

目的意識をもって自ら次の活動を選択・決定する児童生徒の育成

—探究的な学習における次の小単元につながる場面に着目して—

探究的な学び研究会議

石井 穰¹ 小野 友香理² 佐藤 貴博³ 大堀 良⁴ 戸沼 雄介⁵

要 約

令和元年に公表された「OECD ラーニング・コンパス 2030」において、児童生徒が目的意識を働かせ、未知なる環境の中を自力で歩みを進め、自ら進むべき方向を見いだすことの重要性が示された。また、令和6年の「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」においては、変化の激しい時代を生きる上で重要なこととして「自らの人生を舵取りする力を身に付けること」が挙げられている。このような中、総合的な学習の時間における活動への参加や意思決定の実態を知るために研究員が所属する学級においてアンケート調査を行ったところ、その結果から約4割の児童生徒において、より意思決定に参画できるようにする必要があることがみえてきた。そこで本研究会議では「目的意識をもって自ら次の活動を選択・決定する児童生徒」の育成を目指すこととした。

「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間編」では、問題解決的な学習活動を「発展的に繰り返していく過程を重視してきた」と示されている。また、「総合的な学習の時間では(中略)、生徒の学習活動が主体的に連続していくように、適宜、可能な指導や支援を想定し、授業を実施する」とも示されていることから、探究的な学習における次の小単元につながる場面に焦点化して研究を進めることとした。

検証については、自己調整学習の理論を基に手立てを設定し、二つの時期に分けて行った。検証2期では1期の分析を踏まえ、手立てを「教師が行う揺さぶり」、「児童生徒が行うそれまでの活動の振り返り」、「児童生徒が行う活動の見通しと調整」とした。また、これらの三つを視点として、児童生徒の思考の流れを教師が見取り、探究的な学習のプロセスと次のプロセスのつながりを見通すための「小単元間構想シート」を作成した。これを活用して授業を構想し、実践することで、各校で設定した目指す児童生徒の具体的な姿が見られるかを検証した。

検証授業を通して、「目的意識をもって自ら次の活動を選択・決定する児童生徒」における三つの側面、「目的に向けて活動を振り返る姿」、「目的意識をもっている姿」、「次の活動を決定している姿」のそれぞれを見取ることができた。「小単元間構想シート」を使った授業構想・実践は、自ら次の活動を選択・決定する児童生徒の育成に効果的であったと考える。

キーワード：探究、総合的な学習の時間、目的意識、「小単元間構想シート」

目 次

I 主題設定の理由……………94	3 検証2期の研究の方向性……………102
1 研究の背景……………94	4 検証授業2期の具体……………104
2 本市の現状……………95	III 研究のまとめ……………111
3 研究主題の設定……………95	1 研究の成果……………111
II 研究の内容……………96	2 研究の課題……………112
1 検証1期の研究構想……………96	参考文献……………112
2 検証授業1期の具体……………99	指導助言者……………112

¹川崎市立川崎高等学校附属中学校教諭(長期研究員)

²川崎市立大島小学校教諭(研究員)

³川崎市立下沼部小学校教諭(研究員)

⁴川崎市立臨港中学校教諭(研究員)

⁵川崎市立住吉中学校総括教諭(研究員)

I 主題設定の理由

1 研究の背景

令和元年にOECD(経済協力開発機構)から「OECDラーニング・コンパス(学びの羅針盤)2030」¹が公表された(図1)。この名称は児童生徒が未知なる環境の中を自力で歩みを進め、自ら進むべき方向を見いだすことの重要性を示す目的が込められており、「ラーニング・コンパス」を手に行っている児童生徒(図1★)は目的意識を働かせ、周囲の人々、事象、状況をよりよくするために学んでいく姿を表していると説明されている²。



図1 OECDラーニング・コンパス(学びの羅針盤)2030 (OECD2019)

我が国においては、「個別最適な学び」の一側面である「学習の個性化」について、「個々の児童生徒の興味・関心等に応じた異なる目標に向けて、(中略)児童生徒自身が自らどのような方向性で学習を進めていったら良いかを考えていくことなども含みます」³とされた。「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」では、変化の激しい時代を生きる上で重要なことの一つとして「自らの人生を舵取りする力を身に付けること」⁴が挙げられた。白井(2021)が「日本の学習指導要領とEducation2030⁵には、すでに多くの共通部分がある」⁶と述べていることから、変化の激しい予測が困難な現代において、児童生徒に対して育成を目指す資質・能力には国境を越えて重なり合う部分があり、上記の内容を踏まえると、その一つが「目標や目的意識をもって、自ら次の学習や活動を選択・決定していく力」だと考える。

また、学習指導要領の改訂に向けた議論を進める中央教育審議会教育課程企画特別部会では、探究的な学びに取り組む児童生徒の傾向を報告している⁷(図2)。この報告によると、総合的な学習の時間で探究的に学んでいる(自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる)と回答している児童生徒ほど、「自分で学び方を考え、工夫でき」、「課題の解決に主体的な」傾向がみられることが分かる。この報告を踏まえると、総合的な学習の時間において探究的な学びをより推進していくことは、前述の「目標や目的意識をもって、自ら次の学習や活動を選択・決定していく力」の育成に有効だと考えられる。

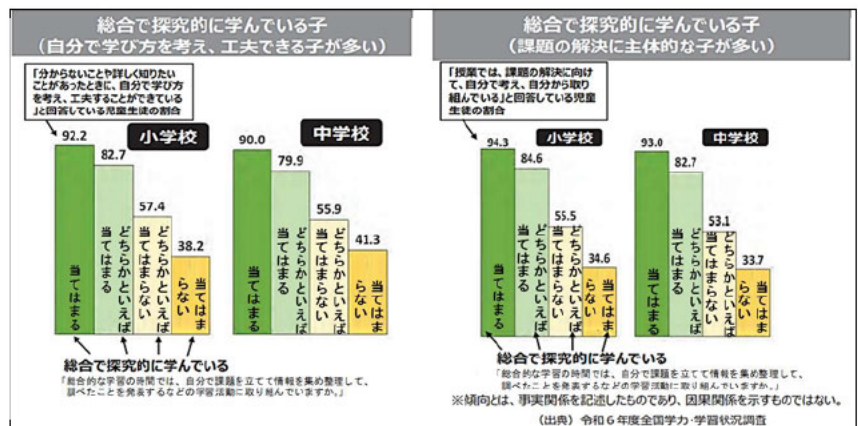


図2 探究的な学びに取り組む児童生徒の傾向(中央教育審議会第8回教育企画特別部会「論点資料⑦」)

ことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる)と回答している児童生徒ほど、「自分で学び方を考え、工夫でき」、「課題の解決に主体的な」傾向がみられることが分かる。この報告を踏まえると、総合的な学習の時間において探究的な学びをより推進していくことは、前述の「目標や目的意識をもって、自ら次の学習や活動を選択・決定していく力」の育成に有効だと考えられる。

以上を踏まえて、総合的な学習の時間及び生活科において研究を進めることとした。

¹ 「ラーニング・コンパス」は、エージェンシー(変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力)を中心概念として、個人や社会のウェルビーイングの実現に向けた方向性を示している。白井俊『OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来』2020年 ミネルヴァ書房 pp.74-79
² OECD「OECD Learning Compass 2030 仮訳」pp.3-6
³ 文部科学省初等中等教育局教育課程課「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料(令和3年3月版)」p.8
⁴ 文部科学省「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」2024年 pp.1-4
⁵ OECD Future of Education and Skills2030の略。OECDが2015年から進めてきたプロジェクトで、「OECDラーニング・コンパス(学びの羅針盤)2030」はこのプロジェクトの成果を示すものである。
⁶ 諏訪哲郎、森朋子「特別企画 OECD ラーニング・コンパス2030 について 一文部科学省 白井教育制度改革室長に聞く一」日本環境教育学会2021 p.6
⁷ 中央教育審議会第8回教育課程企画特別部会「論点資料⑦」2025年5月22日

2 本市の現状

川崎市の小・中学校における探究的な学びの状況について、全国学力・学習状況調査の結果を見ると⁸、調査が行われた直近の5年間を通じて、川崎市の数値は小・中学校ともに全国平均を上回っている（表1）。図2で示した探究的な学びに取り組む児童生徒の傾向を踏まえて考えると、川崎市の児童生徒には全国平均以上に「自分で学び方を考え、工夫」し、「課題の解決に主体的」な傾向があると推察される。しかし、表1の結果からは川崎市の児童生徒が総合的な学習の時間において、どれだけ自分の事として課題を設定した上で、探究的な学びを進めているのかまでは読み取ることができない。そこで、本研究会議で研究員が所属する学級の児童生徒を対象に、総合的な学習の時間における課題の設定に自分たちがどのように関わっているのかを調査した（図3）。その結果、課題の設定に際して自分たちの関心や疑問を出発点としない児童生徒の割合は約4割であることが分かった。この調査を、OECDが令和元年に示した、児童生徒による意思決定や活動への参画のレベルを表す「共同エージェンシーの太陽モデル」⁹（図4）と対応させて考察すると、回答①は太陽モデルのレベル3、回答②はレベル4、回答③はレベル5もしくは6、回答④は7もしくは8に該当すると考えられる。レベル3、4に該当する児童生徒の割合が約4割を占めていることを踏まえると、課題の設定において児童生徒がより意思決定に参画できるようにする必要があると考える。

表1 「総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいると思う。」
数値は肯定的な回答（「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」）をした児童生徒の割合（単位：％）

川崎市	H31	R3	R4	R5	R6
小学校(6年生)	74.2	80.7	81.1	82.2	85.3
中学校(3年生)	68.5	79.3	81.5	81.7	88.4
全国	H31	R3	R4	R5	R6
小学校(6年生)	65.7	73.0	72.7	74.8	81.3
中学校(3年生)	61.5	70.2	72.1	72.6	82.2

「全国学力・学習状況調査 川崎市報告書」より石井作成

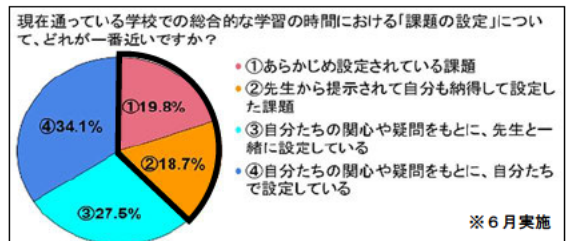


図3 研究員所属学級児童生徒対象調査（n=91）

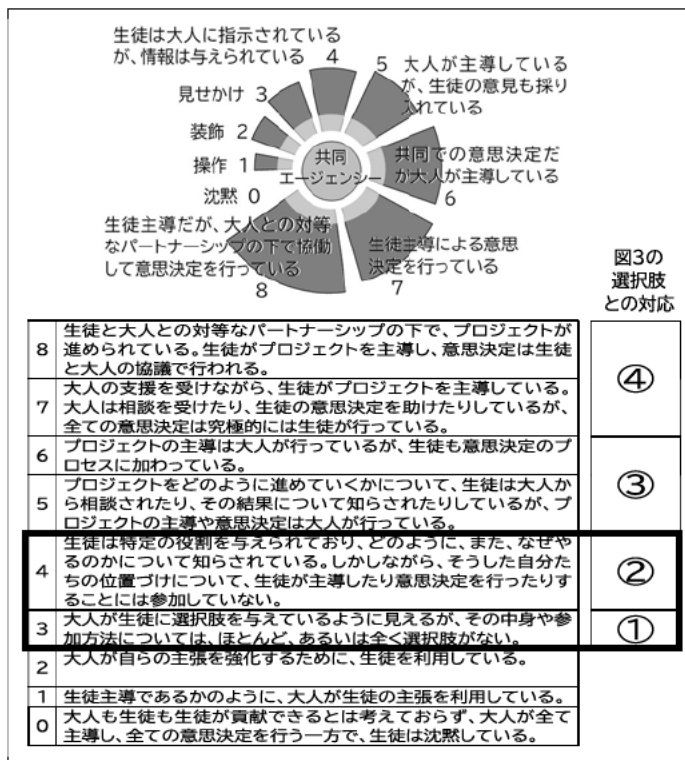


図4 共同エージェンシーの太陽モデル（上）及びその説明（左下）と図3の選択肢との対応（右下）

太陽モデル、説明：（OECD2019；白井2020）

3 研究主題の設定

（1）総合的な学習の時間における課題の設定に関する先行研究

山城（2024）は課題の設定における手立てに注目した単元づくりを通して、児童生徒が「～したい」という思いや願いをもって主体的に探究活動に取り組む姿の実現を目指して、中学校を対象に研究を行っている。研究の結果、山城（2024）は、生徒が自身の目的意識に沿って活動を選択・決定できる

⁸ 中央教育審議会教育課程企画特別部会では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組むことを、探究的に学ぶことと捉え、図2の資料を作成している。

⁹ 共同エージェンシーに関して白井（2020）は、教師が授業の在り方を一方的に決めるのではなく、教師と児童生徒と一緒に考え、作り上げていくプロセスを経ることによって、児童生徒は何のために学習するのかという目的意識を得ることができ、自分の学びを自分で決めるという学習に対する当事者意識をもつことになる、と説明している。「太陽モデル」については、社会学者のロジャー・ハートが1990年代初頭に開発した「参画の梯子モデル」を基に、OECDが作成した。

ように授業や単元を構想すること、課題の設定からまとめ・表現に至る一連の学習過程を発展的に繰り返していく単元(図5)を構想することの二点を課題として報告している¹⁰。

(2) 主題・副主題の設定

こうした研究の背景、本市の現状、先行研究から見いだされた課題を踏まえ、本研究会では「目的意識をもって自ら次の活動を選択・決定する児童生徒」を目指す姿として設定する。「目的意識をもって」

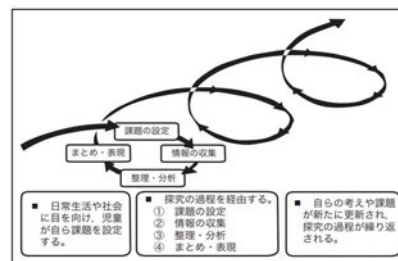


図5 探究的な学習における生徒の学習の姿
(中学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編)

と表現したのは、目的とゴールに向かう過程において活動の方向性として立てられるものが目標である¹¹との考えから、児童生徒が自ら次の活動や活動の方向性(目標)を選択・決定する際に、目的を自覚している状態を目指すという意図がある。また、先行研究で指摘された、課題の設定からまとめ・表現に至る一連の学習過程を発展的に繰り返していくことの重要性に関しては、「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間編」(以下、「解説」と表記)の中でも、「これまでも、総合的な学習の時間においては、学習したことをまとめて表現し、そこからまた新たな課題を見つけ、更なる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していく過程を重視してきた¹²、「生徒の学習活動が主体的に連続していくように、適宜、可能な指導や支援を想定し、授業を実施する¹³と示されている。これらのことから探究的な学習における次の小単位につながる場面¹⁴(以下、小単元間とする)に焦点化して研究を進めることとし、研究主題と副主題を次のように設定した。

目的意識をもって自ら次の活動を選択・決定する児童生徒の育成
—探究的な学習における次の小単位につながる場面に着目して—

II 研究の内容

1 検証1期の研究構想

(1) 自己調整学習の理論の援用

①我が国における学びの自己調整の位置付け

「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)」においては、評価に関して『主体的に学習に取り組む態度』については、(中略)子供たちが自ら学習の目標を持ち、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげるといった、学習に関する自己調整を行いながら、粘り強く知識・技能を獲得したり思考・判断・表現しようとしていたりしているかどうかという、意思的な側面を捉えて評価することが求められる¹⁵と説明されている。また、「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」においては、『学びに向かう力、人間性等』の育成は(中略)学習の目標や教材について理解し、計画を立て、見通しをもって学習し、その過程や達成状況を評価し

¹⁰ 山城祥二「子どもが『～したい』という思いや願いをもって主体的に探究活動に取り組む姿を目指した単元づくり」 令和5年度研究紀要第37号 川崎市総合教育センター p.148

¹¹ 新村出編『広辞苑 第六版』2008年 岩波書店 p.2783

¹² 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間編』2017年 p.106

¹³ 前掲書12 p.102

¹⁴ 「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の過程は順番が前後することや、一つの活動の中に複数のプロセスが一体化して同時に行われる場合もあることが、「解説」に示されている。それを踏まえて、本研究で着目する「次の小単位につながる場面」については、単元構成によっては「まとめ・表現」の一部である場合や、「まとめ・表現」と「課題設定」が一体となつて行われる場合など、様々な過程が内在していることを視野に入れて研究を進めていく。

¹⁵ 中央教育審議会「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)」2016年 p.62

て次につながるなど、学習の進め方を自ら調整していくことができるよう、発達の段階に配慮しながら指導することが大切¹⁶であると示されている。これらのことから、総合的な学習の時間に限らず、児童生徒の「学びに向かう力、人間性等」の育成において学びの自己調整が重視されていると考える。

②探究的な学習と自己調整学習との対応関係

新(2023)は、探究的な学習と自己調整学習の対応関係を整理・図式化し(図6)、両者の関係を「探究学習の課題の設定～情報収集のフェーズが自己調整学習の予見段階に、情報収集～整理・分析、まとめ・表現のフェーズが遂行コントロール段階に、まとめ・表現のフェーズでの振り返りが自己省察段階に主に対応し、探究学習の活動が自己調整学習に支えられている¹⁷としている。このことから、自己調整学習の理論を基に手立てを講じることは、探究的な学習において次の活動を選択・決定する児童生徒の姿を実現することに有効であると考えられる。

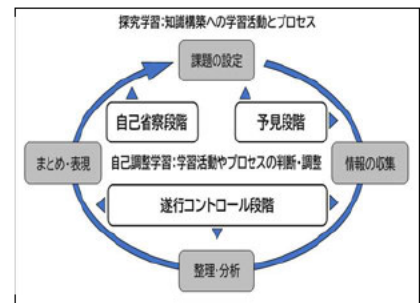


図6 探究学習と自己調整学習の対応 (新2023より引用し、一部改変)

③目指す児童生徒の育成への可能性

ジーママン(1989)による自己調整学習の定義¹⁸を基に、木村(2022)は「自己調整ができていない学習者は、学習上の目標を達成するために必要な計画を立て、その計画の進捗状況を自覚し、その自覚に応じた計画の修正と改善を自律的に行い、最終的に目標を達成できるという自信を持ちながら実践できるのである¹⁹と述べている。このことから、自己調整ができる学習者と本研究会議が目指す「目的意識をもって自ら次の活動を選択・決定する児童生徒」とは親和性があると考えた。

以上①～③を踏まえて、本研究では自己調整学習の理論を援用した手立てを講じることにした。

(2) 手立ての設定

手立てを講じるに当たっては、木村(2023)の自己調整学習を取り入れた授業設計²⁰を参考にした。木村(2023)は、自己調整学習における予見段階を「見通すフェーズ」、遂行コントロール段階を「実行するフェーズ」、自己省察段階を「振り返るフェーズ」と呼び、各フェーズで発揮される自己を調整する力(自己調整スキル)に即して、取り組むべき学習活動を整理している²¹。本研究会議では小単元間に着目した研究を進めるため、小単元間に関わる「振り返るフェーズ」と「見通すフェーズ」の二つに注目した手立てを講じていくことにした(図7)。

フェーズ プロセス スキル	振り返る			見通す	
	評価する	帰属する	適用する	目標を設定する	計画を立案する
学習活動	自らの学習を評価する活動	評価結果の原因を帰属する活動	帰属したことを次につなげる活動	課題を基に目標を設定する活動	学習の計画を立案する活動
活動内容	・何がうまくいったのか、何がうまくいかなかったのかについて考える	・なぜうまくいったのか、なぜうまくいかなかったのかについて考える ・学習を通して自分の何が変わったのかを考える	・評価結果を基に帰属したことが今後、どのような学習で生かせるのかについて考える	・解決したい課題や達成したい目標が何かを考える ・設定する課題・目標を解決・達成することができるのかを考える	・決められた時間内に課題を解決したり、目標を達成したりすることができているかを考える ・どのように学習を進めるかを考える
	本研究会議における手立て ① 活動の振り返り		本研究会議における手立て ② 児童生徒の思考の揺さぶり ③ 次の活動についての思考の促し		本研究会議における手立て ④ 単元ロードマップの作成・更新

図7 自己調整学習の活動(木村2023)を基にした本研究会議における手立て

本研究会議では小単元間に着目した研究を進めるため、小単元間に関わる「振り返るフェーズ」と「見通すフェーズ」の二つに注目した手立てを講じていくことにした(図7)。

¹⁶ 前掲書3 p.20

¹⁷ 新江梨佳「高校生の探究学習の自己調整学習観点からの考察—プログラムデザイン・学習者の変容に関する分析から—」東京大学大学院教育学研究科紀要第63巻 2023年 pp.176-178

¹⁸ ジーママンは自己調整学習を「学習者が、動機づけ、学習方略、メタ認知において自らの学習過程に積極的に関与していること」と定義している。Barry J. Zimmerman「A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning」Journal of Educational Psychology 1989 Vol. 81 No. 3 p. 329

¹⁹ 木村竜也「PBLに基づいた『総合的な探究の時間』における生徒の振り返りの検討」日本教育工学会研究報告集 2022年 p.135

²⁰ 木村明憲『自己調整学習 主体的な学習者を育てる方法と実践』明治図書 2023年 p.29

²¹ 木村(2023)は、鹿毛(2013)の「学び方の学習が埋め込まれている学習活動を提供することで自己調整学習が可能」という考えを基に、自己調整スキルを発揮する機会を組み込んだ授業設計を提案している。鹿毛雅治『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』金子書房 2013年 p.250

まず、図7に示した「振り返るフェーズ」における「評価する」「帰属する」の二つのプロセスにおける学習活動を、手立て①「活動の振り返り」として実施する。

次に、「解説」において「振り返りを通して、課題が更新されたり、新たに調べることを見いだしたり、意見や考えが明らかになったりする」²²と示されていることから、図7に示した「振り返るフェーズ」の「適用する」プロセスと「見通すフェーズ」の「目標を設定する」プロセスを一体的に捉えることとする。その上で、鹿毛(2019)による「意欲」の説明²³を基に、欲求的な側面と意志的な側面の双方からの手立てを講じる。欲求的な側面に注目した手立てを、手立て②「児童生徒の思考の揺さぶり」とし、意志的な側面に注目した手立てを、手立て③「次の活動についての思考の促し」として実践していく。手立て②については、それまでの児童生徒の考えとの「ずれ」や「隔たり」、対象への「憧れ」や「可能性」を感じさせ、思考を揺さぶることで、次の活動が児童生徒にとって「～したい」といった思いや願いの伴ったものになる²⁴ことを意図している。また、手立て③については、手立て②によって揺さぶられた思考を目的意識に沿った「～しなくては」という、より身に迫った、切実感のあるものへと変化させることを意図している。

最後に、図7の「見通すフェーズ」における「計画を立案する」プロセスの学習活動を、手立て④「単元ロードマップの作成・更新」として実施する。「解説」に「学習活動の見通しを明らかにし、学習活動のゴールとそこに至るまでの道筋を鮮明に描くことができるような学習活動の設定を行うことも大切になる」²⁵と示されていることから、本研究会議では、「目的が一定範囲で達成された様子(ゴール)」と「ゴールに向けて必要な活動(道筋)」を記し、可視化したものを「単元ロードマップ」とする。学習活動の道筋を児童生徒が思い描くのは、単元構成によっては必ずしも単元全体の初めとは限らないため、「作成・更新」と表記することとした。また、「更新」に際しては、児童生徒が必要感を抱いた際に「更新」することとし、「更新」することが目的化しないように留意した。

これらのことを踏まえ、育成を目指す児童生徒の姿の実現に向けて、手立て①～④を設定した。なお、それぞれの手立ての検証を単元全体のどの場面(小単元間)で行うのかは、研究員が所属する学校や学年の児童生徒の実態や単元構成に応じて、決定していくこととした。

(3) 研究の対象

検証は1期(6・7月)と2期(10・11月)の二つの時期に分けて行った。検証1期ではA小学校6年生30名、B小学校2年生31名の児童を対象として、総合的な学習の時間及び生活科の授業において行った。

(4) 検証の視点と方法

前述の手立てを行うことで、目的意識をもって自ら次の活動を選択・決定する児童生徒の姿が見られたかを検証した。具体的には、それぞれの手立てごとに表2に示した姿が見取れるかという視点で検証を行う。検証の方法としては、授業中における発言や活動状況、ワークシートの記述等を分析することで、児童生徒の変容を見取ることとした。

表2 検証1期の手立てと見取る児童生徒の姿

手立て	見取る児童生徒の姿
① 活動の振り返り	・目的の達成に向けて、それまでの学習について上手くいったことや上手くいかなかったことを、それらの理由と関連させながら振り返っている姿。
② 児童生徒の思考の揺さぶり	・次の活動について「～したい」といった思いや願いをもっている姿。
③ 次の活動についての思考の促し	・上記の思いや願いを、目的意識に沿った、より身に迫った切実感のある「～しなくては」というものへと変化させている姿。
④ 単元ロードマップの作成・更新	・次の活動を選択もしくは決定している姿。

²² 前掲書12 p. 16

²³ 自らの学習活動を次につなげようとする姿勢は主体的、意欲的な姿勢と捉えることができる。鹿毛(2019)は心理学の知見から、「意欲」という言葉について、「～したい」と感じる欲求と「やり遂げよう」とする意志の複合語であること、また、「やりた」という気持ちを背景としてその行為を完遂しようとする姿をわれわれは『意欲的』と表現する」と説明している。鹿毛雅治『授業という営み』教育出版 2019年 p. 29

²⁴ 文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(中学校編)』2022年 pp. 24-29

²⁵ 前掲書12 p. 106

2 検証授業1期の具体

(1) A小学校6年生 単元名「Oshima beat ～Cups de illuminate!～」

①単元の目標

音楽づくりや演奏・発表等のカップスの活動や地域の人々との関わりを通して、表現を工夫する楽しさや喜び、人とのつながりのよさに気づき、自分たちの思いやメッセージがのる音楽や表現を考えるとともに、目的の達成に向けて自ら行動できるようにする(図8は単元構想)。

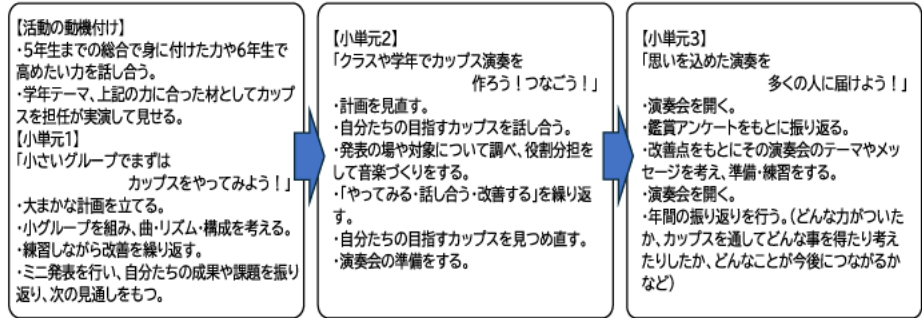


図8 A小学校の研究員が作成した本単元の単元構想

②具体的な手立てと効果の考察：検証は小単元1～2の間において行う。

ア：手立て①「活動の振り返り」

「達成感を得たい」という小単元1の時点における目的意識のもと、「よかった点」「困った・悩んだ点」の二つの視点で小単元1の活動について振り返りを行った。他者と意見を共有したことで、「達成感」という目的意識に向けて、演奏

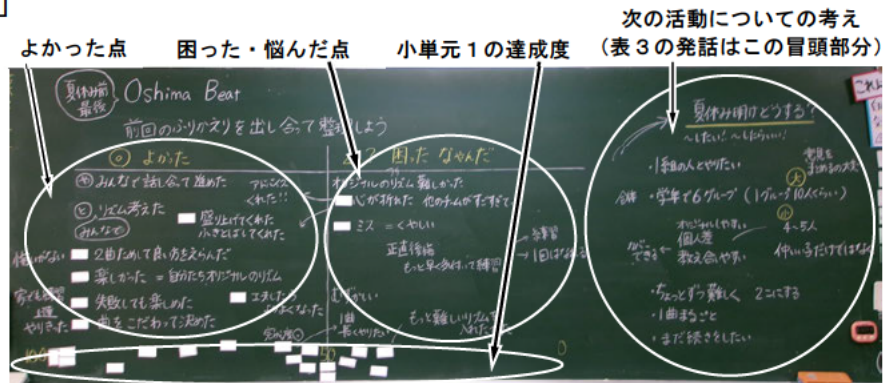


図9 小単元間の授業における板書

の技術や協調性などの様々な視点で活動を振り返り、自身の達成度を示す姿が見られた(図9)。

イ：手立て②「児童生徒の思考の揺さぶり」

小単元1の活動についての達成度(0～100)を児童がマグネットで黒板に表す活動を行った(図9)。小単元1でのミニ発表会において他者から「すごい」、「参考にしたい」といった評価を受けていた児童の達成度が50であることを注目させると、他の児童は驚いた表情で達成度が高くない理由について聞き入り、次はどうすればより達成感を得ることができるのかを考える姿が見られた。これらの姿から、児童に他者の考えとの「ずれ」や「隔たり」を感じさせることで、次の活動に向けての思いや願いを大きくさせることができたと考えられる。

ウ：手立て③「次の活動についての思考の促し」

手立て①、②を根拠にしつつ、小単元1の初めに作成した学級全体の活動の単元ロードマップ(図10)を、児童と教師と一緒に参照しながら振り返りを行うことで、次の活動についての思考を促した(図9)。その際に「達成感を得たい」という目的意識に向けて教師が「次はどうしたいか」などの問い返しをすることで、児童がより達成感を得るために「～しなくては」という思いをもって次の活動について考える姿を見取ることができた(表3)。

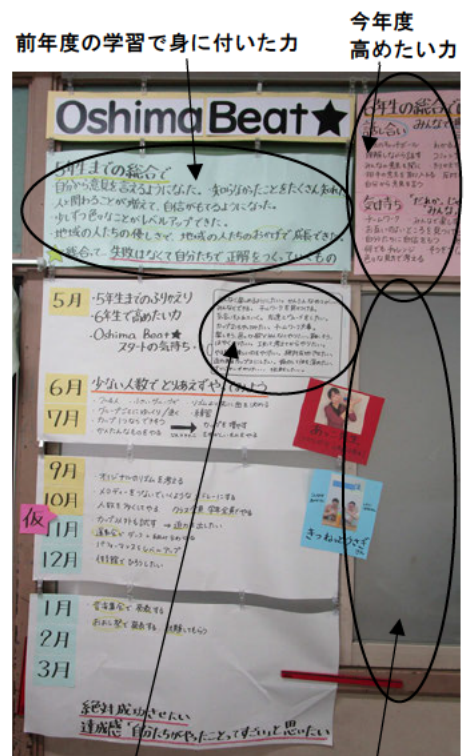


図10 A小学校における単元ロードマップ

エ：手立て④「単元ロードマップの作成・更新」

表3 教師と児童の発話分析（一部抜粋）

表3に示した会話も含め、夏季休業明けの活動について話し合った結果、小単元1の時のグループで学年発表を行うことを決定した。また、学年発表に向けてそれぞれのグループで「活動の振り返り」を参考に、カップス演奏の完成度を上げる工夫を行うという方向性を決定した。それらの決定を踏まえて、夏季休業明けの単元ロードマップを更新した（図11右）。また、小単元1での「活動の振り返り」を、カップスの完成度を上げる工夫の参考とすることを踏まえて振り返りの概要を加筆した（図11左）。更新・加筆した単元ロードマップを参照しつつ、曲を選び直したり、リズムを再構成したりするなど、さまざまな工夫をする姿が見られた。

発話者	発話内容	分析
教師	〈小単元1の振り返りを終えたタイミングで〉 いろいろ反省とか成果が出てきて、すごく満足している人もいれば、正直後悔している人もいます。 〈単元ロードマップを参照しながら〉 最初に考えていた予定だと、人数を多くしてクラスや学年でやるうとしていたけど…	次の活動へ思考を促す発問
児童A	えー！	潜在的な思いと既定方針との「ずれ」の認識・表出
教師	えー！ってなるなら、これからどうするのかを考えよう。	次の活動へ思考を促す問い返し
児童B	また、(小単元1と同じように)小さいグループがいい。 ※同じ内容の発言が、続いて2つ出された。	次の「～したい」「～しなくては」の顕在化
児童C	大きいグループだと、まとめるのが大変そう。	既習を根拠にした次の活動に対する思考
児童D	俺、大きい(グループの)方がいい。	次の「～したい」「～しなくては」の顕在化
児童E	(休んだ人がいた時に) すぐに変わるのが大変そう。	既習を根拠にした次の活動に対する思考
教師	やってみたらこそ気付くことがあるよね。	既習を根拠にして、次の活動を考える思考の促し

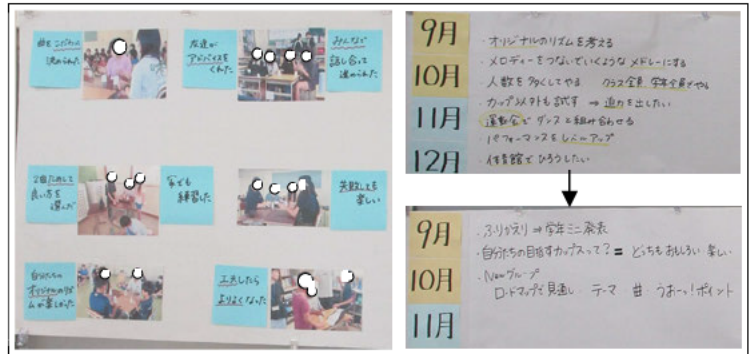


図11 単元ロードマップの更新の様子（左）振り返りの加筆部分（右上）当初の見通し（右下）更新後の見通し

(2) B小学校2年生(生活科) 単元名「ぐんぐんそだてわたしの野さい～野さいはかせになろう～」内容(7)(8)

①単元の目標

植物を継続的に栽培し観察や記録をする活動や、そのことを伝え合う活動を通して、これまでの経験を踏まえて、植物の変化や成長の様子に関心をもって働きかけたり、伝えたいことや

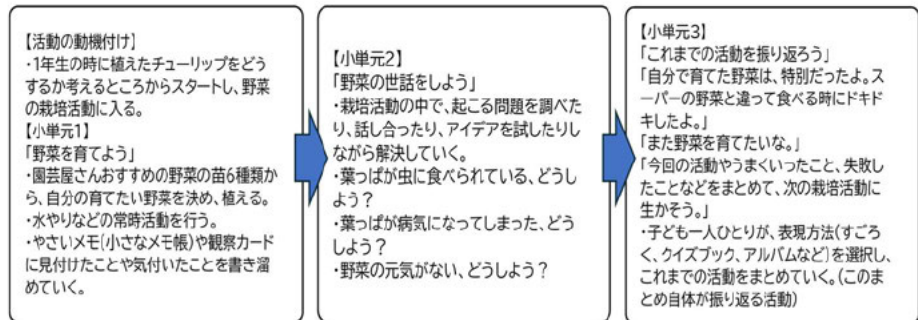


図12 B小学校の研究員が作成した本単元の単元構想

伝え方を選んだりして、植物が生命をもっていることや成長していること、友達と関わることのよさや楽しさに気付くとともに、生き物に親しみをもったり、大切にしようとしたりして、進んで友達と交流することができるようにする（図12は単元構想）。

②具体的な手立てと効果の考察：検証は小単元2～3の間において行う。

本事例においては、日頃の児童の見取りを基に、「活動の振り返り」を行うに際して、振り返る必要感を児童に十分に醸成したいと判断し、手立て①に先んじて手立て②を行った。

ア：手立て②「児童生徒の思考の揺さぶり」

小単元2～3の間において、育てた野菜を調理・試食した児童の感想を共有する場面を位置付けた。試食をした児童の感想には、「ほっぺみみたいな色のトマトがおいしかった」、「スーパーのものとは味が全然違う」、「なんかドキドキする」、「他の野菜も育ててみたくなった」という内容があり、それらの感想の共有によって、まだ収穫できていない児童においても「おいしい野菜を育てたい」という思いが高まっていることを授業中の発言から見取ることができた。育てた野菜の調理・試食という具体的な活動や感想の共有による表現活動を単元に適切に位置付けたことで、児童の思考を揺さぶり、次の学習に対する一層の意欲を喚起したと考える。

イ：手立て①「活動の振り返り」

「野菜博士になる」という単元全体の目的意識のもと、小単元1・2では「おいしい野菜に育てたい」という目標に向けて栽培活動を行ってきた。小単元3については小単元1・2の活動を振り返りつつ、学びを自覚する活動とし

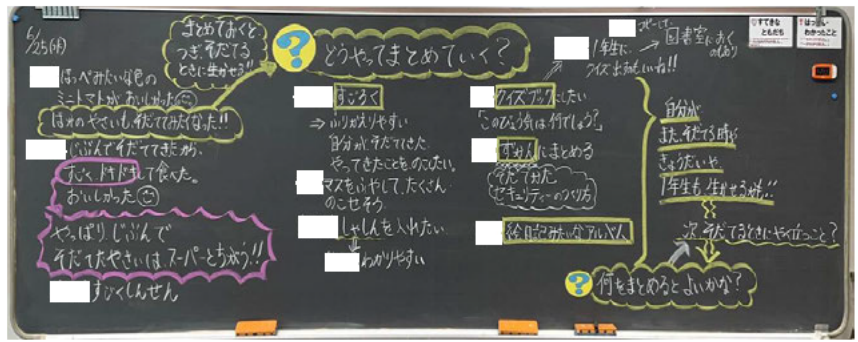


図13 小単元間の授業における板書

て位置付けた。前述の「思考の揺さぶり」によって、児童の次の学習に対する意欲が高まったことを見取り、それまでの活動を振り返る場面を設定した。具体的には、「野菜博士になる」という目的意識のもと、「自分が次に育てる際に役立たせたい」「兄弟や1年生が育てるときの参考になるようにしたい」など、新たな目標を個々に決め、そのためにそれまでの活動の「何を」「どのように」振り返るのかを考える活動を設定した(図13)。目標を意識することで、振り返る内容や方法を考える視点ができ、自らの活動を振り返る姿が見られ、学びの自覚につながったと考える。

ウ：手立て③「次の活動についての思考の促し」

目標に照らしてまとめたい内容とまとめる方法の二つについて、思考ツールで可視化することで、次の活動についての思考を促した(図14)。また、目標と内容や方法との整合性が取れるように、問い返しによっても思考を促した(表4)。図14や表4中の児童Aの様子からは、「次に(自分や1年生が)育てるときの参考にしたい」という目標のもと、「栽培活動で試行錯誤したこと」を「クイズブックの形式」で振り返り、まとめる方法を選択・決定していることがうかがえる。思考ツールによる可視化や、教師による問い返しによって、必要感をもって次の活動を選択する姿が見られた。

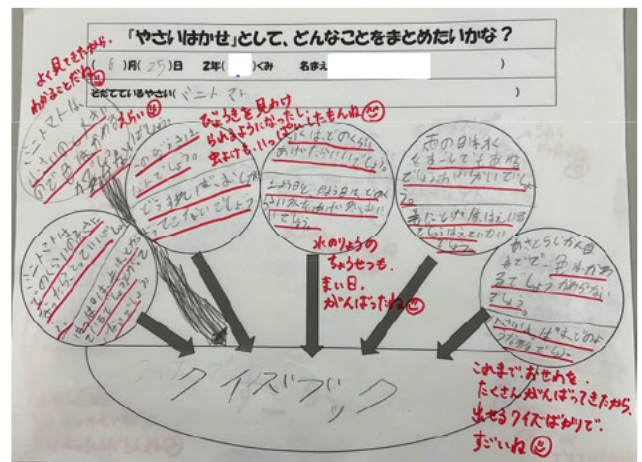


図14 次の活動についての考えを整理する思考ツール(児童A)

表4 教師と児童の発話分析(一部抜粋)

発話者	発話内容	分析
教師	〈児童は各自の手元にある思考ツールを参照しながら) どんなことをまとめたのか聞いてみたいと思います。	他者の考えを基に、思考の整理を促す発問
児童A	問題(クイズ)で「この病気は何でしょう?」。	次の「~したい」の顕在化
児童B	私は写真を貼って、「この病気は〇〇」とかしようかな。	次の「~したい」の顕在化
教師	Bさんは、どうしてその内容にしようと思ったの?	まとめる内容と方法との整合性の促し
児童B	図鑑にしたいから。	まとめる内容と方法との整合性についての思考
教師	Aさんは、どうして問題にしたいと思ったの?	目的意識をもって次の活動を考える思考の促し
児童A	何の病気か分からない、どうしたらいいか分からないから。	目的意識と活動との整合性についての思考
教師	(分からない) 対策できない、ってこと?	目的意識をもって次の活動を考える思考の促し
児童A	(数回うなずく)	目的意識をもって次の活動を選択・決定

エ：手立て④「単元ロードマップの作成・更新」

小単元1・2における野菜の栽培活動の見通しについて、「おいしい野菜に育てたい」という目標を中心(旗)に据えて山登り形式のイラストで可視化し、単元ロードマップとして教室に掲示した(図15)。作成に当たっては、野菜の栽培活動(達成方法)と目標を混同しないように、それらを明確に区別できるように可視化した。また、小学校2年生という発達の段階を考慮して、児童があらかじめ想定した一つ一つの達成方法を目標と混同しないように、作成はあえて小単元1の中盤において行った。小単元2~3の間においては、児童と小単元3における目

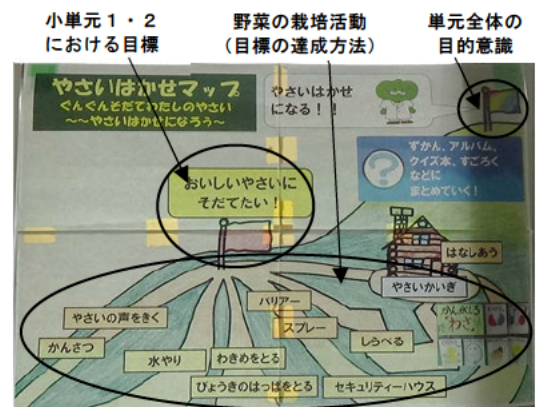


図15 単元ロードマップ(山登りイラスト)

標についての確認を行ったのちに、「野菜博士になる」という単元全体の目的意識や小単元3の目標について加筆する「更新」を行った。教室内に掲示しておくことで、それまでの既習の教材に加え、単元ロードマップに記載された学習内容の流れを何度も確認しながら、図14の思考ツールに自身の考えをまとめる姿が見られた。

(3) 検証1期の分析

前述の考察のように、表2に示した児童生徒の姿を見取ることができたことから、それぞれの手立ての有効性が見えた一方で、次のような視点で研究を見直す必要があると考えた。

一つ目は、「児童生徒の思考の揺さぶり」と「次の活動についての思考の促し」の二つの手立てによって育成を目指す姿が重複していた点である。「～したい」という欲求的な側面と、「～しなくては」という意志的な側面は明確な区別が難しく、それぞれの側面を意識した手立てを行ったところで、欲求的な側面と意思的な側面のどちらが影響を受けたのかについて検証するのは困難であった。このことから二つの側面を一体的に捉えて、手立てを再考する必要があると考えた。

二つ目は、単元ロードマップに当初想定していた以上の役割が期待できた点である。1期においては、児童生徒が先の活動を鮮明に思い描く、つまり次の活動を選択・決定するための手立てとして設定した。しかし二校の実践で図10や図15の単元ロードマップは、「先の活動を見通す材料」としての役割に加え、「これまでの学習を振り返る材料」としての役割も担っており、二つの役割は次の活動を選択・決定することに効果的であった。このことから、ロードマップの役割を再考し、「活動を見通すこと」と「学習を振り返ること」の二つの役割を意識した手立てを設定することが効果的だと考えた。

三つ目は、児童生徒の思考の流れを見取り、意図的に学習活動を設定することが不可欠だった点である。B小学校の実践のように、それまでの児童生徒の思いや思考の流れを見取り、児童生徒が必要感をもって活動に臨むことができるように、教師が意図的に学習活動を設定することが、自ら次の活動を選択・決定する児童生徒の育成には不可欠であると考えた。このことから検証2期においては、目指す児童生徒の育成に向けて、児童生徒の見取りを土台にした授業を構想する必要があると考えた。

3 検証2期の研究の方向性

(1) 研究構想の再検討

上記の検証1期の分析を踏まえ、目指す児童生徒の育成に向けて、児童生徒の見取りを土台にして教師が小単元間の学びのつながりを見通し、適切に小単元間の授業を構想することができるように、手立てについて再検討した。

(2) 目指す児童生徒の姿の更なる具体化

児童生徒の見取りを土台にして教師が意図的に行う授業を構想するに当たって、「探究学習と自己調整学習の対応」(図6)を基に本研究で目指す姿の更なる具体化を行った。「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」の一連の学習活動が発展的に繰り返されていく探究的な学習活動の小単元間において、次の課題を設定する、つまり次の活動の方向性や活動内容を見通し決めていく際には、一つ前の小単元の予見段階において抱いた目的意識や方向性に即して、遂行コントロール段階で行った活動を振り返る省察が不可欠であると考えた。そこで、「目的意識をもって自ら次の活動を選択・決定する姿」を、「目的に向けて活動を振り返る姿」、「目的意識をもっている姿」、「次の活動を決定している姿」の三つの視点で具体化した。具体的な目指す姿を想定するに当たっては、児童生徒の発達の段階や実態、単元構成に応じて具体の姿は異なるとの考えから各校の実践ごとに具体の姿を三つの視点で設定することとした。

(3) 「小単元間構想シート」を活用した授業構想

(1)(2)を踏まえて、小単元間における授業を構想するための「小単元間構想シート」を研究会議で作成し、これを活用して授業を構想することとした(図16)。授業者がこのシートを活用す

	目的意識をもって自ら次の活動を選択・決定する姿		
	目的に向けて活動を振り返る姿の視点 「~だった(から)」	目的意識をもっている姿の視点 「~したい(から)」 「~しなくてはならない(から)」	次の活動を決定している姿の視点 「~しよう」
目指す姿 (小単元3のはじめ)	○…………… ○……………	○…………… ○…………… ○……………	○…………… ○……………
手だて	●…(1) ●…(2)	●……………(1) ●……………(3)	
現状の姿 (小単元2)	○…………… ○……………	○…………… ○…………… ○……………	○……………

各実践に応じて具体的な手立てを設定・実施

手立ての視点

- ① 教師が行う揺さぶり
- ② 児童生徒が行うそれまでの活動の振り返り
- ③ 児童生徒が行う活動の見通しと調整

※各手立ての横の番号は、手立ての視点を表す。

図16 小単元間構想シート(右上)と手立ての視点 ※小単元2と小単元3の間の場合の例

るに当たっては、下段に現状の姿(現在学習を進めている小単元での姿)の見取りを記入する。上段には現状の姿や単元全体で目指す姿を踏まえて次の小単元のはじめにおいて実現を目指す姿の具体を記入する。それらを基に具体的な手立てを設定し、中段に記入する。このようにして、児童生徒の思考の流れを見取った上で意図的に学習活動を設定することができるようにした。なお、具体的な手立ては、1期の検証・分析の結果を踏まえて2期で改めて整理した手立ての視点を基に(図17)、児童生徒の実態や単元構成に応じて設定した。また、複数の手立てを一体的に講じることで目指す姿の育成につながるとの考えから、図16において具体的な手立ては区分けのない一つの枠に記入することとした。

- ① 教師が行う揺さぶり
…児童生徒が目的意識をもつ、もしくはより身に迫った切実感のあるものに更新することを意図して、児童生徒を揺さぶられた状態(児童生徒が違和感、必要感、矛盾、憧れ、可能性、疑問、驚きを抱いている状態)にするために教師が行う手立て。
- ② 児童生徒が行うそれまでの活動の振り返り
…それまでの学びを踏まえて、単元全体もしくは小単元ごとのゴールに自身がどれだけ迫ることができたのかを振り返る活動。
- ③ 児童生徒が行う活動の見通しと調整
…単元全体もしくは小単元ごとのゴールとそこに至るまでの道筋を見通す活動。また、すでに見通していることを調整する活動。

図17 検証2期における手立ての視点

「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開」²⁶や「解説」²⁷では、課題設定の場面において児童生徒が違和感、必要感、矛盾、憧れ、可能性、疑問、驚きを抱くことの重要性について説明している。またそれによって、設定される課題が児童生徒にとってより身に迫った切実感のあるものになることや、課題意識を高め、その後の息の長い探究的な学習活動の原動力となるということが示されている。違和感、必要感、矛盾、憧れ、可能性、疑問、驚きは並列関係ではなく、順序性や階層性があると考えられるが、探究的な学習活動においては小単元が進むと目的意識の高まりやそれに伴う目標の修正などがあり、各小単元間で揺さぶられている状態も変わってくるため、本研究ではあえてさまざまな段階のものを含めて「揺さぶられた状態」として定義することとする。

(4) 研究の対象

検証2期ではA小学校6年生30名、B小学校2年生31名、C中学校2年生42名、D中学校2年生35名の児童生徒を対象として、総合的な学習の時間及び生活科の授業において、検証を行った。

(5) 検証の視点と方法

検証2期においては、各実践に応じて小単元間構想シートを活用して授業を構想した。設定した一連の具体的な手立ての結果、小単元間構想シートに記した三つの視点での目指す姿を見取ることができたかを検証する。検証の方法としては、授業中における発言や活動状況、ワークシートの記述、聞き取り調査への回答等を分析した。

²⁶ 前掲書 24 pp. 24-29

²⁷ 前掲書 12 pp. 110-111

4 検証授業 2期の具体

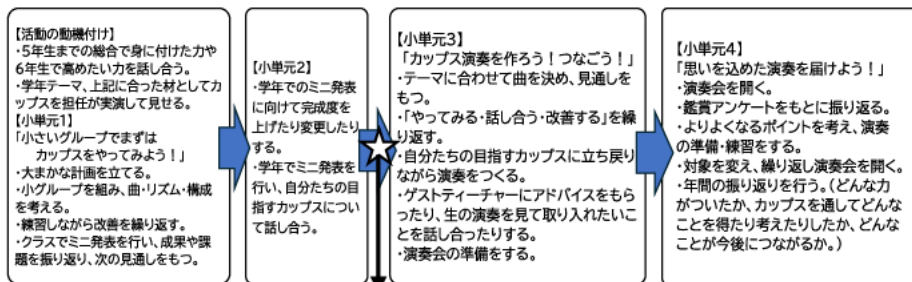
(1) A小学校 6年生 単元名「Oshima beat ～Cups de illuminate!～」

①単元の目標

検証1期に同じ。

②単元構想・小単元間構想

検証1期における小単元1と小単元2の間において、前述のとおり「学年発表会を行い、それに向けてグループでカップスの完成度を上げる」という方向性を決定したことを受け、当初の単元構想を再構成した。2期の検証では、再構成した単元構想の小単元2と小単元3の間(図18☆)において、小単元間構想シートを活用して授業を構想し(図18)、各手立てを設定した(表5)。



	目的意識をもって自ら次の活動を選択・決定する姿		
	目的に向けて活動を振り返る姿の視点 「～だった(から)」	目的意識をもっている姿の視点 「～したい(から)」 「～なくてはならない(から)」	次の活動を決定している姿の視点 「～しよう」
目指す姿 (小単元3のはじめ)	○参加型にすると見ている側も楽しかった。 ○自分たちの目指すカップスをみんなで作った。	○見ている人も面白い・楽しいカップスにしたい。 ○うおーっ！ポイントをしっかり入れないと。	○テーマを決めてからそれに合った曲を決めよう。 ○見ている人がわくわくするように構成を組み立てよう。
手立て	●ゲストティーチャーからのメッセージの提示(①) ●うおーっ！ポイントについて考える(③)	●全員での振り返り・可視化(②) ●グループごとに活動の見直しを可視化(③)	
現状の姿 (小単元2のおわり)	○ミニ発表で～グループがすごかった。 ○すごく楽しくできたけど難しさもあった。	○自分たちの目指すカップスを考えない。 ○みんなの意見を合わせないと。	○みんなまで一度考えよう、話し合おう。

図18 A小学校 6年生が作成した単元構想(上)と小単元間構想(下)

表5 A小学校 6年生が設定した具体的手立てについて

手立てと手立て設定の視点(図17参照)	詳細や意図
ゲストティーチャーからのメッセージの提示	① 12月に来校予定のゲストティーチャーや練習のために動画提供をして下さっている方と連絡を継続している。小単元1のミニ発表の様子を動画で見せ、簡単に感想をいただくなどして児童の意欲を高めるきっかけとする。また、ゲストティーチャーに「見ている人」をどう意識しているかをメールで質問し、その回答を児童に示す。専門家の方の意見を参考に、より一層真剣に取り組むことができるようにすることを意図している。
全員での振り返り・可視化	② 小単元2の振り返りを、ベン図を使用して行う。本学級では、一部の児童だけで話し合いが進むことがないようにすること、同じ経験をしていても意見や感じ方が違うことに留意して、意見があまり言えない児童についても教師が日頃の振り返りから意見を取り上げ、全体に共有できるようにする。また、小単元2の学年発表前の振り返りで、3人の児童が「見ている人を～させたい」「見ている人に～なってほしい」と見ている人を意識した考えが書かれていた。その児童の振り返りから相手意識を高め、自己満足ではないパフォーマンスとして、目的意識を更新していく意図がある。
うおーっ！ポイントについて考える グループごとに活動の見直しを可視化	③ 長期的な見直しをもつための表、グループの「テーマ」や「曲」、「うおーっ！ポイント」などの項目ごとに話し合って記録する枠を記したワークシートを配付する。小単元1の振り返りの中で出た「考えていることやイメージが人によって違う」という意見を踏まえて、個々の考えを共有し、イメージを統一する意図がある。

③小単元間構想を基にした授業実践の効果の考察

検証授業の結果、小単元間構想に基づいて表6のような児童の姿を見取ることができた。

表6 図18の目指す姿に照らした児童の実際の姿

	目的に向けて活動を振り返る姿の視点	目的意識をもっている姿の視点	次の活動を決定している姿の視点
児童A	・簡単な曲や動きだと、見ている側も一緒にできた。 ・難しい曲や動きだとうおーっポイントになっていた。 ・難易度を上げるために班の人数を増やした。	・自分も楽しめるし、みんなも楽しめる演奏にしたい。 ・難しい曲でみんなが楽しめる演奏にしたい。	・最近の(みんなが知っているような)曲にしよう。 ・曲を聞いて一回試してから、構成を考えよう。
児童B	・学年発表で、テンポが速いと演奏のレベルが上がるが、その分成功したら見ている人にとって、うおーっポイントになっていた。 ・学年発表で手拍子を入れたらみんな楽しめた。	・All Happyな(見ている側も演奏している側も笑顔で楽しめる)演奏にしたい。	・曲はみんなが笑顔になれるような明るい曲、テンポが速くて聞き応えがある曲、演奏がしやすい曲の視点で曲を選ぼう。 ・なるべくみんなが知っている曲にしよう。
児童C	・前回までの経験から、見ている方も楽しめることが大切だとわかった。 ・曲が違って、使える振り付けがある。	・みんなが楽しめるようにしたい。	・曲を決めたら丁寧に振り付けを考えよう。

児童Aはグループのテーマを決める際に、小単元2の振り返りの内容(図19)を意識して「自分も楽しめるし、みんなも楽しめる演奏」に注目するという意見を提案した。小単元1や2の活動を踏まえた他者の意見を生かし、

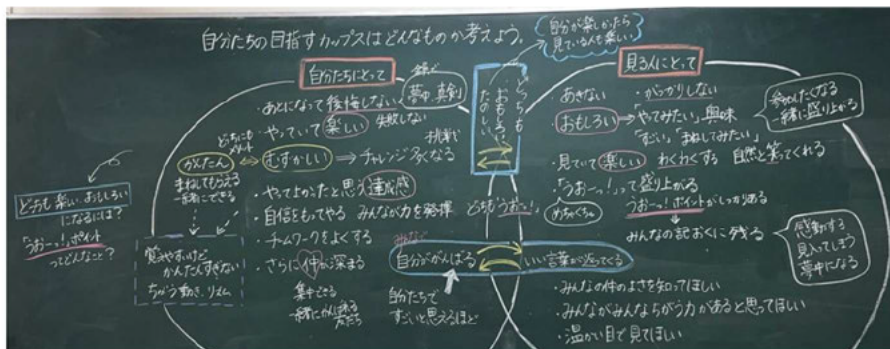


図19 小単元2の振り返りの可視化

図 20 のワークシートを使用してグループで話し合った。そして、難しい曲でみんなが楽しめる演奏にしたいというグループの思いを踏まえて方向性を決定した。また、みんなが楽しむためには多くの人が知っている曲がよいということ話し合い、いくつかの候補曲を聴きながら試しに演奏するという活動を決定した。

児童Bの属するグループでは、「All Happy な(見ている側も演奏している側も笑顔で楽しめる)演奏にしたい」という思いを踏まえてテーマを設定し、小単元2の振り返りから「うおーっ！ポイント」(見ている側が感動し、夢中になる瞬間)についてはテンポが速い曲で振り付けが成功した時だとグループで気付いた。そしてテンポの速さに加え、テーマに注目して元気、明るい、多くの人が知っているという視点で選曲する姿が見られた(表7)。

児童Cはグループで話し合った「みんなが楽しめるようにしたい」というテーマに納得したものの、曲の選定についてはあまり興味を示さず、選定はグループ内の友達に任せるといふ旨の発言がみられた。しかし、授業の終末の振り返りに、「曲を決めたら丁寧に振り付けを考える(みんなが楽しめるように)」と記述されており、テーマを踏まえて振り付けを考えようと方向性を決めていく様子を見取ることができた。また、給食中に曲が流れる度に、曲が違って以前振り付けが使えることを試している姿が見られるという教師の日頃の見取りと併せて考えると、児童Cは自身の気付きを基に振り付けを考えようという次の活動を決定していたといえる。

テーマについて話し合う様子を見ていると、どのグループも「演奏している側も、見ている側も楽しめるようにしたい」という思いを共有している姿が見られた。これは、小単元2の振り返りにおいて、「見ている人を楽しませたい」という児童の日頃の考えと、ゲストティーチャーからの「見ている人も笑顔にする」というアドバイスの内容が一致したことによって、児童の思考が揺さぶられ、「～したい」という思いにつながったためだと考える。その後の小単元3の活動では、拡大した歌詞カードに表現の工夫を書き込みながら活動(演奏)の見通しをもち、実際に演奏しては表現の工夫を改めるといふ試行錯誤を繰り返す児童の姿が見られた(図21)。

このことから、図20のワークシートのように教師が活動の見通しをもつための手立てを設定し、そのための教材を用意しつつも、その使用に当たっては児童の思考に沿って、児童が使いやすいものを柔軟に設定し直していくことが重要だと考える。



図 20 活動の見通しワークシート(児童Bの属するグループ)

表 7 児童Bに行った聞き取り調査(一部抜粋)

発話者	発話内容	分析
教師	テーマ(All Happy)にはどんな思いを込めていますか？	
児童B	演奏している時に、みんな笑顔で見られて、自分もみんなも笑顔になる発表がしたいなってそのテーマにしました。	目的意識を自覚し、言語化している。
教師	なぜそのテーマにしようと思ったのですか？	
児童B	前の発表で、聞いている人も参加できるように手拍子を入れたのが上手くはまって、楽しい発表ができたから、今回も聞いている側もみんなが参加できて楽しめるような演奏にしたいと思ったからです。	それまでの学びを振り返り、次の活動を定める根拠になっている。
教師	曲を選別していったときには、どうやって選別しましたか？	
児童B	みんなが笑顔になれるような明るい曲で、テンポがよくて、演奏しやすい、という視点で選びました。	目的意識を根拠に次の活動を決定している。
教師	なぜテンポが速いことに注目したのですか？	
児童B	テンポが速いとその分難しくなるけど、成功したときに、すごいって見ている人が思えて、みんなの記憶に残るからです。	それまでの学びを振り返り、次の活動を定める根拠になっている。

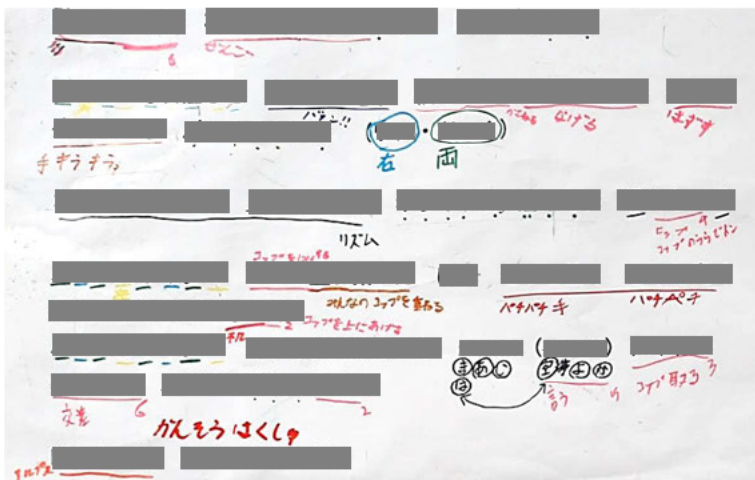


図 21 拡大した歌詞カードに記入した表現の工夫(児童Bの属するグループ)

(2) B小学校2年生(生活科)単元名「おもちゃでなかよし～おもちゃはかせになろう～」内容(6)

①単元の目標

身近にある物を使って、動くおもちゃを作る活動を通して、よりよく動くように改良したりもっと楽しくなるように遊び方を変えたりするなどの工夫をして、遊びの面白さに気付くとともに、みんなと楽しみながら遊びをつくり出すことができるようにする。

②単元構想・小単元間構想

検証では、単元構想の小単元1と小単元2の間(図

【活動の動機付け】
・1年生の頃に招待されたおもちゃランドで、どのようなおもちゃで遊んだのかを想起する機会をつくる。
【小単元1】
「素材で遊んで動くしくみを見つけよう」
・坂道の場でペットボルのキャップを転がして遊んだら楽しかったよ。キャップをタイヤにして車をつくろうかな。
・輪ゴムで鉄砲や弓矢をつくれそうだよ。遠くまで飛ばすおもちゃをつくりたいな。

【小単元2】
「うごくおもちゃをつくり、進化させよう！」
・弓矢の弓を頑丈にして輪ゴムを増やして、矢は細くするとよく飛ばよ！
・車に帆をつけると、うちわであおいで進むよ。帆をもっと大きくしてみよう！
・輪ゴムを増やすとロケットがよく飛ばよ！ロケットの材料を変えている試してみよう！

【小単元3】
「1年生を招待しよう！」
・1年生と遊ぶのに、船をうちわであおいで動かして、その動いた船を弓矢でねらったら楽しく遊べるね。
・障害物をコースに置いて、その障害物をよけながら進むようにして遊ぼうよ。
・障害物を倒しながら進むのも楽しく遊べそうだね！

	目的意識をもって自ら次の活動を選択・決定する姿		
	目的に向けて活動を振り返る姿の視点 「～だった(から)」	目的意識をもっている姿の視点 「～したい(から)」 「～しなくてはならない(から)」	次の活動を決定している姿の視点 「～しよう」
目指す姿 (小単元2のはじめ)	○去年の2年生がつくってくれた～が面白かった。 ○遊んでいたら、面白い動きを見つけた。	○自分でも～をつくって遊んでみたい。 ○見つけた面白い動きを生かしておもちゃをつくりたい。	○「～(具体的なおもちゃ)」をつくろう。
手立て	●見通しの可視化③ ●様々な遊びを誘発する場作り① ●児童の「～したい」を実現できるように想定できる材料・道具を用意しておく① ●児童のつづき・行動の言語化と板書①②	●児童の現在の地の可視化②③	●協働を誘発するワークシート①②
現状の姿 (小単元1のおわり)	○去年の2年生に招待してもらったおもちゃランドが楽しかった。	○自分たちも、「動くおもちゃ」をつくって、1年生を招待したい。	○どんな「動くおもちゃ」をつくるか、素材遊びをしながら考えよう。

図22 B小学校研究員が作成した単元構想(上)と小単元間構想(下)

22☆)において小単元間構想シートを活用して授業を構想し(図22)、各手立てを設定した(表8)。

表8 B小学校研究員が設定した具体的な手立てについて

手立てと手立て設定の視点(図17参照)	詳細や意図
見通しの可視化 ③	活動の見通しを可視化し、目的と方法を整理して思考できるようにする意図がある。
児童の現在の地の可視化 ②③	名札を板書上に掲示して、自分の考えや思いの変化をメタ認知できるようにする意図がある。
様々な遊びを誘発する場作り ①	おもちゃラボとしての環境整備を行う。その際には、教師の意図する追究・探究が深まりそうな環境を設定した。環境からの働きかけにより、児童一人一人が自己決定・自己選択する機会を保障することを意図している。
児童の「～したい」を実現できるように想定できる材料・道具を用意しておく ①	児童の「○○があれば、こうできるのに！」という思いにできるだけ答え、児童の自己実現の機会を逃さないようにするために、想定できる限りの準備をしておく意図がある。
児童のつづき・行動の言語化と板書 ①②	児童の没頭を止めないように、しかし、停滞している児童のヒントにはなるように、よい活動を伝播させる意図がある。
協働を誘発するワークシート ①②	振り返りを書くワークシートに「すてきな友達」という欄を設けた。これは、他者の活動を模倣したり、よいところを参考にしたりしてよいことを伝える意図を込めている。また、それが、児童の自発的な協働を生み出すきっかけともなると考えた。

③小単元間構想を基にした授業実践の効果の考察

検証授業の結果、小単元間構想に基づいて表9のような児童の姿を見取ることができた。

表9 図22の目指す姿に照らした児童の実際の姿

	目的に向けて活動を振り返る姿の視点	目的意識をもっている姿の視点	次の活動を決定している姿の視点
児童A	・友達が弓矢を作っていて面白そうだった。 ・弓矢を作ってはみたものの、上手いかなかった。	・招待した1年生に楽しんでもらいたい。 ・友達のように遠くまで飛ばす弓矢を作りたい。 ・もっと遠くまで飛ばす弓矢を作りたい。	・友達と関わりながら、矢を作るときに、新聞紙の折り方を工夫してみよう。
児童B	・まわりの友達が車を作っていて楽しそうだった。 ・車輪の仕組みが上手くできなかった。	・招待した1年生に楽しんでもらいたい。 ・スポーツカーみたいな速い車を作りたい。	・友達作品を参考にしてみよう。 ・2本の車輪を調整してみよう。 ・車輪をストローに通して車体に固定してみよう。
児童C	・魚釣りをアレンジして、動く魚を釣るおもちゃを試したが、上手いかなかった。 ・まわりの友達が弓矢を作っていて楽しそうだった。	・招待した1年生に楽しんでもらいたい。 ・去年の2年生のおもちゃで楽しかった魚釣りを参考にしたい。	・動く魚を動く船に変更して、船に付けた的を、弓矢でねらうおもちゃにしてみよう。

児童Aは友達が作った弓矢に憧れを抱き、新聞紙を使って弓矢を作りたいという思いをもっていた。はじめは上手く作ることができなかったが、図23にある「くふうのわざ」を

10/28(火) どんなうごくしくみや、「アイデア」を見つけられたかな?

<p><じしゃく> ○くっつく力 ○はんばつする力</p>	<p><風の力> ○あおいですすむ力 ○ふいてですすむ力</p>	<p><ゴムの力> ○ひっぱると、もともどる力</p>
<p><あそびかた> きょうそうする! ○はやさ ○とおくまで(きより)</p>		<p><<ふうのわざ>> ○数をふやす!</p>

どんなうごくしくみや!! フッシュボードでしんじ!!

マリオカートみたいにあそび、なんびょうと1しゅうおぼね?

いんなタイプをためす!! 2Fまで、とんだ!!

図23 児童のつづきや行動、気付きの掲示 (左)言語化と(右)視覚化

参考にしつつ、友達と関わりをもちながら新聞紙の巻き方や輪ゴムの数などを工夫し、自作の弓矢を作ることができた。また、作っては遊んで試す場である「おもちゃラボ」(図24)で友達の遊ぶ様子を見ながら繰り返し試して遊ぶことで、もっと遠くへ飛ばしたいという思いを抱き、弓矢をさらに改善しようと活動に没頭する様子を見取ることができた。



図24 おもちゃラボ(一部)

児童Bは友達の様子を見て、車を作りたいという思いをもっていた。車輪の仕組みを作ろうとするも、上手く作ることができなかったが、図23の掲示物にある友達の作品の写真を参考にしながら試行錯誤を続け、納得のいく作品を作ることができた(図25)。活動の見通しの可視化を基に、1年生のために速い車を作りたいという目的意識が没頭して思考錯誤を続ける原動力になったと考える(図26)。

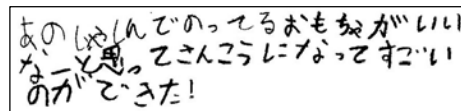


図25 児童Bの事後アンケート記述

児童Cは招待する1年生に楽しんでもらいたいという思いをもち、自分たちが昨年招待してもらって楽しんだ魚釣りのおもちゃに工夫を加えて「磁石の力で動く魚を釣るおもちゃ」を作り始めた。そしておもちゃラボで試行錯誤を繰り返した結果、児童Cは友達が作っていた弓矢や船のおもちゃに興味をもち、友達のアイデアを参考にして(図27)「動く船に的をつけて弓矢で打つおもちゃ」を思いつき、活動の方向性を修正した。振り返りワークシートの裏面に児童Cが描いた設計図からは、活動の見通しをもととしている様子に加え、当初のイメージだった魚のアイデアを生かして、「海の生き物でレベルを表す」というように発展させている様子を見取ることができた(図28)。



図26 活動の見通しの可視化

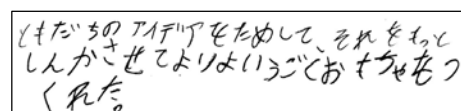


図27 児童Cの事後アンケート記述

授業の終了時刻には「もっとやりたい」という声が聞こえ、活動を続けようとする児童が多く、学級全体として没頭して作業に取り組む様子を見取ることができた。これは、児童がどのような遊びをするのかを教師が想定し、児童の「～したい」「～なおもちゃを作りたい」という思いや憧れが生まれるように環境設定をしたことが関係していると考えられる。例えば、おもちゃラボでは坂道を用意したことで、「どちらの車が早く坂を下ることができるか」といった遊びが生まれ、重さやタイヤの数についての試行錯誤が生まれてきた。また、廊下にゴムプールを用意したことで、水に浮かぶおもちゃの素材や重さ、重心についての試行錯誤が生まれていた。さらに、児童が困り感を抱いた時のことを想定して、児童が自ら解決策を考え、試行錯誤を続けることができるような環境設定をしたことも、没頭した姿に関係しているといえる。図23や図26のように他の児童の手本になるような技や気づきを可視化し、随時更新したことで、困り感を抱いた児童はそこからヒントを得ることができ、自身の活動の参考にすることができたことを授業後の振り返りに記入している児童も見られた。このように、試行錯誤を生み出し、持続させる様々な環境を設定したことで、児童が図22の小単元間構想に示した「～だったから」「～したいから」「～しよう」という思考の流れを繰り返し、次の活動を連続的に決定することができたのだと考える。



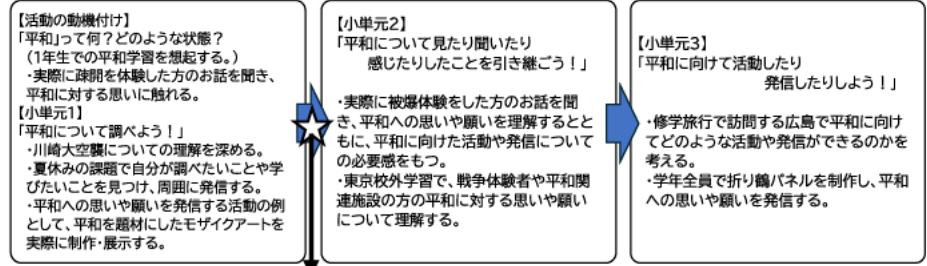
図28 児童Cが書いた設計図

授業の終了時刻には「もっとやりたい」という声が聞こえ、活動を続けようとする児童が多く、学級全体として没頭して作業に取り組む様子を見取ることができた。これは、児童がどのような遊びをするのかを教師が想定し、児童の「～したい」「～なおもちゃを作りたい」という思いや憧れが生まれるように環境設定をしたことが関係していると考えられる。例えば、おもちゃラボでは坂道を用意したことで、「どちらの車が早く坂を下ることができるか」といった遊びが生まれ、重さやタイヤの数についての試行錯誤が生まれてきた。また、廊下にゴムプールを用意したことで、水に浮かぶおもちゃの素材や重さ、重心についての試行錯誤が生まれていた。さらに、児童が困り感を抱いた時のことを想定して、児童が自ら解決策を考え、試行錯誤を続けることができるような環境設定をしたことも、没頭した姿に関係しているといえる。図23や図26のように他の児童の手本になるような技や気づきを可視化し、随時更新したことで、困り感を抱いた児童はそこからヒントを得ることができ、自身の活動の参考にすることができたことを授業後の振り返りに記入している児童も見られた。このように、試行錯誤を生み出し、持続させる様々な環境を設定したことで、児童が図22の小単元間構想に示した「～だったから」「～したいから」「～しよう」という思考の流れを繰り返し、次の活動を連続的に決定することができたのだと考える。

(3) C中学校2年生 単元名「私たちが考える平和とは」

①単元の目標

戦争のない世界の実現に向けての思いや願いを発信する学習活動を通して、戦争体験者や資料館の方々から話を聞いたり、戦争に関する資料を調べたりする中で平和に対する思いや願いについて理解するとともに、その思いを継承していくためにはどうしたらよいかを多面的・多角的に考え、平和を希求する社会の一員としてその思いを積極的に発信しようとするができるようにする。



	目的意識をもって自ら次の活動を選択・決定する姿		
	目的に向けて活動を振り返る姿の視点 「～だった(から)」	目的意識をもっている姿の視点 「～したい(から)」 「～しなくてはならない(から)」	次の活動を決定している姿の視点 「～しよう」
目指す姿 (小単元2のはじめ)	○被爆体験をされた方は、辛い思い出であるにもかかわらず、自分たちに話をしてくれた。 ○モザイクアートで平和への思いを発信することができた。	○自分たちも行動していかないと。 ○平和への自分たちの思いを周囲の人に伝えていかないと。	○より多くの人に平和への思いが伝わるようにしましょう。 ○東京校外学習で平和への理解を深めるために～を調べよう。
手立て	●被爆体験者による講演会の実施(①) ●平和学習の振り返りによる学びの自覚(②)	●講演会で感じ取った思いの共有(②) ●訪問したい平和関連施設についての調査(③)	
現状の姿 (小単元1のおわり)	○夏休みの調べ学習で、より深く知りたい・学びたいと思った。 ○他の人の発表に興味や関心をもった。	○自分たちの目指す平和を実現するために具体的な方法を考えていない。	○「燃える人」のモザイクアートを制作しよう。 ○文化発表会で展示し、平和への思いを発信しよう。

図29 C中学校研究員が作成した単元構想(上)と小単元間構想(下)

②単元構想・小単元間構想

検証では、単元構想の小単元1と小単元2の間(図29☆)において小単元間構想シートを活用して授業を構想し(図29)、各手立てを設定した(表10)。

表10 C中学校研究員が設定した具体的手立てについて

手立てと手立て設定の視点(図17参照)	詳細や意図
被爆体験者による講演会の実施	① 生徒が平和に対する思いや願いを発信する必要感をもつことを意図している。
講演会で感じ取った思いの共有	② 被爆体験者が伝えたかった思いや願いについて、生徒が他者の意見を参考にして様々な視点から考えることを意図している。
平和学習の振り返りによる学びの自覚	② 昨年度からの平和学習の軌跡についての掲示物を確認する。これまでの学習から、少しずつ自分たちが周囲に対して伝えたり発信したりすることができるようになったことについて、生徒が自覚することを意図している。
訪問したい平和関連施設についての調査	③ 生徒の目的意識に合わせて、東京校外学習の効果的な活用につなげる意図がある。

③小単元間構想を基にした授業実践の効果の考察

検証授業の結果、小単元間構想に基づいて表11のような生徒の姿を見取ることができた。

表11 図29の目指す姿に照らした生徒の実際の姿

	目的に向けて活動を振り返る姿の視点	目的意識をもっている姿の視点	次の活動を決定している姿の視点
生徒A	・「燃える人」のモザイクアートを制作する際に、平和に対する思いを込めた。	・平和の大切さについていろいろな人に伝えたい。 ・戦争のことをより詳しく知りたい。	・「燃える人」のような作品を作ろう。 ・東京校外学習で平和関連施設に行つて、自分たちの平和に対する理解を深めよう。
生徒B	・被爆体験者の方にとって辛い記憶にもかかわらず、私たちに戦争の体験について伝えてくれた。	・平和の大切さを知らない人に伝えてきたい。 ・小学生など、年下の子どもたちに伝えていきたい。	・小さい子でも分かるように、絵を使って伝えていこう。
生徒C	・被爆体験者の方は、もう二度と戦争を起こさないために自分が味わった原爆や戦争の怖さや辛さを教えてくれた。	・平和に対する思いを伝えていきたい。 ・戦争下で一人一人がどんな気持ちで過ごしてきたのかをさらに知りたい。	・東京校外学習では、一人一人がどんな気持ちでどんな行動をしてきたのかを、調べられる場所を見学しよう。

小単元2の学習を始めるに当たって、生徒が小単元1で抱いていた平和に対する思いを、より切実なものへと発展させることを意図して被爆体験者による講演会を実施した。講演会後の生徒の振り返りからは、自分と当時の生活の違いに驚き、揺さぶられている様子を見取ることができた(表12)。

表12 講演会後の生徒の振り返り(一部抜粋)

生徒A	爆弾を受けて亡くなってしまった小・中学校の人の気持ちなどがすごく感じられお話を聞いていてもふくざつになるぐらい戦争中の小学生、中学生はすごく大変で不安があった事が知れた。
生徒B	当時小学校6年生の12歳でなにげない日々を送っていたのに、原爆がおとされてまだまだ学ぶことがあるはずなのに、戦争のための訓練を受けさせられたり、成長期でおなかいっぱいにご飯を食べたいのに食べられなかったりなど、たくさんのがうばわれていたんだと私は驚きました。
生徒C	たくさん大切な物が失われてった気持ちがどんなにつらくてどんくで悲しいことかをあらためてしることができました。

生徒Aは講演会を受けて、戦争中に亡くなってしまった人の気持ちなどを考え、自分だけが知っているのではなく様々な人に伝えたいという思いをもっていた。その思いの実現のために、小単元1においてモザイクアートの制作をしたことを踏まえて、戦争について理解をより深めた上で、再び作品

を作るという方向性を考えた。また、そのために後日行う東京校外学習において平和関連施設を訪問することを、必要感をもって提案する姿を見取ることができた。これまでの学習を生かして次の活動を考える姿は、平和学習の軌跡（図30）を参照しながら、生徒の平和に対する活動や発信の様子が成長したことを教師が価値付けしたことが影響していると考えられる。



図30 昨年度からの平和学習の軌跡

生徒Bは講演をして下さった被爆体験者の思いに考えを巡らせ、思いを継いでいくためには自分たちも年下の年代に伝えていくことが必要だと考えた。そして、「自分たちよりも年下の子ども」という相手意識をもって、伝え方についても「(子どもに伝わりやすように) 絵を使って伝えよう」という方向性を考えることができた。

生徒Cは講演会を受けて平和に対する思いを伝えていきたいという目的意識を改めてもつとともに、戦争を体験した一人一人の行動や思いに注目した。平和に対する思いを伝えるに当たっては、戦争体験者一人一人の行動や思いについてより理解を深めたいと考え、東京校外学習ではそれらを調べることができる場所を訪問するという方向性を考える姿が見られた（表13）。

表13 生徒Cに行った聞き取り調査（一部抜粋）

発話者	発話内容	分析
教師	<東京校外学習で訪問したい施設を調べる場面> Cさんは、〇〇(訪問したい平和関連施設)を調べながら、「証言がつかぬ」「あの日の記憶」という言葉をメモしたのはなぜですか？	
生徒C	自分の知らないあの日(戦争当時)が展示されているから、その言葉に注目しました。	目的意識を自覚し、説明している。
教師	戦争の全体的な被害などではなく、一人一人の記憶に注目したのはなぜですか？	
生徒C	(戦争当時の人々が)一人一人がどう行動やどう気持ちで過ごしてきたのか、どんなことをやってきたのかを知りたいと思ったから、〇〇(訪問したい平和関連施設)にしました。	目的意識を根拠に次の活動を決定している。

学級全体としては講演会によって強めた平和に対する思いやそれまでの学習を根拠にして、次の活動について考え、決定する姿が見られた。一方で、十分な時間を設定することができなかつたことから、東京校外学習での訪問先以外に自らが決めた活動を実際に行動に移すことはできなかつた。

(4) D中学校2年生 単元名「DESHI IRI ～なりたい自分を探しにいこう～」

①単元の目標

地域の職場や仕事、専門家の方々と関わる活動を通して、働く人々の思いや願いと生き方との関わりに気づき、自己の将来について多面的・多角的に考えるとともに、今後の学習や生活の在り方に積極的に生かすことができるようにする。

②単元構想・小単元間構想

検証では、単元構想の小単元2と小単元3の間（図31☆）において小単元間構想シートを活用して授業を構想し（図31）、各手立てを設定した（表14）。

【活動の動機付け】
・6月の東京校外学習をきっかけに、「街で働く人の姿」に意識を向け、どのような思いや願いをもち仕事をしているのかを探るきっかけとしていく。
【小単元1】
「なりたい仕事で働く人にインタビューをしてみよう」
・自分の「なりたい仕事」について、自分自身の思考を整理する。
・インタビューする仕事を明確にした上で、インタビュー構想を計画書にまとめる。
・夏休みにインタビューを実施し、報告書にわかったことを書き出す。

【小単元2】
「事業所に DESHI IRI し、仕事への思いや願いを共有しよう」
・小単元1の学びを活かして、履歴書を作成して DESHI IRI の準備を行なう。
・DESHI IRI でどのようなことにチャレンジをしたいのかをあらかじめ考えておき、職場の方に提案ができるように準備をする。
・履歴書と提案を職場の方にお届けして、打ち合わせを行なう。
・DESHI IRI を行ない(11月5日-6日)、働く人がどのような思いや願いをもって仕事に取り組んでいるのかに着目して明らかにしていく。

【小単元3】
「なりたい自分についてまとめよう」
・体験のまとめとして、事業所をPRするポスターを作成し、中学校のうちに身に付けておくべき力を自分自身の中で明確にしておく。
・まずは身近な学校でどんなことができるのかを考え、学級単位で実際に実行をする。また、そのためのロードマップ(2)を作成し、「なりたい自分」のつながりを意識する。
・「なりたい自分」を発揮できる環境について、インタビューなどの1次情報を含めて調べる。
・最終的に、「なりたい自分」について、スピーチ原稿を作成し、帰学活で発表する。

	目的意識をもって自ら次の活動を選択・決定する姿		
	目的に向けて活動を振り返る姿の視点 「～だった(から)」	目的意識をもっている姿の視点 「～したい(から)」 「～しなくてはならない(から)」	次の活動を選択している姿の視点 「～しよう」
目指す姿 (小単元3のはじめ)	〇働く人(DESHI IRI をさせてくれた事業所の方)の思いや願いは、まとめること「◎◎◎」というところだった。(概念的な理解)	〇自分が「なりたい自分」に近づいていくためには、「◎◎◎」のような取組をしていかないと。	〇働く人の思いや願いを、他の人にも体験してもらおう。 〇その活動を通じて、自分のなりたい姿も明確にしていこう。
手立て	●事業所をPRするポスターの作成(①②) ●DESHI IRI で感じた働く人の思いや願いについての共有・可視化(②) ●思考ツールを使用した方向性の決定(③)	●生徒会年間テーマに立ち返る時間の設定(①) ●決定した方向性における活動の見通し(③)	
現状の姿 (小単元2のおわり)	〇職場体験(DESHI IRI)ではさまざまな事業所の方の姿勢や思いを感じ、仕事をすることによって自分なりの考えをもつことができた。	〇その思いや願いを聞いてきたから、少しずつ自分にも取り込んでいかないと。	〇具体的には何をすればよいのだろうか。(少しモヤモヤ、不明確)

図31 D中学校研究員が作成した単元構想(上)と小単元間構想(下)

表14 D中学校研究員が設定した具体的手立てについて

手立てと手立て設定の視点(図17参照)	詳細や意図
事業所をPRするポスターの作成	①② 職場体験(DESHI IRI)先で学んだ「必要な力」や「働く人の思いや願い」について振り返りつつ、それらを踏まえたポスターを作成する。振り返る際には、「気付いたこと」、「驚いたこと」の二つの視点で振り返ることで、自分にどのような成長があったのかを自覚させる意図がある。
DESHI IRI で感じた働く人の思いや願いについての共有・可視化	② 人によって DESHI IRI 先は異なっても、「働く人の思いや願い」には共通した部分があり、「なりたい自分」に近づいていくためにはそれを身に付け、行動していく必要があることに気付かせる意図がある。
生徒会年間テーマに立ち返る時間の設定	① 「有言実行～言葉から行動へ～」という生徒会年間テーマに立ち返り、大切だ・必要だと思ったことを思っただけで終わらせず、実際に行動に移すことが大切だということを改めて感じさせ、行動に移す原動力とする意図がある。
思考ツールを使用した方向性の決定	③ 「人のためになる」「実現可能性」の二つの軸で、どのような行動が望ましいかを選択・決定させる意図がある。
決定した方向性にむけての活動の見通し	③ 決定した方向性にむけて見通しをもつことと、個々の考えを共有して学級でイメージを統一する意図がある。

③小単元間構想を基にした授業実践の効果の考察

検証授業の結果、小単元間構想に基づいて表 15 のような生徒の姿を見取ることができた。

表 15 図 31 の目指す姿に照らした生徒の実際の姿

	目的に向けて活動を振り返る姿の視点	目的意識をもっている姿の視点	次の活動を決定している姿の視点
生徒A	・DESHI IRI 先でいろいろな人と同じように接客できるように、耳の不自由な方向へのカードがあった。 ・DESHI IRI 先での仕事はお客様を意識する点で、意外に集中力と几帳面さが必要だった。	・将来は周りの人に気を配れるようになりたいし、DESHI IRI 先でも相手を意識することの大切さを知ったから、自分のことだけでなくいろいろなことに取り組んでいきたい。	・いつも学校をきれいにしてくれている用務員さんの役に立つことをしよう。 ・ゴミ拾いをして集めたゴミを使ってアート作品を作ろう。
生徒B	・DESHI IRI 先で子供連れのお客様にも快適に過ごしてもらえるように、低いところにおもちゃや本を置いておくなどの気配りをしていた。	・将来は気配りができる人になりたいし、DESHI IRI 先でもその大切さを知ったから、改めて気配りができる人になりたい。	・学校周辺の落ち葉掃き清掃をした後、集めた落ち葉を使ってできる、私たちのためにもなることを考えよう。
生徒C	・DESHI IRI の学習でお客様のために農作物(トマト)の一つ一つに気を配る様子から、一つ一つに真剣に丁寧に向き合うことが大切だと学んだ。	・将来はトマトが好きなお客を生かしたい。だから DESHI IRI の学習で学んだ、人との関わりや気配りなどを日頃の生活につなげていきたい。	・自分たちがお世話になっている(使っている)学校の草刈りや掃除をしよう。

生徒Aは職場体験を通して、様々な人に質の高い接客を提供するための工夫やその思いについて学んだことを振り返り、小単元2のロードマップに付箋で加筆した(図 32★)。また、働く人の思いや願いについて、学級全体で考えを共有したことで、「他の人のために」という思いがどの職種にも共通していることを理解し、将来の自分に向けて「～したい」という思いをもった(図 32☆)。そしてその思いを踏まえて、生徒会年間テーマ「有言実行～言葉から行動へ～」を教師と一緒に確認したことをきっかけに、学校でお世話になっている方のためにできることを考え、意見を発表する姿が見られた。

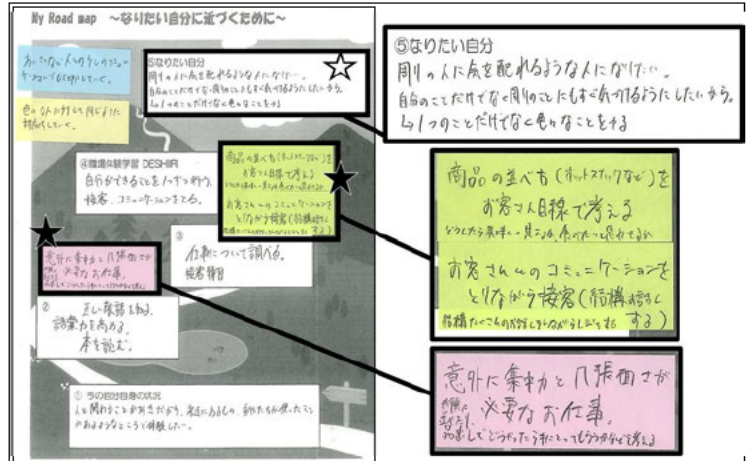


図 32 生徒Aが記入した活動の見通し(「なりたい自分」に向けてのロードマップ)

生徒Bは、職場体験を振り返って、周囲への気配りの大切さを感じるとともに、挨拶の仕方から「親近感をもってほしい」という働く側の思いに気付き、驚きを感じていた(表 16)。また、将来は気配りのできる人になりたいと思っていたからこそ、体験を通して改めて感じた気配りを、普段の生活から行っていきたいという思いをもっていることが分かる。その思いを行動にするために、学校周辺の落ち葉の多さに注目してそれらを掃き集め、落ち葉で何かしようという考えを発表する姿が見られた。

表 16 生徒Bの発言やワークシートにおける記述の内容

項目	発言や記述の内容
なりたい自分	・気配りができる ・有言実行ができる ・英語がペラペラ ・体力がある
体験での気付き	お客様が困っていたら、自ら声をかける。
体験での驚き	親近感をもってもらうために、「いらっしゃいませ」と言わず、「こんにちは」と挨拶する。
今後に生かすこと	普段から、心配りをしていきたい。例えば学校では、困っている人がいたら声をかけたり、一人一人に合うような対応をしていきたい。地域では、学校より色んな人がいるから体が不自由な方には、声をかけたり自分から気配りあげたい。
実際に学校で行う具体的な行動	学校周辺の落ち葉掃きをした後、その落ち葉を使ってできることを考えよう。

生徒Cは体験当日に欠席したが、なりたい自分に向けてのそれまでの学習を振り返り、友達の意見を参考にしながら働く人の思いについて考えを発言する姿が見られた。また、その考えを自己実現に向けて、生活につなげていきたいという思いをもっていることを見取ることができた(図 33)。その思いを行動にするために、自身が授業や部活動で使用している校庭に着目し、他の人のために自分ができることについて発言する姿が見られた。

次の Road Map に向けて (DESHI IRI 学習の夢のため) 体験後は「できている」が同じ職場に行った人の言葉を聞いて、少しでも農家さんに大切なものがあったら、そのおうちの目頃のことにつなげた生徒をしてみたい。

図 33 生徒Cの振り返り記述

上記A～Cの三人を含めた生徒の意見を踏まえて、学級全体で取り組む具体的な行動を考えたい際には、「他の人のために」という活動の目的と、自分たちで実現可能かという視点を意識することができる思考ツール(座標軸)を使用して話し合ったことで、「ゴミでアートな空間づくり」という活動を決定することができた。具体的に必要な作業を検討する際には、黒板で意見を共有し、活動の見通しをもつ姿が見られた(図 34)。



図 34 その後の活動(小単元3)の見通し

具体的に必要な作業を検討する際には、黒板で意見を共有し、活動の見通しをもつ姿が見られた(図 34)。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

検証2期では小単元間構想シートを作成し、これを活用した授業構想のもと実践を行い、「目的意識をもって自ら次の活動を選択・決定する児童生徒」の育成を目指した。表17は、2期の検証授業前(10月初旬)と検証授業後(10月末～11月中旬頃)に研究員が所属する学級の児童生徒を対象に行った調査の結果のうち、前述の「検証授業2期の具体」

で記載した各校の児童生徒A～Cの回答を抜粋したものである。項目①と①の回答を比較すると、より肯定的な回答に変化した児童生徒(はじめは否定的であった回答が肯定的な回答に変化した児童生徒を含む)と、肯定的な回答を維持した児童生徒は合わせて12人中11人であることが分かる。このことから、小単元間構想シートを活用した授業構想・実践は、次の活動を自ら選択・決定することにおいて効果的であったと考える。項目①から①にかけて否定的な回答に変化したA小学校の児童Cについては、前述のとおり目的意識をもって次の活動を決定している姿を見取ることができた。検証授業において、カップスで使用する曲の選定を同じグループの友達に任せる児童Cの姿が見られたことを踏まえて考えると、グループでの探究活動という活動の形態によって、全ての活動を一人の意思で決定する訳ではなかったことから、児童Cが「次の活動を自分で決めている」という認識をもつことができなかつたことが、否定的な回答に変化した理由として考えられる。以上のことから、小単元間構想シートの活用は目指す姿の育成に効果的である一方、個人での探究活動か複数人での探究活動かといった活動の形態が「自ら次の活動を決定している」という児童生徒の認識に影響すると考えた。

また、表18は表17の調査における学級全体の結果を数値で表したものである。以下、表18を基に小単元間構想シートを活用した授業構想・実践の有効性について、目指す姿の三つの視点ごとに述べる。

(1) 目的に向けて活動を振り返る姿への有効性

表18の項目③「次の活動を選択・決定した際に参考にしたもの」の回答状況を見ると、数多くの児童生徒が項目③の選択肢のようなそれまでの様々な振り返りを参考にして次の活動を決定していることから、検証授業における振り返りの意図的な設定が目指す姿の育成に向けて効果的であったと考える。

(2) 目的意識をもっている姿への有効性

表18を見ると、検証授業において自ら次の活動を選択・決定した児童生徒の約8割が目的意識をもって選択・決定に臨んでいることが分かる(表18項目②)。各事例の考察において記載したが、教師による揺さぶりの意図的な設定によって、児童生徒が「～したい」、「～しなくてはならない」といった思いや願い、目的意識をもっている姿を見取ることができた。児童生徒の思考の見取りを基に講じた教師による児童生徒の揺さぶりが、目指す姿の育成に向けて効果的であったと考える。

表17 研究員所属学級児童生徒対象調査(特定の児童生徒の回答を抜粋)

<質問項目詳細>

①「次の時間において、具体的にやるべきことを自分で決めていますか?」4件法

①「検証授業において、『次にやりたいこと』もしくは『次にやるべきこと』を、自分で見通したり決めたりすることができましたか?」4件法

②「『次にやりたいこと』もしくは『次にやるべきこと』を考える際に、何か目的をもって決めましたか?」4件法

③「『次にやりたいこと』もしくは『次にやるべきこと』を決めた際に、何を参考にしましたか? (いくつかチェックしてもいいです。)」複数選択

		検証2期前(10月初旬)実施		検証2期後(10月末～11月中旬頃)実施	
		① 「次の活動を選択・決定しているか」 ※全員対象	① 「次の活動を選択・決定したか」 ※全員対象	② 「次の活動を選択・決定した際の目的意識の有無」 ※①の肯定的回答者が対象	③ 「次の活動を選択・決定した際に参考にしたもの」 複数選択可の選択肢のうち、選択したものの ※①の肯定的回答者が対象
A小学校	児童A	あまりあてはまらない	ややあてはまる	ややあてはまる	友達と話し合ったこと
	児童B	あてはまる	あてはまる	あてはまる	これまでの学習で学んだこと
	児童C	ややあてはまる	あまりあてはまらない		回答の対象者ではないためデータなし。
B小学校	児童A	あまりあてはまらない	あてはまる	あてはまる	発達段階を考慮して、別の質問をしたためデータなし。
	児童B	あまりあてはまらない	あてはまる	ややあてはまる	
	児童C	あてはまる	あてはまる	あてはまる	
C中学校	生徒A	ややあてはまる	ややあてはまる	ややあてはまる	これまでの学習で学んだこと
	生徒B	ややあてはまる	ややあてはまる	ややあてはまる	友達と話し合ったこと
	生徒C	あまりあてはまらない	あてはまる	ややあてはまる	友達から得た情報・友達と話し合ったこと・これまでの学習で学んだこと
D中学校	生徒A	ややあてはまる	あてはまる	あてはまる	友達から得た情報・これまでの学習で学んだこと
	生徒B	あまりあてはまらない	ややあてはまる	あてはまる	これまでの学習で学んだこと
	生徒C	あまりあてはまらない	あてはまる	あてはまる	これまでの学習で学んだこと

注:網掛けは①と①の回答を比較して、より肯定的な回答に変化したもの、及び肯定的な回答を維持したものの

表18 研究員所属学級児童生徒対象調査(学級全体)

		検証2期前(10月初旬)実施		検証2期後(10月末～11月中旬頃)実施	
		① 「次の活動を選択・決定しているか」 肯定的回答 n=27	① 「次の活動を選択・決定したか」 肯定的回答 n=23 ※全員対象	② 「次の活動を選択・決定した際の目的意識の有無」 肯定的回答 n=17 ※①の肯定的回答者が対象	③ 「次の活動を選択・決定した際に参考にしたもの」 複数選択可 n=17
A小学校		59.3% (16)	73.9% (17)	76.5% (13)	・これまでの学習で学んだこと47.1%(8) ・友達と話し合ったこと64.7%(11) ・これまで調べたこと5.9%(1) ・その他1.8%(2)
		n=30	n=31		
B小学校		73.3% (22)	100.0% (31)	96.8% (30)	発達段階を考慮して、別の質問をしたためデータなし。
		n=33	n=31		
C中学校		39.4% (13)	83.8% (26)	76.9% (20)	・これまでの学習で学んだこと76.9%(20) ・友達から得た情報15.4%(4) ・友達と話し合ったこと53.8%(14) ・これまで調べたこと42.3%(11) ・他にない7.7%(2) ・その他0%(0)
		n=32	n=31		
D中学校		46.9% (15)	71.0% (22)	86.4% (19)	・これまでの学習で学んだこと63.6%(14) ・友達から得た情報36.4%(8) ・これまで調べたこと36.4%(8) ・他にない13.6%(3) ・その他4.5%(1)

注:%はnに対する割合、(数字)は人数を表している。

(3) 次の活動を決定している姿への有効性

項目①と①を比較すると、四校とも肯定的回答が上昇していることから、児童生徒の思考の見取りを基にした意図的な授業実践は、次の活動を選択・決定する姿の育成に効果的であったと考える。

これらのことから、小単元間構想シートを活用した授業構想・実践は、本研究で育成を目指す姿の実現に向けて有効であったと考える。これは、センターの実践研究主題である「自己実現を図り、持続可能な社会を創る資質・能力の育成」に資するものであると考える。

2 研究の課題

(1) 児童生徒の思考の流れを意識した単元の構想

小単元間構想シートを活用した授業構想・実践を行うことで、児童生徒が目的意識をもって次の小単元における活動を選択・決定する、つまり探究的な活動が発展的な繰り返しに向かう様子を見取ることができた。しかし、検証2期の実践においては、児童生徒が目的意識をもって自ら次の活動を選択・決定したものの、決定した活動を行うための十分な時間を単元の中で確保できず、児童生徒がじっくりと活動に取り組むことができなかつたり、思考の流れが途切れてしまつたりする様子も見られた。探究的な活動を発展的に繰り返していくためには、小単元間だけでなく、単元全体においても児童生徒の思考の流れを意識した構想が必要であったと考える。

(2) 単元全体の構想と小単元間構想シートを活用した授業構想との効果的な関連の検証

令和8年度より実施される「第3次川崎市教育振興基本計画 かわさき教育プラン 第1期実施計画」では、総合的な学習の時間を中心として「探究的な学びの充実」を図ることが示されている。その実施に際しては、資質・能力の育成に向けた探究的な学習活動の見通しをもつための「単元構想シート」(図35)の活用が計画されている。こうしたシートを活用して単元全体を見通す際にも、小単元間構想シートの

単元名「 」			
単元目標: ……する活動を通して、……について理解し、……を考えるとともに、……に向けて行動することができる。			
	探究活動1	探究活動2	探究活動3
課題の設定			
情報の収集			
整理・分析			
まとめ・表現			

図35 単元構想シート(仮)

活用で意図した、児童生徒の思考の流れを意識した意図的な授業構想のプロセスを生かすことで、探究的な活動の発展性を考慮した構想が行いやすくなり、目指す姿の育成に、より迫ることができたのではないかと考える。全市で使用が始まる単元構想シートを踏まえた単元全体の構想と、小単元間構想シートを活用した授業構想の効果的な関連付けについては、今後の課題である。

最後に、研究を進めるにあたり、ご支援、ご助言くださいました講師の先生、また校長先生をはじめ学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

相澤昭宏『『総合的な学習』における単元構造の在り方』横浜市教育センター平成13年度研究紀要 2001年
 田村学 編著『カリキュラム・マネジメント入門』東洋館出版社 2017年
 鹿毛雅治『授業という営み』教育出版 2019年
 白井俊『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房 2020年

【指導助言者】

鎌倉女子大学短期大学部 准教授 相澤 昭宏
 川崎市総合教育センターカリキュラムセンター指導主事 山城 祥二
 川崎市総合教育センターカリキュラムセンター指導主事 青木 洋俊