

## 0. はじめに ～これまでの研究の経緯～

新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善の実現がめざされている。そこで、本校でもこれまでその実現に向けて、研究を重ねてきた。以下、過去3年間の研究の概略を述べる。

平成27年度研究主題『21世紀型能力を育む授業デザイン～教師の共感的かかわりを大切にして～』<sup>1)</sup>(以後、H27年度研究)、平成28年度研究主題『21世紀型能力を育む授業デザインⅡ－互いのよさを感じあわせるために－』<sup>2)</sup>(以後、H28年度研究)においては、21世紀型能力の育成につながる学力の階層分析と“主体的”“対話的”をどう捉えるか、について検討を行った。

H27年・H28年度研究に共通している問題意識は、

“主体的”“対話的”な学びを分離して捉えるのではなく、両者の関係や、その関係の在り方(質)が重要である

ということである。主体的な学びと対話的な学びは、それぞれ「個人学習」「共同学習」によって実現されると狭義に捉えてしまうと、例えば、1時間の授業において、導入時は「個人学習」、展開時は「共同学習」、終末時は「個人学習」を行う、といった形式的な学習過程の工夫に陥ってしまう。そこに問題意識をもったのである。

そこでH27・H28年度研究で注目したのは、“学びに向かう態度”の質である。つまり、“主体的”“対話的”な学びを統合する態度の育成が重要である、という提案であった。

具体的には、H27年度研究では、“共感と同感”の区別を、H28年度研究では“双原因性感覚と自己原因性感覚(または他者原因性感覚)”の区別を授業デザインの視点とすることで、それぞれ「他者に共感的に関われる子」、「学習に没頭できる子」の育成をめざした。

さらに、平成29年度研究主題『主体的で対話的で深い学びに向かう授業デザインー省みることを通してー』<sup>3)</sup>(以後、H29年度研究)では、それまでの2年間の研究を受けて、“深い学び”の捉え方の検討を行った。H29年度研究の問題意識は、

“深い学び”の実現には、各教科の見方や考え方を自覚的に働かせた反省的思考が重要である

ということである。

“深い学び”を評価する際、知識・技能の習得の程度によって評価できると狭く捉えてしまうと、「1時間の授業内に振り返り場面を設ける」といった形式的な学習過程の工夫に陥ってしまう。重要なのは、振り返るという行為をさせることではなく、自覚的に学習内容を振り返ろうとする態度の育成である。

そこでH29年度研究では、“見方や考え方を働かせること”と“知識・技能を習得すること”の区別に注目し、“深い学び”を実現し、評価するための具体的な手立てについて提案を行った。

以上のように過去3年間の研究の成果は、「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、これから求められる児童の“学びに向かう態度”について具体的に提案できたことである。

しかしながら、教師の“教える構成する態度”が変わらなければ、児童の資質・能力、態度の育成が不十分になるという課題も見えてきた。

## 1. 今年度研究について

平成 30 年度の研究主題は『学びをつくる 学びをつむぐ ～B 授業と E 授業～』（以後、今年度研究）である。今年度研究では、H27 年～H29 年度研究の成果である児童の“学びに向かう態度”の育成の方向性をふまえつつ、教師の“教えを構成する態度”の育成も視野に入れて研究を進めている。そのために注目したのが、既知（正解を探し出す内容や状況）と未知（正解を生み出す、創り出す必要がある内容や状況）の区別である。

「中央教育審議会答申（H28）第二章」<sup>4)</sup>で示されているように、今回の改訂では、未知なる課題に対応できる資質・能力、態度の育成がめざされている。未知なる課題に対しては、解決に向けて試行錯誤したり、多様な解決方法を吟味したりすることが必要であり、学習における能動的側面、反省的側面が強調されている。

しかしながら、学習における文化伝承的側面、つまり既知に対する受容的側面も依然無視することはできない。重要とされる知識や技能に対して、学習のはじめには、その重要性を自覚できていなくても、繰り返し学習したり、協力し学習したりして、知識・技能を習得することで、そのよさを自覚することも学習の重要な側面である。

つまり、今年度研究の問題意識は、

「主体的・対話的で深い学び」による授業改善には、求めるべき学力、授業、学習に能動的、受容的の二側面があることに注目しなければならない

ということである。

そこで今年度研究では、既知の課題に対して、「主体的・対話的で深い学び」が実現される授業を B (Basic) 授業、未知の課題に対して、「主体的・対話的で深い学び」が実現される授業を E (Expand) 授業と仮説的に定義し、表 1 として整理した。

表 1 「主体的・対話的で深い学び」の授業デザインの構成要素

めざす学力	教科横断的な資質・能力	
	各教科固有の資質・能力	
学びに向かう態度（児童）	B 学習	E 学習
教えを構成する態度（教師）	B 授業	E 授業

言い換えれば、主に児童の E 学習のあり方に注目してきた過去 3 年間の研究に対して、今年度は、児童の E 学習だけではなく B 学習も研究の視野に入れ、さらに B 授業、E 授業を構成する教師の態度も研究の対象としたのである。（表 1 - 1）

表 1-1 表 1 と H27 年度～今年度の研究対象の関連

めざす学力	教科横断的な資質・能力	
	各教科固有の資質・能力	
学びに向かう態度（児童）	B 学習（H30）	E 学習（H27～H29）（H30）
教えを構成する態度（教師）	B 授業（H30）	E 授業（H30）

近年、若手教員の増加によって、これまで培われてきた授業研究の伝承が不十分であるという指摘がされており、本校としても、学校組織として、若手教員をどう育成していくのか、という課題に応えることが求められている。このような現実的課題の解決をめざすためにも、研究授業を「B 授業」「E 授業」というように 2 つに分類することで、児童が習得する学力を豊かにするだけでなく、教師の授業力の育成にも寄与できると考えた。

以上、B授業のあり方の研修を通して、教科の特性を捉えることや、各教科固有の授業の見方や考え方の伝承が行われること、E授業のあり方の研究を通して、教科の本質を捉えることや、教科の枠を超えた教科横断的な授業の見方や考え方の創造が行われることを、本研究の目的とする。

## 2. 「B (Basic) 授業」と「E (Expand) 授業」について

今年度研究では、各教科のB授業、E授業のあり方を検討し、提案することを研究の内容としている。本総論ではそのための基礎的部分のみ説明することとする。

### (1) B 授業と E 授業の関係

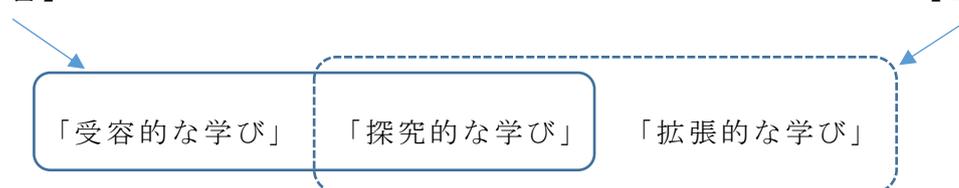
今年度研究では、各授業をB授業とE授業というように、2つに区分したが、両者を断絶的なもの、分離的なもの、または段階的なものとして捉えているわけではない。

本研究では、B授業とE授業の関係を図1のように定義<sup>5)</sup>している。

図1 B 授業と E 授業の関係

【B 学習】

【E 学習】



※受容的な学び…学習内容は正しい解決や解決方法がある課題である。学習は、その解決や解決方法の反復による馴化<sup>じゅんか</sup>としてあらわれる。

※探究的な学び…学習内容は正しい解決や解決方法が不確かな課題である。学習は、無自覚的な試行錯誤、または省察を伴った自覚的な試行錯誤としてあらわれる。

※拡張的な学び…学習内容は正しい解決や解決方法が不明な課題である。学習は、その解決や解決方法の省察を伴った創造としてあらわれる。

なお、上図1で整理したように、B学習には「受容的な学び」と「探究的な学び」があり、E学習には「探究的な学び」と「拡張的な学び」がある。授業実践上注目すべきは、B授業とE授業には重なる部分として「探究的な学び」があることである。

「探究的な学び」は、B授業、E授業の両方につながる要素であり、その違いは課題や目標の質に依存する。そこで指導者は、「探究的な学び」を授業の中で実現するよう工夫するとともに、B授業であれば、「探究的な学び」と「受容的な学び」の相関を、E授業であれば「探究的な学び」と「拡張的な学び」の相関を意図した学習過程を設定することが必要である。

### (2) 各教科がめざすB授業・E授業

これまで述べたように、各教科のめざすB授業、E授業については、各教科固有の授業デザインの蓄積（伝承的側面）や、求められている学力の軽重に教科性がある。

そこで、各教科がめざす授業提案の詳細については各教科のページを参照してほしい。

なお本総論では、今年度校内の研究授業の討議で話題に上がった、各教科のB授業・E授業についての具体的な課題設定、支援、評価等についての要約を、次頁表2、3としてまとめている。

(3) 今年度校内研究授業として実施した授業

表2 <B授業>

月	日	教科	討議の振り返り（課題設定、支援、評価等の要約）
5月	17日	体育	小型ハードル走について「自分に合った“3歩のリズムで走り越えられるインターバルを見つける”」ことを目標とした。教具の工夫により、自分なりにリズムを意識して跳ぶことはできていたが、適切なリズムについての個に応じた指導に課題が見られた。
	23日	理科	“酸素50%、二酸化炭素50%の混合気体の中でろうそくは燃えることができるか”という課題について、自分の考えを表現できることを目標とした。子ども達は自分の考えを表現することはできていたが、本時でめざされる見方や考え方と、これまでに習得した知識との関係を明らかにすることに課題が見られた。
	24日	算数	“赤いばらと白いばらの花をどのように図に表すとわかりやすくなるか”という課題について、テープ図を使って表せることを目標とした。全員が表現できるように支援を行ったが、表すよさを子どもに自覚させることに課題が見られた。
	30日	図工	「おってチョキチョキ」をテーマに、「思いにあった形に切り取り、教室が楽しい感じになる飾りをつくること」を目標とした。子どもたちは一人一人が自分の思いで活動を行っていたが、子どもたちの活動の流れと思考の流れの一致、またその評価に課題が見られた。
	31日	外国語	「How many～」をテーマに、「1～20の数の言い方に慣れ親しむこと」を目標とした。ミッシングゲームやフィンガーゲーム等を取り入れることで、多くの子どもが意欲的にゲームに取り組んでいた。一方、子ども自ら学んだことを活用する場面を取り入れ、子ども同士が自ずと関わる場面の必要性も指摘された。
6月	13日	総合	「あべのってどんな町？」をテーマに、「阿倍野の町の課題と自分の生活の関係を考えさせること」を目標とした。意欲的に自分の意見を発表することはできていたが、「私たちと関係がある」と感じさせることに課題も見られた。教科横断的な性格をもつ総合的な学習では、他教科での学びが活かしていると分かる学級経営や授業の必要性も指摘された。
	21日	社会	「付加価値米の“天空米”を資料として取り上げ、米作りに携わる人の工夫や努力について考えること」を目標とした。目新しい教材によって、一人一人の関心を高めることはできたが、意見の共有化に課題が見られた。子どもたちの考え方の中にある主観的な部分と客観的な部分の整理の難しさと、その点に挑戦する大切さが確認された。
	26日	家庭科	「臨海学舎にむけて、思いに沿った作品をつくるための計画を立てること」を目標とした。実生活にそった課題、視覚的な支援を通して、共通の“めあて”を持たせることはできた。一方で、個性的な思い（問題意識）とその思いを実現する技能（習得させるべき知識・技能）への支援のあり方の重要性が指摘された。

6月	27日	音楽	「和音の音で旋律づくり」をテーマに、「つくった旋律のリズムを変えて、お気に入りの旋律をつくること」を目標とした。リズムの違いを板書で可視化したり、iPadを用いて対話的に考えさせたりすることで、学習をスムーズに進めることができていた。一方、一部の子どもだけではなく、より多くの子どもたちの個性的な問題意識の可視化の必要性が指摘された。
7月	3日	国語	「たぬきの自転車」を教材に、「内容の大体を捉えて題名を考えること」を目標とした。指導者の問いかけにより、挿絵や題名の意味、たぬきやカラスの意図など多様に考えさせることができた。一方、考える活動が多すぎたため、思考が停滞していることも指摘された。45分の中に「読む」「書く」「話す」「聞く」活動をバランスよく保障することの必要性が再確認された。
10月	18日	国語	「世界でいちばんやかましい音」を教材に、「冒頭部と結末部のガヤガヤの町の動作化を通して、人々の気持ちの変化をとらえること」を目標とした。動作化や気持ちの変化を板書で対比的に示すことを通して、個性的な気づきや思いを表現させることができた。一方、動作化と深い学びとの関係の重要性について指摘された。
11月	18日	体育	「しっぽとり鬼ごっこ」について「しっぽを取られず逃げるために、素早く走る向き、走る速さに変化をつけること」を目標とした。教具として、準備が容易なタオルを用い、その長さを変えることで、めざす動きの誘発を狙った。B授業として、「誰でも実践できる授業」をめざしていくことの必要性が再確認された。
	22日	家庭科	「根拠をもって調理実習で使いたいみそを選ぶこと」を目標とした。そのために、4種類の味噌汁の飲み比べの場面を設定した。子ども達にとって身近な教材と、めあてがわかりやすい課題によって、子ども達の関心や意欲、話題の共有化を引き出すことができていた。一方、一人一人の気づきや考えの評価についての課題が指摘された。

表3 < E授業 >

月	日	教科	討議の振り返り（課題設定、支援、評価等の要約）
9月	5日	社会	「“265年間、百姓は江戸幕府の体制を変えるための戦いをしていないのはなぜか”と問いかけることで、江戸時代の百姓の暮らしについて、これまでの見方や考え方を拡張させること」を目標とした。丁寧に子どもの意見をつむぐことで、一人一人が安心して意欲的に発表することができていた。一方、知識の整理とその共有化に課題が見られ、新しい見方や考え方に至ったか、その評価の困難さが指摘された。
	6日	算数	「“一つの点を中心とした拡大図・縮図のかき方を考える課題”を通して、拡大と縮図の関係について自ら問いを発見・創造すること」を目標とした。共通に習得すべき知識・技能をもとにした発展的課題によって、これまでとはちがう考え方を表現することはできていた。一方、共通課題に対する一人一人の参加（解決の方法）をマネジメントすることの重要性が指摘された。
	13日	音楽	「下敷き」を教具として、「音楽の要素と同一の関連を意識して演奏表現を工夫すること」を目標とした。下敷きの音色をオノマトペで表現させたり、物

			語を意識させたりするなど、指導者の問いかけにより子どもは多様に考えを表現することができた。B授業からE授業への転機は、矛盾を契機とするが、多様性と矛盾の区別の難しさが指摘された。
	20日	図工	「はじめは…ぐじゅっ！」をテーマに、「寒天の感触を楽しみ、感じたことから表したいことや活動を思いつくこと」を目標とした。寒天の感触を個性的に感じさせることはできていたが、気づきを交流させるための共有化と、発想を広げさせるための支援のあり方についての課題が指摘された。
10月	14日	理科	「豆電球が動作するつなぎ方、動作しないつなぎ方を比較させ、回路となる要因を論理的に思考、表現できること」を目標とした。電池、豆電球、ソケットを配り、具体的な操作を通して、回路となる要因を考えさせることができていた。一方、その要因を論理的に語るための必要感を引き出す支援のあり方について課題が指摘された。
11月	15日	理科	「ものにあたたまり方」について「試験管を垂直にしたときの水の温まり方について検証し、説明できること」を目標とし、子ども自身がまずやってみて、イメージできたことを言語化できることをめざした。E学習といえるのか、その授業評価の視点が見えにくく、具体的な授業で示すことの大切さが再確認された。
12月	6日	国語	「“わすれられないおくりもの”の読書会」を通して、「体験や経験と結びつけて、自分の考えを形成することができること」を目標とし、「気配」を切り口に、新たな理解を作り出す語り合いの成立をめざした。自分の感じる気配を一人一人が感じたり発表したりすることができていたが、独りよがりな読みと個性的な読みの区別とその評価の困難さが指摘された。

#### 4. おわりに

これまでの本校の研究は、研究部が提案する総論をもとに演繹的に各教科の教科論や具体的な授業の手立てを検討する、いわばトップダウン型の研究方式をとることが多かった。しかし、今年度研究では、教員の“授業を構成する態度”の育成も視野に入れ、理論的な枠組みの提案は最小限に抑えた（研究部からは、B授業とE授業という枠組みを示すのみとした）。つまり、今年度は、各教科部が、それぞれの教科の問題意識をもとに帰納的に教科論や具体的な授業の手立てを提案する、ボトムアップ型の研究方式をとっている<sup>6)</sup>。それ故、各教科の提案には、強調点や述べ方に差異があるかもしれない。しかし、それは各教科が「今抱えている問題意識」の差異ともいえる。本総論は、あくまでも、1年間を通じた研究授業の成果と課題をまとめたものであり、提案性、具体性については、引き続き検討を要する。また、さらに取り上げるべき課題も多々あるであろう。本研究会にご参会頂いた方々からの忌憚のないご意見をもとに、次年度以降さらに研究を深めていきたい。

1) 平成27年度大阪教育大学附属天王寺小学校研究紀要

2) 平成28年度大阪教育大学附属天王寺小学校研究紀要

3) 平成29年度大阪教育大学附属天王寺小学校研究紀要

4) 中央教育審議会、平成28年12月21日、『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（答申）』

5) ユーリア・エンゲストローム著、山住勝広訳、1999年、『拡張による学習』、pp.159-203、新曜社

6) 野中郁次郎・竹内弘高著、梅本勝博訳、1996年、『知識創造企業』第5章、東洋経済新報社