

「自律した学習者を育てる教科指導の在り方」

コーディネーター	阿部 昇 (秋田大学教育文化学部)
パネリスト	佐藤 学 (秋田大学教育文化学部)
	長瀬達也 (秋田大学教育文化学部)
	小池孝範 (秋田大学教育文化学部)
	細川和仁 (秋田大学教育文化学部)

阿部：座ったままで、失礼をいたします。今日 80 分という短い時間ですが、「自律した学習者を育てる教科指導の在り方」について、今日お出でいただいている皆さんに、何かヒントとなるものをお持ち帰りいただけるように頑張りたいと思います。

まず最初に私の方から、このパネルの主旨を簡単に申し上げます。これは先程の午前中の開会式の場で、研究主任の清水先生からも出ましたけれども、「自律した学習者を育てる」ということが附属小学校の大事なテーマになっております。

「自律した学習者」の定義でございますが、1つは自分自身の学びを省察する、これがキーワードです。それを通じてと言いますか、それをしながら自ら目標を設定する。目標というのは普通は教師が設定するんですが、子どもが自ら設定する目標、そして子どもが自ら学習内容と学習方法を決定する。これも通常は教師が内容も方法も決定し、子どもはただただそれに従うだけですけども、そうでない学習者を育てていく。つまりそうでない学習のあり方、授業を求めていくということです。

最後に、更に子ども自身が何故学ぶのか、何故『ごんぎつね』を読むのか。何故かけ算、割り算を勉強するのか。何故、歴史を勉強するのかといったことを意識できる。これも子ども自身の力で意識できる。

ですから、簡単に言いますと「自ら省察し、自らの目標を設定し、自ら学習の内容・方法を決定し、目的を自覚する」といった、大変なことですけれども、これを敢えて大きな目的として設定したい。そのためには、一般論ではなくて、掛け声だけではなくて、具体的に各教科でどのような指導を進めていけば、それが可能となるのかということ、今日追求していきたいというふうに思います。

これが主旨でございます。各教科の切り口から議論し、もちろん教科をクロスして、横断して、それを更に論議を深めていきたいと思っております。

次に、今日の進行であります。まずこの後、各パネリストから、ほんとに短くて申し訳ないのですが、6分ずつ5人、細川先生、小池先生、長瀬先生、佐藤先生、阿部の順番で、提案をいたします。その上で2、30分まずはパネルディスカッションですので、この壇上にいる5人のパネリスト同士が、やり取り、ディスカッションをして、深めさせていただきたいと思っております。

最後に、フロアの皆さんからご質問やご意見をいただき、フロア相互、そしてフロアとこのステージとやり取りをしながら、更にそれを深めていく。最後に1、2分のまとめをパネリストからしてもらって、終わるということで、16時20分には終わりたいと思っておりますので、そのフロアの皆さんとのやりとりのところもありますので、こんな意見を言いたい、こんなことを聞きたいということを是非考えながら、ご参加いただければありがたいなと思っております。

では、時間がありませんので、早速提案者から提案をお願いいたします。まず細川先生、よろしく願いいたします。

▼細川：それでは、まず私の方からよろしく願いいたします。お手元の資料の方に、8枚のスライド、裏表に印刷したものがああります。こちらの方はまたお時間がある時、ご覧いただければと思います。

私の方からは、『「自律的な学習者」を育てるためのポイント—カリキュラムや授業全般に関して—』、もし提

案できるとすればということで、スライドにはこんなようなことがずらずらずらと書いてあります。

一番のポイントになりますのは、スライドの4枚目の所になるんですけども、そこに「自律的な学習者」を育てるためのポイントについて、もしカリキュラムや授業全般ということに関して提案するとすれば、この2点だろうということ。

1つは個々の子どもが設定する目標や、それに応じた学習内容や方法の選択の「適切さ」やその「効果」に対して、的確にフィードバックするということ。これが1つ目です。

もう一つは、「省察」に関してなんですけども、その子どもたちが目標を設定したり、学習内容や方法を選択するベースになる「省察」の場を、的確に保障するということ。そしてその「省察」をみとるということ。この2点になるのではないかと思うわけです。

お配りしている資料と違うことをしゃべるんですけど、私がこの「自律的な学習者」という、今回のテーマに関してもっているイメージを少しだけ前提として申し上げます。この辺りはお配りのスライドの資料にはございません。

人生いろいろ、人間いろいろということで、子どもたちいろんな方向に育っていくかと思うんですけども、そういう子どもたちを前にして、学校ができることとは？ということ考えた時に、これからの社会を生きていくのに役立つような「武器」を、子どもたちに「授ける」。「授ける」がちょっと言い過ぎだとすると「提案する」ということなんじゃないかなというふうに思っています。こんなイメージで「自律的な学習者」を育てるということを考えています。

じゃ、この武器ってなんなのかってなりますと、例えば学習方略という言葉、あるいは今時の学習指導要領に出てきている見方・考え方。こういったものになるのではないかと思っています。

また、この武器を子どもたちに授けるとか、提案するというところが、先程申し上げたフィードバックということになります。

先程2つポイントとして挙げたものの1つ目に関してなんですけど、じゃあ、どうやってフィードバックしたらいいのかということになります。これがやはり「自律的な学習者を育てる」ということが、方略や指導である限り、的確で適切なフィードバックが必要であることは言うまでもないことなんですけども、その個々の子どもたちの学習、これが適切なものかどうか、どうやって判断すればいいのかというのが、ポイントになろうかと思えます。

そこで私が思いますのは、やはり自律的な学びができている子どもの姿というのが、具体的にイメージできていることが重要じゃないかなというふうに思います。

そのことに関して言うと、附属小学校では、『資質・能力表』という、ものがあります。こちらの緑色の冊子の後半の方に載ってて、まとめられたものは表ではありませんけども、この表が作られる手間っていうのを想像するとすごいものがあるんじゃないかと思っていて。だからこそ、この『資質・能力表』が作られて、時間が経ってもずっと使えるようなものになっている。もちろん修正手直しはあるでしょうけれども、ベースはしっかりしたものになっているのではないかなと。

そういう意味では「自律的な学習者」のイメージを系統的にと言いますか、体系化、構造化するような、そういう手続きがどこかで必要になるんじゃないかなと思います。

あと、大人になって自律的な学びができている人はどんな人か、というスライドは飛ばしたいと思います。これ、難しいですね。自律的な学びができている大人。自分がどうかっていうのもありますし、同僚の人でどうか、あるいは他業種の人でどうか、どういう大人をイメージすればいいのかというのが、私もまだ迷っているところであります。

もう一つの「省察」の方ですが、「省察」という言葉、我々の業界では、教師の仕事というものを捉える概念として「省察」、省察的実践家という言葉が聞かれたことがある方もいらっしゃると思いますけども。そういうふうな形で「省察」って言うのが言われてきた。1980年代以降、ずっと言われてきた訳です。

それが今回のように、子どもの学習における「省察」というのを考えた時に、それは何をすることなんだろうか。振り返り、子どもの学習の中で振り返りが大事っていうのがずっと言われてきていますが、その振り返りをするっていうことと、省察するっていうことはイコールなんだろうかということ、考えてもいい所かなというふうに思います。

一つポイントだとすれば、「省察」というのは行為の最後にするものだけではなくて、行為の最中にも生じるものでもあると思います。**Reflection in action** ということですね。こういったことがポイントになるかなと思います。

最後はこれはスライドに書いてあることと同じ事であります。「自律的な学習者」という時に、やはり我々が育てたい部分とはまた別に、子どもが誰に何と言われようと自律的に学ぼうとするっていう、そういう側面も重視しないといけないんじゃないかなということを、最初の問いかけとして申し上げたいと思います。以上です。ありがとうございます。

▼阿部：自分で設定しておいてなんですが、6分って短いですね。ほんと申し訳ないと思います。許してください。この後またコメントいただきます。では小池先生、お願いいたします。

▼小池：それでは続いて私の方から、お話をしたいと思います。今回「自立した学習者を育てる教科指導の在り方」ということで、昨年度から小学校については晴れて道徳も教科になりましたので、この仲間に入れてもらえるということになりました。

とはいえ、道徳科は他の教科と違って、「特別の」という冠がついております。その意図、意味というのはご存じだと思いますけども、学校における道徳教育は「特別な教科である道徳」を要として、学校の教育活動全体と通じて行うもの、学校教育全体として行う道徳教育の中の要として教科「道徳」が位置付けられているということになります。

まずは、学校の教育活動全体としての道徳教育ということになりますけれども、その目標の中に、「自己の生き方を考え、主体的な判断のもとに行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」という形で、主体的あるいは自立、今回の“律する”方ではない、“立つ”方ですけども、「自立した人間」という形で、いわば自律、“律する”方の自律、**autonomy**に通じるような内容がこの教科の中に含まれており、そもそもこの目標の中に「自律」ということが含まれているということになります。

つぎに、道徳科としての目標ですけども、こちらの方も基本的には今回改定された際に、学校教育全体として行う道徳教育と合わせる形で、「道徳性を養う」ということが目標の中に入ってきております。

さらに、道徳科の中では「自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」というふうなことになっております。

この「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」については、例えば日常生活、(スライドの)赤になっている所になりますが、日常生活や今後出会うであろう様々な場面・状況において、適切な行為を主体的に選択し、実践するというふうなことが入っております。

したがって、道徳科の中には既にもう「**reflection**」、「省察」ということが学習の中に組み込まれているというふうなことが言えるかと思います。

今回、教科化に対しては大きく2つのことが期待されていて、1つは「考える道徳」「議論する道徳」への転換、もう一つは「多面的・多角的に考える」道徳教育の要請の2つになっていくかと思います。

まず「考える道徳」ですけども、ここでは答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題として捉えるもの、更にそれに向き合っていく「考える道徳」、「議論する道徳」への転換ということが掲げられております。

さらに、「多面的・多角的に考える」という部分では自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、先程の提示したものの繰り返しになりますが、自己を見つめ、自己の生き方について考える際のいわば手がかりとして、手段として物事を多面的、多角的に考えるということが含まれてきております。

朝の全体の研究説明の所でも清水先生の方からお話ありましたように、「省察」というのは、全体を通してですけれども、これまでの学びというものと自分の学びを繋ぐものとして「省察」が位置付けられておりました。この「省察」、英語で言うと「reflection」ですけれども、“reflect”の元々の意味に立ち返ってみると、“re”というのは「元」へ、“flect”というのは「曲げる」、元へ曲げる、じゃあ、「元」はどこなのか、どこに曲げていくのかというようなことを考えた時に、自己であったり、あるいは日常に返していくという、広い意味で捉えていくと、この「省察」というものが、道徳科で言われている所の自分の生き方を考える、あるいは自己を見つめというふうな所を直接的に繋がってくる内容だと、いうふうに言うことができるかと思えます。

今回の授業と少し合わせる形で、「考え、議論する道徳」に向けてということを紹介したいと思えますけれども、まずは導入での「省察」ということがあげられます。道徳科でのこれまでの学びについての「省察」、それから日常生活についての「省察」という2つの側面があるかと思えます。

道徳科での学びの「省察」ということに関しては、他の教科と大きく違う点は小学校1年生から中学校3年生まで、基本的には同一の内容項目を扱っていくという点が特徴的かと思えます。

附属小学校の今回の実践の中では、特に「日常生活」に関して特徴的な実践が見られておりますので、そちらの方と合わせて紹介したいと思えます。

1つはアンケートによる「省察」、これは日常の「省察で」とあると同時に、自己自身の在り方についての省察になるかと思えます。それからもう1つが「印象的な場面」を取り上げて、そこから発問を練り上げていくという工夫がなされているかと思えます。これは児童の問題意識というものが自覚化されていく「省察」というふうな方法がとられたかというふうに捉えることができるかと思えます。

展開部分では、「多面的・多角的」に考えることというふうなことが、「省察」の一つの手段として捉えていたかと思えますけれども、そちらについては後で少し補足したいと思えます。

「終末」の中での「省察」というのも当然生まれてくるかと思えます。

道徳に関しては、多面的・多角的の捉え方について、いろんな捉え方できるかと思えますけれども、さしあたって「多面的」については、ある道徳的価値について、見方を変えたりしながら、複数の側面から考えること。ある一つの内容項目について、複数の側面から考えることを「多面性」という。一方「多角的」ということについては、ある行為、具体的な道徳行為について、複数の道徳価値に照らしながら考えるというふうなことができるかと思えます。

今回の小室先生の授業の中では、指導案を見ていただければわかるかと思えますけれども、複数の内容項目が示されて、子どもたちの反応という、複数の道徳的価値が示されている所が特徴的だったかと思えますし、それが「多角的」ということに繋がってくるかと思えます。

まとめとしてみると、「道徳科」での学びから「道徳性」へということが、道徳科、今回の教科化では求められている訳ですけれども、先程上げた所にあったように、日常生活である、あるいは様々な場面や状況、その中で適切な行為を主体的に選択し、実践するというところで学習の中でも自律ということだけではなくて、道徳の目標としての自律という所、そういった日常性の中での自律性ということが、求められるのが道徳科の特徴だと言えるかと思えます。

▼阿部：ありがとうございます。では、続いて、長瀬先生、お願いいたします。

▼長瀬：私の方からは図画工作科についてお話したいと思います。私の思いが強いのですが、私の願いとしては、図画工作科の学習、あくまでもこれは学習です。他教科と全く同じです。そしてそれが習得、活用に終

わらず探求へ、つまり自律的に探求していくことが私の願いです。

私は図画工作科が宝の山だと思っています。秋田県の教育力がさらに向上する、質的にアップするためには、もうちょっとこの宝の山を活用してもよいのではないかと考えています。しかし、高学年になればなるほど、先生方はこの宝の山に力を入れる気持ちになりにくい現状があります。

ここで、アイスナーという、アメリカの教育評価や観賞学習に先導的な役割を果たした方の言葉を引用しましたが、学校というのはどうしても言語が第一になってしまいます。そこで子どもたちを支援する教師は、やはり言語的能力によって選ばれるということが非常に多いです。これに非常に長けている。でも、図画工作科は苦手という先生は多いのです。

それからもう一つ、子どもの造形活動というのは、質の視覚化ということで、質的な領域に働く知的能力の様式という、やはり知的能力を使っているわけです。言語や数字だけが知的能力ではありません。ですから、バランスをとって、指導していくことがとても大切になってまいります。

さて、私の捉え方としては、一つは造形的な見方・考え方ですが、拡散的学習ということで、一人ひとりが答えをもつことができます。これは非常にこの教科の大事な所です。しかし、それがまた教えにくさ、教師の苦勞に繋がっていきます。

それからもう一つは材料や用具、対象などに直接ふれていく、根源的で具体的な探求です。

しかし、このような多様な価値、見えないものも表現できるというものは、姿が見えにくい、つまりテストによる評価などが非常にしにくいですので、これに子どもたちが自律的に学んでいくようにするには、やっぱり教師の意図的な仕掛けが必要です。

当然、教員の「説明」や「指示」に頼るのではなく、子どもたちが主人公であることが大切です。そして、教員のイメージに誘導するという事は、やはり避けていきたいなと思っています。

しかし、これまでの図画工作科では、「説明」や「指示」だけで進むことが多かったのではないかなと思います。「それ風」の作品はできあがります。でも、それでよかったのか。

まず、教師が取り組むことは、造形的な発達についても理解することです。それから他教科と同じく、大事な学習であることを理解してほしい。もう一つは、子ども一人一人の学習過程や創造（表現）の型を細やかに観察してほしいということでした。

これが本校の進藤先生は抜群にすばらしい。ですから、写実的な表現をしたい子については、パッと造形の基本資料を提示することを通じて指導していただくことが、適切にできていました。図工の時間に他教科のテストの丸を付けるなどの他の仕事をしている暇はないのです。

そして、これらを基盤にして、子どもが表したいことや主題、テーマを自分自身でもつ手がかりを掲示する、仕掛ける、子どもが自分なりに自律的に進んでいこうという雰囲気を作っていく。

しかし、先程も言いましたが、多くの教員には苦手意識があります。どうしても、それを避けてしまうという風潮が無いとは言えないのです。それから授業時数は週2時間以下です。これは道德もそうですけども、週1回の授業という厳しさがあります。

では、どうすればいいのかということですが、急に本校から見た太平山を見てもらいましたが、今まではこういう高い目標を示して、「ワーッ、素晴らしい目標だ」「先生はここにいるからみんな行っておいで」で済ませていたのではないかと。それではいけないと思います。

これは本校の低学年広場の小山ですが、極端ですけども、この小山であれば、教師も子どもも全員頂上に行くことができます。そこに教師は必ず責任を持つ、そして子どもたちが更に高い山に行ってみたいと思えるように指導してほしいと思います。そのためには、題材の内容や数、目標、材料、用具をやっぱり「シンプル」にしていく。それは大胆な転換が必要で、教科書会社の年間指導計画の丸写しはもうしなくてよいと思います。

そして、表現においても鑑賞を取り入れることで、子どもたちが自ら表し方や、主題を考えていく、そして作品の大きさなども子ども自身が考えていければよいと思います。コンクールだから四つ切画用紙という単純な思

考も、そろそろ改めていいのではないかなと思います。

これは私の学部の授業の様子ですが、風景を描いて、そして手前に木を描かせると、風景画はオートマチック的にそれらしくなるのです。でも、導入段階で鑑賞を、例えば『近像型構図』の安藤広重の浮世絵を使って鑑賞することで、子どもたちが自分自身で効果的な表現を考えていくことがよいと思っています。

あとは、これはある美術家、つまり北斎の歩みですが、1830年の頃はこんな調子でした。しかし、最後にはここまで到達します。北斎といえどもこれくらい、非常に苦勞しているということです。これは、子どもたちには是非知らせて欲しいし、例えば北斎とクールベの表現を比較して、子どもたちが表現の方法を考えるということがあってもよいのではないかなと思います。

そういうことで、リードという人の言葉を引用していますが、自発性と、子どもらしい熱心さのある雰囲気が大それたということです。それが唯一の秘訣なのですが、教員は『包容』の才能を必要とするということです。これが進藤先生の図画工作科の授業だけではなく、清水研究委員長や本校の全員の先生方にもあると確信しております。以上です。

▼阿部：ありがとうございました。続きまして、佐藤先生、お願いいたします。

▼佐藤：私の方からは、見慣れた指導について再考したいということでお話をします。2001年、1997年のTIMSS調査において、学力の高い日本の授業を解き明かそう紐解こうということで、日本、ドイツ、アメリカの比較調査があります。

日本の授業の特徴としては、解決方法を議論する。論点の強調とまとめというのがあるが、多くの授業で見られます。小学校算数だけでなく、中学校数学でも大事にしています。

「日本の授業は1つの演劇モデルを想定して構築されているのではないか」と聞くことがあります。演劇性、台本に従って授業をしているんじゃないか。台本を読んでいる訳ではないけども、どこかにシナリオがあって、それを意識して授業をしているのではないかという話です。

ここで皆様に尋ねてみたいことがあります。どのように授業展開するとよいのか。1つは、まとめから適用という展開（展開A）、もう1つは、適用からまとめという展開（展開B）です。

最初に、私の意見を申し上げます。往々にして行なわれているのが、展開Aだと思うのですが、違和感を覚えます。中心問題1題だけやって、なぜまとめることができるのか、やはり、いろんな問題をやって、「どんな場合でも、数値を変えても、うまくいくんだ」で、まとめる。これが、私の中のセオリーです。

これは、昨年、松橋先生が行ったです。松橋先生の授業は私とは異なる展開Bです。

200円もって買い物をしますが中心問題です。子どもたちは9, 14, 13, …といろいろ買えるということで買いたいものを選んでいきます。そして、買ったものを計算してみると207になります。子どもたちは、このような処理をして、概算をしたわけですね。そこで、「200円以下の買い物のお金は、お金見積もりは切り上げて、多めに見て計算するといい」というまとめをしました。

次には、「400円もって買い物をします」と条件を変えた確かめ問題をやると、さっきのやり方でやっちゃうと2つしか買えないんですね。「なにか、おかしい。もっと買えそうなのに、買えない」という話になるのですね。さらに考え直すことによって、「2ケタまでの数に切り上げて計算するといい」という新たなまとめに変わりました。切り上げる方法はすべての場合にも適用できると思っていたことが適用できない問題の範囲を知ることによって、より広い範囲に適用するよう考え直す。それによって、概念の本質を捉えることができるのです。

もう1ついいことがあります。このように解決困難になると、いろいろ数値を変えて考える、いろいろ数値を変えて考えたことを振り返るということを行います。この小さな振り返りによって、学習を調整して取り組むこと、粘り強く取り組むことが促されて、大きな振り返りで小さな振り返りの効果に気付く、意識的な取り組みが促されるのです。

新教育課程における評価については、態度面を「粘り強く取り組む態度」と「自ら学習を調整しようとする態度」に整理しています。附属小学校が取り組んでいる「自律」の話です。根性だけあっても仕方ないんですね。いかにして自分の学びをコントロールしていくか、ということが必要なんですね。

そういう意味で言うと、今日の松橋先生の授業は参考になります。授業は、「 $170 \div 30$ は5余り2か」、「5余り20か」で話合いとなりました。

$170 \div 3$ は、 $17 \div 3$ と同じように考えて、余りの処理だけ困った子どもがいました。「まとまりを意識しないといけない」と練り上げられました。しかし、確かめ問題で、答えが300となることを「 $4800 \div 500$ は9余り30」としたのです。

話合いの中心は10のまとまりですから、100のまともままで理解することを望むのは厳しいです。しかし、新たな問題と出会った時に、ハッとすることが大切なのです注意深くならなきゃいけないところがスルーされているのです。

そういう意味で、小さな振り返りと大きな振り返りという2つの視点が大切になります。ベネッセの資料は、振り返りを段階的に示しています。量的な指導だけでなく、質的な指導も考えていく必要があります。

▼阿部：ありがとうございます。それでは阿部が6分話します。

レジメを簡単にご覧ください。まず国語科で「自律した学習者を育てる」ためには何が必要かということで、提案いたします。

まず私は「自律した学習者を育てる」ためには、実は私、こう思います。自律した学習者というのは、依頼文では、さっきお話した通り、「設定した課題に向けて必要な学習内容や学習方法を自覚・決定できる」「自らの学びを省察できる」ということということなんですが、大きい字で書きましたが、ポイントは「師問児答」から「児問師答」だと思います。

というのは、さっき言いましたけれども、授業というのは教師が発問し、教師が目標を決め、子どもが答える。当たり前のように見えますよね。そうではなくて、子ども自身がやがては、すぐは無理かもしれないけれども、ないしは子どもたちが問いを発し、そして答えるといった形。「児問師答」。これは元東京大学の柴田義松先生の言葉ですけども、ここだと思っんですね。

ですから、最初は教師が発問し、助言し、説明していくのが、段々教師の発問や助言の数が減ってくる。やがては教師が発問、助言しないでも、子どもができる。なんということとはなかなかないですけど、極力減らすようになる。という、これが実は自律の本質だと思います。

そのためには、一番下です。子どもたちに質の高い学力、国語で言えば、読む力・書く力・話す力などを系統的に育てないといけない。これができないとやはり、結局は、やる気とか、頑張る気持ちだけでは「児問師答」になりませんよね。もちろん、やる気や積極性や自分でやろうという気持ちは大事です。この気持ちだけでは、結局は教師待ちになってしまいますから、子どもに質の高い学力をつけることによって、それを使って子どもが自力で、次の課題解いていく。

にもかかわらず、実は国語科の教科内容は極めて曖昧です。例えば、『ごんぎつね』を学ぶことで、一体どういう言語の力が付くか、あいまいです。『スイミー』を感動的に読んで、でも読んだのはいいんだけど、それによって子どもの国語力はどう育ったんですか。『姿を変える大豆』を読むことによって、大豆の話はわかったけど、子どもにどういう国語の力が付いたのか、が極めて弱いんですね。書くことについても話すことについても。

そういう中で、結局は系統性も弱くなり、当然教科内容のより高次な部分である言葉による見方・考え方も国語の場合はほとんど未解明です。何が言葉による見方・考え方なのか、なんか、暗号文のようです。それはどうしてかという、国語科は明治以来教科内容が、極めてあいまいなままに放置されてきたからです。大げさに言うようですけども、呆然自失立ち尽くしている状態が私も含めて、国語科教師の本音ではないかと思えます。

ですから、国語科の教科内容の解明や系統性の解明や、当然それに関わる言葉による見方・考え方の解明なし

に、心意気ややる気だけで、そして「省察」の場面を設定したって、何を「省察」すればいいかがわからないですから、こんなことを読み取ったって、省察したって、それは国語の力にならないんですね。

こういう方法を今日学んだ、こういう方略を学んだということ意識するから、子どもはその次から教師に言われなくても、自分でその方略を使えるわけですから、それ抜きに自律した学習者が育つとはあり得ないと思います。

例えば、「隠喩」と「直喩」の違いさえ国語科教育では未解明です。いかがでしょう。「直喩」と「隠喩」の違いって、どうやって先生方、指導されています？学生さん達はどうやって指導されていましたか。

だいたい「直喩」には「～のような」があって、「隠喩」にはないと終わりですよ。それって、言語の力ですか。そんなこと知って、何になるんですか。全く意味ないですよ。全く意味なくはないか、テストで何点か取れるし、見破れるから。

大事なものは、直喩表現と隠喩表現では、その表す形象や見方がどう違うか、同じ出来事を隠喩表現で述べた場合と直喩表現で述べた場合でどう違うかがわかれば、この直喩表現には、こういう特徴があるということが言えるわけですよ。ところがそれができていない。

本当はここで、実は今日の鎌田先生の『白いぼうし』の授業、ご覧になった方いるかもしれませんが、『白いぼうし』の後半で、『蝶たちが踊るように飛んでいた』。これ、直喩ですよ。“踊るように飛んでいた”、“ように”に意味があるんですね。“踊りながら飛んでいた”と違うんです。“踊るように飛んでいた”ということ、これは語り手の松井さんが、実際に踊っているかどうかは別だけど、そう見ていたということが強調されるんです。“踊りながら飛んでいた”と言ったら、ほんとに踊っている可能性もあります。

三好達治の『土』だけ口頭で言いますと、『土』、「蟻が蝶の羽を引いている、ああ、ヨットのようだ」という直喩なんです。この直喩表現、今までの国語の授業では、“ようだ”があるから、“直喩”で終わってました。違いますよね。そこで、「ああ、ヨットのようだ」という直喩を使うことによって、隠喩表現の場合とどう違うかがわかることで、意味があるんです。ですから、そういう部分がほとんどできていなかったということ、ちょっと申し上げたい。

附属小学校の『資質・能力表』は、そういった意味では先程細川先生がおっしゃいましたが、そういう点では極めて先進的であって、20年前からできている、文部科学省が資質・能力という前からありました。今日の『白いぼうし』でも、実際に国語の力、言語の力としては、人物設定がクライマックスでいきるとか、普通と違う表現に着目しながら、読むとといった、基本的な見方、考え方が、この次から子どもたちはこれを使って、自力で読めるようになります。

そういう意味では、附属小学校の実践というのは、自律した学習者に向かっています。まだ不完全ではありますが。

そして、これはもう時間がないんで、言いません。批判的思考力が今までの学校教育では、あまりにも軽視されていました。やっと中3で国語で批判的に読むということができてきましたし、算数・数学では批判的という言葉が随分できてきましたが、まだまだ弱い。

やはりこの部分があってこそ、ほんとの意味で『自律的な学習者』だと思うんですが、時間がないんで、申し上げません。

そういう意味で言うと、やはり系統的で確かな目標のねらいが設定できる。つまり、どういう教科内容を子どもに身に付けるかということがあってこそ、探求型授業であり、「省察」です。教科内容がろくに明らかにならないままに、ただやったことを省察したって、全然力にはなりません。そこがポイントだと思っています。そのことだけ申し上げます。

あと「省察」については口頭で付け足したいと思います。

それでは議論に入ります。今私が拝見して、こんなこと思いました。細川先生が武器ってという言葉、武器とおっしゃいました。それから長瀬先生の言葉で言うと手がかりでしょうか。そして佐藤先生の最後におっしゃった

ことという、子ども自身が主体的に調整コントロールできる方略と言いましょか、その辺りが今までの教科教育では弱かったということだと思っんですね。

長瀬先生にお聞きします。その手がかりというのは、長瀬先生が実際に授業なさったりする時は、極めて明確に出されるんですけども、なかなかそこを担当する先生方が、その手がかりが見いだせないというか、意識化ができないというのが問題だと思うんですが。それはどうやったら手がかりが明確にできるか、それができるとそれを「省察」すればいいということ。ちょっとそれをお願いします。

▼長瀬：なかなか難しいところではあります。要はさっき例として「山」を出しましてけども、「地図」がなければ探求できないと思うのです。それで、例えば人物を表現するときに、前の学年の作品をよく出したりしますが、それではやはり子どもたちの多様な探究の「地図」としては、ちょっと弱い。

やはり作家の表現は、表現対象の比率が違ってくともあり、強調するところそれぞれで、極論すれば、写楽みたいに顔を大きくして手を小さくとか。そういうことの方がもしかすれば、正しい比率の表現よりも強い表現になるかもしれない。そういう表現を参考資料として提示することは、どんな教師でもできるのではないかと、思います。

▼阿部：それは先生方はどうやったら身に付けることができるか、その辺だけ一言。

▼長瀬：例えば音楽科であれば、鑑賞教材、歌唱教材というのが、学習指導要領に必ず示されているのです。しかし、それが図画工作科の場合は、教え込みとか、名作主義に陥るといことなのか、一切ない訳です。

そうなってくると、やはりこれは秋田県で言えば、造形教育研究会とか、そういう所である程度の大枠を提示していくことは、今後考えてもよいのではないかと、思うことがあります。

▼阿部：それでは佐藤先生にお伺いします。先程の私も先生の意見に賛成で、ある部分はできるんだけど、難しい場面・局面にあたった時にどうしたらいいかということ調整できる力がない。ということは、それは優れた先生は、調整の仕方を上手に助言すると思うんですが、その調整、コントロールの方略というのを、どう意識化し、どう指導していったらいいのか、その辺の所、まだあまり算数、数学の世界で十分できていないと思うので、是非お願いします。

▼佐藤：今日の松橋先生の授業は、大変提案性がありました。授業の内容は、 $170 \div 30 = 5$ 余り 20 について考えるものでした。確かめ問題では、子どもたちが問題を考えました。「どんなことだったらやれそう？」という発問がありました。

これは、明日からやっていただける方だ法と思っました。その後、子どもは「 $130 \div 20$ 」と言っました。さらに、「 $4800 \div 500$ についても考えたい」と取り組んだわけですね。

新たな問題に取り組もうとする子どもの発話が見られると、私たちはこうした発話に飛びつきたくありません。でも、これで終わってしまっはいけない。問題を作ればそれでいいのか。そうではなくて、何故その問題をやろうと子どもは思っのか、何故その数値を考えよう子どもは思っのか？ そう考えたい。

さらに、問題が指摘できます。教師は $170 \div 30$ をどう考えたらいいか、どう解決したらいいかという認知的支援の方法は良く研究していますね。でも、子どもがそんなことを考えたいと思っこと、そのきっかけに着目し、そうした気持ちを醸成していくことは見過ごしています。子どもがそう言うことだけを期待してしまっ。

そうではなくて、メタ認知的支援というものをしていきたい。フッと湧いた気持ちを大切にしていっということが必要だと思っます。

今日の松橋先生の授業を一つの例にして、「何故？」「どうしてそういうことするの？」といった具合に聞いて

あげることで、随分授業が変わると思います。

▼阿部：そのメタ認知的部分も私も大事な数学的な思考の1つだと思うんですが、その辺が正直言うと、他教科の場合あまり顕在化してないですよ、理論というか、その方法の体系として。その辺はどうやって今後算数・数学を指導する場合、教師自身が意識化していく、メタ的な部分、その辺の切り口だけお願いします。

▼佐藤：先程のスライドですが、『省察効果の想定』と書いてあります。これはベネッセの資料です。それを、私が加筆したものです。

スライドには0, 1, 2, 3, 4, 5と基準が示されてあります。また、本日、算数科の先生方が用意してくださった資料では、子どもたちのいろんな振り返りがあります。

例えば、「僕は最初はこの長さ2本と角1個でやって、他のもやってみただけど、やっぱりこれが一番簡単。辺1本以上は必要で、角はなくてもあってもよい」という、振り返りがあります。これはいい振り返りですね。何故かと言うと、「他の物をやってみただけど」という言葉があるんですね。自分なりによりより解決のために努力したことが書いてありますね。

ただし、これが意識化されているかですね。明日もやるかどうかなんです。今日はこのように書いてました。明日は書かないかもしれないですね。つまり、今日たまたま書いた可能性かもしれないのです。ここは、やはり先生が出てきてほしいですね。

「○君、他の場合もやったのか」と。「次も続けていくといいね」とか。「こういう振り返りをしているね」ということを、紹介するということは一つの手立てだと思います。

「比例しているということで、必ず体積じゃなくても、かけ算に比例していると所まで見えました」は感想や事実です。自分の取り組みは見えてないですね。自分の取り組みを見える化するために、教師の指導があると思いました。

▼阿部：小池先生、先程の多面的・多角的という所がかなり重要なポイントだということで強調されてましたが。子どもってやっぱり初めの段階では、多面的・多角的に物事見られるんですよ。だんだん見られないものが自律的ということは、私の言葉で言うと、教師が多角的・多面的を促すんじゃなくて、子どもが主体的に多面的・多角的な視点を獲得するには、道徳って言うのは非常に難しいと思うんですけど。

例えばどんな切り口があるのか。道徳の教科の立場から、つまりさっき細川先生おっしゃった武器でもあると思うんですが、その辺ちょっと。例えばこんなのあるっていうの、附属の実践でも結構なんですけど、是非ご紹介ください。

▼小池：道徳科の場合だと話し合い活動なんかがそういった多面的・多角的な見方を獲得していく上では、重要になってくるかと思います。

例えば今回であれば、最初アンケートを実施して、そのアンケートの結果を紹介している訳ですけども、アンケートを紹介した時に、単に結果だけを示すのではなくて、こうこうこういうふうな意見がありましたよと具体的な意見を出して、それはそれぞれ見方、考え方が違うのが出てきていますので、そういった所から多面的な、1つの物から多面的な見方ができるというようなことができいくのかなと思います。

▼阿部：細川先生、私ばかりで恐縮なんですけど、先生がおっしゃっている武器ですよ。これは私が言う教科内容であり、長瀬先生が言う所に手がかり、学ぶ先生がおっしゃったメタ的な方略だと思うんですが。

なかなかこの武器が教師自身が見えないと。教師が私も含めて、教師がなかなか見えていない、国語だけじゃなくて。それはどうやったらその武器を教師自身がまず意識化できるか、その辺の切り口というんでしょうか。

そうするとこういうふうやっていったらいいんじゃないかっていうことが今後見えて、それが見えれば、そこに向かって、「省察」を仕掛け、その辺の武器の獲得の仕方。ちょっと全教科になっちゃって恐縮ですが、先生のご専門の範囲で結構です。

▼細川：武器っていう表現をしたんですけれども。例えば「学習方略」というような言葉を使うとすると、教科領域等に関わらず、例えば目標を適切に設定するとか、目標に応じた学習方法を見つけ出すとか、そういったような一般的に言えるようなものが一方であって。もう一方で昨今「見方・考え方」と言われているものは、合ってるかどうかわからないんですけれども、その教科領域に依存するようなものがあるんだというふうに思うんですね。

そういう区別をした上で、やはり子どもたちが学習方略であれ、見方・考え方であれ、それが学習活動の中で表れる瞬間っていうのがあるかと思うんですけど。それをやっぱり先生方はたぶん意識的か、無意識的かは別に見取ることをされていると思うんですね。

その見取ったものがなんであるかということ、やはり言語化していくということが、まずは一つできることなのかなというふうに思います。

そのように言語化されてきたものが溜まってくると、ようやくそこで適切なもの、あるいは効果的なものということの議論ができるのではないかなというふうに考えています。

▼阿部：ですから教師がさらに子どもたちのそういった学習活動をどうメタ的にしっかり見取れるか。そうするとそこから、子どもたちこういう力使っているんだ、とかっていう意識ができる。さっきの学先生の振り返りを読み取る力っていう、その辺がありますよね。

あともう一つ私が思うのは、国語なんかそうなんですけど、教材研究を深めていくと、結果としてそこから自分が教材研究を深めていく時に、最初は無意識なんだけど、自分でこの時こういう方略を使ったなって、自分を振り返るっていうんでしょうか。そういう面があって、ですから教材研究がこれも一人でやるんじゃなくて、複数の先生方とやっていると深くなる。

なんで深くなったというと、あの時こういう切り口が出されたから、直喩と隠喩を比べたら、途端に読みが深くなったとか、そういうのがありますよね。

そういう教材研究から、武器というか、学習方略を意識化するっていう側面がある。それがどうでしょう、細川先生。その辺どう思われますか？教材研究と方略の関係、先生のご専門でしょうから。

▼細川：お答えになるかどうかわからないんですけれども、「見方・考え方」と同じものかもしれませんが、「問い方」というのがちょっとあるかなという気がして。たぶん教材研究をされるということは、その教材に対して、先生達が問いかけをしているということなんだろうと思うんですね、これは一体どういうことなんだろうと、これはどういう意味があるんだろうか。

そういう問いかけをするっていうことでもって、教材研究が進んでいくとしたら、その問い方そのものも一つの武器になるかなと。子どもたちが国語であれば、その言語的なものであれ、それ以外のものであってもいいんですけど、そういうものに対してどう問いを立てていけばいいのかとか、問うていけばいいのか、っていうことを示すっていうことに繋がるという意味では、教材研究というのは非常に重要なことがあるかなと私も思います。

▼阿部：その辺の、教材研究、さっきから聞かれています長瀬先生、いかがですか。教材研究となんて言うんでしょう、細川先生で言うと学習方略と。おそらく先生がおっしゃった手掛かりに繋がると思うんですけど。その辺ちょっと簡単に、図工の場合。

▼長瀬：方略ということではありませんが、例えばここにいる皆さん方に「手を描きましょう」というと、やはり何人かの方は手袋のような手を描きますよね。でも、例えば「しわ」から中心に描いていこうとなったときには、急にそれまでの概念的な見方が、具体的、直接的な見方になっていきます。

先程、先生が「直喩」「隠喩」にふれていましたが、ちょっとしたきっかけを与えていくことで、ものの見方や考え方は変わると思います。そういうことが教材研究にあってもよいのではないかなと思います。何でもかんでもつくり方の手順や、用具の使い方だけではなく、もっと見方や考え方の根本から考えてよいと思います。

▼阿部：学先生、算数、数学における教材研究と学習方略の関係。算数・数学の場合は教科内容が比較的完成されているので、他の教科と若干違うと思うのですが、いかがでしょうか。

▼佐藤：教材研究について疑問があります。中学校、高校の先生は数学が得意でおられます。しかし、そういう先生方が、子どもの思考を読み取った授業ができていないかといと、必ずしもできてはいません。

教材研究は重要なのですが、子どもの思考を捉えながら、教材研究ができるかが大切ではないかなと思います。これは小中高共通の課題です。

そして、私が取り組んでいる研究の「5つの知る」を紹介します。1つは教材を知る。2つ目は子どもの反応を知る。3つ目が思考を知る。これは子どもの思考です。それから授業展開を知る。そして、数学を知ることを知るです。

教材研究が命ではありますが、どう教えたら十分なのかという教材研究に留まっていて、生徒や児童がする数学の解決を想定して教材研究ができていないかという、そうではない。

比例の定義は変わってるのです。中学校は「対応」で定義しています。小学校は「変化」で定義します。小学校も以前は「対応」で定義していました。よく算数・数学はきまり決まったかたちがあるというのが、算数・数学のイメージの一つなんです。それは違います。

教え方一つとっても、その教える内容一つとっても、時代によって変わってるんです。それを変えているのは、社会の要請もあるし、わたし達の教材研究、授業実践からわかることがあったり、子どもから教えてもらったことが変えていってるんですよ。

先生方はやはり子ども知ってる訳ですから、そこから、うちのクラスのAだったら、どんなふうの問題解くかなということから教材研究していくことが、大切ではないかなと思います。

そしてもう一つだけ言わせてください。松橋先生の授業観はプロセスなのですね。先生方にもこの機会に考えていただけたらなと思います。

▼阿部：算数・数学が整っていると言ったのは、若干遠慮気味に言ったんで、元はと言うと、算数・数学の教科内容、結構整っているんですが、その質、上の進級でメタ的にどういう思考方略を使ったかの解明は、私は正直言って、まだ算数・数学の世界も未解明だと思います。だから、数学的な見方・考え方って言うんだけど、ある程度の教科内容はあるんだけど、もう一つメタ的な、数学的見合った考え方については国語ほどではないけど、まだまだ未解明だ。その辺が算数・数学における「省察」が、まだまだ形式的な「省察」になっているのではないかと、その辺は今後開発しなきゃいけない。

国語の場合は、教科内容全体が未解明で、なおかつメタ的な言葉による見方・考え方も未解明っていう、二重の課題があるんですけど。でも、算数・数学もそうですし、図工や道徳やなんかもそうですけど、国語もそうですが、随分切り口は見えてきたかなと思います。決して暗闇ではない。ちょっと光明が見えてきて、これからそれに向かって追求をしていけば、いい時期になってきたかなという気はいたします。

ですから、私は「省察」を考える時に、「省察」の教育方法としての仕方、この後ちょっと簡単に一言ずつ言っていたらと思いますが、「省察」の教育方法としての時期があって、それはこれからパネリストの皆さんにお

話しようと思いますが、それ以前にやはり何を「省察」させるかという、本来の目標、狙いの部分が、やはり見方・考え方に変わって、明確にしていけない限りは、形だけの「省察」。こんなにたくさん「省察」してますよって言う、そういう時間ありますよね。でも「省察」していることは、極めて表層の、全然高次でないことを振り返っているだけで、全然子どもが自律的になっていないという授業、たくさん見てきましたので、そういう点では何こそ、振り返らせるかっていうことが、大事だというふうになってきます。

もう時間がなくなりましたが、今度教育方法として、「省察」を、細川先生、最後とは限らないとおっしゃいましたので、その辺も含めて。先にちょっと小池先生から、小池先生、道徳における「省察」はどうしたらいいか、ちょっと簡単をお願いいたします。教育方法として。教育内容のことは、ちょっと1回置いておいて、お願いします。

▼小池：先程のスライドの中でも少し紹介したんですけども、道徳の中では「日常生活や今後出会うであろう様々な場面、状況において、適切な行為を主体的に選択し、実践することができるようにしていく」ということが求められておりますので、日常の生活もそうですし、それから学んだ内容と日常がどう結びついていくのか、あるいは自己との在り方にどう結びついていくのかという。キザな言い方をすれば、あらゆる場面において、「省察」が求められるし、「省察」することができるというふうに言えるかと思います。

▼阿部：ですから、授業中だけじゃないということですね。授業を出た時、ないしは他の教科に移った時も、あの時やっていたことがあったよと繋げながら「省察」をするって言うんですかね。授業中になんかやるっていう話ではなくてね、文脈的な。

長瀬先生、図工化における「省察」の在り方、これが大事なんじゃないかということをお願いします。

▼長瀬：省察ですが、形や色などが生活や周りの中で、どんなふうになっているのか。たとえば空、上の方はすごく青いけど、遠くの方はちょっと薄くなっていく、あるいは新緑のときの緑と、夏のときの緑というのは違うとか。ちょっと極端な例ですが、そういうものをやっぱり見つめていく。表したいイメージを表現していくためには、いろんなことに敏感になって、視点を新たにすることが、大まかにはあった方がいいのかなと思います。非常にアバウトですけど。

▼阿部：では佐藤先生、算数・数学における「省察」の在り方、お願いします。

▼佐藤：今日の授業で言えば、 $170 \div 30$ は5余り20です。子どもはこの式を見た時に、どこに目がいったかなって思うんですね。私は数字の0に目がいったんだと思いますし、17や3に目がいったんだと思うんですね。

その目を付けた所が、どのような解決に繋がっていったか。子どもたちは計算間違いしないようにする、概念の意味を取り違えないようにする、といったことを気にしながら解決を進めていくのですね。そのように気になった場面を大切に授業でした。

しかし、こうして気にかけていたことも、時間が過ぎると忘れられてしまうものです。例えば、気にかけている子どもの呟きを板書等に残すとか、必要に応じてその場面に戻って、「こういうことを言ってたね」と気付きを振り返らせるとかしてほしい。認知的な支援だけでなく、解決のきっかけを生み出した気付きや、困り感とかを振り返りに残していく「省察」にしていけるとよいです。

▼阿部：簡単に国語を言わせてもらいますと、国語はもちろん授業の終わりとか、単元の終わりとかあるんですけども、先程細川先生がおっしゃったことで言えば、授業の最初でも「前の時間に何をやったっけ」「その時新

しい方法見つけたよね」って言って、その方略を確認して、読みの方法、見方、考え方を確認して、それからどれが使えるってやっていく省察もありますよね。

それから授業中に、今日の鎌田先生の授業そうですが、『白いぼうし』で、普通と違うという方略を何回も使っていますね。子どもはもう自分自身で先生が発問しなくても、普通と違うのがどこかっていうことから人物を読んでいった訳ですから、やはりあらゆる場面で「省察」をするっていうことかなという気はいたします。

系統的であることが、実は国語では大事で、国語は今まで系統的でなかったために「省察」を重視されなかった。そういう点ではやはり系統的な教科内容の解明と省察の必然性は繋がるという気がいたします。

細川先生、最後に「省察」の在り方、先程おっしゃっていただいたいろんな場面で関わってくる、加えて大事なことをちょっと指摘していただけますか。

▼細川：ありがとうございます。「省察」というお話もあつたんですけど、やはり教育心理学では自己調整学習というふうに言われているのが、たぶん同じようなものだと思うんですけども。その学習の目的とそれから方法とそれを評価するという、このことを自分で調整していくという、そういう力を身に付けていくということなんだと思うんですけど。

先生方のお話を伺いながら、すべての子どものあらゆる側面の「省察」というのを把握するというのは、相当困難なことでもあるなと思ったので、まずはやはりSNSの「いいね」ボタンじゃないですけど、「そのやり方がいいね」というのが、もっと積み上がっていくっていうことが、子どもたちに伝わって行く。そういうことをなんか期待してしまいます。

ただ私も最初の話提供の8枚目のスライドの所にもあるんですけど、こういう自己調整学習って言うのは、結局その何を学習するのかとか、何を問うのかっていうのが決められた範囲の中では機能するものだと思うんですけど、そこを越えて何を学習するのか、何を問うのか、そのものを子どもたちが問うていけるような力を付けるっていうことも一方で重要なことだと思うので、そういううちからはあらゆる教科領域で重要なものなのではないかなと感じています。

▼阿部：ありがとうございます。「省察」の在り方、かなり見えてきたと思います。授業の最後に「省察」だけではなくて、かなり多様に学んだことをメタ化、意識化させるという方略が、その教科や単元や授業によって、多様に用意される。小池先生おっしゃったように、授業外でも「省察」を行なわれるということだと思います。

時間がかかりすぎてしまいましたので、申し訳ないんですが、今度フロアにふります。フロアからご質問、ご意見いかがでしょうか。遠慮なく、2、3人いけると思いますが、どうぞ。簡単にお名前と所属を言っていただいて、ご質問をお願いいたします。ありがとうございます。

▼質問：本校附属小学校3年分担当しています佐藤と申します。よろしく申し上げます。

細川先生の3枚目のレジメにありました自律した学習者とはということに対して2つの考え方があるというお話でした。本校ではBの方を目指すことにしておりますが、先生も最後の方でおっしゃられてたように、Aの方の側面にもというお話がありました。Aの場合にメリットとデメリットではありませんが、どのような捉え方をしておけばよいか、何点か例などを上げていただければと思いますが、よろしく申し上げます。

▼阿部：他にどうでしょう、ご質問、ご意見いろいろあると思いますが、学生さんも含めてどうでしょうか。今日の授業に関わってどうだったでも、結構です。なかなかあげにくいですか。

では今のご質問いきましょう。これは細川先生だけではなくて、やはり細川先生の3枚目の(A)(B)についてAの持っている意味、Bとの関係、すべての先生に簡単にコメントいただきたいと思います。細川先生、どうぞ。

▼細川：ありがとうございます。こういうことを書かせていただいたのは、こういう議論では常につきまとうかと思うんですけども、自律的な学習者を育てるために他律的に指導しないといけないという、ジレンマの中に教育活動があるかと思うんですけども。

そういう中で、やっぱり自律的な学習者を育てるって言った時に、それは前提になっている所には決められた学習内容の範囲内で学ぶというようなことが、やはり土俵の中で何かあるんじゃないかと。

ただ学校で学ぶっていうのは、もっと幅広い部分があるのではないかなという気がしていて、メリット、デメリットという所は、具体的にはなかなか指摘できないんですけども、だからこそ様々な教科領域が用意されて、学習していることなんだろうと思います。

Aの側面というのは、これを自律的と言っていいのかわかりませんが、子どもの中にある思い、今日の授業の中でも出てきてはいましたけれども、子どもの中にある思いっていうのを存分に発揮できるような、そういう場面は授業に限らなくてもいいと思いますけれども、そういう場面が学校の中にあるといいなというような、ちょっと願いにも似たようなことを書かせていただいたということでもあります。

でも、すごく大事なんじゃないかと思います。

▼阿部：この辺は道徳の教科とはかなり深く関わると思うので、小池先生から是非一言お願いします。

▼小池：ちょっとAとBの繋がりということで。例えばAの「ひとつは、子どもは自分に必要だと思えば、誰に何と言われようと自律的に学ぶ」ということに関してですけれども、やっぱり小学校で中学年ぐらいになってくると先生や親の前ではこう思っているけれども、友だち同士の中ではこれ、なんていうふうな言い方をします。それを自律的に使い分けるということなどは、自分に必要だと思えば、友だち集団の中ではこれっていうことの方が適切だっていうふうに、それが学校や親から見ると不適切だと思われるようなことであっても、子どもの集団の中で必要だと思えることであれば、それを自律的に、“僕”ではなくて“俺”を使うし、その場面によって使い分けるということなども、Aの中には含まれてくるというふうに考えています。

一方、教育というようなことを考えた時には、教育は子どもを悪くしようとする教育は基本的にはない訳ですので、大人がよいと考えるものを子どもに教えるという側面、その中でもう子どもにとってこういうふうなことが必要だ、例えば道具を使うということなんかで考えてみると、穴を開けるといった時に、こうこういうふうなものがありますよというふうなことを、適切な道具を子どもたちに提示していくところが、Bの所の自律的な学習者に向けたサポートというふうなことになるのかなというふうに思っています。

▼長瀬：造形的な発達段階から言いますと、小学校低学年までは、それこそ自律的に学んでいく。そこから段々精神が発達して、社会性がついてくると、やはり写実性に惹かれていきますよね。そうしていくとだんだん自律的に表現するということが少なくなる。

でも、本当は心身が発達するので、やれることは非常に大きくなるし、価値あるものになってきます。そういう「あなたがやっていることは、実はすごいことなのだよ」、それから「価値のあることなのだよ」ということを、小学校では特に中学年以上は訴えていかなければならないと思います。思春期になればなるほど、そういう心情に沿った指導をしていかないと、表現や鑑賞は自律には向かっていかないとと思います。

▼佐藤：算数・数学において、自律的に学ぶというというのは、考える、解決するということになります。

問題を解決することによって、自己を達成するというです。そういう意味では必ずとAを目指していきたい訳です。ただそうやって子どもが全力で問題を解いたということであっても、その解決は偶然の連続です。偶然に任せて、毎回やっていくというのは要領を得ないことですね。

よりよい問題解決をしていくためには、改善していくこと。改善していくことを教えていくことが、Bの話です。

実感、納得するまで、粘り強く取り組むとか、ということ。次の学習にも活かせることは活かしていこうということ、意図的に教えるのです。

▼阿部：国語の立場から言うと私も細川先生や皆さんとほとんど一緒ですが、Bで、やはり段階的に指導することで自律した学習者になると私は思うんですけど。ただ一方で、私、細川先生に何が賛成かと言うと別に予定調和的に賛成な訳ではなくて、火が付きますよね、子どもにね。方略がわかるとこんなにおもしろいかって言って、自分でやりたくなる。これは各教科のおそらく今ここに座ってらっしゃる教科すべて、やっぱりすごくワクワクするような面白さがありますよね、各教科には数学でも、スポーツでも、道徳でも。ですからその面白さが分かってくるんですよね、その方略が身につくと。

そうすると今度は火が付く。教師は方略を系統的に指導して、子どものものにして、「師問児答」から「児問師答」にするんだけど、その時にいわゆる喜びとか、ワクワク感が同時に分かるような指導をしていけば、すべての教科に火が付くとは限りらないけど、数学の喜び、美術の喜び、道徳の喜び、国語の喜び、もちろん理科の喜びもあると思いますけど、そういう火を付けるっていう。

ただ火をつける時にただ頑張れ、頑張れではなくて、しっかりと方略を見方・考え方を育てながら、同時に火を付けていくことではないかなという。だから私はBをしながら、Aが実はできてくるということではないかと思っています。

あともう数分になってしまいました。それではまとめのお言葉を1、2分で、さっきと順番逆で、繰り返になります。佐藤先生からお願いいたします。

▼佐藤：子どもたちがそうやって、自分をコントロールしながら学んでいく。そのためにも、是非、先生方が算数・数学を固定的に捉えないでほしい。子どもの気持ちになって、まずは算数の問題を解き、その時々自分が思ったことを大切にしたり、子どもたちはどんなふうに思うんだろうかなと思ったりしながら、指導していただけたら、よいと思います。期待しています。

▼長瀬：図画工作科のよさの一つとして、やはり一人一人に答えがあるということです。そして、「つくり、つくり変える」ということで、かなりクリエイティブになることができると思います。しかし、やはり「つくり、つくり変える」ことで、自分の表現が高まり、あるいは充実感が生まれなければ、次に繋がりません。

ですから、自律を呼び込むために、「省察」することで自分の表したいことや表し方をはっきりさせて、そして自分にやれることについて全力を尽くしていくということが大切です。このためには、本校のこういう研究が必要だと思っています。以上です。

▼小池：道徳に限らずということになるかと思いますが、自律した学習者のその先にあるものとしては、自ら学んでいくということになるかと思っています。その時にはひょっとすると教育が必要なくなる、教えるということなしでも自ら学んでくれるということになりますので、自律した学びの究極的の先には、教えなくても学んでくれるという姿も出てくるかと思っています。

そういったある意味で言うと教え込もうとして、教えなくても学んでくれることを目指していくっていう、ある意味で非常に立場としては皮肉な立場になりますけども、そういったものも目指していくっていうことも必要なのかなというふうに思った次第です。

▼細川：もう申し上げること申し上げてしまったんですけども、こういうふうに自律的な学習者を育てるとい

うこと、我々教育の業界で話をしていますけど、他業種の方はこういうふうな議論ってどういうふうに見るの
かなって、ちょっと関心を持っています。

例えば社会、会社で働いている人達なんか見た時に、今小学校ではこういう子どもたちを育てることを目指し
ているって言うような話をした時に、どんな反応が返ってくるんだろうというようなこと、ちょっと恐ろしくも
ありますけども。

そういう社会とのつながりって言うんですかね。自律的な学習者を育てることは、社会に出て行った時に、ど
うなっていくのかということもこれから考えていきたいなというふうに思いました。ありがとうございました。

▼阿部：最後ほとんど時間ですが、一言言わせてください。皆さんがおっしゃったとおりですけれども、小池先
生がチラッとおっしゃいましたが、教育って教師が教育が要らなくなるためにやっているんですよね。教師が、
学級経営でもそうですよね。いつも教師がいるからできる行事ではなくて、教師がいなくなることを、つまり自
己否定の行為が教育ですよね。いつまでも先生がいるからできる、先生がいなくなったらできないじゃなくて、
段々と教師が必要なくなってくるような指導をしなきゃいけない。

そのためには質の高い見方・考え方を含んだ学力保障が必要だと思うんですね。ということはやはり国語だけ
ではなくて、どの教科でも今回の見方・考え方っていうのは、ちょうどいいきっかけになると思いますので、も
う1回自らの教科を見直して、見方・考え方って、私は各教科におけるより高次の高度な教科内容だと思います
ので、さっきチラッと仰いましたが、算数・数学は教科内容ははっきりしてはいますが、その上のメタ的方略が意外
と揺れてますよね。国語は両方揺れてますし。そういう部分も私も追求しろと言う問題提起だと思います。

それができてくるとほんとの意味で自分で考え、自分で学び、自分で解決するようになりますから、だんだん
とやる気も出てきますし、ですからそういう点でちょうどいい節目かな。

その時にやはり教師がわかるだけではなくて、子どもに「省察」という行為で度々いろんな場面で、何を学び、
どういう方略や方法を君たちは新しく身に付けたかを意識化させるということが、恐らく今後必要になってくる
のではないかと思いますので、そういう意味では教科内容、教育内容の課題とそして具体的な教育方法の課題と
が、今日より明らかになったのではないかというふうに思います。

何度も言いますが、附属小学校は私20年間お付き合いさせていただいていますが、かなりの程度先進的にそれ
ができています。何度も言いますが、20年前からある『資質・能力表』というのがそのいい例です
し、今日の授業をご覧になってもそうだと思いますが、やはり素晴らしいですよ。全国的に見ても先進を走っ
ていると思います。

もちろんまだまだ課題はありますけれどもね。そういう意味では附属小学校、そして秋田県からこういった新
しい学習指導要領に込められるだけの教科内容、そして自律した学習者を育てていくことができるのではないか
なというふうに思いました。

2、3分オーバーしてしまいましたが、時間になりましたので、プレゼン、パネル終わりたいと思いますが、
私もパネリストなので言いにくいのですが、パネリストの皆さんに大きな拍手をお願いいたします。

▼ありがとうございました。残念ながら時間となってしまいました。自律した学習者を育成ということを目標に
している本校では、いかに学ばせるかではなく、子どもは人はなぜどのようにして学ぼうとするのかというこ
とを学びのプロセスとして明らかにした上で、子どもたちに真摯に向き合い、教材に真摯に向き合い、協同して学
びの質を高めていこうと省察し続ける、そういった教師集団、チーム、共同体というんでしょうか。が、いかに
大切であるかということについて、考えさせていただく時間となりました。

このような貴重な時間を与えてくださったコーディネーター、パネリストの先生方に改めて大きな拍手をお願
いいたします。