

子どもが主体的に学ぶ授業の基本を学ぶ会

2022. 11. 27 小林 靖能

1. はじめに

何故、子どもたちと共に学習者主体の授業を求めなければならないのか。

それは、子どもに「生きる力」の育成が必要とされているだけでなく、子どもに育成することが当然の力と考えるからである。その「生きる力」の基盤となる資質・能力は、子ども自身が学習者主体の授業を通して学ぶなかで子どもが自ら育むことになる。学習者主体の授業を、他の言葉で表現すれば「**主体的・対話的で深い学び**」の授業といえる。

2. 子どもが主体的に学ぶ授業の基本

学習者主体の授業、「主体的・対話的で深い学び」から、授業の基本・目指す授業とその授業を実現するための要件を次のように考える。

(1) 授業の基本・目指す授業

学習者主体から、子どもの誰もが「**深い学び**」を体験的に学び得る学習であること。

(2) 上記(1)の授業を実現するための要件

要件は「必要な条件・欠くことのできない条件」と捉えると、次のように考える。

- ① 子どもの誰もが**主体的**に学びに取り組む体験的な学習であること。
- ② 子どもの誰もがみんなと学び合う**対話的**な活動を経て、認識を客観化するとともに、視野を広げることのできる体験的な学習であること。
- ③ 子どもの誰もがみんなと学び合う「**深い学び**」から、**本時のねらいを学び取る**ことのできる体験的な学習であること。

3. 「深い学び」、「主体的」、「対話的」とその要件について

記述の内容は上記**2**と重なるが、「深い学び」の授業実現に向けて、「主体的」と「対話的」を手段的に捉えている。

(1) 目指す授業である「**深い学び**」とその**要件**

① 「**深い学び**」とは

「深い学び」とは、子どもが主体的な学びで辿り着く到着点であると考え。その到着点の対象となる学習内容は、授業の本時のねらいと同質の事柄である。

したがって、学習者の誰もが本時のねらいを学び取る体験的な学習となり、子どもが主体的に学ぶ授業の基本であり、「深い学び」を体験できる目指す授業となる。

② 「**要件**」

子ども個々が主体的に「深い学び」に取り組む要件は、考える活動に取り組み本時のねらいを学び取ることである。

(2) 「深い学び」を体験するに向けての必須の2つの要件「**主体的**」と「**対話的**」

一つの要件は、子どもの誰もが「深い学び」に至るまで主体的に活動に取り組み続けることである。

二つ目の要件は、「深い学び」に到達するまでの過程で、「対話的」な活動に主体的に取り組む、認識を客観化し、視野を広げる体験的な学びをすることである。

「主体的・対話的で深い学び」の授業は、「主体的」と『対話的』の2つの要件が同時に手段であり、子どもの誰もが対話的な学びをも主体的に取り組める手段を講じ

て、『主体的・対話的で深い学び』の授業の実現に繋げることである。

① 「主体的」とはその要件

ア 「主体的」とは

「主体的」とは、子ども個々が進んで自らの意志・判断で考える活動、制作活動等に取り組んでいる学びの姿である。

すなわち、子どもの誰もが提示された学習課題等から、学習課題解決などのために何をすべきかを捉える・認知し、そして課題解決に向けて、進んで自らの意志・判断で考える活動や目標に向けて自主的に制作活動等に取り組む学びの姿である。

* 学習課題については後述。

イ 「要件」

子どもの誰にとっても主体的に学ぶ要件は、『深い学び』に至る一連の過程で自らの意志・判断で考える活動、制作活動等に取り組み続けていることである。

② 「対話的」とはその要件

ア 「対話的」とは

「対話的」とは、子ども個々がみんなと学び合う活動において、自らの意志・判断で考える活動、制作活動等に取り組んでいる学びの姿である。

すなわち、子どもの誰もが学習課題解決の論理の客観化や認識の視野を広げる過程の中で、自分の課題解決の考えを拠り所に、他者の発表、考えを述べる、他者との考えと比べる、思いもしなかった考えをメモするなどの考える活動等に取り組む学びの姿である。

子どもの誰もが集団に埋没せずに認識の視野を広げる学びである。

イ 「要件」

子ども個々が対話的に学ぶ要件は、『深い学び』に向けてみんなの中で、論理の客観化や視野を広げることのできる認識形成に向けての考える活動等に取り組んでいることである。

4. 「深い学び」の授業実現に向けて

「主体的・対話的で深い学び」の授業の構想には、2、3で述べた3つの「主体的」等の概念及び要件を満たすとともに、子ども個々が学習課題を追求できる学習過程とその過程に位置づける学習活動を具体化することである。

(1) 目指す授業で子どもが追求する対象とその過程

① 子ども個々が追求する対象

子どもの誰もが主体的に学ぶ対象は、2、3を踏まえると授業者が学習課題として提示することが適していると考ええる。その考えは次の通りである。

ア 学習課題は、授業者が教材解釈から得た事柄と子どもの実態等と結びつけての考え・解釈を基に、子どもが本時のねらいを学び取るに繋がる課題解決に向けて、考え追求できる学習の課題としての内容を設定し提示する課題であるから。

イ 学習課題は、これから子どもが学ぶ知識・技能等（本時のねらい）に結びつく学習内容であり、子どもにとって抵抗を感じる、解決を要求する、そして解決へと誘うような言葉も添えてある端的な文としての課題であるから。

ウ 学習課題は、子どもに考える方向を示すが、子どもによって受け止め方が異なり

課題解決の事柄が多様であるような内容で提示する文としての課題であるから。

② 子ども個々が学習課題を追求する学習過程

子どもの誰もが主体的に学習課題を追求する学習過程は、2、3を踏まえると課題解決学習過程が適していると考えられる。その考えは次の通りである。

- ア 課題解決学習過程は、子ども個々が主体的・自らの意志で考える活動等に取り組むことから、多様である子どもの考え・課題解決の内容が表出され、本時のねらいに繋がる主体的・考える活動を継続させることに対応できる過程であるから。
- イ 課題解決学習過程は、授業の初めの段階で子ども個々が自らの意志で考え判断し、課題解決の事柄をまとめる考える活動を位置づけることによって、子ども自身が主体的な学びに転化し、認識形成や学習者の心理からも妥当と捉えることのできる活動をその後順次位置づけることのできる過程であるから。
- ウ 課題解決学習過程は、子ども個々の課題解決の考え・事柄の多様性をみんなで協議・考え、論理性を納得し合って収斂・まとめる活動へと繋げることのできる過程であるから。
- エ 課題解決学習過程は、個々の考えの主観的な面をそぎ落とすなど、みんなで筋道立つ論理で課題を解決する過程であり、新たな認識・概念形成の過程であるから。
そのような課題解決の過程は、認識・概念を形成する典型的な過程（主観的な考え→客観的な考え）であり、その形成過程の在り方を子どもの誰もが体験的に学ぶことのできる過程であり、そして子どもの誰もが自分の考えた事柄を拠り所として学びに取り組める過程にもできるから。

(2) 目指す授業で子どもが各活動で考える活動に取り組む学習過程

① 子ども個々とみんなが学習課題を考え追求活動を行う学習過程

子どもの誰もが自分で、そしてみんなと主体的に学習課題を追求し、深い学びに至るまでの各活動に位置づける順は、2、3を踏まえると各々の活動を②のように位置づけることが適と考える。その考えは次の通りである。

- ア 子ども個々の現在の認識発達水準を踏まえて、子ども達が気づき得なかった認識のレベル・統合的な概念形成・本時のねらい獲得へと進む考える活動を次の順のように位置づける学習過程にできること。
 - i 学習課題把握後、子ども個々が課題解決に取り組み自己の認識形成の事柄を持つ考える活動に取り組めること。
 - ii 子ども個々が形成してきた事柄を発表し合い、論理の是非をみんなで質し合う考える活動に取り組み、発表の事柄をまとめる考える活動に取り組めること。
この活動では発表し合う前に、自分が思いもよらない発表の事柄や意見・考えの中から1つ選び、本活動終了時にノートに記述する課題を与える。
 - iii みんなでまとめた事柄を踏まえて、ここまでの学びで気づき得なかった認識のレベル・本時のねらいをみんなで学び取る考える活動に取り組めること。
 - iv 本時のねらい獲得後、ねらいを獲得できた見方・考え方を個々でノートに記述する振り返りの汎用的な見方・考え方に繋がる考える活動に取り組めること。
- イ 子ども個々が本時のねらいを獲得できるまで主体的・進んで考える活動に取り組む学習者の気持ち・心理を考慮して、持続可能にすることのできる活動を位置づけ

る学習過程にできること。

- i 学習課題把握直後に、学習者個々が課題解決に向けて考える活動に取り組み、主体的な学びに転化するなかで、子どもが自分で考え解決できた事柄をノートにまとめる活動を位置づけることができること。
- ii 子ども個々が考えてきた事柄を発表し、全員の考えてきた事柄と発表の事柄を結び全員に明らかにするとともに、考えた自分の事柄と他者の事柄とを比べる考える活動に取り組めること。そしてみんなで発表の事柄の論理の是非を質し合う考える活動後、発表の事柄をまとめる考える活動へと、常に個々が考えた事柄に関心をかき立てる考える活動に取り組める活動を位置づけることができること。
また、みんなの学びの中に埋没せずに考える活動を続けることができるよう、心動かされた考え方等を1つ選びノートにまとめる活動も位置づける。
- iii 子どもの誰もが考えた事柄が結びついているまとめた事柄が、まだ解決していないことに気づかされて、本時のねらいを学び取る考える活動に、えーと思いつつ取り組める学習過程にできること。
- iv 自分の考えた事柄と対比し、本時のねらいを認識できた見方・考え方を記述して振り返る活動に取り組み、汎用的な能力を育む活動の位置づけができること。

② 子ども個々とみんなが学習課題を考え追求する活動と学習過程

ア 学習過程に位置づける各学習活動とその要件及び手立て等

	課題把握	→ 個で考える	→ みんなで論理を考える	→ 本時のねらい	→ 振り返り
要件 (子どもの学びの姿)	・何をすべきかを捉えることができること	・課題解決に向けて自力で考える活動に取り組み、考えた事柄をまとめる ・課題の内容を質問する	・発表する、発表後に自分と考えが同様な事柄に結びつける ・思いもよらない事柄や考えを1つ選びノートに記述 ・発表した事柄の論理の是非をみんなで質し合う考える活動を進め、その後まとめる活動に取り組む	・問いかけの言葉を視点にみんなですべてまとめた事柄を見つめ直し、考える活動に取り組み、本時のねらいを学び取る	・問いかけの言葉を視点にまとめた事柄を見つめると見えるものがあり、統合的等の見方・考え方の捉えができる
活動で育む資質・能力	・情報を入力として認知できること	・主体的な学びに転化・自力で自分の考えをまとめること	・解決の論理が複数ある捉えや「あっ」と思う考え等があり、友達の優しさや頑張りに気づき、みんなと学ぶよさが心的に分かること	・多様な考え方を通して統合的等の見方・考え方に気づくこと	・複数の事柄から共有事項等を見出すことの見方を認識できること
手立て	・課題を提示する ・個々の	・課題の捉えに個別支援で対応すること	・発表を促し後に、どの子にも考え続けさせるために、活動の中であつと	・本時のねらいを学び取らせるた	・問いかけの言葉から本時のねら

手立て	認知、認識の現状に即しての手立てを講じて学びの方向を捉えさせること	<ul style="list-style-type: none"> ・全員の子どもが本人の考えを持つことのできる支援を進めること ・解決の時間を保障すること ・質問を促すこと 	思う考え等から一つを選び、その理由も記述し、活動後に発表する課題を課すこと <ul style="list-style-type: none"> ・子ども個々の考えをみんなに示すために、発表の事柄に自分と同様な考えに挙手等で繋げること ・論理の質し合いを促し、論理を質した事柄を納得し合っのまとめを行うこと ・みんなと学ぶよさが分かるために選んだ考えの発表 	めに、ここまでの学びで 気づかない まとめた事柄に、見えないが共有する事項、抽象化できる事項を考え追求できる言葉を問いかける	いを学び取ることに気づいた共有事項を見出し、抽象化して概念形成ができたことをノートに記述させ、隣の子同士で教え合い体験した学びを確かにさせる
	*子どもが各活動の要件を満たす学びの姿を具現化させるために、PCを適切に活用（子どもの認知、認識の支えに、時間短縮等）する				

イ 子ども個々の現状の認識水準を向上させる学習過程であり、そのように各活動の順の位置づけであり、そして子どもの誰もがみんなと学び甲斐を感じることでできる学習過程である。

ウ 子どもの誰もがみんなと学び合うなかで客観的な認識形成の論理を追求することのできる学習過程である。そして誰もが誰からも認められる、支えられる、助けられる、受け止められる等の声をかけられる過程にしなければならない。

③ 子ども一人一人が主体的・進んで学ぶもう一つの要件

要件の言葉を用いるのが適切でないかもしれないが・・・・・・・・

上記①、②のような学習課題及び学習過程で授業構想しても、子ども一人一人が主体的・進んで学ぶのに難しさがある。「主体的・対話的で深い学び」とあるように、人と人との関わり合いがあつてこそ、学びが深まることが認識や学ぶ心理・気持ちにおいて妥当なことであり、当然のことと考えられるからである。

しかし、子どもの誰もが学ぶかどうかは別であり、個々の子どもの心理・気持ちに左右される面が大きいからである。心理・気持ちの面であるから難しいところであるが、子どもの誰もが学ぼう・学びたい、という気持ちになれば、学びから取り残される子どもが居なくなる。子ども個々の気持ちが学びに向かうのは、子どもの誰もが自分の存在を誰からも認められている、という体験の積み重ねから得ているみんなへの信じる気持ちがあればである。

つまり、誰もが誰もの成長を当たり前のように支え促し合える学習環境があり、人によって隔たりのない互いに支え合いを自然と行える学習環境である。そのような学ぶ環境が子ども個々に「生きる力」の基盤となる要素の資質・能力を子ども自身が育

み培うことのできる学校・学級になる。

そんな学習環境を重要（あえて「重要」の言葉を用いる）な要件として記述した。
そのような学習環境の学校・学級づくりには、先生方が中核の任を担うことになる。

5. 「生きる力」の基盤になる資質・能力を育む授業

(1) 「生きる力」の基盤になる資質・能力を子どもが育む授業

「生きる力」の基盤となる資質・能力を子どもが育む授業は、「主体的・対話的で深い学び」・学習者主体の授業と考える。

① 「主体的・対話的で深い学び」の授業で育めるか

子どもが「生きる力」の基盤となる資質・能力を、「主体的・対話的で深い学び」の授業で育むことが適しているかである。

そのために、「生きる力」の核となる資質・能力は「確かな学力」と「自立、自律」と捉える。そして、その資質・能力を考えられる複数の要素に分析する。さらに、「確かな学力」と「自立、自律」の資質・能力を複数の要素に分析する。

それは、「生きる力」の基盤を子どもが育むのに、「主体的・対話的で深い学び」の授業実践が、子どもにとって適しているかどうかを見定める判断の目安にできると考えるからである。

② 「生きる力」

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編（p23）より

「複雑で予測困難な時代の中でも、児童一人一人が、社会の変化に受け身で対応するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、自らの可能性を發揮し多様な他者と協働しながら、よりよい社会と幸福な人生を切り拓き、未来の創り手となることができるよう、教育を通してそのために必要な力を育てていくことを重視している。」

③ 「生きる力」の資質・能力

項目を「生きる力」の資質・能力としたが、上記②の記述内容そのものが資質・能力であろう。人間として「生きる力」の核になる資質・能力は、「確かな学力」に加えて「自立、自律」を捉えている。その2つの資質・能力の要素を分析し、構成している資質・能力を具体的に考えてみる。

そこで、「確かな学力」と「自立、自律」の捉えを明示する。

ア 「確かな学力」

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編（p23）より

「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、表現力等を育むとともに、主体的に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること。」

イ 「自立、自律」

「自立、自律」を次のように捉える。

i 「自立」とは

日々他者の誰とも生きる協働し合うの心構えで、自分で考え判断し、みんなと共生し合う社会の一員であることを自覚し、自身の責任を果たす生活をする。

ii 「自律」とは

自他の誰をも一人の人間として尊重する心を基盤に、自他の生命の尊重、自由、幸福追求の保障等、よりよい社会実現に向けた判断基準を考え、設けた基準に沿って誰もが人間としての生活ができるよう、自らの生き方を律する生活をする。

iii 「自立、自律」

「自立、自律」は、互いに補完し合って水準を向上させる、と考える。

④ 「確かな学力」と「自立、自律」を構成する資質・能力の分析を授業に繋げる

「確かな学力」と「自立、自律」を構成する各々の資質・能力を分析する。各々を構成する資質・能力で、主など考える要素を取り上げ具体化を試みる。それは具体化することによって、子ども一人一人が「生きる力」を育成する基盤となる確かな学力等の資質・能力を育み培うことに、授業の形態、学習過程、学習活動等の創意工夫に繋げることができる、と考えるからである。

つまり、子ども個々が主体性を発揮して取り組まなければ、育み培い身に付けることは難しい・考えられない、などの判断の目安になると考えるからである。

ア 「確かな学力」

「確かな学力」と構成する資質・能力の要素を次のように捉えてみる。

i 基礎的・基本的な知識及び技能の確実な習得

- a 既習の知識・技能を活用し、進んでみんなと学び合い「分かる・できる」こと。
- b 習得に向けて進んで繰り返しの練習に取り組み身に付けること。

ii 思考力、判断力、表現力等を育む

- a 課題解決に向けて、既習の知識・技能を活用して考え、判断し、解決した事柄を表現すること（上記の a と同じ）。
- b 考えた事柄をみんなで交流し、論理の是非を考え、判断し合って、論理を質した複数のまとめをみんなで了解・判断し合い、課題解決の事柄が復習あることを認識すること。
- c 複数の各事柄を見つめ考え判断して共有する事項を見出すなど、既習の学習内容と結びつけて統合的な概念形成に至る考え判断し表現すること。

iii 主体的に学ぶ態度を養い、個性を生かして多様な人々と協働できる人間性等の涵養

- a 直面する課題解決に向けて自ら考え判断し、解決した事柄を表現すること。
- b 学びを共にする他者の学びに向けた様々な杞憂を払拭し、他者が真剣に考えること、判断すること、表現することなどの取り組みができることを他者の立場に立って支えることができること。
- c 他者の考えや行動を促す支えるなど、誰もがやる気や喜びを感じ取れる関わりをみんなと共に自然にできること。

イ 「自立、自律」

「自立、自律」と構成する資質・能力を次のように捉えてみる。

i 自立

自分で考え判断し、他者の学びを認めるとともに、誰もの学びを促し支え、共に学び合い成長をし合う一人一人であることを自覚し、自他の学ぶことへの責任とそ

の責任を果たそうとする生活をする。

- a 自分で考え判断し言動で表現すること。
- b 他者の誰とも成長をし合う学びへの促し支えが自分事のようにできること。
- c 自分の果たすべき責任を自覚し責任を果たすことができること。
- d 上記3つの資質・能力の質を高める生活ができること。

ii 自律とは

自他の誰もが人間として成長しようと真剣に学ぶ生き方を誰にも阻害されない生活・学びの環境の保持の言動に取り組むとともに、自他が真剣に考えた事柄や取り組みを進めてきた有り様を認め、物事への取り組みに向けた意欲をかき立てることのできる学級集団の実現に向けた判断基準をみんなに問いかけ考え、学級の誰もが共に進んで学びに取り組む支えになる生き方のできる生活をする。

- a 自分で考え判断し、他者の心情を配慮した言動を取ること。
- b 他者を認め成長を支えることができること。
- c 他者の考えや言動を認め受け止めることができるとともに、他者を貶める侮るなどの否定する言動については、配慮しつつ謝りや注意する等の言動を取ることができること。
- d 他者の学び生活への不安等に進んで相談に関われること。
- e 上記4つの資質・能力の判断基準になる質を高める生活ができること。

(2) 「生きる力」の基盤になる資質・能力を子どもが育む授業

① 子どもが「確かな学力」、「自立、自律」の資質・能力を育む授業

「はじめに」から5-(1)までの記述から、子どもが「確かな学力」と「自立、自律」の資質・能力を育む授業に適なのは学習者が主体となる授業であり、「主体的・対話的で深い学び」の授業を行うことである。

すなわち、次のような論理になると考えられる。

「生きる力」の育成 ⇔ 「確かな学力」、「自立、自律」の資質・能力の育み・涵養 ⇔ 「学習者主体の授業」 ⇔ 「主体的・対話的で深い学び」の授業実践

② 「主体的・対話的で深い学び」の授業実践の拠り所

「確かな学力」と「自立、自律」の資質・能力を分析した各要素から、子ども自身が学習の主体者となって学びに取り組む授業が適していると捉えることができる。

すなわち、「主体的・対話的で深い学び」の授業によって、子どもが自ら「生きる力」の基盤となる資質・能力を育むことを示している。さらに、このような学びが子どもの成長にとって必要な汎用的な能力も併せて育み培うことができる。

そこで、そのような授業実践の拠り所として次のような事柄があると考えている。

ア 上毛新聞の「脳とこころ」の連載より

- i 脳の可塑性：けがなどで一部分が傷ついても、別の部分が柔軟に“代役”を果たす。この「変化することができ、その形を保つことができる性質」が可塑性。

脳の可塑性は大きく三つに分けられる。

- i) 脳の発生・発達の段階で見られる可塑性。 ii) 老化や障害を受けた後に、神経機能が回復されていく可塑性。 iii) 記憶や学習などに関わるシナプスの可塑性。

- ii **側坐核**：脳の最も深い部分にあり、やる気をはじめとした情動の中核とされる神経回路。この神経回路はまた、壊れても機能が治る仕組みを持つ。途絶えた幹線道路（皮質脊髄路）を脇道（の神経回路）が補う。「やる気」が回復に効果。
- iii **大脳基底核**：大脳皮質の奥にある大脳基底核。この部位には大脳皮質とループ状につながる多層の神経回路がある。入り口に当たる線条体は、さらに奥にある黒質という部位から、神経伝達物質であるドーパミンを受け取っている。ドーパミンは報酬予測の誤差信号に応答することが、90年代に報告されていた。

「大脳基底核が、自分の今の状態での報酬の予測を基に行動を選び、実際に得られた報酬との誤差を基に学習する形で、強化学習に非常に重要な役割を担っている」

そもそも強化学習の理論面の源流は、動物の行動を観察し、どんな条件なら学習するかを調べる心理学にある。得られた「報酬の予測」が学習の鍵だという知見から、AI研究者が強化学習の理論を作り上げた。

イ 「ヴィゴツキー入門」（柴田義松著）より

・・・略・・・

ウ 子どもから学んだこと

i 子どもの誰もが進んで学ぶ・意欲的に学ぶこと

その大きな要因は、子どもの誰もが誰からも、いつでもどこでも、自分の考えたことを行ったこと存在を認められることである。他者を貶めること、辱めること、安全を脅かす言動等については本人が自分の行ったことがいけなかったことと分かるまで教え導くことは当然必要である。

子どもの誰もが非認知能力を培う関わり方を継続して行うこと。

ii 教材解釈と子どもの実態把握、及び方策の策定

子どもが学ぶ学習内容を「確かな学力」の三要素を観点としての教材解釈と、その教材解釈し得た事柄を観点としての子ども個々の実態把握を行うこと。

その教材解釈は、子どもみんなの力では気づき得ない学習内容（深い学びの学習対象・本時のねらい）を解釈し見定めること。そして子ども個々の実態把握は、子どもができることからできないこと（本時のねらい）を捉えること。

さらに、把握した子どもの今の状態から、子ども個々が本時のねらいに向けて主体的に学びを進めるための方策の策定に繋げること、等々。

6. おわりに

「考えましょう」の問いかけで、子どもが自ら考える力を育むでしょうか。

子どもが「考える、子どもが誰もの存在を認める」などのことを、子どもの日々の言動の様子、家庭学習ノートなどの一日の感想などを踏まえ、子どもの事実から心情を推し量り、子どもの心を汲み取る行動を進めること。子どもの心を捉えることは難しい。それでも、子どもの全てを受け止めよう、そんな心構えで子どもと接することが子どもに寄り添えることに近づく、と信じて行うこと。

全ての子どもが、教員・大人の師であり、同行の学人（まなびびと）であること。