

研究概要

全体論

研究主題：考える子を育む（１年次）

副題：問いがつながる授業

1 研究主題設定の理由

(1) これまでの研究から

私達は昨年度までの４年間、研究主題「であう・つながる・うまれるコミュニケーション」のもと、「聞き合い」の可能性を見据えた実践的研究を積み重ねてきた。その中で私達は、集団で学ぶことの価値や個の学びにつながる流れなど、主題を具現化した「聞き合い」のよさを再確認した。具体的な子どもの姿としては、以前は自分の考えを主張することばかりに意欲的な傾向が見られたが、他の考えを受容的に聞こうとする子どもが多くなった。

一方、他の考えに違和感をもって、その原因を追求しようとする子どもは多くない。非効率的かもしれないが、その活動から学びの深まりが期待できそうなのに、教師が取り上げて要求しないと考えるようにしない。仲間から学ぶよさや方法を知らないのではないか、という課題が見えてきた。

そこで、今年度からは子どもの思考に焦点を当て、これからの学びのあり方を探っていくことにした。「あなたは、そう考えるんだね。」「そんな考えもあるんだね。」と、受容的な態度で聞き、多様な考えを受けとめることができるようになった子どもにとって、次に必要なことは、聞き取った考えを基に、はじめに自分が対象からつかんだ考えをさらに深めたり広げたりする過程である。

教えるから学べる子どもではなく、教えなくても学ぶ子ども、自立して学ぶ子どもを育みたい。学校社会を巣立った後も、たくましく社会で学んでいく人になってほしい。そのための基礎として、主体的に自分の考えを深めたり広げたりしていく子どもを育みたいと考えた。

(2) 社会情勢から

考えを深めたり広げたりしていく子どもを育むことは、変化の激しい現代社会を生き抜いていく人材を育てるという、社会のニーズにも対応する。子どもが将来、困難に直面したときに必要な知識や方法を、私達が今、全て与えることはできなくても、その都度様々な情報源となるひと・もの・こと（リソース）から学び、仲間と協働して問題解決に立ち向かうことができれば、試行錯誤しつつもきっと乗り越えられるだろう。そのためには、考える人になっていなければならない。

未知なる状況を切り拓いていくために必要な学ぶ力を、「考える」という行為を通して追求していくことは、とても意義のあることだと考えた。

2 考える子とは

考える子とは、自ら学ぶ子である。

佐伯胖氏は『「学び」を問いつづけて―授業改革の原点』の中で、「学力というのは、本来どれだけこれから学ぶことができるかを意味するはずで、どれだけ学んだかという量ではない。」と述べている。確かに同じ情報を与えても学べる子と学べない子がいて、その違いは必ずしも既有知識の多寡と一致しない。これは単に意欲の違いが原因なのではなく、与えられた情報を自分に引き付けて考えるかどうかの違いが大きくかかわっているのではないかと。学力には、自分の経験や生活とのつながりを発見できるか、自分と関係づけて考えられるかが大きくかかわっているのだ。

考えることは教えることができるのか。例えば、考える方法をスキルとして教えることはできるだろう。しかし、その意味や有効性が知識としてしか理解できず、使うべき場面も判断できなければ、使いこなすことは難しい。スキルは使うことによって初めて能力として働くのだから、折に触れて考えさせることでしか考える力は育たない。

文部科学省教科調査官の澤井陽介氏も「知識や技能は、ある程度教え込むことができて、能力を教え込むことはできない。教える内容を通して『育てる』ことになる。」と述べている。（「思考力・表現力」徹底解説！）

これまで私達は、「どう教えるか」ほどには、子どもが「どう学ぶか」について、十分な研究をしてこなかったのではないか。授業が「教えるー学ぶ」場である以上、教材研究や教え方の研究と同じ程度に、子どもの立場に立った学び方の研究が必要なのだ。「考える子」を育てるには、自らがもった問いに対して、考えれば分かるという自信や、仲間とともに考えを深めたり広げたりする楽しさを見つけていけるように、教師がかかわっていかねばならない。

日常的に使う「考える」という言葉が指す対象はとても広いので、「考える子」の「考える」は、学習指導要領にある「思考・判断・表現として一体的にとらえる」行為をベースにする。考えるとは、多角的な視点から対象をとらえ直すということであり、様々な関係の中に位置づけられるということである。今はまだ見えていないことについて、今はっきりしていることを基に類推するということである。また、これらの考えは個人のものであり、言葉によって表出することで形をとり、他へも自分自身にも伝えることができる。このような解釈の基に、「考える子」を次のように定義する。

- 多角的な視点から様々な関係の中で対象をとらえ直し 表面に現れていないことまでも類推する子
- 自分の考えを他と分かち合い 深めたり広げたりしていく子

「考える子」であれば、チームの一員として、仲間と協力しながら問題を解決していくことが可能になる。教えてくれる存在としての教師からだけでなく、学び合う存在としての仲間からも学ぶことができる。考えること自体を楽しみ、考える自信がつく。

このような考えから、研究主題を「考える子を育む」と設定した。本研究は、「考える子を育む」ための授業を具現化していく過程を通して、「これからの学びはどうあるべきか」について、私達教師自身が考え、認識を深めていくことを目的とする。

3 問いがつながる授業

教育界での通念がどうであれ、やはり本来は、問いを発するのは学ぶ側であり、学ぶということが即ち問い方を学び、問いつづけることだと言っておきたい。したがって、わが国の授業では、もっと積極的に、子どもたち自身の側からの発問を促す教師の働きかけがどのようなものかを研究しなければならない…（佐伯胖『「学び」を問いつづけてー授業改革の原点』）

考える子を育むために、私達教師に何ができるだろうか。上の考え方は、私達に大きな示唆を与えてくれる。学ぶことは問うことであり、問うことは考えることでもあるのだ。考える子を育むには、自ら問う力をつけることが有効なのではないか。

澤井陽介氏は、『『考えて表現する』『表現して考える』『考えながら表現する』など、思考力と表現力の関連に注目して学習活動を構成する意味から言語活動の充実を図ることが重要である。』と述べている。（「思考力・表現力」徹底解説！）

これを、学ぶ側からの授業研究としてとらえ直すと、教師からの働きかけを受け止めるだけでなく、自ら仲間と説明し理解する相互作用の中で得たものを自己の中に取り込んでいくことが繰り返されれば、考える子が育つと言えそうだ。

そこで、1年次は「子どもが共通の目的に向けて互いに問うことができれば、考える子を育むことができる」という仮説のもと、「問いがつながる授業」を模索していく。

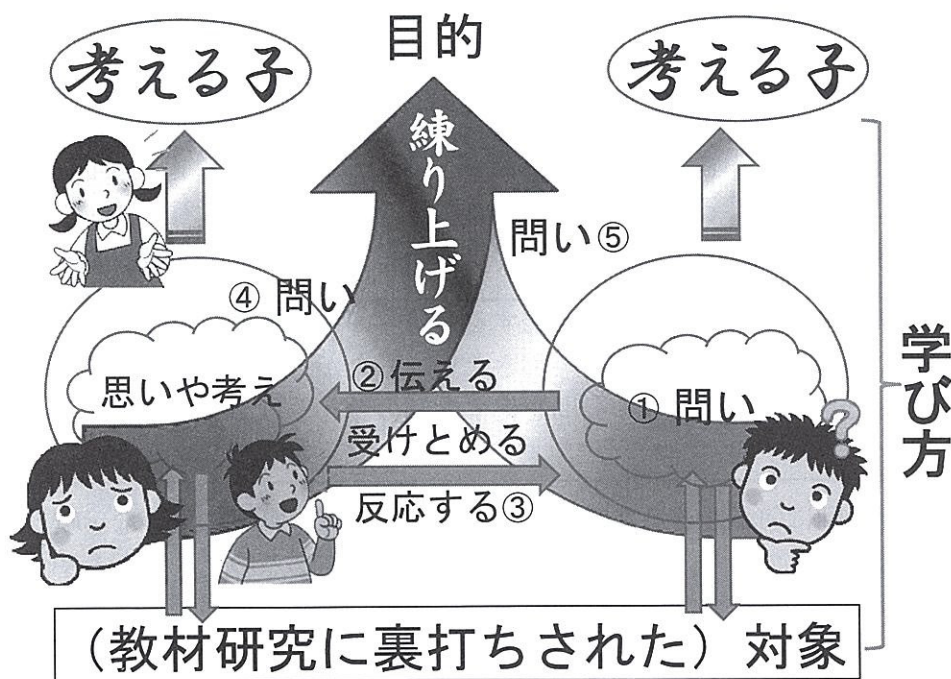
「問いがつながる授業」では、仲間と対話し、協働して学んでいくことを重視する。自分と

異なる考え方を受け止めることで生じる違和感が、考えを深めるきっかけになるからである。言語を中心とした相互作用の中で、考えや考え方が共有され、個人の能力や技能として取り入れられていくと期待できるからである。特に仲間に向けられた質問は、自分がかかわらせて聞くことができたから生まれたものであり、仲間とつながろうとする一面をもつので大切にしたい。また、仲間に向けられた質問は、同時に自分にも向かっているのであり、言葉にすることで自分の疑問を明確にできるし、次の理解へ向かう重要な契機にもなる。

このように、一つの問いから、共感的に受けとめた上での反応の連鎖が続き、目的達成のために子どもの考えが論理的に練り上げられていくと、互いに分かっていたつもりで実は分かっていたいなかったことに気づいたり、最初の問いを解決する過程で、あるいは最初の問いが解決されたことにより、次の問いが生まれたりする。こうして最後には、考えた結果としてねらいを達成し、実感や分かる喜びを伴った理解に至る授業を「問いがつながる授業」と位置づけ、研究副題とした。

問いがつながる授業には、どんな子どもの姿が現れるのか。検討していく際のものさしとして、次の五つの目指す子どもの姿を挙げる。

- | | |
|-----------------------------------|-------------|
| ①対象と向き合い 自ら働きかけることにより | 自分なりの問いをもつ姿 |
| ②自分の問いを言葉にして伝える | |
| ③他者の思いや考えに興味をもち 問うことで理解を深めようとする姿 | (共感的理解) |
| ④簡単に分かったことにしてしまわずに 多角的な視点から問い続ける姿 | |
| ⑤問いに向き合い 協働して解決していく姿 | (論理的な練り上げ) |

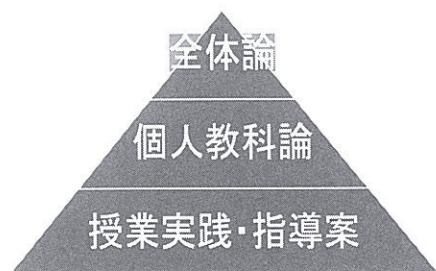


ここでいう「問い」とは、対象に向き合うことで湧く疑問と、他者の思いや考えを受けとるための質問を指す。これらは、子どもの知りたいこと、協働して解決していく課題、教師が子どもに付けたいと願う価値につながる。

なお、イメージ図中の①～⑤は、5つの目指す子どもの姿の①～⑤に対応する。

子どもの主体的な学びを支えることで、考える子に育てていく。

資料1 問いがつながる授業のイメージ図



資料2 研究の進め方

研究の進め方としては、子どもの実態も教師の個性も異なるので、授業者個人で自分なりのアプローチを考え、協働して学び合い、「考える子を育む」ための授業を具現化していく。子どもに要求する前に、まずは私達自身が考える子のモデルでありたいと願うからである。

4 研究組織と役割

研究に対する意識 私達自身が自立・協働して考えるモデルになる

研 究 組 織	役 割
研究理論部 ～理論と実践をつなぐ～	○理論の構築と提案 ○研究授業を受けての全体論の随時検討 ○教科論の提案（運営部と）
研究実践部 ～個人の実践をつなぎ 研究を推進する～	○日々の研究実践の推進 ○研究授業の年間計画 ○指導案の提案（運営部と） ○研究の重点に対応した事前・事後研 ○実践の成果のまとめ及び情報提供
研究運営部 ～我々の研究と 参観者をつなぐ～	○研究紀要（作成スケジュール・推敲校正） ○研究発表会運営（仕事の分担，発表会の子どもの動きの検討など） ○研究要項（作成スケジュール・推敲校正） ○研究案内（作成・発送・ホームページ等の広報活動）
研究支援部 ～学ぶ学級集団に向かう 土台作りとともに 教師の授業力向上と 外部への発信を図る～	○授業規律向上（学習のきまり指導，学習への動機付け向上など） ○相互講習会（コミュニケーション，iPad アプリ活用など） ○研修交流（参観した発表会紹介，研究図書紹介など） ○ホームページの活用（ホームページの更新，メールマガジン発行，指導案公開など）

○参考文献

佐伯胖監修『「学び」の認知科学事典』大修館書店 2010

佐伯胖『「学び」を問いつづけて—授業改革の原点』

小学館 2003

佐伯胖『子どもが熱くなるもう一つの教室』岩波書店 1997

佐伯胖『「わかる」ということの意味』岩波書店 1995

佐伯胖『考えることの教育』国土社 1990

佐伯胖『「学び」の構造』東洋館 1975

小林宏己『授業研究 27 の原理・原則』学事出版 2013

竹田圭吾『コメントする力』PHP研究所 2013

外山滋比古『思考力』さくら舎 2013

澤井陽介「文部科学省教科調査官が語る「思考力・表現力」

徹底解説！」『Vプレス 12 月号』光文書院 2012

平田オリザ『わかりあえないことから』講談社現代新書 2012

石井順治『「学び合う学び」が深まる時』世織書房 2012

道田泰司「小学校における「よりよく考える授業」とは」

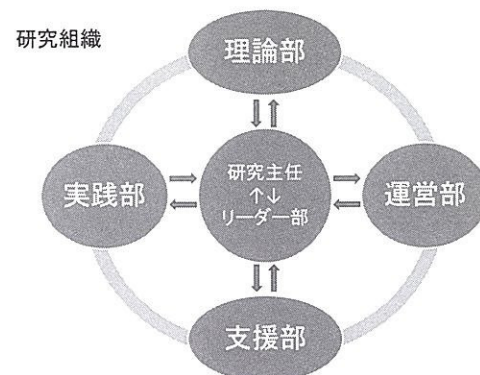
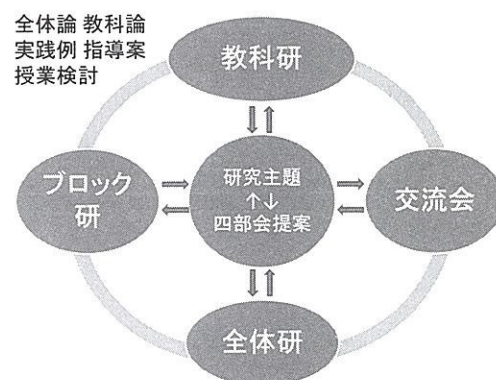
『琉球大学教育学部紀要』2012

河合隼雄・鷺田清一『臨床とことば』朝日新聞出版 2010

畑村洋太郎『失敗学のすすめ』講談社文庫 2005

佐藤公治『認知心理学からみた読みの世界』北大路書房 1996

安西祐一郎『問題解決の心理学』中公新書 1985



Memo