

児童自ら課題を見付ける総合的な学習の時間の指導の工夫

— 自己調整学習の活用による授業展開を通して —

廿日市市立金剛寺小学校 藤本 郁子

研究の要約

本研究は、自己調整学習の活用による授業展開を通して、総合的な学習の時間における「課題の設定」の過程で、児童自ら課題を見付けるための指導の工夫を考察したものである。文献研究から、自ら学習計画を立て、方略を修正しながら問題解決を図る自律的な学習活動である自己調整学習の考え方を、総合的な学習の時間の学習過程に取り入れることが有効であると考えた。そこで、自己調整学習を成立させるために、協同調整学習を含む自律的な活動の場を設定する授業展開を取り入れ、「課題の設定」の過程に応じた思考スキルを選択し、授業で活用させる。その結果、全ての児童が自ら課題を見付けることができた。このことから「課題の設定」の過程で、自己調整学習の活用による授業を展開し、思考スキルを活用させる学習活動を行うことは、児童が課題を見付けるために有効であることが分かった。

キーワード：自己調整学習 思考スキル 課題の設定

I 主題設定の理由

平成25年度全国学力・学習状況調査（小学校・中学校）のクロス集計結果では、総合的な学習の時間で、探究の過程を意識した指導を行っている学校ほど、すべての教科で平均正答率が高い傾向が見られた。この結果から、探究的な学習を充実させることが学力向上へと繋がることが明らかとなった。

奈須正裕（平成24年）は、「探究のプロセスの中でも課題設定の質が圧倒的に重要だ」¹⁾と述べており、児童自ら課題を見付けていくことを重視した指導が求められている。

しかし、「総合的な学習の時間における探究的な学習の指導と評価の在り方—広島県の実態調査における現状と課題を踏まえて—」（広島県立教育センター平成25年）では、「児童生徒に自ら課題をもたせること」や「課題設定時における手立て」²⁾が困難との問題が明らかにされた。また、所属校においても、体験活動を重視し、ウェビング、KJ法を活用した学習を行っているが、それらが、児童自らの課題設定につながらず、結果として、教師が課題を与えといった現状がある。

そこで、本研究では、児童が自ら課題を見付ける手立てとして、自己調整学習を成立させるために協同調整学習を含む、自律的な活動の場を設定する授業展開を取り入れる。さらに、この授業展開において、「課題の設定」の過程に応じた思考スキルを

選択し、授業で活用させる。

このような授業展開や学習活動を設定すれば、児童自らが課題を設定することができ、よりよく問題を解決する資質や能力を育成することにつながると考え、本主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 総合的な学習の時間において児童自ら課題を見付けるとは

(1) 児童自ら課題を見付けるとは

総合的な学習の時間における目標には、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決できる資質や能力を育てること」と明記されており、さらに小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編（平成20年）では、自ら課題を見付けることについて、「日常生活や社会に広がる解決すべき問題と向き合って、自分で取り組むべき課題を見出すこと」³⁾と定義している。

また、「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（平成22年）」には「総合的な学習の時間では、児童が、自ら課題意識をもち、その意識を連続発展させることが欠かせない。しかし、児童が自ら課題をもつためには、教師は、ただ待つのではなく、意図的な働きかけを行い、学習対象との関わり方や出合わせ方などを工夫することが大切であ

る」⁴⁾と記されており、児童自身が課題をもつために、教師が働きかけ、指導を工夫することが求められている。

そこで、本研究において児童自ら課題を見付けるとは、児童自らが解決すべき問題と向き合い、課題意識を連続発展させることができるような課題を見出し設定することと定義する。

(2) 課題の要件について

課題について「解説」には、「課題は、児童が解決への意欲を高めるとともに、解決への具体的な見通しをもてるもの」「課題は、問題をよく吟味して児童が自分でつくり出すことが大切」「また、地域の人やその道の専門家との交流も有効である。そこで知らなかった事実を発見したり、その人たちの真剣な取組や生き方に共感したりして、自分にとって一層意味や価値のある課題を見出すことも考えられる。」⁵⁾と明記されている。

また、藤井千春(2002)は、「何を対象として、どのような点について、どのような方法で調べられるかについて具体的な見通しのもてるような『課題』を立てられるようにすること」⁶⁾が大切であると述べている。さらに、「その単元の学習活動の『目標』『意義』『課題』について明確化し、教師も子供たちも十分に自覚して活動に取り組むべきだ」⁷⁾と述べている。

これらの要件は、課題意識を連続発展させるために欠かせないと考えられ、本研究において図1のように定義する。

1	意欲
2	解決方法の見通し 対象：何について解決するか 方法：どんな方法で解決するか 予想：何が分かるか
3	内容の見通し 人との交流：だれとどんな場面で関わるか 価値：どんなふうに役立つか 目標とのつながり：目標につながるか

図1 課題の要件

(3) 課題を見付ける場面について

和田信行(2012)は、「単元全体を貫くような課題を作るためには、初期の調べる活動や調査する活動も必要になってくる。課題づくりを2段階で行うこともある」⁸⁾と整理している。つまり、1段階目として、単元導入時に児童がこれまでの生活経験や既存の知識から課題を設定し、体験活動や調査活動を通して情報収集を行うなど探究的な学習活動を行う。

その後に、それらの情報を整理・分析することにより、2段階目の解決すべき課題の設定として、新たな課題が児童により見出される。

そこで、本研究における「課題の設定」とは、単元導入時の1段階目の「課題の設定」ではなく、「情報の収集」や「整理・分析」の学習過程を経た後、児童が新たな課題を見付けることと定義する。

2 自己調整学習の活用による授業展開

(1) 自己調整学習とは

ハドウィン(2011)の考えを基にした森本信也ら(2013)は、「自己調整学習とは、学習者が自ら学習計画を立て、常に自己の学習状況を振り返り、方略を修正・改善しながら問題解決を図る、自律的な学習である」⁹⁾とし、「子どもたちは、自律的に学習を進めることで、より深く学習内容を理解し、自己調整学習を成立させることは、子どもたちが将来必要とする能力を身に付ける上で非常に大きな意味を持つといえる」¹⁰⁾と述べている。

一方、総合的な学習の時間の目標である「自ら学び、自ら考え、主体的に判断し」について、「解説」では、「自ら見付けた課題に関して主体的に学習活動を繰り返し広げ、自分なりに納得できる答えを探し求め、判断していくことである。それには、見通しや計画を立て、多様な情報を収集し、整理・分析するなどして考え、まとめていく等の学び方やものの考え方を様々な対象に適応できるように育てていくことが必要になる」¹¹⁾と説明されている。

このように、「自己調整学習」は、総合的な学習の時間の目標に述べられている学習活動と共通する部分があるため、この理論を基に「課題の設定」を行うことは、有効であると考え、本研究における指導の工夫として取り入れる。

(2) 自己調整学習を活用した授業展開とは

ア 協同的な学習による調整

森本ら(2013)は、ハドウィン(2011)が「自己調整学習を促進するためには協同的に学習を調整する過程が必要であると主張し、『協同調整学習』『共有された調整学習』の二つの調整学習を提案している」¹²⁾と述べ、それぞれの調整学習について次のように説明している。

協同調整学習とは、子供達が創発的相互作用(互いに意見を交流させ、新しい考えを生み出したり、自分たちの考えをより妥当なものへと更新したりする過程)を行い、多様な視点から問題を捉え、より深い理解を図る活動である。協同的に行われる学習

の調整を通じ、互いの考えを吟味し合うことで、それぞれの子供が自らの考えを見つめ直し、より妥当なものへと更新していく。また、他者の考えを自分自身の考えとして咀嚼し直すことで、考えの幅を広げたり、より深い概念を構築したりすることが可能になる。

共有された調整学習とは、創発された考えを収斂させることで科学概念を構築する過程である。創発的な学習のもと、より妥当なものへと考えを精練させ、一つの学習成果を子供たち一人一人の成果として還元し共有する⁽¹⁾。

この二つの調整学習を取り入れる事により、集団ならではの新しい意味を創発し、意味を咀嚼し、最終的に共有する事により、新しい知識として結実させる⁽²⁾としている。

イ 自己調整学習の活用と総合的な学習の時間における課題を見付ける過程

森本ら（2012）は、パリスとターナーの「動機付け論」を紹介している。前述の学習活動を成立させるためには、子供達を動機付ける必要があるとし、以下に示した自律的な活動への動機付けを図ることを提唱したと述べている。

- ・協同的に活動させる場 (collaboration)
→ (学習形態を指すのではなく、考えの深化を図るための活動を指す。)
- ・選択させる場(choice)
- ・挑戦させる場(challenge)
- ・状況をコントロールさせる場(control)

自律的な活動の場⁽³⁾

この自律的な活動の場の設定を理科授業デザインに適応させ、森本らが作成した「自己調整学習の成立とそれに伴う科学概念の構築過程」を図2に示す。

次に「科学概念の構築過程」と「総合的な学習の時間における課題を見付ける過程」との相違を整理する。

和田（2012）は、総合的な学習の時間では、一人一人が自分の問題として問題を解決していく力を育成していくのであり、問題解決の方法は一つだけではないと述べており、正解も一つとは限らず、多様な考えの中から自分の考え、正解を求めていく過程が大切だとしている⁽⁴⁾。本研究で取り上げる「課題の設定」の過程でも、一人一人が自分の関心に基づき、課題を見付けることを目指し、共通の概念を形成する場面はない。そのため、「共有された調整学習」の活動は設定せず、「協同調整学習」の活動のみを行わせ、多様な視点から問題を捉え、自分の考えを広げたり、見つめ直したりすることで、「課題を見付け」させ、自己調整学習を成立させる。

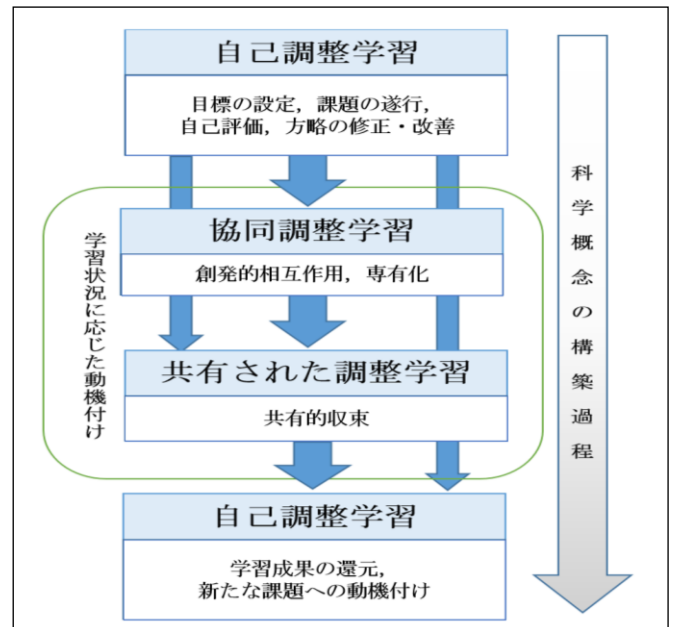


図2 自己調整学習の成立とそれに伴う科学概念の構築過程⁽¹³⁾

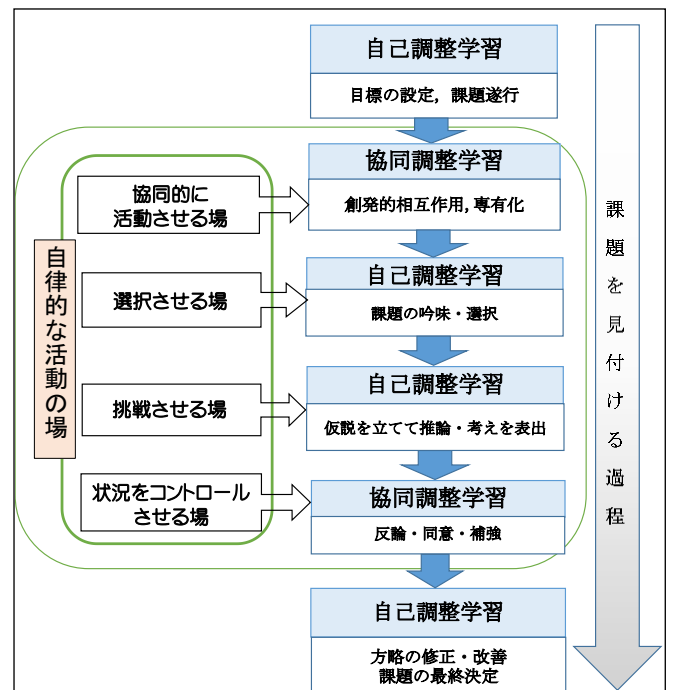


図3 自己調整学習の成立とそれに伴う総合的な学習の時間における課題を見付ける過程⁽⁵⁾

これらのことを踏まえ、「自己調整学習の成立とそれに伴う科学概念の構築過程」を基に、図3のとおりに「総合的な学習の時間における自己調整学習の成立とそれに伴う課題を見付ける過程」を新たに作成した。

協同調整学習を取り入れる学習活動として、「協同的に活動させる場」と「状況をコントロールさせる場」を設けるとともに、自己調整学習として「選択させる場」や「挑戦させる場」で、個々の考えを表出させ、課題を見付けるという目標に至らせる。

(3) 自律的な活用における思考スキルの活用について

黒上晴夫・小島亜華里・泰山裕（2013）は、「小学校学習指導要領およびその解説で想定される思考スキルの系統に関する研究（４）」において、小学校の学習における、生活科・総合的な学習の時間に必要な思考スキルについて「関係付ける」「比較する」「分類する」「焦点化する」がもっとも重視されると分析している。さらに、学習指導要領の目標から思考スキルの対応を分析しており、総合的な学習の時間における「自ら課題を見付け」については、「多面的にみる」が抽出された⁽⁶⁾。

このことから、これらの思考スキルを「課題の設定」の過程において適切に選択し、活用させることが、児童が課題を見付ける際に有効であると考ええる。

泰山・小島（2012）は思考スキルの関係をまとめており、それによると「推論する」は、他の思考との関係に関して上位の思考に位置付けられている⁽⁷⁾。

また、推論することにより、児童の思考に深まりが生まれ、根拠を示す活動を取り入れることにより、その後の探究学習の方向性と可能性が明らかとなり、見通しがもてる課題を見付けることにつながると考える。そこで、「課題の設定」に必要なと思われる思考から最終段階には、「推論する」活動（根拠に基づいて先や結果を予想する）に取り組ませる。

また、「推論する」に至るまでに、「多面的にみ

る」「比較する」「関係付ける」などの思考が必要になると想定し、「自律的な活動の場の設定」と組み合わせて図４にまとめた。

本研究においては、この自己調整学習に基づく自律的な活動の場を設定する中で思考スキルを活用させる授業を行い、それぞれの「場」により、手立て（ア）から（エ）の指導の工夫とする。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

総合的な学習の時間における「課題の設定」の過程において、自己調整学習の考えを基に児童の自律的な活動の場を設定した授業を展開し、思考スキルを活用させる学習活動を行えば、児童は自ら課題を見付けることができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表１に示す。

表１ 検証の視点と方法

検証の視点	方法
自ら課題を見付けることができたか。	○事前・検証授業１後・検証授業２後の学習シート・振り返りシートの記述 ○事後のアンケート

パリスとターナーの提唱する自律的な活動の場の設定	総合的な学習の時間における課題を見付ける手立て	
	自律的な活動の場の設定	思考スキルの活用
協同的に活動させる場の設定	手立て（ア）	協同的に活動させる場の設定
協同的に学習を進めることにより、子供に考えの深化をはからせる。	協同的に課題の候補の検討をすることにより、子供に考えの深化をはからせ、多面的に捉えさせる。	課題候補を <u>多面的にみる</u> 課題候補を <u>関係付ける</u>
選択させる場の設定	手立て（イ）	選択させる場の設定
目標達成のためにどのような活動が適切か自ら吟味、選択させる。また、教師が選択することもある。	目標達成のためにどのような課題が適切か自ら吟味、選択させる。	課題候補を <u>比較する</u>
挑戦させる場の設定	手立て（ウ）	挑戦させる場の設定
達成感や自己効力感を実感できるような選択を行わせ、考えを表出させる。また、教師が表出することもある。	根拠を基に仮説を立て、個人の課題を設定させ、達成感や自己効力感を実感できるような選択を行わせる中で考えを表出させる。	課題について <u>推論する</u>
状況をコントロールさせる場の設定	手立て（エ）	状況をコントロールさせる場の設定
興味があり、達成できそうな目標を設定し、目標へ自律的に到達させる。こうした視点から表出された考えに対し、主に子供が反論、同意、考えの補強を行う。また、教師が行うこともある。	興味があり、達成できそうな課題を設定させる。表出された考えに対し、子供が反論、同意、考えの補強を行う。	課題について <u>評価する</u>

図４ 自律的な活動の場の設定と思考スキルの活用⁽⁸⁾

IV 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期 間 平成26年7月7日～平成26年7月8日
- 対 象 所属校第5学年（1学級19人）
- 単元名 ふるさとの川 御手洗川 パート1
- 目 標
御手洗川とふれあい、調査活動をしたり、整理分析したりする活動を通して、御手洗川の良さや問題点に気付くとともに、新たな学習課題を設定することができる。
- 研究の対象とする単元計画
本研究にかかわる単元計画を図5に示す。

次 (時数)	学 習 活 動	自律的な活動の場	思考 スキル
一 (3)	○御手洗川について知っていることを話し合い、学習課題を考える。 ・御手洗川について知っていることをウェブマップに表現 1h ・知りたいことを付箋に書き、コンセプトマップに表現 1h ・これからの学習についての見通しと計画 1h	協同的に活動させる場 挑戦させる場	広げる 関係付ける
二 (14)	○御手洗川での体験・調査活動をする。 ・1回目の活動:汽水域 4h ・2回目の活動:淡水域・汽水域 4h ・3回目の活動:干潟(海水域) 3h ○御手洗川についての聞きとり活動をする。 ・インタビュー準備 1h ・御手洗川の歴史について 1h ・御手洗川に寄せる思い・かつての御手洗川 1h		
三 (4)	○体験活動のまとめをする。 ・御手洗川マップに、事実や気付き、疑問を書き加え完成 2h ○マップを見ながら情報交流をし、最初に書いたコンセプトマップの修正と追加をし、活動を振り返る。1h ○よりよい課題の条件について話し合う。1h	挑戦させる場 協同的に活動させる場	多面的にみる 広げる 構造化する
四 (3)	○協同的に課題の候補を考えたり、関係付けたりする活動を行い、自分の課題の候補を比較し、選択する。1h ○推論を立てて見通しをもち、課題について話し合い、話し合い活動をする中で、最終的に新たな課題を見付ける。1h ○1学期の活動を振り返り、話し合いや自己評価をする。1h	協同的に活動させる場 挑戦させる場 状況をコントロールさせる場	多面的にみる 関係付ける 比較する 推論する 評価する

図5 ふるさとの川 御手洗川パート1 単元計画

2 研究授業の概要

(1) 検証授業1について

図6に検証授業1・2の概要を示す。

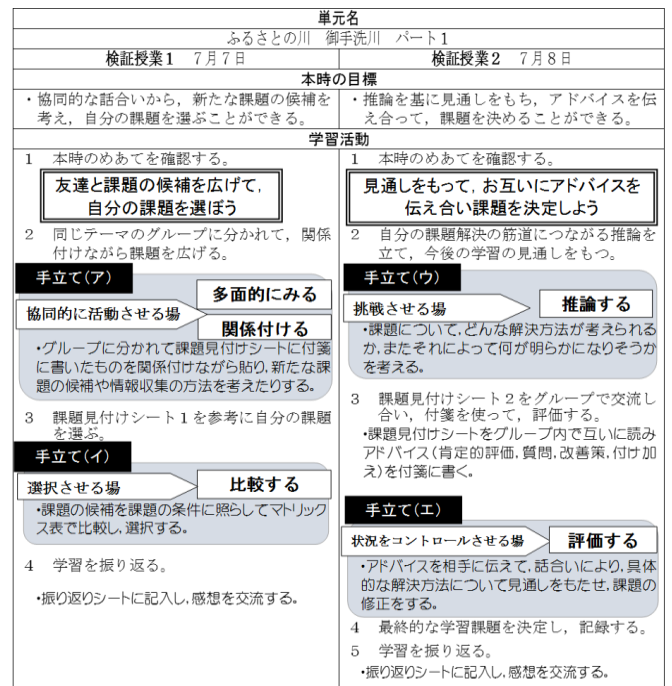


図6 検証授業1・2の概要

V 研究授業の分析と考察

1 自ら課題を見通すことができたか

(1) 全体的な傾向からみた課題の見通しの変容

自ら課題を見付けさせる授業の有効性について検証するため、検証授業実施前と検証授業1及び検証授業2実施後に児童が記した課題の見通し（学習シート、振り返りシート）の変容から、分析を行い、クロス集計の結果を図7に示す。

前述の「課題の要件」に基づき、課題についての要件2「解決方法の見通し」があるかを横軸に、課題の要件3「内容の見通し」があるかを縦軸にとり、個人及び集団の変容を見る。それぞれ見通しがもっている項目数に応じて、多いほど段階が高次であると考えられる。評価基準の具体については、表2・表3に示す。「内容の見通し」の評価項目「目標とのつながり」については、表4に示した評価方法で評価する。

表2 課題の解決方法の見通しの評価基準（横軸）

Ⅲ	右記の3項目中、3項目を満たす	・対象（何について解決するか）
Ⅱ	右記の3項目中、2項目を満たす	・方法（どんな方法で解決するか）
Ⅰ	右記の3項目中、1項目を満たす	・予想（何が分かるか）

表3 課題の内容の見通しの評価基準（縦軸）

Ⅲ	右記の3項目中、3項目を満たす	・人との交流 （誰にどんな場面で関わるか）
Ⅱ	右記の3項目中、2項目を満たす	・価値（どんなふうに関与するか）
Ⅰ	右記の3項目中、1項目を満たす	・目標とのつながり （表4に評価の具体）

表4 目標とのつながりの評価方法

全体（学級）で考えた目標「御手洗川をもっときれいにしたい」 につながる根拠として下記のいずれかの記述があるか。
・御手洗川の改善すべき点を調べようとしている（理想と現実の違い）
・きれいな御手洗川である必要性を調べようとしている（生き物とすみか）
・御手洗川の価値を調べようとしている（人々の思い）
・現在の川を改善する方法を調べようとしている

なお、課題の要件1の意欲については児童が課題として選択した時点で、「意欲はある」とみなす。

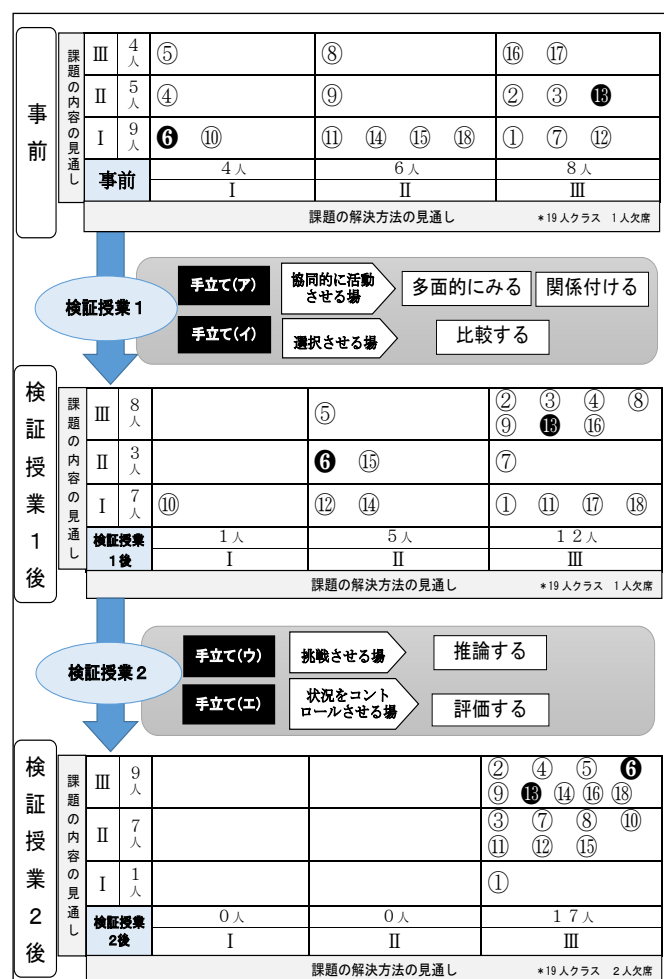


図7 課題の見通しの変容の分析

検証授業1、検証授業2のいずれも授業実施後に課題の候補についての見通し（解決方法・内容）が高まっていた。

解決方法の見通しについては、検証授業2実施後に3項目すべてを全員が記入しており、レベルⅢに達した。一方、課題の内容の見通しについては、検証授業2実施後もレベルⅠ・Ⅱに属する児童8人全員が、人とどのように交流できるかを想定できていなかった。これは、課題設定時に、人と関わる場面まで想定することは難しい為と思われるが、今後の情報収集を充実させるために見通しをもたせることは大切であり、指導の工夫が必要であった。

(2) 事後アンケートの結果

授業実施後のアンケート結果を分析する。図8は、課題の要件を中心とした児童の課題への意識・評価を示したものである。

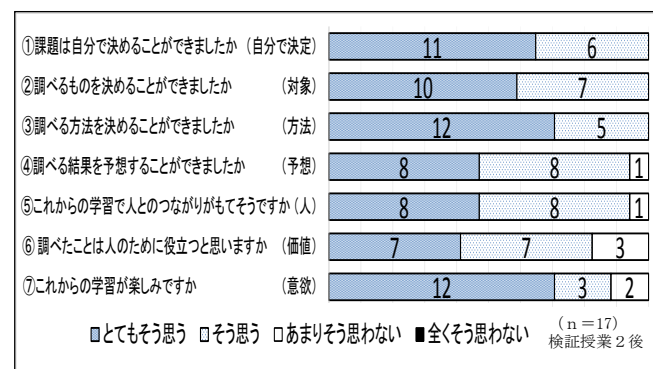


図8 課題についての事後アンケート結果

①「課題は自分で決められたか」②「調べるものを決められたか」という設問には、全員が肯定的評価をしており、児童自ら課題を見付けることができたといえる。

また、課題の解決方法の見通し（②対象・③方法・④予想）については、17人中16人の児童が肯定的な評価をしており、多くの児童が課題の解決の見通しをもつことができたといえる。

一方課題の内容の見通し（⑤人との交流・⑥価値）については、17人中3人（1名重複）が、否定的な評価をしていた。これらの児童は、検証授業Ⅱでの学習シートには、課題の見通しができていると判断できる記述をしていたが、自己評価は低かった。

⑦「これからの学習が楽しみか」と意欲を問う設問で否定的な回答をした児童に聞き取り調査を行った結果、自分自身で学習を進めることや取材活動を行うことへの不安を感じていることが分かった。このことから、教師は、児童一人一人の学習状況を把握し、つまづきに応じた指導を行うことや協同的な学習の中で、思いを出し合わせ、解決への見通しをもたせる手立てを行う必要があると考える。

協同調整学習に関わる設問に対する事後アンケート結果を図9に示した。

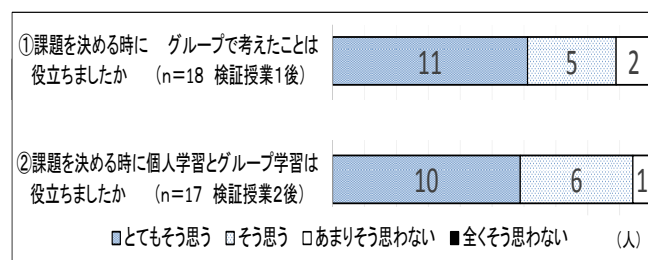


図9 協同調整学習に関するアンケート結果

話し合い活動に参加しにくい児童や、友達からの指摘を受け入れられず、否定的にとらえている児童もいたが、多くの児童が肯定的な評価をしている。

- ・個人では出てこない考えがグループで出てきた。
- ・グループ学習で話し合い、意見を出してもらって課題を決められた。
- ・決めたことに賛成してもらいうれしかった。みんな賛成したのでそれにしようと思う。
- ・自分では、気付かなかったことが分かったから。他にも〇〇君にほめられてうれしかったです。

事後アンケートでの児童の記述

17人中14人が、上記のような記述をしており、協同調整学習が自己調整学習に役立ち、課題を見付ける手立てとなったことが分かる。

③ 個の変容から見た課題の見通しの変容

検証授業1・2の事前、事後の振り返りシートや課題見付けシート、アンケートの記述内容から個の変容について考察する。

ア 検証授業1【手立て(ア)手立て(イ)】は、有効だったか

(7) ⑬児 内容の見通し(縦軸)Ⅱ⇒Ⅲ

⑬児は、検証授業以前には、「川をきれいにしたい」との願いから「どのような方法で川をきれいにすればよいか」という課題を考えていた。

検証授業1での手立て(ア)協同的に活動させる場で情報を共有化し課題の候補を見付ける活動の中で、社会科の既習事項としてカキ養殖について想起した「カキを育てている人は何か情報を知っているのか」という友達の考えと「川のそうじをしている人はいるか調べたい」という自分の考えを関係付け、新たな課題を「地御前のカキを作っている人はカキを守るために川をきれいにしているのか」とした。

このことにより、図10に示すとおり、情報収集の対象が明確になり、人との交流が想定される学習課題にすることができた。

	事前の見通し	検証授業1後の見通し
・どんな方法で調べる？	インターネットでけんさくする。	人に聞く。(地御前カキを作っている人に)
・どんなことが分かりそう？	川をきれいにする方法。	清掃しているのか、していないのか。しているなら、どのような方法でしているのか。
・分かったことは、どんなふうに役に立つ？	みんなで川をきれいにできる。	御手洗川をきれいにするのに役立つ。

図10 ⑬児の課題の見通しの変化

⑬児は、「川に親しむイベントをしている人達は、川をきれいにしているのだろうか」という課題も候補として考えていたが、課題の要件を基にしたマトリックス表で比較した結果、図11に示すとおり自分の活動意欲が高いことを理由に、カキを育てている人を対象とした。

比べてみよう！！	地御前のカキを作っている人は、カキを守るために川をきれいにしているのか？	イベントを主さいしている人の中に川をきれいにしている人はいるのか？
ぜひ取り組みたい！ [意欲]	◎	○
調べ方が分かる！ だれに どんな方法で [見通し]	◎	◎
役に立つ、喜ばれる！ だれに どんな方法で [価値]	△	△
人とつながる！ だれと どんなふうに [人とのつながり]	◎	◎
最終決定	○	
◎とてもそう思う ○そう思う △あまりそう思わない		

図11 ⑬児のマトリックス表による課題の比較・選択

⑬児は、検証授業1の学習を通して、友達と意見を交流させる協同的な活動により、考えを関係付けたり広げたりした上で、課題の候補を比較し、課題の決定に至っており、手立て(ア)、手立て(イ)が有効だったと考えられる。

(4) ⑥児 内容の見通し (縦軸)Ⅰ⇒Ⅱ
解決方法の見通し(横軸)Ⅰ⇒Ⅱ

⑥児は、検証授業1の前には、解決方法の見通しを具体的にもてていなかった。手立て(ア)の協同的な学習で、考えを広げる中で、他の児童がシートに書き入れていた「インターネット」「人に聞く」等の情報収集の方法を自分の考えに取り入れ、解決方法の見通しが、具体的にもてるようになった。また、それと同時に人と交流しながら情報を収集することとなり、内容の見通しをもつことができた。

イ 検証授業2【手立て(ウ)手立て(エ)】は、有効だったか

(7) ⑥児 内容の見通し (縦軸)Ⅱ⇒Ⅲ
解決方法の見通し(横軸)Ⅱ⇒Ⅲ

検証授業2では、課題見付けシートに、課題の解決方法への見通しを「だれに・何を使って」「何をする」「何が分かる」という3点に分けて尋ねることで、自分で解決の筋道を考え、推論する手立てとした。

⑥児は、前時の協同的な学習を生かし、自分の考えを新たに付け加えて、図12に示すとおり、三つの解決方法を見通すことができていた。

見通しは？	だれに・何を使って	何をする	何が分かる
	インターネット	調べる	昔と今の生き物のちがいが
	くわしい人に	聞く	昔の生き物・昔はきれいだったか
	自分で	観察する	今の生き物

図12 ⑥児の課題の解決方法への見通し

さらに、「お互いに評価する学習」の事後アンケートで「課題を決める時、友達から良い点や改善点について、アドバイスをもらったことは、役に立ちましたか」という設問に対して、「そう思う」と回答し、「『くわしい人に聞く調べ方がいいと思う。いい情報が見つかると思うよ。』と言われて最初はその調べ方が不安だったけど不安じゃなくなった。」という理由を記述していた。⑥児が、友達からの「同意」により、自分の考えた解決方法に自信をもち、課題の内容の見通しをもてたことが分かる。

このことから、手立て(ウ)、手立て(エ)が有効だったと考えられる。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

総合的な学習の時間における「課題の設定」の過程において、自己調整学習の考えを基に児童の自律的な活動の場を設定した授業を展開し、思考スキルを活用させる学習活動を行うことにより、児童は自ら課題を見付けることができたと考えられる。

2 今後の課題

課題の解決方法について見通しをもつことができて、内容の見通しとして、人との交流を予想できない児童がいた。これから取り組もうとしている課題について、情報収集や情報発信の相手としてどのような人との交流が想定できるか、これまでの総合的な学習の時間や他教科での経験を想起させ、意識付ける手立てが必要である。

また、「課題の設定」の過程における自己調整学習を活用する授業展開の有効性が実証された一方で、友達からの指摘を前向きに受け止められず、協同調整学習の良さを実感できない児童や自分自身で進めていく学習に自信がもてず、見通しの不十分さから不安を感じる児童がいた。

自律的な活動の場をより効果的にするための協同的な学習の在り方を工夫するとともに、教師が児童

一人一人の学習状況を把握し、個に応じた指導を行う必要がある。

【注】

- (1) 高井英俊・長沼武志・森本信也(2013)：「理科授業における自己調整学習の構想」『教育デザイン研究4号』横浜国立大学教育デザインセンター pp.26-27を参照されたい。
- (2) 日本理科教育学会編著 森本信也(2012)：『今こそ理科の学力を問う 新しい学力を問う視点』「自己調整学習のもとでの科学概念変換」pp.121-122を参照されたい。
- (3) 高井英俊・長沼武志・森本信也(2013)：前掲書 p.28を参照されたい。括弧内は稿者が補足した。
- (4) 和田信行(2012)：『総合的な学習授業づくりハンドブック』東洋館出版社 p.3を参照されたい。
- (5) 図2を参考にして、稿者が作成した。
- (6) 黒上晴夫・小島亜華里・泰山裕(2013)：「小学校学習指導要領およびその解説で想定される思考スキルの系統に関する研究(4)」pp.3-5を参照されたい。
- (7) 泰山裕・小島亜華里(2012)：「思考スキルに焦点化した授業設計のためのパンフレット～思考力育成を目指す授業のために～」p.5を参照されたい。
- (8) 高井英俊・長沼武志・森本信也(2013)：前掲書 p.28図1を参考にして、稿者が作成した。

【引用文献】

- 1) 奈須正裕(平成24年)：「座談会 探究の価値を今、改めて考える」『初等教育資料平成24年2月号』東洋館出版社 p.73
- 2) 広島県立教育センター(平成25年)：「総合的な学習の時間における探究的な学習の指導と評価の在り方ー広島県の実態調査における現状と課題を踏まえてー」『研究紀要第40号』 p.28
- 3) 文部科学省(平成20年)：『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版社 p.14
- 4) 文部科学省(平成22年)：『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(平成22年)』 p.20
- 5) 文部科学省(平成20年)：前掲書 p.14
- 6) 藤井千春(2002)：『総合学習で育てる学力ストラテジー』明治図書 p.116
- 7) 藤井千春(2002)：前掲書 p.96
- 8) 和田信行(2012)：前掲書 p.4
- 9) 高井英俊・長沼武志・森本信也(2013)：前掲書 p.26
- 10) 高井英俊・長沼武志・森本信也(2013)：前掲書 p.26
- 11) 文部科学省(平成20年)：前掲書 p.15
- 12) 高井英俊・長沼武志・森本信也(2013)：前掲書 p.27
- 13) 高井英俊・長沼武志・森本信也(2013)：前掲書 p.28