

# 研究のあゆみ

授業研究に本格的にとりくんだ昭和35年以来、私たちは一貫して本当の学力を子どもたちに育むための研究を続け、今までに10冊のまとめを発表し、その成果を世に問うてきた。

- (1) 「生きて働く学力」(昭和40年)
- (2) 「主体にきり結ぶ発問—授業のチャレンジ的性格—」(昭和44年)
- (3) 「イメージをつくる授業」(昭和49年)
- (4) 「興味・関心を育てる教材—生きて働く学力の形成をめざして—」(昭和54年)
- (5) 「『納得』をめざす追求過程—人間力を育てる授業—」(昭和60年)
- (6) 「初発問—わかり合う授業の創造」(平成3年)
- (7) 「子どもたちが創る教室」(平成10年)

- (8) 「教科のおもしろさを味わう授業—“学ぶ意欲”が育つ授業の手だて—」(平成16年)
- (9) 「『人間形成のための学力』を育む授業—子どもが自ら学び続けるために—」(平成25年)
- (10) 「対話が深める子どもの学び—『教科ならではの文化』を味わう授業—」(令和元年)

この10冊には、中学校が子どもにとって魅力あるものになり、子どもが授業の中で感動し、授業の中で獲得した内容によって子ども自身が変わっていくことで、将来にわたって転移する学力を育ててほしいという願いが込められている。

以下に、それぞれの研究テーマとその内容についてふれていく。

## I 「生きて働く学力」(昭和35年～昭和40年)

現象より本質を重視する認識・感情や情操につらぬかれた認識・生活の中に転移していく認識を育てることこそ、創造的に未来を切りひらく力となる。このような意味の学力を「生きて働く学力」と規定した。

授業に臨む子どもは、決して白紙の状態に在るわけではなく、それぞれの感じ方、思い方、考え方をしている。そういう子どもの実態と教科のもつ理論とをぶつけ合わせ、時には「つまずき」を引き出ししたり、時には刺激したりして、「なるほどそうか」と胸におちてわかる印象的な場面が、1時間または1単元の展開のうちには、必ず存在するはずであると私たちは考えた。実感と理論が統一され、子どもたちの意識が飛躍的に変革される場を「授業のやま」と呼び、分析の視点として研究をすすめた。私たちは、「生きて働く学力」ということを、単に生活の中ですぐに役立つものとか、学校を出てからの職業に役立つといった狭い意味には考えていない。高度に複雑になってきた生活の中で、

子どもが自分を見失わずに統一ある生き方をするように、広い立場から考えてきた。ただ働くときだけ役立つものではなく、社会のしくみを見ぬくと同時に、余暇には美しいものに感動し、文化を味わうといった幅広い人間の全面発達を考えてきたわけである。こうして考えてみて、将来、より幸せに生きがいをもって生きるために欠くことのできないものは何かというと、それは構造化された認識である。単にものがわかる、知っているということだけでは生きて働かない。一つのことを認識するにしても、まず自分の頭で考え、認識したことをさらに、自分の感じ方や思い方、生き方の中につくりあげる。つまり、認識が自分なりに実感をもって主体の中にとりこまれなければならない。とりこまれた認識が構造化される場所に認識力の高まりが表れる。こうして獲得された認識であってはじめて、それが自分の生き方としての生活の場にあらわれる面をもっていなければならない。

## II 「主体にきり結ぶ発問」(昭和41年～昭和44年)

子どもの認識の質的発達を促進する契機である「発問」をもっと深く検討しようということになり、私たちは、「発問」の研究にとりくんでいった。授業をすすめていくときには発問は最も一般的な教師からの働きかけである。その発問のすべてをここで問題にしたわけではなく、これまでの実践の積み上げから、発問の

中でも特に、子どもの認識の質的発達を促す重要な発問が、研究の対象としてとりあげられた。私たちは「授業」を「子どもの既存のものの見方、考え方」と、「教科の目標に照らして選び出された教材に含まれている本質的なもの」とをきり結ばせ、子どもの既存の考え方の質を高めたり、あるいは変革したりしながら、教

## 研究のあゆみ

科の本質を獲得させていく過程としてとらえている。

授業の中で、教科の論理のみを教師が繰り返し説明するよりも、子どもの「つまずき」を予想し、意図的に授業のやまを設定するためには、「つまずき」や、子どもの「ほんね」の部分に、教材の本質をどう与えていくかが問題にされなければならない。また、極めて強く容易に変わらない性質をもった実感を打破するためには、それにもまさる感動や刺激が、授業において用意されなければならないし、子どもの実感を引き出し「つまずき」を顕在化するためには、それだけ教師の積極的な働きかけが必要となってくるのである。この働きかけは、具体的には「発問」という形になる。したがって、一方では教師側の吟味から、また一方では子どもの「つまずき」を予想するという窓口から発問を考え、発問を組織することが授業のやまを構成するために欠かすことのできない要素となる。

授業において、いったい何が子どもの実感をゆさぶ

ることができたのか、何が子どもの考えを表面に出すことができたのか、何が子ども自身のものとして明確な知識をつくりあげるのに役立ったのか、何が子どもの通念をゆさぶり、過去の経験、知識を動員して本質に立向かわせる要因となり得たのか、といったことを考えることが大切であり、このような子どもの思考活動の核心にふれる教師の働きかけを「チャレンジ」と呼んだ。私たちは、「チャレンジ」として最も大切な要素の一つが、その中心の教科の理論と子どもの論理を対決させる「主発問」にあるとおさえた。子どもの認識が飛躍的に向上するきっかけになるものである「主発問」は子どもの思考活動の核心にふれる性質のものであり、これこそが実は授業のやまを構成する鍵である。そのような場面をつくる具体的な発問の中味にまで私たちの研究は及んだ。

この研究以後、私たちは授業案の中に主発問を位置づけている。

### III 「イメージをつくる授業」(昭和45年～昭和49年)

私たちはその後、子どもたちのわかり方、思考の発想、その奥にあるものをもう一度考え直さなければならぬことに気づかざるをえなかった。子どもたちの認識を変えることは、容易なことではなく、至難のわざであると私たちは考えていた。その困難さについて研究をすすめていったのであるが、ときとして、がらりと今までのわかり方が変わり、質が目に見えて深くなっていく事例がいくつか出るにつれ、どうやらさまざまな子どもたちの感想や意見の中で、子どもの発想を促す、もっと深いところ、いわば子どものパーソナリティと深く結びついたところからくるわかり方があり、実はそこに教育の仕事が迫るのでなければならぬのではないかということに気づきだした。イメージの研究に取り組んだのは、実はここからである。人間はつねにイメージによって思考し、そして、すべての行動はイメージによって導かれる。「蜘蛛は織物師の作業に似た作業をおこない、また蜜蜂はその蠟ろうの窩ひらの建築によって幾多も人間建築師を赤面させる。だが最も拙劣な建築師でも、最も優秀な蜜蜂よりもそもそもから優越しているゆえんは、建築士は窩を蠟で建築するまえにすでに、それを自分の頭の中で建築しているということである」(マルクス資本論)であるから、この行為の導き手であるイメージの質を、より高い質のイメージに転化させていくことをしなければならない。私たちの授業におけるイメージの研究は、ここが出発点であった。学力とイメージの関係を総体的にいえば、すべての子どもたちが、状況に対して自分なりのイメー

ジをもっているということ、まず認めなければならぬ。そのイメージの質を高いものにしない限り、子どもの全人格にかかわる学力になっていかないのではないか。「イメージをつくる授業」の「イメージ」とは、この質の高いイメージをさしている。研究を重ねていく過程で子どものイメージは、子どもの人格の中心と直接結びついていくイメージ(中心のイメージ)と、いわば周辺的なイメージ(周辺のイメージ)とによって子どもの頭の中にくみこまれていることが明らかになっていった。この中心のイメージと教材の側の中心をなすイメージ(本時の目標を、子どもの中心のイメージと照応する形でよりイメージ化してとらえたもの)とを対決させるところを、「授業のやま」とおさえた。私たちは、イメージを考えた授業過程の骨子を次のようにまとめることにした。

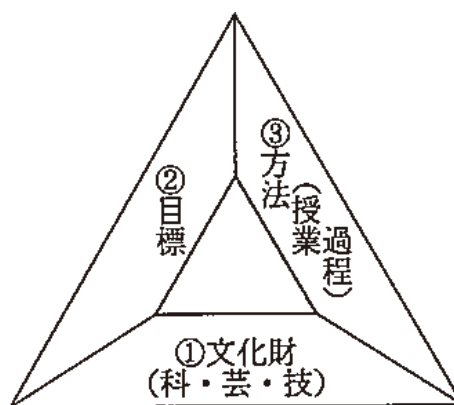
1. イメージ・考え方を引き出す過程	子どもが、その時間の学習の内容に対して、授業前にすでにもっているイメージのうち、本時でどうしてもとりあげたいものを、より中心のイメージとしてとりだす過程である。
2. イメージを再構成して概念・典型を確立させる過程	教材に含みこまれている教材の考え方と、子どもの心のイメージをきり結びさせて、より確かなものに再構築させ、新しい統一をもたらす過程である。
3. 概念・典型を操作させる過程	獲得した概念なり典型なりを自在に操作させて新しい状況に適用させていく過程である。

## IV 「興味・関心を育てる教材」(昭和50年～昭和54年)

子どものイメージの質を高めていくには、子ども自身の内発的動機に支えられた学習意欲がなければならない。そのためには、子どもの今もっている興味・関心を教育するための手段ではなく、それ自体を授業の中核にすえて、その視点から授業を再検討しようということになった。

これまでの研究の反省からも、また、今の社会の状況の中で、結果主義的・ことば主義的な思考傾向になりがちで、知識に対して受身的な子どもたちの現状からも、学習すること自体に対する教科の本質につらぬかれたエネルギー——質の高い興味・関心——を育てることが重要であると考えたのである。興味・関心は、子どもたちの本来もっている知的好奇心やよりよいものを求めようとする気持ちが、問題意識を伴って一つの積極的な要素のあらわれとなったものであるとすれば、それは人格と密接に結びついているはずである。そして、また興味・関心は文化財追求の姿勢を支え、かつ方向づけるということからも、子どもの興味・関心と呼びおこして育てることが、まさに今日の教育の課題であると思われたのである。

こうした考えに基づいて授業を見つめ直したとき、子どもにとって教材とは何かを、再度問い直さざるを得なかった。これまでは、ともすれば教材はすでに決まっているものと固定的にとらえたり、学問体系からとらえたりする傾向がまだ強かったと反省された。教材によって、子どもたちは文化財と出会うわけであるから、教材そのものを、子どもとの出会いを容易にしたり、興味・関心を引き出して育てたりするという視点から、もっと自由に変化すべき動的なものにとらえなければならないと考えたのである。そうした実践の中から、本質的な教材は、次の図のような3つの条件が統一された文化財でなければならないとまとめられていった。



## ①文化財 (科・芸・技)

子どもの興味・関心に密接に結びつき、科学・芸術・技術としてすぐれた価値をもつもの。

## ②目標

子どもの実態の的確な把握のもとに、今どのような力をつけるのか、ということからくる教科の目標を含みうるもの。

## ③方法 (授業過程)

子どもの興味・関心の質を高め、内発的思考を大切にした授業過程に具体化できるもの。

また、授業過程について内発的動機を重視し、子どもたちの意識の流れをとらえて、その連続的発展がなされるよう配慮した授業の節をおさえる必要があることから、これまでの研究を整理し、次の5つの場面の構成をその主軸とおさえている。

- I) 教材に主体的に立向かわせる場面
- II) 子どもの本音が顕在化される場面
- III) 「主発問」によって、認識の質を飛躍的に向上させる場面
- IV) 新しい概念・典型を獲得していく場面

## V 『納得』をめざす追求過程（昭和55年～昭和60年）

私たちは先の研究・実践について、その妥当性を確認する一方で、子どもたちのあらわれの中いくつかの問題点をみた。それは、ものごとを自分で納得がいくまで深く追求したり、みんなで何かを考えあったり、つくりあげたりといった姿勢が、私たちの期待するほどに育っていないという、子どもの学びそのものの問題点であった。私たちは、文化遺産としての本質的な知識や技能をとりこませること（概念・典型の確立）により、子どもたちは新しい状況に対し、それらを用いて、対処する考え方や行動を創造していけるとしたところに、甘さがあったと反省した。そしてこの反省は、同時に私たちの学力観の問い直しでもあった。その中で、私たちは、学びの回復のために、学力を主体的に学んでいく力「人間力」ととらえ、その育成に力を注いできた。

私たちは、(学んでいく力としての)「人間力」を育てていくために、「納得」をめざす追求を授業の中に実現しようとしてきた。そして、「納得」をめざす追求を次のような追求活動と考えた。

- 子どものわかり方、つまり、子どもがわかったとする指標が変わる
- わかるということが、「わかりあう」こととして実現される
- 追求すること自体に子どもが価値をとらえていく

では、こうした追求活動をいかにして授業の中に実現していくか。私たちは、授業を、単に子どもに文化財を授ける場としてではなく、子どもが学んでいく場と考えた。そして、そこにおいて教師は援助者であり、その援助は基本的には触発でなくてはならないと考えた。そしてさらに、その触発を「主発問」として位置づけ、その手だて・機能を次のように整理した。

### 〈触発としての「主発問」〉

#### ①新たな観点、立場から対象をとらえなおしていくことを促す主発問

- 新たな観点、立場を与え、再吟味を促す
- 対象そのものへたちもどらせることによって、新たな観点、立場からの再吟味を促す
- 思考の前提を問うことによって、新たな観点、立場からの再吟味を促す

#### ②具体的な状況で、対象をとらえなおしていくことを促す主発問

- 具体的な観点、立場を与え、再吟味を促す
- 対象そのもののなかでとらえさせることによって、具体的な状況での再吟味を促す
- 思考の前提をとりあげることによって、具体的な状況での再吟味を促す

私たちは、教師の援助活動としての主発問をこのようにとらえた。そして、子どもが学んでいく過程を次の3つに分けて考え、主発問をⅡの過程、つまり子どもが、新しいわかり方を追求していく過程を生み出す契機として位置づけた。

### 〈子どもが学んでいく3つの過程

#### (基本としての授業の流れ)

#### • Iの過程（自分の考えを明らかにする過程）

子どもなりに課題を追求し、課題に対する自分の考えや思いを明らかにしていく。

#### • IIの過程（新しいわかり方を追求する過程）

Iの過程で子どもはあるとらえをつくりあげる。そのとらえが主発問によってゆさぶられ、それまでのとらえの見なおしが始まる。そして、その過程でわかりなおしの吟味、「納得」をめざす追求がなされていく。

#### • IIIの過程（自分なりに念・典型をつくる過程）

IIの過程を通して生まれた新しいわかり方をもとに、課題をとらえなおす。そして、そのとらえを自分の知識体系に脈絡づけ、新たな知識として位置づけていく。



VI 「初発問－わかり合う授業の創造－」(昭和61年～平成3年)

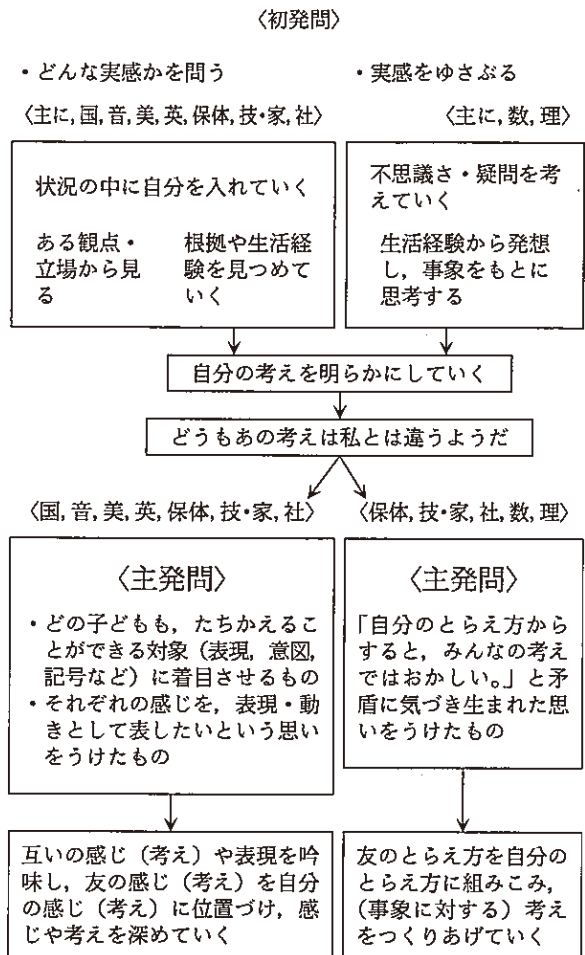
私たちは、前研究の成果として、「人間力」を育てていくために「『納得』をめざす追求」を授業の中に実現しようとしてきたことの妥当性を確認した。しかし、同時にわかることが「わかり合うこと」として実現されていないという問題点が、子どもの姿として浮かびあがった。このことをうけて、私たちは子どもたちの姿をもう一度洗いなおし、そこから学ぶことに対する子どもの意識を探っていった。その中で、子どもたちの「個にとどまる学び」が明らかになってきた。私たちは前研究の成果の上に立ち、わかることが「わかり合うこと」として実現することを通して、子どもたちの「個にとどまる学び」を変えようと考えた。ここでいう「わかり合うこと」とは、「子どもが、自分と友の考えの違いに気づいていく中で、友の考えのよさを認め、友の考えを自分の考えの中に組み込んで、自分の考えを高めていく。子どもは、この学びの過程そのもの、また、友とふれ合っていくことそのもの楽しさを感じとっていく」ことである。

「個にとどまる学び」を変えていこうとする中で、子どもたちの実感をともなったとらえ方を大切にしていこうと考えようになった。それぞれの実感が出し合われ、交流し、深まっていく活動こそが「わかり合うこと」であり、この活動のなかでは子どもが学んでいくことのよさ、おもしろさを感じていき、自分から学ぶことの意味をとらえ、さらに学び続けようとする意欲をもっていく。このように子どもが主体的に追求する「学び」を積み重ねていくことは、「人間力」を自己のうちに育てていくことであると考えたのである。

では、「わかり合うこと」をどのようにして授業の中に実現していこうとしたのか。まず、私たちは「わかり合うこと」をある手だてによって実現された結果とするのではなく、あくまでも過程として実現することであるとおさえた。そして、「子どもの常に動いていく認識をとらえていくことによって、有効な手だてである〈初発問〉〈主発問〉を生み出し得る」とした。〈初発問〉〈主発問〉のはたらきについて以下のように整理し、授業過程を右の図のように示した。

- \* 実感にはたらきかける 〈初発問〉\*
  - ・ 実感をゆさぶる……あたりまえだと思っていたけれど、これは今までとちょっと違う
  - ・ どんな実感を問う……自分の、この感じ、この考えはどういうところから生まれたのか
- \* 子どもの思いをうけた 〈主発問〉\*
  - ・ 「自分のとらえ方からすると、みんなの考えではおかしい」と矛盾に気づき、生まれた思いをうけたもの
  - ・ どの子どもも、たちかえることができる対象（表現、意図、記号など）に着目させるもの
  - ・ それぞれの感じを、表現・動きとして表したいという思いをうけたもの

――授業過程図――



Ⅶ 「学びの社会化」～「人間力を育てる授業」への新たな試み～（平成4年～平成6年）  
～文化的な実践としての授業～（平成7年～平成10年）

私たちは、前研究で「学ぶということは個人的なことではなく、社会的なことではないだろうか」という問いをもった。さらに認知心理学の分野から発信された「学校という特殊な世界での手続きに、教師も子どもも知らず知らずの内にはまり込み、授業ではその手続きに従ってやりとりを行っているだけではないか」という『学び』を問い直すメッセージに出会った。そこで、『学ぶ』ということの本来の姿に迫ろうとする実践研究に取り組んできた。

私たちが注目したのは、「文化的な実践」ということである。

我々は、文化の中で生きており、その営みの中では、よりよいものを生み出そうとして、あることを大切にしたり、あることにこだわったり、あることに夢中になったりして、それぞれ活動している。この「よりよいものを求めて、生み出そうとする人々の、生き生きとしたおもしろい営み」が「文化的な実践」であり、この営みに「参加する」ことが『学ぶ』ということではないかと考えた。そして、授業を「文化的な実践」の場にしていくことをめざして、研究に取り組んできた。

授業を「文化的な実践」の場にするための有効な手だてとして、次のことが確認された。

- (1) 教師自身が教科の活動（文化的な実践）に参加し、題材に「ほれなおす」。
  - (2) 子どもの素朴な疑問を大切にす。
  - (3) 教師が初心者（子ども）に対する配慮をする。
  - (4) 教師が子どもの活動を価値的に位置づける。
  - (5) 子どもの活動の多様性を認める。
  - (6) 子どもたちに共有される問いを大切にす。
- (1) 授業を「文化的な実践」の場にするためには、授業構想の段階で授業者自身が文化的な実践に参加し、授業では実践者としての思いを子どもにぶつけ、子どもと共に文化的な実践に参加していくことが大切である。
- (2) 学校では、わかっている人（教師）が問い、わからない人（子ども）が答えるという不自然な状況が生まれがちである。文化的な実践に参加するために必要なのは、「知りたい、調べたい、創り出したい」という思いであり、それは「わからない」という素朴な問いから生まれてくる。

- (3) 実践者として初心者である子どもには、特に活動の始まりの場での配慮が必要である。しかし、丁寧すぎる配慮（押しつけ）は、子どもの思いや実践を無視したものになりがちである。試行錯誤も大切な営みであるので、初心者用に切り取られた断片を伝授することにならないように気をつけなくてはならない。
- (4) 授業者は文化的な実践者として子どもの活動を（それが稚拙に見えても）、価値的に捉え、その価値を示し、認めていく姿勢をもつことが大切である。
- (5) 文化的な実践は、多種多様な可能性を秘めている。子どもたちは、新たな価値を自分たちで創りだしていく喜びを感じていく。授業者は子どもの学びを保障していくことが大切である。
- (6) 教室が文化的な実践の場になるためには、子どもたちに共有されるものがなくてはならない。それが「問い」である。

この研究を通して、授業に手応えを感じ、多くの成果を見出してきた。しかし、多くの問題点も見えてきた。

成果としてもっとも感じているのは、授業者としての学習観や教科観・授業者観の転換である。例えば授業者は「問い、教え、授業を管理する」立場から、「共に学び、授業を保障する」立場に立つべきであることが確認された。また、学習（学ぶということ）とは、人間らしい生き生きとした活動をすることであって、知識や技能は副産物的に獲得されるのである。つまり教科とは、教えるべき知識や技能の単なるくくりではないということが確認された。このような考え方による授業は、子どもたちを自分の学びの可能性を探り、自由に生き生きと活動する姿に向かわせる。

問題点としては、

- このような学びを通して子どもたちが何を育んでいるのかが十分に確認できなかったこと
- このような学びが、どのように生まれてくるのかを具体的に述べることができていないことが確認された。

## VIII 「人間の営みとしての教科」～よりよいものを生み出す協同的な活動～（平成11年～平成16年）

私たちは前研究の考えを継承し、教科の学びとは、単なる知識や技能を伝える場ではなく、その教科の背景にある文化に携わる人々の営み（文化的な実践）に参加すること、ととらえた。

そして、子どもたちが、文化的な実践と同質の「よりよいものを生み出す協同的な活動」をどのように巻き起こし、題材や教科のおもしろさ（価値）に迫っていくのかを研究してきた。また、子どもたちは、このような経験を積み重ねていくことで、「その教科にどのようにかかわっていくか」や「（その教科の集団の中で）どのように他者とかがかかわっていくか」という、2つの姿勢を育んでいくのではないかと考え、探ってきた。

「よりよいものを生み出す協同的な活動」とは、「よりよいものを求め、他者とかがかわることで、多様な考えにふれ、さらによりよさを吟味し、追求していく活動」と言い換えることができる。また、このような活動になるためには、子どもたちの意識の中に、次の要素が生まれることが必要であると、私たちは考えた。

- 「共有される問い」があること
- 自分だけでなく、他者にとってのよりよいものも追求すること
- 一人一人が活動に参加しているという意識

そして、「よりよいものを生み出す協同的な活動」を巻き起こすための手だてとして、以下のことが有効であることが、授業実践を通して確認された。

- 教師自身が文化的な実践に参加し「ほれなおす」
- 活動の多様性を認める
- 教師が「価値的な位置づけ」をする
- 誰が何をしているのかわかるようにする
- 「学びの足跡」を大切にす

これらの手だての中で、まず教師自身が、「おもしろそうだ」と感じた教材の背景にある文化的な実践に参加しその価値を吟味し、「おもしろい」と感じる必要がある。そして、教師は、子どもたちがその教材で、どのような文化的な実践に参加していくのかを考えること、すなわち「題材」を構想していくのである。

また、教師は、子どもたちと共に、その教科（題材）のよりよいものを追求していく協同追求者であり、学び合う存在なのである。文化的な実践の初心者である子どもたちにその魅力を語りながら、参加を促したり、子どもたちの活動のよさを認め励ましたりしていくのである（「価値的な位置づけ」）。

こうして、子どもたちと教師が、共にその教科（題材）のおもしろい営みに参加していく中で、「価値の浸み込んだ子ども」は、他の子どもとかかわりを持ち、さらに子ども同士でも、「価値的な位置づけ」を繰り返していく姿がみられた。

また、子どもたちは文化的な実践としての授業に参加し、経験を積み重ねていきながら他者とかがかわることで、自分たちの学びがその教科（題材）の価値に迫り、自分たちでよりよいものを創りあげていることを感じていることが確認された。具体的に子どもたちは、以下のような姿勢、「もの・こと」を、育んでいったのである。

## 育まれる姿勢

## 〇〇科に、どのようにかかわっていくかという姿勢

- 自分なりの考えや思いを持ち、自分なりの方法で、よりよいものを追求しようとする姿勢

## 〇〇科の集団の中で、どのように他者とかがかわっていくかという姿勢（道徳的な資質）

- 仲間（他者）と共に、考えや思い、方法等を吟味し、よりよいものを創りあげていこうとする姿勢
- お互いの思いや考え、活動を尊重し合う姿勢（自他の役割、存在を認める姿勢）

## 経験したり、創りあげたりする「もの・こと」

- 教科ならではの、よりよいものの生み出し方語り方、推論の仕方、仮説の立て方、調査の仕方、実験の仕方、検証の仕方、表現の仕方、討論の仕方など
  - その子なりの教科観
  - 学び合う集団によって了解されたルールや思い、価値観
  - 共有された時間への特別な思いや、その中で起こった印象深いことについてできる、語りぐさのようなもの
- \* 具体的な「仕方」や「教科観」などは、教科ならではのものとして、各教科でまとめられた。

文化的な実践としての授業に、子どもたちが参加するということが学びであり、この営みを積み重ねることによって、その子なりや、その集団なりの教科観を、子どもたちは創りあげていくのである。私たちは、こうした営みを実現している教科を「人間の営みとしての教科」と考えたのである。

IX 「教科と学びの創造」－学びの共同体から見える教科のありよう－（平成17年～平成18年）

－『学びがい』を感じる授業から見える教科のありよう－（平成19年）

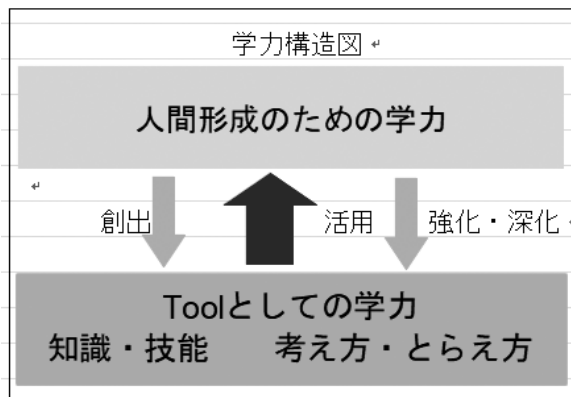
－「人間形成のための学力」から見える教科のありよう－（平成20年～平成25年）

私たちは、前研究の考え方を継承しながらも、「本当の学びとは何か」という根源的な問いに立ち返り、教科の本質に迫る学びを創りあげ、「教科とは何か」を明らかにしようと考えた。そこでまず、各教科で子どもが感じる「学びがい」とは何かを明らかにしていこうとした。すると、「題材を楽しむ（「学びがい」を感じる）授業をめざすうえで何を大切にしていっていいのかわかるのか」という新たな問いが生まれた。

その問いを明らかにするために、授業づくりの軸を「おもしろさのある魅力的な題材開発と、そのおもしろさを子どもたちと味わえる丁寧な授業構想」と設定し実践を重ねた。これによって、子どもたちの豊かな感性や、物事への高い関心と探求心、そして主体的に「学び」を楽しもうとする姿勢が育まれていることが確認できた。

しかし、このことは、私たちが大切にしている「学び」によって子どもたちが育まれているのであれば、「教科の学びは人づくりに対してどのように寄与しているか」といった、さらなる問いを生むことになった。そこで、私たちが育みたい人間像を「社会性と個性を備えた主体的な人間」と定義し、そのような人間を形成していく「学力」を「人間形成のための学力」、そして「学び」を『「人間形成のための学力」を培っていく営み』であるととらえ直した。

私たちは、本校の元校長であり、元静岡大学教授の岡本光司先生の論をもとに、各教科で学力構造図を創り、「人間形成のための学力」「Toolとしての学力」を明らかにしていこうと考えるに至った。



さらに、「授業構成図」を作成し、教科ならではの「人間形成のための学力」が形成される授業構成のあり方をまとめていった。

「人間形成のための学力」を育むために、「文化的な実践としての授業」を重ねていく中で、子どもの姿から見えたことを根拠に、学力構造図、授業構成図を更新し、学力構造図の「矢印」は、問いを解決しているときの「子どもの自然な学びの姿」であることを明確にすることができた。つまり、「学力構造図」の学力を「人間形成のための学力」と「Toolとしての学力」の2つの力の総体ととらえ直したのである。

また、学び合いの質を高める要素として、次のようなことが確認できた。

**共有される問いに関すること**

- 「人間形成のための学力」が育まれてしまうようなものであること
- 切実感を伴ったものであること
- 自己解決してしまうものではないこと
- 複数の視点から考えられるものであること

**子どもに関すること**

- 仲間とのかかわり合いを欲していること
- 仲間と学び合う経験を積み重ねていること

**授業者に関すること**

- 語り合いが教科の本質に向かうように視点を明確にすること
- 子どもたちの思考が絡み合う姿（学び合いの質の高まり）を思い描けていること
- 子どもたちの考えを引き出す役割であること

この研究を通して、本当の「学び」とは、私たちが研究の拠り所としてきた「文化的な実践としての授業」に参加することと同義であろうと考えた。なぜなら、「文化的な実践としての授業」は、授業者を含めた仲間との学び合いを基本とし、「よりよいものを求めていく活動」そのものだからである。また、「学び」には、その教科が対象とする世界を学ぶという「教科を学ぶ」視点だけでなく、その教科が対象とする世界を学ぶことを通して人間性を育むという「教科で学ぶ」視点が必要であると私たちは考えるに至った。

各教科が対象とする世界のおもしろさを、子どもが十分に味わい、新たな自分へと成長していく。このような「学び」を経験し、その教科に対して「学ぶことの価値や意義への、漠然とした希望」を抱くようになる。これが「教科の学びがい」であると結論づけ、「教科のありよう」を「教科の主張」としてまとめあげた。



X 「共に創りあげる授業」－集団に寄与する個を育む教科の学び－（平成26年度）

（副題なし：平成27年度）

－『思考力』を育みながら、「教科ならではの文化」を味わう授業－（平成28～29年度）

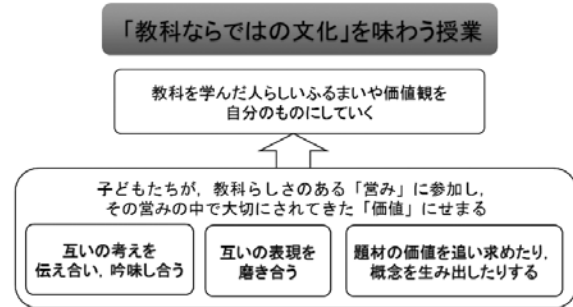
－「教科ならではの文化」を味わう授業－（平成30年度）

－資質・能力を育みながら、「教科ならではの文化」を味わう授業－（平成31、令和元年度）

これまで本校は「教科で人間を育む」という理念に基づき、人間形成に寄与する学びを大切に、実践研究を重ねてきた。前研究では、「文化的な実践としての授業」に子どもたちが参加することを通して、「人間形成のための学力」と「Toolとしての学力」が総体的に育まれることを、実践を通して示してきた。本研究は、これまでの研究成果に立脚したうえで、人間形成に寄与する教科の学びとはどのようなものなのか、そのような学びを実現する授業とはどのようなものなのかを追求するものである。とりわけ、子どもたちが対話を通して学びを深めるとは、具体的にどのような姿やふるまいを指すのか、そのような姿やふるまいを生み出すためにどのような手だてが必要なのかを追求するものである。

私たちは、「教科で人間を育む」ために、**教科で学んだことが自分自身のものとなり、その後のふるまいや生き方までも変えるような学び**を実現するべきではないかと考えた。そもそも教科には、背景となる学問や芸術、すなわちそれらを生み出してきた人々の生き生きとした「営み」や、その営みの中で大切にされてきた「価値」がある。私たちは、このようなよりよいものを生み出す人々の営みを「文化」と捉え、**子どもたちがこのような営みに参加し、その価値にせまっていくこと、すなわち「教科ならではの文化」を味わうこと**こそが、教科の学びを通して人間形成を図ることにつながるのだと考えた。

授業において、子どもたちが教科本来のおもしろさや魅力を味わいながら、題材の価値を追い求めたり、概念を生み出したりすることによって、教科を学んだ人にふさわしいふるまい（見方・考え方や感性、表現の仕方、対象へのせまり方等）を身につけていく。このような「教科ならではの文化」を味わう授業は、必然的に仲間と「共に創りあげる」営みを生み出すことになる。なぜなら、その教科におけるよりよいものを求めて、互いの考えを伝え合って吟味したり、互いの表現を磨き合ったりするからである。



私たちは、子どもたちが味わうべき「教科ならではの文化」と「教科で育みたい人間像」を明確にした（文末参照）。そして、授業実践と分析を重ね、そこで見られた子どもの姿やふるまいから、以下のような「授業づくりで大切にしたいこと」を見いだした。

- ①教科の本質にせまる題材づくりと題材構想
- ②共有された問いに基づく追求（追究）活動
- ③「教科ならではの対話」を生み出すこと

子どもたちが「教科ならではの文化」を存分に味わうためには、題材づくり（題材開発や選定）と題材構想を一体のものとして授業づくりを進めることが大切である。

子どもたちは、題材との出会いによって生まれた思いや考えを出し合う中で、仲間と共に解決していききたい問いを共有していく。例えば数学科や理科で、「わかっていたつもり」（素朴概念）が「わからなく」なる認知的な葛藤が生まれたり、技術・家庭科で、普段の生活の中では立ち止まって考えることがないようなもの・ことを改めて見つめ直したりすることで、子どもたちに問いが生まれる。また、音楽科や美術科、保健体育科、英語科では、「やってみたい」「表現してみたい」という思いや意欲が醸成されることで、子どもたちは追求したいこと（＝問い）を見いだしていく。思いや意欲も含めた広義の「問い」は、子どもたちを問いに基づく追求（追究）活動へと導き、仲間とかかわりながら、思いや考えを広げたり深めたりする協働的な学びを生み出す。1時間ごとの切り抜かれた授業ではなく、題材を貫く問いの解決のために、それぞれの考えを伝え合い、吟味し合い、磨き合うような学びを通して、子どもたちは題材に含まれる知識や技能、題

## 研究のあゆみ

材に根づいた価値や考え方を生きて働くものとして学んでいく。

私たちは、子どもたちが学びを深める過程で交わす「教科ならではの対話」に注目した。「教科ならではの対話」を生み出すには、子どもの思考に寄り添って「教科の本質にせまる題材づくりと題材構想」や「共有された問いに基づく追求（追究）活動」を大切にすることが前提であるが、教科によって構想上の手だてを講じることもある。例えば社会科のように、対話の中でより多面的・多角的な視点を得ることがその教科の学びの深まりにつながる教科であれば、ジグソー法を用いた追求過程を構想することもある。また、音楽科や保健体育科のように、表現やパフォーマンスを質的に高めていくことがその教科の学びの深まりにつながる教科であれば、視点を明確にした対話の場を繰り返し設けたり、思考と表現を交互に入れ替えながら表現やパフォーマンスの変化について対話する過程を構想し

たりすることもある。このような構想上の手だてを打つことによって、対話を通して教科の学びを深める姿を見いだした。

一方で、「教科ならではの対話」に注目した実践を重ねる中で、対話場面における授業者のかかわりが不十分なため、題材の本質的価値にせまることができない授業も見られた。子どもの思考の流れに寄り添いつつ、授業者が論点や視点を整理したり、焦点化したりすることが求められる。さらには、教科ならではの文化の味わい方（教科の見方・考え方）を子どもたちが自覚し、新たな問題解決場面でも自在に使いこなせるように、授業者が価値づけることも、課題としてあげられた。このことは、題材間のつながりや題材の系統性（カリキュラム）にも目を向けることであり、子どもたちが文化を存分に味わいつつも自己の学びを俯瞰的にふり返ることで、自律的な学び手として育むことにつながる視座であると私たちは捉えた。

### 「教科ならではの文化」と「教科で育みたい人間像」

教科	教科ならではの文化	教科で育みたい人間像
国語	創造力や感受性を働かせて作品（言葉）の世界に浸る営み、言葉を吟味しながら自分の思いを発信していく営みや、そこから自分自身を見つめ直していく営み	よりよい人間関係を構築できる人間
社会	様々な解釈の仕方や多様な価値観を尊重しながら、「すべての人にとって最善の社会の姿」を創りあげていく営み	社会を創る人
数学	様々な事象に対して疑問を抱き、解決する過程において的確な解釈や判断のもとで意思決定したり、法則や定理を導いたりすることで、誰もが納得できるものにしていくこと	論理的かつ客観的に解決にあたる人
理科	自然の事物・現象に対して疑問をもち、そのしくみや原因を解き明かすために、様々な観察・実験の結果や資料などの科学的な根拠を基に、自分の考えを深めたり、広げたりすること	科学のまなざしをもつ人
音楽	音楽に対する感性を豊かに働かせながら、表現や鑑賞を深めていくこと	様々な音や音楽のよさや美しさを味わい、分かち合う人
美術	主題をもち、意図に応じて材料や用具、表現方法を創意工夫して表現することや、作者の心情や思いを感じ、対象に対する自分なりの理解を深めていくこと	感性豊かに、創造していく人
保健体育	自分たちなりの合理的な動きや健康的な生活について、新たな視点を得て思考し、体現しようとすることを繰り返す営み	生涯にわたって、自分（たち）なりに運動や健康的な生活にかかわっていく人
技術	思いや願いを具現化するための方策を創造する営み	よりよい生活を営む人
家庭	生活を見直したり、新たな価値観にふれたりして、よりよい生活を追い求めて実践することの繰り返し	よりよい生活を営む人
英語	英語を用いたやりとりから得られる達成感や充実感を積み重ねながら、さらにコミュニケーションを図り合おうとすること	世界の人々とつながる人

## XI 「学びの自覚」－教科で願う学びを子どものあらわれから考える－（令和2年度）

### －「教科で願う学び」を育む授業－（令和3年度）

#### 1 新研究を始めるにあたり

前研究における課題として「子どもたちが学んだことを自覚し、新たな問題解決場面でも自在に使いこなしているか」「子どもたちが教科ならではの文化を味わっている姿が、教科の学びとどのようにつながっているか」ということが十分に分析されていないことが挙げられた。

そこで、令和2年度より、研究テーマを「学びの自覚」として新たに設定し、新研究をスタートさせた。

この研究テーマは、これまでの研究成果に立脚したうえで、子どもにとって人間形成に寄与する授業とはいかなるものであるのか、またそのような授業をどのように実現したらよいのかを明らかにするものである。

#### 2 研究1年次の概要

「教科ならではの文化を味わう授業」の中で見られる子どもたちのあらわれを見とることを通して、各教科における「教科で願う学び」を明らかにした。

	「教科で願う学び」
国語	題材に描かれた価値や人々の生き方、考え方に対して自分なりの考えをもつことや、それを他者と交流することで言語感覚を磨きながら、自らの考えをさらに深めていくこと
社会	課題解決のための選択・判断に資する知識・概念や理論などに気づき、自分なりの考えをもち、よりよい社会の構築に向けて考察していくこと
数学	数や図形、統計の概念を再構築していくこと
理科	自然の事物・現象から探究心を高めたり、自然の事物・現象のとらえ方を発展・深化させたりすること
音楽	音楽に対する感性を働かせながら、音や音楽と向き合うこと
美術	試行錯誤や対話を繰り返し、造形的な気づきを重ねながら、新たな意味や価値を見いだすこと
保健体育	運動や生活に対する新たな視点を得ること
技術	技術を多様な視点から評価し、試行錯誤すること
家庭科	現在の生活と照らし合わせながらよりよい生活を求めて意思決定すること
英語	言語が使用される様々な場面において『よりよいコミュニケーションとは何か』を考え、実践しながら追求すること

また、授業者が想定した「教科で願う学び」を含め、子どもの様々な学びの姿を見とることができた。これらの姿から、教科の本質に迫っていく過程において、子どもが実に多様な学びを繰り広げていることが見えてきた。

さらに、授業者が題材の価値や魅力を味わう授業の先にある「教科で育みたい人間像」を踏まえて授業構想をしていくことで、子どもが教科の本質に迫っていくこともわかってきた。

#### 2 研究2年次の概要

授業者が「教科で願う学び」をもって授業を実践することで、子どもたちは教科の本質にせまる学びをしていくことを明らかにした。

さらに、子どもが題材を通して、また、題材をつないで、自身の教科観を広げている姿が確認された。このことから、子どもは一つの題材で学びを完結することなく、今までの自分の考えや価値観を問い直したり、物事を新たな視点で見つめ直したりしている可能性があることを見いだすことができた。

#### 3 研究2年次までで見いだされたこと

これまでの研究から、子どもにとって人間形成に寄与する授業とはいかなるものであるのか、またそのような授業をどのように実現したらよいのかについて、以下のようなことを見いだされている。

- 授業者が「教科で願う学び」をもって授業を重ねる中で、子どもたちは教科の本質に迫る学びを生み出していく。
- 授業者が「教科で育みたい人間像」をもって実践を重ねていく中で、子どもたちは人間像に迫っていく。
- 子どもが教科の本質への迫り方には、多様性がある。
- 授業者は、子どもたちが授業観を広げていくことを願って題材構想や題材配列をしていく必要がある。