

わたしの学校—学習文化の創造—

0 私たちが願う学習の姿

子どもがすすめる授業とはいったいどういうものなのだろうか。子どもの発言や、問題提起で授業が始まり、その発言を他の子どもがつかないで問題を解決しようとしている姿がまず思い浮かぶ。私たちもそういう姿を求めて、学習を組み立てようとしている。しかし、私たちは、そこからもう一步踏み込んで子どもの学習をみつめたい。

「ぼくは△△するには〇〇することがよい思う」というAくんの問いかけから学習が始まったとする。当然、他の子どもたちはAくんの考えた〇〇が妥当な方法であるか検討し、それに対して自分の考えを主張する。そのときに「〇〇することがよい」と提示された問いかけを、子どもがどう受け止めているのだろうか。ただ単に言葉通り、「〇〇することがよい」という問いかけとしてとらえているのであろうか、それとも、自分たちの学級の他ならぬAくんが発した問いかけであるというとらえ方をしているのであろうか。私たちは子どもが後者のようにとらえることができるように願う。

他の子どもが、Aくんの問いかけと向かい合うということは、「Aくんがそう考えた理由はどこにあるのだろうか」「Aくんと自分の違いはどこにあるのだろうか」というように、Aくんの思考と向かい合いながら考え合っていく姿勢である。それは、「でも～」や「Aくんの考えはよくわかるけど、わたしは～」と話し出す子どもの雰囲気や表情、あるいは後に続く言葉からみとることができるであろう。このような子どもの姿が、本校が目指す学習文化である。

私たちは、子どもが自らの求めで、自ら問題に対処していく主体的な学習のあり方を求めて研究を進めてきた。主体的に学ぶという姿勢は子どもが学ぶ喜び、「できた」「わかった」「役にたった」「願いが実現した」「もっと考えてみたい」「つながった」など、を体感していくことによってつくり上げられる。

主体的な学びの積み重ねである本校の学習文化を築くことが、私たちの願いである。

1 わたしの学校の学習文化をつくる

1-1 一人一人の“その子”からみてとれる学習文化

学習文化とは、学校が、あるいは、少なくとも学級が、学習に挑む姿勢や雰囲気をさすもので、学校風土、学級風土とっていいものである。学習文化の確立は、私たちが日々“その子”の成長を願い、“その子”の学習をみつめるといって姿勢で“その子”とかかわることによってのみ実現する。

“その子”にみてとれる学習文化とは、自分の考えや願いを素直に表現し、自分とは違う他者のもののみ方、考え方を理解し、愉しむ中で、つまずきや失敗に負けない、ねばりづよい追求を続ける“その子”の学習に挑む姿勢である。このような“その子”の学習の姿は、学級、学校という集

団に支えられて存在する。もちろん、集団もまた“その子”の学習の姿に支えられて存在するということがいえる。

1-2 一人一人の“その子”が存在する集団にみえる学習文化

“その子”にみえる学習文化を支え、“その子”にみえる学習文化に支えられた学級とはいかなる集団であるかということについて述べる。私たちが求める学級の学習文化、学級の風土とは以下の二点である。

①自ら学びを求め、学ぶことを楽しむ集団

個人が自分の思考を練ること、膨らませることを楽しむことができる学習環境づくりを目指す。簡単に他者の意見に迎合しない、かといって自分の意見に固執することなく、よりよい考えを求め続ける個人の迫力がみとれる学級づくり、授業づくりを目指す。

そのためには、子ども同士が互いの思考を相手に学習をすすめることが必要になる。教師が子どもの思考を相手にしようとするように、子どもが仲間の思考を相手に学習をすすめていくことで、自分の思考を練ることができる。

②学び合いのある集団

子どもが学び合うためには、互いが互いを一人の人間として尊重し合わなければならない。その関係があってはじめて、聞き合い、認め合い、自分と他者の間の意見やあり方の相違についてきびしく、そして鋭く追求し合うことができる。私たち教師は、「他者を認めろ」「自分と他者の意見の相違に目を向けろ」と子どもに言う前に、私たち自身が、子どもを不完全な人間としてみることをせず、一人の人間として尊重することで学び合いのある学級づくりが始まると考えなければならない。子どもに驚き、学び、はっとさせられる教師でありたい。

2 子どものみとり

2-1 子どもをみとることの必要性

学習文化を確立するために、子どもの思考を相手に学習をすすめるという構えが必要になる。子どもの思考は“その子”の生活経験、学習経験に支えられて生まれる。また、その思考は学習対象と“その子”のあり方がかわることで展開している。

したがって私たちは、一人一人の子どもの思考をとらえようとすることによって学習をすすめるなければならない。そうすることで、“その子らしさ”が表面にでて、他者の“その子らしさ”を認め、楽しむ学級、学習づくりが可能になる。

みとるということは、授業、生活を通して教師がその子の成長を願いながらかわり続けるということである。その子の課題や良さを見極めようとし、その子の学習の進め方に対する予想と期待と心配をもちながらかわり続ける姿勢が求められる。

実際には日常的に子どもの記録をとることや、書いたものを通じてその子を知ろうと努めることや、授業においては、その子に対する願いを具体的にもつことなどをおこなっていく。

2-2 朝の会

子どものあり方をみとる場として朝の会を充実させたいと願っている。その子の生活、興味の方向、学び方・わかり方、学級での仲間関係とその変容をさぐる場として、朝の会を位置づけていく。また、子ども側からみると、仲間に語りかけ、仲間から語りかけられながら自分たちで主体的に学習をつくる場でもある。学級の学習文化をつくるための一つの場として設定しているのである。

朝の会は、学級での生活や学習がその子に与える影響（変容）を確認する場でもある。私たちが子どもと共に作り上げようとしているのは、学習文化である。学習規律ではない。学習文化は、子どもたちの主体性に支えられた学習や活動によって作り上げられる。したがって朝の会の活動内容も一人一人の子どもが主体性をもって、自分の願いが表現できるよう自由性の高いものである必要もある。

2-3 授業の中でみとるべき子どもの変容

学ぶ喜びを感じる子どもたちは自分の考えや願いを素直に表現し、自分とは違う他者のもののみ方、考え方を理解し、愉しむことができる。その中で、つまずきや失敗に負けない、ねばりづよい追求を続ける“その子”の学習が実現する。そのためには、私たちは子どもの変容をみとり、支援していかなければならない。

“問い”のないところに学習はない。“問い”をもつためには対象が具体的であり、問いかける相手を子どもが意識できなければならない。“問い”を出すこと、“問い”を出されることの繰り返しとその相互作用によって、子どもは素直な“問い”をもつことができる。

私たちは子どもが「素直な問いかけ」や問いに対する「素直な表現」をもてた場面、もてなかった場面をみとり、分析する必要がある。

また、追求の質の変容のみとりにも努める。子どもの追求は学ぶ喜びに支えられている。子どもは興味・関心などの衝動にかられて問いをもつ。問いを解決するためには失敗や間違いがあり、後戻りを強いられることもある。そこで子どもを支えるのは、問いがもつ必然性である。この過程があつてこそ、子どもは「できた」「わかった」「役にたった」「願いが実現した」「もっと考えてみたい」「つながった」などの感動体験が味わえ学ぶ喜びを感じる。その繰り返しによって主体性のある学習が生まれ、学ぶ喜びが根底にある学習文化が築き上げられる。

私たちは、まず子どもが問いをもつときの興味・関心の方向をさぐることを心掛ける。そして、子どもは何に必然性をもって追求を続けようとしているのかということのみとる中で、その子の成長やその子の課題を見極めていこうとする。

3 みとりを生かした授業づくりのポイント

教材研究～指導者による学習材がもつ可能性の追求と子どもがみる学習材の広がり

私たちは、目指す学校像を「一人一人の子どもがわたしの求めでわたしにとって意味のある学習をすすめることができる学校」と規定している。

子どもが対象と出会い、問いをもち、見極め、その問いを解決したり、新たな問いが生まれたりするという学習の過程は、人間本来の自然な学び

のあり方に沿ったものでなければならない。本来、学習とは自らの求めて自ら問題に対処していく主体的なものである。子ども自身やその生活にとって具体的であり、自然な学びの成立を目指すのである。

そのためには、子どもが自らの意志で学習をすすめていると実感できる学習法を確立しなければならない。一人一人の子どもが学習の主体になって、自らの力で自らの学びをつくり上げていくことが必要である。

いいかえれば、わたしたち教師が常に一人一人の“その子”の学びを意識し、「学習とは子どもたちの力でつくり上げていくものだ」という考えをもとに、子どもの学びの姿をさぐり続けることによって、「わたしの求めですすめる、わたしにとって意味のある学習」が実現すると考える。

3-1 教科学習における具体的で自然な学び

私たちは、教科の授業をおこなうとき、本時で子どもに何を考えさせたか、何を気づかせたいかということを考える。また、学習を通して、子どもの願いや考えてみたいことが具体的に表れるだろうかということを考える。それがその授業のねらいということになる。そういう意味で、私たちは、その授業が目の前の子どもにとって有効な学習になることを願い、授業研究をおこなう。

そのときの視点は2つである。教科学習としての価値（学習内容・学習目標、教科学習で大切にしたいポイント）があるかということと、もう一つは学習する子どもたちが意欲的にすすめられるか、目の前に提示された課題を自分の問題として意識できるかと、いうことである。この両面から授業研究をおこなう。

教科学習の総合化は「子どもが課題を自ら解決していこうとするためにその子にとって具体的であるかどうかということ」に主眼をおいてすすめている教育のかたちである。私たちが教科学習をすすめる際に、力を入れて授業づくりをしてきた部分と重なることが多い。しかし、子どもたちが教科学習自身のもつ価値にふれながら、学習内容を主体的に学ぶことができなければ、学力低下、時間不足等の課題に答えていくことができないのではないだろうか。私たちは、今まで「教科学習がもつ価値が授業場面で具体的に示されているかということ」をないがしろにしてきたと考えている訳ではない。「子どもがそれを自ら解決していこうとするために、その子にとって具体的であるかどうかということ」を大切にしながら、「教科学習がもつ価値が授業場面で具体的に示されているかということ」をきびしく見つめなおして教科学習の研究を進めようとしている。

子ども一人一人にはそれぞれ固有の知識や考え方や分かり方がある。教科学習の価値をその子にとって自然な形で追求させるためには、価値を子どもの「知識」「考え方」「分かり方」を無視して、一方的に押し付けることはできない。また、子どもの「知識」「考え方」「分かり方」に寄り添うために、教科学習の価値を見失ってはいけない。

教科学習における一人一人の「知識」「考え方」「分かり方」をみとることがなければ教材研究はすすまないし、教科学習がもつ価値が授業場面で具体的に示されていると言えない。

3-2 「みらい」の学習における具体的で自然な学び

「みらい」の学習では教師は子どものあり方と向かい合って学習をすすめる。したがって教材研究の中心課題は子どものあり方をみとることである。教科学習では「知識」「考え方」「分かり方」がみとりのポイントになるが、「みらい」の学習では、「知識」「考え方」「分かり方」を内包したその子のあり方（生き方）がみとりのポイントになる。教師がその子の、「おもしろいと思うこと」「驚いたこと」「新しい面を発見できたこと」「こうであろうと予想できること」などをさぐろう、知ろうと願いかわかっていくことが必要になるのである。

一方で、教材があるということは、その教材がもつ価値がある。その価値はまず教師がさぐり出すことになる。そして、子どもは「みらい」の学習をすすめることによってその価値に気づき、向かい合う。なぜなら、子どもの真剣な学習は元来そういうものであるからである。我々教師が行き着くようなどころには子どもも行き着くであろうし、我々教師の行き着くところをこえた学習の展開をも望んでいるからである。

教師は教材がもつ様々な価値を見い出す目が必要である。そこから一人一人の子どもが自分のあり方と照らし合わせながら追求するための価値を見極めるためには、教師自身が自分のあり方とかわかって学習をすすめるという姿勢が必要になる。算数を学習するためには子どもも教師もその学習の価値を共通のものとして追求する姿勢が必要になる。このことと同じで「みらい」の学習において子どものあり方を対象に学習をすすめるならば、子どもが自分のあり方を追求していくのと同じように教師も自分のあり方を追求しようとしなければならない。

また、そこには真剣な学習が存在しなくてはならない。真剣な学習を展開するために教師が子どものあり方を相手に学習をすすめるべきであり、真剣な学習が展開されないときにその理由や突破口を子どもの思考にもとめようとしなければならない。

4 みらいの学習の展開

4-1 総合的な学びの姿「みらい」

「みらい」の学習において、学びへの欲求の発揮は、一人一人の子どもにとって意味があるものであり、他者にとっても意味のあるものでなければならない。ひとりよがりのものであってはいけない。したがって、共同で学習する意味もそこにあり、「みらい」は基本的には個人の学習ではあるが、集団など自己を取り巻く環境とのかかわりの中ですすめる学習である。

また、年間を通して長時間、継続的（1・2年は週当たり4～6時間、3・4・5・6年は週当たり5時間～7時間）に取り組むことで、子どもたちにとってこの学習が学校に来ることの意味になることを願い、生活の“はり”になり“生きがい”になることを願う。そのような感情をもって仲間と共に学ぶことで、子どもは自分自身がかけがえのないものであることに気づき、自分は自分以外の人やものにとっても意味があり、自分以外の人やものも自分にとっては意味があるということに気付くであろう。

4-2 「みらい」で子どもが学ぶこと

子どもは「みらい」で対象と自分とのかかわりを通して、それらの意味づけや関係づけをし、学び方を学んでいく。それらは、子どもの生活にとっての具体性と、人間が物事を追求するときの自然な学びの方法によってなされる。子どもは「みらい」で具体的であり、自然な学び方を学ぶのである。

子どもは（人間は）、自分の願いの実現するために対象と真剣に向かい合ったときに、具体的で自然な学びと出会う。その中で願いを実現するための解決方法が見つからなかったり、障害があったりすることで切実な追求が生まれ、主体的で粘り強い学習が展開される。そこで子どもは自分のあり方や対象の本質に迫る学びを実現できる。

このような学びの繰り返しの中で、子どもは学ぶということと自分の関係、つまり学び方を学んでいく。用意された答えに到達することが目的ではなく、自分の願いを実現するために、自分自身が納得のいく答えを求めていく姿勢こそが必要になる。

「みらい」の学習は、子どもが納得のいく答えを得るために、たくさんの選択肢をもてるように多様な活動が展開されるべきであるし、子どもが選択肢の中から自分自身で考え、主体的に自己決定ができるように失敗や遠回りをおそれず、柔軟でゆとりのある活動を保証するべきである。

「みらい」の学習では、子どもは願いの実現のために試行錯誤をくり返していく。子どもは自分の求めに応じて学習をすすめていくのである。それでは教師の意図はどこに働くのであろうか。先に述べたように子どもが「みらい」の学習において自分の学びを展開していくと、子供は物事の本質にせまり、自分のあり方（生活）を深くみつめるようになる。つまり、これこそが教師の意図であるから、子どもの求めに応じて学習をすすめていくことが教師の意図に反するということはない。我々教師が一人の人間として、子どもと同じようによりよく生きるための追求をおこなうことで“求め”と“意図”は近いものになるであろう。

反対に、子どもの求めに応じたからといって、物事の本質にせまり、自分のあり方（生活）を深くみつめるような学習が展開できる訳ではない。子どもたちが物事の本質にせまり、自分のあり方（生活）を深くみつめることができるような学習を教師が意図的に構成していくことが必要である。前述したことと相反するようであるが、子どもは必ずしも自分の求めというものを明確にもっているわけではない。ただ、子どもは自分が納得し、自分の学びを実感できるような学習を求めていることは確かである。

4-3 「みらい」の学習内容

まわりを見る目や、まわりにかかわる力は生きる力、つまり、子どもが人間として強く生きていくための力である。自分とかわる環境を意識した自分の生活が、学びの場であるところとらえる必要があり、生活に根ざした学び方を学び、そして、学び合うという姿勢が求められる。

子どもが自分を取り巻く環境（対象は自然と社会）について、全ての力を発揮し、追求し続ける学びの姿を「みらい」で実現させたい。

子どもを取り巻く環境としてまず「自然」があげられる。

※自然環境

子どもたちは自然に触れ、そのよさを知ること、自然を守るために、様々な角度から自然をながめていく。その中で自分たちの暮らしを別の視点からながめることになる。

※生命

例えば、動物を飼育すること、人間の誕生について学ぶことで子どもはよりよく生きよう、懸命に生きようとする命に出会う。子どもは人間が人間らしく生きることの価値や意味を学ぶことになる。

次に「社会」があげられる。

※仲間との生活

子どもたちの学校生活の基盤である学校の仲間との生活をよりよいものにしていこうという願いは、子どもにとって本質的なものである。また、人間にとっても他者と共同で人間性尊重社会を形成するという事は社会生活をおくる上での本質である。

※社会生活・福祉・国際理解

今まさに子どもにとっても、社会にとっても解決が必要な問題を学習対象にする。社会生活について学ぶ場合、子どもはいろいろな要素を検討して、多面的に物事をみる目をもつ。

上記すべての学習内容において「自然」を対象に学ぼうとも、「社会」を対象に学ぼうとも子どもが解決しようとする問題は解決できたといえるものではない。自然や社会にまつわる問題は全ての人間にとって重要であり、解決方法をさぐり続けている問題であるからである。子どもにとっては解決できたと思っても新たな問題、わりきれない思いをもち追求し続ける学習でなければならない。

この考えをもとに、みらいの学習内容を整理すると次のようになる。

エコロジー	
環境保全のために自分なりの方法で環境にはたらきかけ、それをもとに、環境保全の考え方を周りの人たちに広めていく。	
資源	○人間の生活に欠くことのできない『資源』を学習テーマに、“リデュース” “リユース” “リサイクル”の考えをもつことができる。 ○ごみ問題、エネルギー問題（水・電気・ガス）などをきっかけに、むだのない、無理のない生活の仕方を考えることができる。
大気	○大気汚染の現状を知ることから、温室効果ガスの削減のためにアイドリング・ストップの呼びかけやケナフの栽培など、自分にできることを始める。
水	○川や海の汚れをなくすために、排水に目を向け、自分の家や学校などでできる方法について考え、取り組む。
土壌	○“EMぼかし”やミミズを使った土づくりなど、地球にやさしい土壌づくりに挑戦し、その成果を広めていく。
生き物	○生き物固有の生態を知り、絶滅危惧動植物を守っていくための方法を考え、実践する。

ネイチャー	
身近な自然に浸る中で、自然のすばらしさを感じ取り、自分にとっての自然観をつくる。	
四季	○身近な自然の中で、四季の移り変わりを感じ、利用して表現（遊ぶ・作る）することで、自分の生活とのかかわりを知る。
動植物	○自然の動植物を観察したり、育てたりすることで、動植物の生態や特性を知る。
学校ビオトープ	○自然と人間が共存できる場をつくり、自然とどう共存していくのかを考える。
共生・生命	
今生きていることの大切さを感じ、よりよく生きようとする意志を育てる。	
バリアフリー	○障害者やお年寄りの気持ちになることができる学習体験をすることによって、相手の立場に立って考えることの大切さに気づく。 ○よりよい生活を築くために、自分たちにできること考え、進んで行動する。
健康・安全	○自分たちを取り巻く社会環境の現状の問題点に気づき、自分の生活（生活習慣）を振り返り改善に取り組む。
生命	○懸命に生きる人間の命について学び、自分一人ではなくたくさんの命が存在していることに気づく。 ○動植物の生命のすばらしさを感じ取り、親しみをもち、大切にする。
なかま	
なかまと生活することで、自分や集団について考える。	
自分	○共同的な活動を通し、集団のありかたを考える。
集団	○共同的な活動を通し、集団のありかたを考える。
くらし	
現状の社会をよりよくしようとはたらきかける人々の営みについて学び、自らも社会をよくしようと実践する態度を養う。	
社会参画	○社会的な行事・計画に体験的に参画し、社会のしくみ（経済・消費・流通など）に気づき、社会の一員としての自覚をもつ。
地域社会	○身のまわりの人々の生活の工夫や努力にふれ、社会生活は人々の協力によって成り立っていることに気づく。
発展・開発	○社会の発展・開発、あるいはそれにかかわった人々について学び、現在の生活をみつめなおす。
ものづくり	
ものをつくりだす活動を通して、生産の喜びを味わう。	
労働	○ものをつくり出す楽しさを味わいながら活動し、協力することの大切さに気づく。
生活空間	○身近な生活の場に興味をもってかかわり、目的に合ったものの作り方をし、よりよい生活空間をつくり出す。 工夫し、よりよい生活空間をつくり出す。
国際理解	
さまざまな人とふれあうことを通して、自他の文化を理解尊重し、国際社会の中で、さらに豊かに交流ができるようにする。	
異文化の理解・尊重	○外国の文化や人に親しむことによって視野を広げ、異文化の特色を理解し、尊重しようとする。
日本文化の理解・尊重	○地域や郷土、さらに日本の文化、歴史や伝統のよさを学ぶとともに、尊重しようとする。
コミュニケーション能力の育成	○さまざまな人々と楽しく積極的に交流することを通して、外国語に興味関心をもち、簡単な日常会話に慣れ親しもうとする。

5 学習評価

5-1 学習評価とカリキュラムデザイン

学習評価とは、一人一人の子どもの思考をさぐりながら、“その子”の願いや“その子”に対する私たち教師の願いを実現するために、カリキュラムのデザインができているかを評価することである。カリキュラムを組み立てたり、方向転換をしたり、点検をしたりするときに学習評価がなされるのである。

私たちは、「対象」と「自分」とのかかわりを支える、人間として強く生きるための力、「主体性」「共同性」を柱にして子どもの学びをみとりカリキュラムデザインをすすめていく。例えば、子どもが書いたものは、教師にとっても、子どもが学んだこと、あるいは学ぼうとしていることについて受け止めるために必要である。また、子どもの学びをさぐるための資料としても活用することになる。カリキュラムは、子どもの求めや、子どもにとって意味のあることをさぐることによって修正される動的なものである。

子どもは、集団など自己を取り巻く環境とのかかわりの中で学習をすすめる。「対象」と「自分」とのかかわりの中で生まれる、「疑問」「追求心」「心配」「希望」「あこがれ」などの感情が子どもの生活との接点においてどのように生まれてくるのかということや、それらの感情が主体的な活動にどのように作用しているのかを見とり、カリキュラムデザインに生かしていく必要がある。同時に「自尊感情」が生まれる共同学習を意識し支援するカリキュラムデザインをすすめる。

5-2 授業研究における学習評価の視点

子どもとともにつくるカリキュラムであるが、それを評価し、カリキュラムのデザインの方向を見定めなければならないのは私たち教師である。言い換えれば学習評価によって評価されるのは子どもではなく、私たち教師である。

授業研究をする場合、その授業者がもっておかないといけない視点を具体的にあげる。

- ・“その子”はこの授業にどのような思考をもつてのぞむのだろうか
- ・この授業で“その子”の思考はこう練られるであろう
- ・だから、この授業で“その子”の学習はこうであると予想できる
- ・この授業で“その子”にはこのような期待があり、このような不安がある
- ・この授業で“その子”はどう伸びるのだろうか

このように一人一人の“その子”の課題を意識した授業づくりができているかどうかを吟味する必要がある。

私たちは授業研究をとおして、私たちの子どものみとりを大切にして、評価してる。つまり、子どもに対する指導そのものが評価なのである。私たちは、一人一人の“その子”に対してこのような目をもってかかわっていくのであるが、実際は着目兎をあげてこれにあたる。そうすることで、私たちの子どもの思考のみとりや、子どもの課題を見据える目を鋭く、深くしている。