

学習過程について

2026. 4. 26 小林靖能

1. はじめに

学習過程は、学校における学びで子どもの誰もが個で考え、そしてみんなとも考え考え続けて人間としての生きる力・考える力を、子どもが自ら育み培う学校が作る子どもが学ぶ道筋である、と考える。

その道筋には最適解が無いと考える。が、子どもが考え考え続ける力を育み培う道筋を子どもが有する次の2つの力を拠り所とする学習過程について考えた資料である。

一つめは、子どもの誰もが乳幼児期に家族や友達等と関わる生活において、他者と意思疎通を図ろうと話し言葉を手探りで求めつつ、自分で考え考えて話し言葉を習得してきた体験がある。生きた知識・知の力（身体表現も）を身に付けてきたその力は、個とみんなで共に目標を学ぶ取る学習過程を設定する拠り所になる、と考える。

二つめは、子ども（人なら誰しも）の誰もが心の中にある誰をも認める人間性・心の力である。例えば、校内マラソンの大会で最終の走者が校庭に姿を現すと、その子の健闘を称え応援する力一杯の拍手が学校中に鳴り響き、走者を応援する全員の心が一体となる学校の光景が見られる。そんな人間性、誰もが誰もの頑張りを心から応援できる子どもが持っている心の力を拠り所とすることで、個とみんなが学習対象を分かり合い、そして心の力をも育み培い合う学びに取り組む学習過程を設定できる、と考える。

2. 学習過程の設定の要件と基本的な考え方

設定する学習過程の基本的な考え方は、上記2つの子どもの誰もが持っている知の力と心の力を拠り所に、2つの力が互いに機能し合えるよう一体化させる過程にすることで個とみんなが本時のねらいの獲得に向けて取り組み続ける学びにすることである。

(1) 子どもが有する2つの力を拠り所に設定する学習過程における学ぶ環境

学習過程では、子どもの誰もが2つの力を拠り所として進んで学び、みんなとの学び合いにおいても考え考え続けて学び甲斐を得るには、次のような2つの学びの環境であることが前提になる、と考える。

一つめは、誰もが誰にも（授業者も）、いつでもどこでも肯定的な言動により関わり接することができる学びの環境であること。

肯定的な関わり方の根底としては、次のようなことを考えている。

誰もが誰にも、自他の命、人権を軽んじる言動を行った子に対して、その子にそれが非であることを涙を流すほどに、自他共に掛け替えのない存在であることを肯定的な言葉によって話し、2度と行うことでないと分からせる関わり方である。

二つめは、誰もが誰にも「分からない」と当たり前と言える学びの環境であること

(2) 学習過程設定の基本的な考え方

2つの拠り所と学ぶ環境を基本にすると、子ども個とみんなが学び学び合う仮定で、誰もが自分の可能性を広げ深め、新たな知識を学ぶ取ること、及び人間の在るべき心の力も誰もが誰からも学べる過程を、次の3点を踏まえて設定すること。

- ① 学習過程は、子どもの誰もが乳幼児期に手探りで話し言葉・使い方などを自分で考え、試行錯誤しつつ家族などに自分の欲求を伝える話し言葉を身に付けてきた体験を通して得た知の力を拠り所に、新たに知りたい課題等を追求できる設定にすること。

- ② 学習過程は、子どもの誰もが新たな認知等を形成する次のような体験できる過程にすること。

子どもの誰もが課題等を自力で解決した事柄を持つ。続いてみんなと協働して誰もが解決してきた事柄の論理をみんなで話し合い、みんなでまとめて納得解を持つこと。そしてその納得解を足がかりに、さらに子どもみんなで本時のねらいを学び取る体験を通して、新たな認識を形成する道筋をも体験的に学べる設定にすること。

- ③ 学習過程は、子どもの誰もが他者を支える人間性を抛り所に、子どもの誰もが「分からない」などと、分かりたい知的欲求を安心してみんなに問いかけができ、子どもの誰もが「分かる」学ぶ体験を経る中で、子どもの誰もが誰からも人間として他の誰とも自然と関わる意志力などの人間性、心の力を育み培い涵養できる設定にすること。

3. 学習過程の設定と活動の位置づけ

学習過程の設定と過程に位置づける活動は、上記2の3項目を踏まえての過程であり、位置づける活動にする。

(1) 設定する学習過程とその考え考え方

① 設定する学習過程

上記1、2を踏まえ設定する学習過程は、**子どもが主体的に学びに取り組み、そして自ら考える力を育み培う学びの実現には課題解決学習過程が適、と考える。**

② 適とする考え考え方

課題解決学習過程を適とした考え考え方は次の通りである。

i 子どもは知の力と心の力を抛り所に自ら考え考え続ける学びに取り組むこと

上記2の3項目を踏まえる過程は、子ども自身が体験し育んできた物事を追求する力と他者を認め純粋に応援できる力を、抛り所に考え考え続ける学びにできること。

ii 子どもが自分の意志で考え判断して学びを進めること

追求する課題は示されるが、捉えた課題解決を自分で考え自分の意志でよし、とした事柄を持つなど、課題追求の学びにおいて**自分で考え判断して学びを進める**ことができ、他者からの指図や押しつけがなく自分の意志で学べること。

iii 小中学生、大学生も自分で考えた事柄を持ちみんなと学び合う学びに集中すること 小学生、中学生、大学生が、提示の課題追求に自力で解決した事柄を持つ。

そして、みんなが解決した事柄の論理をみんなで吟味検討し合うなどの取り組みに集中していた小中学生、大学生達の学ぶ姿を目の当たりに体験してきていること。

そこには、年齢に関係なく学ぶ誰もが、iやiiの抛り所となる物事を追求しまとめる知の力や他者を認める等の心の力を発揮し学びを進めている、と考えられる。

iv 認識形成の論理の進め方を体験的に学べること

i、ii、iiiに加えて、自分の意志で考え判断し、みんなで論理を話し合う課題追求の学びは誰もが納得できる論理に辿り着く学びになること。すなわち認識形成の在り方も学ぶことができる充実さを体感できる、からと考える。

v 小学校低学年でも可能

小学校低学年の子どもに課題解決学習は、考える力などへの配慮から懸念している。

しかし、課題の文章を区切って示す、求める事柄の言葉を分かりやすく示す、あるいは図を描いて示すなど、視覚を伴わせて課題の文章を捉えさせることで小学校低学

年の子どもの誰もが解決の方向をイメージ化でき、考えやすくする工夫等を行うこと、言葉に加えて手、目、耳などで捉えさせることにより可能である、と考える。

vi 子どもによって課題の捉え方などに困難さを生じる事象は、次の2つと考えることとその困難さを子ども自身が乗り越えることの方策の一例

i) 捉えに困難が生じる例

子どもが捉え・認知に困難さを生じる事象は、大別すると次の2事例になると考える。

一つは、○の次に□が来ることを想定すること、及び○の状態になる前の△の学びを○に繋げることが困難な子。

例えば、赤鬼は青鬼が居なくなったことで泣いている。しかし次に、青鬼の友達（自分）に対する気持ちを考えることができなかった、自分への至らなさなどに気持ちを向ける等に繋げて考えることに困難な面があること。

二つめは、○、◎、●のように同時に複数の事柄に出会うと、複数の事柄の関係性などに目を向けることができず、どうすればよいか分からなくなってしまうこと。

例えば、青鬼が居なくなったこと、青鬼に会えなくなってしまうこと、青鬼の友を思う気持ちを考えもしなかった自分の至らなさ、等々を一つにする事例において、自分の頭の中で複数のことに共通する事柄を考えまとめること（友のために居なくなることが友情）に困難な面があること。

ii) 捉えに困難な子どもへの関わり方

捉えに困難な子どもへの関わり方は、肯定的な言葉により、子どもの手、目、耳を働かせる関わり方で支える。上記vと同様に、かける言葉を主としながらも文を区切る、言葉と半具体物・記号の機能を繋げて複数の事項のどれにも共通していることが○であることに目を向けさせ（友のために村人に出会うことのない土地へ行く）、捉えさせる学びを支援すること。

(2) 課題解決学習過程に位置づける各学習活動

課題解決学習過程に位置づける各活動は、上記2の3項目を踏まえると子どもの誰にも次のような内容の活動に取り組ませること、と考える。

① 課題解決学習過程に位置づける各活動

位置づける各活動は、次の1)～5)のまでが一連に繋がる活動で4)の活動を中核とする過程であり、どれか一つが欠けても課題解決学習過程にならない、と考える。

i 課題解決学習過程に位置づける各活動

位置づける各活動は次の通りであり、子どもの誰もが、1)～5)の各活動に取り組むことが課題解決学習過程の学習として機能すること。

1) 子ども個々が学ぶ課題を捉える活動

2) 個々が捉えた課題を自力で考え考えて解決した事柄を持つ活動

3) みんなで学び、みんなが考えてきた事柄の論理の吟味検討を進め複数の納得解のまとめを通して、みんなの考え考え方への視野を広げる活動

4) みんなが考え考え方の視野を広げ、みんなで得心したまとめを踏み台に視野を深める学び・本時のねらいを学び取る活動

5) 学びを振り返る活動

ii 4) の活動は子どもの力だけでは難しい水準

4) の活動は、本時のねらいを学び取る活動で子どもの力だけで辿り着けない水準。

i) 難しいが子どもの力で学び取ることのできる足場を築いてきていること

子どもの力だけでは難しいが、子どもには1)～3)までの活動で、自分で考えを持ち、持った自分の考えを拠り所としてみんなで複数のまとめに納得して、4)の活動に辿り着ける足場を築いてきた学びがあること。

ii) 子どもの力で辿り着けない水準の事柄・内容

事柄・内容は本時のねらいを学び取る活動が、1)～3)までのように演繹的に考えを進める活動と異なり、帰納的に考えを進める活動となるからである。

その本時のねらいは、子ども誰もが複数の事柄に共通する関係性などを見つけ出し一般性を求める論理の考え方、考える活動を体験的に学ぶ事柄・内容であり、学ぶ学習内容の本質と捉える対象である。

iii) 4) の活動の手立て

4) の活動の手立ては、言葉が主であり、言葉と手、目、耳の機能を一体化させて子どもが考える方向を示唆・援助する言葉にする。

② 子どもが課題解決学習過程の各学習活動に取り組み育み培う資質能力と学びの環境

i 子どもが育み培い涵養する資質能力

この1)～5)の各活動に子どもの誰もが、自ら考え判断し考え課題を追求し、振り返る活動までの過程で、学ぶ学習材が有する3つの資質・能力を学び取る各活動になる。その学び取る資質・能力は、重なりがあるが次のような事項、と考える。

i) 新たな知識・技能を習得する知と心の力

ii) 演繹的・帰納的に考え考え方を論理的に進める知と心の力

iii) 提示の課題を捉え、自らの意志で課題を追求し、考え判断し解決した事柄等を表現する知と心の力

iv) 課題を解決するまで追求する粘り強く取り組む知と心の力

v) 学びことへの意欲・意志力・充実感・達成感を体得する知と心の力

vi) 他者の「分きたい」心情を想像し気持ちに伝える言動を取るとともに、自分の感情を抑える知と心の力

vii) 誰もの言動を受け止め肯定的に対応できる知と心の力

viii) 他者の人間性を否定する行為などに対して、他者の尊厳を損なう非であると、肯定的な言葉・態度を踏まえた説明ができる知と心の力

ix) みんなと力を合わせて課題を解決できたときの満足感を得る知と心の力

x) 「分かった」考え考え方など自分の認知の仕方を見つめ直す知と心の力、等々

ii 子ども誰もが自ら知と心の力を育み培い涵養する学びの環境

子ども個々が、誰に対しても何ら気兼ねなく安心して学びに取り組む環境の場で知と心の力を育み培い涵養する、と考える。

その学びは、誰もが「分かる できる」を尊重する学びであり、誰もが誰もの学びをみんなで支え促す環境になる。学ぶことに心的不安がない環境での学びは、子ども誰もが自ら知と心の力を育み培い涵養する。そんな環境の拠り所は次の3つ、と考える。

何れも授業者が範を示すことが、子どもを育成することになり、子どもは3つの事項を自然と言動できる他者との関わり方を通して知と心の力を育み培い涵養する。

- i) 誰もが誰もの全てを受け入れ、肯定的な言動で接することができる知と心の力
- ii) 誰もが誰に対しても「分からない」と気兼ねなく安心して問いかけできる知と心の力
- iii) 誰もが誰に対しても上から目線の言動でなく、平らな接し方ができる知と心の力

4. 学習過程に位置づける各活動の概要

学習過程に位置づける5つの活動のねらい、活動、手立てなどの概要である。

特に、1)と2)の活動は、本人にとって以降の学習活動の「分かる できる」の認知に繋がる源になると共に、学ぶことを支える意欲、意志力、充実感、達成感など心的な面の育み培い涵養へと繋がる源にもなり得る。この活動が新たな認知を形成するスタートであり、そしてゴールにも連なる活動と捉えて、誰一人置き去りにしないことを大前提として、子どもと授業を共にすることになる。

(1) 子ども個々が学ぶ課題を捉える1)の活動

① ねらい

子ども個々が提示の学習課題を捉える

子ども個々が何をどうすればよいか分かる活動、分からない子が0人にする。

② 手立て

- i 学習課題を用紙に書き（P Cの活用）、黒板に掲示し、全員で文章を2回音読させる。

- ii 何を求めるかを、ノートに記述させる。書くことが分からない子は、授業者や隣の子に質問するよう促す。また、授業者の授業用ノート（支援の進め方などをメモしてあるノート）に課題の文章を分けけた例、あるいは図を描いての例などを準備し、子どもの個別状態に応じて示し助言を加え、課題の文章から求める事柄を捉えさせる。

- iii 課題の捉えから課題の解決まで複数の子どもの組による取り組みを促す。

課題の質によっては、課題の捉えから課題解決の事柄を手にするまで隣の子の2人か3人による取り組みを促す。

- iv 個別活動に入っても、求める事柄を捉えさせるために隣の子や授業者に質問を促す。

③ 活動の形態

- i 活動の形態は、課題の提示は学級全員を対象とする集団学習を基本とする。

- ii 子どもの誰もが課題を捉えることができるよう、ノートに記述した「分からない」ことなどを手がかりに授業者や友に質問や考え方を交流するよう促す。

(2) 個々が捉えた課題を自力で考え考えて解決した事柄を持つ2)の活動

① ねらい

子ども個々が、学習課題の解決を求めて自力で解決し、考えて手にした事柄をノートに記述する。

【本活動以降の学びの拠り所になる事柄を手にする活動である。その手にする事柄は論理の是非だけでなく、本人、あるいは2人で考え納得し合って解決しまとめてきた事柄であることにも重きをおきたい。それは、手にしてきたその事柄が、他者の考え考え方と比べる拠り所となり、考え続けることを通して本人・2人には筋の通る論理の考え考え方を学ぶことに繋げることになる、と考えるから。】

② 手立て

- i 本活動に入っても、学習課題を捉えきれない子どもには、その現実を肯定して課題の文章を授業者の授業ノートに区分け、及び図を描き、そこに言葉を簡潔に書いて示すなど授業者ノートを活用しての関わり方を通して求める方向の捉えを促す。

また、分からないことを隣の子や近くの子と学び合いするなどの声かけをする。

- ii 各自が考え求めた事柄をノートに記述する。

今後の学びの拠り所となる自力で考え手にした事柄をノートに記述させる。書くことが分からない子には、授業者や隣の子に質問、相談するよう促す。

また、課題を捉えさせるために用いた課題の文章を区分けしての例、及び図を描いた例を改めて視覚を伴わせた関わり方によって、求めた事例と対比させて論理の是非を本人に、あるいは2人組に考えさせる。

- iii 2人で考えを出し合い課題解決を進める取り組みでは、2人が互いに了解し合いつつ納得し合った解決の事柄を互いに確認してノートに記述するよう助言する。

(3) みんなで学び、みんなが考えてきた事柄の論理の吟味検討を進め納得解として複数のまとめを通して、みんなの考え考え方への視野を広げる 3) の活動

① ねらい

子ども個々が自力で考え課題を解決した事柄を発表し、みんなで事柄の論理を質し合い、みんなで納得し合って複数のまとめを行う。

また子ども誰もがみんなとの交流の中で、自分が思いもしない友の発想か、考え方を1つ選び、選んだ理由もノートに記述し、振り返りの場で発表の課題を捉える。

② 手立て

- i 本活動は、ここまでの学びの区切りと次の本時のねらいを学び取る活動に結びつく活動であり、学び合える時間を保障する。

- ii みんなと発表、考えを交流する場でも、考える活動を続けさせるため、及び自分の認知の仕方と比べさせるために友の発想、考え方を1つ選ぶ課題は、本活動の終了時にノートに選んだ1つとその理由を記述することと、振り返る活動で2人組で発表交流の場があると用紙に記述し掲示する。

- iii 発表を促し、全員の考えてきた事柄が分かることと、みんなの中で誰もが埋没せずに考える活動を続けさせるために、発表の事柄に挙手などで繋げ、各事柄の下に員数を示して、全員の事柄が掲示されていることを全員の子どもに捉えさせる。

- iv 発表された事柄のカードを並べ比べて、各事柄の内容の同じ違いなどが容易に分かるようにするとともに、番号を付けて質問や考え、意見の交流を進めやすくする。

- v 考えや意見の交流は、発言した子が次に考え等を発言したい子を指名するなどによる交流を進めさせるが、質問や「分からないから今一度説明して」などの声を上げた子を優先して指名するよう助言する。

また、分からないなどに対する質問への説明は、希望の子が行うよう進めるが、肯定的で謙虚な気持ちによる言葉で説明するよう声かけをし、友による説明があっても「分からなければ」、再度その気持ちをみんなに素直に発するよう促す。

- vi 質問や「分からない」などの発言に対しては、その子の「分きたい」気持ちの立場に立って、その子の学びへの意欲をかき立てるような関わり方を誰もが行えるよう

言葉かけをするとともに、学級全員に誰もの学びを促し支え合うよう声かけをする。

- vii 考えや意見の交流、論理の質し合いが停滞してうまく進まない場合は、仲間分けなどの活動を促し、発表事柄の番号ごとに仲間分けの観点を言葉で示すなどの助言をし、課題解決の考え方が複数あることの捉えから、みんなが納得して視野を広げるまとめに進めさせる。

そして、仲間とする分け方やその観点などが「分からない」があれば、進んでみんなに問いかけるよう促し、みんなで分かり合う学びに、と協働の環境になるよう助言を行う。

- viii 本活動が終了後に、友の発想や考えに触発された事項を一つあげ、それを選んだ理由をノートに2行以内に記述するよう伝える。

(4) みんなが考え考え方への視野を広げ、みんなで得心した複数のまとめを踏み台に視野を深める学び・本時のねらいを学び取る4)の活動

① ねらい

子どもの誰もが得心できた複数のまとめを踏み台に、深い学び・本時のねらいをみんなで学び取ることができる。

② 手立て

i **本活動の手立ては一つしかないと考える。**その考え考え方は次の通りである。

i) 本活動は子どもが帰納的な思考に取り組むこと

本時のねらいを学び取る活動は、子どもの誰にも認知を形成する際の一つである帰納的な思考を促すことになる。この考え方は、子ども達が3)の複数のまとめをする活動の過程で共通する事項があることに気付くことも想定できるが、通常では子ども達だけの考えで進めるのは難しい、と考える。

ii) 本時のねらいを学び取る踏み台となる複数のまとめた事柄を求めた学びがあること

子ども達は**3)の活動**で論理を質し合い納得して手にした複数のまとめが課題を解決した事柄と受け止めているし、子ども達の力では、ここままで十分と考えている。ここまでの学びが子ども達の誰にも視野を広げてきた複数のまとめが、本時のねらいを学び取る踏み台として機能すると考えている。

その子ども達の気持ちを本時のねらいへの学ぶ意欲をかき立てなければならない。

iii) 学ぶ意欲をかき立てるのは授業者の働きかける言葉となること

子どもに本時のねらいに気持ちを向けさせることができるのは授業者の働きかける言葉しかない、と考える。

それは、例えば、子どもが登校する朝、玄関を出てから、大人（両親祖父母等）が、「西の浅間隠山の上に黒い雲がかかっているから、午後雨が降ってくる。傘を用意していきな。」と、子どもに助言することと同様で、子どもには気付くことができない言葉かけである。

iv) 子どもの誰もの気持ちを本時のねらいを獲得することに向けさせること

課題が解決できたと受け止めている子どもの気持ちを、課題が解決し終わっていないことに気付かせ、改めて本時のねらいの獲得に向けさせることである。

このことは、当然どの授業においてもそのように構想し実践しなければならない。

10分前後の活動であるが、子どもの誰もが自分の意志で考え判断して学びに取り

組めるよう配慮し、学びへの意欲・心情を踏まえた学びにすることになる。

v) 子どもみんなが考え納得した複数のまとめた事柄を肯定すること

子どもの気持ちを本時のねらいに向けさせることができるのは、子ども達が納得してまとめた複数の事柄を受け止め認めること。そして、複数のまとめを踏み台に新たに考えてと、気持ちを切り替えることができるように働きかけることが、最も子どもの心情に沿うことになる、と考える。

ii 手立て・働きかける言葉

上記 i) ～ v) の考え方を踏まえた手立てとなるのは働きかける言葉である。

授業者が子どもに話す働きかける言葉は、課題が解決し切れていないから複数のまとめを踏み台として、再度考える活動、すなわち子どもに帰納的に考え方を進めさせる深い学びを体験させることのできる問いかける言葉にしなければならない。

その言葉は、子どもの誰もが本時のねらいを獲得できる、子どもが認知を形成する考え方をを行うことに繋がるような問いかけの言葉である。

i) 働きかける問いかけの言葉の事例

子どもの課題は解決できたとする気持ちを切り替え、複数のまとめを踏み台とした働きかけ問いかけの言葉として、端的に述べると次のような例が考えられる。

あ)「みんながまとめた複数のまとめを、一つ（同じ）と見る考え方があるだろうか」

い)「みんながまとめた複数のまとめに共通する事項を見つけ出せるだろうか」

う)「みんながまとめた複数の各事柄を一つの仲間にできる考え方があるだろうか」

え)「みんながまとめた複数の各事柄に主人公の気持ちを一つの言葉で表現できる言葉が考えられるだろうか」等々。

ii) 問いかけ後は子どもの反応があるまで待つ

問いかけ後は、子どもの反応があるまで待つ。子どもの誰にとっても、課題が解決できたと思っているところに、「まだ解決してないよ」と、改めて活動に取り組もうと言葉をかけられたのと同様であり、気持ちを切り替える時間も必要であり、さらに深い学びに取り組み始めているので待つこと。

iii) 子どもの弦きの反応があれば、その子どもの言葉をみんなに返す

子どもの弦きの反応の言葉があればみんなに返し、みんなに考えさせ「分からない」子どもには「分からない」とみんなに問いかけるよう促し、子どもの誰もが複数のまとめに共通する事項を認識する活動を進める。

iv) 子どもの誰もが認知に繋がる学びに

子どもの誰もが、共通する事項の意味が分かり捉えることのできる学びにする。

例えば、まとめの各事柄に共通する事項の言葉を子ども何人かにまるで囲んで示させるなどの活動を取り入れ、同じ仲間であることの意味・捉えを誰にも共有させる。

その共有は、例えば、複数のまとめの3つの事柄のどれにも、「2つの量が同じ種類で、1つの量に合わせる計算をしている」と共通する事項を見出し（「 」の中）共通事項を捉えることができること。そして共通事項という言葉が持つ意味を誰もが理解し、足し算の概念を子ども誰もが認知できる学びにするなどのことである。

(5) 本時の学びを振り返る 5) の活動

① ねらい

本時のねらいを認知できた自分の考え考え方をノートに記述する、及び3)の活動で友の考え等で記述した2つの事柄を隣の子と交流、感想を述べ合う活動を通して自分の学び方・考え考え方を見つめ振り返ることができる。

② 手立て

- i 本時のねらいを認知した考え考え方をノートに記述するよう促す。
- ii 記述後、友の考え等で心が動いて記述した事項の2つを隣の子と交流し、相手の2つの学び方・考え方から学べたことを感想として述べ合い、自分の学び方・考え考え方を見つめ直してノートに1行ほど記述するよう言葉をかけ、2人の交流を促す。

5. おわりに

① 知の力と心の力

長年にわたって子どもが主体的に学ぶ授業の在り方を探ってきた。

探す求めるのではなく、子どもが生まれ成長する過程で自ら育んできている知の力と人として備わっている他の人の誰でも認め支え肯定する心の力を根底に据える授業の在り方を探り求めることが自然なことと、考えることができるようになった。

子どもの誰もが持っている知の力と心の力を、さらに子ども個とみんなが互いに考える力を自身が育み培い涵養できる授業の在り方は具現化できれば、子どもが自ら人間としての生きる力・考える力を育成する、と考える。

② 帰納的に考え考え方を進めて新たな認知の形成の仕方は他教科等でも

認知を形成する一つである帰納的な思考の進め方を取り上げてきた。

当然、演繹的な思考で認知を形成する進め方もあるが、国語や算数・数学や道徳でも帰納的な思考で進めることにより、子どもみんなが考える力を合わせることで本時のねらいを学び取る活動に取り組むことができる、と考える。

③ 子どもが知の力と心の力を育み培う学校に

子どもの誰もが知の力と心の力の拠り所となるのは確かな学力の3要素である。

子どもの誰もが次のような学びに取り組むことのできる学校にすることが、確かな学力の3要素である知の力と心の力を子ども自身が育み培うことができる、と考える。

- i 学校の学びは子どもの誰もが課題解決学習に取り組み、知の力と心の力、すなわち確かな学力の3要素の資質能力を育み培うことのできる学びの場であること。
- ii 学校は、誰もが誰をも肯定し「分かる できる」学ぶ場であること。
- iii 子どもの誰もが知の力と心の力を育み培うことのできる「読み書き算」の基礎的な学習内容の習熟を図ることのできる継続的な取り組みを、子どもが楽しく進んで行う学校であること。

④ 学習過程として、記述の1)～5)の過程は全ての学習に最適と考えていない

最適な学習過程ではないが、子ども個とみんなが主体的に学び考え考え続けて考える力を育み培う過程としては、適であると考えている。考える力(知の力、心の力)が人間として生きる力の核になると考えるから。

最適な学習過程はあるだろうか。人は多様であり学ぶ対象も多様であり、その多様さであることが人が学ぶことは自然なことで当然で普通のこと、と考える。