

研究概要

研究2年次

令和4年8月～令和5年7月

研究の目的

「自他」を往還し、批判的・創造的に学ぶ生徒の育成

【研究目標1】 各教科・領域をつなぐカリキュラム・デザインの構築

【研究目標2】 既習と未習を意識的につなぎ合わせ、自他の思考を吟味

しながら課題解決へ向かう授業の実践

【研究目標3】 研究目標1・2による変容の質的・量的な分析と検証

Ⅰ はじめに

いま目の前にしている生徒が社会に羽ばたき、様々な産業で活躍する頃。この10年後や20年後の社会を迎えるにあたり、現在の学校教育にどのような課題があるのか、また、どのような姿の実現が求められるのかについて、数多くの視点からの議論が重ねられてきた。多様な価値観との共存を前提とした、異文化・異業種との協働が必然のものとなるグローバル化のさらなる進展。IoT化や人工知能(AI)、ビッグデータ等の先端技術の高度化による産業への影響と社会構造の変化。将来の社会を担うべき人口の減少や少子高齢化の進行。そして、それらの変化スピードが更に加速化していき、不確実性の高まる社会。私たちには、そのような社会を生徒がどのように生き抜いていくのかをイメージしながら、目指すべき学びの姿を絶えず更新していくことが求められていると言える。

また、社会の変化に伴って生徒を取り巻く環境や個々の価値観も多様化を増している。このことは必然的に、生徒の学び方の多様化に伴った授業の在り方そのものの変化をもたらし、さらには教師のもつ役割にも大きな影響を与える。既成の概念や従来通りの方法ではこのような多様化には対応できず、将来にわたって必要とされる資質・能力の育みを実現することは難しい。そのため、私たちは生徒一人一人の学びの状況に沿った取組と、その実現に向けた不断の改善が必要となる。この点については、GIGAスクール構想の実現の趣旨を改めて見つめ直した際に、さらに浮き彫りとなる。一人一台端末環境の整備やその活用はあくまでも「手段」であり、その本来の意味合い、「目的」は「Global and Innovation Gateway for All」、すなわち「全ての児童・生徒のための」取組である。教室の中の「誰か」だけが育まれるのではなく、「誰もが」育まれること。一人一人の資質・能力を確実に育成すること。私たちは、そのような意識をより一層強くもつことが求められる。

このような背景も踏まえつつ、本校では令和4年度から研究の目的を「『自他』を往還し、批判的・創造的に学ぶ生徒の育成」と設定して校内研究を推進してきた。前次研究を踏まえつつ、目の前の生徒の状況を基に育みを目指す姿を整理する中で見えてきたことは、社会の変化スピードがいかに急速で不確実性が高まろうとも必要となる汎用的な力が必要不可欠ということである。そのような力の中には、他者とより良く関わろうとする姿勢や冷静に判断しようとする意識、さらには新しい発想や価値を生み出そうとする創造性に関わる志向性などの非認知能力に関わるものも多く挙げられた。世界的な潮流においてもこのような力は「社会・情動的スキル」等と表現され、「AIによっては代替が困難な」スキルであるとともに、「より多くの学習成果につながる」ことを実現する重要なものとして位置付けられている(白井、2020)。

本校における取組については、令和4年7月26日に「夏季教育研究大会」として研究1年次の取組状況を発信し、札幌市はもとより道内外から数多くの教育関係者の皆様からのご批評をいただくことができた。直近の2年間は、新型コロナウイルスによる感染状況の悪化に伴い、授業動画の配信とオンラインでの研究討議によって研究の歩みを止めない努力を重ねてきた。感染拡大防止の観点から、3年ぶりとなる教育研究大会の開催にあたっては従来の運営方式を大幅に見直す必要があったが、対面式とオンライン配信を組み合わせるハイブリッド方式により、生徒の学ぶ様子を間近で見ただけだったことは大きな成果であった。また、上智大学の奈須正裕教授には「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を目指して」と題した講演をいただき、本校の取組に対して有益な、様々なご示唆をいただいた。

研究1年次の取組を終え、令和4年8月からは研究2年次として新たな研究推進を試みてきた。冬季教育研究大会は、この研究2年次の取組における中間報告という位置付けをもたせている。研究推進の質を更に高めるため、参会者の皆様からは率直なご指摘をいただけると幸いである。

II 本校研究の基盤となる考え方

1 本校の教育目標と「共創の学校」

本校では、「清新・進取・斉正・親和」の四つの言葉を学校教育目標としている。生徒が学校教育目標に親しみをもって学校生活を送ることができるように設定され、本校の教育活動における指針となっているとともに、私たちが育みを目指す生徒の姿として研究推進の視点からも重要な指針として位置付けられる。

〔附属札幌中学校のめあて〕

- ・ 清新－いつも生き生きと、心と体をはたらかせましょう
- ・ 進取－なにごとにも積極的に、自ら進んで取り組みましょう
- ・ 斉正－品位と正義を重んじ、けじめのある中学校生活を送りましょう
- ・ 親和－人々との交わりに喜びをもち、ともに向上することをめざしましょう

また、上記の学校教育目標を支えるものとして、本校が「子どもの『学び』にかかわる生徒、教師、保護者、地域・社会の人々が有機的につながり、『子どもの学びの姿』を中心に、学び合い、高まり合い、相互に機能していく（学びの共創体）ことのできる場としての学校」であることが理念上の位置付けとして示された。生徒が他者と積極的に関わり合い、自ら学びを創り上げ、ともに高まっていこうとする学びの姿は、現在も本校において大切に受け継がれている。

2 本校研究における「学び」と「学び合い」

本校研究において、「学び」は、子ども一人一人のもつ自由な発想によるものをはじめとして、学校教育にとどまるものではなく、社会におけるもの、つまりは生涯にわたっての行為と捉え、平成 25 年には「自らの成長の欲求に基づき、対象の本質を探り、自己に取り込み、さらなる成長を目指し続ける行為」とした。つまり、本校における「学び」という行為には、学ぶことへの動機付けや自己省察、さらにはこれからの「学び」への見通し等の重視を含んでいると言える。

また「学び合い」は、「学び」の過程において「学び」を深める手段の一つとして他者との関係性を重視したものであり、「自他の考えや価値観に影響を与える相互作用のある学びの過程」と捉えている。このような捉えを生徒・教師が共に大切にしながら授業を構築してきた。これは多様な価値観をもつ他者との関わりを学校全体で大切にしていることを意味している。

以上を踏まえると、本校では学び手である生徒自身の主体性を大切にし、生徒が自他の考えや価値観に影響を与え合う中で行われる「学び」や「学び合い」をこれまでも重んじてきたとすることができる。このような捉えを、今次研究においても研究推進の基盤になるものとして位置付けて研究推進を図っている。

Ⅲ 研究1年次の振り返り【自己評価】

1 研究1年次の取組概要

研究1年次においては、前次研究における質的・量的分析やその検証結果から捉えた「生徒の課題」と、私たち教員が育みを目指す姿や生徒への「願い」とを組み合わせて研究の方向性を定めてきた。

〈前次研究から捉えた生徒の課題〉

学習成果に対する自信や自己肯定感はそれほど高いとは言えず、自己の力や努力を低く見積もってしまう傾向がある。また、打たれ弱く、教師の指示や他者の意見に疑問を持たずに順応する傾向がある。

〈教員が育みを目指す生徒の姿や願い〉

過去に学んだ内容や経験、自他の学びの成果を意識的につなぎ合わせて方略を選択し、批判的・創造的な態度や志向性を育み、それらを生かしながら課題解決に向かうようになってほしい。

このような研究推進の方向性は、前次研究において「エビデンスに基づいた研究・研修」に取り組む中で、生徒の課題に重点を置いてその克服を目指してきた結果、取組内容への焦点化が過度に進み、私たち教員の視野が狭くなるという反省点を踏まえたものであった。

前者の「課題」については、アンケート調査による数値的な分析結果のほか、日々の観察記録や生徒の記述内容、さらには教員の実感を取り入れた結果として明確化してきたものである。また、後者の「願い」については、状況に応じて方略を選択しながら課題解決に向かうための認知面に関する力を育むとともに、自他の考えを冷静に捉えて批判的に分析しようとしたり、新たな考えや価値を生み出すことで創造的に課題解決に向かおうとしたりする、非認知面の力の育みも重要であるという認識を共有している。

これらの議論を踏まえ、今次研究では、研究の目的を「『自他』を往還し、批判的・創造的に学ぶ生徒の育成」と設定し、生徒の「課題」の克服と生徒への「願い」の実現とを目指すこととした。

「自他」を往還し、批判的・創造的に学ぶ生徒の育成

将来にわたって、直面した課題の解決過程において、自己の既存の知識や考えと課題、自己や他者の考えを能動的に行き来するとともに、様々な角度から吟味し、自己を調整しながら解決に向かうことを通して新たな価値を生み出すことができる生徒の育成

ここで述べる「『自他』を往還する」姿とは、生徒一人一人が自己の既存の知識や考えと課題、自己や他者の考えを能動的に行き来することを想定している。単に他者の考えを自分に取り込むだけでなく、過去の学びとこれからの学び、さらには自他の学びの成果をつなぎ合わせるという行為を、生徒自身の必要感に応じて何度も往復する姿を求めようとしたものである。

また、「批判的・創造的に学ぶ」姿とは、自他の考えを様々な角度から吟味し、自らの学びを調整しながら解決に向かうことを通して新たな価値を生み出そうとすることを想定している。私たち教員の「願い」は、将来にわたって予測困難な社会をたくましく切り開き、豊かに生きていく力が求められるという社会的な要請や変化なども踏まえている。その実現のためには、偏見をもたずに多様な視点から吟味

しようとしたり、自分の考えに対しても疑いながら慎重に判断しようとしたりする批判的な態度や、「他にどんな解がありうるのか、さまざまな可能性を考えたり、ひとつの物事を複数の観点から眺めるといった、広がりのある思考」を伴う創造的な態度が重要である（道田、2007）。

なお、この「批判的」「創造的」の両者の間には独立性や順序性のあるものではなく、互いに関連し合う思考として位置付けられる。これは、創造的に課題を解決する過程において、新たな解を模索しようとする姿勢が重要である一方、批判的に思考する際においても「複数の選択肢を探したり、新たな可能性について開かれた心をもっていることが重要」であるためである（楠見・道田、2015）。

さらに、研究の目的を実現するための具体的な取組として、以下の研究目標1～3を設定した。

- 研究目標1：教師自身が教科内や教科・領域間のつながりを捉えるために、総合的な学習の時間を核としたカリキュラム・デザインの作成を意識した実践を行う。
- 研究目標2：各教科・領域において、既習と未習、自己と他者の考えを意識的につなぎ合わせながら解決へ向かう授業のあり方を考え、実践する。
- 研究目標3：主に研究目標2に関する継続的な取組を通して生徒にどのような変容が見られたかを、大学・教職大学院との連携を基に分析・検証する。

研究目標1は、カリキュラム・マネジメントの視点から研究の目的に迫ることを目指したものである。本校における現在の総合的な学習の時間の取組を基盤にしつつ、今次研究の目的の視点から内容・目的等を見直したり、教科等を横断したつながりに対して教師自身が意識的に捉えたりしようとする試みである。

また、研究目標2は、教科固有の見方・考え方を働かせつつ、自己内においては既習と未習、他者との関係性においては相互の思考を意識的につなぎ合わせる授業実践を積み重ね、研究の目的に迫ろうとする試みである。この取組は、個々の学びを集団での学びに生かし、更にその成果を個々の学びに生かそうとする点において、『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実し、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善につなげていくこと」という趣旨にも合致したものと考える（中央教育審議会、2021）。更に、この取組を分析・検証するために研究目標3を設定し、前次研究までの実施方法を踏襲した形で量的・質的の両側面から分析・検証することを試みた。

なお、上記の研究目標1～3について、実質的な取組は令和4年4月～7月までの3ヶ月程度と極めて短期間であった。そのため、研究1年次においては主に研究目標2について重点を置いて推進してきた。

2 研究1年次の成果と課題

(1) 研究1年次の成果

期間は短かったものの、研究1年次の取組からは数多くの気づきを得ることができた。まずは研究目標3に関わる成果として、第1回目の量的分析とその検証結果が挙げられる。今次研究の目的を踏まえ、学習や生活に関わる23項目のアンケートを作成・実施し、北海道教育大学教職大学院の川俣准教授に分析面での協力をいただきながら検証したものである。

この結果からは、批判的思考（A1）や自分の力だけでは解決の難しい課題に対して解決援助を求め
 る方略である学業的援助要請（B1）に関するデータは参考値となる先行研究データよりも高い水準に
 ある一方で、アイデア創造への自信（A3）や自己効力感（E）は低い水準にあることが明らかとなった
 （図1）。また、批判的思考（A1）・アイデア創造への自信（A3）・認知的方略（D5）と自己効力感
 （E）の間には弱い正の相関が見られ、とりわけアイデア創造への自信（A3）の得点が低いことから、
 私たち教員が生徒の「課題」として捉えている点の克服には、このアイデア創造への自信（A3）が鍵
 となることが示唆される結果となった（図2）。これは、今次研究の目的を設定する際に議論した生徒の
 「課題」が、私たち教員が育みを目指す姿や「願い」の実現によって克服される可能性を示すととも
 に、研究の方向性として着眼点に誤りがなかったことを意味していると解釈できる。

原No	アンケートNo	群	R	77期	76期	75期	データ
1	5	A1		2.96	3.02	3.04	批判的思考
2	16	A1		2.73	2.61	2.72	批判的思考
3	13	A1		3.38	3.34	3.32	批判的思考
4	10	A1	R	3.23	3.05	3.23	批判的思考
5	19	A2		3.39	3.32	3.33	批判的思考
6	2	A2		2.98	2.79	3.09	批判的思考、76期<75期有意差有り
7	14	A2		2.98	3.02	2.99	批判的思考
8	21	A3		2.73	2.69	2.82	アイデア創造への自信
9	6	A3		2.73	2.65	2.69	アイデア創造への自信
10	22	A3		2.4	2.47	2.44	アイデア創造への自信
11	3	A3		2.94	2.74	3.1	アイデア創造への自信、76期<75期有意差有り
12	18	A3		2.8	2.93	2.96	アイデア創造への自信
13	17	B1	R	3.08	2.95	2.72	2.15 学業的援助要請、データより高い。75期<77期有意差有り
14	7	B1		3.04	3.13	3.15	2.59 学業的援助要請、データより高い。
15	11	B1		2.85	3.11	3.06	2.54 学業的援助要請、データより高い。
16	23	D5		3.33	3.24	3.34	2.34 認知的方略得点、データより高い。
17	8	D5		3.47	3.59	3.45	2.21 認知的方略得点、データより高い。
18	1	E		3.58	3.6	3.62	自己効力感
19	15	E	R	3.48	3.47	3.43	自己効力感
20	9	E		3.73	3.66	3.57	自己効力感
21	20	E	R	3.68	3.52	3.45	自己効力感
22	12	E		3.5	3.36	3.19	自己効力感、75期<77期有意差有り
23	4	E	R	3.14	3.06	2.99	自己効力感

【図1】 学習・生活アンケートの内容と結果

	A1	A2	A3	B1	B1	B1	D5	D5	E
A1	1								
A2	.262**	1							
A3	.315**	.198**	1						
B1	0.079	-0.01	0.019	1					
B1	0.068	0.072	.147*	-.357**	1				
B1	.205**	.213**	.250**	-0.072	.276**	1			
D5	.350**	.241**	.262**	0.07	0.096	.244**	1		
D5	.298**	.230**	.256**	0.023	.141*	.199**	.182**	1	
E	.321**	0.111	.356**	.194**	0.034	.161**	.384**	.281**	1
相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です.**									
相関係数は 5% 水準で有意 (両側) です.*									
批判的思考A1、アイデア創造への自信A3、認知的方略得点D5は自己効力感と弱い正の相関あり									
※自己効力感とは、自分にある目標を達成する能力があるという認知のこと									

【図2】 因子（群）ごとの相関

なお、アイデア創造への自信の低さに関わるこのような傾向は本校生徒に限ったものではない。研究
 1年次における概要でも示したように、金沢大学附属中学校による調査からは、複数の附属中学校にお
 いても同様の傾向が見られるという結果が報告されている。また、日本財団(2022)「18歳の意識調査」
 においても、社会への変容を生み出すような自信に対する回答結果が、調査対象となる6カ国の中で極
 めて低い数値であったことが報告されている。これらの傾向から、将来の社会を担う若年層の自信や自
 己効力感をいかに高めていくかという視点は、我が国全体にとっても注目すべき課題であると言える。
 また、重点を置いた研究目標2の取組においては、「既習と未習」のそれぞれが生徒にとってどのよう

な位置付けであるのか、あるいは「意識的につなぎ合わせる」ということの具体的な姿はどのようなものかを授業者自身が模索することで、日々の授業に対するより深い省察を生み出した。これは、研究目標2の設定自体が授業改善に向けた意識を高めることにつながり、生徒同士の関わりの質的な側面に着目しようとする「目」を養うという面でも有益だったと言える。

さらに、研究目標2には、課題解決の際に必要な性や必然性をもった適切な学習課題の設定も前提として含めている。これは、批判的・創造的な思考やそのような指向性を育むためには「授業の目標や課題の文脈設定も非常に重要である」ことから、その設定の適切さが重要な要因であるためである(平山、2021)。この点も踏まえ、日常的な授業における取組を見つめ直す契機として機能したと言える。これらを総合的に評価する視点として、「授業に対する奥行きを感じる」といった生徒の声が聞かれたことも成果の表れと解釈することができる。

(2) 研究1年次の課題

しかし、上記のような成果ばかりではなく、課題も明らかになってきた。事例を挙げると、まず先程述べた「既習と未習」のそれぞれが何を指すのかという捉えが曖昧であったという点を指摘できる。生徒が学ぶ内容、個別具体的な知識、学びの系統性、あるいは学び方そのもの…等、様々な捉えがある中で、教員側の認識をある程度揃えていく必要性を見出すことにつながった。また、「意識的につなぎ合わせる」の具体についても同様の課題が見られた。私たちの「願い」として整理した段階では、「過去に学んだ内容や経験、自他の学びの成果」として捉えていたものの、授業という具体の中でどのような形として現れるものかを十分に想定しきれておらず、結果として生徒同士の関わりを通して何が、どのように「つなぎ合わせ」られたのか、さらにはそれが「意識的」であったのかどうかを見取るという点で不十分であった。

また、この「意識的につなぎ合わせる」という行為に関わって、生徒同士の関係性が果たして「自他の考えを冷静に捉えて批判的に分析しようとする」ものであったかという点においても課題が見られた。実態として積極的な関わりや協働性は見られるものの、そこに吟味するような思考が働いているか、あるいはそのような機会を設けているかという点、すなわち、生徒同士の関わりの質的な側面により着目することが、研究目標2を改善していく際の一要因であるという認識を得るに至った。

なお、「意識的につなぎ合わせる」際には、学び手自身の方略選択に関わる裁量権の保証が必要不可欠である。なぜなら、新たな価値を見出しながら課題解決に向かうような「創造的に学ぶ」姿を実現しようとする際に、決まりきった手順、予め周到に用意された活動ではそのような意欲の創出には結びつかないためである。そのため、授業者は、生徒自らが解決を求める学習課題を生徒とともに生み出すことに加え、生徒がその解決に向けて複数ある方略から文脈に応じたものを選び取り、使ってみることができるような「委ねる」経験を保証することが重要となる。その一方で、方略の定着が不十分である場合には「委ね」ても取捨選択する術がなく、「放任」された状況となってしまう。ゆえに、「委ねる」とこと「教える」とこととのバランスにも意識を向けながら、授業改善を進めていく必要があると言える。

ここまで数点にわたって取組の課題を述べてきたが、取組期間の短さゆえに基本的にはこの研究目標2については大きな変更を加えずに2年次も取り組んでいく必要があることが共通認識として挙げられた。また、そのような期間的な制約により研究目標2に重点を置いてきたため、結果として研究目標1については具体的な整理を進めるまでに至らなかった。教師自身が教科内、さらには教科を横断したつながりを意識した結果をどのように形にしていくか、さらにはどのように生徒の学びへと還元していくかが研究2年次の取組に求められると言える。

IV 研究2年次の重点

1 研究2年次の研究目標

前項で述べてきた取組概要とその成果・課題を踏まえ、研究2年次（令和4年8月～令和5年7月）においては、以下の研究目標1～3を設定し、研究の目的に迫る。

研究目標1：各教科・領域をつなぐカリキュラム・デザインの構築

研究目標2：既習と未習を意識的につなぎ合わせ、自他の思考を吟味しながら課題解決へ向かう授業の実践

研究目標3：研究目標1・2による変容の質的・量的な分析と検証

2 研究目標の具体

【研究目標1】

研究1年次において「教師自身が教科内や教科・領域間のつながりを捉えるために、総合的な学習の時間を核としたカリキュラム・デザインの作成を意識した実践を行う」と設定した研究目標1については、その取組を本格化させるとともに、明示的な指導に結び付くような整理を進めていく必要がある。

そこで、研究2年次においては「総合的な学習の時間」を核としたカリキュラム・デザインの構築をより一層推進することで、研究の目的の具現化を図っていく。研究1年次においては、研究の目的を踏まえて、①現在の総合的な学習の時間について目標・内容等の見直しを図ること、②学習内容や思考の働かせ方などのつながりを意識した実践を行うことの2点に重点を置いてきた。しかし、特に②において、「学習内容」に着目することは、各教科や領域とのつながりという面では希薄であり、そのつながりを捉えたとしても汎用的な力にはなり難い。

そこで研究2年次における重点として、以下の2点を挙げる。

① 各教科・領域を横断したつながりを知識や思考の働かせ方等の面から整理し、そのつながりを意識した単元構成や授業実践を試みる。

② 現行の総合的な学習の時間の目標や内容等を、①の取組を踏まえて見直しを検討する。

①について、研究2年次においては「学習内容」からつながりを見出すのではなく、知識や思考の働かせ方等の側面から研究の目的に迫ることを試みる。ここで言う「知識」とは、個別具体的な知識だけではなく概念化された知識、いわゆる「鍵となる概念」「統合された知識」を指す。例えば、「特定の地域で盛んに栽培される作物が何か」という個別具体的な知識だけではなく、「盛んに栽培される作物が何かを知るには、立地条件に着目するとよい」という概念化された知識を「汎用的で有用性の高い思考の道具」として整理することが挙げられる（奈須、2017）。各教科・領域における取組において、授業者自身がこのような概念化された知識の在り方を意識し、生徒が自覚的に使えるものになることをねらう。

また、大島・千代西尾（2019）においては、このような知識が「多様なアイデアを引き出して、アイ

デアのレパトリーをつくる」ことを指摘しており、知識を創造性の面から捉えたキース（2021）においても、「つながりを捉えた基礎概念」や「連続性をもった理解」こそが「創造的な知識」であることを指摘していることから、このような概念化された知識という側面からつながりを見出していくことの重要性を裏付けることができる。

さらに、思考の働かせ方としては、その代表的なものに「考えるための技法」が挙げられる。比較する、分類する、関連付ける、構造化する…などの思考の働かせ方を、総合的な学習の時間を軸としてどの教科でも自在に用いることができる姿こそ、研究の目的を具現化している一つの状況であると考えられる。なお、このような考え方を高橋（2022）においては「シンキング・レンズ」と表現している。これは、各教科において特有の「見方・考え方」とは別に、教科横断的に「基本となる見方・考え方」を称したものであり、認識として極めて近いものと言える。

②については、①の取組を進める中でその見直しを検討し、次年度からの段階的な刷新を図っていくこととする。それぞれの学年における探究課題の在り方や育むべき資質・能力に関する検討も含めつつ、生徒が将来にわたってより良く社会に参画しようとする人材として育てていくことを念頭に置いて取組を進めていくこととする。

【研究目標2】

前項で述べた通り、研究1年次における取組期間の短さから、研究2年次においても基本的な取組に変更を加えないことを全体共有している。

しかし、「既習と未習」に関わる課題を踏まえて私たち教員の「願い」に立ち戻ると、自身の学びの中で状況に応じて方略を選択しながら課題解決に向かう力の育みが求められる。そのため、「既習」は過去の学びから得られた知識やその活用の仕方、すなわち課題解決に向けた方略であり、「未習」はそれらの知識や方略を生かす機会としての「未知の状況」を指すことに他ならない。また、課題解決に向かう際には、自他の思考をそのまま受け入れるのではなく、「冷静に捉えて批判的に分析しよう」とする過程や、そのような過程を生み出そうとする態度が重要となる。

以上のことを踏まえつつ、研究目標2については以下の取組を継続的に行う。

各教科・領域の授業において、既習と未習を意識的につなぎ合わせ、自他の思考を吟味しながら課題解決へ向かう授業の実践。

研究1年次にも触れている通り、研究の目的で述べている「批判的」とは欠点や短所を非難するようなものではなく、自他の思考やその過程を冷静に吟味し、多面的に検証しながら深めていくことを指している。この「吟味する」という点に改めて着目することには、「自他を往還」する際の質的な側面により焦点を当て、これまでの取組をさらに昇華していくねらいがある。

また、阿部（2019）では、創造性を必要とする問題解決場面における他者との関わりがどのような影響を及ぼすかを検証した事例を紹介し、「自分が考えている解決法とは異なる視点や意見に触れることができることや、相手の視点を意識した発話を行おうという態度が形成され、それにより多角的に問題を捉えなおそうとすることが示唆される」と述べている。このことは、「既習と未習を意識的につなぎ合わせ」ることや自他の思考を「吟味する」ことが創造的思考を助けたり、創造性を発揮したりする際の要因の一つであることを指摘しているものである。

なお、ここまで述べてきた研究目標2の取組は、研究1年次においても重視していた「必要性や必然性をもった適切な学習課題の設定」を前提としたものである。なぜなら、本校研究の基盤となる考え方や、批判的・創造的な思考態度や指向性を育むという今次研究の目的からも、この学習課題の設定の在り方については引き続き重要な位置付けとなるためである。

【研究目標3】

研究1年次においては、今次研究における第1回目の学習・生活アンケートを実施し、その結果を分析・検証したのみに留まった。そこで、研究2年次においては基本方針を変更せず、以下の2つの手法による分析・検証を行うこととする。

① 【量的分析】 アンケートを用いた数値による分析・検証

1. 今次研究の目的と関連する「認知的方略」や「批判的思考」「創造的思考」などの態度や志向性に関わるアンケートを作成し、5月および11月に実施・分析する。
2. アンケートは、心理測定尺度の先行研究を基に作成する。
3. 統計的手法として平均値、分散値、および分散分析等を行う。分散分析において有意差が見られた場合、多重比較検定を行う。
4. アンケートの作成や考察にあたっては、北海道教育大学教職大学院の川俣智路准教授に協力いただく。

② 【質的分析】 授業等における生徒の見取りを通じた分析・検証

1. 【量的分析】による結果を補助し、数値化されない部分や新たな視点を見いだすことを目的として、日常の授業の様子や記述内容、日常的な関わり等を対象とした変容の見取りを行う。
2. 日常の授業の様子については、事実やその事実に対する解釈・意見を記述した「観察ノート」をとり、ワークシート等の記述と合わせて一定期間ごとに生徒の変容に関する検証を行う。
3. 「観察ノート」の記録にあたっては、前次研究での反省を生かして大学・教職大学院との連携をより一層推進し、教師の負担を減らしながら有意義な記録を蓄積できる体制を模索する。
4. 【質的分析】の対象は全生徒とせず、各学年から2名程度抽出することとする。

V 研究2年次の推進状況

【研究目標1】

【研究目標2】

【研究目標3】

引用文献・参考文献

〔引用文献〕

- ・白井俊（2020）『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来－エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房、125
- ・道田泰司（2007）「批判的思考の諸概念－人はそれを何だと考えているか？」琉球大学教育学部研究紀要、第59集、123-124
- ・楠見孝・道田泰司（2015）『批判的思考－21世紀を生き抜くリテラシーの基盤』新曜社、99
- ・中央教育審議会（2021）『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』
- ・平山るみ（2021）「批判的思考－情報を適切に読み解き活用する思考力」（小塩真司『非認知能力』北大路書房）91
- ・奈須正裕（2017）『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社、194-195
- ・大島純・千代西尾祐司（2019）『主体的・対話的で深い学びに導く学習科学ガイドブック』北大路書房、79
- ・キース・ソーヤー（2021）『クリエイティブ・クラスルーム』英治出版、36-41
- ・高橋純（2022）『学び続ける力と問題解決－シンキング・レンズ、シンキング・サイクル、そして探究へ』東洋館出版社、95
- ・阿部慶賀（2019）『創造性はどこからくるか－潜在処理、外的資源・身体性から考える』共立出版、89

〔参考文献〕

- ・学校施設の在り方に関する調査研究協力者会議（2022）「新しい次代の学びを実現する学校施設の在り方について－Schools for the Future『未来思考』で実空間の価値を捉え直し、学校施設全体を学びの場として創造する－（最終報告）」
- ・中谷素之・岡田涼・犬塚美輪（2021）『子どもと大人の主体的・自律的な学びを支える実践－教師・指導者のための自己調整学習』福村出版
- ・奈須正裕（2021）『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版社
- ・日本財団（2022）「18歳意識調査 第46回－国や社会に対する意識（6カ国調査） 報告書」
- ・堀洋道・山本真理子（2001）『心理測定尺度集I－人間の内面を探る〈自己・個人内過程〉－』サイエンス社
- ・堀洋道・櫻井茂男・松井豊（2007）『心理測定尺度集IV－子どもの発達を支える〈対人関係・適応〉－』サイエンス社
- ・堀洋道・松井豊・宮本聡介（2011）『心理測定尺度集VI－現実社会と関わる〈集団・組織・適応〉－』サイエンス社