

## 未来に生きて働く資質・能力の育成（1年次）

### ～探究的な学びとカリキュラム・デザイン～

#### 1 研究主題の設定

##### （1）めざす子ども像

21世紀の時代は目紛しく変化している。高度情報化社会による科学技術の躍進は、私たちの生活を便利に豊かにする一方、インターネット犯罪の多様化や情報格差を生んでいる。情報化に伴うグローバル化は、雇用形態や産業構造を大きく変えると言われている。また、少子高齢化により生産人口は減少し、社会保険料負担は増加する。その他にも、環境問題やエネルギー問題、貧困や紛争による人権問題等、世界が抱える問題は多岐にわたる。

このような時代において、子どもには、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、他者と協働してよりよく生きていく力が求められる。そこで、本校におけるめざす子ども像を以下のように設定した。

めざす子ども像「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、研究主題を設定した。

#### 2018 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・能力の潮流と2つの資質・能力論

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<sup>1</sup>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、仮想通貨の登場等、その知識・情報・技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<sup>2</sup>という形で人類を脅かすとも言われている。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

<sup>1</sup> 「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）

<sup>2</sup> シングュラリティ（技術特異点）とは、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こと。

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<sup>3</sup>（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、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）」から考える。

2003年OECD-DeSeCoは「キー・コンピテンシー」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<sup>4</sup>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<sup>5</sup>」

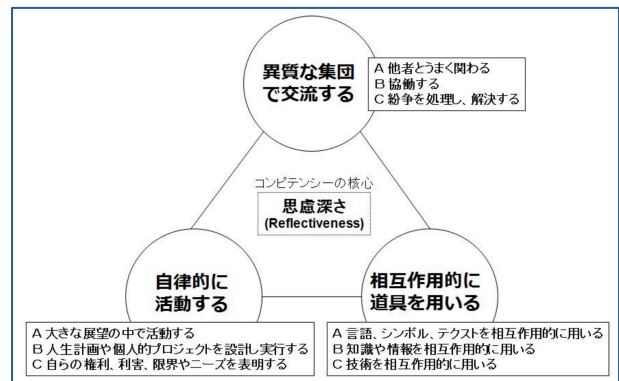


図1 キー・コンピテンシー

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。

一方、CCRの提唱する「4次元の教育」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 (knowledge, skills, and attitudes) やブルーム・タクソノミー<sup>6</sup>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」

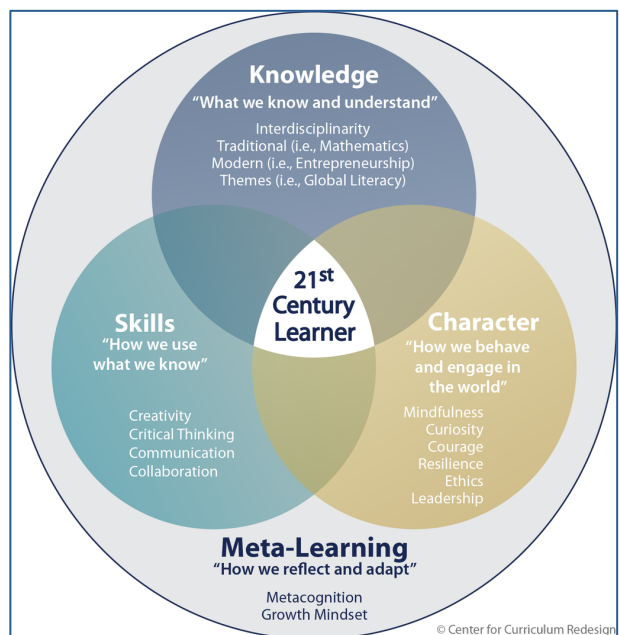


図2 4次元の教育

<sup>3</sup> 松下佳代（京都大学高等教育研究開発推進センター）は、「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。

<sup>4</sup> 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。

<sup>5</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryo/06092005/002/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryo/06092005/002/001.htm)

<sup>6</sup> 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。

があると考えられる。この CCR の 4 次元の教育をもとに、新学習指導要領（平成 29 年告示）における資質・能力の 3 つの柱は定義されている。

## （2）欠かすことのできない資質・能力

松下（2016）は資質・能力を育てる関係性に着目したものがキー・コンピテンシーであり、育成すべき資質・能力に包摂される個人の属性に着目したものが 4 次元の教育であると述べている。両者が異なる構造であることは明らかであるが、しかし、いずれにおいても 4 つ目の構成要素となる資質・能力の存在が認められる。それはキー・コンピテンシーの核心となる「思慮深さ」であり、4 次元の教育における「メタ学習」である。学習指導要領においては、「人間性」と「メタ学習」を包含する資質・能力として、学びに向かう力・人間性と定めている。しかし、ファデルらは「メタ学習は、他の 3 つの次元の中に暗黙の裡に含めるのでは十分ではない。この次元のもつ意義は明白な形で強調されなければならない。」と述べており、松下もメタ学習は独立した次元であると主張している。

本校においても、この立場で「メタ学習」を資質・能力の 1 つとして捉えようと考えた。

## （3）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。これらは、これまで 3 つの対話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「苦手だけどがんばろう」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未来を拓いていくためには「自分自身を俯瞰する目」が欠かせないと考えた。その俯瞰する目は、自律的に行動する力や人間性と切り離れた資質・能力として、確実に身に付けさせたいと考えた。この資質・能力を本校では「省察性」と定義する。

一方、それ以外の資質・能力はどのように定義するかを考えた際、様々な資質・能力が考えられる。前述の 2 つの資質・能力論以外にも、学習指導要領に示された学習の基盤となる資質・能力<sup>7</sup>や、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力<sup>8</sup>、EU が定めた生涯学習のための 8 つのキー・コンピテンシ

<sup>7</sup> 小学校学習指導要領は、教科横断的な視点に立った資質・能力の育成の中で学習の基盤となる資質・能力として、①言語能力、②情報活用能力、③問題発見・解決能力の 3 つを示している。

<sup>8</sup> 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について』（平成 28 年 12 月 21 日）p.41 では、現代的な諸課題に対して求められる資質・能力として、①健康・安全・食に関する資質・能力、②主権者として求められる資質・能力、③新たな価値を生み出す豊かな創造性、④グローバル化の中で多様性を尊重するとともに、現在まで受け継がれてきた我が国固有の領土や歴史について理解し、伝統や文化を尊重しつつ、多様な他者と協働しながら目標に向かって挑戦する力、⑤地域や社会における産業の役割を理解し地域創生等に

一<sup>9</sup>、ATC21S が提唱した4領域 10 スキル<sup>10</sup>等、多種多様である。これらの資質・能力を細分化し定義していくよりも、これらを包括的に捉える資質・能力を1つに絞ることで、前述の資質・能力との差異を明確にし、焦点化した資質・能力育成に取り組むことができると考えた。この資質・能力を本校では「探究力」と定義する。

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。

#### (4) 探究力とは

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<sup>11</sup>。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) 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、各教科領域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。

---

生かす力、⑥自然環境や資源の有限性等の中で持続可能な社会をつくる力、⑦豊かなスポーツライフを実現する力を示している。

<sup>9</sup> EC(European Commission)は、2007 年「生涯学習のためのキー・コンピテンシー～ヨーロッパの準拠枠組～」の中で、コンピテンスを①母語でのコミュニケーション、②外国語でのコミュニケーション、③数学的コンピテンスと科学技術の基礎的なコンピテンス、④デジタル・コンピテンス、⑤学ぶことの学習、⑥社会的・市民的コンピテンス、⑦イニシアチブと起業家精神、⑧文化的な認識と表現の8つを示した。

<sup>10</sup> ATS21s は、2012 年に 21 世紀以降必要とされるリテラシー的スキルとして、【思考の方法】①創造性とイノベーション、②批判的思考、問題解決、意思決定、③学ぶことの学習、メタ認知、【活動(working)の方法】④コミュニケーション、⑤コラボレーション、【活動のツール】⑥情報リテラシー、⑦ICT リテラシー、【世の中を生きる】⑧地域とグローバルのよい市民であること、⑨人生とキャリア発達、⑩個人の責任と社会的責任の4領域 10 スキルに分類した。

<sup>11</sup> 2017 年 8 月 11 日読売新聞より部分引用

## 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、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。また、学習指導要領で定められている資質・能力3つの柱である「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」は、探究力という大きな資質・能力の観点として位置付け、それぞれを身に付けさせていくことで、探究力を太らせていこうと考えた。

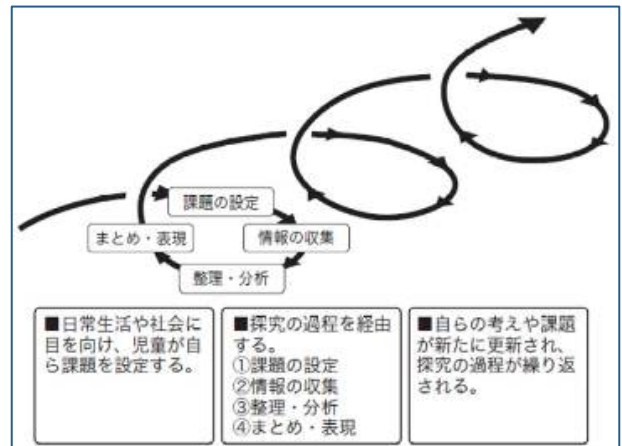


図 3 探究のプロセス

### (5) 省察性とは

奈須(2017)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」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」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考えられる。

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

(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。

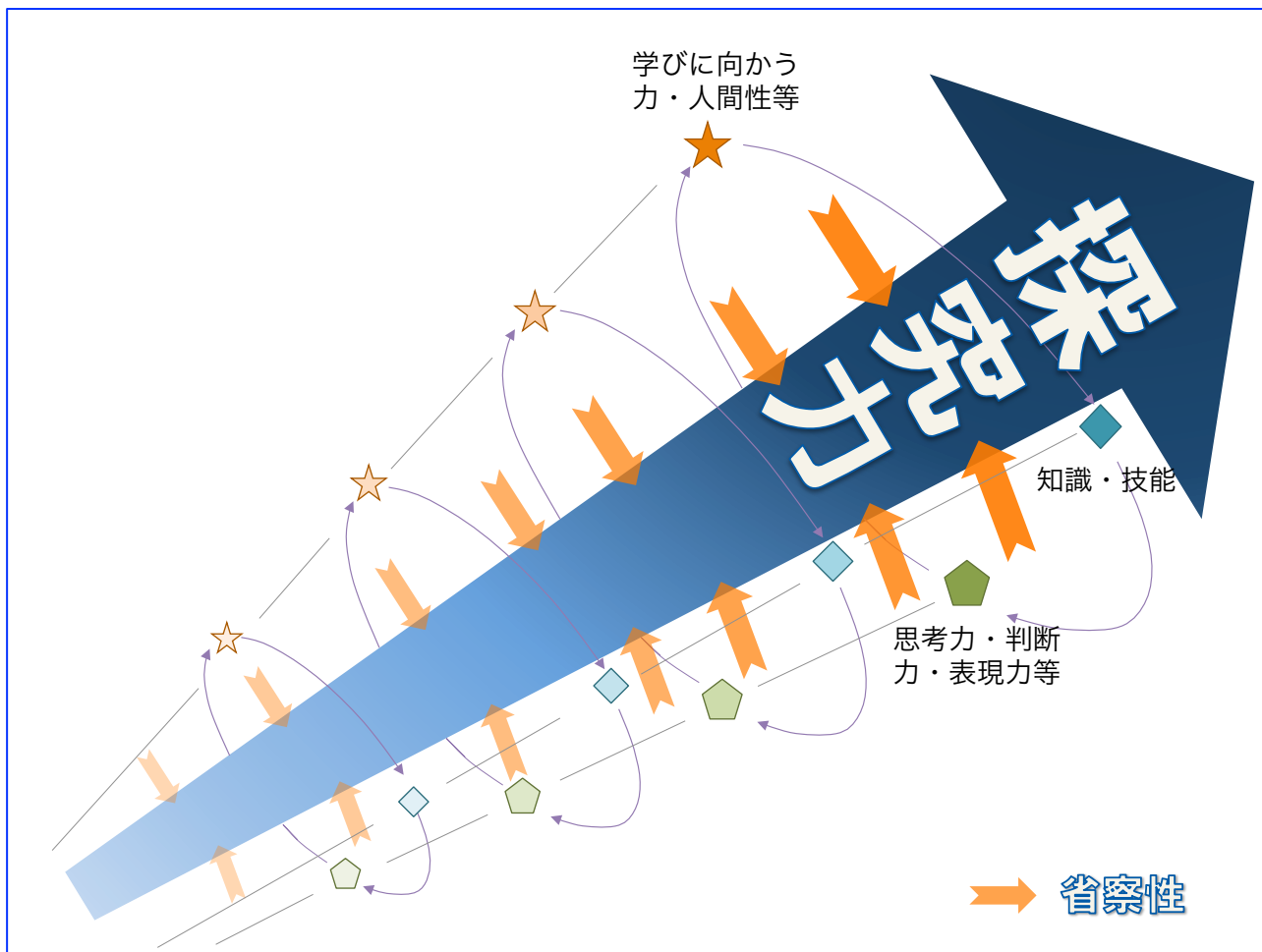


図 4 未来に生きて働く資質・能力のイメージ

### 3 研究副題について

研究主題を具現化するため、これからの3カ年の研究副題を以下のように設定した。

#### 〈1年次〉 探究的な学びとカリキュラム・デザイン

本校で定義した2つの資質・能力である「探究力」と「省察性」を育成するにあたり、まず取り組むべき内容として、教科・領域における探究的な学びの様相を探ることと、それを可能にするカリキュラムをデザインすることだと考えた。これは、これまで学習者である子ども自身が自らの学びを構築し、問い続け学び続ける姿をめざしてきた本校の研究を、探究的な学びに発展させつつ継承していこうと考えたからである。さらに、その学びにおいて確かに資質・能力を育んでいくためには、単元間や教科・領域間をしっかりとつなぐカリキュラムを作成する必要があると考えたからである。

#### 〈2年次〉 メタ認知的活動で高まる探究的な学び

1年次の成果と課題を明らかにした上で、2年次にはよりよい探究力を育成するための省察性の育成に焦点化したいと考えている。省察性という資質・能力を育成するために、子どもの学びに「メタ認知的活動」を意図的計画的に位置付け、確かな力として育まれるようにしていく。

#### 〈最終年次〉 資質・能力を育むカリキュラム・マネジメント

最終年次には、過去2カ年の研究を総括し、探究的な学びとメタ認知的活動で育成してきた「探究力」と「省察性」がより確かに発揮されるためのカリキュラム・マネジメントに取り組みたいと考えている。PDCAサイクルを通して、学びの質の向上をめざし、よりよい学びを構築するカリキュラムにまとめることで、本研究の成果としたい。

ここでは、本年度研究副題である「探究的な学びとカリキュラム・デザイン」について、さらに述べる。

#### (1) 「探究力」を育むための探究的な学び

本校は昨年まで「問い続け、学び続ける子どもたち」を研究主題に掲げ3か年研究に取り組んだ。初年度は、学びにおけるめざす子どもの姿を、学びを追究する子ども、他者との関わりを大切にする子ども、学びを実感する子どもとし、子どもの学習意欲から研究主題に迫ろうとした。2年次にはサブテーマを「子どもの言葉でつくる授業」とし、表情、仕草、視線等子どもの一挙手一投足を子どもの言葉と捉え、それらを丁寧にみとり大切にしていける授業から、問い続け、学び続ける子どもの姿を探ろうとした。そして最終年次となる昨年度はサブテーマを「子ども言葉と学びの深まり」とし、問い続け、学び続ける子どもの姿が最も表れる場面を学びの深まったところだと捉え、可視化・共有化・焦点化（質的転換点）を大切にしながら、学びの深まりをめざした。この間一貫して考えてきたことは、本校が長きにわたり大切にしてきた研究理念である子ども中心主義の立場から学びの成立要件を探ることであった。この研究理念に基づいた上で、探究力を育む「探究的な学び」を検証していく。

探究力を育むために、教科等の学習においても探究的な学びに取り組むことは先の研究主題設定の理由で述べた。これは、汎用性のある資質・能力となる探究力が、すべての教科等において生まれ発揮さ

れなければならないと考えるからである。

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・活用」という学習プロセスである。習得した知識・技能を活用して思考力・判断力・表現力等を身に付ける場面がなければ、探究的な学びは成立しない。これは、探究的な学びを行う総合的な学習の時間に教科の学びで得た知識・技能を活用するという単一方向の転移ではなく、総合的な学習の時間も含めた教科等の学びを他教科等の学びにも転移させる双方向性をもつものだと考える。探究的な学びをめざしていくためにも身に付けさせたい力を明確にした「習得・活用」の学習プロセスを大切にしながら、未来に生きて働く「探究力」を育んでいきたいと考える。

## (2) 「探究力」「省察性」を育むカリキュラム・デザイン

探究的な学びをとおして「探究力」「省察性」を育んでいく上で、必要となるのがカリキュラムである。学びが組織的に配列され、意図的計画的に行われなければ、汎用性のある資質・能力を効果的に身に付けることはできない。これまでもカリキュラムは存在していたが、そのカリキュラムでどのような力が身に付くのか、このような力を身に付けるためにカリキュラムを編成するという視点は弱かった。そこでめざす子ども像である「ともに未来を拓く子ども」をもとに、全体計画を見直しグランドデザインを描き、そこから、単元配列表や単元計画を作成していく。田村は「カリキュラム・マネジメント」には3つの側面<sup>12</sup>があるものの、特に大切なのがカリキュラム・デザインであると述べている。本校においても、カリキュラム・マネジメントに取り組む上で、まずはカリキュラム・デザインから始めようと考えた。

## 4 研究仮説

探究的な学びを実現するカリキュラム・デザインと探究的な学びを実践することで、「探究力」と「省察性」を育成することができるであろう。

## 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) つながりのある単元配列と子どもの学びの筋に沿った単元計画の作成

カリキュラム・デザインには、全体計画・単元配列・単元計画の3つの階層がある。全体計画については、前述で述べたとおり「ともに未来を拓く子ども」をめざし、「探究力」「省察性」という2つの資質・能力を育成していく。その全体計画をもとに、どのような単元配列と単元計画に取り組むのか、以下に示す。

---

<sup>12</sup> カリキュラム・マネジメントには、①カリキュラム・デザイン、②PDCAサイクル、③内外リソース活用の3つの側面がある。



## ① つながりのある単元配列表

田村は、一人の子どもの学びは、個別の教科内で閉じるものではなく、それぞれの学びが相互に関連付き、つながり合っているはずであると述べている。以下は5年算数科「割合」で、割合を表やグラフに表す学習で、音声のみによる問題提示を行った際の子どもの言葉である。

「音声だけだったらラジオみたいに聞き逃してしまったら終わりだよ。」

「そうそう、新聞みたいに文字としての情報がほしい。」

「だったら、新聞よりもテレビやインターネットの方が分かりやすいよ。」

これらの発言は、社会科「わたしたちの暮らしと情報」の学習で、情報ツールの違いについて考えた学習とのつながりが見られる。この反応は「割合を表やグラフに表すと分かりやすい」という学びの見通しをもつことにつながった。また、情報ツールの違いについて考えた社会科の学習では「インターネットは分かりやすいけど、下村健一さんは情報を鵜呑みにしちゃいけないっていつていたから、正しいかどうかを考えないといけない。そう考えると、実はインターネットが分かりやすいとは言えないかも。」という発言がみられた。これは、国語科「想像力のスイッチを入れよう」とのつながりが見られる。このように、子どもはそれぞれの教科を切り離して学習しているわけではなく、それぞれの教科で学んだことが他教科を学習している際にも再現され、関連付けられると言える。学びを適切に関連付けることができることは、知識を再構成することにつながり、より深い学びとなる。

また、教科領域の枠を越えた汎用性のある資質・能力は、すべての教科領域の学びで適切に育成する必要がある。国語科で育成された「探究力」が体育科で活用・発揮されれば、以前よりも「探究力」が身に付いたと言えるだろう。このように子どもたちに効果的に資質・能力を身に付けるには、教科間や領域間のつながりを意識する必要がある。それらを生み出すものが、つながりのある単元配列である。

## ② 子どもの学びの筋に沿った単元計画

昨年までの3年間、本校の研究指導者であった鹿毛は、校内研究授業や研究発表会での提案授業参観後、以下の指摘をした。

- ・ 子どもの学びの筋を無視して、教師が進めたい授業になっているのではないか。
- ・ 子どもが学びに向かおうとしているのに、教師の都合でその学びを追究させていないのは、教師が単元ではなく本時レベルで授業づくりをしているからではないか。

この言葉は、子どもの言葉で授業をつくろうと研究に取り組んでいた本校に大きな課題として突きつけられた。子どもが子ども自身の文脈で学びを構築しようとしているところで、教師が自分の進めたい方向へ授業を転換することは、子どもの学習意欲を低下させることにつながる。いくら全体計画や単元配列でカリキュラム・デザインをしたとしても、単元計画が子どもの学びの筋に沿っていなければ、めざすべき資質・能力は育成できない。そこで、全体計画、単元配列で単元を俯瞰し、子どもの実態を明確にする。子どもの実態には、これまで身に付けさせてきた資質・能力や同一教科における学びの実態はもちろん、日常生活における実態や仲間との関係性等も含まれる。それらの実態を対話や観察から丁

寧にみとっていく。そうしてみとった子どもの実態に対して身に付けさせたい資質・能力を明確にしながらか単元を構想していく。その際、単元構想シートを活用することで、単元計画で大切にしなければならない観点を落とすことなく整理しながら構想していけるようにする。

## (2) 探究的な学びを保障する授業のしかけと思考スキル

未来に生きて働く「探究力」と「省察性」は、1時間の授業でどのように身に付いたかどうかを検証することは難しい。しかし、1時間の授業の中で、どのように資質・能力の育成を図っていくのかは研究する必要がある。そこで、資質・能力の育成をめざした授業改善として、授業にしかけをつくることと汎用的な思考スキルの育成に取り組む。

### ① アクティブな学びを促す授業のしかけ

これまでは教科目標に到達するための授業づくりをしていればよかったが、これからは資質・能力の育成をめざした授業づくりが求められる。子どもが学習に向かわなかったり、内容に関心がもてなかったり、課題が焦点化しなかったりするようであると、求められる授業には程遠い。資質・能力の育成をめざした授業づくりにおいて、主体的で対話的な学びは前提条件である。主体的で対話的に学ぼうとする子どもの姿をアクティブにとらえ、そのような子どもの姿を引き出すために授業のしかけが必要だと考えた。具体的な授業のしかけを以下に例示する。

- ・ 子どもに問いをもたせる教材との出合わせ方
- ・ 課題を焦点化する発問
- ・ 対話を生む子どもの言葉の顕在化
- ・ 思考を活発にし共有化を促す構造的板書
- ・ 根拠を引き出す意思決定場面の設定
- ・ 多様な考えを生み出すペア・グループ交流

これらのしかけを教師が設定することで、子どもの学びはアクティブになり、深い学びにつながる授業となっていく。この授業のしかけは、教師が進めたい方向へ誘うものではなく、あくまでアクティブな学びを引き出すものである。つまり、学びが成熟してきた学習集団であれば、子どもから学びをアクティブにするようなしかけが生まれることもあると考える。

では、このようなしかけが授業にあれば、資質・能力が育まれるかという点、そうではない。これらのしかけの上に、資質・能力を育成していくような授業のしかけがある。具体的には、国語科において話し合っている際に、常に本文に立ち返る視点をもたせたり、算数科において一人の言葉による説明を式や図、表で解釈させたりすること等が考えられる。これらのしかけが効果的に働けば、他教科他領域においても「もう一度資料の内容を確認してみよう」や「難しいテキスト資料をイメージ図にしてみよう」と子どもが考え、それらが汎用的な資質・能力として身に付いていくと考える。

## ② 探究力を生み出す思考スキル

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・技能の習得には方法知が必要であるが、それ自体が目的にはならない。一方、田村は「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
------	-------	------	-----	------	--------

なお、これらの思考スキルは昨年度まで本校において教科領域を横断する「見方・考え方」としてきた。しかし、「見方・考え方」には教科固有性もある。その差別化を図る上で、これらを思考スキルと捉え、教科固有性のあるものを「見方・考え方」と捉えることとした。

---

### 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

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

奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』，2017,東洋館出版

### 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