

令和7年度

# 教育研究員研究報告書

## 総合的な学習の時間

東京都教育委員会

## 目 次

I	研究主題設定の理由	1
II	研究の視点	2
1	自分の考えをもつための指導の工夫	
2	協働的に学び、探究し続けるための指導の工夫	
III	研究仮説	2
IV	研究の方法	2
V	研究構想図	3
VI	研究の内容	4
1	基礎研究	4
2	実践事例	6
	実践事例 1 : 小学校第 3 学年	6
	実践事例 2 : 小学校第 4 学年	8
	実践事例 3 : 小学校第 4 学年	9
	実践事例 4 : 中学校第 1 学年	11
3	考察	13
VII	研究のまとめ	15
1	自分の考えをもつための指導の工夫	
2	協働的に学び、探究し続けるための指導の工夫	

## 研究主題

# 自分の考えをもち、協働的に学び、 探究し続ける児童・生徒の育成 ～「整理・分析」段階における深い思考を促す指導の工夫～

## I 研究主題設定の理由

現代社会は急速な情報化・グローバル化、少子高齢化の進展により、これまでになく不確実性・複雑性が高まっている。令和7年9月に中央教育審議会から報告された「教育課程特別部会論点整理」では、子供たちがこのような社会を生きていくために、生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、自らの人生を舵取りする力を身に付けることの重要性が高まっていることに言及している。こうした背景を受け、当事者意識をもって自分の意見を形成し、多様な他者と対話や合意を図る取組を充実させ、質の高い探究的な学習を実現していくことが求められていると考える。「令和6年度全国学力・学習状況調査」（文部科学省）によると、総合的な学習の時間で探究的に学んでいると回答した児童・生徒は「課題解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいる」と回答した割合が高いという結果が示されており、探究的な学習が、児童・生徒の主体的な学びの姿勢と関連していることがうかがえる。このことは、今後の教育において探究的な学習を一層充実させていくことの意義を示唆している。

しかし、「我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査」（こども家庭庁 令和5年度）では、「うまくいくか分からないことにも意欲的に取り組む」という項目において、「そう思う」との回答が諸外国と比較して低い傾向があり、約5割が「そう思わない」との回答を選択しており、不確実性を伴う課題への主体性が十分でないことを示している。また、「令和5年度『児童・生徒の学力向上を図るための調査』（東京都教育委員会）では、「自分が考えたことを、積極的に他の人や先生に伝えようとしている」という項目において、小学校では約4割、中学校では約5割の児童・生徒が「どちらかといえば当てはまらない」若しくは「当てはまらない」と回答をしている。探究的な学習は、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・発表」のプロセスから構成され、それぞれの段階で児童・生徒に求められる力は異なる。そのため、本研究では、不確実性への挑戦や自分の考えの発信に消極になる原因が、探究的な学習のどの段階で生じているのかが明らかでないという点に着目した。

「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」では、探究的な学習のプロセスの中で、特に「整理・分析」及び「まとめ・表現」に関する取組の不足が課題として指摘されている。また、「整理・分析」の段階は多様な情報を基に自分の考えを形成する場面であり、他者との意見交流を通して思考を深めることが求められる点が強調されている。さらに、「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（小学校編）」（文部科学省 令和3年3月）では、異なる視点の存在や協働的な学習が「整理・分析」における思考の深まりを促す要因であると示されている。

以上のことから、質の高い探究的な学習を実現するためには、児童・生徒が自分の考えを形成し、他者との協働を通して思考を深める「整理・分析」段階に焦点を当て、その質を高める指導の在り方を検討することが重要であると考えた。

そこで本研究では、自分の考えをもち、協働的に学び、探究し続ける児童・生徒の育成を主題として設定し、その実現に向けて「整理・分析」段階における深い思考を促す指導の工夫を副主題として研究を進めることとした。

## II 研究の視点

本研究の研究主題について以下の視点で検討する。

### 1 自分の考えをもつための指導の工夫

探究的な学習において、児童・生徒が自分のこととして課題に向き合い、学びの方向性を見通

しながら思考を深めていくためには、単元における課題の設定、すなわち「問い」が重要な役割を果たすと考える。特に、単元全体を通して追究し続ける問いは、各学習活動を「何のために行うのか」という目的意識で結び付けることができる。そのため、各小単元の学習活動が単発的な体験に終わらず、関連付けられることで、児童・生徒は学んだ内容をつなぎ合わせ、全体像を整理しながら理解を深めていくことができる。そこで、本研究では、児童・生徒が自分の考えをもつための手だてとして、「単元ごとの本質的な問い」の設定方法や、その問いを活用した指導上の工夫について検討する。

なお、「単元ごとの本質的な問い」についてはVI-1 基礎研究で詳述する。

### 2 協働的に学び、探究し続けるための指導の工夫

総合的な学習の時間では、話合いや情報共有の機会は設けられているものの、児童・生徒が情報を整理・分析し、新たな気付きや発見へと再構成する活動に課題があると捉えた。そこで本研究では探究的な学習の質を高めるために重要な「整理・分析」段階に着目し、この段階における協働的な学びを通して深い思考に達するために必要な指導方法や活動の工夫を検討する。

## III 研究仮説

- 「単元ごとの本質的な問い」を設定し、児童・生徒に提示し、意識付けすることで、児童・生徒が当事者意識をもって自分の考えを形成し、積極的に意見を伝えることができる。また、この問いへの意識付けが「整理・分析」段階における深い思考を促すための土台として機能するだろう。
- 「整理・分析」段階において、問いに立ち返りながら学びを深める視点を児童・生徒に提示することで、深い思考を促され、協働的な学びの質が高まるだろう。

## IV 研究の方法

基礎研究により「単元ごとの本質的な問い」や「整理・分析」段階において深い思考を促す指導の在り方について整理し、具体的な指導の方向性と活用方法について検討を進める。部会で検討した指導の工夫を取り入れた検証授業を実施し、その授業内における発言や会話の記録、成果物や振り返りの記述を分析し、研究仮説の検証を行う。

## V 研究構想図

<p><b>【共通研究テーマ】</b>          全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現</p>
<p><b>【研究の背景】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 総合的な学習の時間で探究的に学んでいる児童・生徒は、課題解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいる傾向がある。「令和6年度全国学力・学習状況調査」（文部科学省）</li> <li>○ 諸外国と比較し、不確実性を伴う課題への主体性が十分でないことを示している。「我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査」（こども家庭庁 令和5年度）</li> <li>○ 自分が考えたことを、積極的に他の人や先生に伝えることを前向きに捉えていない児童・生徒が少なくない傾向がある。「令和5年度『児童・生徒の学力向上を図るための調査』」（東京都教育委員会）</li> <li>○ 探究のプロセスの中でも「整理・分析」「まとめ・表現」に対する取組が十分ではないという課題がある。（小学校及び中学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編）</li> <li>○ 異なる視点を取り入れた協働的な「整理・分析」が学びの質を高め、思考の深まりを生む。「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（小学校編）」（文部科学省 令和3年3月）</li> </ul>
<p><b>【研究主題】</b>          自分の考えをもち、協働的に学び、探究し続ける児童・生徒の育成          ～「整理・分析」段階における深い思考を促す指導の工夫～</p>
<p><b>【研究の視点】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 自分の考えをもつための指導の工夫 <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">手だて1</span></li> <li>2 協働的に学び、探究し続けるための指導の工夫 <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">手だて2</span></li> </ol>
<p><b>【研究仮説】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「单元ごとの本質的な問い」を設定し、児童・生徒に提示し、意識付けすることで、児童・生徒が当事者意識をもって自分の考えを形成し、積極的に意見を伝えることができる。また、この問いへの意識付けが「整理・分析」段階における深い思考を促すための土台として機能するだろう。</li> <li>○ 「整理・分析」段階において、問いに立ち返りながら学びを深める視点を児童・生徒に提示することで、深い思考を促され、協働的な学びの質が高まるだろう。</li> </ul>
<p><b>【研究の内容】</b></p> <p>（基礎研究）</p> <p>先行研究を踏まえ、「单元ごとの本質的な問い」や「整理・分析」場面において深い思考を促す指導の在り方について整理する。整理した内容を基に深い思考を促す指導の工夫を考案する。</p> <p>（研究方法）</p> <p>基礎研究で明らかになった視点をもとに、具体的な指導の工夫を考え、指導の工夫を取り入れた検証授業を実施する。検証授業における発言や会話の記録、成果物や振り返りの記述を分析し、研究仮説の検証を行う。</p>
<p><b>【研究のまとめ】</b>          研究の視点を中心に児童・生徒の学習状況や変容を見取り、指導の工夫の効果を分析する。</p>

## VI 研究の内容

### 1 基礎研究

#### (1) 「单元ごとの本質的な問い」の設定

「今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会」（文部科学省、令和6年）では、学習を方向付ける問いに関する先行研究が紹介されていた。そこで示された先行研究では、「良い問い」とは、特定の題材について理解を促すだけでなく、学習内容の関連付けを促し、一つの学習で得た考えを別の場面へと応用する思考を引き出す性質をもつものであり、「本質的な問い」と説明している。さらに、「本質的な問いには①生涯を通して繰り返し問われるもの、②教科の中核的概念や知識の最前線に関わるもの、③学習する価値を有する探究課題であること、④児童・生徒の関心をひきつけ、維持するものであること、の4点の含意がある。」としている。加えて、『「本質的な問い」は入れ子構造で存在しており、まず教科や領域・分野を貫く包括的な『本質的な問い』がある。それを単元の具体的な内容にあてはめると、单元ごとの『本質的な問い』を捉えることができる。』という。

これらの知見を踏まえ、本研究では「本質的な問い」を、単元全体を通して児童・生徒の学びを方向付け、各学習活動を目的意識で結び付ける役割をもつものと捉えた。そして、「本質的な問い」を単元の具体的な内容に当てはめた内容の問いを「单元ごとの本質的な問い」と捉え、学習活動が単発的な体験に終わらず、関連付けられ、学びの全体像を構造化するための基盤として重視した。

以上を踏まえ、本研究では全ての検証授業において表1のように「单元ごとの本質的な問い」を立て、活動を構造化し、児童・生徒が自分の考えを問い直しながら探究していくための「思考の軸」として位置付くよう設定した。

表1 検証授業で設定した单元ごとの本質的な問い

【実践事例1】 みんなでつくろう 人にやさしいまち（小学校第3学年） 「私たちが住むまちはどのようなまちで、より良いまちにするためにできることは何か。」
【実践事例2】 私たちのまちの魅力かた（小学校第4学年） 「私たちの区にはどのような魅力があり、どのように残したらよいか。」
【実践事例3】 未来への一歩（小学校第4学年） 「なりたい自分になるために必要なことを考え、今の自分にできることは何か。」
【実践事例4】 自分の将来について考えてみよう（中学校第1学年） 「自分はどのような職業を選び、どのように社会を生きていきたいか。」

#### (2) 「整理・分析」場面における深い思考

「教育課程部会 教育課程企画特別部会（第5回）」（中央教育審議会、平成27年4月）「資料2 教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方に関する補足資料」において深い思考へのプロセスを示した先行研究が示されている。本研究では、中央教育審議会の資料を参考に、深い思考を捉える理論的枠組みとして、「認知過程の次元」と「浅い理解、深い理解及び構造的理解の三段階モデル」の2点の先行研究を踏まえて考えた。

第1に、認知過程の次元では、認知過程を「記憶」「理解」「応用」「分析」「評価」「創造」

の6段階に整理している。これを総合的な学習の時間と照らし合わせ情報を記憶・理解するだけでなく、収集した情報を比較や分類、関連付けにより意味付け（応用・分析）し、他者の視点を踏まえて自分の考えを問い直し（評価）、さらに推論や一般化を通して概念を再構成する（創造）過程に対応すると捉えた。

第2に、三段階モデルに関する先行研究では、理解の深まりを「浅い理解、深い理解及び構造的理解」の3段階として捉えている。「浅い理解」は知識の再生の段階、「深い理解」は、獲得した知識を活用して、考えを広げ・深化するといった認知過程を通して、複数の情報や考えの関係性を捉える段階。そして、この段階を経て児童・生徒が、概念的な考え方や知識を体系化して理解できるようになることを「構造的理解」として捉えている。

これら2点の先行研究は、いずれも「学習の深まり」を説明する点で共通しているが、前者は認知過程の高度化、後者は理解の質的変容に焦点を当てており、異なる側面から学習者の思考の発展を捉える補完的な関係にある。

そこで本研究では、児童・生徒の思考の深まりを多角的に捉えることを目的として、両理論の視点を参照しながら分析枠組みを構成することとした。

以上の先行研究を踏まえ、「浅い理解」とは、情報を収集・理解しただけの表面的な状態とし、本研究で扱う「深い理解」とは、「記憶や理解にとどまらず、比較・関連付けを通して意味付けを行い、推論や一般化によって自分の考えを再構成する認知過程」であるとした。また、本研究では「整理・分析」段階における深い思考を促す手だてを構築するための理論的根拠とするべく、児童・生徒の思考が深まる過程を図1のとおりまとめた。

理解の深まり (三段階)	認知過程の次元					
	① 記憶	② 理解	③ 応用	④ 分析	⑤ 評価	⑥ 創造
浅い理解	○	○				
深い理解			○	○	○	
構造的理解						○

図1 児童・生徒の思考が深まる過程

\* 中央教育審議会（2015）「教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方に関する補足資料」を参考に本研究で作成

さらに、総合的な学習の時間における協働的な学びの場面では、他者の視点や問いとの出会いによって児童・生徒が自分の考えを問い直す過程が「深い思考」に至るために重要であると考え、深い思考に至る過程を表2のように整理した。

表2 深い思考に至る過程の整理

形態	段階	過程
個別		自分の考えをもつ
協働	段階1	自分の考えを深める
	段階2	比較する・関連付ける・分類する
	段階3	推論する、一般化する

また、表2を基に協働場面における深い思考を促す手だてとして、「学びを深める視点」として表3を作成した。

表3 表2を基に作成した学びを深める視点

段階	過程	視点
段階1	自分の考えを深める	「本当にそうかな…？」 「そもそも…」
段階2	比較する・関連付ける・ 分類する	「AとBを比べると…」 「AとBの関係は…」 「AとBとCの共通点は…」 「AとBとCを整理してみると…」
段階3	推論する・一般化する	「こうなっている理由は…」 「～ということは…」 「まとめてみると…」

表3に基づいて検証授業を行い、「整理・分析」において深い思考を促す手だてとして機能していたかどうかを検証した。

## 2 実践事例

### 実践事例1 みんなでつくろう 人にやさしいまち（小学校第3学年）

#### (1) 単元の目標と評価規準

##### ア 単元の目標

地域の高齢者や障害のある方、高齢者や乳幼児を連れている人などとの交流を通して、日常生活を送る上で様々な困難を抱えていることを理解し、自分たちにできることを考え、自らの生活や行動に生かすことができるようにする。

##### イ 評価規準

知識・理解	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
① 地域には、日常生活を送る上で様々な困難を抱えている方がいることを理解している。また、全ての人が安心して暮らせるよう、バリアフリー化が進んでいることが分かる。	① 日常生活を送る上で様々な困難を抱えている方との関わりを通して感じた関心をもとに課題をつくり、解決の見通しをもっている。 ② ゲストティーチャーとの交流会において、必要とする情報に応じて質問内	① 課題解決に向け、自分のよさに気づき、探究活動にすすんで取り組もうとしている。 ② 自分と違う意見や考えのよさを生かしながら協働して学び合おうとしている。 ③ 地域との関わりの中で自
② 調査活動を目的や対象		

<p>に応じて、適切に実施できている。</p> <p>③ 全ての人が安心して暮らせる社会を実現するための解決すべき課題について探究的に学習し、その成果に気付いている。</p>	<p>容や方法を決めている。</p> <p>③ 課題解決に向けて、情報を整理して考えている。</p> <p>④ 福祉体験等で集めた情報を基に自分たちに何ができるか考え、相手や目的に応じて、分かりやすく表現している。</p>	<p>分にできることを見付けようとしている。</p>
---	---	----------------------------

(2) 単元設定の理由

本単元では、地域交流や施設調査を通じて他者の思いに触れ、共感や思いやりを育てる。また、心のバリアフリーの重要性に気付き、行動に生かす力を養い、誰もが住みやすい社会づくりへの関心を高めていく。さらに、第3学年は他者理解や社会性の基礎を築く時期であり、身近な社会課題を探究的に学ぶことで、意欲的に情報を整理・分析し、自分の考えを形成・表現することができる考えた。探究的な学習を通して思考力・判断力・表現力も育成する。

(3) 単元指導計画（全 27 時間）

	<input type="checkbox"/> 主な学習内容 <b>課</b> :課題設定 <b>情</b> :情報の収集 <b>整</b> :整理・分析 <b>ま</b> :まとめ・表現・指導上の留意点
<p>まちではどんな人が生活しているだろうか。(9)</p>	<p><b>課</b>: よりよいまちにするため、まちの課題を見付け、学習計画を立てる。(2)【主①】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「よりよいまちにするために」という視点から外れないようにする。</li> </ul> <p><b>情</b>: 校外学習から、まちの「よいところ」や「課題」を発見する。(4)【知②・主②】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>校外学習で得たデータ（地図や写真）を参考に、学習活動を進めさせる。</li> </ul> <p><b>整</b>: <u>自分の目で確認したまちの現状について確かめ、これからどのようなまちを目指していくのか活動目標を話し合う。(本時)</u> (2)【思①・主①】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>問いかけリストを活用し、言葉の意味を確かめ、共通点を探し、カテゴリー化させる。</li> </ul> <p><b>ま</b>: 活動を振り返る。(1)【知②・主②】</p>
<p>よりよいまちにすることは何か。(18)</p>	<p><b>課</b>: よりよいまちにするために、わたしたちは何ができるか、活動計画を立てる。(2)【思①・主①】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>興味や関心を高めるため、ゲストティーチャーの講演や体験学習などを行う。</li> </ul> <p><b>情</b>: 身近なまちの人にインタビュー、車椅子の体験でバリアフリー施設などを調べる。(9)【知②・思②】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>調べた内容は、プリントに文章で書き残させることで情報の整理がしやすいようにする。</li> </ul> <p><b>整</b>: 困難を抱えている人が困っていること、バリアフリー施設やユニバーサルデザイン等についての情報を整理し、よりよいまちにするためにできることを考える。(3)【知①・思③・主②】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>それぞれの場面に分類させることで、視覚的な認識を高める。</li> </ul> <p><b>ま</b>: 活動を振り返る。(4)【知③・思④・主③】</p>

## 実践事例2 未来へ届けよう！私たちのまちの魅力かるた（小学校第4学年）

### (1) 単元の目標と評価規準

#### ア 単元の目標

自分たちが住むまちの特徴やよさについて調べたり、まちの人々と関わったりすることを通して、まちを支えている人々の存在や思いに気付き、まちのよさを残していくために自分たちにできることを考え、協働してまちづくりに貢献しようとするができるようになる。

#### イ 評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<p>① 自分たちの住むまちの特徴やよさについて知るとともに、まちづくりに関わる人々の存在や思いを理解している。</p> <p>② 課題に応じて、インタビューなどによる調査を、目的や場面に応じた方法で実施している。</p> <p>③ 自分たちの住むまちのよさの理解や愛着は、まちづくりの視点から、探究的に学習してきたことの成果であると気付いている。</p>	<p>① 自分たちの住むまちについて、課題を設定し、解決に向けて自分たちにできることを見通している。</p> <p>② 課題の解決のために必要な情報を、調査する対象に応じた方法や内容を選択し収集している。</p> <p>③ 情報を取捨選択したり、複数の情報を比較したり、関連付けたりしながら、課題の解決について考えている。</p> <p>④ 課題の解決に向けた過程の中で、相手や目的に応じて、適切に表現したり、まとめたりしている。</p>	<p>① 自分たちの住むまちのよさや課題に関心をもち、自分自身の生活を見つめ直し、他者の考えを受け入れながら学び合おうとしている。</p> <p>② 自分と異なる多様な意見や考えを生かしながら、自分の意思で他者と協働して課題解決に取り組もうとしている。</p> <p>③ 自分たちのまちの未来を見据えながら、自分たちのまちのよさを伝え、残そうとしている。</p>

### (2) 単元設定の理由

本単元「未来へ届けよう！私たちのまちの魅力かるた」は、児童が地域の魅力を再発見し、交流や調査、かるた制作を通してまちづくりへの理解と関心を深めることを目的とする。課題解決型の学習により、思考力・判断力・表現力や協働的な態度を育み、地域団体との連携を通じて現実的な課題に触れることで、学びの意義を実感しながら探究を進める。こうした活動を通して、児童は自分たちのまちのよさを未来へ伝えようとする姿勢を育むことができる。

(3) 単元指導計画 (全 50 時間)

	<p>□主な学習内容 <b>課</b>:課題設定 <b>情</b>:情報の収集 <b>整</b>:整理・分析 <b>ま</b>:まとめ・表現 ・指導上の留意点</p>
<p>魅力 私たちの まちの 魅力を 再発見 しよう。 (20)</p>	<p><b>課</b>: 区景観まちづくり推進委員会の方からの手紙を読み、課題を設定する。 (5)【知①・思①・態①】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>推進委員会の方の思いや願いに触れることができる場を設定する。</li> </ul> <p><b>情</b>: 情報を収集する方法を考え、調べ活動を始める。(7)【知②・思②】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「かるたにしたい私たちのまちの魅力」とは何かについて考えさせる。</li> </ul> <p><b>整</b>: <u>調べた結果をもとに、「かるたにふさわしい私たちのまちの魅力」について考える。(本時)</u> (5)【思③】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>付箋を活用し、情報が整理しやすいようにする。</li> </ul> <p><b>ま</b>: これまでの学習を振り返り、次への課題をもつ。(3)【思④】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>推進委員会の方に考えを伝えられる場を設ける。</li> </ul>
<p>絵 で まちの 魅力 を 言葉 と 表現 しよう。 (15)</p>	<p><b>課</b>: まちの魅力のかるたづくりに向けて学習計画を立てる。(3)【思①】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>推進委員会の方の言葉をもとに考える。</li> </ul> <p><b>情</b>: 推進委員会の方の話からかるたづくりに向けて情報を集める。 (3)【知②・思②】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>課題解決に向けた情報の収集を行う。</li> </ul> <p><b>整</b>: 読み札、絵札を制作する。(7)【思③・態②】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>読み札は短く簡潔に、絵札は魅力を象徴的に自由に表現できるようにする。</li> </ul> <p><b>ま</b>: これまでの学習を振り返り、次の活動への思いを高める。(2)【思④】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>推進委員会の方の思いを聴く機会をもつ。</li> </ul>
<p>まち の 人 に 魅力 を 発信 しよう。 (15)</p>	<p><b>課</b>: まちの魅力を伝えるための学習計画を立てる。(3)【思①・態①】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>これまでの学習や推進委員会の方の言葉をもとに考える。</li> </ul> <p><b>情</b>: 発信対象や発信方法に応じて、効果的に伝えられる情報を精査する。 (3)【知②・思②】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「誰に」「どう伝えるか」を考え、情報収集の方法を決められるようにする。</li> </ul> <p><b>整</b>: 伝える内容と方法を決め、これまでの学習を目的に合わせて再構成する。 (6)【知③・思②】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>これまでに得た情報をすぐに取り出せるようにしておく。</li> </ul> <p><b>ま</b>: 学校での発表の機会などを使ってまちの人に魅力を発信する。 (3)【知③・思④・態③】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>これまでの学習内容と自分たちが学んだことの両方を伝えるようにする。</li> </ul>

**実践事例 3 未来への一歩 (小学校第 4 学年)**

(1) 単元の目標と評価規準

ア 単元の目標

「なりたい自分」について考えたり、「なりたい自分」になるために必要なことを調べてまとめたりする活動を通して、自分自身のよさや仲間と協働するよさに気付けるようにする。さらに、「なりたい自分」になるために必要なことはどのようなことかを考え、これからの将来へ夢や希望をもつことができるようにする。

イ 評価規準

知識・理解	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<p>① 「なりたい自分」になるために必要なことを知るとともに、自身のよさや仲間と協働するよさを生かすことが大切であると理解している。</p> <p>② 課題の解決に向けて、インタビューなどによる調査を、目的や場面に応じた方法で行っている。</p> <p>③ 「なりたい自分」の姿についての考えにおける変容は、探究的に学習してきたことの成果であると気付いている。</p>	<p>① 課題を設定し、見通しをもって計画を立てている。</p> <p>② 課題の解決に向けて、適切な方法を選択して、必要な情報を収集し、種類に応じて蓄積できている。</p> <p>③ 課題の解決に必要な情報を取捨選択したり、複数の情報を比較したり関係付けたりすることができる。</p> <p>④ 必要なことについて、相手や目的に応じて、まとめたり発表したりしている。</p>	<p>① 自分とは異なる考えがあることを知り、その考えを尊重して課題解決に取り組もうとしている。</p> <p>② 課題解決に向けた自己の取組を振り返ることを通して、すすんで探究的な活動に取り組もうとしている。</p> <p>③ 「なりたい自分」について、どのようなことが大切か考える活動を通して、自分ができることを見付けようとしている。</p>

(2) 単元設定の理由

本単元「未来への一步」は、児童に自己の将来や生き方を主体的に考える力を育むことを目的とし、「なりたい自分」「理想の高学年」をテーマに、自己肯定感を高め、夢や希望をもって具体的な行動を考える活動を行う。また、保護者や高学年へのインタビュー、情報整理、発表を通じて多様な視点に触れ、他者を尊重しながら自分の考えを深める。そして、探究的な学習により、主体性・協働性を育み、今後の生活や学習に生かす力を養う。

(3) 単元指導計画（全 35 時間）

	<p>□主な学習内容 <b>課</b>:課題設定 <b>情</b>:情報の収集 <b>整</b>:整理・分析 <b>ま</b>:まとめ・表現・指導上の留意点</p>
「なりたい自分」になるために(10)	<p><b>課</b>:「なりたい自分」をイメージする活動を通し、「なりたい自分」について考える。(2)【思①・主①】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>児童の将来へのイメージが膨らむよう、様々な考えが表現できるようにする。</li> </ul> <p><b>情</b>:保護者の方にインタビューをして、「なりたい自分」になるために必要なことは何かを調べる。(2)【知②・思②】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>付箋やワークシートを用意し、インタビュー結果をまとめられるようにする。</li> </ul> <p><b>整</b>:<u>保護者にインタビューして分かったことを共有する。また、共通点や相違点を分析する。(本時)</u>(4)【知①・思③】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>自分とは違った考えを否定せず、様々な視点からインタビュー結果を見る。</li> </ul> <p><b>ま</b>:「なりたい自分」になるために必要なことは何か、学級内で共有する。(2)【思④・主②・主③】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「なりたい自分」に必要なこととそう考えた理由について、一人一人の考えを共有する。</li> </ul>

理想の高学年になるために (10)	<p><b>課</b>: 小学校を引っ張ってくれている高学年はどのような存在か話し合う。(2) 【思①】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>身近な将来として、高学年になることを気付くことができるようにする。</li> </ul> <p><b>情</b>: 5、6年生にアンケートやインタビューを行い、高学年として必要なことは何かを聞く。(4)【知②・思②】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>5、6年生がどのようなことを考えて、学校の仕事を行っているかという視点に気付くことができるようにする。</li> </ul> <p><b>整</b>: アンケートやインタビュー、観察から分かったことをもとに話し合う。(2)【思③】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>高学年の児童が誰のために、何のために活動を行っているのか、気付くことができるようにする。</li> </ul> <p><b>ま</b>: 高学年として必要なことは何かを学級内で共有する。(2)【思④・主②】</p>
自分に必要なことは (15)	<p><b>課</b>: これからの自分に必要なことは何か考えるという新たな課題を設定する。(1)【思①】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>学習を振り返り、「なりたい自分」や「理想の高学年」において、必要なことは何か確認する。</li> </ul> <p><b>情</b>: 今の自分の現状について、自分で考えたり友達や保護者に聞いたりして調べる。(2)【思②】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>他者の視点を通して、違った見方・考え方に気付けるようにする。</li> </ul> <p><b>整</b>: 「なりたい自分」や「理想の高学年」の姿と今の自分を比べ、必要なことは何かを考える。(2)【思③】</p> <p><b>ま</b>: 改めて「なりたい自分」を考え、保護者に向けて発表をする。(10)【知③・思④・主③】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>相手(保護者)と目的(保護者へ自分の考えを伝えること)を意識できるようにする。</li> </ul>

#### 実践事例4 自分の将来について考えてみよう(中学校第1学年)

##### (1) 単元の目標と評価規準

###### ア 単元の目標

自分の将来について考え、理想の将来を実現するためには、どのような職業選択が適しているのか働きかけることで、生徒一人一人が自分の人生を充実させるためには何が必要か考え、その上で働きたい仕事について調べ・考えることで自己の人生をよりよくしていこうとする態度や方法を獲得することができるようにする。

###### イ 評価規準

知識・理解	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
① 将来の進路選択には多様な要素があり、それが自身の「生き方」に影響を与えることを理解している。	① 「職業」という観点から課題を設定し、解決に向け自分たちができることを見通している。	① 「職業」について関心や課題意識をもち、自分自身と向き合いながら学ぼうとしている。
② インターネットやインタビュー調査を課題や目的に応じて実施することができる。	② 課題解決のために必要な内容を選択し収集している。 ③ 情報を適切に使い分けながら課題解決について考	② 他者の多様な考えに触れながら、よりよい課題解決に向けて話し合い、自己の考えを変容させている。

③ 職業について調べることで、自分の人生を切り拓いていくよさに気付いている。	えを深めている。 ④ 整理された情報を、相手に効果的に伝えたり、自ら振り返ったりできるようにまとめている。	③ 自分の将来を見据えながら、よりよい人生や社会との関わり方を切り拓こうとしている。
--	--	--

(2) 単元設定の理由

本単元では「職業」をテーマに、理想の人生を描き、進路や職業を考える活動を行い、自己理解を深め、他者との対話で視野を広げ、主体的な学びを育み、地域交流や職場見学など体験的学習を通じ、将来への見通しを具体化する。さらに、課題設定や情報整理、表現を含む探究的学習の過程では、情報を分析し、自分の考えを形成し、他者に伝える力が不可欠となる。このため、思考力・判断力・表現力の育成を本単元の重要なねらいとして位置付けている。また、SDGs「質の高い教育」「働きがい」に関連し、社会参画の意識を高めることを企図している。

(3) 単元指導計画（全 28 時間）

	□主な学習内容 課:課題設定 情:情報の収集 整:整理・分析 ま:まとめ・表現・指導上の留意点
身近な人の仕事について調べよう。(10)	<p>課:身の回りの仕事や仕事に対する自分の考えをもつことで課題を発見する。(3)【主①・思①】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 移動教室での学びから、振り返りできるようにする。</li> </ul> <p>情:インターネットを活用したり、インタビューをしたりすることで、仕事内容や身の回りの仕事について考える。(2)【知②・思②】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ インタビューすることを事前に生徒に伝えることで、見通しをもたせる。</li> </ul> <p>整:新聞の各項目の役割・効果について学び、調べた内容を新聞のコラムにまとめる。(3)【思③】</p> <p>ま:新聞を用いて、クラスで調べた内容について報告する。(2)【思④・主②】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 周りの考えや発表から、自身の考えをよりよいものにする。</li> </ul>
理想を実現できる仕事について考えよう。(9)	<p>課:理想の人生を実現するためにはどのような職業に就くことがよいか考える。(2)【知①・思①】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 単なる理想ではなく、現実的に考えさせることを意識させる。</li> </ul> <p>情:自分が就きたい職業について調べる。(3)【知②・思②】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 就職するために必要な進路について詳しく書かせる。</li> </ul> <p>整:進路まで考えた上で、自身の理想の人生について考えを深める。(本時)(2)【知③・思③・主②】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 他者と考えを深め合うことを意識させる。</li> </ul> <p>ま:個々の考えを全体に共有する。(2)【思④・主③】</p>

自分の 人生設計を 立ててみよう。 (9)	<p><b>課</b>:「ミライ年表」を立てる見通しをもつ。(2)【知③・思①・主①】</p> <p><b>情</b>:「地域巡り」を通して、実際の職場で感じたことや発見したことについて話し合い、情報共有する。(3)【知②・思②③】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 仕事や働くことと関連付けて学習・発表することを意識させる。</li> </ul> <p><b>整</b>:これまでの学習から、自身の「ミライ年表」についてまとめる。(3)【思③・主②】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ プリントから、これまでの学びを振り返り年表をまとめるようにする。</li> </ul> <p><b>ま</b>:自身の学習を振り返る。(1)【思④・主③】</p>
--------------------------------	---

### 3 考察

#### (1) **研究の視点1** 自分の考えをもつための指導の工夫

(実践事例1、2から)

実践事例1では、「まちを歩くとき、どのような人がどのような場面で困りやすいかを考えてみよう。」という初発の疑問から校内や学校の周りを観察したことで、児童の想定を超える困りごとを抱えている人の実態を知り、「私たちが住むまちはどのようなまちで、よりよいまちにするためにできることは何か。」という「問い」の設定につながった。実践事例2も同様に、単元導入時のまちづくり委員会からの「新しい視点で私たちのまちの魅力を発信してほしい。」との手紙をきっかけに、「私たちの区にはどのような魅力があり、どのように残したらよいか。」との「問い」が生まれた。実践事例1の「車いすの人にとってこんなに住みづらいまちだったのか。」との児童の振り返りから想像できるように、児童は体験を通じて多くの問いや驚きをもつことができた。そうした発見を、単元の学習課題として「〇〇しよう」と表現するのではなく「問い」の形に集約することで、「解決したい、確かめたい」という一人一人の探究心を尊重しながら学習の共通基盤をつくることができたと思えている。

以上を踏まえると、実践事例1、2では、児童の疑問や外部からの働きかけをきっかけに、児童と共に「問い」を設定する手だては、児童の当事者意識や自分の考えの形成に大きく寄与すると考えられ、学習への動機付けが高まる様子が見て取れた。

(実践事例3、4から)

二つの実践事例からは、教員が単元の目標や児童・生徒の実態を踏まえて「問い」を提示した。これにより、単元全体を通じて学習の目的が一貫し、児童・生徒がそれぞれの授業において「何を追究するのか」を明確に意識して活動することが可能となった。

また、実践事例4の「どのように社会を生きていきたいか」という問いは抽象度が高く、容易に解決できないため、生徒は単元を通じて「答えがない」状態と向き合い続けることとなった。しかし、この抽象度の高さこそが、生徒の心の中に継続的な問いとして残り、考え続けるきっかけとなるという効用をもたらしていた。生徒の振り返りでは「容易に答えが出せないけれど、誰もが考えられる問いにわくわくする。」との発言があり、問いの魅力や学びの広がり期待感を示していることがうかがえた。こうした期待感の表れは、「問い」の設定が生徒の当事者意識や自分の考えの形成に効果的であったと思えることができる。

一方、「問い」の設定には慎重さも求められる。抽象度が高い問いは、児童・生徒が具体的な学習活動と結び付けにくくなる可能性がある。そのため、問いが形骸化しないよう、学習内容や活動と結び付けて設計する工夫が必要となる。

(2) **研究の視点2** 協働的に学び、探究し続けるための指導の工夫  
(実践事例1、2から)

実践事例1では、学びを深める視点を図2のようにまとめてグループに提示した。この視点を活用して、意見を深めることを意識できていたグループでは、「どうということかな?」「違う考えも話していい?」といった問い直しが頻繁に行われ、意識的に思考を深めようとする姿が見られた。しかし、教員の支援なしに視点を活用できたのは一部のグループに限られた。そのため、実践事例2では、グループごとの話合いの進捗や状況に応じて、図3のように「学びを深める視点」を「違う見方をするとどうなるのかな」と「本当にそうなのかな」にしぼって提示した。このことにより、多くのグループで意見の再検討を行うことができた。両実践を通じて、児童が活動の意義を理解し、話合いにおいて学びを深める視点をもつことにより、話合いの質が高まることが明らかになった。特に、実践事例2のように、学級の実態や活動グループの状況に応じて、視点をしぼる等の工夫を取り入れることで、効果的な話合いが期待できる。

(実践事例3、4から)

二点の実践では、検証授業の成果を踏まえ、児童・生徒に「学びを深める視点」一覧を図4、図5のように提示した。そして、教員は、各グループの状況に応じて、必要な視点を選び、取り入れるよう働きかけた。その結果、多くのグループで「なぜそう考えたの?」「本当にそうかな?」といった問い直しが自然に生まれ、話合いが深まる様子が見られた。

情報が拡散しまとまらないグループに対しては、教員が「共通点や違いはあるかな。」といった視点を適宜示したことにより、単なる意見の羅列から、共通点や違いを見付けて整理する「比較・分類」の段階へと進むことができた。これは、情報を並べるだけの初歩的な整理から、関係性を考えながら構造化する、より高次の思考段階であると捉えられる。

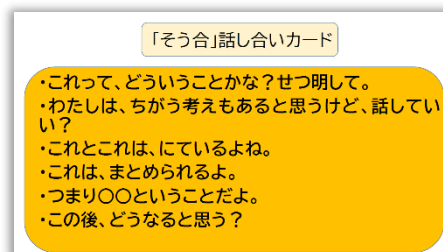


図2 実践事例1で提示した資料

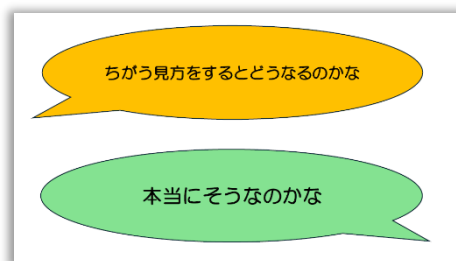


図3 実践事例2で提示した資料



図4 実践事例3で提示した資料

また、実践事例3では、「分類する」ことに重点を置き、児童の思考段階や発言を教員が予想・観察しながら、必要に応じて適切な視点を提示した。検証授業の際、単純に付箋に記されている言葉のみで意見を分類しているグループが散見された。そのため教員は全体の活動を一旦止め、「似ている言葉ではなく、考えの理由を分類してみよう。」と、各意見の理由に着目して分類するよう促した。その結果、各グループの話合いが、意見の根拠や一人一人の思いを語り合う活動へと変容し、表面的な分類から言葉の背景に着目した分類へと発展した。



図5 実践事例4で提示した資料

以上より、「学びを深める視点」の一覧化と教員による適切な視点提示は、児童・生徒の深い思考や協働的な学びの促進につながった一方、グループによる差があったことは明確な課題であり、全グループでの効果を高めるためには、児童の発言や理解の進み具合に応じて、教員が問い掛けや視点を柔軟に変えることが必要である。また、グループ活動だけでなく、ペアで意見を交換する場を設け、一人一人が自分の考えを深める工夫を適切に取り入れることが今後の課題である。

## Ⅶ 研究のまとめ

本研究では、研究主題から二点の視点を設定して実践による検証を行った。それぞれの検証授業の結果と分析を踏まえ、成果と課題を以下に記す。

### 1 自分の考えをもつための指導の工夫

<成果>

#### (1) 当事者意識と目的意識の向上

児童・生徒が身近な疑問や外部からの働きかけをもとに「単元ごとの本質的な問い」を設定したことで、当事者意識や学習への目的意識が高まり学習への動機付けにつながった。

#### (2) 多様な意見交換の活性化

「単元ごとの本質的な問い」を設定し、提示することで、協働的な学びの必然性が生まれ、異なる視点や考え方をもつ仲間同士が、理由や根拠を示しながら意見を出し合うなど、活発な対話につながった。また、こうしたやり取りを通じて、情報を整理し、比較し、関連付けるための基盤が形成され、深い思考へとつながる素地となった。

<課題>

#### (1) 発達の段階に応じた対応の必要性

児童・生徒の発達の段階を踏まえ、選択肢を示して考えやすくしたりペアで意見を交換する場を設定したりすることにより、自分の考えをまとめやすくする工夫を考える必要がある。

## (2) 問いを学びに生かすための視点の明確化

児童・生徒が問いに立ち返りながら学びを深めるためには、「どのような観点で考えればよいか」を明確にし、その視点を意識できるよう、「單元ごとの本質的な問い」だけでなく、各小単元の問いを示し、段階的に振り返ることができるよう工夫していく必要がある。

## 2 協働的に学び、探究し続けるための指導の工夫

### <成果>

#### (1) 深い思考と協働的な学びの充実

「学びを深める視点」を一覧化し、教員が適切な視点を提示したことで、児童・生徒は問い直しや比較・分類などの学びを深める視点をもつことができ、協働的な学びの充実につながった。

#### (2) 児童・生徒の思考段階に応じた指導の有効性

児童・生徒の思考段階や発言内容を教員が的確に捉え、必要に応じて視点を提示したことで、話合いの焦点が明確になり、思考の深まりに有効であることが分かった。

### <課題>

一部のグループでは、「学びを深める視点」が十分に活用されていなかった。成果として、教員が児童・生徒の思考段階や発言内容を的確に捉えた場面もあったが、全てのグループで同様の効果を得るには、柔軟な支援が必要である。例えば、児童・生徒の実態に応じて問いかけ方を変える、視点をしぼって提示する、若しくは、個々の考えを深めるためのペア活動を導入するなど、指導方法の更なる検討が必要である。

## 令和7年度 教育研究員名簿

### 小・中合同総合的な学習の時間

学 校 名	職 名	氏 名
千代田区立九段中等教育学校	教 諭	直 井 良 太
杉 並 区 立 四 宮 小 学 校	主 任 教 諭	小野田 智 之
荒 川 区 立 峡 田 小 学 校	主 任 教 諭	平 向 直 樹
三 鷹 市 立 北 野 小 学 校	主 任 教 諭	◎宮 内 優 香
昭 島 市 立 中 神 小 学 校	主 任 教 諭	大 谷 和 也
国 分 寺 市 立 第 一 小 学 校	主 任 教 諭	伊 東 宣 紀
国 分 寺 市 立 第 二 小 学 校	主 任 教 諭	○東海林 正 人
葛 飾 区 立 新 宿 中 学 校	主 任 教 諭	中 邨 祐 彌
多 摩 市 立 多 摩 永 山 中 学 校	主 任 教 諭	宇 野 友 貴

◎ 世話人 ○副世話人

[担当] 東京都教職員研修センター研修部教育開発課  
指導主事 中嶋 尊弘

令和7年度  
教育研究員研究報告書  
小・中合同総合的な学習の時間

令和8年3月

編集 東京都教育庁指導部指導企画課  
所在地 東京都新宿区西新宿二丁目8番1号  
電話番号 (03) 5320-6869