

学び合う文化を育む学校づくりに関する実践研究

若林 徳亮*・岡本 雅代*・岡野 昇**

Practice and Research Pertaining to Creating a school that fosters cultures of leaning

Noriaki WAKABAYASHI, Masayo OKAMOTO and Noboru OKANO

要 旨

四日市市立三重北小学校では、平成25年度から6年間、「学び合う文化を育む学校づくり」に取り組んでいる。本稿は、その6年間の実践研究を整理し、子どもの学びと教師の学びの質的変容の視点から、学び合う文化が学校に育まれる過程を報告したものである。

実践研究は、第1・2年次（萌芽期）、第3・4年次（成長期）、第5・6年次（継承期）の三つの期に分け、それぞれの期で「ビジョン」「実践」「成果と課題」の三点から整理を試みた。

その結果、子どもたちの学びと教師の学びは連動しており、子どもたちの学び合う力を信じ、教師が子どもたちの学びから学んでいくことが文化の継承していく土台となったこと、教師の自律性が研究の発展を支え、学校づくりは教師の内側から進められるということが見えてきた。

1. はじめに

四日市市立三重北小学校^{注1}は、平成25年度から平成30年度現在に至るまでの6年間、「学び合う文化を育む学校づくり」に取り組んでいる。本校がめざす、「学び合う文化を育む学校」とは、子どもたちも教師も、学び合い、成長し合える文化が根づいた学校である。この取組は、学ぶことに受動的だったり、学ぶ意欲があまり見られなかったりする子どもたちの姿を鑑み、主体的に学び合う子どもたちをめざして行われることとなった。

本校は、取組を始めるにあたり、佐藤学（東京大学名誉教授）が提唱する「学びの共同体」の理念に基づき、「公共性の哲学（public philosophy）」「民主主義の哲学（democracy philosophy）」「卓越性の哲学（excellence philosophy）」の三つの哲学を共有している。そのため、学校や教室を開くこと、一人ひとりが主人公になって協同して学ぶこと、どのような条件でも常に最高のものを追求することが、本校の学びを基礎づけている。

また、このような学校づくりは、21世紀の学校の実現をめざしたものである。佐藤（2012）によると、21世紀型の学校は、学びの過程が複合的で多様な探究

の学びをめざす「プロジェクト型」のカリキュラムを組織すること、「協同的な学び」であること、地域共同体の文化的センターとしての機能を学校が持つこと、という三つの要件を満たすという。学びの共同体を標榜する学校改革は、この21世紀型の学校として構想されている。これは、本校がめざす学校の姿とも合致している。そのため、「教室の協同的な学びの改革」と「教師の成長」を一体として、学校づくりに取り組んできた。

そこで本稿では、平成25年度から平成30年度までの本校における実践研究を整理し、子どもの学びと教師の学びの質的変容を記述しながら、学び合う文化が学校に育まれていく過程を明らかにすることを目的とする。

そのために、第一に、校内で発行した各種資料^{注2}に基づきながら6年間の取組を、第1・2年次（萌芽期）、第3・4年次（成長期）、第5・6年次（継承期）の三つの期に分けて整理する。

第二に、三つの期それぞれの授業実践について、授業概要と子どもの学び、教師の学びという視点で検討を行う。

第三に、取組と授業実践の検討を基に、学校づくり

* 四日市市立三重北小学校

** 三重大大学教育学部

の成果と課題を、子どもの学びと教師の学びの質的変容という点から考察する。

2. 第1・2年次の取組：萌芽期

2.1 第1・2年次のビジョン

第1年次(平成25年度)と第2年次(平成26年度)は、『仲間とともに主体的に学び合う子どもの育成』～一人ひとりの学びを保障する授業をめざして～』という研究主題・副主題で研究に取り組んだ。子どもたちが学び合い、育ち合える学校、教師が同僚と共に学び合い、成長し合える学校をめざし、「一人ひとりの学びを保障する」ことをビジョンに掲げた。

第1年次は、「授業スタイルの転換」を図ることがテーマであった。「元気で楽しい授業」から「落ち着いて安心できる授業」へ、「一方通行の教え合い」から「協同的な学び」へ、「饒舌な教師(発信型)」から「よく聴く教師(受信型)」へと学習観、指導観、授業観を変えていくことから始めた。

また、学習環境の整備や教師の作法をビジョンに位置づけ、学びの土台づくりも行った。具体的には下記の通りである。

【学習環境の整備】

- ・靴箱、ロッカー、机の上・周り・中、黒板、フロア、掃除用具などを整え、丁寧さや細やかさ、心配り、集中力を養う。
- ・コの字型の配置(互いに聴き合える向きを意識)。

【教師の作法】

- ・教師の声のテンションは下げる。しっとり語る。
- ・小グループ活動(個人作業の協同化)を授業内に2回以上位置づける。低学年や学びが育っていない場合は、ペアにする(ペアはかかわりの最小単位)。
- ・話は、「教師：子ども＝2：8」を意識する。
- ・授業開始・終了を厳守し、45分間の学びの時間を保障する。

さらに、「学びのルール」(図1)を作成し、全てのクラスで同じように指導した。本校の「学びのルール」は、「聴くこと」と「わからないときは、友だちに『わからない・教えて』ときくこと」の二つである。この「学びのルール」は、言い続けることが大切である。4月に話して終わりではなく、いつも「学びのルール」にもどりながら、授業を行うように心がけた。全てのクラスで、全ての教科で、全ての授業で、毎日、毎時間大切にしてきたことである。

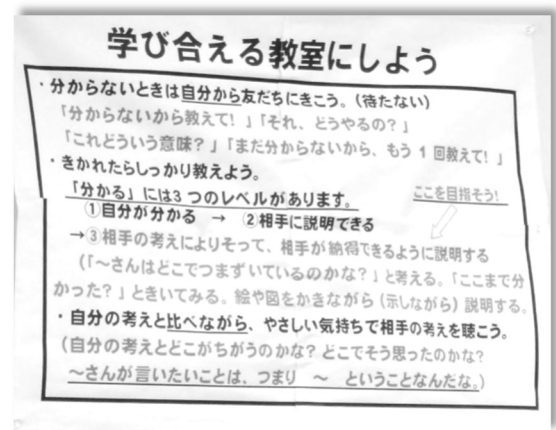
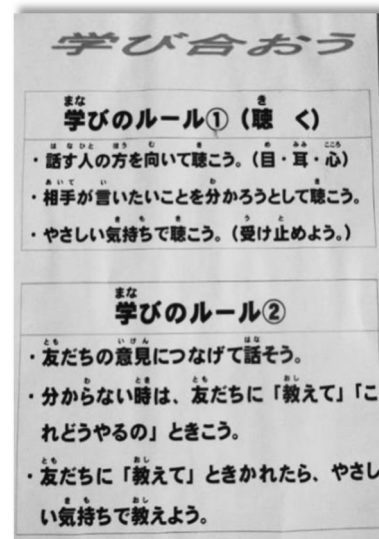


図1 学びのルール

第2年次は、「学びが成立する三つの要件」をビジョンに位置づけた。「学びが成立する三つの要件」は「聴き合う関係」「ジャンプの課題」「教科の本質に即した学び(真正の学び)」の三つである。これら三つを、三位一体としてとらえ授業をデザインすることを大切にしてきた。(図2参照)

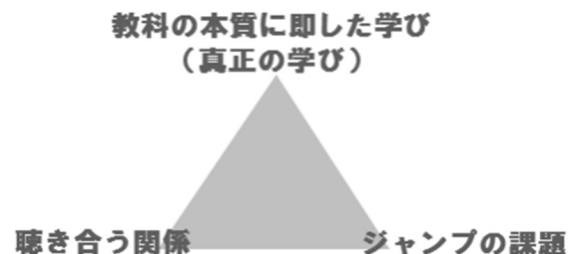


図2 学びが成立する三つの要件

また、第2年次から、公開授業研究会を開始した。広く学校を開くことで、より多くの人と学び合うとともに、客観的に本校の研究を振り返ることを目的とした。

2.2 第1・2年次の実践

2.2.1 第1年次の実践

① 第5学年算数科

「直方体や立方体のかさの表し方を考えよう」

直方体が組み合わさった複合図形の体積の求め方を考えることで、等積変形の考え方を学ぶことをねらった実践である。共有の課題（図3）で、切り分けたり、移動させたりして、直方体をもとに体積を求めることを確認した後、ジャンプの課題（図4）に取り組んだ。

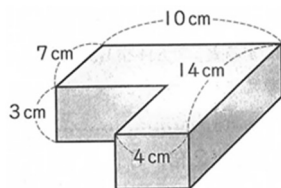


図3 共有の課題

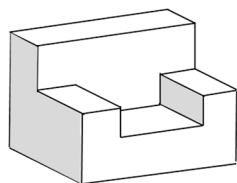


図4 ジャンプの課題

子どもたちは、ジャンプの課題で、「どう切り分ければよいのか」をグループの友だちとともに探究していた。子どもたちは、難しい課題でもあきらめず、共有の課題で学習したことをなんとか使って求めようとしていた。また、単に切り分けて考えるだけでなく、立体の空いているところをうまく埋めて、より合理的に求めることができないかと考える子の姿も見られた。授業の後半になっても、意欲的に課題に取り組む子どもたちの姿から、ジャンプの課題の必要性が共有された。同時に、ジャンプの課題は、どの水準に合わせて提示していくとよいのかが課題としてあがった。ヴィゴツキー（2001）の発達最近接領域（Zone of proximal development）の考えをもとに、他者との協同により解決できる水準で提示していくとよいことが確認された。

また、授業者の子どもに視線を合わせて聴く姿や、わからないことを中心に取り上げる姿、しっとり落ち着いた口調などから、まずは教師が聴くこと、受け入れることが大切であるとわかり、ビジョンでめざしている授業のスタイルが見えてきた。

② 第2学年国語科

「スーホの白い馬」（光村図書2年下）

文や言葉を根拠に、登場人物の様子や場面の様子を想像して読むことをねらった実践である。音読によってテキストと対話し、そこから自分が読み描いたことを友だちと対話していくことを中心に、授業が展開された。

授業者の「お話どうぞ」の一言だけで、子どもたちは、ペアの友だちと対話をはじめた。自分が描いた白馬やスーホの様子を楽しそうに聴き合っているのが印象的だった。また、子どもたちは、「あるばんのこと」

という言葉から、「事件が起こりそう」「悪い予感がする」と読むなど、民話独特の語り口に注目して、場面の雰囲気を描いていた。このような子どもの読みを支えていたのは、授業中の音読である。授業の中で、何度も音読に返すことで、子どもたちは何度もテキストと対話する。テキストに戻るための音読が文学の授業では求められることが明らかとなった。そして、文学の学びとは、自分の内側に世界を描くことであり、それは作品を通して自分自身と向き合うことであるという確認もされた。

この授業では、今後の追求していきたい子どもたちの姿のモデルが示された。2年生の子どもたちが落ち着いて学びに向かう姿や、授業者がほとんど発話していないにも関わらず、子どもの意見がつながっていく様子から、「こんな子どもたちを育てたい」「どうすればこんな子たちに育つか」といった思いが出された。そして、毎日、毎時間の取組が、子どもたちの落ち着いて学びに向かう姿を築き上げてきたということが確認された。また、他クラスの変容も含め、4月から取り組んできた学校づくりの成果を感じることもできた。

2.2.2 第2年次の実践

① 第1学年算数科「どちらがひろい」

身の回りのものの面積（広さ）を、重ねて比べたり、具体物やますの数を基準に数値化することで比べたりすることで、面積や測定に関する理解の素地を養うことをねらった実践である。単元は、新聞紙や広告などの直接比較から、指や鉛筆、ますなどの任意単位による比較へと展開していった。

本実践は、単元を通して「どちらが広いかな」というシンプルな課題が設定されており、1年生の子どもたちにとってわかりやすく、「今日は何の広さだろう」と意欲を喚起させられるようなものであった。低学年ほど、早く課題を提示することが大切であり、子どもたちが学びの世界から抜けてしまわないようにケアする教師の振る舞いが大切であることが確認された。

授業では、ます目が描かれている長方形と正方形の広さを比較することを共有の課題として、ジャンプの課題では、図5のような、ます目が描かれていない複雑な形の広さを比較していった。子どもたちは、ジャンプの課題の紙にます目が描かれていないので、自分でますを描きはじめた。その中には、ますの大きさが統一されていない子どももいた。当然、それでは正確な面積の測定はできない。子どもたちは、基準となる大きさは統一されていないといけなくと学ぶことができた。これは、 1cm^2 など、普遍的な単位による測定につながる概念であり、学びのつながりを授業者が見通していくことの重要性が浮き彫りとなった。

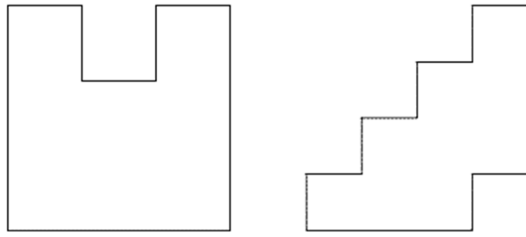


図5 ジャンプの課題

② 第5学年社会科

「日本の工業の特色～東芝四日市工場からみる日本の工業～」

本校の校区にある「東芝四日市工場」と四日市臨海部の「石油化学コンビナート」とを比較することを大切にした実践である。四日市の工業をきっかけに、日本の工業の特色を学び、我が国の工業生産が、国民の生活と密接に関わり、生活を支える重要な役割を果たしていることを理解していくことをねらった。

本単元は、共有の課題で「東芝四日市工場」についての課題の解決を図り、ジャンプの課題で四日市コンビナートと東芝、それぞれの四日市の工業にキャッチフレーズをつけるという展開になっていた。ジャンプの課題であるキャッチフレーズは、単に授業の振り返りとして扱うのではなく、キャッチフレーズをつける中で、四日市の工業の全体像や四日市の工業の転換をとらえることをねらった。実践を通して、社会科は、資料・素材との対話が大切であることや、子どもたちが「資料・素材から探究する（共有の課題）→学びの履歴としてまとめる（ジャンプの課題）」という学習展開のあり方が確認された。しかし、共有の課題に時間がかかり過ぎてしまい、十分にジャンプの課題であるキャッチフレーズをつける時間を保障できなかった。調べてからまとめるのではなく、まとめる中で調べ直すことも必要である。ジャンプの課題に取り組む中で、共有の課題にもどって考えるという視点を持たなくてはならないという課題も見えてきた実践であった。

2.3 第1・2年次の成果と課題

平成25年度と平成26年度は、ビジョンで示す授業スタイルの浸透を図り、学びの基礎を研究してきた。大きく変容したのは、子どもたちの聴く姿である。授業中はもちろんのこと、学校集会や学校行事など、あらゆる場面で、自然に話し手に耳を傾けるなど、聴くことに開かれた身体ができ上がっていった。4月の初めからでも落ち着いて学べる土壌ができ、ペアやグループで学ぶことや、「わからない」ことを友だちに聴くことは、子どもたちにとって当たり前のこととなった。

また、2年間で教師も学び合える学校になってきた。その要因として、次の二点があげられる。第一に、開かれた教室であり続けたことである。校内の授業公開の本数は、年間で100本近くあり、授業を公開することを研修の要としてきた。授業を見合うことは日常的な営みとなり、授業者の実践から学び、教室の子どもたちの事実から学ぶという姿勢を大切にしてきた。第二に、挑戦を続けてきたことである。最高のものを追求する卓越性の哲学に基づき、教師も「わからない」ことの探究をやめなかった。本校では、教師が各々の個人研究テーマを設定し、実践・省察を行っている。第1年次は算数や国語の研究が多かったのが、第2年次には、理科や社会、図工、体育と幅広い教科の研究が行われるようになり、幅の広がりが見られた。

一方で、教科の本質に即した学びを組織していくことが課題となった。聴き合う関係の成立だけでは、子どもの学びの質を高めていくことはできない。「学びが成立する三つの要件」は、三位一体として追求していくことが必要である。2年目を終えるにあたり、「真正な学び（教科の本質に即した学び）」について、校内でさらなる研究を行い、各教科・領域の本質を明確にしていくことが必要となった。それは各教科・領域を歴史的・文化的な観点から見直し、先人たちによって、継承・発展されてきたものの価値を導き出していくことである。また、1時間の授業はデザインできても、単元を通した学びに関しては見通しが弱く、単元を通した学びをデザインしていくことも課題であった。これらは同時に本校の学校づくりが新たなステージに立つことの現れでもあり、さらなる創意と挑戦に胸躍するような時期でもあった。

3. 第3・4年次の取組：成長期

3.1 第3・4年次のビジョン

第3年次（平成27年度）、第4年次（平成28年度）は、副主題を「教科の本質に即した（質の高い）学びの実現」と設定した。第1年次と第2年次に築いてきた聴き合う関係を大切にしつつ、「教科の本質に即した学び（真正の学び）」に焦点を当て、その教科や単元でしか学べないことを明確にし、それにせまるジャンプの課題や単元構想をデザインすることを研究した。第3年次は教科の本質に即した学びの成立を、第4年次にはその学びの質を高めることをめざしてきた。

具体的に取り組んできたことは、次の二点である。

一点目は授業デザインの流れ（図6）の共有である。授業デザインは、第一に、取り上げる教科や単元の本質は何かを設定する。これは、その教科や単元（題材）でしか学べないものは「何か」、その真正な学びを明ら

かにすることである。第二に、その教科や単元でつけたい力を設定する。これは、「何を」学ばせたいのか、学習内容を明確にすることである。第三に、「どのように」学ばせていくのか、共有の課題とジャンプの課題の二つを設定していく。このような流れで授業をデザインし、そのときの子どもの姿を振り返ることで、教科の本質に即した学びを探究してきた。

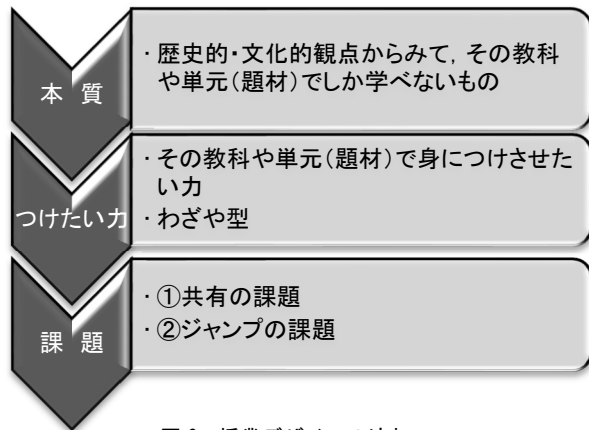


図6 授業デザインの流れ

二点目は、単元全体や一年間を見通したデザインの提出である。デザインシートに単元の流れを明記することや、単元全体を通したつけたい力を明確にすることなどを通して、学びの質を高めるとともに、1時間の授業だけでなく、教育活動全体の学びのつながりを見通したデザインの構想をめざした。

また、この時期から、数年の実践研究を通して、「三重北モデル」(図7)の作成に取り組んでいる。「三重北モデル」は、本校のビジョンや研究をリーフレットの形式で要約したものである。具体的には、「授業スタイルの転換」「聴き合う関係」「教科の本質に即した学び」「ジャンプの課題」「学びの質を高める要件」について、図や実践例を用いながら解説したことを掲載している。この「三重北モデル」は、毎年、加筆・修正を加えている。自分たちの研究を振り返るとともに、

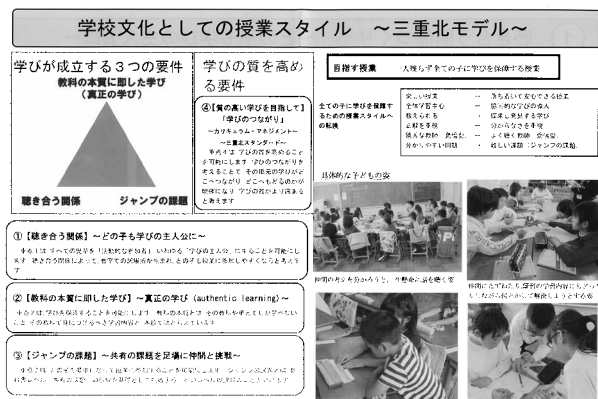


図7 三重北モデル

学校文化として築いてきたことを整理し、継承していくことを目的として作成している。

3.2 第3・4年次の実践

3.2.1 第3年次の実践

① 第3学年国語科「モチモチの木」(光村図書3年下)

文学の本質を「読み描くこと」と設定し、子どもたちが、言葉に触れて作品の世界を想像していくことを大切にしたい実践である。そのために、授業の中で何度も音読を入れるようにしてきた。

単元を通して、子どもたちが「モチモチの木」の世界を自らの内に引き込みながら読んでいるのがよくわかった。教室は、まるで劇場で映画や演劇を楽しむかのような空間となっていた。この空間を創り出しているものの一つが音読であり、子どもたちは、ゆっくり一つひとつの言葉を大切に、物語の世界に浸りながら音読していた。実践を通して、文学における音読の意味や重要性が明らかとなった。それは表現方法としての音読ではなく、作品の世界と出会い、自らの中に作品の世界を創造していくための音読である。

また、授業の中で子どもたちの読みが変容する場面があった。それは豆太の行動描写から、豆太の勇気を想像する読みから、闇夜や霜の冷たさなど情景描写から想像する読みへと変わっていったところである。授業者は、そこで、すかさず音読を入れ、ペアで対話をさせていた。このような事実から、授業後の協議では、「子どもの読みを深めるための教師の手立て」が論点としてあげられ、音読やペアの対話を入れるタイミングや、視点を与えて音読させるなどといったことが検討された。

② 第5学年理科「もののとけ方」

理科の本質を「科学的思考の探究」と設定し、「ものが水に溶けるときの規則性を探究すること」を主題とした実践である。この本質にせまるために、ものが溶けるといふ現象を、モデル図(図8)を使って表した。モデル図は、粒子概念を使って描かせることにした。水を目に見えない粒子でとらえ、その粒子の様子をモデル図で描かせることにより、科学的な見方や考え方を養っていくことをめざした。

単元を通して、実験で起こる現象に対して、「目には見えない粒子がどうなっているのか」「粒の大きさはどれだけか、数はいくつか」など、科学的な見方ができるようになっていった。実験することがおもしろいだけではなく、実験を通して目に見えない世界を探究することをおもしろいと感じる子どもたちになっていったように思う。これはモデル図を使って、そのような世界と出会わせ続けたことが要因だったと考える。一方

で、子どもたちのモデル図は、実験の結果とずれてはいないが、粒子の数や大きさなどの条件が、統一されていなかった。子どもによって考えが様々であるため、全体で思考を深めていくことが困難だった。モデル図を描かせる上で、どのような条件を共通の土台として提示するのかなど、モデル図の描かせ方が課題として浮き彫りにされた。

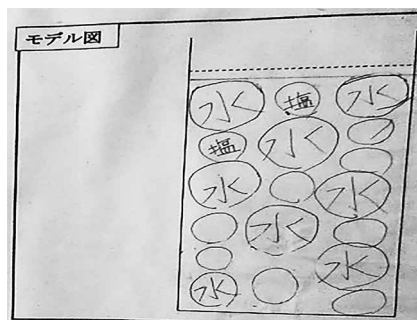


図8 「もののとけ方」のモデル図（例）

3.2.2 第4年次の実践

① 第1学年国語科「くらべてよもう/じどう車くらべ」 (光村図書1年下)

第3学年国語科「せつめいのくふうについて話し合おう/すがたをかえる大豆」(光村図書3年下)

第5学年国語科「説明のしかたはわかりやすいかな/天気を予想する」(光村図書5年)

いずれの実践でも、説明文の本質を、「筆者の論理をとらえて読み、文章を評価すること」と設定し、低・中・高学年の説明文の学びのつながりを意識しながら行った。

第1学年の実践では、「問いと答えを意識して読むこと」を主題として、『じどう車くらべ』が「二つの問い」と「三つの答え（事例）」で構成されていること、答え（事例）の段落が、自動車の「仕事」と「つくり」の因果関係を感じられるような説明の仕方になっていることを学ぶことをめざした。単元を通して、子どもたちが主体的に読むために、「仕事」に合う「つくり」の文を考えさせたり、「仕事」と「つくり」で役割読みを行ったりするなどの工夫を行った。単元を通して、子どもたちは、「～だから～」と、因果関係に気づいていくことができた。一方で、子どもが「どのように読んでいるのか」を教師がつかまないと、子どもの学びの質は高まらないことが課題としてあがった。

第3学年の実践では、「段落ごとに中心となる文をとらえ、筆者の説明のしかたの工夫を考えて読むこと」を主題とし、事例の要点をまとめることや、五つの事例の順序を考えさせることで、順序にも筆者の意図があることに気づくことをめざした。授業では、「筆者はどうしてこのじゅんばんで事例を書いたのかな」という

課題に対し、子どもたちが、「いちばんわかりやすいのは」などの接続詞に注目したり、作る手間や食品の形から考えたりと、多角的に事例の順序を検討することができた。

第5学年の実践では、「筆者の説明の仕方や意図をとらえて読むこと」を主題とし、譲歩することで、主張を伝えやすくしている筆者の論理展開の工夫や、筆者の資料（図・写真・表・グラフ）の活用の仕方の工夫について学ぶことをめざした。授業では、筆者の資料の活用の工夫について、本文で使用されている資料について、「どうしてそれらの資料を選んだのか」を考えた。子どもたちは、「読者にとってわかりやすい」「筆者が自らの主張をするために必要」と、それぞれの立場から検討することができた。一方で、子どもの読みを深めるために、思考の足場となるような手立てが必要であることが課題としてあげられた。

このように、説明文を三つの学年で、つながりを意識して実践したことで、各学年で学ばせたい内容が明確になるとともに、「問いと答え」→「段落ごとの要点・段落の順序」→「筆者の主張と論の進め方や資料の活用」と、学びのカリキュラムを見出すことができた。一方で、共通して、「子どもたちの読みを深めるためにどうすべきか」が課題となった。それは「学びの質を高めるための指導」や、「子どもの読み（思考）を聴く（見る）教師の聴き方（見方）」に関する研究の必要性を示唆するものであった。

② 第1学年体育科「かわしてドッカーン！」(ゲーム/ボールゲーム)

第6学年体育科「スペースシューター」(ボール運動/ゴール型:ハンドボール)

第1学年の実践では「ボールゲーム」の本質を「ボールを使った攻防を楽しむこと」と設定した。また、中・高学年の「ゴール型ゲーム」に発展していくことを踏まえ、つきたい力を、攻撃者に視点を当て、守備者の間を突破する身体技法（相手のいないところへ移動する、移動しながら投げる、体勢を崩して投げる）と設定した。本単元では、円の中に作られた的（段ボール）にボール当てるゲームを行い、「守備をかわしてボールを的に当てられるかな」という課題を設定した。さらに、子どもたちがゲームを楽しみ続けられるように、守備者の人数をだんだん増やしていく（4対2→4対3→4対4）ようにした構想した。

4対2のゲームのときは、自分のマークが不確定な状況の中で、偶然できた守備者の間をシュートすることを楽しんでいたのが、4対4のゲームのときは、自分のマークが固定された中で、自ら守備者をかわして、守備者の間をねらってシュートすることを楽しむよう

になっていった。これは、子どもたちの「遊び」が変容したことを意味している。「遊び」が、守備者の状況が変わったことで、中・高学年の「運動」に近い「遊び」になった。本実践では、低学年の運動遊びについての理解が深まるとともに、「遊び」と「運動」のつながりを見通した授業デザインが提出された。

第6学年の実践では、「シュートをする—シュートをさせない」という攻防を本質として、ノーマークの状況（守備者の間を突破し、シュートができる状況）をつくることをつけたい力として設定した。また、1時間ごとに、攻撃側が、少しずつ難しくなるような状況を提示した。具体的には、「守備者が両手をあげる」「守備者が素早くもどる」「守備者の人数を増やす」「守備者の守りがしっかりつく（マンマーク）」である。そうすることで、子どもたちは、シュートにつながる攻撃側の動きを中心に追究していくことができると考えた。

単元を通して、どの子どももハンドボールのゲームを楽しんでいる姿が見られた。また、2者間の連携から、3者間の協調による攻撃が生まれてくるなど、動きの質の高まりも見られた。これは、常に攻撃側の視点で探究させてきたことに要因があった。一方で、1対1の攻防を存分に味わわせることが必要だったのではないかという課題もあげられた。ゲームの中では、1対1でかわしてシュートができるところで、パスを選択する子どもの姿が見られた。1対1の攻防を重視することで、よりハンドボールのおもしろさにせまることができたのではないかと検討された。

第1学年と第6学年の実践から、体育の学びのつながりが見えてきた。第6学年の「スペースシューター」で検討された1対1の攻防は、第1学年の「かわしてドッカーン！」で見られた姿と重なる。場やルール、人数が変わっても、1対1の攻防を楽しんでいることは変わらないとわかった。また、子どもたちが本質的なおもしろさにせまり続けられるように、状況を変えていくことはどの学年でも重要な指導であると明らかになった。

3.3 第3・4年次の成果と課題

第3年次（平成27年度）と第4年次（平成28年度）は、「教科の本質に即した学び」をテーマに、授業づくりに取り組むことで、子どもの学びに向かう姿勢が変わっていったように感じた。学びに対して、どこか受動的だった子どもたちが、主体的に学ぼうとするようになっていった。これは、「教科の本質」を明確にすることで、どの子どもも、その教科でしか味わえないおもしろさを感じながら学ぶことができたからではないだろうか。一方、教師は教科の本質をどのようにとらえるのか、授業の子ども姿を通して、具体的に確認

し合うことができた。

また、「つけたい力」を明確にしていくことで、6年間の学びのつながりを見通すことができた。そうすることで、学習内容が「どこ」へつながり、「どこ」へもどるかが明確になり、ジャンプの課題づくりや授業中の足場づくりにいかされることとなった。この研究は、新たな同僚性の形を構築することにもつながっていく。平成28年度には、説明文や体育などで、学年のつながりを意識した実践が提案された。これらの実践を通して、成果と課題を明らかにしながら、自分たちの研究の質の向上を図ろうとしてきた。授業を公開し合い、相互に学び合うだけでなく、個人の研究を支援し高めるための専門家集団としての側面を持つようになっていった。

さらに、個人研究の充実と活性化が進んだ。2年間の提案授業では、国語（文学・説明文・詩）、算数、社会、理科、体育、図工、音楽、総合的な学習の時間と、数多くの教科などで実践が行われた。これは、新たな創意・挑戦を続けてきた現れである。個人の研究の充実は、子どもの学びを見る力にも現れていた。研究レポートを読むと、子どもの学びの事実に即して丁寧に省察することができていた。このことは、自分の研究だけに留まらない。例えば、文学の実践研究に目を向けると、第1年次の『スーホの白い馬』では、多くの教師が、授業中に行われていることを理解することに精一杯で、子どもの読みをつぶさに検討することはできなかったが、第3年次の『モチモチの木』では、子どもの読みの深まりを検討するようになっていた。同様のことが、他教科でも起こっている。地道に実践を創造し、子どもの事実から学ぶことを続けてきたことによって、成長し合うことができたのだと思う。

課題としてあげられたのは、「継承」することである。4年間で学びの文化は、着実に根づきはじめていた。子どもたちが聴き合い、学び合うことは日常的なこととなり、主体的に学ぶ姿も見られるようになった。同時に、教師も学び合い、専門家としてさらなる成長をめざすようになった。さらなる学校改革のためには、築いてきたスタイルを継承していく必要であり、誰でも実践・継続していける「三重北スタイル」をつくることが求められていた。

4. 第5・6年次の取組：継承期

4.1 第5・6年次のビジョン

第5年次（平成29年度）と第6年次（平成30年度）は、副主題を「聴き合う関係を基盤とした、質の高い学びの実現」と設定し、これまでの研修の流れを継続し、さらなる実践を積むことをめざした。「聴き合う関

係」を副主題に入れたのは、再度初心に立ち返って研究していきたいという思いからである。「聴き合う」とは、どういう姿なのか、わかっているようでわかっていないことを確かめながら、実践していきたいと考えた。しかし、これは「聴き合う関係」の研究を行うことではない。学びは三位一体として成されるものである。質の高い学びを実現するためには、「教科の本質に即した学び」と「ジャンプの課題」を追求していくことが必要である。

第5年次は、教職員のほぼ半分が人事異動で入れかわり、新たな体制でスタートした年度である。教職員の入れかわりだけでなく、児童数の減少による、教職員数の減少や、単学級の増加によって、同僚性の築きにくさなどの課題に直面し、悩むこととなった。そのため、誰でも実践・継続が可能な「三重北スタイル」の構築が必要だった。そのようなスタイルは、日々の地道な実践と、子どもの事実を丁寧に省察することからしか生まれないと考え、「教室を開くこと（授業を公開し合うこと）」と「子どもの事実から学ぶこと」を、平成29年度の重点とした。4月初めに提案授業を行い、授業の子どもの事実からビジョンを共有したり、わからないことを出し合ったりした。

第6年次は、「授業デザイン」に焦点を当て、「課題の質の向上」と「授業中に行う教師のわざ（聴く・つなぐ・もどす）」を重点に研究した。質の高い学びを実現するためには、質の高い課題を設定することと、課題を探究する中で、学びを高める教師のわざを一体として見ていく必要があると考えたからである。「わざ」とは、対象との関係を生み出す技法のことであり、本校では、それを「聴く・つなぐ・もどす」の三点でとらえる。第6年次に入り、求められるのは、授業中も含めた、授業全体のデザインを組織する力をつけることや、それを支える見識や理論を持つことであった。

4.2 第5・6年次の実践

4.2.1 第5年次の実践

① 第3学年国語科「場面の様子を想像しよう」（もうすぐ雨に/光村図書3年上）

文や言葉から読み描くことを本質として設定し、音読を中心に、登場人物である「ぼく」の目を通して見える世界を想像することを大切にしたい実践である。文学の学びは、これまでも何度も研究されており、本質や音読の有効性は、明白となっていた。子どもの読みを深めるために、本単元で大切にしたいのは、教材の特徴を踏まえて、読みの視点を与えたり、リヴォイシングしたりすることである。

本単元で扱う題材『もうすぐ雨に』はファンタジーである。不思議な世界への出入りを、「ぼく」という一

人称の視点で書かれているのが特徴である。子どもたちは、「ぼく」の目を通して見える世界を想像すること、ファンタジーの不思議な世界を楽しむことができると考えた。子どもたちは、「ぼく」になりきって、不思議な音や雨の様子を楽しみながら読んでいた。一方で「ぼくの様子はどうか」など、読みの視点を変えると読みが深まらなかった。教材の特徴をとらえた視点を与えることが重要なのだとわかった。リヴォイシングについても、同様のことがいえる。教師が呟く言葉に影響されて子どもは読みの世界を広げる。リヴォイスする言葉には、教師の意図が必要であること、そのためには教材の特徴を知ることが重要であることが明らかとなった。

協議会は、文学の授業スタイルを再検討する機会となった。子どもたちが何度も音読する姿から、文学の授業の意味は、読解指導をしているのではなく、読書指導をしているのだということが共有された。授業の目的は、作品の解釈を行うことではなく、豊かな読書生活につなげることであることが見えてきた。

② 第2学年算数科

「分けた大きさのあらわし方を調べよう」

分数は、2年生の児童にとって初めて学習する内容である。本実践は、分数について理解する上での基盤となる素地的な力を養うために、「あるもとの大きさを、いくつかの同じ大きさに分ける」という分数の概念を、紙を折る・切る・重ねるなどの具体的な操作を大切にしながら、理解させていくことをめざしたものである。2年生の分数で扱う分数は、割合分数である。そのため、もととなる大きさがちがうと、分けた大きさも変わる。この点を本単元の終わりに学ばせ、量としての分数をあつかう3年生へつないでいきたいと考えた。

ジャンプの課題では、もとの長さも分け方も違うテープの長さを比べ、どのテープが1番長いかを考えた。子どもたちは、夢中になって比べていた。割合分数のとらえにくさに困りつつも、なんとか挑戦しようとする姿が見られた。これは、課題が子どもたちにとって魅力的で、分数の本質に即したものであったからだ確認された。一方で、具体物操作をたくさん積ませることは大切だが、提示するタイミングやねらいを明確にする必要があるという課題があげられた。学ばせたいことと活動（具体物操作）のつながりを検討することや、子どもの思考の流れをとらえることが大切であることがわかった。

この実践を通して、分数には、①二つの数の割合としての分数、②計算方法としての分数、③量としての分数という三つがあると共有できた。そして、これが

6年間の中でどのように学ばれていくのか、学びのつながりや発展性を見つめて、授業をデザインしていくことが大切であると、改めて確認された。

4.2.2 第6年次の実践

① 第4学年理科「電気のはたらき」

理科の本質的な学びは、素朴概念（生活経験などから得た子どもたちなりに根拠のある知識や考え）を科学的概念（科学的な見方や考え方）に変容させていく科学的思考の探究であると設定した実践である。目には見えない電気や電流を、モデル図を使って「見える化」することで、科学的概念を獲得していけるようにデザインした。モデル図では、電気を粒で、電流を矢印で表した。

また、単元を通して、＜目的（課題は何か）→予想→方法→観察・実験→結果→考察→次の目的→＞という探究の流れになるように展開を構想し、「結果と考察」「目的と予想」をつなぐ思考のツールとして、モデル図を活用したいと考えた。特に「目的と予想」のつながりについて、モデル図を活用することは、これまであまり実践してこなかった。そのため、本実践では、モデル図を使って電気のはたらき（並列つなぎと電流の関係）を説明することを共有の課題とし、モデル図を使って予想することをジャンプの課題とした。ジャンプの課題で予想したのは、乾電池1個の回路、乾電池2個を直列でつないだ回路、乾電池2個を並列でつないだ回路のうち、同時にモーターを回した場合に、どの順番でとまるのかという問題である。

子どもたちは、目には見えない電流を、自分なりに考え、モデルに表そうとしていた。並列つなぎのモデル図では、電圧の概念を何とか表すことができないかと思考する子もいた。また、ジャンプの課題では、モデル図を活用して予想する子どもの姿も見られた。しかし中には、素朴概念でしか予想できない子どももいた。これは共有の課題のモデル図が、子どもによって様々なものであったために、科学的思考を深めることができなかったためだと考えた。モデル図に表す活動を通して、どんな力を子どもにつけたいのかを明確にするとともに、モデル図の見方や活用の仕方を検討していく必要があると確認された。また、何をモデルに表すのかを、もっと見極めていく必要があることも見えてきた。

4.3 第5・6年次の成果と課題

第5年次（平成29年度）と第6年次（平成30年度）は、誰でも実践・継続していける「三重北スタイル」の構築をめざし、これまで大切にしてきた学びのスタイルや授業デザインの手順を見つめ直すことを大切にしてきた。

第5年次は、文学や算数といった各教科・領域の学

びを見つめ直す中で、それぞれの学びのスタイルを共有するとともに、新たな学びや価値を発見していくことができた。例えば文学は、「音読で読み描く」というスタイルを共有する一方で、子どもの豊かな読書生活のための読書指導を行うという視点を持つことや、教材の特徴に応じた読み描き方をすることが大切であることなどが、新たに見えてきた。算数では、「ジャンプの課題による探究的な学び」の価値を確認するとともに、「十進記数法」や「かけ算（わり算）の意味」「分数の意味」など、学年の枠を越えて共有したい概念を確認することができた。それによって、ブロックやタイルを使って十進記数法を教えるなど、本校としての学びのスタンダード（標準）を作成していくことにもつながっていった。

1年間の研究で、子どもが培ってきた「学びのスタイル」こそ、「三重北スタイル」なのだとすることに気づいた。学び合う文化を継承していくには、子どもの学びを信じ、寄り添うことが必要だった。日々の子どもの事実から学ぶことによって、「三重北スタイル」の定着は図られていった。しかし、学びの質という点において、さらなる向上が課題となった。子どもたちは、もっと質の高い学びを求めているのではないかと考えた。

そこで第6年次は、「授業デザイン」に焦点を当て、課題の質を上げることや、授業中の教師のわざ（聴く・つなぐ・もどす）を重点とした。理科の実践からは、モデル図についての理解の深まりが見られるなど、理科の研究の発展を感じることができた。理科のモデル図は効果を検証する段階から、見方・活用の仕方を研究する段階へと進展している。

また、課題の質を上げるためには、「教科の本質」や「つけたい力」と、具体的な子どもの思考や活動の姿をつなぐことが重要であることが明らかとなってきた。本質に即していても、子どもにとって魅力があるものでなければ、学びの質は上がらない。その逆も然りである。そのため、授業をデザインする際に、「教科の本質」「つけたい力」と、「子どもの思考や具体的な姿」を一体として検討することに着手している。「授業中における教師のわざ」については、「聴く・つなぐ・もどす」を意識して、日々の授業実践を積んでいるところである。

5. 総合的考察

平成25年度から30年度までの6年間、本校では、学び合う文化を育む学校づくりに挑戦し続けてきた。それは、地道な授業実践研究を通して、教室の学びの改革と教師の成長を一体として組織していくことであった。6年間の取組と成果と課題を整理すると次の表の

ようにまとめられる。

表1 三重北小学校の学校づくりの成果と課題

	第1・2年次 萌芽期	第3・4年次 成長期	第5・6年次 継承期
取組	・学びの土台づくり（学習環境・学びの作法） ・「学びが成立する三つの要件」をもとにした授業づくり	・教科の本質に即した授業デザインの共有 ・学びのつながりを見通したデザインの構想 ・三重北モデルの作成	・三重北スタイルの構築に向けた、ビジョンの共有 ・授業デザインの質の向上（課題の質・授業中の教師のわざ）
成果	・子どもの聴く姿の変容 ・教師の学び合いが生まれる	・主体的に学ぶ子どもの姿 ・個人研究の深まり ・専門家集団としての同僚性の構築	・変わらない子どもの姿 ・学びのスタイルの共有 ・三重北スタンダードの作成
課題	・教科の本質に即した学びの組織	・学び合う文化とスタイルの継承	・組織の変遷にどう立ち向かうか

6年間で、見えてきたことは二点ある。一点目は、子どもたちの学び合う力を信じ、寄り添うことである。6年間の取組で、子どもたちの中には、学び合うことが文化として確実に根づいていった。聴き合うことは日常であり、挑戦し創造することを楽しむようになっていった。教師が異動しても、子どもたちの学びは変わらない。子どもたちの中にこそ、「三重北スタイル」は存在し、学び合う文化が存在する。子どもたちの学び合う力を信じ、寄り添うことが、文化を継承していく土台となることがわかった。それは教師の利己主義的な判断で、学び合う文化を断ち切ろうとすると、子どもたちの「当たり前」を奪うことにつながる可能性があるという危険性を孕んでいることを示唆している。子どもたちの学びと教師の学びは連動している。子どもの学びの事実を見とり、教師が学んでいくことを、学校の哲学として、一貫させることが求められるとわかった。

二点目は、教師の自律性を高めることである。6年間の研究の進展は、教師の自律性によって支えられていた。第1年次や第2年次は、「わからない」ことが多く、未知なる世界を探るようであった。しかし、だからこそ学び、新たなことに挑戦していた。その繰り返しが、授業の質を高め、子どもの姿を変えていった。第3年次や第4年次は、さらなる質の高まりを求め、個人が自らの個人研究を深めることに夢中になった。学校の研究を高めるために、個人の研究があるのでは

なく、個人の研究を支援し高めるために、学校の研究が位置づくのである。第5年次からは、組織の変遷に悩みながら、研究を再構築していった。そのような中、一人ひとりの教師が自らの目的と課題を持って、専門家として成長することが必要であることがわかった。教師の自律性がなければ、改革はできない。学校づくりは、外側から行われるのではなく、教師一人ひとりの内側から歩み始められることを実感した。当然、一人では困難な営みであるので、同時に同僚性の構築を進めていかなければならないということも言及しておきたい。

ところで、本稿では子どもの学びについて、聴く姿や主体的に学ぶ態度などの質的な変容を主に記載してきたが、全国学力・学習状況調査の結果をもとに、数値で測る所謂「学力」の変容についても触れておきたい。図9は、平成25年度から平成29年度までの、本校平均正答率と全国平均正答率との差の推移を表したものである。

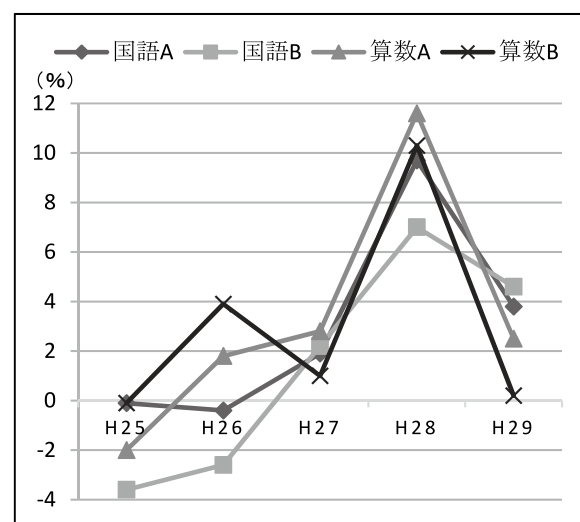


図9 全国平均正答率との差の推移

図9からは、取組をはじめて3年程で、国語A、国語B、算数A、算数Bの全ての教科で全国平均正答率よりも上回っていることがわかる。これは特別な取組や対策を行ってきたからではなく、ビジョンに基づく授業実践を地道に行ってきた成果である。本校がめざす学校づくりは、子どもたちの学び合う文化を育むだけでなく、結果として「学力」の向上にもつながっているということが明らかとなった。

6. おわりに

本稿では、平成25年度から平成30年度までの6年間にわたる取組を整理し、子どもの学びと教師の学びの質的な変容を記述しながら、学び合う文化が学校に育

まれていく過程を明らかにすることを目的とした。その結果、子どもたちの学びに相当する「教室の学び」（図 10）と教師の学びに相当する「職員室の学び」（図 11）は連動していることが明らかとなった。二つの学びはそれぞれ、「聴き合う関係」は「同僚性の構築」、「本質に即した学び（真正の学び）」は「学校づくりビジョンや哲学に即した学び」、「ジャンプの課題」は「研究の重点や個人研究テーマなど」と位置づいていた。そうした二つの学びの相互作用により、私たち教師が子どもたちの学び合う力を信じることで、私たち教師が子どもたちの学びから学んでいくこと、私たち教師の自律性が研究の発展を支えること、学校づくりは私たち教師の内側から始まるということが見えてきた。

今後の課題は、学び合う文化を継承するために、システムを見直すことである。特に職員室の学びを創る研修システムを再構築していかななくてはならないと感じている。教師一人ひとりの目的をどのように設定し、その目的に向かってどのように学び合い探究し続けていくのか、そのためのシステムを構築していく必要がある。また、それをどのような形で検証していくのかも検討課題としてあげられる。



図 10 教室の学び

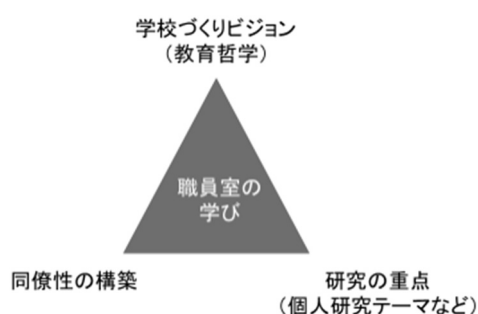


図 11 職員室の学び

10 回、平成 27 年度は 8 回、平成 28 年度は 8 回、平成 29 年度は 8 回、平成 30 年度は 5 回、関与した。

2) 資料は下記の通りである。

- ・『研修ビジョン』（平成 25～30 年度）
- ・『研修 NEWS』（平成 25～30 年度研修便り）
- ・『学びのかわら版』（平成 25～26 年度校長便り）
- ・『学ぼう！チーム三重北！』（平成 27～30 年度校長便り）
- ・『夏季個人研究レポート』（平成 25～30 年度）
- ・『冬季個人研究レポート』（平成 25～30 年度）
- ・『三重北モデル』（平成 27～29 年度）
- ・『授業デザインシート』（平成 25～30 年度）

引用・参考文献

- 佐藤 学(2009)教師花伝書—専門家として成長するために. 小学館.
- 佐藤 学(2012)学校を改革する—学びの共同体の構想と実践. 岩波出版.
- 佐藤 学(2018)学びの共同体の挑戦—改革の現在. 小学館.
- ヴィゴツキー：柴田義松訳（2001）新訳版・思考と言語. 新読書社.

注

- 1) 平成 25・26 年度の学校長は辻正，研修委員長は太田貴志であり，平成 27～30 年度の学校長は岡本雅代（第 2 筆者），研修委員長は若林徳亮（第 1 筆者）である。第 3 筆者の岡野昇は，当該校の校内研修会（公開研究会を含む）にスーパーバイザーとして，平成 25 年度は 8 回，平成 26 年度は