

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— (3年次)

研 究 部

I 研究主題・副題の設定の趣旨

I-1 本校の研究の歩み

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、単に学習内容を理解させて、知識や技能の習得を促すだけではなく、課題を解決するための思考力等、また、課題の解決に向けて主体的に学び続ける基礎としての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³(これらはスパイラルに行われる)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・解決の段階における学習活動の在り方を中心に研究を進めた。これは、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」とは、「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、全体学習が適宜織り込まれ、さらに、意見、発表、討議、

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.P 14-15

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.P52-55

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

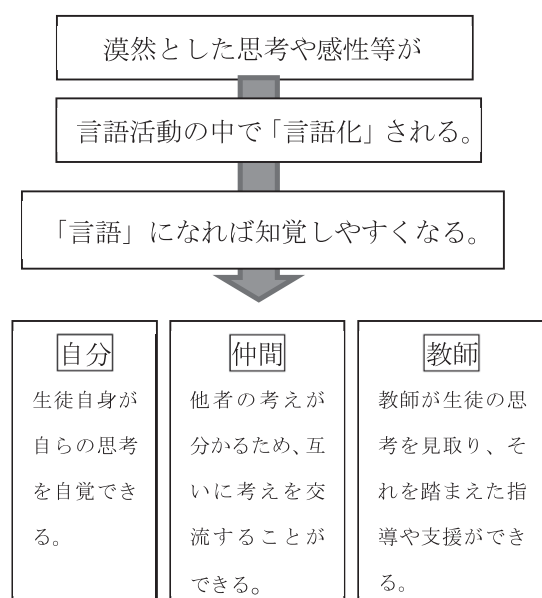
7 本校研究紀要68号2015 P.P8-9

批評などの多様な活動を、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で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、新たな副題として「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付くのかという、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。

「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、当該授業において「教科」の「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

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 P15

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」

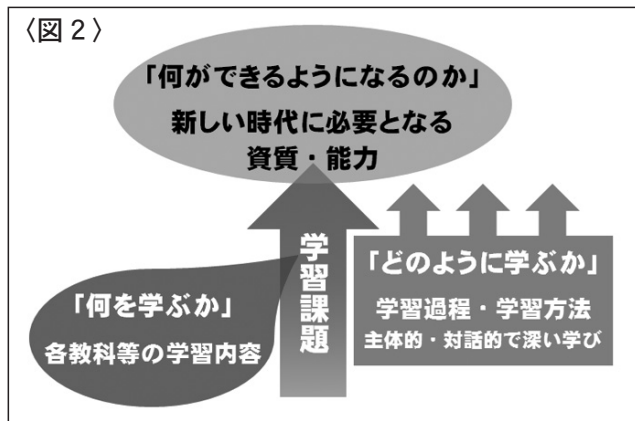
「各教科等を学ぶ本質的な意義」に関しては、「中学校学習指導要領解説総則編」(2017.7) 4 頁に「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善の留意点の一つとして次のように記されている。つまり、「各教科等を学ぶ本質的な意義」の中核をなすものは各教科等の「見方・考え方」であり、生徒がこれを働かせながら「深い学び」ができるように、教師は各教科の専門性を発揮しなければならないということである。

深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になること。各教科等の「見方・考え方」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」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものであることから、児童生徒が学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせることができるようにすることにこそ、教師の専門性が発揮されることが求められること。

先にも述べたとおり、教科等の本質は、その教科等を学ぶことを通して、その教科等固有の資質・能力を身に付けさせることにある。各教科等で身に付ける資質・能力とは、それぞれの教科等の単元・題材における問いとしての学習課題の解決の先に存在するものとする。生徒はその教科の単元・題材の中で取り組む学習課題に対して、最適解を見いだそうと既習の知識や技能、あるいは情報等をもとに自分なりに考えたり仲間と対話したりしながら主体的に追究・解決を図っていく。その追究・解決の過程にお

いて、当該教科が、鍛え育み、一人一人の生徒に確実に身に付けるべきものが資質・能力である。最終的に資質・能力として身に付けば、いかなる未知の状況であっても、学習した内容を汎用的に活用していくことができるはずである。

したがって、本校が目指す「教科の本質に迫る授業づくり」は〈図2〉のように示すことができる。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なのである。



Ⅱ-2 「学習課題」の追究・解決の過程

本校では昭和41年以来、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。

この「学習課題」の追究・解決の過程で、新しい時代に必要とされる資質・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。

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、羅列的であることも少なくない。そのため、この段階での対話は浅く拡散的になりがちである。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、個人内でも集団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づき、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。このような過程に「主体的・対話的で深い学び」の実現がある。

こうした学習過程において、あるいは学習活動に際して、教師は生徒が自ら課題を解決するのを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 3年次の研究の重点と方法

Ⅲ-1 研究の重点

副題「教科の本質に迫る授業づくり」のもと、次のような3つの視点（文言は修正しながら現在に至る）を設けて研究に取り組んできている。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。平成28年度（2年次）は、各教科が「教科の本質」に関わってその単元・題材で「付けたい資質・能力」を明確にすることに取り組んだ。

- 視点① 教科の本質を踏まえて付けたい力を明確にした授業づくり**
視点② 実践を見据えて、学びを発揮・活用させる授業づくり
視点③ 「問いかけ」により思考・判断・表現を促す授業づくり

平成29年度は、教科の本質を踏まえ、特に3点目の『「問いかけ」により思考・判断・表現を促す授業づくり』、「問い」の中でも授業の核となる「学習課題」について研究を進めてきた。6月の教育研究協議会では、県内外の先生方、また兵庫教育大学の吉川芳則先生から、学習課題に関して貴重なご意見、指導助言をいただいた。特に、吉川先生からは、思考させる問いかけを例示いただき、本研究に関して大きな知見を得ることができた。（巻末に講演記録を掲載）

それ以降も、教科の枠を外した校内全体研修授業をもとに研究を進め、何を考えさせる「学習課題」だったのか、その「学習課題」を解決する過程でどのような力が付いたのか、どのような言葉で問うべきだったのかなどを吟味して

きた（詳しい内容については、後で示す）。授業で提示する「学習課題」の吟味の必要性を再認識したところである。

Ⅲ－２ 授業研究の方法に関する研修

このような内容に関する研究と並行して取り組んだのが、授業研究の方法に関する研修である。特に、生徒の学びをどのように観察し、その事実を授業研究に生かしていくかが研究推進上の課題であった。山形大学の森田智幸先生からは、授業における生徒の事実をありのままかつ詳細に見て取り、それらの事実を解釈し、物語として繋ぎながら考察することが学びの検証につながることをご教示いただいた。以降、授業の中で見ることができる生徒の姿の観察の視点を明確化・多角化することで事後の協議が充実してきている。

Ⅲ－３ 授業研究の進め方（試行段階）

～ねらいの共有と多角的視点による考察～

① 授業前にねらいと観察の視点の共有

オリエンテーションを設定して、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ようにした。そのため、他教科の教員も含めて率直な質疑応答を行うことができた。

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、付けようとする資質・能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しておく必要がある。曖昧な部分があればそれが露呈し、授業構想等に関して再考を迫られる。そのことから、全体研修授業を提供する教科や授業者は、他者からどんな質問があっても簡潔に説明できるまでに、付けようとする資質・能力に迫る授業構想を立てておかねばならないのである。

また、前年度から引き続いて、オリエンテーション前に、研究部と授業者による事前協議、試行授業に対する検討も行った。また、こうした前段階を経ることで、研究部は授業者の意図を理解する立場から授業者を支え、授業のねら

いを全員が共有するための働きかけを行った。

② 授業中の生徒の事実を注意深く収集

同一の生徒を複数の教員で観察する方法をとった。抽出生徒は授業研究のねらいに合わせて授業者が選び、予め担当教員を決めておく。ただし、教員の一部は、事前には決めずにその場で直感的に観察生徒を選んで観察するようにする。観察の際には、発言のメモだけでなく、写真や動画の撮影等も積極的に行いながら、生徒の事実を詳細に見取るようにする。

③ 事後協議会

〔ステップ１〕

同一生徒を観察した教員でグループ協議

その生徒の学びについて話し合う。その際、差異が生じた場合はもちろん、一致しても同じ事実に対する解釈が異なったり同じ解釈の根拠とする事実が異なったりする場合もそのズレを協議する。これが教師の観察眼を高める。



〔ステップ２〕

異なる生徒の事実から多面的に授業考察

同一の生徒を中心に協議した〔ステップ１〕の別々のグループにいた教員からそれぞれ一人ずつ入るように構成した新たなグループを作る。別の生徒を見ていた教員が集まるため、例えば、「学習課題」は適切であったのか、教師の発問は生徒の思考を促したかなど、個別ではなく汎用的な視点で授業の成果と改善点を検証する。

〔ステップ３〕

全員による全体協議会

〔ステップ２〕のグループ協議の内容をシェアしながら、さらに協議を深めるために設定する。ただし、〔ステップ１〕〔ステップ２〕が充実するほどこの全体協議でさらに深めていくことは難しく、全体協議の設定の有無も含め、在り方を検討する必要があると考えている。

IV 3年次の研究の成果と課題

IV-1 《視点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

生徒に新しい時代を生きるために必要とされる資質・能力を育んでいくためには、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「付けるべき資質・能力」を明確にすることが必要である。

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面的に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資質・能力としての実態や学習履歴などを十分踏まえ、「付けたい資質・能力」を明確にすることが重要である。

どのような学習内容を通してその資質・能力を付けるのか、単元・題材を通してどのような課題意識をもたせながら学習に取り組ませているのか、つまり授業づくりの核となる部分を付けたい資質・能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。その教科のその授業でどのような資質・能力を付けたいかという視点から教材を選択することで、より効果的な単元・題材を構想することができる。さらに、生徒に確実に資質・能力を付けるためには、単元の目標を生徒と共有し、生徒の主体的な学びを実現するための学習活動を工夫することが必要となる。

1 研究の実際と成果

(1) 教科の本質を踏まえて「付けるべき資質・能力」を明確にした授業構想

各教科の授業研究にあたり、昨年度に引き続き学習指導案上に「教科の本質に迫る授業づくり」という項を設けた。今年度は各教科の授業研究における、単元・題材のレベル、またはその授業レベルに絞り、各教科での重点項目や仮説を設定した。こうすることで、より具体的に、授業者がその単元・題材で、もしくはその授業時間で、「どのような学習活動を通して、どのような資質・能力の育成を目指すのか」を明確にした。以下はその例である。

(学習活動, 付けたい資質・能力)

【社会科】

イタイイタイ病における「合意」について、「効率と公正」という視点で多面的・多角的な考察を行わせることで、社会問題が起きた際の合理的な解決を目指した行動（市民的資質）の基盤となる知識や概念を獲得（科学的な社会認識形成）することができる。

【技術・家庭科（家庭分野）】

「適切に食品を選択するためにどのような情報が必要か」という課題を解決する過程で、用途に応じた適切な食品の選択をするときに必要な視点に向かわせる「問い」を与えていくことによって、必然性をもって情報の読み取り方を習得し、より安全で豊かな食生活を工夫し創造していこうとする意欲が高まる。

(2) 教科の本質を踏まえて「付けるべき資質・能力」を明確にした授業の実際

美術科「君は何を感じる？—ゴッホの作品の魅力を探ろう—（B鑑賞）」では、「造形的な要素の中でも色彩が作品に与える印象やイメージを捉え、色彩や配色の効果に気付くこと」をこの題材で付けたい美術科固有の資質・能力として設定した。鑑賞は、生徒一人一人の見方や感じ方を大切にしながら、美術科ならではの造形的な見方・考え方で作品を捉えていく活動であ

る。この授業では特に色彩に絞って作品を捉え、色や配色によって作品の印象やイメージが違って見えることを実感的に理解するとともに、色自体や色の組み合わせによって感じられる印象やイメージなど、色彩の効果に気付くことにつながった。

(3) 付けるべき資質・能力と整合のとれた授業構想

各教科で学習指導案上に「教科の本質に迫る授業づくり」という項を設置し、各教科の授業研究における単元・題材のレベル、またはその授業レベルに絞って重点項目や仮説を設定したことで、各教科の本質を踏まえた「付けるべき資質・能力」を単元・題材や授業の軸に据えて構想を組み立てていくことができた。また、指導案上の本時の学習（指導目標や授業展開、学習評価の観点など）の項目においても、教科の本質を踏まえた「付けるべき資質・能力」との関連を意識した内容となって表れてきており、「付けるべき資質・能力」の育成に直結する学習活動を展開することにもつながった。これらのことは、授業観察や協議の際の視点ともなり、全ての教員が各教科の本質やその単元・題材、授業で「付けるべき資質・能力」を共通理解して参加し、教科の本質に沿った授業研究を進めることにもつながっている。

「付けるべき資質・能力」を明確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最適の学習過程・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」を仮設的に用意した。

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性がとれているのかを自己チェックすることができる。

【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】に関して【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

なお、このフォーマットは、教科、領域や分野、単元・題材によって、要素の軽重が生じるものと考えて用いることとしている。

2 今後の課題

教科の本質を踏まえた「付けるべき資質・能力」が明確に設定され、それと授業構想との整合性が保たれなければ、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。自明のことながら、教科の本質に迫る授業をつくっていくには、その教科固有の「付けるべき資質・能力」を明確にすることが最も重要であるといえる。

IV-2 《視点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

これまで「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」がそのときそこにとどまるものではなく、時や場が変わっても生きて働くよう、どのような場面で「実践」として活用・発揮できるのか、現在や将来の生徒をどのように支えるのかを見据えるようにした。

ここでいう実践とは学習の場面や生活の場面での活用を指している。当該授業での学びを次の授業で生かしたり次の単元で発揮したりさせて、学びを有意義なものとしてその価値を実感させることが重要であると考え。そのためには、導入段階でこの単元での学びはその先どこで生かせそうか、生徒自身に想定させることも重要である。もちろん授業での学びが実生活での課題解決に生きることもあるだろう。身に付けた力が活用・発揮実感されるのは、遠い将来だったり学校を離れた場であったりする。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。実際の場合や将来において、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る。いずれにしても、いつでもどこでも発揮できてこそそれは「資質・能力」といえるのである。

1 研究の実際と成果

実践につながる力には、①「現在の学習や生活に生かせるもの」と、②「将来の学習や生活

に生かされるもの」の2つがあると考え。

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）ごとの付けたい力を明確化し、その達成に向けてのバックワードデザインで指導を行ってきている。

例えば、3学年では、「発展途上国における児童労働の現状を読み、学んだことや感じたことを相手に伝えることができるようになる」という活動を行った。問題意識を高めた上で、“What can you do now?”という問いかけを行うことで相手の考えを聞いたり、伝えたりすることができるようになった。このように、実際の場合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なった。

社会科では、社会科（の本質）を「科学的な社会認識形成を通して、市民的資質を育成する教科」として授業づくりを行っている。社会的な見方や考え方、つまり社会認識を高めることを通して、合理的な判断を行い、（感情や意志力も併せつつ）市民として行動することを目標としている。

例えば、「なぜ、ルクセンブルクは1人あたりのGDPが高いのだろうか」という学習課題で授業を行った。実際、生徒は日本に居住しているわけで、ルクセンブルクについての個別的知識を身に付ける必要は高くない。しかし、この課題を追究する過程でヨーロッパ州の地域的特色であるEUによる地域統合のしくみや将来の日本との関係性について、思考・判断・表現する場面に出くわす。また、課題を解決するために、仮説を立てたり、検証したりする必要が出てくる。これらの学習過程で身に付けた資質・能力は、他教科で身に付けた資質・能力と横断的に作用し、生徒が将来出会うであろうさまざまな課題を解決していく力の源になる。

ここで示した実践のように、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、実践としては「実生活」は引き続き重視していくが、次の授業、次の単元、次の学年など「別の学習場面」「次の学習場面」で付けた力を活用・発揮・実感させるように単元の学習過程や年間計画などをマネジメントする必要がある。

2 今後の課題

中央教育審議会からも、「新しい時代に必要となる資質・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。

このように、活用・発揮の場面を設定・想定し、生徒自身に身に付けた資質・能力を意識して発揮させるような学習活動を組み入れながら授業を構築していきたい。その際、必ずしも当該教科で身に付けた資質・能力が当該教科の学習の範囲で発揮されるというものでもない。例えば、国語科のレポートを書く学習を通して身に付けた力が理科のレポート作成で発揮されるということもある。資質・能力とは、異なる時間や空間においても発揮しうるものになってこそ意味をなし、新しい時代を生きていく上で必要とされるからである。

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。その際には様々な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、教科の枠内で検証は難しく、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「主体性」を高める上で大切だと考えている。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に必要に応じて活用・発揮されてこそ意義がある。

そこで、授業づくりにおいて次のような働きかけを積極的に行うようにしたい。

- 学習内容として、知識・技能を習得させるときには、それらがどのような場面で生きて働くのかも合わせて提示する。
- 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・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している。
- 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。

IV-3 《視点③》

「問い」により思考・判断・表現を促す授業づくり

「問い」には、「課題学習」における「学習課題」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て考えている。

今回の学習指導要領の改訂では、各教科等の「見方・考え方」が重要なキーワードとなっている。その証拠に、各教科等の目標の冒頭には、それぞれ「見方・考え方を働かせる」旨が示されている。では、「見方・考え方」とは何か。先にも引用したが、「深い学びの鍵として『見方・考え方』を働かせることが重要になること。各教科等の『見方・考え方』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』というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐもの」とされる。教科の本質に迫るためにも、思考・判断・表現を促す「問い」にするためにも必要であることがわかる。

〈表1〉各教科等の特質に応じた見方・考え方のイメージ¹¹

言葉による見方・考え方
社会的事象の地理的な見方・考え方
社会的事象の歴史的な見方・考え方
現代社会の見方・考え方
数学的な見方・考え方
理科の見方・考え方
音楽的な見方・考え方
造形的な見方・考え方
体育の見方・考え方
保健の見方・考え方
技術の見方・考え方
生活の営みに係る見方・考え方
外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方

11 「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）」別紙1より 2016.12.21

これらを踏まえて、「問い」について解明できたことを述べていきたい。

1 研究の実際と成果

（1）研究授業で提示された学習課題の分類

まず、研究授業本時の学習課題に注目してみる。それぞれの教科の授業（参照「授業研究の記録一覧」）において提示した本時の学習課題のいくつかを以下に示す。

【国語科】

①「そのときの感情をできるだけぴたりと伝えるには、どんな語句を使ってどのように表現すればよいのだろうか」

【社会科】

②「この合意と、これまでの取組は、これでよかったのだろうか」

③「東京大都市圏は、全国から多くの若者が移動してきているのに、なぜ少子化が進むのだろうか」

④「なぜルクセンブルクは1人当たりのGDPが世界1位なのだろうか」

【数学科】

⑤「格子点を結ぶ線分の長さの関係から、平方根の大小やルートどうしの乗法と加法について、どのようなことがいえるのだろうか」

⑥「直線上の点Aを通る垂線はどのように作図したらよいだろうか」

【理科】

⑦「凍ったスポーツ飲料がとけるときの、なぜ最初は味が濃いのだろうか」

⑧「性能のよい電池をつくるにはどうすればよいだろうか」

⑨「なぜ白い粉末は加熱すると消えてなくなったのだろうか」

【音楽科】

⑩「それぞれのパートの存在意義は何だろうか」

【美術科】

⑪「ゴッホの色づかいにはどのような工夫が見られるだろうか」

【保健体育科】

⑫「相手の隙をつく方法には、どのようなものがあるのだろうか」

⑬「スパイクで終わる三段攻撃の成功率を上げよう」

【技術・家庭科】

⑭（技術分野）

「情報の発信に伴って発生する可能性のある問題を解決するためには、技術や対策がどのようになっていたらよいのだろうか」

⑮（家庭分野）

「ハムを購入する時、どのような情報を手に入れたら納得して選ぶことができるだろうか」

【英語科】

⑯「児童労働について考えたこと・感じたことを相手に伝え合うことができる」

⑰「Show & Tell の内容を生かしたやり取りを通して、相手と情報や気持ちを共有できる」

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。昨年度同様、大きく「5W1Hを利用したタイプ」と「本時の到達目標を示したタイプ」との2つに分類した（〈表2〉参照）。到達目標を示す形で設定した教科としては、⑬保健体育科・⑯⑰英語科があった。一方、後者の表現に「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、音楽科、美術科、保健体育科、技術・家庭科等が挙げられる。さらに問いの形で分類すると、How「どのように、どのような」では、①国語科、⑤⑥数学科、⑧理科、⑪美術科、⑫保健体育科、⑭⑮技術・家庭科、What「何」では⑩音楽科、Which「どちらが」では②社会科、Why「なぜ」では、③④社会科、⑦⑨理科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」、Who「だれ」等もあるが、今回の研究授業の学習課題では用いられなかった。

到達目標を示した形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おかれる傾向が強いこととの関連性が考えられる。

〈表2〉学習課題として提示された問いの分類

問い（学習課題）の形式	授 業
How	①⑤⑥⑧⑪⑫⑭⑮
What	⑩
Which	②
Why	③④⑦⑨
When Where Who	なし
到達目標を示す形	⑬⑯⑰

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」という形で問う教科が最も多い。前年度の研究から、同じ「How」型の問いであっても、文脈によって下記のように様々な内容を問うことができることが分かった。下記に、本時の学習課題を分類してみる。

- ・目的に関して…なし
- ・事柄や事象の相互関係に関して…⑤
- ・事物の成立過程に関して…なし
- ・手段・方法に関して…①⑥⑧⑪⑫⑭⑮

一方、What「何ですか」は、一見単なる知識を求める課題のようだが、「存在意義は何だろうか」（⑩）と問われたときに、「各声部」が楽曲全体で果たす役割、さらには役割を考えるためには各パート相互の関係に関する思考を促すことになる。したがって、「What」型の問いは、「何」に相当する内容によっては、深い思考を促すことになる。このように多様な可能性をもつ問いである点においては「How」型の問いと同様であるといえる。

次にWhich「どちらが〜か」（②）についてである。「どちらが」を問うのであるから二者択一の単純な学習課題に見える。事実を確かめるだけの「Which」ならそうかもしれないが、社会科の授業において「これでよかったのだろうか、（それともよくなかったのだろうか）」（②）という課題を提示した。この問いかけにより、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る。このことから、「Which」型の問いは、選択するだけではなく選択の理由や根拠を裏付けとしながら、価値的なことを考え判断していく追究に適した問いといえよう。

最後にWhy「なぜ」である。理科や社会科では、「なぜか」を問いながら課題を追究していく過程で、その現象の因果関係を説き明かす一般的法則（概念）が獲得されていくことが多い。一方、国語科では言葉と言葉、言葉と対象、表現と意図などを関連付けて探究させる場合に「なぜ」を用いることが考えられる。

このように、学習課題を問いの形式で分類を試みた（〈表2〉）が、いずれの形式であっても思考・判断・表現を促す可能性があることが分かってきた。ただし、ここで問題なのは、どの形式を用いるか、ではない。形式だけを取り上げて適否を論じるわけにはいかないと考えている。〈表3〉に示したが、重要なのは、その形式を用いて設定・提示した学習課題と授業とのねらいの整合性である。つまり、その学習課題は、生徒自身の学習意欲を喚起し、思考・判断・表現を繰り返す追究過程を通して、授業のねらいに迫り、確かな力を付けていくことができたかが重要であると再認識したところである。

〈表3〉学習課題と授業のねらいとの対照例

教科	学習課題	授業（本時）のねらい
社会	東京大都市圏は、全国から多くの若者が移動してきているのに、なぜ少子化が進むのだろうか	東京大都市圏に多くの若者が移動しているにも関わらず少子化が進行している背景・原因・影響を社会の視点から探究することで、日本の人口的地域的特色である過密の問題点や少子化が急速に進行する構造を理解できる。
数学	直線上の点Aを通る垂線はどのように作図したらよいだろうか	ひし形の対角線の性質を手がかりに、垂線の作図の方法を見だし、根拠を明確にして説明することができる。
理科	なぜ白い粉末は加熱すると消えてなくなったのだろうか	炭酸アンモニウムの熱分解後に発生する物質を基にして、この化学変化の様子や炭酸アンモニウム自体の構成について、原子や分子の視点から説明することができる。
音楽	それぞれのパートの存在意義は何だろうか	合唱曲「時の旅人」の終末部から、合唱における各声部の役割を理解し、どのように歌えばよいかを考え、全体の響きを意識しながら歌うことができる。
美術	ゴッホの色づかいにはどのような工夫が見られるだろうか	ゴッホとドガの作品との比較鑑賞を通して、ゴッホの作品に見られる光り輝く色彩の美しさや鮮やかさの理由を探ることで、造形的な要素の中でも色彩が作品に与える印象やイメージを捉え、色彩や配色の効果に気付くことができる。
家庭	ハムを購入する時、どのような情報を手に入れたら納得して選ぶことができるだろうか	ハムの購入場面において、納得して選ぶために必要な情報は何かを考える活動を通して、加工食品の表示内容について理解するとともに、表示を正確に読み取り、活用して、用途に応じた適切な食品の選択ができる。

(2) 学習課題と思考・判断・表現との関係

①学習課題と「見方・考え方」

答申において、「見方・考え方」とは、「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすもの」としており、本校の研究副主題である「教科の本質的に迫る授業づくり」において必要不可欠な視点である。また、新学習指導要領において、「見方・考え方」について、「各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせ」せることで、「知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすること」がしやすくなり、「深い学び」に向かうことができると述べられている。これらのことを理解し、教科特有の「見方・考え方」を発揮してこそ解決に向かっていく「問い」を吟味していかなければならない。

〔理科の学習課題の実際〕

理科では、「理科の見方・考え方」を働かせることが求められ、「自然の事物・現象を、質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的な視点で捉え、比較したり、関係付けたりするなどの科学的に探究する方法を用いて考えること」が重要になる。実際には次の学習課題を提示した。

⑦「凍ったスポーツ飲料がとけるときの、なぜ最初は味が濃いのだろうか」

⑨「なぜ白い粉末は加熱すると消えてなくなったのだろうか」

「理科の見方・考え方」で分析してみる。「自然の事物・現象を」については、⑦は「凍ったスポーツ飲料がとける」ということ、⑨は「白い粉末は加熱すると消えてなくなった」ということが当てはまる。そして、⑦「なぜ最初は味が濃い」、⑨「加熱すると消えてなくなった」は、「質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的な視点で捉え」ている。これらの自然現象を調べるために、「比較したり、関係付けたりするなどの科学的に探究する方法を用いて考

え」ている。このように「見方・考え方」を学習課題に反映させることで、理科の本質に迫れるようになっているといえる。

②思考・判断・表現を促す学習課題

〔第2学年社会科の授業の実際〕

本時までに、生徒は富士山型、つりがね型、つぼ型の3種類の人口ピラミッドを学び、それぞれの特徴を把握する。地方では、若い世代が東京大都市圏などに移動し続けているので少子高齢化が進み、つぼ型の人口ピラミッドを提示することで、社会的事象と人口の関連を理解できる。次に「東京大都市圏、特に東京の人口ピラミッドはどのような形になるか」と発問する。東京の人口ピラミッドの形について生徒の大半は、地方から多くの若者が移動してきているので、つりがね型又は富士山型になると予想する。ここで東京の人口ピラミッドを提示すると、予想に反して「つぼ型」であることが判明し矛盾が生じる。この矛盾した事実に出会うことによって、「なぜ」を生むことができていた。この「なぜ」が、解決へ向けて思考しようとする意欲を高め、生徒から「東京大都市圏は、全国から多くの若者が移動してきているのに、なぜ少子化が進むのだろうか」という学習課題が生まれ、思考・判断を促したといえる。

成果としては、「学習課題」と「見方・考え方」の関係を示し、「見方・考え方」を働かせ、思考・判断・表現につながる「学習課題」について分析することができたことが挙げられる。また、思考・判断・表現を促す「学習課題」についても具体例を示すことができた。

(3) 授業において生じた「問い」の分類

—「問い」とその役割—

学習の過程で教師が行う「問い」には、次のア～サのようなものと想定していた。

- 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
 しかし、今回の授業分析により、
 シ 意見を広げる問いかけ
 も、見られた。

また、問いは、生徒が自分自身や学習している仲間に向けて、教師に向けてなど、あらゆる対象に向けて発せられ、学習課題に対する思考・判断・表現などを促す役割を担う。

〔第2学年美術科の授業における発問の実際〕

ここでは、美術科の実践を例に教師の発話における「問い」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2学年美術科「情報を分かりやすく伝えようー『伝えたい』を『伝える』にするデザイナー」の実践である。「より多くの人にとって分かりやすい開閉のピクトグラムにするには、どのような改善が必要だろうか」という学習課題のもと、造形的な視点である形や色彩、構成などの効果に気付かせることをねらいとしている。教師は、この造形的視点について繰り返し問いかけることで、教師から知識を一方向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。

授業で教師が「問い」を発したのは、23回であった。それらの「問い」を分類したものが以下の表であり、記号は先に示した「問い」の種類を示す。

本時のねらいは、造形的な視点である形や色彩、構成などの効果に気付かせることとしており、ア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。また、シのように多くの意見を求めたことにより、生徒がピクトグラムにおい

てより効果的な造形的視点を自覚していった。また、意見を深めるために、オやウのように発言内容を補わせたり切り返したりすることで、より効果的な形や色彩、構成等に気付かせていくことができた。

この話合いでは、「(1) 問いかけの主な種類」カ～サのような問いかけは出てこなかった。話合いでは、気付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ものと考ええる。

学習過程において、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、それら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」の機能を意識することは今後の授業において自らが発する発問や切り返しを吟味する際の観点にもなると考える。

〈表4〉美術科の授業における実際の発問例

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造形的視点を引き出す	「何を意図としてこういう風にしたのですか」	5
シ	意見を広げる問いかけ	「〇〇さんのピクトグラムに疑問に思うことはないですか」 「矢印がどちらに向いているか分からないと思った人はいませんか」 「他に似ているなという人はいませんか」 「これについて、みなさんはどう思いますか」	13
オ	不十分な発言を補わせる問いかけ	「矢印が小さいのではないか」 「向きはどうやって表したの」 「ちなみに何で中身をぬいたんですか」	3
ウ	思考をゆさぶる問いかけ	「何でいいと思ったの」 「ということは何が必要なの」	2

2 今後の課題

学習課題と授業のねらいとの対照を試みてみたものの、実際の授業において、学習課題そのものや追究を促す教師の発問が、どのように働いたのかを具体的に省察して、その有効性を検証するところには至っていない。今後は、問いの形式だけでなく、何を思考・判断・表現させようとした問いなのか、その内容についても研究を進めたいと考えている。

また、「主体的・対話的で深い学び」と言われ、

生徒が中心となって話し合いを行う学び方を進めているが、それは生徒に全てを任せてしまうということではない。必要な場面で、教師がどのような問いかけをするかで、話し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し、その成果と課題について各教科で示していきたい。

平成29年度 授業研究の記録一覧

実施日	・教科 (○:全体研, ◇:公開, △:互見) ・「単元・題材名」 ・授業クラス ・授業者	①授業のねらい ②実践で明らかになったこと
6 ／ 9	・国語 ◇ ・『ことば』を見つめて考えよう一思いにふさわしい語句を選んだり表現を工夫したりして文章を書くー【B書くこと】 ・3年1組 ・萩中 奈穂美	①自分の感情をよりの確に表現できる語句選びや表現を工夫しながら書くことができる。また、語彙の豊かさに触れ、国語への興味や尊重する気持ちを高める。 ②「怒」に関する語句を分析する活動で見いだした観点を活用し、運動会で生じた自身の感情を表す語句の適性について吟味した。「なぜその語句を選ぶのか」という「問い」を重ねることで、生徒は自分が伝えたい感情を想起して捉え直したり、その感情と語句がもつ意味との関係性を再考したりしながら、より適切な語句を求めて工夫して書くことができた。さらに、語句を吟味することで感情が細やかに自覚できる体験から言語の価値についても実感的に気付くことができた。
	・社会 ◇ ・「世界と比べた日本の地域的特色ー人口の特色ー」 ・2年1組 ・龍瀧 治宏	①東京大都市圏に多くの若者が移動しているにも関わらず少子化が進行している背景・原因・影響を社会の視点から探究することで、日本の人口的地域的特色である過密の問題点や少子化が急速に進行する構造を理解できるようにする。 ②「仮説吟味学習」による授業づくりによって、地方の少子化と都市の少子化の二重構造が人口減少を加速させた原因であることを主体的に解決していくことができた。また、本時までに明らかになった人口減少の構造について付箋紙を用いて自由に図式化することで、上記の因果関係を把握でき、説明しやすくなった。
	・社会 ◇ ・「現代社会をとらえる見方や考え方ーイタイイタイ病とのたたかいを通してー」 ・3年4組 ・北岡 聡	①イタイイタイ病の問題を解決するためにどのような取組が行われたのかを、「対立」と「合意」、「効率」と「公正」などの視点から多面的・多角的に考察させることで、合意に至るためには信頼関係の中で互いに歩み寄り理解し合うことが大切であることに気付くことができる。 ②「効率」と「公正」の視点で分析したことをもとに、イタイイタイ病における「合意」とこれまでの取組について評価する活動を行ったことで、この合意がただの折衷案でなく、苦渋の決断であったことに気付いていった。「効率」と「公正」のバランスを取る過程の中では、互いに歩み寄り、理解し合うことが大切だというように考えを深めていく生徒たちの姿が多く見られた。
	・数学 ○◇ ・「平方根」 ・3年4組 ・山口 泰浩	①格子点を結ぶいろいろな線分の長さの関係から、平方根の大小や乗法と加法に関する概念を自ら見いだすとともに、根拠を明確にして説明することができる。さらには、平方根の大小や乗法と加法に関する概念を理解できるようにする。 ②格子点を結ぶ線分の長さの関係を追究させていくことで、平方根の大小や乗法と加法に関する概念を自ら見いださせることができた。また、既習の計算である分数のかけ算やたし算との関連を考えさせたことで、課題解決の見通しをはっきりさせることができた。
	・理科 ◇ ・「物質の状態変化」 ・1年1組 ・江前 達郎	①スポーツ飲料という身近な水溶液を材料に、水溶液の凍り方やとけ方について水や糖などの成分の粒子モデル用いて表現することができる。さらに、自分たちの仮説が正しいことを証明するための試行実験を行うことを通して、ペットボトルの内部で目に見えない小さな粒子の挙動を考えることができるようにする。 ②発展的な学習を扱う際、課題に魅力があり、解が出てからも問い続ける姿勢を引き出すことが最も重要である。また、科学的な見方・考え方を養うためには、単に解を求めるのではなく、思考を深めさせる時間が大事であると感じた。

6 ／ 9	・理科 ◇ ・「電池とイオン」 ・3年2組 ・大門 知代	①電解質水溶液に海水を用いて電極の金属板を工夫して海水電池の性能や反応効率を上げるための試行実験を行うことを通して、化学電池についての考え方を身に付けさせ、電流を効率よく取り出せる仕組みを考えることができる。 ②試行実験で成功した方法が当日うまくいかない班など、再現性の困難さや、実験中に電圧や電流の変化を測定する難しさなどが課題としてあげられたが、生徒が探究に取り組む意欲の高さが感じられた。
	・美術 ◇ ・「君は何を感じる？ーゴッホの作品の魅力を探ろうー【B鑑賞(1)】」 ・1年2組 ・萩原 至道	①ゴッホとドガの作品との比較鑑賞を通して、ゴッホの作品に見られる光り輝く色彩の美しさや鮮やかさの理由を探ることで、造形的な要素の中でも色彩が作品に与える印象やイメージを捉え、色彩や配色の効果に気付くことができる。 ②2つの作品を比較して鑑賞したことは、生徒がそれぞれの作品の印象やイメージの違いがどのような造形的な要素に関わっているのか理解し、自分の見方や感じ方を広げる上で効果的であった。一方で、造形的な要素を視点に作品を分析することが中心となり、生徒一人一人が自分の見方や感じ方を大切にして作品を「味わう」という点では不十分であったと感じている。時間的にも内容的にも改善していきたい。
	・保健体育 ◇ ・「武道／剣道ー仲間と共に考える剣道ー」 ・2年3組 ・鶴飼 雅信	①相手の隙を生み出して打つにはどうしたらよいかを、仲間と共に考え、練習を工夫して行ったり、試合練習をしたりして学習を進めることで、剣道のもつ対人的面白さを味わうことができる。 ②試合と課題追究学習を繰り返しながら学習を進めることで、基本動作と試合練習を分離させないようにした。そうすることで、生徒は試行錯誤を繰り返しながら、自他の課題を認識し、その解決のための練習方法を工夫して、技能を向上させていくことができた。絶えず考えながら動く生徒への適時適切な声かけや問いがあることで、さらに生徒の思考や動きが高まると感じた。
	・技術・家庭(家庭分野) ◇ ・「日常食の調理における、安全と用途に応じた食品の選択【B(2)ウ】」 ・2年4組 ・吉田 みづき	①ハムの購入場面において、納得して選ぶために必要な情報は何かを考える活動を通して、加工食品の表示内容について理解するとともに、表示を正確に読み取り、活用して、用途に応じた適切な食品の選択ができるようにする。 ②知識を習得する提供型の授業展開になりがちな題材であっても、取り上げる教材と課題提示の仕方を吟味することで、加工食品の表示についてより深く理解することができ、加工食品の選択場面においても活用できる力の育成にも大きな効果を生むことがわかった。課題の解決に有効にはたらく適切な教師からの問いを吟味するためには、生徒の思考の流れの想定とねらいを明確にもつことが大切であると感じた。
6 ／ 19	・英語 ○◇ ・「Unit3 Fair Trade Event (New HORIZON English Course 3)」 ・3年3組 ・太田 昌宏	①児童労働について、分かったことや、それについて考えたこと・感じたことを相手に伝えることができるようにする。また、相手の考えや意見を聞いて、相槌を打ったり、それに対する簡単なコメントを相手に伝えたりすることができるようにする。 ②発展途上国における児童労働の現状を読み、学んだことや感じたことを伝え合う活動をして、問題意識を高めた上で、“What can you do?”と発問したことが効果的であった。一方、生徒が「今できること」と「将来できること」を混同している様子も見られ、“What can you do now?”と発問した方がより明確であった。一単語で伝わり方が変わることから、問いの吟味の大切さを感じた。
	・理科 ○ ・「物質のなりたちと化学変化」 ・2年1組 ・玉生 貴大	①炭酸アンモニウムの熱分解後に発生する物質を基にして、この化学変化の様子や炭酸アンモニウム自体の構成について、原子や分子の視点から説明することができる。 ②炭酸アンモニウムを加熱すると燃焼皿の上からなくなっていくという現象に生徒は興味を惹かれ、探究意欲が高められた。3つの物質に熱分解されることから、炭酸アンモニウムを構成する原子に注目して思考しようという姿が見られた。教師の「課題をより意識した問いかけ」が、生徒がねらいに迫るために有効であることが分かった。

7 / 7	・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情報の発信に伴って発生する可能性のある問題と、発信者としての責任を理解することで、安全に情報を利用するための対策・対応を工夫し、考える力を身に付けることができる。 ②目に見えぬ情報伝達の仕組みを「糸電話」を用いて具体化することで、情報を伝える技術の利点と欠点に気付き、日常生活で起こりうる問題との関連性について提起する思考がみられた。また、日常生活の中で発信した情報が「いつ」、「誰に」、「どのような状態で」等、伝わるのか図表化することで、情報伝達における問題が見いだせた。思考の流れを可視化することは問題意識をより高くもたせる手立てとして効果があることが分かった。
9 / 22	・音楽 ○◇ 「情感を込めた歌唱表現を工夫しよう」 ・2年2組 ・嶋尾 珠子	①合唱曲「時の旅人」の終末部から、合唱における各声部の役割を理解し、どのように歌えばよいかを考え、全体の響きを意識しながら歌うことができるようにする。 ②「このパートは本当に必要か」という問いを重ねることや、対旋律がある場合とない場合、追いかける場合とない場合等を比較したことは、各声部が全体の響きにどう影響を及ぼしているかを生徒が実感し、各声部の役割について考える上で効果的であった。話し合い後の合唱は、全体の響きを意識した合唱に変化していたものの、具体的にどのように歌えばよいかについて、〔共通事項〕を踏まえ、押えていく時間がとれば、より表現の工夫につながったと思われる。
10 / 13	・保健体育 ◇ 「球技 バレーボール」 ・3年2組 ・宮腰 卓央	①「スパイクで終わる三段攻撃」の効果的な作戦をチームで考え、ゲームに生かすことができるようにする。 ②個々のモチベーションを生かせるポジション（レフト、センター、ライト）を話し合いで決め、ゲームでの役割を明確にさせることで、「スパイクで終わる三段攻撃」の成功率を高めることができた。また、テクニカルタイムアウトにおいて、「スパイクで終わる三段攻撃」の成功率を提示し、「何をどのように工夫（改善）すれば成功率が上がるだろうか」と問うことで、安定したレシーブとトスの重要性に気付かせ、フォーメーション等の作戦修正につなげることができた。
11 / 15	・数学 △ 「基本の作図」 ・1年3組 ・竹内 真理子	①ひし形の対角線の性質を手がかりに、垂線の作図の方法を見いだし、根拠を明確にして説明することができるようにする。 ②課題設定の仕方によって、生徒の課題を解決したいという意識は大きく変わることが分かった。本時では、単純な図形である長方形の作図方法を考えることで、垂線を作図したいという意欲の高まりが見られた。また、垂線の作図の手順を覚えるだけでなく、どのようにしたら作図することができるのかを考えることによって、既習の図形の性質をもとに、説明しようとする意欲や思考が深まることが分かった。
11 / 22	・社会 ○ 「世界の諸地域 ～ヨーロッパ州～」 ・1年1組 ・坂田 元丈	①地域統合を進める EU の利点と問題点に関する既習事項を踏まえながら、ルクセンブルクは先端技術の育成と高賃金の維持による周辺国からの移民受け入れにより「1人当たりの GDP が世界1位で推移している」という、地域統合の好事例を諸資料の分析により理解する。 ②付けたい資質・能力(社会的な見方・考え方)を重層的に捉える「知識の構造図」と、これに相関する「問いかけ」は効果的であったと考える。一方、仮説吟味学習においては、もう少し仮説をふくらませてから資料で確認させるなど、学習過程における改善が必要である。
12 / 8	・英語 ○◇ 「Unit9 チャイナタウンに行こう (New HORIZON English Course 1)」 ・1年4組 ・飯島 悠一	①自分の趣味等を紹介するスピーチに続けて、聞き手と情報や気持ちを共有する質問をすることで、対話を深めることができる。また、共感したり、相手のことについて新たなことに気付いたりして、コミュニケーションによって得られる喜びを感じることができる。 ②ペアでスピーチと質問をした後の全体共有で、「どんなことに共感したか」、「どんな発見があったか」と繰り返し問いかけたことは、本時のゴールを常に意識させ、そこに向かわせる上で有効であった。一方、心情面に重きを置いた活動なので、表現された内容を客観的に評価する場合は評価基準をどう設定するのが、今後の課題である。

2 ／ 8	- 英語 ◇ 「Unit7 The Movie Dolphin Tale (New HORIZON English Course 2)」 2年4組 - 吉崎 理香	①教科書本文で扱っている映画の内容について、感想や意見を3文程度で述べるができる。 ②題材を深く理解し、主体的・対話的な学びが成立して初めて深い学びに至ることができることが明らかになった。本時のゴールへの問い“What do you feel or think about this story?”の前に、推論発問として“Sawyer is no longer shy, why?”“Can you explain the bond between people and animals?”を与え、そこからインタラク션을交えて生徒に題材への自己関連性を感じさせたことは有効であった。一方で、インタラクションの中で、ゴールにむけてもっと明示的にモデルを示すことの必要性も感じられ、指導過程の改善が必要である。
2 ／ 15	- 国語 ◇ 「『字のない葉書』一書き手の立場になって随筆を読もう」 1年3組 - 長澤 信行	①随筆を書くことで、書き手の立場を一度経験して、その上で随筆を読むことで、書き手の立場として読むことができるようにする。そして、内容理解に留まらず、どのように書かれているか、という言語表現(言語形式)について考えることができる。 ②書き手の立場に立たせて、「なぜその事柄を取り上げたのか。」「なぜその言葉を使ったのか。」という問いは、言語形式とその言語が表す内容を往復させる思考を促す上で効果的であった。一方で、課題から結論に至る過程が単調であり、課題を解決する中でどのように言語能力を身に付けさせていくかが課題として残った。
2 ／ 20	- 美術 ◇ 「情報を分かりやすく伝えよう」 2年2組 - 萩原 至道	①多くの人が分かりにくいと感じているピクトグラムの改善案の検討を通して、問題点やそれをどう改善すべきかを造形的な視点で考えることで、形や色彩、構成などによる効果に気付けるようにする。 ②分かりにくいピクトグラムについて、その問題点とどう改善すべきかを造形的な視点で明確にしたことや、ピクトグラムの改善案を考える際にはアイデアスケッチと共にその表現意図を記入させたことは、形や色彩、構成などによる効果に気付かせ、その効果を利用して案を考えさせる上で有効であった。また、全体の意見交換の場では、ピクトグラムの分かりやすさや美しさについて造形的な視点から繰り返し「問いかける」ことで、造形の効果について深めていくことができた。