

問い続け，学び続ける子どもたち

～子どもの言葉と学びの深まり～

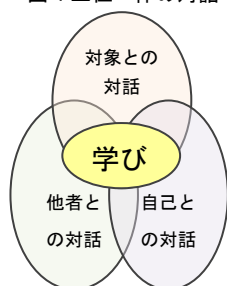
1. 研究主題について

(1) 本校のめざす子ども像

本校の教育目標は、「Enrichment—豊かな情操—Intelligence—質の高い知性—Creativity—輝く創造性—」である。2015 年度から研究主題を、「問い続け，学び続ける子どもたち」とし，研究を進めてきている。これからの社会を生き抜く子どもたちには，身の回りにあるさまざまな問題を自分たちの力で解決していく能力が求められている。本校ではそれらの資質・能力を，①めざす力，②つなぐ力，③実感する力として，対象とかかわり，そこから自らの力で問題を見つけ，対象・他者・自己との対話を繰り返しながら問題を解決していく子どもたちを育てていく。

(2) 問い続け，学び続ける子どもたちとは

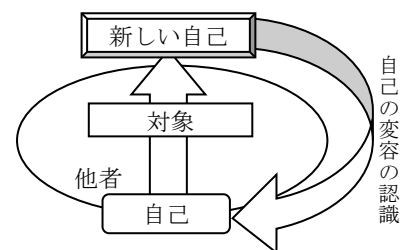
図 1 三位一体の対話



学びは，対象・他者・自己と対話することで成熟していく三位一体の活動である（図 1）。子どもは自らの意思で目の前にある対象とかかわり，対象のもつ意味を明らかにしていこうとする。他者もまた対象への興味をもち対象のもつ意味を探ろうとしている。そこで他者の対象に対する思いや願い・考えに触れ，似ている点や違う点を明確にしていく。そして，他者と考えや思いを擦り合わせることで，多くの視点からのものの見方や考え方を得ていくのである。このように，それぞれの対話は，学びの中で独立したのではなく，他の対話ともつながりながら行われている。この三位一

体の対話を先導するものが「問うこと」だと考える。

「問うこと」とは，現状とあるべき姿との間にできるギャップを感じ，問題ととらえることである。その解決に行き詰ったときに他者とかかわる必然を感じる。「学ぶこと」とは，自らの問題をかかわり合いながら解決していくことである。この「問うこと・学ぶこと」の連続性が新たな自己の変容の認識につながり，さらに問い続け，学び続けようとする。



「問い続け，学び続ける子どもたち」とは，他者とかかわることに価値を見出し，思いや考えを統合化，再構成しながら自己を更新し続ける子どもたちと定義した。

2. 今年度の取り組み

(1) 昨年度の研究実践から見えてきたこと

「問い続け，学び続ける子どもたち」という研究主題を掲げて 3 年目となった。昨年度はサブテーマを「子どもの言葉でつくる授業」とし，子どもの言葉から学びを探ることに取り組んだ。子どもの発言だけではなく，そのもととなる表情や仕草，視線等も含めて「子どもの言葉」と

らえ、子どもの内面で起きている学びを解釈しようとしてきた。その中から以下の点が成果と課題として見えてきた。

【成果】

サブテーマである子どもの言葉でつくる授業を実現するためには、授業における子どもの言葉を探ることが大前提となる。授業で表出させたい「子どもの言葉」をイメージすることから授業を考えるためには、子どもを十分みとる必要がある。子どもを理解し、その子どもが授業でどのような言葉表現するのかを考えることは、教師一人一人が子どもを丁寧にみとることにつながった。また、授業を参観する時の視点も、子どもの言葉を抛り所にすることが習慣化されてきた。協議会においても、子どもの事実をもとに語る意見が多く出されるようになった（図 2）。このことにより、授業参観の視点を共有できてきたと感じている。

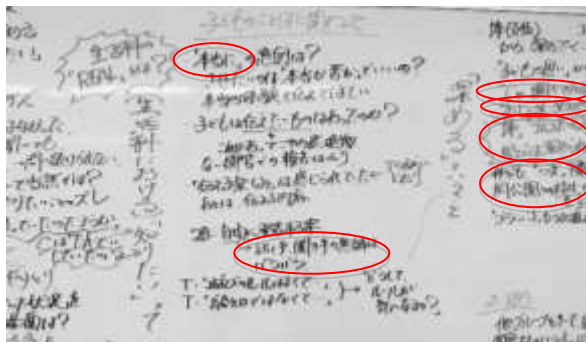


図 2 協議会記録の一部

【課題】

5月の校内研究授業、10月の研究発表会と3度授業を参観し講評くださった鹿毛雅治先生から、繰り返し指摘されたことがある。それは、「子どもの学びの筋を無視して、教師が進めたい授業になっている」ことである。具体的に実践をもとに述べる。

算数科5年「割合」では、単元導入である第1時においてバランスの悪いロボット（図3）を提示するところから始めた。「足が長すぎる」「頭が小さい」等バランスの悪さを語り始めるところから割合を導入した（図4）。子どもたちはこのアンバランスなロボットのバランスを修正していこうとする姿が見られ始めていた。しかし、授業者は第2時において、トマトの苗の長さを比べる題材を提示した。授業者のみとりとしてはロボットのバランスで割合について出合った子ども

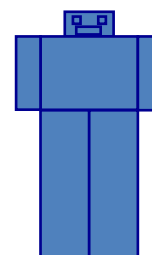


図 3 ロボット

が、トマトの苗でも「これも割合を考える問題だ。」と動き始めると想定していた。しかし、子どもの意識は「ロボットのバランスをまだ直していないのに…」と、トマトの苗の長さを比べるこ



図 4 バランスの悪いロボットを見て



図 5 トマトの苗の長さの割合？

とに主体的に取り組めない子どもがいた。そうして授業終盤では学びに向かえない子どもの様子が見られるようになっていった（図5）。

「子どもが学びに向かおうとしているのに、教師の都合でその学びを追究させていないのは、

教師が単元ではなく本時レベルで授業づくりをしているからではないか」という鹿毛雅治先生の言葉は、子どもの言葉でつくる授業をめざしている我々に大きな課題として突き付けられた。また、「可視化と共有化ができていないと、子どものやる気をなくす」ともおっしゃっており、本校で今足りないことは、「可視化・共有化」と「学びの筋を大切にしたい単元づくり」であるということであろう。これまでもジャンプのある学びを追究することや子どもたちの課題意識を深めることなどを研究してきた。(研究紀要 2014) たしかに、子どもたちの学びが深まる焦点化の場面は非常に大切である。しかし、焦点化の場面を考えるための準備ができていない状態で学びの深まりはないはずである。

(2) 学びの深まりとは

問い続け、学び続ける子どもたちの姿が学びの中で特にどの場面において見られるかを考えたとき、それは学びが深まっている場面ととらえた。そこで、本年度はサブテーマを「子どもの言葉と学びの深まり」とした。子どもの言葉によって、学びが深められたかどうかを検証することが問い続け、学び続ける子どもたちの姿が明らかになると考えたからである。

「学びの深まり」とは、他者とかかわることの中で、概念化したり再構成したりすることで自己の変容を認識する過程だととらえる。この学びの深まりが、問い続け、学び続ける子どもの姿を引き出すと考えた。

なお、本年度は授業を「可視化・共有化・焦点化」の3観点でとらえ、子どもの言葉をもとにそれらを充実させていくことで学びの深まりをめざしていく。

3. 研究仮説

学びの深まりに向かう可視化、共有化を充実させることで、問い続け、学び続ける子どもたちを育てていくことができるであろう。

4. 研究の重点

研究仮説実現の具体的方策として、以下の3点を研究の重点とした。

- (1) 可視化, 共有化, 焦点化を大切にしたい単元づくり
- (2) 学びの筋を大切にしたい単元づくりと身につけさせたいものの見方・考え方
＝カリキュラム・マネジメント
- (3) 子どもの学びを支える学習環境

(1) 可視化, 共有化, 焦点化を大切にしたい単元づくり

授業づくりの視点を「可視化・共有化・焦点化」の3観点ととらえ、学びの深まりをめざした授業づくりに取り組んでいく。それぞれの定義を述べる前に前提となるとらえを2点述べる。

まず、可視化・共有化・焦点化の順序性について、本校では明確な順序性があるものとする。可視化は共有化するために必要であり、共有化は焦点化するために必要だということである。そして、焦点化によって新たな可視化・共有化がつくられる。1時間の授業でも単元でも、この可視化→共有化→焦点化→可視化…というサイクルで学びが深まっていくと考えている。

もう 1 点は、可視化、共有化の行為自体で子どもたちの学びを語るのではなく、可視化、共有化された後の子どもの姿や子どもの言葉で語られるべきであることである。これまでの研究を進める協議の中で以下のような声があった。

「共有化したつもりだったのですが、実際はできていなかったということになります。」

教師は可視化や共有化をしたつもりであったが、子どもの姿からそうとはとらえられなかったということである。子どもの言葉でつくる授業をめざして研究に取り組んでいる中で、教師が可視化したことや共有化したことが本当に意義のあるものであるかどうかは、やはり子どもの姿でしか判断できない。そのことから、教師や子どもが可視化しようとしたことが本当に可視されているのか、共有化すべきことが本当に共有できているのかは、それらの行為行動のあとに見られる子どもたちの姿からしか分からないと考えた。

次に、可視化・共有化・焦点化それぞれを以下に定義する。

可視化とは、子どもの言葉を顕在させる行為である。子どもの発言があふれ、それらの発言への反応があふれる授業の中には、学びを深めていく言葉が潜在している。学んでいくためには、あふれる子どもの言葉の中に潜む見えない言葉をまず見える形にしなければならない。

共有化とは、可視化した子どもの言葉を他者と共通理解させる行為である。可視化された子どもの言葉は、一人一人が解釈できているわけではない。これを共有していくためには、一人一人がその言葉を丁寧に解釈する必要がある。そのための手立てとして、発言を問い直したり、ペア対話を促したりする教師の働きかけや解釈したことを表した自分の言葉がある。

焦点化とは、学びが深まり始めた状態である。可視化・共有化によって学びが進んでいく過程の中に焦点化がなければ、学びは深まらない。可視化・共有化を繰り返す中で、学びが深まっていく可視化・共有化が起こる。これを焦点化とする。しかし、この焦点化した可視化・共有化が起これば、学びは深まったわけではない。あくまでそれは学びの深まりが始まった場面でしかない。ここから学びが深まっていくには、さらに可視化・共有化が繰り返される必要がある。この焦点化から、その後可視化・共有化される過程を含めてが「学びの深まり」なのである。

学びの深まりをめざした可視化・共有化、そして焦点化を大切にしていけることが、問い続け、学び続ける子どもたちを育むことにつながると考えている。

みずき：まわりの人を守るほうが重要だと思います。勘違いの犯人や間違っ
た人がいてると…。知ってたりとか、スイッチを入れるとか知って
たら、事件も減ると思う。

(ここで、さくらのさらなる可視化があれば、共有化された可能性がある)

教師：いまのわかった？なんて言った？

こどもら：みんなが想像力のスイッチを入れたり 4 つのはてなを知ってたら。
：ちゃう。まわりの人が…。

たくま：自分？え？自分を守るよりも、周りにいる人のほうが大事って言って
いて…僕の意見とつなげるんやけど、僕もそう思っていて、そのされ
た人とやった人、やった人っていい気分にはならないので、ダブル
アウトになる。やった人は、え？待って！やった人は、自分を…

教師：なんとなくやめちゃうのね。思い出したらつなげてよ。



5年生国語科『想像力のスイッチを入れよう』の1場面である。みずきの「まわりの人を守るほうが重要だ」という考えがクラスの子どもたちの学びの深まりにつながると考えた教師は、みずきの考えを可視化し、共有化させようとした。しかし、可視化が十分でなく、共有化には至らなかった。ここで、さらに席が隣であり、ペアの話し合い活動においてみずきの考えを把握していたさくらに可視化させていれば、共有化に至る可能性があった。このように、可視化が十分でなく共有化されない場合は、それを補うような可視化を行うことも考えられる。

(2) 学びの筋を大切にした単元づくりと身につけさせたいものの見方・考え方

昨年度の研究から、問題把握・問題追究・問題解決・新たな問題の4つの活動がつながりながら発展的に繰り返される学習プロセスを意識してきた。

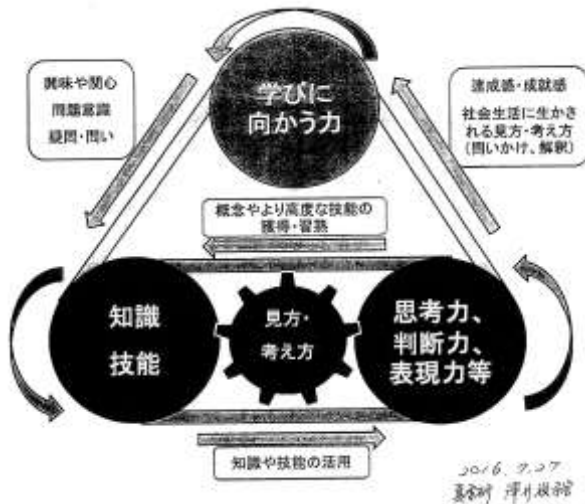
「子どものやりたいことと教師のやりたいこととズレがある」授業を参観していただいた鹿毛先生に指摘された言葉である。我々は、子どもたちがその時間の目標を達成するために、授業の楽しさを多少犠牲にしても、学問的に重要な事柄をおさえることを重視してしまうことがある。そのため、教師が考えてほしいことと子どもたちが考えていることにかい離が生じるのである。これまでも子どもたちの学びを中心に授業を考えてきたのだが、まだまだ十分ではなく、より一層の子どもたちの学びの筋を考えていく必要がある。そのために、本時勝負ではなく、単元を通して、さらには1年間や6年間を通して子どもたちの学びを考えていくのである。そのとき大切になってくるのが、何ができるようになるかという資質・能力である。

そこでまず、問い続け、学び続ける力としての育てたい資質・能力及び態度を①めざす力、②つなぐ力、③実感する力と以下のように定義した。

「問い続け、学び続ける力」(育てたい資質・能力及び態度)	
めざす力 (学びに向かう力・人間性)	自分なりの思い、願い、考えをもち、問題解決に向けて自ら進んで対象・他者・自己と対話し問題解決をやり抜こうとする主体的・協働的な態度
つなぐ力 (思考力・判断力・表現力)	自分なりのものの見方・考え方を駆使しながら、対象・他者・自己とかわり、新たなものの見方・考え方を獲得したり、創出したりしながら学びを進める資質・能力
実感する力 (知識・理解・技能)	対象・他者・自己との対話によって思いや考えを統合化、再構成する中で学びの深まりを実感したり、新たに問いをもったり、学びを生活に生かしたりする資質・能力

資質・能力の育成を目指すのではなく、それぞれの教科・領域の目標を達成していく中で資質・能力を養っていく。問題解決の学習プロセスを大切にしながら授業を行っていくことで、めざす力、つなぐ力、実感する力を育てていくのである。また、教科・領域の学びでは、自らの資質・能力を高めていくために必要な「ものの見方・考え方」(下の澤井視学官の図では、見方・考え方にあたる)を位置付けている。ここでいう「ものの見方・考え方」とは、何をどのように考えていくのかという、考える方法や思考の筋道をも意味し、認識の仕方とも言える。つまり、感覚・感性を働かせて感じ取り、自分なりの想像をして面白さや良さを見出し意味付けていく過程における考える方法、

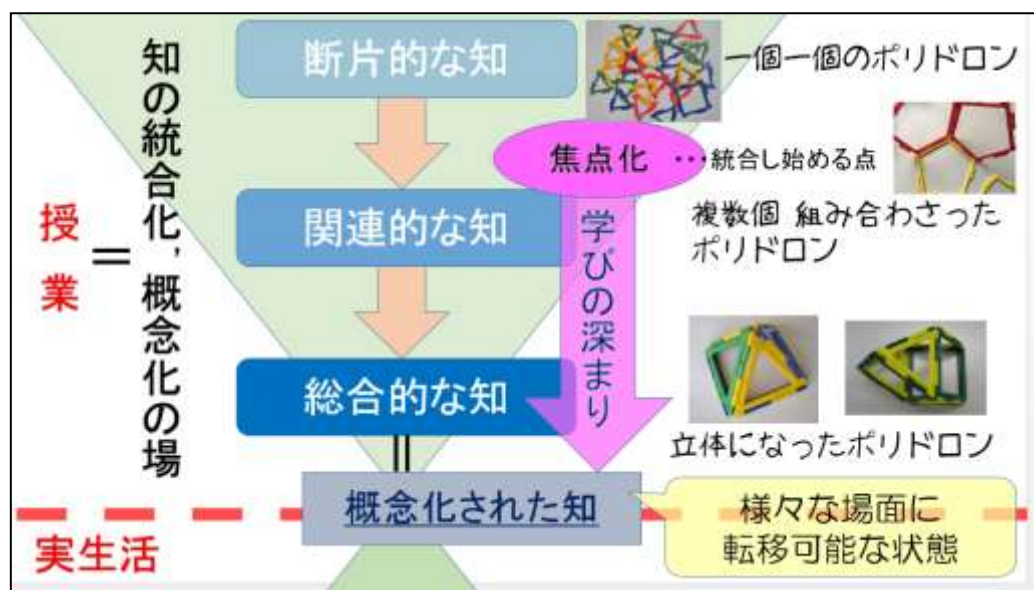
思考の筋道のことである。



子どもは、学び合いの中で他者との相互のかかわりの中で、自分の考えをまとめて表現することや、新たな考えが生まれる経験をする。その活動を自ら振り返ることで、思考や判断、表現の仕方を見直し、それらの能力を高めていくことになる。子どもが対象と向き合って思いや考えをもてる活動や話し合う場面を大切にする。対象と出合ったときに感じた感覚的なものを素直に交流する経験を繰り返し行うのである。子どもは、そのような経験

を積み重ねることで、友だちとかかわりながら学ぶ楽しさを感じ、もっと友だちとかかわりたい、学んでいきたいと考えるようになる。経験を重ねるにつれて、対象だけでなく他者・自己とかかわりながら学びをふり返り、自分の考えを交流していくことができるようにしていく。その際に「ものの見方・考え方」を使いながら、思考を深めていく。

「ものの見方・考え方」にはさまざまなものがあるが、本校では次の6つ「比べる・関係づける・まとめる・広げる・予想する・見方を変える」を選び出し、それぞれの学年で身につけていくようにした。(表1)



考え方	比べる	関係づける	まとめる	広げる	予想する	見方を変える
定義 (思考法)	相違点、共通点を見つける。 (比較)	つながりを示す。 (関係・関連付け)	単純・簡単に する。 (要約) きまりや概念 をつくる。 (抽象化)	意味やイメージを広げる。 (想像) 既習を使って 解決する。 (応用)	ある根拠をもとに先や結果を予想する。 (推論)	多様な視点や 観点でみる。 (多面的にみる)
I	相違点、共通点を見つけている。	つながりを示そうとしている。	単純・簡単にしようとしている。 きまりや概念をつくらうとしている。	意味やイメージを広げようとしている。 既習を使って解決しようとしている。	わかっていることをもとに先や結果を予想しようとしている。	多様な視点や観点でみようとしている。
II	相違点、共通点を見つけている。	つながりを示している。	大事なことを見つけている。 共通する性質や傾向を見つけている。	特徴をみつけ、特徴から連想している。 既知の知識・技能の中から使えるものを選んでいく。	わかっていることを根拠に先や結果を予想している。	多様な視点や観点でみている。
III	相違点、共通点を見つけ、理由を考えている。	つながりを示し、意味を考えている。	単純・簡単にしている。 つくったきまりや概念をつくっている。	意味やイメージを広げている。 既習を使って解決している。	根拠をもとに先や結果を予想し、考えに生かしている。	多様な視点や観点でみて、気付いたことから考えをつくらせている。
子どもの言葉	○比較する 比べると… ちがって… 同じで… 似ていて…	○関係・関連付ける ～という関係がある ～と…はつながっている	○要約する まとめると… あわせると… つまり… ○抽象化する いつでも… きまりがある	○想像する 想像すると… ○応用する 前に～したことを使って…	○推論する ～から予想すると… ～だからたぶん…になる	○多面的にみる 立場をかえると… 別の見方をすると…

表 1 可視化・共有化を支える子どもの6つの考え方

この「ものの見方・考え方」は各学年、各教科によって少し異なってくるが、どの学年、どの教科においても身につけさせていくものである。

(3) 子どもたちの学びを支える学習環境

我々はこれまでの研究において「問い続け、学び続ける子どもたち」を支えるものとして、聴き合い、学び合う学級風土づくりを大切にして取り組んできた。(研究紀要 2015) 子どもたちの学校生活をよりよいものとするためには、他者とのつながりを密にし、他者を受け入れ、互いを認め合う関係をつくること大切である。それは、教師や友達の励ましや方向付けが子どもたちの学びへの参加に影響を与えるためである。友達の考



えをしっかりと聴くことによって、その妥当性を検討したり、自分の考えを振り返ったりすることができる。また、じっくりと語ることにより自分の考えを整理し筋道立てて組み立てることにつながる。友達の発言をしっかりと聴くことは、単にお互いの考えを発表しあうだけではない豊かな対話を生み出すことになる。聴くことができなければ、友達と自分の考えの同じ所や違いに気付くことはできず、また、友達の発言の思いや考えまで聴かなければ、その違いがどこから生まれたかもわからない。このような対話構造を可能にするため、子ども一人一人が自分なりの表現をすることが許容され、かつそれが受容されるような一人一人の居場所のある学級の文化が必要なのである。

しかし、それだけが子どもたちの「問い続け、学び続ける」ことを支えるものではない。例えば、教師は直接に学習者を動かすことを避けて、できるならば間接的に指導するほうが良い。それは、有名な童話の「北風と太陽」のように、子どもたちが自分たちからコートを脱ぐような教育を行っていくということである。本校では複式教育も研究してきている。複式教育では子どもたちだけである程度学びを進めていくことができるように、①問題を確かめる②見通す③調べる、考える④深める⑤まとめる、の5点を大切に進めてきている。これからのことは、複式だけでなく、単式普通学級でも大切にすべきことである。協働的な学びを進めていく際には、ペアやグループでの話し合いも効果的である。そのとき、小さなホワイトボード、付箋や短冊、プロジェクタや実物投影機を活用することで子どもの考える力を高めることにつながる。このような環境づくりも改めて見直していきたい。



4. 今後の見通し

問い続け、学び続けるためには、よく考えることが必要である。考え自体に良いも悪いもない。考えることを止めることなく、さらに進んで考えるところで理解が進み、また記憶にもしっかりと根付く。不思議だなと思ったときには、立ち止まりその理由を踏み込んで考えてみる。問題を解こうとして行き詰まったときには、振り返って考え直してみる。そのような習慣も大切になってくる。各学年の発達段階を考慮し、学校生活が楽しくなる環境、意欲を高める環境、自主性自発性を育てる環境を意図的、計画的に構築していきたい。

OECD では、これからの子どもたちが生きていく世界を「知識基盤社会」と規定している。知識基盤社会は、変化が激しく、常に、新しい未知の課題に試行錯誤しながらも対応することが求められる社会である。国立教育政策研究所では 21 世紀型能力が提案され、ユネスコ国内委員会では持続可能な開発のための教育 (ESD) について解説されている。急速に変化し続ける社会では、学校を卒業した後も常に学び続けていかなければならない。その際、何を学ぶかは自分で判断していかなければならない。こうした社会を生き抜くために、生涯にわたって学び続ける子どもたちになることを願っている。他者とのかかわりを大切にし、友達と学ぶというのは大変意味深いものである。子どもたちが大人になったときに求められるのは、自ら思考・判断・表現し、仲間

と協力しながら、疑問のあるところを解きほぐして納得のいくようにすることのできる力であろう。知識や技能は、時代や社会の変化、また子どもたちが将来就く職業によっても異なってくる。しかし、自分で目的を定め、方法をコントロールし、周囲の環境や資源を活用しながら学ぶ力は状況を問わず必要である。本校を築立つときには、自ら問題を解決していく人になってもらいたい。

引用文献

- [1] 鹿毛雅治, 子どもの姿に学ぶ教師「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」, 2007, 教育出版
- [2] 和歌山大学教育学部附属小学校研究紀要, 2014
- [3] 佐藤雅彰, 子どもと教室の事実から学ぶ, 2015, ぎょうせい

参考文献

- [1] 佐藤学・和歌山大学教育学部附属小学校, 質の高い学びを創る, 2009, 東洋館出版社
- [2] 佐藤学, 教師たちの挑戦—授業を創る 学びが変わる, 2003, 小学館
佐伯胖, 「学び」を問い続けて, 2003, 小学館
- [3] 佐伯胖, 「学ぶ」ということの意味, 1995, 岩波書店
- [4] 佐伯胖, 「学び」の構造, 1975, 東洋館出版社
- [5] 秋田喜代美, 対話が生まれる教室~居場所感と夢中を保障する授業~, 2014, 教育開発研究社
秋田喜代美(編集) 2010 『教師の言葉とコミュニケーション』 教育開発研究所
- [6] 佐藤学, 学校の挑戦~学びの共同体を創る~, 2006, 小学館
- [7] 鹿毛雅治, モティベーションを学ぶ12の理論, 2012, 金剛出版

《研究構想図》

【学校教育目標】

Enrichment—豊かな情操— Intelligence—質の高い知性— Creativity—輝く創造性—

【めざす子ども像】

○対象・他者・自己と対話し、学習を楽しむ子 ○仲間と協働し、市民性のある子 ○自然と共生し、創造的に生きる子

【研究主題】

問い続け、学び続ける子どもたち

～子どもの言葉と学びの深まり～

「問い続け、学び続ける子どもたち」

他者とかかわることに価値を見出し、
思いや考えを統合化、再構成し、自己を更新し続ける子どもたち

【研究仮説】

学びの深まりに向かう可視化・共有化を充実させることで、問い続け、学び続ける子どもたちを育てていくことができるであろう。

