

総合的な学習の時間における情報を取捨選択する力を育成する指導の工夫 — 「課題の確認、情報の関連付け、焦点化する、考えをつくる」の4ステップで考える学習活動を通して —

呉市立波多見小学校 飯田 雄一郎

研究の要約

本研究は、総合的な学習の時間における情報を取捨選択する力を育成する指導の工夫について考察したものである。文献研究から、児童が課題の解決に必要な情報を取捨選択することができたかどうか判断するためには、確かな理由をもっていることが重要だと整理した。そこで、児童が情報を理解し、確かな理由をもって情報の取捨選択ができるよう、情報選択シートを用いて4ステップで考える学習活動に取り組ませた。その結果、学習活動の様々な場面で児童が学習の目的や相手を意識しながら学習を進め、確かな理由をもって課題の解決に必要な情報を取捨選択することができた。また、情報選択シートの活用により、児童が自ら、取り組んでいることと課題のずれがないか確認したり、前時までの学習の成果を活かしたりしながら必要な情報を選ぶことができた。このことから、情報選択シートを用いて4ステップで考える学習活動に取り組ませることは、児童の情報を取捨選択する力を育成するために有効であることが分かった。

I 主題設定の理由

教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）（2015）によると、「急速に情報化が進展する社会の中で、情報や情報手段を主体的に選択し活用していくために必要な情報活用能力」¹⁾を育ていくことの重要性が高まっているとされている。

所属校では、総合的な学習の時間で育成を目指す思考力、判断力、表現力等を、「情報を目的意識や相手意識をもちながら整理・分析し、自分の考えを表現することができる」と設定し、児童の指導にあたってきた。小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総合的な学習の時間編（以下「29解説」とする）によると、「整理」には「情報を取捨選択すること」が含まれるとされている。しかし、所属校第5学年の総合的な学習の時間での、収集した情報から課題の解決のために必要なものを選び、それを基に自分の考えをまとめ、表現する学習活動において、次の二つの問題状況が見られた。一つ目は、表現されたものの複数の箇所にわたって同じ内容の情報が重複して記載されていたことである。これは、収集した情報そのものへの理解が不十分なまま、まとめ・表現の過程に入っただめだと考える。二つ目は、主張と根拠となる情報に整合性のないものが多く見られたことである。この問題状況が見られた児童の中には、根拠として選択した情報の全てが自分の主張と整合性がない児童が36.7%、根拠として選択した情

報に主張と整合性のあるものとなないものが混在している児童が53.3%いた。自分の思いをもって何かしらの情報を選ぶことはできているが、単元の導入時や学習途中、終末での課題の確認が不十分だったため、どれが必要な情報か、もしくは選んだ幾つかの情報のうちどれが自分の主張の根拠として適切な情報か判断できなかったためだと考える。

また、所属校の全学年の傾向を捉えるため、仮想の探究的な活動の場面において課題の解決に必要な情報を選ぶことを問題とした令和4年度市販の学力テスト（国語）の分析を行った。平均正答率は21.7%であり、誤答としては、必要な情報の中の一部を記述しているものや、必要でない情報を抜き出しているものが見られ、無回答は26.7%であった。この結果は先述の総合的な学習の時間の自分の考えをまとめ表現したものから見られた問題状況と重なる。

以上のことから、①吟味する前に、集めた情報がどのような内容のものか十分に理解できなかったこと、②課題の確認が不十分だったため、課題の解決に必要な情報が何か、または、適切な情報は何か判断できなかったことの二つの問題が挙げられる。

そこで本研究では、木村（2020）の整理・分析の過程の3ステップ「情報を関連付ける、情報を吟味する、考えをつくる」²⁾をベースとし、所属校の実態に合わせて「課題の確認、情報の関連付け、焦点化する、考えをつくる」の4ステップで考える学習活

動を行う。このことによって、児童の情報を取捨選択する力を育成することができると考え、本主題を設定した。

Ⅱ 研究の基本的な考え方

1 情報を取捨選択する力が発揮された姿とは

(1) 本研究における「課題」とは

「29解説」では、「探究課題」について「目標の実現に向けて学校として設定した、児童が探究的な学習に取り組む課題」³⁾と示されている。

一方、同じく「29解説」では、「実社会や実生活には、解決すべき問題が多方面に広がっている。その問題は、複合的な要素が入り組んでいて、答えが一つに定まらず、容易には解決に至らないことが多い。自分で課題を立てるとは、そうした問題と向き合って、自分で取り組むべき課題を見いだすこと」⁴⁾と示されている。「探究課題」と「課題」が、目標の達成に向けて学校が設定するものと、児童が問題と向き合って設定するものと分けて示されているということである。

先述した所属校児童の問題状況は、児童が設定した課題を自ら解決する過程の中で見られたものであったため、本研究では、後者を「課題」とする。所属校第5学年の単元と小単元の課題を図1に示す。

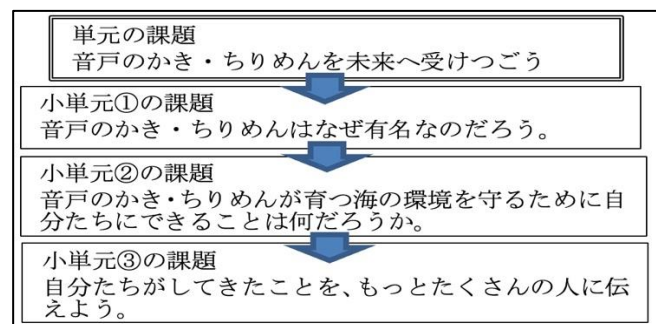


図1 単元と小単元の課題（第5学年）

本研究の「課題」は、図1に示す通り、「単元の課題」と「小単元の課題」の2種類のものがある。「単元の課題」は単元全体で解決していく課題、「小単元の課題」は、その中の一つの探究の過程を「小単元」とし、その中で解決していく課題とする。

(2) 情報を取捨選択する力とは

取捨選択する情報は、課題の解決のために必要なものかどうか重要である。児童が何をもって課題の解決のために必要だと判断したかということは、情報を取捨選択した理由に当たると考える。「指

導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【小学校総合的な学習の時間】」には、「整理・分析」で行う学習活動として、収集した情報を取捨選択することが挙げられており、その評価規準として、「事象を比較したり関連付けたりして、確かな理由や根拠をもつ」⁵⁾と示されている。このことから、理由をもってこれが課題の解決に必要な情報だと判断することは重要であると言える。

よって、情報を取捨選択する力とは、課題の解決のために必要な情報を、確かな理由をもって選ぶ力とする。なお、本研究における確かな理由とは、課題における目的や相手を意識しているものとする。

(3) 情報を取捨選択する力が発揮された姿とは

高木（2015）は、「児童・生徒が思考・判断した内容は表現しなければ見えない。」⁶⁾と述べている。児童が、思いつきや勘などではなく、課題の解決に必要な情報の取捨選択をしているかどうかは、Ⅱ 1 (2) で述べた通り、確かな理由を伴っている必要があり、児童の思考内容は、話したり、書いたりするなどの表現されたものでしか見取ることができない。

以上のことから、課題の解決に必要な情報を選び、確かな理由を表現している姿を、情報を取捨選択する力が発揮された姿とする。

2 4ステップで考える学習活動とは

(1) 4ステップで考える学習活動とは

木村（2020）は、整理・分析を「情報の関連付け」「情報の吟味」「考えをつくる」の3ステップで進むとしている。この3ステップを所属校の実態に合わせて、「課題の確認、情報の関連付け、焦点化する、考えをつくる」の4ステップで考える学習活動とする。情報の吟味を焦点化するステップに変更したのは、取捨選択をする具体的な手段を児童に身に付けさせるとともに、理由をもって課題の解決に必要な情報を選べるようにするためである。「情報の関連付け、焦点化する、考えをつくる」は、情報を取捨選択するための学習活動であるので、整理・分析の過程とする。しかし、児童が取捨選択する情報は単元や小単元の課題を解決するために必要な情報であり、「29解説」には情報の収集やまとめ・表現の過程についても、「設定した課題を基に、児童は、観察、実験、見学、調査、探索、追体験などを行う。」⁷⁾「相手意識や目的意識を明確にしてまとめたり、表現したりする」⁸⁾と示されていることから、「課題の確認」ステップは、整理・分析の過程にとどまらず、小単元全体で行うものとする。

(2) 課題の確認とは

先述の通り、所属校児童は、単元または小単元の導入時や学習途中、終末での課題の確認が不十分だったため、課題の解決に必要な情報は何か、または必要な情報のうち、自分の考えの根拠として適切な情報は何か判断できなかった。そのため、小単元の授業の導入で毎回、課題を確認する。特に、①単元または小単元の導入で課題を設定したら、解決のためにどんな情報が必要か見通しをもたせること、②「焦点化する」ステップにおいて、学習の途中で随時課題に立ち返って、必要な情報を選んでいるか確認すること、③「考えをつくる」ステップの終末で、自分の考えの根拠として適切な情報を選んでいるか課題に立ち返って確認することの3点について重点的に取り組む。

活動の途中や終末で課題に立ち返って確認する際には、確認の視点が必要となるが、この視点が導入時の課題の確認ステップでもたせた目的意識や相手意識、必要な情報の見通しとなる。児童は取捨選択の途中でも、自分が選んだ情報が必要なものかどうか、適切なものかどうかをそれらの視点をもとに判断する。また、情報の取捨選択は、小単元の課題を解決するときに取り組む学習活動であるが、小単元の課題の確認だけでなく、単元の課題にも立ち返って確認することで、課題の解決に必要な情報を選ぶようにする。このことについて、図2に示す。

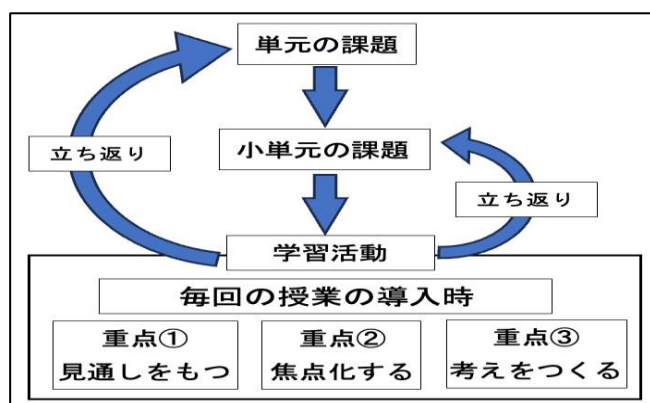


図2 課題へ立ち返って確認することのイメージ

なお、学習の途中の課題の確認は、児童が自発的にできるようになることが理想だが、所属校児童の実態を踏まえ、最初は教師が児童に課題の確認をするよう促す。その後は後述する情報選択シートを活用させることで、児童自ら確認できるようにする。

(3) 情報の関連付けとは

「情報の関連付け」のステップでは、児童がイン

ターネットやゲストティーチャーの話、施設の見学等で集めた多様な情報を関連付け、いくつかの情報のまとまりを作っていく。このことで、課題の解決のためにどんな情報が集められているのか明らかにし、次の焦点化するステップで、確かな理由をもって課題の解決に必要な情報を選ぶことに繋げるのがこのステップのねらいである。木村（2020）は集めた情報と自らの知識の関連付けも重要であると述べている。総合的な学習の時間は、実社会・実生活の中の課題を探究するため、児童自身が対象となる事象について事前に知っていることも多い。それらを関連付け、まとまりを作ることで、児童は課題の解決のためにどのような情報を集めることができているのかをより明らかにすることができると考える。

そして、関連付けてできた情報同士のまとまりには、自分の言葉で名前を付けることで、どんな情報が集まっているのかさらに理解を深め、次のステップの焦点化において、課題の解決のために必要な情報を選択できるようになると考える。

(4) 焦点化するととは

黒上（2013）によると「焦点化する」とは、「重点を定め、注目する対象を決める」⁹⁾とある。本研究では、「重点」を「課題」と捉え、収集したたくさんの情報から課題の解決に必要なものを選ぶ。また、図3のような思考ツールのピラミッドチャートを用いて行う。

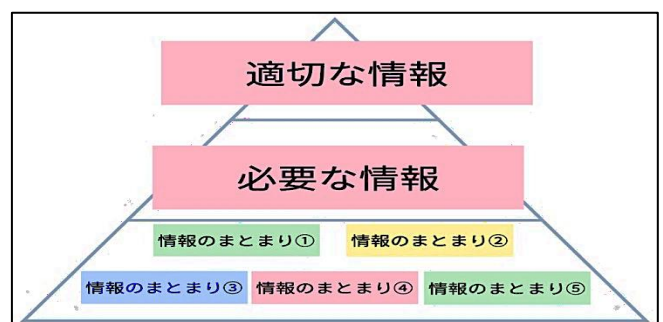


図3 焦点化するピラミッドチャート

ステップの名称を「焦点化する」としたのは、整理・分析の中の取捨選択をするという思考に特化するためである。また、これまで、児童は自分なりに情報を選んではいしたが、それをどんな理由をもって選んだかということを、教師が見取ることができなかった。そこで、思考ツールをピラミッドチャートに限定し、ピラミッドチャートの下段から上段に向かって情報の書かれたカードを移動させながら情報を取捨選択することで、理由をもって情報を移動す

ることを意識づけられる。また、思考ツール上に情報を選んだ理由も書き込むことで、情報の確認をする時に、何となく確認するのではなく、ツール上に書き込まれたことを課題の確認の視点と照らし合わせて、必要な情報を選ばせる。

(5) 考えをつくるとは

考えをつくるとは、関連付け、焦点化した情報を基に、課題に対する自分の考えをつくることである。木村（2020）は、考えとは、主張に対して根拠や理由（情報や知識）が明示されているものだとしている。本研究では、主張とは課題に対する児童の考え、根拠とはその考えを成り立たせる拠り所となる情報、理由とはその情報が必要だと裏付ける考えとする。また、考えをつくるステップ後にも課題の確認を促し、自分の主張が目的や相手を意識して表現されているか、選んだ情報が主張の根拠として整合性がとれているかということを確認させる。

3 情報選択シートを活用した学習活動

(1) 情報選択シートとは

本研究では、図4に示すような「情報選択シート」を作成し、児童に活用させる。

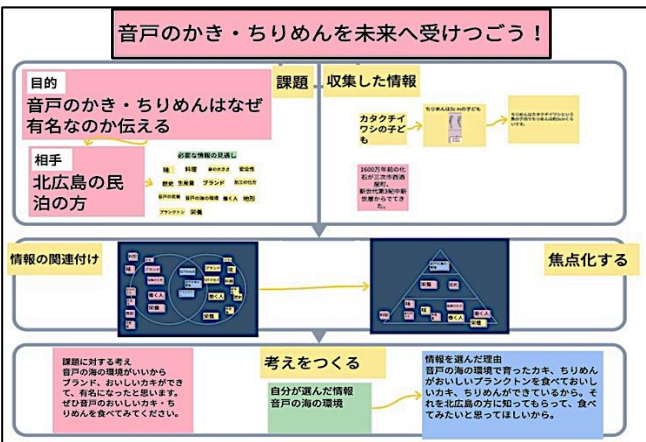


図4 情報選択シート

情報選択シートは、一人一台端末上の学習支援アプリで児童に配付する。情報選択シートの左上に課題やまとめた情報を伝える相手、その解決に必要なだと予想した情報を、右上には収集した情報を、中段には情報の関連付けや焦点化を行った思考ツールを、下段には自分の考えとその根拠となる情報、その情報を選んだ理由が書かれたカードを配置する。このように、情報を取捨選択する4ステップで考える学習活動の過程を俯瞰できるようにすることで、児童が4ステップの考え方を習得し、いずれは自分

の力で4ステップの考え方を活用して課題の解決に必要な情報の取捨選択ができるようにする。

(2) 情報選択シートの活用の仕方について

ア 児童個人での活用について

思考ツールで情報を関連付けて理解したり、目的や相手を意識して焦点化をしたりする。関連付けてできた情報のまとまりの名前やそのまとまりにした理由、情報を焦点化した理由をツール上に書き込む。随時、自分が選んだ情報が適切かどうか自分で情報選択シートを見て確認する。

イ グループでの活用について

それぞれの情報選択シートを見て、関連付けてできたまとまりや焦点化して選んだ情報を比べる。そのうち、まとまりの作り方や選んだ情報が違った時には、なぜそれを選んだか友だちに聞く。聞かれた児童は、ツールに書き込んだ理由を基に説明する。話し合いを通して友だちの視点も入れて、課題の解決に必要な情報を選べるようにする。

4 4ステップで考える学習活動を取り入れた単元計画

4ステップで考える学習活動を取り入れた第5学年「音戸のかき・ちりめんはなぜ有名なのか伝えよう」の単元計画を表1の通り示す。

表1 4ステップで考える学習活動を取り入れた単元計画「音戸のかき・ちりめんはなぜ有名なのか伝えよう」(第5学年)

小単元①の課題 音戸のかき・ちりめんはなぜ有名なのだろう。		
時	学習活動	情報選択シートの活用
1	・目的意識（音戸のかき・ちりめんがなぜ有名なのか伝える）、相手意識（北広島の方々に伝える）をもつ。 ・必要な情報の見直しをもつ。	・課題を記述する。 ・課題の解決に必要なだと思ふ情報を記述し、見直しをもつ。
2	・調べる方法やまとめ・表現する方法を考え、学習計画を立てる。	・課題を確認しながら学習計画を立てる。
3～13	・インターネット、書籍、水産業従事者、水産海洋技術センターの方から情報を収集する。	・課題を確認しながら情報を収集する。 ・収集した情報を蓄積する。
14～16	・収集した情報への理解を深める。 情報の関連付け	・思考ツールを活用して情報の関連付けを行う。
17～18	・課題の解決に必要な情報を選ぶ。 焦点化する	・思考ツールを活用して課題の解決に必要な情報を選ぶ。
19	・課題に対する自分の考えを表現する。 考えをつくる	・自分の考えが、課題について記述されているか確認する。
20～22	・発表の準備をする。	・選んだ情報や自分の考えを確認しながら発表の準備をする。
23	・北広島の方々に発表する。	
24	・学んだことを振り返る。	・課題における目的や相手を確認し、振り返りを行う。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

情報選択シートを用いて「課題の確認、情報の関連付け、焦点化する、考えをつくる」という4ステップで考える学習活動に取り組めば児童の情報を取捨選択する力を育成することができるだろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表2に示す。

表2 検証の視点と方法

	検証の視点	方法
1	児童が確かな理由をもって情報の取捨選択ができたか。	プレテスト ポストテスト 振り返り
2	情報選択シートを用いて4ステップで考える学習活動に取り組むことが、情報の取捨選択の過程において効果的であったか。	情報選択シート 検証授業の行動観察

Ⅳ 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期 間 令和5年6月5日～令和5年7月19日
- 対 象 所属校第5学年（1学級35人）
- 単元名 音戸のかき・ちりめんを未来へ受けつごう-音戸のかき・ちりめんがなぜ有名なのか伝えよう-
- 目 標

水産業の振興に携わる人やその仕事との関わりを深め、探究することを通して、地域の自然を生かした産業や組織の存在、それに携わる人々の知恵・工夫・努力について理解し、それらが今後も存続していくために、地域の一員として自分たちにできることを考え、実行することができる。

2 研究授業の概要

研究授業の単元計画は、Ⅱ4表1に示した。

Ⅴ 研究授業の分析と考察

1 児童が確かな理由をもって情報の取捨選択をすることができたか

(1) プレテストとポストテストによる分析

プレテスト及びポストテストでは、教師から提示された情報の中から、課題の解決に必要な情報を、確かな理由をもって選ぶことができるかどうかを検証する問題を作成した。評価基準を表3に示す。

表3 プレテスト・ポストテストの内容及び判断の基準

		プレテスト	ポストテスト
課題		燃やすごみを減らすにはどうすればよいだろうか。	リサイクルできるものをきちんとリサイクルするようになるにはどうしたらよいだろうか。
相手		学習発表会で、保護者の方に伝える。	
情報		情報活用能力調査（平成25年）の「ごみと環境について調べよう」の設問で提示された資料 ⁽⁴⁾	
評価	A	目的や相手を意識した理由をもって必要な情報を選ぶと共に、その情報や理由と、課題に対する自分の考えの整合性がとれている。	
	B	目的や相手を意識した理由をもって必要な情報を選んでいる。	
	C	目的や相手を意識した理由をもって必要な情報を選んでいる。	

また、単元を通して、児童に課題の解決に必要な情報を確かな理由をもって選ぶ学習活動を3回設定した。まず、課題を解決するために必要な情報の見通しを個人でもつ学習活動を行った（課題の確認）。次に、焦点化するステップに入り、課題の解決に必要な情報を個人で選ばせた（焦点化①）。そして、課題の解決に必要な情報を三つに焦点化し、その中から個人で課題の解決に必要な情報を一つ選ばせた（焦点化②）。これら3回の授業の後、課題に対する自分の考えを表現させた（考えをつくる）。プレテストの結果、授業における情報を選んだ理由の記述の評価、ポストテストの結果の順に、評価基準ごとの人数を次の表4に示す。なお、課題の確認、焦点化①、焦点化②の授業は、考えをつくるステップにまだ入っていないため、プレテスト及びポストテストのA評価の基準では評価していない。

表4 プレテスト、授業での記述及びポストテストの結果
(n=34) (人)

		プレ テスト	課題の 確認	焦点化 ①	焦点化 ②	考えを つくる	ポスト テスト
評 価	A	2				19	9
	B	5	0	2	30	11	16
	C (目的意識 はある)	10	1	1	2	2	1
	C (相手意識 はある)	0	1	16	2	2	5
	C (目的・相 手意識どち らもない)	17	32	15	0	0	3

プレテストと焦点化②の記述を比較すると、B評価の人数が増加し、目的・相手意識共にもっていないC評価の児童が減少している。また、プレテストとポストテストを比較しても同様の結果である。さらに、プレテスト、授業中の記述、ポストテストの全体を通してC評価から変わらなかった児童は一人もいなかったことから、情報を取捨選択する力を育成することができたと考える。しかし、焦点化②の記述とポストテストの結果を比較すると、B評価以上の人数が30人から25人に減少し、目的・相手意識

共にもてていないC評価の人数が3人に増加しており、焦点化するステップで発揮された情報を取捨選択する力が、ポストテストで発揮されなかった。

(2) 児童の達成状況から

ア 目標を達成した児童について

A児は、プレテストでC評価だったが、焦点化①では相手意識が見られ、焦点化②ではB評価に変容した。さらに、ポストテストでもB評価であった。A児の情報を選んだ理由について、次の図5に示す。

音戸の海の環境を選びます。伝える相手の北広島町の人は、音戸のかき・ちりめんがなぜ有名なのか知りたいと思っています。自分は、音戸のかき・ちりめんは、海の環境がプランクトンがたくさんいて良い環境だから美味しいかき・ちりめんになっていると思うから、海の環境のことを伝えたら有名な理由を分かってもらえるからです。

図5 A児の記述（焦点化②の授業）

A児は、課題の中の相手について先に記述し、次に目的に合う情報かどうかを記述するというように、目的と相手について分けて記述している。本単元では、北広島町の民泊家庭の方から、「音戸のかき・ちりめんがなぜ有名なのか知りたい」という手紙をいただいたことから、目的を「音戸のかき・ちりめんがなぜ有名なのか伝える」とし、その相手は「北広島町の民泊家庭の方」としている。課題の確認ステップでは、「音戸のかき・ちりめんがなぜ有名なのか、北広島の方に伝えよう」という課題を、上記の目的と相手の視点で分けて確認させた。その際、教師が口頭で確認を促すだけでなく、課題における目的や相手を分けて板書したり、情報選択シートに記述させたりすることで、児童が自ら課題に立ち返って考えられるようにした。さらに、相手である北広島町の民泊家庭の方について、年齢や家族構成等の情報も児童に見せ、イメージしやすいようにしたり、上記の手紙を焦点化ステップの授業で再度児童に読ませたりした。このことで、目的・相手意識共に理由に見られなかったところから段階的にB評価に達したのだと考える。

イ 相手意識をもちにくかった児童について

児童に相手意識をもって情報を取捨選択させるための手立てを先述の通り行ったが、単元の導入時に児童の話合いにより決まった、「自分たちが音戸のかき・ちりめんについて伝えることで、北広島町の方に音戸のかき・ちりめんを選んで食べたり、音戸に興味をもったりしてほしい」ということは、単元の途中で確認をしていなかった。そのためC評価の児童のうち、ポストテストにおいて相手意識をもてな

かった児童は、「相手が誰か」確認することは身に付いたが、「相手にどうなってほしいか」ということまで確認することは身に付いていない。このことから、ポストテストでも、情報を伝えることで相手である保護者にどうなってほしいかということを意識できなかったのだと考える。

ウ 目的意識をもちにくかった児童について

ポストテストにおいて児童が目的意識をもって情報を選べなかった原因は、関連付けステップにおいて、学習活動の途中での課題の確認を十分に促していなかったため、目的との関連を考えながら情報の理解を深めるという視点が全ての児童に身に付かなかったことだと考える。関連がある情報のグループはどの児童も作ることができており、班やクラス全体で話し合いながら情報について共通理解をすることができた。しかし、収集した情報を、「音戸のことかどうか」という視点で確認することはしていなかった。次の焦点化するステップの授業では、学習活動の途中で目的の確認を促したため、多くの児童に情報が目的と関連があるかどうか考えるという視点が身に付いたが、関連付けステップでも目的の確認を細かく促しておけば、全ての児童が、目的との関連を考えながら情報を理解することができるようになるのではないかと考える。

エ C評価児童全体に共通する問題について

ポストテストにおいて、目的意識や相手意識をもって情報を取捨選択できなかったもう一つの原因として、課題の確認ステップを取り入れる場面をⅡ2(2)の通り限定してしまったことが考えられる。先述の通り、情報の関連付けステップにおいて課題の確認を促す必要があったが、さらに授業における振り返りの際にも、目的や相手を視点として学習を振り返らせ、児童自身に自分の、または友達の発言や記述のどこから目的や相手を意識していることが分かるかとお互いに見合う場を繰り返し設定する必要があった。そうすれば、児童自身が目的や相手を意識しながら学習を進めていることを自覚し、課題の解決に必要な情報を選ぶことができたと考える。

2 4ステップで考える学習活動を、情報選択シートを用いて行うことが、情報の取捨選択の過程において効果的であったか

(1) 4ステップで考える学習活動について

児童の単元末の振り返りにおける、4ステップで考える学習活動についての記述と、ポストテストの評価について、表5に示す。

表5 単元末の振り返りの記述とポストテストの評価

児童	振り返りの記述	評価
B児	課題の確認をいつもしたことが良かったです。目的や相手を忘れずに、それにあった考えをもつことができました。	B
C児	課題を確認しながら進めたので、目的や相手をいつも意識して、覚えるくらいになりました。	A
D児	何回も課題を確認したので、考えていることと課題がずれていることを見つけられました。	A
E児	焦点化するステップでは、たくさんの情報から1位を決めるという考え方をすれば、自然と必要な情報を選ぶことができました。	A
F児	焦点化するステップで1位を決めるときに、しっかりと理由をもって選ぶことができました。	B

4ステップで考える学習活動についての記述は、全児童の振り返りに見られたが、B児、C児、D児のように、課題の確認ステップについて記述していた児童は13人おり、そのうち11人がポストテストでB評価以上となっている。B児、C児は、課題の解決に向けて情報を選んでいるか確認することが身に付いている。またD児は、焦点化①の授業の終末で選んだ情報を焦点化②の授業で課題に立ち返って確認し、目的に合う情報を選び直すことができていた。B児やC児のように課題と選んだ情報のずれを確認し、その上で、課題に合わせて自分が選んだ情報を修正することができており、ポストテストでも目的や相手を意識して情報を選んでいるか確認しながら取り組んだため、A評価になったのだと考えられる。

E児、F児のように、焦点化するステップについて記述した児童も12人おり、そのうち10人がポストテストでB評価以上となっている。焦点化することについて指導する際、課題の解決に必要なだと考える情報の1位を選ぶというように児童に伝え、図3の通り、ピラミッドチャートの下段から上段に向かって必要な情報を移動させた。E児は上記の手立てで、「自然と必要な情報を選ぶことができた」と記述しており、ポストテストでも授業と同様に考えることで、課題の解決に必要な情報を選ぶことができ、A評価になったのだと考えられる。

(2) 情報選択シートについて

ア 児童の振り返りの記述から

児童の単元末の振り返りに、4ステップの学習活動についての記述と合わせて、31人の児童が情報選択シートについても記述した。図6に示す。

- ・情報選択シートでいつでも自分で課題の確認ができたので、班の話し合いの時に、目的や相手を確認しながら話し合いをすることができました。
- ・情報選択シートを見せ合って、自分の選んだ情報と理由を比べながら友達と話し合ったので、新しい考えをもつことができました。
- ・班や全体での話し合いの時に、自分の考えが変わった時には、情報選択シートにすぐにメモをすることができました。

図6 単元末の児童の振り返りの記述

情報選択シートを見て、教師に促されることなく、課題の確認ができる児童が見られた。特に、課題を目的と相手に分けて確認させたが、情報選択シートの課題の枠にも、目的と課題に分けて記入させたことは、V1(2)アのA児のようにB評価に達する効果的な手立てだったと言える。このことから、情報選択シートを繰り返し活用することで、児童が情報選択シートを活用して自分で課題の確認ができるようになり、情報選択シートがなくても自分の力で課題の確認ができる児童の育成に繋がるのではないかと考えた。また、班や学級全体で話し合う場面においても、情報選択シートの効果を実感している児童が見られた。さらに、情報選択シートについて記述した児童のうち、23人がポストテストでB評価以上となっており、そのうちプレテストのC評価がポストテストでB評価になった児童が12人、プレテストのC評価がポストテストでA評価になった児童が5人いることから、情報選択シートを活用することで4ステップの考え方が身に付いたと考えられ、効果的であったと言える。

イ 授業を参観した教師による児童の行動観察

焦点化②の研究授業を参観した教師による児童の行動観察の結果を、以下の図7に示す。

- ・情報選択シートに今までの学習が蓄積されていて、児童が振り返りながら学習を進められていた。
- ・情報選択シート上の2種類の思考ツールをどちらも見返しながらグループで話し合いをしていた。
- ・ベン図に載せていない情報カードを、授業中に改めて見返して、ベン図に付け加えていた。

図7 教師による児童の行動観察

焦点化するステップの授業において、情報を関連付けるステップで活用したベン図も見返しながら、課題の解決に必要な情報を選ぼうとしている児童がいた。また、図4の収集した情報の枠に、情報を関連付けるステップではどの情報とも関連がないと判断した情報でも、そのまま残させていた。焦点化するステップにおいて、目的を達成できる情報は何か考える際にそれらの情報を見返し、必要な情報がないか再度考えている姿が見られた。例えば、音戸のかき産業の歴史に関する情報は課題の解決に必要ないと判断していた児童が、目的の確認をした後に必要な情報として選んでいたかきの栄養や料理に関する情報が、音戸のかき特有の情報ではないことに気付き、かき産業の歴史についての情報をピラミッドチャートに加えていた。これらのことから、情報選択シート上に学習過程を蓄積したことは、児童が自

ら思考を深めることに効果的であったと考える。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

プレテストとポストテストの変容から、情報選択シートを用いて、4ステップで考える学習活動に取り組ませることで、児童が目的や相手を意識し続けながら課題の解決に向かうことができた。課題の解決に必要な情報を選んでいるか確認する際には、確認の視点が必要であり、その一例として目的や相手を意識することを児童に捉えさせることができた。

また、4ステップの学習活動を児童に示し、情報選択シートで学習の流れを俯瞰させることで、図6、図7の通り、児童が自ら課題を確認したり、学びを振り返りながら学習を進めたりすることができた。情報選択シートを用いて4ステップで考える学習活動に繰り返し取り組ませることで、児童が他の課題であっても自分自身の力で、解決に必要な情報を取捨選択できるようになると考える。

2 研究の課題

課題の確認ステップでは、目的意識や相手意識が確認の視点となるが、V 1 (2) イで述べた問題状況から、児童の学習の様子に応じて、図8に示す三つのレベルを教師が意識して課題の確認を促す。

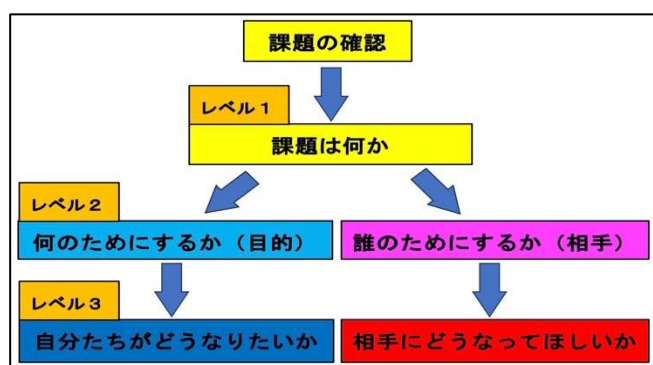


図8 課題の確認レベル

今回の研究授業では、単元の導入時には児童と、「自分たちがどうなりたいか」「相手にどうなってほしいか」というゴールを明確にしていたにもかかわらず、教師が課題の確認レベルを意識できていなかったため、レベル2の課題の確認までしか行わなかった。レベル3の課題の確認を必要に応じて取り入れることで、児童が確かな理由をもって課題の解決に必要な情報を選べるようになると思う。そのた

めに、情報選択シートにも、レベル3の課題の確認の視点が確認できるような工夫が必要である。

また、V 1 (2) ウ及びエで述べた通り、目的や相手を意識させるための課題の確認ステップは、単元や1時間の授業のどの場面においても取り入れる必要があった。以下、図9に課題の確認ステップを単元や授業の中でどのように行うかということを示す。

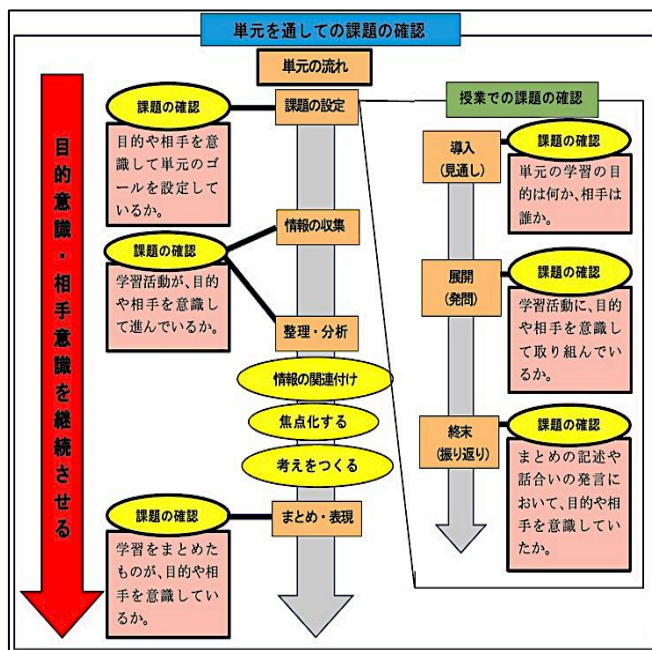


図9 課題の確認ステップの取り入れ方

【注】

- 1) 文部科学省(平成25年)『情報活用能力調査結果(別冊)公表問題一覧』pp.10-14(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/03/24/1356189_05_1.pdf) (最終アクセス令和5年8月24日)に詳しい。

【引用文献】

- 1) 中央教育審議会(2015):『教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)(2015)』p.12
- 2) 木村明憲(2020):『単元縦断×教科横断主体的な学びを引き出す9つのステップ』さくら社p.33
- 3) 文部科学省(平成30年):『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総合的な学習の時間編』東洋館出版社p.27
- 4) 文部科学省(平成30年):前掲書p.15
- 5) 国立教育政策研究所教育課程研究センター(令和2年):『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【小学校総合的な学習の時間】』東洋館出版社p.44
- 6) 高木展郎(2015):『変わる学力、変える授業。21世紀を生き抜く力とは』三省堂p.45
- 7) 文部科学省(平成30年):前掲書p.116
- 8) 文部科学省(平成30年):前掲書p.119
- 9) 黒上晴夫(2013):『考えることを教えたい』田村学・黒上晴夫『考えるってこういうことか!「思考ツール」の授業』小学館pp.18-27

【参考文献】

- 文部科学省(平成30年):『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総合的な学習の時間編』東洋館出版社
木村明憲(2020):『単元縦断×教科横断主体的な学びを引き出す9つのステップ』さくら社