

令和7年度 合川小学校 研修実施計画書

1 研究主題及び教科

研究主題	自ら学び続けるこどもの育成 ～つながりを意識した探究的な学習を通して～
教科・領域	生活科、総合的な学習の時間

2 主題設定の理由

本校と中学校区の現状

合川小学校は、全校児童数59人、3・4年生で複式学級を有する過小規模校である。令和7年度末で合川小学校は閉校し、令和8年4月より、同じ天栄中学校区の郡山小学校、天名小学校とともに再編し、新たに天栄小学校となる。天栄小学校では、これまで3校で培われた取組を継承し、先進的な教育を実践する学校を目指す。その先駆けとして、今年度、天栄中学校と郡山小学校は文部科学省「リーディングDX事業」の指定校、合川小学校と天名小学校は同事業の連携協力校となっている。

今年度、合川小学校が属する天栄中学校区では、「自ら学び続けるこどもの育成～未来を切り拓く天栄のこども～」という研究主題を設定している。このテーマのもと、各校で、こどもたちが自ら課題に向き合い、人と協働しながら、生涯にわたって学び続け、自分の未来を切り開いていく力を育むことを目指す。同校区内で互いに研究授業を見合ったり、校内研修の様子を共有したりするなど中学校区で連携を図りながら、研修を進めていく。

昨年度の研究

令和6年度、本校は研究主題を「自ら『問い』をもち、思考を広げ深め合う児童の育成～仲間と共に学びを楽しむ授業を通して～」とし、誰もが自分らしい意見を言えるようにすることを研究の重点に据えてきた。

この主題を設定した背景には、本校の小規模・複式学級特有の課題がある。本校は昨年度から、鈴鹿市内で初めて複式学級を有する過小規模校となった。そのため、人間関係が固定化され、こどもたちが安定した関係を壊すことを恐れ、反対意見を言うことに消極になる傾向があった。

しかし、本来、よりよい人間関係を築くためには、自分の考えをきちんと伝えることが重要である。また、異なる視点からの意見が交わされることで対話は活性化し、学びも一層深まる。そこで本校では、反対意見を伝える力と、異なる意見が出ることを豊かさとして受け止める価値観を育ててきた。

昨年度の研修では、「問い」をもつことに重点を置いて取り組んだ。こどもから疑問や感想を引き出し、そこから「問い」をつくって、学級や小集団で学習課題として共有し、その課題を解決する学習に取り組んだ。また、学習課題を解決するための具体的な手立てや方策、まとめ方や表現の仕方について、ルーブリックに示してこどもたちと共有した。

これらの手立てにより、こどもたちは学びの目的を意識しながら意見を交わす姿が見られるようになった。すなわち、集団の中で目的や見通しが明確になれば、意見の違いは単なる対立ではなく、学びを深めるヒントになることを実感できた。このことは、反対意見を伝える力と、異なる意見を豊かさとして受け止める価値観の育成に有効であった。

一方、昨年度の取組から課題も見つかった。こどもたちは意見の整理や分析に十分な経験がなく、話し合いの中ですぐに多数決に頼ってしまう場面があった。また、小集団では意見を出し合うことができて、学級全体の場で発表することには自信がもてない様子も見られた。

研究主題・研究を進める教科の設定

昨年度の研修の成果と課題を踏まえ、今年度は研修を進める教科を「総合的な学習の時間」（以下、総合）とすることにした。総合では、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」といった探究のプロセスを意識しながら、学習を進めることが求められている。子どもたちが課題を学級やグループで共有し、何を目的に情報を集めるのか、何を目的に整理・分析するのかを明確に考えながら取り組むことで、学びに一貫性につながりをもたせることができる。課題を多面的・多角的に捉え、あらゆる立場から意見を交わす力を養うこともできる。また、課題の共有や意見交換だけでなく、まとめ・表現の機会を積極的に設定することで、子どもが自分の考えに自信をもって発信できるようにしていく。

これらの特性を活かし、今年度の研修では、総合を中心に据えることとした。なお、低学年では総合が設定されていないため、生活科を中心に研修を進めることとする。生活科では、身近な生活や自然、社会に主体的に関わり、問題を見つけ、考え、表現する活動が重視されており、総合的な学習の時間に求められる探究的な学びの基礎を育むことができる。校内の課題や研修の意図を踏まえ、生活科の学習を通して、課題の設定や情報の収集・整理、意見の共有・発信などに取り組み、探究的な学びの基礎を培っていく。

また、本校は、天栄中学校区で実践する「リーディングDX事業」の連携協力校として、一人1台端末やクラウド環境を活用しながら、こどもの「主体的に学ぶ力の育成」を図るとともに、こども自身が「自立した学習者」となれるよう研修を推進する。中学校区で設定された研究主題「自ら学び続けるこどもの育成～未来を切り拓く天栄のこども～」の前半部分を踏襲し、今年度の合川小学校の研究主題を「自ら学び続けるこどもの育成 ～つながりを意識した探究的な学習を通して～」として、子どもたちが未来を切り拓く力を養いながら、学びのつながりを意識した探究的な学習を進めていくことを目指す。

3 研究内容及び方法

3. 1 研究構想

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」に

各学校は、第1に示された総合的な学習の時間の目標を踏まえて、各学校の総合的な学習の時間の目標や内容を適切に定めて、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する必要がある。ここに総合的な学習の時間の大きな特質がある。

と示されている。同資料に示されている「総合的な学習の時間の構造イメージ」の図に従い、本校の総合的な学習の時間の目標及び内容は下図のように示す。



また、この図をもとに今年度の研修の取組を研究構想図として以下のようにまとめる。



3. 2 具体的な取組

(1) 自ら学び続けるこどもを育成する取組

前述の通り、「リーディングDX事業」の連携協力校として、こどもたち自身が「自立した学習者」となれるよう研修を推進していく。そのためには、授業の中で「個別最適な学び」の成果を「協働的な学び」に生かし、さらにその成果を「個別最適な学び」に還元するといった、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指す。

①「個別最適な学び」

「個別最適な学び」とは、こども自身が自分に合った学び方や学ぶ内容を選択し、主体的に学ぶことを目指す学習である。教師はそのための環境を整え、適切な支援を行う役割を担う。

その具体的な在り方として、「指導の個別化」と「学習の個性化」の二つが示されている（中央教育審議会答申 2021）。「指導の個別化」は、すべてのこどもが目標達成を目指し、個々の学力や特性に合わせた方法で学習を進め、「学び方」を身に着ける学びである。「学習の個性化」は、個々の興味・関心や必要性に合わせて、自ら学習を深め、広げる学びである。

ただし、「個別に対応する」ことを、「難易度別プリントの提供」や「早く終わった子への発展問題」といった学習課題の分化に留めることは、「自立した学習者」を育てるという観点からは適切とは言えない。

本来目指すべきは、こどもが自らの学びを調整し、必要に応じて学習の方法や内容を選択しながら主体的に進めることである。そのためには、自由進度学習や課題選択学習といった、こどもに委ねる学習形態を取り入れ、自分自身の問いを見つけて深めていけるような授業づくりが望ましい。

	1	2	3	4	5
学習課題	教師が決める	こどもと相談しながら教師が決める	こどもが選択肢から選ぶ	こどもが選択肢を作り選ぶ	こどもが決める
学習過程	教師が学習過程を進める	こどもが学習過程のどこか自覚する	こどもが学習過程を進める	ほぼこどもの意思決定で学習過程を進める	子どもの意思決定で学習過程を進める
学習形態	教師が決める	こどもと相談しながら教師が決める	過程の一部でこどもが決める	過程のほぼ全てでこどもがきめる	こどもが決める
ツール	教師が決める	こどもと相談しながら教師が決める	こどもが選択肢から選ぶ	ほぼこどもが決める	こどもが決める
場所	教師が決める	こどもと相談しながら教師が決める	こどもが選択肢から選ぶ	ほぼこどもが決める	こどもが決める
ペース	教師が決める	こどもと相談しながら教師が決める	一部こどもが自分でペースを決める	ほぼこどもが自分でペースを決める	こどもが自分でペースを決める

【出展】5月12日（月）郡山小学校授業研修会 大久保紀一郎先生 提示資料

授業改善の一助として、上に示す表を参考にする。この表は、課題設定・学習過程などを教師がどの程度こどもに委ねているかによって授業を段階的に整理したものである。授業を構成する要素の多くを、こども自らが決めて進められるようにすることを理想としている。

また、学習をこどもに委ねる際には、教師が「見通し」と「振り返り」の指導を意識することが重要である。「見通し」では、こどもが課題を把握し、目標を立て、どのように学習を進めるか計画することで、学びへのモチベーションが高まる。「振り返り」では、当初立てた目標や計画と照らし合わせながら、学習の成果や課題、成功や失敗の要因を自分なりに捉え直す。

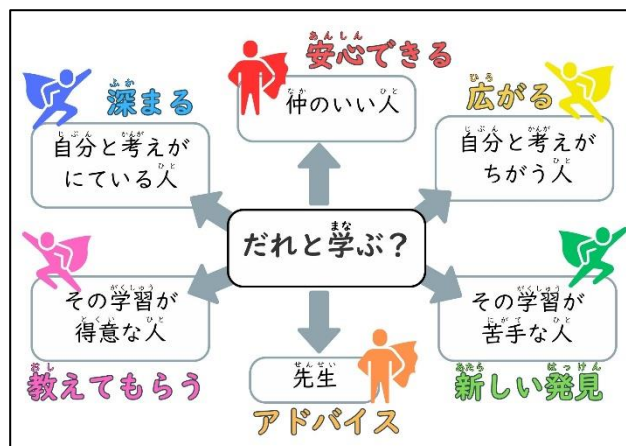
このように、「見通し」と「振り返り」の機会を適切に位置づけることで、こども一人一人が自分に合った学び方を調整しながら、より主体的な学習者へと成長していくことが期待される。

②「協働的な学び」

子どもたちがお互いを支え合い、話し合いながら学習することが「協働的な学び」である。子ども一人一人のよい点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わせられ、より良い学びを生み出していくようにすることが重要である。

ただし、教師が一方的に「ペアで相談しましょう」「グループで話し合いましょう」と指示するだけでは、「自立した学習者」を育てるという観点からは不十分である。子どもたち自身が、学習の内容や目的に応じて、どのような学習形態が効果的かを判断し、自ら選択できる授業が望ましい。

そのためには、「誰と学ぶか」を意識的に選ぶ力を育てることが大切である。そこで、右の図を教室に掲示し、「誰と学ぶか」「その人と学ぶことでどんな良さがあるか」を可視化することで、自分にとってよりよい学び方を自ら選べるようにする。このような視点をもって学習に取り組むことで、学ぶ相手によって得られる学びの質が変わることを子どもたちが実感し、「協働的な学び」はさらに豊かに、深まりのあるものになっていく。



また、「協働的な学び」を充実させるためには、学級が「わからない子」や「困っている子」を大切に学習集団であることが重要である。教師が「わかった?」「できた?」と問いかけた際に反応するのは、すでに理解できているこどもである。一方で、「わからなかった人?」「今の難しかった?」といったように、理解が不十分なこどもを対象とした声かけを日常的に行うことで、「わからない」と安心して言える雰囲気をつくる。

さらに、「わからない」と伝えられた場合には、その姿を価値づけ、そのこどもに向けて、理解しているこどもが説明を行うよう促す。こうした働きかけにより、理解しているこどもが、わからないこどもの立場に立ち、目的意識をもって伝える経験を重ねていく。

このような習慣を学級に根づかせることで、子どもたちは協働して学ぶことの意義や価値を実感しながら、学習をより深めていくことができる。

③一人一台端末の活用

クラウド環境を活用することで、共同編集や他者の作業の参照が可能になる。他者が入力した情報を常に確認できるため、自分の考えを調整しようとする姿を引き出すことができる。また、非同期型コミュニケーションにより、必要なときに必要な相手に働きかけることが可能となる。そのため、一人一台端末の活用は、「個別最適な学び」を実現するうえで非常に有効である。

さらに、共同編集を通して他者の作業を意識することで対話が活性化される点や、同じ場所に集まらずとも各自の端末で他者の入力内容を確認できる点は、「協働的な学び」の充実にもつながる。これにより、自他の考えの共通点や相違点、全体の傾向に気づくことが促される。

こうした特性を踏まえ、一人一台端末は授業において積極的に活用していく。

「自立した学習者」の育成を目指した授業は従来の授業形態と異なる部分も多いため、すぐに目指す形の授業に切り替えることは難しいと考えられる。そこで、以下に示すような「中期的な目標」と「長期的な目標」を設定し、段階的に授業改善に取り組んでいく。

【中期的な目標】

- ・あらゆる教科で実践を行う。そこから課題を見つけ改善していく。
- ・郡山小学校や春日井市の出川小学校などリーディングスクール事業指定校の実践から学びを得て、自校の実践に取り入れる。
- ・研究主任を中心に、校内の授業公開を行う。また、校内研修会で授業の実践報告をする

【長期的な目標】

児童が自ら学習を進めることができる。

来年度に開校する天栄小学校での主体的な学びにスムーズに移行させるための素地を養う。

(2) 学びのつながり ～探究的な学習による地域に根ざした課題の解決～

総合については、小学校学習指導要領解説において、「課題を見だし、課題を解決するための方法や手順を考え、情報を集め、整理・分析してまとめたり表現したりする一連の学習活動の過程を重視することが必要である」と示されている。また、総合の目標を「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方について考えていく」ための資質・能力を育成することとしている。探究の過程として次の①～④が示されている

①【課題の設定】

体験活動などを通して、課題を設定し課題意識をもつ

②【情報の収集】

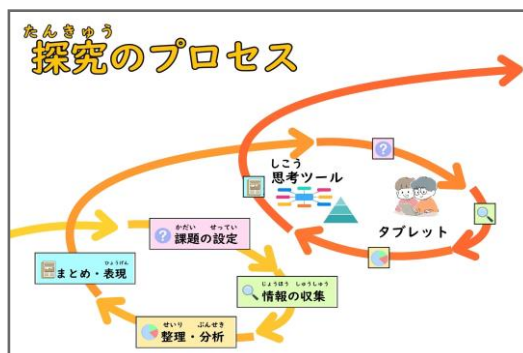
必要な情報を取り出したり収集したりする

③【整理・分析】

収集した情報を、整理したり分析したりして思考する

④【まとめ・表現】

気づきや発見、自分の考えなどをまとめ、判断し、表現する



こうした探究の過程は、いつも①～④が順序よく繰り返されるわけではなく、順番が前後することもあるし、一つの活動の中に複数のプロセスが一体化して同時に行われる場合もある。

生活科においても、学習指導要領解説（生活科編）に、「身近な生活に主体的に関わる活動を通して、問題を見だし、追究し、生活をよりよくしようとする態度や資質・能力を育むことが大切である」と明記されている。

このように、両教科とも、こどもが自ら課題を見だし、情報を活用しながら主体的に学習を進める探究的な学びの過程を重視している。そのため、本校では、こどもと教師がともに探究的な学習の過程を意識し、課題の設定からまとめ・表現までを一貫して見通しをもって取り組む。

そこで、右図の探究的な学習過程についての掲示物を授業で示し、課題を解決するための手順をこどもが意識できるようにする。左側が中・高学年用、右側が低学年用である。この掲示物は研修を進める2教科に限らず、あらゆる教科や教育活動で活用していく。初期段階では、教師が「情報収集」「整理・分析」などの過程を示す掲示物を示し、具体的

な学習活動と探究の各過程とを結びつけながら指導を行う。こうした手立てを通して、こどもが自ら探究的な学習の過程を意識し、問題解決に向かう際に主体的に活用できるようにしていく。

ただし、学習指導要領解説（総合編）にも記述されているように、物事の本質を探ってみ極めようとするとき、活動の順序が入れ替わったり、ある活動が重点的に行われたりすることは、当然起こり得ることであるため、この一連の学習活動の過程を固定的に捉える必要はない。

また、本校は今年度末で閉校する。こどもたちがこれまで親しんできた地域について、改めて関心をもって見つめ直し、地域の魅力や支えてくれた人々に気づき、学びを深める機会とした。そこで、全学年で地域に根ざした学習内容を扱い、年度末にある閉校式で地域の人々に向けた発信することを目指した学習を行う。

かだい せってい 課題の設定	? めあてをもつ
じょうほう しゅうしゅう 情報の収集	やってみる
せいり ぶんせき 整理・分析	きづく
ひょうげん まとめ・表現	あらわす

(3) 心のつながり ～「あいかわパワー」(非認知能力)の育成～

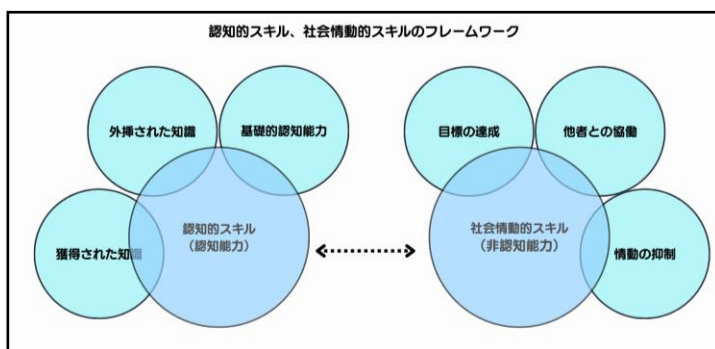
今年度の取組の一つとして、こどもが非認知能力を自覚して学習に臨み、自身の学習の仕方について振り返る活動を通して、非認知能力の育成を図る。

小学校学習指導要領解説(総合編)において、「学びに向かう力、人間性等」に関しては、「探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う」ことが示されている。

また、小学校学習指導要領解説(生活科編)においても、「気付きは確かな認識へとつながるものであり、知識及び技能の基礎として大切なもの」とされており、特に自分自身への気付きを大切にしている。自分自身への気づきとは①集団生活になじみ、集団における自分の存在に気付くこと、②自分のよさや得意としていること、また、興味・関心をもっていることなどに気付くこと、③自分の心身の成長に気付くことの3つが例として挙げられている。

このような記述から、総合的な学習の時間と生活科の両教科で示されている内容は、非認知能力と深い関わりがあることが考えられる。

非認知能力は、OECDが提唱する「社会情動的スキル」と同義で扱われており、情動スキル(認知能力)とあわせて、学習や生活の基盤となる力として位置づけられている。社会情動的スキルは、「目標の達成」「他者との協働」「感情のコントロール」の3つの観点に分類されており、本校ではこれらをこどもに伝える際に、「あいかわパワー」と名付けて整理した。



「あいかわパワー」は、「あいづちパワー」「かがやきパワー」「わくわくパワー」の3つで構成されており、それぞれの頭文字を合わせて名付けている。これらの力は、学習指導要領の3つの柱のうち、「学びに向かう力、人間性等」の育成に資するものであると捉えている。

授業や学校行事の中で、どのような行動をしたとき、どんな気持ちをもったときに、それぞれのパワーが発揮されたといえるのかをこどもと共有するために、右図のように非認知能力の具体的な姿をまとめ、こどもたちに示す。特に、学習や学校行事などの場面を振り返る際には、「今日の学習では解き方を友達に教えてもらえて理解できたから、あいづちパワーを出せた。次回の授業では自分一人でわかるようになって、かがやきパワーを感じたい」といったように、自分が発揮できた力とそれによって生まれた気持ちや次への意欲を結びつけてこども自身に言語化させたい。また教師は、こどもがそうした前向きな振り返りができるような学習活動や発問、価値付け、振り返りの場の設定を工夫する。これにより、こどもが学習や活動の中で自らの非認知能力の発揮に気づき、意識的に育てていくことを目指す。



「あいかわパワー」について

非認知能力は、本来「社会情動的スキル」とも呼ばれるように、経験や練習を通じて身につける技術や能力=スキルとして捉えるのが適切である。同じ「力」に関する言葉でも、一時的な爆発力や影響力を示す「パワー」では、その本質を正確に表現しきれない。

しかし、「スキルを習得する」ことよりも、「パワーを発揮する」ことの方が、こどもたちにとっては身近で挑戦しやすい表現である。また、学習の振り返りを行う際に「どんなスキルを身につけたか」よりも、「今日はどんなパワーを発揮できたか」と考えた方が、その瞬間の行動や取組に意識を向けやすくなると考えられる。

こうした理由から、こどもたちが授業や活動を振り返る際には、「非認知能力のスキル」をあえて「パワー」と表現し、その発揮を実感できるようにする。そして教師は、1時間の授業や1つの行事の中でどのような「パワー」をこどもたちが発揮したかを丁寧に見取りながら、それが少しずつ「スキル」として定着していくよう、意図的に働きかけていく。

①「あいづちパワー」

他者との協働を表すスキルである。鈴鹿市が重点的に取り組む4つの非認知能力のうちの「社会性」に当たる。よりよい考えを求めて、進んで人と関わる「社交性」や、他者の状況や心情に心を配り、手助けしようとする「共感性」、異なる意見を受け入れ、合意形成しようとする「協調性」を発揮したとき、「あいづちパワー」を発揮したと捉える。

教師は、こどもが意見を交換したり、協働的に活動したりできるような授業を展開していく必要がある。ペアやグループで相談をする活動を取り入れることは元より、自分と自分以外の考えを比べ、多様な考えがあることを可視化するために、考えを表や思考ツールにまとめることも、「あいづちパワー」を発揮するために有効である。また、「共感性」などを発揮しているかを見取るためには、こどもの思いを表出させるような声かけも必要である。例えば、学習で困っている子に話しかけているこどもがいたとする。この子は「共感性」を発揮しているといえる。一方、その様子を見ているだけのこどもがいたとする。もしもそのこどもが「あの子は、まず自分で考えているから少し待とう。それでも難しそうであれば、話しかけよう。」と考えていたとすれば、相手の立場に立って考えるという意思をもっているため、「共感性」を発揮していると判断できる。こうした見ているだけでは判断できないこどもの思いを把握するために、教師は「どうしようと思っているの」といったような聞き取りを行うことも重要である。

②「かがやきパワー」

感情のコントロールを表すスキルである。鈴鹿市が重点的に取り組む4つの非認知能力のうちの「自己肯定感」に当たる。自分の良さを感じたり自分に合った解決方法を選択したりするなど「自己効力感」や、失敗した時に結果ではなく過程の良さに目を向けたり、困難な課題の解決に向けて何を変えればよいかを意識したりする「レジリエンス」を発揮したとき、「かがやきパワー」を発揮したと捉える。

教師は、授業や行事に取り組む中で、こども自身が意思決定できる場を設定していく。こどもが課題を解決するために自分に合った方法を選択し、成功体験を積み重ねていくことで、自己肯定感や自己効力感を高めることができる。もし、こどもが課題解決に失敗したとしても、失敗を肯定的に捉え直させたり、どこをどのように改善すればよいかを考えさせることで、レジリエンスを発揮できる。そのためには、ルーブリックなどに課題解決の観点を明示したり、写真や動画で学習活動を振り返ったりできるようにすることが有効であると考えられる。

③「わくわくパワー」

目標の達成を表すスキルである。鈴鹿市が重点的に取り組む4つの非認知能力のうちの「やりぬく力」に当たる。最後まで諦めない「忍耐力」や多様な考え方で試行錯誤する「粘り強さ」の向上や習得を目指す。これらの非認知能力は、こどもが自らその行動をすることの価値や意味を理解し、自らの意思で行動することが不可欠である。こどもが学習や活動に対して、「価値」と「見通し」の2つの面への支援を同時にすることで自らやろうという動機を高め、行動することを促していく。（河村茂雄、『子どもの非認知能力を育成する教師のためのソーシャルスキル』、誠信書房、2022、90頁）

従って、目標の達成を表すスキルは「粘り強く取り組めたか」を指標とせず、「やくにたちそう」「もうすこしでわかりそう」といった価値や見通しをもてたかどうかを、「わくわくパワー」と示すこととした。

教師は、こどもにとっての学習の価値を高めるために、この学習を行うとどんなメリットがもたらされるか具体的に説明したり、自分事と感じられるようにする活動（精緻化）を位置付けたりする必要がある。精緻化とは、新しく学んだ情報に、自分の知っていることや経験を結びつけて、意味を深めたり、記憶に残りやすくしたりすることである。すなわち、「言葉の意味や人物の心情を理解して音読劇として表現する」「コンパスの使った三角形の描き方を理解して、美しい模様を描く」「戦国時代の武将について学び、新聞にまとめる」などのパフォーマンス課題を教師が設定してこどもに取り組ませることで精緻化を図ることができる。こうした学習を行うメリットやパフォーマンス課題に取り組ませること、学習の計画などを、単元の前半に伝えることで、学習の価値だけでなく、見通しをこどもにもたせることができると考えている。

なお、鈴鹿市が重点的に取り組む4つの非認知能力は「社会性」「自己肯定感」「やりぬく力」の他に「自制心」がある。自制心は感情のコントロールを表すスキルに含まれるが、自制心に直接働きかけるのではなく、他の非認知能力の発揮と共にこどもたちが自然と自制心を発揮しているものと捉えている。学校の中で、こどもたちは一定のルールのもとに集団で学び、遊ぶ中で、目標を達成したり、失敗を繰り返し経験する。失敗を乗り越えたり、目標を達成したりする経験が自己制御を促進することが報告されている。（小塩真司、『非認知能力 概念・測定と教育の可能性』、北大路書房、2021、61 頁）

課題解決という目標に向かって、他者と協力したり、学習の価値や見通しをもったりしながら学びを進めていくことで、こどもたちの自制心を涵養していく。

(4) 見方・考え方のつながり ～深い学びを目指した資質・能力の育成～

総合的な学習の時間においては、探究的な見方・考え方を働かせながら、こどもの資質・能力を育成することを目標とする。探究的な見方・考え方には、主に以下の二つの要素が含まれる。

第一に、総合的な学習の時間に固有の見方・考え方を働かせることである。これは、広範な事象を多様な角度から捉え、実社会・実生活の課題を探究し、自己の生き方を問い続ける視点である。

第二に、各教科等における見方・考え方を総合的に働かせることである。総合的な学習の時間における学習活動においては、各教科等の特質に応じた見方・考え方を、探究的な学習の過程において、必要に応じて適切に活用する。各教科等の「見方・考え方」とは、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」という、その教科特有の物事を捉える視点や思考方法であり、こどもたちの深い学びを実現するための重要な要素となる。

そこで、本校では、各教科の見方・考え方を教師とこどもが意識できるように、「国語のめがね」「社会のめがね」「算数のめがね」「理科のめがね」の4つを提示し、教室に掲示する。こどもたちは、各教科の「めがね」を通して示された視点を手がかりに、各教科における問題解決に取り組む。

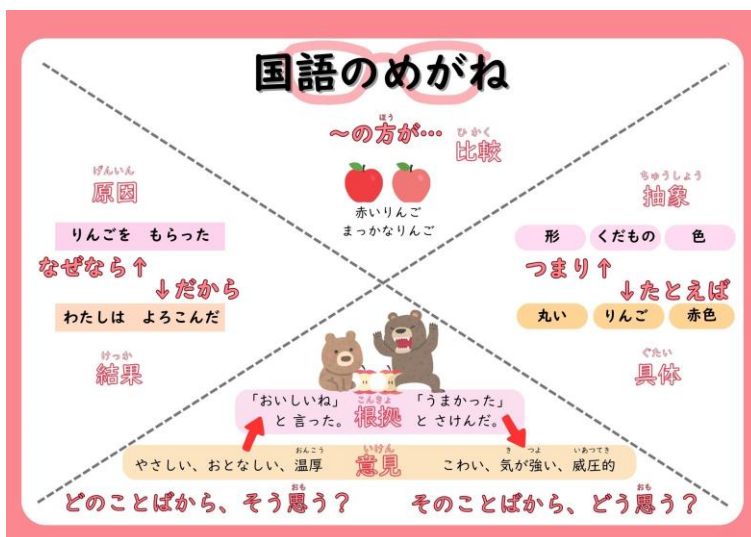
○「国語のめがね」

言葉による見方・考え方を意識させることを目的とする。「国語のめがね」を通して、似た意味の言葉であっても、表現の細かな違いによって生じるイメージの差異を比較させたり、文と文、段落と段落といった情報と情報の関係性（例えば、原因と結果、具体と抽象など）に気づかせたりする。また、言葉を根拠として自身の考えを形成したり、反対に、特定の意見の根拠となる言葉に着目したりする。

例えば、小学校2年生の教材である「どうぶつ園のじゅうい」を題材とした学習活動において、「じゅういさんの仕事はいくつあるか」という問いを提示する。本文中の具体例のみを数えると7種類の仕事が挙げられているが、最初の段落にある

「わたしのしごとは、どうぶつたちが元気にくらせるようにすることです。」という記述を含めると、8種類と捉えるこどももいると考えられる。この差異について話し合うことを通して、こどもたちは2～7段落に記述されている内容が具体的な事例を示した「『たとえば』の仕事」であり、1段落の内容がそれらの具体例をまとめた「『つまり』の仕事」、すなわち具体と抽象の関係であることを理解する。さらに、動物が登場しない「日記を書く」「お風呂に入る」といった活動を仕事として数えないこどもがいる可能性も考えられる。これらの活動が仕事であるかどうかを検討する際には、「～のです」という文末表現に着目させ、「なぜなら」「だから」といった接続詞を用いることで、原因と結果の関係を意識させる。

このように、「国語のめがね」に示された視点を活用することで、こどもたちは段落や文の関係性をより深く理解し、自身の思いや考えを多角的に発展させる学習に取り組むことが期待される。



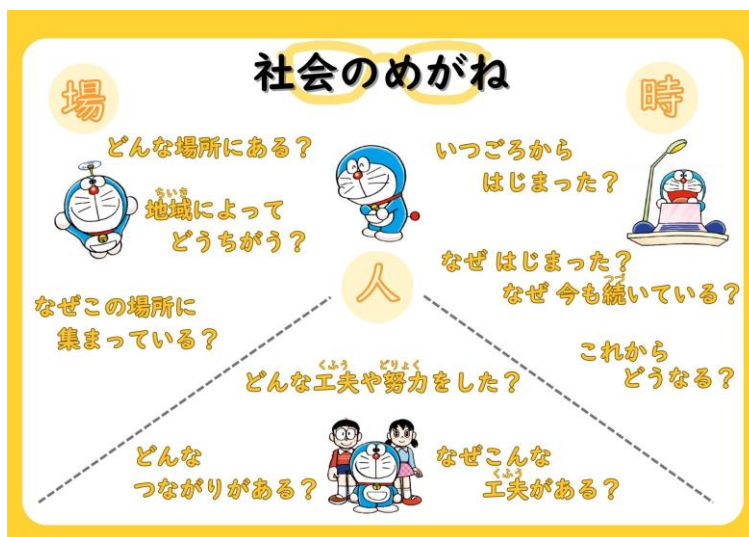
○「社会のめがね」

社会的事象の見方・考え方を働かせることを意識させる。「社会のめがね」では、地理的な視点（場）、歴史的な視点（時）、関係的な視点（人）について、問いの形で提示している。これらの視点を示すことで、こどもたちが社会的事象をより具体的に捉え、考えるべき焦点が明確になるようにする。

例えば、小学校5年生の農業の学習において、米の価格の変化や消費量に関する資料を示す。こどもたちに場・時・人の各視点から

着目させることで、生産者や消費者の立場に立って多角的に考え、問いをもたせる。「お米はどこでどのように作られ、私たちの手元に届くのだろうか」（場）、「農家の人や流通に関わる人は、どのような工夫や努力をしているのだろうか」（人）、「米の消費量は減少しているが、これからの米作りはどうなっていくのだろうか」（時）といった課題を設定し、調べたり話し合ったりする活動を通して、学習を深化させていく。

このように、資料を通してこどもたちを社会的事象と出せ、広がったこどもたちの興味・関心を絞り込み、学習の方向性を定めることで「単元の問い」を立てる。この絞り込みと方向づけを行うための視点として、「社会のめがね」を活用していく。



○「算数のめがね」

数学的な見方・考え方を働かせることを意識させる。「算数のめがね」を通して、こどもたちは問題に対して、数や図形の特徴や本質を探る視点から見つめ、統合的・発展的に考察し、解決へと導く。

例えば、小学校1年生の足し算の学習において、 $1+9$ 、 $3+7$ 、 $6+4$ と書かれたカードを提示する。こどもたちはいずれの式の和も10になることに気づく。そこで教師が「答えが10になる足し算は3つもあるんだね。」と投げかけると、こどもたちは「他にもある」と主体的

に考え、他の式を類推して発表する。新たに出てきた式を加え、カードを整理して並べることで、「たされる数とたす数を入れ替えても答えは10になる」「たす数が1増えると、たされる数が1減る」といった規則性を見出し始める（帰納的な考え方）。さらに教師が「答えが10になる足し算のときには、何か決まりがあるようだね。」と問いかけると、こどもたちは「答えが9の式だったらどうなるだろうか」「引き算だったらどうだろうか」と、思考の範囲を拡張していく。その後、 $1+8=9$ という式を提示し、「10のときと同じように、たされる数を1増やして、たす数を1減らすと $2+7$ で答えは9になる」というように、先に見出した規則性を活用することで、「答えがいくつであっても、たす数が1増えれば、たされる数を1減らすと和は変わらない」という普遍的な規則性に気づくことができる（演繹的な考え方）。

このように、「他にも」「～だったら」「同じように」「活かす」といった言葉を意識的に用いながら、「算数のめがね」を通して数学的な見方を働かせ、問題解決を図る。



○「理科のめがね」

理科の見方・考え方を働かせることを意識させる。「共通性・多様性
の見方」、「量的・関係的な見
方」、「時間的・空間的な見方」、
「質的・実体的な見方」を示してい
る。

例えば、小学校5年生「物の溶け
方」の学習で、ビーカーAとBのどち
らかに水か食塩水が同じ量ずつ入っ
ていたとする。AとBのどちらが食塩
水か確かめる実験方法について考え
る。目には見えないが、液体の中に
食塩が存在するのではないかという

「**実体的な見方**」で捉えると、水溶
液の重さを調べるという実験を考え、重い方が食塩水なのではないかと予想できる。また、「**量的・関係的な見方**」で捉えると、A、Bそれぞれに同量の食塩を加えていったときの溶け残った食塩の量を観察するという実験を考えることができる。溶け残った食塩の量ではなく、溶け切るまでの時間を測定する実験であれば、「**時間的な見方**」を働かせたといえる。いずれの実験も、水溶液の重さ、溶け残った食塩の量、溶け切るまでの時間など着眼点は異なるが、AとBの違いに着目しているため「**多様性
の見方**」で捉えようとしているといえる。

このように、自然の事物・現象についての問題と出会った子どもたちが、科学的に解決するための予想や仮説、実験方法を考えるための視点として「理科のめがね」を示していく。

教師は教材研究や授業の計画を行う際、これらの「各教科のめがね（見方・考え方）」を意識することが重要である。また、個別学習や自由進度学習といった、こどもに学びを委ねる場面においても、子どもたちが自ら課題を発展させていくための視点として、「各教科のめがね」を意識できるようにすることで、「個別最適な学び」の充実を図る。

さらに、各教科で育まれた見方・考え方を総合的な学習の時間にも活用し、探究的な問題解決につなげていく。その際には、音楽科や体育科など、あらかじめ「めがね」として明示されていない教科についても、それぞれの教科特有の視点を意識しながら問題解決を進められるようにしていく。



(5) 思考のつながり ～情報活用能力と 言語能力の育成～

小学校学習指導要領解説（総合的な学習の時間編）において、「他教科等及び総合的な学習の時間で身に付けた資質・能力を相互に関連付け、学習や生活において生かし、総合的に働くようにすることが求められている。その際、言語能力、情報活用能力など全ての学習の基盤となる資質・能力を重視すること」が求められている。

言語能力を育み、活用するために、比較する・分類する・関連付けるなどの「考えるための技法」を活用させながら、言語により分析し、まとめたり表現したりする学習活動を行う。「考えるための技法」を活用・習得するには、思考を可視化し、整理・操作しやすくする「思考ツール」が有効である。右図を参考に、授業で思考ツールを活用していきたい。

また、情報活用能力を習得・活用できるよう、授業での1人1台端末の積極的な活用を心がける。昨年度、本校の全学年で活用され

たCanvaを初め、オクリンクやGoogleスライド、PadletなどのWebサイトやアプリを活用していく。特に、クラウド上で共有されているデータを共同編集したり、1人1ページを割り当てたスライドを相互参照したりすることで、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図る。

言語能力および情報活用能力の育成・活用を目的として、「Canva 思考ツール」

(<https://1toyuk1-ictitems.my.canva.site/>)というWebサイトを作成した。このサイトでは、各種の思考ツールをスライド形式でテンプレート化しており、教師は学級の人数分だけページをコピーして共同編集を行わせることができる。また、こどもたちにWebサイト自体を共有することで、自分の学習に合った思考ツールを自由に活用することも可能となる。

こどもたちが、学習の目的や場面に応じて適切なツールを選び、共同編集機能を活用して仲間と協働的に学ぶことで、「自立した学習者」としての資質を育んでいくことを目指している。

考えるための技法	解説	主な思考ツール
順序付ける	複数の対象について、ある視点や条件に沿って対象を並び替える。	ダイヤモンドランキング、座標軸
比較する	複数の対象について、ある視点から共通点や相違点を明らかにする。	ベン図、座標軸
分類する	複数の対象について、ある視点から共通点のあるもの同士をまとめる。	Y・X・Wチャート
関連付ける	複数の対象がどのような関係にあるかを見つける。ある対象に関係するものを増やしていく。	イメージマップ
多面的に見る・多角的に見る	対象のもつ複数の性質に着目したり、異なる角度から対象を捉えたりする。	フィッシュボーン図、PMI
理由付ける	対象の理由や原因、根拠を見つけたり予想したりする。	クラゲチャート、マトリクス
見通す	見通しを立てて、物事の結果を予想する。	フィッシュボーン図、ステップチャート、キャンディチャート、KWL
具体化する	上位概念・規則に当てはまる具体例を挙げたり、対象を構成する要素に分けたりする。	ピラミッドチャート
抽象化する	対象に関する上位概念や法則を挙げたり、複数の対象を一つにまとめたりする。	ピラミッドチャート
構造化する	考えを構造的に整理する（例：網構造・層構造など）。	ピラミッドチャート



Canva 思考ツール

（６）学力向上に向けての取組

①ＩＣＴの活用

一人一台端末が導入されてから６年目を迎える。授業で活用されるアプリはPadletやCanvaなど増加し、生成AIが話題になるなど、タブレットの導入によりこどもたちの学校生活や校務のあり方は急速に変化している。授業においてどのような活用ができるのか、どのようなアプリが有効なのかなどを研究し、共有することで、今の時代に合った授業を探究していく。そのために、情報担当教員を中心に研修会などを開催し、職員のタブレット活用能力の向上を推進したい。

②読書活動の充実

- ・毎週月曜日の朝学習の時間に読書に取り組む。
- ・各学級で週に１回程度、図書館で本を借りる習慣をつけるための工夫を行う。
- ・学期に１回、朝学習の時間に読書タイムを実施する（期間は１週間程度）。
- ・学期に１回、「お話宅配便」（教師による読み聞かせ）を実施する。
- ・夏休み・冬休みに「おうちで読書」の取組を行う。
- ・図書まつりを年間２回実施し、こどもの読書に対する意欲の向上を図る。
- ・各学期及び年間の多読賞を表彰し、こどもの読書に対する意欲の向上を図る。
- ・図書委員による読み聞かせを計画する。
- ・読書記録カードへの記入を徹底する。
- ・高学年と低学年が互いに本を読み聞かせするリーディングバディの取組を行う。

④家庭学習の取組

校区共通の「家庭学習の手引き」を１年生の保護者へ配付する。家庭学習の意義や家庭での取り組み方、時間の目安などを保護者に周知することで、学校と保護者が一体となった学力向上の取組を推進する。

- ・学年で定められた学習時間を確保できる課題を与える（家庭学習の手引き参照）。
- ・毎日の宿題は、国語・算数・音読を基本とし、週に一度、自主学習または読書の課題を行う。
- ・３年生以上は自主学習に取り組む。学年に応じた自主学習の取り組み方について提示し、自ら課題を設定し、自主的に学習を進める力を育む。内容については「家庭学習マニュアル」を活用する。
- ・学期に１回、家庭学習強化週間を実施し、落ち着いて家庭学習を行う習慣を定着させる。

⑤全国学力・学習状況調査の分析

今年度も全国学力・学習状況調査及びみえスタディ・チェックの結果を全職員で分担し、採点・分析を行う。こどもの強みや弱みを共通理解し、弱みが見られた単元・領域を把握する。その単元・領域に関連する各学年の学習内容を教科ごとに系統表で把握し、学校全体で重点的に指導する。また、市や県の結果が公表された後には、S-P表を読み取り、さらに詳しい分析を進める。これらの分析結果に基づき、学校全体としての取組を検討していく。

⑥外国語活動の充実

基礎学力を向上させるための取組として、４年生以上は８時３０分から８時４５分までの１５分間、モジュール学習を行う。内容は、各学年の実態に合わせて柔軟に実施する。

１～３年生は週に１回、４～６年生は３週に１回のサイクルで、モーニングイングリッシュを実施し、ゲームや歌を通して外国語に触れる。

4 年間計画

一 学 期	4月17日(木) 全国学力学習状況調査(6年) みえスタディ・チェック(4・5年)	
	4月24日(木) 研修実施計画の提案・検討	
	5月14日(水) 全国学力学習状況調査 みえスタディ・チェック採点・分析	
二 学 期	6月 4日(水) 校内研修会	6年提案授業・事前検討会(学年部研)
	6月12日(木) 校内研修会	6年提案授業・事後検討会(学年部研)
	9月 日(水) 校内研修会	年提案授業 事前検討会(学年部)
	10月 日() 校内研修会	年提案授業事前検討会 (全体研)
	10月30日(木) 校内研修会	年提案授業・事後検討会(全体研)
	10月 日() 校内研修会	年提案授業・事後検討会
三 学 期	11月 日(水) 校内研修会	年提案授業・事後検討会(学年部)
	12月 日() 校内研修会	年提案授業・事後検討会(学年部)
	1月 日() 研修部会	3学期の取組・今年度のまとめについて
	1月 日() 校内研修会	年提案授業・事後検討会(学年部)
	1月 日() 校内研修会	今年度の研修のまとめについて提案
	2月 日() みえスタディ・チェック(5年)	
	2月 日() 校内研修会	年間総括
	2月 日() 研修部会	年間総括を受けて

この他、公開授業等への参加があれば、適宜、還流のための校内研修会を設ける。