

宇大附属中 研 究 論 集

第74集

目 次

巻 頭 言	近藤 秀人	1
1. 社会の変化に対応し、未来を創り出すたくましい子どもの育成 －「学習の個性化」の充実を通して－	宇都宮大学共同教育学部附属中学校共同研究	2
2. 現行学習指導要領の理念や趣旨の浸透を目指して －「知識・技能」に焦点をあてる－	国語科 芳田 潤 片柳菜穂子 牧野 高明	16
3. 社会的事象を主体的に探究できる生徒の育成を目指した社会科授業 －单元内での探究的な学習を取り入れた授業実践－	社会科 中山 智史 安岡 卓行 山本 博嗣 大澤 瑠海	30
4. 対話的な学びを通じた、数学的な見方・考え方の向上 －「問い」を生み出し、共有し、解決する活動を通して－	数学科 花塚 正和 仁藤 裕子 蒲地真太郎	38
5. 和歌を通して自然をとらえる科学的思考力の育成 －「月の満ち欠けと見え方」の授業実践を通して－	理科 菅生 崇夫 金田 譲 佐藤 雄紀	44
6. 生活や社会の中の音や音楽の働き・音楽文化についての理解を深める授業実践 －音や音楽と自分との関わりを築いていくために－	音楽科 藤沼 明里	58
7. 思考を深める授業の10年－造形的思考を支える省察－	美術科 浅野比呂嗣	62
8. 室内ゴール型における系統性を意識した指導計画の実践	保健体育科 吉田 沙織	74
9. 単元を貫く目標設定と修正を通じた学習が与えるゲームへの影響 －ソフトバレーボールの授業実践を通して－	保健体育科 川田 栄	80
10. 他者と教材へのつながりを強めるリーディング活動の実践	外国語科（英語） 吉澤 隆 星野 拓也 鈴木 惇也	86

研究論集第 7 4 集の刊行にあたって

校 長 近 藤 秀 人

日頃より、本校の教育及び研究活動に対しまして、深い御理解と御協力とを賜り、心から感謝申し上げます。今年度も本校教職員による実践研究の一端をまとめた『研究論集』を刊行するに至りました。今回は第 7 4 集をお届けします。

さて、昨年 8 月に文部科学省が設置した「国立大学法人等の機能強化に向けた検討会」において、今後の国立大学法人の機能強化の方向性に係る「改革の方針」がとりまとめられました。そして、文部科学省は、この「改革の方針」を踏まえて、「国立大学法人等改革基本方針」（令和 7 年 1 1 月 4 日）を策定しました。その中で附属学校には「ミッション・機能強化の方向性、社会からの期待を踏まえた在り方の検証」が改めて求められています。

宇都宮大学では、教育実践研究、地域貢献等をこれまで以上に実効性のあるものにしようとする取組にしていくことを念頭に、既に大学と附属学校間の連携・協働の仕組みを再構築し、新しい組織づくりを 2018〔平成 30〕年 7 月から始め、連携研究プロジェクトを発足させています。連携研究プロジェクトというのは、教科等の 1 3 の部会を立ち上げ、附属学校園の学校種を超えた附属学校教員と大学の学部等教員がそれぞれに所属したうえで、月 1 回程度の会合を重ねながら実践研究を行っている組織です。この取組の結果、附属学校園内の学校種間の一体感が促進され、大学と附属学校園との連携研究も活性化するようになってきました。また、連携研究プロジェクトでの実践研究を展開することで、授業構想から省察までの研究過程全てに、附属学校教員と学部等教員とが協働的に関わることができるようになり、より先進的で先導的な研究を進めることができるようになってきています。また、大学との連携・協働が促進されることで、大学のミッションや機能強化の方向性を日常的に附属学校教職員が深く理解せざるを得ない環境が醸成されています。

一方で、本校には「共同研」と呼ばれる中学校独自の研究推進体制もあります。その内容は、連携研究プロジェクトでの研究で目指す子ども像を意識しつつ、教科横断的に中学校独自に研究テーマを設定し、考究しているものです。今年度は、「『学習の個性化』の充実」という研究テーマで三年目、本テーマでの総括を行う年度になっています。

今回刊行した『研究論集』は、連携研究プロジェクトでの研究を基盤にした内容もありますが、「共同研」の成果をまとめた論考が中心になっています。そういった意味では、中学校独自のテーマに即した研究成果の集大成と言えます。批判的にお読みいただき、御意見等をお寄せいただければ幸いです。

末筆になりますが、日頃から本校における実践研究の充実・深化のために御指導・御助言をいただいている本学共同教育学部・教育学研究科の先生方に、改めて感謝を申し上げます。今後も、地域から必要とされ、実証的・実験的实践をもとに多くの学校に有益な情報を発信することのできる附属中学校であるために、大学との連携・対話を繰り返しながら、本校にしかできないことは何かを深く問い続けていきたいと考えています。

社会の変化に対応し、未来を創り出すたくましい子どもの育成 ～「学習の個性化」の充実を通して～

宇都宮大学共同教育学部附属中学校共同研究

I 研究テーマ設定の趣旨

本附属学校園では、2019年7月より本格的に幼・小・中・特別支援が連携し、「社会の変化に対応し、未来を創り出すたくましい子ども」を目指す子ども像と定め研究を進めている。具体的には各教科等の研究部会として、13のプロジェクトを立ち上げ、12年間の子どもの継続的な発達を視野に入れ、学びの道筋を設定して授業実践とその評価を進めている。

プロジェクトによる研究が行われる以前は、各校種がそれぞれに研究テーマを設け独自に研究を重ねてきた。本校では「共同研究」として、「思考を深める授業の創造」や「確かな学びを通じて自己を確立する生徒の育成」など、全教科の柱となる研究テーマを設け、各教科がそれを具体化した論を立て研究を進めてきた。2021年7月からは「社会の変化に対応し、未来を創り出すたくましい子どもの育成 ～1人1台端末を用いた実践を通して～」という研究テーマを設定し、本学校園が目指す子ども像と、そのために育成したい3つの力＜学びをつなげる力・かかわり合う力・やり遂げようとする力＞を視野に入れながら、1人1台の端末を用いた実践を通し、その手だての有効性を評価する研究を2年間行ってきた。

2023年7月からの「共同研究」における新たなテーマ設定に向けて、本校の教職員にアンケート調査を行った(図1)。本アンケートは、本校の現状や生徒の姿を鑑みた際に、教職員が追究する必要性を感じている点について調査したものである。アンケート調査の結果を見ると、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」、「主体的な学び」、「自己調整学習」といった回答が多かった。

「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」については、「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての生徒

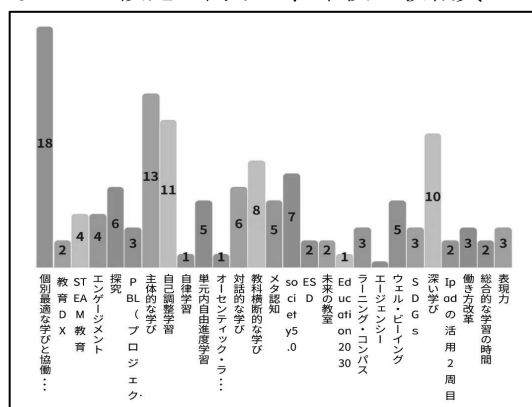


図1 本校教職員へのアンケート結果

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～(答申)」(以下「令和3年答申」とする。)の中で「これからの学校においては、子供が『個別最適な学び』を進められるよう、教師が専門職としての知見を活用し、子供の実態に応じて、学習内容の確実な定着を図る観点や、その理解を深め、広げる学習を充実させる観点から、カリキュラム・マネジメントの充実・強化を図るとともに、これまで以上に子供の成長やつまずき、悩みなどの理解に努め、個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく指導・支援することや、子供が自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整することができるよう促していくことが求められる。(中略)さらに、『個別最適な学び』が『孤立した学び』に陥らないよう、これまでも『日本型学校教育』において重視されてきた、探究的な学習や体験活動などを通

じ、子供同士で、あるいは地域の方々をはじめ多様な他者と協働しながら、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する『協働的な学び』を充実することも重要である。」とされている。さらに「個別最適な学び」については「指導の個別化」と「学習の個性化」に整理されており、「指導の個別化」は「全ての子供に基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させ、思考力・判断力・表現力等や、自ら学習を調整しながら粘り強く学習に取り組む態度等を育成するためには、教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことなどで効果的な指導を実現することや、子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなど」、「学習の個性化」は「基礎的・基本的な知識・技能等や、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力等を土台として、幼児期からの様々な場を通じての体験活動から得た子供の興味・関心・キャリア形成の方向性等に応じ、探究において課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を行う等、教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整する」と記されている。

本校では過去に「コミュニケーションする力」や「協同」に着目した研究を行うなど、「協働的な学び」に関連した研究を行ってきた実績がある。現在も本校では授業中や諸活動の中で、級友や教職員などと積極的にかかわり合い、自らの考えを広げたり深めたりする生徒の姿が多く見られる。一方で、本校教職員が必要を感じている「主体的な学び」や「自己調整学習」など「個別最適な学び」に関連する部分については、近年の研究においてあまり重点を置いてこなかったという課題もある。さらに、本校では生徒自身が「セルフコントロール」できるようになることをモットーとし、様々な活動に取り組んでいる実態がある。

これまでの本校の研究の成果と課題や本校の現状、生徒の実態などを踏まえ、本校共同研究では、「個別最適な学び」の中でも特に「学習の個性化」を充実させることが、より一層の「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」に繋がると考えた。そして「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」を図ることで、本学校園が目指す子ども像の実現や本学校園で育てたい資質・能力のよりよい育成を目指し、本研究テーマを設定し、授業実践及び分析を行うこととした。さらに、授業実践を重ねる中で「『学習の個性化』を促す手だてなどを模索し、その実践事例を発信することを通し研究成果を地域へと還元することも、本研究の大きな意義であると考えている。

Ⅱ 研究の目的

本研究は上記の研究テーマ設定の趣旨にもとづき、次の2点を目的として研究を進める。

- ① 本学校園が目指す子ども像に向かい、「学習の個性化」を充実させた実践を通し、育てたい3つの資質・能力の育成を図る。
- ② 「『学習の個性化』を促す手だて」などを模索し、実践等を地域へ発信する。

Ⅲ 研究の期間

- ・2023 年 7 月から 2026 年 6 月までの 3 年間とする。

Ⅳ 研究計画・研究方法

本研究は以下の研究計画・方法に基づいて研究を進めることとする。（順不同）

1 年次

- （１）アンケートを実施し、生徒の回答結果から育てたい３つの資質・能力の向上や「学習の個性化」の充実の状況について見取る工夫をする。
- （２）校内授業研究会を２回開催し、それぞれ２教科、計４教科の授業提案を行う。
- （３）群馬大学共同教育学部附属中学校との合同研修会の実施や共同研究全体会での研修などを通して、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」などについての見識を深める。
- （４）各教科で「『学習の個性化』を充実することで期待する生徒の姿」と「『学習の個性化』を促す手だて」を想定し、それらを踏まえた実践を行うことで、検証を進める。
- （５）実践などを本校のホームページに掲載することで地域への情報発信を図る。

2 年次

- （１）アンケートを実施し、生徒の変容から育てたい３つの資質・能力の向上や「学習の個性化」の充実の状況について見取る工夫をする。
- （２）校内授業研究会を２回開催し、それぞれ２教科、計４教科の授業提案を行う。
- （３）群馬大学共同教育学部附属中学校との合同研修会の実施や共同研究全体会での研修などを通して、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」などについての見識をより深める。
- （４）各教科での実践を通して、「『学習の個性化』を充実することで期待する生徒の姿」と「『学習の個性化』を促す手だて」について、検証を進める。
- （５）実践などを本校のホームページに掲載することで地域への情報発信を図る。

3 年次（本年度）

- （１）アンケートを実施し、生徒の変容から育てたい３つの資質・能力の向上や「学習の個性化」の充実の状況について見取る工夫をする。
- （２）校内授業研究会を１回開催し、計２教科の授業提案を行う。
- （３）群馬大学共同教育学部附属中学校との合同研修会の実施や共同研究全体会での研修などを通して、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」などについての見識をより深める。
- （４）各教科での実践を通して、「『学習の個性化』を充実することで期待する生徒の姿」と「『学習の個性化』を促す手だて」について、検証を進める。
- （５）「学習の個性化」の充実を図るために必要な要素について精査し、「『学習の

個性化』の充実を図る授業づくりのポイント」としてまとめる。

(6) 実践事例や研究の成果などを本校のホームページに掲載することで地域への情報発信を図る。

V これまでの研究

本研究1、2年次の取り組みは下記の通りである。なお、その具体や成果などの詳細に関しては、『宇大附属中研究論集 第72集』および『宇大附属中研究論集 第73集』を参照いただきたい。

(1) 群馬大学共同教育学部附属中学校と合同研修会

群馬大学共同教育学部附属中学校と、互いの授業実践の共有や授業の在り方についての意見交換をする機会を教科ごとに設けた。両校の研究内容を鑑みて、「探究」、「学習の個性化」、「AARサイクル」などを中心に情報の交流を図った。

(2) 校内研修

研究1年次の8月と10月に「学習の個性化」について見識を深めるための校内研修を行った。研修の内容は表1のとおりである。

表1

8月	①文部科学省や独立行政法人教職員支援機構で作成した動画を視聴する。 ②群馬大学共同教育学部附属中学校との合同研修会や①の動画視聴で感じたことや考えたことを踏まえ、「『学習の個性化』を充実することで期待する生徒の姿」について、教科をこえて編成した4つのグループで意見交換する。 ③「『学習の個性化』を充実することで期待する生徒の姿」を実現するために、どのような手だてが効果的か、またどのような授業を行ってみたいかについて意見交換する。 ④各グループで表出した考えを全体で共有する。
10月	①8月の研修後に各教科で想定した「『学習の個性化』を充実することで期待する生徒の姿」と「『学習の個性化』を促す手だて」について、各教科に共通する点や教科の特性が表れている点を中心に、教科をこえて編成した4つのグループで意見交換する。 ②各グループで表出した考えを全体で共有する。

これらの研修は、教科をこえたグループを編成し行った。教科をこえたグループでの意見交換が、「学習の個性化」の充実を図るために有効な手だてや授業の具体、期待する生徒の姿などについて考えを広げたり深めたりすることに有効に働き、その後の授業改善へと繋がった。

研究2年次の10月には、それまでの研究成果を踏まえ、「学習の個性化」の充実を図るために必要な要素について教科をこえて意見交換する場を設けた。本研修では「学習の個性化」の充実を図るために必要な要素を分類・整理することで、授業改善の観点を明確にすることができたと考える。本研修を通して見出した「学習の個性化」の充実を図るために必要な要素は下記のとおりである。

・課題設定	・土台となる資質・能力	・指導計画	・時間	・学びの自覚化
・協働	・環境	・多様性の尊重	・目標（ゴール）の設定	・教師のサポート

研究を推進する中でこれらの要素をさらに精査していくこととした。

同じく 10 月に一般社団法人こたえのない学校代表理事の藤原さと氏を本校に招き、授業観察後、「協働の中の個別化（個性化）、探究における個別の評価」という演題のもとご講話をいただいた。藤原氏から「学習の個性化」や「探究」に関する示唆に富んだ話を拝聴できたことは、本校共同研究における取り組みを省察する貴重な機会となった。

（３） 生徒へのアンケートの実施

生徒の変容から本学校園で育てたい 3 つの資質・能力の向上や「学習の個性化」の充実の状況を把握するための一助として、研究 1、2 年次ともに全校生徒へアンケート調査を実施した。3 つの資質・能力に関する質問項目は本学校園研究主任会で、「学習の個性化」の充実に関する質問項目は、前述の校内研修で表出した考えをもとに本校共同研全体会でそれぞれ作成した（図 2）。

研究 1 年次のアンケート調査の結果を見ると、多くの質問項目で肯定的回答が 90%以上であった。その中で、「私は課題を解決する際に、課題解決までの見通しを立てて課題を解決している。」（肯定的回答 82.2%）、「私は課題を解決する際に、課題解決の方法や進め方などについて点検し、調整しながら進めている。」（肯定的回答 86.9%）、「私は課題を解決する際に、課題解決までの自らの状況を振り返り、次に生かしている。」（肯定的回答 89.5%）の 3 つの項目に関して、他の項目と比較すると肯定的回答が少ないことが分かった。こ

の 3 つの項目に関しては、どれも「自己調整力」に関する項目だという共通点がある。

そこで研究 2 年次のアンケート調査の結果については、「自己調整力」に関する 3 つの項目に着目した。この 3 項目の研究 1 年次と研究 2 年次の回答結果を表 2 に示す。

附属学校園で育成したい 3 つの資質・能力について (4 件法)
よくしている 時々している あまりしていない していない
私は課題を解決する際に、
【学びをつなげる力】
○これまでに身につけた力や知識・技能を生かし関連付けて、課題を解決している。
○物事の関係やつながりを整理し、順序立てて考えている。
○必要に応じて適切に情報を得たり、情報を整理・比較したりしている。
【かかわり合う力】
○他者と交流することで、自分の考えを広げたり深めたりしている。
○自分の思いや考えを言葉や行動、絵や図などさまざまな手段で表し、他者にわかりやすく伝えている。
○他者の思いや考えを受け入れて、自分の考えの形成に役立てている。
○複数人で課題解決に臨むときには、コミュニケーションを図り、協力して課題を解決している。
【やり遂げようとする力】
○難解な課題であっても、解決しようと試行錯誤している。
○自ら進んで課題を解決している。
○課題解決までの見通しを立てて課題を解決している。
○課題解決の方法や進め方などについて点検し、調整しながら進めている。
○課題解決までの自らの状況を振り返り、次に生かしている。
「学習の個性化」の充実について (4 件法)
そう思う やや思う あまり思わない 思わない
各教科の授業には
★これまでの学習で身につけた力や知識・技能を生かし関連付けて、課題を解決する授業がある。
★自分の興味・関心に応じて、自ら学習課題を設定する授業がある。
★自ら情報を収集、整理・分析し、まとめ・表現する授業がある。
★課題解決の方法や学習の進め方などについて、自ら調整する授業がある。
★自らの学習の進捗度やそこに向けた学習の進め方などについて振り返り、その後の学習に生かす授業がある。
★自ら評価基準 (A・B・C) を設定し、学習に臨む授業がある。

図 2 生徒への質問項目一覧

表 2

質問項目	年度	よくしている	時々している	あまりしていない	していない
私は課題を解決する際に、課題解決までの見通しを立てて課題を解決している。	R5	35.5%	46.7%	15.7%	2.1%
	R6	44.9%	38.9%	13.4%	2.9%
私は課題を解決する際に、課題解決の方法や進め方などについて点検し、調整しながら進めている。	R5	42.1%	44.8%	11%	2.1%
	R6	47.3%	39.4%	11.7%	1.7%
私は課題を解決する際に、課題解決までの自らの状況を振り返り、次に生かしている。	R5	48.3%	41.2%	8.8%	1.7%
	R6	52.7%	36%	9.5%	1.7%

研究1年次からの変容として、3項目とも「よくしている」の回答の割合が増加していた。つまり、「自己調整力」を習慣的・自覚的に働かせている生徒が増えていると考えられる。

さらに各教科の授業において「学習の個性化」の充実が図られているか見取るための質問項目について、各項目の研究2年次の肯定的回答の割合を表3に示す。

表 3

質問項目	肯定的回答
各教科の授業には、これまでの学習で身につけた力や知識・技能を生かし関連付けて、課題を解決する授業がある。	97.3%
各教科の授業には、自分の興味・関心に応じて、自ら学習課題を設定する授業がある。	95.2%
各教科の授業には、自ら情報を収集、整理・分析し、まとめ・表現する授業がある。	97.6%
各教科の授業には、課題解決の方法や学習の進め方などについて、自ら調整する授業がある。	95.5%
各教科の授業には、自らの学習の達成度やそこに向けた学習の進め方などについて振り返り、その後の学習に生かす授業がある。	95.8%
各教科の授業には、自ら評価基準（A・B・Cの基準）を設定し、学習に臨む授業がある。	90.3%

どの項目に関しても、肯定的回答が90%を超えていた。この結果から各教科で「学習の個性化」の充実を図った授業を実践しており、それを多くの生徒が実感していることが分かった。

これらの結果から、本研究を推進する中で「学習の個性化」の充実を意識した授業改善が各教科において図られており、それらの授業や取組が「自己調整力」を習慣的・自覚的に働かせる生徒の育成に繋がっているのではないかと考えた。本研究を推進していく中で今後も継続的にアンケート調査を行い、さらなる検証を進めていくこととした。

(4) 校内授業研究会

教科をこえた教職員グループを形成し、各教科で想定した「『学習の個性化』を充実することで期待する生徒の姿」を踏まえて授業づくりや授業観察を行い、「『学習の個性化』を促す手だて」について教科横断的に検討・検証する場として、校内授業研究会を実施した。また、指導案や資料などに関しては本校ホームページに掲載し、研究の成果として発信することとしている。研究1年次に国語科、理科、社会科、音楽科、研究2年次に数学科、家庭科、道徳科、美術科が授業提案を行った。各教科の授業実践の概要などについては、本校のホームページを参照いただきたい。

(5) 「『学習の個性化』を充実することで期待する生徒の姿」と「『学習の個性化』を促す手だて」の整理

前述した校内研修や授業実践の内容を踏まえて、各教科で想定した「『学習の個性化』を充実することで期待する生徒の姿」と「『学習の個性化』を促す手だて」を整理・更新した。これらに関しては、引き続き授業実践及び検証を重ね、研究を推進していく中で更新していくこととした。

VI 本年度の研究

本年度は、前述の計画に沿って研究を進めた。ここでは、その具体や成果などについて述べていくことにする。

(1) 群馬大学共同教育学部附属中学校と合同研修会

本年度も群馬大学共同教育学部附属中学校と、互いの授業実践の共有や授業の在り方についての意見交換をする機会を教科ごとに設けた。今年度は「探究」、「学習の個性化」、「AARサイクル」に加え、「自立した学習者」に焦点を当てて情報の交流を図った。

下記は合同研修会後の本校教職員の振り返りの一部である。

- ・「自立した学習者」について、探究を生徒がデザインすることや学習計画の見直しを意識して指導しているという点で、共通点を見いだすことができた。(社会科)
- ・「学習の個性化」「自立した学習者」のために、科学的事実から課題を見いだすことが非常に重要になってくる。郡大の実践から、「言葉じりにこだわらないこと」「教師の問いかけはシンプルであること」がポイントだという話があった。(理科)
- ・「探究」を進める上で、最初に立てる「問い」の設定が重要ではないか。「問い」を設定する上で、条件を付けることなどが考えられる。しかし、よりよい「問い」の条件はわかって、はたしてその「問い」が条件にあてはまっているかを判別することが難しい場合もある。(群大では「本質的な問い」について探究させることに取り組んでいるが、そもそも「本質的な問い」がなんたるかについても、様々な考え方がありそうである。)また「AARサイクル」の中でも、特にReflection(振り返り)について。フィードバックが重要であるが、毎回個人に対して行うことは負担が大きい。本時の次の時間に全体で共有することや、カンファレンスの中で個別に行うことなどが考えられる。また全体で共有する際には、どのような振り返りが質が高いといえるか、観点を明確にする必要があるのではないか。(国語科)
- ・「疑問解決タイム」は、生徒が自ら問いを立て、振り返りを通じて学びを深める実践であり、問いの質を意識させる工夫が参考になった。
単元の導入からAARを意識し、「疑問解決タイム」にも組み込み、学習を循環的に捉える工夫が見られた。(数学科)
- ・道徳の授業ではAARサイクルを主体的に回すための手だてとして、授業を5つの段階(気付く・とらえる・深める・見つめる・あたためる)に分けて構想している点が印象に残りました。特に終末である「あたためる」は価値の余韻を残し、よりよく生きようとする態度を育むための手だてとして、映像や説話、同級生の実践紹介など多岐にわたる取り組みをしており、参考になりました。(道徳科)

(2) 校内研修

今年度も10月に校内研修を実施した。今年度は、これまでの研究成果を踏まえ、「『学習の個性化』の充実を図る授業づくりのポイント」をテーマに、意見交換と整理を行う場を設定した(図3)。本研修では、研究2年次に見出した「『学習の個性化』の充実を図るために必要な要素」を共通の観点とし、各教科の実践において見られた具体的な生徒の姿や授業の工夫と照らし合わせながら、授業づくりのポイントを整理していった。このように本校における実践を横断的に整理することで浮かび上がってきた「『学習の個性化』の充実を図る授業づくりのポイント」を、表4に示す。

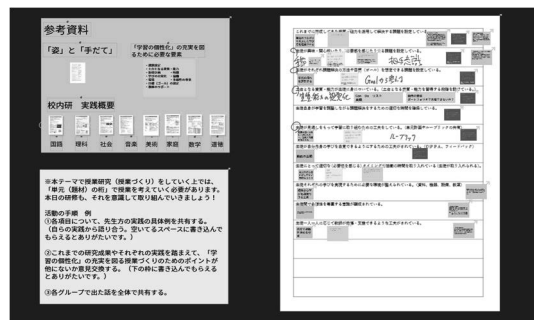


図3 研修会の様子

表4

これまでに育成してきた資質・能力を活用して解決する課題を設定している。
生徒が興味・関心を抱いたり、必要感をもったりできる課題を設定している。
生徒がそれぞれ課題解決の方法や目標（ゴール）を想定できる課題を設定している。
課題解決の土台となる資質・能力が生徒に身についている。 (土台となる資質・能力を習得する段階を設けている。)
生徒が学習を調整しながら課題解決に取り組むための、十分な時間を確保している。
生徒が見通しをもって学習に取り組めるような工夫をしている。 (単元計画やルーブリックの共有など)
生徒が自分自身の学びを自覚できるようにするための工夫がされている。 (OPPAやフィードバックの活用など)
生徒にとって適切で、必要性を感じるタイミングで協働の時間を取り入れている。 (また、生徒自身が協働を選択・活用できるようにしている。)
生徒それぞれの学びを実現するために必要な学習環境が整えられている。 (資料、ICT機器、設備、教室環境など)
生徒間において、多様性を尊重する意識が醸成されている。
生徒一人一人に応じて、教師が指導・支援できるような工夫がされている。

なお、これらのポイントは、本校の実践を整理する中で見えてきたものであり、すべてを実施しなければ「学習の個性化」が充実しない、あるいは、すべてを実施すれば必ず「学習の個性化」が充実するというものではない。本校の実践を基盤としつつも、今後の授業

改善の中で、さらに多様な「『学習の個性化』の充実を図る授業づくりのポイント」が見出されていくものと考えている。

また、本研修は、「単元の桁」で授業づくりを構想することが、「学習の個性化」の充実を図る上で重要であることを、改めて共有・再認識する機会となった。

(3) 生徒へのアンケートの実施

研究1・2年次に引き続き、本年度も全校生徒へアンケート調査を実施した。なお質問項目に関しては、図2を参照されたい。

本分析では、令和5年度（研究1年次）および令和7年度（研究3年次）に実施した「研究に関するアンケート」の結果を用い、附属学校園で育成したい資質・能力に関する項目（質問1～12）と、「学習の個性化」の充実に関する項目（質問13～18）との関連を明らかにすることを目的とした。具体的には、まず各項目の年度間の変化を把握した上で、次に項目間の関連性について相関分析およびクロス集計を行った。特に本研究との関連が深い質問13～18に着目し、分析を進めた。表5および表6は、それぞれ質問1～12、質問13～18における年度間の平均値の変化を示したものである。なお、調査は4件法で実施し、数値が高いほど肯定的な回答を示している。

表5

質問	内容（要約）	令和5年度	令和7年度
質問1	知識・技能を関連付ける	3.57	3.58
質問2	関係やつながりを整理して考える	3.41	3.44
質問3	情報の収集・整理・比較	3.55	3.63
質問4	他者との交流による思考の深化	3.52	3.60
質問5	多様な手段での表現	3.29	3.37
質問6	他者の考えを取り入れる	3.55	3.56
質問7	協働	3.56	3.63
質問8	試行錯誤する姿勢	3.45	3.50
質問9	主体性	3.40	3.41
質問10	見通しをもつ	3.15	3.20
質問11	学習の点検・調整	3.27	3.28
質問12	振り返りと次への活用	3.36	3.37

表 6

質問	内容（要約）	令和 5 年度	令和 7 年度
質問 13	知識・技能を関連付けた課題解決する授業	3.59	3.67
質問 14	興味・関心に応じた課題設定をする授業	3.51	3.62
質問 15	情報収集・整理・表現する授業	3.68	3.71
質問 16	学習の進め方の調整をする授業	3.55	3.61
質問 17	振り返りを生かす授業	3.54	3.62
質問 18	評価基準を設定する授業	3.37	3.41

単純集計の結果、令和 7 年度は令和 5 年度と比較して、質問 13～18 の平均値が全体的に上昇する傾向が見られた。これは、授業において「学習の個性化」の充実を意識した取組が、継続的かつ体系的に行われるようになってきたことを示唆している。一方、質問 1～12 については、年度間の数値変動が比較的小さく、いずれも高い水準を維持していることから、学習者の学びに対する姿勢が安定的に形成されている状況がうかがえる。

次に、令和 7 年度の質問 13～18 における項目間の関連性を検討するため、相関分析を行った。表

表 7

	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
Q13	1.00	0.55	0.55	0.51	0.48	0.36
Q14	0.55	1.00	0.58	0.60	0.55	0.41
Q15	0.55	0.58	1.00	0.54	0.54	0.43
Q16	0.51	0.60	0.54	1.00	0.64	0.47
Q17	0.48	0.55	0.54	0.64	1.00	0.49
Q18	0.36	0.41	0.43	0.47	0.49	1.00

7 はその結果を示したものである。分析結果から質問 13～18 の各項目間には中程度の正の相関が認められた。このことから、「学習の個性化」に関わる各要素は個別に機能しているのではなく、相互に関連し合いながら一体的に作用している可能性が示された。

そこで、こうした関連の具体的な様相を把握するため、いくつかの項目についてクロス集計による分析を行った。まず、学習者自身の振り返りに関する質問 12 と、授業における振

表 8

り返りの実施状況に関する質問 17 との関係についてクロス集計を行った（表 8）。その結果、質問 17 の評価が高い群ほど、質問 12 においても肯定的な回答を示す割合が高い傾向が確認された。具体的には、授業において振り返りの機会が「十分にある」「どちら

Q17＼Q12	1	2	3	4
1	66.7	0.0	0.0	33.3
2	17.6	29.4	29.4	23.5
3	1.7	14.7	61.2	22.4
4	0.7	3.2	34.6	61.4

らかといえはある」と回答した学習者の多くが、自身の学習を振り返る行動についても高

く評価しており、両項目の評価が同時に高まる構造が見られた。一方、授業での振り返りが十分に行われていないと感じている学習者では、自己の振り返りに対する評価も相対的に低い傾向が示された。

さらに、授業における学習の進め方の調整に関する質問 16 と、学習の点検・調整に関する質問 11 との関係についても同様に分析を行った(表 9)。質問 16 の評価が高くなるにつれて、質問 11 における肯定的回答(3・4)の割合が段階的に増加していることが分かる。特に、質問 16 で最も高い評価を示した群では、質問 11 の「4」が 53.4%を占めて

表 9

Q16\Q11	1	2	3	4
1	75.0	25.0	0.0	0.0
2	0.0	26.3	47.4	26.3
3	0.9	16.1	63.4	19.6
4	0.4	8.9	37.4	53.4

おり、授業の在り方を肯定的に捉えている学習者ほど、自身の学習を点検・調整しながら学習している割合が高いことが示唆される。一方、質問 16 の評価が低い群では、質問 11 における低位の回答が多く、授業の在り方と学習者の意識との間に一貫した関連が認められた。

以上の分析結果から、学習者の意識に関する項目と授業の在り方に関する項目は、それぞれ独立して機能する要因ではなく、相互に関連しながら同時に高まっていく関係にあると考えられる。特に授業において、学習を振り返り、学習の進め方を点検・調整する場面が計画的に位置付けられている場合、学習者が自身の学習過程を捉え直し、次の学びへとつなげようとする意識が高まる傾向が確認された。このことは、「学習の個性化」を志向した授業づくりにおいて、単元や授業の終末における振り返りの質と量を保障することが、学習者の主体的な学びを支える重要な要素であることを示している。

ただし、本研究は質問紙調査に基づく相関分析であり、因果関係を直接的に示すものではない。今後は、授業実践の質的分析や継続的な調査を通して、より多角的な視点から検証を進めていく必要がある。

(4) 校内授業研究会

前述のねらいをもって、本年度は1月に外国語科と保健体育科が授業提案を行った。各教科の授業実践の概要については、本校のホームページを参照いただきたい。

ここでは、保健体育科が提案した授業を踏まえ、「学習の個性化」を充実させるために「単元の桁」で授業を構想することの重要性について考察する。

本実践では、単元の前半において心身の発達や心の健康に関する原理・概念、基礎的な知識を段階的に整理しながら学習し、後半においてそれらを個人生活と関連付けて活用・探究するという単元構成が意図的に設定されていた。この構成により、生徒は各時間で学んだ内容を単発的な知識として捉えるのではなく、心と体の相互関係や発達段階に応じた変化として関連付けながら理解する姿を見せていた。

とりわけ有効であったのは、第5時を既習内容と個人の生活経験とをつなぐ「ハブ」と

して位置付け、単元構想上の要とした点である（図4）。第5時では、これまでに学習した原理・概念や知識を基に、「自分の生活ではどのような場面が当てはまるか」「自分の心や体にはどのような変化が起きているか」といった問いを通して、自身の生活と関連付けて捉え直す時間が設定された。その結果、生徒は学習内容を自分事として捉えようとする姿を示していた。

また、この時間を設けたことで、生徒の課題意識が明確化された点も重要である。生徒は自らの心身の状態やストレスの在り方に気付き、「自分にはどのような対処が必要か」「自分に合った方法は何か」といった問いを自然に抱くようになっていた。こうした課題意識は、第6時におけるストレスへの対処方法を探究する学習へと円滑につながり、探究の出発点として機能していた。

第6時では、第5時での気付きや振り返りを踏まえ、生徒一人一人が自分の生活や経験に基づいて課題を設定し、主体的に解決を図ろうとする姿が見られた。第5時を知識と個人生活をつなぐ時間として位置付けたことは、第6時における思考の深まりや主体的な学習態度を支える基盤となっていたといえるだろう。

このように、単元全体を見通して授業を構想することで、各時間の学習が断片的な知識理解にとどまることなく、生徒一人一人の必要感に基づいた課題意識の形成へとつながっていた。以上のことから、「単元の桁」で授業を構想することは、生徒が学びをつなげ、個人差を前提とした探究へと進むための基盤を形成するものであり、『学習の個性化』を充実させる上で重要であると考えられる。

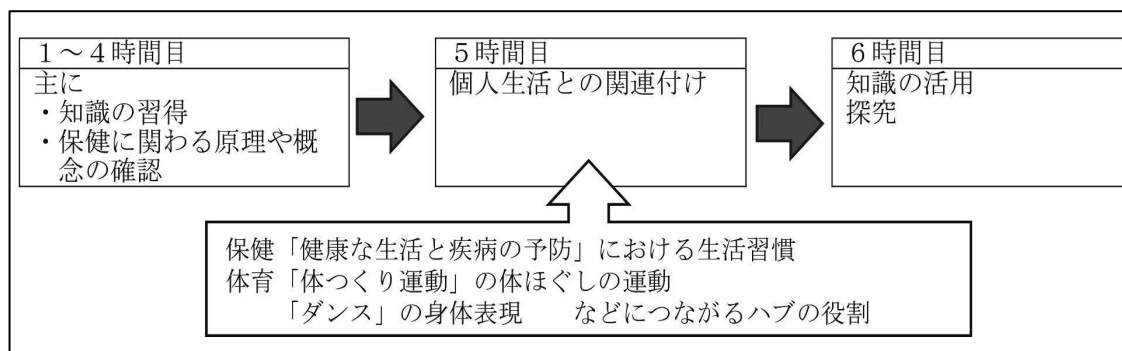


図4 本単元の構成

（5） 「『学習の個性化』を充実することで期待する生徒の姿」と「『学習の個性化』を促す手だて」の精査

これまでの研修や授業実践を踏まえ、各教科において想定してきた『学習の個性化』を充実することで期待する生徒の姿」と、それを実現するための『学習の個性化』を促す手だて』について精査を行った。その結果、これまでの研究成果を基に各教科で整理・精選した内容を、表10として一覧にまとめて掲載する。

表 10

「学習の個性化」を充実することで期待する生徒の姿		「学習の個性化」を促す手立て	
国語	これまでの学習で身につけた力や知識・技能を関連付けて課題を解決する姿	・課題を解決するための力や知識・技能の蓄積 ・課題を設定するための視点の蓄積 ・題材及び課題設定の工夫 ・課題解決時における自らの理想像を明確にする場面の設定	・学習履歴の蓄積と活用 ・1枚ポートフォリオ(振り返り)の活用 ・自らの学びを振り返り、調整することのできる場面の設定 ・ルーブリックの共有と活用
	批判的思考を働かせ、自ら課題を設定する姿		
	必要な情報を自ら収集、整理・分析し、まとめ・表現する姿		
	見通しをもって学習に取り組み、課題解決の方法や学習の進め方などを自ら調整する姿		
社会	学習の達成度や進め方、身につけた力や知識・技能などについて振り返り、その後の学習に生かす姿	・複数の資料を関連付けたり、適切に情報を収集したりして、選択・判断できる技能の習得 ・社会的な見方・考え方を働かせながら既習の知識を活用し、追究できるような学習課題の設定 ・学習の見直しをもたせるとともに、学びの過程を振り返り、学習内容を調整できるような単元の学習シートの活用	
	学習課題に対して、適切な情報を収集し、必要な情報を選択・判断して活用する姿		
数学	これまでに学んだことを基に、新たな疑問や問いを立てることで解決を目指すような姿	・社会的な見方・考え方を働かせながら学習計画を立案し、修正をしながら解決を目指す姿	・振り返りやレポート ・探究の方向性の助言 ・ふざけい課題の提示
	個に応じた知識・技能を高めようとする姿		
	数学を日常場面へ活用しようとする姿		
	定理について探究しようとする姿		
理科	様々な考えを互いに尊重しあう姿	・課題を設定させるための効果的な自然現象を提示する ・単元の終わりなどに、既習事項をベースとした発展的課題を設定させる ・生徒の活動の場を広げるために、学習空間や学習時間を設定させる	
	身近な自然現象に対して疑問を持ち、自ら課題を設定できる姿		
	白らの力で仮説を設定できる姿		
音楽	課題解決の方法を自ら立案できる姿	・課題設定やゴールの例を教師が提示し、道筋を明確する ・課題を見つけるための方法や視点を提示し、選択させながら学習を進める ・生徒同士でアドバイスし合い、学習を深めるために基礎的な知識や技能の定着を図る	
	音楽的な見方・考え方が身に付き、自分に合った見方・考え方を活用する姿		
	生徒の興味関心の幅が広がり、多様な音楽への興味が深まる姿		
美術	造形的な見方・考え方を働かせながら、これまでに学んだことを活かして楽しみながら創造活動に取り組む姿	・実生活において必要性を感じられる題材設定 ・情報量の多い資料(実物や高解像度資料) ・経緯化したこれまでの学びが活用できる課題設定 ・自由度のある主題設定 ・学びの道筋が見える1枚ポートフォリオの活用 ・情報の収集や吟味(ICT活用) ・容易に修正できるアイディアスケッチ(ICT活用) ・自発的な課題設定を促す発問の工夫 ・試みが行える環境設定 ・活動時間の確保	
	造形的な視点を持ち、対象や事象に対して自分としての意味や価値を作り出したり、交流の中で新しい価値観を見出したりしながら、主体的に創造活動に取り組む姿		
技術・家庭	授業で身につけた知識と技能を、生活の中で活用しようとする姿	・授業で学習したことを家庭で生かせる課題の提示 ・自分や家族の生活と結びつけて考えられる場や課題の設定 ・身の回りの問題を発見し、解決していけるような題材の設定 ・家庭での実践を評価、改善していけるような課題の設定	
	自分や家庭生活を振り返って課題を見出し、適する方法で解決しようとしている姿		
	学びを通して、自分の思いを具体的に構想し、よりよい生活にしていこうとする姿		
	実践したことを振り返り、評価し、よりよい生活になるよう改善しようとする姿		
保体	生徒が知識・技能の習得に必要な感をもって課題解決に向かう姿	・演技においては、ゲームなどの実践から基本動作を確認する流れを意識した授業の展開 ・技能を提示してから、自分なりの解釈をする時間を設ける ・学習内容と自分を比較する場の設定や発問の工夫 ・新しい視点を見つ、物事を多面的に捉えられる題材設定の工夫 ・知識・技能の活用を意識した時間の設定 ・「学びをつなげる力」、「かかわり合う力」、「やり遂げようとする力」を関連させる授業の展開	
	個に応じた知識・技能を身に付け、授業中に発揮する姿		
	知識・技能を高めるために、自ら適切な課題設定をする姿		
	授業で学んだ知識・技能を、自分の身体や生活に当てはめて考えを深める姿		
英語	これまでの学習で身につけた知識・技能を活かして意欲的にコミュニケーション活動に取り組む姿	・身につけた知識・技能を活かせるようなタスクの設定 ・発展的な教材の開発 ・生徒へのフィードバックの充実 ・ICTの効果的な活用 ・ふり返り活動の充実 ・単元の評価基準を教師と生徒が協働で作成する機会の設定	
	自己の関心や必要に応じて情報を探究しようとする姿		
	自己の興味、関心に従ってテーマを設定し、パフォーマンス活動に意欲的に取り組もうとする姿		
	自己の活動をふり返り、分析し、次の活動に向けて改善しようとする姿		
道徳	自らが設定した評価基準に照らし合わせ、自分や級友の活動を改善しようとする姿	・道徳的価値を多面的・多角的に捉え直す教材、学習課題の設定 ・自己の生き方や価値観に基づき、教材に描かれている道徳的価値を見出す活動(道徳読み)の導入 ・協働的な学習の機会と振り返りの位置付け	
	これまでの自分の生き方や各教科等における学習の成果を基に、よりよい生き方について広い視野から多面的・多角的に考えている姿		
	子ども一人一人が自己の価値観を見つめ、教材に描かれた事象について、自らが納得できる考えを導き出そうとする姿		
	道徳的諸問題に対し、自分事としてとらえたことをこれからの生き方に生かしていこうとする姿		

VI 研究の成果と課題

本研究では、「学習の個性化」の充実に焦点を当てた授業実践および校内研修を3年間継続してきた。その結果、授業づくりと学習者の学び方の両面において、一定の成果が確認された。

第一に、授業における「学習の個性化」の充実を意識した取組が、各教科において継続的かつ体系的に行われるようになってきた点である。アンケート調査の結果からは、質問13～18に示される「学習の個性化」に関する項目の平均値が年度を追って上昇しており、生徒自身が授業の中でその充実を実感していることがうかがえる。特に、課題設定、学習の進め方の調整、振り返りを生かす学習といった要素について、肯定的に捉える生徒が増加している点は、本研究の大きな成果である。

第二に、「学習の個性化」に関わる授業の在り方と、学習者の意識や学び方との間に、相互に関連しながら高まっていく関係が見られた点である。相関分析およびクロス集計の結果から、授業において振り返りや学習の調整が意図的に位置付けられている場合、学習者自身も学習過程を振り返り、次の学びに生かそうとする意識を高めている傾向が確認された。これは、授業改善が学習者の内面的な学習行動に影響を及ぼし始めていることを示唆するものであり、「学習の個性化」の充実を志向した授業づくりの有効性を裏付ける結果であると考えられる。

第三に、校内研修や校内授業研究会を通して、「学習の個性化」を授業づくりの共通言語として捉える視点が、教職員間に広がってきた点である。特に「単元の桁」で授業を構想することの重要性が共有され、単元全体を見通した学習設計が、生徒一人一人の必要感や課題意識を生み出し、「学習の個性化」の充実へとつながることが具体的な実践を通して確認された。これらの成果は、本校における授業改善の方向性を明確にするとともに、学校全体としての研究の蓄積となっている。

一方で、本研究を通していくつかの課題も明らかになった。

第一に、学習者の変容については、質問紙調査によって一定の傾向を捉えることができたものの、授業改善との因果関係を直接的に示すには至っていない点である。今後は、授業中の学習過程や成果物、振り返りの記述などを分析するなど、質的な視点も取り入れ、「学習の個性化」が学習者にどのような影響を与えているのかを、より多角的に検証していくことが求められる。

第二に、「学習の個性化」を支える評価の在り方について、さらなる検討が必要である。学習者が自ら設定した課題やねらいに対して、どのように評価を行い、次の学びへとつなげていくのかについて、授業実践と評価を一体的に捉えた研究を進めていく必要がある。

本研究を通して、「学習の個性化」の充実是个々の授業の工夫にとどまるものではなく、単元構想、評価、学習環境、教師の関わりなどが相互に関係し合う中で成立するものであることが明らかとなった。今後は、本研究で得られた成果と課題を踏まえながら、実践の質を高めるとともに、その成果を引き続き地域や社会へと発信し、共有していくことが求められる。

今後も、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」を目指し、「学習の個性化」を軸とした授業改善を重ねることで、本学校園が目指す「社会の変化に対応し、未来を創り出すたくましい子ども」のよりよい育成へとつなげていきたい。

【主な引用・参考文献】

- ・宇都宮大学共同教育学部附属学校園：『連携研究プロジェクト研究概要集』、2025。
- ・宇都宮大学共同教育学部附属中学校：『宇大附属中研究論集 第73集』、2025。 ・宇都宮大学共同教育学部附属中学校：『宇大附属中研究論集 第72集』、2024。
- ・中央教育審議会：『令和の日本型学校教育』の構築を目指して ～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～（答申）、2021。

現行学習指導要領の理念や趣旨の浸透を目指して
－「知識・技能」に焦点をあてる－

国語科 芳田 潤 片柳 菜穂子 牧野 高明

I 次期学習指導要領の改訂に向けた最近の動向から

現行の学習指導要領（中学校）が実施されて今年ではや5年となったところであるが、中央教育審議会・教育課程企画特別部会による、次期学習指導要領の改訂に向けた「論点整理」が昨年の9月に公表された。その後、各教科ごとのワーキンググループが開催されており、次期学習指導要領の方向性がおぼろげながら見えてきている。現時点においては、次期学習指導要領は現行の学習指導要領と同様に、育成すべき「資質・能力」を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三本柱として構成することになりはなさそうである。これら三つの柱をバランスよく育成していくことが引き続き求められると考えられる。

そんな中、昨年の12月に行われた「第4回国語ワーキンググループ」にて示された「資料」の中に気になる記述とイメージ図があったので、ここで少しだけ触れておきたい。

国語科は、思考力・判断力・表現力等の系統性が明確で、知識及び技能の内容のまとまりに対応した固有の思考力・判断力・表現力等が想定しにくく、知識及び技能が全体として思考力・判断力・表現力等の深まりを助ける構造をもつ。^{*1}

上記は、「知識・技能（以下、『知・技』）」と「思考・判断・表現（以下、『思・判・表』）」との関係性を述べているものである。もう少し噛み砕くと以下のようなになる。

①国語では、漢字・文法・情報の扱い方などの「知・技」に対応した「思・判・表」が明確でない。

②話すこと・聞くこと、書くこと、読むことといった「思・判・表」のそれぞれの深まりを、「知・技」が全体として支えている。^{*2}

同資料では、上記のような関係性を表形式で示す場合に「並行」パターンと呼んでいる。そして、「知・技」と「思・判・表」を「並行」パターンで図示したものが次ページの図1^{*3}である。この図は、「『思・判・表』の深まりをまず明確にできるように列として示し、その深まりを『知・技』が支えながら一体的に育まれていくことを視覚的に示す」^{*4}ことを意図している。

一方、数学のように「知・技」の内容の系統性が明確で、「知・技」の内容のまとまりに対応した固有の「思・判・表」が想定できる教科においては、「並列」パターンで示す

*1 教育課程部会国語ワーキンググループ「第4回国語ワーキンググループの議題」資料1、2025、P5

*2 同資料 P7

*3 同資料 P6

*4 同資料 P7

ことがイメージしやすいと述べられている。^{*5}

並行パターンによる表形式のイメージ（中学校）					補足イメージ1
【思考力、判断力、表現力等】（A 話すこと・聞くこと）と【知識及び技能】（①各領域の学習の過程で生かし深める側面）を表形式で示した場合のイメージ					
【領域】 A 話すこと・聞くこと		1 学年相当	2 学年相当	3 学年相当	
思考力、判断力、表現力等の総合的な発達 目的などに応じて、社会生活に関わる課題や出来事などについて、自分の考えや感じたことなどを相手に伝えるように工夫して話すとともに、相手の話を聞いたり話し合ったりして考えを広げ深めることができる。 【思考力、判断力、表現力等】	【言葉を使う目的(仮称)】				
	(1) 情報の伝達	ア ○○○○	ア ○○○○	ア ○○○○	
	(2) 他者の説得				
	(3) 情報の獲得/他者の主張の吟味				
知識及び技能に関する統合的な理解 社会生活に必要な言葉の様々な意味や働き、使い方を身に付け、目的などに応じて使うことにより、理解や思考、表現の質が高まることを理解している。 【知識及び技能】	(4) 合意形成				
	(1) 言葉の特徴や使い方に関する事項				
	(2) 情報の扱い方に関する事項				

図 1

さて、なぜこれら「並行」パターンと「並列」パターンの図が気になったか。それは、図がわかりやすく印象的だったこともあるが、それぞれの図の考え方として記された「知・技」と「思・判・表」との関係性の違いに得心したからである。繰り返しになるが、同資料の P7 から再び言を引く。

- 「並列」パターン：「思・判・表」の活動を通じて対応する「知・技」を育成していく
- 「並行」パターン：「思・判・表」の深まりをまず明確にし、その深まりを「知・技」が支えながら一体的に育まれていく。「知・技」が全体として「思・判・表」の深まりを助ける。

「並列」パターンでは「知・技」を育成するために「思・判・表」の活動を行い、一方の「並行」パターンでは、身につけた「知・技」を用いながら「思・判・表」を深める活動を行うことで、「知・技」、「思・判・表」の両方を育んでいく、と言えるだろう。

上記のような、国語科における「知・技」と「思・判・表」との関係は次期学習指導要領で新たに提案されるものではなく、現行の学習指導要領で既に明示されているものであることは言わずもがなであろう。しかしながら、我々国語科教員は、この二つの観点の関係をどれだけ意識して日々の授業を行っているだろうか。次章から、この二つの観点の関係を踏まえつつ、特に「知・技」に焦点をあてていきたい。

*5 同資料 P7、「並列パターン」の図は P8

Ⅱ 「知・技」と「思・判・表」

1 評価の観点から

次期学習指導要領においても、現行の学習指導要領同様に「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」を三つの柱として「資質・能力」を育成していくことは（現時点において）変わりがないと思われることは前述した。しかし、「学びに向かう力、人間性等」のうち、「主体的に学習に取り組む態度（以下、主態）」については現在の評価の仕方を改め、「具体的に見取ることができる要素（初発の思考や行動・好奇心、対話や協働、学びの主体的な調整のプロセスを一体的に見取る）が特に表出した場合には、「思・判・表」の観点別評価に「○」を付記することの適否」*6 が令和7年7月の「教育課程特別部会」で話題にされた。「主態」の総括的評価について頭を悩ませている方は（私も含め）多いことであろう*7。これから先どうなるかはまだ見通せないが、朗報になることを期待したい。

さて、「主態」はさておき「知・技」と「思・判・表」との関係性は現行も次期も変わらない（と予想される）。では、「知・技」と「思・判・表」との現行の関係を評価の観点から改めて見ていこう。以下は国立教育政策研究所による「学習評価に関する参考資料」の一部を抜粋したものである。

- 「知識・技能」の評価は、各教科等における学習の過程を通じた知識及び技能の習得状況について評価を行うとともに、それらを既有的知識及び技能と関連付けたり活用したりする中で、他の学習や生活の場面でも活用できる程度に概念等を理解したり、技能を習得したりしているかについても評価するものである。
- 「思考・判断・表現」の評価は、各教科等の知識及び技能を活用して課題を解決する等のために必要な思考力、判断力、表現力等を身に付けているかを評価するものである。*8

上記から、「思・判・表」を評価する上で「知・技」を活用するのは必須であることがわかる。また、「知・技」を評価する際には習得できているかだけでなく、様々な場面で活用できる程度に習得できているか、概念として理解できているかも見取らねばならないのである。

ところが、それらの具体的な評価方法として以下のように記されている。

*6 教育課程企画特別部会「論点資料⑨ 豊かな学びに繋がる学習評価の在り方 ～過度な負担を生じさせない在り方との両立～」、2025、P4

*7 「主態」の評価の在り方については、「宇大附属中研究論集 第69集 2020」と「同 第70集 2021」をご参照いただくと幸いである。

*8 国立教育政策研究所：『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 中学校国語科』、2019、P9

- 「知・技」：ペーパーテストにおいて、事実的な知識の習得を問う問題と、知識の概念的な理解を問う問題とのバランスに配慮するなどの工夫改善を図る
- 「思・判・表」：ペーパーテストのみならず、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作や表現等の多様な活動を取り入れたり、それらを集めたポートフォリオを活用したりするなど評価方法を工夫する^{*9}

「思・判・表」を評価するにあたり、もはやペーパーテストのみを材料にすることはあり得ないと思われ、上記のような言語活動を核とした「パフォーマンス評価」でもって行われることは定着している、と思っているのだがいかがだろうか。前出の「教育課程企画特別部会」による資料の中に、以下のような記述もある。^{*10}

多面的・多角的な評価は十分広がっていない

- 「思・判・表」については、ペーパーテストのみならず、論述や（中略）多様な評価方法を取り入れていくことが必要だが、その必要性は十分に共有されておらず、広がっているとは言い難い状況

↓

中・高…入試等で成績が活用されるため、客観性を重視する観点から、「知・技」および「思・判・表」の両方をペーパーテストのみで評価する意識が根強い

現行の学習指導要領が実施されて5年が経つわけだが、企画特別部会の指摘は、その理念や趣旨の浸透、実践が道半ばであることを物語っている。学習指導要領解説に「思・判・表」に対応する「言語活動例」が示されているにも関わらず、「思・判・表」の評価が未だにペーパーテストのみで行われている、という報告には驚きを隠せない。

さて、「知・技」はどうであろうか。前ページの、傍点を付した部分をもう一度お読みいただきたい。「知・技」を様々な場面で活用できる程度に習得し、概念として理解しているかまでを評価するのである。これを、果たしてペーパーテストのみで評価することが可能なのだろうか。不可能とまでは言わないが、より妥当な評価を行うことは難しいのではないだろうか。前出の「並行」パターンに関する記述にもあるように、「知・技」と「思・判・表」は一体的に育まれるものなのである。であれば、「知・技」の評価についても、「思・判・表」と同様に、言語活動を核としたパフォーマンス評価によってなされることの方がむしろ自然なのではなかろうか。

2 「知・技」の今日的な扱い

はじめにお断りをしておくが、本項は管見を中心とした記述であり確かな根拠に基づい

^{*9} 国立教育政策研究所：『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 中学校国語科』、2019、P9

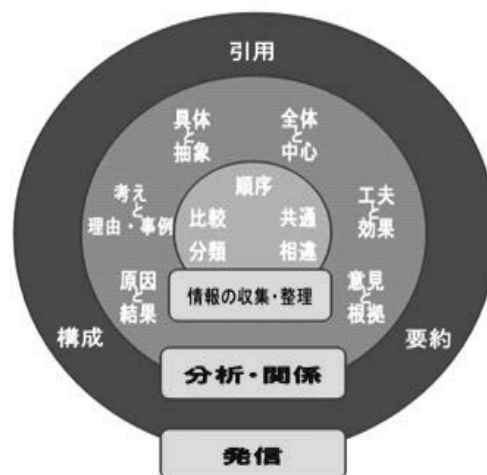
^{*10} 教育課程企画特別部会「論点資料⑨ 豊かな学びに繋がる学習評価の在り方 ～過度な負担を生じさせない在り方との両立～」、2025、P2

ているわけではないことをご容赦いただきたい。

さて、こちらをお読みくださっている皆様がこれまでにご覧になった研究授業の中に、「知・技」に焦点をあてた授業がどれほどあったでしょうか。もちろん、数時間に及ぶ授業計画の中のどこかしらには「知・技」の習得や習熟を目標とした時間が位置付けられているだろうが、ここで話題にしたいのはいわゆる「本時」である。研究授業で扱う単元（題材）の計画を立て「さて研究授業当日の本時をどの時間にしようか」と考える際に、恐らくは、その数時間の中で、参観者にとって最も見所になるであろう時間を選ぶと思われる。その本時の目標に「思・判・表」ではなく「知・技」が掲げられた授業を皆さんはどれだけご覧になったことがあるだろうか。私は、直近の5年間で少なくとも20回以上は研究授業を行ったり参観したりしたが、自分が本時の目標に「知・技」を掲げた授業は1回だけであり、参観した授業においても「知・技」が本時の目標に掲げられていたのは1～数回である。つまり、誤解を恐れずに述べれば、研究授業の本時に掲げられる目標の大多数は「思・判・表」なのである。前項の評価における扱いにも通ずると思うのだが、「思・判・表」と「知・技」とは本来一体的に育まれるものであるにも関わらず、「思・判・表」に比べ「知・技」の扱いがどうしても軽んじられているように感じるのは私だけだろうか。こうした疑念も、今回「知・技」に焦点をあてた理由の一つである。

3 本校の連携研究との関連

本附属学校園において、教科ごとに「プロジェクト」と称して宇都宮大学と連携して研究を進めている。国語科プロジェクトでは、「言葉を調整する力を育てる国語科授業の実践」というテーマを掲げ、その研究の過程で「言葉を調整する」ために必要な言語技能を「言葉を調整する力を構成する諸要素（以下、諸要素）」として抽出している。^{*11} この「諸要素」は「知・技」、「思・判・表」のそれぞれの指導事項に関わるものであるが、それぞれの指導事項の全てを網羅しているわけではない。しかしながら、全てを網羅していなくとも、「言葉を調整する」ために必要な言語技能を、育成すべき資質・能力と



言葉を調整する力を構成する諸要素

重ねて明確に示している点は、（手前味噌ではあるが）特筆に値すると自負している。我々国語科プロジェクトの面々は、児童生徒が「諸要素」を習得・習熟するに留まらず、自らの必要に応じて活用できるようになることを目指して日々の授業に勤しんでいる。「諸要素」を習得・習熟させ、活用させるような授業を繰り返し行うことによって、資質・能力を育むことができると考えている。

また、中学校では「諸要素」を含め習得した言語技能やその他学習した内容を「ロイロ

^{*11} プロジェクトテーマや「諸要素」の詳細は「2025（令和7）年度連携研究プロジェクト研究概要集」をご参照いただきたい。概要集は、「本校 HP →教科・研究→本校の研究」からアクセス可。

ノート」の共有機能（共有ノート）を用いて学習履歴としてクラスごとに蓄積させている（生徒、教員共通で「**言葉のお道具箱**」と呼んでいる）。*12 この「お道具箱」を開くことで、生徒はいつでもこれまでの学習履歴を確認し、必要に応じて言語技能を活用することができるようになっている。さらに、習得した「諸要素」を「お道具箱」内にラベリングして（右図の「具体と抽象」や「引用」など）蓄積しておくことが概念的理解にもつながると考えている。



あるクラスの「言葉のお道具箱」の一例

以上のように、本校国語科では、「言葉を調整する」ために必要な言語技能として「諸要素」を習得・習熟させ、かつ、それらを「お道具箱」に蓄積させる*13 ことにより、どんな題材（単元）においても生徒が自らの必要に応じて「諸要素」を自在に活用する姿を理想として定め、日々の授業を構想している。

Ⅲ 「知・技」と「思・判・表」とを一体的に育む授業実践

本章では、今年度に行った授業を学年ごとに1つずつ紹介する。なお、本校が採用している教科書は東京書籍の「新しい国語」である。

1 第1学年における実践（4時間扱い） 授業者：牧野

【関連する教科書の題材……「詩の創作」】

【育みたい資質能力……「知・技」(1)ウ、「思・判・表」B(1)エ】

【題材（単元）の学習内容】（丸囲みの数字は時間を表す）

- ①写真の様子を表す短文を考え、短文で使われた言葉がどんな印象を読み手に与えるか意見交換する。→いくつかの短文を読み、短文の中で使われた言葉の印象について意見交換する（以上、**ワークシートⅠ**）。→ここまでの学習を踏まえ、ある印象を意図的に読み手に与えるように、文章の中で使われている言葉を調整する。→共

*12 「言葉のお道具箱」の詳細については、「本校 HP →教科・研究→実践事例→令和5年度 国語科実践概要」をご覧ください。

*13 前述のように、「お道具箱」に蓄積するのは「諸要素」だけではない。1年生のはじめの頃だけは授業者がラベリングして共有ノートに貼り付けるが、その後は生徒たちの手によって適宜、追加・修正が行われている。したがって、学習履歴として残しておくといと生徒たちが判断した内容も共有ノートに挙がっている（例えば、歴史的仮名遣いのきまりや品詞分類表など）。

有→本時の学びについて整理する（以上、ワークシートⅡ）。（「言葉と印象」について整理する。）

- ②③本題材（単元）の**課題**を確認する。→表現技法について、小学校での学びを想起したり、便覧を確認したりする。→前時の学習を踏まえて「言葉と印象」を働かせ、教師の示した詩に使われている言葉を意図に沿うように調整する。→創作する詩の材料を収集・整理する。→詩を創作する。→読み手に与えたい印象に合うように詩を整える。
- ④詩を創作する上で工夫したことを書く。→詩を鑑賞する際の観点を確認する。→観点を踏まえて級友が創作した詩を鑑賞する。→本題材（単元）での学びを整理する（以上、ワークシートⅢ）。

この言葉ってどうなの

○比較して、どんな印象を受けるか考えてみましょう。

①	ア 「そうなんじゃ、わしは知つとるんじゃ。」 イ 「そうですわ、わたくしは存じておりますわ。」
②	ア 「おら、東京さ、行くだ。」 イ 「俺、東京に行くぜ。」
③	ア 車が電信柱にぶつかった。 イ 車が電信柱に激突した。 ウ 車が電信柱に当たった。
④	ア 彼女が笑った。 イ 彼女がほほえんだ。
⑤	ア ホテルに泊まる。 イ 旅館に泊まる。
⑥	ア 母と買い物に行く。 イ 母とショッピングに行く。
⑦	ア 彼は活発である。 イ 彼は落ち着きがない。
⑧	ア 部長は四十五歳だ。 イ 部長は初老だ。
⑨	ア 部長はもう四十五歳だ。 イ 部長はまだ四十五歳だ。
⑩	ア サッカー部に一年生が十七人も入部した。 イ サッカー部に一年生が十七人だけ入部した。
⑪	ア 政治家が「改革は必要だ」と言っていた。 イ 政治家が「改革は必要だ」なんて言っていた。

ワークシートⅠ

○今日の授業で、先生が伝えたかったことは何でしょう。

公立中学校の教師になるためには、各都道府県の教員採用試験に合格する必要がある。少子化が進むなか、教員採用数は減っており、競争率は中学で四十、五十倍、高校で百倍を超えている。三十人学級が行われるなどの教育改革がなければ、厳しい状態が続くと見込まれる。

（村上 龍「新13歳のハローワーク」より一部改）

公立中学校の教師になるためには、各都道府県の教員採用試験に合格する必要がある。少子化が進むなか、教員採用数は減っており、競争率は中学で四十、五十倍、高校で百倍を超えている。三十人学級が行われるなどの教育改革がなければ、厳しい状態が続くと見込まれる。

（激減して）
（かなり）
（は）も超える

公立中学校の教師になるためには、各都道府県の教員採用試験に合格する必要がある。少子化が進むなか、教員採用数は減っており、競争率は中学で四十、五十倍、高校で百倍を超えている。三十人学級が行われるなどの教育改革がなければ、厳しい状態が続くと見込まれる。

（かなり）
（は）も超える

公立中学校の教師になるためには、各都道府県の教員採用試験に合格する必要がある。少子化が進むなか、教員採用数は減っており、競争率は中学で四十、五十倍、高校で百倍を超えている。三十人学級が行われるなどの教育改革がなければ、厳しい状態が続くと見込まれる。

（かなり）
（は）も超える

言葉の使い分けができるようになることで、自分の主張を相手に伝えやすくなること。また、伝え方によっては相手に間違った印象を与えることがあるので気をつけたいということ。

ワークシートⅡ

赤い俺

ゴールデンハムスター



俺はみんなを守っている
ボタンを押せばめっちゃ叫ぶぜ
みんなの笑顔を守るため
いつでも孤独、だけど涙は流せない

第二回 附中生写真詩コンテスト

～一枚の写真から広がる物語～

みなさんは、『第一回 附中生写真詩コンテスト』に出品することになりました。

学校生活の中の一コマを写真に収め、そこから物語が広がるような四行の写真詩を創作しましょう。

なお、審査の観点は次の通りです。

○表現の巧みさ

○リズムの美しさ

○イメージの広がり

※「言葉と印象」の見方・考え方を活用しましょう！

課題

生徒の作品

「写真詩コンテスト」鑑賞会 ワークシート

☆鑑賞のポイント☆

- ① 学友の作品を鑑賞し、よい表現の仕方や言葉の使い方・選び方を見つける。
- ② さらによい表現をするためにはどうすればよいか考える。

・詩を創作する上であなたが工夫したことは何ですか。

・写真を撮って春の暖かい詩がいいなと思い、何も考えずに読めるふわふわした詩にしました。

・無駄な説明を省き、主人公に誰を当てはめてもいけるようにしました。読者が思う主人公で楽しんでもらえればと思いました。

・あなたが興味をもったり、ひきつけられたり、上手に作られていたと思った詩の作者は誰ですか。

※1 ベスト3を選出してみよう。

※2 表現（言葉の選び方、技法）、リズム、イメージの広がりなどに注目してみましょう。

作品	その詩のよき
①	こういう何気ない道を将来の道に例えている面白い発想だった。自分のこれらに対する覚悟が感じられる。
②	水道からでた水を気に例えていて面白かった。最後の一文で爆発するのは笑えるところもあるけど少し切ない感じもあってあらゆる面から受け取れる詩だった。
③	どうして落ちてしまったのか、持ち主の性格が想像できて、面白い！そしてリュウクの「くせに」とか「やってるのに」とかリュウクもリュウクで人格が想像できて面白い。

・写真詩を創作する中で学んだことや感じたこと、今後の表現活動にいかしたいことを整理しましょう。

言葉一つ変えるだけで伝えたいことのイメージが180度変わったことがあった。今使った「180度」だって「ガラリ」や「すっかり」とかでも良かったわけだし、うーっとも学べた今回の単元はとても面白かった。これからも今回のように詩や俳句を作る機会もあるだろうし自分で文章を作ったり発表したりする時もあると思うので今回学んだことを活かしてより良い文章を作りたい。

ワークシートⅢ

前章で述べた「諸要素」の「言葉と印象」^{*14}の習得・習熟をねらった授業である。誤解の無いように言い添えておくと、「言葉と印象」の習得に注力するあまり育むべき資質・能力を疎かにするのではないかという指摘は当たらない。前章で述べたように、「言葉と印象」を習得・習熟することを通して「知・技」(1)ウの中の特に「事象や行為、心情を表す語句の量を増やすとともに、話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること」をより効果的に指導できると考えている。

まず、1時間目に「言葉と印象」を概念的に捉えさせ、習得させる。ワークシートⅠを用いて言葉の使い方の違いが読み手に異なる印象を与えることに気づかせ、ワークシートⅡを用いて読み手に与えたい印象に応じて言葉を書き換えさせる。最後に「今日の授業で、先生が伝えたかったこと」を書かせることで、「言葉と印象」を概念的に理解できたかどうかを見取っている。そして、2時間目以降に本題材の課題（言語活動）に取り組ませる。

*14 「言葉と印象」は前出の「諸要素」の図の「工夫と効果」に内包される。生徒には「言葉と印象」の方が具体的でわかりやすいだろうとの考えで、この呼び名を使っている。

ことで「思・判・表」と一体的に「言葉と印象」の習熟を図っている。以下に、授業者の意図を踏まえた授業のポイントを挙げる。

- ・「言葉と印象」という見方・考え方を通して「知・技」(1)ウを育もうとした。
- ・1時間目に学んだ学習内容を働かせる必然性がある課題を設定した。
- ・詩を創作する際に、3つの「審査の観点」を示し、後に互いの作品を鑑賞する際にも意識させた。
- ・課題に取りかかる直前に、授業者が創作した詩を読み手に与えたい印象に合う詩になるように、言葉を吟味させた。
- ・互いの作品を鑑賞する前に、創作する上で自分なりに工夫したことを書かせた。
- ・最後に「今後の表現活動にいかしたいこと」を整理させることで、「言葉と印象」を様々な場面で活用しようとする意識を高めさせた。

ワークシートⅢの最後の記述をご覧いただきたい。この生徒は「言葉を1つ変えるだけで伝えたいことのイメージが180度変わったりすることがわかった。今使った『180度』だって『ガラリと』や『すっかり』とかでも良かったわけだしそういうところも学べた今回の単元はとても面白かった。」と書いている。この生徒に限らず、多くの生徒が意欲的に、かなり前のめりになって詩を創作していた。もちろん、自分の意図（相手に与えたい印象）に合うように言葉を調整しながらである。こうした生徒の姿から、この授業では、詩を創作する過程で「言葉と印象」という見方・考え方に基づいて言葉を調整していくという営みによって、「知・技」と「思・判・表」とを一体的に育むことができた。「言葉と印象」という見方・考え方を概念的に理解し、様々な場面で活用できる言語技能として習得できた、と言っても過言ではなからう。

2 第2学年における実践例(4時間扱い) 授業者：片柳

【関連する教科書の題材……「情報の関係の表し方」「ネコだって推理できる」】

【育みたい資質・能力……「知・技」(2)イ、「思・判・表」C(1)ウ】

【題材(単元)の学習内容】(丸囲みの数字は時間を表す)

- ①教科書 P66 を読んで複雑な情報でも図や表に整理するとわかりやすくなることを捉える。→**ワークシート**の文章を図や表で整理する。→各自が作成した図や表を比較し、よりわかりやすい表し方について検討する。
- ②「ネコだって推理できる」(写真やグラフを除いた本文のみを配付)を読む。→**ワークシート**を用いて文章の構造を整理する。
- ③本文の理解を深めるために、本文の内容を図や表に整理する。→各自が作成した図や表を比較し、よりわかりやすい表し方について検討する。
- ④教科書に掲載されている資料(図や表、写真)を予想する。→掲載されている資料を見て、本文のどこに配置するのが適切か判断する。→文章に添える資料として効果的な資料がどのようなものか検討する。→「文章に対する(自分の)理解を深める」ために整理する図表の使い方と「理解を助けるために文章に添える」図表との違いを捉える。

「知・技」(2)イは情報の扱い方のうちの「情報と情報との関係の様々な表し方を理解し使うこと」を求めた指導事項であるが、この授業では、単に「情報の様々な表し方(主に図や表)」を技能として身に付けることのみを目的としていない。4時間目の学習内容にあるように、「文章の読み手である自分の理解を深めるための図表の使い方」と「読み手の理解を助けるために(書き手が)文章に添える図表の使い方」との違いを捉えることを目的にしている。

授業者は、この後に「ブックトーク」を題材にしたプレゼンテーションの授業を構想していた。そのプレゼンテーションの授業で、生徒はスライド形式の資料を用いることになる。つまり、本題材(単元)で図表の使い方を技能として習得させるに留まらず、説明的文章を使ってその使い方を習熟させ、さらに後の題材(単元)でそれを活用

させる、というわけである。以下に、授業者の意図を踏まえた授業のポイントを挙げる。

- ・説明的文章を読み取る過程で、図表の使い方の習得を図ろうとした。
- ・「諸要素」には位置付いていないが、図表の使い方を「図表の役割・効果」とラベリングして「お道具箱」に蓄積させ、後の題材(単元)で活用させようとした。
- ・4時間目で文章に添える図表について検討させるために、あえて図表を取り除いた本文のみの文章を用いた。
- ・読み手である自分の理解を深めるための図表の使い方と、文章に添えて読み手の理解を助けるための図表の使い方の違いを捉えさせ、自分なりの言葉で整理させた。

この授業は、教科書の題材をそのまま用いたオーソドックスなものであり、1時間目に習得させた「知・技」を用いて3時間目で本文の内容の読解に生かす、という流れもまたオーソドックスなものであろう。しかし、4時間目において、文章の読み手の立場としての図表の使い方と書き手の立場としての図表の使い方の違いを捉えさせたことに大きな意味があると言えよう。このひと手間をかけることによって、生徒は、図表の使い方についてより实际的に理解を深めることができたと思われる。



ワークシート

猫は推理することができるのか証明する		1回目	2回目	3回目
実験	実験	①箱を振るとおもちゃが動き、音が鳴る ②箱を振ると固定されたスピーカーが動きと関係なく音が流れる ③箱を振っても何も入っておらず、音も鳴らない	④タン、タタンタンという音に合わせて箱を振る ⑤タン、タタンタンという音に合わせてランダムに箱を振る	⑥箱を振ると音が鳴りひっくり返すと物体が落ちる ⑦箱を振っても音は鳴るがひっくり返しても物体は落ちない ⑧箱を振っても音は鳴らずひっくり返しても物体は落ちない ⑨箱は振っても音は鳴らないがひっくり返すと物体が落ちる
	結果	・①が一番猫の注目を集めた ・①では顔を左右に振る猫もいた	・④が一番猫の注目を集め、⑤との差もあった	・期待違反の⑦と⑨が、⑥と⑧より長い時間注目されていた
	反論、考察	・①と②の結果は誤差 ↓ ・おもちゃの音とスピーカーの2種類を使ったのが原因 ・箱を振る動きと音が合っているかどうかで調べる 2回目へ	・音と箱の動きが合っていたから見た ↓ ・期待違反を見せて猫が推測していた事と別の事を見せる 3回目へ	猫は音から物体の存在を推測できることがわかった

3時間目に作成した表の一例

3 第3学年における実践例（5時間扱い） 授業者：芳田

【関連する教科書の題材……「百科事典少女」】

【育みたい資質・能力……「知・技」（3）オ、「思・判・表」C（1）イ】

【題材（単元）の学習内容】

- ①本題材における最終目標（**振り返り用紙**の最下部の欄）を把握する。→**振り返り用紙**左上の欄に「文学的文章を読むことについて」の自分の考えを書く。→本文を読む。→**ワークシート**の右側に疑問点やもっと知りたいことを書く。→疑問点や知りたいことを周りと共有する。→本時の振り返りを書く。
- ②「象徴」という概念について教科書を基に確認する。→「百科事典少女」における「象徴」とその役割を**ワークシート**の左側に書く。→「百科事典少女」が「最果てアーケード」という作品の中の短編の1つであることを知る。→「最果てアーケード」を読み進める。→振り返りを書く。
- ③各自の興味、関心に応じて「最果てアーケード」を読み進める。読み進めながら、随時ワークシートに書き込む。→終了5分前に、読んでいて気になったことや相談したくなったことについて共有する。→振り返りを書く。
- ④前時と同じ。
- ⑤各自の興味、関心に応じて「最果てアーケード」を読み進める。読み進めながら、随時ワークシートに書き込む。→終了15分前に、本時の振り返り、**振り返り用紙**右下の欄に「文学的文章を読むことについて」の今現在の自分の考え、**振り返り用紙**の最下部の欄に「読書をするものの意味や自分に及ぼす影響」について書く。

百科事典少女		氏名【 】	
【文学的文章を読むのは楽しい？】 楽しい ・ 楽しくない ・ どっちとも言えない 【上の理由】	（1H）今日の授業を振り返って、良くも悪くも 心に残ったこと	（2H）今日の授業を振り返って、良くも悪くも 心に残ったこと	（3H）今日の授業を振り返って、良くも悪くも 心に残ったこと
→		→	
（5H）今日の授業を振り返って、良くも悪くも 心に残ったこと	（4H）今日の授業を振り返って、良くも悪くも 心に残ったこと	（3H）今日の授業を振り返って、良くも悪くも 心に残ったこと	
←		←	
（予備）今日の授業を振り返って、良くも悪くも 心に残ったこと	（予備）今日の授業を振り返って、良くも悪くも 心に残ったこと	【文学的文章を読むのは楽しい？】 楽しい ・ 楽しくない ・ どっちとも言えない 【上の理由】	
→		→	
【文学的文章に限らず、「読書をするものの意味」や「読書が自分に及ぼす影響」などについて書いてください】			

振り返り用紙

役割	象徴		役割	象徴	
					百科事典少女

○それぞれの話（短編）の「象徴」とその役割を記そう。

○よくわからなかったこと、気になったこと、知りたいことなどを書き出そう。

ワークシート

読者の皆様は、中学生の時に「人はなぜ読書をするのか、読書にはどんな意味があるのか」といった、やや哲学的なことを考えたことがおありでしょうか。筆者は露程も考えたことはなかった。それどころか、読書といえば夏休みの宿題である読書感想文を終わらせるために嫌々読んだくらいの記憶しか無い。では、今の中学生はどのようなのだろうか。本校の図書室の利用状況を見るに、そもそも本を読んでいる（借りている）生徒の割合は少ない。さらに、継続して本を読んでいる生徒であっても、指導事項に示されているような「読書の意義と効用」を感じている生徒がどれほどいるのだろうか（ちなみに、あるクラスで「これまでに読書をする意味を考えたことがあるか？」と問うたところ、1人も手が挙がらなかった）。また、教科書に「読書にまつわる単元」が設定されてはいるもののほぼ手つかずにしてきたこと、読書に関する授業といえば「あらまし読み」^{*15}の手法を用いて新書に触れる時間を数時間設定した程度、という「読書軽視」とも言える己の授業を省みた結果、生徒に「読書の意義と効用」について少しでも考えさせ、あわよくば、生涯にわたって読書をするための基盤を作らせたいと考え、この授業を構想した。以上のような考えから、この授業は、「知・技」と「思・判・表」の一体的な育成をねらってはいるが、多分に「知・技」に重きを置いたものになっている。以下に、生徒に実際に伝えたこの授業のポイントを挙げる。

- ・今回読むのは文学的文章だが、説明的文章などを含めて「読書をするものの意味」や「読書が自分に及ぼす影響」について自分なりの回答を見出すのが一番の目標である。
- ・「百科事典少女」を読んで「わからなかったこと、気になったこと、もっと知りたいこと」のうち、「最果てアーケード」を読み進める中で解消できたものは線で消す。また、「最果てアーケード」を読み進める中で新たに出てきた疑問なども書いておく

^{*15} 詳しくは、牧恵子「あらましメソッド」 <https://www.aramashi.online> を参照

とよい。

- ・「象徴」について取り上げたが、これは読むための視点の1つである。「象徴」にこだわって読んでもよいし、こだわらなくてもよい。ただし、どの短編にも象徴は出てくるので、出てきた象徴は**ワークシート**に書く。その役割も、できれば書く。
- ・「最果てアーケード」のどの短編から読んでもよい。全ての短編を読破することに注力してもよいし、幾つかの短編を熟読してもよい。希望者には、「最果てアーケード」を貸し出す。

さて、実際の生徒の姿はというと、ほぼ全員が「百科事典少女」を読んだ際に抱いた疑問を解消しよう、「百科事典少女」と他の短編、あるいは他の短編同士のつながりを明らかにしよう、と意欲的に「最果てアーケード」を読み進めていた。**振り返り用紙**の左上と右下の欄で「楽しい・楽しくない・どっちとも言えない」それぞれに丸をつけた人数とその推移を簡単に示す（あるクラスの33名が対象）。

A	楽しい	→	楽しい	18名
B	楽しい	→	どっちとも言えない	1名
C	どっちとも言えない	→	楽しい	10名
D	どっちとも言えない	→	どっちとも言えない	3名
E	楽しくない	→	楽しくない	1名

「最果てアーケード」の独特の世界観になじめず読み取りに難儀したことで文学的文章を読む楽しさを味わえなかった生徒が数名いたが、8割以上の生徒は読書対象としての文学的文章の面白さを感じていた。

また、この授業の肝である「読書をするものの意味」や「読書が自分に及ぼす影響」についての生徒の記述を以下に記す（なお、【 】の中は上記のA～Eの生徒を表す）。

- ・読書をするすることで、心に訴えかけたり説得力高めたりする言葉の表現技法を吸収し、自分の語彙や描写の力を培うことができると考える。（中略）自らの表現のポテンシャルを高めるということも意味しているのだろうと感じた。【A】
- ・読書をするすることで、その人の思想を知れたり、いろんな人がいるんだなと思える。自分と住んでる世界がちがうから、理解するのが難しいこともあるけど、考えることでその世界観を2倍楽しめる感じがする。【C】
- ・読書は自身の知見を広げるのに有効だなと感じた。論理的文章であれば主に事実について知って学ぶことができ、文学的文章であれば、人の感情の表現の仕方や自分では経験できないことを文を読むことで学べる。【D】

文学的文章を読ませておいて「文学的文章に限らず」という条件をつけるのはいかななものかとお思いの方もいらっしゃるだろう。筆者もいささか無理があると思ったが、上記のような記述（中には、文学的文章と説明的文章とで分けて書く者もいた）がわりと多く見られた。生徒たちの多くは、これまでに授業で読んできた説明的文章や新書、自分のこれまでの読書体験を振り返りながら、（これまでに考えたことも無かった）読書の意義や効用に真剣に向き合うことができたと言えよう。

IV 成果と課題

またもや本附属学校園のプロジェクト研究の話題で恐縮だが、前研究テーマにおいて、現行の学習指導要領から「知・技」の指導事項として新たに新設された「情報の扱い方に関する事項」に着目して授業実践を構想し試行したという経緯がある。^{*16} そのため、「知・技」の中でも「情報の扱い方」を「思・判・表」と一体的に育む授業は数多く行ってきた。その反面、「言葉の特徴や使い方に関する事項」や「我が国の言語文化に関する事項」については、疎かにしたとは言わないまでも、「情報の扱い方に関する事項」と同じくらい「思・判・表」と一体的に育んできたかと問われれば、自信を持って首肯するのは難しい。近年の授業を振り返ってみても、言語活動と「思・判・表」が適切に設定できていても育みたい「知・技」が曖昧であったり、「思・判・表」との関連が薄かったりする題材（単元）があったことは否めない。そのような現状を省みて、改めて「知・技」と「思・判・表」とを一体的に育む授業を構想し試行し、このような形でお示しできたことが一番の成果と言えよう。特に、学習内容を「お道具箱」に蓄積させることは生徒の概念的理解をより促し、その後の題材（単元）において活用する意識を高めるための有効な手段であると言えることは、この拙稿にここまでお付き合いくださった方にはおわかりいただけたのではないだろうか。ぜひ、（ネーミングはいずれにしても）日々の授業の中に取り入れていただけたら幸いである。

今後の課題としては、「知・技」の指導事項の中で、そもそも「思・判・表」と一体的に育むことが難しく、どうしても「知・技」のみの習得に終始しがちなもの（例えば文法に関わる事項など）の扱いをどのように工夫していくかや、語彙を増やすための指導を挙げる。特に後者については、語彙が豊富であることは「言葉を調整する力」を高めることにもつながると思われるので、今後、より重視して取り組んでいきたい。

（引用・参考文献）

- ・国立教育政策研究所：『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 中学校国語科』、2019
- ・教育課程企画特別部会：資料1「論点資料⑨ 豊かな学びに繋がる学習評価の在り方 ～過度な負担を生じさせない在り方との両立～」、2025
- ・教育課程部会国語ワーキンググループ：資料1「第4回国語ワーキンググループの議題 議題（1）内容の構造化、表形式 議題（2）国語科を通じて育成する資質・能力の在り方・示し方について」2025
- ・横浜国立大学教育学部附属横浜中学校：「指導と評価の一体化を実現する授業事例集」、学事出版、2023

^{*16} 前研究の集大成として以下の書籍を刊行しました。本校の公開研究発表会や教員研修会の際に販売しておりますので、気になる方はぜひお手にとってご覧ください。

森田香緒里編著：「小学校・中学校国語科 『情報の扱い方』の全学年授業モデル 対話を通して育む『参照力』」、明治図書、2023

社会的事象を主体的に探究できる生徒の育成を目指した社会科授業 ～単元内での探究的な学習を取り入れた授業実践～

社会科 中山 智史 安岡 卓行 山本 博嗣 大澤 瑠海

I 研究テーマ設定の趣旨

本校社会科では、令和3年度から中学校において新学習指導要領が全面実施されたことに伴い、社会科における「主体的に学習に取り組む態度」を中心に研究を進めてきた。主に、社会的な見方・考え方を働かせながら学習を進める生徒の姿や学習課題に対して主体的に追究する生徒の姿、それら生徒の姿を見取るための単元の学習シートを活用した評価方法の工夫・改善などについて、その成果と課題の検証を行ってきた。主な内容として、生徒が自ら単元を貫く学習課題を設定したり、他者と情報を共有したりすることで自己の学びを調整していく学習活動を中心とした実践を重ねてきた。

今年度、文部科学省中央教育審議会（以下、中教審）の教育課程企画特別部会において、次期学習指導要領改訂に向けて論点整理の案がとりまとめられた。そこでは、「『主体的・対話的で深い学び』の実現を通じた自らの人生を舵取りする力と民主的で持続可能な社会の作り手育成」に関する今後の検討イメージ図（補足イメージ1－②）が示されている。その中で、各教科での検討イメージには「探究的な要素をもつ学習活動の充実」についての言及がなされている。しかし、探究的な学習を実現するためには、探究を進めるための方法を身につける必要がある。例えば課題の決め方、情報収集の仕方、整理・分析の方法、まとめ・表現する方法などである。泰山はこのような学習の基盤となる資質・能力の一つが「情報活用能力」だと述べている（2024、NITS ニュース第236号）。社会科においても、社会的事象に対する知識への理解だけではなく、仮説を立てたり、必要な情報を収集し、整理・分析したりするなどの「情報活用能力」といった資質・能力は重要である。つまり、これらの資質・能力は、本校社会科が研究してきた「主体的に学習に取り組む態度」の育成にとどまらず、生涯にわたって学び続ける「自立した学習者」を育成する点においても欠かすことのできない資質・能力ではないかと考えた。

そこで、本校の第2学年の生徒を対象に、1年時に習得した資質・能力（資料の読み取りや仮説の検証など）を活用して、生徒が自己の興味・関心に応じて、自ら単元の学びを調整することで、社会的事象を主体的に探究できる資質・能力を育むことを目指した授業実践を展開することとした。具体的には、単元を貫く学習課題を考察するために生徒自らの興味・関心に応じた視点や分野から学びを深められるよう単元内での探究的な学習に多くの時間を割り当てた単元計画を構想した。単元内でより多くの時間を探究的な学習に費やすことで、生徒自らが主体的に学習課題を追究する経験を増やすことができ、探究的な学習に必要な資質・能力が育まれやすくなるとともに、社会科が目指す深い学びにもつながっていくのではないかと考えたからである。地理的分野と歴史的分野の2つの領域において、複数の単元を通じて実践し、探究的な学習の充実に必要な資質・能力の育成に効果的であったかどうか、社会的事象を社会の見方・考え方を働かせながら、多面的・多角的に考察し、深い学びの実現に効果的であったかについて、生徒の姿を基に検証していくこととする。

Ⅱ 研究計画

本研究では、社会的事象を主体的に探究できる生徒の育成を目指し、見取りたい生徒の姿とそのための教師の手だてを以下のように設定した。地理的分野と歴史的分野の2つの領域で実践し、手だての有効性について、生徒の姿を見取るとともに、アンケートを実施し、生徒の様子から成果と課題について考察していく。

(1) 目指す生徒像

- ・社会的な見方・考え方を働かせながら、多面的・多角的に考察する学習を通じて、自己の学びを調整したり、級友と協働したりして、社会的事象を主体的に探究しようとする生徒

(2) 目指す生徒像に迫るための教師の手だて

- ・単元の学習シートを用いた学習への見通しをもたせる工夫
- ・単元の導入における多様な視点に着目できるような資料の提示
- ・生徒の興味、関心に応じた探究テーマ選択の機会
- ・探究・資料作成のチェックリストを用いた自己の学びの内省
- ・協働的な学びを促し、多面的・多角的な学びを促すための学習形態の工夫
- ・深い学びの実現を促す概念的な理解にかかわる発問の工夫

Ⅲ 実践報告

本項では、目指す生徒像に迫るための教師の手だてについて、その詳細を述べるとともに、実践を通して見られた生徒の具体的な姿について紹介する。

(1) 単元の学習シートを用いた学習への見通しをもたせる工夫

本校社会科では近年、単元全体の構成を見通すことができるような単元の学習シートに関する研究を行ってきた。単元の学習シートを用いる学習効果は主に以下の3点である。

- ① 単元全体の見通しをもって学習者（生徒）が学習に取り組むことができる。
- ② 学習者自身が自己の学習を記録するなどメタ認知を促し、単元内の学習において自己調整を図りやすくすることができる（学習の個性化）。
- ③ 教師が生徒の学びの変容を見取りやすくなり、生徒の実態に応じて指導内容やタイミングを工夫することができる（指導の個別化）。

このような学習効果を生かし、単元の学習シートの構成を、「①導入（探究課題の設定）→②探究（個人）→③協働（成果の共有）→④まとめ」（資料1）という流れになるように工夫した。単元の学習シートの構成を工夫することで、生徒が自己の学びを見通しながら社会的事象を探究しやすくなると考えた。当然、単元によって学習に充てる時間や特徴が異なるため、単元の学習シートの構成も単元に応じて適宜修正を図っていった。

また、社会的事象を主体的に探究しようとするには、各単元で中心となる特徴に生徒が迫れるような単元を貫く学習課題を設定することが重要である。本研究では、単元内自由進度学習を実践することそのものが目的となるのではなく、目指す生徒像に迫るための要素として働くように、教師側が中心となって単元を貫く学習課題を設定し、生徒

資料 1 単元の学習シートの例（中部地方）

資料 1 単元の学習シートの例（中部地方）

[illegible]

質の高い探究的な学習を行い、社会的事象を多面的・多角的に考察するためには探究の土台となる知識が不可欠である。しかし、各単元の主な社会的事象に関する知識を教師が丁寧に示しては、探究的な学習を行う目的を生徒が見出しにくくなってしまったり、探究に充てる時間が限定されてしまったりする。そこで、各単元の導入時に社会的事象に関係する資料を複数示し、生徒に読み取らせる活動を取り入れた。これは、第1学年時から資料を読み取る活動を重視してきたことで、短時間で資料を読み取ったり、複数の資料から読み取った情報を組み合わせたりする能力が育まれてきていることを期待しての手だてである。示した資料は社会的事象における複数の分野に関するものであり、その単元の特徴を示すものを中心にした。例えば、中部地方であれば、産業が盛んであるという特徴に迫るために、自然環境、農業、工業、交通網などの視点に関する資料を用意した。生徒Aは中部地方における米の生産量のグラフから得た情報を基に、北陸における米作りが盛んである実態を地域などの社会的な見方・考え方を働かせて考察する一方で、稲作が従来高温多雨な地域で盛んであることを他地域と比較することで、既習の知識と照らし合わせて疑問を見出す姿が見られた（資料2）。このように生徒が培ってきた能力を用いて、多様な資料を読み取らせることで、社会的事象の多面性や独自性に気付かせるとともに、情報活用能力を鍛えながら、探究的な学習を充実させることをねらいとした。

資料 2 生徒 A のワークシート（中部地方）

オリエンテーションワーク③ 資料を見て、気付くことは？

長野では旬で生産が盛んな時期とズレた季節にレタスを出荷している→涼しい気候を生かして価格を高く売るため？
北陸では米の生産が盛ん→本来米は暖かいところで育つ穀物なのになぜ？降水量が多いことも関係している？
製紙工場や畑が昔と比べ大きく減った
市街地や住宅地が増えた
徐司社工業が盛んになり特に名古屋港や三河港で盛ん
諏訪湖周辺で工業が盛ん→五大湖周辺似ている

探究的な学習を実施するにあたり、生徒が自己の興味や関心に応じて探究するテーマを選択し、決定する機会を設けた。単元ごとに社会的事象の特性に応じた視点を示すことで、探究的な学習においても社会的な見方・考え方を働かせやすくなると考えた。特に、それまでに学習した単元と似た視点をテーマに選択・設定することで、既習の知識と関連付け

ながら探究する生徒の姿が見られた。生徒Bは中部地方において、地形や自然環境、産業が発展した歴史的背景などの視点から探究するテーマを設定し、中部地方の産業の特徴を探究していた（資料3）。その後実践した東北地方の探究においても、地形に着目しながら農業の関わりを基に、探究していく様子が見られた。単元のまとめでは中部地方との比較に着目し、2つの地方の共通点や東北地方の独自性に触れて考察していた。このように、探究したいと考える視点を生徒が自ら設定することは、主体的に探究する姿を促進し、深い学びへとつながっていくものと考えられる。

資料3 生徒Bのワークシート（左：中部地方、右：東北地方）

オリエンテーションワーク④ 探究のポイント、資料作成のポイントを設定しよう

【どの視点・分野から追究するか】 地形、歴史、他の産業との関わり	【何をどんな順番で調べ、どうまとめるか】 地形から、工業に適している要素を見つける→歴史と合わせて考える→最後に他の産業と関わり合って発展したかもしれないので、他の産業との関わり(例えば農業をするのに、機械が必要だった、など)を調べる。	探究するテーマ・・・地形から見た農業) 東北地方を探究する学習課題 東北地方は地形をどのように利用して農業をしているのだろう。
---	--	--

中部地方はなぜ多種多様な産業が盛んなのだろう？

広大な平野→水を利用した農業、広い土地を生かした工業。

山脈→傾斜が急なところでも輸送がしやすい精密機械工業。

いろいろな地形があるので、それぞれの利点を活かしてそこでしかできない産業ができる。

【東北地方のまとめ】

中部地方と地形が似ているので、産業も似ていると思った。

- 山や川が多いので、どちらも盆地、平野、扇状地などの果樹栽培に適していて、豊かな水を利用した精密機械工業をどちらもやっている。←傾斜が大きい山での輸送のデメリットを解消している。日本の戦後の歴史とも少し関わっている。
- どちらも広い土地をもっているが、中部は都市部と近いので、自動車をつくるなど、本格的に工場が必要な工業をしているが、東北地方は新幹線が通っているとはいえ重いものは遠くまで運べないので精密機械工業と伝統工芸品の組み合わせが適している。
- 東北地方は人口は少ないが、農業や伝統工芸品などで、外国や国内に向けて産業が発達している。

（４）探究・資料作成のチェックリストを用いた自己の学びの内省

探究的な学習の充実に向けて、探究のチェックリスト、資料作成のチェックリストを導入し、生徒自身に自己評価する機会を設けた。探究的な学習を始める前に、事前に生徒へ示すことで、単元の目標に沿った探究の実現を目指すとともに、自己の学びを振り返りメタ認知させ、次の単元での学びにおいて改善を促すことをねらいとした。特に、探究のチェックリストは社会的な見方・考え方を働かせられるような項目を設定し、探究的な学習が単元を貫く学習課題に結びつくよう単元ごとに適宜修正を図っていった。資料4は生徒Cの東北地方と明治維新の両単元での探究のチェックリストである。単元において項目が異なっているため、単純な比較はできないが、東北地方後に学習した明治維新の単元ではすべての項目にチェックがついている。このことから、東北地方での学びを改善して明治維新ではチェックリストを意識した探究的な学習ができていると考えられる。チェックリストを用いることは多くの生徒が肯定的に受け止めているが、その内容や妥当性については今後検証を続け、改善を図っていく必要があると考えている。

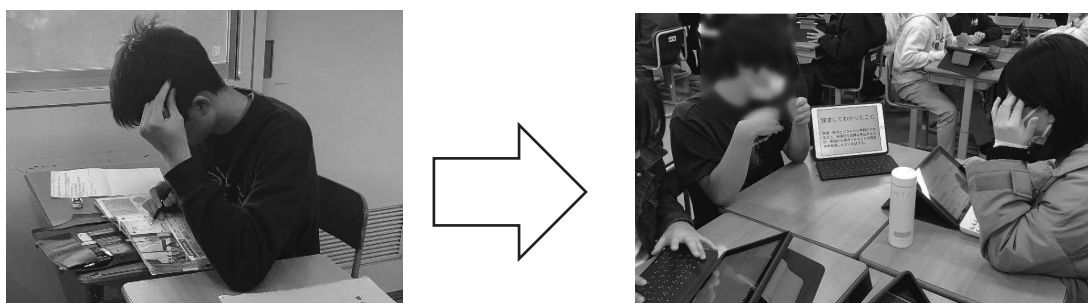
資料4 生徒Cの探究のチェックリスト（左：東北地方、右：明治維新）

【探究のチェックリスト】 (地方を探究する考え方ができたか) ☒自分の学習課題への予想を立てられたか ☐他の地域や場所との比較をしているか ☒人々の動きや生活と結び付けて考察できたか ☐東北地方の歴史や位置、場所などから考察できたか ☒今後、どうなっていきそうかの見通しをたてられたか	【探究のチェックリスト】 ☒自分の探究テーマへの予想を立てられたか ☒明治維新の頃の出来事や様子を取り上げて考察しているか ☒以前の日本との比較をしているか ☒欧米諸国との比較をしているか ☒その出来事や様子によってどのような影響があったか
---	--

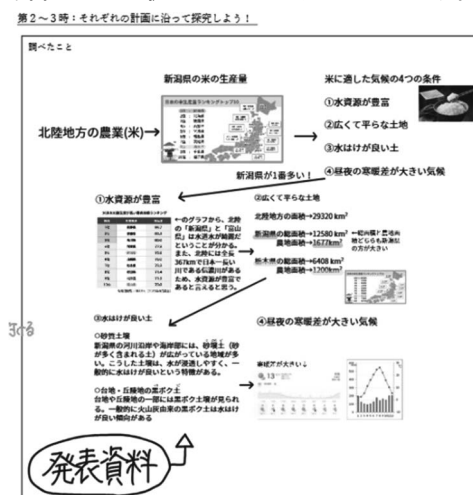
（５）協働的な学びを促し、多面的・多角的な学びを促すための学習形態の工夫

探究的な学習の時間を確保することは、個人で学習する時間が多くなりやすい。加えて、別の視点に関する情報は不足しがちである。社会的事象を多面的・多角的に考察するためにも、個人のみで探究を行うには限界がある。令和３年に発表された中教審答申「令和の日本型学校教育」においても「学習の個性化」が「孤立した学び」に陥らないように異なる考え方が組み合わさり、よりよい学びを生み出す「協働的な学び」の必要性が言及されている。そこで、協働的な学びを促すために、生徒それぞれが探究した内容をまとめ、発表する機会を意図的に設けた（資料５）。発表を行う機会を設けることで、単なる調べ学習にとどまらず、自己の考えや探究を始める前の予想や仮説との照合を行うことができる。資料作成のチェックリストを設定したことは前述したが、相手に自分の情報を適切に伝えるための資質・能力も探究的な学習には必要であると考えられる。探究の開始時点で探究の成果をどのようにまとめるかを構想することは、限られた時間をいかに用いるか学習の見通しをもつことにつながるからである（資料６）。さらに、互いに発表しあった結果をメモするだけではなく、新たに気付いたことを考察したり、学級全体で考察したりする時間を設けた。これによって、生徒が自己の興味・関心に応じて探究した視点だけでなく、他者からの異なる視点に基づく情報を組み合わせることで、社会的事象を多面的・多角的に考察し、深い学びにつながっていくと考えた。生徒Ｄは自らが探究した中部地方の農業について、気候や品種改良における人間と自然の相互依存関係に着目してまとめていた。しかし、自分とは異なる工業や交通の視点から探究した学友（級友）の意見を参考にするこ

資料５ 個人で探究している様子（左）と探究の成果を互いに発表し合う様子（右）



資料６ 生徒Ｃのワークシート（中部地方の発表資料作成までの流れ）



資料７ 生徒Ｄのワークシート（中部地方）

学友と共有して、新たに気付いたこと

中部地方の産業は、地理的な条件で恩恵を受けていることを新たに気づいた。自分の調べた、米が盛んな理由も「品種改良などの研究」と「豊かな自然」だった。工業について調べている学友の発表を聞くと、豊かな自然で水が手にいれやすく、空気が澄んでいることなどが関係していた。また、大都市である大阪と東京に挟まれていることが関係しているとわかった。

（６）深い学びの実現を促す概念的な理解にかかわる発問の工夫

社会的な見方・考え方を働かせながら探究的な学習を実施することで、生徒がそれぞれ探究した個別の社会的事象に関する理解は比較的深まりやすい。しかし、それだけでは生きて働くような深い学びとしては十分ではないだろう。そこで、単元のまとめにおいて、教師が概念的な理解にかかわる発問を投げかけ、考えを整理した上で、単元を貫く学習課題について考察させた。生徒Eは単元のまとめにおいて、明治政府が近代化を進めた理由として国際関係とのかかわりに着目している。その後、近代的な国家に必要な要素を挙げよう発問したところ、国際関係だけでなく、産業や交通網、法制度や教育といった多様な視点を挙げていた。最後に単元を貫く学習課題「当時の人々にとって明治維新とは何か」についての考察では、明治維新という日本社会の近代化を代表する社会的事象を、影響や推移などに着目しながら当時の社会変革の多面性を示したものとしてとらえ、幕藩体制からの転換について、身分制や国際関係の変化などの複数の視点から述べていた（資料８）。このように概念的な要素にかかわる発問を取り入れることで、自らの探究的な学習が単なる明治維新の頃の社会的事象の理解だけにとどまらず、明治維新における社会変革の動きを多面的・多角的に考察することへと結びつき、深い学びを促すことにつながっていくものと考えられる。

資料８ 生徒Eのワークシート（明治維新の単元のまとめ）

第7時：単元のまとめ－単元を貫く学習課題を考察しよう－

明治政府が近代化を進めた理由は？

鎖国をしていた日本は、黒船来航により開国することになった。この急速な方向転換は、ひとえに当時の日本と欧米諸国との間であまりに差があったからである。もし戦争にでもなれば、当時の日本に勝ち目もなく、外交の体をなしてはいたが、その実情としては日本が他を選択肢はなかった。故に、不平等条約などというものを結ばざる終えなかった。だからこそ、近代化を進め、欧米諸国と対等になることが当時の政府の第一の目標だったのだろうと考えられる。

近代的な国家に必要なもの

- ・産業の面において、機械化、効率化が進んでいる
- ・交通網、通信網が整備されている
- ・国家としてのまとまりがあり、権力関係がはっきりしている
- ・憲法など、国家として成り立つ上で必要な法律が制定されている
- ・諸外国との外交を十二分に行えること（国際関係に影響を持つ）
- ・教育制度が充実し、国民全体が十分な知識教育を持っていること

【単元を貫く学習課題に対する答え】

「日本」という国が、近代化を果たし国際社会に参入する上で必須であったもの、だと思っている。まず明治維新とは特定のものを指さない総称のようなもので、幅広い意味を包含している。そこに共通して言えることは、鎖国をしていた日本が、近代化を通じて国際的な地位を獲得する上で必要だった、ということではないか。また、当時は未だ身分による影響の跡が残っていたが、四民平等という取り組みの実現、そして日本特有の大衆文化にも通じていくという面でも、明治維新の影響はあったように感じた。

Ⅳ 考察 ―成果と課題―

（１）成果

① 目指す生徒像を育成するための手だての有効性

実践後に生徒を対象としたアンケート調査を行い、本研究の成果と課題について検証を行った（資料９）。その結果、「自らテーマを選択・設定し、探究する学習は社会科の学びを深めることに効果的であるか」、「発表したり、共有したりする活動が効果的であった」、「探究する学習の質の向上を感じているか」という質問に対しては、「そう思う」「ややそう思う」との肯定的回答が90%以上であった。この結果から、生徒は探究的な学習を知識の習得にとどまらず、社会的事象を深く理解するための有効な学習方法として肯定的に捉えていると考えることができ、本研究の手だてが主体的に探究する生徒の育成において有効であったと言える。

② 授業導入における資料活用の効果

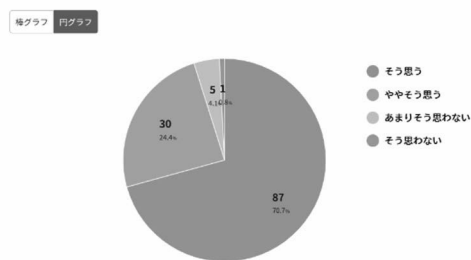
「単元の最初の授業で複数の資料を読み取る活動はその後の探究する学習に効果があったか」の問いについても、肯定的な回答が多く見られた。これは、単元の初期段階で資料に触れることが、その後の探究活動における課題意識や問いの形成に寄与していると生徒自身が実感していることを示している。資料を基に考える活動が、探究的な学習の土台として重要な役割を果たしていると言える。

③ 探究的な学習の充実に求められる資質・能力の伸長

アンケートを通じて、資料を比較・関連付けたり、根拠を基に自分の考えをまとめたりする活動が思考力や判断力、表現力の向上につながっているという認識をもつ生徒の記述が数多く見られた。これらの資質・能力は探究的な学習の充実に求められる資質・能力と合致している。つまり、資料を読み取ったり、考察や判断を重ねる機会を設けたりすることは、探究的な学習に必要とされる資質・能力を育むことに効果的であると言える。

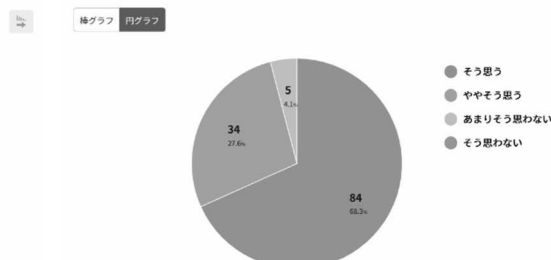
資料9 探究的な学習に対する生徒アンケート結果より（一部抜粋）

Q2 自らテーマを選択・設定し、探究する学習は、社会科の学びを深めることに効果的だと思いますか？



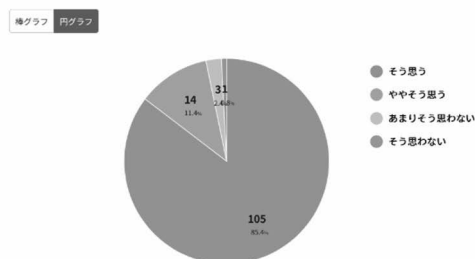
回答者数 123

Q3 単元の最初の授業で、複数の資料を読み取る活動は、その後の探究する学習に効果がありましたか？



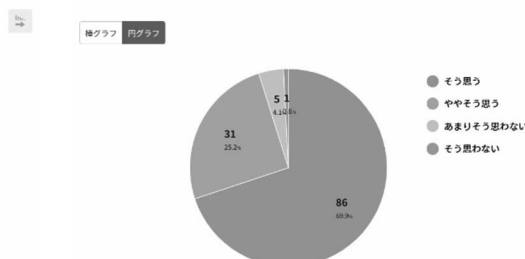
回答者数 123

Q4 異なるテーマを選択・設定した学友と発表したり、共有し合ったりする学習は、社会科の学びを深めることに効果的だと思いますか？



回答者数 123

Q7 多くの単元で自分の興味のあるテーマを設定し、探究する学習を繰り返したことで、2年生の初めの頃と比べて、探究する学習の質は向上したと思いますか？



回答者数 123

（2）課題

① 探究的な学習に困難を感じている生徒への支援

一方で、探究的な学習を進めることに消極的な回答も一部見られた。探究の進め方が分からない、調べる内容を自分で決めることに難しさを感じているとの意見が見られた。探究的な学習をより効果的に進めるためには、問いの立て方の例示や、段階的な支援などより教師側がファシリテートする工夫などが課題としてあげられる。

② 探究的な学習を行う目的意識

また、アンケート結果の中には、受験に役立つ知識を学習したい、教科書の内容を重点的に取り上げてほしいなどの意見も見られた。生徒の中には、高校受験を意識するあまり、より多くの受験に役立つ知識を得たいなど受験偏重の考えになっている生徒も一定数いることが推測される。探究的な学習の充実が社会科の本質的な学びを深め、内容理解だけにとどまらず、自らに適した学習方法を身につけ、高めていくことにつながり、受験を含めた個別具体的な学びの充実につながる資質・能力の獲得に効果的であることをより多くの生徒が実感できるような手だてを引き続き研究していきたい。

3. まとめ

本研究の結果から、社会科における探究的な学習は、多くの生徒に肯定的に受け止められ、学びを深める上で有効であると認識されており、社会的事象を主体的に探究しようとする生徒の育成に効果的であった。特に、単元の導入で資料を基に考えたり、チェックリストを通じて探究の見通しをもたせたりすることは、探究の質を高める重要な要素であり、有効な手だての一つであると言える。一方で、探究的な学習を行う意義をうまく見出せなかったり、実施に困難さを抱えたりしているなど、個人差も大きいことが見て取れた。今後は、探究に困難さを感じる生徒への支援を充実させ、すべての生徒が探究的な学習に前向きに取り組めるような手だてを講じることで、主体的に社会的事象を探究する生徒に求められる資質・能力を育んでいけるようさらなる研究に励んでいきたい。

【参考・引用文献】

- ・文部科学省：『中学校学習指導要領解説 社会編』、ぎょうせい、平成 29 年
- ・国立教育政策研究所：『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 中学社会科』、2019
- ・中央教育審議会：「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～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～（答申）、2021
- ・文部科学省：教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）、2025
- ・NITS：NITS ニュース第 236 号「探究的な学びの基盤となる“情報活用能力・思考スキル”」、2024
- ・石井英真：『授業づくりの深め方「よい授業をデザインするための 5 つのツボ」』ミネルヴァ書房、2020
- ・日本文教出版：『新学習指導要領に向けて－自由進度学習－』（日文教授用資料）、2025

対話的な学びを通した、数学的な見方・考え方の向上
～「問い」を生み出し、共有し、解決する活動を通して～

数学科 花塚 正和 仁藤 裕子 蒲地 真太郎

1 研究テーマ設定の趣旨

(1) 本研究における「対話的な学び」と「深い学び」の捉え

本校数学科では、予測困難な社会を生き抜く資質・能力を育むため、「主体的・対話的で深い学び」の充実に向けた授業改善に取り組んでいる。本研究を進めるにあたり、栃木県総合教育センターが示す「主体的・対話的で深い学び」の視点を理論的背景とした。同センターの資料では、中央教育審議会答申における『子供同士の協働、教職員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、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」』という記述を踏まえ、数学科の授業においては具体的に「自分と異なる考えの良さに気付くこと」や「他者の考えを取り入れて自分の考えを修正・改善すること」が重要であるとしている。また、「深い学び」についても同答申をもとに、習得・活用・探究の過程の中で、数学的な見方・考え方を働かせ、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する学びと捉えている。本研究では、この「知識を相互に関連付けて深く理解する」という点を、既習の知識と結び付けて数学的な本質（原理・原則）に迫ったり、概念化を図ったりすることと解釈した。その上で、同資料にある「問題の条件を変えるなどして、新たな問題を見いだし解決しようとする姿」とともに、「対話を通して解法の根拠を問い直し、理解を再構築しようとする姿」を、深い学びの重要な要素として位置付けた。

(2) 各学年の重点目標

上記の理論を踏まえ、学年の発達段階に応じた以下の重点目標を設定した。

第1学年：既習事項を基に対話し、条件を変えるなどして新たな課題を見い出す。

(問いの生成)

第2学年：「分からなかった人」として質問する活動を通し、問いを投げかけることで

思考の整理を促す。

(問いの共有)

第3学年：答えだけでなくその根拠（理由）を説明し合うことで、解法を深く理解する。

(問いの解決)

2 全学年共通アンケートの結果と考察

各学年の実践に入る前に、本年度の取組が全校生徒の意識にどのような変容をもたらしたか、全学年で実施した共通アンケート（4件法および自由記述）の結果から考察する。

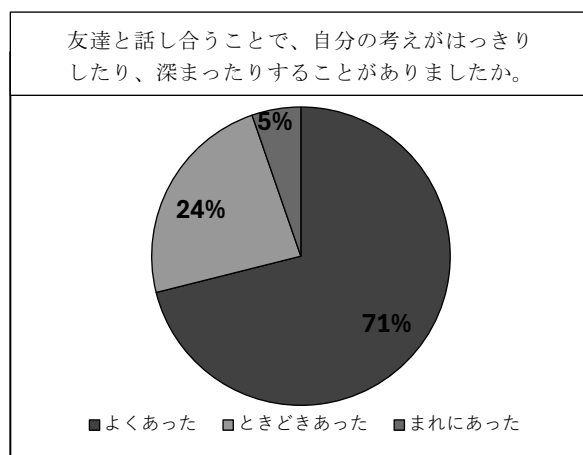
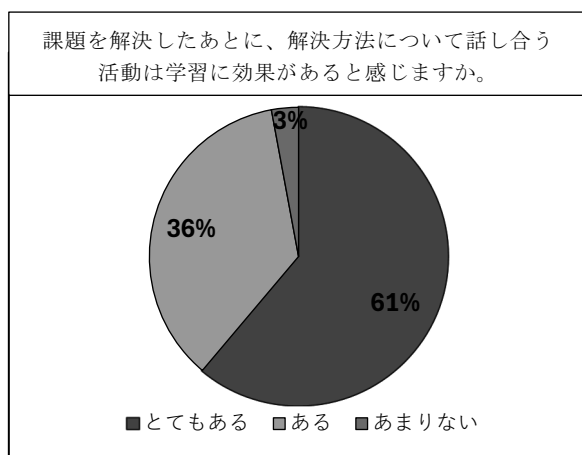
(1) 対話活動への肯定的評価

「課題解決後の対話（解法の共有や振り返り）」が学習に効果があるかという問いに対し、第1学年で96.2%、第2学年で98.4%、第3学年で94.2%と、全学年で極めて高い肯定的回答（『とてもある』『ある』の合計）が得られた。これは、単に問題を解いて終わりにするのではなく、自分の考えを他者と共有し、比較・検討する活動が、生徒にとって納得感のある学びにつながっていることを示唆している。

(2) 対話と理解の相関

「友達と話し合うことで、自分の考えがはっきりしたり、深まったりしたか」という問い

についても、全学年で約95%の生徒が肯定的な回答（「よくあった」「ときどきあった」）をしている。自由記述においては、「自分一人では思いつかない考えを知ることができた（1年）」、「人に教えることで自分の理解も深まった（2年）」、「説明し合うことで自分では気付かないミスが見つかった（3年）」といった声が多く寄せられた。これらの結果は、前述した「対話的な学び」の定義である「他者の考えと比較し、自分の考えを広げたり深めたりする」という姿が、生徒の実感として定着しつつあることを裏付けている。



3 第1学年の実践

（1）実践のねらい

第1学年においては、生徒同士および教師と生徒の対話を重視し、既習内容を基に「新たな課題を見い出す」学習活動を取り入れた。これは、与えられた問題を解くだけでなく、条件を変えたり発展させたりする活動を通して、主体的に数学を探究する態度を育むことを目的としている。

（2）授業実践の具体例

ア 文字式の利用（条件変更による問いの生成）

「文字と式」の単元の利用では、まず「連続する3つの整数の和」を文字式で表す活動を行った。その後、「他にも文字式で表すことができる場合はあるだろうか」と投げかけることで、生徒の思考を広げるための対話を行った。その結果、生徒からは「連続する5つの整数の和」、「1つ飛ばしの3つの整数の和」、「奇数の和」など、様々な条件変更のアイデアが出された。発展的な課題であるため、途中で行き詰まる生徒も見られたが、その際は具体的な数値を代入して検証する活動を取り入れた。これにより、考えた式が成り立たないことに気づき、修正しようとする粘り強く取り組む姿が見られた。

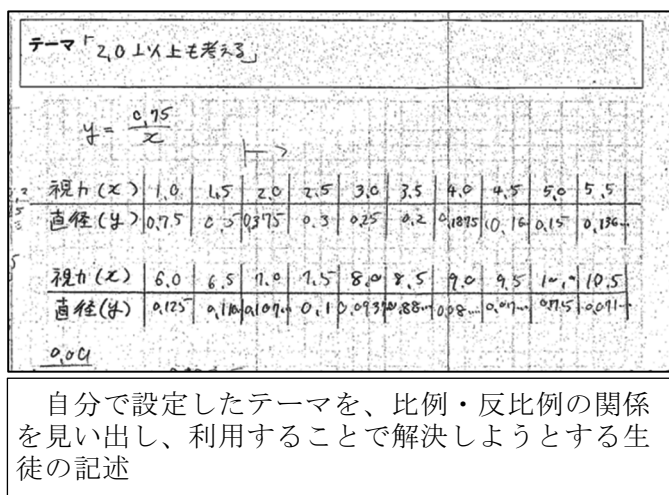
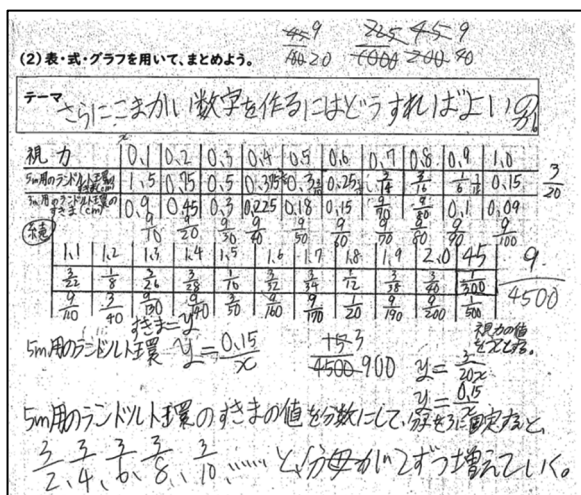
問5 n を整数として、2つの続いた整数は $n, n+1$ と表されます。
2つの続いた整数の和は、どんな数になりますか。

また、3つ続いた整数の和はどんな数になりますか。

イ 比例と反比例（身近な事象からの問い）

「比例と反比例」の学習では、視力検査で用いられる「ランドルト環」を題材とした。ランドルト環のすき間の幅や、目との距離に着目させ、生徒自身が課題を設定する授業を行った。「なぜ視力検査は5mで行われるのか?」「視力1.0のすき間はどうか決まっているのか?」といった素朴な疑問から対話が始まり、最終的に「視力 y 」と「ランドルト環の直径 x mm」の関係が $y = \frac{a}{x}$ という反比例の式で表せることを導き出した。日常の事象を数学の舞台に乗

せ、対話を通して解決する過程が生徒の意欲を高めたと考えられる。



(1) 成果と考察

単元終了後のアンケートにおいて、「先生との対話によって、問題の条件を変えて、新しい問題を作ったり考えたりする活動は、意欲の向上につながりましたか」という問いに対し、91.5%の生徒が肯定的に回答した。

ア 記述分析から見る成果

自由記述の分析からは、「自分とは異なる視点」への気付きや、「教えることによる学び」に関する記述が多く見られた。「自分とは違う人の考えを聞くことができたり、自分の分からないことを聞く事ができる。」「自分の意見を貫くのも良いが、他の学友の意見を聞き、間違いに気付いたりする。」など、自分の考えに固執せず、他者のアイデアを取り入れようとする姿勢は、本学年で重点目標である「新たな課題（問い）を見い出す」ための土台となっている。

イ 課題と対応

一見すると熱心な対話でも、「ランドルト環の形を変えてみてはどうか」など数学の本質から離れた話題を深めようとする場面があった。これに対しては、場面に応じて「その話し合いは数学の観点から見てどうか」と問いかけることが有効と考える。対話の内容を考えさせることで、次第に洗練されるよう支援したい。

4 第2学年の実践

(1) 実践のねらい

第2学年では、「分からなかった人として質問する」という活動を重点的に行った。対話的な学びにおいて、説明を聞く側が受動的であっては学びが深まらない。そこで、あえて「質問する」という役割を与えることで、能動的に思考を整理させるとともに、説明する側のアウトプットによる知識・技能の定着を図ることをねらいとした。

(2) 授業実践の具体例

ア 倍数判定法（役割分担による対話の活性化）

第2学年では、日頃からペア学習において「説明する側」と「質問する側」の役割を明確にした対話活動を取り入れている。じゃんけんで勝った生徒が「分からない人」役、負けた生徒が「説明する人」役を務めるというルールを設定し、質問役には、単に聞くだけでなく、

課題 3の倍数判定法-2

7の倍数判定法に存在を説明しよう

3けたの自然数 $\rightarrow 100a + 10b + c$
 $\times 10 \sim 2$ 倍をいれた数 $\times 10$ (10倍) $\rightarrow 10a + b - 2c = 7n$

$100a + 10b + c$
 $= \frac{(100a + 10b - 2c)}{7n \times 10} + 21c$
 $= 7 \times 10n + 7 \times 3c$
 $= 7(10n + 3c)$
整数

$100a \quad 10b$
 $- 30a \quad - 3b$
7の倍数

$10a + b - 2c = 7n$
 $\uparrow \times 3$
 $30a + 3b - 6c = 21n$
 $100a + 10b + c$
 $\rightarrow 30a + 3b - 6c \rightarrow 21n$
 $70a + 7b + 7c$
 $70a + 7b + 7c + 21n$
整数

左の考え方は、7の倍数を表す $10a + b - 2c = 7n$ を10倍することで式を整理している。この考え方について、「何で10倍したの？」と問う活動を行った。

右の考え方は、3けたの自然数を表す $100 + 10b + c$ の式を $70a$ と $7b$ を残すように式を変形して整理している。この考え方について、「どうして70と7を残そうとしたの？」と問う活動を行った。

「図形の証明」では、証明の説明を聞いた後に『説明がよく分からなかった人の気持ちになって聞いてみよう』と投げかけた。「分からない人として質問する」は、生徒にとって「本当に分からないと言う」ことへの心理的ハードルを下げる効果があると考えた。ワークシートには、友人の助言を受けて赤ペンで修正した部分や、説明するために書き加えた図のメモなどが残されており、対話(問いかけ)が思考の整理につながっている様子がうかがえた。

単元終了後のアンケートにおいて、「『質問すること』や『質問されること』を通して、説明を聞く時の集中力は高まりましたか」という問いに対し、99.2%の生徒が肯定的に回答した。クロス集計の結果、「質問活動によって理解が深まった」と回答した生徒群は、そうでない生徒群に比べ、授業全体の理解度も有意に高い傾向が見られた。

記述回答においても、「相手に説明してもらおうと、自分のわからなかったところが明確になった」「説明を聞いても理解できていないときは、友だちに聞くほうが分かりやすい」といった声が寄せられた。特に「教えることで自分の理解不足に気付いた」というメタ認知に関する記述も多く、説明役を経験させたことが、結果として双方の学びを深めることにつながったと言える。

否定的な意見として、「関係のない話につながってしまう」「間違っことを教えてしまう可能性がある」という懸念が挙げられた。「関係のない話」に対しては、本実践のように「分かっているにあえて質問する」という役割を与えることで、適度な緊張感を持たせ、活動の形骸化を防ぐことができた。一方で、「誤った説明」への懸念に対しては、教師の役割が重要となる。机間指導で誤りを見取り、それを全体で共有・修正することで、間違いを逆

に「学びの種」へと変える指導が有効であると考える。

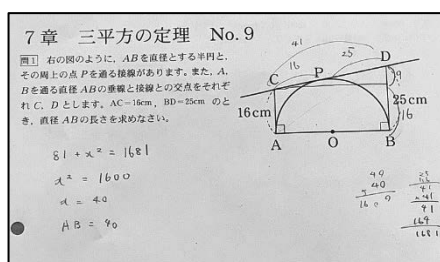
5 第3学年の実践

(1) 実践のねらい

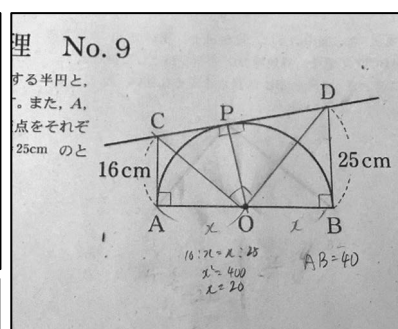
第3学年では、答えだけでなく「なぜそう考えたのか」という根拠を説明する活動を重視した。他者の考えと比較・検討することを通して、直感的な理解を論理的理解へと高め、概念を深く定着させることをねらいとした。

(2) 授業実践の具体例

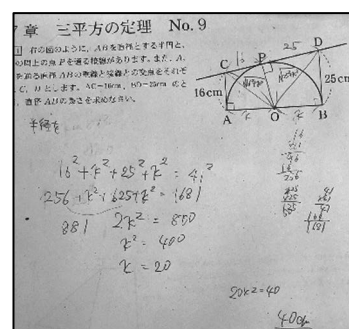
「2次方程式の解法」や「三平方の定理」の単元において、解法の選択理由や補助線の意図を言語化する活動を行った。例えば、2次方程式では「なぜ解の公式ではなく因数分解を選んだのか」を、三平方の定理では「なぜそこに補助線を引いたのか」をペアで説明し合わせた。これにより、生徒は「なんとなく」ではなく、式の形や図形的性質といった数学的な根拠に基づいて判断し、論理的に表現する力を高めることができた。



直径に平行な補助線を引き、直角三角形の斜辺を求めて解決する生徒の記述



中心と接点をむすぶ補助線を引き、相似比を利用して解決する生徒の記述



中央と同じ補助線を引き、三平方の定理を利用して解決する生徒の記述

(3) 成果と考察

アンケートにおいて、「応用問題などで話し合う活動は理解深化につながったか」という問いに対し、98.3%の生徒が肯定的に回答した。また、授業中の「補助線の引き方が違うと解き方も変わる」「同じ補助線で違う解き方がある」といったつぶやきは、対話を通して多様なアプローチに触れ、補助線と解法のつながりを実感した表れである。これらの結果から、対話は単なる答え合わせにとどまらず、それぞれの数学的な見方・考え方を広げる有効な手段となったことがうかがえる。

6 成果と課題

(1) 研究の成果

ア 対話による学習定着の実感

本研究の最大の成果は、全学年を通して9割以上の生徒が「対話活動は学習に効果がある」と実感したことにある。特に、第1学年では「条件を変えて新たな問いを見い出す活動」、第2学年では「分からない人として質問する活動」、第3学年では「根拠を説明する活動」と、発達段階に応じた重点目標を設定したことが効果的だったと考えられる。アンケートの記述分析においても、これらの活動はそれぞれ「問いを持つ」「問いを投げる」「問いに答える」という姿勢として表出しており、「問い」を軸とした対話が成立した時に、生徒の理

解が深まることが確認できた。

イ 「聞く力」と「メタ認知」の向上

第2学年の実践で見られた「質問活動による集中力の向上(99.2%)」は特筆すべき成果である。「どちらが説明する側になるか分からない」という適度な緊張感は、漫然と授業を受ける受動的な態度を、能動的な参加へと変容させることにつながった。また、「教えることで理解が深まった(2年)」「説明し合うことでミスが見つかった(3年)」という記述からは、対話が自身の理解度を客観視する(メタ認知を働かせる)役割を果たしたと考えられる。

(2) 課題と今後の展望

ア 個人が思考する活動と共有のバランス

アンケートの否定的な記述として、全学年を通じて「自分で考えずにすぐに答えを聞いてしまう」「他人に頼ることに慣れてしまう」といった、対話への「依存」を懸念する声が挙げられた。また、「自分でじっくり考えたいのに集中できない」という記述も見られ、対話がかえって個人の思考を阻害する側面も課題であると捉える。対話はあくまで自らの思考を深めるための手段であり、思考を代替するものではない。今後は、対話活動に入る前に「自力解決の時間(一人でじっくり考える時間)」を十分に確保することや、「答え」ではなく「考え方」を共有するというルール徹底が必要である。「分からない」と質問することは重要だが、それは思考を放棄することではない。「どこまで分かって、どこから分からないのか」を言語化させる指導を通して、自立した学習者を育てていきたい。

イ ICTの活用と時間の効率化

「対話に時間がかかり、演習時間が減る」という意見も見られた。対話は重要であるが、基礎的な技能の習得がおろそかになってはならない。次年度は、タブレット端末を活用して他者の考えを短時間で共有したり、個別の演習時間を確保したりするなど、ICTを効果的に組み合わせることで、対話の時間と個人の思考・演習時間のよりよいバランスを探究していきたい。

ウ 結びに

本研究では、学年ごとに「問い」の生成、共有、解決とそれぞれに重点目標を設定した。しかし、これらは、学年とともに切り替わるものではなく、積み重なっていくものである。今後は、この3つの要素を単元の特性や生徒の実態に合わせて、より良い組み合わせを模索しながら、数学的な見方・考え方を向上させていきたい。生徒が「分からなさ」を共有し、互いに問いかけ、納得解を紡ぎ出す対話の力は、予測困難な社会を生きる生徒にとって不可欠な資質である。今後も、生徒が「数学の面白さ」や「級友とともに考える喜び」を実感できる授業づくりを行っていきたい。

7 参考・引用文献

- ・文部科学省 学習指導要領(平成29年告示)解説 数学編(2017)
- ・栃木県総合教育センター「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善【理論編】(2018)
- ・栃木県総合教育センター「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善【実践編】(2019)
- ・宇都宮大学共同教育学部附属学校園連携研究プロジェクト研究概要集(2025)

和歌を通して自然をとらえる科学的思考力の育成 —「月の満ち欠けと見え方」の授業実践を通して—

理科 菅生崇夫 金田 譲 佐藤雄紀

第一章 序論

1. 研究の背景

近年の日本の理科教育では、「探究的な学習」の重視が明確に打ち出されている。生徒が自然の事物・現象に自ら関わり、気付きや疑問から課題を設定し、計画的に観察や実験を行い、その結果を分析・解釈する科学的探究の過程を通して資質・能力を育成することが求められている。平成 29 年告示の中学校学習指導要領では、知識の習得にとどまらず、「問いを基に科学的に考える学習」への転換を図り、自ら探究する姿勢を育む理科教育が中核に据えられている。

一方、グローバル化や情報技術の急速な進展により社会変化が加速するなかで、予測困難な時代を生き抜くためには、「生きる力」や「科学的リテラシー」に加え、より本質的な「自立した学習者 (self-directed learner)」としての資質が求められている。次期学習指導要領では、学習者が自ら目標を定め、学びの方法や手段を選択し、自己省察・自己調整を通して学び続ける力の育成が重視されており、これは現行の「主体的・対話的で深い学び」を一層発展させた概念と位置づけられる。

さらに、学びの最終目的を「well-being (より良く生きる)」に位置付ける方向性が明確になっている。知識・技能の獲得だけでなく、幸福感や社会的つながり、心身の健康を重視した教育への転換が進み、OECD の「Learning Compass 2030」が示すように、自己や他者、環境との関係を意識した学習観が理科教育においても重要視されつつある。

学習者像を支える中核的な要素として、「探究と協働 (inquiry and collaboration)」が挙げられる。次期学習指導要領では、デジタル学習基盤を活用しつつ、教科の枠を超えて生徒が課題を見だし、他者との対話を通して解決策を探る学びが重視されている。理科においては、観察・実験の過程をチームで設計・実践し、データ共有や分析を行うことで、科学的思考力に加えて表現力・倫理観・協働的態度を育むことが求められている。

探究的・協働的な学びを推進するうえで、STEAM 教育の理念は重要な基盤となる。科学 (Science)・技術 (Technology)・工学 (Engineering)・芸術 (Arts)・数学 (Mathematics) を横断し、文化的・社会的文脈のもとで自然を多面的に理解する力を育成することが重視されている。本実践では、「和歌」の文化的素材を活用して自然現象や心情表現を読み取り、その背後にある天体の動きや季節変化を科学的に検証する授業は、理科教育における探究的な学びの新たな可能性を切り拓く実践となるように計画をした。

次期学習指導要領が目指す理科教育は、「自立した学習者」「well-being」「探究と協働」という三位一体の理念を基盤に、科学的探究と自己形成・社会形成の循環を支える新たな学

びのデザインへと移行しつつある。本研究は、その具体化の一つとして、和歌を入口とした天体学習の授業モデルを提案するものである。

2. 現状の課題

近年、STEAM 教育の理念が国内外で注目され、科学的思考力と文化的・社会的文脈を結び付ける学びの必要性が強調されている。理科教育においても、自然現象を多面的に捉えるための新たなアプローチが求められているが、一方で理科の授業では科学的思考力の明確化が求められるため、文学的・文化的な感性を扱うことに難しさがある。科学的な説明や因果関係の把握を重視する学習と、情緒的な表現や象徴的な理解を重んじる文学的鑑賞とは性質が異なるため、両者の教科横断的なアプローチは容易ではない。

その結果、理科では知識偏重になりやすく、自然の美しさや文化的意味への感受性が軽視される傾向がある。また、いわゆる理科離れの背景には、「物理的・数式的な理解だけでは感動が得にくい」といった生徒の心理的要因も指摘されている。

したがって、「科学的思考力」「文化的な感性」を両立させる教育的アプローチを開発し、生徒が自然を「理解する」と同時に「味わい、意味づける」学びを構成することは、現代の理科教育における重要な課題である。

3. 研究の目的

本研究は、和歌を入口として自然現象、とりわけ天体の変化（例：月の満ち欠け）を科学的にとらえる活動を通して、生徒が自然を多面的かつ主体的に理解する姿勢を育むことを目的とする。和歌には、古代の人々が自然観察を通じて得た季節や天体の変化の知恵が凝縮されている。これらを理科授業に導入することで、生徒は詩的表現を科学的データと照合しながら、表象（イメージ）と事実（現象）を往還しながら考察することができるようになる。この過程こそが、「理科における科学的な探究」と「文化的な感性に基づく理解」を教科横断する学びの実像である。

すなわち、本研究は、教科間の接点に新しいアプローチの方向性を示し、自然科学と人文科学の教科横断的なアプローチとなる授業実践を通して、理科教育の質的転換に寄与することを目指す。

第二章 理論的枠組み

1. 教育課程・学習指導要領における位置づけ

現行の学習指導要領では、各教科を通じて育成を目指す資質・能力として「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つが示されている。中学校理科では特に「自然の事物・現象を科学的に探究する学習の重視」が強調され、観察・実験を中心とした探究的な学びを通して、自然を多面的にとらえる力を養うことが求められている（文部科学省、2017）。具体的には、事象を系統性・因果性・モデル化の観点から捉

え、自然の中の規則性や関連性を見出すことが目標である。

一方、国語科では「言語活動を通じた資質・能力の育成」が柱に据えられ、文章や言葉の表現を的確に受け止め、その意味や背景を論理的に考察することが求められている。「表現の受け止めと意味解釈」という観点は、文学的表現や比喻を通じて他者の感じ方や世界観を理解し、自らの言葉で再構成する活動とも結びつく。

したがって、理科における現象理解と、国語における表現理解の双方を教科横断的なアプローチする授業は、生徒にとって多面的な思考を発揮する場となりうる。とりわけ天体単元において、和歌に描かれた夜空の情景を科学的に検証する学習は、指導要領が目指す教科横断的な学びの具体的な一形態と位置付けられると思われる。

2. 先行研究の整理

① STEAM 教育や教科間連携の理論

STEAM 教育の理念は、科学的な探究に芸術的感性や創造的表現を結び付けることで、知識の統合的活用を促す点にある。特に A (Arts) の領域は、学習者が「感性を通して科学を再構成する」契機を生み出すとされる (Yakman, 2010)。国内の研究でも、理科と国語、美術などの連携を図ることが、探究活動のモチベーションを高め、現象の意味づけを豊かにすることが報告されている。

② 天文分野における観察・モデル実験の効果

天文分野では、月の満ち欠けや惑星の見え方などの現象について、観察と模型を用いた体験的学習が有効であると多くの研究で示されている (内ノ倉, 2016 ; 稲田ら, 2014)。地動説的視点の理解や光と影の関係の把握には、身体感覚を伴う空間的思考の育成が不可欠であり、模型実験によって理解が深まる。また、観察結果を言語化・表現する活動を組み合わせることで、科学的概念の定着と表現力の相互強化が認められている。

③ 文学教材を通じた科学的思考力の育成事例

国語科教育では、生徒が自らの考えを形成し、根拠を明確にしながら思考を組み立てる学習過程の重要性が指摘されている。とりわけ、文章理解における思考の可視化や構造化が、論理的に読む力の育成につながるという知見が示されている (原田ら, 2018)。この視点は、文学教材を感覚的に味わうだけでなく、表現の構造や意味形成の仕組みに着目して読み解く指導に理論的裏づけを与える。

3. 理論的示唆

和歌や詩歌に見られる自然描写は、情緒的表現として捉えるだけでなく、表現者が観察した自然の特徴や現象をもとに構成されたテキストとして扱うことができる。生徒が、語句や表現の働きを根拠として読み解き、「なぜそのように表されたのか」を説明しようとする過程は、思考の筋道を明確化しながら読む力を育むことにつながる。

さらに、自然描写の背後にある季節・光・天体運動などの現象を推論しながら作品を読み

解く活動は、国語科における論理的読解と、理科で求められる観察・推論の態度とが接続する学習となり得る。文学的表現を手がかりに、表現の根拠や背景を考察することは、言語による思考の深化と科学的探究心の両方を育む可能性を持つ。

以上の整理から、本研究で扱う「和歌と天体の教科横断的な授業」は、学習指導要領の理念に即した探究的・横断的学びの具体化である。理科における現象理解と、国語における表現理解を接続させることで、生徒は自然現象を「説明する」だけでなく「感じ取り、解釈する」立体的な理解へと至ることが期待される。

第三章 授業計画の概要

1. 単元構成の全体像と目標

本実践は、中学校3年理科「月の満ち欠けと見え方」において、和歌を思考の入口として用い、生徒が思い描いた情景が自然現象として成立するかどうかを、理科の視点から検証していくことを目的とした学習である。和歌そのものの文学的解釈を深めることを目的とするのではなく、和歌が喚起した情景を科学的な条件へと置き換え、妥当性を検討する活動を通して、自然事象を多面的に捉える見方・考え方の育成を目指している。

本単元は全8時間構成とし、本時は第7時に位置付けている。第7時では、以下の活動を行う。

- 和歌から情景をイメージする活動
- 理科の視点で条件を整理する活動
- ヒントカードを用いて科学的な条件の照合を行う活動

続く第8時では、第7時の検証結果をもとに、班ごとの考察を共有・比較するディスカッション活動を行い、説明の妥当性を高める構成としている。

2. 8時間構成の概要

第1～4時

太陽・月の動きや位置関係の理解を中心に展開する。月の満ち欠けの観察や、発泡スチロール球を用いた地球・月・太陽の位置関係のモデル実験を通して、変化の規則性を理解する。

第5～6時

月と金星の動きや見え方の違いを扱い、空間的・時間的な見方を深める。実際の月の形、方角、時刻について資料やアプリを活用して調べ、空間認識力を養う。

第7時（和歌を用いた探究）本時

和歌を導入し、それまでに得た科学的な知見をもとに和歌の表現を科学的な視点から再構成する。生徒が和歌の描く情景をスケッチし、観察や資料によって検証・考察を加えることで、科学的な探究と文化的な理解が交錯する学びの場を創出する。

第8時（本実践の次の段階：ディスカッション）【実践後の発展】

第7時までの学びを踏まえ、生徒が和歌の解釈や天体现象についての自分の考えを相手に

伝え合うディスカッションを行う。自他の考えを比較・検討しながら、より妥当な説明や新たな問いを見いだすことを目的とする。

3. 本時の目標

- ・和歌の情景表現を、単なる感性的鑑賞にとどめず、科学的な視点を活用して論理的に再構成すること。
- ・次時に行うディスカッションに向けて、自分の解釈や考えを根拠をもって説明すること。

4. 本時の展開

詳細については、【別紙】を参照されたい。以下、概要のみを示す。

①導入

和歌を提示し、生徒は情景をスケッチや言葉で自由に表現する。ここでは、和歌の解釈ではなく、生徒が思い描いた夜空のイメージを可視化することを目的とする。

②科学的な条件の抽出

和歌の表現を、「月の形」、「月の方角」、「見える時刻」、「季節」、「雲量や種類」といった科学的な条件に置き換えて整理する。

雲については中学校2年で学習した層積雲などの既習事項を活用する。

③ヒントカードによる検証

配付されたヒントカード（いつ・どの時間・どの方角に・どんな月が見えるかを整理した資料）を用いて、生徒は自分たちの条件が実際に成立するかどうかを照合する。

④班での話し合い・結論の整理

条件がすべて成立するかどうか、また和歌の情景を描いたスケッチが現実の夜空に見られるのか、実際には見られないのかを、根拠とともにまとめる。

いつ・どの時間・どの方角に・どんな月が見えるか

月の形	主に見える時間帯	南中時刻	主な方角	光る側
新月	見えない	正午	太陽とほぼ同じ	なし
三日月	夕方～夜	16時	南西→西	右
上弦	夕方～深夜	18時	南→西	右
十二夜～満月	夕方～明け方	0時	東→南→西	両側（丸）
下弦前	夜～午前	3～6時	東→南	左寄りで欠け
下弦	深夜～昼前	6時	東→南→西	左
有明の月	深夜～朝	8～9時	東→南東	左細い

第四章 授業実践の具体

本時（第7時）で行う和歌と天体の照合・科学的再構成は、次時のディスカッションにおける「自分の考えを語るための準備段階」として位置付けられる。

本時では「考えをつくる」ことに重点を置き、次時では「考えを伝え、広げ、深める」ことをねらいとする構成とすることで、探究→表現→対話→再構成という学習の循環を形成する。

1. 導入：和歌の視覚化とイメージ共有

授業の最初に、和歌を黒板や電子黒板に大きく提示し、生徒に詩の世界をイメージさせる。例えば「天の海に 雲の波立ち…」のような情景描写に注目させ、自分なりの自然のイメージをスケッチで表現させる。ここでは、感性的な捉え方を尊重し、生徒それぞれの感じた情景を共有することで授業への興味と意欲を引き出す。

2. 展開：科学的根拠の具体化（時刻・方角・天候）

次に、和歌の情景が実際の天体现象とどう関係するかを具体的に探究する段階に入る。例えば和歌が詠まれた季節や時間帯、月の形や位置、方角、天候条件などを既有知識や iPad、ヒントカードを使い、和歌の比喩的表現を科学的な事実へと置き換えていく。教師は生徒が科学的に根拠づけられるよう、机間巡視しながら丁寧に質問を重ねることで思考を深めさせる。

3. まとめ：比喩と観察事実の関係整理

授業のまとめでは、和歌に使われている比喩表現と観察された天体现象との対応関係を整理する。この過程で、生徒は文学的表現への理解と科学的思考力を重ね合わせ、双方を繋げる視点を獲得する。教師は生徒の作成したロイロノート上の画面を共有して、イメージと事実が結びついていることを視覚的に示すことが効果的である。

4. 生徒の発言・活動の事例

本時では、和歌に描かれた情景をもとに、生徒が主体的に条件を整理し、科学的に検証しながら結論に至る姿が多く見られた。導入場面では、「天の海」「月の船」「星の林」といった表現から受け取る印象をもとに、「夜の海に月が浮かんでいるように見える感じがする」「星がたくさん集まって光っているイメージがある」など、和歌の情景を自由に言葉やスケッチで表現する姿が見られた。ここでは、同じ和歌であっても、生徒一人一人の感じ方が異なることが自然に共有され、次の科学的検討への意欲につながっていた。

次に、理科の視点で条件を整理する段階では、「月の方角は南西くらいではないか」「三日月なら夕方に西の空に見えるはず」「星がたくさん見えるなら、月はあまり明るくない方がよい」など、月の形・方角・時間帯・明るさといった要素に着目した発言が多く見られた。また、「雲が波のように見えるなら、厚い雲というより、少し薄い雲ではないか」といった、雲の状態に目を向けた意見も出され、中学2年生で学習した雲の種類との関連付けも自発的に行われていた。

その後、ヒントカードを用いた検証の場面では、「三日月は 16 時ごろ南西から西に見える」「上弦の月は夕方から夜にかけて南西から西に見える」など、カードの情報と自分たちの予想を照合しながら議論する様子が見られた。「もし三日月だとすると、星が林のように見えるほど暗くならないのではないか」「上弦の月なら月明かりが強すぎて星があまり見え

ないのではないか」といったように、条件同士の矛盾に気付き、再検討する姿も確認された。

最終的に班での結論をまとめる段階では、「条件をすべて満たすのは難しいので、和歌から表現されたイラストは実際の夜空をもとにしながらも、想像が加えられているのではないか」「条件がかなり限定されるが、秋の夕方であれば近い情景は見えるかもしれない」など、単純な「正解・不正解」ではなく、根拠をもとにした多様な結論が導き出されていた。また、「最初はきれいな情景だと思ったけれど、理科で考えると条件が細かく決まってくるのが面白かった」「和歌を理科で考えるのは不思議だったが、理由を考えると納得できた」といった振り返りも見られ、感性と科学的思考力の往還が確かに生じていることが伺えた。

また、次の図1～3では、3名の生徒の特徴的な記述についてそれぞれを紹介したい。

①情景の自由なイメージ

図1のワークシートに見られるように、和歌から想起した夜空の情景をスケッチや言葉で自由に表現した。この生徒は、夜空を「海」のように捉え、月を細い舟のように描き、星が多く散らばっている様子を表現している。この段階では、月の形や星の多さなどを感覚的に捉えながらも、「月は細い気がする」「星がたくさんある」など、すでに自然現象に着目した素朴な視点が見られた。

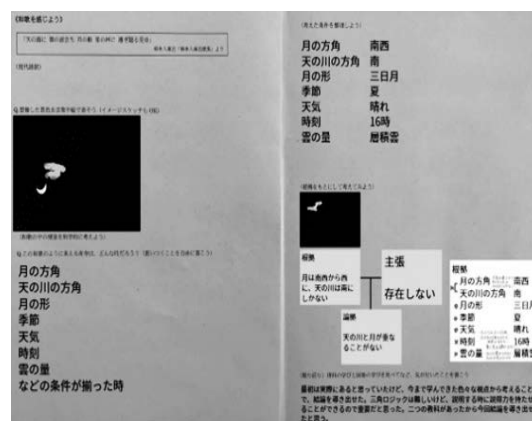


図1

②科学的な条件の整理

次に図2では、和歌の情景が実際に見えるための条件について、月の形、月の方位、時刻、季節、雲の状態といった観点から整理が行われている。この生徒は、「月の方位は南西」「月の形は三日月」「時刻は夕方」「天気は晴れ」など、複数の条件を同時に意識しながら、和歌の情景を現実の自然条件に結び付けて考えようとしていた。また、「星が多く見えるためには空が暗くなければならない」といった、明るさと星の見え方の関係にも着目した記述が見られた。

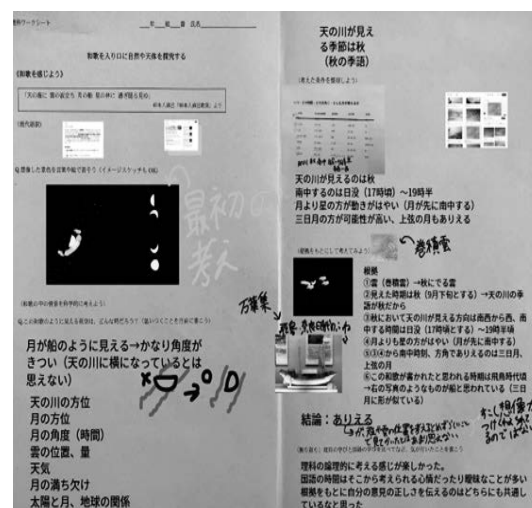


図2

③ヒントカードを用いて検証する段階

図3では、配付された「ヒントカード（いつ・どの時間・どの方角に・どんな月が見えるか）」の情報を用いて、和歌の情景が現実として成立するかどうかの検証が行われている。この生徒は、「三日月は16時ごろ南西に見える」「三日月は月明かりが弱いので星が比較的に見えやすい」といったヒントカードの記載を根拠に、和歌の情景が成立する可能性について検討している。一方で、「雲が多い」と星は隠れてしまう」「条件をすべて満たすのは難しいかもしれない」など、複数条件の両立の難しさにも気づき、慎重に結論を導こうとしている様子が見られた。

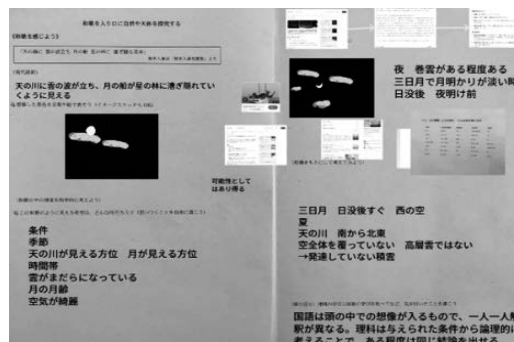


図3

5. ICT 活用の工夫

本授業では iPad を使い、生徒一人ひとりが自分の考えを整理し、可視化して表現するためのツールとして ICT を活用した。和歌から読み取った情景や、そこから導いた天体の条件（方角・月の形・時刻・季節など）を、図や言葉を用いてスライドにまとめる活動を行ったことで、生徒は自分の思考過程を視覚的に整理しながら説明を構成することができた。スライド作成にあたっては、国語科で学習した 三角ロジック（主張—根拠—具体例）の考え方を取り入れ、和歌の解釈と天体現象の説明を、根拠に基づいて論理的に組み立てることを意識させた。また、美術科で培った構図や配色の工夫も生かし、「相手に伝わる説明資料」を意識した表現活動につなげた。

さらに、第8時のディスカッションでは、作成したスライドを大型モニターに投影し、各班の説明を比較・検討しながら意見交流を行った。教師は、主張と根拠の対応関係に着目させる問いかけを行い、説明の妥当性や表現の工夫について全体で検討できるよう支援した。これにより ICT は、単なる作業の道具ではなく、思考の可視化・共有・相互検証を支える中核的な学習ツールとして機能した。

6. 評価と成果

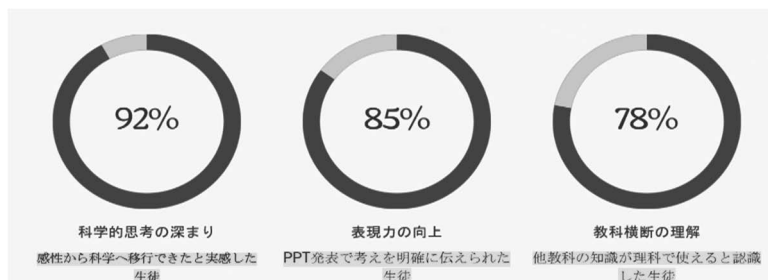
本実践を通して、生徒の思考力については、自然現象の因果関係を自分の言葉で説明しようとする場面が増え、論理的につなげて考えようとする姿が見られた。また、和歌の比喩表現を科学的な条件と結びつけて説明する活動を通して、言語表現の幅が広がり、説明の仕方に工夫が見られるようになった。

さらに、本時の後には、今回の学びを踏まえて自分の考えを相手に伝え合うディスカッションの時間を別に設定した。そこでは、和歌の解釈や月の見え方に対する自分なりの見方を言語化し、相手の考えとの共通点や相違点に気づきながら、互いの理解を深めていくことをねらいとした。こうした一連のプロセスを経ることで、自分の考えを根拠とともに表現し、

他者の見方を尊重しながら受け止めようとする姿勢が徐々に育ちつつあると考えられる。

第五章 結果

本実践（第7時：和歌を用いた探究）および次時に実施したディスカッションを通して、生徒の学びに関して以下の三点で顕著な成果が確認された。これらは、授業後に実施したアンケート結果および授業中の生徒の発言・ワークシートの記述をもとに整理したものである。



第一に、科学的思考力の深まりである。アンケートの結果、「感性から科学的な見方へ移行できたと実感した」と回答した生徒は 92% に達した。和歌を読み取り情景をスケッチする活動から、月の形・方角・時刻・季節・天候といった科学的な条件を抽出し、仮説を立てて検証する過程を通して、生徒は「感じたこと」を「説明できること」へと転換する経験を積んだ。とくに、「月の船」「雲の波立ち」といった比喻表現を、満ち欠けや月の高度、天の川の位置と結び付けて説明しようとする姿から、感性と論理を往還させる思考の形成が確認された。

第二に、表現力の向上である。「スライドの発表を通して、自分の考えを明確に伝えられた」と回答した生徒は 85% にのぼった。生徒は三角ロジックを用いて「主張—根拠—具体例」の構造で説明を組み立て、図や配色など美術・技術科で身に付けた技能を生かしながら、自らの考えを視覚的に表現した。さらに、次時のディスカッションでは、その発表内容を基に互いの考えを比較・検討することで、説明の妥当性を再検証し、より筋道だった説明へと修正する姿が見られた。

第三に、教科横断的理解の進展である。「他教科で学んだことが理科で使えると実感した」と回答した生徒は 78% であった。和歌の読解（国語）、スケッチや構図・配色（美術）、スライドによる可視化（技術・情報）、そして天体の見え方の説明（理科）が一体となった学習構造により、生徒は知識を教科ごとに分断して捉えるのではなく、「使える知」として教科横断的なアプローチとして活用する経験を得た。

また、第8時に設定したディスカッションでは、第1時に構築した仮説や説明を相互に交換し、「どの説明がより科学的に妥当か」「和歌の表現としてより整合があるのはどれか」といった観点から再検討が行われた。その結果、生徒は自分の考えを相対化しながら、説明の妥当性を高めていく姿を示した。これは、探究→表現→対話→再構成という学習の循環が成

立したことを示している。

以上の結果から、本実践は、生徒に感性と論理を往還させる探究的な学びを成立させるとともに、科学的思考力や表現力、教科横断的な学習の有用性への理解をバランスよく育成する授業モデルとして有効に機能したことが示唆された。

第六章 考察

1. 教科横断的な学びとディスカッションを組み合わせた効果

本研究の実践およびその後に設定したディスカッションを通して、教科横断的な学びには大きく三つの効果が確認された。

第一に、科学的な探究に対する学習意欲の持続的な向上である。和歌という文化素材を入口として天体現象にアプローチすることで、従来「理科は難しい」と感じていた生徒も学習内容に親しみをもちやすくなり、観察・実験・考察へと主体的に取り組む姿が多く見られた。さらに、実践の次時にディスカッションを設定したことで、「自分の考えを誰かに伝える」という目的意識が生まれ、本時の探究活動にも一層の意欲をもって取り組むようになった。このように、探究→表現→対話という学習の循環が、内発的動機づけの維持・向上に寄与したと考えられる。

第二に、表現力と論理的思考力の一体的な伸長である。和歌の比喻表現を科学的な条件と結びつけて説明する活動により、生徒は文化的な感性に基づく理解を言語化し、根拠を示して説明する経験を積むことができた。加えて、ディスカッションを通して他者に自分の考えを伝え、他者の見方と比較検討することで、説明の妥当性を再検討したり、新たな視点を取り入れたりする姿が見られた。これは、単なる発表にとどまらない、対話を通じた思考の再構成が起こっていることを示している。

第三に、感性と科学的思考力の教科横断的なアプローチの深化である。本実践では、和歌の情景を感覚的に味わう段階から、観察・モデル実験によって科学的に検証する段階へ、さらにディスカッションによって解釈を相対化・深化させる段階へと学習を発展させた。この構造により、生徒は自然現象を「感じる」「説明する」「語り合う」という多層的な関わり方で捉えることができ、自然を多面的に理解する態度の形成につながったと考えられる。

2. ディスカッションを含めた学習過程における課題

一方で、ディスカッションを含めた学習過程には、いくつかの課題も明らかになった。

第一に、班ごとの思考の偏りの問題である。文学的・感性的な読み取りを重視しすぎる班と、科学的な条件のみに固執する班とに分かれ、ディスカッションにおいても議論の観点にばらつきが生じた。これは、異なる視点を統合するための教師のファシリテーションや問いかけのあり方に、さらなる工夫が必要であることを示している。

第二に、ディスカッションにおける発言の質と量の差である。自分の考えを積極的に発言できる生徒がいる一方で、考えはもっていても言語化や発言に困難を感じる生徒も見られ

た。探究の成果を「話す力」として表出させるには、思考の整理を支援するワークシートや、発言の型（フレーム）の提示など、段階的な支援が不可欠である。

第三に、評価の個別化の困難さである。探究活動からディスカッションに至るまでの学びは多様であり、単一のテストや観点別評価だけでは、生徒一人ひとりの成長過程を十分に捉えきれない。特に、ディスカッションにおける思考の深まりや態度の変容を、どのように評価に反映させるかは今後の検討課題である。

3. ディスカッションを生かした授業改善への示唆

以上の成果と課題を踏まえ、本実践をより発展させるために、以下の改善点が示唆される。

第一に、詩的表現から理科学的な問いを立て、ディスカッションにつなげる支援の体系化である。「なぜこの表現が用いられているのか」「この情景はどのような天体条件で成立するのか」といった問いを段階的に設定し、本時での探究がそのまま次時のディスカッションの論点になるように、学習の接続をより意識した指導設計が求められる。

第二に、ディスカッションの質を高めるための指導技術の充実である。意見の根拠を求める質問、共通点や相違点を整理する問い返し、少数意見を価値づけるフィードバックなど、教師による対話の調整が、思考の深化に大きく影響する。ディスカッションを「意見交換」で終わらせず、「科学的により妥当な説明へ近づく対話」として機能させることが重要である。

第三に、評価方法の再構築である。ポートフォリオ評価やルーブリックを活用し、和歌の解釈、観察・実験、説明、ディスカッションに至るまでの思考過程と表現の変容を多面的に捉える評価体系の構築が必要である。自己評価や相互評価を取り入れることで、生徒自身が学びの成長を自覚できる仕組みも有効である。

第七章 結論

本授業は、和歌という日本の伝統的な文化的素材を理科学習の「思考の入口」として活用し、自然現象を象徴的にとらえる力を育成する実践である。これにより、生徒は単なる事実の理解にとどまらず、科学的な探究と文化的な感性を教科横断的に育む可能性を有することが示された。つまり、理科学的な観察・モデル実験による現象の因果関係を理解することと、和歌の詩的表現に秘められた人間の自然観や感情の表出を両立させることに成功し、多角的な思考力の育成につながった。

この実践は、教科横断的学習の一例として、今後の STEAM 教育の具体的モデルとして発展可能である。和歌のような文化的表現を理科の観察や考察に融合させることで、生徒の興味関心を広げ、知識間の教科横断的なアプローチを促進できる。さらには、他の天体单元（例えば星座の動きや太陽の運行）への応用も期待される。たとえば、星座にまつわる神話や伝承を通じて天体観察への興味を高め、その観察結果を科学的に検証する学びの設計は、多様な思考力を育てる効果的なアプローチとなろう。

さらに、デジタルツールの活用やグループワークの強化など、学習環境の工夫を加えることで、主体的で協働的な学習態度をさらに強化できるだろう。教員間の連携を深め、国語・理科・情報などの教科の壁を越えた学びのプログラムづくりが教育現場で期待される。これにより、生徒は単一教科の枠を超えて多面的に問題を捉え、社会の変化に柔軟に対応する力を育むことが可能になる。

このように本授業の意義と今後の展望は、教育課程の多様化・高度化の中で重要な指針となり、持続可能な学びの開発に寄与すると言えるだろう。

参考文献・引用文献一覧

1. 文部科学省（2017）. 中学校学習指導要領解説 理科編. 文部科学省.
2. Yakman, G. (2010). STEAM education: An overview of creating a model of integrative education.
3. 内ノ倉真吾：「アメリカ中等科学教科書におけるモデルの開発・利用に関する内容構成の特質－ホルト科学教科書と日本の理科教科書との比較に基づいて－」『教材学研究』27, p.119, 2016.
4. 稲田結美・齋藤恵・内ノ倉真吾・小野瀬倫也：「モデルに関連する能力の育成から考える理科カリキュラム－『霧の発生』のモデル実験に対する大学生の認識調査－」『日本理科教育学会全国大会発表論文集』64, p.85, 2014.
5. 原田義則・上原孝夫・永野佑樹（2018）「国語科授業における論理的思考力の育成－協働的学習の視点から－」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第27巻, 277-286.
6. 文部科学省（2021）. 質の高い探究的な学びの実現に向けた指針.
<https://www.mext.go.jp/content/000360892.pdf>
7. 堺 雄輝・竹田 大樹（2024）「中学校国語科と理科における融合カリキュラムの授業設計に関する研究－『春のニュースを作ろう』を題材とした言語活動の実践－」『教育実践学研究』第27号, 13-28.

【別紙】

学習活動	時間
1. 前時までの振り返りをする。	3 分
2. 本時のめあてを確認する。	2 分
和歌の情景をもとに、夜空の天体と月の見え方について多面的に考え、科学的事実を根拠として現実で観察できるか検討する。	
3. 和歌を提示し、感じたことや想像した景色をスケッチや言葉で表現する。 「天の海に 雲の波立ち 月の船 星の林に 漕ぎ隠る見ゆ」	12 分
4. グループで「詩の中の情景は現実の空や天体のどのような状態・条件のときに実際に見えるだろうか」について検討し、話し合う。 ＜予想される生徒の意見＞ ・ 月が舟のように見えるのはどんな現象か？ ・ 雲が波のように見えるのは？ ・ 星が林のように見えると感じる夜の条件は？	5 分
5. 観察記録や過去の天体現象のデータを参考にしながら、科学的根拠に基づいた「現実的な空の様子」を具体的にイメージを確かめる。	5 分
	
6. この和歌は作者の想像なのか？それとも現実かを班でまとめ、発表する。 ・ 班で検討する。 ・ 全体で共有する。	18 分
7. まとめを行う。 ・ 「和歌の表現はどのように現実の天体を捉えているのか」「単なる比喻なのか、実際に見えることもあるのか」について自己の考えを振り返り、記述する。	7 分

評価	指導上の留意点
おおむね満足 和歌の情景表現から理科的な視点で考え始め、多角的な見方を意識した意見を述べながら、グループ討議やワークシートで、詩的表現と科学的事実の違いや共通点に気づくことができる。 十分満足 科学的視点から現実的な観察やデータを根拠に検討し、自分なりの考察を深めて発表でき、和歌の情緒的側面と理科的知見を融合し、多面的に自分の解釈を表現できる。	・前時に学んだ内容の要点を簡潔に確認する。 ・教師が一方的に説明するのではなく、生徒自身が言葉で振り返る時間を設ける。 ・振り返りは長くなりすぎないようにする。 ・生徒が自分の言葉で理解できる表現に言い換える。 ・自由な発想を尊重し、受け止める姿勢を大切にする。 ・想像した景色の中に、星・月・雲などの自然現象を意識できるよう促す。 ・「和歌の中の月は、どんな時刻の月かな?」「この星の並びは実際にありそう?」など、自然観察への関心につなげる。 ・和歌と科学をつなぐ視点を提示し、「どの季節?」「時間帯は?」「天候は?」など、理科的な視点から考える手がかりを与える。 ・話し合いが脱線して文学的解釈だけに偏らないよう、理科的視点へ戻す。 ・条件を具体化させる発問を工夫する。 「どの季節・時刻・方角で見えるのか?」 「月の形や位置はどう変わるか?」 「天候や大気の状態は?」 → 生徒が科学的にイメージできるように、条件を具体的に絞らせる。 ・根拠を明確にさせ、「可能/不可能」の結論だけでなく、観察記録やデータ、星図など、科学的根拠を必ず添えるよう指導する。 ・論理の筋道を意識させる。 ・多様な考えを認める雰囲気作りを心がける。 ・まとめは生徒自身の言葉で表現させる。 ・天の海は天の川、雲を層積雲、月の船は上弦の月に、近くの星たちを林に、それぞれ自然現象を身近な風景を比喻で表現している。 ・天の川がよく見える時刻は21～23時。21～23時に上弦の月は西から南西に見える。雲が層積雲だとすると、秋から冬に発生据えることが多く、夏に発生する可能性が低い。月の光により、星の明るさが消されてしまうので、可能性が低い。

生活や社会の中の音や音楽の働き・音楽文化についての理解を深める授業実践 ～音や音楽と自分との関わりを築いていくために～

音楽科 藤沼 明里

I はじめに

現行の学習指導要領では、「音や音楽と自分との関わりを築いていけるよう、生活や社会の中の音や音楽の働き、音楽文化についての理解を深める学習の充実」が求められている。また、次期学習指導要領に向けて教育課程部会芸術ワーキンググループによる検討においても「芸術系教科の学びの意味や、生活や社会とのつながりに対する更なる明確化が必要」という方向性が示されている。

現代社会では、SNS や動画サイト等でいつでも気軽に世界中の多様な音楽に触れることが可能となり、生活の中で音や音楽と自分との関わりを感じる機会は多くなっている。その一方で、生徒が生活している地域や社会、時代から離れている音や音楽、音楽文化については、興味関心を抱きにくく、自分との関わりについて考える機会が少なく感じる。

本稿では、上記の課題に向き合い、鑑賞領域における「我が国や郷土の伝統音楽及び諸外国の様々な音楽」に着目しつつ、生活や社会における音楽や役割について考えながら、自分なりの価値を見出す授業の実践について紹介していきたい。

II 授業実践

題材名 : 竹でめぐる世界の楽器～生活や社会に根ざす竹楽器を PR しよう～
(第1学年 鑑賞)

授業概要 : 9種類の竹でできた楽器から PR したい楽器を1つ選択する。選択した楽器（音や音楽）の特徴を音楽の見方・考え方をヒントに見つけるとともに、それらが生活や社会・文化とどのようにつながっているのか『文化の窓』（※）をもとに調べ、自分との関わりを考えながら PR する。

ねらい : 生徒一人一人の興味・関心をベースに、生徒が楽器を選び、多様な音楽に触れながら、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力の育成を目指す。



学習の流れ・手立て：

- ①分布図を生徒に見せ、何の分布図か予想させる。
- ②竹の分布図であるということが分かったうえで、竹の性質や特徴について考え、身の回りにある竹製品などを挙げさせる。
- ③身近にある楽器で竹でできているものを考えさせ、どんな特徴があるか考える。
例) 篠笛…実際に吹くことができる生徒に演奏してもらい、音の特徴や竹のどのような性質を生かして作られているか考える。
- ④9つの竹でできた楽器を紹介し、ワークシート（各楽器の動画付き）を配付する。
 - ・四つ竹（日本）　・快板（中国）　・尺八（日本）　・ケーナ（南米）
 - ・バリンビン（フィリピン）　・ムックリ（日本）　・ジェゴグ（インドネシア）
 - ・アンクルン（インドネシア）　・トガトン（フィリピン）
- ⑤個別で動画を鑑賞したり、楽器を体験したりすることを通して、音や音楽に親しみ、興味のある楽器を選択させる。
- ⑥選択した楽器の音や音楽の特徴について、音色・リズム・旋律・音の重なりを中心に気が付いたことを記述させ、音を介して意見交換させる。
- ⑦生活や社会・文化との関係について、文化の窓（※）（ことば/物語/演劇/動き・舞踊/歴史/自然/宗教/造形・美術）から1つ以上関係するものを予想し、調べる。
- ⑧今までの学習を生かして、楽器の販売員になったと仮定して、楽器のPR文を以下の条件をもとに考える。
 - 【条件1】ワークシート①～③の内容を入れる
 - 【条件2】その楽器(音や音楽)のよさや美しさなどの魅力にふれる
 - 【条件3】普段の生活にその楽器(音や音楽)があったら、どのような良さや効果があるだろう？(または、どのように活用する？)
- ⑨PR文をもとにグループや全体で自分の選んだ楽器や音楽について楽器や動画を用いながら発表する。

竹でめぐる世界の楽器～生活や社会に根ざす竹楽器をPRしよう～

竹の楽器たち



四つ竹（日本）



ベースやシンバルみたいな役割
琉球の音がはっきりして
聞こえるため、ゆっくりの
舞踊がバツと変わる

①音や音楽を聴いて感じたこと

【音色・リズム・旋律・音の重なりなどから気が付いたこと】

音色 (尺八の音) リズム (四つ竹のリズム) 旋律 (尺八の旋律) 音の重なり (尺八の音と四つ竹の音の重なり)

カステネットみたいで新しいテクニクがなくてある程度でできるため、複雑な踊りながらできる
リズムパターンはベースみたいに拍を数えたり複雑なリズムパターンで、規則的
音の重なりは高くて大きくカステネットより高い音
音階は1音階だが、高く大きな音が出るので、琉球音楽の途中に拍を入れることではっきりとさせることができる

②この楽器を聴いたら～PR文を考えよう

【条件1】PR文の内容を入れる
【条件2】その楽器(音や音楽)のよさや美しさなどの魅力にふれる
【条件3】普段の生活にその楽器(音や音楽)があったら、どのような良さや効果があるだろう？(または、どのように活用する？)

③生活や社会・文化との関係

【ことば・物語・演劇・動き・舞踊/歴史/自然/宗教/造形・美術】

歴史 動き・舞踊

文化の窓

ことば 物語 演劇 動き・舞踊 歴史 自然 宗教 造形・美術

振り返り【本日の授業で感じたこと・わかったこと・新たな疑問など】

私は琉球音楽が好きで、三線や太鼓などが琉球の楽器だと思っていたがカステネットのような四つ竹があることに驚いた。また、琉球音楽に複雑なリズムがあることを初めて知り、踊りながら拍をとっているのを知りたかった。

振り返り【本日の授業で感じたこと・わかったこと・新たな疑問など】

今回の学習を通して、自然が生かす音楽の素晴らしさを知った。ただ竹だけではなく、竹はそれ以外の楽器へと変わって、人間がちょっと工夫するだけで楽器は全く違う。楽器の作りかたや素材のよさによって、音色や音の重なりが違って、人間がちょっと工夫してポイントと音階を合わせることで、歌は上達する。私はギターなどに比べて、最初はどんな楽器の音かを知りたいが、て、今からそれは楽器の作りかたや素材のよさによって、音色や音の重なりが違って、人間がちょっと工夫してポイントと音階を合わせることで、歌は上達する。また、たくさん感動や関心を感じているんだと思った。

←生徒のワークシートを一部紹介する。学習支援アプリのロイロノート上で教師が作成し、画像や動画を貼り付け、カードを自由に移動できるような仕様になっている。



竹の楽器たち



①音や音楽を聴いて感じたこと

(例) 夢・イメージした風景・似た事柄と比較してみると…?)

音が柔らかくて、響くけど、少し濁ってる感じ。
叩く強さ、速度などで音の印象を変えられる。

④この楽器を販売するとしたら…PR文を考えよう

【条件1】 ①～④の内容を入れる

【原作3】 普段の生活にその楽曲(音や音楽)があったら、どのような
良感や効果があるだろう? (または、どのように活用する?)

①どんな音？
柔らかくて、少し濁っています。
竹でできているので、
よく響いて落ち着く音です。
木琴とは違って、響くというより、鳴らすとい
う感じで「ポンッ!」といった弾けた音
が鳴ります。

②楽器の特徴

リズムパターンは弾く人によって
いくつも生み出せます。
音色を反復させたり、間を開けて
メロディにアレンジを加えたりすることも
可能です。
音階が木琴とは違うので、
また違う音色が生み出せます。

③生活や社会との関係
バリ島では、祭りの際に使われており、軽快なリズムで場を盛り上げることができます。

打楽器なので、音をだすのに時間がかかりません。気軽に音楽に触られるので、未経験の方にもオススメです。
楽器を始めたいけど、簡単な物でないと不安という人、生活に取り入れてみませんか？

②音や音楽の特徴・気が付いたこと (音色・リズム・旋律・音の重なりなどから気が付いたこと)

音色	リズム	数値	音の量なり
----	-----	----	-------

[ヒンな音?]	[リ]アム[タン]・高き音で短く・短く]	[音高]と、つぎの「音高」・「音高」・「音高」]	[音高]と「音高」・「音高」]
軽く、 柔らかな音	リズムパターンは、そのときによって、いくつも生み出せます。 反復させたり、いい感じに音を空けることもできます。	高い音になるにつれて、響きが弱くなっている。 低い音だこともあったような音がする。 音階は、木曜とは違う。	音は弾く人によって、同時に強くなったり、弱くなったりして、重なり合うようにレンドでできそう。

③生活や社会・文化との関係

動き・舞踊 踊りでリズムをとる時に使われてそう

祭りや催事：バリ島西部の村々で、地域住民が集まるお祭りの際などに楽しんでいます。

水牛レースの伴奏：元々は水牛レースの伴奏として演奏され、村人たちを地域運動に引き付ける役割も担っていました。

ムバルン（音の造形技）：2つのグループが演奏で彼らを
 囲い合う「ムバルン」と呼ばれるイベントで使われるこ
 国元客向けの公演：現在では、ホテルやレストランでの
 公演など、国元客向けに新築される機会も増えています。

振り返り【本日の授業で感じたこと・わかったこと・新たな疑問など】
楽器によって、音の出し方、出せる音、リズムパターンが違って寬いた。カステネットのような快板も、ジェゴクと同じく叩いた衝撃で響く感じの楽器だけに、叩くものや叩き方によって、音階や音の響き方が違うことに気づいた。
今回気づいたことを使って、ジェゴクにしか出せない良さを
見つけてprしたいと思った。

振り返り【本日の授業で感じたこと・わかったこと・新たな疑問など】
 材料が竹という部分では共通していても、形が違ったり、鳴らし方が違うだけで音が大きく変わることがわかった。
 それぞれいろんな用途で使われていることがわかった。
 今後は楽器の音だけでなく、用途に注目していきたい。

Ⅲ まとめ—生徒の振り返りからの考察と生徒の姿—

生徒の振り返りを一部紹介する。

【 1 時間目】

- ・竹でたくさんの楽器を作ることができるが反響をさせることは全てに共通していた。どの楽器も竹の性質を利用していたが、利用する性質によって全然違う音や印象の楽器があつて面白かつた。竹でできているが、木などでも代用できそうなのがあつて代用した楽器も聞いてみたい。
- ・竹はあまり楽器のイメージがなかったけど、竹のそのしなる特性や軽い点を活かした楽器がたくさんあつた。しなる特性を活かすということで、響くような楽器も多かつた。僕はバリンビンを選択し、その音色やリズムなどについてまとめた。
- ・今日は、竹で吹き方や使い方を変えればいろいろな音や音の高さなどが出ることが分かりました。たくさんの竹の楽器を見たが、それぞれの使い方、音、リズムなどがあり、面白かつたです。そして、快板は、動画を見ていると、ただ速く話すだけでなく、言葉の強弱をつけたり、聞き手を引きつける間を作ったりしていてとても面白かつたです。

【2時間目】

- ・授業を受ける前は、そもそも竹の楽器のことをあまり知らなかったたくさんの種類の音が出せるとはあまり思っていなかった。しかし、実際に音の特徴を知る中で、息の強さや角度、指の使い方によって、さまざまな音色や感情を表現できることがわかった。同じ竹の楽器でも、演奏のしかたによって、寂しい表現や嬉しい表現などをできるとわかった。この授業を通して、音楽は楽器そのものだけでなく、演奏する人の工夫や表現

が大切であることを学んだ。他にも竹ではなく木とか金属や皮また、ガラスとかでできている楽器を調べてみたい。

- ・それぞれの歴史や文化があって面白かったです。今回の授業では、竹を使った楽器について学びました。竹は中が空洞になっていて、たたいたり息をふきこんだりすると音が出やすいことが分かりました。昔から日本や世界のいろいろな場所で、竹が楽器として使われてきたことを知り、竹はとても身近で役に立つ材料だと思いました。実際に竹の楽器の音を聞いたり、演奏したりして、竹の長さや太さによって音の高さや音色が変わることが分かりました。同じ竹でも、少しのちがいで音が変わるところがとても不思議でおもしろかったです。また、竹の楽器は電気を使わなくても音を出すことができ、自然の力を生かした楽器だと感じました。身近な自然の物でも工夫しだいで楽しい音楽が生まれることを学び、自然を大切にしながら生活していきたいと思いました。

以下、考察から成果と課題について述べていく。

竹楽器に関する鑑賞や体験を通して、音を出す過程や素材による音色の変化を体感し、多くの気づきを得る生徒の姿があった。

竹楽器は、自然や生活に根ざしており、奏法や形が似ている楽器が派生しながら各国に広がっている。しかし、似ている楽器であっても、その国の伝統的な音楽や文化の背景が異なるだけで、楽器の使われ方や音色が変わってくる点もまた興味深い。生徒がその面白さに気が付くことができるように、多くの竹楽器が存在する中、教師が意図的に上記の9つの楽器を取り上げた。

また、今回の実践の大きな目的である「生活や社会の中の音や音楽の働き・音楽文化についての理解」という点では、2時間目の生徒の振り返りから、自らの生活を思い返し、視野を自分→演奏者→日本→世界→自然環境まで広げ、音や音楽と社会をつなげる生徒の姿があったことは大きな成果であると考ええる。一方で、音や音楽の特徴についてよく記述できている生徒であっても、自分たちの生活や社会とのつながりについて考えることが難しく、表面的な記述が見られた。今後の課題として、生活や社会・伝統や文化に関わらせて、自分や他者にとっての意味や価値を見出す活動を日頃の授業の発問から意識して行っていく必要があると考える。

【参考文献・引用文献】

- ・文部科学省 『中学校学習指導要領解説 音楽編』, 平成 29 年 7 月
- ・文部科学省 教育課程部会芸術ワーキンググループ
『芸術系教科・科目における目標等の在り方について』, 令和 7 年
- ・教育芸術社:『中学生の音楽 1』, 令和 3 年
- ・島崎篤子・加藤富美子著『授業のための日本の音楽・世界の音楽 世界の音楽編』,
音楽之友社 2013 年

(※)「文化の窓」…授業者の造語

1 はじめに ― 教師としての問いの原点

10年前、この学校に赴任したとき、校内では「思考を深める」という言葉が合言葉のように使われていた。最初の共同研究会議に出たとき、先輩教員の議論の熱は高く、飛び交う言葉はこれまで私が接していなかった言葉が多く、別の言語のように感じた。それでも、その真剣さと熱量に圧倒され、「この人たちは本気で教育に向き合っている」と感じたことを覚えている。自分もその輪の中に入りたと思ったが、同時に、これまで積み上げてきた経験が一瞬で通用しなくなるような不安を感じた。教師としての人生が、まるで別のステージに移行したような感覚だった。

当時の研究主題は「思考を深める授業の創造」。私は『思考とは何か』が分かっていたなかった。むしろ、それを問いとして立てたことすらなかったという方が正しい。美術の授業において、思考はどのように生まれるのか。どうすれば生徒が思考を深められるのか。その答えを探すために、美学や哲学、非認知能力に関する本を読みあさった。今になり振り返れば、多少遠回りをしているようにも感じる。しかし、その探求の時間が後に私の授業づくりの基盤になったと理解している。

赴任して間もなく、2か月後には公開研究発表会が控えていた。右も左も分からない中、過去の論文を読み込み、先輩方の授業記録を分析しながら、自分にできることを探った。そして迎えた公開研究発表会では、「円形のシールを使った構成美の授業」(図1)を行った。シンメトリーやグラデーションなどの構成を学び、白い紙にカラフルな円形のシールを貼るだけの単純な活動。けれど、子どもたちは夢中になって手を動かした。どこに貼ろうか、どう並べようかを迷いながらも、自分の感じた形を探していく。その姿に、美術にとって考えるとは、手を動かすことでもあるのだと気づかされた。後にこの活動は、私が造形的な見方・考え方を語る上で欠かせない原点となった。

当時の私は、「うまく描く」「完成度を高める」ことに重きを置いていた。もちろんそれは大切な要素だが、「考える美術」「語り合う美術」の芽を育てたいという思いがあった。秋ごろには、水墨画の授業で印象的な出来事があった。ある生徒が、画面いっぱいに十頭ほどの馬を描いた。きっと練習を重ねていたのだろう。最後にその絵を気に入らなかったのか、ゴミ箱に捨てた。私はそれを拾い上げ、額装した。そして授業の中で、生徒たちにこう伝えた。「この絵は、作者が捨てたものだけど、私には価値があると感じ額に入れた。私にとってこの作品は、大切な学友の思考の記録だ。」線は拙くても、そこには思考と手の動きが刻まれていた。失敗の中には、学びの息づかいがある。その瞬間、私は教師としての見方を変

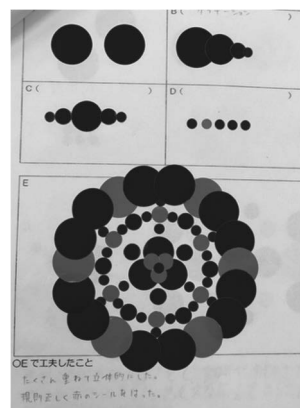


図1 生徒作品

え始めていたのだと思う。教師とは、生徒に上手く描かせる人ではなく、生徒が試みる姿を見守る人。その気づきが、私の造形的な思考への第一歩となった。

2 見方を変える ― 造形的な見方・考え方への気づき

(1) 研究主題の転換と美術科の課題認識

赴任2年目、本校の研究主題は「未来の創り手となるための資質・能力の育成～主体的・対話的で深い学びを通して～」へと転換した。指導要領の改訂に合わせるように、全教科で資質・能力の育成に向けた授業改善が求められた時期である。美術科としては、知識や技能を超えて「造形的な見方・考え方」を働かせることで、どのように生徒の資質・能力を育むかが課題となった。当時の私は「主体的・対話的で深い学び」という言葉の理解はあっても、題材や活動にどのように落とし込むかという点で明確な方法を持たなかった。

授業改善を進める中で、「深い学び」とは生徒が課題を自らのものとして捉え、他者との対話を通して考えを再構成していく過程にあるのではないかと感じた。その考えをもとに、美術の授業においても「自ら考え、他者と関わりながら創る学び」を実現するための題材を模索した。

(2) 絵本づくりにおける主体的・協働的探究の芽生え

その題材の一つが、附属幼稚園との連携を生かした絵本づくりの授業(図2・3)である。生徒は園児を対象にオリジナルの絵本を制作し、完成後に実際に読み聞かせを行う。相手が明確であることから「どのように描けば伝わるか」「どんな話なら喜んでもらえるか」といった具体的な目的意識を持たせやすいと考えた。活動の中では、生徒同士が構図や色彩、登場人物の表情などをめぐって自然に対話を交わす姿が見られた。

この題材では、制作の過程における試行錯誤が学びの中心にあった。生徒たちは、思い通りにいかない場面に直面しながらも、他者の意見を取り入れ、構成や描き方を工夫していた。失敗は否定されるものではなく、むしろ次の表現を生むきっかけとして受け止められていた。私はこの経験を通して、「主体的・対話的で深い学び」とは、表現の試行を通じて自己の考えを他者との関わりの中で再構成していく過程であると実感した。



図2 授業の様子



図3 生徒作品

(3) 造形的な見方・考え方の理解と教師のまなざしの変化

「造形的な見方・考え方」という言葉を意識し始めたのは、この絵本の授業の2年目頃である。当時の私は、その理念を理解しているつもりで授業に取り入れていた。しかし、授業研究会のたびに、指導主事や参加した先生からの助言や質問を受ける中で、自分の考えが表層的であったかに気づかされることが度々あった。概念として知っていることと、授業で生かすことの間には大きな隔たりがある。その経験を機に、私は改めて学習指導要領を読み込み、子どもが造形を通して何を感じ、どのように考えるのかという本質を、現場の中で探るようになった。また、他教科の授業を参観しながら、学びの構造や発問の意図を比較検討した。特に、国語科・社会科・英語科の教師が行っていた発問の工夫に触れたことは大きな刺激となった。英語科では、ペアワークや対話活動を通して生徒の思考を引き出す発問やリフレクションの設計が巧みであり、その構造を美術に応用できるのではないかと感じた。(図4)美術科でも同様に、表現や鑑賞の活動を支える「問い」の質が生徒の思考の深さを左右することに気づいた。それまで私は形や色彩に着目させる発問を中心に行っていたが、それだけでは表面的な学びにとどまりやすい。大切なのは、生徒が造形的な要素を通して何を感じ、何を伝えようとしているのかという思考の筋道を見取ることであると気づいた。



図4 英語科の授業の様子

この視点の転換は、教師としてのまなざしの変化でもあった。以前は「作品を評価する目」で生徒を見ていたが、次第に「生徒の思考を見取る目」へと変わっていったのである。生徒が試行する過程そのものに価値を見出すことが、造形的な見方・考え方を支える基盤であると考えられるようになった。

(4) 学びの経験化への展開

5年目以降、大学や附属小学校との連携研究が本格的に始まり、図画工作科・美術科では「学びの経験化」をテーマとした実践が始まった。ここでいう学びの経験化とは、デューイ (Dewey, 1934) が述べるように、学習者が自らの行為や感情、思考を相互に結びつけ、実感を伴って学びを再構成していく過程である。この研究では、作品の完成度よりも、表現に至るまでの経験の質を重視した。授業では、生徒がこれまでの鑑賞活動や探究的な学びで得た知識を、構想や表現の選択に活かすよう支援した。

同時に、教師としても「どの場面でどのような問いを投げかければ、生徒の思考や経験が可視化されるのか」を意識的に設計するようになった。授業構成の見直しや活動時間の再配分など、細部の改善を積み重ねる中で、学びの構造そのものを再考する姿勢が育まれたように思う。その結果、「過去の学びを自分の作品に生かせた」「鑑賞しているといろいろな考えに出会える」などの生徒の振り返りが見られた。こうした生徒の記

述は、教師が意図して設計した活動の成果というよりも、制作の過程で生徒自身が経験を意味づけ直した結果として立ち上がってきたものであると捉える。例えば、絵本制作の中間発表の場面では、「最初は何を描きたいのか分からなかったが、学友の話を聞いているうちに、自分は暗さを描こうとしていたことに気づいた」「学友に場面について説明したら、どうすれば迫力が出るかを一緒に考えてくれた。その中で魚の顔と尾びれの大きさを変えて遠近感をつければ迫力が出るということに気づいた」と語った。この発言は、制作途中の対話が自己理解を促し、表現の方向性を言語化する起点となったことを示している。

完成後の振り返りでは、「途中で何度もやめたくなかったが、描き直したことで自分らしい満足できる作品になった」と記していた。この言葉からは、失敗や停滞が否定されるものではなく、むしろ経験として内面化されている様子が読み取れる。ここで重要なのは、教師がその過程を即座に評価せず、生徒が自ら意味づける時間と余白を確保していた点である。「苦しかったけれど最後まで描ききったことで、自分の気持ちと向き合えた」「今の自分を残すような一枚になった」との声も寄せられた。こうした自己省察的な発言は、制作という行為を通して、自己を理解し直す経験が生まれていることが分かる。

このように、生徒の造形活動を通して、感性・思考・行為の往還による経験の生成が見られたことは、「学びの経験化」を授業の中で具現化した成果であると考えられる。

このような実践を通して、学びの経験化とは、活動を通じて生じた感情や思考を後から整理・統合する行為そのものに価値があるのだと捉えるようになった。教師ができることは、経験を与えることではなく、経験が立ち上がる場を整え、振り返りを支えることである。その視点の転換は、その後の授業構成や発問設計にも大きな影響を与えた。

(5) 思考を見取る目

「学びの経験化」の実践を重ねる中で、私は教師としての視座を徐々に変化させていった。生徒にどのような経験を与えるか、どのように思考を促すかといった「経験をつくる側」の意識が中心であった。しかし、生徒一人ひとりの表現過程を丁寧に見つめる中で、学びの本質は、教師が意図した枠を超えて生徒自身の中に立ち上がる思考や感情の動きにあることに気づいた。造形的な見方・考え方とは、単に生徒に育成を求める観点ではなく、教師が生徒の思考の痕跡を見取り、そこに寄り添うためのまなざしでもある。形や色の選択に込められた迷いやためらいをどう受け止め、次の試みにどうつなげていくかを考えた。思考を見取るという行為は、必ずしも生徒の言語表現だけを手がかりにするものではない。制作中のためらい、筆が止まる瞬間、作品を見つめ直す沈黙など、非言語的な様子にも思考の痕跡は現れる。以前の私は、そうした瞬間を「進んでいない状態」と捉え、次の行動を促そうとしていた。しかし、経験化の視点をもつようになってからは、その沈黙も思考の生成過程であると感じるようになった。例えば、制作中に長く立ち止まっていた生徒に対し、安易に助言を与えるのではなく、「今、何が気

になっているの？」と問いかけることで、生徒自身が思考を言語化し始める場面が増えた。教師の問いかけ一つで、思考の芽は摘まれることも、育まれることもある。思考を見取る目とは、評価の視点ではなく、試みの兆しに気づく感受性なのだと考えるようになった。教師の役割は、結果を評価することよりも、思考の過程を見取り、生徒の試みを支えることにある。

3 「経験化」から「試み」、そしてAIによる共創へ

(1) 研究テーマ「試み」とその背景

前章で得た視座から「思考を見取る目」を大切にしながら生徒の造形的試みに寄り添うことを目指し授業を重ねた。その実践を通して、生徒の思考の痕跡を見取るだけでなく、教師自身が新たな学びを生み出す行為としての「試み」を意識するようになった。

「学びの経験化」についての3年間の研究が終わり、これまでの流れを受け、次の段階として掲げたのが「試み」を中心とする研究である。「試み」とは、作品の完成や結果に向かう過程で、思考や感覚を行き来させながら、自ら新しい価値を見出そうとする営みである。「経験化」が過去の体験を意味づける行為であるとすれば、「試み」は未来に向かって開く営みである。生徒が偶然や失敗の中に新しい発想を見だし、それを自らの表現として再構成していく過程に、美術教育の本質があると考えた。

(2) 「試み」を生み出す授業構成

これまでの協働的探究を土台に、次の段階では自己の発想と表現方法(アナログ/デジタル)との対話を核に据えた。題材はいずれも目標を明確に置いた上で、到達に至る過程での試みを意図的に設計している。

ア 「構成美」(目的: 構成の理解)

これまでの実践を土台に、構成美の学習をデジタル環境へと移行した。「試み」を生み出す条件の変化にも着目した。これは、第1章で述べた円形のシールを用いた構成美の授業を、1人1台のiPadを用いて再構成した実践である。アナログでは、A4のワークシート上に円形シールを貼りながら、構成原理を学んでいたが、デジタルに移行したことで、授業の進行はよりスムーズになった。この授業に先立って学習した色の学びを生かし、単純な円形の配置にとどまらず、色相や明度を変化させながらグラデーション表現を試みる生徒の姿も多く見られた。コピー&ペーストによる反復や、操作を戻して再構成することが容易になったことで、「うまくいかなかったらやり直す」行為が自然に組み込まれ、短時間の中で何度も試みる様子が確認された。さらに、制作途中の画面を即時にクラス内で共有できるため、他者の構成や配色に触れる機会が増え、短時間で多

様な見方に出会う場面が生まれた。(図5)これにより、構成原理の理解が結果として深まっただけでなく、造形活動を通して自らの構成意図を更新していく「試み」が、学習過程の中で可視化されていったと考えられる。

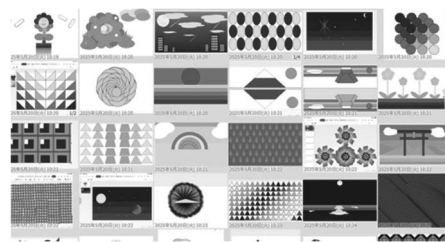


図5 ICT の活用

イ 「付箋を使ったパターンデザイン」 (目的：構成の発見と記述)

限られた素材を用いながらも、重なりやズレといった偶然の形から新たな構成を見いだすなど、素材との対話を通じて思考が動き出した。GIGA スクール構想により1人1台の端末が整備されたことも、生徒の試みの自由度を広げる一因となった。(図6)この授業で特に印象的だったのは、生徒が意図と偶然の間を行き来しながら構成を更新していく姿であった。ある生徒は、最初は規則的な配置を試



図6 授業の様子

みていたが、途中で意図せずずれた付箋の重なり面白さを見出し、そこから構成全体を組み替えていった。本人は振り返りの中で「最初はよくわからなかったが、付箋を組み替えたりずらしたりしながらどうすれば動きのある構成になるか試した。最後は気に入ったデザインができた」と述べている。このような変化は、あらかじめ完成像を設定していた場合には生じにくい。教師としては、目標を明確に示しながらも、途中で生徒の試みが目標から外れることを許容する判断が求められる。しかし、その迷いは授業の方針が定まっていないことを意味するのではなく、生徒の試みを尊重しながら介入の在り方を見極めようとする、教師の判断過程そのものであると捉えている。

ウ 「心に響くポスター制作」 (目的：メッセージの造形化)

自分の心に響いた詩の一節から、思いをどのように伝えるかを試みる中で、ICTを活用しレイアウトや文字の表情を何度も変えながら、それぞれの思いを込めて作品を制作した。(図7)また、制作途中の記録や構想メモを端末上で整理し、自らの思考を可視化しながら共有を繰り返すことで、探究を深めていく生徒の姿も見られた。互いの工夫を比較・



図7 生徒作品

助言し合う活動はこれまでも行われてきたが、端末を活用することで制作過程や思考の

軌跡が可視化され、それらを即時に共有できるようになった。その結果、学びの可視化と共有が一層促進された。これらの変化は、学びの経験を記録しながら再構成することを基に、新たな発想や表現へとつなげる「試み」への発展を加速させた。

これらの授業構成においては、教師の役割は活動を全て指示することではなく、学びが持続するための条件を事前に整え、授業の進行に応じて関与の度合いを調整することである。偶然性を含む表現活動を成立させるためには、むしろ教師の準備と判断が高度に求められる。

(3) 試みを支える対話と省察

ここで扱う対話は、前章で述べた「思考を見取る目」を、授業構造として具体化したものである。試みを支える鍵の1つは、対話である。生徒が制作過程の途中で考えていることを他者に伝え、互いの試みを知ることによって、思考が多様に広がる。授業では中間発表を設け、作品の途中段階を見せ合う時間をとった。ここでの対話は、評価や指摘のためではなく、「自分はこう考えてみた」「この形や色彩が気になる」といった感覚の共有を目的とした。教師は造形的な要素に着目させながら、生徒はそれぞれに「どのような造形の変化を面白いと感じたのか」「そこにどんな理由があるのか」を問う。これにより、生徒は自らの思考を言葉で捉え直し、行為を省察するようになった。教師自身も生徒の言葉を手がかりに、題材構成や発問の内容を再検討し、次の授業へとつなげた。このようにして、教師と生徒が互いの「試み」を支え合う循環が生まれていった。

(4) 試みを拡張するAIの導入

本項目で述べる「試み」は、これまでの研究で扱ってきた生徒が表現の過程で新たな見方や考え方を形成していく行為に加え、授業を構想し、生徒の学びを支える教師自身の創造的行為としても捉えるものである。すなわち「試み」は、学習者と教師の双方に関わる営みであり、教育実践における思考と行為の往還構造として位置づけられる。

今年度は、この「試み」の概念をさらに拡張する実践として、AIを活用した教育支援ツールの開発に個人研究として取り組んだ。AIを活用する中で、常に有効な提案が得られたわけではなく、現場の文脈に合わない問いや違和感を覚える応答に出会う場面も少なくなかった。しかし、その違和感こそが、教師自身の授業観や判断基準を浮かび上がらせた。なぜその問いには納得できないのか、どこに引っかかりを感じるのかを言語化する過程で、自身が大切にしてきた価値観が明確になっていった。この点においてAIは、思考を代行する存在ではなく、教師の思考を照らし返す装置として機能した。AIとの対話を通して、自らの問いの癖や判断の傾向を相対化できたことは、従来の省察とは異なる質をもつ経験であった。本研究におけるAI活用は、主として教師の授業構想や省察を支援するこ

とを目的としているが、一部の実践では、生徒の表現や自己省察を支える補助的な役割として AI を位置づける試みも含まれている。

現在、多くの場合 AI を学校で生徒が使用するためには保護者の同意が必要であり、学校全体としての導入体制も十分に整っているとは言い難い。そのため、本研究は AI 活用の「準備段階」に位置づけられる。AI は万能な解決策ではないが、その限界を自覚しながら活用することで、教師の省察はより立体的なものとなり、試みは次の実践へと接続されていくと考える。

ア アートカード×授業デザイン GPT

開発した AI は三種類に大別される。一つは「アートカード×授業デザイン GPT」である。これはアートカードを活用し、対話型鑑賞を軸とした授業を構想する際に、教師が作品選定・発問設計・学習展開を AI とともに検討できる支援ツールとして設計したものである。「授業デザイン」という名称を用いたのは、単なる授業づくりにとどまらず、学習指導要領が掲げる「学びのデザイン」に基づき、学習者がどのように気づき、つながり、発想を広げていくかというプロセス全体を構想する営みとして位置づけたためである。この AI は、小学生から大人まで幅広く活用できるよう設計しており、教科横断的な題材や学習活動も想定している。開発にあたっては、国内外の美術館のワークショップを調査・分析し、造形的な要素（形・色彩・構成・素材など）をもとに発問の型を整理した。また、児童・生徒の発達段階に応じて初級・中級・上級の三層構造で思考の深まりを設計し、教師が授業設計を行う際に児童・生徒の思考プロセスを段階的にイメージできるようにした。

イ 鑑賞ファシリテート×授業づくり GPT

二つ目は、「鑑賞ファシリテート×授業づくり GPT」である。これは、教師が鑑賞の授業を構想する際に、ファシリテーターとなり児童・生徒の学びを充実させるための練習ができるように設計したものである。AI は、学習指導要領および国立教育政策研究所「指導と評価の一体化」に基づいて授業の観点を提示し、ハウゼンの鑑賞発達理論やヤノウインの VTS を土台に発問を構成するように設計し、鑑賞者の反応を想定しながら対話を展開する。ここで重要なのは、AI が「答えを与える存在」ではなく、「問いを引き出す存在」として設計されている点である。AI の問いは、造形的な要素に根ざしながらも、鑑賞者の感情や物語的想像を喚起するよう意図的に構成されている。

ウ アート鑑定団

最後に、造形的な試みや思考の過程をどのように捉え、言語化していくかという課題に対し、実験的な試みとして AI を活用した「アート鑑定団」を開発した。これは作品に点数や価値を与えることを目的としたものではなく、鑑賞者が「なぜそう感じたの

か」「どの造形的要素に注目したのか」を問い返す対話型の支援ツールである。鑑定結果はあくまで思考を促すきっかけとして提示され、評価を確定させるものではない。実際の活用では、PCの画面をプロジェクタで投影し、生徒が制作した作品を読み込ませAIの質問や作者の答えを全体に共有する時間を作った。このことで造形的な見方や考え、評価そのものを省察する視点が生まれた。これは、結果としての評価ではなく、評価に至る思考の往還を可視化する「試み」として位置づけられる。

これらのAIを、県内の教師に試用を依頼した。フィードバックはまだ十分に集まっていないが、試用した教師からは「相談しやすい」「授業の提案をしてくれるので、イメージしやすい。一緒にワークシートを作った」「ボイスチャットで相談しながら使用している。まるで同僚と話しているみたいに進められるから、新たなアイデアが出やすい」といった感想である。これらの声は、AIが単なる情報提供装置ではなく、教師の創造的対話を促す存在として機能していることを示している。

授業づくりの過程において、AIが問いを投げかける同僚のような役割を果たしていることは、教師の思考を支援する新たな形として注目していきたい。これらの意見をもとに、今後はより実践に即した設計改良を重ねていく予定である。このように、AI開発の過程は、教師自身が自らの授業観を見つめ直す機会となる。AIとの対話を通して、「自分はどうのような問いを重視しているのか」「どのような場面で生徒の思考が動くのか」を再確認することができた。また、AI開発のプロセス自体が、教師の「試み」の一形態であった。どのように造形的な要素を言語化し、思考の流れをモデル化するかという課題は、まさに美術における表現の構成と同質の営みである。AIという新しいメディアに、教師の経験知と教育観を翻訳していく過程そのものが「試み」の実践であった。

AI導入の意義は、技術の新規性にあるのではなく、「試み」という概念を教師自身の創造行為へと拡張した点にある。AIは、思考の軌跡を自動的に共有・再現するものではない。しかし、AIとの対話を通して、教師が自らの思考を言語化する契機にはなり得た。

これまで、何気なく発した問いを、AIが整えて提案するという場面があった。その対話を通して、自身の授業観や問いの構造を見つめ直す場が形成されたことが重要である。まずは、対話の材料として共有できる形に整理できた、という手応えがある。一方で、生徒理解や教室内の瞬間の把握はAIには難しく、教師の身体知と併走してこそ意味を持つことを付記したい。

(5) 試みの往還 ― 実践と探究の循環

AI導入を試みたことで、教師の学びの構造がより可視化された。授業を構想し、実践し、振り返るという従来の循環に、AIとの思考の往還が加わった。AIが生成する問いや提案を通して、自分の思考の癖や価値観を見直すことができた。これは、教師が自らの指導観を再構成していく「メタ省察の場」として機能していたといえる。

一方で、題材固有の文脈や、生徒の感情的な反応、教室の空気のような「非言語的な学び」は、AI にとって扱うことが難しい領域である。例えば、作品を読み込ませると、およそその主題や色などは読み取りコメントすることはできる。AI の応答は、作品からの感受に基づくものではなく、入力情報の推定に依存する。そのコメントを読むことで、鑑賞がより深まるわけではない。AI を設計する上で、試行錯誤しながらユーザーの考えが AI を媒介としてより深く省察できる設計を心がけた。

美術教育における「試み」とは、未知に踏み出し、偶然や失敗を受け入れながら新たな価値や見方を創り出そうとする営みである。そして、教室は教師と生徒が共に学びを創造する場である。本節で焦点化してきたのは授業者である教師の試みであり、AI の導入はその省察を可視化し、実践と探究を往還させるきっかけとなった。つまり、授業づくりは、単なる計画立案ではなく、探究の連続として捉え直されていった。

4 おわりに — 教師としての 10 年とその先

(1) 10 年を振り返って

この 10 年間を振り返ると、私は「生徒を上手に描かせたい」という思いから出発し、「生徒の思考をどう支えるか」という問いへと歩みを進めてきた。その過程で、多くの挑戦と失敗を重ねてきた。そして、授業を通して生徒の思考の動きを見取り、経験として再構成し、そして新しい価値を見いだしていく「試み」という考え方にたどり着いた。多くの生徒、同僚、研究仲間との関わりが、私の授業観を少しずつ形づくってくれた。授業後の何気ない対話や、生徒の一言が次の授業の発想を生むこともあった。これまで積み重ねてきた実践のすべてが、私にとっての「学びの軌跡」である。

(2) 試みの現在形 — AI との出会い

ここ数年、AI との出会いが新たな探究の扉を開いた。AI の導入は、自分がどんな問いを大切にし、どんな瞬間に生徒の思考を見逃していたのかに気づく機会となった。そして、問いの立て方を共有可能な形式として掴めたことは成果として大きい。こうした試みはまだ始まったばかりだが、教師が自らの思考を見つめ直す手段として、今後の可能性を感じている。もっとも、ここで述べた AI の実践は近年の実践に限られる。本論の主軸は AI 以前から連続する授業改善と協働性にあることを確認しておきたい。

(3) メタ省察と共に歩んだ仲間

この研究を通して、「メタ省察」という視点に出会ったことは大きな転機であった。自分がどのように授業を省察しているのかに気づくことで、実践が一つの流れとして見えてきた。そして、その視点はいつも他者との関わりの中で促されてきた。私の省察は、常に同僚の厳しく温かな問い、生徒の率直な言葉に支えられてきた。同僚との協

議、生徒のふとした言葉、研究会での助言——それらが私の考えを磨き、次の一步を導いてくれた。教育は決して一人ではつukれない。人との関わりの中にこそ、教師の成長の芽があることを実感している。

(4) 試みは続く

「試み」とは、未知に向かう勇気や、過程を楽しむ姿勢として語られがちである。しかし実際の授業では、本論で繰り返し述べてきたように、判断に迷う場面の連続であった。試みとは、常に前向きで美しいものではなく、ためらいや不安を伴う判断の積み重ねでもある。それでもなお、生徒の表現に向き合い続けてきたのは、その迷いの中にこそ、思考が動く瞬間があると感じてきたからである。技術が進化し、AI という新たな存在が教室に入り込む可能性が見え始めた今、教師に求められるのは「答えを示すこと」ではなく、自らの判断を省察し続ける姿勢なのかもしれない。

試みは完成しない。授業も研究も、常に途中にある。だからこそ、これからも生徒の試みに寄り添いながら、自分自身の判断を問い直し続けていきたいと考えている。

5 実践の蓄積としての資料(令和8年8月まで公開)

本論では、授業実践を通して形成されてきた「造形的な見方・考え方」や「試み」という概念について、主に教師の省察を軸に論じてきた。一方で、これらの思考や判断は、日々の授業実践の中で具体的な形として積み重ねられてきたものであり、理論と実践は常に相互に影響し合いながら形成されてきたといえる。

本論文の末尾には、これまでに行ってきた授業実践をまとめた実践資料の一部と、授業支援用カスタム GPT のアクセス用 QR コードを掲載した。これらは、研究成果そのものを提示することを目的としたものではなく、実際の授業の中でどのような題材や活動が構想され、どのような学びの場が生まれてきたのかを補足的に示す記録である。

本文で扱った理論的整理や省察と併せて参照することで、本研究の背景にある実践の広がりや連続性、そして教師の判断や試みがどのように具体の授業へと結びついてきたのかを、より立体的に理解していただければ幸いである。

令和5年度実践資料



令和6年度実践資料



令和7年度実践資料



アートカード×授業デザイン GPT



鑑賞ファシリテート×授業づくり GPT



アート鑑定団



【主な引用・参考文献】

- ・ ジョン・デューイ：『経験としての芸術』宗像誠也訳，岩波書店
- ・ 宇都宮大学教育学部附属学校園：『連携研究プロジェクト研究概要集』2019～2025
- ・ 宇都宮大学教育学部附属中学校：『公開研究発表要項』2016～2018
- ・ 宇都宮大学教育学部附属中学校：『研究論集』2017，2020～2025

I 研究テーマ設定の趣旨

ゴール型は、相手チームと得点を競い合い、攻守が連続的に入れ替わる中で、状況に応じた判断や仲間との連携が求められる運動である。学習指導要領においても、小学校から高等学校にかけて、発達段階に応じた学習が段階的に構成されている。

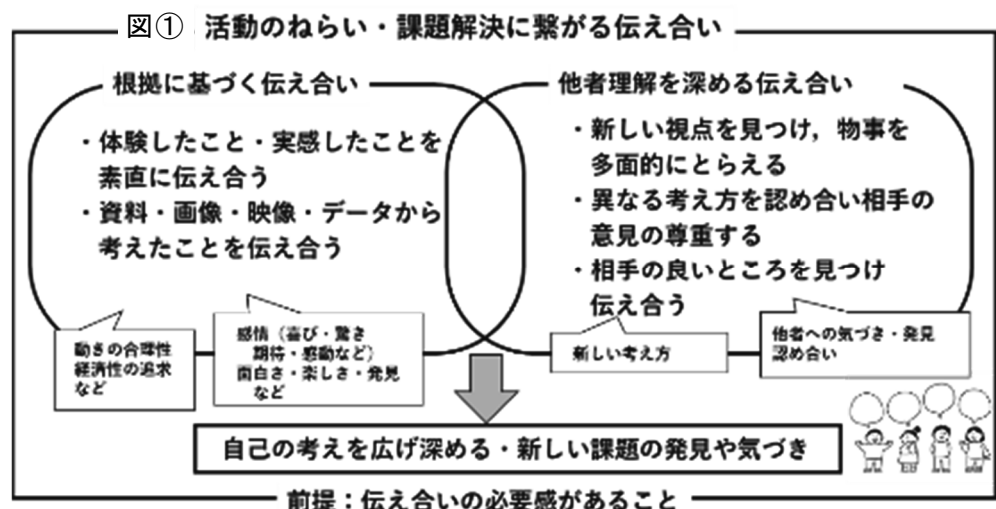
小学校段階では、簡易化したルールや用具を用いて、ゲームの基礎的な特性を体験的に学ぶことが中心となる。これを受けて中学校段階では、攻守の切り替えや数的有利を生かした動きなど、状況に応じた判断を伴う学習へと発展させ、仲間と連携して作戦を考え、実行し、振り返る活動を通して協働や課題解決能力を育成することが重視される。さらに高等学校では、中学校で培った判断力や協働的な学びを基盤として、役割分担を明確にした戦術の選択や修正など、より高度で主体的なゲーム運営へとつながっていく。

室内ゴール型は、限られた空間でプレーが展開され、攻守の切り替えが頻繁に生じるという特性をもつため、中学校段階における学びを具体化しやすい運動である。そこで本研究では、室内ゴール型における系統性を意識した指導計画に焦点を当て研究を進め、実践について成果と課題を整理していく。

II プロジェクト研究との関連について

体育科・保健体育科では、知識や技能の習得だけでなく、学びのプロセスそのものを重視する授業デザインを追求してきた。特に、子どもの成長段階に応じた知識・技能の関連性を明確にし、授業内の学びを結び付ける授業改善を重ねてきた。特に、近年では個別的・要素的であった知識が関連付けられ知識が構造化される（奈須，2017）ことの重要性が指摘されている。こうした考えを踏まえ、「伝える力」の育成を研究の中心に据え、他者と情報を共有し、意見を伝え合う学習を重視してきた。他者との伝え合いは、知識を深めるだけでなく、経験を整理し、自らの学びを構造化する上でも有効である。体育科・保健体育科は、自らの身体を使って問題を解決する教科であることから、身体活動を介した伝え合いは、協働や課題解決能力の育成につながる重要な学習活動といえる。これらの背景から、

本プロジェクトでは「伝え合いを中核とした授業の探究」をサブテーマとして設定し、児童生徒の伝え合う姿の具体像を図①のように整理した。



Ⅲ 授業事例

2 学年 「ネットボール」

(1) 単元構成と系統性の考え方

本単元は、1 年生で学習した 3×3 における「空いている空間を見付けて動く」学習を基盤とし、3 年生で行うバスケットボールにおける作戦的な学習へとつながる判断力の育成を意識して構成した。

1 年次では、ゴール近くの空いている空間を利用しパスを回してシュートにつなげる動き、ゴール下のディフェンスやシュートチャンスを広げるポジショニングについて学習した。2 年次では、より広いコートで仲間との位置関係を踏まえた判断が求められる。本単元では、ボールを「運ぶ」「つなぐ」局面に焦点を当て、状況に応じた攻防の判断を段階的に深めることをねらいとした。

単元前半では、パスとサポートの動きを中心に、ボールを受ける前の動きや次の展開を意識させた。中盤では守備の存在を意識させ、マークやカバーを踏まえた判断を行わせた。後半では、チーム内での話し合いを通して役割や動きを共有し、チームの作戦や戦術を受けて、個人の意思決定ができよう学習を行った。以上のような学習の系統性を踏まえ、本研究では室内ゴール型における 3 年間の指導計画を表①のように示した。また、表②にはその系統性を踏まえた 2 年次ネットボールの単元計画を示した。

表① ゴール型の系統性を意識した指導計画

1 年次	・局面を限定することで、ゲームの中で重要となる位置について考えさせる。 ・ゴールに近い位置での攻防を通して、シュートを決める・防ぐために必要なポジショニングを確認させる。
	【実施する種目】 3 x 3
2 年次	・1 年次にあまりなかったボールを運ぶという展開を意図的に作る。 ・広いコートを使うことで、1 年次に学んだ位置について発展させる。 ・行動できる範囲を制限するなどをして、ポジションによる役割を明確にすることで、ゲームの中で行われる意思決定を容易にし、早い展開でのゲームができるようにさせる。
	【実施する種目】 ネットボール（本単元）
3 年次	・1 年次と 2 年次の内容を合わせる。 ・2 年次よりも技能の選択肢を増やし、さまざまな意思決定ができる場を設定する。
	【実施する種目】 バスケットボール

表② 単元計画(8 時間扱い)

	1	2	3	4	5	6	7	8
0	オリエンテーション	準備・ねらいの確認						
25	・ルール説明 ・班編制 ・試しのゲーム	ゲーム（4対4） ・4つのポジションを経験する。		ゲーム（4対4） ・ポジションの特性を活かしたパスを考える。		ゲーム（5対5） ・チームや個人の特徴を活かしたパスを考える。		
50	振り返り							

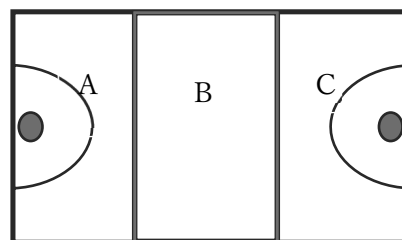
(2)授業におけるネットボールのルールについて

- ・コートは図①のように3分割する。

基本的ルール

- ・役割によって動く範囲が決まっている
- ・ボールは3分割されたコートの隣までしかパスができない
- ・パスとシュートのみ ドリブルは禁止
- ・ボールをもつ選手から足下 90 cm以上離れる 身体接触は禁止
- ・ボールを遮る（さえぎる）際の身体接触は禁止
- ・コートからボールが出た場合：出た地点から相手チームのスローイン
- ・バックボードの利用可
- ・シュート 1 本につき 1 点
- ・エリアを超えたパスは禁止（A→C ×）（A→B→C ○）
- ・スローインのパスカット禁止

図① 3分割したコート



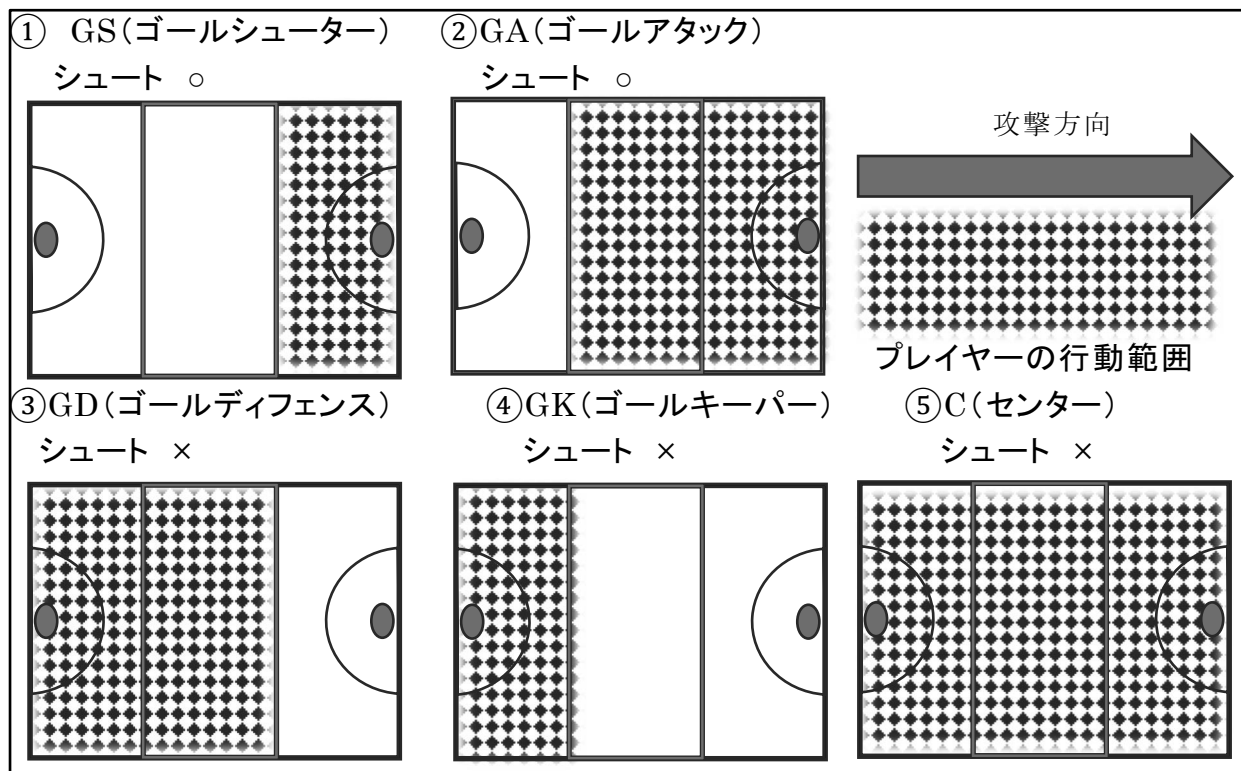
反則（反則が起きた場所から相手チームのフリーパス）

- ・ポジション外の選手が他の選手領域へ進入した場合
- ・相手の動きを抑える接触をした場合
- ・パスまたはシュートするまでにボールを 3 秒以上保持した場合
- ・第 3 者が入れない距離での 2 者間同士でパスをした場合
- ・コートの 1/3 以上を超えてボールを投げた場合
- ・自分で投げたボールを自分で取った場合（ドリブル禁止）
- ・ボールを持って 3 歩目が床に着地した場合

反則が同時に起きた場合やボールの権利がどちらに移るのか際どい判定の場合※ジャンケン

役割について 図②のように①～⑤の役割を設定した。

図② 役割分担について



(3) 系統性を意識した指導過程の工夫

これらの手立ては、単元内の学びを深めるだけでなく、1年次の既習事項を想起し、3年次へとつながる判断の視点を意識させることを意図している。

① 生徒の思考を促す発問を意識した教師の声掛け

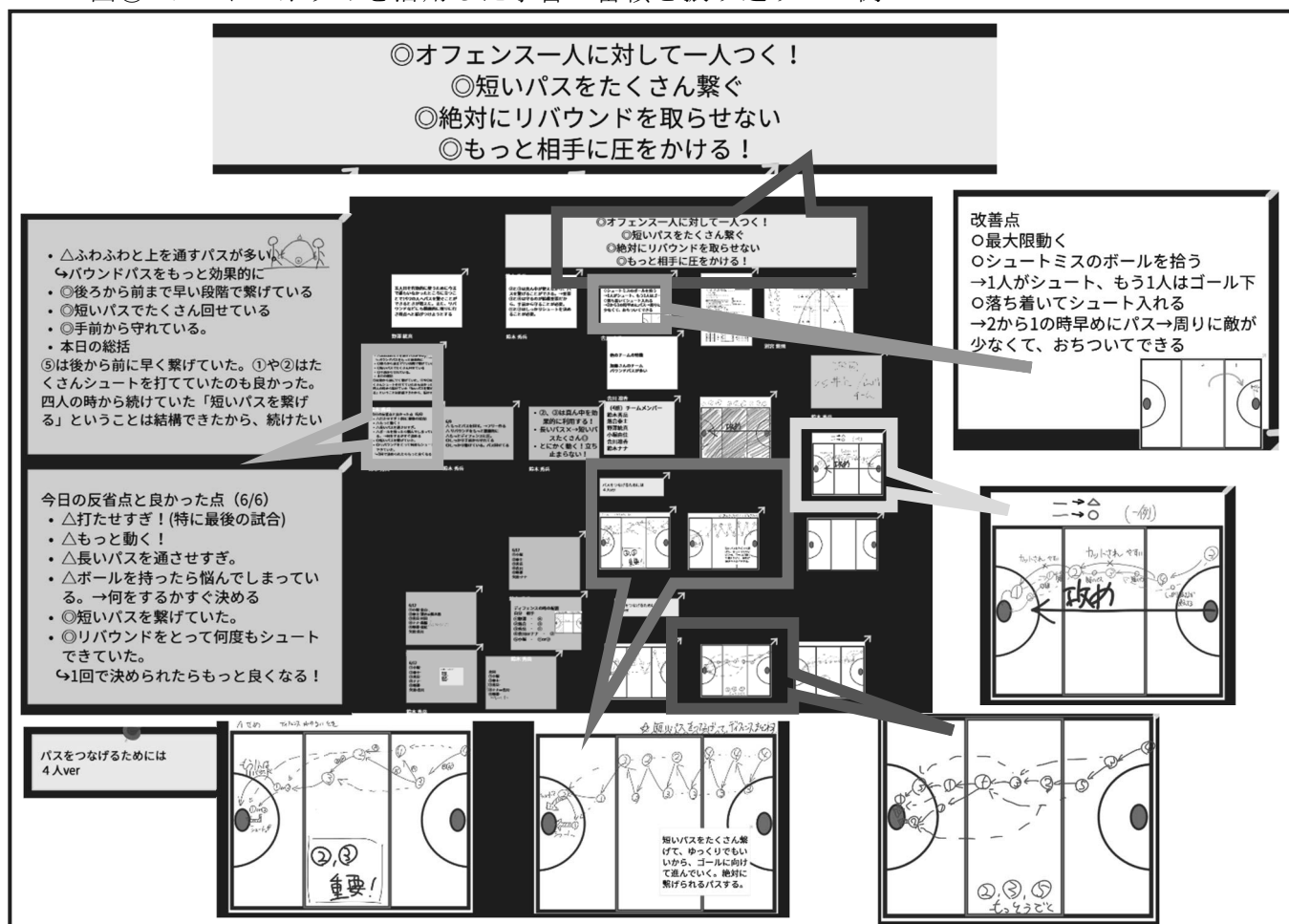
チームで伝え合い活動が活発になるように考えさせるポイントを意識させた。ネットボールでは、生徒はパスかシュートのみの選択になるため、空いている場所にどのように動くのか、どのタイミングでパスをつなぐかといったことについてチームで十分に考えることが可能である。「どんなパスを通したいのか。」「相手に取られたらどう対応するのか。」などの発問を通して、攻撃の意図を仲間と共有し実践することを促した。

② ポートフォリオの活用

個人評価の精度を高めるためにメモや画像などのデータを蓄積させた。振り返りでは、知識・技能の定着だけではなく、状況に応じた判断について思考しやすいよう視点を示した。本単元では、チームで蓄積してきたパスの連携を基に作戦を考え、それを個人の動きへとつなげることを重視した。本時では、ロイロノートの「共有ノート」を用い、チームで考えた作戦やその成果をデータとして蓄積させた。

その際、図①に示すようにチームで共有したポートフォリオを活用することで、作戦の意図や役割分担を可視化し、生徒同士が判断の過程を共有しながら学習を進めることができた。

図① ポートフォリオを活用した学習の蓄積と振り返りの一例



(4) 生徒の変容

今回の事後アンケートでは、「ネットボールは楽しかったか」という質問に対し、「楽しい」「どちらかと言えば楽しい」が全体の大多数を占め、否定的な回答はなかった。このことから、ネットボールは、生徒にとって意欲的に参加しやすい室内ゴール型であったと考えられる。生徒からは、「バスケットボールに似ているがルールが異なり新鮮」「自分でも活躍しやすい」「仲間と作戦を立てて実行できた」といった記述が多く見られ、技能差に左右されにくい点が肯定的に受け止められていると考えられる。

生徒は仲間と協働しながら状況に応じて判断しようとする姿が見られた。1年次に学習した「空いている空間を見付けて動く」という既習事項を活用しながら、ネットボールにおいては、より広いコートで仲間との位置関係や守備の動きを踏まえた判断が見られるようになった。特に、パスをつなぐ場面では、チーム内で意見を交わしながら行動を選択する姿が多く見られた。このようなやり取りを通して、伝え合いがチームとしての判断に生かされ、3年次のバスケットボールに向けた基礎的な力が育ちつつある様子が見られた。

事前アンケートで球技やゴール型が「やや嫌い」と答えた生徒3名について個人の変容（表⑤、表⑥）をみると、事後アンケートの回答では「楽しい」が1名、「やや楽しい」が2名であった。理由としてチームの人たちと話し合いながら作戦を練っていくのが楽しい、動きなどを考えるのが多少楽しかったからなどがあげられている。そのため、チームの一員として役割を果たし、ゲームに関われたという達成感が肯定的な意見に変わった要因と考えられる。

表③事前アンケート

事前				
①あなたは、球技は好きですか				
好き	やや好き	どちらでもない	やや嫌い	嫌い
14	14	5	3	0
②あなたは、ゴール型は好きですか				
好き	やや好き	どちらでもない	やや嫌い	嫌い
11	15	7	3	0

表④事後アンケート

事後			
③あなたがネットボールを実施して楽しかったですか。			
楽しい	どちらかと言えば楽しい	どちらかと言えば楽しくなかった	楽しくなかった
28	8	0	0

表⑤個人の変容（事前）

	①	②	②について理由を教えてください	あなたがゴール型の球技でどんな事ができるようになりたいですか。
A	やや嫌い	やや嫌い	なかなかゴールすることができないし、苦手なのでチームにいても足を引っ張ることが多いからです。	もっと正確にたくさんゴールをすることができるようになりたいです。
B	やや嫌い	やや嫌い	じぶんはあまり点数を入られないから。	自分がどのように動き、何をすべきなのか把握したい。
C	やや好き	やや嫌い	ゴール型について思いつくものが結構苦手だから	ゴールを決められるようになりたい

表⑥個人の変容（事後）

事後	③	③について理由を教えてください。	あなたがネットボールを実施して他のゴール型でも応用できるといった事を教えてください。
A	どちらかと言えば楽しい	今までやったことがなくてすごく新鮮な感覚だったのとドリブルがダメだったり、人のよって動ける範囲や行動が決まっていたり、相手との距離など結構細かいルールがたくさんあったのでパスの回し方や誰がどこを担当するのかなどチームの人たちと話し合いながら作戦を練っていくのも楽しいと思いました。でも、私はボールを使う競技が苦手な相手チームのパスをカットしたり、味方からのパスを受け取ったりパスを出すなどの動作をうまくやることができないからです。	同じチームの人と声を掛け合いながらボールを回していったり、積極的に意見を出し合いながら計画を練るのはサッカーやバスケットなどの競技でもやった方がいいと思いました。
B	どちらかと言えば楽しい	動きなどを考えるのが多少楽しかったから	ボールの回し方
C	楽しい	チームで対戦で勝ったり負けたりするのが楽しかった 自分が点を決めた時は特に楽しいと思えた	相手を欺く力と話し合い 事前に誰がうつかを話し合いで決めておいて「こっちこっち！」と言って打つそぶりを見せると相手の意識がこっちにむく でもボールは本当に打つ人に行くから見事点を決めることができる

Ⅳ 研究の成果と課題

（１）成果

本実践の成果は、室内ゴール型における系統性を意識した指導計画が、中学校段階の２年次の学習として有効に機能することを確認することができた。１年次からの学習内容を基盤に、２年次で新たな視点を加え、３年次へとつながる学びを構想したことで、生徒の学習が断片的にならず、連続したものとして成立していた。

本単元では、１年次の既習事項を生かしつつ、ボールを「運ぶ」という新たな課題を設定した。ネットボールを教材として用いたことで、ドリブルを禁止し、パスによる展開を必然化した結果、生徒は１年次に学習したポジショニングやサポートの考え方を、より広い局面で活用する姿を示していた。このことから、本単元は、既習内容を再構成しながら発展させる系統的な学習として妥当であったといえる。

加えて、伝え合い活動を単元全体で行ったことにより、生徒同士の学びが可視化された。作戦会議や振り返りの場面において、生徒は今までの学習内容と現在の課題を結び付けながら意見を交わし、次のゲームに向けて作戦を修正していた。この過程を通して、生徒は状況に応じた判断を行いやすくなり、室内ゴール型に共通する攻防の考え方への理解を深めていたと考えられる。

さらに、本単元を３年次のバスケットボールへと接続する位置付けとしたことで、中学校３年間を見通した学習の流れを構築することができた。技能の選択肢が増える３年次においても、２年次までに培った判断の視点や仲間との連携の考え方が生かされる基盤を整えられた点は、大きな成果である。

以上より、本実践は、室内ゴール型における系統性を意識した指導計画が、生徒の戦術理解や主体的な学習態度を育成する上で有効であったと考えられる。

（２）課題

一方で、系統性をより確かなものとして定着させるための課題も見られた。学年間の学習のつながりを、生徒自身が十分に自覚できていない場面があった点である。既習内容を生かした動きは見られたものの、それがどの学年で学んだ内容に基づくものかを意識できていない生徒もいた。

さらに、理解度や技能差の影響により、系統的な学習が必ずしも全ての生徒に有効に働いていたとは言えない状況も見られた。今後は、学年間だけでなく学年内においても段階的な課題設定を工夫し、系統性をより意図的に保障していくことが求められる。

【引用・参考文献】

- ・文部科学省：『中学校学習指導要領 解説－保健体育編－』、2017 年
- ・体育・保健体育プロジェクト研究概要

単元を貫く目標設定と修正を通した学習が与えるゲームへの影響 ーソフトバレーボールの授業実践を通してー

保健体育科 川田 栄

I 研究テーマ設定の趣旨

球技領域においては、技能の習得や勝敗に学習の関心が向きやすく、生徒がゲームの成り立ちや戦術的な意図を十分に理解しないまま活動に取り組む場面が見られる。ソフトバレーボールの授業においても、ボールを返すことが目的となり、チームとしてどのようなプレーを目指しているのかが曖昧なまま活動が行われることがある。その結果、ゲームの様相が大きく変化しないまま単元が終わってしまうことがあった。

そこで、生徒が単元を通して目標を設定し、ゲームや振り返りを基にそれらを修正していく学習活動に着目した。目標を固定させず、実態に応じて見直していくことで、生徒は自分たちの課題や改善点を確認し、次のゲームに生かそうとする意識が高められると考えた。このような学習の積み重ねは、ラリーの継続や連携の工夫、攻撃の意図など、ゲームの内容そのものに影響を与える可能性がある。

本研究では、ソフトバレーボールの授業実践を通して、単元を貫く目標設定と修正を通した学習が、ゲームにどのような影響を与えるのかを明らかにするため、本研究テーマを設定した。

II 研究概要

ソフトバレーボールは、軽くて柔らかいボールを使用するため、安全性が高く、恐怖心を感じにくいことから誰でも参加しやすいネット型のゲームである。攻守の切り替えが速く、ボールの落下地点や味方・相手の位置を判断してプレーすることが求められるため、適切な状況判断力やチーム内での協力的な関係を育むことができる。また、身体接触が少ないため男女がともに活動しやすいという特性をもっており、仲間とともに学ぶ体験や運動の多様な楽しみを共有することは、生涯にわたる豊かなスポーツライフの実現に向けた重要な学習の機会であると言える。また、チームで目標を立て、練習方法や役割分担、作戦などを自ら考えて改善していく過程を通して、単元の進め方を主体的にマネジメントする力を身につけることができる。

本研究は、このよう特性のソフトバレーボールの単元において、生徒が単元を通して目標を設定し、ゲームや振り返りを基にそれらを修正していく学習活動に着目した授業実践の報告である。授業では、単元の初めにチームごとに「どのようなゲームができるチームになりたいか」を話し合い、チーム目標および個人目標を設定した。その後、ゲーム後の振り返りやアンケートを通して目標の見直しを行い、次時の学習に生かす流れを単元全体に位置付けた。

本研究では、生徒の記述内容や目標の変容、ゲーム中の様子に着目し、単元を貫く目標設定と修正を通した学習が、ゲームにどのような影響を与えるのかについて検討した。

Ⅲ 授業実践

1 単元の概要

本実践は、ソフトバレーボールの単元で実施した。対象は中学3年生、単元時数は8時間で、指導計画(表1)のように授業を展開した。

本単元では、「単元を貫く目標設定と修正」を学習の軸に据え、生徒がゲームを通して自分たちの課題を捉え、次のゲームに生かしていくことをねらいとした。そのため、1時間目に試しのゲームを行い、「どのようなゲームができるチームになりたいか」を話し合い、チーム目標および個人目標を設定した。その後、ゲーム後の振り返りやアンケートを通して目標の見直しを行い、5時間目に目標の達成状況を確認し、修正を行った。そして、6から8時間目は修正した目標を意識させながらゲームを行った。

表1 指導計画(8時間扱い)

	【初期】 目標設定				【中盤】 目標の 修正	【後期】 目標を意識したゲーム			
時数 時間	1	2	3	4	5	6	7	8	
0	オリエンテーション ・学習のきまり ・学習の流れ ・グループ編制 役割分担	あいさつ、学習内容の確認、用具の準備							
10		チームごとに準備運動・ボール慣れ・練習							
20		ゲーム ・5点先取 ・勝ち残り				ゲーム ・7点先取 ・勝ち残り			
30		ボール慣れ 試しのゲーム	チームの課題と解決策について話し合い練習・作戦会議			目標の達成状況を 確認・ 修正	チームの課題と解決策について話し合い練習・作戦会議		単元のまとめ 目標が達成できているか振り返り
40		チーム目標 個人目標 を考える	ゲームの続き				ゲームの続き		
50									

2 アンケートの位置付け

本研究では、単元を通して生徒が設定・修正していく目標と、ゲームの変化との関係を捉えるために、アンケートを授業実践の補助的資料として位置づけた。アンケートは、学習の成果を数値的に比較・評価することを目的とするものではなく、生徒が各時のゲームや目標をどのように捉えていたのかを把握するために実施したものである。

特に本単元では、単元初期に立てたチーム目標や個人目標を、ゲーム後の振り返りを通して見直し、必要に応じて修正していく学習を重視している。そのためアンケートは、目標の内容や意識の向きがどのように変化していくのかを言語として捉える手段として活用した。アンケート結果は、授業実践の記述の中で紹介的に用い、生徒の学びの過程やゲームへの向き合い方を具体的に示すための資料とした。

3 初期：目標設定

単元の初めには、チームごとに「どのようなゲームをしたいか」という視点で話し合いを行い、チーム目標を設定した。その際、単に勝敗や技能面に偏らないよう、チームのメンバーの特徴に応じた目標を立てるなど、ゲームの内容やチームとしての在り方に目を向けることを意識させた。あわせて、チーム目標を達成するために自分ができることを個人目標として記入させた。

この段階で、生徒が目標をどのように捉えているかを把握するため、目標設定に関するアンケートを実施した。その結果が（表 2）1 時間目に立てた目標である。

表 2 1 時間目に立てた目標

チーム	チームの目標	主な個人の目標
1	つなぎから攻撃につなげるチーム	・つなげるようボールをコントロールする ・スパイクがうまい人に良いパスをする
2	サーブを決める、相手のコートに返す →相手がミスするまで待つ	・ポジションを意識し、仲間が返しやすいボールを出す
3	連携をとって、3 本目で決めきるチーム	・声を出す ・トス、レシーブを安定してできるようにする
4	相手のミスに頼らず、自分たちの攻撃で得点する	・ボールを高く上げ、仲間がつなげやすいようにする ・パスをする相手の名前を言って協力してボールを返す
5	全員が 1 点をとれる ボールを落とさず返すチーム	・腕や手で作る面の向きにもっと意識を持つ！ ・打ちやすい場所にいる人にパスを回す
6	一人ずつ 1 点以上点数をとるチーム	・チームメイトと掛け声をする。固まらないように ・強いスパイクが打てる人に打ちやすいボールを回す
7	連携とアタックを正確に行い、思いやりあるチーム	・チームメンバーと自分との位置関係、コート内の空間に対して常に意識しつつ行いたい。
8	回転が多くて、ネットスレスレのボールを打つ。高いところからうつ。攻めのチーム。	・サーブをしっかり取る練習をして、アタックまで繋げられるようにしたい。
9	ミスを減らして安定したチーム	・できるだけコートの中にボールを集められるように意識する（レシーブなど）

4 中盤：目標の修正を伴う学習

5時間目に、ゲームを中心とした学習を行った後に、振り返りで、「目標は達成できたか」「どの場面でうまくいかなかったか」といった問いを基に、チームで話し合いを行わせた。その上で、チーム目標や個人目標を修正する時間を設定し、よりよいチームになるためにはどのような目標が必要かを考えさせた。

また、目標の変化や生徒の意識の移り変わりを把握するため、単元途中にもアンケートを実施し、生徒の記述を収集した。その結果が（表3）5時間目に立てた目標と変容のポイントである。

表3 5時間目に立てた目標と変容のポイント

チーム	チームの目標	主な個人の目標	変容のポイント
1	ミス減らし、ノーリスク・安定重視	・トスを上げられるようにする、レシーブを安定させる ・レシーブはとにかく上に	攻撃志向 → 安定志向への変化
2	3回で確実に繋ぐ・役割意識	・正確にトスを上げる、遠くまでボールを飛ばせるようになる、片手でボールを返さない ・しっかりレシーブを上へ上げたり友達にあげてもらったボールを打てるようにしたい	漠然とした協力 → 具体的な役割分担
3	ミス削減・距離感・声かけ重視	・自分はアタックが下手ということがわかったのでアタックができる人にボールを渡す。とにかく、繋げミス減らす。 ・早めに動いてボールの下に滑り込む（特にレシーブ）、アタックの時は早めに飛ぶ ボールコントロールを強化する	得点意識 → ミスしない意識
4	高く繋ぎ、声かけで被り防止	・アタッカーが打ちやすいように高いトスをあげる、いざとなった時自分もアタックできるようにスパイクの練習をする ・声かけ、仲間への指示	つなぐだけ → 状況判断・声かけ
5	安定・相手のミスを誘う	・ネットの近くに飛んできたり、コートギリギリに打たれたりするボールは諦めるのではなく点を取られてしまわないようにする機会なのだと考え、もう少し粘り強くボールを追いかけて行きたい。	自分たちが点を取る → 相手にミスさせる
6	失点を減らす・一球一球大切に	・誰がいくのかを理解し合うために声掛けを心がけたい。 ・失点を少なくするためにもったいないミスを減らすこと。	攻撃よりも失点管理へ意識転換
7	判断力・使い分けを重視	・ボールを正確に上げる 相手のコートに正確に入れる	感覚的連携 → 理解に基づく判断
8	連携・安定したスパイク	・アンダーとオーバーの区別、力加減を即座の判断で行えるようにする。そのために、ウォームアップの時間やゲームを通して経験を積み、判断力を鍛える。	勢い重視 → 安定した攻撃
9	試合として成立・落とさない	・レシーブなど一人一人基本ができる ボールが来たら必ず繋げる。さらにはレシーブは絶対ミスしない	基礎重視がさらに明確化

5 後期：目標を意識したゲーム

単元後期には、これまで設定・修正してきた目標を意識しながらゲームを行った。生徒は、単にボールを返すだけでなく、「つなぐ」「攻撃につなげる」「声をかける」といった目標を意識したプレーを心がける様子が見られた。また、ネット際の攻防にも積極的になり、甘い球は3球目でなくてもアタックをする姿勢や、アタックに対してブロックを付ける姿がどのチームからも見られた。（図1 ネット際の攻防の様子）このことから、ソフトバレーボールにおけるゲームの理解も深まっていたことがわかった。単元の最後には、最終的な振り返りアンケートを実施し、単元を通した目標の変容や学習の捉え方について記述させた。その結果が（表4）チームごとの達成度まとめ（最終振り返り）である。

表4 チームごとの達成度まとめ（最終振り返り）

チーム	チーム目標の達成状況	個人目標の達成状況	チームとしての到達点・課題
1	概ね達成。繋いでスパイクまで持っていけた	多くが「できた～よくできた」	安定感が増した一方、判断が迷う場面が課題
2	概ね達成。パスで繋いで決められた	できた／よくできたが中心	動いて取る意識は向上、フォロー範囲が次の課題
3	達成。繋ぐだけでなく攻撃まで発展	できた	技術向上が実感でき、主体的な攻撃が増えた
4	達成度高い。繋ぎ＋アタックが機能	できた～よくできた	声かけ・連携が安定し、完成度が高い
5	概ね達成。安定して返球できた	できた～よくできた	粘り強いレシーブがチーム力につながった
6	達成。失点を減らす意識が成果に	よくできたが多い	声かけと基礎の徹底で安定したゲーム展開
7	概ね達成（7～8割）	できたが一部未達あり	判断力は向上、精度が今後の課題
8	達成。連携して攻撃までつなげた	よくできたが多い	レシーブ強化でチーム全体の幅が広がった
9	達成。粘り強くボールを落とさなかった	できた～よくできた	基礎力が定着、発展技術への意欲が見える



図1 ネット際の攻防の様子

Ⅳ 研究の成果と課題

1 成果

本研究では、単元を貫く目標を生徒自身が設定し、ゲームの振り返りを通して修正していく学習を取り入れることで、ソフトバレーボールにおけるゲームの在り方にどのような変化が見られるのかを検討してきた。その結果、生徒のゲームへの関わり方にいくつかの肯定的な変化が見られた。

(1) 目的意識の変化

単元初期は「とにかく返す」「落とさない」といった漠然とした目標が多く見られたが、学習を進めるにつれて「繋いで攻撃する」「仲間が打ちやすいトスを上げる」など、チームの意図を共有した目標が設定されるようになった。アンケートの記述からも、ボールの処理を目標と結び付けて捉えようとしていた。

(2) チーム内のコミュニケーションの変化

目標を共有し、必要に応じて修正する過程を繰り返すことで、「声を掛ける」「位置関係を意識する」といった行動が自然に増えていった。これは、勝敗のみを目的としたゲームではなく、「自分たちの目標を達成するためのゲーム」として活動を捉え直したことによる成果であると考えられる。

(3) 技能差のある生徒同士が関わり合う姿

アンケートには、「強い人に打ちやすいボールを回す」「拾う役割を意識した」といった記述が多く見られ、個々の技能をチームの中で生かそうとする意識が高まったことがうかがえた。これは、目標設定を通して「チームとして何が必要か」を考える学習が機能した結果であると言える。

2 課題

(1) 目標の明確化

個人の目標には生徒間で差が見られた。目標を具体的な行動レベルまで落とし込める生徒がいる一方で、目標が抽象的なまま修正されない生徒もいた。今後は、目標の立て方や振り返りの視点について、教師側からより明確な支援を行う必要がある。

(2) 形式的な目標の修正

アンケートを通して振り返りは行われていたものの、必ずしも次のゲームでの行動変容につながらない場合もあった。目標と実際のゲームとの結び付きをより強めるために、振り返りの時間や共有の方法について工夫する余地がある。

以上のことから、単元を貫く目標設定と修正を通じた学習は、生徒のゲームへの関わり方に一定の影響を与える可能性を持つ一方で、その効果を高めるためには、教師の関わり方や学習環境の工夫が重要であると感じた。

【引用・参考文献】

- ・文部科学省：『中学校学習指導要領 解説－保健体育編－』、2017年
- ・体育・保健体育プロジェクト研究概要

他者と教材へのつながりを強めるリーディング活動の実践

外国語科（英語）

吉澤 隆

星野 拓也

鈴木 惇也

はじめに

近年、社会のグローバル化や情報環境の高度化は、外国語教育に対する社会的要請を一段と高めている。英語科教育においては、語彙や文法等の言語知識の習得にとどまらず、それらを用いて多様な情報を読み取り、自ら思考を形成し、他者と共有しながら意味を構築していく総合的な言語活動をいかに充実させるかが大きな課題となっている。

次期学習指導要領に向けた、文部科学省中央教育審議会教育課程部会外国語ワーキンググループの議論の中では、各技能・領域を単独で扱うのではなく、相互に関連付けた言語活動を通じて資質・能力を一体的に育成することの重要性が繰り返し話題に挙げられている。例えば、同グループ配付資料「外国語に関する現状・課題と検討事項」には、活動を通じた指導が定着しつつある一方で、中学校において「読むこと」「書くこと」等について理解や関心を持ちにくいという教師側の課題も示され、多様な言語活動を統合する授業デザインの必要性が明記されている。また、配付資料「外国語を学ぶ本質的意義等を踏まえた話題・活動等の在り方」にも、各技能相互の関連付けによる言語活動設計の方向性が示されており、次期指導要領においてインプットからアウトプットへと自然につなが統合的な授業展開が求められていることが読み取れる。

こうした議論の背景に、英語教育の実施や生徒の学習等の状況を示す具体的なデータがある。文部科学省が公表した 2023 年度「英語教育実施状況調査」の結果では、全国の公立中学校において、授業の半分以上の時間で英語による言語活動を行っている割合は 75.1%となっている一方で、英語力については中学生の CEFR A1 相当以上の生徒割合が増加傾向にあるものの、「読むこと」等のインプットと「話すこと・書くこと」との橋渡しとなる活動設計が十分でないとの指摘が続いている。さらに、2024 年度の調査では、中学 3 年生で CEFR A1 レベル相当以上の英語力を有すると判断された生徒の割合が 52.4%であり、まだ 2027 年度の到達目標 60%以上には及ばない状況が示された。このような結果は、個別の技能の習得だけでなく、他の技能・領域と有機的に結び付けた言語活動の充実が求められていることを強く示している。

言語活動の量だけでなく質も一層高める授業の在り方を追究していかななくてはならない。生徒が「読むこと」等を通して得た情報や考えを基に、目的や場面、状況に応じて思考を深め、他の技能・領域と関連付けながら表現し、他者と関わり合いながら自己をさらに成長させていくことができるよう、学びを設計していくことが求められている。

I 研究テーマ設定の趣旨

本校外国語科（以下、英語科）では、現行学習指導要領が示す「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」を豊かに働かせることを重視し、3 年計画のもと研究を進めてきた。初年度は、「社会や世界、他者との関わり」に着目し、英語の授業において生徒が他者や教材とより深く関わるができる指導の在り方を探ってきた。2 年目は、その視点を継承しつつ、「読むこと」と他の技能・領域との統合を特に意識し、実践を積み重ねる中で言語活動の充実を図った。

これらの実践を通して、生徒が文章の内容を自分ごととして捉えたり、筆者の考えや社会的な背景等の視点に目を向けたりしながら、自分の考えを形成し、仲間と伝え合おうとする姿が多く見られるようになってきた。リーディング活動が、単なる情報理解にとどまらず、生徒の思考や表現を支える基盤として機能し始めているという一定の成果が確認できる。

一方で、教材と他者とのつながりをどのように授業内で意図的・継続的に生み出していくのか、生徒一人一人の読みの深まりをどのように評価し、次の学びへとつなげていくのかといった課題も明らかになってきた。

そこで最終年度となる今年度は、これまでの実践を整理・検証しながら、リーディング活動を通して生徒がどのように他者や教材と関わり、自己の見方・考え方を再構築していくのかをより明確にしていきたい。その過程を授業実践として具体化することで、中学校英語科における「読むこと」を中心とした言語活動の意義を改めて問い直し、義務教育段階における外国語科教育の質の向上に資する研究としたい。

以上のような考えから、本年度も研究テーマを「他者と教材へのつながりを強めるリーディング活動」とし、3年間の研究の成果と課題を総括する。

Ⅱ 研究計画

本研究は、英語科が工夫して行う様々なリーディング活動を記録しながら、どのような活動が生徒と他者や教材とのつながりを強め、資質・能力を向上させるのに有効かを明らかにする目的で行う。研究計画は以下に示す通りである。

第1年次（2023年度）

- (1) 研究主題の決定と研究計画の立案
- (2) 実践と記録の集積
- (3) 成果と課題の整理

第2年次（2024年度）

- (1) 前年度の研究内容の確認と計画の修正
- (2) 実践と記録の集積
- (3) 実践と記録の整理と分析

第3年次（2025年度）

- (1) 前年度の研究内容の確認と計画の修正
- (2) 実践と記録の集積
- (3) 実践と記録の分析
- (4) 研究のまとめ

Ⅲ 研究内容

1 実践事例①（1学年）

まず、1年生で行った実践を紹介する。今回は、あまり知られていない日本食の魅力についてALTに伝えるために、日本の食文化についての対話文を読んで概要を捉えたり、自分が選んだ日本の食べ物や料理の特徴について、相手に分かりやすく伝えたりする活動を行った。

- ・題材名 Let's Enjoy Japanese Food. (SUNSHINE ENGLISH COURSE 1 PROGRAM 4)
- ・単元の目標 あまり知られていない日本食の魅力についてALTに伝えるために、日本の食文化についての対話文を読んで概要を捉えたり、自分が選んだ日本の食べ物や料理の特徴について、相手に分かりやすく伝えたりすることができる。
- ・指導内容（総指導時数6時間）

時	ねらいおよび学習活動
第1時	身の回りのものについて、聞き取ったり書いたりすることができる。
第2時	絵の中の人物やクラスメートの様子等について、聞き取ったり書いたりすることができる。
第3時	日本の食べ物について相手に分かりやすく伝える表現について知るために、きつねうどんについての対話文を読んで、必要な情報を捉えることができる。

第4時	日本の食べ物について相手に分かりやすく伝える表現について知るために、茶碗蒸しについての対話文を読んで、必要な情報を捉えることができる。
第5時	あまり知られていない日本食の魅力について ALT に伝えるために、写真や絵を相手に示しながら自分が選んだ日本の食べ物や料理の特徴等について、相手に分かりやすく話して伝えることができる。
第6時	単元で学習した言語材料の意味や働き等を確認し、単元全体の学習を振り返ることができる。

(1) 活動の概要

第3時では、日本の食べ物について外国の人に分かりやすく伝える表現について考えたり、日本の食べ物であるきつねうどんについての対話文を読んで、登場人物の真央がダニエルに伝えたい情報を捉えたりする活動を行った。日本の食べ物について外国の人に分かりやすく伝える表現について考える際には、教科書の扉絵に出てきた日本の朝食を取り上げた。きつねうどんについての対話文を読んで概要を捉える活動では、真央がダニエルに伝えたい重要な情報を捉えさせるために、その情報を穴埋め形式にして3つの選択肢を示して考えさせた。どちらの活動においてもペアでお互いに自分の考えを伝え合うことで、友達の考えを参考にして自分の考えを更新できるような協働的な学習活動の実現を目指した。

(2) 指導上の留意点

まず、小学生の時の修学旅行先のインバウンドや外国人の間での日本食ブームについて触れることで、日本の食文化を扱う本時の活動につながるようにした。また、外国人に人気の日本食を提示して、実は日本発祥でないものが多いことに気付けるようにしたり、実際に ALT の「本当の日本食について知りたい」というビデオメッセージを生徒に見てもらったりして、第5時の活動につながるようにした。次の活動では ALT の思いを受けて、教師とのやり取りを通して生徒から ALT に伝えたい日本食を引き出し、それらを英語でどのように説明できるかを考えさせ、次の教科書の扉絵を用いた活動への足場架けとなるようにした。教科書の扉絵を用いた活動では、日本の朝食のメニューは英語でどのように説明できるのかを考えることで、生徒が改めて説明の難しさを実感できることや、真央がダニエルにきつねうどんについて英語で分かりやすく説明している Part1 の本文へとつなげることをねらいとした。実際の活動では教師とのやり取りの中で、簡単な英語で説明ができるというモデルを示すようにした。また、説明をする際には素材の特徴や調理法等に着目すると説明しやすいことを伝え、生徒同士のやり取りにつなげていくことを意識した。



図1 生徒に提示した外国人に人気の日本食

きつねうどんについての対話文を読んで概要を捉える活動では、その場面のピクチャーカードを提示して、ダニエルが日本の食文化について知りたがっていることを生徒に伝えたり、生徒たちがピクチャーカードを見ながらダニエルと真央が話していることについて自由に推測できるようにしたりすることで、リーディングの題材への興味、関心を高められるようにした。また、対話文を読んで真央がダニエルに伝えたい情報を選択肢の中から選ぶ際には、前後の文脈から判断をして適切な選択肢を選ぶよう助言した。

その後、その選択肢を選んだ理由を生徒と教師で一緒に考える時間をとった。生徒が英文を読んで理解できたという達成感を味わえるようにするとともに、きつねうどん以外の日本食について英語でどのように伝えられるかを考えることで、第5時の活動につながるようにした。

(3) 生徒の活動の様子

日本の食べ物について外国の人に分かりやすく伝える表現について考える際には、生徒たちは焼き魚やお浸し、味噌汁や漬物等について自分が知っている単語を用いてわかりやすく伝える方法についてペアで試行錯誤する姿が見られた。きつねうどんについての対話文を読んで概要を捉える活動では、生徒たちは前後の文脈を捉えながら、真央がダニエルに伝えたい情報として適切なものはどれかを思考する姿が見られた。どちらの活動においてもペアでお互いに自分の考えを伝え合い、友達の考えを参考にして自分の考えを更新していく姿が見られた。

(4) 成果と課題

本実践では、教科書で扱う題材をさらに「自分ごと」として捉えられることを目標にして手立てを打った。本時においては題材を読み始める前の活動に重点を置いて授業を行った。まずウォームアップとして、動画を見てALTの「本当の日本食を知りたい」という思いを実感した生徒に、「本当の日本食とは何か」「ALTにどんな日本食を紹介したいか」という問いを投げかけることで、生徒は伝える相手を意識することができた。また、教科書の扉絵を活用しながら、日本の朝食のメニューについて自分が知っている英語でどのように説明できるのかを考えたことで、生徒は題材をより自分に近づけて読み進めることができた。

一方で課題については、生徒の深い読みを促す活動の工夫・改善が挙げられる。今回は真央がダニエルにきつねうどんについてどのように分かりやすく伝えたのかを考える際に生徒の深い読みを促すために、前後の文脈を捉えないと適切かそうでないかを判断できない選択肢を生徒に与えたが、「なぜその選択肢を選んだのか」という問いに対して答えるのに難しさを感じている生徒も一定数いた。今後もさらに研究を重ね、生徒が題材をより「自分ごと」として読み深められるように、生徒の考えを揺さぶるような発問の工夫等、改善できる点を模索していきたい。

2 実践事例②（2学年）

次に2学年で行った実践を紹介する。リーディングを中心とした題材であるが、単元を通して他の技能・領域との関連を意識しながら指導を行った。なお、本単元の第1時の授業は、本校で例年開催している教員研修会で公開したものである。この授業では、国家間の友好関係とはどのように築き上げられるものかという社会的なテーマを、生徒ができるだけ身近な問題として捉えることができるように、生徒とのやり取りを軸に活動を展開した。ここでは、その授業を中心に、単元を通じた実践を紹介する。

・ 題材名

Friendship beyond Time and Borders (SUNSHINE ENGLISH COURSE 2, Reading 2)

・ 単元の目標

トルコと日本間の友好関係に関する英文を読んで理解したことをもとに、簡単な語句や文を用いて、国と国が友好関係を築くために大切なことについて書くことができる。

・ 指導内容（総指導時数4時間）

時	ねらいおよび学習活動
第1時	イラン・イラク戦争の時にトルコが日本人を救助したことについて本文から読み取り、理解することができる。
第2時	エルトゥールル号の遭難事件の際に日本人が使節団に対して行ったことについて本文から読み取り、理解することができる。

第3時	イラン・イラク戦争の時にトルコが日本人を救助した理由や、近年の日本とトルコとの助け合いについて本文から読み取り、理解することができる。
第4時	国と国の友好関係を築くために大事なことについて、自分の考えやその理由を文章にまとめることができる。

(1) 活動の概要

本単元において生徒は、トルコと日本の絆を深めるきっかけとなった歴史的出来事に関する文章を読む。その活動を通して、他者や社会の危機に際してどのように行動すべきかを考え、より良い世界を築くためには国境を越えた助け合いが必要であることを学ぶ。文章を通して相手を敬う気持ちや態度、恩に報いる心等についてもふれ、国家間のより良い関係の構築や国際理解の促進等について改めて考える機会としたい。単元の終末において、生徒はディスカッションやライティング等の活動の中で、国と国との友好関係の構築に大切なことについて考え合い、本題材を通して学んだことを表現する。

(2) 指導上の留意点

本単元では、リーディングを中心とした題材であることを踏まえつつも、生徒が教科書本文を単に情報として理解するだけでなく、内容を自らの考えと結び付けて捉え、英語で表現する活動へとつながるよう、単元の指導計画を工夫した。特に、国家間の友好関係という生徒にとって抽象的になりやすい社会的な題材についても、「自分ごと」として考えることができるよう、各時間におけるタスクや発問の設定を特に意識して行なった。

単元の導入にあたる第1時では、日本と友好関係にあるのはどの国かという問いを設定し、教師と生徒とのインタラクションを通して、生徒が自身の経験や考えをもとに意見を述べ合う機会を確保した。その過程で、教科書本文に登場する新出語句を提示し、文脈や既知の知識を手がかりに意味を推測させることで、題材への関心を高めるとともに、語彙理解を伴った読解活動へとつなげることを意図した。また、イラン・イラク戦争時にトルコが日本人を救出した理由について考える場面では、生徒がパートナーと協働しながら、自分たちのペースで本文を読み進める時間を十分に確保した。これにより、生徒が必要に応じて教科書本文に立ち返り、情報を確認しながら理解を深められるようにした。

第2時以降の授業においても、全体やペアでの対話活動と本文読解とを往還する学習過程を重視した。生徒が対話を通して生じた疑問や気付きに基づき、何度も本文を読み返さなくてはならないような発問をすることで、主体的に文章の概要を捉えようとする態度を引き出すことを心がけた。特に第3時では、単元の文章全体を読み終えた後、日本とトルコがお互いの国に対して行った出来事について、いつ、どこで、何をしたかの観点で情報を整理する活動を通して、2国間の友好関係についての総括的な理解を促そうとした。

単元のまとめとなる第4時では、「国家間の友好関係を築く上で大切なものは何か」という問いを設定し、生徒がこれまでに学んだ内容を活用して自分の考えを表現する活動を行った。生徒が自身の考えを整理し、文章へと表現しやすくすることをねらいとして、教師とのインタラクションや、ペアやグループでの意見交換を通して、他者の考えに触れる機会を意図的に設けた。

(3) 生徒の活動の様子

各時間において、教師の発問を基にした全体でのインタラクションやパートナーとの対話活動と、教科書本文の読解活動とを往還する中で、多くの生徒が意欲的に活動に取り組み、思考を深めようとする姿が見られた。

本単元における生徒の学びを評価するため、単元のまとめとなる第4時の授業において以下の2つの問いを設定し、生徒は Google Form を用いて英語で回答した。

① What do you think about the story between Japan and Turkey?

② What do you think is important for building friendship between countries?

生徒の回答として多く見られたのは、2国間の友好関係を「思いやり」や「助け合い」等の観点で捉えるものだった。各問いに対する回答を2つずつ、以下に原文のまま示す。

- ①への回答 「I think that Japan and Turkey have a beautiful friendship.I hope this firriendship continu forever.」「I think that it is a wonderful story. It tells us the inportance of being kind to all people.」
- ②への回答 「I think we should try to be kind to others countries. We can help each other by being kind to others.」「I think that when we help many people, we don't think borders. I think that it is important」

これらの回答にはいくつかの誤りが見られるものの、教科書本文の概要をよく捉え、その題材と自分の気持ちや考えを結びつけながら表現しようとする主体的な姿が見て取れる。総じて、②への回答では、「help each other」「kind heart」「friendship is important」等の表現が多く用いられていた。日本とトルコとの友好関係について学んだことを基にして、他の関係にも応用して考えようとする様子を確認することができた。

一方で、「It is important.」「It was good.」等、簡潔な表現にとどまる回答も一定数見られた。自分の考えを理由や具体例とともに表現する点については、十分に言語化しきれていない実態も一部で明らかになった。

(4) 成果と課題

本単元を通して、生徒は教科書本文の読解と対話活動とを往還しながら、内容理解を深めるとともに、国境や時代を越えた国と国との友好関係という本題材について「自分ごと」として捉え、自分なりの考えを広げようとする姿を見せた。また、本実践について、第1時の参観者からは、「生徒とのインタラクションを通して、資料への興味関心を引き、内容理解へとつなげる指導」、「生徒がもっと読みたいと思えるような進め方」等のフィードバックが寄せられた。これらのことから、本単元で意識した対話活動を起点とし、表現活動を着点とするリーディング指導は、生徒の意欲や思考を促し、資質・能力を高める上で一定の成果があったと考えられる。

一方で、単元終末の表現活動の様子からは、生徒の思考が深まるほどに、彼らの英語での表現には困難さが生じることが浮き彫りになった。生徒の思考を支えたり、それを表現したりするための言語的な足場づくりを、今後は一層工夫する必要がある。

3 実践事例③（3 学年）

次に3年生で行った実践を紹介する。本単元では、アフガニスタンで支援を行った中村哲医師に関する教科書教材を通してその活躍を読み取り、その後、生徒が各自で選んだ「世界で活躍する日本人」について英文レポートとしてまとめ、推敲を経てポスターセッションで発信する活動を行った。

- ・題材名 Nakamura Tetsu (SUNSHINE ENGLISH COURSE 3 Further Reading 3)
- ・単元の目標 中村哲さんの功績についての概要や要点を読み取り、時間の経過や文章の流れを表すつなぎ言葉等の語句についての理解をもとに、世界で活躍する日本人についての英文ポスターをよりよい表現を使いながら作ることができる。
- ・指導内容（総指導時数7時間）

時	ねらいおよび学習活動
第1時	・教科書本文を読み、事実関係や中村医師の行動を捉える。 ・用水路建設に至る背景を整理する。
第2時	・気候変動や貧困、紛争との関係について読み深める。 ・中村医師の判断や行動の理由を考える。
第3時	・中村医師の生き方から学べることを整理する。 ・自分の考えを英語で表現する準備をする。
第4時	・よりよいレポートを書くための評価基準を設定する。

	・世界で活躍する日本人について英文レポートを書く。
第5時	・世界で活躍する日本人について書かれた英文を読み、評価基準に基づいて助言を行い、自分の英文レポートを清書する。
第6時	・イラストや写真を用いて、世界で活躍する日本人についてのポスターを作成する。
第7時	・ポスターセッションを行う。

(1) 活動の概要

レポート作成に向けては、人物を多面的に捉え、内容を構成しやすくするためのワークシートを用意した。ワークシートでは、「I を主語にした自分との関わり」「He/She を主語にした一般的な情報・経歴」「His/Her から始まる周辺情報」「I, He/She 以外を主語にしたその他の情報」という視点を示し、収集した情報を整理しながら文章化につなげるようにした（図2）。

また、よりよい英文レポートに向けて、生徒が改善していく際の観点を明確にするため、ワークシート上で評価基準（例：文章の流れを表すつなぎ言葉の使用等）を生徒と共に設定した。第5時は、友達の英文レポートを読み、共有した観点到照らして助言し合い、その助言を踏まえて清書（Rewrite）する時間として位置付けた。

さらに本実践では、清書（Rewrite）の段階で、生徒が自分の英文をより伝わるものにしていくために、教科書本文に立ち返り、本文中の説明の仕方や理由の述べ方、つなぎ言葉等の英語表現を参照しながら自分の文章を整えるよう促した。教科書本文から得た情報や言語表現を土台にしつつ、それに対する自分の考えを加えて英文としてまとめ、読み合いと推敲を経て、最終的にポスターセッションで全体へ発信していく流れで本単元の実践を行った。

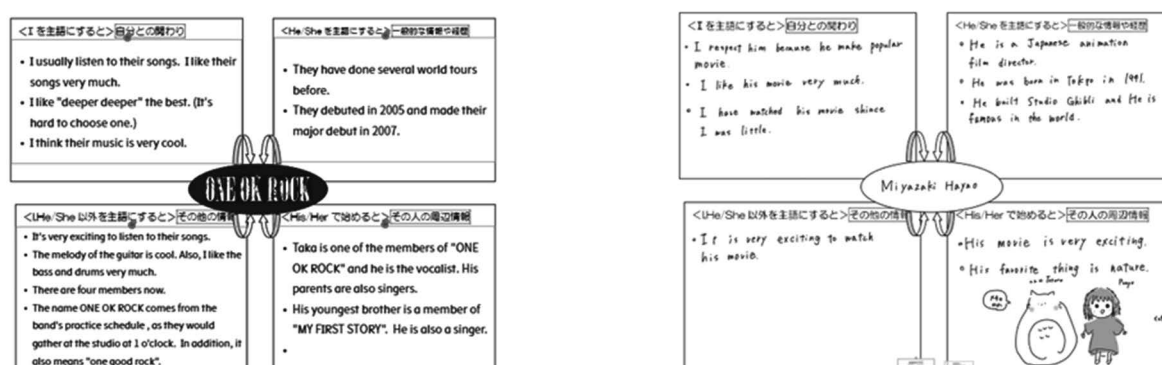


図2 4つの視点で整理した「世界で活躍する日本人」の情報

(2) 指導上の留意点

第一に、友達のレポートをリーディング活動が、単なる誤り探しにならないようにするため、評価基準を共有し、助言の視点をそろえた。特に「文章の流れ」「根拠の示し方」「多様な表現」「読み手への配慮」といった観点で、どこをどう直すと伝わるかに焦点が当たるようにした。

第二に、助言が否定的にならず、改善のための対話として成立するよう、書き手が相談をする形をとることで、心理的ハードルを下げる雰囲気づくりを行った。

第三に、推敲段階では、教科書本文の表現を「写す」ことが目的化しないよう、本文参照を「読み手に伝わる構成・表現を検討するための材料」として位置付け、必要に応じて「どの表現を、なぜ採用したのか」を確認しながら文章を整えるよう促した。

第四に、助言を受けた後の清書（Rewrite）で学習が止まらないよう、ワークシート上で「Share→Rewrite→振り返り」までの流れを明確にし、本時の成果と次回への課題を振り返りにて言語化させた。

(3) 生徒の活動の様子

第5時の助言活動では、否定ではなく「相談」として意見を交わす雰囲気が形成され、生徒同士のフィードバックを通して、既習の文法や表現を活用しながら文章を改善しようとする姿や、他者の視点を取り入れて表現を更新していく姿が見られた。

また、グループでの読み合いでは、「理由が分かりにくい」「このつなぎ言葉は分かりやすい」等、読み手の視点に立った助言が多く見られ、表現をより多くの人に伝わるものへとブラッシュアップしようとする姿が見られた。

(4) 成果と課題

成果として、他者の英文を「読む」ことを、単なる本文内容理解とどめず、共有した観点に基づく助言と推敲につなげたことで、表現をより伝わる形へと整える学習が具体化した点が挙げられる。加えて、清書(Rewrite)の段階で教科書本文を再読し、本文中の説明の仕方や理由の述べ方、つなぎ言葉等を英語表現のモデルとして参照しながら、自分の英文レポートに取り入れて表現を更新する姿が見られた。教科書本文から得た情報と言語表現をもとに、自分の考えを加えて英文としてまとめ、読み合いと推敲を経て発信へつなげる学習過程を位置付けられた点は、本単元の大きな成果である。

一方で課題として、フィードバックが誤字・脱字等の指摘しやすい点に偏る場面も見られた。今後は、書き手の意図を確認した上でフィードバックを行う等、評価基準に基づく助言の在り方をさらに工夫する必要がある。また、教科書本文を参照する際に、表現をそのまま取り入れることが目的化すると、内容や表現が自分の伝えたいことに即して再構成されにくくなる。本文参照を「写す」ためではなく、読み手に伝わる構成や表現を検討するための材料として位置付け、「どの表現を、なぜ採用したのか」「採用しなかったのはなぜか」を言語化させる等、参照の質を高める支援が必要である。

4 実践事例の考察

本研究では、「他者と教材へのつながりを強めるリーディング活動」を主題として、1～3学年において発達段階や単元の特性に応じた授業実践を行い、生徒が「読むこと」を通して思考を形成し、他者との関わりの中で理解を深める学習過程の在り方を検証した。各学年の実践は扱う題材や活動形態こそ異なるものの、教科書本文を単なる内容理解の対象として扱うのではなく、導入段階での対話的活動、思考を伴う読解、協働的な言語活動、発信活動との往還を通して、生徒が題材を自分ごととして捉え、主体的に学びへ向かう授業設計が共通していた。

1学年の実践では、日本食を題材とした単元において、読む前の活動を充実させ、生徒が学習の目的や相手意識を明確にもって本文に向き合うことを重視した。動画視聴を通してALTが日本食を知りたいという設定を共有し、「どのような日本食を紹介したいか」「日本食の魅力は何か」といった問いを設定することで、生徒は実際のコミュニケーション場面を想定しながら読解に取り組むことができた。また、扉絵を活用して朝食メニューを説明する活動では、既習表現を用いながら自分の経験や知識と内容を結び付けて理解を深める姿が見られた。ペアでの意見交流では友達の視点を取り入れて考えを更新する様子も確認され、他者との関わりが読解の深化につながることが示された。一方で、登場人物の説明の工夫を本文の前後関係から読み取る場面では難しさを感じる生徒も見られ、深い読みを促す発問や思考の手掛かりを与える支援の必要性が明らかとなった。

2学年の実践では、トルコと日本の友好関係という社会的題材を扱い、リーディングを中心としながら対話活動や表現活動と往還する学習過程が構成された。導入で、生徒は国家間の友好関係という社会的な題材を自分の経験と結び付けながら理解することができた。また、ペアや全体での対話活動を契機として何度も本文に立ち返る学習過程を設定したことで、生徒は主体的に文章の概要を把握しようとした。さらに、単元終末では国と国との友好関係を築く上で大切なことについてディスカッションやライティングを行い、多くの生徒が思いやりや協力の重要性について自分の考えを英語で表現しようとする姿が見られた。一方で、思考が深まるほど英語での表現に困難を感じる生徒も存在した。語彙面の支援、段階的な活動設定等、思考と表現をつなぐ足場掛けの必要性が課題として浮き彫りに

なった。

3学年の実践では、人物に関する教科書教材を基盤とし、生徒が各自で選択した人物について英文レポートを作成・推敲し、ポスターセッションで発信する活動を実施した。友達のレポートを評価観点に基づいて読み合い助言し合う活動では、読み手の視点を意識しながら表現を見直す姿が見られ、他者の英文を読むことが自己の表現改善へとつながることが確認された。また、教科書本文の説明方法やつなぎ言葉を参照しながら自分の文章を改善する活動は、読むことが書くことや発信活動と密接に関連していることを実感させる機会となった。ポスターセッションでは、相手の反応を踏まえて説明を工夫する姿が見られ、「読むこと」・「書くこと」・「話すこと（発表）」の技能・領域が統合的に活用されていた。一方で、助言内容が表面的な誤り指摘に偏る場面や、本文参照が模倣にとどまる可能性も見られたことから、評価観点の理解を深める指導や参照の目的を明確にする支援が必要であることが明らかとなった。

以上の3つの実践を総括すると、導入段階における対話的活動の充実、相手意識を伴うタスク設定、本文読解と表現活動との往還、教科書本文をモデルとした表現改善等が、生徒と教材および他者とのつながりを強め、主体的・対話的で深い学びを促進する上で有効であることが確認された。また、「読むこと」を中心に据えた統合的な言語活動を通して、生徒は内容理解にとどまらず、自分の考えを形成し他者と共有する学習過程を経験することができた。

一方で、共通する課題として、深い読みを促す発問の精選、思考を英語で表現するための言語的支援の充実、協働的な助言活動の質の向上等が挙げられる。特に、読解を通して得た思考を英語で適切に表現するためには、基礎的な語彙や文法の定着を図るとともに、思考を整理するためのモデル提示や段階的な課題設定が不可欠である。今後は、これらの成果と課題を踏まえ、生徒の思考と表現を往還させるリーディング活動をさらに充実させるとともに、多様な学習者が主体的に参加できる支援の在り方を検討し、他者と教材へのつながりを一層強める授業づくりを推進していくことが求められる。

IV 研究の成果と課題

本研究において、初年度はリーディング活動を通して生徒が他者や社会、教材と関わりながら学ぶ授業づくりに着目し、2年目は「読むこと」を中心に他の技能との統合を図った実践を積み重ね、最終年度である本年度はそれらの成果と課題を整理しながら研究の総括を行った。3年間の研究を通して、リーディング活動が単なる内容理解にとどまらず、生徒の思考や表現を支える基盤として機能することが明らかとなった。

まず成果として挙げられるのは、「読むこと」を起点として他者との関わりや表現活動を組み合わせることで、生徒が文章内容を「自分ごと」として捉え、主体的に考えを形成する姿が多く見られるようになった点である。2023年度の実践では、リテリングや読み合い、助言活動等を通して他者との関わりを生み出すことで、生徒が教材とのつながりを深めるとともに、相手意識をもって表現を改善する姿が確認された。また、「聞くこと」・「話すこと（やり取り・発表）」・「書くこと」との統合により、言語活動の充実が生徒の学びの質の向上に寄与することが示された。

次に、2024年度では、リーディング活動を基盤にしながら、スピーチやリテリング、話し合い等のアウトプット活動へとつなげる授業設計が各学年で行われた。教科書内容に関連した発展教材を提示することで、生徒は複数の情報を比較・統合しながら自分の考えを深め、他者と共有する活動に積極的に取り組むようになった。また、ICTやシンキングツールを活用した学習により、文章理解の過程や思考の整理が可視化され、生徒が内容を「自分ごと」として捉えやすくなるとともに、協働的な学びの促進にもつながった。

最終年度である2025年度では、これまでの実践を踏まえ、読み取った情報を活用した発信活動や相互評価・推敲活動が充実した。特に、他者の英文を読み合い、助言を行った上で文章を改善する学習過程では、生徒が読み手の視点を意識しながら表現を更新する姿が見られ、リーディング活動が思考力や表現力の育成に寄与していることが確認された。また、教科書本文を英語表現のモデルとして参照し、自分の考えを付加した英文を作成す

る活動は、「読むこと」と「書くこと」を有機的に結び付ける実践として大きな成果を示した。

さらに、3年間の実践を通して、生徒が筆者の意図や社会的背景に目を向けながら自分の考えを形成し、仲間と対話を重ねる中で見方・考え方を更新していく姿が多く見られるようになった。リーディング活動が思考の出発点として機能し、他者との関わりを通して学びを深める循環的な学習過程が成立してきたことは、本研究の大きな成果であるといえる。

一方で課題も明らかとなった。第一に、生徒の読みの深まりには個人差が大きく、特に英文読解に苦手意識をもつ生徒に対しては、十分な語彙支援やインプットの時間を確保し、段階的に学習を支える必要がある点である。第二に、相互評価や助言活動においては、内容や意図に基づいた質の高いフィードバックを行うための評価基準や指導の工夫が求められる。第三に、生徒が表現の意図や効果を考えながら教科書本文を活用できる指導の在り方を検討する必要がある。

また、教材と他者とのつながりを意図的・継続的に生み出す授業設計や、生徒一人一人の思考の変容をどのように評価し次の学びへとつなげるかといった課題も継続して検討していく必要がある。さらに、社会的な話題を扱う際には、生徒の考えを揺さぶる発問や多面的な視点を取り入れた活動の充実を図ることで、より深い読みを促す指導が求められる。

以上の成果と課題を踏まえると、今後の英語科授業においては、リーディング活動を中心に据えながら他の技能・領域と統合した言語活動を一層充実させるとともに、他者との対話を通して学びを深化させる授業づくりが重要である。また、生徒が教材や社会との関わりを実感しながら思考を深め、英語を用いて自分の考えを発信する経験を継続的に積み重ねることが、資質・能力の育成につながると考えられる。本研究で得られた知見を基盤として今後も授業改善を進め、生徒の資質・能力のさらなる向上を図っていきたい。

【引用・参考文献】

- ・文部科学省教育課程部会外国語ワーキンググループ第1回配付資料「外国語に関する現状・課題と検討事項」（令和7年9月）
- ・文部科学省教育課程部会外国語ワーキンググループ第4回配付資料「外国語を学ぶ本質的意義等を踏まえた話題・活動等の在り方」（令和7年12月）
- ・文部科学省 2023年度「英語教育実施状況調査」（令和6年6月）
- ・文部科学省 2024年度「英語教育実施状況調査」（令和7年6月）
- ・吉澤隆、星野拓也、星野百合子：「他者と教材へのつながりを強めるリーディング活動」、宇大附属中研究論集第72集、2023年
- ・星野拓也、吉澤隆、星野百合子：「他者と教材へのつながりを強めるリーディング活動」、宇大附属中研究論集第73集、2024年

宇都宮大学共同教育学部附属中学校教諭名簿

校 長	近藤 秀人			
副 校 長	星野 百合子			
国 語 科	芳田 潤	片柳 菜穂子	牧野 高明	佐藤 恵
社 会 科	山本 博嗣	中山 智史	安岡 卓行	大澤 瑠海
数 学 科	花塚 正和	蒲地 真太朗	仁藤 裕子	田代 翔大
理 科	菅生 崇夫	金田 譲	佐藤 雄紀	
音 楽 科	藤沼 明里			
美 術 科	浅野 比呂嗣			
保健体育科	吉田 沙織	川田 栄	佐山 輝子	
技術・家庭科	糀谷 隆雄	中村 奈保美		
外国語科（英語）	星野 拓也	鈴木 惇也	吉澤 隆	