

研究の全体構造

学校教育目標

あの丘を越えよ
—自発・創意・責任と自治の精神高らかに—

・社会的背景・要請
・秋田県の教育課題

【目指す生徒像】

- 1 主体的に考え挑戦する生徒
- 2 可能性を信じ創造する生徒
- 3 使命感を持ちやり遂げる生徒

生徒の実態
教師と保護者の願い

【令和5年度研究主題】（3年次）

未来を自立的に生きる
～出会い・発見・喜びのある秋田の学びを通して～

〔研究仮説〕

実践的リフレクション、批判的リフレクションを基盤に、ICTや対話を意図的・計画的に取り入れながら、本県や本校が推進してきた「ふるさと教育」や「問い直しのある学び」等の優れた実践の質を高め、子ども主語と教師主語が往還する授業を重ねることで、子どもは、学びを通して様々な事物と出会い、自他のよさを発見し、学ぶ喜びを実感しながら、未来を自立的に生きる基礎となる「主体的な行動力」「独創的な表現力」「多角的な省察力」を身に付けていくことができるであろう。

〔授業で目指す生徒の姿と資質能力〕

主体的な行動力	独創的な表現力	多角的な省察力
目を輝かせて、進んで活動する姿	笑顔で関わり、熟慮し伝え合う姿	満足げな顔で、自ら省みる姿
↓	↓	↓
自ら問いを立て探究する知的的好奇心 課題の解決に向けた工夫と試行錯誤 互いのよさを認め協働で解決する力	論理的な思考力と判断力、表現力 多様な価値を認める寛容さと柔軟性 多面的・多角的に問い直す探究心	最後まで粘り強くやり遂げる意思 失敗や挫折にも立ち向かう逞しさ 地域や社会に貢献しようとする実践力

〔今年度研究のコンセプト〕

秋田の伝統的な授業づくりを継承する
～リフレクションによる、主体的・対話的で深い学びの実現～

□ 批判的・実践的リフレクションにより、各教科の特質に応じた「学びのプロセス」を機能させる。

→ 「問い」「問い直し」「振り返り」の活性化

□ 批判的・実践的リフレクションにより、ICTや対話を意図的・計画的に取り入れて授業の質を向上する。

→ ICTの三つの特質と対話の三つの方向性の明確化

□ 批判的・実践的リフレクションにより、子ども主語と教師主語を往還させた授業を展開する。

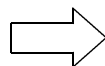
→ 「深い学び（学習のねらいの達成）」を目指した、瞬時の判断と柔軟な展開

はじめに

2023年、世界はコロナウイルスの猛威やロシアによるウクライナへの軍事侵攻などにより、これまで「あたりまえ」だったことが、「あたりまえ」ではない状況になってしまっています。また、グローバル化の進展や技術の進歩が加速すると同時に、社会、経済、環境など様々な分野において前例のない変化に飲み込まれ、新たな価値や取組を創り出すことが求められる時代となっているのです。そのような時代を生きる子どもたちを育てる学校には、習得した知識を「どのように活用」し、「どのように共通理解」し、「どのように実践」するかを問い直し、教育の在り方そのものを見直すことが求められています。

今後も自分、他者、社会、自然・環境の中では、様々な新しい問題が起こり、その問題に対して、自ら問いを見付け、解決したと思ったことを様々な根拠に基づいて問い直し、実践を振り返ることが新たな課題の解決につながっていきます。私たちは社会の一部である学校や学級の中で子どもたちにそのような課題解決のプロセスを体感させたいと考えています。本県では「ふるさと教育」を基盤として、新たな課題や人、事物と「出会い」、協働的な学びを通して新たな価値を「発見」し、振り返りを通して学ぶことの「喜び」を味わえる「秋田の探究型授業」が継承されてきています。また、本校においても「問い直しのある学び」等の優れた教育実践が重ねられてきました。私たちは、それらの優れた教育実践の良さや意義を再確認し活性化していくことにより、未来を自立的に生きる基礎となる資質能力を子供たちが身に付けていくことができると考え、本研究を推進していきます。

OECDでは、「生徒の学習到達度調査」(PISA)を実施する際、まず何を測定すべきかの「キー・コンピテンシー(主要能力)」を定義しました。Education2030でも、世界中の政府や民間機関などと連携しながら、コンピテンシー(文部科学省は「資質能力」と訳す)を再定義しています。



教育課程企画特別部会における論点整理について

(出典:OECD Learning Compass 2030 仮訳)

(報告)の補足資料(4)より

また、OECDでは、①知識②スキル③態度・価値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▽対立やジレンマを克服する力▽責任ある行動をとる力という「変革を起こす力のあるコンピテンシー」は、「見通し、行動、振り返り」(AAR)という連続した学習過程を通して身に付けていくという「学びの羅針盤」を示しました。

新学習指導要領でも、育成を目指す資質能力を①知識・技能②思考力・判断力・表現力等③学びに向かう力・人間性等の三つの柱で構造化しており、OECDの学習の枠組みと共通していることが分かります。平成28年12月に出された中央教育審議会の答申に、「学びの地図」という言葉が入っていることも、Education2030を意識したものと言えるでしょう。

つまり、2030年までに育成すべき資質能力が「変革を起こす力のあるコンピテンシー」として示されたこととなります。そこに示されている「新たな価値を創造する力」「対立やジレンマを克服する力」「責任ある行動をとる力」は、まさに本校で育てたい資質能力である「主体的な行動力」「独創的な表現力」「多角的な省察力」と軌を一にするものであり、開校以来本校が校是としてきた附中三精神「自発」「創意」「責任」とも一致しており、教育が求める不易の資質能力であると言えるのです。

1 本校の研究のスタイルと本研究のコンセプト

本校の研究スタイル

(1) 明耕気風

本校では、先達によって「明耕」の気風が受け継がれてきています。「明耕」とは、ニューフロンティアの精神で生き抜こうとの意気込みから名付けられたものであり、「明耕気風」の継承のため次の点を共有化し研究実践を積み重ねていきます。

- ・燃えるような熱意と信念をもって、授業研究と授業実践に取り組みます。
- ・広く異見に耳を傾け、これまでの経験に固執せず、謙虚に学び続けます。

(2) 凡事徹底

本校では、平凡なことを非凡に続け、小さな成果を挙げるためでも、大きな努力を惜しまずに、「すぐにやる 必ずやる できるまでやる」ことを目標に次の点に取り組んでいきます。

- ・子どもの元へ足を運ぶ労を惜しまず、子どもへの時間の投資を増やします。
- ・「誰かができていることを、みんなができることに」を合い言葉に実践を重ねます。

(3) 学貴日新

『教師自身が「学びて日に新たなるを貴ぶ」の志をもってこそ、生徒に身に付けさせたい資質能力が浸透していく』という、秋田大学教育文化学部の教育理念である「学貴日新」を継承し、次の点に取り組んでいきます。

- ・教師自身も本校の「学びのプロセス」と同じ構造で研究を続けます。
- ・一人一人の教員のボトムアップによる体制で研究を推進します。

本研究のコンセプト

本研究の基軸は「授業改善」です。私たちは日々の授業を充実させるために、授業研究に取り組んでいます。そして、この一時間の授業で子どもたちに、どんな「生きる力」をはぐくむことができたのかを常に問い直し、授業力を磨き続けていきたいと考えています。

コンセプト

秋田の伝統的な授業づくりを継承する

～リフレクションによる、主体的・対話的で深い学びの実現～

- 批判的・実践的リフレクションにより、各教科の特質に応じた「学びのプロセス」を機能させる
→ **「問い」「問い直し」「振り返り」の活性化**
- 批判的・実践的リフレクションにより、ICTや対話を意図的・計画的に取り入れて授業の質を向上する
→ **ICTの三つの特質と対話の三つの方向性の明確化**
- 批判的・実践的リフレクションにより、子ども主語と教師主語を往還させた授業を展開する
→ **「深い学び（学習のねらいの達成）」を目指した、瞬時の判断と柔軟な展開**

批判的リフレクションとは

育てたい子ども像を考え、子どもの姿を受け止めながら授業をデザインすること。

実践的リフレクションとは

批判的リフレクションで意図した授業デザインの想定を超えた子どもの姿に、柔軟に対応したり、子どもの発言を即興的に解釈し、授業デザインを柔軟に修正したりしながら授業を進めること。

千々布敏弥（2021年「先生たちのリフレクション」を参考に作成）

秋田県の優れた授業づくりの根底にあるものは、教師の主体性が尊重されてきたということにあります。その中で作り上げられた「秋田の探究型授業」の基本プロセスは、本校の学びのプロセスと一致するものでもあります。批判的リフレクションによる教材研究から授業の質を向上に努め、生徒の探求心などを引き出し、さらにそれらをつなぎ、結び、広げていく実践的リフレクションを通してねらいを達成します。また、生徒の学びが教師の意図とは一致しづらいという授業の営みの困難さや奥深さを理解し、常に授業を謙虚に問い直していく批判的リフレクションも欠かすことはできません。

2 研究主題と目指す子ども

未来を自立的に生きる

— 出会い・発見・喜びのある秋田の学びを通して —

(1) 研究仮説

実践的リフレクション、批判的リフレクションを基盤に、ICTや対話を意図的・計画的に取り入れながら、本県や本校が推進してきた「ふるさと教育」や「問い直しのある学び」等の優れた実践の質を高め、子ども主語と教師主語が往還する授業を重ねることで、子どもは、学びを通して様々な事物と出会い、自他のよさを発見し、学ぶ喜びを実感しながら、未来を自立的に生きる基礎となる「主体的な行動力」「独創的な表現力」「多角的な省察力」を身に付けていくことができるであろう。

本校では、「未来を自立的に生きる」ためには「主体的な行動力」「独創的な表現力」「多角的な省察力」の3つの資質能力が必要だと考えています。それらの資質能力は、本校の校是でもある「自発」「創意」「責任」の附中三精神と共通するものです。「主体的な行動力」とは、目を輝かせて能動的に物事に参画する力です。「独創的な表現力」とは、矛盾、相容れないような考えや立場にあったとしても、笑顔で関わり互いのつながりや関連性を考慮しながら伝え合い、新しい仕組みや価値を生み出していく力です。「多角的な省察力」とは、自分の行動を多様な視点や立場から満足げな顔でポジティブに振り返り、自分の成長や他者への影響などについての的確に判断できる力です。

この3つの資質能力は、それぞれ単体で育成されるわけではありません。主体的な行動力は、独創的な表現力を発揮させ、多角的な省察力を生かした自己決定を導き出します。独創的な表現力は、主体的に行動したことを省みて考えさせ、次の主体的な行動の動機付けにつながります。このように3つの資質能力は深い関わりをもっています。私たちは、これらの資質能力を、「秋田の探究型授業」のプロセスと一致する本校の優れた実践である「問い・問い直し・振り返りのある学び」のプロセスを活性化することで育成していきます。

(2) 本校で育成を目指す資質能力と授業で見たい子どもの姿

<主体的な行動力>

- ・目を輝かせて、進んで活動する姿
 - 知的な好奇心をもって問いを立てている。
 - 自分の可能性を信じ、課題の解決に向けて工夫したり試行錯誤したりしている。
 - 課題を解決するために、仲間の考えや思い、個性を認め合っている。

<独創的な表現力>

- ・笑顔で関わり、熟慮し伝え合う姿
 - 論理的に考え判断し、調整しながら伝え合っている。
 - 寛容さと柔軟性を発揮し、仲間の思いを受容している。
 - 探究心をもって、様々な視点から問い直している。

<多角的な省察力>

- ・満足げな顔で、自ら省みる姿
 - 最後まで粘り強くやり遂げようとしている。
 - 失敗や挫折をしても逞しく前向きに立ち向かおうとしている。
 - 日々の学びを、人生や社会に取り入れようとしている。

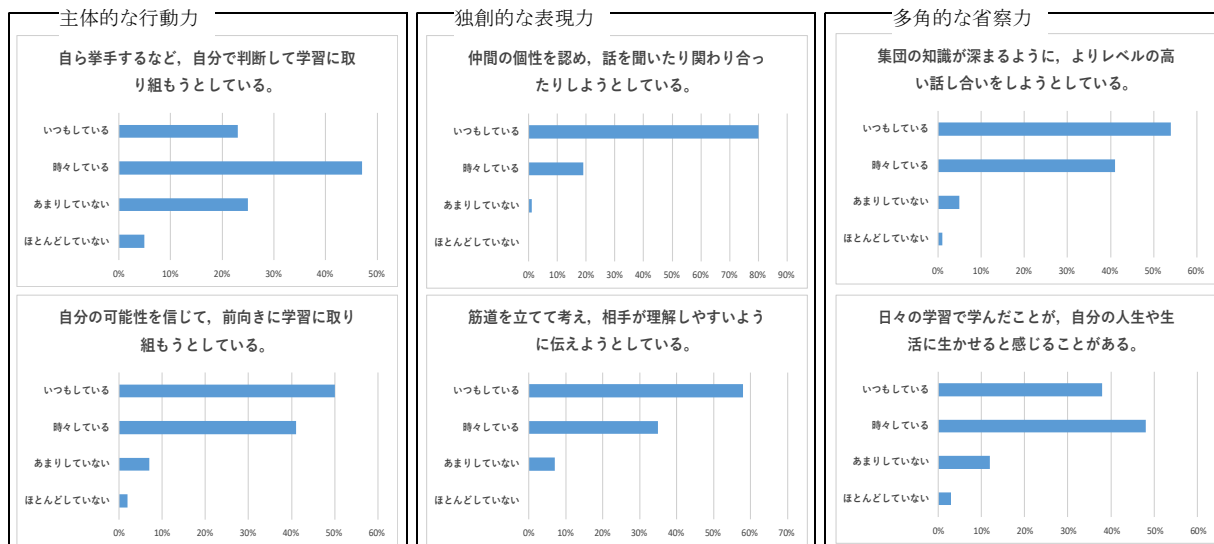
(3) 本校の生徒の実態

- ① 令和4年度全国学力・学習状況調査、生徒質問紙（3年生 4月実施）、令和4年度秋田県学習状況調査、質問紙（1、2年生 12月実施）より、同質の内容項目の結果
「当てはまると回答した割合」



3つの資質能力に対する肯定的な自己評価の割合は、1、2年生では「独創的な表現力」が、3年生では「主体的な行動力」が高くなっています。これは、1、2年生では、他者を受容しながら、学習内容を様々な視点から問い直そうとする傾向が強いことを示しており、3年生では、学習内容を見通しながら、知的好奇心を生かし自らの問いを解決していこうとする傾向が強いことを示しています。全国や全県の集計からは学年が進むにつれて、肯定的な自己評価の割合が低くなっていく傾向が見られますが、本校では昨年と同様に横ばいもしくは増加傾向を維持しています。

- ② 本校独自のアンケート 「主体的な行動力」を挙手と前向きな姿勢から、「独創的な表現力」を話すことと聞くことから、「多角的な省察力」をレベルの高い話し合いと人生や生活に生かせる学習という具体的な視点から調査した結果



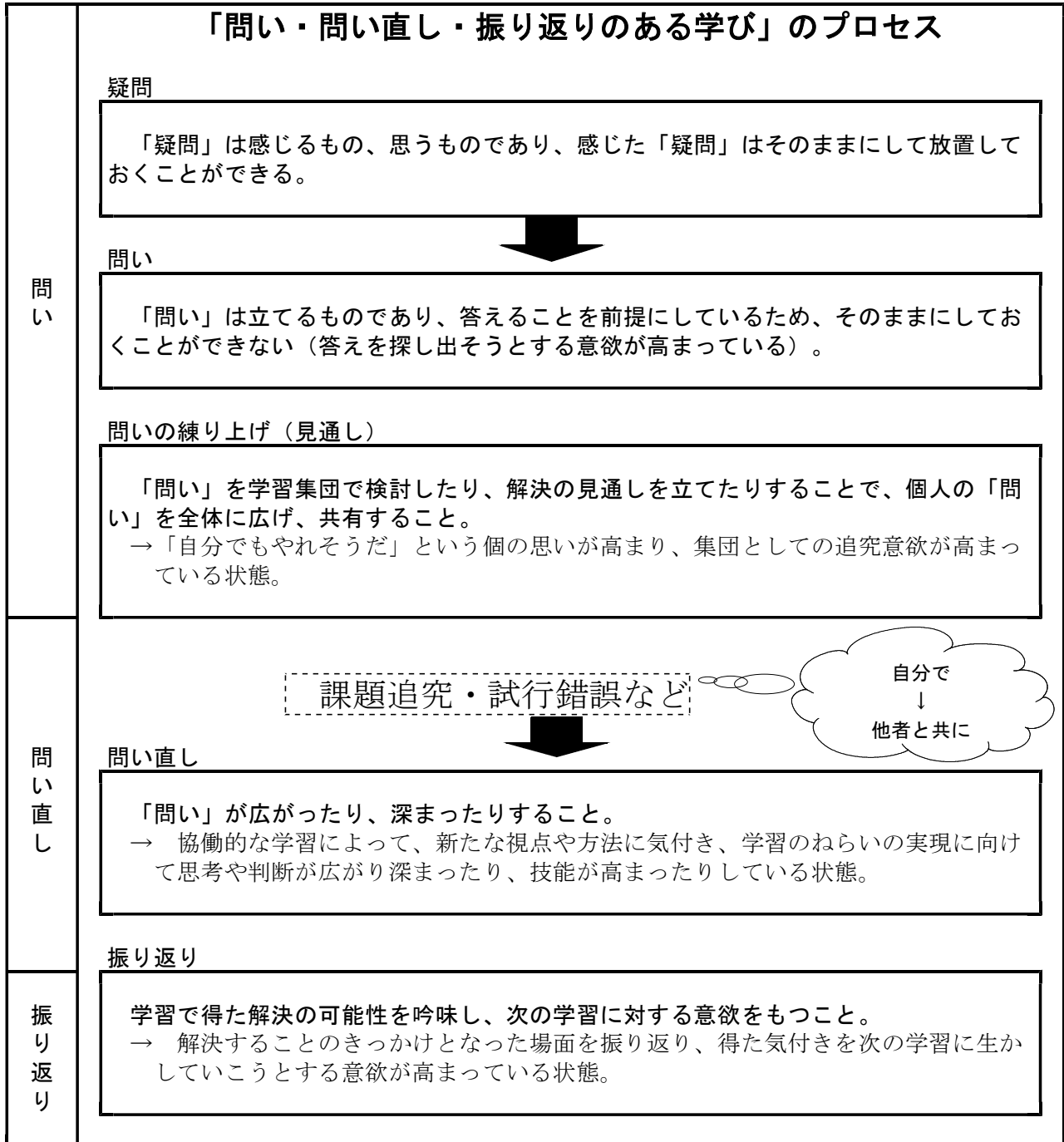
昨年同様、「独創的な表現力」に関する項目の肯定的な自己評価の割合が、他の資質能力に比べて高い値を示しています。特に「仲間の個性を認め、話を聞いたり関わり合ったりしようとしている。」については、「いつもしている」の割合が80%を超えています。「主体的な行動力」に関しても、肯定的に捉えて努力をしている傾向が見られます。反面、自ら挙手するという行動に抵抗を感じている生徒も30%ほど見受けられます。「多角的な省察力」に関しては、日々の学びが日常生活や人生に生かし切れいていないと感じる割合を減らしていくことが課題となっています。

3 3年次研究の内容

I 批判的・実践的リフレクションにより、各教科の特質に応じた「学びのプロセス」機能させる。

次に挙げる〔資料1〕は本校における「問い・問い直し・振り返りのある学び」のプロセスを構造化したものです。各教科の特質の応じて変化させながら〔資料2〕の「問い・問い直し・振り返り」を活性化するための視点を取り入れて実践に取り組んでいます。

〔資料1〕



[資料2]

「問い・問い直し・振り返り」を活性化するための視点

学習過程：問題解決の過程

①～⑧：教科横断的な授業改善の視点

●：期待される子どもの姿

学習過程		主体的な学びの視点	対話的な学びの視点	深い学びの視点
問い	見通しを立てる	① 子どもの実態に応じた教材や教具等の準備と提示 ● 興味・関心が高まる ② 適度な困難さを伴う具体的な課題やめあての設定 ● 学習意欲が高まる	① 生活体験や既習事項などを想起させる手立て ● 自分自身と向き合う ② 互いの思考・判断、知識・技能等の比較や可視化 ● 共通点や相違点をつかむ	① 本時の学習に関連する既得の知識・技能等の確認 ● 知識・技能などが定着する ② 自校で育てたい資質能力と学習活動との関連の明確化 ● 学習のゴールをつかむ
	自分で考える	③ 予想や試行錯誤など、自分で模索する学習活動の設定 ● 自分の現状を捉える ④ 子ども一人一人の学習状況の確認 ● 学習活動が自分事になる	③ 学習活動の目的や内容に応じた教材や教具等の提示 ● 新たな情報等を入手する ④ 互いの思考・判断、知識・技能等の違いの焦点化 ● 追究課題が明らかになる	③ 既得の「見方・考え方」の活用状況の把握 ● 知識・技能等を活用する ④ 個々の思考・判断、知識・技能等の奨励、価値付け ● 自分のよさや特徴を捉える
問い直し	他者と学び合う	⑤ 学習活動の進捗状況などの把握と計画的な指導や支援 ● 粘り強く活動に取り組む ⑥ 思考・判断や説明・報告等のよさや課題の計画的な把握 ● 自分の持ち味を発揮する	⑤ 意見などを比較したり関連付けたりする視点等の明示 ● 考えや思いをつなげる ⑥ 多様な意見をつなぎ、学習のねらいに迫る意図的指名 ● 学び合いの成果を伝え合う	⑤ 学び合いの成果を学級全体で共有するための言語活動 ● 考えや思いを表現する ⑥ 思考・判断等を揺さぶる、子どもの発言等への問い返し ● 考えや思いが広がり深まる
	まとめる・振り返り	⑦ 課題やめあてに照らした、観点別評価や個人内評価 ● 自分の進歩を捉える ⑧ 本時の学習と次時の学習との関連の確認 ● 関心・意欲が一層高まる	⑦ 互いの変容や学習の成果を認め合う相互評価 ● 学び合いのよさを実感する ⑧ 「見方・考え方」に照らした思考・判断等の価値付け ● 「見方・考え方」を捉える	⑦ 学習内容や思考過程が一目で分かる板書の構成 ● 学習内容を再構成する ⑧ 自校や各教科等で育てる資質能力に照らした自己評価 ● 学習活動の意義を確かめる

※1 学習過程や授業改善の視点等は、全て例示です。また、必ずしも一方向、順序性のある流れではありません。

※2 一単位時間の授業では、上記の学習過程や授業改善の視点の一部を取り扱うこともありえます。

「平成29年度 中央地区の教育」を参考に作成

次に挙げる「(1)問いを練り上げる展開力 (2)問い直しを促す展開力」は、本校で不易と捉えている資料1「問い・問い直し・振り返りのある学び」のプロセスを細分化したものです。教師の主体性を尊重させながら弾力的に授業に取り入れ実践しています。

(1) 問いを練り上げる展開力

① 疑問や課題を引き出す

ここで大切なことは、その後の学習過程において、生徒の認識や思いなどを大きくゆきぶり、問い直しを促すために、学習の冒頭で枕（課題解決に見通しをもたせる発問、解決意欲を掻き立てる言葉かけなど）を振っておくことです。一見、直接学習内容と関係がないように見えることが、実はその後の学習活動に大きな影響を与えことがあります。教師にはそのような授業展開のデザイン力が求められます。

ア 学習者への刺激（広がり、知的好奇心、向上心など）

- a 気付き、好奇心を引き出す様々な人々との出会いや体験的な活動、疑似体験など
- b 驚きや感動があり、興味・関心が高まる教材

イ 学習の方向性（指針）の明示（必要感、切実感など）

- a 生活との関連を意識し、必要感や切実感をもって学習できる教材
- b 具体的で、明確である学習課題
- c 間口が狭く奥行きが広く深い教材や発問
- d 単元・題材のねらいに結び付き、解決への方向性を示す学習課題や発問

ウ 個や集団の状態の可視化（曖昧さ、想起、矛盾、対立など）

- a 既習の学習や体験が想起され、多面的・多角的な見方や考え方を引き出せる教材
- b より多くの生徒の認知の状態を振り返ることができる教材
- c 比較や対立、矛盾する発言など多様な意見を引き出す課題や発問

② 問いを立てる

「疑問」は感じるもの、思うものなので、感じた「疑問」はそのままにして放置しておくことができます。それに対して「問い」は立てるものであり、答えることを前提にしているため、そのままにしておくことはできません。

導入部で体験や目新しい教材などによって生き生きと輝いていた生徒の目が、授業が進むほどにその輝きを失っていくことがあるのは、導入における疑問や課題が、「問い」に発展していかないことが大きな原因であると考えられます。漠然とした、大雑把なままの疑問では、なかなか考えるという行動には結び付いていかないのです。

荻谷剛彦（2002年「知的複眼思考法」p176～）は、「疑問」を「問い」に結び付け、次々に考えを誘発していく方法を次のように述べています。

- 何を問題にしているのかがはっきりしていて、どうやうていけば解答に到達できるのか、その過程がわかりやすい（問い）に表現し直すこと。
- 最初の素朴な疑問では見過ごされていた、問いの新たな側面を見つけて、最初の問いとの関係を考えていくこと。（傍点は引用者）

この問いの分解と展開の考え方を活用して、「疑問」を分解し、「問い」へ展開していきたいと考えています。具体的には、最初の漠然とした疑問を複数の小さな疑問に分け、その一つ一つに答えることが最初の疑問への答えになるようにしていく方法です。

ア 焦点化… 主体、対象、方法、めあてなどを細かく分解し、展開していくことで取り組むべき問題を焦点化していく方法

例) 保体 願い=速く走りたい
→短距離 o r 長距離、スタート o r 中間走 (対象は?)
→速い人 o r 遅い人 (主体は?)
→腕振り o r 足の動き (方法は?)
→50mを6秒台で o r 今より2秒速く (めあては?)

この問いの分解と展開の考え方を応用すると授業場面でよく見られる「みんなの意見が同じ」で授業が発展していかないという状態も打開できると考えられます。

イ 可視化… 同じに見える意見の主語、述語、修飾語を細かく分解し、それぞれの発言者の思考を学習集団全体に見えるように (可視化) していく方法

例) 社会 事柄=太平洋ベルト地帯には、とても工業が集中している。
→太平洋ベルト地帯とは、どこからどこまで、どんな工業 (対象は?)
→「とても」とはどのくらい、いつと比べて (程度は?)

はじめは教師の発問によって思考を促されている生徒も、このような問い方を繰り返すうちに、次第に疑問から問いを立て、問いを連鎖させていくようになります。

③ 問いを共有化する

<見取り、把握する>

教師が、一人一人の生徒の「問い」を見取って類型化したり、問いのつなぎ方の構想を立てたりすることを主目的に、その学習状況に適した学習形態を工夫し、意見交流や相互批正を行います。状況に応じて全体や小集団に、特色のある問い方やねらいに近付くような発想などを紹介し、問いを交流させることで「問い」の湧出と変容を促していきます。また、問いの展開と分解がねらいとする段階まで到達していないと判断した場合には、欠乏感と必要感を高める発問を行ったり、新たな教材を提示したりします。つまり、この過程は、教師にとって授業の調整を図る過程であるとともに、一人一人の生徒にとっては、他者との相互作用を通して、自己の認知の状態を振り返り、確認し、学習意欲と見通しをもつ過程でもあります。

<思考過程を整理・類型化する>

この過程では、対立関係を調整する力や相手の立場から考える力を高めるために、自分や学習集団にとって、今、何が問題になっているのかを認識できるようにすることが大切です。生徒の思考過程を生徒自身にも見えるような形で提示することによって、自己の既得知識や技能を新たな教科学習の知識・技能体系と整合的に関連付けたり、自他の思考・判断を相互に結び付けたりできるように指導します。

○発言を分類・整理・統合し、共通点、差異点、対立点、矛盾点を明確にする。
… 板書計画を作成し、板書によって思考の流れが見えるようにする。
… 補助発問や他者リフレクション (他者の意見を自分なりに解釈し、自分の考えに照らして評価したり、自分の考えに取り入れたりすること) を行い発言を結びつなぐ。

整理・類型化の過程で大切にしたいことは、概念的な用語を「何となく分かったつもりになって使っていないか」を見取ることです。なぜなら、「分かったつもりになる」ことによって、生徒は思考

を止めてしまうことが多いからです。そのような用語が話し合いに出てきたときには、その用語を使わずに説明させることによって、その生徒が本当はどのように考えているのかが明らかになり、問いの共有化が深まっていくものと考えられます。

＜追究の見通しを立てる＞

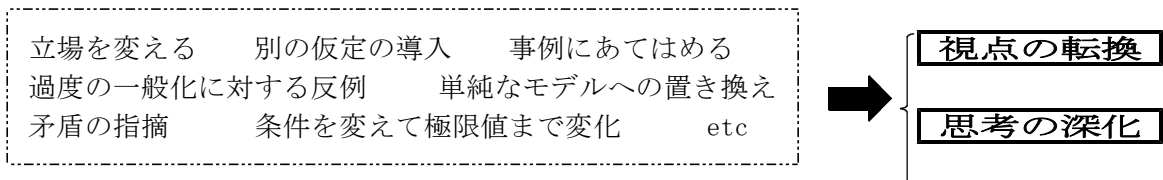
学習集団が「え、どうして？、なぜなの？」という課題意識を共有することができたら、自分の行動の結果を見通す力を高めるために、問題の適切な解決方法を予測し、その解決に向けた計画や仮説などを立てるように指導します。

- 潜在的可能性（自分が追究活動をする上での足場）を把握させる。
 - … 利用できる既習事項・技能・学習方法などを整理する。
 - … 必要な能力、資料などを考察させ、計画を実現するための適切な手段を選択させる。
- 計画を作成した後をイメージさせ、学習意欲に結び付ける。

(2) 問い直しを促す展開力

＜ゆさぶりで議論を生み出す様々な発問＞

生徒は、当初自らの内に問いをもつようにし向ける教師による発問に導かれて思考することで、次第に「問い方」を身に付け、自立的な探究活動を始めます。したがって、私たちは、各教科・領域の「視点の転換」や「思考の深化」から問い直しを促す発問を準備しておく必要があります。



＜問い返しと追い込み＞

ゆさぶりの発問が、指導計画の中に位置付けることが可能なのに対し、「問い返し」と「追い込み」は、あくまでも生徒が出してきた様々な思考や感情に対する教師の瞬時の判断と柔軟な展開による対応により行われます。生徒の意見を瞬時に判断し、学習のねらいや方向性に照らして他者の意見と関連付け、柔軟に授業の中で生かしていくことは、教師に求められる授業力の中でも最も難しい技術の一つであり、授業をコーディネートする力だと考えます。

授業中に生起する出来事の全てを事前に予測することは実際には不可能であり、教師には常に臨機応変な対応が求められます。だからこそ、生徒の思考についての事前の予測と把握が不可欠となります。具体的には、次のような視点が考えられます。

- ア) 一人一人の考え方や思いの共通点と相違点から生じる疑問や対立は何か。
- イ) 生徒の実態と教材の内容の矛盾点は何か。どこにつまずきが生じるのか。
- ウ) 表出した考え方をどのように受け止め、結び、つなぐのか。
- エ) 学ぶ過程でどのような「できたつもり、分かったつもり」が出てくるのか。
- オ) 「できたつもり、分かったつもり」を問い直すきっかけとなるのはどんな考え方か。

＜問い直しをどう見取り、評価するのか＞

「問い直し」ができているかどうかの検証については、これまで生徒の発言、行動、振り返りカードの自由記述や作品などから、事実を拾い上げ、その思考や思いを読み取り、教科や領域の本質的なねらいに照らして意味付けることで行ってきました。子どもは常に問い直しをしています。教師の仕事は、それを可視化し誰かの「問い直し」をみんなの「問い直し」にすることなのです。

II 批判的・実践的リフレクションにより、ICTや対話を意図的・計画的に取り入れて授業の質を向上する。

授業を行う際に大切にしたいのは教師の内面です。「教えたいたいもの」が『教師の思い』を形づくり、授業の中で教師の活動を支え、授業を活気付けてくれるからです。

その上で生徒一人一人の既得の知識や技能、思考・判断などを引き出し、既習知識や既得概念をゆさぶり、新たな視点から思考させるためにはどうすればよいのかという視点で手立てを講じていきます。その手立てとして注目し、実践しているのがICTと対話の活用目的の明確化です。

(1) ICTの三つの特質の明確化

ICTや対話は学びの質を高めるために有効な手段です。しかし、それらを活用することが目的ではありません。ICTを活用する際は、三つの特質（瞬時の共有化・思考の可視化・試行の繰り返し）を意識し、授業のねらいの実現に向けて、意図的・計画的に活用する必要があります。

[資料3]

<各教科における実践例>

過程	「学びのプロセス」	ICTの活用目的	機器 ソフトウェア
問	<ul style="list-style-type: none"> 前時の活動の振り返り 問題の発見 課題の設定 課題把握 問いの練り上げ 	瞬時の共有化 <ul style="list-style-type: none"> デジタル教科書（社会・理科・音楽・英語・道徳） 自然事象の提示（理科） 文章問題の状況を動画で共有（数学） 生徒大会の資料の配付（学校行事） 	大型モニター
問い直し	<ul style="list-style-type: none"> 計画の立案、構想 解決方法の探索 情報の収集 新たな知識、技能の獲得 情報の分析 仮説の検証 考察、評価 発表 価値の創出 	試行の繰り返し <ul style="list-style-type: none"> 観察、実験を見返す（理科） 合唱コンクールの視聴（音楽） 動画撮影による動きのチェック（保体） クラウドによるファイルの管理（技術） 思考の可視化 <ul style="list-style-type: none"> 結果考察の交流（理科） 作った短歌の共有（国語） 調べ学習（社会・保体・美術・技家） アプリを利用した作曲（音楽） 英文のTeamsへの投稿 コラボノートでのレポート作成（総合） アプリを活用した自画像の制作（美術） 瞬時の共有化 <ul style="list-style-type: none"> 生徒演技の共有（保体） 音声の聞き取り活動（英語） 美術作品の鑑賞（美術） 電子投票（学校行事） 	タブレットPC 大型モニター タブレットPC 実物投影機 大型モニター タブレットPC
振り返り	<ul style="list-style-type: none"> 知識の再構成 新たな知識の創造 結果に基づく推論 新たな価値の発見 NES評価 	思考の可視化 <ul style="list-style-type: none"> 振り返りの交流（全教科） アンケート集計（学校行事） 	大型モニター タブレットPC （コラボノート、Teams）

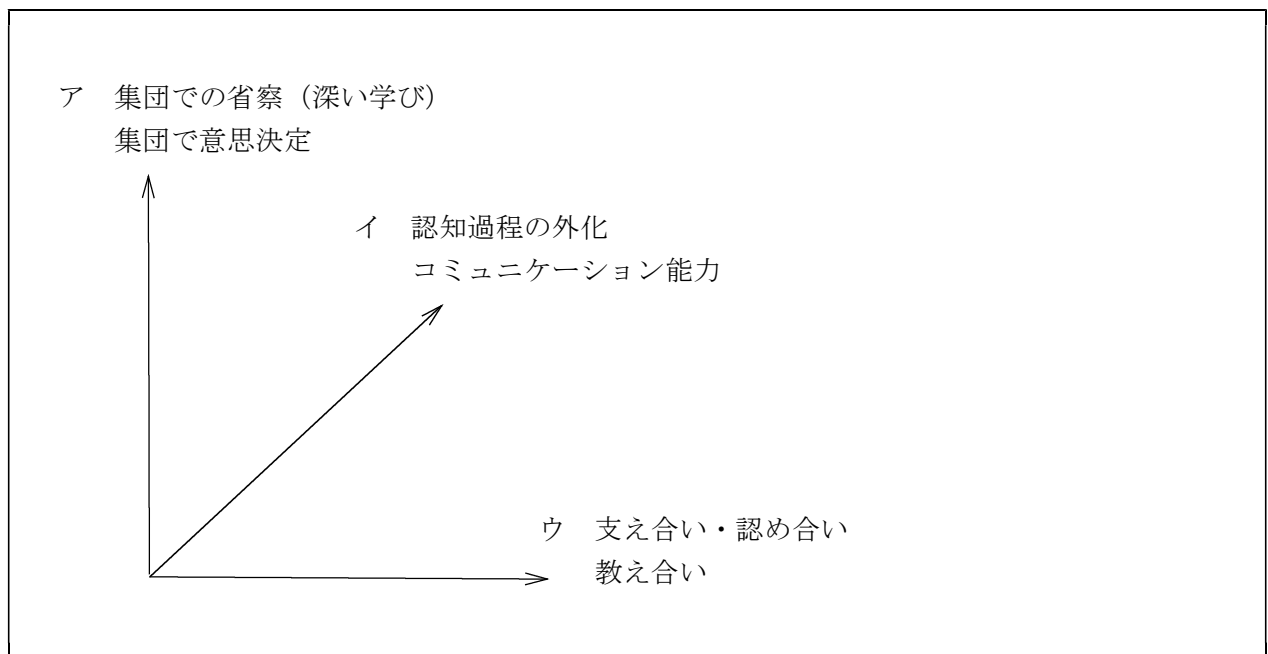
(2) 対話の三つの方向性の明確化

本校の対話の「基本」は何年も研究を積み重ねて実践してきた「ミエルトーク」です。そのスキルを身に付けたり経験したりしているからこそ、生徒は様々な形に「応用」させた対話を取り入れても焦点を押さえた対話ができていると考えられます。対話を取り入れる際は、何を主目的に行うのかを明確にする必要があります。その様々な形の対話のヒントとなるのが〔資料4〕の対話の三つの方向性です。したがって、現在では「少人数で役割分担した対話」だけでなく「少人数で役割分担しない対話」や「グループを明確にしない対話」等も大きな意味での「ミエルトーク」と捉えて実践しています。

「ミエルトーク」の目的：他者を寛容と柔軟な心で受容すること

シンキング タイム	「個々の発信力、態度の向上」「偏らない話し合い活動」「他者の考えを尊重した自己意見の分析」「思考視野の広がり」と記憶の想起」を達成する。
分析 タイム	「多面的・多角的な見方・考え方の育成」「意見の整理、問題点の焦点化、問題解決の糸口の焦点化」「証拠、根拠に基づいた論理的思考力の育成」を達成する。
まとめ タイム	「根拠を整理・分類・統合し、最適解、納得解につなげる」「新たな価値の創出」を達成する。

〔資料4〕



ア 集団での省察 (深い学び) 集団での意思決定	[みんなで結論を導き出していくような話し合い] 例えば) ・自他の考えを広げ、深める ・自他の活動のねらいに気付く
イ 認知過程の外化 コミュニケーション能力	[交流的な話し合い] 例えば) ・相手に明確な内容を伝える ・相手や目的に応じて話す、説明する
ウ 支え合い・認め合い 教え合い	[互いの不得意分野を補うような、支持的な話し合い] 例えば) ・相手のよさを見つけ、伝え合う ・相手の立場になって、話を聞く

Ⅲ 批判的・実践的リフレクションにより、子ども主語と教師主語を往還させた授業を展開する。

授業の中では各教科の特性や、単元内容に応じて、最も適切な学習過程を構想し展開していきます。次に挙げる〔資料5〕は主体的・対話的で深い学びの実現に向けた学習者と授業者の視点です。「授業者」の視点で学習者にアプローチし、その後の学習者の状況を「学習者」の視点で瞬時に判断し、再び次の手段を「授業者」の視点から柔軟に展開するというサイクルをくり返して、授業を展開します。

〔資料5〕

＜主体的・対話的で深い学びの実現に向けた学習者と授業者の視点＞

	「学習者」の状況の視点	授業改善に向けた「授業者」の視点
主体的な学び	<ul style="list-style-type: none"> ● 学ぶことへの興味や関心は ● 自己のキャリア形成の方向性と関連付ける学ぶ意義を感じているか ● 見通しをもっているか ● 粘り強く取り組んでいるか ● 自己の学習活動を振り返って次につなげているか 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 既習事項を振り返る ○ 具体物を提示して引きつける ○ 子供が明らかにしたくなる学習課題を設定する ○ 子供が自らめあてをつかむようにする ○ 学習課題を解決する方向性について見通しをもたせる ○ 子供が自分の考えをもつようにする ○ 子供の思考を見守る ○ 子供の思考に即して授業展開を考える ○ 子供の考えを生かしてまとめる ○ その日の学びを振り返る ○ 新たな学びに目を向けさせる
対話的な学び	<ul style="list-style-type: none"> ● 子供同士の協働を通じ、自己の考えを広げ深めているか ● 教職員との対話を通じ、自己の考えを広げ深めているか ● 地域の人との対話を通じ、自己の考えを広げ深めているか ● 先哲の考え方（資料、教材）を手掛かりに考えているか 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 思考を交流させる ○ 交流を通じて思考を広げる ○ 協働して問題解決する ○ 板書や発問で教師が子供の学びを引き出す
深い学び	<ul style="list-style-type: none"> ● 各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせているか ● 知識を相互に関連付けてより深く理解しているか ● 情報を精査して考えを形成しているか ● 問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えをもとに創造したりしているか 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 資質能力を焦点化する（付きたい力を明確にする） ○ 単元や各授業の目標を把握する ○ ねらいを達成した子供の姿を具体化する ○ 教材の価値を把握する ○ 単元及び各時間の計画を立てる ○ 目標の達成状況を評価する

「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた学習者と授業者の視点（国立政策研究所、2020）を参考に作成」

〔資料6〕



「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた学習者と授業者の視点について（国立教育政策研究所、2020）を参考に作成」

誰かができたことを誰もができるようにすること、偶然できたこと、想定外で生じたことを意図的・計画的に行えるようにすることが、教師の授業の改善であり、子どもの姿を分析しなぜそうなったのかを生徒の学びの自己評価から顧みていきます。

具体的には、適切な目標を設定する目標設定力、生徒の情報を収集する観察力、情報をもとに生徒の学習状況を理解し判断する評価力を高めることを目指してきました。

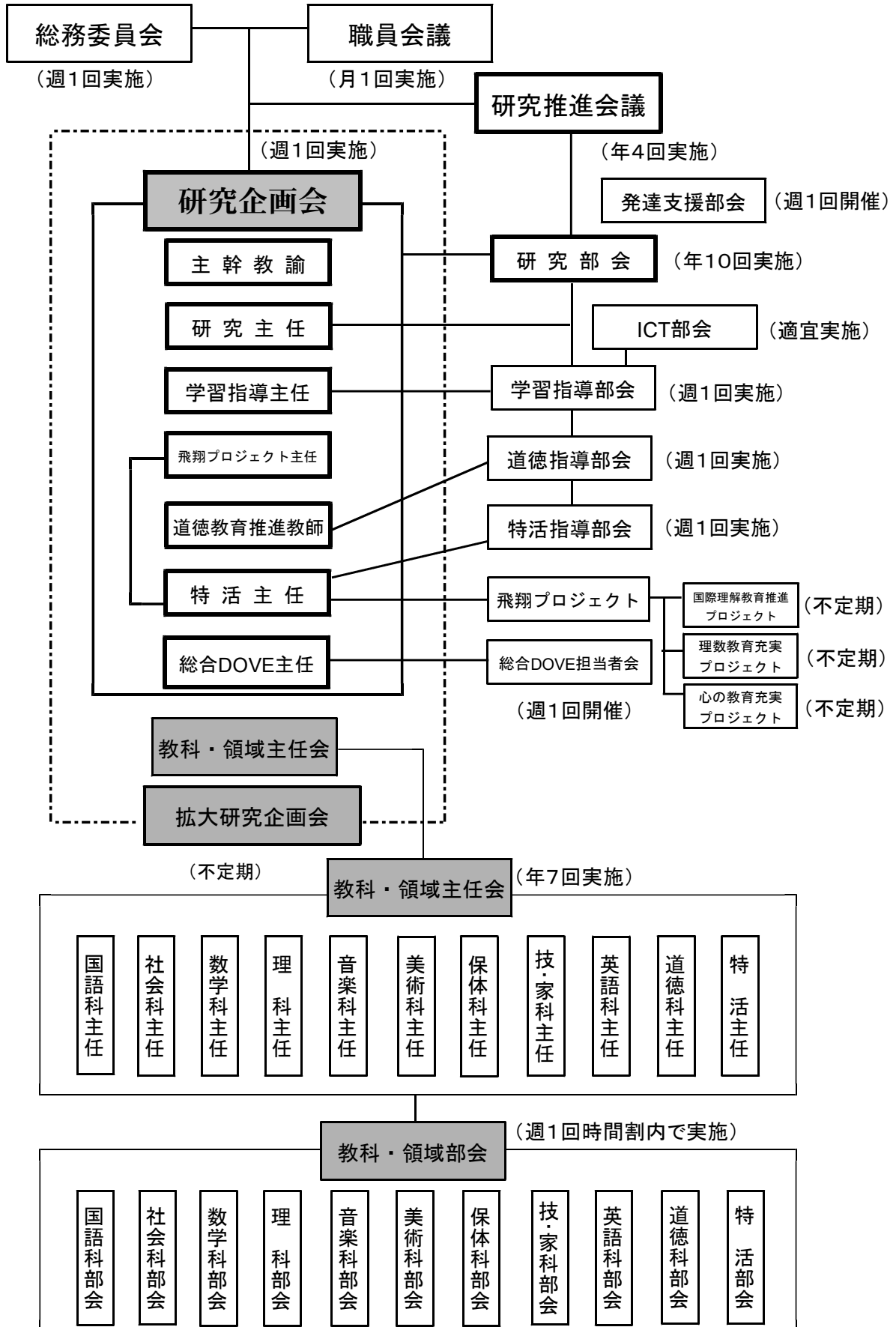
おわりに

私たちは、新学習指導要領のキーワードである「主体的・対話的で深い学び」の具現化に向けて、問題解決の過程の中でいかに生徒が「見方・考え方」を働かせて「生きる力」を育ていけるのかを常に問い直しながら実践を重ねています。

本年度は、「未来を自立的に生きる～出会い・発見・喜びのある秋田の学びを通して～」という研究主題を掲げて3年目となりました。また、昨年度からは、国立教育政策研究所 総括研究官である千々布敏弥先生の指導を仰ぎ「実践的リフレクション」「批判的リフレクション」という新しい授業改善の視点を取り入れながら一步一步確実に研究の歩みを進めております。コロナ禍、働き方改革と様々な制約はありますが、これからも目の前の生徒の思いに正面から向き合い、令和の世に生きる研究を進めて参ります。

「未来を自立的に生きる」生徒を育成するために重ねてきた本校の研究の意図することをお汲みいただき、忌憚のないご指導、ご助言をいただければ幸いです。

研究組織



【引用文献等】

- 佐伯 胖 著「『わかる』ということの意味」(岩波新書 1995年)
- 佐伯 胖 著「学びの構造」(東洋館出版 1975年)
- 佐伯 胖 著「質的情意面に焦点化した観点別学習自己評価法(NES)の実践活用に関する探索的考察」秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要第32号、2010年
- 森 和彦 著「質的情意面に焦点化した観点別学習自己評価法(NES)の実践活用に関する探索的考察」秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要第32号、2010年
- ドミニク・S・ライチェン ローラ・H・サルガニク編著
「キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして」(明石書店 2006年)
- 苅谷 剛彦 著「知的複眼思考法」(講談社 1996年)
- 高村 泰雄 著「日本の教育6 教育の過程と方法」(新日本出版社 1976年)
- 加藤 明 著「プロ教師のコンピテンシー」(明治図書 2008年)
- 小玉 重夫 著「学力幻想」(筑摩書房 2013年)
- 文部科学省 編「中学校学習指導要領」(2017年)
- 楠見 孝、子安 増生、道田 泰司 編
「批判的思考を育むー学士力と社会人基礎力の基盤形成」(有斐閣 2011年)
- 楠見 孝、道田 泰司 編
「批判的思考ー21世紀を生きぬくりテラシーの基盤ー」(新曜社 2015年)
- C. ファデル M. ビアリック B. トリリング・著 21世紀の学習者と教育の4つの次元
(北大路書房 2016年)

【参考文献等】

- 佐伯 胖 著「認知への動機づけ」(東京大学出版会 1982年)
- 佐伯 胖 著「『学び』を問いつづけて」(小学館 2005年)
- 浅田 匡 編著「成長する教師ー教師学への誘いー」(金子書房 1998年)
- 秋田喜代美 著「授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない」(明石書店 2008年)
- 秋田喜代美 著「子どもをはぐくむ授業づくり 知の創造へ」(岩波書店 2000年)
- 市川 伸一 著「『教えて考えさせる授業』を創る」(図書文化 2008年)
- 豊田ひさき 著「学び合い育ち合う学習集団づくり」(明治図書 2001年)
- 豊田ひさき 著「集団思考の授業づくりと発問力」(明治図書 2007年)
- 日本教育新聞社関西支社編
「新学習指導要領とこれからの学校」(日本教育新聞社 2008年)
- 小玉 重夫 著「シティズンシップの教育思想」(白澤社 2003年)
- 藤村 宣之 著「数学的・科学的リテラシーの心理学」(有斐閣 2012年)
- 松下 佳代 著「パフォーマンス評価ー子どもの思考と表現を評価する」(日本標準 2007年)
- 国立教育政策研究所
「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1ー使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力ー」(2015年)
- 石井 英真 著「今求められるが学力と学びとはーコンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影ー」(日本標準 2015年)
- 田村 学 著「授業を磨く」(東洋館出版社 2015年)
- 石井 英真 著「中教審『答申』を読み解く」(日本標準 2017年)
- 柴田 義松 著「批判的思考力を育てるー授業と学習集団の実践ー」(日本標準 2006年)
- 松尾 知明 著「未来を拓く資質・能力と新しい教育課程」(学事出版 2016年)
- 長谷川 元洋 監修・著/松阪市立三雲中学校編著
「無理なくできる学校のICT活用」(学事出版 2016年)
- 石川 一喜・小貫 仁・著
「教育ファシリテーターになろう！」(弘文堂 2015年)
- 中央教育審議会答申 (2016年)
- 千々布敏弥 著「先生たちのリフレクションー主体的・対話的で深い学びに近づく、たった一つの習慣」

※ 上記は、平成21～令和4年度の研究における文献を含む。