

子どもの学び合いの見取りを軸とした授業研究 (宮原順寛)

2024年(令和6年)8月31日(土) 1  
札幌市生涯学習センター(ちえりあ)

北海道国語教育連盟  
夏の学習会 講演資料

子どもの学び合いの見取り  
を軸にした授業研究

北海道教育大学 大学院 みやはらのりひろ  
学校臨床心理専攻 准教授 宮原順寛  
miyahara.norihiro@s.hokkyodai.ac.jp

宮原 順寛の自己紹介 2

- 1971年3月 熊本県生まれ
- ◇専門領域: 教育方法学(授業研究・学級づくり・学校づくり) 現象学的教育学 臨床教育学
- 2000年4月～2010年9月 長崎県立大学 佐世保校 講師 → 准教授
- 2010年10月～現在 北海道教育大学 大学院 教育学研究科 修士課程 学校臨床心理専攻 准教授



宮原が所属する教育研究団体 3

現代学習集団  
授業研究会  
(理事)



学びの共同体  
研究会  
(スーパーバイザー)

吉本 均 ← 関連する → 佐藤 学  
深澤広明 研究者の例 秋田喜代美  
白石陽一 守屋 淳

詳しい事情は、宮原順寛、「授業研究者をとりまく教育臨床研究の倫理に関わる問題群」、日本教育方法学会編、『教育方法51——教師の自律性と教育方法』、図書文化社、2022年、108-122頁(第2部第2章)を参照ください。

宮原の著作物の紹介(章担当) 4

- 宮原順寛、「情報メディアと教育方法」、山下政俊・湯浅恭正編、『新しい時代の教育の方法』、ミネルヴァ書房、2012年(2015年2刷刊行)、140-155頁(第10章)。
- 山口隆・宮原順寛、「子どもたちと達成感を共有する班づくり——「班」の再定義」、深澤広明・吉田成章編、『いま求められる授業づくりの転換』、溪水社、2016年、76-92頁(第2部第2章)。
- 宮原順寛、「現象学的教育学を基盤とした教師教育における確信形成への省察の契機」、杉田浩崇・熊井将太編、『「エビデンスに基づく教育」の闇を探る——教育学における規範と事実をめぐって』、春風社、2019年、168-201頁(第6章)。
- 宮原順寛、「子どもと出会い直すケア」、湯浅恭正・福田敦志編、『子どもとつくる教育方法の展開』、ミネルヴァ書房、2021年、69-84頁(第5章)。
- 宮原順寛、「授業研究者をとりまく教育臨床研究の倫理に関わる問題群」、日本教育方法学会編、『教育方法51——教師の自律性と教育方法』、図書文化社、2022年、108-122頁(第2部第2章)。
- 宮原順寛、「授業研究を軸としたへき地や小規模校での校内研修」、川前あゆみ・玉井康之編、『未来の教育を創造するへき地・小規模校の教育力』、学事出版、2024年、168-177頁。

宮原関連情報のQRコード 5

宮原の経歴や研究業績等 → 

←  宮原の5論文と4コラムを  
国立情報学研究所(Nii)の  
ファイル転送サービスから  
9月18日までダウンロード可

北海道教育大学 へき地・小規模校 教育  
研究センター研修用YouTube動画 → 

右のサイトから、宮原による講座「学習形態の交互転換(1)(2)(3)」を探してください。

教育理念と教育方法 6

教育理念の共有

教育方法の自由

教育実践の省察的な専門家として、  
「教育内容」(教材研究)および  
「学習者の実態」(子ども理解)とを  
踏まえて、教育方法を決定をする

### 21世紀型の学校改革の方向性 7

- ① 子どもたちの学びの権利の実現
- ② 1人も独りにしないケアの共同体
- ③ 聴き合う関係による民主主義の実現
- ④ 質の高い学び 共有課題とジャンプ課題
- ⑤ 教師同士が教室の事実から学び合う教職専門性の開発を目指した同僚性  
→ 公共性、民主主義、卓越性

佐藤学、『新版 学校を改革する——学びの共同体の構想と実践』、岩波書店、2023年、15頁、20-23頁参照。

### 授業研究の目的(●)と方法(⇒)の変化 8

これまで	これから
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 効果的な授業</li> <li>● 学力の向上</li> <li>● 有能な教師の形成</li> <li>● 一般化・法則化</li> </ul> <p>⇒ 自然科学から援用した 仮説-検証モデル</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 全ての子どもたちの学ぶ権利の実現</li> <li>● 質の高い学びの創造</li> <li>● 思慮深い教師の成長</li> <li>● 同僚性の構築</li> </ul> <p>⇒ 固有の意味を取り出す 事例研究モデル</p>

佐藤学、『専門家として教師を育てる——教師教育改革のグランドデザイン』、岩波書店、2015年、102頁の表8をもとに講演者が一部改変。

### 観察者は権力者 9

- ◆ 見る-見られる関係
- ◆ 非対称で絶対的な権力関係

何でも言える  
無責任な存在  
としての**参観者**

⇔

何でも甘受せざるをえない無防備な存在としての**授業者**

参考文献：佐藤学、「教室のフィールドワークと学校のアクション・リサーチのすすめ」、秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編、『教育研究のメソロジー——学校参加型マインドへのいざない』、東京大学出版会、2005年、7頁参照。

### 授業を見る人が変われば学校が変わる 10

査定する  
批難する  
助言する

私の世界への固執

➡

学ぶ  
驚き感動する  
立ち止まる

### 予定調和の官僚制と驚きとしての学び 11

- ◆ 「驚き」は円滑な組織運営には有害
  - 組織は誤りの検出・訂正システムを発達させる
  - 官僚制機構は、専門家が専門技術的知識から省察的实践へと進むことに抵抗する

- ◆ 「驚き」は学習にとって重要
  - 予期せぬ状況に直面して生じる「驚き」が省察を生む

参考文献：ドナルド・A・ショーン著、柳沢昌一・三輪建二監訳、『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』、鳳書房、2011年(原著刊行1983年)、344~345頁参照。

### 善意解釈原理の子ども理解への援用 12

著者は理性的で、矛盾は**解釈者**の無理解  
↓  
子どもは理性的で、矛盾は**教師**の無理解

→ その子どもの世界に大人が足を踏み入れてそこから眺めてみる

宮原順寛、「現象学的教育学を基盤とした教師教育における確信形成への省察の契機」、杉田浩崇・熊井将太編、『「エビデンスに基づく教育」の関(いき)を探る——教育学における規範と事実をめぐって』、春風社、2019年、187-188頁参照。

### 理(ことわり)を与える 13

- ◆ 子どもの行動や発言に理(ことわり)を与える (giving the kids reason) [ショーン, 1988]

子どもの発言や動き



教材に関する子どもの  
分かり方の変化



なぜその行動や発言が  
生まれたのか



秋田喜代美、「教えるといういとなみ——授業を創る思考過程」、佐藤学編、『教室という場所』、国土社、1995年、72頁参照(一部の表現については引用者が編集改編した。)

### そこに居るための情動調整行動 14

- 学び合いを深めるためのはずの学習規律が、むしろ、子どもの心身を縛るための鎖になっていないか
- 満たされない思いを持ちながら、今ここに居残るためにサインを出しつつ、情動を調整しながら堪えている
- 子どもは辛抱強く何度も教師に期待してくれている



### 授業の省察のための8つの窓 15

	教師	学習者
want	教師は 何をしたかったのか?	子ども(たち)は 何をしたかったのか?
do	教師は 何をしたのか?	子ども(たち)は 何をしたのか?
think	教師は 何を考えたのか?	子ども(たち)は 何を考えたのか?
feel	教師は どう感じたのか?	子ども(たち)は どう感じたのか?

コルトハーヘン, F. 著、武田信子監訳、『教師教育学——理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』、学文社、2010年、251頁をもとに東京学芸大学の渡辺貴裕准教授の提案事項を追記して改編した。

### 物との対話 物を媒介にした対話 16

#### アクターネットワーク理論

人も物も役者だ

Actor  
Network  
Theory



### 校内研修で身につけるべきもの 17

- ◆ 教科内容(教材)についての理解
- ◆ 教育方法についての理解
- ◆ 子ども(たち)についての理解
- ◆ 保護者(たち)についての理解



これらを  
手がかりに  
しながら

同僚についての理解を深める

### 職員室の白い丸テーブル 18

- ◆ かつて、お菓子やお茶を飲みながら子どものことを語り合う職員室の時間と空間があった
- ◆ 新しい校長によるテーブルの撤去
  - 大量の人事異動
  - 他人をかまっていられないよそよそしい職員室の雰囲気
  - 新任教師8週間目の自殺
- ◆ 白い丸テーブルが残っていたら……

小野田正利、『それでも親はモンスターじゃない!』、学事出版、2015年、170-175頁参照。



### 職場の同僚たちと語り合うときに 19

- ◆ ダメな教師(援助者)だから困難を抱えているのではない
- ◆ 誠実な教師だからこそ困難と向き合い、後ずさりせざるをえない
- ◆ 悲しく深い困難を、ひとりで抱え込まずに、複数の同僚や専門家たちと、穏やかに語り合い、(責めあうことなく)理解し合う



参考文献: 庄井良信、『自分の弱さをいとおしむ——臨床教育学へのいざない』、高文研、2004年、115頁。

### 大人の聴き方を子どもたちは見ている 20

説明しきことは教師にとっての快感である学びの実感を伴う充実感のある行為……  
だからこそ、もっとも学びの美味しいところを子どもたちに譲り渡さなければならない

「先行者(教師)の複製制作としての授業」=「教材解釈を押しつける学習観」から脱する

自分の教材解釈と子どもの教材解釈のズレに賭ける …… 不思議に思い、聴いてみる

### 無知の知と共同的な達成 21

- ◆ 競争を強化しても学力は上がらない
  - 最も経済効率がよい「成功」の方法は、寸暇を惜しんで、競争相手の邪魔をすること
- ◆ 一人では成し遂げられない大きな仕事を、どうやって共同的に成し遂げるか
  - 「自分にはできないこと」を探す
  - 「自分に代わって引き受けしてくれる仲間」を探す



内田樹、『街場の教育論』、ミシマ社、2008年、108-109頁参照。

### 「教え込む関係」と「学び合う関係」 22

教え込み	学び合い
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 関係の固定化</li> <li>● ミニ先生</li> <li>● 自分のコピー</li> <li>● 恨みと慢心</li> <li>● 待つだけの子どもをつくる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 対等関係</li> <li>● 学習要求主体</li> <li>● 自分の責任で「わからない」を解決しようとする子どもを育てる</li> </ul>

参照資料: 静岡県富士市立元吉原中学校・稲葉義治校長、講演資料『協同的な学びをつくる』、愛宕中学校校内研修、2007年12月17日(授業者が一部改変)。

### 「わかる」ということのレベルの深化 23

レベル	学び(学び合い)の様子
①	「できた! 解けた! 答えがわかった!」
②	教師や仲間自分の理解の仕方を確かめる「ねえ、合ってる?」
③	仲間を自分のコピーにする「私のノートを写してもいいよ」
④	自分とは異なるわかり方をしているであろう仲間のつまづきがわかる「どこから考えてみたの?」

自分中心の世界 → 相手との世界

参照資料: 静岡県富士市立元吉原中学校・稲葉義治校長(当時)による講演資料『協同的な学びをつくる』、2007年12月17日、長崎県佐世保市立愛宕中学校にて、(一部を引用者が改変した)。

### 「関わる」ということのレベルの深化 24

レベル	学び(学び合い)の様子
①	相手から尋ねられたので答える
②	相手が困っていることに気づくが、相手から尋ねられるまで待っている
③	「困っているところはない?」と、自分から相手に尋ねることができる
④	相手が必要なこと(だけ)を援助する 相手が必要なとき(だけ)に援助する

自分中心の世界 → 相手との世界

参照資料: 静岡県富士市立元吉原中学校・稲葉義治校長(当時)による講演資料『協同的な学びをつくる』、2007年12月17日、長崎県佐世保市立愛宕中学校にて、(一部を引用者が改変した)。

### 3つの「間違い観」 25

**ア**

間違いは  
できるだけ  
しない方がよい

**イ**

間違っても  
バカにしては  
いけない

**ウ**

間違いを  
すすめる

参考文献: 今泉博、『指名しなくてもどの子どもも発言したくなる授業』、学陽書房、2005年、49頁(一部改編)。

### 見える教師 聴ける教師 待てる教師 26

- 「分からなさ」や「間違い」の傍らには「学びのツボ」がある(40頁)
- それぞれの思考を続けながら、それとは異なる他者の考え方に寄り添う(39頁)
- 話すことよりも聴くことが先(54頁)
- 聴ける教師は待てる教師である(57頁)
- 待てない教師は教えることを急ぐ(57頁)

石井順治、『「学び合う学び」を生きる——“まなざし”と“内省的実践”がつくる授業』、ぎょうせい、2023年。

### 出席から参加へ 27

**出席**

不参加状態が  
潜在化する

「黙って座れ」  
「よそ見をするな」  
「じっとしている」

➔

**参加**

参加/不参加を  
顕在化させる

「わからない」  
「ストップ」  
「ちょっと待って」

吉本均、『ドラマとしての授業の成立』、明治図書出版、1982年。

### 深い理解には躓きや間違いが必要 28

- ◆  $A=A$
- ◆  $A \neq B$
- ◆  $A \neq C$
- ◆  $A \neq D$

躓きには  
訳がある

関連文献: 蒔田晋治・作、長谷川知子・絵、『教室はまちがうところだ』、子どもの未来社、2004年。

### 自分を大切にすると子どもと自律 29

◆ 自分を大事にする子どもは、自律することができる

自分を大切に  
する

➔

わからないを  
ごまかさな  
い

➔

学習要求・  
ストップ発  
言

➔

自律  
への道

深澤広明広島大学教授による諫早授業研究会  
第49回夏季講座、雲仙市、2012年8月19日講演より

### 授業改善の方向付け 30

- ◆ どの子ども授業の初めは期待をしている
  - できるだけ速やかに本題に入る
- ◆ 発達の最近接領域に合った高水準の問い
  - 追究できる高いレベルの課題を設定する
- ◆ 毎回の授業に**表現**と**共同**と**活動**を
  - 自己表現のある関わり合う活動場面をつくる
- ◆ 学習形態の交互転換を子どもと共に決定
  - 聴き合う関係は 教え込み関係ではない

参考文献: 佐藤雅彰・佐藤学編著、『公立中学校の挑戦—授業を変える学校が変わる 富士市立岳陽中学校の実践』、ぎょうせい、2003年。

### 学習形態の3類型 31

一斉学習 ↔ 小集団学習 (グループ学習) ↔ 個別学習

交互転換

ペア学習

参考文献: 恒吉宏典・深澤広明編、『授業研究重要用語300の基礎知識』、明治図書出版、1999年、193頁。

### 教育方法としての学習形態の2類型 32

#### 学習形態

**座席配置**  
としての  
学習形態

(例)  
スクール形式  
島型の班  
コの字型

**機能**  
としての  
学習形態

(例)  
一斉場面  
グループ活動  
個人思考

### グループ編成の等分除・包含除 33

**● 等分除**

- 教師が管理掌握しやすく学習者が把握しやすい班の数をもとに班員の人数を算出する
- 6つの班に学級全員を振り分けると、1班は0人になる。

**● 包含除**

- 学習者が関わり合いやすく逃げにくい班員の人数をもとに班の数を算出する
- 4人班を○個、3人班を△個つくれば、学級に班が○+△個できる。

### 班には居るけど話題には入れない 34

### 市松模様の話線配置 35

※ 市松模様

対角線で対話をすると、他の2人も聴いて学ぶことができる

### グループづくりのよくある誤解 36

- ◆ 「グループ内で意見をまとめる」という誤解
  - 表現を共有しつつ、自分の意見を語る
- ◆ 「言葉で議論する(だけ)」という誤解
  - 聴いているだけや模倣だけでも学びがある
  - 具体的操作や試行錯誤を重視する
- ◆ 「分かっている子どもが、分かっていない子どもに、教える」という誤解
  - 「小先生」では学びが半減する
  - 自分とは異なる考え方を知る機会として

### グループ活動の要点 教師の関わり 37

- ◆ 誰でも追究できる(考えられる)手掛かりがある課題、追究したい課題を出す
- ◆ 問いを精選して明示する(書く)
- ◆ ひとたびグループに降ろした課題は、グループに委ねる
- ◆ 挫折しそうな班や個人は教師が支える

聴き取る    つなぐ    テキストに戻す

### 「わからない」が言える関係性 38

個別の学びの自己選択  
今は一人で考えることに集中(没頭)したいんだ

どうやって考えたの?

教え、わからないから教えてくれないか?

その教え方ではわからないよ

共同での学びへの援助要請

### ペアの再定義 39

ペアの本質規定は、「2人組」ではなく、「横並びの関係」である

横並びの関係    対面関係

### 3人グループの再定義 40

ペアの本質規定である「横並びの関係」を3人グループに応用すると……

対面関係……

横並びの関係……

黒板・モニタ側

### 「分からない」が出る授業にするために 41

- ① 個人の学びの深まりの判定基準を、知識の複製としての教科内容習得から、他者をくぐり抜けた独自理解へと転換する
- ② グループでの学び合いの焦点を、正解の確認やその教え込み、「まとめ」から、分かり方の違いの共有へと転換する
- ③ グループから学級全体での学び合いへと学習形態を転換する際の発表者を選ぶ基準を、「分かったこと」の発表から、「分からないこと」の共有へと転換する

### 依存と自立 42

- ◆ 依存できる者は自立できる(佐藤学)
- ◆ 一人ではできないけれども、数人でなら何とか解決できる水準の課題を
- ◆ 仲間とともに問題の意味を深めつつ、課題を一緒に解決する過程をたくさん経験することによって、結果的に1人でもできるようになる

参考文献: 金子奨、『学びをつむぐ——〈協働〉が育む教室の絆』、大月書店、2008年、209頁参照。

### 自治の3つのポイント 43

自分たちで決める・変える (目標設定・計画)

自分たちで守る・点検する (実行・管理)

不利益には黙っていない (評価)

公共性を持つ 自治空間

自主的行動の見通しを持たせる

### 学級地図を描く (レッテル貼りではなく) 44

学力上位

学力下位

関わり方が下手

関わり方が上手

C A

D B

### 発問づくりの要点 45

- ◆ 誰でも「考えられる」発問へ
  - 誰でも「分かる」発問からの脱却
  - 共同して思考するための教材の共有
  - 手が動く体が動く探究活動へと拓く
- ◆ 高い水準の応用問題へ
  - 積み上げ型の問題配列は、丁寧そうに見えて、格差を拡大して教室の協働を妨げる
  - 発達の最近接領域 (ZPD) でゆさぶる

小泉靖・佐久間敦史、「魅力ある発問づくりにつながる教材研究——発問の再定義」、深澤広明・吉田成章編、『いま求められる授業づくりの転換』、溪水社、2016年、93-109頁。

### 参加しやすい問いと深める問い 46

- ◆ 授業内容に向かって
  - 深める問い
    - 問いと答えの間が長い
- ◆ 学び合いに
  - 参加しやすい問い
  - 誰でも答えられる
  - 自分なりの答え
  - 論拠となり得る

なぜ

どのように

いつ

どこから

誰が

何を

### 発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development) 47

#### ZPDに働きかける背伸びとジャンプの課題とは？

先生や友達のを借りれば 解決できる 水準

自分一人で解決できる 水準

Aさん

先生や友達のを借りれば 解決できる 水準

自分一人で解決できる 水準

Bさん

先生や友達のを借りれば 解決できる 水準

自分一人で解決できる 水準

Cさん

庄井良信、『ヴィゴツキーの情動理論の教育的展開に関する研究』、風間書房、2013年、170-171頁参照。

### 共有の課題 と ジャンプの課題 48

- ◆ 「共有の課題」
  - 教科書レベルの問い(※学級により差がある)
  - その瞬間に共有課題が解けることではなく、後にジャンプ課題を解きながらその中で共有課題を理解することができればよいと腹を括る
- ◆ 「背伸びとジャンプの課題」
  - 学級の一番できる層の子どもたちでもすぐには解くことができない水準の問い
  - 教え込む-教え込まれる関係を脱するために
  - 全員がジャンプ課題に参加することは求めるが、全員がジャンプ課題を理解することは求めない

### 質の高い学びが成立する要件 49

真正の学び authentic learning  
 (①教科の本質に即した学び  
 ②自分の問いや困りに即した学び  
 ③生活や社会に関連の深い学び)

学び合う関係 (聴き合う関係)      ジャンプのある学び (創造的・挑戦的学び)

佐藤学、『新版 学校を改革する——学びの共同体の構想と実践』、岩波書店(岩波ブックレット)、2023年、38頁参照。

### 真正の学び——教科の本質の探究 50

- ① 教科の本質を探究する学びであること  
 ……教科の本質とその探究方法は教科によって異なる
- ② 学習者の内面の真実に忠実な学びであること……J・J・ルソーによる内面の提起 → 「自己」概念の形成 → 「個人」の確立 → 民主主義社会の成立
- ③ 学びの内容と方法が現実的な文脈を構成していること……正解が定まらない探索的な学び、省察的思考や熟考、多様な他者との協同等

佐藤学、『教室と学校の未来へ——学びのイノベーション』、小学館、2023年、110～121頁参照。

### 他者と出会い文化と出会い自己と出会う 51

教科内容      文化

子ども      教師または他の子ども      自己      他者

二項関係から三項関係へ      学びの三位一体論

### 代理問としての発問 52

本来、問うのは子どもである

明日は、子どもが問うことができるように

しかし、まだ十分な問い方を見つけれない

教科内容を習得するための方向付けが必要

豊田久亀(ひさき)、『明治期発問論の研究——授業成立の原点を探る』、ミネルヴァ書房、1988年。

### 中動的な学びとしての主体的学び 53

主体的な学びとは……

- 学びに夢中になること
- 学ぶべき事柄に引っ張られていること
- 思わず学んでしまっている状態

能動でも受動でもない中動態 (國分功一郎、『中動態の世界——意志と責任の考古学』、医学書院、2017年。)

「やろうとする」(能動)でもない  
 「やられる」(受動)でもない

守屋淳、『「主体的・対話的で深い学び」の実現のために』、札幌新陽高等学校公開授業研究会における講演資料、2023年11月14日より引用者要約改編。

### 授業研究にて またお会いしましょう 54

学校全体での研修講師も承りますが、むしろ数名で行う放課後のざくばらんな検討会の方が実践者と研究者のそれぞれにとっての学びが深くなるようです。

校長先生の許可を得て呼んでいただけると、無料で学校に訪問して、授業研究を一緒にさせていただきます。