

未来に生きて働く資質・能力の育成（2年次）

～確かな探究力を育むカリキュラム・マネジメント～

1 研究主題の設定

（1）めざす子ども像

VUCA¹ワールドが加速し続ける現代社会においては、当たり前だと思っていたことが突然変わったり、想像もつかないことが突然起こったりする。VUCA に対応できなければ近い将来を逞しく生きていくことは困難だと言われている。このような現代社会において、子どもたちには予測不能な未来に対応していく方法を考えるのではなく、自ら未来を創造してほしいと願う。明確なヴィジョンをもち、万物に疑問を投げかけ、解決するために探究し続け、即行動に移すことができれば未来を拓くことができるであろう。また、未来を拓くために、可能な限り多様な他者と協働していくことが実現可能な未来の創造につながるであろう。

そこで、本校における目指す子ども像を以下のように設定した。

目指す子ども像「ともに未来を拓く子ども」

（2）研究主題

21 世紀の担い手である子どもが未来を拓いていくためには、知識・技能を身に付けるだけでなく、身に付けた知識・技能を活用・発揮しながら自分に何ができるのかを認識し、問題解決にあたらうとする資質・能力が欠かせない。そこで、子どもに必要な資質・能力を明らかにし、それらの資質・能力をどのように育てていくかを研究していく必要があると考え、昨年度以下の研究主題を設定し、研究に取り組んだ。本年度は、本研究 2 年次にあたる。

2019 研究主題

未来に生きて働く資質・能力の育成

2 研究主題設定の理由

（1）資質・能力の潮流

前回改訂である学習指導要領（平成 21 年告示）が示された 10 年前、21 世紀は「知識基盤社会」の時代で、新しい知識が社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す²と述べられた。しかし、この 10 年だけを見てもスマートフォンの普及や IoT、電子マネーの登場等、その知識・情報・技

¹ Volatility（変動性）、Uncertainty（不確実性）、Complexity（複雑性）、Ambiguity（曖昧性）の頭文字をつなぎ合わせた造語で、現代社会がきわめて予測困難な状況に直面していることを示した言葉

² 「小学校学習指導要領解説総則編第 1 章総説 1 改訂の経緯」（平成 20 年 6 月）

術は想像を越える進化を遂げた。また、第4次産業革命における人工知能の進化は、2045年にシンギュラリティ³という形で人類を脅かすとも言われている。情報社会に変わる Society5.0⁴が目の前に迫るこれからの時代を生きていく子どもたちが、基盤となる知識・情報・技術の急激な変化に対応していかなければならないことは言うまでもない。

このような社会の変化に対応できる「新しい能力⁵（松下，2010）」の中の1つとして、資質・能力はある。しかしその資質・能力の捉えは多様であり、識者によっても解釈が異なる。そこで昨年度、資質・能力の枠組を、OECD-DeSeCoの「キー・コンピテンシー」と、カリキュラム・リデザイン・センター（CCR）が提唱する「4次元の教育（four-dimensional education）」から考えた。

2003年OECD-DeSeCoは「キー・コンピテンシー」（図1）を、①社会的・文化的、技術的道具を柔軟に活用する能力、②多様な集団における人間関係形成能力、③自律的に行動する能力の3つのカテゴリーで構成した。松下は、この構造が佐藤⁶の提唱する「学びの三位一体論」との親和性が高いことを述べている。そして、この3つのコンピテンシーの核心には「思慮深さ（Reflectiveness）」がある。文部科学省は「OECDの『キー・コンピテンシー』について⁷」の中で、「この3つの枠組みの中心になるのは、個人が深く考え、行動することの必要性であり、深く考えることには、目前の状況に対して特定の定式や方法を反復継続的に当てはめることができる力だけではなく、変化に対応する力、経験から学ぶ力、批判的な立場で考え、行動する力が含まれる。」と整理している。国立教育政策研究所はこれらの資質・能力について、①を基礎的リテラシー、「思慮深さ」を認知スキル、②・③を社会スキルとしている。

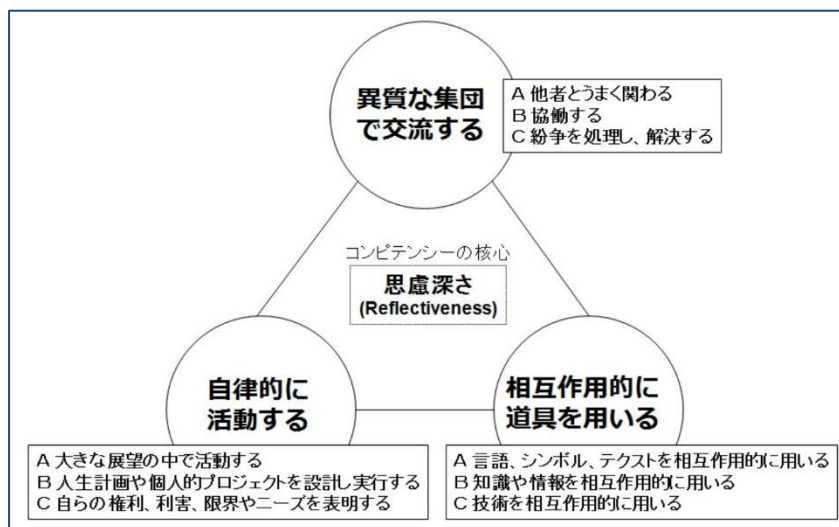


図1 キー・コンピテンシー

一方、CCRの提唱する「4次元の教育」（図2）は、2015年ファデルらによって提唱されたものであり、資質・能力を「知識」「スキル」「人間性」と「メタ学習」の4つの次元で捉えている。このうち、「知識」「スキル」「人間性」は、KSA

³ 人工知能が人間の知性を超えることによって、人間の生活に大きな変化をもたらすという考え。

⁴ サイバー空間（仮想空間）とフィジカル空間（現実空間）を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会。

⁵ 松下佳代（京都大学高等教育研究開発推進センター）は、『資質・能力の新たな枠組み—「3・3・1モデル」の提案—』の中で「リテラシー」「キー・コンピテンシー」「21世紀型スキル」「学力の3要素」「社会人基礎力」「学士力」等、後期近代社会を生きるために必要な能力の総称として「新しい能力」としている。

⁶ 佐藤学は、『『学び』から逃走する子どもたち（岩波ブックレット，2000）』の中で「学び」とは、モノ（対象世界）との出会いと対話による〈世界づくり〉と、他者との出会いと対話による〈仲間づくり〉と、自分自身との出会いと対話による〈自分づくり〉とが三位一体となって遂行される「意味と関係の編み直し」の永続的な過程と定義しており、2007年より3年間、研究指導者として本校研究に関わっていた。

⁷ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryo/06092005/002/001.htm

(knowledge, skills, and attitudes) やブルーム・タクソノミー⁸に対応している。そして、それらの次元の土台として「メタ学習」があると考えられる。この CCR の4次元の教育をもとに、今回改訂された学習指導要領（平成 29 年告示）における資質・能力の3つの柱（図 3⁹）は定義されている。

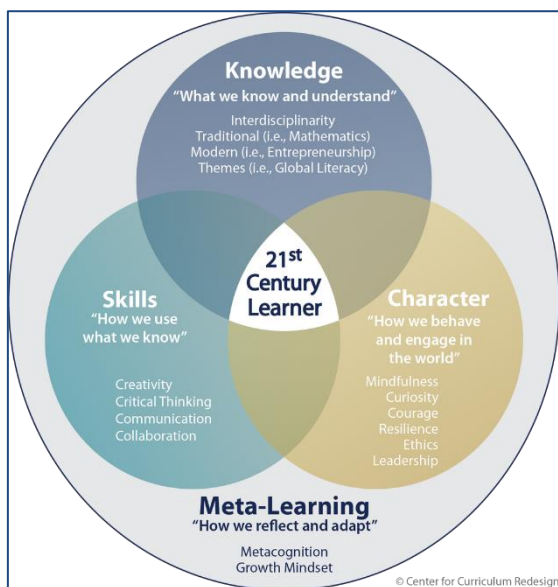


図 2 4次元の教育

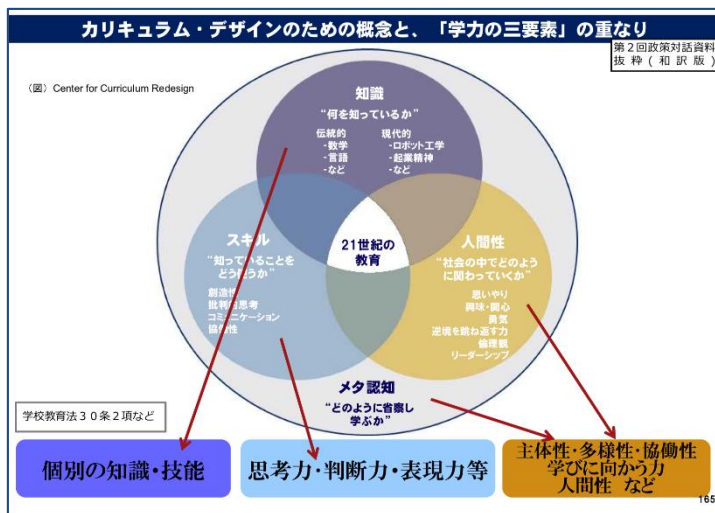


図 3 学力の三要素

しかし、VUCA ワールドの真っ只中にある昨今、資質・能力も見直しが必要となり、2015年に発足した「Education2030」は、2018年「学びの羅針盤」¹⁰（図 4）を発表した。ここでは、学習の枠組みとして、「知識（Knowledge）」・「スキル（Skills）」・「態度・価値（Attitudes and Values）」から構成されるコンピテンシーに加え、「新たな価値を創造する力（Creating New Value）」・「対立やジレンマを克服する力（Reconciling Tensions & Dilemmas）」・「責任ある行動をとる力（Taking Responsibility）」という「変革を起こす力のあるコンピテンシー（Agency）」が定義されている。また、これらのコンピテンシーを「見通し（Anticipation）」、「行動（Action）」、「振り返り（Reflection）」という連続した学習過程を通して身に付けていくことや、これらのコンピテンシーは「健やかさ・幸福度（Well-Being）」という価値につながることを示している。¹¹

⁸ ブルームは、教育目標を「認知・情意・精神運動領域」に分類した。

⁹ 教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）の補足資料（4）

¹⁰ THE FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS Educaiton 2030 より引用。

日本語訳は http://www.oecd.org/education/2030/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf より

¹¹ OECD Education 2030 プロジェクトの委員である秋田喜代美は、第 54 回日本教育方法学会和歌山大会シンポジウム「資質・能力の育成と授業研究」や他講演の中でも、「見通し（Anticipation）」、「行動（Action）」、「振り返り（Reflection）」の重要性を述べている。秋田は 2009 年より 6 年間研究指導者として本校に関わっていた。

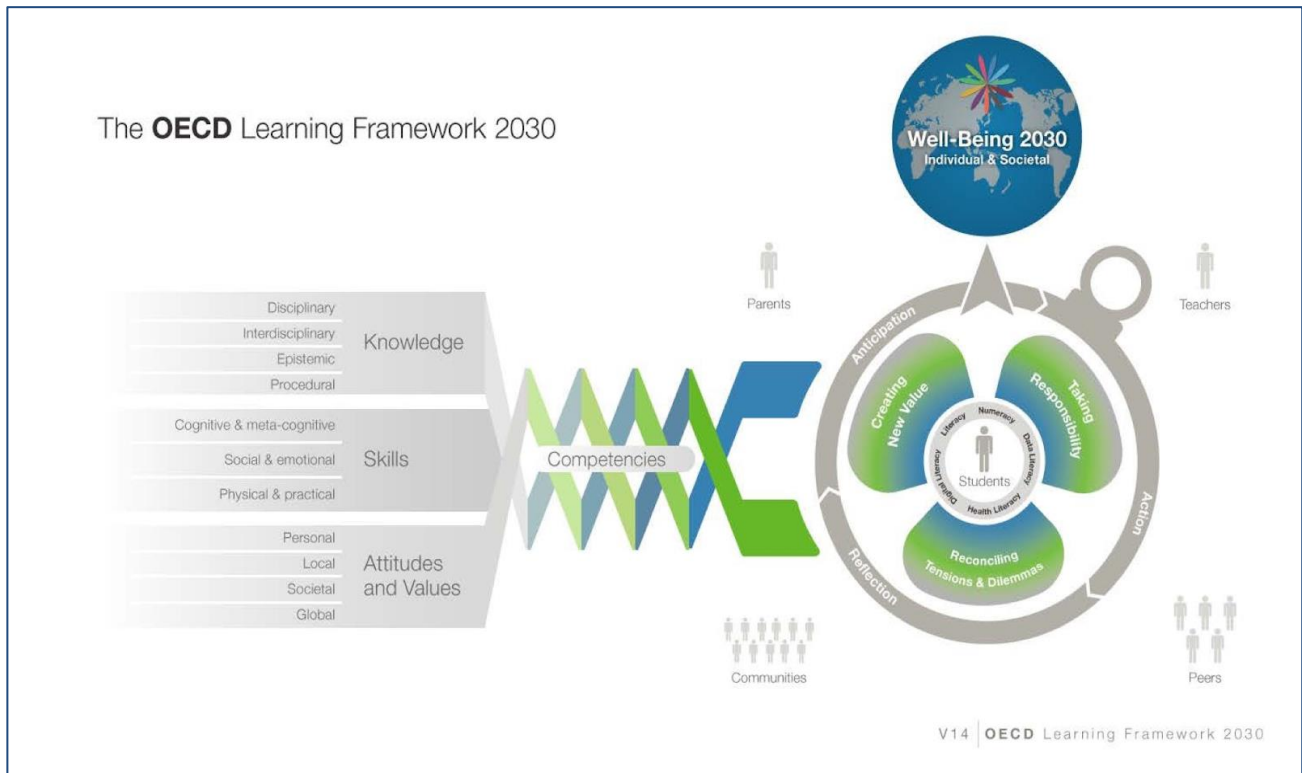


図 4 The OECD Learning Framework 2030

このように、資質・能力は様々な側面から異なる見方をしたり、新たな枠組みで考えたりすることで、多様な形として表現される。もちろん、今後新しい枠組みとしての資質・能力が示されることも考えられる。しかし、予測不能な未来を生き抜いていくために、資質・能力は必要不可欠であることは不変だと言えるのではないだろうか。

(2) 本校の子どもの実態と身に付けさせたい資質・能力

本校の子どもは、学びに対する意欲が高く、対象との対話をとおして不思議や疑問を見出したり、他者との対話をとおして不思議や疑問について協働的に考えたりできる子どもが多い。これらは、これまで3つの対話¹²の充実をめざして研究に取り組んできた1つの成果として考えられる。しかし、もう1つの自己との対話についてはそれぞれの教科で、それぞれの単元において高めることは図ってきたものの、子どもの高まりとしての成果までは見られない。さらに学習指導要領改訂のポイントである「何ができるようになるか」という視点に立つと、学び自体を愉しむことはできていても、その学びによってどのような力が身に付いたのかを省察する力は乏しいと感じている。また、興味関心がもてる学びに対して意欲的な姿がみられる一方、興味関心がもてない学習に対する意欲がなかなか上がらず「苦手だけががんばろう」や「がんばれば楽しくなるかも」という視点が弱いと感じられることも多い。

このような実態をもつ本校の子どもがともに未来を拓いていくためには、強みである探究心をさらに

¹² 本校では2007年より5年間「学びの質の高まりをめざして」という研究主題で、学びとは対象・他者・自己との対話による三位一体の活動であると捉え、研究に取り組んできた。その後研究主題は変わっても、この捉えは継承している。

引き伸ばして、資質・能力としての「探究力」にしていくことが必要だと考えた。そして、その強みを最大限に生かすためには、弱点であった「自分自身を俯瞰する目」を、自律的に行動する力や人間性と切り離れた1つの資質・能力「省察性」として確実に身に付けさせたいと考えた。

上述のとおり、本校で身に付けさせたい資質・能力を「探究力」と「省察性」の2つと捉え、ともに未来を拓く子どもの育成に取り組んでいく。

(3) 探究力

平成10年告示の学習指導要領において新設された総合的な学習の時間は、横断的・総合的な学習や探究的な学習と明確化された。学習指導要領において探究という言葉は、ここに初めて示され、総合的な学習の時間の目標は以下のように示されている。

横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。

改めてこの目標を読み解くと、総合的な学習の時間には、生きる力の具体である「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質・能力」を育成することが示されている。シュライヒャー（OECD教育・スキル局長）は「過去15年の日本の学力向上は、総合学習の成果だと考えると説明が付く。」とも述べている¹³。これらから、学習指導要領（平成21年度告示）における総合的な学習の時間の目標の理念から、新しい教育の姿を探っていくことは妥当であると言える。田村（2015）¹⁴は、21世紀の社会に求められる汎用的能力の育成には探究的に学ぶ総合的な学習の時間から学ぶことが欠かせないと述べている。また、能力とは様々な知識や技能の集合体であり、それらがネットワークのように張り巡らされ、実際の場面とつながることによって実社会で活用できる汎用的能力になるとも述べている。

これらのことから、総合的な学習の時間における学びの過程である探究のプロセスを、各教科等の学びに取り入れることで、未来に生きて働く資質・能力をより効果的に育むことができるだろうと考えた。その資質・能力を「探究力」とし、以下のように定義した。

探究力

目の前の未知の問題に対して、探究のプロセスを通して解決に取り組む資質・能力

なお、探究のプロセスとは、①課題の設定・②情報の収集・③整理・分析・④まとめ・表現であることから、探究力には、課題設定力、情報活用能力、論理的思考力、判断力、分析力、表現力、構成力等、

¹³ 2017年8月11日読売新聞より部分引用

¹⁴ 田村学, 廣瀬志保『探究を探究する』p.15

基盤となる資質・能力が欠かせないことは言うまでもない。しかし、教科にはその特質に応じた探究のプロセスがあり、その教科の特質に応じて育まれる資質・能力があると考え。各教科における探究のプロセスは教科等提案を参照されたい。

(4) 省察性

奈須(2017)¹⁵は「省察」を、自分が進めている学習が今どうなっているのかをもう一人の自分が正確にモニターし、時に立ち止まって、このままでいいのか、どうすればよくなるのかと問い直し、あるいはどんな意味や価値があるのかを振り返るといった、慎重で思慮深い俯瞰的思考を可能とする能力であり、態度や習慣だとしている。目紛しく変化し続ける 21 世紀において、学ぶことの学習は必要不可欠であり、この力がなければ、目的をもたずにドリル学習に取り組んだり、狭義の知識を詰め込んだりする危険性が生じる。前項で述べた探究のプロセスを通して身に付けようとする探究力も、自らの学びを学習しなければ、生きて働く力として身に付くことはない。その意味で省察性とは、探究力をより確かに身に付けるための資質・能力と考えることができるであろう。

では、学習において慎重で思慮深い俯瞰的思考が求められる場面はどこであろうか。それは、問題解決をする場面、自己理解をする場面、他者理解をする場面に整理される。問題解決で求められる俯瞰的思考はいわゆるメタ認知と捉える。「どうしてこのように考えたのだろうか」と自分をモニタリングし「この方法であれば解決できそうだ。」と問題解決の筋道を調整することである。自己理解で求められる俯瞰的思考は「がんばってきたことで、できるようになった。」と自らの努力の過程や経験を振り返り、成長的マインドセットを促すことである。これは、CCR が提唱する「4次元の教育」におけるメタ学習に対応する。そして、他者理解で求められる俯瞰的思考とは、「どうしてあの子は、そのように考えたのだろうか」と他者を適切に理解しようとすることである。これは、OECD-DeSeCo の「キーコンピテンシー」の中核である「思慮深さ」に含まれる批判的スタンスや二者択一を越える差異や矛盾への対応する力につながると思われる。

これらのことから、「省察性」を以下のように定義した。

省察性

問題解決や自己理解、他者理解等の目的に応じて、学習や行動を調整する資質・能力

(5) 探究的な学び

探究力を育むための探究的な学びをどの教科においても取り組むことで、汎用性のある探究力を育んでいくことができる。本校では、探究力を育む探究的な学びを以下の4つの指標で捉えることとする。

【主体】

子どもが学びに主体的に取り組む姿である。ここでいう主体的に取り組む姿とは、積極的に挙手するや意欲的に発言する等の姿ではなく、学習課題を自分事だと捉え、切実感をもって解決させようとする

¹⁵ 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』p.79

姿である。学びに向かう主体性を保障しながら、学習課題に主体的に取り組む姿を目指していく。

【協働】

子どもが他者との対話をとおして学びに取り組む姿である。他者とは、単に自分以外の存在である他者から、自分と同じ立場である他者、自分とは異なる立場である他者までを指す。発達段階に応じて他者と対話を繰り返していくことで、自分とは異なる価値観をもつ他者との協働を目指していく。

【活用】

子どもが身に付けた知識・技能を活用して学びに取り組む姿である。活用にも段階があり、前時の学習の活用、同単元内の活用、同教科内の活用、他教科の活用、生活経験の活用等が考えられる。活用を繰り返し経験していくことで、よりダイナミックな活用が発揮されるような学びを目指していく。

【省察】

子どもが自らを俯瞰的に捉えながら学びに取り組む姿である。俯瞰的に捉えるために教師が意図的に振り返らせる活動をする場合もあるが、学びの中で他問自答や自問自答をすることで子どもが自ら省察を働かせることもある。学びにおける振り返りを経験していくことで、子どもが振り返りの価値に気付く、自ら省察を働かされるような学びを目指していく。

この4つの指標で、探究的な学びとなっているかを検証していくことで、探究力を育む探究的な学びを目指していく。この4つの指標には順序性はなく、4つすべてが見られなければ探究的な学びとは言わないというものでもない。ただ、4つすべてが見られればよりよい探究的な学びと言えると考え、授業実践に取り組んでいく。

なお、探究的な学びを成立させるために、必要不可欠なのは「習得」を目指した学習プロセスである。知識を習得していない段階では、活用することはできず、主体的にも協働的にも学ぶことはできない。探究的な学びを成立させるためには、身に付けさせるべき内容の習得を目指した学習を行い、子どもが知識を活用させられるようにしていく必要がある。子どもに活用させたい知識を明確にし、学習過程を計画するカリキュラム・デザインが探究的な学びには欠かせない。

(6) 未来に生きて働くとは

以上、本校で身に付けさせたい資質・能力について述べてきた。では、それらの資質・能力はいつどこで発揮されるべきなのか。狭義で捉えると1時間の授業で発揮されていくとも捉えられる¹⁶であろうが、目指すべきは子どもたちが大人になった「未来」である。小学校段階で身に付けた資質・能力が未来で発揮されなければ、子どもが未来を拓くことはできない。子どもが大人となった未来において、生きて働く資質・能力こそが、求

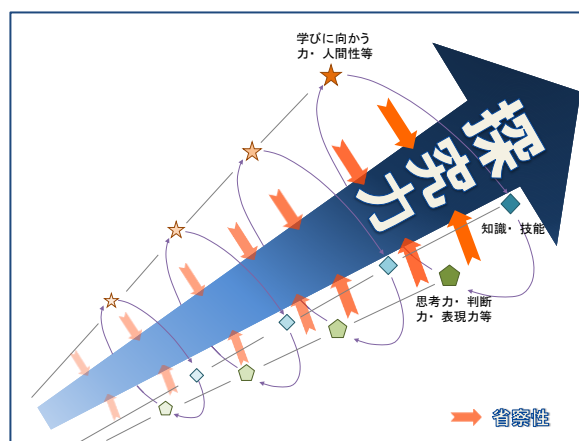


図5 未来に生きて働く資質・能力のイメージ

¹⁶ 資質・能力の1つとしてスキルがあり、スキルを活用しながら問題解決していくリテラシーがあり、リテラシーが汎

められる資質・能力である。このような思いを込めて、研究主題を「未来に生きて働く資質・能力」とした。

3 研究副題について

(1) 昨年度の成果と課題

昨年度、研究副題を「探究的な学びとカリキュラム・デザイン」とし、研究主題の具現化に迫ろうと考えた。これは、各教科における探究的な学びの様相を探ることとその学びを可能にするカリキュラムを研究することが、「探究力」「省察性」の育成につながると考えたからである。昨年度研究に取り組んで見えた成果と課題を、子どもへの4段階質問紙による量的評価と、各教員への記述式アンケートによる質的評価から探る。

まずは、子どもへの学習アンケート調査を以下の方法で行った結果を示す。

調査名：学習自己評価アンケート調査

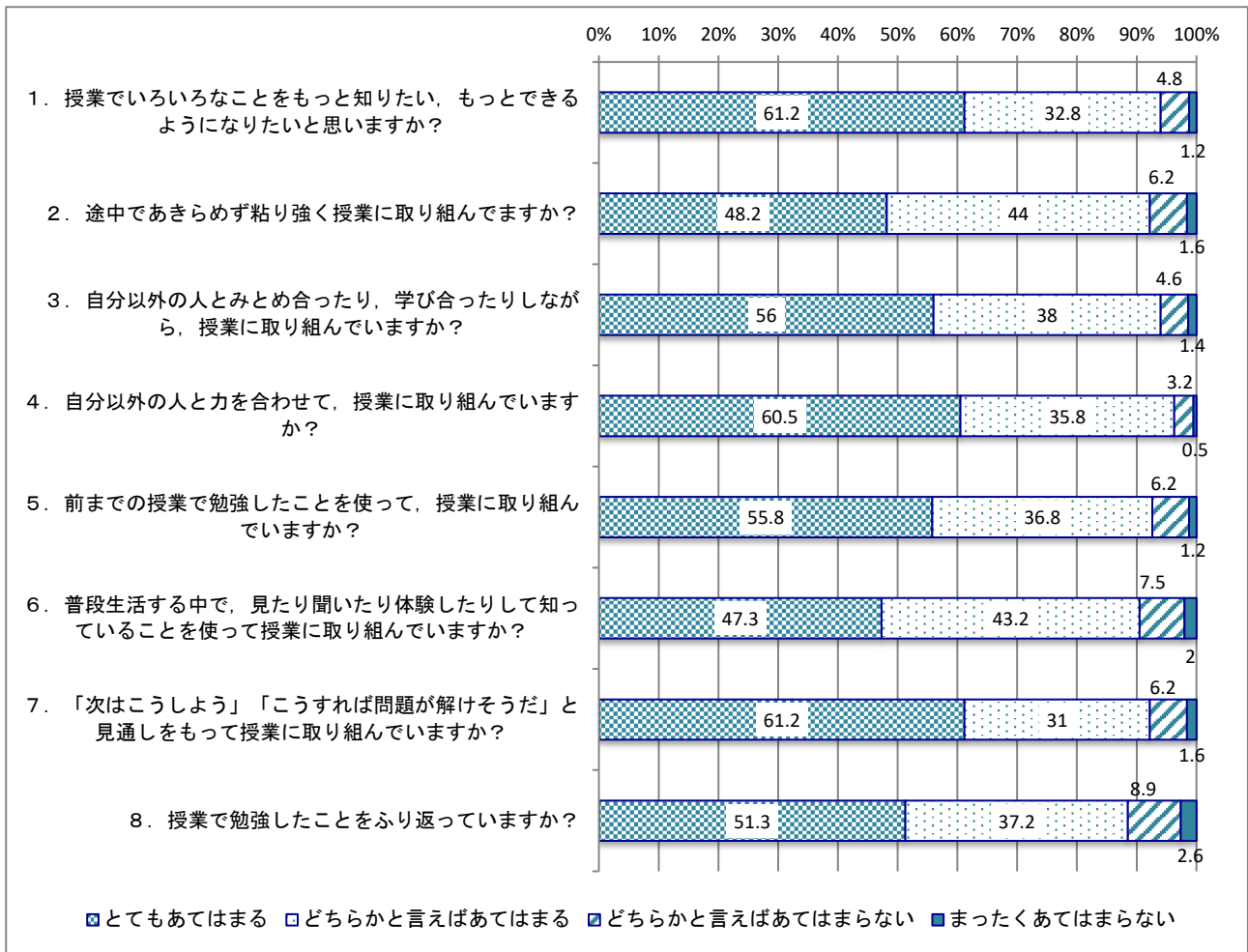
対象：本校全児童（有効回答数 565）

実施時期：2019年度3月

内容：子どもの学習に対する意識調査で、「1」「2」は探究、「3」「4」は協働、「5」「6」は活用、「7」は見通し、「8」は省察に関わる質問項目で構成している。なお低学年には、文言を平易にしたものを使用した。

用的な力として高まったものをコンピテンシーと捉える。これらすべてが資質・能力であるが、本校において目指すべき資質・能力はコンピテンシーである。ただし、スキル、リテラシーが身に付かなければコンピテンシーは身に付かない。

学習自己評価アンケート



年度末であり、学級や自身に対して一定の満足感や充実感を感じているというバイアスが生じていることが考えられるが、概ね良好な結果と言える。本調査の考察は以下のとおりである。

- ◎ 8を除く質問項目について、「とてもあてはまる」「どちらかと言えばあてはまる」という好意的な回答が90%を越えている。
- ◎ 全質問項目について、概ね全校の半数が「とてもあてはまる」と回答している。
- ◎ 協働的に学んでいることについては、子どもたちの意識が高いと言える。
- ▼ 1に比べて2は、とてもあてはまるが13pt下回る。もっと知りたい、できるようになりたいと思っ
てはいるものの、あきらめず粘り強く取り組んでいるとは言えない子どもが70余人いる。
- ▼ 5に比べて6は、とてもあてはまるが8.5pt下回る。学習したことを活用することはできても、日常
生活との往還はできていないと感じている。
- ▼ 活用に関わる5, 6いずれも、他質問項目に比べ「とてもあてはまる」割合が低い。
- ▼ 8について、「とてもあてはまる」が51%に止まり、「あてはまらない」を合わせると11.5ptもある。
これは60余人にあたる。学校として振り返りによる学びの高まりに取り組んでいるとは言えない状
況である。
- ▼ 全項目について、3～11%の否定的見解がある。

次に、各教員への記述式アンケート結果からみられた結果を示す。

- ◎ 資質・能力を探究力と省察性に絞ったことは、教科が違って同じ方向性で研究に取り組むことにつながった。
- ◎ 探究力と省察性がどこでどのように見られたかを協議することで、探究力と省察性に対する理解が共有できていった。
- ◎ 各教科における探究的な学びを考えることができた。
- ▼ カリキュラム・デザインに取り組むことができなかった。
- ▼ 実際に研究が始まると、カリキュラムをどのようにデザインしようかということよりも、授業をどのようにつくっていくかに注力することが多く、カリキュラム・デザインに思うように取り組めなかった。
- ▼ 探究的な学びの4つの指標で、主体や協働、省察についてはイメージが共有できているが、活用についてはよくわからない。

以上より、探究力を育む探究的な学びについては、主体的な姿や協働的な姿について成果が見られたと言える。しかし、活用については各教員での共通認識が足らず、結果子どもも学びおける活用が十分イメージできていないことが課題として明らかになった。そして、知識を活用・発揮させるためのカリキュラム・デザインが十分取り組めなかったということが多くの教員が感じていたことであり、この課題については真摯に受け止める必要がある。

(2) 研究計画の見直し

研究主題を具現化するために昨年度3カ年の研究副題を以下のとおり設定していた。

- 〈1年次〉探究的な学びとカリキュラム・デザイン
- 〈2年次〉メタ認知的活動で高まる探究的な学び
- 〈最終年次〉資質・能力を育むカリキュラム・マネジメント

しかし、昨年度の成果と課題を受け、2年次と最終年次の研究内容を入れ替え以下のように見直した。

- 〈1年次〉探究的な学びとカリキュラム・デザイン
- 〈2年次〉確かな探究力を育むカリキュラム・マネジメント
- 〈最終年次〉メタ認知的活動で高まる探究的な学び

これは、本年度省察性を高めるメタ認知的活動の研究に取り組むことが、カリキュラム・デザインに取り組めなかった昨年度の課題を解決する研究にはならないことやカリキュラム・デザインに課題を残した上で来年度カリキュラム・マネジメントの研究に取り組むことが難しいこと等から判断した。

そこで、本年度研究副題を以下のように設定した。

(3) カリキュラム・マネジメントによる探究力向上の可能性

田村(2019)¹⁷は、「深い学び」は、「活用・発揮」を繰り返すアウトプットにより、知識が構造化され、高度化されていくと述べている。また、この「活用・発揮」については、授業のイノベーションとカリキュラム・マネジメントによって実現していくとも述べている。学びが深まることで探究が進み、確かな探究力が育まれることを目指し研究に取り組んだ昨年度は、授業のイノベーションにばかり目が向いていた反省がある。そこで、本年度は子どもが「活用・発揮」を繰り返し、より確かな探究力を身に付けていくためのカリキュラム・マネジメントについて考えていきたい。

昨年度、校内研究授業で探究的な学びについて協議する中で、子どもが知識を活用・発揮する場面について協議する場面が何度もあった。この知識を活用した子どもは、教師が意図したものではなく、その子どもが学びの中で、知識とつながっていることが多かった。このような子どもはこれまでの授業でも見られることは少なくなかった。つまり、教師が意図しなくても子どもが知識を活用・発揮することがあり、それが学びを深め子どもの探究力向上につながっていくことは感じていた。これを、教師が意図的に活用・発揮できるようにするのが、カリキュラム・デザインの単元配列である。単元配列によって、子どもの知識がかり活発に活用・発揮されることで、これまで偶発的に見られた子どもの探究的に学ぶ姿を、意図的・組織的に見られるようにすること。これが探究力向上に大きく関わると考え、カリキュラム・マネジメントに取り組んでいく。

カリキュラム・マネジメントの中核となるカリキュラム・デザインとして、グランド・デザインに基づく単元配列表づくりには昨年度も取り組んだ。しかし、グランド・デザインと学習指導要領で示された資質・能力3つの柱との関係が曖昧で、また資質・能力の総体としていた探究力も、各教員によって自由に捉えられたことが、単元配列表づくりを難しくしていた。そこで、本年度はグランド・デザインと3つの柱、探究力の関係を整理した上でカリキュラム・デザインを行い、そのカリキュラムをPDCAサイクルで運用し探究力を育てていくことを目指すため、カリキュラム・マネジメントに取り組むこととした。

4 研究仮説

上記を踏まえ、本年度の研究仮説を以下のように設定した。

異なる文脈で知識を活用・発揮するカリキュラム・マネジメントと学習課題を工夫することで、より汎用性の高い探究力を育むことができるであろう。

異なる文脈で知識を活用・発揮することは、学習の転移を目指したものである。しかし、奈須(2017)

¹⁷ 田村学『「深い学び」を実現するカリキュラム・マネジメント』p.31

18は学習の転移は簡単に起こるものではないと述べている。そこで、発達段階に応じて、単元内の活用や同教科内の活用から知識を活用・発揮させていくことに取り組む。なお、単元内の活用や同教科内の活用においても、単元計画が大きく関わる。これはカリキュラム・デザイン3つの階層のうちの一つである。また、子どもにとって自分事で切実感のある学習課題が探究的な学びに欠かせない。昨年度は、学習課題も含めた教師のしかけについて研究に取り組んだが、本年度は学習課題に焦点を絞り、探究力を育む学習課題について考えていきたい。なお、学習課題を工夫すれば必ず探究力が育まれるということではなく、探究的な学びを成立させるための教師のしかけは昨年度と変わらず意識して授業づくりに取り組んでいく。

5 研究の重点

仮説実現をめざして、以下に重点をおいて研究を進める。

(1) 3つの柱でつなぐカリキュラム・デザイン

カリキュラム・デザインとして単元を配列する中で、育みたい探究力を明確にした上で、その探究力が「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力」のいずれにつながっていくのかを考える。田村（2019）¹⁹は、3つの柱「〇〇力」が存在する学校は、「〇〇力」を3つの柱にブレイクダウンする必要があると述べている。そこで、カリキュラム・デザインの過程で、教科横断的な学びを行うことがどのような資質・能力育成につながるのかを意識していく。

昨年度の実践例をカリキュラム・マネジメント表²⁰（図6）とともに示す。

5年社会科「情報を作り、伝える」で学習するマスメディアがもつ役割とその特徴について、放送局への校外学習をとおして学ぶ。そこで、社会科で学んだ知識で国語科「想像力のスイッチを入れよう」、道徳科「すれちがい（相互理解、B-5）」を関連付けたカリキュラムを編成した。これらを関連付けて実践することで、子どもは教科横断的に学び、汎用的な資質・能力を育むことができると考えた。

実践の中で、子どもは「マスメディアの伝え方によって、自分たちが被害を受けることがあるんだ。」「情報を発信するときは受け手の気持ちを考えて情報を発信することが大切だ。」と考えることができた。これらの学習をとおして身に付けた知

局員学	平和と歌山放送	阪神淡路大震災				たてわりありがとう解散式		
情報を作り、伝える	情報化社会を生きる	森林とわたしたちのくらし	自然災					
古典の世界へ	分かりやすく書写23	詩の楽しみ方書写24	想像力のスイッチを入れよう	漢字の広場⑤	見るのさしすいせんす	複合語書写26	冬の朝書写27	わらくつの中の神様書写28
たてわり清掃の振り返りを考えよう	やるぞ！けがの部							
森の絵	思いもよらぬ出来事	だれかい、たのむ	すれちがい	おもしろければいいの	わたしはひるがる	もう一つの塔		

図6 カリキュラム・マネジメント表の一部

18 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』p.62

19 田村学『「深い学び」を実現するカリキュラム・マネジメント』p.75

20 文溪堂「てんまる」のカリキュラム・マネジメント表で作成。

識を活用・発揮しながら CHANGE²¹「やるぞ！けが0部」のまとめの活動では、探究して整理分析した結果をどのように発信することがよりよいかを考えることができた。

このように、カリキュラム・デザインを行う際、つながりによってどのような資質・能力がよりよく育まれるのか²²を明らかにした上で実践していく。

(2) 探究的な学びを生み出す学習課題の工夫

探究的な学びを実現していく上で、子どもにとって自分事で切実感のある学習課題は欠かせない。本校ではこれまでも、子どもが学びをデザインし、問い続け学び続けていく²³ための学習課題について、授業者一人一人が工夫を凝らして実践に取り組んできた。しかし、ここ数年研究の重点に据えたことがなかったため、協議の中で「学習課題がよくなかった。」という意見はあがっても、本時における学習課題はどのようなものが望ましかったのか等を議論するまでは至らなかった。そこで、本年度探究的な学びに欠かせない学習課題について、改めて考え直し、研究に取り組むことで、より確かな探究力を育むことにつないでいきたいと考えた。以下に、子どもが自分事になり、切実感をもって取り組める学習課題の設定例として田村（2015）²⁴は以下を例示している。

- ・ 違和感「気なるな」
- ・ 必要感「なんとかしたいな」
- ・ 矛盾「解決したいな」

(3) 学びを豊かにする見方・考え方と思考スキル

学習指導要領（平成 29 年度告示）において示された各教科の目標は、「〇〇な見方・考え方を働かせ～」という文言で始まる²⁵。これは、教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせることが教科目標を達成させることにつながり、それが資質・能力の育成につながっていくことを意味している。そこで、教科横断的な視点で授業改善を図っていく上で、教科固有の学びをどのように捉えていくかを考えた場合、大切にすべきことは教科における見方・考え方をしっかり捉えた授業づくりを行うことである。教科固有の見方・考え方を働かせることで、学習者である子どもが学びの意味を理解し、学んでいることを実感することにつながると考える。

一方、思考スキルとは、考えることを具体的に表したものである。教科の学びにおいて、身に付けさせたい知識を内容知と捉えると、より高い内容知の習得には方法知が必須である。しかし、方法知だけを習得させようとしても、それが内容知に働かなければ意味を為さない。つまり、知識・技能の習得には

²¹ 本校では、総合的な学習の時間を CHANGE と呼ぶ。

²² すべての実践において資質・能力 3 つの柱がすべて育まれねばならないが、ここではカリキュラム・デザインにより、より効果的に育まれる資質・能力を 3 つの柱から 1 つ捉えることで、つながりに目的意識をもたせることができ、探究力と 3 つの柱の関係を明らかにできると考える。

²³ 2012~2015 学校提案「学びをデザインする子どもたち」、2016~2018 学校提案「問い続け、学び続ける子どもたち」

²⁴ 田村学『授業を磨く』p.110

²⁵ 特別の教科「道徳」は異なる。

方法知が必要であるが、それ自体が目的にはならない。田村（2015）²⁶は「考えるための技法（いわゆる思考スキル）」が探究することの通過点において、確実に「活用・発揮」され、身に付いていくことが重要であると述べている。そこで、どのような学びにおいても汎用的に働かせたい認知スキルとして以下の思考スキルが活用・発揮されるような授業づくりを進めていく。

比較する	関連付ける	まとめる	広げる	予想する	見方を変える
------	-------	------	-----	------	--------

6 研究評価

（1）探究力と3つの柱の整理について

カリキュラム・デザインで単元配列したことが、3つの柱のうちのいずれの育成に寄与するのかを考え授業実践した後、授業や学校生活、家庭学習での子どもの変容等より質的評価する。この評価をカリキュラム・マネジメントのPDCAサイクルに生かし、資質・能力を育成するカリキュラムモデルを作成する資料とする。

（2）探究力を育む学習課題の工夫について

日々の授業実践をとおして、探究的な学びを生み出す学習課題であったと言えるのかどうかを、子どもの学びの事実から質的評価する。校内研究授業における研究協議は、探究力を育む学習課題について討議することで、学習課題の工夫の妥当性、信頼性を高める場とする。

（3）探究力と省察性の高まりについて

未来に生きて働く資質・能力となる「探究力」「省察性」が育まれたのかを、子どもへの質問紙調査で量的評価を行う。また、校内研究授業は研究の形成的評価の場とし、その積み重ねを年度末に各教員の記述式アンケートで総括的評価を行う。

引用文献

中央教育審議会答申『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』, 2016/12/21, 中央教育審議会

松下佳代『資質・能力の新たな枠組み－「3・3・1モデル」の提案－』, 2016, 京都大学高等教育研究開発推進センター

OECD『教育のスキルと未来：Education 2030（仮訳）』, 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室

A・シュライヒャー『編集委員が迫る』, 2017/8/11, 読売新聞

田村学, 廣瀬志保『探究を探究する』, 2017, 学事出版

田村学『授業を磨く』, 2015, 東洋館出版

²⁶ 田村学, 廣瀬志保『探究を探究する』 p.21

奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』,2017,東洋館出版,
田村学『「深い学び」を実現するカリキュラム・マネジメント』,2019,文溪堂

参考文献

佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』,2000,岩波ブックレット
D・ライチェン,L・サルガニク『キーコンピテンシー～国際標準の学力をめざして～』,2006,明石書店
C・ファデル,M・ピアリック,B・トリリング『21世紀の学習者と教育の4つの次元』,2016,北大路書房
田村学『カリキュラム・マネジメント入門』,2017,東洋館出版
田村学『深い学び』,2018,東洋館出版