

令和2年度の実践・研究について

研究主題

【3年計画】

自律した学習者を育てる(3年次)

研究副題

学びをつなぎ資質・能力を高める

I 研究主題設定の理由

1 「自律」の伝統を踏まえて

下表は、40年ほど遡った本校研究主題である。この年月における「自立」から「自律」への変遷は、自主的・自発的な学びの姿に加え、学び方を学ぶ過程に重きを置く方向性へとシフトされてきた現れでもあろう。2002（平成14）年に戦後7度目の改訂となった学習指導要領では、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」などの「生きる力」の育成と、生涯学習社会への移行促進が改めて謳われている。

年 度	研 究 主 題
1979～1981	自立する子ども・創造する学校ー生きてはたらく力を育てる指導ー
1982～1984	充実感を創る授業の研究
1985～1987	生き生きした個の実現をめざして ー自己教育力を育てる指導ー
1988～1990	自ら可能性をひらいていく子どもを育成するために
1991～1992	自ら可能性をひらいていく子どもを育成するために
1993	自ら可能性をひらいていく子どもを育成するために ー自己評価能力を高める指導ー
1994	豊かな子ども文化をひらく学校 ー子どもの効力感が高まる指導ー
1995～1997	豊かな子ども文化をひらく学校 ー子どもが有用感をもつ学習ー
1998～1999	豊かな子ども文化をひらく学校 ー子どもが有用感を持つ単元の開発ー
2000～2002	確かな力で編み上げる豊かな学びーともにつくる動的な教育課程ー
2003～2005	表現活動を軸にした「学びのふるさと」づくり
2006～2008	感性を高め、豊かな人間性を育む学校 ー創造的に人とかかわる力を高める授業づくりー
2009～2011	かかわり合いが育む豊かな学び
2012～2014	仲間と共につくる豊かな学び ー「対話」を通して思考を深める授業づくりー
2015～2017	仲間と共につくる豊かな学びⅡ ー新たな価値を創造する「対話」を目指してー
2018～2020	自律した学習者を育てる ー学びをつなぎ資質・能力を高めるー

本校では、1874（明治7）年の創立以来「自律」を学校教育目標に掲げ、146年間の教育活動を通して8000人を超える卒業生を輩出してきた。この本校教育史において、諸先輩教員は、言葉は違えど「自律した学び手を育てる」という大きなベクトルの中、多大な価値ある実践知を残してきた。我々現任教員も、本校教育不易の貴重な財産を継承しつつ、更なる新たな実践知があることを信じ、その実証に励む使命を担っていると考える。

2 前研究の成果と課題を踏まえて

以下、直近の研究主題である「仲間と共につくる豊かな学びⅡ」、そして研究副題である「新たな価値を創造する『対話』を目指して」の具現化に向け、各教科等部を窓口とした授業研究における取組について述べる。

1年次は、『対話』を通して新たな価値を創造するために必要な過程を明らかにすることができた。2年次は、「子どもたちが協働的に思考を深め、新たな価値をつくり上げていくための教師の支援」と「深い学びを促す思考の表現の在り方」の具現化を図った。そして、3年次は「見方・考え方」を焦点化することによって「対話」を通して新たな価値を創造する過程を教科の本質に迫るものへと改善することができた。3年間の取組の成果と課題を前研究主題である「仲間と共につくる」「豊かな学び」という二つの視点から総括してみる。

一つ目の「仲間と共につくる」とは、お互いを受け入れる温かい人間関係を基盤として、子ども同士が多様な思いや考えを交流しながら、新たな気づきや発見、新しい見方や考え方の創出、認識の更新などといった学びの成果を生み出していくことである。こうした「仲間と共につくる」子どもの姿を実現するために重視すべき学習過程や、教師の支援の在り方について具体的に示すことができた。また、各教科等の実践においても「対話」を通して学びの成果を創り上げる子どもたちの姿が研究1年次に比べ、より多く見られるようになった。さらに、協働的に課題を解決しようとする態度面の高まりも見られた。こうした結果から「仲間と共につくる」ことを目指した授業づくりについては成果が得られたものと考えられる。

二つ目の「豊かな学び」とは、自ら課題意識や問題意識をもち、試行錯誤しながら追究し、自らの変容の実感が、次への意欲に連続していく主体的な学びのことである。追究していく過程においては、各教科等の特質に応じた方法で思考を表現したり、協働的に思考を深めたりする学習活動を重ねた結果、子どもたちの理解力や表現力において向上的変容が見られた。

しかし、子ども自身が学習を振り返って自分の状態を捉え、見通しをもって、適切な学習方法を選択し実行していく主体性を育むという面においては課題が残った。子どもたちが自分の学習状況を基に内容・方法・目的を自覚し、主体的に学び進めていく力を高めていく必要がある。

また、一人一人の資質・能力を確実に高めるために、本研究で見いだした効果的な学習活動を組織化し、学びの連続性や系統性を踏まえて単元や題材を構成していくことが今後の課題となる。

3 学習することの意義を踏まえて

(1) 子どもたちが「学ぶ価値＝楽しさ、有用性、変容」を実感することができる

学習とは、学習者自身が他者や環境に働きかけ、既知の事柄に基づいて新たな意味や概念を構成していくことである。そして、その過程において、学ぶこと自

体がもつ楽しさ、望ましい自己像に近づく向上的変容、学んだことの有用性といった学習の価値や意味を学習者が実感したとき、学習は促進される (Eccles & Wigfield, 2002)。

つまり、学ぶことによって子どもの中で何かが変わり、その変化を子ども自身が自覚することが、学びをより効果的にしていくのである。

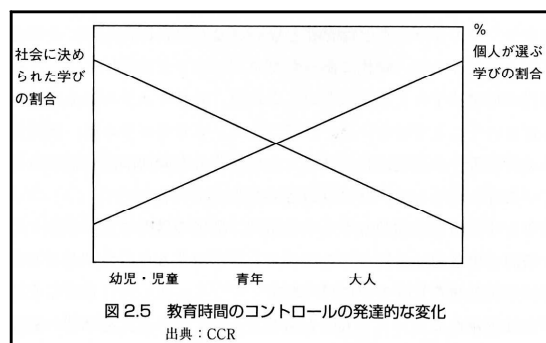
しかし、情報を伝達され受容する存在として受動的に学習に関わるだけでは、こうした価値を実感することはできない。あくまで、自らの学習過程に能動的に関わり実行していく主体的な存在として学習に関わるからこそ、学習が本来もつ価値を実感することができるのである。

本研究を通して初等教育の段階から、学習の根源的な価値である楽しさ、向上的変容、有用性を実感する経験を積み重ねることは、子どもたちが生涯にわたり学び続けていく原動力につながっていくと考えられる。

(2) 子どもたちが生涯学び続ける力の礎を築くことができる

グローバル化は我々の社会に多様性をもたらし、急激な情報化や技術革新は人間生活を質的にも変化させつつある (中央教育審議会, 2016)。こうした変わりゆく世界に主体的に対応していくためには生涯学び続けることが必要不可欠である。

ファデルら (2016, p. 42) が右図で示しているように、大人になるに従い、トップダウン的に規定された学習内容が減り、学習者自身が自ら学ぶべき内容や方法を選んでいく割合がどんどん高まっていく。つまり、自分に今必要な知識や技能は何かを判断し、効果的な学習方法を用いて学んでいく「自律した学習者」として学ぶ力を育成していくことが必要となる。



本研究を通して、自分を振り返り「何を」「どのように」学び、「どう活かしていくのか」意図的に学習していく経験を積み重ねていくことで、自律的に学習を進める力の礎を築くことができると考える。

(3) 子どもたちが各教科等を学ぶ意義を見いだすことができる

学習指導要領解説(2017)に示されているように、「見方・考え方」は「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすもの」であり、「教科等の学習と社会をつなぐもの」である。社会や人生で出会う複雑な問題を解決していくためには、多様な視点から事象を捉え、適切な思考方法を用いて納得解を創り出していくことが求められる。

そして、課題解決の際に用いる“道具”となるものが、各教科等で働かせる「見方・考え方」である。各教科の特質に応じた「見方・考え方」という多様な“道具”を、状況に応じて適切に使いこなしていくためには、実際に使ってみる経験を積み重ねていくことが欠かせない。そのため本研究では、学習者である子どもたち自身が「見方・考え方」の「どれを・いつ・なぜ」使うのか、各教科等の学習活動を通して実際に試し、その有効性や留意点を深く実感していく過程を重視する。対象に応じた適切な“道具”を用いて課題を解決していく活動と省察を通

して得られる「楽しい」「使えた」「役に立つ」という経験を積み重ねることによって、教科等を学ぶ意義を自分のものとして見いだすことが可能になると考える。

4 子どもたちの現状と教育の今日的動向を踏まえて

(1) 学習の目的や必要性を意識して学習に取り組む主体性を高める必要がある

前研究では、毎時間の課題を把握し、意欲的に取り組む子どもの姿が見られた。しかし、単元や題材における学びのつながりという視点から、学習を振り返って自分の状態を捉え、子ども自身が見通しをもって、適切な学習方法を選択し実行していくという面では課題が残った。

子どもたちが生涯にわたり豊かな学びを実現していくためには、これまでの学習や生活経験を踏まえ現状を分析した上で、「何を、どのように学ぶべきか」自ら判断し取り組んでいく主体性を高めていく必要がある。そのためにも、すべての子どもたちが現在学んでいることを、既習事項や生活経験と関連付けたり、学習過程を振り返り次の学習に向けた見通しをもったりする活動を積み重ねていくことのできる授業デザインが必要となる。

また、「何に着目し、どのように考えるのか」という学びを深めるための視点や方法を学習者自身が自覚できるように指導し、その有効性を実感し、必要な場面で意識的に働かせることができるようにすることも必要である。

こうした本校の現状を踏まえると、今後は、学習者である子ども自身が、自分の学習状況を基に内容・方法・目的を自覚し、自己選択・決定を通して学び進めていく力を高めていく必要がある。

(2) 新学習指導要領で求められる資質・能力を高めるために自覚的に学ぶ力を高める必要がある

新学習指導要領では、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力として以下の三つが柱として示されている。

- ア「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」
- イ「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)」
- ウ「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性等」の涵養)

これら三つの資質・能力を育む鍵となるのが、現在の自分の状態や、この先の目標、可能な方法や学習の結果について省察した上で、「何を・どのように学び・どう生かすのか」を自覚し、粘り強く自己調整的に学ぶ力である。「学習指導要領総則編」においても、「児童が学習の目的を自覚し、学習における進歩の状況を意識し、進んで学習しようとする態度が育つよう配慮する」(2017, p. 90) ことの重要性が指摘されている。具体的には、学びに向かう力として「自分の思考や行動を客観的に把握し認識する、いわゆる『メタ認知』に関わる力」が育成すべきものとして示されている。さらに、思考力・判断力・表現力の項においても「未知の状況の中でも、その状況と自分との関わりを見つめて具体的に何をなすべきかを整理したり、その過程で既得の知識や技能をどのように活用し、必要となる新しい知識や技能をどのように得ればよいのかを考えたりするなどの力」(同, p. 38, 下線は筆者)として示されており、学習の目的や内容、方法を自覚する力を高めることが求められている。

こうした現状を鑑みて、資質・能力を高めるために選択・決定や省察を通して自己調整的に学習を進める力を育む指導の在り方を明らかにしていくことが必要であるとする。

(3) 単元や題材を通して意図的に資質・能力を高める実践例を示す必要がある

令和2年度からの現行学習指導要領の完全実施において、資質・能力を育む具体的な実践例を示していくことが求められている。しかし、具体的にどのように学習を進めることが資質・能力を高める上で有効なのかといった点を具現化した実践研究は未だ少ないのが現状である。そこで一人一人の資質・能力を確実に高めるために、学習活動の系統性や連続性を踏まえ単元や題材を構成していくことが今後の課題となる。

資質・能力は、多様な学習経験を整理し、比較・統合する中で個々の学習経験の間に存在する共通性と独自性に気付き、統合的な概念化に成功したとき、対象が変わっても強靱かつ柔軟に機能する汎用性を獲得するという特徴がある（奈須，2017，p.217）。また、資質・能力（competence）の提唱者であるホワイト（1959，p.ii）が述べているように、効果的に環境と相互作用する能力は「長期の継続的な学習を通して少しずつ獲得されるもの」である。

資質・能力のこうした特性を踏まえると、対象の特質に応じた適切な関わり方ができるようになるためには、1時間単位ではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、学習活動を有機的に結合するように位置付け、単元や題材を構成していくことが不可欠となる。「見方・考え方」を働かせて教科の本質に迫る学習活動を意図的に設定し、積み重ねることが、資質・能力を高めることにつながっていくという前研究を通して得られた知見をすべての授業に広げていく必要がある。

II 研究主題について

1で述べた理由から、研究主題を次のように設定する。

研究主題 **自律した学習者を育てる**

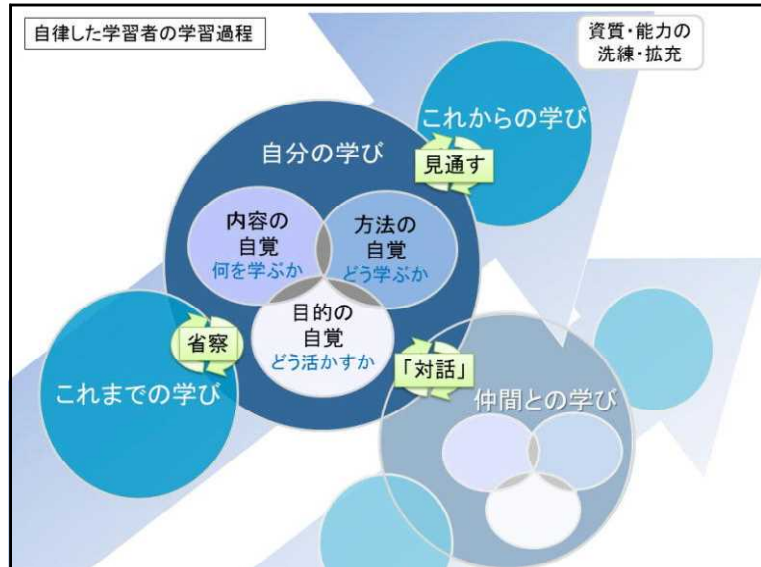
「自律した学習者」とは

本研究を通して育成を目指す「自律した学習者」とは、自分自身の学びを省察し、自ら設定した目標に向け必要な学習内容や方法を決定し、学び続けていく学習者である。具体的には、「何を（学習内容）」「どのように学び（学習方法）」「どう活かすのか（学習の目的）」を自覚し、自分の学習状況に応じて効果的に学習を進め、自ら学び続けることができる学習者である。

自律した学習者となるためには、自らの現状を正しく分析し目標を設定する力、多様な学習方法を身に付け状況に応じて適切なものを選択し用いる力、そして目標に照らして達成状況を吟味し学習方法をよりよいものへと修正していく力が必要となる。つまり、意欲だけではなく、どのように努力すれば深く学習することができるのかという学び方を身に付けることが重要となる。こうした学ぶ力としての学力を高めることで、自分自身の学習の質を高めるために積極的に学習過程に関与する主体的な学び

が可能になるものと考える。

デシラ（1999, p, 279）も指摘しているように、「真の自律性には関係性が伴う」ものであり自律した学習者は決して孤立した存在ではない。「対話」を通して、自らの学びと、共に学ぶ仲間の多様な知識・経験・視点・方法・態度等を結び付けながら、互いの学習の質を高めていくことも21世紀の学習者にとって欠かせない素養である。これまで研究してきた「対話」と



いう横軸に加え、学びの連続性と系統性という縦軸を加えることで、資質・能力のより確かな育成が可能になるものと考えられる。

そして、学ぶ力を高めるための鍵となるのが省察である。学ぶ内容や過程、用いる方法を自問する省察は、深い学びを促す上で鍵を握る活動である。OECDも学習を促進するものとして省察性（reflectiveness）を、知識・スキル・人間性と並ぶ四つのキーコンピテンシーの一つに位置付けている（ファデルら、2016, p. 61）。この省察と学習活動の往還を通して、これまで学んだことを基に、よりよい学びを探究し、これからの学びへとつなげることで資質・能力を洗練・拡充していく子どもの姿を実現することができると思う。

本研究を通して、内容・方法・目的を自覚し、生涯にわたり自律的に学習を進める力の礎を築くことができると考えられる。

Ⅲ 研究副題について

研究主題の具現化を図るために、次の研究副題を設定する。

研究副題 学びをつなぎ資質・能力を高める

1 「学びをつなぐ」とは

「学びをつなぐ」とは、学習者である子ども自身が、これまでの学びとこれからの学び、そして仲間との学びと自らの学びを結び付け、自分にとって意味ある知を創り出していくことである。

既有知識と新しい情報を関連付けることによって形成された概念的理解は、様々な場面に利用可能な柔軟性をもつようになることが指摘されている（藤村、2012, p. 111）。そのため、学んだことを多様な文脈で活かす柔軟性が求められる資質・能力を育む上で、関連付けることは極めて重要な意味をもつ活動となる。

具体的には、次の三つの活動を通して過去・現在・未来そして仲間との学びとの関連付けを図る。

一つ目は、省察することを通して、これまでの学習や生活経験と自己の現状を自覚し、

新たな学習と結び付けていく活動である。

二つ目は、「対話」を通して、自らの学びと、共に学ぶ仲間の多様な知識・経験・視点・方法・態度等をつなぎ、自覚的に理解や表現の質を広げ深めていく活動である。

三つ目は、これからの学びや生活を見通すことを通して、学習者自身が「何を・どのように学ぶのか」という目的や意義を自覚し、自分の学習目標を設定する活動である。

この三つの活動を通して自分の学びの現在地を確かめ、自分のめあてや単元・題材のゴールと照らし合わせながら、学びの方向性や方法を選択したり修正したりすること、すなわち自分の学びの過程に対して自覚的に自己調整していくことが自律性を育む上で重要となる。

そして、上記の活動を通して学びをつなぐ際に用いる視点や方法が、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」である。子ども自身が学習活動を通して、計画的・意図的に「見方・考え方」を働かせて学習対象と関わり、関連付けていく経験を積み重ねていくことにより、様々な場面で用いることのできる資質・能力を高めていくことができるものと考えられる。

2 「資質・能力」とは

「資質・能力」(competence)とは、対象とよりよく関わり、よりよく学ぶために必要な力である。学びに向かう態度、学習内容を踏まえた認識・思考・表現の方法を含む総体であり、対象が変わっても機能する点に特徴がある。

ノールズ(2005, p. 7)は資質・能力をまだ発揮されていない「潜在的な能力(potential)」である「資質」と、「顕在化した具体的な能力(ability)」である「能力」を含むものとして定義している。

高口ら(2015: p. 15)も「資質」を、子どもが学んでいくためにもっている潜在的な力であり、「能力」はその資質を使って実際に学ぶことで、子ども自らが育て自覚的に活用できるようになった力であるとしてその違いと関係性を定義している。また、自覚的に用いるためには多くの経験が必要であることも指摘している。

しかし、より重要なのはこれらの先行研究が示唆しているように「資質・能力」はゼロから身に付けさせるものではなく、基本的には一人一人がもっているものであり、自分の中にあるものを引き出して使うものであるという点である(White, 1959; 益川・望月, 2014; 奈須, 2015, 2017; ソーヤー, 2009など)。こうした知見を踏まえ、本研究では子どもたちが本来もっている「資質・能力」を多様な学習経験を通して育み、洗練・拡充していくことを目指す。

IV 実践・研究の目的と取組内容

1 「何を・どのように学び・どう活かすのか」を自覚しながら学ぶ子どもの姿を具現化する。

一方的な指示に従い、提示された学習材料をひたすら覚える「その場限りの学習者」として学習経験を積み重ねているだけでは、決して自ら学び進める力を高めることはできない。なぜなら、現実の場面で、人が何かを学習しようとする際には、学ぶ目的や学習課題に応じて「何を学ぶか」「どのように学ぶか」を自ら選択し、目指すレベルまで学べたかどうかをチェックし、不十分であれば学び直しながら学習を進めていくからである(三宮, 2008)。

こうした自律的な学習プロセスを踏まえ、本研究では自ら学び進める力を高めるため

に、以下の三つの活動を重視して実践に取り組んでいく。

(1) 何をどのように学ぶのか見通す活動の設定

自律的に学習を進める起点となるのは、学習課題や状況に応じて「何を・どのように学ぶのか」を学習者自身が自覚し、自分の学習目標を設定する活動である。

学習者である子どもたち自身が学習すべき内容や方法を自覚し、自己調整的に学び進めていくために、学習活動の事前段階で重要となるのは次のような視点である。

- ・自分を知る（これまでの学習や生活経験、既知と未知の内容、学習の達成状況、課題や問題点、興味・関心・意欲等）
- ・理由を知る（学習課題と既習内容・生活との関連や相違点、学習対象の意義や有効性）
- ・過程を知る（課題達成のために必要な学習内容や効果的な学習方法の選択・決定、計画の立案）

こうした視点から「なぜ学ぶ必要があるのか」「何を学ぶのか」「どのように学ぶのか」という問いについて、教師や仲間と共に考えていく活動を設定することで、学習に向かうために必要な知識や方法、態度を学ぶことができるものとする。

プリチャードら（2017, p. 78）も「学習の準備ができているということは、その学習内容が自分にとっていかに大切であるかということが分かり、その流れを受け入れることである」と指摘しているように、これから学ぶことの意義や文脈を自覚するこの過程は、自ら学び続ける学習者を育てる上で大きな意義をもつと言える。

(2) 「対話」を通して自他の学びを相互に関連付けながら、自分にとって意味ある学びを創り上げていく活動の設定

深く学ぶためには、知識や技能が関連をもって保持されていることが重要である。断片的な記憶ではなく、関連付けて理解された知識や技能は「長く覚えていられる」「応用がきく」「学習の動機付けを向上させる」という特質をもつことがこれまでの研究で明らかにされている（深谷, 2016, p10-11；藤村, 2012など）。こうした特質を踏まえると、様々な教育機会を通じて可能な限り知識や技能間のつながりを重視した学習を促すことが重要であると考えられる。

関連付けを通じた深い学びを促すためには、学習者自身が、これまで学んできたことや生活経験と新しく学ぶこととの関連性を把握し、自覚的に構造化できるようにすることが重要である。その代表的な方法として精緻化と体制化が挙げられる（Weinstein & Mayer, 1986）。精緻化とは、既にもっている知識と学習内容とを関連付けることによって情報を豊かにし定着を促す学習方法である。体制化とは、学習内容が相互に関連をもつように分類・整理することである。

実際の学習の中でこうした関連付けを促すには「対話」が非常に有効である。「対話」を通して思考が外化され、他者との違いが可視化されることによって、考えの修正や再構成（すなわち精緻化）が促され、体制化に向けた分類や整理の新しい視点を獲得することができるからである。また、「対話」によって、互いの学習過程を客観的に捉え分析し合うことで省察を促すことも可能となる。

このように「対話」の機能を活かした活動を設定することで、一人一人の経験や知識・技能を相互に関連付け、自分にとって意味ある学びを創り上げていくことが期待できる。

(3) 自分の学習過程を省察し、よりよい次の学びへつなげていく活動の設定

自分の学習過程を省察し、より適切な方法に調整していくことは学習者の自律性と資質・能力を高める上で非常に重要な活動である。なぜなら、自分の学習過程を省察することで、学んだことの意義と修正すべき点を認識し自らを成長へと推し進める意欲を高めることができるからである。ファデルら（2017, p.41）も、省察と修正を通して自分で学びをコントロールする自律的な学習が、子どもの学習意欲を高めたり、高い学習成果を上げたり、思考や行動を制御する機能を発達させたりするのに重要であることを報告している。

特に重要なのは、自分の学習状況や選択した学習方法の効果について自覚を促す活動である。まず、学習活動を通して「何を学んだのか」「どのくらい分かって（できて）いるのか」「うまくいったこと・いかなかったことは何か」「なぜ成功／失敗したのか」といった視点から省察し、成果と課題を意識化する。そして、そこから「次はどうすればよいか」という効果的な教訓を引き出すことができれば、学習したことを別の場面で生かす転移が生じやすくなることが知られている（市川, 1993）。

ここで最も重要なのは、省察を通して複数の学習経験を比較・統合することによって、次の学びに生かせる教訓を引き出すという点である。なぜなら、省察を通して次の学習に活かせる教訓を引き出すことができれば、学んだ内容や方法を異なる文脈で使う転移が可能となるからである（佐藤, 2014, p.88）。その場限りの断片的な学習では転移は生じない。だからこそ省察を通して、次に生かせる概念や方法を意識化し汎用性を高めていくことが重要となる。

このように、省察に基づき目標や計画・方法を修正していく活動を通して、学習者は「どうすればよりよく学ぶことができるのか」という努力の仕方を自覚しつつ、自律的に資質・能力を高めていくことが可能となる。そのためにも省察・修正する活動を学習過程に効果的に位置付け、学習の質を高める支援を具体化していくことが重要である。

2 教科等の資質・能力を高める単元・題材構成の在り方を示す

資質・能力を高めるためには、学習者自身が教科の特質に沿って学んだことを統合し洗練させていくことができるように単元・題材を構成する必要がある。その鍵を握るのが以下の2点である。

1点目は、学習したことの適用範囲を広げ、異なる課題解決に活用していくためには、個々の学びに通底する教科等特有の認識や思考の方法を学習者が意識化する必要があるという点である。そして、認識や思考の質を高め深い学びを可能にする鍵となるものが、学習対象に向き合ったときに顕在化する教科特有の「見方・考え方」である。次期学習指導要領でも「見方・考え方」は「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすもの」（学習指導要領解説総則編, p.4）として位置付けられていることからその重要性が窺える。

2点目は、学んだことを結び付けていくために、教科等における学習内容のつながりを学習者自身が理解することである。ブルーナー（1960, p.22）が指摘するように、学習が連続したものとなるかは、学習者自身が教科等の構造を習得することにかかっているのである。

(1) 教科等の特質に応じた「見方・考え方」を自覚的に用いながら学び進める単元・題材構成の工夫

「見方・考え方」とは各教科等の学習を効果的に進めるための方略である。「何に着目し、どのように考えていくのか」という各教科等を学ぶ際に用いる認識や思考の方法を具体化したものであり、資質・能力を支える重要な要素である。

学習指導要領解説でも深い学びの鍵として「児童生徒が学習や人生において『見方・考え方』を自在に働かせることができるようにすること」（総則編, p. 4）が求められている。また、奈須（2017, p. 117）も、『『主体的・対話的で深い学び』を目指した教育方法の刷新は、資質・能力の育成を目指して行われるのであり、その中核をなす、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を子どもたちにしっかりつかみ取らせるために進められるのだ』という点を強調している。

「見方・考え方」を自覚的に働かせる力を高めるためには次の2点が重要となる。

1点目は、「見方・考え方」と使い方を明らかにすることである。課題を解決していく上で有効な方法を知らなかったり、意識化せずに使ったりしている状態では、様々な状況で働かせることはできない。だからこそ、具体的な学習場面で、どの「見方・考え方」をどのように働かせるのか、モデルを示したり、共有したりすることが大切である。

2点目は、単元や題材を通して「見方・考え方」を繰り返し働かせる機会を設定することである。その際、課題解決の過程で「見方・考え方」を様々な対象や状況に対して働かせる場면을意図的・計画的に設定し習熟を図ること、省察を通して使い方や条件、有用性をより深く実感できるようにすることが重要である。異なる対象に対して働かせる際に、何が共通していて、何が変化するのか、その変化の理由は何かといった点に着目し省察することで、「見方・考え方」の特質を理解し活用することが可能となる。

このように各教科等の授業を通して、「見方・考え方」を働かせながら課題を解決し、省察する経験を学習者が積み重ねることで、どの方法を・いつ・なぜ使うのか、適切に判断し、使いこなす力を高めることができると考える。

(2) 資質・能力の高まりを自覚できるように、単元・題材相互のつながりを明確に示す

資質・能力の洗練と拡充を図っていくためには、教科等の文脈に応じて、内容的に関連が深い学習対象を関連付けながら多様な学習経験を積み重ねていくことが重要である。そのためには、教師だけではなく学習者自身が資質・能力の高まりや、学びの連続性や系統性を意識して学習を進めていくことが必要となる。

ブルナー（1966, p. 40）も、教科等の構造を学習者が理解した上で学ぶことの利点として、次の三つを挙げその重要性を強調している。

○今学んだことから後に学習するものへと通じるように一般化することが容易になる。

○一般的原理を把握することで知的興奮を得ることができる。

○原理と結合して記憶することで、長い期間保持することができる。

つまり「以前の学習で身に付けた資質・能力を基に、今の学習ではどの部分を高め、次の学習ではどう活かしていくのか」という見通しを、学習者と教師が共有していくことが、学びを系統的で連続的なものにしていく上で大きなポイントとなる。子どもたちが資質・能力の高まりとつながりを意識しながら、意図的に学習活動に取り組むことで学んだことが相互に結び付きやすくなり、より効果的に学習を進めていくことができるものと考えられる。

このように、単元・題材相互のつながりを構造化して示す際の鍵となるのが、教科等で育みたい資質・能力であり、その基盤となる「見方・考え方」である。教科等の本質に関わる「見方・考え方」という側面から単元・題材間のつながりを捉え直すことによって、教科等の特質に即して資質・能力を洗練・拡充していく意図的で計画的な指導が可能になると考える。

V 1～2年次の実践・研究の省察

1 研究1年次の省察

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」の実現を目指し、以下の二つの重点を設定し授業改善に取り組んだ。

重点1 子どもたちが学びのつながりを自覚できる単元・題材構成の工夫

重点2 「見方・考え方」を働かせた学習活動の設定

各教科等部の実践から得られた知見を基に、1年次の成果と課題について次に述べる。

重点1について

資質・能力を高めるためには、学習者である子どもたち自身が学習を見通し、関連付け、省察しながら自らの学びのつながりを自覚していることが重要である。

そのために研究1年次は、

- ・何をどのように学ぶのか見通す活動
- ・「対話」を通して自他の学びを相互に関連付けながら自分にとって意味ある学びをつくり上げていく活動
- ・自分の学習過程を省察し、よりよい次の学びへつなげていく活動

という三つの活動を単元や題材のどこに位置付け、どのように行うことが、資質・能力を高める上で効果的なのか明らかにしていくことに取り組んだ。資質・能力を高めるためには、三つの活動を有機的に結び付け、目的を踏まえ、適切な方法を選択したり、実行結果をもとに用いた方法が適切であったか評価したり修正したりすることが重要となる。

ブランスフォードら（2002）も、学習の質を決める要素として次の3点に着目している。

- ・いかに既有知識が新たな知識の構築に組み込まれるか
- ・いかに知識は組織されるか
- ・いかに優れた学習者は自己の学習をモニターし省察しているか

ここで指摘されているように学習の質を高めるためには、新たな学習内容と既存の知識や経験がつながり、新たな知識や概念がつけられていく過程に着目すること、そして学習過程に対し学習者自身が自覚的になることが重要である。また、上記の3点は、教師が構想した単元・題材構成が資質・能力を高める上で効果的であったか、子どもの姿を通して分析する際の視点としても非常に有効である。

学びの連続性や系統性を踏まえ、子どもたちが「なぜ今この学習活動を行う必要があるのか」自覚しながら学び進め、資質・能力を高めていくことができるように、より効果的な単元や題材構成の在り方を実践を通して探ってきた。

重点2について

教科等特有の「見方・考え方」を働かせた学習活動を意図的・継続的に設定し、積み重ねることで、資質・能力を高めることに取り組む。具体的には子どもたちが、単元や題材を通して「見方・考え方」を、様々な状況や問題場面に応じて用いながら、より質の高い問題解決を図る授業づくりを目指した。

各教科等は取り扱う対象や領域だけでなく、対象にどうアプローチするかという認識・思考・表現の方法にもそれぞれの特徴がある。これまでも各教科等の学習において、対象に対し最もふさわしいかわり方を選択し、用いながら課題解決を図る活動は行われてきている。しかし、教師も児童も学ぶ対象や結果は意識しているものの、どのように学んだかという学び方に対して自覚的ではなかった場面があったことも事実である。つまり、「なかなかいい道具をもっているが、それをもっていることを自覚していないため、実際には使うことができない」（奈須，2017，p. 200）状態である。だからこそ、複数の学習経験を比較・統合し、「見方・考え方」を自覚化し実際に用いながら、汎用的な思考の道具として、いつでも自らの意思で自在に操れるようにしていく段階的な指導が必要なのである。

本校では、昨年度より教科の本質に迫る学びを実現する鍵として「見方・考え方」を働かせた授業づくりに取り組んできている。その結果、「見方・考え方」の明示的な指導とそれを用いた学習経験の積み重ねが資質・能力を高める上で効果的であることが確認できた。

こうした成果を踏まえ、今年度は状況に応じ適切な「見方・考え方」を用いて学習に取り組む経験を積み重ね、資質・能力を高めていく子どもの姿を目指し実践に取り組んだ。

(1) 研究の成果

① これからの学びを見通す力を高める単元・題材構成のポイントの明確化

自律した学習者として、子どもたちが学びのつながりを自覚していく基盤となるのは、見通す・「対話」を通して関連付ける・省察という三つの活動である。

1年次の実践・研究では、単元・題材構成を工夫することで、この三つの活動の中でも特にこれからの学びを見通す活動の充実を図ることができた。1年次の実践・研究を通して見いだされた、学習者である子どもたち自身が、自分事としてこれからの学びを見通すことができるようにする単元・題材構成のポイントは次の3点である。

・明確で具体的な目標を知ることができる（どこに向かうのか）

目標が明確で、具体的で、見通しが立つからこそ学習者は主体的に学習に向き合うことができる。自ら学ぶ子どもの姿が見られた実践に共通していたのは、学ぶ目的や意義について教師や仲間と共に考え共有する活動が設定されていたという点である。

理科では事象提示、体育では試しのゲームから生まれた問題意識を活かすことで、より具体的な形で子どもたちが単元の見通しをもつことができた。また、国語や道徳では、自分が感じた疑問やずれを自覚し、表現する活動を設定することで、学習問題が子ども自身のものとなるよう改善が図られた。

音楽、図工では導入に鑑賞活動を設定することで、外国語活動や家庭科ではゴールとなる具体的な活動場面を提示することで、子どもたちが単元・題材を通し

て達成すべき目標や学ぶ意義を明確に捉えることができた。

・ **目標に対する自分の学びの現在位置を知ることができる（進み具合はどうか）**

子どもたちが前向きに学習に取り組んでいた実践に共通していたのは、目標に対する現在の自分の達成状況や改善に必要な情報を教師や仲間から得ることができていたという点である。特に「これまでと比べどのような変容があったのか」「どうすれば改善できるのか」という点について、子ども自身が理解しやすい形でフィードバックを得られる活動を、単元・題材に位置付けることは非常に有効であった。

体育では、子どもたちは試しのゲームやまとめのゲームを通して、目標と自分の現状との差を自覚する機会が設定されていた。また、理科、生活、音楽、図工、総合でも試行や「対話」を通して子ども自身が学びの現状を捉えることができるように単元・題材がデザインされていた。

目標と自分の学びの現在位置との差を、学習者自身を知ることができる活動が位置付けられていることは、学習への積極的な関与を促す上で非常に効果的であった。

・ **次の段階や新たな目標を知ることができる（次に何をすべきか）**

自ら学び進める子どもの姿が見られた実践では、目指すべき目標を設定するだけでなく、どうすれば課題解決することができるのか、次に進むべき段階や必要な方法を学習者自身を知ることができる場が設定されていた。

例えば生活では、「計画→探検→気づきの交流→振り返り→次の探検の計画」というサイクルを繰り返しながら学習を進めたことにより、行きたい場所・会いたい人・やってみたいことなど次の目標を主体的に選んだり決めたりする子どもの姿が見られた。また、社会や算数、家庭では前学年や前単元・題材における既習を活かして課題解決の方法を考える活動を位置付けたことにより、学びのつながりを踏まえて、次に進むべき段階をより明確に捉える子どもの姿が見られた。

② 課題解決に必要な「見方・考え方」を働かせる力を高める学習活動の明確化

対象に応じた「見方・考え方」を働かせて課題解決に取り組む学習活動は、資質・能力と自ら学ぶ力を高める上で核となる活動である。そこで1年次は、課題解決に向け「見方・考え方」を働かせた学習活動を意図的・継続的に設定し、多様な学習経験を積み重ねていくことを重視し、実践に取り組んだ。

その結果、「見方・考え方」を働かせながら課題解決に取り組む子どもの姿が見られた実践では、共通して次のような学習活動を経ながら、徐々に使えるようになっていくことが見えてきた。

- ・ 課題解決に取り組む中で効果的な「見方・考え方」を見いだしたり、気付いたりする。
- ・ 教師のサポートを受けながら「見方・考え方」を使ってみる。
- ・ 仲間の使い方を見たり、互いに助言し合ったりながら「見方・考え方」を使ってみる。
- ・ うまく使えているか確かめたり、修正したりしながら「見方・考え方」を一人で使ってみる。

各教科等の実践における子どもの変容と事後分析の結果を踏まえると、「見方

・「考え方」を自覚的に働かせるためには、次の四つの過程を往還しながら学習経験を積み重ねていくことが必要であると考えられる。

・「見方・考え方」を知る

課題解決に必要な「見方・考え方」やその使い方について、教師や仲間のモデルや説明を通して知る過程。

・教師と使ってみる

教師の助言や発問・指示といった支援を受けながら「見方・考え方」を使ってみる過程。

・仲間と使ってみる

「対話」を通して情報を共有し、助け合いながら仲間と共に「見方・考え方」を使ってみる過程。

・一人で使ってみる

使い方や効果について省察し、修正しながら「見方・考え方」を一人で使ってみる過程。

特に重要なのは、実際の授業では、子どもの実態に応じてこれら四つの過程を何度も往還しながら、「見方・考え方」を働かせた学習活動が多様な形で行われていたという点である。「見方・考え方」を教えただけ、ただ単に繰り返すだけでは一人で使えるようにはならない。実際の課題解決の場面で必要な「見方・考え方」を意識的に使えるようになるためには、教師や仲間のサポートを受けながら使ってみる経験を積み重ねていく過程が必要であることが見えてきた点は1年次の大きな成果であると言える。

また、課題解決に必要な資質・能力と、課題解決の過程で働かせる「見方・考え方」に対する教師の意識が高まったことも、上記のプロセスを支える大きな要因である。課題解決に必要な「見方・考え方」をいつ・どの場面で・どのように働かせるのか、教師が明確に捉えているからこそ、子どもの実態や変容を見取り、適切な支援を行うことが可能になる。そのためにも、授業の中で学習者がどのように学んでいるか敏感に捉えることが重要である。

(2) 研究の課題

① 自らの学びをつなぐより効果的な省察

本研究で目指す「自律した学習者」を育む鍵となるのは自分の学習過程を自覚するメタ認知に関わる力である。1年次の実践では、これからの学びを見通す活動においては改善が見られたものの、省察を通して自分の学びに対する自覚を高めるという面においては課題が残った。

子どもたちが、自らの学びの現状を正しく捉え、次の学びにつなぐ力を高めることができるように、各教科等の特質や発達の段階に応じたより効果的な省察の在り方を、更に探究していく必要がある。

② 課題に応じた「見方・考え方」を自覚的に働かせる力を高める単元・題材構成

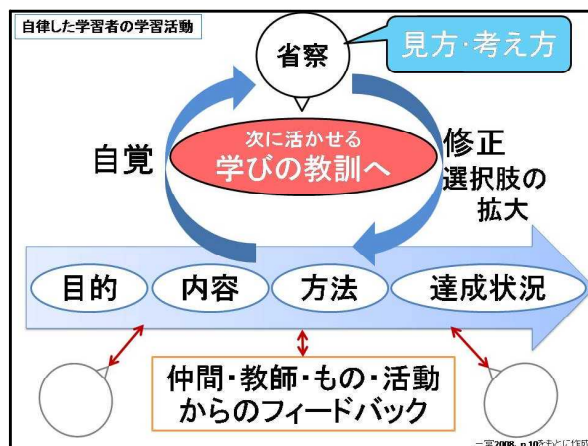
一人一人の資質・能力を確実に高めるためには、適切な「見方・考え方」を自覚的に用いながら、課題解決していく経験を積み重ねていく必要がある。1年次の実践を通して、「見方・考え方」を示すだけ、ただ繰り返し使うだけでは、課題解決の場面で使えるようにはならないということが見えてきている。

発達の段階や子どもの実態に即して、支援の度合いや、課題の難易度の異なる

学習活動を有機的に位置付け単元・題材を構成することで、課題に応じた適切な「見方・考え方」を自覚的に働かせる力を段階的に高めていく必要がある。

2 研究 2 年次の省察

「自律した学習者」とは、自分自身の学びを省察し、自ら設定した目標に向け必要な学習内容や方法を決定し、学び続けていく学習者である。研究 1 年次に得られた知見から、本研究が目指す子どもの姿と現在の子どもの姿を比較したときに、課題となっているのは次の二つに対する「自覚を高める」ことであることが明らかになった。



一つ目は、自分の学びの現状に対する自覚、二つ目は、課題解決の場面で自ら働かせている「見方・考え方」に対する自覚である。自分の学びをコントロールするためには、自らの学びの現状を自覚する、そして学びの現状を踏まえ、よりよい学び方へ修正するという二つの活動が欠かせない。そこで、自律した学習者に欠かせないこの二つの活動の質を高めることを目指し、2 年次の実践・研究の重点を次のように設定し、授業改善に取り組んだ。

重点 1 自らの学びをつなぐ効果的な省察の工夫

重点 2 課題解決に向け、適切な「見方・考え方」を自覚的に働かせる力を高める単元・題材構成の工夫

重点 1 について

学びの質を高めるためには、学習者自身が、自分の現状を的確に捉え、何を向上させるべきか明確に知ることが不可欠である。そのために必要なのが、自分の学びを省察する活動である。

省察の場面では、今自分がどれだけ学べているか、自覚することが重要である。1 年次の実践・研究では、単元・題材に省察する活動を位置付けたものの、学んでいる自分の現状を的確に捉えるという点では課題が見られた。

こうした課題を踏まえ、2 年次は

自らの学びをつないでいくためには、
いつ・何について・どのように省察することが効果的なのか

という視点から、教科等の特質や発達段階を踏まえた効果的な省察の在り方を更に探究していくことに取り組んだ。

「いつ省察するか」という点については、1 年次の実践から、省察が授業や単元の終末だけでなく、学習の各場面で生じることが見えてきている（次頁右図参照）。例えば導入場面では、既習や現状の把握、自分の実態を踏まえ課題の難易度を予想するといった姿が見られた。また、展開場面では、学習活動に取り組んでいる最中に、達成状況や学習方法を点検したり、課題や難易度を見直したりする姿が見られた。いわゆる「行為の中の省察」（ショーン、2007）である。終末では、学習過程を振り返り課題の達成度を確認したり、成功や失敗の原因を判断したりする姿が見られた。

「どのように省察するか」という点では、個人的な省察と、「対話」を通じた協働

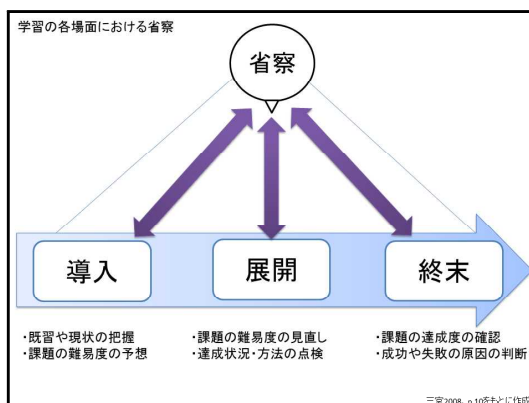
的な省察（コルトハーヘン, 2018）を効果的に位置付けることが重要である。「見方・考え方」を用いながら、この二つの省察を往還することによって、学びのプロセスを自覚し、修正していく自律した学習が促進されていくものとする。

「何について省察するのか」という視点から改善を図る上で、鍵を握るのは共に学ぶ仲間・教師・もの・活動などからのフィードバックである。フィードバックとは、学習者に関わりをもつ人やものから与えられる学習の到達状況に関する情報である

（ハッティ, 2018, p. 170）。学習の進歩に役立つ効果的なフィードバックには、自分の学びに対する気づきや、よりよい方法への示唆が含まれており、省察を促進する働きがあることが知られている。

フィッシャーとフレイ（2017, p. 110）は、効果的なフィードバックの基準として、①タイミングがよい、②具体的、③分かりやすい、④次の行動に移せる、の4点を挙げている。自分の学習状況を把握する上で、必要な情報を子どもたちが得られるように学習活動をデザインすることが教師には求められる。

適切なフィードバックを手がかりにした省察は、子ども自身が次の学びの目標を見だし、自らの力で成長を推し進める原動力となる。自律的な学習過程の核となる省察の更なる充実を図ることを目指し2年次の実践・研究に臨んだ。



重点2について

課題を解決するために、適切な「見方・考え方」を自覚的に、また効果的に働かせることは、自律した学習者にとって欠かせない力である。

1年次の実践を通して、教師や仲間のサポートを受けながら実際の課題解決の場面で使ってみる経験を積み重ねていくことで、「見方・考え方」を働かせる力を高めることができるということが分かってきている。その反面、

- ・どの「見方・考え方」を、なぜ使うのか。
- ・「見方・考え方」をいつ・どのように使うのか。
- ・「見方・考え方」をうまく使いこなせているか

といった視点から「見方・考え方」に対する自覚を高めるという点では課題が残った。

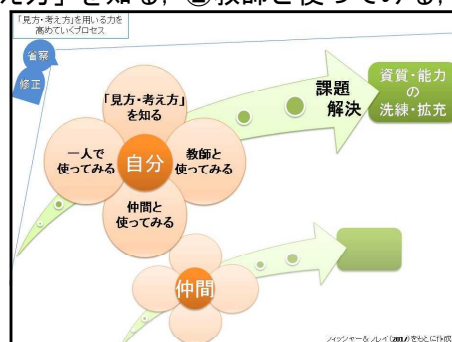
そこで2年次は、教科等の特性や発達段階を踏まえ

課題に応じた適切な「見方・考え方」を自覚的に働かせることができるようになるためには、どのように学習活動を構成することが有効なのか

という視点から、より効果的な単元・題材構成の具現化に取り組んだ。

先に述べたように、四つの過程（①「見方・考え方」を知る、②教師と使ってみる、③仲間と使ってみる、④一人で使ってみる）を経て、子どもたちは適切な「見方・考え方」を自覚的に働かせることができるようになっていく。そのためには、右図で示しているように子どもの実態に応じて、それぞれのプロセスの割合や順番を柔軟に設定することが不可欠である。

重要なのは、このプロセスは、①から④へと



順番に行うのでも、常にクラス全員が同じ段階の活動をするのでもないという点である。なぜなら、クラスの中には課題解決に必要な「見方・考え方」に対して、習熟度の異なる子どもたちが常に混在しているからである。しかし、その差異は、教師が正確に把握することで、プラスのものとして活かすことが可能である。習熟度が異なるからこそ、「対話」を通して、難しい点を焦点化したり、多様な「見方・考え方」を知ったり、モデリングによってよりよい使い方を相互に学び合ったりすることが可能になるのである。

こうした共に学ぶよさを最大限に活かしつつ、課題に応じた適切な「見方・考え方」を用いながら解決していく力を高めていくことを目指し、より効果的な単元・題材構成の工夫に取り組んだ。

(1) 研究の成果

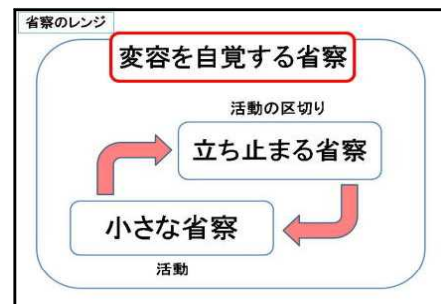
① 学びの深まりにつながる効果的な省察バリエーションの明確化

2年次の実践から、省察レンジ（対象範囲）の広狭と、それら種々の省察から得られる学びの差異が明らかになっている。

・学習活動における「小さな省察」

いわゆる「行為の中の省察」（ショーン, 2007）である。個々による直感的な試行錯誤、既習や生活経験等の転移の試行、「仲間との対話」によるフィードバック、これらが学習活動の中で瞬間的に行われている状態で最も省察対象のスペンが短い省察と言える。

この「小さな省察」によって得られる小さな教訓は、その後、自らの学びをつなぐ学習方略を形成するための重要な材料となっていく。個で学習課題に向き合う時間の確保、自分に有用な情報の記録等の「自分との対話」は必須である。しかし、それら小さな教訓の一片一片は直感的で主観的であるため、次に述べる、個々の認知をつなげるための協働的なフィードバックが有効となる。



・1単位時間における「立ち止まる省察」

個々の小さな教訓を、互いに「聴き合う」「見合う」等の情報交換の場から、「困り事を相談する」「吟味し合う」「練り上げる」等の補完する「対話」、つまり協働的なフィードバックを得られる場へと高めていくための支援の重要性が明らかになった。各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、一旦立ち止まり、「仲間との対話」によって協働的に行う省察。そして、有用な情報や更新された考え方により知識がつけられ再構築されていく個による省察。この2段階の「立ち止まる省察」を1単位時間、あるいは1活動単位に位置付けることが、子ども自身の学びを一般化し、資質・能力の高まりへとつなげていくための大切な学習過程であることが分かった。

・単元・題材における「変容を自覚する」省察

上述の「立ち止まる省察」において、「何が分かったのか」「どんな学び方が有効だったのか」について、自分で、また仲間と省察する経験を積み重ねる。さらに、学習過程の区切りの段階で学習前後の自分の「変容を自覚する」省察

を行うことにより、学びを「これからの学びにどのように活かしていくのか」という「見通す」省察へとつなげていく姿が見られた。導入時の「お試し」「知っていること」「予想スケッチ」「設計図」等からの質的向上を子ども自身が実感し、次につなげていこうとする省察は、本項①の三つのバリエーションのうち最も教訓帰納（三宮, 2016）のレベルが高く、自律した学習者として必要な資質・能力の向上へとつながっていく。

② 自覚的に「見方・考え方」を働かせるための単元・題材づくりの在り方

これまでの実践・研究から、「見方・考え方」は、教師が「この『見方・考え方』を使いなさい」と説明して簡単に身に付くものではなく、子どもにその「見方・考え方」を働かせる実効性を感じさせる必要があることが明らかになっている。今年度の実践からは、子どもが教材と向き合うとき、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を自覚的に働かせるための効果的な仕掛けの在り方について、以下の3点が明らかになった。

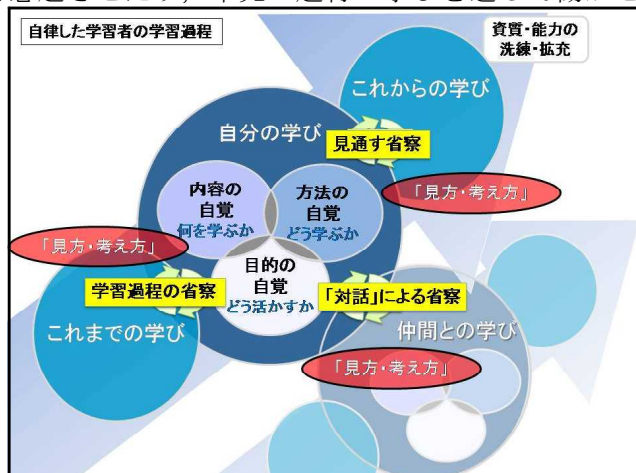
・ 思考・判断・表現と省察の往還を繰り返し、積み重ねる活動の設定

単元・題材の導入場面で、この学習で「自分はこうなりたい」という目標をもたせる。そして、単元・題材の学びを通して「自分が求める姿に到達するためには何が必要なのか」について、個及び協働的な省察を通してメタ認知し、思考・判断・表現をアップデートしていく。この経験を積み重ねていくにつれ、教師が意図した「見方・考え方」を子どもが自覚的に働かせるようになっていく姿が見られた。自分の思考・判断・表現の質を高めるためには「どこを見て、どのように考えたらよいのか」という方略は、まさしく各教科等の特質に応じた「見方・考え方」と重なっていた。

・ 立ち返り、つなげるための支援

働かせる「見方・考え方」について、教師の意図と子どもの学びとの整合をとるには、教材に埋め込まれている価値を教師が見抜いておく必要がある。本物（上質なもの）と触れ合う、実物を目の当たりにする、生活体験を基にするなど具体物を直接肌で感じる活動は、教材が子どもに働かせるべき「見方・考え方」を直に訴えかけてくるため、低学年はもとより高学年でも有効であった。

また、文章や社会的事象などの抽象的な教材にあっては、これまでの学びで働かせた「見方・考え方」を想起させたり、単元・題材の学びを通して働かせてきた「見方・考え方」を整理したりする教師の支援により、その教材に向き合ったときに働かせるべき「見方・考え方」を、子ども自身に立ち返らせ、その有効性を実感し、自覚的につなげていく場を設定する必要があることも明らかになった。



・ パフォーマンス課題の設定

単元・題材の学びを通して質を高めてきた「見方・考え方」を働かせなければ解決できない課題を終末に設定することも有効であった。ゴールとして予め知らせておく、あるいは発展的な課題として終末に提示する、二通りの単元・題材構成で発展的な課題が実践された。どちらの場合も、発展的な課題というゴールだけが達成目標なのではなく、毎時間の真剣な取組、実践的な学びを積み重ねていけば、その課題に到達できる（積み重ねてきたからこそ到達できた）という学びの過程についての認識が子どもにあったらからこそ、パフォーマンス課題において「見方・考え方」を自覚的に働かせる姿が見られたと言える。

(2) 研究の課題

① 子どもが自らの変容を自覚し、学びをつなげていくための省察の在り方

・子どもが必要感をもって省察するための支援

子ども自身が省察によって自分が高まったことを実感する学びを積み重ねていくための仕掛けと、その際に必要となる協働的なフィードバックの在り方。子どもが自分で振り返ったり、これからを考えたくなくなったりするなど、自分を見つめざるを得ない仕掛けを単元・題材にどのように埋め込んでいくか。

・省察プログラムの子ども自身への内在化

「いつ、何について、どのように省察することが、自分の学びに活かされるのか」という省察の視点や方法の設定など、子どもが個々の省察プログラムをもち、自ら起動していくことができるようにするための支援。省察における、発達段階の違いによる子どもへの効果的な委ね方の明確化と、縦のつながりの整理。

・深い学びへとつなげるための省察レンジ拡大と個々の見取り

「小さな省察」、「立ち止まる省察」から更にレンジを拡大し、各教科等の中で学びを関連付ける、また、教科横断的に一般化し概念形成を図るための、横のつながりをもった省察の位置付け方。そして、その際に必要となる個々の省察状況のつながりの見取り方。

② 子どもが主体的に問題解決し、学びを深めていくための単元・題材構成

・自ら問いを発し、学び方を選択する単元・題材構成

子どもが自ら発した問いに自ら答えながら追究していくために、選択・決定する活動を単元・題材の中にどのように位置付けていくことが効果的なのか。

「これを知りたい」「こんなふうになりたい」という目標を達成するために、個による思考・判断・表現、そして仲間や教師からのフィードバックを基に考えを修正し、自己選択・決定していくための単元・題材構成の在り方。

・子どもの認知スタイルに対応した学び方の提供

知識や概念を形成する際の個に応じた学び方の提供。子ども自らが、自分に必要な学び〔発達の最近接領域（ヴィゴツキー, 1978）〕を選択するための支援。また、発達段階に応じた効果的な選択肢の在り方。そして、子どもが自ら選択肢を創り出していくための支援。

VI 3年次の実践・研究の方向性

研究2年次までの授業実践では、子どもたちが自覚的に「見方・考え方」を働かせるための単元・題材構成の在り方や、目的に応じた種々の省察バリエーションの効果的な用い方が明らかになってきた。しかし研究会では、「この授業のどこに『自律した学習者』としての姿が見られたのか」という、我々が希求している最も本質的な問いに対し、それが具現化された子どもたちの姿が見えにくいということもしばしば話題に上った。

「自律した学習者」とはどのような姿なのかについては本稿Ⅱで述べたとおりである。初等教育である小学校段階において、これ以上が「自律した姿」であるという明確な評価基準はなく、生涯にわたって自律的に学び続けるための礎を築くことが本研究の目的である。10年後には、現在の小学生は義務教育段階を終えている。そのとき自ら学び続けていくために必要となる資質・能力の礎石が、その一片でも本研究で培われるならば、我々も本望であるという境地に立ち、3年次の研究に臨んでいきたい。

Iで触れた「自律した学び手」を目指す本校の一貫したベクトルは、新学習指導要領が求める学びはもとより、支えとなる主体的な学びの一つの側面である自己調整的な学びや、OECDが「Education2030」で提唱するagency（自ら考え、主体的に行動して、責任をもって社会に参画し、社会を変革していく力）とも軌を一にしている。そして、これら学びへの構えに通底する不可欠な要素として、主体性と省察（メタ認知）の二つが顕在化する。

子どもたちの学びに自律性支援的な態度をもつ教師は、日々の教育活動の中で報酬や罰の使用を控え、児童・生徒に選択の機会を与えるような指導を行っていると考えられる（岡田，2017）。

他者にコントロールされていると感じるのではなく、自分が学習の主体であるという行為主体性（Bandura, 1989）を実感する必要がある。何を学ぶか、どう学ぶか、どれくらい時間をかけて学ぶか、といったことの決定が学習者に任されているほど、学習の行為主体性は高まる。したがって、教師が全てを決めてしまうのではなく、何か小さなことでもよいので、できるだけ学習者に選択や決定を任せることが必要である（三宮，2018）。

これらの研究が示すように、「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3年次の重点とし、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。

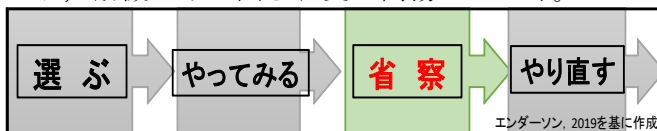
重点1 自ら選択・決定する学習活動を位置付けた単元・題材構成の工夫

重点2 自らの学びをつなぐ効果的な省察の工夫

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

「自律した学習者」として学びを駆動していくエネルギー源は主体性である。主体性は、子ども自ら選択し、決定する場面において自ら学びをコントロールすることや学びの責任を自覚することにより、動機づけが図られ更に高揚していく。

右図のように、選ぶ→やってみる→省察→やり直すというPDCAサイクルに基づいた学習過程



の中で、子どもが「学びの主体は自分である」ことを実感し、学んだことの意味や関連を「自分だけの学びのストーリー」として、わくわくしながら紡いでいく姿、そして自分にとって学びやすい学び方を選び、省察を通して選び直していく姿を目指す。

(1) 選ぶ

単元や題材の導入や追究における各段階の区切り、また、1単位時間の導入→展開→まとめの各過程で、子どもが選択できる機会を設定する。ここで留意すべきは、選択肢に優劣があってはならないということである。選択肢のうちの一つだけが結局正解であったという選択では、主体性を伸ばすどころか減衰し、単なる正解探しに陥って、それまで築いてきた自律した学習者としての学びへの構えまでも壊されてしまう。選択肢の全てが学習目標に適合しているのは絶対条件とした上で、「いつ選ぶのか」「何を選ぶのか」について、各教科等の特質や発達段階に応じた効果的な選択肢提供の在り方を検証する。

(2) やってみる

子どもの行った選択について、教師は子ども自らがやるべきことを行えるよう支援する。教師の敷いた一本道のレールの上を全員同じ電車に乗せて進ませるのではなく、教師は子どもの学びの状況を見取り、個に応じた適切な支援を行う。選択・決定は、子どもが主体的な学びに向かうため手段であり目的ではない。選択の成功・不成功に関わらず、子どもが自律的な学びへの構えを形成するための見取りや支援の在り方を検証する。

(3) 省察

子どもが何を学んだのか、どのように学んだのか、選択が自分の学びをどのように助けた（助けなかった）のかについて省察する場をもつ。検証事項については2で後述するが、省察を通して子どもが自らの学びの過程を振り返り、選び直すことにより教訓を得、将来の自分の学びに活かしていくことを目的とする。

(4) やり直す

子どもが省察を経て得た教訓を活かしてやり直す活動を確実に保障する。1単位時間内で、同単元・題材内で、あるいは他単元・題材で、更には他教科等で、子どもが実効性を感じた見方・考え方を自覚的に働かせたり、身に付けた資質・能力を用いながら自己の変容を実感したりすることができる場としていく。どのタイミングでやり直す活動を設けると効果的なのか、その際にどのような支援が有効なのかについて検証する。

2 自らの学びをつなぐ効果的な省察の工夫

「学ぶ必要がある」「これを学びたい」という目的や動機に基づいて自ら学ぼうとするとき、誰もが「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「どんなスケジュールで時間を割り当てていくか」等を自ら考え、選択・決定している。そして、自分の目指すレベルまで到達できたかを自ら省察し、不十分であれば納得できるまでやり直す。

三宮（2016）は、こうした学習者の能動性の基本は、外部からコントロールされるのではなく自らが主体であるという、学習における行為主体性（agency）にあるとし、またBandura（2001）は、自分の考えや行為を省察するメタ認知能力が人間の行為主

体性の特徴の一つであるとしている。

自分の行為が成果を招いたという、行為と結果の随伴性が明確に感じられるような学習サイクルを繰り返すことにより、「省察は大切だ」という意識を涵養していく。そして、学習状況に応じた有効な省察の視点について、子ども自身が発達段階に応じて有用性を実感しながら習得し、初等教育のゴールである6年生の最終段階において、省察を通して得た教訓を各教科等で、更に教科等横断的に活かしていく姿を目指す。

(1) ステップ1「ガイド付き」 1～2年生

主に具体物や、教師や友達からのフィードバックによる省察を学習活動に位置付けていく。子どもは自らの追究に専念し、本来メタ認知を働かせてモニターすべき自分の役割は、教師や友達が代行する。子ども同士でモニタリングする場合、友達の姿を「傍目八目」的に見ることで得られる実効的な気づきが期待される。モニタリングを代行するための支援方法や、その後に行われる個による省察へのつなぎ方を検証する。

(2) ステップ2「概念化スタート」 3～4年生

内面の他者が目覚める段階であるため、始めは教師が視点を与えるなど、省察の足場をかけるための支援を行い、徐々に自分で有効な省察の在り方を試行していくことができるようにする。足場かけの支援例としては次の三つが挙げられる。

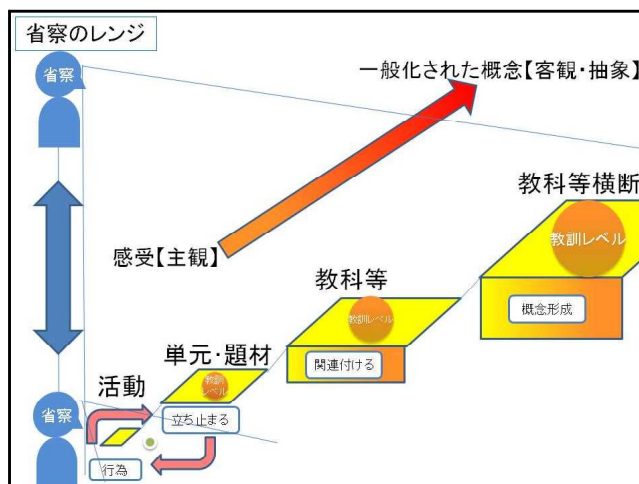
- 教師自身が省察する姿を見せモデルになる。
- 振り返りでメタ認知を働かせる練習を積む。最初のうちは教訓帰納という視点から適切な振り返りができているかどうかを教師が見取り、全体で共有していくことが必要。
- 必要に応じて、モニタリングに専念できるよう友達のメタ認知を代行する。
抽象的概念に苦戦しながらも、抽象化する能力が開花し始めるこの段階において、省察を通して概念化された教訓を得るための支援の在り方を検証する。

(3) ステップ3「自分で概念化」 5～6年生

省察に熟達していく段階として、教訓を単元・題材内から教科等内へ、更には右図のように教科等横断的に活かしていく姿を目指す。

年下の子どもに対し、卓越した個人教師となることのできる段階であるため、下級生に対して説明をする活動を繰り返し採り入れたり、更には下級生を意識して説明を工夫するなどライブではないモニタリングやフィードバックを行ったりする活動も有効となる。その際、相手の反応を見ながらより伝わるような説明を意識することにより、未発見の思いがけないことに気付いたり、筋道が整理されたりして省察の有用性を実感する姿も期待される。

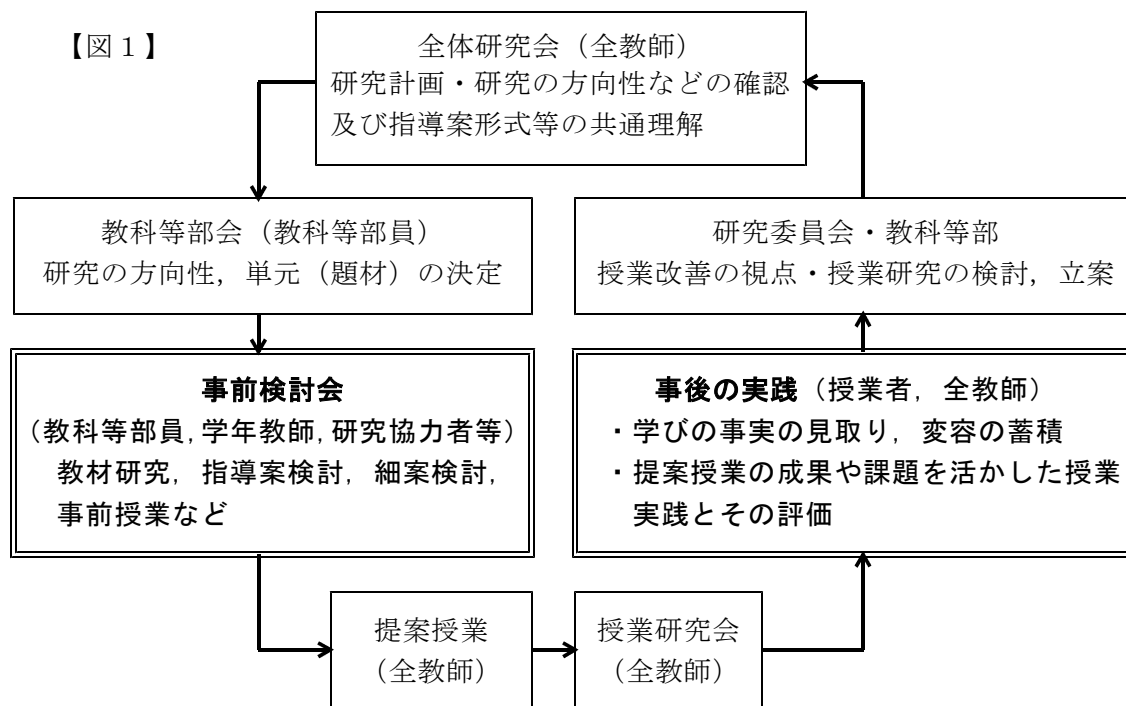
初等教育段階における省察の熟達者としての姿を明確にすること、そのために必要となる単元・題材内から教科等へとつながる概念化された教訓、そして教科等横断的に活かせる、より一般化・抽象化された教訓を得るための省察の在り方につい



て検証していく。

VII 研究推進デザイン

1 研究の方法



本研究は、子ども一人一人に自律的に学び進める力を育むことを目指している。そして、自律的な学習を促す教師の支援の在り方を探究することを通して授業改善へと結び付けていくものである。

そこで、日常の学習における学びの事実を継続的に見取り、それを蓄積して子どもの変容を総合的に分析する。学びの事実の見取りは、子どもの発言や学習過程で表現したもの、学習中の動きや表情の観察など様々な方法で行う。こうして見取った事実を基に巨視的な視点からも分析を進めることで、一人一人の学びの出発点と到着点、及びその変容の過程を明らかにし、学びをつなぎ自律的に学習を進める力を高める効果的な単元・題材の構成や、学習活動の質を高める教師の支援の在り方を明らかにしていく。なお、見取りの分析に際しては、各教科等の特性に応じた観点を明確に設定して行う。

図1は、本校の授業研究の1サイクルを表している。提案授業や授業研究会と同様に、教科等部員及び学年部を主とする教師集団が共に意見交換をする事前検討会や、研究授業で明らかになったことを活かした事後の実践を大切にしていく。こうしたサイクルの継続を通して、子どもの学びを多角的に見取ることができ、子ども一人一人の学びを豊かにするための授業力を共有していくことができると考える。

事前検討会では、秋田大学の研究協力者から指導・助言を受けながら、教材研究や学習指導案・細案づくりを行う。また、事前授業等を行い、子どもの学習過程に沿った授業づくりを進めていく。

授業研究会においては、参観した教師が教科等特有の「見方・考え方」を働かせた学習活動を通して、資質・能力を高める学習過程となっているか、という視点から子どもの学びを見取り、その事実に基づいた支援の在り方を語り合うという方法

をとる。

事後の実践では、授業研究会での子どもの事実から得られた成果と課題を基に日常の実践を評価・修正し、授業改善につなげていく。また、学びの事実を見取り、その変容を蓄積していくことは、子どもの実態に即して、資質・能力を引き出し育んでいく教師の手立てをより広く、深くしていくことにつながるだろう。

このように事前・事後の取組を含んだ授業研究会を大切にした実践・研究を積み重ねることにより、本研究主題に迫ることができるものと考えている。

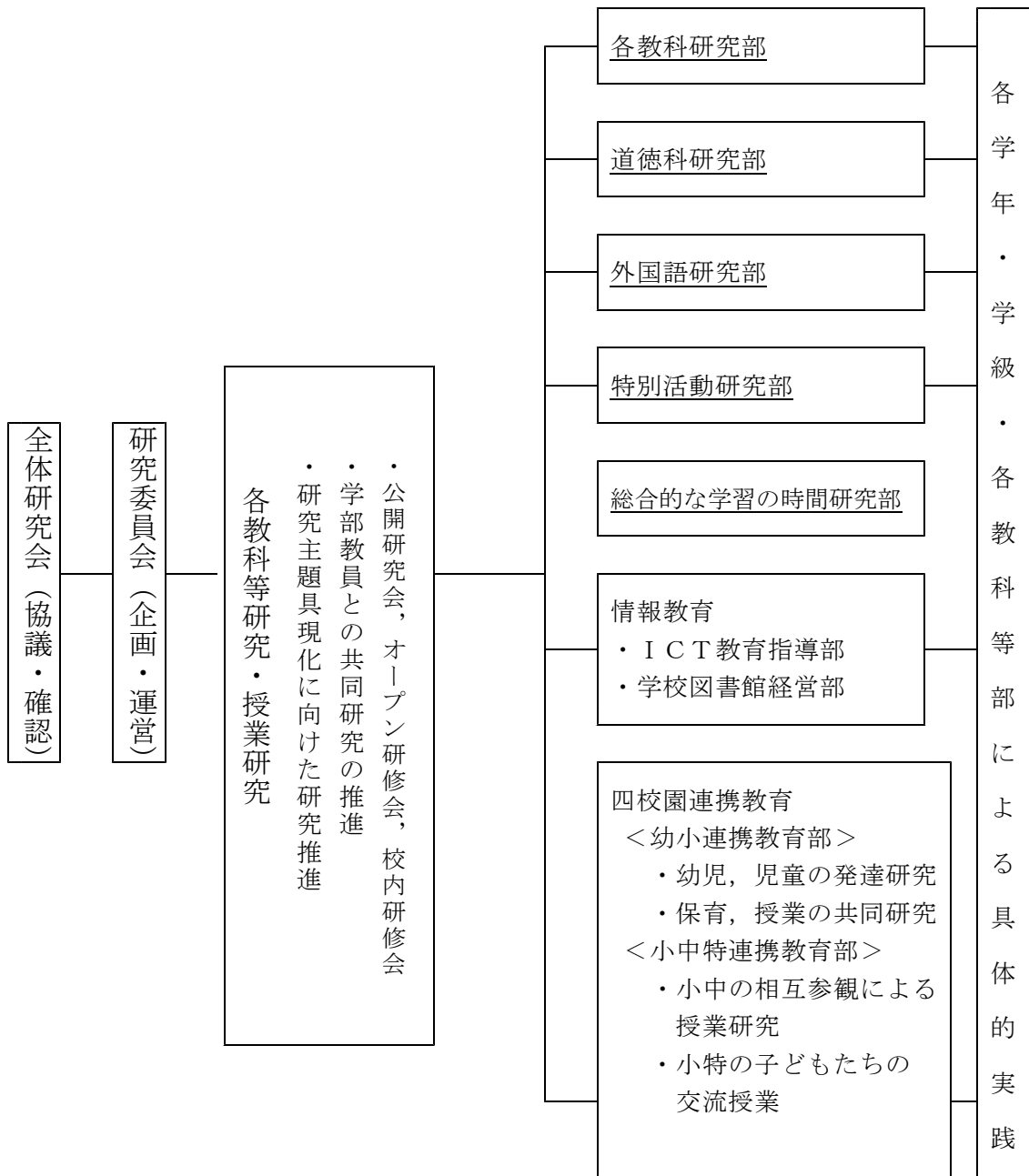
最後に、「自律した学習者を育てる」ために必要となる教師の基本的な姿勢について記す。本研究の目的は、簡単に言うと、学び方の分からない子どもに、自ら学び続ける方法を身に付けさせていくことである。知ったこと、発見したことから更に未知の事柄を見だし、調べ深めていくための方法を自分なりに組み立てられる子どもを育てることである。そのためには教師が子どもに委ねる場や、委ねても自ら主体的に進んでいくために必要な力を育んでいくことが必要となる。教材・題材を通して、どの資質・能力をどのように育んでいくのかについて、子どもを見取り、教材を見抜き、その上で子どもの実態と教師の求める自律のレベルを整合させていくことが不可欠となる。このような姿勢をもって教師が子どもの前に立ち、自らを省察しながら学び続ける「自律した教師集団」となったとき、その教師の姿は、子どもたちに生涯学び続けるための一つの範を示すはずである。

現在、本校でも感染症禍による休校が続き、教師自身も未知の状況下や予測困難な事態に直面している。答えのない課題への最適解を創造するため、教師一人一人の専門性を基に、フィードバックを通してチームとして対応の質を高めていく必要がある。

「自分自身を深めることなしに、子どもを深めることはできない。」という本校校長の言葉を胸に刻みつつ、子どもたちの未来に生きて働く資質・能力を育むため、教師も答えのない課題に主体的、創造的に取り組んでいく。

(文責：清水 琢)

2 研究組織



3 研究・研修計画

	指導研究 他	各教科等研究・授業研究	
1 学 期	<ul style="list-style-type: none"> ○指導部会 ○指導実践・研究計画作成 ○幼小連携教育部会 <ul style="list-style-type: none"> ・幼児，児童の発達研究 ・保育，授業の共同研究 ○小中特連携教育部会 <ul style="list-style-type: none"> ・小中相互乗り入れ授業による授業研究 ・小特の子どもたちとの交流授業 	<ul style="list-style-type: none"> ○各教科等部会 ○第1～3回校内研修会 全体研究，各指導部，各教科等実践 <ul style="list-style-type: none"> ・研究計画の共有，見直し ○学部との共同研究確認 ○各部内研の実施 ○第4回校内研修会(5/11) ○公開事前打合せ(5/15中止) ○附属中学校公開研究会(6/5中止) 	令和二 年度 後 期 研 究
	令和2年度公開研究協議会（6月12日）中止 各教科等の提案授業及び協議会・講演		
	○自己評価（1学期）	<ul style="list-style-type: none"> ○第5回校内研修会(6/12) ○第6回校内研修会(6/19) ○第7回校内研修会(7/17) ○年間指導計画，資質・能力表の見直し 	
2 学 期	<ul style="list-style-type: none"> ○指導部会 ○指導研究の推進 ○幼小連携教育部会 <ul style="list-style-type: none"> ・幼児，児童の発達研究 ・保育，授業の共同研究 ○小中特連携教育部会 <ul style="list-style-type: none"> ・小中相互乗り入れ授業による授業研究 ・小特の子どもたちとの交流授業 ○自己評価（2学期） 	<ul style="list-style-type: none"> ○第8回校内研修会(8/27) ○第9回校内研修会(9/23) ○第10回校内研修会 ○第11回校内研修会(10/27) ○第12回校内研修会(11/9) ○第13回校内研修会(11/30) ○学部との共同研究推進 ○各部内研究会の実施 ○年間指導計画，資質・能力表の見直し 	令和三 年度 前 期 研 究
		<ul style="list-style-type: none"> ○指導部会 ○指導研究の推進 ○幼小連携教育部会 <ul style="list-style-type: none"> ・幼児，児童の発達研究 ・保育，授業の共同研究 ○小中特連携教育部会 <ul style="list-style-type: none"> ・小中相互乗り入れ授業による授業研究 ・小特の子どもたちとの交流授業 ○自己評価（3学期） ○研究のまとめ（成果と課題） 	

<参考文献>

- ・麻実ゆう子 2010年 「教育実践とヴィゴツキー理論」 一光社
- ・アラン・プリチャード, ジョン・ウーラード 2017年 「アクティブ・ラーニングのための心理学 教室実践を支える構成主義と社会的学習理論」 北大路書房
- ・有馬道久, 大久保智生, 岡田涼, 宮前淳子編 2020年 「学校に還す心理学—研究知見からともに考える教師の仕事—」 ナカニシヤ出版
- ・アンドレアス・シュライヒャー 2019年 『教育のワールドクラス—21世紀の学校システムをつくる—』 明石書店
- ・石井英真 2014年 『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』 日本標準
- ・石井英真 2017年 『中教審「答申」を読み解く』 日本標準
- ・市川伸一編 1993年 「学習を支える認知カウンセリング—心理学と教育の新たな接点—」 ブレーン出版
- ・市川伸一編 2010年 「現代の認知心理学5 発達と学習」 北大路書房
- ・市川伸一, 植坂友里 2016年 「教えて考えさせる授業—深い学びとメタ認知を促す授業プラン—」 図書文化
- ・伊藤崇達 2012年 「自己調整学習方略とメタ認知」 自己調整学習研究会編 「自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ—」 北大路書房 pp. 31-53
- ・植坂友里 2010年 「メタ認知・学習観・学習方略」 市川伸一編 「現代の認知心理学5 発達と学習」 北大路書房 pp. 172-200
- ・今井むつみ, 野島久雄 2003年 「人が学ぶということ：認知学習論からの視点」 北樹出版
- ・Willingham, D. (2008) Education for the 21st century : Balancing content knowledge with s kills. Message posted to <http://www.britannica.com/blogs/2008/12/schooling-for-the-21st-century-balancing-content-knowledge-with-skills/>
- ・Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 315-327), Macmillan, New York
- ・Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). "Motivational beliefs, values, and goals". Annual Review of Psychology, 53(1), 109-132.
- ・OECD教育革新センター 2013年 「学習の本質—研究の活用から実践へ—」 明石書店
- ・OECD 2019年 『Education2030』
- ・大島純, 千代西尾祐司編 2019年 「主体的・対話的で深い学びに導く学習科学ガイドブック」 北大路書房
- ・岡田涼, 中谷 素之, 伊藤 崇達, 塚野 州一編著 2016年 「自ら学び 考える子どもを育てる教育の方法と技術」 北大路書房
- ・岡田涼 2017年 「教師の自律性支援—統制の有効性認知に関する研究 —学校種, 教職経験年数, 教師効力感との関連から—」
- ・P. グリフィン, B. マクゴー, E. ケア編 三宅なほみ監訳 益川弘如, 望月俊男編訳 2014年 『21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』 北大路書房
- ・F. コルトハーヘン編著 武田信子監訳 今泉友里, 鈴木雄太, 山辺恵理子訳 2010年 「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
- ・三宮真智子/編著 2008年 「メタ認知 学習力を支える高次認知機能」 北大路書房
- ・三宮真智子 2018年 「メタ認知で〈学ぶ力〉を高める」 北大路書房
- ・佐藤浩一 2014年 「学習支援のツボ—認知心理学者が教室で考えたこと」 北大路書房
- ・自己調整学習研究会 2012年 「自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ—」 北大路書房
- ・バリー・J・ジーママン, デイル・H・シャンク 2006年 『自己調整学習の理論』 北大路書房

- ・ドナルド・A. ショーン 2007年「省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考」鳳書房
- ・菅野宣衛 2006年「他者とかがわり合う学びの協働形成過程に関する研究」
- ・R. K. ソーヤー 森敏昭・秋田喜代美監訳 2009年 「学習科学ハンドブック」 培風館
- ・研究代表者 高口努 2015年『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1 使
って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力』国立教育政策研究所
- ・高垣マユミ 2005年 「授業デザインの最前線—理論と実践をつなぐ知のコラボレーション」北大路
書房
- ・チップ・ウッド 2008年『成長のものさし—Children in the Classroom Ages 4 - 14 』図書
文化社
- ・中央教育審議会 2016年 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」
- ・中央教育審議会 2016年 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領
等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）」
- ・中央教育審議会 2015年 「教育課程企画特別部会 論点整理」
- ・エドワード・L・デシ, リチャード・フラスト 1999年 『人を伸ばすカー内発と自律のすすめ—』
新曜社
- ・C. A. トムリンソン 山崎敬人, 山元隆春, 吉田新一郎訳 2017年 「ようこそ, 一人ひとりをいかす教室
へ: 「違い」を力に変える学び方・教え方」 北大路書房
- ・奈須正裕 2017年 「資質・能力と学びのメカニズム」東洋館出版社
- ・奈須正裕・江間史明編 2015年『教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり』 図
書文化社
- ・マルカム. S. ノールズ 2005年『学習者と教育者のための自己主導型学習ガイド』明石書店
- ・ダグラス・フィッシャー&ナンシー・フレイ 2018年 『「学びの責任」は誰にあるのか』 新評論
- ・藤村宣之 2012年 『数学的・科学的リテラシーの心理学—子どもの学力はどう高まるか』 有斐閣
- ・C. ファデル, M. ピアリック, B. トリリング 2016年 「21世紀の学習者と教育の四つの次元: 知識,
スキル, 人間性, そしてメタ学習」 北大路書房
- ・ピーター・ブラウン, ヘンリー・ローディガー, マーク・マクダニエル 監修: 依田卓巳 2016年
「使える脳の鍛え方 成功する学習の科学」エヌティティ出版
- ・ブランスフォード/ブラウン/コッキング 2002年 『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦』北
大路書房
- ・J. S. ブルーナー 1963年 「教育の過程」 岩波書店
- ・J. S. ブルーナー 1966年 「教授理論の建設」 黎明書房
- ・White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological
Review, 66(5), 297-333. ロバート・W・ホワイト 佐柳信男訳 2015年「モチベーション再考 —コ
ンピテンス概念の提唱」新曜社
- ・Bonwell & Eison (1991) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom
- ・マイク・エンダーソン 2019年『教育のプロがすすめる選択する学び』新評論
- ・松下佳代 2015年「ディーブ・アクティブラーニング」勁草書房 p. 16-20
- ・益川弘如, 望月俊男 2014年 「編訳者からのメッセージ」 P. グリフィン, B. マクゴー, E. ケア編
三宅なほみ監訳 益川弘如, 望月俊男編訳 2014年『21世紀型スキル 学びと評価の新たなカタチ』北
大路書房 pp. v-x
- ・三品陽平 2017年 「省察的実践は教育組織を変革するか」 ミネルヴァ書房
- ・三宅なほみ 2010年「協調的な学習の仕組み」『協調が生む学びの多様性』東京大学 大学発教育支
援コンソーシアム推進機構
- ・三宅なほみ 飯窪真也 杉山二季 齊藤萌木 小出和重 2015年 『協調学習 授業デザインハンドブッ
ク—知識構成型ジグソー法の授業づくり—』東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構