

## 教科を通して自己の学びを創造する、探究的な学び

～問いを起点として学びを切り拓き、自分の考えを育む児童～

河合 静香（京都市総合教育センター研究課 研究員）

Key Words : 探究的な学び、問い、対話、協働、教科学習

近年、インターネットやAIの普及により情報を容易に得ることができるようになった一方で、児童が情報を受け取るだけの学習になり、試行錯誤や吟味といった思考の過程が十分に行われぬまま学習が進んでしまう場面も見られる。そこで本研究では、単なる知識の習得にとどまらず、知識を活用しながら理解を深めていく学びの在り方として、教科における探究的な学びに着目した。

授業実践を通して児童の学びの過程を分析した結果、探究的な学びは「問い」「対話」「振り返り」が相互に関わりながら有機的に機能することで成立することが見えてきた。児童が抱いた疑問や違和感を問いとして共有することで学びが動き出し、他者との対話を通して考えを比較したり根拠を見直したりする中で理解が再構成されていく。また、振り返りにおいて自らの思考の変容を言語化することは、新たな問いを生み、学びを次の段階へとつなげる契機となる。

このような学びの過程を支えるためには、教師が児童の思考の揺らぎを捉え、対話を支えながら学びをつないでいく関与が重要である。本研究は、教科の学習をより充実させる視点として、探究的な学びを授業の中にどのように位置付けることができるのかを示す一つの試みである。

# 目 次

## 第1章 研究の背景と課題

- (1) 未来を見据えた学びの転換…………… 1
- (2) 教科の学習における探究的な学びの必要性と「探究的な学び」の捉え…………… 2
- (3) 教師主導の授業から学習者主体の学びへと導くために…………… 2
- (4) 本研究の目的と問い…………… 3

## 第2章 問いを起点とした授業実践の構想と記録

- (1) 児童理解に基づく教科・単元の選択…………… 4
- (2) 問いを起点とした学習過程の構想…………… 5
  - ① 問いを起点とするために
  - ② 対話を促す単元を構成する
  - ③ 「ふりかエール」—学びを支える汎用的な振り返りの仕組み—
  - ④ 探究的な学びを捉える4つの視点
- (3) 問いを起点とした授業のデザイン…………… 9

## 第3章 分析と考察

- (1) 教科の学習における探究的な学びの成立…………… 18
  - ① 探究的な学びを支える教師の関与
  - ② 単元末の振り返りからみる学びの質的変容
    - 2つの実践からみえた、教科における「協働」の機能
    - 2つ実践に共通する、「見えた学び」を支えた「見えない教師」
    - 《参考》アンケート結果からみる児童の変容
- (2) まとめ—児童が「自らの学びを創造する」授業づくり…………… 24
  - ① 単元設計について
  - ② 授業者としての留意点

## 第1章 研究の背景と課題

### (1) 未来を見据えた学びの転換

授業の中で児童が調べ学習をするとき、「調べる」という行為があつという間に完了してしまう場面にたびたび出合う。インターネット検索で得た情報をそのまま「答え」として受け取り、本来なら必要となる試行錯誤や、情報を吟味して理解を深めるための思考の過程が十分に行われないうまま、活動が表面的に進んでしまうのである。

このような学習の在り方の背景には、学習環境の大きな変化がある。かつて、何かを調べる際には、まず複数の本を手に取り、どのページに必要な情報がありそうかを予想し、それでも見つからなければ別の資料にあたるといった「手間」があつた。この過程には、情報を探すことと、自分の考えを整理することが往還的に行われていたように思う。しかし現在は、インターネット上でキーワードを入力すれば、得たい情報にほぼ即座にたどり着くことができ、その情報を吟味したり、他の情報と比較したりすることなく、“答え”として受け取ってしまう姿も少なくない。加えてAIの登場により、検索結果以上に具体的で、汎用的な助言が容易に得られるようになった。この利便性の高さが、児童の思考を補助する一方で、自ら考え、選び、判断する過程が失われているのではないかと感じる。

こうした問題意識に関連して、脚本家・倉本聰が富良野塾を設立した際に記した起草案の一節、「知識と知恵はどっちが大事ですか(1)」という言葉がある。この言葉は、単に知識を多く獲得することではなく、その知識をどのように生かし、判断へと結び付けるのかという、人としての在り方を問い直すものである。授業の中で子どもたちが検索結果をそのまま受け取る姿に対して抱かれる違和感を、この言葉は端的に言語化している。学校教育が目指すべきことは、知識そのものを増やすことではなく、知識を選び取り、意味付け、行動へつなげていく力である。

ここで強調したいのは、この課題が学校教育に限られた一時的なテーマではないという点である。「探究」とは、時代や世代、国を越えて人間が繰り返し向き合ってきた永遠の課題であり、教育現場だけでなく、芸術、科学研究、地域づくり、組織運営、そして一人一人の生き方の決断においても、「よりよくしたい」と願う心の営みとして大切にされてきた。倉本が示した「知識」と「知恵」の区別は、その普遍性を端的に示している。

「知識」と「知恵」については今、教育学においても論じられている。奈須は、学びを単なる知識の獲得ではなく、学習者が知識を操作し、意味付けや関係付けを行いながら理解を深めていく過程として捉える(2)。この観点からすれば、検索により即座に“答え”に到達できる現代の学習環境は、知識を扱いながら思考を深めていく過程そのものを弱め、理解したつもり状態を生み出しやすいのではないだろうか。だからこそ、今も昔も、学校でも社会でも、問いを育て、知識を運用し、判断と行為へ橋渡しする探究の営みを、学びの中心に据える必要がある。

学習環境の変化を踏まえると、知識量そのものは決して少なくない。むしろ、必要な情報を素早く手に入れるスキルは、以前よりも高まっていると言える。しかし一方で、その知識をどのように使うのか、状況に応じてどう判断するのかといった「活用」が十分に行われていないように思われる。

田村は、知識の習得と活用を往還することで、思考は深化すると述べている(3)。知識が活用されないままに留まる場合、学びは表層的な理解に留まり、条件が変わると機能しなくなる。この点から見ると、現在の児童は、「習得しているが、活用が伴っていない」状況にあるとした。知識を覚えること自体が目的化し、考えることや意味付けることが後回しになっている現状がある。したがって、これからの教育に求められるのは、自らの問いに向き合い、他者と協働し、よりよい学びの在り方を児童が実現していく力を育てることである。そのためには、ともすると陥りがちな「教えられる学び」から、「問いを起点にした学び」、つまり、探究的な学びを一層重視していく必要があるのではないだろうか。



考え抜く学びが十分なされていない」と指摘されている。ここからも、「問いを創出する経験」や「自ら学びを構成する経験」を十分得られる単元設計が望ましい。これこそ、「学び方を学ぶ」場となろう。

現代の教育実践において、「学び方を学ぶ」とは、単に知識や技能を身に付けることではなく、自ら学ぶことの意味を問い直しながら、他者との対話を通して自己の思考を自覚的に発展させる営みである。奈須も、学びを自覚的に捉えることの重要性を指摘している(7)。さらに佐藤学は、学びを「自ら課題を見出し、仲間と協働しながら意味を創造していく文化的実践」と捉え(8)、深い理解を促すためには「省察と対話」が必要であると指摘している。

ここで言う対話とは、単に意見を交わすことではない。それは、他者の思考の背景にまで耳を傾けることで、自分の考えが揺さぶられ、再び自分の思考に向き合うことである。こうした揺らぎと再構成の過程の中にこそ、学びが「自分のもの」として深まる瞬間があるのだ。児童が当事者意識をもった学びとして受け止め、他者との関わりを通して自分の思考を捉え直していくためには、教師が一方的に知識を教えるのではなく、児童同士が対話を通して問いを深め合えるきっかけとして機能することを目指す。

#### (4) 本研究の目的と問い

昨年度の研究で、総合的な学習の時間において一人一人の児童が探究的な学びを経験できるような実践を試みた。その際改めて、「問いのもつ力」の重要性を実感した。「なんでだろう」「知りたいな」という素朴な問いは学びの出発点であり、児童たちが主体的に考え、深く追究するための種となっていたのである。教科の学習においても、問いを創出する力を育むことは不可欠であると考え。そこで本研究では、児童が自ら問いをもち、他者と協働しながら学びを創造する授業の在り方を追究することを目的とする。

その中で特に、「教科の学習ならではの探究的な学び」に焦点を当てたい。どのように、児童が学びを自己の経験と結び付けながら意味を構成していくのだろうか。さらに、そうした学びが生まれるために、教師はどのような教材や、問いを創出するための仕掛けを設け、対話の支援を行うべきなのだろうか。

こうした私自身の問いを念頭に、学びの過程そのものを自覚的に捉え、「学び方を学ぶ」ことができる授業実践を試みる。そして、教科の学習における探究的な学びの意義と、それが児童の姿にもたらす効果を見極めたい。

#### 【参考文献】

- (1) 倉本聰(1988)「谷は眠っていた：富良野塾の記録」理論社(P.106)
- (2) 奈須正裕(2017)『「資質・能力」と学びのメカニズム」東洋館出版社
- (3) 田村学(2018)「深い学び」東洋館出版社
- (4) 奈須正裕(2017)「主体的・対話的で深い学び—授業改善のための学習指導要領解説」東洋館出版社
- (5) 教育課程企画部会論点整理(P.6)2025.09.25
- (6) 中央教育審議会(2021)『令和の日本型学校教育の構築を目指して』
- (7) 奈須正裕(2020)『次代の学びを創る知恵とワザ』ぎょうせい(ぎょうせい教育ライブラリ)
- (8) 佐藤学(2002)『学びの共同体を創る』岩波書店

## 第2章 問いを起点とした授業実践の構想と記録

### (1) 児童理解に基づく教科・単元の選択

教科の学習において探究的な学びを成立させるためには、他の授業研究と同様、教材研究や指導方法の工夫だけでなく、児童一人一人の学びの実態を的確に捉えることが不可欠である。特に、児童の「実態」として「躓き」や「不足」を明確にするだけでなく、育まれてきた力を

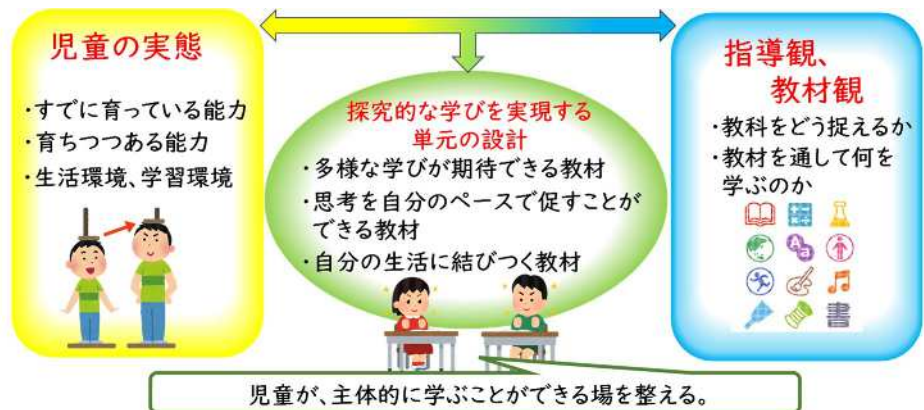


図1-2 一人一人の学びが深まる単元にするための考え方

丁寧に見取り、その上に学びを構成していくよう心掛けた。さらに、その土台となる児童理解と指導観・教材観とを照らし合わせることで、教材が児童の生活や関心と結び付き、自ら進んで思考が進んでいくような仕掛けが必要である。こうした準備によって、児童の内側から自然に問いが生まれる単元構成を目指す。

授業は、京都市立A小学校5年生21名の学級を対象として行う。本学級は、基礎的な学習技能の習得にばらつきが見られる一方で、話し合い活動の場面においては多様な他者の考えを受入れようとする姿勢が身に付いている。教科および単元の選定に先立ち、児童が「授業」や「学習すること」についてどのように感じ、どのような考えをもっているのかという現状を把握するために、事前の実態アンケートを実施した。これにより、児童一人一人の学びに深まりが生まれる教科や単元を見つける手がかりを得た。

アンケート調査の結果、算数科に対して苦手意識をもつ児童が多い一方で、「できるようになりたい」という前向きな思いをもつ児童が多いことが明らかになった。また、総合的な学習の時間に学校園へ大根の種を植える活動を行った際、ある児童が「この畑、どれくらいの広さかなあ」とつぶやいたことをきっかけに、面積について話題が広がったということがあった。その際、児童の多くが、4年生で学習した面積を「計算するだけの簡単なもの」と捉えた発言が聞かれ、既習事項を活用して考える経験が十分でないことがうかがえた。そこで、既習内容を生かして新たな課題に向き合い、達成感を得る経験を重視するとともに、面積の公式を自ら導き出していく学習を通して、算数科の面白さや価値に気付くことができる単元として、「面積」を選んだ。

また、国語科に関しては、「文章を読み取るのが苦手」「読書があまり好きではない」といった回答が多く見られた。一方で、学級担任からは、児童の中で「人の役に立ちたい」「人を喜ばせたい」といった相手意識が育まれていることが共有された。そこで、言葉を大事にしながらじっくりと読んで考えることを楽しむとともに、「やなせたかし」という教材を通して、人物と自分の生き方と重ねながら考えを深め、友だちとの関わりの中で思考を広げていく経験ができることを考え、「伝記を読み、自分の生き方について考えよう『やなせたかし—アンパンマンの勇気—』」を単元として選んだ。

このように、児童の実態を起点に、教師の願いや育てたい力を踏まえて教科・教材を選定した。そして、児童の生活や経験と結び付く中で問いをもつ必然性を生み出し、その問いが児童の主体的な学びを引き出す原動力として働くような授業づくりを構想した。

#### 【参考文献】

- (1) 光村図書出版編集部 2024『小学校国語科用5 銀河』光村図書出版 (p. 171)

## (2) 問いを起点とした学習過程の構想

### ①問いを起点とするために

学校教育において、「問い」は教師によって提示されるものとして扱われる場面が多い。しかし、その問いについて考える価値があったとしても、児童はそれを、必ずしも自分の問いとして受け止めているとは限らない。その場合、児童は問いの意味や必然性を十分に実感しないまま、答えを導くことに終始してしまうことがある。このような場合は、問いが学びの原動力として十分に機能しているとは言い難い。

では、原動力となる問いはどのようにして生まれるのだろうか。本研究では、児童の素朴な疑問や日常的な気付きが学習の中で立ち上がり、それらが対話や比較、考えの揺らぎ、根拠の吟味といった多様な学びのプロセスを経て深められていく過程を重視する。ここで言う「問いを磨く」とは、単に思いついた疑問を提示することではない。児童が自らの考えを言語化し、他者の視点を受け取りながら、「何を明らかにしたいのか」「どこに違和感や不思議さを感じているのか」を再検討する中で、問いの焦点や方向が絞られ、徐々に共有・深化されていくことである。その結果として、学びを方向付ける質を備えた問いが形成される。このような過程を、「問いの創出」と捉えることとする。

以上を踏まえ、学習の導入段階において、児童が「まさか」「どうして」「なんでだろう」「不思議だ」と感じるような素朴な疑問や気付きが生まれる状況を意図的に設ける。これらの感情を伴う気付きは、児童にとって学習内容に前向きな意欲を芽生えさせるきっかけとなり、問いの種になり得ると考えられる。

問いが一過性の疑問で終わらず、学びを方向付ける問いへと発展するためには、その教材を学ぶ必然性を児童自身が実感できることが重要である。例えば算数科においては、4年生で学習した長方形や正方形の面積の求め方を基に、平行四辺形を変形して面積を求める場面を設定する。既習事項では十分に説明しきれない状況を提示することで、「どうなっているのだろう」「予想していたことと事実が違った」という認識の揺らぎや見方の変化が生まれ、新たな問いを抱くに違いない。

国語科においても同様に、教材文を提示する前に、児童にとってなじみのある「アンパンマン」を取り上げ、その作者であるやなせたかしの言葉を紹介する。これにより、作品と作者の生き方を結び付けて捉えようとする視点が生まれ、「やなせたかしは、どのような人物なのだろうか」「どんな思いで作品を書いたのだろうか」といった問いが自然に立ち上がるようにしたい。

このように、児童の既存の知識や経験が新たな学習内容との出会いによって生じる認識の揺らぎや驚きを起点として、問いを創出することが、教科の学習における探究的な学びを成立させる上で重要である。

### ②対話を促す単元を構成する

問いを学びを方向付けるものへと発展させるためには、他者との関わりの中で問いを磨き、捉え直していく過程が不可欠である。そこで、その手立てとして「対話」を重視した。

対話とは、単に自分の考えを発表し合うことではなく、他者の考えに触れることで自分の思考が揺さぶられ、再び自分の考えに立ち戻る往還的な思考の過程を指す。その過程を通して、児童は自分の問いを見つめ直し、学びの方向を自覚的に捉えていくと考える。なお、対話は特定の時間や形態に限定されるものではなく、児童が必要を感じたときに、時間や場所、相手を自ら選びながら行われるものとして位置付けている。

単元の構成にあたっては、「ひとりの時間」と「みんなの時間」を意図的に交互に設ける授業構成とする。

単元の初めには「全体の時間」を設け、学習全体の見通しを共有することで、児童がこれからの学びを当事者意識をもって捉えられるようにする。

「ひとりの時間」では、児童一人一人が自分なりの考えを形成することが重要である。ここでいう「ひとり」とは人数としての「一人」ではなく、一人一人が自分自身の問いや考えに向き合い、自らの思考をつくり出す主体という意味である。学びの過程においては、自然な流れの中で友だちと関わることもあるが、まずは自分自身の問いや考えに向き合う時間として明確にする。

さらに「みんなの時間」は、児童どうしの対話を通して多様な見方や考え方が出会い、互いの思考が揺さぶられることで、問いや見通しが再構成されていく時間として位置付けた。対話によって児童は自分と友だちの考えを比べ、他者の視点を取り込みながら、さらに自分の考えを形成していく。その過程で思考の揺らぎが生まれ、揺らぎを手がかりに再び自分の問いに立ち返ることで、問いはより磨かれ、学びの方向性が明確になっていくと考える。

このように、「ひとりの時間」と「みんなの時間」を往還しながら構成する授業によって、対話が単なる意見交換に終わるのではなく、児童一人一人の思考を更新し、問いを磨く契機として機能することを目指す。

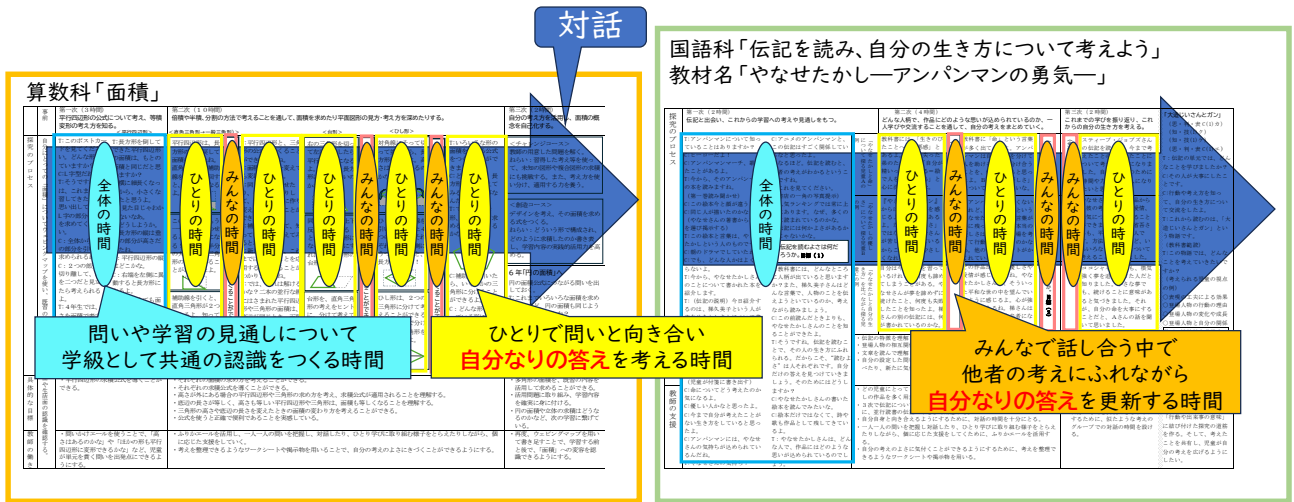


図 1-3 「ひとりの時間」と「みんなの時間」が往還する単元構想図

### ③ 「ふりかエール」—学びを支える汎用的な振り返りの仕組み

問いを起点とし、対話を通して思考を深めていく学習においては、児童一人一人が、自分の学びの過程や変容を自覚することが重要である。しかし、対話の中で得られた気づきや考えの揺らぎは、そのままにしておくとも時間とともに失われてしまい、学びの手がかりとして十分働かないことも少なくない。そこで、せっかくの気づきなどを大切にす手立てなどとして、汎用的に用いることができる振り返りの仕組みを用意する。

振り返りとは、問いに対する答えを書き留めるようなものではなく、自らの学びの過程を捉え直し、次の学びへとつなげるための活動であると考えられる。そこで、児童が自分の問いや思考の変化、対話によって生じた揺らぎを振り返りの中で言語化することを通して、次の学びへとつなげていくことを重視する。

これを具体化するために、昨年度の実践で提案した振り返りツール「ふりかエール」を、今年度さらに改良して活用する。「ふりかエール」は、「前向きに、自分の学びと友だちの学びを応援する」という願いを込めた名称であり、表計算ソフトに入力し、クラウド上で共有することで、他者参照も可能になるツールである。児童は、「今日の問い」「満足度」「考えの変容や新たな気づき」「次回したいこと」を記述し、その内容は学級全体に即時に共有される仕組みとなっている。「ふりかエール」は、学びを支える仕組みとして機能するよう、さらに2つの工夫を加える。

まず、振り返りが形式的な作業に終わらず、自分の思考を丁寧に言語化することをねらいたい。そのため、記述が極端に少なくなることを防ぎ、児童が自覚したことを十分に読み取れるように、各自の入力画面に文字数カウント機能を設けることで、必要な分量を意識させる。次に、「どのよ

うに書けばよいのかわからない」という児童の戸惑いに対しては、「がんばった→何を？ どうがんばった？」「わかった→〇〇することで～ということがわかった」「考えがどう変わった？」など、具体的な記述の観点を授業内で繰り返し共有することで、振り返りの質を高めたい。

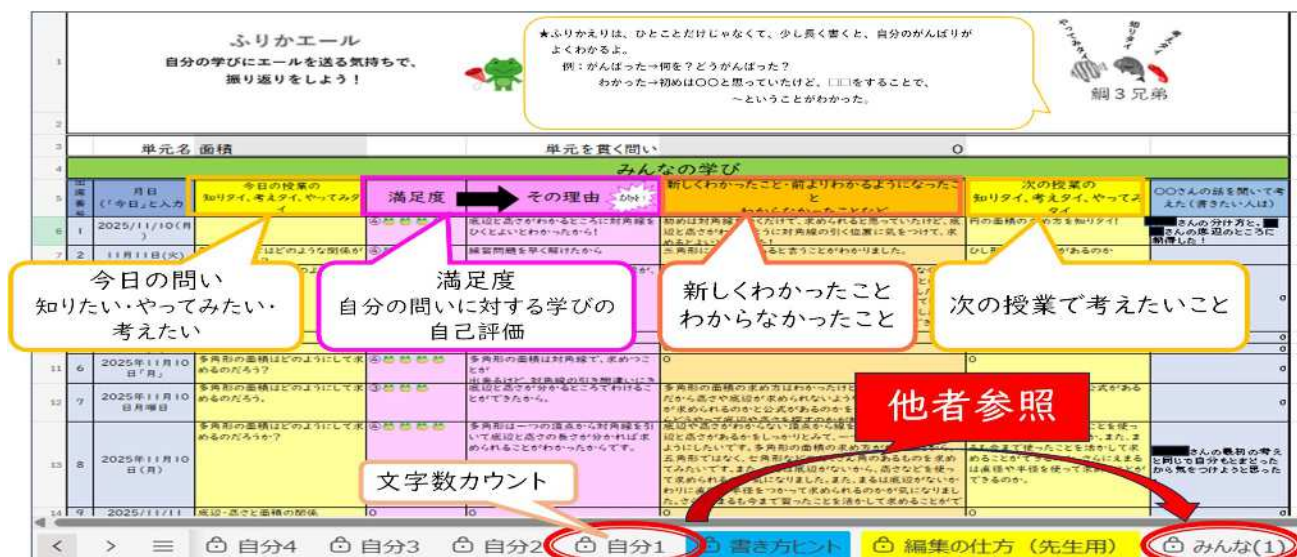


図 1-4 「ふりかえール」

#### ④探究的な学びを捉える4つの視点

児童の探究的な学びを十分に支え育むために、学習指導要領に基づく3つの評価の観点（知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度）と合わせて、4つの視点を設けることを提案する。探究的な学びは、学習の成果のみならず、問いを生み出し、追究し、他者と関わりながら、表現と振り返りを重ねていくプロセスそのものに本質的な意義があると考え、現行の評価の3観点のみでは、このプロセスすなわち、児童の探究していく姿を、根拠をもって見取ることが難しいのではないだろうか。

そこで、探究的な学びのプロセスを見取る視点として、次のような場面が実現しているかを見取るとよいと思われる。

- 1つ目は、課題や疑問を自ら見だし、「なぜだろう」「どうしてだろう」と自分なりに問いをもち、学びを方向付ける「問いの創出」。
- 2つ目は、情報を収集・整理し、仮説や予想を立てながら自分なりに考察を進める「考えをつくる過程」。
- 3つ目は、友だちの意見を聴き、互いの考えの違いや共通点を通して自らの考えを修正・発展させ、協働して新たな見方を生み出す「他者との関わり」。
- 4つ目は、学びの成果を多様な方法でまとめ、振り返りを通して次の課題や生活・社会とのつながりを見出す「まとめと振り返り」。

これら4つの視点には、学習指導要領に示されている探究のプロセスを基盤としつつ、現行の評価では捉えにくい「他者との関わり」の視点を新たに設けた。これにより、児童の探究的な学びをより具体的かつ多面的に把握することが可能となると考える。また、この枠組みは教師による学習評価にとどまらず、児童自身の自己評価の際にも有効に機能すると考えられる。

〈4つの視点からの見取り〉

問いの創出	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分なりに課題や問いを見出そうとしているか。</li> <li>・学びを深める方向へ問いを広げたり修正したりしているか。</li> </ul>
考えを創る過程	<ul style="list-style-type: none"> <li>・情報を収集・整理し、仮説や予想を立てて考えているか。</li> <li>・筋道を立てて検証や考察を進めているか。</li> </ul>
他者との関わり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友だちの意見を聴き、自分の考えを調整・発展させているか。</li> <li>・協働を通して、新たな見方や考えを生み出しているか。</li> </ul>
まとめと振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学びの成果をわかりやすく表現し、共有しているか。</li> <li>・学びを振り返り、次の課題や生活・社会へのつながりを見出しているか。</li> </ul>

**(3) 問いを起点とした授業のデザイン****1. 教科と単元 算数科「面積」****2. 単元の目標**

- (1) 三角形や四角形などの面積の求め方を理解し、その公式を使って面積を求めたり、三角形に分割していろいろな多角形的面積を求めたりすることができるようにする。
- (2) 図形を構成する要素などに着目して、基本図形的面積の求め方を見出すとともに、その表現を振り返り、簡潔かつ的確な表現に高め、公式として導くことができるようにする。
- (3) 平面図形的面積について、数学的に表現・処理したことを振り返り、多面的に捉え検討してよりよいものを求めて粘り強く考える態度、数学のよさに気づき、学習したことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。

**3. 評価規準例**

## ○知識・技能

底辺と高さの意味を理解し、公式を用いるなどして三角形や四角形などの面積を求めることができる。

## ○思考・判断・表現

既習の求積公式を基に、三角形や平行四辺形などの面積を工夫して求めたり、公式をつくったりすることについて考え、説明している。

## ○主体的に学習に取り組む態度

既習の求積公式を基に、三角形や平行四辺形などの面積の求め方や公式を進んで見出そうとしている。

**4. 学習の背景について****(1) 児童について**

総合的な学習の時間に「生産」をテーマに学習をしている。その中で、大根を育てることになり、児童は畑を耕し、種を植えた。5年生の畑は、広い運動場の南に位置し、少し離れた2か所に割り当てられている。その後 A さんに、「この畑って、どれくらいの広さなのかな？」と聞くと、「わからないよ。」と返ってきた。また、B さんにも同じように問いかけると、「わからない！ 広くはないかなあ。」と返事があった。続けて C さんと D くんにも聞くと、「考えたことないね。」と、これまでと同じように返事があった。その後も何人かに聞いたが、畑の面積の広さを考えるには至らなかった。そこで、児童に「面積の学習覚えている？」と聞くと、「思い出した！ 縦×横の計算！」と思い出したようだった。「なぜ、縦×横になるのかな？」という質問に対しては、どの児童も答えられず、児童にとっての「面積」の捉えは、「ただの計算」になっているようにも感じられる。

しかし、時間がたってしばらくすると、「3 m × 6 m くらいの大きさかなあ…。」「なんで縦×横なんだっけ？ マス目数えたよね！」と思い出し、実際に測ってみる姿も見られた。児童は、活動の中で学習を振り返りながら、改めて既習事項を想起していくのである。

本単元では、児童が既習事項を活用して課題を解決する達成感を味わうとともに、公式を自ら考えたり、公式の導き方を論理的に筋道立てて説明したりすることで、算数科の魅力を実感し、自らの生活に積極的に生かそうとする姿を育んでいきたい。

**(2) 教材について**

本単元では、平行四辺形的面積の求め方を出発点とし、それから三角形、台形、ひし形的面積の求め方へと学習を発展させていく。図形を分割・移動する操作を通して、三角形は平行四辺形

の半分であることや、台形やひし形も平行四辺形や三角形と関係付けて考えられることに気付かせる。そうすることで、既習の面積の求め方を活用しながら、新たに出会う図形の面積の公式を自ら導き出す過程を大切にす。そのために、児童が「なぜこの公式になるのか」を筋道立てて説明できるよう、対話や図を用いた説明活動を取り入れ、思考の可視化を図る。

そこで、図形を構成する、底辺や高さ、辺の平行関係などの図形の要素に着目することで、「三角形は、平行四辺形の半分である」ということや、「台形は三角形と四角形でできている」など、図形の成り立ちを捉えながら面積の求め方を見出していけるようにする。

加えて、高さが図形の外側にある場合の平行四辺形や三角形についても扱い、底辺や高さの捉え方を工夫して面積を求める活動を通して、公式の汎用性や構造の理解を深める。こうすることで、児童は「高さが図形の外側にある場合でも公式が使える」という認識を持つことができる。そして、自分の考えを図や言葉で表現し、友だちとの比較や検討を通してその表現を吟味し、より簡潔で的確な表現へと高めることで、面積の求め方を公式として一般化する力を育てる。

このような教材を通して、児童が算数科の学びを生活に生かそうとする意欲を高め、図形の構造に着目しながら面積の求め方を自ら導き出し、論理的に説明しようとする姿を育てていく。

## 5. 展開

### 第一次 平行四辺形の公式について考え、等積変形の考え方を知る。(3時間)

まず、児童に、長方形が描かれた用紙を見せる。そして、教師が提示している図形がなぜ長方形といえるのかを確認し、長方形の性質を改めて復習する。その後、面積に着目するよう促し、長方形の面積を求めるための考え方を再確認する。続いて、既習単元の復習で、L字型の模様が描かれたカードを見せる。児童はそれぞれの辺の長さを調べ、そこから得られる情報を整理・追加していく。そして、どのように考えたら面積を求めることができるか復習をする。このように、4年生での既習事項をていねいに復習することで、児童がどこまで面積を理解しているのかを確認できる。そして、求積するときは見方を変えると良いということや、新しい学習内容は、習ったことを応用しながら解いてきたということを確認する。

次に、長方形の二点を固定して傾けると、どのような図形ができるか想像させる。そして、できた平行四辺形について、「面積は変わるのだろうか?」という問いを投げかけると、多くの児童が「辺の長さが変わらないから、面積は変わらない」といった予想になるだろう。この予想について「本当にそうかな?」「長方形には公式があったね」と問い返しなが対話を重ねることで、「どのようにすれば面積がわかるのだろうか」と自ら問いをもてるよう支援する。実際に教具を自らの手で動かし、平行四辺形を徐々に細長くしていく過程で、児童は、面積がなんとなく狭くなっていることに気付く。ここで、自分の思い込みと実際にズレがあることを実感した児童は「どうしてだろう」と疑問をもつのではないだろうか。これが問いの創出の始まりである。

そして、導入で復習した長方形の特徴を手がかりに、児童は平行四辺形の端の部分を垂直に切って反対側に移動させることで、長方形になることに気付くだろう。ほかにも、異なる場所で切ったり、向きを変えたりするなど、さまざまな方法で平行四辺形の面積を求める活動を行う。こうした多様な求積の経験を重ねることで、児童は「長方形にすれば公式が使えるから、平行四辺形の面積も求められる」という見通しをもち一般化することで、平行四辺形の求積の公式を導き出す技能が育まれる。ここでの等積変形の考え方は、この単元で大切にしたい見方・考え方である。図形の操作活動を通し、底辺をどこにするか理解させたい。

第一次の終わりには、「公式があれば、図を切ったり動かしなくてもいい」というように、公式のよさを知った児童は、この単元で「他の図形の面積を求める公式をつくりたい!」という願いをもつだろう。一人一人が見通しをもった上で学ぶことで、想定通りにいかないことや新しい発見が出てくる。また、お互いの予想や仮説を持ち寄ることで、対話が建設的になり、協働が生きるのではないだろうか。

**第二次 倍積や半積、分割の方法で考えることを通して、面積を求めたり平面図形の見方・考え方を深めたりする。(10時間)**

第一次では、児童は平行四辺形の面積を求めるという、初めて出会う課題に取り組む中で、「知っていることをつなげることで新しいことがわかる」ことや、「工夫することで、難しいと思った問題にも挑戦できる」ことを実感している。そこで、これまでに学習してきた三角形、台形、ひし形などの図形で構成された複雑な図形を提示することで、児童は「これらの面積も、習ったことを生かせば求められるのではないか」と思いを膨らませていくだろう。また、既習の平行四辺形の面積の公式を思い出しながら、「他の図形にも面積を求める公式があるはずだ」と考える児童も出てくると予想される。

特に第二次では、児童同士の対話の時間を取り入れたい。一人一人が何を追究しようとしているのか、どこまで深められているのかを互いに耳を傾けながら、自分の学びと重ね合わせることで、理解の深化を支援していく。

求積の活動として、児童は直角三角形を既習の平行四辺形の公式を利用する等積変形の方法に加え、同じ形を合わすことで長方形や平行四辺形と関連付けて考える倍積変形でも面積を求めることを経験する。また、一般三角形では、底辺と高さを分割する方法で求積できることを確かめる。台形やひし形においても、これまでの三角形や平行四辺形での求積方法や倍積法を組み合わせさせて面積を求める活動を行い、それぞれの方法を比較しながら共通する構造や規則性に気付かせる。さらに、図形を分割したり移動したりする操作を比較することで、面積は「底辺の長さ」と「高さ」によって決まること、また形が変わってもこれらが等しければ面積は等しいことに気付かせていく。こうした多様な求積の経験を通して、児童は公式がどのように成り立っているかを理解し、自分の言葉で説明したり図を使って表現したりする力を育むことができる。

面積の学習を通して、児童はこれまでに育んできた数学的な見方・考え方を働かせながら、「公式」のよさを実感し、図形を柔軟に捉えて求積する力を高めていくとともに、それぞれの児童らしい視点から「面積」に対する見方・考え方を広げ、深めていく姿を期待している。

**第三次 自分の考え方を活用し、面積の概念を自己化する。(2時間)**

これまでの学習を通して、仲間と交流しながら面積を求めたり、公式を考えたりすることで、自分の学習の筋道や手応えがはっきりと認識でき、それと関連付く様々な事象に新たな疑問をもち、より広い視野から面積を捉えていこうと意欲を高めていくだろう。そして、単元の終末には、児童に「面積を活用していこう」という思いをもたせたい。学んだ公式や考え方は、生活の中で役立てられると気付き、「自分でも使ってみたい」と思わせるために、いくつか探究のコースを用意する。1つ目は、歪な模様が描かれた面積を求める「チャレンジコース」である。ここでは、既習の公式を活用して、さまざまな面積の求め方を考える。友だちと求積の公式を交流することで、見方を変えるといくつも考え方が見つかることを体験し、算数科のおもしろさを味わってほしい。2つ目は「創造コース」である。このコースでは、マス目の書かれたポストカードに自分で自分がデザインした図形を描き、その面積を求める式を説明する。児童は、自分のデザインがどのような図形から構成され、面積をどのように求めればいいのかを示す。さらに、そのデザインを基に、友だちに出す「面積を求める問題」を作成する流れとなっている。もちろんこれらのコースは、途中で変更をすることも可能である。場合によれば、湾曲した線と出合い、最後まで求積できないこともあるかもしれない。しかし、そのような場合でも、「なぜ求積できないのかな」と問いをもつことを意識させ、将来の学習に意欲を持たせたい。

こうした課題を解決していく活動を通して、児童は面積を「ただの計算」ではなく、公式を考えたり説明したりすることで、論理的に考えるという算数科の魅力を感じる姿が期待できる。

6. 探究のプロセス

	<p>事前</p> <p>第一次（3時間） 平行四辺形の公式について考え、等積変形の考え方を知る。</p> <p>&lt;平行四辺形&gt;</p>	<p>第二次（10時間） 倍積や半積、分割の方法で考えることを通して、面積を求めたり平面図形の見方・考え方を深めたりする。</p> <p>&lt;直角三角形→一般三角形&gt;</p> <p>&lt;台形&gt;</p> <p>&lt;ひし形&gt;</p>	<p>第三次（2時間） 自分の考え方を活用し、面積の概念を自己化する。</p>
<p>探究のプロセス</p> <p>自分にとつての「面積」についてウェブイングマップを使い、既習の「面積」について学習面や生活面の認識を確認する。</p>	<p>T: このポストカードを見てくださいますか？ C: L字型だね。 T: そうですね。では、これまでに学習してきた方法を思い出して、このL字の部分の面積を求めてください。 C: 全体から四角の部分を引きいたら求められるね。 C: 2つの部分に切り離して、四角を二つだと見立てたら考えられるよ。 T: 4年生では、広さを面積で表す学習をしました。今日から5年生での「面積」の学習をします。どんな学習をするのかな。</p> <p>T: 長方形を倒してできた平行四辺形の面積は、もとの面積と同じだと思いますか？ C: 横に細長くなったから、小さくなったと思うよ。 C: 見た目じゃわからないなあ。 T: どうでしょうか。 C: 長方形の縦は垂直の部分が高さだったね。 C: 平行四辺形の縦はどこかな。 C: 右端を左側に異動すると長方形になるよ。 C: 形を変えても面積は変わらない。 C: 平行四辺形の求積にも公式があるんだね。</p> <p><b>どんな形でも、面積を求める方法はあるのだろうか。</b></p>	<p>平行四辺形は、長方形の形に戻して面積を求めたね。直角三角形に補助線を引いて、回すと、長方形になるよ。</p> <p>この三角形をもう一つ作って合わせると、長方形になる！長方形の半分の大きさが、三角形の面積になることがわかったよ。</p> <p>補助線を引くと、直角三角形が2つできるよ。知っている形に分けて考えると、面積が求められるんだね。</p> <p>（みんな）どうすれば、三角形の面積を求める公式をつくれることができるのだろうか。</p> <p>T: 平行四辺形と、三角形の公式をつくることができましたね。 C: 面積は、形を変えても変わらないよ。 C: 同じ形を合わせたり、半分にしたりして、長方形の形に作り変えようと求めることができる！ C: 補助線を引いて、知っている形にかえてみるとわかるよ。 T: 新しい学習も、これまでに習ったことを応用すると解けることがわかりましたね。 T: では、これは解けるかな？二本の並行な線にはさまれた平行四辺形や三角形の面積は、底辺が同じとき、面積はどうなるのだろう。</p> <p>右の三角形を切っただけで左に動かしたら平行四辺形になるよ。台形も、長方形に戻すといいのかな。</p> <p>同じ台形を、上下反対に合わせると、平行四辺形になるよ。半分にすれば、もとの形の台形だね。</p> <p>台形を、直角三角形の考えをヒントに、分けて考えてみたよ。三角形が2つできるから、それを足すのはどうかな。</p> <p>（みんな）どうすれば、台形の面積を求める公式をつくれることができるのだろうか。</p> <p>対角線にそって切ったって並べたら、長方形になるよ。高さはどこになるのかな。</p> <p>ひし形に対角線を引いて、できた4つの三角形をそれぞれ辺の反対側にうっしてみると、長方形になる！</p> <p>ひし形は、2つの三角形に分けて考えることができるね。対角線で分けた2つの三角形を足すといいよ。</p> <p>（みんな）どうすれば、ひし形の面積を求める公式をつくれることができるのだろうか。</p>	<p>&lt;チャレンジコース&gt; 教師の用意した問題を解く。ねらい：習得した考え等を使って、未知の図形や複合図形の求積にも挑戦する。また、考え方を使い分け、適用する力を養う。</p> <p>&lt;創造コース&gt; デザインを考え、その面積を求める式をつくる。ねらい：どういう形で構成され、どのように求積したのか書き表し、学習内容の実践的活用力を高める。</p> <p>6年「円の面積」へ 円の面積公式につながる問いを出しておく。 T: これまでいろいろな面積を求めてきたけど、円の面積も同じように考えられるのかな？ C: 無理じゃない？だって、底辺と高さがないよ。 C: 切ったらなんとかなりそう。 C: 分割して並べたら四角になりそうだよ。 C: もしかして、円の面積を求める公式もあるのかなあ。</p>
<p>具体的な目標</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>平行四辺形の求積公式を導くことができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>それぞれの面積の求め方を考えることができる。</li> <li>それぞれの求積公式を導くことができる。</li> <li>高さが外にある場合の平行四辺形や三角形の求め方を考え、求積公式が適用されることを理解する。</li> <li>底辺の長さが等しく、高さも等しい平行四辺形や三角形は、面積も等しくなることを理解する。</li> <li>三角形の高さや底辺の長さを変えたときの面積の変わり方を考えることができる。</li> <li>公式を使うと正確で便利であることを実感している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>多角形の面積を、既習の内容を活用して求めることができる。</li> <li>活用問題に取り組み、学習内容を確実に身に付ける。</li> <li>円の面積や立体の求積はどうなるのかなど、次の学習に繋げている。</li> </ul>
<p>教師の働き</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>高さはあるのかなや「ほかの形も平行四辺形に変形できるかな」など、児童が単元を貫く問いを出発点にできるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ふりかえりを活用し、一人一人の問いを把握し、対話したり、ひとり学びに取り組む様子をとらえたりしながら、個に応じた支援をしていく。</li> <li>考えを整理できるようなワークシートや掲示物を用いることで、自分の考えのよさに気づくことができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>再度、ウェブイングマップを用いて書き足すことで、学習する前と後で、「面積」への変容を認識できるようにする。</li> </ul>

## 1. 教科と単元 国語科「伝記を読み、自分の生き方について考えよう」

教材名「やなせたかし—アンパンマンの勇気—」

### 2. 単元の目標

- (1) 日常的に読書に親しみ、伝記を読むことが、自分の考えを広げることに関与することに気付くことができるようにする。(知・技(3)オ)
- (2) 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめることができるようにする。(思・判・表C(1)オ)
- (3) 人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすることができるようにする。(思・判・表C(1)エ)
- (4) 積極的に文章を読んで理解したことに基づいて自分の考えをまとめ、学習課題に沿って考えたことを交流しようとするようにする。

### 3. 評価規準例

#### ○知識・技能

- ① 日常的に読書に親しみ、読書が、自分の考えを広げることに関与することに気付いている。(3)オ)

#### ○思考・判断・表現

- ① 「読むこと」において、文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめている。(C(1)オ)
- ② 「読むこと」において、人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりしている。(C(1)エ)

#### ○主体的に学習に取り組む態度

- ① 積極的に文章を読んで理解したことに基づいて自分の考えをまとめ、学習課題に沿って考えたことを交流しようとしている。

### 4. 単元について

#### (1) 児童の育ち

給食後のA児の自然な行動に注目した。本校では、食後に食器を返却する際、飲み終わった牛乳パックの上部を開け、ボトルの水でゆすぎ洗いをするようになっていた。ちょうどA児のところでボトルの水が切れてしまったようだ。そこで、A児がどうするのか観察していると、誰かに指示されたわけではなく、自分が使っていたボトルだけでなく、他のボトルも持って水を補充し、戻ってきたのである。その行動はあまりにも自然で、周囲の友達には気付いていなかったようだ。このことから、A児には「人を喜ばせたい」「役に立ちたい」という相手意識をもって生活する心が育ってきていることがわかる。

こうした心をさらに伸ばすためには、日常の体験を言葉で振り返り、自分の考えを深める学びが大切である。そこで国語科では、言葉を大事にしながらかじりと読んで考える楽しさや、それぞれのやり方で教材に向き合い、自分の考えを表現したり、仲間との関わりの中で考えを広げたりする充実感を味わえるようにしていきたい。

既習の「たずねびと」では、戦後を生きる同世代の主人公「綾」の心情の変化を読み取りながら、物語の展開とともに、何度も出てくるものや心情が、どのように変化しているかに着目し、物語でえがかれていることを想像した。児童は、登場人物との出会いや繰り返し使われる「名前」という表現に着目し、綾の心情や考え方がなぜ変わったのかを叙述を根拠として考察した。さらに、友だちとの対話を通して多様な見方に触れ、言葉の意味や捉え方が状況や心情によって変わることを実感しながら、自分自身の考えを広げていった。最終的には、綾の姿を自分のこれからの生き方に重ね合わせ、「言葉を手がかりに他者の思いや考えを読み取り、自分の考えを形成していく」という国語科の学びの本質につながる表現へと発展させることができた。

## (2) 教材について

「やなせたかし—アンパンマンの勇気—」は、児童が教科書で初めて出会う伝記である。伝記という教材は、人物の人生観や価値観に触れることができる教材であり、その文章から読み取れる人物の生き方に迫ることで、自分自身の在り方を考えるきっかけを与える点で、国語科として大きな意味をもつ。文章に示された出来事や言葉の背景を読み解きながら、児童が「なぜこのように考えたのか」「どのような思いで行動したのか」と問いを立て、読みを深めることで、自分の考えを形成していく学びにつながる。

やなせたかしは「アンパンマン」の作者として子どもたちに広く知られているが、その作品の背景にある戦争体験や、苦労を重ねながらも「正義とは、困っている人を助けることだ」という信念を貫いた生き方については、ほとんど知られていない。だからこそ、有名人を「知っているつもり」の人物を読み物として改めて捉え直す」という国語科ならではの学習の意義につながる。

また、児童はアンパンマンを「やさしいヒーロー」と感じながら親しんできたが、その誕生の背景を知ることで、作品に込められた思いや「本当の正義」とは何かを考えるきっかけとなるだろう。そして、伝記を読むことを通し、自分自身が自分の生き方を見つめ、困難に立ち向かう力や他者を思いやる心を育むことにつながることを期待している。さらに、本教材は筆者が自分の考えや価値観を明示的に述べてはいないことから、やなせたかしの言動の意味等を児童自身が考える余地が多く、自分にとっての価値を考えていきやすい。そこで、児童が叙述を根拠として人物像を想像し、自分の知識や経験と関連付けながら、自分なりの「正義」や「生き方」について考えを形成できるようにしたい。加えて、お互いの考えを交流する中で、自己理解や他者理解を深めながら、仲間のこれからを受け止め、「よりよく生きよう！」とする前向きな姿を育むことを願っている。

## 5. 展開

### 第一次 伝記と出会い、これからの学習への考えや見通しをもつ。(2時間)

第一次の導入では、教師がアンパンマンのぬいぐるみを提示し、「このキャラクターを知っていますか？」と児童に問いかける。児童は自身の経験や思い出を語ることで、教材に親しみを持つことができる。また、第一巻の読み聞かせを行うことで、「知ってる!」「小さいころにアンパンマンの絵本を読んだよ」といった発言が聞かれ、安心感や関心が高まり、学習への意欲を引き出すことが期待される。児童は、アンパンマンがやさしいヒーローであることは知っている。しかし、「どうしてアンパンマンは、自分の顔をあげてまで、人を助けるのか」と考えたことはあまりないだろう。

そこで、教師が「このアンパンマンの生みの親がやなせたかしです。」と伝え、やなせたかしの著作から、「生き残ったぼくは何をすればいい?」「もし本当に正義を行おうとすれば、傷つくことも覚悟しなければならない」など、いくつかのセリフを抜き出したものを掲示する。児童が、「これまで見てきたアンパンマンを通して知っているやなせたかし」と、「やなせたかしはどうして絵本作家になったのかな」といった「まだ知らないやなせたかし」とを意識し始めることにより、伝記を読む動機になるのではないだろうか。

次に、伝記というジャンルについて説明する。児童は本文に目を通す過程で、さまざまな感情や気付きを持つであろう。そこで、それらを付箋に書き出し可視化することで、自然と疑問や関心が生まれ、問いの創出のプロセスが始まる。

続いて、付箋をもとに「教科書の伝記を読んで感じたこと」をテーマに交流する。この活動で教師は、児童が他者の考えに触れることで「伝記がもたらす読書の良さ」に気付けるよう、支援する。ただし、この時点では伝記の内容を十分に読み深めることができているため、魅力への理解はまだ予感の段階にとどまっている。そこで、書店の一角にある伝記のコーナーの写真や、

ネット上の売上ランキングを見せ、「なぜ、伝記は、多くの人に読まれているのだろう」と投げかける。「人気があるのには、何か理由があるはずだ。」「何か良さがあるから、読みたくなるんだね。」などの対話を経て、「伝記を読む良さは何だろう」という、学びの方向性を広げていく。

次に、教師は「やなせたかしと命」「やなせたかしの優しさ」「やなせたかしと自分の生き方」といった、学習の手がかりとなる、いわば問いの種を示し、児童が自分の関心に合った問いをもてるよう支援する。この際、「自分が考えたい問いを選ぶ」という経験が、学習への主体性を育むと考えられる。

さらに、教師が「どんなところにやなせたかしの人柄が表れているか」「筆者はどんな出来事や言葉を使って、やなせたかしを伝えようとしているか」と問いかけることで、児童は読みの視点をもつことができる。また、「もっと深くやなせたかしを知るには、どのようにすればよいのだろうか」と問いかけることで、アンパンマンの作品だけでなく、詩や絵本の表現を通して、やなせたかしの思想や感性に触れるようになる。その結果、本教材の文章と照らし合わせながら読み深める見通しをもつことができると考える。

加えて、児童一人一人が「この人物についてもっと考えたい」「どんな考え方をした人なのかな」など、気になる人物を選び、並行読書を行う。読書の途中で、人物から影響を受けたことや、これから大事にしたい考え方など、気付きや感想を付箋に書き溜めておくことで、単元の終末に取り組む「人物紹介カード」へとつなげていく。

## 第二次 どんな人物像で、作品にどのような思いが込められているのか、一人学びや交流することを通して、自分の考えをまとめていく。(4時間)

第二次では、児童は自分の問いを起点に教材文を精読するとともに、朝読書や並行読書で得た情報、映像資料なども活用しながら、やなせたかしの人生観や価値観について解釈を深める。例えば、「やなせたかしと命」に関する問いを選んだ児童は、戦争体験や社会貢献のエピソードに注目しながら、やなせたかしが命についてどのような捉えをしていたのかを考える。「やなせたかしの優しさ」に関することにせまりたいと選んだ児童は、困っている人を助けるアンパンマンの物語や詩の表現に注目する。また、「やなせたかしと自分を比べながら読みたい」と選んだ児童は、やなせたかしの経験を自分の生活や経験に重ねて考えるだろう。児童はノートに気付きや考えを書きとめ、気付きを原動力にして友だちに質問したり、自分の解釈を伝えたりすることで、自分の考えを深めるのではないだろうか。さらに、グループや全体での対話を通して多様な視点に触れることで、自分の考えを広げたり修正したりする。ここで、児童はやなせたかしの生き方を理解するだけでなく、「自分ならどう生きるか」「自分の正義とは何か」といった自己の価値観に関わる深い思考へと発展させることだろう。

教材文から離れて詩や絵本を読む児童の姿は、一見すると国語科の学習から逸れているようにも見える。しかし児童は、教科書以外の文章から得た表現や内容を教材文と関連付けて読み比べることで、言葉の使われ方や表現の効果、内容の理解をいっそう深めようとしている。これはまさに、国語科における「多様な文章を比較しながら読み、理解を深める力」を育てる学習である。

例えば、教材文で描かれたエピソードと絵本で表現されている場面を比べたり、映像から得たやなせたかしの言葉や表情と文章中の描写を照合したりすることで、教材文の意味や登場人物の考え方に新たな気付きを得る。この過程で、国語科としての「文章を読み、考え、表現する力」が自然に育まれるとともに、学習者一人一人の主体的に探究を進める姿が見られるのではないだろうか。

このようにして児童が個々の問いを追究した後、学びは「問いの創出と考えをつくる過程」へとつながっていく。「この人はどんな困難を乗り越えたんだろう」「自分ならどうするかな」と考え、情報を分類したりメモにまとめたりしながら、人物の生き方や考え方についての気付きを発展させる。

その後、「伝記を読む良さってなんだろう？」というテーマで対話を行い、友だちの発言を通して、伝記に登場する人物の行動の背景や抱えていた思いなど、自分一人では気付きにくい側面に触れる。「そんなふうにしたのか」「その場面をそう捉えることもできるのか」という気付きは、人物像や心情への理解を多角的にし、これまでの自分の読み取りをさらに深めていく。また、友だちが語る“自分との重ね合わせ”にふれることで、児童自身も伝記の人物と自分の生き方や価値観を関連付けながら考えようとする。このような対話の積み重ねが、児童に「伝記を読むことで、自分の生き方を考えたり、他者の努力や葛藤を理解したりできる」という伝記を読むよさへの理解を形づくっていく。例えば、ある児童が「伝記を読むといろいろな生き方を知れる」と発言すると、他の児童は「自分もそう思う。自分ならどう生きるか考えられる」と続き、対話を通して理解が多面的になる。さらには、友だちの選んだ関連図書の内容に興味をもち、自分も新たに読んでみたいと、読書に対する意欲を高める児童が現れることも期待される。

児童はこの対話を踏まえて、自分なりの考えを文章やカードに整理する。これにより、表現のプロセスも同時に経験することができる。自分の考えを言語化することで、問いに対する理解が明確になり、学びが定着するのではないだろうか。

以下は、指導案の展開部である。最終の一文をもっと、国語科の目標に返すよう指摘された。

### 第三次 これまでの学びを振り返り、これからの自分の生き方を考える。(2時間)

単元の最後に、児童はこれまでの学びを振り返り、自分にとって「伝記を読む良さ」とは何か、考えをまとめる。「伝記を読むと、いろいろな生き方を知れるから、自分もがんばろうと思える」「困難なことと出合ったときに、自分を励ます言葉を学べる」といった児童の言葉を大切にしつつ、学びを自己の経験や将来の生き方に結び付けることをねらう。

さらに、自分が選んで読んだ伝記から学んだ人物の生き方や考え方を、自分の生活や将来の目標に関連付けながら、紹介カードにまとめる。この過程で児童は、「伝記を読むよさは何だろう」という問いを再確認し、追究の成果を表現し、学びを振り返る。単元全体を通して、児童は「伝記を読むよさは何だろう」という問いのもと、人物の生き方や考え方を叙述に即して読み取り、それを根拠に自分の考えを形成し、言葉で表現してきた。こうした学習を通して、伝記という文章の特質や読むことの意義を実感し、目的をもって文章を読み、自分の考えを深めたり広げたりする国語科の学びへとつなげていくことができるのではないだろうか。

6. 探究のプロセス

探究のプロセス	第一次（2時間） 伝記と出会い、これからの学習への考えや見直しをもつ。	第二次（4時間） どんな人物像で、作品にどのような思いが込められているのか、一人学びや交流することを通して、自分の考えをまとめていく。	第三次（2時間） これまでの学びを振り返り、これからの自分の生き方を考える。	「大造じいさんとガン」 (思・判・表C(1)カ) (知・技(1)ク) (知・技(1)ケ) (思・判・表C(1)エ) T:伝記の単元では、どんなことを学びましたか？ C:その人が大事にしたことです。 C:行動や考え方を知って、自分の生き方について交流をしたよ。 T:これから読むのは、「大造じいさんとガン」という物語です。 (教科書範読) T:この物語では、どんなことを考えていきたいですか？ (考えられる児童の視点の例) ○表現の工夫による効果 ○登場人物の行動の理由 ○登場人物の変化や成長 ○登場人物と自分の関係 <b>学びの連続性を意識する</b> 伝記では、登場人物の行動や出来事の意味を考える力を育てた。この単元では、情景描写や表現の工夫に加え、「人物の生き方を、根拠をもって考える力」に発展させた。つまり、「生き方」とらえた経験を、物語で「行動や出来事の意味」に結び付けた探究の道筋を作る。そして、考えたことを共有し、児童が自分の考えを広げようようにしたい。
	<p>T:アンパンマンについて知っていることはありますか？ C:ヒーローだよ！ C:アンパンマンマーチ、歌ったことがあるよ。 T:今から、そのアンパンマンの本を読みますね。 (第一巻読み聞かせ) C:この絵本今と顔が違うよ。 C:同じ人が描いたのかな？ (やなせさんの著書から言葉を選び掲示する) T:この絵本と言葉は、やなせたかしという人のものです。 C:朝のドラマでしていたね。 C:でも、どんな人かはよく知らないよ。 T:今から、やなせたかしさんのことについて書かれた本を紹介します。 T:(伝記の説明) 今日紹介するのは、梯久美子という人がやなせたかしさんについて書いた伝記です。 (教科書範読)</p> <p>C:知っていることもあったけど、初めて知ったこともあったよ。 T:わかったことを付箋に書いてみましょう。 (児童が付箋に書き出す)</p> <p>C:命についてどう考えたのか気になるよ。 C:優しい人かなと思ったよ。 C:今まで自分が考えたことがない生き方をしていると思ったよ。 C:アンパンマンには、やなせさんの気持ちや込められているんだね。 T:やなせさんの気持ち？</p> <p>C:アニメのアンパンマンと、この伝記はすごく関係しているなと思ったよ。 T:なるほど。伝記を読むと、作者の考えがわかるということですね。 T:これを見てください。 (書店の一角の写真提示) T:人気ランキングでは常に上位にあります。なぜ、多くの人に読まれているのかな。 C:伝記には何かよさがあるからじゃないかな。 <b>伝記を読むよさは何だろうか。目標(1)</b></p> <p>T:教科書には、どんなところに人柄が出ていると思いますか？また、梯久美子さんはどんな言葉で、人物のことを伝えようとしているのか、考えながら読みましょう。 C:この前読んだときよりも、やなせたかしさんのことを知ることができたよ。 T:そうですね。伝記を読むことで、その人の生き方にふれられる。だからこそ、「読むよさ」は人それぞれです。自分だけの答えを見つけていきましょう。そのためにはどうしますか？ C:やなせたかしさんの書いた絵本を読んでみたい。 C:絵本だけではなくて、詩や歌も作品として残してきているよ。 T:やなせたかしさんは、どんな人で、作品にはどのような思いが込められているのでしょうか。</p>	<p>例に「やなせたかしと命」について探る児童Aの例 『やさしいライオン』からは、親子の愛を感じるような言葉があるよ。ただの「優しさ」ではなく、やなせさんが苦しみを知っているからこそ、人にやさしくなれるのかな。</p> <p>例「やさしい優しさ」について探る児童Bの例 自分は今、水泳を習っているけれど、何度も諦めてしまうことがある。やなせさんが夢を諦めずに続けたこと、何度も失敗したことを知ったよ。梯さんの別の伝記には、何が書かれているのかな。</p> <p>例「やなせたかしと自分の生き方」を比べながら探る児童Cの例 教科書には、「生きのびたことへの罪悪感」とあるよ。戦争で失った弟のためにも、「自分が精いっぱい生きる＝絵で人を勇気づける」と心に決めたのかな。 (みんな) やなせたかしは、どんな人柄だろう。目標(3)</p> <p>教科書に「命」という言葉が多く出てくるよ。アンパンマンは自分の顔を分けて人を助ける。命を分け合うことを、例えていると思ったよ。Bさんの「優しさ」について聞いてみたい。 (みんな) やなせたかしの生き方はどのようなものだったのだろうか。目標(2)</p> <p>「アンパンマンは強くないけれど、やさしい」というやなせたかしさんの言葉が心に残っているよ。本当の優しさは、相手の立場を考えて行動することなのかなあ。他の作品にヒントがかくれていないかな。 どの作品からも、優しさや愛情が感じられるね。やなせたかしさんは、そういった平和な世の中を望んでいたように感じるよ。心が強い人でもあるね。梯さんは伝記を通して、代弁者になっているね。</p>	<p>(みんな) 伝記を読むよさは何だろうか。目標(1) ステイーブ・ジョブズさんの伝記を読んで、今まで考えたことのなかったことについて考えるようになりました。自分も、人のために時間や力を使える人になりたいと思いました。 やなせさんのどの作品から彼の考える平和や愛情、勇気について感じ取ることができました。長岡省吾さんも、平和を望んだ人です。方法は違うけれど、いろいろな「平和」について考えることができました。 ココシャネルさんも、根気強く夢を追いかけた人だと知りました。小さな夢でも、続けることに意味があると気づきました。それが、自分の命を大事にすることだと、Aさんの話を聞いて思いました。</p> <p>読書が自分の考えを広げることに関心することになった。 友だちの考えを聞き、自分の考えを広げる。</p> <p>自分の考えの変容を実感できるようにするために、ふりかえりカードを活用する。 自分の考えを表現できるようにするために、似たような考えのグループでの対話の時間を設ける。</p>	
具体的目標		<ul style="list-style-type: none"> <li>伝記の特徴を理解し、文章の構成や展開を捉える。</li> <li>登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉える。</li> <li>文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめる。</li> <li>自分の設定した問いを解決するために友だちの考えを聞き、自分の考えと比べたり、新たに気付いたりしたことを交流する。</li> </ul>		
教師の支援		<ul style="list-style-type: none"> <li>どの児童にとっても学習に取り組みやすい環境にするために、やなせたかしの作品を多く用意する。</li> <li>三次で伝記について自分の考えをまとめることができるようにするために、並行読書の伝記の本を多く用意する。</li> <li>自分自身と向き合えるようにするために、対話の時間を十分にとる。</li> <li>一人一人の問いを把握し対話したり、ひとり学びに取り組む様子をとらえたりしながら、個に応じた支援をしていくために、ふりかえりカードを活用する。</li> <li>自分の考えのよさに気付くことができるようにするために、考えを整理できるようなワークシートや掲示物を用いる。</li> </ul>		

### 第3章 分析と考察

#### (1) 教科の学習における探究的な学びの成立

本章では、第2章で示した授業実践をもとに、教科の学習において探究的な学びを、どのように取入れ、どんな効果があったのかを分析・考察する。特に、教師の関与、アンケート結果、単元末の振り返りの記述を手がかりとして、児童の学びの変容をいくつかの面から捉えていく。

##### ①探究的な学びを支える教師の関与

本実践において児童は自ら問いを立て、対話を通して習得し、習得の質を高め考え続ける姿を示していた。一見すると、教師の関与は最小限であり、児童に学びを委ねているようにも見える。しかし、授業者のインタビューおよび授業観察を通して明らかになったのは、こうした学びの背後には、教師による意図的で綿密な関与が存在していたという点である。

授業者は、児童がこれまでに身に付けてきた考え方や方法を他の単元あるいは教科など別の場面でも活用できるようにすることを意識して授業を行っている、と言っている。授業者への聞き取りの中で児童が最初は自分で意識していなかった学び方に授業の過程で気付けるようになることを、「無自覚の自覚化」と表現し、そうして自覚化された学びが新しい場面で考え方を試してみることに繋がる、と説明していた。また、以前に学んだ考え方や方法を別の場面でも生かせるようになることを「概念の転用」と呼び、それを授業で大切にしているとも語っていた。教師が直接的に教え込むのではなく、学習場面の設定や問いかけを通して児童の思考を揺さぶることで、児童が自らの学びを獲得できるようにしていたのである。

また、授業を観察する中で、教師は児童同士の対話を安易に止めることなく、意見の食い違いや認識のずれが生じた場合においても、すぐに正解や解決策を提示することはなかった。むしろ、そうした差異を学びのきっかけとして捉え、問い返しによって、児童自身が考えを整理し、再構成することを促していた。これにより、児童は教師から与えられた答えを受け取るのではなく、自ら考えを深めていく学習に向き合っていた。

このような教師の関わり方は、授業の中で決して目立つものではない。そのため児童は、自分たちが主体となって学びを進めているという実感を抱きやすい。しかし実際には、対話の方向性や思考の焦点は教師によって巧みに設計されており、児童の学びはその枠組みの中で支えられていた。すなわち、児童が自分で学んでいるように見える授業は、教師が関与していない授業なのではなく、児童の主体的な学びの実感を損なわずに思考の焦点化と対話の方向付けを実現しているのである。これが、本実践における教師の関与の効果である。

つまり、教師の役割は、「教えない」ことではなく、児童が自らの学びを創造できるように学習過程を見通し、思考や対話が深まるよう調整することにあるのである。このような「教師の姿が見えにくい関与」こそが、教科の学習における探究的な学びを成立させるための重要な要素である。

##### ②単元末の振り返りから見る学びの質的変容

本研究での児童の振り返りは、学習評価を目的としたものではなく、「あなたにとって、どのような学びでしたか？」と問うことが、児童にとってどんな価値があったのかを明らかにするためのものである。その分析・まとめにあたっては、個人が特定されないように、また文意を損なわない範囲で原文の表現を調整した。また、児童の記述を教師の指導の成否を短絡的に判断する材料として用いないよう留意し、児童の多様な学びの実相を把握するために行った。

**算数科**

振り返りの記述を分析し、グループ化したところ、下表のようにまとめられた(表3-1)。ここから、児童の学びは、面積の公式を暗記するという“知識の習得”にとどまらず、学び方・思考の方法そのものの変容が生じていることが見て取れる。以下、それぞれの特徴を記述する。

カテゴリー名	振り返りの記述内容	
A. 熟考する姿勢への変容	図形の見方の変容	図形を「そのまま見る」から、「切る、変形する」として捉える見方へ変わった。
	わからなさからの成長感	徐々にわかるようになったことを実感し、その過程を感じている。
	学習の見通し・予想をもつ	次の授業の予想をし、展開に興味をもって学習しようとしている。
	算数に関する語彙への注目	語彙を手掛かりに考えている。
	振り返りの機能化	振り返りが、次時の問い・方向性を創る役割を果たしている。
B. 学びが連続する認識	学習のつながりへの気付き	既習の知識が活用されてつながっていることに気付いている。
	公式の仕組みへの驚き	公式は「覚えるもの」ではなく「意味があり導かれるもの」という理解への転換。そこに驚きを感じている。
C. 協働による主体性の発揮	対話の価値付け	対話が、自分の考えを広げたり再構成したりすることに気付いている。
	自分たちで公式を導く主体性	公式が与えられているものではなく、友だちと考え自分たちで見つけられたと実感している。
	探究的に学ぶ楽しさ	試行錯誤して考えていくことで、興味、楽しさを実感している。
	授業はみんなで作るという認識	教師主導ではなく、児童の意見・交流を中心に進むものだと実感している。

表 3-1 振り返りの記述内容の分析(算数科)

**A. 熟考する姿勢への変容—自分の学びの方法・視点・心構えが変わる—**

まず、「わからないところから始まったが、授業を重ねるうちにだんだんわかるようになった。」という記述から、児童は、わからないことを出発点にしながら思考を深めていく過程を肯定的に捉えていたことが読み取れる。また、「図形は切ったり付けたりして考えるもの。」「向きを変えると見え方が変わる。」などの記述から、児童が「そのまま見る」段階から「構造をとらえる」段階へと視点を更新していたことがうかがえる。これは算数科における、数学的な見方・考え方の形成に関わる重要な変容である。

また、「底辺・高さなどの言葉の意味がわかるようになった。」「キーワードを手がかりに考えられるようになった。」といった記述は、算数の用語を思考の手がかりとして用いる学び方を示しており、児童が自らの思考を言語によって整理することが可能になりつつあったことを示している。

さらに、「次の授業ではこうしたい。」「円の面積も知りたい。」など、次時の学びに期待する記述の存在は、毎時の振り返りが次の学習を生み出す機能ももっていたことを示す。振り返りが特別な活動ではなく、学習を推進する日常的な営みとして常態化していた点は重要である。

以上のことから、児童は単に面積の求め方を習得したのではなく、学び方・視点・心構えを自ら更新しながら学びを創り出す段階へと移行していたといえる。

**B. 学びが連続する認識—習得してきたものが活用されていくことに気付く—**

児童は、本単元で扱った図形の面積が、それまでの学習と連続して発展していることを強く実感していた。「前に習ったやり方を使って別の図形の面積が求められた。」「四年生の学習があったから今回の学習ができた。」といった記述からは、既習内容が新たな学習課題の解決に活用されるという、学びの構造を児童自身が自覚し始めていたことが読み取れる。

また、「公式は全部違って驚いた。」「(三角形の面積を求めるときは、どの考え方も)どこかで÷2をしていると気付いた。」「公式には意味があると分かった。」などの記述は、児童が公式を単なる操作対象としてではなく、図形の構造に基づく「数学的に意味のある関係を表すもの」として理解していたことを示している。これは、公式を導き出す過程を自ら経験したことにより、数学の体系性への気付きが生まれたとも考えられる。

このように、児童は「学んだことは次の学びにつながる」という学習観を形成し、知識が相互に関連付けられながら構造化されていく算数科の特質を、自らの経験を通して捉えていた。

### C. 協働による主体性の発揮

#### — “友だちとつくる授業・自分たちで見つける学び” に価値を感じる—

本単元の振り返りには、仲間との交流を通して学びが深まったという記述が非常に多く見られた。「友だちと話し合ってたかった。」「4人で会議して公式がわかった。(図3-2)」「意見を交流すると広がっていく。」といった言葉が示すように、児童は対話を通して自分の考えを調整し、確かめながら理解を深めていた。

また、「先生から教わったのではなく、自分たちで公式を導き出した。」「授業をみんなで作っている感じがした。」という記述から、児童は「学びを与えられるもの」ではなく、「自分たちでつくり出すもの」だと感じ取っていたことがわかる。これは、学習者自身が思考のプロセスに主体的に関わることで生まれる、学習の所有感を示すものである。



図 3-1 4人会議の様子

さらに、「考えることが楽しかった。」「わかるようになると面白い。」「やりたいことができた。」などの記述は、探究のプロセスそのものが児童にとって内発的な動機付けとなっていたことを示している。対話・試行・発見が相互に働き合う中で生まれた学びの楽しさは、探究的な学びの成立によって、教科の目標がより確かに達成されるための重要な要素である。

さらに、「考えることが楽しかった。」「わかるようになると面白い。」「やりたいことができた。」などの記述は、探究のプロセスそのものが児童にとって内発的な動機付けとなっていたことを示している。対話・試行・発見が相互に働き合う中で生まれた学びの楽しさは、探究的な学びの成立によって、教科の目標がより確かに達成されるための重要な要素である。

### 国語科

振り返りの記述を分析し、グループ化したところ、下表のようにまとめられた(表3-2)。伝記を「人物の出来事を知るために読むもの」と捉えていた見方が、「人物の考え方や生き方を読み取り、自分自身の生き方と結び付けて考える学習」へと、質的に変容していたことが明らかになった。特に、複数の本を比較したり、友だちの意見を聞いたりする協働的な学習過程を通して、児童は読みの視点を広げ、より深い意味を感得していた。また、こうした経験は、伝記への興味関心の高まりや、今後も読み続けたいという積極的な態度の形成にもつながった。以下、それぞれの特徴を記述する。

カテゴリー	振り返りの記述内容	
A. 伝記理解への質的変容	伝記観の変容	伝記を、出来事の羅列ではなく、人物の考え方や価値観、生き方を読み取る対象として捉えなおしている。
	読み取る意識	表層面だけを読み取ることから、意味理解まで読み取ることができている。
	作者・人物理解の深化	作品と人物の生涯や考え方を関連付けながら、人物像を多面的に捉えている。
B. 自己との関係づけ	生き方への接続	人物の考えや行動を、自分の生き方や価値観と結び付けている。
	自己成長の実感	理解の深まりや考え方の変化などの成長を自覚している。
C. 協働による考えの更新	比較による理解の広がり	複数の伝記や他者の読みと比較することで、人物理解や読みの視点を拡張している。
	交流による気付き	対話を通して、自分ひとりでは気付かなかった読みの視点や解釈を獲得している。
	学習方法の自覚	比べる、話し合う、読み取るなど、学習を進めるための方法そのものを意識化し、価値付けている。
D. 学習意欲・新たな問いへ	興味・意欲の高まり	伝記や読書そのものに対する関心が高まり、さらに読み進めたいという取り組む姿勢が強まっている。
	知識の獲得	人物の生涯や時代背景などを新たに得ている。
	問いをもつ姿勢	読書を通して新たな疑問や関心が生まれ、次の学習へとつながる問いを形成している。

表 3-2 振り返りの記述内容の分析(国語科)

**A. 伝記理解への質的変容—伝記をどう読むか、という見方を更新する—**

まず、「伝記は、人物の人生を紹介した本だと思っていたら、自分の考え方に影響のあるものだと感じた。」「伝記に書かれている作品（詩や絵本）から、人物像を考えることができる。」という記述から、児童は、伝記を「出来事を順に追う読み」から、「人物の言葉・人物像。筆者の表現を根拠とした多面的な読み」へと移行していたことがわかる。読む営みが、「人物は作品を作ることを諦めなかった」という「表面的な読取り」から「諦めなかったのはなぜだろう。」「諦めないためには、何が大事なのだろう。」などの、「問いに根差す、自分にとっての意味の構築」への高まりが認められる。さらに、読むことが自己形成や自身の生き方に結び付くのではないかとの認識が生まれ、学習の中心が知識の獲得から、自己の価値付け・解釈へと移行している点が特徴的であった。

**B. 自己との関係付け—読んだ内容を、自分の生き方を考える手がかりにする—**

児童は、伝記に書かれた人物の考えに触れることで、その人物の生き方を自分自身の生活や価値観と結び付けて捉えようとしていた。読み進める中で、「自分だったらどうするか」「この人のどんな考えが、自分の課題に役立つか」といった、自己と照らし合わせ、比較するような省察が生じていた。記述には、「生き方のヒントになる。」「自分の考えを直したいと思った。」といった、人物の生き方を理解するだけでなく、自分の日常や将来に引き寄せながら読む「自己との関係付け」が起きていることがうかがえる。

具体的には、人物の困難への向き合い方や努力の積み重ねに刺激を受け、自分の弱点を見つめ直したり、今後の行動を改善したりしようとする意志の芽生えが見られた。また、人物が示した価値観や選択に触れることで、児童は自分の信念や態度を相対化し、「自分もこうありたい」「こう生きたい」と、新たな方向性を見出していた。

このように、伝記に描かれた人物の生き方を手がかりとして自己を省みる経験は、読書を通した内面的成長を促し、児童が主体的に生き方を形作っていくための重要なきっかけとなっている。

**C. 協働による考えの更新—他者との関係の中で揺さぶられ、意味が再構築される—**

児童が、友だちとの対話や教材文との比較を通して、自分一人では得られない視点を獲得し、解釈が更新されていた。「友だちの意見を聞いて、なるほどと思った。」「友だちの読んだ本を自分も読んで、比べてみたい。」といった記述に見られるように、お互いに参照し合うことで読みの視点を拡張し、人物像の捉え直しを促進している。

「協働」は単なる意見交換ではなく、比較や言葉・表現への再注目といった、読みを深めるための具体的な思考が働いている場だといえる。「話し合うとわかる」「比べると理解が深まる」といった児童のつぶやきから、対話の中で自分の読みが揺さぶられ、一人一人の理解が全体へと広がる過程が確認される。協働が読みの幅と深さを増幅し、解釈の更新を押し進めているのである。

**D. 学習意欲・新たな問いへ—次の学びへ向かう力が生まれる—**

児童の関心が内発的に高まる記述を多数確認することができた。例えば、「この続きが気になる。もっと読みたい。」「同じ人物でも、本によって見え方が違うのが楽しい。」といった記述から、読書が「当初の問いの答えを探す」ということが「問いを越えて自分で選択した活動」へと発展していることを示す。こうした関心は、「主人公はなぜあそこまで諦めなかったのか。本当の出来事も調べたい。」「昔の道具がわからなかったので、図鑑で確かめたい。」などという具体的な疑問や問いを生み出していることがわかる。さらに、「知りたいと思ったことがまだあると気付いたからまだ読む。次は作者インタビュー内容について書かれた文章を探したい。」「次にやりたいことは、同じテーマについて書いた、別の作者の作品と比べることです。」といった記述からは、問いが、次の時間の行動（資料選択、調査、読書の計画）の計画へと接続していくことがうかがえる。

以上より、知識の獲得にとどまらず、児童が自ら学びの方向を設計・更新するための起点として読書が機能していると解釈できる。

## 2つの実践からみえた、教科における「協働」の機能

国語科と算数科という異なる教科であっても、問い—対話—再構成—省察—一次の問いという探究の循環が成立することが共通していた。

加えて、協働が学びを進める中核的な機能をもっていたことも明らかとなった。ただし、その作用の仕方は教科によって異なる特徴を示した。国語科では、対話の中で、児童は自身の読みを揺さぶられ、読みの意味や方向性そのものを再構成していた。言い換えれば、読みの過程そのものが共同の中で生成・更新されるということである。一方、算数科では、児童は友だちの考え方と比較したり、一般化の視点を取り入れたりすることによって、より妥当で合理的な解決方法をともに導いていた。また、そこで得られた考え方を次の問題や別の場面で「使い直す」という循環が生まれ、学びに連続性がもたらされていた。こうした結果から、協働は単なる意見交換ではなく、児童の思考が揺さぶられ、意味が生成・更新され、別場面への転移が促されるプロセスとして機能していたと捉えることができる。

## 2つの実践に共通する、「見えた学び」を支えた「見えない教師」

児童の単元末の振り返りを読み返したとき印象的だったのは、児童の言葉の中に教師の存在がほとんど現れていなかったことである。

語られていたのは、「みんなで考えたこと」「自分の考えが変わったこと」「友だちの言葉に揺さぶられたこと」「わからなさから見えてきたこと」などであった。

算数科では、「みんなで出した考え方が次の問題で使えた。」「一人で悩むより、友だちと交流したほうが、発見があった。」といった記述が多くあった。国語科でも、「友だちの話聞いて、読みが変わった。」「自分の考えが変わったことを伝えてくれた。」といった言葉が並んだ。そこには、「先生が教えてくれたからできた」という語りはほとんどない。あるのは、「自分たちでつくった授業」、「自分で見つけた学び」という実感である。しかしそれは、決して教師が関わっていなかったという意味ではない。問いの創出の仕方、教材提示の順序、対話のタイミング、立ち止まらせる場面、あえて手も口も出さない瞬間など、そうした一つ一つの選択の積み重ねが、児童の学びを形作っていた。児童が「自分でやった」と思っているとき、実は教師の関与は深い。前に出て導くのではなく、後ろから支える。教えるのではなく、学びが生まれる状況をつくる。本実践で目指したのは、「教師が話さない授業」や「教師がいない授業」ではない。教師がいても、児童が自分を学びの主体だと感じられる授業である。児童の語りが「成果」よりも「過程」に向いていたことは、その設計が一定程度機能していたことを示しているのではないか。見えたのは、児童の変容である。しかしその背後には、見えない形で学びを支え続けた教師の関与があった。

本実践は、教師の存在を消すことではなく、児童の主体性を前面に立ち上がらせるための関与の在り方を問い直す試みとなった。そして、児童の振り返りは、本章の冒頭に記した教師のねらいが成功したことを示す結果であるといえる。

## 《参考》アンケート結果から見る児童の変容

児童が学びをどのように捉え、どのように変容していったのかを多面的に把握するため、「TAN-Q（児童の探究的な学びに関するアンケート）」を3回実施した。アンケートは、学習への姿勢・他者との関わり・問いの扱いなど、探究的な学びに関わる計9項目で構成されている。学級全体の傾向を把握するため、平均値および標準偏差の推移、ならびに回答割合の変化に着目して分析を行った。ただし、母数が17なので、参考との位置付けとした。

京都市立A小学校 17名

一回目：実践前(10月9日) 二回目：実践中(11月17日) 三回目：実践後(12月18日)

1:はい 2:どちらかという、いいえ 3:どちらかという、はい 4:はい

- ①授業でわからないことがあったら、自分で「なぜだろう」と考えるようにしている。
- ②自分の生活や経験とつなげて、「なぜだろう」と考えることがある。
- ③もっと知りたいと思うことを、自分の言葉で表そうとしている。
- ④わかったことをもとにして、つぎのことを考えるようにしている。
- ⑤いろいろな考え方や方法を比べながら、自分の考えを深めようとしている。
- ⑥友だちの意見をきいて、新しい考え方に気付くことがある。
- ⑦自分の考えや気付いたことを、相手に伝えるように話したり書いたりしている。
- ⑧学んだことを、自分の生活やこれからの生活に活かそうとしている。
- ⑨学習を通して、自分がどのように変わったかをふりかえっている。

図 3-2 TAN-Q 質問項目

### 平均値の上昇と「できている」という実感の増加

全体として、肯定的回答（「4」「3」）の割合が増加し、否定的回答（「2」「1」）は減少した。特に、「4」の割合は、1回目 20.1%から3回目 36.8%へと上昇している。一方で、「1」の回答は2回目以降0%となった。

このことから、児童が自らの学びを「探究的に取り組んでいる」と実感する割合が増加している。

### 伸びが大きかった項目に見る、思考を深める姿

特に伸びが大きかったのは、以下の4つである。

- ・④次につながることを考える（+0.706）
- ・⑤比べながら考えを深める（+0.647）
- ・⑨変化を振り返る（+0.647）
- ・③自分の言葉で表そうとする（+0.412）

これらはいずれも、学びを一回の授業で終結せず、比較・内省・表現を通して思考を深める姿勢に関わる項目である。単元末の振り返り記述とも一致しており、思考を往還させながら学ぶ構えが育ちつつあることが確認できる。

### 標準偏差の縮小に見る学級内の意識の収斂

特に標準偏差が縮小したのは、以下の4つである。

- ・①わからない→なぜだろうと考える（-0.342）
- ・④次につながることを考える（-0.327）
- ・③自分の言葉で表そうとする（-0.255）
- ・⑤比べながら考えを深める（-0.243）

これは、学習への向き合い方に関する認識のばらつきが小さくなったことを示している。「わからないことを出発点に考える」「比較を通して深める」といった探究的な学びの要素を取り入れることで、まちまちだった学びへの姿勢が望ましい方向へとまとまっていったと解釈できる。

### 数値の伸びが小さかった項目の意味

一方、「生活・経験とつなげて考える」「伝わるように話す／書く」の伸びは比較的小さかった。しかし、これらは一回目から比較的高い数値を示しており、すでに一定の意識が形成されていた可能性がある。

したがって、本実践によって特に強まったのは、生活との接続ということよりも、「問いを起点に考え続ける姿勢」や「思考を比較・内省する態度」であったと言えよう。

問No.	平均値			平均値の差			標準偏差			標準偏差の差
	①回目	②回目	③回目	②-①	③-②	③-①	標準偏差①	標準偏差②	標準偏差③	③-①
1	3.29	3.41	3.59	0.12	0.18	0.29	0.85	0.71	0.51	-0.34
2	3.18	3.18	3.29	0.00	0.12	0.12	0.81	0.81	0.69	-0.12
3	2.94	3.24	3.35	0.29	0.12	0.41	0.75	0.66	0.49	-0.25
4	2.82	3.41	3.53	0.59	0.12	0.71	0.95	0.71	0.62	-0.33
5	2.71	3.24	3.35	0.53	0.12	0.65	0.85	0.56	0.61	-0.24
6	3.47	3.65	3.76	0.18	0.12	0.29	0.62	0.49	0.44	-0.19
7	3.18	3.18	3.35	0.00	0.18	0.18	0.64	0.73	0.70	0.07
8	3.00	3.06	3.35	0.06	0.29	0.35	0.50	0.83	0.70	0.20
9	2.59	3.00	3.24	0.41	0.24	0.65	0.62	0.71	0.66	0.05
平均	3.02	3.26	3.42	0.24	0.16	0.41	0.73	0.69	0.60	-0.13

表 3-3 TAN-Q 結果

以上、児童は、「わかる・わからない」という結果の捉えから、「なぜだろうと考える」「比べる」「振り返る」「次につなげる」という過程を重視する学習観へと変容しつつあることが示唆された。特に標準偏差の縮小は、探究的な学びに対する向き合い方、学び方に関する共通の見通しが形成されつつあると解釈できる。

## (2) まとめ—児童が「自らの学びを創造する」授業づくり—

### ①単元設計について

「自らの学びを創造する」とは、児童が問いを起点に思考を深め、その過程で他者と関わりながら自分の理解を再構成していく営みである。そのためには教師が、問い・対話・振り返りが有機的に結びついた学習構造を、単元の中で意図的に設計する必要がある。

#### 問いを学習の動機に

教科の学習における「自らの学びを創造する」授業とは、活動の自由度や発言量の多さ自体を求めるものではなく、問いを起点として学びを組み立て直しながら深めていく過程にその本質がある。

児童が自ら抱いた疑問や違和感が学習の出発点となる時、学びは外から与えられた課題への対応ではなく、自分自身の探究へと変わる。児童が問いをもつことは、主体的な学びとなるための必要条件である。

#### 対話による考えの再構成

児童の考えは、他者との関わりの中で揺さぶられ、広げられ、深められていく。対話は単に意見を出し合う場にとどまらず、自らの考えの根拠や視点を見つめ直し、思考を更新する契機となる。児童は他者の視点を通して自分の考えを見つめ直し、理解を再構築していく。

#### 振り返りにより自らの学びを更新

振り返りは、自らの思考の変容を言語化し、次の問いを見出す過程である。まとめと混同されがちだが、「どのように学んだか」「何が変わったか」を捉え直すことで、新たな問いが生まれ、学びは次時や次の段階へと接続されていく。

これら3つは一方向に進行するものではなく、問い・対話・振り返りが相互に関わり合いながら学びを深めていく構造を成している。その過程の中で、児童は学びを受け取る存在から、学びを自ら創造していく存在へと変容していく。

### ②授業者としての留意点

さらに、今後取り組んでいく際の授業者としての留意点を4つ挙げる。

#### 問い・対話・振り返りを位置付けた授業を構成する

教科の学習をより充実させるためには、探究的な学びを特別な活動として追加するのではなく、「各教科の目標に即して問い・対話・振り返りを組み込む」という授業設計が必要である。ただし、この構造を形式的に導入すると、教科の本質から離れてしまう可能性がある。

重要なのは、教材と出合ったときに生じる児童の素朴な疑問や違和感を丁寧に拾い上げ、学習の出発点となる問いとして共有することである。また、児童の考えを比較する場面や、教材に立ち戻って再考する時間を意図的に設定することで、問いを起点とした思考の深化を図ることができる。さらに、自らの考えの変化を振り返る時間を位置付けることは、次の学びにつながる問いを生む。こうした構造を、まずは一単位時間の授業の中に組み込むことが、教科の学習における探究的な学びを支える重要な視点となる。

## 教師の関与の在り方

探究的な学びは、教師が単に手を離せば成立するわけではない。むしろ、どこで介入するかを見極める専門性が問われる。児童の対話を止めないこと、思考の揺らぎを丁寧に拾い上げること、結論を急がないことなどを踏まえ、教師の指導を顕在化させるタイミングや方法を調整する必要がある。こうしたスキルは「教師のセンス」に基づくものとして安易に語られがちだが、共有可能な知見として言語化しつつも、機械的に適用するのではなく、子どもの言葉や場の流れを丁寧に受けとめる姿勢がその基本にあることを忘れてはならない。

## 探究的な学びを捉える視点

問いは思考を動かし続けるための道具である。したがって、教師は成果としての「答え」だけでなく、問いがどのように生まれ、揺さぶられ、更新されていったのかという思考のプロセスそのものを見取る必要がある。到達した結果を評価することにとどまらず、児童の発言や振り返りに表れた思考の変容を読み取り、問いが学びの中で機能していたかを把握することが求められる。

## 持続可能な探究的な学びのためのカリキュラムマネジメント

探究的な学びを持続可能な形で機能させるためには、単元構成や年間計画との連動を視野に入れた、カリキュラム全体でのマネジメントが不可欠である。また、教師が実践を継続していくためには、特別な手法に依存あるいは傾倒するのではなく、日常的な授業改善の一環として探究的な学びを位置付けることが大切である。その際、授業や単元の中に「再考の余白」を意図的に組み込み、学習の見直しや深化が生まれる構造を整えることが重要となる。こうした構造をいかに年間のカリキュラム全体へと体系的に拡張し、探究的な学びの持続可能性を高めていけるよう検討する必要がある。

## おわりに

本研究は、教科の学習をより充実させていくうえで、探究的な視点をどのように授業の中に位置付けるかを問い続けた実践である。習得した知識は、活用される中で考えを構築し、再び習得し直されるという過程を通して、児童自身のものとなり、学びが創造された。

児童の学びは、教師の想定を超えて動くことが多かった。問いがきっかけとなって考えが深化したり、別の方向に広がったりする瞬間から、多くの示唆を得ることができた。今回の実践は一つの試みに過ぎないが、一つの通過点として、今後も教科の学習における探究の在り方を問い続けていきたい。