
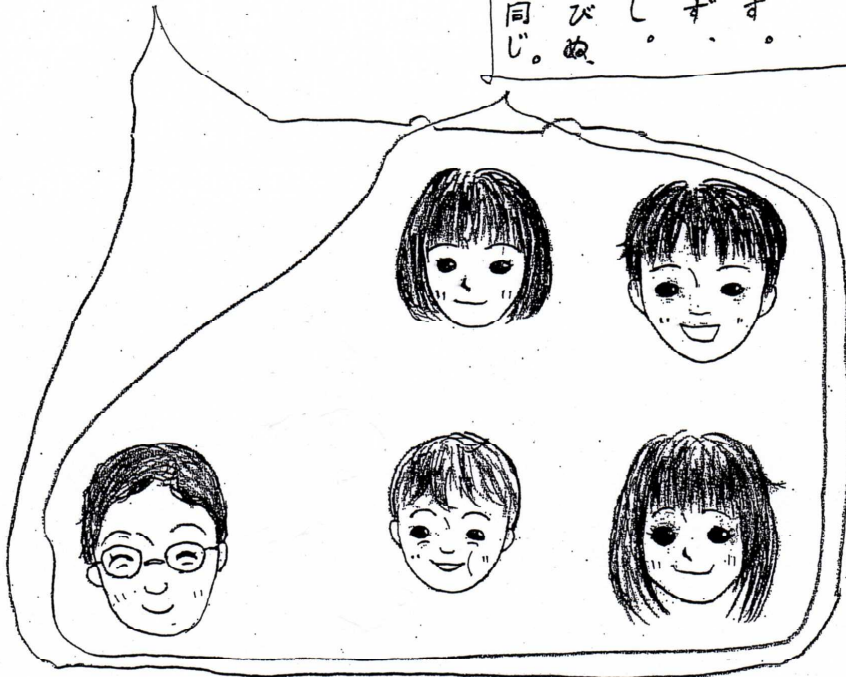


# 皆で学びの質を高め合う授業を求めて

— 子どもから学んだ授業づくりの考え方 —


 4リットルの牛乳を12人で分けると、何リットルあたりになりますか。  
 牛乳を皆で分けると、分け方を考える。誰にも分かる説明をする。

祇園精舎の鐘の声、  
 諸行無常の響きあり。  
 沙羅双樹の花の色、  
 盛者必衰の理をあらはす。  
 おごれる人も久しからず、  
 ただ春の夜の夢のごとし。  
 たけき者もつひには滅びぬ、  
 ひとへに風の前の塵に同じ。



アスネック

## はじめに

学力向上は、学校現場における大きな課題です。学力低下の問題が大きくクローズアップされ、現場への批判も数多く聞かれました。現在もこの状況が続いているように思えます。

確かに、子どもたちに学力をつけることは、学校教育の大きな使命だと考えられます。しかし、真の学力とは何でしょう。また、確かな学力とは何を言うのでしょうか。子どもが単純に機械的に記憶する知識の量を指すのでしょうか。あるいは、多面的、多角的に考察された「もののとらえ」の確かさを指すのでしょうか。

学校教育法第30条②には、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、①基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、②これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、③主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」とありますが、私たちに課せられた問題について、より深く考える必要があるようです。

また、学力低下の問題も、何が問題なのでしょう。PISAの学力調査など国際的な調査結果が1つの大きな指標として広く示されていますが、その中の何が重要な問題なのかを、学校現場を担う者として、また直接子どもたちを指導する立場として、深く考えてみる必要があるようです。

「子どもたちによりよい指導を提供する。」これが、学校で子どもたちを指導する者の最大の使命だと考えます。その中で、最も重要な位置を占めるのが授業であり、「よりよい授業づくり」が、この使命を果たすことになるのではないのでしょうか。

1998年6月以来、私たちはおよそ月1回のペースで160回以上の研究会を重ね、「よりよい授業づくり」に取り組んできました。それは、「子どもが自ら学び自ら考える授業づくり」です。持ち寄った指導案や指導資料を検討する中で、教材解釈や子ども理解の重要性が浮き彫りになってきました。そして、課題解決的な学習の過程が授業を進める上で最も適切であるという考えにも到りました。

毎日の忙しい業務の中での研究会ですので、十分まとめられた形で資料検討に臨めない場合もありました。実践途上での資料検討となることも度々でした。そのような中でも、会員それぞれの持っている知識や経験、また次回の研究会に向けての疑問点の個人研究成果を交流させることにより議論が深まり、少しずつ研究会の成果が見えてきました。

広く知られた、優れた指導者の講演を聴く機会や心理学的アプローチを学ぶ機会なども生かして研究を重ねました。群馬県内外の研修会等に個々の会員が自主的に参加し、その成果を会員相互に提供し合い、共有しました。著名な方々の研究成果を個々の会員が学習し、これも提供し合い共有しました。こうして長い間研究を重ねた結果、ある程度「これならば」と自負できるものも見えてきました。

この度私たちは、今まで積み重ねてきた研究の成果を、わずかではありますがより多くの人に提供したいと考えました。それは、自らを誇るということではなく、1つのモデルとして参考に供したいということからです。私たちの提供した資料が、善し悪しにかかわらず1つのモデルとなり、いっそう授業改善が進むことを願っています。そして、皆様のご批評をいただき、自らの資質向上を図りたいと考えています。より多くの指導者のご意見をいただければ幸いです。

皆で学びの質を高め合う授業を求めて  
－ 子どもから学んだ授業づくりの考え方 －

目 次

0. 会員の想いを形に	1
1. 学校・授業とは	2
(1) 学校とは	2
① 一定の教育目的	2
② 教師が児童・生徒に組織的・計画的に教育を行う	2
(2) 授業とは	2
① 子どもとの学び合いから学んだ授業	2
② 学校の教育活動の中核である授業	3
③ 斎藤喜博著「授業」(国土社)の記述に示されている授業	3
④ 教える活動と学ぶ活動が一体の活動である授業	3
2. 子どもから学んだ授業づくりの基盤	3
① 愛情・信頼があること	4
② 子どもにとって学ぶべき価値ある内容・子どもたちだけでは学び得ないことを学べること 《飽き足らない子どもたち・皆と学び合って成長し合いたい子どもたち》	4
③ 子どもから学ぶ及び教育関係者等の先達の業績から学ぶこと	4
④ 学習指導要領に即していること	4
3. 子どもから学んだ授業づくりの方向	4
(1) 学校教育法と学習指導要領	4
① 学校教育法第30条(小学校教育の目標)第2項	4
② 小学校学習指導要領第1章総則第1 教育課程編成の一般方針－1	5
(2) 授業を通して育む資質・能力	5
① 学校教育法第30条(小学校教育の目標)第2項に示された学力	5
② 中央教育審議会答申(平20. 1. 17)、小学校学習指導要領解説 総則編(文科省刊)に示された「生きる力」の3つの要素と各要素に内包している資質・ 能力等	5
③ 「生きる力」の3要素に共通していると考えられる資質・能力と「基礎的・基本的な知識 ・技能」	6
(3) 「生きる力」を育むために「思考力」の育成を	6
① 子どもと考えること	6
② 小学校学習指導要領第1章総則－第4－2－(1)及び同解説総則編より 《小学校学習指導要領 国語科(試案)－第一章「国語科の目標」第三節 「国語科学習指導の一般目標は何か」－「一 ことばはどんな役割をもっているか」 (昭和26〈1951〉年12月 文部省刊行)》	7
③ 人は考える、言語は人を人に成長させる道具である	7
④ 人は考える、言語は、その人そのものを表出する道具である	8
⑤ 人は考える、人は言葉を用いる、人は言葉を用いて考える	8
⑥ 子どもに思考力を育む一つの思考の様式	9
ア 子どもが自ら概念を2回形成し、考える力を育む学び	9
イ 概念形成を2回行う学びは学習課題を分ける、まとめるの思考操作を促す	10
ウ 概念形成を2回行う学びは子どもが自ら考える力を育む	10
(4) 子ども一人一人に「思考力」を育む基になるものの習得を	11
① 「思考力」を育む基の一つである「基礎的・基本的な知識・技能」の習得を	11
② 「基礎的・基本的な知識・技能」を習得させるべきと考える二つめ見方	11
③ 「基礎的・基本的な知識・技能」を習得させるべきと考える三つめ見方	12
④ 「重点指導事項」を決めて「基礎的・基本的な知識・技能」を習得させる	12
(5) 誰もが誰もの学びを促す学習環境づくりに	13

① 意欲は学びの中核	1 3
② 学びへの意欲を喚起・促すと共に価値あるものを獲得する学習集団に	1 8
(6) 子どもが求める授業の3条件	1 9
① 子ども一人一人が自分で考える自分の見方・考え方をもち、考え続けて学びに取り組むことのできる授業	1 9
② 授業者、子ども同士との相互の学び合いの中で、子どもたちが自力で解決してきた内容より質の高い新たな知識・技能に対して、子ども一人一人が「分かる できる」ことになる授業	1 9
③ 子ども一人一人が心理的な面と社会的な面の両面を満たすことのできる授業	1 9
《3条件を踏まえて図で表現した授業の方向》	1 9
4. 日常の経験知を授業づくりに	1 9
(1) 子どもの上着を手づくりで仕上げる事例から	1 9
① 分析と総合は事を行う順序が逆	2 0
② 抽象と捨象	2 0
③ 「分かる」ということ	2 0
(2) 日常の経験知である分析し総合する見方・考え方を授業づくりに	2 0
① 「教材を解釈」	2 1
② 「子どもの実態を把握」	2 2
③ 「学習のねらい及び学習を進める順序と学習活動の展開を設定」	2 2
5. 「生きる力」を育む授業の役割・機能	2 3
(1) 「生きる力」を育む授業の役割・機能	2 3
(2) 「生きる力」を育む授業の満たす要件	2 3
① 子ども一人一人が学習活動に主体的に取り組むこと	2 3
② 子ども一人一人が蓄積してきた能力を活用し、新たな知識・技能を獲得できること	2 3
③ 新たな知識・技能を獲得する過程に、子ども一人一人が自分の考えを持つことのできる場、皆で学び合い幾つかの見方・考え方があることに気付くことのできる場、見方・考え方を飛躍させ新たな知識・技能を獲得、一般化・客観化に至る学びの場があること	2 3
6. 授業を構成する要素及び各要素の概要	2 4
(1) 授業を構成する三要素と学習活動	2 4
(2) 授業者の役割	2 4
① 授業者の授業前の役割・授業を構想する	2 5
② 授業者の授業中の役割	2 5
《斎藤喜博「授業」の著書より》	2 6
③ 授業者の授業後の役割	2 6
(3) 子どもの役割	2 6
(4) 教材の役割	2 6
7. 教材解釈	2 7
(1) 教材解釈とは	2 7
【教材解釈と教材研究】	2 7
(2) 教材解釈は学問の系統性と子どもの発達段階との調和を	2 7
(3) 教材解釈を進める拠り所	2 7
① 学習指導要領	2 7
② 教科書教材	2 8
③ 教材解釈するための教材を分析する観点	2 8
(4) 教材解釈の進め方	2 9
《「知識・技能」から教材解釈を始める理由》	2 9
《「知識・技能」から教材解釈を進める際に考慮すること》	3 0
① 「知識・技能」	3 0
② 「見方・考え方」	3 1

③ 「関心・意欲・態度」	34
8. 教材解釈の事例	38
(1) 基礎的・基本的な知識・技能	38
① 国語：論文・作文を「書くこと」	38
② 小学校1年算数「ひき算」	40
(ア) 求残	42
(イ) 求補	42
(ウ) 求差	42
(2) 思考力、判断力、表現力等（見方・考え方）	43
① 国語：論文・作文を「書くこと」	43
② 小学校1年算数「ひき算」	45
(3) 関心・意欲・態度	46
《「関心・意欲・態度」と子どもが持つ「自分の考え」について》	46
① 国語：論文・作文を「書くこと」	47
② 小学校1年算数「ひき算」	47
9. 子ども理解	48
(1) 子ども理解とは	48
(2) 授業の構成要素と子ども理解	49
(3) 子どもの実態把握を進める観点	49
① 知識・技能	49
② 見方・考え方	50
③ 関心・意欲・態度	51
(4) 子ども理解の事例：小学校1年算数「ひき算」	52
① 学習すべき内容に関わる知識・技能の実態を捉える	52
② 学習内容を学ぶ過程で育める見方・考え方の実態を捉える	52
③ 関心・意欲・態度等に関わる実態を捉える	53
10. 指導方法	54
(1) 指導方法とは	54
《子どもの学習活動に授業者の全てが》	54
《最初に方法ありきは考えられない》	54
(2) 子どもの学習活動の機能と学習活動を考える拠り所	55
《学習活動を主体的な取り組みにする大前提と前提》	55
① 子どもに学びへの意欲を喚起・持続させる活動であること	57
② 子どもに学びへの意欲を喚起・持続させるため、子ども個々に力を発揮させ、子どもたち全員の力を結び縊り合わせて、教材に内包している価値の一つである知識・技能を獲得させる活動を仕組むこと	57
《子どもが自分の考えを持つことの3つのよさ》	57
《多くの主観があって客観へ》	58
③ 教材に内包している価値の一つである知識・技能の獲得に向けて、子ども個々が考える、判断する、表現するなどこれまでに蓄積してきた諸能力を用いることのできる活動の場が連続してあること	58
《子どもたち全員の考えを繋ぎ縊り合わせ、そこに授業者の助言を》	59
(3) 「確かな学力」と「生きる力」を育むことと「自分の考え」を持つこととの関わり	60
① 「確かな学力」の三要素の間にある二つの関係	60
② 「確かな学力」と「生きる力」を育むことと「自分の考え」を持つこととの関わり	61
(4) 子どもが学びへの意欲を喚起・持続し、教材の価値を獲得する学習過程と学習活動	62
《学習過程の各段階について》	62
① 子どもが学びへの意欲を喚起・持続し、教材の価値を獲得する学習過程	63
《学習課題について》	64
② 子どもが学びへの意欲を喚起・持続し、教材の価値を獲得する学習過程に位置づける	65

学習活動・手だて	
《活動の取り組み方を身に付けさせる》	6 5
《子どもの成長の一步先に行く授業・皆で学びの質を高め合う授業》	6 9
《視点の転換》	7 0
《課題解決的な学習過程と跳び箱運動》	7 2
(5) 指導方法の事例：小学校1年算数「ひき算」	7 3
① 教材解釈と子どもの実態把握を進めてきた観点に即して活動・手だてを考える	7 3
② 小学校1年算数「ひき算」の事例	7 3
《帰納的思考力を基に、減法計算の意味と計算の仕方を見つけ出せる》	7 3
《演繹的思考力を基に、減法計算の意味と計算の仕方を見つけ出させる》	7 4
③ ひき算計算の定着・習熟に向けて	7 8
1 1. 単元・題材の学習・指導目標	7 8
1 2. 単元・題材の学習・指導計画	7 9
1 3. 本時の学習	8 0
(1) 本時のねらい	8 1
(2) 主な学習活動	8 1
(3) 指導上の留意点及び支援	8 1
(4) 評価の観点	8 2
(5) 学習過程と各段階の活動の目的及び時間配分	8 2
1 4. 子ども一人一人が概念を2回形成する授業づくりの基本的な考え方の概要	8 3
1 5. 各教科、道徳の時間、総合的な学習の時間、特別活動の授業の構想について	8 4
(1) 課題解決的な学習による各教科、道徳の時間、総合的な学習の時間、特別活動	8 4
(2) 学習課題	8 5
① 各教科	8 5
② 道徳の時間	8 6
③ 総合的な学習の時間	8 6
④ 特別活動	8 7
(3) 各教科、道徳の時間、総合的な学習の時間、特別活動の授業における学習課題の内容、 育むことのできる資質・能力等及び授業の在り方	8 7
① 各教科、道徳の時間、総合的な学習の時間、特別活動における子どもが 追求する学習課題の内容	8 7
② 各教科、道徳の時間、総合的な学習の時間、特別活動において、子ども一人一人に獲得 させる知識・技能及び育む資質・能力等	8 7
③ ①と②から、各教科、道徳の時間、総合的な学習の時間、特別活動の授業の在り方	8 8
1 6. 授業構想の手順・教材解釈と子どもの実態把握はどちらを先に手がけるか	8 9
(1) 授業を構成する三つの要素を結び付けるものが子どもの学習活動であることから	8 9
① 子どもが取り組む学習活動が学習活動になりえる要件	8 9
② 教材解釈を先に行う一つめの考え	8 9
③ 教材解釈を先に行う二つめの考え	9 0
(2) 子ども一人一人の実態を具体的でかつ的確に把握できることから	9 0
(3) 子どもにとって「よりよい授業」の実現をと、考えるから	9 1
1 7. 小さなことだが会員一人一人の想いを一つの形に	9 1

## 0 会員の想いを形に

この授業づくりの内容は、本会が1998年6月発足以来、月1回の学習会の中で、子どもたちにとって「よりよい授業」とはどういう授業か。その授業に対する想いを会員が互いに求め合い、学んできたことを一つの形にまとめたものである。その授業づくりの考え方は、子どもたちが授業で学ぶ姿を一つの拠り所としてきた。

子ども一人一人が学び、子どもたち皆が相互に刺激し合いながら学力を向上させ、人間性を磨き合い豊かにさせ合い、学びの質を高め合う授業の在り方を、子どもの学ぶ姿から追い求めることができると考えてきた。子どもたち皆で学ぶ授業が、子ども一人一人の成長の一步先を行く成長を支えることができる、そのような子どもの学ぶ姿を思い浮かべ、模索してきた。現在でもそうである。

子どもの学ぶ姿を基盤にしたことには、特にという理由はない。ただあるのは、我々は、子どもと共に授業をつくり、子どもの成長に関わることを仕事とする中で、子どもから学ばなければならないことを、子どもの学ぶ姿に教えられているからである。

会の発足以来、会員の誰もが考えてきた、子どもたちにとって「よりよい授業」を言葉で表現すると、次の3点である。

- ・子どもの誰もが誰とも学びを支え促し合い、誰もが意欲的に学ぶ中で、皆と共に子ども一人一人が授業のねらい・本時のねらいを獲得する・学び取る授業
- ・子ども一人一人の学ぶ権利と学力を保障すると共に、子どもの未来を見つめた授業
- ・学習指導要領の目標と内容を踏まえた授業

各学習会では、会員の誰かが考えた「よりよい授業」の在り方を提案する。提案内容を出席者皆で協議し、よりよい授業の方向性をその都度まとめる。我々が模索している授業づくりが、仮に我々流であったとしても、160回以上の学習会の積み重ねが、「よりよい授業」の方向に一步足を踏み出せるところにきたのではと思った。

また、これから述べる授業づくりの内容が、一つの仮説という見方をすればその通りだと思っている。しかし、子どもを実験の対象にするつもりは毛頭ないし、そのようなおこがましきもない。あるのは、子ども一人一人の成長を促す授業を実現したい、という会員個々の子どもと授業づくりへの想いである。また、その想いは、子どもの成長を促すのに欠かすことのできない授業づくりへの**普遍的な見方・考え方**があるはずで、それを具体化することができれば、ということである。

さらに、子どもから学んだ授業づくりの考え方を提示することは、今後も子どもと共に授業をつくるに当たって、「よりよい授業」に向けた見方・考え方をより具体化できると判断したからである。それは、現時点で、子どもにとって「よりよい授業」を構想する基本的な考え方を多くの方に知っていただき、ご批正・ご指摘をいただくことが、子どもたちの成長の一步先を行く授業づくりの**普遍的な見方・考え方**へと、歩み出すことに繋がると考えたからである。

一方では、会員の一人一人がこのようにまとめを示す「よりよい授業」の基本的な形よりも、子どもにとってさらによいものがあるのでは、という思いを抱いていることも事実である。そんなあやふやな考え方で、というご叱責を覚悟の上での提示である。それは、会員の誰もが授業づくりの見方・考え方として、絶対的なものはあり得ないと考えているからである。絶対的なものはあり得ないが、上述のように普遍的なものはあると考えてきている。例えば、一例であるが、授業における学びは、学ぶ教材と学ぶ人間同士の関わりの中で進む。それ故、学びは、学びの場に居る人と人とが**信頼関係で結ばれている**かが、学びに大きな影響を及ぼすことを子どもから学んできている。その信頼関係を子ども同士、子どもと授業者との間に築く学びの進め方としての普遍的なものがあると考えている。そして、そのような普遍的なものは、相互に信頼関係を築くという一点であることから、建前とか、いろんな見方・考え方が入り込むことができないことと考えている。

子どもたちは、授業の中で一人一人が考えてきたことを発表し合い、**発表したものをまとめただけの授業では飽き足りない様子**を示すことがある。子どもは、子ども一人一人が備えているいろいろな可能性を、子ども、授業者、教材と関わる学習活動を通して引き出されることのできる授業、成長できる授業を求めていると見ている。すなわち、子どもたちが考え発表したことを基に、ここまでの過程で子どもたちが**気付き得なかった水準にまで、子どもたちが自ら学び追い求め合う授業**である。このような授業、子どもたちが皆で、学びの質を高め合う授業を子どもと共に求めたい、そんな会員の

想い・考えを形としてまとめたものである。

なお、これまでの学習会の資料、協議の結果等は、本人の了解のもと、インターネットで発信し、多くの方から適切なお指導をいただいている。

## 1 学校・授業とは

### (1) 学校とは

「学校」を広辞苑（岩波書店）では、次のように記述している。

『一定の教育目的のもとで教師が児童・生徒に組織的・計画的に教育を行う所、またその施設。「学校」の語は「孟子」に由来。』

学校とは、この記述の通りであり、「一定の教育目的」「教師が児童・生徒に組織的・計画的に教育を行う」ことを次のように考え、これまでも実践に取り組んできたところである。

#### ① 一定の教育目的

一定の教育目的は、公立の学校であることから教育基本法第2条（教育の目的）、学校教育法で示されている第21条（義務教育の目標）、第29条〈小学校の目的〉、第30条〈小学校教育の目標〉であると捉えてきた。中学校、高等学校、幼稚園についても同様である。

さらに、同法の第29条と33条〈教育課程〉の規定（小学校）及び学校教育法施行規則第52条〈教育課程の基準〉（小学校）に基づいて告示として公示する学習指導要領、幼稚園教育要領に即すると、小・中・高校は「生きる力」を育むことであり、幼稚園では「生きる力」の基礎を育むことと捉えている。

#### ② 教師が児童・生徒に組織的・計画的に教育を行う

学校教育法第37条〈職員〉に示され置かれている校長、教頭、教諭、養護教諭、事務職員が組織として子ども一人一人に「生きる力」を育む教育活動に当たることを示していると考え。

また、同法の第29条と第33条〈教育課程〉、学校教育法施行規則第50条〈教育課程の編成〉及び第52条〈教育課程の基準〉の規定（小学校）に基づいて、各学校で子ども一人一人に「生きる力」を育むために、編成している教育課程に即して、学校は組織として全教職員が一体となり、組織的・計画的に教育活動を推進しなければならないことを示している、と受け止めている。

このように学校という教育現場は、憲法第14条〈法の下での平等〉・第26条〈教育を受ける権利〉、教育基本法第4条〈教育の機会均等〉等々を踏まえて、全国津々浦々どこにある学校で学ぼうと、学ぶ子どもたちに教育における平等・教育の機会均等を保障することを意図した数多くの法と結びつき存在している。

### (2) 授業とは

広辞苑では、授業を「学校などで、学問・技芸などを教え授けること」とある。

「授」は、「さずける、与える、さずかる」、「業」は、「わざ、学問、技芸」、「授業」は、「学校などで、学問や技術などを教える」とある（漢和辞典：三省堂）。

授業とは、字義通りに解釈すれば、「業」を「授」けることであるが、授業者（教員）の一方的な教え込みで進み、終わるのではなく、授業者の積極的な働きかけと子ども一人一人の活動への主体的な取り組みがある中で、学ぼうとする学習対象に対する子ども個々も見方・考え方を子ども同士が相互に認め合い、批判し合い、相互に媒介し合いながら学びを深め、学習対象を一般化へと淘汰していくことと考える。

すなわち、誰もが誰とも平らな人間関係の在り方をも学ぶ中で、学びに向けて互いに支え合いながら、皆で学びの質を高め合い、子ども一人一人が自ら「確かな学力」を育むことを通して「生きる力」を育成する活動である。

#### ① 子どもとの学び合いから学んだ授業

これまでに、子どもたちと共に学び合い、その中で子どもから学んできた授業については、次のようにまとめることができる。

「授業とは、子どもたちが、人としてより人らしく生きる資質（「生きる力」）を育むために、人を根底に据えての、人と人が互いに心を磨き合う働きが作用し合う中で、教員と子どもたちが真理を求めて共に学び合い、人類が築き上げてきた文化遺産を学び取ることのできる学校における教育活動」



《授業は、誰もが誰もを人として見る見方が根底に存在し合い、誰もが誰とも互いに成長を促し支え合える教育活動》

子どもとの学び合いから学んだ授業は、人と人が教え合い学び合う中で、誰もが誰とも成長し合える人としての相互の関わり合いがある教育活動である。

子どもは、授業は子どもの誰をも育てる、人が人を育てることに根底をおくべきではないかと、授業者に、大人に問いかけているのではなからうか。それは、授業では子どもの誰もが「分かったできた やった」と実感できる学びに取り組める授業である。誰もが誰からも学べ、誰とでも教え合い学び合い、子どもの誰もが「自分は学んだ」ということを感じ取れる学びのある授業である。人は人が育てる、人は人によって育つことを改めて子どもから教えられてきた。子どもが育つと言うことは人によってであり、子どもが学びから逃げる、学ばなくなることの要因は人なんです、という想いを、子どもたちは分かってもらいたいのではなからうか。

子どもの想いは、人は誰もが誰とも平らな人間関係で繋がっている、そのことを根底に据えた学びになる授業を実現してもらいたい、の一つだと見ている。技巧的なことではなく、人が人から学んでいる学び合っている学びになるように、人を根底においてほしい。教え方とかの技術的なことも根源的なことである人と結びつけた活動であり、助言であってほしいと言葉でなく、学びの態度・行動で示していたと受け止めてきた。

すなわち、授業とは、子ども一人一人が意欲的に学び学び続け、子ども同士がいろいろな見方・考え方を相互交流し合う中で、子どもたち自ら不要なものを削ぎ落として表現が簡潔な見方・考え方にまとめ、文化的に価値ある内容を獲得する学校の教育活動と捉える。

## ② 学校の教育活動の中核である授業

「業」を「授」ける授業とは、学校における教育活動の中核であり、各教科等の1時間1時間の授業である。

授業は、子ども一人一人がある価値を獲得することである、と考える。つまり、授業はある価値を獲得する活動を通して、一人一人の子どもが実質的にも形式的にも陶冶され、人間としての具体的な成長へと繋がる営みである。1時間1時間の授業は、学校の教育活動における中核の活動であり、目的的な営みである。

## ③ 斎藤喜博著「授業」(国土社)の記述に示された授業

斎藤喜博は著書「授業」(国土社)の中で、次のように述べている(71ページ)。

「授業は単に、教材そのものを知識として教えるとか、また、そのなかにある法則を教えるとかということだけではない。もちろんそのことも重要なことである。

しかしそれが重要であればあるだけに、それ以上に大切なことは、教材の持っている本質的なものと、教師や子どもが、その教材に対して持っている、イメージや解釈や興味を、たがいに結び合わせ、激突させ、追求していくことである。そういうなかで、それぞれの人間の、考えや解釈や疑問を、それぞれの人間に、また、学級全体のなかに、高い調子を持ってつくり出させていくことである。」

## ④ 教える活動と学ぶ活動が一体の活動である授業

授業を構想し組織し実施する目的は、「子ども一人一人がある価値を獲得する」の一点である。子ども一人一人が「価値を獲得する」のであり、「獲得させられ 教えられる」のではない。

授業は、子ども一人一人が主体的な活動を通して、自らの力を駆使して既存の見方・考え方の枠の中に新たな知識・技能を組み込み、「よし」として新たな知識・技能を獲得することと考えている。その過程で、他の子どもの考えに触発され、自分の考えを肯定したり否定したり、他者の考えに同調したり疑問を出し合ったりと主に言葉による交流を通して学びをより深め、分かっている、と考える。

授業は、学校において教員(授業者)と子どもが、人類が築き上げてきた文化遺産(学問・芸術・規範等)の習得・再発見・再創造を目標とする教える活動と学ぶ活動が一体となった営みである。

したがって、学校における1時間1時間の授業の積み重ねが、自校の学校教育目標の達成に繋がると共に、子ども一人一人に「生きる力」を育むことに結びつかなければならないし、そこに授業の役割があり、機能がある。

## 2 子どもから学んだ授業づくりの基盤

子どもとの学び合いから学んだ授業は、上記の「1-(2)-①」の記述のように、人を根底とした学び合いの中で、子ども一人一人が意欲的に学び、文化遺産である教材に内包している学ぶべき価値ある内容を、授業者と子どもたちとの主に言葉による相互交流を経て獲得していく活動である。

上記「1-(1)、(2)」を踏まえると、子どもから学んだ授業づくりを支える基盤になるものは、次の4点になると捉える。

#### ① 愛情・信頼があること

このことが、子どもの学びの意欲に大きな影響を与え、子ども一人一人が学ぶべき価値ある内容を「分かる できる」ことへと繋げる大前提であり、基盤であること。したがって、学校及び授業という学びの場は、授業者と子ども、子どもと子どもとの間が、愛情・信頼の関係で結ばれている環境が基盤であること。

#### ② 子どもにとって学ぶべき価値ある内容・子どもたちだけでは学び得ないことを学べること

授業者の教材解釈を通して、教材の中核となる幹と幹を支える枝となる学習内容を峻別した教材から、子どもが学ぶべき価値ある内容を見定めていること。

子どもにとっては、幹、枝とも習得対象の学習内容である。

##### 《飽き足らない子どもたち・皆と学び合って成長をし合いたい子どもたち》

子どもたちは、学習課題を追求して皆一人一人が考えてきたことを皆で発表する。その発表した内容を皆で、既習の知識・技能を基に吟味し、考えを交流し合い、見方・考え方を広めるための学習に取り組む。

このように、発表した内容をまとめただけの学習では、子どもたちが物足りない表情を示すことがある。それは、自分たちが分かってきたことをまとめただけの学習では、自分たちのものへの見方・考え方に進展がなく、新しい見方・考え方を学べないもどかしさがあるのではないだろうか。特に、皆がそれぞれ考えてきた内容の中で、授業者によるある一つのものを取り上げて、これから学習する内容です、というように学習が進むと、他の内容を考え見つけ出してきた子どもたちは、がっかりとし、学びへの意欲を後退させている。

#### ③ 子どもから学ぶ及び教育関係者等の先達の業績から学ぶこと

子どもの事実から学んだことと、教育関係者等の先達の業績から学び学んでいることを繋げて授業づくりに生かすこと。

#### ④ 学習指導要領に即していること

「生きる力」を育むこと。

我々が考えている授業は公教育が行われる学校での授業であり、どこの学校で学んでいる子どもであっても、年齢に応じた一定水準の「確かな学力」を身に付けることができること。

また、国の内外を問わず何れの地で如何なる年齢になろうとも、人として自立的に生き生きとした生活を営むことができるよう、未来に生きる子どもたちへの基礎を培うことになる強くてしなやかな「生きる力」を育まなければならないこと。

### 3 子どもから学んだ授業づくりの方向

子ども一人一人に「生きる力」を育むことのできる授業を実現することに尽きる、と考える。それも、子どもたちが皆の誰とも学び合い、見方・考え方を論じ合いながら、誰もが誰もの考えてきたことを受け止め認め合う中で、子ども自らが「生きる力」を育むことのできる授業にすることである、と子どもとの学び合いを通して学んできた。

人としてより人らしく生きることが出来る資質であると考え「生きる力」を、授業を通して子ども一人一人に育まなければならない資質・能力であると捉えている。

#### (1) 学校教育法と学習指導要領

学校で学ぶ子ども一人一人は、学校教育法や学習指導要領等諸法令に示されているように、人間として調和のとれた人格の育成を期しての学びができることを強く願っている、と受け止めている。子どもたちは、学校教育法等々の諸法令を当然知らない。したがって、学校の全教職員は、学校教育法第30条2項と小学校学習指導要領第1章総則第1教育課程編成の一般方針-1・2・3の記述内容を十分に理解し合い、自校の学校教育目標に即して、子どもたちに何をどうすべきなのかを共有し合い、実践において常に意識し、取り組みを進めなければならないと考えている。

##### ① 学校教育法第30条（小学校教育の目標）第2項

「② 前項の場合においては、生涯にわたり学習の基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」

② 小学校学習指導要領第1章総則 第1教育課程編成の一般方針－1

「各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、児童の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び児童の心身の発達の段階や特性を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。

学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。その際、児童の発達の段階を考慮して、児童の言語活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、児童の学習習慣が確立するよう配慮しなければならない。」

(2) 授業を通して育む資質・能力

学校教育法第30条2項に示された内容及び中央教育審議会答申(平20, 1, 17)並びに小学校学習指導要領解説総則編に示されていることなどから「生きる力」の要素及び各要素に内包している資質・能力等を次のように捉えた。

「生きる力」を育むことは、基本的には1時間1時間の授業で「生きる力」の3つの要素を育むことを意図して授業を構想し、実施しなければならないと考える。

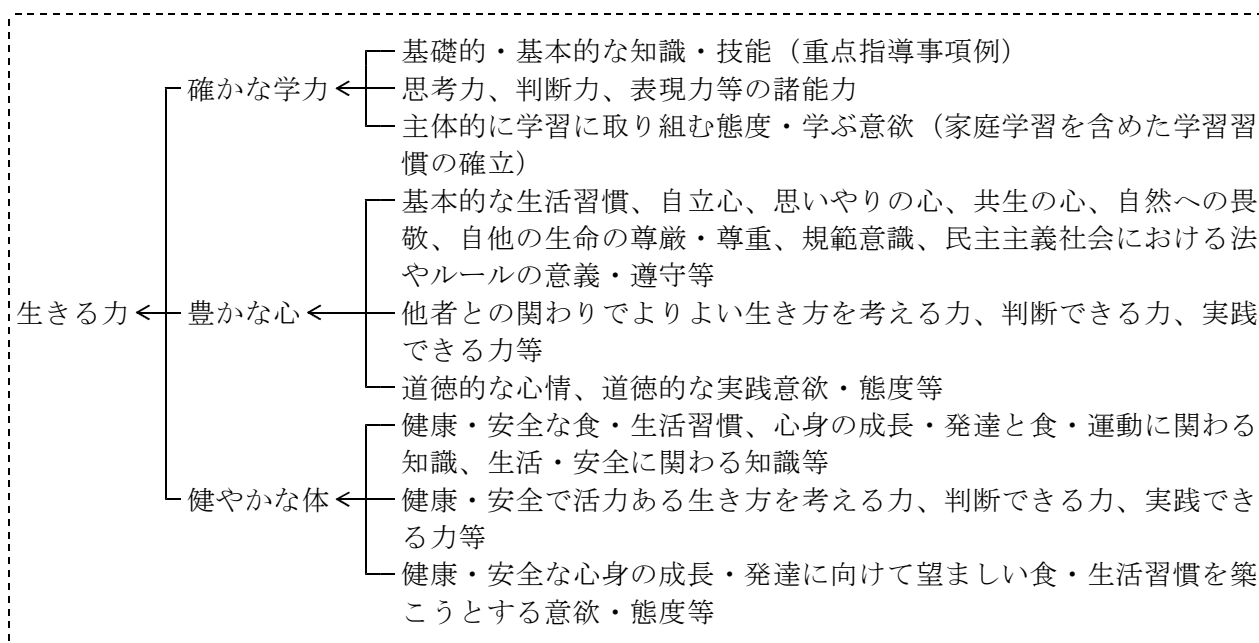
① 学校教育法第30条(小教職の職) 第2項に示された学力

- ・ 基礎的な知識及び技能 (を習得させる)
- ・ 思考力、判断力、表現力その他の能力 (をはぐくむ)
- ・ 主体的に学習に取り組む態度 (を養う)

② 中央教育審議会答申(平20, 1, 17)、小学校学習指導要領解説総則編(文部)に示された

「生きる力」の3つの要素と各要素に内包していると考えられる資質・能力等

これは標題の答申、及び総則編の記述からの一つの捉え方である。他の捉え方があり得るし、各要素に内包する資質・能力についても同じことがいえると見ている。ただ漠然とした捉え方ではなく、現時点で各要素に内包すると考える資質・能力等を明確にすることは、子どもたちに育むべき資質・能力等を構造的、具体的に捉える授業構想に繋げることができるからである。



### ③ 「生きる力」の3要素に共通していると考えられる資質・能力と「基礎的・基本的な知識・技能」

「生きる力」とその3要素は、子どもたちだけでなく人が人として生きていく上で欠かすことのできない資質であり能力であると考えている。そうだからこそ「生きる力」という言葉となっていると見ることでもある。

「生きる力」を育む授業を構想し実践に向けて、3つの要素に含まれていると捉えた資質・能力を上記点線の中に明確に示してみた。一方では、3つの要素に共通していると考えられる資質・能力もあると考えている。例えば、「確かな学力」を育むのに、考えること、判断すること、表現することが必要で欠かすことができないと見ている。同じように、「豊かな心」を育むのにも、「健やかな体」を培うのにも、考えること、判断すること、表現することが子どもたちに必要で欠かすことができないと考えられるからである。

さらに、子どもたちが「生きる力」を、今も将来も育み続けるために必要で欠かすことのできないものが「基礎的・基本的な知識・技能」だと考えている。「生きる力」の3つの要素に直接結びつき、「生きる力」を支える一つの礎的な存在と見ている。それは、「基礎的・基本的な知識・技能」という通常的な見方に加えて、人が人として生きていくのに不可欠な、まさに人として欠かすことのできないものが**基礎的・基本的**といえる「**知識・技能**」という見方も大切にすべきだと考えているからである。だからこそ、「習得させる」という言葉に重みを強く感じるのである。

「生きる力」の3つの要素に含まれると見た資質・能力及び3つの要素に共通していると考えられる資質・能力は、どれがどれと分けることが難しい面があるが、分けることで授業が子どもに即した構想になっていくと考えるからである。

そこで、「生きる力」を育む授業の構想に向けて、3要素（確かな学力、豊かな心、健やかな体）に共通していると考えられる「基礎的・基本的な知識・技能」や資質・能力で、その資質・能力を次のように考えてみた。

- 1) 3要素に共通していると受け止めることのできる**主体的に物事に取り組む態度・学ぶ意欲**
- 2) 3要素に共通していると受け止めることのできる**思考力・判断力・表現力**
- 3) 3要素に共通していると受け止めることのできる**社会性・道徳性・自主性**そして、「生きる力」の3要素を育み培うのに欠かすことのできないと見る「**基礎的・基本的な知識・技能**」

### (3) 「生きる力」を育むために「思考力」の育成を

上記(2)のようにまとめてみると、子ども一人一人に「生きる力」を育むためには、考える力を育成することが必要かつ不可欠で、最も重要な資質・能力になると見ることができるとはならないだろうか。

#### ① 子どもと考えること

子どもたちは自分で考え、考えたものを持つての授業では、発言するかどうかだけでなく、前を向き発言者の内容を聞き取ろうという取り組みの姿が見られる。また、自分の描きたい色合いを画用紙に表現するために、幾つかの絵の具を混ぜ合わせての試行錯誤を繰り返した末に、自分がイメージした色調で表現できた時の子どもの満ち足りた顔がある。

子どもは考えることから逃げる傾向が強い。考えることが苦手である。が、果たしてそうだろうか。子どもたちのそのような姿勢を、環境及び大人が仕向けてきたのではないだろうか。例えば、授業で授業者の発問に対して素早く反応して挙手できる子どもがいたとする。仮に、挙手した子どもが指名され、そして発表された内容をまとめることで授業が進めば、自分の考えを持つことができず、手を挙げられなかった子どもは、考えること及び学びから徐々に徐々に消極的になり、逃げてしまうのではなかろうか。子どもには、自分の考えを直ちにまとめられる子、いろいろと考えてからまとめる子など様々である。いろんな子が居るのが至極自然のことであろう。発問に積極的に対応する子どもがいるのが当然であり、学びから逃げる子どもが存在したとしても、挙手している子どもに原因を求めるつもりはない。

子どもたちが考えることを好むとか好まないとかではなく、「生きる力」を育む上で、考えることに逃げずに進んで取り組む子どもを育成することが、最も重要視すべきであると考えている。同時に、子ども一人一人が考えることのできる時間と場を設定し、位置づけなければならないとも考えている。

人は考える、考えることができるのが人間である。このことを大切に授業づくりを進めるべき

である。それも、学びの場にいる子ども一人一人が考え、誰もが自分で考えたものを持つことのできている授業である。

考えることとは、そこに主に言葉・数が介在し、言葉・数を用いて人は考える。

② 小学校学習指導要領第1章総則－第4－2－(1)及び同解説総則編より（平成20年(2008年)8月 文部科学省刊行）

小学校学習指導要領第1章総則－第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項－2－(1)に、次のような記述がある。

「各教科等の指導に当たっては、児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること。」

また、小学校学習指導要領解説総則編において、上記第4－2－(1)の解説として次のような記述がある。

「(略) また、知識・技能を習得するのも、これらを活用し課題を解決するために思考し、判断し、表現するのもすべて言語によって行われるものであり、これらの学習活動の基盤となるのは、言語に関する能力である。さらに、言語は論理的思考だけではなく、コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもあり、豊かな心を育む上でも、言語に関する能力を高めていくことが求められている。」

《小学校学習指導要領 国語科編（試案）－第一章「国語科の目標」第三節「国語科学 習指導の一般目標は何か」－「一 ことばはどんな役割をもっているか」（昭和26年(1951年)12月 文部省刊行）》

上記の小学校学習指導要領国語科編（試案）の「一 ことばはどんな役割をもっているか」に、次のような記述がある。

「国語教育についての、これまでの考え方からすれば、話しことばは、家庭や社会で自然に学ばれるから、学校では、その誤りをただし、特に方言やなまりのきょう正をすればよいとされ、一方、読み書きは、学校で特に、系統的に指導する必要があるとされてきたようであった。このような考え方からすれば、学校における国語の学習指導は、非常に狭い範囲のものになってくる。

そこで、国語学習指導の目標を考える場合には、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの四つの言語活動が、社会生活をしていく上に、どれだけ必要であるか、また、それらは、人間の成長発達にとってどんな意義をもつものであるかということをよく考えた上で、国語学習指導の目標を考えていかななくてはならない。つまり、国語学習指導の目標をたてる場合には、ことばはどんな役割をもっているかということから、考えてみなければならない。

ことばはどんな役割をもっているかということについて、大きく分けて、大体次の三つのことを挙げることができる。

- 1 ことばは、互いに意志を通じ合うのに、どうしてもなければならないもので、社会生活をしていく上に、欠くことのできないものである。
- 2 ことばは、思想や感情と深い関係のあるもので、考えを進める上に、欠くことのできないものである。
- 3 ことばは、いっさいの学問や技術を学んでいく上に、仲だちとなるものであって、文化を受け継いだり、創造したりしていく上に、欠くことのできないものである。

ことばの役割をこのように考えてみると、ことばは、人間生活にとって、まったく、広くて、しかも深い意義をもつものであることがわかる。(後略)」

小学校学習指導要領第1章総則－第4－2－(1)とその解説、及び小学校学習指導要領国語科編（試案）第一章－第五節－「一 ことばはどんな役割をもっているか」からと、子どもたちと共に取り組んできた授業の活動などにおける子どもたちの言動を踏まえると、改めて次ようなことが考えられる。

それは、人として考えることと考えるための道具になる言葉を用いることは、人が人として生きる・成長するのに必要不可欠な作用を及ぼしていることである。すなわち、子ども一人一人に「生きる力」を育むに当たっては、考える力を育成することと共に、その基盤としての言語に関する能力を育成することが必要で欠かすことのできない条件になると考える。

### ③ 人は考える、言語は人を人に成長させる道具である

- ・言語は、考える時に用いるなど主体的に取り組む学習活動を促す必要不可欠なものである。さらに、言語は、論理的思考を促す、コミュニケーションや感性・情緒の基盤で豊かな心を育む礎と

なるものである。

・言語は、思考力や想像力及び言語感覚を育み・養うものである。

#### ④ 人は考える、言語は、その人そのものを表出する道具である

言語は道具であるが、人から人に事柄を伝える役割を持っている。さらに、言葉が伝える役割は、人の感性・知性に作用して、喜ばせる、悲しませる、理解する・理解できないなどの心的な状態にさせる役割をも持っているとしている。したがって、人は自他の言葉によって、人を信頼するしない、心を動かす、行動を起こすなど生き方を左右しかねないことに結びつくことがあり得る。

言葉は、言葉がその人そのものと受け止められるなど、その人の人間性・人格を醸し出す面を有している。

#### ⑤ 人は考える、人は言葉を用いる、人は言葉を用いて考える

言葉を用いることは人である証の一つである。

パスカルの言葉にある「人間は考える葦」のように、「考える」こと、そして考えたことを言葉で表現することが、人が人たるゆえんであろう。

— パスカール：フランスの哲学者・数学者・物理学者（広辞苑：岩波書店） —

大気圧・液体圧に関する業績や円錐曲線論は有名。無限な宇宙に比すれば、人間は葦の如く弱いが、それを知っている人間は「考える葦」として「知らない宇宙」よりも偉大であり、更にすべてを知っていることよりも小さな愛の業の方がなお偉大であると説いた。これを物体・精神・愛という秩序の三段階と呼んだ（後略）

パスカルの言葉「人間は考える葦」には、次のようなことも含まれているのであろうか。

人は言葉を用いて考え、想像し創造してきたし、している。

人類が、思索し想像し創造して脈々と長い年月を要して体系づけてきた、学問・科学・技術・芸術・道徳・宗教等々の文化がある。この文化を社会の人々が共有し、習得し、受け継ぐと共に進展させてきた。そこには、言葉の存在があったからこそ、文化が深化し進展することができてきた。

この人類が築き上げてきた文化を含めてパスカルの言葉は、指し示しているのではないか。

子どもたちは、授業や日常生活の中で、言葉を用いて考えることなどを次のように行っている。

- ・子どもたちは授業の中で、文中の言葉に着目して、登場人物の気持ちを想像して考え、まとめたことを言葉で皆に伝えている。また、友達が発言した内容に対して、「付け足し」とか「言葉は違いますが」などと発しながら、自分の考えたことを発表している。
- ・子どもたちは、自分で考えたことを自分で選んだ言葉で表現する。また、発表した内容を授業者が文章で表現すると、表現された内容を直視することによって、時には修正することがある。このようなことは、考えをまとめ始めた時から、自分の見方・考え方の枠から抜け出し始めているから、あっと気付いて修正という行動に繋がると見ている。
- ・木工・家庭科等々での制作段階前に、どのような作品にするかを考え、考え想像したことを言葉、図などに表現し、制作活動に取り組む。仕上がった作品の出来具合についても、考え言葉で表現する、他者に言葉で伝えている。
- ・日常生活において、他者の気持ちを推し量ることなど、相手の人の気持ち等を考え想像したことを、言葉にまとめ表現することで自分としての取るべき態度、行動の在り方にと繋げている。

子どもたちのこのような学びの様子から、考えることと言葉は不即不離の関係であると次のように捉えることができる。

- ・考え分かったことを言葉で表現する
  - ・練習してできるようになったことを言葉・身体で表現・伝える
  - ・言葉によって考える、考えを言葉でまとめる
  - ・他者に自分の考えを言葉で伝える
  - ・作品等の制作時において考える、考えを図及び言葉で表現する
  - ・仕上げた作品、演奏結果等の出来栄の良し悪しなどを言葉で考え、言葉で評する・伝える
  - ・想像する推察するなどにおいて、考え言葉を用いて推し量り、言葉、態度、行動で表現する
- 言葉と考えることが相互に役割を果たし合う関係性を捉えることは、「生きる力」の3要素である「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」の育成に向けて欠くことのできないことと見ている。特に、「確かな学力」で示された「基礎的な知識・技能」を習得させることや「思考力、判断力、表現

力、その他の能力」をはぐくむことや「主体的に学習に取り組む態度」を養うことができる重要で不可欠な活動が、子どもたちが言葉を通して考える、考えたことを言葉で表現する活動を、子ども一人一人に取り組みさせる・取り組むことができることだと考えている。それも、学びの場にいる子ども一人一人にである。

したがって、子どもたちに考える力を育むことの一つが、上記の7つ等に即応した学びの場で、子ども一人一人に考えたことを表現させることであると捉えることができる。そのことは、子どもがものへの自分の見方・考え方を客観化し始めることでもあり、見ることができると考えている。また、考えたことを言葉・絵等で表現することが、考えをまとめることになり、他の人にも伝えることであることも示している。さらに、子どもたちにとって考えていることを表現することは、考えていることを明確にし、そして明確にすることにより、自分の考えを客観化し始めているからこそ、自分の考えの不十分な点、不足していることにもすぐに目を向けることができると考えている。反面、自分が本気で考えてきたことに拘ることもある。

このような学習活動の積み重ねが、子ども一人一人に考える力を育むことになると考えている。

#### ⑥ 子どもに思考力を育む一つの思考の様式

子ども一人一人に、「考えよう」とする意欲を喚起して思考力を育む学習活動に取り組める授業を構想し、実施すべきだと考える。

子どもたちに考える力を育むことの一つの基本的な例として、子どもたち自らが蓄積している能力等を活用して**概念**を形成する学習活動が考えられる。

— 広辞苑（岩波書店）では「概念」と「抽象」について、次のように示している —

**概念**は、事物の本質をとらえる思考の形式。事物の本質的な特徴とそれらの連関が概念の内容（内包）。概念は同一本質をもつ一定範囲の事物（外延）に適用されるから一般性をもつ。……中略……概念は言語に表現され、その意味として存在する。概念の成立については哲学上いろいろの見解があつて、経験される多くの事物に共通の内容をとりだし（抽象）、個々の事物のみに属する偶然的な性質を捨てる（捨象）ことによるとするのが通常の見解で、……後略……

**抽象**は、事物または表象の或る側面・性質を抽（ぬ）き離して把握する心的作用。

その際おのずから他の側面・性質を排除する作用が伴うが、これを**捨象**という。

一般概念は多数の事物・表象間の共通の側面・性質を抽象して構成される。

#### ア 子どもが自ら概念を2回形成し、考える力を育む学び

子どもたちに概念を形成させ、考える力を育むことを意図した授業では、これまでに子どもと共に授業をつくり、子どもの学ぶ姿に教えられてきた基本的な学習の過程は**子ども一人一人が概念の形成を2回行う学び**である。

子ども一人一人が2回の概念形成を行う学習の進め方で**一度めは**、その子なりに学習課題を解決したと見る自分の考えで、その子なりに形成する概念と捉えている。**二度めは**、自分たちで考えてきた見方・考え方をまとめる、そのまとめを一つの踏み台として客観的・一般的な概念を形成する学習である。

このように子どもたちは、自分の考えを持つ、皆の見方・考え方を吟味・検討する、既習の知識・技能等を元に筋道だった見方・考え方に沿う言葉で説明することなど、**考える**ことを子ども自ら必然的に行い、そして次第に考えを一般化・客観化へと進める学びに取り組む。つまり、**子どもが自ら概念を2回形成する学びを通して、子どもたち自身が自ら考える力を育む学び**にできると考えている。

なお、本会で考えている**学習課題**については、「10-(4)-①-《学習課題について》p 79」及び「15-(2)学習課題 p 104」で具体的に述べている。

子ども一人一人が概念を2回形成する学習の過程は、次のような各段階のある進め方である。

- ・提示した学習課題に対して、子ども個々が受け止めた観点に沿ってその子なりに**考え**、その子なりに学習課題を解決したと見る見方・考え方をまとめる、**その子なりに形成する一度め概念**である。
- ・続いて、子ども個々がまとめたその子なりの見方・考え方を皆で発表し合う。
- ・次に、発表し合った見方・考え方、すなわち各々の発表内容に共通するところを**考え**、見つけ出し仲間分けする（抽象）。共通していない部分は思い切って除外する（捨象）。共通していると見る部分は、言葉で表現して皆で**考え**、皆で分かり合えるまで交流し合い、いくつか仲間分け

し、子どもたちの見方・考え方を広げることのできるまとめを皆で共有する。

- ・さらに、子ども一人一人の見方・考え方を広げることができ、まとめたいくつかの仲間分けを一つの踏み台として、再び共通しているところ等を**考え見つけ出し**（抽象）、不要だと**考え判断**したものは除き（捨象）、一段上の見方・考え方である授業のねらいに達する。

すなわち、**二度めになる客観的・一般的な概念の形成**である。

この段階で、共通部分を**考え**、見つけ出し、その共通部分を言葉で表現することができれば、**新しい知識・技能を学び取り・一般的な概念を形成し、学習課題を解決できる学び**となる。その言葉で表現することとは、仲間分けしまとめたものから見つけ出した共通部分の共通していると見ることを、既習の知識・技能の枠組みに組み込めると考える筋道だった見方・考え方を子どもたち皆で言葉を用いて考え、練り上げ分かり合えることである。

#### イ 概念形成を2回行う学びは学習課題を分ける、まとめるの思考操作を促す

この一連の学習の流れでは、学習課題を子ども個々が受け止め、解決へと取り組み始める観点は、その子がここからなら学習課題を解決できる、と**考え判断**した解決への切り込み口である。その切り込み口から、その子が蓄積している知識・技能を活用し、学習課題を解決できたと見るその子なりの見方・考え方（その子なりに形成した概念：これ以下も同じ）を見つけ出す。この段階でまとめた見方・考え方は、その子なりのものであるが、解決へと向かう切り込み口を決める、分ける、まとめるの思考作用を行い、その子なりに形成した概念でもある。

また、子ども個々が学習課題解決へと取り組み始める観点と結果としてのその子なりの見方・考え方は、学習課題をいくつか**に分ける**ことに結果としてなっていると**考えている**。子ども全体からだ学習課題の解決に向けて、学習課題をいくつかの観点から見ることとなり、学習課題を分けて**考えている**ことに繋がると**見ている**。

そして、発表し合う、すなわち子どもたちが考えてきた見方・考え方を並べることは、一つの**総合・まとめ**に繋がる見方だと**見ている**。また並べた発表内容の共通する部分、除外する部分を**考え**、認め合えることは、**分ける**ことであり、共通する部分があるもの同士を一つの仲間と見ることは、**まとめる**ことであると**見てきた**。さらに、余分な部分を削ぎ落とし、存在する共通部分と既習の知識・技能とを結びつけ、既習の知識・技能の枠の中に組み込む筋道立った論理を紡ぎ出せることは、**分ける思考とまとめる思考とが作用し合っている**と**見て**、進めてきた。

#### ウ 概念形成を2回行う学びは子どもが自ら考える力を育む

##### (7) 抽象と捨象を行うことで考えることと分ける・まとめる思考の進め方を学ぶ

子どもたちは、新しい知識・技能を獲得する、すなわち概念を形成するまでに、上述のように**抽象**することと**捨象**することとを重ね、そのことを通して**考え**、見分けする中で、**分析・総合の思考の進め方を身に付けると共に用いて**、ものを見、**考える力**、**ものを見分ける力**、そして**概念を形成する力**を自ら**育てている**と捉えている。

子どもたちは、上述のように学びの中で、分ける、一つに合わせまとめることなどの見方・考え方を進め、概念形成を行い、思考力を育てていると見てとれる。そして、その学びの過程において、子どもたちは「並べる」「比べる」「分ける」などの活動の中で、比べることで違いが分かる、仲間分けすることで、既習の知識・技能と結び付けて、抽象・捨象行うことで**考え**考えて、違い、共通することなどを捉えていると**見ている**。

このように、子ども一人一人が自分の考えを持って行う「並べる」「比べる」「分ける」などの活動は、抽象し捨象することを必然的に伴うことことから、考える力を培っていると**見ている**。特に、幾つかにまとめたものを一つに合わせまとめることに繋がる上位の概念に繋がる抽象、捨象の思考の活動などの取り組みでは、一段と高い考え方が求められ、考える力を育むことができていると捉えている。

##### (4) 考える力は子どもが自ら育む

このように分ける、一つに合わせまとめる、即ち分析・総合という一つの基本的な思考の進め方を子どもが学ぶ、自分で考える体験をすることが、子どもに考える力を育むことに結びつく**と考えている**。また、「分ける→合わせまとめる」と「合わせまとめる→分ける」の見方・考え方ができる子どもを育成することもでき得ると**考えている**。物を作る、行事を実施する際の計画づくり等々、日常の中の多くの物事等に結びつく**思考の様式だと捉えている**。

したがって、子どもに概念を形成する学びに取り組ませることは、思考力を育む一つの思考の進め



方ではあるが、子どもに考える力を子どもが自ら育む活動になると捉えている。考える力は、子ども自らが考える体験を積み重ねることにより、子どもが自ら育んでいる考える。

#### (ウ) 考えることから逃げない子どもに

上記のように概念形成できる考える力を自ら育んできた子どもたちは、例えば、異分母分数の加減計算の仕方を学ぶ学びで、通分だけでは満足せず、分母を同じにすることの意味を改めて見つめ直す。そして、分母を同じにしたことは、単位分数を同じにしたことであり、計算をする条件を整えたことになり、単位を揃えて同じ数にした分母は、計算の対象にはならない。だから、分母を同種（分母を同じ数にする＝通分）の量・数にする。続いて、分母を同種の量にした操作を分子にも行う。そのような操作をした結果の分子同士を計算（和集合）すればよいという見方・考え方をしてくる。分母を同種の量にした操作を、分子にも行うことは、分数の量を変えることなくできることを踏まえてのことである。その見方・考え方は、既習の知識の枠組みに、異分母分数の加減計算の仕方を論理的に組み込むと共に、整数、小数、分数の加減計算の進め方を同じと見る統合的な見方・考え方を、子どもたちが主に言葉による交流で捉えてくるようになってくる。

また、ここに至るまでの過程で、非論理的な内容の発言があっても、論理の不足を皆で言葉と言葉、態度や行動を伴わせての補充し合う交流で、誰もが誰をも学びの輪に巻き込み、皆で活動に取り組む中で、学びの質が広がり深まっていく。

子どもたちのこのような姿から、**概念形成を通して育む考える力と考えることに必要な言葉は、子どもたちにとって知的な面だけでなく、人間性を培う面でも大きな役割を担っていること、人は考える、考えることができるのは人だから、を教えてください**ではないだろうか。

子どもの発達段階を考慮すると共に、教科の特性を踏まえて概念を形成し、子ども一人一人に考える力を育む授業づくりを進めなければならないと考える。

#### (4) 子ども一人一人に「思考力」を育む基になるものの習得を

「思考力」を育む基・道具の一つとなる「基礎的・基本的な知識・技能」を、子ども一人一人に確実に習得させなければならない。

##### ① 「思考力」を育む基の一つである「基礎的・基本的な知識・技能」の習得を

人は、思ったことや考えたことを主に言葉を用いて考え表現し、自身で自分の考えたことを確認したり、他の人に伝えたりする。子どもたちもそうである。子どもたちは発達段階に即した言葉・表現手段を用いながら、例えば概念の形成に向けて、いくつかの事象をどのような見方・考え方で分けるのかを考える。あるいは、分けられているものをどのような見方・考え方で一つに合わせることができると考える。そして、考えたことを主に言葉を用いて表現する。

ところが、子どもたちに、学年段階に即した「基礎的・基本的な知識・技能」、いわゆる「読み書き算」的な知識・技能が身に付いていなければ、考えさせることは難しい。道具を持たせない、使わせないで物を作れ、と要求していることになる。

一人一人の子どもが自分で考えることのできる基になるものを身に付けていることが、**考えるという能動的な心的状態**にさせることができる必要不可欠な条件となる。「基礎的な知識及び技能を習得させる」と学校教育法第30条及び学習指導要領に示されているのは、「生きる力」を育む上で欠かすことのできない絶対的な要件であるからと捉えたい。また、子どもたちは、学びの中で、考えている時、考えることができている時、考えを持って学習に向かっている時は、**自ら学びに取り組んでいる時**である、と捉えている。

考えるための道具となり、考えることのできる人となり、そして子どもたちが主体的な学びに取り組むことに繋がるからこそ、「**基礎的・基本的な知識・技能**」を子ども一人一人に**確実に身に付けさせなければならない**と考える。

##### ② 「基礎的・基本的な知識・技能」を習得させるべきと考える二つめの見方

上記のように、人として考える、ということができていることを人として当たり前のことと見ると、「基礎的・基本的な知識・技能」を習得できていることは、人が人として生きていくのに、至極普通のことと捉えることができる。

「基礎的・基本的な知識・技能」を身に付けていることは、身に付けている「基礎的・基本的な知識・技能」そのものがその人にとって、人として欠かせない知識・技能になると見るからである。それ故、身に付けていなければ、日々の生活や学びに取り組むのに困難が伴うか、姿勢が消極的、引つ

込み思案的な生活態度に繋がる恐れがある。子どもたちがどこで生活しようと、誰ともいつでも普通の生活、学校生活を送ることのできる拠り所の一つが「基礎的・基本的な知識・技能」を身に付けていることであると考え。

したがって、学習指導要領に示されている内容・「基礎的・基本的な知識・技能」は、子どもが人として生きていく上で欠かせないものであるからこそ、子ども一人一人に確実に身に付けさせなければならないと考える。

### ③ 「基礎的・基本的な知識・技能」を習得させるべきと考える三つめの見方

学習指導要領に示されている内容・「基礎的・基本的な知識・技能」は、人類が長い歳月を要して築いてきた文化遺産の一つ一つである。人類の文化遺産だからこそ、子ども一人一人に身に付けさせなければならないと考えている。

すなわち、この文化遺産は、文化遺産を学び、自分のものにすることが、先人の偉大さと内容の素晴らしさを深く感じさせることができるものと考え、そうすべきであると考えている。そして、今学んでいる子どもたちが、成長後のいつの日かに、文化遺産が有している人間の知恵が生み出した素晴らしい中身のことを、次世代の子どもたちに自分も伝えたい、というような意識を持たせることができるように学ばせ、習得させるべきだと考えている。さらに、文化遺産を学ぶことが、文化を維持・進化発展させる気構えを抱かせることになるとも考えている。

そのような学びを通して身に付ける「基礎的・基本的な知識・技能」が、大人から子どもへ、そして次の世代へと事柄と事柄を生み出した英知が受け継がれる。そのようなことの全てが文化であり、伝統的な文化を守り引き継ぐことをも意味し、さらに文化を進展させることに繋がると考えている。

情報であれば、必要な子どもと不必要な子どもがいてよい。いわゆる情報といわれているものの中にも、文化遺産に当たるものも含まれていると考えている。しかし、「基礎的・基本的な知識・技能」は情報ではないと考えている。子どもたちが人として「生きていく資質」を、一生かけて向上させ得る基になるものであり、同時に「生きていく資質」そのものの一つであり、不必要になったから捨てればよい、というものではないと捉えている。したがって、「基礎的・基本的な知識・技能」を「身に付けようとする」意欲を喚起させ、子ども一人一人が習得したくなる学校全体の推進体制が肝要になってくる。文化を守り引き継ぐ、引き継がせることは、時間と労力を要するのが普通である。

「基礎的・基本的な知識・技能」を習得させることには、このような見方をも含まれていると考えている。

### ④ 「重点指導事項例」を決めて「基礎的・基本的な知識・技能」を習得させる

「確かな学力」の一つの要素である「基礎的・基本的な知識・技能」は、まさに語句の通り「知識・技能」である。「基礎的・基本的」な言葉があるのは、「知識・技能」が上記①のように物事を学ぶ拠り所で、欠かせないものであることを示していると考えている。また、小・中学生が学校で学ぶ学習内容は、上記①、②、③のように考えると、確実に習得させなければならない意味合いも「基礎的・基本的」な言葉に含まれていると考えている。

そこで、子ども一人一人に学習内容である「基礎的・基本的な知識・技能」を確実に習得させる方策の一つとして、「重点指導事項例」という考え方で、習得を進めることが考えられる。

重点指導事項例とは、各学年の各教科等で、子どもたちが学習する内容の中で、子ども一人一人に確実に習得させるべき学習内容である、と学校全体で考え、重きをおく学習内容、すなわち習得させるべき知識・技能として抽出した学習内容のことである。抽出した重点指導事項例は、自校の教育課程に明示すべきと考えている。

「重点指導事項例」を考え、決める観点の例とすれば、上記の①、②、③が考えられる。

①のように、子どもにとって考える道具になると共に、これからの学習に取り組むのに必要で欠かすことのできないと考えられる「基礎的・基本的な知識・技能」を選び位置づける。また、このことは②の、人として生きていく上で欠かせない「基礎的・基本的な知識・技能」に連なると考えているし、加えるとすれば習熟を図ることを付け加えたい。

もう一つは③で、文化遺産として子どもに身に付けさせなければならないと考える「基礎的・基本的な知識・技能」を選び抜いて位置づける。

上記の①、②、③を重ねた例として、次のような例が考えられる。

小学校2年生の国語で、「かさこじぞう」を「情景に即してすらすらと音読できる、本文の中の漢字が書ける」。同2年生の算数で、「かけ算の演算の意味を他の人に説明できる、かけ算九九をすらすら

すらと唱えることができる」などである。

このように重点指導事項例を学校全体で考え具体化し、子ども、保護者、地域の皆さんに示す。そして、子ども一人一人に学んだ証として身に付けさせる。それも学校と家庭で連携し、子どもたちの学ぼう、身に付けようとする意欲を基盤にしてである。このことは、子ども一人一人に学んだことを保障できる実践である。また、教育課程への見方・考え方を学校全体で、**履修主義から習得主義へと**転換させることに繋がる取り組みになると考えている。

「知識・技能」は、子どもから見れば「**分かった できた**」の対象となる**学習内容**になると受け止めている。

#### (5) 誰もが誰もの学びを促す学習環境づくりに

子どもたちの学びにおいて、「学ぼう」とする意欲を持つか促されるかが「生きる力」を育む上で、中核的な要件になることを子どもたちから教えられてきた。一方では、子どもたちの期待に沿える授業を組織することの難しさも実感している。

子どもたちが、学びや運動などに積極的に取り組む推進力の根源は、何かを見つけたときの喜びの体験、及び素晴らしい文章・音楽・絵画、他者の行為等々に接して心を揺り動かされた感動の体験であることが子どもたちの様子から見て取れる。例えば、子どもたちは「春を探す」校外学習で、土手の日溜まりに咲き始めているタンポポの花を見つけ、大喜びをする。春を見つけた感動が、さらに進んで春を探し続けるエネルギーになっている子どもたちである。その見つけた喜びは、教室のいろいろな学び中の取り組みに現れている。

教室における学びにおいても、子どもたちが自分たちで考えてきたこと、見つけてきたことを皆で繋ぎ合わせる学習を経て、皆の考えの全部を手がかりに新たな知識・技能（一般化した概念の形成：以下も同じ）に辿りついた時の子どもたちの顔。子どもたちは、心を揺り動かされたこと、あるいはやり遂げた気持ちを持つこと、のできる学びの体験を積み重ねることが、学びから逃げず、あきらめずに進んで取り組むことになっていくと捉えている。

このように子どもたちは、**自分から見つけた時の喜び及び自分たちが見つけてきたこと考えてきたこと**を支えとして、**新たな知識・技能を手にする**体験の積み重ねが、学びに前向きに取り組む大きな要因になっていると考えている。

そのような体験は、学びの場以外でも生活しているいろいろな場から得ることができると思っている。

一方感情は、逆の作用を及ぼすこともある。述べてきたように感情が、行動のエネルギーそのものになり得るからであり、言動等によって、人と人との信頼関係が一旦崩れると修復が困難なことなどはその例であろう。

子どもたちの日常生活を見ると、心が動かされたこと、心が動かされる対象に出会う体験をした時に、前向きの行動をしている。心が動かされたことにより、その人自身が行動へのエネルギーを点火させ、燃え立たせるところがあるのでは、と見ている。

したがって、子どもが、**自分の水準を向上させようと強い意識で学びに取り組む意欲を育むために、次のような体験を得ることができる場づくり**を意図的に進めることが重要だと考えている。

- ・ 見つける体験、自分の考えを持たせる体験を味わわせる。
- ・ 目標を持たせ、目標を達成できた充実感を味わわせる。
- ・ 学びの場、生活の場で自分の存在感を味わわせる。
- ・ 学びの場、生活の場で自分の居場所があることを実感させる。
- ・ 対象に対して、好奇心を喚起させることの体験を実感させる。

上記のような体験は、子どもたちの学んでいる姿から見ると、誰もが誰をも相互に認め合い高め合える教室で得ることが多いと見ている。

したがって、子ども一人一人に「学ぼう」とする意識を呼び起こすことのできる学びの環境づくりが大切だと考えている。

##### ① 意欲は学びの中核

既述してきたように、子どもたちに「生きる力」を育むことができるかは、子どもたちに学びへの意欲を喚起させ、持続させて学びに取り組ませているかである。

##### 1) 見聞きしてきたやる気のある子どもたち

子ども・人が、何かを行う時はその人の**やる気**が、行っている過程に反映し、結果を左右すること

を知っている。また、やる気が空回りして結果に結びつかないことの経験をもってきている。それでも、やはり子どもの学びを充実させる、支える中核は学びへの意欲であることを、これまでの子どもたちとの学び合う経験から得られた揺るぎのない見方である。

それは、次のような子どもたちを見聞きしてきているからである。

- ・教室内の子どもたちは、自分の考えを持つと活動に集中して取り組み、授業終了時のチャイムを聞き落として活動を続ける子ども。
- ・友達之间的感情込めた音読を聞き終えた後、隣の子どもに自分の音読を聞いてほしいとお願いする子ども。
- ・自分たちで考え、見出してきた見方・考え方を並べ、交流し合う中で、疑問が示されると皆が納得し合えるまで、教室を今のままの状態という条件を付けて、次の時間も疑問解消に向けての話し合いを続けることを求める子どもたち。等々。

## 2) 「主体的に学習に取り組む態度・学ぶ意欲」が「確かな学力」を育む基盤

「確かな学力」の要素である「基礎的・基本的な知識・技能」を子どもたちが学び取り、その過程でもう一つの要素である「思考力、判断力、表現力等」をも子どもたちが自ら育んでいく学びがなされれば、「確かな学力」の**確かな**の言葉の通りの**学力**を子どもたちが身に付け、育むことになると考ええる。このように、子どもたちが知識・技能を学び取り、思考力などを自ら育む学びは、子どもたちが学びに意欲的に取り組んでいる学びでなければできないと考えている。

すなわち、学びにおける「主体的に学習に取り組む態度・学ぶ意欲」は、「確かな学力」の他の二つの要素（「基礎的・基本的な知識・技能」、「思考力、判断力、表現力等」）を子どもたち自身が**学び取るための基盤**になると考えている。言葉を換えれば、「主体的に学習に取り組む態度・学ぶ意欲」は、「確かな学力」の**中核**で、「確かな学力」を育む基盤であり、「生きる力」を育む基盤でもあると捉えている。

したがって、子どもたちが学習内容を学び取る学習活動に、子ども一人一人が意欲的に取り組む活動を組織することができれば、子どもたちが「確かな学力」を自ら育む学びになると捉えている。しかもそのことはまた、「主体的に学習に取り組む態度・学ぶ意欲」は、**子どもたちが皆で学習内容を学ぶ時の姿である**、と捉えている。

例えば、「三辺の長さが  $a$ 、 $b$ 、 $c$  の直角三角形において、 $a^2 + b^2 = c^2$  を証明する課題。」

一つの証明例として、直角の頂点から対辺の斜辺に垂線を降ろし、3つの相似の直角三角形を作図する。与えられた直角三角形と垂線を降ろしてできた2つの直角三角形との辺の長さの比を用いて、 $a^2 + b^2 = c^2$  になることを教えられた場合、教えられた子どもたちは考える、判断する、表現することをほぼ行わない。「そうか」と理解する・分かったと受け止める時、少し考える、判断する、表現するなどがなされると見ている。

一方、子どもたちが進んで学びに取り組み、 $a^2 + b^2 = c^2$  の課題の解決に向けて、既習の知識・技能等を基にして補助線を引き、試行錯誤しつつ、既習の知識・技能等の中で、活用するものと用いなくてもよいものと考え選別するなどと考えに考えて、筋道だった見方・考え方を導き出し、表現する。

このように、意欲的に学びに取り組む時、子どもたちは自ら考え、考える力を育みつつ、学習内容である基礎的・基本的な知識・技能を獲得すると捉えている。だからこそ、**学ぶ意欲が、子どもたちが自ら「確かな学力」を育む学びの基盤になると**考えている。

しかし、子どもたちの学びへの意欲を喚起し持続させることの困難さは、これまでの子どもたちとの学び合いを通して、子どもたちの学びに取り組む姿から厳しく教えられ、体験してきている。

授業の導入段階で、子どもたちに興味関心を引く素材を提供しても、追求、終末の段階まで興味を持続させて、学びに取り組みさせることはなかなか難しい。導入段階で、子どもたちの興味関心を喚起する素材の提供が是とか否とかということではない。要は、子どもたちの興味関心を喚起させることができたなら、どうして持続させることができなかつたのかの思い、子どもへのすまなさがあると共に、「導入→展開→終末」の過程全体の立場から見た子どもの学びへの意識に対する思量に欠けていたからであると捉えている。

## 3) 学ぶ意欲を「確かな学力」を育む基盤とする理由

以上のことから、学ぶ意欲を「確かな学力」を育む基盤にする理由は次の通りである。

- ・一つめ、思考力等は、子ども自ら知的な作用を行うことで育めるものであること。

学習課題の解決に向けて思考する子どもは、子ども自ら知的な作用の活動に、意志的に取り組まなければ育むことが難しいと見ている。子ども一人一人が意欲的に学習活動に取り組む時に、思考力等を子どもが自ら自分自身に育んでいると考える。

したがって、考え思考する子どもは、子ども自ら学習課題を追求し、新たな知識・技能の獲得に向けて、子ども自ら知的な作用を意志的に行う学びの体験を重ねることによって思考力を育んでいると考えている。進んで学ぶ子、その学びの中で考える力等がその子に育まれる。

・二つめ、**学びに取り組む気概は、自ら進んで学びに取り組み、皆と学び合う中で達成感・充実感を体験することで養えること。**

積極的に学びに取り組み、学びから逃げない子どもは、徐々に学習課題に関心を示し、皆の中で自分の立場を明確にして学習課題を追求する意志的な活動を行い、学んだ達成感・充実感を得る機会がないと育むことが難しいと見ている。子ども一人一人が皆の中で意欲的に学習活動に取り組み、学んだ実感を得ることの喜びが、学びから逃げない子どもを育むと考える。

したがって、学びに立ち向かう子どもの気概は、子ども自ら学習課題を意志的に追求する活動に取り組む、他者と学び合い、新たな知識・技能等を獲得・理解する、皆との学びに取り組む体験を重ねることによって育まれると考える。進んで学ぶ子、その学びの過程、結果等から得られる充実感がその子に、学びに進んで挑戦する気持ちを養う、と捉えている。

・三つめ、**身に付けた知識・技能を用いる力は、自ら進んで学ぶ中で知識・技能を獲得し、その獲得体験を重ねることで育めること。**

既習の知識・技能等を用いて学習課題を解決する子どもは、日々の学びで学習課題を意志的に追求する活動を通して学び取った知識・技能を蓄積している、と見ている。子ども一人一人が皆の中で意欲的に学習活動に取り組み、既習の知識・技能を用いることで学習課題を解決し得た学び体験のあることが、既習の知識・技能を用いる子どもを育むと考える。

したがって、既習の知識・技能を用いる子どもは、子ども自ら学習課題を追求する活動に意思的に取り組み、子ども自ら既習の知識・技能を用いて新たな知識・技能を獲得する体験を重ねることによって育まれると考える。進んで学ぶ子、その学びの中で学び取る知識・技能とその学び取る体験が、新たな知識・技能を学び取る力を育んでいる。

以上のように、学びの基盤は意欲であると考えている。すなわち、「確かな学力」の三要素で「主体的に学習に取り組む態度・学ぶ意欲」が中核で、学ぶ意欲が基盤になって「基礎的・基本的な知識・技能」を学び取り、その過程で「思考力、判断力、表現力等」を、子ども一人一人に育む学びになる、と考えている。

また、その学びの意欲を学びの意欲に生らしめるには、次のようなことを併せて考えていかなければならないと捉えている。

- ・子ども一人一人が追求し解決すべき、子どもにとって学ぶべき価値ある学習課題があること。
- ・子ども一人一人が学習課題を追求し解決できる活動と時間があること。
- ・子どもの誰もが誰もの学びを受け止め認め合い、互いに学びを促し合う一人一人が集まる皆と共に、学ぶべき価値あるものを皆で力を合わせて学び取る教室であること。

#### 4) **誰もが誰もの学びを促し知的な欲求を高め合う学びに**

学びの中核が、学びへの意欲であることについて、子どもにも教えられた学びと意欲の関わりを次のように捉えている。

子ども一人一人の学びたいという意欲が、誰もが誰もの学びを促し、学び合い、学びの質を高めて新たな知識・技能の獲得へと学びが進み、皆が皆して分かり合える学びに結びつく基になっていること。

このように学びたいという意欲が、新たな知識・技能を学び取る推進力的な役割を担っているし、担うことが学ぶ中味の質の高いものにすることができると見ている。また、進んで皆と学ぶことは、他の人の見方・考え方と交流・媒介し合うことに繋がり、繋がるのが子ども個々の見方・考え方を広めることになる。そして、広がった見方・考え方を手がかりに、見方・考え方を目指す深める方へと進めることができ、新たな知識・技能を獲得することになると見ている。さらに、そのような学びの体験を積み重ねることは、他者の誰もを欠かすことのできない大切な存在と見る人間的としての資質を、子どもたちが自らに、学びの中で当たり前のように育んでいると考えている。そして、このことは、子どもの誰もが誰にも学びへの意欲を促し、持続させる働きかけを当たり前のように支え合う

中で、獲得する知識・技能に刺激され、知的な欲求をさらに高める学びになると捉えている。

#### 5) 「関心・意欲・態度」を養い高めることを目指す目標を学習目標に

1)~4)のように考えることは、1時間1時間の学習が子どもたちに「主体的に学習に取り組む態度・学ぶ意欲」、すなわち「関心・意欲・態度」を養い高めることをも学習目標としなければならないと考える。このことは、「確かな学力」の他の二つの要素と同じと見ている。学ぶ意欲を中核として「確かな学力」の三要素を目標とした学びに取り組むときに、子どもたちが自ら「確かな学力」を育むことへと繋がる学びになると考える。

そして、そのような目標に向けた学びの中に、子どもたちの学ぶ意欲を喚起・持続させ得るものがあり、子どもたちが学びに主体的に取り組む**活動の源**となるものがあると見ている。子どもにとってその源となるものを、一人一人が自らの力で見つけ出し手にし得ることは、手にする過程の学習及びその後の学習において、学びに関心を示し、意欲的になり、学ぶ様子が積極的な方向で言葉や態度で示されると考える。

「確かな学力」の三要素に結びつく学習目標を、子どもたちが自ら獲得する基盤となるものが子どもたちの学ぶ意欲である。その学ぶ意欲を喚起・持続させる学ぶ活動の源となるものがあり、その源になるものを子どもの学ぶ姿から見出さなければならないし、できると考えている。

#### 6) 子どもに教えられた子どもが学びに意欲を示す時

これまでの実践の中で子どもたちが学びに対して、関心あるいは意欲を示して取り組んできた時は、心が動かされる、目標を持つ、心が満たされている状態などで、次のような時であった。

- ・知的な好奇心を喚起した時・された時。
- ・見つけた喜びが学習に向けて積極的、選択的な心構えを持った時。
- ・自分の気持ち・思ったこと・考えたことを言葉で表現でき、友達・授業者に認められた時。
- ・自分の考えを持てた時。
- ・自分の言動が他者の成長の支えになっていると感じた時。
- ・成就感・達成感を感じることができた時。
- ・目標を設定し、目標達成に向けた行動をとる時。

しかし、学級全員の子どもが学びに対して意欲的になる、ということはなかなかあり得なかった。そこにいたる力量が我々に欠けていたことが主な要因であろうし、原因を子どもに求めるつもりはない。

上記の各々は、単元・題材の教材解釈の結果から位置づける「関心・意欲・態度」に当たる達成目標を囲い込むようなもので、学ぶという全てに対しての目標にしたいものであって、ある単元・題材の目標とするのに違和感があるかも知れない。しかし、大枠で見れば、何れも学ぶことに向けての、あるいは学び得た後のことなども含めて、学びに対する「関心・意欲・態度」としての目標と考えることができる。

したがって、ある単元・題材ということに焦点化させれば、**その単元・題材の目標に適した内容の表記にして組み込むことができる**と考える。「確かな学力」の他の二つの要素である「基礎的・基本的な知識・技能」と「思考力、判断力、表現力等」も同じように考えることができると見ている。それは、授業の中で多くの子どもたちが学びに対して意欲か、ないしは関心を示して取り組みを進めていたからである。

これらの中で、多くの子どもたちが**意欲・関心**を示して学習に取り組んできたのが3つめであった。

それは子ども一人一人が、**自分の「気持ち」「思ったこと」「考えたこと」**を持って活動、授業に臨んでいる時であった。子どもにとっては、「自分で考え、判断して自分の考えを持てたこと・自分なりの概念を形成できた時」があること及び、「自分の考えが、その後、授業の中でどのような扱い・立場になっていくのか」などと学びに関心を向け、学びに気持ちを傾注している姿が見られた。学びから逃げず、学びに子どもが自ら向かっている。同時に、それらのことから、**自分で考え自分の考えを見つけ出してきた思いと、一方では、自分の考えがどうなるかというこれからの学びに 対する不安と期待**を強く意識し、関心を持つこと、あるいは持たざるを得ない心的な作用が大きく関与していると捉えている。

さらにこのことは、子どもたちに、主体的な学びを促すよさだけでなく、次のようなよさもあると見ている。

- ・自分の立場を手に入れる、自分の立場を皆に明らかにするなど、自分なりの力で他のもの・他者

と関わろうとすること。

- ・自分を見つめ、振り返る一つの基点になるものを得ること。
- ・新しい知識・技能を獲得する踏み台の基になること。

自分自身の考えたことが、**自分そのものであるように意識**すると見ている。さらに、その後の学習において、自分の考えがどうなるかという**不安感**と自分の考えに対する**責任感**のような意識が交錯して、**学びに関心を持たざるを得ない状況**になっている、と見ている。これらのことが絡まり合って**学習への意識を高め、主体的な学びへの取り組み**を促していると捉えている。

#### 7) 子どもに教えられた**学びに意欲を示す環境**

1)のような**学びに意欲を示す子どもたちの存在**は、これまでも述べてきたように、**学ぶ環境**が大きな影響を及ぼしていることを、**子どもの言動等から学ばされてきた**。物的な面での環境も当然配慮しなければならない。配慮することが、**子どもたちの心的な面の安定、物事に意欲的な取り組み**を促すことに繋がるからである。また、**人的な面における環境**は、**子どもの心的な面**、とりわけ物事に前向きに取り組む**態度**に大きく作用すると考えている。

人は人との関わりの中で生活し、互いに**信頼し合うことを基に**、学び合い、研鑽し合い、知性・社会性を育み、人として成長している。そこには、**お互いの人であることの認め合い・育つことへの支え合い**が根底になければならない。さらに、誰もが誰にも**適度な緊張感のある節度**が関係間の中で維持され、成長することへの相互の喜び合いや**相手の気持ちを考えた言動**を取ることのできる関係である。

すなわち、誰もが誰にも、人が自力で立ち上がるような支え合い、成長を見守りそっと手をさし延べ合えるような関係が築かれている間柄である。そして、そのような「**つながり合い**」を互いに意識できる、つまり、誰もが誰とも、**理性と共感的な理解**とを渾然一体として行われる相互の平らな間柄の人間関係である。そのような**人としての資質及び人としての資質を育む人間関係の存在**そのものが**人的な面における環境**として、子どもたちが、学ぶことに自分の気持ちを自然と集中させていくことに欠かすことのできない要件であると考えている。

これらはまた、「**豊かな心**」の要素としての**資質・能力**でもあるとも捉えている。したがって、「生きる力」を育むことが1時間1時間の授業における**主題**であることから、**基礎的・基本的な知識・技能**などを獲得する授業においても、これまでも述べてきたように**人間的な面の成長**をも意図しての**授業づくり**に取り組むことが当然である、と捉えている。

#### 8) 「**確かな学力**」と**学びへの意欲**

「**確かな学力**」の3要素で中核を担うのが、これまでも述べてきたように、**学びへの意欲**であると捉えてきている。

6)や7)のようであることから、**学ぶ意欲**を喚起し持続させるためには、これまでも度々述べてきたように、次の2点が欠かせないと見ている。

一つは、「**確かな学力**」の要素の一つである、**既習の基礎的・基本的な知識・技能**を、子ども一人一人が身に付けていることである。そして、誰もが**基礎的・基本的な知識・技能**を身に付けていれば、それらを活用して、**課題を解決**するために**筋道立った見方・考え方**を見出す、**紡ぎ出す学習**へと、皆と一緒に**学習に取り組める条件**を備えていることになる。しかし、身に付けていなければ、**学びの傍観者**になってしまう。何れにせよ、子ども一人一人に**基礎的・基本的な知識・技能**が確実に「身に付けている」ことが、**学びへの意欲**に結びつくと考えている。

二つめは、**子ども自身**が、**周りの人、友達、授業者**に受け入れられているかどうかである。受け入れられ、認められていると実感でき、日々の**学校生活**が送れているかである。子どもは、認められている状態で**学校生活を過ごす**ことができているならば、**学ぼう、学ばなければ、自分でできるようにしたい**、などと**学びへの意欲**に結びつけると捉えている。そのような**子どもの学びの姿**を実現させるために、**子どもたち誰もが心的な面を安定させ、誰もが学ぶことに気持ちを集中させること**の環境にすることだと考えている。子ども一人一人が**学校に、教室に、自分の居場所**がある、**学びの場**がある、と実感できているかなのである。子どもたちの心を安定させることが、**子ども一人一人の感情を学びに集中させること**になると見ている。そして、そうできるのは、**学びの集団一人一人の心の持ちよう**であり、そのモデルは**授業者**になると見ている。

このように、「**確かな学力**」を育むためには、**学びへの意欲**が中核になるが、その**学びへの意欲**を喚起し持続させるのに大きく関与しているのが、7)で述べているように**子どもたちを取り巻く環境**



であることが分かる。「学ぶ」ことは「生きる」ことであるから、「生きる力」の他の要素が関わることは当然であると考えている。

これらの子どもとの学びの中で学んだことは、今後の授業づくりに生かしていきたいし、生かさなければならぬと考えている。また、このような授業の体験の積み重ねが、子どもたちが学びに対して、「関心・意欲・態度」を示す授業の実現にとなっていく、と考えている。

## ② 学びへの意欲を喚起・促すと共に価値あるものを獲得する学習集団に

子ども一人一人に学びへの意欲を喚起し、意欲を持続させる基盤は、授業における子どもとの学び合いを通して、「2-①」であることを学んできた。それは、前述したように、学びの場である教室においても、子ども一人一人が「自分の居場所があると実感」でき、心が動かされ、学びに取り組むことができるかであると捉えている。

### 1) 自分の居場所があると誰もが実感できる学習集団に

一つの教室における1年間の学びの時間は数百時間である。その数百時間の中の1時間の授業でも、子どもが自分の主体を託して活動に取り組んだ体験があれば、その子のその後の学びに取り組む様子は変わる。授業者が、子どもの変容に驚きと喜びを感じると共に、子どもの他の人と関わる機微の有り様の繊細さ・深さを授業者に突きつけるのである。子どもの変容は、他の人や授業者の発言、対応などで自分が学んでいる教室の中に、居場所を強く感じている時が多い、と見ている。また、目標を持った時や他の人の支えになっていることを、人から教えられ実感できた時や好奇心が湧いてきた時などであった。

子ども一人一人が積極的に学びに取り組み、学ぶことの楽しさ、分かってできることの充実感を得ることのできる学びになるかは、学習集団の有り様が大きな影響を及ぼすと考えている。

**学ぶことは、ある面では子どもにとって自分の全てを皆の前にさらけ出すことである。**さらけ出しても、事の是非が筋道だった考え方に沿って論じられても、論じられる中で、誰もが誰にとってもこの場が居場所であることを認め合い、受け止め合える学び合いの場になり得ているかである。

すなわち、事の内容の筋道に不足のある子どもも、その子が肩の力を抜いて、学びの輪の中に進んで加わり、事の是非の話し合いの経緯に関心を示す。そのような学びの一員として当たり前のように、誰もが学びに加われる学習集団を育てることになる。そこには、いつでもどんな時でも、誰もが誰にも共感的な理解を示せることと、他者と心を通わせる、言葉を交わし合える関わり方が一つになっている子ども一人一人が存在していると考えている。

**知性と理性と感性とが一体化された子ども一人一人が存在する学習集団であり、そのような学習集団に育てることは、子どもたちに「生きる力」を育成していることと考えている。**

したがって、子どもと授業者の人間関係から、そのような学びの場を醸し出す子どもたちに育まれているかどうか、「生きる力」の育成に向けて求められる重い課題の一つになると考えている。

### 2) 価値あるものを獲得し合える学習集団・本時のねらいを獲得できる学びに

子ども・人は、この世に生を受けてから、親を始め多くの人との関わりを通して学び、発達し、人となるべき成長を促され、成長を続けている社会的な存在である。つまり、子ども・人は、人として価値あるものを学び取るには、集団の構成員一人一人との価値に対する見方・考え方に対する相互批判・媒介のある関わり合いのできる他者との交流が欠かせない条件になる。したがって、**社会的な存在である子どもたちは、学習集団の構成員皆と関わる動的な要因を通すからこそ、ものへの見方・考え方を飛躍させることができる、と考える。**

そのような学びに取り組める集団の中であれば、集団の構成員一人一人が互いに発達を促し合い、相互に成長をし合える学びが実現できるし、皆との関わりのあることが人としての成長もなされる、と見ている。そのような皆との学びは、子ども一人一人の見方・考え方を発表し合い、発表内容と子ども一人一人が繋がり合い、見方・考え方を交流し、交流し合った見方・考え方を踏み台にすることで、見方・考え方の質を高めたものになる新たな価値を獲得できる学びになると考えている。

そして、新たな価値を獲得できる学びは、子ども一人一人が学んでいる意識の確かさと共に、子どもたち皆が皆の見方・考え方に対する共有できる意識があり、その共有の見方・考え方を踏み台にして見方・考え方を飛躍させる、すなわち、本時のねらいを獲得することのできる学習になっていく、と考えている。

したがって、そのような学び合いができる子ども一人一人と学び合う集団を育まなければならない。さらに、子どもたちが日常的に学び合い、価値あるものを獲得できる体験を積み重ねることのできる



授業を学校全体で推進していかなければならないと考えている。

## (6) 子どもが求める授業の3条件

これまで子どもと共に学び子どもから学んだことと、斎藤喜博の授業に対する考え方、及び(1)～(5)を踏まえると、次の3条件を同時に満たす授業の実現を期することになると考える。

### ① 子ども一人一人が自分で考える自分の見方・考え方をもち、考え続けて学びに取り組むことのできる授業

- ・学ぶ対象であり、追求の対象である学習課題があること。
- ・学習課題をその子なりに追求し、学習課題をその子なりに解決した見方・考え方を持つこと。
- ・自分で考えた内容を基に、学習課題解決に向けて質の高い内容を追求できること。

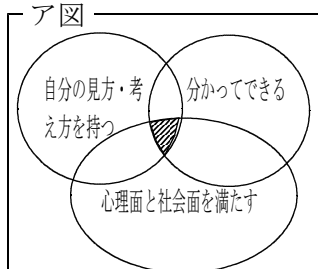
### ② 授業者、子ども同士との相互の学び合いの中で、子どもたちが自力で解決してきた内容より質の高い新たな知識・技能に対して、子ども一人一人が「分かるできる」ことになる授業

- ・子ども一人一人が学習課題解決に向け、その子なりに全能力を傾注し、皆と相互に学び合える拠り所とする、その子なりの見方・考え方を持つことができること。
- ・子ども一人一人が、その子なりの見方・考え方と他者の見方・考え方を繋げ、さらに皆で各々の見方・考え方の妥当性などを交流し合い媒介し合い、まとめる。そのまとめた見方・考え方を踏み台にして、既習の知識・技能を基に筋道だった見方・考え方を見出し、新たな知識・技能を獲得できること。
- ・分かったことを基に繰り返し実践してできるようになること。

### ③ 子ども一人一人が心理的な面と社会的な面の両面を満たすことのできる授業

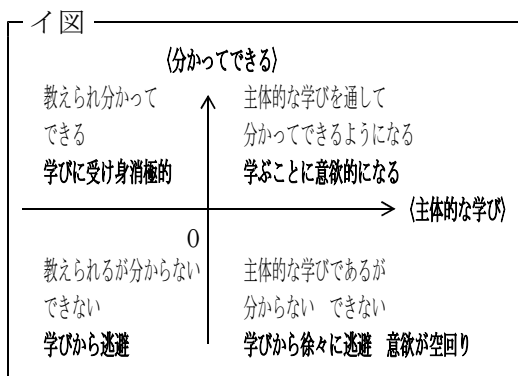
- ・自分で考え、自分の見方・考え方をもち、自分の見方・考え方を皆に表現・表明できること。
- ・自分の考え、あるいは考えた内容の是非に関わりなく、考えたことの実感を皆に受け入れられ認められ、学びに進んで取り組む意識を持つことができること。
- ・自分の考えが、自分と他者の新たな価値の獲得に役立っている実感を持つことができること。

#### 《3条件を踏まえて図で表現した授業の方向》



以上のことを図示するとア図のようになる。

3つの条件が重なり合う斜線ところで、子ども一人一人が本時のねらいを獲得できるよう授業を構想する。そして、実施することが、子どもが主体的に学ぶ授業になり得ると考える。



また、イ図のように「分かってできる」軸と「主体的な学び」を軸とする座標平面で授業を考えてみると、第1象限で授業を構想し実施しなければならないことが一目瞭然であることが分かる（「主体的な学び」に、「心理面と社会面を満たす」を含めて考えている）。

当たり前といえば当たり前のことであるが、子どもの立場からいえば、第1象限の授業の実施を願っていることは当然であるし、ア図でいえば3つの条件が重なり合うところが第1象限になっていると考える。

## 4 日常の経験知を授業づくりに

### (1) 子どもの上着を手づくりで仕上げる事例から

素人の方が子どもの上着を、手づくりで仕上げる製作の一過程を拝見する機会があった。その手作りの過程から、上着づくりに関しては全くの見ず知らずの人間が、感じたこと及び学んだと受け止めたことが以下のことである。

対象の子どもの腕の長さや着丈などを測る。型紙を取る。型紙に即して布地を切り取る。切り取った布地を手順に沿って縫い合わせる。このような一連の過程を通して、子どもに着せたい上着が仕上がる。

このことは、**分析し総合**していることで、意識して行っているかどうかは別にして、我々が行っている日常の多くのことでもある。

作りたい物や型紙の形と大きさはこれでよいのか、自問自答しつつ考えて決め、作業を進める。袖、襟などに**分けて分けて分けて**布を切り取る。分けた物を**縫い合わせるべき順で縫い**、一つの**上着**として仕上げる。手づくりの物でも、仕上がった物から、袖は、襟はどう切り取り、縫い合わせるのかなどを簡単に見分けかねるが、切って**分けた布地を縫い合わせて一つの**上着****を仕上げている。

### ① 分析と総合は事を行う順序が逆

布を分けることと、分けた布を繋ぎ縫い合わせることは、事を行う順序が互いに逆である。上着は、布地を分けることと合わせることで結びついて仕上がる。そこには、質の高い思考を操作していることが考えられるし、なされていると見ている。上着を作成している人は、布地から一つの部分を分けて切り取っている時には、各部分を繋ぎ縫い合わせた時の確かな具体像を、頭の中で想定しているのではなかろうか。

### ② 抽象と捨象

#### 1) 分ける⇔合わせる

①でも述べたように、上着を作成している人は素人の方であるが、体験を通して上着を作る作り方を構造的に捉えているのではないだろうか。布地が赤色、青色、黄色、あるいは作る上着の大きさが異なろうが、作る人は、イメージしている上着の作成順序、確かな作業手順を身に付けているし、そのような力量を備えていると見ている。

例えば、布地が何色であろうと、サイズがどうであろうと、袖の形は布地をこのように裁ち切れば間違いないという見方・考え方ができている。そこには、色とかサイズ（サイズは着せたい人に合わせるが）とかには関わりなく、袖の形という要素だけを捉えた見方で布地を裁ち切る作業を進めていると考えている。

上着の前、後ろなどの各部分の形を布地から裁ち切る時も同様であると見ている。

そして、裁ち切った各部分の裁ち切りしたところを合わせるなどして確かめつつ作業に取り組んでいる。さらに、袖を始め、分けた各部分の布地を手順通り繋ぎ縫い合わせた時、着せたい上着が仕上がっている。

#### 2) 抽象と捨象

上着の作成者は、上着を作り上げるまでに、分ける、合わせるの作業を進めるその過程で、対象を焦点化して考えることを繰り返していると見ている。1)の記述のように、袖などの形を布地から裁ち切ることは、そこに布地から袖の形にするために必要なものを捉えることと布地の柄などは関係ないと捉えるなど、抽象、捨象を行うために考え、考えて抽象、捨象を行い、袖の形はこれでよしと受け止め、見分けをし、その積み重ねが一つの上着を仕上げることになる。すなわち、概念化することになると見てとることができる。作成者には、考える時、見分ける時、そして各部分を繋ぎ縫い合わせる時など、言葉として表現するしないに関わらず、主に言葉を通して考える、見分ける等の心的な操作を行っていると見ている。

着せたい上着が仕上がる、概念化される過程は、まさに分析と総合の思考の進め方で進み、そこには、抽象、捨象するために考えること、そして認識する作用がなされていると見ている。

### ③ 「分かる」ということ

上着を作り上げた人物は、素人ではあるが長年の経験から全体から部分部分が分かり、分けられるところまで分けた一つ一つの部分から全体を見通すことができているのでしょ

このように人が、「分かる」ということの一つとして、一つ一つの**部分が分かる**、部分が分かるから**全体が分かる**ことになることを示している、と捉えることができる。

このことは、「分かる」ということと、**分析・総合というものごとの本質を捉える思考の形式**が不即不離の関係であることを我々に改めて教えているし、そしてそのことは多くの生活経験から、我々が学んでいることでもあることを示している。

## (2) 日常の経験知である分析し総合する見方・考え方を授業づくりに

上記(1)のことで、子どもたちが授業で新たな知識・技能を獲得している学びの様子や日常生活経験から得ていること等から、分析・総合の思考の進め方を子どもたちが身に付けることのできる、その分析・総合の考え方を授業づくりの根幹に据えるべきだと考える。それは、子どもたちにとって授業そのものが、皆と学ぶ中で概念形成できる一つの体験の場であるからである。そして、その学ぶ過程で、抽象する、捨象するなど考える、判断する、表現する、認識できる等の諸能力を子どもたちが自ら育むことができると考えるからである。まさに、分析・総合の思考の進め方は、概念形成に欠かせない思考の在り方だと考える。

さらに、子どもたちに、皆で概念形成できる体験を確実に与えることができるよう、そのための授業者としての教材解釈、子どもの実態把握、指導法の設定に、この分析・総合の思考の進め方を取り入れて行ふべきだと考える。

したがって、授業づくりの根幹に、分析・総合の思考の進め方を据える見方として、「3-(3)-⑥子どもに思考力を育む一つの様式」と繋げると、次の2点が考えられる。

一つは、広辞苑に示されている「**分析**：ある物事を分解して、それを成立させている成分・要素・側面を明らかにすること。 **総合**：個々別々のものを一つに合わせまとめること。」を、授業の構想を進める際に、次のようなところで生かすことを考える。

授業構想に欠かせないといわれている、いわゆる「教材観・教材を解釈する」「子ども観・子どもの実態を把握する」「指導観・指導方法を考える」時に、分けて分けて「解釈する」「把握する」「方法を考える」ことを進める。そして、分けて「解釈した」「把握した」「方法を考えた」3つの「観」の各々で得られたものを一つの見方・考え方に立って、3つの「観」ごとに各々を一つに合わせまとめる。次に、3つの各「観」で合わせ一つにまとめたものを、さらに一つに合わせまとめることを考える。その観点になるのが、「観」の一つである指導方法に含まれる「学習活動の展開」になると考えている。

**学習活動の展開の在り方が、教材解釈、子どもの実態把握、指導方法で分析してきたことを結びつけることになり、それが分けて進めてきた3つの観点で捉えきたものを総合することになると見ている。**

学習活動の展開は、子どもたちが、自分一人で、そして皆と教材に内包している価値の獲得に向け、学びへの取り組みを、繰り広げることになると考えている。上着を作る人が行う学習活動の展開に類似する活動は、布地から裁ち切った袖などの各部分を縫い合わせの順に沿って、縫い合わせているところと見ている。

この上着の制作と子どもの学習活動は、一つのを分ける、分けたものを順次合わせ、一つのものにまとめることに関しては同じと見ている。しかし、学習活動は、人と人が介在し、分ける、そして合わせる活動が目に見えていて見えないところがあり、主に言葉で、人と人との見方・考え方を共有し合うところがある。上着を作ることは、人どもの(布地)で活動が進み、学習活動の展開は、人、人、もの(教材)で活動が進むと捉えている。2つの活動を同じと見ることができない面もあると受け止めている。

これまでもこのように考え、授業の構想を進めてきている。これも、授業者にとっての一つの思考の様式だと捉えている。

もう一つは、「3-(3)-⑥子どもに思考力を育む一つの様式」で述べてきたことである。それは、子どもたちが授業を通して考える力を自ら育む、という見方を踏まえてのことである。すなわち新たな知識・技能を獲得するまでに、一つの思考の様式としての分析・総合の思考の進め方を体験させ、身に付けさせることと考える。そのためには子どもたちが、新たな知識・技能を獲得する過程で、学習の流れの中で自然に、子どもたちが抽象、捨象を考え、求め、行い、考える力を育み、認識する。そして、概念の形成に向けて抽象したものを対象に「個々別々のものを一つに合わせまとめること」に取り組む活動で、本質的なものの構成要素の仕組みを、皆で筋道だった説明を紡ぎ出し合える活動の設定を考えることであると捉えている。

#### ① 「教材を解釈」

「教材を解釈」するに当たっては、子どもが学ぶ単元・題材の教材は全体的であり、全体的であるからこそ分ける観点を考え、その観点から順序づけて教材を分析することと考えている。分けること・分析することは、各部分に分かることが教材全体をも授業者が分かり、子どもが学ぶに値する価値ある内容を、見定めることに結びつけることができると考えるからである。

教材を分析する観点を決めること、そして決めた観点の中で、どの観点から教材を分析するかも含めて一つの教材解釈であると考えている。そして、子どもが学ぶ価値ある内容を見定めること及び決めた価値ある内容の中から、根幹になる内容と根幹でない内容を峻別し、何れも子どもが学ぶのに値する内容であるかどうかを見定める。同時に、価値ある内容を子どもたちに獲得させる学習の順序を決めるなどを行う。

このように教材を、子どもが学ぶに値する教材の価値を構造的、総合的に捉えることを「教材を解釈」したと考える。

## ② 「子どもの実態を把握」

「子どもの実態を把握」するに当たっては、全体的である子どもを、主に学ぶ単元・題材に関わることを対象にして把握する観点を考える。その観点は、分けて分けて分けて子どもが学ぶに値する、価値ある内容に対する子どもの実態がどうであるかを捉えることで進めるべきである。子どもの実態を把握することは難しいことと考えている。難しいが、観点を決め分析的に把握を進めることが、子どもの現時点での学ぶ題材に対する事実近づくことができると考えている。

学ぶ題材の関わらせて分析した観点から子どもの事実を捉える。そして、その事実に対して授業者が子どもをどう受け止め、捉えたかの見方・考え方を述べることまでが、子どもの実態を把握したことになると考えている。

## ③ 「学習のねらい及び学習を進める順序と学習活動の展開を設定」

教材解釈をして得られた教材の価値と把握した子どもの実態を踏まえ、学習のねらいを具体化して指導を進める順序及び学習活動の在り方である指導方法を考える。

### 1) 「学習のねらいの設定及び学習を進める順序である学習計画の作成」

「学習のねらいの設定及び学習を進める順序である学習計画の作成」は、教材を解釈して求めた教材の構造化・総合化及び把握した子どもの実態に即して、学習のねらい及び学習を進める過程の区切りとなる段階と区切った各段階の時間配当を考える。学習のねらいと学習の各段階・学習計画、そして次の2)の学習活動の展開の設定は、ほぼ並行して進めることになると考えている。学習内容の難易度に着目して、学習のねらいと学習計画を考えることもある。

学習のねらいは、教材の価値の一つである学習内容を主とし、子どもたちに「分かる できる」ことを求める対象であり、獲得させるべきものを考え、設定する。また、学習のねらいは、学習のねらいに到達するまでの過程を幾つかに区切る各段階の学ぶものを、子どもたちが「分かる できる」ことを重ねてきて学び取ることができる。

学習計画の作成は、時間配当も含めて、教材を解釈して求めた教材の構造化・総合化及び把握した子どもの実態に即して、区分けした各学習内容ごとの学習のねらい及び各学習内容ごとの質と量、そして自校の年間指導計画を踏まえて進めることが必要だと考える。

ここでも、学習を進めるために段階的に分けた各学習内容が、子どもたちに「分かる できる」ようになることを通して、単元・題材の全体を「分かる できる」ことに結びつけるように進めることになる。

### 2) 「学習活動の展開を設定」

各時間のねらい及び配当時間は、上記のような考え方で決めてくる。

例えば、ある時間の授業のねらいを獲得させるためには、子どもたちが自らの能力を活用して獲得できるかの観点から、1時間の学習活動の展開を幾つかに分けて考える。分ける各々の活動で子どもの達する水準と各活動は、子どもがその時間、授業のねらいを獲得することに向け、子どもたちの考える歩みの方向を一貫させ、かつ質の向上を図ることのできるものでなければならない。そのような活動を考え位置づけることになる。これも一つの分析であり総合であると見ている。

すなわち、「本時のねらい」「子どもたちが自らの能力を活用」「学習活動の展開を幾つかに分ける」ことの各々は、教材解釈と子どもの実態把握したことが結びついていなければならない。「本時のねらい」と「子どもたちが自らの能力を活用」とが、幾つかに分ける学習活動と密接に関わり、子どもたちの思考の流れは一貫し、そして、質が広まり深まる中で、本時のねらいを獲得できるように各活動を考え位置づけるべきであると考えている。

このように、分析して捉えてきた教材解釈と子どもの実態把握が、1時間の学習活動を考える根拠となり、展開すべき活動の設定へと結びついていくこととなる。子どもたちが本時のねらいを獲得できる授業構想そのものが、まさに教材と子どもを一体化したものであり、総合化したといえる、と捉

えている。

各段階に分けて1時間ごとに進める授業は、その単元・題材の分けた一つ一つの部分である。計画した時数を終了した段階において、子ども一人一人が教材に内包している価値を「分かる できる」状態になるよう計画する共に、活動の展開を考えることが、総合したことになると見ている。

## 5 「生きる力」を育む授業の役割・機能

### (1) 「生きる力」を育む授業の役割・機能

授業の役割・機能は授業の目標が、「子ども一人一人が価値を獲得する」活動であり、「生きる力」を育むことから、その価値を「3. 子どもから学んだ授業づくりの方向」を踏まえると、下記のような3つの側面からみていかなければならないと考える。それは、学校で行われる授業は、学習のねらいを獲得する学習活動が、集団の活動として組織され、実践する教育活動であると捉えているからである。

また、この3つの側面は、小学校・中学校の学習指導要領第1章総則の第1の教育課程編成の一般方針の1において示されている、「一略一生徒に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。その際、生徒の発達段階を考慮して、生徒の言語活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、生徒の学習習慣が確立するよう配慮しなければならない。」(中学校) ことと、教育課程編成の一般方針2・3に示されていることにも結びつくと考えられる。

具体的には次のような3点が考えられ、同時にこの3点は、子どもに「生きる力」を育む授業の役割であり、そして機能であると考えている。また、実践された授業が、子ども一人一人に「生きる力」を育むための役割を果たしていたか、機能していたかと、子どもの学ぶ姿から考え、授業を評価する観点にできるとも考えている。

- ① 子ども一人一人が蓄積してきた能力を全力で活用して、学ぶべき価値あるものを獲得、すなわち新たな知識・技能を獲得している学習であること。
- ② 協同での学びを経て子どもの見方・考え方が飛躍し、新たな知識・技能を獲得すると共に、社会性・道徳性をも育む学習であること。
- ③ 子ども一人一人が学んでいる実感を得ることができると共に、自立する心を培う学習であること。

### (2) 「生きる力」を育む授業の満たす要件

上記の「生きる力」を育む授業の役割・機能を満たす要件として、次の3点が考えられる。

この3点は、上記の3点を満たす学習活動と実現すべき学びにおける子どもの姿を示している。

#### ① 子ども一人一人が学習活動に主体的に取り組むこと

子ども一人一人が学びに意欲的に取り組むと共に、学級集団の構成員全員が他者の考えたことを是認的に受け止め、考えたことを認め合い、誰もが誰もの学びを促し学びの輪に加えようとしている教室であること。

- 1) 子ども一人一人が、いつも自分の考えを持つことを当たり前と見ている教室。
- 2) 見方・考え方の筋道が不十分、不足することがあっても、皆で補充、補足をし合い、誰もが学びの輪に居るつながり合いのある教室。
- 3) 知性・理性・感性の一体化を感じさせる話し合いと人間関係のある教室。

#### ② 子ども一人一人が蓄積してきた能力を活用し、新たな知識・技能を獲得できること

子ども一人一人が自分の考えを持つことの学びに進んで取り組むこと。さらに他者の考え方に自分の考え方を繋げ、紡ぎ出すなどにより、筋道立った考え方を求め合う教室であること。

- 1) 筋道立った考え方を推し進め、自分の考えがまとめられること。
- 2) 簡潔な考え方を推し進め、自分の考えがまとめられること。
- 3) 類推の考え方を推し進め、自分の考えがまとめられること。
- 4) 1)～2)の考え方を場面に応じて用い、自分の考えがまとめられること。

#### ③ 新たな知識・技能を獲得する過程に、子ども一人一人が自分の考えを持つことのできる場、皆で学び合い幾つかの見方・考え方があることに気付くことのできる場、見方・考え方を飛躍させ新たな

### な知識・技能を獲得、一般化・客観化に至る学びの場があること

子ども一人一人が新たな知識・技能を獲得するまでに、自分の考えを持つことのできる学びの場と皆と学び合い、見方・考え方を広げ、そして学びの質を深める場のある教室であること。

- 1) 自分で考え、よしとした考え方をノート等にまとめ表現できること。
- 2) 自他の考え方を、主に言葉を通して交流し合い、自分の見方・考え方を基に見方・考え方を広げられること。
- 3) 広げた見方・考え方を踏まえ、主に言葉によるきっかけを与えられて考えを深め、子ども一人一人が、皆が新たな知識・技能を獲得できること。

## 6 授業を構成する要素及び各要素の概要

授業を構成する要素としては、一般的には次の3点が挙げられる。

- ① 授業者 ② 子ども ③ 教材

授業を構成する要素は3つであるが、学びが学びになる不可欠な要因は、既述のように子ども一人一人の**学びへの意欲**であると考えている。そして、その学びへの意欲を喚起・促すモデルであり支援者として重要な役割を果たす一人が、**授業者**であることを子どもたちから痛切に教えられている。

このことは、同時に学びの場が子どもたちの誰にとっても学びやすく、学びがいがあり、学ぶことに集中でき、皆と学ぶことの楽しさと皆で学び合うことで新たな知識・技能を学び取る充実感を得る環境づくりに向けて、授業者が大きな役割を担っていると捉えている。

子どもたちと生活を共有する中で、物事の取り組みに対して、**意欲**があるかないかが、取り組みの過程及び結果に大きな違いのあることを体験してきている。学習活動においても、学ぶ意欲を喚起し持続させることがいかにしてできるか、であることを痛感してきているところである。

次は、授業を構成する要素と学習活動の関わり、及び各要素の役割について考えていることである。

### (1) 授業を構成する三要素と学習活動

授業を構成する要素は、**授業者、子ども、教材**の3つであると考えている。

何れの要素とも授業者が直接関わり、授業者の観、すなわち受け止め・見解(見かた)に沿った解釈に基づいて授業を構想し、実施する。

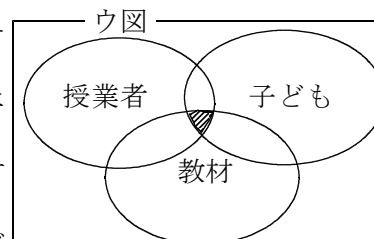
授業は、**授業者**がこの3つの要素の関わりを踏まえて構想し実施する。その授業は、ウ図では3つの要素が重なった斜線の部分になる。

子どもから見れば、斜線の部分は、学ぶ対象の教材に授業者と友だちが触れ合い関わり、誰もが誰もの学びを促し合い、学び合う目標達成志向の学習活動である。

このように、授業を構成する3つの要素を結び付けるものは、**子どもの学習活動**であり、その子どもの学習活動は、「確かな学力」の要素の一つとして「主体的に学ぶ態度」が示されていることから、子どもが**主体的に学ぶ学習活動・意欲的に学ぶ学習活動**にすることが求められると考える。

授業を構想することは、**授業者**が**教材**に内包している価値を**子ども**たちに獲得させるために、子どもたちにいつ、どこで、話す、聞く、見る、書く、計算する、考える、一人で学ぶ、皆で学ぶ、などの**学習活動**にどのように、どんな順序で取りまわせるかを考え、設定し、位置づけるかを練ることである。子どもたちが教材に内包している価値を獲得できる学習活動を、授業者が教材と子どもを観る見方を踏まえ、考えて位置づけることになる。

授業はこの3つの要素の関わり・交錯を通して、教材に内包する価値を皆との学び合いの中で、子ども一人一人が獲得していく営みである。3つの要素を踏まえて授業を構想し、実践を進めるが、そこに子ども一人一人の学びへの意欲を考え、授業を構想し、実践を進めたときに、「5『生きる力』を育む授業の役割・機能」で示した授業の役割・機能を満たす授業の実現になっていくと捉えている。



### (2) 授業者の役割

授業は、子ども一人一人に価値実現を図る営みであり、その価値は教材に含まれており、価値を獲得する活動が展開されことになる。**授業者の仕事は、その価値を見定め、子ども一人一人が価値を獲得できるような活動を構想し、展開することである。**その授業者の仕事の中には、さらに子どもたちが教材の価値を学ぶ過程で、**他者から学び学び合うことができた時に、ものへの見方・考え方が深ま**

ることを視野に入れておかなければならない。そして、このことができ得るのは、授業者であり、授業者しかできないことなのである。

授業者の役割として一般的には次のようなことが考えられる。

### ① 授業者の授業前の役割・授業を構想する

授業を構想するに当たって、下記の3つのことは授業者にとって必要不可欠ことであり、やり遂げなければならない役割である。

#### 1) 教材の解釈

子ども一人一人が授業において、出会い、触れ合い、取り組む教材の価値を見定めることである。教材の価値を見定める教材解釈は、通常、一つの単元・題材を対象として行う。

子ども一人一人が蓄積してきた能力を全力で活用して、学ぶべき価値あるものを獲得できるような、確かな成長・発達と創造的な学力を保障できる新たな知識・技能としての価値あるものを見定めなければならない。

一般的には教科書教材等に含まれている教材を対象とし、子どもにとって新たな知識・技能とは何か、子どもたちに獲得させたい価値は何かを見定めることを大切に、見定める作業をしなければならない。教科書教材等でない教材をという場合は、見つけ出すか開発するなどによる教材研究を十分に行わなければならない。

前述のように、**教材解釈は授業者しかできないことであり、教材解釈を確立しておくことが、授業を構想する基盤であり、子どもを理解する、指導方法である活動・手だてを選択・決定することへと繋がるのである。**

#### 2) 子どもの理解

子ども一人一人の実態の把握である。その実態把握の主な対象は、子どもたちがこれから学ぶ単元・題材になる。

子ども一人一人の事実・状態を教材解釈した内容を基に、その単元・題材に関わる新たな知識・技能等の実態を捉える。

さらに、授業の役割・機能の①②③「5-(1)」に繋がる、日々の授業の子ども個々の学びや友達との関わりなどの実態を把握しおかなければならない。

把握した子どもたちの実態について、授業者としてどのように見て、受け止めたかの考察も欠かすことができない。授業者の考察は、学習活動を構想し決める際の手がかりになるからである。

#### 3) 指導方法、学習活動・手だての選択・決定

学習活動・手だての指導方法を最初に考えるのではない。学習活動・手だての指導方法は、子ども一人一人に獲得させたい価値を、子ども自らの力で、しかも友達や授業者と、共に学び合う中で獲得でき得るのに適していると考え、判断した学習活動・手だてを位置づけなければならない。獲得させたい価値と、子ども一人一人の実態を踏まえ、獲得させたい価値に子ども個々が自力で到達でき得ると考えられる学習活動・手だてを設定することと考えている。同時に、そのような学習活動は、子ども一人一人が個としても集団としても、教材の価値を獲得することを通して、人間としての成長を促すことのできる活動を設定し、位置づけなければならない。

学習活動・手だても一つの単元・題材を見通して考えることになる。

### ② 授業者の授業中の役割

授業は、授業者の人間観、教育観、子ども観、指導観の全てが問われる場になる。

授業者は、学ぶことへの姿勢と共に、人が人を学びに促す関わり方としてのモデルであり、学びへの環境づくりの中心的な担い手であり、支援者であると捉えている。

授業者は、モデルであり支援者であることを基盤に、1時間1時間の授業において、表に出たり、陰になったりの指揮者的な役割がある。子ども一人一人の誰もが、新たな価値を学ぶ主役であり、それは授業の3つの役割・機能が子ども個々に満たすことができるように役割を果たしていかなければならないことである。

子どもの学びの状態、発言した言葉と考え・気持ち、これまでの学びの状態・生活の状況と結びつけた発言・考え・気持ちの捉え方、新たな価値に到達していないのに到達し得た雰囲気への対応など、言葉と言葉を繋げる、言葉と教材を繋げる、言葉と授業者の教材解釈とを繋げるなどによって、子ども個々が新たな価値を獲得できるよう、役割を果たしていかなければならない。そのような対応の拠り所は、授業者の教材解釈の度合いであり、子どもの学びを保障することに対する授業者に課せられ

た任務に対する自覚の度合いであり、子どもへの想いの度合いである。

### 《齋藤喜博の「授業」の著書より》

齋藤喜博は著書「授業」（国土社）の中で、次のように述べている（67ページ）。

「子どもたちは、教師の投げかける問題に敏感に反応し、さまざまに考え、うたがひ、意見をまとめる。しかもそれは、目と目で、また小さなつぶやきで、かすかな表情で、からだや手の動きで、また、はっきりとしたことばや意見で、それらの考えが、教師と子ども、子どもと子どもの間に反映し、うずまきを起こしていく。それは、教師の投げかけた問題が、そういう波紋を起こしていくような内容を持ったものであり、一方、学級全体が、そういう交流を起こさせるような素地を、ふだんの学習でつちかわれているからである。

そういうコミュニケーションのなかから、さらに問題が起こり、小爆発が起こり、疑問が起こり、それが整理され、凝縮し結晶化されて、新しい課題とか問題とかが生まれてくる。ときには教師の予想もしなかったような疑問や問題も生まれてくる。

そういうとき、学級は極度に集中し緊張し、しばらくは深い思考の静止と沈黙の時間となる。それをつき破るのは、教師であることもあり、子どもの発言であることもある。それらの発言が契機になって、教師や子どもの心身ははげしく転回し、学級全体がはげしくゆれ、そのなかから新しい次元の意見が出、いっせいに同感したり否定したりしながら、新しい次元で問題を解決していく。解決していくと同時に、そこにまた新しい問題が生まれてくる。

だから、そういうコミュニケーションを持った授業の展開は、教師の解釈が子どもの解釈を一それがまた他の子どもの解釈を生み—さらに学級全体の新しい解釈を生み—というように、どよめきと、静止の状態と、うずまきとをくりかえし、循環しながら、上昇発展し、つぎつぎと新しい高い解釈や発見や創造を、学級のなかに、また、教師や一人ひとりの子どもの心のなかに生んでいくものである。」

### ③ 授業者の授業後の役割

子ども一人一人が新たな知識、技能等を獲得しているか、定着しているかどうかを見極め、以後の授業を通して、あるいは授業以外のところで対応をしていくことを想定しておかなければならないし、実施しなければならない。何れにせよ、子どもが友だちを誘い誘われながら一緒になって、学びに関心を向け、学びに取り組み、取り組みが持続できることに重きをおいた指導の積み重ねが必要である。

また、子ども個々の学習の状況や授業の感想等を基に、教材解釈の在り方、子どもの実態把握の仕方、学習展開の進め方等を省察し、以後の実践に生かす資料をまとめておくことも欠かすことのできないことである。

### (3) 子どもの役割

学習集団の子どもは、原則的には同学年・同年齢で同一学級の集団である。

同学年の2学級を3学級に、1学級を2学級に分けるなどによる少人数編成の学習の教科もあるし、学年全体、あるいは異年齢集団による学習もある。

同学年の子どもの数によっては、複数の学年で同一学級の集団になる。

子どもの持つ役割は大別すると2つあると考えているし、どちらも齋藤喜博が述べていることなかろうか。

一つめは、同学年・同年齢の同一学級の集団による学びで、子ども一人一人が自立への基礎を一步一步培う過程で、新たな知識・技能を獲得すると共に、社会性・道徳性をも育むことのできる集団としての役割である。誰もが誰もの学びへの意欲を喚起し、促すことを当たり前に行える学習集団としての子どもの一人一人の役割である。

二つめは、同学年・同年齢の同一学級という集団であるが、社会的な存在である子どもたちが互いに刺激し合って、集団で学ぶからこそ一人では気づき得なかった新たな知識・技能を獲得する、あるいは子どもたちが自ら新たな知識・技能を獲得する機会を作る役割である。

何れも、齋藤喜博が指摘しているように、そのようなことができる学習集団としての素地を日常の学習で培っておかなければならない。

### (4) 教材の役割

教材は、前述のように、人類が築き上げてきた文化遺産で、学問・芸術・価値・規範・農業・工業・漁業・商業・産業・生活様式・自然・環境・地域の特色・伝統文化等々が対象になり得る。



教材は、教材に内包する価値の習得・再発見・再創造を、子どもたちの学ぶ目標とする授業の構想を担う役割を有している。子どもが、文化遺産の持っている価値を獲得することは、文化を維持・継承する能力を身に付けることであると共に、文化を発展・向上させる能力をも育むことでもある。そのような面にも学校教育の重要性があることを見落としてはならない。

したがって、教材の持つ役割は、子ども一人一人に「確かな学力」を育み、そして「生きる力」を育成するところにある。誰もが誰もの生きることの尊厳、その人間の尊厳は何ものにも替えることのできないという重い受け止め方をし、他者、社会、自然・環境との関わりの中で共生できる力を培うところに、教材の割り当てられた役割がある。

本論でいう教材は、教科書教材を主な対象としている。

## 7 教材解釈

### (1) 教材解釈とは

教材解釈とは、子どもたちが学ぶ教材から、子どもたちが学ぶべき価値ある事柄を「確かな学力」の三要素を観点として、これとこれがと見出し、子どもたちの学ぶ対象として授業者が明確に示すことをいう。そのことは授業者にとって同時に、子どもたちが学ぶべき価値あるものを、子どもたちに意欲的に学び取らせる方策に組み替える元を具体的に捉えることでもある。教材解釈は、教材の有している文化遺産に当たるもので、子どもが学ぶのに値する価値あるものを、子どもたちが学ぶ対象としてこのように捉えた、と説明する授業者の教材に対する見方・考え方である。

すなわち、子どもたちが学び取るべき学習水準（知識・技能、見方・考え方、関心・意欲・態度）を具体的かつ明確に示す授業者の見方・考え方である。

教材解釈は、授業を構想する出発点であり、子どもたちの成長を促すことのできるものを見定める授業者の仕事であり、最も重要な一つである。授業を構想するに当たって最初に教材解釈を行い、子どもたちの成長を促す学ぶべき価値あるものを、教材から授業者として捉えることであり、子どもたちの学ぶ対象として具体的にすることである。このことは授業者が、子ども一人一人に「確かな学力」を育み、子どもの成長を促す、強固な土台を築く拠り所になり得るものを持つことになると考えている。

#### 【教材解釈と教材研究】

教材解釈と教材研究は異なる面があると捉えている。教材解釈は、教科書教材のこれだと決めれば、それを解釈することになる。教科書教材でなくても、自校の年間指導計画に位置づけてある教材であれば、ほぼ同じように進めることになる。

一方、教材研究は、この時期の子どもに適している素材を文化遺産及び社会の諸々の状況・事実の中から選択し、その素材の中に子どもに学ばせたい価値・学び取るべき学習水準（知識・技能、見方・考え方、関心・意欲・態度）が含まれているかどうかを見定める作業が最初にある。素材が教材に適しているか、子どもの発達段階・現実に見合うものかどうかを見抜く見識、洞察、判断力等々が要求されると考える。

両者とも、子どもたちが学び取るべき学習水準（知識・技能、見方・考え方、関心・意欲・態度）を具体的かつ明確に示す授業者の見方を示すことでは変わらないと捉えている。

本論では、教科書教材の立場で教材解釈の論を進めている。

### (2) 教材解釈は学問の系統性と子どもの発達段階との調和を

授業者には、教材に対して思いこみや主観での受け止めではなく、適切な教材解釈が求められる。

教材解釈は、学問的な系統性と子どもの発達段階に即することが、調和するよう行わなければならない。これらのことを基盤に、教材解釈を論理的でかつ子どもの成長を促すのに値するものを見定めることができるよう進めなければならない。

### (3) 教材解釈を進める拠り所

教材解釈を進める拠り所は、学習指導要領であり、教科書教材であると考えている。

#### ① 学習指導要領

教材解釈を進めるに当たっては、学ぶ教材の該当する学習指導要領の目標・内容を十分に吟味・検討し、理解しておくことが必要である。学習内容が何で、その学習内容に含まれる子どもにとっての

新たな知識・技能は何か。その新たな知識・技能を獲得するのに必要な思考力は何か、などである。

学ぶ教材の前後に学習した、そして行う予定領域の学習指導要領の目標・内容の関連を十分に理解しておくことも必要である。

## ② 教科書教材

各学校で各教科等の年間指導計画に示されている教科書教材の学ぶ対象の学習内容を十分に読み込み、理解し、学習内容の中核になるものを見定め、学習内容を構造化する。そして、学習指導要領に示されている目標・内容と結びつける確かめを行うことが必要である。また、教科書教材を学習の対象としない場合でも、授業で扱う学習内容の解釈と教科書教材の学習内容の解釈と結びつけ、把握しておくことが必要である。

## ③ 教材解釈するための教材を分析する観点

人類の文化遺産である教材は、総合的で広がりがあり深みのある対象である。

総合的なものを解釈することは難しい。また、解釈を進めても結果として漠としたものになりやすい。

総合的なものは、部分部分で構成されていることから、解釈しようとする教材を幾つかの部分に分ける。教材全体を幾つかの部分に分け、分けた各部分を解釈することで教材を具体化することに近づくことができると考えている。つまり、各部分を具体化することで各部分に分かる。そのように進めることを通して、教材全体が分かり、各部分と教材全体との関わりが分かる。そうすることが、教材を解釈し、子どもたちの学ぶ対象を授業者として具体的に把握することに繋がると考える。

そこで、総合的である教材が内包していると考えられるいくつかの価値に着目し、それらの価値を教材解釈を進めるための部分に分ける観点とする。例えば、習得させるべき知識・技能や育める思考力等を観点として教材解釈を行うべきだと考える。総合的である教材の解釈を進めるために、幾つかに分けて、分けた各部分である分析した観点を拠り所に、教材の解釈を進める。さらに各観点から解釈したものを総合化して教材解釈を進めることで、子どもたちに学ぶに値する価値を具体的に見定めることができると考える。

したがって、教材解釈を進めるための**教材を分析する観点**として、学習指導要領で示された「**確かな学力**」の3つの要素である「**基礎的・基本的な知識・技能**」「**思考力、判断力、表現力**」「**主体的に学習に取り組む態度・学ぶ意欲**」にすべきであると考え、その理由は次の通りである。

子どもたちが学ぶ教材には、子どもたちに「確かな学力」を育むことのできる価値あるものが含まれていると考えている。また、子どもたちに「確かな学力」を育むために、子どもたちが学ぶ教材が存在しているとも見ることができる。

子どもたちに「確かな学力」を育み、「生きる力」を育むことのできる価値あるものを内包しているのが教材である。よって、教材の価値を把握するためには、**教材を分析する観点**として、「**確かな学力**」の三要素にすべきだと考える。

- ・「確かな学力」の各要素は、人類が長い年月を要して築き上げてきた文化遺産であり、次世代を担う子どもたちが生涯にわたり学習する基盤にすべきと考える学力であるから。
- ・さらに、「生きる力」と「確かな学力」の各要素の中味は、人が人として成長し、社会を構成する一員として必要で養うべき資質である豊かな人間性、創造性及び健やかな体等々であると考えられるからである。

よって、総合的である教材は、「確かな学力」の三要素を分析する観点にして、教材解釈を進めることが適切であると考え。それでも教材解釈なので、解釈するのに難しいことに直面することが考えられるし、三要素を交錯させて教材解釈を進めることもあるかも知れない。一方、総合的であるのが教材であるから、三要素を観点とする分析はするが、3つの要素は当然有機的に関連し合って、教材を教材ならしめている。授業の構想の段階では、有機的に結びつけて進めることも必要である。

そうではあるが、授業では、学ぶ対象の教材を通して「確かな学力」を育むことを目指す以上、「確かな学力」の要素である3点から教材を見て分析することは、避けることのできない授業者の仕事だと捉えている。そして、「確かな学力」は、子どもたちが学ぶ一つ一つの教材から育まれると考えているし、教材の価値を皆で追い求めるから「確かな学力」を、子どもたちが自ら育むと捉えている。

よって、子どもに授業を通して学ばせる教材に内包している価値を、「確かな学力」を構成している三要素を踏まえて分析し、具体化する教材解釈を行う教材への見方は、**授業者にしかできない役割**である。

「基礎的・基本的な知識・技能」→「知識・技能」、「思考力、判断力、表現力」→「見方・考え方」、「主体的に学ぶ態度・学ぶ意欲」→「関心・意欲・態度」の両者の言葉は、同等の意味を表しているとして用いている。

#### (4) 教材解釈の進め方

教材解釈を進める切り口となる教材を分析する観点として、上記のように「知識・技能」、「見方・考え方」、「関心・意欲・態度」の3点を考える。

この3点で教材解釈を進める順として、「知識・技能」→「見方・考え方」→「関心・意欲・態度」とすることが、筋が通ると共に、これまでの実践における子どもたちの学ぶ姿から教えられた順でもあり、見方・考え方である。

##### 《「知識・技能」から教材解釈を始める理由》

「知識・技能」を教材解釈で最初に行う理由として考えていることは、次の通りである。

ア 「知識・技能」は、人類が築いてきた文化遺産の一つ一つであり普遍的な存在で、子どもたちが授業で直接学ぶ対象である**学習内容**そのものであり、子どもたちにとって「**分かる できる**」の対象である。

「知識・技能」は、「確かな学力」の三要素の中で、子ども一人一人が授業で「分かった できた」と自分なりに受け止め実感する学習内容である。そして、その学習内容を解釈・分析した事柄は、子どもたちが「分かった できた」の心的な状態になるために、子どもたちが見出すと想定できる筋の通った見方・考え方の基になる、と考える既習の知識・技能を考え判断する拠り所になる。さらに、子どもたちが筋の通った見方・考え方を見つけ出して、「知識・技能」を学び取るために欠かすことのできない子どもたちが追求する学習対象を考える拠り所にもなる。

また、学習内容を解釈・分析することは、学習指導要領と教科書を踏まえ、手がかりにすることで、育むべき見方・考え方や養うべき学びへの意欲の解釈・分析を先に行うよりも容易であると考ええる。さらに、「学習内容→見方・考え方→学ぶ意欲」の順で解釈・分析を進めることが、上記のように考え方を一貫させて教材解釈を進めることができると考えている。

したがって、子ども一人一人に学び取らせるべき「知識・技能」、すなわち学習内容を、先ず明確にすることから始めることと考える。

イ 子どもたちが授業で直接学ぶ対象である学習内容を見定めることは、中核となる内容（幹）と中核の内容と密接に繋がり支える内容（枝）とを峻別し具体化することだと考えている。

したがって、このように学習内容を解釈・分析することは、子どもたちが追求する学習課題を考え、定める拠り所にすることができると共に、学習する順序や学習する時間等を考慮して学習計画を考え、定める拠り所にもなる。

ウ 子どもたちに育むべき思考力等と養うべき学びへの意欲等の解釈・分析に当たっては、子どもたちが学び取る学習内容の解釈した事柄を基にすることで、具体的に解釈・分析へと進めることができると考えている。

子どもたちが「分かる できる」の心的状態になるのは、多くの場合、子どもたちが積み重ねてきた知識・技能を追求している学習課題に関わらせて、必要と考えたものを用い、不要なものを除外する知的な作用を通して、**筋の通った考え方**を見つ出し、追求してきた学習課題を**既習の知識・技能の枠に組み込み、学習課題を解決して新たな知識・技能**として学び取ることができた時であると考えている。

したがって、子どもたちが見出すと想定する筋の通った見方・考え方を見定める解釈・分析へと進める際に、学習内容の解釈の結果を拠り所にすることによって、既習の知識・技能とに繋げて、学習内容を子どもたちが「分かった できた」の心的な状態に至る、子どもたちが考えると想定できる具体的な思考の筋道を見極めることへと進めることができる。

学習内容の解釈・分析の結果を拠り所とするから、既習の知識・技能と繋げることができる。

また、子どもたちの学びへの意欲を喚起・持続させる要になると考える、子どもたちが追求する学習課題を考えるに当たっても、学習内容を解釈・分析した事柄を拠り所として見定めるべきだと考えている。学習内容を子どもたちに学び取らせるのであるから当たり前のことであるし、学習内容の解釈・分析の結果を拠り所とする学習課題であるから、子どもたちが学習内容を学び取る学習になると考える。

したがって、子どもたちが追求する学習課題は、子ども個々が学びに関心を示すと共に、主体的に学びに取り組むことのできる学習課題を、解釈・分析した学習内容の結果を拠り所とすることで見定める。拠り所となる学習内容の解釈・分析した事柄があるから、子どもたちが学びの中で、終始追求する学習課題を定めることができる。

エ さらに、子どもたちが「分かる できる」の心的な状態になる学習は、他者と共に学ぶ体験を通して「分かる できる」を実感することができた時であり、その得られた体験が**学ぶことに関心を示し、学ぶことに意欲を促すこと**になると捉えている。

#### 《「知識・技能」から教材解釈を進める際に考慮すること》

ア～エのように考えると、教材解釈で「知識・技能」を観点として分析を行う時、及び日常の学校体制の在り方について、次のことに考慮することが必要である。

(ア) 子どもたちは、言葉も含めた既習の知識・技能を活用して、筋道立った見方・考え方を自ら見出し、見出すことが可能であること。

したがって、学校教育法で示されている「基礎的な知識及び技能を習得させる」という**習得**の言葉の持つ意味を学校としてどのように捉え、指導体制を構築し、習得させる実践に取り組むことができるかである。

(イ) 新たな単元・題材の学習を始める前に、新たな単元・題材を学ぶのに必要な既習の知識・技能が、子ども一人一人に定着しているかどうかを的確に把握し、不十分及び未定着の子どもに対しては補充し、定着を図る取り組みを進めること。

(ウ) 子どもたちの「分かる できる」こと、「考える」こと、及び学ぶことに「**興味・関心**」を示し「**主体的に学ぶ**」こととは、全てが密接にしかも切っても切り離すことのできない結びつきになっていることを踏まえた学習活動の構想を立てること。

(エ) 獲得した新たな知識・技能を子ども一人一人が「分かって できる」ようにするための定着・習熟を意図した学校としての指導・学習計画を作成し、保護者の理解の基、家庭・保護者とも連携・協力して習熟を期した取り組みを進めること。

特に、自校で**重点指導事項「3－(4)－④**とした**基礎的・基本的な知識・技能**は、習得への意欲を喚起し持続させて、一人一人の子どもに**必ず習得**させるまで取り組みを進める。

(オ) 子どもたちに「**確かな学力**」を育むと共に、「**生きる力**」の育成に結びつけるには、「**確かな学力**」の**3要素**を一体化した授業を構想し実施すること。

以上のことから教材解釈を、一つの観点である「知識・技能」から始めることと考えている。そして、「知識・技能」の面から解釈した事柄に即して「見方・考え方」へと解釈を進める。さらに、両者の面からの解釈を踏まえて「**関心・意欲・態度**」へと解釈を進め、解釈した**3要素**を一体化させた授業構想を行うべきだと考えている。

#### ① 「知識・技能」

学校教育法で示されている「基礎的な知識及び技能」に当たると考えている。

授業においては、**学習内容**として子どもたちが直接学ぶ対象となるものである。

子どもたちが、目にし、耳で聴き、手で触れ、皆と考えを言葉で遣り取りして見方・考え方を共有する、というように考えることを学び、考える力を育む対象である。そのような学習内容を学ぶことを通して子どもたちは、「**確かな学力**」の三要素を自ら身に付け、育み、養うと考える。

子どもたちは、学習内容が「分かる できる」ことを強く願っている。つまり、勉強が「**分かったできた**」といえる心的な状態、及び目に見える形で自分ができたことを実感できる状態になることを強く期待して授業に臨んでいる。

そのような子どもたちの期待に沿う授業を構想する第1歩が、教材の持つ「知識・技能」に当たる学習内容を授業者として、**A, B, C**がある、というように、子どもたちが学ぶのに値する価値ある内容がある、と具体的で、かつ明確に把握することである。このように授業者が学習内容を見定めることが、子どもたちが「**確かな学力**」を身に付け、育み、養うことへと結びつく出発点になる。さらに、そうすることは、子どもたちが学ぶ教材には、子どもたちにとって新たな知識・技能に当たる価値ある内容**A, B, C**がある、という授業者としての見方・解釈を示すことであり、子どもたちが学ぶ対象の捉え方を、誰にでも分かるように具体的に明らかにすることでもある。

子どもたちが学ぶ新たな知識・技能を内包している**学習内容**は、**子どもたちにとって学ぶ価値があるもの**になる。それは教材としての学習内容が、人類が築いてきた文化遺産の一つであるゆえ、それを

学び身に付けることは、人としての成長を促すことのできる条件の一つを有することになると考えるからである。

知識・技能の解釈の進め方の一つとして次のような進め方が考えられる。

### 1) 解釈・分析する

学習指導要領及び教科書教材を基にして、単元・題材の学習内容が何と何と何（A、B、Cという内容）で構成されているかを見分け・解釈する。

授業者自身が解釈・分析を行う。

### 2) 見定め・解釈した学習内容の順序づけ・構造化する

ここでの順序は、例えば、子どもたちが本単元・題材を学習するのに、Aという学習内容が「分かる できる」状態になったとする。そうするとAが分かれば、子どもたちが、他の学習内容BとCを学ぶのに、Aを基にして学習を進めれば「分かる できる」ようになる、という学習内容の順序を考え、見定める・解釈することとして考えている。

すなわち、学習内容の難易度だけではなく、子どもたちがこの単元・題材を学習するのに、Aの学習内容が根幹になるという見定め・解釈である。それは、Aの学習内容を幹とする見定め・解釈であり、BとCは枝になるという見定め・解釈であり、授業者のその単元・題材に対する教材を構造化したと示す見定め・解釈であると捉えている。

見定め・解釈した各学習内容を難易度の面で、学習を進める順を考えることも必要であるし、幾つかの学習内容から、幹を見定めるのにも難易度は一つの判断基準となるとも考えている。

子どもたちの学ぶ学習内容は、AもBもCも子どもたちにとって、当然必修の大切な学ぶ対象であり、習得しなければならない知識・技能である。

このことも授業者自身が見定め・解釈を進める。

## ② 「見方・考え方」

学校教育法で示されている「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」に当たると考えている。「これら」は、①の「基礎的な知識及び技能」を指していると捉えている。通常は、“考える”の言葉で全てをくくめて用いることが本会では多い。

授業においては、「見方・考え方」は直接学ぶ対象というよりも、学校教育法の記述通り、「これらを活用して課題を解決する」時に作用し、育まれていくと考える。「見方・考え方」、考える力、思考力は、既習の知識・技能等を活用し、課題解決に向けて、課題を解決できる筋の通った見方・考え方だと誰もが分かり認める説明を思いめぐらし見出すことのできる力であると捉えている。そのような考える力を子どもたちに育むことができると考えている。

このような「見方・考え方」の育成には、子どもたちの発達段階に即した思考の特徴と各教科等及び各々の学習内容の特性を踏まえ、考慮して進めることが肝要だと考えている。

### 1) 勉強で子どもたちが「分かった」という心的な状態になることと考えること

子どもたちが「分かった」という心的な状態になるには、「分かる」ことと考えることが密接に関わっていると見ている。その考えることを、子どもの誰もが学びの中で躊躇なく取り組み進める状況であるかである。そのためには、次の二つのことを子どもの誰にも保障されていることが要件になると考えている。何れにも共通するのは、子ども一人一人が自分の考えを持つことである。

#### ア 子ども一人一人が自分の考え持つようする学びの環境を保障する

子どもたちが「今日の勉強 分かった！」という心的な状態になることの一つには、子どもたち自らが考えた自分の考えを持ち、皆と考え、皆と納得し合えたものを見つけ出せたその学習に、自分も皆と共に考え、学びに関わることができた、という実感を持つことができた時であると見ている。

その中で、子どもたちが学びへの喜び・充実感を得る大きな要因は、自らが考えたことが結果に結びついた時だと考える。自分の考えが、結果を得るまでに筋の通らないところがあることを指摘されたとしても、考えたことを当人の努力として受け止めてもらえる学び合いがあれば、学びから逃げずに皆と共に学びに取り組むと見ている。子ども一人一人が「分かる できる」という心的な状態になるのに、子ども一人一人の考えたことを、内容の是非に関わらず受け止め、学びを促し合い、学び合える学びの集団・環境であることが要件の一つである。そして、そのような環境であれば、子どもは進んで自分の考えを持つ学びに取り組むと考える。

#### イ 子ども一人一人が自分の考えを持つ学びを保障する

子どもたちが授業で「分かる できる」状態になることができるのは、次のような学びに進んで取

り組むことができることが一つの欠かせない要件になると見ている。

子どもたちは、学習課題の解決に向けて、学習課題をある観点から考える、解決しようと考え、取り組む。その考える心的な状態の中では、子どもが個々で、既習の知識・技能を基に共通のものを引き出す、余分と見るものを除外するなどを考え、判断するなどの思考操作を行う。さらに、分ける・まとめる等の思考操作を進め、新たな知識・技能を獲得すると考えている。

子どもたちが抽象したり、捨象したりなどして考え、判断する拠り所は、多くの場合、既習の知識・技能であると捉えている。すなわち、子どもたちは既習の知識・技能を活用して、「分かる できる」状態に至り、新たな知識・技能を自分のものにする学びにしている。例えその「分かる できる」水準が、その子なりの見方であってもである。そして、「分かる できる」の学びになる鍵は、子どもたちが進んで学びに取り組むかどうかにかかっていると見ている。

子どもたちは、自分が用いることのできる知識・技能を基にして考え、進んで学びに取り組む中で、「分かる できる」の心的状態になる。そして、「分かる できる」ことで、新たな知識・技能を学び取ると見ている。

- ・例えば、三角形の求積の仕方を、既習の長方形の面積の求め方を基にして、筋道だった説明を自分のものにするのができた時。
- ・例えば、大造じいさんの残雪に対する気持ちの変化を、Aの言葉とBの言葉を見つけ出し結びつけて、「AとBの言葉を繋げて考えると、大造じいさんの中にライバルの見方から尊敬の見方が芽生えてきた」と説明できる自分の読みとりを持ち得た時。(Aの言葉とBの言葉の持つ意味を理解しており〈既習の知識〉、その二つの言葉を見つけ出し結びつけて考え、「尊敬の気持ち」という読み取りができた時。)
- ・例えば、Aの進め方、Bの進め方、Cの進め方を並び比べた時、A、B、Cの三つに共通していることは、Mという作用であるを見つけ出すことができた時。
- ・例えば、テーマを見つけ出す・示された時、テーマに即して文を書くことに向けて、既習の知識である「前書き→本論→まとめ」の三段構成に結びつけて各段の書く内容を具体化できた時。あるいは、三段構成の各段の書く内容を小見出し的に具体化できた時。
- ・例えば、表現したい色は、既習の知識・技能から、A、B、Cの三色を混ぜ合わせれば求めることができるを見て、三色の量の割合と溶かす水の量によって求めたい色を求める道筋を捉えた時。

教室等の学びにおける「見方・考え方」は、「3-③-⑥子どもに思考力を育む一つの思考の様式」の記述と上記のことを繋げると、子どもたち自身が蓄積してきた知識・技能等を活用し、抽象、捨象などの思考操作を行う中で、自分で自分の考えを持つ時の知的な操作だと考えている。

自分の考えを持つ時は、子どもたちの学ぶ様子から主に次のような学びの場等であると捉えている。

- ・自分一人で考え、自分の考えを持とうとする学びの場。
- ・皆と考え方を交流する中で、見方・考え方を広げようとする学びの場。
- ・新たな知識・技能の獲得に向けて、皆で考えまとめたことを基に、自分が有している知識・技能を活用して、筋の通る見方・考え方を見出そうとする学びの場。

「筋が通る」という考える知的な捉え方には、知性はもちろんのこと理性、感性、耐性をも伴っていると見ているし、そのような知性等が働くよう仕向けることが必要だと考えている。

「見方・考え方」、思考力等は、子どもにとって考えなければならない学びの場があることで、子どもが自ら育んでいると考えているし、子ども自らでないと育むことが難しいと捉えている。

## 2) 「見方・考え方」と「判断する」と「表現する」とは一体

「見方・考え方」と「判断する」と「表現する」ことは一体であると捉えている。知的な操作である考えることは、こう考えを進めていけば「よい」とか、考えたことをこれで「よし」と判断し、ノート、ワークシートなどに言葉や絵等で表現する。考えたことを表現することは、当人には自分の考えを明確にさせることができ、他者には考えたことを具体的に伝えることができる。また、考えたことを判断し表現することは、自分の見方・考え方を客観化し始めていると見ることができる。当人の考えた内容が客観的に十分、不十分であるということに関わりなくである。

このように思考、判断、表現することは一体であって分けることのできない関係であると見ている。考え判断し表現する過程は、思考力、判断力、表現力等に関連させ、試行錯誤しつつ三つの力を結び付けて相互に高め合わせているなど、子ども自ら育んでいると考える。

新たな知識・技能等を学ぶ過程で、思考力等を育むことは「3-③」で述べてきたように、人と

して価値ある学びであることから、子どもが学ぶ教材に含まれている育まなければならない思考力等を見定めることは、授業者として重要な仕事の一つになる。

### 3) 「知識・技能」を活用する学びの場としての基本型

「知識・技能」を活用する学びの場としての基本型は、子どもたちと共に実践を積み重ねる中で、基本的な考え方としてまとめたのは次の3例である。①例えば、**A**を学ぶに当たって、これまで学んできた「知識・技能」を活用すること。②例えば、**B**や**C**を学ぶときに**A**及び既習の知識・技能を活用すること。③例えば、同じ教科、他の教科等及び総合的な学習の時間などの学びで、これまでに学んできた**A**、**B**、**C**等を活用する学習の場、等を考えている。

子どもたちは「見方・考え方」を、一人一人がそれぞれの学びの中で育んでいる。さらに、知識・技能を普遍化し、体系化するまでの過程において、集団での学び合いを行うことが欠かせないと考えている。子ども一人一人が考えてきたことを皆で学び合うことで、子どもたちは「見方・考え方」を広げ、深めるなど論理性を練り上げる思考操作を進めることができ、「見方・考え方」を育むと共に、他の人と学ぶことで学びの質を高めることをも実感していると見ている。

これまでに子どもたちと共に授業で学んできたことを振り返ると、子どもたちは自分の考えと他者の考えを抛り所にしつつ、言葉を主にした学び合いを通して見方・考え方を共有化していく。さらに、交流によってまとめられた見方・考え方を踏み台に、交流によってまとめた見方・考え方を越えて新たな知識・技能に辿り着くために、既習の知識・技能を根拠に、筋の通った見方・考え方を見出している。

このような学びにおける子どもの姿を見ると、考えるという知的な操作の重要性と共に、考えることに欠かせない基礎的・基本的な知識・技能を確実に身に付けていることの重要性を教えられ、痛感させられる。

「人は考える、考えるから人である」ことは、考えることに欠かせない**基礎的・基本的な知識・技能を身に付けていることも、人としての確かな証である一つである**と捉えている。改めて、どの子どもにも基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させる実践をしなければならないことを重く受け止めている。

### 4) 解釈・分析する

学習指導要領及び教科書教材を基にして、単元・題材の学習内容が**何と何と何（A, B, Cというように）で構成**され、その学習内容の順序づけた見定め・解釈したものが「見方・考え方」を分析する基になると考える。

「見方・考え方」を分析することとは、子どもたちが学ぶ教材に対して、どのように「見方・考え方」を進め、新たな「知識・技能」を獲得する、理解するかを考え思量し、行うのである。

- ア 例えば、子どもにとって学習内容**A**が有している新たな知識・技能を獲得するのに、
- ・ **a**という既習の知識・技能を基に、**m**の概念を活用して**筋道だった考え方を構築して新たな知識・技能を獲得・理解する。（演繹的な思考）**
  - ・ 既習の**b**と学習内容**A**の両者に**x**、**y**という性質などが共通していることから、学習内容**A**にも**b**と同じように、**n**の性質もあると**推論**し、学習内容**A**を理解する。**（類推的な思考）**
  - ・ 学習内容**A**に関わる例を3～4つ挙げ、何れの例も結果として同じ性質**q**を有していることを基に、学習内容**A**には、何れの例にも共通している**q**という性質があると見て一般化する。**（帰納的な思考）**
- イ 例えば、学習内容**A**の学習後に、学習内容**B**を学習し、理解に向けて
- ・ 学習内容**A**の有している知識・技能に既習の知識・技能を加え活用して、**筋道だった考え方を構築して学習内容Bを理解する。（演繹的な思考）**
- ウ 例えば、学習内容**A**の学習後に、学習内容**B**を学習し、理解に向けて
- ・ 学習内容**A**と同じように進めればよいと**直観的に判断**し、結果を得てから、**A**との過程を比較して推論し、学習内容**B**を理解する。**（直観的な思考＋類推的な思考）**
- エ ある結論に行き着く考え方の説明として、**a**、**b**、**c**の3つがあり、何れの説明も論理的な妥当性を認めた上で、表現が簡潔で適切である説明は、**c**だというように、「見方・考え方」の一つとしての**簡潔さのよさ**を理解する。
- オ ある概念**a**、**b**、**c**について、3つの概念を踏まえ、同じ考え・方法を有していれば、その考え・方法に着目して、3つの概念を同じだと見て、**統合**という「見方・考え方」を理解する。

(以上の「見方・考え方」の内容は、主に「算数・数学」の教科からである。)

#### 5) 解釈・分析した学習内容と「見方・考え方」を関連づける

教材解釈から具体化した各学習内容を、子ども一人一人に「分かった」という心的な状態にさせる筋道だった「見方・考え方」を見出させる活動に取り組ませなければならない。そのために、子どもたちが身に付けている知識・技能をどのように活用させれば筋の通った「見方・考え方」に目を向けさせることができるかを考える。そのように考え、進めることにより、分析し見定めてきた学習内容と「見方・考え方」の両者を一体化させる教材解釈を行うことができると考える。

4)の解釈・分析と同時に進めることになると考えている。

このことも授業者が解釈し、見定めをしなければならない。

#### ③ 「関心・意欲・態度」

学校教育法で示されている「主体的に学習に取り組む態度」に当たると考えている。

#### 1) 「関心・意欲・態度」と「主体的に学習に取り組む態度・学ぶ意欲」について

##### ア 広辞苑より

「関心」：心にかかること。気がかり。ある対象に向けられている積極的・選択的な心構え、または感情。特定の事象に興味を持って注意を払うこと。

「意欲」：積極的に何かをしようと思う気持ち。種々の動機からある一つを選択してこれを目標とする能動的意志活動。

「態度」：状況に対応して自己の感情や意志を外形に表したもの。表情・身ぶり・言葉つきなど。ことに処するかまえ・考え方・行動傾向をも指す。

「主体」：元来は、根底に在るもの。基体の意。①性質・状態。作用の主。赤色の椿の花、語る働きを成す人間など。②主観と同意味で、認識し、行為し、評価する我を指すが、主観を主として認識主体の意味に用いる傾向があるので、個性性・実践性・身体性を強調するために、この訳語を用いるに至った。

「主体的」：ある活動や思考などをなす時、その主体となって働きかけるさま。他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行うさま。

「学習」：まなびてなろうこと。過去の経験の上に立って、新しい知識や技術を習得すること。行動が経験によって多少とも持続的に変容を示すこと。

「取り組む」：組みつきあう。手を組み合う。真剣に事をする。売りと買いが組み合う。

「学ぶ」：まねてする。ならって行う。教えを受ける。業を受ける。習う。学問をする。

##### イ 「関心・意欲・態度」

#### (ア) 「関心・意欲・態度」は単元・題材の学習目標

「関心・意欲・態度」は、教材解釈によって見定めた学習内容、思考力等と結びつけて具体的に示す単元・題材の学習目標であり、次のように捉えている。

・単元・題材の学習目標となる「関心・意欲・態度」は、その単元・題材を構成する教材が有している価値であり、その「関心・意欲・態度」は、子どもたちに育み養わなければならない「確かな学力」の要素の一つの学力であると考えている。

・「関心・意欲・態度」は、その教材に含まれている価値である学習内容、基礎的・基本的な知識・技能を子どもたちが学び取り、思考力等を子どもが自ら育む基盤になる必要な条件を有していると捉えている。

・学習目標となる「関心・意欲・態度」は、子どもが自ら身に付ける学習内容、基礎的・基本的な知識・技能と子ども自身が育む思考力等と同じように、その教材に含まれている価値であり、授業者が教材の解釈を行い、見定めることになる。

#### (イ) 「関心・意欲・態度」の学習目標設定に向けて

関心・意欲・態度の三つを縫い合わせて、子どもの学ぶ姿として具体的に表現する。

目標設定の進め方の一つとして、次のような観点から考えることができる。しかし、同質的なものになりかねないので、「関心・意欲・態度」をまとめて一つで設定することも考えられる。

・関心→学習内容に興味を持ち、積極的に学習に取り組む構えを示すこと、など。

→筋道だった見方・考え方に興味を示し、考えようと気持ちを向けること、など。

→日常の事象と「分かったこと できるようになったこと」を結び付けようとする、あるいはその逆の流れの見方をする、など。



- ・意欲→学習内容に対していろいろなことを進んで調べ、考え、理解しようと進んで学習に取り組むこと、など。
    - 自分の考えを見出す、あるいは筋道だった見方・考え方を納得するまで追い求めること、など。
    - 日常生活の中に「分かったこと できるようになったこと」を生かそうとすること、など。
  - ・態度→学習内容に気持ちを向けて、「分かる できる」ように学習に取り組む言動を表出すること、など。
    - 自分の考えを進んで持とうとすることや皆の中で自分の考えを述べたり、他者の考えと自分の考えとを比べ繋げたりして学習に取り組むこと、など。
    - 他者の発言や見方・考え方を先ずは受け止め、認めて学び合う学習に取り組むこと、など
- (このような観点からの記述内容は、教材解釈から得られるものであるかは議論の余地がある。しかし、教材は人間が創り上げてきた文化遺産であり、その教材を学ぶことが、「生きる力」を子どもたちに育むことになるし、育むべきであるからこそ、このような内容も位置づけるべきだと考える。また、他者と学び合う体験を繰り返し行うことで、子どもたちに自他の学ぶことを自然と受け止めることのできる意識を育むことができると考えるからである。さらに、自分の考えを持つなどの対象は本教材の学習内容であることからである)。

## 2) 「主体的に学習に取り組む態度・学ぶ意欲」

### ア 主体的に学習に取り組む態度

主体的に学習に取り組む態度は、次のように捉えている。

- ・主体的に学習に取り組む態度は、「確かな学力」を構成する三要素の一つで、子どもたちに育むべき学力である。したがって、主体的に学習に取り組む態度は、ある単元・題材の面から見ると、その単元・題材を構成している教材を解釈することによって見出す学習目標の一つの観点である「関心・意欲・態度」と同じ水準になると捉えている。
- ・ある活動や思考をなす時、自ら進んで活動に取り組み、能動的に考え考えることを行う前向きな構え・姿勢で、能動的な意志である。
- ・学習内容である基礎的・基本的な知識・技能を子どもが皆と学び合う中で、自ら学び取ろうとする構えや思考力等を子ども自身が育もうと、学びを進める基盤となりえるものである。

### イ 学ぶ意欲

学ぶ意欲は、次のように捉えている。

- ・学ぶ意欲とは、提示された学習課題に対して解決しようと自分から活動に取り組み、自分から考え考える能動的な意志である。
- ・自分から学び、皆と学び、自分から進んで誰からも学ぼうとする動的な意志である。
- ・学習内容である基礎的・基本的な知識・技能を子どもが皆と学び合い、進んで学び取ろうとしたり、思考力等を子ども自身が育むことができたりする学びを進める基盤となりえるものである。

### ウ 「関心・意欲・態度」と「主体的に学習に取り組む態度・学ぶ意欲」

「関心・意欲・態度」と「主体的に学習に取り組む態度・学ぶ意欲」との関わりについては、上記1)－イ－(7)と2)－ア・イから、次のように捉えている。

- ・ある一つの単元・題材の面から見ると、何れも**同じ水準**であると捉える。
  - 「確かな学力」の三要素である「基礎的・基本的な知識・技能」と「思考力、判断力、表現力等の諸能力」と「主体的に学習に取り組む態度」は、ある一つの単元・題材の面から見ると、子どもたちが学び取る「学習内容」が「基礎的・基本的な知識・技能」で、その学習内容を学び取る過程で子ども自ら育む「思考力等」が「思考力、判断力、表現力等の諸能力」で、子どもたちが「学び取り、自ら育む学習を進める」が、「主体的に学習に取り組む態度・学ぶ意欲」になると捉えている。
  - したがって、「関心・意欲・態度」と「主体的に学習に取り組む態度・学ぶ意欲」は、「**確かな学力**」の要素の一つであり、同じ水準であると捉えている。
- ・授業で、子ども一人一人が学習に主体的に取り組む、意欲的に学習に取り組むことは、「関心・意欲・態度」の学習目標に迫る学びの一つの姿であり、子ども自身が「確かな学力」を育んでいると捉えている。
- ・子ども一人一人が、上記のように授業において、「確かな学力」を自ら学び取り・育み・養うこ

とのできる学びを進める基盤として欠かすことのできない条件・意欲を何れも有している。

### 3) 子どもが学ぶ意欲を喚起・持続させ、主体的に学習の取り組みを促し得るもの

これまでに子どもと授業で学びを協同し合う中で、子どもが学ぶ意欲を喚起させ、皆との学びの中に自分を埋没させずに、学びに関心を持ち続けていたのは次のような学びの時であった。

授業者が提示する学習課題に対して、**子ども一人一人が自ら考え判断し、自分でよし、と決めて表現した自分の考えを持って学び、学び続けている時**であった。

子どもたちは、学習課題を自分で解決し始めると、徐々に学習課題解決に向けて自分の気持ちを傾注し、学習課題を解決する。学習課題解決した中味の是非ではなく、学習課題を解決した、と考えるものを持っていることなのである。その持っていることが、その後の学習において、子どもは、学びの推移に関心を持ち、意見などを述べることの少ない子どもが、時には自分の考えや疑問を表す学びの姿になっていることがあった。

このように、子ども一人一人が自分の考えを持つことで、その後の学びに関心を持ち続けることは、**子どもが主体的に学ぶ授業を具現化する一つの方向**として、子どもの学ぶ姿から教えられたことである。教材解釈から見出す「関心・意欲・態度」と密接に結びつけて考えていかなければならないと考えている。

### 4) 子どもが「自分の考えを持つ」ことは、学びの意欲を促す源に

子ども一人一人が、「自分の考えを持つこと」を「関心・意欲・態度」の学習目標の一つとした考えるべきか、方法的な形として位置づけるか、あるいは両者を取り入れるかなどと考えることができる。しかし、子どもと学びを共にしてきた子どもの学びの姿から考えると、次のように捉えることができる。

- ・学習課題は、教材解釈から見出した学習内容を子ども一人一人が学び取るために追求する対象である。このように、学習課題は教材解釈から見出すものである。その学習課題を子ども個々が追求し、解決できたと判断する考えたものを**必ず持たせる**。そのような子ども一人一人が**自分の考えを持つことが、子どもの誰もが学習に主体的に取り組み、学ぶことへの意欲を培うことに結びつく**と捉えている。
- ・子どもは、学習課題を解決できたと考える自分の考えがある。そして、子どもは、自分の考えを学び続ける拠り所にするからこそ、その後の学習の推移に関心を示し続けることになる、と見ている。
- ・子どもにとって自分の考えを持つことは、授業の中で「確かな学力」を自ら学び取る・育む・養う学びを進める**源**になっている、と考える。

このように、**自分の考えを持つことは、子どもたちが自ら「確かな学力」を獲得する基盤である意欲を促す源**となっているし、**学ぶことへの意欲を培う・養うこと**になる、と考えている。

したがって、教材解釈から見出す学習課題を子ども個々が、解決できたと考える「自分の考え」を持つことを、同じく教材解釈から位置づける「関心・意欲・態度」の学習目標に結びつけることが必要だと考える。それは、子ども個々に自分の考えを持たせることが、上記のように子ども個々に「確かな学力」を自ら獲得する学びを実現することになるからである。よって、子ども一人一人が「自分の考え」を持つことを学習目標に位置づけることが適切なことと考える。そして、そのような考え方で教材の解釈を進めることが、「確かな学力」の三要素の一つに結びつける教材解釈の一つの在り方になる、と捉えている。

### 5) 「関心・意欲・態度」と「主体的に学習に取り組む態度・学ぶ意欲」と子ども一人一人が「自分の考えを持つ」こととの関わり

子どもが皆との学びの中で、学びを人ごととして教室に黙って座しているのではなく、自分の意見や疑問を発しなくても、学びに向けて関心を示し、自分の中では**学ぶことが主**である子どもの学びの姿がある。子どもに教えられた子どもの学ぶ姿である。

そのような学びは、子どもたちが皆と学ぶ時であっても、個々で学ぶ時であっても、提示される学習課題に対して子どもが自分で考え、学習課題を解決できたと考える**自分の考えを持って学んでいる時**であった。

その子ども一人一人が「自分の考えを持つ」ことと、「関心・意欲・態度」と「主体的に学習に取り組む態度・学ぶ意欲」との関わりを概括すると、これまでに述べてきたことと重なるところがあるが、次のように考えている。

- ・意欲的に学ぶ姿は、「主体的に学習に取り組む態度」そのものと捉えている。「主体的に学習に取り組む態度」は、学ぶ意欲に支えられることで、そのような学ぶ態度となるし、主体的に取り組むことで、学びへの意欲を促し、意欲を持続させることになっていると見ている。したがって、本論では、二つの言葉を同義語的に用いている。
- ・「主体的に学習に取り組む態度・学ぶ意欲」は、各教科等の学び及びいろいろな事・場面での学びを通して子どもたちに育み養わなければならない。が、それらはまた、子どもが自ら育み・養い、育まれる・養われる「確かな学力」の一つの要素でもあると捉えている。
- ・「関心・意欲・態度」は、各々の単元・題材の学習目標として設定するものである。そして、「関心・意欲・態度」は、子どもたちが単元・題材の学習内容を学ぶ中で、子どもが自ら育み・養い、育まれる・養われる「確かな学力」の一つの要素である。「関心・意欲・態度」と「主体的に学習に取り組む態度・学ぶ意欲」は、単元・題材の段階で見れば質的には同じと理解している。したがって、両者は、ある単元・題材の教材解釈から見出す学習内容を「確かな学力」の一つの要素である「基礎的・基本的な知識・技能」と見る見方と同じ考え方であると捉えている。
- ・単元・題材の目標の一つである「関心・意欲・態度」の中に、子ども一人一人が「自分の考えを持つ」ことを含めることが、子どもが自ら学ぶ意欲を喚起・持続させて、子どもが自ら主体的に学習に取り組む学びを実現できると考えている。
- ・さらに、人間の行動は意欲によって掻き立てられることから、子どもたちの意欲を学びに向けて促し、続けることは、子どもたちが学びに主体的に取り組む態度を養うことにと結びつくことと捉えている。そして、その源が、子ども一人一人が学習課題を解決したと見る自分の考えを持つことになる、と考えている。

## 6) 解釈・分析する

学習指導要領及び教科書教材を基にして見定め・解釈した事柄が、「関心・意欲・態度」の学習目標を解釈・分析する基になると考える。

教材解釈で始めに具体化した「基礎的・基本的な知識・技能」、続いて解釈・分析して見定める「思考力、判断力、表現力等」を踏まえ、結びつけての「関心・意欲・態度」の学習目標を見い出すことになる。「基礎的・基本的な知識・技能」である学習内容と「思考力、判断力、表現力等」が具体的になっているからこそ、「関心・意欲・態度」の学習目標を見定めることができる。

次のような観点から、主に見定めることが考えられる。

- ・学習内容にどのように関心を示すか。
- ・学習課題の解決に向けて、自分の考えを持ち、自分の考えを皆の考えに繋げ、皆と共に考え、学びに取り組んでいるか。
- ・学習内容のいろいろなことを進んで調べ、考え、理解しようとしているか。
- ・皆の誰もが納得し合うまで、筋道だった見方・考え方を追い求めているか。
- ・日常生活のどんなところでどのように、「分かったこと できるようになったこと」を生かそうとしているか。

## 7) 解釈・分析した学習内容と「関心・意欲・態度」を関連づける

解釈・分析した各学習内容と、子ども一人一人が「分かる」心的な状態になるよう繋げた見方・考え方に、さらに、「関心・意欲・態度」を繋ぎ合わせる必要がある。

例えば、5年算数「面積の求め方を考えよう」での「関心・意欲・態度」の学習目標として次のようなものが考えられる。

- ・長方形や正方形と同じように平行四辺形、三角形、台形、ひし形の面積を計算で求めることができるかと興味・関心を示す。
- ・平行四辺形、三角形、台形、ひし形の形を分ける、合わせる、形を変えるなどして、平行四辺形等の面積を、求めることができると思える自分の考えを持ち、進んで学習に取り組む。
- ・平行四辺形、三角形、台形、ひし形の形を長方形の形にする、対角線の交点を中心に回転させる、1本の対角線を軸にして折る、重ねるなどして、各辺と底辺や高さの関係、2つの対角線の長さとの関係等を調べ、求積に結びつけられるのかなどと考え、学びに取り組む。
- ・平行四辺形、三角形、台形、ひし形の面積について、既習の長方形などの面積の求め方を基にして、計算で求めることができるかどうかと考え、筋道立てて考えることのできる求積の仕方を追い求める。

・校庭の広さを求めるために、面積を求めることのできる形に分け、校庭の求積の活動に取り組む。  
このように、解釈・分析した「知識・理解（学習内容）」、「見方・考え方」、「関心・意欲・態度」を繋ぎ合わせることで、教材解釈を一体化させ、分析⇄総合になり得ることと考えている。

6)の解釈・分析と同時に進めることになるかと考えている。このことも授業者が解釈し、見定めしなければならない。

## 8 教材解釈の事例

これまでの考え方を踏まえて、「確かな学力」の三要素である「基礎的・基本的な知識・技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「関心・意欲・態度」を教材を分析する観点とする教材解釈の事例として、「国語：論文・作文」を『書くこと』と「小学校1年算数『ひき算』」で、次のような進め方が考えられる。

### (1) 基礎的・基本的な知識・技能

#### ① 国語：論文・作文を「書くこと」

論文・作文は、「書くこと」の一つの学習内容であり、その「書くこと」の論文・作文に関わる「基礎的・基本的な知識・技能」を次のように考え、捉える。

この論文・作文を「書くこと」については、児童・生徒の発達段階を考慮し、学習指導要領解説：国語編の各学年段階の「B書くこと」を踏まえて計画・実施を進めれば、小学校1年生から中学校3年生まで基本的には同じ考え方で授業を進めることができると考える。

#### 1) 学習内容、基礎的・基本的な知識・技能

小学校学習指導要領解説国語編に「書くこと」に関して、5つの指導事項が示されている。

この5つの指導事項は、子どもたちが学ぶ学習内容であり、「基礎的・基本的な知識・技能」となるものであると解釈し、受け止めている。

小学校学習指導要領解説国語編に示されている「書く」ことに関する5つの指導事項の小学校高学年としての主な内容の概要は、次の通りである。

- 課題設定や取材に関する指導事項  
考えたことなどから書くことを決めること。  
目的や意図に応じて、書く事柄を収集し、全体を通して事柄を整理すること。
- 構成に関する指導事項  
自分の考えを明確に表現するため、文章全体の構成の効果を考えること。
- 記述に関する指導事項  
事実と感想、意見などを区別するとともに、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすること。  
引用したり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書くこと。
- 推敲に関する指導事項  
表現の効果などについて確かめたり工夫したりすること。
- 交流に関する指導事項  
書いたものを発表し合い、表現の仕方に着目して助言し合うこと。

#### 2) 幹とする事項とその理由

5つの指導事項の中で、「構成に関する事項」を幹にすべきだと考える。

それは、文章全体の構成の在り方・構成に沿っての書き進め方の基本を理解しておくことが、「書くこと」・書けることに結びつけることができると考えるからである。つまり、文章の中味の問題はさしおいて（中味も質を向上させる学びに取り組まなければならない）、文章を書く書き方の在り方を具体的に捉えることになるからである。それは、論文・作文を書くに当たって、どのように書き進めればよいかを理解することになると考えている。また、全体を構成するいくつかの段階とその各段階で書くべき内容を理解できていることは、一つの論文・作文を書き進めることを容易にすると考えるからである。そして、文章全体の構成は、「前書き」、「本論」、「まとめ」の三段階にすべきであると考える。

この三段の構成で書き進めることは、書き手としての本人の考えを、各段で捉えている書くべき内容に即して書くことで、書くことを容易に進めることができる。さらに、そのように書き進めること

は、段の構成、文章全体の構成を論理的で、かつ明確に表現することに繋がると考えている。それは、テーマを踏まえながら、「前書き」、「本論」、「まとめ」の各段で書くべき内容の基準的な要点を理解しておけば、書き手として、各段の書く内容を質的に選択しつつ論理的・具体的に書き進めることができるからである。そして、三段構成で書き進めることは、書き進める過程で、区切りとなるまとまりのところ、あるいは各段を書き進み終えたところで、書き上げる全文の観点から、テーマに沿って一貫した考え方で書き進められているかを吟味・検討しながら、内容と言葉を選択し表現することに目を向けることができる、と考えるからである。一貫性の吟味・検討は、全文を書き進め後にも、テーマに即して行うことができると考えている。

さらに、テーマが示される、あるいはテーマは書き手に任されるとしても、限られた時間と限られた文字数で書き進めなければならない論文・作文の課題において、三段構成による書き方を理解していることが、各段、とりわけ本論の書く量を適切に案分することで、誰にでも書き切ることができる。また、書く時間は、全体及び各段の書く要旨を考える時間と、まとめる時間を含めて各段の書く量に応じて配分して書くことを学ぶことで、誰もが課題に対応して書き切ることができる。と考える。

他の4つの事項は、枝としてみるが、子どもたちにとっては幹も枝も、「書くこと」に関する重要な学習内容であり、習得すべき基礎的・基本的な知識・技能であると考えている。

### 3) 三段構成の各段で書くべき内容の基準的な要点

三段構成の「前書き」、「本論」、「まとめ」の各段で書き進める内容の基準的な要点は、子どもたちが身に付けなければならない学習内容・「基礎的・基本的な知識・技能」であり、次のような内容を考えている。

#### ア 「前書き」

視点を絞って書くこと。

何について書こうとしているのか、その視点を絞り、読み手が興味・関心を示して読み進めてくれることを想像しての絞り方、書き進め方を考え、書くこと。

例えば、環境作文で視点を絞るとすると「蛍」のような例が考えられる。

蛍が書き手の身近に存在していて、書き手が見て触れる、光りながら飛ぶ姿、草の葉に止まり光る蛍を見ることのできる環境で生活していることが前提になる。そして、蛍が徐々に数が少なくなり、何年か後の今現在、蛍が群舞するようになっていけば、蛍の数に焦点を当てて書くことができる。

蛍が群舞するようになった、その要因を本論で書き進めることができる。

さらに、蛍という小さな生き物の何年か前と現在の状況とその要因を取り上げることで、命の大切さ訴えることができ、環境を改善することの重要性を書き進めることができる。

#### イ 「本論」

具体例を挙げて書くこと。

前書きで絞った視点に沿って具体例を挙げて書くこと。

漠然とした例ではなく、自分の経験や体験に基づいた、前書きで絞った視点に沿って生き生きとして例を挙げて書くこと。

文章の量は、この本論で具体例を一つ加えて書く、書かないなどで調整する。

例えば、上記の蛍の例では、次のような具体例が考えられる。

蛍が少なくなったことに気付いたことと、その要因を家族と一緒に考えたこと。

蛍が少なくなってきたのは、蛍の住む環境が悪化したこと。そのように悪化させた原因が人間にあること。

蛍が舞う小川や田んぼにするためにどうするか。考え対策を立てたことを実行する。思うように結果が得られない。さらに、工夫を重ねて取り組みを進めたことが舞う蛍の数が多くなってきたことに繋がったこと。

小川や田んぼに小動物が戻ってきたこと等々。

#### ウ 「まとめ」

全体をまとめて書くこと。

前書きで絞った視点を広げ、深めて全体をまとめて書くこと。

例えば、上記の蛍の例では、次のようなまとめを書き進める観点が考えられる。

蛍の数が多くなるように進めてきたことが、環境の改善に繋がったこと。

ポイ捨てをしない、道沿いに花を植え育てるなど、身近でちょっとした気配りをする行動で環境の改善に繋げることができること。

蛍が住める川、小動物が生息できる小川にしたこと。小さな工夫の積み重ねが小川に流れる水をきれいに、生き物の命を守ることになったこと。

#### 4) 論文・作文の「書くこと」に関わる「基礎的・基本的な知識・技能」

論文・作文の「書くこと」に関わる「基礎的・基本的な知識・技能」は、小学校1年生から中学校3年生までの各学年で、学年段階に応じて習得させるべきだと考える。つまり、各学年で「重点指導事項例」として位置づけ、身に付けさせるべきである。また、学年内でも学年間でも学校間でも、系統的・発展的に指導を進め、子どもたちが戸惑いなく停滞せず、しかも「書くこと」の力を確実にレベルアップする一貫した考え方で指導を進めることが肝要だと考える。

「書くこと」は、話す際の言葉とは質の違う抽象的な要素が重なるなどの難しさがあると見ている。よって、子どもたちが「書くこと」から逃げない指導の進め方を学校全体で考え、工夫し、「書くこと」に、子どもの誰もが普通にに取り組むことができる、そんな書く力を身に付けさせることが必要だと考える。

そこで、論文・作文の「書くこと」に関わる「基礎的・基本的な知識・技能」を下記のように考える。

なお、「課題設定や取材に関する事項」と「記述に関する事項」の指導を進めながら、2)を重点的に指導することにより、1)及び2)の「知識・技能」の習得をさせることができると考えている。また、「推敲に関する事項」と「交流に関する事項」についても、随所に位置づけて指導を進めることで、子どもたちが自ら表現の仕方を確かめたり工夫したりして推敲し、修正できるなどの書く力の向上に結びつけることができると考えている。

#### ア 5つの「書く」ことに関する各事項の内容

- ・課題設定や取材に関する指導事項
- ・構成に関する指導事項
- ・記述に関する指導事項
- ・推敲に関する指導事項
- ・交流に関する指導事項

#### イ 三段構成の各段で書くべき内容の基準的な要点に沿って、三段構成で論文・作文が書けること

書くべき主題に向けて、「前書き」、「本論」、「まとめ」の三段構成で、各段で書くべき内容の基準的な要点に沿って、書ける力を身に付けさせることである。

書いた文章の内容の質も重要視しなければならないが、それ以上に子ども一人一人が、書くべき主題に向けて、「前書き」、「本論」、「まとめ」の各段で書く内容の基準的な要点を踏まえ、**書ける書き方を身に付けているか**であると考えている。

そして、書ける書き方を身に付けることが、各内容の質を充実させることに繋がると考えている。

#### ウ 三段構成で書く量と書く時間

小学校6年生の課程が修了するまでに、三段構成で、論文・作文を400字以内、45分で書けること。

中学校2年生の課程が修了するまでに、三段構成で、論文・作文を400字以内、30分で書けること。

#### ② 小学校1年算数「ひき算」

小学校1年算数の教科書の題材「5のこりはいくつ ちがいはいくつ」(平成22年3月11日検定済 東京書籍 吾妻郡内の小学校で使用している教科書)。

本題材は、子どもたちが初めて学ぶ「ひき算」の学習である。

#### 《具体的な現象面での加減法》

具体的な現象面で加減法を考えると、次のようになると捉えている。

- ・現象面として統合する：合併、求補
- ・現象面として変化する：増加、求残、加法逆
- ・現象面として比較する：求差、求大、求小

これらの場面で、減法の対象は求補、求残、加法逆、求差、求小である。これらは、何れも  $c - a = b$  ( $c - b = a$ ) と捉えることができる。次の2)で述べるが、本題材で学ぶ対象は、求残、求補、求差になる。

## 《加法の算法の意味》

**加法**：同種の量が対象になる算法で、2つの集合から和集合をつくること。

二つ（以上）の集合の各々の量を一つの集合として全体量を求める算法。

「aの量」がある、「bの量」がある、「aの量」と「bの量」をあわせると「cの量」になる。

その3つの量の関係は、「aの量」＋「bの量」＝「cの量」となる。

$a + b = c$ （a、b、cは同種の量 同種の量であっても速度、平均値、密度などは加法計算の対象にならない）

### 1) 学習内容、基礎的・基本的な知識・技能

小学校1年算数「たし算」に該当する学習指導要領の内容と教科書の内容とを結びつけて教材解釈を進めることになる。

また、指導案作成の観点からみても、学習させたい内容を捉えることが、教材観の出発点となり、学習指導案作成の基盤となる。

学習指導要領及び教科書を基に考えると本題材の学習内容、「基礎的・基本的な知識・技能」を次のように捉える。

#### ア 減法の算法の意味を捉え、計算の仕方を捉えること

## 《減法の算法の意味》

**減法**：同種の量が対象になる算法で、2つの集合から差集合をつくること。

全体量から一つの集合の量を取り出した時に、残る集合の量を求める算法。

「全体量」がある、全体量から「取り出す量」がある、そして「残る量」がある。この3つの量の関係は、「全体量」－「取り出す量」＝「残る量」となる（「全体量」＝「取り出す量」＋「残る量」）。

$c - a = b$ 、 $c - b = a$ （a、b、cは同種の量）

加法と減法の算法の意味、そして、同種の量を計算の対象とする計算式からみても、加法と減法は、互いに逆算の関係であることが分かる。

しかし、加法は $a + b = c$ であるが、減法は $c - a = b$ 、 $c - b = a$ の2通りがある。減法は加法に比べてやや複雑である。が、減法を理解することで、加法がより理解でき、さらに子どもたちが自ら、両方の算法を統合的に見る見方を育むことを期待することができる。

## 《減法の算法の意味及び計算の仕方を捉える》

減法の意味及び計算の仕方は、教科書の例に沿い、子ども一人一人が自分で具体物を「取り出す」行動をすることで、「取り出す」＝「ひく」ということの捉えを体で実感できると考える。

まず、減法の算法の意味は、「全体量」、「取り出す量」、「残る量」の3つの量の関係を捉えさせることだと考える。そこで、具体物で示す全体量から、子ども自らある量を取る・除くの行動をする、その結果、残る量が出る。その3つの量の関係で、数量が分かっている「全体量」と「取り出す量」から、未知の量である「残る量」を求める求め方、つまり**2つの集合の差集合を求める算法が、減法**であると捉える。

計算の仕方は、「数量が分かっている全体の量から、ある量を取り出したあと、残りの量を求める」の事例を幾つか行う。行う幾つかの事例を、「全体量・c」、「取り出す量・a」、未知の量である「残る量・b」のタイトルと数字を下の枠の中のような順に並べ、未知の量を求める計算の仕方を推し量る。

そして、子どもたちが推し量る見方・考え方に沿い、「全体量・c」と「取り出す量・a」との間に記号「－」を、「取り出す量・a」と未知の量である「残る量・b」の間に記号「＝」を置き、 $c - a = b$ が未知の量を求める計算の仕方、すなわち減法であると捉えることになる。特に記号「－」は、**取る・除くの行動で体感したこと**から「ひく」の言葉に繋げ、残りの量を求める計算である**ひき算**に用いる記号であり、言葉で表現すると「ひく」になり、「**4ひく1は3**」になると捉えることになる。

4	1	3
4	2	2
4	3	1
$c - a = b$		

・ **減法の算法の意味**：全体量から、ある量を取り出したあとに残る量を求める算法

（2つの集合の差集合を求める算法）

・ **計算の仕方**：全体量－取り出す量＝残る量

段階的に、「取る」、「除く」から、「出る」、「あげる」、「出す」、「出せない」、「何羽多い」、「違いは幾つ」、「何匹多い」などの例に学習が進み、何れも減法で求めることができると、まとめる見方

・考え方ができることになる。

### イ 減法の算法にあたる学習内容

減法の算法にあたる本題材の学習内容には、次の3つがあると捉える。

#### (ア) 求残

全体から一部分を取り除き、残りを求める減法であること。

「じょうろが4こ おいてある たなから 1こを とる。のこりは いくつ。」

じょうろが4個 □□□□

c : 全体の数・4個 (□□□□)、a : 棚から取り出すじょうろの数・1個 (□)、b : 棚に残るじょうろの数・3個 (□□□)  $c - a = b$

本事例を用いて、上記アの減法の意味及び演算の進め方を学ぶ。

#### (イ) 求補

全体の一部を指定して、残りを求める減法であること。

「うさぎが 8ひき います。しろいうさぎは 3ひきです。くろいうさぎは なんびき いますか。」

うさぎ8匹を全体の数、全体の中の一部である「白いうさぎ3匹 (□)」を取り除く数と見て、「ア」の求残と同じように考え、計算を進めることができること。

うさぎ8匹 ■■■■□□□

c : 全体の数・うさぎ8匹 (■■■■□□□)、a : 取り除いたと見る白いうさぎの数・3匹 (□□□)、b : 白いうさぎの数を除いたあとに残る黒いうさぎの数・5匹 (■■■■■)  $c - a = b$

#### (ウ) 求差

求残、求補と異なり、2つの集合の差を求める減法であること。

「きってが 9まい あります。ふうとうが 3まい あります。どちらが なんまい おおいでしょうか。」

切手9枚を全体の数と見、切手9枚 (□) の中に、封筒3枚 (○) と1対1対応させる切手3枚 (■) の集まりを図のようにつくる。そうすることで、全体の数である切手9枚 (□) から、一部分(封筒3枚 (○) と1対1対応させた切手3枚 (■)) を取り除く数と見ることができ、封筒3枚 (○) が、切手3枚 (■) に変身することになり (○が■になると見なし)、同種の量を対象とする減法になる。したがって、「イ」の求補と同じ捉え方ができ、「ア」の求残に結び付けて同じように考え、計算を進めることができる。

切手 ■■■□□□□□□ c : 全体の数・切手9枚 (□)

↑↑↑

a : 封筒3枚 (○) と1対1対応させる切手3枚 (■)

封筒 ○○○

b : 全体の数の切手9枚 (□) の中で、封筒3枚 (○) と1対1対応させた切手3枚 (■) を除いて残る  $c - a = b$  切手の数。

### ウ 減法の算法にあたる3つの学習内容を減法と捉えること

求残、求補、求差の何れも減法として捉えること。

### エ 教科書の次の各ページの計算問題、文章題を解くことができること

p 54  $\triangle 4$   $\triangle 5$ 、p 55  $\square 6$ 、p 56 かあどをつかって、p 57  $\square 8$   $\triangle 9$ 、  
p 58  $\square 1$ 、p 60  $\triangle 4$ 、p 61  $\square 5$ 、p 62  $\square 7$

#### 2) 幹とする内容とその理由

##### ア 幹と枝とする内容

幹とする内容は、求残であり、求補、求差を枝と捉える。

しかし、子どもたちにとっては、求残、求補、求差の各学習内容は必修の習得すべき対象の内容である。子どもたちが文章題の解決にあたって、残りを求める、一部分を求める、差を求める、と言葉で示しながら減法の式をたてることを身に付ける学びの進め方が求められる。

##### イ 幹とした理由

求残を幹とした理由は次の通りである。

- ・同じ仲間・単位であり、加法計算の考え方の「加える  $a + b = c$ 」を「取る・除く・ひく」の違いで、全体の量 (c) から、ある量 (a) を取ったあとの残りの量 (b) を求める捉え方をさせることで「 $c - a = b$ 」と、容易に学習を進めることができること。



- ・求補は、全体の中の一部分を指定して残りを求める考えが伴うこと。
- ・求差は、次のような見方・考え方の操作を見出さなければならないこと。  
求差は、多い量と少ない量の差を求める減法になる。しかも、2量が異なる種類の量であることが多い。それゆえ同種の量の算法にするために、上記1)－イ－(ウ)で述べたように、少ない量を多い量の中に1対1対応させる。そして、少ない量を多い量の中の一部の量と見なし、同種の量の減法計算と見る見方・考え方の操作を行う。  
すなわち、2量のうち、少ない量を多い量の中の一部に1対1対応させ、多い量の中に、対応した量と対応しない量とに区分けする。そこで、多い量を全体量、少ない量と1対1対応させた多い量の中の一部の量を、全体の中の一部として指定した量、という見方をする。そのような見方ができれば、多い量と少ない量が同種の量となり、求補の計算の見方・考え方に結び付けることができる。したがって、2つの量が同種の量となり、その2量の差は、求補、求残の計算の仕方と同じように進めて求めればよい、という筋道だった見方・考え方に沿って処理していけばよいと分かり、減法計算でよいと捉えることができるからである。
- ・求残を基本にすることで、求残、求補、求差、の計算を同じ減法として捉える、上記のような筋道だった見方・考え方を育めること。

### 3) 習得させる基礎的・基本的な知識・技能

#### ア 減法の演算の持つ意味を言葉で説明できること

文章題を解く時、各問題を求残、求補、求差の何れであるかを見極めて、残りを求める、一部分を求める、差を求める、と言葉で表現して、続いて減法の式を立て、問題を解決できること。

#### イ 求残、求補、求差の計算を同じ減法として捉え、計算ができること

求残、求補、求差の計算を同じ減法として捉え、求残の計算の進め方を基に、求補、求差の計算の進め方が説明でき、計算できること。

#### ウ 教科書の次のページの計算問題及び文章題を解くことができること

p 5 4  $\triangle 4$   $\triangle 5$ 、p 5 5  $\square 6$ 、p 5 6 かあどをつかって、p 5 7  $\square 8$   $\triangle 9$ 、  
p 5 8  $\square 1$ 、p 6 0  $\triangle 4$ 、p 6 1  $\square 5$ 、p 6 2  $\square 7$

## (2) 思考力、判断力、表現力等（見方・考え方）

これまで子どもたちと学びを共にする中で、下記のような諸能力を子どもが自ら学ぶ過程や他者と関わる学びの中において、子どもが自ら育んでいることを子どもの学ぶ姿から教えられてきた。その諸能力は、次のようなものである。

思考力、判断力、表現力、想像力、創造力、自制力、自己責任・自立する力、人間関係形成力、課題発見力、課題解決力等々を「基礎的・基本的な知識・技能」である学習内容を学ぶ過程で、あるいは学び得た結果として子どもが自ら育んでいると捉えている。

また、「確かな学力」の要素の一つに、「主体的に学習に取り組む態度を養う」ことが位置づけてあることを次のように捉えている。

これまでも述べてきたように、子どもたちが、「確かな学力」の他の要素「基礎的・基本的な知識・技能」を獲得し、その獲得の過程でもう一つの要素「思考力、判断力、表現力等」を育むのに、子どもたちの学ぶ意欲を基盤とした授業の構想及び実践を求めているからだとしている。つまり、子どもたちの学ぶ意欲を喚起し促す授業である時、子どもたちが知識・技能を学び取り、学び取るその過程で思考力等を育むことができるように、「確かな学力」が構成されていると捉えている。

さらに、上述のように、子どもたちは学習内容を対象に学ぶのであり、学習内容を学ぶことを通して「分かった できた」として、知識・技能を獲得する。その「分かった できた」の心的状態になる過程で、考える、判断する、表現する、想像する、耐える等々の力を働かせる。働かせることで、それらの諸能力等を子どもが自ら育成しているとしている。

したがって、学習内容を学ぶことなしに、思考力等を育むことは難しいと考えている。それも、子どもたちが学習内容に対して、学ぶ意欲を喚起・持続させながら学ぶ時に、子どもたちが自分で思考力等を育むことになる。子どもたちは、学習内容を学ぶことにより、思考力等を育めるし育むことができるのである。だからこそ、子どもたちが学ぶ単元・題材の学習内容を見定めることは、子どもたちに「確かな学力」を育む授業構想に欠かせないことだと考えている。

### ① 国語：論文・作文を「書くこと」

テーマを決める、あるいは決められたテーマを踏まえ、三段構成に基づいて文章を書くことを通して子ども自ら育む思考力等についてである。

と、記述したが、当たり前のことであるが「書くこと」の全てが、考え、判断し、表現すること等を必然的に機能させる、ことになると捉えている。テーマを決めることも考え判断する、このテーマで書こうと考え判断する。それを普通の言葉で表現するか、読み手に衝撃を与える言葉で表現するか、のように思考力、判断力、表現力等を子ども自身が自分で自分に問いかけて育んでいると見ている。表現した結果が、論理的な内容になっているかは気がかりなことである。

しかし、三段構成で書くことは、テーマに即して三段に分けて書くことを考え、三段の各構成の書く内容の一貫性に気を配りながら、三段にまとめて書く。つまり、テーマに即して三段に分けて書く内容をテーマに即して言葉で表現することは、分析し総合化する思考を行っていることになる。これらは、子ども自身が思考力、判断力、表現力等を育みつつ、書くことを進めていると捉えている。その「書くこと」の活動において三段構成で書くことは、子ども自身が論理性を高める思考力を育む「書くこと」になると考える。

また、考えていることを言葉を用いて文章で表現する、そして書くことの中で、考えることに伴わせて、経験したことを踏まえて、こうあるべきと推し量って書き進めることなどは、想像する力をも育むことができると見ている。

### 1) 「書くこと」で子ども自ら育む思考力、判断力、表現力等

#### ア 「前書き」等で考えること

「前書き」でテーマを踏まえ、どんなことを視点として書くかを考える。

この視点で書けば、具体例はどのようなことを取り上げ、本論で自分のどんな体験や経験と結びつけて書くことができるかを考えたり、まとめでどんな方向で書き進めることができるかを気かけたりする。このように、分けて書くこと、そして分けて書いたことを文全体から見て、テーマに沿って筋が通っているかどうかと考えるなど、分けることと分けることをまとめることを進めることは、高い次元の考えることが求められる、と捉えている。

分ける、まとめる過程で考えることが求められるが、そこでは、取り上げて書くものと書くことから除くものなどを考えるのであり、考えてこれで「書き進めよう」と決める、ところがあると見ている。また、この言葉とこの言葉を大事にし、それらの言葉を繋げた文を考える、に至るまでテーマに即して抽象と捨象等々を行い考える力を育んでいると見ている。その考えることに伴って、判断することや表現する力を相俟って育んでいると捉えている。さらに、こんな言葉を用いての文章は、読み手の人はどんなふうを受け止めてくれるか、などと想像することもある中で書き進めると見ている。

#### イ 「本論」等で考えること

「前書き」で書く視点を決め、書く。その視点に沿って「本論」を書き進める。

「前書き」で書くとした視点、その視点を「本論」で具体的に書こうと考えていた自分の体験や経験してきたことを元に、どんな言葉でどのように書き進めればよいかを考える。自分が行ってきたこと、見聞きしてきたことなどと、その時受けた感想、疑問や考えたことなどを、どのような順序でどのような言葉を用いて文を書き進めることが、「前書き」で書いた視点に繋がり、しかも内容を具体化して書くことになるか等々と考え考えて書く。

この「本論」等で考えることも、自分で考えた言葉、文がテーマ及び「前書き」で決めた視点と結びつくかどうかと、抽象、捨象、すなわち、「前書き」で書いた視点に結びつけることができると考え抜いて、取り上げる内容と除外する内容を選択し、表現していると見ている。

このように、テーマを踏まえて言葉を選ぶ、文の構成を考えること等を通して、子どもは考える力を自ら育んでいると捉えている。使用する言葉は、書き言葉になるよう考えて書き進める。

#### ウ 「まとめ」等で考えること

「前書き」と「本論」で書き進めてきたことが、どのような結果等を得ることができたかを具体的に、しかも客観的に書き進める内容を考える。そして、その内容をどのような言葉で表現することが、まとめの文の内容の書き出しとして適しているかを考える。

さらに、テーマを踏まえて「前書き」、「本論」、「まとめ」で書き進めることに一貫した筋を通した上で、テーマに沿う自分の考えを明確に表現する言葉、考えることが求められる。しかもその考えは、多くの人たちに受け入れられることができるかを想定し、客観的であると考える内容であり、かつ簡潔な文章で表現できるかを考えることになる。

そして、文全体の内容の筋が、「前書き」から「まとめ」まで、一つの考えで貫かれているかを考え、吟味・判断するなどを行いつつ、考え書きを進める。

このように、テーマを踏まえて具体的な事例を取り上げ、そこに自分の考えや感想を取捨選択した言葉を用いて書き進める。そして、テーマと取り上げた具体的な事例を踏まえて、一般的・客観的に考える自分の意見を簡単に要領を得た表現で「まとめ」として述べることになる。

このように、三段構成で書くことを小学校1年から中学校3年までに積み重ねることができれば、子どもに書くことの力を育むと同時に、思考力、想像力、自分でなにかをする力等々を、学年に応じた質的水準の力を子ども自身が育んでいくと捉えている。

## 2) 推敲や交流で子ども自ら育む思考力、判断力、表現力等

子どもたちは、自作文を読み返して文章の不十分さを修正する、不足分なところをを補充する、表現の効果を考えて書き方を工夫する、自分を読み手の立場に立たせて言葉を扱い、言葉を通して考える、判断する、表現する力等を働かせ、働かせることで思考力などを育てていると見ている。また、誤字、脱字、助詞の使い方など、語句や言葉を修正し、適切な言葉や正しい言葉の使い方を選択し、言葉を通して思考力等を高めている。

さらに、他者からの指摘や助言によって、自分の表現を修正することや他者の文章表現から刺激を受けて、自分の文章の自分の思いを適えることと推し量れる表現ができると考える言葉・文を取捨選択し、決断し、替えることの思考操作を通して思考力を育てていると見ている。子どもは、自作文を基にして、文と文の前後を入れ替える、言葉と言葉の繋がりから後ろに来る言葉を反意語的な言葉に代えるなどに書き替える等、言葉と言葉を比較し、適切に判断した言葉による表現の仕方を選び抜くように、言葉を用いて表現の仕方を練り上げることなどを通して、思考力等を育むことに結びつける活動に取り組んでいると考えている。

### ② 小学校1年算数「ひき算」

子どもたちは、求残、求補、求差等の減法の学習内容の学びを通して、子ども自身が次のような思考力、想像力、自分で自分を適切に対処できる力等々を育むと考えている。

1) 子ども一人一人が、ブロック（タイル）を操作して、その子が有している既習の知識・技能を用いて抽象、捨象をする事柄を考えるなどから、客観化できたと見る自分の考えを持つ時に、考える、判断する、表現する力を育てていると捉えている。

2) 子ども一人一人が、その子なりに考えてきた内容と他の人が考えてきた内容とを対象にして、皆と共に、抽象、捨象する事柄を共有化する等による考え合うことを通して、他の見方・考え方があることに気付くなど、考える、判断する、表現する力を育てていると捉えている。

3) 次の3つの減法の求め方である求残、求補、求差を、求残を拠り所に「ひき算」として見る見方を育てていると捉えている。

求残：じょうろが4個おいてある棚から1個を取る。棚に残るじょうろの数を求める計算の進め方→全体から一部分を取り除き、残りの数を求める（求残：全体の数－取り除く数＝残る数）。

求補：白と黒のうさぎが合わせて8匹。8匹のうち、白いうさぎが3匹の時、黒いうさぎの数を求める計算の進め方→全体の中の一部分を指定する数を取り除く数と見る、全体の中で指定されなかった数を残りの数と見て求める（求補：全体の数＝全体の中の一部分を指定している数〈取り除く数〉＋全体の中で指定されなかった数〈残る数〉→求残）。

求差：切手が9枚ある。封筒が3枚ある。どちらが何枚多いかを求める求め方→切手9枚の中で、封筒3枚に1対1対応させる切手3枚を取り除く数と見る、封筒に対応しない切手を残りの数と見て、差を求める求め方（求差：全体の数＝除く数と見た切手の数＋封筒に対応しない残りの切手の数→求補→求残）。

4) 求残の計算の進め方は、棚から取り出すじょうろの数を1個から1個ずつ、4個まで順次増やす。続いて、全体のじょうろの数、取り出すじょうろの数、残るじょうろの数とから、4つに事例に共通していることを基に、余分だと見るものを除いてまとめることを通して計算の進め方、そして計算の仕方を考える。このような活動の取り組みを通して子ども一人一人が、帰納的な筋道だった見方・考え方を育てていると捉えている。

また、求残の計算の進め方を拠り所として、求残の求め方を求補に適用する、さらに求補と求残の求め方を拠り所として求差の計算の進め方を考えるなど、演繹的な筋道だった見方・考え方を子ども自身が自らに育てていると捉えている。

- 5) 加法計算は、同じ仲間、同じ単位のもの「和」を求める計算である。減法計算も、同じ仲間、同じ単位（「封筒3枚と1対1対応させた切手3枚」のように、タイルを仲立ちにして”見なす”ことで求補に→求残に）のもの「残り・差」を求める計算である見方・考え方を子ども自身が自らに育んでいると捉えている。
- 6) 子ども一人一人が、具体物を半具体物であるブロック（タイル）などに置き換えることを通して、見なす・抽象化・モデル化・簡潔化などの見方・考え方を育んでいると捉えている。また、子ども一人一人が、具体物を半具体物に置き換え、そして数字で表すことの体験は、具体物を抽象化することにより、種類の異なる2つの具体物の数を同じ、多少を見る見方などを育んでいると捉えている。そして、そのような過程による学びの体験が、抽象的なものを具体化して考える逆思考ができる素地をも子どもたちに育んでいるとも捉えている。
- 7) 学習活動の中で、自分の考えをブロック（タイル）を用いて、あるいはノートに言葉・絵などで表現することにより、自分の考えをまとめたり、他者に伝えたりして、自分の考えを自分で見つめ直したりする等の諸能力を育んでいると捉えている。
- 8) 1)～5)のような考えを進める学習の過程や学習を経て、概念（減法の意味・計算の仕方）を形成する思考の進め方、つまり、分析・総合を行う過程で抽象、捨象を繰り返すことによる考える力、認識する力を育んでいると捉えている。また、そのような過程において、判断力、表現力、想像力などをも育み、そして他者の考えを受け入れる、他者の考えと自分の考えを繋げるなどにより、自分だけでは気付き得なかったこと等を皆と学ぶ中で学ぶことができる、皆と学ぶよさ・大切さ・充実さ・楽しさ、を育み・実感していると捉えている。
- 9) 人との関わりの中で、ものへの見方・考え方が広まり深まる体験を通して、自分を大切にしている在り方と共に、誰からも学び、誰にも公正・公平に接するなど道徳性・社会性を培っていると捉えている。

(7)～(9)は本題材だけでなく、他の題材、他教科等の単元・題材の全てで、子どもたちは学び・育んでいると捉えているし、そうであるべきと考えている。この本題材においても上記のように、人と関わることや自分の考えを確立させておくことの大切さとその意味を子どもたちが自ら学び育んでいると捉えている。

また、(8)・(9)は、思考力等の範疇なのかと指摘されかねない資質などに触れている。それは、他者と関わる中で、考えることを誘い起こされ、自らに問いかけて「分かる」に至る学びの充実さと、そのような充実感を得ることのできる他者と学ぶ学びの豊かさを心に刻み込んでいると見ているからである。

人は人と関わり、関わることで学び成長すると考えている。したがって、1時間1時間の授業で、子どもたちに「生きる力」を育むことを目指す以上、(7)～(9)のようなことも記述すべきだと考える。

### (3) 関心・意欲・態度

#### 《「関心・意欲・態度」と子どもが持つ「自分の考え」について》

「関心・意欲・態度」は、子どもが(1)の学習内容を学ぶ中で、あるいは学習後において、子ども一人一人が自分自身で育み養うものであると考えている。つまり、「関心・意欲・態度」は、教材に含まれている価値であり、教材解釈の結果として、子どもたちに達成させるべきものとして位置づける単元・題材の学習目標である。

これまでに、子ども一人一人が学びに向けて意欲を喚起し、学びに取り組み続ける源としての子ども個々が「自分で考え、自分で考えたもの」を持つことの重要性を述べてきた。そして、子どもが「自分で考えた」ものは、授業者が教材解釈をし見定めた学習内容から、授業者が設定し授業で提示する学習課題を、子ども個々が解決できたと考える「自分の考え」である、としてきた。

このように「関心・意欲・態度」と子ども個々が持つ「自分の考え」は、授業者の教材解釈で得たことを元としている面では同じと見ている。同じと見るが、「関心・意欲・態度」は、子どもたちが該当教材を学び終えるまで、あるいは学び終えた後でも、育み養う学習目標である。

もう一つの子どもが持つ「自分の考え」は、多くの場合、該当教材（小教材）を学び始める初期の段階で、子ども個々が自分で考え、見つけ出したものである。そして、その「自分の考え」は、子どもにとってその後の学びで、学習内容を学び取り、学習内容を学び取る過程で子どもたち自身が思考力等を育む活動に取り組む学びへの意欲の喚起・持続への源としての働きを担うものである。さらに、

「自分の考え」は、学ぶことや学びの推移に気持ちを積極的に向ける、学習課題を進んで解決しようと主体的に活動に取り組むなど、「関心・意欲・態度」の学習目標を子どもたちが自ら育み養う等の心的な面の動的な要因として、活動に取り組ませる源としての働きを担うものである。

つまり、学習課題を解決できたと考える、自分で考え、自分の考えを持つことの「自分の考え」と「関心・意欲・態度」とは、次のような関わり合いで繋がっていると考えている。

その関わり合いは、「自分の考え」を持つことは、学びに関心を示し、学びへの意欲を喚起・持続させ、学びに主体的に取り組む姿を生じさせる等の能動的な意志を呼び起こす源になっていることである。そして、学びへの意欲の喚起・持続が、「関心・意欲・態度」、「知識・理解」、「思考力等」の学習目標を子どもたちが自ら獲得する、その自ら獲得する源として作用するのが、子ども個々が持つ「自分の考え」であると考えている。

したがって、子どもたちが「確かな学力」を自身の力で育み養う基盤になるのが、学びへの意欲になるのであるから、単元・題材の「関心・意欲・態度」の学習目標設定の際には、子ども一人一人が「自分の考え」を持つことを含めなければならないと考えている。

## ① 国語：論文・作文を「書くこと」

### 1) 「書くこと」に関わる「自分の考え」を持つこと

論文・作文で「書くこと」での「自分の考え」を持つことを次のように考える。

これから述べることは、子どもたちの発達段階を考えれば、授業における「自分の考え」を持つことの各内容の在り方を考慮しなければならない。

自分で考えたテーマ、あるいは与えられたテーマに即して、子ども一人一人が三段構成の「前書き」「本論」「まとめ」の各段階で書くべき内容に沿って、自分の書こうとする内容を各段階ごとに2・3行の箇条書きで構想メモ的にまとめたもの、持つべき「自分の考え」と見る。

3人ほどのグループで、「書く内容」を相互に交流・検討できることが望ましい。しかし、グループでできなくても子ども個々が、次のように吟味・検討を行うことで、書かなければならない言葉、内容等の過不足、筋が通るか通らないかなどを検討することはできると考える。

「自分の書く内容のメモ」と、三段階の各段で書き進めるべき内容を比較させて、書く言葉、内容の具体性、見方・考え方の一貫性を吟味・検討させ、言葉、内容、そして書く文の方向性など、修正すべきところは加除・修正する。

### 2) 「関心・意欲・態度」

「書くこと」の「関心・意欲・態度」について、次のような学習目標が考えられる。

学習目標の設定に当たっても、子どもたちの発達段階を考慮すべきと考えている。

ア 書く内容を、書きたくなるものへと関心を向けることができる。

イ 書く内容・書きたい内容に関わるものをいろいろと進んで調べ、考え、分かろうと意欲を示す。

ウ テーマに即して、「前書き」「本論」「まとめ」の各段で書く内容を箇条書きにまとめることができる。

エ テーマと三段構成の各段階の書く内容の具体性や一貫性を図ろうと、各段階の書く内容の言葉、表現の仕方を追求している。

オ 国語の教科書や他教科の教材文、及び新聞のコラム欄等の記事の書きぶりや書き進め方に関心を示し、三段構成の各段階の書く内容と全体の書きぶりを自作文・論文の書き方に取り込もうとするなど、よい文章の書き方を学ぼうとしている。

キ 新聞のコラム欄等の「前書き」「本論」「まとめ」の各段の書く内容とその内容を表現するのに用いている言葉と取り上げる具体例や体験談、そしてそれらを一つにしての書き進め方などに興味・関心を示し、進んで書物、新聞等を読み進める。

## ② 小学校1年算数「ひき算」

### 1) 小学校1年算数「ひき算」の「自分の考え」を持つこと

本題材「ひき算」の「自分の考え」を持つことについては、次のように考えている。

例えば、自分の考えを持つこととは、「求残」、「求補」、「求差」の各学習内容を学習するそれぞれの導入段階で提示される学習課題に対し、子ども一人一人が解決したと考えるもの・事柄を持つことを指している。

この時点で子ども一人一人が持つ「自分の考え」は、内容の是非ではなく、子どもが自分で考え考えて「よし」と判断し、表現したものでよいと考えている。

## 2) 「関心・意欲・態度」

「(1)－②－1)」の学習内容を学ぶ中で、あるいは学習後において、育みたい「関心・意欲・態度」の学習目標を見定める。

ア 全体量からある量を取り除いた時の残る量や2つの量の差等を求める考え方と求める計算の進め方に関心を示す。

イ 具体物やブロック（タイル）などを用いて、残る量等に対する自分の考えを進んで持とうと学習活動に取り組む。

ウ 具体物やブロック（タイル）などを用いて、既習の加法計算の考え方を踏まえ、全体から指定されている数の量だけ「取り除く」等の活動を進めるなど、積極的に問題の解決に取り組む。

エ 自分の考えを基にしつつ他の人と考え方を交流すると共に、ブロック（タイル）などを用いながらの説明を聞く、話すなどの活動を通して、筋道だった見方・考え方を進んで取り入れる。

オ 具体物やブロック（タイル）の操作等を拠り所にして、新たな知識・技能を学び取るのに、帰納的、演繹的、見なす、抽象化するなどの筋道だった見方・考え方等を、皆で認め合うことができるまで追い求める。

カ 教科書などの文章題を解くに当たって、求残、求補、求差の各々が持つ演算の意味と結びつけながら、積極的に問題の解決に取り組む。

キ 日常生活の中で、「分かって できる」ようになった「求残」「求補」「求差」の各減法の求め方を進んで活用する。

## 9 子ども理解

### (1) 子ども理解とは

子ども理解とは、授業者が次のような二つのこと、子ども個々を把握し、把握したことを踏まえた授業者としての子どもの見方・考え方を示すことだと考えている。

- ・基本的にはこれから学ぶ教材の価値に対して、子ども一人一人の実態がどうであるか的事实、状態を捉えること。
- ・授業者として捉えた教材の価値に対する子どもたちの事实、状態に対して、どのように考えているかの考察を具体的に示すこと。すなわち、教材の価値と子どもたちの事实、状態をどのように考えているかの授業者の見方・考え方を明確に示すこと。

一つめのこれから学ぶ教材に関わる実態を捉えることの中には、子どもたちがこれから学ぶ教材に関わる新たな知識・技能を獲得するのに必要な、既習の知識・技能等の定着状態なども当然含めるべきと考えている。そして、子どもたちの学びへの意識、意欲に影響することが考えられる人間関係などの実態を捉えることも必要である。さらに、子ども個々が他の人に支えられる中で、自分で考える、自分の考えたことを皆に表明するなど、自ら育むべき学びの姿等を捉えることも欠かせない。

二つめとして求められることは、これから学ぶ教材、既習の知識・技能、学びへの意識、意欲等々に対して捉えた子どものそれぞれの事实に、授業者として子どもたちが主体的な学びを通して教材の価値を学び取ることに関わらせての授業者の見方・考え方を具体的に述べることである。

一つめは、授業者が授業を構想する対象が、子どもがこれから学ぶ教材に対してであるからである。さらに、「6－(1)」でも述べてきたように、授業を構成する3つの要素（授業者、子ども、教材）を結びつけるのが**子どもの学習活動**である。その学習活動は、これから学ぶ教材に内包する価値を、子どもたちが自らの力で獲得できる活動を考え、位置づけることになる。また、その学習活動は、目標達成に向けて、子ども一人一人の英知を結集し、教材の価値を獲得できる活動にしなければならない。

そのような活動の設定に向けて、二つめの捉え方は欠かせない。それは二つめの捉え方が、子どもたちが学ぶ対象を見定めたことを基に、子どもたちがその学ぶ対象を「分かる できる」の心的・知的な状態になるよう、子どもたちが主体的に取り組む学習活動をどのように設定すればよいかを考える手がかりになるからである。したがって、二つめは、授業者が学習活動の設定に繋がる**授業者と教材と子どもを関連させた見方・考え方で捉える**ことを主眼としなければならないと考えている。

よって、子どもの実態を捉える教材面の主な対象は、これから学ぶ教材の価値に対してになると考えている。

教材の価値と子どもに実態に即した学習活動の構想、設定には、二つめの子どもの事実を受け止め

た授業者の見方・考え方を結びつけることと、上述のように考えている。授業者は、受け止めた子どもの事実、状態を踏まえて、教材の価値を子どもたちが獲得できると考える学習活動を考え、位置づける。その学習活動は、子どもたちの学ぶ意欲に重きをおく中で、教材の価値を皆で協同して見つけ出していける活動である。そのような観点から考えて学習活動を設定することが、授業者が解釈し子どもたちに獲得させるべき教材の価値と、把握し受け止めた子どもに対する見方・考え方を繋ぎ合わせることになるからと考えている。そして、そのように学習活動の設定を考えることが、授業を構成する3つの要素に即した授業構想に結びつくと思えている。子どもの実態把握の主な対象は、これから学ぶ教材だと重ねて述べる。子どもたちが主体的に学び、教材に内包する価値を学び取ることができる活動を設定するために、これから学ぶ教材に対する子どもたちの実態として、何をどのように把握すべきなのかを考え、実態把握を進めなければならないと考えるからである。

## (2) 授業の構成要素と子ども理解

授業を構成する3要素の一つである子ども。その子どもの実態を、3要素の一つであるこれから学ぶ教材に対して捉えることになる。教材に対する何をどう捉えることが子どもの実態を捉えることになるのか。そして、授業者の捉えた子どもの実態と教材の価値を結びつけて、子どもが主体的に学ぶ学習活動の設定へと進めることができるかである。

子ども一人一人は全人的であり、実態を捉えることができそうでありながら捉えきれないもどかしさ難しさを常に感じている。当然といえば当然であるが、全人的である子どもの実態を少しでも具体的に捉えることができることとして、**部分部分から見つめること**、即ち観点を決めて実態把握を進めることを考える。子ども一人一人の実態を各部分から具体的に捉えることができれば、子どもの学習活動も**子どもを主体的な学びに導く活動・手だてを考え位置づける**ことに結びつけることができると考えるからである。

授業を構成する要素の3つから見れば、**授業者が教材を見る見方と子どもの実態を見る見方の観点が同じであり、質的な水準をも同じである見方で進めるべきだ**と考えている。このことは、教材解釈で得られた知識・技能、思考力等々の身に付けさせる育むべき水準に対して、現時点での子どもの実態が、どうであるかを把握することが可能になると考えるからである。教材と子どもを見る見方の質的な面が同じ水準であるからこそ、子どもたちが主体的に取り組む学習活動の構想に繋げることができる。そして、子どもたちが見出ししてきた見方・考え方を結び合わせて、新たな知識・技能を獲得させることのできる授業を実現することに連なると考える。

## (3) 子どもの実態把握を進める観点

子どもの実態把握を進める観点としては、的確でかつ具体的に把握できることに重きをおくと、教材解釈を進めてきた考え方及びその内容を活用すべきであると考えている。活用することによって、的確でかつ具体的に把握できるということは、教材解釈で教材を分析し、具体的に子どもたちに学ばせたい価値を明確にしてきた、その観点だからである。観点があるからこそ、観点もなく漠とした状態で実態把握を進めるより、子ども一人一人の実態を、子どもの事実と隔たりの近いところで捉えることができることを、これまでの実践から学んできたところである。

そして、このように子どもの実態把握を進めることは、授業者として、**教材と子どもを見る見方の質的な面を同じ水準で見ること**になると考えているからである。また、教材と子どもを見る見方の質的な面の水準を同じにすることは、子どもたちに育まなければならないのは「確かな学力」である、その「確かな学力」を構成する3要素の各々を観点として、教材を解釈し、子どもの実態を把握するというように一貫させることにもなるからである。

教材解釈によって、教材の内包している価値である子どもたちが学び取るべき学習水準（知識・技能、見方・考え方、関心・意欲・態度）を具体的かつ明確に示す。そして、学び取るべき学習水準の内容に当たる「**知識・技能、見方・考え方、関心・意欲・態度**」は、「生きる力」の要素の一つである「確かな学力」の各要素でもある。

したがって、子どもの実態把握は、これから学ぶ教材を主な対象として、学ぶ教材に関わる「知識・技能」「見方・考え方」「関心・意欲・態度」を主な観点とした子ども一人一人の実態把握を進めるべきだと考える。

### ① 知識・技能

子どもたちが直接学ぶ対象である学習内容になる。

子どもたちにとっては、「分かった」「できるようになった」の知識・技能を身に付ける素材である。学ぶことにより知識・技能を獲得できることから、**学習内容は学ぶべき価値あるものだと受け止めている。**

「知識・技能」を観点とする実態把握は次の2点から行うことが、子どもに主体的な学びを促すことになると考えている。

### 1) これから学ぶ教材の学習内容

子どもたちにとって初めて学ぶ新しい学習内容であり、新しい学習内容の全てに対して、子ども一人一人の「分かっているかどうか できるかどうか」の状態を見極めることが必要になる。

それは、子どもの新しい学習内容に関する知識・技能の「分かっているかどうかできるかどうか」の状態が、**子どもの学習活動**を考える根拠になり、授業の構想に大きく関わるからである。仮に、90%ほどの子どもが、知識・技能を理解している状態と、ほとんどの子どもたちが分かっている状態であると把握できたとすると、子どもの学習活動・手だてと活動を支える学習時間の配分等が、子どもの実態を考慮して異なったものになると考えているからである。

したがって、どうしても**新しい学習内容に関する知識・技能に対する子ども一人一人の実態を把握**することが欠かせないことになる。

### 2) 既習の知識・技能

子どもたちがこれから学ぶ学習内容を、「分かったり できたり」する基盤となる既習の知識・技能の定着状態を捉えることが必要になる。このことに関わる実態把握は、主体的な取り組みを促す子どもの学習活動を考える上で、大きく関与することになると考えているからである。さらに、定着状態に応じて、子ども一人一人のこれから学ぶ学習への**前提条件を同じにする方策を立て、実施すること**に繋げることができるのである。例えば、既習の知識・技能を補充の学習とか事前学習で定着を図る学習を行うことは、子どもの学びに対する意欲の向上・維持に向けて、子ども一人一人に、学びに立ち向かわせるこのできる条件を備えさせることになると考えている。同時にそのことは、授業者と子どもを結びつける絆をしなやかで、しかも強いものにしていくことにもなっていくと考えている。

既習の知識・技能の実態把握は、子ども一人一人を**同じ学びの舞台に立たせるために、学びに向けて取り組める条件を同じ・平らにする**ことに結びつける欠かせない一つであると捉えている。

### ② 見方・考え方

子どもたちが学び、「分かった できた」という心的・知的な状態になるのは、多くの場合、解決しようとしている事象を、既習の知識・技能などを用いて筋の通った考え方で捉えることができた時であると考えている。

そこで、子どもたちが学ぶ学習内容を、自ら「分かる できる」状態にすると見ることでできる考える力、見方・考え方の実態を捉える観点として、次のようなものを考えている。

- ・学ぶ学習内容を「分かる できる」の段階に達するのに、既習の学習内容を基に、子ども自ら「分かる できる」という状態に結びつける演繹的に考える力を持っているか。
- ・いくつかの具体的な事例から、不要だと考えるものを除き、共通していることを基にして推し量り、概念化に結びつける帰納的に考える力を持っているか。
- ・既習の学習内容と共通しているもの等に目を向けて、既習の学習内容と同じ性質があると推論するなどの類推的思考を行える力を備えているか。
- ・二つ以上のものの集まりの各要素を対応の関係で捉えて、ものの集まりの大小関係を指摘できる見方、及びある集まりを他の集まりに置き換える見方ができるか。
- ・子ども個々が考えてきた内容を交流し合い、仲間分けされた各内容を抽象、捨象を皆で進め合い、総合的に捉えようとする見方とその見方を支える筋の通った考え方を見出すことができるか、またそのように筋の通った見方・考え方を追い求める集団であるか。

このように、これから学ぶ教材で、分析した学習内容の各々に即して、「分かる できる」に至るまでに要すると考え想定できる見方・考え方についての子どもたちの実態を把握することになる。

見方・考え方の実態把握においても、授業者によるこれから学ぶ教材の学習内容を分析し、具体的にになっている学習内容と関連させて進めるべきだと考えている。具体化した学習内容により、子どもたちに育みたいし、子どもたち自身が育む見方・考え方を明確にでき、それに結びつけることによって現時点における子どもたちの見方・考え方に関わる実態を捉えることができる、と考えている。さ



らに、分析し具体的になっている学習内容を基にした観点による実態把握になるので、子どもたちの学びに即した見方・考え方の実態を捉えることができるはずである。

これらのことを子どもたちが、①自分一人で学ぶ場の時、②小集団で学ぶ場の時、③学級全体で学ぶ場の時、などと分けて実態把握しておくことが必要だと捉えている。

上記「①知識・技能-2)」で述べたように、子ども一人一人の学習の前提条件になる既習の知識・技能の習得状態を同じにすることは、見方・考え方も関わりが深い。それは、既習の知識・技能が身に付いていることで、それらを活用して筋道を立てて考えることや、他者の考えと結びつけて自分の考えを飛躍させて「分かる できる」の心的・知的状態に達することなどが、誰にでも可能になり得る学びになると考えるからである。

以上のことは、子どもの発達段階と教科等の特性を十分に考慮して、子どもたちの実態把握を進めなければならない。

### ③ 関心・意欲・態度

主体的に学びに取り組む態度・学びへの意欲に関しては、学ぶ教材に即した実態の把握を行わなければならない。また、子どもの学びに影響を及ぼしている他者との学び合い時の様子など、学習環境に関わる実態の把握も必要になる。

したがって、ここでも、教材解釈で分析し具体化してきた学習内容を抛り所の一つにして実態把握を行うことになる。これから学ぶ教材の学習内容を抛り所にするので、①の知識・技能、②の見方・考え方における実態把握と一体化させることができると考えるからである。

関心・意欲・態度、主体的に学びに取り組む態度・学びへの意欲に関する実態把握を行う観点として、次の3点が考えられる。

#### 1) 学ぶ教材から

これから学ぶ教材の教材解釈で明確にした関心・意欲・態度に関する事項を基に、解釈し見定めた学習内容と再度結びつけて実態把握を進める。

明確にした関心・意欲・態度の事項が「学習内容・事象に関心を持ち、進んで自分の考えを持つ、調べようとする、理解しようとすると共に、日常の生活に生かそうとしている」などであったら、次のような観点から把握を行うことと考えている。

- ・本学習内容及び関連する日常の事象に関心を持つかどうかに関すること。
- ・本学習内容の理解に向け、意欲的に学ぼうとするかどうかに関すること。進んで考え考えて自分の考えを持つ、筋の通った見方・考え方を積極的に追求しようとする、分かろうと自ら学びに取り組む、習熟しようとして進んで繰り返し学習に取り組む、関連する日常の事象を進んで調べ、考えようとする、等々。
- ・本学習で知り得たことを日常生活に生かそうとするのかどうかに関すること。

#### 2) 他者との関係から

この他者との関係からの実態把握は、これから学ぶ教材の学習だけでなく他教材、他教科等子どもの学び全てに関わることである。そうではあるが、子ども一人一人の真剣な学びが他者に認められ受け入れられる、さらに学び合い高め合う学習活動に取り組みが進む学習集団であるかどうかの実態把握は、必要で欠かすことができない実態であり、次のような観点から行うことと考えている。

- ・子どもを取り巻く学びの集団が、他者が真剣に思ったことや考えたことを受け入れる環境であるかに関すること。
- ・子ども個々が、真剣に思ったことや考えてきたことの中にある是と非の何れをも、筋の通った考え方を追求し合う対象とし、その追求の中で非と指摘された考えと非を考えてきた子も含めて学びの場にいる皆で、追求対象の質を高め合う環境の場になり得ているかに関すること。
- ・子ども一人一人が、皆同じ立ち位置で学び合っている、学びの場になり得ているかに関すること。

#### 3) 子ども一人一人の立場から

重ねて述べるが、これまでの実践の中で子どもたちが学びに向けて、意欲を喚起し、主体的に学びに取り組む学びは、自分の思ったことや考えたことを手にしている時であった。そして、自分の思ったことや考えたことが、その後どうなるかと学習の推移に沿った追求対象の内容に関心を示すなど、**自分の思ったことや考えたことに自分自身を重ね合わせている**子どもの存在が、そこにいることを子どもの学ぶ姿から教えられてきた。

次のような観点から把握を行うことと考えている。

- ・自分で考え判断した思ったことや考えたことを進んで持つこと及びそれらを積極的に表現するかに関すること。
- ・自分が思ったことや考えたことになる自分の立場を、他者に対して明確に示そうとするかに関すること。
- ・自分の思ったことや考えたことよりも、他者の内容がより正義であると思えるとか、論理的であるとか簡潔であると判断できた時は、他者の内容を認め受け入れることを明確に示すことができるかに関すること。
- ・特定の人の思ったことや考えたことを受け入れるのではなく、内容が論理的であることに重きをおいた追求の姿勢があるかに関すること。

#### (4) 子ども理解の事例：小学校1年算数「ひき算」

小学校1年算数「ひき算」を例として考えてみたい。

これまで述べてきたように、「確かな学力」の3要素を基本とした観点「7-(3)-③教材を解釈するための教材を分析する観点」で、子ども一人一人の実態把握を行う。そのような考え方で把握を行うことは、「確かな学力」の3要素でこそ子どもたちが、教材及び他者と最も関わりと捉えているからである。また、授業者も、子ども一人一人が教材と接し、他者と関わる中で新たな知識・技能を獲得できていける授業構想に結びつけなければならないからである。

指導案では「児童生徒観」になる。

「7-(3)の①～③」を観点として、次の各事項の実態を捉え、考察を行う。

##### ① 学習すべき内容に関わる知識・技能の実態を捉える

- ・既習の学習内容である和が10になる1位数同士の加法計算は、時間差はあるが全員の児童が計算を進めることができる。また、5の補数、10の補数を見つけることも、数によってはタイルを用いる児童がいるが、補数を求めることができる。  
このことは、本題材を学習する基盤があることと考える。
- ・「〇〇」の問題は、多くの児童が答えを求めることができるが、立式できる児童は数名である。これから学ぶ内容なので当然であると考え。また立式している児童は、予習を進めている児童であり、被減数と減数の関わりを漠然と捉え、全体の量、取り除く量、残る量の中に成り立つ計算が減法であると認識するまでにいたってないと見ている。
- ・「求残」「求補」「求差」の中で、「求差」の問題は、多くの児童が手を付けることができなかった。  
これから学ぶ内容の中で、減法として質が高く、難しい内容であることから当然の結果だと見ている。
- ・既習の和が10になる1位数同士の加法計算において、タイルを扱う児童、手の指を用いる児童がいる。指を用いている児童には、いわゆる「数えだし」的に計算を進めている児童と、タイルの代替的なものとして指を用いている児童もいると見てとれる。

##### ② 学習内容を学ぶ過程で育める見方・考え方の実態を捉える

- ・具体物の数量をタイルに、そして数字に置き換えることは全員の児童ができる。このことは、具体物を半具体物に、そして抽象化の数字という認識の筋道を全員の児童ができると考える。  
一方、具体物を1対1対応させてタイルに、そして数字に置き換えることはできる。できるが、具体物と同じ数のタイルを並べるのは、1対1対応させているからできるのあり、具体物とタイルの量の多少の関係とか具体物をタイルと同じ量だからタイルに置き換えられるという見方はまだ浅いところがある。  
1年生のこの段階では当然であろうし、1対1対応ができることを拠り所に今後も具体物、タイル、数字を対応させる学習を並行して進めることで、そのような見方を育んでいくことが可能であると考え。
- ・児童たちは、「求残」「求補」「求差」を同じ算法で解を導くことができる見方にいたっていないし、「求残」が、減法を中心となる算法である見方はできてない。  
児童にとって減法は未習の内容なので、この結果は至極当たり前のことと受け止めている。特に「求差」は、比較する対象の量が多くの場合異種である。その中で、数の多い量を全体量と見る、もう一つの量を全体量と見た中の一部に当たる量と見る見方を1対1対応を通して行う。このよ

うに、同種の量と見ることができる見方・考え方を拡大し、「求補」の見方・考え方に繋げ、「求差」を減法の仲間として捉えなければならない難しさがあるからと見ている。

また、「求残」や「求補」は同じ仲間の量を対象にした減法であるが、「求差」は、異種の量を対象に両種の量の差を求める減法になるので、児童たちのこの結果は当然と理解している。

- ・「4 あわせていくつ ふえるといくつ」の題材で、子どもたちは、帰納的な思考の在り方を体験し始めていると受け止めている。

合併による和集合の3事例（教科書にある事例）を通して、2つの集合を同時に合わせて1つの集合にすると全体量が増えること。そして、合わせると2つの集合の量と和集合の量の各々を、3つの事例から、 $a + b = c$ と推し量ることを行っている。

「+」と「=」の記号は、教えているが、子どもたちは、いくつかの事例に共通していることを踏まえ、不要なものを除き、きまりらしさを見つけ出す学びに取り組んできている。

また、子どもたちは、合併による加法の考え方を基に、タイルを活用して「増える」という見方を抛り所に、時間差のある増加の和集合、上位概念による合併の和集合を共に加法としてみる見方を学んできている。筋道立った見方・考え方を育みながら、統合の見方・考え方にも視野を広げ始めている。

これらの見方・考え方は、子どもたちが本題材の学びにおいても機能させることができると考えている。

- ・これまでの学習活動において、考えを発表し合う場では、自分の考えにこだわる児童が見られるが、具体物や半具体物を用いた友達の説明を聞き入れることはできている。

自分の考えにこだわることは、この時期の児童には当然のことである。また、個々の考えを交流し合い、学び合う活動において、言葉と共に具体物・半具体物を扱うことで、他者の説明が分かりやすく、他者の筋道立った考え方を理解しやすいからと考える。それは児童にとって、言葉に伴わせた具体物・半具体物のある説明は、説明を受け止め、思考を進める上で、視覚と聴覚の両方からによって、説明内容を部分と部分、部分と全体の関わりを具体的に繋げることができて、より分かりやすく捉えることができるからと見ている。

児童たちは、結果的に交流を通して、いくつかの見方・考え方があることを捉えていると見ている。

### ③ 関心・意欲・態度等に関わる実態を捉える

- ・たし算の学習中、ひき算という言葉が児童から聞くことがあるし、日常生活の中でどちらがどれだけ多いかなどに関心を向けることがある。

児童にとっては、たし算の学習が終わったから、ひき算の学習という意識になっているということではないようである。しかし、たし算の学習の次の学習は、ひき算ということで数名の子どもは関心を示している。

- ・二つのものを比べて、どちらがどれだけ個数が多いとか大きいとかは、多くの児童が指摘することができる。

これらは、日常生活の中で、同種のものを比べての差であり、児童にとっては自分の利害に直接関わることは、自分が不利を被らないような物事の処理を進んで身に付ける知の一例だと見ている。他者との関わりの中で、身に付けてきた見方であり、その見方は合理的・客観的であり、子どもは必要にせまれて学び取った知だと捉えている。

- ・グループで競う輪投げゲームなどで、グループの児童の人数と用具の輪投げの数の違いから、どちらがどれだけ足りないかの数を指摘できる児童がいる。

児童が異種の量の差を求めるのに、求補的であるのか求差的なイメージで求めているのか捉えにくい。しかし、児童にとって、日常生活の中で直接関わることが多い比べ方であり、しかも関心が強く、そのような対象に対しては客観的に比べる見方などを積極的に苦もなく身に付けてきていると思える。

ひき算の学習後、日常生活において、求差的な事象に対しては積極的に学習成果を生かすことが想定できる。

（2・3点めは、①の「知識・技能」の実態として捉えることも考えられる。ここに位置づけたのは、2・3点めのような知を児童が身に付けてきた基盤が意欲であると見たからである。）

- ・これまでの学習で、友達の発表・発言に対して聞こうという姿勢が見られるようになってきたこ

となどから、徐々に学び合うことの良さを児童たちは実感していると思える。

この時期、自分の考えてきたことにこだわる児童もいるのが当然である。しかし、具体物などを用いて、筋の通った説明に対しては、説明していることが分かり、受け入れることができるようになってきたからと見ている。

- ・児童は、積極的に自分の考えを発表する子と、友達に促されて発表する子がいる。そのような児童たちであるが、自分と異なる解き方をしている友達の考えに驚き、好意的に皆に知らせるなどの姿が見られるようになった。

学び合うことのよさ感じているからこそ知的な好奇心も作用するものと思える。

- ・多くの児童は、自分の考えをためらわずに持つことができる。  
入学後のこれまでの各教科等における学習で、自分の考えを持って学習することに関心が向いてきたからと思える。
- ・自分の考えたことを他者に積極的に表明できる児童と消極的な児童がいる。しかし、自分の考えてきた内容がどれであるかを皆の前で表明することは全員できる。  
このことは、皆の中でも自分を主張することに繋がる姿勢であり、大切にしたい姿勢であると考えている。

以上の各観点に関わる子どもの実態の把握は、教材解釈に基づいて作成した事後テストとして行う予定の内容などを基に、事前に実施して子ども個々の実態を捉えようとするのも一つの方法であり、適切な捉えになると考える。

教材解釈を行った結果を拠り所として子ども一人一人の実態を捉える切り込み口にするには、その題材に関わる授業の構想をより子どもの立場に立ち、子どもが自らの力を駆使して教材に内包する価値を獲得する授業構想の実現に繋げることができると考えている。

したがって、授業を構想する時、子どもの実態、事実の把握から始めることよりも、先ず教材解釈をする。次に教材解釈した内容を観点として、子ども個々の実態、事実の把握へと進むことのほうが、子ども個々の実態、事実の把握がより具体的で、しかも子どもの諸々の実際の状態に近いところで捉えることができると考えている。

そして、授業の構想に当たって、子どもたちが自ら学び取り、育み、養う「確かな学力」の3要素を観点に教材解釈を進める、その教材解釈した内容を拠り所に子どもの実態把握を行う。このようにして授業の構想を進めることが、「確かな学力」→「教材解釈」→「子どもの実態把握」のように論理的にも一貫性があると考えている。

## 10 指導方法

### (1) 指導方法とは

指導方法とは、子どもが教材に内包している価値を獲得するために、授業者が考え設定する子どもの学習活動のことと考えている。その学習活動は、子どもが主体的に取り組むことができる学習過程と学習過程に位置づける各活動の取り組みを促す授業者の発問、手だて、活動時間なども含めて捉えている。

したがって、授業者が考え設定する学習過程とその過程に位置づける各活動は、子どもたちが既習の知識・技能等を活用して教材の価値を獲得していくことができるものであると考えている。

授業者から見れば、教材の価値を子どもたちに獲得させるべき方法のことになる。

#### 《子どもの学習活動に授業者の全てが》

授業を構成する3要素（授業者、子ども、教材）を繋げるのは子どもの学習活動であるとこれまで述べてきた。その繋げる役割を担うのが授業者である。

子どもの学習活動は、授業者が行ってきた教材解釈（教材）と子どもの実態把握（子ども）とを繋ぎ合わせ、子どもたちが教材に内包している価値を主体的な活動を通して獲得できるよう、考え位置づけるものである。

子どもの学習活動には、教材と子ども、そして授業というものを授業者がどう見ているか、授業者の授業に対する思い・見方・考え方などの全てが表出する、ともいえる。すなわち、子どもの学習活動に授業者の全てが集約され、現れることになる。

#### 《最初に方法ありきは考えられない》

子どもの学習活動は指導方法、即ち方法であるから、上で述べているように方法を最初に考えるこ

とはあり得ないし、最初に方法ありきということは考えられない。

方法は、目指すものがあり、人・材料・活動の場等の実態・事実があり、実態・事実即して目指すものを実現するために、活動を考え設定する。すなわち、幾つか考えられる方法の中で、目指すものと子どもの実態を結びつけ、目指すものを子どもが学び取るのに主体的な学習活動を促すことができる方法・活動を選択し、準備して位置づけることになる。

授業者が学習活動を考える手がかりは、授業者として教材解釈を行い、手にした教材の価値と教材解釈を踏まえて捉えた子どもの実態把握の事実になる。その学習活動を考えるにあたっては、確かな学力の一つの要素である主体的に学習に取り組む態度で、子ども一人一人が一人で、皆で学習課題を追求できる活動となる活動を考え、位置づけることが欠かせないと考えている。

授業者が教材解釈を行い、子どもの実態把握を進めてきた拠り所は、「確かな学力」の3要素である。つまり、教材解釈は、「確かな学力」の3つの要素を切り込み口として教材解釈を進め、子どもの実態把握は、教材解釈した事柄に即して行う。この考え方を、子どもが学びに取り組む学習活動を考える際にも同様に進めるべきである。そのような考え方で授業を構想することが、教材解釈、子どもの実態把握、子どもの学習活動を考え設定するまで、一貫した考え方で行うことになるからである。

また、そのような見方・考え方で学習活動を考えることが、授業の3要素（授業者、子ども、教材）を結びつけるものとしての学習活動の役割と機能を満たすことになり得ると考える。

## (2) 子どもの学習活動の機能と学習活動を考える拠り所

子どもが取り組む学習活動の機能は、子ども一人一人が教材の価値を獲得できる活動にすることだと考えている。そして、その学習活動は、子ども一人一人が取り組み、「よし」と納得して終わるまでの活動になり得ていることであると、子どもたちとのこれまでの学びの積み重ねから教えられたことである。

このことは、日常の授業において学習活動が、子ども個々が取り組むことのできる活動になっているかなのである。つまり、授業者が計画した活動に、子どもたちの誰もが最後まで取り組むことができるという、当たり前のことのできる活動を学習活動だと考えている。例えば、子どもたちの中の誰かが、授業者が計画した活動に取り組むことができない、あるいは活動の途中で次の展開に進んでしまうことなどがあるとすれば、それは子どもの学習活動としてあり得ないことだと捉えている。

だからこそ学習活動は、子ども一人一人が「確かな学力」を学び取り育み養うことのできる活動になると考えている。

そのような学習活動は、教材解釈によって明確にした子どもたちに身に付けさせるべき価値を子ども自ら獲得できるよう、把握した子どもの実態に即して子ども個々に力を発揮させると共に、子どもたち皆の力を繋ぎ結び合わせ、教材の価値を子どもたち自身が獲得できる活動を考える。そのような活動を通して、子どもたちに成長を促すことができるかなのである。

したがって、子どもの学習活動を考える拠り所として、教材解釈と子どもの実態把握を進めてきた考え方と同様に、「確かな学力」の3つの要素を踏まえることは必要で欠かすことのできないことだと考えている。そこで、次のような3点を踏まえて、学習活動を設定することが、子どもが自分たちで、「生きる力」をも育成する学びに結びつけると考えている。

すなわち、次の①と②の考えに即して、③のような学習活動の場を考え設定することが、子どもたちが主体的に学ぶ中で教材の価値を獲得していくことを、子どもとの学びで教えられてきた。

### 《学習活動を主体的な取り組みにする大前提と前提》

①と②のように考え、③のような学習活動において、子どもたちが主体的に学習に取り組む、新たな知識・技能を学ぶ取る学習活動になる大前提は、学びの場にいる皆が相互に信頼し合っている関係であると考えている。

また、子どもたちが主体的に学び追い求め、皆で学びの質を高めて新たな知識・技能を学ぶ取る学習の前提は、皆誰もが解決したい学習課題に対する自分の考えを公表し、言葉による交流を通して、誰もが見方・考え方を広めることのできた状態になっていることだと考えている。

大前提は、学びの場にいる全ての人と人が信頼し合う関係で結ばれていることである。

子ども一人一人が学びの主体者として皆と学び合う授業は、これまでも既述してきたように、学びの場にいる全ての人と人の間に信頼し合う関係が当たり前のようにあること。そして、学び合う相互

の人と人との、**平らな人間関係**で関わるのが当たり前のような人間関係の集団であること。そうであれば、子ども個々は当たり前のように学びの主体者として皆と学び合う学習活動に取り組むと考える。つまり、皆が誰とも相互に信頼し合い、平らな人間関係であることが、子ども個々の主体的な学習活動を促す重要な条件であり、欠かすことのできない必要な条件であると捉えている。

子どもは誰もが、生後から母親との関わりの中で、いろんなことを学び、学び取ること心地よさを感じる体験を繰り返し積み重ね、成長してきている。親子の間には、信頼関係がある無いを越えた**絶対的な信頼**が、そこにあるからと捉えている。人には誰もが、そのような体験があることで潜在顕在を問わず、信じて頼る気持ちが他者との間にある時に、学ぶことに気持ちを傾注し、成長できることの喜びを大事にする態度・行動を取ると考えている。

したがって、学校で授業で学ぶことも例外であるとは考えにくい。授業における学習活動でも、学びに関わる人たちの間に信頼関係があるかないかが、子ども個々が学びに全力で取り組み、個々の子どもに学びが成立するかしないかであると考えている。すなわち、子ども一人一人に学んだ証となる「確かな学力」を身に付け育み養うことができるかどうかを左右するのが、学びの場にいる人たちが互いに信頼できるかどうかにかかっていると捉えている。

子どもは、友だちを信じ、授業者を頼りにし、学ぶことにためらわず、分かろうとして自分から進んで学びに取り組んでいる。

- ・自分は学習課題等を解決するのに時間を要するが、皆は待ってくれるので安心していろいろと考えることができる。
- ・本気で考えたことが間違っていた場合、皆が間違った理由を考え質してくれるので、進んで自分で考えてみようという気持ちになるし、考えることができるようになる。
- ・「分からない」ことを「分からない」と皆に質問すると、皆は自分が分かるまで、いくつかの観点から説明してくれるので嬉しいし、「分かる」まで、皆に質問することができる。

このような子どもたちの学びに向き合う真剣さは、学びの場に居る人たちが互いに学ぶことを支え合い促し合えることを、当たり前に行える関係が醸し出されているからである。学ぶことは、ある面では当人にとって、自分の全てを皆にさらけ出すことになる。しかし、全てを皆に見せて恥ずかしいという気持ちよりも、学んで分かることに重きをおく気持ちの方が勝ると見ている。そこには、当人が考えたことを皆が本気で受け止めてくれる、学べる、そして分かる喜びと充実感に浸ることができるからと捉えている。子どもにとって分かる喜びの体験を積み重ねることが、当人は本気で考えたことや分からないことを皆に問かける学びに取り組むと捉えている。

したがって、子どもが学びに真剣に取り組む大前提は、皆一人一人が互いに信頼し合っている関係があることと捉えている。そして、他者を信頼する心を育む最たるモデルは、やはり日々の授業者の言動である。

もう一つの皆で学びの質を高める授業の**前提**は、学びの場にいる一人一人が考え、発表し合った事柄を皆で吟味・検討し合い、皆で納得し合ってまとめた見方・考え方そのものである。

学びの質が高まるには、一気呵成にということはなかなかあり得ないし、子どもたちにとっては難しいことだと捉えている。学びの質がちょっと高まるだけでもそうである。本論でも、ちょっとだけ高まることを意図している。そこで、学びの質を高める、つまり子どもたちが捉える新たな知識・技能が、論理性に裏付けされた抽象的な見方・考え方で認識することができるには、その認識に至るために、子どもたちが飛び跳ねる台的な役割を果たす踏み台をつくる必要があると捉えている。子どもたちは、その踏み台を踏切版にして、見方・考え方を飛躍させて、新たな知識・技能を学び取ることになると捉えている。

その踏み台が踏み台になる条件、つまり前提になり得るのは、まとめた見方・考え方が、次のようなまとめとそのまとめる過程を経たものになる。

- ・皆一人一人が考えてきた事柄を皆でまとめた見方・考え方があること。
- ・その見方・考え方は、皆一人一人が考えてきたものを基にして、皆で主に**言葉による遣り取り**を通して、共通の事柄を抜き出し、不要なものを除くなどの**抽象、捨象**を行い、仲間分けするなどによるものであること。

このように、子ども一人一人が考えてきたこと、それを基に皆で言葉による遣り取りして抽象、捨象を行い、仲間分けするなどにより、まとめた見方・考え方であること。そのまとめた見方・考え方は、まとめられるまでの過程とまとめた結果の作用とから、子ども個々の見方・考え方を広める働き

をしていること。つまり、子ども個々が考えてきたものを皆でまとめた見方・考え方が、子どもたちの認識をちょっと高い段階・学びの質を高める方へと歩ませる踏み台となり、皆で学びの質を高める必要で十分な条件を子どもたちが準備したことになると考えている。

以上のようなまとめとまとめるまでの過程を経ることが、学びの質を高める授業・子どもの成長の一步先に行く授業に結びつくと考えている。

これから述べる内容は、**子ども個々が主体的に学習に取り組む活動を通して、教材の価値を獲得する学習活動の一つの基本型**である、という考え方をわきまえての上で、**学習活動を考える拠り所**にと考えている。

また、上記の大前提と前提の考え方を踏まえて学習活動を考える拠り所にしなければならないと考える。

#### ① 子どもに学びへの意欲を喚起・持続させる活動であること

まずは、子どもが学びへの意欲を喚起し持続することに重きをおきたい。

それは、子どもたちが、主体的に学びに取り組むことにより、子ども自らの力で教材の価値を獲得できると考えるし、そのように子どもが主体的に学びに取り組むと考える学習活動である。

このことは、子どもに妥協して子どもの関心を惹き付けることではない。

子ども一人一人の学びへの取り組みが積極的になることを主眼としつつも、教材に内包している価値を獲得する学びが、他人事ではなく、子どもに自分自身が関わっていることを意識させ、させ続けることのできる活動にできるか、であると考えている。

また、子どもが学びに積極的に取り組み、子どもが自分も関与して学びが成立したことを実感できる体験は、学んだことの定着・習熟に向けた学習（授業中、家庭学習等）に進んで取り組む意欲を促すことに繋げることができると考える。勿論、授業者、学校全体の支援が必要であることは述べるまでもない。すなわち、知識・技能の定着・習熟に取り組む一つの分岐点は、授業における積極的な取り組み・主体的な学習への取り組み・学びを自分のこととして取り組むことが大きく左右すると考えている。

#### ② 子どもに学びへの意欲を喚起・持続させるために、子ども個々に力を発揮させ、子どもたち全員の力を結び縫り合わせて、教材に内包している価値の一つである知識・技能を獲得させる活動を仕組むこと

子どもにとって新しい知識・技能を「分かる できる」ようになるまでの過程で、子ども一人一人が自分で考え、自分で判断して自分の考え等を持つことが、学びへの意欲を喚起し持続させる基になると、これまで度々述べてきた。自分の考えを持つことは、自分の考えに自分自身を投影させ、重ねていると捉えている。そして、自分の考えは、自分そのものであるという意識が作用しているので、学習活動の区切がつくまで、学習に関心を持ち続けると見ている。

したがって、まず、子ども個々が、自分で考え、判断し、自分の考えを持つことのできる学習活動を考える。

続いて、子ども個々が、自分の考えを皆と共に発表し合い、集団の中に埋没せず、学びへの意欲を持続し、発表した子ども個々の考え方を交流し合い、媒介し合い、抽象、捨象を行い合い、子どもが見方・考え方を広めることのできる活動を考える。さらに、子ども個々が、皆で交流し合いまとめた考え方を踏み台にして、見方・考え方を飛躍させることのできる学習へと進める活動を考える。

#### 《子どもが自分の考えを持つことの3つのよさ》

子ども一人一人に自分の考えを持たせることには、次の三つの機能があると捉えている「3-(5)-①-6 子どもに教えられた学びに意欲を示す時」。

その機能は、これまでの子どもと共にする学びの中で、子どもの学びの姿から気付かされたことでもある。

#### 一つめは、学びへの意欲の喚起、持続に関わること

提示された学習課題を受け止め、その学習課題の解決に向けて考え始める。受け身でスタートした学習が、考え考えることで、自分から働きかける学習への契機になると見ている。自分の考えを持つとすることは、学びに主体的に取り組み始めたことと見ている。そして、自分の考えを持ち、他者に自分の立場を示せば、その後の学習において自分の考えを基に、学習に関心を持ち続け、学習に取り組むことに作用する働きがあると考えている。

また、子どもにとっては、学び取った知識・技能の定着・習熟を目指しての繰り返しの学習（授業

中、家庭学習等)の取り組みを促す意欲に繋がると考えている。

### 二つめは、自分を見つめ直す、振り返る一つの基点になること

子どもたちが自分の考えを持つことは、自分がこれまでに学んできた知識・技能等を活用する。そのようにして考えてきたその子の内容は、当人にとっては客観化し始めたものと見ている。当人の考えた内容の正誤とか、論理的であるとかではない。考え、考えて得られた内容を持つことが、当人には考える対象を客観化し始めたと考えている。だからこそ、自分の考えとして皆に示す、反応を期待する、よりよい見方・考え方になることへの期待を持つ基にもなる。

そして、他者の見方・考え方に触れ、刺激を受ける。さらに、自分の見方・考え方が新たな知識・技能に至る概念化に向けて、関わられた気持ちと、自分の見方・考え方のよかった点、不十分だった点、不足していた見方・考え方など、自分で行ってきたことに向き合い、自己を抑制して対応し、筋道だった見方・考え方を求め続ける一つの基点になる働きがあると見ている。

### 三つめは、新たな知識・技能の獲得である概念の形成に結びつく踏み台になる幾つかの見方・考え方があることに気付くこと

子ども個々が考え見つけ出してきた見方・考え方は、子どもたちが獲得する新たな知識・技能の全体から見ると部分部分に当たると見ている。つまり、子どもたちが見つけ出してきた見方・考え方は、各々を繋ぎ合わせ、一つにする根拠を見出すことができる部分部分であり、全体となる新たな知識・技能の形成に結びつく部分部分であると考えている。その全体の知識・技能から見ると部分部分に当たった見方・考え方が集団学習で、子どもたちから発表される。

そのような中で、子ども個々の見方・考え方は、他者との見方・考え方の交流・繋がり合いを通して、考えてきた内容の余分な部分が削ぎ落とされ、仲間分けされるなどして、幾つかにまとめられると見ている。交流し合い、幾つかにまとめられた見方・考え方へと認識を共有化することは、幾つかの見方・考え方があることに気付くことになり、子どもたちが幾つかの見方・考え方を共有することになる。さらに、まとめられたそのものが、子どもたちの見方・考え方を飛躍させ、新たな知識・技能を概念化することへの踏み台になる働きがあると見ている。

子どもたちは他者との交流の場を通して、他者の考え方に触れ・刺激されて見方・考え方を広めていることを、子どもたちの学びの様子から受け止められる。

そして、見方・考え方が飛躍できるのは、子ども一人一人を次のような状態にし得る学びの場があるからと見ている。

- ・子ども一人一人が自分の考えを持ち学びに取り組んでいること。
- ・皆の見方・考え方を皆で、抽象、捨象を行う中で仲間分けなどして考え交流し合い、皆が見方・考え方を広める学びに取り組んでいること。
- ・皆で行った仲間分けがまとめられたことから、課題を解決できたとして安定してきた子どもたちの見方・考え方を、その見方・考え方を基に授業者の主に言葉による示唆で見方を転換させ、新たな知識・技能を、既習の知識・技能等を活用して筋道立てて説明できる見方・考え方を紡ぎ出す学びに取り組んでいること。

### 《多くの主観があって客観へ》

多くの主観の見方がある客観へという見方は、帰納的な考え方にやや近い、と考えられないだろうか。

客観的な見方・考え方は、多くの主観的な見方・考え方があり、それら主観的な見方・考え方を踏まえて、まあ、こういう見方・考え方が最も妥当だろう、となっていく一面もあるのではないかと考えている。したがって、主観的な見方・考え方が、多く集まることによって客観的な見方・考え方になり得るか、あるいは繋がることもあり得ると見ている。

### ③ 教材に内包している価値の一つである知識・技能の獲得に向けて、子ども個々が考える、判断する、表現するなどこれまでに蓄積してきた諸能力を用いることのできる活動の場が連続してあること

①と②の考え方を生かす学習活動は、子ども一人一人が考える、判断する、表現できる活動の場のあることが最低限の条件になると考えている。

それは、これまでに述べてきたことであるが、思考力、判断力、表現力等は、その子ども自らでないと育むことができないという立場に立っているからである。

さらに、もう一つ重要なことがある。それは、②で述べているように、子ども一人一人が自分の考



えを持つことは、学びへの意欲を喚起し持続させる**活動の源**になるものを手にすると見ていることである。このことは、何物にも代え難く、子ども個々が学びに向けたエネルギーを自分自身で持ち蓄積し持続する、あるいは持続せざるを得ない状況になるなど、学ぶ意欲の面に大きく、しかも強く関与すると捉えている。

そこで、②でも触れたように、次のような3つの活動の場を1)、2)、3)の順で順次位置づけることを考える。

この3つの活動は、1時間でまとめる授業、あるいは2時間、3時間以上で一つのまとめを進める授業においても、同じように考えている。

### 1) 子ども一人一人が自分で考え、自分の考えを持つことのできる学習の場

子ども一人一人が、解決しなければならないと受け止めた学習課題の解決に向けて、蓄積してきた能力の全てを活用して、思考し、錯誤し、**学習課題に十分に触れ合う**ことを通して、「これでよし」と判断し、考えた内容を表現することのできる学習の場を位置づける。

上述したように、子ども一人一人に自分の考えを持たせることが、学びへの意欲と個々の子どもの考えを基に幾つかの見方・考え方があることに気付かせ、同時に、新たな知識・技能の獲得に向けた踏み台をつくることになる。このように、子どもたちの見方・考え方を前へと進め、かつ質的に高めることができる。その状況にできる基点になるものが、子ども個々にその子なりの考えを持たせることになる。したがって、欠かすことのできない重要な学習の場となると考えている。

まさに、**子ども一人一人が自分の考えを持つことのできる場である。**

### 2) 子ども一人一人の見方・考え方を交流し合い、子ども個々が見方・考え方を広げることのできる学習の場

子ども一人一人が考えた内容を全体の場（小集団の場もあり得る）で、具体的な事例に即して、主に言葉による表現で発表し合う場とする。そして、発表された内容を、筋の通った考え方や簡潔な考え方などを求める交流学習の場へと進める。

交流学習では、子ども全員が考えてきた内容を、主に言葉で考えを行き来させ合う。そして、皆で考えてきた内容を全員で共有化できるよう、仲間分けなどの活動を通してまとめを進め、幾つかの見方・考え方があることに気付かせる学びの場とする。ここでも子ども個々が考える・判断する・表現することのできる活動が行われる。

### 3) 子どもたち全員で考えた内容を基に、見方・考え方を飛躍させる学習の場

皆で仲間分けなどをし、まとめることができ、解決できたと思えた内容を足場に、見方・考え方を飛躍させるために、ここまで考え追い求めてきた視点を換え、既習の知識・技能等を抛り所に、筋の通った見方・考え方を紡ぎ出し、新たな知識・技能を獲得する学習の場にと学びを進める。

ここでは、これまで授業を行ってきた経験を踏まえると、各教科等の多くの授業で一人の子どものつぶやき・発言などにより、そのつぶやいた等の内容が他者に伝播し、肯きが集団全体に広がることがあると見ている。また、教科等や学習内容によっては、授業者も含めた子どもからの言葉による発言、具体物や具体的事例などによる提示により、子どもたちが感覚的にも論理的にも納得し合えることもあると捉えている。

### 《子ども全員の考えを繋ぎ縫い合わせ、そこに授業者の助言を》

人は社会的な存在である。人は多くの人と関わり支えられ成長をする。

社会的な存在であるからこそ、多くの人の見方・考え方とが混じり合い、刺激し合うことで、見方・考え方の水準の質を引き上げることができると見ている。一人一人が考えてきた内容があり、そして考え続けてきた状態であれば、見方・考え方は多くの人目・言葉による考えを遣り取りし合うことを通し、そこに授業者の考え、言葉による刺激を受け、見方・考え方を飛躍させ、より一般的な見方・考え方に辿りつくことができると考えている。

子どもたちは、他者の見方・考え方を理解することにより見方・考え方が広まることを通して、見方・考え方を深め・高める、飛躍させる素地を培っていると見ている。それは、見方・考え方の幅を広めることが、これまで考えてきた視点を換えることに適応する柔軟な考えができることを可能にすることであり、まとめた幾つかの見方・考え方の共通点等を見極める考えへと視点を向けることができるなど、深め・高めた見方・考え方を学び取ることに繋げることができると考えるからである。子どもの見方・考え方が広まるのは、他者の見方・考え方を見る、聞く、考えるからこそ、広まると見ている。それ故、子どもたちの**たちの存在**が、学びにおいて必要不可欠な存在になっていると捉えて

いる。

したがって、3)の学習活動だけでは、新たな知識・技能を子どもたちの力で獲得するのは困難であると見ている。1)の学習の場で、子ども個々がその子なりの考えを持つ学習活動がある。そして2)の学習の場で、1)の学習活動の成果を皆で比べる、分ける等の活動の中で、共通なものを引き出すことや不要なものを除外するなどの考えを、皆で主に言葉による遣り取りを経て、誰もが誰もの考えを理解し合い、考えを共有化するなどの活動に取り組んできている。その積み重ねてきた活動は、子ども一人一人が、その子なりに考えていることを、一人でそして皆と互いに吟味・検討し合ってきている。そのような経過を経て考えを共有化してまとめたものであるからこそ、子どもたちは、3)の学習活動で、授業者の言葉などによる示唆・助言等により、解決できたと思っている見方から、これまでとは考える視点を換え、見方・考え方を飛躍させて新たな知識・技能を獲得する活動に取り組むと考えている。

この場の学習活動は、1)と2)の学習活動を通して考えてきたことの積み重ねに、授業者の示唆・助言とを関連させて、子どもたちの見方・考え方が筋道立っているかどうかに向き始めているから、誰か一人のつぶやき・発言などにより、全員が見方・考え方を飛躍させるし、誰もが納得できる状況になり得ると見ている。見方・考え方を飛躍させるまでに子どもたちの考えが、飽和状態になりつつの感じで、そこにつぶやき・発言がきっかけとなって、見方・考え方を飛躍させていることが子どもたちとの実践から見て取れる。この学習活動の場は、1)と2)の学習活動からみると、時間的には多くの場合、短時間で進むと見ている。

一方、教科等や学習内容によっては、2)の学習活動終了後、しばらく時間をおくことで、他者からの言葉などによって、より適切な言葉や言葉の扱い方に、子どもたちが成る程と気付くことがある。また、見方・考え方を飛躍させた後に、気付いたことに時間をかけて活動に取り組む授業もあると捉えている。

3)の学習活動は短時間でも、時間を要する授業においても、1)、2)、3)の3つの活動が一体となって子どもたちに「確かな学力」を育み、「生きる力」の3要素に共通している資質・能力（「主体的に物事に取り組む態度・意欲」「思考力、判断力、表現力」「社会性、道徳性、自主性」等々）を育成し、各々の質の向上も図っていると見ている。

子ども一人一人は、自分の考えを基に、言葉を主にした協同の学習を通し、授業者の助言等に刺激されて、解決しなければならないと受け止めた事柄の解決に向けた筋道だった見方・考え方に皆で共に辿りつくとも考えている。

このように子ども一人一人が自分の考えを持ち、子ども全員の考えを繋ぎ繋ぎ合わせ、そこに授業者等の助言などを結びつけることによって、子どもたちは見方・考え方を飛躍させ、新たな知識・技能を獲得すると考えている。新たな知識・技能を獲得できた子どもたちは、既存の知識・技能の枠に、論理的な考え方を基に新たな知識・技能を組み入れ、新たな枠組みに作り替えたことになる。

子どもたちが、上記のような状態になることを、本時のねらいを子どもが自力で獲得したことになる、と考えている。

さらに、本時のねらいを自力で獲得した子どもは、その該当教材のその時間において、「**確かな学力**」を育む主体的な学びの取り組みをなしてきたと考えている。

### (3) 「確かな学力」と「生きる力」を育むことと「自分の考え」を持つこととの関わり

学校、授業者に今、求められていることは、子どもたちが「確かな学力」を学び取り育み養うことのできる1時間1時間の授業の実施である、と考えている。このことは、現行の学習指導要領を踏まえてであることは当然であるが、踏まえる踏まえないに関わらず「確かな学力」を子どもたちが身に付け、育み、養うことは、人として成長し、人として生活する上で欠かすことのできない必要な学力であると考えている。

そのような「確かな学力」と「自分の考え」を持つこととの関わりについて、ここまで述べてきたことを、子どもたちが取り組む学習活動からの見方や考え方に立つと、重ねてになるが、次のように述べることができる。

#### ① 「確かな学力」の三要素の間にある二つの関係

一つめは、子どもたちが学ぶ教材を分析・解釈する観点に「確かな学力」の三要素を基にして教材解釈を行う立場からである。つまり、子どもたちが、学びを通して育むべき「確かな学力」に結びつ

く、教材が有している価値を見定める教材解釈を最初に行う要素と他の二つの要素の関係である。

子どもたちが成長するのに必要な「確かな学力」を、子どもたちが日々授業で学ぶ教材に結びつけてみる。そうすると「確かな学力」の三要素は、これまでに述べてきたように、基礎的・基本的な知識・技能である学習内容を教材解釈で最初に見定めることで、他の二つの要素を具体化・明確化することができる関係だと見ている。それは、Aという学習内容を理解するには、Aの中にあるbを既習の知識・技能であるcに当たると見なして、cの考え方をを用いることでAに辿り着ける、のようにAが明確化してあることで、Aの学習内容を理解するのに必要な筋道だった見方・考え方を具体化することに繋げることができるからである。

また、Aという学習内容を学ぶのに、Aの学習内容に結びつくaを子ども個々が考え、自分の考えを持つ。そうすれば、子どもは自分でaに該当すると考えたものを学ぶ拠り所に、学びに関心を示し続けると共に、考える手掛かりを得る基にするなど、学びへの意欲を喚起・持続させることに繋げることができるからである。

二つめは、子どもたちが、自ら「確かな学力」を育む基盤になる要素と他の二つの要素との関係である。

子どもたちの学んでいる姿を見ると、「確かな学力」の三要素の一つである「思考力、判断力、表現力等」は、主に、子どもが学習内容を学び・学び取る過程で子どもが自ら育んでいる。事実、子どもたちは考える場面に立つと、自ら考えて物事の処理にあたる。考える力等は、例えば本人が、b、c、dに共通しているものとしてxを抜き出すように、3つの事項に共通していると見る事柄を自ら考え、見つけ出すことなどで考える力等を育んでいると捉えている。

このように「確かな学力」の二つの要素を子どもたちが学び取る姿、すなわち「知識・技能」を学び取る、「思考力等」を育むことから見ると、「確かな学力」の三要素の関係を次のように捉えることができる。

子どもの学ぶ姿から見ると、「確かな学力」を子ども自ら学び取り育む養う基盤は、要素の一つである「学びへの意欲」であることが分かる。つまり、学ぶ意欲が、子どもたちに主体的に学習に取り組む活動を内から生じさせ、子どもたちが自ら「知識・技能」を学び取る、その過程で子どもが自ら考え、考えて「考える力等」を育む学びを進めていると考えている。

## ② 「確かな学力」と「生きる力」を育むことと「自分の考え」を持つこととの関わり

上述のような「確かな学力」の三要素の関係及び三要素と子ども個々が持つ「自分の考え」との考え方は、子どもたちが主体的に学びに取り組む中で、「確かな学力」を子どもが自ら育む学習活動を考え位置づけるに当たって、必ず生かし取り入れるべきである。そして、子ども一人一人の学ぶ意欲を喚起・持続させる源になると捉えている「自分の考え」を持つ「自分の考え」そのものは、子ども個々が自らの力で見つけ出してきた学習課題を解決したと考える、そのものである。子ども個々が持つ「自分の考え」と学習課題は密接に繋がっている。その繋がりは、授業者が教材解釈から見定めた学習内容を子どもたちが学び取るのに適すると考える事柄を学習課題とし、その課題を解決したと見るものが子ども個々の「自分の考え」となる関わり方である。

学習課題と子ども個々が持つ「自分の考え」とは、学習内容⇔学習課題⇔「自分の考え」という密接な関わりで繋がっている。

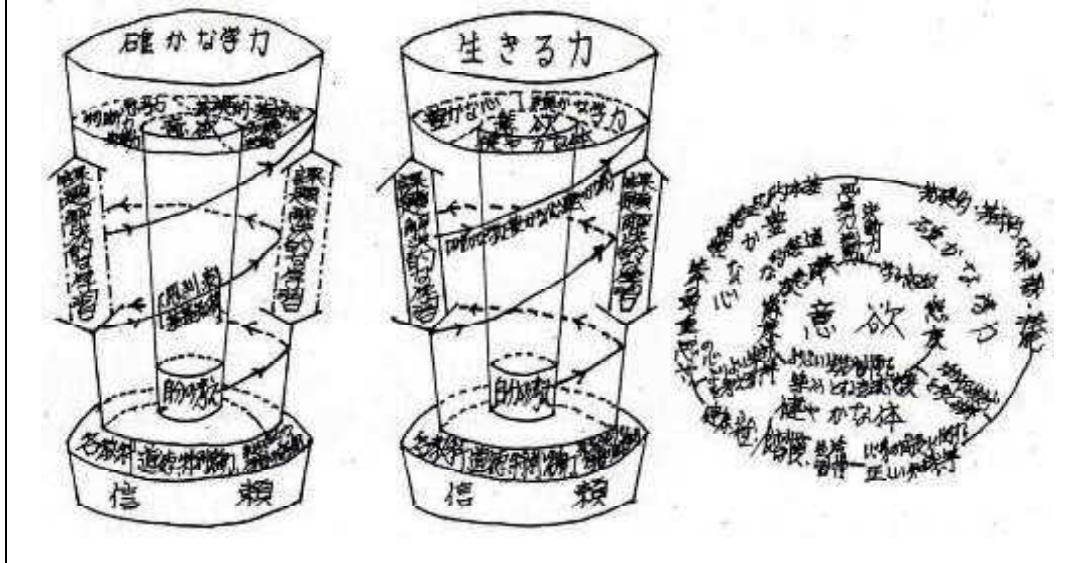
ここまで述べてきたこと、つまり「確かな学力」と「自分の考え」を持つこととの関わりを図示すると次のようになる、と捉えている。

なお、「確かな学力」を子どもが、自ら育む学びに取り組むことができれば、当たり前のこととして「生きる力」を育むことにと繋がりと捉えている。

また、「生きる力」の三要素（「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」）と「自分の考え」を持つこととの関わりも次の図のように捉えている。

1) 「確かな学力」と「自分の考え」を持つこととの関わり

2) 「生きる力」と「自分の考え」を持つこととの関わり



#### (4) 子どもが学びへの意欲を喚起・持続し、教材の価値を獲得する学習過程と学習活動

1時間の学習の流れである学習過程を支えるものは、過程に位置づける一つ一つの子どもが取り組む学習活動であると捉えている。それは、これまでも度々述べてきたように、授業を構成する3要素（授業者、子ども、教材）を結びつける役割を果たすものが、子どもの学習活動であるという考え方に立っているからである。

したがって、1時間の学習過程は、子どもたちが本時のねらいに向けて、子どもたちが思考の進め方を一貫させることができる学習の流れにすることが必要である。さらに、学習活動は、子ども一人一人が主体的に学び、個の主観的な見方・考え方から、皆で考えを交流し合い、より筋の通った考え方を求め合いながら、一般的・客観的な考え・概念形成に至る取り組みのできる活動にすることだと考えている。

そのような学習の流れを踏まえて、子どもたちが本時のねらいを学び取る学習過程にするために学習過程を幾つかに分ける。幾つかに分けるのは、全体で活動を考えるよりも、区分した各々の部分で本時のねらいを学び取るのに必要で欠かせない活動、すなわち上述のような子どもの学びの姿を具現化する活動を考えることが容易だと考える。

学習過程の区分は、授業の始まりと終わりの活動内容を考えると、始まりと終わりの間に2つの活動を位置づけることを子どもの学ぶ姿から教えられてきた。つまり、本時のねらいを子どもたちが学び取る学習過程、それはまた「確かな学力」を身に付け育み養う学習過程で、「導入」→「展開の前半」→「展開の後半」→「終末」の4段階を基本とするものである。そしてこの学習過程は、上述のような活動を「展開の前半」→「展開の後半」に位置づけることで、子どもたちが概念を2回形成し、「確かな学力」を身に付け育み養う過程にできると考えている。その考え方は次の通りである。

##### 《学習過程の各段階について》

学習過程における「導入」「展開の前半・後半」「終末」の4段階の各学習活動の区切りを基本の形としてきたのは、次のような考えによる。

(a) このような4段階の各活動を位置づける学習過程は、子どもたちが本時のねらいを学び取る思考の進め方を一貫させる学習の流れにできると考えるからである。

つまり、子ども一人一人が主体的に学習活動に取り組み、個々の見方・考え方から、皆との学び合いによる見方・考え方を経て、新たな知識・技能の獲得・概念の形成を図る、思考力を育む等の活動を具体的に考え、位置づけることができる。

・「導入」→解決すべき方向を気付かせる。解決すべき方向のイメージを抱かせる。

→学習課題を把握させ、解決すべき方向を捉えさせる。

・「展開前半」→解決に向けて子ども個々に、解決すべきと受け止めた学習課題に十分に触れ合う

機会、及び時間を与え、試行錯誤させる。子ども個々が自分なりに解決できたと思える内容を持たせる。

子ども個々に、主体的な学びを促すきっかけになる取り組みをさせ、かつ主体的な学びを促し持続させる基になるその子なりの考えを持つ取り組みをさせる（一度めの概念形成）。

- ・「展開後半」→主観的な内容から余分なものを削ぎ落として客観的な内容を見い出させる。  
子ども一人一人の自分の見方・考え方を皆に明らかにさせ、皆の考えの中で共通しているところを抜き出させ、余分と見たところを除いてまとめさせ、皆で学びの質を一段高めて概念を形成できる学びにさせる（二度めの概念形成）。
- ・「終末」→活動のまとめを通して子ども個々に内省させる。

(iv) 学校という公的な組織が進める教育活動であるからである。

学校における授業の主題は、子どもたちに「確かな学力」を育み、「生きる力」を育成することである。その子どもたちは年齢に応じて学年が進級する。したがって、教育活動は、学校の教育目標の達成を目指して、各学年段階の教育課程を子ども一人一人に着実に学修させることが求められる。

そのために、学校は教育活動を意図的・計画的に実施していかなければならない。そのような教育活動を支える学習過程に適すると考えるからである。

(j) 一つのまとまりに要する時間が、1時間、2時間、3時間以上となっても弾力的に運用できる可能性があるからである。

この「導入」等の4つの各段階に、子どもが取り組む学習活動を設定する。

その学習過程に設定する各段階の子どもの学習活動は、教材の価値を本時のねらいとして位置づける、そのねらいの獲得に向けての活動である。同時にその各活動は、子ども個々の学びへの積極性・意欲を促し持続させ、主体的に学びに取り組む子どもたちの姿が具現できるものでなければならぬと考えている。

学習過程の「導入」から「終末」までに要する時間は、達成させたい授業のねらいを踏まえて、1単位時間、2単位時間、数単位時間で設定することが考えられる。要する時間は、教科等や教材の特性と子どもの実態などに応じて柔軟に設定していくことが必要だと考える。

したがって、学習過程とその過程に位置づける各活動は、授業構想時に本時のねらい（新たな知識・技能の獲得、概念の形成）と活動時間を結びつけて考える必要がある。その結びつきを考える要点は、子ども一人一人が主体的な学びに取り組む中、本時のねらいを獲得させることのできる学習過程であり、学習活動である。

そして、このように考えておくことは、授業の中で想定外のことが生じて、構想時に考えてきたことを踏まえ対応することで、子どもの目線に立って想定外のことに向き合うことができ、子どもたちに主体的な学びを促す活動に取り組ませることに繋げることができるとも考えている。

#### ① 子どもが学びへの意欲を喚起・持続し、教材の価値を獲得する学習過程

これまでに述べてきた考え方に適していると現時点で考えている学習過程は、課題解決的な学習過程である。その理由は、次の3点であり、子どもたちと学びを共にする中で学んできたことでもある。

1) 「確かな学力」の要素の一つ「主体的に学習に取り組む態度」を養うことができる学びの過程にできると考えるから

- ・子ども一人一人が把握した学習課題の解決に向けた活動に取り組ませる場を位置づける過程を考えることができるから。
- ・子ども一人一人に把握した学習課題を解決させるために、子ども自ら蓄積している諸能力を活用させ、学習課題と十分に触れ合いをさせる活動に取り組ませる場を位置づける過程を考えることができるから。
- ・子ども一人一人に自力で自分の考えを持たせることができると共に、自分の考えを基にしつつ、より筋の通った見方・考え方を意欲的に追求させ、新たな知識・技能を獲得、概念を形成させる活動の場を位置づける過程を考えることができるから。

2) 思考力を育むことができる一つの学び方である概念を2回形成させる学びの過程にできると考えられるから

- ・子ども一人一人が受け止めた学習課題の解決に向けた着眼点は、新たな知識・技能の部分部分に当たるところになると考えている。したがって、子ども個々が自分なりの見方・考え方を見い出

させる活動は、次の集団学習の場で、子どもたち自身の力で概念の形成に繋げるきっかけとなる幾つかの見方・考え方への理解に連なる活動になると考えられ、そのような活動に取り組みさせる過程を考えることができるから。

- ・子ども一人一人に、自分が考えてきた見方・考え方を基に、他の人の発表内容から幾つかの見方・考え方があることに気付かせる過程を考えることができるから。
- ・子ども一人一人に、幾つかの見方・考え方があることへの理解に基づき、見方・考え方を深め、総合化をさせる・概念形成を図る考えを生み出す過程を考えることができるから。

### 3) 1)、2)の学びの過程は、子ども一人一人に学んだ実感を得させることができると考えるから

その根拠は、子ども一人一人に学習過程の活動の中で、学びに向けて、次のような心的な状態を得させることができると考えるからである。

- ・子ども一人一人が、自分から学びに徐々に関わり、関わり続けること。
- ・子ども一人一人が、試行錯誤を重ねて、自分の考え・自分なりの概念を持ち、自分の考えに関わり続けること。
- ・子ども一人一人が、皆と考え、考えを出し合う中で、新たな知識・技能を獲得、概念を形成する、その学びに関与できていること。

すなわち、把握した学習課題を解決しなければならないと受け止め、解決に向けた取り組みを行う→自分の考えを求めることができた満足と不安・期待→皆との学びの中で新たな知識・技能を獲得できた時の感性の伴った知的な喜び、を得させることができると考えるからである。

なお、課題解決的な学習過程で「的」を用いているのは、これまでの子どもたちとの実践において、子どもたちに提示してきた学習課題が、「課題」であったか「問題」であったかを截然できなかったところがある。截然できないが、授業者は学習課題として提示してきたし、子どもたちも学習課題として捉え、追求していたことも事実なので、「確かな学力」を育み、「生きる力」の育成に、課題解決的な学習過程がふさわしいと考えてきた。

そして、本論でも、学習課題として考え、学習課題の言葉を用いている。

ちなみに、広辞苑に次のような記述がある。

「課題」：題、また問題を課すること。また、課せられた題。

「問題」：①問いかけて答えさせる題。解答を要する問い。②研究・論議して解決すべき事柄。③争論の材料となる事件。面倒な事件。④人々の注目を集めていること。

### 《学習課題について》

学習課題については、本論では次のように考え、学習課題を設定し、授業で子どもたちに提示してきた。

一つは、各教科、道徳の時間、総合的な学習の時間、特別活動の授業における学習課題は、子ども一人一人の学びたい内容、解決したい事柄などを集約して練り上げ、課題として設定することである。このような学習課題の設定の在り方が基本であると考えている。

もう一つは、授業者が教材に内包している価値の一つである学習内容を子どもの力で学び取ることができると考える内容で、かつ子どもの実態を考慮して学習課題として設定し、提示し把握させ、学習課題の追求に取り組みさせる学習課題である。

この学習課題は、課題解決・学習内容を学び取る過程で思考力等を子どもが自ら育めることと主体的に学習に取り組む態度を養う・子どもが自ら学びへの意欲を喚起・持続させることを考えての設定である。

各教科、道徳の時間、特別活動は、主に後者の学習課題の在り方である学習課題を提示し、把握させる授業実践を進めている。

提示する学習課題は、授業者の教材解釈と子どもの実態を基に、設定を考えてきたが、設定の観点を次のように考えてきた。この設定の観点は、子どもと共に練り上げて学習課題を設定する授業においても、同様に大切にすべきと考えている。

これまでの実践では、下記の(あ)の観点を中心に(い)と(う)の観点を配慮して学習課題を設定してきた。総合的な学習の時間は、子どもと授業者によって、(あ)、(い)、(う)の観点をほぼ並行させて学習課題を設定してきた。今後の実践においても、年間指導計画を踏まえることを考えると、(あ)の観点を中心とした学習課題設定の授業が多いと見ている。

(あ) 目標とする本時の内容(一般的な内容)を発見的、創造的に捉えていけるきっかけとなる内容(特



別な内容) であること。

(h) 興味や関心(学んでみたい)の対象となる具体的な内容であること。

(i) 子どもにとって身近で分かりやすい内容であること。

## ② 子どもが学びへの意欲を喚起・持続し、教材の価値を獲得する学習過程に位置づける学習活動・手だて

これまでに述べてきたことであるが、1時間の授業の学習過程は「導入」「展開の前半・後半」「終末」の各段階を設けて、子どもが学習課題を追求する授業を構想する。ここでも、学習課題を提示する課題解決的な学習過程に即し、授業構想に関わる学習活動と活動を支える手だてについて論を進める。

これから述べる学習活動は、基本的な方向性である。

これまでも述べてきたように、学習活動・手だては方法なので、教材の価値と子どもの実態を踏まえ、適切であると考えられる学習活動を設定すべきであるとの考え方は変えられない。また、この考え方は、これまでも述べてきたように変えることのできない論理性があると捉えている。

しかし、活動の設定を考えていく時、**子ども一人一人が自分の考えを持つ**ことができるなどの活動は、子どもに意欲を促し、継続させることに関わる**基本的な活動**として位置づけるべきであると、子どもと共にする学びから教えられてきた。**基本を基本として踏まえる**ことが、子どもに意欲を促し教材の価値を獲得させ、子ども個々が「分かる できる」の授業に結びつくことを、子どもとの学びの中で痛感してきている。そして、その基本を基本として踏まえることは、子ども一人一人がまさに**子ども一人一人**なのである。

さらに、学習活動の設定を考えるのに当たって、認識の過程に重きをおくことを考慮すべきである。それは、学びの場にいる皆の考えを結集させることで水準が一段階上の認識を獲得できる考えを取り入れた学習活動を設定することである。つまり、子ども一人一人が考える、その個々の考えを繋ぎ合わせて、一段階高い知識・技能を子どもたちが皆して学び取る、概念を形成する、そのような学びが実現できる学習活動の設定である。

学習課題を追求し、解決する一つの区切りとしての授業の単位時間は、1時間、2時間、3時間や10時間を超えるなどのことが考えられる。学習過程の「導入」「展開前半・後半」「終末」の各時間配分は、教材の価値及び教科等の特性並びに子どもの実態などを考慮して構想しなければならないと考える。

### 《活動の取り組み方を身に付けさせる》

この基本的な学習活動の方向性で授業者と子どもが、授業を進めることができるように、互いにその進め方を分かり合って、学習活動に取り組むことができなければならないと考える。そのために、授業者と子どもたち誰もが、誰もの学びを認め合い、学びを促すことのできる教室環境にすることも欠かすことのできないことである。そこで、週1時間の道徳の時間を、これから述べる方向での実践を積み重ねることが、子どもが学びへの意欲を喚起し持続させ、教材の価値を獲得する授業の実現に向けた取り組みの仕方を身に付けることができると考える。また、他の教科等でも意図的に実践を進めることが「**習うより慣れる**」で身に付けることになり、形を大切にすることで、形を支える心、考え方が分かることも考えられる。

これから述べる学習過程の各段階の一連の活動は、思考様式の一つである概念形成に向けた取り組みの活動でもあり、子どもたちに**思考力をも育む**ことのできる活動になり得ると考えている。

各段階で位置づける**活動・手だては、基本的な活動事例**の一つ一つである。

#### 1) 導入段階

導入段階の学習活動のねらいは子ども一人一人が、提示された学習課題を把握できる・理解できることである。子ども一人一人にである。この段階は、簡潔で短い時間の中で進める。

そのために、次のような活動・手だてを位置づける。

- ・学習者全員に向けて、学習課題を言葉で問いかけると共に、学習課題を板書するか掲示し、全員に音読などさせ、本時の学習の方向性を学習課題を基に再度説明し、把握・理解をさせる。
- ・これから「何を どうするのか」が、分かったかどうかを挙手などで確認する。学習課題の把握ができていない子どもの人数の多い少ないにより、全体か個別の説明で把握できるよう対応する。全体的場合は、他の言葉を用いず最初の説明とほぼ同じ言葉で説明し、子どもたちの見方、受け止めが混乱しないよう配慮する。

- ・学習課題を掲示すると共に、終末の段階まで掲示し、視覚を通して学習課題を終末の段階まで意識させ、学習意欲持続への一助とする。

## 2) 展開前半の段階

展開前半の学習活動のねらいは、子ども一人一人に、学びを主体的な取り組みに転換させ、学びに向けての意欲を喚起・持続させる源を持たせることである。

そのために、子ども一人一人が自分で学習課題を解決したと考える**自分の考えを手**にさせることである。**まさに子ども一人一人にである。**

子ども一人一人が、自分で受け止めた学習課題を解決しようと、これまでに蓄積してきた知識・技能を活用し、学習課題を見つめ、いろんなことを試し、解決の方策を探るなど学習課題と十分な関わりを経て、自分の考えを求める、言葉等で表現し手にする。

解決したと思って手にしている内容の正否ではない。自分で考え判断し、これでよし、としたものでよいと考えている。このように、学習課題を解決したと考える内容を持つことは、子どもが主体的に学びに取り組み始め、自分で考え、判断し、表現するなど主体的に取り組んできたことと捉えている。そして、子どもがそのような状態になることは、子どもたちが学習課題をより理解することにもなっていると考える。

さらに、子どもの学びの姿を見ていると、この段階で**子ども一人一人が自分の考えを持つ**ことは、終末の段階まで、学びにおける**自分の拠り所であり、学びへの意欲の源**になっていると見て取ることができる。子どもは、学びの中で、自分の考えを自分自身と重ねて見ていると思える。

これらのことは、子どもが学びの対象・学習課題に関心を示すと共に、学ぶ意欲を喚起し持続させ、子ども一人一人に学びを成立させることのでき得る源になっていると捉えている。さらに、子どもにとっては、自分が持っている知識・技能を活用して明らかにしてきた**自分の考え**であるからこそ、他に代えるものはあり得ないぐらいの気持ちで見ていると見て、これまで子どもとの実践を積み重ねてきたところである。

この段階で、子ども個々が取り組む活動を通して、子どもたちが**その子なりの考えを持つ**ことが、今後の学びはもちろんのこと、**子どもの学びの全てに渡って重要な出発点の一つ**になると考えている。重要だということは、子どもとの学びから学んだ次の3点である。

- ・子ども一人一人が学習課題に対して十分に触れ合い、考えることができること。  
このことは、子ども一人一人を学びに向けて主体的な取り組みを促す点火と主体的な学びに転化させる働きを担っていること。
- ・子ども一人一人が自分の考えを持つことができること。  
このことは、子ども一人一人が自ら学びを主体的に転化した結果であり、子どもにこれからの学びを主体的に取り組むことを促し続ける働きを担う源になること。
- ・子ども一人一人の考えが、次の集団学習の場で教材の価値を見つけ出す、概念の形成に向けての重要な足場となること。

このことは、子ども一人一人の考えが、次の集団学習の場で皆して理解を共有し合ってまとめることのできる基となり、さらにそのまとめが踏み台となって、一段階上の見方・考え方を生み出し、教材の価値を獲得する、概念を形成できることへと繋げる働きを担うこと。

すなわち、子ども一人一人は、学習課題を知的に、そして感覚的にも受け止めたことを踏まえて、自分の既習の知識・技能を活用し、解決に向けて、自分の考えを手にするために、**思考活動**に取り組んでいる。受け身でスタートした学習が、子どもが自分から働きかける学習へと転換する段階になっていると見ている。

また、この段階で、自分ひとりの考え方や感じ方を経て見出してきた見方・考え方は、当人にとっては普遍化し始めたものと考えている。そこには、迷いつつもまとめ、表現しようとする当人と、決断し表現した当人とが向き合っていることと見ている。したがって、子どもにとっては、考えをまとめ、表現することが自分自身をも客観化することになり始めているのではないかと見ている。

以上のような子ども一人一人の学びの姿を実現させるために、**この段階では、次のような活動・手だてを位置づける。**

- ・学習課題解決に向けた**個別学習の場**を位置づける。  
学習課題の質及び子どもの実態を配慮することなどから、3人のグループによる活動をも考える。  
子どもは、教室内の個々の場所で、学習課題解決に向けた取り組みになる。教室外に出たの聞き取



り調査、資料による調べ活動などは、安全・内容の確認と戻る時刻を示して原則的には了解する。

- ・子ども一人一人が自分の考えを持つことのできる**時間**と**学びの場**を保障する。  
子どもの誰もが、自分の考えを持つことができるよう、**授業者による適切な個別指導・支援**を行う。
- ・自分なりの考え、解決への道筋を見出すことができるよう、体験的な活動に取り組みさせる、具体物を操作させる、ワークシートを活用して試行錯誤をさせる、などの活動に取り組みさせるよう具体物、ワークシート等を準備・提示する。
- ・子ども個々が考えた内容を明確にするために、ノート、ワークシートなどに言葉、数、式、絵等による表現させる活動を位置づける。

### 3) 展開後半の段階

展開後半の学習活動は、次の**3つのねらい**を意図した活動を位置づける。

一つめは、子ども一人一人の学ぶ意欲を促し続けること。

二つめは、子ども一人一人の見方・考え方を広めさせること。

三つめは、子どもの見方・考え方を飛躍させる考えを引き出し、本時のねらいを獲得させること。

この段階の学習活動の中では、折に触れて子ども一人一人を集団の中に埋没させないこと、つまり子ども個々の学びへの意欲を促し持続させる配慮、手だても欠かすことができないことである。

また、ここでの活動は、子ども一人一人が見方・考え方を広めることができるようにすることである。そのためには、子ども個々が考えてきた内容を発表し合うことなどにより、幾つかの見方・考え方があることに気付かせる活動を位置づける。

さらに、その広められた見方・考え方を踏まえて、子どもたちに見方・考え方を既習の知識・技能を基に、筋道立てて説明できることなどへと目を向けさせなければならない。そのために、学習課題が解決してないことに気付かせて、子どもが学習課題を解決できる考えを見つけ出し、本時のねらいを獲得させることを意図した活動を位置づけることになる。

#### ア 見方・考え方を広めるために、次のような活動・手だての設定・位置づけを考える

子ども一人一人が集団の学びになっても、学ぶことに気持ちを集中させることができると共に、子どもの誰もが、誰からも刺激を受けて皆で理解し合い、見方・考え方を広げることができるよう、次のような活動・手だてを位置づける。

- ・子ども個々が考えてきた内容を交流し合えるよう、**集団学習の場**を位置づけ、考えてきた内容を発表するように促す。  
発表内容は、硬紙等に番号を付け、要点をメモ書きして掲示する。メモ書きの内容は、掲示の前に発表者に確認する。
- ・発表された各々の内容と、子ども個々が考えてきた内容が同じであるかを挙手などで確認して繋げる活動をし、皆に子ども一人一人の**立場を明確**にさせる。  
発表内容の各々に挙手した子どもの数を板書し、合計数が教室にいる子どもの数になるかである。それはこれからの学習で、どの子も**集団の中に埋没させない**ためである。そのことはまた、自分が考えてきたことに対する**責任**を持たせることであり、これからの学習の中で自分の考えが、どのような**立場・扱い**になっていくかと、**関心**を持ち続けさせることに繋げることができるからである。
- ・発表された各内容を掲示・並べることは、各内容を**比べる活動**になり始めており、比べることは**分かる**ことに繋がる**思考活動を促す**一つの方法であると見ている。子ども個々が、発表してある各内容を、抽象、捨象する見方・考え方を進め、同じであるか、違いはどこか、除くことでよいかなどを認識できるように比べる、吟味・検討できる**時間**を保障する。  
子ども一人一人の立場を明確にする繋げる活動も、比べることで思考を促し、認識する作用も働いていると見ている。  
また、質問及び意見を促し、交流であることから、「**話す**」場ではなく、「**話し合う**」場にする  
ことである。  
そのために、発表の各内容に対する質問及び意見の交流を進めるのに、自分の考えは何番であると立場を明確にしてから、質問・意見の対象になる番号とそこに記載されている内容、そしてその内容に対する自分の質問・意見を主に言葉を通して行うことができるよう進める。

「話し合う」ことは、一つの方向性に沿った話し、発表だけではなく、いろいろな見方・考え方

を表明し合い交流し合うことであり、子どもたちに**思考活動を活発化させる**一つの方法であると考えている。

「話し合う」場のあることは、子どもが自分の見方・考え方と対比させて、他者の見方・考え方を聞き見つめる中で、自分の見方・考え方と違いがあることに目を向けることができる。そして、子どもたちに、その違いを埋めるとか、違いの論理性を考えさせることができる場を与えることが、思考を広め、深めることに繋がると考えている。

また、「話し合う」場があることは子どもたちにとって、「自分の見方・考え方と比べてどちらが適切な見方・考え方なのか」「もっと適切で簡潔に説明できる見方・考え方があるのだろうか」のように、思考が刺激されると共に、自分の見方・考え方がどのような立場・扱いになっていくかと、以後の学習に関心を持ち続けることに繋がるとも考えている。

「話し合う」ことは、仲間分けの活動でも行われるし、上述のような「話し合う」ことを通して、仲間分けに繋がることもあると捉えている。

- ・ 質問及び意見の交流を基に、発表内容に対しての**仲間分けの活動**を行う。

上記の活動と並行して進むことが考えられる。

仲間分けの活動を行うことは、発表された各内容に対して、抽象、捨象の見方・考え方を働かせて、共通性と違いに目を向けることで、より**分かる**ことに結びつく**思考活動**を促す一つの方法だと捉えている。共通しているところがあるかないかの仲間分けを通して、子どもたちの見方・考え方を、余分なものを削ぎ落とさせて、徐々に客観化・一般化に近づけることになると考えている。

そして、この仲間分けの活動体験を経るからこそ、子どもたちに学習課題が解決してないことに気付かせて、本時のねらいを獲得させるための活動へと学習を進めることができると見ている。さらに、この仲間分けの活動で子どもたちが、同じ仲間にするかどうかを、発表された各内容を相互に比べる中で、皆で共通する事柄を見つけ出すために、抽象、捨象する見方・考え方を働かせ、抽象できるもの捨象できるものを認識し合う作用を言葉を中心とした遣り取りで、吟味し検討し合う活動に取り組む。そのような活動の中で子どもたちが、見方・考え方の**論理性とその論理の簡潔さ**に目を向けていくと共に、**幾つかの見方・考え方があることに気付いていく**活動にできると考えている。

このような仲間分けの活動の意図を子どもたちに具現できるよう、発表し掲示してある内容を子どもの考えに沿って同じ仲間にする操作を行うと共に、共通点になると子どもの考えた内容を硬紙等にメモ書きして、仲間分けしたその下に掲示する。子どもたちが視覚と聴覚の両面から、抽象、捨象の見方・考え方を皆で理解し合えることができるように、仲間分けの活動を進める。この仲間分けの活動は、子どもたちが同じ仲間になると考えたメモ書きのカードを同じ場所にまとめるなど、主体的に取り組める活動にすべきであるとする。

また、発表内容を仲間分けするために、共有できる見方・考え方になるまでの交流し合える**時間と場**を保障する。

- ・ 仲間分けの活動の中で、他者の見方・考え方のよさに気付いて自分の考えを変えることは、皆にそのことを明らかにし、そして認め合える教室環境であるよう助言をする。

考えに間違いがあることや、発言内容の論理に整合性の欠けているところがあった場合は、間違いは正すが、学びへの意欲をさらに促す方向で対応する。その対応は、その子の考えたことや発言を受け止める助言や示唆などである。例えば、その子の考えや発言があったことで仲間分けの活動が、筋の通った一貫性のある方向にまとめることができた、などの観点からの助言や言葉かけである。

- ・ 間違いを面白可笑しく遣り取りすることや冷ややかな笑いがあれば**厳しく指導**を行う。教室にいる誰もが、学びを自分のことと実感できて、積極的に学びに取り組み、皆と学び合うことが、高め合えることになっていくことを実感できる教室環境にする。

そのためには、学校全体で誰もが誰もの人格を認め合うことを基盤にしたモラルを、子どもたちに身に付ける日常的な地道な指導の積み重ねが進められるかである。このような日頃の地味で着実な実践が、子どもたちの確かな成長の一步一步となり、併せて子どもたちに「生きる力」の要素の一つである**心の豊かさ**をも育むことに連なると考える。

そのような実践の積み重ねが子どもたちに、自校の学校教育目標を志向した確かな歩みをするこ

とになると考えている。

### イ 学習課題が解決していないことに気付かせ本時のねらいを獲得させるために、次のような活動・手だての設定・位置づけを考える

この段階の学習活動は、ここまでの学習の成果を踏まえて、本時のねらいを獲得することにある。

時間的には、導入から終末までの展開を1時間（45分間）でまとめる授業であれば、活動時間は基本的には10分間ほどと考えている。勿論、教科等や学習内容によって異なると見ている。ここでの活動を支えるのは、ここまでの活動で子ども一人一人が学びを自分のものに、という意識を持ちながら学習に取り組めてきたかである。

アの学習活動で子どもたちは、発表した内容が幾つかの仲間分けにまとめられたことで、学習課題が解決できたという意識を共有していると見ている。そのような意識になっていることは当然であると考えている。また、子どもたちが、蓄積した能力を活用し全力を傾注しての結果がここまでだとも捉えている。

それは、提示した学習課題の質の問題でもないし、子どもの追求の質が浅いのもないと捉えている。要するに授業するということでの授業は、子どもたちが教材の価値を獲得することと述べてきた。その教材の価値を獲得する授業にするためには、子どもたちが自力で追求してアまでの学習の成果を得ることが、欠かすことのできない必要な条件なのである。

しかし、その子どもの状態は、教材の価値を獲得するまでに至ってないし、子どもたちがアまでの学習活動では獲得することができ得ないものが教材の価値であり、そのような教材の価値を教材解釈から見出さなければならぬと考えている。そして、そのような教材の価値を本時のねらいにすべきと考えている。

子どもたちは、イの学習活動で教材の価値を獲得する、本時のねらいを達成することになり、子どもの立場に立てば授業が授業として成立することになると捉えている。したがって、アまでの学習の成果は教材の価値を獲得し得た状態ではないが、子どもたちが、自分たちの蓄積してきた能力を抛り所にした上で、教材の価値を獲得するのに必要な過程であり、内容であり、見方・考え方であると捉えている。

すなわち、アまでの学習の成果は、授業で学ぶとか学ばないとかに関わらず、子どもたちが個人的に学んでも、到達することのできる水準の内容だと捉えている。一方では、皆で学んできたアまでの学習の成果があるからこそ、学習課題が解決していないことに目を向けさせられても、子どもたちの追求は促され、教材の価値を追求し、獲得できる学習活動の取り組みに繋がっていくと考えている。

### 《子どもの成長の一步先を行く授業・皆で学びの質を高め合う授業》

これまでも度々述べてきたように、アまでの学習の成果を踏み台にして子どもたちの見方・考え方を飛躍させる考えを引き出し、本時のねらいを獲得させる。そのような授業が、子どもたちに「確かな学力」を身に付け、育み、養い、同時に、子どもたちが期待している授業になり得ると捉えている。このような授業を、子どもの成長の一步先を行く授業という捉え方をしている。

したがって、イの学習活動では、子どもたちに、まだ学習課題が解決していないことに気付かせるために視点の転換を図る必要が生じてくる。転換を図ることは、子どもたちに、まだ解決していないことに気付かせると共に、子どもたちがここまでに一人で、そして皆で考えてきた成果を踏み台にして、見方・考え方を学習課題の解決に向けて考えを集中させることである。

この学習課題解決のための、追求の視点を転換させることは難しいことである。子どもたちは、学習課題を解決できたという意識でいるのを、まだ解決していないことに目を向けさせることになるからである。難しいが、学習課題追求の視点を転換させて、追求させる、考えさせることに傾注できる活動に取り組ませることが、学習課題を解決し、本時のねらいを獲得できることになると見ている。

このことは、概念形成の面でも既習の知識・技能の枠組みに新たな知識・技能を組み入れ、両者を繋げる見方ができる論理的な考え方等を求めることであり、その論理的な考え方を紡ぎ出すことが思考活動にも連なると捉えている。子どもたちがこのような状態になることが、子どもが求めている授業であり、子どもの成長の一步先を行く授業になると捉えている。

このイの学習活動は、これまでに述べてきたようにアまでの学習活動があり、そこに学んでいる子どもたち皆の考えが生かされることで視点を転換することができ、本時のねらいを獲得できる活動に繋がっていくと捉えている。子どもたちの力で視点を転換させることは困難であるが、できないとも思えない。それは、これまでに述べてきたようにここまでの学習が、子どもたちにとって知的な面で

の段階的な過程を適切に踏みしめてきているからである。

その視点を転換させるためには、これまでの実践では、授業者等の言葉を中心とした問いかけが主な手だてであった。授業者を交えた皆との関わり合いがあり、皆との学び合いを経て得られたものがあり、そこに授業者等の問いかけがあることにより、両者が相互に作用して子どもたちに視点の転換を促し、学習課題解決への主体的な思考活動に向かわせることになると考えている。

このような授業を具現することが、子ども一人一人の成長の先を行く授業となり、**皆で学びの質を高め合う授業**になり、子どもが求める授業になると考える。

#### 《視点の転換》

**視点を転換**することは、追求してきた学習課題を解決したと判断している心的状態の子どもたちを、「エッ、まだ解決していないの。どんな見方・考え方があるのだろう。考えてみよう。」という立場に立たせることと考えている。

つまり、子どもたちが皆で自分たちの考えを發表し合い、發表した内容をまとめることができれば学習課題を解決できると考えて追求してきた視点を、学習課題が解決していないことに気付かせ、追求する視点を換えることを意味している。

子どもたちの視点を転換することは難しい。難しいが子どもたちは、一つだった見方・考え方から、幾つかの見方・考え方があることを理解してきている。このように、見方・考え方が一つから幾つかあると広げられたことは、これまで考えてきた視点を換えることに無理なく柔軟に対応できるだけのものを見る・捉える見方が備わり始め、備わってきていると捉えている。しかも、皆一人一人が考えてきた内容が学びの基であることも、子ども個々の意識を学習課題解決に向けて前向きにしていると考えている。しかし、解決したと安定している状態の見方・考え方を換えるのであるから、授業者の言葉、具体物などによる問いかけが欠かすことのできない条件となる。

**視点を転換するとは**、子どもたちがここまで考えてきたことを踏み台にして、子どもたちの力で一般化への見方・考え方、概念の形成を紡ぎ出す思考過程へと歩み出せることである。したがって、**子どもたちの成長の一步先を行く授業の実現には、視点の転換を図る授業を構想することが必要にして欠かせない条件になると考えている。**

#### \* 視点の転換を図る授業を構想し、推進する考え

視点の転換を図る授業を構想し推進することは、次の2点を同時に子どもたちに実現できると考えるからである。その2点を実現できることは、子どもたちに「確かな学力」を身に付け、育み、養うことであり、そして「生きる力」の育成に結びつけることができると考えているからである。

- ・子どもたちが「主体的に学ぶ」中で、子どもたち自らの力で思考力を育み、概念の形成を図る学びにできること。
- ・子どもたちの力だけでは獲得することのできない水準（本時のねらい）を、子どもたちの力で獲得させるために、皆との学び合いで得てきたものと授業者等の問いかけを繋ぎ合わせ、獲得する水準（本時のねらい）の方向に子どもたちの見方・考え方を換えることができること。

#### \* 視点の転換を図ることができる要件

視点の転換を図ることができる要件は、次のようなことである。

これらの要件が満たされれば、子どもたちは視点の転換を受け入れ、本時のねらいを主体的に追求できると考えている。したがって、これらの要件は、そのまま授業を構想する要件にも繋がると考えている。

- ・子どもたちの視点を転換させて、追求を促す本時のねらいがあること。
- ・本時のねらいに結びつく学習課題があり、子ども一人一人に学習課題を追求できる活動が位置づけられていること。
- ・子ども一人一人が学習課題を解決したと見る自分の考えを持って学習に取り組んでいること。
- ・子ども一人一人の見方・考え方を交流し合い、皆の見方・考え方を仲間分けし、皆で共有し合えるまとめがなされていること。
- ・学習課題を解決したと見ている子どもたちの気持ちを「エッ」と思わせ、子どもたちに再び考えさせ始める授業者等の問いかけ等があること。

#### \* 視点の転換を図る方向

視点の転換を図るためには、現時点では基本的に3つの方向を考えている。

教材や教科等の特質、及び子どもの発達段階等を踏まえて、視点の転換を図る場の設定を考えてい

くべきである。

一つめは、既習の知識・技能の仕組みの枠に、アまでの学習の成果である仲間分けにしてまとめられた内容を基に、論理的な考え方で新たな知識・技能を組み入れることができる、その論理的な見方・考え方に目を向けさせること。

二つめは、アまでの学習の成果を、これまでに学んできた既習の知識・技能の仕組みの枠に目を向けさせ、2つを対比させて両者に共通した事項があることに気付かせて、既習の知識・技能の仕組みの枠組みと同様な論理的な見方・考え方でまとめることができる方向に目を向けさせること。

三つめは、アまでの学習の成果である皆で考え、まとめ表現してきた言葉、文章等に対して、論理的で、かつ感性的にも受け入れられる簡潔で適切な表現の言葉、文章等でまとめることのできる方向に目を向けさせること。

したがって、そこに子どもたちの視点を向けさせることができる言葉を中心とした授業者等による問いかけを、子どもたちに向けて発しなけなければならないと考えている。

・その問いかけは、まとめた仲間分け等に対して、発問を投じて子どもたちの意識を、課題が解決してないことに目を向けさせるものでなければならない。

教科等の特性や学習課題の質的な面、及び子どもの発達段階等の面から考慮・選択しなければならないが、現時点では次のような考え方を基にして、主に言葉による発問を投げかけることを考えている。

- (ア) 学習課題と仲間分けした共通する要点のメモ書きを並べ比べながら、まとめた仲間分けの全てに共通する見方・考え方に目を向けさせる問いかけ。
- (イ) 学習課題と仲間分けした共通する要点のメモ書きを並べ比べながら、まとめた仲間分けの各内容を定義的なものと性質的なものの区分けに目を向けさせる問いかけ。
- (ウ) 学習課題と仲間分けした共通する要点のメモ書きを並べ比べながら、まとめた仲間分けの内容と既習事項とを結びつけることのできる見方・考え方に目を向けさせる問いかけ。
- (エ) 学習課題と仲間分けした共通する要点のメモ書きを並べ比べながら、まとめた仲間分けの内容に具体物等を投入して、各内容の事実即した論理的な見方・考え方を求める必要性に気付かせる問いかけ。
- (オ) 学習課題と仲間分けした共通する要点のメモ書きを並べ比べながら、仲間分けした内容に沿う体験的な活動等を行わせ、その活動等から感じ、気付いたことに結びつけての論理的な見方・考え方、人間の在り方などを追求させる問いかけ。
- (カ) 学習課題を踏まえ、子どもたちが表現しまとめた言葉、文章に対して、さらに、よりよく考え、想いを表現する適切な言葉、文章に目を向けさせる具体的な言葉、文章を伴った問いかけ。
- (キ) 学習課題を踏まえ、子どもたちが表現しまとめた言葉、文章等と教材文などとの言葉、文章を結びつけ、さらに文章をよりよく読み取ることになる適切な表現の言葉、文章に目を向けさせる問いかけ。

・発問後問をおく。

子どもの発する疑問の言葉などについては丁寧かつ適切な対応に努めると共に、考える時間を与える。

・子ども一人の意見・つぶやきを必ず全員に返し、反応を確認しながら進める。

・子どもの意見・考え方と仲間分けした内容を結びつけ理解できるよう、子どもの意見・考え方の要点を仲間分けした内容と比較対照できるよう板書する。

#### 4) 終末段階

終末段階の活動は、この時間のまとめを行う。

・板書の内容などを踏まえて、獲得した本時のねらいと学習課題を結びつけて、皆で学び合ってきた学び方を振り返ると共に、子ども個々に自分の学習への取り組みを、自分が考えてきたことを踏まえて、振り返らせてまとめとする。

重ねてのことになるが、学習過程の「導入」など4つの各段階の基本的な活動は、子どもの発達段階、教材及び教科等の特質を配慮して位置づけを考えることが肝要である。

## 《課題解決的な学習過程と跳び箱運動》

学習課題提示把握→個で追求→集団で追求まとめ・視点の転換・解決→学習のまとめ  
スタート → 助走 → 踏切板・ジャンプ・跳び箱を越える → 着地

課題解決的な学習過程は、学習課題が提示され、子どもが受け止めた導入段階から課題を解決するまでの中で、課題解決に向けて、ジャンプ・飛躍するきっかけになる問いかけが、授業者からある。その問いかけはあるが、それ以外の多くは子どもたちが跳び箱運動に取り組んでいる姿と学習課題を追求し、視点を転換し、課題解決に取り組む子どもの姿とは重なるところが多いと見ている。跳び箱運動が、跳び箱を跳び越すという課題のもと、子どもが自らの判断でスタートし、自らの走力で助走し、誰もが踏切板を踏み台にして、自ら跳び跳ね、跳び箱を越えて着地する子どもの跳ぶ様子から感じるからである。

そんな跳び箱運動に主体的に取り組む子どもの姿を各教科の課題追求の活動に取り込み、子どもが自ら「確かな学力」を育む授業構想に繋がられないかを考える。つまり、跳び箱運動のスタートして着地までの活動に取り組む子どもの姿を課題解決的な学習過程において、子ども一人一人が主体的に課題解決に取り組むことのできる各活動を組織できるかを考えることである。

跳び箱運動で跳び箱を跳ぶ子どもたちや他の教科における子どもたちの学ぶ姿から学んできた課題解決的な学習過程の4段階の各活動で、子ども一人一人に主体的に学びに取り組みさせる条件を、既述の内容を課題解決的な学習過程の面から見直すと、次のようなことが考えられる。

### ア 学習課題としての条件

提示する学習課題は、子どもが学ぶ教材から教材解釈で見定めた学習内容と子どもの実態を勘案し設定すること。その学習課題は、子どもたちが学習課題を追求し解決することにより、概念を形成・新たな知識・技能の獲得をできること。

跳び箱運動では、「○段の跳び箱を跳び越す」ことになると捉えている。

### イ 子どもを受け身の学習から主体的な学びにする条件

学習者である子ども一人一人を受け身の学習から主体的な学びに転化できるのは、学習者である子ども一人一人に、学習課題の提示、把握直後に学習者自身が自分の考えを持つことのできる学ぶ場の位置づけがあること。

跳び箱運動では、跳び箱を跳ぶ順番になり、助走するスタートの位置に向かって歩いている時と捉えている。

### ウ 子どもに学びへの意欲を促し持続させる条件

学習者である子ども一人一人が主体的な学びに自ら取り組み続けるのは、学習課題を解決したと考える自分の考えを持つことができていること。

跳び箱運動では、スタートするまでに、自分が跳び箱を跳び越すイメージを持ってスタートの位置に立ち、スタートし始めた時と捉えている。

### エ 子どもたちが自分らの考えを基に学習課題を解決できたと意識できる条件

子どもが自分たちの考えを基に学習課題を解決できたと意識できる学びは、個別の学びに続いて集団による学びの場を位置づけ、学習者皆の考えを基にしてまとめる、そのまとめを踏み台にし、学習課題追求の視点を換え、概念を形成する学びを組織できること。

つまり、皆や自分が考えてきたことを基にしての概念形成であることを意識させることができる学びは、子ども一人一人が考えた自分の考えと皆が考えてきた考えの正当性・妥当性などを互いに検討・吟味後に、学習課題を解決し、概念形成できる学びを組み立てること。いいかえれば、皆個々が考えてきたことを繋げ合うことができたことで、学習課題の解決に結びついていることを感じさせる学びは、学習者自身が考えた自分の考えと皆が考えてきた考えとの交流を経て客観的な概念を形成できる有機的なまとまりのできる学びにすること。

跳び箱運動では、何人かの子どもの跳び方を皆で見合い、跳び越し方について学び合い、子ども個々は自分の運動の仕方と結びつけて、助走の仕方、踏切板の使い方、跳び箱に手を付く位置・手の付き方、着地の仕方、運動中の体全体の使い方、等々の修正点を見つける学びを組み立てることになる。つまり、よりよく跳び越す跳び越し方ができる修正点を見つけ出せることは、よりよい跳び越し方、一段上の跳び箱に挑戦し越えられるなどの技能を習得できる学びに繋がることと捉えている。このよ

うな学習の取り組みの進め方は、子ども個々の跳び箱に取り組む様子をビデオに撮り、モデルの運動に取り組むビデオとを見比べることで可能である。

#### (5) 指導方法の事例：小学校1年算数「ひき算」

##### ① 教材解釈と子どもの実態把握を進めてきた観点に即して活動・手だてを考える

この①の標題は、「10-(2)子どもの学習活動の基盤と学習活動を考える拠り所①～③」で述べてきたことと考え方は同じである。

学習し獲得する教材の価値と子どもの実態との間にズレがある。このズレは、あるのが当然で、なければ授業を実施する必要がないと考える。

子どもにとって学ぶべき教材の価値は、授業で直接学ぶ対象となる学習内容(知識・技能)であるし、「確かな学力」の他の2つの要素である「見方・考え方」「関心・意欲・態度」も、当然含まれている。そして、「見方・考え方」「関心・意欲・態度」は、学習内容を学び取ることと学び取るために、子どもが自ら育むものと考えている。

指導方法は、このズレをどのような活動・手だてを設定し、位置づければ、子ども一人一人が進んで学びに取り組み、自らの力を駆使して学習内容を理解・獲得できるかを考え、設定するものと考えている。

このように指導方法は、学習すべき内容があり、その学習内容に対する子どもの実態があり、その実態を踏まえて子どもたちが学習内容を獲得するために、主体的に学ぶことができるなど適切と考える活動・手だてを位置づける、その活動・手だてのことである。

獲得させたい学習内容Aがある。その学習内容Aに対する子どもの実態がA'の時、A'の子どもを、Aを獲得できた子どもにするためにBという活動・手だてを投入する。

A' → A

↑

B(活動・手だて) → ①～③

(10-指導方法-(2)子どもの学習活動の基盤と学習活動を考える拠り所

このB(活動・手だて)は、教材解釈をし、子ども一人一人に理解・獲得させるべき学習内容を、子どもが自ら理解・獲得するのに適していると考えられるものでなければならない。

小学校・中学校の「学習指導要領 第1章総則第1教育課程編成の一般方針」に「各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、生徒の人間としての調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び生徒の心身の発達の段階や特性等を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。……」(中学校学習指導要領)とあるように、先ず、子どもの発達段階に即することである。

さらに、子どもが価値ある学習内容を学び取る道筋を考え、その道筋を踏まえた上での活動・手だてを設定しなければならない。そのことは、子どもたちが価値を学ぶ過程における思考の進め方、認知の仕方、子ども個々の発達の保障を考慮して活動・手だてを位置づけなければならないことを意味していると考えている。

##### ② 小学校1年算数「ひき算」の事例

活動・手だてであるBは、「10-(2)子どもの学習活動の基盤と学習活動を考える拠り所①～③」を基盤とし、子どもの発達段階と本学習内容に対する実態とを踏まえて、考えなければならない。

指導案では「指導観」(指導方針)になる。

例えば、1年生算数「ひき算」であれば、次のような指導方針が考えられる(いくつかを例としてあげてみる)。

- 1) 児童一人一人が、5～10までの数の合成・分解をどの数でも、よどみなく求めることができるように、授業及び家庭学習で計画的に進め、本題材の学習を学ぶことに向けた前提条件を揃える。
- 2) 「(ア)求残」「(イ)求補」「(ウ)求差」の各学習とも、課題解決的な学習過程を取り入れ、児童個々に「ひき算」の学習においても次のような資質・能力を育むことができるよう学習を進める。
  - ・主体的な学習に取り組むことができる。
  - ・減法計算の意味と計算の仕方を見つけ出すことができる。
  - ・p56の3)・4)などのような思考力を育むことができる。

##### 《帰納的な思考力を基に、減法計算の意味と計算の仕方を見つけ出させる》

子どもたちは、加法の題材で、合併の3つの事例(教科書にある例)から、2つの集合の量を合わ

せた和集合の量は、2つの集合の各々の量を合わせて増えることより、加法の演算の意味、計算の仕方を見つけ出してきた。その見方・考え方を減法として初めて学ぶ本題材の学習においても次のように生かすことを考える。

**求残の学習**では、教科書の例題を扱い、「全体から○個を取り出した残り」を求める「 $4 - \bigcirc = \square$ 」の、○に入れる1～4の数の各問題を児童個々に具体物、半具体物、数を操作・記述させる活動を基に、帰納的な思考力を育む。

そのために、全体の数、取り出した数、残りの数を数式と同じように横に並べる。

その順に、具体物、半具体物、数を縦に並べる。

4つの例に「全体」「取り出す」「残り」が共通していることから、「全体から、幾つかを取り出し、残りを求める計算がある」ことで、**取り出す**ことに着目させ、4つの例とも「 $4 - \bigcirc = \square$ 」の○に入れる数が異なっても、4と○と□の関係（○と□は4の補数の関係、 $4 = \bigcirc + \square$ ）から、「全体の数－取り出す数（○）＝残りの数（□）」になると帰納的な見方・考え方によるまとめをさせる。

4つの事例を基に、思考を進める進め方は、この時期の児童に多少の抵抗があると考えられるが、視点の転換を図ることと同じ見方・考え方で位置づけ、具体物、半具体物等々を扱わせながら活動を進め、「全体の数－取り出す数＝残りの数」のまとめに気付かせる。

また、「具体物→半具体物→数」のように、具体から抽象化へと思考を進める際の半具体物の持つ役割及びその過程では、半具体物が欠かすことのできない存在であることも意識させる。

「－」の記号と「ひく」、そして1つの例として「 $4 - 1 = 3$ 」は、説明して板書し、残りの3例は、児童にワークシートの所定の欄に記述させる。

「 $4 - \bigcirc =$ 」の問題を基に、「取り出す」→「ひく」→「－」の理解を、取り出す動作を伴わせて確認をする。

#### 《演繹的な思考力を基に、減法計算の意味と計算の仕方を見つけ出させる》

**求補の学習**でも、教科書の例題を取り上げる。

全体の数と全体の数の補数の関係にある2つの数○と□で、○が示されていれば、全体の数と○の数の関係に目を向けさせるよう児童個々に具体物、半具体物、数を操作・記述させる活動を行わせる。その活動を基に、求残の例と並列させて全体があり、○が取り出す数、求める数□を残りの数と捉えることができるように進める。これらの活動から、全体と○から□を求めるひき算になるというように、筋道立てた見方・考え方を縋り出させて、ひき算になる、とまとめさせたい。

**求差の学習**においても教科書の例題を取り上げる。

封筒3枚（△）を取り除く切手（○）と見ることができる活動を取り入れる。

活動は、半具体物を仲立ちにするとか、3枚の封筒（△）と手を結ぶ切手（○）の数を考えさせるなどである。これらの活動を通して、△と○を線で結ぶ1対1対応させ、△を○と見なすことができる活動を取り入れる。

△を○と見なすことができれば、○の数と求める数（□）は、全体の数から見ると互いに補数の関係（全体の数＝○＋□）になることを半具体物を用いて理解を進める。そして演算は、求残、求補で学習したことを根拠に、全体と○から□を求めるひき算となるように、筋道立てた見方・考え方を引き出させて、ひき算になることに気づかせ、まとめさせる。

そして、求残の演算を根拠に求残、求補、求差の各演算の意味を（全体の数＝○＋□・全体の数－○＝□）認める中で、ひき算として統合的に見ることができるように進める。

**3)** 設定したねらいを獲得させるひとまとまりの授業では、取り入れた課題解決的な学習過程を「導入」「展開前半・後半」「終末」の4段階に区分して、児童に主体的な学びへの取り組みを促し、教材の価値を獲得させるなど「確かな学力」を育み、「生きる力」の育成に繋げる。

そのために、学習過程に下記の4点のような児童の姿を具現化できる学習の場を位置づけ、4段階の活動を通して児童に教材の価値を獲得させることができるよう、各段階の活動を設定し取り組ませたい。

- ・児童一人一人の学びへの意欲を喚起し、持続させて課題追求に取り組ませる活動の場。  
さらに、減法計算の習熟に向けて、進んで計算練習に取り組む意欲を促すことができるような学びに取り組ませる活動の場。
- ・減法計算の意味と計算の仕方を理解させる・概念の形成を図ることのできる学びに取り組ませる活動の場。



- ・減法計算の意味と計算の仕方を追求する過程で、思考力、判断力、表現力等を育むことのできる学びに取り組みさせる活動の場。
- ・児童一人一人が、自分の力で考え、自分の考えを持ち、自分の学びに責任を持つと共に、他者の考えを受け止め、誰もが誰もの学びを促し、皆の力がまとめられたときに得られる学びの質の深さ（新たな知識・技能の獲得、概念の形成）を体験させることのできる学習に取り組みさせる活動の場。

## ア 導入段階

学習課題を提示し、課題把握させ学習の方向を捉えさせる。

- ・求残の学習では、

「4個のじょうろがおいてあるたなから、1個のじょうろを取り出すと残りのじょうろは何個になるでしょうか。」の問題文と図を黒板に掲示すると共に、4個のじょうろがおいてあるたなを提示する。

全員で2回問題を音読させる。続いて、2名の児童を指名して、題意に沿った行動を取らせ、問題が要求していることを理解させてから、次のような学習課題を黒板に掲示し、全員で2回音読し、課題を把握させたい。

「この問題は、どんな式を立て、どのように計算すればよいだろうか。」

- ◎ 求補、求差の学習では、求残の学習と同じように考えて進める。

学習課題としては次のような内容が考えられる。

「どんな式を立てることで、答えを求めることができるでしょうか。」

## イ 展開前半の段階

この段階の活動で、児童個々に全体からじょうろを取り出すなどに対する自分の考えを持たせる。そのことによって、これからの学習で児童個々・児童全員に次のような資質・能力を育むことができると考えるからである。

- ・自分の考えを基に、以後の学習への意欲を持続させること、及びその意欲がひき算計算の習熟に向けた取り組みへの源の一つにできること。
- ・自分の考えを基に、ひき算の知識を自分から理解し、その知識を支える筋道だった見方・考え方を見出すこと、あるいは他者の筋道だった見方・考え方の発言などにも理解・納得できること。
- ・自分の考えがあるから、他者の考えの是非に関わらず受け入れ、見方・考え方を広めることができると共に、他者に学びを促す誠意のこもった対応ができること。

以上のような児童の姿を実現するために、求残の学習では、次のような学びの場及び活動・手だてを位置づける。

- ・個別学習の場を設定し、児童一人一人が自分で考え活動に取り組むことと、「取り出す」の行動から減る・少なくなることを「ひく」にの言葉に繋げ、「ひき算」の演算の意味を捉えさせる基盤にすることができる活動にする。

1年生のこの時期の児童の発達を考慮すると共に、加法の題材で学んできた体験を生かすことができるよう、次のような活動に取り組みさせたい。

- ・児童個々が全体のじょうろの数、たなから取り出すじょうろの数、たなに残るじょうろの数の個数それぞれを、具体物（画用紙に描き切り抜いたじょうろ）、半具体物（タイル）を用いて所定のワークシート上に置く活動に取り組みさせる。
- ・さらに、じょうろ、タイルの下（横）に各々の個数を示す数字を記述させる活動に取り組みさせる。
- ・児童全員がじょうろ、タイルを並べる、数字を書き終わるまでの時間を保障すると共に、児童の誰もが自分としての並べ方、示す数字を表現できるよう個別の指導も進める。

- グループの活動も考えられるが、1年生で初めてのひき算の学習であり、児童一人一人に活動に取り組みさせる。それは、「取り出す」から「ひく」を連想させて、ひき算の持つ意味を児童個々に体験を通して把握させたいからである。さらに、このことは今後の算数学習を支える拠り所の一つになる見方・考え方であるので、児童個々に的確でかつ具体的に把握させておきたいことだからである。

また、「全体量」「取り出す量」「残る量」をタイル、数字と並べる活動に取り組むことを通して、次のようなことに繋げることができる考える。

- ・三つの量の関連が、言葉及び視覚的に捉えられること。

・三つの量の関連が捉えられることは、「全体量」－「取り出す量」＝「残る量」の横並び及び、三つの量が縦並びでも式に結びつけることができること。

・求残の学習で、三つの量の関連をタイル等を用いて的確に理解させることができること。

その求残学習の演算の意味、計算の仕方をタイルの操作と数字とを結びつけた理解が、求補、求差の学習に繋がるし、拠り所になると考えている。

求補、求差の学習で、何が「全体量」「取り出す量」「残る量」に当たるかをタイル等を用いて把握させることにより、求残を元に求補、求差の計算の見方・考え方及び計算の進め方を筋道立てた考え方で求めることに結びつけることができると考えている。

このように学習を進めることが、「加える・たす」⇔「取り出す・ひく」のように両者の演算関係に目を向ける出発点にもなると考える。

◎ 求補、求差の学習においても同様に進める。

#### ウ 展開後半の段階

展開後半の活動では、児童個々が自分で考え、並べてきたじょうろなどの並べ方の交流等を進める。そのことにより、児童個々・全員に次のような資質・能力等を育むと共に、学習課題を解決したと見ている見方を基に、改めて本時のねらいを追求させる、考える活動を促すことができると考えるからである。

- ・子どもたちは自分の考えを基に、他者の並べ方とそのように並べてきた見方・考え方を知らることが、見方・考え方を広め確実にすることに繋げられること。
- ・子どもたちは自分の考えを基に、自分の並べ方等がどのような経緯をたどるかの不安と関心から、皆の中の一人として学習に意識を向けられること。
- ・子どもたちは自分の考えがあるから、考えの是非に関わらず他者の考えを受け入れることが、見方・考え方を広めることに繋がり、他者への学びを自然な雰囲気の中で促すことができること。
- ・子どもたちは自分の考えが含まれ、まとめられた皆の考えを基に、学習課題を解決したと見ている見方を変えて、ひき算の算法の意味を自から理解し、その算法の意味を支える筋道だった見方・考え方を引き出し紡ぎ出すこと、あるいは他者の筋道だった見方・考え方の発言などにも納得できること。

以上のような児童の姿を実現するために、求残の展開後半段階の学習では、次のような学びの場及び活動・手だてを位置づける。

- ・**集団学習の場**を設定し、児童一人一人に自分の並べ方等を発表させ、交流させ合う活動を位置づけ、他者の並べ方などを通して見方・考え方を広めさせる。さらに、発表され、まとめられた内容を基にして、「ひき算」の幹である「求残」の演算としての意味を捉えさせる活動を位置づける。

1年生のこの時期の児童の発達を考慮すると共に、加法で学んできたことに結びつけられるように、次のような活動に取り組ませる。

- ・児童個々が自分で並べたじょうろの数などをワークシート上に整理及び記述させてから発表を促す。
- ・発表者には、自分の並べ方を黒板に発表・掲示させる。

じょうろ、タイル、数字のカードなどを順序よく黒板に掲示できるようあらかじめ準備しておき、それを用いさせる。

また、並べ方は、「全体のじょうろの数」「取り出すじょうろの数」「残るじょうろの数」を横に並べ、その下に「じょうろ」「タイル」「数字」と、各々をおく並べ方と「全体のじょうろの数」「取り出すじょうろの数」「残るじょうろの数」を縦に並べる並べ方、そして「残ったじょうろの数」だけの3個を並べる3通りの並べ方があると想定している。

何れの並べ方も手際よく進められ、しかも子どもに分かりやすく受け止められるよう、3つの並べ方は模造紙等へ書き、準備しておく。

上記以外の並べ方を子どもたちが考えた場合に備えて諸々に準備をしておくと共に、**イの展開前半**の活動段階における子ども個々の取り組みを的確に把握しておく。

- ・発表されたものと並べ方などが異なる児童は、指名して発表を促す。
- ・児童たちが考えた並べ方の全ての発表が済んだら、児童個々に自分の並べ方と発表された内容を結びつけ、児童個々の立場を皆に示すために、自分の並べ方と発表内容が同じものに挙手をさせ

る。

- 各発表内容に対して、並べた考え方に目を向けさせるきっかけにするために、質問、疑問、意見を交流し合うよう促す。
- 質問等が終了したら、発表内容の並べ方は異なっても、並べる考え方は共通していることに目を向けさせると共に、幾つかの並べ方があることに気付かせるために、共通点に目を向けさせるための発問をする。
- 「取り出す」「ひく」「－」「ひき算の意味・演算」に意識を向けさせるために、次の活動を進める。
- 「全体のじょうろの数」「取り出すじょうろの数」「残るじょうろの数」の3つの並べ方、及び「残ったじょうろの数」だけの3個の並べ方等を含めて横と縦の2つにまとめさせることに目を向けさせる発問をする。

さらに、縦を横と同じと見ることができるかを問いかけて、縦を横と同じに見る見方・考え方の交流を促す。

- 横・縦と並べてきた並べ方で、取り出すじょうろの個数を2個、3個、4個と増やす。
- 児童に、実際にたなからじょうろを取り出す活動を行わせる。
- 各々の「じょうろ」「タイル」「数字」の並べを児童にカードを用いさせて黒板に掲示させる。
- 1年生の発達段階を踏まえ、取り出すじょうろの数を1～4個の4つの例から類推させて、帰納的思考を促す。視点の転換を図る学習活動に近い共通するところに目を向けさせ、その共通性をまとめる思考の進め方に取り組みさせる。

そのために、次のように目、耳とそして体を動かす活動に取り組みさせる。

取り出すじょうろの数が1～4個において、「全体のじょうろの数」「取り出すじょうろの数」「残ったじょうろの数」の共通点に着目させ、4つの「取り出す」

- 減少するところを色別にくくるなどして共通点の理解を図る。
- 続いて、「取り出す」→「減る・少なくなる」→「ひく」→「－」と次のような「横」と「縦」の記号・式・「ひき算」はカード等にしたものを示し、記号・式・言葉の持つ意味と各々の一体性を捉えさせる。記号・式・言葉は教える。

$4 - 1 = 3$ と 「4
$\begin{array}{r} 4 \\ - 1 \\ \hline 3 \end{array}$

ここでは特に、1個のじょうろを「取り出す」の声と共に、「取り出す」の動作を児童個々に3回繰り返させて、「減る・少なくなる」ことの事象を「ひく」に繋げ、それを計算では「残り」を求める計算・「ひき算」になることを実感させ、そして理解に結びつける。

子どもたちに「 $4 - 1 = 3$ 」と「ひき算」をノートに記述させ、同様に「 $4 \quad 2 =$ 」「 $4 \quad 3 =$ 」「 $4 \quad 4 =$ 」についても取り組みさせ、各々に「－」の記号を書かせ、残りを求めさせ、理解を図る。ここでも縦型に並べての式も同様に取り組みさせる。

記号・式は教えるが、記号化、形式化、抽象化という人類が築いてきた知恵である見方・考え方に気付かせ、そのよさを強調したい。

- また、ここまでの過程で、「取り出すじょうろの数」と「残るじょうろの数」を合わせると「全体のじょうろの数」になる等の発言が児童からあれば受け止め、認める。そして、横と縦に並べたじょうろ、タイル、数字をもとに説明させ、全員への理解を図り、加法の逆算になる見方に向けさせる一歩目とする。

さらに、次の求補、求差の学習へと繋げる見方・考え方になるので、「全体の数＝取り出すじょうろの数＋残るじょうろの数」を掲示し、次の学習へのステップとする。

◎ 求補、求差の学習においても同様に、活動・手だてを位置づけて進める。

### エ 終末段階

ここまでの学習で、「ひく・－」の持つ意味を捉えていることと計算できることの確認をしてまとめとする。

そのために、取り除く個数が0個の場合の「0個を取り出す動作」を2名の児童に行わせ、「じょうろ」「タイル」「数字」の並べと「 $4 - 0 = 4$ （縦も行う）」になることを児童個々にワークシート上で取り組みさせ、まとめと共に児童個々の分かり方を確認する。

◎ 求補、求差の学習においてもほぼ同様に進める。

#### 4) 題材全体の学習時間を十分に保障する。

学習時間を保障することは、1年生で初めて学ぶひき算の学習であり、加法計算と共に、今後の算数学習を支える一つの基礎的な見方・考え方を育む学習内容であるの

で、児童一人一人に、減法計算の意味、計算の仕方を理解させ、習得させなければならないと考えるからである。

特に、児童一人一人に p 51・52の(ア)、(イ)、(ウ)の学習内容の理解・習得を期す。

#### ③ ひき算計算の定着・習熟に向けて

本題材で計画する学習時間の枠にとどまらず、減法計算の定着・習熟のことまで含めている。

それは、授業で学んだことだからいいのではなく、子どもたちが学んだことを、ものを見る見方の基にすることや、いろんな場で活用することができるように学んだことが定着・習熟していなければならないと考えているからである。そして、そのことは、子どもの成長と未来を保障することにもなると考えている。

1) 教科書にある次の問題を、児童一人一人に解決できる力を確実に身に付けさせるために、次のように学習を進める。

p 5 4  $\begin{array}{|c|} \hline 4 \\ \hline \end{array}$   $\begin{array}{|c|} \hline 5 \\ \hline \end{array}$ 、p 5 5  $\begin{array}{|c|} \hline 6 \\ \hline \end{array}$ 、p 5 6 かあどをつかって、p 5 7  $\begin{array}{|c|} \hline 8 \\ \hline \end{array}$   $\begin{array}{|c|} \hline 9 \\ \hline \end{array}$ 、  
p 5 8  $\begin{array}{|c|} \hline 1 \\ \hline \end{array}$ 、p 6 0  $\begin{array}{|c|} \hline 4 \\ \hline \end{array}$ 、p 6 1  $\begin{array}{|c|} \hline 5 \\ \hline \end{array}$ 、p 6 2  $\begin{array}{|c|} \hline 7 \\ \hline \end{array}$

・本題材の学習計画の中に児童個々が解決できる時間を保障すると共に、個別指導及びグループ学習を適宜取り入れて「ひき算」計算への理解と計算力を身に付けさせる。特に、「ひき算」計算とタイル操作が頭の中で一致・定着できるようあらゆる機会に指導を進める。

・文章題の解決に当たっては、「残りを求める問題」「もう一つの部分を求める問題」「2つの差を求める問題」を書かせ、次に式を立てて問題を解決させる手順をとらせ、「ひき算」の演算が持つ意味を意識させ身に付けさせていきたい。

一年生次終了まで「ひき算」の文章題を学習する際には、上述のようなことを続けて、児童一人一人に「ひき算」の持つ演算の意味の把握及び計算への理解と計算力を確かなものにする。

2) 上記教科書の問題を学ぶことへの意欲を持続させて、児童一人一人が解決できることと共に、身に付けさせ習熟を図るために、次のように進める。

・誰もが誰もの学びを促すために、誰もが誰もの（教員、友達、保護者）進歩・成長を認め合う環境の中で取り組みを進める。特に、教員と保護者は連携し合い相互で、児童が解決した内容を吟味し、さらに取り組みを続けたい観点からの一口コメントなどを加えて、児童が取り組みへの意欲を持続させる働きかけを行う。

・教科書の問題及び類似の問題を算数授業の始めや朝学習の折りなどで、計画的に実施し定着・習熟できるよう進める。

・家庭と連携して、教科書の問題及び類似した家庭学習用の問題を計画的に提示し、児童、保護者、学校が共学びを進めて、「ひき算」計算への理解と計算力を確実に身に付けさせるよう進める。

3) 上記教科書の問題を児童一人一人に解決できる力を身に付けさせるために、児童個々の状態に即して、休み時間、放課後、ノートによる指導など個別的な指導を取り入れる。その際、児童に学ぶ意欲を喚起し、学びを持続させる対応に重きをおき、児童と共に取り組みを続ける。

### 11 単元・題材の学習・指導目標

単元・題材の学習・指導目標は、「7 教材解釈－(4)教材解釈の進め方－①～③」の3観点に即して教材解釈で見定めてきた内容と言葉上の表記は異なっても、質的には同じ水準でなければならない。それは「7 教材解釈－(4)教材解釈の進め方－①～③」の内容は、教材が内包している文化遺産で、子どもにとって学ぶ価値あるものだと 授業者として明らかにしてきたものであり、学ぶ価値があるからこそ目標として、明確 に設定されるべきであると考えているからである。

学習目標は、子どもの立場からのものであり、指導目標は授業者の立場からのものである。どちらも質的には同じレベルの目標である。

これまで述べてきたように、「7 教材解釈－(4)教材解釈の進め方－①～③」の「①～③」の3観点は、子どもたちに育まなければならない「確かな学力」を構成している3要素を踏まえたものである。したがって、単元・題材の教材から、「①～③」の3観点に沿って解釈し見つけ出してきた

学ぶべき価値ある内容を目標におき、授業を実践することは、子どもたちに「確かな学力」を育むことに結びつくと考えている。

目標の記述の仕方は、一つは、総合的にまとめて一つにする目標の在り方と、その目標を3つの観点（「知識・技能」「見方・考え方」「関心・意欲・態度」）に即して観点別に目標を既述する在り方がある。もう一つは、上記のように教材解釈から進め見出した3つの価値を、そのまま目標として3つを表現する在り方があると見ている。

本論では、分析することは対象を具体的に捉えることができる可能性があると考え、「確かな学力」の3つの要素を観点として教材解釈をし、子どもの実態把握を行い、指導方法の設定を考え授業の構想に結びつけている。目標を考え設定の際にも、その考えを踏まえることが、教材の価値を目指す学びを考えることができ、子どもたちに「確かな学力」を育むことに繋がると考え、目標を3つ観点から設定する立場で進める。

1年生算数「ひき算」の例で、指導案に記述するとすれば、次のような目標が考えられる。

- ① 求残、求補、求差の事例を通して、減法の演算の持つ意味と被減数が10以内の計算の仕方を理解し、教科書の次の問題を解くことができる（知識・技能）。

p 5 4  $\triangle 4$   $\triangle 5$ 、p 5 5  $\square 6$ 、p 5 6 かあどをつかって、p 5 7  $\square 8$   $\triangle 9$ 、  
p 5 8  $\square 1$ 、p 6 0  $\triangle 4$ 、p 6 1  $\square 5$ 、p 6 2  $\square 7$

- ② タイルなどを用いて1対1対応等の操作及び考えを言葉で表現し合う活動を通し、求残、求補、求差の計算の進め方を結びつける筋道だった考え方をを見つけ出し、減法計算として捉えることができる（見方・考え方）。
- ③ 新しい計算方法の学習に、数の合成・分解の考えなどを基に、自分の考えを持って積極的に学習に取り組むと共に、日々の生活の事象から求残、求補、求差の場面を捉え、式に表せるよさに気づき、減法を適用しようとする（関心・意欲・態度）。

## 12 単元・題材の学習・指導計画

単元・題材の学習・指導計画の作成に当たっては、「4-(2)-③」の考え方を拠り所としている。

単元・題材の学習・指導計画は、設定した単元・題材の学習目標を子どもたちに獲得させるために、把握した子どもたちの実態を踏まえた授業の進め方を考え、作成する計画である。目標を達成するための計画で、その計画は、目標という全体を学び取ることができるよう部分部分にした学習の進め・取り組みであり、指導方法の一つであると捉えている。

したがって、単元・題材の指導計画は、その単元・題材の全学習内容を、部分部分に分けた指導・学習を進める1時間ごと、あるいは小単元・小題材ごとの学ぶ順序に沿って授業を実施する方向性を示す計画になる。計画に記載する内容項目は、1時間ごと、あるいは小単元・小題材ごとの目標（ねらい）、学習内容、活動・手だて（留意点）、配分する時間、評価規準などが考えられる。

1年生算数「ひき算」の例で、指導案に記述するとすれば、次のような学習・指導計画が考えられる。

〈全9時間予定〉

ねらい	学習内容、主な活動・手だて	評価規準	時間
1. のこりはいくつ			2.5
・求残の例から減法の意味と減法計算の式が分かる。 全-①=□ 全=①+□	・「1個を取ると、残りはいくつ」の救残を内容とする問題。 ・指名児がたなからじょうろを取り出す。 ・児童個々が、画用紙から切り抜いたじょうろ、タイル等を課題の解決に向けて、並べるなどの活動に取り組む。 ・集団学習で、各々のじょうろの数の並べ方を発表し合い、交流を経て、全体、取り出す、残った数を求めるから、減法	・画用紙から切り抜いたじょうろ、タイルを学習課題解決に向けての並べ方ができる。 ・取り出す、ひく、残りの数を求めるから、減法の演算、減法計算の式が分	1.5

<p>・被減数が10以下の減法計算ができる。</p> <p><math>4 - 0 = 4</math> <math>4 - 4 = 0</math> <math>0 - 0 = 0</math></p>	<p>演算の意味、減法の計算式を理解する。</p> <p>・教科書P52～54の①②③④⑤の問題を児童個々に解決に取り組む。児童個々の状態に即して個別の指導を進める。</p> <p>各グループで全員が解決後確認し合う。</p> <p>・次の例をたなからじょうろを取り出す行動、そしてタイルの操作を行い解決への活動に取り組む。</p> <p><math>4 - 0 = 4</math>、<math>4 - 4 = 0</math>、<math>0 - 0 = 0</math></p>	<p>かる。</p> <p>・P54の④⑤の問題を解決できる。</p> <p>・<math>4 - 0 = 4</math> <math>4 - 4 = 0</math> <math>0 - 0 = 0</math>についてタイルの操作と計算ができる。</p>	1
2. ひくといくつ			1.5
<p>・求補の例から減法演算の意味と計算の式が分かる。</p> <p>全<math>-</math>③<math>=</math>□ 全<math>=</math>③<math>+</math>□</p> <p>・P55△問題を解く</p> <p>・被減数が10以下の減法計算の定着を図る。</p>	<p>・「全<math>=</math>③<math>+</math>□ くろいうさぎは、なんびきいますか。」の求補を内容とする問題。</p> <p>・児童個々が、画用紙から切り抜いた白と黒のうさぎ、タイルを課題解決に向けて並べ、答えを含めた式表現する。</p> <p>・集団学習で、タイルの並べ方、式表現を発表し合い、求めてきた考え方を交流し合う。</p> <p>・まとめられたタイルの並べ方、式表現から、救済と同じと見る見方・考え方に目を向けさせるために、「<math>-</math>」の記号を扱えるかと問いかけて、減法計算できる根拠を求めさせる。</p> <p>・ワークシート上に全体の傘の本数、閉じている傘の本数を、タイルを用いて並べさせる。</p> <p>次に、各々のタイルの下に数を記述させ、「<math>-</math>」の記号を使用させて解決に取り組ませる。</p> <p>・2人1組で、計算カードを使い、「式を読む」「答えの数をいう」ことの計算練習の活動に取り組む。</p> <p>・3人1組で、一人が「答えの数字」をいう。他の二人が「式が書いてある」カードを拾うゲームに取り組む。</p>	<p>・課題解決としたタイルの並べ、式表現ができる。</p> <p>・全<math>-</math>③<math>=</math>□から、③を取り出す、□を残りと見る見方</p> <p>・考え方ができる。</p> <p>・タイルの並べ方及び数を用いて<math>9 - 4 = 5</math>と表し求めることができる。</p> <p>・被減数が10以下の減法計算が確実にできる。</p>	1  0.5
以下略			

### 13 本時の学習

本時の学習は、題材の目標達成に結びつく学習内容を子どもが学び、子ども一人一人が「分かるできる」ようになる1単位時間等の学びのねらい及びそのねらいの獲得に向けた活動の展開等のことと考えている。そのような本時の学習を授業者が立案することになる。

本時の学習のねらい、すなわち「本時のねらい」は、その時間の学習内容を子どもが「分かるできる」状態にすることを意図して授業者が設定した事柄になる、と捉えている。そして、子どもが、本時のねらいの獲得に向けて一人で、さらに皆で活動に取り組み、本時のねらいを獲得することのできる活動・手だて等も授業者が立案することになる。活動の展開は、子ども一人一人が自ら学び、自ら考え、自分一人では気づき得ない教材の価値・本時のねらいを他者と協同して獲得できる展開にな

り得るかである。

学習指導案では、本時のねらいの獲得を目指した活動の展開案になる。ここでも、その活動の展開案の立場から論を進める。

### (1) 本時のねらい

本時のねらいの設定に当たっては、次のような考え方を重視している。

- ・単元・題材の目標（教材観）に含まれると共に、学習課題を解決したとき、本時のねらいを獲得したことになるものであること。
- ・児童生徒の実態を踏まえること。
- ・児童生徒には、「知識・技能」を追求させること。

したがって、本時のねらいの文末表現は、

「……を理解することができる。を指摘できる。を捉えることができる」

「……をすることができる」などになる。

1年生算数の上記の例で、第1時（1.5時間を予定）の「本時のねらい」として、次のようなねらいが考えられる。

「求残の場合について、タイルなどの操作活動による残りの数の求め方を通して、減法の意味とその式の表し方を理解することができる。」

### (2) 主な学習活動

本時のねらいを子ども個々に獲得させるべき学習活動であり、その設定に当たっては、次のような考え方を重視している。

- ・学習活動は、字の通り子ども一人一人が取り組む学習の活動である。

計画された学習活動に子ども個々が、順次取り組むことによって学びへの意欲を喚起し持続させて、本時のねらいを獲得でき得るような学習活動を位置づける。

学習活動に配分される時間は、子ども一人一人が活動に取り組み終わるまでを目安とする。

- ・子ども個々が、学習課題を一貫した考えで追求することができる中で、本時のねらいを獲得できる学習活動を位置づける。

したがって、記述にあたっては子どもが活動を行う立場から文末表現が、「……する。行う。話し合う。読む」などになる。

- ・本時の展開後半の学習活動では、本時のねらいを獲得する活動を位置づける。

### (3) 指導上の留意点及び支援

本時のねらいを子ども個々に獲得させるべき学習活動に取り組みさせるために、授業者の取る手だてなどの留意すべきことを、次のように考え、位置づける。

- ・授業者が、子ども一人一人に主体的に学習活動に取り組みさせることができるよう手だて・助言・活動時間等を留意点・支援として記述する。

上記(2)で、1時間の学習過程に位置づけた各学習活動において、子ども個々に主体的に活動に取り組みさせる手だて「10-(2)-①～③」を考え記述しなければならない。

授業者の取る手だて等であり、授業者の立場から記述するので文末表現が、「……させたい。活動に取り組みさせる。」などになる。

例えば、学習活動が「教科書を読み、要点をまとめる」であれば、どんな活動・手だてを投入すれば、全員が「まとめる」ことができるかを考えて活動・手だて、すなわち留意点・活動時間・支援することを記述する。子ども一人一人が「まとめる」ことの活動に取り組み、「まとめる」ことを実現させるために、授業者のとるべき留意点・活動させる時間・支援として、次のような留意点等があるべきで、それを明確に記述して示す。

- ・教科書を読みまとめるのに個人差があるので、「十分な時間を与えたい」
- ・「資料集の該当する箇所を参照させながら、まとめを進めさせたい」
- ・「まとめが進まない児童生徒には、重要語句に下線を引かせるなどの個別支援を進めて、まとめをさせていきたい」

等々のように、「時間を与える」「資料の該当箇所を参照させる」「重要語句に下線を引かせるなどの個別支援」等の具体的な活動・手だての留意点・活動時間・支援の内容が必要になる。ただ、「要点

のまとめをさせていきたい」では、留意点等にならない。そのような表記だけだと、授業者の願いは書かれているが活動・手だてがないからである。

#### (4) 評価の観点

評価の観点は、本時のねらいを子どもに獲得させるために学習過程に沿って位置づけた各活動（○とか□）に対する評価を記述する。例えば、「○の活動を行うことができたか」「□がまとめられたか」などと、「できたか」「まとめられたか」等の評価の観点を明確にし、それを記述する。

したがって、学習過程に沿った各活動に対する評価の観点は、「まとめられたか」「できたか」などになる。そして各活動の評価として「できたか」は、「できる」ことに連なり、各活動の評価が「できる」になっていけば、最終的に**本時のねらい**を子ども個々が獲得できることになる。したがって、評価の観点は、「本時のねらい」に向けて、学習過程に位置づける各活動と一体化させてのものであり、計画的な組み立てになっている。

例えば、学習活動と評価の観点は、次のように連動していると考えている。

学習活動：「課題を把握する」→評価の観点：「課題が把握できたか」

「教科書を読み、要点をまとめる」→「要点がまとめられたか」

「タイلを操作しタイルの数だけ数字に表す」→「数表現できたか」

評価の観点で、「課題が把握できたか」と「課題が把握できる」の2通りの表記の仕方が考えられる。

そして、その表記は、「できたか」と「できる」で、違いがある。

その違いは、授業者の子どもの学びに対する考え方に由来していて、すごく大きい違いがあると見ている。これまでは、どちらかといえば、前者の記述の学習指導案が多く見られた。

ここでは、前者の記述の仕方で行っている。

これからは、「確かな学力」が明確に示され、その「確かな学力」の要素の一つである「基礎的な知識及び技能を習得させる」とあるように、「習得させる」とこと結びつけた評価の在り方を考えていかなければならないのではなかろうか。

#### (5) 学習過程と各段階の活動の目的及び時間配分

[学習過程]	[位置づける活動の目的]	[配分時間]
①導入	本時のねらい・学習の方向性を児童生徒に把握させる 児童生徒：学習課題をとらえる、本時のねらいを理解する、など。	5分前後
②展開前半	本時のねらいの解決に向け、児童個々に、あるいはグループに考えを持たせるなどの活動に取り組みさせる。 児童生徒：個々でグループで、学習課題を追求し解決する、教科書を読み意味をとらえる、 <b>(一度めの概念形成)</b> など。	15分前後
③展開後半	個々、グループで解決してきた内容を基に、本時のねらいの達成及び一般化・客観化を図る。 児童生徒：解決してきた内容の発表・考え方の交流。 発表した内容のまとめを共有し、見方・考え方を広げる。 発表した内容では解決してないことに気付き、まとめた内容を踏み台にして、さらに追求し、課題解決・本時のねらいを獲得 <b>(二度めの概念形成)</b> する。	20分前後
④まとめ	本時のまとめを行う。 児童生徒：解決した内容と学習課題を対比する、本文を朗読するなどして本時の学習をまとめる。	5分前後

〈配分時間は1つの目安である〉



14 子ども一人一人が概念を2回形成する授業づくりの基本的な考え方の概要

これまでに述べてきた子どもから学んだ授業づくり・子ども一人一人が概念を2回形成する授業・子どもの成長の一步先を行く授業・皆で学びの質を高め合う授業づくりの考え方、及び考え方が形となる学習過程とその過程に位置づける活動等をまとめると、その概要は次のようになる。

このような授業づくりの拠り所は、授業者による教材解釈になると考えている。

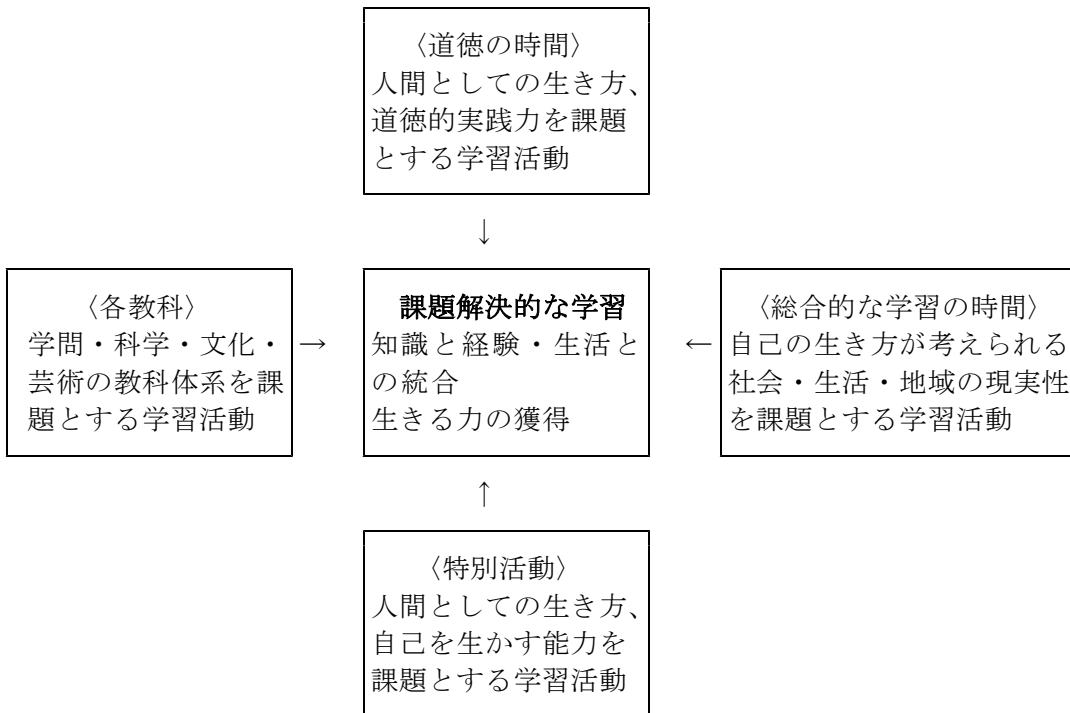
〈子ども一人一人が概念を2回形成する学習過程〉

学習過程	導入：学習課題の把握	展開前半：学習課題を個で追求	展開後半：学習課題を集団で追求・解決		終 末
学習形態	集団学習	個別学習	集団学習Ⅰ：ア	集団学習Ⅱ：イ	個別・集団
主な学習活動及び手だて	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習課題を把握する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習課題を子ども個々で追求し、解決した内容を持つ <b>(その子なりに形成する概念)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>解決した内容を発表する。交流し合う。</li> <li>発表された内容を基に、課題を解決したと見た視点を転換する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>課題を解決する=本時のねらいを獲得する <b>(概念を形成)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>本時のまとめ</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習課題は掲示する</li> <li>学習課題を把握させるため及び課題解決まで意識を継続させるために掲示しておく</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>個で取り組む体験活動など</li> <li>3人グループで追求を進める活動など</li> <li>考えたことを図・言葉で表現。個別の支援を行う</li> <li>個々が考えをまとめることのできる時間と場所を保障</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>発表する、及び発表内容子ども個々の考えを挙手等で結びつけ、個々の立場を皆に明確に示す活動</li> <li>発表内容を比べる、分ける活動</li> <li>発表内容を基にしたまとめだけでは課題を解決していないことに気付かせるための、発問などを投入する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>仲間分けした内容のさらなる共通性や定義と性質の区別などに目を向けさせ、既習事項と結びつけ、筋道だった説明による一般化を追求させるために、仲間分けに用いてきた言葉の内容等に再度着目させる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習課題と解決した内容とを対比</li> </ul>
意欲・主体性	<ul style="list-style-type: none"> <li>受け身</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>徐々に能動的な取り組みになると共に、<b>子ども個々は自分で考え判断した内容を表現し、自己存在感を持ち始める</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>積極的に発表する子どもと発表はしないが発表内容と自分の考えを結びつけ、皆に自分の考えを明確に示す</li> <li>発表内容をまとめただけで解決していない。どのように考えればよいか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>あつ、そうだ。筋の通った考え方で説明できるかも</li> <li>成る程、そういうことか。納得できる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>まとめの学習に積極的に取り組む</li> </ul>
概念形成 (分析⇔総合 各活動の場では、子ども個々の考えの中に分析と総合が交錯して進み、概念の形成に向かうと考えている) ↑ 思考力 ↓ 認識の過程	<ul style="list-style-type: none"> <li>分析→総合化に向けた観点の一つである学習課題の内容を把握する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>分析→子ども個々が学習課題を受け止め、その課題解決に向けての観点を決め、自分なりに解決・総合化に取り組む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>総合→発表し合い、交流し合い、仲間分けなどを通して、幾つかの見方・考え方があことに気が付く</li> <li>発表内容を基に論理的な考え方によって総合化の方向に目を向ける</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>総合→追求してきた内容を既習の知識・技能を活用して筋道立てた論理で結びつけ構造化する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>概念化(分析⇔総合)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習課題と自分の既習の知識・技能とを結びつける</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>既習の知識・技能に結びつけて、抽象、捨象による考えを繰り返し、自分の見方・考えを見出す。 個の見方・考え方</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>発表の各内容を抽象、捨象することによる考えを交流し合う中、幾つかの見方・考え方があことに気付く。しかし、既習の知識・技能に結びつけた論理的な見方・考え方に欠ける。何が欠けるのか 客観的な見方・考え方に</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>まとめた発表内容をさらなる抽象、捨象をし、既習の知識・技能の枠に組み込む論理的な見方・考え方による構造化を図る 客観的な見方・考え方</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>概念化</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習課題を自分の既習の知識・技能で受け止める</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習課題を受け止めた観点に沿って、既習の知識・技能に繋げて、抽象、捨象の事柄を自分の中に取り込み、自分の見方・考え方を言葉・図で表現した内容を、課題解決の一つとして</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の考えを基に、他者の考えに触れ、過去の経験や他者の言葉などによる交流を通して、幾つかの見方・考え方があことが分り、体系化を図ろうとする</li> <li>発表内容と転換すべき視点との間を距離をおいて考え、確かにその方向で考えてみよ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>発表内容の各々の見方・考え方を深化・総合的な観点から言葉・記号を用いて既習の知識・技能を基に、言葉・記号を用いた論理により形成し合った概念を受け止める</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>形成し合った概念を受け止める</li> </ul>

		受け止める	うと受け入れ、考える	
(心的な面)	・ 情報の受容 外からの働きかけ (な んだらう。こうにやってみ るか)	・ 情報収集と選択・判断・決定→判断・推察・理解・決定→課題解決 ・ 受け止め・把握した学習課題を既習の知識・技能を活用して自身の考えを変化させる ・ 自分の考えが他者の考えと対立し、他者の考えが筋が通っていると認めることで自分の考えと共に、自分の 在り方をわきまえる。解決したと見た内容を見つめ直す 外への働きかけ (既習の知識 ・技能を活用して自分の考えを まとめる)	外からの働きかけ (自分の考えを省察する)、外への働きかけ (こう考える 外への働きかけ (自分の考えを主張する) とどうか) 外からの働きかけ (えっ、解決してないの、外からの働きかけ (そういう うーん やはりそうか) 考えか) 外への働きかけ (よーし考えてみよう)	・ 学んだ実感
*自立する心をも育む				
1. 意欲を喚起し持続させるために ・自分の考えを持つ ・誰もが誰もの学んでいることを受け止め認める		2. 皆と学び合う中で、是非を問うなどの体験を重ねることから ・自分の考えを皆に表明、責任を持つ、是非を問う、耐えるなどの厳しさの体験		

## 15 各教科、道徳の時間、総合的な学習の時間、特別活動の授業の構想について

### (1) 課題解決的な学習による各教科、道徳の時間、総合的な学習の時間、特別活動



上述のように、課題解決的な学習を組織することは、子ども一人一人に主体的に学習に取り組ませることのできる学習活動を位置づけることができ得ると見ている。したがって、子ども一人一人に主体的に学習に取り組む態度を養うことができると共に、教材の価値を獲得させることができると考えている。

また、「生きる力」を育成することは、未来の社会を見つめ・生きる、人、もの、自然等々と共生し合う、謙虚に学ぶ、畏敬の念を持つ・持ちつつ、時代に即応して社会を築いていく子どもたちに、多くの情報から適切な判断をし、的確に対応できる資質・能力・態度を育むことと捉えている。課題解決的な学習過程は、そのような資質・能力・態度、すなわち「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」を育むことに結びつく学習過程だと考えている。

\* 「外国語活動」については、教科の枠の見方で進め、学習活動を子ども個々が体験できることを取り入れた課題解決的な体験的活動を組織することと考える。

学習指導要領に示されている小学校の「外国語活動」と中学校の「外国語」の目標

「外国語活動」：外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。

「外国語」：外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。

## (2) 学習課題

学習課題については、「10－(4)－①－《学習課題について》」で述べており、再掲となる。

各教科、道徳の時間、総合的な学習の時間、特別活動の授業での課題は、子ども一人一人に学ばせなければならない内容及び学びたい内容などを集約して練り上げ、課題として設定することである。この課題設定の進め方を基本におく中で、授業者が教材の価値と子どもの実態を勘案して、課題を提示し把握させ、課題追求に取り組ませる学習活動の進め方を考えている。

各教科、道徳の時間、特別活動は、授業者が学習課題を提示し把握させる授業実践が多いと思える。提示する学習課題については、授業者の教材解釈と子どもの実態把握を拠り所とする中で、学習課題を設定する観点として次のような3点が考えられる。この考え方は、子どもと共に練り上げて課題を設定する授業においても同様に大切にすべきだと考えている。

(a)目標とする本時の内容（一般的な内容）を発見的、創造的に捉えていけるきっかけとなる内容（特別な内容）であること。

(i)興味や関心（学んでみたい）の対象となる具体的な内容であること。

(j)子どもにとって身近で分かりやすい内容であること。

各教科、道徳の時間、特別活動の授業における学習課題は、授業者が提示することが多い。それは、次のような理由があると捉えている。

各学校においては、自校の教育課程、すなわち各学年の各教科、道徳の時間、特別活動の年間指導計画が存在し、基本的には年間計画に沿って授業を行うことが求められているからである。原則的には、公教育は子どもの年齢にしたがって学年が進行していく体系になっており、止むを得ない理由がある場合を除いて、年齢と学年がずれることはあり得ない。

このことを否定的に捉えることはないと考えている。限られた学習時間という制約があるからこそ、計画的に位置づけられた教材について、学習内容の構成をし直すなど、子どもたちに学びを促し強化し、子どもと教材が相互作用し合っって子どもの内面を満たすことを意図した教材解釈を念入りに行う。その教材解釈を頼りにして子どもの実態把握を進めることを重視する。その中で、教材の価値を子どもたち皆が力を合わせて獲得できる学習課題を設定し提示するところに、子どもの学びが充実し、「生きる力」を育成できる授業の実現に結びつくと考えている。

現実的には、年間指導計画を横におき、他の教材、学習課題で授業を進めることがあり得る。そのような授業は、多くの場合、子どもの実態から授業者として、どうしても必要だと判断し行う。そして、授業者が子どもの実態に即して、教材・資料を選択して学習課題を設定し、提示することになる。

授業者が学習課題を設定し提示することは、普通のことと考えてきたが、子どもが学ぶということ了他所に置いてきているのではない。子どもと真っ正面から向き合っていたからこそ学習課題を設定し提示してきたのである。限られた時間の中で、子どもに確かな成長を保障する授業を現実にしたいの思いからである。

これからも学習課題は、限り定められた学習時間の中で、子どもたちに主体的に学びに取り組ませ、教材の価値を獲得させることができると考え、設定し提示する。すなわち、教材の価値を子どもたちの主体的な学びの中で獲得させることのできる授業を構想する、その授業構想と共に学習課題を考える。これまでに述べてきた授業づくりも、そのような考え方で一貫させてきたつもりである。

### ① 各教科

各教科は、学問・科学・文化・芸術の教科体系を課題とする学習活動を組織することができるように、授業を構想することと考えている。

具体的には、各教科の知識あるいは技能を獲得させるべき対象の学習内容があり、その学習内容を獲得させるための学習課題を考え、設定し提示する。子どもは学習課題を追求し、解決した時に、目標とする知識あるいは技能を獲得している、ということになる。学習課題を追求し解決するまでの過程に、「5－(1)『生きる力』を育む授業の役割・機能」の3観点を満たすと考えられる活動・手だてを位置づけることが必須になる。3観点を満たすことは、子どもたちが「基礎的・基本的な知識

・技能」と「思考力、判断力、表現力」「主体的に学習に取り組む態度」を学び取る・育む・養うことのできる授業になると考えている。

このような授業を積み重ねることが、「生きる力」を子ども個々に育む各教科の役割だと考える。

## ② 道徳の時間

「道徳の時間」においては、人間としての生き方、道徳的実践力を課題とする学習活動を組織することと考え、授業を構想すべきである。

道徳性を構成する要素の諸様相は、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度などであると捉えている。これらの道徳性を、心情的な側面、価値理解的な側面、実践的な側面と捉え直して見る。そのように見ると、道徳的な価値がある、人間としてやらなければならない、という気持ちを強く抱かせるのは、ある価値が分かることで、やらなければと心情を高めることが道徳的な行為へと強く作用すると考えられる。やらなければならないという心情に満たされて、実践への気持ちが高まることもあると見ている。

したがって、授業では、子どもたちが追求する価値を、道徳性の側面である心情的な面か価値理解的な面に重きをおいて構想を練ることだと考えている。子どもたちが価値に焦点化して追求する時は、これまでに、「道徳の時間」を子どもたちと共有してきた経験から、価値あるものとはどういうものかに関わる知・認知的な面での学習課題であることが多かった。子どもたちは、道徳的な価値が人間としての生き方に関わって、人の気持ちを動かす大きな力になることが分かった時、自分のこれからの人との接し方を考え直そうと、自分を見つめ直すことへと気持ちを動かすことができるからと見ている。

具体的には、道徳教育の目標を達成するために、道徳の時間に指導すべき内容項目がある。その内容項目を取り入れた副読本・資料等がある。その資料等に含まれた価値を追求でき得る学習課題を考え、設定し提示する。

学習課題を追求し解決するまでの過程には、授業者と子どもとが人間としてのよりよい生き方を共に求め合い、共に考え合い、共に語り合い、そして、その実践に努めようとする気持ちを強く呼び起こす道徳的実践力の育成に結びつく活動・手だてを位置づけなければならない。

このような授業を積み重ねることが、学校教育で進める道徳教育の要になると共に、「生きる力」を子ども個々に育む「道徳の時間」の果たす役割だと考える。

## ③ 総合的な学習の時間

中学校学習指導要領の「第4章総合的な学習の時間―第1目標、第2各学校において定める目標及び内容」に次のように示されている。

### 第1 目標

横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。

### 第2 各学校において定める目標及び内容

#### 1 目標

各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める。

#### 2 内容

各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の内容を定める。

総合的な学習の時間は、自校の年間指導計画に沿いながら、当該の子どもたちの実態を踏まえて、自己の生き方が考えられる社会・生活・地域の現実性を課題とする学習活動を組織することを考える。さらに、各教科等の枠を越えた横断的・総合的な学習、探究的な学習などが進められるよう創意工夫を生かした授業を構想する。

具体的には、子どもの興味・関心に基づくと共に、自ら学び自ら考える力を育成することができるよう、子どもが見つめてきた課題を共に考え悩み、子どもにとって実現したい目標のイメージに即して学習課題を焦点化し、設定し、目標も具体的にするなど、授業者が適切な指導を行うことが肝要である。

学習課題追求の過程において、次のような資質・能力・態度等を育むことができるよう計画、活動・手だてを考え位置づける。

- ・情報を集める、調べるなどの能力・態度の育成
- ・試行錯誤などを通して、より自分がイメージする目標、学習課題に修正できる能力・態度の育成
- ・報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付け、問題解決に向けて取り組む主体的、創造的、協同的な能力・態度の育成
- ・他者の見方・考え方を素直に受け止めて、自分の追求の仕方・まとめ方の見直しを通して、現在や将来について真剣に考え、生き甲斐のある生活を実現していくという自己の生き方を考える能力・態度の育成

#### ④ 特別活動

特別活動は、学級（ホームルーム）活動、児童会・生徒会活動、クラブ活動（小学校のみ）、学校行事の各内容から構成されている。学級活動だけでなく、他の内容も授業という対象であるが、ここでは学級活動の授業を想定して論を進める。児童会・生徒会活動等も、活動を進める基本的な考え方は、学級活動の授業と同様だと考えている。

学級活動の時間は、人間としての生き方、自己を生かす能力を課題とする学習活動を組織することと考え、望ましい集団活動を通すと共に、子ども個々が「なすことによって学ぶ」ことのできるような授業を構想することと考えている。

具体的には、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養うことのできる学習課題を考え、設定し提示する。学習課題を設定し提示するまで及び追求の過程においても、可能な限り子ども自らの発案、創意を大切に活動・手だてを考え、組み立てる。さらに、子どもに活動計画の作成や実践を促し、子どもの自発的、自治的な活動を進めることができる活動・手だてを考え、位置づけなければならない。

### (3) 各教科、道徳の時間、総合的な学習の時間、特別活動の授業における学習課題の内容、育むことのできる資質・能力等及び授業の在り方

#### ① 各教科、道徳の時間、総合的な学習の時間、特別活動における子どもが追求する学習課題の内容

##### 1) 各教科

学問・科学・文化・芸術の教科体系を内容とする学習課題。

##### 2) 道徳の時間

人間としての生き方、道徳的实践力を内容とする学習課題。

##### 3) 総合的な学習の時間

自己の生き方を考えることに結びつく社会・生活・地域の現実的なことを内容とする学習課題。

##### 4) 特別活動

人間としての生き方、自己を生かす能力を内容とする学習課題。

#### ② 各教科、道徳の時間、総合的な学習の時間、特別活動において、子ども一人一人に獲得させる知識・技能、及び育む資質・能力等

##### 1) 各教科

- ・各教科の知識・技能
- ・思考力、判断力、表現力を含めた問題解決能力、主体的に学習に取り組む態度、道徳性・社会性
- ・個人的な資質、社会的な資質、自主的、実践的な態度、人間としての生き方の自覚と自己を生かす能力

##### 2) 道徳の時間

- ・各教科の知識・技能
- ・道徳的实践力（道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度）
- ・思考力、判断力、表現力を含めた問題解決能力、主体的に学習に取り組む態度、社会性
- ・個人的な資質、社会的な資質、自主的、実践的な態度、人間としての生き方の自覚と自己を生かす能力

##### 3) 総合的な学習の時間

- ・各教科の知識・技能
- ・思考力、判断力、表現力を含めた問題解決能力、主体的に学習に取り組む態度、道徳性・社会性
- ・個人的な資質、社会的な資質、自主的、実践的な態度、人間としての生き方の自覚と自己を生かす能力

- ・自己の生き方を考える態度や能力

#### 4) 特別活動

- ・各教科の知識・技能
- ・個人的な資質、社会的な資質、自主的、実践的な態度、人間としての生き方の自覚と自己を生かす能力
- ・思考力、判断力、表現力を含めた問題解決能力、主体的に学習に取り組む態度、道徳性・社会性

### ③ ①と②から各教科、道徳の時間、総合的な学習の時間、特別活動の授業の在り方

1) **各教科**は、子ども一人一人が主体的に学びに取り組むことを基盤として各教科の有する知識・技能の獲得を目指すことに重点をおいて授業を組織する。

その知識・技能を獲得する過程において、子ども一人一人が主体的に学びに取り組む中で、誰もが誰もの学びを促す相互受容かつ相互批判の交流学习を通して、思考力、判断力、表現力を含めた問題解決能力や道徳性・社会性を育むと共に、主体的に学習に取り組む態度を養うことができるように学習活動を展開することである。

学習課題は、学問・科学・文化・芸術の教科体系を内容とし、授業者から提示される場合が多い。

2) **道徳の時間**は、学校における各教科の授業など、学校の全教育活動における道徳教育の補充、深化、統合することができるよう、計画的、発展的に授業を組織し、道徳実践力の育成を図る。その道徳実践力、すなわち、道徳的心情、道徳的判断力、道徳実践意欲と態度の育成を目指す過程では、子ども一人一人が主体的に学びに取り組む中で、自他の考え、道徳性の是非を論じ合う交流を通して、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深めることができるように学習活動を展開することである。

学習課題は、人間としての生き方、道徳実践力を内容とし、課題を授業者が提示する場合が多い。

3) **総合的な学習の時間**は、自ら学び自ら考える能力、即ち問題解決能力と学び方やものの考え方を子ども一人一人に育むと共に、学習課題が解決に至るまでの過程で、自己の生き方を考える態度・能力を育成することができるように授業を組織することである。

学習課題は、各学校において該当学年で学ぶ大きなテーマがある場合が多い。そのテーマの枠の中で子ども個々が自分の興味・関心のある内容を見つけ出し、授業者と共に学習課題になり得るまで練り上げる。この追求の対象となる学習課題に含まれている内容は、子ども個々によって異なるし、異なるのが普通である。それは総合的な学習の時間が、全員の子どもの習得させるべき必須の学習内容が各教科等のように、学習指導要領に位置づけられていないからである。

総合的な学習の時間は、子ども個々が選択した学習課題を追求する学習において、自ら学び自ら考える力や学び方などを身に付ける授業になるように授業を組織すべきである。一方、子どもにとっては、自ら考え判断し、調べまとめあげた内容などが学習の成果として得られる時間とすべきである。

また、この総合的な学習の時間で子ども個々が自分で考え選択・決定するのは、学習課題だけでなく、学習の目標・学習課題を解決したときの具体像、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論などを想定した学習の計画づくり等々になる。さらに、計画を踏まえて学習に取り組み、試行錯誤しつつ課題追求を進め、目標達成までの過程においても自分で考え、判断し決定するのである。

そして、そのような学習過程に、自分を見つめ振り返るとともに、自分の生き方を考える契機になるよう発表・討論など、ミニ的な発表会、保護者、地域の方等が参加する発表会を意図的に、しかも随時子どもの学習計画に位置づけなければならない。その発表会で、発表内容に対する他者の見方・考え方を受け入れる方法・機会を設け、他者の見方・考え方と自分の発表内容を対比するなどから自分の見方・考え方を見つめ直すことを、複数回進めることができるような活動・手だてを投入する授業を組織することと考える。この自他の考え方を対比するなどの活動を重視したい。

重ねて述べるが、ミニ発表会、意見交換会などを含めた発表会で、当人の活動内容等に対する他者からの指摘・助言を得る手だてを講じて指摘・助言を収集する。そして得られた助言等を抛り所に、自分がまとめた内容の良いところや不十分・不足点等を明確にする。さらに、指摘・助言に基づき、自分の課題追求の仕方、得られた内容のまとめ方などを見つめ直す。したがって、総合的な学習の時間が、発表会をもって終了という計画はあり得ないと考えている。

このように、自分の学んできたことを振り返ることで、自分の学び方・まとめ等を改善していける

力を育むことは、自分の生き方を自分で省みて考えを巡らし、自分の生き方を考える資質・能力・態度を育てていくことに繋がると考えている。大切にしなければならない活動である。

このように総合的な学習の時間は、課題を見つけ出し課題を解決するまでの全学習過程で一人一人の子どもが、自分で考え判断し、活動への取り組みを進める体験によって授業が授業になりえると、考える。

4) **特別活動・学級活動の時間**は、望ましい人間関係を形成し、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てることができるよう、授業を組織する。

その資質・能力・態度の育成を目指す過程では、子ども一人一人が考えたことや思ったことを取り上げると共に、所属する集団の目指す目標の検討及びその目標を達成するための方法や手段を皆で考え、望ましい集団活動を展開する。

すなわち、なすことによって学ぶことができるよう学習活動を展開することである。

学習課題は、人間としての生き方、自己を生かす能力を内容とし、子どもの実態に応じて、子どもに気付かせ、子どもと共に生み出す課題で授業を組織する。

## 16 授業構想の手順・教材解釈と子どもの実態把握はどちらを先に手がけるか

授業の構想を進める手順は、既述のように「教材解釈→子どもの実態把握→指導方法の設定」とすべきであると考えている。この手順は、教材は教科書教材で、しかも学校において年間指導計画に示されているものを前提としている。

上記の手順を進める理由は、次の通りである。

### (1) 授業を構成する三つの要素を結びつけるものが子どもの学習活動であることから

授業を構成する三つの要素（授業者、子ども、教材）を結び合わせるものが、子どもの学習活動だと考え、その学習活動は教材に内包する価値の獲得に向けた活動であると考えているからである。

#### ① 子どもが取り組む学習活動が学習活動になりえる要件

この子どもの学習活動は、「確かな学力」の三要素の一つから、子どもたちが「主体的に学ぶ」ことのできる学習活動であることが要求される。

したがって、子どもの学習活動は、子どもたちの主体的な学びの中で、教材に内包する価値を子どもたちが獲得できる活動にすることが求められる。このように考えると、子どもが取り組む学習活動の要件として次の2つ、いや、やはり3つがあると見ている。

- ・子ども一人一人が活動に主体的に取り組んでいること。
  - ・子ども一人一人が教材に内包する価値を自らの力で獲得していること。
- これまでに述べてきたことを加えともう一つ、併せて考える。
- ・子ども一人一人が社会性、道徳性を育み、自主性を培っていること。

#### ② 教材解釈を先に行う一つめの考え

上の3つの要件を満たす学習活動を組織するために、授業を構想するに当たって教材解釈と子どもの実態把握のどちらを先に手がけるかを考える。教材に内包する価値を見出す教材解釈を先に行うか、子どもたちの実態把握を先にするかを授業者に迫ることになる。

物事には、並行して進めることがあり得るが、この事例ではどちらかを先にすべきだと考える。

授業を構成する三要素を結び合わせるのが子どもの学習活動であり、その学習活動は子どもたちが、学ぶ教材の価値を獲得する活動であることと併せて、学習活動の要件の上の2つを次のように捉えてみると、教材解釈を先に行うべきだと考える。

《子どもが主体的に取り組む活動を考え設定し、位置づける手順》

- ・①教材の価値を具体化する→②子どもの実態を①を基に具体的に把握する→③子どもが主体的に学びに取り組む活動を①②を基に考え、設定し位置づける→子どもが主体的に学習活動に取り組む

《子どもが教材の価値を自ら獲得する活動を設定し、位置づける手順》

- ・①教材の価値を具体化する→②子どもの実態を①を基に具体的に把握する→③子どもが教材の価値を自ら獲得する活動を①②を基に考え、設定し位置づける→子どもが教材の価値を自ら獲得する

教材の価値を子どもたちが獲得するためには、教材の価値が具体化されているだけでは不足してい

ることは当然である。それでも、「獲得する・学び取る」ことができるようにするためには、**教材の価値が具体化されていなければ、何を獲得すればよいのか目指すものが明確にならない**。目指すものが不明確であれば、子どもの実態を把握する基になるものが定かでないから、子どもの実態を捉えることが漠としたものになりやすい。

一方、**子どもに主体的な活動を促すには、子ども一人一人に何を目指して活動に取り組ませればよい**かという、**目指すものが必要である**。子どもだけでなく、大人でも目指すものがあれば、活動に主体的に取り組む。自転車に乗りたい、ピアノを弾きたい、というやりたいことがあるから、人は主体的に行動ができると考えている。目指すものがない、したいことがない、目標がない、のに人が主体的に行動することはほぼあり得ないと見ている。

授業を構想の際にも同じように考えることができるのではないか。

子どもに主体的な学びを促すには、子どもが自分の主体をかける対象になる、「速さは、測定できる走行に要して時間と走行した距離の2つの量の間、どのような見方をして求めるのか」、「小倉百人一首を暗記したい」、などに当たるものを見定め、子どもたちに捉えさせることが必要だと考えている。そのためには、子どもたちが目指すものとなる、学びの目標を具体化し明確にすることが授業者に求められる。

ところが、子どもの実態だけから、子どもが自分の主体をかけるものを、これだと決めることはできない。それをこれだと考えることは、我々の力量で、捉えた子どもの実態の事実だけでは難しく決めかねる。子どもたちに適していると考えられる目標があり、その目標と子どもとの実態から、子どもたちに子どもたちの主体をかける対象をこれでどうかと、上記の「速度を求める」学習のように提示することが考えられる。そして、そのように進めることで、授業を構想すべきだと考えている。

したがって、具体化してある目標と子どもの実態とを繋ぎ合わせて、子どもに主体をかせせるものを見定める。そして、子どもに主体をかせせるものを捉えさせれば、目標に向けた主体的な行動を子どもに促し、目標を獲得すると考える。

### ③ 教材解釈を先に行う二つめの考え

上記の内容もそうであるが、学習活動の要件（特に上の2点）を前提として考えると、重なることになるが次のように考えることもできる。

指導方法である子どもが取り組む学習活動を考えるには、子どもたちに獲得させるべきものである教材の価値が具体化されてなければ、設定し位置づけた活動が子どもにとって無意味な活動になってしまう恐れがある。目標を見つける活動はあり得ても、目標のない活動はあり得ない。したがって、授業者は、子どもたちに授業で目標とさせるべき教材の価値を具体化し明確にすることが、授業を構想するに当たって最初に手がけることだと考える。

授業者は、教材を授業者が解釈し、教材に内包している価値を具体化し、その教材の価値を学習活動を考える拠り所にすべきである。そして、学習活動を考えるに当たって、教材の価値と子どもの実態を繋ぎ合わせる観点で進めることである。その観点になるのは、学習活動を学習活動とする要件である。その要件は、既述のように、子どもたちが主体的に学ぶことと、教材の価値を獲得することで、どちらも子どもに関することである。したがって、その要件を満たす活動を設定するためには、子どもたちの実態を具体化した教材の価値を踏まえて的確に把握する。そして、把握した子どもたちの実態を踏まえて、子どもたちが主体的に学ぶことと教材の価値を獲得することを結びつけて一つの活動にする活動を考えることになると捉えている。

## (2) 子ども一人一人の実態を具体的でかつ的確に把握できることから

子ども一人一人の実態を具体的に把握するためには、教材解釈を進めた分析の観点及び分析した内容を拠り所にすべきだと考える。

子ども一人一人の学ぶ教材に対する実態を、教材解釈を進めてきた分析の観点と分析し求めてきた教材の有する各価値の内容を踏まえて行うことが、具体的でかつ的確に把握することができると捉えている。

これまでも度々述べてきたように最初に、子どもの実態把握から進めようとしても、把握すべき焦点が定まらない。焦点が定まらなると把握すべき実態も漠としたものになってしまう可能性がある。

仮に、授業を通して子どもたちに「確かな学力」を育むことから、「確かな学力」の三要素で実態把握を進める分析の観点とするにしても、分析する観点の内容が具体的になっていなければ、把握す



る内容も大雑把になってしまう恐れがある。

把握する子どもたちの実態は、具体的でかつ的確であればあるほどよいと考えている。具体的であれば、活動を設定する要件の2つを合わせ、2つの要件を同時に満たす一つの活動を設定することが考えられるからである。

したがって、子どもの実態の把握を進めるには、教材解釈を先ず手がけ、具体化し明確化した教材の価値内容に即して行うべきだと考える。

教材には、教材を学ぶことによって子どもたちに「確かな学力」を育む働きがある。その「確かな学力」の三要素の各要素と、各要素に含まれていると見た教材の価値の各々の内容とを子どもの実態を把握する観点とする。そのようにして、子どもの実態把握を進めることが、学ぶ教材に対する現時点での子どもの実態を的確で、具体的に把握することができると思う。それは、子どもにとって学ぶ教材の価値ある内容に対する知識・技能の度合い、学ぶ内容を「分かる できる」の状態になるための見方・考え方の度合い、学ぶ内容への関心・意欲・態度の度合い、など「確かな学力」の三要素に沿って具体的に子どもたちの実態把握をすることができる。

このように、教材解釈して得た価値に結びつけて子どもたちの実態把握を行うことが、子どもたちを大切に学習活動の展開、教材の価値と子どもの実態を繋ぎ一つに合わせた学習活動の展開、学習時間の配分などを考えることができることになると考えている。

したがって、子どもの実態把握をこのように行うことが、子どもが取り組むべき学習活動の上の2つの要件を満たすことに近づける実態把握になると見ている。

### (3) 子どもにとって「よりよい授業」の実現をと、考えるから

「子どもの実態把握→教材解釈→指導方法の設定」の順で授業を構想することは、今の我々の力量では難しい、の一言に尽きる。難しくても、子どもにとって「よりよい授業」を構想し、実現できると分かれば、子どもに学びながら「子どもの実態把握」からの順で授業を構想しなければならないという考えは持っている。

また、子どもの実態把握を進め、子どもの実態に即して教材を選び抜き、授業の構想を進めることの重要性を理解しているつもりである。実際に、道徳の時間の授業、学級活動の授業、教科の授業などで、子どもの実態に即して、この題材・教材・資料でという授業を考え、行ってきている。そのような事例は、目の前の子どもたちの実態を勘案した時、どうしてもこの題材・教材・資料でという授業者の子どもにとって「よりよい授業」になるという見方と強い意志が働き、授業を構想し実施してきている。そのような実践で多くの場合、ほぼ扱いたい題材・教材・資料の価値を授業者は捉えている。教材等の価値を捉えているからこそ、この時期の子どもたちのこの実態だから、ということで教材の価値と子どもの実態を一つにしての授業を考え、行っている。実践者の中には、目の前の子どもたち対して、最も適すると考える教材を、探し続け見つけて、構想し続けている授業に取り組んでいる方もいる。このような実践者は、教材の価値を見定めるのではなく、実践者がこの時期の子どもたちに育みたい価値を十分に熟知している・見定めている価値を持っている。そうだからこそ、その価値を内包している教材を探し見つけている、ことと推察している。

何れにしても、授業者が、子どもたちが向き合う教材に内包している価値を見定めている、あるいは価値を見定めていることで教材を探すように、子どもたちに育みたい価値を拠り所としての授業の構想であり、実践であると見てとれる。

したがって、何れを先に行うかが、子どもの立場に立っているかどうかということではないと考える。要は、授業者が、教材の価値を具体化でき、子ども一人一人の実態を的確に把握でき、(1)述べている3つの要件を満たす学習活動を考え実践できる授業の構想ができるかである。

現在は、授業者が「教材解釈→子どもの実態把握→指導方法の設定」の順で授業を構想することが、(1)述べている3つの要件を満たし、子どもたちにとって「よりよい授業」の実現になると考えている。

## 17 小さなことだが会員一人一人の想いを一つの形に

小さなことだが会員一人一人の想いを、一つの形にまとめたものである。

その想いは、会員の誰もが子どもにとっての「よりよい授業」を求め続けてきていることである。そのために、会員一人一人が自主的・主体的に実践を提案し、子どもにとって「よりよい授業」に対

する会員の見方・考え方を相互受容・批判の議論を積み重ね、現時点でまとめられたものが本論である。協議は、年齢や教職経験の長い短いなどに関わりなく、子どもが学び、学ぶことが子どもの成長の先を行く授業であったかどうかを観点とした議論であった。

会では、子ども一人一人が人として生きていくのに欠かせない資質・能力・態度等を育みたいと考えた授業づくりの在り方を模索してきたし、今でも模索を続けている。その資質・能力・態度等は、平成23年度以降実施される学習指導要領に明確に示されている「生きる力」である。

この「生きる力」の要素として、「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」が示され、示されている資質・能力・態度等を育むために、学習指導要領に各教科等の目標・内容が位置づけられている。

会の方向が、学習指導要領に準拠することはもちろんであるが、もう一つ、以前から会として考えていた、人として生きていくのに欠かせない資質・能力・態度等が、まさに「生きる力」として示されたという見方も、少なからずある。

これまでは、「学力」という内容を字の通り、「学ぶ力」であり、「学び得た力」、「学ぼうとする力」であると端的に捉えてきた。この「学ぶ力」、「学び得た力」、「学ぼうとする力」は、子どもたちが人として生きていくのに欠かせない資質・能力・態度をも含めて考えてきた。例えば、自然への畏敬・畏れであり、自然への敬いであり自然に生かされているという謙虚さである自然との共存・共生、生きとし生けるものの命の尊厳・尊重、読み・書き・算的な基礎的・基本的な知識・技能などを含めてである。道具は、道具として使用できなければ道具を身に付けたと考えず、道具として使用すべき時に用いることのできるよう子どもたちに育んできたつもりである。また、子どもたちが自ら学びに取り組まなければ考える力等を、子どもたちに育むことの難しさを子どもの学ぶ姿から教えられてきた。さらに、学ぶ意欲が、子どもにとって「よりよい授業」を具現化する基盤であることを子どもに痛切に指摘されていたと強く受け止めている。

このまとめた内容は、「生きる力」を育む、すなわち子どもたちが人として生きていくのに欠かすことのできない資質・能力・態度等を育むことを意図した授業づくりに関するものである。子どもの学ぶ姿と会員の皆の実践とを拠り所にまとめた内容であるが、授業づくりには絶対的なものはあり得ないと考えているし、今後もその考え方は変わらないと見ている。一方では、子どもにとって「よりよい授業」、子どもたちに「生きる力」を育むことのできる授業には、普遍的なものがあるという見方がある。

その授業づくりの基盤であり普遍的なものが、子ども一人一人の学びへの意欲であり、誰もが誰とも学び合える集団の根底にある、互いに信頼し合う強くてしなやかな結びつきである。この「学びへの意欲」と「誰もが誰もの学びを促す学習集団」とは不即不離の関係で、「たまご」と「にわとり」のような関わり方だと捉えている。

子どもたちが、主体的に学びかつ「確かな学力」等を身に付ける授業に向けては、次の3点が欠かすことのできないことと見てきた。

- ・子ども一人一人に必ず自分の考えを持たせること。
- ・相互に受容し合い、子ども個々の考え是非を論じ合う交流学习を通して、ここまでの活動で気付き得なかった新たな見方・考え方ができること。
- ・誰もが誰もの学びを促すことのできる一人一人の子どもであること。

また、そのような授業づくりの拠り所は、子どもに学ばせるべき価値ある内容を解釈し見定める授業者の教材解釈にかかっていると考えている。

「よりよい授業」の3点が実証できたかと言うことよりも、今後も「よりよい授業」の3点を実証するために、上記の3点をも大事にした授業の実践を行うと共に、何をどうすればよいかを子どもの学ぶ姿を通して求めていきたい。

1998年6月以来、これまでに本会が続けられてきた理由が3つほどあると考えている。

一つめは、これまでに述べてきたことであるが、子どもたちが互いに学び合い互いに成長を促し合い、「分かりできる」ようになったときの子どもの顔に接したいという会員の強い想いが支えになっていること。

月に一度の定例会では、肩肘張った協議ではなく、子どもにとってよかったこと、子どもにとって必要で不可欠な基礎的・基本的な知識・技能などについて討論し、まとめることを行っている。一方会員の誰もが、学び終え満ち足りた子どもたちの顔、顔になる教室の実現を期して、子ども一人一人

の成長を願う教員としての資質の向上を追い求める純粋な使命感が原動の源になっていると捉えている。

二つめは、一つめのような授業の実現を目指すために、会員の誰もが時間と労力を惜しまず、月に一度の会に足を運び実践資料を基元に学び合うことが続けられていること。

会員一人一人が自主的に、実践する、実践した資料を持参し提案する。提案の資料を基に、会員相互の認め合い、会員個々が子どもにとってよいと考える建設的な批判があるからこそ授業観、教材観、子ども観、指導観等々の質を、会員の誰もが少しずつ少しずつ向上させることができたと考えている。

また、実践を提案する会員の誰もが、他の会員の見方・考え方を踏まえた協議のまとまりに沿った方向で再考し、授業構想を練り直して実践に取り組む積み重ねをしてきたところである。それは会員一人一人が、授業を子どもとつくる力の未熟さ、教材・子ども・指導の進め方等々の見方・考え方の浅さを謙虚に受け止めているからである。同時に、子どもの誰もが進んで学び、子どもたちに学力、人間力を育むことのできる授業を実現することのできる教員としての力量を身に付けたい、という想いが勝るとも劣らないからではないだろうか。そして、そういう想いを持っている会員の相互受容・批判が、会員を定例会に馳せ参じさせ、同時に会員一人一人を結びつける断ちがたい絆になり得ていると捉えている。

三つめは、子どもの授業における学ぶ姿が、子どもにとって「よりよい授業」を求める原点であったこと。

授業者である会員の一人が、子どもにとって「よい授業」になると考えた授業の構想を提案する。その提案に対して参加者の会員から、教材解釈の見方、子どもの捉え方、授業の進め方等々について疑問、意見等の交流がなされる。認めるところは認め、批判するところは批判し、対案を意見として交わし合うなど、子どもの学ぶ姿を想定し子ども一人一人の成長を促す授業の在り方を模索してきた。しかも子どもの誰もが、教室でしっかりと両足で踏ん張り立つと共に、授業者と子どもたちが相互に支え合い、学びの質を高め合える学びの場を目指してである。

これからも、子どもの誰もが進んで学び、誰もが誰もの学力、人間力の成長を促し合える授業の実現を期して、実践の中の子どもの学びの姿を主軸にしながら、淡々と授業づくりの在り方を追い求めていきたい。そのために、子どもたち一人一人が皆と学び合い、学びの質を高め合っている光景が普通である教室・学び舎になることを願い、子どもたちにとって「よりよい授業」の在り方を、子どもの学ぶ姿を拠り所とする学習会を続けていきたい。

皆で学びの質を高め合う授業を求めて  
—子どもから学んだ授業づくりの考え方—  
ASNEC (アスネック)  
〈<http://www2.wind.ne.jp/asnec/>〉  
平成25年1月5日発行(非売品)

