

研究報告書第83号

「探究型学習」によって確かな学力を
育成する授業づくりについて
(2年次)

2017.3

山形県教育センター

は し が き

21世紀は、知識基盤社会であり、これまで以上に変化が激しく、未来の社会を予測しにくい時代である。このような社会を生きぬいていくために、学び続けることを通して、自ら考え、主体的に判断する力と、変化や困難に直面しても柔軟かつ的確に対応できる強さを身に付けることが、本県の児童生徒に求められている。このような人材を育成していくためにも、本県では、平成27年5月に第6次山形県教育振興計画を策定し、基本目標を「人間力に満ちあふれ、山形の未来をひらく人づくり」とした。その主要施策の一つとして、小学校、中学校、高等学校を通じて「探究型学習」を推進していくこととし、本県全体として探究型学習推進プロジェクト事業に取り組んできた。平成28年3月に、平成27年度の実績についてまとめ、『探究型学習推進プロジェクト事業（1年次）研究報告書』として発行した。そこでは、探究型学習の根底に流れる考え方を示すとともに、「探究型学習」推進協力校、スーパーサイエンスハイスクール挑戦校、スーパーグローバルハイスクール挑戦校、山形大学附属学校の学びの様子を紹介した。探究型学習の推進に向けて、『探究型学習推進プロジェクト事業（1年次）研究報告書』は各学校の道標となったと考える。

今年度は、日々取り組んでいる授業改善に探究型学習の視点をどのように取り入れるか、これまでの学校研究を基礎としながら探究型学習をどのようにカリキュラムに取り入れるか等の実践に、県内各学校において継続的に取り組んでいただいた。

国においては、中央教育審議会「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）」を受け、次期の幼稚園教育要領、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領が平成29年3月に告示された。次期学習指導要領等では、「何を学ぶか」という学習内容の見直しに加え、「どのように学ぶか」という主体的・対話的で深い学びの視点から学習過程を改善することにより、「何ができるようになるか」という新しい時代に必要となる資質・能力の育成が重視されており、「社会に開かれた教育課程」を実現し、新しい時代に求められる資質・能力を子供たちにはぐくむことを目指している。つまり、次期学習指導要領が目指すものと本県において目指すものは、同じゴールを見据えていると言える。

山形県教育センターでは、各学校における探究型学習の推進に向けた教員の資質向上支援のため、調査研究「『探究型学習』によって確かな学力を育成する授業づくりについて」を平成27年度から3年間の計画で行ってきた。今年度は、調査研究の2年次ではあるものの、探究型学習の推進に向け、各学校における今後の取組みの一助とすべく、調査研究を報告書としてまとめることとした。『探究型学習推進プロジェクト事業（2年次）研究のあしあと』や『平成28年度探究型学習の推進 山形県学力等調査 学力調査Ⅰ・Ⅱ 分析と活用』とともにお読みいただき、OJT（On the Job Training）の推進や授業改善の参考としていただきたい。

平成29年3月

山形県教育センター
所長 石川真澄

「探究型学習」によって確かな学力を育成する授業づくり について (2 年次)

山形県教育センター

目次

はしがき

はじめに

- 1 探究型学習推進プロジェクト事業
- 2 平成 28 年度の取組みとその成果
 - (1) 推進協力校への支援
 - (2) 探究型学習推進プロジェクト事業 (1 年次) 研究報告書の作成
- 3 平成 28 年度の取組み

第 1 章 長期研修生による授業開発と実践

- 1 長期研修生による授業開発と実践が目指すもの
 - (1) 長期研修生の授業開発と実践が本研究において果たす役割
 - (2) 研修による長期研修生の資質や指導力の向上
- 2 長期研修生による授業開発と実践
 - (1) 探究型学習を目指した授業づくり 小学校 国語科「話す・聞く」の授業実践を通して見えてきた授業づくりと展開の重点 (酒田市立松原小学校 教諭 齋藤愛美)
 - (2) 探究型学習を通して自律的な学習者を育成するための授業マネジメントの研究 一中学校英語科における「探究型学習」の実践及び考察一 (南陽市立沖郷中学校 教諭 山田健介)
 - (3) 生徒が自ら答えを作りだす授業への挑戦 一高等学校 化学基礎における「探究型学習」の実践及び考察一 (県立北村山高等学校 教諭 金野重元)

第 2 章 研修講座による探究型学習推進の支援

- 1 探究型学習推進講座 I 【前期】について
 - (1) 講座の概要と構成について
 - (2) 講座における振り返りシートから

- 2 探究型学習推進講座 I 【後期】について
 - (1) 講座の概要と構成について
 - (2) 講座における振り返りシートから
- 3 講座の成果
 - (1) ニーズについて
 - (2) 研修の成果と課題、自己変容等について

第 3 章 基本研修や出前サポートによる支援

- 1 平成 28 年度山形県小学校・中学校教職 5 年経験者研修における講座
 - (1) 「探究型学習の推進に向けて I」の概要
 - (2) 「探究型学習の推進に向けて II」の概要 (小学校を中心に)
- 2 出前サポートによる校内研修会のワークショップ
 - (1) 研修会の前半～ワークショップ①を中心に～
 - (2) 研修会の後半～ワークショップ②を中心に～
 - (3) 研修会全体の評価 (参加者のアンケートより)

今後に向けて

- 1 探究型学習を推進するための研究の枠組み
 - (1) 第 6 次山形県教育振興計画における位置付け
 - (2) 次期学習指導要領等との関連
- 2 探究型学習の授業づくりを行い実践する中核となる教員を育成し、支援するための仕組みづくり
 - (1) 教員の資質能力の向上に向けて
 - (2) 先進的な事例から
- 3 3 年次の調査研究に向けて

資料

平成 28 年度 探究型学習推進プロジェクト事業実施要項

調査研究担当者

はじめに

1 探究型学習推進プロジェクト事業

山形県教育委員会では、平成27年度から3年間の事業として、「探究型学習推進プロジェクト事業」を開始した。この事業の趣旨は、「平成27年度 探究型学習推進プロジェクト事業 実施要項」で次のように示されている。

小学校・中学校・高等学校を通じて、児童生徒の学びが基礎的な知識・技能の習得にとどまらず、教科の枠を越えても知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等や、主体的に学習に取り組む態度を育成するものとなるよう、県教育委員会と市町村教育委員会、学校が連携し、大学からの支援を得て、効果的な授業づくりの研究や本県独自の学力・学習状況調査を実施しながら、探究型学習の普及を図る。

これを受け、山形県教育センター（以下、県教育センター）では、以下に示す二つのねらいと、探究型学習の定義に基づき、探究型学習の在り方や授業づくりの基礎的な研究を行い、さらに、県内8地区それぞれ、小学校・中学校1校ずつの推進協力校に対し、その支援、並びに授業実践の取りまとめを行った。

○ 探究型学習のねらい

- ① 校種を通じて、「確かな学力」を構成する「学力の三要素」をバランスよく育成し、「学び続ける人」を育てること。
- ② ①のことを実現できるよう、教員の指導力を高めること。

○ 探究型学習の定義

探究型学習とは、「課題の設定」「情報収集（文献・教材・資料の調査・フィールドワーク、実験、観察等の活動）」「整理・分析」「まとめ・表現」という一連の探究活動のプロセスに主体的に参加することを通して、知識・技能と学び方をバランスよく習得させながら、課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等をはぐくんでいくことのできる多様な学習方法・形態の総称

本研究はその基礎的な研究の一環であり、「児童生徒の能動的・協働的・課題解決的な学びを通して、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、知識・技能を活用するために必要な思考力・判断力・表現力等や、自ら課題を設定し、自ら学び主体的に解決していく『探究する』力を育成するため、学習の在り方や授業づくり等について研究し、教材研究を行う」ことを目的としているものである。

2 平成27年度の取組みとその成果

(1) 推進協力校への支援

平成27年度の「探究型学習推進プロジェクト事業」は、県教育センターが中心となり、探究型学習の在り方や授業づくりの基礎的な研究と、推進協力校における探究型学習の研究に関する支援を行った。推進協力校の研究においては、各校の学校研究をベースに、様々な切り口からの探究型学習の実践をしていただいた。その過程において、県教育センター指導主事による授業づくりの相談や授業実践の参観と指導・助言、児童生徒の学びの姿や実態を把握しながら推進協力校とともに取り組んできた。

また、県教育センター主催による探究型学習推進連絡協議会を年度内に3回実施し、

推進協力校の代表者や各教育事務所、市町村教育委員会の指導主事等と共に、探究型学習推進プロジェクト事業の全体構想の確認や各推進協力校の実践の交流を行った。各推進協力校における探究型学習の授業実践と省察の繰り返しにより見えてきた実態を、この会で交流することで、お互いの成果について確認することができた。以下に示したものは、平成27年度 第3回探究型学習推進連絡協議会（平成28年2月17日実施）のグループ協議で挙げられた、推進協力校の成果と課題の一部である。

○ 成果

- ・ 各教科で、自分事としてとらえさせる課題づくりに工夫がみられ、主体性が持続した実践がなされた。
- ・ 教師主体の授業から、児童生徒の思考の流れを大切に授業へ改善しようとする、教師の意識が高まった。
- ・ 児童が集団で学ぶことを好むようになり、算数を楽しいと捉えるようになった学級も見られた。
- ・ 思考ツールにより児童生徒が考えを可視化することで、思考が広がったり深まったりする場面がみられた。
- ・ 総合的な学習の時間において、豊かな体験活動を通じて児童生徒の「やりたい」「調べてみたい」という思考に沿った実践を大切に、主体的に学習するようになった。

○ 課題

- ・ 児童主体の学びにするために、学びの本質や、交流するとはどういう意味をもつのか、といったことを考え続ける必要がある。
- ・ 児童がつまずいたときや児童の実際の姿が教師の構想とずれたときに、授業を予定通りに進めることを優先するのではなく、目の前の児童に応じてどのように立ち止まらせたり振り返らせたりするのかを考える必要がある。
- ・ 「生徒が学びに向かう、質の高い課題づくり」について具体的に知りたい。
- ・ 意欲が高まった姿等をどのように評価するのか。

探究型学習の授業実践や研究により、教科の特質に応じた質の高い学びへの意識が教師間にはぐくまれてきたことは言うまでもないが、さらに根本的な探究型学習のイメージや、そのイメージをもとにした授業の進め方を知りたいと願う声がある。また、せっかく児童生徒が探究しようとしているのにも関わらず、その児童生徒の思考の流れに沿う活動よりも、指導案の流れを変えずに展開してしまう授業も見られる。教師の指導観の転換が必要な現状があることは否めない。他にも、教科の学習において、どのような授業を仕組みれば「主体的・協働的な課題解決学習」になるのか、児童生徒の学びの姿を見取ったあと、どのように評価するのかなどの声も、探究型学習に関わる疑問点として挙げられている。

(2) 探究型学習推進プロジェクト事業（1年次）研究報告書の作成

上に示した一年間における探究型学習推進プロジェクト事業の取組みをもとに、県教育センターでは、各推進協力校で取り組んだ授業実践として収集したものの中から探究型学習の事例を抽出し、さらに、これまでの実践を振り返ることにより見えてきた探究型学習の基礎となる考え方とともにまとめ、「探究型学習推進プロジェクト事業（1年次）研究報告書」（以下、報告書（1年次）と表す）を作成した。報告書（1年次）は県教育センターのWebページからダウンロード可能である。

3 平成 28 年度の取組み

平成 28 年度の「探究型学習推進プロジェクト事業」は、県教育庁義務教育課が取りまとめを行い、推進協力校の支援を県内各教育事務所、市町村教育委員会が行った。県教育センターは、これまでの基礎的な研究に加え、探究型学習の普及と推進に向けた「研修」に力を入れることとした。

推進協力校においては、これまで取り組んできた研究の方向性が確かであるか、児童生徒がより主体的・協働的に学ぶためにはどうすべきか等、授業における実践的な研修やカリキュラム・マネジメントの在り方を必要としている感があった。一方で、推進協力校以外の小学校、中学校、高等学校においては、まだまだ探究型学習の授業の基礎となる考え方や授業イメージの普及と推進が必要であった。探究型学習のさらなる推進と普及を考えるに、県教育センターでは、「長期研修生による授業開発の充実」「専門研修における講座の開設」「OJTによる探究型学習の普及と推進」の三つを、平成 28 年度の具体的な研究の柱に据えることとした。

○ 長期研修生による授業開発の充実

事例収集や推進協力校の実践から見てきた探究型学習の在り方等を、児童生徒への授業実践で検証していくことが必要である。そこで、長期研修生とともに、実際の児童生徒の姿を捉えながら、研究、授業実践、省察を繰り返し、探究型学習の在り方をさらに深く考察した。今後、それらを研究会等で活用することにより、具体的な授業イメージを広く普及していくことができると考える。

○ 専門研修における探究型学習推進講座の実施

県内全校種における探究型学習に対する理解の促進をねらい、専門研修において「探究型学習推進講座Ⅰ～探究型学習の基礎と実際～」を実施した。先進的な実践に取り組んでいる教員や大学教員を講師として招聘し、具体的で分かりやすい事例を提供した。また、推進協力校の教員とそれ以外の教員による情報交換や、受講者が持ち寄った実践例についての意見交換等、同じ課題意識を持つ教員どうしの交流の場を設けることで、授業づくりのイメージがより明確なものとなった。

○ OJTによる探究型学習の普及と推進

探究型学習が普及・推進されていくための方策として、OJT (On the Job Training) の充実を促すことを目的に、基本研修における講座と出前サポートを行った。

具体的には、小学校・中学校の教職 5 年経験者や教職 10 年経験者の研修に探究型学習の説明と演習を行う講座を組み入れた。説明では、探究型学習の基礎となる考え方や学習指導要領等の改訂に向け議論されていることとの関連、探究型学習の授業実践例を紹介した。その説明の前後で「探究型学習で育てたい姿」に対する考えを記述する場を設け、記述内容の変化から探究型学習への理解の深まりが自覚できるようにした。演習では、具体的な授業をイメージして授業づくりを対話的に行った。このような研修を行うことで、所属校で行う研修後の復命が具体化し、経験者だけでなく所属校全体の教員が探究型学習を理解し、各校への浸透につながるものと考えられる。

また、出前サポートにおいて、県教育センター指導主事が探究型学習の概要や授業づくりのイメージ、授業実践の具体例、さらには、これまでの取組みで浮かび上がった成果と課題等を反映させた研修プログラムを作成し、校内研究会や研究会を行った。

これらの実践の詳細を、次章から詳しく述べていく。

第 1 章 長期研修生による授業開発と実践

1 長期研修生による授業開発と実践が目指すもの

(1) 長期研修生の授業開発と実践が本研究において果たす役割

山形県教育委員会では、現職教員の資質の向上と指導力の充実に図るため、「山形県教育職員の長期研修に関する規則」に基づき、長期研修を実施している。県教育センターにおいても、その一環として長期研修生を受け入れている。県教育センターにおける長期研修には研修 A と研修 B があり、研修 A は『「探究型学習」によって確かな学力を育成する授業づくりについて』をテーマとしているため、長期研修生は本調査研究の協力者となっている。長期研修生は、教科や総合的な学習の時間において、どのような授業を行えばより成果が得られるのかを研究し、授業開発や単元開発を行っている。

平成 27 年度の研修 A の成果については、研究報告書（1 年次）を参考にさせていただきたい。

平成 28 年度の研修 A の長期研修生は、合計 3 名（小学校教諭 1 名、中学校教諭 1 名、高等学校教諭 1 名）であった。3 名とも、授業づくりの基本に立ち返り、探究型学習へ真摯な姿勢で対峙することで、児童生徒の思考に寄り添った授業を構想、実践することができた。この 3 名の長期研修の成果を、次項以降に研究報告の形でそれぞれ示す。

校種も教科も異なる長期研修生の授業（単元）いずれにも、「学びたい」という意欲を原動力に、児童生徒が、課題を解決するために思考力・判断力・表現力を駆使しながら学ぶ姿が見られた。そして、自分自身の頭で考えることの楽しさを児童生徒に実感させたい、その経験を通して学びに向かう力を育てたい、という教師の思いや熱意に満ちあふれていた。

このような授業実践を発信することは、各学校での探究型学習の授業づくりや単元づくりの一助となるものと考えられる。

(2) 研修による長期研修生の資質や指導力の向上

探究型学習の推進には、教員の指導力の向上が不可欠である。探究型学習推進プロジェクト事業において向上を目指す実践的指導力は、次の二つである。

○ 課題探究的な活動を自ら体験又は構想し、必要な教材を準備したり、主体的・協働的な学びが進められる単元や授業をデザインしたりするなど、新たな学びを展開できる指導力

○ 教育山形「さんさん」プランによる少人数学級の利点を最大限に活かし、担任力を基盤として、個々の能力を最大限に伸ばす指導力

研修期間中、長期研修生は、文献研究や授業参観により、探究型学習への理解を深め、授業づくりに関する視野を広げることができた。

また、長期研修生同士が議論しながら、単元や授業を組み立て、修正することを繰り返し、授業に対する考え方や視点をよりよくしていく姿も見られた。授業づくりを協働的に行うことで、教員の資質や指導力が向上することを示す例と言える。

このようなことから、長期研修生の実践的指導力が向上したと考えられる。

2 長期研修生による授業開発と実践

- (1) 探究型学習を目指した授業づくり 小学校 国語科「話す・聞く」の授業実践を通して見えてきた授業づくりと展開の重点（酒田市立松原小学校 教諭 齋藤愛美）

I はじめに

よい授業をしたい。自分が思い描くよい授業とは、子ども同士が関わり合い、学びを深めていく授業である。授業研究会など優れた実践を見る機会は多々あり、授業の展開をまねることはできる。しかし、教員経験の浅い自分が知りたいのは、目の前で行われる授業の展開だけでなく、優れた実践をするために、どのような思考で授業づくりをしているのかということである。

今日、探究型学習を推進する動きが高まっている。所属校の学校研究のテーマも「主体的に学び、かかわりの中で高め合う子どもの育成」と探究型学習を意識したテーマを設定している。探究型学習について学び理解することが、日々の授業改善につながるのではないか。

どのような思考で授業づくりをすると探究型学習になるのか。どの教科・学年でも共通する授業づくりの思考を探り、自己の授業改善に役立てると共に、同じ思いをもつ所属校の教員と共有したい。

II 研究の内容

1 研究のねらい

探究型学習を取り入れた授業を実践・分析することを通して、探究型学習の授業づくりの重点を探り、所属校の教員と共に授業改善を図る。

2 研究の仮説

探究型学習の[授業づくりの仮説]を立て、授業実践を考察していくことにより、探究型学習の授業づくりの重点が見えてくるのではないか。

3 研究の方法

- (1) 探究型学習について基礎研究

(2) 授業実践

- ① 探究型学習の[授業づくりの仮説]を立てる。
 - ② [授業づくりの仮説]に基づき、所属校で授業実践を行う。
 - ③ 実践を分析・考察する。
 - ④ 考察をもとに、授業の修正案をまとめる。
- (3) 探究型学習授業づくりのまとめ
- ① 実践から見えてきたことをもとに、再度[授業づくりの仮説]を立てる。
 - ② [授業づくりの仮説]に基づき研究授業を行い、校内授業研究会で所属校の職員と共有する。

III 研究のまとめ

1 探究型学習とは

「『探究型学習推進プロジェクト事業』推進協力校等説明資料」（山形県教育センター 平成27年3月、以下「説明資料」）によると、本県における探究型学習は、次のように説明されている。

(1) 探究型学習の定義

探究型学習とは、「課題の設定」「情報収集（文献・教材・資料の調査・フィールドワーク、実験、観察等の活動）」「整理・分析」「まとめ・表現」という一連の探究活動のプロセスに主体的に参加することを通して、知識・技能と学び方をバランスよく習得させながら、課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等をはぐくんでいくことのできる多様な学習方法・形態の総称

- 次期学習指導要領改訂に向けて諮問されている学習方法としてのアクティブ・ラーニング（＝課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習）は、本県が進める探究型学習と同義であると捉えています。
- 従って、既に教科書等で進められている課題解決学習についても、アクティブ・ラーニングを取り入れ、「主体的・協働的な学びによる課題解決学習」に改善していくことにより、探究型学習と目的を同じくする学習になるものと考えています。
- いずれにしても、総合的な学習の時間・教科又は合科や教科横断的な学習等において、主体的・協働的な学びが継続的に繰り返されることによって、「確かな学力」が育っていくと考えています。

(2) 探究型学習推進のねらい

説明資料によると、探究型学習推進のねらいについて、二つのことが挙げられている。

① 児童生徒の学力を高める

総合的な学習の時間や各教科・科目において、主体的・協働的な学びによる課題解決型学習を通し、「基礎的な知識・技能」やそれらを活用して課題を解決していきける「思考力・判断力・表現力」、そして、「主体的に学習に取り組む態度」等の学力をバランスよく育成することをねらいとします。

（中略）

② 教員の指導力を高める

- 教員が、課題探究的な活動を自ら体験又は構想し、必要な材料を準備したり、主体的・協働的な学びが進められる単元や授業をデザインしたりするなど、新たな学びを展開する実践的指導力を身に付けることをねらいとします。
- 教育山形「さんさん」プランによる少人数学級の利点を最大限に活かし、担任力を基盤として、個々の能力を最大限に伸ばす指導力を身につけることをねらいとします。

(3) 探究型学習の必要性

探究型学習の必要性は、次期学習指導要領の改訂の基本方針にも表れている。（「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）のポイント」平成28年8月1日教育課程企画特別部会 資料1）

○AIも学習し進化する時代において、人間が学ぶことの本質的な意義や強みを問い直し、これまでの改訂の中心であった「何を学ぶか」という指導内容の見直しに加えて、「どのように学ぶか」「何ができるようになるのか」の視点から学習指導要領を改善。

(中略)

○学習内容を深く理解し、社会や生活で活用できるようにするためには、知識の量や質と思考力の両方が重要。学習内容の削減は行わず、「アクティブ・ラーニング」の視点から学習過程を質的に改善することを目指す。

「アクティブ・ラーニング」と探究型学習を同義と捉えることから、次期学習指導要領改訂の流れを見ても、探究型学習を取り入れた学習改善を行っていくことが必要であると言える。学習過程を質的に改善するためにも、教員の指導力向上が求められている。

2 授業実践

(1) 授業づくりの仮説

第4学年 国語（話す・聞く）

単元名 「話の組み立てを考えて、発表する」

～自然教室の写真を使って、楽しみにしていることを話そう～

言語活動とその特徴

本単元では、「相手や目的に応じて、理由や事例などを挙げながら筋道を立て、丁寧な言葉を用いるなど適切な言葉遣いで話すこと（A話すこと・聞くことイ）」の能力の育成を目指している。特に「理由や事例を挙げながら筋道を立てて話す能力に焦点を当て、そのための具体的な話す能力として、話したい内容を明確にし、筋道を立てて発表することを考えた。この力をつけるために、「自然教室の写真を使って、楽しみにしている活動を発表し合う『自然教室を30倍楽しむ会』をひらく」ことを言語活動として位置付けた。

教科書では、「写真をもとに話そう」という単元名で、写真から想像したことや気付いたことなどを友達に話す活動が展開されている。同じ写真を見ても、人によって見方や感じ方が違うことに気付くおもしろさがある。しかし今回は、児童にとって、より目的意識をもてる学習にしていくために、自然教室と関連させながら学習を進めていくことにした。

これから行く自然教室について、児童は活動の内容は知っていても、具体的なイメージは持っていない。そこで、昨年度の活動の写真をもとに想像を膨らませていく。また、「みんなの楽しみが倍増するように」という目的や、「これを伝えたら、こんな人もわくわくするだろう」という相手意識をもたせることで、話す内容が明確になっていくと考える。また、相手に共感してもらえるよう、筋道を立てて話すことの大切さに気付いていこう。

「課題の設定」「情報収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の一連の探究活動のプロセスの中に言語活動の流れを当てはめている。「主体的・協働的な学びによる課題解決」を行う児童の姿が見られるように、A～Gの[授業づくりの仮説]を立てた。

[授業づくりの仮説]

1. 課題の設定

「『自然教室を30倍楽しみにする会』を開こう」という学習課題を設定する。

A. 児童にとって、目的意識のある課題設定を行う。

B. 課題解決の見通しを児童に考えさせる。

4. まとめ・表現

発表練習・発表会をする。

E. 友達の良さを取り入れる場を設ける。

5. ふりかえり

F. 言語活動を通してできるようになったことが自覚できるようにする。

2. 情報収集

写真から情報を読み取る・5年生にインタビューする。

C. 児童の気付きを活かして授業を展開する。

3. 整理・分析

付箋を使い、発表メモを作る。

D. 思考を巡らせじっくり考える場面を作る。

G. つけた力をどのような場面で活かしたいか考える場を設ける。

単元の指導目標

自然教室で楽しみにしていることを話す活動を通して、写真や取材した内容をもとに、筋道を立てて話すことができる。
(話すこと・聞くこと イ)

単元の評価規準

国語への関心・意欲・態度	話す・聞く能力	言語についての知識・理解・技能
話題にしたいことを選び、写真や取材をもとに伝えたいことを明確にして、筋道立てて話そうとしている。	目的や伝えたいことを明確にし、理由を挙げながら、筋道立てて話している。 (イ)	指示語や接続語が文と文とのつながりに果たす役割を理解し、友達に話す際に使っている。 (イ(ク))

単元の指導計画（全7時間扱い）

	時	主な学習活動	指導上の留意点（・）と評価（◇）
課題の設定	1	<ul style="list-style-type: none"> ○「『自然教室を30倍楽しむにしよう』という学習課題を設定する。 ○教師のモデルを参考に、「自然教室を30倍楽しむにしよう」を開くために、どんな準備が必要か考える。 ○自分が話したい活動を選ぶ。 	<p>「みんなの楽しい気持ちが増すように、自分が一番楽しみにしている活動について話す」という目的をもたせる</p> <p>A. 児童にとって、目的意識のある課題設定を行う。</p> <p>B. 課題解決の見通しを児童に考えさせる。</p> <p>◇目的をもち、話題にしたい活動を決めている。（関心）</p>
	2	<ul style="list-style-type: none"> ○同じ活動を選んだ友達とグループになり、写真を見て読み取れることを出し合う。 ○「（どんな）友達を（どう）思わせたいか。」のか考え、伝えたい相手や、目的を明確にする。 	<p>C. 児童の気付きを活かして授業を展開する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・昨年度の自然教室の写真から気付いたことを出し合い、活動のイメージを広げる。 ・人によって楽しみに思う度合いが違うことに気付き、どんな人に何を伝えたいのか考える。 <p>◇目的や伝えたいことを明確にしている。（話・聞イ）</p>
	3	<ul style="list-style-type: none"> ○写真から読み取ったことをもとに、話の内容を考える。 ○もっと情報が欲しいという思いがあれば、必要に応じて5年生にインタビューをする計画を立てる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・写真から読み取ったことで使えそうな情報を整理する。 ・写真を見ただけでは分からないことや、確認したいことなどを書き出す。 <p>◇筋道立てて話すために理由を挙げたり、いつ、だれに、何を聞くのかを考えたりしている。（話・聞イ）</p>
整理・分析	4	<ul style="list-style-type: none"> ○付箋を使って発表メモをつくる。 ・付箋を増やしたり減らしたり、並べ替えたりしながら、つなげて話してみることをくり返す。 	<p>・これまで考えてきたことを付箋に書き、話のベースをつくる。</p> <p>D. 思考を巡らせじっくり考える場面を作る。</p> <p>◇筋道を立てて話の組み立てを考え、発表メモを作っている。（話・聞イ）</p>

まとめ・表現	5	<ul style="list-style-type: none"> ・写真を使い、グループで発表練習をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ活動を選んだ友達とグループになり、聞き手に伝わっているか確かめながら練習する。 ◇理由を挙げながら、筋道を立てて話している。（話・聞イ） <p>E. 友達の良さを取り入れる場を設ける。</p>
	6	<ul style="list-style-type: none"> ・「自然教室を30倍楽しむにしよう」を開き、感想を伝え合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達の発表を聞き、楽しい気持ちになったことなどの感想を述べる。 ◇指示語や接続語が文と文とのつながりに果たす役割を理解し、友達に話す際に使っている。（言語イ(ウ)）
ふりかえり	7	<ul style="list-style-type: none"> ・学習を通して付いた力を確認し、どのような生活場面で役立つか、考えを出し合う。 ・学年の友達に見せるため、発表内容を原稿用紙にまとめる。 	<p>F. 言語活動を通してできるようになったことが自覚できるようにする。</p> <p>G. つけた力をどのような場面で活かしたいか考える場を設ける。</p>

(2) 授業の実際

4年1組と3組のクラスで実践を行った。以下は、1組を中心にまとめている。

課題の設定 場面

- A. 児童にとって、目的意識のある課題設定を行う。
- B. 課題解決の見通しを児童に考えさせる。

【1時間目】

写真をもとに話す活動は、児童にとって楽しい活動であるだろう。そこにさらに活動を行う目的意識を児童がもてるように言語活動を設定した。児童は、1泊2日の自然教室を2週間後に控えていた。自然教室については、やることは知っているも、どのような活動なのかまだ知らない。そこで、自分の楽しみにしている活動について、昨年度の写真を見ながら想像をふくらませ、楽しみにしていることを友達に話す活動を考えた。

授業の導入で、自然教室について知っていることを聞くと、児童は、知っていることや楽しみにしていることを口々に話しながら、机の中から自然教室のしおりを出し始めた。しおりを眺めながら、さらに思い思いに発言が出てきた。自然教室への思いがふくらんできたところで、「『自然教室を30倍楽しむにしよう』を開こう」と提案し、教師は、昨年度の自然教室の写真を1枚見せながら、「自然教室について楽しみにしていること」を児童に話した。教師のモデル発表を見せ、「話を聞いてわくわくしてきた人？」と聞くと、全員が手を挙げた。「みんなもやりますか。」とたずねると、「はい!」という返事が返ってきた。

考察A. 児童にとって、目的意識のある課題設定を行う。

課題設定を工夫することにより、児童が目的意識をもち、主体的に学習に取り組むと考えた。自然教室について触れるだけで児童の関心が高まった。このことから、この時期の児童の関心に沿う題材として、自然教室は最適だった。写真を1枚提示しただけで、気付いたことを自由に口に出していたり、教師がモデルを示している間も、「楽しみ」「確かに」などの相槌を打っていたりした。児童が学習に対して関心をもっていることや、「やりたい。」という意味表示を確認して本単元を進めることができた。

「先生はこんなふうに話すために、きちんと準備をしてきました。みんななら、どんな準備が必要ですか？」と問いかけ、「どんな準備が必要ですか。」と板書した。先ほどの教師のモデルを思い出しながら、原稿や練習の時間など、いくつか考えが出てくるものと思っていたが、なかなか意見が出てこなかった。近くの人と相談するように促すと、教人の児童から真っ先に出てきた意見は、「かざりつけ」であった。「自然教室だから自然みたいなかざりがいい。」と相談をしていた。「かざりつけ」という意見から、児童がお楽しみ会をイメージしていることが分かった。

「お話すためにどういう準備が必要かも考えてみて。」と問うと、「笑顔」や「大きな声」といった、話し方に関する意見が出てきた。さらに、これまでの発表経験などを思い出させたことで、ようやく「文があるといい。」「リハーサルがしたい。」といった次時の活動につながる意見が出てきた。

「今すぐやりたい」という思いもあり、写真さえあれば話ができると考えている児童が多かった。そこで、やってみたいという2名の児童に話をさせ、教師のモデル文と比べさせた。最初の児童は、カヌーの写真を見て「落ちないようにがんばろう。」と一言だけ話ができしたが、「うまくいかない。」という戸惑いの表情を浮かべていた。次の児童は、委員会で発表した経験があり、発表することに自信があった。「やったー。カヌーできる。」と、一言だけ話した。話した児童は準備をせずに話できたことに満足していた。まわりの友達からも、「わくわくした。」という声が聞こえてきた。その発表を認めつつ、もう一度、教師のモデルを示してみた。すると、これまでの児童の発表と比べ「先生は、写真を指差しながら言っている。」と、写真を活用しながら、相手に向かって話をしている様子に気付いた。また、「先生は人の気持ちを考えて言っている。」と、話の内容に気付く子もいた。

教師のモデル文

わたしは、海浜自然の家がどんなところなのか見るのが楽しみです。でも、もししたら、古いとか、暗くてこわいとか思っている人もいるかもしれません。この写真を見てください。とっても、明るくて、広くて、きれいなことがわかります。わたしは、早く自然の家に行って、中を見てみたいなあと思いました。

児童は、「準備などしなくてもすでに自分ではできる。」という思いをもち、練習をしなくても話せることに格好よさを感じているようだった。「先生はたくさん準備をしたよ。」と告げると、きちんと話をするために準備をする必要性を感じ始めたようだった。また、話の仕方や内容の工夫に気付いた児童の発言を取り上げ、次時からの展開に活かすことにした。

考察B. 課題解決の見通しを児童に考えさせる。

「どんな準備が必要か」という問いでは、何の準備かイメージが共有されていなかった。「話をするために準備がいる」という必要感を児童が持っていないことも原因であると考える。児童にとって、自分達で計画し準備する経験が、教科の中では少なかったのかもしれない。

これまでの発表経験を想起させたことで、話すための手順を考えさせることはできた。しかし、課題解決の見通しというのは、機械的に手順を並べるのではなく、うまくいかない場面に遭遇した時に、何をすればよいのか自分達で考えることだろう。課題解決の見通しを考えさせる活動が、必ずしも1時間目にあるのではなく、「できない」「もっとうまくやりたい」という児童の思いが表れた時にこそ、見通しを持つ場面に適していると気付いた。

情報収集 場面

C. 児童の気付きを活かして授業を展開する。

【2・3時間目】

写真から、自然教室の情報をたくさん集めることをねらいとしている。前時、教師のモデルを聞いて、「先生は人の気持ちを考えて話している。」と話の内容に注目していた児童や、授業後に「自分が楽しみにしていることを話したい。」と言いに来た児童がいた。そこで導入では、二人の考えを紹介し、「友達を楽しみにさせること」と「自分が楽しみにしていること」の2点について話そうと、話の内容を確認した。

展開では、グループごとに、昨年の活動の写真を見ながら、分かることを自由に出させた。ここでは、特に情報の乏しかった天体観測グループの様子を中心にまとめていく。多くのグループが写真から分かる活動の様子を出し合い、メモをしていた。天体観測グループは、暗闇での活動のため写真だけでは様子がよく分からなかった。すると、「じゃあ5年生に聞き込みをしたい。」という意見が出てきて、誰が誰に聞きに行くか相談が始まっていた。与えられた写真の情報では不十分と感じ、自分たちでどうすれば情報を得られるか考えていた。さらに、次の日にグループの一人の子が、自宅で自然の家のホームページの天体観測の写真を見つけ、印刷して持ってきた。

写真を見て、十分に話す時間を与えた後、他の友達はその活動をどう思っているのかについて、それぞれのグループに教えた。前時のふりかえりで、選ばなかった活動について思っていることを書かせていた。「楽しみだけどやったことある。」「やり方が分からなくて不安。」「ちょっと怖い」など、楽しみなのはもちろんだが、人によって楽しみの程度が異なっていたり、不安に思っている人もいたりすることに気付かせた。「疑問や不安に思っている友達も楽しみな気持ちになるように教えてあげよう。」と話す目的意識をもたせた。カヌーグループは、「海に落ちるのが怖い。」という友達に対し、「ライフジャケットを着ているよ。」「二人組だから大丈夫。」といった情報を写真から読み取っていた。グループによってもらった意見の数に差があり、天体観測グループは、誰からも意見をもらえなかった。すると、「みんなはどう思っているのだろう」と、メモを持ちいろんな友達に聞きに回っていた。天体観測に対して、今のところ不安もなければ、他の活動に比べ特別楽しみにしているわけでもないということが分かった。児童のふりかえりには、「つまらないのではなく、みんな知らないなとわかった。じょうほうをあつめる」と書かれていた。クラスのみんが天体観測をどのように思っているかの情報と天体観測とはどのような活動かという情報を意味していると思われる。

考察C1. 児童の気付きを活かして授業を展開する。

児童の「気付き」や「思い」から授業を展開していこうと、児童の意見やふりかえりを活かした。自分と友達の考え方の違いに気付くことから「教えてあげたい」「話したい」という思いを持たせた。また、写真だけでは情報が足りないことや「もっと知りたい」という思いから、児童の主体的な活動が見られた。

一方で反省点を2点挙げる。一つ目は、教師の意図に沿う一部の児童の意見を活かしていたことである。児童の思いを選んで取り上げてしまい、教師が与えるのと同じ形になってしまった。二つ目は、写真から情報をたくさん集めるといふ授業のねらいを達成できなかったことである。児童の主体性を見ようと写真だけを与えた状態、自由度が高く手がかりのない状態では、写真からの気付きが広がりにくかった。さらに、目的意識をもたせたいという思いから、不安に思っている友達の気持ちを取り上げたことで、児童も教えてあげたい情報だけを写真から読み取ろうとしていた。教師の思いが、結果的に児童の思考をせばめてしまった。

児童の主体性は至る所で見られたが、写真からたくさんの情報を収集するという授業のねらいに向かい、改善の必要があった。

変更点

4年1組	→	4年3組
<ul style="list-style-type: none"> ○話す内容について確認する。 ○同じ活動を選んだ友達とグループになり、写真を見て読み取れることを出し合う。 ○友達の思いを知り、「(どんな)友達を(どう)思わせたいか。」のか考え、伝えたい相手や、目的を明確にする。 		<ul style="list-style-type: none"> ○話す内容を全体で考える。 <u>不安に思っていることがあれば発表する。</u> ○同じ活動を選んだ友達とグループになり、写真を見て読み取れることを出し合う。(考える手立て) <u>★写真を2枚提示する。</u> <u>★考える視点を与える。</u> <u>★数を提示する。(10個以上見つける)</u>

4年3組では、「自然教室が30倍楽しみになるために、どんなことを話したいか。」と全体で意見を出し合った。「ディスクゴルフの遊び方」や「楽しそうなところ」などの意見が出てきた。そして、「楽しみにしているだけでなく、ちょっと不安な活動もある人？」と聞かけると、何人かが手を挙げ、火を使うのが怖いことや、遊び方が分からないこと、熊や毛虫が怖いなどが挙げられた。「同じです。」と共感の声も聞かれ、いろいろな思いの友達がいることに気が付いた。

写真の読み取りでは、写真を2枚ずつ与えることで、比べながらより情報が得やすいようにした。また、考える視点(楽しみなこと・気付いたこと・やりたいこと・不思議なこと・聞きたいこと・伝えたいこと)を提示し、「グループで10個以上見つけること」と、指示を出した。見付けたことには用紙にメモし、先ほど出てきたみんなの不安を解決するような情報があれば、別枠にメモすることにした。写真を見ながら自由に話した後、アイデアが浮かばなくなると「考える視点」を参考に、気付いたことを出し合ったり、想像をふくらませたりして写真から情報を読み取っていた。また、「不安解決の情報」などの声がかけても写真の読み取りを手伝っていた。

考察C2. 児童の気付きを活かして授業を展開する。

写真から情報を読み取る際に、1組の授業では、目的に合う情報を写真から読み取ろうとしたことで、結果的に得られる情報が少なかった。3組の授業では、視点を与えることで広く情報に触れることができた。気付きが広がることで、児童の「話したい」という気持ちが増していった。

「比較させること」や「考える視点を与える」手立てが、児童の見方を広げ、「話したい」という意欲にも結び付いていった。

整理・分析 場面

D. 思考を巡らせじっくり考える場面を作る。

【4時間目】

写真から読み取った情報をもとに発表メモを作る。付箋を使って発表メモを作ること、話の内容を増やしたり減らしたり、並べ替えたりできる。3色の付箋を使い、「赤→自分が楽しみにしていること」「黄→写真から分かったことや5年生から聞いたこと」「青→相手に教えたいこと」をメモした。3枚の付箋ができた人は、もっと付箋を増やしても良いことにした。発表メモができた人は、それを見ながら話をする。付箋が増えていく楽しさから、児童は意欲的に発表メモを作っていた。

できた発表メモをつなげて読んで見ながら、どの付箋を先にしようか順番を考えていた。発表メモができたところで、「発表時間は1分以内」「発表メモは見ない」と、発表の条件を児童に伝えた。条件を提示することで、多すぎる付箋を精選したり、タイマーで時間を計って練習したりする様子が見られた。すらすら読めるようになると、暗記に挑戦していた。

発表メモを3色の付箋で作らせたのは、色分けして書かせることで、どの色の付箋が多いか、どんな順番で話すのかなど、友達との違いが一目で分かると思ったからである。「一番伝えたいことを始めに持ってきた。」「自分が楽しみにしていることを、最初と最後の2回言う。」など、どうしてその順番にしたのか児童に説明させた。色の順番や付箋の数などが友達と違うことが児童にも一目で分かった。

4年3組では、発表会の話の内容が少々異なるため、付箋に書く内容を変えている。「赤→自分が楽しみにしていること」「黄→写真を見て想像したこと(前時の視点と同様、楽しみにしていること・やりたいこと・聞きたいこと・不思議なこと・安心させるために伝えたいこと)」「青→写真を見て気付いたことで、一番教えたいこと」また、付箋の数も3枚に決めて書かせている。前時に写真からたくさんの情報を得ているため、一番教えたいことに絞って付箋に書かせている。

4年1組	4年3組
<ul style="list-style-type: none"> 赤：自分が楽しみにしていること 黄：写真から分かったことや聞いたこと 青：相手に教えたいこと 	<ul style="list-style-type: none"> 赤：自分が楽しみにしていること 黄：写真を見て想像したこと 青：写真を見て気付いたことで、一番教えたいこと
<ul style="list-style-type: none"> ○練習をしながら付箋を増やしたり、減らしたり、並べ替えたりする。 ○「発表時間」や「何も見ずに発表する」といった条件を与える。 	<ul style="list-style-type: none"> ○前時にたくさんの情報を得ているため、一番教えたいことにしぼって、付箋に書かせている。 ○話したい順に並べ替える。

考察D. 思考を巡らせじっくり考える場面を作る。

手元で動かせる付箋メモが、児童の思考を助けていた。読んだり書き直したりを繰り返している様子が見られた。メモのまま発表の練習ができる児童や、メモをもとにさらに原稿を書き始める児童もいて、それぞれのやり方で発表会に向けて準備をしていた。

発表会での時間や話し方などの「条件」を提示すると、練習がより活発になった。ゴールのイメージを持ち、話の内容を深めていた。発表会の「条件」や一番教えたいことなど、「話の内容についての視点」が児童の考えを深める手立てになった。

まとめ・表現

E. 友達の良さを取り入れる場を設ける。

【5時間目】

発表メモをもとに、写真を使って話す練習をする。すらすら読めるように個人練習を行った後、写真を使ってグループで練習を行った。何度か練習を終えたところに、途中活動を止め、写真の見てほしいところを指しながら話している子を紹介した。また、「相手を見て話す」ことに注意を向けさせ、聞いている人が理解しているかを確認しながら話すよう指示し、練習を再開した。授業の終わりに、「話をする自信がついた人？」と聞くと、ほとんどの児童が手を挙げた。数名の児童に、話の最初の部分のみ発表させ、上達を実感させたり、次時の発表会への期待感を高めたりした。

練習時、特徴が見られた3名の児童の姿を紹介する。

いつも一生懸命に課題に取り組むAさんは、グループ練習を嫌がり、「はずかしい」と自信なく壁を向いて話していた。しかし、自分が話をするたびにグループの仲間から感想をもらい、次第に表情良く練習に取り組むようになった。グループの友達にも、「もうちょっとこうした方がいい。」とアドバイスをしていたり、まだすらすら話せない友達には、友達の発表メモを持ち、見せてあげたりしていた。授業の最後に自信が付いたか聞くと、みんなの前でやってみたいと手を挙げ、堂々と話す姿を見せた。

普段あまりやる気を見せないBさんは、グループ練習に入ると座ってふざけながら発表メモを読んでいた。しかし、グループの中に手本となる児童がいて、その児童の良さを具体的にグループのメンバーに伝えると真似をするようになった。自分でも上達していることを実感しながら練習をしており、「先生これで5回目だよ。」と教師を呼び、ほめられるとますます練習に励んだ。すらすら話ができるようになると、動きをつけている友達の真似をし、自分も楽しみながら話し方に少しずつアレンジを加えていた。「9回も練習したよ。」と、授業の終わりに「みんなの前で話したい」と練習の成果を披露した。

あまり自分の思いを出さないCさんは、練習をしながら発表メモに修正を加えていた。写真を使いながら話す友達を見て、「この写真を見てください。」という言葉を書き足したくなった。言葉には出さないが、発表メモにはたくさんの修正の跡が見える。他にも、「でも」「なので」といった接続語を付け足していた。練習を繰り返しながら言葉を吟味し、付箋の発表メモを原稿として整えていた。満足のいく発表ができるよう自分なりの工夫をしていた。

考察E. 友達の良さを取り入れる場を設ける。

グループで練習をすることで、やり方が分からない子や自信のない子も、友達をモデルに練習に励んでいた。友達の一生懸命な姿や楽しそうな様子が、一人一人のやる気を高めていた。また、聞き手としてアドバイスするなどの学び合う姿が見られた。楽しく自由に言い合える空間の中で、友達の姿を見て学んでいるのがわかった。

【6時間目】

1組では、「自然教室を30倍楽しみにする会」当日の休み時間、児童は、前日に作っておいた折り紙の飾りを黒板に貼ったり絵を描いたりして、発表会を楽しみにしながら準備していた。話の仕方も、動きをつけるなどの工夫を凝らしており、「自然教室を30倍楽しみにする会」を自分たちで楽しみながら作り上げている印象を受けた。

3組では、同じグループの友達が発表者のアシスタントになっていた。写真を替えたりズームで画面に映したりと、一緒に練習をしていたために発表者が話しやすい工夫をすることができた。また、話を忘れてしまった友達に、聞き手の子が発表メモを持って見えるようにしてあげていた。友達を自然に手助けできる雰囲気にも包まれながら発表会が進行していた。

「自然教室を30倍楽しみにする会」感想（一部）

- ①「この会のおかげで、もっと楽しみになった。」という対象の捉え方の変化。
- ② 友達の考えの良さへの気付き。
- ③ 発表者としての達成感。

表現はさまざまであるが、全員がこのようなことを感想に書き、それぞれの学びや満足感が感じられた。

- ・ ぼくは、発表するとき、少しとまどったりしたけど、最後まで言えて良かったです。ぼくは、〇〇くんの発表を聞いて、天体観測で星座を探してみたくまりました。
- ・ みんなの発表を聞いて不安だったことが楽しみになりました。私は発表するとき、間違えないで言えたのと、〇〇ちゃんが感想を言ってくれたので、嬉しかったです。とても緊張したけど、大きな声で上手にできたのでよかったです。
- ・ 〇〇さんの発表で、大きく動きを表していて、29人の人の話を聞いて、私の中では、一番印象に残りました。この会を聞いて思ったことは、練習の日などにみんなが「どうやったら伝わるかな。」と考えていたりして、一人一人が一生懸命になってとてもいいことだなと思いました。私自身の発表は、止まったりして、すこし聞きにくかったのかなと思いました。練習の日より倍上手になったと思います。
- ・ ぼくは話してみたら最初はドキドキしたけど、だんだん大丈夫になってきました。上手に大きな声で発表できてよかったです。友達の話聞いてみたらみんなはきはきはしゃべっていて、大きい声でしゃべっている人もいたので、すごいなと思いました。「自然教室を30倍楽しみにする会」をやったら本当に楽しかったのでよかったです。今日は本当に楽しかったです。

ふりかえり場面

- F. 言語活動を通してできるようになったことを自覚できるようにする。
- G. つけた力をどのような場面で活かしたいか考える場を設ける。

【7時間目】

『「自然教室を30倍楽しみにする会」で、自然教室がもっと楽しみになりましたか。」と聞くと、「はい!」「もう1回やりたい。」などの声が聞かれ、みんながもっと楽しみな気持ちになったことを共有した。「こんなに聞く人に伝わったのは、国語のこんな力が付いたからです。」と話し、黒板に「理由をつけて話す力」と書いた。この言語活動で付いた力を具体的に提示した。

発表メモの付箋は3色に色分けされ、「写真から分かったことや5年生に聞いてきたこと」(理由に当たる部分)を黄色にしている。全員の発表メモに、黄色の付箋があることを見せながら、全員が理由をつけて話をしてしていることを視覚的に理解できるように見せながら話した。

考察F. 言語活動を通してできるようになったことを自覚できるようにする。

言語活動の成功を児童は十分に実感していた。この活動を通してどのような国語の力がついたのかを伝えることで、教科としての達成感や次に使ってみようという思いをもたせている。今回の言語活動では、取材、話す、聞くなどたくさんの国語の教科の学びがあったが、4年生のこの時期に何ができてほしいのか確認する場面になった。

「国語だけで使える力ではないよ。どんな場面で使えると思いますか。」と問うと、一斉に手が上がった。始めは他教科で使うという考えが多かったが、次第に生活面で活かそうとする意見もたくさん出てきた。ほとんど全員が「理由をつけて話す力」を使う具体的場面を考えることができた。

児童の考えの一例

- ・ 算数の時間に考えを説明するとき「答えがこうだから…」
- ・ ケンカして言い訳するとき「～だから怒っている」
- ・ 帰るのが遅れたとき「～だから、遅れました」
- ・ 楽しかったとき「～だから楽しかった」
- ・ お願いするとき「～したから、お小遣いちょうだい」
- ・ いいところを言うとき「～だから上手」

児童の発表に対して「他の授業で使えるね。」「言い訳や説明、説得もできるね。」「気持ちを表すときに使えるね。」「ほめる時も理由があるとうれしいね。」など、時折一般化して返した。「昨日夜トイレに行けなかった。テレビで怖い見たから。」と学習したことを使いながら出来事を話す児童に、「話も面白くなるね。」とみんなで笑いながら伝えた。

考察G. つけた力をどのような場面で活かしたいか考える場を設ける。

学習したことが生活に役に立つということを考えた経験は少なかったと思うが、さまざまな意見が出てきた。始めは手を挙げなかった子も何人かの児童の意見を参考に、どの児童も考えることができた。学習と日常生活を結び付けて考えることができた。

(3) 考察

① 仮説の検証1

【授業の評価と児童の変容】

・ C評価、A評価の児童について

A評価	B評価	C評価
目的や伝えたいことを明確にし、自分なりの考えを加え、理由を挙げながら、筋道立てて話している。	目的や伝えたいことを明確にし、理由を挙げながら、筋道立てて話している。	理由を挙げながら、筋道立てて話すことができない。

目的や伝えたいことを明確にし、理由を挙げながら、筋道立てて話すことを目標としている。全員が、自分が楽しみにしている活動について理由を挙げながら話することができ、C評価の児童はいなかった。

何をしたらできたのか

特にA評価の児童については、写真をもとに焦点を絞った話をしていて、自分の思いがより明確に伝わってきた。今回の授業の中で何が効果的だったのか。1つ目は、「情報収集」場面で、視点を与えながら写真を見ることで、見方を広げたこと。2つ目に、「整理・分析」場面で、たくさん見つけた中で「1番教えたいこと」だけを残そうと考えを深めたことが良かったのではないかと見方が広がるとともに、児童の「話したい」という思いも広がった。さらに、「1番教えたいこと」を選ぶことで、児童の考えが深まったのだと考える。

A評価の児童の話

わたしは野外すいはんをえらびました。りゆうは、おかあさんの料理を休日にお手つだいしているからです。わたしは火をおこすとき、木と木を使ってけむりを出しながら火をおこすと思っていたけど、マッチをつかかって火をおこしていました。写真を見ると、手や顔が炭で黒くなっているのがわかりました。わたしも手や顔がすみで真っ黒になるように、火おこしをがんばります。

わたしはカヌーを選びました。選んだ理由は、わたしはカヌーに乗るのが初めてなので、楽しみなので選びました。おぼれるか心配な人は、ライフジャケットという中に空気が入っている服を着るので、おぼれても水の上に浮いて安心です。わたしが不思議に思ったことは、この水着の上になぜ半そでを着ているのかすごく不思議でした。カヌーは二人用と一人用があって、あまった人が一人用でした。

C評価の児童がいなかった理由についても、「情報の収集」の活動で、話したいことを十分に集めることができたためと考える。さらに、グループで協力して活動したことが低位の子にも学習しやすい環境にあったのではないかと。

ここで、発表の苦手なDさんの様子を紹介する。Dさんはディスクゴルフを選んでいた。発表メモを作る時間も、メモができた人から廊下で練習をしているのだが、Dさんはメモができて他の友達と廊下近くをうろろし、練習している様子は見られなかった。次のグループ練習の時間にも、みんなの前で読むことができなかった。「楽しみにしていることは、ディスクゴルフです。…」と発表メモに書かれていた。Dさんの発表には理由がなかったため、「どうして楽しみなの?」と聞いてみるが答えられなかった。グループ練習中、「Dさんいいこと書いているよ。」と友達も練習を促したが、泣き出してしまった。

しかし、次の日の発表会では、堂々と写真を指しながら説明することができた。「ぼくは、ディスクゴルフを選びました。やったことがないからディスクゴルフが楽しみ

です。…」と、話の内容も直していた。Dさんの様子に担任の先生も喜んでいました。ふりかえりには、「…練習をしてほんばんまでには、あんきをしないと発表会で言う。ぼくが自分でがんばったことは、きょうの発表で、きんちょうをしないであんきをしていることをぜんぶ言えました。…」とあった。他の児童の倍ほどふりかえりを書いており、満足な発表ができたDさんの喜びが感じられた。グループ練習により、他の子が見本を示してくれたこと。また、グループの友達が、練習を始められないDさんに温かく接してくれたことで、みんなの前で話をする心の準備を整えることができたのかもしれない。

Dさんに限らず、発表会では友達を思う言動が多かった。話す内容を忘れてしまった友達に、発表メモを見えるように持ってあげたり、発表者に対して「初めて知った。」「自分もやってみたくなった。」など温かい感想を伝えたりしていた。クラス全体の温かい雰囲気が、みんなの「話したい」という気持ちを支えていたように感じた。

② 仮説の検証2

【教師の変容】

探究型学習を目指した授業づくりを通して、教師としての変容も感じられた。授業づくりに対する考え方の変容をまとめていく。

仮説の中で特に何が大事か

→「A. 児童にとって、目的意識のある課題設定を行う。」

いくつかの仮説の中でも特に大事だと感じたことは、課題設定である。教科書の「写真をもとに話そう」という教材名から発想し、始めは「写真館を作って、写真をもとに話をしよう」という言語活動を設定していた。しかし、「何のためにするのか。」という必要感を児童がもてないと感じた。次に、写真をもとに話す様子を比べ「どちらの話がいいか、グループごとに対決しよう。」という言語活動を考えた。競争することで、発想や話し方、聞き方を意識せざるを得ない。しかし、競争心から上手に話すのでなく、児童の「話したい、伝えたい」という思いをもたせることで活動を進めていきたかった。最終的に、これから行く自然教室について、昨年度の写真をもとに話すことを考えた。楽しみにしている活動の写真なら想像をふくらませ、児童の「話したい」という思いで活動を進めていけるだろう。言語活動をすることで、「『楽しみ』な気持ちが『もっと楽しみ』になる」という期待感がある。目的に向かって、主体的に言語活動を進めていけるだろうと考えた。

自分のこれまでの授業と変わった部分について

→「学習後の児童の望ましい姿を具体的にイメージする。」

言語活動を考えながら、さらに、つけたい力である「理由や事例を挙げながら筋道を立てて話す能力が、つまりどのような児童の姿を表しているのか考えた。例えば、「音楽や図工の鑑賞の時間に、好きなどを理由を挙げて説明できる児童」、「話し合い活動で自分の意見を友達に伝える時に、筋道立てて説明できる児童」、「生活の中で、自分の気持ちを分かってもらおうと、相手が理解できるよう説明できる児童」など、学習後の望ましい子どもの姿を具体的にイメージしている。

以前は、「この言語活動は適しているのか、難しすぎはしないか。」と悩みながら言語活動を組み立てていたが、「児童にとって、目的意識のある学習課題を設定すること」、「学習後の児童の望ましい姿を具体的にイメージすること」で、言語活動が児童にとって必要な学びになり、生活と結び付いた学びになった。

仮説Aや上記に述べたことは、言語活動を考える上で、どちらかと言えば新たに取り入れた考え方であった。一方、授業の展開については、考え方自体を一新したように思う。どうすれば児童主体の授業になるのか。新しいことを自分に取り入れるよりも、もともとある考え方を変えていく方が難しい。イメージはもてるが、その通りにならないことが多かった。

これまでの自分の授業の展開を振り返ると2パターンほど思い浮かぶ。①教材を読み深めるために、問いを与え児童に考えさせる。②教科書を使った一斉学習の後で、個人学習の時間を作る。特に、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」のようなアウトプットする学習では、②のように、前段で教科書を用いてこの時間の活動を確認し、後段で個人の活動する、という展開が多かった。意識しなければ、今回の単元でもこのように展開していたと思う。教科書を使ってこの時間の学習を確認することで、児童と活動のイメージを共有することができる。この時間に考えさせたいことが明確になる。

ところが、そのような自分の授業展開は、一方で児童がつまづくことを回避しているとも取れる。手順を教えてその通りに学習をさせることで、「考えさせたいこと」以外は考えなくてよい。最初から手順を与えてしまうことで、児童の主体性を奪っていたのではないだろうか。探究型学習の定義にあるような「課題の解決に向けて必要な思考力・判断力・表現力を育てていく」とは言えないのではないか。

仮説では気付かなかった大事なこと

→「児童に思考させる手立てをもつ。」

○ 思考を促す手立て

今回の単元では、教科書を使っていない。活動のイメージをどのように児童と共有しようかと悩み、「C. 児童の気付きを活かして授業を展開する。」ことを仮説とした。実際の授業では、様々な児童の発想が見えたが、自由度が高く考えが広がらなかった。手がかりもない状態では、自分たちで考えられる範囲に限りがあった。児童は、自分だけでは思いつかないはっとする場面を授業に求めている。それは友達の手助けであったり、教師の働きかけであったりさまざまであるが、児童の思考が止まりかけたときに、もう一度考えさせるようなきっかけ、「考えさせる手立て」が必要だと感じた。

「情報収集」場面では、視点を与えたり比較したりすることが、考えを広げる手立てとなり、「気付き」があることで授業に活気が出てきた。また、「整理・分析」場面では、条件を与えることで、考えを深める手立てとなった。思考させる手立てがあることで、「C. 児童の気付きを活かして授業を展開する。」「D. 思考を巡らせじっくり考える場面を作る。」といった仮説が生きてきた。

○ 思考の流れを可視化する手立て

さらに、「整理・分析」場面では発表メモを作っているが、付箋を使っていることも、考えさせるための手立てとなっていた。例えば、ワークシートを使い項目に沿って埋めていく活動では、手順を教える授業展開と同様である。そのときの言語活動でしか活かせない手立てではなく、他の活動や実生活でも使える、思考を「整

理・分析」する手立てを紹介しながら授業を展開していくことが大事なのではないか。このように考えると、付箋を使って発表メモを作ることは、他の「整理・分析」場面でも応用できる考えさせるための手立てとして有効であった。

特に大事なこと

- (a) 児童にとって、目的意識のある課題設定を行う。
- (b) 学習後の児童の望ましい姿を明確にイメージする。
- (c) 児童に思考させる手立てをもつ。

授業づくりで、言語活動を考える際には、(a)について、言語活動+児童にとっての目的意識まで考え、児童が目的をもって取り組むことができるようにしたい。さらに、(b)について、つけたい力を身に付けた児童の姿を、児童の日常生活の中に具体的に思い浮かべる。そうすることで、授業者としても指導のポイントが明確になり、児童にとっても、教科で学んだことが実生活に生きるのだという実感をもつ授業になるだろう。

授業の展開では、(c)について、授業をしやすくすることを手立てと捉えるのではなく、児童の思考が止まったときのひらめきの手助けになるような、思考を促す手立てを用意しておきたい。

(4) 授業の修正案

今回の単元に特に重要と感じた「情報収集」と「整理・分析」場面について、修正案を考えてみる。「(c)児童に思考させる手立てをもつ。」ことに留意している。

	主な学習活動	指導上の留意点（・）
情報収集	<p>○話の内容を全体で考える。不安に思っていることがあれば発表する。</p> <p>○同じ活動を選んだ友達とグループになり、写真を見て読み取れることを出し合う。</p>	<p>★考えを広げる場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・考えを広げる手立てを与える。 ★写真を多数与え、比較させる。 ★考える視点を与える。 <ul style="list-style-type: none"> ・楽しみなこと・気付いたこと ・やりたいこと・不思議なこと ・聞きたいこと・伝えたいこと ・不安な友達に教えたいこと ★数を提示して、目安を与える。 <ul style="list-style-type: none"> ・グループで10個以上見つける

整理・分析	<p>○同色の付箋に、話したいことをメモする。</p> <p>実践では、3色の付箋を使うことで、理由があることを意識させたり、話の順序が友達と違うことに気付かせたりしたが、色別に分類しながら書くことで、児童が混乱してしまうのではと考えた。まず付箋に書き、必要があれば、メモができてから色づけする方が、児童の思考に沿っていると考える。</p>	<p>☆考えを深める場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・話の内容について、いくつかの視点を提示する。話型に沿って考えをほめ込んでいくのではなく、考える手立てとして視点を与え、児童の考えを深めていく。 ☆話の内容の視点 <ul style="list-style-type: none"> ・自分が楽しみにしていること ・写真から分かったことで一番教えたいこと ・5年生に聞いたこと ・友達に教えたいこと <p style="text-align: right;">など</p>
	<p>○発表メモを作り、発表の練習をする。</p> <p>前時の付箋をもとに、付箋を増やしたり、減らしたり、並べ替えたりしながら、練習と修正を繰り返させる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・発表メモを推敲する基準として、条件を提示する。 ☆発表時間を決める。（1分以内） ☆メモを見ないで話をする。 ☆写真を使って話をする。

「主な学習活動」に大きな変更点はない。実際の授業との違いとしては、「比較させ気付きを広げる」「着眼点を与える」「条件（場面設定）を与える」ことなどの「考えさせる手立て」を教師がもっているということである。探究型学習の授業を目指すうえで必要なことは、学習活動を大きく変えることではなく、教師の意識を変えていくことではないか。「何を考えれば良いのか」「どのように考えるのか」児童の思考が止まったときに、どのようにして思考を再開させるかという意識で、授業を展開していくことが大切なのではないだろうか。

3 探究型授業づくりのまとめ

(1) 探究型学習の授業づくりのための[授業づくりの仮説]

考察をもとに、新たに探究型学習の[授業づくりの仮説]をまとめてみる。

- (a) 児童にとって、目的意識のある課題設定を行う。
- (b) 学習後の児童の望ましい姿を具体的にイメージする。
- (c) 児童に思考させる手立てをもつ。

今回の実践で感じた授業づくりの重点として、(a)~(c)の三つの[授業づくりの仮説]を挙げている。これらの仮説が教材の中でどのように具体化されるのか、教育出版の国語の教科書の教材を例にまとめていく。

- (a) 児童にとって、目的意識のある課題設定を行う。

第1学年	（書くこと）
教材名	「つづきばなしをかこう」
言語活動	例：「つづきばなしとしょかん」をつくろう
(a)	児童にとって、目的意識のある課題設定を行う

物語の続き話を書く単元である。続き話を想像することは、児童にとって楽しい活動になるだろう。書く活動にも意欲的に取り組ませるために、「昔話が置いてある図書室はたくさんあるけれど、続き話が置いてある図書室なんてどこにもないよ。みんなが書いた続き話を学校の図書室において、『つづきばなしとしょかん』を作ろう。学校みんなに来てもらおう。」などと提案し、単元のゴールを説明する。自分達でどこにもない図書館を作ることや、全校児童に見てもらおうという目的をもたせる。

(b) 学習後の児童の望ましい姿を具体的にイメージすること。

第2学年 (読むこと) 説明文
教材名 「きつつき」
言語活動 例：「おもちゃ説明書」を書いて、自分のおもちゃの作り方を教えてあげよう。
(b) 学習後の児童の望ましい姿を具体的にイメージする。 生活科のおもちゃ作りと合科的に扱う。教科書の説明文の書きぶりを学び、それを活かして生活科で作ったおもちゃの作り方を書く。教材文は、「ざいりょう」「作り方」「上手なあそび方」などの見出しがあることや、番号・図を用いているという特徴があり、また、「事柄の順序を考えながら内容の大体を読む」というつけたい力がある。学習後の児童には、「工作以外にも、料理やスポーツの本など、手順の書いてある本を進んで読む姿」「作文などで、『まず』、『つぎに』、『そして』などの接続語を用いて順序よく文が書ける姿」「町探検などの調べ学習で、見出しを用いながら調べたことを順序よくまとめることができる姿」などがイメージできる。

(c) 児童に思考させる手立てを持つ。

第2学年 (読むこと) 物語文
教材名 「きつねのおきゃくさま」
言語活動 例：くりかえしのあるお話を作ろう
(c) 児童に思考させる手立てをもつ。 音読練習では、「誰ができましたか。」「いつの話ですか。」「始めの場面のきつねはどんなきつねですか。」など、着眼点を与えて音読させることで、思考しながら目的を持って読むことができる。また、くりかえされる展開が特徴的な教材であるため、くりかえされる部分を「比較する」思考を使って読ませたい。そうすることで、各場面の違いや登場人物の行動の変化を捉えることができる。「似ているところ」と問うよりも、「同じところ」や「違うところ」と比較の視点を明確にすることで考えやすくなる。 「やさしいお兄ちゃん」「親切なお兄ちゃん」「かみさまみたいなお兄ちゃん」とくりかえしの場面で少しずつ言葉が変化していることに気が付けば、それを聞いて毎回「ぼうっ」となっているきつねの気持ちが、すべて同じではないことが想像できる。 (c)については、授業づくりではなく授業の展開のことであり、児童によっても手立てが異なってくる。「思考させる手立て」については、様々なバリエーションが考えられ整理しきれていない。児童を思考させる手立てのパターンをたくさん持ち、その場に適した手立てが取れるよう、授業実践で力を付けていく必要がある。

V おわりに

考えた授業の修正案に、真新しさや斬新さはない。探究型学習推進のねらいの一つが「教員の指導力を高める」ことであるように、探究型学習の授業づくりにおいて最も重要なのは、教師の意識の変容なのではないだろうか。日々の言語活動に、学びのプロセスを仕組もうという教師の意識が求められている。どのような思考で授業をつくっているのか。見えてきた答えは、授業づくりを楽にするものではなかった。つきたい力や児童の実態を把握し言語活動を設定することを、これまで以上に丁寧に組み立てていかなければならない。さらに言えば、どんなに授業を丁寧に組み立てていっても、授業の展開は更新されていくものだ。児童にどのような思考をさせたいのかを捉え、それに基づいた手立てをしていく必要がある。

よい授業づくりのための「思考」を探ることで、そこに向かう教師の「姿勢」や「意識」が何よりも大切であると感じた。三つの[授業づくりの仮説]は、あくまでも今回自分が重要と感じたことであり、大事なことはこれだけではないはずだ。今回の[授業づくりの仮説]を大切に授業づくりに向かい続けることで、また、別の課題や仮説が見えてくるだろう。授業づくりへの探究心を持ち続け、目の前の子供たちの学びの手助けをしていきたい。

(2) 探究型学習を通して自律的な学習者を育成するための授業マネジメントの研究
—中学校英語科における「探究型学習」の実践及び考察—
(南陽市立沖郷中学校 教諭 山田健介)

I はじめに

次期学習指導要領では、小学校第3・4学年に外国語活動が導入され、第5・6学年では外国語が教科化される。それにより、小学校では、校内の約3分の2の教員が直接的に英語に関わることになる。英語を取り巻く環境の変化の中、生徒¹には、自ら課題を発見し、自律的に学習を行い、課題を解決していくことが求められる。本研究では、自律的な学習者を育てるための具体的な手立てを探り、どのような指導が必要であるかを明らかにしていきたい。

II 研究の内容

1 研究のねらい

本研究では、「探究型学習」を踏まえて、単元計画を作成し、所属校での授業実践を行うとともに、自律的な学習者を育成するための授業マネジメントはどうあるべきかについて授業改善の視点で考察する。

本研究における自律的な学習者とは、学習者自らが動機付けを行い、学習方法を選択し、自らの学習を振り返りながら、知識・技能を身に付け、思考力・判断力・表現力を高め、自他の幸福に貢献することのできる学習者のことを指す。

2 研究の仮説（4月当初）

- (1) 指導計画を立案する教師の能力が高まれば、生徒はより主体的に課題発見・解決能力を向上させることができるだろう。
- (2) 魅力的で到達に向けた意欲を強く喚起するゴールを設定できれば、生徒は学習意欲を高め、英語力の向上につながるだろう。
- (3) 技能面を重視したパフォーマンステストを行うための計画を立て、どのように評価し認めていくかを可視化するためのルーブリックを作成すれば、生徒は見通しを持ち、主体的に学習に向かうことで、自律的な英語学習への態度が養われるだろう。
- (4) 「級友との関わり」や「自己肯定感」を意識して授業マネジメントを行えば、生徒の英語学習に対する興味・関心は高まり、主体的に学習に向かうことで、自律的な英語学習への態度が養われるだろう。

3 研究の方法

(1) 探究型学習の捉え

- ① 「探究型学習」とは
- ② 「探究型学習」推進のねらい

(2) 授業実践

- ① 探究型学習の単元づくりと授業実践及び考察¹
【題材：自己紹介 NEW HORIZON English course 1 Presentation 1 自己紹介】
- ② 探究型学習の単元づくりと授業実践及び考察²
【題材：学校紹介 NEW HORIZON English course 1 Daily Scene 4 ウェブサイト】

(3) 授探究型授業づくりのまとめ・考察

III 研究の実際

1 探究型学習の捉え

(1) 「探究型学習」とは

「『探究型学習推進プロジェクト事業』推進協力校等説明資料」（県教育センター 平成27年3月、以下「説明資料」）では、本県における探究型学習は、次のように定義されている。

探究型学習とは、「課題の設定」「情報収集（文献・教材・資料の調査・フィールドワーク、実験・観察等の活動）」「整理・分析」「まとめ・表現」という一連の探究活動の過程に主体的に参加することを通して、知識・技能と学び方をバランスよく習得させながら、課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等をはぐくんできるとのことのできる多様な学習方法・形態の総称

(2) 探究型学習推進のねらい

説明資料には、探究型学習推進のねらいとして、二つのことが挙げられている。

① 児童生徒の学力を高める

総合的な学習の時間や各教科・科目において、主体的・協働的な学びによる課題解決型学習を通じ、「基礎的な知識・技能」やそれらを活用して課題を解決していきける「思考力・判断力・表現力」、そして、「主体的に学習に取り組む態度」等の学力をバランスよく育成することをねらいとします。

（中略）

② 教員の指導力を高める

- 教員が、課題探究的な活動を自ら体験又は構想し、必要な材料を準備したり、主体的・協働的な学びが進められる単元や授業をデザインしたりするなど、新たな学びを展開する実践的指導力を身に付けることをねらいとします。
- 教育山形「さんさん」プランによる少人数学級の利点を最大限に活かし、担任力を基盤として、個々の能力を最大限に伸ばす指導力を身につけることをねらいとします。

2 探究型学習の単元づくりと授業実践及び考察¹

(1) 探究型学習の単元づくり¹

【題材：自己紹介 NEW HORIZON English course 1 Presentation 1 自己紹介】

① 単元づくりにあたって

探究型学習の視点を踏まえ、4月当初に設定した仮説を整理・分析し、再構築を試みた。探究型学習が自律的な英語学習者の育成に有効なのであり、探究型学習の活動過程に英語学習と自律的な学習者の育成に必要な要素が内包されているのではないかと考えたからである。

探究活動の一連の過程を繰り返し、学び続ける姿を実現するためには、単元を通じた学習過程から組み立てることが有効ではないかと考え、単元指導計画を立案した。

¹ 中学校における実践であるため、本項では児童生徒を「生徒」と表記している。

② 単元指導計画

ア 本単元における授業づくり仮説

(7) 仮説1

探究型学習の活動過程の考え方を踏まえて単元計画を立案すれば、自律的な学習者に近づけよう。【研究の仮説(1)(2)から】

探究型学習の活動過程に沿って、指導計画を立案した。大まかに以下のような流れになると考えるが、課題の設定から、まとめ・表現までは一方通行ではなく、学習を進めながら、この過程を絶えず行き来するものであると考える。

情報収集を行う中で、課題を再設定したり、まとめ・表現する中で情報の整理・分析に戻ったりということ、自然に起こりうるであろう。

つまり、**課題の設定**⇌**情報収集**⇌**整理・分析**⇌**まとめ・表現**となる。

課題の設定

「自己紹介」を通して、情報や思い・考えを表現するための「課題の設定」を、教師が行う。自己紹介は同じ学級になって間もない級友と、初めて出会う新規ALTの先生に対して行う。生徒の自己紹介は多様なものになるため、課題に対する捉えは生徒によって異なる。どのような語彙や文法事項を使うかを、生徒自身が工夫する。

情報収集

原稿を書いたり、発表したりする段階において、既習事項から使える文法や表現を情報収集することが必要になる。その過程で級友と関わり合いを持ち、お互いの知識の共有化を図る。

整理・分析

使用する語彙や文法を抜き出した後は、相手に分かりやすく、興味を持って聞いてもらえるよう、伝えたい情報や思い・考えを整理し、原稿を構成する。

まとめ・表現

発表に向けて練習する段階では、視覚情報や聴覚情報といった非言語コミュニケーション能力の要素について工夫する。教師や級友のモデルを参考にしながら、考えを深めて、実践する。

(4) 仮説2

生徒どうしが互いに学び合う場面を設定し指導計画を作ることで、自律的な学習者に近づけよう。【研究の仮説(4)から】

英語の授業において、情報や思い・考えを表現させることを課題とした場合、授業時間内に生徒一人ひとりの練習を教師が全て指導することは難しい。そのため、生徒どうしの相互作用によって一人ひとりの課題の達成を目指し、学習を進める方法をとった。参考にしたのは、上越教育大学教職大学院の西川純教授の『学び合い』の手法である。この形態をとることで、生徒主体の学びに近づくとともに、英語の学び方も体得することができ、より自律的な学習者を育成することにつながると考えた。

(7) 仮説3

生徒に学習活動の「ルーブリック」を示すことによって、生徒は見通しを持って主体的に学習し、自律的な学習者に近づけよう。

【研究の仮説(3)から】

「ルーブリック」は、ある課題を受けての行動や結果をできるだけ客観的かつ本

質を捉えて評価するための基準であり、パフォーマンスについて評価したい場合に特に有効である。何を目標として学習を進めればよいかが生徒にも示されるため、理解・表現の力のみならず、意欲を持ち自律的に学習を進めるための一助となりえると考えた。教師にとっても、形成的評価、総括的評価を行う際に活用できるであろう。

イ 授業づくりと生徒の学びの姿

(7) 単元指導計画

次	主な学習活動
1	・課題について知る。 ・自己紹介の原稿を作成する。
2	・自己紹介の原稿をもとに、発表練習を行う。
3	・グループで、自己紹介を発表し合う。 ・発表者と聞き手の間で、口頭での英問英答を行う。

*以上の計画の他に、ALT訪問時に、ALTへの自己紹介を帯学習で行う。

(4) 第1次について

三つの学習課題を設定し、黒板に貼付した(図1)。生徒は課題の一つ達成したら、自分の名札を次の課題の場所に移動する。第1次ルーブリック(図2)を配付し、生徒に説明した。課題を聞いて、不安げな顔をする生徒と、早く取り組みたいという顔をする生徒が半々であった。

課題①「自己紹介」で使えそうな表現を級友と協力し教科書から抜き出す。

課題② 文の流れを工夫して、自己紹介の原稿を級友と協力して書く。

課題③ 先生から原稿の点検を受ける。

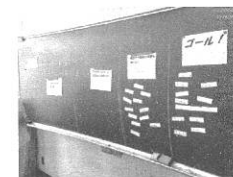


図1 学習課題の提示

自己紹介ルーブリック&振り返り用紙① 成長を楽しもう!!			
組 番 氏名 _____			
*ルーブリックとは、「何を」「どのくらい」できればいいのかを表したものです。この表を見て、できることを増やしていくと、どんどん英語が上手になっていきますよ! 自分の成長を楽しんでください!!			
まずは、「合格です!!」を目指して練習しよう!! 「合格です!!」に言い換えることができるようになったら、 「優秀です!!」→「とっても優秀です!!」ができるようになろう!!			
学び合い (学ば力)	とっても優秀!!!	優秀!!!	合格!!!
	クラス全員が練習を達成するために、何をすればいいか考え、練習中の人を助けながら、協力して学習した上で、自己のさらなる向上を目指し努力できる。	クラス全員が練習を達成するために、何をすればいいか考え、練習中の人を助けながら、協力して学習することができる。	分からない・できないことがあれば、他の人に助けを求めることができ、自分も練習中の人を助けながら、協力して学習できる。
文の構成 (書く力)	3文以上の英文で、文の流れを工夫し、聞く人にとって分かりやすくて楽しい、自分を誇ってもらうことのできる自己紹介文を書くことができる。	5文以上の英文で、文の流れを工夫し、聞く人にとって分かりやすくて楽しい、自分を誇ってもらうことのできる自己紹介文を書くことができる。	3文以上の英文で、文の流れを工夫し、聞く人にとって分かりやすくて楽しい、自分を誇ってもらうことのできる自己紹介文を書くことができる。
	2文以上の英文で、聞く人にとって分かりやすくて楽しい、自分を誇ってもらうことのできる。	2文以上の英文で、聞く人にとって分かりやすくて楽しい、自分を誇ってもらうことのできる。	2文以上の英文で、聞く人にとって分かりやすくて楽しい、自分を誇ってもらうことのできる。

図2 第1次ルーブリック

課題①における抽出生徒(Aさん)の様子

理解力はあるが、自己表現を行うことへの自信がないため、この場面では、自分一人で課題を進め、表現を教科書から次のように抜き出していた。

・ My name is... ・ I like ... ・ I'm on the ... ・ I practice it ...
・ very ・ hard ・ Hello. ・ I don't like ... ・ but I study it ... ・ every day

課題②における A さんの様子

A さんは、辞書を使用して時間制限まで個人作業を行っていた。抜き出した表現を組み合わせたことから、情報の整理・分析を行なったといえる。さらに A さんは、I want to be... という表現を使っていた。(図 3) この表現は 2 年生での学習内容であるが、小学校で学んだ表現を活用していることが分かる。文脈からはそれているが、自己表現したいという A さんの思いが伝わった。

Hello. My name is A.
I like kendo.
I'm in the kendo club.
I practice it very hard.
I want to be a doctor.
Thank you.

図 3 自己紹介原稿

学び合い (学ぶ力) → 優秀です!!
文の構成 (書く力) → 優秀です!!

図 4 第 1 次ループリックによる自己評価

ループリックによる自己評価 (図 4) の後、書き上げた原稿を隣の席の生徒と交換して読み合うように指示した。A さんは、他の原稿に触れることのできる数少ない時間の中で、恥ずかしがりながらも嬉しそうな表情をしていた。A さんの授業の振り返りには、「今日は、学級全員が目標を達成できてよかったです。自己紹介を 7 文書いて、文の流れも工夫し、聴く人が分かりやすいように書けたと思います。読み方も工夫して、聞く人が分かりやすく、楽しくなるように練習したいです。」と記載があった。

(ウ) 第 2 次について

四つの課題を黒板に示した。課題を一つ達成したら、自分の名札を次の課題の場所に移動するのは前時と同様である。第 2 次ループリック (図 5) を配付し、プレゼンテーションを行う場合には、書いた原稿の内容だけではなく、視覚情報と聴覚情報も重要であることを説明した。第 2 次では、第 1 次の「学び合い (学ぶ)」を残し、「発表する (話す力)」と「発表を聞く (聞く力)」の項目を付け加えた。

- 課題① 「自己紹介」の原稿を音読できるようになる。
- 課題② 「自己紹介」の原稿を暗唱する。
- 課題③ 表情や体の動きを工夫して練習し、その工夫を説明できる。
- 課題④ 声の出し方・話し方を工夫して練習し、その工夫を説明できる。

	とっても優秀です!!!	優秀です!!	合格です!	あと一歩! ファイト!
学び合い (学ぶ力)	クラス全員が課題を達成するために、何をすればいいか考え、練習中の人に教えてあげながら、協力して学んでいる。	クラス全員が課題を達成するために、何をすればいいか考え、練習中の人に教えてあげながら、協力して学んでいる。	分からない・できないことがあれば、他の人に「教えて!」と尋ねて、教えてもらい、自分も練習中の人に教えてあげながら、協力して学んでいる。	分からない・できないことがあれば、他の人に「教えて!」と尋ねて教えてもらうことができる。
発表する (話す力)	体の動きの工夫と、声の出し方、間際の工夫を工夫して入れて、どんな工夫をしたか言える。また、正しい英語の発音やイントネーションなど、聞きやすいおもしろい発表をすることができる。	体の動きの工夫と、声の出し方、間際の工夫を工夫して入れて、どんな工夫をしたか言える。また、正しい英語の発音やイントネーションなど、聞きやすいおもしろい発表をすることができる。	体の動きが、声の出し方、間際の工夫を工夫して、どんな工夫をしたか言える。また、聞きやすい発表をすることができる。	体の動きが、声の出し方、間際の工夫を工夫して、どんな工夫をしたか言える。また、聞きやすい発表をすることができる。
発表を聞く (聞く力)	級友の発表を聞いて、すべての単語を聞き取ることができる。また、発音やイントネーションが正しいかどうか分かる。	級友の発表を聞いて、すべての単語を聞き取ることができる。また、発音やイントネーションが正しいかどうか分かる。	級友の発表を聞いて、すべての単語を聞き取ることができる。また、発音やイントネーションが正しいかどうか分かる。	級友の発表を聞いて、すべての単語を聞き取ることができる。また、発音やイントネーションが正しいかどうか分かる。

図 5 第 2 次ループリック

課題における A さんの様子

学習課題①②の場面では、級友や教師に積極的に質問しながら自分の原稿を読めるように音読する生徒が多かったが、A さんは、一人で練習を行い、原稿を見ながら何度も口を動かして練習していた。学習課題③④の視覚情報・聴覚情報の工夫を行う場面でも、他からフィードバックを受け取りながら練習する生徒たちとは違い、自分の席でどう話したらいいのか悩みながら学習を進めていた。

次は、隣の席の級友に発表する場面である。発表を聞いた生徒は二つの良かった点と一つの改善点を発表者に伝える。A さんは、練習の段階では一人で学習していたが、級友へは微笑みながら発表し、My name is ~ のところで手を胸に当てていた。級友の発表も笑顔で聞いている様子が見られた。「自己紹介」を通した学びに満足している様子がうかがえる。授業の振り返りには、「学級全員で協力し合って、良い自己紹介ができて良かったです。発表する力をもっとつけたいです。でも、この前よりはスラスラ言えて良かったです。今回の活動で自己紹介というテーマは簡単だと思っていましたが、思ったよりも難しくてびっくりしました。ですが、学ぶ力、話す力、聞く力を 1 歩強化できたと思うので良かったです。前よりも英語を好きになることができました。」との記載があった。

学び合い (学ぶ力) → 優秀です!!
発表する (話す力) → 合格です!
発表を聞く (聞く力) → 優秀です!!

図 6 第 2 次ループリックによる自己評価

(エ) 第 3 次について

4~5 人のグループで自己紹介を発表し合い、発表者と聞き手の間で、口頭での英問英答を行った。第 3 次ループリック (図 7) を配付し、その達成を目標に自己紹介を行った。第 3 次では、グループでの質疑応答を行うため、「質問に答える (話す力)」を追加している。第 1 学年の 1 学期であるため、英語での質問は Yes-No Question とした。

	とっても優秀です!!!	優秀です!!	合格です!	あと一歩! ファイト!
発表する (話す力)	体の動きの工夫と、声の出し方、間際の工夫を工夫して入れて、どんな工夫をしたか言える。また、正しい英語の発音やイントネーションなど、聞きやすいおもしろい発表をすることができる。	体の動きの工夫と、声の出し方、間際の工夫を工夫して入れて、どんな工夫をしたか言える。また、正しい英語の発音やイントネーションなど、聞きやすいおもしろい発表をすることができる。	体の動きが、声の出し方、間際の工夫を工夫して、どんな工夫をしたか言える。また、聞きやすい発表をすることができる。	体の動きが、声の出し方、間際の工夫を工夫して、どんな工夫をしたか言える。また、聞きやすい発表をすることができる。
質問する (話す力)	級友の発表を聞いて、正しい英語で、かつ自己紹介の内容について、1 つ以上の質問をすることができる。	級友の発表を聞いて、正しい英語で、1 つ以上の質問をすることができる。	級友の発表を聞いて、正しい英語で、1 つ以上の質問をすることができる。	級友の発表を聞いて、正しい英語で、1 つ以上の質問をすることができる。
質問に答える (話す力)	正しい英語やイントネーションで、質問に対して、Yes か No などで答えることができる。さらに 1 文以上付け足すことができる。	質問に対して、Yes か No などで答えることができる。さらに 1 文以上付け足すことができる。	質問に対して、Yes か No などで答えることができる。さらに 1 文以上付け足すことができる。	級友からの問いがあれば、Yes か No など一言で答えることができる。
発表を聞く (聞く力)	級友の発表を聞いて、すべての単語を聞き取ることができる。また、発音やイントネーションが正しいかどうか分かる。	級友の発表を聞いて、すべての単語を聞き取ることができる。また、発音やイントネーションが正しいかどうか分かる。	級友の発表を聞いて、すべての単語を聞き取ることができる。また、発音やイントネーションが正しいかどうか分かる。	級友の自己紹介を聞いて、すべての単語を聞き取れないが、話された内容のいくつかが分かる。

図 7 第 3 次ループリック

Aさんは、緊張した様子ではあったが笑顔で発表し(図8)、暗唱もしっかりとできており、声も聞き取りやすかった。級友に発表を聞いてもらい、ホッとしたような表情をしていた。その後の英語での質疑応答の場面では、笑顔で楽しそうにやりとりしていた。間違えながらも、英語での会話を楽しんでいる様子が印象的だった。ルーブリックによる自己評価(図9)からも満足している様子が伝わった。授業後の振り返りには、「今日の自己紹介では、発音良く言えたものの体の動きができなかったので、ジェスチャーをつけて自己紹介ができるとよかったです。質問を答えるときもプラスアルファができる答え方をしたいです。また、質問する方では、相手に聞こえるような声で言えたと思うのでよかったです。これから、自分の抜けていることを克服できるようにがんばりたいです。」との記載があった。

Hello. My name is A.
I like kendo.
I'm in the kendo club.
I practice it very hard.
I want to be a doctor.
Thank you.

図8 発表原稿

発表する(話す力) →あと一步!ファイト!
質問する(話す力) →優秀です!!
質問に答える(話す力) →合格です!
発表を聞く(聞く力) →とっても優秀です!!!

図9 第3次ルーブリックによる自己評価

Aさんとグループでの質疑応答(Aさんへの質問と答え)

Bさん: Do you like games?
Aさん: Yes, I do.
Cさん: Do you like pizza?
Aさん: Yes, I do.
Dさん: Are you from oo?
Aさん: Yes, I do. I am from oo.

Aさんとグループでの質疑応答(Aからの質問と答え)

Aさん: Do you like sushi?
Bさん: So so.
Aさん: Do you have a Sylvanian Family?
Cさん: No, I don't.
Aさん: Do you play basketball?
Dさん: Yes, I do.

(イ) ALTへの自己紹介(スピーキングテスト)

ALTの学校訪問時に、ALTと1対1の自己紹介を行なった。スピーキングテストでのルーブリック(図10)を示し、より質の高い自己紹介となるよう促した。グループでの発表時に「質問に答える②(話す力)Wh-Question」を追加している。

テストの流れ

- ① ALTとあいさつ。 ② 自己紹介を行う。 ③ Yes-No questionに答える。
④ Wh-questionに答える。 ⑤ ALTからコメントをもらう。

	とっても優秀です!!!	優秀です!!	合格です!	あと一步!ファイト!
発表する(話す力)	体の動きの工夫と、声の出し方、両方の工夫を2つ以上入れている。また、正しい英語の発音やイントネーションで、聞きやすい発表をすることができる。	体の動きの工夫と、声の出し方、両方の工夫を2つ以上入れている。また、ほぼ正しい英語の発音やイントネーションで、聞きやすい発表をすることができる。	体の動きの工夫と、声の出し方、両方の工夫を入れている。また、英語のイントネーションに気をつけながら、聞きやすい発表をすることができる。	体の動きか、声の出し方のどちらかを欠失している。また、聞きやすい発表をすることができる。
質問に答える①(話す力) Yes/No Question	正しい英語とイントネーションで、Yes/No Questionに答えることができ、さらに1文以上付け足すことができる。	Yes/No Questionに答えることができ、さらに1文以上付け足すことができる。	質問に対して、Yes/Noなど一言で答えることができる。	先生からの質問の繰り返しやジェスチャーなどの助けがあれば、Yes/Noなど一言で答えることができる。
質問に答える②(話す力) Wh-Question	正しい英語とイントネーションで、Wh-Questionに1文で答えることができ、さらに1文以上付け足すことができる。	Wh-Questionに1文で答えることができ、さらに1文以上付け足すことができる。	Wh-Questionに1文で答えることができる。	Wh-Questionに一言でも答えることができる。

図10 スピーキングテストのルーブリック

Aさんは、Hello!と言って手を振りながら、にこやかに入室してきた。発表(図11)も堂々としており、ペア発表時に見られた手を胸に当てるジェスチャーをここでも使っていた。Thank you.と言ったときも会釈をしていた。グループでの発表の反省から、視覚情報と聴覚情報の工夫を見直し、Yes-No questionにも1文付け足して答えようという意欲が見られた。また、I want to be a doctor.は話さなかった。文脈を意識したのであろう。ペア→グループ→ALTと活動が続けることで発表がより良いものになった。原稿を作る段階から一人の作業時間が長く、教師からの指示での学び合い活動にとどまっていたが、数少ないフィードバックと自己の振り返りを最大限、次の活動へと活かしてきたことが分かる。なお、ルーブリックによるAさんに対するALTの評価を示す(図12)。

授業後の振り返りでは、「練習の時よりも(質問に)1文付け足して良かったです。自己紹介をもっと長く、スラスラ言えるようにがんばりたいです。」とあった。

Hello.
My name is A.
I like kendo.
I'm in the kendo club.
I practice it very hard.
Thank you.

図11 発表原稿

発表する(話す力) →合格です!
質問に答える①(話す力) →優秀です!!
質問に答える②(話す力) →合格です!

図12 スピーキングテストのルーブリックによるAさんに対するALTの評価

ALTからの質問とAさんの答え

ALT : Is Mr.△△ your homeroom teacher?
Aさん: Yes, he is. He is our technology teacher.
ALT : What is your favorite food?
Aさん: I... My favorite food is orange.

(ロ) 生徒による授業の振り返りと考察

○本単元における授業づくり仮説1の観点から

探究型学習の活動過程の考え方を踏まえて単元計画を立案すれば、自律的な学習者に近づけよう。【研究の仮説(1)(2)から】

課題設定

- ・ 新しいALTの先生に、しっかり自己紹介できるようにがんばる。(第1次)
- ・ ジェスチャーがまだ足りないと感じたので、それに気をつけたい。(第2次)

- ・ 次に ALT の先生が来た時に、堂々としたスピーチ姿で自己紹介をして、早く名前と顔を覚えて欲しいです。(第3次)

情報収集

- ・ 英語での自己紹介は意外と難しく、伝わるか不安でしたが、発音の仕方や声の大きさをいろんな人たちに教えてもらい上手にできたと思います。(第2次)
- ・ 英和辞典で単語を調べることができて良かった。辞典に載っていない単語もあったが、班の人と一緒に調べられて良かった。(第3次)

整理・分析

- ・ 今まで習った単語や言葉を上手に使うことができた。考えながら相手に伝わるように気をつけた。分かりやすいように工夫したい。(第1次)
- ・ 自分でしっかり文や単語を考え、流れに合うように文をそろえられたし、一つ一つの発音に気をつけて強弱をつけて話せた。(第2次)

まとめ・表現

- ・ 自分は英語が得意ではなかったけど、この活動で英語がとても好きになれたし、しゃべれるようになって嬉しかったです。また、来週の英語もがんばりたいと思ったので、今日を学んだことを活かしたいです。(第2次)
- ・ 自分では Yes-No question に、さらに付け足して言えるかどうか心配だったけど、練習の成果が自然に出ていて、自分でも不思議に思いました。(第3次)
- ・ とても緊張したけどしっかりと言うことができて良かった。感想でほめられて嬉しかった。直すところについては、しっかり直したい。(スピーキングテスト)

探究型学習の活動過程を意識して単元を作ることで、生徒たちはその過程で学習を進めているようだった。発表することを強く意識するなど目的意識を持って原稿を作成していた。既習事項を振り返ることで情報を収集し、それらを組み合わせることで英文を作ることができることに英語学習の喜びを感じている様子が見られた。

○本単元における授業づくり仮説2の視点から

生徒どうしが互いに学び合う場面を設定し指導計画を作ることで、自律的な学習者に近づくであろう。【研究の仮説(4)から】

- ・ 友達が困っているときに、教えてあげたり教えてもらったりなど、助け合っているのがゴール1歩前まで来られたので良かったです。このことを生かして合唱にも取り組みたいです。(第1次)
- ・ 他の人の発表を聞いていると一人一人様々な工夫をしていて、すごく良いと思いました。(第2次)
- ・ みんなの好きなものや嫌いなものが分かったので良かったです。これまで練習をしてきて本当に良かったと思いました。(第3次)
- ・ 今回の自己紹介では、しっかり自分のことを伝えられたし、ALT の先生との交流も深まったと思います。(スピーキングテスト)

振り返りでみられた記述には、「学び合い」に関することが約半数を占めた。楽しさとともに学習の有効性を感じたのであろう。生徒の授業中の様子からの考察を以下に示す。

一つ日は、分からない時にすぐに聞くことができることである。自分一人では困難と思われる課題でも、教えてもらったり意見交換を行ったりすることによって、できなかったことができたり、自分にはない良さを級友から感じ合い、高め合ったりする

ことができることを感じていた。

二つ日は、級友からすぐにフィードバックが得られるということである。自分の考えや表現が学習課題にふさわしいのか判断がつかないときも、級友とのやりとりを通じて、判断することができ、それが新たな課題設定につながる場合もあった。

三つ日は、教えることが楽しいということである。人に教えること自体に楽しさを感じていた。活動場面によっては、課題への取り組みが遅い生徒が教える側に回る場面が見られ、その得意げで生き生きとした表情も印象深かった。

四つ日は、「学び合い」を通して、コミュニケーションの楽しさを感じている点である。人と関わることで、その人をより深く知ることができる。そして、活動の中で、自分の存在が認められ、また、自分の努力も認められる。そうしたことが自己肯定感につながり、学ぶ楽しさにつながっていく。

(6) 本単元における授業づくり仮説3の視点から

生徒に学習活動の「ルーブリック」を示すことによって、生徒は見通しを持って主体的に学習し、自律的な学習者に近づくであろう。【研究の仮説(3)から】

- ・ 意外と英文が作れた。次は5文以上英文が書けるようにしたいです。(第1次)
- ・ 自己紹介を聞いていると個性や工夫もあったし、言葉、見た目、声も工夫されていた。ジェスチャーやアイコンタクトなども取っていて、すごいと思う人もいたのでマネしたい。(第2次)
- ・ ネイティブの英語で質問されたけど、一つ一つ聞き取り、しっかりと答えることができた。しかし、自己紹介も含めて、まだ「とても優秀です！」を一つも達成できていなかったの、次はがんばりたい。(スピーキングテスト)

ルーブリックを意識して学習を進めていることが、授業中や生徒の振り返りから読み取ることができた。単元の最終ゴールに向けて、活動内容(何を)や、目的(なぜ・何のために)・目標(どのくらい)が明確であれば学習しやすいのだと考える。さらに、教師だけではなく生徒自身も何ができるようになったかを可視化できるため、学習者の自己肯定感を高めるためにも有効である。技能面でも向上しようとする意欲が感じられ、自己評価ではあるが、次の段階まで到達したという実感を持たせることができた。

2 探究型学習の単元づくりと授業実践及び考察²

(1) 探究型学習の単元づくり²

【題材：学校紹介 NEW HORIZON English course 1 Daily Scene 4 ウェブサイト】

① 単元づくりにあたって

単元づくり¹で設定した仮説を再検討し、中学校の英語科において、探究型学習によって確かな学力を育成する授業づくりに何が有効なのかについて理解を深めたいと考えた。単元づくり¹を実践し、得られた成果と授業づくり仮説の検証と考察を踏まえ、さらなる仮説の練り直しを試みた。

ア 本単元における授業づくり仮説

(7) 本単元における授業づくり仮説1

強い目的意識を持たせ表現活動を行うことに力点を置き、探究型学習の活動過程の

の仮説(1)(2)から]

本単元では、「自律的な学習者の育成」のために、どの場面に特に力点を置くべきかを検証した。単元づくり①で見られた生徒の様子や振り返り用紙に書かれた言葉から、目的意識を高める「課題の設定」と、学習の到達地点であるとともに生徒の大きな喜びとなり得る「まとめ・表現」に、より意識を集中させることで、自律的な学習者に近づけるのではないかと考えた。

課題の設定

高い目的意識を持たせるために、英語の有用性と、社会や他者に対して貢献する喜びを課題設定の場面で伝える。所属校では、2学期に新しいALTを迎えた。そこで、生徒たちの学校紹介を通して、日本文化への理解を深めてほしいと考えた。祖国で暮らすALTの家族にも伝えることを意識して学校紹介を行うことで、諸外国に向けて発信することを、わずかでも体験してほしいと考えた。生徒がどのように学校紹介のテーマを決定するのか、またどのような語彙を使うかなど、個々の生徒により課題が設定されることを図った。

情報収集

「学校紹介」はテーマの切り口が多様になる。学校紹介の原稿を書く段階で、教科書の既習ページから、学校紹介に使える表現を探すとともに、辞書の活用が重要となる。また、級友と関わり合いながら原稿作成を行うことで、互いに知っている知識や表現を共有し、学校紹介に対する捉えや知識の拡大を図ることが期待できる。

整理・分析

ALTとその家族に、より分かりやすく伝えたい情報や思い・考えを整理し、構成する作業が必要となる。所属校に対する思いを整理するために、「マッピング」を用いる。英文を作る際は、既習の語彙や表現と辞書から得られた情報を整理・分析し、組み合わせることで、英文を構成する力や学校に対する捉えが更新されることを図る。

まとめ・表現

整理した情報をまとめ、ALTにより良く伝わるように原稿を完成させる。学びが深まるよう、完成した原稿を改善する時間を設け、自分が選んだ情報や思いを表現した「学校紹介」をブラッシュアップする。

ALTに自己紹介した際、「さらに情報がほしい。」とフィードバックを受けた生徒は、さらに伝わりやすくするために、どんな情報を追加しなければならないのかを考えさせる。また、文章全体の構成や表現の工夫にも目を向けさせ、推敲する力を高めさせたい。さらに、次回のALTの訪問時に、ALTに対し口頭でプレゼンテーションを行う。

(4) 本単元における授業づくり仮説2

生徒どうしが互いに学び合う場面を設定し指導計画を作り、さらに学び合う仕組みを導入することで自律的な学習者に近づけよう。【研究の仮説(4)から】

単元づくり①では、『学び合い』の手法を採用した。本単元では、さらに、関西外国語大学の中嶋洋一教授らが提唱する、ソシオメトリーテストを活用したペア学習を取り入れた。どちらかと言えば英語が得意な生徒（ペアーリーダー）と、どちらかと言えば英語が不得意な生徒（ペーパーパートナー）との組み合わせのペアである。この形態をとることで、生徒は分からないことがあればすぐに質問できる環境となる。また、ペアーリーダーどうしを関わらせるグループ活動や、席の移動を許可し、ペアやグループを越えた教え合いを促す時間を設けることで、学習進度の速い生徒どうしの学び合いや自分のパートナーからの助言では不十分な生徒の学び合いも保障することができ

ると考えた。

単元づくり①では、Aさんのように、自分一人の力だけで解決しようと活動に取り組む生徒も見られた。教師側の仕掛けの中で他の生徒と関わり、学び合いを行っていたが、本単元では、より主体的に学び合いを行う態度を高めることを図る。

(5) 本単元における授業づくり仮説3

生徒に学習活動の「ルーブリック」を示すことによって、生徒は見通しを持って自律的に学習し、自律的な学習者に近づけよう。【研究の仮説(3)から】

単元づくり②では、単元づくり①で得られた成果を検証するとともに、「読む力」と文章の推敲をする場合のルーブリックを作成した。

イ 授業づくりと生徒の学びの姿

(7) 単元指導計画

次	時	主な学習活動
1	1	・単元の目的・目標を知る。 ・ALTが在籍したドイツの中学校の紹介文を読み、学校紹介のモデル文とそこで使われている表現を理解し、習得するための練習を行う。 ・自分が行う学校紹介のテーマを決定する。
2	1	・学校紹介の原稿を作成する。
3	1	・学校紹介の原稿を級友と協力しながら改善する。 ・学習の振り返りを行い、身につけた知識・技能を次の表現活動につなげる意欲を高めるとともに、英文をつくる具体的な方法を共有する。
4	1	・ALTへ学校紹介を口頭で行い、ALTからの質問に答える。

(4) 第1次について

ALTが沖郷中学校についてもっと知りたいと言っていることを生徒に伝えた。次に、ALTが中学生の時に通った学校についての資料を読んだあと、ALTとその家族に学校紹介を書くという課題を示した。

目的意識や相手意識を持たせることをねらいの一つとし、自分の能力を高め、さらに他者や社会のために学習を行うという意識を高めることを図り、説明を行った。

生徒には第1次ルーブリック(図13)と学習課題を示し、課題を達成したら、黒板に貼ってある自分の名札を次の課題の場所に移動させるよう指示した。

課題① ALTが中学生の時に通ったドイツの学校紹介文の意味が分かる(図14)。

課題② 学校の「何を」「なぜ」紹介するのか、自分のテーマを設定する。

	とっても優秀です!!!	優秀です!!	合格です!	あと一歩!ファイト!
学び合い (学ぶ力)	クラス全員が課題を達成するために、何をすればいいか考え、辞書中の人を助けながら、協力して学習することを目指す。	クラス全員が課題を達成するために、何をすればいいか考え、辞書中の人を助けながら、協力して学習することを目指す。	分からない・できないことがあれば、他の人に助けを求めることができ、自分も辞書中の人を助けながら、協力して学習できる。	分からない・できないことがあれば、他の人に助けを求めることができない。
英文の理解 (読む力)	ドイツの学校紹介を読んで、全ての単語と文章の意味が正確に分かる。(習っていない単語は辞書を使ってよい)	ドイツの学校紹介を読んで、ほとんどすべての単語と文章の意味が正確に分かる。(習っていない単語は辞書を使ってよい)	ドイツの学校紹介を読んで、いくつかの単語や文章の意味は分からないが、大まかに内容を理解することができる。(習っていない単語は辞書を使ってよい)	ドイツの学校紹介を読んで、少しだけ書いていることが分かる。(習っていない単語は辞書を使ってよい)

図13 第1次ルーブリック

Aさんは、一人の時よりもアイデアが増え、より良い紹介文ができていた。振り返りでは、「今回の活動で人に英語で伝える楽しさを学び、いつもより授業がスムーズに進むことができたと思います。また、近くの人と考えを共有することで、たくさんの意見を出し合い、一人ではできないことを実現することができました。これからは英語をより深く知り、授業に生かしていきたいです。」と記述し、英文をつくる方法を振り返り、次の活動につながる意欲が高まる様子が見て取れた。

(カ) 生徒による授業の振り返りと考察

本単元における授業づくり仮説1の視点から

強い目的意識を持たせ表現活動を行うことに力点を置き、探究型学習の活動過程の考え方を踏まえて単元計画を立案すれば、自律的な学習者に近づけよう。

【研究の仮説(1)(2)から】

課題設定

- ALTの先生の中学校を紹介してもらったので、今度は沖郷中学校についての魅力をたくさん伝えたいです。(第1次)
- もっと時間が欲しいので、家などで英文を付け足して、沖中の色々なことをしっかり知ってもらいたいです。僕たちの気持ちが伝わると嬉しいです。(第2次)

情報収集

- 辞書を使って、単語をつなげる順番や文の構成などを工夫しました。(第3次)
- 教科書にのっていた文のマネをして、辞書で単語を調べて書きました。ドイツの学校の紹介文もしっかり参考にできた。(第3次)

整理・分析

- 今回、新しい単語を入れてみたが、少し変な感じの文になってしまい、(?)が頭に浮かぶことがあった。しっかり英文の作り方を覚えていきたい。(第2次)
- 文を追加したり、順番を変えたりして英文を書くことができた。(第3次)

まとめ・表現

- ALTの先生とその家族が、もっと沖郷中学校のことを知れるように…という工夫も入れて文を考えられたので良かったと思いました。(第2次)
- 今回の活動では、自分で文の構成を考えたりして、いろいろな表現を使って分かりやすく、内容がよく伝わるような紹介文が書けたと思います。(第3次)

強い目的意識を持たせ表現活動を行うことに力点を置くことが有効ではないかという仮説のもとに、単元づくりを行った。単元づくり¹では、生徒の感想を三つの視点から捉え考察した。その考察を踏まえ、単元づくり²の仮説を設定し、検証を行った。

一つ目は、目的意識や相手意識を持たせることである。本単元では、学校紹介を行うALTとその家族という相手意識に加え、所属校について深く知り、伝えるという目的意識も高まるように指導計画を作成した。最も印象的な感想が次のものであった。

正直、英語は得意ではなく、「英語なんていつ使うの？べつに英語なんて使わないと思うから、めんどくさいな。」と思っていましたが、今回ALTの先生に沖中のことを教えるために、英語を使いました。こういった場面で使うんだなと思い、これからはきちんと英語を覚えようと思いました。

二つ目は、既習事項を組み合わせ、自己表現することに喜びを感じている生徒の姿であり、三つ目は、表現することそのものの喜びが感じられることである。自分の原稿を教師や級友に読んでもらい、プラスのフィードバックを得た時の嬉しそうな顔

が授業中に幾度もみられ、授業の振り返りからも読み取ることができた。

また、表現しようとする中で、新たな情報が必要になり辞書を引いたり、文章を追加するために、新たな情報を整理・分析する必要が生まれたり探究型学習の活動過程が生み出される場面も観察された。

このことから、生徒は発表などの「表現活動」によって、探究型学習の活動過程をたどっていくのではないかと考えた。生徒の目的意識を引き出し、「表現活動」に力点を置いた活動を行えば、生徒たちは自律的な学習者に近づくのではないかと考えられる。

本単元における授業づくり仮説2の視点から

生徒どうしが互いに学び合う場面を設定し指導計画を作り、さらに学び合う仕組みを導入することで自律的な学習者に近づけよう。【研究の仮説(4)から】

- 隣りや後ろの生徒と協力することで、ドイツの学校紹介の意味がほとんど分かった。(第1次)
- 友達に質問された時、自分もよく分からなくて困ったことがあったので、自分だけではなく相手に伝わるように分かりやすく説明したいです。(第2次)
- 互いに助け合い、互いに教え合い、協力することができた。今回得た力は、これから社会に出ても大切なことだと思った。そして、自分の英文やパートナーの英文ができた時は嬉しかった。(第3次)

単元づくり¹同様、振り返りの中で多数を占めたのが、「学び合い」に関することであった。級友と関わりながら学習を進めていくことで、よりよい学びが得られることを実感していることが分かる。その誘因を、四つの視点から考察する。

一つ目は、分からない時にすぐに聞くことができることである。自分が選んだペアとすぐに質問ができるソシオメトリーによるペア学習は、安心して学習ができ、有効であることが確認できたとと言える。

二つ目は、級友からすぐにフィードバックが得られるということである。自分が書いた英文があっているのかどうか、隣のペアと確認する姿が何度も見られた。すぐにフィードバックを得るためには、学び合いは有効であると言えるのではないかと。

三つ目は、教えることが楽しい、ということである。本単元で最も印象に残った生徒の言葉は、「自分の英文とパートナーの英文の両方ができた時は嬉しかった。」である。教えることそのものの喜びが感じられるつづきや記述も多く見られたが、この生徒は、パートナーとともに課題解決にたどり着いた喜びを言葉に表したのである。

四つ目は、「学び合い」を通して、コミュニケーションの楽しさと、その能力の高まりを感じている点である。本単元でも、生徒たちは楽しそうに級友と関わり合っていた。座席を自由に移動して教え合いを行う方法にも、慣れてきたように感じられた。

また、Aさんに顕著に見られたように、ソシオメトリーでのペア学習では、関わり合う場面が増えたことも特筆すべきものとする。コミュニケーション能力が高まるまでには、段階が必要であり、まずは、安心できる相手と協働的に学ぶことにより、人との関わり方に習熟していくことが大切であるとする。

さらに、「この授業でつけた力を将来使えるようにがんばりたい。」「これから社会に出ても大切なことだと思った。」という言葉からは、学び合いを通して身に付けた能力を、汎用的に社会の中で活用しようとする意欲が感じられる。

以上のことから、生徒どうしが学び合う仕組みや場面を設定することは、自律的な学習者の育成に有効である、と言えるのではないかと。

(カ) 本単元における授業づくり仮説3の視点から

生徒に学習活動の「ルーブリック」を示すことによって、生徒は見通しを持って主体的に学習し、自律的な学習者に近づくであろう。【研究の仮説(3)から】

- ・ 3文以上の英文を書けたので良かった。次は5文以上を目指したい。(第2次)
- ・ 友達のアドバイスで5行まで書けました。これからも英語が上手くなるようにがんばりたいです。(第3次)
- ・ みんなで相談、協力し合いながら目標を達成する大切さや思ったことを人に相談したり自分で調べたりすることの大切さを学びました。(第3次)

本単元でも、ルーブリックの記述内容を意識し、自律的に学習を進めている様子が見られ、記述文を音読している生徒まで見られた。単元づくり²では、慣れが感じられ、必要な情報を読み取り、学習に活かしているようであった。

記述文に従って知識・技能の習得を目指す生徒が多く、特に英文の数という分かりやすい数値目標は、意識しやすいものであることが生徒の振り返りの言葉から分かる。また、授業中に次に何をすべきかの判断材料にもなっているようである。

さらに、学び合い(学ぶ力)の欄を強く意識する生徒が多かった。学級「全員」の達成や、助け合い、学び合い等は、学校現場では繰り返し生徒に伝えられることであり、そうした指導とルーブリックの記述が繋がったのではないかと考える。「全員達成できて嬉しかった。」「誰も見捨てずに学習することができた。」「という振り返り用紙への記述も多く、動機付けになったようだ。

学習したことが認められることは、自己肯定感につながるものであると考える。ルーブリックにしたがい、互いの学習の成果を確認し、フィードバックし合っている場面も見られ、相互評価としても有効であろう。

以上のことから、ルーブリックは自律的な学習者を育成するために有効であると言えるのではないかと。

V 研究のまとめ

1 研究結果の考察と「更新された仮説」

当初の「研究仮説」は、Ⅱ2で示したものである。しかしながら、文献等で探究型学習や自律的な学習者の育成について学ぶうちに、探究型学習そのものが、自律的な英語学習者の育成に有効であり、探究型学習の活動過程の中に自律的な学習者の育成に必要な要素が内包されているのではないかと考えるに至った。そこで、単元づくりを通して当初の仮説を整理・分析し、単元毎の仮説を設定し、「4月当初の仮説」の再構築を試みてきた。

4月当初の仮説に探究型学習という軸を通し、仮説を要素ごとに分解し、組み直した。学校現場で、より有用な仮説になったのではないかと考える。

以下に、その1年間の研究で見えてきた探究型学習によって「確かな学力」を育成する中学校英語の授業づくりを通して、「自律的な学習者を育成するための授業マネジメント」を行うための「更新された仮説」を三つにまとめる。

◇ 研究を踏まえ「更新された仮説」

- (1) 探究型学習を踏まえ、課題設定の場面で、強い「目的意識」を持たせることができれば、生徒は、主体的に課題を発見・解決する力を高め、自律的な英語学習への態度が養われるだろう。
- (2) 探究型学習を踏まえ、必要感のある「表現活動」をゴールに設定し、指導計画に配置すれば、生徒は学習意欲を高め、自律的な英語学習への態度が養われるだろう。
- (3) 探究型学習を行う中で、「学び合い」を通して、一人一人の生徒の学びをルーブリック等で多様に評価し認める授業マネジメントを行えば、生徒は自己肯定感を高め、自律的な英語学習への態度が養われるだろう。

以下に、解説を試みる。(※『』は生徒の感想)

(1) 強い「目的意識」を持たせる ～なぜ・何のために学ぶのか～

① 「なぜ・何のために学習するのか。」という目的意識が主体的な学びを生む。

※『ALTの先生が沖中のことを好きと言ってくれたので、僕はたっぷりALTの先生に沖中を紹介したいです。』

指導案を作成する際、「単元目標」や「本時の目標」といった『目標』を記載するが、さらに重要なことは、「なぜ・何のために」その目標を達成しなければならないのか、ということである。それが主体的な学びにつながる。探究活動に主体的に参加するための、第一歩であると考えられる。

「もっとたくさんの方を紹介した方が、ALTの先生は自分たちの学校を分かってくれんじゃない?もっと書きたい!」というのも、授業中の生徒の言葉である。目的があるからこそ、学習活動は意味を持つ。意味があると感じる学習を行うとき、生徒は主体的になる。

② 自分と他者を幸せにする二つの「目的意識」

※『自分だけではなくて、相手にも伝わるように分かりやすく説明したいです。』

目的意識は「自分自身に関すること」と、「他者・社会に関すること」の二つに分けられる。その二つを意識させることで、取り組みの目的意識は、より強くなるのではないかと。自分も他者も幸せにしたいと強く願うとき、人は自分から動き出すと考える。このことを、生徒の授業中の学習の様子や、授業後の感想から確かめることができた。目的意識を強く持たせることで、より主体的な学びとなることが期待できる。

③ 「目的意識」が汎用的な能力の育成を導く

※『学校だけでなく、困っている人がいたら助けるなどもこれからしていきたい。』

「自分」や「社会・他者」のために何かをしようと考えた場合、その目的は、社会に実際に関わるものとなる。本授業実践の「学校紹介」をALTと海外に暮らす家族に行う場合は、規模は小さいながらも、国境を越える活動となる。そして、そういった挑戦しがいのある活動の場合、より良いものを作るためにペアやグループ、学級全体で行うことが必要となってくる。他者と協働的に学び、作業を行う場面が増える。そうして学習活動を行なっていく中で、社会で活用することのできる論理的思考力や創造的な思考力などが育成されるものと思われる。

(2) 「表現活動」を指導計画に配置する ～「表現活動」が質の高い学びをつくる～

① 探究型学習の活動過程を導くゴールとしての表現活動

※『今度ALTの先生が来るときまでに、今回の課題点を改善して、みんなに分かりやすく面白く発表できるようにこれからの授業をがんばりたいと思います。』

「まとめ・表現」の段階を指導計画に位置付けることが最重要であるとする。

生徒たちは学習したことを総動員して、最後に自分の思い・考えを表現しなければならぬ課題に立ち向かった。課題を解決しようとする中で、ゴールに至るまでの過程が自然に必要なようになってくる。

本研究における授業実践では、探究型学習の活動過程を意識した指導を行ったが、教師の意図とは違う過程を経て、「まとめ・表現」にたどり着いた生徒も見られた。このようなズレを大切に、次の授業構想に活かすことも重要だと考える。

探究型学習の活動過程について熟慮し、指導計画を立案すれば、授業の精度はより高まり、生徒の学びは深まるだろう。しかし、「探究型学習」により確かな学力を育成する授業づくりが持続的に行われるためには、「表現活動」に力点を置いた授業づくりを日々意識していくことがより実際のであり、多忙な教師にはなおさらである。

② 「対話的で深い学び」の必要感

＊『どうすれば覚えやすいか？等の疑問を仲間と解決していくことができました。』

＊『友達といっしょにやっど、おもしろい。(友達と一緒にやると、おもしろい)。』

自己紹介の発表練習を振り返って書かれた生徒の言葉である。発表などの「表現活動」を行う課題は、多くの生徒にとって簡単なことではない。教師や級友の助けを求めたい気持ちになる。そうした課題を解決する際、関わり合いながら活動を行っていくことで、級友と学び合い、助け合うことの良さを感じ取ることができる。

また、仲間と関わり合いながら学習を進めることで、学びの楽しさを感じ、多くの視点やフィードバックが得られることにより、より良い発表や作品になる。

さらに、発表などの「表現活動」をすれば、自然とそれを受け取る相手が必要になってくる。誰に対して表現するかを考えれば相手意識が芽生える。相手からの感想などのフィードバックが得られることで、対話が生まれていく。

「表現活動」という目的や目標を設定するからこそ、その対話的な学びに必要な感が生まれ、深まりのある学びになるのだと考える。

③ 「表現活動」が知識・技能の質の高い習得を導く

＊『文字をはめていくだけだと思ったら、いろいろ大事な部分が抜けていたりと思外と大変でした。』

＊『質問の意味をきちんと理解して答えることができた。そして、友達に聞いてみたいことを言葉に表して質問することができた。』

英文を作り出すとき、語順や文法事項、単語の使い方といった知識を確認する。そうして、英文を作る中で知識の定着が促進されていく様子が見られた。自分の持っている知識を組み立てて思考し、それを表現しようとする中で、習熟していく。

そして、情報や思い・考えを相手に英語で伝えたり、相手への興味を英語で質問したり答えたりするという技能も「表現活動」があればこそ実現できる。その活動を積み重ねていくことで、英語を即興的に発話し対話する技能も磨かれていく。さらに、級友とコミュニケーションする楽しさも、より感じていくことも生徒の言葉から読み取ることができる。

英語で発表する活動でも、級友やALTと英語でやりとりを行う活動でも、情報や思い・考えを英語で表現するために、既習の文法や語彙を振り返り、それらを活用しようとする。しかし、テストで並べ替え問題や穴埋め問題はできても、自分で文章を作ることができない場合も多い。そこで初めて、その文法や語彙が活用できる形で定着していないことを知り、より確かな知識・技能の習得へと向かっていくであろう。

「表現活動」を単元計画に適切に位置付けることが、生徒の質の高い知識・技能の

習得を導くと考える。

(3) 生徒の学びを認める仕組みをつくる ～人は誰でも認められたい～

① 形成的評価 学びの見取りと自己肯定感

＊『先生に発音がいいと言われたので、発音に自信ができました。』

教師は、生徒が学習目標を達成したかどうかだけでなく、その過程でどれだけ生徒が思考を巡らせ、学びが深まったかを見取ることが必要だと考える。それを生徒に伝え、学びを認めることを繰り返していくことで自己肯定感は高まっていくだろう。

生徒の学びは、プリントやノートなどの文字情報だけではなく、つぶやきなど思考が現れるものから見取ることができる。また、文字やつぶやきといった表現までたどり着かないとしても、思考している生徒もいる。その場合、行動や仕草からも学びを見取ることが必要である。

一人一人の学びをできる限り見取り、次の授業や単元の学習活動に生かすことが、生徒の自己肯定感を高め、自律的な学習に向かわせるものとする。

② 学び合いによる相互評価と自己肯定感

＊『友達に教えてもらったり教えたりすることで、高め合えるんだなあと思った。』

学び合いや、相互評価の場を設定することが自己肯定感を高めると考える。

成長するためには、自分が表現したことに対するフィードバックが欠かせない。自分の表現したものがふさわしかったのかを他者の感じ方や考え方をもとに、表現し直したものを自分で再評価することによって、学びを深めていくと考える。

そして、肯定的なフィードバックを与え合うといった活動を仕掛けることで、自分の存在や努力が認められていると感じ、自己肯定感を高めていくことが期待される。

③ ルーブリックの有用性

＊『自己紹介の内容づくりでは、紹介の流れを考えて、8行以上書くことができ、分からないところは、積極的に聞くことができたので良かった。』

授業実践ではルーブリックによる評価を用いた。単元計画の目標に対して規準や基準を示すことで、主体的に、何をどの程度行うべきなのかを判断し、見通しを持ち、高い意欲で学習に向かう姿が見られた。振り返りの言葉にも、ルーブリックを意識したものも多く見られた。

学び合いに関する振り返りも多く、自己評価や相互評価の規準・基準づくりにも役立つものと思われ、それらを用い、お互いを認め合う活動を仕組むなどすれば、自己肯定感を高めるためにも活用できる。

VI おわりに

今回の研究を経て得られた「更新された仮説」は、大きく分けて三つの視点で、探究型学習を通じた自律的な学習者の育成を行う試みである。

生徒たちは、強い「目的意識」を持ち、発表などの「表現活動」をゴールとして、級友どうして学び合い、相互評価をしながら、探究活動の過程を辿っていく。そうすることで自律的な学習者となり、社会や人生をよりよく生きるための資質・能力を身に付けていくことを期待する。

生徒たちと向き合い、実践と検証を重ね、その有効性や課題を確認し更新を続けていくことで、教師としての指導力だけでなく、自律的な学習者をはぐくむ確かな目を養いたい。

③ 生徒が自ら答えを作り出す授業への挑戦 — 高等学校化学基礎における「探究型学習」の実践及び考察 — (県立北村山高等学校 教諭 金野重元)

I はじめに

所属校の生徒は、生徒会活動や部活動などにおいて、率先してボランティア活動に取り組んだり、休日にも熱心に練習したりするなど主体的に活動する場面が多く、生き生きと輝く学校生活を送っている。その一方で、授業での学習活動を振り返ると、教師が黒板に書いた内容を単に書き写すだけにとどまることもあり、受動的になってしまうことがある。

そこで本研究では、授業での学習活動に対し生徒¹の主体性をはぐくむ方策について、「探究型学習」の考え方をもとに、どのような学習課題が有効で、授業デザインする際にどのような視点が大切なのかを考察し、教材研究、授業実践を通して明らかにし、所属校の生徒の学びに向かう力を高めることにつなげるかを探っていききたい。

II 研究の内容

1 研究のねらい

探究型学習の理念を学び、高等学校理科化学基礎(以下、化学基礎)において実際に探究型学習の単元を構想し、実践することを通じて、基礎的な知識・技能の習得にとどまらず、それを活用するまで学びが広がり、生徒の思考力・判断力・表現力等や主体的に学習に取り組む態度を育成するとともに、教師の実践的指導力を向上させることにもつなげる。

2 研究の仮説

化学基礎において、生徒が主体的・協働的に学ぶ探究型学習の授業づくりの研究・教材開発やその授業を実践することは、生徒一人一人の「確かな学力」を高め、学びを深めることにつながり、また教師の生徒を見る視点の変容や指導力の向上につながる。

3 研究の方法

(1) 基礎研究

- ① 探究型学習の定義
 - ② 生徒が主体となる学習手法の例
 - ③ 高等学校における平成27年度 of 取り組み
 - ④ 先進校視察
- (2) 化学基礎における探究型学習の教材開発
 - (3) 授業の考察
 - (4) 研究の成果

III 研究の実際(研究の過程)

1 基礎研究

(1) 探究型学習の定義

探究型学習の実践に向けて、山形県教育委員会は、探究型学習について次のように定義している。

探究型学習とは、「課題の設定」「情報の収集(文献・教材・資料の調査・フィールドワーク、実験、観察等)」「整理・分析」「まとめ・表現」という一連の探究活動のプロセスに児童生徒が主体的に参加することを通して、知識・技能と学び方をバランスよく習得させながら、課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等をはぐくんでいくことのできる多様な学習方法・形態の総称です。(山形県教育委員会 2015)

山形県の進めている探究型学習は、学習指導要領改訂で生徒の資質・能力をはぐくむための学習方法として示されているアクティブ・ラーニングと同義と捉えている。

また、探究型学習のねらいを、大きく二つ示している。

① 児童生徒の学力を高めること

山形県では、「思考力・判断力・表現力等」や「主体的に学習に取り組む態度」において課題があると考えられている。その点をはぐくむため、主体的・協働的な学びによる課題解決学習を通し、基礎的な知識・技能の定着、思考力・判断力・表現力等の向上、主体的に学習に取り組む態度の育成を行っていく。

② 教員の指導力を高めること

児童生徒が主体的・協働的に学びを進められるよう、単元や授業のデザインが行える教員の実践的指導力や、生徒一人一人の能力を最大限に伸ばす指導力を身に付けていく。

このように、知識・技能と学び方をバランスよく習得させながら、課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等を育てていくことのできる多様な学習方法・形態の総称が「探究型学習」である。探究型という言葉から、このように進めれば「探究型学習」になるといった、何かしらの授業の型があるかのように捉えてしまいがちになるが、そのような決まった特定の型はない。これまでの取組みや生徒の実態を踏まえ、各学校にあわせた、生徒が主体的・協働的な学びに取り組める授業を、教師が考えることで、探究型学習の理念に近付くことができる。そのため、生徒や各学校の特性に合ったいろいろなパターンがあって当然であり、何をどのように行うかなど、それらを見極め、実施するには、教師の力量を高めていく必要がある。

(2) 生徒が主体となる学習手法の例

① ケースメソッド

生徒が判断や対処を求められる題材をもとに、討論しながら意思決定や問題解決の実践力を磨いていく討論形式の授業手法。

② 問題解決学習

事象提示、問題づくり、仮設定、検証方法、結果考察、まとめなどの場面を設定するなど、問題解決の活動を取り入れた授業手法。

③ 体験学習

直接体験、間接体験、疑似体験などの体験を、より効果的な学習へとつなげることに重点を置き、その学習過程に注目した授業手法。一般的に、体験学習サイクルの四つの段階(体験、振り返り、一般化、応用)を用いる。

④ 知識構成型ジグソー法

知識構成型ジグソー法は、東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構(以下、CoREF と表記) 三宅なほみ氏が考案した授業手法であり、一人一人の分り方の多様性を生かし、他者と対話を通し、考えを見直ししながら理解を深めていく協調学習を引き起こす仕掛けとして示されている。

知識構成型ジグソー法の主な流れは次の通りである。

ア 全員が解く共通の学習課題(メインの課題)を、まずは自分一人で考え、自

¹ 高等学校における実践であるため、本項では児童生徒を「生徒」と表記している。

分なりの答えを書く。

イ 学習課題を解くことに必要な、視点の異なる三つか四つの資料（エキスパート資料）を、生徒が一つずつ分担し、同じ資料を担当するもの同士でグループを組み、話し合って資料の理解を深める。（エキスパート活動）

ウ 違う資料を担当した生徒一人ずつで新たなグループを作り、各資料の説明を行い、全員が解くメインの課題について、グループである程度納得のいく答えを作る。（ジグソー活動）

エ ジグソー活動で得られたグループの答えを発表し、他のグループの答えを聞く。（クロストーク）

オ メインの課題について、再度自分一人で考え、自分なりの答えを書く。

知識構成型ジグソー法は、生徒が「私には伝えたいことがある」自覚と「私の考えは話し合っただけで良くなる」自覚をもとに、各自違う意見を統合すると答えが見えるよう設計されている。これらの活動を通し、学習活動で自分の読んだ資料内容と考えを説明するコミュニケーション能力や、仲間の資料内容や考えを聞き、まとめ方を考えながら話し、話し合いながら考えるコラボレーション（協調問題解決）能力、答えを生み出すイノベーション能力（創造力）がはぐくまれる。

3) 高等学校における平成 27 年度の取組み

平成 27 年度には、探究型学習推進プロジェクト事業として、① 県教育センターにおける理論研究と事業集約、② 小学校・中学校の推進協力校及びチャレンジ SGH 校・チャレンジ SSH 校による実践研究、③各教育事務所による推進協力校への支援、④ 年 3 回のプロジェクト関係者による情報共有、⑤ 山形県独自の学力・学習状況調査（試行）の実施、が行われている。

以下は、チャレンジ SGH 校（県立酒田東高等学校）とチャレンジ SSH 校（県立楯岡高等学校、現 県立東桜学館高等学校）の実践事例である。

① 県立酒田東高等学校

県立酒田東高等学校の教育目標は、「知」「情」「意」「力」であり、課題研究を中心としながら SGH 指定に挑戦する中で、次のような能力を持った生徒の育成を目指した。

「知」	リベラルアーツ	課題に照らし既存の知識に加え必要な知識を求め比較選択して課題解決できる、判断力及び決断力のある人間
「情」	コミュニケーション力	異文化や他者を尊重しつつ、英語で発信・議論・交渉し新たな価値を創造し共有できる人間
「意」	意思決定力	現在の社会状況を踏まえつつ、常に長期的展望に立ち、困難があっても自分の責務を果たそうと努力するたくましいキャリア感を持つ人間
「力」	突破力	問題の本質を捉え、変化が大きく先行きが見えない社会に主体的に立ち向かい、現状打破していく能力のある人間

課題研究は、総合的な学習の時間において実践された。1 年次に東京キャリア研修があり、そこで OB から生徒へミッションが与えられる。そのミッションに関して 4 人程度のグループで課題を設定し、情報収集し、1 年次の 2 月に中間発表会を実施し、2 年次も継続して課題研究を行った。課題の設定、情報収集、整理・分析、まとめ・表現という探究のプロセスを、すべて生徒が主体的に行った。ミッションごとに代表グループを選出し、すべて英語による成果発表会が最終的に実施された。

② 県立楯岡高等学校（現 県立東桜学館高等学校）

『知識構成型ジグソー法』の授業を通して教材作成力を磨こう』をテーマに、教科ごと、同一のテーマを教師間で共有し、教科ごとに単元や題材の計画を立て、公開授業研究会を行った。

言語活動を通して、生徒が主体となって仲間と学び合いながら、自分の考えやもの見方を広げたり、深めたりする体験を増やすことで、生徒が教科書の内容を深く理解するだけではなく、論理的な思考力や表現する力を育てていくことが、この取組みにより示された。

これら高等学校における平成 27 年度の取組みを参考に、所属校での授業のデザインについて検討した。

4) 先進校視察

CoREF と埼玉県教育委員会は連携し、「未来を拓く『学び』プロジェクト」として、知識構成型ジグソー法を用い、主体的な授業参加や学習の質を高める授業を研究・実践している。埼玉県立北本高等学校はこのプロジェクトの協力校である。進学実績・就職実績ともに所属校と類似する点が多く、所属校で生徒が主体となる学習手法を検討する上で最適であると考え、公開授業研究会に参加した。一人一人が主体的に対話を通じて学びを深めるとはどのような授業なのか、また学びを深めると生徒はどのように変容していくのか、教材開発をする上でどのような苦勞があり、どのような工夫が必要か、注意する点は何かなど、多くの面で参考となると考えた。

以下に、埼玉県立北本高等学校の概要と公開された授業について記す。

① 埼玉県立北本高等学校の概要

北本高等学校は、昭和 50 年 4 月に開校した、創立 42 年目の全日制普通科の学校である。現在の生徒数は 18 学級 580 名（男子 304 名、女子 276 名）である。

「生徒・保護者・地域からの期待に応え、生徒の力を伸ばす学校」を目指す学校像に掲げ、1、2 年生は文理分けせず、3 年生で理系、文理系、文系に分かれる。

平成 27 年度の進路状況は、進学 115 名（大学 36 名、短期大学 4 名、高等技術専門学校 7 名、専門学校等 68 名）、就職 52 名（公務員含む）、その他 32 名（進学準備、自営等）となっている。

② 公開授業及びその概要

5 教科 6 科目で、「知識構成型ジグソー法」による授業が公開された。以下に、その概要を示す。

科目・学年	本時の課題	授業のねらい
コミュニケーション英語Ⅰ 1 学年・34 名	Which house do you want to live in?	英語で書かれた未知の資料を手掛かりに、自身にとって都合のよい選択肢を選ぶ。
書道Ⅰ 1 学年・33 名	書風の違いをかき分けよう～「孔子廟堂碑」と「九成宮醜泉銘」の比較～	複数の観点から古典を分析することで、書体の特徴をより深く理解し、違いに気付くことのできる鑑賞力を身に付ける。
化学基礎 1 学年・34 名	原子の電子配置モデルを作成しよう	原子の電子配置モデルを作成し、そこから周期表の族と周期の関係を理解する。

数学Ⅱ 2学年・30名	$x = 1 + i$ が方程式 $x^3 + ax^2 + bx - 8 = 0$ の解であるとき、実数 a, b の値と他の解を求めよ	既知知識を用いることで問題が解けることを知り、自信につなげ、数学に意欲的に取り組む姿勢を身に付ける。
現代社会 1学年	有権者になるということ	選挙に関する学習全体の導入として取り組み、生徒の興味関心を高め、有権者としての自覚を育てる。
コミュニケーション英語Ⅲ 3学年・34名	Which Japanese snacks do you sell?	文化祭のクラス企画に向けて意識を高め、自ら英語を読み取り、表現する姿勢をはぐくむ。

③ 生徒の反応

書道Ⅰ、化学基礎の2科目を参観した。知識構成型ジグソー法では、対話する場面が多く設けられている。2科目とも、説明で理解できなかった場面があると「どうのこと？」と生徒間に積極的な問い返しが生まれていた。説明する生徒も言葉だけでなくジェスチャーを加えるなど、相手にどのようにすれば伝わるのか、自分なりの工夫を加えて表現していた。また、協働して問いの答えを考えているとき、理解が進んでいない生徒が対話の中で得た少しのヒントを利用し、自分自身で考えを組み立て、解答に向かうこと場面が見られた。対話を通して、最終的に自分自身で何かにたどり着くことが多く、そこから得た知識は今後、自分で利用できる生きる知識として定着しやすいと感じた。

④ 教材開発の視点

書道Ⅰの授業を参観して強く感じたことがある。書道は生徒が実際に体を使い実践することが多く、座学に比べ主体的になりやすいのではないかと考えていた。そのため、「書く」作業を通して、生徒の主体性を引き出す工夫があると予想していた。しかし実際の授業では、「見る力（鑑賞力）」をねらいに掲げ、書体の特徴をより深く理解するという書の本質に迫る形で主体性を引き出す内容であった。実技中心ではないにも関わらず、生徒は既習事項の基本的な用筆法・運筆法の知識を用い、右払い、転折などの違いを理解し、さらにはその違いを言葉で表現するということが夢中になって取り組んでいた。

授業を参観することで、教科で指導すべき本質的な内容に迫る授業は、生徒の興味関心を高める有効な手段になるということに改めて気付くことができ、大変参考となった。

⑤ 教材開発における留意点

事後研究会において、研究授業を行ったすべての教師から、メインの課題やエキスパート資料をどう作るのかが準備段階で壁となりやすいとの発言があった。生徒が主体の授業を行う上で、課題をいかに「自分事」として捉えることのできるよう課題設定ができるかが教師側のポイントとなることを知ることができた。教師は、生徒のレベルに合わせて問題をただ噛み砕くのではなく、いかに生徒の思考に沿った内容にできるかが大切である。また、どの場面で知識構成型ジグソー法の授業が有効か、といった質問に、どの場面というものはないとしながらも、経験上単元の導入及びまとめの段階が実施しやすいと解答された教師がいた。本研究において、学習指導案作成の参考とした。

先進校視察を受け、所属校の生徒の現状について振り返り、生徒に伸ばしたい力は何かを考えた。所属校の生徒は、中学校時代にリーダーシップをとるなどの経験に乏しい生徒が多い。また、問題集と全く同じ内容のテストはある程度解答できるが、少しでも文章が異なると解けなくなる場合が多い。つまり、問われている内容を正確に把握し、

その内容を踏まえて適切に判断するような問題に対し、正答率が低い傾向にある。

チャレンジSSH校の県立福岡高等学校や埼玉県立北本高等学校で実践されたように、一人一人の考えの多様性を生かす環境をつくり出し、生徒が本来持っている力である協調問題解決能力を発揮させること及び対話的に学ぶよさを実感させることを、探究型学習により所属校の生徒に経験させたいと考えた。そこで、ケースメソッド、問題解決学習、体験学習、知識構成型ジグソー法など多くの学習手法が存在するが、教科における探究型学習の授業づくりとして、知識構成型ジグソー法を用いることとした。

2 化学基礎における探究型学習の教材開発

高等学校学習指導要領解説理科編（以下、解説理科編）では、化学基礎の目標を以下の通りに定めている。

日常生活や社会との関連を図りながら物質とその変化への関心を高め、目的意識をもって観察、実験などを行い、化学的に探究する能力と態度を育てるとともに、化学の基本的な概念や原理・法則を理解させ、科学的な見方や考え方を養う。

さらに、上記の「化学の基本的な概念や原理・法則を理解させ」については、以下のよう解説している。

「化学の基本的な概念や原理・法則を理解させ」とあるのは、観察、実験などを通して、化学の原理・法則を見いだせるとともに、基本的な概念を理解させることを示している。化学の基本となる概念や原理・法則は抽象化された形で与えられているが、重要なことは、それらを単に記憶することではなく、具体的な性質や反応と結び付けて理解し、それらを活用する能力を身に付けることである。そのためには、幾つかの事象が同一の概念によって説明できることを見いだしたり、概念や原理・法則を新しい事象の解釈に応用したりする活動を行うことが重要である。

探究型学習では、生徒の主体的な学びが重視されている。生徒の主体的な学びは、課題が「自分事」になっているかが重要とされている。題材や素材に対する親近感というように、生徒にとっての「心的距離の近さ」、繰り返し働きかけることのできる、生徒にとっての「物理的距離の近さ」などを考慮して、教師が単元をどのように捉え、構成していくかが重要である。そのために、教科書の内容から身近な題材につなげる手立てを考えること、目の前の生徒の実態や既知知識を把握しておくことで、学習経験や生活経験を総動員して考えることができる「自分事」の課題を見付け出すことができると考えた。このような「自分事」となる課題を設定することが動機づけとなり、生徒は題材や素材に対してより主体的に働きかけると考え、教材開発を始めた。

(1) 教材Ⅰの開発

生徒が興味関心を持って取り組めるよう、身近な題材を用いることで教材研究を行った。単元は「物質の成分」についてであり、解説理科編では内容の取扱いについて以下のように述べられている。

イ 物質の探究

(ア) 単体・化合物・混合物

物質の分離・精製や元素の確認など実験を通して、単体、化合物及び混合物について理解するとともに、実験における基本操作と物質を探究する方法を身に付けること。

(中略)

「元素の確認」については、炎色反応や沈殿反応を扱うこと。

また、平成 26 年 11 月 20 日に中央教育審議会に諮問された「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」において、これからの学習指導要領には、育成すべき資質・能力を子供たちに確実にはぐくむ必要性があるとされている。

「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」(国立教育政策研究所 2015) (以下、報告書 1) では、次のように述べられている。

物(物理)や生き物(生物)、数(数学)などの分野では、子供は自分の経験から培った素朴概念をもっていることが多く、しばしば科学的な理論や概念と矛盾します。
(中略)
先生が「分かりやすい説明」をしたとしても、子供の多様な分かり方と完全に一致することは少ないでしょうから、目前の問題を解くために一時的に使えることができたとしても、次の授業や単元、学年に使えるかどうかはわかりません。
(中略)
質の高い知識を身につけるには、「しっかり学ぶ」こと一学ぶ内容を断片的に覚えこむのではなく、つなげてまとめて自分なりに納得する学びが必要で。

(pp. 87-88)

元素の確認で扱うべき炎色反応や沈殿反応は、水と深いかかわりがあり、また水は生徒にとっても身近な題材であることから、以下のように考えた。

ねらい	身近な題材をテーマにし、生徒が興味を持って取り組める教材を作る
単元	物質の成分(炎色反応、沈殿について)
指導要領の内容	元素の確認などの実験を通して、物質を探究する方法を身に付ける。
授業の位置付け	単元の途中で実施
メインの課題	「フランス産の高硬度のミネラルウォーターには本当にカルシウムが入っているのか？」
エキスパート資料	資料A 炎色反応とはどのようなものか 資料B 炭酸カルシウムにはどんな特徴があるか 資料C ヨーロッパの地形の特徴は何か

教材 1 で改善が必要だと感じたことは、生徒の視点から考えたときに、本当にこの課題は生徒が学びたいと思えるものになっているのかということである。水は身近だから興味がわきやすい、高硬度のミネラルウォーターとは何か、楽しそうなどと感じてくれるのではないかと、教師は考え準備しているが、生徒の視点から考えると果してそうなのだろうか。また、エキスパート資料それぞれが、メインの課題と結びつく内容となっておらず、エキスパート資料どうしの関連性が弱いため、他者との対話で考えを組み立てていくジグソー活動の意義が薄い教材になっていた。そこで、これら 2 点を改善し、また生徒が考えを焦点化しやすい炎色反応に内容を絞り、新たな教材開発を行った。

(2) 教材 2 の開発

ねらい	・身近な題材を用い、生徒の学びたい課題になるようにする。 ・エキスパート資料の関連性を強め、活発なジグソー活動を目指す。
単元	物質の成分(炎色反応)
指導要領の内容	元素の確認などの実験を通して、物質を探究する方法を身に付ける。
授業の位置付け	単元の途中で実施
メインの課題	「花火で、黒板のような深緑色が出せないのはなぜか。」
エキスパート資料	資料A 炎色反応を起こす金属元素とその色について

料	資料B 光の三原色の重なりによる色の変化について 資料C 温度と色の関係性について
---	--

教材開発 1 での反省を生かし、生徒の視点からの興味関心、エキスパート資料の関連性に着目しながら、一つの事象について深く突き詰める形で教材開発を行った。花火については、隣の町で行われる花火大会が身近で、多くの生徒が注目する行事であるため、教材 1 に比べ興味関心が自然と高まる題材である。エキスパート資料もそれぞれの関連性が強く、教材 1 の問題点は解決できている内容となった。しかし、エキスパート資料 B、C は、物理で取り扱う内容であり、化学基礎の内容を超えたものとなってしまった。また、単に炎色反応について記憶するだけになっており、化学基礎として他の単元との関連性が薄くなっている。

化学基礎の目標にある「日常生活や社会との関連を図りながら物質とその変化への関心を高める」ことは、化学を学習する動機づけを目的であり、「化学の基本的な概念や原理・法則を理解すること」が何よりも大切と記されている。

加えて、報告書 1 では、以下のように記されている。

問いや学習課題を掘り下げること、子供たちの資質・能力を引き出しはぐくむ授業実践ができることはよく知られたことでしょう。「深く考える」学習は、教科等の「基本」とも言える本質に迫る一方で、それが日常生活や社会にどう関わるかまで考えられると、教科等を超える学びにつながる可能性があります。また、子供がそこで得たものの見方(科学的な視点や社会的な視点など)で様々な問題を日常的に考えることができるようになれば、物事の見方を変えるという資質・能力もはぐくまれます。

(p. 109)

このことより、教材開発 2 の内容は、化学基礎履修後の「化学」であれば、生徒にとって探究できる、よい課題となるのではないかと思う。

(3) 教材 3 の開発

ねらい	・次の単元との継続性を考慮して、課題を設定する。 ・化学として身につけてほしい内容にする。
単元	物質の成分(炎色反応)、物質の構成(電子配置と周期表)
指導要領の内容	・元素の確認などの実験を通して、物質を探究する方法を身に付ける。 ・原子の構造及び電子配置と周期表との関係を理解させる。
授業の位置付け	単元の途中である炎色反応の場面で次の単元の導入を意識して実施
メインの課題	「元素の性質の違いは、何によって生まれているか。」
エキスパート資料	資料A 電子配置図と電子式図の共通点や相違点は何ですか 資料B 周期表はどのような考えのもとで作られているか 資料C なぜ炎色反応は起こるのか

教材 3 では、物質の構成として、原子の構造及び電子配置と周期律との関係を理解することとなるため、単元をまたぐ形でエキスパート資料を作成した。単元の次には、炎色反応における光の色は電子が深く関与することから、電子をキーワードにし、メインの課題、エキスパート資料を作成した。

教材 2 では、学習内容を絞ることにより、エキスパート資料において、高い専門性や他科目の知識が多く必要となった。その反省から、エキスパート資料を先に設定し、その内容をカバーするメインの課題を作成したが、メインの課題に対して考えられる解答が数多く存在することとなった。次の単元とのつながりを大切にする余り、エキスパート資料との整合性が取れなくなってしまうと同時に、生徒が「考える主体」か

ら外れてしまったように感じた。

そこで、今一度学習指導要領に立ち返り、生徒が学ぶべきことは何かを捉え直した。理科は、「エネルギー」、「粒子」、「生命」、「地球」の四つの柱にから成り立っており、化学基礎の大きな柱は「粒子」である。最終的な生徒の姿として、粒子を頭の中にイメージできることを目標に、メインの課題を考え直すこととした。

(4) 教材4の開発

ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・単元（物質の構成）の導入として実施する。 ・原子の構造がイメージできるようにする。 ・次時以降に学ぶ、電子配置へのつながりを意識する。
単元	物質の構成（原子の構造、電子配置）
指導要領の内容	<ul style="list-style-type: none"> ・元素の確認などの実験を通して、物質を探究する方法を身に付ける。 ・原子の構造及び電子配置と周期表との関係を理解させる。
授業の位置付け	単元（原子の構造）の導入で実施。
メインの課題	「ナトリウム原子の絵を描こう。」
エキスパート資料	資料A 原子を構成する粒子と原子と原子核の大きさについて 資料B ナトリウム原子の電子は、どこに何個存在するか 資料C ナトリウムの元素記号左側にある数字は、何を表すか

教材3までの問題点を意識し、メインの課題を作成した。しかし、メインの課題とエキスパート資料の関係に固執しすぎてしまい、なぜナトリウムだけに注目するのかの必要性が生徒にとってあまりない課題設定となってしまった。元素についてももっと大きな、例えば周期表全体につながるような演繹的な課題設定となるよう、教師の視点を変えることが必要だと感じた。

生徒は自然と頭の中にあるイメージや知識を自分の言葉にし、生徒一人一人が自分で自分の考えをよりよくしていけるようにするためには、教師が、生徒の思考を深く洞察し、生徒の疑問を予想しながらメインの課題を作成することが重要なのではないだろうか。

ここまでの四つの教材においては、まず生徒の主体性を意識し、「自分事」の課題となる身近な題材を用いることを大切にしてきた。身近な題材は、生徒と課題との距離感が近く、課題を自分の事として捉えやすい。これらは、多くの生徒の興味を得、授業に対する心的距離を近づけるきっかけになる。しかし、確かに導入としては一時的に興味を引くが、その身近な題材の本質に迫るためには、専門的な知識や科目を超えた知識を必要とすることが多く、生徒が理解を深める段階においては、逆に難易度が高いものになることが多いことに気付かされた。ただし、教科横断的な知識を必要ではあるが、探究する楽しさを感じるものも少なくないことから、教科横断的な内容を高等学校において探究していくためには、その基礎となる知識がある程度必要であると考えるに至った。

つまり、取り扱う題材は、授業の時点での生徒にとってちょうどよい課題であるかが大切である。教師が課題の作成に熱心になればなるほど、いつの間にか「生徒にとっての」という視点が二の次になってしまうことがあると感じた。生徒がどのように思考し、学びを深めていくかを第一に考え、その視点から教師が教材研究を行うことが大切である。それが本当の意味での生徒の「自分事」になる、自分にとって近い課題（生徒が、これならできそう、これ知ってる、もっと知りたいなどと思える課題）につながっていくものと考えた。

化学基礎の目標や報告書1をもとに、教材1～4の開発での改善点を考慮しつつ、生徒の思考に深く迫り、「つなげてまとめて自分なりに納得する学び」ができる教材を作成することとした。

(5) 教材5の開発

学習指導案を次の枠内に示す。なお、学習指導案の書式はCoREFの書式を用いた。

「知識構成型ジグソー法」を用いた「探究型学習」学習指導案
 学校名： 山形県立北村山高等学校 授業者： 金野 重元
 教材作成者： 金野 重元

授業日時	平成28年7月20日(水)	教科・科目	理科・化学基礎
学年・年次	2年次(2年1組)	児童生徒数	24名
実施内容	物質の成分	この内容を扱う全時数	1時間
教科書及び教科書会社	新編化学基礎 東京書籍		

授業のねらい（本時の授業を通じて生徒に何を身につけてほしいか、この後どんな学習につなげるか）

原子は目に見えない微小な粒子であるため、その構造のイメージを持ちにくい。原子の構造のイメージができていないと、今後学ぶ化学結合の分野において、なぜそのような結合をするのか等の理解が深まりにくい。まずは原子の構造のイメージをしっかり持たせ、今後の学習内容の定着につなげていきたい。

普通の授業では、学習に対して、比較的受け身な生徒が多い。本時の授業では、随所に対話する場面があり、一人一人に必ず役割が存在するため、グループで納得できる答えを導くために、どの生徒も自分の役割を果たし、グループ内でコミュニケーションをとりながら、全員が主体的、協働的に学習できるよう進めたい。

最後に個人で答えを作ることにより、一人一人の思考力も高めていきたい。

メインの課題（授業の柱となる、ジグソー活動で取り組む課題）

「 ${}_{20}\text{Ca}$ を、下の表のあてはまるマスに書きなさい。また、なぜそこに入るのか理由も書きなさい」

児童生徒の既有知識・学習の予想（対象とする生徒が、授業前の段階で上記の課題に対してどの程度の答えを出すことができそうか。また、どの点で困難がありそうか）

中学校で学習した理科や1年次の「科学と人間生活」で、元素記号は扱ってきたが、周期表という考え方は学習していない。そのため、多くの生徒は、表中に正しく記入することはできないだろう。少数であるが、テレビ番組等で見たことがあるなどの生活経験から正解のマスに入れることができる生徒もいれば、偶然正解することができる生徒もいるかもしれないが、考え方は分かっていないと思われる。

また、理由についての記述は、空欄もしくは分からないが多数と予想する。

期待する解答の要素（本時の最後に生徒が上記の課題に答えるときに、話せるようになってほしいストーリー、答えに含まれてほしい要素。）
N殻の行と価電子2の列が交わるところにCaを書く。その理由としては、Caは原子番号20番なので電子を20個持つ。それらの電子は、K殻に2個、L殻に8個、M殻に8個、N殻に2個入っており、そして価電子は2となるからである。
各エキスパート（対象の生徒が授業の最後に期待する解答の要素を満たした解答を出すために、各エキスパートでおさえないポイント、そのために扱う内容・活動）
エキスパート資料A・・・原子を構成する粒子【復習事項】 原子は、陽子、中性子、電子からなる。
エキスパート資料B・・・原子を構成する粒子【復習事項】 原子番号は陽子の数と等しい。
エキスパート活動C・・・電子殻【未習事項】 電子殻の構造。
エキスパート活動D・・・価電子【未習事項】 価電子についての説明。
ジグソーで分かったことを踏まえて次に取り組む課題・学習内容
原子番号20番までの元素記号を全て表に入れる。そこから各元素の電子配置を考える。

上記の一連の学習で目指すゴール（生徒の学習評価）
① エクスパート活動やジグソー活動を通じて、各自の役割を全うし、コミュニケーションを図りながら、主体的、協働的に行動することができる。 (関心・意欲・態度)
② 活動を通して、自分なりの新たな疑問を持つことができる。 (関心・意欲・態度)
③ 原子の構造をイメージしながら、本時の課題に対する答えを作ることができる。 (思考・判断・表現)
④ チャレンジ問題や発展問題に挑戦した生徒については、本時で得た知識を活用し、未知の内容に関する理解を深めることができる。 (思考・判断・表現)
⑤ 原子の構造をイメージしながら、本時の学習課題の表を埋めることができる。 (知識・理解)

本時の学習活動のデザイン

時間	学習活動	支援等
6分	導入 出席確認 炎色反応の演示実験 (Cu:青緑、Li:赤、Na:黄) 「本時の学習課題」配布	・黒板に本時の流れ、座席表の掲示。 ・花火大会のポスターを利用し、炎色反応と花火の動機づけを行う。
2分	展開1 「本時の学習課題」を一人で考える。	・書けない場合は、無理に答えを記入しなくてもよいことを伝える。
7分	展開2 グループ活動① エキスパート活動 資料A～Dまでの担当者同士で集まり、エキスパート資料の□Qについて、みんなで考える。	・机間指導で、適宜サポートを行う。教師が誘導してしまわないよう、生徒の主体性を尊重した支援を行う。
15分	展開3 グループ活動② ジグソー活動 各エキスパート資料を参考に、ジグソー資料の□Qについて話し合い、班としての答えを導き出す。	・机間指導で、適宜サポートを行う。教師が誘導するなど、教師が誘導してしまわないよう、生徒の主体性を尊重した支援を行う。
8分	展開4 意見交流 クロストーク 班の答えを、代表者が発表する。	・「なるほど」、「いいなあ」など、他の班の発表を聞き、感じたことがあれば、積極的にメモするよう伝える。
8分	本時のまとめ もう一度、「本時の学習課題」を、一人で考える。	・クロストーク活動で感じたことも含めて、もう一度一人で解答するように伝える。
4分	おわりに プリントの回収 アンケート記入・回収	・時間が取れない場合、臨機応変に対応する。

【本時における指導上の留意点】

支援を必要としている生徒に対して、教師側の主導で答えまで導いてしまわないように注意したい。

授業では、メインの課題（ここでは、本時の課題としている）に対して授業のはじめと
おわりに答えを書くための学習プリント、エキスパート資料、ジグソー活動のためのプリ
ント、発展問題のプリントを用いた。以下の枠内に、それらを示す。

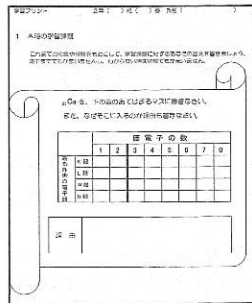


図1 本時の課題（はじめ）



図2 本時の課題（おわり）

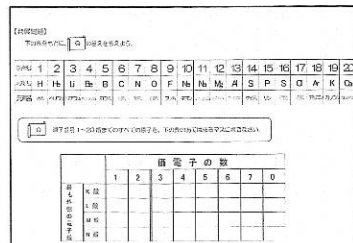


図3 発展問題

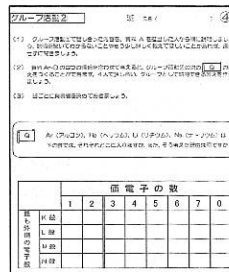


図4 ジグソー活動プリント

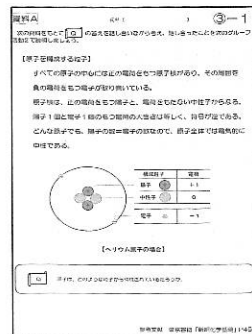


図5 エキスパート資料A

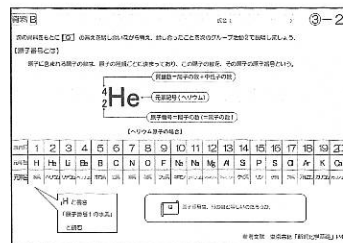


図6 エキスパート資料B

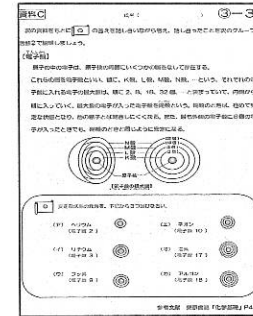


図7 エキスパート資料C

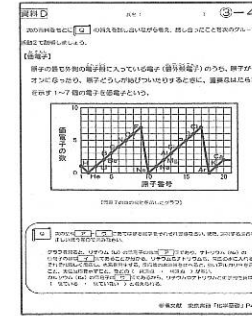


図8 エキスパート資料D

3 授業の考察

(1) 授業プリントから見える、授業の最初と最後の生徒の姿容

単元の導入で作成した「本時の課題」は、生徒にとって未知な内容を多く含んでい
る。クラス22人のうち、授業の最初の段階で記述まで至った生徒は1人（クラス全体
の4.5%）で、その他21人の生徒は空欄であった。このように、ほぼすべての生徒が
空欄で解答するような「本時の課題」であったが、授業の最後には、18人（全体の
81.8%）の生徒が元素記号を記入できるなど何らかの解答をしている。その中で、
生徒が資料をもとに、自分達の力だけで全体の約8割の生徒が、記述解答できるよう
になるなど、学習の進歩が目に見える形で表れた。また、18人のうち13人（全体の59.1%）
は理由を記述できるまでに至った。

表1 授業の最初と最後での記入状況の変化

	授業の最初	授業の最後
元素記号、理由ともに空欄	21人（95.5%）	4人（18.2%）
元素記号のみ記入	0人（0.0%）	5人（22.7%）
元素記号、理由ともに記入	1人（4.5%）	13人（59.1%）

以下に、抽出した3名の授業の最初と最後に書かれた解答を示す。

生徒	授業の最初	授業の最後
1	表への元素記号の記入、記入した理由の記述、ともに空欄。	表への元素記号の記入はあるが、理由の記述はない。 表への記入は、価電子については2の列への記入をしているが、N殻の行ではなく不正解。
2	表への元素記号の記入、記入した理由の記述、ともに空欄。	表への元素記号の記入、記入した理由の記述ともに空欄。
3	表への元素記号の記入、記入した理由の記述、ともに空欄。	表への元素記号の記入、理由の記述ともにあり。

表への記入は、価電子は2の列、N殻の行への記入で正解。
理由の記述は「原子番号が20で価電子が2個だから」。

授業の最初は、3名の生徒ともにプリントに何も書くことができず、白紙の状態であった。授業の最後では、生徒1は、不正解ではあったが、元素記号を記入していた。解答に必要な「価電子の数」に関しては分かっているようであり、学習における進歩は見られた。生徒2は授業の最後になっても何も記入することができていない。このプリントだけでは学習における進歩は読み取ることはできなかった。生徒3は元素記号、理由ともに記入することができ、正解していた。価電子の数や電子殻の概念について理解が深まっており、学習における進歩を読み取ることができた。

(2) 授業後の生徒アンケート（自由記述）より（主なものを要約）

質問 この授業を通して分かったことは何ですか。

- ・ 一人で考えるより、グループで考え説明しあう方がより理解がしやすいと思った。
- ・ 分からなくても、同じ班の人と話し合うことで、ついていくことができ楽しかった。
- ・ グループで話し合うことで、色々な考え方があるということを知った。
- ・ 自分だけでは分からなかったこともグループで考えたと分かるようになった。
- ・ 初めて習うことでも、少しの資料を基にみんなで考えることで、理解できる部分が増えていくことが分かった。
- ・ 原子番号と価電子など、一見全く違うものなのに関係性があることが分かり、化学の楽しさにふれることができた。

このアンケートから、生徒が課題解決のために、自分だけでは分からないことも他の人と話すことで分かるようになること、協働することで自分の考えが変化し理解が深まっていくことなどを感じていたことが分かる。クラス全体としても、22名中10名が話し合いに関する感想を書くなど、「エキスパート活動やジグソー活動を通じて、各自の役割を果たし、コミュニケーションを図りながら、主体的、協働的に学習することができる」という本時のねらいに沿って活動できていた。

また上記の感想から、本時の授業を通じ、生徒の原子の概念が「ただの粒」から「ある規則を持ってできている粒」に変化したことが読み取れる。生徒の原子についての捉えが更新されたと推測できる。

質問 この授業で疑問に思ったことや、もっと知りたくなったことがあれば書いてみてください。

- ・ 表のほかの部分にはどんな元素が入るのかを知りたくなった。
- ・ 表の価電子の数2と3の間だけ二重線で書かれている理由を知りたい。

本時の課題では、 ${}_{20}\text{Ca}$ は表のどの場所に入るのかを答える内容となっている。「表のほかの部分にはどんな元素が入るのかを知りたくなった。」という感想は、表に入れることができた先に生まれた疑問である。また、本時の課題の表にはわざと二重線の部分を設けている。これは、本時の課題の表が周期表ではないということを暗に示したものであるが、興味をもって本時の課題の表を観察した生徒の自分なりの新しい疑問だと思う。生徒の学習評価とした「活動を通して、自分なりの新たな疑問を持つこ

とができる」ということができていたのではないだろうか。

(3) 授業後の生徒アンケート（記号選択）より

表2 今回の授業の感想

選択項目	人数 (%)
ア とても楽しかった	8人 (36.4%)
イ 楽しかった	8人 (36.4%)
ウ 楽しくもつまらなくもなかった	6人 (27.2%)
エ つまらなかった	0人 (0.0%)
オ とてもつまらなかった	0人 (0.0%)

表3 グループでの話し合いを中心とした授業をどの程度やりたいか。

選択項目	人数 (%)
ア とてもやりたい (毎日1時間以上)	4人 (18.2%)
イ 結構やりたい (週に1~2回)	7人 (31.8%)
ウ 時にはやってもよい (月に1~2回)	4人 (18.2%)
エ たまにはやってもよい (学期に1~2回)	6人 (27.0%)
オ やりたくない	1人 (4.5%)

表2より、今回の授業の感想として「とても楽しかった」「楽しかった」と答えた生徒は16人(クラス全体の73%)であった。逆に、「つまらなかった」「とてもつまらなかった」と回答する生徒はおらず、本時の授業に対する生徒の満足度は高かったと判断できる。

表3より、グループでの話し合いを中心とした対話を必要とする授業形態については、週1回以上を希望する生徒と、それほど多くは望まない生徒が半々となる結果であった。学期に1~2回といった少ない回数を希望する生徒が2番目に多い回答となったことから、グループでの話し合いを中心とした授業を行うことだけでは授業への興味関心は高まらない、と推測することができる。

(4) 授業中の会話等から見える生徒の姿

3(1)で抽出した生徒2は、授業の前後で解答する本時の課題のプリントで変化が見られなかった。生徒2は、本時において、まったく学ばなかったのか、知識の深まりは生まれていないのかについて考察してみたい。そのために、生徒2が属したグループの会話記録から読み解くことを試みる。次は、会話記録である。なお、グループにおいてエキスパート資料D(図8)を担当する予定であった生徒は欠席であったため、3名で学習を進めた。また、会話はICレコーダーによって記録したため、生徒2の発言がどれかであるかは不明であった。

- ・ 価電子の数って何？ 価電子って何？ 価電子が分からない？
- ・ 分かんないんだけど…
- ・ 価電子って何？
- ・ ○○ちゃんかな…書いてない。
- ・ 価電子ある！
- ・ あららら、うちらないから分かんないよ！
- ・ 分かんない
- ・ 原子の…電子殻に入っている電子…⑩

- ちょっと、見えないんだけど
- 分かんない、ちょっと貸して
- 理解したい、わたし^③ 価電子、原子の…電子…のうち…重要なはたらきをする1から7個の電子…

下線①から、担当した生徒がいなかったエキスパート資料Dを、自分達で理解しようとしている姿が読み取れる。

下線②から、対話を通じて、自分が納得できる解答を探したいという欲求が生まれていることが分かる。

- じゃあ、Liは3個じゃないの？
- Liは、L殻に8の^④
- 8何だっけ？ 8なに？
- 8… 分かんない
- え、まって、それなら分かんない、全部分かんないんじゃない？
- Heでしょ…
- 待ってって。これおかしい？^⑤
- Ar18だから、Mの18にArでことでしょ。
- 18ないじゃん！
- えっ！？
- 違う、全部ずれてない？なんか
- こっちが価電子1から7だからって、こっちのやつ1から7じゃない？^⑥
- え、どういうこと？
- うん^⑦？

下線③から、最外殻電子の最大数と価電子を混同して理解している姿を読み取ることが出来る。

下線④から、他者との関わりから理解が深化してきていることが読み取れる。

下線⑤から、混同していることに気づき、正解に向かう可能性が読み取れる。

下線⑥から、思考を自分の言葉で表すことができず、内容の共有が図れなかったことが分かる

- 価電子の数は、Liは1、1個でありって、これ、これどうなんの^⑧？
- 価電子の数が1個ってことは、ここを（…1個だと…）、ここを1個が何殻かってことでしょ？
- 1個だから…
- ここ何、ここ何殻かってことでしょ？
- Liは3だから…
- どこに入るかってことでしょ…えー、ちょっと待って分かんなくない？
- Li 3だから…
- えー、でも、これはさあ、8なったら、これはさあ、K、Kなの？K殻なの^⑨？またK、L、M、Nって来るの？
- それ以上… え、って…
- まずさあ、こっから上って大きい数って。決まりあるの？
- 何、何、何？ それは分かんなくない？
- これが繰り返されるならさあ…
- そうだよねえ
- うん

- また2、8、18…
- でもこのさあ、でも8が一番外側って決まってるでしょ、もう？ 最も外側で
- また、でしょ…ときでもだから…ときでもってことは…^⑩
- そうじゃないかもしれないし、そうかもしれないってこと？

下線⑦から、エキスパート資料Dの大切なポイントに気づき、正解に向かう可能性が見える。

下線⑧から、本時の課題の表と資料にある表の数字が違うことに気づき、新たな疑問が発生したことが分かる。

下線⑨から、新たな疑問を解決するために、資料をもう一度読み返し、正確に言葉の意味を把握しようと努力している。

これらは一例であるが、このように、自分の分からないことに関して積極的に理解に努める発言が他にも多くあった。

また会話からではないが、生徒2のプリントには余白に本時の課題の元素であるCaの電子配置の図が描かれていた。

会話を丁寧に読み解くことや解答欄以外にも目を配ることは、生徒の学びの在り方に対する教師の授業観に深まりを生むことが分かった。今回の授業で目標とした、「原子の構造をイメージしながら、本時の課題に対する答えを作ることができる。（思考・判断・表現）」は、生徒の頭の中では十分達成できていたのかもしれない。このように生徒の学びの過程に注目することは、生徒の内面を理解するための非常に有用な手段であると感じた。会話を丁寧に文章化して読み解くことは多くの時間が必要であるものの、教師の授業観の変容を生む手立ての一つとして、取り組むべき価値があるものであったと感じている。

IV 研究のまとめ

1 研究成果

(1) 生徒が主体的に学ぶために

① 学習意欲を高める

教科書の内容を生徒に伝える際、そのままの内容では生徒にとって難しいため、教師が分かりやすく噛み砕き伝えるといった工夫をすることが多い。しかし、それでは教師から与えられた知識を、生徒はただ受動的に受け入れているだけにとどまり、生徒自身で考えながら学んでいることとはならない。理解するためには考えることが必要である。生徒にとって考えて楽しいと感じるものを教師が設定することができれば、たとえ難しい内容であっても、生徒たちの、自分達で理解したいという知的好奇心が向上し、学習意欲が高まることが分かった。

② 協働することのよさを感じさせる

一人で分からなかったことが、他の人と話すことで分かるようになることがある。生徒の会話の記録には、思考の最中に「(他の人が別の資料を提示して)これはどうなのかな」という示唆を受け「なるほど」と言って考えが進んだり、他の人に分かりやすく説明しようと知識を整理しながら話をしようとして、「ん、これは違うか」といつの間違いに気付いたり、生徒の思考に深まりが生まれていた。授業後の感想に、「最初から最後まで一人で考えるよりも、グループで考えて説明し合うほうが、より理解しやすいと思った。」と協働することのよさを挙げる生徒が多かったことが印象的であった。

③ 考えることの楽しさを体験させる

本時の課題を初めて目にしたとき、多くの生徒から「難しい」「分からない」など不安を感じたような発言があったが、最終的には、つまらなかったとアンケートに答えた生徒はいなかった。協働することのよさとも関連するが、与えられたものをこなすといった受動的な学習活動ではなく、課題に対して自分達で考え、自分達なりの答えを導き出すなど、協働することで考えが広がったり、深まったり、組み立てたりする経験から、自分自身で考えることの楽しさを感じた結果であろう。

④ 原子の概念を更新させる

「原子番号と価電子など、一見全く違うものなのに、関係性があることが分かり、化学の楽しさに触れることができた。」や「表の価電子の数2と3の間だけ二重線で書かれている理由を知りたい。」などの感想から、今まで生徒が持っていた原子の概念や本時の課題で提示した表の見方が変化したことが読み取れる。化学の本質的な内容について、生徒が実感を伴いながら理解を深めさせることが重要であることを改めて感じた。

(2) 生徒主体の授業をつくるために

① 生徒が本気になって考える学習課題の提示

これまで「探究型学習」では生徒が解きたくする課題を提示することが大切とされてきた。本時の授業の課題は未習事項を多く含み、生徒にとっては決して簡単な課題ではなかった。しかし、生徒がグループ活動中「理解したい、あたし」とつぶやく姿や小声で何度も資料の文章を読み返し、理解に努める姿を見ると、改めて生徒が本気になって考える課題の大切さを痛感させられた。教材を開発してきた経過でも示したが、「本時の課題」は4回の変更を経て作られたものである。生徒の思考を予測しながら課題を作成することは容易ではないが、あきらめず課題作成に挑戦し続ける教師の意欲が大切となることが明らかになった。

② 生徒自身の言葉で答えをつくる活動

生徒自身の言葉で答えをつくり出す活動を大切にすることが、生徒が主体となる授業づくりには欠かせない部分であると思う。学ぶ主役は生徒である。生徒が思考を行ったり来たりさせ、その中で学びを高めていくことができるような経験の積み重ねが、本当の学びの楽しさにつながっていくと感じた。

③ 生徒が学ぶ視点からの教材研究

教材研究においても、生徒が学ぶ視点を忘れてはならない。どのように学び、どのような疑問が生まれるのかなど、生徒の思考に深く寄り添う姿勢が大切であると感じた。

実践前、所属校の生徒は、学習活動に対して主体的ではないと感じていた。しかし、授業の感想を見ると、このような授業形態を月1回程度望む生徒が全体の半数に上り、また本時の授業をつまらなかったと回答する生徒は一人もいなかった。授業の満足度という点からも明らかな変化があり、教師の視点の変容の大切さと教材研究の重要性が実感できる結果となった。

IV おわりに

今回の課題を作成するにあたって大切にすることは、学ぶ側の立場になった学習課題の設定になっているか、その課題は生徒が自ら解きたくするものになっているかという点である。今までは、分かりやすく授業を行うためにどのようにすればよいかという、教師が知識を伝達する視点から教材研究をすることが多かった。しかし、生徒はなぜ学びたくなり、どのように学んでいくのか、という生徒の思考に視点を置いて深い教材研究を行うことで、授業に対する生徒の満足度は高くなる。

教師が視点を変化させ、生徒をよく見つめることが、生徒の学びの質を大きく変容させる要因となるはずである。

未習事項を多く含む課題であっても、意欲的に自分達の力のみで正解に向かうことができれば、そこで得る知識は生きた知識となる。そのような経験の積み重ねやそこで得た生きた知識の蓄積が、将来を生きぬく「生きる力」の育成につながっていくものだと思えてやまない。

まだ改善できる点は多く残る授業実践であったが、生徒の思考に寄り添った視点を持ち、授業改善に努め、生徒の学びに向かう力を高め続ける教師でありたい。

引用文献・参考文献

- 1) 山形県教育センター 2016 『探究型学習推進プロジェクト事業(1年次)研究報告書』
- 2) 文部科学省 2009 『高等学校学習指導要領解説 理科編』実教出版
- 3) 文部科学大臣 2014 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」
- 4) 国立教育政策研究所 2014 『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』

第2章 研修講座による探究型学習推進の支援

本章では、今年度より県内全面実施となった探究型学習の推進に向けて、県教育センターが実施した探究型学習推進講座Ⅰについて報告する。

探究型学習推進講座Ⅰは、本県が推進する探究型学習についての基礎（趣旨や背景）を理解するとともに、どのような点に留意して授業づくりを進めていけばよいかを考え、児童生徒一人一人の学びを大切にしたい実践的指導力の向上を図ることをねらいとして、前期は、小学校、後期は、中学校、高等学校を対象として行った。

1 探究型学習推進講座Ⅰ【前期】について

(1) 講座の概要

前期の講座は、平成28年7月13日に県教育センターにおいて、山形大学地域教育文化学部 野口 徹准教授と兵庫県たつの市立新宮小学校 石堂 裕教諭を講師に迎え、小学校・特別支援学校（小学部）の教員を受講対象として実施した。参加者は、37名であった。

講座の構成を以下に示す。

- | |
|-----------------------------------|
| ① 「探究型学習」の基礎となる考え方について（講義 45分） |
| ② 「探究型学習」の授業実践例（講義 90分） |
| ③ 「探究型学習」の授業づくりについて（ワークショップ 150分） |

① 「探究型学習」の基礎となる考え方について

山形大学地域教育文化学部 野口 徹准教授が、次期学習指導要領に向けて検討されていることと、山形県が取り組んでいる探究型学習の考え方や方向性がどのように関連しているかについて解説した。

② 「探究型学習」の授業実践例

石堂教諭が、「授業を変える！子供が変わる！～探究する力を高める授業づくりのポイントとは～」と題して、これまで行ってきた授業実践を発表した。

ア 理論的な部分の説明

探究型学習を行うために押さえておきたい理論的な部分を次のように説明した。

- 学びの5階層を意識すること。5階層とは、学習習慣・学習規律を母体として構築される、「向かうーわかるーできるー用いるー深める」という思考レベルのこと。
- 授業の構想の際に、幼児教育から高等学校教育までのつながりを意識すること。
- 「子供の実態」、「子供が生活する社会の環境」、「子供たちの未来に必要なこと」の三つを知り、ベースとすること。
- 単元のデザインとして、教科の学びと総合的な学習の時間の学びとの連動をはかること。
- 児童に深い思考をさせること。
- 学習活動を想定して「思考スキル」を用い「思考のプロセス」を働かせること。
- 確かな学びのために、学習課題の工夫、繰り返しの機会をつくり、体験活動を行うこと。

イ 授業を実際に行う際に意識していること

石堂教諭が授業を実際に行う際に意識していることは次のとおりであった。

(7) 学習環境の検証

学習習慣、学習規律を作るための学習環境の一例には、教室掲示のルールや教室

内の物品の配置、前時の確認用のホワイトボードの活用がある。学習プロセスの共通化も重要であり、どの授業も共通に展開することができる学習サイクルを示した。

(4) 学習単元をつくるポイント

第3学年の総合的な学習の時間に、「しんぐう自ぜん研究所 ひみつをさがそう伝えよう」という単元をつくり、児童の気付きを拾いながら、理科、社会等の教科と結びつけ、どのように地域とつなげて単元を構成したか、似た昆虫や植物を比較して整理する際に、思考スキルを用いてどのように高次の学びに向かわせたかを説明した。

同様に環境教育を一つの柱とした第4学年の事例を挙げた。学校近くにある遺跡を説明する市のパンフレットには水田が載っているのに、今現在、その場所に水田がないことに児童が気付いた。このことをきっかけとして、水田づくりから始めた米の学習を中心にして、米が育つ環境に目を向け、環境学習まで広げていった総合的な学習の時間の例を説明した。第6学年の事例では、環境学習の総まとめとして、ゴミ捨て場として立ち入り禁止となっていた卒業記念の庭園を、環境学習用の庭園とビオトープとして再生させた例などを紹介した。

また、第5学年の例として異文化理解を柱とし、外国から日本語が話せない転入生が来たことをきっかけにして多文化共生をテーマにした単元を構成し、専門家やゲストティーチャーを活用して外国文化の理解や外国人との共生を単元とした実践例を紹介した。

石堂教諭によれば、いずれの場合においても、児童の発表会を行うことや振り返りによって児童が身に付けた資質・能力を児童自身が文章化して確認することが重要であるとされた。石堂教諭の説明の中には、単元を構成する際に大切にしたいポイントもあった。次は、説明で用いられた資料である。

授業を変える！子どもが変わる！
～個性も才能も伸ばすためのポイント～

www.hiroshima-u.ac.jp

広島大学 教育文化研究センター

知識・技能だけでなく「態度・能力」も育てよう

どのように学ぶか
【アクティブ・ラーニングによる授業形態】
学習目標の達成
学習成果の可視化・共有による学びの深まり

授業でできること
【授業の工夫】
【授業の展開】

学びの6階層

履修
活用
習得
理解
分かる
用いる

学びの階層

子どもたちの成長・能力について
知識・技能だけでなく「態度・能力」も育てよう

高等学校教育
中学校教育
小学校教育

「子どもと創る授業展開」はつづいて

「子どもの実態」を知る
★学習状況、習得意のある子ども、習得状況

「子どもが生きていく社会の現状」を知る
★地域の現状を知ろう

「子どもたちの未来」を具体的に知る
★地域課題、社会課題、課題の解決

早急のデザイン(誰かを学ぶの)に向けて

誰かの学び
自分の学び

学びの階層

「深い思考」を促すこと
～体系的な学習が重要！

知識
学習過程
高質で深い思考の達成

「体系的思考」とは？

歴史・文化・科学のつながりを通して
「体系的思考」を育てよう

「体系的思考」
深い思考→学習レベルの向上→主体的な学習

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

まずは、比較、分類から

どの授業も共通

どの授業も共通

1月間の授業のイメージをまとめた授業のイメージ

学習意欲の向上には
学習の楽しさ、ルーブリックが重要！

「深い思考」を促すこと
～体系的な学習が重要！

体系的思考とは？

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

「直接体験」の効果と「気づき」の検証

わくわく！ドキドキ！
しんぐうぜんけん研究所

「学習環境」の検証

体系的思考の検証

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

「学習環境」の検証

体系的思考の検証

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

「学習環境」の検証

体系的思考の検証

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

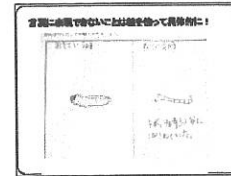
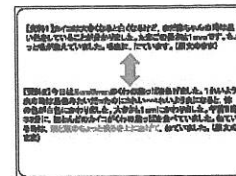
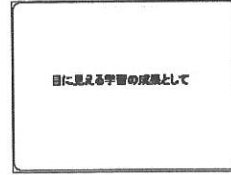
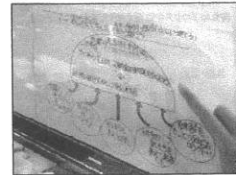
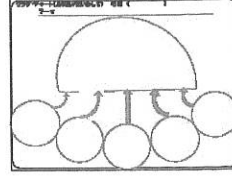
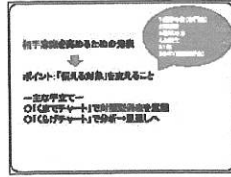
学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス

学習成果を可視化し、蓄積した学習スキルとプロセス



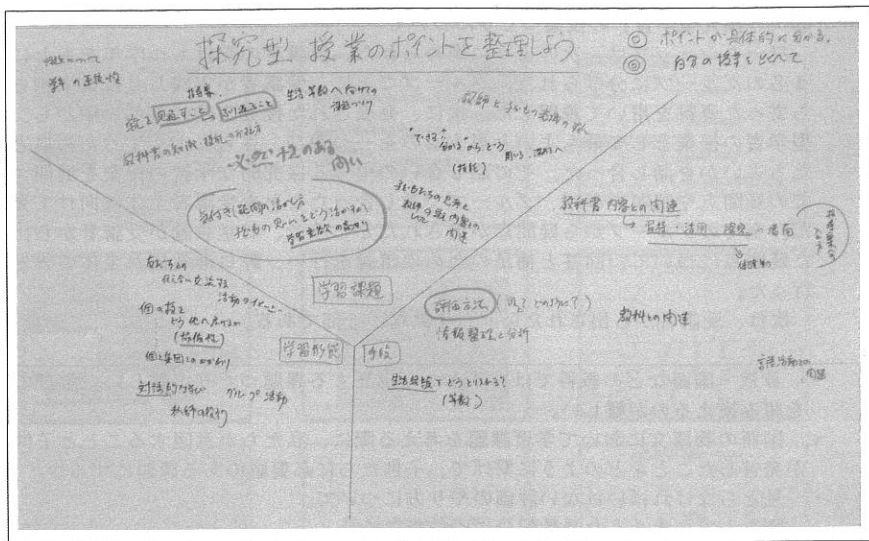
③ 「探究型学習」の授業づくりについて

ワークショップは、次のように進められた。受講者の受けもつ学年をもとに3～4名のグループに分けられた。グループごとに、受講者が実践した授業事例を、持ち寄った資料を用いて説明した。次に、発表された授業実践の事例の中から、探究型学習の授業として最もよいと思うものを一つ選び、さらによくするためにどうしたらよいかを話し合った。その話し合いの中で、探究的な学習の授業を展開する上での疑問点や課題を挙げ、グループで話し合ったことを受講者全体に向けて発表した。全てのグループから疑問点が出されたところで、石堂教諭が受講者から出された疑問点について、回答と補足のための講義を行い、野口准教授が全体のまとめを行った。

次は、受講者から出された疑問点や課題の一部である。

- ・ 算数・国語などの教科では、基本から出発する課題づくりが難しい。学びの順番を組み換えるのが難しい。
- ・ 国語の物語文において学習課題を考える際に、私たちが意図することと子供たちが発言したことをどのように繋げて、子供たちに必要感のある課題にするか。
- ・ 見とらなければいけない評価のやり方について。
- ・ 膨らんでいきそうな時数配分について。
- ・ 総合的な学習の時間で次の課題につなげるため情報を整理する際に、教員が思いも寄らなかった子供の思いに対して、どう折り合いをつけながら整理するのか。
- ・ 小学校1年の国語で、友達と交流したあとの振り返りをどうするか。
- ・ 運動が苦手な子にどうすると課題意識をもたせることができるのか。
- ・ 生活科において、学ぼうちに子供の興味の方向性が変わっていったときにどう対処すればよいか。
- ・ 算数などで、生活と結びついた課題をどうつくればよいか。
- ・ 体育の授業のときに個人でハードル走を探究する児童がいた。協働的に探究していない場面での指導の仕方についてどのようにするか。
- ・ 算数で探究するとき、生活と繋げてつくっていく授業が難しく、毎時間はできない。「どうして」「解きたい」「考えたい」という、探究したい気持ちをどう児童にもたせるか。
- ・ どんなことに気を付ければ、必要感のある課題を提示することができるか。
- ・ 目安の時数の中で、探究がつかれない。
- ・ 他教科との関わり。
- ・ グループ活動の際に、話し合わせ方、仕組みせ方をどうすればよいか。
- ・ 主体的に学ぶため課題設定は、どのようにするとよいか。
- ・ 評価の在り方、どのような振り返りをさせるとよいか。
- ・ 学びの質を深め、次に繋げる対話のもち方と、その際の教師の出はいつがよいか。
- ・ 単元を通じてつけたい力と言語活動等を繋げていくときに、考えることは何か。

石堂教諭は、グループから出される疑問点を聞き取りながら、ホワイトボードにYチャートを用いて整理した。次は、そのときに作成したYチャートである。



作成後、石堂教諭は、授業づくりにおける授業を構成させる一つの枠は、学習課題、学習形態、効果的な手段の三つであることであるという認識をしていたことからYチャートを選択し、課題や疑問点について整理していった。説明では、授業でYチャートを使用することを想定しながら、Yチャートを導入して授業を展開していく際のやり方を説明した。次は、その手順である。

- ア 課題を明確にする。(課題の中に「考える」といった語句を入れると、児童の思考が曖昧になるので避ける。)
- イ 児童に課題について語らせたときに、多く発言のある部分が、その集団が今必要と感じていることとなる。分類して書いていくと、児童の興味・関心が高いところがわかる。そこに焦点化していくように児童と単元の課題を考えていくと児童から発した課題設定となりやすい。
- ウ 児童と一緒に設定した課題に対して、教員が評価項目を示し、評価規準のB判定となる達成すべき内容を児童に示す。
- エ 評価規準のA判定となる内容は、児童がどんなことができるようになっていくかを児童に語らせる。
(語らせないとその後の学習意欲につながらないため、大切な部分である。)
- オ 語った言葉をもとに、ルーブリックを作成していく。その際、前の時間の振り返りが、次の学習課題になるように仕組んでおくと、前時と本時のつながりがよくなる。

Yチャートの分析から、今回の参加の受講者の課題意識は、学習課題に関することであることが焦点化された。その後、学習課題づくりに関して重点的に説明し、評価、協働性、教科書内容との関連、技能教科における探究、習得-活用-探究のプロセスなど、受講者が出した疑問点に関しての考え方や事例について、説明、紹介を行った。

(2) 講座における振り返りシートから

講座の最後に講座の振り返りを行った。振り返りシートにはA面とB面があり、A面は講座終了時に記入し、B面は復命(還元)状況を書くものである。以下は、A面の記入項目である。

- 1 本研修講座を評価してください。
 - (1) 具体的評価
 - ① 講座内容について
 - ② 講座運営について
 - (2) 全体評価((1)の評価をふまえ、本研修講座に対して、当てはまる記号一つに○印を付けてください。)

A 大変よい	B よい	C あまりよくない	D よくない
--------	------	-----------	--------

- 2 研修を振り返ってください。
<受講前の課題>
<研修の成果と課題、自己の変容等>
- 3 研修成果の還元(復命)の見通しを立ててください。
 - ① 実現の時期
 - ② 具体的内容
 - ③ 対象、方法等

次は、具体的評価のうち、講座の内容について受講者が記述した主なものと、全体評価についてまとめたものである。

具体的評価のうち、講座の内容について(抜粋。記述は受講者が記述したまま。)

- ・ 午前中のどちらの講座も大変ためになった。午前中の講座の二つ目は総合的な学習の時間の実践だったので、午後からの教科中心の講座もよかった。
- ・ 考え方→実践例でわかりやすかった。後半、先生方が同じような悩み(課題)を持っていることがわかってよかった。
- ・ 探究型学習と中教審、学習指導要領との関連がわかり、基本ラインが見える内容でよかった。特別な方法があるものではなく従来の考え方に少しプラスできそうだった。
- ・ 野口先生からの理論面でのお話と、石堂先生からの実践のお話を一緒にうかがえて、“深い学び”についてよく考えることにつながりました。
- ・ 「探究型学習の基礎」から実践まで充実した内容で、探究型学習とは何か自分の中で明確なものをつかむことができました。
- ・ 生活科・総合を中心とした学習がまさしく探究型の学びであることがよくわかった。子供たちの気付きや疑問を大切に拾いながら進める重要さに気付くことができた。
- ・ 学習指導要領の改訂をふまえて、探究型学習についての基本的な考え方を理解できてよかった。また、実践例から、今後の学習に対する教材・評価について、少し意識を変えることができてよかった。
- ・ 探究型学習をどこまで成果としてあげていきたいのかまで明確な思いを知りたかったです。最後の最後で、学校の中で共有化していくことが大切であることがわかりました。
- ・ 総合的な学習の時間の実践について、大変刺激を受けた。できればもっと教科の視点に立った探究型の話も聞きたかった。
- ・ 探究型学習と学習指導要領との関連、または、これからの子供たちにつけなければならぬ力などについて、具体的に示していただき、大変勉強になった。子供の

気付き・表現などの事例も大変わかりやすかった。

・ 指導要領改訂の基本的な考え、これから求められる資質・能力をはじめ、体験活動一学ぶ場、気付き能力をはぐくむことの大切さを、各教科、低学年から中学年のつながりの上で大切であることを学ぶことができた。

表2-1は、講座の全体評価をまとめたものである。

表2-1 探究型学習推進講座I【前期】の受講者による全体評価

全体評価	人数 (%)
A 大変よい	17人 (45.9%)
B よい	15人 (40.5%)
C あまりよくない	1人 (2.7%)
D よくない	0人 (0.0%)
未記入	4人 (10.8%)

表2-2は、研修前の課題について受講者が記述した内容を類型化して集計したもの（複数回答あり）であり、表2-3は、研修の成果と課題、自己の変容等について受講者が記述した内容を類型化して集計したもの（複数回答あり）である。

表2-2 研修前の受講生の課題を類型化したもの

研修前の課題	人数 (%)
探究型学習における授業展開の仕方	15人 (40.5%)
探究型学習についての基本的な理解	13人 (35.1%)
探究型学習における課題設定について	7人 (18.9%)
アクティブ・ラーニングについて	7人 (18.9%)
単元構成について	5人 (13.5%)
探究型学習と校内研究との関連	4人 (10.8%)
探究型学習での評価	2人 (5.4%)
児童の変容の見方	2人 (5.4%)
探究型の教材	1人 (2.7%)
その他	1人 (2.7%)

表2-3 研修の成果と課題、自己の変容等を類型化したもの

研修の成果と課題、自己の変容等	人数 (%)
探究型学習についての基本的な理解	16人 (43.2%)
探究型学習における課題設定について	11人 (29.7%)
これからやることの方角性や取りかかり方が見えた	8人 (21.6%)
児童の気づきを大切にすること	7人 (18.9%)
単元構成について	4人 (10.8%)
探究型学習における授業展開について	4人 (10.8%)
教科の連関性	3人 (8.1%)
児童の見とりの重要性	3人 (8.1%)
教科のアドバイスが良かった	1人 (2.7%)
思考スキルの使い方	1人 (2.7%)

受講者の記載した内容は、児童の思考に寄り添うことや、児童の気付きに関するものが多く、学校現場では、課題設定の場面や単元の導入において課題を感じている教員が多いことが想像される。

2 探究型学習推進講座I【後期】について

(1) 講座の概要

後期の講座は、平成28年7月20日に県教育センターにおいて、山形大学地域教育文化学部 野口 徹准教授と静岡県教育委員会高校教育課 眺野大輔管理主事を講師に迎え、中学校、特別支援学校（中等部、高等部）、高等学校の教員を受講対象として実施した。参加者は、39名であり、校種別の内訳が中学校14名、特別支援学校1名、高等学校24名であった。

講座の構成を以下に示す。

- ① 「探究型学習」の基礎となる考え方について（講義 45分）
- ② 「探究型学習」の実践例（講義 90分）
- ③ 「探究型学習」の組織づくりについて（ワークショップ 150分）

① 「探究型学習」の基礎となる考え方について

野口准教授が、次期学習指導要領に向けて検討されていることから、中学校、高等学校における探究的な学びに関する部分を重点的に解説しながら、探究的な学びのプロセスについて説明した。また、県内での探究型学習推進校の探究的に学ぶ児童の様子や他県での探究的な学習を行っている学校の取組みも紹介した。

② 「探究型学習」の実践例について

眺野管理主事が、『探究型学習』で生徒の主体的に学ぶ力を高める」と題して、富士市立高校で行った、地域連携・キャリア教育・探究学習を柱とした授業実践やカリキュラム開発を説明した。

○ 総合的な学習の時間の目標とカリキュラム・マネジメントについて

目指す学校目標と育てたい生徒像から、総合的な学習の時間における目標を設定した。

- (1) 体験的な活動を適切に位置付けた探究的な活動を通して、自ら問題に気付き、主体的に課題解決に取り組むことで、思考力、判断力、表現力等を身に付ける。
- (2) 協働的な課題解決の活動を通して、多様な意見や考え方を尊重し、互いを認め合いながら行動する力を身に付け、地域や社会に貢献しようとする意欲を高める。

この目標を達成するため、半期ごとに単元を設定し、それぞれに探究のサイクルを繰り返す授業を構想し、3年間のカリキュラムを作成した。

1年生前期：ブレインストーミング、KJ法など、課題を見つけ、情報を集め、まとめて表現するための基本的な方法を学ぶ。

1年生後期：ディベートにチームで取り組むことで、多角的な見方や論理的な考え方を学び、コミュニケーション力や協働力を高める。

2年生前期：富士市の抱える課題に向き合い、解決策を検討し、プレゼンテーションすることで、地域の一員としての意識を高める。

2年生後期：これまでに身に付けた力を活用して、自分自身で設定したテーマで探究することで、社会問題や自分の将来について視野を広げる。

3年生前期：ここまでの学習を振り返り、気付きや自らの成長を自覚し、将来とのつながりを意識したスピーチの作成を通して、進路意識を高める。

特に、「市役所プラン」での「協働的な場面の構成」、「体験活動の重視」、「言語活動の重視」、「教科で身に付けた力の活用」、「振り返りの仕方」は、カリキュラムを作成する上で大切にしたところである。

また、地域の課題解決を題材とした単元をデザインする際、地域との連携、各教科との連携、学校内の組織化、振り返りの際の評価項目の設定をカリキュラム・マネジメントによってどう行ったか解説した。

次は、そのときの配付資料である。

This grid contains 12 brochures and informational sheets:

- Top-left: 「課題解決型」で生徒の主体的に学ぶ力を高める (Enhancing students' ability to learn actively through problem-solving).
- Top-middle: 高1市立高校の紹介 (Introduction of high school 1).
- Top-right: 高2市立高校の紹介 (Introduction of high school 2).
- Middle-left: 課題解決型プログラム「究タイム」 (Problem-solving program 'Kyu Time').
- Middle-middle: 「究タイム」の目標 (Goals of 'Kyu Time').
- Middle-right: 課題解決型学習「究タイム」 (Problem-solving learning 'Kyu Time').
- Bottom-left: 第一単元「序」(1年生前期) (Unit 1: 'Introduction' (1st year, early)).
- Bottom-middle: 第二単元「幕」(1年生後期) (Unit 2: 'Act' (1st year, late)).
- Bottom-right: 第三単元「乱」(2年生前期) (Unit 3: 'Chaos' (2nd year, early)).

This grid contains 9 brochures and informational sheets:

- Top-left: 協働的な場面の構成 (Structure of collaborative scenes).
- Top-middle: 地域課題解決型学習「市役所プラン」 (Local problem-solving learning 'City Office Plan').
- Top-right: カリキュラムの特色と効果の工夫 (Features and effectiveness of the curriculum).
- Middle-left: 地域課題の主な取り組み (Main activities for local issues).
- Middle-middle: 行先のコースとマッチング (Destination courses and matching).
- Middle-right: 「市役所プラン」単元の流れ (Flow of 'City Office Plan' units).
- Bottom-left: 地域課題の主な取り組み (Main activities for local issues).
- Bottom-middle: 行先のコースとマッチング (Destination courses and matching).
- Bottom-right: 「市役所プラン」単元の流れ (Flow of 'City Office Plan' units).

This grid contains 9 brochures and informational sheets:

- Top-left: 第一単元の学びのサイクル (Learning cycle of the first unit).
- Top-middle: 第二単元の学びのサイクル (Learning cycle of the second unit).
- Top-right: 第三単元の学びのサイクル (Learning cycle of the third unit).
- Middle-left: 協働的な課題解決学習の工夫 (Efforts in collaborative problem-solving learning).
- Middle-middle: 「市役所プラン」の学習化を図るために (To realize the learning of 'City Office Plan').
- Middle-right: 学びのサイクルは繰り返す (Learning cycles repeat).
- Bottom-left: 連携、分析にこだわる (Insisting on cooperation and analysis).
- Bottom-middle: 協働的な場面で構成する (Structure in collaborative scenes).
- Bottom-right: 体験活動の重視 (Emphasis on experiential activities).

具体的評価のうち、講座の内容について（抜粋。記述は原文のままである。）

- ・ 探究型学習の実践例と、評価（3年間）を知ることができよかった。結果が出る
ことがわかり自信を持って取り組みたい。
- ・ 大変参考になりました。自分が求めていたものに対する明確な答えは得られな
かったが、そもそも明確な答えなどなく、我々教員の日々のアイデア、気付き、工夫
なのだと思います。
- ・ 探究型学習の考え方や具体的な実践例を交えた講話を伺い、これまで何となくや
っていた授業や活動の中にも探究的に行っている内容もあったのだと気付いた。
- ・ 大変中身が濃く、充実していました。ほとんど探究型学習についての知識がな
く、必要を感じて参加させていただいたので大変刺激を受けました。
- ・ 次期学習指導要領の方向性、具体的な探究学習の先進的な実践、そして実際に自
らがそれを進めていくための示唆に富むお話をたくさん伺い、今後の実践に役立つ
内容でした。
- ・ 富士市立高校における具体的な実践例を詳細まで聞くことができ、大変参考にな
った。また他校の先生方も同じような悩みを持つと知った一方で、眺野先生による
回答もあり、有意義であった。
- ・ 問題について共有することができた。学校全体で動きやすくするために、全体コ
ーディネートをする組織づくりが必要だと感じました。
- ・ 「総合的な学習の時間」に偏った講話だったのが残念。教科として探究型学習を
どのように推進していけばよいかを知りたかった。
- ・ 実践例を交えて、大変わかりやすい講座でした。“探究型”という大枠での内容
だったので、教科における学習のあり方についてもう少し具体的に知りたいと思ひ
ました。
- ・ 探究型学習について、基本的な概要や総合的な学習の時間の詳しい実践例を多く
紹介していただき、これから取り組んでいくために十分に役立つものとなった。
- ・ 実践（高校）が多い→基礎的な知識の講義がもう少しあってもよかった。
- ・ グループ活動は他校の先生方と良い交流ができた。
- ・ 基礎についての学びというよりは実践を通してどんな課題があるか、が中心であ
った。内容は大変レベルの高いものであるが受講者が求めていた内容であったかど
うかは疑問であった。

表2-4は、講座の全体評価をまとめたものである。表2-5は、研修前の課題
について受講者が記述した内容を類型化して集計したもの（複数回答あり）であり、
表2-6は、研修の成果と課題、自己の変容等について受講者が記述した内容を類型
化して集計したもの（複数回答あり）である。

表2-4 探究型学習推進講座Ⅰ【後期】の受講者による全体評価

全体評価	人数 (%)
A 大変よい	20人 (51.3%)
B よい	19人 (48.7%)
C あまりよくない	0人 (0.0%)
D よくない	0人 (0.0%)
未記入	0人 (0.0%)

表2-5 研修前の受講生の課題を類型化したもの

研修前の課題	人数 (%)
探究型学習についての基本的な理解	15人 (38.5%)
探究型学習における授業展開の仕方	11人 (28.2%)
校内体制	7人 (17.9%)
カリキュラムについて	7人 (17.9%)
アクティブ・ラーニングについて	3人 (7.7%)
単元構成について	3人 (7.7%)
探究型の教材	3人 (7.7%)
探究科、探究コースの準備について	3人 (7.7%)
探究型学習における課題設定について	3人 (7.7%)
探究型学習と校内研究との関連	3人 (7.7%)
生徒の変容の見方	1人 (2.6%)
その他	3人 (7.7%)

表2-6 研修の成果と課題、自己の変容等を類型化したもの

研修の成果と課題、自己の変容等	人数 (%)
探究型学習についての基本的な理解	18人 (46.2%)
これからやることの方向性や取りかかり方が見えた	11人 (28.2%)
単元構成について	4人 (10.3%)
カリキュラムについて	4人 (10.3%)
探究型学習における授業展開について	3人 (7.7%)
探究型学習における課題設定について	1人 (2.6%)
生徒の気づきを大切にすること	1人 (2.6%)
教科の連関性	1人 (2.6%)
その他	2人 (5.1%)

3 講座の成果

(1) ニーズについて

表2-2、表2-5から受講者が講座を受講するにあたってどんな課題をもって
いるかがわかった。前期と後期の受講者の多くは、探究型学習の基本的な理解と授業
展開の仕方を身につけたいと思って受講している。また、講座の内容に沿っているこ
とからかもしれないが、小学校対象の前期では、課題設定やアクティブ・ラーニング
についての疑問や課題を持っている。中学校、特別支援学校、高等学校対象の後期で
は、探究型学習における校内体制・組織やカリキュラムといった枠組みに対して課題
や疑問が多い傾向にあった。

(2) 研修の成果と課題、自己変容等について

表2-3、表2-4より受講者の学びの成果として、多くの教員が探究型学習の基
本的な理解が深まったと回答している。受講前から、探究型学習の基本的な理解を目
的として受講している教員が多かったことから、受講者のニーズに沿って講座が運営
されていたことがわかる。また、講師による実践例の紹介や探究型学習の基本的な考
え方がわかったことで、探究型学習を進めていくための示唆が得られ、他校の先生と
の情報交換を通して、先進的な事例だけでなく県内の学校における探究型学習の事例
を知ることができた。

受講者が提出した振り返りシートB面から、受講者の帰校後の還元の仕方は三つに大別できた。

ア 講義資料をもとに、研修内容を所属校の教員へ伝達

職員会議や各教科の会議、ミニ講義等で講義やワークショップでの話し合いとワークショップ後の補足説明をまとめ、研修の概要を発表した。

イ 研修を活かしての授業実践

公開授業研究会や校内授業研究会の授業者として授業を行った。他にも探究のプロセスを意識した単元を構成したり、思考ツールや振り返りチェックシートを用いて探究型学習の授業を改善したりしたという受講者もいた。

ウ 学習指導案づくりや学習会の指導者

探究型学習の学習指導案をつくるための事前研究会や若手を中心にした授業づくり学習会での指導者として探究型学習の授業づくりに関わった。

どの還元の仕方においても、研修を振り返って内容を整理してまとめることで、探究型学習をより理解し授業を行うためのポイントが明確になることで、受講者自身の探究型学習への理解が進んだのではないかと考える。

提出された振り返りシートのほぼすべてに、所属校の教員へ研修概要が伝達されたことの記述があった。このことにより、学校においても探究型学習の基本的な理解が進んだ。またワークショップでは、現在、課題に思っていることや困っていることを話し合ったため、所属校での探究型学習を推進する上で、ヒントになることがあった。

探究型学習の授業を受講者が実際に行うことは、研修のねらいである実践的指導力の向上と探究型学習に推進に効果がある。探究型学習の授業を公開し、参観者と意見を交換することで、授業者、参観者が探究型学習について理解を深め、探究型学習の授業づくりが改善されていくのは言うまでもない。また、探究型学習の授業を行うのにまだ不安な教員も多いことから、指導案づくりを一緒に行い、疑問や不安を解消し、授業づくりを行うことで実践する教員が増えていくものと考えられる。

最後に、受講者の感想には総合的な学習の時間の事例だけでなく、教科における探究型学習についての要望もあった。他の先進事例を知ることや探究型学習の課題を話し合う機会を今後も設定することで、探究型学習を理解する教員がさらに増え、探究型学習が推進すると考えられる。

第3章 基本研修や出前サポートによる支援

探究型学習を推進するために、その基礎となる考え方を理解することが教員一人一人に必要である。平成28年度、県教育センターでは、小学校・中学校教職5年経験者研修（以下、5年研と表記）や小学校・中学校教職10年経験者研修等の基本研修において探究型学習の基礎となる考え方の説明や授業づくりの演習を実施したり、出前サポートによる校内研修の支援を行ったりした。本章では、各学校における校内研修会の企画立案のためのたたき台として、次の二つを例として示す。一つは5年研における講座の概要、もう一つは出前サポートによる校内研修会のワークショップの概要である。それぞれについて、受講者の感想や評価も記載しているため、出前サポートを依頼する際の参考とする他に、各学校での校内研修会の企画をする際に活用いただきたい。

1 平成28年度山形県小学校・中学校教職5年経験者研修における講座

本県では、教職経験5年の公立学校教員を対象に、悉皆研修として5年研を実施している。5年研の目的は、教員として必要な使命感と教育観の深化を図ることと、専門的な知識と技能を高め、教員としての資質と実践的指導力の向上を図ることである。

5年研では校外研修を2日間行っている。そのうちの1日が「県教育センターにおける研修」であり、平成28年6月23日（木）に小学校教員59名（特別支援学校 幼稚部・小学部の教員含む）、6月24日（金）に中学校教員55名（特別支援学校 中学部・高等部の教員含む）が参加した。実施要項における「県教育センターにおける研修」の日程と内容は、次のとおりである。

時間	研修内容	方法
10:00～10:20	開講式・オリエンテーション	
10:25～11:05	教育公務員の服務	講義
11:20～12:00	探究型学習の推進に向けてⅠ～探究的な学びとは～	講義
13:00～14:30	探究型学習の推進に向けてⅡ～探究型の授業づくり～	講義・演習
14:45～16:05	いじめ未然防止のための学級経営	講義・演習
16:05～16:30	閉講式・諸連絡	

探究型学習に関わる研修として「探究型学習の推進に向けてⅠ」と「探究型学習の推進に向けてⅡ」の二つを開講した。5年研において、探究型学習に関わる研修を設定することにより、受講した教員自らが探究型学習を実践することができるようになることに加え、初任者や2年目の教員とともに、探究型学習の校内研修を行うことができる。また、教職10年経験者研修においても、5年研と同様の内容の研修「探究型学習の推進に向けて」を行った。

これらの研修により、教職員全員の参加による探究型学習の授業づくりに関する校内体制をつくることが可能となり、OJTが促されることも期待される。

(1) 「探究型学習の推進に向けてⅠ」の概要

探究型学習の基礎となる考え方と児童生徒が探究している姿とその見取りについて説明を行った。資料として、『平成28年度 学校教育指導の重点』の「<コラム>探究型学習を推進していくために」（山形県教育委員会 2016）を配付した。次の枠内は、配付した資料である。

<コラム>探究型学習を推進していくために

探究型学習について

探究型学習とは、「児童生徒が自ら課題を見付け、自ら考え、主体的に解決していく学習」です。これからの社会を生き抜くために必要な力は、強い関心や意志を原動力に、知恵を駆使しながら、目の前の困難を乗り越える力であると考えます。この力を育成するには「探究型学習」が必要であり、幼児期における仲間との「あそび」に始まり、その延長線上に、小中高等学校における主体的・協働的な学びを創っていくことが大切です。

1 探究型学習の定義

探究型学習とは、「課題の設定」「情報収集（文献・教材・資料の調査・フィールドワーク、実験、観察等の活動）」「整理・分析」「まとめ・表現」という一連の探究活動のプロセスに児童生徒が主体的に参加することを通して、知識・技能と学び方をバランスよく習得させながら、課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等を育てていくことのできる多様な学習方法・形態の総称です。

- 次期学習指導要領改訂に向けて諮問されている学習方法としてのアクティブ・ラーニングは、本県が進める探究型学習と同義とらえます。

2 探究型学習のねらい

(1) 児童生徒の学力を高める

総合的な学習の時間や各教科・科目において、主体的・協働的な学びによる課題解決型学習を通し、「基礎的な知識・技能」やそれらを活用して課題を解決していける「思考力・判断力・表現力等」、そして、「主体的に学習に取り組む態度」等の学力をバランスよく育成することをねらいとします。

特に本県においては、「思考力、判断力、表現力等」をはぐくむという点と、「主体的に学習に取り組む態度」を養うという点において課題が見られ、そうした「学力」をしっかり育てることが必要です。

(2) 教員の指導力を高める

- ① 教員が、日常的に教材になりそうな資料を収集したり、地域教材の開発のために地域でフィールドワークしたりするなど、課題探究的な活動を自ら体験又は構想し、主体的・協働的な学びが進められる単元や授業をデザインすることができる実践的指導力を身につけることをねらいとします。
- ② 教育山形「さんさん」プランによる少人数学級の利点を最大限に活かし、担任力を基盤として、個々の能力を最大限に伸ばす指導力を身につけることをねらいとします。

3 探究型学習を進める上で重視すること

(1) 単元や授業の構想

【特に重視すること】

- ◎ これまで以上に、教師は児童生徒一人一人の学びを見つめ寄り添うことが大切です。その際、教師の児童生徒を見つめる目（児童生徒観）をそろえるようにします。
- ◎ 教える側の思考から学ぶ側の思考で授業を構想していくことが大切です。その際、教師が探究活動のプロセスを固定的にとらえることがないようにします。

① 児童生徒一人一人の学びを見つめ寄り添うこと

どの教師も「可能性のある児童生徒」という肯定的な目で一人一人の児童生徒を見つめることが大切です。その際、児童生徒の興味・関心と教師の願いとしての学習内容のバランスと調和を考えて授業を構想するようにします。児童生徒を見つめることについては、「4つの目をもつ保育者」（幼保小連携スタートプログラム 山形県教育委員会 平成22年）の考え方が参考になります。

② 教える側の思考から学ぶ側の思考で授業を構想していくこと

先述した一連の探究活動のプロセスは、児童生徒の学びの姿であり、おおよその流れのイメージです。教師が児童生徒の学びを無理にこのプロセスに当てはめるものではありません。よって、いつも順序よくこの流れが繰り返されるわけではなく、順序が前後することもあるし、一つの活動の中に複数のプロセスが一体化して同時に行われる場合もあります。

児童生徒の自然な思考を思い描きながら、児童生徒が主体となる授業を構想していくことが必要です。

(2) 授業の実際

【特に重視すること】

- ◎ 「基礎的な知識及び技能を習得する」について考える際には、児童生徒が、授業の最後に達成感をもてるようにすることが大切です。
- ◎ 「思考力、判断力、表現力等を育む」について考える際には、児童生徒が、「何をどのように考えればよいか」を具体的にイメージできるようにすることが大切です。
- ◎ 「主体的に学習に取り組む態度を養う」について考える際には、児童生徒が、各教科・科目等を学ぶ楽しさやよさを実感できるようにすることが大切です。

① 児童生徒が、授業の最後に達成感をもてること

児童生徒が問題解決をしていく際に、「どうしてだろう?」「こうすればいいのかな?」「なるほど納得!」等、実感を伴うことが必要です。特に、授業の終末においては、教師が一方的に指導事項をまとめ、それを児童生徒がノートにそのまま写すのではなく、自分なりの言葉や表現でまとめられるようにしていくことが大切です。

授業で獲得した知識や技能をそのままにせず、他の学習や生活場面等で既存の知識・技能と結び付けたり、組み合わせたりすることで知識・技能の確かな定着につながります。

② 教える側の思考から学ぶ側の思考で授業を構想していくこと

児童生徒がより深い思考をする際に、思考をするための知識やスキル等を意識して、もの見方や考え方を具体的にしていくことが重要です。本県では、「思考スキル」として紹介しています。無目的に思考スキルを使うのではなく、目的に応じて児童生徒が思考スキルを使わざるを得ない状況になっていることが必要です。また、例えば「比較する」という思考スキルにおいては、AとBをただ比較するだけではなく、比較をしてAとBの共通点や相違点に気づき、そこから自分の考えを広げたり深めたりしていくことが大切です。

学習問題や教師の発問等に思考スキルを取り入れ、考えが深まる問題にします。そして、協働的な学びを通して児童生徒一人一人の違った考えに気づきながら問題を解決していくことが深い思考へとつながります。

③ 児童生徒が各教科・科目等を学ぶ楽しさやよさを実感できること

児童生徒が問題解決の場面で「おもしろそう。やってみよう。」「たいへんだけどやってみよう。」等と思えることが必要です。それには、直面している問題を自分事としてとらえられるようにします。そのために、児童生徒の興味や関心を把握し、学習の対象との出会わせ方を工夫したり、深い思考を必要とする課題を設定したりする等の意図的な指導が大切です。

児童生徒の自然な思考を思い描いて授業を構想することが、児童生徒の主体的な学びにつながります。

（『平成28年度 学校教育指導の重点』山形県教育委員会 2016 pp.14-15）

「探究型学習の推進に向けてI」において、5年経験者に伝えたかったことは「学ぶよさを感じ、主体的に学びに向かう児童生徒を育てるために、教師はどのような姿勢で授業に臨むかを自分のこととして考え実践すること」である。詳しくは、研究報告書（1年次）を参照されたい（研究報告書（1年次）は、県教育センターのWebページ URL <http://www.yamagata-c.ed.jp> よりダウンロードできる）。端的に言えば、教

師の姿勢とは、児童生徒一人一人の学びの姿をよく見て、児童生徒の思考を洞察し、学ぶ側の思考に寄り添った授業を構想、実践することであり、そのためには、真摯な児童生徒理解と深い教材理解が欠かせないということである。説明には、研究報告書（1年次）第1章に基づき作成したスライドを用いた。スライド中で紹介した事例は、小学校の5年研では算数科 第5学年「三角形の面積」、中学校の5年研では理科 第1学年 第1分野「光の性質」であった。次は、中学校で用いたスライドである。

探究型学習の推進に向けて I



山形県教育センター

なぜ「探究型学習」か

これからの社会を生き抜くために必要な力

強い関心や意志を原動力に、知恵を駆使しながら、目の前の困難を乗り越える力

↑

「探究型学習」が必要

「探究型学習」の定義

「課題の設定」「情報収集（文献・教材・資料の調査、フィールドワーク、実験、観察等の活動）」「整理・分析」「まとめ・表現」という一連の探究活動のプロセスに主体的に参加することを通して、知識・技能と学び方をバランスよく習得させながら、課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等をはぐくんでいくことのできる多様な学習方法・形態の総称

いわゆるアクティブ・ラーニングは、本県が進める探究型学習と同義ととらえる

（参考）アクティブ・ラーニングの視点

1) 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。

2) 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。

3) 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。

○ 子供たちがこうした学びを経験しながら、自信を育み必要な資質・能力を身に付けていくことができるようにする。

説明の前に

質問

探究型学習で育てたい生徒の姿はどのようなものでしょうか？

今のお考えを、まわりの方と相談せずに、配付したワークシートの「説明の前に」の欄へ記入してください。
メモ程度でかまいません。

四人の幼児の学びを支えているもの

子供の主体的な学び

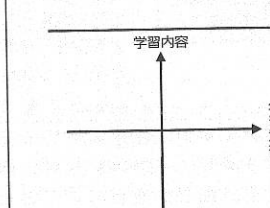
- 水を流して
- おもしろそう
- ほくほくやってみたい

協働的な学びによって、よりよくなる期待

- 力を合わせれば
- 力を出し合えば
- 友達と遊ぶと楽しい
- 一人でできるより、みんなでできる方が楽しい
- アイデアを出し合えば、少しずつ進んでいく

（参考）アクティブ・ラーニングとは

- 課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習
- 教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、**学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称**



学習内容

学習意欲

（参考）アクティブ・ラーニングの視点

1) 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。

2) 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。

3) 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。

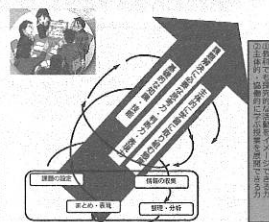
○ 子供たちがこうした学びを経験しながら、自信を育み必要な資質・能力を身に付けていくことができるようにする。

「探究型学習」の定義

「課題の設定」「情報収集（文献・教材・資料の調査、フィールドワーク、実験、観察等の活動）」「整理・分析」「まとめ・表現」という一連の探究活動のプロセスに主体的に参加することを通して、知識・技能と学び方をバランスよく習得させながら、課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等をはぐくんでいくことのできる多様な学習方法・形態の総称

注意！
一連のプロセスをこなすだけで、探究型学習になるわけではない。

いわゆるアクティブ・ラーニングは、本県が進める探究型学習と同義ととらえる



課題の設定

情報収集

整理・分析

まとめ・表現

学習内容

学習意欲

（参考）4つの目をもつ保育者

- 1 「遠視の目」
子どもの未来を見つめる
- 2 「感性の目」
子どものよさを引き出す
- 3 「プロセスの目」
子どもを多面的・継続的に観察する
- 4 「内省の目」
「これでいいのかな？」と振り返る

「保育者養成スタートプログラム」山形県教育委員会 平成22年 より

「探究型学習」の定義

「課題の設定」「情報収集（文献・教材・資料の調査、フィールドワーク、実験、観察等の活動）」「整理・分析」「まとめ・表現」という一連の探究活動のプロセスに主体的に参加することを通して、知識・技能と学び方をバランスよく習得させながら、課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等をはぐくんでいくことのできる多様な学習方法・形態の総称

いわゆるアクティブ・ラーニングは、本県が進める探究型学習と同義ととらえる

「探究型学習推進」のねらい

- ① 児童生徒の「確かな学力」を高める
 - 主体的・協働的な学びによる課題解決能力を、「基礎的な知識・技能」やそれらを活用して課題を解決していく「思考力・判断力・表現力等」として、「主体的に学習に取り組む態度」等の学力をバランスよく育成すること
- ② 教員の指導力を高めること
 - 主体的・協働的な学びが求められる単元や授業をデザインすることが出来る実践的指導力
 - 教育山形「さんさん」プランによる少人数学級の利点を最大限に活かし、担任力を基盤として、個々の能力を最大限に伸ばす指導力

探究型学習を進める上で重視すること

(1) 単元や授業の構想

- ① 一人一人の学びを見つめ寄り添うこと
- ② 教える側の思考から学ぶ側の思考で授業を構想していくこと

探究型学習を進める上で重視すること

(1) 単元や授業の構想

- ① 一人一人の学びを見つめ寄り添うこと
- ② 教える側の思考から学ぶ側の思考で授業を構想していくこと

探究型学習を進める上で重視すること

- (1) 単元や授業の構想
- ① 一人一人の学びを見つめ寄り添うこと
 - ② 教える側の思考から学ぶ側の思考で授業を構想していくこと
- (2) 授業の実践
- ① 児童生徒が授業の最後に達成感をもてること
 - ② 教える側の思考から学ぶ側の思考で授業を構想していくこと
 - ③ 児童生徒が、各教科・科目等を学ぶ楽しさやよさを実感できること

探究型学習 推進協力校 において
昨年度、実践された先生方の話から

- ・日々の授業の質を高めていきたい
- ・取り組みやすい単元や学習内容から探究型学習をはじめよう
- ・新しい時間を探究型学習として設け、新たに取り組んでみよう
- ・総合的な学習の時間は探究型学習だから、総合的な学習の時間を大切にしよう

探究型学習 推進協力校 において
昨年度、実践された先生方の話から

- ・日々の授業の質を高めていきたい
 - ・取り組みやすい単元や学習内容から探究型学習をはじめよう
- どのアプローチからでも探究型学習が目指すものに迫れます**
- 探究型学習の時間は大切にしよう

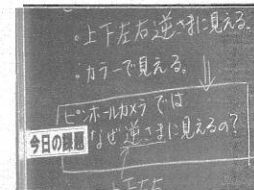
探究型学習 推進協力校 において
昨年度、実践された先生方の話から

- ・日々の授業の質を高めていきたい
- ・取り組みやすい単元や学習内容から探究型学習をはじめよう
- ・新しい時間を探究型学習として設け、新たに取り組んでみよう
- ・総合的な学習の時間は探究型学習だから、総合的な学習の時間を大切にしよう

授業における具体的な生徒の姿から



授業における具体的な生徒の姿から



授業における具体的な生徒の姿から



授業における具体的な生徒の姿から



授業における具体的な生徒の姿から

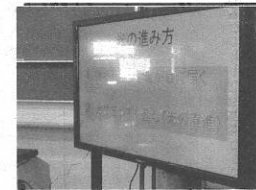
中学校 理科 第1学年

「光の性質」
身の回りの物理現象

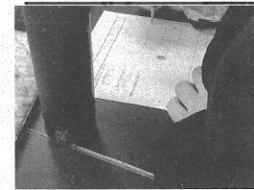
授業における具体的な生徒の姿から

- 単元計画
- ・8時間配当の第1教時
 - ・第1教時・第2教時をひとまとまりと考えた。2時間かけて、本単元における課題を設定した。
 - ・第3教時以降、光の反射、全反射、屈折、凸レンズの働きを学習する。

授業における具体的な生徒の姿から



授業における具体的な生徒の姿から



授業における具体的な生徒の姿から

- 授業設計における、本時と次時を通して行う課題設定の方向性
- ・ピンホールカメラをつくり、スクリーンに写る像が、上下左右が逆さまになっているのが不思議だ。
 - ・身の回りにおけるカメラはどのような仕組みで画像を撮っているのかを知りたい。
 - ・カメラの中のレンズや鏡の働きを理解すれば、わかるのではないか。

授業における具体的な生徒の姿から

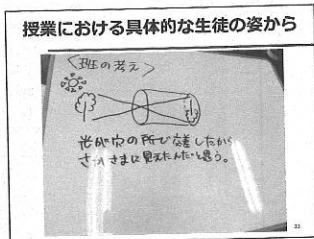


授業における具体的な生徒の姿から



授業における具体的な生徒の姿から

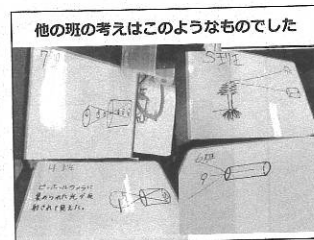




本時において見られた生徒の学びの姿

- ・課題を自分のものとして捉えている
- ・これまでの生活経験との関連付け
- ・今日新たに得た知識とのすれ・認知的葛藤

主体的な学び
対話的な学び
深い学び



先生ならば、次の時間は、どのような授業を展開しますか？

先生ならば、次の時間は、どのような授業を展開しますか？

「探究の分岐点」
生徒の学びの姿を
フィードバックし、
授業設計(教師の出方)
をすることができるか

探究型学習を進める上で重視すること

(1) 単元や授業の構想
① 一人一人の学びを見つめ寄り添うこと
② 教える側の思考から学ぶ側の思考で授業を構想していくこと

(2) 授業の実践
① 生徒が授業の最後に達成感をもてること
② 教える側の思考から学ぶ側の思考で授業を構想していくこと
③ 生徒が、各教科・科目等を学ぶ楽しさやよさを実感できること

探究型学習の授業において

学習活動を通して、生徒自身が「何ができる」ようになったのかを自覚。さらに、生徒自身が「私たちが何ができるのか」を考えられるようになる。

↑
教師は、それを引き出す役割

各
学
校
で
育
て
た
い
学
生
の
姿

説明のおわりに

質問
探究型学習で育てたい生徒の姿はどのようなものでしょうか？

今のお考えを、まわりの方と相談せず、配付したワークシートの「説明のおわりに」の欄へ記入してください。メモ程度でかまいません。

説明において意識したことは、次の五つである。

- 探究する主体は、児童生徒であること。
- 「課題の設定」「情報収集」「整理・分析」「まとめ・表現」という一連の探究活動のプロセスをなぞるだけでは、児童生徒主体の探究は生まれにくいこと。

- 探究する児童生徒の姿を具体的にイメージできるようにすること。
- 児童生徒の思考を丁寧に見て取ること。
- 児童生徒の学びを見て取った次に、どのような授業を構想し展開するかが探究の分岐点であること。

これを意識して説明することで、探究型学習の「やり方」を伝えるのではなく、その根底に流れている「探究型学習によってどのような児童生徒を育てたいのか」という思いをわかってもらうことができると考えた。

5年経験者は、説明の前後それぞれで「探究型学習で育てたい児童生徒の姿」について各自まとめた。以下は、5年経験者の記述したものの一部である。

【小学校】(原文のまま)

説明の前	説明の後
自ら問いを考える姿 「あでもない。こうでもない。」と一生懸命思考し合う姿 主体的に学ぶ姿	課題を自分のものとしてとらえる姿 既習の内容から「どうすれば解けるのか？」と自分なりの考えをつくり出す姿 友だちの考えをきいて何がよいかをつきつめていく姿
自ら学んで、自ら解決していける姿	同じゴールを目指す上で、様々なルートをたどる子供たちの姿、自分たちでそのルートをさがしだす姿
児童が自ら課題を見つけ、積極的に他者と関わりながら学びの大切さや達成感を感じていける姿	児童が自ら学ぼうとする意欲を持ち、積極的に他者と関わりながら、精一杯解決に向けて主体的な学びをし、共に高め合いながら、喜びを感じていける姿
学んだことの中から自分で疑問を持ち、その解決に向けて調べたり実験したりすることができる子供	自分でその課題に向けて、様々なアプローチをしていく 多様な考えをもつ 友達のを聞き、自分のものとして考える
子供たちが学習や身のまわりのことから自分なりの課題や疑問を見つけて考えたり調べたりして解決していこうとする姿	子供たちのよさをしっかり把握し、子供たちが友だちと一緒に主体的に学んでいく中で深い学びになっていく姿
疑問や願い(こうしたい)を見つけ、達成のために活動する姿	疑問や願い(こうしたい)を見つけ、達成のために活動する姿に加えて、知りたいことうちこむ姿、やりたくてとまらない姿
自主的に、主体的に生き生きと目的意識を持って活動できる児童	自分ができること、やってみたくて一人一人が考え、挑戦することができる児童 主体的に生き生きと学ぶ児童
自分が知りたいと思ったものを、夢中で楽しんで、調べたり考えたりする姿	自分の考えを持ち、友達から学んだことを、もう一度自分の中で整理して、「すどん」と落ちるような姿。さらに、そこから今度は何ができるのか次の課題を見つけられればよい。
自分の中で起こった課題に対し、自分なりの力で解決してみる、しようとする姿	子供が、学習した後に、楽しさと共に、充実感やできた！できるようになった！という喜びを持っている姿

【中学校】(原文のまま)

説明前	説明後
生徒一人一人が自ら課題を設定し、それを仲間と協力しながら解決していく姿	自ら学び自ら考え、解決できたならばそれを使った新たな問いを自ら見つけていく姿
自分で疑問を見つげることができ、見つけた疑問について答えを予想できる姿	自分が楽しんで疑問を見つげ、それを解決するために知識や技能を活用して、自分の力で答えを見つげる(作る)学習
「わからない」→「なんで？」を大切にしている、それをそのままにしない生徒	「わからない」→「なんで？」を大切にしている、それをそのままにしない生徒 友人の考えから吸収、以前の学びから発展、他につなげる。
必要感を持って、主体的に学ぼうとする姿	主体的に学び続けようとする姿(その時だけで終わらずにその先に自然とつながる)
自分の適性	生徒が主体的に課題を見つけて、その課題を意欲的に調べて解決し、生きるための知恵を広げられる生徒の姿
主体的に課題を見つけて、それを解決して、生きるための知恵を広げられる生徒の姿	主体的に学び続けるための方法と自信を持った生徒
自ら考え自ら判断し表現できる生徒	課題や疑問などを解決するために、友だちと協力しながら情報を集め、分析して解決していこうとする児童生徒にプラスして、学び続けたい(何があっても)と思ってくれるような児童生徒
課題や疑問などを解決するために、友だちと協力しながら情報を集め、分析して解決していこうとする児童生徒	学んだことで完了するのではなく、学んだことで、次の学びや可能性が広がり、それを生きる力として実感できる姿
課題に向き合い、自分で解決しようとし、周囲と力を合わせて解決できる姿	自分で課題を立て、課題を解決するために計画し、活動し、周りの人と交流することで、自分の考えを深めていく生徒 答えではなく、「考え方」を自分でわかり、いろんなことに応用できる生徒
自分の考えを持ち、周りの生徒との話し合いや交流を通して、自分の考えを深めたり、広げたりすることができる	既存の知識と新しい知識をうまく融合させる。「自分には何が出来るか」「これから何をしたいか」を考えながら学ぶ。生きていくために必要な「学力」をつける。
進んで課題を発見する。周囲と協力して学ぶ。主体的に学習に向かう。資料の活用	理想→自分たちで課題を見つけて「どうするとわかるか」を考えられる。 そこまで行かなくてもこちらから考えた課題に対して「どうやったらわかるか」とか「どうなっているのか」を考える。
一つの題材に対して自分たちで考えていく姿。疑問→調べる方法→実験で確かめる	

説明前	説明後
生徒自身が課題を見つけ、それを自ら考え、場合によっては他者と交流し、主体的に解決する姿。	生徒に身近な課題、「やってみたい!」「できそうだな」と思わせる魅力のある課題を設定し、「これをやってみよう」と見つけられる姿。それを解決するために、思考し、判断し、表現していくことができる姿

ほとんどの教員が、説明の後では「探究型学習で育てたい児童生徒の姿」をより具体的に持ち、6教振で目指している「学び続ける人」のイメージに近づけることができていた。説明の前後も「今後生きていく上でぶつかる課題に対し、学んだことを活かして何らかの対応ができる(または、対応するために取り組もうとする)姿」や「つながりながら主体的に学ぶ生徒」のように変化がなかった受講者もいた。

次は、5年経験者の感想や疑問・質問である。

【感想】(原文のまま) ※(小)小学校教員の記述 (中)中学校教員の記述

- いつもの授業に少し工夫を加えて、実践してみたい。(小)
- 子供たちの学び方の様子はバラバラでも、能動的に学ぶことで探究しているということに改めて気付かされた。自分のやりたい授業にとられ、子供の学び方を型にはめるのではなく、子供の多様性を生かせる力をつけたい。(小)
- 子供たちがじっくり考える・深く学ぶ・自ら学ぶ……etc. こんな姿をつくるための授業をコーディネートするのが我々の仕事なのかなと感じました。(小)
- 探究の分岐点、なるほどと思いました。(小)
- 各学年・各教科単元の(その中の1時間でもよいので)指導案集も今後つくっていったらよい。まだまだイメージ≠実践だが。(小)
- 評価の仕方など難しく感じている。評価と一緒に単元計画を組むことができたらと思う。(小)
- 学校研究が「学び合い」であるが、「学び合いありき」になり「学び合いによる弊害」が生じていると指摘されたことがある。どう活かすかが難しい。(小)
- 学習の流れがイメージできた。学習過程の中でどのように授業を展開していくかで探究型になるのかならないのかがわかれると思う。その発想ができるように、生徒目線を持たなくてはいけないと思う。(中)
- 生徒の実態の確認 → 次の我々の一手を大切にしたい(中)
- 具体的なイメージはまだもてませんが、探究させるところとそうでないところの見極め、教師の出方など、探究の分岐点を考えていきたいと思えます。(中)
- 日頃より探究を意識しているがなかなか難しい。新たな問いが生まれる授業をしていかなければならない。(中)
- 解決できる力、それを更新して活かしていける力を育てる(中)
- 解決できるかどうかより、解決しようとするそのものが大事だと感じました。(中)
- 「知識を知って」→「わかって」→「使える」子の育成をしなければならないんだと思いました。(中)
- 知識を教えることはできても、わかって → つかえる までもっていくためのプロセスはかなり難しいと思いました。(中)
- どうしても話し合いをさせなければ…と考えてしまうが、見た目だけでなく頭の中がアクティブであればよいのだと思った。(中)
- 見た目で見えない「脳に汗をかく」状態をどうやって見とればいいのか…(中)

- ・ 様々な方法がある…がゆえに、難しさを感じる。(中)
- ・ 教科の本質を理解していないと子供の学びたいを引き出すことができないと感じた。(中)
- ・ 生徒が学習内容のおもしろさに気づき、さらに知りたい、深く知りたいと意欲的になっていく姿にプラスして、達成感を持てる授業を心がけていきたい。(中)
- ・ 教師は生徒の考え・興味などを引き出す黒子になることが大切だと感じた。(中)
- ・ 教えるだけでなく、引き出すことが大切だと思った。(中)
- ・ 授業を○時間で終わらせないと…ということが多々あり、それを考えた時、生徒のわからないことや面白い意見に迫れない…と思ったのが正直な感想です。もっと教員側でベース配分を考えるべきなんだな…と思いました。(中)
- ・ 「引き出す」という言葉に難しさを感じた。今までやってきていないことをやろうとするには勇気がある。教科書が終わるのか等も含め不安だが、考え方を変えなければならない。(中)
- ・ 「学びを深める」ために「主体的な学び」が必要であり、「対話的な学び」が必要である。その手立てを教師側が準備しなければならない。(中)
- ・ まずは自分自身がアクティブ・ラーニングできていないとダメ(中)
- ・ どんな生徒にも応えられる知識と技能が必要だと思った。(中)
- ・ 評価する教師の見方や考え方が難しいと感じた。(中)

【疑問・質問】(原文のまま) ※(小)小学校教員の記述 (中)中学校教員の記述

- ・ 協働的に学ぶための場の設定(ペア・全体・シャッフル)に日々苦戦しています。(小)
- ・ 探究型学習の授業の事例をもっと知りたい。(小)
- ・ 活用型の授業案作成の工夫の仕方(小)
- ・ 主体的に考えようとする気持ち、意欲を持たせていきたいが、なかなか全員に持たせることができない。(小)
- ・ 指導案と別の姿が子供たちに見られた時のよりよい指導の工夫(小)
- ・ 探究可能な課題をどうつくるか?(小)
- ・ 生徒の「はてな(疑問)」のつくり方。(中)
- ・ 生徒の意見を自由に交流し、その後が毎時間悩む。オープンにするとき、一つに絞るとき、その時々で発問に違ってくるが色々毎日考えている。(中)
- ・ 知識が不十分な生徒にどう探究型学習を活用させるのか。(中)

探究型学習を実践していくことで、児童生徒の主体的に学ぼうとする姿勢や人間性が育成・伸長し、「学び続ける人」を育てていくことにつながることを共通認識とすることができた。短時間であっても、探究型学習について基礎となる考え方を共有することは、授業づくりにおける共通の基盤となり、教員一人一人が探究型学習を推進するために有効であると感じた。このことから、定義や基礎となる考え方、国の動向との関わり、児童生徒の学びの姿などの説明により、教員の意識の土台と方向性をある程度一致させると同時に、なぜ今、山形県内の全公立小・中・高等学校で探究型学習を推進するかを伝えることができるため、基本研修は絶好の機会であると考えられる。

一方で、主体性や協調性、思考力・判断力・表現力を伸ばすために、どのような資質・能力を発揮させるのかということについては、40分間という短い時間では説明に含めることができなかった。また、5年経験者の記述にも、「学び続ける人」を育てていくために発揮させたい資質・能力についての具体的な記述はあまり見られず、資

質・能力ベースの授業づくりについて不安を感じているような記述がいくつか見られた。授業をつくることができるようになった教員だからこそ、これまで実践してきた授業のどこを生かしながら、どの部分をどのように改善していけばいいのかということに、不安を感じているのだろう。

探究型学習の授業をどのように構想・展開していくかについて、実際考えたとき、探究型学習についての説明を受けることと児童生徒の学びの姿の具体例を見たりすることだけでは不十分であると言える。

(2) 「探究型学習の推進に向けてⅡ」の概要(小学校を中心に)

「探究型学習の推進に向けてⅡ」では、探究型学習の授業づくりの実際について理解を深めた。小学校の5年研では、事例として小学校算数 第4学年「面積」の学習指導案を用いて、ワークショップ形式で研修を行った。中学校の5年研では、教科ごとに講義・演習等を通じて理解を深めた。以下に、小学校の5年研におけるワークショップの流れを示す。なお、このワークショップは、『単元を構成する力を付け、授業力を高める授業研究ハンドブック』(山形県教育センター 2010)に基づいたものである。

○ ワークショップのねらい

算数の学習指導案を題材として、様々な立場から気付いたことや考えたこと等を出し合い、探究型学習の授業づくりについて考える。

○ ワークショップの流れ

STEP 1 ワークショップの流れの確認。

STEP 2 学習指導案を探究的な学びにしていくためのポイントや具体的な手立て(アイデア)を、付箋紙へ記入。

- STEP 3
- ① 拡大した学習指導案に付箋紙を貼り、グルーピング。
 - ② グルーピングされたものにタイトルをつけ、関連しているグループを線でつなぐなどして整理(構造化)。
 - ③ 模造紙に新たな学習指導案を作成したり、ポイントを整理したりしてもよいことを指示。

STEP 4 他のグループとのアイデアの共有化。

STEP 5 ワークショップの振り返り。

また、ワークショップにおいて、小学校第4学年の学級を想定して作成した学習指導案を、県教育センター指導主事が例として提示した。その学習指導案を、次の枠内に示す。

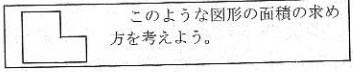
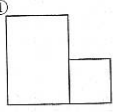
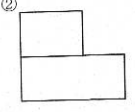
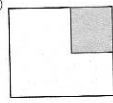
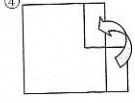
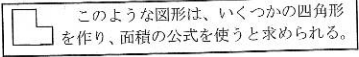
なお、中学校においては、担当指導主事が、各教科の専門性や特性を考慮し、企画・運営を行った。

第4学年 算数科 学習指導案

1 単元名「面積」

2 本時の指導（5/11時間）

- (1) 目標 長方形を組み合わせた複合図形の面積を既習の公式を使って考えることができる。
 (2) 学習過程

学習活動（○主な発問 △指示 ・児童の反応）	※指導上の留意点 ・教師の支援 ⑥評価
<p>1 本時の課題をつかむ。</p> <p>このような図形の面積の求め方を考えよう。</p> 	<p>※ これまでの学習を振り返りながら、このままでは公式を使って計算できないことを確認する。</p>
<p>2 複合図形の求積方法について考え、話し合う。</p> <p>○どのようにしたら求められるか考えましょう。</p> <p>(1) 自力解決する。</p> <ul style="list-style-type: none"> 図形を2つの長方形に分けるとできそうか。 <p>①  ② </p> <p>③  ④ </p>	<ul style="list-style-type: none"> 線を引くなど区切り方を記入できるように、図形プリントを印刷し配付する。 自分の考えをもてない児童もいることを考慮し、隣の児童と相談してもよいことを確認する。 ※ 作業の早い児童には、いろいろな考えで取り組むように指示する。 ※ 面積を求めることができたなら、説明できるようにする。
<p>(2) 互いの考えを発表し、比較検討する。</p> <p>△ペアで求め方を説明し合ひましょう。</p> <p>△全体で確認してみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> 2つの長方形分けると求められる。 大きな長方形から欠けている部分を引けば求められる。 分けて移動させてもできる。 	<ul style="list-style-type: none"> 説明する時は、「はじめに」「次に」「そして」「最後に」を使って順序立てて話すことができるように、それぞれの言葉を記入したカードを黒板に掲示する。 全体交流の場面では、実物投影機を使って説明できるようにする。
<p>3 まとめる。</p> <p>このような図形は、いくつかの四角形を作り、面積の公式を使うと求められる。</p> 	<p>◎ 長方形を組み合わせた複合図形の面積を既習の公式を使って考えることができたか。</p>
<p>4 適用問題に取り組む。</p> <p>△確認問題に取り組ましましょう。</p>	<p>※ 適用問題は、本時で学習した形と似た図形を提示し、定着を図る。</p>
<p>5 振り返りをする。</p> <p>△今日の振り返りを書きましょう。</p>	<p>※ 振り返りには、「わかったこと」や「友達のことを聞いて思ったこと」を書くようにする。</p>

二つの効果を期待して、授業づくりの体験を行った。一つは、探究型学習の授業より鮮明にイメージし、どのようにすれば児童生徒の探究を引き起こすことができるかを考えられるようになることである。もう一つは、校内において複数の教員で協働的に授業づくりをすることのよさを体験により感得し、各学校における探究型学習の授業実践を促すことである。

「県教育センターにおける研修」後の受講アンケートから読み取れたことは、「探究型学習の推進に向けてⅠ」で探究型学習の考え方や方向性について聞いたことを、

その次の「探究型学習の推進に向けてⅡ」で具体的な授業づくりに結びつけたことが、5年経験者の求めていたものと合致し、実際に実践してみたいという意欲につながっていたことである。探究型学習の推進に係る研修をより実行性のあるものとするためには、教員が実際に主体的・協働的に授業をつくる体験を行うことの重要性が浮き彫りとなった。

つまり、一人一人の教員が探究型学習を推進するためには、説明と演習は切り離すことができないということである。探究型学習の授業づくりの体験のみではハウツーの伝達にすぎず、授業自体が形式だけをなぞるものとなり、「確かな学力」や「生きる力」が児童生徒のものとならないであろうし、説明だけでは具体的な授業づくりへの不安が解消されないからである。

これらのことから、探究型学習を推進する際に基礎となる考え方に加えて、具体的な授業づくりに関する講座を行うことも求められていることがわかる。5年研における「探究型学習の推進に向けてⅠ・Ⅱ」は、探究型学習の授業場面のイメージがある程度持つことができ、県の重点施策を周知するために適した講座であったといえる。

2 出前サポートによる校内研修会のワークショップ

平成28年度の県教育センターの経営方針の一つに、出前サポートにより、学校や教員の自主的な研修・研究活動を積極的に支援し、職務と研修の一体化を推進することがある。出前サポートは、より多くの教員に研修の機会を提供して指導力の向上を図るため、各学校を会場とした出前研修である。各学校におけるOJTの充実を図るため、各学校の要請に応じ、校内研修や教育研究会等の活動の支援として指導主事を派遣している。探究型学習に関する出前サポートもその一環である。本項では、ワークショップを取り入れた校内研修会の例を示し、校内研修により探究型学習を進めていく契機とするための視点を提案する。

事例として紹介するのは、平成28年10月12日（水）に南陽市立沖郷小学校（以下、沖郷小）で実施した探究型学習に係る研修会である。この研修会に先駆けて、沖郷小の研究主任は探究型学習推進講座Ⅰ（第2章参照）を受講している。そのため、120分間の研修会で取り上げてほしいことは次の三つであった。

- 探究型学習と総合的な学習の時間の違い（探究型学習の概要について）。
- 探究型学習を仕組むにあたり、大切にしなければならない点や留意点。
- カリキュラム・マネジメントへの取り組み方。

この依頼を踏まえ、研修会は、次の流れのような2部構成とし、配付資料は、研究報告書（1年次）の第1章と次頁に示すレジュメであった。

【沖郷小での研修会の流れ】

前半	1 探究型学習とアクティブ・ラーニング（探究型学習の概要）	講義
	2 探究型学習の実践事例（教科、総合的な学習の時間）	事例紹介
	○ ワークショップ①「児童が探究していた場面を探そう。」	演習
後半	3 探究型学習で大切に考えていること	講義
	4 探究型学習で児童の「学び」をつなぐ…カリキュラム・マネジメント	講義
	○ ワークショップ②「沖郷小の実践の良いところをまとめよう。」	演習

なお、ワークショップの構想に際して、『実践ガイドブック2「ワークショップ型校内研修」で学校が変わる 学校を変える』（村川雅弘 教育開発研究所 2010）や『授業にいかす 教師がいきる ワークショップ型研修のすすめ』（村川雅弘 ぎょうせい 2005）を参考にしたので、詳しく知りたい場合は、そちらをお読みいただきたい。

平成 28 年 10 月 12 日
南陽市立洋南小学校 校内研修会

探究型学習について



山形県教育センター

1 探究型学習とアクティブ・ラーニング

(1) 「確かな学力」(学校教育法 30 条2)

前項の場合においては、生涯にわたり学習する基礎が確けられるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを応用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力を幅広く、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。

(2) 探究型学習

○ 探究型学習の定義 (平成 28 年度学校教育指導の重点) 山形県教育委員会

「課題の設定」「情報収集(文献・教材・資料の調査・フィールドワーク、実験、観察等の活動)」「整理・分析」「まとめ・表現」という一連の探究活動のプロセスに主体的に参加することを通じて、知識・技能と学び方をバランスよく習得させながら、課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等を幅広く身につけていくことのできる多様な学習方法・形態の総称

探究活動のプロセスに児童生徒が主体的に参加

「確かな学力」をバランスよく育成 → 「学び続ける人」の育成
■ 知識・技能の習得
■ 学び方を学ぶ
■ 思考力・判断力・表現力等の育成

(3) 国の動向 (平成 28 年 8 月 19 日 教育課程部会 教育課程企画特別部会)

「探究学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(案)のポイント」より

- 「生きる力」を育てるために、学校教育を通じてどのような資質・能力が身に付くのかを、以下の三つの柱に沿って明確化。
 - ① 生きて働く「知識・技能」の習得
 - ② 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
 - ③ 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」の涵養
- 「アクティブ・ラーニング」の視点
学ぶ意味と自分の人生や社会の在り方を主体的に結びつけていく「主体的な学び」

3 探究型学習で大切に考えていること

(「探究型学習推進プロジェクト事業研究報告書(1年次)」より)

- (1) 単元や授業の構想
 - ① 一人一人の学びを見つめ寄り添うこと
 - ② 教える側の思考から学ぶ側の思考で授業を構想していくこと
- (2) 授業の実践
 - ① 児童生徒が授業の最後に関連感をもてること
 - ② 教える側の思考から学ぶ側の思考で授業を構想していくこと
 - ③ 児童生徒が、各教科・科目等を学ぶ楽しさやよさを実感できること
- 探究型学習 推進協力校 において昨年度、実践された先生方の話から
 - ・日々の授業の質を高めたい。
 - ・取り組みやすい単元や学習内容から探究型学習をはじめよう。
 - ・新しい時間を探究型学習として設け、新たに取り組んでみよう。
 - ・総合的な学習の時間は探究型学習だから、総合的な学習の時間を大切にしよう。

4 探究型学習で児童の「学び」をつなぐ・・・カリキュラム・マネジメント

- 各教科等の学習を、学習内容と資質・能力の観点で関連付けたり、諸教育活動に共通する資質・能力を共有したりする
- 総合的な学習の時間の全体計画や年間指導計画を充実させる
- 児童にとって、学ぶ必要感のある単元計画をデザインする(児童生徒にとって魅力のある教材の開発と出会わせ方の工夫)
 - ・児童にとって、必要感のある課題の提示
 - 学習対象と児童生徒をつなぐ
 - 児童が、深い思考になる学習活動の充実
 - 児童生徒の既得の知識や習得の考えをつなぐ
 - ・児童が、自分の意欲で行うまとめや、次につながる振り返りの実践
 - 学んだこと(もの)の見方・考え方を含む)をつなぐ

○ 「主体的に学ぶ」を考える際に



おもしろそう!やってみたい



難しそうだけど、やってみたい

ポイント: いかに、「児童の自発(自発的思考)」で単元作りができるか
→ 教材研究(教科の本質理解・指導事項の理解)の充実が改めて必要となる。

多様な人との対話や先人の考え方(書物等)で考えを広げる「対話的な学び」を教科等で習得した知識や考え方を活用した「見方・考え」を働かせて、学習対象と深く関わり、問題を発見・解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを共に構想・創造したりする「深い学び」

学校における質の高い学びを実現し、子供たちが学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたってアクティブに学び続けるようにするため、「学び」の本質として重要となる「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指す授業改善の視点

2 探究型学習の実践事例(教科、総合的な学習の時間)

○ 探究型学習において、一人の児童に注目してみよう・・・

河北町立谷地中部小学校 国語 第2学年(B 書くこと)
生活科の学習体験を教師が意図的に関連付けて単元を構想

単元名「かんざつ名人になろう(観察記録)」

- ◆ 「書き方」重視から「書くこと」重視(楽しんで書く)への学習
 - 最後まで学習意欲を持続する
 - まとめと振り返りに必要感が生まれ、指導事項も定着する
 - 児童の学びの軌子を教師が見とり、教師の出方を変え、柔軟に対応

単元名「お話しのできるしゃべり方(物語文)」

- ◆ 各自の「相手意識」を重視した学習
 - 最後まで学習意欲を維持する
 - 「英語に訳してみたい」という発願的な学びが生まれる

○ 自分にとって意欲のある学習を仕組もう・・・

西田市立第三中学校 総合的な学習の時間 第1学年

単元名「SuTCII」

- ◆ 付けたい力の明確化
【自ら進んで課題を見つめる力】【課題を探究する力】【共に学ぶ力】
- ◆ 地域素材を用い、繰り返し繰り返し、深めていく
 - 学習意欲の直まき
 - 発表して人に伝える必要性が生まれ、他の生徒の発表を聞く必要性も生まれる
 - 教科で学習したことが、総合的な学習の時間の活動に活用

(1) 研修会の前半 ~ ワークショップ①を中心に ~

はじめに、5年研における「探究型学習の推進についてI」を基本とした探究型学習の概要と、中央教育審議会初等中等教育分科会 教育課程部会 教育課程企画特別部会の「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(案)のポイント」(平成 28 年 8 月 19 日)を用いた国の動向について説明を行った。

次に、研究報告書(1年次)の第2章にある実践事例の中から「事例1 小学校 国語 第2学年 かんざつ名人になろう」及び「事例11 中学校 総合的な学習の時間 第1学年 いのちを育む 地域で学ぶ」を取り上げ、それらを基に児童生徒が具体的に探究している姿を紹介した。

その説明を踏まえて、沖郷小でも日常の授業の中に児童の探究する姿が見られていることを、参加した先生方自身が実感できるよう、ワークショップ①を行った。ワークショップ①の具体的なねらいは、次の三つである。

- 沖郷小の教員が、これまで工夫しながら行ってきた授業の中で、沖郷小の児童の探究を引き出すことができていることを自覚し、自信を高めること。
- 探究型学習のスタートは、児童の学びの姿をよく見て取り、児童の思考を洞察し、その思考に寄り添うことであると確認すること。
- 探究型学習とはまったく新しいことを始めるのではなく、現行学習指導要領の中でこれまでも行ってきたことであり、それをより改善していくことであると確認すること。

このねらいを立てた理由は、探究型学習とはどのような授業をすればいいのかという具体的なイメージが湧かないという疑問を、推進協力校等の教員が探究型学習を行うスタート時点で抱いていたため、そして、同様の疑問が5年経験者のアンケートにもあったためである。

ワークショップ①のグループは、学年部ごととした。低学年部(第1学年、第2学年の担任団)、中学年部(第3学年、第4学年の担任団)、高学年部(第5学年、第6学年の担任団)、担外(教頭、教務主任、研究主任、担任外の教員、特別支援学級の担任団)の四つのグループで行った。ワークショップ①の流れを印刷し、参加者全員に配付した。次は、配付した資料の内容である。

ワークショップ①「児童が探究していた場面を探そう」(約 25 分)

(1) ワークショップ①のゴール

今年度前期の授業を振り返り、児童が探究していたのはどのような場面だったかを再確認する。

(2) ワークショップ①での約束

- なるべく多く書く。
- どんな小さなことでも構わないので、児童のよいところを見つける。
- 付箋を貼った先生の話は、うなずきながら、だまって、最後まで聞く。
- 他の先生の考えや気づきを否定しない。(建設的なアドバイスは歓迎)
- 同じような場面についての付箋を持っていたら、「私も同じで、~」に続けて、説明しながら付箋を隣に貼る。

(3) ワークショップ①の流れ

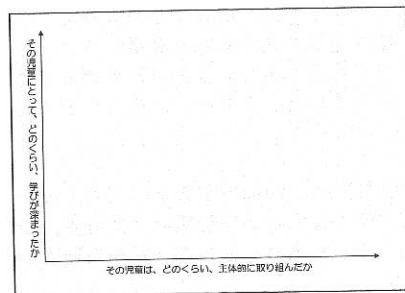
- ① 担当されている児童のうち3名程度をイメージし、教科や総合的な学習の時間において「探究しているなあ」と感じた場面を、なるべく多く思い出し、緑

色の付箋に書き出す。

付箋1枚に書くのは1項目だけ。

- ② 学年部ごとにグループをつくり、具体的な児童の姿やそのときの手立てを説明しながら、配付した模造紙に付箋を貼っていく。
- ③ 情報交換
 - ・ グループのうち一人は説明役となって、話を聞きにきた他の学年の先生に「探究していると感じた児童の姿とそのときの手立て」を説明する。
それ以外の先生は、興味のある学年の説明の聞きに行く。
 - ・ 他の学年の説明を聞いた先生は、グループに戻ったら、説明役の先生に他の学年の話伝える。

ワークショップ①でグループに配付した模造紙には、横軸、縦軸がかかれており、横軸は児童の主体性、縦軸は学びの深まりとした。次は、その模造紙を縮小したものである。



参加した先生方は、普通の授業や特別活動における児童が探究している姿をいくつも付箋に書き出し、「学級で新聞の切り抜きを読んでいるときにこんな姿が見られた」や「体育での鉄棒を一生懸命練習しているのも探究していると言えるのかな」などと言いながら模造紙に貼っていた。次の写真は、ワークショップ①の様子である。



ワークショップ①を通して、先生方は、児童が探究している場面は、教師が意図した場面以外でもよく見られることや児童が探究している姿は、児童の活動の様子をよく見て、探究しているかどうかを見つけようとしなければ見えてこないことに気付いたようであった。このような姿から、ワークショップ①のねらいは達成できたと考える。

ワークショップ①を進める中で、参加者の児童の探究に対する評価についてある傾向が見られた。それは、付箋を模造紙に説明しながら貼っていくときに、児童の主体性の度合いについて横軸のどこに位置するかは悩まず的確に判断し貼ることができたが、学びの深まりの度合いについてはどちらかと言うと縦軸の低い位置に貼ることが多かったということである。このような傾向を示す要因の一つとして、次のようなことが考えられる。知識・技能の獲得や向上は見えやすく、児童の関心・意欲の高まりを見て取ることも参加者にとっては普段から慣れていることであるのだろう。一方、思考力や判断力は、児童の内面にあり、児童の行動として直接的に見えにくい能力であるため、日常的に意識して児童の内面を見るトレーニングの必要があるのではないか。このような意味で、児童生徒の思考力や判断力を教師が見て取る能力を高めるための意識づけとして、本ワークショップは効果があったと考えられる。

(2) 研修会の後半～ワークショップ②を中心に～

後半の始めに、探究型学習で大切に考えていることについて説明を行った。説明に用いた資料は、研究報告書(1年次)の第1章を要約したものである。詳しくは、研究報告書(1年次)を参照されたい。その後、「探究型学習で児童の『学び』をつなぐ」ためのカリキュラム・マネジメントを取り上げた。そのときの説明の内容は次のとおりである。

探究型学習において児童の学びをつなぐために、カリキュラム・マネジメントは不可欠である。探究型学習を推進するためには、各学校において現在行っているカリキュラムを評価し、改善する必要がある。次のようなことが求められる。

- 各教科等の学習を、学習内容と資質・能力の視点で関連付けたり、諸教育活動に共通する資質・能力を共有したりすること。
- 総合の全体計画や年間指導計画を充実させること。
- 児童にとって、学ぶ必要感のある単元計画をデザインする(児童生徒にとって魅力のある教材の開発と出会わせ方の工夫)こと。

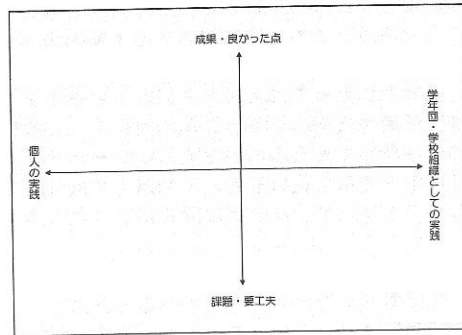
具体的には、児童にとって、必要感のある課題を提示し、学習対象と児童生徒をつないだり、児童が深い思考になるように学習活動を充実させ、児童生徒の既習の知識や個々の考えをつないだり、児童が、自分の言葉で行うまとめや次につながる振り返りを行うことで学んだこと(ものの見方・考え方を含む)をつないだりするように、授業を構想、実践することであろう。

この説明の後、ワークショップ②を行った。120分間の研修会の後半ということもあり、参加者の負担を少なくするため、グループはワークショップ①と同じメンバーで短時間のワークショップとした。

事前打合せでは、各教員はカリキュラム・マネジメントの必要性を十分理解しているが、教員全員の取組みとして意識的に行ってきたという自覚はあまりないようだという話を聞いていた。そのため、ワークショップ②では、現在の取組みを評価・分析すること(PDCAサイクルにおけるCheck)から始めることとした。

そして、短時間で集中して取り組めるように、現在の取組みについて評価するための指標となる軸をあらかじめ設定した模造紙を、グループごとに活用することにした。模造紙の評価の軸として、縦軸を「成果（プラス面）」と「課題（マイナス面）」とし、横軸を「個人の実践」と「学年団・学校組織としての実践」とした。横軸の項目を「個人の実践」と「学年団・学校組織としての実践」としたのは、研修会後に振り返ったときにカリキュラム・マネジメントを再度意識し、教員一人一人のマネジメント・マインドが発達されるよう、意図したものである。

次は、ワークショップ②で用いた模造紙を縮小したものである。



ワークショップ①と同様に、ワークショップ②の流れを印刷し、配付した。次は、配付した資料の内容である。ただし、時間の都合で④～⑦を行うことはできなかった。

ワークショップ② 「沖郷小の実践の良いところをまとめよう。」 (約40分)

(1) ワークショップ②のゴール

これから探究型学習を展開するために、現在の取組みを分析し、成果を確認する。

(2) ワークショップ②での約束

- どんな小さなことでも構わないので、なるべく多く書く。
- 付箋を貼った先生の話は、うなずきながら、だまって、最後まで聞く。
- 他の先生の考えや気付きを否定しない。
- 同じような場面についての付箋を持っていたら、「私も同じで、～」に続けて、説明しながら付箋を隣に貼る。

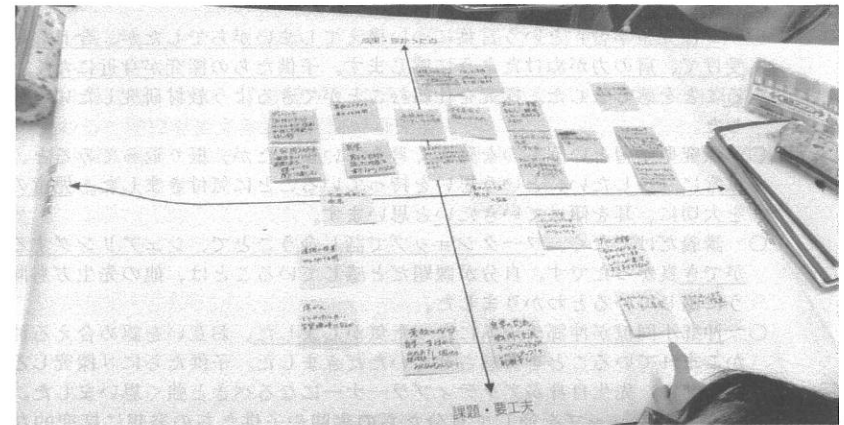
(3) ワークショップ②の流れ

- ① 学年部ごとのグループをつくる。
- ② 4月からこれまでの実践を振り返り、
青色の付箋……成果・良かった点
ピンク色の付箋……課題・要工夫・要精選
をなるべく多く書き出す。
- ③ 書き出した付箋を、配付した模造紙に貼っていく。
- ④ 同じような付箋をグループ化して、そこに小見出しをつける。
- ⑤ 関連がある付箋のグループを、線でつなぐ。
- ⑥ 学年部ごとに発表する。
- ⑦ 振り返り（シェアリング）を行う。

参加者は、各学年における授業や特別活動等に関して実践を振り返り青色やピンク

色の付箋に次々と記入し、意見交換しながら付箋を貼っていき、構造化していた。どのグループも年齢や教員歴に関係なく、和やかな雰囲気の中、意見を出し合っていた。高学年部の若手教員の一人が「工夫してきたことが成果として現れているんだな」とつぶやいたり、低学年部で同じ学年を組んでいる教員同士で「学校全体で取り組んでいることが成果になっているし、ここの課題をクリアすればもっとよくなるね」と話し合ったりしている姿が、模造紙を作成していく過程で見られた。

次は、中学年部のグループがワークショップ②で作成した模造紙を撮影したものである。



ワークショップ②を通して、沖郷小の教員は、教員どうしの対話により自分たちで自校のカリキュラムの強みと課題に気付くことができた。元来、カリキュラム・マネジメントは管理職や一部の教員のみがするものではなく、全ての教員が主体となり、それぞれの協働によって行うものであることから、ワークショップ②はその素地をつくるきっかけとして十分な内容を含んでいると考えられる。

(3) 研修会全体の評価（参加者によるアンケートより）

研修会終了後に、参加者にアンケートを実施した。アンケートの内容は、今回の研修会を4段階で評価するものと、感想や質問、疑問に思ふ点等についての自由記述（記入の有無は任意）の2項目である。

① 参加者による研修会の評価について

参加者による評価は、次のとおりであった。

評価	人数 (%)
大変よい	6名 (31.6%)
よい	12名 (63.2%)
あまりよくない	0名
よくない	0名
無記入	1名 (5.3%)

参加者の回答は肯定的であった。無記入の教員も「先生方と一緒に学校の事を振り返ることができ、よかったです。実践例を教えてくださいましたので、探究型学習について具体的にイメージすることもできました。日々の授業のあり方を考える機会になりました。」と肯定的な記述しており、本研修会は参加者全員にとって有益なものであったと考える。

② 参加者の研修会に対する感想等について

研修会についての感想や疑問、質問として記載されていたことをいくつか紹介する。(原文のまま。下線部は、執筆者が引いたものである。)

- 「探究型学習という言葉について構えてしまいがちでしたが、今日の研修を受けて、肩の力がぬけたように感じます。子供たちの探究が身近にたくさんあることを感じました。探究を仕組むことができるよう教材研究したいと思いました。
- 探究型学習というものを難しく考えていましたが、振り返ってみると、児童は常に「～したい」という思いを持っていることに気付きました。児童の思いを大切に、耳を傾けていきたいと思います。
- 講義だけでなく、ワークショップで話し合うことで、シェアリングすることができ良かったです。自分が課題だと感じていることは、他の先生方も同じように感じているとわかりました。
- 沖郷小同僚が沖郷チームになった気がしました。お互いを認め合える仲間にかこまれていることを実感させていただきました。子供たちに「探究しろ」という前に、先生自身がアクティブラーナーになるべきと強く思いました。
- ワークショップを通して自分たちの実践や子供たちの発想に探究的な授業や学びがあることを実感した。あらためて取り組むというよりは、日常の授業をどう高めていくかの大切さを学ぶことができた。ただ悩みとして、一人一人を高めていくことはかなり難しい感じもしたので、単元の時間配分なども考慮していく必要がある。
- 動機づけがまず大切で次にどのように問題を解いていくか、そして自分が何を学んだのか。この三つを大切にしていけることを改めて感じたところでした。

これらの感想から、校内で探究型学習を推進していくために必要なことが何かを沖郷小の教員の間で共通理解ができたことがうかがえる。講義、事例紹介、ワークショップの組合せの研修会を経験することで、参加者は自分のこととして、また実感が伴ったものとして探究型学習の授業づくりやカリキュラムづくりを意識するようになったと思われる。沖郷小の教員集団に、カリキュラム・マネジメントしながら探究型学習を進めていくという意識が芽生えたのではないだろうか。

③ 研修会の有効性について

以上のことから、沖郷小で実施した研修会は、教員にとって有意義で、効果があるものであったと考えられる。

探究型学習を通して、児童生徒に育みたい力は、「強い関心や意志を原動力に、知恵を駆使しながら、目の前の困難を乗り越える力」であり、それを育成するための授業には決まった型や方法論が明確にあるわけではない。とすれば、教員自身、または教員集団が、各学校の教育目標の達成に向け、まずは当面目指すゴールを設定し、実践しながらお互いに考え話し合い、PDCAサイクルを回しながら、次のゴー

ルを再設定していくしかない。

そのための授業づくりや研修は、各学校で管理職やミドルリーダーを中心に継続的に行い、カリキュラム・マネジメントがなされることが本来望ましい形である。しかし現実には、学校ごとに研修会のパッケージを独自に開発することは負担が大きい。とすれば、本章で提案したような研修会を参考に校内研修会を行ってみてはどうだろうか。県教育センターとしても、各学校の取組みについて、継続して支援を行ってきたい。

参考文献

- 1) 山形県教育センター 2010 『単元を構成する力を付け、授業力を高める 授業研究ハンドブック』
- 2) 村川雅弘編 2010 『実践ガイドブック2「ワークショップ型校内研修」で学校が変わる 学校を変える』教育開発研究所
- 3) 村川雅弘編著 2005 『授業にいかす 教師がいきる ワorkshop型研修のすすめ』ぎょうせい

今後に向けて

平成 27 年度に発行した研究報告書（1 年次）で提案したように、児童生徒の学びを質の高い学びとするためには、教師自身が「児童生徒が学ぶとは」を捉え直し、「児童生徒はどのように学ぶか」についての、自身のものの見方を変えること（観の転換）が必要である。そのために、本研究報告書の第 1 章から第 3 章までにおいては、探究型学習推進に向けた研修の在り方のモデルの一例を示してきた。これは、県教育センターが各学校における探究型学習の授業づくりやカリキュラム・マネジメントをどうすれば支援できるかについて研究してきた成果である。

ここでは、本研究における平成 29 年度の方向性を考えていく。

1 探究型学習を推進するための研究の枠組み

(1) 第 6 次山形県教育振興計画における位置付け

平成 27 年 5 月に策定した「第 6 次山形県教育振興計画」における基本方針Ⅲ「社会を生きぬく基盤となる確かな学力を育成する」では、次のようにねらいを述べている。

変化が激しく多様化が進むこれからの社会を主体的に生きぬくためには、自ら考え、主体的に判断し、柔軟かつ的確に対応する力が不可欠であり、その基盤をして、確かな学力を育成することが求められています。

教育内容や教育方法の一層の充実を図り、子どもたちに基礎的・基本的な知識や技能の習得はもちろん、自分で課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等を含めた確かな学力を身に付けさせます。

(p.45、下線は引用者による。)

「確かな学力」とは、学校教育法第 30 条 2 項に示されている、いわゆる「学力の 3 要素」である。探究型学習を推進することは、児童生徒に「生きる力」、特に「確かな学力」をバランスよくはぐくみ、「学び続ける人」としての基盤を培っていくことである。

バランスよく学力の 3 要素を育成することは、現行学習指導要領においても、また平成 28 年 12 月 21 日の中央教育審議会より出された「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）」

（以下、答申と表す）でも大切にされていることである。現在、本県が探究型学習を推進することにより目指しているものと現行学習指導要領や次期学習指導要領が目指すゴールがほぼ同じであることは改めて確認するまでもない。答申において「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができるようにするため、子供たちが『どのように学ぶか』という学びの質を重視した改善を図っていくこと」が示されている。

答申では、児童生徒の学びの在り方について次のように述べられている。

- 学びの質を高めていくためには、第 7 章において述べる「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、日々の授業を改善していくための視点を共有し、授業改善に向けた取組を活性化していくことが重要である。
- これが「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善であるが、形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるのではなく、子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質

の高い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである。

(p.26、下線は引用者による。)

下線が示すことは教師の授業観の転換の必要性であり、研究報告書（1 年次）第 1 章で述べた「探究型学習の背後にあるもの」（pp.5-6）と同じことを意味している。

探究型学習を推進する上で、児童生徒の思考に寄り添いながら授業を構想し実践していくことは不可欠である。そのために、教師自身が「児童生徒が学ぶとは」を捉え直し、「児童生徒はどのように学ぶか」について教師自身の「ものの見方」を変えていくことが必要となるということである。

(2) 次期学習指導要領との関連

答申において、次期学習指導要領等の改善について、次の 6 点が述べられている。

- ① 「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）
- ② 「何を学ぶか」（教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）
- ③ 「どのように学ぶか」（各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実）
- ④ 「子供一人一人の発達をどのように支援するか」（子供の発達を踏まえた指導）
- ⑤ 「何が身に付いたか」（学習評価の充実）
- ⑥ 「実施するために何が必要か」（学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策）

(p.21)

答申で次期学習指導要領等の改善のために求めていることは、児童生徒一人一人の「生きる力」として、「何を学ぶか」という学習内容の見直しに加え、「どのように学ぶか」という主体的・対話的で深い学びの視点から学習過程を改善により、「何ができるようになるか」という新しい時代に必要となる資質・能力を育成することである。平成 27・28 年度の長期研修生は、このことを意識しながら授業づくりを行ってきたことは前述のとおりである。

また、授業づくりの基本は、児童生徒観、教材観、指導観を丁寧に掘り下げながら、児童生徒の思考に寄り添って単元や 1 時間 1 時間の授業に臨むことである。長期研修生の実践事例は、この基本に立ち返り、探究型学習の授業づくりへ真摯な姿勢で対峙することで、実践的指導力が向上することを示しているといえる。まさに「学び続ける教師」を体現したものであり、探究型学習推進のねらいが達成されている。

このような実践を分析しながら、探究型学習によって児童生徒にはぐくみたい資質や能力は何かを、改めて整理していくことも今後必要となるであろう。その整理においては、次期学習指導要領に示されている「育成すべき資質・能力」との関連も明らかにしていく必要がある。

2 探究型学習の授業づくりを行い実践する中核となる教員を育成し、支援するための仕組みづくり

(1) 教員の資質能力の向上に向けて

「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（中

央教育審議会（平成24年8月28日）において、これからの教員に求められる資質や能力は次のように整理されている。

- (i) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情）
 - (ii) 専門職としての高度な知識・技能
 - ・ 教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
 - ・ 新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力）
 - ・ 教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
 - (iii) 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）
- （pp.2-3、下線は引用者による。）

探究型学習を通して児童生徒が思考力・判断力・表現力を高めるためには、教師による授業デザインが鍵となる。「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」では、取り組むべき課題として、このような資質能力を有する、新たな学びを支える教員の養成及び「学び続ける教員像」の確立が必要であること、教科や教職に関する高度な専門的知識や、新たな学びを展開できる実践的指導力を育成するためには、教科や教職についての基礎・基本を踏まえた理論と実践の往還による教員養成の高度化が必要であることが挙げられている。

2) 先進的な事例から

① 国立教育政策研究所の調査報告書における教員研修プログラムの例

「教育委員会と教員研修プログラムに関する調査報告書」（国立教育政策研究所 平成28年3月）では、これからの時代に学び続ける資質・能力をもった子供をばぐむためには、教員も、教員を支える研究者・教育行政関係者も学び続ける必要があるとしている。その調査報告書においては、継続的な授業改善を行うことができる教員育成を目指した教員研修プログラムの検討がなされ、プログラムとそれを支える研修システムの在り方が示されている。次はその概要の一部である（下線は引用者による）。

教育委員会と大学の連携による教員研修プログラム例：埼玉県と鳥取県

ほぼ同内容の教員研修プログラムを展開する埼玉県と鳥取県を取り上げ、その高等学校教員対象研修を比較した。

（中略）

両県の研修システム面を検討したところ、埼玉県では図3のように初任者研修が他の中核事業や管理職研修、指導主事研修（図3中白抜き四角）と多面的に展開・連携していたのに対し、鳥取県では当該研修が他の研修と結び付きにくい体制となっていることが分かった（図4）。

以上より、システム面での「持続性^{*1}」や「重層性^{*2}」が受講者の自発的な「発展性^{*3}」を生み、様々なライフステージにある教員が互いを学びのリソースとしながら継続的に学び続けることを促すことが示唆された。

（後略）

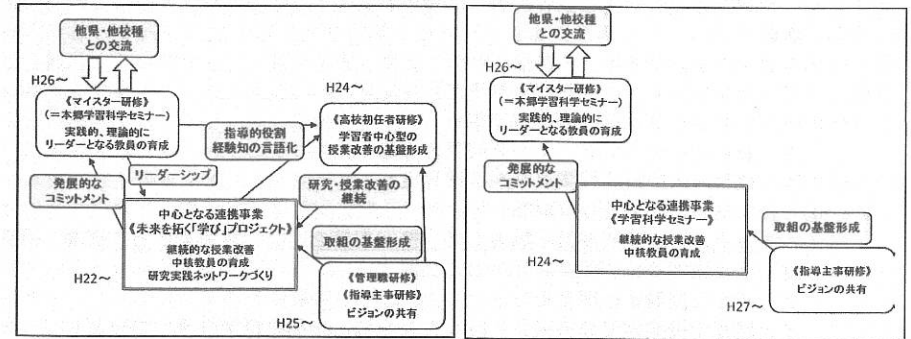


図3 埼玉県の協調学習関連研修システム

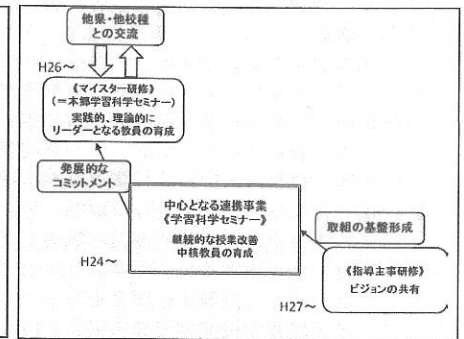


図4 鳥取県の協調学習関連研修システム

引用者注

- *1 研修受講者が研修後にいかなる学習機会を持つかまでを見越して、その機会を準備することで保証される学びの持続性ということ。
- *2 受講者が学んだ内容について実践を行い、結果について様々な角度から語り合うことができるように、初任者・管理職・指導主事など多層的な関係者が研修に関わり内容を理解すること等で保証される重層的な基盤形成ということ。
- *3 受講者が同程度の熟達度（例えば初任者同士）で交流できるなど、ニーズに応じた水平展開ができること等で促進される学びの発展性ということ。

図3の埼玉県の全体計画からわかることは、中心となる連携事業である「未来を拓く『学び』プロジェクト」がマスター研修や高等学校初任者研修、管理職研修と、有機的に、かつ明確なねらいを持って関連付けがなされながら実施され、各高等学校の授業改善を支えているということである。

② 他県教育委員会における取組みの事例

ここでは、「教育委員会と教員研修プログラムに関する調査報告書」で取り上げられていた埼玉県教育委員会における教員研修プログラムについてまとめる。埼玉県教育委員会は、県立高等学校を主な対象として、平成27年度から5年間の事業として、「未来を拓く『学び』推進プロジェクト」に取り組んでいる。次は、埼玉県のWebページに紹介されている事業概要である。

○ 目的

生徒のコミュニケーション能力、問題解決能力、情報活用能力など、これからの時代を主体的に生きるために必要な資質・能力の育成を目指し、「知識構成型ジグソー法」による協調学習の授業づくりを中心とするアクティブ・ラーニングに関する研究に取り組む。

○ 概要

- ① 生徒が主体的に学ぶ意欲をはぐくむ授業案等の研究・開発及び検証を行う。
- ② ICTの効果的活用に関する研究を行う。
- ③ 評価の標準化と一般化に向けた研究を行う。
- ④ 授業案等の共同開発や情報共有を行う教員ネットワークを構築する。
- ⑤ 東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構をはじめ、大学や研究機関、

企業等の持つ知見を教育現場に活用する。

- 活動
 - ① カンファレンス等への参加
 - ア カンファレンス（2回実施予定）
 - イ シンポジウム（1回実施予定）
 - ウ 教科ミーティング（1～3回程度実施予定）
 - エ 他校の公開研究授業（2～3回程度）
 - ② 授業案等の開発及び再開発
 - 自校内外の研究開発員と協力して、授業案等を開発・再開発する。開発・再開発した授業案等は、開発教材として公開する。
 - ア 新たな授業案の開発を行う。
 - イ 既存の授業案等の再開発を行うとともに、年間の授業計画への位置付け、効果検証に係る研究を行う。
 - ③ 授業研究の実施
 - 本事業の目的に基づき、研究開発及び授業実践に取り組むとともに、公開研究授業の実施に努める。
 - ④ その他
 - ア 研究開発員には、専用ウェブサイトへの入室及び書込み権限を付与する。
 - イ 研究開発員には、別途、初任者研修等の指導助言者を依頼することがある。
 - ウ 当事業に関する研究開発員の旅費については、高校教育指導課が負担する。
- 平成28年度研究開発校（102校）
埼玉県立高等学校97校 埼玉県内の市立高等学校4校 埼玉県立中学校1校

（埼玉県教育委員会 Web ページをもとに作成。下線は引用者による。

URL https://ecsweb.center.spec.ed.jp/coref/?page_id=328 平成29年2月13日取得。）

上記より、埼玉県の「未来を拓く『学び』推進プロジェクト」が目指すものと本県における「探究型学習の推進」は同じねらいであることがわかる。

「未来を拓く『学び』推進プロジェクト」の中で注目したい点は、二つある。

一つは、教員のネットワークを構築し、同じ教科の教員どうしの情報共有を図り、「持続性」を担保しながらも、自校における異なる教科の教員の協力による教材開発による「発展性」を含んでいることである。

もう一つは、先行して実践を行っている教員（熟達者）と初任者を研修でつなぐ場を提供することにより「重層性」を生み出していることである。

3 3年次の調査研究に向けて

教員一人一人が、児童生徒にどのような力をはぐくんでいくかを常に念頭に置きながら、探究型学習の授業実践を積み重ね、継続した授業改善を行っていくことにより、山形県の児童生徒に「学び続ける人」の基盤を育成することができる。本報告書で提案してきたことは、授業改善を支える仕組みについてのたたき台である。

長期研修生の授業実践は、実践の結果だけではなく、その授業開発の過程も探究型学習を推進する上で欠かすことができないものである。それは、長期研修生の資質能力を向上させるに留まらず、指導主事の力量をも高めることにつながっているからであり、「重層性」を生み出す仕組みが包含されているためである。

探究型学習を普及・推進するためには、長期研修生が実践したように、各学校において

探究型学習の授業を行える教員を育成する必要がある。その教員を中核として、校内で実践を共有しながらPDCAサイクルを回すことができるようなカリキュラム・マネジメントがなされることが望ましい。県教育センターの取組みとして、各学校の中核となる教員の実践を支えていくことのできる仕組みを構築することができれば、より質の高い学びを児童生徒に提供することが可能となる。つまり、「発展性」を保障することが、県教育センターに求められているのではないだろうか。

本県では「教育マイスター制度」をはじめとした事業や県教育センターにおける探究型学習推進講座Ⅰ、探究型学習推進講座Ⅱ、新規採用校長研修などを行っている。これらの事業や研修を、「持続性」「重層性」「発展性」の視点から捉え直し、関連付けを図ったり改善したりすることにより、探究型学習の授業づくりを行い実践する中核となる教員を育成し、支援するシステムを構築できるのではないだろうか。

このような時流の中、県教育センターには次のようなことが期待されている。

- 探究型学習を通して児童生徒にはぐくみたい資質や能力を整理・分析し、各学校が教育目標の達成のために取り組んでいることとの関連を示すこと（次期学習指導要領等とのつながりも含めて）。
- 各学校において、探究型学習の授業づくりを行い実践する中核となる教員を育成し、支援するための仕組みを構築すること（長期研修生による授業開発も含めて）。
- 学校研究を基本とした各学校のカリキュラム・マネジメントの推進を支援すること。

次年度は、これらについて、山形県教育庁義務教育課、高校教育課、教育事務所、山形県内の各市町村教育委員会と連携しながら取組みを進めていきながら、児童生徒に質の高い学びを提供しようとする教員を支援し、各学校で取り組んでいる教育活動の一助となるべく、次年度の研究を進めていくことを考えている。

山形県教育委員会では、平成28年度に行った、探究型学習の推進に係る事業について、次の二つを発行している。

- 一つは、「探究型学習推進プロジェクト事業（2年次）研究のあしあと」（山形県教育委員会 平成29年3月）であり、推進協力校等の特色ある取組み等についてまとめている。
 - もう一つは、平成28年10月5日を基準日として実施した山形県学力等調査を分析した「平成28年度探究型学習の推進 山形県学力等調査 学力調査Ⅰ・Ⅱ 分析と活用」（山形県教育委員会 平成29年3月）であり、本県の児童生徒の学びの姿が記述してある。
- 各学校におけるOJTの推進や授業改善の取組みの際に、本報告書とともにお読みいただきたい。

資 料

平成28年4月1日
山形県教育委員会

1 趣旨

小学校・中学校・高等学校を通じて、児童生徒の学びが基礎的な知識・技能の習得にとどまらず、教科の枠を越えても知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等や、主体的に学習に取り組む態度を育成するものとなるよう、県教育委員会と市町村教育委員会、学校が連携し、大学からの支援を得て、効果的な授業づくりの研究や本県独自の学力・学習状況調査を実施しながら、探究型学習の普及を図る。

2 事業内容

本事業では、以下の事項等に係る活動を実施する。

(1) 義務教育課による事業集約

義務教育課において、事業の運営・集約等、事業の総括を行う。

事業を推進するため、「探究型学習推進のプロジェクトチーム」(以下、「プロジェクトチーム」)を組織する。「プロジェクトチーム」は、義務教育課長、同主任指導主事、同指導主事、各教育事務所主任指導主事、同指導主事、県教育センター研究・情報課長、同主任指導主事、同指導主事、高校教育課主任指導主事、同指導主事、によって構成する。また、必要に応じて、推進協力校所管市町教育委員会指導主事を加えて事業についての協議を行う。

(2) 県教育センターにおける理論研究

県教育センターにおいて、探究型学習の在り方や授業づくりについて、理論研究を行う。

(3) 推進協力校における実践研究

- ・県内8地区(東南村山、西村山、北村山、最上、東置賜、西置賜、鶴岡・田川、酒田・飽海)から、それぞれ、小学校・中学校1校ずつを推進協力校とし、授業実践を行う。
- ・推進協力校は、授業公開を行い、周辺地域への探究型学習の普及を図る。
- ・推進協力校は、年度ごとに、計画書と報告書を提出する。
- ・推進協力校は、推進の取組に当たって作成した指導案、年間計画等(カリキュラム・マネジメントに係る資料等)、その他資料等取組の成果を県教育委員会に提供し、探究型学習の普及に協力するものとする。

(4) 教育事務所による支援

- ・各教育事務所では、推進協力校に対して、所管市町教委と連携し、継続的に支援を行う。また、高等学校への支援チームは、高校教育課に置く。
- ・教育事務所において、推進協力校での授業実践、資料及び報告書等の取りまとめを行う。

(5) 推進協力校以外の協力

- ・事業の推進にあたり、山形大学からの支援を得ることとし、その一環として山形

大学附属幼稚園・小学校・中学校からも協力を得る。

(6) 推進協議会の開催

- ・各推進協力校間の情報交換を行い、小学校・中学校・高等学校を通じての系統性を確保するとともに、実践の成果及び課題、今後の方向性、取組や普及のあり方等について協議し、県内における探究型学習の推進及び普及をねらいとした推進協議会を、年に3回開催する。
- ・推進協力校16校からの代表者のほか、スーパーグローバルハイスクールとスーパーサイエンスハイスクールに挑戦する高校計4校からの各代表者、プロジェクトチームのメンバーが参加する。
- ・推進協議会において、プロジェクトチームと推進協力校所管市町教育委員会代表者による取組の進捗状況や今後の方向性等について協議する場を設ける。
- ・推進協力校は、推進協議会において探究型学習推進に資する協議が行われるよう、情報や資料を提供する。

(7) 山形県学力等調査の実施

- ・探究型学習で育てたい学力を評価する問題(学力調査問題)と学ぶ意欲や学び方に関する質問紙(学習状況調査用紙)を作成し、県内の小学校5年生と中学校2年生を対象に実施する。

3 事業の委託

- (1) 2(3)の事業については、各推進協力校を所管する市町教育委員会を事業実施団体として事業を委託する。

- (2) 2(7)の事業については、問題用紙・解答用紙の印刷と配送、解答用紙の回収と採点、学校用資料・個人成績表・教育委員会用資料の作成を、一括して業者に委託する。

4 委託期間

- (1) 2(3)の事業の委託期間は、原則として委託を受けた日から平成29年3月10日までとする。

- (2) 2(7)の事業の委託期間は、別に定める。

5 委託手続き

- (1) 2(3)の事業を実施する市町村教育委員会は、事業実施計画書(別紙様式1-1、1-2)及び所要経費計画書(別紙様式2-1、2-2)を県教育委員会に提出する。

- (2) 県教育委員会は、上記(1)により提出された実施計画書等の内容が適切であるか、確認する。

6 委託経費

- (1) 県教育委員会は、予算の範囲内で、事業の実施に必要な経費を委託費として支出する。

(2) 契約締結及び支払を行う場合には、県の契約締結及び支払に関する規定の趣旨に従うこととする。

7 事業完了の報告

(1) 2(3)の事業の事業実施団体は、事業実施報告書(別紙様式3-1、3-2)及び経費実績報告書(別紙4-1、4-2)を作成し、県教育委員会に提出する。

(2) 事業実施報告書等については、県教育委員会においてその集録を編集し、公表することができるものとする。また、事業実施報告書等のほか、事業実施団体の取組、年間計画、成果及び課題等についての資料を添付する。

8 その他

(1) 県教育委員会は、必要に応じ、事業の実施状況及び経費処理状況について、実態調査を行う。

(2) 県教育委員会は、委託を受けた事業の実施が、当該委託の趣旨に反すると認めるときは、必要な是正措置を講ずるよう求める。

調査研究担当者

研究・情報課長	渡部 和行	指導主事	加藤 咲子
主任指導主事	村上 ゆかり	指導主事	奈良崎芳晴
指導主事	多田 晃	指導主事	三浦 浩子
指導主事	山科 勝	指導主事	宮館 新吾
指導主事	楯 泰和	長期研修生	齋藤 愛美
指導主事	大宮 裕一	長期研修生	山田 健介
指導主事	星川 仁一	長期研修生	金野 重元
指導主事	五十嵐千裕		

発行 平成29年3月
発行者 山形県教育センター
天童市大字山元字犬倉津 2515
TEL 023 (654) 2155
URL <http://www.yamagata-c.ed.jp>