

研究総論

学びを創る

— 一人一人が本質を味わう授業づくり —



研究総論

学びを創る

— 一人一人が本質を味わう授業づくり —

中村香

小野田雄介

池田裕彰

尾形祐樹

渡辺将史

西岡里奈

武藤凌平

遠藤信幸

小池翔太

本研究の目的は「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」である。そのために、授業実践を通して、各教科等の本質を吟味し、子供が本質を味わう授業プロセス上の課題の解決を目指した。成果は、各教科等の本質を2側面から整理し、授業プロセスの課題を一定程度体系化できたことである。一方で、本質の視点からのカリキュラムの見直しや、実践知の記述の仕方については、課題となった。

1. 研究の説明

(1) 背景と問題

本校は、長年に渡って、教科の粹を大切に校内研究を重ねてきた。この特性を生かして、附属小学校の使命の一つである教育実践研究を、どのように進めていくことが、その価値を高めることにつながるだろうか。

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。2017年度からは、「こえる学び」をキーワードに、子供の「没頭・実践・往還」の姿をいかに生み出すか、2020年度からはそれを拡張し、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、他者と関わり合いながら主体的に学びを進めていく子供の姿をみることができた。

この間、文部科学省からは2017年3月に、小学校学習指導要領が告示され、資質・能力ベースで授業改善を進める動きが生まれた。2024年12月25日には、中央教育審議会に「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）」が提出され、現行の学習指導要領が授業改善に一定の成果を挙げたとされている。

一方で、課題も3つ指摘されている。1点目は、多様性を包摂し一人一人の学ぶ意欲を高めていくこと、2点目は、概念としての知識の習得や深い意味理解をし、他者とともに自律的に学び自信をもつこと、3点目は、「デジタルの力でリアルな学びを支える」というバランス感覚をもってデジタル学習基盤を効果的に活用すること、である。

教育実践の価値は様々に検討されうるが、課題も含めつつ、この全国的に展開されている資質・能力ベースの授業改善運動に、本校の校内研究を関連付けていくことで、その価値を高めていきたいと考える。理由は、先の諮問で指摘された課題の解決に、本校の強みを発揮できるからである。

先述の通り、本校は長年、教科教育を大切に実践研究を重ねてきた。これを踏まえれば、課題2点目の、教科の学びにおける深い意味理解を生む授業については、これまでの知見を活かせるものと考ええる。また3点目についても、十分なデジタル学習基盤が整備されていることや、教科部から独立したICT部があることから、本校の良さを発揮できると考えられる。加えて1点目については、令和5年度から文部科学省事業「特定分野に特異な才能のある児童生徒への支援の推進事業」に取り組んできている。つまり、指摘された3点の課題の解決に向けた実践的土壌を、本校は有しているのである。現代的な教育課題に対して、本校の学校特性を生かしながら「授業づくり」という形式で応

答することは、今後の学習指導要領改定の議論にとっても、公立小学校の授業改善に資するという点でも、意義のあることであろう。

これらの背景を踏まえ、本校の教育実践上の問題を検討するとき、それは次の2点に集約される。

1点目は、各教科等における概念的理解や深い意味理解の要件の整理である。この点が整理されることが、授業づくりの出発点となる。2点目は、1点目で整理された要件を、一人一人の子供が味わうプロセスの検討である。この検討により、一人一人の子供が、教科特性を存分に味わう授業がつけられていく。ここには、子供たちの多様性の包摂と、ICTの効果的な活用が必要と思われる。

以上の問題を解決していくために、「学びを創る」という研究テーマを設定し、解決を図っていく。「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。各教科等の本質を味わうことはあくまで手段であり、目的は学びを深め、それを価値づけていくことである。資質・能力ベース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」であり、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ることである。教科等の学習を通して、そうした力を育てていく。

(2)目的と方法

本研究の目的は、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ていくことである。そのために、以下2点を視点とした授業実践を行い、成果と課題をまとめていく。

①各教科等の本質を吟味する

②一人一人の子供が、各教科等の本質を味わう授業プロセス上の課題を明らかにし、その解決を図る

(3)文献調査

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)が必要だとしている。石井(2020)は「見方・考え方」が投げかける授業づくりの課題について「教科本来の魅力(教科内容の眼鏡としての意味、教科の本質的なプロセスの面白さ)の追求」(p.57)としており、この「教科本来の魅力」を追求することは、2(1)において記した2点の問題の解明につながると思われる。

ところで「見方・考え方」という用語は、奈須(2015a)において提案された「各教科等の本質」という言葉から発生している(奈須(2021))。本校の場合、部によっては学習指導要領に示されている「見方・考え方」が実践的ではなかったり、そもそも「見方・考え方」が示されていなかったりするため(道徳部、ICT部、食育部)、「見方・考え方」という用語の使用が難しい。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、この枠組みを発展的に応用していくこととする。

(4)理論的枠組み

①各教科等の本質を吟味するために

「各教科等の本質」の二側面を理論的な枠組みとして使用する(奈須(2015b))。「各教科等の本質」の二側面とは、概念的側面(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念…本質Ⅰ)と、方法的側面(汎用性のあるその教科等ならではの認識・表現の方法…本質Ⅱ)である。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。教科の本質を味わうことで、「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。

②一人一人の子供が、各教科等の本質を味わう授業プロセス上の課題を明らかにし、その解決を図るために

実践を通して浮かび上がってくる課題を「省察的課題」として整理し、それへの支援を検討する。それにより、事後的に本質を味わう授業づくりのための視点が浮かび上がってくることを目指す。

昨年度までの実践からは、省察的課題は大きく「本質のかつ個別的な問題設定」「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つに分けられ、さらに下位の項目が示されている。それらを整理するために以下の枠組みを用いる。

佐藤(1995)は、学びを「学習者と対象世界との関係、学習者と他者との関係、学習者と彼／彼女自身(自己)との関係、という3つの関係を編み直す実践」と定義している。松下(2016)は、これを受けて OECD-DeSeCo の「キーコンピテシー」や NRC の「21世紀型コンピテンシー」について「対象世界との関係(認知的側面)」「他者との関係(社会的側面)」「自己との関係(情意的側面)」に分類することを考案している。

3つの大きな省察的課題について、この3側面を掛け合わせると、下のような表が組み上がる。この表を用いて省察的課題への支援を整理し、授業づくりのための視点を提供するものとした。

	対象世界との関係 (認知的側面)	他者との関係 (社会的側面)	自己との関係 (情意的側面)
本質のかつ個別的な 問題設定			
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			

浮かび上がってくる授業づくりのための視点は、具体的な授業づくりとも接続されていくことを念頭に入れれば、その記述方法についても検討が必要である。この点については、井庭(2019)に示されるパターン・ランゲージの手法(p.161-164)を参考に記述するものとする。

(5)本年度の研究課題

①各教科等の本質の吟味

本質Ⅰ(教科等の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)と、本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)の2側面について、昨年度の成果をもとに、図等を用いて内容をより精緻化する。

②本質を味わうプロセスのデザイン(省察的課題への支援の整理)

(4)で示した枠組みを用いて、省察的課題への支援の整理を行う。それらをパターン・ランゲージの手法を参考に

授業づくりの視点としてまとめる。なお、教科理論や実践においては、それらのうち、特に重点をおくものを示し、解決を図るものとする。

2. 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の精緻化と、省察的課題への支援の整理を主な視点として、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 道徳部：遠藤信幸教諭「感謝の思いが広がると」（6年）

これまで培ってきた道徳性を問題発見の枠組みとして、一つの教材から多様な価値項目について問いを立てて、「感謝」について考える挑戦的な授業であった。

省察において、授業者はこのやり方で良かったどうか悩む気持ちを吐露しているが、ここでは、課題設定について本授業から得られた示唆について記す。

端的に言えばそれは、本質的な問いは学習の進展とともに現れることがある、ということである。本実践では、「友情」に着目したグループが「日本は他国とどのような関係があるのか」という問いを立てていた。この問い自体は、本質的な問いかどうかは見極めが難しいところである。しかし調べ学習で、日本が過去に他国を救った事例を見つけ出して考えを深めようとする姿が見られた。本授業では、時間的な限界もあって、この問いが訂正されることはなかったが、展開によってはより本質的な問いが生み出された可能性がある。このことから、問いには「集まるための問い」と「深めるための問い」があると表現してみたい。「集まるための問い」から出発するが、学習の進展とともに「深めるための問い」が生まれれば、問いを訂正しながら学びを深めていく姿が考えられる。

このことは、協議会で指摘された「多面的だが深まらない」問題への、一つの突破口ともなり得る。それぞれの関心から集まって考えを深めていき、そうした集団同士が出会ったときに、次に何について考えるのか、「深めるための問い」を検討する、という具合である。わからないから「問い」になり得るわけで、理解が深まれば「問い」も深まってくるのは当然である。このような、問いが訂正されるプロセスも、本質を味わう授業では生まれてくるだろう。

一方で、自ら問いを創り出せずとも、問われるから考えられる、聞かれるから話せる、という点についても留意したい。同じ問いがあるから集えることを考えれば、問いとは多様性を包摂するための第一歩といえる。授業者による省察では、「生命尊重」について考えていた子が「感謝の視点で見ると？」と問われることで、「感謝」について考えを述べる様子が紹介されていた。

ところで、協議会では学級の温かさについて触れられる場面があった。「一人一人が本質を味わう授業づくり」を進めるとき、「一人一人」を大切にする学級経営は、その基盤として当然必要になることも付記しておく。



② 国語科：廣瀬修也教諭「物語の「ふしぎ」を考えよう」（3年）



グループで問いについて追究した内容を交流し、その後教師から問いかける形で、継続的に追究を目指した授業であった。全体研究に関わる点で3点、述べたい。

1点目は、学習活動の連続性についてである。本時では、一つ目の学習活動がグループ発表(相手を変えて3回行う)で、二つ目の学習活動が全体での話し合いであった。この活動の配置が、子供たちの問題解決をどう支援しただろうか。グループ発表は、自分たちの解釈を、パートナーでもコーチでもない他者に説明するという点で意義が

あっただろう。説明に向けて、自分たちの解釈を見直す機会も得られたと考えられる。それを3回繰り返すことのねらいは、より多くの解釈に触れるところにあったと思われる。その後、全体での話し合いに展開されていくが、グループ発表での学びはどのように活かされたのか、見とりが難しかった。全体での話し合いが教師による問いかけで始まったことで、それまでの学習活動と、ここからの学習活動がどのように接続されるのか、やや飛躍があったように見える。例えば、グループ発表を聞いてどのようなことを感じたのかを出し合いながら、全体での話し合いの論点を定めていくような展開も考えられる。学習活動に連続性をもたせていく視点の必要性が示されたといえる。

2点目は、フレームの提供についてである。国語科部である。は、本質Ⅱを、根拠・理由づけ・主張の3つが関係付けられることとして提案された。協議では、一人一人が本質を味わえるように、3つに分けられたフレームがあっても良いのでは、ということが指摘された。課題設定だけに依存せず、本質が味わえるような支援を様々な側面から検討していく余地が、まだまだありそうである。

③ ICT 部：鈴木秀樹教諭「構成を考えて、提案する文章を書こう」（6年）

生成 AI を用いて提案分を書く挑戦的な授業であった。

授業者のねらいは、「生成 AI を活用して、自分が納得のいく提案文を書くことは可能か」という点にあった。授業の終わりに、ねらい通りの提案文になっていたか、「確かに、これは自分の提案文だ」と言えるものを入れられたか、委員会の仕事等で提案文を書く際に AI を使いたいと思うか、について振り返り、どの質問にも5～8割の子が前向きな回答をしていることから、概ね授業者のねらいは達成できたようである。



省察においては、今後 AI を使って提案文を書きたいか、について「どちらとも言えない」と回答した子の理由にも言及されていた。そこでは、本時の問題解決レベルで捉えれば、AI を使用しない方が速く書いてしまう可能性は否定できないものの、将来的に考えれば生成 AI を使って効率的に問題解決を進める必要があることに触れ、「生成 AI を使うか否か、使うならどう使うか」の判断にどう活かしていくか」という問題意識が提示された。この問題意識は各教科等の実践においても共有される必要があるだろう。

一方で協議会の様子からは、生成 AI の使用を「他者との関係」においてどのように考えるのか、という指摘もなされた。生成 AI がプライベートな側面から学びを支える点は昨年度の実践からも見られたことだが、本実践からは生成 AI(情報活用能力)／書くこと(教科の資質・能力)のスキルが多様な状況にある子供たちが、うまく協働できる場面もあれば、難しい場面も見られた。生成 AI を用いて、どのような協働的な学びを組織していくのかは検討が必要と思われる。

このことは、「生成 AI を活用して、自分が納得のいく提案文を書くことは可能か」という「課題設定」とも関連付けたい。生成 AI が自律的に文章作成を行うことを受けて、そこに自分らしさをどのように埋め込んでいくのか、という問題意識は重要であるし、考えていかねばならないことである。ただ、「自分」を評価基準にすることには独善的な学びに陥る危険性があることも認識する必要があると感じた。自分がよいと感じればそれでよい、という段階は、学びのステップ、もしくは小学生という発達段階を考えれば必要ではあろうが、学びが他者にひらかれていくこともまた重要である。ICT をめぐっては、社会的にフィルターバブルやエコーチェンバーによる意見の偏りが指摘されている。こうした状況への教育的抵抗を示すうえでも、生成 AI を用いた学びが、他者との協働においてどのように位置づけるのかを考えてみたい。

④ 体育科部：佐々木賢治教諭「体づくりの運動あそび」

授業者による授業後の省察で、本質を味わう学びを授業レベルに落とし込むことで、子供たちに何を学ばせたいか、という挑戦課題が明確になった、と振り返っている点は本研究にとって大事にしたい成果のひとつである。理論が、実践との往還でかたどられていくことで、授業改善に資する研究でありたい。



対象世界との関わりでは、授業者が挑戦課題を明確にできたことで、体を軸にまわすという本質を味わう子が多く見られた。途中に出された動きを広げていく視点の提示は、学びを深めるヒントとして機能し、その後、人数を増やしたり、速く回そうとしたりする子が増えていた。

他者との関わりでは、身体言語を通したやりとりが見られた。このやりとりも体育の本質を味わう姿と言えるだろう。一方で、関わりの文脈が意図的にはつくられていなかったため、学習ストーリー等を用いて、自然と関りが生まれるよう

な展開も考えられた。

その子との関わりでは、できない動きを友達から学ぶ場面が見られた。また、そこからできるようになり、さらにそのコツを言語化して発表する姿も見られた。一人一人の子が、このような「その子らしい解決」ができるようにしたい。

授業では、全体で振り返る場面は時間的に難しかったが、一人一人の学びに目を向ければ、一つの技ができたとき、あるいはできなかったときに、小さな振り返りがあったはずである。こうした姿も、今後捉えていきたい。

⑤ 算数科部：小林稜教諭「□を使った式」

授業者は「実践では、問題に対してひき算を使った考え、かけ算を使った考え、□を使った考えなど、多様な考えが共有された」と振り返っている。一人一人が本質を味わい、問題解決を洗練させていく本研究において、一人一人の子供が「その子なりの解決」に取り組めたことは重要である。一方で、そのようにして提示された多様な解決のデータベースから、どのように学びを深めていくことについては、主に教師の「出」ということが協議会では指摘された。多様なデータベースから、どの情報を抽出していくのかは、教師が教材を理解し、深めどころを見出していけるかが重要である。教材観を深めておく必要性が、改めて示されたと言えよう。



また、多様なデータベースから学びを深めていくにあたって支援となるものは教師の「出」だけではない。「パートナーと学ぶ」「AIと学ぶ」といった点も「寛容な環境」として整理している本研究においては、こうした視座からも学習環境を整えていくことが考えられる。ここは「他者との関わり」として整理される問題領域である。

授業では、全体で振り返る場面は時間的に難しかったが、一人一人の学びに目を向ければ、一つ問題が解決できたときに、あるいはできなかったときに、小さな振り返りがあったはずである。前回の体育同様、なかなか振り返りの場面が授業でみることができていない点は、全体の課題としたい。

講演

① 「ともにデザインすること」 立命館大学 教授 上平崇仁 先生

「デザイン」という概念を拡張していただいた講演だった。デザインは産業発展のために複製可能なものとして発達する一方で、気遣う行為 care のために複製不能のものとしても機能してきた。根本的にデザインはあいだをつなぐもの、または統合するものとしての役割があり、どちらが良いかは対象によるものの、上平先生が大切だと思われるのは後者のデザイン。

活動の場において、その人の葛藤を乗り越え何とかやっていくために、デザインされたものが再デザインされていく過程を、事例を交えながら分かりやすくお話しいただいた。特にハンセン病患者が、囲碁をやりたいものの指が動かしにくい状況を何とかするために、スプーンで碁をすくっていた事例は象徴的だった。スプーンという、第三者のデザイナーによる代理人的デザインが、活動の場における葛藤のなかで再デザインされていく。デザインは、事前だけではなく事後まで引き継がれていく営みであるということであろう。

デザインの語感、日本語で言えば「創意工夫」に近いのでは、とのこと。教育現場でも、事前にデザインされたものが色々持ち込まれてくるが、子供たち(や教員)の葛藤を敏感に察知し、ともに創意工夫をしながら乗り越えていきたい。変えていいんだ!!



② 「多様な学び方から生まれる豊かな授業」 白百合女子大学 准教授 涌井恵 先生

子供たちのもつ力への信頼が、豊かな学びを生んでいくことに気付かされた講演だった。

人間は色々な力を使って問題解決を進めており、その力は非常に高度である。しかしその人によってよく使う力は異なる。そのことに自覚的であるならば、授業の進め方もさまざまな力が導入されるようなデザインが適切であるとのことだった。

「8+3」の力とは、ガードナーが提唱したマルチ知能をもとに、「ことば」「すうじ」「え」「からだ」「おんがく」「ひと」「じぶん」「しぜん」とし、それに「やる気」「記憶」「注意」を加えたものだ。これらの力を子供たちと共有することで、例えば、子供たちにどの力を使って問題解決を進めていきたいかを話し合いながら単元をデザインしていく可能になる。

このように、自分で使いたい力を選択する場面が授業に組み込まれていくことで、学びが多様な形へとひらかれていく。このことは子供たちのクリエイティビティを伸ばすことにもつながるとのことだった。子供たちの多様性を包摂する学びとは、このような多様な力を包摂していくことだと教えていただいた。



3. 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	16	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	20	研究会2	提案授業① 道徳部：遠藤信幸教諭「感謝の思いが広がると」（6年） 研究発表会提案①
6	2	部内授業1	音楽科：悴山恵 教諭「せんりつのとくちょうを感じとろう」（4年）
6	12	研究会3	提案授業② 国語科：廣瀬修也教諭「物語の「ふしぎ」を考えよう」（3年） 講師：東京学芸大学 教授 中村和弘 先生

			研究発表会提案②
	13	部内授業 2	体育科：長澤仁志 教諭「走の運動遊び かけっこいろいろ」(1年)
	16	部内授業 3	英語科：中村香 教諭「自己紹介！—お互いの魅力再発見—」(5年)
	17	部内授業 4	ICT 部：小池翔太 教諭「なんてべんきょうしなくちゃいけないの？」(2年)
	18	部内授業 5	算数科：池田裕彰 教諭「ひき算のひっ算」(2年)
		部内授業 6	ICT 部：佐藤牧子 養護教諭「体の発育・発達」(4年)
	19	部内授業 7	道徳科：川井優子 教諭「友だちとのよりよい関係とは」(4年)
	23	部内授業 8	国語科：小野田雄介 教諭「読書感想文を書こう～「一つの花」～」(4年)
	24	部内授業 9	生活科：渡辺将史 教諭「おはなのあるくらし」(1年)
	27	研究会 4	提案授業③ ICT 部：鈴木秀樹教諭「構成を考えて、提案する文章を書こう」(6年) 講 師：放送大学 教授 中川一史 先生 研究発表会提案③
7	11	研究会 5	夏の研究会提案①／夏の宿題確認／セミナーⅠ次案内提案 研究発表会提案④／管外出張報告
8	25	研究会 6	夏の研究会Ⅰ 研究推進提案①／ミニ研究発表会／研究著書読み合わせ 講演「ともにデザインすること」 立命館大学 教授 上平崇仁 先生
	26	研究会 7	夏の研究会Ⅱ 研究著書作業／教科部会 講演「多様な学び方から生まれる豊かな授業」 白百合女子大学 准教授 涌井恵 先生
	27	研究会 8	夏の研究会Ⅲ 研究推進提案② 研究紀要提案／指導案集提案／研究発表会提案④
10	30	部内授業 10	国語科：橋浦龍彦 教諭「残そう、私にとっての「たずねびと」」(5年)
11	13	研究会 9	提案授業④ 体育科：佐々木賢治 教諭「体づくりの運動あそび」(2年) 講師：東京学芸大学 教授 鈴木聡 先生 研究発表会提案④
	14	部内授業 11	家庭科：西岡里奈 教諭「1年生とおやつタイム」(6年)
	19	研究会 9	講演「教科の本質を味わう授業づくり」 京都大学 准教授 石井英真 先生 研究発表会 係打ち合わせ

12	20	研究会 10	算数科：小林稜 教諭「□を使った式」（3年） 講師：東京学芸大学 教授 中村光一 先生
	21	部内授業 12	社会科：岩田裕輝 教諭「これからの食糧生産」（5年）
	25	部内授業 13	食育部：横山英吏子 栄養教諭「お弁当の日をもっとよくするには」（4年）
		部内授業 14	算数科：尾形祐樹 教諭「分数のたし算とひき算」（5年）
	4	部内授業 15	理科：河瀬正和 教諭「雨水のゆくえ」（4年）
		研究会 11	提案授業⑥ 理科：蒲生友作教諭「水溶液の性質」（6年） 講師：國學院大学 教授 寺本貴啓 先生 研究発表会提案⑤
	5	部内授業 16	体育科：武藤凌平 教諭「跳び箱運動 台上前転」（3年）
	10	研究会 12	研究発表会 教科部提案検討
	19	研究会 13	研究発表会 係準備進行状況の確認
	21	研究会 14	研究発表会 指導案検討
	22	研究会 15	提案授業⑦ 食育部：横山英吏子 栄養教諭「考えよう さい害時の食事」（4年） 講師：聖徳大学准教授 佐藤雅子 先生
	31	研究発表会	
2	19	研究会 16	研研究評価・反省・研究出張報告
3	19	研究会 17	会計報告・次年度引き継ぎ事項確認・研究出張報告

4. 成果と課題

①各教科等の本質を吟味し、整理する

各部の本質は以下のように整理された。なお、鍵概念には上位下位の関係、認識・表現の方法には含まれる要素があることが明らかになり、それを踏まえて整理した。＞は上位下位の関係、“ ” は含まれるものを表す。

	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	ことばへの自覚＞レトリック＞存在・時間・語り	三角ロジック“類推、比較、因果”
社会科	よりよい社会をつくる＞社会的事象の見方（時間的・空間的・关系的）	問題解決的な学習＞社会的事象の考え方
算数科	数学的概念＞図形概念、数概念、量概念など＞概念に着目する視点	数学的活動の遂行＞事象を数学的に捉える・数学的に表現された問題を解決する・得られた結果について考察する＞視点の良さを感得する観点：統合、発展、“simple、clear、exact”
理科	自然との共生＞科学的な見方を働かせて自然の事物・現象を捉える＞領域ごと・全体を通した見方	科学的な考え方を働かせた問題解決＞学年ごと・全体を通した考え方

生 活 科	生活の主体化＞学習上の自立、生活上の自立、精神的な自立	気付きの質を高める学習プロセス＞「思いや願い→活動→気付き→ 表現・行為（仲間との共有）→新たな 思いや願い」
音 楽 科	生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる ＞心身の反応から捉えた音楽を形づくっている要素とその働き	（本質Ⅰで捉えたことを）自己のイメージや感情、生活や文化などと関連付け、他者との関わりを通して編みなおすこと
図画工作科	造形的な視点による意味生成と価値生成	自分の感じたことや考えたことに基づく造形的表現
家 庭 科	よりよい生活を考えるための視点＞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 ※子供の言葉で概念化する	実践的・体験的な活動を通して課題を解決するために工夫
体 育 科	スポーツ文化の理解と創造＞ 運動の構造、原理の理解・価値を見いだす・生涯スポーツへの視点の獲得	身体活動を通じた問題解決 ＞身体的納得、状況判断、相手意識
外 国 語 科	グローバル・シティズンシップ＞ 文化理解、コミュニケーション	言語能力（聞く、話す、読む、書く） 言語運用能力（社会的言語使用力、談話能力、方略的使用能力）
道 徳 科	道徳性 ＞道徳的心情・道徳的判断力・道徳的实践意欲	自問自答 自分の姿を見つめる
食 育	よりよい食の選択をするための視点＞食事の重要性・心身の健康・食品を選択する能力・感謝の心・社会性・食文化	自分自身の食生活の課題を解決するために工夫＞他者との学びあい、体験・経験、正しい知識・情報

I C T	生成 AI を、学習を支える協働的なパートナーとして日常使いできる存在として捉える
-------	---

本質Ⅰにあたる鍵概念が鍛えられることで、対象から適切な問題を取り出したり、本質Ⅱにあたる認識や表現、問題解決の方法を洗練させたりして、学びを深めていく姿が確かめられた。

令和7年9月25日付け中教審から出された「教育課程企画特別部会 論点整理」では、「見方・考え方」の位置づけが議論されており、現状の「見方・考え方」がもつ、側面①(各教科等の学びの深まりを示す側面)と、側面②(各教科等を学ぶ意義を示す側面)の重複が課題として挙げられている(p.21)。そこでは今後、「見方・考え方」は学びと人生や社会との関わりを示す側面②へ焦点化され、側面①は「『中核的な概念・方略』による資質・能力の構造化」によってより具体化される方向性が示されている。

この方向性を踏まえれば、上の表は資質・能力を構造化する上での中核的な概念(本質Ⅰ)と、中核的な方略(本質Ⅱ)として捉え直すことも可能であろう。まだ不十分な点があるものの、あえて「見方・考え方」の用語は用いずに、その枠組みが提起するものを発展的に捉え、「各教科等の本質」として整理できた点は、中教審の審議の状況とも相まって、一定の成果であったと考える。

また、このように本質が整理されたことは、現状のカリキュラムを改善する視点ともなるであろう。「教育課程企画特別部会 論点整理」では、教育課程の硬直化が課題として指摘されている(p.31)が、余白の生み出し方として、本質からカリキュラムを見直していくことは今後の課題であろう。

②一人一人の子供が、各教科等の本質を味わう授業プロセス上の課題を明らかにし、その解決を図る

本質を味わう授業プロセス上の課題は、以下のように整理された。なお、「他者との関係」から「解決過程への批判的な振り返り」について独立した形で整理は難しかったため、「多様な解決過程を支援する学習環境」に含まれる形で整理した。

	対象世界との関係 (認知的側面)	他者との関係 (社会的側面)	自己との関係 (情意的側面)
本質的かつ個別的な 問題設定	<ul style="list-style-type: none"> ・本質ⅠとⅡを味わう問題設定 ・本質の前傾化により、対象から受動的に発見される問題の喪失 ・問題の連続性の吟味 	<ul style="list-style-type: none"> ・オーセンティックな学びとなるような状況づくり ・多様な学び方によって問題解決するような単元構想、またグループづくり 	<ul style="list-style-type: none"> ・一人一人の子にとって、やってみたいと思える問題づくり ・既習内容の定着度の確かめ ・子供が選択する場面作り
多様な解決過程を 支援する学習環境	<ul style="list-style-type: none"> ・単元の見通しのもとせ方 ・適切、適量な資料 ・本質を味わえる枠組みの準備 	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な解決方法を包摂する学習環境 ・偶然や想定外の引き受け ・教師によるケア 	<ul style="list-style-type: none"> ・その子なりの解決過程のみとり ・自分なりから、より洗練された問題解決へ
解決過程への 批判的な振り返り	<ul style="list-style-type: none"> ・問題解決の振り返りの視点 ・問題解決に用いた視点や方法の価値づけ ・次の問題の見出し 	<ul style="list-style-type: none"> ・子供同士で学びを進めるための支援 ・AIの授業導入 	<ul style="list-style-type: none"> ・学びを調整する場の用意 ・次の問題解決を始めるための支援

問題設定、解決過程、振り返りという基本的な授業プロセスに沿って、省察的課題を3つの側面に分けて整理した。授業という複雑な営みを捉える上で、この枠組みは一定の効力があったと思われる。具体的には、授業後の協議会、また授業を発想する際の活用が見られた。当然ながら、この枠組みでは捉えられない事象も考えられるため、今後も柔軟に検討していく必要がある。

ところで、このような授業実践の積み上げから浮かび上がってきた課題は、具体的に根差したものである。そして、やや逆説的だが、具体的なものは往々にして他の学校における実践の支援にはなりにくい。「それは小金井小学校の問題であって…」ということである。だからと言って、抽象的なものも分かりづらくて支援にはならないだろう。

そこで本研究では、これらの課題が授業づくりの視点となること念頭に再記述を試みた(「学びを創る」ことば)。参考にするのは、1(4)末に示したように、パターン・ランゲージの手法である。パターン・ランゲージとは「実践の経験則を体系化した言語」(井庭(2019)、p.163)である。各エリアの中心にコア・パターンを設定し、その周辺に関連するパターンを配置した。しかしそれら全パターンについて十分に検討する時間がなかったため、ここではコア・パターンのみを示す。

暗黙的な実践知を、明示的に記述することで、経験則に言葉が与えられ、これからの実践を支援する力をもつと考えられる。人によっては当たり前の言葉が並んでいるように見えるかもしれないが、それはここに抽出されたパターンの経験があるからである。これまで自然発生的だった経験を、体系化した点も成果と言えるだろう。今後、全パターンについて、検討する時間を設け、実際の授業づくりや協議会において活用を図っていくことが課題となるだろう。

「学びを創る」ことば

	対象世界との 関わり	他者との 関わり	その子との 関わり
問題	味わってほしい本質	面白そうな状況づくり	やってみたい 問題
解決	問題解決の道具	寛容な環境 教師と学ぶ	その子なりの解決
振り返り	問題解決リフレクション	パートナー と学ぶ AIと学ぶ	わたしリフレクション

※授業づくりに際しては、これらのパターンを網羅する必要はなく、学級の実態や授業者の課題意識に合わせて選択して使用するものと考えている

【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
- ・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
- ・奈須正裕(2015a)「『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(25.5.6 確認)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/attach/1358724.htm
- ・奈須正裕(2015b)「教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり」図書文化
- ・石井英真(2020)「授業づくりの深め方」ミネルヴァ書房
- ・佐藤学(1995)「学びへの誘い」東京大学出版会
- ・松下佳代(2016)「資質・能力の形成とアクティブ・ラーニング」日本教育方法学会編「アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討」図書文化
- ・井庭崇(2019)「クリエイティブ・ラーニング 創造社会の学びと教育」慶應義塾大学出版会

(文責：小野田雄介)