

# 第 I 部 基本構想

## 第 1 章 今期研究の構想

### 研究主題

# 子どもが創る「探究的な学び」をデザインする

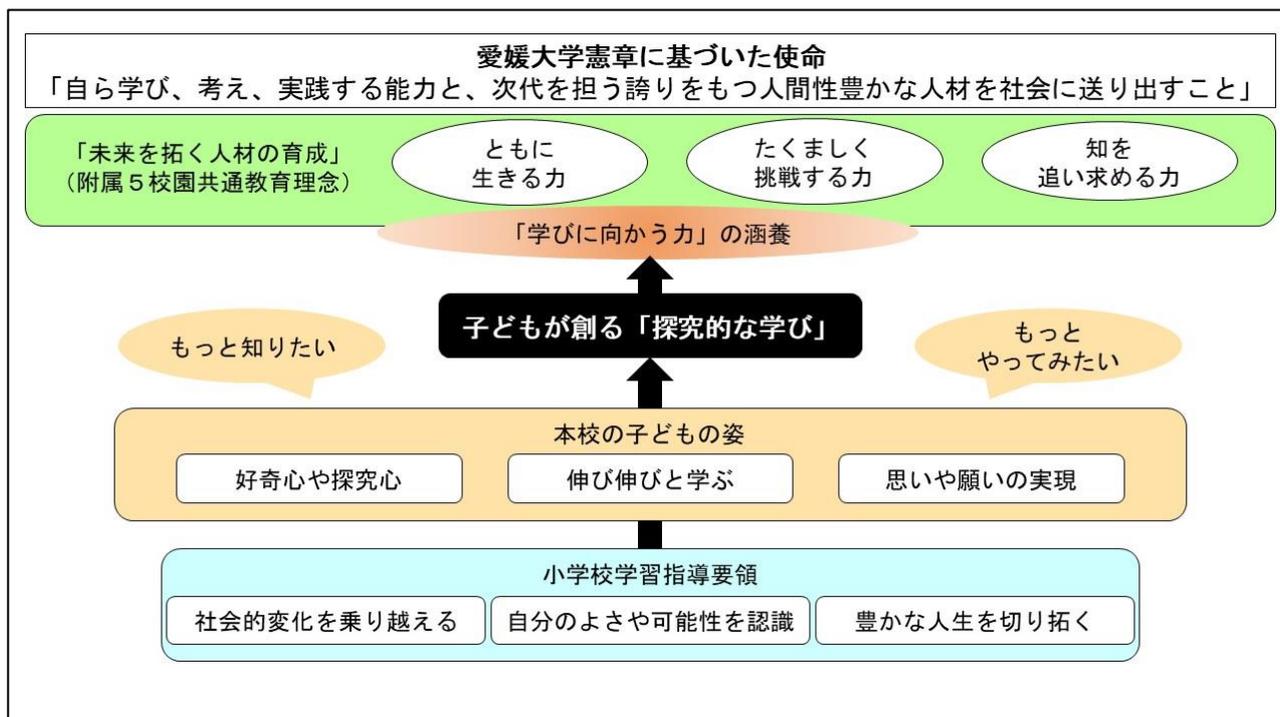
(3か年研究最終年次)

### 第 1 節 なぜ「子どもが創る『探究的な学び』」なのか

愛媛大学と附属学校園（幼稚園、小学校、中学校、特別支援学校、高等学校）では、愛媛大学憲章に基づき、「自ら学び、考え、実践する能力と、次代を担う誇りをもつ人間性豊かな人材を社会に送り出すこと」を使命として、「未来を拓く人材の育成」を目指している。

小学校学習指導要領では、自分のよさや可能性を認識するとともに、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができる教育の重要性が示されている。本校では、これまでも時代に求められている教育を目指し、実践を重ねてきた。その実践を重ねる中には、好奇心や探究心を持って伸び伸びと思いや願いを実現していく子どもの姿があった。

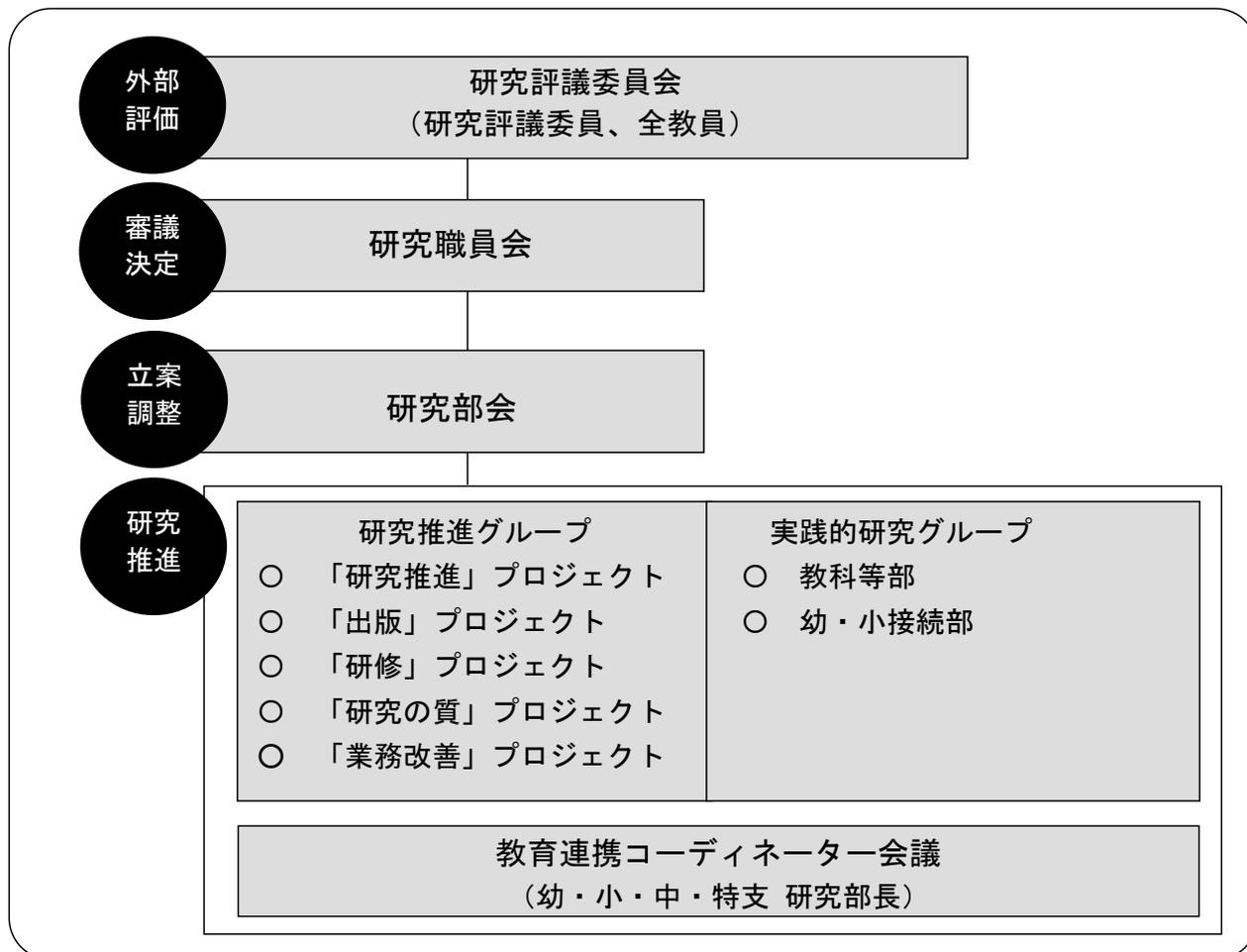
そのような子どもの思いや願いを受け止め、可能性を更に引き出す教育として、「探究的な学び」を創り出すことに着目した。「探究的な学び」を通して、自分や社会の未来のために、多様な解がある問いに立ち向かい、自分なりの解決方法で、他者と協働しながら自己実現を果たし、新たな価値を生み出す姿は、まさに「学びに向かう力」が育まれている姿である。このような「探究的な学び」は、愛媛大学と附属学校園が目指す「未来を拓く人材の育成」に合致するものと考えた。



## 第2節 研究の目的

各教科等及び各領域の特質を大切にしながら具体的な授業を構想・実践・評価し、同時に教育課程全体を見直しなが、全教育活動を通じて、「子どもが創る『探究的な学び』」の実現を目指した授業づくりや教育課程の運用等をデザインするための実践理論を構築する。

## 第3節 研究の組織



## 第4節 研究の計画

年度	年次	研究の概要
04	1	「子どもが創る『探究的な学び』」の具体像を描き、その指導と評価の在り方や「探究的な学び」を創り出す授業づくり等についてデザインするための具体的な方法を明らかにし、一般化・体系化する。
05	2	「子どもが創る『探究的な学び』」の実現を図る授業づくりや教育課程の運用についての実践理論を確立させるとともに、今期研究の成果と課題を明らかにして、最終年次の研究の方向性を探る。
06	3	「子どもが創る『探究的な学び』」の実現を図る授業づくりや評価、教育課程の運用についての実践理論を確立させるとともに、今期研究の成果と課題を明らかにして、次期研究の方向性を探る。

## 第2章 研究推進の基本的な考え方

### 第1節 研究主題「子どもが創る『探究的な学び』をデザインする」について

「子どもが創る『探究的な学び』」を実現するために大切にしたいことは、子どもの思いから学習が展開されているということである。そうすれば、子どもが「自分は学びの主役である」という当事者意識を持って行動し、「探究的な学び」の過程で、自分なりの学びを創り出していくことができると考えている。その実現を目指し、教師は単元構想、指導の在り方、評価の三つをデザインする。本研究で求められる教師の役割は、ダイナミックな学習を提供するプロデューサーであり、子どもの学びを支える共同探究者であると考えており、このような使命感を持って遂行する教師の当事者性がある初めて「デザインする」ことができるのである。

教師のデザインによって「子どもが創る『探究的な学び』」が実現したとき、経験を自信に変えたり、学んだことを生かそうとしたりするなど、自らの学びを進めたり調整したりしようとする「学びに向かう力」が涵養されている子どもの姿が見られるはずである。そして、将来的に子どもが自らの手で学びを進める姿が表れてほしいという願いを込め、本研究主題を設定した。

### 第2節 最終年次研究までの成果と課題

#### 1 「探究的な学び」を実現する6つの経験「6C」

私たちは、前期研究の「子ども『と』創る深い学び」から今期研究の「子ども『が』創る探究的な学び」へと研究主題が発展した際、たった1文字の違いに研究の価値があるとし進めてきた。この「が」に込めた思いを具現化したものが「探究的な学び」である。「探究的な学び」とは、

子どもが、自分なりの問いを持って、自分なりの方法で、自分なりの解を見いだす過程で、「6C」を経験する学び

であると捉えている。「6C」とは、「挑戦(Challenge)」「選択(Choice)」「協働(Collaboration)」「批判的思考(Critical Thinking)」「創造(Creativity)」「メタ認知(Check)」の6つの経験のことである。

これまでの研究より、各教科等で「6C」を具体的な経験として捉え直したとき、新たな意味が生み出されていたり、解釈の幅が変わったりしていることがあった。各教科等の特質を踏まえつつ、それぞれの「6C」の解釈を統合し、洗練させていく必要がある。

#### 2 「探究的な学び」の単元構想デザイン

本校では、これまで「出会い」「追究」「振り返り」という三つの場面を通して、資質・能力を育成する「未来を拓く」学びの過程を単元構想の基盤としてきた。この学びの過程に子どもが心を動かせる「探究的な学び」のストーリーを描き、その想定を超える思いを柔軟に対応しながら単元構想のデザインに挑んできた。そこで見いだしたのが、子ども視点に基づく二つの「探究的な学び」の過程のタイプである。一つ目は、ビルドタイプである(図1)。これは、子どもの興味・関心から始まり、子どもの興味・関心に基づいて、学びのゴールが更新されていく。ゴールとは「探究的な学び」の問いに対する自分なりの解である。この問いが更新され本質的な問いへと質が高まっていくことで、ゴールもまた教科の本質へと迫っていく。二つ目は、プロジェクトタイプである(図2)。これは、「出会い」の場面で、「探究的な学び」の実現に向かうゴールの姿を想定し、そのゴールに向けて追究するものである。「出会い」

の場面で、単元を貫く本質的な問いを子どもが創ることで、自分なりの解を見いだす学びのストーリーになるのである。共通して大切にしたいことは、子どもが創る本質的な問いを想定し、単元構想をデザインすることである。

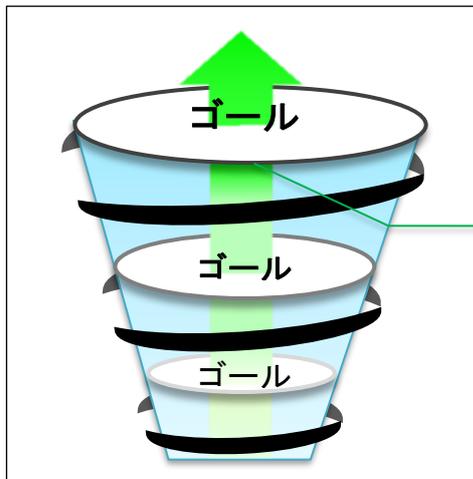


図1 ビルドタイプ

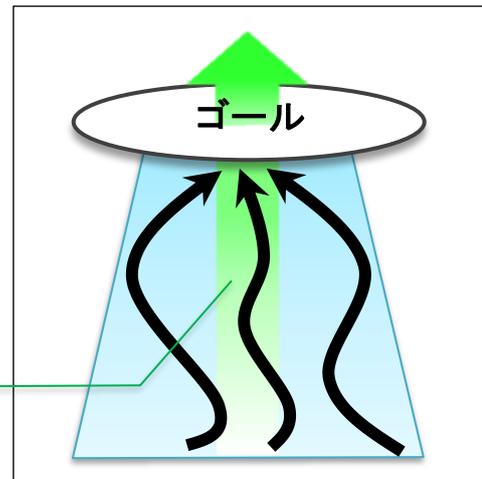


図2 プロジェクトタイプ

私たちは、子ども視点での学びの過程とともに、教師視点の学びの過程も大切にしている。この教師視点とは、資質・能力の育成と「探究的な学び」の実現をどのようにしてつなげていくかという視点である。教師視点から、「未来を拓く」学びの過程を基本とし、二つの「探究的な学び」を実現する型をデザインした。一つ目は、ツーステージ型である（図3）。これは、資質・能力の育成を目指す過程をステージⅠとして、そこで育成された資質・能力を発揮し、ステージⅡの過程を経て、「探究的な学び」を実現していく。



図3 ツーステージ型

二つ目は、スパイラル型である（図4）。これは、「出会い」「追究」「振り返り」の過程で資質・能力を育成すると同時に、発揮しながら「探究的な学び」を実現していく型である。この型は、学習の過程

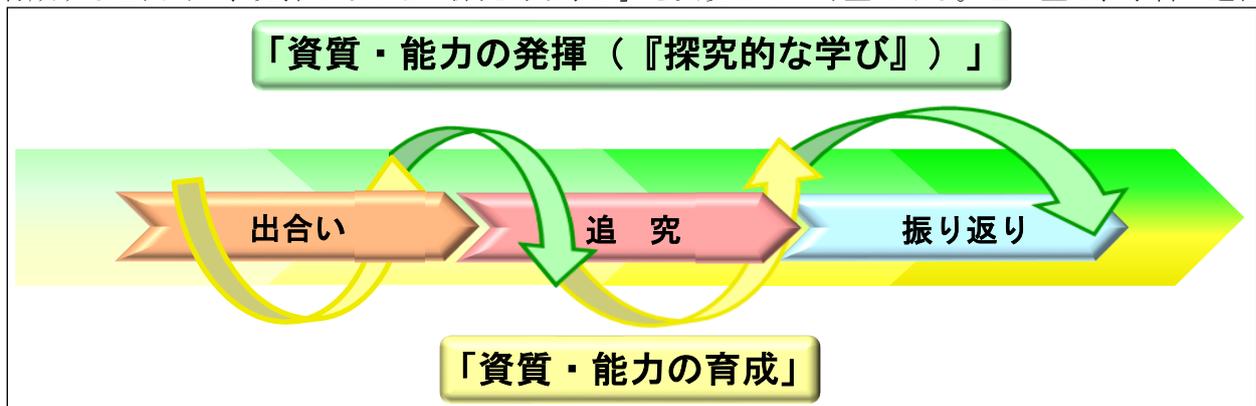


図4 スパイラル型

で資質・能力の育成と発揮をスパイラルに往還しながら「探究的な学び」を実現していくイメージである。私たちは、子ども視点と教師視点という二つの見方を持って単元構想をデザインしてきた。

これまでの研究より、子どもの思いから生まれた学習問題や単元を貫くテーマなど本質的な問いを持つことで、子どもは当事者意識や見通しを持って学習を進めていくことができた。また、単元構想の中に小単元を位置付け、その目的やねらいを明確にしたことで、学びの見通しを持つことができ、自分なりに学びを構築しようとする姿が見られるようになった。一方、課題としては、子どもの思いや願いを尊重し、思いに応えようとする教師の熱意により、単元構想時の配当時数の過多や予定授業時数を超えた時数になることがあった。子どもの主体性やそれに対応する教師の柔軟性を大切にしつつも、「探究的な学び」が実現されるように時間対効果を考慮した単元構想が求められる。

### 3 「探究的な学び」の指導デザイン

「探究的な学び」の指導として、私たちが大事にしてきたことは、「6C」を生かしたり、そのよさを自覚したりする子どもの姿である「学び方」、そして、そのための「支え方」を想定したことである。「学び方」においては、「6C」における子どもの姿を具体的に見いだしてきた。「支え方」では、「探究的な学び」を支える二つの方法が見えてきた。一つ目は、「6C」を充実させるための「支え方」である。これは主に教師の支援や手立てによって「探究的な学び」を支えるものである。二つ目は、「6C」を自覚できるようにするための「支え方」である。無自覚な学びや「6C」のよさを教師の言葉掛けによって自覚させることは、「学びに向かう力」の涵養につながると考え試行してきた。

研究の成果として、「学び方」を整理し、各教科等の見方・考え方を意識した「支え方」を行うことで、「探究的な学び」を実現する教師の指導の在り方が見えてきた。また、子どもに学びの主導権を託す場面では、全てを子どもに委ねるのではなく、陰で子どもを支えることで、当事者意識を持って「6C」をよりよく経験している子どもの姿を見ることができた。一方、「6C」の自覚を促す「支え方」に課題が残った。この「支え方」の難しさは、毎時間行うことや適切なタイミング、教師の意図する「6C」と子どもが肯定的に感じる「6C」とのずれが生じることであった。肝要なことは、単元を通して子どもが「6C」のよりよい経験を積んでいる瞬間を教師が捉え、柔軟に「6C」の自覚を促すような言葉掛けをすることではないかと考える。

### 4 「探究的な学び」の評価デザイン

「探究的な学び」の評価において、「子どもが創る『探究的な学び』」が実現したとき、子どもには「学びに向かう力」が涵養されていると仮説を立てた。そのためには、「学びに向かう力」をどう評価するかということが重要になってくる。

この「学びに向かう力」が涵養されている姿とは、

「探究的な学び」の実現を通して、主体的に学習に取り組み、「学び方」を身に付け、「未来に向かう思いや願い」が表出している姿
--------------------------------------------------------------

と捉えた。この姿を見取り、「学びに向かう力」を評価するには、評価の見方・考え方を教師が持つということを大切にしてきた。

「学びに向かう力」を評価する見方とは、「主体的に学習に取り組む態度」「学び方」「未来に向かう思いや願い」の三つの評価対象を見ることである。「主体的に学習に取り組む態度」とは、粘り強く取り組もうとする態度や自らの学習を調整しようとする態度のことである。「学び方」とは、子どもが「6C」を生かしたり、よりよく経験するための方法を自覚したりしている姿である。そして、

「未来に向かう思いや願い」とは、自分のよさや可能性に気付いたことから生まれる自信や、次の学びに向けた更なる意欲などの思いや願いを抱くことである。

「学びに向かう力」を評価する考え方とは、どのタイミングでどのような方法で評価するかという指導者評価の在り方である。その中に、子ども自身が自分の学びの足跡を刻み自覚する子ども評価があり、指導者評価の方法として、この自己評価に重きを置いてきた。

これまでの研究より、評価の見方では、過去・現在・未来という視点で評価対象を見ていくことで、評価の場面が徐々に明瞭になってきた。しかし、「主体的に学習に取り組む態度」の視点の中に「学び方」や「未来に向かう思いや願い」との重なりがあり、仮説の見直しを迫られている。評価の考え方では、デジタルやアナログの振り返りシートを使って授業をポートフォリオ形式で学びを蓄積することで、子ども自身が自分の学びの足跡を描くことを楽しむ姿が見られており、自己評価における効果的な方法が見えてきた。その反面、探究的に学ぶ子どものどのような姿を評価するのか、いつ評価するのかなどの具体的な指導者評価の方法の確立が最終年次の課題である。

### 第3節 最終年次の研究

#### 1 研究の目標

私たちが研究の要としている「6C」のよりよい経験、そして、それを支える単元構想や指導のデザインにおける研究成果は、着実に子どもたちを「探究的な学び」の世界へと誘っている。最終年次の研究においては、確立したこれまでの理論を基盤にしつつ、課題として挙げられていることを改善する。さらに、改善した理論を授業づくりだけにとどまらず日常生活の指導に応用していく中で、教育課程の運用の在り方を探りながら次期研究の方向性を見いだしていく。

今期研究の評価において、「子どもが創る『探究的な学び』」が実現されたとき、子どもには、私たちが目指す未来を生きていくことができる「学びに向かう力」が涵養され、「未来を拓く力」が身に付いていると仮説を立て研究してきた。そのために、「学びに向かう力」に着目し、評価の在り方について研究を進めてきたが、視点の整理や具体的な方法など評価の見方・考え方を実践的で汎用的な場面を想定して検討していく必要がある。そこで、最終年次の研究では、これまでの成果と課題から見えてきたことを基に、「学びに向かう力」の評価の見方・考え方を改めてデザインし直していく。そして、評価の具体的な在り方や評価の実際について研究を深めていく。

研究理論の改良を図り、

- 日常生活への展開を試みるとともに、教育課程の運用の在り方について探り、次期研究の方向性を見いだす。
- 「学びに向かう力」の評価の見方・考え方を見直し、具体的な評価の在り方を確立する。

## 2 研究の内容

### (1) 研究理論の改良

#### ア 「6C」における「学び方」と「支え方」の整理

最終年次研究として、これまでの各教科等の「6C」における子どもの姿である「学び方」と教師の指導である「支え方」の整合を図り、それぞれの「6C」におけるずれを修正していった。本校における「6C」の再定義したものを表に整理した（表1）。

表1 「学びに向かう力」の評価の見方

「6C」	「学び方」	「支え方」
挑 戦 【Challenge】	正解のない問いに自分なりの納得解が得られるまで粘り強くやり抜く姿。また、自分が本当にやりたいことや問題と感じていることから問いを見いだす姿。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題設定場面の保障</li> <li>・学習材の提示方法の工夫</li> <li>・思いや願いに対する受容的態度</li> <li>・「挑戦」に対する称賛</li> </ul>
選 択 【Choice】	学びたいことや学び方を自分なりに考えたり、見通しを持って自分なりの方法を選んだりする姿。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・選択場面の保障</li> <li>・選択に対する受容</li> <li>・選択肢の提示やコーディネート</li> </ul>
協 働 【Collaboration】	他者と双方向でつながり、多様な意見に触れたり、異なる立場の人と建設的に議論したりして、他者と調整しながら協力する姿。また、人それぞれが多様な意見や考え、価値観を持つことを理解し、それに共感したり、通じ合ったりして、直接的・間接的に支え合う姿。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者につながる時間・場の保障や仕掛け</li> <li>・対話が生まれる環境の工夫</li> <li>・他者につながるよさの価値付け</li> </ul>
批判的思考 【Critical thinking】	得られた情報や導いた考えを、他者や他の資料から根拠や筋道を見直すなど、学習材とつながりながら自問自答する姿。また、自分の意見や考えに固執せず、各教科等の見方・考え方を働かせながら多様な視点から整理・分析する姿。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・精選された発問や問い返し</li> <li>・根拠の確認</li> </ul>
創 造 【Creativity】	問題を解決するために、様々な考えを組み合わせる新しいアイデアを発想したり、得られた物や今ある物から自分なりに納得する別の物を作り出したりする姿。また、学習材のよさや価値を見いだす姿。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アイデアや自分なりの答えを生み出す場の設定</li> <li>・子どもが生み出したものへの意味付け</li> </ul>
メタ認知 【Check】	自分の理解の程度や学んでいること、感じていることなどを自分なりに自覚し、それに応じてよりよい方向へ学びを調整する姿。また、上手くいかなかったことも含めて今まで学んできたことや学び続けている自分自身を肯定的に認め、自分のよさや可能性を自覚する姿。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・振り返りの視点の設定</li> <li>・学びと学び、子どもたち同士の学びのコーディネート</li> </ul>

#### イ カリキュラムデザインを意識した単元構想

時間対効果を考慮した単元構想を行うにあたり、各時間における教科等の本質に迫る学びとなるように、本時の意義を吟味し単元構想を洗練していく授業づくりが教師自身に求められる。その一つの在り方として、予定授業時数程度に見合うシンプルな学習内容の精選や教科等横断的な構想などのカリキュ

ラムデザインによる改善が期待できるだろう。例えば、単元配列表や年間指導計画を基に、単元や教科等の中で学習内容の軽重を付けて時数の調整をすること、他教科等と学習内容を関連させて単元を展開することなどが考えられる。その際、単元構想の意図が明確に伝わるように、図や記号等を加えた視覚重視の「指導案マップ」を活用し、カリキュラムデザインの見える化に努めていく。

### ウ 「6C」の自覚を促す「支え方」の見直し

「6C」を自覚できるようにするために、教師が子どもの姿を柔軟に捉えることが必要である。そのために、自覚を促すための「6C」を意図的、限定的に捉えようとせず、「6C」のよりよい経験をしている教育的瞬間を的確に捉えることが大切である。そして、個別に、小集団に、全体に意味付け・価値付けを行うことで、「6C」のよりよい経験を自覚することができるのではないかと考える。このように、単元全体を通して繰り返し「6C」のよりよい経験の自覚を促す「支え方」を行うことで、課題の改善を期待できる。

### エ 日常生活への展開

私たちが「探究的な学び」の先に見据えていることは、子どもが自分や社会の未来のために、自分なりの問いに立ち向かい、多様な解決方法の中から方法を選択し、他者と協働しながら自己実現を果たし、新たな価値を生み出す未来を拓く姿である。だからこそ、教師がデザインする授業にとどまらず、「探究的な学び」が子どもたちの日常生活に生かされていくことが私たちの本懐である。日常生活にこそ、答えのない問いや多様な解のある問いに幾多と出会う。遊びや友達との関係、掃除、委員会等の活動など、願いの実現や問題解決の中で、自分なりの問いを持ち、自分なりの方法で、自分なりの解を見いだす過程で「6C」をよりよく経験することができるだろう。例えば、子ども同士のトラブルの際には、納得する解決を目指して、よりよい解決方法を提示したり自己の内面を見詰めさせ方法に気付かせたりして子どもの解決の過程を支え、「6C」のよりよい経験と自覚をさせることができるのではないだろうか。そのような、日常生活への展開を試み、次期研究構想への足場掛けとしたい。

## (2) 「学びに向かう力」の評価の見方・考え方の見直し

### ア 評価の見方

これまでの評価の見方として、「学びに向かう力」に三つの見方があるとして評価をしてきた。

実践を積み重ねる中で、子どもが「6C」の経験を通して、自らの学習の方略を考え選択し実行した姿を「学び方」として評価してきた。この姿は、「主体的に学習に取り組む態度」の自らの学習を調整しようとする側面と重なり、明確に分けることが難しい。また、「未来に向かう思いや願い」の評価では、単元終末に表れる未来に思いや願いを馳せる姿を評価してきた。そのような姿を時系列で捉えると、単元の導入から主体的に学習に取り組んできた結果として表出された学びに向かっている集大成の態度と考えることができる。このような背景から、「学び方」と「未来に向かう思いや願い」の評価は、「主体的に学習に取り組む態度」の観点との整合を鑑み、修正することが求められる。

以上のように、これまでの研究の実際を考察する中で、「学びに向かう力」の評価の観点である「主体的に学習に取り組



図5 「学びに向かう力」の評価の見方

む態度」には、「粘り強さ」の側面と自らの学習を調整しようとする「学び方」の側面、単元終末で表れる「未来に向かう思いや願い」の側面に整理することができた（図5）。

「粘り強さ」とは、子どもが興味・関心を持って学習に取り組む中で、目標に向かって心を動かし、困難に立ち向かいながら熱中している姿のことである。

「学び方」とは、目の前の活動や次時の学習、教科等の本質的な問いに対する自分なりの納得解に向けて、作戦や戦略を立てたり、選択し実行したりしている姿のことである。

「未来に向かう思いや願い」とは、「探究的な学び」の実現を通して単元終末に表れる学びに対する自分自身のよさや可能性に気づき、自信や次なる学びに向かう態度が表れている姿のことである。これら三つの側面が「学びに向かう力」の評価の見方としてデザインし直した。

## イ 評価の考え方

### (7) 形成的評価と総括的評価の考え方

私たちが行う評価の在り方として、形成的評価と総括的評価の考え方を整理しておく。形成的評価とは、「<sup>1</sup>指導のための評価」であり、学習目標に沿って指導した子どもの姿を見取る。見取ったことを基に活動中や次時の活動に向けて指導の改善を図り、「学びに向かう力」の涵養を目指す評価である。一方、総括的評価は「<sup>2</sup>評定のための評価」であり、小単元終末や単元終末に全ての子どもに対して評価活動を行うものである。私たちが大切にしてきた評価は、「学びに向かう力」が涵養されている姿を追い求めて「探究的な学び」の過程で指導し、評価するとともに、指導の修正改善を図る評価の営みである。このような形成的評価に対して総括的評価は、「学びに向かう力」における評価規準に基づき絶対評価で見えていくものであり、公の評価記録になる機能を持っている。これは、子どもたちの優劣を付けることになり、形成的評価と比べて評価の意義を実感しづらいのではないかと考えられる。しかし、「学びに向かう力」の評価は、単元終末に見えてくる姿を総括的に評価し、初めて涵養されているかどうかを判断できるものである。つまり、本研究における「子どもが創る『探究的な学び』」を実現する教育の妥当性は、単元終末に表れる「学びに向かう力」を総括的に評価することが重要になってくる。

### (4) 形成的評価のタイミング

形成的評価における評価対象は、「粘り強さ」と「学び方」の二つの側面が適切であろう。「探究的な学び」の過程で本質的な問いに向かって追究していく姿を見取り、指導改善に生かし、単元の終末に表れる「学びに向かう力」が涵養している姿を目指し、繰り返し形成的評価を図っていく。まさに、「探究的な学び」の過程における「出会い」「追究」の場面は、形成的評価のタイミングと言える。

### (5) 総括的評価のタイミング

一方、総括的評価では、単元終末で表れる「未来に向かう思いや願い」の側面で評価することができる。単元を終えたとき、今までとは異なる視点や考え方、感じ方で学びの世界を広げ、自分に自信を持ったり、更なる意欲を高めたりする姿が見られるだろう。このように考えると、「振り返り」の場面が適切な評価のタイミングとなる。ただし、総括的評価は、全ての子どもに対して評価活動を行うものであり、信頼性と妥当性の備えた評価であることが求められる。その点を考慮すると、「振り返り」の場面の「未来に向かう思いや願い」のみの評価では、信頼性と妥当性を保障できるとは言い難い。そこで、総括的評価では、二つの評価するタイミングを設定することにより「学びに向かう力」を評価することができるのではないかと考えた。一つ目は、「粘り強さ」と「学び方」の側面を見取り、学びに向かっている態度が育まれているかを評価することである。評価の方法として、「出会い」から「追究」の場面までを長い目で見取り総括的に評価すること、そして、「追究」や「振り返り」の場面における資質・

能力を発揮する場面で意図的に評価することである。長い目で評価の例として、振り返りシート等を使って子ども自身の学びの足跡を自己評価として残し、「追究」の場面までの学びに向かっている態度を評価することが考えられる。意図的な評価では、図画工作科で、作品制作後に子どもが開く展覧会で、学んできた自分の技法や表現を説明する場면을意図的に捉えて評価することが考えられる。二つ目は、前述した「未来に向かう思いや願い」を「振り返り」の場面で評価することである。このように整理すると、総括的評価のタイミングは、「追究」の終末から「振り返り」の場面が適切ではないかと考えられる。以上のことから、形成的評価と総括的評価のタイミングを図6のように整理した。

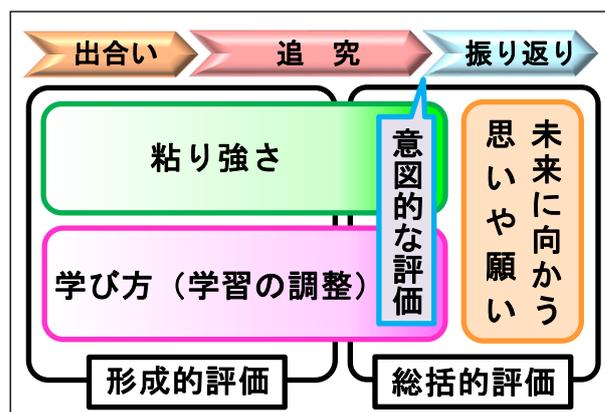


図6 評価のタイミング

ただし、単元終末における総括的評価は、次なる学習においての形成的評価にもなり得る。「学びに向かう力」を評価していくためには、単元のような短期的な評価だけでなく、単元間を見通した学期末での中期的な評価、更には、1年間を見通した長期的な視野で評価していくことも大切にしたい。

#### (I) 子ども評価の在り方

子ども評価は、活動に没頭した自分自身を見詰め、本時の目標に対する自分の考えや行動を自覚的に把握することができるようにし、次なる学習に向けての準備や工夫を自ら調整していく形成的評価に貢献する。ただし、毎時間の学習活動後に振り返りを繰り返すだけでは、自己評価とはならない。例えば、本時の目標に対しての自分自身の取り組み方や自分の言動はどうだったかなど明確な視点を設けて振り返ることが必要であろう。また、子どもの相互評価を通して、他者の自己評価と比べたり、他者から意味付け・価値付けされたりして自己評価の客観性を高めるとともに、自他の認識の違いから更なる活動への意欲が高まるように自己評価の在り方を工夫していく。

#### 【引用文献】

- 1 田村学(2021). 学習評価. 東洋館出版
- 2 前掲1