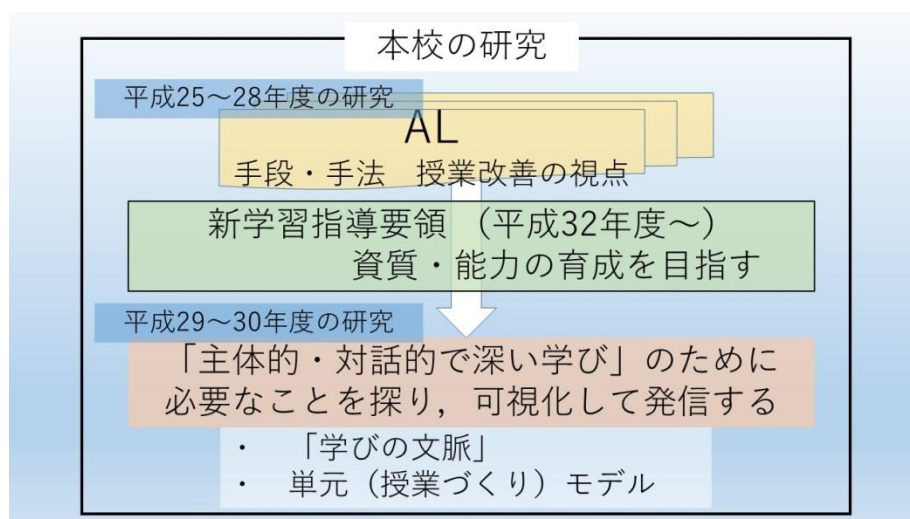


「主体的・対話的で深い学び」を保障する授業の具現化 ～「学びの文脈」に基づいた各教科等の単元のデザイン～

北海道教育大学附属函館小学校 研究部

冬野 恒史 鎌田 尚吾 石崎 寿和

伊藤 光 真田 武知 上田知沙都



1. 主題設定の理由

2. 研究の経緯

- (1) これまでの本校の取組
- (2) 「主体的・対話的で深い学び」とは
- (3) 「学びの文脈」と「単元のデザイン」

3. 今年度の研究

- (1) 「単元のデザイン」とは
- (2) 単元構想の第一歩を、「単元モデル」により可視化する
- (3) 単元における資質・能力の育成を支える「学びの文脈」
- (4) 「学びの文脈」を生み、つなげる具体的手立て
- (5) 「主体的・対話的で深い学び」を保障する「授業を具現化する」意味

4. 学習指導案の形式について

5. 今年度の研究の結果と今後のテーマについて

「主体的・対話的で深い学び」を保障する授業の具現化（2年次）

～「学びの文脈」に基づいた各教科等の単元のデザイン～

1. 主題設定の理由

新学習指導要領の趣旨を実現する授業を具現化し、その実践を広く活用できるものとして発信する。

本校は、道南地域における「教育シンクタンク」としての役割を果たすことを経営理念の一つとして掲げています。これまでもそれぞれの時代に求められる、教育の在り方に関する先進的で挑戦的な研究に取り組んできました。新学習指導要領（平成 29 年度告示）が示され、全面実施までの過渡期となる今、研究内容を積極的に発信することで、その役割を果たしていきたいと考えています。

2. 研究の経緯

(1) これまでの本校の取組

平成 25 年度から始まった本校のアクティブ・ラーニング（以下 AL）の研究（図 1）は、「初等教育におけるアクティブ・ラーニングの実践」と題し、その構成要素として「自主的・主体的な学び」「協同的な学び」「課題解決型の学び」があり、これらの学びを通して各教科等の目標を達成しようと考えたところがスタートでした。

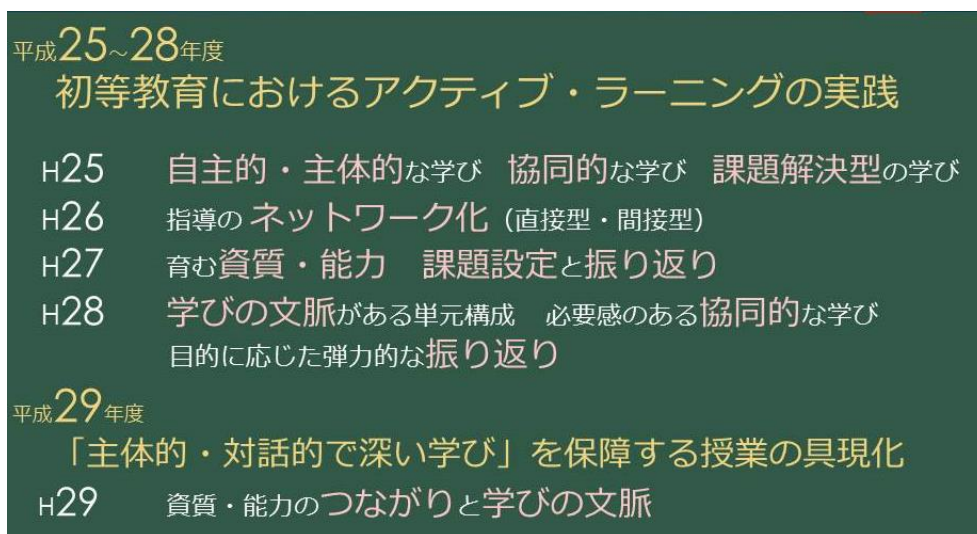


図1 平成25年度からの本校の研究

その後、各教科等で育成を目指す資質・能力にはどのようなものがあるのか、育成のためにはどんな手立てが必要になるのか（支援）、それらをどんな規準で見取っていくか（評価）、等について研究を進め現在に至ります。

研究を進める中で、子供の資質・能力の育成を目指すには、より子供が主体的・対話的になる「学びの文脈」（以降（3）で詳しく）が重要であることがわかってきました。そして「学びの文脈」の中で、学びの必要感や必然性を子供自身が感じることにより、「深い学び」が促されることがわかりました。

(2) 「主体的・対話的で深い学び」とは

AL についての研究が全国で始まったころ、AL の定義の基本となったのは「主体的・協働的な学び」というフレーズでした。研究授業では、子供の主体性と協働性を育むために、どのような学習活動を展開すればよいか、あるいは学習過程にどのような工夫を凝らしたらよいのかが重視されました。

その後、AL の定義の一つに「深い学び」が加わりました。「深い学び」は、各教科等の特質に応じて表れると考えます。このことは「AL の視点による授業改善は、各教科等の目標の達成のため」という AL の目的に立ち返るきっかけになったと言えるでしょう。

そして、「深い学び」は、①「主体的・対話的な学び」を通して、②「見方・考え方を働かせることにより行われるもの」だと考えます。さらに、子供が主体的・対話的な学びをすることにより、各教科等の「見方・考え方が鍛えられていきます。その結果として新たな資質・能力を獲得し、それを基に、また「見方・考え方が鍛えられていく」というサイクルを経て、「深い学び」は行われていくのです（図 2）。

北海道教育大学附属函館小学校が考える「深い学び」とは
主体的・対話的な学びを通して、各教科等における「見方・考え方を鍛えるとともに、資質・能力を獲得しながら、本時（単元）の目標の達成に向かっている学び。

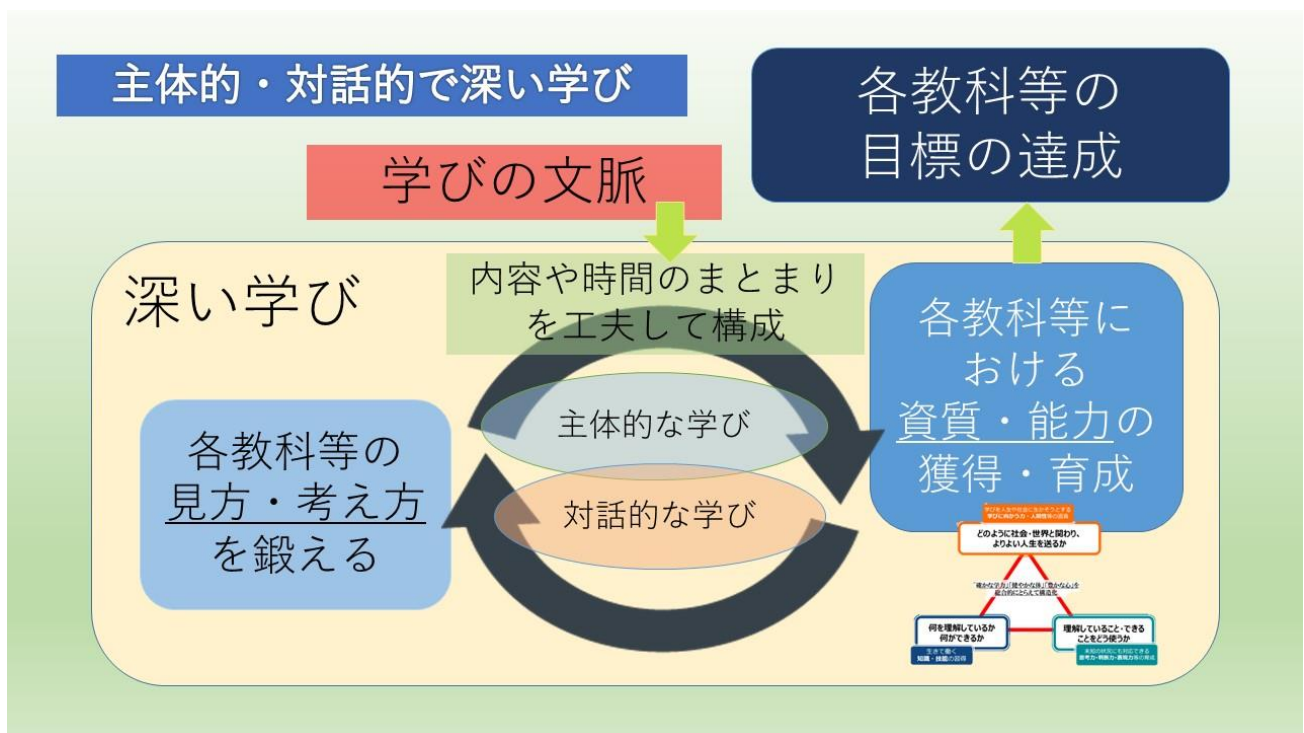


図 2 「主体的・対話的で深い学び」のサイクル

(3) 「学びの文脈」と「単元のデザイン」

① 「学びの文脈」とは

先述の通り、資質・能力の育成を目指すには、学びの必然性を子供自身が感じ、子供の興味・関心を高め、つなげる学習活動を展開するための「学びの文脈」が重要であることがわかってきました。

また、授業を展開する上では、各教科等の目標に基づいた単元や本時の目標を達成することが重要です。活動ありきの授業ではなく、教師の適切な支援に基づいた、単元や授業のねらいが確実に達成される授業を構成していくことが大切です。

その両方を達成するために、これまで本校では育成を目指す資質・能力を子供と共有することの実践がなされました。単元や授業の導入に、子供の興味・関心と教師のねらいを共有することにより、学びの期待や価値が高まり、子供がより深く学ぶ姿が見られるようになりました。

また、単元の途中においても、子供の興味・関心の変化や実態を見取ることにより、単元の目標を大きく変えることなく、一単位時間の授業の目標について、難度の高低や幅広さなどを調整することもあります。「学びの文脈」は、子供がその（単元の）学びにおいて、どのような思いをもちながら問題を解決していくのかという、「子供が問題解決するストーリー」を教師が整理したものであると言えます。

「学びの文脈」とは （資質・能力の育成を目指して、教師が整理した）

「子供が問題解決するストーリー」である。

② 「単元のデザイン」について

「授業改善」と聞いた時に、一単位時間の授業改善をイメージする方も多くいると考えられます。例えば、子供の興味をひきつける問題を吟味し、交流の仕方に工夫をし、全体交流での指名の仕方をどうするのかといったものです。これらを、一つの授業の閉じられた中で改善を目指すものと考えているならば、まずはその考え方を転換していく必要があります。

新学習指導要領では、次のように書かれています。

学習の基盤となる資質・能力や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のためには、～（中略）～「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた**授業改善を、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して**行うことが求められる。

出典：小学校学習指導要領解説総則編 p5

つまり、資質・能力を育むための授業改善は、局地的に一単位時間の授業を改善することではなく、今まで以上に大局的（俯瞰的）な視点をもって挑むべき課題であるということです。

3. 今年度の研究

(1) 「単元のデザイン」とは (図 3)

単元のデザイン

単元の目標を達成する (≒「資質・能力」の育成を目指す) ために…

- ① 単元の目標を分析し、目指す子供の姿に至るまでの**単元の構想**をする。
- ② ①を子供の**問題解決のストーリー**の視点で**整理**する。
- ③ 学びの文脈を生み出したり、つないだりする**支援**を**具体化**する。

図 3 単元のデザインとは

まず前提として、授業づくりを行う時に重視しなくてはいけないのが、主体的・対話的で深い学びを通して、単元の目標を確実に達成することです。そのための、「単元のデザイン」は、本校では3つのステップにより行われています。

最初は、単元の目標を分析し、目指す子供の姿に至るまでの単元の構想をします。学習指導要領の内容を確認したり、各教科書会社の教科書を比較したりすることなどを通して、どのような学びを展開すれば、単元の目標が達成できるのかを考えます。その時、単元の終了時における目指す子供の姿から逆算し、どのような過程を経てその姿になるかを構想することも重要です。このようにして、単元の構想をすることが、第1のステップです。

次は、その学習活動の流れを、子供の問題解決のストーリーの視点で、整理します。先述の通り、主体的・対話的で深い学びを通して、資質・能力を獲得・育成していくには、子供が学びたいと思える「問題解決のストーリー」が重要になります。子供の実態を捉え、単元における問題(課題)を解決することに、必要感や必然性を感じるような単元になるよう整理することが、第2のステップです。

最後に、「学びの文脈」を生み出したり、つないだりするための教師の支援や手立てを具体化します。「学びの文脈」を通して、子供が主体的・対話的で深い学びをしていくには、適切な教師の関わりが重要です。それは時に直接的な関わり(対話や発問など)であったり、間接的な関わり(場の設定や環境整備など)であったりします。また、各教科等の特質や単元のもつ特性、児童の実態などにより、その手立ては多様になり得ると考えています。その手立てについて考え、単元の中で適切な支援ができるよう具体化していくことが、第3のステップです。

(2) 単元構想の第一歩を、「単元モデル」により可視化する

毎年、研究テーマの下で実践を積み重ねるにつれ、子供の「深い学び」を保障する学習活動の流れには、教科横断的に共通点が多く存在することが見えてきました。特に先述の「学びの文脈」のある単元づくりにおいてはそれが顕著であり、どの教科等においても基本的には変わらないとも言えます。

例えば、単元の開始期に「気付きや疑問を生む体験・資料に出会う」ことをしたり、「単元の課題（単元テーマ）を設定して共有」したりすることです。これらを、「主な学習活動」「学びに向かう子供の姿」「教師の働きかけ」の3つを視点として、特に学習活動から整理したものを、「単元（授業づくり）モデル」（図4）としてまとめました。これは、今まで各先生方の頭の中にあった授業づくりのノウハウの一部である「素材」を可視化したものと言えます。授業をつくる最初の一步を踏み出すための、「コンパス」的な役割を果たすことを期待しています。

他にも「学びの文脈」のある単元づくりのための「チェック項目」として、あるいは他教科等との比較を通して新たな支援や活動のよさに気付く「きっかけ」としてなど、授業づくりにおいて多様な価値があると考えられます。

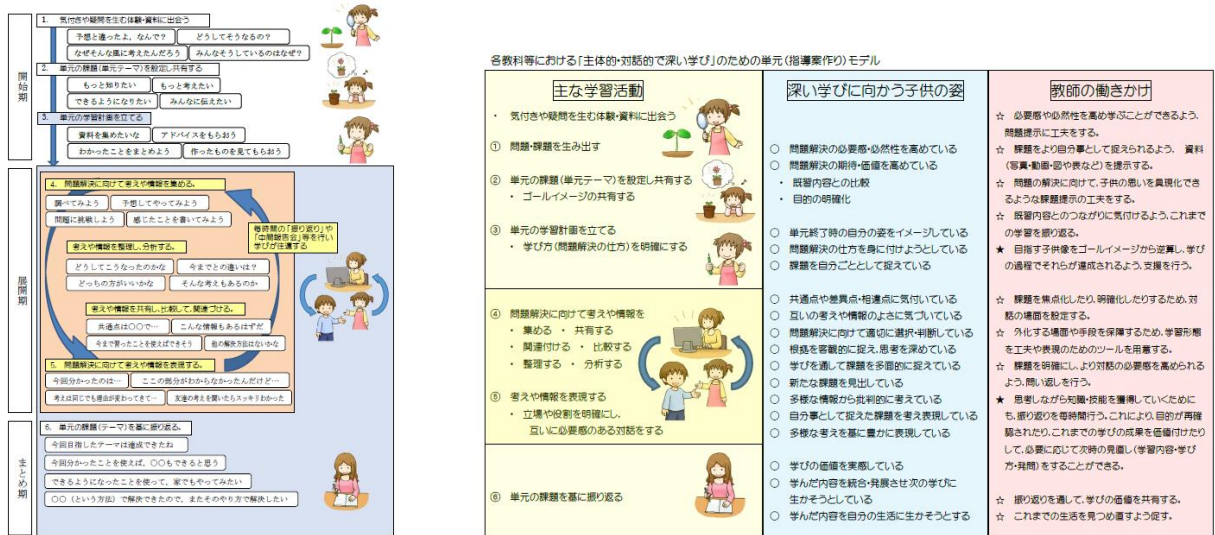


図4 単元（授業づくり）モデル

(3) 単元における資質・能力の育成を支える「学びの文脈」

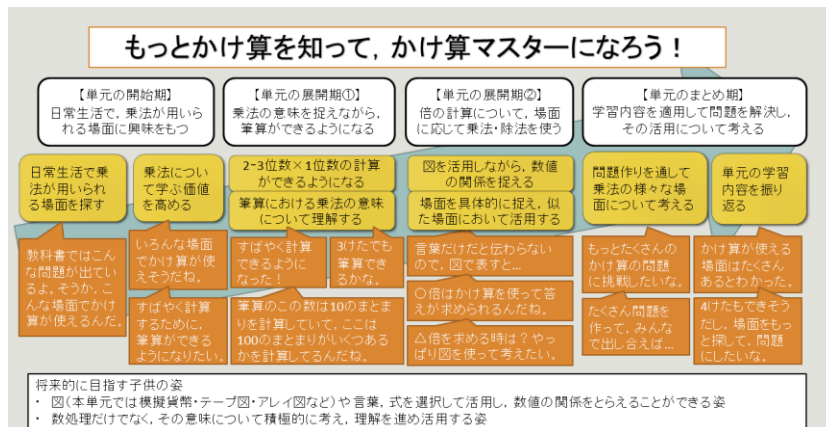


図5 「かけ算の仕方を考えよう」における学びの文脈

これまでの研究で、資質・能力の育成のために「学びの文脈」が重要であることはわかってきました。そして育成を目指す資質・能力については次のような3つがあるとされています。

- ① 教科等の枠組みを踏まえながら、社会の中で活用できる資質・能力
(国語力・数学力など)
- ② 教科等を越えた全ての学習の基盤として育まれ活用される資質・能力
(言語能力・情報活用能力など)
- ③ 現代的な諸課題に対応できるようになるために必要な資質・能力
(安全で安心な社会づくりのために必要な力など)

中央教育審議会答申(中教審197号), p27

これまで本校では、「学びの文脈」は①の資質・能力の育成に資するものと考えてきました。

今年度は、本校において育成を目指す資質・能力の軸を①としながら、その単元で育成を目指す資質・能力が②や③の資質・能力の育成にどのようにかわり、「学びの文脈」上でどのように表されるかを追究しています。

具体的には、単元の学習終了時や、その教科等を学び進めた時、あるいは将来的な(各教科等の目標に沿った)子供の姿として授業者がイメージし、それに向かう姿が見られようにすることに挑戦しています(例:図5)。そのために、指導案上で「学びの文脈」を図化することで、①の資質・能力の育成はもちろん、②や③の資質・能力とのつながりを捉えることができることを期待しています。

(4) 「学びの文脈」を生み、つなげる具体的手立て

具体的手立ての例(平成29年度まで)

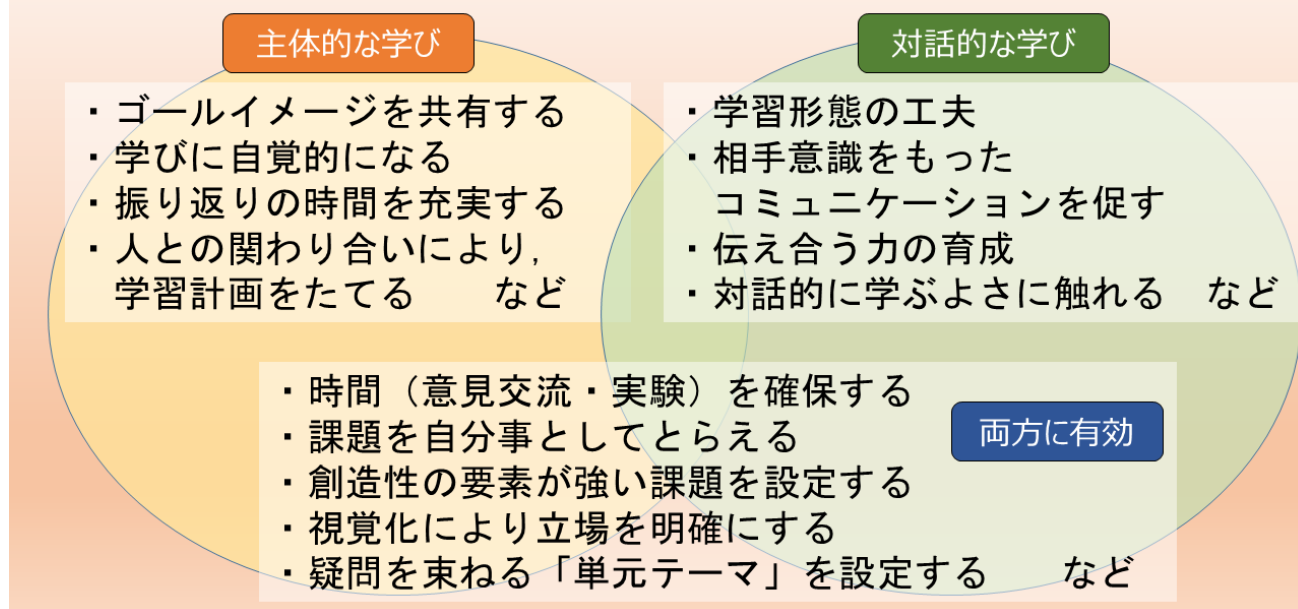


図6 具体的手立ての例

今回の研究では、これまでに行われてきた授業づくりにおける具体的な手立て(図6)を、各教科等の資質・能力の育成という視点からもう一度見直し、単元の学びをどのようにつないでいるのかを示すことに挑戦しています。これにより、授業にどんな学習活動を盛り込むことで「学びの文脈」を生み、資質・

能力を育成することができるかを、より明確に見出すことができると考えました。

「学びの文脈」を”生み出す”ための手立ての多くは、単元や題材を選びません。また、教科等も限定されない（汎用性が高い）ことも多いです。例えば、「気付きを生む資料と出会う」ことや、気付きから「単元テーマ」を設定するなどの手立てです。その多くは教科横断的に活用できると言えます。

そして「学びの文脈」を”つなぐ”ための手立ては、各教科等の特質に応じて行われる（「見方・考え方」を鍛える）学びの場面で多く見られます。例えば、「教師との対話により目標に迫る」「既習との関連を明確にして統合的・発展的に学ぶ」などです。その多くは、より「深い学び」を実現する手立てとして、活用できると言えます。

(5) 「主体的・対話的で深い学び」を保障する「授業を具現化する」意味

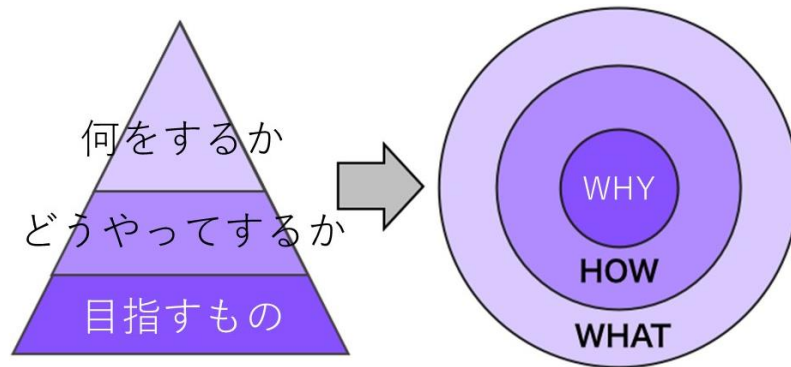


図7 「なぜ『主体的・対話的で深い学び』なのか」という視点を核として

これまで「主体的・対話的で深い学び」や「単元のデザイン」について示してきた内容は、実際にこれまで優れた実践の中で生まれている「学び」でもあります。そのため、「何(What)が新しい取組なのか」「どうすれば(How)深い学びになるのか」という、疑問をもたれる方もいるかもしれません。

しかし、私たちが目指すのは「深い学び」が、ある一部の知識や経験が豊かな教師によって生み出されるのではなく、より多くの教師が具現化された授業や手立てをヒントに、日々の授業を子供の「深い学び」を保障する授業を設計できるようになることです。

そうすることにより「深い学び」を個人のパフォーマンスとして生み出すのではなく、組織的で計画的に積み上げていくことができるのではないかと考えています。

これは、今後充実が求められる「カリキュラム・マネジメント」の面からも決して欠くことのできない視点です。「創意工夫を生かした特色ある教育活動」というハード面の充実と合わせて、ソフト面にあたる私たち教師が、一つ一つの授業を「主体的・対話的で深い学び」の視点で授業改善を行い、子供たちにとって「深い学び」が実現されるような授業を、誰でも行っていくことが重要であると考えます。

私たちは今こそ、「AのためにBという方法でCをする」という積み上げによる方法論だけでなく、「なぜ(Why)、主体的・対話的で深い学びなのか」という視点(図7)を核として、一人一人が思考し、行動し続けるアクティブ・ラーナー(Active Learner)になる必要があると言えるでしょう。

4. 学習指導案の形式について

○ 新学習指導要領に対応した学習指導案

「かけ算のしかたを考えよう」(15時間扱い)

授業者 冬野 恒史

1. 算数科の目標・数学的な見方・考え方・本単元の目標・育成を目指す資質・能力

深い学びに関連する「見方・考え方」を明記しています。

算数科の目標	数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に成すことを目指す。		
	数学的な見方・考え方		
	事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、根拠を基に筋道を立てて考え、統合的・発展的に考えること。		
	知識・技能	思考力・判断力・表現力等	
	数量や図形などについての基礎的・基本的な概念や性質などを理解するとともに、日常の事象を数理的に処理する技能を身に付けるようにする。	日常の事象を数理的に捉え見通しをもち筋道を立てて考察する力、基礎的・基本的数量や図形の性質などを見だし統合的発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表したり目的に応じて柔軟に表したりする力を養う。	とを生活や学習に活用しようとする態度を養う。
本単元の目標	2位数や3位数に1位数をかける乗法の計算について理解し、その計算が確実にできるようにするとともに、意味づけや統合化を通してそれを日常生活や算数の事象で適切に用いる能力を伸ばす。		
	2~3位数×1位数の筆算の仕方について理解する。乗法の結合法則を理解する。2~3位数×1位数の筆算の手順を基にして、計算が確実にできる。身につけたことを、様々な事象で活用することができる。	2~3位数×1位数の筆算の仕方について、数の構成や既習の乗法計算を基に考え、表現したりまとめたりすることができる。既習の内容を統合的に考え、発展的に活用することができる。	2~3位数×1位数の筆算の仕
	評価1	評価2	評価3

「資質・能力」の三つの柱に合わせ、「目標」「本単元の目標」が分類されて表されています。

上の目標に合わせ、それぞれを評価の視点1~3としています。

2. 単元について

乗法九九については第2学年で学習しているが、本学年ではその後受ける第1単元で九九の見直しをしており、これまで乗法の交換法則、分配法則などを学習してきた。

本単元では、2位数や3位数に1位数をかける乗法の計算について学習する。単元の初めには 20×3 や 300×5 などの計算が10や100を単位として考えることを行うが、これを統合的な学習と位置づけ、これまでの乗法の学習と結びつけることを大切にしたい。また、筆算の仕方についての学習では、手順を学ぶことと合わせて、乗法の意味(1つ分の数 \times いくつ分=全部の数)についての理解を確実にし、分配法を活用して計算の仕方を作り出すことを重視する。

本単元の学習が繰り返しの計算練習に偏った授業展開にならないよう、うよさを実感できる学習活動に取り組む。さらに乗法への興味の広がりをもとに対応していることが気付きやすい単元テーマを設定する。

単元についての説明を、内容と合わせ、どのような「学びの文脈」で構成されているかが書かれています。

2. 研究との関わり

(1) 単元における、資質・能力の育成を支える「学びの文脈」



単元における「学びの文脈」を、学習過程、学習内容、子供の思いや願い、目指す子供の姿の観点で図にまとめています。

子供のどのような姿が見られれば、「深い学び」が実現していると言えるかを、「学びの文脈」と照らし合わせて記載しています。(子供の姿による「深い学び」の評価)

(2) 「学びの文脈」を生み、つなげる具体的な手立て 以下下線は、資質・能力とのつなげ

手立て① 子供の日常生活の経験(具体的かつ、複雑で混濁した状況)とつなげる。
単元を通し様々なかけ算を使った場面を捉える事により、乗法の意味について繰り返し考え、単元の導入において「探せ! かけ算でわかるもの」という学習活動を置き、本単元の学びの価値感できるようにする。さらにここから、「かけ算を使える場面は他にもないか」という興味の広がり、単元テーマ「もっとかけ算を知って、かけ算マスターになろう」を設定する。かけ算のについて考えることにより、倍の第一用法(○倍の大きさを求める)、第二用法(○は△の何倍かの学習へつなげることができる)と考えた。これらの学びにより、場面をより具体的に捉え、乗法の意味について理解し、様々な事象へ活用することができるようになる。と考える。

手立て② 教師の「一歩ひいた」発問や発話により、子供の「説明したい!」を生み出す。
倍の計算(○倍の大きさを求めるためにかけ算を用いること)では、統合的に捉えやすくするため、問題提示や適用問題の場面で、教師が「3倍の時はたまたまかけ算で計算するんだね」、「(授業と同種の問題で) 前の問題と違うけど、同じやり方でいいの?」など、意図的に一歩ひいた発言をする。これにより子供が「先生に説明したい」という気持ちを生み出し、「3倍の時だけじゃなくて、○倍は○個分ということだから…」「数字は変わったけど、図をかけたばほとんど一緒で…」など、具体図、式を用いて計算の仕方を表現するようになる。と考える。

手立て③ 単元のテーマを基に振り返りを毎時間行い、本時の学びと単元の学びをつなげる。
単元で学んだことの定着を見取るために、振り返りを毎時間行う。子供が学びの連続性をよく感じることができるよう、授業の導入で単元テーマの確認をし、振り返り場面ではそのことを意識から取り組めるようにする。
単元の開始期では適用問題に取り組むことなどを通して、単元のまとめ期ではさらに学びの内容や学び方について対話することで、学びの価値を自覚し、統合的・発展的な学びを進める原動力となる。

資質・能力の育成を支える「学びの文脈」を生む、具体的手立てについて表しています。

具体的な子供の姿を想定し、「学びの文脈」(本時、単元)がある授業を構想します。

単元の流れがわかるよう示しています。また、「学びの文脈」をつなぐ手立てが、単元でどのように位置づいているのかを示しています。

(3) 「学びの文脈」を重視した単元計画	
	教師の支援(☆)と評価(◇)
<p>学習活動(○)と子供の姿</p> <p>○ かけ算を使える場面や計算の仕方を確認し、整理する。 今まで学習した、かけ算が使え場面は… かけられる数が2けた いや、かけられる数の計算はできるよ は20までだったよ ○ 本単元で学ぶことを予想し、知って分節する。 20より大きくなって! 筆算で計算できるんだね 3けたでも計算してるよ 図を使って説明するものもあるね ○ 単元テーマを設定し、共有する。 いろいろなかけ算を、計算で答えが出せるようになるう! (かけ算マスター) 「もっと」かけ算ができるようになりたい!</p>	<p>☆ 日常生活との関連を回り、過去の経験と照らし合わせて考えられるよう促す。【手立て①】</p> <p>☆ 既習内容を基に課題が焦点化できるよう、ICTを用いて当時のノートや掲示物をして、復習を促す。</p> <p>☆ 問題解決の必要感を高めることができるよう、今までの学習(被乗数が20までの乗法)との違いを明確にする。</p> <p>◇ 問題解決の価値や期待を高めている。【評価③】</p> <p>☆ どんなことができるようになるのか考えたり、どのように解決していくの見通しをもったりすることができるよう、未習の教科書の問題を見て、これからの学びについて考える場を設定する。</p>
<p>○ 何十、何百のかけ算の仕方を考える。 ○ 2位数×1位数の計算の仕方について理解する。 ○ 説明の仕方をギャラリーワークで交流する。 23×3の23を20と3に分けて… 前に10といくつに分けたのと同じだね ○ 本時の学びを単元テーマとともに振り返る。 ○ 2位数×1位数の筆算の仕方について理解する。 ○ 前時の内容と関連付けて、筆算の意味を考える。 この十の位の6は10が6つという意味だから… 前の時間の図と比べるとわかりやすいよ ○ 本時の学びを単元テーマとともに振り返る。 ○ 2位数×1位数の計算の仕方の理解を深める。 ○ 前時の内容と関連付けて、筆算の意味を考える。 今回はくり上がりがあるけど、同じようにできそう ○ 本時の学びを単元テーマとともに振り返る。 ○ 2位数×1位数の計算について理解を深める。 ○ 既習の内容を振り返り、違いについて整理する。 くり上がる位がちがうね 答えに0(空位)がある ○ 本時の学びを単元テーマとともに振り返る。 ○ 3位数×1位数の計算の仕方について理解する。 位は違うけど、同じかけ算でできるから… ○ 説明の仕方をギャラリーワークで交流する。 312を300と10と2に分けて… やっぱり前の計算の仕方と同じだ ○ 本時の学びを単元テーマとともに振り返る。 ○ 3位数×1位数の計算の仕方の理解を深める。 ○ 前時の内容と関連付けて、筆算の意味を考える。 2けたの繰り上がりの時と、同じようにできそう ○ 本時の学びを単元テーマとともに振り返る。 速く計算できるようになった</p>	<p>◇ 具体物や図、式を用いて計算の仕方を表現することができる。【評価②】</p> <p>☆ 問題解決の方法が定着するよう、具体物や図、式を用いて説明するよさを実感できるよう声がけをする。</p> <p>◇ 2位数×1位数の筆算の仕方について理解している。【評価①】</p> <p>☆ 求答の手続き的な学びにならないよう、九九での学びの想起を促し、かけ算の意味についても確認する。</p> <p>☆ 学びの連続性が実感できるよう、前回のかけ算の場面の比較を通して、「かけ算」の場面を拡張する。【手立て③】</p> <p>◇ 2位数×1位数の筆算の仕方について、基本的な計算を基にできることよきに気づいている。【評価③】</p> <p>☆ 前時の問題との違いをより明確に捉えられるよう、教師の発問を工夫する。【手立て②】</p> <p>◇ 前時の問題と全然違うね! どうしよう</p> <p>◇ 2位数×1位数の筆算の仕方について理解する。【評価①】</p> <p>☆ 数理的な手続き的な学習に終始しないよう、文章問題から状況を考えたり、式から場面を想像したりする場を設定する。</p> <p>☆ より主体的に問題解決に向かえるよう、また考えたことを比較し、整理・分析ができるよう、ギャラリーワークを行う。</p> <p>◇ 具体物や図、式を用いて計算の仕方を表現することができる。【評価②】</p> <p>☆ 問題解決の方法が定着するよう、具体物や図、式を用いて説明するよさを実感できるよう声がけをする。</p> <p>◇ 3位数×1位数の筆算の仕方について理解している。【評価①】</p> <p>☆ 求答の手続き的な学びにならないよう、文章の意味についても確認する。</p> <p>☆ 学びの連続性が感じられるよう、前回のかけ算の場面との比較を通して、何ができるようになったのか気づけるよう促す。【手立て③】</p>

単元で育成を目指す資質・能力を踏まえて、本時の目標を設定しています。

(4) 本時案 (11/15)

本時の目標

- ある量の何倍かにあたる数を求めるときに、かけ算を用いることを理解する。

学習活動 (○) と子供の姿	教師の支援 (☆) と評価 (◇)
<p>○ 単元テーマと追究すること (課題) を確認する。</p> <p>今日どんな「かけ算」場面かな</p> <p>あるものの3倍の大きさを求めたい。使うのはかけ算？それともちがう？</p> <p>かけ算であってると思うけど…</p> <p>「倍」は確か2年生で…</p> <p>○ 追究することを確認するための問題を把握する。</p> <p>長いなわと短いなわがあります。短いなわの長さは140cmです。長いなわの長さは、短いなわの長さの3倍です。長いなわの長さは何cmですか。</p> <p>○ 問題解決のための見通しをもつ。</p> <p>図をかくとわかりやすいんじゃないかな</p> <p>2年生の時はテープ図をかいたよね</p>	<p>☆ これまでの成果やこれから学ぶことへの期待を高めるため、単元テーマを確認する。</p> <p>☆ 必要感をもってより主体的に取り組むことができるよう、「課題」にせまるための「問題」を提示する。</p> <p>☆ 実際の長さの見当をつけるために実物を用意し、おおよその長さについての発言を促す。</p> <p>☆ 子供が自覚的に学ぶことができるよう、既習を基に問題解決の仕方を確認する。</p>
<p>○ 図や式に表して場面について考える。</p> <p>2倍だと2つかいて280cmだ</p> <p>かけ算</p> <p>3倍だから3つかいて…</p> <p>3倍は</p> <p>「学びの文脈」をつなぐ手立てについては、下線を引いています。</p> <p>○ 友達の考えを見て、どう考えたか比較し理解する。</p> <p>140+140+140で420cmだ</p> <p>それって140×3だよ</p> <p>○ 聞いた内容を基に考えを再構成する。</p> <p>やっぱり3倍は、短いなわ3つ分だからかけ算で表せるんだね。</p> <p>○ 倍の計算について他の場面について考える。</p> <p>そうか。たまたま「3倍」はかけ算かあ。</p> <p>たまたまじゃなくて、4倍の時も4つ分だから、×4できると思う。</p> <p>図でかいたら、○倍は○個分だと言えるから、いつでもかけ算だよ。</p>	<p>☆ より主体的に問題解決に向かえるよう、必要に応じてこれまでの学び方を設定する。</p> <p>☆ 倍の計算の意味をより深く考えることができるよう、友達の考えを基に、自分の考えを整理するよう促す。</p> <p>☆ <u>子供の「説明したい」を生み出すために、教師の発話や板書を工夫する。【手立て②】</u></p>
<p>○ かけ算を使うことを確かめるため適用問題に取り組む。</p> <p>さとしさんたちは、大なわとびの練習をしています。きのうは12回とびました。今日はきのうの2倍とびました。今日は何回とびましたか。</p> <p>どっちが多いんだけ？</p> <p>回数でも同じように、2つ分だから…</p> <p>○ 単元テーマと本時のめあてを基に、学習を振り返る。</p> <p>倍の計算はかけ算できるとわかった。○倍を求めるには、×(かける)○をすればいいとわかった。もっと他の問題もやってみよう。倍だといつでもかけ算になるのがおもしろかった。</p>	<p>◇ 数量の何倍かにあたる数を求めるときには、乗法を使うことを理解している。 評価1</p> <p>☆ <u>より具体的に場面について考えることにより、乗法の意味についての理解を促す。【手立て①】</u></p> <p>☆ <u>学びの連続性が実感できるよう、これまでの学びとの比較を通して、何ができるようになったのかを明確にする。【手立て③】</u></p> <p>数理的な手続きの習得に終始しな</p>

本時の目標の達成状況を評価するため、本時の目標や単元テーマなどを基に、振り返りをします。

5. 今年度の研究の成果と今後のテーマについて

(1) 研究の成果

今年度も教育研究大会や各学校との研究交流、授業力向上セミナーなどを通して、その成果について発信することができました。また、それらの取り組みを通して今後の課題となるものも見えてきました。

① 「単元のデザイン」について

今年度は単元のデザインを、3つのステップで取り組むものとししました。今年度の各教科等のまとめによると、多くの成果が報告されています。単元を見通して授業づくりを進めることは、「主体的・対話的で深い学び」のためには欠かせない視点であることが改めて確認されたといえます。

特に、主体的な学びには「単元テーマ」などの、単元を通してみられる長期的な目標を共有していくことが有効であることや、対話的な学びには、必要感を高める教師のかかわりや、時間と空間、親和的な集団作りが重要であるなどです。(詳しくは④「具体的な手立て」についてで)

一方でステップの2つ目「学習活動の流れを、子供の問題解決のストーリーの視点で、整理する」が難しかったという課題が見られました。このことを達成するためには、教材の系統性を理解する(=「教材観」を磨く)ことと、子供が学ぶ内容にどんな思いを抱いているかを知る(=「児童観」を養う)ことが必要となるだろうという視点を得ることができました。



② 「単元モデル」について

当初「単元モデル」は授業づくりにおける「コンパス」的なものであり、今まで各先生方の頭の中にあった授業づくりのノウハウの一部である「素材」を可視化したものという捉えでいました。実際に各教科等の授業づくりにおいて、「単元モデル」により単元を見直してより「学びの文脈」のある授業になったという報告もあり、やはり有効に機能したと言えます。

また、教師の授業づくりのために作成した「単元モデル」を参考にしながら単元づくりを進めるうちに、単元の「学び方」について子供たちが慣れ、「学び方」を習得する姿が見られるようになりました。例えば、低学年で生活科での学び方を習得してきた子供たちが、中学年になって社会科の学びで同じような思いや願いをもちながら、単元テーマを設定していくことなどが当たります。

今後の「単元モデル」は、子供たちにとって問題解決していくための「手がかり」として利用できるものになっていけるかも知れません。



③ 「学びの文脈」について

この研究を進めるうちに、私たちは「なぜその教科等を学ぶのか」という問いに立ち返って考えました。そして、その教科等での学びを通して、どんな子供を育てようとしているのかというイメージをもつことが、授業づくりにも大切になってくることに気づくことができました。そしてそのことは、単元を構成し子供の姿を想像するのに役立っています。



反省点としては、育成を目指す各教科等の資質・能力について、まずは十分に理解し周知する必要があったことが挙げられます。「学びの文脈」という言葉が、「学びを学習場面に限定してしまっている」「教師の都合で進む学習で、子供の実態がないがしろにされている」などの印象で捉えられることがありました。

各教科等の目標を達成するということは、学習する内容は学習場面で完結するのではなく、その後の生活や学習に生かすことができるようになるということです。それは、単元の学習終了時や、その教科等を学び進めた時、あるいは将来的な（各教科等の目標に沿った）子供の姿として授業者がイメージし、それに向かう姿が見られようにするというコンセプトであったものです。そのため、指導案の中の「学びの文脈」の図だけでなく、もっと大きくアピールするべきであったと感じています。

④ 「具体的手立て」について

多くの教科等で見られたのが、「学びの文脈」を生み出すために「単元テーマを設定する」ことでした。授業改善は「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して行うことが求められる」ものであり、その典型的な手立てだと言えるでしょう。



また、各教科等の特質に応じて行われる（「見方・考え方」を鍛える）学びの場面での手立ては、やはり多様なものでありました。教科等の特質の他にも、単元や題材、扱う内容によって手立ては具体化されており、こちらは一般化するというよりは、特化していくものが多くありました。（さらに詳しくは「各教科等のまとめ」をご覧ください）

授業力向上セミナーで視点となった、「ユニバーサルデザイン」や「情報活用能力」の視点で具体的な手立てを用意することは、今後必要性を増していくことが予想されます。これらのような視点を持ちながら、私たちのこれまでの手立ての更新を進めることが今後求められると考えました。

「主体的・対話的で深い学び」を具現化していくには、単元を見通して授業づくり(評価・支援・学習活動の工夫等)を行うことが重要である。

そのためには「どんな子供を育てたいか」をイメージする必要がある。

今後は、そのイメージを基に各教科等で授業を繰り返し行うことにより、習得したことを生かす場面を自らプロデュースできるような、子供の姿が期待できそうである。

(2) 今後のテーマについて

前述の期待する子供の姿を，今年度の各教科等のまとめを基に考えていきます（図8）。

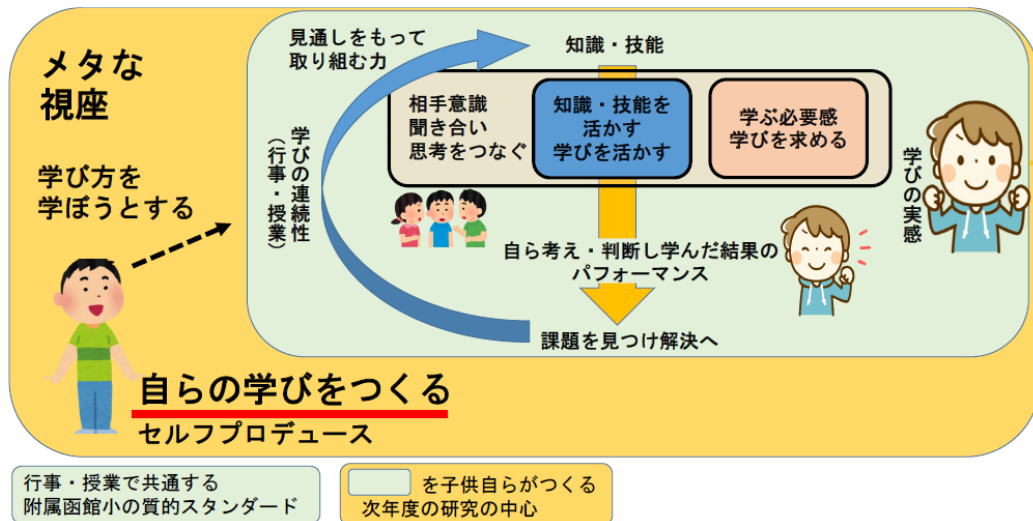


図8 目指す子供の姿を踏まえた次年度の研究の概要

まず必要になるのが，図の中にある附属函館小の質的スタンダードを充実させることです。今年度のまとめでは，

単元を一つの独立したものと捉えるのではなく，より俯瞰的に見る視点をもつ必要があると感じました。そのためには，児童に付ける資質・能力をより長いスパンで考える必要もあると考えます。（総合的な学習の時間）

教師が子供たちに育みたい力をイメージしていくことが大事です。そのためには単元のプロセスやゴールイメージをもっておくことが必要です。（社会科）

子供が英語を使って，何を，どの程度，どのような様子でできるようになればよいかを，子供の姿を通して明らかにしつつ，指導や支援に生かす実践を・・・（外国語科）

となっています。この内容については今年度の研究を継続して取り組むということになりそうです。

また，自らの学び方を，子供が理解していることも大切であることがわかっています。今後は，充実した学びの過程を自覚できるような手立てが必要になります。

次に，キーワードを追っていきます。まず「見通し」については，

考えたいと思うためには，学習する道徳的価値について，「自分ごと」と捉えられるような様々な工夫や教材に出会わせ方を思索して・・・（特別の教科道徳）

子供が，学習する見通しを明確にして，単元を通して学習していく言語活動に向かうための「一単位時間の言語活動」「段階的な言語活動」を工夫しました。（国語科②）

とあるように，子供の問題解決の見通しについて，教師がどのようにかかわるかを吟味することが大切です。今後は，子供がさらに主体的に問題解決に取り組むために，必要な手立てを明確にする必要があります。例えば，図にあるように，学び方にメタな視座を取り入れるためには，視覚化（ICTの活用）などが考えられます。

また「自ら考え・判断」するためには、

理解したことを言葉で表現し、表現することで理解を深めることと往還し、さらに様々な人との関わりの中で力を高めていくことで…（国語科①）

教師が一步ひいた発言をすることにより、子供は説明する必要感をもち、説明するためにこれまでの学びを整理して、何とか表現しようとします。（算数科①）

とあります。図にもあるように、「学びの必要感」を高める支援が必要となるでしょう。

そして、結果のパフォーマンスについては、

問題解決の手法を用いていくと、子供は解決のために仲間の考えを求めます。その中で必然的に対話が生まれ、検討した実験を行い、その実験結果から、新たな知識等が子供に身に付きます。（理科）

思考も理解も全て言葉です。子供達がだしの役割を理解するためには、あえて旨味を言葉で表現したり、美味しいご飯とみそ汁を作るために飲み比べや食べ比べをして食べ心地を表現したりすることが必要であると考えています。（家庭科）

とあり、これもまた教師がその場を意図的に設定し、時間・空間を用意することでなされてきているものです。このことは子供の学習評価やその後の指導のために必要なことでもあります。今後は、これらの学びのよさを子供がさらに強く実感し、子供自身が必要感をもって表現できるようにする新たな手立てが必要になると考えられます。

子供自身が学びをつくっていくためには、学びに対する必要感が高まっている必要があります。そのために有効な支援として、今年度は「教師の価値づけ」が挙がっていました。

式と問題場面の照応関係を子供とのやり取りの中で確認したり、計算の簡便さを考えさせたりしました。子供は、式の意味を理解し、たし算への理解を深めていきました。（算数科②）

運動欲求を高めるために、子供たちの実態や技能の状況を観察、把握し、より高次の段階へ導いていくのが我々教師の役割であると考えます。（体育科）

単元全体を通して、単元の目標や学習のめあてと照らし合わせながら効果的な見取りの方法を明らかにしていきたいです。（外国語活動）

その子が今どんな課題に直面しているのか、どんなことに意義を見い出しているのかを即時的に見取り、その場で問い返したり価値付けたりしていくことで、子供が違う気づきを得たり…（生活科）

子供が単元の学びで、どんな学び方で何を学んでいるのかを認知できるようにするには、教師の価値づけが大切です。単位時間内で行われるもの以外にも、単元テーマなどの長期的な目標と照らし合わせた「振り返り」もまた、重要な意味をもちそうです。

次年度の研究の方向性

子供が自らの学びをつくっていくために、どんな支援があるのかを探る

今後も本校の研究が、皆様の実践の手がかりとなり、子供たちの資質・能力の育成の一助となるよう、研究を推進してまいります。

引用・参考文献

- 中央教育審議会. (2016.12.21). 「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（答申）（中教審第 197 号）」. 文部科学省
- 教育課程企画特別部会. (2015). 論点整理. 文部科学省
- 小学校学習指導要領解説 総則編 —平成 29 年 7 月. 東洋館出版社
- 教育課程研究会. (2016). 「アクティブ・ラーニング」を考える. 東洋館出版社
- 松下佳代・石井英真. (2016) 「アクティブラーニングの評価」. 東信堂
- 奈須正裕. (2017). 「資質・能力」と学びのメカニズム. 東洋館出版社
- 田村学. (2015). 授業を磨く. 東洋館出版社
- 田村学. (2017). カリキュラム・マネジメント入門. 東洋館出版社
- 田村学. (2018). 深い学び. 東洋館出版社
- 田中博史・桂聖. (2017). 「全員参加」授業のつくり方「10 の原則」. 文溪堂
- 桂聖. (2018). 「めあて」と「まとめ」の授業が変わる「which 型課題」の国語授業. 東洋館出版社
- 山元賢治. (2013). 「これからの世界」で働く君たちへ. ダイヤモンド社
- 北海道教育大学附属函館小学校. (2014～2018). 研究紀要・研究のまとめ. 北海道教育大学附属函館小学校