令和８年度 小学校総論

研究主題

学びを紡いでいく子供の育成

1.研究背景と主題設定の理由

小学校では、3 年前から「学びを紡いでいく子供」の研究を進めている。

本校の子供たちを見ていると様々なことに興味を持ち、その興味を持ったことを追究していく姿が見られる。しかしながら、高学年になるにつれてすぐに答えを出すこと、言い換えれば知っている情報から選択して答えを出すことのみに価値を見出す場面が目立つようになる。このような実態から、子供がすぐに答えを求めるのではなく、問いをもち、これまでの知識や経験を生かしながら、自らの考えを深めていくことを大切にしてきた。こうした「問いと答えの間を充実させる姿」を、本校では「学びを紡いでいく子供」と捉えている。

そうした中、今年度から池田地区では、小・中・高等学校が一貫して「思考力」の育成を目指す共同研究が開始されることとなった。共同研究では、校種を問わず「答えを急ぐ」「思考への自律が弱い」「課題を見出すことが苦手」「試行錯誤が弱い」「想定外に弱い」といった子供の姿を共通の課題として捉えている。

これらの姿は、本校がこれまで課題としてきた「問いと答えの間」が十分に充実していない姿とも重なる部分がある。そこで、本校が目指す「学びを紡いでいく子供」は、池田地区が目指す「思考力」が働いている子供の姿の一つであると捉えた。

今年度は、これまでの「学びを紡いでいく子供」の研究を基盤としながら、「思考力」という視点からその姿を捉え直すこととした。特に、昨年度までの研究を踏まえて、子供が他者との関わりの中で、どのように思考を働かせ、学びを深めていくのかに着目し、研究を進めることとした。

2.研究を進めるにあたって

本校では、「省察型授業研究」を行っている。大きな研究仮説を立てるのではなく、研究過程で、「計画→実践→見取り→省察→研究の再構築→実践→見取り→省察・・・」というサイクルを何度も回すことで実践の中から理論を発見していく(石井英真,2017)。そのために、

〇一人ひとりの教師が研究主題・副題を解釈し、授業化する。

〇実際の授業検討を通して、目指す授業のあり方や理論を模索する。

以上の2つを大切にして本校の研究をすすめていく。

3.「学びを紡いでいく子供」とは

研究背景でも述べた通り、「学びを紡いでいく子供」において目指すところは、問いと答えの間を充実させる姿を育むことである。そこで、「学びを紡いでいく子供」を以下のように定義した。

自らの目的や目標を達成するために過去・現在で得た知識や経験、事柄をもとに学びを深める姿

また、学びは子供が紡ぐもので、教師の誘導や意図のみでつながれたものではないと捉えている。

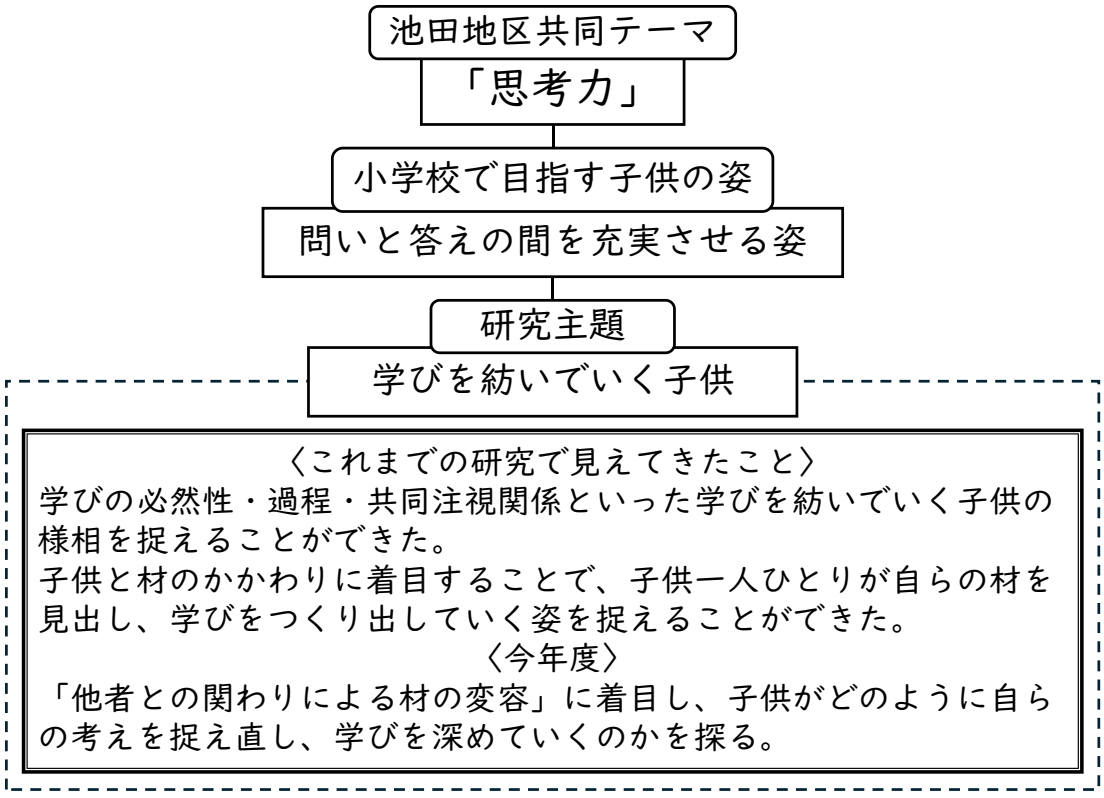
このような子供の姿を「思考力」の視点から捉えると、すぐに答えを求めるのではなく、既有の知識や経験を生かしながら、自ら試行錯誤し、考えを深めていく過程に「思考力」が働いていると考えた。

4.研究の全体像

本校では、これまで「学びを紡いでいく子供」の姿を明らかにするため、子供の具体的な姿を基に研究を進めてきた。その中で、学びを紡いでいく子供の姿には、学ぶ必然性があること、学びの過程に価値があること、教材を媒介として他者と関わりながら学びを深めていることが見えてきた。こうした子供の学びをより具体的に捉えるために、子供の学びの対象となる「材」に着目し、その関わりを丁寧に見取ってきた。

一方、他者との関わりを通して、自らの見方や考え方を広げたり深めたりする子供の姿も見られた。そこで今年度は、これまでの研究を基盤としながら、「他者との関わりによる材の変容」に着目し、子供がどのように自らの考えを捉え直し、学びを深めていくのかを探ることとした。

こうした他者との関わりによる材の変容を丁寧に見取ることで、子供がどのように思考を働かせ、自らの考えを捉え直しながら学びを深めているのかを明らかにしていきたい。



5.本年次の取り組み「他者との関わりによる材の変容に着目して」

今年度は、子供が他者との関わりの中で、自らの材をどのように捉え直し、変容させていくのかに着目する。この過程を丁寧に見取ることで、「学びを紡いでいく子供」の「学び」を明らかにするとともに、小学校段階において「思考力」が働く姿を探っていくこととした。

（1）材の成立について

本研究では、**材を「教師が学ばせたいこと」と「子供の興味及び課題意識」の重なりと捉えている**(図1)。また、材は子供が学ぶ対象を意味するが、「教材」とは区別して考えている。

教材とは、教科内容を具体化したもの(横須賀 1990)であり、教師が教えたい教科の内容を含んでいる。このことから、材の定義である教師が“学ばせたいこと”とは、主に教材に含まれる教科内容であると言える。

一方で、石井(2020)は、「教師の提示した真正な課題は,子どもたちにとってリアルあるいは切実な学習課題として認識されるとは限らない」と述べている。このことは、教師が教科内容を基に教材を分析・選定するだけでは、子供にとっての学びは成立しない可能性を示唆している。

そこで教師は、教材そのものではなく、教材との関わりの中で子供がどのような興味や課題意識を抱いているのかを見取ることが重要であると考えた。ただし、子供が抱いた興味や課題意識をそのまま材と捉えるわけではない。それらが教師のねらいとする教科内容と結び付いたときに、材が成立すると考える。

以上のことから、材とは、あらかじめ存在するものではなく、教師がねらいとする教科内容と子供の興味や課題意識とが授業の中で重なり合うことによって成立するものである。

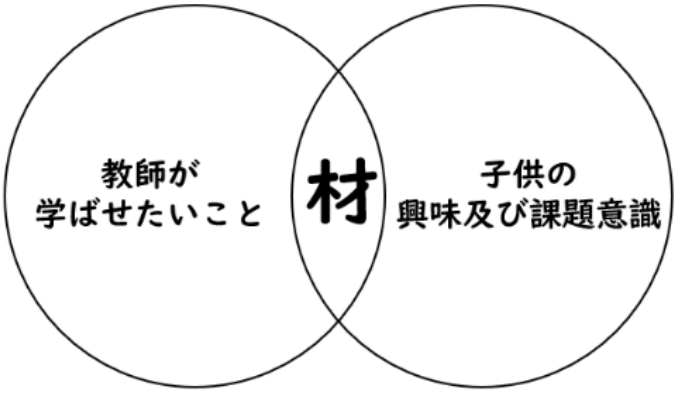


図１　材の再定義のイメージ

(2)材の変容を促す共通材

子供は、一人ひとりに成立した材と関わりながら学びを進めていく。しかし、その材は個の中に閉じたものではなく、他者との関わりによって広がったり深まったりすることがある。本研究では、このような材の変容を促すものとして「共通材」に着目している。

共通材とは、異なる個の材が集団(小集団を含む)において共有されたものである。**集団において共有されるとは、単に個の材が共同注視されることではなく、子供が他者との関わりを通して、自分とは異なる材(考えや感じ方)に触れ、自らの考えを捉え直す契機となる**ことである。(参考資料:実践 D 参照)

例えば、6年生理科「ヒトと動物の体」の学習において、次のような子供の姿が見られた。臓器どうしの関わりを血液役として、ロールプレイする活動場面であった。各臓器において血液を素早く運ぶことが重要だと考えていた A さんがいた。A さんは、班の中で効率よく血液を循環させるための方法を考えていた。しかし、他の班のロールプレイを見たとき、“何かがおかしい”と感じた。その後、A さんは班のメンバーと集まり、ワークシートを基に、臓器どうしのつながりを意識して血液の順路を考え直す姿が見られた。

このとき A さんは、臓器の役割から血液が必要であると考えていたが、他者の考え(ロールプレイ)に触れることで、そのためには臓器どうしのつながりが明確にならないといけないと考え直したのである。

このような子供の姿から、子供はそれまでに培ってきた知識や経験、価値観などを基に、他者とのずれや違和感を抱くことで、自らの考えを捉え直そうとすることが明らかとなった。

【共通材の成立を支える教師の役割】

・子供の考えのずれを見取り、他者の材を見つめる必要感を生み出すこと(参考資料:実践 A・C・F 参照)

子供の発言や表現から、考えのずれを丁寧に見取る。その際、単に異なる考えを取り上げるのではなく、子供が「なぜそう考えたのか」「自分の考えと何が違うのか」と他者の材を見つめたくなるような場を設定する。

・他者の材を理解するための経験やイメージを共有できるようにすること(参考資料:B・E 参照)

他者の考えに触れても、その背景となる経験やイメージを理解できなければ、同じものを共に見つめることが難しい。そのために、他者の考えの背景を理解できるよう具体物に置き換えたり、体験する場を設けたりすることで、同じ対象を共に見つめられるようにする。

・他者を頼りながら考えられる関係性を育むこと(参考資料:実践 D 参照)

子供が分からないことを尋ねたり、自分とは異なる考えを安心して表出したりできる関係性を育む。そのために、考えを聴き合うことや、他者の考えを手掛かりに自分の考えを深めることを大切にする。

(3)実践から見えてきた学びの姿

授業実践においては、子供が何を理解したのか、どのような知識や技能を身に付けたのかといった「学習の成果」に焦点が当てられることが多い。しかし、本研究が目指す「学びを紡いでいく子供」の姿に即して考えるならば、重視すべきは成果そのものではなく、成果に至るまでの過程である。

佐伯（1995）は、「子供が具体的な材と関わりながら、抽象的な概念や記号を自分なりに意味付け、理解し、活用していくプロセスを『学び』である」と述べている。本研究においても、（1）で示したように、子供は教材との関わりの中で興味や課題意識をもち、材を成立させながら学びを進めていた。また、（2）で示したように、共通材を通して他者の材と出会うことで、自らの考えを捉え直す姿が見られた。

このような姿は、本研究で定義した「学びを紡いでいく子供」の「自ら」の姿にほかならない。他者の考えを受け入れることが目的なのではなく、他者との関わりを契機として、自らの考えを問い直し、新たな意味付けを行いながら学びを深めていくことが重要である。

以上のことから、本研究では、学びを紡いでいく子供の「学び」とは、教材との関わりの中で生まれた興味や課題意識を基に、共通材を通して自らの考えを捉え直し続ける過程であると整理した。このような過程を経ることで、子供は問いと答えの間を豊かにしながら、自ら学びを紡いでいくことができると考える。

このように、子供が既有の知識や経験を基にしながら、他者との関わりを通して自らの考えを捉え直していく姿は、本校が目指す「問いと答えの間を充実させる姿」であると考える。また、これは池田地区共同研究が目指す「思考力」が働いている姿の一つとして捉えることができる。

引用文献

・令和7年度大阪教育大学附属池田小学校　総論「学びを紡いでいく子供～材と子供のかかわりを見つめて～」

・石井英真(2020)「授業づくりの深め方」ミネルバ書房

・佐伯胖(1995)「学びへの誘い」東京大学出版

参考文献

・石井英真(2024)「教育『変革』の時代の羅針盤『教育 DX×個別最適な学び』の光と影」教育出版

・石井英真,原田三郎,黒田真由美(2017)「教師の学びをアクティブにする授業研究」東洋館出版

・鹿毛雅治(2019)「授業という営み」教育出版

・鹿毛雅治,藤本和久(2017)「『授業研究』を創る」教育出版

・佐藤学(1997)「学びの身体表現」太郎次郎社

・平野朝久(2017)「はじめに子どもありき」東洋館出版

・横須賀（1990）「授業研究用語辞典」

参考資料

「実践から見えてきた理論」を大切にするために、研究授業を通して「見えてきたこと」を共有してきた。本文中の A～F は、その理論の根拠となった実践を示している。

以下、参考資料としてそれぞれの実践における「教師の思い」「子供の姿」「見えてきたこと」を掲載する。

【実践 A】　5月26日　6年生　道徳科 6千人の命を救った決断―杉原千畝―(光文書院)～他律から自律に向けて～	
教師の思い	杉原千畝の行為を単に「立派な行為」と捉えるのではなく、「公的立場としての正しさ」と「人道的立場としての正しさ」という二つの正義に着目させたいと考えた。異なる正義をもつ友達との議論を通して、自他の考えのズレを認識し、そのズレの解消に向けて、自分が何を正しいと考えるのかを問い直す姿を期待した。
子供の姿	子供たちは杉原千畝の行為について、自分や友達の考えと比べながら考えていた。「自分だったらむりだ…」「自分を犠牲にしてまでは…」と、杉原と自分とのズレを感じていた。こうしたズレをきっかけに、自分とは異なる杉原や友達の考えを材とし、「なぜそう考えるのか」とその背景を見つめようとする姿が見られた。
見えてきたこと	共通材が成立する要件の一つとして、自分の材と他者の材との間に生じる「考えのズレ」があることがわかった。ズレを感じることで、子供は自分とは異なる他者の材を見つめようとする。また、教師がそのズレを捉えて問い返すことで、子供の関心が共有され、学びの焦点が定まっていくという役割も見えてきた。

【実践 B】　6月2日　4年生　道徳科 「レッド―赤くて青いクレヨンの話―(光文書院)～他者を介して道徳科の学びを深める姿を目指して～	
教師の思い	「その人らしさを大切にすること」を教師から与えるのではなく、教材に描かれた周囲のクレヨンの関わりへの疑問や違和感から、子供自身に材が立ち上がることを期待した。「決めつけている」と「優しさがある」という異なる捉えを交流することで、自分自身にもある無意識の思い込みに気づき、考えを深めてほしいと考えた。
子供の姿	子供たちは、「なぜ困っているのに言わないの」「外は赤、中身は青なのは」など、教材の異なるところに興味や疑問をもち、それぞれに材を見出していた。一方、「無意識の思い込み」を自分の生活と結び付けて考える場面では、経験やもつイメージの違いから、友達の考えを十分に理解し、共に見つめるまでには至らない姿も見られた。
見えてきたこと	子供が教材の中に興味や疑問をもち、そこに教師が学ばせたいこととの重なりが生まれることで、一人ひとりに材が成立することが見えてきた。一方、それぞれの材を共に見つめるためには、他者の考えを理解できる共通の経験やイメージが必要であり、それらが十分でないと、考えが共有されても学びの深まりにはつながりにくいことがわかった。

【実践 C】　6月23日　4年生　算数科 面積～もっと便利なタイルがあるよ！～	
教師の思い	面積を公式で求めるだけでなく、「単位面積のいくつ分」という測定の意味を捉え直してほしいと考えた。そのために、異なる大きさの正方形タイルを敷き詰める活動を通して、「もっと楽に敷き詰めるためには」という問いを生み、対象の大きさに応じて単位面積を工夫して測定することのよさを実感してほしいと考えた。
子供の姿	授業の終わりには、多くの子供が「大きいタイルの方が楽に敷き詰められる」と捉え、自分なりに学びを説明することができていた。一方で、学びの過程で「マスで数えているのか」「㎠で数えているのか」という子供どうしの考えのズレも生じていた。しかし、このずれは授業では取り上げられず、子供どうしで十分に見つめ合うまでには至らなかった。
見えてきたこと	今回の実践を通して、「ずれがあるから取り上げる」のではなく、「どのズレを取り上げることが研究の意図につながるのか」を問い直す必要があることが見えてきた。「マス」と「㎠」のズレは教科の本質ではないと判断された一方、そのズレから面積の単位の意味という本質へ向かうこともできたのではないかという議論が生まれた。

【実践 D】　6月29日　6年生　理科 「動物やヒトの体」～はたらけ細胞～	
教師の思い	臓器の名称や働きを個別の知識として理解するだけでなく、それらが互いに関わりながら生命を維持していることを捉えてほしいと考えた。そのため、子供が調べてきた個々の知識を持ち寄り、血液の流れをロールプレイすることで、「臓器どうしの関わり」を自分たちで問い直し、体の仕組みを構造的に理解してほしいと考えた。
子供の姿	他のグループのロールプレイを見て「おかしくない？」と違和感をもち、自分たちの考えを捉え直していた。また、分からないことを信頼する友達に尋ね、その考えを手掛かりにしながら臓器のつながりを考える姿も見られた。一方、臓器それぞれの役割を十分に理解していない子供は、他者の表現と自分の考えを結び付けて考えることが難しかった。
見えてきたこと	他者の表現や考えが共通材となることで、自分とのズレや違和感が生まれ、それまでの考えを捉え直す契機となることが見えてきた。一方、共通材と向き合い、自らの考えを捉え直すためには、その内容を理解するための知識や経験が必要である。共通材が学びを深めるためには、それを支える学びの土台が必要であることも見えてきた。

【実践 E】　7月9日　2年生　安全科 「学校のあんぜんせつび」～自助のための方策を知る～	
教師の思い	安全設備の名前や場所を知るだけでなく、「いつ」「誰が」「どのように」使うのかを考え、自分の命を守るための知識として理解してほしい。そのため、1 年生に安全設備を伝えるという目的を設定し、様々な設備を分類する活動を通して、その役割や使われる場面を具体的に捉え直してほしいと考えた。
子供の姿	子供たちは、安全設備を分類する中で、「誰が使うのか」「どんな時に使うのか」と、その役割を考えようとしていた。一方、カラーボールを見たことがない子供にとっては、友達が話す使い方や場面を同じようにイメージすることが難しく、同じ対象について話していても、その材を共に見つめることができない場面が見られた。
見えてきたこと	他者の材を共に見つめるためには、同じ対象について話すだけでなく、その対象や使われる場面について、互いに理解できる経験やイメージをもっていることが必要であるとわかった。経験の差によってイメージを共有できない場合、他者の考えを理解することが難しくなる。そのため、具体物や場面を共有し、共に見つめるための土台を整えることが重要であるとわかった。

【実践 F】　7月14日　3年生　社会科 はたらく人とわたしたちのくらし～池田の植木～	
教師の思い	子供たちは、学習当初、植木を自分には必要のないものと捉えていた。そこで、植木職人や市役所、消費者など、植木に関わる様々な人の思いや願いに触れさせたいと考えた。そして、自分にとって必要かという見方だけでなく、地域の人々にとって大切にされてきた理由を考えることで、植木に対する自らの見方を広げてほしいと考えた。
子供の姿	子供たちは、植木に対する考えが変わった理由を伝え合い、友達の発言を聞いて考えをつなげながら、植木に関わる人々の思いを捉えようとしていた。一方、授業の終わりには「植木が大事」という考えにまとまったものの、それが他者との関わりによって自らの考えを捉え直した結果なのか、一人ひとりの材がどのように変容したのかは十分に見取れなかった。
見えてきたこと	教師は、ゲストの植木に対する思いの共通点を問い、共通材とすることを意図した。しかし、その共通点は、子供が自らの考えを捉え直す視点としては、広がりや深まりに欠けていた。共通材となる対象には、一度自ら見つめた材に他者の視点が加わることで、新たな見方が生まれ、材が広がったり深まったりすることが必要であると分かった。