

「学び続ける力」を高める学習指導の在り方（第二年次）

ー研究協力校における実践的研究を通してー

調査研究チーム

《研究の要旨》

本研究では、「学びの変革」の推進を後押しするために、第一年次研究で構築した「学び続ける力」に関する理論的基盤を基に、研究協力校の協力を得た実践的研究を通して「学び続ける力」を高める学習指導の在り方の具体化を試みた。データ分析と実践の往還により、「個別最適化された学び」、「協働的な学び」、「探究的な学び」の関係を明らかにしながら、「学び続ける力」の発揮や高まりを促す学習指導のポイントを『学びの変革』ガイドにまとめた。

I 研究の趣旨

1 研究背景と第一年次研究について

「第7次福島県総合教育計画」が策定され、「学びの変革」の実現が福島県の教育の柱として示されてから令和6年度で3年目となる。年次計画「令和6年度学びの変革推進プラン」には、更なる推進の必要性が述べられている。特に「施策1」の「学びの変革」による資質・能力の確実な育成について、「令和6年度授業改善グランドデザイン」の全国学力・学習状況調査結果の総括では、「資質・能力を十分に育成できていないことが課題」とされている。このことから、「学びの変革」やその視点からの授業改善が順調に進んでいるとは言えない現状にあると考えられる。

そこで、本チームでは、「学びの変革」を後押しすべく、「学び続ける力」を「学習負荷のかかる状態・状況においても、自分の知識等を活用したり、協働的に取り組んだり、新たな切り口を考えたりして、あきらめることなく問題の解決や学習のゴールに向かって取り組み、学ぶ価値や意義を見いだすことができる力」と定義し、昨年度より「学び続ける力」を高める学習指導の在り方について研究をスタートさせた。第一年次研究では、以下の内容に取り組んだ。

- 「学び続ける力」に関する尺度の作成
- 尺度活用による「学び続ける力」の実態把握
- 学習指導の工夫・改善のための理論的基盤の構築

この過程で、「学び続ける力」が「学びの変革」の「協働的な学び」や「探究的な学び」と関連のあることが示唆された^{※1}。また、「学び続ける力」尺度による実態調査では、「探究的な学び」に関する質問項目の平均値が「協働的な学び」よりも顕著に低い結果となった。このことから、各教科・科目の学習で「探究的な学び」が十分に浸透していないことが予想された。

そこで、第二年次研究では、各教科・科目の「探究的な学び」を充実させ、「学びの変革」や「主体的・対話的で深い学び」の実現を促し、児童生徒の更なる「学び続ける力」の高まりにつなげることができる学習指導の工夫・改善のポイントを明らかにすることを目指した。そして、2年間の研究成果を『学びの変革』ガイドにまとめ、「学びの変革」を実現する際の案内書として発信することにした。

※1 福島県教育センター「研究紀要 第53集」P.9～10

2 「学び続ける力」の再定義

第二年次研究のスタートにあたり、改めて児童生徒の「学び続ける力」との関連データ等の確認を行った。その中で本チームが注目したものが、「学びの変革推進プラン」における「不登校児童生徒数の推移」である（図1）。

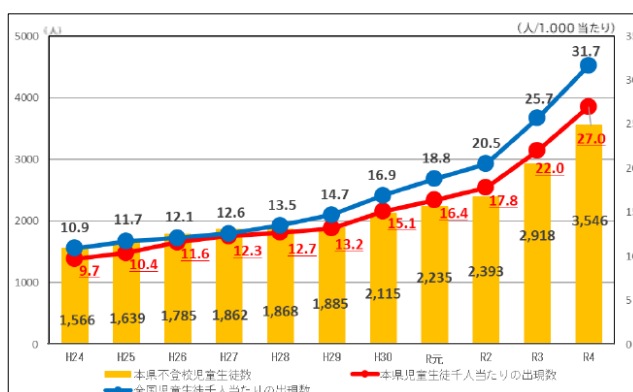


図1 増加する不登校児童生徒数

上記の推移図から、全国、福島県ともに学び続けることに困難を抱える児童生徒が増加していることが分かった。さらに、その要因を調べると、「学業の不振や頻繁な宿題の未提出」や「学校生活に対してやる気が出ない」といった学業不振や無気力の割合が思いのほか高いことが分かった^{※2}。ここから、児童生徒を学びから遠ざけている学業不振や無気力に陥らせる原因を取り除く必要があること、そして「一方通行の画一的な授業」をその原

因の一つとして考えた。これは、児童生徒一人一人の興味や能力が無視されがちで、自分で学習をコントロールできない「一方的に知識を伝達する授業」では、やりがいを感じられず、学習に対する意欲低下や自信喪失を引き起こし、果ては学校へ行く意味や学ぶ価値を見失わせてしまい兼ねないと想定されたからである※³。そこで、動機づけの知見※⁴を基に、「学び続ける力」を「学習負荷のかかる状態・状況においても、問題の解決に向かって粘り強く取り組み、知識等の活用や仲間との協働、新たに問題を発見することのよさを学びの意味として見いだす力」と再定義した。「個別最適化された学び、協働的な学び、探究的な学び」※⁵の中で、児童生徒自身が学びをコントロールする場面を増やし、これまで以上に、学びから意味や価値を見いだすことにつながる学習指導の工夫・改善のポイントに焦点化して研究を進めることにした。

※2 「令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」P.26（文部科学省，2023）

※3 大芦 治（2012）によれば、「自分のことは自分でやっている」という感覚が「やりがい」であり、その喪失が無気力や意欲の低下を招くとされる。また、奈須正裕（2023）は、不登校増加との関連で、「学校は“やらなきゃいけないこと”と“やってはいけないこと”であふれていて、窮屈さを感じる」という実際の子供の声を引き合いに出しながら「個別最適化された学び」の必要性を述べている。

「アフターGIGA、奈須正裕に聞く『個別最適化された学び』と『協働的な学び』の現在地 教師が子ども観と仕事観を見直すべき理由」
<https://toyokeizai.net/articles/-/677895/2025/1/10>（アクセス）

※4 鹿毛雅治（2017）によれば、人の動機づけは、当人の意味付けや価値付けに大きく規定されているとする。

※5 三つの学びの定義については、「第7次福島県総合教育計画」P.16 脚注参照

II 研究の内容

1 研究の目的

第一年次研究において、「学び続ける力」が四つの力、すなわち、「協働的な学び」実践力と調整力、「探究的な学び」推進力と適応力から構成されていることを明らかにした。そして、四つの力それぞれに関わる学習指導法を使った実証的研究に取り組み、「協働的な学び」調整力を高める学習指導のポイント「自分や友達にとっての『学びの一番』の共有」を示した（図2）。

第二年次研究では、特に課題である「探究的な学び」に関する学習指導法を使った実証的研究に重点的に取

り組み、学習指導のポイントを示していくことにした。以下、第二年次研究の目的である。

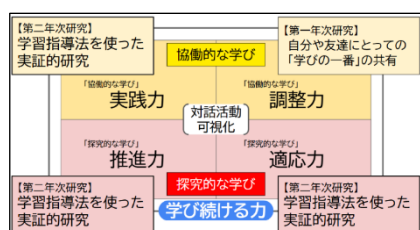


図2 学習指導のポイント

- 「協働的な学び」実践力と「探究的な学び」推進力及び適応力を高める学習指導法の考案
- 研究協力校における学習指導法を取り入れた実証的研究実践
- 「学び続ける力」を高める学習指導のポイントをまとめた『学びの変革』ガイドの発信

2 研究の内容と方法

(1)「探究的な学び」を支える二つの力への着目

上記の目的を踏まえ、まず、「探究的な学び」を一層充実させ、児童生徒の「学び続ける力」の高まりにつながる学習指導法の考案に着手した。その際、「探究的な学び」の視点からの授業改善だけでなく、児童生徒自身が「探究的な学び」を推し進められる資質・能力の育成も射程に入れることにした。そこで着目したのが、学習指導要領解説総合的な学習の時間編の「探究的な学習」に関する記述である。そこには、問題解決の活動の発展的繰り返しや学習過程の探究のプロセス化によって、「探究的な見方・考え方」が不可欠であること、さらに「探究的な見方・考え方」が、「各教科等における見方・考え方」と、総合的な学習の時間における「固有な見方・考え方」の二つを含むことが示されていた。これを踏まえ、本チームでは、後者の「固有な見方・考え方」に関する記述から、全ての学習の基盤となる資質・能力として、以下の二つの力をすくい出した。

- 物事を多様な角度から俯瞰して捉える力
- 問い続ける力

この全ての学習の基盤となる資質・能力ともなり得る、物事を多様な角度から俯瞰して捉える力や問い続ける力の素地を、各教科・科目等の学習で育成することができれば、「探究的な学び」の充実や「学び続ける力」の高まりにつなげることができるのではないかと考えた。

(2)「批判的思考」への着目

上記の力を児童生徒に育むために、本チームが次に着目したのが、「批判的思考」※⁶である。児童生徒の「批判的思考」を高めることができれば、「探究的な学び」を支える児童生徒の「物事を多様な角度から俯瞰して捉える力」や「問い続ける力」、ひいては「学び続ける力」の高まりにつなげることができるのではないかと考えた。そこで、まず、「批判的思考」に関する楠見孝ら（2011）の先行研究に依拠した。次に、その中の「批判的思考」に関する既成尺度から質問項目をいくつかピックアップ、文言修正したのち、「学び続ける力」尺度と組み合わせて質問紙を作成した※⁷。そして、研究協力校等の児童生徒

に対して質問紙調査を実施した。

※6 広範な思考を含む概念かつ複数の定義がある「批判的思考」だが、本研究ではそれらの共通点を基に大きく三つの観点で整理した楠見考ら（2011）の定義を参考にした。①「論理的・合理的で規準に従う思考」、②「自分の推論プロセスを意識的に吟味する内省的・熟慮的思考」、③「より良い思考をおこなうために、目標や文脈に応じて実行される目標志向的思考」

※7 本研究における「批判的思考」に関する質問項目は、「学び続ける力」の再定義の際に視点として取り入れた動機づけとの関連で、楠見らの先行研究中の尺度から、「批判的思考」のスキルを支える態度的要素の強い「熟慮的態度」、「客観性」、「証拠の重視」に関する八つの質問項目を参考にした。

(3) 質問紙調査（「批判的思考」8項目＋「学び続ける力」尺度16項目）

① 調査対象

研究協力校等のA小学校第3・5・6学年、B小学校第6学年、C中学校第3学年、D中学校第3学年、E高等学校第1学年の児童生徒（302名）を対象とした。

② 調査期間

令和6年5月～6月

③ 調査の手続き及び内容

各校において、長期研究員の個人並びに共同研究における事前意識調査及び事前テスト等の時間に併せて、質問紙を配付、口頭による説明後、回答を求めた。

(4) 回答結果を基にした分析

欠席者や回答不備等を除き、児童生徒283名の回答を分析対象とした。なお、本研究の統計的分析については、基本的に統計ソフトRとRStudioというインターフェイス並びにExcelのデータ分析ツールを利用した。

まず、「学び続ける力」尺度合計点と「批判的思考」合計点の相関を調べると、中程度の相関となった（図3）。

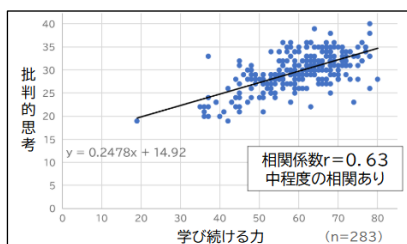


図3 関連の強さ

さらに、「学び続ける力」と「批判的思考」の質問項目相互の関連や構造を把握するために、24項目の回答結果に対して因子分析を行った。その結果、12項目3因子が抽出された。因子名は、因子ごとの項目を基に、以下のようにな本チームで命名した。

- 第1因子：「共感的に協働する力」
- 第2因子：「自分を俯瞰する力」
- 第3因子：「問題を同定する力」

以上の分析結果より、「学び続ける力」と「批判的思考」に関連性が確認できたことから、「批判的思考」の要素を学習指導のポイント考案時の視点として取り入れること

にした。その際、各教科の学習への取り入れやすさの観点から、児童生徒が「基準（規準）」や「目標」に基づき意識的に考える学習活動の工夫を考える。また、「批判的思考」が「協働的な学び」の質問項目群と高い相関（ $r=0.70$ ）を示し、第1因子が「共感的に協働する力」であったことから、特に「探究的な学び」に関わる学習指導については、「協働的な学び」の要素を組み合わせるようにする。このほかに、第一年次研究で実証した学習指導の工夫・改善の「可視化」と「意味ある対話活動」の二つの視点も踏まえるようにする※8。

※8 「可視化」の機能として、視覚的な情報のやり取りがしやすくなること、対話による緊張の緩衝材になること、思考を整理し新たな気づきを促すことが考えられる。また、「協働的な学び」と「個別最適化された学び」を行き来する際に対話を設定することで、「意味ある対話活動」になることを確認した。福島県教育センター「研究紀要 第53集」P. 8～9

Ⅲ 研究の実際

1 「協働的な学び」に関わる学習指導法

第一年次研究では、「協働的な学び」に関わる学習指導のポイントとして、以下を示した。

「協働的な学び」調整力

- 友達とよりよく協働するために自他の考えや気持ちを見つめ、受け止める力

【学習指導のポイント】

- 自分や友達にとっての「学び※9の一番」の共有

第二年次研究では、さらに「協働的な学び」調整力の一つ、「協働的な学び」実践力で一つの学習指導のポイントを示す。

※9 本研究では、学習における体験や経験（「見方・考え方」を働かせる、既知の知識を活用する、何かを発見するなど）を新たな知識と結び付けるプロセスとして捉える。

(1) 「協働的な学び」調整力を高める学習指導のポイント

【学習指導のポイント】

- 学びを振り返るための基準づくりと共有

① B小学校6年国語科（文学的文章）の実践事例より ○学習指導の実際

まず、単元導入の授業終末時、「自分の考えが変わるとはどういうことか」について、児童と共にこれまでの文学的文章の学習経験を基に考えた。「自分の考えが変わること」に対する児童の意見や発言を整理しながら、「言葉が変わる」、「納得できる」、「具体的になる」という最初の「基準」をつくった（図4）。そして、その後の授業の振り返り時に、児童はこの「基準」と自分の解釈や考えを照らし合わせながら当てはまるものを見付け、どのように変わったかを判断した。また、繰り返し「基準」を

ることで、「基準」を学び方に変えていくことが可能である。また、「基準」における自己決定や共有、更新の一連の流れは、「個別最適化された学び」と「協働的な学び」を無理なく一体的に充実させることができると考える。

(2)「協働的な学び」実践力を高める学習指導のポイント

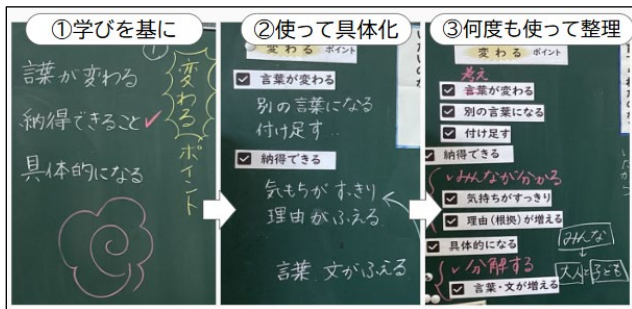


図4 「基準」の具体化と整理による更新

児童の新たな学びによって更新される可能性をもった「基準」は、チェックシートにすることで、単元を横断して使用することができると考えられる（図5）。チェッ

クシートを繰り返し使用する中で、チェックの判断に迷った児童が、他の児童に判断の意見を求めて対話する姿が見られた。また、チェックが連続で付くことで、自分の考えの変容とともに学びの意味の実感につなげる児童

変わるポイントチェック ☒							
チェックすること		$\frac{1}{2}f_T$	$\frac{1}{3}f_T$	$\frac{1}{4}f_T$	$\frac{1}{5}f_T$	f	f
考えが変わる		Δ	$\times$	$\times$	$\times$		
別の言葉になる		$\times$	$\times$	$\times$	$\times$		
付け足す		$\odot$	$\times$	$\times$	$\odot$		
自分が納得できる		$\odot$	$\odot$	$\odot$	$\odot$		
みんなが分かる		$\odot$	$\odot$	$\odot$	$\odot$		
気持ちがいそぐ		$\odot$	$\odot$	$\odot$	$\odot$		
理由(根拠)が増える		?	$\times$	$\times$	$\times$		
具体的に		$\odot$	$\times$	$\times$	$\odot$		
分解する		$\times$	$\times$	$\times$	$\times$		
言葉・文が増える		$\odot$	$\times$	$\times$	$\odot$		

図5 学び方としての「基準」

もいた。さらに、チェ

図5 学び方としての「基準」

ックの付かなかった項目に着目して、今後の学び方のヒントにする児童も見られた。

○学習指導の工夫及びよさや可能性

自分たちでつくった「基準」であることから、児童にとって使いやすく、無理のない範囲の努力で達成可能な内容の構成となっていた。また、「協働的な学び」や対話の契機にもなった。例えば、互いのチェックシートを媒介に、ある項目にチェックの付かない児童が、チェックの付いた児童に判断の理由や内容を教えてもらう姿が見られた。さらに教える側の児童は、気持ちよくその内容について語ることができ、チェックが付かなかった側の児童も、友達の説明から自分の知らない内容を知る機会となった。また、互いにチェックが付かない項目があれば、次の学習で互いにその項目にチェックが付けられるように共通の目標を立てることができ、チェック項目を埋めようとする児童のモチベーションにつなげることもできる。

以上のことから、「基準」を更新しつつ繰り返して使用する

「協働的な学び」実践力

○友達とよりよく協働するために必要な判断力や態度

【学習指導のポイント】

○学びの段階的な可視化と共有

① C中学校3年数学科（二次方程式）の実践事例より

○学習指導の実際

授業終末，学びを一括してまとめたり，振り返ったりすることが一般的である。しかし，ここでは， $(x+p)^2 = q$ の形の二次方程式の解き方を考える過程で，平方根や $\square^2 = \bigcirc$ 等の働かせた「見方・考え方」，あるいは活用した知識等の学びを小刻み，かつ端的に可視化して共有できるようにした（図6）。そうすることで，問題解決の糸口を生徒自身で見だしやすくし，学び続けようとする姿を支えられるようにした。

実際に、黒板に可視化された学びから、自分に必要なものを選び出すことで、学習内容に全く手も足も出なかった生徒が学び続けていることが、ノートの記述から分かった(図7)。また、黒板に可視化された「平方根」の考え方に着目できたことを契機に、ほかの学びも少しずつ問題解決に生かして、単元終盤には、二次方程式の「三つの解き方」を考えることができるようになった。

○学習指導の工夫及びよさや可能性

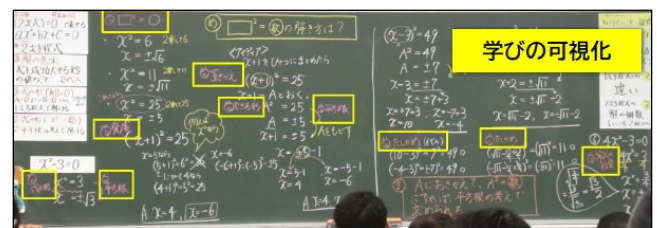


図6 可視化による学びの共通言語化

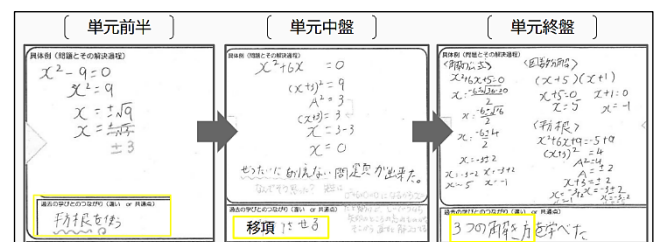


図7 可視化した学びの活用

生徒と共に学びを可視化する際、生徒に適度な学習負荷がかかったときに、「どうしてそうしたのか」、「どこに着目したのか」と理由や根拠を問いかけるようにした。

そうすることで、生徒の気持ちを伴った学びの可視化に結び付いた。また、こうして可視化された学びを生徒が何度か使う場面を設定して、使うことができた実感とともに、生徒が使って感じたことや気付いたことを付け加えていくことで、可視化した学びの意味や使い方をより具体的にすることにつながった。他にも、生徒同士の対話の際の共通言語として機能したり、終末における全学習内容のまとめや振り返りの負担軽減、学びの忘却防止につながったりすると考えられる。

2 「探究的な学び」に関わる学習指導法

第二年度研究では、「探究的な学び」推進力で二つ、「探究的な学び」適応力で一つの学習指導のポイントを示す。

(1)「探究的な学び」推進力を高める学習指導のポイント

「探究的な学び」推進力

○自分で学習をスタートさせたり、次の学習につなぐ力

【学習指導のポイント】

- 学びを基にした問いや学習課題づくり
- 問いを立てるための考えの疑問形化

【学習指導のポイント】学びを基にした問いや学習課題づくりについては①で、【学習指導のポイント】問いを立てるための考えの疑問形化については②の実践事例で紹介する。

① A小学校3年算数科（たし算とひき算の筆算）の実践事例より

○学習指導の実際

たし算の計算の仕方を統合するために、それまでの学習で児童が働かせてきた「繰り上がり」や「まとまり」等の「見方・考え方」を振り返って短い言葉に可視化しながら、3桁同士の筆算の学習課題づくりに取り組んだ。「数を変える」という「見方・考え方」を働かせて2から9までの数カードの組合せで計算した後、教師から1のカードがさりげなく提示された。すると、児童から1から9までの数字を「すべて1回ずつ使いたい」という声上がり、それを学習課題の条件とした（図8）。

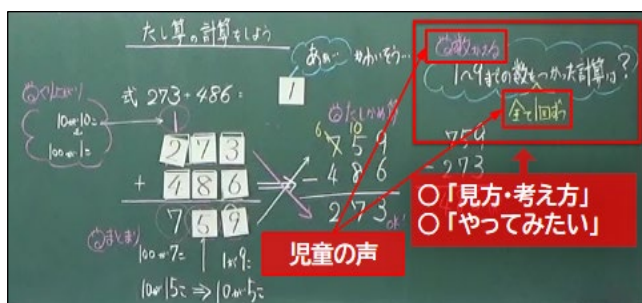


図8 学びが反映された児童の声

何度も数字を並べ替えて、可視化した「見方・考え方」を確認しながら計算し直すなど、「難しい」、「複雑」と学習負荷を感じつつも、楽しみながら試行錯誤を繰り返して学習課題に取り組む児童の姿につながった。

○学習指導の工夫及びよさや可能性

児童の働かせた「見方・考え方」や、児童の「やってみよう」等の思いを生かすことで、児童が、「やりたい」だけでなく、「やれそう」や「やる価値がある」と思えるような学習課題につなげることができる※10。また、「見方・考え方」を児童が意識できるように可視化して学習課題に取り組ませることで、改めて「見方・考え方」を働かせて鍛える機会にもなる。

※10 モチベーションの考え方の基盤となっている包括的な枠組みとして「期待×価値理論」がある（鹿毛，2022）。モチベーションを「期待」と「価値」の関数、すなわち両者の積として表現する。モチベーション理論において、「期待」は「実現可能性に関わる知覚や認識」であり、「価値」は「人を惹きつける要因」とされる（同上）。これを上記の学習課題づくりに敷衍するならば、まず、働かせた「見方・考え方」を可視化、共有してそれを活用しようとする中で、学習したものを使うのだから自分にもできそうだという児童の実現可能性の認識につながったと考えられる。さらに、ここでは記述できなかった授業者による「見方・考え方」と関わらせつつ、児童の必要感を引き出す教材提示の工夫により、児童が学習課題に魅力を感じられるようにすることで、児童のモチベーションの高まりやその後の学び続ける姿につながったと考えられる。

② B小学校6年国語科（紀行文）の実践事例より

○学習指導の実際

作品の初読の際、児童一人一人がメモした感想などを疑問形にして問いをつくる学習活動を設定した。まず、児童が自分の感想等を疑問形にするために、感想等と幾つかの「疑問詞」を見比べて組み合わせを選び、「？」を付けて疑問形にした。その際、疑問形にした自分の問いが、答えを考えることのできる問いの形になっているかを近くの友達と互いに確認し合った。それから児童一人一人の問いを全体で共有し、どのような問いがあるのか全員で確認した（図9）。

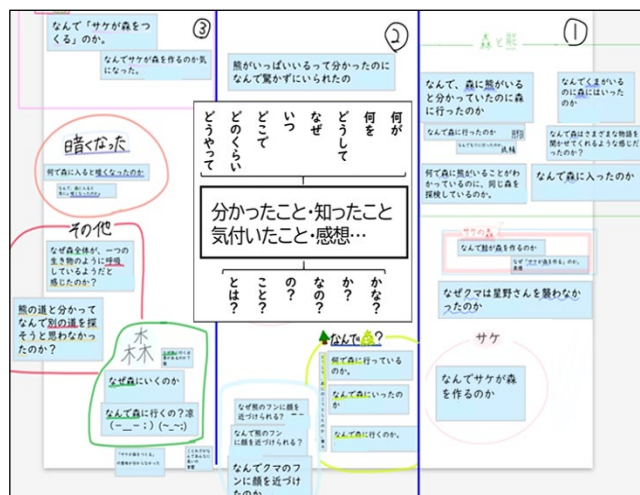


図9 問いの分類から学習課題へ

しばらく眺めていると、児童から「似た問いがある」という声が上がった。そこで、全員で似ている問いをまとめることにした。児童の中には、それぞれの問いのまとまりを見て話し合いながら、見出しを付け始める児童もいた。そして最後に、問いのまとまりや見出しを基に、全員で学習課題を考えた(図10)。

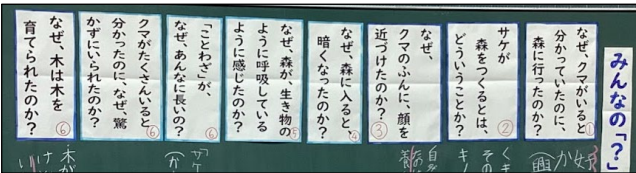


図10 児童が問いからつくり出した学習課題

○学習指導の工夫及びよさや可能性

問いを立てることは、自分の言葉で問題等に名前を付け直すことになる。問いを立てることで、答えや解決を意識できるようになり、問題等を自分事として捉えられることにつながる。これは、本研究における「批判的に学び続ける力」の3因子のうちの、自分の問題として事柄を捉える「問題を同定する力」と関連する(P.6参照)。また、問うことや問いをつくることに慣れていけば、児童自ら学びをスタートさせ、学びの中で生じた学習負荷を問いの形に変えて、次の学びに向かうことにもつながると考えられる。これらは、「学び続ける力」にとって欠かせない要素と言える。

(2)「探究的な学び」適応力を高める学習指導のポイント

「探究的な学び」適応力

○ゴールと照らし、手持ちの知識や情報を駆使して、手掛かりを探り続ける力

【学習指導のポイント】

○問いや学習課題をつくるための基準の共有

① B小学校6年国語科(文学的文章)の実践事例より

○学習指導の実際

単元導入時、過去に作品を読む中で困ったり、わからなかったりして学習が進まなくなった時のことを全員で想起した^{※11}。児童の「言葉の意味がわからなくなった」や「場面の變化に気付いてなくて困った」などの言葉を基に、読んでいてわからなくなったものとして「言葉の内容や意味」、「作品で大事なこと」、「作品で言いたいこと」、「登場人物の言動の理由」の四つに整理して「問いを考えるための基準」をつくった(図11)。

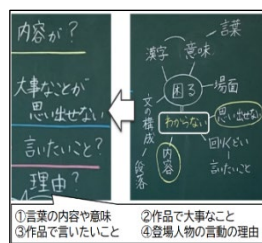


図11 問いづくりの着目点

基準に当てはまる「わからないこと」を見付けて、自分の問いをつくった(図12)。さらに、児童一人一人の問いを似たもので分類し、学習課題づくりにつなげた。

※11 児童生徒の論理的・知識的な理解だけでなく、感覚的・直感的な理解も含むため、「わからない」の平仮名表記で統一した。

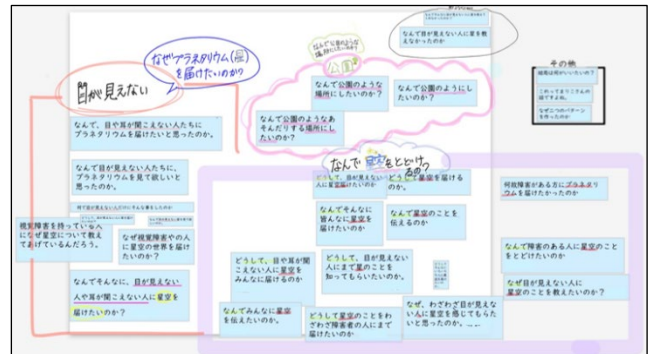


図12 「わからないこと」と問いのつながり

それぞれの学習課題に対する考えの共有後、学習課題と考えの関係から、改めてそれぞれの学習課題がどのような問いになっているのか、問いの特徴を考えました。そして、先の四つの基準を、作品中の出来事や状況、事実についての「言葉の意味や内容」、「作者の思い」、「登場人物の行動の理由」の三つに整理、更新した(図13)。

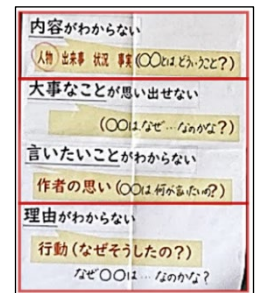


図13 整理による更新

さらに、別作品でも同様の流れで基準を活用して更新に取り組んだ。そして、作品を読んで問いを考える際の基準として、「登場人物の設定」や「作者の考え」、「登場人物の行動の理由」、「物語の構成要素」の四つに更新した(図14)。

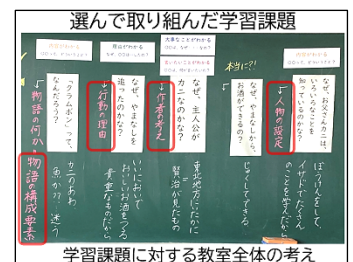


図14 焦点化による更新

○学習指導の工夫及びよさや可能性

授業の中で、児童の「わからないこと」を主題的に扱う学習指導の一つとして考えられる。上記の実践事例では、「問いを考えるための基準」の作成と活用、更新のプロセスを繰り返す中で、児童が問うことに徐々に慣れ、学習導入時の「どうしたらよいかわからない」という学習負荷を乗り越えて、学びをスタートできるようになった。また、更新の要となる問いや学習課題に繰り返し立ち返ることには、児童生徒の学びの自分事化の促進や学びの意味の実感につながる可能性が大いに含まれていると考えられる。

「個別最適化され学び」と「協働的な学び」のよさを同時に見いだす記述も確認できた（図20）。

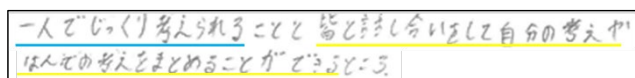


図20 よさの認識から見える「学びの変革」の兆し

また、図21の児童の記述からは、自分の「わからない」を「わかる」へと変えるために、根拠を見付けて自分の考えをつくり、友達の見えや考えと比べてよりよいものへと改善しているのが見て取れる。そして、最終的に学び続けるために必要な学び方や学びのよさに気付く、すなわち、学び続ける意味を見いだすことができていることも分かる。

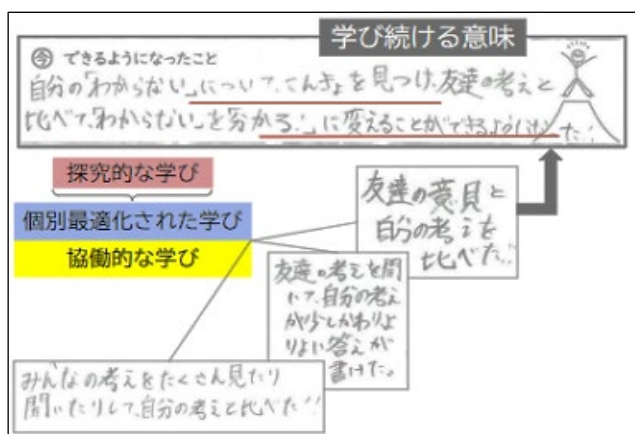


図21 学び続けるための意味や価値の実感

さらに、学びの意味を見いだしたこれらの児童生徒の実際の姿からは、これまでの個人の中で何かができるという閉じた学びの姿だけでなく、友達との関係で何かができるという、「学びの変革」が可能にする、自分と他者と共に開かれた学びの姿が垣間見られた。

(5) 『学びの変革』ガイドによる発信

研究当初から、研究の成果物の発信を研究のゴールに設定してきた。そのために、「学び続ける力」を切り口に調査、実践、観察を通して、児童生徒の行動やデータから証拠を収集し提示するという実証的な手順を大事にしてきた。その研究成果をまとめて作成したのが、『学びの変革』ガイドである（図22）。県内の教員が教室というリアルな学びの現場において「学びの変革」に挑戦するその背中を後押しできるように、具体的な授業改善の輪郭を提供する



図22 リーフレット型ガイド

ことを心掛けた。

2 今後の課題

(1) 『学びの変革』ガイド」活用の方の周知

今後、教員が『学びの変革』ガイド」を授業改善に活用できるように、発信の仕方を工夫する必要がある。県内公立学校への配布、Webサイト等への掲載、当センター研修での活用以外に、実際の学校現場等へ赴き、『学びの変革』ガイド」を活用した実践事例や活用のポイントを紹介したり、それらをまとめた動画を作成、発信したりするなど、『学びの変革』ガイド」の具体的な活用の仕方の周知を図りたい（図23）。



図23 ガイド関連二次元コード

(2) エビデンス・ベースドな教育実践の推進

2年間の調査研究を通して、質問紙調査等の教育データ知と授業者の実践知を往還させて、学習指導の工夫・改善や授業づくりに取り組む重要性を再認識した。

本県では、全国学力・学習状況調査やふくしま学力調査の結果を分析して、授業改善や学力向上に生かすエビデンスに基づく教育実践を推奨および推進している。しかし、各学校においてその重要性や可能性の共有が十分でないことが推測され、教育データの効果的な活用による児童生徒の資質・能力の育成につながっていないのが現状と思われる。そこで、教員や学校が教育データ分析の主体となり、分析結果を基に自身や自校の指導・支援を振り返り、効果的な教育実践の編み直しや創造につなげるための、学校現場でできる教育データ活用の在り方を模索していく必要がある。

〈参考・引用文献〉

- 1) 第7次福島県総合教育計画
(福島県・福島県教育委員会 2021年)
- 2) 令和6年度学びの変革推進プラン
(福島県教育委員会 2024年)
- 3) 令和6年度授業改善グランドデザイン
(福島県教育庁義務教育課 2024年)
- 4) モチベーションをまなぶ12の理論ーゼロからわかる「やる気の心理学」入門！ー 鹿毛雅治編
(金剛出版 2012年)
- 5) 批判的思考力を育むー学士力と社会人基礎力の基盤形成ー 楠見孝・子安増生・道田泰司
(有斐閣 2011年)
- 6) 研究紀要第53集 (福島県教育センター 2024年)
- 7) モチベーションの心理学ー「やる気」と「意欲」のメカニズムー 鹿毛雅治 (中央公論新書 2022年)