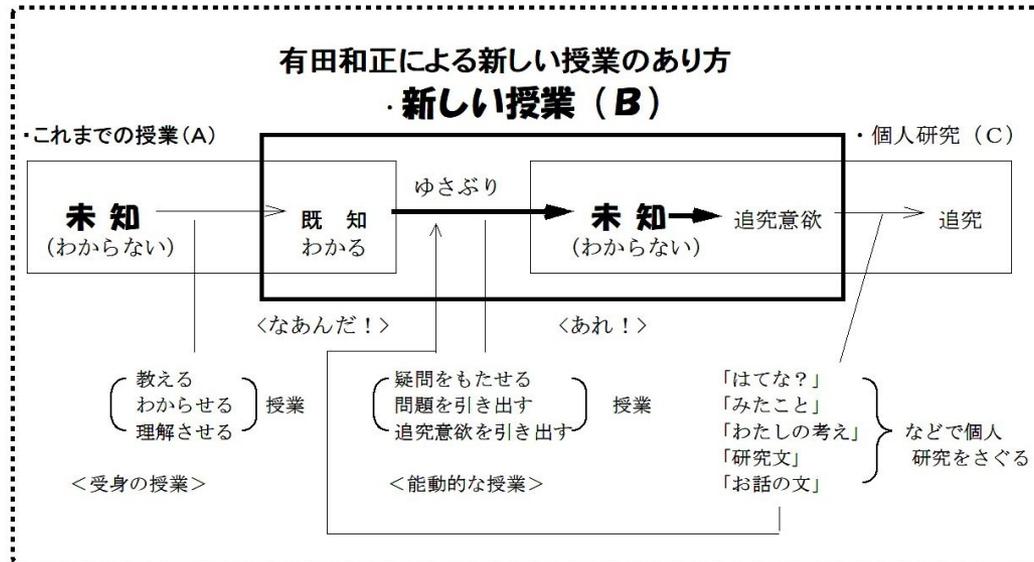


授業のオープンエンド化

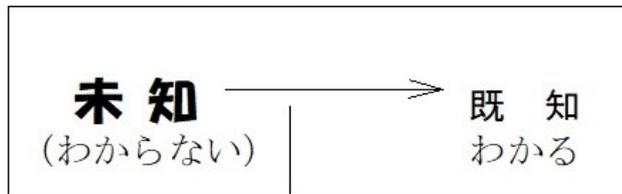
主体的・対話的で深い学びを導く



東京福祉大学 沼澤 清一

有田和正先生は、これまでの授業を次のように述べています。

・これまでの授業(A)



<なあんだ！>

（ 教える
わからせる
理解させる ） 授業

<受身の授業>

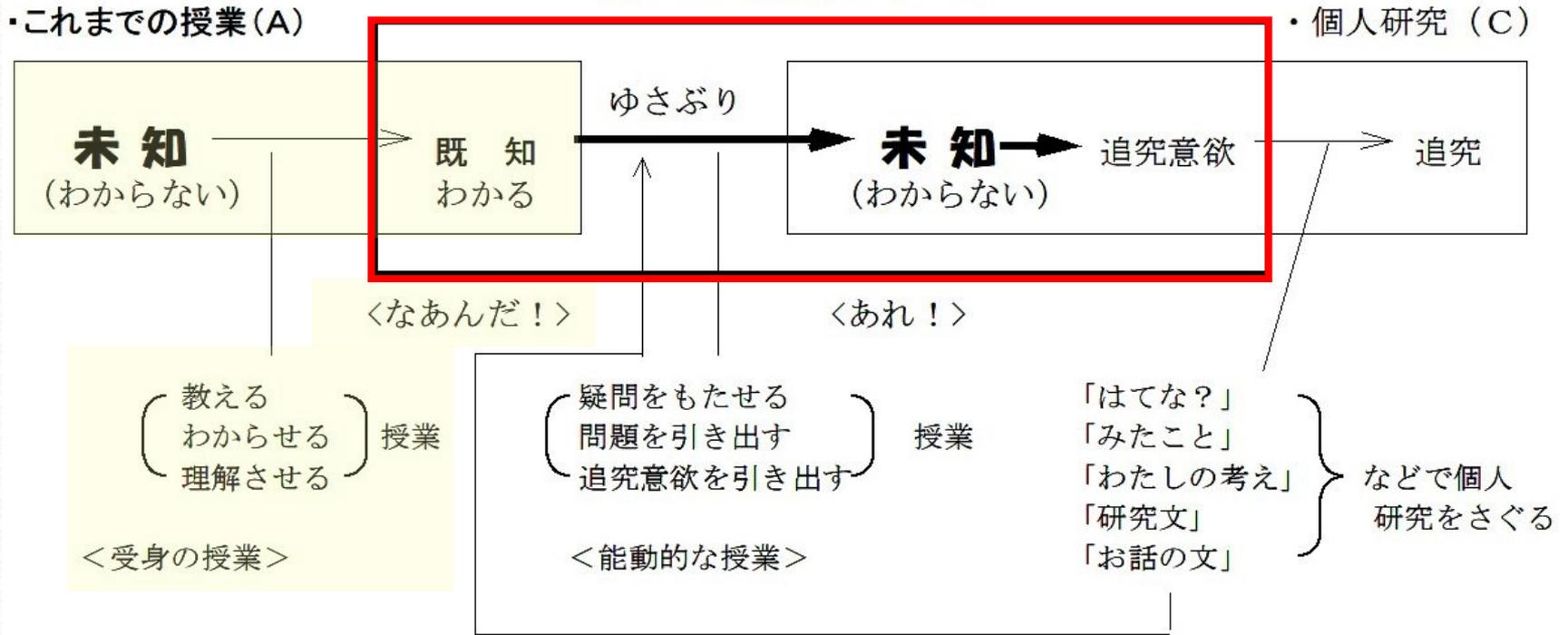
「未知(わからない)を、既知(わかる)に変えるもの」であった。

つまり、「教え・わからせ・理解させる」授業であった。一時間の終わりには、問題が解決し、「なあんだ！ こんなことだったのか」と、安定した状態で終わるものであった。

これは、クローズドエンドで、閉じられた終わり方で、子どもが自らの力で調べることなどを期待するものではなかった。

しかし、これでは、今日の授業から明日の授業へ続かない。間が生きない。子どもたちの希望もない。

有田和正による新しい授業のあり方 ・新しい授業（B）



子どもたちが「既知(わかっている・理解している)」と知っていることが、実は、表面的なこと、本質的には何もわかっていない(未知)のだ、

ということに気づかせることにならないといけない。

教え・わからせ・理解させるのではなく、

わかっていると思うことをネタでゆさぶりをかけ、子どもたちに、「あれ！」「わからないや」といわせるようにするのである。

わかるかわりに、



疑問を持たせたり、問題を引き出したり、追究しようという意欲を引き出したりする授業を志向するのである。

子どもたちに「あれ！」といわせ、「調べてみたい→どこで、どのように調べたらよいのだろうか」と考えるように指導する授業である。

	これまでの授業	新しい授業
	クローズドエンド	オープンエンド
未知と既知	未知（わからない）を、既知（わかる）に変える。	既知（わかっている・理解している）と 思っていることが、実は、未知（表面的 なことで、本質的には何もわかっていな い）ということに気づかせる。
ねらい	教え・わからせ・理解させる	わかっていると思うことをネタでゆさぶ りをかけ、子どもたちに、「あれ！」 「わからないや」といわせる
終末	一時間の終わりには、問題が解決 し、「なあんだ！ こんなことだっ たのか」と、安定した状態で終わ る。	わかるかわりに、疑問を持たせたり、問 題を引き出したり、追究しようという意 欲を引き出した状態で終わる。
追究	子どもが自らの力で調べることなど は期待していない。	子どもが自分のはてな？をもとに追究す ることを前提としている。
連続	授業内で完結する。今日の授業から 明日の授業へ続かない。	今日の授業の疑問の追究が明日の授業に 生かされる。
間	授業と授業の間が生きない。	授業と授業の間に家庭での多様な追究が 行われる。（学習の生活化）
学び	子どもたちの希望がない。	自分なりの追究過程を楽しみながら明日 の学びにつなげていく（学びの実感）

有田和正著作集
「追究の鬼を育て
る」明治図書
1989を参考に
沼澤作成

有田先生は、「わたしのねらっている新しい授業」を、一口で言えば、次のようだと言います。

...(子どもが)新しい問題を発見し、追究意欲をもやし、開かれた状態で終わる授業

有田和正『おもしろい子どもを育てる』「教室ツーウェイ」明治図書1986 P.64

有田先生は、小学校現場において授業者として授業のオープンエンド化の実践を長らく主張し続けてきました。オープンエンドの授業を通して生き生きと追究する子どもを育て続けてきました。今日、多くの実践者・研究者にとって、社会科授業のオープンエンド化といえば、有田実践を一番に思い浮かべることと思います。

現在、オープンエンドという言葉は、算数や道徳の授業の終末にとられる一形態として広まっています。その場合の多くは、開いた後の見取りから、さらに次の授業へと繋げていくことは意図されていません。

オープンエンドの授業に関する多くの著書で有名な片上宗二氏は、

「終末を開くという授業の形式そのものが、重要なのではない。子どもが考え続け、問い続けられるようになること(「学び」の生成・発展)こそが目的であり、そのためにオープンエンド化という形式が求められる、ということなのである。」

片上宗二 オープンエンド化による授業の開発と応用.社会科教育8月号.明治図書1998と述べています。

有田実践は、教材として授業のネタが、方法としてオープンエンドが、その2つが両輪となっていたと考えます。

片山氏は、オープンエンド化を「拡げる方向」と「深める方向」の2つに類型化して、有田先生のオープンエンドを前者の「拡げる方向」と分類しています。

片上宗二 オープンエンド化による社会科授業の創造 明治図書 1995

また、
「オープンエンド化は、毎時間必要なのではない。重要な部分を時間をかけて追究させ、オープンエンド化をはかりたい。」

片上宗二 オープンエンド化による授業の開発と応用

と述べています。この立場では「深める方向」に重きを置くことになるのでしよう。

有田先生は、毎時間の授業をオープンエンドにすることを基本としています。授業とは、そうあるべきだと主張しています。

深める型のオープンエンドを上位に置く研究者としての片山氏と、日々の授業を行う授業者としての有田先生に授業観の違いがあることに是非は問えません。ただ、有田学級の子どもの多様な追究は、拡げる方向であるが所以だということは間違いのないようです。

それは、有田先生が、多くの場合、直接追究する課題は与えないことでも良く分かります。その教材の近くに子どもを導き、直接体験から「はてな？」を導き出させるのです。有田実践で有名な「バスのうんてんしゅ」の導入でのバスのタイヤやつり革の数など、単元のねらいとは直結しませんが子ども達をその周辺にうまく漂わせることによって子ども発の「はてな？」を導き出させます。だから、子どもらしい発想が生かされた多様な追究が生まれてくるのです。

オープンエンドの授業形態を日常化すると分かってくるのですが、
例えばクローズドエンドで授業を終えても、勝手に子どもが「はてな？」を見つけ授業を開いてくれるようになります。

子どもの思考形態が変わり、学び方が培われているからなのです。

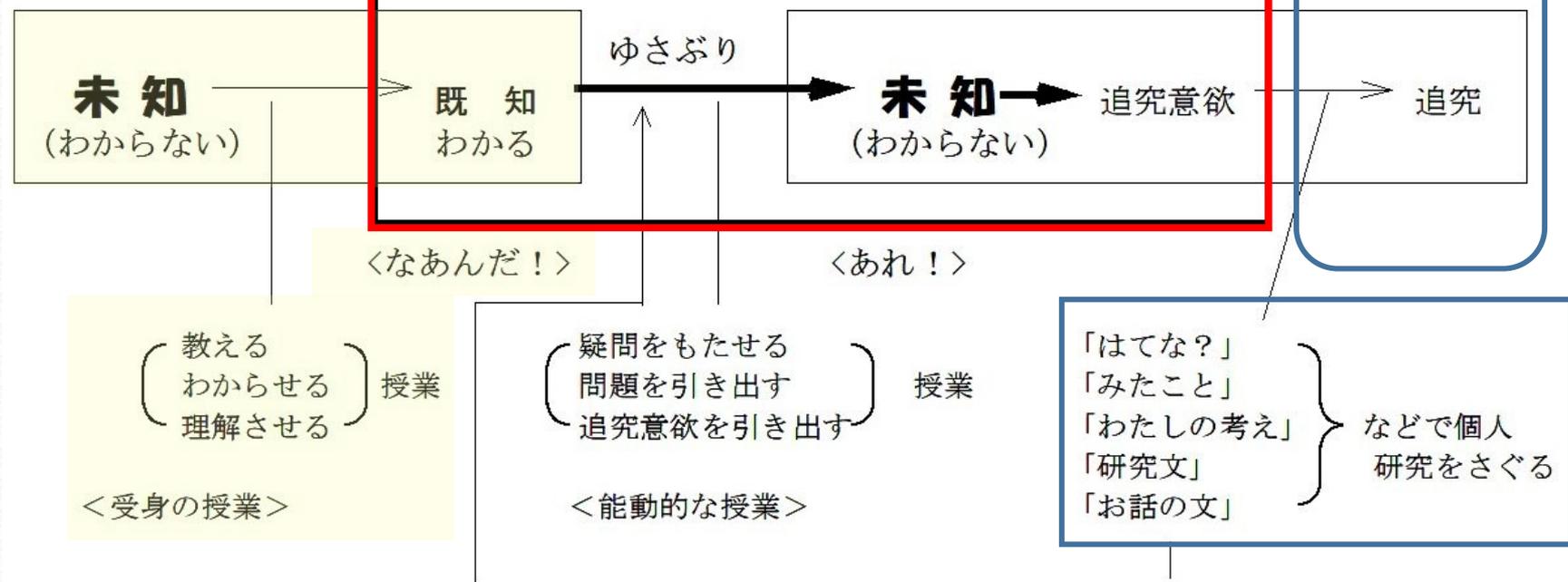
子どもの学ぶ姿勢が変わってくると、保護者の姿勢も変わってきます。
当然のこととして、
学力は急上昇していきます。

参考 沼澤清一 修士論文 オープンエンドで生き生きと追究する子を育てる 2000
<https://www.ss-numazawa.com/論文/修士論文/>

有田和正による新しい授業のあり方

・新しい授業 (B)

・これまでの授業 (A)



有田実践の授業理論

有田先生の愛読書「知られざる教育」の著者上田薫氏の言葉

「わかったと思う」ことを踏台にして“わからないことからわからないことへ”進んでいくのが理解の真実なのである。

上田薫「人が人に教えるとは」医学書院1997

どんな理解も孤立して存在することはなく他の理解と密接につながるのが普通だから、1つのことがわかるとそれが他の理解に影響し、そこでまた新たに納得や疑問が生まれる。しぜん視野が広いほど、その働きもいちじるしい。だから少しむずかしい言いかただけけれど、“わかればわかるほどますますわからないことがふえる”ことになるのである。なにか1つわかると2つも3つも疑問が出てくるということ、これこそ理解発展のほんとうの姿だといってよい。

上田薫 同上

「はてな？」を大切にし、子どもの考えを広げていく有田実践の根底には、上田氏の理論が流れていることを強く感じます。また、次の佐伯氏の言葉は、まるで追究の鬼と称する有田学級の子ども達の姿を言い得ているようです。

「考えること」イコール「答えを出すこと」とみなしている場合は、答えが出れば成功であるが、出なければ無惨な失敗となる。しかし、自らが「オヤッ」と思うことや、それにもとづいて吟味を始めることは、吟味していること自体が楽しいのであり、吟味の結果どうなるかはそれほど重大ではない。ほんとうに「考える子」というのは、このように結果の成否に依存する心から完全に独立し、考えること自体の楽しさを知っている子どもであろう。

佐伯胖「考えることの教育」国土社1997

有田実践の授業理論

上田・佐伯氏の著作物の中に有田実践の授業・教師の姿・子どもの姿が表されているように感じられます。

「開かれた結果主義へと発想を転換するために」と佐伯氏が次のように述べています。

学習の「おさえ」を定型化するのではなく、学習の最終段階を開かれたものにし、ほんのわずかでもよいから、どこか「教えられていないこと」、「自分がひとりで工夫したこと」、「自分の身近な体験とむずびつくところ」を明らかにし、もっともっと深められることに気づいた状態にしておこう、ということである。

佐伯胖 同上

まさにこれが、有田実践の核を成す授業のオープンエンド化であると思います。確かな理論を成す研究者と確かな実践を成す授業者が辿り着こうとする地点は同じ境地であることを思わずにはられません。

授業のオープンエンド化 一年生・生活科 2009.4.27

「カタツムリの発表」の授業記録・音声から









なめくじ

おおきいからどうしようかんす

なんでくっつくのか? べたべた キョウばん
かべ... はだいろ

かたつむり
あつこ にかて
かんぞう

まいまい

しょうかく 4ほん
おすかめす

かまれる? なぜめをこらめるのか?
ヤニわたら

くち

あし... 1ほん?

しゅるい 600 しゅるい

かいのなかま
さざえ たにし

||どくらい
やどかり

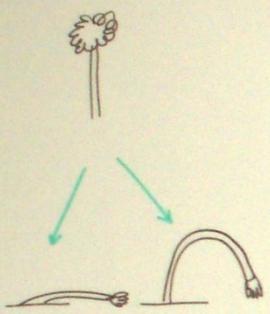
からにとじこむる
はれ
かすのじやん
あふとすこぶん
かとりれる
きやくの
かげ
じゅう

あじさい

よるうごく

あるくがおそい?
べたべた
あしがーほん

でるあめ
あめ
あるく
すき



にんじん たまごのから
りんご キャベツ
らうべりー
すいか
れたす



オープンエンドの授業の実際

多くの「はてな？」が残り、授業は終わりました。その後、子どもたちの追究が始まりました。

「はてな？」を残して日記で追究を導く「授業のオープンエンド化」です。

有田先生が長年実践し主張し続けてきた授業形態です。私は、新学習指導要領を具現化する授業形態は、この形が最も適していると考えています。

本授業が、「主体的」・「対話的」で「深い学び」となっているかについては、先生方のご意見を待ちたいと思います。

その前に、

新学習指導要領で重視されている「知識の活用」という視点からオープンエンドの授業形態を捉えてみたいと思います。

「知識の習得」から「知識の活用」へ
「知識」は使えるものとなってその意味を成す。

新学習指導要領が強調するところです。

では、どのような時に知識は活用されるのでしょうか。

それは、特別なものなのでしょうか。

授業から

前日、カタツムリを捕まえてきたK子が、黒板の前に立ち、カタツムリを提示しながらその時の様子をみんなに話しました。4月ということもあって、たどたどしい会話でした。

挙手した子をK子が指名し、
「オスですかメスですか」

K『分かりません』

（それはオスだ。大きいから）などという声も聞かれましたが、「はてな？」として残しました。

想定内の質問が続く中、

E「壁にくっついていた、壁の色は何色でしたか？」

K『肌色みたいな色でした。』

E君の訳の分からない質問にK子は答えて、授業はそのまま進んでいきました。

カタツムリの殻は大きくなるのかという「はてな？」には、「殻も一緒に大きくなる」という子の意見の後、「身体が大きくなったらヤドカリのように殻を入れ替える。」という子の意見が出て、子どもたちの意見は半々に分かれました。

多くの「はてな？」が残り、授業は終わりました。

その後、子どもたちの追究が始まりました。

知識の活用における「はてな？」の意義

子どもの「はてな？」は、

(○○は、△△なのに)

【 どうして～なのだろう？ 】

から生まれます。

つまり、言葉となって表れる 【 どうして～なのだろう？ 】

その陰には、

(○○は、△△なのに) という声にならない声が、必ず存在しているのです。

「はてな？」は、それまでの知識と目の前の事実・事象との比較を通して生まれ、その解決を通して知識を修正していく行為の始まりです。

つまり、

「はてな？」を持つこと自体が、「知識の活用」となっているのです。

いつもの子どもの発表の中にも、知識の活用が行われている。それを教師がしっかり受け止め、認め、価値づけることが大切なのではないでしょうか。

子どもに、簡単に分かったと言わせてはいけません。

知っていると思うことに揺さぶりをかけ、既知を未知に変え、「はてな？」を導くことによって、知識の活用を行わせ、知識の再生産を行う一連の流れを導き、本来の学ぶ楽しさを体感させるのです。

答えに辿り着ければ良しとする学習観から、

主体的な問いである「はてな？」をもとに、他者との交流を通して、一面的な理解ではなく、多面的な視点から物事の本質に迫るような「はてな？」・「気づき」を楽しむ学習観への変更こそが求められているのです。

これこそが、「はてな？」を中心に授業づくりを行ってきた有田氏が伝えたかったことなのではないでしょうか。