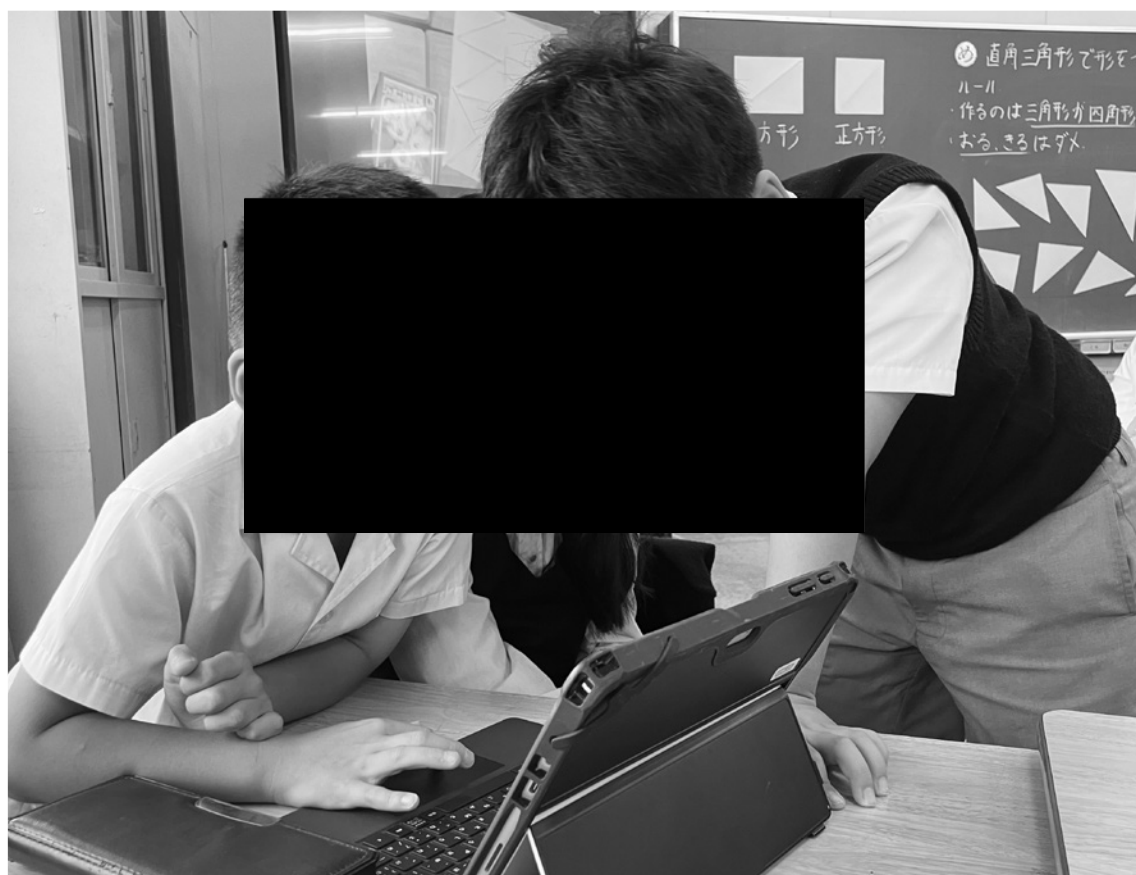


研究総論

学びを創る

—本質を味わう学びのプロセスに着目して—



総論

学びを創る一本質を味わう学びのプロセスに着目して―

三井寿哉

小野田雄介

加固希支男

渡辺将史

俣山恵

中村香

遠藤信幸

小池翔太

1. 問題意識

(1) 研究経緯

本校は、2013 年度より子供の学びを主体化させるため「学習環境デザイン」に着目して研究に取り組んできた。

子供は、教師がデザインした活動、空間、共同体（美馬・山内 2005）等の学習環境において、主体的に環境に埋め込まれた要素や関係を結び付けて学んだり思考したりする。学習環境は教師によってデザインされるものであると同時に、子供自らが主体となって働きかけることができるものである。

2020 年度から 2023 年度までは、前年度までの研究テーマ「「こえる学び」を生む学習環境デザインの研究」の理論に、Engeström（1987）の拡張的学習論を組み込み、「こえる学びの拡張―子供が他者と「紡ぐ・解す」関わりを通して―」の研究を行ってきた。子供の「没頭・実践・往還」の姿から生まれる「こえる学び」を拡張し、授業に限定されない学びの拡がりを目指した。子供自ら他者を求め紡ぎ合い、必要に応じて解す行為まで追うことで、「こえる学び」をより明確に捉えることができた。「大事なことは自分が解決したい目的にあわせて誰を求めるか、何をどこまで、どのように求めるかを子供自身が決めて行動に移せること」という言葉に集約されるように、他者と関わり合いながら主体的に学びを進めていくことの価値が示された。

一方で「こえる学びの拡張」は、主に授業後に子供が主体的におこす行為なため、見取りの難しさが課題として挙げられた。

そこで昨年度より、授業レベルの視点で、改めて各教科等で創り出す知の価値を見直し、子供の学びを主体化するために必要なことは何かを研究するに至った。教科担任制導入の必要性が指摘されたこともあり（中央教育審議会答申(2021)）、今、各教科等で生み出す学びについて考えることは社会的要請ともいえる。

(2) 子供の実態

学習に関する意識調査を全学年で実施した(2024 年 12 月)。

学習する理由について、低学年では「テストでよい点をとりたいから」が多くなるものの、学年があがると「夢をかなえるため」「将来の仕事に役立つから」、また「知識をふやしたいから」「学ぶことが楽しいから」が増え、学ぶ理由の広がりが見られた。これは学ぶこと自体を楽しんだり、学びが生活に役立つことを自覚したりする経験を、学年が上がるごとに重ねていったことによるものと考えられる。6 年生では再び「テストでよい点をとりたいから」が多くなるが、進学や受験を意識している様子がうかがえる。

学習場面ごとの意識調査では、課題設定、考えの形成・説明、友達との協働、振り返り、いずれの場面でもおよそ 7 割から 8 割の子が高い意識で学習に臨んでいることがわかった。

一方で「わからないことは質問していますか？」については、およそ 3 割の子が「していない」「あまりしていない」と答えている。また「学習の悩み」については、発言すること自体への自信のなさや、発言を友達がどう受け止めるかという不安、また授業において発言する機会が足りないことを訴える声が寄せられている。これら 2 つの質問について有意な関係はないものの、自信をもつことや、学習におけるコミュニケーションスキル、また十分な発言経験を積むことについては検討の余地があると思われる。

(3) 教育課題

現行の学習指導要領は「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」ことを目指して改訂が行われた。改訂方針のうち、授業づくりに関わっては、「育成を目指す資質・能力」の明確化と、授業改善の視点としての「主体的・対話的で深い学び」の2点が挙げられる。このうち、「深い学びの鍵」として「見方・考え方」を働かせることが重要視されている。

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編において、各教科等の「見方・考え方」とは、「「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」(p.4)と示されている。各教科等の固有の知識やスキルと汎用的なスキルを仲立ちするものであり、「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすもの」(p.4)とされる。

奈須(2021)は、子どもたちが大量の知識や技能を学ぶのは、所有のためではなく、「それらを自在に活用して洗練された問題解決を成し遂げ、個人としてより良い人生を送るとともに、より良い社会作りに主体として参画するため、OECD のいうウェル・ビーイング(well-being)を実現するため」(p.39)と述べている。資質・能力を基盤とした教育により、子供たちを優れた問題解決者に育てることが、これら目指すところに欠かせない点であることが強調されている。そして、そのより洗練された、より創造的な問題解決の実行のためには、知識の結び付きのありようが「教科等ならではの見方・考え方に沿った方向へと組み変わり、洗練されていくこと」(p.42)が必要だとした。

一方で石井(2020)は、「「見方・考え方」は質の高い学びの過程を生み出す手段でありかつその結果である」(p.57)とし、「見方・考え方」が知識の生成方法であるとともに、その結果であること、つまり知識を統合・包括する概念そのものであることを指摘している。この多義性をどのように解釈し実践するのか、すなわち子供が「見方・考え方」を働かせるにはどうしたらよいのか、この点が実践上の課題と捉えた。

2. 研究テーマについて

◇研究テーマは「学びを創る」とする。

「学びを創る」とは「一人一人の子供が、各教科等の本質的な学びを味わい、自らの学びを価値づけること」と定義する。

- ・主語を「子供」としたのは、昨年度の研究の継承である。現行の学習指導要領の「前文」においても、「一人一人の児童が」できるようにすることが示されているが、学習指導要領の十全な実践化を意図して打ち出された中央教育審議会答申(2021)においても、その冒頭で「一人一人の子供を主語にする学校教育」を目指すことが強調されている。子供がうまく学べないのは、カリキュラムや学習環境の側に障害があるからである。一人一人が、自分のよさや可能性を認識し、他者を尊重しながら協働して様々な課題を乗り越えていけるよう、主語を子供に置く。
- ・「各教科等の本質」という用語は、奈須(2015)が提案したものであり、後に「見方・考え方」として学習指導要領へと位置付けられた(奈須(2021))。しかし、学習指導要領に示された「見方・考え方」は、教科によっては実践的ではなかったり、そもそも設定されていなかったりするものもあるため、部によっては「見方・考え方」という用語の使用が難しいことが考えられる。そのため本研究では「見方・考え方」という用語は使用しない。しかし、「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、「見方・考え方」が提起する枠組み自体は、どの部においても、学びを深める鍵として重要であると考えられる。そこで代替される言葉として「各教科等の本質」を用いることとする。
- ・資質・能力基盤の教育が目指しているのは、「何を知っているか」から「何ができるか」。洗練された問題解決を成し遂げる、よりよい社会の担い手を育てたい。そのために教科等の学習を通して、教科等の個別知識・

技能と、教科等を横断する汎用的スキルを豊かに育む必要がある。そこで着目したのが教科等の「本質」である。教科等の本質は、個別知識・技能を統合・包括する概念的な側面と、汎用性のあるその教科ならではの認識・表現の方法的な側面の二側面をもつ。つまり教科等の本質とは、個別知識・技能と汎用的スキルを仲立ちするものである。ここが鍛えられることで、「別々に見える問題を、同じ原理の異なる現れ」(奈須(2021)p.44)と捉えられるようになり、問題解決を洗練させていくと思われる。

- ・各教科等の本質を味わうことは手段であり、目的は学びを深めることである。深めた学びについて価値づけることで、よりよい問題解決を目指す姿につながっていくと考える。

◇本年度のサブテーマは「本質を味わう学びのプロセスに着目して」とする。「味わう」は過程、また実感を重視するというレトリックである。

3. 研究の視点

(1) 各教科等の本質の吟味

- ・学びのプロセスを見直すにあたって、その教科の学びが成立している要件を検討しておく必要がある。成立要件とは「各教科等の本質」を味わうことであると考え、その吟味を行う。
- ・吟味の作業は「その教科等の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念」(例えば粒子、エネルギー、立地条件、1つ分のいくつ分等)としての「本質Ⅰ」(見方に該当するもの)と、「その教科等ならではの認識・表現の方法」(例えば、剰余変数の統制、系統観察、多面的・多角的な見方、帰納、演繹、類比等)としての「本質Ⅱ」(考え方に該当するもの)から検討する。
- ・吟味の結果、「各教科等の本質」と「見方・考え方」が同義と捉える部があれば、教科理論でそのように提案してほしい。一方で、吟味の結果、「見方・考え方」を問い直す部があっても良いと考える。
- ・実践において、各教科等の本質を子供が味わう場面は3つ考えられる。1つ目は、問題把握の際である。対象から取り出した問題や、問題の取り出し方には各教科等の本質が内包されている。2つ目は、問題解決の際である。対象のどこに注目し、どのように考えるかは、最も本質的な思考が働く場面だろう。3つ目は、問題解決を振り返る際である。本質との関連において、その学びの新しさが価値づけられていく。つまり、本質を味わう場面は「何を問題とするか／どこに注目して、どのように考えるか／どんな価値があったか」と要約される。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

一人一人の子供が本質を味わえるプロセスについて検討する。この視点については、総論で事前に示さず、実践を通して浮かび上がってくる課題を「省察的課題」として整理する。それにより、事後的に本質を味わうための視点が浮かび上がってくることを目指す。本年度の実践からは、以下の視点が挙げられる。

- ・1つ目は「包摂的(本質的)かつ切実(個別的)な課題設定」である。
教科の本質性を担保しつつ、その子の個性にも応じるような課題設定が、創るの出発点となる。
- ・2つ目は「多様な解決過程を支援する学習環境」である。
学習環境には、学習者を取り巻く多様な位相が含まれるが、ここまでの実践では、他者(教師・仲間)やICTから主な支援がもたらされている姿が見られている。他者はコーチのように教科等の本質性について、またはパートナーのように学習者の個性について、ICTは認識や表現について支援し、創るを営む。活動や文化的道具等、他にも多様な支援が考えられる。
- ・3つ目は「解決過程への批判的な振り返り」である。

解決過程を振り返るタイミングは授業の最後だけではない。解決過程の最小の単位を考える時、振り返るタイミングはより分散する。適切なタイミングでの振り返りを重ねることは、創るを価値付けていく。

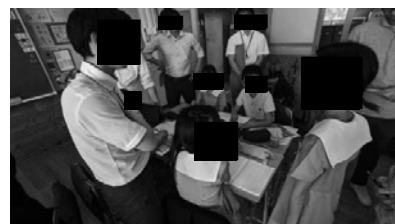
4. 今年度の主な実践と講演

今年度は、各教科等の本質の吟味と、一人一人が本質を味わう学びのプロセスのデザインを主な視点として、提案授業を7本行った。また夏の研究会では、2名の講師からそれぞれ講演をいただいた。

提案授業

① 国語科：小野田雄介教諭「この詩、どう読む？」（6年）

本実践では、導入で教師による課題提示、解決の見通し(主題について、人物像や情景描写に注目し、比較したり類想したりして統合的に捉える)が示され、その後は班ごとに問題解決を行った。子供たちは前時に個々で作成した人物像や情景描写に関する問いを持ち寄り、それらについて話し合うことで、課題を解決しようとしていた。が、どのように問いを組み合わせで解決していくのか、班によっては不満をこぼす子供もいた。教師は、異質な問いのもとで思考することで主題を読み深めることを狙ったが、子供によっては、同質の問いのもとで思考することを望んでいた。皆が同じ方法で学ぶ必要はないのだから、学びのプロセスについては、子供と教師が対話的にデザインする場があってもよいと考えられる。



② 体育科：武藤凌平教諭「ネット型 ソフトバレーボール」(6年)



一方で本実践では、偶発的な得点を、意図的・戦術的なものへと発展させるために、第3次では「作戦」を課題に設定した。この課題をうまく解決できた班(赤1等)は、チームの特徴に合わせて、複数の作戦を用意し、試合に臨むことができた。しかし、作戦を立ててもなかなか実行に移せないチームも見られた(黄2)。第6時では、黄2チームは、攻撃を組み立てることが十分にはできていなかった。「ミスをなくそう」という作戦は立てたものの、その実行は難しいように見えた。

③ 算数科：加固希支男教諭「比」(6年)

本質Iを数学的な見方(本単元においては「比の関係を前提に、簡単な整数の組として二つの数量の関係に着目すること」と捉え、単元を通して、子供たちがその見方を自在に働かせられることを目指した実践であった。目的に応じて、一斉授業や個別学習の形態を組み合わせながら単元を展開していった点は、他教科においても参照できるだろう。また、本時で見られた、子供たちが意欲的に問題解決に臨む姿勢や、それを支援する教師の姿も、学びのプロセスを検討する本研究においては重要な示唆であったと考える。



④ 外国語部：中村香教諭「身近な人を紹介しよう！」

省察的課題の観点からは、課題設定について協議される場面があった。「切実性」という言葉が適切かはともかく、一人一人の子供へのまなざしを回復するとき、その子にとって考えたいような問題となっているかは重要である。本実践では、「外の学校の5年生に先生を紹介しよう」という包摂的な課題のも



と、個々に課題設定を行った。課題を二重構造にすることは、他教科でも応用可能なユニバーサルなアイデアである。ただ、今回はこうした構造を取りながらも、外国語科の学びの本質と関わると思われる相手意識について、丁寧に醸成する必要があったのではないかという指摘があった。つまり課題設定は、その子への個性から検討される必要があるのと同時に、教科の本質性からも検討される必要がある、ということになる。

⑤ 生活科部：渡辺将史教諭「小金井のまちぼうけん」

一人一人が本質を味わう学びのプロセスについては、「自分がたてた問い」を問題として、「見付ける、比べる、たとえば、試す、見通す、工夫すること」によって解決を図った。協議や省察において、「問いというより、質問になっていたのではないか」という指摘がされていた点が興味深い。「自分がたてた問い」とは一見すると個性の高い問いが生成されているように思われるが、その問いが本質を味わえるレベルに達しているかどうか見極める必要がある、ということが示されたといえよう。「包摂的かつ、切実な課題設定」を、教科の本質からも検討することは前回の外国語部の省察でも言及した。連続して同様の現象が現れるということは、この点には実践上の困難感があると考えられる。



⑥ 家庭科部：西岡里奈教諭

生活環境が多様化する中で、偶発的な経験による学びに依存せず、意図的な授業による学びによって、よりよい生活を創る力をつけようという問題意識は、教科学習の意義そのものだと感じた。だからこそ、一つの授業でどんな本質的な力をつけたいのか、焦点化していく必要があることも確認された。また、多様な方法や価値を比較・検討する家庭科の特性からは、方法や価値が相対化され「どれもよい」といった平板化に直面する危険性があるが、そこに状況設定を持ち込むことで、子供たちに選択・判断を促していた。具体的な文脈があることで、安易な相対化を回避するアイデアは、他教科にもヒントになるだろう。



⑦ 社会科部：岩田裕輝教諭

一人一人が本質を味わう学びのプロセスについては、自分自身の問いを個別学習の形で追究する形をとった。しかし、この問いに切実性(個性)を十分にもたせられていないのではないかと、という点が協議では話題になった。この点は省察的課題「包摂的(本質的)かつ切実(個別的)な課題設定」として繰り返し指摘されている問題であることから、実践上の困難さ＝追究の価値があるといえる。教科特性にもよるであろうが、その子が解決したいと思う具体的・個別的な問いが、教科の本質とどのように交差するのか、そのことを検討する必要がありそうである。しかも、この問題が繰り返し現れることを踏まえれば、事前には本質的かつ個別的になっているように見えても、実践のただ中においてその均衡が崩れている可能性があることを自覚すべきなのだろう。省察では、問いの質を確保するため、単元の途中であってもアプローチを変えたことが記されていたが、本質的かつ個別的な課題とは、このような粘り強い微調整によって存在し続けるものなのかもしれない。教師は、教科の本質と、子供の個性の交差点に立って、状況に対話的に応じることが求められる。



また、「多様な解決過程を支援する学習環境」という視点からは、教師が献身的に支援する姿から、その重要性和、限界性も見えてきた。1人の教師が30人以上の子供を支援するのだから当然である。したがっ

て支援資源を補う必要があり、本実践ではワークシートや教科書資料、インターネットの資料がその一つであったと言える。Yさんは、教師の支援がなくとも、ワークシートに学校数の変化をまとめることで、人口も増えているのではないかと考え、教科書の人口変化の資料を確かめ、公共施設の数と人口がともなって増加していることに気づくことができた。Yさんは、学校数の変化を調べるという具体的な問題を解決した後、そこで得られた情報を確かめ、人口変化を調べるという次の問題解決を開始している。発達段階もあるだろうが、子供たちが問題解決を洗練させていく過程とは、このように小さな問題解決の連続ではないかと考えられる。必ずしも、問題解決は1時間に1個とは限らないのだ。

学習環境内に、どのような資料を配置するかは重要である。Yさんは資料選択がうまくいった例だが、一方でインターネット上の資料を適切に読み込めない子供もいた。子供の実態を踏まえ、資料の適量化を図っていく必要もある。

加えて、友達(他者)という支援資源があることも忘れてはなるまい。本単位では、誰と学ぶかも子供たちに委ねられていたが、協議ではそれでうまく学べている子もいれば、そうはいかなかった子がいたことも指摘されている。「個別最適な学び」がクローズアップされているが、今年度の実践からは、むしろそれと「協働的な学び」を一体的に充実させていく難しさが浮かび上がる。

「多様な解決過程を支援する学習環境」には、現状では、教師による支援、資料による支援、他者による支援の3つ支援資源が示されたと言える。

講演

① 「授業検討会」

東京学芸大学教職大学院 准教授 渡辺 貴裕 先生

授業検討会とは、一つの授業という共通体験をめぐった話し合いであり、目的的なリフレクションからは抜け落ちるもの——例えば、意図せぬ意味づけ、やってみての気づき、想定外からの出来事からの発見——を、見出す場として機能する。それを裏付ける知見として、D.ショーンの省察的实践について言及された。

また別の視点から、コルトハーヘンのALACTモデルについても言及された。「行為の振り返り」から、すぐに「行為の選択肢の拡大」の検討に移ることは、「本質的な諸相への気づき」の過程をスキップしてしまうという。授業検討会のレベルで言えば、授業の振り返りによってある出来事がクローズアップされたときに、その出来事に内包される問題の諸相について、気づきを得る過程がなければ、問題への対応(手立て)は十分な強度をもたないということであろう。授業検討会を分析した結果からは、検討会になれない頃は、発話時間が長く、結論まで一気に話してしまうことが多いが、検討会に慣れてくると、発話時間が短くなり、感じたことだけを出すような発言が多くなることも教えていただいた。

一つの実践から多くの学びを引き出せるような授業検討会を目指していきたい。

② 「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実のために」

信州大学 学術研究院・教育学系 教授 伏木 久始 先生

時代に合わせた発想の転換が必要として、未来の学校づくりの「当事者」になるためのポイントをお示しいただいた。子供たちが社会に出る時代を考えると、これからの学校には自律的に学ぶ学習者の育成が必要であり、そのためには、他人の指示や与えられた課題に従って学ぶだけではなく、状況に応じて、自分なりに考えて学び続ける態度が求められる。

みんなが幸せに生きられる社会をつくる当事者を育む上で、子供が自分なりの試行錯誤や、失敗を含めた経



験をさせながら、子供が自分で考える力を身に付けていけるようにしたい。そうすると、個が立つようになり、それは集団にも波及する。個の力を核に、集団をつくっていけるようにしていくと良い。

本研究も、一人一人の個の学びの質を高めていくような研究でありたい。

5. 今年度の研究経過

月	日	研究会・研究授業・部内研研究の内容
4	17	研究会 1 研究計画・研究部運営組織と役割・研究テーマ案①
5	30	研究会 2 提案授業① 国語科：小野田雄介 教諭「この詩、どう読む？」（6年）
6	13	研究会 3 提案授業② 体育科：武藤凌平 教諭「ネット型 ソフトバレーボール」（6年） 講師：東京学芸大学 体育科教育学 教授 鈴木聡 先生
	27	研究会 4 提案授業③ 算数科：加固希支男 教諭「比」（6年） 夏の研究会提案①／セミナー 1 次案内提案①
7	12	研究会 5 夏の研究会提案②／夏の宿題確認／セミナー 1 次案内提案② 授業セミナー運営提案①・研究出張報告
8	26	研究会 6 夏の研究会 I 研究推進提案①／教科部指導案検討会 講演：「授業検討会」 東京学芸大学教職大学院 准教授 渡辺貴裕 先生
	23	研究会 7 夏の研究会 II 研究推進提案②／グループ指導案検討会 講演：「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実のために」 信州大学 学術研究院・教育学系 教授 伏木久始 先生
	24	研究会 8 夏の研究会 III 研究推進提案③ 研究紀要提案／指導案集提案／授業セミナー運営提案②
10	25	部内授業 1 国語科：橋浦龍彦 教諭「つけたしげきをはいしんしょう」（1年）
10	31	研究会 9 提案授業④ 外国語科：中村香 教諭「身近な人を紹介しよう」（5年） 講師：東京学芸大学 准教授 阿部始子 先生 研究の方向性⑦・授業セミナー運営提案③・授業セミナー 2 次案内提案①・
11	12	部内授業 2 ICT 部：鈴木秀樹 教諭「想像力のスイッチを入れよう」（5年） 部内授業 3 ICT 部：佐藤牧子 教諭「心の健康」（5年）
11	13	部内授業 4 国語科：廣瀬修也 教諭「物語の謎を解き、読み深めよう」（4年）

11	14	研究会 10	提案授業⑤ 生活科：渡辺将史 教諭「小金井のまちぼうけん」（2年） 講師：東北文教大学 特任講師 大谷敦司 先生 研究の方向性⑧・授業セミナー 2次案内提案②
12	4	部内授業 5	体育科：隈部文 教諭「ゴール型ゲーム ハンドボール」（3年）
	5	部内授業 6	ICT 部：小池翔太 教諭「AI 先生と学びを深めよう」（2年）
	13	部内授業 7	食育部：横山英吏子 教諭「よりよく育つために、どんな生活をしたらいいの？」
1	8	研究会 11	研究の方向性⑨・授業セミナー運営提案④・授業セミナー各係担当より 研究紀要・指導案集提案②
	16	研究会 12	提案授業⑥ 家庭科：西岡里奈教諭「買い物スペシャリストになろう」（5年） 授業セミナー運営提案⑤
	20	部内授業 8	理科：蒲生友作 教諭「ふりこの性質」
	23	研究会 13	提案授業⑦ 社会科：岩田裕輝教諭「小金井市のうつりかわり」（3年） 講師：東京学芸大学 教授 櫻井眞治 先生 授業セミナー運営提案⑥・研究評価について
	29	部内授業 9	音楽科：悴山恵 教諭「日本や世界の音楽に親しもう」（6年）
	30	部内授業 10	算数科：池田裕彰 教諭「かけ算の筆算」（3年）
2	5	部内授業 11	体育科：佐々木賢治 教諭「シュートボール」（2年）
	6	部内授業 12	道徳科：川合優子 教諭「ともだちのことをかんがえて」（1年）
	7	部内授業 13	道徳科：遠藤信幸 教諭「分かりあうために」（5年）
	10	部内授業 14	図工科：守屋建 教諭「表現する人の行動が世界を変える！」（6年）
	15	部内授業 15	理科：三井寿哉 教諭「もののあたたまりかた(冷え方)」（4年）
	17	研究会 14	研究の方向性⑩・研究評価・反省・研究出張報告
3	21	研究会 15	会計報告・次年度引き継ぎ事項確認・研究出張報告

6. 成果と課題

成果の1点目は、各部の本質の吟味が以下のように行えた点である。次年度はこれらをもとに実践を重ね、さらに精緻化を図っていくことが課題である。

	本質Ⅰ(教科等の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)	本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)
国 語 科	レトリック 書き手が意匠を凝らしたと判断される表現	三角ロジック、類推、比較、因果
社 会 科	よりよい社会を考える社会的事象の見方 位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係 +支える、支えられる視点	比較、分類、統合、関連付け、選択・判断
算 数 科	数学的な見方	数学的な考え方 筋道立てて考える、統合、発展／簡潔、明瞭、的確

理 科	理科の見方 量的・関係的、質的・実体的、共通性・多様性、時間的・空間的 / 科学的な見方 再現性、実証性、客観性	比較、関連付け、条件制御、多面的に考える
生 活 科	生活科の見方（身近な生活を捉える視点）	見つける、比べる、たとえば、試す、見通す、工夫する
音 楽 科	体感の表出と向き合うことで音や音楽を捉えること	捉えたことを自己のイメージや感情、他者、生活や文化などとの関わりとの往還を通して理解すること
図画工作科	造形的な見方・考え方	造形的な見方・考え方
家 庭 科	よりよい生活 協力・協働、健康・快適・安全、生活文化の継承・創造、持続可能な社会の構築	生活の中からの課題発見、多様な様式や価値の比較・検討、よりよい生活への選択・判断
体 育 科	運動の面白さ	状況判断、合意形成、意思決定、受容、共感、敬意
外 国 語 科	4 strands 意味に焦点を当てたインプット、意味に焦点を当てたアウトプット、言語形式、流暢さ 外国語によるコミュニケーションの見方	英語表現、視覚資料、非言語表現
道 徳 科	道徳性 道徳的判断力、道徳的心情、道徳の実践意欲	自己を見つめ、自己の生き方・あり方を考える
I C T	生成 AI を取り入れた実践開発を通して、教科等の鍵概念を探究	ICT(生成 AI)を用いた認識・表現 情報の要約、プライベートな対話
食 育	食育の視点 食事の重要性、心身の健康、食品選択、感謝、社会性、食文化	自己を知る、多面的な比較、選択・判断

成果の2点目は、「一人一人が本質を味わう学びのプロセス」を観察・検討し、繰り返し現れる困難感のある事象から「包摂的(本質的)かつ切実(個別的)な課題設定」「多様な解決過程を支援する学習環境」「解決過程への批判的な振り返り」の3点を、省察的課題として整理できた点である。これら3点の解決を図っていくことが次年度の課題である。

「包摂的(本質的)かつ切実(個別的)な課題設定」については、教科等の本質性と、子供の個別的な問題意識をどのように交差させるか、という難しさが見られている。この調整には教師の力が欠かせない。「多様な解決過程を支援する学習環境」については、支援するものとして「教師」「資料」「他者」の3つの視点が得られている。この3つの視点からどのように問題解決を支援するのかを考えたい。「解決過程への批判的な振り返り」については、問題解決過程の区切れを自覚させることや、解決過程の記録を参照することの有効性が検討されている。また誰(個人、友達、生成 AI)と振り返るか、という視点も浮上している。(文責：小野田雄介)

7. 引用・参考文献

- 美馬のゆり・山内裕平(2005)「『未来の学び』をデザインする—空間・活動・共同体」東京大学出版会
- Engeström, Y (1978)「Learning by expanding:An activity-theoretical approach to developmental research.Helsinki:Oriental-Konsultit.」[エンゲストローム／山住勝広ほか訳(1999).「拡張による学習：拡張理論からのアプローチ」]
- 中央教育審議会答申(2021)『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して——全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現』
- 奈須正裕(2021)「『少ない時数で豊かに学ぶ』授業のつくり方」ぎょうせい

石井英真(2020)「授業づくりの深め方」ミネルヴァ書房

奈須正裕(2015)「「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」での議論を今、改めて振り返って」文部科学省教育課程部会資料(25.1.6 確認) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/attach/1358724.htm

三宅なほみ(2007)「理解におけるインターアクションとは何か」佐伯胖 編(東京大学出版会)

井庭崇(2022)「ジェネレーター 学びと活動の生成」市川力・井庭崇 共著(学事出版)