

「令和の日本型学校教育」を支える教材研究論の構築にむけて

野崎 武司
(高度教職実践専攻)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Designing the Theory for Studying on Teaching Materials under the Updating Japanese Government Policy in Education

Takeshi Nozaki

Course for Teaching Professionals, Graduates School of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要旨 「令和の日本型学校教育」のもとに、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を志向した新しい授業の形が生まれつつある。そうした胎動と、これまでの教材研究論との架け橋を試みた。特に社会の変化を前向きに受け止め、未来を構想する教育実践として、斉藤喜博、有田和正、中内敏夫を取り上げ彼らの教材研究を比較した。いずれも構成主義に立脚していること、既成の教育内容の超出を志向していることを共通点として見出した。

キーワード 個別最適な学び 協働的な学び 構成主義

I 緒言

「令和の日本型学校教育」のもとに、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を志向した新しい授業の形が生まれつつある。例えば、愛知県の緒川小学校(小山・竹内, 2019)、山形県の天童中部小学校(奈須, 2021)、東京都の前原小学校(蓑手, 2021)、東京都の麴町中学校(浅野, 2021)などを挙げることができる。こうした取り組みの分析は別項に譲りたい。

そもそも「令和の日本型学校教育」は、2030年の社会と子供たちの未来を見据えたものである。そこでは次のような未来像が描かれている。「社会の変化は加速度を増し、複雑で予測困難となってきており、しかもそうした変化が、どのような職業や人生を選択するかにかかわらず、全ての子供たちの生き方に影響するものとなっている。社会の変化にいかに対処していくかという受け身の観点に立つのであれば、難しい時代になると考えられるかもしれない。しかし、このような時代だからこそ、子供たちは、変化を前向きに受け止め、私たちの社会や人生、生活を、人間ならではの感性を働かせてより豊かなものにしたり、現在では思

いもつかない新しい未来の姿を構想し実現したりしていくことができる」(文部科学省, 2021)。

そうすれば、「令和の日本型学校教育」という政策的ビジョンに導かれる教育実践は、上記のような新しい未来を構想する教育実践と接続するものでなければならない。実は戦後の教育実践を振り返ると、「新しい未来を構想する教育実践」と位置づけられるものが少なからず存在する。そうした過去の教育実践に学び、特にその教材研究の考え方を整理することは、「令和の日本型学校教育」を支えることにつながると考える。

例えば中内(1990, p.69)は、「教材・教具は…それが正しくあることによって、より多くの子どもを、より深く、より楽しく授業の目標内容に到達させるために特別に工夫されたものだから、その『研究』が、授業の成功や不成功を、規定する大切な条件になることは、明らかなことだ」と述べている。本研究の目的は、これまでの新しい未来を構想する教育実践の、特に教材研究を整理していくことで、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に対しても貢献できる考

え方を提供することである。

Ⅱ 新しい未来を構想する教育実践と教材研究

「新しい未来を構想する教育実践」に関わる教材研究を整理するために、齊藤喜博、有田和正、中内敏夫の三者を取り上げる。それぞれが、既定の教育内容の教授＝学習という枠組みを超えて、未来志向の教育実践となっている点については後述する。

1 齊藤喜博の教育実践と教材解釈

本稿では齊藤喜博を詳細に論じる余裕はない。まずは齊藤の膨大な授業記録の中から「柴田さんの国語の指導—美を求めて」（齊藤，1970 pp.82-94）を紹介しよう。

これは六年の国語「美を求めて」を扱ったもので、レオナルドダビンチの「最後の晚餐」に関する鑑賞文を読み解く授業である。予備学習、独自学習、発表学習という三段階で授業が構成されている。予備学習は、進度表に基づいた自主学習で放課後にすることが多いので「残り勉強」と子どもたちは呼んでいる。「進度表というのは、横欄に子どもの名前、たて欄に教材の題目が書いてある方眼紙のことです。それぞれの子どもの学習のすすみ具合が、○印でここに示されているのです。三郎のように、全部の子供がその教材の学習指導は始まる前に、自分自身で予備的な学習をします。柴田さんのクラスでは、読み、わけ、文の中心、あらすじなどを子どもたちが自由に学習することになっています。ひととおりの学習した子どもは、『先生、さしてください』といって先生のところへきます。先生はその子どもの力に応じて、それぞれ問題を出して答えさせ、合格、不合格を決めてやります。合格になると進度表に○をつけるのです」（齊藤，1970 p.84）。

独自学習は、全体授業と班の中での個人探究の部分がある。内容を掘り下げる次の学習の障害になるような、難しい語句を取り出してそれぞれが調べたことを交流し、自らの研究課題を絞る。「ユダについて調べる」という2人と教師は次のように問答している。「ユダのどういうことを研究するの」「ユダがどんな人だったのかを調べるんです」「そう。どうやって調べるの」「・・・」「やっぱり本をよく読んで二人で考え合うのね」（齊藤，1970 p.86）。

教師は子どもたちの研究テーマの設定や方法をサポートし、その成果を発表学習（班の発表と質疑応

答）に展開している。そこでは「レオナルドの未完成は、普通の仕事のやり残しとどう違うのか?」「ありきたりな美というのがわからない」といった討議につながっている。

こうした子どもたちは、当初は学び合うことなどできそうもない状況であった。例えば「出しゃばり」を悪口で使う。先に立って何かをしようとする周囲がすぐ「出しゃばり」というのでみんな率先して動かさなければならない。ある年度はじめに、どんなことをしていきたいか子どもたちに話させる。最後に教師が「私は出しゃばりになりたいと思います。よいことや、自分で思ったことは、どんどん出しゃばってやっていきたいと思います。みなさんも出しゃばりになってください。だれかが勇気を出して出しゃばらないと、みんながひっこんでしまって芽が出なくなってしまうよ・・・」（齊藤，1970 p.35）と胸を張って述べる。授業の中でも子どもたちが出しゃばりやすいような学習の方法を工夫している。国語の授業の時、「○○さん、読んでください」とは言わず、「誰か読める人はいませんか」ときく。出しゃばりになるには、自信がないといけないから、一人一人に読む練習をさせ、得意を用意してあげる。一度できた子は、次には容易に立てるようになる（齊藤，1970 p.36）。こうした子どもの弾みに呼吸を合わせるような取り組みは、時に教師が自分自身をつくりかえることでもあったという（齊藤，1970 p.48）。

齊藤は「美を求めて」の授業実践を紹介する直前に次のように述べている。「六年前の私たちは、まず形式的なおしつけ授業を否定しなければなりません。…そしてそれといっしょに子どもたちの、ほんとうの姿を知って、そこから伸びる力を存分に伸ばさせるために、教師自身の子どもに対する認識の仕方を変える努力がはじめられたのです。教師集団としての仲間づくりをしながら、本質的な子どもの見方が、お互い仲間同士が影響し合うなかで掘り出されていきました。それらの努力は、次第に意識的な努力に高まっていき、それによって、私たちの授業に対する構えも急激に変わっていったのです。子どもは本来創造的なものであり、どの子も伸びようとする力を持っているのだ、という認識に立って、そういう子どもの創造性を大切にし、子どもを前面に出して活動させながら、その子どもの主体的な学習を、ときには教師があと押しするような形で、またあるときは教師が側面から導き出すような形で進めていくという、学習指導の原則的

なものが、しっかりと根を下ろしてきたのです」(斉藤, 1970 p.81-82)。

斉藤(1969 p.150)は、次のように言う。「教材とか教師や子どもの思考とかからくる矛盾が起こり、…対立が起こり、衝突・葛藤が起こり、それを克服した結果として、新しいものが発見されたり、ときに未知の不明のものが作り出されたりしたとき、その授業は『展開している』といえる」^{注1)}。斉藤の授業は、既定の教育内容を超えて展開することを希求している。そうした授業を実現するための教材はどのように生み出されるのか。斉藤(2006 pp.88-118)は「教師の教材解釈の三つの型」という視点を提示している。一つは一般的解釈、二つ目は教師という専門家のする専門的解釈、三番目は芸術とか科学とかの、それぞれの専門分野でそれぞれ現在到達している研究成果を教師がはっきり持っていることである。教師の専門的解釈は、授業を念頭におき、教科書を多様な子どもたちの反応を想定しながら読むようなことを指している。詳述はできないが、こうした斉藤の教材解釈は、柴田義松や藤岡信勝らによって教材研究の視点へと整理されていくこととなる^{注2)}。教育内容と教材の区別、科学や文化(教科の系統)への媒介としての教材(典型性)、子どもの思考や操作と整合する教材(具体性)などである。さて、展開のある授業を生み出す教材は、それ自体、子どもの常識的なものの見方・考え方と対立するような要素を含み込んでいることが求められるだろう。

2 有田和正の教育実践と教材(ネタ)の開発

ここでは数々ある有田実践の中から、小学2年の「バスの運転手」(有田 1988 pp.4-36)を取り上げよう。「バスを知っている人、手をあげて」という問いかけに子どもたちは皆「知ってるよ」という雰囲気。「それでは先生がこれからむづかしい質問をします」という前置きから、「バスにはタイヤが何個ついているか」「つり皮が何個ついているか」「座席の数は?」と問いを重ねる。様々に議論が沸いて、「実はバスのことをよく知らない」という気づきが広がる。そこで「バスごっこ」に展開。「さあ、みんな乗りましたよ。運転手、乗ったらどうしますか?」の問いかけに運転手の田島くんは「ミラーが6個くらいあってさ、それを全部見る」という。有田は用意していた本物のミラーを提示。「ミラーを見たので、出発しよう!」と有田。田島運転手はいきなりハンドルを回し、「ブー

という。「いきなり出発していいの?」と有田。「ダメ」「あぶないよ」「お客さんが準備できていないから言わなきゃ。出発します、とか」。こうした対話の展開の延長で、「運転手さんは一人でも多くのお客さんを乗せようとしている」という発言が生まれる。そこで有田は「運転手は運転している時、どこを見て運転しているのでしょうか?」と発問する。「運転手は前を見ます。バスの中で悪いことをする人がいるから、バスの中も見ます。バスの外側の後ろも見ます」など多様な回答が引き出される。さらに、「バスの運転手は運転しているとき何を考えているのでしょうか?」と子供の思考を促す。運転手はバスに乗っている人が安全かどうかにもいつも気にかけているといった回答にいきつく。

さて、この授業は何を目標としていたのか。当時の学習指導要領^{注3)}には、小学校社会の第2学年の目標として次のような記述がある。(1)職業としての仕事に携わっている人々はそれぞれ工夫していることや、それらの仕事は自分たちの生活にとって必要なものであることに気づかせる。(2)職業としての仕事を具体的に観察させ、効果的に表現させる。有田はこうした目標を効果的に達成するための教材として「バスの運転手」を生み出したといっている。

しかし有田の授業観は、既存の教育目標に閉じるようなものではない。「授業に臨む際には、『これだけは教えたい』という目標を鮮明にもっていなければいけません。しかし、それを直接に教えるのではなく、子どもたち自身に『これは面白い!』『自分で調べたい!』と思わせるのが優れた授業。そのために優れたネタ、教師自身も心からおもしろいと思えるネタが必要なのです。…(子どもは)こんな反応をするだろうと予想していたら、期待以上の答えが返ってくるのがよくあります。そんなとき、教師は子どもたちに『負けた!』と思う。その瞬間こそが授業の醍醐味です」(有田 2011 pp.12-13)。つまり、有田は、既存の教科の体系や枠組みに位置づいた教育目標を志向することの重要性を語りながら、そうした枠組みからの超出こそを目指している。

別の資料(有田 2002 pp.66-67)では、上記のような授業の中での問いに続いて、「(バスの運転手)タクシーや自家用車の運転とどこがちがうか」「バスの運転手になるには試験はあるか」「バスの営業所はどんな仕事をしているのか」などの問題が出されて、数人の子どもたちが駅の終点にあるいつも運転手が休んで

いるところに調査に出かけている。そんなある小学2年生の作文を紹介したい。「二年 古野宏治 きょう、社会か時間に『うんでんしゅのしごと』についてなら。学校のかえり道、タクシーがはしっているのを見て気がついた。…『市内バス』や『かんこうバス』のうんでんしゅさんは、だいたい一日のよていがきまっている。行き先も、時間も、ちゃんと、どこからどこまで、何時から何時までとか、きまっている。だけどタクシーのうんでんしゅさんは、おきゃくさんによって、行く先も、時間もきまらない。バスはだいたいはしるコースもきまっているし、国道や大通りをはしるから、もくひょうもわかりやすい。だけどタクシーは、はじめての道や、どんなうら道をはしらされるかわからないから、タクシーのうんでんしゅさんはバスのうんでんしゅさんにくらべて、ちがうくろが多いと思った」。こうした古野くんの作文に対して有田は、「学習するということは、宏治くんのように、今までみえなかった新しい世界が見えるようになることである。だからこそ『調べてみよう』という気になるのである」と述べている。有田にとって学習は「『既有的知識や経験の活用』であり、組織化である」（有田 2010 p.12）という。知や経験の活用、組織化とは、古野くんの作文に描かれている思考の軌跡そのものであり、それが時に、既存の教育目標の枠組みを超出することをもが、ここに描かれている。

有田は、こうした新しい視野を開くような探究学習には、いい教材が付きものだという。例えば、「間口は狭いが奥行の深いもの」（有田 2010 p.13）とか、「視覚に訴えかけるもの」「仕掛け（突っ込みどころ）があること」「身近なものであること」（有田 2009 pp.125-129）など教材（ネタ）づくりの視点を論じているが、最も重要であるのは、教材研究＝発問研究であるだろう。有田（2009 pp.122-123）は「材料が七割、技術が三割」といい、教える技術の巧拙というもの、その材料に何を使うかによって決まってくるという。教師自身が心底面白いと思えるネタでなければいい授業にはならないというが、教材研究には発問研究が包摂されている。「固定観念を揺さぶり、予定調和を突き崩して、相手をイヤでも思考の沼のなかへ、それもできるだけ深い沼のなかへ引きずり込むような刺激的で、根源的な問いかけ。それが教える－理解することの中核にあるべきだ」と有田（2009 p.45）は言う。

さて有田（1997 p.35）は、21世紀に生きる子どもの資質・能力というテーマに対して、「時代の変化に

対応して、新しい知識と学習技能を生産し続けていく力」と述べている。創造し更新していくのは知識だけではなく、時代の変化を的確にとらえるよう学習技能そのものを創造していかねばならないという。

3 中内敏夫の一元的教材観

中内敏夫をここで取り上げるのは、彼の教材研究論が戦後高度経済成長期の日本社会の激変期と関連深いものだからである。それは「変化を前向きに受けとめ、新しい未来を構想する子供」の育成に深い示唆を与えてくれると捉える。ここでは彼が紹介する千葉県市川市の「奇形ガエルにみる公害学習」を提示する。

この実践（中内, 1990 p.100）は、たまたま近くの江戸川で子どもが採集した奇形ガエルが子どもの手でクラスに持ち込まれるところから出発している。これを指導した教師は住民運動や公害闘争に積極的ではなかった。むしろ作文教師として子どもの綴方をこよなく大切に、「子どもに真実をみつめる目を育てる。ちょっとした変化に気づかせる」指導をその日々の教育目標にしていた。そんな教師に奇形ガエルはただならぬ存在として映った。そこから始まる取り組みは、市当局、市在住の科学者、マスコミを巻き込んだ町ぐるみの反公害運動へ展開する。「奇形ガエルという地域の公害のちょっとした露頭に教師自身が、目をおおうのではなく、また、無関心でいるのでもなく積極的に反応したということ、この事実がここで決定的に大切である」と、中内（1990 p.100）は言う。

この節で注目したいのは、時代の転換期においては、教育内容と教材との関係が特殊なものとなる点である。中内において教材は、「子どもが世界を認識するときの媒介物」（中内, 1990 p.23）であり、「授業の目標内容を、より多くの子どもに、より深く、よりたのしく教え、習熟させていくために、これを子どもの生活概念につなげて具体化したもの」（中内, 1990 p.69）である。それゆえに、科学などの文化的体系と教材にはつながりが必要であり、かつ教材は子どもの生活ともつながっていなければならない。

中内（1990 p.72）にとって「文化は、現実そのものではなく、人間が現実に関わりかけ、現実を経験していくなかで現実からぬすみとったものである。わたしたちは、それを、記号の体系に組織してぬすみとり、たくわえ、伝承してきた」のである。そこで中内（1990 p.73）は、「子どもの人格発達の源泉は、この現実の側にひそんでいる…。現実のこの無限の深みと

ひろがり、人間の能力の無限の発達を保障する。…この現実、人格を発達させる力をもっているといっても、加工されない現実のままではその潜在力を発揮しない。これを、各種の文化の形式に組織したとき、その組織の仕方が現実を保存している限りにおいて潜在力を発揮するようになる。…よい教材というのは、現実を保存しており、かつ、そこから子どもが自分の人格を発達させる泉を、ひろく、深く、たのしく、くむことができるよう首尾一貫して加工されている文化財」であるという。

ここでいう「よい教材は、現実を保存している」とはどのようなことか。中内の論述を再度吟味しよう。上記の論述で、中内は「文化」と「現実」を対比的な概念として扱っている。それは「文化＝記号の体系」、「現実＝記号の体系に収まりきれない深さのあるもの」と整理できる。そうなれば、「教材が現実を保存している」とは、加工された教材が、単なる記号の体系に収まりきれない未知に開かれていることと解釈できる。いわゆる教育内容は、文化的な体系として位置づくものである。それに対して、例えば「奇形ガエル」は、教育内容という文化の体系に包摂できない「現実」という異和そのものと捉えられる。「現実を保存しているよい教材とは、既成の教育内容に包摂し得ない深さを保持している教材」と言えるのではないか。ここにおける教師の教材づくりの仕事は、科学革命の遂行と不離一体のものであると中内（1990 p.109）は言う。それは（変化に）「参加し、記録し、発明する」ことであり、学習活動における子どもの活動も同じステップを内部に含んで成り立っている。こうした活動は「現実の分析と総合による、教材のづくり手自身による探求の活動そのもの」（中内、1990 p.124）であるという。もはや教材づくりは、文化・科学と子どもの発達レベルや生活とを折衷するという仕事（二元論）ではなく、参加・記録・発明、そこにおける「現実」の分析と総合からしかなし得ない一元論的教材観が描かれる（中内 1990 p.109）。

中内（1990 p.80-81）は、こうした事態を、前例のない変貌期との関わりで論じている。中内の論は以下のように解釈できる。1960年代から70年代にかけて激しく進んだ生産技術の高度化、国土の変容、生活構造の転換、シラケや三無主義など若者の変容、核家族化、出生率低下や平均余命延長など人口動態の変化など、こうした大きな変化が、既存の文化（記号の体系）に包摂できない「現実」を生むのであり、それゆ

えにこそ一元論的教材づくり（探究）が必要とされる。筆者はこうした態度こそ、変化を前向きに受け止めることであると捉える。未来を開く教育実践への参画に重要であるのは、「わずかな異常に敏感に反応する教師のフレッシュで柔軟な心有能力」（中内、1990 p.100）であるという。

III 考察

まず本論で取り上げた斉藤と有田の実践には、子供を主体化する取り組みが描かれている。斉藤においては、「でしゃばり」に代表される訓育的アプローチがあり、さらに予備学習、独自学習、発表学習という授業形態の工夫がある。その背後には、子供は元来創造的でどの子も伸びようとする力を持っている、といった教師たちの子供観の転換があった。有田は、学ぶ主体（追究の鬼）の育成を明確に意識し、授業の中で学習技能を習得させること^{注4)}に主眼を置いている。こうした丹念な子供を主体化するアプローチがベースにあることは押さえておきたい。

また斉藤、有田、中内に共通するのは、構成主義の立場である。「知識は子どもたちの構成によって獲得される」「授業は知識の構成によって新しい文化を生み出すところ」といった考え方が背景にある。

本論で焦点を当てたいのは教材研究である。斉藤において「展開する授業」を生み出すには、子供の常識的な見方・考え方と対立するような要素を含みこんでいるような教材が求められるのであった。もちろん既存の教育内容の範疇でも、子供の見方・考え方を揺さぶるような内容はあるだろう。そうした教育内容を、子供の常識的思考を揺さぶるような形式で教材化することは、教師の重要な仕事である。

有田の「子どもたちに負けた！」と感じる授業は、明らかに既存の教育内容の枠を超えて展開する授業（未知へ展開する授業）であると捉えられる。そうした授業を生み出すには「教師自身が心底面白いと思えるネタ」が必要だと、主張される。これは中内の言う一元論的教材づくりを言い当てているように筆者は感じる。科学の体系も、教育内容の体系も、「現実」とは一線を画した文化の体系（記号の体系）である。既存の体系に収まった対象を、大人である教師は「面白い」とは思わない。「教師自身が心底面白いと思えるネタ」とは、既存の体系に収まりきれない「現実」とつながる可能性を秘めているのではないか。それゆえにこそ、大人自身が面白く感受し、学習活動を通じて

深掘りできる奥行きを見通せるのではないか。既存の教育内容を超えて展開する授業には、科学の体系や教育内容の体系からのズレとして現れる「現実」を捉える契機となる教材が求められるといえる。「変化を前向きに受け止め、新しい未来を構想・実現する」子供の育成には、教師の「現実」を捉える豊かな感受性と、それを教材化する専門職性^{注5)}が求められるといえる。

IV まとめ

「令和の日本型学校教育」は、個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実などを構成要素としている。本論では、斉藤、有田、中内の三者を取り上げたが、いずれもあえて個別探究の要素を含んだ内容を取り上げたつもりである。「個別最適な学び」といえばICTやAI、データサイエンスなどの活用がイメージされる。もちろん、これからの教育実践にそうした内容の豊かさが反映されることもあるだろう。しかし例えば奈須(2022, p.184)は、AIに代表される様々な技術が導入されていく中で、かえって教師の専門性やなすべき仕事ははっきりしてきたりもするだろう、と述べている。また赤坂(2022, pp.18-21)は、確証バイアスなどの問題を例にしながら、個別最適な学びを考察することによって、そこに必然的に協働的な学びの必要性が見えてくるという。赤坂(2022, p.251)は「個別最適な学びや協働的な学びは、何ら新しい学習のあり方ではありません。子どもの今とこれからの『何ができるか』を問い続けている教師ならば必然的に実現している日常的な学びのあり方の1つに過ぎません」と述べている。

本稿は、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実」は、ますます変化の激しい時代の中で「新しい未来を構想・実現」する子供の育成とつながるものでなければならない、と捉えてきた。例えば斉藤(2006 p.71)は、授業の中で大切なのは「教材の持っている本質的なものと、教師や子どもが、その教材に対して最初に持っている、イメージや解釈や疑問、また学習の展開の過程のなかで、それぞれの心のなかにつくり出されていく、疑問や問題や解釈や興味を、たがいに結び合わせ、激突させ、追求していくことである」という。また「授業で鍛えられた子ども、それはまた、吸収力の強い子どもにもなる。どんなものからでも、どんよくに知識を吸いとり、自分を拡大強化しようとする態度のできた子どもになる。自分を柔軟に変革していくことできる子どもになる」(斉藤 2006 p.162)。

「私たちは、毎日毎日授業で苦しんでいる。しかし、それをやっているうちに、そのなかにつぎつぎと、思いもかけないような新しい世界、異質な世界を持った子どもたちが、現実にも目の前に生まれてくる。それをみても『これこそ未来の子どもなのだ』と驚き、それから学びとる」(斉藤 2006 p.170)と述べる。

こうした斉藤のビジョンから次のようにまとめることができる。「新しい未来を構想・実現」する子供の育成のためには、社会の変化にともなった、科学の体系や教育内容の体系からのズレとして現れる「現実」に対する教師の感受性の高さが求められる。それを教材化し、授業として展開する中で新しく生み出されるものにこそ、学校は学ばなければならない。「令和の日本型学校教育」というビジョンは、学校を、既存の知の体系の枠組みから超出していくフィールドとして位置付けていかねばならないと捉えられる。

注

注1) 斉藤は、授業の展開の契機を生み出す主体には、教師、子ども、教材自体の三者を挙げている。展開をつくる契機には、(1)感性に訴えるもの、(2)論理に訴えるもの、(3)発問、(4)対立、を挙げている(斉藤, 1969 pp.150-165)。これらは教授法を包摂した教材づくりの方法論とも読める。

注2) 例えば、以下を挙げることができる。柴田(1974)、吉田・長尾・柴田(1980)、柴田(1982)、柴田・藤岡・白井(1994)、藤岡(1979)、藤岡(1991)。

注3) 国立教育政策研究所の学習指導要領データベースの、昭和52(1977)年の小学校学習指導要領第2節社会から抽出した。<https://erid.nier.go.jp/guideline.html>

注4) 例えば、有田(2002 pp.14-17)は体得させたい18の学習技能を提示している。その中でも、「はてな?」発見技能は、子供を主体化する中核的なアプローチである。例えば「おたずねの訓練」では、「先生のお話の中に、はてな?」と思うことがあったら、あとでおたずねしなさい」などがある。他にも意思表示の訓練、見る(観察)からはてな?を導き出す訓練などがある(有田 2002 pp.38-58)。

注5) 有田は、たとえば間口の狭い発問からの奥行きなど、教材づくりの実践知を豊富に保持し、駆使している。一例として低学年における「物から人へ」(タイヤの数から運転手の仕事へ)(有田 1988 p.37-39)がある。

参考・引用文献

赤坂真二(2022)『個別最適な学び×協働的な学びを実現する

学級経営』明治図書

浅野大介（2021）『DXで「未来の教室」をつくろう』学陽書房

有田和正（1988）『写真で授業を読む4 社会科「バスの運転手」』

明治図書

有田和正（1997）「学び方・学習技能の新しい学力」『現代教育科学』No.492 pp.35-39

有田和正（2002）『学習技能の基礎・基本 教え方大事典 小学校1～2年編』明治図書

有田和正（2009）『教え上手』サンマーク出版

有田和正（2010）「真の学力が期待できる」『現代教育科学』No.644 pp.11-13

有田和正（2011）「教材開発は発問開発。子どもたちに『負けた！』と思う瞬間こそが授業の醍醐味」『総合教育技術』No.644 pp.11-13

小山儀秋・竹内淑子（2019）『教科の一人学び「自由進度学習」の考え方・進め方』黎明書房

斉藤喜博（1969）『教育学のすすめ』筑摩書房

斉藤喜博（1970）『斉藤喜博全集別巻1 未来につながる学力・島小の授業』国土社

斉藤喜博（2006）『授業』国土社

柴田義松（1974）『授業の原理』国土社

柴田義松（1982）『授業入門 何をどう教えるか』有斐閣

柴田・藤岡・白井（1994）『教科と教材の開発』日本書籍

中内敏夫（1978）『教材と教具の理論』有斐閣

中内敏夫（1990）『新版 教材と教具の理論』有斐閣

奈須正裕（2021）『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版社

奈須正裕（2022）『個別最適な学びの足場を組む。』教育開発研究所

藤岡信勝（1979）「教材構成の理論と方法」『教育学講座7 教育課程の理論と構造』学習研究社

藤岡信勝（1989）『授業づくりの発想』日本書籍

藤岡信勝（1991）『教材づくりの発想』日本書籍

蓑手章吾（2021）『自由進度学習のはじめかた』黎明書房

吉田・長尾・柴田（1980）『授業と教材研究』有斐閣

文部科学省（2021）「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseiyouen/mext_01317.html