

子どもの誰もが「分かる」授業作り－2

2025. 4. 27 小林靖能

1. はじめに

何故、「分かる」ことに拘るのか。その理由は次のような2つであり、どちらも子ども誰もが一人の人間として当然なことである**学ぶ権利を保障すること**になるからである。

一つは、「分かる」ことがその子自身が考える力を育み培うから。

二つめは、「分かる」ことは学ぶことに喜びを持つことができ、自分を肯定し、人間として前向きに生きようとする人間性を涵養することに繋がるから。

2. 考えることについて

(1) 考えることについて

- ① 考えることについては、次のように考える。

考えることは、物事、問題、課題等を解決する方法を見つけ出す、求めるために本人の意志で働く能力をいう。

その考えることは、人間らしく生きる生き方を求めるための能力である。

- ② 解決する方法等を見出す拠り所

子どもが考え、解決する方法を生み出す拠り所には次のようなものがある。

- i 既習の知識・技能を拠り所に、論理的に考えて解決する方法を見つけ出すこと。
- ii 体験してきたことを基に、想像・推論し考えて解決する方法を求めること。
- iii 無意識であろうが、直観的に判断し解決する方法を求めること。

- ③ 見つけ出した解決方法の論理性の確かめを

見つけ出した解決方法の論理性の確かめを個人でもみんなでも質すことを行うことが必要である。直観や類推、想像などによる解決の方法は、必ず論理性を確かめる。ただし、どのような解決方法の在り方でも、肯定的に受け止める中での考え方の進め方を質すこと。特に論理性は、人間性の育成を根底に据えること。

論理性の考え方を質す進め方には、次のような考え方がある。

- i 帰納的に考えること

A、B、C、Dなどの具体的な事柄に共通している事項Eを見出し、その共通事項を根拠に一つの性質として捉える考え方。

- ii 類推的に考えること

A、Bの2つの事柄にいくつかの共通の事項があり、そしてAにある性質はBにもその性質があると類推する考え方。

- iii 演繹的な考え方

既習の知識・技能や日常の生活から身に付けてきている見方などを拠り所に、筋道立てて論理を導き出す考え方。

- iv i～iiiを合体しての考え方

文章と文章、あるいは言葉と言葉、Aの資料とBの資料などを結びつけて登場人物や情景の読み取り、あるいは徳川○代将軍の治世の在り方を求める等の考え方。

また、A、B、Cの実験のデータに共通している□から、A、B、Cとも□と考える考えの進め方。

④ 物事等を解決する方法等を見出しての事例

- i こども園の園児数人が、コーンとコーンの間を（8 mほどの間隔）2組に分かれてリレーごっこ遊びをすることになった。しかし、誰をどう分けるか、が問題になる。遣り取りの中で、ある子が、2人1組になってじゃんけんをし、勝った子が梅チームに、負けた子が桃チームになればよいと**考え提案**した。

この例は、日頃慣れ親しんでいる結果が公平である「じゃんけん」という解決の方法・チーム分けの在り方を考え、みんなに示した例である。

- ii 5個のケーキを4人で等分するのに、どのように分ければ**よい**かが課題に。
- i) ある子は、4人に1個ずつケーキを分け、残りの1個を $\oplus \cdot \boxplus$ のように4等分し、その4等分した1個分を4人に分ける4等分の分け方を**考え提案**した。
- ii) 別の子は、1個のケーキを4等分し、4等分した1個分ずつを4人に分けることが、誰もが5個のケーキのどれもが食べられる4等分の分け方と**考え提案**した。
- i) と ii) は、どちらも5個のケーキを4人で等分できる解決の方法と**考え**、みんなに示した例である。どちらの方法をとるかは4人で決めることになる。

- iii おおかみさんは「どうして、まえよりずっといいきもち」になったのでしょうか。
- i) 人によいこと、優しくしてあげたときに「ありがとう」等の言葉を受けた体験のある子は、直観的に「うさぎさんに優しくしてあげたので、嬉しかった」と、解決方法の在り方、おおかみさんの気持ちを**直観的に推測**し、求めている。
- ii) 人によいこと、優しくしてあげて気持ちがよくなる体験をしている子は、おおかみさんの行動がうさぎさんに優しくしてあげたので「まえよりずっといいきもち」と、自分の体験から解決方法の在り方、「うさぎさんに優しくして嬉しかった」と、おおかみさんの気持ちを**想像し考え**、求めている。
- iii) 「おおかみはうさぎをだきあげ、うしろにそっとおろしてやりました」の文章と冒頭の文章を結びつけ、「おおかみさんは、うさぎさんに優しくしてあげて、いい気持ちになった」と、おおかみのいい気持ちの理由を**想像し考え**、求めている。
- i) ii) は学びも含めた日々の体験を拠り所として、課題解決の在り方を考え示している。iii) も学びも含めた日々の体験を生かしているとも取れるし、学んできた既存の知識等を拠り所に解決の方法を**想像・推測し考え**、おおかみの気持ちを求めている、と考える。

3. 「分かる」こと、及び「分からない」ことについて

(I) 「分かる」こととは

「分かる」こととは、次のように考えている。

- i 既存の知識・技能などを拠り所に、筋道立てた論理を通して概念や主人公の気持ちなどの意味・価値等を理解すること。
- ii 漠然としていた事柄などについて、取り巻く状況や情報等の把握から確かな捉えをすること。
- iii これまでの学び及び体験から得た知性・特性の見方・考え方を基に、「分からない」などと、「分きたい」希求に人の立場や気持ち・考えを、想像し考えて他者に共感的に関わることが人間としての善さ・在るべき姿であると理解すること。

何れも、既存の知識・技能や体験して得た知性や徳性等を拠り所として筋道立てて

考える、相手の気持ちを想像し、共感的な接し方を考えるなど、考える力が要となっている、と考える。

授業では、「分かる」体験的な活動の取り組みを通して、子ども個々が考える力を育むことのできる学びを組織し、実施することになる。

(2)「分からない」こととは

「分からない」ことの本来的な意味は、次のような3つのことを考えている。

- i 基にする・拠り所とする既存の知識・技能が、何であるかが「分からない」

既存の知識・技能のどれかを用いればよいかに気付かなかったのか、あるいは知識・技能を習得し切れていなかったことによる「分からない」に。

- ii 基になる拠り所とする既存の知識・技能等の理解の誤りに気付かずに、自分の解決した事柄がみんなと違うことからの「分からない」

自分の知識・技能等が誤っていることに気付かないの「分からない」に。

- iii みんなとの考え考え方の交流の場などで、みんなの考え考え方が、全然何にも「分からない」

i と ii の何れもが重なり合って、「分かる」拠り所とすべき知識・技能等が見つからず、または自分の知識・技能等が誤っていることに気付かず、あるいは知識・技能を身に付けてこずによる、何も「分からない」状態の「分からない」に。

i ～ iii とも、既存の知識・技能や体験して得た体験知等を拠り所として筋道立てて論理を考える、あるいは相手の気持ちを想像し、共感的な接し方を考えるなど、やはり考える力が要となっている、と考える。

しかし、その拠り所とする既存の知識・技能等々を身に付けずにきているか、考える意欲、気力が萎えての「分からない」であれば、適切な対応が必要である。

それでも、子どもの特性を踏まえて学びの場に居る子どもと授業者の誰もが互いに、誰もが「分かる」授業を保障し合える学びの場にするのである。

4. 子どもの誰もが「分かる」授業について

(1) 子どもの誰もが「分かる」授業の3つの前提

子どもの誰もが「分かる」授業の前提は、次のような3つがあり、学びの場の誰もが根底に据えた言動により、みんなと論理を質し合う等の学びに取り組むことになる。

① 学びの場に居る全ての人、子ども授業者の誰もが平らな人間関係であること

平らな人間関係であることとは、人と人には違いはあるが、人は人として同じであり、誰もが誰にも人間として尊重する肯定的な言動による同じ立ち位置で関わることができることである。

人と人との間に違いはあるが、その違いが上下や優劣の関係性などの形成等に結びつけずに、人と人には違いがあるのが自然である、と捉える。だからみんな誰もが人と人であり、人としては同じであり、人間としての価値はみんな同じである。同じだからこそ、人と人同士平らな人間関係の間柄であることが普通のことである。

次の例示のように、誰もが人として同じであっても人と人の間に違いはあるが、その違いを肯定し合うことで、平らな人間関係を築くことに何ら支障はない。

- i 課題等を早く解決する人、ゆっくりな人が居るのが普通で互いに受け止め合えること。早い、ゆっくりな人であろうと誰とも上下、優劣なく平らな関係。

- ii 走るのに速い人と遅い人が居るのが当たり前。早い遅いの違いがあっても当然であるが、何れの人とも上下、優劣なく人として平らな関係。
- iii 背の高い人と低い人が居ることが当たり前で肯定し合うこと。高い低いの違いがあっても、誰もが人間として同じであり、**人としての権利が保障される**ことも同じであり、何れの人とも平らな関係であることも同じである。

② 学びの場に居る全ての人、子ども授業者の誰もが誰もの学びを保障すること

誰もの学びを保障することとは、子ども一人一人が「分かる」学びに取り組むことができることである。学びの場に居る全ての子、特性のある子も、その特性に配慮しての学びに取り組み、他の子どもと同質の学習内容を保障しての「分かる」喜びを体験させることである。付き添いが必要な子が居れば当局に依頼すること。

また、活動中に「分からない」等の問いかけがあれば、その子が「分かった ありがとう」の明るく大きな声でのお礼の言葉があるまで、当然のように誰もが「分かる」学びを支えること、そしてみんなが自然と協働し合える学びの場にするということでもある。

③ ①と②は授業者が子どものモデルに

授業者の子どもとの関わり方は、子の誰とも平らな人間関係であることを根底に共感的に接し、そして子の誰もの学びを保障する自分達子どもの味方、と子どもが受け止める立ち位置で学びを共にし、子ども全員のモデルになる言動を自然に行うこと。

(2) 子どもの誰もが「分かる」授業の3つの柱

子どもの誰もが「分かる」授業の3つの柱は、3つの柱がどの子をも肯定する柱になり得たときに子どもの誰もが、「分かる」学びに取り組み、考える力を育み培うことができる、と考えている。

そんな3本柱は、学びの場に居る子どもの誰にも「分かる」学びに取り組む支える1人になるとともに、支えられる1人になる学びの場。そしてみんなで肯定的な言動の遣り取りが自然と行き交う活動を通して、誰もが「分かる」喜びを体験できる学ぶ環境にする一人である自覚を育む学びの場にする、次の3つの柱である。

i 失敗は修正すればよい

失敗があっても、否定的な言動で関わるのではなく、みんなでその子が前向きになって修正する方向に取り組むように共感的な接し方で対応する。

「失敗は成功の母」のように、該当の子の学びへの意欲をかき立てる関わり方が、「失敗は成功の母」に繋がるから。

ii 誤りは質せばよい

「弘法にも筆の誤り」の言葉があるように、弘法さんのような方でも……。

人は、失敗や誤りを通して、相手を傷つけない接し方や筋道の立つ論理の進め方などを学び成長する。その学び成長する源は、本人の物事に取り組むやる気を萎えさせない関わり方をみんなで行うことに尽きる。

本人も質すが、みんなで質し合う交流の中でも該当の子、及び子どもの誰もが積極的に「どうして、そうなる」などの問いかけをしつつ、質す・「分かる」在り方に取り組めるような共感的な関わり方をみんなで行うことになる。

誤りが、本人の見方・考え方の捉え方に根っ子があれば、授業者が肯定的な言動による接し方で本人に気付かせることである。

iii 「分からない」はみんなに問いかければよい

「聞くは一時の恥、聞かぬは末代の恥」の言葉があるが、「分かる」子が居て「分からない」子が居るのが普通の状態である。「分かる」子が全員のときもあるし、1/3ほどのときもあるかもしれない。

しかし、「分かる」「分からない」の違いがあっても、子どもの誰にも「分かる」喜びを体験させることのできる授業にすることである。それには「分からない」本人が分かりたいから「分からない」と躊躇いを超えて、みんなに問いかけできる環境の場が必須である。「分からない」子の誰もが、みんなにごめんと思いつつも聞いてみよう、のように問いかけができる学びの場である。

人が人のことで大切にしなければならないことは、「分かる」学びを保障することであり、そのことを子ども一人一人が認識し、言動で示すことである。

＊ 「分からない」の問いかけの機能

「分からない」の問いかけには、次のような機能がある、と考えている。その機能が機能するには、授業の3つの前提が学級の子どもの下地になり得ているかである。

静かな池の水面に小石を投げ入れると波紋が静かにゆっくりと広がっていく。

投げ入れる小石を「分からない」の問いかけとすると、問いかけの子の「分かったありがとう」の声があるまでに、学びの場に居る全員の子どもが、広がる波紋のように知性と徳性の礎になる考える力の育みに、ゆっくりと染み渡るような学びに取り組んでいる、と考えている。

(3) 子どもの誰もが「分かる」授業の学習過程とその過程に位置づける学習活動

子どもの誰もが「分かる」授業の学習過程と位置づける学習活動の根底には、前提の3つ、及び柱の3つが据えられての学習過程であり学習活動である。

そして、子ども個々の誰もが自己決定する、主体性を発揮する、考える活動に取り組む過程と活動は、課題解決学習過程である。

① 学習過程とその過程に位置づける学習活動の機能

子どもの誰もが「分かる」授業の学習過程と過程に位置づける学習活動の機能は、一人一人の子どもが学びに取り組み、本時のねらいを学び取り、考える力を育み培う働きのある過程であり、活動であることになる。

i 学習過程の機能

学習過程の機能としては、次のiiの学習活動i)～v)の各機能が順次繋がりつつ機能することで過程が過程としての機能を充たし、子ども個々が自ら知性・徳性の礎になる考える力を育み培う学ぶ姿を実現する働きがある。

すなわち、学習過程の機能は、子ども個々が学習課題の把握から、みんなで本時のねらいを学び取り、自分の見方・考え方を振り返る活動まで、一貫して考える活動に取り組むことができることである。

ii 学習活動の機能

過程に位置づける各学習活動には、i)～v)のような機能が備わっている。

各活動の機能が、相互に関連し合って担っている役割を果たすことにより、子ども個々が自力で考える力を育み培う働きをする。

次に記述の各学習活動の機能は、学習過程に位置づける順であり、その順も上述の

通り子どもが考える力を育み培う働きをすることになる。

i) 学習課題を把握する活動の機能は、子ども個々が学習課題解決の予想を考えることを通して、子ども自身が主体性を発揮して学びに取り組み始めること。

ii) 学習課題を個々で解決に取り組む活動の機能は、子ども個々が学習課題解決の予想を踏まえつつ、自力で課題解決に取り組み、考え解決した事柄を持つことができること。予想が誤っていれば、質し修正し課題解決に取り組む。

* i) ii) の活動で自力で解決して考えた事柄は、次のような機能を有している。
振り返る活動まで一貫して本人の学びの拠り所になること。

そしてそのことは、事柄の論理の是非も大切であるが、それ以上に自力で手にした事柄のあることが、本人が学びの場で学ぶ存在を示す対象であり、自己肯定に繋がる対象であり源になり得る存在となる、からである。

iii) 学習課題をみんなで追求し合う活動に取り組み、みんなで納得し合ってまとめる活動 iii) は、次のような機能がある。

あ) 活動の中で、友達の見方・考え方等で刺激を受けた1つを選び、選んだ理由を本活動終了後にノートに記述する。この機能は子どもの誰をも、みんなの中に埋没せずに考える活動に取り組み続けること、及びみんなと学ぶよさを実感できること。

い) 各自が解決した事柄の発表は子どもの随意による。その発表の同じか似ている事柄に全員挙手等で繋げる機能は、子ども個々の解決の事柄を全員が知る、繋げる、比べる等の活動を通して、みんなの中に埋没せずに考える、そして考え続けることができること。

う) 発表の事柄を基にした活動の機能は、各事柄の論理の補充・修正、質し合う活動を通して、「分からない」などの問いかけによって、みんなが課題解決の見方・考え方より確かな捉えに繋がること、及び「分かりたい」子の気持ちを考え、言動を取るなどと知性と徳性を培うことができること。

え) う) の学びにおいて、みんなで納得して論理の確かさを複数にまとめる活動の機能は、子どもの誰もが課題解決の多様さ見方・考え方を広げることができること。

お) え) の活動後に、あ) の課題である刺激を受けた見方・考え方を1つ選び、その理由もノートに記述する活動には、次のような機能があること。

ノートに記述することにより v) の活動で、自分の記述した内容と友の内容と比べることにより、自分が気付き得なかった見方・考え方を友から学べること、そしてみんなと学ぶよさを体感できることに繋げることができること。

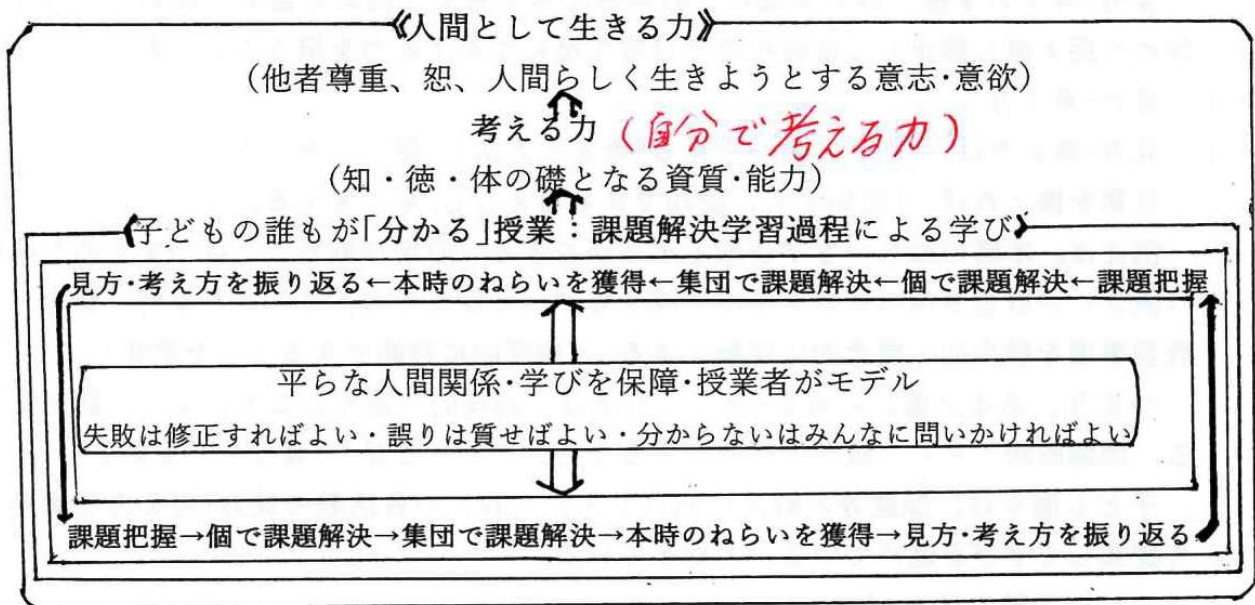
iv) 本活動の機能は、iii) の活動で得られた複数のまとめを踏み台にして、課題を解決すること、すなわち複数のまとめを基に本時のねらい（概念形成）を学び取る見方・考え方を考え、見出し、理解した見方・考え方（認知できる考え方）をノートに記述すること。

v) 本時の機能は、iii) の活動で選んだ1つと選んだ理由、及び iv) の活動で本時のねらいを学び取ることができた自分の見方・考え方等を隣の子と交流し合うことを通して、自分の認知の在り方を振り返り、見方・考え方を補充・修正、質すこと。

② 学習過程とその過程に位置づける各学習活動等の図

子どもの誰もが「分かる」授業の、上記①の学習過程と過程に位置づける各学習活

動の繋がりを図に表すと次のようになり、さらにその図は、子どもが自ら人間として生きようとする資質・能力を育み培い涵養する、学びを表している。



5. おわりに

(1) 課題解決学習過程も1つの仮説

課題解決学習過程による子どもの誰もが考える力を育み培うという見方・考え方も1つの仮説であるが、授業を共にしてきた小学生、中学生、大学生の誰もが課題解決に取り組む学ぶ姿を体験し教えられた。それでも限定的。

(2) 「分かる」と「分からない」の問いかけは手段

「分かる」と「分からない」の問いかけのあることは、子どもの誰もが「分かる」学びを実現するために**考える活動**に取り組ませる手段である。

子どもの誰もが「分かる」ことは、課題解決、本時のねらいを学び取ることでできた見方・考え方を理解したことであり、考える活動に取り組んできたからである。

つまり「分かる」ことは、子どもの誰もが考え考えて本時のねらいを学び取る見方・考え方が分かり、理解できたのは考える活動を促した「分からない」の問いかけが作用したから、と考える。

(3) 「分かる」喜びは学ぶことへの意欲を促し、そして自己肯定感を育む

子どもの誰もが「分かる」学びは、子どもへの対応が甘く緩いことではない。

むしろ、みんなで「分かる」授業に取り組むことは、自分で考えた事柄を基に、みんなと論理を質し合う中で分からなくなれば、「分からない」とみんなに問いかける。その問いかけは、自分の「分かる」度合いをみんなに示す重さと葛藤があるが、「分かってほしい」気持ちが重さと葛藤を超える行動を促す意志の強さがある。

それでも、一人が、みんなにとって学び相手であり教えてもらえる存在であり、学びを支えてくれる存在である。一方、みんなが一人の子にとっては、「分かる」学びへと促し温かく見守る友達の居る平らな人間関係のある学びの場の存在である。

子どもの誰にとっても**学ぼうとして学び、友を支えようと温かな気持ちを込めた促し**などから、誰もが「分かる」喜びを共有し合える学びを体験できる。そんな体験に

よるみんなとの「分かる」達成感を味わえることが、学ぶことへの意欲を促し、自己を肯定し、みんなと協働して学ぶ意志・意欲を涵養する。

(4) 見方・考え方を振り返る活動

見方・考え方を振り返る活動は、教科等で考え考えて捉えた自分の認知の仕方を、改めて捉え直し修正して他教科等や日常生活に生かす能力を培うことにある。

① 見方・考え方

i 見方・考え方は、「ある立場から見る・考える方法」と捉えて用いる

言葉を換えれば、「認知する、認知できる考え方」とも、考える。

例えば、本時のねらいを学び取ることができる、の学び取るとは、まとめた事柄（概念）が既習事項の性質を基礎に成り立つ、と捉えると、まとめた事柄（概念）と既習事項を統合的・概念的に理解できる、と論理的に判断できることを意味している。つまり、ある立場から見る・考える方法は、論理的に進めることによって認知できる、課題解決できる、概念を形成できるなど、のできる見方・考え方でもある。

子ども個々は、課題等の解決に向けて i) ～ iv) の各活動で見方・考え方を働かせて認知して学びを進めている、と捉えている。

ii v) の活動の見方・考え方

v) の活動は、自分では「分かった」と理解した事柄を踏み台に、さらに深い事柄・概念を捉える、そのような認知の仕方を考え理解し、習得に繋げる学びの場である。

例えば、A、B、C の 3 つの事柄に D という共通事項が存在していることに気づき、3 つとも同じ仲間、同一の種として統合的に捉えることができる見方・考え方のできる認知の仕方である。

② 振り返り

i 振り返りとは

振り返りは、自分自身の見方・考え方、認知の仕方を見直すことであり、質し修正すべき箇所があれば、修正すること、と捉えている。

子ども個々は振り返りを i) ～ iv) の各活動で、自分の見方・考え方を認知した事柄を拠り所として行っていると、見ている。

ii v) の活動の振り返り

v) の活動は、自分の認知の仕方のよさと修正する点に気づき、教科書等の枠を超えた見方・考え方を日々の生活の中で生かすことのできる学びの場である。

子ども自身が自分の認知の仕方を振り返り、教科等で友達の分かりたい気持ちを大切にすることは人としての存在を認めることと見ることができる、などである。

例えば、A さん、B 君、C 君の 3 人は、ともに人間であることを根底に 3 人を人として誰とも平らな心の見方で関われたかと、自身の見方・考え方を振り返る場である。

③ 見方・考え方を振り返る活動で培いたい能力

v) の活動は、自分の認知の仕方を自分で捉え、他教科や日常生活においても活用することができる能力、及び自分の認知の仕方を質し修正し、人間らしく生きることのできる見方・考え方を求め続ける能力を培う場である、と考えている。