

総 論

主体性の高まりをめざす課題学習

—教科の本質に迫る授業づくり—

研 究 部

I 研究主題・副題の設定の趣旨

I-1 研究の歩み

本校ではこれまで、研究主題として「主体性の高まりをめざす課題学習」を掲げ、単に知識の習得や学習内容の理解を促すだけではなく、課題の解決に向かって主体的に学び続ける基礎としての能力や態度の育成を求めて、研究・実践に取り組んできている。

「課題学習」とは「課題の把握に始まり、把握された課題に対して、生徒自身が解決に立ち向かう一連の活動」¹であり、「課題」とは、「学習のねらいを達成するために、その内容を分析して生徒の思考の場までおろした具体的なものであり、しかも学習の主体者としての生徒が、解決しなければならない自分の問題として受け止め、追究されるべきもの」²としてきている。また、この「課題学習」における基本的な学習過程を、「課題の設定・把握」⇒「課題の追究・解決」⇒「課題の定着・発展」という3段階（これらはスパイラルに行われる）³で捉えてきている。

こうした歩みを踏まえつつ、平成26年度までの4年間は、「課題学習」における「言語活動の明確化と充実」について研究を進めてきた。これまでも、「課題学習」における生徒の「学び方」の様相を「課題意識をもったり、課題解決に向けて、自分の考えを表現したり、みんなで考え

を練り上げたりして、学習が進んでいく」⁴ものであるとの捉えをしてきたところであるが、特に課題の追究・解決の段階を中心として、その学習活動にフォーカスした研究であった。同時に、平成20年版中学校学習指導要領において打ち出された「思考力・判断力・表現力等」の育成のための「言語活動の充実」⁵という「社会の要請」を受け止めて取り組んだ研究でもあった。つまり、前副題「課題学習における言語活動の明確化と充実」は、「学習活動」のうちでも、思考をつかさどる「言語」を介した活動（＝「言語活動」）を研究内容として、「各教科固有の思考力等を高めていくには、どのような言語活動を設定し、どのように取り組ませていけばよいのか」を追究する研究であった。

その結果、例えば、以下のような成果があった。これまで「学習活動の中に『分析、総合、比較、関連づけ、抽象化、一般化』といった思考操作の場面を設定する必要がある。」⁶としてきた点については、思考操作の方法（思考法）についてさらに整理を進め、必要に応じて学習課題に組み込むこと、あるいは、思考法自体を生徒に指導し、自ら使えるようにさせていくことの有効性を明らかにしてきた。⁷ また、「課題学習における学習形態を固定化したものとは考えず、個による学習、グループ学習、全体学習

4 前掲書 P17

5 文部科学省「中学校学習指導要領解説総則編」 2008 ぎょうせい P.52-55

6 富山大学人間発達科学部附属中学校編著「主体性の高まりをめざして課題学習で学校をつくる」2009 梧桐書院 P16

7 本校研究紀要68号2015 P.8-9

1 富山大学人間発達科学部附属中学校編著「主体性の高まりをめざして課題学習で学校をつくる」2009 梧桐書院 P12

2 前掲書 P 9

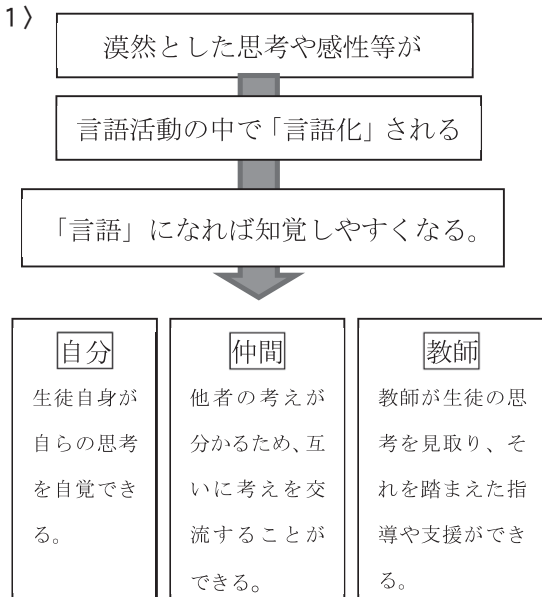
3 前掲書 P.14-15

が適宜織り込まれ、さらに、意見、発表、討議、批評などの多彩な活動を、学習の内容やねらい、生徒の反応に応じて、適時適切に取り入れられていかねばならない」⁸という研究成果についても、言語活動自体がもつ特性の相違や、同一の言語活動であっても形態で学びの様相が変わることを教師自身が体験する研修を通して実感的に学んだ。⁹それを踏まえて、授業における具体的な生徒の姿に着目し、ねらいに合った最適の言語活動を選択し、取り組ませるタイミング等についてもねらいに応じて吟味する必要性を再認識した。

こうした、「言語活動」にフォーカスした研究の成果としては、「思考」と「言語活動」との関係が明らかになってきたということである。

「言語活動」は、「言語化」する活動であるため、思考や感性等の漠然としたものが言語によって明確にあぶり出される。そのため、自分にも仲間にも、そして教師にも知覚しやすくなる。すると、自分の考えの曖昧さに気付くことができたり、仲間と考えを交流して高め合ったりすることができる。教員が生徒の思考力等の向上につながる適切な支援をすることもできる。

〈図1〉



ただし、こうした思考を促す言語活動は手段であり、全てが目的あって取り組ませる活動である。よって、各教科の当該単元・題材で「付けるべき力」を明確にしておかなければ、言語活動は有効な手段にはならない。それを再認識したことは、私たちの成果であり同時に今後の課題ともなった。以上のことを踏まえながら次なる研究について考えることとした。

I-2 研究副題について

平成27年度より、新たに副題として「教科の本質に迫る授業づくり」を設定した。

ここでいう「教科の本質」とは、「当該教科の存在意義」「他教科では代替がきかないもの」「当該教科を学ぶ目的」と認識している。また、「教科の本質」は「当該教科でこそ育成すべき資質・能力」「当該教科の見方・考え方」「当該教科の教育内容」等に存すると考えている。

なお、「各教科等を学ぶ本質的な意義」に関しては、国立教育政策研究所がまとめた「論点整理」(2015.8)¹⁰に、以下のことが記されている。

- ・ 育成すべき資質・能力と学習指導要領等との構造を整理するには、学習指導要領を構成する各教科等をなぜ学ぶのか、それを通じてどういった力が身につくのかという、教科等の本質的な意義に立ち返って検討する必要がある。
- ・ 教育課程全体でどのような資質・能力を育成していくのかという観点から、各教科等の在り方や、各教科等において育成する資質・能力を明確化し、この力はこの教科等においてこそ身に付くのだといった、各教科等を学ぶ本質的な意義を捉え直していくことが重要である。

8 富山大学人間発達科学部附属中学校編著「主体性の高まりをめざして課題学習で学校をつくる」2009 梧桐書院 P18

9 本校研究紀要68号2015 P.P99-105

10 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会「論点整理」2015.8.20 文部科学省 HP P1

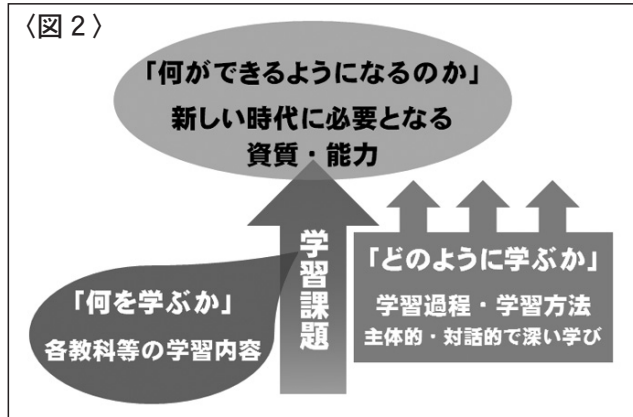
「教科の本質」に対するこうした認識を踏まえて、私たちがめざすのはあくまでも授業づくりである。教師が、当該授業を「教科」の視点から見た「本質的な意義」を理解し、新しい時代に必要とされる資質・能力を見据えながら、その教科でこそ育成すべき資質・能力を明確にし、教科独自の教育内容を内包した学習課題、生徒が主体的に追究・解決する過程や学習活動を適切に設定するとともに、本質的な問いが有機的に生じる授業を構築し、実践することをめざす。これが、副題「教科の本質に迫る授業づくり」の趣旨である。

Ⅱ 研究の構想

Ⅱ－１「教科の本質に迫る授業づくり」

前述のとおり、教科等の本質とは、その教科等を学ぶことを通して、その教科等ならではの力を身に付けさせることにある。各教科等で身に付ける力とは、それぞれの教科等の単元・題材における学習課題（中心的な問い）の先に存在するものである。生徒はその学習課題に対して、自分なりの最適解を見いだそうと仲間と対話したり教師の指導や助言を受けたりしながら主体的に追究・解決を図っていくわけであるが、その追究・解決の過程において鍛え育まれ、最終的に生徒の身に付いたものこそ、資質・能力といえる。最終的に力が身に付いた状態とは、未知のいかなる場面・場合であっても学習者が学習した内容をどのように生かしていけばよいかを考え、汎用的に活用していくことができるということである。すなわち、教科の本質に迫る授業づくりのためには、当該教科の教師がその専門性を大いに発揮し、生徒の実態をよく把握した上で、それぞれの教科等の単元・題材において身に付けさせたい資質・能力を見据え、教科の学習内容に関する適切な学習課題を設定し、その追究・解決の学習過程や学習活動を吟味した授業を構

想することが肝要である。これについて、教科の本質に迫る授業づくりのモデルを示す。



Ⅱ－２「学習課題」の追究・解決の過程

本校では、昭和41年より課題学習における「学習課題」を、「学習のねらいを達成するために、教材（単元）に対する生徒の問題意識を分析して、生徒の思考の場までおろした具体的なものであり、しかも、学習の主体者である生徒が、自分自身の問題として受け止め、追究・解決されるべきもの」と捉えてきている。「学習のねらい」は、各教科等の単元・題材で「何を学ぶか」を明らかにするものであり、当然、各教科で「何ができるようになるか」つまり身に付けさせる資質・能力を踏まえたものである必要がある。前述のとおり、「学習課題」に対して生徒が主体的に追究・解決していく方向に、各教科で身に付ける「資質・能力」が存在しているといえる。そして、この「学習課題」の追究・解決の過程でねらいとする「資質・能力」を生徒に身に付けさせるためには、教科の本質に迫る適切かつ効果的な「学習過程・学習活動」を設定する必要がある。「学習過程・学習活動」とは、各教科のそれぞれの単元・題材の中で「どのように学ぶか」ということであり、「学習課題」の追究・解決を通して生徒に「資質・能力」を身に付けさせるための重要な要素である。また、同時に「どのように学ぶか」つまり「学び方」自体を学ばせることも重要である。

この学習過程の初期においては、生徒の考えは、思いつきの、一眼的、羅列的であることが多い。よって対話をしても集団としての考えも拡散的である。しかし、適切かつ効果的な学習活動を通して、その考えは、多面的になったり関係付けられたりしていき、個人内でも手段としても収束していくことが多い。そして、そこには、生徒自身の新たな気付き、考えの形成、価値の創造があるものと考えている。このような深い学びに至るには、生徒たちが学習課題の追究・解決に対して主体的になっていること、対話を繰り返すことが重要である。このような過程が主体的・対話的で深い学びの実現である。

こうした学習過程において、あるいは学習活動に際して、教師は生徒が見いだすことをただ待っていればよいはずはない。生徒が深い学びに至るためには「思考・判断・表現を促す問い」が必要であり、この「学習過程・学習方法」の中で重要な意味をもつ。しかも、その問いは、教師がその専門性を発揮して考えた「教科の見方・考え方」に根ざした問いであることが肝要である。生徒が学習課題の追究・解決に取り組む中で、その教科の見方・考え方を働かせながら思考・判断・表現する生徒の姿を適切に見取り、身に付けさせたい「資質・能力」の方向へ向かわせる「問い」を考えていかなければならない。

各教科が「教科の本質に迫る授業づくり」のために、〈図2〉にあるそれぞれの要素についてどうあるべきかで、その単元・題材レベルで具体化しながら研究を進めていきたい。

Ⅲ 平成28年度の研究

Ⅲ-1 研究の視点

平成28年度は、次の3つの視点を設けて研究を進めてきた。

視点1 教科の本質を踏まえて付けたい力を明確にする

視点2 「実践力」を見据える

視点3 問いかけに着目する

Ⅲ-2 研究の進め方

副題「教科の本質に迫る授業づくり」のもと、平成27年度（1年次）は、研究の視点を設定し、各教科が当該教科の本質を改めて捉え直すことを中心に研究を進めた。それを踏まえて平成28年度（2年次）は、各教科が「教科の本質」にかかわってその単元・題材で「付けたい力」を明確にすることに取り組んだ。

1 事前協議会の充実

当該研究授業が「何のために」「何」を目指すのかを明確にし、その共通理解を図るため、事前研修会において他教科の教員も含め十分質疑応答を行った。

他教科の教員からも理解や納得を得られるようにするには、付けたい力がその教科の本質に立脚し、それが授業における生徒の姿で説明できるレベルまで明確になっている必要がある。曖昧な部分があればそれが露呈するため、授業構想等に関して再考を迫られる。このように事前協議会は授業者自身がどんな力を付けるための授業なのかを自覚することに有効に機能した。

平成28年度は、事前協議会に先行して研究部員と授業者による事前協議会も設定した。授業の構想において、授業者のねらいを明確にさせたり事前協議までに考えておくべきことを洗い出したりする効果があった。また、こうした前段階を経ることで、研究部員は授業者の意図を理解する側から授業者を支えながら、授業のねらいを全員が共有できるように働きかける役目を果たすことができた。

2 授業観察

事前協議会の充実は、当然ながら授業観察者にとっても有効に機能した。担当教科でなくとも授業の趣旨を理解しているため、その趣旨に沿った主体的な授業観察や生徒の姿の分析等を

可能にしたということである。なお、授業観察に際しては、事前協議の後に各教員が「研究テーマ」「教師」「生徒」のうち一つ関心のある観点を選択、担当し、独自の分析シート（以下）を活用しながら分析を行った。分析シートには授業のねらいや大まかな流れを書いておき、事前に授業観察者に配付する。授業観察の際、観察者はこのシートに書き込みながら授業における成果と課題を明確にした上で、事後協議会に臨むことができた。

【授業観察者用：授業分析シート】

平成 28 年 5 月 27 日 金 体 研 修 授 業

授業分析シート 分析の観点【研究テーマとの関係から】

関

「自らの言語理解や言語表現を支えている思考・判断等について、立ち止まらず検討する問いかけを行うことが、理解力や表現力を高めていくことにつながる」についての整合性やそれに基づく手立てや学習などの編成。有効であったか分析してください。

学習活動

分析

1 前時の学習を振り返り、
本時の課題をつかむ。

教科書を見れば
どう読むようになる？

(読得力のある意見文にするためには、どのような内容を取り入れたらよいだろうか。)

2 課題について話し合う。

軽用で送る能力
判断理由。

取り上げた生徒の意見は、適切だったか

Th. の材料を入れるべきでは？ 対応も OK
→ 同じ方に入れたんで、説明できるし。
← 何んて入れたらいいと思う？

A. 「読者のために」 読得力の例、

A. 「自分の読者のために」

どうして入れたの？ 肯定 「思いが強い説得力」

小々しい 肯定的な意見 は ちゃん

A. N. は 肯定 は しつと

A. 核心をついていく.. 効果的でよく

A. 代案 ← 出さず。

習性のある

本に親しい

生活の本質とか？

3 取り入れるべき内容を再度吟味し、プリントに変更がある場合は理由を添えて書き込む。

教科書の修正。
結論
意味。
△

4 代表として意見文を書くときに大切だと思うことをノートに書く。

S.M.
構成
問いについて
気持がよくなる。

考察【研究テーマの関係から】○：よかった点、●：疑問、質問 ☆：考えられる改善点

○ 卒業を告げる。内々の強弱が示されている点は納得した。 from 教中 T.

● 付けたい丸は 何人とも合致するわけだ。そういう風に思うのに合わせて主張はしたいんだけどなーと思ふ。

☆ 主観的思考... 反論予想も 2 ラスやってた。今一度きくとわろ。論点を同じの範囲で見ているから。

氏名。

3 事後協議会

事後協議会では、前半は同一観点グループで焦点的に協議を進めた。少人数に加え、同一観点であるため協議は活性化した。それをもとに全体で協議することで、生徒の姿や教師の働きかけに対する多角的な捉えを学び合うことができた。また、授業観察の観点は異なっているが、当該授業で付けようとする力は事前に共通理解

しているため、異なるグループから同じ問題点や授業の再構築案が浮かび上がることもあった。

IV 平成28年度までの成果と課題

以下、研究の3つの視点に沿って、平成28年度までの成果と課題について、事例を挙げながら示していく。

Ⅳ— 1 教科の本質を踏まえて「付けるべき資質・能力」を明確にする

新しい時代を生きるために必要とされる資質・能力を育成するためには、各教科等での学びが、一人一人のキャリア形成やよりよい社会づくりにどのようにつながっているのかを見据えながら、各教科等をなぜ学ぶのか、それを通じてどういった力が身に付くのかという、「教科等を学ぶ本質的な意義」とその教科での「付けるべき力」を明確にすることが必要であると考えた。

一方で、授業づくりには生徒の実態把握も欠かせない。具体的に単元・題材を構想するためには生徒の実態をできるだけ詳細に多方面から把握することが重要である。その際の基準や観点とするのが、学習指導要領に示されている指導事項である。このように、教科の本質に即していることはもちろん、生徒が身に付けてきている力としての実態や学習履歴などを十分踏まえ、「付けたい力」を明確にすることが重要である。そして、どんな学習内容を通してその力を付けるのか、単元を通してどんな課題意識をもたせながら学習に取り組ませていくのか、つまり授業づくりの核となる部分を付けたい力と整合性のとれたものにしなければならない。それに応じて、必要な学習活動や学習過程、学習活動の形態、提示する教材も絞られてくることとなる。そのようにして教材を選択すれば、より効果的な単元・題材構想をすることができると考える。そして生徒に確実に力を付けるためには、生徒と目標を共有し、生徒を主体的な学習者にするための学習活動を工夫することが必要となってくる。

1 研究の実際

(1) 教科の本質に迫る授業研究の重点を明確化

各教科の授業研究にあたり、学習指導案上に「教科の本質に迫る授業づくり」という項を設置し、例えば次のように各教科での重点項目や仮説を設定した。

【国語科】

自らの言語表現や言語理解を支えている思考・判断等について、意識し検討する問いかけを行うことが、表現力や理解力を高めていくことにつながる。

【数学科】

既習の数学を基にして、事象を実験・操作・観察や数学的な推論をもとに考察し表現することで、数学的思考力を高めていくことにつながる。

【保健体育科】

運動を通して、生徒に思いや願いを表現させることで、明るく豊かな生活を営む態度を育てることができる。

このようにすることで、教科の本質からずれることなく、それを強く自覚した授業づくりが実現した。

(2) 教科の本質に迫る授業の実際

技術・家庭科（技術分野）「ネットワークを支える技術」では、「ネットワークの安全な利用について具体的に理解しその対策方法について工夫する力」をこの単元に身に付けさせたい技術・家庭科（技術分野）固有の思考力として設定した。「相手の立場に立って情報を扱おう」という情報モラルを心情や態度面として高めるだけでは技術・家庭科（技術分野）の本質に迫るものではない。そこで、付けたい力に合わせて学習活動を工夫した。ネットワークの仕組みを体感させるために糸電話を用いて具体的にネットワークの仕組みを理解させた上で、起きうるトラブルとその回避方法や対策を考えさせた。技術科の本質である「実際の生活における課題につい

て工夫して解決する実践的な力の育成」に迫る授業となった。

また、社会科では、持続可能な社会づくりに関わる課題を理解するために、ブラジルの人々の様々な立場（①アマゾン先住民②開発農家③開発事業者④ブラジル政府）に立って環境問題の是非についての討論を行った。この討論を経て、ESDの視点である「環境の保全」「経済の開発」「社会の発展」という3つの構成概念に気付くことができるよう、授業を展開した。

2 成果

各教科で指導案上に「教科の本質に迫る授業づくり」という項を設置したことで、教科等を学ぶ本質的な意義とその教科での「付けるべき力」を再認識することができた。そして、「付けるべき力」につながる学習活動を展開することにもつながった。

先述の技術分野の実践例では、糸電話という具体物を使用したことで、目に見えないネットワークの特質について生徒が考えるよいきっかけとなった。1対1での会話だけでなく、複数の糸電話をつなげて会話を試すと会話の内容が他人に漏れてしまうという点に気付き、その欠点を改善するために、どのような工夫を行えばよいかというより深い学びへとつなげることができた。

社会科「南アメリカ州～持続可能な社会づくりの視点を生かして～」では、ロールプレイを取り入れた討論を行ったことで、立場を明確しそれぞれの立場から「アマゾンの開発をこのまま続けてもよいのだろうか」という学習課題に対して考えを述べ、それを多角的に考察することができた。例えば、開発農民の立場で討論に参加した生徒Aは、経済的視点から「木を伐採することで収入が安定している。家族のことを考えると、木を伐採することをやめてしまうと仕事ができなくなり、経済的に苦しくなる。だからこのまま開発を続けていくべきだ」という意見

をもって討論に臨んだ。しかし、先住民の立場で討論に参加した生徒Bの「このまま木の伐採を続けていくと、先住民である我々の住む場所がなくなり、死んでしまう」という意見と対立した。

このように、社会的な事象の多角的な捉え方に触れながら問題がもつ多面性に気付いていくことができたわけだが、これは「付けたい力」と学習活動（立場を決めた討論）との整合性がとれていたことによるものと考えている。

3 残された課題

教科の本質を踏まえた「付けるべき力」が明確に設定され、それと授業構想との整合性が保たなければ、学習活動の中身、課題や発問、指導に必要な手立て等にずれが生じてくる。単元・題材を構想するにあたっては、その単元・題材を学習し終えた時に、生徒がどのような姿になっていることが望ましいのか、ゴールイメージを明確にもち、「付けるべき資質・能力」と指導のねらいについて熟考した上で指導計画を立てていく必要がある。そして、生徒自身にも「付けるべき資質・能力」が何かという自覚を促すことができればよい。生徒にとっても、「何ができるようになればよいか」という到達点を認識することは、そのプロセスである「何を学ぶか」や「どのように学ぶか」の見通しをもつことにもつながるからである。教科の本質に迫る授業をつくっていくには、自明のことながら「付けるべき力」を明確にすることが重要であることを再確認することができた。

IV—2 実践力を見据える

これまでは、「基礎的・基本的な知識及び技能」を活用して課題を解決するために必要な「思考力・判断力・表現力等」を高めることをめざして研究を進めてきた。その研究を継続・発展させ、「教科の本質たる教科固有の思考力・判断力・表現力等」を高めるための授業づくりについて

研究を進めている。その上で、その「思考力等」がそこにとどまるものではなく、場が変わっても時を超えても生きて働く「実践力」となるよう、どのような「実践力」につながるのか、支えるのかを見据えるようにした。

身に付けた力が実践力として実際場で発揮されるとき、それは遠い将来だったり学校を離れた場であったりするため、それを見取り検証することは難しい。また、他教科・他領域で付けた力が相互に有機的に結びついて実践力として作用することもあるだろう。それでも実際場や将来において、機能する汎用的な力を見据えて、各教科の授業づくりをしていくことが必要であり、それは翻って各教科の本質を再認識することにつながるのではないかと考えている。

1 授業の実際

実践につながる力には、「現在の実生活に生かせるもの」「将来的に生かされるもの」の2つがあると考えられる。英語科では、その2つの視点を見据え、卒業時の到達度達成目標を設定し、さらに各学年終了時の到達度達成目標（CAN-DOリスト）を作成している。こうして、実践の場を見据えながら、4技能（聞く・話す・読む・書く）毎の付けたい力を明確化し、その達成に向けてバックワードデザインで指導を行っている。

2 成果

例えば、3学年では、「台湾の中学生に日本の文化紹介レポートを書く」活動と「インターネット電話を用いて台湾の中学生とチャットを行う」活動を行った。台湾の中学生との交流の機会を設けることで、英語を使用する必然性が生まれ、実践力を試す場となった。生徒が意欲的に自分の考えや思いを書いたり、相手とコミュニケーションを試みたりしていた。自分の英語が通じた喜びや言いたいことを伝え合った達成感を味わう姿が見られた。また、「今回は〇〇はうまくできなかった。これからは自分の言いたいこと

を表現できるようになりたい」「もっと上手に英語が話したい」などと自分の課題を見いだした次への学習意欲を示す生徒の姿が見られた。実際、場を学習場面に持ち込むことが有効であることを示す事例といえる。

3 残された課題

ここで示した英語科の実践のように、学習を実の場に設定することは有効な手立てとなった。しかしながら、教科によっては実生活とのつながりを設定しにくい単元・題材もある。生活の場での活用ばかりを重視することで教科の本質から遠ざかることもないわけではない。そこで、実践力としては「実生活に生かせる」「将来的に生かせる」という2つの視点は引き続き重視していくが、その上で、時や場を超えたものだけでなく、実際に単元・題材の学習過程に活用する場を意図的に設定したり、実の場を強く意識した学習課題を設定したりして研究の射程を広げたいと考えている。

中央教育審議会¹¹からも、「新しい時代に必要な資質・能力」として、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」の涵養、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成、生きて働く「知識・技能」の習得という3つの柱が提示された。「生かす」「活用する」「働かせる」等の視点をもった授業づくりを進めたい。さらに、一つの教科に閉じることなく、教科横断的に生かしていくようなビジョンをもって考えていきたい。

IV—3 「問いかけ」に着目する

1 学習課題設定の実践

(1) 学習課題の分類—付けたい力との対応—

「問いかけ」には、「課題学習」における「課題」はもちろん、教師による全体への発問や個

への問いかけ、教材や事象等に対する生徒の疑問等を含める。そこで、ここでは、まず本時の学習課題に注目していきたい。それぞれの教科の授業（参照「授業研究の足跡」p16-19）において提示した本時の学習課題をいくつか以下に示す。

【国語科】

- ①「読み手を説得するためには、どの材料を選ぶとより効果的だろうか」
- ②「相手にとって役に立つ報告にするためには、何を書いたらよいか」

【社会科】

- ③「裁判員はどのような思いで判決を出しているのだろうか」
- ④「アマゾンの開発は、このまま続けてよいのだろうか」

【数学科】

- ⑤「つくった正四角錐の体積はもとの正四角柱の体積とどのような関係があるのだろうか」
- ⑥「XとYの間には、どのような関係があるのだろうか」

【理科】

- ⑦「呉羽山はどのようにしてできたのだろうか」

【音楽科】

- ⑧「『夏の思い出』にふさわしい音楽表現を追究し、自分の思いや意図を箏で表現しよう」

【保健体育科】

- ⑨「スパイクで攻撃を終えるには、セッターは、どこで、どのような動きをすればよいのだろうか」

【美術科】

- ⑩「作品の特徴や印象を手がかりに『沖縄戦の図』が私たちに何を語っているのか探ろう」

【技術・家庭科】

- ⑪「安心・安全なネットワーク利用における情報セキュリティ対策はどのようにすべきなのだろうか」(技術分野)

11 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』2016.12.21

- ⑫「弁当の力で香川くんをパフォーマンスアップさせよう」(家庭分野)

【英語科】

- ⑬「動画の中の人物について、描写や説明をすることができる」
 ⑭「日本文化の魅力が台湾の中学生に伝わる紹介文を書こう」
 ⑮『『思い出の旅行』について Show and Tell から対話をつなげよう」

これら今回の授業における学習課題について、問いかけの仕方に注目してみた。大きく「本時の到達目標を示したタイプ」と「5W1Hを利用したタイプ」との2つに分類できる。さらにそれぞれを教科の視点で分析してみた。すると、前者の「本時の到達目標を示したタイプ」に入る学習課題を設定した教科としては、⑧音楽科・⑩美術科・⑫技術・家庭科(家庭分野)・⑬⑭⑮英語科がある。一方、「後者の5W1Hを利用したタイプ」の学習課題を設定した教科には国語科、社会科、数学科、理科等が挙げられ、さらに問いの形を分類すると、①国語科、③社会科、⑤⑥数学科、⑦理科、⑨保健体育科、⑪技術・家庭科(技術分野)ではHow「どのように、どのような」、②国語科ではWhat「何」、④社会科ではWhich「どちらが」というものであった。問いの形にはこれらの他に、When「いつ」Where「どこ」Why「なぜ」等もあるが、今回の授業では観られなかった。(下表)

問いの種類(学習課題)	教科
到達目標を示した形	⑧⑩⑫⑬⑭⑮
How	①③⑤⑥⑦⑨⑪
What	②
Which	④
Why、When、Where、Who	なし

到達目標を示したタイプの学習課題が技能を重視する必要のある教科に多いが、これは教科

の特性として、知識よりも技能の定着に重点が置かれる傾向が強いことと関連性があると受け止められる。

次に5W1Hを利用したタイプについて見ていく。How「どのように、どのような」とう形で問うことで、今回実践された国語科や保健体育科の授業では目的に関して、社会科や数学科の授業では事柄や事象の相互関係に関して、理科の授業では事物の成立過程に関して、技術・家庭科(技術分野)の授業では手段・方法に関して追究する生徒の姿が見られた。このことから、同じ「How」型の問いであっても、文脈によって様々な内容を問うことができることが分かる。

一方、What「何」の場合、「何ですか」であれば、単なる知識を求めることになる。しかし、「何を書いたらよいか」(②)とすることで、「相手にとって役に立つ報告にするため」の目的に関することを考えていくことになる。したがって、「What」型の問いは、後に続く問い方や内容によって、様々な内容を問うことができることが分かる。この点では「How」型の問いと同様である。

最後にWhich「どちらが〜か」(④)についてである。社会科の授業において「開発をこのまま続けてよいのだろうか」という課題をもとにの問いかけにより、よいと主張する内容と、よくないと主張する内容を利点や問題点を根拠に判断していくことになった。このことから、「Which」型の問いは、選択するだけではなく価値的なことを考え判断していくことがしやすいと言えそうである。

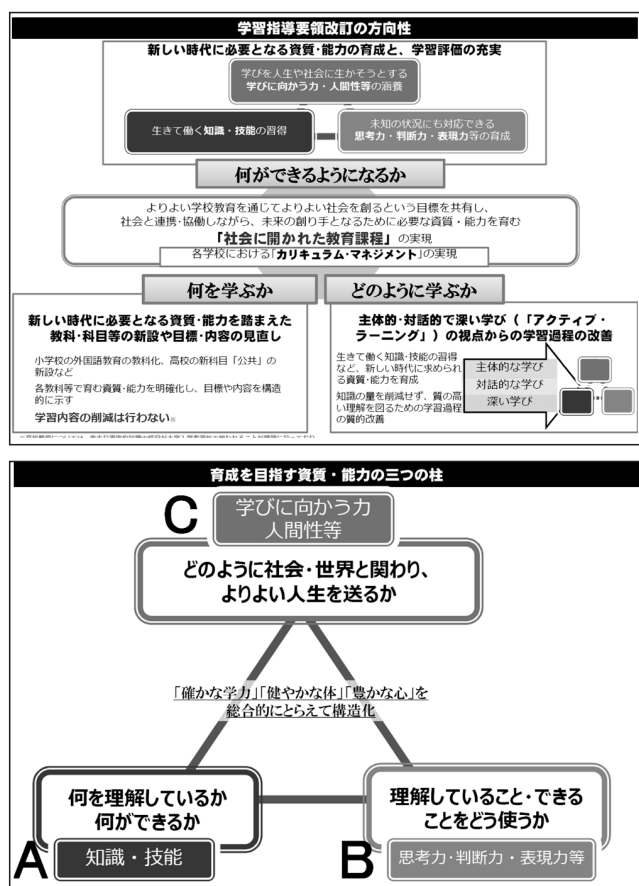
(2) 学習課題と「資質・能力の三つの柱」

『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』¹²で示されている「学習

¹² 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』2016.12.21

指導要領改訂の方向性」(図3)の「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」のうち、「何ができるようになるか」において「資質・能力の三つの柱」の育成が求められている(図3)。「生きて働く知識・技能」(何を理解しているか、何ができるか)をA、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等」(理解していること・できることをどう使うか)をB、「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」(どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか)をCとする。先に挙げた各教科の学習課題が、このA、B、Cのどの資質・能力の育成を目指したものか、暫定的に整理を試みた。

〈図3〉



その結果、到達目標型の学習課題では、A「生きて働く知識・技能」の習得に重点が置かれているように思われたが、実際の授業の課題解決の過程においては、B「思考力・判断力・表

現力」の育成に重点が置かれていた。そして、それが、C「学びに向かう力・人間性等」の育成に強く繋がっていることもあった。一方、「How」型の学習課題を追及した今回の数学科や理科の授業において、B「思考力・判断力・表現力」の育成に重点が置かれているが、実際の課題解決の学習過程において、A「生きて働く知識・技能」の習得が達成されていた。さらに、広く捉えるとC「学びに向かう力・人間性等」の育成につながっていた。また、「Which」型の学習課題を追及した今回の社会科の授業において、C「学びに向かう力・人間性等」の育成を強く目指したものであったが、課題解決の学習過程において、B「思考力・判断力・表現力」も同時に育成していた。

(3) 成果と課題

「育成しようとする資質・能力」と「学習課題」とを一对一对応させてみようと思つたものの、それらは截然と分けられるものではないことが解明された。「育成すべき資質・能力」と「学習課題」と一对一对応させることが難しいのはなぜか。そもそも「学習課題」は、容易に答えを得られるものではない。解決をめざして一定期間追及するに値するいわば大きな「問い」である。その過程では、3つの「育成すべき資質・能力」が相互に関連し合っ

2 学習過程で生起する「問い」の種類

—「問い」とその役割—

(1) 話し合いにおいて生起した「問い」の実際

学習の過程で教師が行う「問いかけ」には、

次のようなものが考えられると想定していた。

- ア 学習課題を追究する問いかけ
- イ 学習課題を明確にする問いかけ
- ウ 思考をゆさぶる問いかけ（切り返し）
- エ 無意識の部分を意識化する問いかけ
- オ 不十分な発言を補わせる問いかけ
- カ つまづきを明らかにする問いかけ
- キ 学習の見通しをもたせる問いかけ
- ク 目的に立ち戻らせる問いかけ
- ケ 考える手がかりを与える問いかけ
- コ 既習知識を確認する問いかけ
- サ 話合いの論点を理解させる問いかけ

また問いかけは、教師の生徒に対するものばかりではなく、生徒が自分自身や学習している仲間に向けて、教師に向けてと授業においてあらゆる方向で行われ、学習課題に対する思考・判断・表現などを促す役割を担っているはずである。

ここでは、国語科の実践を例に教師の発話における「問いかけ」を取り出し、それぞれがどのような意図で発せられたかを分析する。

取り上げる授業は、第3学年国語科「説得力のある意見文を書こうー代表として書くー」の実践である。「読み手を説得するためには、どの材料を選ぶとより効果的だろうか」という学習課題のもと、材料を選ぶ際に必要な3つの観点到に気付かせることをねらいとしている。3つの観点は、「①反対理由の必要性」、「②反対の立場の利点」、「③より効果的な代案」である。教師は、この3つの観点についてその必要性を繰り返し「問いかけ」することで、教師から知識を一方的に与えるのではなく、生徒から引き出すことを目指した。

話合いの途中に教師が言葉を発したのは21回であった。そのうち、問いかけたのは16回であった。それらの「問いかけ」を分類したものが以下の表である。アルファベットは（1）で示した「問いかけ」の種類を表している。

問いかけの種類	問いかけの内容	具体的発話一部	数
ア	学習課題を追究するために必要な観点①～③を引き出す問いかけ	「Sさんの材料と自分の材料と比べてアドバイスしたいことはありますか。」 「反対なんだけど、ランキングのいいところを入れようと思ったのはどうして。」	3
エ	本人が無自覚に判断した部分を意識化させる問いかけ	「反対理由を入れた人、なぜそんな判断したのかな。」 「いくつか反対理由がある中で、これを選んだ理由は。」 「ランキングの利点はいれないぞと思った人、なんで。」	4
オ	不十分な発言を補わせる問いかけ	「今二人が選んだものと同じものを選んだ人、もうちょっと説明してくれるかな。」「他にも○を付けている人がいました。そういう材料を選んだ人どうですか。」	2
オ	抽象的な意見に具体例を出させることで補わせる問いかけ	「反対理由を入れた方がいいという意見がありますが、具体的にこういうものを入れたというのがあれば教えてください。」	1
サ	話合いで出された意見を聞いていた生徒がどのように理解しているか把握するための問いかけ	「ここまで聞いてどうですか。どの理由を入れたいと思いましたか。」「同じように反対理由を入れなかった人、どうですか。（どう考えますか）」	4
イ	学習課題の設定を確認するための問いかけ	「委員長の思いついて何。」（ここでいう委員長は意見文を読む相手である図書委員長を指す）	1
ウ	意見の対立を際立たせることで思考をゆさぶる問いかけ	「今の意見は、先ほどの意見と違うんじゃないかな。」	1

本時のねらいは、必要な観点①～③を気付かせることであり、アやエのように学習課題に迫るため、教師は繰り返し生徒にどうしてそのような判断をしたのか問い続けた。それにより、生徒が材料選びにおいて必要な観点①～③を自

覚していった。また、さらなる理解を促すために、オのように同じ材料を選んで他の生徒に補わせたり、具体例を出させたり、ウのように意見の違いを明確にしたりする投げかけをした。この話合いでは、教師から説明するのではなく、生徒の説明で話合いをつないでいったため、サのような問いかけを行い、話合いの途中で要点や論点をまとめさせたり、発言していない生徒がどこまで理解したかを教師が把握したりした。

この話合いでは、「(1) 問いかけの主な種類」カ～コのような問いかけは出てこなかった。話合いでは、気づきを深めていく場面が多く、間違った考えが出てきたり、論点がずれたりすることはなかったため、カやクのような問いかけは必要がなかったからだと考える。また、前時から「説得に効果的な材料を選ぶ」という学習内容を理解していたため、カのような問いかけも必要がなかったのではないか。

教師が言葉を発した21回のうち、問いかけ以外の5回は、導入の学習課題の確認が1回、終末のまとめが2回、それに加え、展開で教師から生徒に向けてではなく、生徒から教師に向けて行われた問いかけに対する答えが2回であった。ここでは、意見文の読み手に対する意識が高まり、読み手である図書委員長についてより詳しい情報が必要になった生徒から積極的にその設定について確認するための問いかけが行われた。本時で教師はそれ以上の詳細な設定は想定していなかったため、その場で考えて答えることで二人の生徒に対応した。しかし、生徒から自然に発せられた問いかけこそ思考の深まりの結果であり、本時のねらいである読み手に効果的な材料選びに必要な情報であった。

(2) 成果と課題

学習課題の追究・解決の過程に位置付く話合いにおいて、上記のように教師は「発問」や「切り返し」の形で「問い」を発していた。そし

て、それには必ず意図があり、生徒の思考・判断・表現を促す効果が見られた。これら教師の発する「問い」を機能別に分類してみたことは今後の授業分析の足がかりとしていきたい。

また、教師自身が生徒に問いかけ、その生徒がどう答えるか想定するだけでなく、生徒がどのようなことに疑問をもつのか、思考が深まるとさらにどのような情報が必要になるのか事前に予想し、準備しなければならないことも、生徒が自ら発した「問い」によって再認識することができた。

生徒が中心となって話合いを行う場合、教師がどのような問いかけをするかで、話合いの方向性が決定付けられる。今後は、問いかけを分類するだけでなく、どのような問いかけが授業の本質に迫る思考の深まりに関係したかを詳細に分析する必要がある。

V 平成29年度の研究の方向

V—1 教科の本質を踏まえて「付けるべき資質・能力」を明確にした授業づくり

研究の一つ目の視点である、「付けるべき資質・能力」は「新しい時代を生きるために必要とされる」ものであり、各教科の単元・題材で「付けるべき資質・能力」を明確にし、それを核とした授業づくりを進めていくことを意味している。そこで、これまで「付けるべき力」としていたところを「付けるべき資質・能力」に更新した。生徒が身に付けるべきは内容を含みつつもあくまでも「資質・能力」であることを研究上明示しようという意図からである。「付けるべき資質・能力」を核にした授業づくりは次のように考えている。

- ① 教科の本質を踏まえ、生徒の実態の把握を基に「付けるべき資質・能力」を明確化する。
- ② 「付けるべき資質・能力」を確実に育成する

ために必要な学習内容を含んだ教材、追究・解決の過程で「付けるべき資質・能力」が高まる学習課題、ねらいや実態などに応じた学習過程・学習活動を設定する。

そこで、教科の本質を踏まえた「付けるべき資質・能力」を核にした一貫性のある授業を構築するため、次のような「教科の本質に迫る授業構想のフォーマット」を作ってみた。これに必要な要素を当てはめていくことで、教科の本質を踏まえつつ各要素の整合を図ることができる。と考える。

また、「付けるべき資質・能力」について、生徒自身にも自覚を促すことができればよい。生徒自身が「何ができるようになるか」という到達点を見据えることは、学びの意義を自覚することにつながり、それは主体性の高まりを促す。と考える。

【教科の本質に迫る授業構想のフォーマット】

【A】を本質とする【B】科における本単元(題材)では、【C】の生徒に【D】を身に付けさせるために、【E】について【F】の追究・解決をめざして【G】に取り組ませながら深い学びを実現させる。

※ A～Gに次の要素をそれぞれ挿入する。

- 【A】教科の本質
- 【B】教科
- 【C】生徒の実態
- 【D】付けるべき資質・能力
- 【E】学習内容
- 【F】学習課題(問い)
- 【G】適切な学習過程・学習活動

V-2 実践を見据えながら、学びを活用・発揮・実感させる授業づくり

私たちが追究するのは、教科の学習を通して習得した「基礎的・基本的な知識及び技能」を活用して、課題を解決するために必要な「思考力・判断力・表現力等」の育成を中心とした授

業の在り方である。求められている「資質・能力」というベースで言えば、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等」の育成を研究の中心にするということになる。そう考えた場合、そこで付けようとする「思考力等」の「資質・能力」は、その先の人生にどのようなつながり、支え、発揮されるのか、を見据えておく必要がある。

「資質・能力」とはそもそも実践的に活用されるものである。その際に、それぞれの教科で育成した資質・能力が融合し総合的に発揮されると思われるが、教科の枠内での検証は難しく、それが将来どのように役立つのかを実証することはかなわない。しかし、こうした社会や人生で生きて働かせるというビジョンをもって授業を構築していくこと、さらには生徒自身にそうした視点をもたせて学びの意義を自覚させることも必要である。と考える。

身に付けた資質・能力は、取り組んだ学習課題の解決だけにとどまらず、何らかの他の課題に直面したとき、必要に応じて発揮されてこそ意義がある。翻れば、生きていく上で必要なときに発揮できない学びは時間の経過と共に剥落していくだけであり、資質・能力を育成したとはいえない。

そのためには、生徒自身がどのような場面でどう使うかについて、できる限り見通しをもったり、実際に他の場面で積極的に使ったりするような導きをすることが必要になる。

例えば、授業づくりにおいて次のような働きかけを行うことが考えられる。

- ・学習内容として、知識・技能を習得するときには、それらがどのような場面で生きて働くのかを提示する。
- ・学習課題の追究・解決の場面で、自分がそれまでに習得したどんな知識及び技能が使えるかを生徒自身に考えさせる。
- ・当該単元・題材で身に付けようとする資質・

能力を発揮して学習課題を解決するには、同時に他のどのような資質・能力が必要かを挙げさせる。ここには他教科等で身に付けた資質・能力や汎用的な能力も含まれることを想定させる。

- ・生徒たちの実生活場面や将来直面するだろう場面を単元・題材として取り上げ、その中で生じる課題の追究・解決の過程で、資質・能力を高めていく。

このように、活用・発揮の場面を設定・想定したり、生徒自身に意識・実践させたりすることを授業づくりに取り入れていきたい。それが、新しい時代を生きていく上で必要となる資質・能力、また、そのための一人一人の学びの主体性を高めることにつながると考えるからである。

V—3 「問いかけ」により思考・判断・表現等を促す授業づくり

ここでいう「問いかけ」は、「課題学習」における「課題」はもちろん、生徒にふと浮かんだ疑問、教師による全体への発問、個への問いかけ等様々なものを指す。対象も自分自身への問いかけ、仲間への問いかけ、教師への問いかけ等、様々なものを指す。その中には、すぐに答えを得られるものから生涯にわたって問い続けていかななくてはならないものまであるはずである。何を問いかけるかについても「内容的」なものもあれば「方法的」なものもあるだろう。なお、「課題学習」においては「課題をつくりながら展開する授業」¹³が必要であることを明らかにしている。「課題」だけでなく、こうした授業で生起する大小様々な「問い」を研究対象にすることで、生徒の思考の高まりが見えるのではないかと考えた。

授業はまさに「問いかけ」で構成されている

といっても過言ではない。「問いかけ」なしに「対話的な学び」は成立し得ない。学習課題、発問、疑問等の「問い」に着目して、授業づくりを追究していくことは、「主体性の高まり」にも大きく寄与するものになるはずである。何のために問いかけるのか、何について問いかけるのか、いつ問いかけるのか、誰に問いかけるのか等、「問いかけ」に着目することで、教科の本質に迫る授業づくりを明らかにしていきたい。

本研究において「問い」には、学習課題、発問、生徒の疑問等を全て含めて考えている。この中でも単元を通して追究・解決していく「学習課題」は、大きな「問い」であり、追究・解決の先に「その教科で育成したい資質・能力」(3つの柱) 全てを射程に入れたものであることが多い。しかし、発問や生徒の疑問などでは、3つの柱のうちいずれかの資質・能力に限定されたり、重点が置かれたりする場合が考えられる。

このように比較的小さな「問い」はどんな資質・能力を目指して、何についての思考・判断・表現を促そうとした問いなのかをある程度分析できるのではないかと考えている。一単位時間の授業における教師の発問等をピックアップし、それを分類し、問われた側の思考・判断・表現の様相と対照することで、その問いは有効だったのか、当該授業が何を促す授業だったのか、それは当該単元で身に付けたい資質・能力と整合性のとれたものであったのか等を検証することができるのではないかと考えている。

13 富山大学人間発達科学部附属中学校編著「主体性の高まりをめざして課題学習で学校をつくる」2009 梧桐書院 P9

平成28年度 授業研究の記録一覧

実施日	◇教科 「主題・単元・題材等」 ○授業クラス ☆授業者	①本時のねらいと活動 ②実践で明らかになったこと
6 ／ 3	◇国語 「体験したことを伝えようー 金沢フィールドワークについて報告する文章を書くー」 ○1年3組 ☆長澤 信行	①報告する相手にとって役に立つ内容を吟味するために、宿泊学習の体験学習を報告する文章を書く場を設定した。本時では、相手や目的に応じて、客観性や必要感といった観点から書く材料を取捨選択する話し合い活動を行った。 ②全員が共通して体験したことを材料とすることで、集材や選材段階での話し合いを活発に行うことができた。また、報告する相手を具体的に設定した上で、「その情報は相手にとって本当に必要なのか」「それはどんな役に立つのか」と問いかけることにより、書くことと相手を結び付けて考えさせることができ、相手と目的を意識することの重要性に気付かせることができた。
6 ／ 3	◇国語 「説得力のある意見文を書こうー 代表として書くー」 ○3年2組 ☆上不 理恵	①読み手を納得に導く論理の展開を予想しながら、材料を吟味する力を高めるために、学級の代表として意見文を書く場を設定した。本時では、事前に集めた材料をもとに、「反対理由を明確にする」「読み手の意見を踏まえる」「代案を具体的にする」という観点到に気付くよう話し合った。 ②代表という立場に立たせたことで、必然的に他者の視点が内在され、問題を他面的に捉えて意見文を書くことにつながった。また、話し合いの中で教師が「その材料を選ぶとなぜ説得力に効果的なのか」を繰り返し問うことで、生徒はより読み手を意識するようになり、意見文における読み手分析の重要性に気付かせることができた。
6 ／ 3	◇社会 公民的分野 “民主主義と政治参加” ～法に基づく 公正な裁判の保障～ 「裁判員はどのような思いで 判決を出しているのだろうか」 ○3年4組 ☆坂田 元丈	①【社会認識形成】：裁判員制度の仕組みや意義や法に基づく公正な裁判の保障についての理解，【合理的判断】：法令や証拠などの根拠を明確にしながら思考し，判断したことを表現する力，【市民的資質育成】：模擬裁判員の経験を通して，社会事象に関心を高め，市民として自ら行動するとはどのようなことなのかについて，模擬裁判や模擬評議の活動を通して考える。 ②社会科の本質を『科学的社會認識形成を通して，市民的資質を育成する教科』と位置付け，「内容知」と「方法知」，それらと「問い」との関係をもとに，教材の精選や構成の吟味，問いかけの方法や価値判断場面の効果的なタイミングなどを工夫して授業を仕組んでいくことを重点に研究実践を行った。特に，「社会的見方・考え方の成長過程図」と付けさせる力を構造化し，「発問の構図」で「問い」を関連させることで社会認識形成を図ろうとした。ペーパーテストによる評価問題を実施した結果，ある裁判事例を命題とする問題では，法的解釈（リーガルマインドを駆使）して解答する生徒が多く，裁判員制度の意義について主張と反論を記述する問題でも社会参画することの意義を理解したり，意欲を高めたりしていることが成果として読み取れる。
6 ／ 3	◇数学 「空間図形」 ○1年4組 ☆長田 正臣	①正四角柱から正四角錐を切り出した過程を振り返ったり、模型を用いて実験による測定を行ったりして確かめることで、帰納的に正四角錐の体積が正四角柱の体積の3分の1という関係を見いだす展開を設定した。本時では、もとの正四角柱の模型と切り出した正四角錐の模型を見比べることで、直観的に体積を予測させ、模型を使うことで、2分の1より小さいが4分の1より大きいというおおよその範囲まで予測を絞る話し合いをした。さらに検証するために、どのような実験をすればよいか検討し、それに従って実験を行い、実験から、前時に切り出した正四角錐の体積は、元の正四角柱の体積の3分の1であることを自ら見いださせた。 ②考察し、数学的思考力を高めていくことにつながる。正四角錐の体積という未知の事象を小学校の知識を基にして、実験・操作・観察や数学的な推論をしたことを考察し、表現することで、実感を伴って理解することができた。

6 / 3	◇数学 「関数 $y=ax^2$ 」 ○3年1組 ☆中林 雅史	①前時に行った、牛乳パックの水が全部なくなるまでの時間とそのとき入っていた水の量の関係について考察し、2乗に比例する関数の特徴や、$y=ax^2$という関係式を見いだすことをねらいとした。その際に、表やグラフを用いて、既習の内容や方法を生かすという数学を利用する態度も育てる。グラフが直線ではないことから比例ではないことを確認したり、表を用いて規則性を考えることで、y/xがxに比例していることから、$y=ax^2$を見いだしたりする。 ②身の回りにある具体物を扱ったことは、生徒の興味・関心を引き、主体的な学びへとつながったと考える。また、予想したことや直観的な見通しと違った結果になる場面設定であったことも、意欲につながったと思われる。今後はより多くの単元で教材の開発を進めていく必要がある。
6 / 3	◇理科 「地層の重なりと過去の様子」 ○1年2組 ☆玉生 貴大	①呉羽山に見られる限られた露頭の観察結果から、呉羽山全体の地層の広がりをつえ、成り立ちについての仮説を立てる。その過程では、地層の傾きや方位をもとに、それぞれの観察結果を結び合わせていくことになるが、そこで微視的な視点から巨視的に物体や現象をつえようという姿勢を養う。また、それぞれが立てた仮説を互いに説明し合う活動を行うことで、多様な考えに触れさせる。そのときには自分とは別の仮説に出会うこともあるが、その仮説について議論し、検証していくことでより確かな仮説に近づけさせる。 ②班黒板を話し合いのステージとして、露頭の様子をもとに方位にも注意しながら班ごとに議論する姿が見られた。呉羽山の全体像を示す模型を用意することで、生徒は微視的な観察結果から巨視的な仮説に結び付けやすかったのではないかと考える。発表では、相手に伝えるためには既習の用語を正しく使って説明する必要性に気付き、聞き手は観察結果を根拠にしているのかを確かめながら聞こうという姿勢が見られた。ただ、安易にそれぞれの説明を受け入れるだけの生徒も目立ち、クリティカルな視点で説明を受け身ではなく主体的に聞こうという姿勢を今後養っていく必要がある。
6 / 3	◇音楽 「歌と箏の特徴を生かし、日本の歌を表現しよう」 教材曲「夏の思い出」 ○2年3組 ☆相山 知範	①歌唱の共通教材である「夏の思い出」を用いて、歌唱と器楽（箏）の2つの領域で日本の歌を表現する学習に取り組んだ。歌と箏の特徴の違いや共通点を意識させながら、箏で表現する夏の思い出に工夫を加え、より曲にふさわしい音楽表現となるよう追究した。 ②工夫を加えていく過程において、「なぜそのような表現にしたのか」や「どうしてその奏法を取り入れたのか」など問いかけをしていくことで、思考・判断の根拠がより明確になり、深まりのある音楽表現へとつながることができた。また、発表の場面で「演奏者」と「鑑賞者」という立場を意識させたことは、「どうしたら相手に自分の工夫が伝わるような演奏になるか」や「相手はどのような情景やイメージをもとにその工夫を加えて演奏したのか」といった生徒自身の課題を新たに生み出す効果もあった。
6 / 3	◇保健体育 「球技／バレーボール」 ○3年1組 ☆横田 有司	①単元を通じた学習課題を「スパイクで攻撃を終えよう」とし、ゲームを中心とした学習に取り組んだ。スパイクで攻撃を終えるための作戦を模索するなかで、技能や思考力・判断力の高まりを目指した。 ②攻撃をスパイクで終えるために、生徒が考えたポジションや作戦について、教師が「問い」を投げかけることを繰り返す中で、生徒の思いや願いをより具体化することができた。そのことが、生徒にとって学習課題を解決するための手助けとなり、状況に応じた思考力・判断力の高まりにつながった。
6 / 3	◇技術・家庭（技術分野） 「ネットワークを支える技術」 ○1年1組 ☆寺崎 明則	①情報通信ネットワークにおける問題を明らかにし、情報セキュリティの確保のための対策・対応の工夫を考える。本時では、目に見えない部分を糸電話で可視化させて情報を伝え合う体験をさせ、インターネットの利点と欠点を話し合った。 ②コンピュータウィルスや情報漏洩等のネットトラブルの発生の仕組みが糸電話によって可視化された。情報伝達に潜む危険に対し事前に予期し回避する方法や予期せぬ状態で発生してしまったトラブルに早く気づき、被害の小さなうちに解決できる最適な手立てを考えることができた。

6 / 3	◇英語 「思い出の旅行についての Show and Tell から対話をつなげることができる」 ○2年2組 ☆太田 昌宏	①ALTから「思い出の観光地」についての Show and Tell を聞いて、対話をつなげる場面を設定した。本時では、相手の話した内容についての感想や自分自身の経験やそれに基づく感想をコメントとして述べて、相づちや相手への質問をしていくことで、対話をつなげることを目指した。 ②即興性に重点を置いたことや場面設定が効果的であったので、生徒に「英語でどのように言えばよいのか」という英語使用の必要感を与え、意欲を高めることができた。「コメント」「質問」「相づち」をするために、意欲的に話し手の体験や気持ちを聞き取り、理解しようとしていた点から、今回の場面設定は、「聞き手」育成という点でも有効であった。
6 / 3	◇英語 「日本文化の魅力が台湾の中学生に伝わる紹介文を書くことができる」 ○3年3組 ☆飯島 悠一	①台湾の中学生と交流を行う活動の一環として「日本文化紹介」を書く場面を設けた。まとまりのある紹介文を書くためのスキルとして接続詞や副詞の用法を継続して指導しており、それを踏まえた上で自分の気持ちが相手に伝わるような文章を書くことを目指した。 ②台湾の中学生に対して行ったアンケートの結果や彼らが作ったビデオレターを見るなどの経験を通して、「誰に対して書くのか」という意識を十分にもって紹介文を書くことができた。また、ペアで互いの文章をチェックし、全体でも共有することで、文のつなげ方のヒントを得られた生徒が多かった。ただ、課題がライティングであったため、ペアでの活動は日本語で行われていた。ライティングの活動に英語でのインタラクションをどう取り入れていくかが課題である。
7 / 5	◇技術・家庭（家庭分野） ～MY BEST弁当を作ろう～ 「弁当の力で香川くんをパフォーマンスアップさせよう」 ○2年3組 ☆吉田 みづき	①生徒にとって身近である弁当を教材とした。本時では、場面設定を提示し、年齢や性別、その場面に合わせて、弁当の献立を考えた。献立の要素を「食品」と「調理法」に絞り、摂取すべき栄養素とその特徴を根拠として選択・決定していく活動を行った。自分にとってよりよい弁当を計画し調理する学習を通して、課題をもって日常食がよりよくなるように考えて計画し、工夫できる力を身に付けることを目指した。 ②食品の選択と調理法の選択のために、必ず摂取すべき栄養素について考慮せざるを得ない場面設定を工夫したことで、目的が明確になり、学習のゴールを見据えた積極的な活動を促すことができた。今回は、献立を作成する際に1食分の弁当の食品と調理法の選択に絞って考えさせたが、日常食がよりよくなるよう、朝昼晩の3回の食事の中で調整していける、より実践的な力を育むために、題材の構成や課題提示の仕方等をさらに追究していかなければならない。
7 / 8	◇美術 「時代や社会と美術—『沖縄戦の図』は語る—」 ○3年2組 ☆萩原 至道	①描かれているものや形、構図、色彩、描き方などの作品に見られる特徴や印象などから、作者の心情や意図、表現の工夫などを感じ取り、自分の思いや考えを互いに述べ合うとともに、互いの意見を尊重しながら、自分の見方や考え方、感じ方を広げていくことを目指し、丸木位里・丸木俊の「沖縄戦の図」の鑑賞活動をした。 ②生徒が作品を見て気付いたことや感じたこと、考えたことについて「そこからどう感じるのか」や「どうしてそう感じるのか」など問いかけることで、思考・判断の根拠を〔共通事項〕の視点から自覚することにつながった。より深い学びにしていけるために、適切な学習課題の設定や発問の精選、生徒同士の意味のある対話的な学び、何より生徒の主体性な学びの実現など課題は多々ある。
7 / 11	◇数学 「平行と合同」 ○2年4組 ☆山口 泰浩	①これまで見いだした図形の性質を利用して、くさび形のへこんだ部分の角がとがった部分の角の和になることを、補助線を使いながらいろいろな証明を行うことで、見いだした。また、証明の進め方とその結果導かれた図形の性質についても理解を深めた。 ②証明の記述よりも、図と式を使って筋道を立てて説明することに重点を置いたので、生徒たちが取り組みやすい課題になった。授業前半部分で、具体的な数値を用いて、帰納的に推論することを行ったが、すでに正しいと分かっている性質を根拠にして示す演繹的な推論の必要感を十分にもたせずに課題に臨ませてしまった。そのため、演繹的な推論のよさを感じさせることはできなかった。

11 / 4	◇国語 「分かりやすい説明文を書こう」 —「ガリガリ君」のマーケティング効果— ○2年4組 ☆萩中 奈穂美	①氷菓「ガリガリ君」に「ガリガリ」というオノマトペを用いることでどんな効果があるのかについて、ガリガリの類義のオノマトペを比較対象にして筋道を立てながら記述する力を付けることを目指した。修正の必要なモデル文をもとに問題点を指摘し、実際に修正案を考え出していく。 ②国語科の本質である明確な目的の下、内容と表現とを往還する思考を重視した。読み手の頭に浮かぶ疑問を先回りしながら、すんなり理解に導くために盛り込むべき内容や記述の順序について協働的に検討した。それを生かし、終末には自力で記述に取り組み学習の定着を図った。
11 / 4	◇音楽 「情感を込めた歌唱表現を工夫しよう」 教材曲:「群青」 ○3年1組 ☆相山 知範	①合唱コンクール第3学年課題曲「群青」の各部分の旋律の特徴や声部の役割、混声四部合唱の厚みのあるハーモニーの美しさを知覚・感受したり理解したりしながら、自分の担当する声部がどのような役割をしているか、内声や外声の動きの違いなどからどのように歌えばよいのかについて考えるとともに、これまで培ってきた歌唱で表現をするために必要な技能の更なる高まりを目指した。 ②各部分の音楽的な特徴について、知覚・感受するだけでなく言葉でまとめながら理解させたことは、活発な意見交換につながった。また、ロの字型でパートごとに向かい合って歌わせるという学習形態は、掛け合いの部分や男女の低声パートと高声パートで分かれて歌う部分などをより明確に知覚・感受しながら歌わせることができると判明した。
11 / 18	◇社会 南アメリカ州～持続可能な社会づくりの視点を生かして～ 「アマゾンの開発をこのまま続けてもよいのだろうか」 ○1年4組 ☆龍瀧 治宏	①南アメリカ州の地域的特色を生かし、ブラジルが持続可能な社会となっていくために必要な「環境の保全」、「経済の開発」、「社会の発展」の3つの構成概念に気付かせることをねらいとした。4つの立場（アマゾンの先住民、ブラジル開発農家、ブラジル事業者、ブラジルの政治家）で、多面的・多角的にアマゾン熱帯林減少の環境問題についてロールプレイング的に討論させ、持続可能な社会づくりの争点を考察し説明させる場面を設けた。 ②社会科の本質である「市民的資質の育成」をねらいとして、「持続可能な社会」について考えることにつながる「環境の保全」（環境の保全と回復）、「経済の開発」（貧困削減）、「社会の発展」（世代間の公平、地域間の公平）の3つの構成概念を獲得することを「付けるべき力」と明確にした。また、学習課題を「アマゾンをもどのように開発していけばよいのか」という問いにすると、開発ありきの立場で考えていくことになる。そこで「アマゾンの開発をこのまま続けてもよいのだろうか」という問いにすることで、開発の功と罪のジレンマを考えることから、「持続可能な社会」に必要な概念について考えることにつながった。しかし、概念の獲得につながるために必要な展開部における問いをさらに吟味する余地がある。
11 / 24	◇社会 「幕末の日本～徳川慶喜の決断～」 ○2年3組 ☆北岡 聡	①「徳川慶喜は、どのように決断すべきなのだろうか」という課題を設定し、条約の勅許を得るべきか否かについて「尊王」「攘夷」「開国」「佐幕」の4つの立場からの検証を通して合理的判断を迫る。これにより、幕末において外国からの圧力が益々強くなる中で幕府の権力が次第に弱まり、公武合体を目指す幕府や尊王や攘夷を唱える有力藩の台頭の中、様々な思惑のバランスを考えて政策決定を行っていることに気付かせる。【科学的な社会認識形成】また、移りゆく時代の中で生きる人物の生き方を考えることを通して、歴史的な分野の知識・概念を基盤とした合理的判断力を身に付けさせる。【市民的資質育成】 ②4つの立場から意見を出し合うことで、同じ事象であっても異なる見方や考え方が生まれてくることに気付くことができた。その中で、為政者はそれぞれの立場について十分に考えをめぐらし、様々な見方・考え方を取り入れながら政策を決定していること、また、苦渋の決断を迫られていることに気付くことができた。ただ、4つの見方に2つの選択で8つのカテゴリが生まれたことがかえって生徒の思考を混乱させた面もあった。考えの収束の場面でもっと論点を絞っていくことが必要である。
12 / 2	◇英語 「Unit9 チャイナタウンに行こう～場面を描写しよう～」 ○1年1組 ☆吉崎 理香	①状況や場面によって現在形と現在進行形という言語事項の使い分けを適切に理解できることを目指した。教科書の登場人物たちが中国料理店を訪れている場面取り上げてディクトグロスを行い、その後動画を見ながら、既習事項や現在進行形を状況や場面に応じて用いて描写する活動を行った。 ②中学1年生段階の生徒に、あらゆる目的・場面・状況・文脈において相手の意図や考え・思いを正確に把握し、自分もまた相手に伝えるコミュニケーションのためにこそ文法が必要であると意識付けることを重視した。また、これをもとに描写活動を行うことで、場面や状況にあった文法事項の用い方を intake していく機会となった。