本質的な学びへ誘う“問い”。似て非なるものである。これまでに考え続けてきた“問い”のあり方についても、ここで改めて整理しておきたい。上述した「遊び」をいかにして「学び」に仕立て上げるか。教科の専門性を活かした“問い”が不可欠であることについてはすでに触れたが、変容しつつある学びにおける教師の役割の再考も踏まえ、今まで私たちが培ってきた教師としての業についても考察を重ねていきたいと思う。

【“問い”のあり方】

- ・答えが単一のものではなく、オープンエンドとなる。広がる、開けたもの。
- ・答えまでのアプローチが複数考えられ、時に多面的、多角的な視点も必要となる。
- ・「～は何か?」「どのように～?」「なぜ～?」のように過程が求められる。
- ・教科全体に関わるものから、単元を貫くもの、一つの授業まで様々な階層がある。
- ・発問や机間支援においても、学習を補う小さな“問い”として捉えることができる。
- ・一つの「学び」は、一つの“問い”における連続した思考を基にデザインされる。
- ・教科性、学習事項の特性により、単元を一つの単位とするデザインも有効となる。
- ・総合的な学習の時間を含む、教科を超えた複合的、発展的な“問い”も可能となる。

以上のことを踏まえ、「学びのデザイン」および“問い”のあり方への考え方について、これまでは屋代中学校のみで実践を積み重ねてきたが、それ以外の教科や他校種においても、十分に汎用性があるのではないかと考えている。機会があれば、様々な場面で実践する場を設け、さらに研鑽を積んでいきたい。

C. 「遊び」の中で“問い”が生成する「学び」

昨年度までの本研究の経過を承け、本年度は屋代中学校全体でも、研究テーマを「“問い”からひらく学び～試行錯誤しながら、本質に迫る子ども～」と設定し、それぞれの教科で実践を重ねてきた。

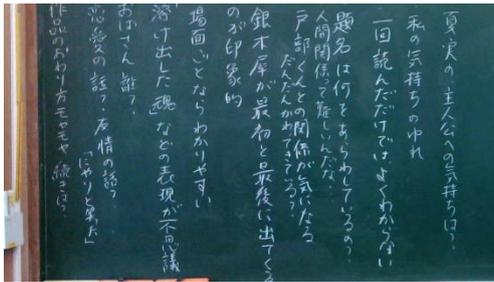
1. 国語科(山邊教諭)の実践から

問い:「私」と登場人物の関係とは?

「私」の気持ちはどのように変化しているか。

1 学年で学習する文学的文章「星の花が降るころに」を題材にした学習では、場面と場面、場面と描写などを結びつけて内容を解釈することを子どもたちの力として定着させたいと願い、単元の構想を考えた。

生徒たちの初読の感想では、「最初回想から始まってよね?」「友情の話?それとも恋愛の話?」「題名は何を表しているのだろうか?」「お婆さんは誰?」「作品の終わり方にモヤモヤする」「どのよ



うに続いていくのだろうか？」などが挙げられた。子どもたちが登場人物の心情に思いを寄せた結果、作品に興味、関心を持ち、題材への追究に対して意欲を持ち始めていることがわかる。また、自然と出された多くの疑問から、子どもの必要感を持って、学習を展開していくことはそう難しくないと、授業者である山邊は考えていた。

それからの授業で子どもたちに掲げられていったのは「『私』と登場人物の関係とは？」「『私』の気持ちはどのように変化しているか」といった“問い”である。初読の感想に触れながら、かつ教師のねらいも見据えて、授業を展開しようとした。しかし、結果から言えば、初読の意欲を少しずつ減退させていった生徒も見られ、納得のいく学習にはなりえなかった。

生徒の思いと、教師の思い、その両者が前向きにさえはたらいていれば即ち学習が成立するとは言えないところが授業の難しいところであり、またおもしろいところでもある。実は、この単元の初読の段階における本学級では、そもそも物語の内容自体を明確に捉えている生徒とそうではない生徒に大きな乖離があったことが後でわかる。「感想を書く」という活動の中では、その違いが見えにくい。感想の中の言葉の小さな変化に着目したり、感想を書かせる中で声かけを行ったりしながら、そういった違いがいずれ可視化され、のちに生徒の思考のずれとして生じ、対話が生まれる装置を設定しておくことも教師の大事な業の一つである。例えば、前半の場面で主人公が級友を「にらむ」という行動をとる場面があり、そこから相手に対してわずらわしさや嫌悪感を持っていることが読み取れる。さらに、主人公は彼のことを「わからない」人だと直接的に評する。行動描写から心情を読み取ることはすでにこれまでの学習で学び得ているはずだが、当然のことながら、全員がよどみなくそのような読解ができていたとは考えづらい。また、既習事項であるからこそ、この単元の本旨にはすえにくいといった実情もある。であれば、そういった細かな読解のずれを自然と解消していけるような授業構造を心がけたい。また、発問や机間支援といったこれまで重要だと考えられてきた教師の手立てについても、ささいなことでありながらも“問い”の観点から成立しており、“学び”へ誘う重要な役割を担っていたと捉え直すことができるのではないだろうか。

物語前半で主人公に疎ましく思われていた級友は、後半で黙々と部活動に励む姿を主人公に見せ、心情を大きく変化させる起因になる。そんなことを意にも介さず、いつも通りにふざけた様子を見せる彼に対し、主人公はもう一度「わからない」と評するが、当然、その意味合いは前半と異なる。そのとき、「二つの『わからない』の意味は同じか」と問うたら、子どもはどう考えるだろうか。物語の内容をしっかりと掴んでいる友達とともに、場面と場面、場面と描写などを結びつけて内容を解釈させたいという教師の願いに近づけたかもしれない。それだけでなく、言葉が文脈とともに意味を成すという根幹に触れ、国語という教科の本質へ誘う入口になったかもしれない。大きな“問い”を成立させるために、そこに近づく無数の“問い”を教師が持っているか。経験と感覚によって養われるそれらについても改めて価値を再認識させられる授業となった。



2. 社会科(中沢教諭)の実践から

問い: 日本国憲法はあなたの人生にどう関わっているか。

どんな“問い”があれば、日本国憲法を自分事として捉えるようになるのだろうか、単元構想の時点で授業者の中沢は頭を悩ませていた。従来通りの授業では、「憲法は国を統治する根幹であり、法律を縛り付けるためにあるものだ」として、受動的なものとして享受されてきたように思える。だからこそ、本時では、子どもたちが教科書やタブレットPCなどを活用しながら、様々な他者との対話をくり返し、日本国憲法の存在意義を改めて見出ししていく、そんな姿をイメージしながら、実態に合った学習を模索していた。

活動の前に動機づけとして、「憲法のおかげで守られているものって何？憲法があることで自分にとってどんな良いことがある？」と投げかけた。生徒は各々に日本国憲法を眺めながら、まとめていく。ここでのポイントは、決まった形式のワークシートを配布するのではなく、ロイロノートで自分の思考に合ったシンキングツールを使い、自分の思考が可視化できるようにしていることだ。中には、「あの人は何条を選んでいるのだろう」と、席から立ち上がりクラスメイトのタブレットを覗きに行く生徒もいた。さらには、選挙の仕組みについてインターネットで調べるなど、単元の枠を超えた内容にまで関心が向いている生徒さえも見られる。この学習をこう振り返った生徒がいる。「憲法に書いてある内容を実際の生活にあてはめることで、守られている権利と義務がどんどこで日本の社会の基礎をつくっているのか見つけることができた。憲法は国民全員に関わることだから、解釈や内容を変えるのは難しい。」今までは憲法を身近には感じることができず、その意義を感じていなかった生徒が、自分と憲法との距離感を捉え始めた瞬間だったかもしれない。中には「大体の憲法は改正してもいいんじゃないか」と、批判的な思考とともに憲法に対峙する様子も見られた。どれも今までの授業ではなかなか見られなかった子どもの姿である。



ただ、今回の授業では、日本国憲法に関して自らの体験と結びつけながら考えるきっかけにはなったが、一方で、憲法が生活に密接に関係していることを実感し、その有用性を自分のものにするまで至ったかという点については疑問が残った。例えば、「あなたの生活に最も大きく関わっている日本国憲法はどれか」、「あなたの生活に不要だと思う日本国憲法はあるか」というような鋭角的な“問い”を切り口としてみた

ら、子どもたちはどのように動いたのだろうか。先の振り返りなどを基に学習をフィードバックし、常に教師のはたらきを再考していくことが求められていることを感じた。

3. 理科(川又教諭)の実践から

問い: 浮力の大きさは何によって決まるのか。



授業の導入で、浮沈子の事象に出会い、圧力と浮力の関係に興味を持った生徒に、上記の“問い”を投げかけ、授業を展開した。生徒は主に、水圧、空気の量、密度、体積と、大きく分けて4つの予想および仮説をもった。その後、同じ予想をもった生徒同士でグループを作り、自分たちの仮説を立証するための実験方法を計画し、実行していく。この時点で、一つの“問い”に対する自分が選んだ仮説に応じて、複数の学習活動が生まれていることがわかり、

当然、そのすべてが正解に該当するわけではないため、生徒は自分の既習事項や知識、体験を踏まえて、真剣に活動に没頭していく。また、仮に答えは合っていたとしても、その過程として実験による立証が求められているため、その理論を裏付けるための思考を自ら論理立てていかなければならない。まふま「遊び」が成立し、教師から発せられた“問い”によって、生徒は科学的な考え方に導かれていく。

あるグループでは、浮沈子から、空気の量に着目して水風船の空気と水の割合を調節し、浮き具合から浮力を比較する実験を行った。実験の結果、空気の量が大きいほど風船が浮きやすく、「浮力=空気の量」と結論づけた。しかし、隣で実験しているグループの様子を確認したところ、空気が全くなくても浮力がはたらいっている事象を発見し、空気が関係なさそうなことに気づいてしまう。そして、ある生徒が「空気の量を変えると水風船の密度が変わってるじゃん」とつぶやき、今度は密度に着目した検証へと向かっていった。このことから、問いを中心に生徒が遊びを展開し、その中で散らばっている学びのピースを見つけ出し、自分の学びを積み上げていっていることが分かる。

授業（単元）のまとめでは、次のような生徒の振り返りがあった。「はじめは、水に浮いている程浮力が大きいと思っていたけど、色々な実験を試していった中で、物体が水の中に入っていくほど浮力が大きくなることに気づいて驚いた。だから物体の浮き沈みは密度で、浮力の大きさは体積なんだと納得した。」“問い”を中心に遊んでいる中で浮力と密度、さらに言えば、浮力と重力の関係性に気づき、科学的な知識や思考を深めていることがわかる。



「遊び」によって得た「学び」は自分の手になじんだものである。だから、子どもたちは自然と次の「遊び」を見出し、さらなる「学び」を求めていく。今までの授業観では、一つの授業の中で全員に共通する問題を考えられる場面を設定し、クラスでその解決への方策を思考し、見通しながら、同じ方向に向かって活動し、共に学んでいくイメージを持っていたのではないだろうか。しかし、思考と活動はどちらが先というものではなく、常にその二つを行き来してはいないか。いざ、活動を始めてみたら、思考が追いついてきたということだって往々にしてあるだろう。教師は焦点化した学習を目論見ながらも、その核心部から放射的に学習が広がっていく姿をイメージして授業に臨みたい。そこに子どもの実態に即した、彼らが心から欲する次の学習へのヒントが隠されていることは、実は多いはずである。それもまた、開かれた良質な“問い”によってなせるものであることは言うまでもない。

D. 本時の学習デザイン―「学び」のそのつづき

昨年度の研究の中で大きな課題として残ったことが、授業の終末時をいかにしていくかということである。今までの研究した内容から、私たちが大前提としたことは「学び」に終わりはないという概念である。生成される学びが深ければ深いほど、それは新たな“問い”を導き出すことにつながり、同時に、新たな「遊び」の場面を必要としていく。そういう意味で私たちは「まとめ（仮）」の時間のあり方を学びの終末としてではなく、一つの節目として、そこからさらに発展させるための段階として位置づけたいと考えた。おそらく「まとめ（仮）」は、「振り返り」としての客観的な要素と、「感想」としての主観的な要素を同時に持ち合わせ、かつ、これまでの成果とこれからの課題をつなぐものになるだろう。また、それを機に新たな他者、社会との対話を促していくことも考えられ、得た「学び」を個の所有から全体への還元における窓口としての意味合いも含んでくる可能性が考えられる。そして、何よりそのような重なりが教科としての大きな“問い”に答えるものになり、ひいては学び手の生き方を形作る基盤になるはずである。

今回の公開授業でそこまでを具体として提案できるかはまだわからないが、そこに向け、前のめりで倒れこむような教師の姿を見せることだけはお約束をしたい。

※以下、本時の学習デザインのリンクからご参照ください。当日に向けて、鋭意作成中です。本資料を含めて、コメントを書けるようにしてありますので、ぜひ参観前にご一読の上、ご意見、ご質問をいただければ、本会員の励みになります。何卒、よろしくお願いいたします。

| | | |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 川又功暉 [理科] |  | https://docs.google.com/presentation/d/1cVFpX28MFjonDSQ_OPbc58rwNJSdttmrOEiu-VoOqY/edit#slide=id.g2474bbd467f_0_6 |
| 中沢翔太 [社会] |  | https://docs.google.com/presentation/d/1toseqBdumbwj-lupOzM11A4KGpju_C5zG-Ax1LYDm0c/edit#slide=id.g2d4277a01d1_0_0 |
| 山邊恵美 [国語] |  | https://docs.google.com/presentation/d/1P-0QOjLK8oTtY-BOFYcam_vSsOZyxHHjZSkgXOaja-U/edit#slide=id.g30a685c1a4c_0_0 |
| 本資料 |  | https://docs.google.com/document/d/1wHObNBwiXlkoOO1zpVHdX0vh2hc-7_Ou3U5kGEDQp4M/edit?usp=sharing |

IV. つながり

(文責：早津)

A. 信濃遊学会メンバー

- ・久保 圭祐 ・金子竜太郎 ・山下 浩平 ・山邊 恵美 ・中沢 翔太
- ・川又 功暉 ・早津 秀 (以上、屋代中)
- ・村山 貴子(南条小) ・三枝 祐紀(八坂小中) ・内川 舜也(豊科北小)
- ・村瀬 公胤(麻布教育ラボ)

B. ひとりごと

※本研究に関わるコラムです。ドライブ上で以後、データを更新していきます。