

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 — (最終年次)

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。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考え。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

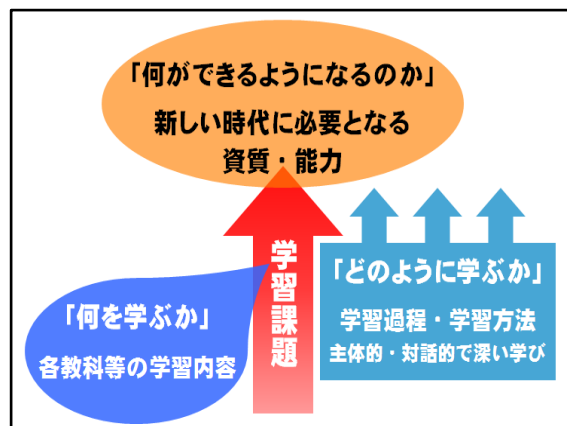
² 前掲書 p9

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

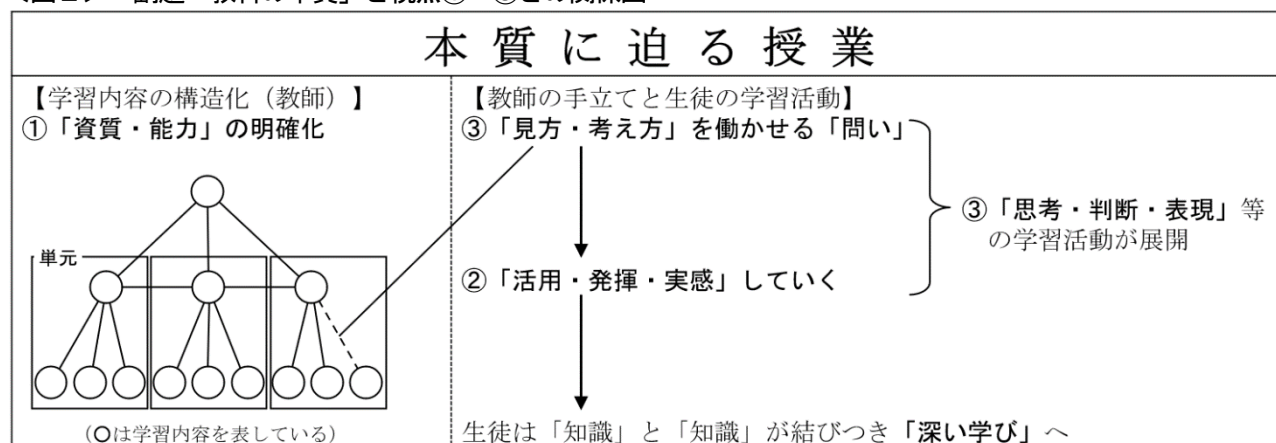
案作成を行った。②については、生徒の実生活における生活経験や必要感と学習場面が一致することで生徒の学習意欲を高める効果を見いだせた。③については、「問い」を類型化したことで、付けたい力と問いとの相関を理解することができた。

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。

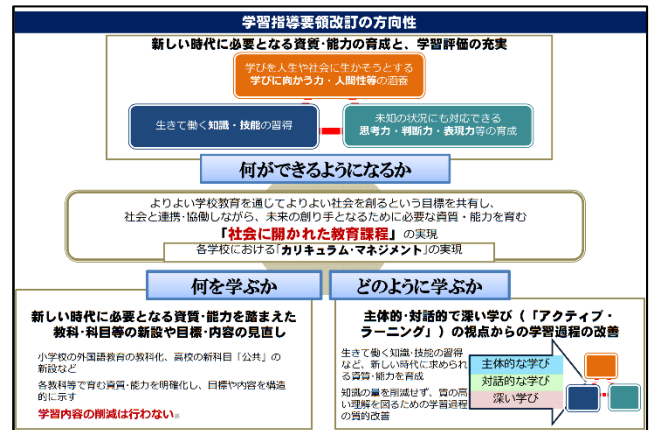
I-2 副題設定の趣旨

(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

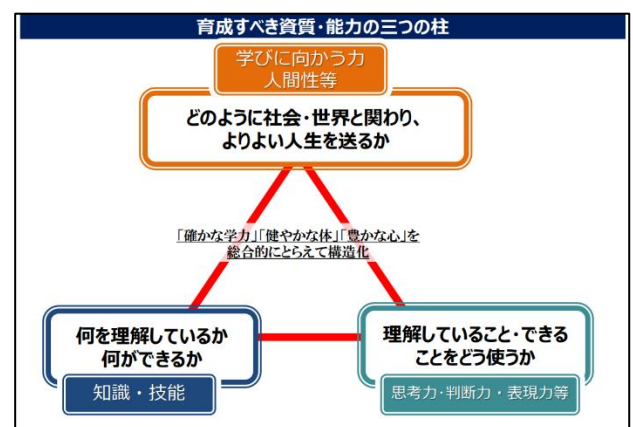
に求められる「資質・能力」とは何かを社会と共有し連携する「社会に開かれた教育課程」が重視され、「様々な問題に自ら立ち向かい、その解決に向けて異なる他者と協働して力を合わせながら、それぞれの状況に応じて最適な解決方法を探り出していく力をもった人材」(田村 2018, p13) が求められている。

〈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、人間性等」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」に近付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>

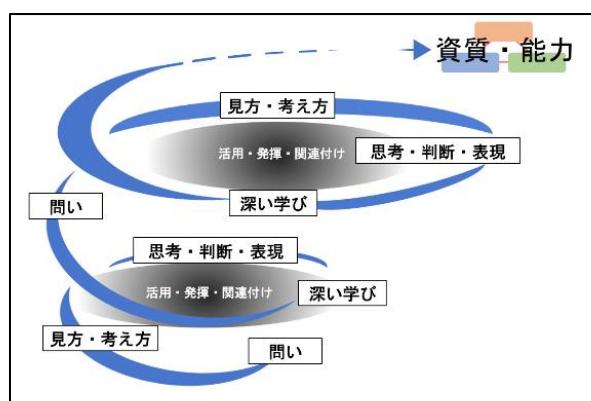
- ・ 1回1回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりの中で、学習を見通し振り返る場面をどこに設定するか、児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるかを考え、実現を図っていくものであること。

<「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を経験とした。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ることとした。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 研究の経緯

II-1 1年次（令和2年度）

1年次は研究の重点として①『深い学び』を実現する単元構成②「働かせる『見方・考え方』の明確化」③『見方・考え方』を働かせる『問い』の3点を設定した。成果として、教科固有の「見方・考え方」の捉え方やそれらを働かせて「深い学び」を実現する授業過程についての見通しをもつことができた。一方、課題としては教科ごとの「見方・考え方」の捉えやすさの違いや学習指導要領に

示されていない新たな「見方・考え方」にはどのようなものが考えられるかということ、どのような「問い」が「深い学び」を実現する上で、生徒の「見方・考え方」を働かせる「問い」であるかについても合わせて吟味していく必要が明らかになった。

Ⅱ－２ ２年次（令和３年度）

２年次は、重点の②である「働かせる『見方・考え方』の明確化」の位置付けに着目した。校内研修や授業実践を重ねた上で、私たちの本分は「見方・考え方」を明確にすることではなく、生徒が各教科固有の「見方・考え方」を働かせ、資質・能力を育成することであるという結論に達した。そして、「見方・考え方」を働かせる「問い」には「見方・考え方」が明確にされていることを前提とし、重点の②を、③に組み入れる形で研究を進めることにした。

「深い学び」については授業者がその単元や毎時間の授業における「深い学び」の状態を明確に定義付けることで、生徒が得た知識・技能をどのように活用、発揮させていくのかが明らかになり、「深い学び」を実現する単元を構成できるということを全教科で再認識できた。ただし、一つの単元だけでなく、中学校三年間を見越した単元構成や領域をまたいでの単元構成には検討の余地がある。

『「見方・考え方」を働かせる『問い』』については、どのような順序でどのような「問い」を投げかけていくかというように「問い」を構造化することが、「見方・考え方」を働かせた「問い」の連鎖を生み出し、「深い学び」の実現につながる可能性を見出すことができた。３年次以降はより実践を重ね、「問い」の在り方について研究を進めるとともに、課題として、その「深い学び」によってもたらされた資質・能力をどのように評価していくのかという学習評価の在り方も検証していくことを確認した。

Ⅱ－３ ３年次（令和４年度）

３年次は、二つの重点と関連させる形で「主体的に学習に取り組む態度」の評価にも着目しながら研究を進めた。単元を通して「深い学び」に向かうためのキーワードを含む「問い」を構造的に設定することで、生徒は自分の学びの状態を確認することができ、自らの学びを調整しながら目指すべき「深い学び」に近付けることが分かった。また、授業の終末や単元の終末、題材構成の中で振り返りを行うことが、生徒に「深い学び」を実感させるために有効だということも明らかになった。振り返りは生徒に自分の学びをメタ認知させるだけでなく、教師が生徒の学びを見取るという意味でも重要である。生徒が学びを改善しながら取り組んでいるかを評価することは、そのために教師がどのような「問い」を発すればよいか吟味するこ

とにもつながり、評価規準を明確にすることで、生徒をより「深い学び」に導く指導の在り方を具体的にすることができ、「深い学び」の実現には指導と評価が一体となった単元構成、題材構成を考えていく必要があることがより明らかになった。また、「主体的に学習に取り組む態度」を評価する上でも「問い」が重要であることが分かった。

「深い学び」を実現するためには「問い」の構造化が有用であることが再認識できたが、それだけでなく、どのように問えば次の学びにつなげていくことができるのか、振り返りの中での「問い」についてさらに検証していく必要があることが明らかになった。

Ⅱ－４ ４年次（令和５年度）

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。振り返りによって形成的評価を行い、生徒の学習の状況を見取ったり、ルーブリックを用いて「深い学び」の状態の到達度を測ったりしながら、より生徒の学びを妥当に評価し、次の指導につなげていく必要があることが明らかになった。また、単元のどこで評価を行うことが「指導と評価の一体化」につながるか、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も研究の余地があることが分かった。今後も「深い学び」への到達状況を把握する手法を模索しつつ、より妥当性のある評価について研究を続けなければならないことを共通認識した。

「問い」については従来から行ってきた教科固有の『「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」についても実践研究を重ねる必要があるということが確認できた。

Ⅲ ５年次の研究の重点

Ⅲ－１ 「深い学び」を実現する単元構成

（１）研究の実際

４年次までの研究では、生徒はどのように「深い学び」を実現しているのか、学習の前後で学びがどのように深まったかといった到達や変容を見取ることに着目した。５年次では、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を模索しつつ、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た。

英語科の授業を例に挙げる。「身近な話題について、相手の主張に対して疑問をもち、相手の発話内容に対して質問したり、反論したりすることができる」という「深い学び」の状態を目指し、「ディベート」を題材として単元を構成した。「深い学び」に迫るための工夫と

して、ディベートの話題を「高校生になるまでスマートフォンの使用を許可すべきでない」と設定した。この話題にすることで、生徒は自分の経験に基づいて考えることができるため、意見をもちやすくなり、さらに、その意見をどうすれば伝えることができるだろうか、伝えるために何ができるようになればよいのかと主体的に試行錯誤する姿にもつながると考えた。

ディベートのパフォーマンスを振り返る手立てとして、ループリックを用いた。この利点は、単元でどのような資質・能力を育みたいかということを教師と生徒で共有できることにある。撮影した動画を見返し、ループリックを基に発話内容を振り返らせることで、「深い学び」を見取ることを目指した。実際の授業では、4人班になり「賛成派」「反対派」「撮影担当」「審判」に分かれ、ディベートを行った。



授業の様子

一回目のディベート後のリフレクションの場面では、ループリックを参考に、自分のパフォーマンスや作成したスライドについて振り返りをしている様子がみられた。

授業後の協議会では、ループリックについて議題に上がった。ループリックを用いたことの利点として、生徒にとって本時に目指すべきゴールが明確になったことや生徒がそれを基にリフレクションすることで自分ができていなかった点を可視化できたこと、さらに、ディベートの準備段階においても、目指すべきゴールに向けて、反論時にすべき質問を想定できたことが挙げられた。一方で、ループリックの評価項目が多くなりすぎていたため、本時のゴールが多岐にわたり生徒が困惑していたのではないかという意見も出された。また、動画についても議題に上がった。リフレクションの際に、動画も併せて振り返ったことで、生徒は自分のパフォーマンスを客観的に捉えることができたため、改善点が明確になり、二回目のディベートに活かしていたという意見があった。一方で、本時の授業構成では動画を見る時間が十分に確保できなかったため、効果的な活用方法という点において、検討の余地があるという意見があった。

(2) 成果と課題

① 成果

ループリックを生徒と共有することで、パフォーマンスを評価する前段階で生徒が「深い学び」の状態を生徒が理解するとともに、生徒同士でも「深い学び」を見取りやすくなり、自分たちで「深い学び」に到達できることがわかった。また、英語科の「見方・考え方」を生徒が理解しやすくなることにもつながった。

② 課題

ループリックがあることで生徒同士の振り返りが盛んになったことは一定の成果であるが、今回使用したループリックは評価項目が多く、生徒にとって見づらいものであったという課題が残った。そのため、ループリックを作成する際には生徒とともに内容を吟味するなど、生徒が納得できるループリックを作成することも求められる。

Ⅲ-2 「見方・考え方」を働かせる「問い」

(1) 研究の実際

生徒の資質・能力を養う上で「見方・考え方」を働かせる「問い」を整理、構造化して、「どう問うか」ということが重要であると解明された。本校では、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」等のすべてを「問い」と捉えている。

社会科の実践を例に挙げる。生徒は第1学年で古代ギリシャ・ローマの政治の学習で「古代ギリシャやローマ市民にとって、最も理想的な政治のしくみといえるのはどれだろうか」という「問い」を考察している。アリストテレスの「政治学」に記された「1人の支配」「少数の支配」「多数の支配」から一つを選択し、根拠を基に主張する学習を通してどの政治にも長所と短所があることを学んでいる。その上で、本実践は中学校における歴史学習のまとめとなる単元であり、主権者としてのあるべき姿を考察しながらこの「問い」に向き合うことで「深い学び」に至ることをめざしている。「現代の私たちからみて、最も理想的な政治のしくみ（生徒は、「1人の支配」「少数の支配」「多数の支配」から一つ選択）はどれだろうか。」という学習課題を追究する上で、歴史的事象を根拠に、時代背景や現代社会との共通点や相違点に着目して考察できるように、「時期や年代」「因果関係」などの歴史的な「見方・考え方」を働かせる「問い」を提示した。

(2) 成果と課題

① 成果

生徒は、歴史的な「見方・考え方」を働かせる「問い」によって個々の歴史的事象を根拠としつつも、理想



本時の板書

的な政治について、「①誰のための政治か」、「②手段や方法は合理的か」の二つの視点を基に、共通点や相違点を挙げて学習課題を解決することができた。また、歴史分野での「深い学び」が実現することにより、公民分野の学習に向けた今日の政治参画の在り方や民主主義とは何かについても問題意識をもつきっかけともなった。それに加え、学びを振り返るための「問い」を、評価規準の一部に位置付けることで、生徒が学びをどのように調整したのかということが可視化できたり、身に付けさせたい資質・能力や、粘り強く取り組むことができたということが明確化したりすることが分かった。

IV 5年間の研究を終えて

平成29年告示学習指導要領に示された「主体的・対話的で、深い学び」を、本校の研究方針に沿って実現すべく、前副題である「教科の本質に迫る授業づくり」の成果と課題に基づいて『見方・考え方』を働かせ、『深い学び』を実現する授業づくり」と本副題を設定し、5年間、研究を進めてきた。

研究当初の時点で、全教科で「見方・考え方」と「深い学び」の定義を共有すること、また、研究の重点を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」の二点に絞ったことで、共通の土台で研究を進めることができた。具体的には、代表者による研修授業での事前研修（オリエンテーション）や協議会、夏季に行った各教科による研究成果のプレゼンテーション等で、各教科における重点の①、②を、他教科の教師にも理解できるようにすることで教科の垣根を越えて議論を深めることができた。その裏には、前副題での研究が各教科の特

② 課題

3年間の歴史学習の集大成として歴史的事象を振り返ることで歴史的な「見方・考え方」を働かせる「問い」を見いだしたが、現在・過去・内政・外政・海外・国内など、よい政治の観点は他にも多くあり、どこに焦点化していくことがより歴史的な「見方・考え方」を働かせる「問い」として適切になるかは、今後も追究していきたいことである。

性を理解するための素地となっていたからであろう。

重点の①である『『深い学び』を実現する単元構成』に関する成果の一点目としては、各教科が「深い学び」の定義である「知識や技能が構造化することで得られる学び」、「教科の目標に迫る学び」を明確にできたことである。そして二点目は、それらを実現するための単元・題材を、俯瞰的に捉えることができるようになったことである。これらの成果は、「深い学び」を単なる知識及び技能の習得に留まらず、それらを生かす過程で思考力、判断力、表現力等が育まれ、課題の追究・解決へと向かわせるような授業づくりを実践してきた結果得られたものであり、それは即ち、単元・題材を通して教科の目標である「資質・能力」に迫ることをゴールに設定したためと言える。（詳細は各教科による各論に委ねる。）

重点の②である『『見方・考え方』を働かせる『問い』』に関しては、各教科の「見方・考え方」とは何かを明確に

することも包含させた。働かせたい「見方・考え方」が明確になることで、どのような「問い」が、そしてどのような場面で問うことがより効果的なのが研究を進めるにつれ解明されてきた。加えて、どのような場面で問うかを考えることは単元構成を考えることに通じ、二つの重点は互いに関連し合っていることも分かってきた。ただし、一定の成果があったにせよ、「見方・考え方」に明確な答えはなく、単元・題材をどう捉えるか、そして、目の前の生徒にどのように力を付けさせたいかを考える中で、今後も問い続けなければならない研究対象である。

また、この5年間の研究期間の中で、社会は新型コロナウイルス感染症の拡大という危機に直面した。その結果、GIGA スクール構想が加速し、本校でも1人1台端末の配備が早急に行われ、授業や日々の学習でどのように端末を活用させるか、教師自身もどのように端末を使うかということを模索し続けてきた。その中で、学びを深めようとする姿の見取りや学習前と学習後の生徒の変容、そして「深い学び」の到達度についても研究を進めた。これらの研究を進めていく中で、端末を用いた見取りや学習履歴の蓄積、プリテストとポストテストによる変容の捉え、妥当性を担保するためのルーブリックを用いた評価の在り方等、様々な成果を得ることができた。一方で、「深い学び」に至るまでの過程や、「深い学び」の状態は生徒それぞれであり、教師が想定する「深い学び」より多様であることも分かってきた。個々の生徒がどのように学びを深めるのか、さらに「深い学び」はどれくらい深いのかといった点に関しては、研究の余地があり、今後の課題であるといえよう。

本研究はここで一旦閉じるが、この5年間、本校は各教科で身に付けさせたい知識及び技能は何か、教科の「見方・考え方」を働かせ、知識及び技能を活用・発揮させながらそれらに関連付け、どのようにして「深い学び」を実現するのかを軸にして研究を進めてきた。

様々な試行錯誤を重ねたことで、教師自身が前副題の「教科の本質」からさらに深く教科の本質を「見方・考え方」として捉えて授業づくりをすることができた。また、教科で身に付けさせたい資質・能力を、ゴールにおくことで「深い学び」を明確にし、それに至る過程を見取ったり、到達や達成を評価したりすることができた。この二点は本副題における大きな成果である。