

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 — (4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の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

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 P9

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.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

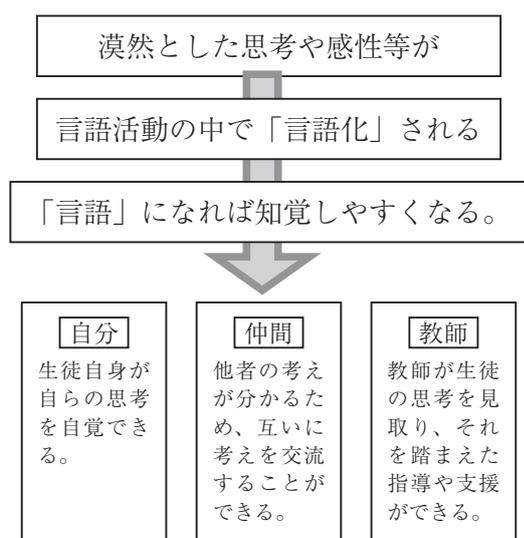
7 本校研究紀要68号2015 P.P8 - 9

が適宜織り込まれ、さらに、意見、発表、討議、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

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

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」

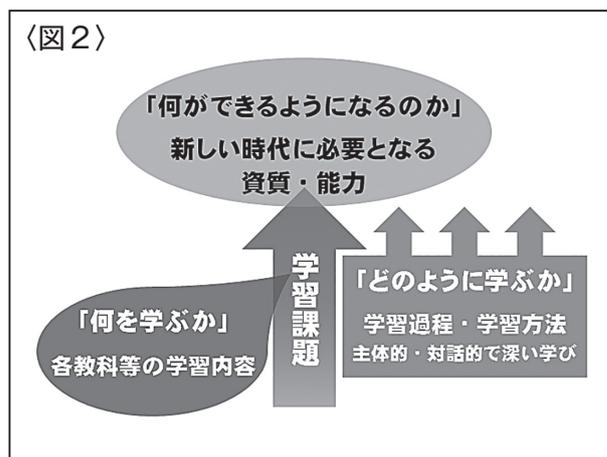
「各教科等を学ぶ本質的な意義」に関しては、「中学校学習指導要領解説総則編」(2017.7) 4頁に「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善の留意点の一つとして次のように記されている。つまり、「各教科等を学ぶ本質的な意義」の中核をなすものは各教科等の「見方・考え方」であり、生徒がこれを働かせながら「深い学び」ができるように、教師は各教科の専門性を発揮しなければならないということである。

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 4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・題材で視点①の「付けるべき資質・能力を明確に」することに取り組んだ。平成29年度（3年次）は、教科の本質を踏まえ、特に視点③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た。

- | |
|--|
| <p>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</p> <p>視点② 実践を見据えて、学びを活用・
発揮・実感させる授業づくり</p> <p>視点③ 「問いかけ」により思考・判断・
表現を促す授業づくり</p> |
|--|

一方、視点②の「実践を見据えて、学びを活用・発揮・実感させる授業づくり」については、教員間での共通理解が不十分で、あまり進んでいない現状があった。そこで、平成30年度は、全体研修会で、「学びを活用・発揮・実感させる」とは、何をどのように研究を進めていくことなのか、ということについて理解を図り、研究を進めてきた。毎年7月に行っている校内研修では、二つのことを行った。一つ目は、「実践を見据えて、活用・発揮・実感」とは、どういう内容なのかを確認していった。「実践を見据え」とは、実生活を想定するだけではなく、以下に示すように、いくつかの段階がある。①本時レベルで、②別の単元・題材で、③実生活で、④将来にわたって、である。

二つ目は、この視点②がどういった内容かを確認したことで、各教科で「実践を見据えて、学びを活用・発揮・実感させ」た実践報告会を、ポスターセッション形式で行った。他教科の実践報告を聴き、分からないことは質疑応答をした。他教科の実践事例を聴くことで、担当教科内で限定された視点でとどまっていたが、新たな気づきを得ることができ、視点を広めることができた。また、発表教科は、他教科からの質問に答えることで、発表内容の曖昧な部分が明確となり、より具体的な説明ができるよう修正することができ、視点②に関する内容を整理することができた。

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、どのような学びを活用・発揮・実感している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）。授業の本時レベルで学びを活用・発揮・実感するように仕組むことで、知識・技能を生きて働くものとし、既知のことやできることをどう使うかという思考力・判断力・表現力等を育成す

ることができるということが分かった。また、以上の視点と関連させながら「問いかけ」を吟味することの重要性を認識した。

Ⅲ-2 生徒の立場に立った研修

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、模擬授業による研修である。昨年度、森田先生のご指導により生徒の事実を詳細に見取るようにする方法を学ぶことができた。その学びを生かし「生徒を観察する」ことに重点を置いていた。今年度は、初心に帰り「生徒の立場になる」ことに重点を置き、生徒の立場に立った考えや意見により授業改善ができるようにしたいと考えた。今回行った模擬授業は、ただ単に教員が生徒の立場になって授業を受け、改善点を指摘するというものではない。ファシリテーターを置き、模擬授業での「問いかけ」をホワイトボードに記入していく。授業後、ファシリテーターにより学習課題や問いについて、授業者と生徒役から意見を引き出して分析していくことを行った。紙面からではなく、体験しての気づきや感想のため、抽象的ではなく具体的な内容になり、自分の授業につながり深まりのある研修となった。例えば、授業者側からは、吟味した発問ではあったが、生徒役である教員でさえもその発問の捉え方が異なっていた。このことから、実際の授業で生徒が授業者の意図としてない捉え方をするのは当然であり、より明確な指示内容に修正する必要があることを改めて実感することができた。また、生徒役である教員からは、ある発問に対して自分の意見をもつ学習活動の際、もっと情報を与えて欲しいとの意見が出た。一方、授業者は、情報に縛られることなくその人の感性に基づいた意見を引き出したかったなどの相違が生まれた。このことから、授業者はこれらの点を自覚した上で授業を構想する必要があるということが分かった。これら体験からの気づきから、模擬授業により生徒の立場に立つことは非常に得

るものが多かったので、今後も続けていきたいと考える。

課題としては、他教科の教員が生徒役になるため模擬授業の内容が既習事項の不要な教科に限られるということ、それにもない視点②の「実践を見据えて、学びを活用・発揮・実感させ」た内容を行うことも難しいことである。

Ⅲ-3 授業研究の進め方

～ねらいの共有～

① 授業前にねらいと観察の視点の共有

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

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 授業中の教師の発問を注意深く検討

事前協議で確認した授業者の目的や意図がどうであったかを確認する。

④ 事後協議会（全員による全体協議会）

事前協議で、授業者の目的や意図を示しており、それを観察者は共有している。したがって、授業中に見るべきポイントが明確なので、協議の発言内容も的を射たものになり、まさに教科の本質に迫るための有意義な時間となってきている。

Ⅳ 4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

本校の研究副題を「教科の本質に迫る授業づくり」とした平成27年度以来、重点を置いてきた三つの視点のうちの一つ目であるが、一昨年度より「付けるべき力」という文言を「付けるべき資質・能力」と改めている。「力」とは、ある教科の一つの授業または単元で身に付けられる、直接的で限定的なものとして捉えられがちである。例えば、保健体育科の授業では、剣道で「相手の中段の構えを崩して打つには、どのようにしたらよいだろうか」という学習課題を設けた。この課題を、剣道という限定された種目の中の技術としてのみ捉えてしまうと、今後剣道に関わらない生徒にとっては学ぶ意義のないものになってしまう。しかし、保健体育科ではこの単元を通して、課題を解決するためにどのような技能が必要で、どのような練習をすればよいかという「見方・考え方」を働かせ、それを体で表現するという「資質・能力」を育成しようとしている。これは、どのような生き方をする人にも必要な、汎用的なものである。

このように、「資質・能力」とは新しい時代を生きるために必要とされるものであり、各教科においては、その教科をなぜ学ぶのか、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「付けるべき資質・能力」を明確にする必要がある。

しかし、どのように理想的な姿を描いても、それが生徒の実態に合ったものでなければ効果が期待できない。具体的に単元・題材を構想する際には、生徒の資質・能力としての実態や学習履歴をできるだけ詳細に多面的に把握し、十分に踏まえた上で行うことが重要である。

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をもつことで、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、例年学習指導案上に「教科の本質に迫る授業づくり」という項を設けている。これ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で、各教科での重点項目や仮説を設定するものである。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】

米騒動の意義や因果関係から民主主義の発端になったことを捉える上で、「社会事象等の歴史的な見方・考え方」を意識した問いを設定したり、仮説吟味学習を取り入れて学習課題(問い)を工夫したりすることで社会認識が深まり、市民的資質がより育成される。

(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

上に挙げた社会科の授業では、「米騒動は、

上に挙げた社会科の授業では、「米騒動は、富山県民にとって良いイメージではないのに、なぜ魚津市役所の人たちは観光の目玉にするのだろうか」という学習課題を設定した。相反する事柄に対し、生徒はその背景にある歴史的事象や社会の状況について真剣に考えたり話し合ったりし、単元のねらいとする社会認識を高め、より高い市民的資質に迫ることができた。学習課題を始めとする「問い」の詳細については後述するが、単元や授業を構想する際に育成したい「資質・能力」が明確であればこそ成立した学習である。

(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、我々教員が授業を行うのは生徒に「資質・能力」を付けるためであり、授業・単元の構想はそこから始まるという理解を全ての教員が共有することができた。また、授業後の協議会においても、この概念に沿った意見が多く交わされ、自分の教科でなくとも共通した認識のもとで議論することができた。

「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」を本研究開始時より継続して用いている。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】に取り組み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。

【社会科の本質に迫る授業構想】

【A：科学的な社会認識形成を通して、市民的資質を育成すること】を本質とする【B：社会】科における本単元（題材）では、【C：これまでの学習を通して市民的資質が高まりつつあるが、社会認識が不十分なために経験知や感情を根拠として判断しがちな】生徒に【D：社会諸科学の研究成果を通して社会の仕組みを認識すること】を身に付けさせるために、【E：米騒動】に関して【F：イメージの

良くない事件なのに魚津市役所では観光の目玉にしようとしていること】の追究・解決をめざして【G：仮説の共有と話し合い】に取り組みながら深い学びを実現させる。

2 今後の課題

教員全員のこの視点における共通理解が進み、それを前提とした議論ができるようになったが、各教科が掲げる「資質・能力」が生徒にとってどのように効果的であったのか、より効果を上げるには何をどうすればよいか、ということにまでは議論が及ばなかった。他教科の教員もその適合性や授業構想との整合性に踏み込んで言及できるようにしていかなければならない。

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行ってきた。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さらに研究を進めてきた。その上で、その「思考力等」が、ある具体的な特定の場面だけ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」とは学習と生活の場面での活用を指している。当該授業での学びを本時や次時で生かしたり、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。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。身に付けた力が実際の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。また、他教科・他領域で身に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。

そこで、次のような働きかけを積極的に行い、学びを活用・発揮・実感させる授業となるよう取り組んだ。

- ・ 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면을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、生徒自身に意識化・実践化させたりすることを授業づくりに取り入れることで、生徒自身が学びを未知の状況や課題に対しても当たり前前に活用・発揮することにつながると考えた。

特に、学びの活用・発揮の場面として、①本時レベルで、②別の単元・題材で、③実生活で、④将来にわたって、生かされるという、四つの段階があると考え、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。

いずれにしてもいつでもどこでも発揮できてこそそれが「資質・能力」といえるのである。

1 研究の実際と成果

国語科では、言語生活の中で言葉を意識し、言葉に対する見方・考え方を働かせながら、主体的かつ適切に思考・判断・表現していくための「国語」の能力を育成することを本質として授業づくりに取り組んでいる。

例えば、1学年の「少年の日の思い出」という文学を扱った単元では、文章の内容理解のみに終始せず、巧みな文章表現の工夫に気付かせたいと考え、学習課題を吟味するとともに、課題を追究・解決する上で、生徒がこれまでに習得した知識・技能で生かせそうなものはないか生徒自身に考えさせた。そうすることで、生徒は以前に随筆の学習で人物像を捉えたことや表現の細部にこだわったことを想起し、本単元で活用しながら描写の効果を考えることができた。このように学びの活用・発揮の場면을意図的に本時の段階、さらには次時とその単元レベルに設定することで、生徒はより学びを実感することができたと考えられる。

数学科では、教科の本質として育成する資質・能力を、「知識の理解と技能の習得」「論理的、統合的・発展的に考察する力」「数学を活用する態度」の三つに分類して捉え、指導を行ってきている。

例えば、3学年では「二つの三角形の間にある性質は、どのように根拠を明らかにしながら説明することができるだろうか。」という学習課題で授業を行った。ある三角形を、一つの頂点を中心として2倍の拡大図をかいたとき、その二つの三角形の面積比が1:4になることを、これまでの既習を想起させるとともに、図の一部分を抜き出し単純化して考えさせることで、根拠を明らかにしながら説明する演繹的な考え

方で課題解決に取り組んだ。また、面積比について解決した過程の視点を変えることで、「BCとDEは平行である」、「対応する角はそれぞれ等しい」ことの証明につなげていくことができた。さらに、ここで学んだことを、次時以降の三角形の相似条件や平行線と線分の比、相似な図形の面積比へ学習を発展させるという数学的活動の充実に生かすことができた。このように学びの活用・発揮の場面として、本時の段階、さらには次時とその単元レベルで生かすことを想定して授業実践にあたることができた。もちろんここでの学びは、本時の段階にとどまらず、今後の学びに生かされていくものと言えよう。

美術科では、教科の本質を造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の美術や美術文化と豊かに関わる資質・能力を育成することと捉え、教科指導に取り組んでいる。

例えば、2学年の仏像の授業では、「この仏像の何が『○○』を感じさせるのだろうか。」という学習課題で授業を行った。仏像という題材は、他教科でも扱われることがある様々な要素をもつものであるが、この授業では、美術科の本質にあるように、生徒一人一人が自分の見方や感じ方を大切にしながら、形や色彩、材料といった造形的な視点から作品を捉えていけるように授業を展開していった。また、ここでの学びは、授業後の京都での修学旅行でのフィールドワークにも生かされ、文化遺産をただ見る、知るだけ、若しくは感想抱くだけに留まらず、仏像や歴史的な建造物等を見て、生徒自身が感じたことをさらに「なぜそう感じたのか」と、感じたことと造形的な視点をリンクさせて考える姿につながった。実践の段階を本時レベルだけでなく実生活を見据えて授業をつくっていくことで、教科から離れた場でも学びを活用・発揮することができたと考える。

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。今後も実践として、「実生活」の想定は引き続き重視

していきが、本時や次の授業、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課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

新学習指導要領では、「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今後も進めていく。

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、その先どのようにつながり、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、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必要であり、「主体性」を高める上で大切だと考えている。そこで、各教科で、①本時レベルで、②別の単元・題材で、③実生活で、学びを活用・発揮・実感できているかを検証できるように試みていきたいと考える。

Ⅳ-3 《視点③》

「問いかけ」により思考・判断・表現を促す授業づくり

授業は「問い」で成り立っていると言っても過言ではない。生徒は「問い」があるから思考する。「問い」を明らかにしたいから学ぼうとするのである。「問い」には外的・内的な側面がある。前者の側面は、授業において教師が学習課題や発問を投げかけたり、生徒の活動の中から生まれたりした「問い」である。後者の側面は、生徒自身の中から生じた「問い」である。両側面を併せもちながら、「課題や困難なことを解決したい」「できるようになりたい」「知りたい」などと自分の願いを抱き、「なぜうまくいかないのか」「どのようにすればよいか」などと自分自身で「問い」を生み出すことで、生徒はより主体的に課題の解決を模索していく。

新学習指導要領において重要なキーワードが「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」である。主体的な学びを導くには、学ぶことに興味や関心を持ち、自己（のキャリア形成の方向性）と関連付けながら見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげることが大切である。対話的な学びを導くには、生徒同士の協働的な学び、教師や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じて、自己の考えを広げ深めることが大切である。深い学びを導くには、習得－活用－探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けて深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出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大切となる。

すべてに通じて鍵となるのは「問い」であると言える。「問い」で生徒の学習意欲を高めたり、自己の特性や学習活動における自己の到達状況に気付いたりするきっかけを与えることが

できる。また、「問い」で生徒同士や生徒と教師、生徒と学習課題、生徒と教材等をつなぎ、各々の知識・技能に加え、思考や価値観を関わらせ、対話的な学びを促進することができる。「問い」で既習の知識と新しい学習事項を関連付けることで、深い理解につなげたり、問題を見出して解決策を考えることを導いたりすることもできる。このように、教科の本質に迫るためには、「問い」が必要不可欠である。

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「授業研究の足跡」（「総論」の最終頁参照）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「Aさんが捉えたBさんの性格・人柄を最もはっきり表すことのできる言葉を探して選ぼう」
- ②「直実は敦盛の首を取るとき、本当に苦しんでいたのか」
- ③「エーミールを『嫌なやつ』と読んでしまう仕掛けを見つけよう」
- ④「その言葉や表現だからこそ伝わってくる石垣りんさんの思いを余すところなく受け取ろう」

【社会科】

- ⑤「米騒動は、富山県民にとって良いイメージの出来事ではないのに、なぜ魚津市役所の人たちは観光の目玉にするのだろうか」
- ⑥「なぜ乾燥帯の地域で、古代文明は発達したのか」
- ⑦「中世はどのような時代だったのだろうか」

【数学科】

- ⑧「賭け金をどのように分けたらよいだろうか」
- ⑨「面積比が1：4になることを、根拠を明らかにして説明しよう」
- ⑩「2つの三角形の間にある性質は、どのよう

に根拠を明らかにして説明できるだろうか」

【理科】

- ⑪「凸レンズを2つ使うと、なぜ大きな倒立像が見えるのだろうか」
- ⑫「電球は電圧を大きくしていくと、なぜ抵抗の値が大きくなるのだろうか」
- ⑬「2018年12月4日6時30分頃、月・金星・水星は地球とどのような位置関係にあったのだろうか」

【音楽科】

- ⑭「『鳥唄』の真の意味を知った今の私たちがからこそできる表現の工夫を考え、合唱しよう」

【美術科】

- ⑮「この仏像の何が『〇〇』を感じさせるのだろう。」

【保健体育科】

- ⑯「相手の中段の構えを崩して打つには、どのようにしたらよいだろうか」
- ⑰「変化とまとまりを付けて、リズムに乗って全身で踊ろう」

【技術・家庭科】

- ⑱ (技術分野)
「アルミ缶を切り開いてアルミ板にしよう～紙と違って、なぜやりにくかったのだろうか～」
- ⑲ (家庭分野)
「日本の食文化を未来につなげるためにはどうしたらよいだろう」

【英語科】

- ⑳「反応・コメント・質問をして対話をつなぎ、対話の相手が心地よく話せるようにしよう」
- ㉑「台湾の生徒に働きかけながら自分にとって身近な富山を紹介し、富山の魅力を知ってもらおう」
- ㉒「お互いのことをよりよく知るために、対話を1分間つなげよう」
- ㉓「咲とブラウンさんの気持ちを理解してセリフを付け足して話そう」

〈表1〉 問いかけの仕方で分類したもの

問い (学習課題)	教科
到達目標(Let's)型	国①③④ 数⑨ 音⑭ 体⑰ 技⑱ 英⑳⑲⑳㉑㉒㉓
How	社⑦ 数⑧⑩ 体⑯ 家⑲
Why	社⑤⑥ 理⑪⑫⑬ 技⑱
Which	国②
What	美⑮
When Where Who	なし

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「本時の到達目標を示したタイプ(Let's型)」と「5W1Hを利用したタイプ」との2つに分類してみた(〈表1〉参照)。到達目標型で設定した教科としては、国語科①③④、数学科⑨、音楽科⑭、保健体育科⑰、技術科⑱、英語科⑳⑲⑳㉑㉒㉓があり、昨年度より大幅に増加した。新学習指導要領において示されている育成を目指す資質・能力として、「何ができるようになるか」が示されていることも一つの要因として挙げられるであろう。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がある教科に多いが、今年度は国語科や数学科においてもこのタイプの学習課題があった。「Let's」型は、到達目標に向けて「～しよう」という表記であるが、その到達内容を分析すると、例えば、国語①「最もはっきり表すことのできる言葉を探して選ぼう」は、はっきり表すことのできる言葉は何か、ということで「What」型に分類できる。また、音楽⑭「私たちだからこそできる表現の工夫を考え、合唱しよう」や英語⑳「対話の相手が心地よく話せるようにしよう」などは、それぞれどのようにすればよいか、ということをお求めているので「How」型に分類できる。したがって、「問い」の内容を分析すると、「本時の到達目標を示したタイプ(Let's型)」も「5W1Hを利用したタイプ」に分類できるこ

とが分かる（〈表3〉参照）。

次に5W1Hを利用したタイプについて見ていく。国語科②では、「Which」型の学習課題があった。シンプルにYes・Noかを問う形になっている。追究の過程で「どのようにすればよいか」や「なぜ〇〇だったのだろうか」と問うことで多様性を生み出し、生徒の思考・判断・表現等を刺激することができた。「Which」型の課題においては、その答えは2択で多様性がないものの、その追究の過程でHowやWhyなど5W1Hの問いを投げかけ、生徒の思考を促進させながら学習課題の解決を導いている。つまり、どの学習課題においても、その追究の過程において問いを連鎖させながら課題を追究することが求められるということである。

次に「How」型と「Why」型である。How「どのように、どのような」では、⑦社会科、⑧⑩数学科、⑯保健体育科、⑰技術・家庭科、Why「なぜ」では⑤⑥社会科、⑪⑫理科、⑱技術・家庭科であった。前年度までの研究から、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ている。下記に、本時の学習課題を分類してみる。

〈表2〉「How」型の内容分類

「How」に含まれる内容	教科
目的に関して	なし
事柄や事象の相互関係に関して	社⑦ 数⑩
事物の成立過程に関して	なし
手段・方法に関して	数⑧ 体⑯ 家⑱

「Why」型の問いは、生徒の思考を促すのに効果的であり、かつ幅広く問うことができるよさがある。一方、「Why」型は、その「幅広く問う」という特質が故に、意図していない生徒の解釈につながることもある。問いを形成する一字一句が功を奏して教科の本質に迫ることが

できるときもあれば、一字一句が原因でそうならないこともある。つまり、問いをよく吟味することが必要不可欠である。授業後のリフレクションで問いの文言が妥当であったかを検証し、同じ授業をするに当たっても、場合によってはWhy型をHow型や到達目標型に変更したり、Which型をWhy型に変えたりするなどして、柔軟に修正しながらよりよい問いを追究してきた。

例えば、第1学年国語科では、「少年の日の思い出」の単元の中で、「読み手はなぜ『僕』に共感するのだろうか」という学習課題を設定した。「言葉による見方・考え方」を働かせることで巧みな文章表現の工夫に気付かせたかったが、生徒からは「人間はかわいそうなものに同情するから」という「道徳的な見方・考え方」を働かせた意見が出された。「なぜ」で問うことは深い思考を促すが、様々な受け取り方が生じるため、教師のねらいとは異なる受け取り方をすることがある。そこで、他の学級では「読み手が『僕』に共感する仕掛けを見つけよう」という本時の到達目標を示したタイプの学習課題に変更した。仕掛けとは表現の工夫のことであり、それを探そうという形にしたことで生徒に学習の見通しをもたせることができた。

次に、3学年数学科では、「拡大図から相似な図形へ」の単元の中で、「面積比が1：4になることを、根拠を明らかにして説明しよう」という到達目標型の学習課題を設定して授業を行ったが、二つの理由から次の授業では「2つの三角形の間にある性質は、どのように根拠を明らかにして説明できるだろうか」とHow型の学習課題に修正した。一つ目の理由は、後者の方が「数学科の見方・考え方」を働かせて活動しやすいことである。前者では学習課題を聞いて「説明することができればいいんだ」と知識・技能習得に意識が向いてしまった生徒がいた。二つ目の理由は、How型の問いの方が幅広く思考させることが可能となり、次の学習

内容となる、「平行」の概念につなげることが容易になるからである。

下記<表3>は、「問い」の内容（問いに対する答え）を考慮してあらためて分類したものである。

<表3>「問い」の内容で分類したもの

問い（学習課題）		教科
How	目的	国④ 英②①②②
	事柄や事象の相互関係	数⑩
	事物の成立過程	なし
	手段・方法	数⑧ 体⑬⑭⑮ 音⑱ 家⑲ 英⑲⑳㉑
Why	社⑤⑥ 数⑨ 理⑪⑫⑬ 技⑱	
Which	国②	
What	国①③ 社⑦ 美⑮	
When Where Who	なし	

※下線：表1と表3で分類が異なるもの

例えば、社会⑦の学習課題は「中世はどのような時代だったのだろうか」とあり、<表1>で分類すれば「どのような」= How型であるが、「中世の時代の特色は何か」を問うていると解釈すれば、「何」= Whatに分類できる。このように「問い」の内容で分類した場合、<表3>から、理科においては概念・法則を身に付けさせることをねらいとしたWhy型の問いが、英語科においては技能や方法をねらいとしたHow型の問いが分布する傾向が窺える。「教科で付けさせたい資質・能力」と「問い」の相関がありそうだが、その分析は後考に期したい。

「問い」はその場面や生徒一人一人の資質・能力に応じてよく吟味する必要がある、同じ単元を扱う授業でも、学級や生徒に合わせてより思考を促し、深い学びにつなげることができる文言に修正することの大切さを再認識することができた。

2 今後の課題

「問いかけ」を吟味することで、教師の狙い通りの一義的な展開に終始するのではなく、各授業における各生徒の生の反応や気づき、疑問をよく観察して理解してその場面やその生徒に対して最善の問いかけを行っていくことが求められる。そのためにも、「問いかけ」を分類し、どのような問いかけが各教科の授業の本質に迫ることにつながったか生徒の姿や変容を根拠として詳細に分析することは非常に有意義であり、今後も続けていきたい。

また、「問いかけ」が「学びの活用・発揮・実感させる」ことにも有機的につながっていることも意識し、その解明にも取り組んでいきたい。

平成 30 年度 授業研究の記録一覧

実施日	・教科 (○:全体研, ◇:公開, △:互見) ・「单元・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
5 / 18	<ul style="list-style-type: none"> ・社会 ○◇ ・「高まるデモクラシーの意識 —米騒動を通して—」 ・3年1組 ・龍瀧 治宏 	<p>①多くの富山県民の米騒動に対する負の認識と魚津市が米騒動を観光の目玉にしようとする資料内容との矛盾点から設定した学習課題に対して、課題解決に向かう仮説を設定することができる。</p> <p>②生徒は、矛盾点から個人の側から仮説を設定した。仮説の多くの内容としては指導案上に挙げた「米騒動の意義が、見直されていたり、評価されていたりしたからではないか」「魚津市には他に観光の名所がないからではないか」「女性の行動が評価されているのではないか」、になった。その仮説の内容は、当然常識的認識にとどまっていた。次時より資料に基づいて仮説を吟味していくことで、全国に先駆けて「生存権」である「生活保護」という基本的人権を尊重した政策を施していたこと等の歴史的な意義を踏まえた概念を獲得することができた。また、感想から富山県への郷土愛に対する高まりが見られた。</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ・国語 ◇ ・「最適の言葉を吟味して伝える —私はこの人をこう捉える— 【B書くこと】」 ・3年3組 ・萩中 奈穂美 	<p>①自分の伝えたい人物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、言葉があつてこそ人物を捉えることができるという機能と、人物の性格は一語では表しきれないという限界にも気付くことができる。</p> <p>②共通の人物として担任を題材とし、同じ「優しい」にも様々な優しさを表す語句を提示し、持っている意味から分類させた。そのうえで、自分が伝えようとしている「優しさ」が明確に伝わる語句を探し、その語句を使いながら表現も工夫して文章を推敲した。さらに、語句を吟味することで人物像がより明確になる体験から言語の価値についても実感することができた。</p>
6 / 8	<ul style="list-style-type: none"> ・国語 ◇ ・「『平家物語～敦盛の最期～』 —直実の苦悩—【C読むこと】」 ・2年2組 ・長澤 信行 	<p>①同じ出来事を描いた二つの古文を比べ、人物の描かれ方や言動、取り上げられた出来事に着目して読むことで、その人物像や変化を捉え、作者の意図したことを考えることができる。</p> <p>②「敦盛の最期」の二種類の異本を教材として提示した。同じ出来事、人物なのに異なっている部分を比較させることで、作者の意図を考えさせる学習につながった。古典学習においても比較させて読む学習活動は、書き手の意図に迫るための手段として有効であるとともに古典に親しむという点においても意義があった。</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ・社会 ◇ ・「人類の登場から文明の発生へ —世界各地で生まれる文明—」 ・1年3組 ・早川 晃央 	<p>①古代文明の発生地と現代の文明都市の位置を気候面で比較した際に、前者は乾燥帯で、後者は温帯であることに気付き、その理由について、仮説を設定することができる。</p> <p>②古代文明の発生地と現代の文明都市を生徒自らがプロットした地図と既習であるケッペンの気候区分図を比較することで、生徒主導で学習課題を見出し、追求する意欲を高めることができた。また、文明が発生する概念的知識を活用しながら、多面的・多角的に考察して、さまざまな仮説を設定することができた。</p>

6 / 8	<ul style="list-style-type: none"> ・数学 ◇ ・「確率」 ・2年3組 ・竹内 真理子 	<ul style="list-style-type: none"> ①課題解決の方法について、批判的に考察したり判断したり、解決する方法の一つとして確率を用いて説明できるようにする。また、確率で考えるときは樹形図を用い、同様に確からしいことの必要性を理解できるようにする。 ②自他が立てた解決の見通しを、批判的に考察・判断するために必要な数学的な考え方は何なのかを事前に明確にし、意識して授業をすることで、話合いが分散することなく一つの方向性にまとまっていった。また、2種類の樹形図のどちらが正しいのかを考える場面では、他方の疑問点や矛盾点に視点を向けさせる問いかけを行うことで、同様に確からしいことの必要性に気付くことができた。
	<ul style="list-style-type: none"> ・数学 ○◇ ・「拡大図から相似な図形へ」 ・3年4組 ・山口 泰浩 	<ul style="list-style-type: none"> ①ある三角形を、一つの頂点を中心として2倍の拡大図を書いたとき、その二つの三角形の面積比が1 : 4になることを、根拠を明らかにしながら説明できるようにする。また、その活動を通して相似な図形の性質を理解できるようにする。 ②小学生の既習である「拡大図」が実測によって認められていたものであったり、「しきつめ」により、2倍の拡大図にもとの図形を直感的に四つ敷きつめようとするが、証明できなかつたりすることから、課題意識を高めることができた。また、図形を抜き出して考える単純化の考え方や根拠を明らかにしながら説明する演繹的な考え方を、身に付けたい力として明確にしたことで、生徒はその考え方を使得、見通しをもって取り組むことができた。
	<ul style="list-style-type: none"> ・理科 ◇ ・「光の性質」 ・1年2組 ・本江 信一郎 	<ul style="list-style-type: none"> ①二つの凸レンズによって大きな倒立像が見えることに疑問をもたせ、顕微鏡の仕組みと関連付けながら、なぜ、そのような現象が起こるのかを説明することができる。 ②発展的な内容であったが、既習事項を活用させることで生徒は一步步解決に迫ることができた。授業後、双眼鏡の仕組みに興味をもつ生徒も現れるなど、主体的に学ぼうとする態度の育成にもつながったと考えられる。
	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽 ◇ ・「○○に届け！私たちの『鳥唄』」 ・3年2組 ・嶋尾 珠子 	<ul style="list-style-type: none"> ①「鳥唄」の旋律に表れる沖縄音階や、その中であえて西洋音階や短和音を用いることで生み出される表情を感じ取り、歌詞の内容や背景と結び付けながら、曲にふさわしい音楽表現を工夫することができる。 ②「なぜそう歌ったらよいか」「それはどういう悲しさか」などの問いを重ねることで、生徒は前時までに学習した「鳥唄」の旋律が基づく音階や、歌詞の成立背景等を想起し、曲にふさわしい表現と結び付けて考え、工夫する姿が見られた。追究の過程では、自分たちの工夫がふさわしいかどうかを比較し、歌い試すことで、変化をより実感することができた。また、この題材を通して、音楽の存在意義や社会における役割についても考えることができた。
	<ul style="list-style-type: none"> ・保健体育 ◇ ・「武道／剣道」 ・2年3組 ・鶴飼 雅信 	<ul style="list-style-type: none"> ①「相手の構えを崩して打つにはどうしたらよいだろうか」という学習課題について、仲間と共に考え、練習を工夫したり、試合をしたりすることで、剣道のもつ対人的面白さを味わうことができる。 ②ペア学習を軸として、共に仮説を立て、練習を工夫したり試合をしたりすることで、生徒は課題解決に向けて、主体的に学習に取り組むことができた。また、ペアでの気付きを学習シートに蓄積できるようにすることで、生徒の目指す動きを具体的にすることができた。さらに、授業者が生徒の思考の流れや動きの高まりについて、より正確に把握することができた。

	<ul style="list-style-type: none"> ・技術・家庭（技術分野）◇ ・「生活や産業の中で利用されている技術、材料と加工法」 ・2年1組 ・寺崎 明則 	<ul style="list-style-type: none"> ①材料の特徴と利用方法及び材料に適した加工法についての科学的な原理・法則を理解することができる。 ②廃材のアルミ缶を切り開いて、アルミ板に加工して製作することにした。扱い慣れた紙と金属（アルミ）とを比較して捉えるように問いかけを工夫することで、常に「材料の違い」という視点で考えることができた。科学的な原理による材料の違いに応じた工具の選択、使い方を含めた加工法の違いについて深く理解し、自信をもってその知識と技能を活用できるようになった。
<p>6 ／ 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・英語 ◇ ・「Unit2 A trip to the U.K. 一対話の相手が心地よく話せるように、反応・コメント・質問をしよう」 ・2年4組 ・飯島 悠一 	<ul style="list-style-type: none"> ①日常的话题で、話し手が心地よく話せるように反応・コメント・質問をしながら対話をつなげることができる。また、ペアや全体での活動に意欲的に取り組み、相手とのやり取りを楽しみながら対話することができる。 ②教師とALTの対話ビデオの中で、聞き手の反応・コメント・質問に着目することで、それらが対話をより心地よくしていることに気付くことができた。また、ペア活動後の全体共有で、話し手に「どのようなことを言われると心地よかったか」、「どのようなことを言ってほしかったか」と問うことで、聞き手としてよりよく話し手に関わろうとする「相手意識」を高め、心地よく対話をつなげることができた。
	<ul style="list-style-type: none"> ・英語 ◇ ・「Unit2 From the Other Side of the Earth 一英語でのやり取りを通して聞き手の心を動かす富山紹介をするには」 ・3年1組 ・吉崎 理香 	<ul style="list-style-type: none"> ①単元の最後に設定した、台湾の中学生とSkypeで富山紹介を行うやり取りにむけて、やり取りしながら富山の紹介をするために有効な表現を理解し、使用することができる。 ②CAN-DOリストにある「聞き手を意識しながら、日本や身近な場所などについて自分の経験や意見を加えて話すことができる。」ようになることを目指し、特に英語でのやり取りを通してこれを行う場合、対話のストラテジーとともに、どのような表現を用いて対話を行えば自分の言いたいことを相手に理解してもらえたり、相手がより知りたいと思うことを表現したりすることができるのか、について学ぶ機会となった。
<p>7 ／ 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・英語 ◇ ・「Unit 3 わたしの好きなこと 一自分の好きなことをきっかけに対話をつなげよう」 ・1年4組 ・太田 昌宏 	<ul style="list-style-type: none"> ①自分の好きなことをきっかけに、「相づちを打つ」「質問をする」「自分のことを伝える」ことで対話をつなげ、お互いのことをよりよく知ることができる。 ②課題を「お互いのことをよりよく知るために、1分間対話をつなげよう」として授業を行った。本や音楽等の話題について「相づち」「質問」「自分のことを伝える」方法で即興的に対話をつなぐことができるようになってきた。一方、お互いのことをよりよく知ることが最終ゴールであったが、1分間対話を続けることが大切だと捉えた生徒が多かった。課題を「対話をつなげて、お互いのことをよりよく知ろう」とした方がより明確であった。課題設定の大切さを感じた。

<p>9 / 28</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・技術・家庭（家庭分野）◇ ・「受け継がれる日本の食文化 食生活（3）ア（エ）」 ・2年4組 ・吉田 みづき 	<p>①課題を解決していく過程で、生徒の思考を可視化するための思考ツールを用い、生徒の思考を揺さぶったり探究を促したりする「問い」を投げかけることによって、学習課題を自分事として捉え、主体的に課題解決し、実際の生活で生かそうとする能力や態度を育むことができる。</p> <p>②日本の食文化のよさを類型化できる思考ツールを用いたワークシートを本題材の学習の間、継続して記入させたり付箋に記入して貼らせたりしたことによって、日本の食文化のよさについての理解が深まり、日本の食文化の継承における現在の問題点を自覚することができた。</p> <p>「日本の食文化を本当に確実につないでいけるのか」という問いを投げかけることで、生徒は「本当に自分は受け継ぐことができるのだろうか」と考えるようになり、必要感をもって課題を解決することができた。また、思考ツールにより整理してまとめられた日本の食文化のよさの中から、「今できていること」と「これからできるようにになりたいこと」を分け、なぜそう思うのか理由を問うことによって、日常的に継承している食文化と、これから継承を目指すべきことが整理され、食文化を継承するためにはどのようにしていけばよいかを深く考えることができた。</p>
<p>10 / 11</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・美術 ◇○ ・「刻まれた祈り」 ・2年2組 ・萩原 至道 	<p>①弥勒菩薩半跏思惟像の鑑賞を通して、作品から感じられる印象やイメージについて造形的な視点で捉えることで、作品をより深く感じ取ることができることに気付くことができる。</p> <p>②生徒が作品から感じ取ったことを中心に据え、「この仏像の何が『○○』を感じさせるのだろうか。」と学習課題を設定することで、形や色、材料などの造形的な視点から、作品の印象やイメージを捉えていくことができた。また、全体の場で意見交換していく中で、同じような感じ方であっても、感じさせている事柄（形や色など）が違っていたり、同じ形や色を見ている感じ方が違っていたりするなど、様々な見方や感じ方があることに気付くことができた。</p>
<p>12 / 16</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・理科 △ ・「地球から見た天体の動き」 ・3年3組 ・玉生 貴大 	<p>①地球から観測した惑星の位置や満ち欠けの様子から、それぞれの惑星と地球、太陽との位置関係を考察することができる。</p> <p>②タブレット端末の天体ソフトを利用して、画面に夜空を再現し、観測結果を共有させることで、生徒個々がこれまでに天体を観測してきた経験の差を埋め、共通の土台を基に考えを深めることができた。また、太陽やそれぞれの惑星を小球のモデルで表すことで、地球からの観測結果から、それぞれの天体の位置関係がどうなっているのかを試行錯誤しながら考察することができた。</p>
<p>1 / 24</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・保健体育 △ ・「ダンス／現代的なリズムのダンス」 ・3年1組 ・宮腰 卓央 	<p>①仲間との対話的な活動を通して、動きのイメージを共有したり、表現したりすることができる。</p> <p>②「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、ペア（2人）、グループ（4人）、ユニット（20人）の3つの学習形態を取り入れ、リーダーが弾力的に活動を組み立てられるようにすることで、「動きのイメージ共有」、「動きの融合・変化」、「動きの協調・発展」へと生徒の意識をつなげることができた。また、思いや願いをダンスに十分に反映させるために、活動時間を十分に確保したことと、既習の「ステップ一覧表」とタブレットの指定レッスン動画を活用したことで、一人一人が主体性と責任感をもって活動に取り組むことができた。</p>

<p>2 / 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・英語 ◇ ・「Unit10 思い出のボストン —対話文をよりよい内容に しよう—」 ・1年4組 ・太田 昌宏 	<ol style="list-style-type: none"> ①対話文の登場人物、咲とブラウンさんの気持ちを理解して対話文にセリフを付け加えて話すことができる。 ②対話文における咲とブラウンさんの気持ちへの理解を深めるためのやり取りを重視した。事実発問や推論発問、評価発問等、吟味した発問を問うことで、生徒が何度も対話文を読み返し、登場人物の気持ちを深く理解することへとつながった。また、やり取りによって対話文やその登場人物の気持ちへの理解が深まったことにより、生徒が本時の課題に取り組む上での足場がけとなった。セリフを付け足すという本時の課題は、生徒が再び対話文を読み返し、その文脈にふさわしいセリフを付け足す過程で論理的思考力を身に付けるという点でも有効であったと考えられる。
<p>2 / 13</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・理科 ◇ ・「電流と電圧」 ・2年1組 ・江前 達郎 	<ol style="list-style-type: none"> ①電球に加える電圧を大きくしていくと、抵抗の値が大きくなる理由を、熱によるものであることを指摘し、粒子のモデルを用いて考察することができる。 ②オームの法則の学習では、電流と電圧の関係を定量的に見出そうとするため、数字だけを見てしまい、それまでの電流の流れなどのモデル化がうまく生かせない。そこで、豆電球に加える電圧と電流の大きさの関係のように、あえてオームの法則が成立しない事例を通して、フィラメント内部のようすを粒子のモデルで表現しようとすることで、定性的に抵抗の概念の形成を促すことができた。
<p>2 / 14</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・社会 ◇ ・「中世を大観しよう」 ・1年3組 ・早川 晃央 	<ol style="list-style-type: none"> ①古代と比較した中世の特色を、図や言葉を用いてまとめ、表現することができる。 ②中世の特色を生徒一人一人が図解して、ポスターに表し、それを用いて中世の特色を捉えた。図解することで生徒は、中世の特色に必要な要点やキーワードを明確にした。また、それを用いて、同じ視点の生徒同士で質問したり、意見を言い合ったりすることでより思考が深まり、ほとんどの生徒が中世の特色を見出すことができた。一方で、図解の構図や表現についての意見や質問で終始した班もあり、内容面を深めるための手立てとして、班での思考の深まりを発表する場面があるとよりよいものになったと考えられる。
<p>2 / 14</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・国語 ◇ ・「少年の日の思い出」 ・1年1組 ・上不 理恵 	<ol style="list-style-type: none"> ①文章を一読したときにもった「僕」への共感、エーミールへの嫌悪感の根拠になっている表現を取り上げ、文学的な文章における巧みな描写や構成の工夫に気付くことができる。 ②内容を把握したり表現の意図を思考したりする過程において「具体的にどの描写から考えることができるか」という問いを重ね、文章を印刷したプリントに線を引かせながら考えさせることができた。また、初読の感想を生かした学習課題を単元を通して設定したことは、課題追究に対する高い関心を維持しただけでなく、自らの読みの深まりを実感することにつながった。