

子供の確かな学びを育む授業づくり（第2年次）

～体験的、実地的な活動における教科の特性と子供の実態を踏まえた支援の構想～

2年次研究の成果と課題のまとめ

1 研究の概要

当校では、昨年度より研究主題を「子供の確かな学びを育む授業づくり」とし、育てたい資質・能力を明確にし、子供たちの多様性に応じて学びを育む授業づくりの在り方を明らかにすることを目的として、研究を進めてきた。1年次研究では、授業で目指す子供の姿を学習指導要領と関連させ、「何を学ぶ学習か」を明確にイメージした授業づくりを追究した。2年次研究では、1年次研究の課題を踏まえ、目標設定の更なる明確化を図りながら、教科別の指導を対象とした授業づくりに取り組んだ。授業においては、それぞれの教科で子供たちが確かに資質・能力を育むことができるように、学習活動の中心に「体験的、実地的な活動」を位置付け、机上の学習に留まらない子供たちが様々な感覚を働かせながら学べる授業の在り方を追究した。そして、教科別の指導であることを踏まえ、各教科の資質・能力を育成するに当たって重要な視点を「教科の特性」として捉え、各教科の見方・考え方等を子供たちが働かせながら学べるように実態に応じた支援を構想、実践した（図1）。

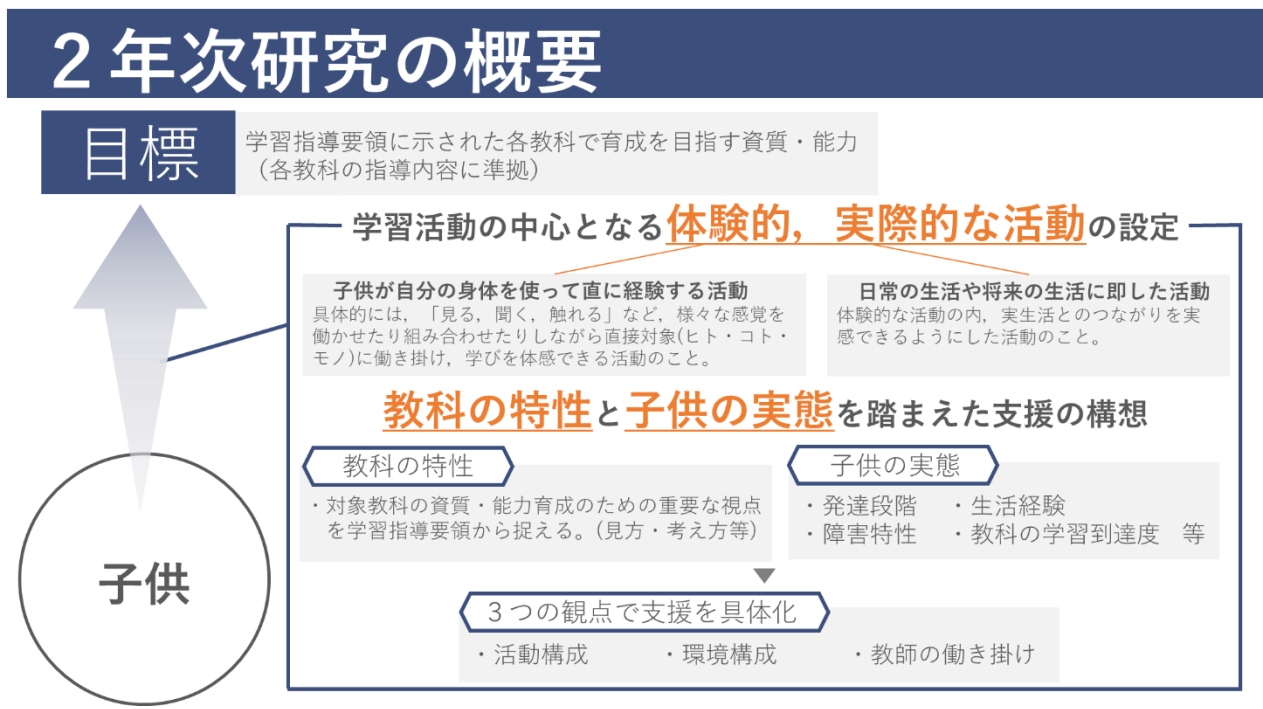


図1 2年次研究の概要（※研究総論及び実践の詳細は当校HP参照）

2 2年次研究の成果と課題

(1) 成果

本年次では大きく2つの成果が得られたと捉える。1つ目は、学習指導要領に準拠した単元目標の設定によって、何を学ぶのかが明確になり、目標と活動、支援のつながりがより確かになったことである。例えば、中学部数学科の授業では、学習指導要領解説の指導内容から、形を図形として捉えることや図形を組み合わせて形を作ること等の内容を単元目標として設定し、実践を行った。そして、図形を組み合わせて形を作るという目標に沿って、図形スタンプを用いて平面のクリスマスアート制作を行ったり、形に目を向けられるように、「クリスマスツリーを作るには、何の形のスタンプを使うといいかな?」といった言葉掛けをしたりした。このように、単元目標が明確になることで、活動や支援もこれまで以上に目標につながるものとなったと捉える。

2つ目は、「体験的、実地的な活動」を中心として授業を展開したことにより、目標に迫る行動が繰り返し見られたことである。先ほどの例で言えば、アートを作らずともツリーを構成する形を教えることはできる。しかし、実際に図形スタンプを使ってアートを作る活動を行うことで、「アート制作」という行動が伴うことになる。行動が伴うことで、見聞きする以上に表したい形に合う図形を繰り返し考えることにつながり、実感を伴った学びとなったのではないかと推察する。実際の授業においても、表したい形をイメージしながら、それに合う図形スタンプを使ってアートを制作する姿や、授業外の場面で身の回りにある物を見てその形を声にする姿が見られた。こうしたことから、「体験的、実地的な活動」を中心とした授業づくりは有効であったと捉える。

(2) 課題

課題については、大きく次の3点を捉えた。

1つ目は、単元目標から個人目標を設定するまでを具体化する手続きが曖昧だったことである。成果でも述べたように、学習指導要領の指導内容に準拠することで、「最終的にどのような力を育成するのか」という単元目標の設定が明確になった。しかし、単元目標をどのように個人目標まで落とし込んでいくかについては授業者のさじ加減で決められる部分が多く、各観点における目標の記述が似通ったものとなっていたり、個人目標に落とし込んだ際に、単元目標とのつながりが曖昧になってしまったりしていた。このことから、単元目標から本時の目標へ、本時の目標から個人の目標へと目標を具体化していく過程においては曖昧な部分が多かったと言える。より一層、明確な本時及び個人目標の設定に向けて改善が必要である。

2つ目は、評価における達成度の捉えや、それに伴う単元評価の手順が不明確だったことが挙げられる。2年次は目標に準拠した評価となるように、「～する。」という具体的な子供の行動で示した目標を、「～している。」という形で達成の姿として示すことで評価を行った。しかし、行動が生起していたかどうかのみでの評価になってしまい、「目標以上」「達成」「未達成」といった達成度の捉えについては曖昧だった。そのため、目標設定の段階から改善を図り、どのように達成度を捉えていくのかを明確にする必要があると考える。また、授業毎に行った評価を基に単元全体の評価を行うに当たっては、授業者の主観的な見取り(総括)で評価する形となってしまった。授業と単元全体の評価の接続についても検討し、各教科の指導内容の達成状況を適切に蓄積できるようにする必要があると考える。

3つ目は、「体験的、実地的な活動」において子供が自ら学習に向かうような姿を十分に引き出せなかったことである。具体的には、授業の大事なポイントを押さえられるようにと教師が子供たちへ話

すような場面が多くなったり、確かにねらいに迫れるようにと、活動への取組方を初めから個々に絞ってしまったりしていたことが挙げられる。また、支援についても教師が目標につながると捉えた見方・考え方を働かせられるようにするための支援に力点を置きすぎてしまった。学習において様々な見方・考え方が働く中で、子供たちは思考・判断し、表現していくと考えられることから、一定の見方・考え方に焦点化しすぎた支援は逆に子供たちの思考や表現を狭める形となってしまったと推察する。これらは、「各教科の資質・能力を育成する」ということが、子供自らの成長を促す（支える）意識ではなく、教師主導で成長を促そうとする（教える）意識に偏って授業が構成されていたことが大きな要因ではないかと考える。

このように、学習に取り組む際に子供の選択的余地が少なかったことや、学習に向かいたくなるような支援が十分でなかったことにより、子供たちが自ら考え行動しながら学びに向かっていくような姿を引き出し切れなかったと考える。より一層子供たちが自分自身で学びに向かっていくような授業でなければ、各授業で資質・能力が育成されたとは言い難いものとなると考える。

これは、令和5年8月に出された義務教育の在り方ワーキンググループ論点整理¹やそれを受けて同グループから12月に出された中間まとめ²などで、「自立した学習者の育成」が重要視されているように、自らの意思で身の回りの事象に働き掛け、現在及び将来の生活をより良いものとしていく力を養う必要があると考える。

こうした上記の3つの課題から、目標設定や評価の在り方の検討と共に、改めて、子供たちが自らの意思で学びに向かっていけるような活動やそのための支援を検討していく必要があると考えた。

3 3年次研究の方向性

まず、目標設定と評価については、単元目標から各授業における個人目標を設定するまでの流れと、その評価方法を整理していく。そのために、今年度試験的に用いた「目標と評価のルーブリック」の在り方を見直し、その活用方法をより一層明確にしていく。また、各授業の評価を基にした単元目標（学習指導要領の指導内容）に対する評価の在り方についても整理していく。

次に、各教科等における資質・能力を確かに育成するために、「体験的、実地的な活動」において子供が主体的に行動する姿を引き出すことができるように改善を図る。具体的には、活動における取組方を集団で一律にしたり、教師が個別に限定したりするのではなく、子供たちが主体の授業となるように、共に学ぶ人数や役割、扱う物や場所、取り組む順番など「ヒト、コト、モノ、空間、時間」の側面から選択できる状況を作り、学習活動を展開していく。また、こうした改善に加え、学習活動に対する関心を生む支援を構想していく。2年次のように、教師が重要であると捉えた「限定した見方・考え方」を働かせるための支援ではなく、指導内容にかかわる「様々な見方・考え方」を子供たちが働かせるためにも、学習に対する関心をもてるような支援の在り方を改めて追究していく。

来年度も教科別の指導において各教科の内容を着実に育成することをねらって研究を進めていく。その際、内容の習得に最終的なゴールを置くのではなく、育成された資質・能力が子供たちの現在及び将来の生活にどのような力につながるかをイメージして授業を行うことに留意する。

引用・参考文献

- ¹ 中央教育審議会初等中等教育分科会 個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた学校教育の在り方に関する特別部会 義務教育の在り方ワーキンググループ 令和5年3月 「論点整理」
- ² 中央教育審議会初等中等教育分科会 個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた学校教育の在り方に関する特別部会 義務教育の在り方ワーキンググループ 令和5年3月 「中間まとめ」