

「深い学び」に導く総合的な学習の時間の 授業づくりについての研究

藤上 真弓

A Study on Deep Learning in a Period for Integrated Studies

FUJIKAMI Mayumi

(Received August 5, 2019)

キーワード：深い学び、探究的な学び、総合的な学習の時間、授業のユニバーサルデザイン

はじめに

実務家教員として、教員養成に携わるようになった今、学生に、経験してきた総合的な学習の時間のイメージや学びで得たことについて問うと、「地域が大好きになり、地域に貢献できる職業に就きたいと思うようになった」「自分の町には素敵な大人がいるということが分かり、都会には負けない魅力を感じた」等という反応があった。これらからは、総合的な学習の時間が果たすべき役割が浮かび上がってくるが、「模造紙」「調べて、発表して終わり」「時々教科の勉強に変更」等という反応も少なくない。この差を生み出すものは、何なのであろうか。それは、一人ひとりの子どもにとって意味や価値のある「深い学び」が提供されたか否かではないだろうか。

総合的な学習の時間は、「よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力」（文部科学省、p. 8, 2017）の育成を目指す。この時間は、一人ひとりの今に楔を打ち、自分や社会の未来を切り拓く資質・能力を身に付けることを保障するものである。しかし、一人ひとりに着目し、求められる資質・能力を一人ひとりに身に付けている実践ばかりとは言い難い。

各教科等においては、授業のユニバーサルデザイン研究が進み、一人ひとりの子どもの分かっていく過程に寄り添って推し進める授業づくりの要件や実践理論が明らかになっている。奈須（2011）は、学ぶこと・生きることについて、『より納得のいく私をいまの先の時間に、ほんの少しでもつくろうとする』という営み（p. 112）と述べている。「自己の生き方」という文言もある目標から考えても、総合的な学習の時間は、各教科等以上に、一人ひとりの学びの過程に寄り添い、一人ひとりが自分を再構築し続けることを可能にするような「深い学び」を提供する授業が求められることは言うまでもない。

1. 総合的な学習の時間の時間における「深い学び」

1-1 探究的な学びと「深い学び」

文部科学省（2017）は、総合的な学習の時間の課題解決に必要な「探究的な見方・考え方」について、「各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会や実生活の文脈や自己の生き方と関連付けて問い続けること」（p. 10）であると説明している。田村（2018）は、『深い学び』とは、『知識・技能』が関連付いて構造化されたり身体化されたりして高度化し、駆動する状態に向かうこと（p. 64）と述べているが、これは、総合的な学習の時間における探究的な見方・考え方を働かせて課題解決する子どもの姿に他ならない。

田村（2018）は、次期学習指導要領で身に付けることをねらう資質・能力の三つの柱と知識の構造化の関係を4つのタイプにまとめている。「①宣言的な知識がつながるタイプ」「②手続き的な知識がつながるタ

イプ」「③知識が場面につながるタイプ」「④知識が目的や価値、手応えとつながるタイプ」(p. 63)である。①と②は生きて働く「知識・技能」へ、③は未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」へ、④は学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」への構造化のタイプとしている。(田村、p. 63、2018)

また、文部科学省(2017)は、「探究的な学習」について、「物事の本質を探って見極めようとする一連の知的営み」(p. 9)と説明する。総合的な学習の時間に取り扱う探究課題は、本質にたどり着くために探究し続けざるを得ない「深い学び」を導かねばならないのである。

次期学習指導要領では、高等学校の総合的な学習の時間の名称が総合的な探究の時間と変わり、自ら課題を発見し、探究できる子どもの育成が目指されている。これまで以上に、義務教育期間での、「深い学び」を保障する探究的な学習の経験の積み重ねが求められている。高等学校学習指導要領(平成30年度告示)解説総合的な探究の時間編において、質の高い探究について、表1のように説明されている。

表1 「質の高い探究」とは

1. 探究の過程が高度化する	2. 探究が自律的に行われる
①探究において目的と解決の方法に矛盾がない(整合性)	①自分にとって関わりが深い課題になる(自己課題)
②探究において適切に資質・能力を利用している(効果性)	②探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる(運用)
③焦点化し深く掘り下げている(鋭角性)	③得られた知見を生かして社会に参画しようとする(社会参画)
④幅広い可能性を視野に入れながら探究している(広角性)	

(文部科学省、p. 9、2018)をもとに藤上が整理

表1に挙げられたものは、小学校の総合的な学習の時間における探究的な学習の質を高めていく、つまり、「深い学び」に導くためにも意識していかねばならない単元づくりや授業づくりの要件になっていくと考えた。

1-2 「授業のUDモデル」と総合的な学習の時間の課題

総合的な学習の時間は、「各教科等における見方・考え方を総合的に活用」(文部科学省、p. 10、2017)しながら学びを展開する。図1の「授業のUDモデル」の授業での「学び」の階層モデルで言えば、「活用」は、一番上の階層となり、「深い学び」をもたらすものである。

しかし、総合的な学習の時間は「活用」を前提としながらも、図1の階層モデルの「参加」をも促すことができている場面も少なくない。例えば、課題解決の過程で多く見られるグループ活動において、そのような状況に陥りがちである。「積極的なAさん」「リーダー格のBさん」だけが発言、整理・分析・表現し、一人ひとりの思いや願い、見方・考え方、課題解決の過程を共有しながら探究しているとは言い難い状況になる場合もある。「参加」が促されなければ、本時の課題解決を本質的なものにする「活用」には向かわない。ましてや、学んだことが一人ひとりの生き方につながることは難しい。

そこで、一人ひとりの思いや願いに寄り添いながらねらいを達成していく総合的な学習の時間の授業を本質的なものにするためにも、授業のユニバーサルデザイン研究のように、授業デザインのモデルを提案していく必要性を感じた。例えば、桂(2011)が提案している国語授業のユニバーサルデザインの授業づくりの「3つの要件」である「授業を焦点化(シンプルに)する」「授業を視覚化(ビジュアルに)する」「授業で共有化(シェア)する」(p. 20)の考え方を参考にして、これまで筆者が単元づくりや授業づくりにおいて大切にしてきたことを整理し直していきたいと考えた。

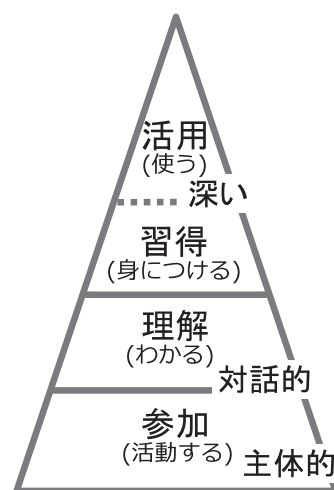


図1 授業での「学び」の階層モデル(小貫、p. 67、2018)「授業のUDモデル」から抜粋

2. 研究の目的

筆者がこれまでに実践してきた授業実践をもとにして、総合的な学習の時間の探究的な学習を「深い学び」に導くための要件について整理し、その効果について明らかにする。

3. 研究の方法

3-1 対象とした単元

筆者が、小学校教員時代に、小学校第6学年で実施した「あなたに近づきたい！私たち公集（学校の名称）ドリカム隊」を研究の対象とした。この単元のねらいは、子どもが働く人々の職業観に迫り、将来の夢に対する見方・考え方を振り返るとともに、自分なりの職業観をもち、夢を実現へと結び付けていくための自分なりの見通しをもつことである。

3-2 研究仮説

総合的な学習の時間の単元や授業を、以下の3つの要件を保障しながらデザインすれば、「深い学び」に導くことができるのではないかと考えた。

- ①単元を貫く問いを共有する
- ②課題解決に有効な視点や方法を具体化・焦点化・視覚化・共有化する
- ③導き出した考えを共有し、視覚化する

この中でも、要件①の「単元を貫く問い」の設定が、探究的な学習を深みに導く鍵を握ると考えた。

表1にも示したが、探究の過程が高度化するためには、「探究において目的と解決の方法に矛盾がない（整合性）」（文部科学省、p.9、2018）ことが必要であるが、探究の目的としての「単元を貫く問い」が明確であるとともに、共有されていないと、整合性のある解決方法を見いだすことが難しいからである。

また、奈須（2011）は、総合的な学習の時間の固有の特質について、「暮らしにかかわる答えのない問いを自分自身の問いとして引き受けて考え抜く」（p.44）と述べており、教師は、本気で探究を推し進めるに値する問いを見極め、子どもが、その問いを皆で「共有」できるようにすることが必要だと考えるからである。

そして、諸富（2011）は、「答えなき問いを引き受け問い続ける力」（p.124）として、『レスポンスビリティ』『応答性』『呼応性』の感覚」（p.124）を育てる必要性について述べており、筆者自身もこれまで大切にしてきた考えと一致するからである。筆者は、問いに対する自分なりの考えやレスポンスを「自分なりの応え」と定義する。そして、探究的な学習の中で、適宜、「自分なりの応え」を記述させ、それをもとに協働的に学び合う場を設定している。最初は、経験をもとにした予想や思いや願いレベルの「自分なりの応え」であっても、主体的・対話的に取り組む探究的な学習を通して、自分の意志までもが表現されたものへと変容をもたらす単元デザインを保障することが重要だと考えた。

要件②と③は、探究的な学習の過程で、一人ひとりが課題解決に必要な術や見方・考え方等を身に付けていくとともに、探究を高度化、より自律的に推し進めるために必要な要件となると考えた。

3-3 方法

筆者が考えた総合的な学習の時間を「深い学び」に導いていくための要件をもとにした手立てにより、一人ひとりの子どもに、「深い学び」を提供できたかどうか、明らかにする。その際に、子どもの学びの質の変容を見取り、田村（2018）による知識の構造化の4つのタイプに照らし合わせて、有用性を考察する。

4. 「深い学び」に導く総合的な学習の時間の授業の実際Ⅰ

4-1 手立て1（要件①）

図2が、要件①「単元を貫く問いを『共有』する」を意識した単元デザインである。

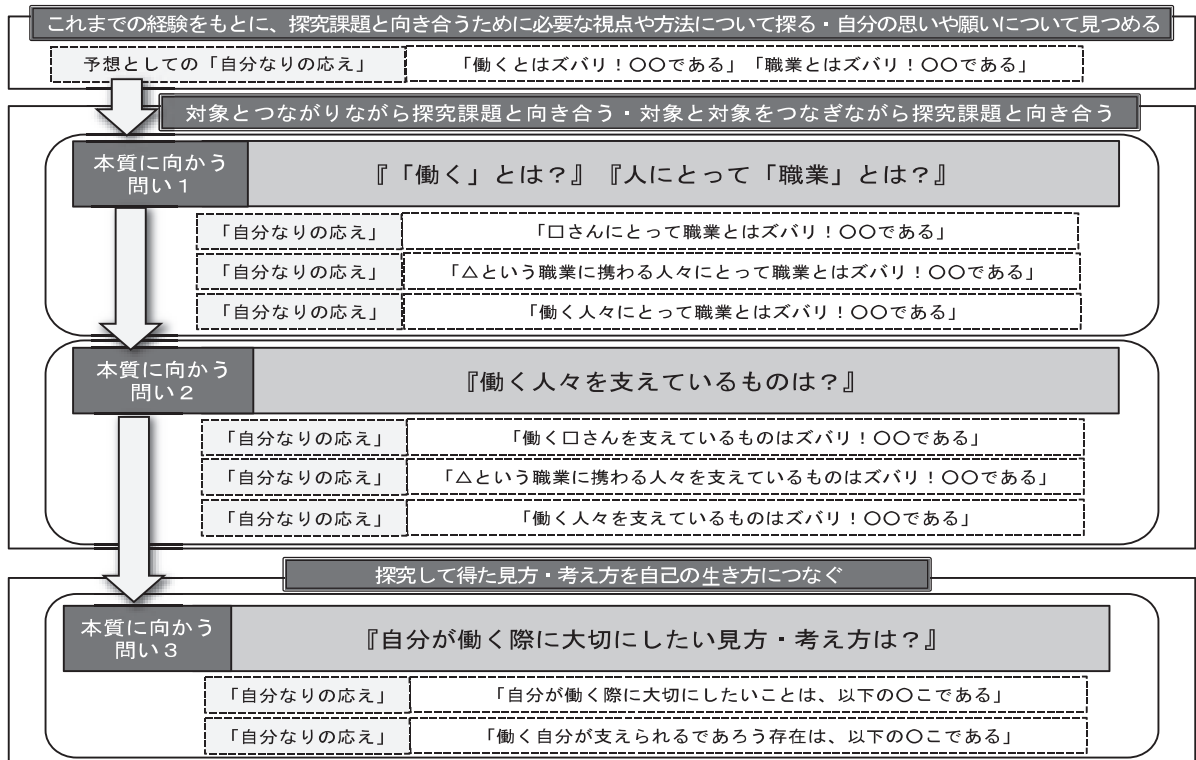


図2 働くことや職業に関する「自分なりの応え」を求め続ける単元モデル

単元を貫く問いとして「人にとって職業とは？」を設定し、課題解決の過程で適宜、それに対する「自分なりの応え」を整理させた。子どもが、「本質に向かう問い1」について、整理・分析・表現している流れを表すと、図3のようになる。

一人の対象と関わる際には、例えば、「①○さんの職業観についての予想としての『自分なりの応え』を導き出す(まとめ・表現)」、「②○さんにインタビュー(情報収集)する」、「③○さんの職業観を整理・分析する」、「④○さんの職業観についての『自分なりの応え』を導き出す(まとめ・表現)」という1つの探究のサイクルが回るようにした。探究的な学習が進み、複数の人々にインタビューをする中で、子どもは、働く人々の職業観の共通点や相違点に着目していくと考えたため、「⑤働く人々共通の職業観について導き出す」活動も途中から付け加えた。

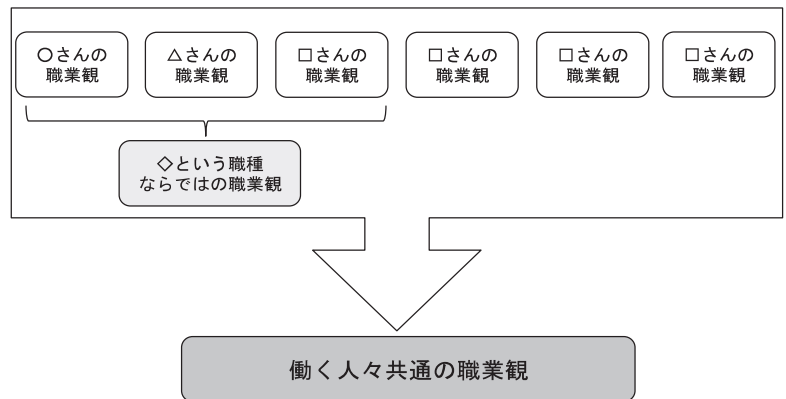


図3 「本質に向かう問い1」を導き出す流れ

図4が、探究の1サイクルを回すことを意図して作成したワークシートである。

「本質に向かう問い1」について探究する中で、働く人々を支える存在に関わる新たな問い(「本質に向かう問い2」)が生まれるようにコーディネートし、最終的には、「本質に向かう問い3」として、「自分が働く際に大切にしたい見方・考え方は？」を設定し、学びを人生や社会に生かす術や見方・考え方を得ていくデザインとなるようにした。

4-2 手立て1(要件①)の結果

学級の子ども一人ひとは、図4のワークシートを用いて、探究の1サイクルを回していった。ここでは、A児の学びの過程に着目して、結果について述べる。

A児は、レストランを経営する料理人であるBの働く目的について、「『自分』・『社会』のため」と予

想した。働く上で大切にしていることの予想としては、「おいしい料理・笑顔・清潔」の3つを挙げた。A児は、この予想をもとにBに深く関わり、得た情報をもとに料理人Bの職業観について整理・分析した(表2)。さらに、それをもとに、「Bさんにとって職業とは、『出会いのもと』である」という「自分なりの応え」を導き出した。それに加え、働く人々に共通する職業観について、「支えてきてもらった人と共につくるもの」と導き出した。

表3は、A児の「自分なりの応え」の変容の流れである。

未来への架け橋メモ ()月()日名前() 「あなた」= ()さんの 職業に対する思いや願い、見方・考え方に迫る! <調査前> 立場・・・自分・家族・職場・社会 大切にされていることの予想			だから、()さんにとって 職業とは、スバリ! と、考えていらっしゃる。私は考える。そして、私は、()さんは、以下のような目的で働いていらっしゃると思います。			
1	2	3	自分	家族	職場	社会
<調査後> ☆()さんが働く上で大切にされていることは、次の3つである。			自分の	家族の	職場の	社会の
1	①					
	②					
	③					
2	①					
	②					
	③					
3	①					
	②					
	③					
			<どう考える理由や根拠、()さんの考えに対する自分の考え> (だから・しかし)、私は、ほくは、人にとって 職業とは、スバリ! であると思います。			

図4 探究の1サイクルを回すために作成したワークシート

(藤上、p. 64、2012のワークシートを加工)

4-3 手立て1 (要件①) についての考察

まず、図4のワークシートを用いた効果について考察する。A児のワークシートへの記述をもとに、要件①の結果について述べたが、A児だけでなく、学級の子ども一人ひとりが同様に自分の探究的な学習の過程や結果を整理・分析し、表現できた。探究の1サイクルをワークシートで「共有」する手立ては、一人ひとりの児童にとって、探究的な学習の一連の進め方を把握できるものとなった。そして、自然な流れで深い整理・分析を促し、課題解決の術を皆で「共有」しながら経験するものとなっていた。これは、「手続き的な知識がつながるタイプ」の構造化である。この手続きを何度も踏むことで、子どもは、これらを誰と向き合う際にも使いこなせるものへと徐々に高度化し、探究のサイクルを自分で回すことができるようになっていった。この手立ては、一人ひとりの職業観を再構築し続け、「深い学び」を提供する探究的な学習を保障する手立てとして、効果的であった。

表2 A児の料理人Bの職業観に対する整理・分析

働く目的	働く上で大切にしていること		
・「自分の幸せ(給料)」のため ・「家族の幸せ(給料)」のため	1	自分で完璧と思わない	① 自分で完璧と思った時点で前へは進んでいけないから。そうおっしゃっていたから。
			② 完璧なら努力しなくてよいと思い、努力をしなくなるから。
			③ 自分が、この料理おいしいと思えば新しい料理を生み出せないから。
・「社会の人が『おいしい』と笑顔になる」ため	2	夢を言葉にして、たくさんの人に伝える	① 自分の夢を言えば、それを聞いた人がその夢を手伝ってくれると言っていた。その人が手伝わなくても、他の人に伝われば手伝ってくれるかもしれない。まるで鎖のようになっている。
			② 「大切な道具は？」という質問で、包丁と言っていて、その包丁の切れ味で、おいしさが変わるから、手入れをしっかりとっておっしゃっていたから。他人に触らせない。
			③ お客様が食中毒にならないよう、いつも清潔にしているとおっしゃっていたから。
	3	おいしくて、来てよかったという料理	① Bさんは、毎朝、わざわざJAに行き、並んでまでして新鮮な食材を買いに行くとおっしゃっていたから。
			② 「大切な道具は？」という質問で、包丁と言っていて、その包丁の切れ味で、おいしさが変わるから、手入れをしっかりとっておっしゃっていたから。他人に触らせない。
			③ お客様が食中毒にならないよう、いつも清潔にしているとおっしゃっていたから。

(下線はA児が太字にしていた部分)

表3 A児の「自分なりの応え」の変容（一部抜粋）

月日	場面	「自分なりの応え」の変容
9/11	単元導入時	働くとは、たくさんの人との出会いの場
10/2	単元導入時	職業とは、人を成長させるもの
10/5	辞書で意味を調べた後	職業とは、生活するために必要なこと
10/19	小学校教師にインタビュー後	C先生にとって職業とは、自分の全てを捧げているもの
		働く人々にとって職業とは、C先生と同じで、自分の全てを捧げているもの
10/23	小学校校長にインタビュー後	校長先生にとって職業とは、勝負、チャレンジ！
		働く人々にとって職業とは、人生の分かれ道
11/14	レストラン経営者・料理人にインタビュー後	Bさんにとって職業とは、出会いのもと
		働く人々にとって職業とは、支えてもらった人と共につくるもの
11/16	働く人々に共通する職業観について整理した後	働く人々にとって職業とは、支えてもらっている人と共につくるもの

次に、表3をもとに、「自分なりの応え」の変化の過程からA児の学びの深まり具合について考察する。

A児は、10月5日に、辞書で言語としての意味を調べた際には、「職業とは生活するために必要なこと」と記述したが、小学校教師へのインタビュー後の整理・分析では、働く人々に共通する職業観について、「C先生と同じで、自分の全てを捧げるもの」と記述した。10月2日に予想として記述した「職業とは人を成長させるもの」と照らし合わせても、教職に誇りをもち、自分の使命を探り、もがきながらも成長しようとする教師の職業観にふれ、「職業はその人の生き方を左右するものではないか」という考えをもっていったのではないかと考えた。

10月23日には、同じ職種でも、管理職である校長へ全員でインタビューする場を設定した。その後の整理・分析では、A児は、「職業とは人生の分かれ道」と記述した。A児は、「世話になった人が管理職への道を薦めてくれたので決断した」「管理職は担任とは違う責任がある」等という校長の言葉をもとに、「人生の決断が、その後の自分の在り方を決める」という考えをもっていた。その後、教職とは異なる職種の人々へのインタビュー後は、「職業とは、支えてもらっている人と共につくるもの」と記述した。これは、小学校教師Cの「子どもや同志と思える先生方、憧れの人、家族等に辛い時や迷った時に支えられている」という働く自分を支える存在についての言葉、校長の「自分がなりたいと思って校長になったのではなく、世話になった人々が自分を推薦してくれた」等の言葉やこれまでの整理・分析をつなぎ合わせて、「働く人々はたくさんの出会いに支えられて働いている」という考えをもっていたと考えた。

要件①を用いた問いを「共有」できるデザインにより、A児は、常にインタビューの目的や問いについて分析し合う目的について意識しながら課題解決でき、職業に対する見方・考え方が広げたり深めたりすることができた。しかも、この課題解決の流れは、A児だけでなく、一人ひとりに保障されているのである。

「自分なりの応え」を導き出し、更新し続ける流れは「①宣言的な知識がつながるタイプ」の構造化となったが、職業や働くことに対する概念を高度化することだけに効果的ではなかった。探究的な学習が進み、探究のサイクルが繰り返し回るにつれ、導き出した概念や術が、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力」（タイプ③の構造化）や、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」へとつながる流れ（タイプ④の構造化）が生み出されることが分かった。それは、この単元デザインの中で、働く〇さんの職業観を分析するだけでなく、それに対する自分の考えも蓄積させ、問いを常に自分との関わりでとらえることができるようにしたからであると考えられる。

5. 「深い学び」に導く総合的な学習の時間の授業の実際Ⅱ

5-1 手立て2（要件②）

この単元における要件②「課題解決に有効な視点や方法を具体化・焦点化・視覚化・共有化する」手立てについて述べる。

子どもは、これまで経験した他の単元の学びにおいて、相手の見方・考え方に深く迫るためには、「自分

の予想を挙げながら質問する」「そう考える理由、そういう行動をとった理由について質問する」という方法を「共有」していた。本単元では、それに加えて、一人ひとりが働く人々の職業観に迫る（焦点化）というねらいを達成するために、有効だった質問事項（具体化）を「共有」し、ボードに随時蓄積（視覚化）していった。

5-2 手立て2（要件②）の結果

子どもが「共有」していった質問事項は、図5のようにボードに随時蓄積（視覚化）し、学び合う仲間の共有財産とした。

5-3 手立て2（要件②）についての考察

探究的な見方・考え方は、「広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え」（文部科学省、p.10, 2017）ることを求められるので、働く人々の職業観に迫るための視点のバリエーションの変化について考察する。表4は、図5の質問事項を分析し、質ごとに整理したものである。

アは職業選択のきっかけや決め手等、イは子ども時代の過ごし方や思いや願いと職業のつながり、ウは働く目的、エは働く際の喜び・やりがい、オは働く人々を支える存在、カは自己肯定感、キは職場の雰囲気や同僚等との関係性、クはキャリア形成のあり方、ケは働く大変さ、コは、今の仕事の退職後の過ごし方というように、子どもは、多様な角度から働く人々と職業の関係、働く人々を支える存在等について迫る視点や方法を得ていった。

単元導入時には、「自分の予想を挙げながら質問する」「そう考える理由、そういう行動をとった理由を質問する」という相手の見方・考え方への迫り方について、抽象度の高いレベルで「共有」していた児童であったが、課題解決の過程の中で、ア～コに挙げたような、関わる相手の職業観に迫ったり、自己の今後につないだりできる具体的な視点や方法を手に入れていった。

また、働く上でのプラス感情に関わることはピンク、マイナス感情に関わることは青の色画

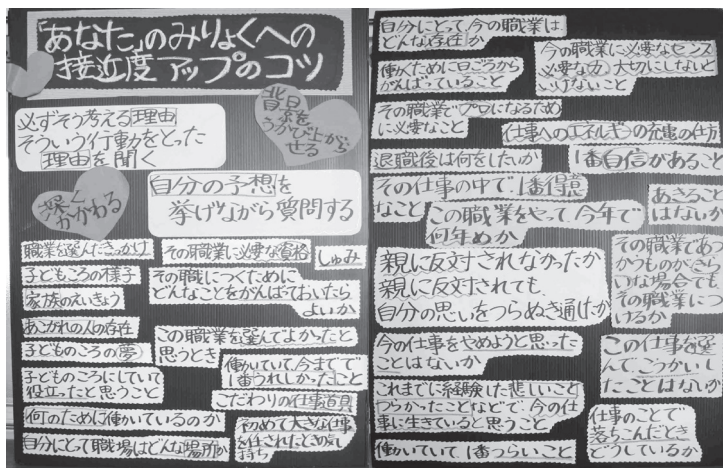


図5 子どもが共有していった働く人々の職業観に迫っていくために有効な質問事項（藤上、p.94, 2012）

表4 子どもが働く人々の職業観に迫るために有効だと考えた質問事項

ア	<ul style="list-style-type: none"> ・職業を選んだきっかけ ・家族の影響の有無 ・その職業に必要な資格 ・その職につくために、頑張っておいたらよいこと ・親の反対の有無 ・親の考えと自分の思いの整合性 ・仕事内容や取り扱う対象への思いと就く職業との関係
イ	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの頃の様子 ・子どもの頃の夢 ・子どもの頃にしていて役立ったと思うこと
ウ	<ul style="list-style-type: none"> ・働く目的 ・自分にとって職場の意味 ・自分にとって今の職業の意味
エ	<ul style="list-style-type: none"> ・初めて大きな仕事を任された時の気持ち ・働いていて、今までで一番うれしかったこと ・この職業を選んでよかったと思う時
オ	<ul style="list-style-type: none"> ・こだわりの仕事道具 ・趣味 ・仕事へのエネルギーの充電の仕方 ・仕事のことで落ち込んだ時の対処方 ・これまでに経験した悲しいことや辛かったこと等で、今の仕事に生きていると思うこと
カ	<ul style="list-style-type: none"> ・その仕事の中で一番自信があること ・その仕事の中で一番得意なこと
キ	<ul style="list-style-type: none"> ・自分にとって職場はどんな場所か
ク	<ul style="list-style-type: none"> ・この職業をやって子として何年目か ・働くために日頃から頑張っていること ・その職業でプロになるために必要なこと
ケ	<ul style="list-style-type: none"> ・今の仕事を辞めようと思ったことの有無とその理由 ・働いていて一番辛いこと ・飽きることはないか ・この仕事を選んで後悔したことの有無とその理由
コ	<ul style="list-style-type: none"> ・退職後の過ごし方

用紙に書き、「視覚化」することで、子どもは、働く人々の感情の違いにも着目できた。また、どのような順序で質問をしたら、関わる人が自分に心を開き、深い関わり合いを生み出していけるかについて、考える際の拠り所となった。

この流れは、知識の構造化のパターンでいうと、「③知識が場面とつながるタイプ」の構造化であり、いつでも誰と向き合う際でも使いこなせるというような未知の状況にも対応できるものになっていった。

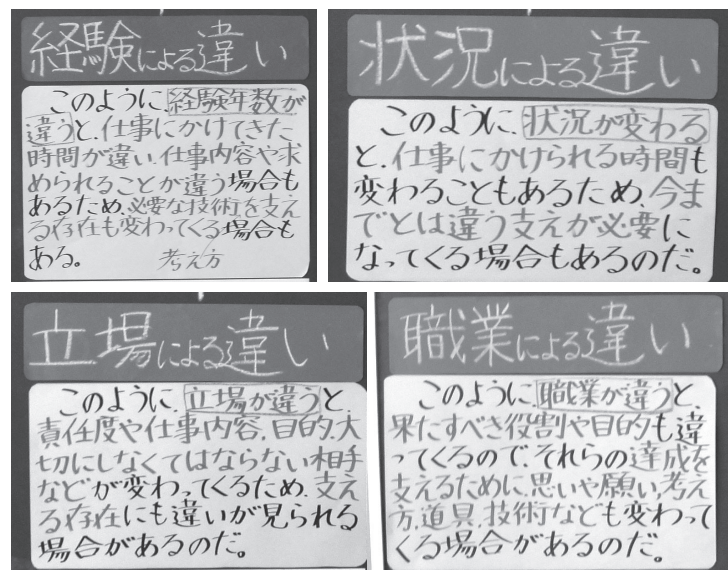
6. 「深い学び」を導く総合的な学習の時間の授業の実践Ⅲ

6-1 手立て3（要件③）

働く人々を支える存在について、皆の考えを整理・分析し、「みんなのドリカムブック」にまとめる際に、要件③「導き出した考えを共有し、視覚化する」手立てを行った。「ドリカムブック」とは、皆で「共有」した職業に対する見方・考え方や、自分にとって心に響いた言葉や影響を受けた考え等を蓄積するものである。

子どもは、仲間と語り合う中で、働く人々を支える存在の一般性と個別性に着目し、その存在は、「経験・状況・立場・職業」によって違いがあるのではないかと考えた。そして、4つの立場の子ども同士でグループをつくり、それぞれがもつ具体的な事例をもとに、結論を導き出した。

図6は、それぞれの立場の結論を「視覚化」したものである。これらの着眼点の違いによる結論をもとに、「働く人々を支える存在とは？」という問いについて再吟味する場を設定した。そして、探究的な学習で得たことを、自分の今後の生き方につなぐためにも、「この結論は、本当に誰にでも当てはまるものなのであろうか」という問いが生まれてくるようにした。



見方・考え方は？」について整理・分析する際の手掛かりとなった。A児は、自分が働く際に大切にしたいこととして、「①社長・自分、②給料、③頼まれた仕事をやり通す、④仲間、⑤先輩の好感度を上げる」の5つを記述した。そして、理由には、①は「その職場で一番トップの人を大切にするのは当たり前だし、自分の命を大切にしないとともともこもない」、②は「何のために働いているかという、まずは、お金を得るためだと思う」、③は「C先生と一緒に」、④は「みんなが考えていることと一緒に」、⑤は「そうすると、かわいがってもらえて得なことばかり」と記述した。

A児の変容について述べてきたが、学級の一人ひとりの子どもが、A児と共に探究し、一人ひとりが働くことに対する「自分なりの応え」を導き出すことができている。先に挙げたレーダーチャートを用いて働く人々を支える存在について述べたD児は、「①希望、②夢、③家族、④人の役に立つこと、⑤好み」としていた。そして、理由は、「①と②の理由は、これがないと働けないと思うから。希望・夢は必要だと思う。」「③の家族は、将来結婚できるかどうかは分からないが、気持ちが落ち込んだ時になぐさめになると思うからだ。でも、将来できるかどうか分からないから、ここは敢えて③にする。」「④の大切なことは、当たり前すぎて言えない。仕事は人に役立つからやっていて、それでお金がもらえるんだ。僕なりの意見だ。」「⑤はやっぱり自分の好みもないと、落ち込んだまんまになるからいると思う。C先生のビールに値する。」と記述した。

11～12歳である小学校第6学年は、三村（2004）が整理したD・E・スーパーの「キャリアにかかわる発達段階」によると、「好みが志望と活動の主な決定要因となる」という「興味期（11～12歳）」と「能力に一層重点が置かれる。職務要件（訓練を含む）が考慮される」という「能力期（12～14歳）」にあたる。（三村，p. 17，2004）好みに職業選択が左右される期から、自分もつ資質・能力へ目が向く期へとさしかかった子ども一人ひとりにとって、単元の学びで得た職業に対する見方・考え方や術は、働く際の土台ともなる汎用性のある資質・能力として具体化され、進むべき方向を照らし出していった。そして、今後の自分の日常生活や学校生活における自分の在り方を見つめ直す手掛かりとなるように構造化された。これは、「④知識が場面につながるタイプ」であり、単元全体の学習を通して、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」が育まれていった。

7. まとめ

仮説で挙げた3つの要件で単元デザインすることは、子どもが、探究的な学習を推し進める際に必要な概念や手続き等を獲得し、単元の学びを超えて人生や社会に生かそうとする「深い学び」につながる効果があった。それとともに、「深い学び」を導き出す主体的・対話的な学びには、子どもにとっての必要感が重要である。今後、学んだり、学び合ったりする必要感を生む「しかけ」の在り方について、実践をもとに整理し直す必要性を実感した。桂（2013）が提案する「教材のしかけづくり」の「10の方法」に照らし合わせ、「各教科等における見方・考え方を総合的に活用」（文部科学省，p. 10，2017）する総合的な学習の時間の「しかけ」の在り方について模索したい。

また、学び合う仲間との対話や整理・分析、まとめ・表現が、空虚な議論、机上の空論にならないためにも、リアル（体験をもとにした実感、具体的な事実等）をもとにした探究的な学習を提供する重要性についても、具体的な授業場面を用いて提案していきたい。

おわりに

3つの要件を提案したが、これらは、単元末に目指す子どもの姿を具体化しているからこそ、要件として成立すると考える。一人ひとりに寄り添い、多様性を保障しなくてはならない時間だからこそ、単元末の子どもの姿として、例えば「地域に愛着をもつ」「～のために自分にできることを行っていく」等という抽象度の高い言葉で表現せざるを得なくなる。しかし、それらを子どもから発せられる言葉や行為、もっていく思いや願い、見方・考え方等、具体的なものとしてイメージしておかねば、単元デザインも授業デザインも、そこにおける手立ても見出せないはずである。目指す子どもの姿をどのように具体化し、カリキュラム・マネジメントしてくのかということも含めて提案し、子どもの一生を展望した「深い学び」を保障し続ける総合的な学習の時間・総合的な探究の時間の在り方について、模索し続けていきたい。

参考文献

- 桂聖：「教材に『しかけ』をつくる国語授業 10 の方法 説明文アイデア 50」, 東洋館出版社, 2003.
- 藤上真弓：「総合的な学習の時間におけるキャリア教育に必要な学びの研究～『生きる力』を身に付けていくための指導の工夫～」, 山口大学教育学部附属教育実践センター研究紀要第 38 号, 2014.

引用文献

- 桂聖：「国語授業のユニバーサルデザイン～全員が楽しく『分かる・できる』国語授業づくり～」, 東洋館出版社, p. 20, 2011.
- 小貫悟：「学習指要領の新しい動きと授業UDの技法」, 桂聖・石塚謙二・廣瀬由美子・小貫悟・日本授業UD学会編著, 『授業のユニバーサルデザイン Vol. 11』, 東洋館出版社, p. 67, 2018.
- 田村学：「深い学び」, 東洋館出版社, p. 63, p. 64, 2018.
- 奈須正裕：「これからの子どもたちに育てたい力」, 奈須正裕・諸富祥彦, 『答えなき時代を生き抜く子どもの育成』, 図書文化社, p. 44, 2011.
- 奈須正裕：「『納得いく私』をつくろうとするプロセス」, 奈須正裕・諸富祥彦, 『答えなき時代を生き抜く子どもの育成』, 図書文化社, p. 112, 2011.
- 藤上真弓：「これまでの追求をまとめるワークシート例 単元半ばには?」, 都留覚・藤上真弓, 『プロ教師に学ぶ小学校総合的な学習の時間授業の基礎技術Q&A』, 東洋館出版社, p. 64, 2012.
- 藤上真弓：「六年生におすすめ! キャリア教育を扱う単元実践上の留意点は?」, 都留覚・藤上真弓, 『プロ教師に学ぶ小学校総合的な学習の時間授業の基礎技術Q&A』, 東洋館出版社, p. 94, 2012.
- 三村隆男：「図解はじめる小学校キャリア教育」, 実業之日本社, p. 17, 2004.
- 諸富祥彦：「子どもの『窓』を拓く」, 奈須正裕・諸富祥彦, 『答えなき時代を生き抜く子どもの育成』, 図書文化社, p. 124, 2011.
- 文部科学省：「小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説総合的な学習の時間編」, 東洋館出版社, p. 8, p. 9, p. 10, 2017.
- 文部科学省：「高等学校学習指導要領解説総合的な探究の時間編」, 学校図書, p. 9, 2018.