未来に生きて働く資質・能力の育成（4 年次）

～子どもが自己調整を行う場面を生む「しかけ」～

１　研究主題の設定

（１） めざす子ども像

現代社会においては，当たり前だと思っていたことが突然変わったり，想像もつかないことが突然起こったりする。このような社会において，子どもたちには，予測困難な未来に対応していく方法を考えるだけではなく，自分が何をしたいのかという明確なヴィジョンをもち，万物に疑問を投げかけ，問題解決のために他者と協働しながら探究し続け，行動に移すことができる力が必要だと考える。そうすることで，多様な他者と協働しながら，よりよい未来を新たに創造していくこと，即ち未来を拓くことにつながると考えるからである。

そこで，本校におけるめざす子ども像を以下のように設定した。

めざす子ども像	「ともに未来を拓く子ども」

（２） めざす子ども像と主題設定の関係性

めざす子ども像である「ともに未来を拓く子ども」を育成するためには，知識・技能を身に付けるだけではなく，身に付けた知識・技能を活用・発揮しながら自分に何ができるのかを認識し，問題解決にあたろうとする資質・能力が欠かせない。そこで，子どもに必要な資質・能力を具体的に言語化し，学校一丸となって，それらの資質・能力をどのように育んでいくかを研究していく必要があると考え，2018 年度に，以下の研究主題を設定した。本年度は，本研究４年次にあたる。

2021 研究主題	未来に生きて働く資質・能力の育成

（３）本校の子どもの実態とめざす子ども像

本校の子どもは，興味関心のある学びに対する意欲が高く，対象（学習材）との対話をとおして問いを見出したり，他者との対話をとおして協働的に考えたりできる。これらは，これまでの対象・他者・自己との３つの対話[1]の充実をめざして研究に取り組んできた１つの成果であると捉えている。しかし，３つの対話のうち，自己との対話については課題が残る。各教科等において自己との対話を深めることを図ってきたが，子どもは学び自体を愉しむことはできていても，学びをとおして，自分は何を学んだのか，何ができるようになったのかを自覚するところまでに達する子どもは少なかった。また，興味関

[1] 本校では 2007 年より 5 年間「学びの質の高まりをめざして」という研究主題で，学びとは対象・他者・自己との対話による三位一体の活動であると捉え，研究に取り組んできた。その後研究主題は変わっても，この捉えは継承している。

心がもてる学びに対して意欲的な姿がみられる一方で，苦手な学習や初見で興味関心がもてない学習に対する意欲がなかなか上がらず「苦手だけどがんばろう」や「がんばれば楽しくなるかも」と考え，前向きに学習に取り組む態度に弱さが感じられることも多い。

この点において，現行の学習指導要領における評価の観点「主体的に学習に取り組む態度」の具体である「粘り強さ」や「学習の調整」に明言されたような部分への教師の取組が不十分であったのではないのだろうか，自己との対話の具体としての「粘り強さ」や「学習の調整」を視野に入れた支援を教師が行っていれば，子どもの学びや成長は変わっていたのではないか，という反省が残る。

そこで，本研究においてはこの主体的に学習に取り組む態度についても焦点を当てながら，「ともに未来を拓く子ども」の具現化に向けて研究を進めることとする。

２．育成したい資質・能力

（１）育成したい資質・能力

このような実態をもつ本校の子どもがともに未来を拓くためには，次の２つの資質・能力が必要であると考えた。

①疑問を見出しながら他者と協働して問題を解決していく資質・能力

②「自分自身を俯瞰すること」「学びによってどのようなことが身についたのかを自覚し，課題（問題）解決[2]に生かすこと」「どのような学習でも，自己の可能性を信じ，前向きに取り組むこと」を可能にする資質・能力

そして，①の資質・能力を「探究力」，②の資質・能力を「省察性」とした。

（２）探究力

探究力は，疑問を見出しながら他者と協働して問題を解決していく資質・能力であるとすると，教科等の学びにおいては，教科等の見方・考え方を働かせることが問題の解決につながると考えられることから，探究力の育成には，教科等の見方・考え方が働くことが欠かせない。また，各教科等にはその特性に応じた探究のプロセス[3]があり，その学習経験を通じて豊かな探究力が育つと考える。つまり，教科等固有の探究のプロセスを教科等の学習として構想・実現し，それらを教科等横断的に統合していくことで，資質・能力としての探究力が育成されると考える。

各教科等における探究のプロセスや探究していくために必要な力については，各教科等の提案を参照されたい。

---

[2] 本校においては，問題，課題についてそれぞれ次のように共通理解を図っている。問題とは，自然や社会に実在する「阻害要因のこと」や「ある事象について教師が出合わすもの」である。一方，課題とは，問題に対する子どもの思いや願い，問い等と結びつき，子どもが学習において，解決をめざす「テーマ」である。したがって，問題と課題は，子どもが学習において問題について考える中で課題が生まれ，その課題を解決したいと切に願うことで課題は成立するという関係にある。しかし，教科特性から社会科やCHANGE（総合的な学習の時間）においては，問題と課題を反対の意味で用いている。

[3] 文部科学省が示した総合的な学習の時間における学びの過程であり，課題の設定，情報の収集，整理・分析，まとめ・表現の４つのプロセスのことである。

以上のことを踏まえ，探究力を以下のように定義した。

探究力 　各教科等の見方・考え方を働かせながら，目の前の未知の問題に対して，探究のプロセスをとおして，解決に取り組む資質・能力

（３）省察性

省察性は，「自分自身を俯瞰すること」「学びによってどのような力が身についたのかを自覚し，課題（問題）解決に生かすこと」，「どのような学習でも，自己の可能性を信じ，前向きに取り組むこと」を可能にする資質・能力とすると，学習において子どもがそのような俯瞰的思考を働かせる際には教科等の見方・考え方が物事を俯瞰する視点や考え方となると考えられるため，省察性の育成においても，学習の際に教科等の見方・考え方が働くことが欠かせない。

また，奈須（2017）[4]は「省察」を，自分が進めている学習が今どうなっているのかをもう一人の自分が正確にモニターし，時に立ち止まって，このままでいいのか，どうすればよくなるのかと問い直し，あるいはどんな意味や価値があるのかを振り返るといった，慎重で思慮深い俯瞰的思考を可能とする能力であるとしている。このような慎重で思慮深い俯瞰的思考を可能とする能力が発揮された結果が，「自分には無理だ。」「努力しても無駄だ。」等のネガティブな感情と結びついた場合に，子どもの課題（問題）解決がよりよい方向に進まなくなることが考えられるため，子どもがよりよく課題（問題）解決を進めるためには，省察性が自己効力感（自分に期待をもち，何かにチャレンジできる感情）に支えられたものである必要があると考えている。

以上のことを踏まえ，省察性を以下のように定義した。

省察性 　各教科等の見方・考え方を働かせながら，自らの学びにおいて学びの方法や道筋を調整・改善したり，学びを意味付けたり，学んだことを自己の生活や行動につなげたりする自己効力感に支えられた資質・能力

（４）探究力と省察性の関係

前述のとおり，省察性は自らの学びの方法や道筋を調整・改善したり，学びを意味付けたりすることを可能とする自己効力感に支えられた資質・能力であり，そのような資質・能力が発揮されることで，子どもの課題（問題）解決の過程，つまり探究のプロセスはより充実したものとなる。省察性の働きによって，子どもの探究のプロセスが充実し，より豊かな探究力の育成につながると考えられ，省察性は探究力の育成を促進させる資質・能力であると捉えている。

３　探究力と省察性を育成する学び

探究

[4] 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』p. 79

探究力と省察性が育成される学びとはどのようなものか。本校では，これまでの授業研究をとおして子どもがよりよい課題（問題）解決を実現することができている時には，課題（問題）解決に向けて以下の４つの子どもの姿が表れていることに気が付いた。

〇主体的に考え，判断し，行動する姿（主体の姿）

〇他者と協働する姿（協働の姿）

〇既有の知識・技能を活用する姿（活用の姿）

〇自己の学びを俯瞰する姿（省察の姿）

そして，探究力や省察性が育成される学びには，「主体」「協働」「活用」「省察」という４つの視点が大切なのではないかと考えた。

そこで，これら４つの視点で捉えることができる学びを「探究」とし，以下のように定義した。

探究

自ら課題を見つけ，既有の知識・技能を**活用**しながら**主体**的に考え判断したり，**協働**したり，自己の学びを**省察**したりし，よりよく課題（問題）を解決する学び

本校では，上記の定義をもとに，どの教科等の学習においてもこの４つの姿が繰り返し，豊かに具現化している学びが，探究力や省察性を育んでいる学び（＝探究）であると考える。

子どもの学びにおいて具現化したい主体，協働，活用，省察の姿の具体が以下である。

【主体】

子どもが学びに主体的に取り組む姿である。ここでいう主体的に取り組む姿とは，積極的に挙手したり意欲的に発言したりする等の姿ではなく，学習課題（問題）を自分事にし，切実感をもって粘り強く解決しようとする姿である。学びに向かう主体性を保障しながら，課題（問題）解決に主体的に取り組む姿をめざしている。

【協働】

子どもが他者との対話や活動をとおして学びに取り組む姿である。他者とは，自分と同じ立場である他者，自分とは異なる立場である他者，子どもから大人まで様々な他者を意味する。発達段階に応じて他者との対話や活動を繰り返していくことで，自分と同じ立場である他者との協働に留まらず，自分とは異なる価値観をもつ他者とも協働できる姿をめざしている。なお，学習場面によって，他者と協働しない方がよい場合も考えられるため，他者と協働するか，しないかを判断し，学びの方法や道筋を調整している姿は，他者との協働を視野に入れて学習を進めている姿と捉え，協働の姿であると考えている。

【活用】

子どもが身に付けた知識・技能を活用して学びに取り組む姿である。活用にも段階があり，前時の学習の活用，同単元内の活用，同教科内の活用，教科等間の活用，生活経験の活用等が考えられる。様々な文脈における活用を繰り返し経験していくことで，身に付けた知識・技能を異なる文脈で活用・発揮するような，よりダイナミックな活用が具現化されることをめざしている。

【省察】

子どもが自らを慎重に思慮深く俯瞰的に捉えながら学びに取り組む姿である。そのために教師が意図的に振り返り等の活動を設定する場合もあるが，学びの中で他問自答や自問自答をすることで子どもが自ら省察することがより望ましい姿である。学びにおけるこのような省察の経験を繰り返していくことで，子どもがその価値に気付き，自ら省察し，自己の学びを調整・改善したり，学んだことを意味付けたり，自己の生活や行動と結びつけたりする姿の実現をめざしている。

なお，この４つの姿には順序性はなく，４つすべてが見られなければ探究ではなくなるというものでもない。４つの姿が豊かに繰り返し現れるようになる状態を探究の質の高まりであると考え，これが望ましい探究であると捉えている。そのために，教師は様々なしかけをほどこし，探究の質を高めるのである。

４　研究副題

子どもが自己調整を行う場面を生む「しかけ」

１．研究副題について

本校では特に昨年度からは，子どもの「探究力」の育成方法の一つは，探究の質を高めることにあると考え，探究の質を高める指導の工夫について研究を進めている。本年度は，昨年度同様に，主体・協働・活用・省察の姿を豊かにし，探究の質を高めることができるようにすることをめざすが，探究の質を高める主体が子どもであることをより強調した研究を進めるため，子ども自らが探究の質を高めることを「自己調整」と定義し，子どもが自己調整を行う場面を生む授業の具現化をめざす。

なお，本校の掲げる自己調整は，学習指導要領の捉えとは異なり，「主体的に学習に取り組む態度」と「思考力・判断力・表現力」の２つの側面に関わるものとし，子どもの自己調整について研究を進めていることを強調しておく。「主体」「協働」「省察」の姿は，学習指導要領の「主体的に学習に取り組む態度」（どのように学ぶか）※３（学習指導要領　評価）の評価にある学習の調整と深く関わるものであり，「活用」の姿は，各教科等における「思考力・判断力・表現力」（知っていること，できることをどのように使うか）と深く関わるものであると考えている。

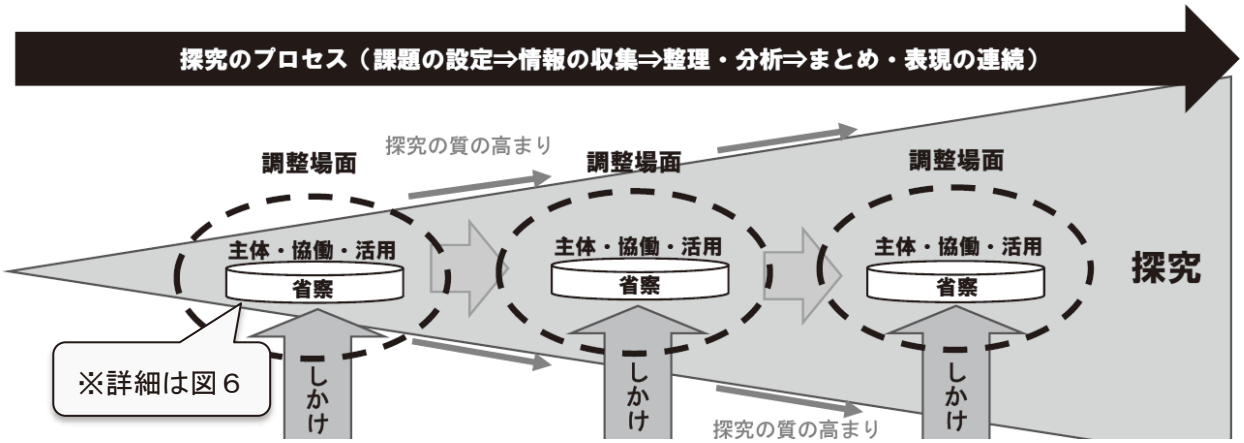
（１）自己調整を行う場面を生む「しかけ」

子どもは，主体・協働・活用・省察の４つの姿を発揮しながら，探究を進める。この場面を子どもが自ら生み出すことができるようにするための教師の手立て，すなわち，自己調整ができるようにするための教師による手立てが「しかけ」である。

「しかけ」は，直接的な働きかけ（発問・指示など）と間接的な働きかけ（環境・状況づくり）の両方を想定している。この２種類の「しかけ」により，子どもの自己調整が始まり，調整場面が生まれる。そのような調整場面が繰り返し生まれることで，子どもの探究の質が高まり，探究力が

育成される（図３）。

＜図３　授業づくりの「しかけ」と探究の質の高まり（単元）＞



昨年度，「省察」を促す「しかけ」について研究を進めてきた成果から，「しかけ」を考える際には，以下の２種類の子どもの省察（表２）を考慮し，「しかけ」を行う必要があることが明らかになった。つまり，目的に沿って２種類の「省察」を理解した上で，省察を促したり，豊かにしたりする意図的・計画的な「しかけ」を行うことが必要であると考えている。

〈表２　２種類の省察〉

２種類の省察	趣旨
省察① 遂行段階の省察 （調整場面の省察） Reflection in action	課題解決に向けて，学習を進めている過程における省察 「気付く」「決める」「動く」過程で行動を調整したり，考えの再構成を可能にしたりする省察
省察② 事後の省察 （調整後の省察） Reflection after action	課題解決後における学習の結果の省察 「気付く」「決める」「動く」過程で調整された行動や再構成された考えについての省察

２．研究仮説について

（１）昨年度の取り組みと研究仮説

本年度は，以下の研究仮説をもとに研究を進めることとする。

研究仮説
　子どもが自己調整を行う場面を生むことのできる「しかけ」を教師が行えば，子どもの省察の姿が豊かになり，子どもの探究の質が高まることで，探究力が育つだろう。

昨年度は，「探究の質を高める授業づくりの『しかけ』と評価の在り方」を研究副題に掲げ，子どもが探究の質を高める授業の具現化を試みた。その際，探究の質を高める授業を実現するためには，子どもが探究の質を高める過程を明らかにし，授業において，そのような過程を具体的にイメージしながら「しかけ」を行うことが有効であると考えたため，昨年度，自己調整学習における自

己調整を構成する「自己観察」「自己判断」「自己反応」の３つの過程（バンデューラ 1986）[5]を拠り所にしながら，それらを「気付く」「決める」「動く」とそれぞれ定義し（表３），授業実践に取り組んだ。

＜表３　３つの調整過程「気付く」「決める」「動く」＞

調整過程	趣旨
気付く （自己観察）	・課題（問題）と自己の探究，自己と他者の考え，予想と結果等，様々なずれや共通点，未知の事象や見方・考え方に気付き，課題を再把握したり，新たな課題意識をもったり，予測したりすること。あるいは，そのような過程の中で，これまでの考えや概念を再構成し始めること。
決める （自己判断）	・課題（問題）解決に向けた判断や意思決定によって自分がすべきこの先の学習行動やその道筋を決めること。あるいは，新たな考えや概念を構成すること。
動く （自己反応）	・課題（問題）解決に向けて決めたことを実際に学習行動に生かすこと。 ・課題（問題）解決をとおして，新たに構成した考えや概念の意味付けをしたり，それらを自分の生活や行動につなげたりすること。

その結果，子どもの探究の質を高める過程が生みだされたり，充実したりするようにするために教師の手立てや子ども自身が行う評価活動を工夫することで，子どもの探究の質の高まりが見られるという一定の成果が得られた。

しかし，そのような指導を工夫したにも関わらず，教師がめざした探究の質の高まりが具現化できないことも少なくなかった。特に，教師が直接的な手立てを行った場合には，探究の質の高まりがみられるが，環境づくり・状況づくり等の間接的な手立てのみを行った場合には，探究の質の高まりがみられにくいという課題が残った。

このように，教師の手立ての有無が子どもの探究の質の高まりを左右するという結果から，探究の質を高めるためには，子ども自身が自ら探究の質を高めることのできる調整行動を身に付ける必要があるのではないか。そうすることで，教師による直接的な手立てがない場合においても，自ら調整行動を行い，探究の質を高めていくことができると考えた。

（２）２種類の自己調整

本校では，２種類の省察のうち，「遂行段階の省察」による自己調整には，「学ぶ内容に関する調整」と「学び方に関する調整」の大きく２種類があると考え，研究実践を進めている。以下，それぞれの調整について実際の学習場面を例に説明する。

①学ぶ内容に関する調整

学ぶ内容に関する調整（以下，内容の調整）は，単元の学習課題（問題）の解決に向けて，教科等の見方・考え方が働き，既習の知識・技能が活用されることで教材・題材や学習課題（問題）についての認識が広がったり，理解が深まったりすることであると考える。

5 三宮真智子『メタ認知で＜学ぶ力＞を高める』p. 52

＜図４　内容の調整をする姿＞

図４は，第１学年の図画工作科「もようコレクション」の授業において，身の回りにあるものの表面の模様（凸凹）を，フロッタージュの技法を用いてカードサイズの紙に写し，収集したものを眺めている場面である。

子どもは，収集したカードをお気に入りの順番に並び替え，模様（形）自体や使用した色との組み合わせによる感じのよさを探っている。この活動における内容の調整の流れは，

①「もっといい並べ方の順番がありそうだ。」と気付き（気付く），

②収集したカードを並び替えて本にするために「いい順番はこうだな。」と造形的な見方・考え方を働かせながら自分にとってお気に入りの順番を決める（決める）。

③その後，お気に入りの順番に並べ替え，「やっぱりこうだ」と並び替えた順番のよさ（模様（形）自体や使用した色との組み合わせによる感じのよさ）を実感する（動く）ことである。

これまでにカードを収集する過程で獲得した凸凹の形や触った感じに関する知識を活用し，一枚一枚のカードやその順番を再度見直すことで，カードの形や色に関するよさを実感し，身の回りにある凸凹の多様さについて実感を伴った理解が促される。また，「ほかにおもしろい凸凹はないかな？」と新たな創造活動へつながることになる。

このようにして，子どもは内容の調整に関わる一連の流れの中で特に自分事の課題解決を粘り強く進めていくといった「主体」の姿が繰り返し豊かに現れるようになっていると考える。

②学び方に関する調整

学び方に関する調整（以下．学び方の調整）は，単元の学習課題（問題）の解決に向けて，子どもが自分（たち）にとって最適な学び方を選んだり，決めたりすることであると考えている。

図５は，同授業内において，身の回りにあるものの表面の模様（凸凹）を，フロッタージュの技法を用いてカードサイズの紙に写し，収集している場面である。この場面における学び方の調整の流れは，

＜図５　学び方の調整をする姿＞

①図中，一番左の子どもが，「もう見つけられない」と自分だけで身の回りにある模様（形）の収集をすることに限界を感じ，「どうやったらいいんだろう」と自身の学び方を広げる必要性に気付く（気付く）。

②「友達のまねをするといいかも」と友達の活動を参考にするという学び方を選択する（決める）。

③友達のマネをして，模様（形）を収集し始める（動く）。

この子どもの姿は，これまでの学習経験から，「他者の活動や表現物を参考にすることが自身の表現の幅を広げたり深めたりすることにつながる」ということを想起した姿であると考えられる。

このようにして、子どもは、学び方の調整に関わる一連の流れの中で、既存の学び方に関する知識を「活用」する姿や課題の解決に向けて，友達と「協働」する姿が繰り返し豊かに現れるようになっていると考える。

,

３．検証方法

本年度は，以下の２つの方策から研究仮説を検証するよう研究に取り組む。

検証方法
【方策Ⅰ】子どもの自己調整の過程の始まりとなる「気付く」場面を生む「しかけ」を行い，効果を検証する。
【方策Ⅱ】子どもの調整行動の指導を行い，子どもに自己調整の態度や習慣を身に付けさせることで自己調整を行うことができるようにする。

【方策Ⅰ】子どもの自己調整の過程の始まりとなる「気付く」場面を生む「しかけ」を行う

（１）子どもの自己調整過程と教科等の見方・考え方

子どもが自己調整を行う場面を生み出すためには，意図的・計画的な「しかけ」を行うことが大切である。

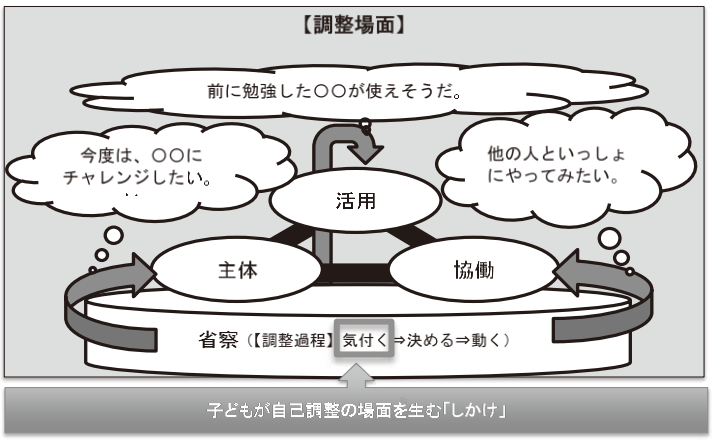
子どもは，課題（問題）解決に向けて，自己調整を行いながら「気付く」「決める」「動く」の調整過程をとおして自らの探究の質を高めていく。また，子どもが自己調整を行うとき，何らかの視点で自らの学びを省察し，評価することをとおして，必要に応じて学びを調整・改善したり，学んだことを意味付けたりすると考えられる。その際，調整の視点や方法として働くのが，教科等の見方・考え方である。

したがって，授業を構想する際には，子どもが自己調整するために，探究の質を高める場面や，そこで働く調整の視点（教科等の見方・考え方）を具体的に想定しておく。

（２）「気付き」を促す「しかけ」

子どもが自己調整の場面を生むため，特に「気付き」への「しかけ」を行う。

具体的には,「今度は〇〇にチャレンジしたい」という思いが高まったり（主体),「他の人といっしょにやってみたい」と思ったり（協働),「前に勉強した〇〇の知識が使えそうだ」と考えたり（活用）するようになる「しかけ」である（図６）。



＜図６　省察が促され，主体・協働・活用が豊かになるイメージ＞

「気付く」段階が生まれるようにするためには，様々なずれや共通点，未知の事象や見方・考え方を知覚・認知する必要がある。

したがって,「しかけ」を行う際には，教科等の見方・考え方を働かせながら子どもが「気付く」状況をつくり出す。

そして，そのような学習の経験をとおして,「教科等の見方・考え方を生かして学びを自己調整すれば，課題（問題）は解決する。(わからなかったことがわかるようになる。できなかったことができるようになる。目標を達成できる。)」と考える子どもを育んでいきたい。

【方策Ⅱ】子どもの調整行動の指導を行い，子どもに自己調整の態度や習慣を身に付けさせることで自己調整を行うことができるようにする

（１）調整行動と「気付く」「決める」「動く」

前述したとおり，子どもは自己調整を経て，探究の質を高める。そして，その繰り返しによって探究力は育成される。子どもが自己調整を行うことができるようにするには，教師側からの何らかの手立てによって調整が促されるのではなく，子ども自らが進んで調整行動（表４）を行うことが大切である。したがって，子どもが自ら進んで調整行動を行うことができるように，日常的に子どもの調整行動の指導を行い，子どもに自己調整の態度や習慣を身に付けさせる。

表４に例として示した「課題を把握する」「予測する」「照合・確認する」「振り返る」といった調整行動が身に付くことにより，子どもが自ら「気付く」「決める」「動く」の過程をとおして自己調整を行うことができると考える。

例えば，目標を意識して学習を進める（課題を把握する）ことができるから，自分の課題解決と目標とのずれに「気付く」場面がおこる。目標に照らし合わせて学習の道筋や答えの妥当性・信頼性をチェックし，確かめる（照合・確認する）ことができるから，適切な判断や意思決定によって自分がすべきこの先の学習行動やその道筋を決めることができたり，新たな考えや概念を構成したりすることができると考える。

〈表４　身に付けさせたい調整行動（例）　〉

調整行動	説明
課題を把握する	何に向かって学習しているのか，目標を意識しながら学習を進める。
予測する	これまでの学習経験から，学習の道筋や答えの見通しをもつ。
照合・確認する	目標に照らし合わせて学習の道筋や答えの妥当性・信頼性をチェックし，確かめる。
振り返る	これまでの学習過程や結果の意義を実感したり，意味づけたりする

（２）日常的に行う子どもの調整行動の指導

〈表５　調整行動の習得レベル〉

習得レベル	
1	知らないからできない
2	知っているけどできない
3	意識すればできる
4	意識しなくても当たり前にできる

前述した「課題を把握する」「予測する」「照合・確認する」「振り返る」等の調整行動の指導の際には子どもの習得レベルに合わせて個別指導や集団に対する指導を行う必要があると考えた。そこで，子どもの物事の習得をイメージし，調整行動の子どもの習得レベルを「1．知らないから，できない状態」，「2．知っているけど，できない状態」，「3．意識すればできる状態」，「4．意識しなくても当たり前にできる状態」の４段階で考え，調整行動の指導を行うことにした。

調整行動の指導においては，子どもの実態にあわせて「目的，意味，方法を教える」「訓練する場や機会を与える」「調整行動への意欲を高める」等を行うことで調整行動を身に付けさせることができると考えた。

調整行動の習得レベル１～４のうち，レベル４の状態が，めざすべき理想の姿である。子どもの調整行動の実態が習得レベル１～４のどのレベルに該当するのかを教師が見取り，「指導の手立て（例）」（表６）に挙げているような手立てを適切に選択し，適宜組み合わせながら指導を行う。

例えば，習得レベル１（知らないからできない状態）の子どもに対しては，目的，意味，方法などを子どもが理解できるように教えることが必要である。そうすることで，習得レベル１（知らないからできない）の状態を抜け出し，子どもの調整行動の習得が促進されていくと考える。習得レベル２（知っているけどできない状態）や習得レベル３（意識すればできる状態）の子どもに対しては，教師が意図的に調整行動を行う授業をデザインし，子どもに調整行動を繰り返させることで訓練する場や機会

〈表６　調整行動の指導の手立て（例）〉

指導の手立て（例）
●目的、意味、方法を教える。
□調整行動について説明し，理解させる。
●訓練する場や機会を与える。
□調整行動を行う授業をデザインする。
□調整行動を促す（言葉がけをする。役割を与える。など）
□調整行動を繰り返させる。
●調整行動への意欲を喚起する。
□調整行動を価値づける。
□調整行動のよさを感じさせる。
□自己評価，相互評価をさせる。

を与える。そうすることで，調整行動を身に付けさせることができると考える。また，時には，調整行動を価値づけたり，自己評価や相互評価を経験させたりすることで，習得レベル４（意識しなくても当たり前にできる状態）へと調整行動を促進・育成することができると考える。

このようにして，子どもの実態に応じた手立てを繰り返し行うことで，子どもの調整行動が促され，最終的には意識しなくても当たり前にできる状態へと調整行動を育成するのである。そして，調整行動を当たり前にできる状態にある子どもは，教師からの直接的な手立てがない場合でも，自己調整を行い，学びを進めていくことができるようになると考える。

５　研究評価

（１）　自己調整を行う場面を生む「しかけ」について

日々の授業実践をとおして，教師による「しかけ」は自己調整の場面を生むことに有効であったか，子どもの学びの事実を「主体」「協働」「活用」「省察」の姿が豊かになっているかという観点で質的評価する。校内研究授業における研究協議は，自己調整を行う場面を生むしかけの効果について討議することで，本時における「しかけ」の妥当性，信頼性を高める場とする。

加えて，年度末には自己調整を行う場面を生むことに有効であった「しかけ」について明らかにする。

上記のような研究評価を進めていくために，次のようなねらいをもって，以下の３点を重視する。

①　自己調整の場面を生む「しかけ」を校内研究授業において提案する。

自己調整の場面を生む「しかけ」を多く提案することで，研究仮説の具体化を図る。そうすることで，より実践レベルで活用できる「しかけ」を明らかにすることができ，他校においても汎用的に使える具体的な授業づくりの「しかけ」についての提案ができると考える。

②　自己調整の場面を生む「しかけ」が，子どもの自己調整を促進させたかを主体，協働，活用，省察の観点から検討する。

「しかけ」の有効性を可視化する。校内の実践研究において，どのような「しかけ」がどのように自己調整の場面を生むことに効果的であったかということについて具体的に記録しておくことで，しかけの信頼性と妥当性を高めるエビデンスを残し，他校においてもより実用的且つ汎用的に活用することのできる「しかけ」としていくことをめざす。

③　①と②を実践記録として残し，その際には特に主体，協働，活用，省察が高まっていることを示すエビデンス（子どもの発言やノートの記述，自己評価の記録等）を必ず残すようにする。

実践研究において，エビデンス（子どもの発言やノートの記述，自己評価の記録等）を残すことで研究結果の有効性を示し，研究評価の客観性を担保することができるようにする。

（２）探究力と省察性の高まりについて

未来に生きて働く資質・能力となる「探究力」「省察性」が育まれたのか，自己の学びが探究になっているかの２点について，子どもへの質問紙調査で量的評価を行う。また，校内研究授業は研究の形成的評価の場とし，その積み重ねを年度末に各教員の記述式アンケートで総括的評価を行う。

引用文献

中央教育審議会答申『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』，2016/12/21,中央教育審議会

松下佳代『資質・能力の新たな枠組み―「3・3・1 モデル」の提案―』,2016,京都大学高等教育研究開発推進センター

OECD『教育のスキルと未来：Education 2030 （仮訳)』,文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室

A・シュライヒャー『編集委員が迫る』,2017/8/11,読売新聞

田村学,廣瀬志保『探究を探究する』,2017,学事出版

田村学『授業を磨く』,2015,東洋館出版

奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』,2017,東洋館出版,

田村学『「深い学び」を実現するカリキュラム・マネジメント』,2019,文溪堂

鹿毛雅治『教育心理学』，2006，朝倉書店

参考文献

佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』,2000,岩波ブックレット

D・ライチェン,L・サルガニク『キーコンピテンシー～国際標準の学力をめざして～』,2006,明石書店

C・ファデル,M・ビアリック,B・トリリング『21 世紀の学習者と教育の４つの次元』,2016,北大路書房

田村学『カリキュラム・マネジメント入門』,2017,東洋館出版

田村学『深い学び』,2018,東洋館出版

三宮真知子『メタ認知で＜学ぶ力＞を高める』，2018，北大路書房

岡田涼・中谷素之・伊藤崇達・塚野州一『自ら学び考える子どもを育てる教育の方法と技術』，2016，北大路書房

関口貴裕・岸学・杉森伸吉『学校教育ではぐくむ資質・能力を評価する』，2019，図書文化

稲垣忠『教育の方法と技術』，2019，北大路書房

（付録）

2003 年 OECD-DeSeCo は「キー・コンピテンシー」（図１）を，①社会的・文化的，技術的道具を柔軟に活用する能力，②多様な集団における人間関係形成能力，③自律的に行動する能力の３つのカテゴリーで構成した。松下は，この構造が佐藤[6]の提唱する「学びの三位一体論」との親和性が高いことを述べている。そして，この３つのコンピテンシーの核心には「思慮深さ（Reflectiveness)」がある。文部科学省は「OECD の『キー・コンピテンシー』について[7]」の中で，「この３つの枠組みの中心になるのは，個人が深く考え，行動することの必要性であり，深く考えることには，目前の状況に対して特定の定式や方法を反復継続的に当てはめることができる力だけではなく，変化に対応する力，経験から学ぶ力，批判的な立場で考え，行動する力が含まれる。」と整理している。国立教育政策研究所はこれらの資質・能力について，①を基礎的リテラシー，②・③を社会スキルとしている。思慮深さを認知スキル，

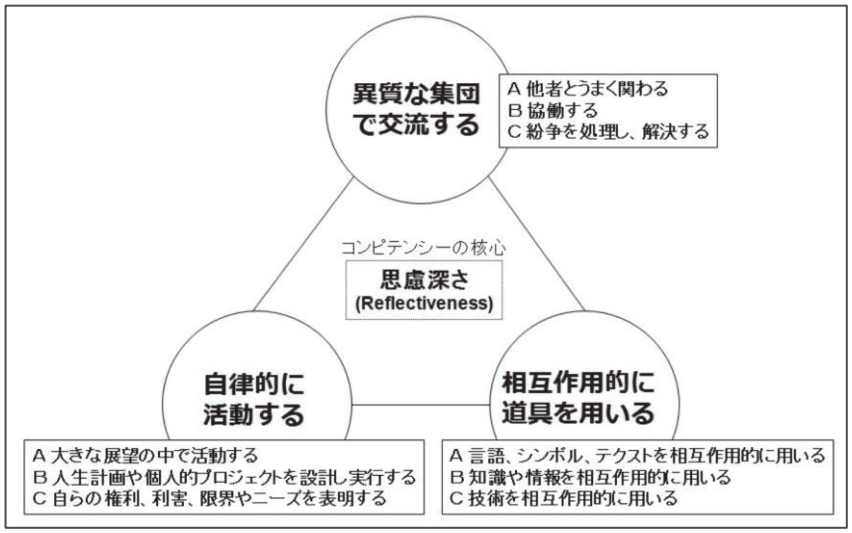


図 1 キー・コンピテンシー

一方，CCR の提唱する「４次元の教育」(図 2) は，2015 年ファデルらによって提唱されたものであり，資質・能力を「知識」「スキル」「人間性」と「メタ学習」の４つの次元で捉えている。このうち，「知識」「スキル」「人間性」は，KSA（knowledge, skills,and attitudes）やブルーム・タキソノミー[8]に対応している。そして，それらの次元の土台として「メタ学習」があると考えられる。この CCR の４次元の教育をもとに，今回改訂された学習指導要領（平成 29 年告示）における資質・能力の３つの柱（図 3[9]）は定義されている。

[6] 佐藤学は，「『学び』から逃走する子どもたち（岩波ブックレット，2000)」の中で「学び」とは，モノ（対象世界）との出会いにと対話による〈世界づくり〉と，他者との出会いと対話による〈仲間づくり〉と，自分自身との出会いと対話による〈自分づくり〉とが三位一体となって遂行される「意味と関係の編み直し」の永続的な過程と定義しており，2007年より3年間，研究指導者として本校研究に関わっていた。

[7] http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryo/06092005/002/001.htm

[8] ブルームは，教育目標を「認知・情意・精神運動領域」に分類した。

[9] 教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）の補足資料（４）

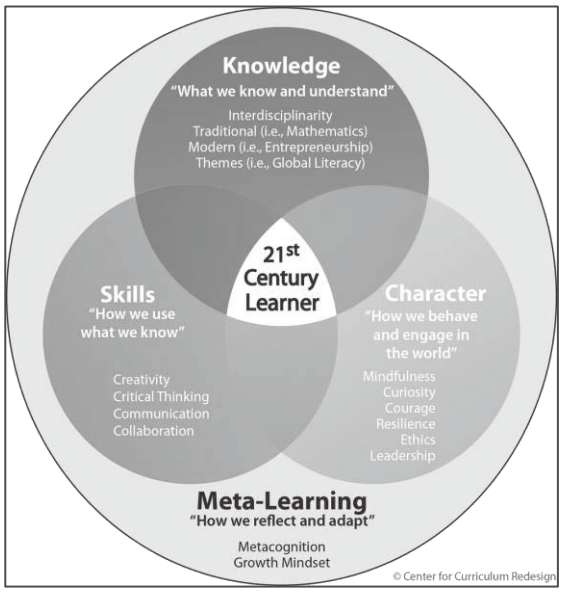


図２ ４次元の教育

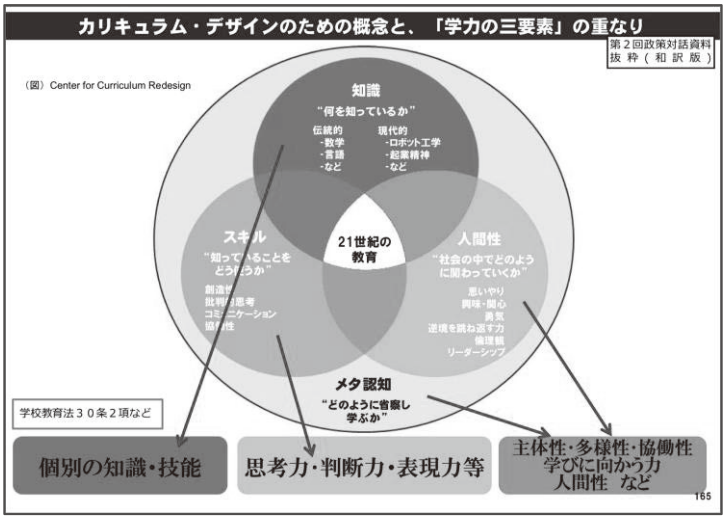


図３ 学力の三要素

しかし，VUCA ワールドの真っ只中にいる昨今，資質・能力も見直しが必要となり，2015 年に発足した「Education2030」は，2018 年「学びの羅針盤」[10]（図 4）を発表した。ここでは，学習の枠組みとして，「知識（Knowledge)」・「スキル（Skills)」・「態度・価値（Attitudes and Values)」から構成されるコンピテンシーに加え，「新たな価値を創造する力（Creating New Value)」・「対立やジレンマを克服する力（Reconciling Tensions & Dilemmas)」・「責任ある行動をとる力（Taking Responsibility)」という「変革を起こす力のあるコンピテンシー（Agency)」が定義されている。また，これらのコンピテンシーを「見通し（Anticipation)」,「行動（Action)」,「振り返り（Reflection)」という連続した学習過程を通して身に付けていくことや，これらのコンピテンシーは「健やかさ・幸福度（Well-Being)」という価値につながることを示している。[11]

[10] THE FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS Educaiton 2030 より引用。
日本語訳は http://www.oecd.org/education/2030/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf より

[11] OECD Education 2030 プロジェクトの委員である秋田喜代美は，第 54 回日本教育方法学会和歌山大会シンポジウム「資質・能力の育成と授業研究」や他講演の中でも,「見通し(Anticipation)」,「行動(Action)」,「振り返り(Reflection)」の重要性を述べている。秋田は 2009 年より 6 年間研究指導者として本校に関わっていた。

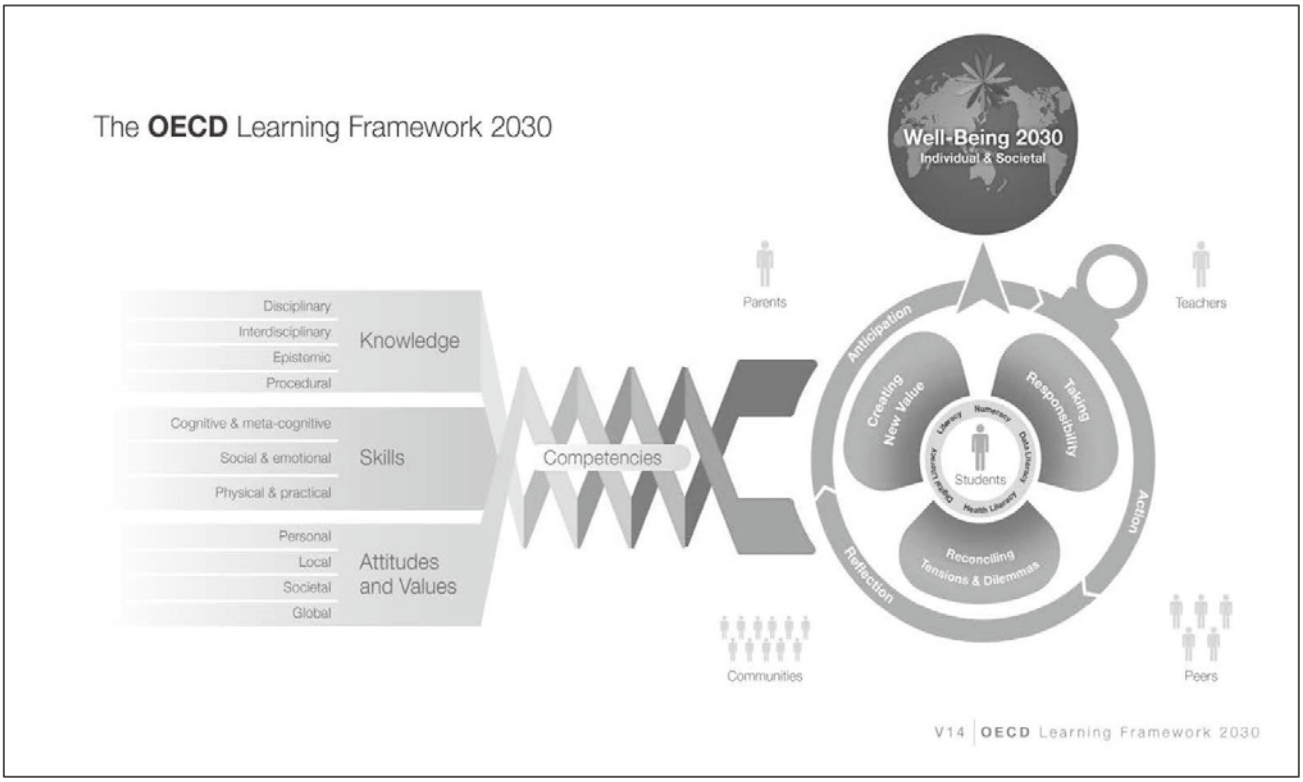


図４ The OECD Learning Framework 2030

このように，資質・能力は様々な側面から異なる見方をしたり，新たな枠組みで考えたりすることで，多様な形として表現される。もちろん，今後新しい枠組みとしての資質・能力が示されることも考えられる。しかし，予測不能な未来を生き抜いていくために，資質・能力は必要不可欠であることは不変だと言えるのではないだろうか。

継続的な取り組み

１．本校のカリキュラム・デザインの３つの類型

本校のカリキュラム・デザインは大きく３つの型に分けられ，それぞれに特徴がある（表４）。

類型Ⅰは，単元内，教科等内での知識の活用・発揮をめざしたものであり，カリキュラム全体をとおして，学びの文脈が同じであったり，近しいものであったりすることが多く，子どもの知識の活用・発揮を比較的促しやすいデザインの仕方である。また，単元内，教科等内で習得サイクルと探究サイクルの実現をめざしている。

類型Ⅱは，CHANGE を柱にしながら，各教科等で習得した知識を CHANGE の探究に活用・発揮することで教科等を越えて知識の活用・発揮をめざしたものである。カリキュラム全体をとおして，習得した知識の活用・発揮の場が明確であり，学びのテーマを共有するなど，学びの文脈を近づけることで子どもが教科等を飛び越えて知識を活用・発揮することが期待できるデザインの仕方である。

類型Ⅲは，教科等を柱にしながら，教科等を横断する知識の活用・発揮をめざしたものである。類型Ⅱとのちがいは，柱となるのが CHANGE 以外の教科等であるというところである。しかし，類型Ⅱと同様に学びのテーマを共有するなど，学びの文脈を近づけることで，各教科等の学習において，習得した知識を別の教

科等の探究に生かすといったような知識の活用・発揮が実現される可能性がある。

類型ⅠからⅢのカリキュラム・デザインを目的や状況に応じて使い分け，様々な文脈で生きて働くという意味で質の高い知識の定着とそのような知識を活用・発揮しながら探究する学びを実現することが探究力の育成につながると考える。

表１　本校におけるカリキュラム・デザインの類型，趣旨，特徴

類型	趣旨	特徴
Ⅰ	単元内、教科等内での知識の活用・発揮をめざす	・単元内、ある教科等内で習得と探究の学習サイクルを実現 ・単元内、ある教科等内で以前習得した知識が単元内、教科等内の探究に活用・発揮される
Ⅱ	CHANGE（総合的な学習の時間）を柱にしながら，教科等を横断する知識の活用・発揮をめざす	・教科等とCHANGE（総合的な学習の時間）で習得と探究の学習サイクルを実現 ・探究の柱となる学習はCHANGE（総合的な学習の時間） ・様々な教科等で習得した知識がCHANGE（総合的な学習の時間）の探究に活用・発揮される（その反対もある）
Ⅲ	教科等を柱にしながら，教科等を横断する知識の活用・発揮をめざす	・ある教科等と別の教科等（CHANGEを含む）で習得と探究の学習サイクルを実現 ・探究の柱となる学習はCHANGE以外の教科等 ・ある教科等（CHANGEを含まない）で習得した知識が別の教科等（CHANGEを含む）の探究に活用・発揮される（その反対もある）

２．教科等を超えて有効な「見方・考え方」

学習指導要領（平成 29 年度告示）において示された各教科の目標は，「〇〇な見方・考え方を働かせ～」という文言で始まる。これは，教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせることが教科等の目標を達成させることにつながり，そのことが資質・能力の育成につながっていくことを意味している。そこで，教科等横断的な視点で授業改善を図っていく上で，教科等固有の学びをどのように捉えていくかを考えた場合，大切にすべきことは教科等における見方・考え方をしっかりと捉えた授業づくりを行うことである。教科等固有の見方・考え方を働かせることで，各教科等の特性に沿った探究を展開できるだけでなく，学習者である子どもが各教科等における学びの意味を理解し，学んでいることを実感することにつながると考える。

教科等固有の見方・考え方がある一方で，奈須（2017）[12]は教科等を超えて有効な見方・考え方があることを述べている。例えば,「比較，分類，関連付け」などは比較的どの教科でも用いる思考操作である。

比較などの思考方法は，教科等固有の見方や教科等の内容の理解を深めるための思考方法であり，以下の６つの思考方法が教科等を超えて活用・発揮されるような授業づくりに取り組んでいくとともに子どもに「考える技」として認識させている。

比較する	関連付ける	まとめる	分類する	予想する	見方を変える

[12] 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』p. 137

考える技にある思考方法は，子どもに活用するように促せば，活用できるようになるものではない。子どもが活用できるようにするためには，活用の方法（どのように活用するか）や活用の条件（いつ活用できるか）を具体的にイメージできる状態にする必要がある。そのため，各技に対応するかたちで「技をつかう時の言葉」を例示している（表２）。また，そのような表を各学級に掲示することで，各学級で「考える技」を意識しやすい環境づくり・状況づくりに努めている。さらに，各学級において表を活用しながら，技を使う時の言葉を増やしていけるようにすることで，学習の質を自分たちで高め，学習の改善を行っていくことができるようにしている。

＜表２　考える技と技をつかう時の言葉＞

考える技	比べる	つなげる	まとめる	分ける	予想する	見方をかえる
技を つかう時の 言葉	同じ所(共通点)は、 似ている所は、 違う所(相違点)は、 〇〇〇と△△△ 〇〇は ～だけど(一方)、 △△は～。	～だから・・・ ～と関係がある ～とつなげて みると・・・	簡単にいうと、 まとめて いうと、 つまり、	分けてみると、 仲間に分けると、 〇〇つに分かれる	もし～だったら、 ～になるかな 予想すると、	〇〇さん だったら、 △△側から みると、