

### 3年次の実践・研究の成果と課題

研究委員長 清水 琢

研究主題である「自律した学習者を育てる」、そして研究副題である「学びをつなぎ資質・能力を高める」の具現化に向け、今年度は以下の二つの重点を設定した。

- 重点1 自ら選択・決定する学習活動を位置付けた単元・題材構成の工夫**  
**重点2 自らの学びをつなぐ効果的な省察の工夫**

今年度は感染症禍における研究実践となったため、例年とは異なる方法で研究を進めてきた。主な態様は次の3点である。

- 公開研究発表会やオープン研修会等の授業研究会に換え、各教科等部による研修会や実践発表を、年間を通じて8回実施する。
- 学習場面においては、文部科学省等各機関の通知に則り、感染のリスク低減を最優先とする。
- 臨時休校や分散登校による時数減に対応するため、学習進度の回復等、「学びの保障」に最大限配慮した授業を行う。

昨年度9月時点の見通しでは、今年度を現研究テーマの最終年次としていたが、上述のような状況により、今年度を現テーマ及び重点の充実期と捉え、来年度を最終年次とすることとしている。本稿では、種々の制約下における各教科等部の実践から得られた知見と、それらを基にした研究3年次の成果と課題、及び今後の方向性について述べる。

#### I 各教科等部の実践から得られた成果と課題

##### 1 重点1 自ら選択・決定する学習活動を位置付けた単元構成の工夫

###### (1) 成果

- 国語科
  - ・単元構成の工夫、学びを意識した授業の積み重ねは、子どもが「問い」を見いだす手立てとして有効。
- 算数科
  - ・パフォーマンス課題とルーブリックの共有により、子ども自身が単元の見通しをもつことができる。
- 理科
  - ・選択・決定のプロセスにおける省察場面で、「教え込まず、自ら気付かせる」ための発達段階に応じた支援は有効である。
- 生活科
  - ・児童や教師のモデリングを通して、「見方」がより豊かに、自覚的になる。
- 音楽科
  - ・子どもの実態に合った題材で、仲間と共につくり上げる、音楽科ならではの充実感や達成感を味わうことができる。
- 図工科
  - ・学習カードや名付けは、表現したいことの明確化につながる。
- 家庭科
  - ・選択・決定の場面では、なぜそれを選ぶのかを意識させることで、根拠が明確になり、科学的に考える姿につなげることができた。
- 体育科
  - ・動きのこつへの着目は、課題解決に向けた作戦（こつ・戦術）を選択・決定しながら学習を進めていく姿につながる。
- 道徳科
  - ・道徳的価値観が多様に内包されたテーマ性のある発問により、子どもの意識が原動力となり、選択・決定に向かう追求型授業になってきた。
- 外国語科・外国語活動
  - ・他教科とつなげる場を設定したことにより、伝えるための語句や表現を、必要感をもちながら調べたり選択したりする姿が見られた。
  - ・海外の小学生との交流など、インフォメーション・ギャップのあるコミュニケーション活動は、英語を使うという主体性を高める。
- 総合的な学習の時間
  - ・「ひと・もの・こと」への興味・関心から課題を見いだすことができた。「まとめ・表現」では、適切な選択肢を示したことで相手や目的に応じて表現することができた。
- 特別活動
  - ・よりよい合意形成に向けた手順・方法を選択し、共有することで、司会グループや参加者も見通しをもって話し合いに参加することが可能なる。
  - ・子ども自身が選択・決定する余地を残すことが、合意形成のプロセスに沿った建設的

な話し合いにつながる。

## (2) 課題

- 国語科
  - ・大きな「問い」の解決に必要な小さな「問い」を見いだす力を育てる手立て。
- 算数科
  - ・よりよい考えの選択の仕方。
  - ・パフォーマンス課題の難易度設定や、バリエーションの蓄積。
- 理科
  - ・拡大した選択肢から決定した探究のプロセスや方略を、個々に実行していくための単元・題材づくり。
- 生活科
  - ・体験活動と表現活動の効果的な位置付け。
- 音楽科
  - ・表現力の基盤となる、一人一人の技能の見取り方や高めていくための手立て。
- 家庭科
  - ・課題設定において、個人の実態に合った課題を設定することは有効であるが、知識・技能が十分に身に付いていないと個人で解決を図ることは難しい。基本的な技能の習得に十分に組みこませる必要がある。
- 体育科
  - ・選ぶ作戦（こつ・戦術）の在り方や教師の支援。
- 道徳科
  - ・価値テーマに偏ってはいないか。子どもの多様性を欠き、選択の幅を広げないまま決定の場に誘っていることがある。
- 外国語科・外国語活動
  - ・自分で伝えたいことを伝えるための表現を探し、選ぶための ICT 活用。
- 総合的な学習の時間
  - ・他教科の特質を生かした見方・考え方を選択しながら実践できる場の設定。
- 特別活動
  - ・「互いの考えのよいところを生かす」経験を積み重ねていく場の設定。

## 2 重点2 「自らの学びをつなぐ効果的な省察の工夫」

### (1) 成果

- 社会科
  - ・大きな「選択・決定」の場の設定や、視点を変えた情報交換の活動は効果的な省察につながる。
- 算数科
  - ・日常生活の場面から算数を見つける導入は問題意識を高める。
  - ・方法を選択して解決するためのスキルの習得は、問題解決の見通しにつながる。
- 理科
  - ・個の必要感に基づいた協働的な学びは、個と協働それぞれの科学的な探究を深め合う。
- 生活科
  - ・気付きの比較は必要感のある省察につながる。
- 音楽科
  - ・やり直す機会を十分に確保することが、よりよい音楽表現へとつなげる。
- 家庭科
  - ・個人で研究テーマをもち、課題に取り組んだことにより、個で知り得たことや実習を通して体験的に学んだことを省察する姿が繰り返し見られた。
- 体育科
  - ・結果や記録、仲間との対話、モデリング、説明など、発達段階に応じたフィードバックは、自ら次の課題をもつことにつながる。
- 道徳科
  - ・現時点での子どもの問題意識を踏まえた問題やテーマづくりに挑んできたことは、自分事として省察する子どもの姿につながる。
- 外国語
  - ・個々が伝えたかったこと、うまく伝わらなかったこと等をクラスで共有する場を通して、伝える側と受け取る側の認識を一致させていく姿が見られた。
- 総合的な学習の時間
  - ・自分の学びの成果を省察する場面では、過去と現在の自分を比較したり、自らの生き方の方向性を見いだしたりする子どもの姿が見られた。
- 特別活動
  - ・論点となる課題や改善策を明確にし、話し合いに向かう目的意識を高めるために、体験的活動を基にした具体的な省察が有効。

**(2) 課題**

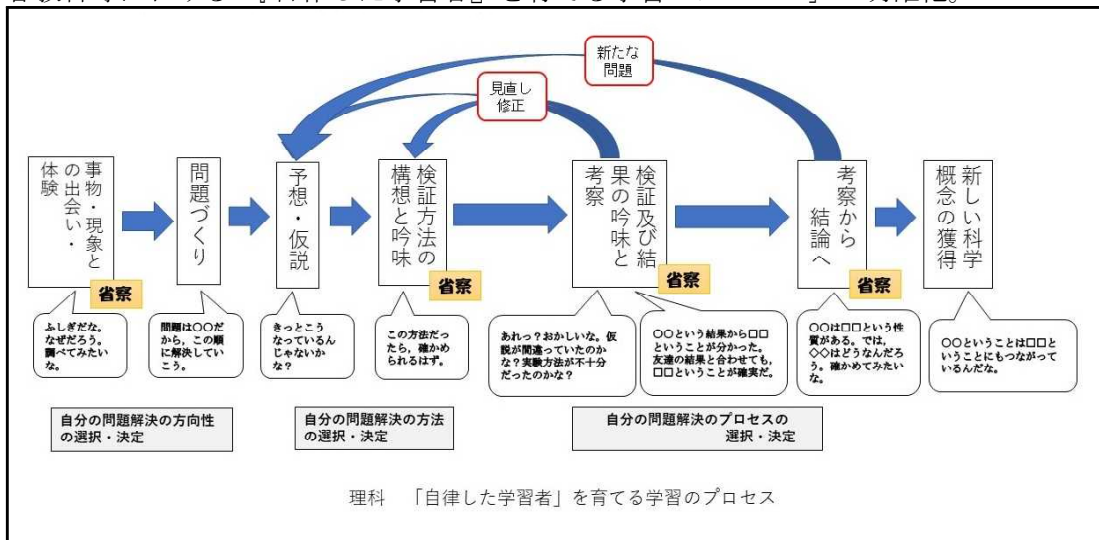
- 国語科
  - ・協働的な学びの中で「問い」を発する子どもの姿を引き出す手立て。
- 社会科
  - ・自分の学びの状況を見つめる力の高め方。
  - ・調べ活動での不足を補うための手立て。
- 算数科
  - ・問いの整理の仕方。
  - ・日常生活の場面で、算数を自覚させるための支援（顕在化）。
  - ・仲間への依存で終わってしまう子への支援。
- 理科
  - ・必要な時に必要なフィードバックを確実に得られるための支援。
- 生活科
  - ・自然発生的なフィードバックの仕掛け方。
  - ・自己の変容に気付くポートフォリオ的な支援。
- 図工科
  - ・学びを自覚し、一般化することで他の題材や生活場面に生かすための省察場面の在り方。
- 家庭科
  - ・個の学びと協働的な学びの場面の設定を工夫することで、より効果的な題材構成ができるのではないか。
- 体育科
  - ・次の学年で行う省察方法の段階的な取り入れ方。
- 道徳科
  - ・「これまでの自分」「今の自分」「これからの自分」という三つの視点が、省察の支えとなることを意識した授業づくり。
- 外国語科・外国語活動
  - ・省察を通して再構築したことのよさを、自分自身で実感できるようにするための手立て。
- 総合的な学習の時間
  - ・相手や対象・目的に応じた方法を柔軟に選択する資質・能力や他教科で獲得した「見方・考え方」を自覚的・意識的に活用する力の育成。

**II 実践を総括した研究の成果と課題**

**1 重点1 自ら選択・決定する学習活動を位置付けた単元構成の工夫**

**(1) 成果**

- 各教科等における『自律した学習者』を育てる学習のプロセスの明確化。



**【「自律した学習者」を育てる学習のプロセスのイメージ（理科）】**

各教科等において、研究テーマの具現化に向けた単元構成のイメージを精査しつつ更に明確化し（上図）、教師間で共有した。「選ぶ」「やってみる」「省察」「選び直す」活動を通じた全教科等における取組が同一方向のベクトルとなり、各教科等で、子どもが自分なりの見通しをもちながら主体的に学びをつなげようとする姿が見られた。（子どもの姿の例）

- ・ Before 「今日何やるんですか？」 → After 「もう始めちゃっていいですか？」  
今日自分は何をするのか、自分の学びについての見通しをもって授業に臨む姿
- ・ 教師「この単元は、教科書の流れどおりに進めます。」 → 子ども「えっ？」  
自分の問いを追究したいという思いをもっている姿
- ・ 教師「どんなところに着目する？」 → 子ども「クライマックスはどこかな？」  
既習の物語文で学びを深めた問いが使えるかを単元間でつないでいる姿

## (2) 課題

### ○選択・決定の必然性を高める

選択・決定することが目的なのではなく、選択・決定することによって学習の主体が自らにあることを自覚し、学びの主体性を高めることが目的である。「自分はこう考える」「だからこれを選んだ」という選択・決定の根拠が明確にあることが重要となる。しかし、「どれもよい」という多様性を認め合う思考への一本化は、「どれでもよい」に陥りやすい。磨き合って深める（多角的思考）のか、認め合って慮る（多面的思考）のか、または、集団による合意形成なのかを子ども自身が判断し、目的に応じて思考方法を使い分けていく姿を目指す。そのために教師は、必要感のある選択・決定がなされる単元・題材を工夫するとともに、選択・決定の余地のある単元・題材を構成していく。

### ○選択肢をもたせる

選択・決定するためには、全ての子どもが選ぶための選択肢をもっているかを教師が見極め、必要に応じて知識・技能の習得を保障することも重要となる。教師が提供する、子どもが既習からつなげるなど、発達段階や実態に応じて、子ども自身で選択するための引き出しをもつことができるよう、適切に支援していく。

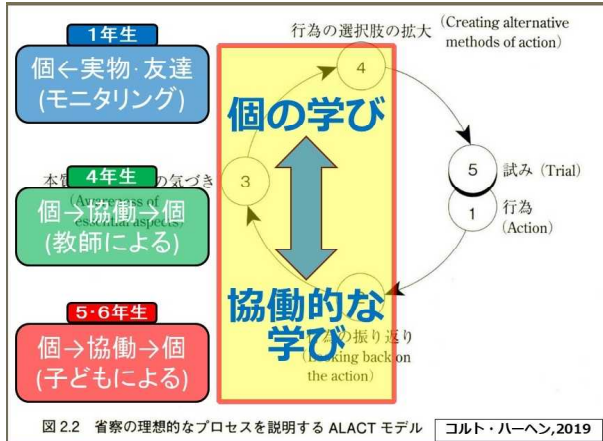
### ○選択・決定が効果的な単元・題材について、年間の見通しをもつ

子ども自ら学び進めていく学習は、子ども自身で試行錯誤を繰り返し、個の学びと協働的な学びを往還するため、知識伝達型の授業に比べ時数増加につながりやすい。年間指導計画において、効果的な単元を見極め、重点単元を設定するなど、各単元や題材の時数配分に十分配慮する必要がある。

## 2 重点2 「自らの学びをつなぐ効果的な省察の工夫」

### (1) 成果

#### ○個と協働の往還で学びを深める省察とそのための支援の在り方が検証された



自分が学びたいことを自分なりに進めていくための個の時間を十分に確保することにより、協働的な学びへの必要感が高まった。「他の人の考え・方法・結果が聴きたい。」「情報交換の時間がほしい。」など、子ども自ら、自身の学びへのフィードバックを得るための機会を求め姿が見られた。この姿から、子ども自身が協働的な学びから得た情報を自分の学びとつなぎ、修正しつつ次に活かしていくための「立ち止まる省察」の有効性を感じていることが窺える。

そしてその際、低学年では実物や友達を介したモニタリング、中学年では教師が個と協働を往還する流れをつくりそのよさを実感させていく、高学年では子ども自身が往還の流れ自体をコントロールするといった教師の足場かけ的な支援が発達段階に応じて行われた。これは、省察の理想的なサイクルを示したALACTモデル（上図、1行為、2行為の振り返り、3本質的な諸相への気付き、4行為の選択肢の拡大、5試み）において、2～4の場面で、個と協働の効果的な往還により、発達段階に応じて子ども自身が学びを再構築しながら深めていく姿につながったと考えることができる。今後の実践において、このプロセスにおける個と協働の学びのもち方や、単元内・単元間・学年間の配置について更に具体化・系統化し、効果的な省察の在り方を検証していく。

## (2) 課題

### ○ICTを活用したフィードバックの在り方を検証する

個々の子どもが、必要な時に必要な情報を自ら得て、学びにフィードバックしていくための支援として、ICTを有効に活用していく。一人一台配備された端末を、各教科等のような場面でのどのように用いていくのが効果的なのかを模索し、実践例を蓄積していく。

○問題（課題）解決指向型の学習集団を形成する

グループ活動では、仲のよさが学習集団形成時の優先事項になり、課題解決志向型の学習集団の形成に結び付かない傾向が見られる場合がある。また、子どもに自律的に活動する力がなければ、話し合いの場は相互作用的な「対話」による協働的な学びが起きるとは限らず、単なる他者への依存で終わってしまう場合もある。

自律した自己をもつ子どもは、他者の意見を無条件に受け入れるのではなく、省察を通して情報を再構成しながら、価値、判断、行動の選択肢を増やしつつ、その時の自分の実情と照らし合わせながら決定する。または、考えながら熟成させていく。個の力を上げ、協働的な学びの質を高め、個に還元する、という流れを創るための手立てを更に模索していく。

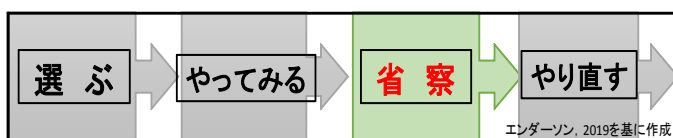
○主体的に学ぶ楽しさを実感させる

個と協働の往還を自らマネジメントしながら、省察を通して学びを深めていくことは、生涯にわたって必要となる資質・能力であると捉える。しかし、「自分の問いには価値がない」と自分自身で見切ってしまう子どもや、答えを知っていることに満足し、そこで学びを止めてしまう子どもの姿も未だに見受けられる。

個の問いを大切にしつつ全体で共有し、問題づくりへとつなげていくための手立てを工夫し、学びの過程を丁寧に見取って変容を価値付けて実感させることより、子ども自身が新たな考えや概念を生み出したり、より深い理解を求めようとしたりすることに喜びを覚え、全ての子どもが「考えるのは楽しい」と感じるような授業づくりを理想とし、本研究の基盤としていく。

### Ⅲ 今後の方向性

「自律した学習者」に必要な、主体的に学び続ける力を育てていくためには、どのように学ぶかを選択・判断する場が必要である。自らの学びのプロセスや方法を選択・決定し、1単位時間の中で、また単元の中で何度も省察を通して見直し、修正しながら追究する必要の生じる単元・題材構成の在り方を更に検証していく。加えて、省察における学年間や各教科等の縦横の効果的なつながりを明確化していく。以上を踏まえ、次の2点を重点とし、この二つの問いに対する最適解を見いだすことを目指し、実践に臨みたい。

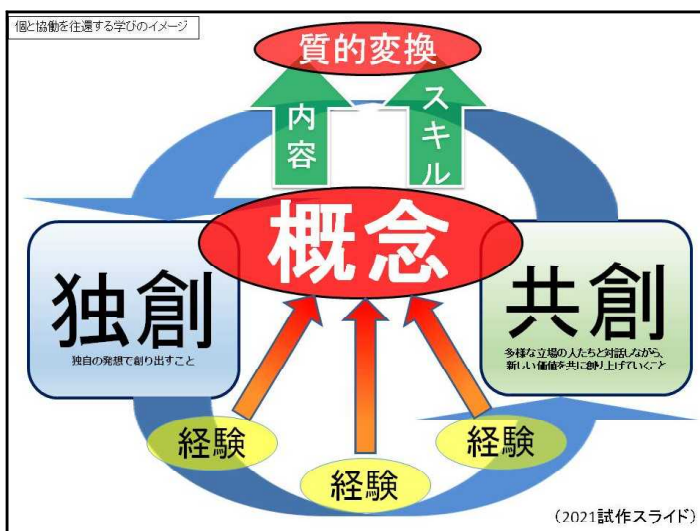


【自己選択・自己決定のプロセス】

- 重点1 自ら選択・決定する学習活動を位置付けた単元・題材構成の工夫
- 重点2 自らの学びをつなぐ効果的な省察の工夫

また、感染症禍における制約された学びの中で得られた知見として、個と協働を往還する学びの有効性が改めて実証された。仲間との距離が遠くなり、これまでに比べ「対話」が大幅に制限された教室での学びは個の時間の確保、そして、必要感のある「仲間との対話」へとつながっていった。上述の選択決定・自己決定プロセスにおいて、どこに個の学びを設け、どこに協働的な学びを設けるのか、更に個と協働の学びをどのように往還させるとより効果的なのかについても、今後につながる視点として、意識しつつ検証していく必要がある。

右図は、個の学びを独創、協働的な学びを共創とし、独創と共創を往還するサイクルを通して、概念形成



【個の学び（独創）と協働的な学び（共創）による概念形成】  
 個と共創の往還によって質が高まり、一般化された概念は転移可能となる。そして、そのように内容知、方法知として形成されていく概念こそ、まさに我々が高めようとしている資質・能力なのである。