

主体性の高まりをめざす課題学習

－「見方・考え方」を働かせ、「深い学び」を実現する授業づくり－（4年次）

研究部

I 研究主題・副題の設定の趣旨

I-1 本校の研究の歩み

本校ではこれまで、主題として「主体性の高まりをめざす課題学習」を掲げ、単に学習内容を理解させて知識や技能の習得を促すだけではなく、課題を解決するための思考力等や、課題の解決に向けて主体的に学び続ける基礎としての態度の育成を求めて、研究・実践に取り組んできている。

「課題学習」とは「課題の把握に始まり、把握された課題に対して、生徒自身が解決に立ち向かう一連の活動」¹であり、「課題」とは、「学習のねらいを達成するために、その内容を分析して生徒の思考の場までおろした具体的なものであり、しかも学習の主体者としての生徒が、解決しなければならない自分の問題として受け止め、追究されるべきもの」²としてきている。また、この「課題学習」における基本的な学習過程を、「課題の設定・把握」⇒「課題の追究・解決」⇒「課題の定着・発展」という三段階³（これらはスパイラルに行われる）で捉えてきている。

以上のことを踏まえながら、平成27年度より5年間、副題として「教科の本質に迫る授業づくり」を設定した。ここでいう「教科の本質」とは、「当該教科の存在意義」

「他教科では代替がきかないもの」「当該教科を学ぶ目的」と認識している。また、「教科の本質」は「当該教科でこそ育成すべき資質・能力」「当該教科の見方・考え方」「当該教科の教育内容」等に存すると考えている。なお、「各教科等を学ぶ本質的な意義」に関しては、国立教育政策研究所がまとめた「論点整理」(2015.8)⁴に以下のことが記されている。

- ・ 育成すべき資質・能力と学習指導要領等との構造を整理するには、学習指導要領を構成する各教科等をなぜ学ぶのか、それを通じてどういった力が身に付くのかという、教科等の本質的な意義に立ち返って検討す

る必要がある。

- ・ 教育課程全体でどのような資質・能力を育成していくのかという観点から、各教科等の在り方や、各教科等において育成する資質・能力を明確化し、この力はこの教科等においてこそ身に付くのだといった、各教科等を学ぶ本質的な意義を捉え直していくことが重要である。

また、「各教科等を学ぶ本質的な意義」に関しては、「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編」(2017.7)4頁に「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善の留意点の一つとして次のように記されている。

深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になること。各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で考えていくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものであることから、児童生徒が学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせることができるようにすることにこそ、教師の専門性が発揮されることが求められること。

つまり、「各教科等を学ぶ本質的な意義」の中核をなすものは各教科等の「見方・考え方」であり、生徒がこれを働かせながら「深い学び」ができるように、教師は各教科の専門性を発揮しなければならないということである。

各教科等で身に付ける資質・能力とは、それぞれの教科等の単元・題材における問いとしての学習課題を解決する先に存在するものとする。生徒はその教科の単元・題材の中で取り組む学習課題に対して、最適解を見いだそうと既習の知識や技能、あるいは情報等を基に自分なりに考えたり仲間と対話したりしながら主体的に追究・解決を図っていく。その追究・解決の過程において、当該教

¹ 富山大学人間発達科学部附属中学校編著「主体性の高まりをめざして課題学習で学校をつくる」2009 梧桐書院 p12

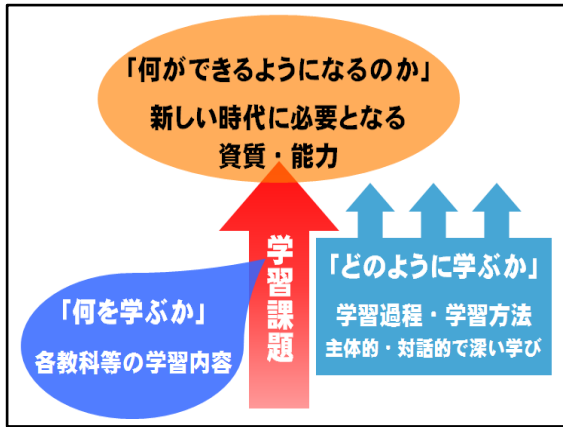
² 前掲書 p9

³ 前掲書 p14-15

⁴ 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会「論点整理」2015.8.20 文部科学省HP p15

科が鍛え育み、一人一人の生徒に確実に身に付けるべきものが資質・能力である。最終的に資質・能力として身に付けば、いかなる未知の状況であっても、学習した内容を汎用的に活用していくことができる。したがって、本校が目指す「教科の本質に迫る授業づくり」は〈図1〉のように示した。

〈図1〉本校が目指す「教科の本質に迫る授業づくり」



各教科が「教科の本質に迫る授業づくり」のために、〈図1〉にあるそれぞれの要素についてどうあるべきかを考え、その単元・題材レベルで具体化しながら次の①から③の視点(文言は修正しながら)から授業研究を進めてきた。

- 視点① 教科の本質を踏まえて「身に付けるべき資質・能力」を明確にした授業づくり
- 視点② 実践を見据えながら、学びを活用・発揮・実感させる授業づくり
- 視点③ 「問い」により思考・判断・表現を促す授業づくり

平成27年度(1年次)は各教科における「教科の本質」の定義付けを行った。

平成28年度(2年次)は、各教科における「教科の本質」を捉え直すための三つの視点として、①「付けるべき力」②「実践力」③「問い」を設定した。①については、各教科特有の付けるべき力を明確化した授業実践や指導

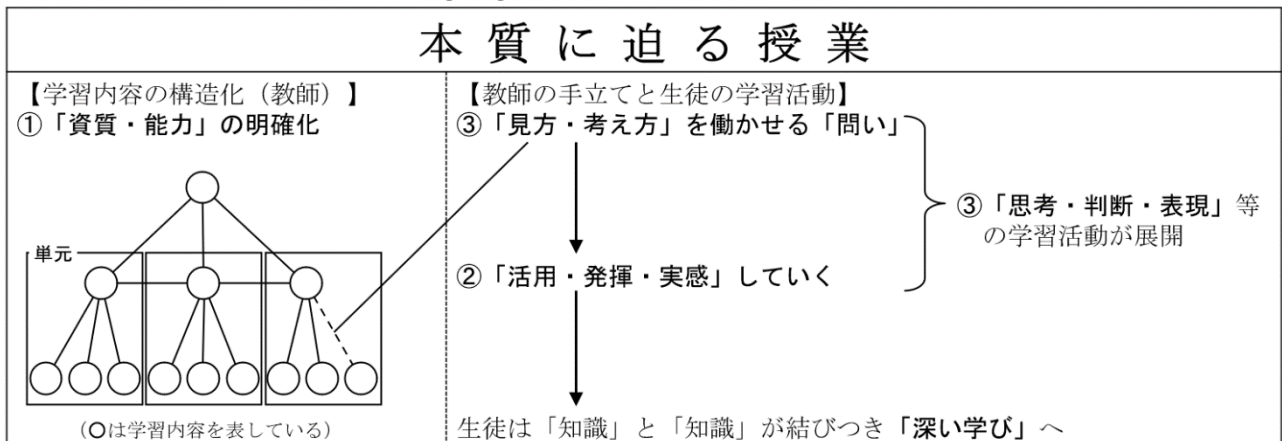
案作成を行った。②については、生徒の実生活における生活経験や必要感と学習場面が一致することで生徒の学習意欲を高める効果を見いだせた。③については、「問い」を類型化したことで、付けたい力と問いとの相関を理解することができた。

平成29年度(3年次)は、学習指導要領改訂や改訂に向けた「論点整理」に示された内容を参考に、「教科の本質」に関わる視点①から③の文言整理を前述のように行った。これら視点の①から③の文言からも窺えるように本校における研究の中心は「授業づくり」に置かれている。その中でも、3年次は視点①・視点③に重点をおいて研究に取り組んだ。また、教科の本質を踏まえた「身に付けるべき資質・能力」を核にした一貫性のある授業を構成するために「教科の本質に迫る授業構想のフォーマット」を、授業づくりを行うために用意したことで、授業者の自己チェックが可能となった。

平成30年度(4年次)は、視点①と視点③の研究結果を土台として、視点②の「実践を見据えながら、学びを活用・発揮・実感させる授業づくり」に重点をおいて研究を進めた。結果、学習課題と学習内容とが、実生活(実社会)や本時・単元において関連付けられることで、生徒の主体性が高まることが実証できた。一方で、学習指導要領改訂で示された「資質・能力」は本時のみならず、将来にわたって未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成が目指されており、主体性を高める上でも人生で生きて働かせるというビジョンのある授業構築を行い、生徒自身にもそうした視点をもたせて学びの意義を自覚させることが大切だと考えるようになった。

平成31年度(5年次)は本副題におけるまとめの年度と位置付け、副題と視点①から視点③を有機的に関連付けて授業研究を行った。また、副題と視点①から視点③との関係を次で示す〈図2〉のように位置付けながら、授業研究を行った。〈図2〉の①「資質・能力」の明確化は、まず教師が学習内容や単元構成を構造化する過程を示し

〈図2〉 副題「教科の本質」と視点①～③との関係図



ている。個別の学習内容を結びつけるために、教師が行うのが③「見方・考え方」を働かせる「問い」となる。また、本校が考える「問い」とは、学習課題や生徒の中に生じる疑問等を広く含むものである。この過程の中で、生徒は「思考・判断・表現」等の活動を通して知識と知識が結び付き、②「活用・発揮・実感」することで「深い学び」へとつながると考えた。

その結果、以下のような成果があった。教師が学習内容を構造化し「身に付けさせたい資質・能力」を明確にした上で、教科固有の「見方・考え方」を働かせる「問い」を吟味することで、思考・判断・表現を促す学習活動が展開される。さらに、各教科で実現をめざす学びはその先どこにどうつながるのかを見据えた有効な「問い」を工夫することで、生徒の学びはより深くなり、身に付けさせたい「資質・能力」を高めていけることが分かってきた。また、各教科において「教科の本質」が自覚化され、単元構成や課題設定、身に付けるべき「資質・能力」を明確に示すことの共通理解が進んだことにより、他教科の教師にもどのような学びをめざしているのかが理解できるようになった。公開授業を行う際には、研究授業前の指導案検討の段階でも、教科の枠を超えて焦点が絞られた協議会を行うことができるようになったことも大きな成果といえる。

一方で、生徒が「深い学び」に達するための鍵となる「見方・考え方」とは具体的にどのような内容であるのか。また、教科固有の「見方・考え方」を働かせるためにどのような「問い」を意図的に設定していけばよいのか。そして、「深い学び」とはどのような状態になって実現したと言えるのか、これまでの研究を土台として解明していくことが、今後取り組んでいくべき課題として浮かび上がった。以上のことを踏まえながら次なる研究について考えることとした。

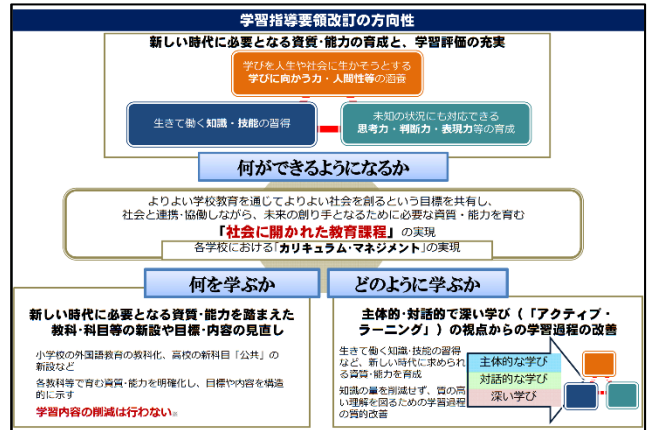
I-2 副題設定の趣旨

(1) 社会の要請から

生産年齢人口の減少やグローバル化の進展、急速な技術革新等、予測困難な社会の変化を背景に、一人一人が持続可能な社会の担い手として新たな価値を生みだしていくことが期待されている。教育現場においては、「何ができるようになるか」という「資質・能力」の育成が求められている。(2017 学習指導要領 p1) 中央教育審議会答申(2016)では、学校教育が育成を目指してきた「生きる力」をより具体化し、ア「生きて働く『知識・技能』の習得」、イ「未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成」、ウ「学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養」の三つの柱に整理された。中学校学習指導要領(2017 告示)では、子どもたち

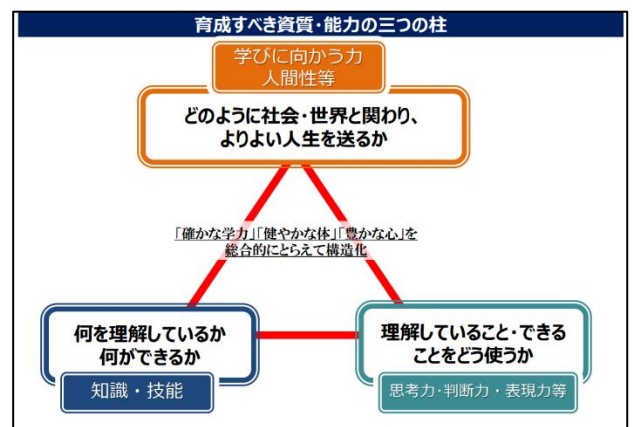
に求められる「資質・能力」とは何かを社会と共有し連携する「社会に開かれた教育課程」が重視され、「様々な問題に自ら立ち向かい、その解決に向けて異なる他者と協働して力を合わせながら、それぞれの状況に応じて最適な解決方法を探り出していく力をもった人材」(田村2018, p13)が求められている。

〈図3〉学習指導要領改訂の方向性



また、各教科等を学ぶ意義を共有しながら授業を改善していくため、全ての教科等の目標及び内容を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性」の三つの柱で再整理された。

〈図4〉資質・能力のモデル



(2) 副題について

前副題の「教科の本質に迫る授業づくり」を通して、当該教科において身に付けさせたい「資質・能力」を明確にした上で学習内容を構造化する必要があることや、学習内容を形成する知識や技能を意図的・有機的に関連付けることで生徒は学びを「活用・発揮・実感」し、目指す「資質・能力」に近づいていくこと等が明らかになった。

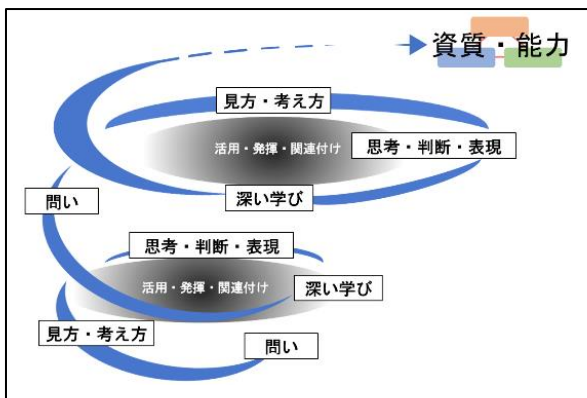
しかし、「資質・能力」とは教科等の学習内容全体を通して育成すべきものであり、単元・題材レベルで実現すべきは「主体的・対話的で深い学び」であるとされている。(学習指導要領 p4) この「深い学び」とは各教科ではどのような状態を指すのか、また、その鍵となる「見方・考え方」とは何を指すのかは定かではない。また、教科等固有の「見方・考え方」を働かせるための「問い」を授業に

において意図的に設定する必要がある。以上の課題をこれまでの研究を土台として解明していくことで、主題である「主体性の高まりをめざす課題学習」をよりよく展開するとともに、各教科が目指す「資質・能力」の育成に資するのではないかと考え、『見方・考え方』を働かせ、『深い学び』を実現する授業づくりを新たな副題に設定することとした。学習指導要領では、「深い学び」ならびに「見方・考え方」について以下のことが記されている。（学習指導要領解説総則編 p4）

- <「深い学び」について>
- ・ 1回1回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりの中で、学習を見直し振り返る場面をどこに設定するか、児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるかを考え、実現を図っていくものであること。
- <「見方・考え方」について>
- ・ 「深い学び」の鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になること。各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。

上記の2点から、本校では、各教科における学習過程を、「深い学び」と「見方・考え方」の観点から捉え直した。これまでの研究では、「問い」により思考が促されることで、既習の知識が別の場面（①本時・次時で、②別の単元・題材で、③実生活で、④将来にわたって）に関連付けられて活用・発揮され、「資質・能力」の育成につながるとしてきてきた。これに加え、様々な場面で生じる「問い」により教科等固有の「見方・考え方」が働き、思考が促されて知識が関連付けられることで「深い学び」が実現し、その繰り返しによって「資質・能力」が育成されていくとの認識に至った。本校における「問い」の捉えについては、「研究の重点」で後述する。

〈図5〉本校が考える「資質・能力」育成の過程



以上の学習過程を踏まえ、本校ではまず「深い学び」ならびに「見方・考え方」をどう捉え、定義していくかということの研究対象とした。ここで大切にしたのは、各教科で育成を目指すべき「資質・能力」という明確な目標があるということや、そのためには学びを別の場面で活用・発揮させながら関連付け、知識・技能の構造化を図ることが、これまで取り組んできた「教科の本質」の研究と方向性を一にするものであるということである。前副題の「教科の本質に迫る授業づくり」で解明されたことや残された課題と正対し、さらに追究していく過程に、「深い学び」、「見方・考え方」という概念を加えて学習過程を捉え直すということから始める、という研究の進め方を共通認識とした。その認識の基、校内研修を進めていくなかで、本校では「深い学び」と「見方・考え方」について以下のように定義した。

<「深い学び」の定義>

「深い学び」とは、「これまでに学習した複数の知識・技能を活用・発揮して課題解決に臨むことで、知識や技能が相互に関連付けられたり組み合わせられたりして、構造化することで得られる学びである。そして、それは、教科の目標に迫る学び」である。

<「見方・考え方」の定義>

「見方」とは、「様々な事象や題材について、各教科等の特質を反映した視点（捉える視点）」である。
 「考え方」とは、「課題解決を実現するための教科等固有の思考する方法」である。

なお、教科によっては「見方」と「考え方」が区別され、別々の場面で働かせることが想定できる場合もあれば、この二者が分けがたく、同時に働かせるものと想定される場合もあるため、どのように扱うかは教科の特質に応じたこととした。また、「資質・能力」とは異なり、学習評価の対象とはならないこと、表記の仕方によって「見方・考え方」と「資質・能力」が混同しないよう各教科で考慮して示すべきであることを共通理解した。

Ⅱ 研究の構想と進め方

Ⅱ—1 研究の重点

3年次に引き続き、以下の二つの重点を設けて研究に取り組んできた。

- 【研究の重点】
- 1 「深い学び」を実現する単元構成
 - 2 「見方・考え方」を働かせる「問い」

(1) 「深い学び」を実現する単元構成

それぞれの単元において、授業者は目指すべき資質・能力に基づく「深い学び」の状態がどのようなものであるかを定義付ける。

3年次までの研究では、どのような単元構成を行うことで、「深い学び」に到達できるかに着目し、研究を進めた。単元を構成する際に、どのように知識や技能を構造化させていけば、それらを相互に関連付けさせられる「深い学び」を実現させられるか、教師が「問い」をどの順番で、どのような文言で問うことが適切かといったように構成を吟味することの重要性を実感することができた。また、教師が生徒にリフレクション（振り返り）をさせる時間を設定することで、生徒は単元内での新たな学びをメタ認知したり、既習事項を活用・発揮していることに気付いたりすることができるという成果があった。一方で、「深い学び」への個々の生徒の到達段階や生徒全体の到達度を定量的に把握する必要があるのではないかという課題も残った。

そこで4年次は、生徒はどのように「深い学び」を実現しているのか、どのくらいの生徒が「深い学び」を実現できているのか、といった到達や変容を見取ることに着目して研究を行った。

例えば、授業前に教師は、「深い学び」の状態の到達度を測るための評価規準やルーブリック等を作成する。そして、授業前にプリテスト等の手法によって生徒のレディネスを把握し、授業を行う。単元を進める中で、授業中のリフレクションによって形成的評価を行い、生徒の学習の状況を見取りつつ、授業後や単元の終末ではポストテスト等を行い、どのくらいの生徒が「深い学び」に到達しているのか、どのように変容したのかを見取る。この手順を経て、教師は授業実践の成果と課題を客観的に把握し、授業改善を行うことができる。実際の授業場面での詳細については、各教科の実践事例に示す。

今後も各教科特性に応じた「深い学び」への到達状況を把握する手法は模索しつつも、より妥当性のある評価方法を実践したり、授業改善を行ったりしていく必要がある。

(2) 「見方・考え方」を働かせる「問い」

本校では、前副題である「教科の本質に迫る授業づくり」で『「問い」により思考・判断・表現を促す授業づくり』を一つの視点として研究を進めた。ここでいう「問い」とは、課題学習における学習課題や授業での教師の「問い」、また生徒自身の中から生まれた「問い」をいう。研究を通して、各教科における「問い」には教科固有の傾向があり、そこには教科の本質や「見方・考え方」が大きく関わっているということが解明された。

また、生徒の自己調整力や粘り強さといった資質・能力を養う上でも「問い」は重要である。自己の学びを振り返らせ、次の学びに生かすためにはどのように振り返らせるかが鍵であり、それはつまり、「どう問うか」につながる。

社会科の実践を例に挙げる。2044年の日本のエネルギーミックスを提言するというパフォーマンス課題に対し、提言を作成させる前時点で、「エネルギーミックスを提言する上で大切なことは何か」という学習課題を設定した。生徒は、大切だと思うこと（評価規準にすべきこと）を個人で考えたのちに、全体での話し合いを行う。その話し合いでの合意形成によってつくられたルーブリックを基に、提言資料を作成したり、振り返ったりすることで、生徒にとって妥当性のある評価規準の下で、学びの自己調整を行いやすくなることが分かった。

「問い」の在り方については、従来から行ってきた「見方・考え方」を働かせる「問い」に加え、自己の学びや学習の調整を促す「問い」についても今後、実践研究を重ねていきたい。

Ⅱ-2 校内研修の充実

本校では、研究主題や副題の解明に向けて、年に数回の校内研修を行っている。研修では教科間の情報共有等を図っており、そこで得られた知見は自分の教科を客観的に捉え直すきっかけにもなっている。

(1) 夏季研修会の実施

(ア) 概要

生徒の学びを妥当に評価し、次の指導につなげるためには、これまでの授業実践が本当に「深い学び」を実現する単元構成となっているのか、客観的に授業を評価しなくてはならない。そこで、夏季休業中には、授業評価についての校内研修を行った。

まず、全教科を代表として、社会科と美術科が実践例を報告した。

社会科からは、歴史的分野の実践を例に、プリテスト・ポストテスト間の変容を数値化したものが示された。授業者は、この二つのテストにおいて、同じ「問い」を授業前と授業後に記述させ、その内容を評価規準に照らし合わせて評価した。テスト間の変容を数値化することで、生徒の実態を全体的に捉え、これまでの研究が「深い学び」を実現させる単元構成となっていることを、客観的にも示すことができた。

美術科からは、生徒の作品やワークシートの記述例と共に、鑑賞と制作間の変容を数値化したものが示された。授業者は、鑑賞で得た視点を表現の活動に生かして

いるか、作品と制作意図の文章を評価規準に照らし合わせて評価した。



社会科の実践を発表している様子

(イ) 成果と課題

① 成果

社会科と美術科の報告の後、各教科で実践例を報告し合った。ICTによる記録の有用性や、ルーブリックによる評価の明確化等の実践例が挙げられ、様々な評価の仕方を共有できた。また、「深い学び」の授業評価の捉えやルーブリックの作成、単元構成における効果的な振り返りの位置付けについての課題を確認することができた。生徒の実態を客観的に捉え、指導に生かすことの重要性を再認識し、今後の研究の方向性を確認できた研修となった。

② 課題

生徒の学びの変容を数値化することで、授業を客観的に捉えることができたが、作品やパフォーマンスといった言語化されない評価物の評価は妥当であったのかという、問題点が指摘された。また、学習課題と評価をどのように一致させるのか、生徒に自己の「深い学び」を認知させるために、どのように問うべきなのか、「問い」と評価の関係性について研究する必要性が見えてきた。

(2) 全体研修会の実施

(ア) 概要

本校では全教員で一つの授業を参観し、その授業を基に研究主題の視点にたって協議を行う全体研修会を年に2回行っている。

本年度は、5月に第2学年の数学科、11月に第2学年の技術・家庭科において全体研修会を行った。

11月の技術・家庭科の全体研修会を例に挙げる。「日常の一食分の調理についてよりよい食品の選択や、調理の仕方を工夫することができる」という「深い学び」を達成するために、「弁当」を題材として単元を構成した。夏休みに弁当作りを課題として取り組ませ、その弁当を基に、食品の選択や調理の仕方、時間等、自分の生活と関連付けながら考え直させたり、食材や調理方法等を選び直させたりすることで、「深い学び」を実現することをねらいと

した。

事前研修会では、まず、題材の設定について意見が交わされた。朝食や夕食ではなく、弁当を題材にすると、傷みにくさや短時間で食べられるかなどの制約が付き、生徒に実現させたい「深い学び」の状態に導けないのではないかと議論になった。また、学習課題についても議論がなされた。事前研修会の時点では「栄養が吸収できる弁当にするには、どのように改良したらよいのだろうか」であった。「栄養吸収の視点だけで弁当をつくることができれば『深い学び』に到達したといえるのか」「『深い学び』を達成するための手立ては何か」「どのように問うことで生活の営みに係る『見方・考え方』を働かせたいと考えているのか」などの意見が交換された。以上の議論から、学習課題を「よりよい弁当を作るには、どのように改良したらよいのだろうか」と設定した。



学習課題について検討している様子

授業後の事後研修会では、「題材を『弁当』にするのであれば、『部活動の大会前』『夏の暑い日』のような場面設定が必要なのではないか」「この学習課題に対して必要感をもって取り組みたいと思わせる手立ては何か」などの意見が出された。また、ルーブリックについても議題に上がった。「ルーブリックの評価規準と生徒に到達させたい『深い学び』が一致していないのではないか」「ルーブリックによる評価を単元の中のどこに位置付けることで適切な見取りにつながるのか」などの意見が出された。

(イ) 成果と課題

① 成果

「主体性の高まりをめざす課題学習」の実現のためにねらいを達成する手立てはどうあればよいかについて活発な議論をすることができた。どの教科においても、生徒にとって必要感のある学習課題や「見方・考え方」を働かせるための「問い」はどうあればよいかなど、大切にしなければいけないところは共通しており、このことを再確認することができる研修会となった。

② 課題

夏季研修会で話し合われたことを基に、ルーブリックを用いた評価方法について評価規準を設定する際の視点等を共有できたことは一定の成果であるが、「単元のどこで評価を行うことが指導と評価の一体化によりつながるのか」「どのように問うことが『深い学び』の見取りにつながるのか」などの課題が挙げられ、今後さらに研究していく必要がある。

Ⅱ－3 公開授業の充実

4年次は、生徒はどのように「深い学び」を実現できているのか、どれくらいの生徒が「深い学び」を実現できているのかといった「深い学び」の到達度に着目し、11本の公開授業を実施することができた。

第2学年の理科「雲はどのようにできるのだろうか」の単元での実践を例に示す。単元の導入で、「雲はどのようにできるのだろうか」と投げかけ、自分の考えを図や文章で表現させた。生徒は、小学校での学習内容や生活体験を基に表現するが、「何か疑問に感じることはあるのだろうか」と投げかけることで、「どれくらいの高さで雲ができるのだろうか」「空気が何度まで冷えると、雲ができるのだろうか」などの「見方・考え方」を働かせた疑問がわき上がり、解決すべき新たな課題が設定される。教師は、導入からの課題の設定、実験、観察や話し合いを経て新たな

知識及び技能を身に付けさせることや、思考力・判断力・表現力を発揮させる場面を想定した単元を構成する。そして、単元の終末で再び「雲はどのようにできるのだろうか」と投げかけ、レポートを作成させる。授業前と授業後の変容を比較することで、どのように「深い学び」を実現させているのかを評価することができるよう単元を構成した。

授業は、水をモデルで表すことで空気中の水蒸気が水滴になる条件について考える場面を公開した。授業後の協議会では働かせたい「見方・考え方」について議論するとともに、「『深い学び』をどのように評価するのか」が話題になるなど、意義ある公開授業となった。各教科の成果と課題については、各教科に詳細を示す。



モデルを使って水の状態を考えている様子