

I 章 研究の概要

1 学校教育の現状と課題

(1) 学校教育に期待されていること

グローバル社会においては、環境問題や国際問題といった専門家も答えをもたない複雑で世界規模の問題が、一人一人の生活に影響を与える場合がある。そのため、このような問題を解決しながら持続可能な社会をつくることのできる人材を育てていくことが求められている。

学校教育では、平成20年の学習指導要領改訂において、このような社会を生き抜き、新しい時代を切り拓くために必要な力を身につけさせるべく、「生きる力」の育成がより一層重視された。特に学力においては、学校教育基本法第30条第2項に示された、「基礎的な知識及び技能」、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」、「主体的に学習に取り組む態度」といった学力の3要素をバランスよく育むことが示された。そして、学力の3要素の育成に向けて、習得・活用・探究という学習過程の中で、言語活動や、他者、社会、自然・環境と直接的に関わる体験活動等を重視することが示されたのである。

このような現行の学習指導要領の主旨を踏まえ、子どもの主体性を大切にしつつ、一人一人に向き合い、言語活動や体験活動の充実を図ってきたことが、国内外における学力調査の結果の向上につながっているとの見解が示されている。しかし、このような取り組みが成果を上げつつある一方で、次の学習指導要領改訂に向けて、「教育課程企画特別部会における論点整理（平成27年8月）」において次のような課題が報告された。

…（前略）…、我が国の子供たちについては、判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べたり、実験結果を分析して解釈・考察し説明したりすることなどについて課題が指摘されることや、自己肯定感や主体的に学習に取り組む態度、社会参画の意識等が国際的に見て相対的に低いことなど、子供が自らの力を育み、自ら能力を引き出し、主体的に判断し行動するまでには必ずしも十分に達しているとは言えない状況にある。
（『中教審教育課程企画特別部会における論点整理』より抜粋）

このことから分かるように、誰かが答えを出してくれるのを待つのではなく、一人一人が考えや知識、知恵をもち寄り、主体的に答えをつくり出すことがより一層求められることになるのである。

このような課題を受け、「新しい学習指導要領が目指す姿」（論点整理）において、次のような学習プロセス等の重要性が示されている。

学びを通じた子供たちの真の理解、深い理解を促すためには、主題に対する興味を喚起して学習への動機付けを行い、目の前の問題に対しては、これまでに獲得した知識や技能だけでは必ずしも十分ではないという問題意識を生じさせ、必要となる知識や技能を獲得し、さらに試行錯誤しながら問題の解決に向けた学習活動を行い、その上で自らの学習活動を振り返って次の学びにつなげるという、深い学習のプロセスが重要である。また、その過程で、対話を通じて他者の考え方を吟味し取り込み、自分の考え方の適用範囲を広げることを通じて、人間性を豊かなものへと育むことが極めて重要である。
（『中教審教育課程企画特別部会における論点整理』より抜粋）

主体的に答えをつくり出すことのできる子どもを育てていくためには、深い学習のプロセスを重視し、「何を知っているか、何ができるか」だけでなく、「それをどう使うか」が重要になるのである。また、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」といった将来につながる目的意識を明確にもち、対話を通じて他者の考え方を吟味し取り込み、自分の考え方の適用範囲を広げるといっ

た、他者と協働しながら問題を解決する経験を積むことも重要である。

そして、今、授業改善の一つの方法である「アクティブ・ラーニング」に注目が集まっている。もとは、講義形式に偏った高等教育の質的転換に向け、中央教育審議会で明示された*1のものであったが、それが、初等中等教育においても、同様に求められた。すなわち、「アクティブ・ラーニング」を核に、小学校段階から大学に至るまで一貫して、主体的・協働的な学習を展開していくことが、これからの教育に期待されているのである。

（２）本校のこれまでの取り組み

本校においては、「課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」を総括して「思考力」とし、平成15年度より、本「思考力」を育てることの重要性に目を付けて研究を続けてきた。脳神経科学との連携を図り、思考の術である思考様式の長期把持をねらったり、言語活動を充実させることで思考様式の共有化を図ったりしてきた。また、「すべての子どもに『思考力』を」という強い願いから、特別支援教育の知見を手がかりに思考様式を共有化するユニバーサルデザインの働きかけを開発してきたのである。さらに、平成24年度からは、思考に必要な要素として「学習意欲」「知識・技能」を設定し、それらと「思考力」との関連で捉えていった。そして、それぞれの要素への働きかけを特別支援教育の考えを手がかりとして開発することで、すべての子どもたちの「思考力」を育成するユニバーサルデザインの授業づくりを目指してきた。

そして、一昨年度からは、子どもどうしの関わりを研究の中心に据え、とりわけ、ことばを介した関わりである「対話」に焦点を当てて「思考力」の育成に取り組んできた。このような対話の成立に向け、教材や授業構成を工夫し、学習集団の中に対話への必然性を伴った多様な考えが表出されるよう試みた。また、育てるカウンセリングを生かして対話の技能を高めたり、対話のできる学級の雰囲気をつくったりする支援により、対話が促進されるよう試みてきたのである。

このように、特別支援教育の考えを生かして「学習意欲」を高めたり、思考様式を含めた「知識・技能」を習得させたりする働きかけや、育てるカウンセリングを生かして対話を促進する働きかけを開発することにより、子どもたちが目の前の課題の解決に向けて思考する様子を何度も目の当たりにすることができた。

しかし、このような成果がある一方で、一部の子どもは、自己の考えを広げたり深めたりしようとする意欲が高まらず、主体的に対話することができないために、「思考力」が十分に育たないといった改善すべき点が見えてきた。

学習意欲が高まらない原因の一つとして、必然性や目的意識を十分にもてていないことが考えられる。たとえ、各教科の学習において十分な知識や技能をもち合わせていたとしても、課題解決のために、「友達と対話することが必要だ」といった必然性や、獲得した知識・技能を活用して「よりよい解決の方法を見つけたい」といった目的意識をもてていなければ、学習意欲のある一部の子どもだけの「思考力」を育成することにとどまってしまうことになりかねないのである。

つまり、すべての子どもの「思考力」を育成するためには、その前提としてすべての子どもが課題の解決に必然性や目的意識をもち、その解決に向けて主体的・協働的に学ぼうとする態度を育てる必要があると考える。

このような授業づくりの大切さについて、水戸部修治氏（文部科学省教科調査官）は、本校第98回教育研究発表会の分科会講演において次のように述べている。

*1 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』（答申）、中央教育審議会、2012年

育成したい国語の資質・能力を明確にした上で、言語活動を適切に位置づけ、子どもにとって目的性や必然性のある学習となるように工夫することが、今後ますます重要になります。「自分を探す」「友達のよさを見つける」「新たな意味を見いだす読みに高める」というところに評価規準を設定し、一人一人が課題意識をもって交流に臨めるようにする必要があります。一人一人の感じ方の違いや、そのおもしろさに気付く指導、自分の考えをまとめる指導を大切にすることが、対話的な学びの実現に向かう手だてとなるのです。

(『本校第98回教育研究発表会国語科分科会講演記録』より抜粋)

このことから分かるように、これまでの研究の成果を踏まえ、「自分を探す」「友達のよさを見つける」「新たな意味を見いだす読みに高める」といった活動を大切にするとともに、その前提として、子どもにとって必然性や目的意識のある学習となるように工夫することがより一層求められるのである。

では、すべての子どもたちが課題解決に必然性や目的意識をもち、主体的に、かつ他者と協働しながら取り組む力を身につけさせるために、教師はどのような役割を担っていく必要があるのだろうか。次節では、これらを踏まえた今後の研究の方向性について述べる。

2 研究主題について

学びに熱中する子どもの育成

－学習意欲を育て、他者と協働しながら考え続ける力を育む授業づくり－

(1) 目指す子ども像について

授業づくりを行っていくに当たり、次のような子どもたちの姿を思い出してみたい。

例えば、1年生の教室で、数名の子どもたちが虫を持ち寄り、その虫を見せ合ったり、虫の種類や特徴等を話したりする光景が見られることがある。このような子どもたちは、何らかの要因によって虫に興味をもち、自ら調べたり試行錯誤したりする過程を経て虫について詳しくなっていくと考えられる。このような子どもたちの会話に注目してみると、一人が「僕の虫は、大きくて強いんだよ。甘いものが好きなんだ。」と話す、「僕の虫はね・・・。」と同様の話をしている子どもがいれば、「どこで、どうやって捕まえたの。」「今度一緒に捕まえに行こう。」と、捕まえた場所や方法を尋ねたり、一緒に捕まえに行ったりしようとする子どももいる。一方、このような話をしているグループに、「僕にも見せて。」「何という名前の虫なの。」と今まで虫に対して興味がなかった子どもが加わることもある。そのような子どもも、虫のことをよく知っている子どもに詳しく教えてもらうことによって徐々に虫に対して興味をもち始め、自ら調べたり、一緒に捕まえに行こうとしたりするようになるのである。

このような子どもたちの多くに共通していることは、学びの過程そのものから得られる楽しみのためにその活動に取り組んでいることである。そして、上記のように主体的に、かつ友達と協働しながら習得・活用・探究といった学びの過程を自ずと繰り返していくことで、「基礎的な知識及び技能」、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」、「主体的に学習に取り組む態度」といった学力の3要素が育っていることがうかがえる。

このように、何かに興味をもち、主体的に、他者と協働しながら活動する姿こそが、「熱中する子ども」の姿である。

では、教科等における学びの中でこのような子どもの姿を実現するために、教師はどのような授業づくりをしていくことが必要なのだろうか。

(2) 学びに熱中する子どもの育成における課題

約5000時間^{*1}。これは、子どもたちが小学校6年間で授業を受けるおおよその時間である。学びに熱中する子どもを育てるためには、この約5000時間を有効に使う、子どもの興味に応じた活動に取り組ませることが一番の近道である。

そこで、教師は、教科等の学習において、「なぜその教科等を学ぶのか」「それを通じてどういった力が身につくのか」という教科等の本質的な意義を理解しつつ、知識・技能のみならず、それぞれの体系に応じた思考力・判断力・表現力等や情意面、態度面を、それぞれの教科等の文脈に応じて育む役割を有しているのである。

しかし、実際の授業場面を想起してみると、必ずしも学びに熱中しているとは言い難い子どもの様相が見られることがある。例えば、算数科では、第2学年「かけ算」の単元において「九九」について学習する。「九九」を既に知っていて覚えている子どもも、初めて知る子どもも、一様に覚え唱えられるようになることが求められる。それは、九九を覚えておくことが問題の解決に役立つからである。ただ、子どもたちは、九九を覚えるよさまで理解していないことがほとんどである。そのため、既に知っている子ども（仮にAとする）は、この学習に対しての興味が不足し、意欲的に取り組もうとしないことがある。一方、初めて知る子どもの中には、学習内容に興味をもち覚えようと努力する子ども（仮にBとする）もいるが、なかなか覚えることができない等の壁を感じる子ども（仮にCとする）もおり、既に知っている子どもと同様に意欲的に取り組もうとしないことがある。

では、(A)のような子どものために、九九を拡張するといった発展的な問題を提示するとどうなるのだろうか。当然のことながら、(A)のような子どもは、今までに獲得している知識・技能を駆使して問題を解決しようと意欲的に学習に取り組むようになるかもしれない。しかし、(B)や(C)のような子どもは、発展的な問題に対して「壁」を感じ、その結果、興味どころか学習意欲までもが低下してしまうことが考えられる。

逆に、(B)や(C)のような子どものために、九九を覚えるためのコツを見つけるといった問題を提示するとどうなるのだろうか。(B)や(C)のような子どもは、早く覚えようとしてコツを見つけることに意欲的に取り組むかもしれない。しかし、既に覚えている(A)のような子どもは、退屈さを感じ、学習意欲が低下してしまうことが考えられる。

このように、学級全体を見たとき、ある特定の子どもに焦点を当てて授業を行った場合、興味をもって意欲的に学習する子どもと、そうでない子どもが生まれることになるのである。

では、子どもに興味をもたせ意欲的に学習に取り組ませることと、教科等の本質的な意義を理解しつつ、知識・技能のみならず、それぞれの体系に応じた思考力・判断力・表現力等や情意面、態度面を、それぞれの教科等の文脈に応じて育むことの両立は難しいのだろうか。

この問題を解決するためのポイントは、先に示した論点整理において述べられている「興味」のもたせ方であり、興味を喚起するための「動機づけの在り方」にあると考える。

(3) 興味の喚起と動機づけの在り方

動機づけは、大きく「内発的動機づけ^{*2}」「外発的動機づけ^{*3}」の二つに区別される。内発的に動機づけられた人は、活動そのものから得られる楽しみのためにその活動に取り組んでいる。先に述べた虫に詳しい子ども等がこれに当たる。このような子どもは、自分で課題を設定し、それを達成しようと

*1 1単位時間を45分、年間の授業日を200日として概算した時間。

*2 「パズルを完成させたい。」「どうして雨が降るのか調べたい。」等のように、引き起こされる活動それ自体が目標である場合であり、何かのためにするのではなく、したいからするということ。

*3 「ご褒美のシールをあげるね。」「速く終われば遊んでいいよ。」等のように、主として外からの力によって動機づけられる場合で、引き起こされる行動は目標に到達するための手段という意味をもつ。

主体的に活動し、課題を解決することができる。一方、外発的に動機づけられた人は、その活動の目的を達成したことに対する報酬のためにその活動に取り組んでいる。ただ、外発的動機づけは、目的を達成するための手段であるため、その過程において内発的動機づけが成される場合がある。教科等の学習においては、双方の動機づけが効果的に用いられる場合が多い。しかしながら、外発的動機づけを強調したり、多用し過ぎたりすると、言われなければ、あるいは賞や罰がなければいけないという傾向が助長されやすいという問題点がある。

つまり、内発的に動機づけられ、興味をもって意欲的に学習に取り組む姿が理想的な姿である。しかし、教科の学習等において、たとえ外発的に動機づけられたとしても、その動機づけが子どもの興味を喚起するもの、かつ、その興味が持続するようなものであれば、子ども自らがその活動の目的を理解し、意欲的に取り組むことができる場合があるのである。例えば、先に述べた「かけ算」の学習では、まず、かけ算の意味や計算のしかたについて学習する。計算は、加法を使うため、学習を進めていく中で、「速く計算ができるように答えを覚えたい。」と内発的動機づけがなされる。しかし、その後の九九づくりでは、5の段の九九から順に、教師の外発的動機づけによって学習が進められていくことが多いため、学習が進むにつれて学習意欲が低下する場合がある。そこで、九九を覚える過程で子どもがもつであろう「九九を速く覚える方法はないかな。」「もっと大きい数のかけ算でもできるかな。」といった問題意識を取り上げ、個々が課題を設定し、解決していく場を確保したり、つまずきに対して適切な働きかけを行ったりするのである。そうすることで、再度内発的に動機づけられ、子ども自らが学習の目的を理解し、意欲的に取り組むことができるのではないだろうか。

このような学習過程の意義について、国立教育政策研究所が編集した書籍では、次のように述べられている。

毎回の授業で、先生が用意した問題を解いて終わりになるだけですと、授業と授業がつながっていきません。これに対して、解けなかった問題や解いて生まれた疑問を自分で考え続けることや、面白かった話を家庭や地域に帰って話すことなどができるようになると、学びがつながり、持続的な学びが生まれてきます。それは、学習者が学びのゴールを自ら引き上げていく過程だとも言えます。

(国立教育政策研究所編、『資質・能力 [理論編]』, 東洋館出版社, 2016年, 132頁)

このことから分かるように、問題の解決に必然性や目的意識をもち、主体的に、かつ他者と協働しながら取り組む力を身につけさせるためには、すべての子どもの興味を喚起し持続させる動機づけを行い、持続的な学びが生まれるような授業づくりを行っていくことが大切であると考えられる。

そこで、本校では、研究主題を「**学びに熱中する子どもの育成**」とし、次のような「**学びに熱中する子ども**」の姿を目指して研究を深めている。

【**学びに熱中する子ども**】

教科等の学習内容に興味をもち、課題^{*1}解決の過程において見いだした新たな問題^{*2}から次の課題を設定し、他者と協働しながら考え続ける子ども

*1 課題とは、「題・問題を課すること。また、課せられた題・問題」(広辞苑第6版)。本研究においては、「問題を解決するために、行動を起こすことを意志表明したもの」を表す語として用いている。

*2 問題とは、「①問いかけて答えさせる題。解答を要する問い。②研究・論議して解決すべき事柄。③争論の材料となる事件。面倒な事件。④人々の注目を集めている(集めてしかるべき)こと(広辞苑第6版)。本研究においては、「個あるいは学習集団で解決すべき事柄」を表す語として用いている。

3 研究副主題について

上記のような「学びに熱中する子ども」を育成するためには、その具体として、次の2点を大切に
した授業づくりを行う必要があると考えている。

- ① 学習意欲を育てること
- ② 他者と協働しながら考え続ける力を育むこと

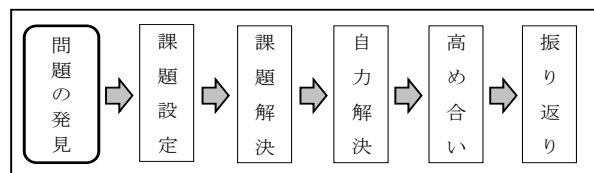
そこで、これらのことを踏まえ、研究副主題を「学習意欲を育て、他者と協働しながら考え続ける
力を育む授業づくり」と設定した。

(1) 学習意欲を育てる授業づくり

① 学習意欲を育てるとは

「意欲」とは、「①積極的に何かをしようと思う気持ち、②種々の動機の中から或る一つを選択して
これを目標とする能動的意志活動」(広辞苑第6版)のことである。つまり、「学習意欲」は、学習の
ある場面において積極的に何かをしようとする気持ちや、ある一つの目標を選択して能動的に活動す
る意志をもった心理状態である。

一般的に、1単位時間における問題解決型学習の大まかな流れは、右図に示すとおりである。そして、教
師は、各時間において、子どもたちの学習意欲を高め、
獲得した知識・技能を駆使して思考させることによ
って、1単位時間あるいは単元^{*1}のねらいを達成しよう
と努めるのである。



【一般的な問題解決型学習の流れ】

ここで、学習意欲について振り返ってみる。仮に、問題提示あるいは課題設定の場面において、子
どもたちが興味をもちそうな教材・教具を提示したとする。子どもたちの多くは「おもしろそう」「解
いてみたい」「調べてみたい」「やってみみたい」と感じるだろう。そして、その問題の解決に向かう。
つまり、学習意欲が高まった状態である。しかし、このような問題提示のみでは、問題を解決し終え
ると、その意味や根拠まで考えようとする子どもの数が減り、学習のまとめをする段階になると一部
の子どもだけが考えているといった様相が見られる場合がある。このような学習意欲が低下した状態
を避けるために、問題解決の途中あるいは問題解決後に別の興味を引く問題を提示することがある。
このような働きかけは、ふだんの授業の中で行っている働きかけである。しかし、学級の中には、そ
れでもなお、学習意欲が低下してしまう子どもがいる。

先に述べたように、このような学習意欲の低下の原因は、動機づけによる目的意識の持たせ方にあ
るのではないかと考えている。教師も子どもも、目の前にある問題を解決することのみを目的として
設定している場合、問題の答えが分かった段階でその目的は達成されてしまうために学習意欲が低下
してしまうのである。問題解決の途中あるいは問題解決後に興味を引く別の問題を提示した場合も同
様に、その問題が解けた段階で学習意欲が低下してしまうことが考えられる。

そこで、各授業の導入の場面で教師が提示した問題、あるいは子どもたちが見いだした問題を解決
することに加えて、新たな問題を見いだしたり、課題を設定してその解決に向かったりするような場
を設定することにより、学習意欲を持続させることが必要となるのである。

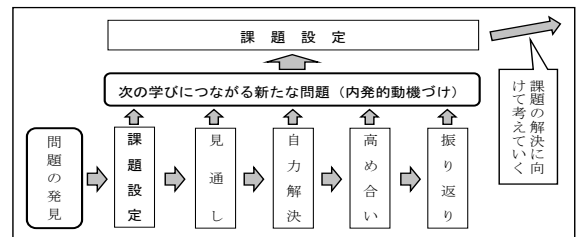
このような場の大切さについて、鹿毛雅治氏(慶應義塾大学教授)は、著書の中で次のように述べ
ている。

*1 音楽科、図画工作科、家庭科では、題材。本研究紀要では、便宜上、単元および題材を「単元」、単元構成お
よび題材構成を、「単元構成」と表記している。

学校では「考える」ことがどれだけ大切にされているだろうか。確かに表向きは重要視されているように思える。しかし、教師は授業中、子どもにわざと考えさせないようにしたり、ホンネでは考えてもらっては困るとさえ思っている場合も多いのではないだろうか。…（中略）…。答えがあらかじめ定まっておき、「問いと答えの間」が保障されない学校の学びは、子どもたちの「思考停止」を促し、「答え出し屋」だけを育てている可能性がある。…（中略）…。「問いが生まれる学び」を子どもたちが経験しているかどうか問われるべきなのであり、教師はまさにこのような学びを学校の場に創造する役割を担っているといえるのではないだろうか。

（鹿毛雅治著、『子どもの姿に学ぶ教師「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」』，教育出版，2007年，6-8頁）

このことから分かるように、「導入場面で見いだした問題を、解決したい」という目的意識にとどまることなく、自ら「次の学びにつながる新たな問題を見つけたい」、また、課題を設定し、「その課題を解決したい」といった目的意識をもたせる授業づくりを行うことが大切であると考え（右図参照）。また、個々が新たな問題を発見する場面は、学習過程のどの場面でも起こりうる可能性がある。このような新たな問題の発見を大切にし、その解決に向けて追究できる場を設定することが大切であると考え。



【学習意欲が高い学習のイメージ】

そして、このような授業づくりを行い、「新たな問題から課題を設定し、その課題を解決する場」を保障することによって、「次の学びにつながる新たな問題を見いだす力」を育てることができれば、子ども自らが次の学びにつながる課題を設定し、その課題の解決に向かうことができるようになるのではないかと考える。

この「次の学びにつながる新たな問題を見いだす力」を育てるためには、子ども自らが考えに対して「問い」をもち「質問する」ことが大切であると考え。「質問づくり」の大切さについて、ダン・ロスステインとルース・サンタナ（“The Right Question Institute” 共同代表）は、著書の中で次のように述べている。

基本的には、従来していることとほとんど同じなのですが、ただ一つを変えることが要求されます。それは、これまでのように教師が発した質問に子どもたちが答えるのではなく、生徒たちが自らの質問をつくり出せるように導くことです。

これまでの両者の関係とは異なるので、最初のうちは違和感をもつかもしれません。でも、繰り返し述べますが、教師がすることのすべてを変えるのではなく、一つのことを付け足すだけでいいのです。いったん質問づくりが教師の教え方と学び方の一部になれば、際限なく使い続けることのできる、極めて効果的な教え方であり、学び方となります。

（ダン・ロスステイン，ルース・サンタナ著，吉田新一郎訳、『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』，新評論，2015年，11-12頁）

このことから分かるように、これまでの授業のすべてを変える必要はない。例えば、高学年の国語科の授業において、ある意見文を読んだ際、自ら「筆者の考えに賛成か反対か」「同じように考えている人はいるのか」といった課題を設定した後、その解決の過程で対話することにより、「なぜ、筆者はこの話題を取り上げたのか」「同じ話題について友達はどのように考えているのか」といった新たな問題を表出していくことが大切なのである。

そして、「質問」ができる力を身につけさせ、「次の学びにつながる新たな問題を見いだす力」を育て

る」とともに、これまでの学びの過程に「見いだした問題を解決する場」を設定することが、すべての子どもの学習意欲を育てることになると考える。

そこで、本年度研究では、教師の働きかけによって学習意欲を高めるだけでなく、自ら新たな問題を見だし、課題を設定してその解決に向かって努力し続けるといった学び方を身につけた子どもの育成を目指し、一人一人の「学習意欲を育てる」とした。

② 学習意欲を育てるために

ア 知識・技能の習得

学習意欲を育てる授業づくりを行う際は、単元全体、あるいは、さらに長期的な視野で授業改善を行っていくことが必要となる。

そして、学習意欲を育てるためには、まず、知識・技能を確実に習得させ、活用できるようにしておく必要があると考える。例えば、新たな課題に直面した際、どの程度の知識・技能を習得しているかによって、課題解決に向かう意欲が異なる。また、学習意欲が高い子どもは、自ずと必要な知識・技能を習得しようとする。このように、学習意欲は、知識・技能の習得と密接な関係がある。そして、基本的な知識・技能を習得させるとともに、学習意欲を育てることができれば、獲得した知識・技能を駆使し、思考する過程において「思考力」を育成することができるのではないかと考える。

知識・技能を確実に習得させる意義について、市川伸一氏（東京大学大学院教授）は、著書の中で次のように述べている。

少なくとも、知識・技能の習得を目指した授業では、教師が基本的なことをわかりやすく教え、子どもたちが共通の知識をもった上で、クラス全体で問題解決や討論を行って理解を深めるというのが「教えて考えさせる授業」です。

…（中略）…。教師の教える知識はゴールではありません。むしろ出発点なのです。知識があるからこそ、新たな疑問や興味も生まれ、さらにすすんだ問題解決や話し合いができるのです。

（市川伸一編著、『「教えて考えさせる授業」の挑戦 ―学ぶ意欲と深い理解を育む授業デザイン―』、明治図書、2013年、4頁）

このことから分かるように、基本的な知識・技能を習得することができていれば、それらを活用して思考し、新たな問題を見いだしたり、課題を設定してその解決に向かって努力し続けたりする学習意欲をもった子どもが育つのではないかと考える。また、学習意欲が育っていけば、主体的に課題解決に必要な知識・技能を習得しようと努力する姿が見られるようになるのではないかと考える。

そこで、授業づくりを行う際は、知識・技能の習得の場を保障し、子どもどうして学び合う中で、それらを活用できるようにしたり、また、活用する中で、より深く習得させたりしていくことができるように、単元構成を工夫することが必要である。

ただ、基本的な知識・技能を習得させたとしても、課題解決の過程で新たに見いだす問題が子どもによって異なるために、そのすべてに対応することができず、授業内で取り上げられなかった子どもの学習意欲が低下してしまうといった問題点がある。例えば、「この方法が、もっと難しい問題の解決にも使えないかな。」と考える子ども、「もう一度、同じような問題を解いて確かめたい。」と考える子ども、「日常生活に生かせないかな。」と考える子ども等、多様な問題が表出された際、学習内容や単元計画に照らして、教師あるいは一部の子どもが一つを選んで課題を設定し、全員がその解決に向かうといった場合である。

一方、学習意欲のモチ方は子どもによって異なり、複雑で多面的であるといった問題点もある。同じ課題を提示しても、興味、注意力、社会性といった個々の特徴に影響を受ける。例えば、運動に興味がある子どももいれば、本を読むことに興味がある子どももいる。また、長期間注意が持続する子

どももいれば、短期間で途切れる子どももいる。さらに、効率よく作業を進めていく子どももいれば、一つ一つ確認しないとなかなか進めない子どももいるといった具合である。

これらのことから、学習意欲を育てる授業づくりを行う際は、知識・技能習得のタイミングと興味、注意力、社会性といった個々の特徴を考慮しながら、「次の学びにつながる新たな問題を見いだす場」「見いだした問題を解決する場」といった二つの場を位置づけた単元構成を工夫することが大切であると考えられる。

そして、このような単元構成を工夫する際は、「思考力」および学習意欲に関わる子どもの実態を把握し、適切な評価を行うことが欠かせない。

イ 学習意欲に関わる実態把握と評価

では、これまでに研究を積み重ねてきた「思考力」に関わる実態把握と評価に加えて、学習意欲に関わる子どもの実態について、何をどのように把握し、評価していけばよいのか。

その一つとして、教師から提示された問題に対して興味をもち、その問題を解決したいという目的意識をもつことができているかを見取ることが考えられる。また、自ら次の学びにつながる課題を設定し、その課題を解決したいという目的意識をもっているか、そしてその目的を達成しようとしているかを見取することも考えられる。

実態把握と適切な評価の在り方を見いだしていく際は、ジョン・ケラー（フロリダ州立大学教授）が提唱した「ARCSモデル^{*1}」が参考になると考えている。

ARCSモデルの分類枠、定義、および作業質問

主分類枠	定義	作業質問
注意 (Attention)	学習者の関心を獲得する。学ぶ好奇心を刺激する。	どのようにしたらこの学習体験を刺激的でおもしろくすることができるだろうか？
関連性 (Relevance)	学習者の肯定的な態度に作用する個人的ニーズやゴールを満たす。	どんなやり方で、この学習体験を学習者にとって意義深いものにさせることができるだろうか？
自信 (Confidence)	学習者が成功できること、また、成功は自分たちの工夫次第であることを確信・実感するための助けをする。	どのようにしたら学習者が成功するのを助けたり、自分たちの成功に向けて工夫するための手がかりを盛り込めるだろうか？
満足感 (Satisfaction)	(内的と外的) 報奨によって達成を強化する。	学習者がこの経験に満足し、さらに学びつづけた気持ちになるためには何をしたらよいだろうか？

(J.M.ケラー著、鈴木克明監訳、『学習意欲をデザインする ARCSモデルによるインストラクショナルデザイン』、北大路書房、2010年、47頁)

このモデルは、学習意欲を育てることを目的とした教師の働きかけを開発する際に用いられる。そのため、指導と評価の一体化という点では、「注意」「関連性」「自信」の三つの主分類は、教師から提示された問題に対して興味をもち、設定した課題を解決したいという目的意識をもつことができているかを見取る際の指標にもなり得ると考える。また、「満足感」は、自ら次の学びにつながる課題を設

*1 「ARCS」は、注意 (Attention) 関連性 (Relevance) 自信 (Confidence) 満足感 (Satisfaction) のことであり、人の意欲の主要な側面を、特に学習意欲の文脈においてすばやく概観し、四つの領域それぞれにおいて意欲を刺激・保持するための方略をつくり出すことを可能にするための分類。

定し、その課題を解決したいという目的意識をもっているか、そしてその目的を達成しようとしているかを見取る際の指標にもなり得るのではないだろうか。

このモデルは、あくまでも一例である。授業者の創意工夫により、単元全体あるいは各教科等の学習全般において、育成を目指す「思考力」に照らしながら単元構成を工夫することが、個々の学習意欲を育てることにつながるのではないかと考えている。

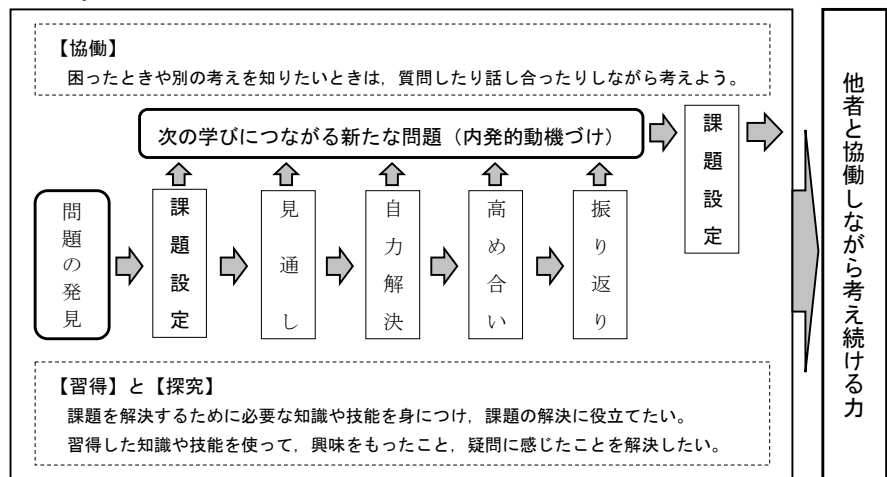
(2) 他者と協働しながら考え続ける力を育む授業づくり

では、学習意欲を育てることができれば、子どもたちの学びの姿はどのように変わるのだろうか。

知識・技能を習得したり、それらを新たな知識・技能の習得や探究に活用したりするといった学習過程は変わらない。しかし、教師主体から子ども主体の学びに変わり、個々が目的意識をもつことによって、下図のような様相が見られるようになるのではないかと考えている。

仮にこのような変化が見られたとすると、学習過程の中で、「基礎的な知識及び技能」、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」といった「考え続ける力」を育てていくことができるはずである。

ただ、一人の力では乗り越えることが難しい壁にぶつかったときや、多様な考えを基に自らの考えを広げたり深めたりする必要があるとき等は、他者と協働しながら課題解決に向かうことが必要となる。そして、他者と協働しながら考え続ける力を育むためには、前提として、思考する際に必要となる知識・技能の習得が欠かせない。また、協働の一



【他者と協働しながら考え続ける、子ども主体の学びのイメージ】

つとして、解決できない壁にぶつかった際、あるいは考えを広げ深める際は、他者と対話することが効果的であることは、これまでの研究からも明らかである。

そこで、本年度は、子どもの意識の流れを大切に、学習意欲を育てる働きかけと、「思考力」の育成に向けた働きかけとを関連づけた授業づくりを行っていきたいと考えている。

具体的には、育成したい「思考力」を明確にした上で、先に示した学習過程における子どもの意識を大切に単元構成を行い、どのタイミングで知識・技能を習得させるのか、どのタイミングでどのような課題を解決させるのかを明確にした授業づくりを行っていく。また、一人一人の学習意欲を育てるためには、他者と協働しながら考える場面すべてを視野に入れて、個に応じた働きかけを行っていくことが大切である。そのため、昨年度まで研究を深めてきた「思考力」育成に向けた対話とともに、知識・技能を習得するための話し合い、どの問題を解決していくのかを決めるための話し合い等も含めて、働きかけを行っていく必要があると考える。

このような授業づくりを行う際、子ども主体ということに主眼を置き過ぎるあまり、子どものやりたいことを好き勝手にさせればよいのではないことに留意したい。

このことについて、田村学氏（文部科学省視学官）は著書の中で次のように述べている。

…（前略）…、十分に配慮しなければならないことがある。一つは、子ども中心だからと言って、子どものやりたいことを、好き勝手な放任主義のようにして行えばよいというわけではない。そこには、したたかで、用意周到な教師の指導力を発揮すべきなのである。子ども一人一人の主体性は、質の高い教師の指導力

によって、より一層確かなものとなる。

もう一つ心がけることは、教師中心から学習者中心に転換を図るからと言って、教師中心の指導の有様がすべて否定されるわけではないということである。分かりやすく説明できる話し方、興味・関心を喚起する教材提示の仕方など、これまでに大切にされてきた指導法も大切にしたい。要は、どちらか一つを選択する二者択一ではなく、学習者中心にシフトチェンジしながらも、両者のバランスや調和を図ることになるのである。

(田村学著、『授業を磨く』、東洋館出版社、2015年、58頁)

あくまでも、各教科のねらいを達成することが主たる目的である。子ども主体の学習を大切にしつつ、教師は間接的指導の主体、ファシリテーター (facilitator) *1としての役割を果たすことが大切であると考えている。

そこで、これらのことを踏まえて、各教科の学習において、教師が上記のような役割を果たしつつ、学習意欲を育てる働きかけと、「思考力」の育成に向けた働きかけとを関連づけながら、有効な働きかけを見いだしていきたい。そして、このような働きかけを、個に応じて適切な場面で行うことによって、他者と協働しながら学び続けていくよさを実感させることができれば、子ども自らが主体的・協働的に学び続けていくことができるのではないかと考える。

(3) 「総合的な学習の時間」「道徳の時間」の扱いについて

学力の3要素は、各教科および「総合的な学習の時間」「道徳の時間」においても育てるべき力である。

そこで、「総合的な学習の時間」の目標である、「各教科で習得した『知識・技能』『考え方』を駆使しながら横断的・総合的な学習や探究的な学習を行う」ことを目指すとともに、教科と同様に「次の学びにつながる新たな問題を見いだす力」「その問題を解決する力」を育てていきたい。

一方、「道徳の時間」の目標は、「考え議論することを通してさまざまな考え方があることを学ぶとともに、各教科、総合的な学習の時間等との密接な関連を図りながら道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育てる」ことである。「真」を追究する各教科および「総合的な学習の時間」と違い、「道徳の時間」は「善」を追究するため、「次の学びにつながる新たな問題を見いだす力」「その問題を解決する力」を各教科と同様に育てていくことは難しいかもしれない。ただ、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深めること、道徳的実践力を育てること、そして、社会・世界と関わりよりよく生きていこうとすることは、教科の学習過程と関連があるのでないだろうか。つまり、「道徳の時間」においても、学習意欲を育て、他者と協働しながら考え続ける力を育むことが大切であると考えている。

本年度は、各教科の授業づくりを大切にしつつ、「総合的な学習の時間」「道徳の時間」においても学力の3要素をバランスよく育てていけるよう、研究を深めていきたいと考える。

なお、「総合的な学習の時間」の取り組みについてはⅡ章で述べる。また、「道徳の時間」については、Ⅲ章で、実践を基にその具体を述べる。

(4) 研究の方向性と重点

上記のことを踏まえ、平成28年度研究では、学びに熱中する子どもの育成を目指し、学習内容に興味をもち、共通の課題および課題解決の過程において見いだされた新たな問題について、他者と協働しながら考え続ける子どもを育てていきたい。

次頁に、本年度研究の重点をまとめる。

*1 促進者を意味することば。プロセスを適切に観察し、介入と促進を行う者。

平成28年度研究の重点

- 学習意欲を育てることを目指し、「次の学びにつながる新たな問題を見いだす場」、「見いだした問題を解決する場」を位置づけた単元構成の在り方を見いだしていく。
- 「思考力」育成との関連を図りながら、個に応じた学習意欲を育てる有効な働きかけと適切な評価の在り方を見いだしていく。
- 「総合的な学習の時間」、「道徳の時間」においても、学びに熱中する子どもの育成を目指す。