

## 未来に生きて働く資質・能力の育成（5年次）

### ～発達の段階を視野に入れた『探究』のしかけ～

#### 1 これまでの研究と本校の子どもの実態

##### （1）これまでの研究より

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。このような時代において、子どもには、自ら学び、自ら考え、主体的に判断・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、本研究1年次である2018年度に、本校のめざす子ども像を**ともに未来を拓く子ども**と設定した。子どもたちがともに未来を拓いていくためには、知識・技能を身に付けさせるだけではなく、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・能力を身に付けることが欠かせないと考えた。そこで、子どもに身に付けさせるべき資質・能力を具体的に言語化し、それらの資質・能力をどのように育んでいくかを明らかにしていく必要があると考え、研究主題を**未来に生きて働く資質・能力の育成**とした。そして、ともに未来を拓くためには、次の2つの資質・能力が必要であると結論付けた。

①他者と協働して問題を解決していく資質・能力

②「自分自身を俯瞰すること」「学びによってどのようなことが身についたのかを自覚し、問題解決に生かすこと」「どのような学習でも、自己の可能性を信じ、前向きに取り組むこと」を可能にする資質・能力

①の資質・能力を**探究力**、②の資質・能力を**省察性**と呼ぶこととし、探究力と省察性を以下のように整理した。

#### 【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、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」を育成することを目標として掲げられている領域である。総合的な学習の時間について、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。」と述べている<sup>1</sup>。また、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の学びが欠かせないと述べている。これらのことから、新しい教育の姿を総合的な学習の時間の目標や学習過程から探っていくことは妥当であると考えられる。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<sup>2</sup>を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

<sup>1</sup> 2017年8月11日読売新聞より部分引用

<sup>2</sup> 文部科学省が示した総合的な学習の時間における学びの過程であり、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現の4つのプロセスのことである。

より効果的に育むことができるだろうと考えた。また、教科等の学びにおいて、「教科等の見方・考え方を働かせることが問題解決の過程の充実につながる」という考えから、未来に生きて働く資質・能力を育むためには教科等の見方・考え方を働かせることが欠かせない。つまり、教科等の学習に教科等固有の探究のプロセス<sup>3</sup>を構想・実現し、それらを教科等横断的に統合していくことで、資質・能力としての探究力が育成されると考える。

以上のことを踏まえ、探究力を各教科等の見方・考え方を働かせ、他者と協働しながら、探究のプロセスをとおして問題の解決に取り組む資質・能力と定義した。

### 【省察性】

奈須(2017)<sup>4</sup>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るとしている。奈須の考えを拠り所に、本校では、未来に生きて働く資質・能力の1つとして省察性を設定することにした。また、子どもが省察(慎重で思慮深い俯瞰的思考を可能とする能力が発揮)された結果が、「自分には無理だ。」「努力しても無駄だ。」等のネガティブな感情と結びついた場合に、子どもの問題解決がよりよい方向に進まなくなることが考えられるため、子どもがよりよく問題解決を進めるためには、省察が自己効力感(自分に期待をもち、何かにチャレンジできる感情)に支えられたものである必要があると考えている。そして、学習において子どもがそのような俯瞰的思考を働かせる際には教科等の見方・考え方が物事を俯瞰する視点や考え方となると考えられるため、学習における省察時には教科等の見方・考え方が働くことが欠かせない。

以上のことを踏まえ、省察性を各教科等の見方・考え方を働かせながら、自らの学びにおいて学びの方法や道筋を調整・改善したり、学びを意味付けたり、学んだことを自己の生活や行動につなげたりする自己効力感に支えられた資質・能力と定義した。

なお、前述のとおり、省察性は自らの学びの方法や道筋を調整・改善したり、学びを意味付けたりすることを可能とする自己効力感に支えられた資質・能力であり、そのような資質・能力が発揮されることで、子どもの問題解決の過程、つまり探究のプロセスがより充実したものとなる。省察性の働きによって、子どもの探究のプロセスが充実し、より豊かな探究力の育成につながると考えられ、省察性は探究力の育成を促進させる資質・能力であると捉えている。

## (2) 研究の変遷

本校では、探究力と省察性を身に付けるための教師のしかけを明らかにするために以下のように研究

---

<sup>3</sup> 本校では総合的な学習の時間における学びの過程をもとにして、教科ごとに教科固有の探究のプロセスを設定している。どの教科においても必ず探究のプロセスのとおりに学びを進める立場ではない。

<sup>4</sup> 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』p.79

を進めてきた。

### ① 2018年度（1年次）「探究的な学びとカリキュラム・デザイン」

育成をめざす未来に生きて働く資質・能力として、探究力と省察性を設定した。また、探究力と省察性の育成を可能にする学びを**探究的な学び**とし、研究副題を「探究的な学びとカリキュラム・デザイン」とし、研究実践を進めた。

1年次の研究成果は、探究的な学びを捉えるために**主体・協働・活用・省察**といった4つの姿に着目したことである。これら4つの姿がより豊かに繰り返し見られることを**探究の質の高まり**と定義し、その姿をめざした。

しかし、本校の子どもの実態を見た時に、主体や協働の姿はよく見られるものの、活用や省察の姿には課題があると考え、2年次の研究は、活用の姿がより豊かに繰り返し見られるようになるような授業づくりをめざすことにした。

### ②2019年度（2年次）「探究力を育むカリキュラム・マネジメント」

前年度の研究を受け、活用の姿がより豊かに繰り返し見られるようになることをめざし、研究副題を「探究力を育むカリキュラム・マネジメント」とし、研究実践を進めた。カリキュラム・マネジメントの重要な側面であるカリキュラム・デザインのうち、特に単元計画レベルのカリキュラムづくりに力を入れ、研究を行った。

本校では、教科等横断のカリキュラム・デザインを行う際に各教科等で学んだ知識・技能の活用発揮に焦点を当てることにした。このことによって、「どのような知識・技能を活用・発揮することをめざすのか」ということが明確になり、カリキュラム・デザインの評価を行う際にも有効に働いた。

また、最終的にできあがったカリキュラムを分類整理した結果、「総合的な学習の時間を柱にした教科等横断のカリキュラム」、「各教科等を柱にした教科等横断のカリキュラム」といった教科等横断のもの「同一教科内や同一単元内における知識・技能の活用発揮を促すカリキュラム」を加えた計3つのカリキュラムの型を見出すことができた。

研究を進めることで、教師が知識・技能の活用発揮を促すカリキュラム・デザインを行うことは、子どもが既習の知識・技能を活用発揮する姿（活用の姿）を促すことが見えてきた。しかし、カリキュラム・デザインだけでは不十分であり、既習の知識・技能を自覚的に活用できるといった子どもの側の能力をあわせて高める必要があることに気が付き、子どもが自覚的に既習の知識・技能を習得することができるよう省察の姿を促すことに焦点を当てた研究を3年次に行うことにした。

### ③2020年度（3年次）「探究の質を高める授業づくりの『しかけ』と評価」

前年度の研究を受け、省察の姿がより豊かに繰り返し見られる授業づくりのしかけと評価について研究実践を進めた。子どもが探究の質を高める過程を**気付く・決める・動く**とし、特に子どもが新たな問題意識をもったり、これまでの自他の学びを省察する必要性に気付いたりする場面（気付く場面）を促

す教師の手立てや評価及び子ども自身が行う自己評価の方法について研究を進めた。

成果としては、教師が行ったしかけや形成的評価によって、子どもの省察の姿が豊かになり、それに伴って主体・協働・活用の姿も豊かになることが明らかになった。しかし、教師の意図したしかけの効果が現れなかった場面も少なくなかった。そこで、教師のしかけの効果が高まるよう、より自主的・自発的に探究の質が高まる学びを子ども自身が行うことができるようにしたいと考えた。

#### ④2021年度（4年次）「子どもが『自己調整』を行う場面を生む『しかけ』」

前年度の研究を受け、「子ども自身が主体・協働・活用・省察の姿をより豊かに繰り返し見られるようにすること」、つまり、「子ども自身が探究の質を高めること」を『自己調整』<sup>5</sup>と定義し、そのような場面を生む教師の手立てについて研究を進めた。

『自己調整』には学ぶ内容に関する調整（以下、**内容の調整**）と学び方に関する調整（以下、**学び方の調整**）の2つがあると考え、研究実践に取り組んだ。内容の調整は、各教科等の見方・考え方が働き、既習の知識・技能が活用されることで教材・題材や学習問題についての認識が広がったり、理解が深まったりすることであると定義し、学び方の調整は、単元の学習問題の解決に向けて、子どもが自分（たち）にとって最適な学び方を選んだり、決めたりすることであると定義した。

成果としては、本校における『自己調整』は、各教科等の目標を達成するための手段であり、目的ではないことや『自己調整』の様子を見取り、評価するためには、一単位時間ではなく、少なくとも単元における『自己調整』の様子を長期的に見取り、評価していく必要があることが明らかになった。

また、『自己調整』は、子ども自らが『探究』の質を高めるものであることから、本単元の目標を達成できるようにするための発問・指示といった直接的な教師の手立てに加え、環境・状況づくりといった間接的な教師の手立てを行うことが極めて重要であることが明らかになった。そして、子どもの実態に応じて直接的な教師の手立てと間接的な手立てのバランスを考え、支援を工夫することや子どもたちの成長に合わせて直接的な教師の手立てを減らしていくことが望ましいこともわかってきた。

課題としては、『自己調整』の場面を生むためには、間接的な教師の手立てに関わる取り組みが不十分であったことや内容の調整、学び方の調整と主体・協働・活用・省察の姿を繰り返し豊かにすることとのつながりが分かりにくく、理論面での整理が必要であったことが挙げられる。

### （3）本校の子どもの実態と職員の思い

4年間の研究を踏まえ、改めて本校の子どもの実態について職員で共有を図った。良い点としては、『自分たちで〇〇したい』『次は〇〇したい』と自分のしたいことを決めて取り組む、「仲間と協力して学ぶこと好き」などが挙げられた。4つの姿のうちの主体と協働の姿にこれまでの教師のしかけの在り方について研究を重ねてきた成果を感じられた。一方で、「身に付けた知識・技能を活用する」、「自分の学びを俯瞰的にとらえ、学びに生かす」といった活用や省察の姿があまり見られないことに課題を感じ

---

<sup>5</sup>教育課程部会における審議のまとめ p.12 で明示されている自己調整とは異なるものとして、『自己調整』を定義した。

ている職員も多かった。また、教師の直接的なしかけが子どもの学びに影響を与えるが、教師の直接的なしかけが離れた際に学びが停滞してしまったり、自ら学ぶ姿が一部の子どもたちになってしまったりした。ゆえに、自ら学ぶ子どもたちにするためのしかけを探っていく必要性についても共有した。加えて、年度末に行った職員へのアンケートにより、「例えば研究を3年で終えてしまうと、1年生は3年生で、3年生は5年生で終えてしまう。子どもの6年間の学び・成長を考えると、6年間は同じ研究テーマでいきたい。」、「探究力が高い一方で、省察性が低いところが本校の子どもたちの課題だと言えるために、このテーマに継続して取り組んでいく必要がある。子どもの日常を見ても、少しずつ省察が働いた場面が増えてきている一方で、十分なレベルとは言い難い。」と多くの職員が研究主題の継続を肯定的に考えていることが明らかになった。

## 2 2022年度研究について

2022年度も改めて未来に生きて働く資質・能力の育成をめざした研究を継続していく。昨年度の課題で挙げた『自己調整』の場面を生むためには、間接的な教師の手立てを行うことが極めて重要であることが明らかになった一方で、間接的な教師の手立てに関わる取り組みが不十分であったこと、「子どもの実態に応じて直接的な教師の手立てと間接的な手立てのバランスを考え、支援を工夫することや子どもたちの成長に合わせて直接的な教師の手立てを減らしていくことが望ましいこと」に着目した研究を進めることにした。

子どもの実態に応じて直接的な手立てと間接的な手立てのバランスを考えたり、子どもの成長に合わせて教師の手立てを変えたりするためには、子どもがどのような状態であるのかというみとりが重要である。また、子どもへの手立てについて探る中で、「どのような手立てをうつか」ということよりも「子どもにとって意味のある手立てをうつことができているか」ということも重要である。子どもにとって意味のあるしかけをうつためには、子どもの育ちを1年間で見るとはならず、小学校6年間を見据えて子どもをとらえ、さらに目の前の子どもがどのような状態であるのかをみとることが欠かせない。

そこで、子どもたちの6年間の育ちをとらえるために、探究力と省察性を育成するための学びの指針である主体・協働・活用・省察の4つの姿に関して、発達に応じた指標を作成することにした。文科省の調査研究協力者会議等（初等中等教育）では、発達に関して「子どもはひとりひとり異なる資質や特性を有しており、その成長には個人差がある一方、子どもの発達の道筋やその順序性において、共通して見られる特徴がある。子どもは成長するに伴い、視野を広げ、認識力を高め、自己探求や他者との関わりを深めていくが、そのためには、発達段階にふさわしい生活や活動を十分に経験することが重要である。」「現代の子どもたちをめぐる社会環境も考慮し、子どもの発達やその課題を踏まえた適切な対応と支援を、従来より一層、行っていくことが、重要である」と述べられている。つまり、子どもはひとりひとり異なる資質や特性を有していること、子どもの発達の道筋やその順序性においては共通して見られる特徴があることから、発達していく速さは子どもによって異なるものの、同じような順序で段階的に発達していくといえる。

発達を視野に入れた主体・協働・活用・省察の姿の指標を作成し、目の前の子どもをみとったり、みとった子どもを指標の姿につなげるための手立てを行ったりすることで、未来に生きて働く資質・能力の育成につながるのではないかと考えた。

以上を踏まえ、発達の段階を視野に入れた研究に取り組むことにした。

2022 年度研究テーマ

## 未来に生きて働く資質・能力の育成（5年次）

～発達の段階を視野に入れた『探究』のしかけ～

本年度は、発達の段階を視野に入れた『探究』<sup>6</sup>の姿について設定し、各発達の段階におけるめざす姿を具現化するための教師のしかけを明らかにしていく。設定する発達の段階は、本校が掲げる『探究』の4つの姿とした。

### （1）本校が身に付けたい探究力と省察性とは

本研究1年次に設定した探究力について「探究のプロセスをとおして問題の解決に取り組む資質・能力」としていたが、4年間の研究により、必ずしも探究のプロセスを経る必要はないという結論に至ったことから、再定義することにした。当時の研究には発達の段階を視野に入れて考えていなかった点も踏まえ、いつの段階で身に付けておくべき資質・能力かを明確にする必要があり、本校の卒業時に身に付けさせておきたい資質・能力を以下のように設定した。

#### 探究力

各教科等の見方・考え方を働かせ、他者と協働しながら、問題の解決に取り組む資質・能力。

#### 省察性

各教科等の見方・考え方を働かせながら、自らの学びにおいて学びの方法や道筋を調整・改善したり、学びを意味付けたり、学んだことを自己の生活や行動につなげたりする自己効力感に支えられた資質・能力。

### （2）『探究』とは

探究力と省察性が育成される学びとはどのようなものか。本校では、子どもがよりよい問題解決を行っているときに2つの資質・能力が育成されるととらえている。よりよい問題解決を行っている学びを本校では『探究』とし、以下のように定義している。

<sup>6</sup> 2008年の中教審答申で明示された探究とは異なるものとして、『探究』を定義した。

### 『探究』

既有的知識・技能を**活用**しながら**主体的**に考え判断したり，**協働**したり，自己の学びを**省察**したりし，よりよく問題解決する学び

どの教科等の学習においても主体・協働・活用・省察の4つの姿が繰り返し，豊かに具現化している学びを実現することが，探究力と省察性を育成することにつながると考えている。

子どもの学びにおいて具現化したい主体，協働，活用，省察の姿の具体が以下である。

### 【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，積極的に挙手したり意欲的に発言したりする等の姿ではなく，学習課題を自分事にし，切実感をもって粘り強く解決しようとする姿である。

### 【協働】

子どもが他者との対話や活動をとおして学びに取り組む姿である。ここでいう他者とは，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，子どもから大人まで様々な他者を意味する。

### 【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，教科等間の活用，生活経験の活用等が考えられる。

### 【省察】

子どもが自らを慎重に思慮深く俯瞰的に捉えながら学びに取り組む姿，子どもが省察する価値に気づき，自己の学びを調整・改善したり，学んだことを意味付けたり，自己の生活や行動と結びつけたりする姿である。

なお，これら4つの姿には順序性はなく，4つすべてが見られなければ『探究』ではなくなるというものでもない。これまで，4つの姿が豊かに繰り返し現れるようになるために，教師がどのようなしかけを行っていけばいいのか研究を進めてきた。今年度は，これら4つの姿を発達の段階の視野を入れてとらえなおし，その姿を具現化するためのしかけを明らかにしていく。

### (3) 研究仮説

本年度は、以下の研究仮説をもとに研究を進める。

#### 研究仮説

発達の段階を視野に入れた4つの指標をもとに引き出したい『探究』の姿を設定し、『探究』の姿を引き出すための教師のしかけを行うことで、卒業時に身に付けさせたい探究力と省察性の育成につながるであろう。

### (4) 検証方法

本年度は、以下の方策で研究仮説を検証する。

#### 検証方法

発達の段階を視野に入れた4つの指標をもとに引き出したい『探究』の姿を單元ごとに設定し、設定した『探究』を引き出すための教師のしかけを行い、効果を検証する。

本研究では、発達の段階を視野に入れためざす『探究』の4つの姿を設定することにした。

主体については溝上(2018)を拠り所に設定した<sup>7</sup>。溝上は、「主体的な学習を行為者(主体)が課題(客体)に進んで働きかけて取り組まれる学習のことをさしており、多くの学習論が主体的な学習の中に包含されることになる」と述べている。さらに溝上は「分類してスペクトラムにする必要がある」と考え、3つの観点で整理した。溝上は第1段階として「課題依存型」を、第2段階として「自己調整型」を、第3段階として「人生型」を設定しているが、自己調整する姿が見られるのが高学年であるとするならば、本校では第2段階までを引き出したい姿とした。また、第1段階と第2段階の間に第1.5段階として「自己決定型」を設定することにした。この第1.5段階を「自己決定型」としたのは、デンによる自己決定理論の内の1つである有機的統合理論を参考にしたためである。有機的統合理論では、自己決定性が高くなるにつれて内発的動機づけに近づくと考えられており、外発的動機づけを外的調整、取り入れ調整、同一化調整、統合調整の4段階で分類している。外発的に動機づけられた学習であってもその学習に対する個人の価値の認め方によって自己決定性が高くなり、内発的動機づけに近い形で学業成績やパフォーマンス、精神的健康に影響をおよぼすとされている。つまり、有機的統合理論は外発的動機づけと内発的動機づけの間の段階といえる。第1段階は外発的動機づけに、第2段階は内発的動機づけにそれぞれ近く、その間の段階として、「自己決定型」を第1.5段階と設定することにした。

なお、発達の段階を年齢期で区分していないのは、主体の姿は個人の能力差が出やすいと考えたからである。

<sup>7</sup> 溝上慎一「アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性」

【主体に関する指標】

発達の段階	要素	引き出したい姿
第1段階	課題依存型	<ul style="list-style-type: none"> <li>・興味関心をもって課題に取り組む。</li> <li>・書く、話す、発表する等の活動をとおして課題に取り組む。</li> </ul>
第1.5段階	自己決定型	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題遂行に伴う自由選択や課題遂行自体に喜びや満足を見出しながら課題に取り組む。</li> </ul>
第2段階	自己調整型	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習目標や学習方略、メタ認知を用いるなどして、自身を方向付けたり、調整したりして課題に取り組む</li> </ul>
(第3段階)	(人生型)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中長期的な人生の目標達成、アイデンティティ形成、ウェルビーイングをめざして課題に取り組む。</li> </ul>

協働については、田村（2020）を拠り所に設定した<sup>8</sup>。平成29年小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編には、「他者と協働し主体的に取り組む学習活動にすること」に関して、協働的に学ぶことの意義として① 多様な情報にふれる（認知面）、② 異なる視点から考える（態度面）、③ 力を合わせたり交流したりする（行動面）と、それぞれ述べられており、田村は『他者と協働し主体的に取り組む学習活動にすること』における『協働的な学び』の価値分析の視点として、3つの視点で分類・整理している。この田村が作成した表を、本校の協働の姿の指標として活用することにした。

田村の表を活用した理由は2つある。1つは、協働の姿を認知面・態度面・行動面の3つで整理している点である。3つの観点を組み合わせながら協働の姿を設定することで、『探究』の協働につながると考えた。もう1つは、田村の「年齢や発達を超えて、子供は協働的に学んでいる」という考えと本校の協働が同じ立場であるからである。協働に関しては、年齢による発達の段階があるのではなく、教科や単元によって協働の仕方が変わるという立場であるため、発達の段階を設定していない。

以上を踏まえ、協働の姿を以下のように設定した。

【協働に関する指標】

観点	めざす姿
認知面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・異なる情報やたくさんの情報を入手する。</li> <li>・表現することで自らの認識を再構成し構造化する。</li> <li>・情報を提供し合い、関連付けて、知を創出する。</li> </ul>
態度面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・異なること、多様であることの価値を実感する。</li> <li>・関わり合い、力を合わせるものの価値を実感する。</li> <li>・開かれていること、共有することの価値を実感する。</li> </ul>
行動面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・交流し、頻繁にコミュニケーションを行う活動を行う。</li> <li>・協力し、ゴールに向かって取り組む活動を行う。</li> </ul>

<sup>8</sup> 田村学「探究的な学習の質を高める『協働的な学び』」

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・様々な人と関わり，力を合わせて活動を行う。</li> <li>・地域や社会と関わり，参画する活動を行う。</li> </ul>
--	---

活用については，発達の段階を設定していない。本校では，活用を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と定義していることから，前時の学習の活用，同单元内の活用，同教科内の活用，教科等間の活用，生活経験の活用等，教科の内外や生活などで得た知識・技能を活用する姿を引き出したい。

省察については，櫻井茂男（2020）を拠り所に設定した<sup>9</sup>。『自己調整』するために重要な省察に関して，櫻井は，「学習過程において，自分の学習の仕方を調整したり，行き詰った場合には気晴らしをして再挑戦したり，どうしてもうまくできない場合には当初の目標を修正したりすることも必要になる。こうした学習過程を自分で調整できるようになるのは，メタ認知が発達する小学校高学年くらいからである」と述べてある。このことから，小学校低学年や中学年に自ら省察する姿を育成することをめざすのではなく，この時期の子どもたちには省察性の素地を育むことが必要であるといえる。低学年でめざす姿，中学年でめざす姿，高学年でめざす姿をそれぞれ設定し，その姿の実現をめざしてしかけを考えて行っていくことが，未来に生きて働く資質・能力の育成につながるのではないかと考えた。合わせて，櫻井は「メタ認知が発達する高学年までは，その前段階として，ピントリッチの自己調整学習方略を具体的なレベルで明示し，実際に利用させることで，自分にとって最適な自己調整学習方略の姿に気付かせたい。高学年になると，自分の学習状況を自分でモニターし，自分にとって適した自己調整学習方略を使って効果的な学習が展開できるようになる」と述べている。そこで本校では，ピントリッチの自己調整学習方略リストをもとに，低学年，中学年，高学年の3つの区分に分けて，それぞれのめざす姿を設定した。低学年を高学年にメタ認知を働くための素地を養う時期，中学年を高学年につながるための自己調整学習方略に取り組む時期，高学年を自己調整学習方略に取り組む時期としてそれぞれ区分した。

### 【省察に関する指標】

発達の段階	上位 カテゴリー	下位 カテゴリー	めざす姿
低学年	認知的方略	リハーサル 精緻化 体制化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習内容を何度も繰り返して覚える。</li> <li>・自分の言葉に置き換えて考える。</li> <li>・教師の指導のもと，自分の言葉でまとめる。</li> </ul>
	メタ認知的 方略	プランニング モニタリング	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師の指導のもと，見通しをもつ。</li> <li>・教師の指導のもと，立ち止まる。</li> </ul>

<sup>9</sup> 櫻井茂男『学びの「エンゲージメント」—主観的に学習に取り組む態度の評価と育て方—』

	リソース 管理方略	時間管理 援助要請	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習のプラン通りに進めるために、時間を管理する。</li> <li>・何がわからないかを自覚する。</li> </ul>
中学年	認知的方略	批判的思考 精緻化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・根拠や別の考えを検討する。</li> <li>・学習内容を言い換えたり、すでに知っていることと結びつけたりする。</li> </ul>
		体制化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師の指導のもと学習内容を分類したり、要約したりする。</li> </ul>
	メタ認知的 方略	プランニング モニタリング	<ul style="list-style-type: none"> <li>・目標を設定する</li> <li>・これでいいのかと考え、立ち止まる。</li> </ul>
	リソース 管理方略	時間管理 援助要請	<ul style="list-style-type: none"> <li>・与えられた時間の中で活動の時間を自分たちで決める。</li> <li>・学習内容がわからないときに他者に援助を求める。</li> </ul>
高学年	認知的方略	批判的思考 批判的思考 精緻化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・見方を変えて物事をとらえなおす。</li> <li>・批判的に吟味して新たな考えを得ようとする。</li> <li>・学んだことを意味付けする。</li> </ul>
		体制化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習内容を分類したり、要約したりする。</li> </ul>
	メタ認知的 方略	プランニング モニタリング	<ul style="list-style-type: none"> <li>・目標を設定し、目標を達成するために、どうすればいいか見通しをもつ。</li> <li>・注意を維持したり、自らに問いかけたりする。</li> </ul>
	リソース 管理方略	時間管理 援助要請	<ul style="list-style-type: none"> <li>・与えられた時間の中で必要な活動を自分たちで選択し、活動の時間を自分たちで決める。</li> <li>・自分にとって必要な他者を選択し、援助を求める。</li> </ul>

『探究』の4つの指標をもとに、単元ごとに引き出したい『探究』の姿を設定する。設定した『探究』の姿を身に付けさせるためには、発達の段階を考慮した教師の意図的・計画的なしかけを行う必要があり、そのしかけが効果的だったかどうかを検証する。

以下は、本年度の校内研究・研修で明らかになった『探究』の姿を引き出す教師のしかけの例である。

探究の姿	低学年	中学年	高学年
主体	<ul style="list-style-type: none"> <li>・プロに出合わせる。</li> </ul>		
協働			

活用	・多面的にとらえられるような経験をさせる		
省察			・問い返して言語化させる

## 5 研究評価

各授業者が設定したその単元における『探究』の姿を蓄積していき、年度末に本校が卒業時に身に付けたい探究力と省察性を育成するためには、各発達の段階でどのような『探究』の姿が現れることが望ましいかを検証する。合わせて『探究』を身に付けるために有効であったしかけについて明らかにする。そのために、以下のプロセスを踏む。

- ① 校内研究授業，日々の授業でその単元における引き出したい『探究』の姿を設定し，その姿を引き出せるようなしかけを計画する。授業者は授業構想シートの中に必ずその単元における引き出したい『探究』の姿を設定し，そのためのしかけを構想しそれぞれ明記する。
- ② ①の実践を行い，エビデンス（子どもの発言やノートの記述，自己評価の記録等）を残していく。
- ③ 校内研修をとおして，有効なしかけを共有し，蓄積していく。
- ④ ①～③を繰り返す。
- ⑤ 2月に研究の成果と課題を研究紀要にまとめる。

合わせて，子どもたちが発達の段階を視野に入れた『探究』を経験することにより，探究力と省察性につながるような力が育まれたかについて，子どもへの質問紙調査で量的評価を行う。

## 引用・参考文献

- 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
- 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
- 鹿毛雅治『教育心理学』，2006，朝倉書店
- 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
- 三宮真知子『メタ認知で<学ぶ力>を高める』，2018，北大路書房
- 岡田涼・中谷素之・伊藤崇達・塚野州一『自ら学び考える子どもを育てる教育の方法と技術』，2016，北大路書房
- 関口貴裕・岸学・杉森伸吉『学校教育ではぐくむ資質・能力を評価する』，2019，図書文化
- 稲垣忠『教育の方法と技術』，2019，北大路書房
- 合田哲雄『学習指導要領の読み方・活かし方』，2019，教育開発研究所
- 櫻井茂男『学びの「エンゲージメント」』，2020，図書文化
- 奈須正裕『個別最適な学びと協働的な学び』，2021，東洋館出版社
- 溝上慎一『アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性』，2018，東信堂