

探究的な学びを構築する協働研究プロセスを捉え直す：

～福井大学附属中学校「探究するコミュニティ」の省察～

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 「教師教育研究」編集委員会 公開日: 2024-05-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 森田, 史生 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/0002000237

探究的な学びを構築する協働研究プロセスを捉え直す

～福井大学附属中学校「探究するコミュニティ」の省察～

森田 史生

I. はじめに

教師の資質能力が明確に示されたのは平成 29 年の教育公務員特例法の改正である。この改正により、各都道府県、政令指定都市において管理職と教員の資質能力(素養・学習指導・生徒指導・マネジメント・連携など)を明記した教員育成指標の策定が義務づけられた。教員の資質能力は年齢によるステージに分けられ、ステージに必要な資質能力のレベルを明確にすることで、教員自身が自分の資質能力に目を向けながら、どのような力を培っていく必要があるのかがわかるようになった。それまでは、それまでは教員に必要な資質能力が明文化されず、それぞれの個々の教員の取り組みに任せきりになっていたといえる。授業や生徒指導に長けている教員は、「あの先生は力があるからできる」「あの先生だから素晴らしい授業ができる」など、その専門家としての力量はカリスマ的な扱いを受け、その力量を獲得してきた実践へのプロセスや理論的な部分に焦点を当てられることはあまりなかった。専門家である教員は、自らの取り組みについて省察的実践を繰り返しながらキャリアアップを図っているはずであるが、それを意識しながら記録として残していくことがなかなかできない環境が多いのも事実である。

「令和の日本型教育」の構築の答申が出され、子供たちの主体的な学びへの転換が急務となっている。「個別最適化の学び」と「協働の学び」を一体的に充実して、主体的・対話的で深い学びの授業を通して、子供たちの資質能力を育んでいくことが求められている。すなわち、これからの探究的な学びをどのように構築していくかが大きな鍵となってきているといえる。

そこで、本研究では著者が福井大学附属中学校在籍の 8 年間のうち赴任から研究主任を務めた 7 年間の研究プロセスを振り返ってみる。研究主題に「探究するコミュニティ」を掲げ、子供たちの協働探究の学びを構築していくためにどのように研究主題を捉え、各年次のサブテーマを設定していったのかを読み解き、現在求められている探究的な学びを構築していくプロセスを捉え直していく。附属中学校研究紀要を引用しながら、研究主任の視点でその歩みをみていきたい。

II. 附属中学校の研究概要

著者が福井大学附属中学校に勤務していた 8 年間のうちの平成 21 年度～平成 27 年度の研究の取り組みについて述べていく。赴任から 3 年間は研究推進の研究企画員として携わり、その後 4 年間研究主任として、研究マネジメントに取り組んできた。

本附属中が取り組んでいた研究主題「探究するコミュニティ」の研究概要を著者が研究主任であった平成 26 年度第 42 号研究紀要総論から捉え直していく。

本校が取り組んでいる「探究するコミュニティ」は、「自分たちの見つけた課題から単元を貫く主題を設定し、主題にせまるために他者と協働して探究し、その探究から学んだことを省察し、次の学びに生かしていく」学びである。中学校教育に求められている「生きる力」の育成と「学びの在り方」そのものである。そして、この協働でものごとをよりよい方法で解決していくことは、将来自立した社会人としての力であるとともに、我々が社会生活を営む上で活用していく力

そのものである。すなわち、本校の教科だけにとどまることなく、学校全体で取り組む「探究するコミュニティ」で培われる力は、中学校で完結する学びではなく、将来につながり生きて働く力として研究に取り組んでいる。教師がめざすねらいや目的のために、教師視点だけでなく、学習者の立場に立って学びをデザインし、子どもの学びの事実から実践を考察し、その価値をはかり改善するという「省察的实践」を進めてきた。これは、「省察」を行うことで出てきた課題を仮説として取り組むのではなく、「省察」をもとに単元全体を見直し、学習者である子どもの立場に立って新たな協働探究学習を構築していく実践研究である。そのため、本研究は、単発的な教授法や手立ての工夫を研究しているのではない。中学校3年間というロングスパンの学びの中で、「探究するコミュニティ」を通して、子どもの変容と成長を見守りながら、教育活動全体の中でつながり合う大きな学びの営みをデザインし、研究主題の解明に向けて研究に取り組んでいるのである。そのため、この総論において記されている子どもの学びの姿や教師の支援や手立てなどの教師の役割は、その部分だけを切り取って語れるものではない。学校教育活動全体における「探究するコミュニティ」の学びの中から生まれ、全教科で取り組む「協働探究」の学びのデザインの中から生み出されるものである。「探究するコミュニティ」においては、決められたカリキュラムのもと、教師が敷いたレールの上で授業が進んでいくことはない。主題をもとにした探究の中で、子どもの取り組み方や思考の流れによって、柔軟に授業展開を変化させるなど、学習者である子どもの視点に立った授業を考えていかなければならないのだ。子どもの学びの筋に寄り添いながら、単元でねらう力をつけていくことになる。授業は子どもたちの活動によって、一瞬一瞬で変化していくものである。決められたことを順序よくする展開では、子どもの思考は広がりにくく、子ども自身が悩み、考え、解決していく学びにはなりにくいものである。そこで本校は「授業はデザインするもの」と捉えている。学習者の立場に立つと、「教えなければならない」「何を教えていくか」という教師主導の考えから、「どのように学びを生ませっていくか」「子どもたちはどのように考えるか」という視点の立ち位置が変わり、子どもの学びの様子に視点が移るため、子どもの学びを見取っていかうという意識と態度が出てくるようになる。この視点の転換が、知識重視の伝達型授業から、思考力・判断力・表現力

を求める学びが生まれてくることにつながる授業が創り出されてくることになる。

(研究紀要第42号総論P2-3)

この協働探究を展開していくために「主題—探究—表現」型の探究サイクルを全教員および子どもたちも意識して取り組んでいる。探究サイクルは現在の義務教育学校でも継続して取り組まれている。大切なのは教科の学びだけでなく、学校の教育活動全てにおいてこの探究サイクルを軸にデザインしていくことである。どこか一部で行っているだけでは、探究的な視点は育まれていかないものである。では、この探究サイクルは以下のようになっている。

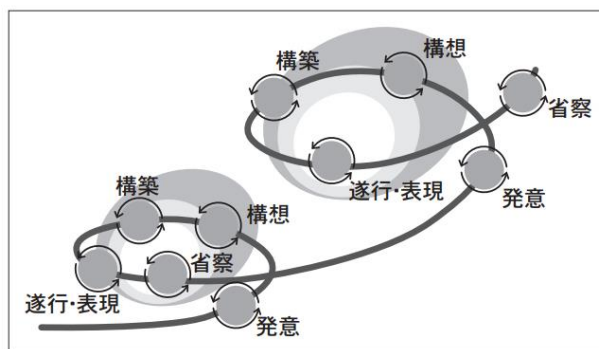


図1 「主題—探究—表現」型の探究サイクル

これは、【主題】「探究する主題の設定」、【探究】「探究する方法の構想と構築」、【表現】「探究した結果の表明」という要素で単元が展開されていく。この「主題—探究—表現」型で大切なことは、スパイラル型の学習サイクルになるように単元をデザインしていくことである。スパイラル型の展開になることで、主体的な学びの可能性を生み出し、子どもの学びの繰り上がりから、主題の中核にせまっていくように構成されていく。本校では「主題—探究—表現」型の学習をスパイラルに構成するために、「発意—構想—構築—遂行・表現—省察」の5つの過程を1つの学習サイクルとして構成している。これを場面ごとに描いていくと、①【発意】子どもと教師で学習活動の中の課題から解明、解決すべき主題を設定し、探究したいという意欲を持つ。この主題は、単元を通じて子どもたちが問いを継続し、意欲を持続できる価値の高いものをいう。②【構想】設定した主題にせまるために、どのようにすればよいのか、探究する見通しを持つ。③【構築】その見通しに沿って、個人または協働で具体的な解明、

解決の手順や方法を計画する。④【遂行・表現】その計画に沿って、具体的に活動し、協働で主題にせまる。主題にせまるプロセスをコミュニティで共有しながら、表現方法も吟味し、主題に解明、解決へとせまっていく。(研究紀要第42号総論P3-4)

また、教科の本質を子供も教師も追究していくことで学びを拓くとし、教科ごとに核となる学びを設定している。中学校での探究的な学びを生み出すためには、各教科の3年間でどのような視点で授業づくりをして、教科でどのような力を培っていくのかを教員自身及び子供たちが認識していくことがとても重要になる。これは、「これが教科で学ぶ視点」「教科を学ぶとこんな力がつく」と教師も子供も言葉で発信するものである。教員が3年間の教科の学びを意識せずに、目の前の学ぶべきことばかりに目を向けていると、細分化された学びになってしまう。3年間の探究カリキュラムを創造していく上でも、「教科で大事にするものは何か」というこの核となる学びを常に意識していくことで、よりつながりのある学びを構築することにつながっていくのである。

そして、子供たちにとって教科を学ぶ意義を常に意識して学びに取り組むかどうかは大きな違いが出てくる。教科の学ぶ意義や価値を意識して学べば、自ら学ぶ主体的な学びにつながると考えられる。意義ある学びこそ、主体的に学ぶ態度や人間性の涵養を育み、それを自分の生活やこれからの人生に生かしていくことにつながっていくものである。3年間の探究カリキュラムを創造していく上でも、この核となる学びを常に意識していくことで系統的、継続的な学びにつながっていくことになる。

以下、その当時の核となる学びで、どの授業においてもこれを意識して授業をデザインしていた。

各教科の“核となる学び” (平成24年度現在)

国語	言葉を通して他とかかわり、追究を深める
社会	多様な視点で社会を見つめ合い、自己を問い直す
数学	関係を探り構造をつかむ
理科	しくみを解明し、自然観を広げる
音楽	感動を音楽表現に高めるプロセスを大切に
美術	「みること」と「つくること」をつなげる
保健	特性をつかみ、主体的に運動を楽しむ

体育	
技術	ものごとを技術的に捉え、自分の生活とつなぐ
家庭	自己を見つめ直し、ライフスタイルをデザインする
英語	英語を用いて『他』とのかかわりを深め、世界観を広げる
学校保健	心や身体をみつめ健康生活づくりにつなげる

以上が、「探究するコミュニティ」に取り組んでいた附属中研究の概要である。「探究するコミュニティ」はそれ以前より取り組んで来ているため、「研究＝探究するコミュニティの実現」が合言葉になっていた。

現在では「学ぶコミュニティ」は周知のものとなっているが、当時は「コミュニティ」とは何かの概念が広まっておらず、校内においても「学ぶコミュニティ」「探究するコミュニティ」とは何かをつかめずにいる教員もそれなりにいたと感じていた。子供主体の授業になかなか転換できなかったり、グループ学習をしていけばコミュニティと思っていたり、探究サイクルを型のように考えて、このサイクルにあてはめれば探究になるだろうと考えていたり、附属にいるから授業がすぐに変容するものでもない。授業実践は試行錯誤の連続で、この試行錯誤そのものが探究であると考え、自分の授業づくりが探究サイクルであると気づき、「省察」を大切に省察的実践につながっていくことで、授業の変容は生まれてくるものである。しかし、それは一人でできるものでない。そこで大事になってくるのは、教師の協働研究である。

Ⅲ. 研究主題・サブテーマからプロセスを捉える

著者は前述の通り、附属中1年目から研究推進委員として、研究の企画運営をしていく研究企画に入って研究に取り組んでいた。その後4年目から4年間研究主任を務め、研究マネジメントを行ってきた。研究主任、研究企画として研究主題及びサブテーマをどのように設定していくかは研究を展開していく上で最も重要な事項である。そこでここからは、在籍時の研究主題とサブテーマから当時の研究について見てみる。研究をどのようにつないでいったのかを捉えていきたい。

まず、研究主題「学びを拓く《探究するコミュニティ》」

のもと、サブテーマ設定の意図、サブテーマのつながりを研究紀要総論から見ていく。このサブテーマ設定の理由を読み解くことで、当時の研究がつながり、繰り上がっていくことや研究主任の思いが伝わってくる。

第Ⅷ期 研究主題「学びを拓く《探究するコミュニティ》」として平成20年度～平成24年度の5年間研修主題解明のための取り組みを振り返ってみる。著者は赴任2年次からの参画である。研究紀要のテーマ設定の理由を見ていく。

1)平成21年度 2年次～個の学びを高める協働探究をデザインする ～(1年目)

サブテーマ設定の理由を一年次として「子どもの学びを見取る」というサブテーマを設定し、探究学習のなかで子どもたちの学びを授業者が見取る意義を考えてきた。私たち教師が、子どもたちの学びを見取るのは、子どもたちの探究活動を支援していくためである。それはもちろん、子どもたちの学習のなかで、子どもたちのつまずきや困惑をできるだけ適時につかみ、そのタイミングを見計らって、支援の手を差し伸べることは言うまでもないが、最も心がけなくてはならない支援は、子どもたちの学びから見取ったことをいかに、個々の探究が絡み合う土壌をつくる事であった。子どもたちが学ぶコミュニティが創られ、それらが活性化するよう個々のプロセスをつなぐことが、探究学習を構想する教師に求められる大きな支援なのである。」としている。アプローチとして、「子供の問いを創る」「協働探究要点 学びが交錯する場をデザインするために多様な意見が出る課題の設定 取り組みを整理し、繰り上げる中間発表コミュニケーションを生む学習物個の活動や班の活動が絡み合う単元構造」に取り組んでいた。

(研究紀要第37号総論抜粋 研究主任 竹澤宏保)

2)平成22年度 3年次～「学びの必然性を問う」～

(2年目)

サブテーマ決定までの話し合いと模索の中で、「学びの必然性」について、次の2つの意味が表出することとなった。まず一つ目に、「なぜ、その教科(単元)を学ぶ意味があるのかという必然性」だ。次に「子どもが問いを持ち、それを自分たちで筋道を立て、意味

づけながら解決に向かう過程での必然性」である。教科を学ぶ必然性教師自身がその教科の専門家として、自分が行う実践にどのような意味があるのか、それは3年間の学習の中で、どのような位置にあるものなのかといった視点を持つことは重要である。そのためには、学習指導要領等の他からの裏づけだけでなく、自分が実践の中で大切にしているものは何なのかを改めて表出させる必要がある。これが教科それぞれの「核となる学び」だ。自分へのこの問い直しこそが、子どもたちの探究活動をデザインする根源であり、その問い直しは絶えず行われるべきものなのである。1つ目の視点は、「問いを追究していく必然性」とし、探究活動は、主題を解明していく子どもたちの主体的な活動であり、「なぜ、この活動をするのか」という必然性は、子ども自身が納得・実感しながら展開させていくものだ。実践の中で、子どもたちがどのようなストーリーを描きながら、主題を解明していくのかということ、私たちは大切にすべきだと思っている。そして、子どもたちが「学んでいてためになるな」と学ぶ意義を感じられるよう、教師は「教科を学ぶ必然性」と「問いを追究していく必然性」の両方が存在するような授業をめざし、発意を大切にしながら単元デザインを研究していこうと、ビジョンを共有していった。更に、これら2つの必然性を考えていると、「協働する必然性」という点についても気になってくる。探究活動は、子どもたちのストーリーを大切にする一方で、探究活動を支援する教師の役割として、探究に見通しをもち、探究の質が高まるよう後押しすることの重要性が今までの研究から明らかになっている。例えば、中間報告会の設定などは、その一つだ。これは、もちろん「個の学びを拓く」ことを目的としている。でも一方で、「コミュニティの創造」も大切な視点なのだ。個の学びとコミュニティの創造、相互に影響し合うことなので、両方が豊かになるよう取り組んでいく。

(研究紀要第38号総論抜粋 研究主任 高橋和代)

3)平成23年度 4年次

～「探究のプロセスを問い直す」～(3年目)

3年次サブテーマ「学びの必然性を問う」による研究によって、今まで以上に「子どもたちの学びの事実」を見つめることになった。「授業において子どもたちは本気で対話しているのか?」「必然性を感じて学んでいるのか?」「学びは深まっているのだろうか?」

「コミュニティの質は高まっているのだろうか？」4年次サブテーマ決定までの話し合いの中で子どもの事実をもとに各自が研究したいことも含めて議論した。「主題—探究—表現」型の授業を構想する私たちにとって、このサブテーマ決定までの話し合いは、「授業の一場面一場面での」「一単元の探究サイクルでの」「単元全体から単元を越えた学びでの」、子どもたちの学びを良いものにしたいという思いの表出であった。そして、質を高めることを目的に「探究のプロセスを問い直す」という4年次サブテーマが決定したのである。

(研究紀要第 39 号総論抜粋 研究主任 高橋和代)

4) 平成 24 年度 5 年次 第Ⅷ期研究主題

「学びを拓く《探究するコミュニティ》」の総括 (4年目)

著者はこの年度から研究マネジメントのチーフとして研究主任となった。3年間研究企画として研究推進に携わってきたが、これからのことを考えることが中心であった。研究主任になるとこれからの研究の方向性を考えていく上で、これまで研究プロセスを捉え直してみる重要性を感じるようになった。

第Ⅷ期研究主題「学びを拓く《探究するコミュニティ》」の1年次は、「子どもがどのように学んでいるかを見取る」ことから研究を始めた。教師は子どもの学びの筋を見取ることで、探究の方向性を見極めながら、協働による探究学習の様々な面での支援が重要であると認識した。それは、つまづきをフォローするだけでなく、子どもたちが主体的に取り組めるよう探究の見通しをもてる環境を整えるための支援が大きく探究を左右することになるからである。そこで、2年次は「個の学びを高める協働探究をデザインする」とし、子どもの学びに着目しながら、協働探究による単元デザインの在り方を探っていくことにした。子どもの学びの筋で単元がデザインされているかを吟味し、協働探究が一人一人の学びを高めているかを問い直していった。ロングスパンの学びを構築する主題の設定、学ぶ必然性の継続の重要性を認識することになった。3年次は「学びの必然性を問う」とし、「教科(単元)を学ぶ必然性」「子どもたちが問いを追究していく必然性」の2つの視点で必然性を問い直していった。その問い直しの中で、教師自身が行う実践の“核となる

学び”との関連性、3年間の学びの中の位置づけなどを再確認することにつながった。また、子どもたちが問いを継続する必然性をもたせるために、価値の高い主題、見通しを持った単元デザイン、コミュニティの質の高まりなど、質の高い学びを子どもたちとともに創り上げていく重要性を改めて感じた。その中で「個の学びの高まり」と「コミュニティの質の高まり」は相互に影響されるものであることから、両方が豊かになる必要性を共通理解した。4年次は、「個の学び」と「コミュニティでの学び」に着目し、子どもたちの学びにどんな価値があり、コミュニティの質の高まりについて問い直すため「探究のプロセスを問い直す」をサブテーマとした。「探究のスタートのカリキュラムデザイン」「学びの質を高める」の視点で問い直しをしていった。探究のスタート単元を見直し、学年の学びと3年間の学びをつなげることが重要であると再認識し、カリキュラムに位置づけを行った。学びの質が高まるとは、教育的に価値ある学びの変容が認識されることであると再認識し、探究のプロセスを問い直しながら、子どもにとっても教師にとっても価値ある学びの変容をめざし、「個の学び」と「コミュニティでの学び」を意識したカリキュラムの再構成をおこなっていった。

本校は、これまで実践に基づいたカリキュラム研究に取り組んできた。出来上がったカリキュラムを実践していくのではなく、実践を省察し、省察をもとに新たなカリキュラムをデザインしていくのである。毎年カリキュラムの問い直しをおこない、再構成をかけながら3年間のロングスパンの学びをめざしてカリキュラムを構築している。このロングスパンの学びとは、子どもたちの学びの実態から「3年間の学びの見通し」や「3年間で育てたい子どもの姿」など3年間を意識したカリキュラムを再構築していくことである。この視座での取り組みが研究主題である「学びを拓く」につながると考え、「3年間の子どもの学びを省察する」というサブテーマに決定した。3年間の子どもの学びを省察するために、第Ⅷ期で研究してきたカリキュラムを捉え直すことから始まった。

今年度は過去5年間のカリキュラムを捉え直し、今までの実践が3年間の中でどのような位置づけになっているのか、3年間の学びをつなぐとは何を意味するのかを問い直すことから始めた。そして、その問い直しこそが、第Ⅷ期研究そのものであることから、教科ごとに5年間の実践をもう一度読み解くことで、捉

え直す視点が見えてきた。そこで、教科ごとにテーマを決め、従来の1年間の省察だけでなく、5年間を省察する研究紀要別冊を作成し、どのように子どもたちの3年間の学びをつないできたかを読み解いていくことになった。各教科の省察の詳細については後述していく。

この5年間の省察により、これまでの実践の意義を再構成していくと、教科での学びの本質を表す“核となる学び”がカリキュラムを構成する柱になっていることを改めて実感することになった。探究学習を組み込んでいくときに、その探究にはどのような意味があるのか明確にしながら単元配列、学年間のつながりを考え系統的に構成していく。そして、3年間で何を子どもたちに学ばせ、子ども自身がその教科でどんな力をつけていくのかを常に意識していくことが、探究の学びに連続性を持たせ、3年間を通して子どもの学びが繋がっていくことになる。

(研究紀要第40号総論抜粋 研究主任 森田史生)

5) 第Ⅷ期研究主題から新たな研究主題へ

この年度で第Ⅷ期研究主題「学びを拓く《探究するコミュニティ》」の5年間の取組みが終了することとなった。5年間のロングスパンの研究主題の取組みを振り返り、第40号研究紀要で次のように自分の附属中での実践を振り返っている。

福井大学附属中に赴任した3年前、生徒の自主性の高さ、授業の中での自説の構築のレベルの高さ、レポートの内容の深さなど、今までの経験ではなかった子どもたちの学びの広がりや深さに圧倒されたことを思い出している。それでも、この学びは「附属中の子どもたちだからできる」という思いが強かった。しかし、夏季教育実践研究会が終わり、各部会の提案授業が行われ、日常的に行われる授業公開を見ながら、1年目の後半になるとわかってくるのである。子どもの質が高いからできる授業ではなく、子どもの質を高める授業をしているからこそ、子どもの思考が授業で生きてくるのだと。研究主題と毎年熟考して設定されるサブテーマをもとに、全教員が同じ方向性で授業研究を重ねている。単発の授業ではなく、1年を通して全ての教科で単元を通して探究学習を実践しているのだ。さらに3年間を見通し、3年間の積み重ねを子どもたち自身で感じることができるストーリーが築きあげられている。教科

や教師によって単元のねらいもデザインも違っているが、サブテーマに向けて様々な角度からアプローチをしていく授業が実践されているのだ。「附属の子だからできる」ではなく「附属の探究学習の積み重ねがあるからできる」ということがわかってきたとき、初めて自分の授業を見る目が変わってくると感じた。附属の子どもたちの学びの姿は、全教科で実践されている探究学習の積み重ねによって育まれてきたのである。それに総合的な学習である「学年プロジェクト」のロングスパンの探究学習と教科の学習とのリンク、その学びが子どもたちで創り上げる学校行事、生徒会活動へつながり、学校文化の創設と継承を培っていく。この学びを3年間継続していく子どもたちにとって学びの質が高まっていないわけではないのだ。教科色が強い中学校だからこそ、全ての教科で探究を意識した研究と実践は、子どもたちの生きる力を伸ばしていく。このような意識の教師集団のコミュニティが長年研究を継続させ、ロングスパンの視点で学びを見つめていくことにより形成されていることを再認識することになった。

今年度で第Ⅷ期が終了するが、今後もロングスパンの研究を意識し、子どもたちの学びを見つめながら新たな研究主題につなげていきたいと思っている。

そして新たな研究主題の設定が8月からスタートすることになった。ここから数ヶ月かけて全教員で構成される教育実践研究会、研究企画、教科の枠を超えた少人数グループの部会で今後の方向性を探る話し合いを経て、第Ⅸ期研究主題が決められていった。これから5年間取組む研究主題を決めることは生みの苦しみではあったが、全教員が「探究するコミュニティ」とは何か、これからの子供達に必要な力は何か、そのための教育や授業のあり方について問い直していく時間であった。問い直しの時間と場があるからこそ研究主題やサブテーマが自分のこととなり、一言一つを大事にする文化が醸成されていくにつながっている。「探究するコミュニティ」を大切に継続することを決めた第Ⅸ期研究主題設定のプロセスを研究紀要第41号で次のように述べている。

新研究主題を決める話の中で、「単元を通した探究になっているか」「子どもたちにとって必要なコミュニティになっているか」「グループでの話し合い

は活発だが、クラスに広げたときの深まりはどうか
「探究学習は子どもたちにとって価値ある学びになっていったか」などの課題が表出されてきた。協働探究学習の学びが、個人の中で、コミュニティの中で、クラスの中でどのようにつながっているのか。子どもの学びを見取りながら探究学習を展開しているが、その学びが一人一人の学びを高めることにつながっているのかを、さらに追究していく必要性が出てきた。そこで、今期は教科の学びを中心に「コミュニティ」をもとにした協働探究学習によって、多様な「学びのつながり」を研究していく。「学びのつながり」とは何をつなぐのか、どうやってつなぐのかを各年次のサブテーマで明確にしなが、新たな探究サイクルにつながる研究に取り組んでいく。教科の学びを核として、コミュニティやクラス、他教科などの横の学びのつながり、3年間の学びの中でスパイラルな構造における、前のプロセスとのつながりを大切にしていく。そして、異学年、異世代などの縦の学びのつながりを構築しながら、将来主体的な社会の形成者としての力を育成していくことを、教師自身が意識していく第IX期にしていこうと考えている。コミュニティの学びの質が個の学びの質を高め、個としてもコミュニティとしても主体的に学びをつなげていけるように系統的、重層的に研究を進めていきたい。

(研究紀要第 41 号総論抜粋 森田史生)

新たな研究主題のもと、まず焦点を当てたのは「主題—探究—表現」の探究サイクルの「省察」の過程である。附属中は省察的实践を展開してきているが、この省察をどのように次の学びに生かしているのか、生かしていくのが議論となっていった。1年次サブテーマを「省察を捉え直し、次なる学びに生かす」と設定して新たなステージに入っていくことになった。

6) 平成 25 年度

新研究主題「学びをつなぐ《探究するコミュニティ》」 1年次～省察を捉え直し、次なる学びに生かす～ (5年目)

1年次は本校の求める研究をもう一度問い直すために、「探究」と「コミュニティ」の学びについて、単元レベルで実践を見つめ直していく。単元の学びが子どもたちの中で探究学習になっているのか、質の高いコミュニティ

での学びをどのように構築しているのか、原点に立ち返って実践研究を進めていった。

まず、単元全体の探究を問い直すために、「省察」に焦点をあてて実践研究している。「省察」とは、自分や自分たち自身の獲得した学びだけでなく、探究のプロセスなどを振り返ることで、学んだことを実感し、その学びの中から次への発意や課題を生み出していくことをいう。ただし、この「省察」を焦点化することにより、プロセスだけでなく、単元全体が価値ある学びになっているのかを問い直すことにつながっていくのである。

「省察」は単元の振り返りと、そこから次のサイクルや単元への発意を生ませる過程である。主題を解明していく探究学習において、単元の最終段階である「省察」に重点を置いてデザインしていくことは、単元全体で子どもに学びを実感させるための協働探究学習を展開することにつながっていく。質の高い主題、問いが継続する題材、意図的なコミュニティの形成、子どもたちの学びの筋の見極め、柔軟な単元展開、質の高いコミュニティでの学びなど、「省察」を捉え直すことで、単元全体のデザインに教師の指導の意図がはっきり見えてくるものである。「『省察』を捉え直すこと」＝「単元の協働探究学習を問い直すこと」につながっていると考えている。そして、そのために教師はどのような指導、支援、しかけ、手立てをしていくか、具体的な教師の支援についても明確にしていくことが求められてくる。

(研究紀要第 41 号総論抜粋 森田史生)

この「省察」に焦点を当てた時に、「子供の学びからの観点の省察」「教師の視点からの省察」「具体的に省察をどのようにおこなっていくのか」の3つの観点で省察を捉えて研究を行っている。特に「教師の視点からの省察」については、改めて「省察」を捉え直して、『『省察』からその単元の探究学習を見つめ直していくことで、「省察」のもつ意義を捉え直していくこととなる。そして、教師自身が単元の学びだけでなく、「省察」そのものを捉え直す力をつけていくことで、その単元が探究になっていたのか、コミュニティの質はどうだったのかなど単元の学びを見取ることができるようになる』としている。

さらに、単元でつける力の明確化の重要性に焦点を当てている。その当時、著者は福井県社会科研究協議会・福井市社会授業研究会の研究部長もしており、社会科の授

業づくりを公立学校の先生たちと協働研究していた。今のように探究的な学びではないが、学習者である子供視点での授業への転換するアクティブラーニングの授業づくりに取り組んでいた。その中で、授業で教えなければならないこと、特に知識・理解に重点を置いている教授型の授業からどのように転換していくのかが大きな課題となっていた。1時間の授業をどのように流すかに重きを置くのではなく、単元を大切にしていくことへの転換である。そのためには、単元でつける力を明確にしていくことが求められるのだ。この関連もあって、附属中においてももう一度単元の学びを構造化していく視点を持つことになった。これは単元だけでなく、3年間のつながりのある探究的なカリキュラムをデザインしていくことにもつながっていく。さらに、授業の中で子供の学びの視点を焦点化していく支援にもなっていく。

研究主任3年目となった平成26年度、附属中の授業について次のように述べている。デザインという言葉をよく使っていたが、公立学校ではなかなか理解してもらえない言葉として附属用語のように扱われている言葉が多少あったが、このデザインするもその一つであった。カリキュラムはあるものを実施していくのではなく、子供主体の授業を展開していく上では、次のような視点を持つことが重要である。

本校では、3年間のカリキュラムや各単元をどのように展開していくかを「デザインする」と呼んでいる。「探究するコミュニティ」においては、決められたカリキュラムのもと、教師が敷いたレールの上で授業が進んでいくことはない。主題をもとにした探究の中で、子どもの取り組み方や思考の流れによって、柔軟に授業展開を変化させるなど、学習者である子どもの視点に立った授業を考えていかなければならないのだ。できるだけ子どもの学びの筋に寄り添いながら、単元でねらう力をつけていくことになる。授業は子どもたちの活動によって、一瞬一瞬で変化していくものである。決められたことを順序よくする展開では、子どもの思考は広がりにくく、子ども自身が悩み、考え、解決していく学びにはなりにくいものである。そこで本校は「授業はデザインするもの」と捉えている。学習者の立場に立つと、「教えなければならない」「何を教えていくか」という教師主導の考えから、「どのように学びを生ませていくか」「子どもたちはどのように考え

るか」という視点の立ち位置が変わり、子どもの学びの様子に視点が移るため、子どもの学びを見取ってこうという意識と態度が出てくるようになる。この視点の転換が、知識重視の伝達型授業から、思考力・判断力・表現力を求める学びが生まれてくることにつながる授業が創り出されてくることになる。

(研究紀要第42号総論抜粋 森田史生)

7)平成26年度 2年次 ～協働の学びの場を問い直し、 学びの繰り上がりを生み出す～(6年目)

この年度は振り返ってみると、自分にとっても研究主任としても大きな気づきの年度であり、探究的な学びを構築していく視点を包括した年度ともいえる。これまで「探究するコミュニティ」の「コミュニティ」の部分や「発意―構想―構築―遂行・表現―省察」の探究サイクルのそれぞれの過程に目を向けて、その過程での学びについて考えてきた研究であった。この年度は、この探究サイクルそのものを捉え直し、単元を通して「協働の学びを生み出すこと」と「協働の学びが生み出す新たな学び」について考えていった。

a. 探究サイクルの捉え直し

まず、探究サイクルの捉え直しから始まり、図2から図3へのサイクルの概念を変更していった。著者は、以前よりこの探究サイクルについて「構想―構築」の部分の捉えが教員によって違っていることを感じていた。

「発意、遂行・表現、省察」の過程はわかりやすく、協働で学ぶ場もよく見られていたが「遂行・表現」で協働的な場(グループ交流など)を組み入れていけば協働探究になっているという、やや型と捉えてしまっている部分もあるのを感じていた。探究サイクルは「発意」の段階から協働探究が始まっていて、「構想―構築」で「個⇄グループ⇄全体」の学びの場が往還していくことが重要なデザインとなってくる。そして、各段階はスムーズにいくものではなく、発意の中でも悩んだり、迷ったりしながら子供自身の考え(自説)を構築していくものである。いったりかえったりする子供の思考があることを授業者が見取りながら、型ではなく大きな探究サイクルと捉えられないかと考えていた。このことを研究企画で何度か問いかけてきたが、「構想―構築」の部分になかな

か焦点が当てられてこない感じであった。

探究サイクルの捉え直しをする中で、探究的な学びではそれぞれの段階の中にも発意があり構想があり、表現や省察があったりすることをどうにか図に表現できないかと練り上げていく中で、図2から図3の表現にたどり着くことになった。この図3を意識することで、それぞれの段階での中にもまた小さい探究サイクルがあることをイメージしてデザインすることにつながっていくと考えた。

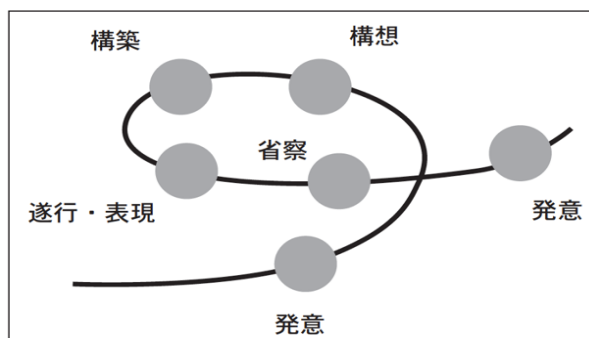


図2 前年度までの探究サイクル

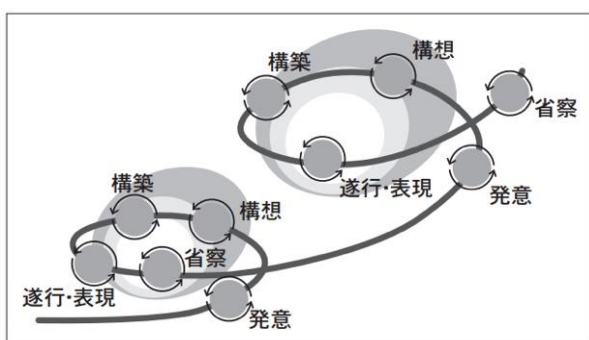


図3 新たな探究サイクル

b. 協働の学びの場を問い直す

単元最終段階になる「省察」に焦点をあてていくと、子供にとっての「省察」は、当たり前ではあるが、単元の学び過程によって大きく変わってきてしまう。「省察」ばかりに目を向けてしまうのではなく、「省察」の前段階までをどのように学んでいくかをしっかりデザインしないと、振り返りをしていれば「省察」と安易に捉えてしまうことになる。紀要を見てみると、単元の導入からの協働の学びをいかに生み出していくかが大切になることを述べている。

1年次「省察」から単元を問い直していくと、「省察」につながる「遂行・表現」の過程の学びがどのように展開されるかによって「省察」の質が変わってく

ることがわかった。「遂行・表現」の過程は、「コミュニティ」での学びを中核として展開されていく。主題を解明するという目的のために「コミュニティ」で意見を交流し、広め深めていくような、質の高い「コミュニティ」での学びをどのように構築し、展開していくのかを問い直していくことになった。そして、「コミュニティ」の学びの質を高めるためには、「知的好奇心を生む発意」「解明・解決したいという価値ある主題」「学びが継続していく問い」「協働学習になる単元 デザイン」などが求められてくる。この「遂行・表現」の過程では、主題解明のための「コミュニティ」での学びを子どもたちが必要と感じ、それを受けて教師が意図的に「コミュニティ」の学びを生み出していく。そして、この「コミュニティ」の学びが、どのように「省察」につながり、次への発意への推進力になるのかを単元の中で問い直していった。「省察」を高めるためには、「遂行・表現」の場における「コミュニティ」の学びが重要となる。さらに、「コミュニティ」の形成について様々な個性がある子どもたちで構成されるメンバーが「コミュニティ」となるためには、いくつか大事な視点がある。「目的が明確になっているか」「子どもたちにとって必要な『コミュニティ』が形成されているか」「質を高める場の設定や手立てはなされているか」「グループで完結することなくクラス全体で解明し、一人一人が主題解明へとつながる学びになっているか」をイメージしながら単元デザインをしていくことである。この視点を持って「遂行・表現」における協働の学びを生み出す場が、より質の高い「コミュニティ」の学びを生み出していくと考える。協働の学びの場を問い直すことは、授業者がいかに単元を通じて協働の学びの場をデザインしてかということ問い直していくことになった。「協働の学びの場＝コミュニティの形成＝単元全体を協働の学び」としていくことといえる。

「協働の学びの場」は「遂行・表現」の過程から突然始まるものではない。単元のスタートから協働の学びの必然性を生むことからスタートしている。すなわち、単元導入から協働のデザインになるようにスタートしないと、「協働の学びの場」である「コミュニティ」は形成されていかないのである。子どもたちは突然教師から「グループ学習で考えるよ」といわれれば、グループ学習を始める。しかし、前述のように解明する必然性のないグループ学習からは「学びの練り上がり」は生まれにくい。「協働の学びの

場」では、自分の考えの表出だけでなく、それによって様々な学びが起こってくる。他者の考えを聞くことによる気づきや共感、共鳴、相違点の認識などから、自分の考えのつかみ直しや捉え直しがおこってくる。そこから、新たな協働の学びが始まり、新たな視点を獲得したり、視点を広げたり、深めたりすることにつながっていく。そして、合意形成したり、一人一人が最終的な考えをまとめたりすることで、協働から新たな学びを獲得していくことになっていく。この様々な学びが生まれる「協働の学びの場」であるからこそ、子どもたちが主体的に関わり、自分たちでよりよい解を導き出せるように、教師は単元全体をデザインしていかなければならないのだ。

(研究紀要第 42 号総論抜粋 森田史生)

c. 主題を協働で設定する

「協働の学びの場」を単元途中から設定しても、子供も課題意識や取組みに差が出ているため、思っているように展開しなかったり、深まりが見られなかったりする。やはり大事なものは課題設定の発意の段階である。単元を通した学習課題である主題をいかに設定するかで単元の学びが協働探究になるかどうかを左右していくことになる。

協働の学びは、単元のスタートが大事である。その単元に興味・関心をもてるような題材をもとに、子どもたちが追究していく知的好奇心を生み出していかなければならない。そのため、単元の主題は子どもたちから出てきた予想や問いをもとに設定していくのが望ましい。しかし、子どもからいきなり考えたいことが出てくるものではない。教師から投げかけられ題材や発問から「なぜ?」「どうして?」という問いを生ませることで設定していくものである。この子どもたちに生まれた学びの芽を育てていくことから主題を設定していくのだ。主題は教師や子どもだけで設定するものではなく、教師が単元で意図する学びになるように、子どもたちを主題に導き、設定するものである。だからこそ、主題はいきなり設定されるものではなく、丁寧に意図されたデザインの中から設定されていかなければならないのである。それによって、子どもたちはあたかも自分たちが設定した主題と感ずるようになり、発意を持って単元の学びに巻き込まれていく

のである。また、主題の設定の段階で、グループそしてクラスで考えていく協働の学習形態で展開することにより、単元を通して協働で考えていく意識が芽生え、自然に周囲といろいろな意見を交流する姿が見られるようになる。この主題設定の学びが、子どもたちを必然性のある協働の学びと導いていくのだ。そして、これを「コミュニティ」として育てていくことが大切になっていく。

d. 一人一人の課題意識を高める

主題を協働で設定するという事は、主題に向けて多様なアプローチがあり、多面的・多角的な視点を内包している場合が多い。「個別最適化の学び」と「協働の学び」を往還することで、子供一人一人の課題意識を継続するだけでなく、新たな課題を生み出しながらの単元の学びにつながっていく。

一人一人の主題に対する追究がなければ本当の協働は生まれてこない。一人一人の課題意識が高まれば、質の高い活動から自分の考えやグループの考え(自説)の構築へとつながっていくことになる。自説が明確になることで、「自分の考えを聞いて欲しい」、「他の人はどう考えているのか」という協働の学びの場の必然性が出て、「コミュニティ」の必要性が生み出されてくる。一人一人の課題意識は主題の質に左右されることが大きい。「構想」「構築」の過程における主題にせまるための下位の課題の質も、課題意識を持続させるために大きな役割を担う。主題とそれにつながる課題をどのようにデザインするかで、協働の学びの質も変わってくるのである。

(研究紀要第 42 号総論抜粋森田史生)

e. 学びの繰り上がりを生み出す

協働探究の単元がつながっていくと、子供の学びが「繰り上がったな」と感じることもある。現学習指導要領では「教科の見方・考え方を活用する」ことが重要なポイントとしている。平成 26 年度段階で「ものの見方や捉え方」がどのように変容していくかを学びの視点として考えていた。その変容を「学びの繰り上がり」と考えていて、1 つの単元だけでなくロングスパンの学びを構築していく中で、学びを繰り上げていく意識を持つことが、協働探究をデザインする上では重要な視点だといえる。

「コミュニティ」をもとにした協働の学びは、子どもたちの学びのステージをアップさせ、「ものの見方や捉え方が変容していくこと」が生み出される。このものの見方や考え方が変容すると、新たな視点の獲得、自分の考えの捉え直しからの深まりや広まり、新たな考えの創造などが見られるようになる。子どもたちが お互いに考えを表明することで起こってくる「考えるステージや枠組み、土台が変容したことから生まれる学び」を各教科で通じる「学びの繰り上がり」と捉えている。この「学びの繰り上がり」は、協働の学びが あってこそ、より多くの子どもたちに、質の高い繰り上りを生み出していくことにつながると考えている。では、「考えるステージや枠組み、土台が変容していくこと」とはどのようなことであろうか。主題にせまる活動から導き出した自分やグループの考え（自説）をコミュニティの中で他者に表出していくと、「自分の考えそのものを認識すること」「他者の異なった考えの存在を知ること」が始まる。みんなの考えが表出され交流されると、一人で考えていたことから他者の考えを聞いて新たに考えていくことになる。他者と考えを交流してからの活動は、交流する以前と比較すると、話し合いのベースとなる情報の量も質も多くなった状態での活動になる。これが「話し合うステージや枠組み、土台が変容していくこと」といえる。ステージが 繰り上がった話し合いや合意形成、実験や調査などからは、さらに新たな考えが生み出されていくことにつながっていく。これが「学びの繰り上がり」といえる。

(研究紀要第 42 号総論抜粋森田史生)

f. 学びを可視化する

学びの可視化は子供主体の授業には不可欠なものである。どのような教具を使い、どのように可視化していくのかも単発でやっていくのではなく、1年生のスタートから意図的に多様な可視化の教具を使っていくことで、子供の学び方を広げていくことが必要になる。その学びの経験がグループ共有、合意形成、全体協議の場でのような可視化の方法が有効かを考えられるようになってくるのである。

子どもたちが話し合ったり、具体的活動をした

りする過程を大事にしていかなければ実感することにはつながらない。そこで、子どもたちの学びの過程を可視化することを大事にしている。協働の学びは、結果だけを求めていくと、合意形成することが目的の話し合いになりがちになってしまう。そこでは、一人一人の考えが生きてこないことになってしまうこともあるので、結果にたどり着くまでの話し合いの過程に価値を見いだしていかなければならない。可視化するためには、グループの活動を補助するホワイトボードや付箋、ワークシートの教具の活用はもちろんのこと、タブレットなどの ICT 機器を活用するなどして、話し合いの動画や画像などを記録として残していく取り組みも重要になる。また、他の人やグループがどのように考えているかなどの子ども の学びの足跡を教師が記録し、他者の考えや全体の考えの状態なども、モニタリングや座席表を活用して子どもたちにフィードバックしていくことも、繰り上がりにつながる有効な手立てであると考えている。(研究紀要第 42 号総論抜粋 森田史生)

8) 平成 27 年度 3 年次～個の学びの推進力を高める協働探究をデザインする～ (7 年目)

サブテーマ設定の理由を紀要から見てみると「協働の学びの場」に焦点をあてて学びの繰り上りを目指してきたが、一人一人の学びを見てみると課題が出てきている。

2 年次の「協働の学びの場」(遂行・表現)においては、協働で主題を解明していく過程において新たな視点を獲得したり、認識を深めたりする学びの繰り上が生まれた。それが、一人一人のより質の高い「省察」につながることも認識できた。「協働の学びの場」で一人一人の考えを表出しながら、クラス全体で主題を解明していくために、単元全体のデザインを問い直すこともできた。しかし、新たな課題も見えてきた。子どもたちの現状を見ると、この「コミュニティ」をもとにした探究の学びが、本当に一人一人が発意を持ち、意欲を持続させながら主体的に学びにかかわり、協働で質の高い学びのプロセスを経て、学びを実感しているかということ、そうでない部分やそうでない子も見受けられる。学ぶ意欲が高まらない、最初は興味を持つがそれが持続しない、

主体的でなく受け身の取り組み，独りよがりのグループ学習，他の人に任せ結果だけ求めていくなどの姿を見せる子どもたちもいる。そして，その姿を教師も十分に見取れているわけではないのではないか。グループ内での個人格差，グループ間での格差などを，個とグループの学びをどのようにつなぎ，往還させていくのかというような協働探究の学びの大切な部分の課題が出てきた。そのような子どもたちは，協働探究の学びの中のどこで学ぶ意欲や価値が減退していくのだろうか。これは，主題解明に向けた活動になる「協働の学びの場」(遂行・表現)で考えを表出する前の段階から，すでに意欲や主体的活動が減退していることが多いと考えられる。すなわち，その前の過程である「構想」「構築」の過程において徐々に意欲や課題意識が減退しているため，「遂行・表現」でも主体的な学びにならず，「省察」においても個々の変容や学びの実感も高まっていけないことになる。子どもたちの様子を見てみると，単元導入にあたる「発意」の段階では，前単元からのつながりや提示される題材などには関心を高く持ち，疑問や課題も数多く出てくる。そこから主題を設定していくのだが，主題設定後に自分の追究課題としての必要感や必然性，当事者性などが低いいため，意欲が高まっていけないようである。そこで，協働で探究していく単元の学びの価値を実感するためにも，協働の中で一人一人の探究の見通しや主題を解明する具体的な手立てを考え，実行する「構想」「構築」の過程をどのような学びにするとよいかに着目していくことにした。クラス全体及び一人一人の子どもが，協働の学びに主体的に参画し，学びが繰り上がるよう、1サイクル目の「構想」「構築」だけでなく，最終サイクルの「構想」「構築」をどのようにデザインしていくかに取り組むことにした。

a. 一人一人の学びを生かす「学びの見取り」

この課題を見つめていく上では，もう一度「個の学びの見取り」という原点に戻る必要性が出てきた。協働ばかりに目を向けていると，一人一人の学びの高まりや深まりがどうしても見落とされてしまう場合もある。学びを見取るとはどういうことなのか，再考していく年度でもあった。

協働探究の学びは，子どもたち主体の学びになるため，子どもの思考の流れや認識のレベルを見取り，

授業者のデザインを変更していくことになる。ロングスパンの単元の学びをどのように見取っていくかも単元デザインの1つである。一人一人の学びを学習物から見取るだけでなく，協働の学びにおいてはいくつかのグループの学びを丁寧に見取り，見取りから授業を再構築することで，全体の学びの流れをつかんでいくことができる。それが，次の学びへとつながって生きてくるのである。子どもの学びの筋を完全につかみ理解することは難しい。だからこそ，我々は子どもの学びを見取っていかなければならない。見取することで，学習具体的には，一人一人の学びを見取るために，ワークシート，学習カード，ホワイトボード，画用紙，付箋，画像，動画など可視化できる教具を使い，子どもたちが意見を交流していく足跡を残し，それを子どもたちが蓄積できるようにフィードバックしていく。ほとんどの教科や学年プロジェクトなど，クリアファイルにファイリングして自分の学びを蓄積している。そのためにワークシートや学習カードには，子どもたちの考え(感想だけでなく)が書かれるものである必要がある。何を子どもたちが残していくのかが，授業者の見取りを左右する。そして，書いて回収したものから授業者が何を見ていくのかが大きなポイントとなる。単にチェックするだけでなく，何を考えたのか，授業者のデザインと子どもの学びが同じ流れになっているか，基礎的なことはつかんでいるのか，認識のレベルは高まっているかなど見取る観点が，授業者の評価の視点となる(ここで授業者が引く赤線やコメントの内容にも意味が出てくる)。学習物は授業者のものではなく，子どもの学びをつなぎ，学習者自身が学びを実感するものとして活用していくことが，一人一人の考えを大切に意欲を継続することになる。特にホワイトボードなどは消してしまわず記録をとり，子どもたちに戻すことを心がけていくなど，子ども自身が自分たちの話し合いの過程から，次の学びにつなげていくように生かしていかなければならない。見取ったことを次の学びに活かしていくために，子どもたちの見取りを座席表やモニタリング表，タブレットなどに記録し，それを子どもたちに配布し，それをもとに次の授業を展開していくことが子どもの意欲を持続させていく。自分の意見や立場，考え方が，他の人と比較できたり，自分で確認できたりすることで，学びに参画している認識ができることが大切になる。そして，主題解明である「協働の学びの場」

(遂行・表現)で、自分たちの考えや活動を表明していく場へ向けて推進力をつけていくことになる。

b. 価値ある主題を設定し、学びの推進力を生み出す

もう一つ原点に戻ってくるのは、やはり単元の学習課題である主題の設定になる。毎年度出てくる課題でもあるので、主題をいかに設定するかはハイレベルな課題でもあるといえる。自分自身も主題をどうするかが一番悩むところであった。だが、探究的な主題をデザインし、修正を加えていくことで、3年間の探究カリキュラムができ上がってくることに繋がっている。主題にこだわっていくことが授業者の探究的視点を鍛えていくことに繋がると考えている。

主題を設定するために、単元の学びに導く題材から子どもたちの興味関心、知的好奇心を生ませしていく。この題材を子どもたちに投げかける前に必要なことは、前単元(前領域)から生まれた「次なる学び」を見取っておくことである。前単元(前領域)で獲得した概念や理解した知識、技能、生まれた疑問やこれから取り組んでいきたいことなどである。これをもとにして子どもたちが単元のスタートでどんなことを想起し、学びの意欲を湧かせていくのかをデザインしていく。この投げかける題材(事象、画像、動画、作品など)の目的は、獲得してきた概念の揺さぶりであったり、新しい情報や矛盾する事象であったりする。これは、単に関心を高めることだけではなく、主題を設定することにつながるものでなければならない。関心だけを高めるものとは違うことを十分に吟味していく必要がある。関心だけ高まっても一人一人の学びの推進力には、つながっていかないからである。この投げかけから出てきた疑問や質問、わかること、やってみたいことなどを子どもから引き出し、クラス全体で共有して主題を設定していく。この場面では、クラス全体で考えたり、グループで話し合ったりして、主題を設定していくことが望まれる。この主題設定を協働で行うことで、一人一人が課題意識を持ち、クラスで追究していく必然性のある主題となっているのである。単元を通してクラス全体が「コミュニティ」であるということ、子どもも教師も意識していくことにつながる。そのため、投

げかける題材には多様な視点が内包され、判断や価値観が分かれるものであったり、今まで経験したことないことや経験から多面的多角的な視点をもつものであったりする必要があるのである。最終的な主題の言葉は、教師側が子どもたちから出てきた意見もとに決めていくことになるが、発意において子ども同士の色の交流の時間がとれていない段階で教師側から提示したり、教師のルールに引っ張ったりする決め方にならないように注意している。主題を子どもの思考の流れから丁寧に設定していくことが単元の学びを決定していくことになる。

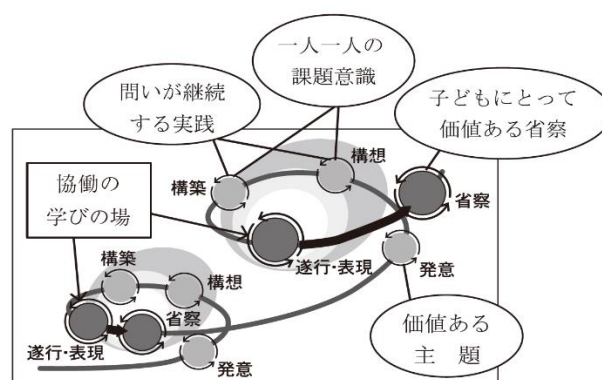


図4 協働の学びの場から探究サイクルを捉え直す

III. おわりに

「探究するコミュニティ」を追究してきた附属中学校の協働研究を在籍した平成21年度から26年度までの7年間を研究紀要から振り返ってみた。附属中の中にいると毎年の研究集会を中核に研究実践校としての使命のもとに協働探究の授業研究に邁進していた。当時は「アクティブラーニング」への授業改善が主流の中、附属中学校では探究的な授業づくりに取り組んでおり、単元の学びを大切にしながら、探究をつなげた3年間のカリキュラム開発を教科の枠を超えた協働研究により構築していた。じっくりと教科の本質を問いながら授業研究に取り組めたこの期間は、探究的な授業づくりの多くの視点を獲得できた貴重な期間であった。それと同時に、「探究するコミュニティ」実現のための取り組みは、試行錯誤のしながらも、サブテーマをつなげて捉え直してみると協働探究の学びと子供一人一人の学びの質の高まりの学びを追究するためのストーリーが見えてくる。

現在、「主体的・対話的で深い学び」への授業改善、探究的な学びの創造が謳われているが、この期間の研究の取

組みをみてみると、一朝一夕にできるものではないが、この研究から見えてくる視点をもとに考えていくことで、探究的な学びを構築していくことができると考える。

特に著者が研究主任として取組んだ3年目・4年目において、附属中で当たり前に使っていた「主題－探究－表現」「発意－構想－構築－遂行・表現－省察」「探究サイクル」「スパイラル」「協働探究」「子供の見取り」などの捉え直しをし、定義付けをしながら意味付け価値付けをすることで探究も学びを問い直すことができたと感じている。当たり前にする言葉はややもすると定義づけできな

いま使っていることも多く、安易に使うことでできていると思込んでしまっていることがある。現在も多くのところで「発意－構想－構築－遂行・表現－省察」を使っているが、これに当てはめれば(当てはまっていると思っている場合もある)探究ができていると思ってしまう場合もある。

附属中の実践と理論の往還からもたらされる本研究から今求められている探究的な学びの構築が見えてくると考える。以下、著者が研究主任最終年度に考えた探究の学びのデザインを示す。

一人一人の課題意識を高め、追うの見通しをもつ (構想)

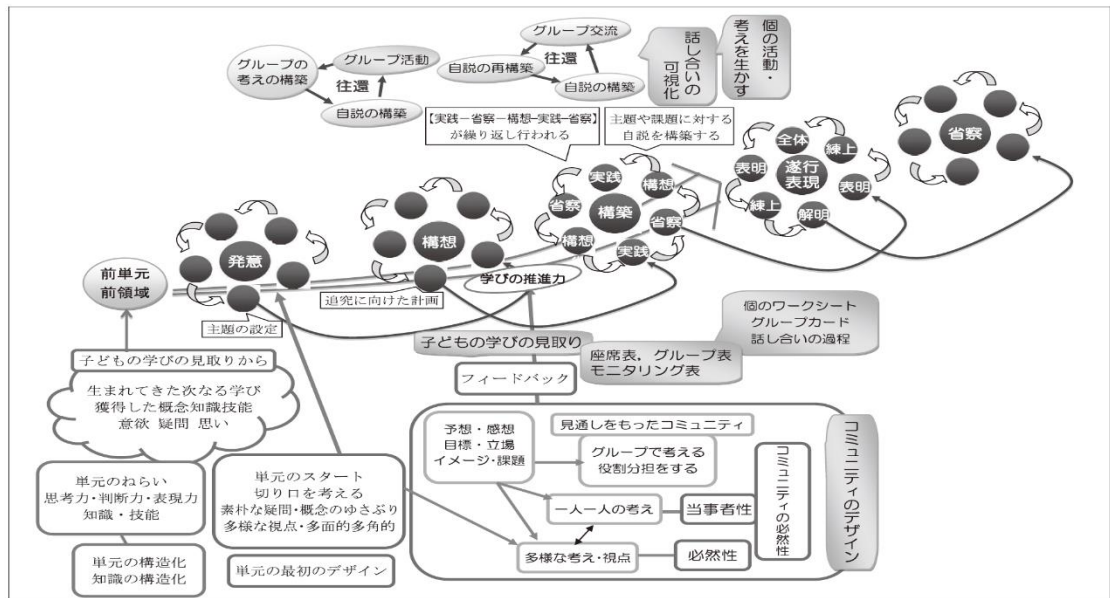


図5 「発意－構想－構築－遂行・表現－省察」の探究サイクルのデザイン (平成27年度研究紀要)

[参考文献]

福井大学教育地域科学部附属中学校 (2009～2015) 『研究紀要』第37号～第43号, エクシート
 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 『中学校を創る 探究するコミュニティへ』 東洋館出版社 2004.
 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 『学びを拓く 《探究するコミュニティ》』 第1巻 2010.
 森田史生 (2011) 『学校改革実践研究報告No. 114 「探究するプロセスを問い直す」』 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻 (教職大学院)