

琉球大学学術リポジトリ

《研究総論》 21世紀型思考力の育成（4年次）：
一人ひとりの学びのみとりに通して

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属中学校 公開日: 2020-08-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中村, 謙太, 里井, 洋一, 與那覇, 直樹, 門口, 安光, 新垣, 真, 島袋, 靖之, 下門, 健吾, 上原, 明子, 前原, 大知, 新垣, 元子, 宮城, 将吾, 仲田, 育伸, 上江洲, 朝男 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/46646

21 世紀型思考力の育成（4 年次）

－ 一人ひとりの学びのみとを通して －

中村謙太* 里井洋一** 與那覇直樹* 門口安光* 新垣真* 島袋靖之* 下門健吾*

上原明子* 前原大知* 新垣元子* 宮城将吾* 仲田育伸* 上江洲朝男**

*琉球大学教育学部附属中学校 **琉球大学教育学部

I はじめに

昔から人間は困難に出会った時、その問題の本質を考え、解決に向けて知識を集め、知恵に変えながら乗り越えてきた。沖縄では、そのような知恵のことを“ジンブン”と称し、尊重してきた風土がある。その知恵（ジンブン）ある人間が、予測困難なこれからの社会の中で、弛まない発展を支える人材になり得るであろう。「社会の形や働き方などが大きく変化していく中で、子どもは解き方があらかじめ定まった問題を効率的に解いたり、定められた手続きを効率的にこなしたりするような^①」知識の習得だけではジンブンは得られない。ジンブンの獲得には、子ども自身が豊かな人生を創造するために必要な知識をつかみ、試行錯誤しながら使いこなせる資質・能力の育成が必要であろう。そこで、本校では子どもたちが潜在的に持っている学ぶ力を引き出し、それを使いながら知恵（ジンブン）の育成をねらうことで、21世紀を生き抜くために必要な子どもたちの学びを追究することとした。

II 主題設定の理由

1 社会の要請（2017 年）から

「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（以下「審議のまとめ」）では、急速なグローバル化や情報化が進展する社会の中で、未来の在り方を先取りしながら学校教育のよさを進化させていくべき^①」^①だと指摘している。そこで子どもたちが活躍する未来に向けて、「情報や情報

手段を主体的に選択・活用していくスキルや物事を多角的・多面的に吟味し見定めていく力（クリティカルシンキング）、統計的な分析に基づき判断する力、問題を見いだし解決に向けて思考するための知識やスキル等^①」の必要性が大きくなっている。一方、審議のまとめでは「我が国の子どもたちの学力の現状は、学習したことを活用して根拠を明確にししながら自分の考えを述べたり、学習の結果から解釈・考察して説明したりする力には課題がある^①」と指摘している。将来の学校教育の在り方を考えた場合、どんな社会構造にでも立ち向かえる生徒一人ひとりの「思考力」を高める学習指導が求められていると考える。

2 沖縄県の現状から

沖縄県の現状は、「全国学力・学習状況調査結果においては、全ての科目で全国水準との差を縮めている。一方、活用に関する B 問題に課題が見られるので、自分の考えを書く、交流活動を通して自分の考えを明確に伝える、振り返りを通して自分の考えを整理するなど、思考力・判断力・表現力等の育成が必要^②」とある。石井は、知識を活用したり創造したりする力は、学習者の実力が試される思考しコミュニケーションする必然性のある文脈において、共同的で深い学習に取り組む中でこそ育てられると述べている^③。つまり、本県では A 問題で問われた知識・技能を使って考えなくなる状況や、深く思考する必然性のある場面で思考力をはぐくむことが求められる。また、子

どもたちが目的意識をもって学習に臨み、生活環境に左右されずに主体的・能動的な学習につながる指導方法等の工夫・改善も求められる。

3 本校の現状から

本研究初年度の平成 28 年 12 月に全国学習状況調査を本校独自で全校生徒に行った。その結果、質問番号(46)の「話し合い活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができていると思うか」の項目で、87% (H27 年度 3 学年実施比 7% ↑) の生徒が肯定的な反応を示した。一方、質問番号(45)の「他の人に説明したり、文章に書いたりすることは難しい」の項目で、65% (H27 年度 3 学年実施比 8% ↑) の生徒が肯定的な反応を示した。この調査結果から、各教科で実践している対話を通じたアクティブ・ラーニングは生徒の考えを深め・広げる活動に対して効果的だと示唆された。一方、自分の考えたことを自分

の言葉や文章で伝えるなどのアウトプット活動に対して、課題意識があることが分かった。

多難な次代を生き抜く準備をする学び手は、問題の本質やその根拠まで深く追求して納得する経験や、その思考プロセスを内省的に振り返り、学び方を学ぶといった経験を繰り返す事が求められる⁴⁾。つまり、生徒の学習活動が単に学習内容をインプットして終わるだけでなく、問題解決に向けて深く考え、学習内容の本質に迫る経験が重要ということである。その為には、よりよい解決に向けて自己の考えの外化や、他者とともに多面的・多角的に振り返るなどの経験が必要であろう。そこで、本研究は前次研究の対話による協動的な学び合いを背景に主体的・対話的で深い学びの視点を通して、生徒が深く考えることが出来るような授業改善を行い、21 世紀を生き抜くために必要となる思考力（深く考える力）を育成していくこととした（図 1）。

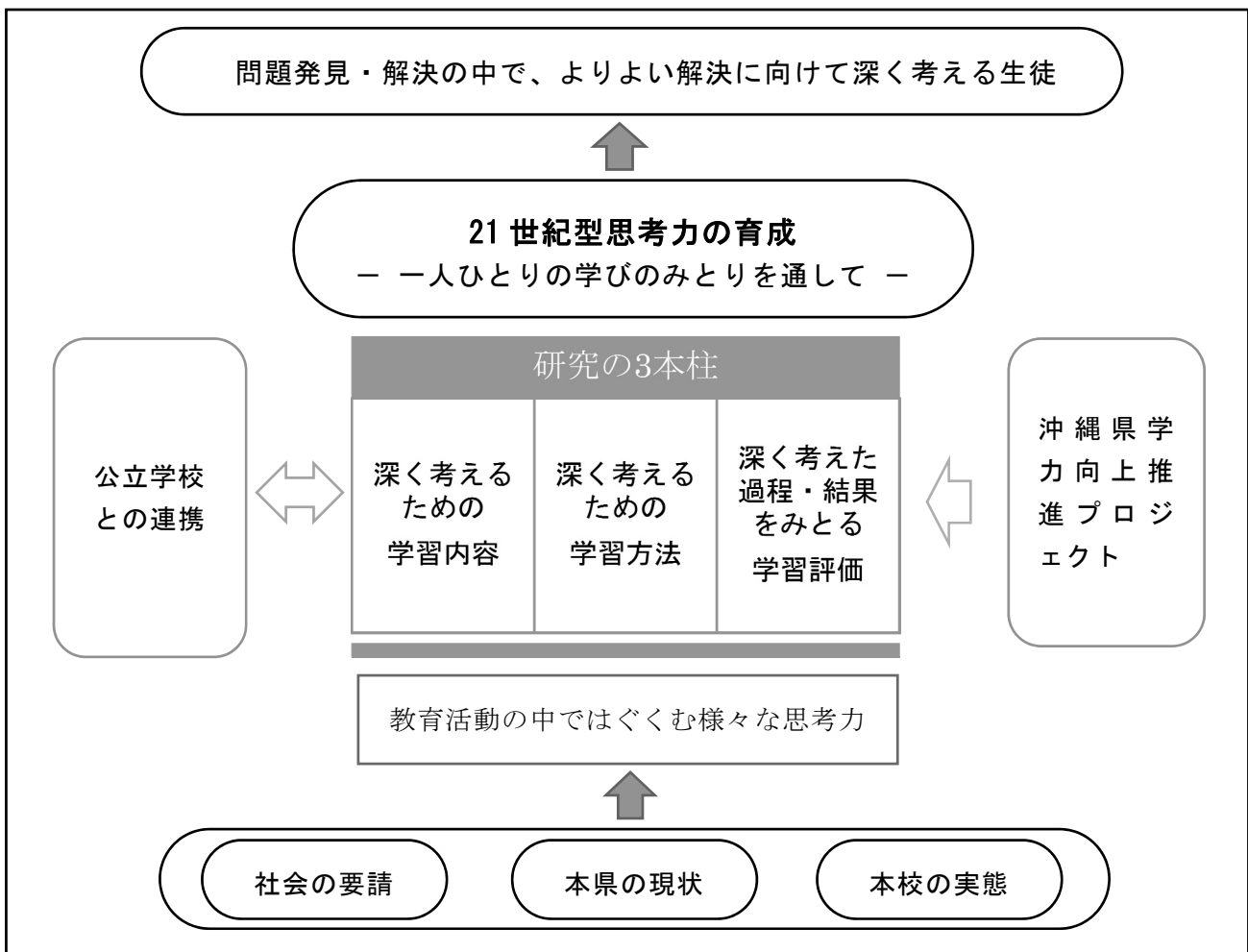


図 1 研究構想図

Ⅲ 研究の目的

21世紀を生き抜くために必要となる思考力を、深く考える学習活動を通して育成する。

Ⅳ 目指す生徒像

問題発見・解決の中で、よりよい解決に向けて深く考えることができる生徒。

Ⅴ 研究内容

1 「21世紀型思考力」とは

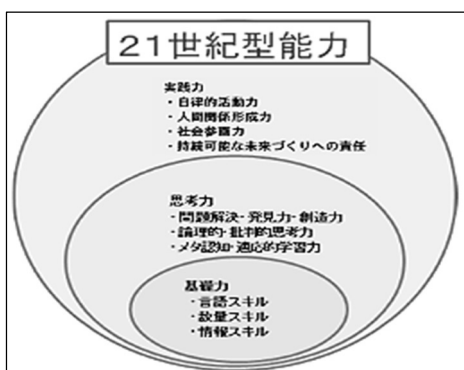


図2 21世紀型能力

研究主題の「21世紀型思考力」は、国立教育政策研究所(以下「国研」)の掲げる「21世紀型能力(図2)」の中核に位置し、「7つの構成要素からなる思考力」⁴⁾を意図している。国研では、その中核にある思考力を「様々な解決に向けて一人一人が自ら学び判断し自分の考えを持って、他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し、よりよい解を見いだす力、更に新しい知識を作り出し、次の問いを見つけるような力⁴⁾」と考えている。

本校の捉える「21世紀型思考力」とは、7つの構成要素が互に関連しながら働いている思考力の様相(図3)を示す。そのような思考力は、生徒が思考しコミュニケーションする活動が自ずと

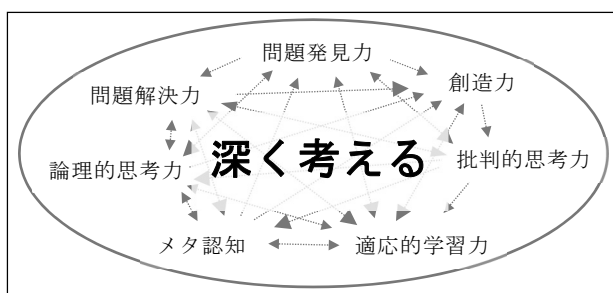


図3 (本校の捉える) 21世紀型思考力

生じる課題や場の中で自然に働いていると考える。そこで、問題発見・解決の中で「深く考える」生徒の姿やその背景を、丁寧に洞察・分析することで「21世紀型思考力」を育成する手がかりをつかみたい。

2 一人ひとりの学びのみとりとは

本研究は研究の初年度から3年間、研究副主題を「一アクティブ・ラーニングを通して」とし、他者と協調的に学び合いながら思考を深める事ができる学習環境を視野に入れ、全教科で「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び(アクティブ・ラーニング)⁵⁾」の実践研究を進めてきた。それは生徒が「深く考える」場を、アクティブ・ラーニングの授業改善の3つの視点(①主体的な学び②対話的な学び③深い学び)から、知識が生きて働くものとして習得されるための学習過程の質的改善⁵⁾を行うことで、生徒によりよい思考力がはぐくまれると考えたからである。

その際私たちが大切にしてきたことは、「子どもの一人ひとりの学びは多様である」ということである。学習過程の質的改善のためには、教師が何をしたかではなく、一人ひとりの子ども達が授業の中であるいは単元を通してどのように学んでいるかのみとりが必要である⁶⁾。今年度は研究副主題を「一人ひとりの学びのみとりを通して」とし、子どもの学びのみとりからアプローチする。

3 研究の3本の柱

本研究は、「21世紀型思考力」の育成のために、生徒が「深く考える」姿や背景を念頭に取る。そこで、次の3つ(図4)を研究の柱とする。

- ①深く考えるための学習内容(指導内容・計画)
- ②深く考えるための学習過程(思考を誘う発問や思考ツールなど)
- ③深く考えた過程や結果をみとるための学習評価

図4 本研究の3つの柱

(1) 深く考えるための学習内容(指導計画)

単位時間の細切れの学習教材は、教えやすく学習しやすい。一方、細切れでは思考を深めるには

物足りない場合がある。本研究の目指す生徒像には、生徒が思考しコミュニケーションする活動の持続性や継続性がポイントになってくる。そこで、学習内容と子どもの学びをつなぎ、大きな概念形成に至るような単元構成（指導計画）の工夫を行い、より一層の思考の深まりを考える。

(2) 深く考えるための学習方法

新しい知識を獲得するには、生徒の能動的（active）な思考を促しながら、個々の経験や既存知識をつなぐことが必要である。生徒が自ら知識の再構築を行い、生徒なりの最適解を作り出せるアウトプット活動の必然性がうまれるような単元の問いや発問に着目する。また、深く考えるためには、より広い視点や異なった視点が必要である。視点や判断をゆさぶるような教師からの問い直しの重要性についても着目する。

(3) 深く考えた過程や結果をみとる学習評価

石井は、目標となる学力の質に応じてそれに適した方法を工夫していく事で個の学びが評価できる^③と述べている。つまり、深く考えた過程や結果をみとる為には、単元等の学習内容を構造化し、それに適した評価方法やタイミングの工夫を行う必要があるという事である。評価を通して深く考える生徒をめざす「指導と評価の一体化」を念頭に、各教科で評価モデルの作成を進める。

(4) 学力向上推進プロジェクトから

予測困難な時代を見据え、本県では「沖縄県 21 世紀ビジョン」が策定され、目指すべき将来像に向けて県全体が一体となった取り組みを求めている。県教育界では、「学力向上推進プロジェクト」を立ち上げ、子どもたちが自らの人生を主体的に切り拓いていけるような「確かな学力」の向上を目指している。本校では、地域教育のモデル校として県の掲げる「授業改善 6 つの方策（図 5）」を視野に入れながら本研究の検証を進める。

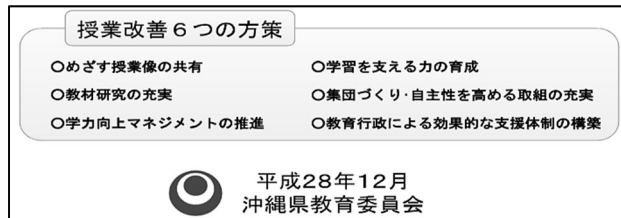
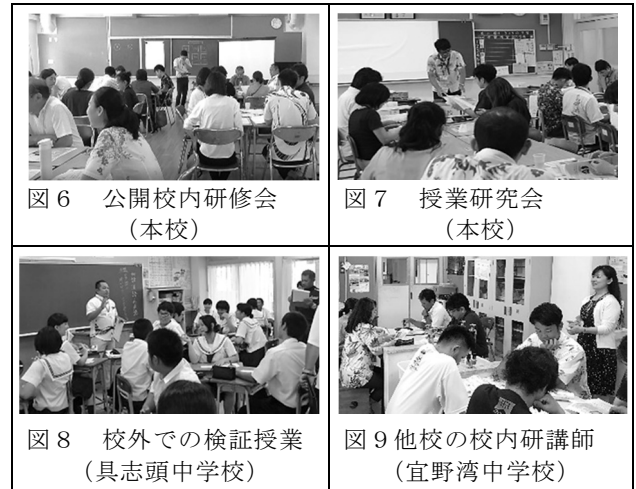


図 5 授業改善 6 つの方策

(5) 地域公立学校との連携

本校は、先行的な指導方法に取り組み、その成果や課題を検証・公表することで、地域教育の振興に資するという使命がある。そこで、今年度は公立学校にも参加を呼びかける公開校内研修の開催（図 6）、公立学校の先生を招いての公開授業・授業研究会（図 7）、本校教諭による公立学校での検証授業実施（図 8）、公立学校の校内研修に講師としての参加（図 9）など多様な形で、本校の在り方を模索した。



VI 研究の経緯・本年度（4 年次）の研究の問題の所在

本研究は 3 年計画のもと、総論及び各教科での理論研究と生徒が深く考える授業づくりを念頭に公開授業や授業実践の試行・省察を繰り返しながら実践研究を進めてきた。

(1) 研究 1 年次（平成 28 年度）

研究 1 年次は、総論及び各教科の理論研究や、各教科で思考力をはぐくむための授業実践が試行された。生徒が「深く考える」ことができるようにさまざまな工夫が各教科で見られたが、その共通する点は、「目的を明確にした対話活動」（図 10）

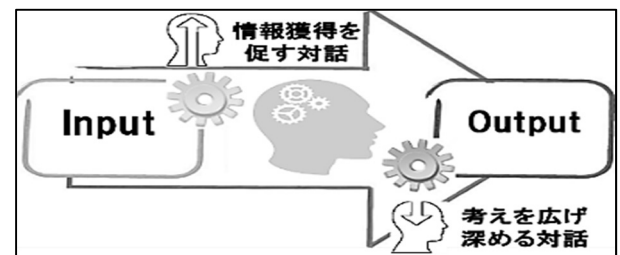


図 10 目的を明確にした対話活動

の2つの視点にまとめることができた。教師からの「それは本当ですか?」「他にはないのですか?」など、見方や判断をゆさぶる「情報獲得を促す対話活動」と、子ども同士が課題解決のプロセスでおこなう「考えを広げ深める対話活動」である。

また、各教科の実践から、深く考えた結果は、それを外化した成果物に現れることがわかり、生徒の思考を見とるためのアウトプット活動の重要性(図11)が指摘された。

- アウトプットする活動は、「思考する」必然性・必要性が出てくる。
- アウトプットした結果こそ、躓きや誤概念を訂正する場面につながる。
- 深く考え結論付けたのであれば、その答えを自分の言葉・文章で語るはず。

図11 アウトプット活動の重要性

(2) 研究2年次(平成29年度)

研究2年次では、生徒が深く考えるには、学びがいを感じる文脈(ストーリー性)の学習計画や学び具合を実感できるような振り返り活動の工夫が有効であることや、みんなが参加できるような学習活動を通して多様な考えや問いを引き出し、思考ツールを使いながら考えを比較・吟味・統合し、一人ひとりの考えを再構築するような学習展開が効果的であることがみえてきた。

各教科で、年間を通して“深く考える”ために吟味された学習計画や学習内容に即した思考ツールの活用を通して、生徒参加型の授業を行った結果、生徒が主体的に問題解決に挑戦する姿が見られた。主体的な学習過程や習慣は、個々の学習観(学習方略など)などに良い影響を与えることが示唆された。また、各教科のアウトプットの質を高めるアクティブ・ラーニングの実践は、中学校段階の学力学習状況調査の学習状況にも良い結果を与えることも推察された^[7]。

一方で、学習上位群と下位群の発表機会についての意識の差がみられたことから、「授業者は、生徒にアウトプットを求める場面等で、授業が学習上位群の生徒を中心とした学習展開になっていないか再点検が求められる」ことが課題としてあげられた。

(3) 研究3年次(平成30年度)

研究3年次は、2年次で出された課題である学習下位群の学びを念頭におきながら、「一人ひとりの学びの多様性に応じて子どもの学びをみとり教師の指導改善に生かす評価(指導と評価の一体化)」に主眼をおいて実践研究を進めた。各教科では、「思考を深める」ことを想定した単元構想や評価計画をたてて、子どもの思考力が発揮される場を設定し評価する、つまりパフォーマンス課題の効果的な設定やルーブリックを活用した子どもの学びのみとりなどについての実践が進められた。さらに、子どもの学びのみとりからの授業改善のプロセスの具体を明らかにする試みがなされると同時に、それは「子どもがどのように学んでいるか」からの授業研究会のあり方にもつながることが指摘された。

(4) 3年間の総括と本年度研究(4年次)の問題の所在

本研究3年間の「深く考える」実践が、子どもたちの資質・能力の育成にどのような影響を与えたのかを分析したところ、次の2点が確認できた。

1つ目は、「深く考える」実践が、学習状況に良い影響を与えていること、そしてその背景には、「考えるプロセスが大切」「自分なりのやり方を探す」といった、学びに対する考え方(学習観^[8])の肯定的な変容があるということである(図12、13を参照)。

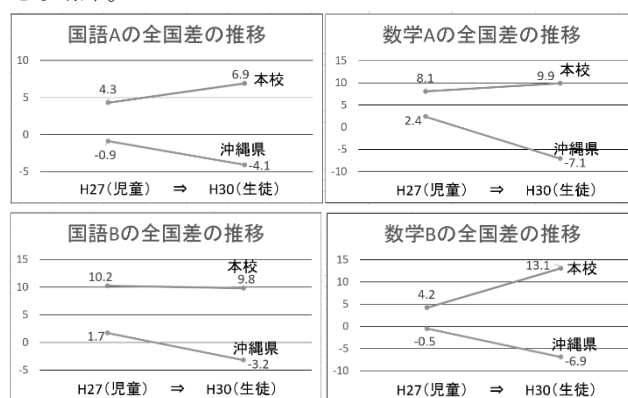
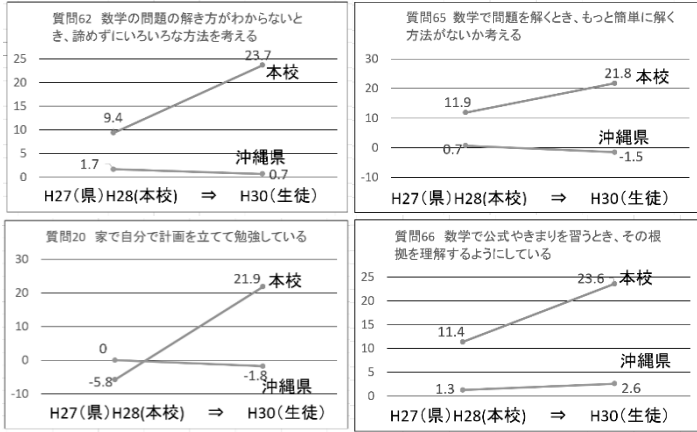


図12 学力調査結果の全国との差の推移

注1)本研究の3年間に本校に在籍していたH30年度3年生の全国学力調査結果と、生徒質問紙による学習観の結果について、それぞれ全国(公)ポイントとの差をとり、小学校段階と中学校段階と比較した

注2)本校は小学校から中学校に上がる段階で若干の募集入学があるので、小学校段階と中学校段階では全く同じ生徒の比較ではない。



注) 本校は H28 (現 3 年生が中 1 の 12 月) と H30 (3 年の 12 月) との比較、
 沖縄県は H27 (現 3 年生が小 6 の 4 月) と H30 (3 年の 4 月) との比較

図 13 本校 3 年生と沖縄県 3 年生の学習観の全国との差

2 つ目は、その学習観の肯定的な変容は、学習上位群で大きくみられる一方で、下位群の学習観の変容が小さく、難しいことがわかった (表 1)。

表 1 学習上位群と下位群の学習観の変化 (H29⇒H30)

質問項目 (学習観)	学習上位群% (差)	
	学習下位群% (差)	
質問 62	上位群	95⇒96 (+1)
	下位群	78⇒75 (-3)
質問 65	上位群	82⇒100 (+18)
	下位群	78⇒75 (-3)
質問 20	上位群	73⇒83 (+10)
	下位群	35⇒42 (+7)
質問 66	上位群	95⇒96 (+1)
	下位群	87⇒75 (-12)

注) 学習上位群、下位群ともそれぞれ H29 年度の 1 年生、2 年生各 10 名程度。
 下位群は学習状況が「概ね満足」に届かず、学習内容の理解等にも課題があるとみられる生徒から抽出した。

上位群が高い数値を示し、伸びの大きかった「問題を解くためのいろいろな方法を考える」や「自分で計画を立てて勉強する」「根拠を理解するようにしている」などは、「自分の学びを自覚している」状態だといえる。下位群の生徒は自分の学びを自覚することが難しい現状がある。自分の学びを自覚的に捉えるためには、どのような仕掛けが必要なのか。下位群の学びが自覚化されていくプロセスの解明に課題が残った。

VII 研究 4 年次の実践・まとめ

研究 3 年間の総括を受け、研究 4 年次は、すべての生徒の「学びの自覚化」を促すことで深く考える生徒をめざすことを試みた。背景にあるのは、前年度研究からみえてきた「自分の学びに対する自覚があること」と「深く考える」との関係性 (図 14) に着目したことである。

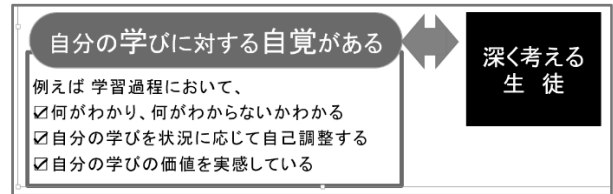


図 14 学びの自覚化と深く考えるの関係

ここでの「学びの自覚化」とは、例えば学習過程において、「何がわかり、何がわからないのかわかる」ことや、あるいは「自分の学びの状況に応じて、足りないことを補ったり、やり方を変えてみたりするなど自己調整する」、「自分の学びの価値を実感している」などが次第に深まっていく状態を想定している。特に今年度は、学習苦手群(「下位群」を今次研究から「苦手群」と呼称している)の学びに注目し、苦手群の学びはどのようになっているのか、苦手群の学びが自覚化されていくプロセスそのものに焦点を当て、実践研究を進めた。

そこでみえてきたことは、発言もほとんど無く、ワークシートの記述も少ないというような一見すると何も学んでないように見える生徒でも、その子なりの学びの姿があり、それを手がかりに「学びの自覚化」を促し、高めていくヒントを得ることができるということである。副主題にある「一人ひとりの学びのみとりを通して」授業を構想し、授業改善していくことの有用性があらためて確認された。子どもの学びのみとりをもとに、子どもたちそれぞれの学びの自覚化を促す試みを以下にまとめる。

(1) 「みとり」の 2 つの側面

本研究において「一人ひとりの子どもの学び」を次の 2 つの側面から捉えた。1 つは「教師が子どもの学びをみとる」と、もう 1 つは「子どもが自分の学びをみとる」である。「教師が子どもの学びをみとる」とは、子どもがどのように学んでい

るかを1時間の授業でも、単元レベルでも情報収集し、子どもの学びに対してコメントしたり支持したりする（評価する）ことを通して、その子のその学びにどのような価値があるのか認め、その価値に気づかせることを意図している。また、「子どもが自分の学びをみとる」とは、自分の今の学びはどうか、自らの学びを振り返ったり、友達同士での話し合いや関係性の中から自分の学びの意義や価値を発見し、実感していくことを意図している。さらに、単元の学習を通して「どのように学び、考えると良いか」など学習の改善の手立てや、次の学習の見通しを自ら考え、自ら調整していくようになることを目指している。この2つの側面を意識した各教科の実践を表に整理した（表2）。

表2 教師のみとりや子ども自身のみとりで、学びの自覚化を促す実践（例）

教科	実践
国語	・「分析レポート」の交流や「OPPシート」で自分の学びを振り返る
社会	・単元レベルで考えの変容がみえる「振り返りシート」 ・友達からの相互評価や教師の評価場面の工夫
数学	・単元の学習後に「単元振り返りシート」で学びが深まったところと不十分なところなど、自己の状況を把握する
理科	・ノートを活用した単元課題の振り返り
音楽	・聞き取ったことや感じ取ったことを見える形にしてそれをもとに交流する
美術	・作品づくりにおいて、わからないをわかるに変える実践
体育	・「今日のベストアドバイザー」の記述による他者の意見の意識化
技術 家庭	・学習前学習後の自分の学びの見直し
英語	・子どもの学びの自覚化を促すルーブリックの設定

各教科の実践の詳細は後述の教科論に記すが、各教科からは、例えば、子ども自身が自分の意見に対する友達のコメントをもとに、自らの学びを価値づけるような姿があるなど、子ども達同士の関係性の中で学びの自覚化が促されたという報告などがあった。一方で、一時的には自分の学びを把握し、自覚するような場面があっても、継続的に深まっているようすは捉えられず、苦手群の学習観の変容のためには、実践の積み重ねが必要であるとの報告もあった。

(2) 学習苦手群のある生徒（Aさん）の変容

各教科での実践が、学習苦手群にいた生徒にどのような変化をもたらせたのか、特に「学びの自覚化」がどのように促されてきたのかをみるために、現3年生のAさんの学びが変容していく姿や背景を、Aさんへのインタビュー等を通してみていく。

① 1年生の頃のAさん

1年生の頃、学習苦手群にいたAさんは、授業の内容も意味がわからず、「1年生の頃の自分とはとにかく学習への意欲に欠けていた」とインタビューで話している。教師が与えた学習課題で「おもしろいな」と思って自分なりに課題を追究したことはあったが、初めての定期テストで全く問題が解けずに、「(勉強に対して)折れてしまった」。提出を求められるワークシートもよく友達のを写して提出したり、あるいは提出すらしないことも多かった。1年生で学ぶ学習内容は、ほとんどの教科で理解できずにいた。

② 現在（3年生）のAさん

現在のAさんは、「(数学では)もっと効率よく解く方法がないか考えたり、それを発見したりすることが楽しいし、うれしい。」と話している。「例えばですが、」と切り出し、先日にも数学で自分なりの解き方のコツを発見したことを生き生きと語っていた。図15は、Aさんの数学の平方根の授業の振り返りシートの抜粋である。授業の内容を自分なりの言葉で整理し、自分が「重要なポイントである」と考えている点を、自分の理解で価値づけているようすが見られる。素因数分解の際には、「めんどうくさくても割れるなら2から」と考えていた

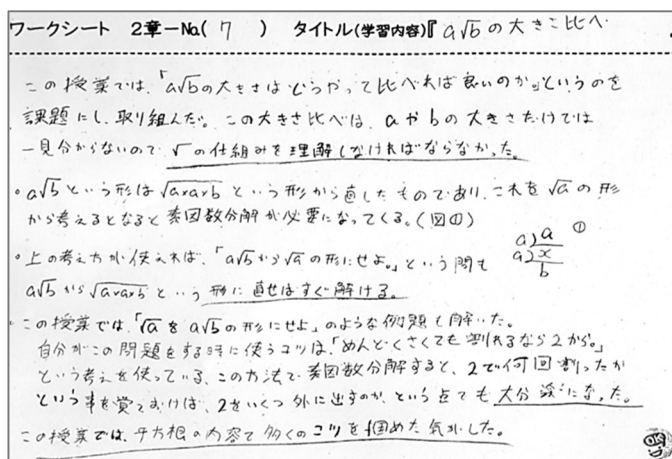


図15 Aさんの振り返りシート（数学）

自分が、「2をいくつ外に出すのか」という点で思考することで、「楽になった」「この授業で…コツを掴めた気がした」と自分の学びをみとり、学びを自分なりに自覚している姿が見られた。

Aさんの話を聞いていくと、「この方法がいいかわからないけれど、自分なりの勉強の方法を探している」という学習への考え方が今のAさんの学びを形作っているようにみえた。どんな風に勉強しているかという話題の時に、「こうやると簡単にできる」「これってよく出てくるな(出題されるな)」「あのときのものが使えるかな」などをよく語っていたので、それは「自分の勉強を自分でコントロールしている感じかな」というと「そんな感じですよ」と話していた。

③ Aさんの変容の背景

学習苦手群にいたAさんが、自分の学びを自覚していくきっかけは何だったのだろうか。Aさんの学習観の変容をみるために、2年生の頃と3年生の頃のAさんの同じ質問に対する回答を比較した(表3)。

表3 Aさんの学習観の変容と定期テストの変化

質問項目 (学習観)		平成30年 12月 2年生の頃	令和元年 12月 3年生の頃
質問 62	数学の問題の解き方がわからないとき、諦めずにいろいろな方法を考えますか。	どちらかというとはまる	あてはまる
質問 65	数学の授業で問題を解くとき、もっと簡単に解く方法がないか考えますか。	どちらかというとはまらない	あてはまる
質問 20	家で、自分で計画を立てて勉強をしていますか。	どちらかというとはまらない	どちらかというとはまる
質問 66	数学の授業で公式やきまりを習うときその根拠を理解するようにしていますか。	どちらかというとはまる	あてはまる
年度 Aさんの定期テスト点数 (平均との差)		H29 212 (-116)	H30 267 (-71) R1 373 (+29)

注)本校が毎年12月に実施している生徒質問紙の質問項目への回答を抽出した

4つの質問すべてにおいて肯定的な変容が見られたが、特に質問65「もっと簡単に解く方法がないか考える」と質問20「自分で計画を立てて勉強をしている」が、否定的な考えから肯定的な考えへシフトしていたことから、なぜこのように変化したのか直接尋ねると、いくつかのきっかけがある

ことがわかった。Aさんが話してくれた「きっかけ」だと思われる出来事(エピソード)を整理したのが、表4である。

表4 Aさんが「変わったきっかけ」と思っているエピソード

1	放課後、授業のワークシートを熱心に書いている友達に何でこんなに熱心に書くのか聞くと、「(何でも一生懸命に頑張りたい。)1枚を出さないために一生を棒にふるのか。1日を全力で生きろよ」と言われ、考えさせられた。
2	ユーチューブで高校入試で失敗した人の動画を見て、「こうなりたくないな」と思った。「落ちないためにどうすればいいか」を考えはじめた。※他にも塾の先生との話でこのままでは高校に落ちてしまう、と思ったこともあり、高校入試に対する危機感を募らせはじめた。
3	友達と勉強の話になり、「俺は分数からやり直したぜ」という言葉がきっかけで、自分も英語のbe動詞や数学の「基礎」から勉強したいと考えはじめた。
4	英語が好きで、日本人なのに英語を扱い、外国人とコミュニケーションをとる日本人をカッコいいと思っていた。英語を生かした国際関係の仕事に興味を持ち始め、国際関係の分野へ進学したい気持ちが強くなってきた。
5	授業で自分の勉強を振り返る場面が多い。「もっとこうすればよい」「今日の授業からこんなコツを掴めた」を考え始めたのは、振り返りをやりはじめてから。自分でコツを発見したり友達に気づかされる中で、「わかるようになってきた」ことがうれしかった。

注)Aさん本人とのインタビューの中で本人が「変わったきっかけになった」と自覚的に語ったことを整理した

表4からは、友達との関係性や高校入試に対する危機感、将来の目標の設定、授業の中での振り返りの場面などを「自分が変わったきっかけ」として自覚していることが読み取れる。その中で、1、3、5のエピソードについては、いずれも友達との関係性の中で「自分について考えている」場面である。学習苦手群であったAさんが、友達の話や友達の授業中の発言などから、今の自分について「気づかされ」「自分も頑張りたい」と考えるようになっていく背景には何があるのだろうか。インタビューを進めていく中でわかってきたことは、Aさんが「まわりが認めてくれるようになった」と感じはじめたことが「友達から学ぶことが多い」と考えることにつながり、それが「友達と一緒に勉強することでお互い高め合うことができる」という自覚を支えているということである。例えば数学の授業で、1つの課題をグループで(あるいはペアで)解く際に、Aさんが発した言葉に「あー、なるほど」と友達が言ってくれたり、あるいはみんなで解決に向かい試行錯誤する中でAさんの発言も受け止められたりする経験が、何度も授業の中に存在していた。あるときは、「何でこう考えたの?」と自分より「できる」友達から聞かれたこともあった。それがAさんにとって「まわりが認めてくれるよ

うになった」実感として蓄積されていた。他者から認められ、自分の考えが「みんなの役に立つ」経験によって、Aさんは、友達の声や考えに傾聴し、友達と一緒に勉強することでお互い高め合っていくとする姿を体得し、課題解決に向けてより深く考えていくようになったことがうかがえる。つまり、各教科で取り組んでいる学びの自覚化を促すためのワークシートなどの仕掛けや状況設定（例えば、対話を通して課題解決を図る状況設定や、振り返りの場面の設定など）が、学習苦手群だったAさんの学習観に大きく影響を与えたと考えられる。

さらに表4の1～5のエピソードについて共通している点をあげるならば、「本気で自分がやりたい」と自分事として捉え始めたことがきっかけになっていると言ってもいいのではないだろうか。提出すべきワークシートはしっかり書くこと、高校入試に失敗しないように勉強すること、わからないところから振り返り復習すること、目標を持つことなどは、常日頃の教育活動の中で、親や教師が口酸っぱく言っていることだと思われる。しかし、その声が「本人に届いているかどうか」が大きなポイントで、本人が自分から「やりたい」と考え始めることが最も重要であることを、表は示している。「自分からやろうと思って、スイッチが入った」という言葉もAさんから出ていた。

また、1～5のエピソードが「重なって今の自分がある」とAさんは表現していた。つまり、友達からの学びも、各教科での毎回の自分の学びの振り返りも、将来の目標設定も、それ自体が単独であるわけではなく、関連し合いながら、相乗的にAさんの学習観に肯定的な影響をもたらせたといえる。

もう一つ言及すべきは、エピソード5の「わかるようになってきた」という学びの実感や成功体験が語られていることである。学校の授業で自分の勉強を振り返る場面が多いことが、「もっとこうすればよい」「今日の授業からこんなコツが掴めた」と自分の学びに自覚的になり、それが「わからない世界」から脱却し「わかるようになってきた」実感へ繋がっていることがAさんのインタビューから明らかになった。確かにエピソード2の「高校入試への危機感」もきっかけのひとつであった

と述べているが、そこからAさんの学びのモチベーションが、自分の学びを自覚しながらの学ぶことの楽しさやうれしさへ変化しているとみてよいだろう。1年生の頃、人のものを写していたワークシートを、今では自分で考え、自分の力で解くことで、わかるよこびやうれしさを学びの中に見いだしていることが、インタビューを通して伝わってきた。学習苦手群が自分の学びに自覚的になるためには、振り返りの場面など、その仕掛けがいくつも用意された授業場面や学習環境に加えて、それらと学校生活のさまざまな場面の出来事を自らの学びと結びつけようとする「主体」の存在と、自分の学びが少しずつ自覚されはじめていくときに得られる「できた」「わかった」という成功体験の積み重ねが鍵を握ることがAさんのインタビューからみえてきた。

(3) 「みとり」を核にした授業研究の構築

一人ひとりの学びのみとりから授業改善を進めていく中で、授業研究のあり方についても模索した。飯窪/斉藤は、この授業デザインなら子どもがどのように学びそうかという「学びの想定」があると子どもの学びのみとりがやりやすくなるとし、「子どもがどう学んだか」からの授業研究の重要性について指摘している⁹⁾。本校では「授業者も参観者も楽しく豊かになれる授業研究」をめざし、子どもの学びのみとり、それをもとに授業改善を進めていく「みとり」を核にした授業づくり・授業研究の実践を積み重ねてきた。その中でみえてきた、授業研究のポイントを整理したのが表5である。

表5 授業研究のポイント

1 他教科教員も交えた指導案検討（模擬授業形式）	○他教科の教員は、専門性が低い分、より子どもに近い感覚で授業を検討できる。 ○授業者が気づかないことに気づいたり、よりリアルな「子どもの学びの予想」をすることができる。
2 公開研究授業前の授業説明	○授業者のねらいや目標を、授業の中で想定される子どもの具体的な姿で共有する。そのことで、その姿が見られるかのみとりがしやすくなる。
3 公開授業子どもの学びを追いかけ、みとる	○目の前の一人、あるいはグループを追いかけて観察することで、「子どもがどのように学んでいるか」思考プロセスや、他者との関係性の中から子どもの学びをみとることができる。
4 授業研究会目の前の子どもの学びを語る	○「子どもがどのように学んでいるか」を目の前の子どもの学びについて参観者同士が語り合い、授業における子どもの学びの価値づけをおこなう。どの子ども学んでいるかがわかる場面。
5 振り返り	○参観者にとっては、「子どもの学び」から授業をつくり、改善していくプロセスを自分事にしていく ○授業者にとっては、参観者からの子どもの学びの報告を聞き、自分の授業改善に生かす

飯窪真也/斉藤萌木 琉大附属中学校夏季研修資料を参考に作成・整理 2019

本校の職員からは、他教科の指導案検討会に参加することについて「(模擬授業を通しておこなう指導案検討会はその教科の専門知識が無くても)子どもの気持ちで授業を体験できるので、子どもがどこで意欲的になり、どこでつまづくのかを身をもって体験できるし、何より他教科のおもしろさがわかって楽しい。」との評価が多い。さらに、公開授業の前の授業説明については、「この場面では子どもたちどうしてこんな会話がされるはずだ」「こんな姿がみられるはずだ」と想定される具体的な子どもの姿を、授業者と参観者の間で共有して公開授業を実施した。こうした指導案検討や授業前説明による子どもの学びの想定が、授業を見る際の子どもの学びのみとりのしやすさにつながり、授業研究会における「子どもがどのように学んでいたか」を語り合う授業研究の質を深めていくことにつながっている。こうした本校が考える「みとり」を核にした授業研究の流れを示したのが、図16である。

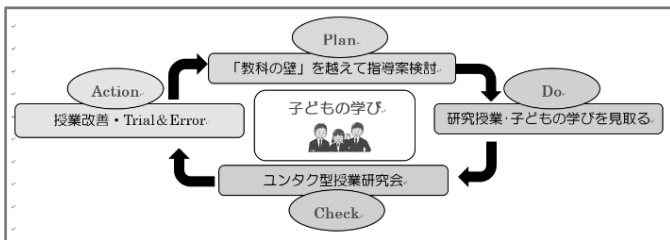


図16 子どもの学びの「みとり」を核にした授業研究会
 琉大附属中学校 Ryufu's thinking リーフレットより 2019

本校の授業研究に参加した公立学校の教職員からは「授業する側だけ」ではなく、子どもの視点で授業をみることの大切さについて気づかされたなどの声も寄せられた。

(4) 授業研究を支える職員集団の支持的風土と指導観の変化

私たちが模索している授業研究会が、このように深化していった背景には、「教科の壁」を超えてみんなで検討・決定・実行し、みんなで振り返っていく中で、誰も一人にせずにお互いに関心を持ち、関り合おうとする、そして互いのよさを認め合い、励まし合う職員集団の支持的風土がある。お互いが取り組んでいることを、一緒に味わい、吟味しようという文化がそこに存在している。そ

して「まずはやってみる。うまくいかないことがあっても、それを大切に次で生かす。一人で頑張るのではなく、みんなでエラーを共有し合う。」ような、「Trial&Error」の精神が職員間で共有されていることも、この間の実践研究を支えてきた。それは、決まった答えや与えられた方法をただやるのではなく、自ら試行錯誤しながらもみんなで智慧をしばり、深く考え、納得のいく答えをつかっていく、わくわくするプロセスでもあった。

こうした支持的風土や「Trial&Error」の精神は、毎年入れ替わりのある職員集団の中でどのようにして継承されているのだろうか。本校に赴任したばかりの1年目の教職員からは、公開授業で一人の子どもの学びをみとり、それを参観者同士で語り合う授業研究会について、「自分がみとった子どもについて、その子の学びが深まった場面や状況を仲間に語ることがすごく有意義で、子どもはこのように学んだということを知り、勉強になっている」と授業研究会の意義を見いだしていた。別の1年目の教職員は、「Trial&Error」の雰囲気、「失敗してもいい。そこから何を学ぶかが大切だと思えるようになった。」と語っていた。1年目の職員も一緒になって研修をつくり教育活動を行う中で、支持的風土や「Trial&Error」の精神、ひいてはこれまでの指導観や学習観についても徐々に変容させ、自分のものにしてきた姿がみえてきた。教師集団がつくる支持的風土や「Trial&Error」の雰囲気、新任職員をも巻き込んでいくような職員集団のよさを、職員一人ひとりが自覚していく姿がみられはじめた。

VIII 研究の成果

1 研究の成果

本研究の成果を以下にまとめる。

○「子どもの学びのみとり」から、学びの自覚化を促すための各教科での授業における教師側の仕掛けや状況設定（例えば友達との関係性の中で自らの学びに気づく場面や、自らの学びの振り返り場面の設定など）が総合的に働くことで、学びの自覚が促され、「深く考える」生徒の手がかりを得ることができた。

○学習苦手群の学びの自覚化は、各教科での授業における教師側の仕掛けや状況設定を通して他者から認められ、自分の考えが「みんなの役に立つ」経験のように、まわりとの関係性の中ではぐくまれていくこと。また、学習苦手群の学びが自覚化されていくためには、さまざまな体験やできごとを自分の学びと結びつけようとする「主体」が必要で、自分の学びが少しずつ自覚されはじめていくときに得られる成功体験が鍵を握るなどの、苦手群の学びが自覚化されていくプロセスが少しずつ明らかになった。

2 課題と今後の展望

●「深く考える」ためには、まわりとの関係性の中で自らの学びに自覚的になるような「主体」を、各教科間の連携のみならず、系統性をも考慮した小学校との連携も含めて、どのようにつくるかが引き続き問われている。

Ⅸ むすびに

本研究では、子ども自身が豊かな人生を創造するための知恵（ジンブン）の獲得をめざすことを念頭に、21世紀を生き抜くために必要となる思考力を、深く考える学習指導の在り方を通して追究してきた。各教科の深く考える実践からみえてきたことは、知恵（ジンブン）は、個人の中だけにあるのではなく、協調的な学び合いを通して他者との関係性の中ではぐくまれ、つくりあげられていくものであるということである。すべての学習者が、お互い一人ひとりを尊重し、傾聴し、価値ある存在として認め合っていく中から、豊かな人生を創造するための知恵（ジンブン）がはぐくまれていくといえるだろう。本研究で追究した子どもたちの学びが、これから先も知恵（ジンブン）をはぐくみ、21世紀の社会や共同体に生きる一人ひとりの人生をさらに豊かにしていくことを願う。

引用・参考文献

- (1)次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）のポイント、文部科学省
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/1375316.htm) 2016.10.17 取得
- (2)平成28年度 第1回沖縄県総合教育会議、総務部 総務私学課
(<http://www.pref.okinawa.lg.jp/site/somu/somushi/shigaku/sougoukyouiku8.html>) 2016.10.17 取得
- (3)石井英真「今求められる学力と学びとはーコンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影ー」日本標準ブックレット No.14、2015年、p.55-74
- (4)国立教育政策研究所「資質・能力 理論編」東洋館出版社、2016年、p.191-p.198
- (5)中央教育審議会教育課程企画特別部会 論点整理について、文部科学省
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm)、2016.10.17 取得
- (6)琉球大学教育学部附属中学校 『研究紀要』第31集、2019年、p.6-7
- (7)琉球大学教育学部附属中学校 『研究紀要』第30集、2018年、p.6-8
- (8)市川伸一「心理学から学習をみなおす」岩波新書、1998年、p.93-100
- (9)飯窪真也・齋藤萌木 琉大附属中学校夏季研修資料、2019年、東京大学 大学発教育支援コース シアム推進機構

表 1 年次別 研究の取り組み

	主な実践・研修内容
1 年 次 / 準 備 期	<ul style="list-style-type: none"> ○授業実践の試行・省察（公開授業 10 教科、教育研究発表会で全教科公開授業） ○各教科論の構築 ○学習評価の模索 ○公立学校との連携（出前授業や校内研修等への職員派遣のべ 20 回、合同研修会他） <ul style="list-style-type: none"> ・「思考力」についての勉強会（講師：道田泰司琉球大学教職大学院） ・協調学習の理論研究（講師：飯窪真也東京大学 CoREF、齋藤萌木東京大学 CoREF） ・講演会「今求められる学力と学びとは」（講師：石井英真京都大学大学院）
2 年 次 / 実 践 期	<ul style="list-style-type: none"> ○授業実践の充実・改善（公開授業全 13 回、教育研究発表会で全教科、道徳で公開授業） ○学習評価の検討 ○公立学校との協働（出前授業や校内研修等への職員派遣のべ 14 回、合同研修会他） <ul style="list-style-type: none"> ・「思考力」についての勉強会（講師：道田泰司琉球大学教職大学院） ・協調学習の理論研究（講師：飯窪真也東京大学 CoREF、齋藤萌木東京大学 CoREF） ・「パフォーマンス評価」についての勉強会（講師：中西修一朗京都大学大学院生） ・講演会「『資質・能力』を育てるパフォーマンス評価」（講師：西岡加名恵京都大学大学院）
3 年 次 / 発 展 期	<ul style="list-style-type: none"> ○授業実践の充実（公開授業 9 教科、教育研究発表会で全教科、道徳で公開授業） ○学習評価の試行・省察 ○公立学校への普及（出前授業や校内研修等への職員派遣のべ 20 回、合同研修会他） <ul style="list-style-type: none"> ・「思考力」についての勉強会（講師：道田泰司琉球大学教職院大学） ・協調学習「授業研究」演習（講師：飯窪真也東京大学 CoREF、齋藤萌木東京大学 CoREF） ・講演会「『深い学び』に向かう授業研究のあり方」（講師：道田泰司琉球大学教職大学院、仲松研沖縄県義務教育課）
4 年 次 / 発 展 期	<ul style="list-style-type: none"> ○授業実践・学習評価の充実（公開授業 10 教科、教育研究発表会で全教科、道徳で公開授業） ○公立学校への普及（出前授業や校内研修等への職員派遣のべ 回、合同研修会の開催、「授業が楽しくなる考え方」リーフレット作成 他） <ul style="list-style-type: none"> ・協調学習「授業研究」演習（講師：飯窪真也東京大学 CoREF、齋藤萌木東京大学 CoREF） ・講演会「『深い学び』に向かう授業づくり・授業研究提案」（提案者：與那覇直樹琉球大学教育学部附属中学校校長、コメンテーター：飯窪真也東京大学 CoREF）