

研究主題

各教科等の**特質**に応じた学びの**本質**に迫る授業の創造 ～「**対象へのかかわり**」に焦点を当てて～

1 研究主題について

「学びの**本質**」とは

学びの本質 → 「各教科等の特質に応じる」という視点で授業改善を行うことで
見えてくるのではないかな。

「**本質**」

あるものをそのものとして成り立たせている

それ独自の性質 （広辞苑第7版 岩波書店）

本研究がスタートした昨年度から、私たちは「学びの本質とは何か」を常に考え続けた。国語科の「学びの本質」とは何か、生活科では、体育科では…。そもそも、全ての教育研究は、自ずと「学びの本質」に向かっているものである。しかし、私たちは「学びの本質」とは何なのかということを、自分たちの言葉で説明できずにいた。説明せずとも、分かったつもりになっていたのかもしれない。

そこで、授業改善の視点として、各教科等の特質に応じることを加え、本研究を立ち上げた。「学びの本質」とは何なのか、その解を得るために、各教科等の特質に応じた学びの本質に迫る授業の創造に向けて走り出したのである。



各教科等の特質に応じた学びの本質に迫る授業 = 「主体的・対話的で深い学び」のある授業

「各教科等の特質に応じた」という言葉は、「中央教育審議会答申（平成28年12月）」の「深い学び」についての説明のなかに見られる。※ 答申の太字、下線は本校の加筆によるもの

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだし解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」

本研究のめざす各教科等の特質に応じた学びの本質に迫る授業の創造は、いわゆる「深い学び」のある授業を追い求めていくことで実現すると考える。この「深い学び」は、指摘されている授業改善の視点の1つである。その他、「主体的な学び」「対話的な学び」の2つの視点とともに示され、その関係性については同答申において次のように示されている。

これら「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもあるが、学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点であることに留意が必要である。単元や題材のまとまりの中で、子供たちの学びがこれら三つの視点を満たすものになっているか、それぞれの視点の内容と相互のバランスに配慮しながら学びの状況を把握し改善していくことが求められる。

改めて、本研究のめざす各教科等の特質に応じた学びの本質に迫る授業を捉え直すと、いわゆる「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つを備えた授業ということになる。

「各教科等を問い直す」 ～1年次の課題から見えてきた、2年次の着眼点～

- 1年次の課題 → 各教科等の学習指導の工夫だけでは、「深い学び」のある授業改善には至らないのではないか。
- 2年次の着眼点 → 各教科等の問い直し
(なぜ各教科等を教えるのか。各教科等をどのように捉えるか。そのうえでどのような学習指導を行うのか。各教科等における「深い学び」とは何か。)

本研究1年次においては、「主体的・対話的」であることはもちろん、特に「深い学び」であったかという視点で授業検証を重ねてきた。



1年次（2017年度）の研究内容

- 各教科等の特質に応じた学びの本質に迫る学習指導の工夫
 - 各教科等を主軸とした実践研究を積み重ねてきた。
 - 単元（題材）構成，発問等の教師の言葉かけ，教材・教具，学習形態，場等，様々な学習指導の工夫を試みた。

これらの学習指導の工夫は，どの教科等の授業づくりにも当たり前のように講じられる手立てである。発問1つをとっても，理科でも音楽科でも，どの教科等においても必要な手立てとして，これまでも講じられてきた。その成果として，次のような子どもの姿が見られた。

- ◇ 問いに対してなぜそうなっているのかという根拠や理由を述べながら表現できるようになった子ども（算数科）… 平成29年度研究紀要20～25頁
- ◇ 繰り返し対象とかかわるなかで新たな思いや願いを生み出し，対象とのかかわりを質の高いものにしていく子ども（生活科）… 同上30～33頁
- ◇ 知っているつもりになっていた知識等を，体験や活動をとおして身をもって知ることのできた子ども（体育科）… 同上46～51頁
- ◇ 問題意識をもち，自分事として考えることのできるようになった子ども（道徳科）… 同上52～57頁

しかし，昨年度の授業実践で見られた子どもの姿から，“何をもって「深い学び」とするか”“果たして「深い学び」であったのか”という指摘があり，1年次の課題として残った。その要因として，本校の各教科等研究部の「深い学び」の捉えが適切でなかったということも考えられるが，それだけではない。

「深い学び」のある授業の創造のために，手立ての有効性を検証する必要があることは言うまでもないが，それだけではこの課題の解決にはならない。私たちが，「深い学び」だと捉えていた授業の在り方や子どもの姿そのものについて，本当にそれは「深い学び」であるのかを問い直す必要があるのではないかと。

そこで，今年度2年次の研究の着眼点は，各教科等の問い直しである。問い直したうえで，学習指導の工夫を再考し実践することで，「深い学び」のある授業を創造していきたい。

2 副題 ～「対象へのかかわり」に焦点を当てて～ について

「対象へのかかわり」に焦点を当てる → 各教科等の特質に応じた学習過程を意識して授業を創造することにつながる（どのように対象を捉えるのか、どのようなかかわりを期待するのか）。

子どもにとって、磁石は大変魅力的なものである。磁石という名前を知らない幼児であっても、磁石の目に見えない力にひとたび出会ったら、何度も付けたり取ったりして遊ぶことを繰り返す。その磁石を学習の「対象」としたのが、第1学年生活科「みんな、あそぼうよ！」である。

本実践は、磁石と空き箱を使って自由に遊ぶところから学習が始まった。自由に遊ぶという対象への「かかわり」が、磁石を使ったおもちゃを作りたいという思いや願いを生み、おもちゃ作りへと展開していった。磁石を使ったおもちゃを作ったら、遊びたくなる。仲間に紹介したくなる。もっと、面白いおもちゃに改良したくなる。子どもたちの磁石への「かかわり」は、思いや願いの広がりとともに次々と変容していった。さらに、ここでの活動や体験が、次單元「いらっしやい！新しい1年生」（幼稚園児を学校に招き交流する單元）において生かされ、幼稚園児と自作のおもちゃで遊ぶ姿が見られた。

興味深いのは、始めは“ただの磁石”でしかなかった「対象」の捉えが、思いや願いの広がりに応じて“おもちゃ”→“仲間と遊ぶもの”→“幼稚園児との交流に使えるもの”へと変容していることである。それに呼応するように、磁石への「かかわり」も、“自由に遊ぶ”→“おもちゃを作る”→“紹介する”→“改良する”→“幼稚園児とともに遊ぶ”と変容している。この「対象」の捉えや「かかわり」の変容は、教師が期待しているものであり、子どもの思いや願いの広がりに応じた弾力的な単元構成のなかで実現したものである。「対象へのかかわり」に焦点を当てるということは、教師が学習過程を意識し、子どもの姿で具体的にイメージして授業を創造することにつながる。そこには必ず、各教科等の特質に応じた学びがあるであろう。

「対象へのかかわり」は、どの教科等にも存在する教科等横断的なものであり、「どのように対象を捉える」のか、また、「どのようなかかわりを期待し学習指導を行う」のかについては各教科等ならではのものがある。子どもの資質・能力を育成するための「深い学び」のある授業を創造するとき、「どのように対象を捉える」のか、また、「どのようなかかわりを期待し学習指導を行う」のか、これらの視点が、各教科等を問い直し、学習指導の工夫を再考・実践することにつながると考える。



3 研究の仮説について

「対象へのかかわり」に焦点を当て、各教科等の特質に応じた学習指導の在り方を追究していくことで、「各教科等の特質に応じた学びの本質に迫る授業の創造」が実現でき、子どもの資質・能力を育成することができるであろう。



4 研究計画について

年 次	研究内容
1 年次	○ 各教科等の特質に応じた学びの本質に迫るための学習指導の工夫
2 年次	○ 各教科等の特質に応じた学びの本質に迫るための学習指導の在り方 ・ 各教科等に共通の「授業を支える常時指導」 ～附属スタンダード～ ● 各教科等ならではの学習指導 ～各教科等を問い直す～ ・ 授業実践・検証の在り方 ～教師の「主体的・対話的で深い学び」～
3 年次	○ 各教科等の特質に応じた学びの本質に迫る授業の展開



5 「深い学び」を生み出すための取組について

各教科等に共通の「授業を支える常時指導」 ～附属スタンダード～

子どもが学びに向かうとき、そこには学びに向かいやすい環境がある。

- ◇ 教科書、ノート、鉛筆、消しゴム等の学習用具
- ◇ 休み時間の過ごし方等の学習準備
- ◇ 姿勢を正す・聞いている人に聞こえる声で話す・話している人の方に体全体を向けて聞く等の学び方

これらの環境は、これまでも大切にされてきたものであり、そしてこれからも「授業を支える」ものとして大切にしていきたい。

本校では、「授業を支える常時指導」を「附属スタンダード」（資料１）として、次のような指導を、全学年、全教科等を通じて行っている。

- ◇ 1 学期開始月（4 月）と、2 学期開始月（10 月）に「附属スタンダード指導月間」を設定する。
 - ・ 朝の時間（20 分間）を活用
 - ・ 学級担任が、「附属スタンダード」のプリントを配付し、指導
 - ・ 指導の際は、「附属スタンダード」の意義を分かりやすく説明
- ◇ 日々の全教育活動のなかで見られた姿を、全職員で積極的に称賛、価値付けする。
- ◇ 保護者に「附属スタンダード」の意義と取組を知らせ、家庭と学校が連携した指導をする。

	名前()	ふでばこ道具はここに記入してください
	ふでばこ道具はこの中からは、下のものだけになっています。よいなものをもってきていないか確認しましょう。もしある場合は、袋に持ち帰って、袋で使うようにしましょう	☐ けずったえんぴつ 5～6本 (B／2Bのもの) ☐ 赤・青えんぴつ 各1本 または、赤・青ボールペン 各1本 ☐ じょうぎ (自盛りがよきりしているもの)・三角じょうぎ・分度器 ☐ けしゴム ☐ ネームペン ※ 蛍光ペン1本、黒ボールペン1本は必須に応じて持ってきててもよいです。 ※ 無地のものを使用します。 (キャラクターのついているものは学校では使えません。) ※ コンパスについては、担任の先生と相談します。 ☐ けしゴムやペン等、においつきのものは使用しません。 ※ 折りたたみ式のじょうぎは使用しません。 ※ それ以外のものは、学校に持って来ません。
	道徳()	☐ はさみ ☐ のり ☐ クーピー(色えんぴつ) ☐ クレヨン(学年の実態に応じて) ※ 金曜日の帰りの会が終了後、机の上に出して帰ります。
	○ 授業をはじめる前にしておくこと	
	授業前	☐ 次の時間に使用するノートを準備しておきます。 ☐ ノートに目行や線を書いておきます。 ☐ えんぴつ2本、赤・青えんぴつ、じょうぎ、けしゴムを出し、ふでばこはしまいします。 ☐ トイレ・水飲みをすませておきます。 ☐ 移動教室の時は、「無言」ですばやくならび次の時間の始まりに間に合うようにします。 ☐ 専科バックを準備しておき、その中にすべて入れて移動します。 ☐ 読書や復習等をしており、心を落ち着かせて待ちます。 ☐ 1分前には、着席を待ち待ちます。

**教科書・ノート・えんぴつ2本
赤えんぴつ・青えんぴつ・定規**

※ふでばこはしめよう。



ノートを開いて「待機」等を書く

授業中でできているかな

名前()

授業をどのような姿でのぞんでいますか？できてほしいことを下の表に書いています。今の自分をふりかえてみましょう。

授業中 授業中	
□	はじめとおわりのあいさつをします。 ○ 姿勢を正して、「目」を見てあいさつをします。
□	姿勢に気を付けます。 ○ 「あいさつした せなかびん おなかせなかに くうひとつ」 ○ 先生をしっかりと見ておきます。 ○ 手を挙げる時は、指先で力を入れ、まっすぐに挙げます。「はい」と1回だけ返事をします。
□	話し方に気を付けます。 ○ 声の大きさに気を付けます。(聞いている人に聞こえる声で) ○ 聞いている人のことを考えながら話します。 「～ですね。」「ここまではわかりますか。」「だから～だと思えます。」「～さんは、こう言いましたよね。わたしも同じで～だと思えます。」等
□	聞き方に気を付けます。 ○ 話している人の方に全体を向けます。 ○ 発表に合わせ、「あいづち」(反応)を入れます。 「はい」「あ～」「なるほど」等 ○ 聞いた内容につなげるように発表をしています。 「にています。」「同じです。」「他に意見があります。」「質問があります。」

○ 先生の話を聞くときや授業中のせい

○ 発表を聞く時は



おなかとせなかに
くう ひとつ

せなかびん

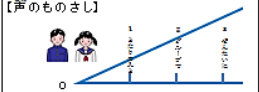


発表する人を見て

柵をやめて、
発表する人に
「へい」を向け
るようにする。

○ 教室の中で声の大きさは
声の大きさを4段階に設定する。

「声の大きさ」



ボリューム0・・・話を聞くとき
ボリューム1・・・ペアでの話し合い
ボリューム2・・・グループでの話し合い
ボリューム3・・・全体の前で発表

資料 1 【附属スタンダード】

「附属スタンダード」は、授業を支える常時指導として、ごく当たり前の事柄ばかりであるが、この“当たり前”が、学びに向かうための教科等横断的な資質・能力であると考える。「深い学び」のある授業の創造の土台となるのは、“当たり前”が“当たり前”になっている学習集団創りである。

「主体的・対話的で深い学び」とは何か。子どもとの授業において「主体的・対話的で深い学び」を求めるならば、まずは、教師自身が「主体的・対話的で深い学び」を体験することで、見えてくるものがあるのではないか。

このような考えのもと、本校の校内授業研究会（授業実践・検証）を、“教師の「主体的・対話的で深い学び」”と位置付け、授業の質的改善に資する研修を積んだ。本校の校内授業研究会は、長い歴史をもつものであり、これまでも行われてきていたが、今年度、“教師の「主体的・対話的で深い学び」”と位置付けるに当たり、次のような工夫をした。

◇ 全職員で、“教師の「主体的・対話的で深い学び」”の目的・目標（資料2）を、共通理解・共通実践した。

◇ 事前研究会の充実を図った。

- ・ 複数人による指導案検討
- ・ 他学級での事前授業
- ・ 事前授業後の簡単な事後研究会

◇ 参観者が全員共通の視点を持ち、授業を参観できるようにした。

- ・ 指導案に共通の視点の明記（資料3）

◇ 事後研究会の充実を図った。

- ・ 指導案に明記した“本時における「深い学び」”があったか、どうかの一点で授業を検証
- ・ 小グループで自由に発言する場の設定
- ・ 協議をとおして見出した授業改善の視点の明確化

事後研究会後の職員アンケートには、「授業も事後研も多くの学びがあった。」「より主体的に臨み、意見を交わして協議を深めることができた。」等の記述が多く、研修を充実させようとする意識の高揚が感じられた。

教師が、自身の研修を「主体的・対話的で深い学び」とすることができるかという意識をもって研修に臨む、このこと自体が、授業の質的改善の“はじめの一步”となるのではないだろうか。

	目的	目標	
（当該教科等研究部） 授業者	・ 各教科等研究部及び授業者が「深い学び」のある授業であったかどうかを知ること ・ 「深い学び」の実現へ向けた改善の方向性及び手立てを見出すこと	・ 提案された授業が「深い学び」であったかどうかの判断基準を明文化し、説明できる。	全職員で共通理解・共通実践
参観者	・ 全体の研究の概要についてのさらなる共通理解を図ること ・ 各教科等の研究テーマ、研究内容についての理解を深めること ・ 他教科等との違いから自分の研究教科の特質を見出すこと（独自性の確認） ・ 他教科等から自分の研究教科につながるものを学ぶこと（共通性の確認） ・ 「深い学び」の実現へ向けた改善の方向性及び手立てについての視点を新たに見出したり、検討したりすること ・ 各教科等の不易流行や現在の動向を知ること	・ 「深い学び」とは何かということについて、自分なりの考えをもって臨む。 ・ 指導案を熟読し、代案及び質問事項を考えようとして臨む。	

資料2【“教師の「主体的・対話的で深い学び」”の目的・目標】

第2学年1組 体育科学習指導案	
授業提案者 野邊 麻衣子	
本時における「深い学び」	
ボールを「転がす、正面に入る、捕る」動きが、ただ「分かった」「できた」だけでは、「深い学び」があったとは言えない。捕る等の動きを「頼りになる動き」と意味付けることができた45分間を「深い学び」とする。	
1 単元目標	
A 多	【知識・運動】 体のバランスをとる動き、体を移動する動き、用具を操作する動き、力試しの動きの行い方を知り、基本的な動きを身に付けることができる。

資料3【指導案に明記した共通の視点“本時における「深い学び」”】

