

「意味と内容」がひろがる学びの創造 ——まなざしの共有によって——

研究企画部

0. はじめに

「今の和歌山附小の研究は、学習文化などという、およそ“かたち”とは縁遠い、“かたち”にならないものを主題としている。学習文化を『学校が学習に挑む姿勢や雰囲気やさすもので、学校風土、学級風土といってもいいものである』と定義しているが、私はもっと漠然とした、それこそ常時教室に漂う学びの空気、その温度感や流れの速度なり、向き、あるいは澄みきり具合や重さといったものではないか、と感じている。それはとらえどころのない、文字通り“かたち”ではないものだが、その実、これほど子どもたちの学びの質を、恒常的かつ広範に決定づけるものはないだろう。」

これは、私たちの著書『未来を拓く「みらい」の学習』に対する奈須正裕氏（立教大）の推薦のことばである。まさにそのとおり、“文化”は人の精神的な価値の成果であるので、はっきりとその輪郭を捉えることは難しい。しかし、それは技術の発展を中心とする物質面の成果をいう“文明”と比較することによって、少なからず明らかになってくる。

文明は普遍となり、私たちはその力に頼りながら自らの欲求を満たそうとする。これに対し、文化は独自のものであり、自らの手で欲求を満たしていく様なのである。これを子どもたちの学びの空間にみるとき、すなわち日々の教室での子どもたちが醸す雰囲気に求めれば、そこにはまず主体的に学習をおしすすめている子どもたちの姿が必要となる。

ここ数年の研究では、子どもたちが、自分の、或いは自分たちの意志判断でおしすすめる学びの実現を可能にするものは何かを追究してきた。また、具体的な実践からは、それを支える子どもたちの自主性と自発性を感じることができるようにもなってきている。それは学校の教育構造そのものを見直すことによってできたのかもしれない。

しかし、日々の授業のなかでほんとうに私たちは、一人一人の子どもの学びを的確にとらえ、またそれを生かしてそれぞれの成長が期待できる単元構成ができているだろうか。

「個に応じる」——教育の世界では簡単につかってしまうことばである。たしかに私たちはその真の意味を考え、それぞれの子どもの能力だけではなく、性格、おかれている環境、その子の学ぶスタイル、その子の求めにまで応じ、具現する実践を展開していこうとしてきた。そこで最も大切なことは、何を願って単元構成をし、また子どもの学びのどこをどのようにみてきたのかということである。これが、今後の実践研究の着眼点となる。

1. 研究の概要

(1) 研究の経過

私たちは、平成15年度より「学習文化の創造」という研究主題をかかげ、全校をあげての実践研究に取り組んでいる。この研究は、平成10年度よりスタートさせた「真の子供の学びを求めて—新教育課程に向けて—」を受けてのものである。

「真の子供の学びを求めて」では、従来の各教科と道徳・特別活動を主領域としながらも、そこで学習することがらに対する分析だけではなく、学習内容や学習集団、学習環境にかかわって子どもが発揮する特性の分析、それに対する支援や学習環境の整備など、学習に関するいくつかの異なった観点から学習をとらえ、『学習群』としてデザインした。

そして、平成13年度から本校独自の教育領域『みらい』を立ち上げ、複合カリキュラムも視野に入れた新しい教育課程を、実践をとおして検証し、修正を加えつつバランスのとれた構造化を図ろうとしてきた。そのなかで、私たちは、学習の主体である子どもが、自らの求めで自然で具体的な学びを展開し、対象にはたらきかけながら自分の内に意味づけをし、対象と自分との関係もつくりだしていくであろうと考えていた。そして、そこに「真の子供の学び」を見いだそうとし、また、その姿に、求めている学習文化を期待したのである。

しかし、課題も残っている。私たちがめざしてきた「迫力のある子どもの学びがみとれる授業づくり」ができたかということである。それは、具体的には、遠回りや少しのまちがいがあっても、力強く、子どもたち自身ですすめる学習が展開される授業のことであるが、実際はそう簡単には実現できなかった。また、“自らの求め”を強調しすぎたあまり、子どもたちの多くは、活動自体が楽しくないと思われないのが現状ともなっている。

もっと一人一人の子どもに対して、ねがいをもってかかわっていくことの必要性を再認識した。子ども主体ですすめる学習であるからこそ、私たちの計画が重要となる。

そこで、それぞれが、取り組みをふり返ることによって反省点を整理した。

- ・「このような学びの姿を実現させたい」「このような子どもに育てたい」ということを具体的に示して、カリキュラムづくりをおこなっているか。
- ・子どもを受け入れ、認めることと、子どもを恣意的な気持ちのままに放置することとを履き違えていないか。
- ・私たちがはっきりした意図をもち、目の前の子どもと日々の生活をおくっているか。
- ・計画のなかに、子どもの主体性を育む視点を盛り込んでいるか。

これらの反省点を充分ふまえ、私たちが実践する各教育活動のなかに具体化する方途を探っている。今、見いだしていることは、言い尽くされたことではあるが、『教材がもつ価値を見極め、その価値と子どもの学びとの接点を導き出すためのカリキュラムづくりをして、子どものみとりをていねいに行っていく』ということである。そして、日々、目の前の子どもの1時間の学習に対しての予想や期待、心配を具体的にもって、授業を行っていかうという結論に達した。その積み重ねが単元となり、その集まりが一人一人を大切にした教育になるからである。

(2) 研究の目的

教育は他の諸活動と同様に、個と全体との発展の営みであるが、社会の変化につれて、個よりも全体の維持発展が強く考えられるようになった。そもそも学校が設けられて、教育課程が定められたのもその現れにほかならない。しかし、そこで、子どもたちを社会の

存続、発達に寄与するような成員に育成することだけを学校教育の目的とするなら、個の自然な成長を無視することになる。もちろん、今は、個の特性にかかわらず、すべてを一定の型にはめて教育するようなことは行われていないが、まだまだ政治や産業が社会全体の発展のための活動という面が強いため、教育もその方向に流されがちである。

私たちの願いは、自己実現をめざす人間の育成にある。今一度、その思いに立ち返りたい。つまり、子どもたち一人一人が、自分自身の問いをもち、それを自分の力によって解決し、さらに新しい問いを求めつづけていくような力をもてるような実践研究を行っているのである。

2. 研究主題

(1) 教育の現状

平成15年12月、学習指導要領が、告示から2年足らずで一部改正された。それは、ゆとり教育のなかで、学力の定着を現場に徹底させるためであるという。

例えば、算数科では、扱わないとされた内容が学級の実態に応じて指導できるようになった。一方で、一人一人に応じた指導を充実するため、習熟度別による学習や補充的・発展的な学習を実施することなどを授業をとおした工夫としている。大人の論理によって動いた教育課程が、また大人の論理によって動く。今度は向きを変えようとしているのか、或いは、同じ方向にスピードアップして走り出そうとしているのかも明確でない状態で。

もちろん、算数科の場合は、数理的な事象という対象が存在し、対象の背景となる知識の構造も存在し、それらが学習内容となり既成のものとして体系化されている。しかし、子どもたちの学びは、そんな計画の軸の上を大人の都合に合わせては進んでくれない。子どもたちには、自身の状況の軸がある。学習活動を主体的におしすすめるようになった子どもたちは、「自分たちが授業で発見してきたことを他の場面でもつかってみたいな」とか「学んだことを役立てたいな」というような思いを表出するようになる。そこから出てくる考えは、こちらが予想していなかった発想かもしれない。また、その子なりのほほえましいアイデアであるかもしれない。しかしそれを共有していきたいものである。これは算数科に限らず、どの教科、どの領域の学習についてもいえることであろう。

子どもたちの生活を見ていると、校門を出れば駆け足をしている。そんななかで、学校はゆとりをもって、子どもたちの思い、考えによりそえる環境にならなくてはならない。

さて、本校の子どもたちの実態はどうか。好きなこと、興味のもてる対象であれば、意欲的に取り組むが、自分の感性に合わないもの、理解できないもの、意のままにならないものなどは、簡単になげすめてしまう傾向にある。ただ単に楽をして楽しく教室にいてよいという感覚すらもっている。

対象についての認識活動をくぐり抜けてこそ、その認識主体である子どもの個性も育つのに、基礎基本のねばり強い習得がおろそかにされているのではないかと考える。

よく今の子どもを指して、「知りはあるが考えられず、表現もできない」と言うが、知識量も豊富で技能面も優れている子の一部にはもっと根元的な問題がある。それは、一見「できるけれどわからない」と見受けられる子どもたちに、じつは「できるからわかろうとしない」、或いは「わかる必要がない」という意識が強くあることだ。この空洞的な学びの構えも抜本的に改めていかなければならない。

(2) 研究主題の設定

①平成16年度研究主題

「意味と内容」がひろがる学びの創造 ——まなざしの共有によって——

②「意味と内容」

真の学びの姿は、その子なりの見方、考え方、感じ方をもって（追求によって立場をもって）、ねばり強く探究を続け（こだわりをもって追究し）、表現し、他者とのかかわりを持ち、試行錯誤を繰り返しながら自己を形成していく過程でこそ表出されてくる。ということは、子どもの“学ぼうとする力（対象に立ち向かって目標となる意味や内容を獲得し、さらにひろげていく力）”を先天的にとらえずに形成的・発達的にとらえることが大切となることはいうまでもない。

また、真の学びの姿は、多様な考え方や能力をもつ集団のなかで、他者とのふれあい、共通の目標に向けて協力し合ったり、意見を交換し合ったりする場において見られる。そして、学ぶべき「意味と内容」は、普遍的な概念・価値・事実・法則、共通な規範との関連において存在しうると考える。学びは、個人的な満足で終わってはならない。普遍的に満足できる結論へと向かう必要がある。つまり、その普遍的な概念・価値・事実・法則、共通な規範の会得をめざしてこそ、子どもたちがはたらきかけるべき「意味と内容」に向き合えるのである。

③学びの創造

私たちは、対象における一つの意味や見方、考え方を定義づけるときに、必ずといっていいほど発展する可能性をもたせている。それは、その学習を子ども自身が創ること、また創ったことを生かすことを願ってのことであり、さらに、創る意志や意欲、学び方まで高めようとしているのである。

創る意志や意欲を「創造性」と呼ぶのであろう。創造性の研究で著名な恩田彰氏は、『教育時報 第541号』（東京都教育研究会 1993年）のなかで、次のように述べている。

「創造性とは、新しい価値あるもの、またはアイデアを創り出す創造力とそれを基礎づける創造的人格である。その際『新しい』ということは、成人の場合は社会的文化的に新しい価値あるものを生み出す場合をいうが、子どもの場合、それも含まれるが本人にとって新しい価値あるものを生み出すという個人的な規準が重視される。」

ここからわかるように、子どもの創造性では、その所産ももちろん大切ではあるが、それ以上にその過程も重視すべきなのである。

では、子どもの学ぶ過程を大切に、その創造性を引き出し育てていくために、何をすればよいのだろう。一言でいうと、私たち自身の単元構成力を高めるということになる。常々、私たちは、子どもたちのために、また自身のために授業力をつけたいと思いながら実践している。授業力をつけることは、単元構成力を高めることにほかならない。つまりそれは、子どもたちが、学習対象にはたらきかけ、主体的に意味と内容をひろげていける単元づくりのことであり、そこでの学びの姿を的確にみとる力のことである。

④まなざしの共有

的確なみとりの第一歩は、私たちが子どものまなざしによりそうことである。“まなざし”とは、子どもの表情であり、内面の表れであり、個性的な表現である。私たちが、そこによりそうことにより、子どもは、より素直に自分の思いや考えを表出する。すると、子ども同士も、互いのまなざしを意識し、生かそうとする。私たちは、またそこから、子どもたちの感じ方・思い方・考え方・行い方をとらえ、授業に生かしていく。そのとき、私たちは、自分のまなざしと子どものまなざしをすりあわせている。すなわち、子どものまなざしを共有しているのである。共有するとは、意思交流と一体感をもつことである。子どものまなざしを共有することによって構成している單元には、私たちが力任せに教える授業はない。そこにあるのは、子どもの学びが成立する授業である。子どもの学びが成立する授業とは、子ども自身に問いが芽生え、或いは、子どもが主体的に問いを引き寄せ、その問いにはたらきかけ解決していくなかで、新たな意味や内容を獲得していく授業である。それは、子どもたちの判断やひらめき、創造といったものによってのみ展開される。

(3)「意味と内容」がひろがるとき

「意味と内容」をひろげていくのは、学習主体である子どもたちにほかならない。その子どもたちが、夢中になって対象にはたらきかけているときにこそ、ひろがる可能性が存在する。子どもたちが夢中になるのは、例えば次のようなときである。

- ◇ 興味・関心がそそられたとき
- ◇ 納得できない事態に遭遇したとき
- ◇ 考え抜いて結論が見えたとき
- ◇ 新しい展開が開けたとき

◆理科の実践より

◇の場合は、対象のもつ価値にまでふれていこうとすることによる「意味と内容」のひろがりである。

6年生の理科に『電流のはたらき』という学習がある。第1時に、モーターカーを走らせて、「どうして動くのだろうか」と投げかけてみる。子どもたちからは、すぐに「電池があるから」、「モーターが動いているから」、「電流が流れてモーターが回っているから」などという反応が返ってくる。これまでの生活のなかでの経験から、電池が必要であることと、モーターが回ることについては知っているのだ。当然、子どもたちの目は、モーターに注がれるので、モーターを分解し、その部品を詳しくみることにする。電磁石の原理に近づくためである。子どもたちには、『つくる』に対しての『分解する』という経験があまりないので、「おもしろそうだな」、「早くやりたいな」というまなざしになる。指導者もそのまなざしを共有する第一歩として、その作業を“解体新書”とするメモ用紙を配布し、部品を絵で表して説明を加えることを促す。もう子どもたちは夢中である。そして、さらに子どもたちの目は、モーターには磁石があることと、中心で回っている電磁石に注がれる。一人の子が「磁石がはいっている！」とおどろいた様子で話すと、周囲もその声に応じ、その子のまなざしを共有する。それが、「意味と内容」がひろがる火種となり、

「どうして磁石が必要なのか」、「電気を流しただけで回るなんてすごい」、「線がぐるぐる巻きになっているのは何のためだろう」といった課題を設定していく。それらは、原理を調べたいという子どもたちの素直な思いにほかならない。

この理科の学習の例からは、「おもしろそう、やってみたい」、「おどろいた、ふしぎだな」、「すごい」などの子どもたちの知的好奇心に満ちたまなざしが、意味と内容がひろがる原動力となっていることがわかるであろう。

◆体育の実践より

◇の場合は、納得することを求めて問い続ける学びによる「意味と内容」のひろがりである。

体育は納得できない事態に遭遇することが多い教科である。例えば、ボール運動では、自分の思いや自分のチームとしての思いが先に立つ。「得点をあげたい」、「勝ちたい」などである。だから、同じプレーであったとしても、自分側からみるのと相手側からみるのとは、当然ちがう見方になることが起こる。そして、その互いのまなざしのズレが、子ども同士でまなざしの共有を求める姿に変容していく。

1年生で『ソフトバレーボール』を行ったとき、ある男の子が、ボールを落とさないよに何度もつきながらネット近くまで運び、そこから思いきりアタックをした。その時点では、「同じ人が2度続けてつかない」、「相手コートには3回以内で返す」といったようなルールはない。だから、その男の子の行為は何らおかしくないともいえる。しかし、子どもたちのまなざしは、けっしてそれを許してはいない。最初に1年生の口から出ることは、「ずるい」ではあるが、どうしてずるいのかを話し合うなかで、ソフトバレーボールの意味まで考えようとする。そして、ゲームの仕方を工夫し、内容もひろがっていく。

その子やそのチームの思いだけでゲームはできない。相手との見方が違うからである。「これは問題だ。何とかしたい」がルールをつくり、それぞれの問題をクリアしていこうとするまなざしをもって、ゲームをより公正・公平にしていく。

ここでは、他にも「できない、どうしよう」、「どうしてだ、わからない」などの根拠を未来進行形で求める子どもたちのまなざしが考えられる。それらのまなざしが意味と内容をひろげていく。

◆算数の実践より

◇の場合は、できることの背後にある根拠を探り当てた学びによる「意味と内容」のひろがりである。

2年生の算数で『かけ算』の学習をすすめていく過程で、「同じ数のいくつ分かを求めるときにかけ算という演算を用いる」ということを知る。しかし、 $3+3+3+3+3$ のように1つのまとまりが3であるものの5つ分を「 3×5 」と表記することを知るが、総数を求めていく段階ではやはり同数累加を用いる。この方法で、5、2、3、4の段を構成していくが、できあがった各段のならびを見ていると、子どもたちは、そこにいろいろなきまりがあることに気づき、さらに、夢中になって新しい発見をしようとするまなざしになる。

「5の段は時計の“分”みたいに、5、10、15、…となっているよ。それに5と0の繰り返しだ」、「4の段の一の位もおもしろいよ。だって、 $4\rightarrow 8\rightarrow 2\rightarrow 6\rightarrow 0\rightarrow 4\rightarrow 8\rightarrow 2\rightarrow 6$ って、2の段を並べかえたようだもの」、「 4×1 と 4×2 の答えを合わせる

と、 4×3 と同じになる。他にもできそうた、 2×4 と 4×2 、 3×5 と 5×3 のように、かけられる数とかける数を入れかえても答えが同じになってる、 2 の段の答えと 3 の段の答えを並べてたすと、 5 の段の答えになる、 4 の段の答えに、順に 1 、 2 、 3 、…とたしていっても 5 の段の答えになるよ」

これらが、かけ算の意味と内容をひろげていく気づきやアイデアとなり、「 6 の段からは、自分たちの見つけたきまりでつくっていこう」という学習として展開していく。すると、そこには、「そこで根拠としたことは何だったのか」、「それはいつも正しいのか」、「まだ見えていない理由は何か」などの根拠を自分たちの発見してきたきまりに求める子どもたちのまなざしがあり、意味と内容がひろがっている。

◆国語の実践より

◆の場合は、より発展的な学びによる「意味と内容」のひろがりである。

国語の学習が、新しい展開を見せた事例である。

環境問題に取り組んでいる4年生の学級がある。子どもたちはカンサイタンポポとセイヨウタンポポの分布をテーマとし、調査活動をしている。

学校の敷地内でスタートした分布調査は、徐々にその範囲を広げ、和歌山市内全域に及ぼうとしていたとき、子どもたちは、日本の在来種であるカンサイタンポポが減り、帰化植物であるセイヨウタンポポが増えてきていることを憂慮しはじめる。「このままではほんとうの日本のタンポポが、外国から入ってきたタンポポに取って代わられてしまう。なんとかカンサイタンポポを増やし、昔どおりの野原を取り戻したい」

そのためには、調査をするだけに終わらず、自分たちの調査したことや考えを広く社会に訴えていかなければならない。そして、新聞社に投書して、市民によびかけることもっともよい方法であると考えている。

そこで、調査報告の必要性が生じ、調査報告文を書くことを、自らの求めで学ぼうとするまなざしになる。学校生活のなかから生じた必要性が、国語の学習を生きたものとし、それがまた、子どもたちの直面する現実還元されて生かされていくのである。

また、そこには、「どんなことに役立つのだろう」、「そこでは活用できるのか」、「不都合はないだろうか」、「いつでも成り立つのか」、「他の方法で迫ることはできないのか」などの自らの学びを生かそうとする子どもたちのまなざしがあり、意味と内容がひろがっている。

いずれの実践例も、子どもを「意味と内容」がひろがる学びの創造へと駆り立てている過程を、私たちはそこでの真剣なまなざしを共有することによってとらえている。そして子ども自身の知的自立への欲求が、後述する“追求”を“追究”へと変容させている。

(4) 単元構想から単元構成へ

どんな単元の構想を練っている場合でも、共通する教師のねがいがある。

- ・子どもが仲間とともに考え合うことを心待ちにしている。
- ・真剣に考え、自分の既知と未知を行き来しながら、何が新しいことであるのかを判断してほしい。

- ・混沌とした状態を自らの力ですっきりさせようとしてほしい。
- ・自分の思いや考えを素直に表出して行ってほしい。
- ・仲間の思いや考えによりそい、解釈していこうとしてほしい。
- ・問題にはたらきかけ、解決するよろこびを味わってほしい。
- ・学んだことが、他の場面でも使えないかを考えてほしい。
- ・学習することを好きになってほしい。

これら構想段階での教師のねがいを具体化していく力が単元構成力である。

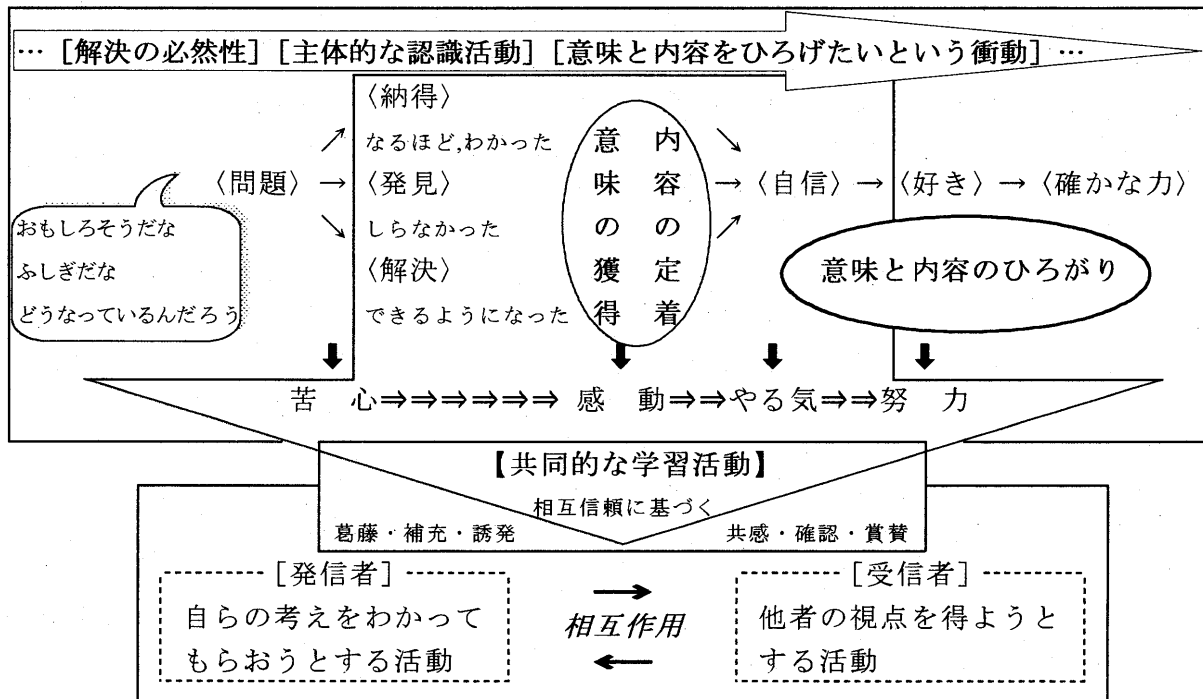
単元構成力の要素は右の4つである。

- ㉞ 教材を選択し、配列し、分析する力
- ㉟ 子どもの姿を的確にとらえ、内面をよむ力
- ㊱ 子どもの質的な深まりに応じて支援する力
- ㊲ みとりを活かしながら授業を修正する力

㉞㉟㊲は、まなざしを共有するための大きな柱にもなっていることはいうまでもない。

㉞についてであるが、まずおさえなくてはならないのは、子どもが主体的に学習をおしすすめるとは、けっしてひとりでにできる動きではなく、子ども自身の意識的な活動であるということである。つまり、教材に能動的にはたらきかける活動である。そうでなくては、教科のもつ価値をたぐりよせることもできない。そこで、私たちは、教科のもつ価値を内包しつつ子どもたちが手応えを感じることができる教材を、選択し、配列し、分析する。それは、具体的には、教材解釈・教材開発・授業評価という形で行われ、それらの私たちのほたらきによってこそ、普遍的な概念・価値・事実・法則、共通な規範が、子どもたちにみえるものになっていく。それは、“教えなければならないもの”を“教たいもの”にする営みであると同時に、“教たいもの”を子どもたちが“学びたいもの”に転化、発展させる授業づくりの基盤でもある。

[子ども自らがおしすすめる学習]



前述のように個々の学びを支えているのは、共に学ぶ仲間である。共に学ぶ仲間は何らかの作用をしあっている。学級が互いに認め合い、励まし合う集団である場合、受容したその子に満足感を与える。賛同や感動を得ると、一層の努力をし、さらに意欲をもって取り組むようになる。みんなのために貢献できたという自信、かかわり合いみがき合う集団の一員としての自覚が、学級のよい循環を生み、学級そのものを創造的集団にしていく。そして異なる視点をもっている仲間の考えや発想によって、その子の学ぶ対象の意味と内容がひろがる。つまり、互いのまなざしを共有すると、互いの成長への動きが共鳴する。

仲間と共に行う「意味と内容がひろがる学びの創造」は、仲間と共に学ぶ価値をも創りだしていく。それは、学習の対象に意味づけをする“意味”とは別の“学ぶことの意味”なのである。

(5) 実践研究の評価の視点

①まなざしの変容のみとり

子どもたちの何をどうみれば、『意味と内容がひろがっているか』を判断できるのか。それは、子どもの“追求”が“追究”に変容していくところを確かにとらえることである。しかし、それぞれが明確な学習の段階を指すものではない。「追求」から“追究”へは一連のものである。ときには、追究のなかで、新たな活動欲求や解決欲求が生まれ、その子どもたちの学びのスカラールが、何らかのきっかけで学びのベクトルとなって、新しい対象に向かうこともある。この場合は、「追究」から“追求”へ”と行ってよいであろう。したがって、“追求”と“追究”は、学びの過程でスパイラルに展開する。

追求…その子なりの見方、考え方、感じ方をもとうと取り組んではいるものの、その学びを支えているものは、「やってみたいな」「おもしろそうだな」「ふしぎだな」といった興味関心によるところが多い。さまざまな動機づけによってよくみられるまなざしが形となったものである。

追究…ねばり強く探求する子どもたちは、「難しいが何とか解決したい」「もっと他にも考えるべき事がらがあるはずだ」など、こだわりをもって学習をおすすめしている。そこには、内から湧き起こる本質を究めようとする意欲があり、その学習対象の価値に触れ、味わっているまなざしがある。

内面から問いをもつのは子どもである。質的な深まりを求めて問い続けていくのも子どもである。そうであるから、「追究するまなざし」を共有し、さらに「追究する力」を高めていこうとすればするほど、子どもの意志や意欲がクローズアップされてくる。

私たちが、追究する力を具備した子ども像を「意味と内容をひろげ、自らの学びを創造していく子ども」としてとらえるのも、その主体性をうきぼりにしたいからである。

“追求”が“追究”に変容していく過程がどういう状態を指すのかをとらえることは、それ程難しいことではないのかもしれない。夢中になって対象にはたらきかけている子どものまなざしをとらえればよいからである。問題は、その子がなぜ夢中になったのか、すなわち、どうして夢中にならざるを得なかったのかといったまなざしの背後にある要因であり、誘因なのである。それらをつかまらずに、『まなざしの共有』はない。

その要因や誘因を考えると、そこに子どもをどのようにみとり、教材をどのようにとらえ、学習の場をどのように構成しているかといった教師の主体性が発揮される。子どもの主体性を生かそうとすればするほど、その観点からの教師の主体性が要請されるのである。つまり、「子どものまなざしによって、“追求”が“追究”に変容していくところを確かに共有する」のように“確かに”をキーワードとして付け加えるべきなのであろう。

②「内面をよむ・質的な深まりをみとる」手がかり

“追求”の“追究”への変容を確かに共有するために、外側の現れの背後にあるもの、かくされているもの、またときには子ども自身が気づいていないものを洞察していく。

その手がかりとしては、その時その場での内面の動きを常に反映している子どもの外部に漏らす現れがある。それらは、そのまなざしの“わけ”でもあり、“さき”でもある。

- ① 子どもの活動の様子、取り組み方やのめりこみ方をみとる。
- ② 子どもの視線や表情の変化をみとる。
- ③ 子どものつぶやきに耳をかたむける。
- ④ 子どものノートやワークシート等の記述内容を点検する。

教師の方からはたらきかけによって、子どもの内面にあるものを探ることもある。

- ⑤ さまざまな機会をとらえて話を交わしてみる。
- ⑥ 学習前に質問紙による調査をしたり、学習の節目でふり返り等を書かせたりする。

ふり返りの結果を個人的に蓄積していけば、子どもの内面の動きを時間の経過のなかで追いかけていくことも可能になる。

- ⑦ 自己評価・相互評価の記録を分析し、活用する。

他にも、子ども自身が意識しているものもないものも含め、何気ない発言や行動、まちがいや失敗なども、全体的な内面世界を窺わせてくれる手がかりとなるので、個人カルテ等に記していくことなども考えられる。

③評価のための視点

『刻々のまなざしの共有』こそが、評価である。そして、そのなかで、子どもたちのできばえや達成に共感しつつ、子どもたちがとるべき行為やその方向を示してもいく。それは、評価というものは、子どもたちの思考・表現・行為を絶えず突き動かし、発達させていかななくてはならないからである。さらに、「個々の学びを支えているのは、共に学ぶ仲間である」という考えにたち、一人一人のねうちを学級の子どもたちにひびかせて、『子ども相互（学級全体）のまなざしの共有』もめざさなくてはならない。

さて、具体的な学習の場で子どもたちのまなざしを共有していくと、そこには大きく分けて2つの様相がある。一つは、自分の活動欲求を満たそうと実際にやっている場面であり、もう一つは、自分の解決欲求を満たそうと思考をめぐらせている場面である。もちろん、子どもたちは考えながら活動しているし、逆に、為すことについて考えたり、為したことについて考えたりもしているが、ここでは、まず目に映る表層部分だけで分類した。

私たちの『まなざしの共有』は、その表層から深層へ向かってこそ成立する。つまり、前項にある「内面をよむ・質的な深まりをみとる」手がかりを大切にしながら、子どもの行為の誘因、要因をとらえ、子どもの考えや思いの根拠、背景をとらえることによるのみ、『まなざしの共有』と呼べるものとなるのである。その際、逃してはならない子どもの変容がある。それが“追求”から“追究”への過程であるが、それらを外的な活動場面と内的な活動場面に分けて例（学年・学習内容によって変わる）を挙げてみよう。

体験活動観点例（外的な活動場面での評価の視点）

- ・調査：「調べる」から「探求する」へ
- ・整理：「まとめる」から「振り返り表現する」へ
- ・報告：「伝える」から「説明する」へ
- ・観察：「とらえる」から「洞察する」へ
- ・実験：「試す」から「裏付ける」へ
- ・製作：「つくる」から「企画立案してつくる」へ

左記のものを支えている子どもの情意面の評価は学級の子どもの実態を熟知する教師のねがいによって具体的なことばとされるべきである。

思考活動観点例（内的な活動場面での評価の視点）

- ・演繹：「ひとりよがりの論理」から「一般化された論理」へ
- ・帰納：「試行錯誤的思考」から「見通しをもった思考」へ
- ・類推：「経験による類推」から「既習事項も生かす類推」へ

実際の教科やみらいの学習場面で、上記のそれぞれがもっと具体的な表現となってくる。つまり、そこでの教材のもつ価値から設定できるねらいと、子どもによせる教師のねがいが明確化され、それが評価規準となる。そして、つまるところ目標と一体となって一人一人の評価観点が具体的に示されるのが理想であろうが、私たちは評価活動の現実を考慮し、単元ごとに着目見をおいて指導に生かす評価を行っている。

それは、とりもなおさず、子どもは、常に、教科の評価規準に照らしての課題と、その子が人として成長していくうえでの課題の両方をもっているということの裏返しでもある。私たちは、学校での子どもたちとの真剣な生活のなかで、それら課題を解決していけるように支援し、それぞれの成長に寄与していきたい。

以上は、子どもたちが、「意味と内容」をどのように獲得し、定着させて、さらにひろげていくかを評価する視点である。したがって、「意味と内容」の獲得の量や定着の程度を知るには、別に単元の目標に照らした評価基準が必要となってくる。いわゆる『知識・理解』、『技能』などといったことばで表される観点である。それらについては、私たちは、学習指導要領に準拠して評価している。

④実際の評価の事例

◆国語の実践より

ここで、6年生の国語科の学習を例に挙げて、着目児のまなざしをどのように共有し、それをどう評価して、子どもに返していったかを説明する。

着目児Nは、まじめで人に対してもとてもやさしい子である。しかし、友達関係に悩んでいた。転校していった友達からもらった大切な鉛筆をKに取り上げられ、返してもらえないのである。

担任は相談を受ける。他に遊びたい子がいるのにKに無理やり誘われ、断り切れずに行動を共にしていることも嫌だと訴える。従属的な関係に不満をもっているのであるが、自分からその思いを相手に切り出すことができない。何も悪くもないのに、いつもそのまま引き下がっている自分を情けないとも思っている。「なんとか自分を変えたい」と言う。

この時期、毎日毎日をただ何となく過ごしている子どもも少なくない。自分の将来はまだまだ先の話といわんばかりに漫然と生活している子どもも多い。また、なかには他人のことを考えず、自分中心に振る舞う子もいる。しかし、あと10年もすれば20歳を過ぎる。立派な大人として社会に巣立っていかなくてはならない。いや、もっと近い将来を考えても、小学校の卒業という節目はもう目の前である。

そこで、国語科の学習をとおして、生き方についてじっくり考えさせたいというねがいをもち、単元『生き方について考える』を設定した。これは、立松和平の「海の命」(光村)、「山のいのち」、「街のいのち」、「きいちゃん」の4教材からなるものである。

まず、子どもたちに、これまでの自分をふり返るとともに、これからの自分の生き方についての展望をもつように話した。そして、学習のめあての中心は、作品に登場する主人公の生き方や、友達の生き方に対する考えと比べながら、自分の生き方について考えることであることも伝えた。

着目児のなかでは、特にNに焦点をあわせ、今の生き方を自分の力で変えていく力強さを感じ取ることをねらいとした。

Nが、「海の命」について、次のような感想を書いた。

『父親もかなわなかったその魚に挑戦したけど、この大好きな海の命がその魚だと思えてきて、父親もその中に、海にいるんだと思い、殺さないですんだと思います。太一は海を大切にしていたんだと思います。』

「山のいのち」の学習では、静一の変化と自分を重ねるような発言をした。

「コンクリートのような都会で過ごしていた静一は、自然の迫力におもわず口を開いたのかな」

「自然の殺したり殺されたりするなかで、静一は生きる力を取り戻したような気がする」

「街のいのち」では、このような発言があった。

「葉が散っていくのが母の命も散っていくようだ。でも、そこから新しい命が生まれる。そういうふうに思った。」

Nが主人公に同化したとき、単に主人公の心情を考えるという追求から、その生き様までも追究するかまへへと変化している。普段は、あまり進んで発言するNではないが、この単元の学習では、次第に積極的なまなざしになっていく。

海の自然を守ろうとする太一。自然の営みのなかで生と死に直面しながら声をあげた静一。母を亡くし、悲しみに沈みながらも木々の芽に生きる力を感じた瞳。Nは、どの教材

にも積極的にかかわり、自分の生き方にもふれるような発言を繰り返しながら、「生きる
ことについて考える」意味と内容を自身のなかでひろげていった。

「鉛筆を返してほしい。それ大事なものなんや」とKに言って、鉛筆を返してもらった
のもその頃である。それをきっかけに従属的な関係も徐々に解消していき、それまでただ
胸の奥で響かせるだけであった「他の友達と遊びたいから」も相手に伝えられるようにな
った。自分で自分の環境を変え、縛られることのない対等な関係へと変化していく。「意
味と内容」が自分の生活までひろがっているとみとってよいだろう。

「きいちゃん」の学習は、生きるということを考える単元のまとめとしたので、教材文
の読解だけではなく、自分の目で社会をどう捉え、どう表現できるかという点についても
評価していった。つまり、それが、ここでの“追求”から“追究”へのみとりである。

Nの初発の感想である。

『お姉さんの気もちは？ きいちゃんに浴衣を縫ってもらってとてもうれしくなって、
きいちゃんを結婚式に誘ったんだと思う。先生を誘ったのは、きいちゃんがひそひそ
言われても元気を出せるようにするためかな。』

お母さんの気もちは？ お母さんは、はじめに、きいちゃんは結婚式に出ないでと言
ったのは、お姉さんに肩身の狭い思いをさせないためだけ、誤解をするほうが悪い
からすぐに出せばいいのにな。実際は出てほしかっただろうな。「生まれてこなけ
ればよかった」ときいちゃんは言ってたけど、言われたお母さんはとても悲しむだろ
うな。きいちゃんの気もちは、確かに結婚式に出ないでといわれたらショックだな。』

学習中も積極的に発言をし、堂々としたまなざしでみんなに向かっていく。もう、これ
までのNではない。次は、単元末の感想文である。

『きいちゃんはさびしそうにしていたのに、一つのできごとでとても明るくなった。一
つだけのできごとで人ってこんなにも変わるんだなと思いました。熱心に縫い続けた
きいちゃんは、心が強いなと思いました。』

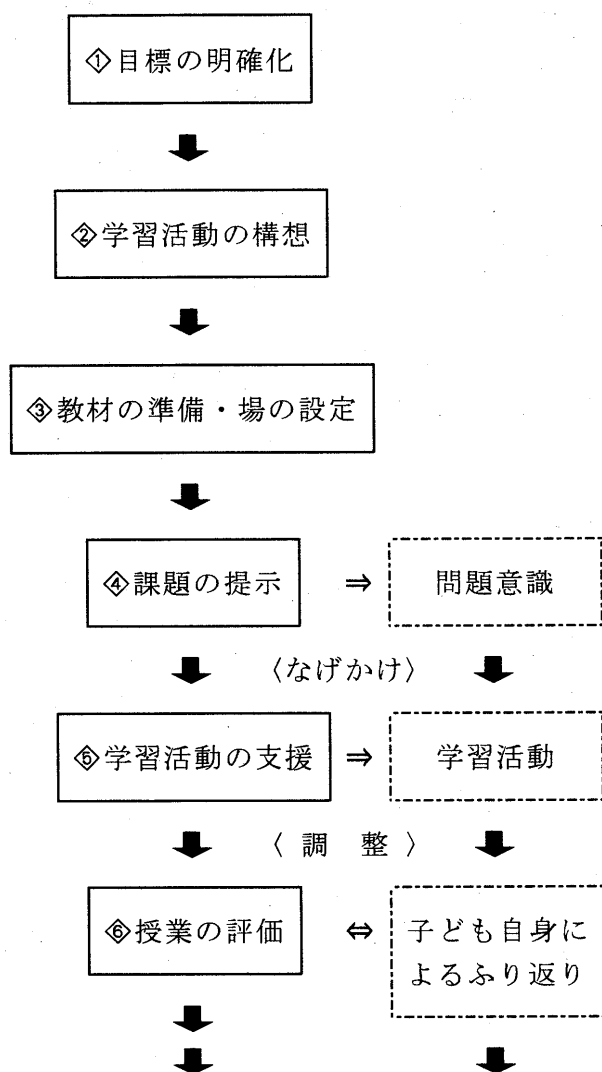
Nにとって、「結婚式にでないでほしい」と母から言われながら、姉のためにプレゼン
トをつくり続け、さらに、自分の生涯の仕事を見つけ、強く生きていくきいちゃんの生き
方は、とても立派に見えたのだろう。きいちゃんの生き方を話し合うなかで、自分の生き
方までも見つけ、気もちを動かしてほしいとねがったということが読める。この感想文を
とおしてNのまなざしが確かに共有できる。

きいちゃんの以前の様子と、一つのできごとがおこった後の様子を、「人ってこんな
にも変わるんだな」と表現している。人は自分の強い思い次第で変わることができるとい
うことをN自身がつかんだのである。「こんなにも」というように劇的な変化をうれしく思
っているのと同時に、Nのまなざしを共有していると、N自身に置き換えて自分を鼓舞し
ていることばであるようにも思える。

この事例のように、子どもの『まなざしの共有』によって、「意味と内容」がひろがる
学びの創造に向かっているかを評価していく場合、観点として以下の3つを挙げられる。

- ① 学習意欲（問題意識・見とおし・新たな課題のそれぞれをもつ段階で）
- ② 問題解決過程での“追求”の“追究”への変容
- ③ 仲間とのかかわり

⑤『まなざしの共有』を活かした単元構成



つまり内的必然性をもっているかどうかのポイントである。その子なりの体験に根ざし、実感を伴ったこだわりとなり得るものでありたい。

授業そのものは、当初の構想にしたがって計画どおりの展開が図られているか、また、子どもたちが、ねらい・ねがいを実現する方向へ向かって着実に活動しているかを問いながら修正を加えすすめる。さらに、どの子に対してどのような個別的対応をしていくかも考える。ここでは、子どもが活動にのめりこんで主体的に学習をおしすすめているか、自分の内的必然性により追求し、それを追究まで深めているかの『まなざしの共有』が行われることになる。そしてもう一方で、授業で活用した教材そのものを評価しなければならない。教材とは、概念や法則などを学習させるために提示される『事実・現象・素材』である。もちろん、環境や道具なども子どもがはたらきかけ、活動する対象となるので教材といってよい。しかし、ただ子どものまわりにあるというだけでは教材とはならず、単なる素材・現象で終わってしまう。そこで、それらを吟味、分析し、調整していく。

まず左のように教育活動の過程を大まかに表してみる。

準備の段階では、目標を明確化することから始める。教科の体系でその目標がどのような意味をもつかという検討と同時に、その目標が子どもの現状と照らして必要であり適切であるかの吟味も不可欠である。つまり、ここでは、ねらいとねがいをもつことが重要となる。

次に、学習活動を構想するにあたり、想定する構想が、子どもの求めとかみ合うか、子どものもっている能力・特性と適合するかが問われなくてはならない。

そして、教材等の準備や場の設定の検討にはいるが、ここでも子どもにとってどんな教材やどのような場が有効適切であるかを考える。

こうした吟味検討を行っていくために普段からの『まなざしの共有』の蓄積が大いに役立つことはいうまでもない。

授業の実施の段階では、課題が子どもの求めとかみ合っているか、子どものもっている能力・特性と適合しているかなどの状況をまなざしを共有することによって吟味し、課題の中身や提示の仕方を調整する。子どもは、課題提示に応じて問題意識を形成する。その問題意識が、子どもにとって具体的で自然であるか、

授業の評価の段階では、学級として目標を達成しているかとともに、一人一人に対してもねらい・ねがいの実現状況を吟味検討しなければならない。また、必要となる補充指導や、望ましい発展指導を考える場合も起こる。ここでは、教師のふり返りと子ども自身のふり返りをすりあわせる作業も抜きにできない。私たちと子どもの目標実現状況の認識の異同はどうか、まなざしを共有した際に重要な見落としはないかなどを問うためである。

4. おわりに

子どもたちの学びを支えているのは、やはりその学級の学習文化である。私たちが、一人一人の内面に培い、こだわる教育活動を展開するとき、私たちと子どもはもちろん、子ども同士もいい関係になっている。自分の内にあるものを素直に表出できるような温かく相互の信頼性に満ちた雰囲気づくり、関係づくりができていたのである。すなわち、これこそが、子どもとそのままなまざしを共有した私たちの姿であり、互いのまなざしを共有した子どもたちの姿である。

私たちは、『まなざしの共有』を実践研究の核とすることによって、私たち自身のあり方も学習文化を支えるだいじな要素であることを再認識した。私たちのものの考え方に余裕やふくらみがない場合、子どもも自分の考え方を安心して表出できない。また、私たちが自分の感覚を無意識のうちに絶対視してしまうような偏狭な場合は、子どもはただただこちらの感覚に自分を合わせようとするか、或いは、そうしたこちらのあり方に無条件に反発して心を閉ざしてしまうか、のいずれかである。私たちこそが、自分の感覚を磨き、深め、柔軟にし、発想や考え方にふくらみをもたせ、寛容で受容的な精神をもてるよう努力していくことによって、子どもとそのままなまざしを共有しなければならない。

子どもとそのままなまざしを共有していくというのは、単なる技術上のことではない。教師としての基本的な教育姿勢の問題である。子どもが育つということをどのような視点に立って考えていくかという問題なのである。「意味と内容」を自らの力でひろげ、自らの学びを自らの手で創造していく子どもを確かにとらえ、さらなる成長を願うのである。

5. 学校提案の補遺 「平成16年度から3カ年の実践研究の核」

第1年次:「まなざしの共有によって」…“追求”から“追究”の過程の丁寧なみとり

第2年次:「互いのまなざしが共鳴することによって」…学習過程での個々の学びの丁寧なみとり

第3年次:「まなざしに学ぶ喜びがみとれることをめざして」…豊かな学びの創造の実現

【参考・引用文献】

未来を拓く「みらい」の学習	和歌山大学教育学部附属小学校	明治図書	2003年
教育時報 第541号「子どもの創造性とは」	東京都教育研究会		1993年
授業をつくる教授学キーワード	吉本 均	明治図書	1986年
紀要第24集「真の子供の学びを求めて」	和歌山大学教育学部附属小学校		2000年
紀要第26集「学習文化の創造」	和歌山大学教育学部附属小学校		2004年
教育フォーラム 第13号 「内面を読む」	人間教育協議会編	金子書房	1993年