

# 研究紀要

## 第123号

### 全体研究

- 未来の創り手に求められる資質・能力を育成する授業に関する研究  
－ 主体的・対話的で深い学びの実現を通して －
- 児童生徒の豊かな人間関係づくりに関する研究Ⅱ  
－ 「学校楽しいーと」・「SNSチェックシート」等のアセスメントを通して －

### 個人研究

- |                                    |           |       |
|------------------------------------|-----------|-------|
| ○ 「『深い学び』に着眼した授業づくり」               | 企 画 課     | 脇坂 郁文 |
| ○ 英語で表現する力を高める指導の工夫                | 企 画 課     | 常山 隆光 |
| ○ 「造形的な見方・考え方」を働かせる表現と鑑賞の一体的指導について | 教 職 研 修 課 | 福森 真一 |
| ○ 言語活動の充実で学習の質を高める国語科の授業改善         | 教科教育研修課   | 宮脇 一郎 |
| ○ 知識の理解の質を高める社会科の授業改善              | 教科教育研修課   | 中熊 信仁 |
| ○ 子供自ら「数学的な見方・考え方」を働かせる算数科学習指導     | 教科教育研修課   | 石川 雅仁 |
| ○ 数学における教師の問題設定力の向上のために            | 教科教育研修課   | 溜 清弘  |
| ○ 「学校のチーム力」を高める「校内研修」や「授業研究」の進め方   | 教科教育研修課   | 小野 修  |

### 資料

- 「中学校学習指導要領解説Q & A ダイジェスト」  
総則，国語，社会，数学，理科，音楽，美術，保健体育，技術・家庭，外国語，  
総合的な学習の時間，特別活動
- 「特別支援学校学習指導要領解説Q & A ダイジェスト」

平成31年3月



鹿児島県総合教育センター

# 序

鹿児島県総合教育センター  
所 長 池田 浩一

我が国においては、技術革新が急速に進展する中、AIやビッグデータ、IoTなどの第4次産業革命の技術革新をあらゆる産業や社会生活に取り入れ、課題を解決する新たな社会「Society 5.0」の実現に向けた人材育成が重要になると予測しています。また、政策提言においては、EBPM(Evidence Based Policy Making)、つまり「証拠に基づく政策立案」を重視しており、特に、信頼性の高い指標の開発やデータ分析、時間軸・空間軸でリサーチすることなどを、重要なエビデンスの一つとして位置付けております。さらに、高大接続改革においては、各大学が、入学、在学、卒業の三つの段階ごとにポリシーを策定・公表することを求められるとともに、高等学校教育の改革に直結する新たな「大学入学者選抜」の導入も着実に進んでおります。

こうした時代の流れにあって、私たち教職員に求められることは、教育の在り方を俯瞰（ふかん）し、AIが人類を超える「シンギュラリティ」を迎える時代に活躍する今の子供たちに対し、どのような力を身に付け、何ができるようになるかを、今一度、確認することであろうかと思えます。そのためには、教職員が個々で取り組むのではなく、学校と行政機関・教育センター、そして大学が連携することで、より強固な取組ができると考えます。

さて、新学習指導要領が公示され、その中でこれからの学校には、「自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値ある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となる児童生徒を育成していくこと」が求められています。その実現には、子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」を重視し、子供たちの知識の理解の質を高めるために「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善及び教育課程に基づいた組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図ることが重要となります。

このような教育に対するニーズに応えるため、教職員には弛（たゆ）まぬ努力と学びが求められています。当センターでは、「学び続ける教職員」の皆さんをサポートするシンクタンク機能を一層充実すべく、様々な改革に取り組んで参りました。

その取組の一つとして、研究成果を昨年引き続き全体研究と個人研究に資料を加えた三部構成で編冊し、この度、研究紀要として皆様にお届けする運びとなりました。

第一部の全体研究では、主体的・対話的で深い学びの視点から、知識の理解の質を高める学習内容や学習方法の在り方について、資質・能力を育成する授業づくりに関する研究、デジタルネイティブ世代の豊かな人間関係づくりに関して「学校楽しいーと」や「SNSチェックシート」などのアセスメントを活用した研究について、提案をしています。

第二部の個人研究には、所員自身もっている疑問や問題意識に基づく課題を設定して追究・考察したことや、当センターの調査研究の内容を個別化、焦点化した研究等を掲載しております。

第三部の資料には、中学校及び特別支援学校に係る新学習指導要領の改訂のポイントをダイジェスト版としてまとめたものを掲載してあります。

今後、県下全ての地域におけるそれぞれの教育活動の充実・改善に役立てていただければ幸いです。

末筆ではございますが、本年度の研究紀要の刊行に当たり、当センターの調査研究事業に御協力をいただきました関係者の皆様に衷心より感謝申し上げます。

平成31年3月

## 全体研究

- 未来の創り手に求められる資質・能力を育成する授業に関する研究  
－ 主体的・対話的で深い学びの実現を通して－ … P 1
- 児童生徒の豊かな人間関係づくりに関する研究Ⅱ  
－ 「学校楽しいーと」・「SNSチェックシート」等のアセスメントを通して－ … P 61

## 個人研究

- 「『深い学び』に着目した授業づくり」  
－ 教師の意識の変容と「連続する授業」の構成を目指して－  
企 画 課 脇坂 郁文 … P 113
- 英語で表現する力を高める指導の工夫  
－ プレゼンテーションの活動を通して－  
企 画 課 常山 隆光 … P 125
- 「造形的な見方・考え方」を働かせる表現と鑑賞の一体的指導について  
－ 「共通事項」を中心とする授業モデルを通して－  
教 職 研 修 課 福森 真一 … P 137
- 言語活動の充実で学習の質を高める国語科の授業改善  
－ 「思考から表現へ」を重視した授業改善を通して－  
教科教育研修課 宮脇 一郎 … P 153
- 知識の理解の質を高める社会科の授業改善  
－ 新たな視点の「問い」の設定を通して－  
教科教育研修課 中熊 信仁 … P 161
- 子供自ら「数学的な見方・考え方」を働かせる算数科学習指導  
教科教育研修課 石川 雅仁 … P 169
- 数学における教師の問題設定力の向上のために  
－ What if not?の方略を活用した問題づくり－  
教科教育研修課 溜 清弘 … P 179
- 「学校のチーム力」を高める「校内研修」や「授業研究」の進め方  
－ 組織マネジメントの考え方を生かした「協働的で対話型の研修」  
の実現を通して－  
教科教育研修課 小野 修 … P 191

【研究主題】

未来の創り手に求められる資質・能力を育成する授業に関する研究  
－主体的・対話的で深い学びの実現を通して－

## 目 次

|   |    |
|---|----|
| はじめに  | 1  |
| <b>第1章 研究主題に関する基本的な考え方</b>                    |    |
| 1 研究の方向                                       | 2  |
| 2 本県の教員の意識や取組に関する実態                           | 2  |
| 3 研究の内容                                       | 5  |
| <b>第2章 国語科における考え方と実践例</b>                     |    |
| 1 国語科において育成すべき資質・能力                           | 10 |
| 2 国語科における知識の理解の質を高める学習内容の在り方                  | 11 |
| 3 国語科における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習方法の在り方         | 13 |
| 4 小学校における研究実践例                                | 14 |
| 5 中学校における研究実践例                                | 16 |
| 6 高等学校における研究実践例                               | 18 |
| <b>第3章 社会・地理歴史・公民科における考え方と実践例</b>             |    |
| 1 社会・地理歴史・公民科において育成すべき資質・能力                   | 20 |
| 2 社会・地理歴史・公民科における知識の理解の質を高める学習内容の在り方          | 21 |
| 3 社会・地理歴史・公民科における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習方法の在り方 | 22 |
| 4 小学校における研究実践例                                | 24 |
| 5 中学校における研究実践例                                | 26 |
| 6 高等学校における研究実践例                               | 28 |
| <b>第4章 算数・数学科における考え方と実践例</b>                  |    |
| 1 算数・数学科において育成すべき資質・能力                        | 30 |
| 2 算数・数学科における知識の理解の質を高める学習内容の在り方               | 32 |
| 3 算数・数学科における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習方法の在り方      | 33 |
| 4 小学校における研究実践例                                | 34 |
| 5 中学校における研究実践例                                | 36 |
| 6 高等学校における研究実践例                               | 38 |
| <b>第5章 理科における考え方と実践例</b>                      |    |
| 1 理科において育成すべき資質・能力                            | 40 |
| 2 理科における知識の理解の質を高める学習内容の在り方                   | 41 |
| 3 理科における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習方法の在り方          | 42 |
| 4 小学校における研究実践例                                | 44 |
| 5 中学校における研究実践例                                | 46 |
| 6 高等学校における研究実践例                               | 48 |
| <b>第6章 外国語活動、外国語科における考え方と実践例</b>              |    |
| 1 外国語活動、外国語科において育成すべき資質・能力                    | 50 |
| 2 外国語活動、外国語科における知識の理解の質を高める学習内容の在り方           | 51 |
| 3 外国語活動、外国語科における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習方法の在り方  | 52 |
| 4 小学校における研究実践例                                | 54 |
| 5 中学校における研究実践例                                | 56 |
| 6 高等学校における研究実践例                               | 58 |
| <b>第7章 研究の成果と今後の課題</b>                        |    |
| 1 研究の成果                                       | 60 |
| 2 今後の課題                                       | 60 |
| おわりに  | 60 |
| 引用・参考文献                                       | 60 |

## はじめに

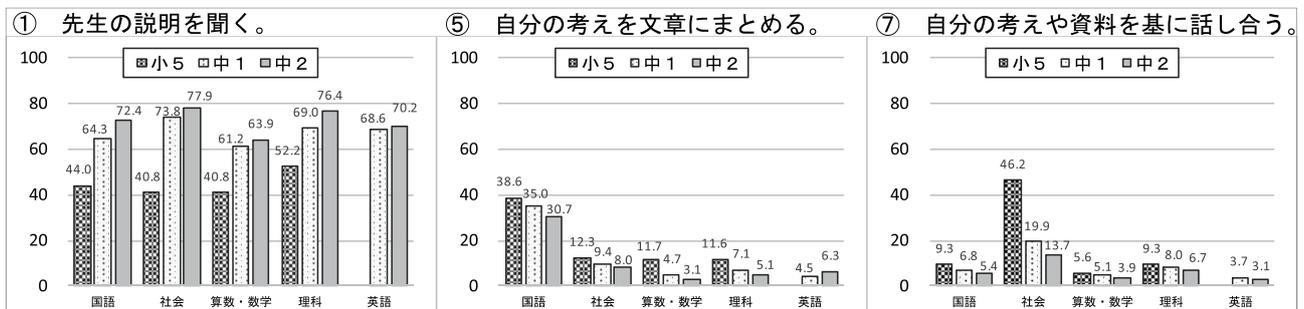
新学習指導要領（小・中学校は平成29年3月告示，高等学校は平成30年3月告示）が見据える2030年頃の我が国の社会は，生産年齢人口の減少，「超スマート社会（Society 5.0\*1）」という言葉にも象徴される急速な技術革新，グローバル化の進展などが予測されている。これまで，人間は社会の変化に応じて，「人間とは何か」，「どのように生きるか」を問い直し，新たな生き方を創り出してきた。現在は，次の新たな生き方を問い直す時期になっていると言える。本研究は，このような時代を生きることとなる子供たちを未来の創り手として捉え，その資質・能力の育成を図るものである。

本研究においては，学習指導要領改訂の趣旨を踏まえ，未来の創り手を，「社会の変化に受け身で対応するのではなく，主体的に向き合っていて関わり合い，自らの可能性を發揮し多様な他者と協働しながら，よりよい社会と幸福な人生を切り拓くことのできる人間」と捉えている。

本研究が掲げる未来の創り手の姿は，国の第3期教育振興基本計画（平成30年6月）における主体的，協働的かつ創造的な人材（資料1-1）や，鹿児島県教育振興基本計画（平成31～35年度）における「夢や希望を実現し未来を担う鹿児島の人」（資料1-2）と重なる。これらの目標と本県教育の課題を踏まえ，児童生徒の確かな学力の育成に資する研究を一層深めることが大切であると考え。

本県児童生徒の学習状況に関しては，平成29年度鹿児島学習定着度調査によると，初めてのことを学習するときの気持ちとして「どんなことを学ぶのが楽しみだ」と答える児童生徒の割合は，学年が上がるにつれて減少している（36.5%（小5），20.9%（中1），15.3%（中2））。一方，「日頃の授業では，どんな活動をする人が多いか」という問いに対して，全ての学年・教科において「先生の説明を聞く」が最も多く，学年が上がるごとにその割合が増えている（資料1-3①）。また，児童生徒が自分の考えなどを表現し合う機会は，学年が上がるごとに減少する傾向が見られる（資料1-3⑤，⑦）。前向きに学び，意欲的に自己実現を目指すことができない児童生徒の姿や，知識伝達を中心とする授業の様子が見られる。

資料1-3 「日頃の授業では，どんな活動をする人が多いですか。」（平成29年度鹿児島学習定着度調査）



以上のことから，本研究では，各学校において「主体的・対話的で深い学び」の実現を通して，未来の創り手に求められる資質・能力の育成につながる授業づくりの在り方を明らかにすることを目指している。本研究が，各学校における授業改善の一助となれば幸いである。

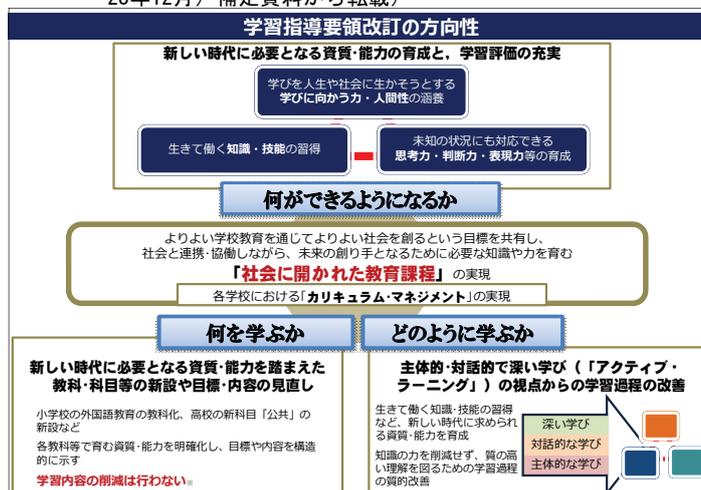
\*1) 「狩猟社会」，「農耕社会」，「工業社会」，「情報社会」に続く，人類史上5番目の新しい社会（内閣府）。

【研究主題】 未来の創り手に求められる資質・能力を育成する授業に関する研究  
 -主体的・対話的で深い学びの実現を通して-

## 1 研究の方向

新学習指導要領は、未来の創り手となるために必要な知識や力を育む「社会に開かれた教育課程」の実現を目指して改訂された。資料1-4にも示されているように、「何ができるようになるか」という育成を目指す資質・能力が明確にされた上で、その育成のために「何を学ぶか」が示され、さらに、その学習内容を「どのように学ぶか」という視点で整理されていることが改訂のポイントである。「教師が何を教えるか」といった内容中心の教育課程の考え方から、「児童生徒がどのような力を身に付けるか」といった資質・能力の育成を主眼とする教育課程の考え方への転換が図られたのである。このことにより、教師の責任は教科書の内容を伝達することで果たされるのではなく、教育の結果、児童生徒が習得した知識や技能を活用できて初めて果たされることが明確になったと言える。

資料1-4 学習指導要領改訂の方向性（中央教育審議会答申（平成28年12月）補足資料から転載）



本県児童生徒の学力に関しては、諸調査及び検査\*2)により、知識及び技能の習得と活用のいずれについても課題があることが指摘されている。この課題を解決するためには、児童生徒が主体的・対話的に思考、判断、表現しながら知識や技能を活用する機会を十分に設定する必要がある。具体的には、授業を通して身に付けさせるべき資質・能力を明確にして指導を行うこと、授業で扱う学習内容を相互に関連付け、児童生徒が身に付けるものを個別的な知識から概念的な知識にまで高めること、そして、教師による知識伝達を中心とする授業から児童生徒が主体的に学ぶ授業への転換を図ることが考えられる。そこで、本研究ではこうした課題を踏まえ、未来の創り手に求められる資質・能力の育成に向けて、まず、その資質・能力とはどのようなものかを明らかにしたい。そして、資質・能力を育成するための、児童生徒の知識の理解の質を高める学習内容（「何を学ぶか」と学習方法（「どのように学ぶか」）の在り方を明らかにすることとする。

## 2 本県の教員の意識や取組に関する実態

### (1) 調査の目的

本県の教員が、教育目標と教育内容の関連や、育成すべき児童生徒の資質・能力についてどのような意識をもって取り組んでいるかについて、実態を明らかにする。

### (2) 調査の概要

ア 調査内容  
 (ア) 教育目標と内容の関連について (イ) 児童生徒に身に付けさせたい資質・能力について  
 イ 調査対象  
 短期研修受講者849人（小・中・義務教育学校807人，高等学校30人，特別支援学校12人）  
 ウ 調査期間及び調査方法  
 平成30年6月から8月に、質問紙調査法（選択式，一部記述）にて実施

\*2) 「平成29年度鹿児島学習定着度調査」，「平成30年度全国学力学習状況調査」，「鹿児島県公立高等学校入学者選抜学力検査」

(3) 調査の結果と考察

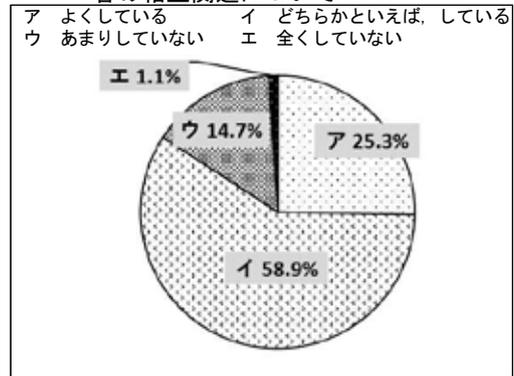
ア 教育目標と内容の関連について

(ア) 教育課程編成上の工夫について

あなたが勤務している学校の教育課程（全体計画や年間指導計画等）について、各教科等の教育目標や内容の相互関連が分かるように編成していますか。

計画段階での教育目標と内容の関連付けはおおむね図られていると考えられる（資料1-5）。ただし、「よくしている」という回答は全体の約4分の1にとどまっている。平成30年度全国学力学習状況調査の結果でも同様の傾向が見られ、小中学校共に「どちらかといえば、している」が半数を超えている。新学習指導要領全面実施を前に、改めて各教科が目指すものや個々の学習内容で育成を図るべき資質・能力を明らかにした上で、意図的な教育課程の編成に当たる必要があると考えられる。

資料1-5 教育課程表における教科目標や内容の相互関連について

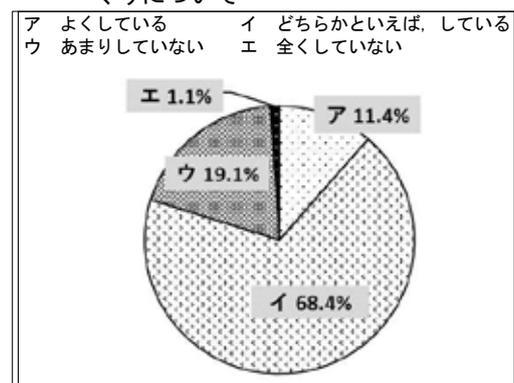


(イ) 学校の教育目標を踏まえた授業づくりについて

あなたは、授業を行う際に学校の教育目標を踏まえて授業を行っていますか。

「よくしている」という回答が11.4%にとどまっていることから、授業と学校の教育目標との関連付けが日常的に意識されているとは言い難い実態がうかがえる（資料1-6）。「社会に開かれた教育課程」の実現並びに教育活動の質の向上に向けて、まずは同じ学校の教職員同士で目指す児童生徒の姿を共有すること、そして、一人一人の教員が日々の授業でその実現をどのように図るのかを意識した実践を重ねることが求められる。

資料1-6 学校の教育目標を踏まえた授業づくりについて



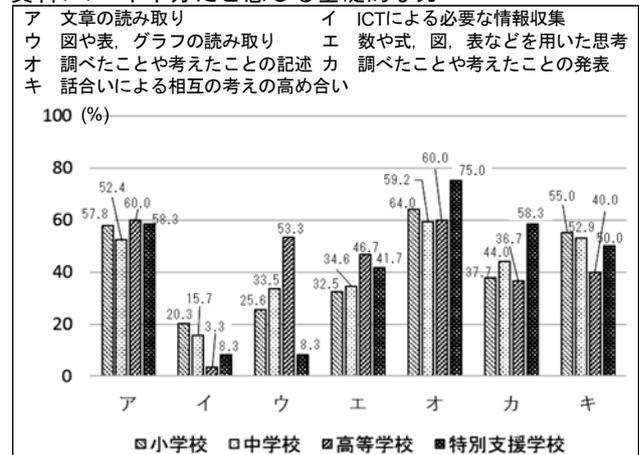
イ 児童生徒に身に付けさせたい資質・能力について

(ア) 基礎的な力について

次は、児童生徒に身に付けさせたいと考えられる基礎的な力の主なものです。これらのうち、あなたが現在授業を担当している児童生徒について不十分だと感じている項目を三つ選んでください。

どの校種においても、特にア文章を正しく読み取ったり、オ調べたことや考えたことを分かりやすく文章で書いたりする力に課題を感じている教員が多いことが分かった（資料1-7）。また、キ話合いが考えを高め合うことにつながっていない様子が見られる。自分の考えや気持ちを表現するために、与えられた情報を的確に理解したり、理解したことを基に適切に表現し合ったりする活動の充実を図る必要がある。

資料1-7 不十分だと感じる基礎的な力

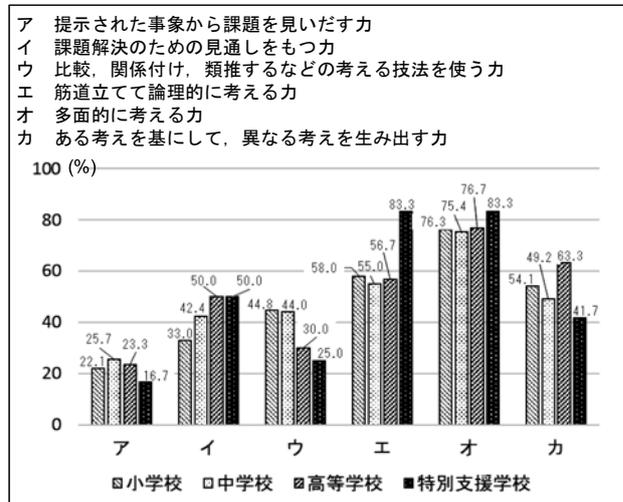


(イ) 思考力について

次は、児童生徒に身に付けさせたいと考えられる思考力の主なものです。これらのうち、あなたが現在授業を担当している児童生徒について、不十分だと感じているものを三つ選んでください。

どの校種においても、オ多面的に考える力に課題があると捉えている教員が多いことが分かる（資料1-8）。また、エ筋道立てて論理的に考える力やカ異なる考えを生み出す力に課題を感じている教員も多い。児童生徒が多面的な考え方に触れることができるよう、新たな学習内容を既習の知識との関連で捉えさせるような学習内容の工夫や、多面的に対象を捉えるための話し合い活動を併せて設定する必要があると考えられる。また、論理的な思考力を高めるために、与えられた情報がどのような構成で述べられているかを的確に理解したり、自分の考えを適切に伝えるために、どのような言葉を選び、どのような構成で述べればよいかを考えさせたりするといった学習活動を工夫することが大切である。

資料1-8 不十分だと感じる思考力

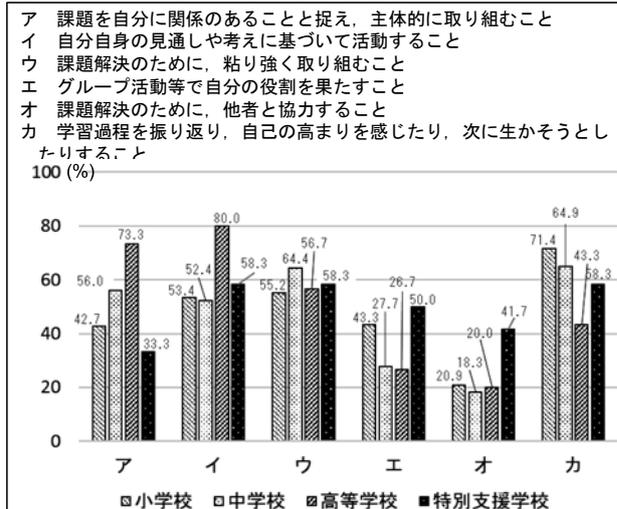


(ウ) 学習態度について

次は、児童生徒に身に付けさせたいと考えられる学習態度の主なものです。これらのうち、あなたが現在授業を担当している児童生徒について、不十分だと感じているものを三つ選んでください。

この項目からは、ア主体的に学習に取り組む態度と、イ課題解決に向けた見通しをもち、ウ粘り強く取り組む態度について、課題を感じている教員が多いことがうかがえる（資料1-9）。児童生徒の興味・関心を高める課題を設定したり、課題を解決するために何が求められるかを見極めたり、解決までの道筋を考えたりする機会を与えることにより、課題解決に主体的に、かつ粘り強く取り組めるようにする必要がある。また、カ自分の学びを振り返って、自己の高まりを感じたり、次に生かそうとしたりする態度が十分に涵養されていないと捉えている教員が多いことも分かった。授業の終末における振り返りを児童生徒の感想の記入だけで終わらせず、自分が何ができるようになったか、今後生かしたいことは何かといったことまで含めた振り返りにしていくなどの工夫が求められる。

資料1-9 不十分だと感じる学習態度



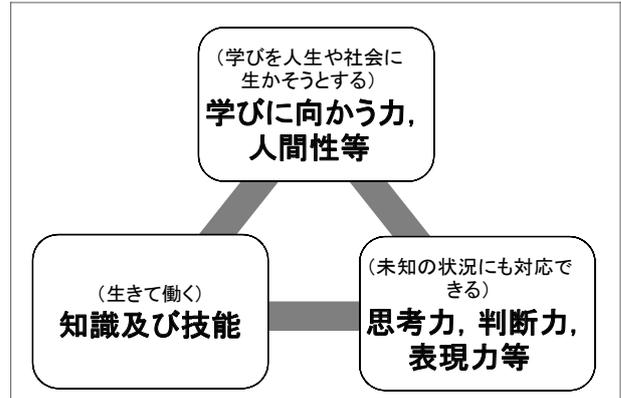
### 3 研究の内容

#### (1) 未来の創り手に求められる資質・能力とその育成に向けて留意することは何か

新学習指導要領においては、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力が、「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」の三つの柱に再整理されている。このことは、資質・能力を児童生徒に育むために、各教科等を学ぶ意義を共有しながら学習内容の改善や学習方法の創意工夫を引き出すことをねらいとしたものである。

資質・能力の三つの柱は、学習指導要領解説（以下、「解説」という。）総則編において、「児童は学ぶことに興味を向けて取り組んでいく中で、新しい知識や技能を得てそれらの知識や技能を活用して思考することを通して、知識や技能をより確かなものとして習得するとともに、思考力、判断力、表現力等を養い、新たな学びに向かったり、学びを人生や社会に生かそうとしたりする力を高めていく」とあるように、相互に関係し合いながら、一体的に育成される（資料1-10）。

資料1-10 資質・能力の三つの柱と相互の関わり

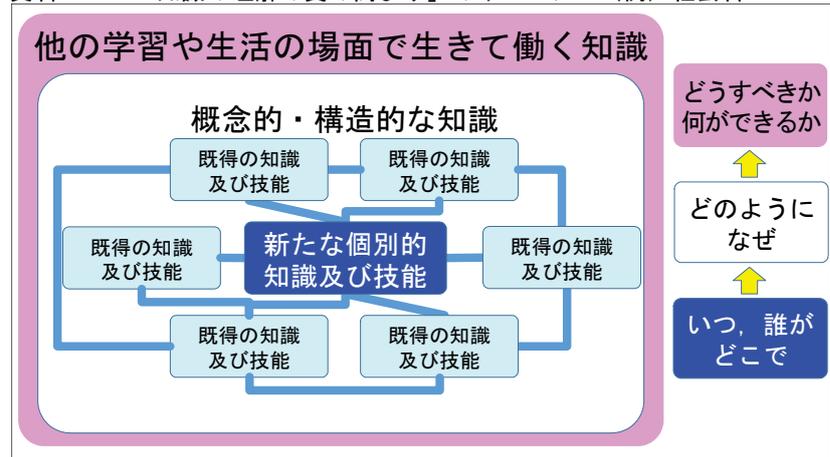


未来の創り手が備えるべき学力の育成に関して、新学習指導要領では、基本的な考え方の一つとして、「知識及び技能の習得と思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視する平成20年改訂の学習指導要領の枠組みや教育内容を維持した上で、知識の理解の質を更に高め、確かな学力を育成すること」を重視している。

「知識の理解の質を高める」とは、「解説」総則編によると、「教科の特質に応じた学習過程を通して、知識が個別の感じ方や考え方等に応じ、生きて働く概念として習得され」、「新たな学習過程を経験することを通して更新されていく」ようにすることと捉えられる。すなわち、知識については、個別的な知識

資料1-11 「知識の理解の質の高まり」のイメージ (例) 社会科

が既得の知識と関連付けられながら、各教科等で扱う主要な概念を深く理解し、他の学習や生活の場面でも活用できるような確かな知識として習得されるようにしていくこと、そして、技能についても、個別の技能が既得の技能等と関連付けられ、他の学習や生活の場面でも活用できるように習熟・熟達した技能として習得されるようにしていくことと考えられる。



社会科を例に挙げれば、「いつ、誰が、どこで」についての知識を蓄積するレベルから社会的な変化が「どのように、なぜ」起こったのかを理解するレベルになったとき、そして、「今後どうすべきか、自分たちに何ができるか」についての考えを互いに述べ合うレベルに到達したときに、知識の理解の質は高まっていると捉えられる（資料1-11）。

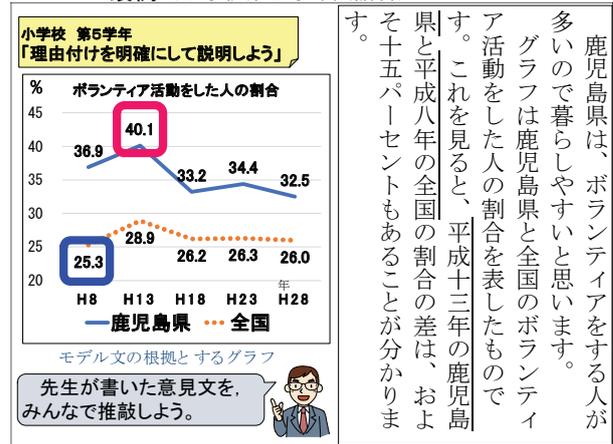
資料1-12は、国語科における例である。「鹿児島県は、ボランティア活動が盛んなので暮らしやすい。」と主張する意見文と、根拠となるグラフを基に、グループでの話し合い等を通して、意見文の問題点を明らかにしていく活動である。仮に児童が誤字・脱字の修正や表記の仕方など、字句の修正だけを行うならば、個別的な知識の習得にとどまることになる。この活動においては、児童が記述されたものを推敲するときには、どこに着目してどのように考えればよいか気付くことが大切である。そのことにより、資料と記述した文章の整合性という新たな観点から推敲の意義を捉え、理解を深めることができるからである。加えて、目的に応じて思考、判断する中で個別的な知識の習得も促進されることが期待される。

次は算数科の例である（資料1-13）。ひし形の面積を求める公式を児童に覚え込ませ、練習問題に適用させていくような学習では、児童は個別的な知識を蓄積するだけで終わる。一方、ひし形の構成要素に着目して三角形に分けたり、一部を移動して等積変形して考えたりする機会を与えれば、児童は既に学習した知識を活用したり、知識を相互に関連付けたり、統合したりしていく学びを経験することができる。

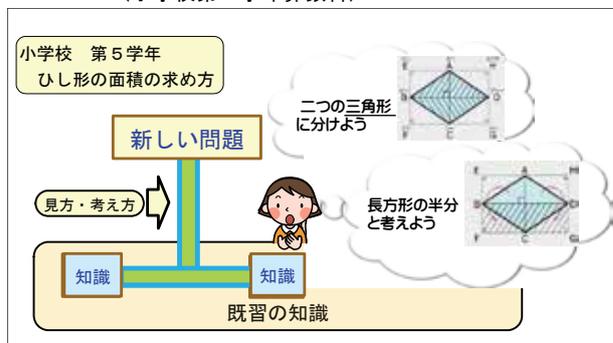
教師が児童生徒の学びへの興味を高めつつしっかりと教授することは、これまで同様大切にする。その上で、児童生徒が、思考、判断、表現しながら、個別的な知識をそれまでの知識や経験と関連付けることにより、様々な場面で生きて働く概念的な知識を獲得する学びを繰り返す中で、知識の理解の質を高めていくことを目指す必要がある。

「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1」（平成27年、国立教育政策研究所）では、知識の理解の質を高めるための教育内容と学習活動、資質・能力を一体化させた学習モデルを提示している（資料1-14）。これを踏まえ、知識の理解の質を高める授業改善に向けて、次節以降で学習内容を効果的に扱う視点と学習方法の在り方について整理する。

資料1-12 生きて働く知識や概念の獲得につながる実践例（小学校第5学年国語科）



資料1-13 個別的な知識を相互に関連付ける実践例（小学校第5学年算数科）



資料1-14 教育内容、学習活動、資質・能力を一体化させた学習モデル（「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1」から抜粋）

- 1 子供は資質・能力を使った方が良く学ぶ**  
（略）内容と資質・能力を断絶せず、資質・能力を使って内容を学ぶ（例えば考えながら覚える）ことが知識の質を高める可能性がある。
- 2 資質・能力を活用できる内容が大事**  
資質・能力を使って学ぶ際、（略）学んだことで内容が深まるものになっているかなど、教科等の本質をとらえるようなものになっていることが重要である。
- 3 資質・能力の質を高める自覚が大事**  
どのような資質・能力を使うかに際して、より高次の資質・能力目標を意識しておくことが重要である。
- 4 内容と資質・能力を学習活動でつなぐ**  
内容を深く学ぶために資質・能力を使いつつ、それをより高次の資質・能力育成につなげていくためには、（略）学習活動で両者をつなぐことが有効である。
- 5 子供自身が学習成果をつなぐ機会を保障する**  
（略）子供が教科等を超えて、さらには教室の壁を越えて「資質・能力を引き出す学習活動によって学んだ教科等の内容」を統合し、学び方も自覚的に結び付けることで、全体として「生きる力」につなげていくことが可能になる。

(2) 知識の理解の質を高めるために、学習内容はどのように扱えばよいか

授業で扱う学習内容が知識の理解の質を高めるものになるには、一つには知識が文脈や状況を伴って扱われるようにすることが考えられる。そのために、児童生徒が、思考、判断、表現することに必然性を感じながら主体的に活動できる学習課題を設定することを大切にしたい。

例えば、外国語教育では、言語活動において目的や場面、状況等を明確にして、児童生徒が相手意識をもって取り組めるような具体的な課題等を設定するなどして、意味のある文脈の中でのコミュニケーションを通して言語材料を繰り返し活用し、定着を図ることが求められている。資料1-15は、中学校における指導例である。生徒は日本語と英語の単語や表現を一対一で対応させたり、語句や表現を機械的に覚えたりするのではなく、コミュニケーションの目的や場面、状況に応じて知識を活用している。このような活動により、生徒は言語の形式や意味を個別的な知識として獲得するだけでなく、コミュニケーション場面における言語の働きと結び付けながら概念的、構造的な知識として獲得することができる。

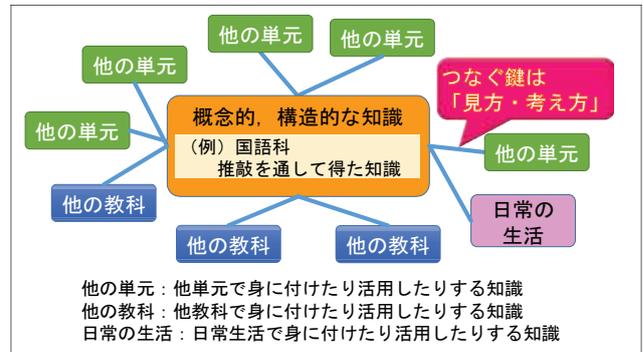
資料1-15 言語活動を通じた言語材料の定着の工夫例  
(中学校第3学年外国語科)

① 内容理解を基にまとめた部分  
② 話し合いにより書き加えた部分  
③ 自分なりの考えをまとめた部分

もう一つの視点としては、教科等横断的な視点からの指導のねらいを具体化した学習課題や教材の工夫を行い、知識を相互に関連付けることを意図して学習内容を扱うことが挙げられる。関連付けるものとしては、既習の知識と新たな知識、個別的な知識同士、個別的な知識と概念的な知識、概念的な知識同士などが考えられる。

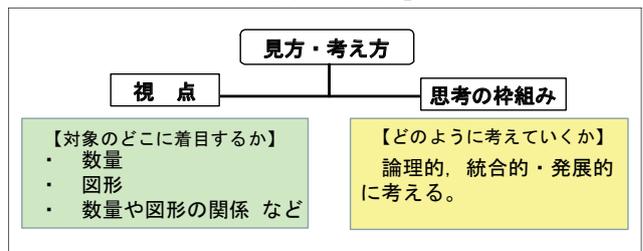
ある単元で学んだ知識は、資料1-16に示すように、他の単元、あるいは他の教科、日常生活などとも関連付けることにより、思考、判断、表現する場面で活用されたり、概念的・構造的な知識として習得されたりすることが期待される。その際、学びをつなぐ鍵となるのがそれぞれの教科特有の「見方・考え方」である。

資料1-16 概念的、構造的な知識の関連付けのイメージ



「見方・考え方」とは、対象のどこに着目し、対象についてどのように考えていくかという「視点の置き方や思考の枠組み、方法」である。例えば数学科の場合、事象を数量や図形及びそれらの関係に着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えることと定義されている(資料1-17)。こうした「見方・考え方」を働かせて思考、判断、表現することにより、知識の理解の質が高まることが期待される。授業づくりに当たっては、単元や題材、あるいは1単位時間で児童生徒に働かせたい「見方・考え方」が何になるのかを教師があらかじめ明らかにしておくことが大切である。

資料1-17 「数学的な見方・考え方」のイメージ



資料1-18は、理科において知識を関連付けた指導例である。生命領域（人の体のつくりと働き）で獲得させたい概念的な知識（「物が燃えると酸素の割合が減り、二酸化炭素の割合が増える。」）は、粒子領域（燃焼の仕組み）においても既に扱われている。このことを踏まえ、授業では呼吸によって生じる空気の変化について予想させたり、その理由について考えさせたりすることにより、児童は粒子領域と生命領域における共通点に気付くとともに知識を確かなものにしたり、その知識を次の学習に活用したりすることができるようになることが期待される。

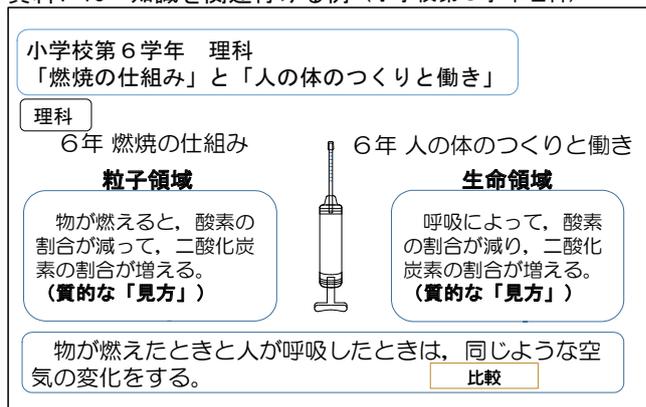
また、教科等横断的な学習内容の関連付けとしては、資料1-19に挙げるような工夫が考えられる。ここでは、第5学年理科における種子の養分についての学びを家庭科の栄養の学習と関連付けたり、こうした学びを第6学年の消化の働きの学習で想起させたりしている。そして、他の領域や学校生活の場面でも話題にすることにより、児童生徒は一つの事象を多様な見方・考え方で捉える中で知識を構造化する機会を得るとともに、知識を日常生活において生かそうとする態度を身に付けていくことになる。

(3) 「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習方法はどうあればよいか

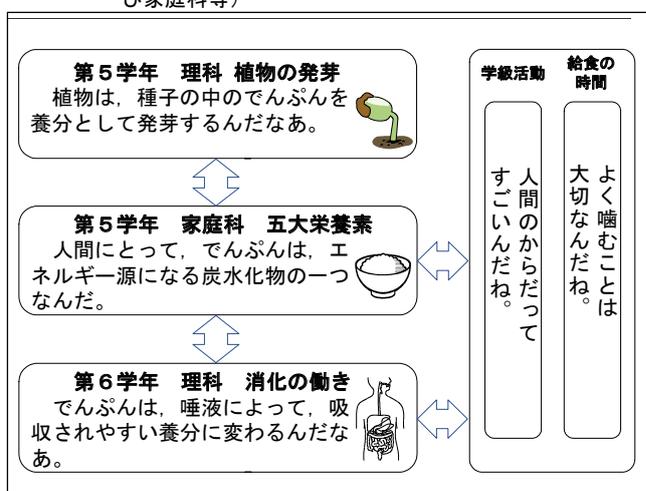
知識の理解の質を高める学習方法の工夫として、新学習指導要領においては、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善の必要性が述べられている。「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」は、本来一体的なものであるが、ここでは三つに分けて整理する（資料1-20）。

「主体的な学び」のためには、学習内容と日常生活との深い関わりや、学習の見通しと振り返りの充実が大切である。したがって、「児童生徒が自分自身の学びや変容を自覚できる場面をどこに設定するか」を考えて授業改善を進めることが重要となる。

資料1-18 知識を関連付ける例（小学校第6学年理科）



資料1-19 教科等横断的に知識を関連付ける例（理科及び家庭科等）



資料1-20 「主体的・対話的で深い学び」を捉える視点

|        | 授業で実現を図る視点  | 働き掛けの視点                           |
|--------|---|-----------------------------------|
| 主体的な学び | <ul style="list-style-type: none"> <li>自己のキャリア形成の方向性と関連付けているか。</li> <li>学習の見通しをもって粘り強く取り組んでいるか。</li> <li>自己の学習活動を振り返って次につなげているか。</li> </ul> など                  | 児童生徒が自分自身の学びや変容を自覚できる場面をどこに設定するか。 |
| 対話的な学び | <ul style="list-style-type: none"> <li>多様な表現を通じて、教師と児童生徒、先哲と児童生徒、児童生徒同士の対話によって自己の考えを広げ深めているか。</li> </ul> など   | 対話する場面をどこに設定するか。                  |
| 深い学び   | <ul style="list-style-type: none"> <li>知識を相互に関連付けてより深く理解しているか。</li> <li>情報を精査して考えを形成しているか。</li> <li>問題を見いだして解決策を考えているか。</li> <li>思いや考えを基に創造しているか。</li> </ul> など | 児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるか。  |

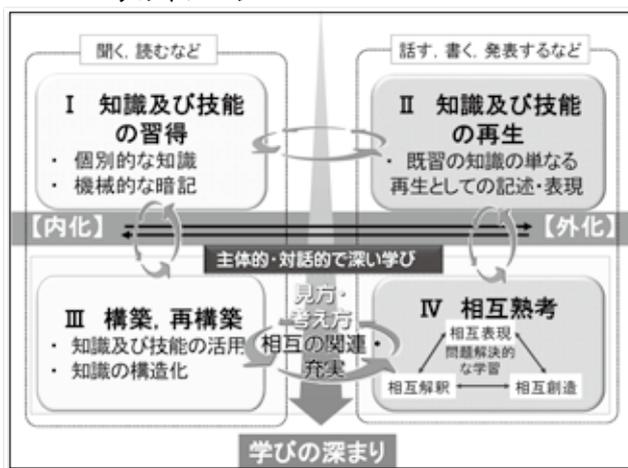
次に、「対話的な学び」のためには、児童生徒の考えが広げ深められるような対話が行われる必要がある。また、課題解決的な学習における対話的な活動は、他者と考えや思いを交わし合う過程そのものが、児童生徒の協働性を育む上で価値あることである。したがって、「対話する場面をどこに設定するか」を考え、学習過程における対話の位置付けや教師の働き掛けの在り方を検討することが重要となる。

「深い学び」とは、知識の理解の質が高まる学びと言い換えることができると考える。個別的な知識が概念的・構造的な知識として互いに関連付けられ、自分なりの考えをもつことにつながったり、よりよい問題解決や、新たな価値を創造したりすることにつながったりする学習が大切である。したがって、深い学びのためには、「児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるか」を考えて授業改善を進めることが重要となる。

以上のことを踏まえ、本研究では、知識の理解の質を高める学習活動について、知識をインプットする内化とそれをアウトプットする外化を表す横軸と、学びの深まりを表す縦軸との相関関係から捉えている（資料1-21）。

IとIIは、個別的な知識及び技能が相互に結び付かないまま、その習得や再生の活動が中心となる活動である。例えば、社会科において、歴史の流れを踏まえることなく、年号や用語を暗記するだけの学習で終わる場合、歴史の流れを大局的に捉えて理解したり、考えなどを表現したりする力にまで高まりづら

資料1-21 授業における知識の内化・外化と学びの深まりのイメージ



いことから、学びとしては浅いものとしてとどまっていると考えられる。

これらに対して、IIIは個別的な知識及び技能の関連付けを図ったり、それらの活用の機会を設定したりすることにより、自己の考えを構築させるような学びである。例えば、資料1-12 (p. 6) で紹介した国語科の実践では、推敲を通して資料と文章の整合性について思考、判断することにより、児童は一つ一つの言葉の意味や働きについての理解を深めながら、文章を的確に読み取るための力を高めている。こうした学びが、知識の理解の質を高めることにつながる。

そして、IVは、構築した考えを基に、児童生徒が相互に表現、解釈し、新たな考えを創造するなどして熟考する学びである。こうした学びの結果、自己の考えが再構築され、個別的・事実に知識が構造化されて学びが更に深まっていくことが期待される。

「主体的・対話的で深い学び」は、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通した学習過程を通して実現を図ることが大切である。その際、教師自身は単元等の全体を見通して、児童生徒の興味の対象や題材の価値、単元終了までにできるようにしたいことを明確にし、働かせるようにしたい「見方・考え方」を意識していく必要がある。つまり、これまでも求められてきた、深い児童生徒理解と教材研究は、これからも大事にされなければならない。当センターでは、これまでも課題解決的な学習を重視するとともに、児童生徒が主体的・協働的に学ぶ学習となるような工夫について、各教科における実践例も含めて提案してきた<sup>\*3)</sup>。これらの研究成果も踏まえつつ、次章では、「主体的・対話的で深い学び」の実現につながる学習過程とともに、教科ごとに各段階における教師の働き掛けの在り方を明らかにしていく。

\*3) 「鹿児島県総合教育センター研究紀要第121号」(平成29年)

## 第2章 国語科における考え方と実践例

### 1 国語科において育成すべき資質・能力

新学習指導要領では、国語科において育成すべき資質・能力を「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」と規定している。さらに、これを「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」の三つの柱で整理している。

#### 国語科の目標

【小学校・中学校】

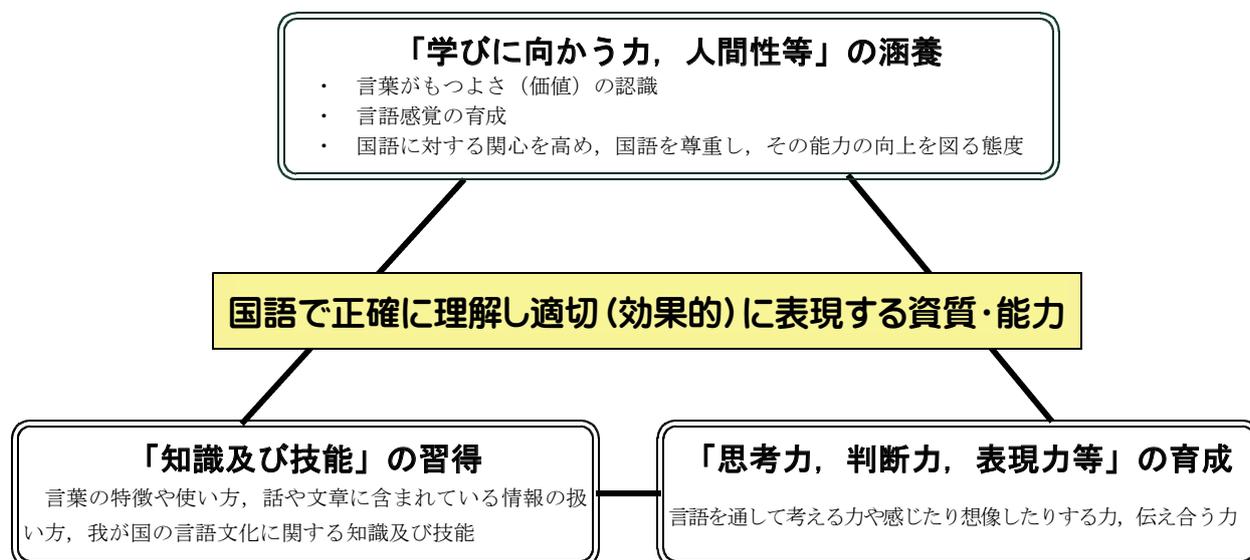
言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを旨とする。

- (1) 日常生活（社会生活）に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 日常生活（社会生活）における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつよさ（価値）を認識するとともに、言語感覚を養い（豊かにし）、国語の大切さを自覚し（我が国の言語文化に関わり）、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。 ※（ ）は中学校。

【高等学校】

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で的確に理解し効果的に表現する資質・能力を次のとおり育成することを旨とする。

- (1) 生涯にわたる社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 生涯にわたる社会生活における他者との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を伸ばす。
- (3) 言葉のもつ価値への認識を深めるとともに、言語感覚を磨き、我が国の言語文化の担い手としての自覚をもち、生涯にわたり国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。



#### 国語科の資質・能力の育成を図るための授業と授業改善の視点

「主体的・対話的で深い学び」が実現する授業を通して資質・能力の育成を目指す必要がある。その際、児童生徒や学校の実態に応じて、単元の学習内容（指導事項）や時間配分などを考慮し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を図ることが重要である。

#### 第4章 指導計画の作成と内容の取扱い ※「小（中）学校学習指導要領解説 国語編」より抜粋

##### 1 指導計画作成上の配慮事項

##### ○ 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に関する配慮事項

##### 1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、児童（生徒）の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、言葉の特徴や使い方などを理解し自分の思いや考えを深める学習の充実を図ること。

## 2 国語科における知識の理解の質を高める学習内容の在り方

### (1) 国語科における知識の理解の質を高める学習内容と授業改善の視点

単元を通じて「言葉による見方・考え方」を働かせる言語活動を実現し、学習課題の解決を通して学習内容の定着を図ることで、国語科の学習内容における知識の理解の質が高まる。

指導に当たっては、学習内容（指導事項）と言語活動と学習課題の関係（つながり）を明確にすることが重要である。

国語科においては、「言葉による見方・考え方」を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切（効果的）に表現する資質・能力を育成することになる。児童生徒に身に付けさせたい学習内容（指導事項）を、言語活動を通して指導することになっているが、指導に当たっては学習内容に応じてどの言語活動を設定し、どのような「言葉による見方・考え方」を働かせることが知識の理解の質を高めること（深い学び）に有効であるかに留意する必要がある。「言葉による見方・考え方」を働かせることなく、目的が不明確なまま言語活動に取り組みさせても学習内容（指導事項）の定着を図ることはできない。

この学習内容と言語活動をつないでいるのが単元や題材を通じて児童生徒が解決を図る学習課題である。そこで、知識の理解の質を高めるためには、児童生徒にとって必要感や必然性のある学習課題を通して、学習内容の定着を図る必要がある。また、この学習課題を解決するために最適な言語活動を設定することが大切である。したがって、児童生徒の知識の理解の質を高めるためには、学習内容（指導事項）と言語活動と学習課題の三者を有機的に関連（資料2-1）させて、「言葉による見方・考え方」を働かせることができるような授業改善に取り組む必要がある

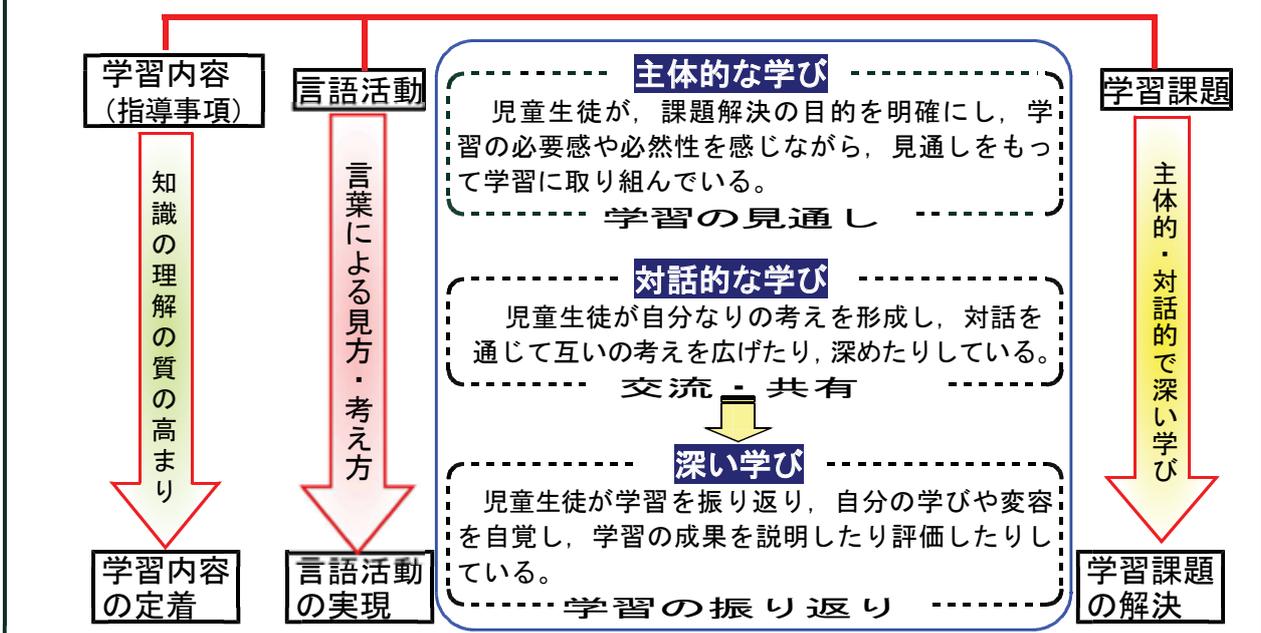
資料2-1 学習内容（指導事項）と言語活動と学習課題の関係(つながり)



「言葉による見方・考え方」を働かせるとは、児童生徒が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着眼して捉えたり問い直したりしながら、言葉への自覚を高めること

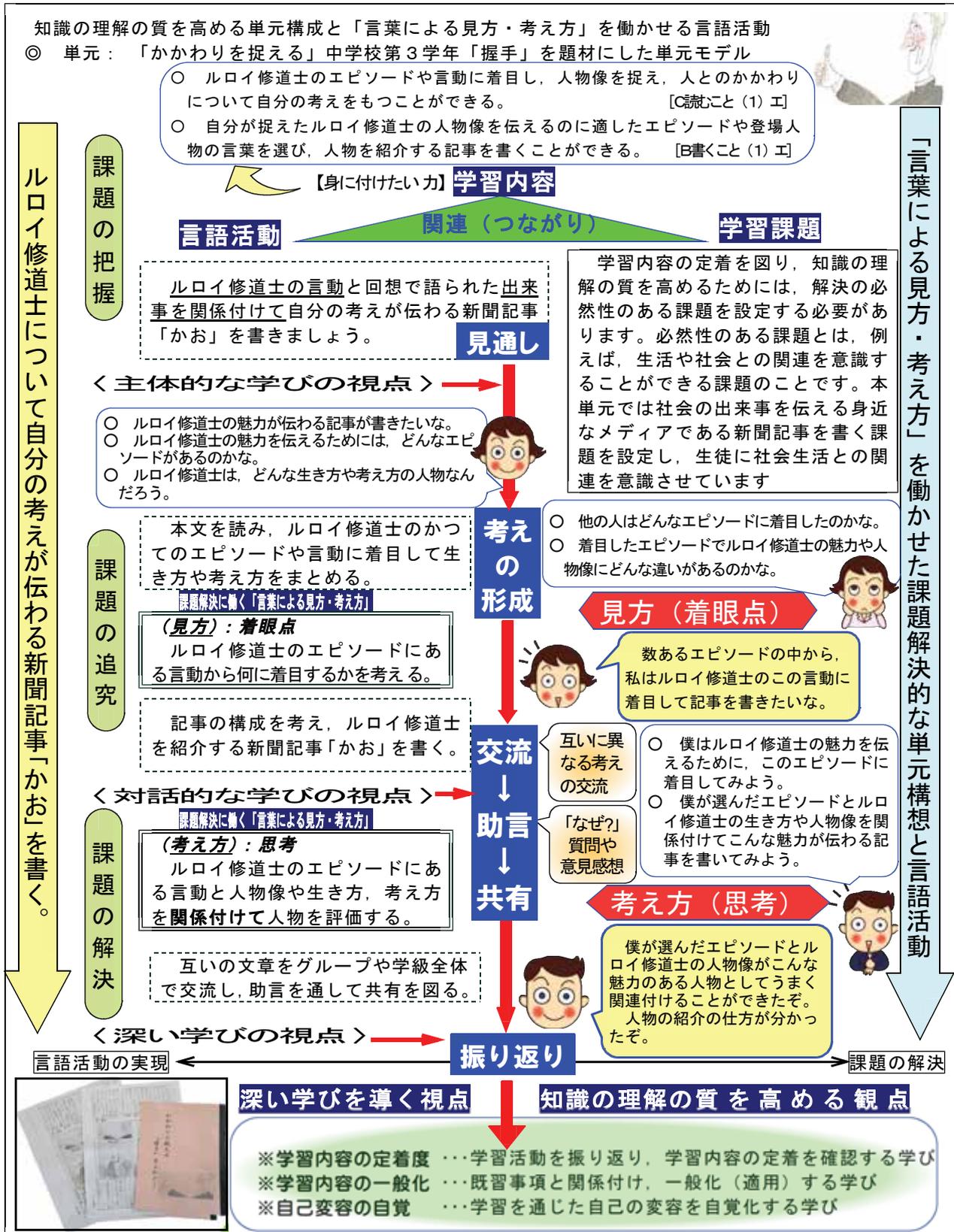


### 学習内容と言語活動と学習課題の関係(つながり)と「主体的・対話的で深い学び」



(2) 知識の理解の質を高めるための学習内容と言語活動と学習課題の関係性に着目した単元構想例

指導に当たっては、課題解決的な言語活動を通して、言葉による見方・考え方である「何に注目させ」、「どのような思考を働かせるか」という視点から単元構想をする必要がある。



### 3 国語科における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習方法の在り方

新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」が実現する授業を通して資質・能力の育成を目指している。これは、これまで着実に取り組まれてきた実践を否定し、全く異なる指導方法を導入しなければならないと捉えるのではなく、児童生徒や学校の実態に応じて、単元の学習内容や時間配分等を考慮し、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点から、次に示す児童生徒の目指す姿を参考に授業改善を図ることが重要である。

#### 視点 1

児童生徒が学習の目的や意義を理解して、学習の見通しや進め方について自覚的になっている姿(主体的な学びを実現している姿)。

#### 主体的な学び



「主体的な学び」の姿を実現するには、単元における課題設定の際に、必要感や必然性のある学習課題を設定し、当該単元で取り扱うべき指導事項である学習内容を踏まえて、言葉の意味や働き、使い方等、文章のどの言葉や表現に着目(見方)させ、どのような思考(考え方)をさせるのかを明確にして、課題の追究から解決に至るまでの学習に見通しをもたせることが大切である。この必要感や必然性のある学習課題とは、児童生徒が、自ら追究し解決したくなる課題のことであり、生活や社会との関連やつながりを意識できる学習課題と捉えることができる。このような学習課題を解決するために、最適な言語活動を位置付け、児童生徒が単元を通じて見通しをもち、「言葉による見方・考え方」を働かせることができるような授業改善を図ることが「主体的な学び」の実現につながる。

特に単元の導入段階で、このような「見通し」をもたせて、課題解決に取り組ませることが大切である。

#### 視点 2

児童生徒相互の話合いや意見交換(考えの交流)を通して、互いの考えを共有している姿(対話的な学びを実現している姿)。

#### 対話的な学び



「対話的な学び」の姿を実現し、児童生徒が自分の考え(感想や意見)を広げたり深めたりするためには、他者との対話の場面をどこに設定するかに留意する必要がある。その際、話合い等のグループ活動を形式的で無目的に設定するのではなく、課題を追究する際に、他者からの助言を必要とする過程に交流場面を設定することが大切である。また、交流を通じて「共有」を図るためには、同質の意見交換に終始しないよう、互いの考えに対して「なぜ？」や「どうして？」と質問したり、感想や意見を述べたりするなどして異質な意見交換(資料2-2)ができるような授業改善が、「対話的な学び」の実現につながる。

資料2-2 助言を通して互いの考えを共有する姿



#### 視点 3

学習を通じて、言葉についての新たな気付きや学習の価値付けができるようになる姿(深い学びを実現している姿)。

#### 深い学び



国語科の「深い学び」を支える鍵になるのが、「言葉による見方・考え方」である。学習の振り返りの場では、児童生徒が単に学習活動に対する取組の態度や様子を振り返るだけでは十分ではない。課題の追究から課題の解決に至る自分の思考が深まっていく過程を振り返りながら、「言葉による見方・考え方」を働かせて、どのような学習内容が身に付き、「何ができるようになったか」という観点を含めて振り返りながら、学習の価値付けができるようになる必要がある。特に単元の終末に当たっては、児童生徒が単元全体の学習を振り返る場面で例えば、学習内容の定着度や学習を通じた自己の変容、学習内容の一般化の観点を明確に示して、学習の成果を実感させることが有効であり大切である。したがって、単元を通じて意図的、計画的にこのような授業改善を図る取組が、「深い学び」の実現につながる。

#### 4 小学校における研究実践例

##### (1) 研究実践の目的

本実践は、小学校学習指導要領国語科第1学年及び第2学年の内容（A話すこと・聞くこと）（1）オ「互いの話に関心を持ち、相手の発言を受けて話をつなぐこと。」を受け、話の内容を理解した上で話題に沿って話し合うことや、相手の発言を聞いて質問したり、共感したりすることで、自分と友達の話に関連付けながら話し合うことができるようにすることを（A話すこと・聞くこと）（2）イ「尋ねたり応答したりするなどして少人数で話し合う活動」を通して身に付けることをねらいとしたものである。

これまでに子供たちは、第2学年「あったらいいな、こんなもの」の学習で、「あったらいいな」と思うものについて、話す順序を考えながら自分の考えが相手に分かるように話したり、分からないことを尋ねたりする学習に取り組んできている。本単元の学習により、子供たちは、更に互いの考えの共通点や相違点を考え、司会や提案者などの役割を果たしながら、話し合い活動を体験的に学習していく。

本単元の学習と生活科「せいこうさせよう『山下まつり』」の学習を関連させることによりこれらの学習に主体的・対話的に取り組ませ、言葉による見方・考え方を働かせながら、課題追究することを通して確かな言語能力の育成につなげることを意図した実践である。

##### (2) 研究の実際

###### ア 単元の評価規準

| 国語への関心・意欲・態度  | 話す・聞く能力   | 言語についての知識・理解・技能   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>互いの話に関心をもって聞き合い、進んで考えを伝え合いながら話題に沿って話し合うことによさや課題を見だし、学習したことを「山下まつり」や実生活に生かそうとしている。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>相手の話に関心をもって聞き、話の内容を理解した上で話題に沿って話したり、再び聞いたりしている。</li> <li>相手の発言を聞いて、質問したり共感を示したり感想を言うなどして話をつないでいる。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>言葉には、考えたことを伝える働きがあることに気付いている。</li> </ul> |

###### イ 単元の指導計画

| 過程       | 時 | 学習課題   | 主な学習活動   |
|----------|---|--|--|
| つかむ・見通す  | 1 | 話だいにそって、友だちの考えと理由のつながり、友だちの話としつものつながりを考えて、じょうずな話し合いのすすめ方を考えよう。 | 学習の進め方について考え、学習計画を立てる。                         |
| 調べる      | 1 |  | 話し合いをしている様子を視聴し、話し合いの仕方を捉える。                   |
|          | 1 |  | 話題を選び、自分の考えをもつ。                                |
| 深める      | 1 |  | 話し合いの仕方を押さえ、話題に沿って話し合う。                        |
|          | 1 |  | 話し合いの仕方についてよいところや気を付けるところを教え合う。                |
| 振り返る・生かす | 1 | 話し合いの仕方について振り返り、今後の学習を見通す。                                     |  |
| 新たな学び    |   | 生活科「『山下まつり』をせいこうさせよう」1年生が喜ぶおもちゃやさんをしよう。                        | 国語科で学習したことを生かして「山下まつり」の企画や運営についての話し合い（生活科）をする。 |

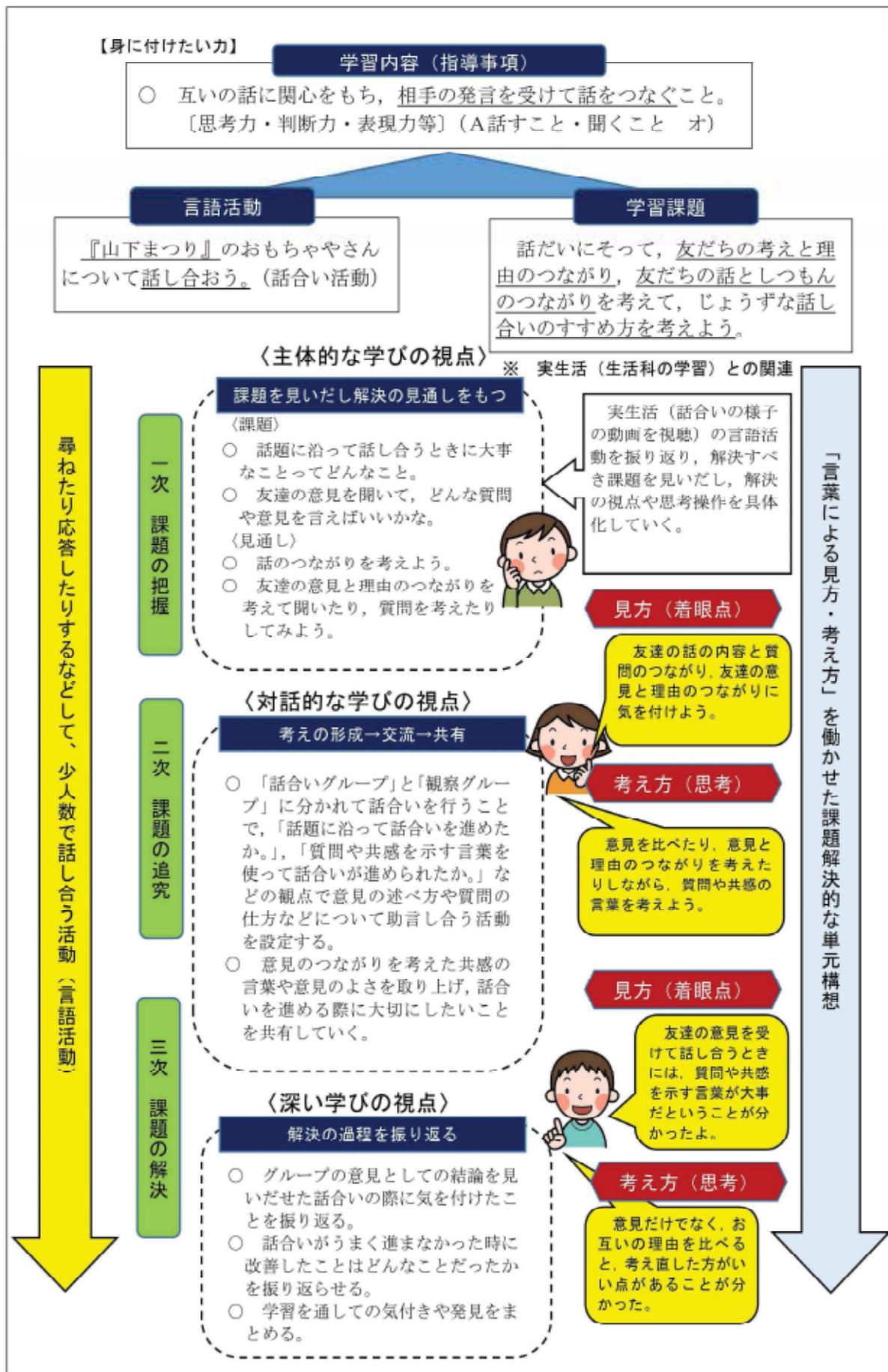
###### ウ 知識の理解の質を高める単元構成と「言葉による見方・考え方」を働かせる言語活動

- ・ 右頁参照

##### (3) 成果と課題（成果：○，課題：●）

- 単元導入時において、実生活（話し合いの様子の動画を視聴）の言語活動を振り返り、解決すべき課題を見出すことによって、「自分のめあて→話し合い→振り返り」という学びの過程を見通しながら話し合いを進める姿が見られるようになった。
- 本単元の学習と生活科「せいこうさせよう『山下まつり』」の学習と関連付けることにより、本単元で身に付けた力を活用し自分の考えを根拠に基づいて伝えたり、友達の言葉を最後まで聞いたりする姿が、他教科・領域の授業や実生活でも見られるようになった。
- 実生活や他教科・他領域と関連付ける単元計画は、指導事項を指導する上で有効であるため、授業作りにおいて教科横断的な視点が必要である。
- 着目させたい言葉による見方・考え方の明確化を更に図り、課題解決的な学びを推進する必要がある。

- 【知識の理解の質を高める単元構成と「言葉による見方・考え方」を働かせる言語活動】  
 ○ 教材「みんなできめよう」（光村2年下）



## 5 中学校における研究実践例

### (1) 研究実践の目的

本実践は、中学校学習指導要領国語科第3学年の内容（C読むこと）エ「文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間、社会、自然などについて、自分の意見をもつこと」を受け、場面の展開や登場人物の描かれ方を読み取りながら人物像を的確に捉え、自分の考えを形成し、まとめていくことをねらいとしたものである。

学習材『握手』は、「ルロイ修道士」と「私」との関わりが過去の出来事を回想しつつ語られる文学的な文章である。指導に当たって、ルロイ修道士の子どもたちへの思いや生き方について読み取り、新聞記事「かお」に人物の魅力を紹介する文章を書くという活動を通して、人との関わりや生き方について自分の考えをもたせることにした。また、単元を通じて主体的・対話的に学習に取り組みせ、言葉による見方・考え方を働かせながら課題追究することを通して深い学びを実現し、確かな言語能力の育成につなげることをねらいにした実践である。

### (2) 研究の実際

#### ア 単元の評価規準

| 国語への関心・意欲・態度  | 読む能力                               | 書く能力   | 言語についての知識・理解・技能                   |
|---|------------------------------------|--|-----------------------------------|
| ルロイ修道士の人物像を捉え、自分の考えが伝わるようなエピソードや登場人物の言動を選び、新聞記事を書こうとしている。 | エピソードや登場人物の言動から人物像を捉え、自分の考えをもっている。 | 自分の考えが伝わるようにエピソードを適切に用い、文章全体を整えて、新聞記事「かお」を書いている。 | 読み手に自分の考えが伝わるように、適切な語句を選択して使っている。 |

#### イ 単元の指導計画

| 過程                      | 時 | 学習課題  | 主な学習活動   |
|-------------------------|---|---|--|
| 導入                      | 2 | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     本単元では、ルロイ修道士のものの見方や考え方について自分の考えをもつという学習をします。ルロイ修道士の言動と回想で語られた出来事を関係付けて、その人物像について自分の考えが伝わる新聞記事「かお」を書きましょう。                 </div> | 1 単元の学習課題を理解し、学習の見通しをもつ。                         |
|                         |   |   | 2 本文を読み、場面の設定や登場人物についてまとめる。                      |
| 3 新聞記事を読み、文章の構成や展開を捉える。 |   |   |  |
| 展                       | 2 |   | 4 本文を読み、エピソードやルロイ修道士の言動に着目し、ルロイ修道士の生き方や考え方をまとめる。 |
|                         |   |   | 5 南日本新聞の記事を参考にしながら、記事の構成を考える。                    |
| 開                       | 1 |   | 6 ルロイ修道士を紹介する新聞記事「かお」を書く。                        |
|                         | 1 |   | 7 お互いの文章を読み合い、目的や意図に応じた表現になっているかを確認し、推敲し、清書する。   |
| 終末                      | 1 |   | 8 グループ及び全体で意見を交流する。                              |
|                         |   |   | 9 単元のまとめをする。                                     |

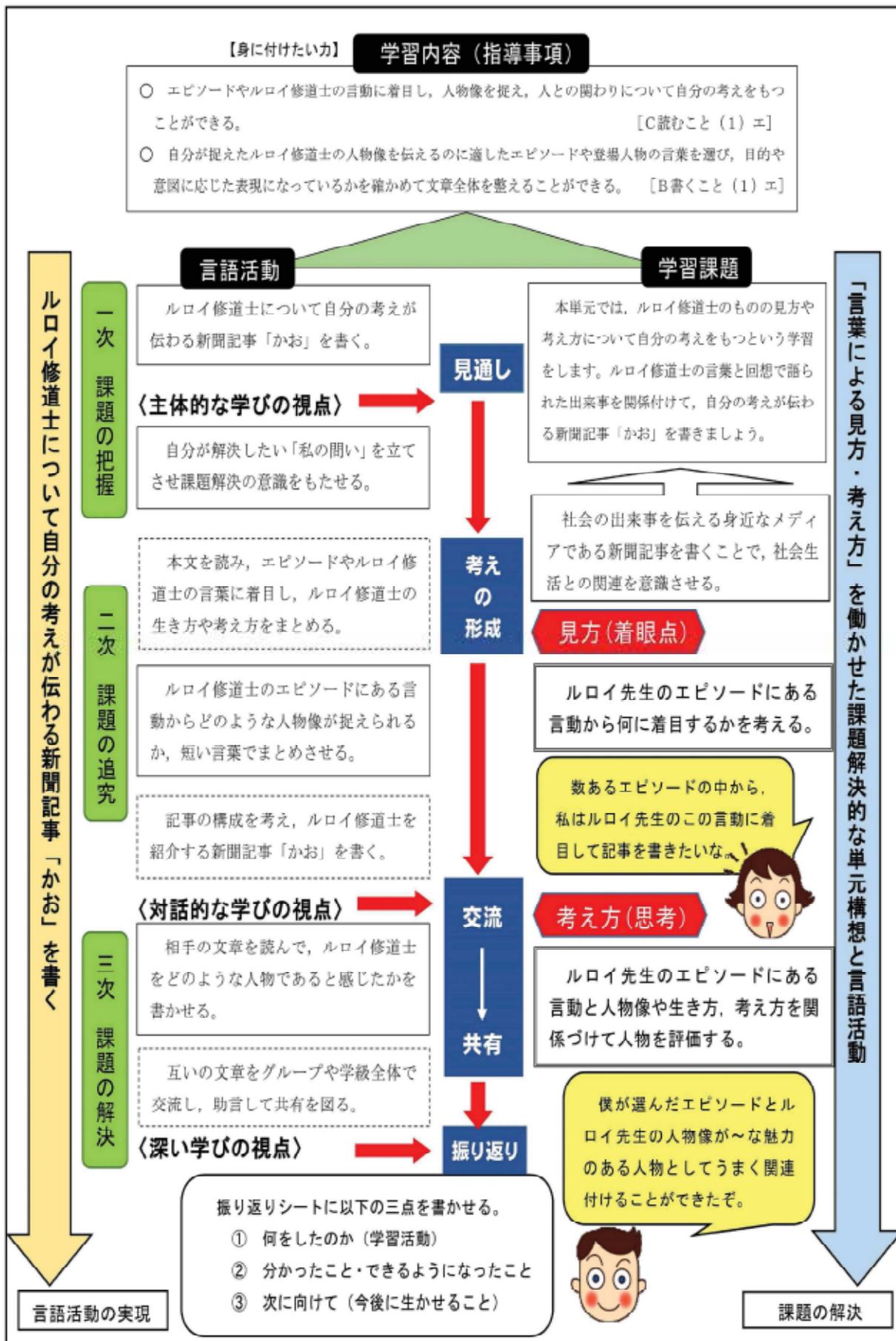
ウ 知識の理解の質を高める単元構成と「言葉による見方・考え方」を働かせる言語活動  
 ・ 右頁参照

### (3) 成果と課題（成果：○，課題：●）

- 単元を通じて、学習課題「本単元では、ルロイ修道士のものの見方や考え方について自分の考えをもつという学習をします。ルロイ修道士の言動と回想で語られた出来事を関係付けて自分の考えが伝わる新聞記事『かお』を書こう。」を意識させることで、生徒は何を学ぶのか、学習の目的を常に考え、意識しながら学習に取り組むことができた。
- 「私の問い」、「振り返り」を記述させることで、課題解決の意識をもって学習活動に取り組ませることができた。
- 課題解決の意識をもち、思考を深めることができるような「問い」を生徒自身が立てることができるような単元構想や指導を更に工夫していきたい。
- 自分の思いや考えを伝えるのに適した語彙や文種によって異なる語彙など、生徒に語彙を吟味させたり、拡充させたりする指導の在り方を工夫していく必要がある。

【知識の理解の質を高める単元構成と「言葉による見方・考え方」を働かせる言語活動】

○ 教材「握手（三省堂「現代の国語」3年）



## 6 高等学校における研究実践例

### (1) 研究実践の目的

本実践は、高等学校学習指導要領国語科現代文Bの内容（B書くこと）オ「語句の意味、用法を的確に理解し、語彙を豊かにするとともに、文体や修辞などの表現上の特徴をとらえ、自分の表現や推敲に役立てること。」を受け、俳句の創作や自作の俳句の英訳、句会での発表を通して、語彙の意味、用法を的確に理解し、自分の表現や推敲に役立てて書くことをねらいとしたものである。

これまでの俳句の学習は、鑑賞が中心となってしまうことが多く、授業者自身、俳句の創作に授業時数を用いた十分な経験がない。創作の授業を行っても、十分な創作や推敲の時間を取ることができず、言葉と言葉の関係、意味、働き等について考えを深め、言葉を自覚する働き掛けを行うことができなかった。

本実践では、英語科の先生に御協力をいただき、俳句を創作するだけでなく、更にその俳句を英訳し、「言葉の見方・考え方」を働かせることで、言葉への気付きを促すことと確かな言語能力の育成につなげることを意図した実践である。

### (2) 研究の実際

#### ア 単元の評価規準

| 国語への関心・意欲・態度  | 書く能力   | 言語についての知識・理解・技能  |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>俳句の創作を通して、創作の楽しさや喜びを味わおうとしている。</li> <li>俳句の創作や鑑賞を通して、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしようとしている。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>語彙の意味、用法を的確に理解し、自分の表現や推敲に役立てている。</li> <li>目的に応じて情報を収集し、効果的に表現している。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>我が国の伝統的な言語文化について理解を深めている。</li> <li>俳句の表現上の特色や句法について理解している。</li> </ul> |

#### イ 単元の指導計画

| 過程       | 時 | 学習課題                      | 主な学習活動                               |
|----------|---|---------------------------|--------------------------------------|
| つかみ・見通す  | 2 | 俳句を鑑賞し、修辞法について学ぼう。        | 俳句を鑑賞し、句法や修辞法について学ぶ。                 |
| つくる      | 1 | 季語を取り入れながら、俳句を創作し、推敲しよう。  | 俳句を創作する。                             |
| 深める      | 2 | 俳句を英訳してみよう。               | 創作した俳句を英訳する。                         |
| 振り返る・生かす | 2 | 級友の俳句を鑑賞し、俳句の魅力について話し合おう。 | 句会を開き、俳句（HAIKU）を鑑賞する。句会后、感じたことをまとめる。 |

#### ウ 知識の理解の質を高める単元構成と「言葉による見方・考え方」を働かせる言語活動

- ・ 右頁参照

### (3) 成果と課題（成果：○，課題：●）

- 俳句の創作意欲の高まりとともに、授業における「書くこと」に対する意欲的な態度が継続して見られるようになった。
- 定期考査や演習問題等の記述問題に取り組む態度が改善した。
- 俳句の創作を通して、語彙力の必要性を生徒が実感し、その気付きから読書をする生徒が増えた。
- 教科横断的な取組を実施する際の計画とともに実施方法を更に工夫する必要がある。
- 教科横断的な取組を実施する際の生徒に対する動機付けや評価方法の工夫が必要である。
- グループ活動における生徒の主体的な発表を促す指導を更に工夫したい。
- 単元を通して生徒の思考過程を可視化するワークシートを工夫する必要がある。
- 3年間を通して「書くこと」に対する計画的・継続的な指導を工夫する必要がある。

【知識の理解の質を高める単元構成と「言葉による見方・考え方」を働かせる言語活動】

○ 教材「創作の楽しみ・短歌と俳句（第1学習社「高等学校改訂版現代文」B）」



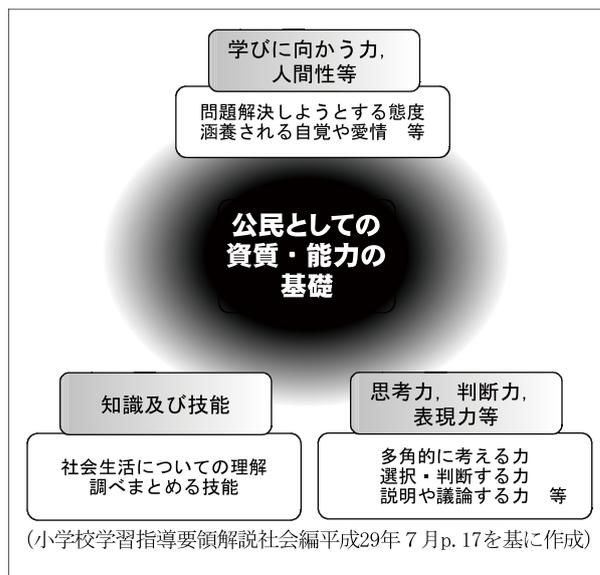
### 第3章 社会・地理歴史・公民科における考え方と実践例

#### 1 社会・地理歴史・公民科において育成すべき資質・能力

社会・地理歴史・公民科で育成すべき資質・能力は、「公民としての資質・能力」であり、「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」の三つの柱で構成される（資料3-1）。それぞれの資質・能力は、バランスよく育成する必要があるが、高等学校地理歴史・公民科では、公民としての資質・能力を、小・中学校社会科ではその基礎をそれぞれ育成することになる（資料3-2）。

社会の変化が加速度を増し、複雑で予測困難となってきている。そうした中で、選挙権年齢が引き下げられ、更に2022年度からは成年年齢が18歳へと引き下げられることに伴い、児童生徒にとって政治や社会は一層身近なものとなっている。複雑で変化の激しい社会の中で、様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、社会をどう描くかを考え、多様な他者と共に生き、課題を解決していくための力が必要となる。その基盤となるものが「公民としての資質・能力」であり、社会・地理歴史・公民科が育成を目指すものである。

資料3-1 社会科で育成すべき資質・能力の基礎



資料3-2 育成を目指す「公民としての資質・能力」の整理（中央教育審議会答申別添資料を基に作成）

| 公民としての資質・能力   |   |
|---|---|
| <b>高等学校地理歴史科</b>  | <b>高等学校公民科</b>  |
| (1)・ 現代世界の地域的特色と日本及び世界の歴史の展開に関する理解<br>・ 社会的事象に関する情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能<br>(2)・ 地理や歴史に関わる事象の意味や意義, 特色や相互の関連を概念などを活用して多面的・多角的に考察する力<br>・ 社会に見られる課題の解決に向けて構想する力<br>・ 考察, 構想したことを効果的に説明したり, それらを基に議論したりする力<br>(3)・ 地理や歴史に関わる諸事象について, よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度 | (1)・ 選択・判断の手掛かりとなる概念や理論及び倫理, 政治, 経済などに関わる現代の諸課題に関する理解<br>・ 社会的事象に関する情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能<br>(2)・ 現代の諸課題について, 事実を基に概念などを活用して多面的・多角的に考察する力<br>・ 解決に向けて公正に判断する力<br>・ 合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力<br>(3)・ よりよい社会の実現を視野に, 現代の諸課題を主体的に解決しようとする態度等 |
| 公民としての資質・能力の基礎  |   |
| <b>中学校社会科</b>   | (1)・ 我が国の国土と歴史や現代社会の政治, 経済, 国際関係に関する理解<br>・ 社会的事象に関する情報を効果的に調べまとめる技能<br>(2)・ 社会的事象の意味や意義, 特色や相互の関連を多面的・多角的に考察する力<br>・ 社会に見られる課題の解決に向けて選択・判断する力<br>・ 思考・判断したことを説明したり, それらを基に議論したりする力<br>(3)・ 社会的事象について, よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度等        |
| <b>小学校社会科</b>   | (1)・ 社会生活に関する理解<br>・ 社会的事象に関する情報を適切に調べまとめる技能<br>(2)・ 社会的事象の特色や相互の関連, 意味を多角的に考える力<br>・ 社会に見られる課題を把握して, その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力<br>・ 考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力<br>(3)・ 社会的事象について, よりよい社会を考え主体的に問題解決しようとする態度等                                   |

※ 資料中の(1)は「知識及び技能」,(2)は「思考力,判断力,表現力等」,(3)は「学びに向かう力,人間性等」に関わるものをそれぞれ示している。

## 2 社会・地理歴史・公民科における知識の理解の質を高める学習内容の在り方

社会・地理歴史・公民科における知識の理解の質を高める学習内容の在り方として、次の二つが挙げられる。

- (1) 学習内容が具体的な文脈や状況を伴って扱われること
- (2) 知識を相互に関連付けることを意図して学習内容を扱うこと

### (1) 学習内容が具体的な文脈や状況を伴って扱われること

先述した「公民としての資質・能力」は、社会的な見方・考え方を働かせ、現代の諸課題を追究したり解決したりする活動を通して育成される。そこで、具体的な文脈や状況を豊かに含み、「児童生徒にとって身近な課題」、「関心のある時事的な課題」、「自身の利害に関わる課題」などを学習内容として設定することが求められる。

資料3-3は、高等学校第3学年公民科の実践で、学習内容は「政党政治の現状と課題」である。本実践は、生徒が主体的に情報を収集し、各政党の政策を比較し、様々な政治的立場を考えた上で模擬投票を行った授業である。選挙権年齢が18歳に引き下げられ、「何を基準に一票を投じるか」という問いは生徒にとって切実な課題である。このことを学習内容として組み込むことにより、生徒たちは調べること、考えることに必然性を感じながら、学びを深めていった。こうして習得された知識や技能こそ自分事として定着し、現実社会の問題解決の場面に生きて働くと考える。

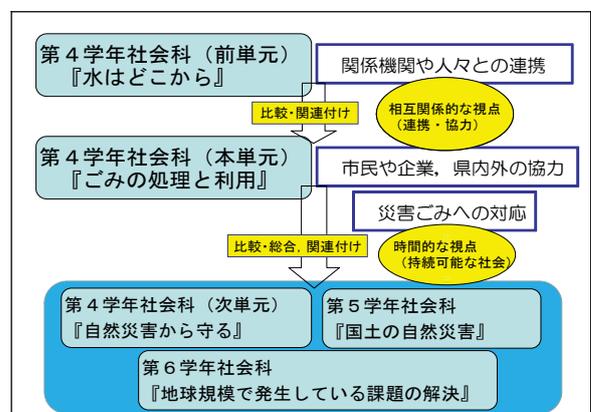
資料3-3 高等学校公民科における授業実践



### (2) 知識を相互に関連付けることを意図して学習内容を扱うこと

単元で学んだ知識は、同単元内や他の単元、日常生活などと関連付けることにより、思考、判断、表現する過程で活用されたり、生きて働くものとして習得されたりする。その際、学びをつなぐ鍵となるのが、「社会的な見方・考え方」である。「社会的な見方・考え方」は、社会的現象等を捉えたり、考察・構想したりする際の視点や方法であり、時間、空間、相互関係などの視点に着目して事実等に関わる知識を習得し、それらを比較、関連付けなどして考察・構想し、特色や意味、理論など概念等に関わる知識を身に付けるために必要となるものである。

資料3-4 小学校第4学年における授業実践

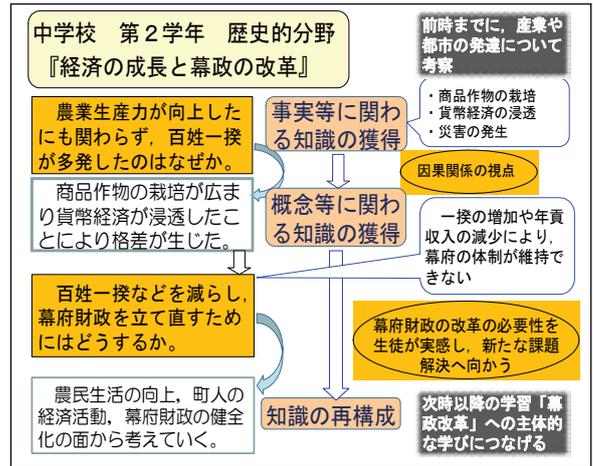


資料3-4は、既習の単元と本時を関連付けて課題解決を図らせ、終末に日常生活や未習の単元へとつなげた、小学校第4学年小単元「ごみの処理と利用」の実践である。本時の学習内容の中

心は、「ごみの減量化への取組」である。児童は前小単元「水はどこから」で、相互関係的な視点から、連携・協力などに着目して、その事業が果たす役割を考えてきている。児童は、その見方・考え方を本時でも働かせ、市民や企業、県内外の協力について考察し、概念等に関わる知識を習得する。さらに、次単元「自然災害から人々を守る活動」に関連付けて、日常生活において日本が今直面している課題「災害ごみへの対応」を学習内容として組み込んだ。持続可能な社会づくりの視点から社会への関わり方を問い、更に知識の理解の質を高めようとしたものである。ここで身に付けた「社会的な見方・考え方」を基に、第5学年の国土の自然災害、第6学年の地球規模で発生している課題の解決に向けた学習内容へと発展していく。

また、資料3-5は、本時の課題解決と次時以降の学習内容を関連付けた、中学校第2学年社会科の実践である。歴史的分野「経済の成長と幕政改革」という小単元において、本時では事象相互のつながりに関わる視点から因果関係に着目して、「農業生産力が向上したにも関わらず、百姓一揆が多発したのはなぜか。」という問いを設定し、「貨幣経済の浸透により格差が生じ、貧しい生活を送る者が増えたため。」という概念等に関わる知識を導いた。次時以降の、徳川吉宗、田沼意次、松平定信、水野忠邦らの幕政改革の学習内容に発展させるために、授業の終末に、生徒に「百姓一揆などを減らし、幕府財政を立て直すにはどうするか。」という新たな課題を生じさせた。生徒は、「社会的な見方・考え方」を基に、これまでの知識を関連付け、その予想を立てることで、次時からの学習への見通しをもつことができた。このように、学習内容の関連を図ることで、前時の学習が次時以降の学習への意欲付けになったり、次時からの学習が前時の学習の更なる定着につながったりする。

資料3-5 中学校第2学年歴史的分野における実践

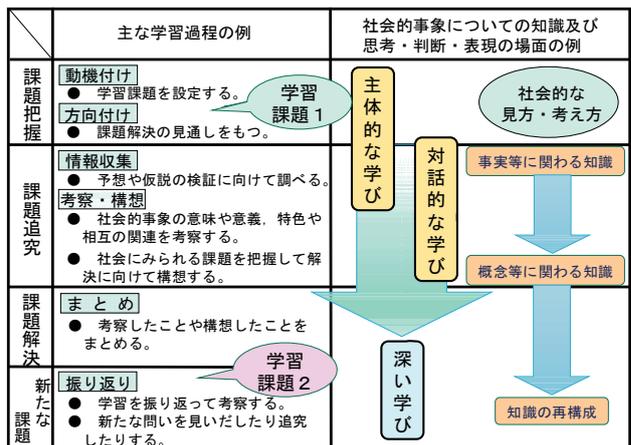


3 社会・地理歴史・公民科における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習方法の在り方

社会・地理歴史・公民科における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習方法の在り方として、課題を追究したり解決したりする問題解決的な学習過程を充実させること、「社会的な見方・考え方」を働かせた新たな視点の「問い」を設定することが重要である。

「主体的な学び」とは、社会的な事象の問題や課題に気づき、問いをもったり、課題を把握し予想を立て、その解決への見通しをもって粘り強く取り組んだりすることで、学習活動を自ら振り返り、意味付けすることなどである。「対話的な学び」とは、社会的な事象の特色や意味などを多面的・多角的に考えたり、異なる立場に分かれて議論したりして、自らの考えを広げ深めることなどである。「深い学び」とは、「社会的な見方・考え方」を用いた考察によって、知

資料3-6 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた学習過程のイメージ



識を相互に関連付けてより深く理解することなどである。

資料3-6は、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた学習過程のイメージである。過程の前半で事実等に関わる知識を、後半で概念等に関わる知識や再構成された知識を習得していく。まず、課題把握の段階で、「社会的な見方・考え方」を働かせるための「問い」**学習課題1**を設定し、社会的事象への動機付け及び見通しをもった方向付けを行う。次に、課題追究の段階で、情報収集を基に考察・構想をし、課題解決の段階で、最初に設定した**学習課題1**のまとめを行う。最後に、新たな課題**学習課題2**を設定することで、習得した「知識及び技能」を活用して「深い学び」を実現することができる。

小学校第5学年「暖かい土地と寒い土地の暮らし」の授業実践を基に具体例を示す(資料3-7)。本時では、まず「地形や気候」に着目し、「暖かい土地と寒い土地の人々はどのような農業をしているのだろうか。」という**学習課題1**を立て、沖縄と北海道で栽培されている作物について調べ、解決の方向付けを行う。次に、雨温図や農作物の発育条件などの資料を解釈し、栽培に適した気温等の条件を捉える。そして、暖かい土地と寒い土地の農業について共通点を問い、対話を通して「比較」することで、「それぞれの気候に合った農作物を作っている。」という概念等に関わる知識を得ることができる。最後に、**学習課題1**のまとめをする中で、じゃがいもの生産地の資料から、「暖かい土地でも寒い土地でも同じ農作物が多く作られているのはなぜか。」という新たな問いが生まれる。習得した知識だけでは説明が難しいこの**学習課題2**を考察することで、概念等に関わる知識を再構成することになり、事象の意味をより深く理解する「深い学び」につながっていく。

資料3-7 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業実践例(小学校第5学年「暖かい土地と寒い土地の暮らし」)

|      |       | 主な学習過程   | 社会的事象についての知識         | 社会的事象についての思考・判断・表現   | 主体的・対話的で深い学び |
|------|-------|--|----------------------|--|--------------|
| 課題把握 | 動機付け  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 学習課題を設定する。               <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 沖縄ではさとうきびが作られている。</li> <li>・ 北海道では作れないのか。</li> </ul> </li> </ul> <p><b>学習課題1</b> 暖かい土地と寒い土地の人々はどのような農業をしているのだろうか。</p>               | ↑<br>事実等に関わる知識の習得    | ↓<br>社会的な見方・考え方(地形や気候)に着目して、思考・判断・表現する活動                               | ↑<br>主体的な学び  |
|      | 方向付け  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 課題解決の見通しをもつ。               <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 沖縄と北海道で栽培が盛んな農作物について調べ、地形や気候を基に事象の特色や相互の関連について調べていくという見通しをもつ。</li> </ul> </li> </ul>  |                      |  |              |
| 課題追究 | 情報収集  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 予想や仮説の検証に向けて調べる。               <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 沖縄と北海道の気候条件や農作物の発育条件の資料を基に、社会的事象の事実を捉え、課題追究していく。</li> </ul> </li> </ul>   | ↑<br>概念等に関わる知識の習得    | ↓<br>社会的な見方・考え方(地形や気候)に着目して事実を捉え、社会的な見方・考え方(比較)を用いて、事象の相互の関連について考察する活動 | ↑<br>主体的な学び  |
|      | 考察・構想 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する。               <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 暖かい土地と寒い土地の農業について比較し、互いに意見を交流することで、農業の特色や工夫について考察していく。</li> </ul> </li> </ul>                                      |                      |  |              |
| 課題解決 | まとめ   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 考察したことや構想したことをまとめる。</li> </ul> <p><b>【課題解決】</b> それぞれの土地の気候に合った農作物を作っている。</p> <p>じゃがいもの生産地の資料を確認することで、習得した知識に対する矛盾に気づき、新たな問いが生じる。</p> <p><b>学習課題2</b> 暖かい土地でも寒い土地でも同じ農作物が多く作られているのはなぜだろう。</p>          | ↑<br>事実や概念に関わる知識の再構成 | ↓<br>習得した知識だけでは解決できない社会的事象に着目して、事象の意味を深く理解する活動                         | ↑<br>深い学び    |
|      | 振り返り  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 学習を振り返って考察する。</li> </ul> <p><b>【課題解決】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ それぞれの気候に合わせて出荷する時期をずらしたり、品種改良をしたりするなど、工夫をしている。</li> <li>・ 暖かい土地や寒い土地の人々は、様々な工夫をして気候条件を生かした農業を行っている。</li> </ul> |                      |  |              |

#### 4 小学校における研究実践例

##### (1) 研究実践の目的

本実践は、主体的・対話的で深い学びの実現のための学習過程の工夫を通して、廃棄物処理に対する興味・関心を高め、公民としての資質・能力の基礎を育成することを目的としている。本実践で育成したい資質・能力とは、地域の人々の健康と生活環境を支える働きについて、人々の生活との関連に気付くとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身に付けるようにすることなどである。これらの資質・能力を育成するためには、学習内容で得た知識を用いて、現代的課題と持続可能な社会の視点から、災害ごみの処理と関連付けた【学習問題2】を解決することで「深い学び」に到達させることが重要である。実践授業からその成果と課題について明らかにしたい。

##### (2) 研究の実際

ア 本単元で育成を目指す資質・能力

| 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   |
|--|---|---|
| <p>ごみ処理や再利用は、見学や聞き取り、写真やグラフといった、地域の人々の健康な生活や良好な生活環境の維持と向上に役立っていることを理解している。</p> | <p>鹿児島市におけるごみ処理や再利用に関わる人々の工夫や努力について考えたり、わたしたちの生活との関わりについて考えたことを説明したりすることができる。</p> | <p>鹿児島市のごみの処理や再利用の様子に関心を持ち、調べたことを基にごみ処理に関わる人々の工夫や努力について意欲的に追究したり、自分にできることを考えたりしようとしている。</p> |

##### イ 単元の指導計画 (全13時間)

|    | 主な学習活動          | 関 | 思 | 技 | 知 | 評価規準   |
|----|-----------------|---|---|---|---|--|
| 1  | ごみの分別           | ● |   |   | ● | <ul style="list-style-type: none"> <li>ごみの処理や再利用に関わる対策や事業に関心を持ち、意欲的に調べようとしている。</li> <li>ごみの処理と自分たちの生活が関わっていることを理解することができる。</li> </ul>  |
| 7  | ごみの処理の仕方の変遷     |   | ● | ● |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>人々の生活の変化からごみの量が増えたことやごみ減量が必要であることについて考え、表現できる。</li> </ul>   |
| 8  | ごみ問題の解決に向けて【本時】 |   | ● |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>行政だけでなく、市民や企業が協力して様々なごみ減量の取組をしていることが、住みよいくらしの実現につながっていることを理解することができる。</li> </ul>  |
| 13 | まとめ             | ● | ● | ● |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>学習を振り返り、地域の人々の健康な生活の維持と向上のために、地域社会の一員として協力しようとしている。</li> <li>これまで調べてきて分かったことを分類・整理しながら、ごみ減量や再資源化に対して実践したいことや、ごみ問題の解決策について、図や写真、記述などを基に調べ、表現することができる。</li> </ul> |

ウ 授業の展開

| 学習過程  | 学習内容   | 資料等                                   | 指導上の留意点   | 主体的・対話的で深い学び             |
|-------|--|---------------------------------------|---|--------------------------|
| 課題把握  | 1 ごみ処理にかかる費用について理解する。<br>2 鹿児島市と宮崎市の一日一人あたりのごみ量を比較し、その違いについて考える。       | ごみ処理にかかる費用(グラフ)<br>中核市の一人あたりのごみ量(グラフ) | <ul style="list-style-type: none"> <li>鹿児島市のごみの減量化を進めることに問題意識をもたせるために、鹿児島市と同じ規模の中核市の一人あたりのごみ量を比較させ、気付いたことを話し合わせる。</li> <li>解決の見通しをもたせるために、学習問題に対する答えを予想させ、追究の方法を考えさせる。</li> </ul> | ↑<br>主体的な学び              |
|       | <b>【学習問題1】</b><br>ごみ問題を解決するためには、どのようにしていくことが大切なのだろうか。                  |                                       |   |                          |
| 課題追究  | 5 ごみ問題の解決方法について調べ学習を行う。  | ゴミ減量へ向けた広報誌                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>ごみ減量化への取組が、3Rを中心に行われていることを捉えさせるために、資料を基に考えさせ、話し合わせる。</li> </ul>  |                          |
| 課題解決  | 6 調べたことを基に、話し合う。   | 九州食べきり協力店の表とステッカー                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>ごみ減量化に協力している企業に気付かせるために、鹿児島県が取り組んでいる「九州食べきり協力店」の一覧を見せ、気付いたことを話し合わせる。</li> </ul>  |                          |
| 新たな課題 | 7 <b>【学習問題1】</b> の課題解決案をまとめる。  |                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>ごみの問題を解決するためには、3Rを進めていくことが大切であることに気付かせる。</li> <li>ごみ問題でも特に現代的課題である災害ごみについて考え、どのようなことができるか、資料を基にグループで話し合わせる。</li> </ul>                     | ↑<br>対話的な学び              |
|       | <b>【学習問題1の課題解決案】</b><br>ごみ問題を解決するためには、市民や企業などが協力しながら、3Rを進めていくことが大切である。 |                                       |   |                          |
| 振り返り  | 8 <b>【学習問題2】</b> を設定し、突然現れる災害ごみに対する解決方法を話し合う。                          | 西日本豪雨災害の写真                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>グループで話し合ったことをホワイトボードにまとめさせ、意見を出させる。</li> <li>出された意見を集約するために、発表の中のキーワードに注目させ、子供たちの言葉でまとめるようにする。</li> </ul>                                  | ↑<br>主体的な学び<br>↓<br>深い学び |
|       | <b>【学習問題2】</b><br>多量のごみが発生する災害に備えてできることは何だろう。                          | 災害派遣協力の写真<br>初動遅れの記事<br>グリーン購入        |   |                          |
|       | 9 災害に備えてできることを三つの資料を基に、グループで話し合い、市民・行政・企業の立場で考える。                      |                                       | <b>【学習問題2】の課題解決案</b><br>災害に備えてできることは、県内外の人々と協力したり、ごみを置く場所を計画的に決めたり、環境によいものを買ったりすることである。   |                          |

(3) 成果と課題 (成果：○, 課題：●)

- 課題把握の過程で、費用や比較の視点の資料を提示することで、学習問題への関心を高めることができた。
- 新たな課題の過程で、現代的課題と持続可能な社会づくりの観点から災害ごみの処理について、資料を基に今からできることをグループで考えることで、概念的知識を多面的に捉え直し、深い学びにつなげることができた。
- 児童が「社会的な見方・考え方」を働かせるために、発問の工夫、グループでの対話スキルの向上など、継続的な研究が必要である。
- 4学年児童にとっては資料提示が多かったため、実態を踏まえた資料の精選を行う必要がある。

## 5 中学校における研究実践例

### (1) 研究実践の目的

本実践は、主体的・対話的で深い学びを実現するために、どのような学習課題や学習活動の設定が有効であるかを明らかにすることを目的としている。本単元や授業を通して育成しようとしている資質・能力は、産業の発達や自然災害、幕府の諸政策がその後の社会にどのような影響を与えるのかを思考させることであり、そのためには、どのような「社会的な見方・考え方」を働かせて思考・判断を行わせるかが重要である。授業展開としては、【学習課題】を二つ設定して授業前半で学んだ学習内容を生かして、幕政改革の必要性を理解し、予想を立てさせることで、生徒の資質・能力がどのように変容したかについて検証し、その成果と課題について考察する。

### (2) 研究の実際

ア 本単元で育成を目指す資質・能力

| 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   |
|--|--|---|
| 各産業の発達や都市の発達が農村に貨幣経済をもたらしたり、災害が多発することで農業生産力が落ち、幕府財政が行き詰まり、まったりしていくことを理解することができる。 | 産業の発達や貨幣改鑄がもたらした影響について、資料から読み取った情報を比較したり、関連付けたりして考察し、説明することができる。 | 江戸時代の民衆の生活や幕府財政の変化に関心をもち、生活の変化や幕府政治改革について意欲的に調べ、考察しようとしている。 |

### イ 単元の指導計画 (全8時間)

|   | 主な学習活動             | 関 | 思 | 技 | 知 | 評価規準  |
|---|--------------------|---|---|---|---|---|
| 1 | 農林水産業の発達とその影響      |   |   | ● | ● | <ul style="list-style-type: none"> <li>道具の改良や作業の工夫など生産技術の向上により農林水産業が発達し、流通経路として陸上・海上交通が発達したことを理解している。</li> </ul>                                  |
| 2 | 商業の発達と都市の形成        |   | ● |   | ● | <ul style="list-style-type: none"> <li>農林水産業の発達が商業都市を形成し、町人が力をつけたことを理解している。</li> <li>三都が発展した背景について、歴史的条件から説明している。</li> </ul>                      |
| 3 | 元禄文化と暮らしの変化        |   |   | ● | ● | <ul style="list-style-type: none"> <li>上方を中心に町人文化が形成され、現在の日本の文化にも大きな影響を与えていることを理解している。</li> <li>各地方で年中行事などの生活文化が生まれてきたことを理解している。</li> </ul>       |
| 4 | 元禄時代の政治            | ● |   | ● | ● | <ul style="list-style-type: none"> <li>徳川綱吉の頃に文治政治への転換が図られたことを理解している。</li> <li>資料を使い、貨幣の質を操作するほど幕府の財政が悪化してしまったことを説明している。</li> </ul>               |
| 5 | 農村の変化と百姓一揆の高まり【本時】 | ● | ● | ● |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>貨幣経済の浸透による農村の変化や災害などにより農業生産が減少し、幕府財政に大きな打撃を与えたことを理解している。</li> <li>幕府財政を健全化するための方法について多角的に考えている。</li> </ul> |

ウ 授業の展開

| 学習過程  | 学習内容   | 資料等  | 指導上の留意点  | 主体的・対話的で深い学び                                 |
|-------|--|--|--|--|
| 課題把握  | 1 百姓一揆・打ちこわしの発生件数のグラフから、学習課題を設定する。<br><b>【学習課題 1】</b><br>生産力が向上したにも関わらず、なぜ、百姓一揆や打ちこわしが多発したのだろうか。   | ・ 百姓一揆・打ちこわし発生件数                                       | ・ 新田開発や農具の進歩の影響で農業生産力が向上したという既習知識(概念)と一揆発生件数のグラフを比較させ、矛盾を認識させ、問いを発生させる。<br><br>・ 個人で立てた予想(仮説)を出し合うことにより、課題の解決に見通しをもたせる。  | ↑<br>主体的な学び<br>↑<br>対話的な学び<br>↓              |
|       | 2 予想(仮説)を立て、発表する。  |  |  |  |
| 課題追究  | 3 資料から課題解決に必要な情報を収集し、【学習課題 1】の解決案を追究する。  | ・ 商品作物の種類と単価<br>・ 小作農の増加<br>・ 浅間山の噴火、天明のききん<br>・ 農民の家計 | ・ 商品作物の栽培が広まり、貨幣経済が浸透し、農村での格差が広がっていく事実や災害などで生産量が大幅に減少した事実を資料から読み取らせ、意見交換を通して学習課題の解(事象の因果関係)をまとめさせる。                      |  |
| 課題解決  | <b>【学習課題 1】の課題解決案</b><br>商品作物の栽培が広まり貨幣が生活に浸透するようになると、農村内での格差が広がり、貧しい生活を送る者が増え、不満をもつ者が百姓一揆や打ちこわしを起すようになったから。                                  |  |  |  |
| 新たな課題 | 4 年貢収入の減少から幕府財政の改革の必要性を理解させ、【学習課題 2】を設定する。<br><b>【学習課題 2】</b><br>百姓一揆や打ちこわしなどを減らし、幕府財政を立て直すためにはどのようなことを行ったらいだろうか。                            |  | ・ 一揆等の増加や年貢収入の減少により幕府の体制が維持できないことを理解させ、課題を設定する。<br>・ 農民生活の維持・向上に関わる面、町人の経済活動に関わる面、幕府財政の健全化に関わる面など、改革の対象を分けてグループごとに考えさせる。 | ↑<br>主体的な学び<br>↑<br>対話的な学び<br>↑<br>深い学び<br>↓ |
|       | 5 資料を基に【学習課題 2】の課題解決案を追究する。  |  |  |  |
|       | 6 【学習課題 2】の課題解決案をまとめる。<br><b>【学習課題 2】の課題解決案</b><br>年貢米の増産や備蓄を促す政策、年貢の徴収方法の変更、貿易や商業から得られる利益を税として徴収するなど産業を保護または推進することで、農民や町人の生活を保障し、財政の健全化を図る。 |  | ・ 年貢米の増産や確保、町人へ税を課すなど様々な面からの解決策を話し合いで出すことで、幕政改革の評価の視点をもたせ、次時以降の授業につなげる。  |  |

(3) 成果と課題 (成果：○, 課題：●)

- 江戸時代中期の農業をはじめとした産業が発達したという事象と矛盾する資料を提示したことで、因果関係を生徒が主体的かつ意欲的に追究しようとするようになった。
- 既習の知識や資料を結び付けながら、概念的な知識を生徒がつくりあげることができた。また、その概念的な知識を基に、幕府政治の改革がどうあるべきか予想し、見通しをもって次時につなげることができた。
- 資料の読み取りや解釈に時間がかかり、課題解決案を考える時間を十分に確保できなかった。日頃の授業の中で繰り返し、資料活用や解決案をまとめる機会を増やす必要がある。
- 【学習課題 2】の課題解決案を文章で表現できず、箇条書きに留まってしまう生徒が多かった。自分の考えを文章で表現できるよう継続的な指導が必要である。

## 6 高等学校における研究実践例

### (1) 研究実践の目的

本実践は、主体的・対話的で深い学びを実現するために、どのような学習課題や学習活動の設定が有効であるかを明らかにすることを目的としている。具体的には、公民科現代社会の学習を通して主権者教育を行うものである。平成28年度から、選挙権を有する年齢が18歳へと引き下げられたことで、高校生にはより一層主権者としての政治的教養を育成することや、学習活動を通じて選挙制度を理解することが求められることとなった。

本時の学習では、現実の具体的政治事象を取り上げながら模擬投票を行う。自分の意見を政治に反映させることの難しさや、正解が一つに定まらない問いに対し、他者との協議や討論を通じて、既習の事項を生かした主権者教育を行うことで、生徒の資質・能力の育成にもたらす効果について、その成果と課題を考察する。

### (2) 研究の実際

ア 本単元で育成を目指す資質・能力

| 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   |
|---|---|---|
| 自由な経済活動を基とする市場経済の意義と機能, その課題を整理し, 社会主義の成立の背景と, 「ケインズ理論」の革新性を理解している。 | 税制や社会政策の在り方としての議論を, 「大きな政府」と「小さな政府」との比較を通して考察・分析する。その際, 様々な情報を適切に収集し, 有効に活用できている。 | 各政党の主張を簡潔に整理できない理由は, 民主政治が国民の多様な意見を基礎に運営されているからである点を, グループ活動を通じて導き出している。      |
|   |   | 政党政治の課題について学習活動を通して考察し, 民主政治の難しさを体感することで, 理想の政治の実現には, 有権者も不断の努力が必要であることを理解する。 |

イ 単元の指導計画 (全4時間)

|             | 主な学習活動                      | 関 | 思 | 技 | 知 | 評価規準   |
|-------------|-----------------------------|---|---|---|---|--|
| 1           | 資本主義経済の成立と変容                | ● |   |   | ● | <ul style="list-style-type: none"> <li>自由放任主義的な経済政策の転換点となった「世界恐慌」と, 対策として提唱された「ケインズ理論」を理解している。</li> <li>「大きな政府」は, 恐慌を克服した反面, 財政赤字の拡大, 行政機構の肥大化という新たな問題を引き起こした点とを併せて考察している。</li> </ul>                    |
| 2<br>・<br>3 | 大きな政府と小さな政府の整理 (レポート作成) 2時間 | ● | ● | ● | ● | <ul style="list-style-type: none"> <li>「大きな政府」と「小さな政府」両者の利点と課題を整理し, どちらが望ましい将来のモデルになるかを自分の言葉でレポートに文章化できている。</li> <li>両者の政策論は, 単純な二項対立ではなく, 方向性の選択肢として考えることが適当である点を理解している。</li> </ul>                     |
| 4           | 政党政治の現状と課題【本時】              |   | ● | ● | ● | <ul style="list-style-type: none"> <li>「大きな政府」と「小さな政府」の論点を整理した上で, グループでの協議や討論を行っている。</li> <li>模擬投票を通じて自分の意見を政治に反映させることは容易ではないことを理解している。</li> <li>政党政治の課題を理解し, 将来の主権者として, 民主政治の在り方について考察できている。</li> </ul> |

ウ 授業の展開

| 学習過程  | 学習内容   | 資料等                             | 指導上の留意点   | 主体的・対話的で深い学び |
|-------|--|---------------------------------|---|--------------|
| 課題把握  | <p><b>【学習課題1】</b><br/>選挙では何を基準に一票を投じることが望ましいのだろうか？</p> <p>1 投票の基準としては「政策」, 「資質」, 「実績」等が考えられるが, 自分であれば何を最も重視するのか話し合う。</p>             |                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>「政策」に焦点をあて考えさせる。</li> </ul>  |              |
|       | <p>2 大きな政府派, 小さな政府派のプレゼンテーションを聞き, どちらの主張に共感できるかグループで考える。</p>   | <p>大きな政府派, 小さな政府派のプレゼンテーション</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>社会・福祉政策における「大きな政府」と「小さな政府」の考え方は, 単純な二項対立ではなく, 方向性の選択肢として考えることが適当である点に気付けるようにする。</li> </ul> |              |
| 課題解決  | <p><b>【学習課題1】の課題解決案</b><br/>(政策論争である「大きな政府」と「小さな政府」のプレゼンテーションを参考に, ) 望ましい将来の日本のモデルを示すことができる政党に投票する。</p>                              |                                 |   |              |
| 新たな課題 | <p><b>【学習課題2】(模擬投票)</b><br/>どの政党に投票すれば, あなたの意見は政治に反映されると考えますか？</p>   |                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>政策論争における政党の役割を理解させ, 生徒には政党の主張をコンパクトにまとめることが難しいことを体感させる。</li> </ul>                         |              |
|       | <p>3 2017年の衆議院総選挙の公約を参考にインターネット等を活用した情報収集を行う。</p> <p>4 政策論争を視覚的に捉えるため, 縦軸に「リベラル」, 「権威主義」, 横軸に「小さな政府」, 「大きな政府」を座標にして各政党の主張を位置付ける。</p> | <p>(村上弘 立命館大のモデル図)</p>          |   |              |
|       | <p>5 座標軸の解答例から, 各政党が包摂する多様性・意見の広さを確認すると同時に, 政党内においても意見の一致は容易ではなく, 異なる政党間でも, 意見の重なり(重複)があることを確認する。</p>                                |                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>ミル, トクヴィルの主張から, 民主主義の在り方について考察させる。</li> </ul>  |              |
| 振り返り  | <p><b>【学習課題2】の課題解決案</b><br/>選挙で一票を投じる際は, 政策, 実績, 資質などを多面的に検討する必要がある。大切なことは自分で考え判断(できるように)することである。</p>                                |                                 | <p>日本国憲法の前文</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>主権者教育を通して, 民主政治の難しさを体感するとともに, 不断の努力の必要性を理解させる。</li> </ul>                  |              |

(3) 成果と課題 (成果: ○, 課題: ●)

- 生徒自らが, 主権者としての立場を意識することになり, 学習活動を主体的なものとすることができた。
- 政策論争を具体的政治事象と併せて検討することで, 既習事項がより具体的なものとなり, 社会的事象を多面的に捉えさせることができた。
- レポート作成を基にしたプレゼンテーション活動は, 生徒個人の力量に差が大きいので, グループ編成を配慮する必要がある。
- 学習の定着度を客観的に評価する手法を確立する必要がある。

1 算数・数学科において育成すべき資質・能力

新学習指導要領では、算数・数学科において育成すべき資質・能力を、数学的に考える資質・能力としている。数学的に考える資質・能力は、「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」の三つの柱で整理されている。

新学習指導要領では、社会の変化に対応するために、学習者である児童生徒の視点に立つて、「何ができるようになるか」という観点から育成すべき資質・能力が整理された。算数・数学科においても、数学的に考える資質・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」の三つの柱で整理され、小・中・高でまとめると資料4-1のようになる。

**知識及び技能**については、思考力、判断力、表現力を育むための重要な要素となるものであり、単に個別の事実に知識のみの暗記や技能の訓練だけではなく、数学の知識の裏付けや技能の支えとなる生きた知識及び技能として習得させることが大切である。

**思考力、判断力、表現力等**については、問題を発見し、解決していくまでの過程を遂行したり、協働的に問題解決したりするための重要な要素である。具体的には、論理的に考察する力や、統合的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて表現する力など、これからの予測が困難な時代においても、未知の状況にも対応できる思考力、判断力、表現力等を育てていくことが大切である。

**学びに向かう力、人間性等**につ 資料4-1 小・中・高等学校で育成する数学的な資質・能力

いては、学んだことを日常生活や数学の事象にどのような方向性で働かせていくのかを決定付ける重要な要素である。学習を振り返って新たな問いや疑問、推測などが発生したり、学んだことを活用することで数学のよさを実感したりすることが大切である。

これらの資質・能力の育成では、教師が一方的に知識や技能を教えたり、問題解決の型にはめた学習を進めたりするのではなく、児童生徒が主体的に問題を解決する過程を遂行することが重要となる。

そのために、日常生活や数学の事象について、児童生徒が疑問や問いをもつことを大切にしたい。そこから問題の設定、問題の理解、解決の計画や実行、結果の検討を行い、解決過程や結果の振り返りから新たな疑問や問いの発生へとつなげていきたい。

|   |
|---|
| <p>【小・中・高等学校共通】※ 下線は筆者による<br/>                 数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</p> <p>【知識及び技能】<br/>                 (小学校) 数量や図形などについての基礎的・基本的な概念や性質などを理解するとともに、日常の事象を<u>数理的に処理する技能</u>を身に付けるようにする。<br/>                 (中学校) 数量や図形などについての基礎的な概念や原理・法則などを理解するとともに、事象を数学化したり、数学的に解釈したり、数学的に表現・処理したりする技能を身に付けるようにする。<br/>                 (高等学校) 数学における基本的な概念や原理・法則を体系的に理解するとともに、事象を数学化したり、数学的に解釈したり、数学的に表現・処理したりする技能を身に付けるようにする。</p> <p>【思考力、判断力、表現力等】<br/>                 (小学校) 日常の事象を数理的に捉え見通しをもち筋道を立てて考察する力、基礎的・基本的な数量や図形の性質などを見いだし<u>統合的・発展的に考察する力</u>、<u>数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表したり目的に応じて柔軟に表したりする力</u>を養う。<br/>                 (中学校) 数学を活用して事象を論理的に考察する力、数量や図形などの性質を見いだし<u>統合的・発展的に考察する力</u>、<u>数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力</u>を養う。<br/>                 (高等学校) 数学を活用して事象を論理的に考察する力、事象の本質や他の事象との関係を認識し<u>統合的・発展的に考察する力</u>、<u>数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力</u>を養う。</p> <p>【学びに向かう力、人間性等】<br/>                 (小学校) 数学的活動の楽しさや<u>数学のよさに気付き</u>、<u>学習を振り返ってよりよく問題解決しようとする態度</u>、<u>算数で学んだことを生活や学習に活用しようとする態度</u>を養う。<br/>                 (中学校) 数学的活動の楽しさや<u>数学のよさを実感して粘り強く考え</u>、<u>数学を生活や学習に生かそうとする態度</u>、<u>問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとする態度</u>を養う。<br/>                 (高等学校) <u>数学のよさを認識し積極的に数学を活用しようとする態度</u>、<u>粘り強く考え数学的論拠に基づいて判断しようとする態度</u>、<u>問題解決の過程を振り返って考察を深めたり、評価・改善したりしようとする態度</u>や創造性の基礎を養う。</p> |
|---|

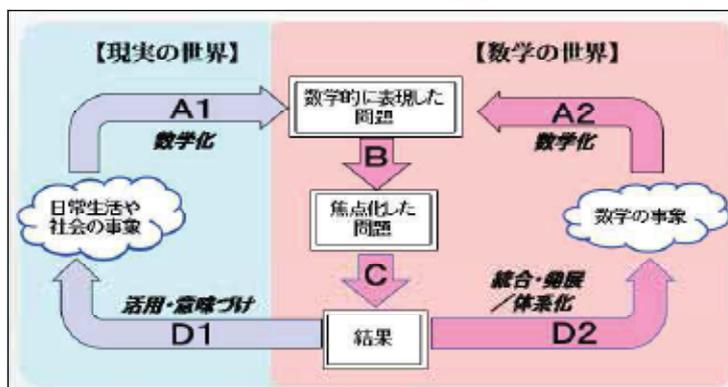
新学習指導要領では、資質・能力の育成には、このような学習過程の果たす役割が極めて重要であると示されている。さらに、数学的活動を学習過程に明確に位置付けるために、従来の「目的意識をもって主体的に取り組む」から「事象を数理的に捉え、数学の問題を見だし、問題を自立的、協働的に解決する過程を遂行すること」とし、小・中・高等学校で統一して捉えられている。

この学習過程についてであるが、新学習指導要領では、資料4-2のように示している。

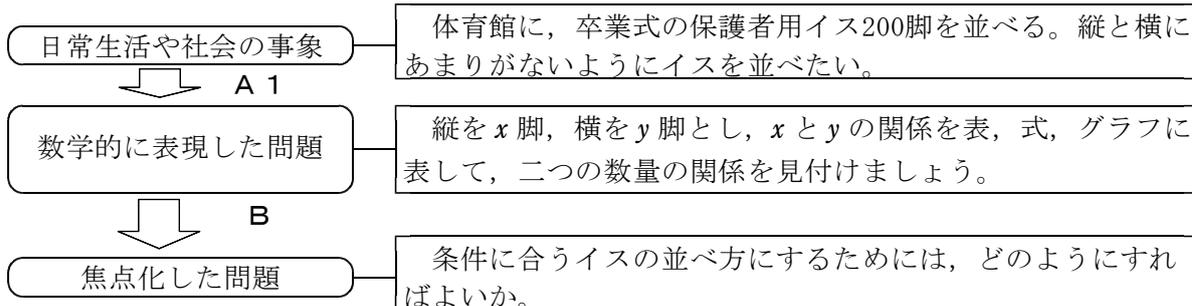
これは、数学の問題発見・解決の過程全体を示しており、1単位時間の授業において、必ずしもこれらの過程の全てを学習することではない。大切なことは、授業者は、二つの学習過程を意識しつつ、必要な過程を児童生徒が遂行できるようになることである。

例えば、現実の世界である日常生活や社会の事象や、数学の世界である数学の事象からの問題発見・解決の過程として次のようなものが考えられる。

資料4-2 算数・数学の学習過程のイメージ

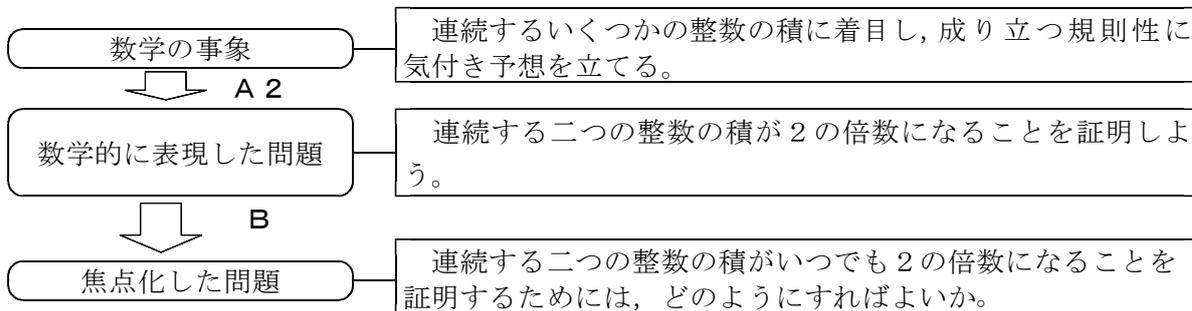


【日常生活や社会の事象からの学習過程（例）】 小学校：反比例



この学習過程の例では、縦と横のイスの脚数は反比例の関係になることに気づき、イスの脚数は整数という条件に当てはまる数を選ぶことができる。

【数学の事象からの学習過程（例）】 高等学校：整数の性質



この学習過程の例では、問題を解決した後に、連続する三つの整数ならどうなるか条件を変えて、発展的に考えさせることができる。

これらの学習過程を十分に意識せずに構成した授業においては、教師による一方的な数学的に表現した問題の提示や焦点化に陥ってしまい、児童生徒が主体的に問題を解決できないこともある。問題を解決する過程を児童生徒が主体的に遂行することを通して、資質・能力を育成したい。

## 2 算数・数学科における知識の理解の質を高める学習内容の在り方

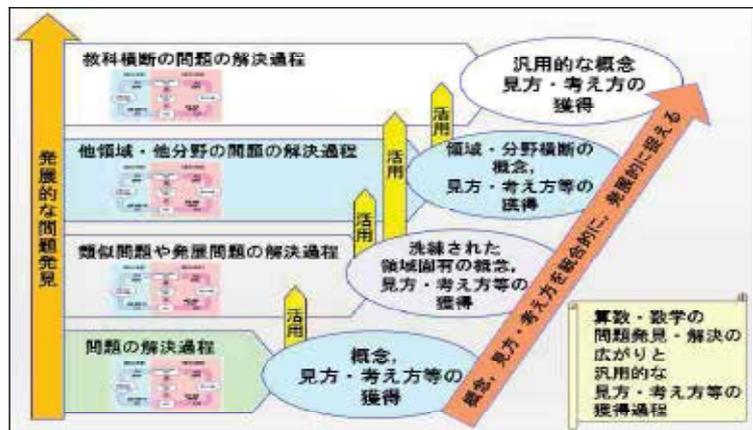
知識の理解の質を高めるためには、授業で学んだことを類似問題や発展問題、他領域や他分野の問題、教科横断の問題などの発展的な内容で活用させていくことが求められる。

学んだ知識を様々な場面で活用させることで、個別の知識が他の知識と結び付き、汎用的な概念へと高めていくことが重要である。

新学習指導要領では、資質・能力の育成のためには学習過程が重要であること、さらに、改訂の趣旨として、知識の理解の質を高めることが示されている。知識の理解の質を高めるためには、学習過程を通して個別の知識を学びながら、新たな知識が既得の知識及び技能と関連付けられ、他の学習や生活の場面でも活用できるような確かな知識として習得されるようにしていくことが重要であるとされている。算数・数学ワーキンググループによる審議の取りまとめでは、発展的な問題発見につながる学習過程のイメージについて資料4-3のようにまとめている。

この資料から、個別の知識を他の学習や生活の場面で活用できるようにするためには、発展的な問題発見につなげていくことが重要である。授業では、まとめを確実にを行い、学習した事柄を類似問題や発展問題を解決させていくことにつなげる。さらに、他領域や他分野での問題解決や教科横断の問題解決を通して、発展的な問題解決ができるようになり、新たな見方・考え方等の

資料4-3 算数・数学の学習過程のイメージ



の獲得や汎用的な概念形成につながり、知識の理解の質が高まっていくと考えられる。この発展的な問題発見につながっていく資料4-3のそれぞれの解決過程について具体例を挙げて説明する。

最初の「問題の解決過程」は、授業の学習課題を解決していく過程である。既習事項や前時の内容等を関連付け、本時とのつながりを意識させて問題を解決させていくことが重要である。

次の「類似問題や発展問題の解決過程」は、授業の終末段階などで、類似問題を解かせて学習したことを適用させたり、発展問題を解かせて活用させたりして、学習したことよきや意義を味わわせながら、確実に知識を習得させていくことを意識したい。

さらに、「他領域・他分野の問題の解決過程」は、学習した領域や分野を広げて学習することで、他の領域や分野とのつながりを意識させていきたい。例えば、中学校で連立方程式の学習をした後に、一次関数の学習を行う。連立方程式の解が、連立方程式の二つの式を一次関数としてグラフに表したときの交点の座標になり、「数と式」と「関数」の領域を関連付けながら、問題を解決していく学習が考えられる。

最後の「教科横断の問題の解決過程」は、教科の枠を超えて、他教科等の内容との関連を意識していきたい。例えば、高等学校で数列を学習した後に、金利などの経済について探究していく学習が考えられる。

このように発展的な問題解決をさせていくためには、算数・数学の事象のみを取り扱うのではなく、他領域・他分野の問題や教科横断の問題を取り扱う時間を設定するなど、指導計画の工夫が必要となる。例えば、単元の終末に、教科等の枠を超えて幅広い内容まで関連付ける学習や学んだことを幅広く活用して日常生活や社会で生かせる学習の時間を設定するなど工夫していきたい。

### 3 算数・数学科における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習方法の在り方

「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習方法で大切なことは、「主体的・対話的で深い学び」の主体は児童生徒ということである。教師は、児童生徒の学びを見取り、その姿から授業改善を行っていくことが重要である。

「主体的・対話的で深い学び」については必ずしも1単位時間の授業の中で全てが実現されるものではなく、単元（題材）など内容や時間のまとまりの中で、指導計画の作成や学習活動等の工夫が求められている。これらの「主体的・対話的で深い学び」は、新しい指導方法を導入することではなく、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」が児童生徒の学びの姿として一体となって実現できることが大切である。ただし授業改善の視点としては、それぞれ固有の視点であるので、児童生徒の姿を基にした視点は次のようになる。

資料4-4 主体的な学びの実現に向けた授業改善の視点

「主体的な学び」について大切なことは、見通しと振り返りである。見通しをもたせるときには、帰納・演繹・類推など数学的な見方・考え方を働かせることを重視したい。また、振り返りでは、問題を解決した過程を多面的に分析したり、自己の変容を書かせたりするなど、児童生徒が学びを自覚化できる場を取り入れたい（資料4-4）。

**主体的な学び**

- 問題の解決に向けて見通しをもつ
- 粘り強く問題解決に取り組む
- 問題の解決を振り返る

数学的な見方・考え方を働かせた見通し(帰納・演繹・類推)をもっているか

自己の変容を自覚化しているか

(例) 教師が意識すること

- ・発問（「気付いたことはありませんか?」、「さまりをもとに考えられませんか?」、「前に学習したことは使えますか?」）
- ・自己の変容を自覚化できる場の設定（まとめや振り返り）

「対話的な学び」について大切なことは、数学的な表現を用いることと事柄の本質について話し合うことである。自分の考えを言葉や数、式、図、表、グラフを用いて表現させたり、説明させたりすることを取り入れたい（資料4-5）。

資料4-5 対話的な学びの実現に向けた授業改善の視点

「深い学び」について大切なことは、「数学的な見方・考え方」を働かせた数学的活動を通して統一的・発展的に考察させていくことである（資料4-6）。「数学的な見方・考え方」はどのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考をしていくのかという、物事の特徴や本質を捉える視点（数学的な見方）や、思考の進め方や方向性（数学的な考え方）である。「深い学び」については、児童生徒が何に着目してどのように思考を進めていくかを教師が見取りながら、児童生徒が思考・判断・表現する場を設定したい。また、単に問題を解決して終わるのではなく、そこから解決方法や考え方の比較・関連付けなどを行うことにより、よりよい解決の方法を見いだしたり、問題の本質を明らかにしたり、これまでに学習したこととの関連付けを行ったりする活動を設定し、知識の理解の質を高めていきたい。

**対話的な学び**

- 数学的な表現を用いて論理的に説明する
- よりよい考えや事柄の本質について話し合う

自分の考えを表現しているか

言葉や数、式、図、表、グラフを用いて説明しているか

(例) 教師が意識すること

- ・指示（「まず、次に～という言葉を使って説明してください」、「言葉や数、式、図、表、グラフを使ってかいてください（説明してください）」）
- ・形態（「ペアで確認」、「グループで考えを広げ深める」）
- ・対象、方法、目的（「何を」、「どのように」、「ゴールは」）

資料4-6 深い学びの実現に向けた授業改善の視点

**深い学び**

- 「数学的な見方・考え方」を働かせ、数学的活動を通して、新しい概念を形成したり、よりよい方法を見いだしたりする
- ・ 解決した結果の意味を元の事象や既習の知識と結び付ける
- ・ 知識や方法を統合し、更に発展する

着眼点や考えの方向性をもつようにしているか

論理的に(筋道を立てて)表現や説明をしたり、関連付けたまとめや発展的な考えをしたりしているか

(例) 教師が意識すること

- ・ 机間指導（児童生徒一人一人の着眼点や考え方を見取る）
- ・ 発問（「二つを比較して言えることは」、「共通して言えることは」、「結局何が言えるのか」、「学習したことは、どこで使えそうか」）

#### 4 小学校における研究実践例

##### (1) 研究実践の目的

本校では昨年度までの2年間にわたり、「主体的に問題解決に向かう子供を育てる授業づくり」を研究主題に掲げ、主体的に問題解決に向かう子供の育成を目指し、学習指導の充実に取り組んできた。しかし、「深い学び」が十分に実現できていない、身に付けた資質・能力や問題解決のために働かせた「見方・考え方」を他教科等の学びにつなぐ手立てが十分でないなどの課題が残った。さらに、本校の子供の実態として、自ら問題を見だし解決の過程を立てることができる子供や、問題解決のために働かせた「見方・考え方」を他の学びの場面で活用できる子供が少ないことなどが挙げられる。

そこで、新しい時代に生きる子供たちに求められる資質・能力を育成するために、教材の工夫、解決方法の見通しをもたせる働き掛け、学びを振り返らせる言葉掛け、意図的なペアリング・グルーピング、思考の可視化、発問の工夫、学びを自覚させる働き掛けの研究を実践することとした。

##### (2) 研究の実際（第3学年「あまりのあるわり算」）

###### ア 本単元で育成を目指す資質・能力

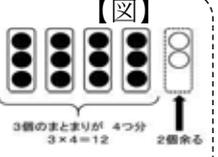
| 知識及び技能  | 思考力、判断力、表現力等  | 学びに向かう力、人間性等   |
|---|---|--|
| 余りのある除法の意味や計算の仕方、余りの意味について理解している。また、除数と商が共に1位数である場合の余りのある除法の計算や計算の確かめをすることができる。 | 数量の関係に着目し、余りのある除法の意味や計算の仕方を考えたり、計算に関して成り立つ性質を見いだしたりする。また、日常生活で余りのある除法の計算を生かす場面を考えている。 | 数量の関係に着目し、余りのある除法の意味や計算の仕方を考えようとしたり、計算に関して成り立つ性質を見いだそうとしたりする。また、日常生活で余りのある除法の計算を生かす場面を考えている。 |

###### イ 単元の指導計画（全6時間）

| 時   | 学習活動                             | 育成を目指す資質・能力  |
|-----|----------------------------------|--------------|
| 1   | 余りのある除法の意味と計算の仕方を考える。（本時）        | 思考力、判断力、表現力等 |
| 2   | 余りのある除法の除数と余りの関係を基に、確かめの仕方を理解する。 | 知識及び技能       |
| 3   | 余りのある除法の問題を解き、除法についての理解を深める。     | 知識及び技能       |
| 4   | 生活場面での余りのある除法を活用する。              | 学びに向かう力、人間性等 |
| 5・6 | 練習・力だめしの問題を解き、既習事項の理解を深める。       | 知識及び技能       |

###### ウ 展開 教師の言葉掛け 子供の反応 重点評価項目 ☆ICT活用上の留意点

| 過程(分)       | 主な学習活動  | 指導上の留意点   |
|-------------|---|---|
| つかむ・見通す(10) | <p><b>1 本時の学習課題を知る。</b></p> <p>14このみかんを、3こずつふくろに入れます。<br/>3こずつ入ったふくろは、何ふくろできるでしょうか。</p> <p>・ 3のまとまりに分けるから、式は<math>14 \div 3</math>になるね。<br/>・ でも、14は3の段にないから、かけ算九九で求めることはできないんじゃない。答えはどうなるのかな。</p> <p><b>2 学習問題を確認する。</b></p> <p>あまりのあるわり算は、どのようにして計算すればよいか。</p> <p><b>3 問題解決の見通しをもつ。</b></p> <p>・ ブロックや図を使って、3のまとまりが幾つできるか考えればよさそうだよ。<br/>・ 3のまとまりにならないのが、余りになりそうだね。<br/>・ わり算のときは、かけ算九九やひき算で考えなければ、今回も使えそうだよ。</p> | <p>☆ プレゼンテーションソフトを使って学習課題を提示し、生活の場面と関連付けることで、包含除を使って割り切れない事象があることに気付くようにする。</p> <p>○ 既習事項の復習で、<math>6 \div 3</math>の問題を解いた後に、本時の学習課題を考えることで、割りきれないことに気づき、かけ算九九を使って解くことができるのかという問いをもつことができるようにする。<b>主体的な学び</b></p> <p>○ 前単元のわり算の学習内容で働かせた「見方・考え方」を算数コーナーで振り返ることで、本時の学習問題を解決する見通しをもつことができるようにする。<b>主体的な学び</b></p> |

|              |  |   |
|--------------|--|---|
| 調べる<br>(5)   | <p>4 課題解決に取り組む。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>【図】</p>  <p>3個のまとまりが 4つ分<br/><math>3 \times 4 = 12</math><br/>2個余る</p> </div> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>【ひき算】</p> <math display="block">\begin{array}{r} 14 - \textcircled{3} = 11 \\ 11 - \textcircled{3} = 8 \\ 8 - \textcircled{3} = 5 \\ 5 - \textcircled{3} = 2 \end{array}</math> <p>3を4回引く<br/>(<math>3 \times 4 = 12</math>)<br/>2個余る</p> </div> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>【かけ算九九】</p> <math display="block">\begin{array}{l} 3 \times 3 = 9 \quad \text{5個余る。} \\ 3 \times 4 = 12 \quad \text{2個余る。} \\ 3 \times 5 = 15 \quad \text{1個足りない。} \end{array}</math> </div> </div> | <p>○ 自力解決の際に、まとまりや余りに印を付けることで、「まとまりの幾つ分」を働かせて計算の方法や余りの意味を説明できるようにする。</p>  |
| 高め合う<br>(15) | <p>5 ペアやグループでの「学び合い」を行う。</p> <p>どのようにして計算したのかな。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>全体を3のまとまりに分けていくと、まとまりが4つできたよ。</li> <li>ひき算でも3ずつ引いていったら、2余ったよ。</li> <li>かけ算九九には14はないけれど <math>3 \times 4 = 12</math> で、12個は分けることができたよ。だから、2個余るんだよ。</li> </ul>  <p>6 全体での「学び合い」を行う。</p> <p>みんなの方法を比べて、どんなところが似ているかな。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>どの方法も3のまとまりが4つできているところが同じだね。「まとまりの幾つ分」の考え方だね。</li> <li>つまり、<math>3 \times 4 = 12</math> をしているんだね。</li> <li>図やひき算は2つ余ったよ。かけ算九九でも余る数や足りない数を考えたら、余りの2が見えてきたよ。</li> <li>どの方法も、「まとまりの幾つ分」(かけ算九九)を使って、余りを求めているね。</li> </ul>   | <p>○ 問題解決の方法が同じ友達とペアやグループでの「学び合い」をすることで、自分の考えに自信をもったり、根拠を明らかにしたりすることができるようにする。<b>対話的な学び</b></p> <p>○ 問題解決の方法が異なる友達とペアやグループでの「学び合い」をすることで、新たな考えに触れ、自分の考えを広げることができるようにする。<b>対話的な学び</b></p> <p>◆ 余りの意味や計算の仕方を考え、説明することができたか。<br/>【思考・判断・表現：ブロック操作、ノート、発言】</p> <p>○ 3つの問題解決の方法を黒板に提示し、ブロック操作や図と式を関連付けながら全体での「学び合い」をすることで、どの方法も「まとまりの幾つ分」(かけ算九九)を使って、商と余りを求めていることに気付くことができるようにする。<b>深い学び</b></p> |
| まとめる<br>(15) | <p>7 本時の学習についてまとめる。</p> <p>あまりのあるわり算は、まとまりのいくつ分(かけ算九九)を使って答えをもとめればよいね。</p> <p>8 適用問題に挑戦する。</p> <p>42このくりを5人の子どもに同じ数ずつ分けます。一人分は、何こになって、何こあまるでしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>今度は5の段を使えばいいんだね。</li> <li>5の段に42はないから、余りがでるね。</li> <li><math>5 \times 8 = 40</math>, <math>42 - 40 = 2</math>。だから、8個ずつ分けることができ、2個余るんだね。</li> </ul> <p>9 本時の学習について振り返る。</p> <p>今日の学習を振り返って、気付いたことはないかな。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>余りのあるわり算も、「まとまりの幾つ分」で考えればよいことが分かったよ。</li> <li>1つ分の数を求めるわり算も幾つ分を求めるわり算も余りがでるときがあるんだね。</li> <li>余りのあるわり算もかけ算九九を使って答えと余りを求めるんだね。</li> </ul>  | <p>○ 等分除の適用問題に取り組むことで、包含除の問題と同じようにかけ算を使って答えを求めればよいことに気付くことができるようにする。</p> <p>○ 「これまでのわり算の学習と同じところはどんなところかな。」と問い掛け、既習事項と関連付けることで、余りのある除法も「まとまりの幾つ分」で考えればよいことに気付くことができるようにする。</p> <p>○ 「まとまりの幾つ分で考えるよさ」や「友達と学び合うことのよさ」を振り返ることで、自己の成長を実感し、今後の学習への意欲を高めることができるようにする。<b>深い学び</b></p>  |

(3) 成果と課題 (成果：○, 課題：●)

- 既習内容がまとめられた算数コーナーを基に既習で働かせた「見方・考え方」や学習内容を振り返ることで、見通しをもって問題解決に取り組むことができる子供が増えてきた。
- 全体での「学び合い」の際に、「図の中に、式の数字が見えるかな。」など、言葉、図、数、式等を関連付けたり比較したりするなどの発問を行うことで、理由や根拠を明確にしなが筋道を立てて考えようとする子供が増えてきた。
- 算数科の学習で身に付けた資質・能力をこれまで以上に他教科等や実生活で活用することができるように、教科等横断的な視点から学習課題や教材の工夫の研究をより深める必要がある。

## 5 中学校における研究実践例

### (1) 研究実践の目的

曾於市では、市の課題である学力向上の使命を果たすために、曾於市教育委員会の指導の下、市内の小・中学校の教諭を中心に学力向上対策研究協議会を立ち上げ、教師主導の授業から生徒主体の授業にするための学力向上プランを策定し、授業改善を行ってきた。生徒全員が授業に参加できるように「学び合い学習」を柱に据え、対話や理解が深まるように、ペア・グループ活動といった学習形態、最後まで粘り強く課題と向き合うための学習課題の工夫を行ってきた。

本校でも、学力向上プランにのっとり授業改善を行ってきた。取組を始めて3年、全国学力・学習状況調査質問紙では、9割近い生徒が「数学の学習は大切だ」(全国比+6ポイント)と考え、数学の学習に主体的に取り組む生徒が増えている。また、8割近い生徒が「数学の学習が社会で役に立つ」(全国比+5ポイント)と答え、その意義を感じ取っている。

しかし、全国学力・学習状況調査の数学Bでは、通過率が46%(全国比-1ポイント)と低迷している。そのため、数学の事象だけではなく、現実の世界の中から数学的に表現した学習課題を設定し、数学の世界で数学的な見方・考え方を働かせて解決させ、その結果を日常生活に返す活動を取り入れていきたい。また、既存の知識と知識を結び付け、知識を構造化することで、深い学びへとつなげたい。

### (2) 研究の実践 (第1学年「比例と反比例」)

#### ア 本単元で育成を目指す資質・能力

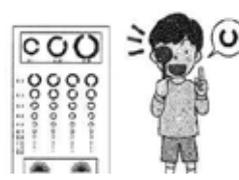
| 知識及び技能   | 思考力, 判断力, 表現力等  | 学びに向かう力, 人間性等  |
|--|---|--|
| 比例, 反比例などの関数関係の意味や表, 式, グラフの特徴などを理解している。また, 関数関係を表, 式, グラフなどでの確に表現するなどの技能を身に付けている。 | 数量の変化や対応に着目して比例・反比例などの関数関係を見だし, その特徴を表, 式, グラフなどを用いて考察している。 | 様々な事象を比例, 反比例などで捉えようとしたり, 表, 式, グラフなどで表そうとしたりするなど, 意欲的に数学を問題の解決に活用して考えたり判断したりしようとしている。 |

#### イ 「知識の理解の質を高める」学習課題の工夫

今回行った授業では、ランドルト環の大きさと視力の関係に反比例が潜んでいることに着目させ、新しいランドルト環を作成する学習課題を取り上げた。視力とランドルト環の大きさをこれまでに学んだ表、式、グラフで表現し、これらにつながりがあることを見だし、事象ごとにどれが利用できるかを考え、実際に0.05のランドルト環を作成させた。授業終末では、視力と検査距離の関係に比例の関係が潜んでいることにも注目させ、これまで学んできた比例・反比例が利用できることを実感させることで、数学の有用性を感じさせようとした。

<学習課題>  
 数学が得意な君たちへ、次の依頼がありました。君たちは、どのような方法をとりますか？

**依頼** 和田先生は視力検査で0.1が判別できませんでした。しかし、どうしても今の自分の視力を数値として測りたいと悩んでいます。どうかして、和田先生の力になってほしい。



ウ 「主体的・対話的で深い学び」の視点から教師の働き掛けを明確にした指導

| 過程   | 学習活動  | 形態            | 指導上の留意点   |
|------|---|---------------|---|
| つかむ  | 1 学習課題を確認し、解決方法を模索する。<br>＜予想される生徒の反応＞<br>・ もっと大きいランドルト環を作る。   | 全体<br>(5分)    | 学習課題を提示する。  |
| 見通す  | 2 解決の見通しを立て、めあてを設定する。<br>～見通し～<br>・ 視力とランドルト環の直径の関係を見いだす。<br>・ ランドルト環の直径と隙間の関係を見いだす。<br>・ 表、式、グラフで表す。                                     | 全体<br>(5分)    | めあてを設定させる。<br><br>主体的な学びになる工夫<br>・ 子供たちの気づきを基に、見通しを立て、めあてを設定する。   |
|      | めあて ランドルト環には、どのような関係性が潜んでいるだろうか。  |               |   |
| 練り合う | 3 学習課題Ⅰ（共有問題）に取り組む。<br>(1) 作業の役割分担をする。<br>(2) 表、式、グラフをつくり関係性を探る。<br>・ 視力と直径、隙間は反比例の関係<br>・ 直径と隙間は比例の関係<br>・ 表から式を求める                      | グループ<br>(10分) | 学習課題Ⅰに取り組ませる。<br><br>対話的な学びになる工夫<br>・ 作業分担し、課題をグループで解決させるように促す。<br>・ 分からない時は積極的に質問させ、聞かれたら根拠をもって相手が分かるまで説明させる。        |
| まとめる | 4 本時の学びをつなげ、まとめる。<br><br>視力とランドルト環の大きさは反比例の関係でその関係を利用して0.1より小さい視力も測れる。<br><br>表、式、グラフの説明を聞き、視力0.05の設計図を考え作図する。                            | 全体<br>(15分)   | まとめを行わせる。<br>深い学びにつなげる工夫<br>・ 表、式、グラフが相互に関わっていることを実感させる。<br><br>主体的な活動につなげる工夫<br>・ 日常とつながりを認識させ、数学に対する意欲を高める。         |
| 深める  | 5 学習課題Ⅱ（ジャンプ課題）に取り組む。<br>1つのランドルト環で視力を計測できないか<br>＜予想される生徒の反応＞<br>・ ランドルト環と距離に関係があるのではないか。<br>・ 1.0の視力を測れるランドルト環一つだけで、距離を変えれば視力を測れるのではないか。 | グループ<br>(10分) | 学習課題Ⅱに取り組ませる。<br><br>主体的な学び・深い学びにつなげる工夫<br>・ 新たな課題を見だし、同じように解決できるのではないかと考えさせる。<br>・ 視点を変えると、視力と検査距離に比例の関係があることに気付かせる。 |
| 振り返る | 6 本時の振り返りを行う。   | 全体<br>(5分)    | 本時を振り返らせ、学びの蓄積を行わせる。  |

エ 振り返り活動を通した、授業後の成果や課題の蓄積

・ ランドルト環を作るのが楽しかった。  
・ 反比例から、比例になったことが不思議に思った。

ランドルト環にも数学がつかわれていることにおどろいた。

(3) 成果と課題（成果：○，課題：●）

- 「知識の理解の質を高める」学習課題の工夫、「主体的・対話的で深い学び」の視点から教師の働き掛けを明確にした指導を行うことで、多くの生徒が集中して考えることができた。
- 授業の終末に振り返り（学んだこと、疑問に思ったこと）を記述させることで、生徒は学びを蓄積し、次時の学習に生かしたり、数学の有用性を感じたりすることができた。また、教師は、生徒の疑問や感動したことを把握することができ、次時の授業に活用することができた。
- 授業の振り返りにおいて、「何を学び、どう生かせるのか」をしっかりと考えさせる時間を設け、数学の学びのつながりを意識させることで、より深い学びが実現できるようにしていきたい。

## 6 高等学校における研究実践例

### (1) 研究実践の目的

対象生徒は、文理系合同進学コースの14名で、数学を苦手と意識する生徒と得意とする生徒の両方がおり、授業に真摯に取り組む素直で真面目な生徒が多い。しかし、様々な場面で困難なことが起こったときに、現実から目をそらしたり、諦めたりすることが少なくない。そこで、複雑で予測不能な時代の中を生きていくために必要な主体性や多様な他者と協働していくことを、数学科の指導を通して身に付けさせたいと考えている。そこで、授業では自力解決とグループ活動の時間を取り入れ、生徒一人一人が課題に対し粘り強く考え、生徒同士で問題解決ができるようにした。

### (2) 研究の実際（第2学年「群数列」）

#### ア 本単元で育成を目指す資質・能力

| 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               |
|-------------------------|--|-----------------------------|
| 各群に含まれる項の値や和を求めることができる。 | 群数列の規則性を理解し, 解決のために等差数列や等比数列の一般項や和の公式を用いることができる。 | 群数列の規則性に関心を持ち, 問題に取り組もうとする。 |

#### イ 単元の指導計画

| 時         | 学習活動          | 指導上の留意点   | 育成を目指す資質・能力                     |
|-----------|---------------|---|---------------------------------|
| 1<br>(本時) | 群数列の規則性を理解する。 | 数列を群に分けることよさを理解させ, 問題に取り組ませる。<br>群数列の規則性を理解させ, 第n群の一般項や和を考察させる。 | 学びに向かう力, 人間性等<br>思考力, 判断力, 表現力等 |
| 2         | 様々な群数列を考察する。  | 分数で表された数列を群に分け, 各群の規則性, 項の値, 和を考察させる。                           | 思考力, 判断力, 表現力等                  |

#### ウ 指導に当たって

##### (ア) 主体的な学びを実現するための教師の手立て

様々な群数列を提示し, これまで学習した等差数列と等比数列の知識や身近な例から, 群数列の規則性や問題を理解できるようにする。また, 簡単な群数列から提示することで, 苦手意識のある生徒も主体的に取り組めるようにする。

##### (イ) 対話的な学びを実現するための教師の手立て

簡単な群数列だけでなく, 等差数列を用いた群数列を考えさせ, 群数列の性質を帰納的に考えさせることで, 対話的な学びが実現できるようにする。

##### (ウ) 深い学びを実現するための教師の手立て

第n群に属する数列の和や一般項を理解させるために, 第n-1群までの数列が具体的にどのようなになっているかを項数に着目して説明することで, 深い学びが実現できるようにする。

エ 主体的・対話的で深い学びの視点からの授業展開

| 過程<br>(時間)         | 主な学習活動   | 指導上の留意点   |
|--------------------|--|---|
| 導入<br>(5)          | <ul style="list-style-type: none"> <li>等差数列と等比数列の一般項と和について確認する。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>公式を確認する上で記号を丁寧に確認させる。</li> </ul>   |
| 展<br>開<br><br>(40) | <p><b>【問題1】</b><br/>1, 2, 2, 3, 3, 3, 4, 4, 4, 4, 5, 5, 5, 5, 5, …<br/>のように、自然数 <math>n</math> が <math>n</math> 個ずつ並んでいる数列がある。</p> <p>(1) はじめて 9 が現れるのは第何項か。<br/>(2) はじめて 100 が現れるのは第何項か。<br/>(3) この数列の第 200 項を求めよ。</p> <p>自力解決の時間を設け、その後、グループで考える。</p>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>(1)については、実際に数えさせた後、式を立てる解法を考えさせる。</li> </ul>   |
|                    | <p><b>【問題2】</b><br/>1, 1, 2, 1, 2, 3, 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, 5, …<br/>のように、自然数の列をつくる。</p> <p>(1) 9 回目の 1 が現れるのは第何項か。<br/>(2) この数列の第 200 項を求めよ。</p> <p>自力解決とグループ活動両方の時間をつくる。<br/>【問題2】の数列における第 <math>n</math> 群について考察する。<br/>グループ活動をメインにし、考え方を生徒同士で共有し、解答の方針を決め、全体で考え方を共有する。</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>第 200 項が第 <math>n</math> 群に含まれていると考えることで、問題解決できることに気付かせる。</li> <li>【問題1】と同様だと気付かせるために、どのような群に分けるか工夫させる。</li> </ul> |
| ま<br>と<br>め<br>(5) | <ul style="list-style-type: none"> <li>グループで本時の学習の整理をする。</li> <li>振り返りシートを記入する。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>理解できた点とできない点を明確にするためグループで内容の確認をさせる。</li> <li>今回の問題を通し、既習事項の理解を更に深めるようにする。</li> </ul>                               |

(3) 成果と課題 (成果：○, 課題：●)

- 規則性に気付きにくい問題にも自らの力で向き合う姿勢が見られた。
- 具体的に数えたり計算したり、対話したりすることで、規則性に気付くことができた。
- 群数列の規則性を理解し、その上で既習内容の公式・法則が適用できることを生徒同士で発見することができたため、既習内容をより理解することにつながった。
- 生徒が理解できないときに対応できるよう、生徒の反応を想定しておく必要がある。
- 各グループで出た生徒たちの考えや意見を全体に共有することで、まとめたり、問題解決への道筋を導いたりする必要がある。
- 既習事項と新たな学習課題とを関連付けるための問い掛けや助言の工夫が必要である。

## 第5章 理科における考え方と実践例

### 1 理科において育成すべき資質・能力

新学習指導要領では、理科において育成すべき資質・能力を「科学的に解決（探究）するために必要な資質・能力」としている。さらに、これを「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」の三つの柱で整理している。

| 理科の目標  |   |                   |
|--|---|-------------------|
| 【小学校】  | 【中学校】   | 【高等学校】            |
| 自然に親しみ、<br>理科の見方・考え方を働かせ、<br>自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために             | 自然の事物・現象に関わり、<br>見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、<br>自然の事物・現象を科学的に探究するために |                   |
| 必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。  |   |                   |
| (1) 自然の事物・現象についての理解を図り、<br>観察、実験などに関する（基本的な）技能を身に付けるようにする。※（ ）は小・中学校 | (1) 自然の事物・現象についての理解を深め、科学的に探究するために必要な                             |                   |
| (2) 観察、実験などを行い、問題解決の力を養う。  | (2) 観察、実験などを行い、科学的に探究する力を養う。                                      |                   |
| (3) 自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度を養う。                                    | (3) 自然の事物・現象に進んで<br>関わり、科学的に探究しようとする態度を養う。                        | (3) 自然の事物・現象に主体的に |

(1)では「知識及び技能」、(2)では「思考力、判断力、表現力等」、(3)では「学びに向かう力、人間性等」に沿って、理科で育成すべき資質・能力を示している。

(1)～(3)の資質・能力は偏りなく育成されなければならない。そのためには、問題解決（探究）の過程における児童生徒の目指す具体的な姿を明確にし、育成する資質・能力を整理する必要がある（資料5-1）。資料5-1を基に、単元など内容や時間のまとまりを見通して、どの時間のどの過程で、どのような資質・能力を育成するのか重点化を図り、(1)～(3)の資質・能力をバランスよく指導計画に位置付けることが重要である（資料5-2）。

資料5-1 問題解決（探究）の過程における児童生徒の目指す具体的な姿の例

| 問題解決（探究）の過程 | 科学的に問題解決（探究）する姿 | 児童生徒の目指す具体的な姿の例  | 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 |
|-------------|-----------------|--|--------|--------------|--------------|
| 課題把握        | A               | ① 自然事象に働き掛けたり、情報を収集したりすることができる。  | ○      |              | ○            |
|             | B               | ① 既存の知識や経験と照らし合わせて課題を見いだすことができる。<br>② 課題を自分と関係していることと捉え、学習する意義を見いだすことができる。                                     | ○      | ○            | ○            |
| 課題探究        | C               | ① 課題に対して科学的な根拠を基に予想や仮説を立てることができる。  |        | ○            | ○            |
|             | D               | ① 観察、実験の視点や対象を明確にすることができる。<br>② 観察、実験の検証方法を考えることができる。  | ○      | ○            | ○            |
|             | E               | ① 正しく安全に機器を操作することができる。<br>② 観察、実験の過程や結果を正確に記録することができる。   | ○      |              |              |
| 課題解決        | F               | ① 目的に応じて図や表、グラフなどに整理・分析し、傾向を捉えることができる。   | ○      | ○            |              |
|             | G               | ① 学んだことの価値や自己の高まりに気付くことができる。<br>② 得られた知識を実生活や実社会へ関連付けることができる。<br>③ 観察、実験の結果を基に、予想や仮説を振り返りながら、自分の考えを表現することができる。 | ○      | ○            | ○            |

※ A-①からG-③の記号は、学習指導案に記載するために設定しています。

資料5-2 育成を目指す資質・能力の重点化（単元の指導計画の第7時のみ抜粋）

| 時 | 主な学習活動                          | 学習過程 | 目指す生徒の姿（重点化）                                 | 資質・能力の重点化 |              |              |
|---|---------------------------------|------|--|-----------|--------------|--------------|
|   |                                 |      |  | 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 |
| 7 | 軟体動物を解剖して、からだのつくりを観察し、その特徴を考える。 | G-③  | 無脊椎動物と脊椎動物のからだのつくりを比較して、その特徴を考察し、表現することができる。 | ○         | ○            |              |

## 2 理科における知識の理解の質を高める学習内容の在り方

理科においては、「実感を伴った理解」が図られたときに、知識の理解の質が高まったと捉えることができる。「実感を伴った理解」とは、観察、実験などの具体的な体験を通して形づくられる理解、主体的な問題解決（探究）を通して得られる理解、実際の自然や生活、既習の学習内容との関係への認識を含む理解のことであり、理科においてこれまでも大切にされてきたものである。

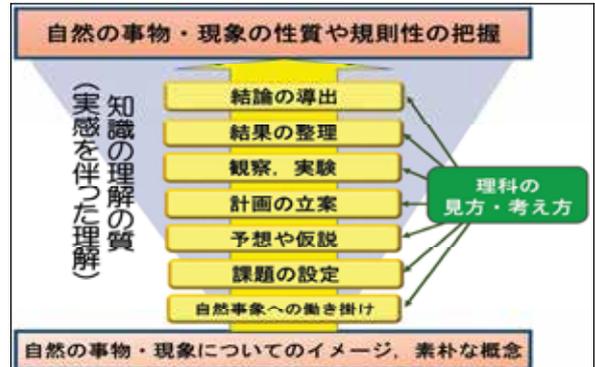
知識の理解の質を高めるためには、理科特有の問題解決（探究）の過程を踏まえることが前提となる。自然の事物・現象についてのイメージや素朴な概念を基にして、自然事象へ働き掛け、自ら問題を見だし、見通しをもって観察、実験などを行い、その結果を整理・考察し、結論を導き出すなどの問題解決（探究）の過程を経ることにより、児童生徒は実感を伴って理解することができる。このことが、知識の理解の質を高め、自然の事物・現象の性質や規則性を把握することとなる。また、問題解決（探究）の過程において、児童生徒は、「理科の見方・考え方」を働かせて思考、判断、表現することにより、実際の自然や生活、既習の学習内容との関係を認識し、知識の理解の質を高めることになる（資料5-3）。

「理科の見方・考え方」とは、物事を捉える科学的な視点や考え方のことである。「見方」は、領域ごとに特徴的な視点として、資料5-4のように整理されている。また、「考え方」は、問題解決（探究）の過程を通じた学習活動の中で、比較したり、関係付けたり、条件を制御したり、多面的に考えたりするなどの科学的に問題解決（探究）する際の考え方をを用いることである。

例えば、小学校第3学年「身の回りの生物さなぎ」において、モンシロチョウの飼育を通して、卵、幼虫、蛹、成虫と成長することを学習する。その際、「他の昆虫も同じような成長の仕方をするのか。」という問いを見だし、共通性・多様性という「見方」を働かせ、比較しながら調べる中で、蛹になる昆虫（完全変態）と蛹にならずに成虫になる昆虫（不完全変態）がいることを学習する。このような過程を経ることで、昆虫の成長についての概念が形成されていく（資料5-5）。

中学校第2学年「気象とその変化」においては、雲が発生する仕組みについて、飽和水蒸気量や露点等に注目して量的・関係的な「見方」や、高度と気圧の関係に着目して時間的・空間的な「見方」を働かせながら、気温と気圧の関係を実験、観察を通して学習する。このような過程を経ることで、地球の大気と水の循環の概念が形成されていく（資料5-6）。

資料5-3 知識の理解の質を高める学習過程



この過程において、児童生徒は、「理科の見方・考え方」を働かせて思考、判断、表現することにより、実際の自然や生活、既習の学習内容との関係を認識し、知識の理解の質を高めることになる（資料5-3）。

資料5-4 理科における「見方」

| 領域    | 視点             |
|-------|----------------|
| エネルギー | 主として量的・関係的な視点  |
| 粒子    | 主として質的・実体的な視点  |
| 生命    | 主として共通性・多様性の視点 |
| 地球    | 主として時間的・空間的な視点 |

資料5-5 「見方・考え方」を働かせた具体例①



資料5-6 「見方・考え方」を働かせた具体例②



### 3 理科における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習方法の在り方

「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」の育成を目指す授業改善は、これまでも多くの実践が重ねられてきた。そのような着実に取り組まれてきた実践を否定し、全く異なる指導方法を導入しなければならないということではない。「理科の見方・考え方」を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどの問題解決（探究）の活動を通して、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点から授業改善を図ることが重要である。

新学習指導要領解説理科編には、それぞれの学びにおける授業改善の視点が具体的に明示されている（資料5-7）。

#### 資料5-7 授業改善の視点

|        |   |
|--------|---|
| 主体的な学び | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 見通しをもって観察、実験を行っているか。</li> <li>○ 観察、実験の結果を基に、より妥当な考えをつくりだしているか。</li> <li>○ 学習活動を振り返って意味付けたり、次の問題を発見したり、新たな視点で自然の事物・事象を捉えようとしているか。</li> </ul>  |
| 対話的な学び | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ あらかじめ個人で考え、その後意見交換したり、根拠を基に議論したりして、自分の考えをより妥当なものにする学習になっているか。</li> </ul>   |
| 深い学び   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「理科の見方・考え方」を働かせながら、問題解決（探究）の過程を通して学ぶことにより、理科で育成を目指す資質・能力を獲得するようになってきているか。</li> <li>○ 様々な知識がつながって、より科学的な概念を形成することに向かっているか。</li> <li>○ 新たに獲得した「理科の見方・考え方」を、次の学習や日常生活などにおける問題発見・解決（探究）の場面で働かせているか。</li> </ul> |

#### 【展開例：小学校第4学年「ものの温まり方」（A領域「粒子」）】

##### (1) 単元のねらい

金属、水及び空気の性質について、体積や状態の変化、熱の伝わり方に着目して、それらと温度の変化とを関係付けて調べる活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のことを理解するとともに、観察、実験などに関する技能を身に付けること。

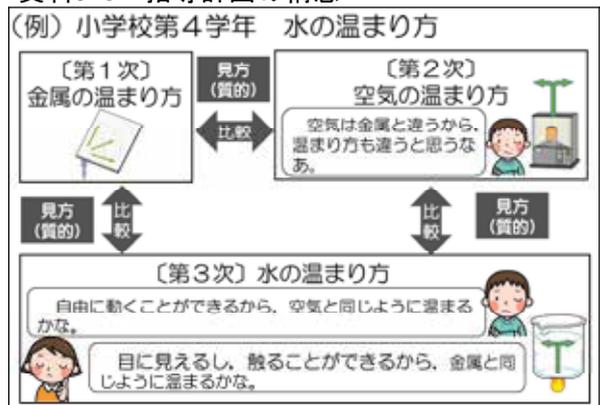
- ・ 金属は熱せられた部分から順に温まるが、水や空気は熱せられた部分が移動して全体が温まること。

イ 金属、水及び空気の性質を追究する中で、既習の内容や生活経験を基に、金属、水及び空気の温度を変化させたときの体積や状態の変化、熱の伝わり方について、根拠のある予想や仮説を発想し、表現すること。

##### (2) 指導計画の構想

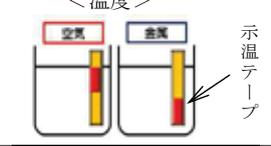
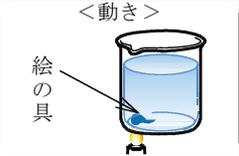
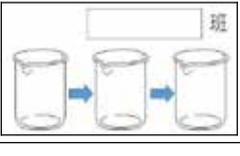
金属、空気、水の順に温まり方を学習する場合、まず、金属が熱せられた部分から順番に温まることを学習する。その後、金属の温まり方と比較しながら空気の温まり方を追究することで、熱せられた空気が上に移動して全体が温まることを学習し、物によって温まり方が違うことに気付かせていく。さらに、水の温まり方が、金属と空気の温まり方のどちらに近いのか比較させることで、根拠のある予想や仮説を発想し、それぞれの性質に着目しながら追究していくこととなる（資料5-8）。このように単元を通して、物の温まり方を質的な視点で追究させることで、問題意識をもった主体的な学びとなり、必然性のある対話が生まれ、「理科の見方・考え方」を働かせた深い学びとなる。このような指導計画を構想することが物の温まり方の概念を形成していくことにもつながるのである。

#### 資料5-8 指導計画の構想



(3) 「水の温まり方」の展開例

本時で育成したい資質・能力の重点化と表出した児童の姿を設定し(◇), その資質・能力を育成するため、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点から有効な教師の手立て(○)を紹介する。

| 解決の過程    | 児童の学習活動  | ◇ 育成したい資質・能力の重点化と表出した児童の姿<br>○ 主体的・対話的で深い学びを実現する教師の手立て   |
|----------|--|--|
| 課題の設定    | 1 金属や空気の温まり方について振り返る。<br>2 問題の確認をする。<br><div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">             水は熱せられたところから、どのように温まるのだろうか。           </div>  | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p><b>【主体的な学びの視点】</b><br/><b>【深い学びの視点】</b></p> <p>○ 発想した予想や仮説が金属、空気の温まり方に近いか問い返す。<br/> <b>&lt;見方：質的な視点&gt;</b></p> </div> <div style="width: 45%;"> <p><b>【深い学びの視点】</b></p> <p>○ 金属、空気の温まり方の実験結果を提示したり、ワークシートを振り返る時間を設定したりする。<br/> <b>&lt;考え方：関係付け&gt;</b></p> </div> </div>        |
| の予設定・仮説  | 3 ビーカーに入った水を熱したときの温まり方について、予想や仮説を考え、発表する。<br><予想される仮説><br><ul style="list-style-type: none"> <li>熱せられた所から近い順にどんどん温まる。</li> <li>空気みたいに、温まった水が上がっていく。</li> </ul>   | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>【重点化：C-①】</b></p> <p>◇ 水の温まり方について、既習の金属や空気の温まり方の学習内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想し、表現できる。</p> </div>   |
| 計画の立案    | 4 予想を確かめるには、何を調べなければならないか考え、発表する。<br>5 予想を確かめる実験方法を考え、発表する。<br><div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>&lt;動き&gt;</p> <p>絵の具を入れて動きを調べる。</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>&lt;温度&gt;</p> <p>ビーカーに示温テープを貼って調べる。</p> </div> </div> 6 予想と一致した場合の結果を考え、発表する。<br><div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>&lt;動き&gt;</p>  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>&lt;温度&gt;</p>  <p style="font-size: small;">示温テープ</p> </div> </div> | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p><b>【主体的な学びの視点】</b></p> <p>○ 空気と同じように温まるという予想から、温度だけではなく、水も空気と同じように動くのかを調べる必要性を感じさせる。</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>【重点化：D-②】</b></p> <p>◇ 解決したいことを明確にして、既習の器具や機器、身の回りの物を活用して、水の温度変化と水の動きを調べる方法を考えることができる。</p> </div>                                  |
| 観察、実験の実施 | 7 考えた方法で実験し、結果を記録する。<br><div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>&lt;動き&gt;</p>  <p>絵の具</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>&lt;温度&gt;</p>  <p>示温テープ</p> </div> </div>   | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>【対話的な学びの視点】</b></p> <p>○ 時間的にどのように変化したか結果のみを記録できるようにしたワークシートを活用させる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin-left: auto;"> <p style="font-size: small;">ワークシート</p>  </div> </div> |
| 結果の整理・考察 | 8 各グループの実験結果を確認し、全体的な傾向を読み取る。<br>9 全ての実験結果からいえることを発表する。<br><div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>&lt;動き&gt;</p> <p>絵の具は上にいき、横に広がって下に動く。</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>&lt;温度&gt;</p> <p>示温テープは、上から下へ徐々に色が変わる。</p> </div> </div>   | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p><b>【対話的な学びの視点】</b></p> <p>○ グループごとにまとめたワークシートを掲示することで、差異点や共通点に気付かせる。</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>【重点化：F-①】</b></p> <p>◇ 全体のワークシートを基に、差異点や共通点に気づき、実験結果の傾向を捉えることができる。</p> </div>  |
| 振り返りの導出  | 10 実験結果からいえることを言葉で書く。<br>11 考察を発表し、意見を交流する。<br><div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">             水は熱せられたところから上に動き、上から下に全体が温まる。           </div> 12 各グループの考察を全体でまとめる。<br><div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">             水は、空気と同じように温まる。           </div>   | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p><b>【深い学びの視点】</b></p> <p>○ 水の温度変化と水の動きについて、記述を色分けしたり、表で示したりしながら明確に分けて構造的に板書する。</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>【重点化：G-③】</b></p> <p>◇ 水の温度変化と水の動きの二つの実験結果から得られた結果から解釈して結論を導き出すことができる。</p> </div>   |

※ 『全国学力・学習状況調査の調査結果を踏まえた理科の学習指導の改善・充実に関する指導事例集』（文部科学省）を基に作成

#### 4 小学校における研究実践例

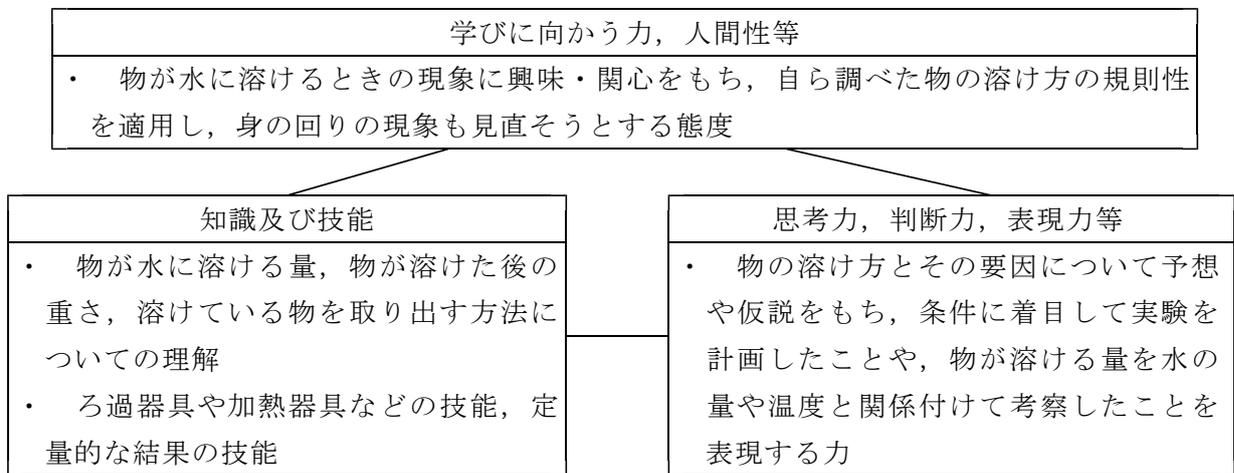
##### (1) 研究実践の目的

本実践は、第5学年「物の溶け方」の実践を通して検証するものである。単元を通して、育成すべき資質・能力を明確にし、検証する第2、3時では、予想や仮説の設定、検証計画の立案、考察の学習過程に重点をおいて指導することとした。

指導に当たって、「とけた食塩は、水の中にあるのだろうか。」と学習問題を設定し、実体的な視点で追究させることで主体的な問題解決が行われるようにした。また、予想や仮説の設定、計画の立案の過程では、既習の内容、生活経験、見方・考え方を自由に働かせて、一人一人の思考を反映させた見通しを立てられるようにし、考えられる実験器具を準備しておくようにした。さらに、多様な実験方法から得られた複数の結果を多面的に考えることで、食塩は顕微鏡で見えないくらい小さくなって全部水の中に存在することを導き、それぞれの実験結果を価値付けるようにした。

##### (2) 研究の実際

###### ア 単元全体で育成したい資質・能力



###### イ 各教科等とのつながり

| 第3学年                         | 第4学年                    | 第5学年      |
|------------------------------|-------------------------|-----------|
| ・ 春の自然に飛び出そう<br>・ 物の重さをくらべよう | ・ 物の体積と温度<br>・ 水のすがたと温度 | ・ 魚のたんじょう |

###### ウ 単元の指導計画（16時間配当，本時第2，3時）

| 時      | 主な学習活動                   | 学習過程       | 目指す児童の姿（重点化）                                  | 資質・能力の重点化 |              |              |
|--------|--------------------------|------------|---|-----------|--------------|--------------|
|        |                          |            |   | 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 |
| 2<br>3 | 食塩は，水に溶けるとどうなるかを調べ，まとめる。 | C-①<br>D-① | 生活経験や既習内容を生かして予想したり，実験方法を考えたりしたことを表現することができる。 |           | ○            | ○            |
|        |                          | G-③        | 複数の実験結果を基に，予想と照らし合わせながら考察し，表現することができる。        | ○         | ○            |              |

###### エ 本時の展開（2，3／16時間）

###### (ア) 目標

溶けた食塩の行方について、既習の内容や生活経験を基に、自分なりの予想や予想を確かめる実験方法を考え、表現することができる。

(イ) 展開

| 過程  | 時間  | 学習活動・児童の反応  | 主体的・対話的で深い学び〔各教科等との関連〕   |
|-----|-----|---|--|
| つかむ | 10分 | 1 食塩が水に溶ける様子を振り返る。<br>とけた食塩は、水の中にあるのだろうか。   | ○ 食塩が水に溶ける様子を提示することで、溶けると食塩の粒が見えなくなることや、溶けた液は透明になっている事実を確認し、予想につなげることができるようにする。  |
| 見通す | 30分 | 2 予想し、発表する。<br>・ 粒が、見えなくなっているの、なくなっていると思う。<br>・ 小さくなって目に見えないだけで、水の中にあるのではないかな。<br>・ 海水から食塩が取れるから食塩があると思う。<br>3 実験方法を考え、発表する。<br>・ 蒸発させてみよう。<br>・ 溶かす前後の重さを比べよう。<br>・ 顕微鏡で見よう。<br>                             | ○ 同じ予想ごとにグルーピングし、実験方法を考えられるようにする。<br>【重点化：C-①】<br>○ 見えなくなるくらい小さくなっていると考えている児童には、虫眼鏡や顕微鏡を使えるようにしておく。〔3, 5年理科〕<br>○ 水の中にあると考えている児童には、蒸発、体積、重さで調べられるようにしておく。〔3・4年理科〕<br>○ 検証方法の妥当性を高めるために、それぞれの実験方法をホワイトボードに書いたものを使って交流する。【重点化：D-①】 |
| 調べる | 35分 | 4 実験する。<br> 【蒸発】<br> 【重さ】<br> 【顕微鏡】 |  |
| まとめ | 15分 | 5 結果を基に話し合う。<br>・ 顕微鏡で見えないということは目に見えないくらい小さくなっているんだね。<br>6 本時を振り返り、次時予告を聞く。<br>水に溶けた食塩は、顕微鏡で見えないくらい小さくなって、全部水の中に入っている。  | ○ 全ての実験結果を比較することで、一つの実験結果だけでなく、総合的に判断して結論を出すことができるようにする。<br>【重点化：G-③】<br>・ 虫眼鏡、顕微鏡<br>→これらで見えないくらい小さい。<br>・ 蒸発→水の中に存在する。<br>・ 重さ→水の中に全て存在する。   |

(3) 成果と課題（成果：○，課題：●）

- 実体的な視点で追究したり、既習の実験器具を生かした実験方法を考えたりしたことで、主体的・対話的に問題解決をする姿が見られた。
- 蒸発、重さ、顕微鏡の実験結果を多面的に考察して、それぞれの結果を価値付けた結論を導き出すことができた。
- 児童に実験方法を検討させるには時間がかかり、問題解決に至らない場合があるので、どの単元のどの時間で設定するのかを検討する必要がある。

## 5 中学校における研究実践例

### (1) 研究実践の目的

本実践は、第1学年「気体の性質」の実践を通して検証するものである。単元を通して、育成すべき資質・能力を明確にし、検証する第6時では、観察、実験の実施や結論の導出、振り返りに重点をおいて指導することとした。

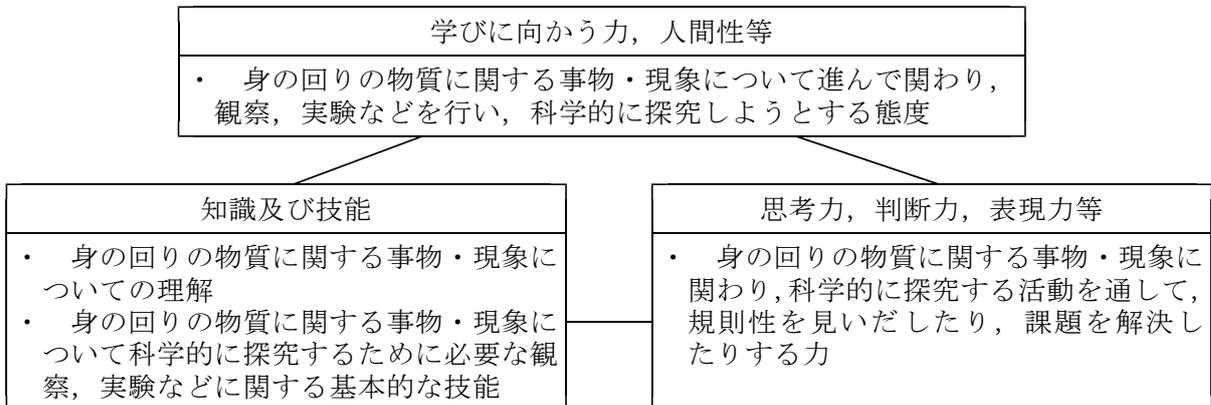
指導に当たっては、実験結果を分析・解釈する際に、本時まで作成した「気体の性質一覧表」、「1枚ポートフォリオ」などを活用させ、単元全体を振り返らせることで知識の理解の質が高まるような考察を促す。

また、個人で考える時間や班で話し合う時間、意見を吟味する時間をしっかりと確保し、根拠を明らかにした考察を行い、表現する活動を通して科学的な思考力や表現力などのスキルを高めると同時に対話的な学びの実現につなげる。

さらに、授業の最後には、窒素が身の回りの食品などに多く利用されていることを紹介し、日常生活と関連付けた理解につなげる。

### (2) 研究の実際（第1学年 小単元名 「気体の性質」）

#### ア 単元全体で育成したい資質・能力



#### イ 各教科等とのつながり

| 小学校   | 中学校                                |
|---|------------------------------------|
| 物の重さ（第3学年）、空気と水の性質（第4学年）<br>金属、水、空気と温度（第4学年）、<br>物の溶け方（第5学年）、物の燃え方と空気（第6学年） | 化学変化と原子・分子（第2学年）<br>化学変化とイオン（第3学年） |

#### ウ 単元の指導計画（6時間配当、本時第6時）

| 主な学習活動              | 学習過程 | 目指す生徒の姿（重点化）                       | 資質・能力の重点化 |              |              |
|---------------------|------|------------------------------------|-----------|--------------|--------------|
|                     |      |                                    | 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 |
| ・ 実験を行い、謎の気体Xを特定する。 | E-①  | 適切な器具を用いて正しい方法で気体を捕集し、結果を正確に記録できる。 | ○         |              |              |
|                     | E-②  |                                    |           |              |              |
|                     | G-③  | 実験結果から気体Xの正体が何かを説明できる。             | ○         | ○            |              |

#### エ 本時の展開（6／6時間）

##### (ア) 目標

- ・ 実験器具を適切に使用できる。
- ・ 実験結果から、気体Xについて科学的に考察できる。
- ・ 気体Xを特定する方法について興味をもち、進んで課題に取り組むことができる。

## (イ) 展開

| 過程 | 時間  | 主な学習活動   | 主体的・対話的で深い学びにつながる学習の工夫   |
|----|-----|--|--|
| 導入 | 10分 | 1 既習事項・前時の確認をする。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 気体を調べる方法について確認する。</li> <li>・ 実験企画について確認する。</li> </ul> 2 学習課題を確認する。<br>気体Xの正体は何か。   | ○ 前時の学習課題，各班の実験企画を確認した上で，ポートフォリオや気体の性質一覧表などを用いて，実験企画が妥当なものであるか再確認させる。  |
| 展開 | 35分 | 3 気体Xを特定する実験を行う。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ においの有無</li> <li>・ 石灰水との反応</li> <li>・ 火のついた線香を入れたときの反応</li> <li>・ マッチの火を近付けたときの反応</li> <li>・ 水にとけるか など</li> </ul> 4 実験結果をまとめ，気体Xについて考察する。<br> 5 各班の結果を比較する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ホワイトボードにまとめた班の意見を発表する。</li> </ul> | ○ 実験器具の適切な使用ができるように班でお互いに確認するよう助言する。<br><b>【重点化：E-①，②】</b><br>○ 班で話し合う前に個人の考えを整理する時間を設定する。<br>○ 机間指導を行い，作成した「気体の性質一覧表」など活用させ，根拠を明らかにして科学的に考察できるように助言する。<br>○ 自分たちの考えを妥当なものにするために意見交流を行わせる。<br><b>【重点化：G-③】</b> |
| 終末 | 5分  | 6 気体Xを特定する。<br>7 本時のまとめをする。  | ○ 実験で，反応が出なかったという結果も重要であることに気付かせる。<br>○ 窒素は，その性質から食品の充填剤に利用されていることを紹介する。   |

## (3) 成果と課題 (成果：○，課題：●)

- 解決の必要性のある課題設定を行うことで，意欲的に意見交換を行う生徒の姿や協力して実験に取り組む生徒の姿が見られた。
- 予想される結果や必要な道具などを考えることで，見通しをもって実験企画を行い，実験を行う生徒の姿が見られた。
- 単元で学習した知識や技能を振り返り，課題解決に活用する生徒の姿が見られた。
- 実験から考察の過程において，得られた結果を分析して解釈するなど，科学的に探究したり科学的な根拠を基に表現したりする生徒の姿が見られた。
- 窒素について身の回りの食品などに多く利用されていることを紹介し，学習内容が日常生活に関連していることに気付かせることができた。
- 単元を通して1枚ポートフォリオに取り組むことで，見通しをもって学習できた。
- 本時までには作成した「気体の性質一覧表」，「1枚ポートフォリオ」を活用する姿が見られた。特に実験企画時に既習内容を振り返ることで実験の妥当性を確認するのに活用していた。
- 単元末に課題解決学習に取り組むために指導計画の工夫が必要である。
- 1枚ポートフォリオを記述する時間を確保する必要がある。授業の時間内ではできないことがあり，宿題等にすることがあった。しっかりと時間を確保することで記述内容の充実につながると考えられる。
- 課題の難易度の設定が難しい。生徒にとって解決の必要性があり，どの生徒にも基礎的・基本的な知識の定着が促され，やりがいのある課題でなければならない。生徒の予想を裏切るような事象提示，生徒の興味・関心を引き出すような課題設定の工夫を続けていくことが大切である。

## 6 高等学校における実践例

### (1) 研究実践の目的

本実践は、物理「運動量保存」の実践を通して検証するものである。単元を通して、育成すべき資質・能力を明確にし、検証する第3時では、物体の衝突の規則性に気付き、既習内容を用いて、生徒自ら運動量保存則を導かせることに重点をおいて指導することとした。

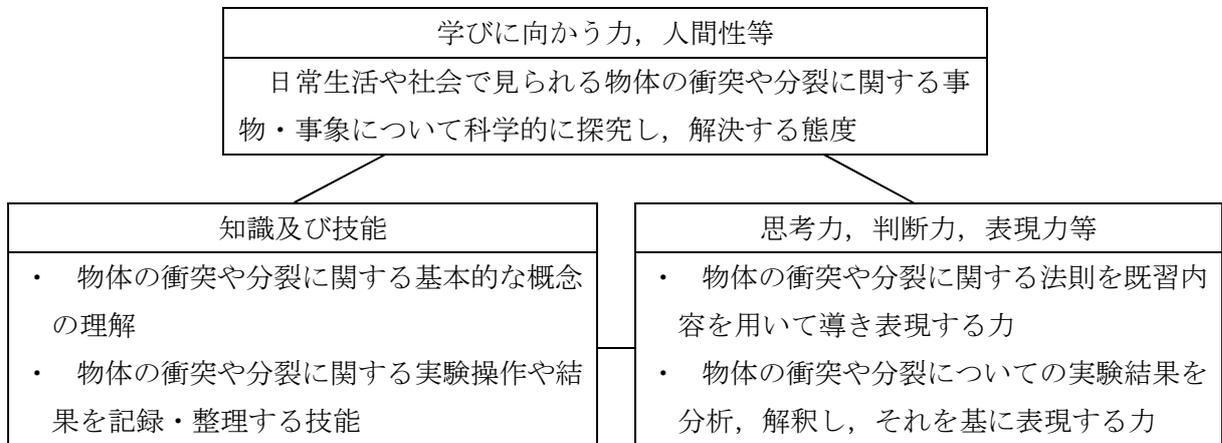
指導に当たっては、日常に見られる物理現象を題材に本時への関心を高めさせ主体的な取組を促した上で、態度目標を意識させ協働的な学習を意識させた。

また、知識を関連付けて運動量保存を導く過程では、個人及びグループで考えさせ、自らの考えを説明させたり他の考えを聞いたりすることで、深い理解につなげる。

さらに、振り返りシート（単元ごとの1枚ポートフォリオ）を活用することで生徒の学びの成果と変容を実感させ、継続して要点整理をさせることで既習内容と関連付けた理解を促す。

### (2) 研究の実際

#### ア 単元全体で育成したい資質・能力



#### イ 各教科等とのつながり

| 小学校   | 中学校  | 高等学校  |
|---|--|---|
| 風やゴムの働き（第3学年）<br>振り子の運動（第5学年）<br>てこの規則性（第6学年） | 力と圧力（第1学年）<br>運動の規則性（第3学年）<br>力学的エネルギー（第3学年） | 運動の表し方（物理基礎）<br>様々な力とその働き（物理基礎）<br>力学的エネルギー（物理基礎） |

#### ウ 単元の指導計画（8時間配当，本時第3時）

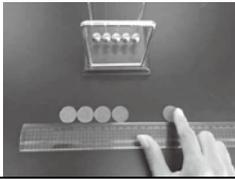
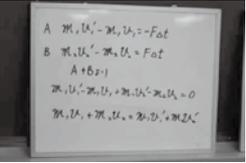
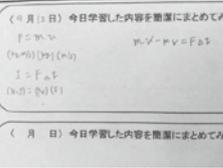
| 主な学習活動   | 学習過程 | 目指す生徒の姿（重点化）                   | 資質・能力の重点化 |              |              |
|--|------|--------------------------------|-----------|--------------|--------------|
|  |      |                                | 知識及び技能    | 思考力，判断力，表現力等 | 学びに向かう力，人間性等 |
| 運動量保存則の導出<br>実験やデータの考察から衝突前後で運動量が保存されることを見だし，その関係式を導く。 | C-①  | 物体の衝突には規則性があることに気付き表現することができる。 | ○         | ○            | ○            |
|  | F-①  | 運動量と力積の関係を用いて運動量保存則を導くことができる。  | ○         | ○            | ○            |
|  | G-②  | 運動量保存則を用いて衝突後の物体の速度を求めることができる。 | ○         | ○            | ○            |

#### エ 本時の展開（3／8時間）

##### (ア) 目標

- 物体の衝突実験データから規則性（運動量が保存される）を見付け説明することができる。
- 運動量と力積の関係を用いて運動量保存則を導き表現できる。

(イ) 展開

| 過程  | 時間  | 主な学習活動  | 主体的・対話的で深い学び〔各教科等との関連〕   |
|-----|-----|---|--|
| 導入  | 10分 | 1 前時の復習<br>・ 運動量と力積の関係について確認する。<br>2 実験『10円玉はいくつ飛び出すか?』<br>・ 物体の衝突に、法則性があることに気付く。<br>3 課題設定<br><u>物体の衝突から法則を見付けて導く</u>          | ○ 振り返りシートによる復習をさせる。また、まとめの内容を共有させることで知識の定着を図る。<br>○ 身近な道具（10円玉）で実験させることで本時への関心を高めさせる。<br>○ 態度目標を意識させる。    |
| 展開① | 10分 | 4 実験データの考察<br><u>物体の衝突実験の結果から法則を見付ける</u><br>・ 配布された実験データの考察を行い、運動量が保存されていることに気付く。<br>5 講義<br>・ 運動量保存則に関する基本事項を確認する。             | ○ 実験結果から分かることを記述させ、個人活動の後、ペア学習に発展させる。数名の生徒に発表させ、意見を共有させる。<br><b>【重点化：C-①】</b>   |
|     |     | 6 グループ活動<br><u>運動量保存則を導く</u><br>・ 運動量と力積の関係から運動量保存則を導く。<br>・ グループで協議し、結果をホワイトボードにまとめる。<br>・ 発表することで、結果を全体で共有する。                 | ○ 個人活動の後、グループ活動に発展させる。生徒のつまづきに応じてヒントを与える。<br>例：運動量と力積の関係、作用反作用の法則<br>[中学校第3学年、物理基礎]<br><b>【重点化：F-①】</b>   |
| 展開③ | 10分 | 7 講義<br>・ 運動量保存則を導く方法を確認する。<br>8 演習問題<br>・ 問題に正解すると座り、他の生徒からの質問を受け、考え方を教える。<br>・ 運動量保存則の活用方法を理解する。                              | ○ 運動量、力積、力、速度はベクトル量であることを伝える。<br>○ 個人で取り組みせ、一定時間後、答えを示す。演習問題を通して、運動量保存則の日常生活や社会への関連を考えさせる。<br><b>【重点化：G-②】</b>   |
| まとめ | 5分  | 9 振り返り<br>・ 振り返りシート（单元ごとのポートフォリオ）に記入をする。<br> | ○ 自己の学習活動を振り返らせることで自身の成長を実感させる。<br>継続して、要点整理をさせることで既習内容と関連付けた理解を促す。  |

(3) 成果と課題（成果：○，課題：●）

- 身近な題材の活用やペアワーク・グループ学習の導入で、物理が苦手な生徒でも授業に意欲的に参加し、問題が解けたという達成感が得られ、人に教えることで理解が深まったと考える生徒が増えた。また、振り返りシート（单元ごとに1枚）の活用で、学習活動を振り返り、成長を実感させることができ、毎時間要点整理をさせることで既習内容と関連付けた理解を促すことができた。
- 本時では、活発な言語活動が行われていたが、学習内容の長期的な定着につながらなかった。長期的な学習内容の定着には、適切な課題を与えるなど、他の活動も複合的に実施する必要があると考えられる。

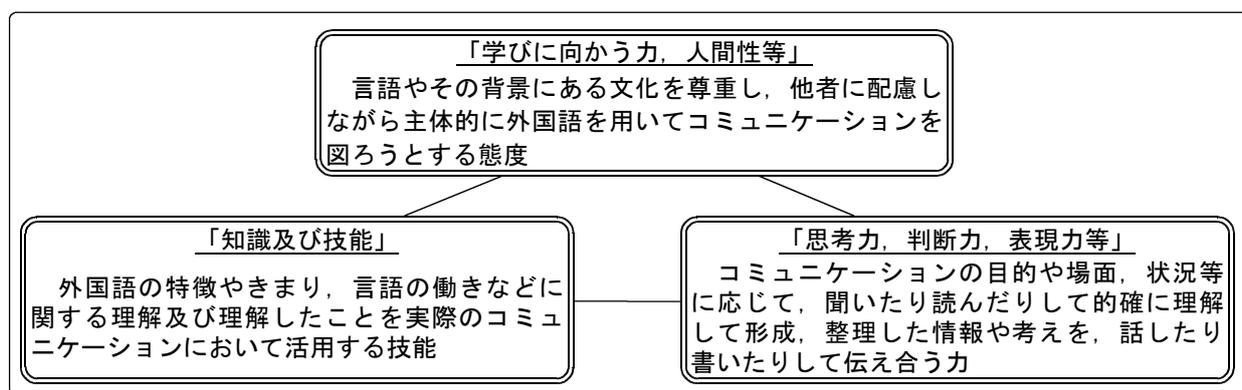
## 第6章 外国語活動、外国語科における考え方と実践例

### 1 外国語活動、外国語科において育成すべき資質・能力

新学習指導要領では、外国語教育において育成すべき資質・能力を「外国語でコミュニケーションを図る資質・能力」と規定している。さらに、これを「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」の三つの柱で整理している。

小学校では、外国語活動において「聞くこと」及び「話すこと」を中心として外国語に慣れ親しませ、三つの領域（「聞くこと」、「話すこと [やり取り]」、「話すこと [発表]」）におけるコミュニケーション能力の素地を養う。そして、外国語科においては、段階的に「読むこと」及び「書くこと」にも慣れ親しませながら、五つの領域におけるコミュニケーション能力の基礎を育成する。

中・高等学校では、過去の学びを踏まえ、発達の段階に応じて話題を広げながら既習の語彙や表現を実際に活用して自分の考えや気持ちなどを外国語で伝え合うコミュニケーション能力を養う。



各段階において育成を目指す資質・能力は以下のとおりである。

|              | 小学校外国語活動  | 小学校外国語科   | 中学校外国語科  | 高等学校外国語科  |
|--------------|---|---|--|---|
| 知識及び技能       | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 言語や文化についての体験的な理解</li> <li>○ 日本語と外国語との音声の違い等の気付き</li> <li>○ 外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみ</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについての、日本語と外国語との違いの気付きと理解</li> <li>○ 読むこと、書くことへの慣れ親しみ</li> <li>○ 知識を実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 外国語の音声や語彙、表現、文法言語の働きなどの理解</li> <li>○ 知識を実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 外国語の音声や語彙、表現、文法言語の働きなどの理解</li> <li>○ 知識を実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能</li> </ul>   |
| 思考力、判断力、表現力等 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 身近で簡単な事柄について、外国語で聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の素地</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、身近で簡単な事柄について、聞いたり話したりするとともに、読んだり書いたりして、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、社会や世界、他者との関わりの中での幅広い話題について、情報や考えなどの概要・詳細・意図を的確に理解したり、それらを活用して適切に表現し伝え合ったりすることができる力</li> </ul> |
| 学びに向かう力、人間性等 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 言語やその背景にある文化に対する理解</li> <li>○ 相手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 外国語の背景にある文化に対する理解</li> <li>○ 他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 外国語の背景にある文化に対する理解</li> <li>○ 聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 外国語の背景にある文化に対する理解</li> <li>○ 聞き手・読み手・話し手・書き手に配慮しながら、主体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度</li> </ul>                         |

（「小・中・高等学校新学習指導要領」を基に作成）

## 2 外国語活動、外国語科における知識の理解の質を高める学習内容の在り方

知識の理解の質を高めるには、児童生徒が必然性があると感じる学習課題を、言語活動を通して解決していくことが求められる。さらに、学んだ知識を様々な場面で活用したり、他の単元で学習したことや他教科の内容と関連付けて学習したりすることで知識の理解の質を高めることができる。

主体的・対話的で深い学びの実現を図るに当たっては、教科書で扱った話題を自分に関係すること、すなわち自分事として考えられるように課題を設定し、4技能を総合的に育成する言語活動を行う必要がある。

外国語教育における言語活動は、児童や生徒が自分の考えや気持ちなどを理由や根拠とともに話したり書いたりして伝える活動である。聞いたり読んだりした内容を基にして考えたことを話して伝える活動はその一つである。その際、ペア、グループやクラス全体の前で発表するなど、発表の形態を変えながら、複数回行うといった工夫が考えられる。書いて伝える活動では、例えば、手紙や紹介文を自分の考えや気持ちを伝えたい相手に書くような課題を設定することが大切である。

また、言語活動は、他の単元と関連付けたり教科等を横断したりする課題を設定することにより、更なる充実を図ることができる。

**資料6-1**は、食物をテーマにした題材例である。小学校では、好きな食べ物についてやり取りをしたり、家庭科で学んだことと結び付けながら、「日曜日のランチメニュー」を作り発表したりすることができる。中学校、高等学校では、教科書の単元で学習した内容と関連することについて賛否の立場から意見を伝え合うディベートや、話し手の意見に対する各自の意見をグループの中で伝え合うディスカッションなどの活動につなげることができる。**資料6-2**で示すように、ディベートは、様々な教科や日常生活を通して身に付けた知識や技能が活用されるとともに、論理的思考

力やプレゼンテーション力を生かしながら、深い学びにつながる言語活動である。ディベートには、事前準備型のアカデミックディベートと即興型のパラメンタリーディベートの二つがある。授業で導入しやすいのは、即興型ディベートである。論題が発表されてから15分～20分程度の準備の時間に、現在、自分のもっている知識を活用し、論点や立論の準備をして討論に臨む。口頭で取り組む前に、紙上でのディベートに取り組み、考え方を学ぶことも効果的である。ディベートを行う際には、資料を読み、立論を書き、相手が話すのを聞いてメモを取り、そして、質問し、反論するといった一連の流れを全て英語で行うため、「聞く、話す、読む、書く」の4技能を総合的に使うことになる。さらに、ディベートを通して、英語で思考、判断する力を磨くことができるので、資質・能力をより効果的に向上させることができる。

資料6-1 食物をテーマにした題材例

|                  |           |       |           |
|------------------|-----------|-------|-----------|
| 小学校(外国語活動)       | ペア        | グループ  |           |
| ・好きな食べ物          | 色         | 数     |           |
| 小学校(外国語)         | ペア        | グループ  | プレゼンテーション |
| ・日曜日のランチメニュー     | 家庭科       |       |           |
| 中学校              | プレゼンテーション | ディベート |           |
| ・フェアトレード、野菜の歴史   | 社会科       |       |           |
| 高等学校             | プレゼンテーション | ディベート |           |
| ・バナナペーパー、遺伝子組み換え | 経済        | 倫理    | 生物        |

資料6-2 即興型ディベートで身に付く主な力



- ① 英語での発信力（即興でのスピーチ）
- ② 論理的思考力（説得、意見の整理、批判的思考）
- ③ 幅広い知識（様々な論題の取扱い）
- ④ プレゼンテーション力（聞き手を意識）
- ⑤ コミュニケーション力（チームでの活動）

3 外国語活動、外国語科における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習方法の在り方

外国語教育における「主体的・対話的で深い学び」は、児童生徒が自分の考えを伝え合う言語活動を通して、外国語教育の目指す資質・能力をバランスよく一体的に育成する学びである。単元のまとまりを見通して、コミュニケーション力を育成することを目指して授業改善を図ることが重要である。

資料6-3 外国語教育における主体的・対話的で深い学び

|            |  |
|------------|--|
| 主体的な<br>学び | <ul style="list-style-type: none"> <li>① 外国語を学んだり、外国語を用いてコミュニケーションを行ったりすることに興味や関心をもつこと</li> <li>② 生涯にわたって外国語によるコミュニケーションを通して社会・世界と関わり、学んだことを生かそうとすることを意識すること</li> <li>③ コミュニケーションを行う目的・場面・状況等を明確に設定したり理解したりして見通しをもって粘り強く取り組むこと</li> <li>④ 自らの学習やコミュニケーションを振り返り、次の学習につなげること</li> </ul>  |
| 対話的な<br>学び | <p>他者を尊重して情報や考えなどを伝え合い、自らの考えを広げたり深めたりすること</p> <p><b>【対話的な学び】を通して育成を目指す力</b></p> <p>(小) 身近で簡単なことについて友人に質問したり質問に答えたりする力<br/>         (中) 互いの考えや気持ちなどを理解し、根拠をもって外国語で伝え合う力<br/>         (高) 幅広い話題について、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝え合ったりする力</p>   |
| 深い学び       | <ul style="list-style-type: none"> <li>① コミュニケーションを行う目的・場面・状況等に応じて思考力・判断力・表現力等を発揮する中で、言語の働きや役割に関する理解や外国語の音声、語彙・表現、文法の知識が更に深まり、それらの知識を聞くこと、読むこと、話すこと、書くことにおいて実際のコミュニケーションで運用する技能がより確実なものとなるようにすること</li> <li>② 深い理解と確実な技能に支えられて、外国語教育において育まれる「見方・考え方」を働かせて思考・判断・表現する力が活用されるようにすること</li> </ul> <p><b>【深い学び】を通して育成を目指す力</b></p> <p>(小) 身近で簡単なことについて、聞いたり話したりして自分の考えや気持ちを伝え合う力<br/>         (中) 具体的な話題についての理解や表現、簡単な情報交換ができる力<br/>         (高) 日常的な話題や社会問題など幅広い話題について、外国語を通じて情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝え合ったりする力</p> |

(「外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」, 「小学校外国語活動・外国語 研修ガイドブック」を基に作成)

これらの視点から自分の授業を振り返り、例えば、「児童生徒の主体性を引き出すものになっているだろうか。」「活動を通して児童生徒の考えを広げ深められているだろうか。」「児童生徒が知識を活用して、『見方・考え方』を豊かに働かせるものになっているだろうか。」といったことについて検証することが、授業の質を高めることにつながる。

「深い学び」の実現の鍵である「見方・考え方」は、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」として以下のように整理されている。

外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること。

この「見方・考え方」は、外国語を学ぶ本質的な意義とされている。「見方・考え方」は、外国語によるコミュニケーションの一連の過程を通して働かせながら、自分の考えや気持ちを伝え合うことを通じて、発達の段階に応じて「見方・考え方」が豊かになる。そして、そのことにより、学ぶことの意味と自分の生活、人生や社会、世界の在り方を主体的に結び付ける学びが実現され、学校で学ぶ内容が、生きて働く力として育まれることになる。

外国語教育は、外国語についての知識の単なる習得や再生のためのものではない。知識及び技能が活用され、知識を構造化させるような学び、そして、他者と相互に思考力、判断力、表現力等を高め合う学びを通して、文化的背景や考え方の異なる他者とのよりよい関係づくりのために生かされることが大切である。そのためにも、児童生徒が「見方・考え方」を働かせたり、自分の考えや気持ちをより豊かなものにしたりすることにつながる授業づくりを心掛けることが大切である。

外国語教育においては、「主体的・対話的で深い学び」の実現につながる学習過程を設定することが大切である。新学習指導要領解説外国語編では、学習課程の流れが4段階で示されている。

また、各段階を「主体的・対話的で深い学び」の各視点との対応で捉えると、資料6-4のようになる。

①の段階では、主に「主体的な学び」の視点から、児童生徒の主体性を引き出す工夫を行う。

②の段階では、「主体的な学び」の視点から、児童生徒が目標達成までの見通しを立てるとともに、「深い学び」の視点から、目標達成のための準備が計画的に行われるようにする。

③の段階では、主として「対話的な学び」及び「深い学び」の視点から、対話や言語活動を通して、児童生徒が自分の考えなどを広げ深める場面をどこに設定するか、学びの深まりを作り出すために、児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるか、といった点を検討する。特に、児童生徒が自分の考えや気持ちを伝え合う活動を通して、資質・能力の育成を図る。

④の段階では、「主体的な学び」及び「深い学び」の視点から、学習したことを振り返って自身の学びや変容を自覚させ、次の学びへの意欲を高める。

また、学んだことやできるようになったこと、できるようになった理由や学びの過程などを、友達と伝え合うことにより、児童生徒一人一人の中で知識及び技能が構造化され、汎用性の高いものとして獲得されるようにする。

具体的には、資料6-5のように、学習過程において働き掛けを行うことが考えられる。

資料6-4 外国語教育の学習過程と教師の働き掛け



資料6-5 学習過程における働き掛けの具体例

| 学習過程                          | (例) 身の回りの物に関するクイズを出し合う単元 (外国語活動)   | (例) 自分の町をALTに紹介する単元 (小学校外国語, 中学校外国語)   |
|-------------------------------|--|--|
| ① 目的の設定・理解                    | 単元の始めに、教師やネイティブ・スピーカー等による単元終末の言語活動をデモンストレーションで提示することで、児童がそのやり取りの目的や場面、状況等を理解し、「自分たちもやってみよう」という意欲をもたせる。 | 単元の始めに、ALTやその家族から、児童生徒が住んでいる町についての情報を求めるメッセージを提示することで、自分の町について伝えたいという意欲をもたせる。                  |
| ② 目的に応じた発信までの方向性の決定と言語活動等の見通し | クイズを出し合うために必要と思われる簡単な語句や基本的な表現を様々な活動を通して学習し、尋ねたり答えたりすることができるように、細かな段階を踏んで習得させる。                        | 児童生徒が自分の町を紹介するために必要な表現について学習するとともに、聞いたり読んだりする活動を通して、相手にどのように伝えれば興味をもって聞いたり読んだりしてもらえるかについて学ばせる。 |
| ③ 目的達成のための言語活動 (統合型)          | 単元の終末に、児童それぞれがペアやグループなどで、身の回りの物を当てるクイズを出し合う活動を行わせる。  | 単元の終末に、グループごとに自分の町について紹介するメッセージを発表し、互いに質問や助言を出し合うことを通して、伝えるべき内容の質を高め、メッセージを完成させる。              |
| ④ まとめと振り返り (言語面・内容面)          | 単元の最後の自己評価による振り返りを行い、英語と日本語の言い方の相違点や類似点に気付かせたり、友達とのやり取りを通して自分や友達のクイズの面白さや工夫などについて感じたことを記録し、発表させる。      | 単元の最後の自己評価による振り返りを行い、本時の学習を通して身に付けたことや分かったことを記録し、発表させる。  |

(「新小学校学習指導要領解説外国語活動編」を基に作成。ここで述べる「言語活動」とは、自分の考えや気持ちを伝え合う活動を指し、上記の「コミュニケーション」と同義である。)

#### 4 小学校における研究実践例

##### (1) 研究実践の目的

まず、主体的な学びを実現するために単元のゴールを明確にし、何度も聞いた表現を使って買い物ごっこを行うように単元の指導計画を作成した。単元の導入では、AEA に外国の様々なグリーティングカードについて紹介してもらい、「どのカードも、相手を幸せな気持ちにさせるものだ」という子供の発言から「HAPPY 大作戦～カードをおくろう～」という単元のゴールを設定した。また、この単元で新たに形の言い方に出合う子供のために自作の歌を作成し、ジェスチャーを取り入れながら楽しく慣れ親しませた上で、買い物ごっこの活動へと繋げるようにした。さらに、子供自身がめあてを書き、振り返るための「My Goal カード」を活用することで、自己の課題や成長に気付かせることができるようにした。

次に、対話的な学びを実現するために、買い物の場面における店員と客の適切なやり取りについて考え、意見を出し合う場を設定することで、考えを広げたり、深めたりすることができるようにした。また、買い物ごっこをする中での子供の困り感<sup>※</sup>や必要感を全体で取り上げ、解決する場を設定することで、より豊かな言語活動が行われるようにした。

そして、深い学びを実現するために、買い物ごっこでは「色と形を伝えて買う」→「色と形と数を伝えて買う」→「大きさも伝えて買う」というように、変化をつけて買い物ごっこを行うことで、相手の言っている内容に応じて返す言葉を選ぶなど、目的や状況に応じて、必要な言語材料を選択しながら、コミュニケーションを図ることができるようにした。また、十分な活動の時間を確保し、何度もチャレンジできるようにすることで、身に付けた知識を活用する技能が、より確かなものになるようにした。 ※ 「困り感」は、学研の登録商標です。

##### (2) 研究の実際（第3学年 単元名「HAPPY 大作戦～カードをおくろう～」）

###### ア 育成を目指す資質・能力

| 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  |
|---|---|---|
| 外国の言語や文化について理解を深めるとともに、外国語の音声や、欲しい物を尋ねたり答えたりする基本的な表現に慣れ親しむ。 | 買い物の場面において、適切な言語材料を選択して、自分の考えや気持ちを伝え合う。 | 欲しい物を尋ねたり答えたりする表現や、色と形を表す表現を用いて、主体的にコミュニケーションを図ろうとする。 |

###### イ 単元の指導計画（全6時間）

| 過程    | 次         | 活動内容   | 主体的・対話的で深い学びに向けた指導の工夫   |
|-------|-----------|--|---|
| 意欲をもつ | 1         | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">世界の行事やグリーティングカードについて知ろう。</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 単元のゴールの確認</li> <li>・ 外国の文化について知る</li> <li>・ カードを贈りたい相手の決定</li> <li>・ チャンツ ・ 歌</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◎ 担当がAEAにグリーティングカードを贈るというスキットを視聴させ、本単元のゴールのイメージをもたせる。</li> <li>◎ AEAが外国の行事やグリーティングカードについて説明し、外国の文化への理解を深めるとともに、カードを贈りたい相手について考えさせる。</li> </ul>   |
| 慣れ親しむ | 2         | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">何が欲しいか尋ねたり答えたりしよう。</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ チャンツ ・ 歌</li> <li>・ カードゲーム</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>◎ チャンツでは、「ゆっくり何度も聞く」→「言えるところは言う」→「速さを上げて言う」というように、「聞く」から「言う」活動に変化させて慣れ親しませる。</li> <li>◎ カードゲームでは、チャンツや歌で十分に慣れ親しんだ表現を使って、欲しい物を尋ねたり答えたりしながら活動することで、主体的にコミュニケーションを図ることができるようにする。</li> </ul> |
|       | 3<br>(本時) | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">買い物ごっこではどんなやり取りを工夫すればよいのかな。</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ チャンツ ・ 歌</li> <li>・ 買い物でのやり取りについて考える</li> <li>・ 買い物ごっこの練習</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>◎ 課題を含んだモデルを視聴させることで、買い物の場面におけるやり取りを工夫するという見通しをもてるようにする。</li> <li>◎ 店員と客という関係性に着目して、買い物の場面におけるやり取りについての考えを出し合わせる。</li> </ul>   |

|         |   |  |  |
|---------|---|--|--|
| 広げる・深める | 4 | 自分の欲しい形の色と数を伝えて、買い物しよう。<br>・ チャンツ ・ 歌 ・ 買い物ごっこ | ◎ 前時での「一度にいくつも買いたい場合はどうすればよいか。」という子供の困り感を全体で共有し、“Two red circles.”や“How many?”のような表現が使えることを確認した上で買い物ごっこを行い、カードを作らせる。 |
|         | 5 | 自分の欲しい形の大きさを伝えて買い物しよう。<br>・ チャンツ ・ 歌 ・ 買い物ごっこ  | ◎ 「大きさの違う形が欲しい。」という子供の必要感に対して、“Big”や“Small”という表現が使えることを全体で確認し、これまでの表現と組み合わせて買い物ごっこを行い、カードを作らせる。                      |
| 振り返る    | 6 | カードを仕上げて、紹介しよう。<br>・ カードの仕上げ ・ カードの紹介          | ◎ 仕上がったカードを紹介し合いながら、友達のよいところに気付いたり、達成感を味わったりすることができるようにする。   |

ウ 主体的・対話的で深い学びに向けた学習の展開

| 過程    | 時  | 活動内容   | 主体的・対話的で深い学びに向けた指導の工夫  |
|-------|----|--|--|
| 意欲をもつ | 10 | 1 挨拶をし、チャンツで欲しいものを探ねたり、答えたりする表現に慣れ親しむ。<br>2 やり取りの表現が不足しているモデルを見て、本時のめあてを考える。 | ◎ ジェスチャーや表情はよいが、“What do you want?”, “A ○○, please.”というやり取りの前後の表現が不足しているモデルを視聴させることで、本時では、買い物の場面での店員と客のやり取りの表現を工夫するという見通しをもたせる。<br><br>◎ 見通しをもたせた後で、買い物の場面では、どのような表現が使えるかを「My Goalカード」に書かせ、自分なりの目標をもたせるようにする。  |
|       |    | 3 本時の見通しをもち、自分のめあてを考える。  |  |
| 楽しむ   | 10 | 4 グループでチャレンジタイム1を行う。   | ◎ チャレンジタイム1では、見本を示し、子供が見本と同じ物を作るのに必要な色・形カードを得るための買い物の場面を設定することで、欲しいものを伝える必然性をもたせるようにする。<br>◎ 各グループの考えを書いたホワイトボードを比較し、共通点や相違点を取り上げながら、本当に必要な表現かどうかを話し合い、全体で共有することで、買い物の場面で使える表現についての考えを広げたり深めたりすることができるようにする。<br>◎ 買い物の場面での店員と客という関係性に注目させ、目的や状況に応じた解決方法を見いだすことができるようにする。 |
|       | 10 | 5 「1 up time」でグループ同士の考えを比較する。  |  |
|       | 10 | 6 グループでチャレンジタイム2を行う。   |  |
| 振り返る  | 5  | 7 本時の学習を振り返り、次時への意欲を高める。   | ◎ 「My Goalカード」に、自分の目標の達成度や本時の感想を記述させ、自己の成長を振り返るようにする。  |

(3) 成果と課題（成果：○，課題：●）

- 単元を通して表現に慣れ親しませたり、インプットからアウトプット中心の活動へと変化させたりしたことで、自信をもって自分の考えや気持ちを伝え合うことができていた。
- 買い物の場面でのやり取りについて考えさせたり、友達との買い物ごっこの中で、新たな表現が必要になる場面に出合わせたことで、目的や場面、状況等に応じて、適切な言語材料を選択して、コミュニケーションを図ることができていた。
- 「My Goalカード」を活用したことで、子供が自分なりの目標を立てて活動したり、振り返りの中で課題に気付いたりすることができていた。
- 単元指導計画の作成や各学年の系統性をもたせた授業づくりを更に工夫する必要がある。また、他単元や他教科、実生活においても、学んだことが使える場面を設定し、外国語活動での学びの有用性に気づき、活用できるようにする必要がある。

## 5 中学校における研究実践例

### (1) 研究実践の目的

本実践においては、まず、学習の動機付けを高めるために、実体験を生かした課題の設定を行った。生徒が主体的に学習を進められるように学習の動機付けを大切にしたいと考えた。また、多くの生徒が誰かのために行動したいと考えているため、コミュニケーションの相手を明確にした言語活動を行った。さらに、単元で取り上げた食生活において、生徒自身の生活体験を生かした言語活動が展開できるように工夫した。Part 1からPart 3の内容理解を基に、食事を共通のテーマとして自分の知っていることや友達の知っていることを集めさせ、その内容を反映し取り組める課題とした。

次に、生徒自身に自分の学びの成果を自覚させるための振り返りの工夫を行った。普通の授業では、生徒が意欲的に言語活動に取り組んでいるが、言語活動の質を見ると、モデル文から発展して既習事項を生かして会話する生徒が少ない。そこで、振り返りシートに学習内容を記入することで、学習内容の理解や不十分さ、周りのよい点などに気付かせ、次の言語活動の質の向上に繋がられるようにした。

### (2) 研究の実際（第1学年 単元名「Unit 5 日本の文化祭（NEW HORIZON 1）」）

#### ア 育成を目指す資質・能力

| 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  |
|--|---|---|
| (ア) What is ~? の文とその答え方の形・意味・用法に関する知識を身に付けている。<br>(イ) be 動詞+補語（形容詞）の肯定文と否定文の形・意味・用法に関する知識を身に付けている。<br>(ウ) What do you ~? の文とその答え方の形・意味・用法に関する知識を身に付けている。 | (ア) 対話を聞き、全体の好みをまとめている。<br>(イ) 相手の好みを考え、集めた情報を整理して、ALT に勧めたい朝食メニューを紹介している。<br>(ウ) 聞き取った内容を整理したカードを基に説明している。 | (ア) 自分のオススを積極的に友達に話したり、対話を続けたりしようとしている。<br>(イ) 友達の朝食など、自分が知らないことについて積極的に質問して対話を続けようとしている。<br>(ウ) 積極的にペアやグループでお互いにアドバイスし、課題解決に生かそうとしている。 |

#### イ 「判断基準」

| 評価規準  |  |
|---|--|
| ALTの好みを考え、集めた情報を基にお勧めのメニューを紹介することができる。  |  |
| 判断基準B（おおむね満足できる状況）  |  |
| (ア) ALTの食べ物の好みを踏まえた内容になっている。<br>(イ) 朝食のメニューを適切に伝える表現が含まれている。<br>(ウ) 本時で扱う表現を活用して表現している。<br>(教師が想定したモデル英文) Hello, James. We tell you about food. We like miso soup for breakfast. It has tofu, wakame and green onions. It is very delicious. I like miso soup with potatoes and onions. Miso soup is not difficult to cook. Please try miso soup. |  |

#### ウ 単元の指導計画（全4時間）

| 次 | 主な学習活動   | 主体的・対話的で深い学びに向けた指導の工夫   |
|---|--|---|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>スキーマの形成</li> <li>単元終末の活動理解と学習計画の確認</li> <li>言語活動（好きな食べ物をインタビューし、学級の人気ベスト3をまとめる。）</li> </ul>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 日本の伝統的な食事を英語で聞き、どの食べ物が紹介されているか推測させる。</li> <li>◎ 単元終末に解決を目指す課題を理解し、課題解決に向けた見通しをもたせる。</li> </ul> |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Part 1の基本文理解と練習</li> <li>言語活動（夏の食べ物をお互いに話し、夏の食べ物をまとめる。）</li> <li>Part 1の新出語句の確認と、本文の内容理解</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◎ 自分の家庭での夏の食事を紹介し合い、人気の食べ物を全体で共有させる。</li> <li>◎ 振り返り活動で良かった例を参考に次の言語活動で生かすようにさせる。</li> </ul>     |

|   |   |   |
|---|---|---|
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Part 2 の基本文理解と練習</li> <li>言語活動 (オススの食べ物をお互いに話し、夏ばて防止メニューをまとめる。)</li> <li>Part 2 の新出語句の確認と、本文の内容理解</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◎ 夏ばて時のオススメニューを発表し合い、人気の食べ物を全体で共有させる。</li> <li>◎ 次回の言語活動で気を付けたいことなどをまとめさせ、家庭での学習を意識させる。</li> </ul> |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Part 3 の基本文理解と練習</li> <li>言語活動 (オスス朝食メニューについて話し、オススメニューをまとめる。)</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>◎ オスス朝食を発表し合い、人気の食べ物を全体で共有させる。</li> <li>◎ 振り返り活動で学習内容を振り返らせ、家庭での学習に生かさせる。</li> </ul>               |

エ 主体的・対話的で深い学びに向けた学習の展開

| 過程 | 時間 | 学習活動   | 生徒の活動  | 主体的・対話的で深い学びに向けた指導の工夫  |
|----|----|--|--|--|
| 導入 | 5  | 1 Greetings<br>2 Review<br>3 Today's Goal  | 1 日常会話を含んだ挨拶をする。<br>2 食べ物について簡単に説明する。<br>3 本時の学習目標を把握する。<br><div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">             オススの食べ物を紹介し合い、夏ばて防止メニューをまとめよう。           </div> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 英語学習の雰囲気をつくる。</li> <li>○ 前時の表現を使ってペアで説明させる。</li> <li>◎ 本時の学習の見通しを立てさせる。</li> </ul>  |
| 展開 | 40 | 4 Target Sentence<br>5 Listening to Model Speech<br>6 Activity<br>7 Presentation | 4 教師との問答を通して、基本文を理解する。<br>5 ALT のオススの朝食を聞く。<br>6 オスス朝メニューを簡単に紹介する。<br>① ペアで紹介する。<br>② グループで紹介する。<br>③ グループ毎にオスス朝食のメニューをまとめる。<br>7 代表が発表する。   | <ul style="list-style-type: none"> <li>◎ What do you ~ ? の応答の意味・形・用法の理解を図る。</li> <li>◎ どのような紹介をすればよいのか気付けさせ、本時の見通しをもたせる。</li> <li>◎ 友達の朝食など、自分が知らないことについて質問して対話を続ける活動を行う。</li> <li>○ 聞き取った内容を整理して、書いて説明させる。</li> </ul> |
| 終末 | 5  | 8 Consolidation<br>9 Self - Evaluation<br>10 Greetings                           | 8 本時の大切な学習内容を確認する。<br>9 自己評価する。<br>10 挨拶をする。   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 基本文の形・意味・用法の理解度を確認する。</li> <li>◎ 振り返りカードを使って、自己の成長を振り返るとともに、次時の学習に向けて意欲を高める。</li> </ul>   |

(3) 成果と課題 (成果：○, 課題：●)

- 学習内容と成果物について工夫したことで、生徒は楽しんで英語の学習に取り組めた。日頃消極的な生徒もアイデアを出し、楽しくインタビュー活動するなど、意欲的に取り組んでいた。生徒の自己評価も高かった。
- 毎時間自分の学習について振り返る時間を十分に取ったことで、学習内容について整理することができた。
- 言語活動の場面設定を工夫したが、単元の学習全体をより強く意識して学習に取り組むことができるよう、各単位時間の活動の展開を工夫していく必要がある。
- 振り返りシートの活用にあたっては、学習内容の整理と到達目標に対して現在の自分の学びを自覚化させる取組を継続して行う必要がある。

## 6 高等学校における研究実践例

### (1) 研究実践の目的

本実践では、生徒が「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」を働かせながら自分の考えを英語で表現できるようにするために、段階的に英語で話したり書いたりして表現させる取組を行った。まず、英語で読んだ内容について、もし自分がその立場だったらどうするかをグループで話し合い、その後、紙上ディベートで両方の立場から書く活動を行った。最後はグループで読み合う活動を行い、相互評価をさせた。

また、生徒の学習における気付きを促すため、それぞれのグループから良いものを選んで発表させた後、JTEとALTがそれぞれの立場から、主人公の行動についての意見を述べ、どちらがより説得力があるかを考えさせる活動を行った。生徒たちの知識・理解がより深まり、他の教科の学習にもつながるような働き掛けを心掛けた。

### (2) 研究の実際（第2学年 単元名「Lesson 9 The Only Japanese on the Titanic

(New One World English Communication II)」)

#### ア 本単元で育成を目指す資質・能力

| 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   |
|--|---|--|
| (ア) 新出単語の意味や用法を理解している。<br>(イ) 分詞構文と付帯状況を表す表現を理解し、使うことができる。 | (ア) タイタニック号の事故や生き残った細野さんに起こった出来事などを読み取ることができる。<br>(イ) 英語で話されたりした友達の考えを理解し、深く考えることができる。<br>(ウ) もし自分が細野さんの立場だったらどうしたかについて、自分の考えを英語で表現できる。 | (ア) 本文の内容について、自分の人生と照らし合わせて深く考えようとする態度が見られる。<br>(イ) グループでの意見交換に積極的に参加している。 |

#### イ 「判断基準」

| 評価規準   |
|--|
| 細野さんの生き方について、級友と意見を交わすことで、様々な立場から考えを深め、自分の意見を表現することができる。   |
| 判断基準B（おおむね満足できる状況）   |
| (ア) 自分が細野さんの立場だったらどうしたか、それはなぜかを相手に伝えるように話すことができる。<br>(イ) 相手の意見を聞き、適切に質問したりや意見を述べたりすることができる。<br>(ウ) 相手とのやり取りを通じて気付きを深め、それを英語で表現することができる。<br>(教師が想定したモデル英文) I think Mr. Hosono should have tried to clear his name after being accused. I have two reasons. My first reason is that if he spoke up and tried to clear his name, then he would help people understand what actually happened on the Titanic. My second reason for why he should have tried to clear his name is that he would have shown that he did not act disgraceful, so other Japanese people would not be ashamed of him. |

#### ウ 単元の指導計画（全9時間）

| 時間 | 主な学習活動        | 主体的・対話的で深い学びに向けた指導の工夫  |
|----|---------------|--|
| 1  | 導入および新出語の確認   | ○ KWLNチャートに知ってること、知りたいことを記入させる。  |
| 2  | Part 1 本文の精読  | ○ 本文の内容を違う英語で表現させる（パラフレーズ）。<br>○ グループごとに内容に関する英問を作成し、他のグループに答えさせる。       |
| 3  | Part 2 本文の精読  | ○ 本文の内容を違う英語で表現させる（パラフレーズ）。<br>○ グループごとに内容に関する英問を作成し、他のグループに答えさせる。       |
| 4  | Part 3 本文の精読  | ○ 本文の内容を違う英語で表現させる（パラフレーズ）。<br>◎ グループごとに内容に関する英問を作成し、他のグループに答えさせる。       |
| 5  | Team-Teaching | ○ 単元全体の新出語を英語で定義する活動を行う（Word-Matching Game）。<br>○ Part 3の英問英答を行う。        |
| 6  | Part 4 本文の精読  | ○ 本文の内容を違う英語で表現させる（パラフレーズ）。<br>◎ グループごとに内容に関する英問を作成し、他のグループに答えさせる。       |
| 7  | 本文全体の復習       | ○ iTalk（1回2分程度のグループでのスピーキング活動を3回行う。）<br>◎ KWLNチャートに各自、学んだことと新たな疑問を記入させる。 |

|   |              |   |
|---|--------------|---|
| 8 | 紙上ディベート (本時) | ○ iTalk(1回2分程度のグループでのスピーキング活動を2回)。紙上ディベートの内容につながるような話題を設定。<br>◎ ディベート用紙に賛成・反対を記入し、両方の立場で考える。<br>○ 人の書いたものを読み、判定とコメントを記入。<br>◎ グループ及びクラス全体で発表し、自分の考えと比較する。 |
| 9 | 文法のまとめ       | ○分詞構文, 付帯状況を表す with を使って英文を書く。  |

エ 主体的・対話的で深い学びに向けた学習の展開

| 過程 | 時間 | 学習活動                            | 生徒の活動   | 主体的・対話的で深い学びに向けた指導の工夫   |
|----|----|---------------------------------|---|---|
| 導入 | 1  | 1 挨拶                            | ○ 挨拶をする。  | ◎ 本時ではどのように活動をしていくかを明確に提示する。  |
|    | 1  | 2 授業の流れの確認                      | ○ 本時の流れを把握する。   |   |
| 展開 | 12 | 3 "iTalk"<br>(4人グループでのスピーキング活動) | ○ ワークシート"iTalk"に記名し、テーマと使う表現を確認する。<br>Q: What would you have done if you had been Hosono Masabumi?<br>○ 4人グループで会話する(2分)。ワークシートの表現を使って発言できたら、使った表現に印を付ける。<br>○ グループのメンバーを変えて、同じ話題で会話する(2分)。<br>○ 裏面に自分が話した内容を思い出ししながら、質問に対する答えを記入し、提出する。 | ◎ ワークシートの表現を確認させ、それらを適切に使う場面を考えさせる。<br>◎ できるだけ多くチェックが入るように、対話が途切れないように励ます。  |
|    | 20 | 4 紙上ディベート                       | ○ ワークシートに次の論題に対する賛成意見を書く(5分)。<br>Mr. Hosono should have tried to clear his name after being accused.<br>○ 用紙を他の生徒に回し、それぞれが受け取った賛成意見を読み、それに対する反論を書く。<br>◎ 用紙を更に別の生徒に回し、二つの意見を読んでどちらがより説得力があるかを判断して勝者を決め、理由をコメント欄に書く。                     | ◎ 前のグループで聞いた意見や表現なども取り入れて、より深い会話となるよう促す。<br>○ 単に自分が言ったことを書くのではなく、人の意見も良いと思うものは使ってより考えが深まるよう助言する。<br>◎ 読み手を意識して、気持ちよく納得できるようなコメントになるよう考えさせる。 |
| 終末 | 15 | 5 振り返り                          | ◎ ディベート用紙をグループ内で回し、最も説得力のある意見をそれぞれ選び、発表する。<br>○ JTE, ALT の考えた立論を聞く。   | ◎ 自分が書いたものに対する反論やジャッジのコメントを読み、同級生の意見から学ぶ姿勢を育てる。<br>○ 自分たちと違う視点に気付かせる。   |
|    | 1  | 6 挨拶                            | ○ 挨拶する。   |   |

(3) 成果と課題 (成果：○, 課題：●)

- 英語で話すことに抵抗がなくなり、英語で話し掛けてもすぐに対応できるようになった。
- ペア及びグループ活動において、誰とでも協働的に活動できるようになった。また、生活の記録を英語で書くなど、自分の考えを英語で伝えようと努力する生徒の数が増えてきた。
- 本文の内容について深く考えるようになった。
- 英語の知識・技能が不十分なため、深い議論にならない。語彙・文法力を高める指導を工夫する必要がある。
- 既存の知識や経験からの類推も必要だが、英文にじっくり向かい合い、書かれていることを基に深く考える視点をもたせる必要がある。

### 1 研究の成果

- (1) 未来の創り手に求められる資質・能力を新学習指導要領における各教科等の目標に基づいて明確にしたことで、育成すべき資質・能力を踏まえた学習内容を扱う視点や効果的な学習方法の在り方を明確にすることができた。
- (2) 主体的・対話的で深い学びが実現された授業像を明確にし、その実現を図るために、各教科等の「見方・考え方」を働かせる学習内容や学習方法の側面から授業改善の視点を設定し、研究協力員による検証授業を通して具体化することができた。検証授業では、特に、実生活や実社会とのつながりを意識した問題解決に取り組む中で、各教科等の特性に応じた「見方・考え方」を働かせるとともに、その学びの深まりを自覚したり、友達と協働的に学ぶことの意義に気付いたりする児童生徒の姿が見られ、参考となる事例を示すことができた。

### 2 今後の課題

- (1) 新学習指導要領の下での評価の方向性を踏まえ、指導と評価の一体化を図りつつ、より効果的に「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業の在り方について研究を更に深める必要がある。
- (2) 児童生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、児童生徒にどのような資質・能力を育成するのかを明確にし、その育成を目指して指導内容等を教科等横断的な視点で組み立て、評価・改善を図りながら、組織的かつ計画的に授業の質の向上を図る必要がある。

## おわりに

本研究では、未来の創り手に求められる資質・能力を育成する上で、知識の理解の質を高めることが大切であり、そのためには、児童生徒が個別的な知識を習得するにとどまらず、概念的な知識を獲得したり、学んだことを社会生活に生かしたりすることができるよう、授業における学習内容の扱いや学習方法について工夫する必要があることを述べてきた。

学習内容を扱うに当たっては、文脈や状況を伴う知識を扱うようにすること、あるいは、教科等横断的な視点から学習課題や教材の工夫を行い、知識を相互に関連付けることを意識することが大切である。また、学習方法の設計に当たっては、「主体的・対話的で深い学び」の視点から、知識及び技能を習得したり再生したりする活動にとどまるのではなく、知識及び技能の活用を通して自己の考えを構築したり、他者との相互熟考を通して再構築されるような学習活動を展開したりする必要がある。

なお、これらの実践が深い児童生徒理解と教材研究を前提としていることは論を俟たない。このことに留意した上で、本研究で得られた知見及び実践事例を、各学校で学習指導要領改訂の趣旨を踏まえた授業実践を進めるための参考資料として活用していただければ幸いである。

最後に、本研究を進めるに当たり、御指導・御助言を頂いた鹿児島大学教育学系准教授 高谷哲也先生、貴重な実践事例を提供していただいた研究協力員の皆様方に、心からお礼を申し上げたい。

### 【引用・参考文献】

- 中央教育審議会 『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』 平成28年
- 文部科学省 『小・中学校学習指導要領解説』総則編，各教科等編 平成29年
- 文部科学省 『高等学校学習指導要領解説』総則編，各教科等編 平成30年

**【研究主題】**

児童生徒の豊かな人間関係づくりに関する研究Ⅱ  
－「学校楽しいーと」・「SNSチェックシート」等の  
アセスメントを通して－

## 目 次

|  |    |
|--|----|
| はじめに                                       | 61 |
| <b>第1章 児童生徒の現状とSNSの影響を踏まえた人間関係づくりの必要性</b>  |    |
| 1 児童生徒のいじめや不登校等の現状と課題                      | 62 |
| 2 社会的背景と「豊かな人間関係づくり」の必要性                   | 62 |
| 3 本研究のねらいと期待される成果                          | 63 |
| <b>第2章 児童生徒のソーシャルスキルに関する実態調査の結果と考察</b>     |    |
| 1 実態調査の目的                                  | 64 |
| 2 実態調査の方法等                                 | 64 |
| 3 実態調査の結果                                  | 64 |
| (1) 児童生徒のSNS利用に関する実態                       | 64 |
| (2) 児童生徒の「学校適応感」に関する実態                     | 65 |
| (3) 児童生徒の「SNS利用時の心理状態」に関する実態               | 66 |
| (4) 児童生徒の「ソーシャルスキル」に関する実態                  | 67 |
| (5) LINEをよく利用する児童生徒に関する実態                  | 74 |
| (6) LINEを利用する高校生とTwitterを利用する高校生に関する実態     | 76 |
| 4 実態調査のまとめと考察                              |    |
| (1) 児童生徒のSNS利用の実態について                      | 78 |
| (2) 児童生徒の「学校適応感」について                       | 79 |
| (3) 児童生徒の「SNS利用時の心理状態」について                 | 79 |
| (4) 児童生徒の「ソーシャルスキル」について                    | 79 |
| (5) LINEをよく利用する児童生徒について                    | 80 |
| (6) LINEをよく利用する高校生とTwitterをよく利用する高校生について   | 81 |
| <b>第3章 「豊かな人間関係」の育成に向けたソーシャルスキル教育</b>      |    |
| 1 SNSの影響を踏まえたソーシャルスキル教育の必要性                | 82 |
| (1) ソーシャルスキルの定義                            | 82 |
| (2) 児童生徒のソーシャルスキルと人間関係の希薄化の背景              | 82 |
| (3) ソーシャルスキルを獲得するプロセス                      | 82 |
| (4) ソーシャルスキル教育による指導・支援                     | 83 |
| 2 教育現場におけるSSTの目的                           | 83 |
| (1) SSTの有効性と留意点                            | 83 |
| (2) 個別のSSTと集団を対象としたSSTの取組                  | 84 |
| (3) SSTのプログラムと技法                           | 84 |
| (4) SSTの訓練要素                               | 85 |
| 3 SSTのアセスメント                               | 86 |
| (1) SSTの成果を検証する「ソーシャルスキルシート」の作成            | 86 |
| (2) 「ソーシャルスキルシート」を指標とする検証改善型サイクル           | 88 |
| 4 SSTの学級活動指導案の計画                           | 89 |
| <b>第4章 「豊かな人間関係」を育むソーシャルスキル教育の指導・支援の実際</b> |    |
| 1 R-PDCAサイクルに基づいた年間計画                      | 91 |
| 2 A小学校におけるR-PDCAサイクルに基づいたソーシャルスキル教育        | 91 |
| (1) 学級の実態と課題                               | 91 |
| (2) R-PDCAサイクルに基づいた指導・支援の実際                | 91 |
| 3 B中学校におけるR-PDCAサイクルに基づいたソーシャルスキル教育        | 94 |
| (1) 学級の実態と課題                               | 94 |
| (2) R-PDCAサイクルに基づいた指導・支援の実際                | 94 |
| 4 C高等学校におけるR-PDCAサイクルに基づいたソーシャルスキル教育       | 97 |
| (1) 学級の実態と課題                               | 97 |
| (2) R-PDCAサイクルに基づいた指導・支援の実際                | 97 |

第5章 研究の成果と今後の課題

|         |     |
|---------|-----|
| 1 研究の成果 | 100 |
| 2 今後の課題 | 100 |
| おわりに    | 100 |
| 引用・参考文献 | 100 |
| 付録      | 101 |

## はじめに

「鹿児島県教育振興基本計画（平成26～30年度）」には、「変化の激しいこれからの社会を生き抜いていく上で、子どもたちの規範意識を養い、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性やたくましく生きるための健康や体力を育む教育を推進します。」とある。また、これからの社会において、自己の豊かな人間関係を育みながら他者とよりよい関係を育むことは、ますます重要になってくる。当センターでは、児童生徒の状況を把握しつつ人間関係づくりに資するために、学校適応感やSNS（ソーシャルネットワーキングサービス）利用時の心理状態を見取り、指導・支援に役立つアセスメントシートを開発し、児童生徒をアセスメントする重要性を提案してきた。そのためのツールとして、「学校楽しいーと」、「SNSチェックシート」を作成・改訂し、その活用の在り方や組織的・計画的な指導・支援の在り方を具体的に示してきたところである。

平成27年度からの2年間で進めた研究Ⅰでは、児童生徒の実態調査から把握できた人間関係の課題を改善するための具体策として、R-PDCAサイクルの中で構成的グループエンカウンターや教育相談を取り入れながら豊かな人間関係づくりを行うことを提案した。しかし、学級活動における構成的グループエンカウンターだけでは児童生徒の人間関係が十分に育成されていない状況が見られた。

そこで、平成29年度からの研究Ⅱにおいて、県内25校の小学校・中学校・高等学校を選定し、児童生徒2,000人超の実態調査を分析した結果、「配慮スキル」と「主張スキル」のソーシャルスキルは、学校適応感やSNS利用時の心理状態と関連性があることを確認した。さらに、学校が児童生徒のソーシャルスキルを高める取組を提案できるよう、研究協力員と共にソーシャルスキルトレーニングによる授業や学校生活での取組と検証を進めてきた結果、ソーシャルスキルトレーニングによって、児童生徒のソーシャルスキルが高まり、「友達との関係性がよくなった」、「自己肯定感が向上した」、「学力が向上した」、「SNS利用時に気を付けるようになった」など学校適応感、SNS利用時の心理状態がよい状況へ変容することを確認することができた。

4年間の研究によって、学校が「学校楽しいーと」、「SNSチェックシート」、「ソーシャルスキルシート」などの心理的側面を把握する質問紙を活用して児童生徒をアセスメントし、個人や学級全体に対して見立てや手立てを計画的に行うことは、よりよい人間関係づくりのために有効であることが分かってきた。また、「豊かな人間関係」を育むためには、自己開示を促すアプローチだけでなく、児童生徒のソーシャルスキルを高めるアプローチも必要であり、このアプローチによって児童生徒は他者と関わり合う力を高めていくことができるということも分かってきた。

詳しくは後述のとおりであるが、これまでの研究成果が学校において生かされることで、児童生徒の状況を包括的に捉え関わるができるようになり、更には児童生徒の「豊かな人間関係づくり」や不登校の防止・いじめ問題などの諸課題の解決につながっていくことを願ってやまない。

【研究主題】 児童生徒の豊かな人間関係づくりに関する研究Ⅱ  
 - 「学校楽しいと」・「SNSチェックシート」等のアセスメントを通して-

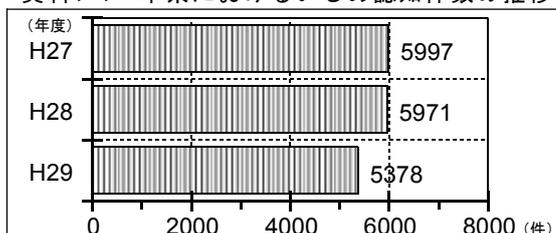
### 1 児童生徒のいじめや不登校等の現状と課題

文部科学省の平成29年度の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、小・中学校、高等学校、特別支援学校における、いじめの認知件数は、前年度比28.2%（91,235件）増の414,378件で過去最多を更新した。また、小・中学校、高等学校における不登校の児童生徒は、前年度比6.3%（11,426人）増の193,674人であり、暴力行為の発生件数は、同6.5%（3,881件）増の63,325件といずれも増加した結果となっている。

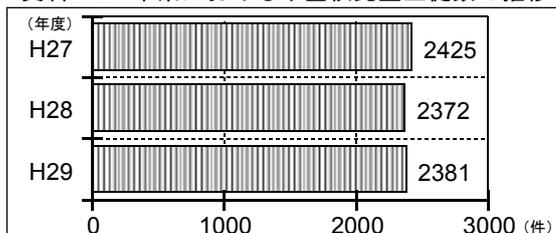
本県においても、いじめや不登校、暴力行為は、重要な課題となっており、県教育振興基本計画においても学校、家庭、地域、関係機関が連携して対応する必要性などが述べられている。本県における過去3年間のいじめの認知件数、不登校児童生徒数、暴力行為の件数の推移は右の資料1-1～1-3に示すとおりである。各学校では、生徒指導に関する教職員の資質向上や相談体制の充実等に努めており、いじめや不登校、暴力行為の問題解決や児童生徒一人一人の様々な実態に応じた支援ができつつあるが、依然として憂慮すべき実態にある。

このような実態からも、不登校やいじめ等の問題行動は、児童生徒の心情の変化を的確に捉えて「未然防止」・「初期対応」に焦点を当てた指導・支援が一層求められる状況にあると言える。そのためにも、インターネットやスマートフォンの発展と共に著しく普及したSNSが児童生徒のコミュニケーションをめぐる問題や人間関係にどのように影響を与えているかを把握する研究が必要と考える。

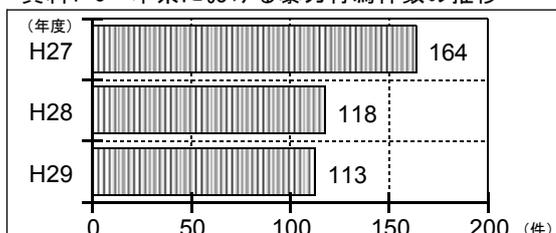
資料1-1 本県におけるいじめ認知件数の推移



資料1-2 本県における不登校児童生徒数の推移



資料1-3 本県における暴力行為件数の推移



### 2 社会的背景と「豊かな人間関係づくり」の必要性

グローバル化や情報化という変化の進む社会において、今や実際に他者と対面する物理的空間だけでなく、インターネットなどを通じた仮想的空間で多様な他者と関わることができる時代にある。このように人との関わり方が変容している社会において、児童生徒には、主体的に判断しながら、他者によりよく協働して課題を解決していくことのできる力がますます求められている。そのため、児童生徒がこれからの社会で多様な他者によりよい人間関係を構築していくためには、様々な場面で、自己と他者の異なる意見や考え方を互いに認め合いながら、合意形成を図ったり、意思決定したりするコミュニケーションが重要になっている。また、多様な価値観や個性を受け入れ、よりよい人間関係を築こうとしたり、自己実現を図ろうとしたりすることが、自分自身の在り方や将来の

目標を意識した生き方と深く関わるものとなる。よりよい人間関係づくりの必要性について、「小（中）学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編第3章第4節」の「児童（生徒）の発達を支える指導の充実」では、次のように述べている。

児童（生徒）が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう、児童（生徒）理解を深め、学習指導と関連付けながら、生徒指導の充実を図ること。

生徒指導は、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」であり、学校の教育活動全体を通して推進することを基本とする。生徒指導のねらいとする自己指導能力や自己実現の態度の育成は、児童生徒一人一人が存在感をもち、共感的な人間関係を育みながら自己実現を図っていく「豊かな人間関係づくり」の指導・支援において必要不可欠である。そのためにも、学校は児童生徒が人間的な触れ合いを深め、児童生徒一人一人に存在感や自己実現の喜びを味わえる場と機会を計画的、発展的に指導・支援していく姿勢が重要である。

### 3 本研究のねらいと期待される成果

当センターでは、平成28年度から児童生徒の健全な成長と人格のよりよい発達を促す開発的・予防的な生徒指導の視点から、学校適応感・SNSの影響を踏まえた「豊かな人間関係づくり」の指導・支援について研究している。研究Ⅰでは、SNS利用の影響と児童生徒の友人関係について「学校楽しい」と等の調査から多面的に分析・考察し、SNSの影響を踏まえた「豊かな人間関係づくり」の視点を整理するとともに、新たに開発した「SNSチェックシート」によるアセスメントや「豊かな人間関係づくり」を促進する活動を意図的・計画的に位置付けた検証改善サイクル（R-PDCAサイクル）のモデルプランについて提案した。R-PDCAサイクルの「DO（活動）」のモデルプランとして、開発的カウンセリングである構成的グループエンカウンター（SGE）を研究協力校で検証したが、SGEのねらいとする自分の思いや考えを他者へ自己開示できずに関係づくりをうまく図れない児童生徒の存在が明らかとなり、コミュニケーションスキルに課題があると考察した。

そこで、本研究では、児童生徒のソーシャルスキル（他者とよりよい関係を築き、社会に適応できるための技能）に着目して実態調査を実施し、児童生徒が相手の状況を理解し気配りをする「配慮スキル」と、自らのことを正しく伝える「主張スキル」が、学校適応感やSNS利用の心理状態とどのように関連しているかを明らかにする。また、ソーシャルスキルトレーニングが「豊かな人間関係づくり」に有効であるかを研究協力校と検証する。本研究の成果として期待されることは次のとおりである。

- 「ソーシャルスキル」の側面からこれまで開発した学校適応感を把握する「学校楽しい」と、SNSの利用実態とSNS利用時の心理状態を把握する「SNSチェックシート」でアセスメントすることにより、人間関係づくりを促進する活動には、「主張スキル」と「配慮スキル」を高める取組が重要であるかを検証できる。
- 「主張スキル」・「配慮スキル」を高めるソーシャルスキルトレーニングの授業モデルプランを提案することで、R-PDCAサイクルに基づいた「豊かな人間関係づくり」の年間計画の充実を図れるようになる。

## 第2章 児童生徒のソーシャルスキルに関する実態調査の結果と考察

### 1 実態調査の目的

児童生徒のSNS利用の実態を把握するとともに、児童生徒のソーシャルスキル（「主張スキル」と「配慮スキル」の観点）が「学校楽しい」とから読み取れる「学校適応感」や「SNSチェックシート」から読み取れる「SNS利用時の心理状態」とどのように関連しているかを分析・考察し、人間関係を豊かにする指導・支援に係る基礎データとする。

### 2 実態調査の方法等

|      |   |
|------|---|
| 調査名  | 学校生活・インターネット利用・友達関係に関する調査   |
| 調査内容 | 質問項目は、当センターが鹿児島大学教育学部と共同開発した学校適応感を把握する「学校楽しい」とSNS利用の実態と心理状態を把握する「SNSチェックシート」、及び埼玉県総合教育センターが開発したソーシャルスキルを把握する「ソーシャルスキルの尺度」で構成した。   |
| 調査方法 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1 小・中学校は30人以上の学級を基準に、各教育事務所管轄に各1校、鹿児島市教育委員会管轄から2校を抽出して実施した。</li> <li>2 高等学校は、鹿児島市内から2校、それ以外から1校を当課で抽出し、普通科高校4校、専門高校2校、総合学科高校1校の計7校で実施した。</li> <li>3 マークシート形式による質問紙調査法で平成29年の5月と10月に実施し、質問紙は当課で回収して集約した。</li> </ol> |

### 3 実態調査の結果

#### (1) 児童生徒のSNS利用に関する実態

##### ア SNSを利用する児童生徒と利用しない児童生徒の実態

資料2-1は、児童生徒のSNS利用の実態を調査した結果である。小学生は利用者の割合が増加し、中学生・高校生は利用者の割合が減少する傾向にあることが分かった。

資料2-1 SNSを利用する児童生徒と利用しない児童生徒

| 校種  | 5月調査         |              |     | 10月調査        |              |     |
|-----|--------------|--------------|-----|--------------|--------------|-----|
|     | SNSを利用する     | SNSを利用しない    | 合計  | SNSを利用する     | SNSを利用しない    | 合計  |
| 小学生 | 216 (35.64%) | 390 (64.36%) | 606 | 244 (40.00%) | 366 (60.00%) | 610 |
| 中学生 | 596 (68.35%) | 276 (31.65%) | 872 | 620 (65.75%) | 323 (34.25%) | 943 |
| 高校生 | 660 (96.77%) | 22 (3.23%)   | 682 | 675 (94.14%) | 42 (5.86%)   | 717 |

単位：人

##### イ 児童生徒が利用するSNSの実態

資料2-2は、10月に児童生徒が利用するSNSについて調査した結果である。この結果からSNSを利用している児童生徒の多くはLINEを利用している実態が明らかとなった。また、学年が上がると、オンラインゲームは減少し、TwitterやInstagramといったSNSの利用者が多くなっていることも明らかとなった。

資料2-2 児童生徒が利用するSNSの種類

| 利用しているSNS(10月調査) | LINE | Instagram | Twitter | Facebook | オンラインゲーム |       |
|------------------|------|-----------|---------|----------|----------|-------|
| 小学生              | 244人 | 90.64     | 4.43    | 8.87     | 4.43     | 35.96 |
| 中学生              | 620人 | 94.64     | 16.42   | 26.47    | 8.54     | 23.45 |
| 高校生              | 675人 | 98.64     | 41.48   | 64.86    | 7.99     | 14.33 |

単位：%

資料2-3は、資料2-2の回答において、最もよく利用するSNSについて質問した結果である。この結果から、SNSを利用する児童生徒の7割以上は主にLINEをコミュニケーションツールとして利用しているが、学年が上がると、TwitterやInstagramをコミュニケーションツールとして利用する割合が高くなる傾向にあることが明らかとなった。

資料2-3 児童生徒が最もよく利用するSNS

| 最もよく利用しているSNS(10月調査) |      | LINE  | Instagram | Twitter | Facebook | オンラインゲーム |
|----------------------|------|-------|-----------|---------|----------|----------|
| 小学生                  | 244人 | 74.87 | 0.51      | 1.03    | 1.54     | 22.05    |
| 中学生                  | 620人 | 83.82 | 1.36      | 6.13    | 0.00     | 8.69     |
| 高校生                  | 675人 | 73.56 | 6.38      | 17.78   | 0.15     | 2.13     |

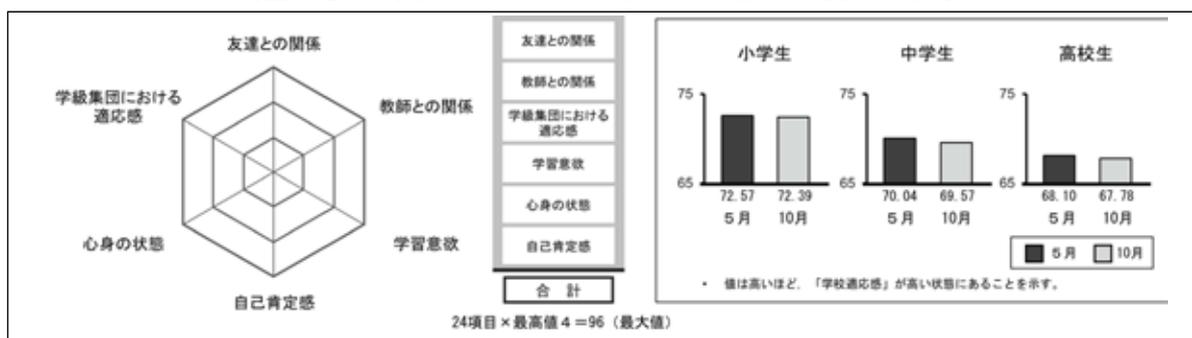
単位：%

(2) 児童生徒の「学校適応感」に関する実態

ア 「学校適応感」の5月と10月の比較分析

校種ごとに5月と10月の「学校楽しいーと」6観点を合計した平均値を算出し、統計処理（t検定）で比較分析した。その結果、資料2-4に示すように、全校種とも5月と10月の平均値に統計処理上の明らかな差がなく、「学校適応感」に変化はないことが分かった。

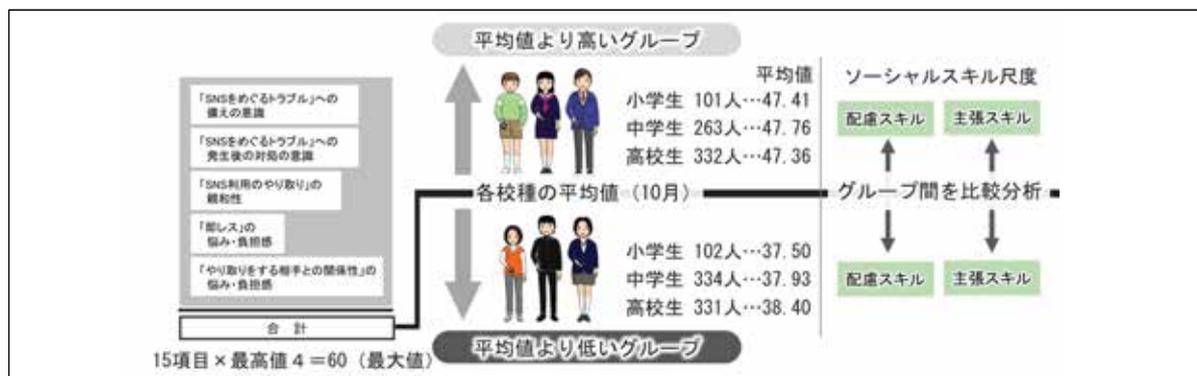
資料2-4 児童生徒の「学校楽しいーと」6観定の合計値の平均値と比較分析の結果



イ 「学校適応感」と「ソーシャルスキル」

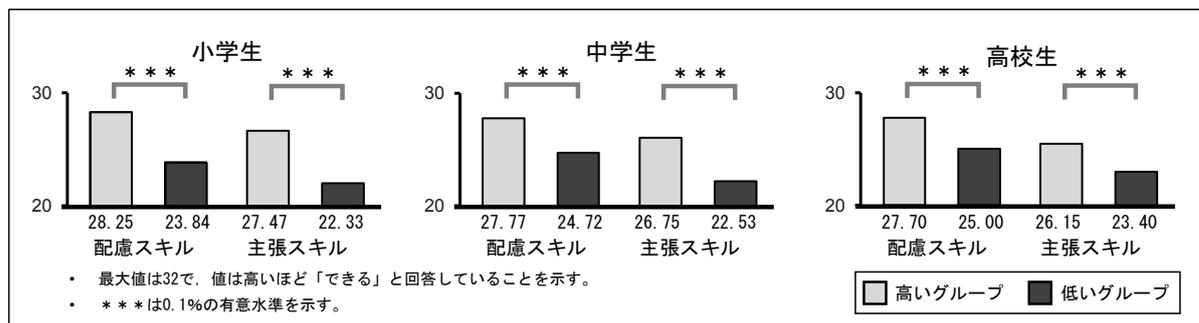
「学校適応感」と「ソーシャルスキル」の傾向を分析するために、クラスの間関係がある程度できている10月の結果を用いて、「学校楽しいーと」6観点を合計した平均値より高いグループと平均値より低いグループの2グループに分類し、有効回答の児童生徒数で統計処理を実施した（資料2-5）。

資料2-5 「学校楽しいーと」6観点を合計した平均値より高いグループと低いグループ



2グループ間の「配慮スキル」と「主張スキル」の観点の平均値をそれぞれ統計処理（t検定）で比較分析した結果、全校種においてグループ間に明らかな差が見られた（資料2-6）。

資料2-6 2グループ間の「配慮スキル」と「主張スキル」の平均値と比較分析の結果

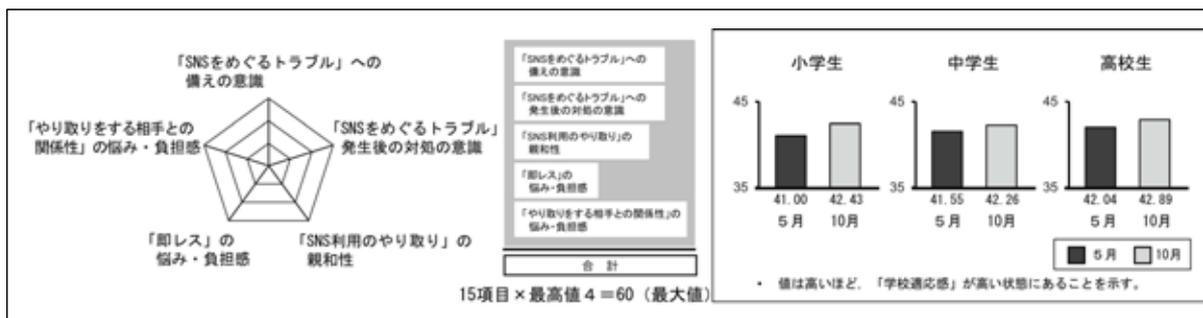


(3) 児童生徒の「SNS利用時の心理状態」に関する実態

ア 「SNS利用時の心理状態」の5月と10月の比較分析

校種ごとに5月と10月の「SNSチェックシート」5観点を合計した平均値を算出し、統計処理（t検定）で比較分析した。その結果、資料2-7に示すように、各校種とも5月と10月ともにほぼ同じ値であり、「学校適応感」と同様に「SNS利用時の心理状態」に変化はないことが分かった。

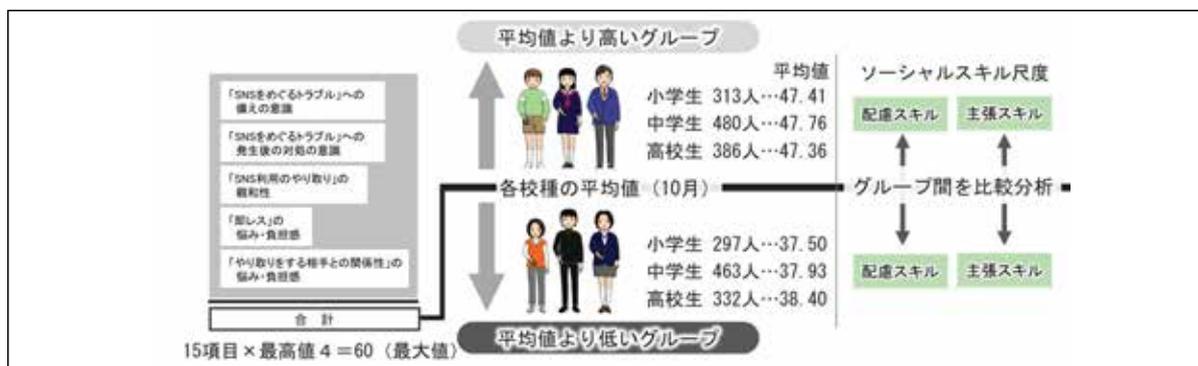
資料2-7 児童生徒の「SNSチェックシート」5観点を合計した平均値と比較分析の結果



イ 「SNS利用時の心理状態」と「ソーシャルスキル」

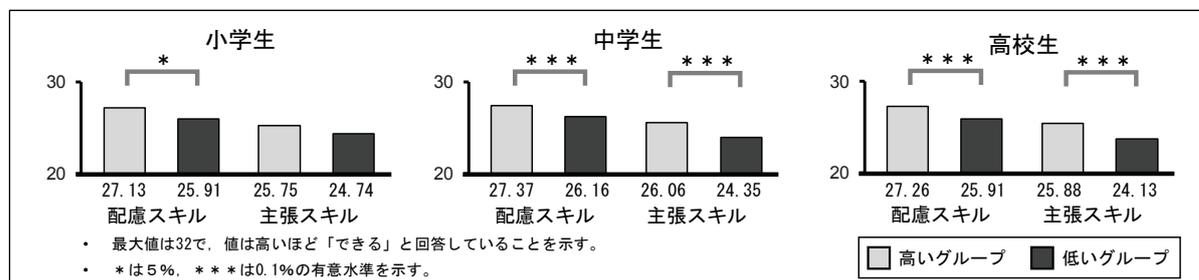
「SNS利用時の心理状態」と「ソーシャルスキル」の傾向を分析するために、10月に調査した結果を用いて、「SNSチェックシート」の各観点を合計した平均値より高いグループと平均値より低いグループの2グループに分類し、有効回答の児童生徒数で統計処理を実施した（資料2-8）。

資料2-8 「SNSチェックシート」5観点を合計した平均値より高いグループと低いグループ



「配慮スキル」と「主張スキル」の観点の平均値をそれぞれ統計処理（t検定）で比較分析した結果、小学生の「主張スキル」の観点を除いて2グループの間には明らかな差が見られた（資料2-9）。

資料2-9 2グループ間の「配慮スキル」と「主張スキル」の平均値と比較分析の結果

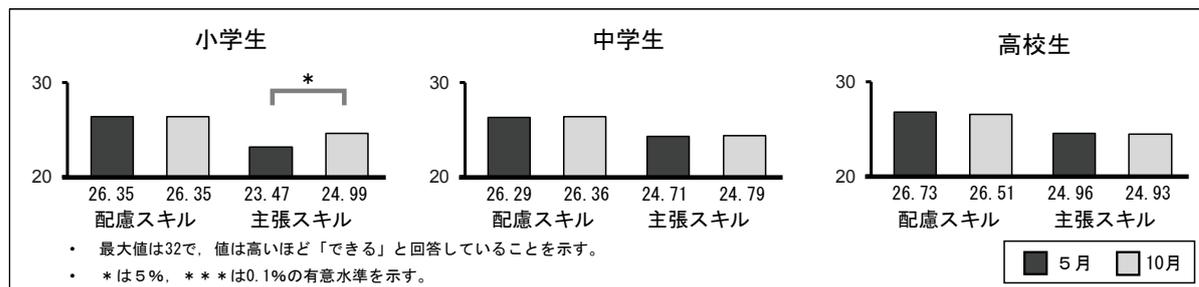


(4) 児童生徒の「ソーシャルスキル」に関する実態

ア 「ソーシャルスキル」の5月と10月の比較分析

校種ごとに5月と10月の「配慮スキル」と「主張スキル」の各観点を合計した平均値を算出し、統計処理（t検定）で比較分析した。その結果、資料2-10に示すように、各校種とも「配慮スキル」は5月と10月ともに明らかな差がなく、変化はないことが分かった。一方、「主張スキル」については、中学生・高校生では明らかな差はない結果であったが、小学生は、5月より10月の方が明らかに高い値になっていたことから、「主張できる」と回答する児童が増える傾向にあることが分かった。

資料2-10 児童生徒の「配慮スキル」と「主張スキル」の観点の平均値と比較分析の結果

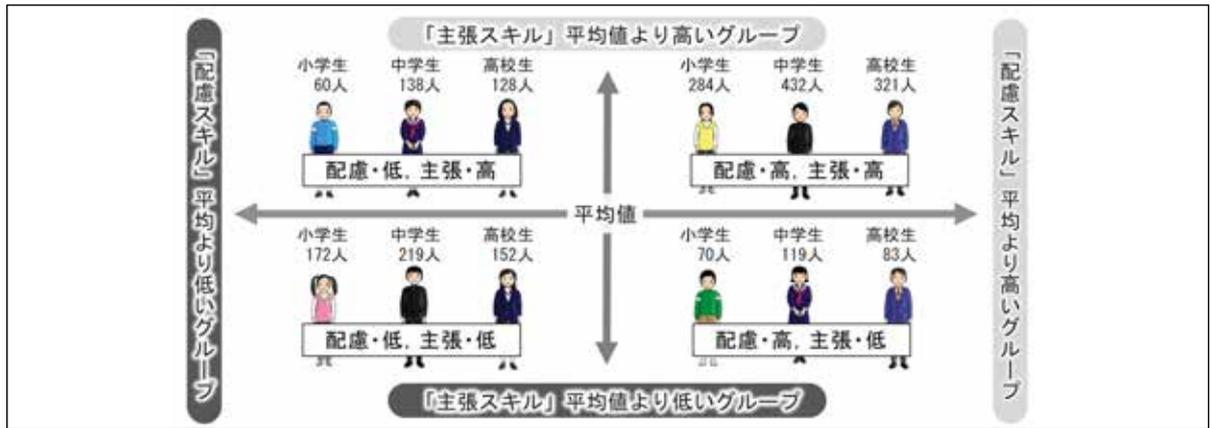


イ 「ソーシャルスキル」の高い児童生徒の「学校適応感」

「ソーシャルスキル」の高い児童生徒の傾向を捉えるために、10月の結果を用いて、「配慮スキル」と「主張スキル」の県の平均値を基準に、「配慮スキル」と「主張スキル」がともに平均値以上の「配慮・高、主張・高」、「配慮スキル」が平均値以上で「主張スキル」が平均値以下の「配慮・高、主張・低」、「配慮スキル」が平均値以下で「主張スキル」が平均値以上の「配慮・低、主張・高」、「配慮スキル」と「主張スキル」がともに平均値以下の「配慮・低、主張・低」の4グループに分類した。その結果、各校種の4グループの人数は、資料2-11に示す結果となった。

この4グループの「学校楽しい」と6観点の各平均値を統計処理（一元配置分散分析）で比較分析をし、校種ごとに「ソーシャルスキル」の高いグループの「学校適応感」の傾向を分析した。

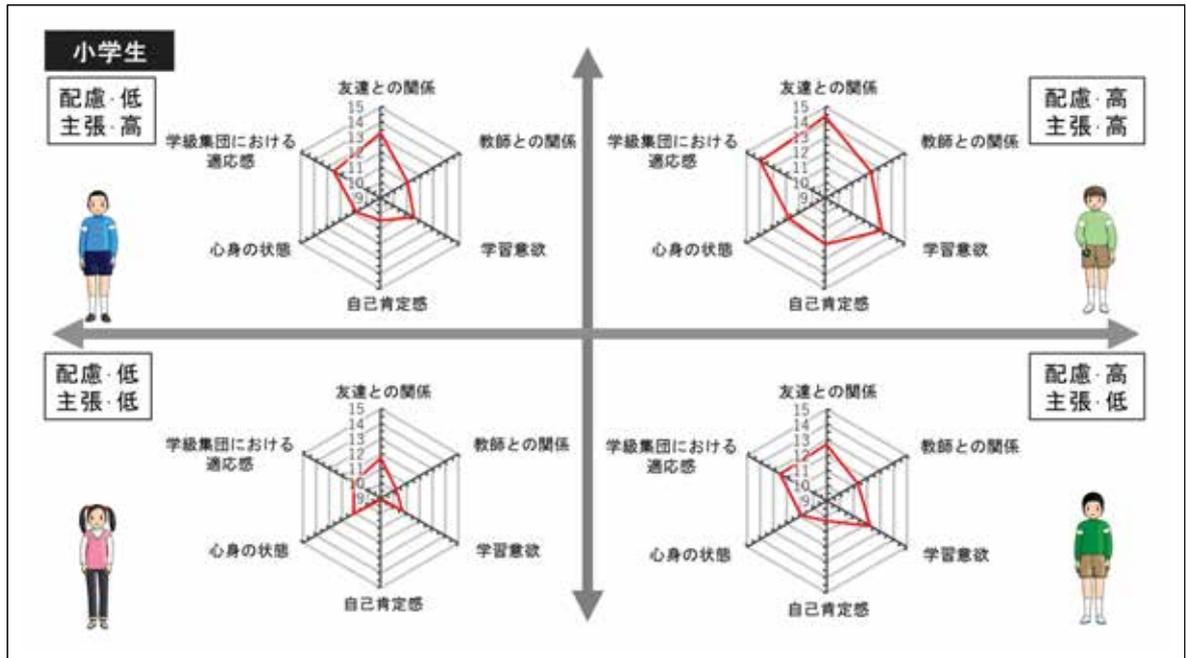
資料2-11 県の平均値を基準に分類した4グループ



(ア) 小学生の4グループ間の比較

資料2-12は各グループのレーダーチャート、資料2-13は統計処理による比較分析により明らかとなったグループ関係を示す。この結果から、小学生は「学校楽しいと」の全ての観点においてグループ間に明らかな差があり、「配慮スキル」と「主張スキル」が高いほど各観点の値は高くなる傾向にあることが分かった。また、「配慮・高, 主張・高」のグループは「配慮・低, 主張・低」のグループと比較すると、全ての観点において明らかな差があり、この中で最も平均値に差があったのが「自己肯定感」、その次は「友達との関係」であることが分かった。

資料2-12 小学生の各グループの「学校楽しいと」6観点のレーダーチャート



資料2-13 小学生の各グループの「学校楽しいと」6観点の比較分析の結果

| 各観点    | 有意差のある関係  | 有意水準 |
|--------|---|------|
| 友達との関係 | 配慮・高, 主張・高 > 配慮・高, 主張・低 > 配慮・低, 主張・高 > 配慮・低, 主張・低 | ***  |
| 教師との関係 | 配慮・高, 主張・高 > 配慮・高, 主張・低 > 配慮・低, 主張・高 > 配慮・低, 主張・低 | ***  |
| 学習意欲   | 配慮・高, 主張・高 > 配慮・高, 主張・低 > 配慮・低, 主張・高 > 配慮・低, 主張・低 | ***  |

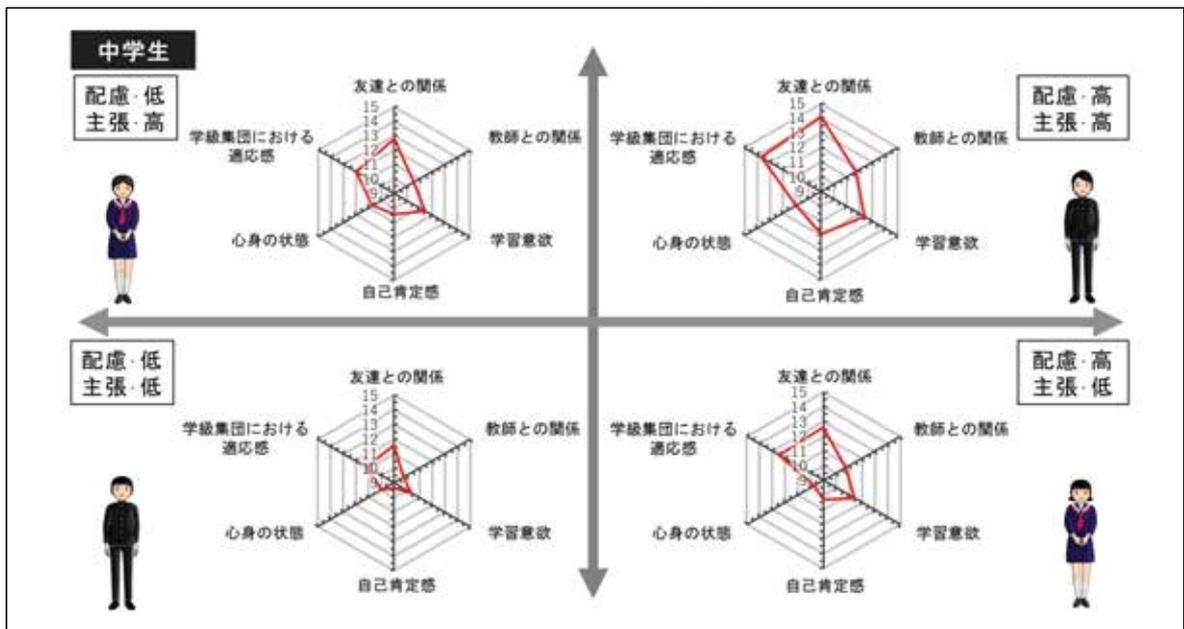
|             |            |   |            |            |   |            |     |
|-------------|------------|---|------------|------------|---|------------|-----|
| 自己肯定感       | 配慮・高, 主張・高 | > | 配慮・高, 主張・低 | 配慮・低, 主張・高 | > | 配慮・低, 主張・低 | *** |
| 心身の状態       | 配慮・高, 主張・高 | > | 配慮・低, 主張・低 |            |   |            | **  |
| 学級集団における適応感 | 配慮・高, 主張・高 | > | 配慮・高, 主張・低 | 配慮・低, 主張・高 | > | 配慮・低, 主張・低 | *** |

・ \*\*は1%, \*\*\*は0.1%の有意水準を示す。

(イ) 中学生の4グループ間の比較

資料2-14は各グループのレーダーチャート、資料2-15は統計処理による比較分析により明らかとなったグループ関係を示す。この結果から、中学生も「配慮スキル」と「主張スキル」が高いほど、「学校適応感」が高くなる傾向にあり、全ての観点においてグループ間の平均値に明らかな差を認める結果になっていることが分かった。また、「配慮・高, 主張・高」のグループは「配慮・低, 主張・低」のグループと比較すると、「友達との関係」の観点で最も平均値に差があり、その次は「自己肯定感」に差があったことが明らかになった。

資料2-14 中学生の各グループの「学校楽しいと」6観点のレーダーチャート



資料2-15 中学生の各グループの「学校楽しいと」6観点のレーダーチャート

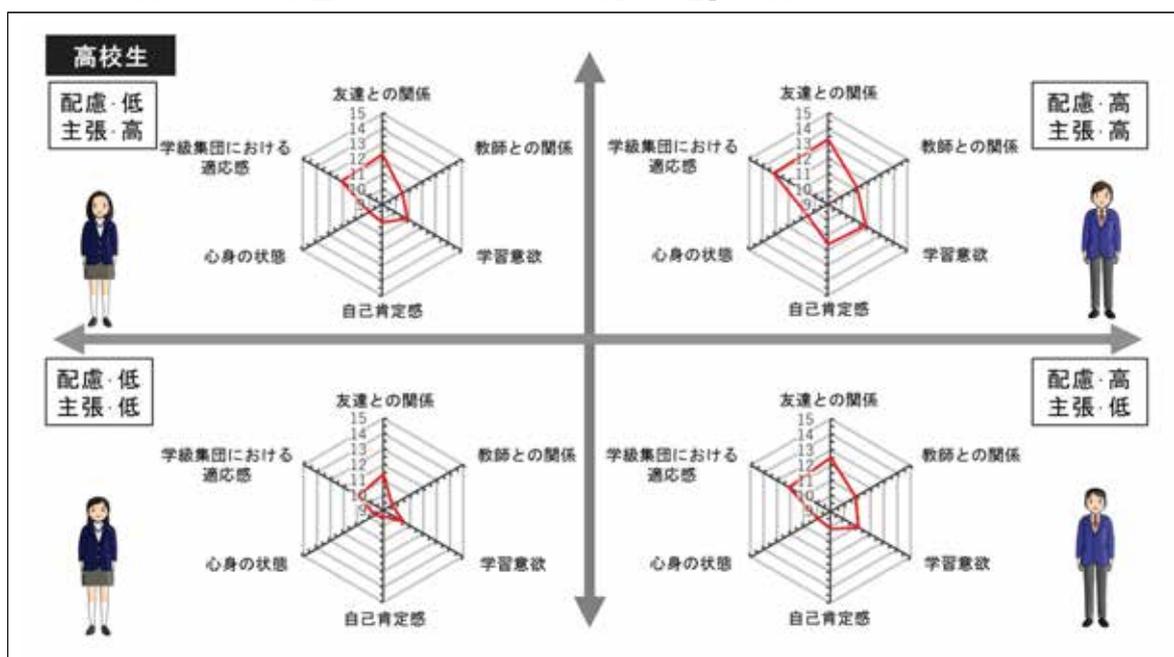
| 各観点         | 有意差のある関係   |   |            |            | 有意水準 |            |     |
|-------------|------------|---|------------|------------|------|------------|-----|
| 友達との関係      | 配慮・高, 主張・高 | > | 配慮・高, 主張・低 | 配慮・低, 主張・高 | >    | 配慮・低, 主張・低 | *** |
| 教師との関係      | 配慮・高, 主張・高 | > | 配慮・高, 主張・低 | 配慮・低, 主張・高 | >    | 配慮・低, 主張・低 | *** |
| 学習意欲        | 配慮・高, 主張・高 | > | 配慮・高, 主張・低 | 配慮・低, 主張・高 | >    | 配慮・低, 主張・低 | *** |
| 自己肯定感       | 配慮・高, 主張・高 | > | 配慮・高, 主張・低 | 配慮・低, 主張・高 | >    | 配慮・低, 主張・低 | *** |
| 心身の状態       | 配慮・高, 主張・高 | > | 配慮・低, 主張・低 |            |      |            | *** |
| 学級集団における適応感 | 配慮・高, 主張・高 | > | 配慮・高, 主張・低 | 配慮・低, 主張・高 | >    | 配慮・低, 主張・低 | *** |

・ \*\*\*は0.1%の有意水準を示す。

(ウ) 高校生の4グループ間の比較

資料2-16は各グループのレーダーチャート、資料2-17は統計処理による比較分析により明らかとなったグループ関係を示す。この結果から、高校生も小・中学生と同様に、「配慮スキル」と「主張スキル」が高いほど「学校適応感」の値は高い傾向にあることが分かった。「配慮・高、主張・高」のグループは「配慮・低、主張・低」のグループと比較すると、「学級集団における適応感」の平均値に最も差があり、その次は「自己肯定感」の観点であることが明らかとなった。

資料2-16 高校生の各グループの「学校楽しいーと」6観点のレーダーチャート



資料2-17 高校生の各グループの「学校楽しいーと」6観点の比較分析の結果

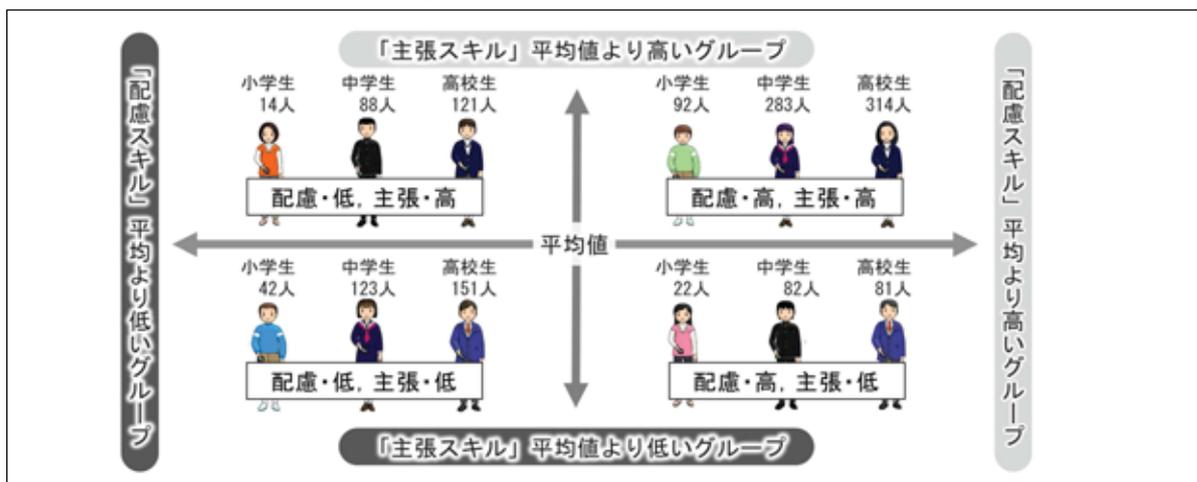
| 各観点         | 有意差のある関係   |   |            |            | 有意水準 |            |     |
|-------------|------------|---|------------|------------|------|------------|-----|
| 友達との関係      | 配慮・高, 主張・高 | > | 配慮・高, 主張・低 | 配慮・低, 主張・高 | >    | 配慮・低, 主張・低 | *** |
| 教師との関係      | 配慮・高, 主張・高 | > | 配慮・高, 主張・低 | 配慮・低, 主張・高 | >    | 配慮・低, 主張・低 | *** |
| 学習意欲        | 配慮・高, 主張・高 | > | 配慮・高, 主張・低 | 配慮・低, 主張・高 | >    | 配慮・低, 主張・低 | *** |
| 自己肯定感       | 配慮・高, 主張・高 | > | 配慮・高, 主張・低 | 配慮・低, 主張・高 | >    | 配慮・低, 主張・低 | *** |
| 心身の状態       | 配慮・高, 主張・高 |   | 配慮・高, 主張・低 | 配慮・低, 主張・高 | >    | 配慮・低, 主張・低 | **  |
| 学級集団における適応感 | 配慮・高, 主張・高 | > | 配慮・高, 主張・低 | 配慮・低, 主張・高 | >    | 配慮・低, 主張・低 | *** |

・ \*\*は1%, \*\*\*は0.1%の有意水準を示す。

ウ 「ソーシャルスキル」の高い児童生徒の「SNS利用の心理状態」

次に「ソーシャルスキル」の高い児童生徒の「SNS利用の心理状態」の傾向を分析するために、SNSを利用する児童生徒を「配慮スキル」と「主張スキル」の平均値を基準に4グループに分類した。その結果、人数の割合は資料2-18に示す結果になった。

資料2-18 SNSを利用する児童生徒の各グループの人数と割合

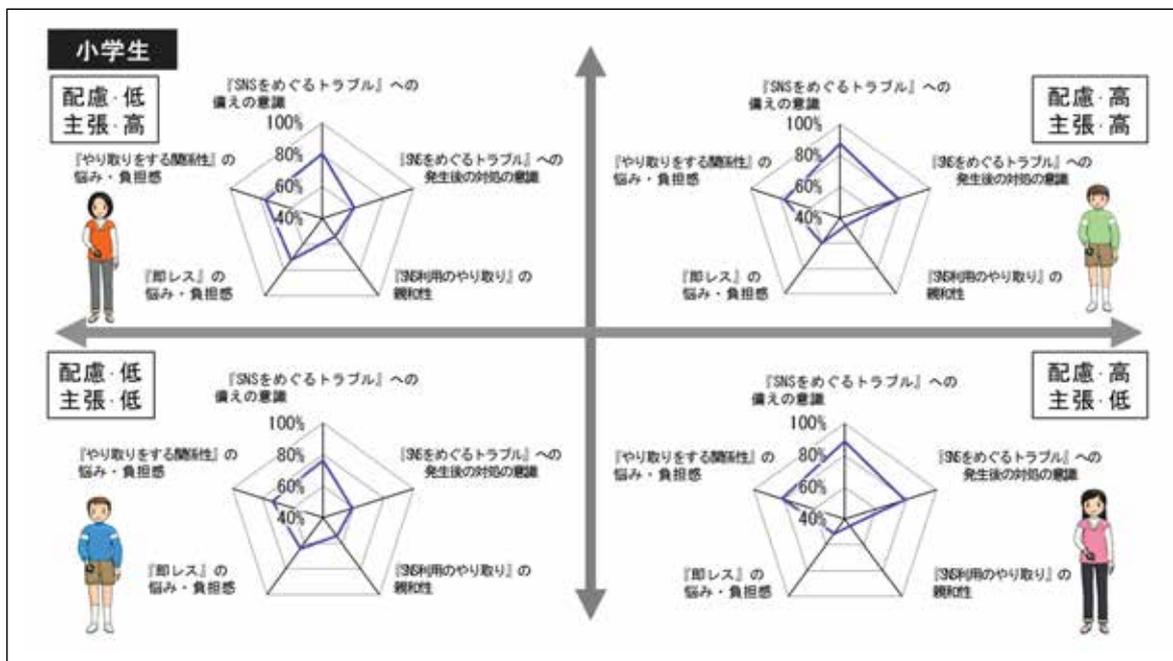


4グループの「SNSチェックシート」5観点の平均値を統計処理（一元配置分散分析）で比較分析をし、「ソーシャルスキル」が高い児童生徒の「SNS利用時の心理状態」の傾向を捉えた。

(ア) 小学生の4グループ間の比較

資料2-19は各グループのレーダーチャート、資料2-20は統計処理による比較分析により明らかとなったグループ関係を示す。この結果から、統計処理上ではグループ間に明らかな差はないことが分かった。このことから、小学生の「ソーシャルスキル」の高い児童と他のグループの児童との間には、異なる「SNS利用時の心理状態」の傾向はないことが明らかとなった。

資料2-19 小学生の各グループの「SNSチェックシート」5観点のレーダーチャート



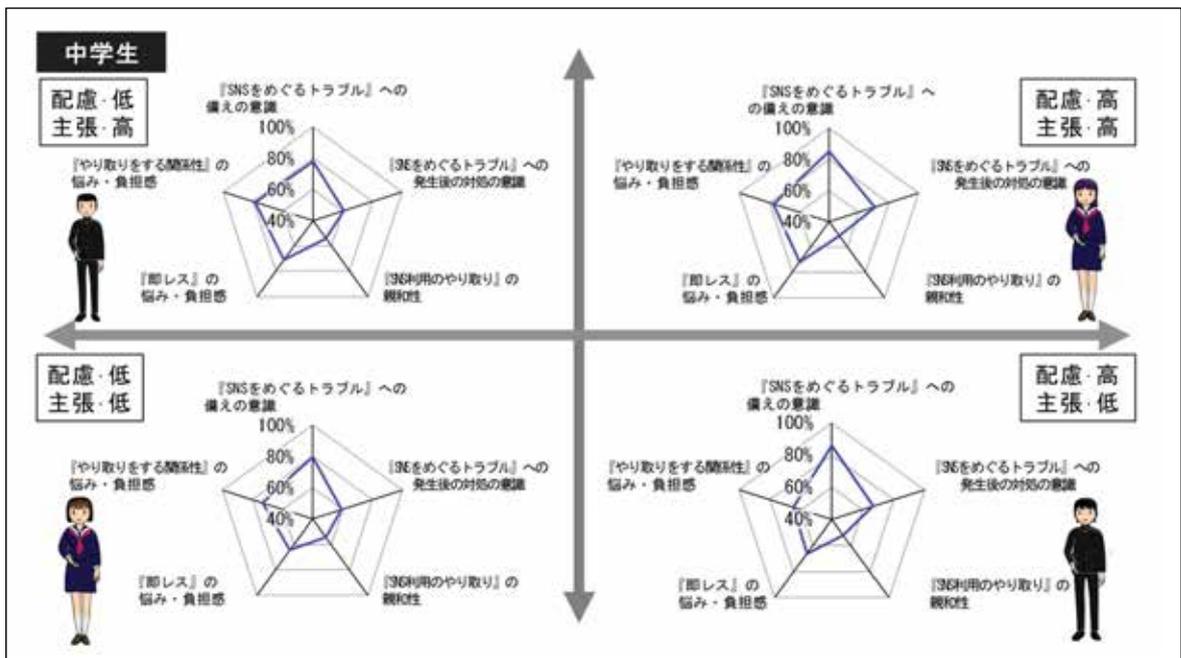
資料2-20 小学生の各グループの「SNSチェックシート」5観点の比較分析

| 各観点                      | 有意差のある関係  | 有意水準 |
|--------------------------|-----------|------|
| 「SNSをめぐるトラブル」への備えの意識     | 差のある関係はなし |      |
| 「SNSをめぐるトラブル」への発生後の対処の意識 | 差のある関係はなし |      |
| 「SNS利用のやり取り」の親和性         | 差のある関係はなし |      |
| 「即レス」の悩み・負担感             | 差のある関係はなし |      |
| 「やり取りをする相手との関係性」の悩み・負担感  | 差のある関係はなし |      |

(イ) 中学生の4グループ間の比較

資料2-21は各グループのレーダーチャート、資料2-22は統計処理による比較分析により明らかとなったグループ関係を示す。この結果から、中学生は、「配慮スキル」と「主張スキル」が高いほど、「『SNSをめぐるトラブル』への備えの意識」、「『SNSをめぐるトラブル』への発生後の対処の意識」、「『即レス』の悩み・負担感」、「『やり取りをする相手との関係性』の悩み・負担感」の観点の値は高くなる傾向にあることが明らかになった。

資料2-21 中学生の各グループの「SNSチェックシート」5観点のレーダーチャート



資料2-22 中学生の各グループの「SNSチェックシート」5観点の比較分析の結果

| 各観点                      | 有意差のある関係  | 有意水準 |
|--------------------------|---|------|
| 「SNSをめぐるトラブル」への備えの意識     | 配慮・高, 主張・高 > 配慮・高, 主張・低 > 配慮・低, 主張・高 > 配慮・低, 主張・低 | ***  |
| 「SNSをめぐるトラブル」への発生後の対処の意識 | 配慮・高, 主張・高 > 配慮・低, 主張・高 > 配慮・低, 主張・低              | ***  |
| 「SNS利用のやり取り」の親和性         | 差のある関係はなし   |      |
| 「即レス」の悩み・負担感             | 配慮・高, 主張・高 > 配慮・低, 主張・低                           | †    |
| 「やり取りをする相手との関係性」の悩み・負担感  | 配慮・高, 主張・高 > 配慮・低, 主張・高 > 配慮・低, 主張・低 > 配慮・高, 主張・低 | ***  |

・ †は10%, \*\*\*は0.1%の有意水準を示す。

(ウ) 高校生の4グループ間の比較

資料2-23は各グループのレーダーチャート、資料2-24は統計処理による比較分析により明らかとなったグループ関係を示す。この結果から、高校生は中学生と同様に、「配慮スキル」と「主張スキル」が高いほど、「『SNSをめぐるトラブル』への備えの意識」、「『SNSをめぐるトラブル』への発生後の対処の意識」、「『即レス』の悩み・負担感」、「『やり取りをする相手との関係性』の悩み・負担感」の観点の値は高くなる傾向にあることが明らかとなった。

また、「配慮・高、主張・高」のグループと「配慮・低、主張・低」のグループの比較から、「『SNS利用のやり取り』の親和性」の観点については「配慮・低、主張・低」のグループが明らかに高い値になっていた。このことから、「配慮スキル」と「主張スキル」が高いほど、SNSで気持ちを確かめる思いやつながりを感じる気持ちは強くなる傾向にあることが明らかとなった。

資料2-23 高校生の各グループの「SNSチェックシート」5観点のレーダーチャート

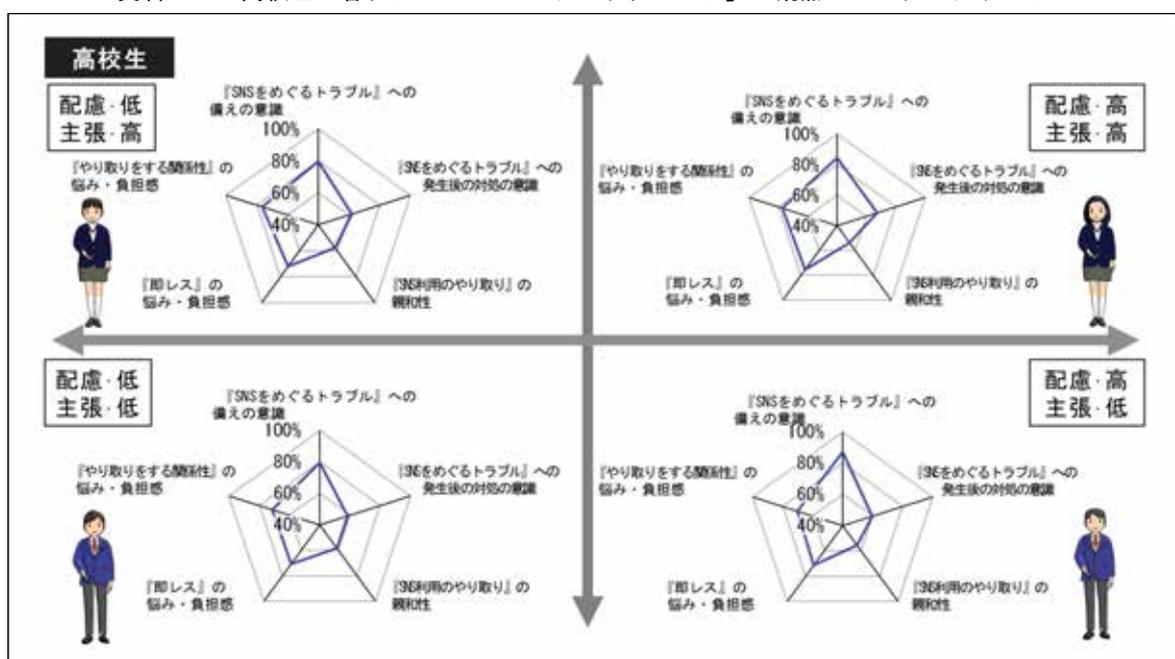


表2-24 高校生の各グループの「SNSチェックシート」5観点の比較分析の結果

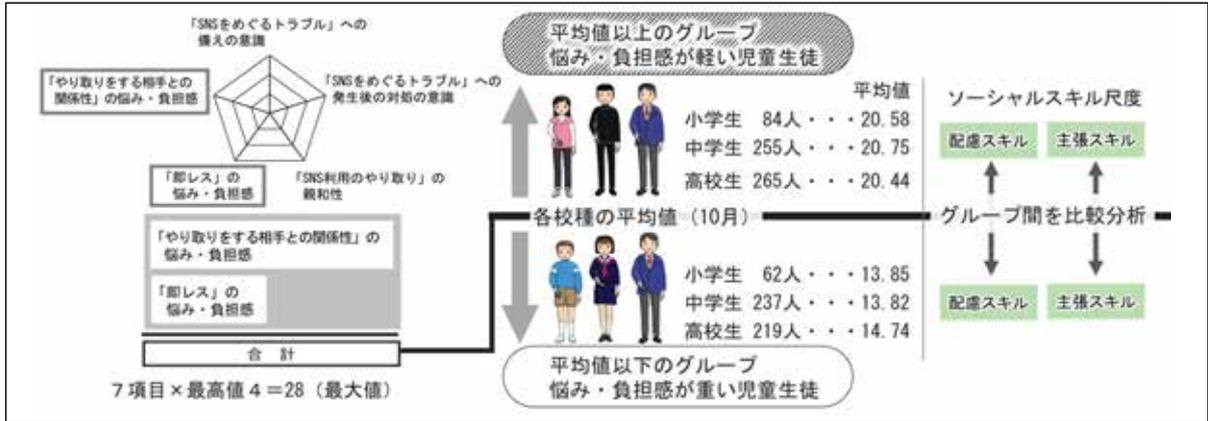
| 各観点                      | 有意差のある関係                                      | 有意水準 |
|--------------------------|---|------|
| 「SNSをめぐるトラブル」への備えの意識     | 配慮・高、主張・高 > 配慮・高、主張・低 > 配慮・低、主張・高 > 配慮・低、主張・低 | ***  |
| 「SNSをめぐるトラブル」への発生後の対処の意識 | 配慮・高、主張・高 > 配慮・低、主張・高 > 配慮・低、主張・低             | ***  |
| 「SNS利用のやり取り」の親和性         | 配慮・低、主張・低 > 配慮・高、主張・高                         | *    |
| 「即レス」の悩み・負担感             | 配慮・高、主張・高 > 配慮・低、主張・低                         | *    |
| 「やり取りをする相手との関係性」の悩み・負担感  | 配慮・高、主張・高 > 配慮・低、主張・高 > 配慮・高、主張・低 > 配慮・低、主張・低 | ***  |

\*は5%、\*\*\*は0.1%の有意水準を示す。

(5) LINEをよく利用する児童生徒に関する実態

ア 「悩み・負担感が軽いグループ」と「悩み・負担感が重いグループ」の「ソーシャルスキル」  
 10月の結果を用いて、「LINEをよく利用している」と回答した児童生徒を抽出し、「SNSチェックシート」の『即レス』の悩み負担感と『やり取りをする相手との関係』の悩み・負担感の観点合計した平均値より高い児童生徒を「悩み・負担感が軽いグループ」、平均値より低い児童生徒を「悩み・負担感が重いグループ」として分類した（資料2-25）。

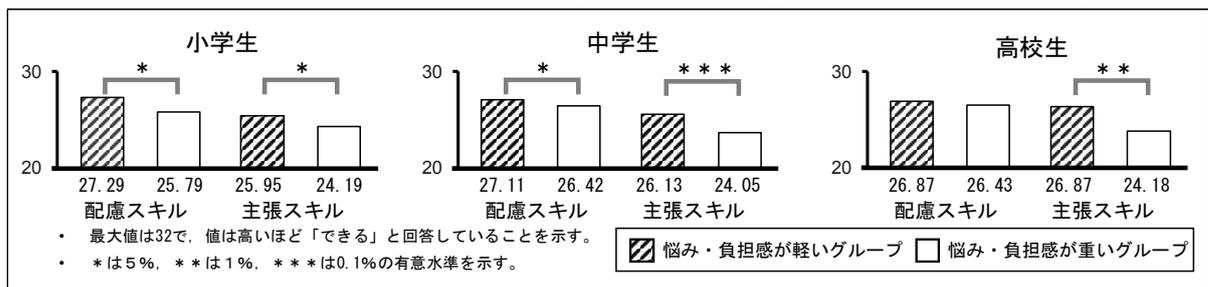
資料2-25 「悩み・負担感が軽いグループ」と「悩み・負担感が重いグループ」の分類



「悩み・負担感が軽いグループ」と「悩み・負担感が重いグループ」の「ソーシャルスキル」の傾向を把握するために、「主張スキル」と「配慮スキル」の観点の平均値をそれぞれ統計処理（t検定）で比較分析した。

その結果、資料2-26に示すように、「配慮スキル」の観点は小学生と中学生でグループ間に明らかな差があり、「悩み・負担感が軽いグループ」の平均値が高かった。一方、「主張スキル」の観点については、全ての校種でグループ間に明らかな差があり、「悩み・負担感が軽いグループ」の平均値が高かった。このことより、「悩み・負担感が軽いグループ」は、「悩み・負担感が重いグループ」よりも「配慮スキル」と「主張スキル」が高い傾向にあることが明らかとなった。

資料2-26 2グループ間の「配慮スキル」と「主張スキル」の平均値と比較分析の結果

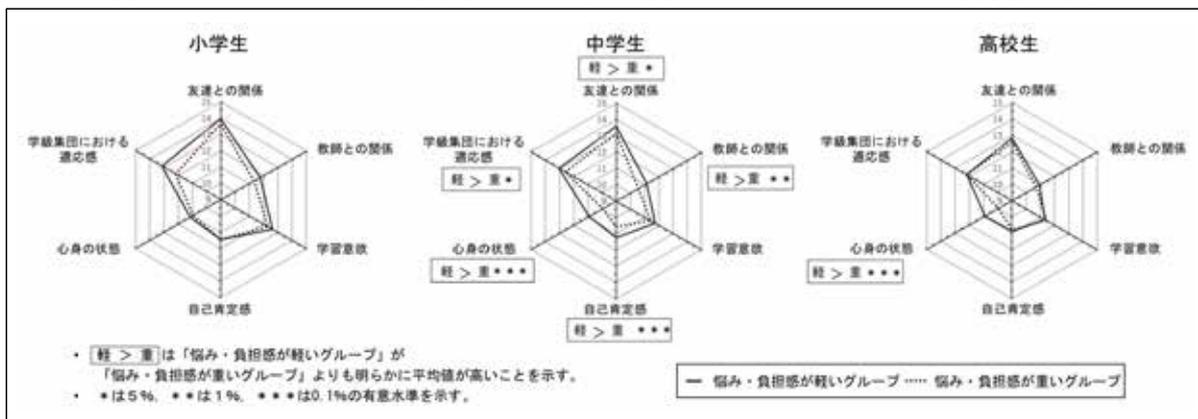


イ 「悩み・負担感が軽いグループ」と「悩み・負担感が重いグループ」の「学校適応感」  
 「悩み・負担感が軽いグループ」と「悩み・負担感が重いグループ」の「学校適応感」の傾向を把握するために、10月の結果を用いて「学校楽しい」と6観点の平均値と統計処理（t検定）で比較分析した。

その結果、資料2-27に示すように、小学生ではグループ間に明らかな差はなかったが、中学生においては、「友達との関係」、「教師との関係」、「自己肯定感」、「心身の状態」、「学級集団

における適応感」の5観点でグループ間に明らかな差があり、「悩み・負担感が軽いグループ」が高い傾向にあることが分かった。高校生においては、「心身の状態」の観点のみでグループ間に明らかな差があり、中学生と同様、「悩み・負担感が軽いグループ」が高い傾向にあることが分かった。このことより、「悩み・負担感が軽いグループ」の中学生と高校生は、「悩み・負担感が重いグループ」より学校適応感が高い傾向があり、特に中学生は差が大きい実態にあることが明らかとなった。

資料2-27 2グループの「学校楽しいと」6観点のレーダーチャートと比較分析の結果

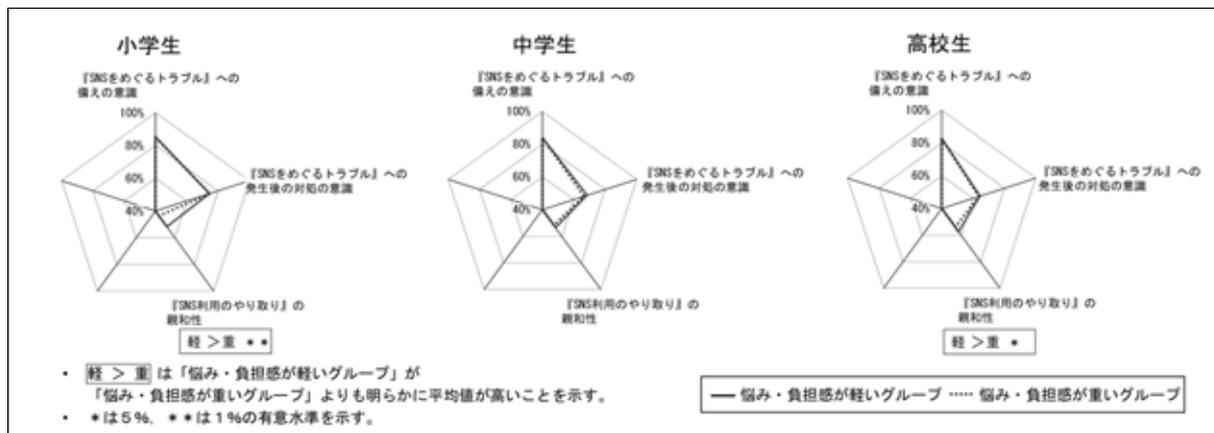


ウ 「悩み・負担感が軽いグループ」と「悩み・負担感が重いグループ」の「SNS利用時の心理状態」

「悩み・負担感が軽いグループ」の「SNS利用時の心理状態」を把握するために、『即レス』の悩み負担感と『やり取りをする相手との関係』の悩み・負担感の2観点を除く『SNSをめぐるトラブル』への備えの意識、『SNSをめぐるトラブル』への発生後の対処の意識、『SNS利用のやり取り』の親和性の3観点の平均値について、「悩み・負担感が重いグループ」と統計処理（t検定）で比較分析した。

その結果、資料2-28に示すように、中学生ではグループ間に差のある観点はなかったが、小学生と高校生においては、『SNS利用のやり取り』の親和性の観点でグループ間に明らかな差があり、「悩み・負担感が軽いグループ」の値が高いことが分かった。このことから、悩み・負担感が軽い小学生・高校生は、「LINEのやり取りを通じて気持ちを確かめることができる」とは思わない、「メンバーとのつながりをもてるとは思わない」といった意識をもつ傾向にあることが分かった。

資料2-28 2グループの「SNSチェックシート」3観点のレーダーチャートと比較分析の結果

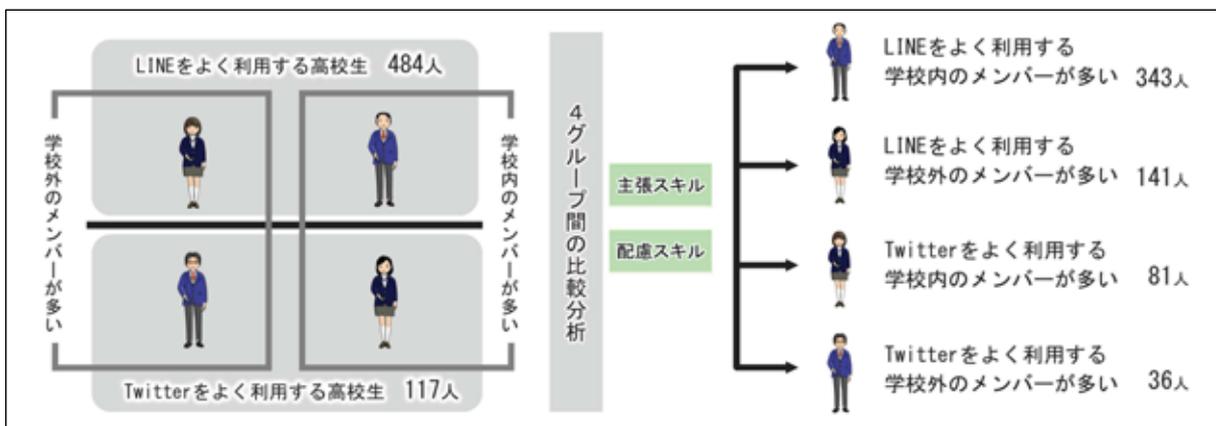


(6) LINEを利用する高校生とTwitterを利用する高校生に関する実態

ア LINEを利用する高校生とTwitterを利用する高校生の「ソーシャルスキル」

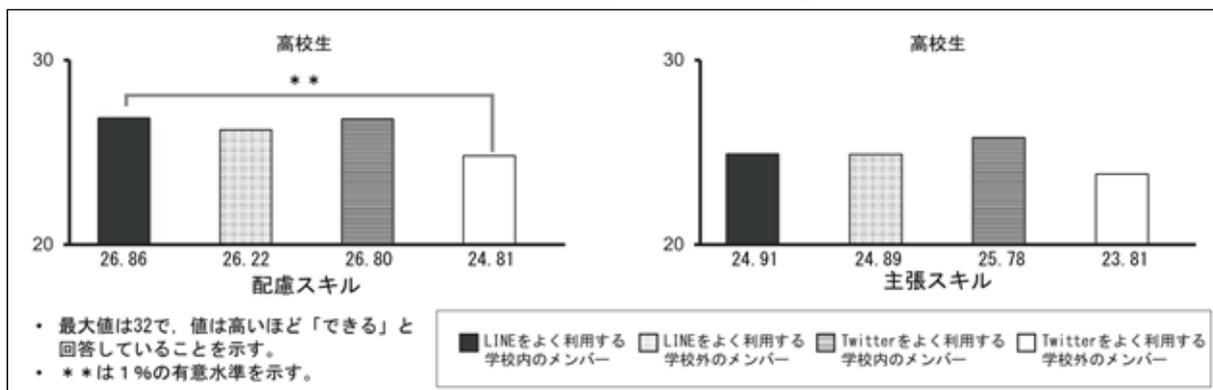
10月調査における高校生の結果を用いて、SNSでは「LINEをよく利用する」、「Twitterを利用する」と回答した高校生を抽出して、更にSNSのメンバーが「学校内が多い」と回答した高校生と「学校外が多い」と回答した高校生のグループに分類し、4グループに整理した。その結果、各グループの人数は資料2-29に示す結果になった。

資料2-29 LINEをよく利用する高校生とTwitterをよく利用する高校生をSNSのメンバーで分類したグループ



4グループの「配慮スキル」と「主張スキル」の2観点の値を統計処理（一元配置分散分析）で比較分析をした結果を資料2-30に示す。

資料2-30 高校生4グループの「配慮スキル」と「主張スキル」の平均値と比較分析の結果

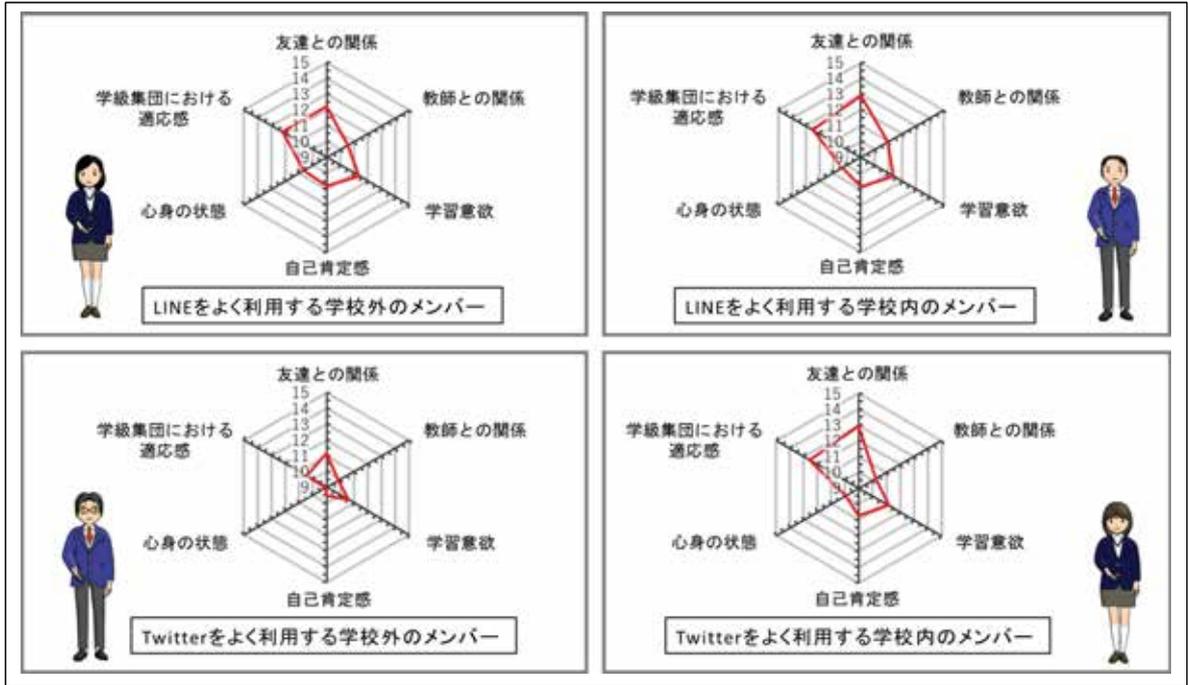


この結果から、「主張スキル」は4グループ間に明らかな差はないが、「配慮スキル」については、「LINEをよく利用する・学校内のメンバーが多い」のグループと「Twitterをよく利用する・学校外のメンバーが多い」のグループに明らかな差があり、「LINEをよく利用する・学校内のメンバーが多い」のグループの平均値が高いことが分かった。

イ LINEを利用する高校生とTwitterを利用する高校生の「学校適応感」の平均値と比較分析

10月の結果を用いて、4グループ間の「学校楽しい」と6観点の値を統計処理（一元配置分散分析）で比較分析をした。資料2-31は各グループのレーダーチャート、資料2-32は統計処理により明らかとなったグループ関係を示す。この結果から、「学習意欲」の観点を除いた5観点において明らかな差が見られ、「LINEをよく利用する・学校内のメンバーが多い」のグループの各観点の平均値は高い傾向にあり、一方、「Twitterをよく利用する・学校外のメンバーが多い」のグループの各観点の平均値は低い傾向にあることが分かった。

資料2-31 高校生4グループの「学校楽しいと」6観点のレーダーチャート



資料2-32 高校生4グループの「学校楽しいと」6観点の比較分析の結果

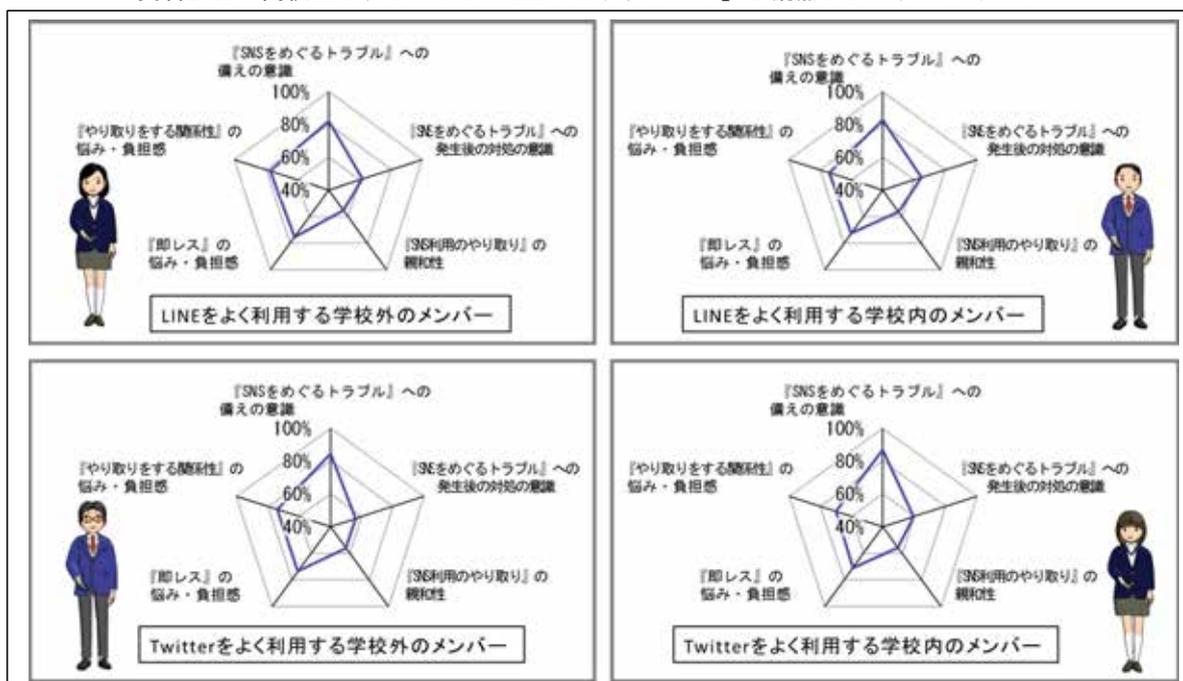
| 各観点         | 有意差のある関係  |             |             |             | 有意水準        |             |     |
|-------------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----|
| 友達との関係      | LINE・学校内  | Twitter・学校内 | >           | LINE・学校外    | >           | Twitter・学校外 | *** |
| 教師との関係      | LINE・学校内  | >           | Twitter・学校内 | Twitter・学校外 |             |             | **  |
| 学習意欲        | 差のある関係はなし |             |             |             |             |             |     |
| 自己肯定感       | LINE・学校内  | LINE・学校外    | Twitter・学校内 | >           | Twitter・学校外 |             | **  |
| 心身の状態       | LINE・学校内  | Twitter・学校内 | >           | Twitter・学校外 |             |             | **  |
| 学級集団における適応感 | LINE・学校内  | LINE・学校外    | Twitter・学校内 | >           | Twitter・学校外 |             | *** |

・ \*\*は1%, \*\*\*は0.1%の有意水準を示す。  
 ・ LINE・学校内 は、「LINEをよく利用する・学校内のメンバーが多い」のグループを示す。  
 ・ LINE・学校外 は、「LINEをよく利用する・学校外のメンバーが多い」のグループを示す。  
 ・ Twitter・学校内 は、「Twitterをよく利用する・学校内のメンバーが多い」のグループを示す。  
 ・ Twitter・学校外 は、「Twitterをよく利用する・学校外のメンバーが多い」のグループを示す。

ウ LINEを利用する高校生とTwitterを利用する高校生の「SNS利用時の心理状態」

資料2-33は各グループの10月の平均値のレーダーチャート、資料2-34は4グループの「SNSチェックシート」5観点の値について統計処理（一元配置分散分析）による比較分析から明らかになったグループ関係を示す。全ての観点において明らかな差は見られない関係にあったことから、4グループ間の「SNS利用の心理状態」は、同じ状態であることが明らかとなった。

資料2-33 高校生4グループの「SNSチェックシート」5観点のレーダーチャート



資料2-34 高校生4グループの「SNSチェックシート」5観点の比較分析の結果

| 各観点                      | 有意差のある関係  | 有意水準 |
|--------------------------|-----------|------|
| 「SNSをめぐるトラブル」への備えの意識     | 差のある関係はなし |      |
| 「SNSをめぐるトラブル」への発生後の対処の意識 | 差のある関係はなし |      |
| 「SNS利用のやり取り」の親和性         | 差のある関係はなし |      |
| 「即レス」の悩み・負担感             | 差のある関係はなし |      |
| 「やり取りをする相手との関係性」の悩み・負担感  | 差のある関係はなし |      |

#### 4 実態調査のまとめと考察

##### (1) 児童生徒のSNS利用の実態について

- 5月と10月の調査結果から、小学生の利用者が増えている傾向にあることが明らかとなった。
- 児童生徒の利用しているSNSはLINEが最も多いが、学年が上るとTwitterやInstagramといったSNSの利用者が増える傾向にあることが明らかとなった。

##### 【考察】

小学生のSNSの利用者の割合が高くなる傾向にあったことから、SNSの利用開始は低年齢化の傾向にあると考えられる。このことから、小学校においては、SNSを利用する児童が徐々に増える傾向を踏まえた指導・支援が必要である。

現在、児童生徒の多くは主にLINEを利用しているが、TwitterやInstagramといったSNSを利用する割合は学年が上ると増える傾向にあることから、SNS利用の多様化も低年齢化が進んでいると考えられる。このことから、児童生徒の利用するSNSの実態を定期的に把握しつつ、児童生徒の指導・支援をする上でTwitterやInstagramなどのSNSの特徴を理解しておく必要がある。

(2) 児童生徒の「学校適応感」について

- 全校種とも5月から10月では、「学校適応感」に変化はないことが分かった。
- 「学校楽しいと」6観点を合計した平均値より高いグループは、「ソーシャルスキル」は明らかに高いことが分かった。

【考察】

調査した5月から10月の期間においては、全ての校種で「学校適応感」はほぼ変化しないことが明らかとなったことから、「学校適応感」が低い児童生徒の中には低い状態のまま変わらない児童生徒がいると予想される。また、「学校適応感」の高い児童生徒と低い児童生徒では、「ソーシャルスキル」に明らかな差があることから、「学校適応感」の低い児童生徒は「ソーシャルスキル」を高める指導・支援が必要である。

(3) 児童生徒の「SNS利用時の心理状態」について

- 全校種とも5月から10月では、「SNS利用時の心理状態」に変化はないことが分かった。
- 「SNSチェックシート」5観定の値が高いグループは、「ソーシャルスキル」が明らかに高いことが分かった。

【考察】

「SNS利用時の心理状態」は「学校適応感」と同様に、調査した5月から10月の期間においては、全ての校種でほとんど変化しない結果であったことから、「SNS利用時の心理状態」が良好でない児童生徒には指導・支援が必要である。「SNSチェックシート」5観定の値が高いグループは、「ソーシャルスキル」が高い結果になっていたことから、SNSを適切に利用できていない状態になっている児童生徒が良好の状態になるように、「ソーシャルスキル」を高める指導・支援が必要である。

(4) 児童生徒の「ソーシャルスキル」について

- 小学生の「主張スキル」の観点は5月から10月にかけて高まることが明らかとなったが、中学生と高校生の「主張スキル」の観点と、全校種の「配慮スキル」の観点はほとんど変化しないことが分かった。
- 「配慮スキル」と「主張スキル」の各観定の平均値を基準に分類したグループ間の比較から、全校種において「配慮スキル」と「主張スキル」が共に高いほど「学校楽しいと」の全ての観点が高い傾向にあることが分かった。また、「SNSチェックシート」5観点については、小学生ではグループ間に差が見られない結果であったが、中学生と高校生では4観点で明らかな差が見られた結果になっていたことから、「配慮スキル」と「主張スキル」が共に高いほど、「SNSをめぐるトラブルへの備えの意識」や「発生後の対処の意識」が高くなり、「即レス」や「やり取りをする相手との関係性」の悩み・負担感は軽減するといった関連性があることが明らかとなった。

【考察】

小学生の「主張スキル」の観点以外は、5月から10月にかけて変わらない実態にあることから、「学校適応感」や「SNS利用時の心理状態」をよりよくするためにも「ソーシャルスキル」を高める指導・支援の取組が必要である。

「配慮スキル」と「主張スキル」の平均値の基準で分けた4グループ間の分析結果から、

「配慮スキル」と「主張スキル」の両方が高いほど「学校適応感」は高い状態にあり、また、「SNS利用時の心理状態」もより適切な状態にあるため、「ソーシャルスキル」を高めるためには「配慮スキル」と「主張スキル」の両方を高める指導・支援が大切になる。

(5) LINEをよく利用する児童生徒について

- 「悩み・負担感が軽いグループ」と「悩み・負担感が重いグループ」に分けて「配慮スキル」と「主張スキル」の観点を比較分析したところ、小学生と中学生の「配慮スキル」と全ての校種の「主張スキル」は、「悩み・負担感が軽いグループ」が明らかに高いことが分かった。
- 「悩み・負担感が軽いグループ」と「悩み・負担感が重いグループ」で「学校楽しい」と6観点を比較分析したところ、小学校ではグループ間に差はなかったが、中学生では「友達との関係」、「教師との関係」、「自己肯定感」、「心身の状態」、「学級集団における適応感」の5観点で明らかな差があり、「悩み・負担感が軽いグループ」の平均値が高いことが分かった。高校生は「心身の状態」の観点のみ明らかな差があり、「悩み・負担感が軽いグループ」の平均値が高いことが分かった。
- 「SNSチェックシート」の「『SNSをめぐるトラブル』への備えの意識」、「『SNSをめぐるトラブル』への発生後の対処の意識」、「『SNS利用のやり取り』の親和性」の3観点を「悩み・負担感が軽いグループ」と「悩み・負担感が重いグループ」で比較分析したところ、中学生ではグループ間に差はなかったが、小学生・高校生では「『SNS利用のやり取り』の親和性」の観点の平均値に明らかな差があり、「悩み・負担感が重いグループ」は平均値が低いことが分かった。

【考察】

小学生と中学生は、「配慮スキル」と「主張スキル」ともに「悩み・負担感が軽いグループ」の方が「悩み・負担感が重いグループ」よりも平均値が高かった。このことから、「悩み・負担感が軽い児童生徒」の「ソーシャルスキル」は高い傾向にあると考えられる。高校生においては、「配慮スキル」は明らかな差はなかったが、「主張スキル」は「悩み・負担感が軽いグループ」の方が明らかに平均値が高かったことから、「主張スキル」の高い高校生は、LINEを楽しみながら利用している実態があると考えられる。

「学校適応感」について、小学生では「学校楽しい」と6観点の平均値に「悩み・負担感が軽いグループ」と「悩み・負担感が重いグループ」に差はなかったが、中学生では5観点、高校生では1観点の平均値で明らかな差があり、全て「悩み・負担感が軽いグループ」の平均値が高い結果であった。このことから、「悩み・負担感が重いグループ」の生徒は「学校適応感」が低い傾向にあると考えられる。

「SNS利用時の心理状態」については、小学生と高校生の「『SNS利用のやり取り』の親和性」の観点において、「悩み・負担感が軽いグループ」が「悩み・負担感が重いグループ」よりも明らかに平均値が高かった。このことから、「悩み・負担感が軽いグループ」の小学生・高校生は、LINEを利用する際、「LINEのやり取りを通じて気持ちを確かめる」、「つながりをもてる」、「さびしさをまぎらわす」という親和性を意識してはいない傾向にあると考えられる。

(6) LINEをよく利用する高校生とTwitterをよく利用する高校生について

- LINEをよく利用する高校生とTwitterをよく利用する高校生を抽出し、更にSNSのメンバーが学校内に多い高校生と学校外に多い高校生に分けた4グループ間で、「配慮スキル」と「主張スキル」の平均値を比較分析した。その結果、4グループ間で「主張スキル」の差は見られなかった。一方、「配慮スキル」については、「LINEをよく利用する・学校内のメンバーが多い」のグループと「Twitterをよく利用する・学校外のメンバーが多い」のグループで平均値に明らかな差があり、「LINEをよく利用する・学校内のメンバーが多い」のグループが高いことが分かった。
- 「学校楽しい」と6観点の平均値を4グループ間で比較分析したところ、「学習意欲」以外の5観点において明らかな差が見られ、「LINEをよく利用する・学校内のメンバーが多い」のグループの平均値が高く、「Twitterをよく利用する・学校外のメンバーが多い」のグループは低い傾向にあることが分かった。
- 「SNSチェックシート」5観点の平均値を4グループ間で比較分析したところ、全ての観点の平均値に明らかな差は見られない結果になっていたことから、「SNS利用の心理状態」については、LINEとTwitter、学校内のメンバーと学校外のメンバーの利用実態に傾向はないことが分かった。

【考察】

LINEで学校内のメンバーとよくやり取りをする高校生は、Twitterで学校外のメンバーとよくやり取りをする高校生と比較して、「配慮スキル」と「学校楽しい」との5観点が明らかに高い結果になっていた。この結果は、高校生はLINEで学校内のメンバーとメッセージのやり取りをする経験を通して「配慮スキル」が高まり、交友関係が築かれることで「学校適応感」も高まるといった関連性があると考えられる。

このことから、LINEで学校内のメンバーとよくやり取りをする高校生は、メッセージ交換を通して「配慮スキル」と「学級適応感」が高まる傾向にあるが、Twitterで学校外のメンバーとよくやり取りをする高校生は、級友とメッセージ交換をしないために「配慮スキル」が高まり難いために「学級適応感」が低い状態になる傾向があると考えられる。

このようにSNSのアプリやメンバーにより「配慮スキル」や「学校適応感」が異なる傾向があることから、SNSの利用の実態を適切に把握して関係づくりを促す指導や支援が必要である。

### 第3章 「豊かな人間関係」の育成に向けたソーシャルスキル教育

#### 1 SNSの影響を踏まえたソーシャルスキル教育の必要性

実態調査の結果から、学校は「豊かな人間関係」を育むため、日常的に様々な指導・支援に積極的に取り組む必要性を実感しながらも、必ずしも継続的で効果的な取組を実践しているとは言えない状況が見られる。そこで、本研究では、対人関係の改善や社会性を育むアプローチであるソーシャルスキル教育に着目し、SNS利用の影響を踏まえた「豊かな人間関係」づくりの有効性や指導・支援の在り方について検討する。

##### (1) ソーシャルスキルの定義

ソーシャルスキル (social skills) は、幅広い専門領域 (教育, 社会心理学, 発達心理学, 臨床心理学, 精神医学など) で使用されている用語である。「自立」や「挨拶」などの基本的スキルから、問題解決のためのスキルや友情関係などのスキルまで幅が広く、概念の複雑さや多様さに加えて歴史も浅いため、ソーシャルスキルの定義は確立していない。今日の様々な研究の中で捉えられている範囲では、ソーシャルスキルの「ソーシャル」とは「対人的なこと」あるいは「人間関係に関すること」を、「スキル」とは知識や経験に裏打ちされた「技術」を意味する。また、文部科学省の「生徒指導提要 (2010)」では、ソーシャルスキルを「仲間関係を円滑に進め、維持していくための能力」としている。

そこで、本研究では、「豊かな人間関係を円滑に築いて維持できるためのスキル」をソーシャルスキルと定義する。そして、実態調査におけるソーシャルスキルの視点である「配慮スキル」と「主張スキル」の観点からソーシャルスキルを捉えるものとする。

##### (2) 児童生徒のソーシャルスキルと人間関係の希薄化の背景

ソーシャルスキルは、子供時代の家族や友達との対人的関わりを通して、また、学校での生活を通して、日常生活から体験的に獲得されていくものと考えられている。しかし、少子化が進み、家庭や地域において多様な年齢集団での遊びなど交流関係の機会が減少したこと、ICTの急激な発展に伴いSNSなどの直接対面をする必要がないコミュニケーションツールが発達したことなど、ソーシャルスキル獲得を支える環境が乏しくなり、児童生徒のソーシャルスキルが稚拙になっていることが多くの専門家から指摘されている。

ソーシャルスキルが不足すると、対人関係でのつまずきが増えることになる。発達心理学や教育心理学の領域で行われてきた先行研究では、ソーシャルスキルの不足が学校での学業不振やいじめに遭うリスクを高めること、また、不登校や中退といった学校不適応にもつながること、抑うつやストレスが高くなり将来における健康被害の発生とも関連があることなどが報告されている。このように、ソーシャルスキルの不足が学校の不適応の問題につながるということが明らかになるにつれ、児童生徒の学校不適応及び社会不適応の予防的・開発的支援として、ソーシャルスキルを育てる取組が注目されるようになっていく。

##### (3) ソーシャルスキルを獲得するプロセス

児童生徒が日常生活における対人的関わりを通して自然とソーシャルスキルを獲得していくためには、まず、対人場面で何らかの行動を実行してみるという機会が必要になる。しかし、年齢が上がり思春期になると、相手の振舞いが自分にとって不快であったとしても、不快な感情を直接的に相手に分かるように表現しなくなったり、相手の反応が曖昧なために自分の行動の良し悪しが判断できなくなったりするため、児童生徒は対人的関わりからソーシャルスキルを学ぶことが困難になっていく。ソーシャルスキルは、対人関係のやり取りの中で、自分の取った行動が「相

手に受け容れられる」,「相手から好意的な反応が返ってくる」という結果に結び付くことでも獲得されていく。つまり,行動してみることで,相手からポジティブな反応やネガティブな反応が得られるような行動の仕方を学んでいくことがソーシャルスキルの獲得のプロセスになる。そのために,児童生徒が対人的関わりを経験する中で,相手からポジティブな反応が返ってきたかどうかを知ることのできる支援が,ソーシャルスキルを育てる目的で行う教育(以下,「ソーシャルスキル教育」という。)では大切になる。

#### (4) ソーシャルスキル教育による指導・支援

児童生徒のソーシャルスキルの獲得を指導・支援するためには,実態把握に基づいた目標設定や,教師間の共通理解,授業方法の明確化などが必要であり,発達に即して系統的に学ばせていく教育が求められる。ソーシャルスキル教育は,教育場面において心理療法で開発されたソーシャルスキルトレーニング(Social Skills Training 以下,「SST」という。)の手法などを応用して取り入れ,児童生徒がスキルを獲得できるように指導・支援することを目的とする。児童生徒のソーシャルスキルに課題がある場合は,これまでの生活環境において,「まだスキルを学習していないか」,あるいは「誤ったスキルとして獲得されている状態にあるか」と考える。そのために,ソーシャルスキル教育では,単に児童生徒にスキルを獲得させて適切な行動ができるように教えるだけでなく,誤った行動を取らざるを得なくなっている環境を調整し,正しく学習できていない背景にどのような要因があるのかを踏まえて支援することも重視する。

## 2 教育現場におけるSSTの目的

先述したように,日常生活の環境から十分にソーシャルスキルを獲得することが困難になっている社会的背景があることから,SSTはソーシャルスキルを育てる取組として注目されるようになった。SSTは,「行動したことで『よい結果』に結び付いた場合にその行動を実行する頻度が高まる」という原理に基づいており,精神医学や臨床心理学において対人不安の高い神経症の人を対象として開発された心理的治療技術として発展してきたが,スキルの不足が将来の社会適応に影響を与えるという考え方から,不登校やいじめの予防開発的アプローチとして教育現場での研究が進んでいる。教育現場におけるSSTは,児童生徒のスキルの問題が顕在化している場合,「このような場面でどう行動することが適切なのか」という認識をもたせ,問題を改善するという意味での治療的な目的が強くなり,ほとんど問題が見られない場合は,将来的にいじめや不登校といった問題が生じないようにリスクを減じるための予防的な目的が強くなる。

#### (1) SSTの有効性と留意点

SSTの学習の時間を実施することは,不登校やいじめなどの問題を全て解決することにはならないが,集団や対人関係を苦手とする児童生徒の基本的な力を身に付けさせる働きがある。児童生徒は,SSTの学習時間を通して具体的にどう行動すればよいかを学び,仮想場面で練習してフィードバックを受けることで,ある程度,「できそうだ」という自信をもたせることができるようになる。SSTは,問題を抱える児童生徒に対して有効なアプローチではあるが,SSTには経験によってスキルが獲得されるという考え方が前提になっている心理支援になるため,問題を解決するためには,生活面,学習面,心理面といった多方面からの異なるアプローチによる包括的な支援や,必要に応じて複数の教師と連携し,児童生徒の実態をより多面的に,深く,捉えた支援が必要である。この他,SSTにおける支援での留意点を次に示す。

- SSTを実施する前に、児童生徒の欠如・不足しているスキルや、これからの生活環境の中で必要とされるスキルについてのアセスメントを行い、実態に合わせた内容を検討していくことがとても重要である。
- SSTは、周りの環境との相互作用の中で学習していくものである。そのために、人との関わりをSSTで育む上で、教室環境の調整、分かりやすい学校生活のルール、参加しやすく分かりやすい授業、認め合い支え合える温かな集団づくりが重要な基盤になる。
- 人との関わり方が気になる児童生徒が、SSTを通して周りとの関係において悪循環に陥って自尊感情を低下させたり、また更なる誤学習を重ねたりしないためにも、事前に、個別面談でSSTの授業内容を伝えたり、授業後に振り返りの時間を設定したりするなど必要に応じて配慮と工夫が必要である。
- SSTは学校だけでなく、地域、家庭と連携することで更なる効果を期待できる。
- SSTの学習を進める上で、児童生徒のありのままの姿を尊重しながら、児童生徒が「他者との関わりは楽しいものである」と思えるように支援していくことが大事である。

## (2) 個別のSSTと集団を対象としたSSTの取組

多くの先行研究によると、個別あるいは小グループでソーシャルスキルを学んだとしても、大きな集団の中にスキルが浸透していなければ、練習したことをうまく受け入れてもらえない面があるために集団を対象としたSSTに取り組む必要性が指摘されている。また、個別に行うSSTと集団を対象としたSSTを併せて行うことで、児童生徒間の共通理解が深まりやすくなるために、ポジティブな相互作用が生じて望ましい行動が増えるようになり、その結果、ソーシャルスキルを獲得しやすい環境が形成されていくという二次的な効果があることも報告されている。近年、集団を対象としたSSTについての実践研究は、学級集団で行うSST(CSST: Classroombased SST, Classroom SST)のみならず、学校規模で行うSST(SSST: Schoolwide SST)についてもプログラムが開発されている。

集団を対象としたSSTの留意点を次に示す。

- 集団のSSTの有効性を高めるには、児童生徒が集団に必要なスキルだと感じる目標を選定することが不可欠であるため、アセスメントから児童生徒のニーズを明らかにすることが大切になる。
- 集団を対象としたSSTは、どの児童生徒にも適度に該当する平均的なスキルを取り上げてしまうため、一人一人が必然性を感じているスキルを取り上げることは難しい面がある。そのため、集団を対象としたSSTの内容は、必ずしも個々の児童生徒のソーシャルスキルを向上するのに、十分でない点があることを考慮する必要がある。

## (3) SSTのプログラムと技法

SSTの内容は、コミュニケーション、自他の理解、感情と行動のコントロールなど、様々な領域を含むが、近年では特別支援教育の視点を踏まえ、学校生活における基本的な生活スキルや学習姿勢に関わるスキルを含めたプログラムも開発されてきている。

SSTの指導の技法としては、構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter：SGE）のエクササイズやゲームを通しての「活動型」、モデリングやロールプレイングなどによる「教授型」、クラスで生じた問題やエピソードを捉えての「機会利用型」などがあり、様々な指導法を単独に行う、あるいはいくつかの方法を組み合わせるといった指導法がある。なお、学校行事や特別活動などの時間に特設して行うSSTでは、時間的な制約や教師が指導に習熟する必要があることなどから、より日常的に取り組みやすい指導案等が数多く紹介されている。

#### (4) SSTの訓練要素

SSTは、「言語的教示（インストラクション）」、「モデリング」、「行動リハーサル」、「フィードバック」、「定着化（般化）」の訓練要素がある。訓練要素は、互いに補完的關係にあるので、順序に捉われる必要はないが、一般的には、以下の順序でSSTを実施すると効率的であるとされる。

##### ① 言語的教示（インストラクション）

- ・ ここでは、目標のスキルがどのようなものなのか、なぜ必要なのか、欠けているとどんな問題が起こるか、学ぶとどんなメリットがあるかなどを言葉で教えて、なぜスキルが必要であるかを十分に理解させて動機を十分に高めさせる。

##### ② モデリング

- ・ 具体的な行動がどのように「よい結果」につながるのかというスキルのモデルを示し、観察の後に模倣をさせる。モデルはロールプレイング、写真、ビデオ等を用いて場面を観察させて、どこが適切なのかを話し合わせてスキルの重要性の理解を深めさせる。

##### ③ 行動リハーサル

- ・ 児童生徒にとって現実味のある具体的な場面を想定させ、「言語的教示」や「モデリング」で示した適切なスキルに改善を加えながら繰り返し練習させる重要な段階になる。「行動リハーサル」の有効な手段としては、ロールプレイングを用いることが多い。

##### ④ フィードバック

- ・ フィードバックは、児童生徒がスキルを実行してみようとする動機を高める機能がある。リハーサルで示した行動に対して、うまくできていたところを具体的に褒めたり、「うれしかった」、「心地よかった」など感情を伝えたりし、また、具体的にどのようにすれば更によくなるかという修正を加えたりもする。児童生徒は、自分の肯定的な側面の行動を強調されたフィードバックをされることで積極的に行動してスキルを身に付けるようになる。

##### ⑤ 定着化（般化）

- ・ 定着化とは、教えたスキルが日常場面で実践されるように促すことである（学術用語では「般化」）。そのために、「言語的教示」を与えたり、一定の目標を設定した課題を与える。具体的な手法としては、学習したスキルを教室に掲示して教えたスキルを機会あるごとに思い出させる、教えたスキルがどんな日常場面で使えるかを考えさせる、ホームワーク（実際の生活場面での実践課題）を出して対人行動を記録させるなどがある。
- ・ 児童生徒は「モデリング」で手本となる行動を見て学習をするが、実際やってみると手本のようにはすぐにできないことがある。このような場合は、実行しやすい比較的簡単な行動項目の段階から始め、少しずつ手本に近い形で行動できるように練習して定着化を図るように指導・支援する。この技法をシェイピング（shaping）という。

ソーシャルスキル教育では、SSTで学んだスキルを実際の生活場面で経験を積むことが何よりも重要になってくる。したがって、児童生徒がSSTで学んだことを日常生活に結び付けることができるように、SSTにプラスアルファとしての様々な工夫を加えた継続的な支援が大切になる。

### 3 SSTのアセスメント

児童生徒のソーシャルスキルの習熟度や傾向を把握することをアセスメントという。児童生徒のソーシャルスキルをアセスメントせずにSSTを実施することは可能ではあるが、児童生徒がスキル獲得の達成感や成就感を体験できないばかりか、SSTに対する強い拒否感を抱いたり、失敗経験の積み重ねから学校適応感の低下などの二次的な問題へと発展したりする可能性がある。このようなことから、ソーシャルスキル教育でSSTを教えるためには、児童生徒が必要としているソーシャルスキルをアセスメントから的確に理解しておくことが必要である。

#### (1) SSTの成果を検証する「ソーシャルスキルシート」の作成

行動・対人面のソーシャルスキルをアセスメントする方法の一つに質問紙法がある。質問紙法は、自己評定と他者評定の二通りがあり、教師が児童生徒を観察して評価する方法は他者評価となる。教師が評価の結果を児童生徒に的確にフィードバックすることで、自分自身の特性を知ったり、変化を実感できたりといった自己理解を深める支援につながることもできるよきはあるが、教師の評価は児童生徒の意識的な部分しか捉えることができないことを留意する必要がある。

自己評定の質問紙法は、先行研究によって様々な心理尺度が開発されている。その一つに、埼玉県総合教育センターが開発した「ソーシャルスキル尺度」がある。「ソーシャルスキル尺度」は、事前調査を実施した上で信頼性（繰り返し測定しても同じ結果が得られるか）と妥当性（尺度が測ろうとしているものを実際に測っているか）を検証して開発された心理尺度である。質問項目は、「配慮スキル」と「主張スキル」の観点に関する内容で構成されており、児童生徒のソーシャルスキルの傾向や特性を客観的に測定できる。本研究では、この「ソーシャルスキル尺度」を基盤にして、SSTの成果を検証するアセスメントシートとしての「ソーシャルスキルシート」を作成した（資料3-1）。「ソーシャルスキルシート」は、実態調査の平均値を基準にして、横軸を「配慮スキル」、縦軸を「主張スキル」としたグラフから、二つの観点に対するソーシャルスキルの高低を視覚的に捉えることができるようにしてある。下位項目に対する回答は数値と心情を読み取りやすいように顔の表情で表示するように設定してある。

「配慮スキル」と「主張スキル」の下位項目は、各8項目の計16項目ある。質問は、実際に獲得できた「配慮スキル」と「主張スキル」のソーシャルスキルの変化ではなく、児童生徒自身が「配慮スキル」と「主張スキル」に関して「どの程度できると思うか」を自己評定させて、自己効力感をアセスメントする内容となっている。回答は、「あてはまる（4点）」、「ややあてはまる（3点）」、「あまりあてはまらない（2点）」、「あてはまらない（1点）」から一つを選択する4件法になる。

|                            |         |            |         |       |
|----------------------------|---------|------------|---------|-------|
| (1) 友達が元気がないときは、励ますことができる。 | あてはまらない | あまりあてはまらない | ややあてはまる | あてはまる |
|                            | 4       | 3          | 2       | 1     |
| (2) 相手に聞こえる声で話すことができる。     | あてはまらない | あまりあてはまらない | ややあてはまる | あてはまる |
|                            | 4       | 3          | 2       | 1     |

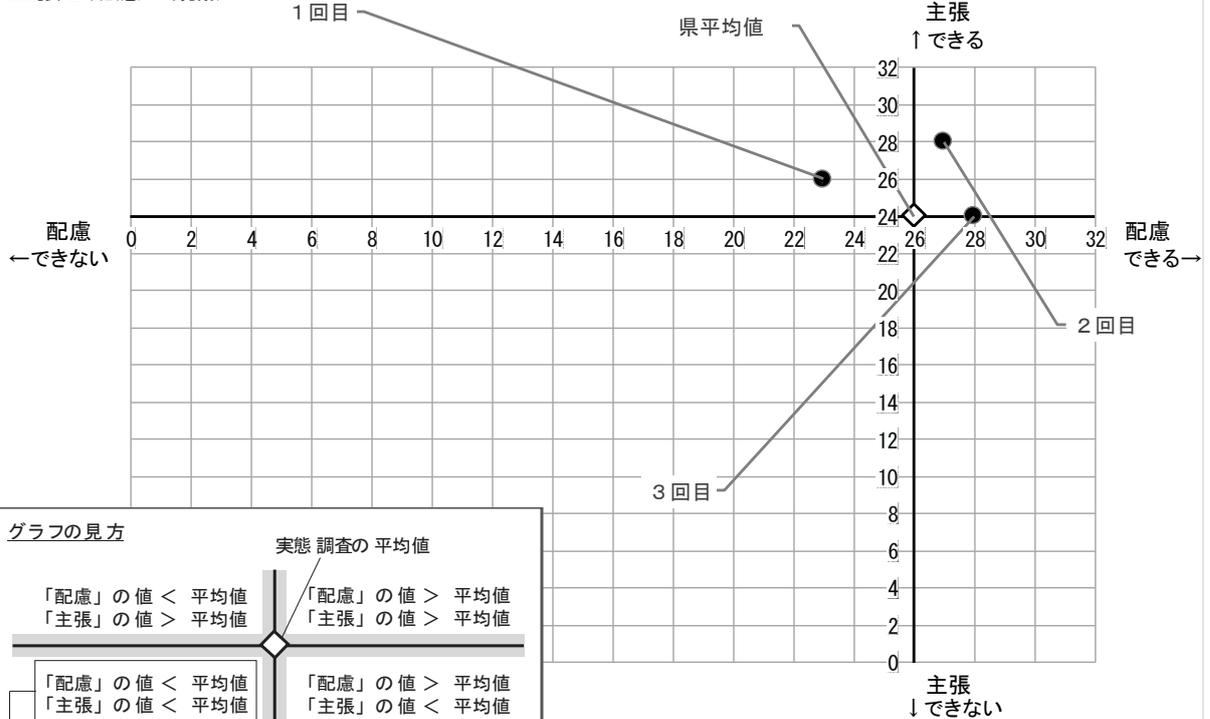
資料3-1 ソーシャルスキルシートの個票

ソーシャルスキルシート 個票

3年 5組 出席番号 A

|     |               |
|-----|---------------|
| 実施日 | 平成 30年 12月 8日 |
| 実施日 | 平成 31年 2月 19日 |
| 実施日 | 平成 30年 月 日    |

主張と配慮の観点



グラフの見方

実態調査の平均値

「配慮」の値 < 平均値  
「主張」の値 > 平均値

「配慮」の値 > 平均値  
「主張」の値 > 平均値

「配慮」の値 < 平均値  
「主張」の値 < 平均値

「配慮」の値 > 平均値  
「主張」の値 < 平均値

・「配慮」、「主張」ともに実態調査の平均値より低い状態になります。

■ 下位項目の値

| 番号 | 「配慮スキル」の下位項目                     | 1回目 | 2回目 | 3回目 |
|----|----------------------------------|-----|-----|-----|
| 1  | 友達が元気がないときは、励ますことができる。           | ☹   | 😊   | 😊   |
|    |                                  | 2   | 4   | 3   |
| 3  | 何かを頼むとき、相手の迷惑にならないかを考えることができる。   | ☹   | 😊   | 😊   |
|    |                                  | 2   | 3   | 3   |
| 5  | クラスの人と一緒にいるときは、相手の気持ちを考えることができる。 | 😊   | 😊   | 😊   |
|    |                                  | 3   | 4   | 3   |
| 7  | 友達がさびしそうなときは、声を掛けることができる。        | 😊   | 😊   | 😊   |
|    |                                  | 3   | 3   | 4   |
| 9  | 話をするときは、相手の気持ちを考えることができる。        | 😊   | 😊   | 😊   |
|    |                                  | 4   | 3   | 4   |
| 11 | 話し合いのときは、自分と違う考えを聞くことができる。       | ☹   | 😊   | 😊   |
|    |                                  | 2   | 4   | 4   |
| 13 | 友達の話は、冷やかさないで聞くことができる。           | 😊   | 😊   | 😊   |
|    |                                  | 4   | 3   | 4   |
| 15 | 友だちが仲間に入りたそうにしていることに気付くことができる。   | 😊   | 😊   | 😊   |
|    |                                  | 3   | 3   | 3   |

合計 23 27 28

| 番号 | 「主張スキル」の下位項目                 | 1回目 | 2回目 | 3回目 |
|----|------------------------------|-----|-----|-----|
| 2  | 相手に聞こえる声で話すことができる。           | 😊   | 😊   | 😊   |
|    |                              | 3   | 3   | 4   |
| 4  | 友達に、自分の考えを言うことができる。          | 😊   | 😊   | ☹   |
|    |                              | 4   | 4   | 2   |
| 6  | 人の意見に左右されなくて、自分の考えを言うことができる。 | ☹   | 😊   | 😊   |
|    |                              | 2   | 4   | 4   |
| 8  | 必要なときは、自分から友達にお願いすることができる。   | 😊   | 😊   | ☹   |
|    |                              | 4   | 3   | 2   |
| 10 | 分からないことがあるときは友達に質問することができる。  | 😊   | 😊   | 😊   |
|    |                              | 3   | 4   | 3   |
| 12 | グループの人たちの前で自分の考えを言うことができる。   | 😊   | 😊   | ☹   |
|    |                              | 4   | 4   | 2   |
| 14 | 自分だけ意見が違っても、自分の意見を言うことができる。  | ☹   | 😊   | 😊   |
|    |                              | 2   | 3   | 4   |
| 16 | クラスの人たちの前で、自分の考えを言うことができる。   | 😊   | 😊   | 😊   |
|    |                              | 4   | 3   | 3   |

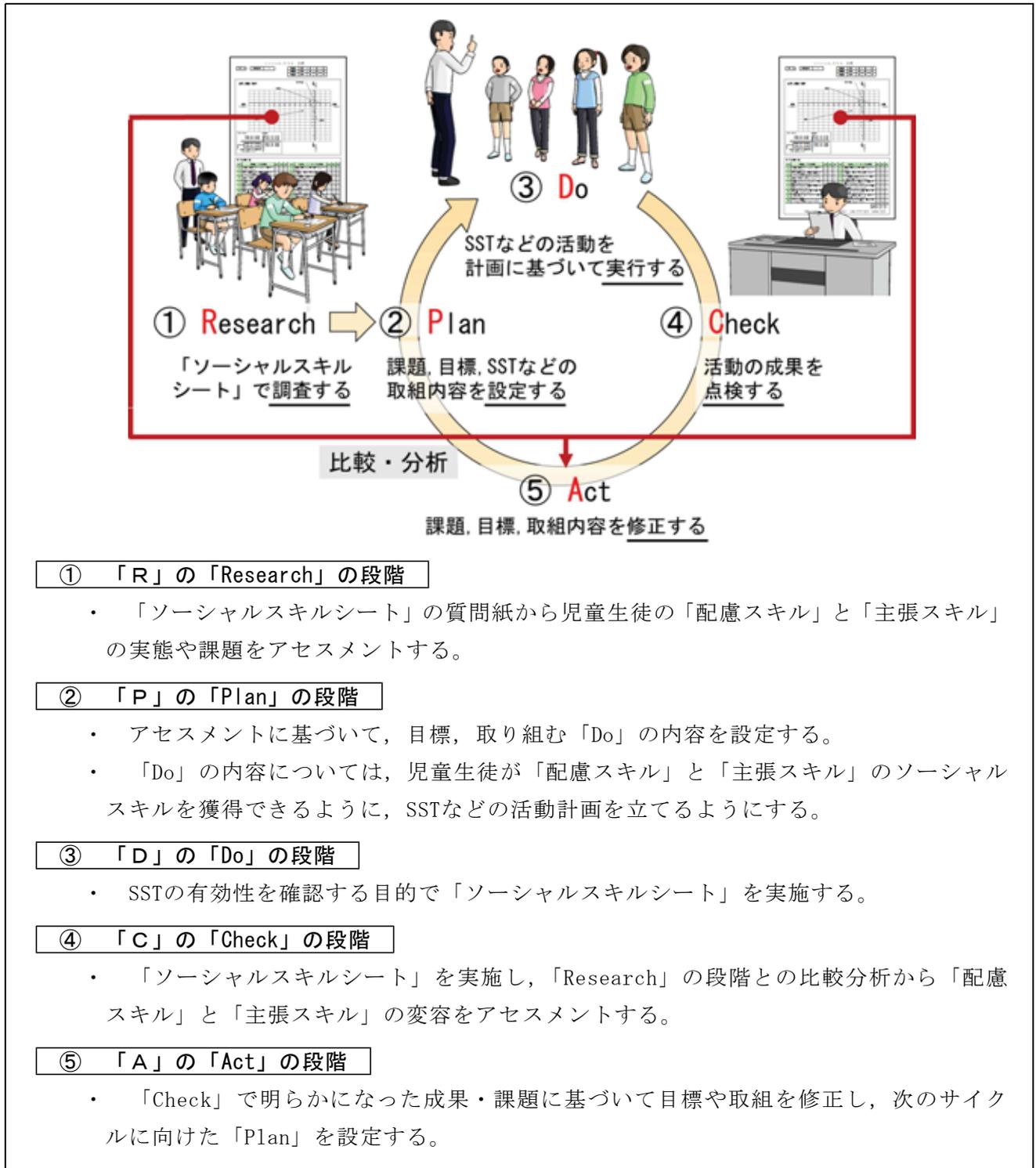
合計 26 28 24

☹ = 1 できない    😊 = 2 あまりできない    😊 = 3 ややできる    😊 = 4 できる

(2) 「ソーシャルスキルシート」を指標とする検証改善型サイクル

「ソーシャルスキルシート」は、SSTの効果をアセスメントする指標として検証改善型サイクル（以下、「R-PDCAサイクル」という。）に位置付けることにより、児童生徒の「主張スキル」と「配慮スキル」がどのように変容したか、どれくらいスキルを維持できているかを客観的に把握することができるようになる（資料3-2）。

資料3-2 ソーシャルスキルシートを指標として活用するR-PDCAサイクル



① 「R」の「Research」の段階

- 「ソーシャルスキルシート」の質問紙から児童生徒の「配慮スキル」と「主張スキル」の実態や課題をアセスメントする。

② 「P」の「Plan」の段階

- アセスメントに基づいて、目標、取り組む「Do」の内容を設定する。
- 「Do」の内容については、児童生徒が「配慮スキル」と「主張スキル」のソーシャルスキルを獲得できるように、SSTなどの活動計画を立てるようにする。

③ 「D」の「Do」の段階

- SSTの有効性を確認する目的で「ソーシャルスキルシート」を実施する。

④ 「C」の「Check」の段階

- 「ソーシャルスキルシート」を実施し、「Research」の段階との比較分析から「配慮スキル」と「主張スキル」の変容をアセスメントする。

⑤ 「A」の「Act」の段階

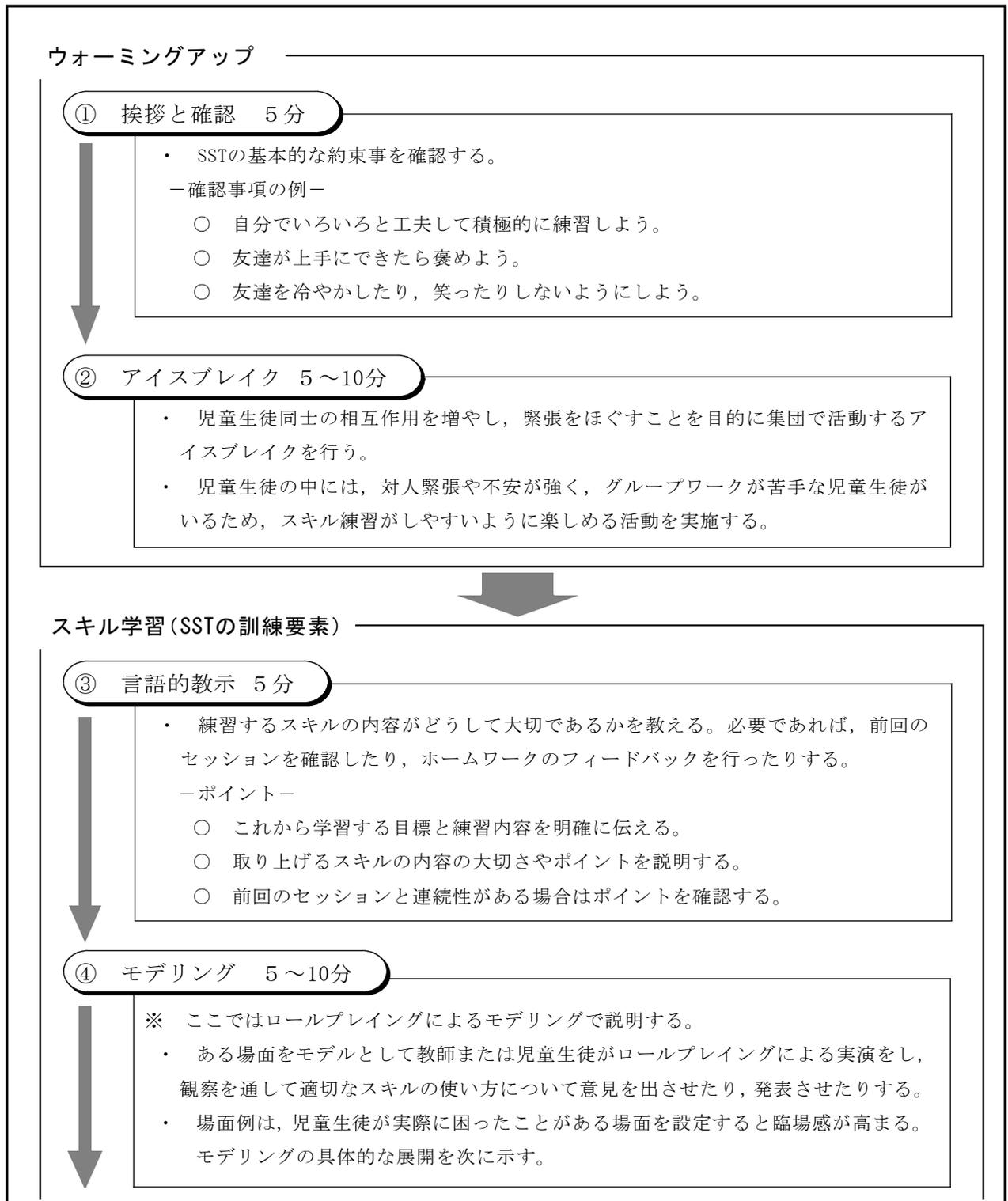
- 「Check」で明らかになった成果・課題に基づいて目標や取組を修正し、次のサイクルに向けた「Plan」を設定する。

本研究では、児童生徒がソーシャルスキルの「配慮スキル」と「主張スキル」を高める指導・支援のモデルプランをこのR-PDCAサイクルに基づいた取組で提案する。

#### 4 SSTの学級活動指導案の計画

児童生徒を「ソーシャルスキルシート」でアセスメントした後は、児童生徒の「配慮スキル」と「主張スキル」を高める学習活動を計画することが大切になる。SSTを実施する場合、学習活動は取り組みやすい内容から計画を立て、徐々に「できた」という経験を積み重ねて意欲的に参加できるように工夫することが大切になる。

ここで、SSTのセッションの構成を踏まえた指導案の作成について述べる。SSTのセッションは、前半のウォーミングアップ、後半はSSTの訓練要素である「言語的教示」、「モデリング」、「行動リハーサル」、「フィードバック」、「定着化（般化）」を基本的に構成するスキル学習になる。



ー展開ー

- ・ よくない場面から実演し、「これはどんな場面なのか」、「このとき〇〇さんはどんな気持ちなのか」、「どこがよくなかったのか」、「代わりにどうすればよかったのか」などについて話し合わせる。
- ・ 話し合いで意見が出た後、SSTで学ぶスキルのポイントを示す。
- ・ ポイントを示した後、よいモデル、望ましいやり方の実演をする。

#### ⑤ 行動リハーサル 10分

- ・ リハーサルでは、やればできるという自信を付け、その行動を強化することをねらいとする。
- ・ リハーサルでの活動は、児童生徒を小グループに分け、ロールプレイングで適切なスキルを使う練習をさせる。
- ・ ロールプレイングは、自己を振り返り、自分の行動を修正して、今後の行動の目標をもたせるよい機会となるが、児童生徒は不慣れからの緊張を強いられるため、始めは仲のよい関係のグループで活動させて、練習がうまくなってきたらグループメンバーを代えて活動をさせるように留意する。

#### ⑥ フィードバック 5～10分

- ・ フィードバックは、児童生徒が意見を出し合ったり評価し合ったりする段階である。この活動を通して、児童生徒は他者をより注意深く観察できるようにもなる。
- ・ フィードバックでは、勇気をもって練習できたことを褒め、具体的にどこがよかったか、どういう点を工夫すれば更によりかなどを積極的に伝えるように指示する。
- ・ 改善した方がよいと気付いたことについては、「～ができていない」、「～がよくなかった」など否定的な伝え方ではなく、「～したら、～になるよ」などと具体的な伝え方をするように指示しておく。

#### ⑦ 定着化（般化）5～10分

- ・ ソーシャルスキル教育では、スキルの定着を意図した取組が重要になる。
- ・ 「ソーシャルスキルシート」を実施し、「配慮スキル」と「主張スキル」の観点から学習活動を振り返らせ、今後の行動目標をもたせる。
- ・ 学習したスキルの知識の定着化とスキル遂行への動機付けを高めるためにホームワークを指示する。

SSTの学習効果を持続するには、学習したスキルを日常生活の場面で応用していくことが大切である。そこで、児童生徒のスキルが定着しやすいように、学校内外のあらゆる場所でスキルを引き出せる環境づくりを計画することが重要になる。また、ワークシートなどを用いた学習活動の場合には、教師がコメントをすることで個別に支援ができるという利点を生かせるようにしたい。

**第4章 「豊かな人間関係」を育むソーシャルスキル教育の指導・支援の実際**

**1 R-PDCAサイクルに基づいた年間計画**

本章は、研究協力校がR-PDCAサイクルの年間計画に基づいて実践したソーシャルスキル教育における「豊かな人間関係づくり」の実践例を示す。「Do」の段階である実践活動は、第3章で述べたSSTの学級活動指導案に沿って作成した内容を掲載し、授業の展開が分かるように整理した。各校種の指導案は、児童生徒のアセスメントから得られた特徴と傾向を基にSSTの内容を検討し、実施場所や参加者数を踏まえて作成してある。各校種の実践を参考に、自校での年間計画、指導案を検討してほしい。

**2 A小学校におけるR-PDCAサイクルに基づいたソーシャルスキル教育**

(1) 学級の実態と課題

本学級の児童は5年生である。学級は、全体的に日頃から仲がよく、学校行事や学級の活動には一致団結して積極的に取り組むことができる。しかし、グループ活動の際、自分勝手な行動や言動があったり、相手のことを考えず発言したりすることによる言い争いなども見られる。

(2) R-PDCAサイクルに基づいた指導・支援の実際

**R : Research**

- 学級の実態をアセスメントする。

「配慮スキル」、「主張スキル」ともに高い状況である。二つのバランスを比較すると「主張スキル」がやや低い。

資料4-1 1回目のソーシャルスキル

|               | 県の平均値 | 1回目   |
|---------------|-------|-------|
| 「配慮スキル」の学級平均値 | 26.35 | 26.89 |
| 「主張スキル」の学級平均値 | 23.47 | 25.75 |

**P : Plan**

- 「課題」、「目標」を設定する。

「配慮スキル」と「主張スキル」が高い児童が多いが、人の前で話をしたり、人と違う意見を言ったりすることに抵抗をもっている。「主張スキル」がやや低い傾向にあることから、自分の意見や気持ちを相手に上手に伝える取組が必要である。

**D : Do**

- ソーシャルスキル教育における「豊かな人間関係づくり」の指導・支援

本学級の児童の中には、相手のことを考えず自分の思いだけを主張する児童がいる一方で、自分に自信がなく、意見をはっきりと言えない児童もいる。学校生活の中で、他者とよりよい関係を築いていくためには、相手への配慮を示しながら自分の主張もできる能力、いわゆるソーシャルスキルの育成が必要である。そのような能力を意図的・計画的に育むために、資料4-2、資料4-3のSSTの授業プランを作成して実践する。

資料4-2 SSTの授業プラン（全6時間）

|   | 活動名            |
|---|----------------|
| 1 | 気持ちのよい挨拶       |
| 2 | 自分を好きになろう      |
| 3 | 自然教室SOS        |
| 4 | 上手な断り方         |
| 5 | 仲間はずれのロールプレイング |
| 6 | 私のじゃがいも        |

資料4-3 朝活動時のSGE（全6回）

|   | 活動名       |
|---|-----------|
| 1 | みんなあのね    |
| 2 | ジェスチャー伝言  |
| 3 | 私はだれでしょう  |
| 4 | 大切な権利はどれ？ |
| 5 | Xさんからの手紙  |
| 6 | 思い出新聞     |

授業を実践するに当たっては、授業中に、自由に自己表現ができるようにするために「SSTの際の約束」として、①悪ふざけ、他人へのからかいは絶対にしない、②この授業で友達から聞いたことは授業後は秘密にする、③ゲームやロールプレイのルールをしっかりと守る、といった三つのルールを設定する。また、教師は、非指示的態度で児童の受容に努めるようにした。

○ SSTの授業プラン「自分を好きになろう」

ウォーミングアップ

① 挨拶と確認 5分

| 主な学習の流れ  | 留意点等   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ SSTの基本的な約束事をする。</li> <li>・ 悪ふざけ、他人へのからかいをしない。</li> <li>・ ソーシャルスキルやロールプレイのルールを守る。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ルールの大切さ、守ることを押さえた上で、自己表現してよいことを強調する。</li> </ul> |

② アイスブレイク 10分

| 主な学習の流れ  | 留意点等  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ショートエクササイズ（キャッチ）をする。</li> <li>・ ゲームの説明をする。</li> <li>・ 左手は手のひらを上に向け、右手は人差し指を隣の人の上におく。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「キャッ、キャッ、キャッチ」というリズムで数回繰り返す。</li> <li>・ 楽しく和やかな雰囲気をつくる。</li> </ul> |

スキル学習（SSTの訓練要素）

③ 言語的教示（インストラクション） 5分

| 主な学習の流れ  | 留意点等   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自分の魅力を見付け、友達のよいところを見付ける。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分自身を振り返り、自分のよいところに注目したり、友達のよいところを見付けたりすることを理解させる。</li> </ul> |

④ モデリング 5分

| 主な学習の流れ   | 留意点等  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 担任は自分の好きなおとこや嫌いなおとこをユーモアを交えながら紹介する。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 児童にとって身近な存在である教師が自己開示することにより安心感をもたせる。</li> <li>・ 得意なことだけでなく、性格や行動など、多様なよさがあることに気付かせる。</li> </ul> |

⑤ 行動リハーサル 10分

| 主な学習の流れ  | 留意点等   |
|--|--|
| (1) 自分のよいところを認める。<br>45個の項目の中から当てはまるものを○で囲む。(優しい, 明るい, 元気等)<br>(2) になりたい自分を2つ選んで理由を書く。<br>(3) ペアで友達のよいところを見付け合う。<br>(4) 4人グループでお互いのよいところをワークシートに書いて伝え合う。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○をつける数はあえて児童に伝えない。</li> <li>足りないことややりたいことを意識させ理想の自分を具現化させる。</li> <li>欠点や意識していなかったことが長所に見えることもあると気付かせる。</li> <li>内容が似ている場合は、誰が見てもそう感じていることを伝える。</li> </ul>  |

⑥ フィードバック 5分

| 主な学習の流れ                            | 留意点等   |
|------------------------------------|--|
| (1) 個人で振り返りをする。<br>(2) グループ内で発表する。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>個々の気付きをワークシートに書かせる。</li> <li>グループ内で交流する。</li> </ul> |

⑦ 定着化(般化) 5分

| 主な学習の流れ  | 留意点等   |
|--|--|
| (1) 全体で感じたことや気付いたことを話し合う。<br>(2) 自分のよさや友達のよさを意識して日常でも生かしていけるようにする。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>学習内容を整理する。</li> <li>自分のよさや友達のよさを理解し合うことや生活の中でよさを生かしていくことを確認する。</li> </ul> |

□ 「配慮スキル」と「主張スキル」の定着化の取組

学級の活動や行事等で、個々のよさが生かせるようにする。また、帰りの会で、友達のよかった点等を発表し合う時間を設定し、互いに認め合えるようにする。

C : Check

□ 指導・支援の成果の検証

6時間の授業を実施後に「ソーシャルスキルシート」で調査したところ、資料4-4に示す結果となった。「配慮スキル」、「主張スキル」の平均値が共に高くなっており、SSTの一定の成果を確認することができた。

資料4-4 2回目のソーシャルスキル

|               | 1回目   | 2回目     |
|---------------|-------|---------|
| 「配慮スキル」の学級平均値 | 26.89 | 26.97 ↑ |
| 「主張スキル」の学級平均値 | 25.75 | 26.10 ↑ |

A : Act

□ 「課題」、「目標」の修正

ソーシャルスキルが高まっていることから、当初の目標に沿って、SSTの取組を継続していきたい。同時に、「配慮スキル」や「主張スキル」が低い児童については、個別の指導も実施していく。

### 3 B中学校におけるR-PDCAサイクルに基づいたソーシャルスキル教育

#### (1) 学級の実態と課題

本学級の生徒は1年生で、雰囲気は穏やかである。学級内の人間関係も友好的であり、生徒指導上の問題行動はほとんどないが、学力に課題のある生徒は見られる。また、不登校の生徒が増えてきており、小学校の頃に数件のインターネットでのトラブルを経験している生徒もいる。学校適応感を高める人間関係づくりが必要である。

#### (2) R-PDCAサイクルに基づいた指導・支援の実際

##### R : Research

###### □ 学級の実態をアセスメントする。

本学級のソーシャルスキルシートの実態調査結果(資料4-5)から、全体的な「配慮スキル」と「主張スキル」のバランスを比較すると「主張スキル」が「配慮スキル」の数値に比べてやや低く、自分の意思をはっきりと伝えることができない生徒が多いことが明らかになった。

資料4-5 1回目のソーシャルスキル

|               | 県の平均値 | 1回目   |
|---------------|-------|-------|
| 「配慮スキル」の学級平均値 | 26.35 | 26.91 |
| 「主張スキル」の学級平均値 | 24.76 | 26.44 |

##### P : Plan

###### □ 「課題」, 「目標」を設定する。

本学級の生徒は、ソーシャルスキルが比較的高い生徒が多い。しかし、相手のことを考えず自分の思いだけを主張する生徒もおり、相手の立場を考えた主張の在り方を育成する必要がある。また、自信がもてず、自分の意見をはっきりと言えない生徒もいるため、学校生活の中で他者とよりよい関係を築いていくために、自分の考えや思いを主張できる力を育む必要がある。さらに、生徒のアセスメントを十分に行い、「配慮スキル」、「主張スキル」をバランスよく育てるような授業プランを作成し実践する。

##### D : Do

###### □ ソーシャルスキル教育における「豊かな人間関係づくり」の指導・支援

本校の生徒は、三つの小学校から入学してくる。そのため、生徒同士の関係づくりも中学校の入学時から始まるため、関係が希薄であったり、相互理解ができていなかったりする状況がある。ソーシャルスキルは、高い結果が出ているが、「主張スキル」が低いのは、互いの関係づくりが不十分であることが原因であると予想される。また、学期始めの教育相談では、多くの生徒同士のつながりが過度であることや、会話するときの距離の近さに悩んでいることが分かった。

そこで、関係づくりを構築するための構成的グループエンカウンターや、相互理解につながるSSTの授業を計画していきたい。

###### ○ 留意点

人は、パーソナルスペースをそれぞれがもっており、その距離は、個人によって違うことを理解させたいが、距離が近い生徒を批判するような雰囲気にならないように留意する。

###### ○ 着眼点

フィードバックを十分にさせ、人によってそれぞれ違うことを理解させる。また、親近感をもって話をしたくても、適度な距離が必要であることも理解させる。

○ SSTの授業プラン『『空間の境界って何?』演習編』

ウォーミングアップ

① 挨拶と確認 5分

| 主な学習の流れ   | 留意点等  |
|---|---|
| ○ SSTの基本的な約束事を確認する。<br>「じゃまをしない」、「恥ずかしがらない」、「冷やかさない」、「積極的に参加する」、「話を大切に」 | ○ 板書したり、模造紙を掲示したりして、授業中、いつでも確認ができるような状態にしておく。 |

② アイスブレイク 5～10分

| 主な学習の流れ  | 留意点等  |
|--|---|
| (1) 配布されたワークシート（電車の座席図）で、自分の座りたい場所に○印をつける。また理由を説明する。<br>(2) グループの中で交流する。 | ○ 黒板に拡大した座席図を貼り、名前カードを貼り付けさせる。<br>○ 理由を発表させて、班毎にどの場所がよいか話し合わせる。 |

スキル学習（SSTの訓練要素）

③ 言語的教示（インストラクション） 5分

| 主な学習の流れ  | 留意点等   |
|--|--|
| ○ 先生や友達と話をするときの距離感について考える。<br>○ どのくらいの距離で話すのが適切なのかを確認する。 | ○ できるだけ分かりやすい言葉で説明する。<br>○ 本時の活動について、何のために行うかを理解させる。 |

④ モデリング 5分

| 主な学習の流れ  | 留意点等   |
|--|--|
| ○ 日常での体験をイメージできるようにモデリングを行う。<br>(1) 教室の前で、代表生徒と教師が離れて向き合う。<br>(2) 少しずつ教師が近付いていく。<br>(3) 接近の限界と生徒が感じたら「ストップ」と言ってもらう。<br>(4) 教室床の板の長さで距離を確認する。 | ○ 教師と同性の代表生徒でモデリングする。（異性のペアになると恥ずかしがる生徒が出てくる可能性があるため）。<br>○ 測った距離が「不快に感じる」距離である。「適切な距離」（心地よい距離）も測る。<br>○ ポイントごとに具体例（教師の経験など）を出して説明をする。 |



⑤ 行動リハーサル 10分

| 主な学習の流れ  | 留意点等  |
|--|---|
| (1) 同性の3人で一組になり実践する。<br>(2) 2人が向き合う（目を見る）。<br>(3) 片方の生徒が離れたところから少しずつ近付き、接近の限界と感じた場所、心地よいと感じる場所をそれぞれ記録する（床の板で計測）。<br>(4) 3人で順番に役割を交代して、それぞれの距離を調べる。 | ○ 同性の3人組をつくるので、事前に3人組を決めておく。<br>○ 遠くから徐々に顔のすぐそばまで近付いていく。<br>○ 周りの人に影響されずに自分で感じた場所を記録する。 |

⑥ フィードバック 5分

| 主な学習の流れ  | 留意点等  |
|--|---|
| (1) 自分が心地よいと感じた距離より近くに來られたり、離れすぎたりした時に、どんなことを感じたかを振り返りシートに記入する。<br>(2) グループ内で発表する。 | ○ 振り返りシートにまとめさせる。<br>○ まとめをグループ内で発表させる。<br>○ グループごとに発表をさせる。 |

⑦ 定着化（般化） 5分

| 主な学習の流れ  | 留意点等  |
|--|---|
| (1) 全体で感じたことや気付いたことを話し合う。<br>(2) 他の人と比べて自分の距離感はどうだったか発表し、近いとき、離れているときに感じたことを伝える。<br>(3) この授業を通して学んだことと、実践できることを書く。 | ○ 学習内容を整理する。<br>○ 何人かの生徒に発表させ、人それぞれの距離感があることを実践させる。<br>○ 親近感をもっていても近ければいいというわけでもなく、ある程度の距離は必要だと気付かせる。 |

□ 「配慮スキル」と「主張スキル」の定着化の取組

・ 日常生活での取組

朝の会や帰りの会で、生徒は話をする人の方に体を向けて傾聴をすることや、給食時間や休み時間等に質問をしてくる生徒に対して、教師も自分の作業をやめて体を向けて話を聞くようにする。誰と話をしているかを明確にすることで、会話中に途中で割り込んで話をさせないようにする。

・ 学校行事等の活用

体育大会では、応援団員になる生徒にも話を聞く態度や、言葉遣いを意識させるようにする。

文化祭では、様々な取組の中で、生徒たちは、リーダーとなる生徒や話をする先生に体を向けて話を聞いたり、質問をする際には相手との距離を意識させ、話をさせたりするようにする。

C : Check

□ 指導・支援の成果の検証

資料4-6 2回目のソーシャルスキル

1回目と2回目の結果の比較から、「配慮スキル」・「主張スキル」に平均値の伸びが見られた(資料4-6)。また、「配慮スキル」と「主張スキル」の観

|               | 1回目   | 2回目    |
|---------------|-------|--------|
| 「配慮スキル」の学級平均値 | 26.91 | 27.83↑ |
| 「主張スキル」の学級平均値 | 26.44 | 26.98↑ |

点で否定的回答の多かった下位項目からも多くの生徒が改善されている結果を確認した。

A : Act

□ 「課題」, 「目標」の修正

ソーシャルスキルシートの実態調査の下位項目を更に分析し、新たなSSTの授業を実施する。具体的には、「主張スキル」の意識が低い生徒が数人いることから、「すごろくトーキング」などの自己開示のしやすい学習活動で実施したい。

#### 4 C 高等学校におけるR-PDCAサイクルに基づいたソーシャルスキル教育

##### (1) 学級の実態と課題

本学級の生徒は3学年である。基本的には素直であるが人の気持ちを考えることが苦手で、自分の感情を優先する傾向が強い。そのため、SNSやネット上でトラブルがあり、対応に苦慮するケースが多々ある。その背景として、一人一人のソーシャルスキルの低さが考えられる。

##### (2) R-PDCAサイクルに基づいた指導・支援の実際

###### R : Research

###### □ 学級の実態をアセスメントする。

「ソーシャルスキルシート」で調査したところ、資料4-7に示す結果となり、県の平均値（5月）と比べると「配慮スキル」・

資料4-7 1回目の「ソーシャルスキル意識」

「主張スキル」とともに低く、特に「配慮スキル」は1.3ポイント以上、低い状態にあることが分かった。

|               | 県の平均値 | 1回目   |
|---------------|-------|-------|
| 「配慮スキル」の学級平均値 | 26.73 | 25.41 |
| 「主張スキル」の学級平均値 | 24.96 | 24.06 |

###### P : Plan

###### □ 「課題」, 「目標」を設定する。

他人に配慮することに苦手意識を有する生徒がいる実態であることから、他者との関わり方や他者を配慮する姿勢を育めるようにSSTの授業をLHRや総合的な学習の時間に実施する。また、生徒に声を掛けたり悩みを聴いたりして、生徒との関わりの中で「ソーシャルスキル」を高められるように指導・支援していく。

###### D : Do

###### □ ソーシャルスキル教育における「豊かな人間関係づくり」の指導・支援

生徒の中には、友達の話をお聴くことができずに自分の話ばかりする生徒、また、自分の感情を一方向的に押しつける生徒が少なくない。そこで「聴くスキル」、「話すスキル」向上のためのSSTの授業をLHRで行い、「聴くスキルの練習」、「話すスキルの練習」、そして、日常生活のコミュニケーションで感じていると思われる「なぜ、うまくいかないのか」の困り感\*を解消する。\*「困り感」は学研の登録商標。

そこで、授業では「聴くスキル」、「話すスキル」にもなる「質問スキル」を高められるSSTの授業を計画する。質問することは、相手に関心を示すことであり、質問される側にとって嬉しいことでもある。また、質問することにより、相手の理解が深まることにもつながる。

さらに、本授業では、質問することの大切さを理解させ、質問することに対して積極的な姿勢をもてるようにし、進学・就職の面接対策や人間関係づくりにもつなげていきたい。

###### ○ 留意点

「質問スキル」の向上をねらいとするが、クラス全体において、互いをより理解できる機会になるようにする。「上手く質問できなくても訂正して言い直せばよい」、「質問の仕方を一緒に考えてもらえる」といった雰囲気づくりを大切に、不安が少なくなるように留意する。

###### ○ 着眼点

・ 「質問スキル」のポイントを示し、エクササイズ（ペア・ワーク）を通して、質問するという行動を積極的に促すようにする。

- ・ 模擬面接において生徒が面接官役として上手く質問ができるように、授業を通して学んだことを確認させる。

○ SSTの授業プラン「質問するスキル」

ウォーミングアップ

① 挨拶と確認 5分

| 主な学習の流れ   | 留意点等  |
|---|---|
| ○ SSTの基本的な約束事を確認する。<br>「じゃまをしない」、「恥ずかしがらない」、「冷やかさない」、「積極的に参加する」、「話を大切に使う」 | ○ 板書したり、模造紙を掲示したりして、授業中、いつでも確認ができるような状態にしておく。 |

② アイスブレイク 5～10分

| 主な学習の流れ  | 留意点等                      |
|--|---------------------------|
| (1) 全員起立し、近くでペアをつくる。<br>(2) ジャンケンの要領で、「せーの」で1～5本の指を出し合って、互いが同じ数の本数になったら着席する。 | ○ アイスブレイクで会話がしやすい雰囲気をつくる。 |

スキル学習 (SSTの訓練要素)

③ 言語的教示 (インストラクション) 5分

| 主な学習の流れ                                  | 留意点等   |
|--|--|
| ○ 面接試験の練習も兼ねて質問スキルのポイントを押さえて質問ができるようになる。 | ○ 質問することに抵抗感を感じたり、緊張したりと不安になることはおかしなことではないことを示す。<br>○ 上手に質問するためにはスキルが必要であることを補足する。 |

④ モデリング 5分

| 主な学習の流れ   | 留意点等  |
|---|---|
| ○ 日常での体験をイメージできるようにモデリングを行う。<br>■ 場面1：話を聴いて、ただうなづく、相づちを打つだけで質問はしない。<br>■ 場面2：話をしている途中で割り込んで質問をする。<br>(1) 自分の意見をグループで発表する。<br>(2) 質問するスキルとして必要なポイントについて整理する。<br><ポイント><br>・ 質問をしてよいか確認をする。<br>「今、質問してもいいですか？」<br>・ 丁寧に質問する。<br>「○○について教えてください。」<br>「△△は、□□のことですか？」<br>・ お礼を言う。<br>「ありがとうございました。」 | ○ 場面1、場面2で気付いたことをワークシートにまとめるように指示する。<br>○ グループ内で意見交換をする。発表後は互いに拍手をさせる。<br>○ グループごとに発表をさせ、発表内容の概要を板書する。<br>○ 生徒から出た意見を交えながら、「聴く」、「話す」スキルのポイントを押さえつつ「質問」することが大切であることを説明する。<br><br>○ ポイントごとに具体例(教師の経験など)を出して説明をする。 |



⑤ 行動リハーサル 10分

| 主な学習の流れ   | 留意点等   |
|---|--|
| (1) 話すテーマを決める。<br>(2) あまり話さない相手とペアを作り、話し手と聴き手を決める。<br>※ 聴き手は「面接官役」となり、「質問」スキルを意識して質問する。<br>(3) 話し手が話した後、聴き手は質問をして、話の内容を詳しく聴いていく。<br>(4) 終わったら、振り返り（感想・意見交換）をして交替する。 | ○ テーマ例を3～4点板書する。<br> 「熱心に打ち込んでいること」<br>「高校時代の思い出」<br>「よく考えていること」<br>「やってみたいこと」<br>「進路で心配なこと」<br>○ スピーチ1分間、質問タイム2分間、振り返り3分間の時間設定で進める。 |

⑥ フィードバック 5分

| 主な学習の流れ                              | 留意点等  |
|--------------------------------------|---|
| (1) 振り返りシートに記入する。<br>(2) グループ内で発表する。 | ○ 振り返りシートにまとめさせる。<br>○ まとめをグループ内で発表させる。<br>○ グループごとに発表をさせる。 |

⑦ 定着化（般化） 5分

| 主な学習の流れ   | 留意点等  |
|---|---|
| (1) 全体で感じたことや気付いたことを話し合う。<br>(2) 「質問スキル」のポイントについて振り返る。<br>(3) 「質問スキル」を高めるには、SNSの利用も含めて日常生活で意識的に実践していくことが大切であることを振り返る。 | ○ 学習内容を整理する。<br>・ 「質問スキル」を高めることによって、上手に質問ができるようになり、相手を深く知ることができるようになる。<br>・ インターネット上のコミュニケーションも「質問スキル」を意識して質問すれば、トラブルを防ぎ良好な関係を維持できるようになる。 |

□ 「配慮スキル」と「主張スキル」の定着化の取組

高校卒業後の進路について話し合う機会が多くなるため、面談やショートホームルームを利用して、「質問するスキル」のSSTの学習効果を持続できるようにする。

**C : Check**

□ 指導・支援の成果の検証

「ソーシャルスキルシート」で調査したところ、資料4-8に示す結果となった。「配慮スキル」、「主張スキル」の平均値が共に高くなっており、SSTの一定の成果を確認することができた。

資料4-8 2回目のソーシャルスキル

|               | 1回目   | 2回目     |
|---------------|-------|---------|
| 「配慮スキル」の学級平均値 | 25.41 | 26.53 ↑ |
| 「主張スキル」の学級平均値 | 24.06 | 25.93 ↑ |

**A : Act**

□ 「課題」、「目標」の修正

ソーシャルスキルが高まっていたことから、「目標」を大きく修正せずに新たなSSTの授業を実施したい。具体的には、「主張スキル」の意識が低い生徒が数人いることから、「すごろくトーキング」などの自己開示のしやすい学習活動で実施したい。

## 第5章 研究の成果と今後の課題

本研究は、平成27、28年度の2年間に実施した「児童生徒の豊かな人間関係づくりに関する研究－SNSの利用による友人関係への影響に着目して－」の研究Ⅰを引き継ぎ、平成29年度から2年間にわたって「児童生徒の豊かな人間関係づくりに関する研究Ⅱ－『学校楽しいーと』・『SNSチェックシート』等のアセスメントを通して－」を研究主題とした調査研究を進めてきた。ここでは、その成果と課題を述べる。

### 1 研究の成果

- 実態調査から、SNS利用の低年齢化、多様化が進んでいる実態にあることを明らかにできた。
- 「学校楽しいーと」、「SNSチェックシート」、「ソーシャルスキル尺度」のアセスメントから、児童生徒はソーシャルスキルが高まると、「学校適応感」は高まり、また、SNSを適切に利用することができるようになる関連性を明らかにできた。
- ソーシャルスキルが低い児童生徒は、SNSを適切に利用ができずにいるために「学校適応感」や「SNS利用の心理状態」に影響が見られることを明らかにできた。
- R-PDCAサイクルに基づいた「豊かな人間関係づくり」には、自己開示を促す構成的グループエンカウンターなどの活動だけでなく、SSTなど自己開示のソーシャルスキルを育む取組も必要であることを研究協力校の検証から確認でき、その具体的な活動の取組例を提示できた。

### 2 今後の課題

- ソーシャルスキルを高める取組は、いじめや不登校等の未然防止を図る上で重要なアプローチになると期待される。そのためにも、児童生徒のソーシャルスキルをアセスメントし、学校不適応の早期発見や早期対応に生かせる実践研究を更に進める必要がある。
- 今回の調査研究では、集団を対象とするSSTに着目してソーシャルスキル教育の指導・支援を検証した。今後の研究としては、集団を対象とするソーシャルスキル教育に様々な個の支援の段階に応じたソーシャルスキル教育を組み合わせる工夫をするなどした取組の検証が必要である。
- ソーシャルスキル教育は、学級という集団としてではなく、学校集団として活動できるため、ソーシャルスキルの定着に向けた校内支援体制の整備、SSTの研究授業、SSTのアセスメントの研修などについて、今後、更なる研究が必要である。

## おわりに

4年間にわたり「豊かな人間関係」の調査研究に取り組んできたが、ICTの普及に伴い、コミュニケーションを対面ではなくSNSでする児童生徒が多くなっている現在において、児童生徒を集団に適応できるよう一方的に推し進める指導・支援をするのではなく、一人一人の心情に寄り添い、関係づくりの困難さを軽減・解消できる方法を一緒に考えながら指導・支援する姿勢がとても大切であることを強調したい。

「児童生徒の豊かな人間関係づくり」の研究の成果が児童生徒の指導・支援の基礎資料となり、更なる研究の発展に寄与できれば幸いである。

最後に、本研究を進めるに当たって、実態調査に御協力いただいた多くの学校、実践事例を提供していただいた研究協力員の先生方、また、研究全般について御助言をいただいた鹿児島大学教育学部の関山徹先生、鹿児島国際大学国際文化学部の大坪治彦先生に改めて心から感謝申し上げたい。

### 【引用・参考文献】

- 鹿児島県総合教育センター 『研究紀要 第120号』 平成29年
- 埼玉県総合教育センター 『ソーシャル・スキル・トレーニング（SST）に関する指導プログラムの開発』 総合教育センター研究報告書第307号 平成18年

付録1（資料2-4） 児童生徒の「学校楽しいと」6観点の合計値の平均値と比較分析の結果

|                 |     | 5月    |       | 10月   |       | t 検定 |
|-----------------|-----|-------|-------|-------|-------|------|
|                 |     | 平均値   | 標準偏差  | 平均値   | 標準偏差  |      |
| 「学校楽しいと」6観点の合計値 | 小学生 | 72.57 | 10.59 | 72.39 | 11.40 |      |
|                 | 中学生 | 70.04 | 9.88  | 69.57 | 10.35 |      |
|                 | 高校生 | 68.10 | 8.80  | 67.78 | 9.09  |      |

・ 最大値は96で、数値が高いほど「学校適応感」が高いことを示す。

付録2（資料2-5） 「学校楽しいと」6観点を合計した平均値より高いグループと低いグループ

| 「学校楽しいと」6観点の合計の平均値より |     | 高いグループ |       |      | 低いグループ |       |      | t 検定 |
|----------------------|-----|--------|-------|------|--------|-------|------|------|
|                      |     | 人      | 平均値   | 標準偏差 | 人      | 平均値   | 標準偏差 |      |
| 「学校楽しいと」6観点の合計値      | 小学生 | 313    | 80.40 | 5.80 | 297    | 63.19 | 9.07 |      |
|                      | 中学生 | 480    | 77.10 | 5.55 | 463    | 61.02 | 7.50 |      |
|                      | 高校生 | 386    | 73.81 | 5.04 | 332    | 60.13 | 9.10 |      |

・ 最大値は96で、数値が高いほど「学校適応感」が高いことを示す。

付録3（資料2-6） 2グループ間の「配慮スキル」と「主張スキル」の平均値と比較分析の結果

|         |     | 高いグループ |      | 低いグループ |      | t 検定 |
|---------|-----|--------|------|--------|------|------|
|         |     | 平均値    | 標準偏差 | 平均値    | 標準偏差 |      |
| 「配慮スキル」 | 小学生 | 28.25  | 3.19 | 23.84  | 4.42 | ***  |
|         | 中学生 | 27.77  | 3.28 | 24.72  | 3.80 | ***  |
|         | 高校生 | 27.70  | 3.04 | 25.00  | 3.97 | ***  |
| 「主張スキル」 | 小学生 | 27.47  | 3.83 | 22.33  | 5.28 | ***  |
|         | 中学生 | 26.75  | 4.01 | 22.53  | 4.81 | ***  |
|         | 高校生 | 26.15  | 2.70 | 23.40  | 4.93 | ***  |

・ 最大値は32で、数値が高いほど「できる」と回答していることを示す。  
 ・ t 検定の\*\*\*は0.1%有意水準を示す。

付録4（資料2-7） 児童生徒の「SNSチェックシート」5観点の合計値の平均値と比較分析の結果

|                     |     | 5月    |      | 10月   |      | t 検定 |
|---------------------|-----|-------|------|-------|------|------|
|                     |     | 平均値   | 標準偏差 | 平均値   | 標準偏差 |      |
| 「SNSチェックシート」5観点の合計値 | 小学生 | 41.00 | 7.76 | 42.43 | 6.27 |      |
|                     | 中学生 | 41.55 | 6.56 | 42.26 | 6.25 |      |
|                     | 高校生 | 42.04 | 5.30 | 42.89 | 5.68 |      |

・ 最大値は60で、数値が高いほど「SNS利用時の心理状態」が適切な状態にあることを示す。

付録5（資料2-8） 「SNSチェックシート」5観点合計した平均値より高いグループと低いグループ

| 「SNSチェックシート」5観点の平均値より | 高いグループ |     |       | 低いグループ |     |       |      |
|-----------------------|--------|-----|-------|--------|-----|-------|------|
|                       | 人      | 平均値 | 標準偏差  | 人      | 平均値 | 標準偏差  |      |
| 「SNSチェックシート」5観点の合計値   | 小学生    | 101 | 47.41 | 4.05   | 102 | 37.50 | 3.66 |
|                       | 中学生    | 263 | 47.76 | 3.97   | 334 | 37.93 | 3.86 |
|                       | 高校生    | 332 | 47.36 | 3.71   | 331 | 38.40 | 3.23 |

・ 最大値は60で、数値が高いほど「SNS利用時の心理状態」が適切な状態にあることを示す。

付録6（資料2-9） 2グループ間の「配慮スキル」と「主張スキル」の平均値と比較分析の結果

| 「SNSチェックシート」5観点の平均値より | 高いグループ |       | 低いグループ |       | t検定  |     |
|-----------------------|--------|-------|--------|-------|------|-----|
|                       | 平均値    | 標準偏差  | 平均値    | 標準偏差  |      |     |
| 「配慮スキル」               | 小学生    | 27.13 | 3.81   | 25.91 | 4.21 | *   |
|                       | 中学生    | 27.37 | 3.76   | 26.16 | 3.76 | *** |
|                       | 高校生    | 27.26 | 3.49   | 25.91 | 3.72 | *** |
| 「主張スキル」               | 小学生    | 25.75 | 4.92   | 24.74 | 4.66 |     |
|                       | 中学生    | 26.06 | 4.50   | 24.35 | 4.78 | *** |
|                       | 高校生    | 25.88 | 4.21   | 24.13 | 4.56 | *** |

・ 最大値は32で、数値が高いほど「できる」と回答していることを示す。  
 ・ t検定の\*は5%、\*\*\*は0.1%有意水準を示す。

付録7（資料2-10） 児童生徒の「配慮スキル」と「主張スキル」の観点の平均値と比較分析の結果

|         |     | 5月    |      | 10月   |      | t検定 |
|---------|-----|-------|------|-------|------|-----|
|         |     | 平均値   | 標準偏差 | 平均値   | 標準偏差 |     |
| 「配慮スキル」 | 小学生 | 26.35 | 4.09 | 26.35 | 4.03 |     |
|         | 中学生 | 26.29 | 4.13 | 26.36 | 3.93 |     |
|         | 高校生 | 26.73 | 3.54 | 26.51 | 3.73 |     |
| 「主張スキル」 | 小学生 | 23.47 | 7.25 | 24.99 | 5.08 | *** |
|         | 中学生 | 24.71 | 4.95 | 24.79 | 4.88 |     |
|         | 高校生 | 24.96 | 4.28 | 24.93 | 4.50 |     |

・ 最大値は32で、数値が高いほど「できる」と回答していることを示す。  
 ・ t検定の\*\*\*は0.1%有意水準を示す。

付録8（資料2-11） 県の中央値を基準に分類した4グループ

| 各グループ              | 小学生  |        | 中学生  |        | 高校生  |        |
|--------------------|------|--------|------|--------|------|--------|
|                    | 人数   | 割合     | 人数   | 割合     | 人数   | 割合     |
| 「配慮・高」,「主張・高」のグループ | 284人 | 48.46% | 432人 | 47.58% | 321人 | 46.93% |
| 「配慮・高」,「主張・低」のグループ | 70人  | 11.95% | 119人 | 13.11% | 83人  | 12.13% |
| 「配慮・低」,「主張・高」のグループ | 60人  | 10.24% | 138人 | 15.20% | 128人 | 18.72% |
| 「配慮・低」,「主張・低」のグループ | 172人 | 29.35% | 219人 | 24.12% | 152人 | 22.22% |
| 合計                 | 586人 |        | 908人 |        | 684人 |        |

付録9 (資料2-12・13) 小学生の各グループの「学校楽しいと」6観点の平均値と比較分析の結果

| 各観点             | グループ分類     | 平均値   | 標準偏差 | F値        | 有意差のある関係   |
|-----------------|------------|-------|------|-----------|--|
| 友達との関係          | 配慮・高, 主張・高 | 14.53 | 1.71 | 61.38 *** | <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・高<br/>主張・低</div> <div style="font-size: 2em;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div>  |
|                 | 配慮・高, 主張・低 | 13.09 | 2.30 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・高 | 13.03 | 1.92 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・低 | 11.93 | 2.35 |           |  |
| 教師との関係          | 配慮・高, 主張・高 | 12.56 | 2.23 | 28.11 *** | <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・高, 主張・低</div> <div style="font-size: 2em;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低, 主張・高</div> <div style="font-size: 2em;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低, 主張・低</div> </div> |
|                 | 配慮・高, 主張・低 | 11.31 | 2.20 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・高 | 11.37 | 2.08 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・低 | 10.66 | 2.23 |           |  |
| 学習意欲            | 配慮・高, 主張・高 | 13.33 | 1.85 | 53.30 *** | <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・高<br/>主張・低</div> <div style="font-size: 2em;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div>  |
|                 | 配慮・高, 主張・低 | 12.43 | 1.77 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・高 | 11.97 | 1.53 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・低 | 11.24 | 1.60 |           |  |
| 自己肯定感           | 配慮・高, 主張・高 | 12.18 | 2.25 | 56.82 *** | <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・高<br/>主張・低</div> <div style="font-size: 2em;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div>  |
|                 | 配慮・高, 主張・低 | 10.89 | 2.26 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・高 | 10.63 | 2.12 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・低 | 9.42  | 2.18 |           |  |
| 心身の状態           | 配慮・高, 主張・高 | 11.71 | 2.79 | 5.84 **   | <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div>  |
|                 | 配慮・高, 主張・低 | 10.89 | 3.05 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・高 | 11.33 | 2.77 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・低 | 10.64 | 2.58 |           |  |
| 学級集団における<br>適応感 | 配慮・高, 主張・高 | 14.08 | 2.07 | 50.10 *** | <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・高<br/>主張・低</div> <div style="font-size: 2em;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div>  |
|                 | 配慮・高, 主張・低 | 12.74 | 2.47 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・高 | 12.93 | 1.98 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・低 | 11.56 | 2.18 |           |  |

・ 最大値は16で、数値が高いほど「適応できている」と回答していることを示す。  
 ・ F値は分散分析の検定統計値、\*\*は1%, \*\*\*は0.1%の有意水準を示す。

付録10 (資料2-14・15) 中学生の各グループの「学校楽しいと」6観点の平均値と比較分析の結果

| 各観点    | グループ分類     | 平均値   | 標準偏差 | F値        | 有意差のある関係  |
|--------|------------|-------|------|-----------|---|
| 友達との関係 | 配慮・高, 主張・高 | 14.11 | 1.80 | 90.75 *** | <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・高<br/>主張・低</div> <div style="font-size: 2em;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div> |
|        | 配慮・高, 主張・低 | 12.63 | 2.17 |           |   |
|        | 配慮・低, 主張・高 | 12.76 | 1.69 |           |   |
|        | 配慮・低, 主張・低 | 11.58 | 2.08 |           |   |
| 教師との関係 | 配慮・高, 主張・高 | 11.67 | 2.36 | 34.62 *** | <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・高<br/>主張・低</div> <div style="font-size: 2em;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div> |
|        | 配慮・高, 主張・低 | 10.70 | 2.13 |           |   |
|        | 配慮・低, 主張・高 | 10.59 | 2.30 |           |   |
|        | 配慮・低, 主張・低 | 9.77  | 2.29 |           |   |

|                 |            |       |      |           |  |
|-----------------|------------|-------|------|-----------|--|
| 学習意欲            | 配慮・高, 主張・高 | 12.42 | 1.90 | 64.37 *** | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">}</div> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">配慮・高<br/>主張・低</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・高</div> </div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">}</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div> |
|                 | 配慮・高, 主張・低 | 11.44 | 1.54 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・高 | 11.49 | 1.71 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・低 | 10.37 | 1.77 |           |  |
| 自己肯定感           | 配慮・高, 主張・高 | 11.84 | 2.00 | 83.81 *** | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">}</div> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">配慮・高<br/>主張・低</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・高</div> </div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">}</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div> |
|                 | 配慮・高, 主張・低 | 10.34 | 1.95 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・高 | 10.42 | 2.01 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・低 | 9.33  | 1.94 |           |  |
| 心身の状態           | 配慮・高, 主張・高 | 10.96 | 2.80 | 11.47 *** | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">}</div> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">配慮・高<br/>主張・低</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">}</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div> |
|                 | 配慮・高, 主張・低 | 9.71  | 3.00 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・高 | 10.75 | 2.44 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・低 | 9.87  | 2.70 |           |  |
| 学級集団における<br>適応感 | 配慮・高, 主張・高 | 13.64 | 2.06 | 67.29 *** | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">}</div> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">配慮・高<br/>主張・低</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・高</div> </div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">}</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div> |
|                 | 配慮・高, 主張・低 | 12.48 | 2.38 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・高 | 12.01 | 2.14 |           |  |
|                 | 配慮・低, 主張・低 | 11.16 | 2.40 |           |  |

- ・ 最大値は16で、数値が高いほど「適応できている」と回答していることを示す。
- ・ F値は分散分析の検定統計値、\*\*\*は0.1%の有意水準を示す。

付録11 (資料2-16・17) 高校生の各グループの「学校楽しいと」6観点の平均値と比較分析の結果

| 各観点    | グループ分類     | 平均値   | 標準偏差 | F値        | 有意差のある関係   |
|--------|------------|-------|------|-----------|--|
| 友達との関係 | 配慮・高, 主張・高 | 13.31 | 1.70 | 10.10 *** | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">}</div> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">配慮・高<br/>主張・低</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・高</div> </div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">}</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div> |
|        | 配慮・高, 主張・低 | 12.51 | 2.03 |           |  |
|        | 配慮・低, 主張・高 | 12.27 | 1.88 |           |  |
|        | 配慮・低, 主張・低 | 11.39 | 1.95 |           |  |
| 教師との関係 | 配慮・高, 主張・高 | 11.17 | 2.03 | 17.49 *** | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">}</div> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">配慮・高<br/>主張・低</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・高</div> </div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">}</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div> |
|        | 配慮・高, 主張・低 | 10.88 | 1.98 |           |  |
|        | 配慮・低, 主張・高 | 10.51 | 2.12 |           |  |
|        | 配慮・低, 主張・低 | 9.7   | 2.32 |           |  |
| 学習意欲   | 配慮・高, 主張・高 | 11.84 | 1.77 | 23.31 *** | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">}</div> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">配慮・高<br/>主張・低</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・高</div> </div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">}</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div> |
|        | 配慮・高, 主張・低 | 11.13 | 1.67 |           |  |
|        | 配慮・低, 主張・高 | 10.98 | 1.64 |           |  |
|        | 配慮・低, 主張・低 | 10.48 | 1.81 |           |  |
| 自己肯定感  | 配慮・高, 主張・高 | 11.63 | 1.77 | 53.82 *** | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">}</div> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">配慮・高<br/>主張・低</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・高</div> </div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">}</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div> |
|        | 配慮・高, 主張・低 | 10.18 | 2.04 |           |  |
|        | 配慮・低, 主張・高 | 10.43 | 2.05 |           |  |
|        | 配慮・低, 主張・低 | 9.42  | 1.84 |           |  |

|                 |            |       |      |           |   |
|-----------------|------------|-------|------|-----------|---|
| 心身の状態           | 配慮・高, 主張・高 | 10.52 | 2.69 | 4.25 **   | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高, 主張・高</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高, 主張・低</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・低, 主張・高</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・低, 主張・低</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 10px;">}</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div> |
|                 | 配慮・高, 主張・低 | 10.01 | 2.51 |           |   |
|                 | 配慮・低, 主張・高 | 10.44 | 2.34 |           |   |
|                 | 配慮・低, 主張・低 | 9.68  | 2.52 |           |   |
| 学級集団における<br>適応感 | 配慮・高, 主張・高 | 13.14 | 1.95 | 41.29 *** | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 10px;">}</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・低</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 10px;">}</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div>  |
|                 | 配慮・高, 主張・低 | 12.10 | 2.58 |           |   |
|                 | 配慮・低, 主張・高 | 11.77 | 1.98 |           |   |
|                 | 配慮・低, 主張・低 | 10.91 | 2.37 |           |   |

・ 最大値は16で、数値が高いほど「適応できている」と回答していることを示す。  
 ・ F値は分散分析の検定統計値、\*\*は1%、\*\*\*は0.1%の有意水準を示す。

付録12（資料2-18） SNSを利用する児童生徒の各グループの人数と割合

| 各グループ          | 小学生  |        | 中学生  |        | 高校生  |        |
|----------------|------|--------|------|--------|------|--------|
|                | 人数   | 割合     | 人数   | 割合     | 人数   | 割合     |
| 「配慮・高」, 「主張・高」 | 92人  | 54.12% | 283人 | 49.13% | 314人 | 47.08% |
| 「配慮・高」, 「主張・低」 | 22人  | 12.94% | 82人  | 14.24% | 81人  | 12.14% |
| 「配慮・低」, 「主張・高」 | 14人  | 8.24%  | 88人  | 15.28% | 121人 | 18.14% |
| 「配慮・低」, 「主張・低」 | 42人  | 24.71% | 123人 | 21.35% | 151人 | 22.64% |
| 合計             | 170人 |        | 576人 |        | 667人 |        |

付録13（資料2-19・20） 小学生の各グループの「SNSチェックシート」5観点の平均値と比較分析の結果

| 各観点                      | グループ分類     | 平均値   | 標準偏差 | F値   | 有意差のある関係 |
|--------------------------|------------|-------|------|------|----------|
| 「SNSをめぐるトラブル」への備えの意識     | 配慮・高, 主張・高 | 13.39 | 2.35 | 2.05 |          |
|                          | 配慮・高, 主張・低 | 13.73 | 2.73 |      |          |
|                          | 配慮・低, 主張・高 | 13.43 | 2.14 |      |          |
|                          | 配慮・低, 主張・低 | 12.38 | 2.79 |      |          |
| 「SNSをめぐるトラブル」への発生後の対処の意識 | 配慮・高, 主張・高 | 5.78  | 2.06 | 1.99 |          |
|                          | 配慮・高, 主張・低 | 6.09  | 1.66 |      |          |
|                          | 配慮・低, 主張・高 | 5.29  | 2.13 |      |          |
|                          | 配慮・低, 主張・低 | 5.00  | 2.14 |      |          |
| 「SNS利用のやり取り」の親和性         | 配慮・高, 主張・高 | 5.66  | 2.37 | 0.57 |          |
|                          | 配慮・高, 主張・低 | 5.27  | 1.86 |      |          |
|                          | 配慮・低, 主張・高 | 5.71  | 1.44 |      |          |
|                          | 配慮・低, 主張・低 | 6.00  | 2.02 |      |          |

・ 最大値は16で、数値が高いほど「気を付けている」状態、低いほど「気を付けていない状態」であることを示す。  
 ・ 最大値は8で、数値が高いほど「気を付けている」状態であることを示す。  
 ・ 最大値は12で、数値が高いほど「思わない」状態であることを示す。

|              |            |      |      |      |
|--------------|------------|------|------|------|
| 「即レス」の悩み・負担感 | 配慮・高, 主張・高 | 4.74 | 1.68 | 1.22 |
|              | 配慮・高, 主張・低 | 4.55 | 2.20 |      |
|              | 配慮・低, 主張・高 | 5.57 | 1.22 |      |
|              | 配慮・低, 主張・低 | 5.14 | 2.49 |      |

・ 最大値は8で、数値が高いほど「あてはまらない」状態であることを示す。

|                         |            |       |      |      |
|-------------------------|------------|-------|------|------|
| 「やり取りをする相手との関係性」の悩み・負担感 | 配慮・高, 主張・高 | 12.67 | 2.35 | 1.06 |
|                         | 配慮・高, 主張・低 | 12.00 | 3.12 |      |
|                         | 配慮・低, 主張・高 | 11.57 | 2.53 |      |
|                         | 配慮・低, 主張・低 | 12.00 | 3.70 |      |

・ 最大値は16で、数値が高いほど「あてはまらない」状態であることを示す。

付録14 (資料2-21・22) 中学生の各グループの「SNSチェックシート」5観点の平均値と比較分析の結果

| 各観点  | グループ分類     | 平均値   | 標準偏差 | F値        | 有意差のある関係   |
|--|------------|-------|------|-----------|--|
| 「SNSをめぐるトラブル」への備えの意識                                   | 配慮・高, 主張・高 | 13.69 | 2.07 | 10.43 *** | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 10px;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・低<br/>主張・高</div> </div><br><div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・低</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 10px;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div>   |
|  | 配慮・高, 主張・低 | 13.74 | 2.02 |           |  |
|  | 配慮・低, 主張・高 | 12.42 | 2.94 |           |  |
|  | 配慮・低, 主張・低 | 12.80 | 2.18 |           |  |
| ・ 最大値は16で、数値が高いほど「気を付けている」状態、低いほど「気を付けていない状態」であることを示す。 |            |       |      |           |  |
| 「SNSをめぐるトラブル」への発生後の対処の意識                               | 配慮・高, 主張・高 | 5.69  | 1.80 | 10.43 *** | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 10px;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・低<br/>主張・高</div> </div><br><div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div>  |
|  | 配慮・高, 主張・低 | 5.37  | 1.98 |           |  |
|  | 配慮・低, 主張・高 | 4.87  | 1.81 |           |  |
|  | 配慮・低, 主張・低 | 4.69  | 1.81 |           |  |
| ・ 最大値は8で、数値が高いほど「気を付けている」状態であることを示す。                   |            |       |      |           |  |
| 「SNS利用のやり取り」の親和性                                       | 配慮・高, 主張・高 | 6.07  | 2.14 | 2.03      |  |
|  | 配慮・高, 主張・低 | 6.33  | 1.89 |           |  |
|  | 配慮・低, 主張・高 | 6.45  | 2.06 |           |  |
|  | 配慮・低, 主張・低 | 6.27  | 1.84 |           |  |
| ・ 最大値は12で、数値が高いほど「思わない」状態であることを示す。                     |            |       |      |           |  |
| 「即レス」の悩み・負担感   | 配慮・高, 主張・高 | 5.68  | 1.90 | 2.52 †    | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 10px;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div>   |
|  | 配慮・高, 主張・低 | 5.28  | 1.73 |           |  |
|  | 配慮・低, 主張・高 | 5.58  | 1.83 |           |  |
|  | 配慮・低, 主張・低 | 5.17  | 1.86 |           |  |
| ・ 最大値は8で、数値が高いほど「あてはまらない」状態であることを示す。                   |            |       |      |           |  |
| 「やり取りをする相手との関係性」の悩み・負担感                                | 配慮・高, 主張・高 | 12.31 | 2.94 | 9.87 ***  | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高, 主張・高</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 10px;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・低</div> </div><br><div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・低, 主張・高</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 10px;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・低</div> </div><br><div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・低, 主張・低</div> </div> |
|  | 配慮・高, 主張・低 | 10.46 | 3.19 |           |  |
|  | 配慮・低, 主張・高 | 12.55 | 2.92 |           |  |
|  | 配慮・低, 主張・低 | 11.65 | 2.87 |           |  |
| ・ 最大値は16で、数値が高いほど「あてはまらない」状態であることを示す。                  |            |       |      |           |  |
| ・ F値は分散分析の検定統計値, †は10%, ***は0.1%の有意水準を示す。              |            |       |      |           |  |

付録15 (資料2-23・24) 高校生の各グループの「SNSチェックシート」5観点の平均値と比較分析の結果

| 各観点  | グループ分類     | 平均値   | 標準偏差 | F値       | 有意差のある関係   |  |
|--|------------|-------|------|----------|--|--|
| 「SNSをめぐるトラブル」への備えの意識   | 配慮・高, 主張・高 | 13.53 | 1.97 | 9.77 *** | <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <span style="font-size: 2em; margin: 0 10px;">&gt;</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-left: 5px;">配慮・低<br/>主張・高</div> </div> |  |
|  | 配慮・高, 主張・低 | 13.91 | 1.58 |          |  |  |
|  | 配慮・低, 主張・高 | 12.75 | 2.73 |          |  |  |
|  | 配慮・低, 主張・低 | 12.70 | 2.27 |          |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 最大値は16で、数値が高いほど「気を付けている」状態、低いほど「気を付けていない状態」であることを示す。</li> </ul>                           |            |       |      |          |  |  |
| 「SNSをめぐるトラブル」への発生後の対処の意識   | 配慮・高, 主張・高 | 5.37  | 1.62 | 7.80 *** | <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <span style="font-size: 2em; margin: 0 10px;">&gt;</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-left: 5px;">配慮・高<br/>主張・低</div> </div> |  |
|  | 配慮・高, 主張・低 | 4.75  | 1.73 |          |  |  |
|  | 配慮・低, 主張・高 | 5.04  | 1.80 |          |  |  |
|  | 配慮・低, 主張・低 | 4.63  | 1.66 |          |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 最大値は8で、数値が高いほど「気を付けている」状態であることを示す。</li> </ul>   |            |       |      |          |  |  |
| 「SNS利用のやり取り」の親和性   | 配慮・高, 主張・高 | 6.47  | 2.00 | 3.21 *   | <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・低<br/>主張・低</div> <span style="font-size: 2em; margin: 0 10px;">&gt;</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-left: 5px;">配慮・高<br/>主張・高</div> </div> |  |
|  | 配慮・高, 主張・低 | 6.63  | 2.05 |          |  |  |
|  | 配慮・低, 主張・高 | 6.93  | 1.86 |          |  |  |
|  | 配慮・低, 主張・低 | 7.00  | 1.86 |          |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 最大値は12で、数値が高いほど「思わない」状態であることを示す。</li> </ul>   |            |       |      |          |  |  |
| 「即レス」の悩み・負担感   | 配慮・高, 主張・高 | 6.04  | 1.53 | 2.89 *   | <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <span style="font-size: 2em; margin: 0 10px;">&gt;</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-left: 5px;">配慮・低<br/>主張・低</div> </div> |  |
|  | 配慮・高, 主張・低 | 5.62  | 1.60 |          |  |  |
|  | 配慮・低, 主張・高 | 5.78  | 1.50 |          |  |  |
|  | 配慮・低, 主張・低 | 5.68  | 1.55 |          |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 最大値は8で、数値が高いほど「あてはまらない」状態であることを示す。</li> </ul>   |            |       |      |          |  |  |
| 「やり取りをする相手との関係性」の悩み・負担感  | 配慮・高, 主張・高 | 12.41 | 2.49 | 8.62 *** | <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">配慮・高<br/>主張・高</div> <span style="font-size: 2em; margin: 0 10px;">&gt;</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-left: 5px;">配慮・高<br/>主張・低</div> </div> |  |
|  | 配慮・高, 主張・低 | 11.20 | 2.59 |          |  |  |
|  | 配慮・低, 主張・高 | 12.30 | 2.48 |          |  |  |
|  | 配慮・低, 主張・低 | 11.44 | 2.52 |          |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 最大値は16で、数値が高いほど「あてはまらない」状態であることを示す。</li> <li>・ F値は分散分析の検定統計値、***は0.1%の有意水準を示す。</li> </ul> |            |       |      |          |  |  |

付録16 (資料2-25) 「悩み・負担感が軽いグループ」と「悩み・負担感が重いグループ」の分類

|  | 悩み・負担感が軽いグループ |     |       | 悩み・負担感が重いグループ |     |       |      |
|--|---------------|-----|-------|---------------|-----|-------|------|
|  | 人             | 平均値 | 標準偏差  | 人             | 平均値 | 標準偏差  |      |
| 「SNSチェックシート」2観点の合計値  | 小学生           | 84  | 20.58 | 2.26          | 62  | 13.85 | 3.05 |
| ・ 「即レス」の悩み負担感  | 中学生           | 255 | 20.75 | 2.39          | 237 | 13.82 | 3.00 |
| ・ 「やり取りをする相手との関係」の悩み負担感  | 高校生           | 265 | 20.44 | 2.22          | 219 | 14.74 | 2.46 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 最大値は24で、数値が高いほど悩み・負担感はないことを示す。</li> </ul> |               |     |       |               |     |       |      |

付録17 (資料2-26) 2グループ間のと「配慮スキル」と「主張スキル」の平均値と比較分析の結果

|         | 悩み・負担感が軽いグループ |       | 悩み・負担感が重いグループ |       | t検定  |   |
|---------|---------------|-------|---------------|-------|------|---|
|         | 平均値           | 標準偏差  | 平均値           | 標準偏差  |      |   |
| 「配慮スキル」 | 小学生           | 27.29 | 3.84          | 25.79 | 3.83 | * |
|         | 中学生           | 27.11 | 3.67          | 26.42 | 3.91 | * |
|         | 高校生           | 26.87 | 3.54          | 26.43 | 3.42 |   |

| 「主張スキル」 | 小学生   | 25.95 | 4.96  | 24.19 | 4.26 | *   |
|---------|-------|-------|-------|-------|------|-----|
|         | 中学生   | 26.13 | 4.44  | 24.05 | 4.78 | *** |
| 高校生     | 26.87 | 4.39  | 24.18 | 4.53  | **   |     |

- ・ 最大値は32で、数値が高いほど「できる」と回答していることを示す。
- ・ t検定の\*は5%、\*\*は1%、\*\*\*は0.1%有意水準を示す。

付録18（資料2-27） 2グループ間の「学校楽しいと」6観点の平均値と比較分析の結果

|             |     | 悩み・負担感が軽いグループ |      | 悩み・負担感が重いグループ |      | t検定 |
|-------------|-----|---------------|------|---------------|------|-----|
|             |     | 平均値           | 標準偏差 | 平均値           | 標準偏差 |     |
| 友達との関係      | 小学生 | 13.96         | 2.18 | 13.63         | 1.90 |     |
|             | 中学生 | 13.57         | 1.88 | 13.16         | 2.20 | *   |
|             | 高校生 | 12.84         | 1.83 | 12.57         | 1.93 |     |
| 教師との関係      | 小学生 | 11.75         | 2.51 | 11.34         | 2.40 |     |
|             | 中学生 | 11.16         | 2.41 | 10.56         | 2.36 | **  |
|             | 高校生 | 10.94         | 2.02 | 10.69         | 2.19 |     |
| 学習意欲        | 小学生 | 12.62         | 2.18 | 12.31         | 1.77 |     |
|             | 中学生 | 11.74         | 1.96 | 11.42         | 1.94 |     |
|             | 高校生 | 11.31         | 1.90 | 11.43         | 1.66 |     |
| 自己肯定感       | 小学生 | 11.45         | 2.43 | 11.44         | 2.24 |     |
|             | 中学生 | 11.26         | 2.18 | 10.57         | 2.18 | *** |
|             | 高校生 | 10.88         | 2.03 | 10.78         | 2.01 |     |
| 心身の状態       | 小学生 | 11.17         | 2.55 | 10.95         | 2.69 |     |
|             | 中学生 | 10.91         | 2.67 | 9.96          | 2.78 | *** |
|             | 高校生 | 10.88         | 2.59 | 9.96          | 2.22 | *** |
| 学級集団における適応感 | 小学生 | 13.15         | 2.40 | 12.18         | 2.18 |     |
|             | 中学生 | 13.04         | 2.29 | 12.59         | 2.31 | *   |
|             | 高校生 | 12.21         | 2.07 | 12.21         | 2.39 |     |

- ・ 各館の最大値は24で、数値が高いほど適応感が高いことを示す。
- ・ t検定の\*は5%、\*\*は1%、\*\*\*は0.1%有意水準を示す。

付録19（資料2-28） 2グループ間の「SNSチェックシート」3観点の平均値と比較分析の結果

|                          |     | 悩み・負担感が軽いグループ |      | 悩み・負担感が重いグループ |      | t検定 |
|--------------------------|-----|---------------|------|---------------|------|-----|
|                          |     | 平均値           | 標準偏差 | 平均値           | 標準偏差 |     |
| 「SNSをめぐるトラブル」への備えの意識     | 小学生 | 13.67         | 2.64 | 13.58         | 2.02 |     |
|                          | 中学生 | 13.39         | 2.29 | 13.41         | 2.09 |     |
|                          | 高校生 | 13.27         | 2.32 | 13.20         | 2.15 |     |
| 「SNSをめぐるトラブル」への発生後の対処の意識 | 小学生 | 5.95          | 2.15 | 5.97          | 1.67 |     |
|                          | 中学生 | 5.47          | 1.87 | 5.31          | 1.83 |     |
|                          | 高校生 | 5.15          | 1.82 | 5.09          | 1.61 |     |

- ・ 最大値は16で、数値が高いほど「気を付けている」状態、低いほど「気を付けていない状態」であることを示す。

- ・ 最大値は8で、数値が高いほど「気を付けている」状態であることを示す。

|                  |     |      |      |      |      |    |
|------------------|-----|------|------|------|------|----|
| 「SNS利用のやり取り」の親和性 | 小学生 | 6.20 | 2.26 | 5.23 | 1.93 | ** |
|                  | 中学生 | 6.41 | 2.13 | 6.20 | 1.97 |    |
|                  | 高校生 | 6.88 | 2.07 | 6.48 | 1.86 | *  |

- ・ 最大値は12で、数値が高いほど「思わない」状態であることを示す。
- ・ t検定の\*は5%、\*\*は1%有意水準を示す。

付録20（資料2-29） LINEを利用する高校生とTwitterを利用する高校生をSNSのメンバーで分類したグループ

| 各グループ                   | 高校生  |        |
|-------------------------|------|--------|
|                         | 人    | 割合     |
| 「学校内のメンバーが多い・LINE利用」    | 343  | 57.07% |
| 「学校外のメンバーが多い・LINE利用」    | 141  | 23.46% |
| 「学校内のメンバーが多い・Twitter利用」 | 81   | 13.48% |
| 「学校外のメンバーが多い・Twitter利用」 | 36   | 5.99%  |
| 合 計                     | 601人 |        |

付録21（資料2-30） 高校生4グループの「配慮スキル」と「主張スキル」の平均値と比較分析の結果

| 各観点   | グループ分類                  | 平均値   | 標準偏差  | F値      | 有意差のある関係   |
|-------|-------------------------|-------|-------|---------|--|
| 配慮スキル | 「学校内のメンバーが多い・LINE利用」    | 26.86 | 3.49  | 4.07 ** | <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学校内<br/>LINE</div> <span style="font-size: 2em;">&gt;</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学校外<br/>Twitter</div> </div> |
|       | 「学校外のメンバーが多い・LINE利用」    | 26.22 | 26.22 |         |  |
|       | 「学校内のメンバーが多い・Twitter利用」 | 26.80 | 26.80 |         |  |
|       | 「学校外のメンバーが多い・Twitter利用」 | 24.81 | 24.81 |         |  |
| 主張スキル | 「学校内のメンバーが多い・LINE利用」    | 24.91 | 4.41  | 1.71    |  |
|       | 「学校外のメンバーが多い・LINE利用」    | 24.89 | 4.72  |         |  |
|       | 「学校内のメンバーが多い・Twitter利用」 | 25.78 | 4.61  |         |  |
|       | 「学校外のメンバーが多い・Twitter利用」 | 23.81 | 4.24  |         |  |

・ 最大値は32で、数値が高いほど「できる」と回答していることを示す。  
 ・ t検定の\*\*は1%有意水準を示す。

付録22（資料2-31・32） 高校生4グループの「学校楽しい」と6観点の平均値と比較分析の結果

| 各観点    | グループ分類                  | 平均値   | 標準偏差 | F値        | 有意差のある関係   |
|--------|-------------------------|-------|------|-----------|--|
| 友達との関係 | 「学校内のメンバーが多い・LINE利用」    | 12.91 | 1.68 | 13.30 *** | <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学校内<br/>LINE</div> <span style="font-size: 2em;">&gt;</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学校外<br/>LINE</div> <span style="font-size: 2em;">&gt;</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学校外<br/>Twitter</div> </div>    |
|        | 「学校外のメンバーが多い・LINE利用」    | 12.22 | 2.21 |           |  |
|        | 「学校内のメンバーが多い・Twitter利用」 | 12.95 | 1.85 |           |  |
|        | 「学校外のメンバーが多い・Twitter利用」 | 11.14 | 2.27 |           |  |
| 教師との関係 | 「学校内のメンバーが多い・LINE利用」    | 10.95 | 2.04 | 5.07 **   | <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学校内<br/>LINE</div> <span style="font-size: 2em;">&gt;</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学校内<br/>Twitter</div> <span style="font-size: 2em;">&gt;</span> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学校外<br/>Twitter</div> </div> |
|        | 「学校外のメンバーが多い・LINE利用」    | 10.54 | 2.23 |           |  |
|        | 「学校内のメンバーが多い・Twitter利用」 | 10.22 | 2.46 |           |  |
|        | 「学校外のメンバーが多い・Twitter利用」 | 9.83  | 2.22 |           |  |

|             |                         |       |      |          |   |
|-------------|-------------------------|-------|------|----------|---|
| 学習意欲        | 「学校内のメンバーが多い・LINE利用」    | 11.36 | 1.85 | 2.23     |   |
|             | 「学校外のメンバーが多い・LINE利用」    | 11.35 | 1.67 |          |   |
|             | 「学校内のメンバーが多い・Twitter利用」 | 11.15 | 1.95 |          |   |
|             | 「学校外のメンバーが多い・Twitter利用」 | 10.58 | 1.78 |          |   |
| 自己肯定感       | 「学校内のメンバーが多い・LINE利用」    | 10.84 | 2.03 | 4.61 **  | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">学校内 LINE</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">学校外 LINE</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学校外 Twitter</div> </div> |
|             | 「学校外のメンバーが多い・LINE利用」    | 10.82 | 2.01 |          |   |
|             | 「学校内のメンバーが多い・Twitter利用」 | 10.75 | 2.05 |          |   |
|             | 「学校外のメンバーが多い・Twitter利用」 | 9.53  | 2.16 |          |   |
| 心身の状態       | 「学校内のメンバーが多い・LINE利用」    | 10.34 | 2.45 | 4.39 **  | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">学校内 LINE</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">学校内 Twitter</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学校外 LINE</div> </div> |
|             | 「学校外のメンバーが多い・LINE利用」    | 10.68 | 2.51 |          |   |
|             | 「学校内のメンバーが多い・Twitter利用」 | 9.95  | 2.76 |          |   |
|             | 「学校外のメンバーが多い・Twitter利用」 | 9.06  | 3.33 |          |   |
| 学級集団における適応感 | 「学校内のメンバーが多い・LINE利用」    | 12.48 | 2.20 | 9.02 *** | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">学校内 LINE</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">学校外 LINE</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">&gt;</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学校外 Twitter</div> </div> |
|             | 「学校外のメンバーが多い・LINE利用」    | 12.22 | 2.30 |          |   |
|             | 「学校内のメンバーが多い・Twitter利用」 | 12.59 | 2.24 |          |   |
|             | 「学校外のメンバーが多い・Twitter利用」 | 10.47 | 2.75 |          |   |

・ 最大値は16で、数値が高いほど「適応できている」と回答していることを示す。

・ F値は分散分析の検定統計値、\*\*は1%、\*\*\*は0.1%の有意水準を示す。

#### 付録23 (資料2-33・34) 高校生4グループの「SNSチェックシート」5観点の平均値と比較分析の結果

| 各観点  | グループ分類                  | 平均値   | 標準偏差 | F値   | 有意差のある関係 |
|--|-------------------------|-------|------|------|----------|
| 「SNSをめぐるトラブル」への備えの意識                                   | 「学校内のメンバーが多い・LINE利用」    | 13.29 | 2.22 | 0.37 |          |
|  | 「学校外のメンバーが多い・LINE利用」    | 13.12 | 2.32 |      |          |
|  | 「学校内のメンバーが多い・Twitter利用」 | 13.26 | 2.08 |      |          |
|  | 「学校外のメンバーが多い・Twitter利用」 | 13.53 | 2.46 |      |          |
| ・ 最大値は16で、数値が高いほど「気を付けている」状態、低いほど「気を付けていない状態」であることを示す。 |                         |       |      |      |          |
| 「SNSをめぐるトラブル」への発生後の対処の意識                               | 「学校内のメンバーが多い・LINE利用」    | 5.20  | 1.72 | 2.42 |          |
|  | 「学校外のメンバーが多い・LINE利用」    | 4.94  | 1.73 |      |          |
|  | 「学校内のメンバーが多い・Twitter利用」 | 5.17  | 1.51 |      |          |
|  | 「学校外のメンバーが多い・Twitter利用」 | 4.50  | 1.73 |      |          |
| ・ 最大値は8で、数値が高いほど「気を付けている」状態であることを示す。                   |                         |       |      |      |          |
| 「SNS利用のやり取り」の親和性                                       | 「学校内のメンバーが多い・LINE利用」    | 6.73  | 1.96 | 0.42 |          |
|  | 「学校外のメンバーが多い・LINE利用」    | 6.62  | 2.06 |      |          |
|  | 「学校内のメンバーが多い・Twitter利用」 | 6.47  | 1.81 |      |          |
|  | 「学校外のメンバーが多い・Twitter利用」 | 6.72  | 2.19 |      |          |
| ・ 最大値は12で、数値が高いほど「思わない」状態であることを示す。                     |                         |       |      |      |          |
| 「即レス」の悩み・負担感   | 「学校内のメンバーが多い・LINE利用」    | 5.80  | 1.56 | 0.91 |          |
|  | 「学校外のメンバーが多い・LINE利用」    | 6.04  | 1.45 |      |          |
|  | 「学校内のメンバーが多い・Twitter利用」 | 5.77  | 1.58 |      |          |
|  | 「学校外のメンバーが多い・Twitter利用」 | 5.89  | 1.69 |      |          |
| ・ 最大値は8で、数値が高いほど「あてはまらない」状態であることを示す。                   |                         |       |      |      |          |
| 「やりとりをする相手との関係性」の悩み・負担感                                | 「学校内のメンバーが多い・LINE利用」    | 11.88 | 2.59 | 1.36 |          |
|  | 「学校外のメンバーが多い・LINE利用」    | 12.37 | 2.23 |      |          |
|  | 「学校内のメンバーが多い・Twitter利用」 | 11.89 | 2.82 |      |          |
|  | 「学校外のメンバーが多い・Twitter利用」 | 11.81 | 2.72 |      |          |
| ・ 最大値は16で、数値が高いほど「あてはまらない」状態であることを示す。                  |                         |       |      |      |          |

## 調査研究担当者・調査研究協力者一覧

### ◇教科教育研修課

#### 【調査研究担当者】

|          |         |          |         |
|----------|---------|----------|---------|
| 教科教育研修課長 | 甲 斐 修   | 高校教育研修係長 | 内 園 優 子 |
| 義務教育研修係長 | 宮 脇 一 郎 | 研 究 主 事  | 福 重 成 美 |
| 研 究 主 事  | 小 野 修   | 研 究 主 事  | 森 田 忠 和 |
| 研 究 主 事  | 別 枝 昌 仁 | 研 究 主 事  | 瀬 戸 口 忍 |
| 研 究 主 事  | 内 祥 一 郎 | 研 究 主 事  | 水 迫 慎 也 |
| 研 究 主 事  | 加 藤 淳 一 | 研 究 主 事  | 大 野 康 博 |
| 研 究 主 事  | 中 熊 信 仁 | 研 究 主 事  | 西 孝 典   |
| 研 究 主 事  | 石 川 雅 仁 |          |         |
| 研 究 主 事  | 尻無濱 正 和 |          |         |
| 研 究 主 事  | 溜 清 弘   |          |         |

#### 【前調査研究担当者】（平成29年度）

|              |       |           |                    |
|--------------|-------|-----------|--------------------|
| 鹿児島市立桜洲小学校   | 校 長   | 高 山 謙 一   | （前教科教育研修課研究主事）     |
| 鹿児島市立広木小学校   | 校 長   | 橋 口 俊 一   | （前教科教育研修課研究主事）     |
| 鹿児島市立西田小学校   | 教 頭   | 福 永 秀 樹   | （前教科教育研修課研究主事）     |
| 西之表市立種子島中学校  | 教 頭   | 大 園 克 臣   | （前教科教育研修課研究主事）     |
| 県立松陽高等学校     | 教 頭   | 新 村 耕 一   | （前教科教育研修課高校教育研修係長） |
| 県立武岡台高等学校    | 教 諭   | 今 隈 健 一 郎 | （前教科教育研修課研究主事）     |
| 鹿児島県教育庁高校教育課 | 指導主事  | 泊 弘 光     | （前教科教育研修課研究主事）     |
| 鹿児島県教育庁高校教育課 | 専 門 員 | 谷 川 敬     | （前教科教育研修課研究主事）     |
| 鹿児島県教育庁高校教育課 | 指導主事  | 永 山 愛 子   | （前教科教育研修課研究主事）     |

#### 【調査研究協力者】

|             |    |           |              |    |           |
|-------------|----|-----------|--------------|----|-----------|
| 長島町立鷹巣小学校   | 教諭 | 寺 園 麻 衣   | 県立鶴翔高等学校     | 教諭 | 日 高 健 史   |
| 鹿児島市立吉野東中学校 | 教諭 | 酒 匂 慎 一 郎 | 鹿児島市立谷山小学校   | 教諭 | 豊 重 順 一   |
| 県立川辺高等学校    | 教諭 | 徳 田 麦     | 霧島市立日当山小学校   | 教諭 | 中 峯 敦 子   |
| 鹿児島市立山下小学校  | 教諭 | 永 田 洋 一   | 薩摩川内市立川内南中学校 | 教諭 | 黒 江 智 彦   |
| 鹿児島市立吉田北中学校 | 教諭 | 村 永 理 恵   | 鹿児島市立吉田北中学校  | 教諭 | 佐々木 和 也   |
| 県立薩摩中央高等学校  | 教諭 | 道 永 智 子   | 県立鹿屋高等学校     | 教諭 | 田 島 徹 也   |
| 指宿市立丹波小学校   | 教諭 | 七 夕 勉     | 県立甲南高等学校     | 教諭 | 野間口 元     |
| 東串良町立東串良中学校 | 教諭 | 下 池 克 哉   | 鹿児島市立和田小学校   | 教諭 | 岡 村 聡     |
| 鹿児島市立春山小学校  | 教諭 | 西 原 真 琴   | 薩摩川内市立川内北中学校 | 教諭 | 水 流 昌 一   |
| 鹿屋市立輝北中学校   | 教諭 | 久木野 明 人   | 県立松陽高等学校     | 教諭 | 松 山 為 直   |
| 県立串良商業高等学校  | 教諭 | 船 木 鉄 平   | 鹿屋市立笠野原小学校   | 教諭 | 小 窪 卓 也   |
| 南九州市立松山小学校  | 教諭 | 西 村 一 伸   | 鹿児島市立伊敷中学校   | 教諭 | 増 田 千 星   |
| 大崎町立大崎中学校   | 教諭 | 追 立 あ と り | 県立大口高等学校     | 教諭 | 和 田 純 一   |
| 県立加治木高等学校   | 教諭 | 竹 下 直 史   | 鹿児島市立山下小学校   | 教諭 | 野 口 桃 子   |
| 鹿児島市立山下小学校  | 教諭 | 伊地知 弘 史   | 薩摩川内市立川内北中学校 | 教諭 | 坂 元 エ リ   |
| 曾於市立大隅中学校   | 教諭 | 和 田 浩 一   | 県立伊集院高等学校    | 教諭 | 手 島 今 日 子 |

※ 調査研究協力者の在籍校・職名は、研究協力をしていただいた年度のものであります。

## ◇教育相談課

### 【調査研究担当者】

|        |       |
|--------|-------|
| 教育相談課長 | 塚元宏雄  |
| 教育相談係長 | 上西由美子 |
| 研究主事   | 宇都慎一朗 |
| 研究主事   | 真正基道  |

### 【前調査研究担当者】（平成29年度）

|            |      |      |              |
|------------|------|------|--------------|
| 南種子町立平山小学校 | 校長   | 日高京美 | （前教育相談係長）    |
| 教職研修課      | 研究主事 | 淵脇広智 | （前教育相談課研究主事） |

### 【調査研究協力者】

|              |    |      |
|--------------|----|------|
| 鹿児島市立松原小学校   | 教諭 | 山口親悟 |
| 鹿児島市立草牟田小学校  | 教諭 | 木下暁  |
| 薩摩川内市立川内北中学校 | 教諭 | 埜中勝実 |
| 志布志市立志布志中学校  | 教諭 | 勝山亮平 |
| 県立福山高等学校     | 教諭 | 中島亮  |

調査研究協力者の在籍校・職名は、研究協力をしていただいた年度のものであります。

『深い学び』に着目した授業づくり  
—教師の意識の変容と「連続する授業」の構成を目指して—

企画課 脇坂 郁文

## 1 はじめに

教育は10年先を見据えて行うと言われる。これまでは「社会の変化に対応する子供」の育成を目指していたが、これからの時代は、思いも寄らない社会の変化が起こる可能性が想定されることから、「未来社会を切り拓き、社会を創造する子供」の育成を目指す教育へと転換がなされた。今回の学習指導要領の改訂では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を通して、「持続可能な社会の創り手となる子供」の育成が求められている。

さて、今回の改訂で文部科学省は、これからの子供に必要な資質・能力を

- ①生きて働く「知識・技能」の習得
- ②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成
- ③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養

の三つの柱で明示した。これまでの改訂を振り返ると、平成10年の改訂では、

- ①自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力
- ②自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性
- ③たくましく生きるための健康や体力

の三つが重要な要素として示された。また、平成20年の改訂では、

- ①基礎的・基本的な知識及び技能の確実な習得
- ②思考力・判断力・表現力その他の能力の育成
- ③主体的に学習に取り組む態度の養成

の三つが謳われている。

これまでの改訂で示されている資質・能力は、表現こそ違えど、どれも「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「主体的に学習に取り組む態度・人間性」を表しており、子供に培う資質・能力はさほど変わっていないと言える。

それでは、今回の改訂で何が変わったのであろうか。それは、今回の学習指導要領解説総則編に記されている、特徴的な表現から推測することができる。

総則編では、「知識の理解の質を更に高める」、「学習の質を一層高める授業改善の取り組みを活性化する」、「教育活動の質の向上を図る」など「質を高める」ことや「質の向上」という表現が随所に記されている。これは、「どのような資質・能力」なのかを重視したもので、今回の改訂では、培う資質・能力に、「生きて働く」、「未知の状況にも対応できる」、「学びを人生や社会に生かそうとする」という修飾語がそれぞれ付加されていることから分かる。

これからの時代を切り拓く子供は、「生きて働く」、「未知の状況にも対応できる」、「学びを人生や社会に生かそうとする」資質・能力を身に付けた子供であり、将来的には「持続可能な社会の創

り手」へと成長していく子供であると考え。そのためには「生きて働く」,「未知の状況にも対応できる」,「学びを人生や社会に生かそうとする」とは「どのような」資質・能力なのかを具体的に把握した上で、授業を構成していく必要がある。

## 2 キー・コンピテンシー（汎用的な資質・能力）との関連

今回の改訂では、培う資質・能力を三つの柱（①生きて働く「知識・技能」の習得, ②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成, ③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）で示されたが、これらはOECD（経済協力開発機構）が提唱した、キー・コンピテンシーの考え方が基になっている。

OECDは、キー・コンピテンシーについて、次の三つの能力のカテゴリー（①「社会・文化的, 技術的ツールを相互作用的に活用する能力」, ②「多様な集団における人間関係形成能力」, ③「自立的に行動する能力」）を示し、それぞれ培うべき具体的な能力を明記している。このキー・コンピテンシーに示されている三つの能力のカテゴリー及びそれぞれの具体的な能力は、学習指導要領で示されている資質・能力の三つの柱（①生きて働く「知識・技能」の習得, ②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成, ③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）と一対一で対応しているのではなく、キー・コンピテンシーで示されている資質・能力を身に付けた子供が、学習指導要領で示されている資質・能力を身に付けた子供であると筆者は考えている。

【キー・コンピテンシー】

【学習指導要領(資質・能力)】

|                               |
|-------------------------------|
| ① 社会・文化的, 技術的ツールを相互作用的に活用する能力 |
| ○言語, シンボル, テキストを活用する能力        |
| ○知識や情報を活用する能力                 |
| ○テクノロジーを活用する能力                |
| ② 多様な集団における人間関係形成能力           |
| ○他人と円滑に人間関係を構築する能力            |
| ○協調する能力                       |
| ○利害の対立を御し, 解決する能力             |
| ③ 自立的に行動する能力                  |
| ○大局的に行動する能力                   |
| ○人生設計や個人の計画を作り実行する能力          |
| ○権利, 利害, 責任, 限界, ニーズを表明する能力   |



|                                |
|--------------------------------|
| 生きて働く「知識・技能」                   |
| 未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」     |
| 学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」 |

＜中教審教育課企画特別部会(第15回)配布資料から＞

### (1) 子供に培う能力とは

第1章で授業を構成するに当たっては、「生きて働く」,「未知の状況にも対応できる」,「学びを人生や社会に生かそうとする」とは、「どのような」資質・能力なのかを具体的に把握する必要があることを述べた。

そこで、OECDが示したキー・コンピテンシーの考え方から資質・能力の具体を捉えると、①「社会・文化的, 技術的ツールを相互作用的に活用する能力」, ②「多様な集団における人間関係形成能力」, ③「自立的に行動する能力」のそれぞれのカテゴリーの中に記されている『言語, シンボル, テキストを活用する能力』, 『他人と円滑に人間関係を構築する能力』, 『大局的に行

動する能力』など」がそれに相当すると考える。

つまり、このキー・コンピテンシーに示されている「ツールを相互作用的に活用する能力」、「よりよい人間関係を形成する能力」、「自立的に行動する能力」を育てる授業を構成していくことが重要である。

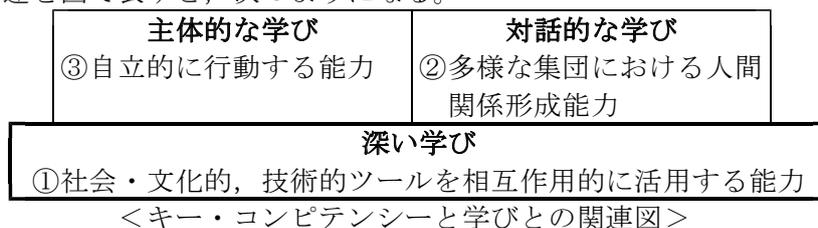
## (2) 「主体的・対話的で深い学び」と「培う能力」

今回の改訂では、授業改善の取組を活性化していく視点として「主体的・対話的で深い学び」を位置付け、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点から授業改善を行い、①生きて働く「知識・技能」の習得、②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成、③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養を図っていくことが述べられている。

さて、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」とキー・コンピテンシーの関連は、次のように捉えることができる。

- 「自立的に行動する能力」は「主体的な学び」と関連がある能力である。
- 「多様な集団における人間関係形成能力」は「対話的な学び」と関連がある能力である。
- 「社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力」は、「自立的に行動する能力」及び「多様な集団における人間関係形成能力」を支える能力であり、「深い学び」と関連がある能力である。

これらの関連を図で表すと、次のようになる。



学習指導要領解説総則編では、「主体的な学び」は、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」と記されている。これを「自分自身を深く見つめ、何をどのように成せば自己実現が図れるか省察しながら追い求め続けること」と同意であると捉えると「自立的に行動すること」と関わりがあると考えられる。

また、「対話的な学び」は「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」と記されている。これを「立場や利害にとらわれず、他者との協働や対話、自己内対話などを通して、自分の考えを修正したり強化したりしていくこと」と同意であると捉えると「よりよい人間関係を創り出していくこと」と関わりがあると考えられる。

更に、「深い学び」は「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう」と記されている。これを、「知識や情報等を正確に把握し、他者の考えと自分の考え等の相違を明確にした上で、関連付けたり比較・検討したりしながら新たな知識や課題を創造し課題解決を図っていくこと」と同意であると捉えると「ひと・こと・もの（社会・文化的）と

の関連の中で、多様な知識・技能や見方・考え方を相互作用的に活用していくこと」と関わりがあると考えられる。また、「深い学び」に記されている内容には、「自立的に行動すること」と「よりよい人間関係を創り出していくこと」の内容が含まれていることが読みとれる。

したがって、「深い学び」により、「主体的な学び」、「対話的な学び」を通して培われた能力は強化されるとともに、多様な知識・技能や見方・考え方を相互作用的に活用する能力も培われるものとする。このことから、「深い学び」に着目した授業を実現することで、学習指導要領が三つの柱で示した資質・能力を培うことができる。

### 3 「深い学び」の実現に向けて

#### (1) 「深い学び」と「主体的・対話的な学び」

学習指導要領解説総則編では、先にも示したが、授業改善を行う際の「深い学び」の視点については、次のように示している。

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特性に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているかという視点

中でも、この文中の「習得・活用・探究という学びの過程」、「見方・考え方」を働かせ、「向かう」の3点が「深い学び」の実現を図る授業改善のポイントであると考えられる。この「向かう」とは、より深い理解や課題の解決策、考えの形成や新たな考えの創造など、資質・能力の育成を目指し続けることであり、「習得・活用・探究という学びの過程」とは、学びの目的を明確にし、子供自らが学び続ける学習過程の構築を意味していると考えられる。

「向かう」ことを「目指し続けること」や「学び続けること」など「連続的な学び」であると捉えるならば、「自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』」に相通ずるものであると考えられる。

また、「見方・考え方」を働かせ」という文面の「見方・考え方」を他者や事象との関わりの中で修正されたり強化されたりして生み出された「見方・考え方」であると捉えるならば、「自己の考えを広げ深める『対話的な学び』」に相通ずるものである。

このように考えると「深い学び」の実現を追究していくことは、「主体的な学び」や「対話的な学び」の実現も意識しながら同時に追究していることになる。「深い学び」が実現できれば「主体的な学び」や「対話的な学び」も実現していることになり、「主体的な学び」と「対話的な学び」は「深い学び」の必要条件であると言える。

つまり、「深い学び」を重視した授業づくりを行えば、知識を相互に関連付けることや情報を精査すること、課題設定や課題解決を行いながら考えを創造することなど、これからの時代に求められる資質・能力の育成が図られるものであると考えられる。

#### (2) 「深い学び」につながる授業改善

##### ア 授業改善が進まない要因

これまでも学習指導要領の改訂の度に、「授業改善」について示されてきたが、中々浸透してこなかったという現状がある。これは、これまでの学習指導要領を振り返れば分かる。例えば、昭和52年の改訂で算数科では、「操作的活動」が示され実践したが、操作することに重き

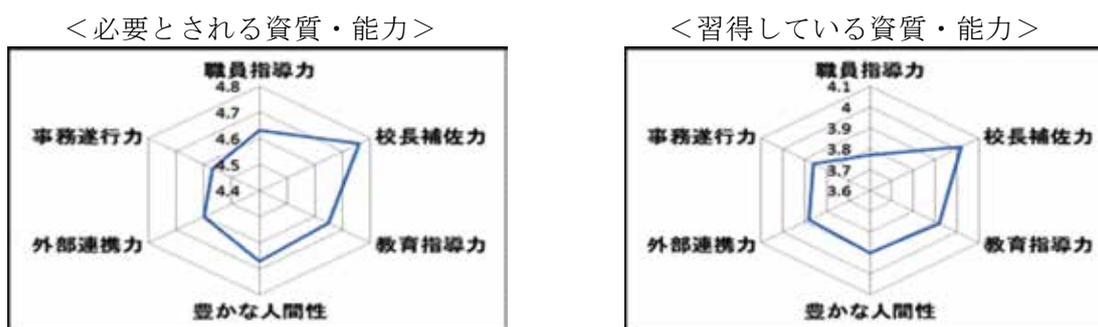
が置かれ、思考することがおろそかになる授業となり「活動あって内容なし」と言われた。

そこで、昭和63年の改訂では、考えることも重要であることを意識してもらうために「思考実験」が示されたが、今度は、「自分で考えなさい」という授業が目立つようになった。その結果、平成10年の改訂では、「算数的活動（新学習指導要領解説算数編では数学的活動となっている）」という表現がなされている。このように学習指導要領が意図していることと教師の意識とにズレが生じると、中身はそれほど変わらずとも、表現を変えることでズレの修正を図ることが行われている。また、「新学力観」という言葉があったが、これも「新しい学力」が示されたのではなく、学力への意識（観）を変える意味合いが大きかった。

これらのことから、授業改善を図るためには、教師の授業に対する意識（観）を変えなければ、「深い学び」という言葉だけが先行し、実現させるには程遠くなるものであると考える。

教師の授業に対する意識（観）の変容は、教師同士の関係（先輩教師と後輩教師の関係を含む）、教師と管理職との関係、教師と子供との関係等から図られる。教師同士や管理職との関係においては、日常会話や校内研修などで、子供との関係においては授業実践が機会となる。

平成27年度に国立教育施策研究所が行った、副校長・教頭に対して「必要とされる資質・能力」と「習得している資質・能力」のアンケートの結果が「副校長・教頭の職務状況に関する調査報告書」に記載されている。



二つのグラフを比較すると、「職員指導力」のグラフの変化が大きいことが分かる。管理職にとって、教師の資質・能力を高めるための「職員指導力」は必要な資質・能力であると思っているが、実際には、習得しにくい資質・能力であることを示している。

「調査報告書」では、「職員指導力」を次の11の能力に細分化している。

＜「職員指導力」の11の能力＞

|                     |                        |
|---------------------|------------------------|
| 1 教職員を指導する力         | 2 教職員をまとめていく力          |
| 3 教員の指導力を高める力       | 4 教職員の適性を見極めて仕事を割り振る能力 |
| 5 教職員の評価・フィードバック力   | 6 校内の協働的な雰囲気を作る力       |
| 7 学校の状況に応じた対応力      | 8 人間関係調整力              |
| 9 校長のビジョンを具現化し実践する力 | 10 経営ビジョンを構想する力        |
| 11 校内外の情報を把握し整理する力  |                        |

この「職員指導力」の中でも特に、「教職員を指導する力」、「教職員をまとめていく力」、「教員の指導力を高める力」に負荷量（負担感）を感じていることが報告されており、「職員指導力」の向上を阻害する要因になっていることが予想される。

しかしながら、「教職員を指導する力」や「教員の指導力を高める力」等の「職員指導力」は、管理職にとって、職員の資質・能力を向上させるための必須の能力であり、教師の授業

改善を進めていく上でも重要な能力である。管理職として、授業に対する教師の意識が変容するような働きかけや指導を行い、授業改善を進めていく必要がある。そのためには、どのようにしたら意識を変容させられるかを理解しておく必要がある。

## イ 意識の変容を促すために

教師自身がこれまで当たり前実践してきた日常の授業を、子供の立場を考慮して懐疑的に捉え直していくことで、授業改善につなげることができる。

例えば、次のような方法がある。

### こんな授業をどう思いますか？

- ① レディネスを揃える。(復習)をする。
- ② これまでとの違いを問う課題設定。
- ③ どんな方法で解決できそうか問う。
- ④ クラスの全員が本時の目標に到達した。

子供一人一人が変容する  
(高まる)授業をしていますか。

左図の①～④に示されている事柄は、日常の算数科の授業でよく見られる。

①の「レディネスを揃える。(復習)をする。」方法は、前時の学習内容を復習したり、本時の学習に必要な既習事項を確認したり、同じ理解のもと授業を開始することでスタートで困る子供が生じないようにするための教師の配慮である。

しかし、見方を変えれば、子供の実態に差があるにもかかわらず教師が知識を与え、子供は意味を理解することなく形式的に学習に取り組みされているのではないだろうか。

導入場面は好スタートを切ったように見えても、展開場面ですまずいてしまうことにはならないだろうか。

形式的にレディネスを揃えなくとも、子供一人一人の真の実態でスタートが切れる学習が展開されるならば、展開場面においても子供一人一人の力で課題解決に向かうはずである。できた子供の説明の場になってしまうグループ活動ではなく、それぞれの力で絞り出した知恵が集結するグループ活動が期待できる。

②の「これまでとの違いを問う課題設定」の方法は、前時に学習したこととの違いから、学習課題を設定する方法である。本時に学習することが簡潔に表出され、展開場面にじっくり時間をかけられる。

しかし、見方を変えれば、前時に学習したこととの違いから生み出された学習課題は、子供一人一人が真に必要な感をもった学習課題になっているのか疑問である。ましてや、前時の学習内容を記憶している子供は理解度の高い子供であり(前時の学習内容を教室内に掲示している場合もあるが)、すぐに違いに気づく子供は優秀である。もし、誰でも簡単に見つけられる違いであるならば、解決したいという思いも薄いのではないだろうか。前時の学習を基に、形式的に設定している学習課題になっているのではないかと思われる。

前時の学習内容を意識せずとも、まず本時の学習に子供一人一人が挑戦してみる。挑戦した後に表出されたものが、子供一人一人が真に必要な感をもった学習課題となり得る。

③の「どんな方法で解決できそうか問う」ことは、子供たちが困ることなく学習が進められるように、ある種の解決の方法を表出させ、解決の見通しをもたせるという意図がある。

しかし、見方を変えれば、子供たちが表出する解決の方法は、これまで活用してきた方法であり、本時のねらいに迫る解決の方法ではないことが多い。いつも同じ方法がオウム返しのように表出されている感がある。解決の方法は、解決に取り組む前にあるのではなく、解決に向かって試行錯誤する中で子供一人一人が創り出すものである。取り組む前に提示された方法を

活用するという事は、単なる選択による借り物の解決方法であり、子供自らが創造したものとはなり得ない。

④の「クラスの全員が本時の目標に達成した。」これは、授業設計を行う際に教師であれば、だれでも願うことである。クラスの全員が「分かった」「できた」と満足できる授業は、最高である。

そもそも論であるが、様々な実態の子供たちが集うクラスでは、「分かった」「できた」と全員の子供が満足する授業を行うことは、並大抵のことではない。子供によって「分かった」「できた」の中身もレベルも違う。単に「分かった」「できた」と思っているのか、意味まで深く理解して「分かった」「できた」と納得しているのかの違いがある。例えば、計算の学習では、学習する前に「できる」子供が存在する。その子供たちが授業のはじめと終わりで同じ「できた」状態にはなっていないだろうか。また、方法だけを学んで「分かった」「できた」と思っていないだろうか。

授業では、実態の違う子供たち一人一人が変容する（高まる）ことを目指すべきである。全員に同じ目標を達成させることに力が入れば入るほど、レディネスを無理に揃えたり、形式的な解決の方法を提示し活用させたりする可能性が高まる。理解の遅い子供には、その子の理解のペースで昨日よりは一步前進し、理解の早い子供は本時の目標を超えるところまで学んでいけるような振り幅がほしいものである。

授業改善は難しいと考えるのではなく、いつも同じように繰り返していることからの脱却から始めればよい。そのためには、正しいと思っただけに実践していることを、時には懐疑的な発想で今一度振り返ってみることにより、授業改善の新たな視点が具体的に明らかになってくることもある。

#### ウ 「深い学び」に向かって

授業改善とは、様々なよい授業を見て、理想とする授業像をイメージして授業づくりを行いながら自分の核（基盤）となる授業を構成し、更に自分の核（基盤）となる授業に工夫・改善を行いながらよりよく高めていく行為である。よりよく高めていく以上、当然、授業改善は連続しているものでなければならない。そのためには、自分はどんな授業を実施しているか、例えば、「教師が引いたルールの上を子供が走り続ける授業」、「教師の質問に子供が一生懸命答える授業」、「子供の反応を見ながら教師が対応していく授業」、「教師のヒントや説明で進めていく授業」など、自分の授業スタイルを自覚する必要がある。

今、自分が行っている授業を振り返り、良かった点や悪かった点を認識しなければ、改善点は明らかにはならず、修正していくための具体的な方法は見えてこない。また、よい授業をいくら参観しても、自分の授業をフィルターにしてよい授業を自分の中に取り込み、自分の授業と比較・検討することが無ければ、授業改善は一向に進まないであろう。

今の自分の授業と対峙し、少しでも改善しようとする地道な取組が、課題解決を目指す連続した授業改善につながり、やがては「深い学び」として構築されていくものであろう。

#### エ 「授業づくり」への意識の変容

日々の授業を改善しながら、授業につながりをもたせていくためには、「授業づくり」に対する教師の意識を変容させていくことが重要である。一般的に「授業づくり」は、身に付けさせる学習内容を明らかにし、身に付けさせるために必要な教材や学習具を準備し、そこから表出される子供の気づきや考えなどをどのように取り上げ、どのように働きかけて、統合・発展

させていくかを具体的に考えていくことである。

これらは、子供の実態に沿っていることが前提であり、教師は、実態把握のための調査を行いながら「授業づくり」に取り組んでいる。

次の表は、「授業づくり」への教師の意識を把握するために、研修(H27実施)において1回目に「授業づくりで大切にしていること」のアンケートを行い、ワークショップ型の研修を実施後、2回目として「授業づくりで大切にしたいこと」のアンケートを実施した時の教師の回答である。

＜授業づくりで大切にしていること＞（1回目）      ＜授業づくりで大切にしたいこと＞（2回目）

| 大切にしている内容 |                | 88人   | 大切にしたい内容 |                     | 88人   |
|-----------|----------------|-------|----------|---------------------|-------|
| 1         | めあてとまとめについて    | 64.8% | 1        | 子供の実態把握について         | 52.8% |
| 2         | 板書について         | 50.0% | 2        | 教具・教材の工夫について        | 31.8% |
| 3         | 教材・教具の開発について   | 39.8% | 3        | 授業中の子供の反応把握について     | 29.5% |
| 4         | 発問について         | 38.6% | 4        | 子供の多様な考え・思考の深まりについて | 26.1% |
| 5         | 課題提示の工夫について    | 27.3% | 5        | すべての子供の高まり(変容)について  | 20.5% |
| 6         | 子供の実態把握について    | 26.1% | 6        | 発問の工夫について           | 19.3% |
| 7         | 学習形態の設定について    | 25.0% | 7        | 協働的な学びについて          | 18.2% |
| 8         | 興味関心・意欲の喚起について | 23.9% | 8        | 子供の疑問・困り感・意見について    | 17.0% |
| 9         | 指導過程について       | 23.9% | 9        | 子供の反応への臨機応変的対応について  | 17.0% |
| 10        | 個別指導について       | 20.5% | 10       | 子供一人一人の評価について       | 13.6% |

1回目に行った「授業づくりで大切にしていること」では、「めあてとまとめについて」(64.8%)、「板書について」(50.0%)と半数以上の教師が回答している。

これらは、課題と結論に一貫性をもたせ、子供の思考過程が見られる構造的な板書に心掛けようとする教師の意識が見て取れる。また、「教材・教具の開発について」や「発問について」、「課題提示の工夫について」、「子供の実態把握について」など、教師として職責感と使命感をもって「授業づくり」を行っていることも伺える。

2回目に行った「授業づくりで大切にしたいこと」では、「子供の実態把握について」が半数を占め、「教具・教材の工夫について」、「授業中の子供の反応把握について」、「子供の多様な考え・思考の深まりについて」と回答している。2回目のアンケートで注目すべき点は、1回目では「教材・教具」は「開発」であったが、2回目では「工夫」になっている点である。また、2回目のアンケートでは、「子供」という表現が多くなり、子供の思考や反応に着目した回答が出されている点である。これらのことから、1回目の回答からは、教師の立場が主軸である「授業づくり」になっているが、2回目の回答からは、子供の考えることや反応を重視し、それに応えようとする、子供本位の「授業づくり」になっていることが分かる。

2回目のアンケートの内容は、これからの「授業づくり」で大切にしたいこととして、教師の目指す「授業づくり」として表出されたものであるが、この教師の意識の変化は、教師が「授業中における教材研究が『授業づくり』では重要である」ことを認識した結果出されたものである。

教材研究は授業前に行うことが一般的だが、授業中においても、表出される素直な子供の考えや反応等から、教材の解釈や価値を授業中に捉え直したり、その時の子供の思考を把握し、思考の流れに沿うように教師の対応を変えたりしていくことが大切である。

授業前にしっかりと教材研究を行い、作成した授業計画を、授業中に子供の実態にあわせて変更しながら臨機応変に授業を進めていくことが教師の力量を高め、授業改善につながってい

くものである。

#### 4 「連続する授業」による「深い学び」

「連続する授業」とは、子供たちの課題意識が連続しながら学習が展開される授業のことで、一単位時間や単元全体の中で、直面している課題を解決するためには、先に解決しておくべき課題が生み出されたり、課題の解決に至ると同時に、関連した新たな課題が生み出されたりしながら、子供の課題意識が途切れずに次の学習に連続していく授業のことである。「連続する授業」では、当然、他者との相互作用により相違点や共通点が表出され、課題解決に向かって説得と納得が繰り返される。その中で、多様な知識・技能や見方・考え方が生み出され「深い学び」へとつながっていく。

##### (1) 課題が連続する学習過程

算数科における「連続する授業」とは、課題の解決に向かう過程で数学的な見方・考え方が生み出され、新たな課題解決を追究する中で、数学的な見方・考え方が深化したり強化されたりするものであると考える。

算数科において、課題が連続する学習過程は、次の三つのパターンが考えられる。



この過程は、一応、課題の解決には至るが、解決方法を適用できる場面やできない場面などを振り返ることで、新たな課題が生み出されることを示している。

例えば、二つの同じ容器に入っている水の量を比べるときには、高さ（長さ）で比べることができる。しかし、「形の違う容器の量を比べるときにはどうすればいいか。」とか「量がどれだけ違うかを表すためにはどうすればいいか。」など、解決したい新たな課題が生み出され、それらを解決していく中で、数学的な見方・考え方に深まりが見られる学習過程である。



この過程は、初めに考えた課題を解決するためには、新たな課題を設定しなければならない状況生まれ、その新たな課題を解決することによって初めの課題が解決できることを示している。

例えば、異分母分数の計算をするためには、異分母分数の大小比較や同値分数を探す必要性に気づき、これらを解決することで、異分母分数の計算ができるということである。これらの一連の過程で、分数を統合的に捉えることができる。



この過程は、課題を解決していく中で、疑問に思ったことや気付いたことが、新たな課題になることを示している。

例えば、1より小さい数を単位分数で数値化していく中で、 $1/2$ は、 $1/4$ の二つ分と

同じ大きさになることや分数同士を合わせると他の分数を創り出せることに気付き、分数の相等性や演算の可能性を新たな課題として追究していきながら、分数の可能性の広がりを実感できる。

課題が連続する過程は、①、②、③のようなパターンが想定されるが、実際、課題を連続させていくためには、どのような数学的な場（シチュエーション）をはじめに設定するかを考慮しなければならない。

## (2) 疑問や矛盾、納得の連続

そもそも課題とは、事象を数・量・図形の視点から捉え対象化し、その対象に子供自らが働きかけ、そこから発生する疑問や矛盾、あるいは対立等を通して納得できるものを追究していく中で生み出されたものである。

このようにして生み出された課題は、自ら課した課題であり興味・関心や追究意欲が高い課題となっている。この課題を連続させるためには、更に、疑問や矛盾、納得を生み出すことが必要であり、そのためには、自分なりの見方・考え方と他者の見方・考え方とに疑問や対立を生んだり、共通点を見いだしたりする相互作用を行いながら整合性を追究していくことが重要である。

### ア 納得の連続を生み出す対象の変更

対象がどんなに変わっても、同じ見方・考え方で追究し続けることができると、子供たち同士で納得を得ることができる。

例えば、「対称な図形」において子供たちは、線対称な図形は「1回折って重なる形」、点対称な図形は「180度回転させると重なる形」、「半分に切って動かすと重なる形」など、いろいろな気付きを表出する。その中で、点対称な図形が「2回折って重なる形」であることを発見した子供の発言に対して、線対称な図形を「1回折って重なる図形」として認識していた子供たちが疑問を抱き、事実を究明する活動が始まる。

この究明活動は、中心を通るように2回折るとどんな折り方をしても重なることや2回折ることは180度回転させることと同じであることなど、新たな見方・考え方が表出されるとともに、他の図形でも同じ結果になるかどうかの新たな学習の対象の追究にもつながっていく。

### イ 疑問や矛盾を生み出す対象の変更

対象を変更すると、根拠を基に筋道立てて考えてきたことに矛盾が生じたり整合性が失われたりする場合がある。この場合は、それまで納得していた見方・考え方を振り返り修正して、新たな見方・考え方の追究が始まる。

例えば、四角形は「4つの辺と4つの角でできている形」であることを納得している子供たちに、対象を変えて  (角のない形)や  (十字型)も四角形であるかを追究すると、「4つの辺と角」の観点で図形を捉えていた子供たちが、「4つの直線で囲まれる」という観点で図形を捉えるようになり、「四角形は、4つの直線で囲まれた形」として全員が納得できるものを定義することができる。

## (3) 課題が連続する授業実践例

子供たちの課題が連続していくためには、考える対象を子供自ら変更していく力が必要である。

その力は社会的相互作用により培うことができる。そのためには、子供たちの解決の方法(見方・考え方を含む)を<反例>や(範例)として、お互いの解決の方法と関連付けながら、課題の連続を図っていくことが重要である。

### 実践例：『第2学年単元「水のかさ」』

1 dLという新しい単位で水のかさを数値化していく学習である。形や大きさの違う2つの容器に色水が入っている場を提示すると、次の課題が子供たちから出された。



- ・「どちらが多いのだろう」
- ・「どれだけ多いのだろう」
- ・「合わせるとどれだけになるだろう」

#### ア 最初の課題「どちらが多いのだろう」の追究

子供の考えは、『同じ形と大きさの容器に移し替えるとわかる』だったが、『どれだけ多いかはっきりしない』ので、新しい課題『どれだけをどのように表すか』が生まれた。

その解決の方法として、次のようなことが考え出された。

- ・形と大きさが同じであれば、長さで違いが表せる。(何cm違う)
- ・5 cmと8 cmを比べると3 cmだけ多い。(ほとんど納得)



長さで違いを表す方法に、ほとんどの子供たちは納得していたが、次のような発言がなされ、更に、新たな課題が生まれた。

- ・形と大きさが同じ細長い容器で比べると、違いのcmが変わってくる。
- ・3 cmが5 cmになったり違いがバラバラになる。(見方・考え方の修正)



#### イ 新たな課題「違いが変わらないようにするためには」の追究

子供たちの解決の方法は次のとおりである。出された解決の方法には<反例>や(範例)があり、課題が連続していくように、これらを関連付けていった。



- ・コップのいくつぶんで表せばいいよ。
- ・コップ2はいとコップ3はいだから、コップ1はい分多い。

#### <反例>

- ・みんなが同じコップで計らなければ、結果が変わる。(見方・考え方の修正)

#### (範例)

- ・グラスで違いは3はいだが、コップでは1はい違う。
- ・自分が使っているコップでは、2はい違う。
- ・みんな同じコップで計ると、みんな違いは1はいになる。(見方・考え方の強化)
- ・(見方・考え方の変更) みんな同じコップで計ると、「合わせるとどれだけになるか」も分かる。

#### ウ 新たな課題「合わせるとどれだけになるか」の追究



- ・2はいと3はいで5はいになる。(演算への拡がり)
- ・他の容器でも試してみよう。(帰納的な取組へ)

子供たちが、これまで学習してきた長さで量を数値化しようとするのは当然であり、既習事項を生かそうとする姿の現れである。長さで量を数値化すると矛盾が生じるが、長さを基にして事象を捉えようとする考えは、今後、面積図を長さに着目して分割する分数づくりや単位正方形(一

辺が1 cm) を基に数値化する面積の学習で生きて働くことになる。

そのためにも、子供たちに「長さで考えたから間違えた」という意識をもたせるのではなく、長さを基に工夫して「よりよい解決の方法を創り出した」と感じるような学習活動を構成したいものである。そのことが、子供自らが見方・考え方を広げたり、深めたりすることができ、「深い学び」へとつながっていくことであろう。

## 5 おわりに

「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の三つの学びの関連を基に、中でも「深い学び」に着目して授業改善を行えば、「主体的・対話的で深い学び」の実現が図られ、「未来の創り手」となる子供たちに必要な資質・能力を育成できることをここまで述べてきた。

そのためには、教師の授業に対する意識の変容と普段実施している授業の工夫・改善が必要であり、意識の変容は、「当たり前の授業を子供側の視点に立って原点に戻って見直すこと」、普段の授業の工夫・改善は「事前の教材研究を大切にしつつ、授業中の子供の反応を基に教材の価値を見直したり、ねらいに迫る手だてを修正したりしながら、授業を再構成すること」や「子供の課題意識が連続する授業を構成すること」が必要であることを提言した。

本論は、算数科の授業を想定して執筆したものであり、「社会的相互作用」、「＜反例＞・（範例）」などの用語や「課題が連続する学習過程」、「授業実践例」は、これまで筆者が算数の授業づくりを行う上で使用してきたものであり、他の教科等につながる汎用的なものではないかもしれない。

しかし、全ての授業において言えることは、教師の「授業観」や「子供観」、「教材観」など「観」の変容がなければ、授業の工夫・改善は進まないということである。「子供が創る授業とは」、「子供一人一人の真の実態を生かすには」、「教材を子供がどのように受け止め、どんな思いをもつか」など、子供の側に立ち、より子供の目線で授業を構成していくことで、教師の「観」の変容が期待できる。子供を中心にした「子供観」の変容により、「授業観」や「教材観」も変容するであろう。

授業中における一人一人の子供との対話を大切にして、子供が思うことや感じることを学び、それを授業づくりに生かしていきたいものである。

### —引用・参考文献—

- 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要「『授業づくり』における教師の意識改革への試み」平成27年2月
- 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要「授業力向上を目指した授業改善への考察」平成26年1月
- 文部科学省「小学校学習指導要領解説（総則編・算数編）」平成29年7月
- 広島大学附属小学校研究紀要「対象を変更する力を育てる社会的相互作用の在り方」平成7年
- 広島大学附属小学校研究紀要「課題を連続させる力を育てる授業づくり」平成6年
- 国立教育政策研究所「副校長・教頭の職務状況に関する調査報告書」平成28年3月
- 中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」平成27年12月

# 英語で表現する力を高める指導の工夫 ープレゼンテーションの活動を通してー

企画課 常山 隆光

## 1 はじめに

英語の学習においては、読んだり聞いたりして得た情報を基に、経験に基づいて自分の考えや意見を書いたり話したりすることが必要とされてきたが、2020年度の大学入試改革で、4技能を測る英語外部検定の導入が検討されており、英語で自分の考えや意見を述べる力を育成する必要性は更に高まったと言える。

また、学校や職場の会議等における様々な場面でプレゼンテーションが相手を納得させる交渉術として重要な役割を果たしており、生徒にとって今後役立つ重要な手段となる可能性は高い。新学習指導要領では、「話すこと」が「話すこと[やり取り]」と「話すこと[発表]」に分けられ、以下のように示されている。

「中学校学習指導要領解説外国語編」  
「(2) 話すこと[発表]」の目標ウ「社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを簡単な語句や文を用いて話すことができるようにする。」  
「高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編」  
「論理・表現Ⅰ」「(2) 話すこと[発表]」の目標イ「日常的な話題や社会的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、多くの支援を活用すれば、スピーチやプレゼンテーションなどの活動を通して、聞いたり読んだりしたことを活用しながら、基本的な語句や文を用いて、意見や主張などを論理の構成や展開を工夫して話して伝えることができるようにする。」

また、平成29年度英語力調査結果(中学3年生・高校3年生)の概要)においては、以下のよう  
に報告されている。

- 「話すこと」の調査結果とのクロス集計を見ると、得点が高い方が「英語でスピーチやプレゼンテーションをしていた。」と回答する生徒の割合が高い。
- 学習指導要領で示されている、「与えられたテーマについて簡単なスピーチ」や「まとまりのある英語を聞いて、概要や要点を適切に聞き取る。」などの言語活動を行っている学校の方が、生徒の「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」の得点が高い。

これらの報告等からは、聞いたり読んだりした内容について話したり書いたりするなど、技能を統合的に活用させる活動を授業の中に積極的に取り入れる必要があることが分かる。4技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力育成の一つの方法として、当センター指導資料の外国語第84号においては、リテリングの取組について紹介した。本稿では、更に相手を意識した活動としてプレゼンテーションについて紹介する。

## 2 プレゼンテーションとは

学習指導要領解説の論理・表現Ⅰの目標によると、「プレゼンテーションとは、聴衆に対して情報を与えたり提案したりする活動である。プレゼンテーション(以下、「プレゼン」という。)を行う際は、写真や実物、ポスターやスライド、タブレット端末などの視覚的な補助を活用することで、聞き手の注意を引き、理解を深め、発表をより分かりやすくすることも効果的である。」と記されている。プレゼンの指導については、その内容(提案や情報)と発表方法という二つの面があると考えられる。そこで、これらについての指導のポイントを以下で述べる。

### (1) プレゼン内容(何を伝えるか)

プレゼンの内容は、表1のアのように全員が共有しているレベルから、表1の力のように他の

人は知らないというレベルまで多岐にわたる。他の人が知らない内容であれば、**information gap**のある活動となる。プレゼン内容を「(聞き手にとって) 既知－未知」、「身近－社会的」、「(他の人と) 同異」という軸で考えると、表1のようにアからカへとレベルを変化させ、段階的に取り組ませることができる。力の段階になると外国語という教科の枠を超え、他教科等との関連性も高くなり、時間的にも作業的にも負担は大きくなるが、課題研究という観点から考えるとより効果的なものとなる。

## (2) 発表方法（どう伝えるか）

プレゼンでは、ビジュアル面と発表技術の2点により、伝えたい内容がどの程度理解しやすいかが変わってくる。例えば、表1のアのように生徒全員で教科書のあるレッスンを学んだ後に、その内容を伝える「ポスター発表」をクラスで行ったとする。生徒の発表の「理解のしやすさ」は、ポスターのデザイン（情報の配置，色）などのビジュアル面で変化し、また、使う英語の分かりやすさ、声の大きさや話すスピード、間の取り方など、発表技術によっても変化する。そのため、プレゼンを始めたばかりの段階では、生徒は発表方法に集中でき、取り組みやすい。

なお、発表形態は、実物（または写真）を見せて行う発表（show and tell）、ポスター発表、パソコンのプレゼン用ソフトを使つての発表と大きく三つに分けられるので、各形態に少しずつ慣れさせていくのがよい。PC環境が整っていない場合は、実物（写真）およびポスター発表（B4の紙にペンで書いて作ったもの）が取り組みやすい。B4やA3の紙で教室の壁や窓、黒板に貼って、ポスターセッションとして実施すると生徒も楽しみながら取り組むことができる。

表1 プレゼン内容に関する表

|   | プレゼン内容   | (聞き手にとって)<br>既知－未知 | 身近－社会的   | 発表内容が<br>他の人と同異 |
|---|--|--------------------|----------|-----------------|
| ア | 教科書の同じ課（レッスン）の内容を皆で発表する。                               | 既知                 | 社会的      | 同じ              |
| イ | 教科書の1学期に習った課（レッスン）の中から一つ選んで、その内容を発表する。                 | 既知                 | 社会的      | 同じ              |
| ウ | 自分の好きな場所について発表する。                                      | 未知                 | 身近       | 異なる             |
| エ | 自分の学校が修学旅行で行くべき場所について、自分の意見を発表する。                      | 未知                 | やや社会的    | 異なる             |
| オ | SDGs (Sustainable Development Goals) 17の目標の一つについて発表する。 | 未知                 | 社会的      | 異なる             |
| カ | 課題研究について発表する。  | 未知                 | 社会的かつ専門的 | 異なる             |

## 3 指導について（支援をどう変化させるか）

表1のアからカまで段階的に指導をする場合、プレゼン内容と発表方法のどちらに焦点化するかは、生徒の実態に合わせて、活動しやすいようにするとうまくいくことが多い。プレゼン内容については、教科書などの習った範囲から始めると導入しやすく、発表方法の練習にもなる。なお、リテリング活動を導入した後であれば更に取り組みやすい。また、最初の段階では、活動に慣れていないため、ポスター発表を導入しても色の使い方や情報（図表）の配置がうまくできなかつたりする。回数を重ね、その度に上手な生徒のポスターをクラス全体で共有すると、ポスターの表現技術は徐々に改善される。全体的に改善するポイント（写真を多用する、字を大きくしキーワードだけ

書いて発表するなど)を端的に一つか二つに絞って示すと、生徒は理解しやすく、改善しやすい。

ポスター作成後の練習は、ペア、グループ、全体の順で行うとうまくいく。ペアだと失敗しても許容されやすいし、楽しい雰囲気を取り組むことができる。慣れてきたら、グループ活動にし、最後は教室内を移動しながら、互いにポスター発表を行う方式がよい。なお、どうい発表が良いかを生徒に理解させるために、また、聞き手の態度を育てるためにも表2のような学習到達度を示す評価基準を観点と尺度からなる表として示したルーブリックを作って相互評価させることも重要である。

表2 ルーブリック項目例

| criteria \ points                    |           | 4 Excellent  | 3 Good   | 2 Fair  | 1 Poor   |
|--------------------------------------|-----------|--|--|---|--|
| Content                              | Main idea | Very Clearly stated and well developed. Very easy to follow.         | Clearly stated and developed. Easy to follow.  | Main idea is not clear. Difficult to follow.                        | No explanation or no main idea.                  |
|                                      | Structure | Very well organized, following proper structure.                     | Well organized, following proper structure.    | Not well organized and/or weak supporting part(s).                  | Poor organized and/or no supporting part(s).     |
| Design (Visual Aids)                 |           | Very clearly supports the main idea and details. Designed very well. | Clearly supports the main idea. Well-designed. | Supporting main idea but not easy to follow. More effort is needed. | Not supporting main idea. Effort cannot be seen. |
| Comprehensibility (Voice and volume) |           | Voice is very clear and loud. Very easily understood.                | Voice and volume are good. Easily understood.  | Voice is not clear or too small volume. Difficult to follow.        | Nobody can hear or understand.                   |

#### 4 英語の授業におけるポスター発表の授業計画

ポスター発表を実施するに当たっては、表3に示すような指導計画が考えられる。ポスター発表に2時間(第5・6時)を割り当て、全員の発表と生徒同士の相互評価の充実を図っている。

表3 ポスター発表の実践例(県立甲南高等学校 有嶋 宏一 教諭の実践例を基に作成)

| 時間  | 学習内容   |
|-----|--|
| 1・2 | SDGs(Sustainable Development Goals)についての概要説明およびSDGsの目標を確認する。   |
| 3   | 目標1「No Poverty(飢餓をなくそう)」について、皆で内容を読み、各自でポスターを作成。先輩たちの課題研究などのポスター例を見て、どのようなポスターが良いか話し合い、まずはB5で下書きを作成する。 |
| 4   | ペア、グループで下書きを基に発表して改善点を確認し、その後、改善作業を行う。   |
| 5・6 | クラスを半分(AとB)に分割する。5時間目はAが発表し、Bが聞く形式、6時間目はBが発表し、Aが聞く形式をとる。聞く側は、発表内容に関する質問を行うと同時にルーブリックを基に評価をする。          |
| 7   | 優秀な作品を発表し、どこが良いか、また改善点は何かを生徒に考えさせながら確認する。  |

この発表後であるが、例えばSDGsの各目標2から17のうち各自一つずつ選択し、ポスターを作成発表することも考えられる。何度も発表を繰り返すことで、生徒の発表のスキルは少しずつ上達する。県立甲南高等学校では、このような発表を繰り返した後に、課題研究でパソコンを使用したプレゼン発表やA1のポスター発表の形式で行っている。

また、このようにして学んだ上級生が、後輩の発表に対し、「ナンバリングすべき」とか、「図表を更に分かりやすくすべき」など、改善点を指摘する場面が見られるようだ。このように繰り返し授業で学ぶことが、生徒の「話すこと[発表]」について、英語だけでなく、「聞き手の理解を考

えた発表」にもつながるのではないかと考える。

図1, 2はポスターの例である。同じ学習内容について発表する場合でも、生徒によってポスターや発表内容は異なることが分かる。図や絵、グラフなどを使ったポスターを作成することで、英語力以外の得意分野を披露することができ、多くの生徒に活躍の場を与えることもできる。

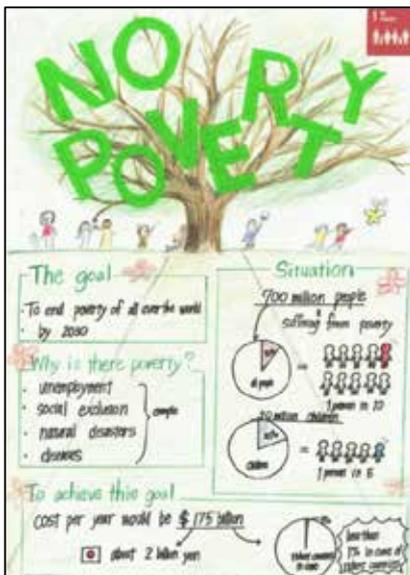


図1 生徒の作品例①



図2 生徒の作品例②

## 5 課題研究における指導例

ここまでは、授業におけるプレゼンテーションの取組を紹介してきたが、前出表1の力「課題研究について発表する」に関する内容について説明したい。

高等学校の新学習指導要領解説「総合的な探究の時間編」の目標に、

- (1) 探究の過程において、課題の発見と解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究の意義や価値を理解できるようにする。
- (2) 実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。

と示されている。

また、解説には、以下のことが示されている。

多様な他者と協働して学習活動を行うことには様々な意義がある。一つには、他者へ説明することにより生きて働く知識及び技能の習得が図られる点である。他者と協働して学習活動を進めていくためには、自分のもっている情報やその情報を基にした自分の考えを説明する必要がある。説明する機会があることで知識及び技能が目的や状況に応じて活用され、生きて働くものとして習得されていく。二つには、他者から多様な情報が収集できることである。様々な考えや意見、情報をたくさん入手することは、その後の学習活動を推進していく上で重要な要素である。

プレゼンテーションや目の前の相手に個別に行うポスターセッションなど、多様な形式を目的に応じて設定することが考えられる。その際、報告することを探究の課程に適切に位置付けることが大切である。そこでは、発表の工夫をさせると同時に、聞いている生徒にも主体的に関わらせることが重要である。例えば、発表者となる生徒が要点を絞って伝えるための図や表の活用、視聴覚機器やプレゼンテーションソフトウェアなどをツールとして利用することが考えられる。聞いている生徒には発表内容を深め、問題点を気付かせる「よい質問」をしたり、発表者の学習成果を改善させるアドバイスをしたり、発表者の学習成果を自分の考えと比較して生かしたりすることを目標とさせるなどの工夫が考えられる。その上で、発表後の時間を十分確保して、交流したり、それぞれに自己評価したりして、新たな追究に向かわせるなども考えられる。

## (1) 県立甲南高等学校における実践例

県立甲南高等学校では、これまで総合的な学習の時間等を活用して課題研究に取り組んできている。今年で第3回を迎えた高校生国際シンポジウム大会においてその成果を毎年披露し、多くの賞を受賞してきた。その取組は県内外の多くの学校の指導者や生徒にも刺激となっており、また、当該大会の盛り上がりにも大きく貢献してきた。ここで特筆したいのは、学年団の教職員全員が年間を通して継続的に指導を行っており、生徒は、テーマごとに担当教諭の指導の下、自分を取り組むべき課題を模索し様々な情報や客観的なデータを基に自身の考えも加えながら課題解決に取り組むと同時に、仲間と協働しながら研究を進めている点である。また、最終的に英語で発表するが、研究の過程においては教科の枠を超えて様々な分野について調べ学習を行い、課題解決に向かうという点においては、今まさに求められている学習方法と言える。以下、県立甲南高等学校における指導の手順と年間指導計画（表4）を掲載する。

### ア 課題研究発表までの手順

#### (ア) 研究テーマの決定

研究テーマについては、社会的な事象で日頃自分が興味をもっていることを基に、新聞、雑誌、本、論文、インターネット等から様々な情報を収集し、決定する。

- ・ 世界の現状、日本の課題、鹿児島県の課題等を多くの文献等を通して知る。
  - ・ 興味のあるテーマに関して現状把握を行う（何が深刻な課題なのか）。
  - ・ 類似したテーマ調査をしたグループで内容を共有する。
  - ・ テーマの違うメンバーの調べた内容を聞いて、様々なことへの興味を高める。
  - ・ テーマに関する自分の意見を述べ、ディスカッションを通して様々な視点からの意見を知る。
  - ・ 最も興味のある「問い」や「新聞記事」などから抜き出したキーワードを図解化する。
  - ・ 自分の興味のあるトピックが本当に理解できているかを「文章化」する。
- ※ 発表者は、誰が聞いても分かりやすい説明を心掛ける。
- ※ 聞く側は、新たな気付きや矛盾点や疑問点を発表者に伝える。

#### (イ) リサーチクエスションの設定

研究全体で何を明らかにしたいかを示す「問い」をリサーチクエスション（以下、「RQ」という。）という。現状分析（現在の課題とその原因の把握）を基にする。

- ・ 具体的で実現可能か、見通しが立つか、どれほど重要で切実な課題か、興味をもっているか、現状把握だけではないかなどを確認する。
- ・ 自分の立てた RQ で使った言葉の定義まで明確にし、背景知識もはっきりと説明できるように準備する。
- ・ どれほど重要なのか、現状分析をして、その原因に沿った解決策になっているか、言葉の定義は明確になっているか、分野・テーマに詳しくなっているかなどを確認する。
- ・ 類似したテーマのグループで内容等について質問し合い、その内容から問いを立てる。
- ・ 先行研究を読んでテーマを絞り、ターゲットを焦点化する上で似たような RQ を立てている論文を読み、RQ・研究手法・学んだこと・疑問点などを整理する。

#### (ウ) 仮説の設定

設定した RQ に対する「答え」の予想を「仮説」という。仮説はこれまでの先行研究・事例を基に立てられているか確認する。

#### (エ) 調査・実験の実施

アンケート調査、インタビュー、実験などを実施する。

(オ) 研究のまとめ、考察

- ・ 読んだり調べたり、体験したりした後に自分の考えをもち、それを聴衆が納得できるような説明の準備をする。
- ・ なぜそう考えたか、根拠は何か、考えがまとまっており論理的であるか、別の視点はないかなどを確認する。

(カ) 発表

表4 県立甲南高等学校「課題研究」の年間指導計画

| 第2学年  |  | W-KI 計画一覧表   |          | 平成30年度   |                           | UK                         |                  |                       |                  |         |         |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|---|--|--|----------|----------|---------------------------|----------------------------|------------------|-----------------------|------------------|---------|---------|--------|--------|---------|------|-----|--------------|------|----|------|------|---|---|---|--|-------|-------|----|---------|--|-------|-------|----|---|---|--|-------|------|----|---------|---|-------|-------|----|---|---|--|--------------|----------|----|---------|---|-------|-------|----|---|-----|--|-------|--|-----|------|--|------|-------|----|---|---|--|-------|-----------|--------|--------|--|-------|-------|---|---|---|--|-------|-----------|--------|--------|---|-------|-------|---|---|---|---|--|-------|-----------|--------|--------|---|-------|-------|----|---|--|--|--|-------|--|--|--|--|--|----|---|---|--|-------|------------|--------|--------|--|-------|-------|---|---|----|--|-------|------------------|----|---------|---|-------|--------|----|---|----|--|--------------|-----------------|----|---------|--|-------|--------|----|---|-------|--|----------|------------|----|------|--|---------|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|----------|--------------|---|---|----|--|-------|-----------------------|----|---------|--|-------|--------|----|---|----|--|--------------|-----------------------|----|---------|---|-------|--------|----|---|----|--|-------|---------------|----|---------|---|-------|--------|----|---|----|--|-------|---------------|----|---------|--|-------|--------|---|---|--|--|--|--------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|----|---|----|--|---------|----------------|----|------------------|--|-------|--------|----|---|----|--|---------|----------------------|----|---------|--|-------|--------|---|---|-------|--|-------|-------|-----|------|--|------|-------|---|---|----|--|---------------|----------------|--------|-------|--|-----|-------|---|---|----------|--|---------------|----------------------------|--------|-------|--|-----|--------|----|---|----|--|-------|----------------------|----|---------|---|-------|--------|----|---|----|--|-------|-------------------|----|---------|---|-------|--------|---|---|----|--|--------------|-------------------|----|---------|---|-------|--------|----|---|----|--|-------|-------------------|----|---------|--|-------|--------|----|---|-------|--|----------|------------|----|------|--|---------|-------|--------------|---|---|---|--|--|------|-------|----|------------------|--|-------|--------|---|---|--|--|------|-------|----|------------------|--|-------|--------|---|---|--|--|------|-------|----|------------------|--|-------|--------|----|---|----|--|-------|----------------|----|---------|---|-------|--------|----|---|-------|--|-------|-------|-----|------|--|------|-------|----|---|----|--|-------|------------------|----|---------|---|-------|--------|----|---|----|--|-------|------------------|----|---------|--|-------|--------|---|---|----|--|-------|---------------------|----|---------|---|-------|--------|--------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|---|---|----|--|---------|----------------|-----|-------|--|-------|--------|---------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|----|---|----|--|-------|------------------|----|---------|--|-------|--------|----|---|----|--|----------|----------------------|----|---------|--|-------|-------|------------------------|--|--|--|--|--|--|--|----|---|----|--|----------|---------|----|---------|--|-------|-------|----|---|----|--|--------|---------------------------|-----|-------|--|-------|-------|
| <p>1学期から毎時UK候補生のメンバーで活動します。活動の中心は「課題研究」です。現代社会が直面している国内外の諸問題の中から1つの関心ある事柄を選び出し、その解決策を模索しながら、自らの進路目標設定につなげていきます。教科の学習や部活動などに加えて課題研究を進めることはたいへんな作業ですが、知的・社会的に大きな成長が期待できます。ぜひ積極的に取り組んでください。概ね1学期で課題設定と先行研究のレビュー・仮説の構築を行ないます。夏季休業中にはフィールドワークを実施し、その成果をもとに2学期以降の課題研究のまとめへと進みます。また同時に進路研究も進めていきます。1学期の職場訪問や2学期のブラッシュアップセミナーを通して、これからの生き方を考えるきっかけとしてください。また、課題研究の進捗状況の報告会や表現力研修等も進められますので、自己発信の機会として最大限に活用してください。2年生の最終目標は、スライド等を使って課題研究を英語でプレゼンすることです。</p>  |  |  |          |          |                           |                            |                  |                       |                  |         |         |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| <p><b>第2学年(UK組) 単元計画・目標</b></p> <p>(1) 社会の諸事象の中から研究テーマ、リサーチクエストを設定し、客観的なデータに基づいた課題研究を行う。</p> <p>(2) 英語の運用能力を高め、課題研究の概要を英語でまとめる。</p> <p>(3) スライド等を用いた英語でのプレゼンテーションを行い、その内容に関する質疑に英語で答える。</p>   |  |  |          |          |                           |                            |                  |                       |                  |         |         |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| <p><b>各単元評価基準</b></p> <p>知識・技能 知識、日本、世界現代社会の様々な問題点を把握し、解決策について広い知識を持っている。</p> <p>思考力・表現力・判断力 ・論理的思考力や、話し合い・プレゼン等におけるコミュニケーション能力、また価値について判断する力が高い。</p> <p>主体性 ・計画的に活動の準備を進めるとともに、互いに意見を交換できる。</p> <p>協働性 ・社会の一員として、他の人と協力しながら活動することができる。</p>   |  |  |          |          |                           |                            |                  |                       |                  |         |         |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| <p><b>年間指導計画</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>単元</th> <th>月</th> <th>日</th> <th>曜</th> <th>時間</th> <th>テーマ</th> <th>学習項目・内容</th> <th>学習集団</th> <th>指導者</th> <th>情報端末<br/>使用予定</th> <th>企画担当</th> <th>評価</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="20">課題研究</td> <td rowspan="6">進路研究</td> <td>1</td> <td>火</td> <td>1</td> <td></td> <td>課題研究①</td> <td>ガイダンス</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当</td> <td></td> <td>課題研究係</td> <td>③④授業内</td> </tr> <tr> <td>11</td> <td>金</td> <td>2</td> <td></td> <td>課題研究②</td> <td>現状把握</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当</td> <td>○</td> <td>課題研究係</td> <td>③④授業内</td> </tr> <tr> <td>18</td> <td>金</td> <td>3</td> <td></td> <td>課題研究③【高大連携①】</td> <td>ディスカッション</td> <td>UK</td> <td>UK担当+鹿大</td> <td>○</td> <td>課題研究係</td> <td>③④授業内</td> </tr> <tr> <td>19</td> <td>土</td> <td>4,5</td> <td></td> <td>「甲南塾」</td> <td></td> <td>全学年</td> <td>甲南塾係</td> <td></td> <td>甲南塾係</td> <td>②翌日まで</td> </tr> <tr> <td>25</td> <td>金</td> <td>6</td> <td></td> <td>進路研究①</td> <td>職場訪問計画作成①</td> <td>職場グループ</td> <td>職場訪問担当</td> <td></td> <td>職場訪問係</td> <td>③④授業内</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>金</td> <td>7</td> <td></td> <td>進路研究②</td> <td>職場訪問計画作成②</td> <td>職場グループ</td> <td>職場訪問担当</td> <td>○</td> <td>職場訪問係</td> <td>③④授業内</td> </tr> <tr> <td rowspan="6">6</td> <td>8</td> <td>金</td> <td>8</td> <td></td> <td>進路研究③</td> <td>職場訪問計画作成③</td> <td>職場グループ</td> <td>職場訪問担当</td> <td>○</td> <td>職場訪問係</td> <td>③④授業内</td> </tr> <tr> <td>15</td> <td>金</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>※修学旅行</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>22</td> <td>金</td> <td>9</td> <td></td> <td>進路研究④</td> <td>職場訪問レポート作成</td> <td>職場グループ</td> <td>職場訪問担当</td> <td></td> <td>職場訪問係</td> <td>③④授業内</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>金</td> <td>10</td> <td></td> <td>課題研究④</td> <td>FWの計画書及びインタビュー作成</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当</td> <td>○</td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>13</td> <td>金</td> <td>11</td> <td></td> <td>課題研究⑤【高大連携②】</td> <td>FWの計画書及びアンケート検証</td> <td>UK</td> <td>UK担当+鹿大</td> <td></td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>20</td> <td>金</td> <td>12,13</td> <td></td> <td>小論文コンクール</td> <td>小論文執筆、相互評価</td> <td>学級</td> <td>正副担任</td> <td></td> <td>小論文係国語科</td> <td>①②授業後</td> </tr> <tr> <td colspan="8"> <p>研究計画発表会【課題研究テーマ、リサーチクエストの設定、FW計画等に関するアドバイスをいただく】(7/24～7/26)</p> </td> </tr> <tr> <td rowspan="14">課題研究・小論文</td> <td rowspan="5">ブラッシュアップセミナー</td> <td>4</td> <td>火</td> <td>14</td> <td></td> <td>課題研究⑥</td> <td>FWのまとめ、先行研究レビュー、仮説検証①</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当</td> <td></td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>14</td> <td>金</td> <td>15</td> <td></td> <td>課題研究⑦【高大連携③】</td> <td>FWのまとめ、先行研究レビュー、仮説検証②</td> <td>UK</td> <td>UK担当+鹿大</td> <td>○</td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>21</td> <td>金</td> <td>16</td> <td></td> <td>課題研究⑧</td> <td>仮説検証①、中間発表準備①</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当</td> <td>○</td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>28</td> <td>金</td> <td>17</td> <td></td> <td>課題研究⑨</td> <td>仮説検証②、中間発表準備②</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当</td> <td></td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>金</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>※芸術鑑賞会</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="8"> <p>プレゼンテーション中間発表会【現段階の仮説検証・考察までをプレゼンし、アドバイスをいただく】(10/12～10/13)</p> </td> </tr> <tr> <td>12</td> <td>金</td> <td>18</td> <td></td> <td>課題研究発表①</td> <td>プレゼンテーション中間発表会</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当<br/>外部評価者</td> <td></td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>26</td> <td>金</td> <td>19</td> <td></td> <td>課題研究発表②</td> <td>発表会での指摘事項改善、理論構築と検証①</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当</td> <td></td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>木</td> <td>20,21</td> <td></td> <td>「甲南塾」</td> <td>「甲南塾」</td> <td>全学年</td> <td>甲南塾係</td> <td></td> <td>甲南塾係</td> <td>②翌日まで</td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>金</td> <td>22</td> <td></td> <td>ブラッシュアップセミナー①</td> <td>ブラッシュアップセミナー準備</td> <td>BSグループ</td> <td>2学年全員</td> <td></td> <td>BS係</td> <td>③④授業内</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>金</td> <td>23,24,25</td> <td></td> <td>ブラッシュアップセミナー②</td> <td>ブラッシュアップセミナー(大学教授等による出張講義)</td> <td>BSグループ</td> <td>2学年全員</td> <td></td> <td>BS係</td> <td>③④翌日まで</td> </tr> <tr> <td>16</td> <td>金</td> <td>26</td> <td></td> <td>課題研究⑩</td> <td>発表会での指摘事項改善、理論構築と検証②</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当</td> <td>○</td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>27</td> <td>月</td> <td>27</td> <td></td> <td>課題研究⑪</td> <td>研究概要の完成・最終プレゼン作成①</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当</td> <td>○</td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>金</td> <td>28</td> <td></td> <td>課題研究⑫【高大連携④】</td> <td>研究概要の完成・最終プレゼン作成②</td> <td>UK</td> <td>UK担当+鹿大</td> <td>○</td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>14</td> <td>金</td> <td>29</td> <td></td> <td>課題研究⑬</td> <td>研究概要の完成・最終プレゼン作成③</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当</td> <td></td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>21</td> <td>金</td> <td>30,31</td> <td></td> <td>小論文コンクール</td> <td>小論文執筆、相互評価</td> <td>学級</td> <td>正副担任</td> <td></td> <td>小論文係国語科</td> <td>①②授業後</td> </tr> <tr> <td rowspan="13">課題研究・マスターピース</td> <td rowspan="7">1</td> <td>5</td> <td>土</td> <td></td> <td></td> <td>最終発表</td> <td>最終発表会</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当<br/>外部評価者</td> <td></td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>日</td> <td></td> <td></td> <td>最終発表</td> <td>最終発表会</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当<br/>外部評価者</td> <td></td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>月</td> <td></td> <td></td> <td>最終発表</td> <td>最終発表会</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当<br/>外部評価者</td> <td></td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>11</td> <td>金</td> <td>32</td> <td></td> <td>課題研究⑭</td> <td>国内外研修オリエンテーション</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当</td> <td>○</td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>17</td> <td>木</td> <td>33,34</td> <td></td> <td>「甲南塾」</td> <td>「甲南塾」</td> <td>全学年</td> <td>甲南塾係</td> <td></td> <td>甲南塾係</td> <td>②翌日まで</td> </tr> <tr> <td>18</td> <td>金</td> <td>35</td> <td></td> <td>課題研究⑮</td> <td>国内外研修に向けたプレゼン準備①</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当</td> <td>○</td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>25</td> <td>金</td> <td>36</td> <td></td> <td>課題研究⑯</td> <td>国内外研修に向けたプレゼン準備②</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当</td> <td></td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>金</td> <td>37</td> <td></td> <td>課題研究⑰</td> <td>国内外研修に向けたプレゼン準備及び練習</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当</td> <td>○</td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td colspan="8"> <p>第4回高校生国際シンポジウム(2/8～2/9)</p> </td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>金</td> <td>38</td> <td></td> <td>課題研究発表②</td> <td>第4回高校生国際シンポジウム</td> <td>参加者</td> <td>SGH担当</td> <td></td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td colspan="8"> <p>広島大学大学院・和歌山大学研修(2/12～2/15)(予定)</p> </td> </tr> <tr> <td>15</td> <td>金</td> <td>39</td> <td></td> <td>課題研究⑱</td> <td>イギリス研修準備、国内研修まとめ</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当</td> <td></td> <td>課題研究係</td> <td>①～④授業内</td> </tr> <tr> <td>26</td> <td>火</td> <td>40</td> <td></td> <td>マスターピース①</td> <td>マスターピース作成ガイダンス、執筆要綱等</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当</td> <td></td> <td>課題研究係</td> <td>③④授業内</td> </tr> <tr> <td colspan="8"> <p>学びにUK(3/2～3/12)</p> </td> </tr> <tr> <td>15</td> <td>金</td> <td>41</td> <td></td> <td>マスターピース②</td> <td>研修の振り返り</td> <td>UK</td> <td>2学年UK担当</td> <td></td> <td>課題研究係</td> <td>③④授業内</td> </tr> <tr> <td>22</td> <td>火</td> <td>42</td> <td></td> <td>合格体験講演</td> <td>卒業生による合格体験談から、自己の進路選択に活かす</td> <td>全学年</td> <td>進路指導部</td> <td></td> <td>3学年担当</td> <td>②翌日まで</td> </tr> </tbody> </table> |  |  |          |          |                           |                            |                  | 単元                    | 月                | 日       | 曜       | 時間     | テーマ    | 学習項目・内容 | 学習集団 | 指導者 | 情報端末<br>使用予定 | 企画担当 | 評価 | 課題研究 | 進路研究 | 1 | 火 | 1 |  | 課題研究① | ガイダンス | UK | 2学年UK担当 |  | 課題研究係 | ③④授業内 | 11 | 金 | 2 |  | 課題研究② | 現状把握 | UK | 2学年UK担当 | ○ | 課題研究係 | ③④授業内 | 18 | 金 | 3 |  | 課題研究③【高大連携①】 | ディスカッション | UK | UK担当+鹿大 | ○ | 課題研究係 | ③④授業内 | 19 | 土 | 4,5 |  | 「甲南塾」 |  | 全学年 | 甲南塾係 |  | 甲南塾係 | ②翌日まで | 25 | 金 | 6 |  | 進路研究① | 職場訪問計画作成① | 職場グループ | 職場訪問担当 |  | 職場訪問係 | ③④授業内 | 1 | 金 | 7 |  | 進路研究② | 職場訪問計画作成② | 職場グループ | 職場訪問担当 | ○ | 職場訪問係 | ③④授業内 | 6 | 8 | 金 | 8 |  | 進路研究③ | 職場訪問計画作成③ | 職場グループ | 職場訪問担当 | ○ | 職場訪問係 | ③④授業内 | 15 | 金 |  |  |  | ※修学旅行 |  |  |  |  |  | 22 | 金 | 9 |  | 進路研究④ | 職場訪問レポート作成 | 職場グループ | 職場訪問担当 |  | 職場訪問係 | ③④授業内 | 6 | 金 | 10 |  | 課題研究④ | FWの計画書及びインタビュー作成 | UK | 2学年UK担当 | ○ | 課題研究係 | ①～④授業内 | 13 | 金 | 11 |  | 課題研究⑤【高大連携②】 | FWの計画書及びアンケート検証 | UK | UK担当+鹿大 |  | 課題研究係 | ①～④授業内 | 20 | 金 | 12,13 |  | 小論文コンクール | 小論文執筆、相互評価 | 学級 | 正副担任 |  | 小論文係国語科 | ①②授業後 | <p>研究計画発表会【課題研究テーマ、リサーチクエストの設定、FW計画等に関するアドバイスをいただく】(7/24～7/26)</p> |  |  |  |  |  |  |  | 課題研究・小論文 | ブラッシュアップセミナー | 4 | 火 | 14 |  | 課題研究⑥ | FWのまとめ、先行研究レビュー、仮説検証① | UK | 2学年UK担当 |  | 課題研究係 | ①～④授業内 | 14 | 金 | 15 |  | 課題研究⑦【高大連携③】 | FWのまとめ、先行研究レビュー、仮説検証② | UK | UK担当+鹿大 | ○ | 課題研究係 | ①～④授業内 | 21 | 金 | 16 |  | 課題研究⑧ | 仮説検証①、中間発表準備① | UK | 2学年UK担当 | ○ | 課題研究係 | ①～④授業内 | 28 | 金 | 17 |  | 課題研究⑨ | 仮説検証②、中間発表準備② | UK | 2学年UK担当 |  | 課題研究係 | ①～④授業内 | 5 | 金 |  |  |  | ※芸術鑑賞会 |  |  |  |  |  | <p>プレゼンテーション中間発表会【現段階の仮説検証・考察までをプレゼンし、アドバイスをいただく】(10/12～10/13)</p> |  |  |  |  |  |  |  | 12 | 金 | 18 |  | 課題研究発表① | プレゼンテーション中間発表会 | UK | 2学年UK担当<br>外部評価者 |  | 課題研究係 | ①～④授業内 | 26 | 金 | 19 |  | 課題研究発表② | 発表会での指摘事項改善、理論構築と検証① | UK | 2学年UK担当 |  | 課題研究係 | ①～④授業内 | 1 | 木 | 20,21 |  | 「甲南塾」 | 「甲南塾」 | 全学年 | 甲南塾係 |  | 甲南塾係 | ②翌日まで | 9 | 金 | 22 |  | ブラッシュアップセミナー① | ブラッシュアップセミナー準備 | BSグループ | 2学年全員 |  | BS係 | ③④授業内 | 2 | 金 | 23,24,25 |  | ブラッシュアップセミナー② | ブラッシュアップセミナー(大学教授等による出張講義) | BSグループ | 2学年全員 |  | BS係 | ③④翌日まで | 16 | 金 | 26 |  | 課題研究⑩ | 発表会での指摘事項改善、理論構築と検証② | UK | 2学年UK担当 | ○ | 課題研究係 | ①～④授業内 | 27 | 月 | 27 |  | 課題研究⑪ | 研究概要の完成・最終プレゼン作成① | UK | 2学年UK担当 | ○ | 課題研究係 | ①～④授業内 | 6 | 金 | 28 |  | 課題研究⑫【高大連携④】 | 研究概要の完成・最終プレゼン作成② | UK | UK担当+鹿大 | ○ | 課題研究係 | ①～④授業内 | 14 | 金 | 29 |  | 課題研究⑬ | 研究概要の完成・最終プレゼン作成③ | UK | 2学年UK担当 |  | 課題研究係 | ①～④授業内 | 21 | 金 | 30,31 |  | 小論文コンクール | 小論文執筆、相互評価 | 学級 | 正副担任 |  | 小論文係国語科 | ①②授業後 | 課題研究・マスターピース | 1 | 5 | 土 |  |  | 最終発表 | 最終発表会 | UK | 2学年UK担当<br>外部評価者 |  | 課題研究係 | ①～④授業内 | 6 | 日 |  |  | 最終発表 | 最終発表会 | UK | 2学年UK担当<br>外部評価者 |  | 課題研究係 | ①～④授業内 | 7 | 月 |  |  | 最終発表 | 最終発表会 | UK | 2学年UK担当<br>外部評価者 |  | 課題研究係 | ①～④授業内 | 11 | 金 | 32 |  | 課題研究⑭ | 国内外研修オリエンテーション | UK | 2学年UK担当 | ○ | 課題研究係 | ①～④授業内 | 17 | 木 | 33,34 |  | 「甲南塾」 | 「甲南塾」 | 全学年 | 甲南塾係 |  | 甲南塾係 | ②翌日まで | 18 | 金 | 35 |  | 課題研究⑮ | 国内外研修に向けたプレゼン準備① | UK | 2学年UK担当 | ○ | 課題研究係 | ①～④授業内 | 25 | 金 | 36 |  | 課題研究⑯ | 国内外研修に向けたプレゼン準備② | UK | 2学年UK担当 |  | 課題研究係 | ①～④授業内 | 1 | 金 | 37 |  | 課題研究⑰ | 国内外研修に向けたプレゼン準備及び練習 | UK | 2学年UK担当 | ○ | 課題研究係 | ①～④授業内 | <p>第4回高校生国際シンポジウム(2/8～2/9)</p> |  |  |  |  |  |  |  | 8 | 金 | 38 |  | 課題研究発表② | 第4回高校生国際シンポジウム | 参加者 | SGH担当 |  | 課題研究係 | ①～④授業内 | <p>広島大学大学院・和歌山大学研修(2/12～2/15)(予定)</p> |  |  |  |  |  |  |  | 15 | 金 | 39 |  | 課題研究⑱ | イギリス研修準備、国内研修まとめ | UK | 2学年UK担当 |  | 課題研究係 | ①～④授業内 | 26 | 火 | 40 |  | マスターピース① | マスターピース作成ガイダンス、執筆要綱等 | UK | 2学年UK担当 |  | 課題研究係 | ③④授業内 | <p>学びにUK(3/2～3/12)</p> |  |  |  |  |  |  |  | 15 | 金 | 41 |  | マスターピース② | 研修の振り返り | UK | 2学年UK担当 |  | 課題研究係 | ③④授業内 | 22 | 火 | 42 |  | 合格体験講演 | 卒業生による合格体験談から、自己の進路選択に活かす | 全学年 | 進路指導部 |  | 3学年担当 | ②翌日まで |
| 単元  | 月  | 日  | 曜        | 時間       | テーマ                       | 学習項目・内容                    | 学習集団             | 指導者                   | 情報端末<br>使用予定     | 企画担当    | 評価      |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| 課題研究  | 進路研究   | 1  | 火        | 1        |                           | 課題研究①                      | ガイダンス            | UK                    | 2学年UK担当          |         | 課題研究係   | ③④授業内  |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | 11   | 金        | 2        |                           | 課題研究②                      | 現状把握             | UK                    | 2学年UK担当          | ○       | 課題研究係   | ③④授業内  |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | 18   | 金        | 3        |                           | 課題研究③【高大連携①】               | ディスカッション         | UK                    | UK担当+鹿大          | ○       | 課題研究係   | ③④授業内  |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | 19   | 土        | 4,5      |                           | 「甲南塾」                      |                  | 全学年                   | 甲南塾係             |         | 甲南塾係    | ②翌日まで  |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | 25   | 金        | 6        |                           | 進路研究①                      | 職場訪問計画作成①        | 職場グループ                | 職場訪問担当           |         | 職場訪問係   | ③④授業内  |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | 1  | 金        | 7        |                           | 進路研究②                      | 職場訪問計画作成②        | 職場グループ                | 職場訪問担当           | ○       | 職場訪問係   | ③④授業内  |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   | 6  | 8  | 金        | 8        |                           | 進路研究③                      | 職場訪問計画作成③        | 職場グループ                | 職場訪問担当           | ○       | 職場訪問係   | ③④授業内  |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | 15   | 金        |          |                           |                            | ※修学旅行            |                       |                  |         |         |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | 22   | 金        | 9        |                           | 進路研究④                      | 職場訪問レポート作成       | 職場グループ                | 職場訪問担当           |         | 職場訪問係   | ③④授業内  |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | 6  | 金        | 10       |                           | 課題研究④                      | FWの計画書及びインタビュー作成 | UK                    | 2学年UK担当          | ○       | 課題研究係   | ①～④授業内 |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | 13   | 金        | 11       |                           | 課題研究⑤【高大連携②】               | FWの計画書及びアンケート検証  | UK                    | UK担当+鹿大          |         | 課題研究係   | ①～④授業内 |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | 20   | 金        | 12,13    |                           | 小論文コンクール                   | 小論文執筆、相互評価       | 学級                    | 正副担任             |         | 小論文係国語科 | ①②授業後  |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   | <p>研究計画発表会【課題研究テーマ、リサーチクエストの設定、FW計画等に関するアドバイスをいただく】(7/24～7/26)</p> |  |          |          |                           |                            |                  |                       |                  |         |         |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   | 課題研究・小論文   | ブラッシュアップセミナー   | 4        | 火        | 14                        |                            | 課題研究⑥            | FWのまとめ、先行研究レビュー、仮説検証① | UK               | 2学年UK担当 |         | 課題研究係  | ①～④授業内 |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  |  | 14       | 金        | 15                        |                            | 課題研究⑦【高大連携③】     | FWのまとめ、先行研究レビュー、仮説検証② | UK               | UK担当+鹿大 | ○       | 課題研究係  | ①～④授業内 |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  |  | 21       | 金        | 16                        |                            | 課題研究⑧            | 仮説検証①、中間発表準備①         | UK               | 2学年UK担当 | ○       | 課題研究係  | ①～④授業内 |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  |  | 28       | 金        | 17                        |                            | 課題研究⑨            | 仮説検証②、中間発表準備②         | UK               | 2学年UK担当 |         | 課題研究係  | ①～④授業内 |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  |  | 5        | 金        |                           |                            |                  | ※芸術鑑賞会                |                  |         |         |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | <p>プレゼンテーション中間発表会【現段階の仮説検証・考察までをプレゼンし、アドバイスをいただく】(10/12～10/13)</p> |          |          |                           |                            |                  |                       |                  |         |         |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | 12   | 金        | 18       |                           | 課題研究発表①                    | プレゼンテーション中間発表会   | UK                    | 2学年UK担当<br>外部評価者 |         | 課題研究係   | ①～④授業内 |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| 26  |  | 金  | 19       |          | 課題研究発表②                   | 発表会での指摘事項改善、理論構築と検証①       | UK               | 2学年UK担当               |                  | 課題研究係   | ①～④授業内  |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| 1   |  | 木  | 20,21    |          | 「甲南塾」                     | 「甲南塾」                      | 全学年              | 甲南塾係                  |                  | 甲南塾係    | ②翌日まで   |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| 9   |  | 金  | 22       |          | ブラッシュアップセミナー①             | ブラッシュアップセミナー準備             | BSグループ           | 2学年全員                 |                  | BS係     | ③④授業内   |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| 2   |  | 金  | 23,24,25 |          | ブラッシュアップセミナー②             | ブラッシュアップセミナー(大学教授等による出張講義) | BSグループ           | 2学年全員                 |                  | BS係     | ③④翌日まで  |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| 16  |  | 金  | 26       |          | 課題研究⑩                     | 発表会での指摘事項改善、理論構築と検証②       | UK               | 2学年UK担当               | ○                | 課題研究係   | ①～④授業内  |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| 27  |  | 月  | 27       |          | 課題研究⑪                     | 研究概要の完成・最終プレゼン作成①          | UK               | 2学年UK担当               | ○                | 課題研究係   | ①～④授業内  |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| 6   |  | 金  | 28       |          | 課題研究⑫【高大連携④】              | 研究概要の完成・最終プレゼン作成②          | UK               | UK担当+鹿大               | ○                | 課題研究係   | ①～④授業内  |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| 14  | 金  | 29   |          | 課題研究⑬    | 研究概要の完成・最終プレゼン作成③         | UK                         | 2学年UK担当          |                       | 課題研究係            | ①～④授業内  |         |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| 21  | 金  | 30,31  |          | 小論文コンクール | 小論文執筆、相互評価                | 学級                         | 正副担任             |                       | 小論文係国語科          | ①②授業後   |         |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| 課題研究・マスターピース  | 1  | 5  | 土        |          |                           | 最終発表                       | 最終発表会            | UK                    | 2学年UK担当<br>外部評価者 |         | 課題研究係   | ①～④授業内 |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | 6  | 日        |          |                           | 最終発表                       | 最終発表会            | UK                    | 2学年UK担当<br>外部評価者 |         | 課題研究係   | ①～④授業内 |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | 7  | 月        |          |                           | 最終発表                       | 最終発表会            | UK                    | 2学年UK担当<br>外部評価者 |         | 課題研究係   | ①～④授業内 |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | 11   | 金        | 32       |                           | 課題研究⑭                      | 国内外研修オリエンテーション   | UK                    | 2学年UK担当          | ○       | 課題研究係   | ①～④授業内 |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | 17   | 木        | 33,34    |                           | 「甲南塾」                      | 「甲南塾」            | 全学年                   | 甲南塾係             |         | 甲南塾係    | ②翌日まで  |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | 18   | 金        | 35       |                           | 課題研究⑮                      | 国内外研修に向けたプレゼン準備① | UK                    | 2学年UK担当          | ○       | 課題研究係   | ①～④授業内 |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   |  | 25   | 金        | 36       |                           | 課題研究⑯                      | 国内外研修に向けたプレゼン準備② | UK                    | 2学年UK担当          |         | 課題研究係   | ①～④授業内 |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   | 1  | 金  | 37       |          | 課題研究⑰                     | 国内外研修に向けたプレゼン準備及び練習        | UK               | 2学年UK担当               | ○                | 課題研究係   | ①～④授業内  |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   | <p>第4回高校生国際シンポジウム(2/8～2/9)</p>                                     |  |          |          |                           |                            |                  |                       |                  |         |         |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   | 8  | 金  | 38       |          | 課題研究発表②                   | 第4回高校生国際シンポジウム             | 参加者              | SGH担当                 |                  | 課題研究係   | ①～④授業内  |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   | <p>広島大学大学院・和歌山大学研修(2/12～2/15)(予定)</p>                              |  |          |          |                           |                            |                  |                       |                  |         |         |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   | 15   | 金  | 39       |          | 課題研究⑱                     | イギリス研修準備、国内研修まとめ           | UK               | 2学年UK担当               |                  | 課題研究係   | ①～④授業内  |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
|   | 26   | 火  | 40       |          | マスターピース①                  | マスターピース作成ガイダンス、執筆要綱等       | UK               | 2学年UK担当               |                  | 課題研究係   | ③④授業内   |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| <p>学びにUK(3/2～3/12)</p>  |  |  |          |          |                           |                            |                  |                       |                  |         |         |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| 15  | 金  | 41   |          | マスターピース② | 研修の振り返り                   | UK                         | 2学年UK担当          |                       | 課題研究係            | ③④授業内   |         |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| 22  | 火  | 42   |          | 合格体験講演   | 卒業生による合格体験談から、自己の進路選択に活かす | 全学年                        | 進路指導部            |                       | 3学年担当            | ②翌日まで   |         |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |
| <p>※使用教材：「課題研究メソッド」、「課題研究ノート」<br/>         ※学習上の留意点：①上記教材を十分に活用し、様々なテーマについて考えを深め、表現してみよう。<br/>         ②準備に時間をかけ、各段階での提出期限をしっかりと守ろう。話し合い、調査等には積極的に参加しよう。<br/>         ※発表機会：(1)概要発表会、研究計画発表会、プレゼンテーション中間発表会、最終発表会、国内外研修における発表会(課題研究)<br/>         (2)小論文コンクール(年2回)</p>  |  |  |          |          |                           |                            |                  |                       |                  |         |         |        |        |         |      |     |              |      |    |      |      |   |   |   |  |       |       |    |         |  |       |       |    |   |   |  |       |      |    |         |   |       |       |    |   |   |  |              |          |    |         |   |       |       |    |   |     |  |       |  |     |      |  |      |       |    |   |   |  |       |           |        |        |  |       |       |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |   |   |   |   |  |       |           |        |        |   |       |       |    |   |  |  |  |       |  |  |  |  |  |    |   |   |  |       |            |        |        |  |       |       |   |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |              |                 |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |          |              |   |   |    |  |       |                       |    |         |  |       |        |    |   |    |  |              |                       |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |               |    |         |  |       |        |   |   |  |  |  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |         |                |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |         |                      |    |         |  |       |        |   |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |   |   |    |  |               |                |        |       |  |     |       |   |   |          |  |               |                            |        |       |  |     |        |    |   |    |  |       |                      |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |   |       |        |   |   |    |  |              |                   |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                   |    |         |  |       |        |    |   |       |  |          |            |    |      |  |         |       |              |   |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |   |   |  |  |      |       |    |                  |  |       |        |    |   |    |  |       |                |    |         |   |       |        |    |   |       |  |       |       |     |      |  |      |       |    |   |    |  |       |                  |    |         |   |       |        |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |   |   |    |  |       |                     |    |         |   |       |        |                                |  |  |  |  |  |  |  |   |   |    |  |         |                |     |       |  |       |        |                                       |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |       |                  |    |         |  |       |        |    |   |    |  |          |                      |    |         |  |       |       |                        |  |  |  |  |  |  |  |    |   |    |  |          |         |    |         |  |       |       |    |   |    |  |        |                           |     |       |  |       |       |

## (2) 県立大島北高等学校における実践例

平成30年1月に「21世紀を生きる我々は、より良い未来を実現するために何をすべきか」をテーマに、第3回高校生国際シンポジウムが鹿児島で開催され、全国から250名を超える高校生が参加し、課題研究の発表が行われた。参加した生徒は、それぞれが研究した成果をポスターセッションまたはプレゼンテーションの部門で発表した。本大会で優勝し、シンガポールで行われた世界大会に出場した大島北高等学校の成瀬茉倫さんの取組と作品を紹介したい。

本人は、奄美の文化を発信する機会はないか、また、英語で発表する機会はないかと考え、当シンポジウムへ参加した。1次審査を通過した後は、学校の職員が一丸となって指導に協力したようだ。研究背景、研究目的・意義、研究方法、結果・考察、結論及び今後の展望に関する準備や英文作成や質疑応答に関する準備、プレゼンテーションソフトウェアを活用した発表スライドの準備に至るまで、学校長をはじめとする教職員が全面的に協力したようだ。具体的には、本人のもっている課題意識（奄美の過疎対策、奄美の文化の発信）をデータから客観的に検証した後フィールドワーク（アンケート調査や関係者からの聞き取り）を行い、グラフ等を用いて論理的にまとめた。英語による想定問答もたくさん準備し、昼休みや放課後を利用して練習した結果、全国から集まった参加者の中から最優秀グランプリを獲得し、シンガポールで行われる国際大会に出場することとなった。

以下、発表資料と原稿を掲載するので参考としてほしい。

### 【英語原稿】

Good afternoon, everyone. I'm Marin Naruse from Oshimakita high school. I am very honored to be here with you all.

Today, the topic of my presentation is "How to deal with the depopulation of Amami island using the local resources?"

What would come up to your mind when you hear the word, "local resources"? I think most of you here might think of agricultural products, craftwork and nature.

I live in Amami Oshima, a southern island of Kagoshima prefecture, which is going to be registered as a World Natural Heritage Site in the near future. So, in regards to the local resources of Amami, there are natural resources such as the beautiful beaches and the intact forests.

However, even though Amami is known for its beauty in nature, it is facing the wave of declining and aging population similar to other provincial areas in Japan. Please look at this graph. The total population of Amami in 2010 was 110 thousand and it would decrease to only 80 thousand in 30 years. In addition, the population of elderly people in this population is increasing as the graph shows.

So, I decided to take an action for my dear island by investing the way of regaining population. To get some suggestions, I visited the Amuro area of Uken village, which is located in the southern part of the island. Amuro used to be one of the most suffering area affected by depopulation in Amami.

In 2009, "Amuro elementary and middle school" was in peril of closing due to having only 7 students. Then, people in Amuro established the Regional Promotion Committee to deal with the depopulation. They started accepting families from other places, it is called the "Family

Acceptance Program”. Amuro had successfully gained 79 people in 35 households after 2010, also solved the vacant houses problems. Now, they keep the population stable. Amuro was acclaimed by the MAFF for its great effort against depopulation and has received the “Emperor’s trophy” in 2017.

I got a chance to interview the representative of the committee Ms. Goto. I asked her “What do you think you should do to gain more population in your village”. Her response was “we don’t focus on increasing the population.” Which was very surprising. She added that “our goal is to create a community with every resident as a family, not urbanization by population expansion”.

I also interviewed Ms. Yoshida who joined the family acceptance program. Since her son was stressed for the school life in a big city, she made a decision to move to Amami island and join this program. Thanks to the local people’s supports, her son could graduate at the Amuro elementary and middle school with perfect attendance. Also, Ms. Yoshida married a local man in Amuro. She also told me they do cultural activities with great passion. Once a month, the elders hold a lesson of teaching shimauta, which is a traditional folk music of Amami. The students of Amuro elementary and middle school said “We often get opportunities to learn shimauta even at school!”

At first, I thought gaining more population was the best way to solve the depopulation problem. However, it’s not the number that matters but how many supportive people we will attract for the community development. It’s a better investment to have just one person who is very cooperative than having 3 people who don’t even care. Creating the high quality community itself will result to energize the place and stop the depopulation. Then, we need to attract the people who are supportive from other places.

Before thinking of what can attract people from other places, I thought that it’s important to re-think the allure of the island. So, I joined the “KIKIGAKI circle” of Oshimakita high school. KI KI GAKI is an activity that we visit the houses of elders who know a lot about the local history or the matters of traditional performing arts in order to listen to their stories face-to-face and re-think the lure of the place. We visited the elderly people’s house in Kasari area, the northern part of the island. At that time, I said to the elderly people, “I sing shimauta and I really like it. Then they said to me, “The lyrics of shimauta are dialects of Amami also the traditional culture itself. Therefore, we want you to pass down shimauta including the traditional cultures and dialects to the next generations.

So, in order to know what the young generation think of the traditional cultures and dialects of Amami which the elders want us to pass down, I asked 76 students of all the classes in Oshimakita high school to fill in my questionnaire. 74% of them are interested in the traditional culture and local dialects. 26% of them are not. However, even though, they are not interested in, 85% of them think the traditional culture and dialects are attractive to the people outside of Amami.

Next, I did another survey in the middle of the island to give you unbiased information. 26 people who moved from other places, especially the urban areas in Sekitoku of Tatsugo town, answered the question “The reason why you came to Amami”. This is to know what they used to

think about the allure of Amami before they come. The category of Nature and environment was voted as the top, next was life events such as marriage. However, there were only 3 people who voted for traditional cultures and there was no one who voted for local dialects. I was very shocked because the in the KIKI GAKI activity the elders told me face-to-face that they want the traditional cultures and dialects to be passed down.

Through these investigations, we can tell that there is a perception gap between the local people and residents in other places, which means the allure of Amami that the local people think is not well known in other places.

So, what about using the allure of Amami that local people think as one of the local resources? If the people in Amami send out the unknown cultures and dialects to the outside, some people in other places will be attracted by not only the well known local resources such as nature and environment but also the traditional cultures and dialects. And they may make a decision to move to Amami as the supportive people. Then Amami will be able to stop the depopulation.

When we hear local resources, as I said in the first part, most of us think of typical things, such as agricultural products, craftwork and nature.

However, according to the devison of regional promotion of MIC in Japan, not only those things describe our local resources, but also traditional cultures, dialects, human materials and communities can be defined as local resources. We all need to change the stereotype and notice what the allure is and use it as one of the local recourse.

Most of them are what we don't see or notice. Please look around you.

The person sitting next to you may be a local resource and do a job of representing your hometown as a human material.

The treasure could be at your feet. And now we have homework to think about how we can use the local resources for the places we are living in. Let's make a great community with our beautiful local resources and stem the depopulation together.



奄美総局・藤崎優祐

### 記者の目

21日からシンガポールで開かれるスピーチコンテストの国際大会に出場する大島北陽校3年の成瀬美倫さんを取材した。

奄美の過疎対策をテーマにした発表は、質疑応答もきめて全て英語だ。

地元の纏郷町であった井行会で披露した本番用のスピーチは、とても流ちょうで力強かった。そして何より独自の視点に磨かされた。

2017年度奄美林水産祭もつくり部門で天皇杯を受賞した学校同室校区の取り組みに着目。移住者に聞き取り調査をし、地元の高齢者へのアンケートも行った。人口を増やすだけでなく、濃密な人間関係の中で伝統文化を継承するところが活性化につながる、目

#### 目に見えない地域資源

「奄美の魅力を探る」として、地元の人を巻き込んで」と成瀬さんも立派な地域の宝だ。世界の舞台で実力を存分に発揮してほしい。

に「見えない地域資源」として移住者を呼び込め、と訴えた。人口減少が深刻化する自治体のヒントになるのではないかと。実は成瀬さん自身、兵庫県からのイタリヤ族の1人、住民と絆を築き、農園や八月踊りといった奄美の伝統文化に触れて育ったからこそ、地域の魅力を発信したいのだらう。地元の声優養成所の住民が「地域行事にも積極的に参加してくれる子どもだから、本言ったい」と喜んでいたのである。

「奄美の魅力を探る」として、地元の人を巻き込んで」と成瀬さんも立派な地域の宝だ。世界の舞台で実力を存分に発揮してほしい。

2018-7-20



地域資源の活用による奄美の過疎対策

How to deal with the depopulation of Amami island using the local resources

鹿児島県立大島北高等学校 2年A組 成瀬茉倫

**Abstract:** Amami island, which is in the southern part of Kagoshima, is facing the wave of declining and aging population similar to other provincial areas in Japan. This research investigated the key to solve this problem by visiting the village of Amami island as a successful example of a regional scale development. It has yielded an unexpected result which can be used not only locally in this island but also globally in other local thinly populated areas.

**Keywords:** depopulation , Uken village, immigrant, local resources, traditional culture

### 1. 研究背景

本研究は奄美大島の高齢化率に着目し、その打開について考察し研究したものである。日本の地域別将来推計人口(国立社会保障・人口問題研究所, 2013)によると、2010年に11万8773人いた鹿児島県奄美群島の総人口は2040年には8万2279人にまで減る見通しである。一方、65歳以上の人口割合は2010年の29.2%から2040年は42.2%に増加し、群島民の5人に2人以上が高齢者の時代がやってくる。以上のことから、過疎化が大きな問題となることが予想される。

これまでの過疎対策といえば行政が前面に出て行い、しかも産業振興に多くのウエイトが置かれてきた(鹿児島県, 2015)。しかし、地域住民が気付いていない地域資源(文部科学省, 2011)の活用を草の根で行い発信することや民間の力を活用することで、過疎化を打開できないか考えた。

### 2. 研究目的・意義

日本の人口減少と高齢化率の上昇は避けることのできないものとして認識されることが多いが、奄美大島の魅力や現状を研究することで、打開できる可能性を探った。

### 3. 研究方法

**調査1** 過疎化が進んでいるといわれている鹿児島県大島郡宇検村(宇検村, 2017)の中でも中心地から離れている奄美大島宇検村阿室地区(阿室・屋鈍・平田, 人口220人)では、地元の阿室小中学校の生徒数が7人にまで減少し、休校の危機を迎えたことをきっかけに2009年に阿室校区活性化対策委員会(以下、委員会と表記)を立ち上げ山村親子留学の取り組みを開始した。委員会の代表(後藤恭子氏)に話を聞き**調査1-a**, 実際に事業を通して留学をされている方々にも取材をした**調査1-b**。

**調査2** I・Uターン者を惹き付けるものとは一体なんなのかヒントを得るべく大島北高校の聞き書きサークルに参加し、地元の長老などから後世に受け継いでほしいものを聞き書き調査した。

**調査3** 調査2を補強するために、実際にI・Uターンによって奄美で生活している人に「奄美にI・Uターンした理由」についてアンケートを行った。

#### 4. 結果・考察

**調査 1-a** 委員会には山村留学班・企画班・農業班の三つの班があることが分かった。山村留学班では委員会のメインである親子山村留学により 2010 年以降 14 世帯の 42 人の受け入れに成功した。(南海日日新聞, 2017) また, 活動が活発化したこともあり, 親子留学以外の U ターン移住者は 35 世帯 79 人であった。このこともあり, 空き家問題は全て解消。しかし, 移住者がやってくるものの, 高齢者は亡くなっていくため高齢化率は下がっているが人口は横ばいである。企画班では夏祭りやバザー企画し, 地域住民の交流の場を作って地域の一体感を醸成している。農業班においてはパッションフルーツなどを新規導入し, 首都圏等に販売したりタンカンや途絶えかけていた島ニンニクの生産などにより地域全体の所得向上に繋げている。他にも共同墓地を設置し, 料金も 6 万円と抑えられており, 移住者の不安の解消を目指している。

**調査 1-b** 阿室地区の人は全員集落行事に積極的に参加しているということが分かった。阿室地区では月に 1 回地域の古老が唄の会というものを開き, 伝統の踊りや唄を教える機会を設けている。阿室地区では文化伝承があたりまえのように行われており, 阿室小学校の児童は自然に唄がうたえるようになる環境が整っていた。阿室地区は地元住民と I・U ターン者の共生が成り立っている。実際に阿室校区は農林水産祭中央審査委員会で「人口減少社会の中で地域住民と移住者との共働による地域再生は全国の条件不利地域におけるむらづくりのモデル事業になり得る」と評価され, 2017 年度の農林水産祭むらづくり部門で最高賞の「天皇杯」を受賞している(農林水産省, 2017)。

**調査 2** 大島北高等学校の所在地がある奄美市笠利地区に住む古老への聞き書き活動を行った。その結果, 奄美の魅力として伝えてほしいものとして, 伝統芸能(シマ唄・八月踊り)・景観(海岸)・方言が出た。特に奄美の方言は消滅危機にある言語・方言(ユネスコ, 2009)として, 指定されている。

**調査 3** 大島郡龍郷町赤徳校区の I・U ターン者の 26 人の回答(表 1)から, 「奄美に移住した理由」について, 奄美に以前から居住する者と新たに居住してきた者との認識のギャップが判明した。複数回答の結果, 奄美の自然や環境をあげた人が多く(12 人), 次にライフイベント(10 人)であったが, 調査 1 や 2 で伝えるべきものとして挙げられていた伝統文化は 3 人とどまり, 方言に関しては 1 人もなかった。

【表 1】アンケートへの回答者の構成

| 性別 |    | 奄美にやって来た形態 |    |
|----|----|------------|----|
| 男性 | 15 | I ターン者     | 13 |
| 女性 | 11 | U ターン者     | 13 |

#### 5. 結論及び今後の展望

研究当初は「人口増加によって, 高齢化率の上昇を抑えることができる」という人口増加ありきの結論を想定していた。しかし, 実際に地域振興を担っている委員会を取材して導き出された結論は「人口を増やすことに重点をおいていない。急激に人口を増やし都市化を目指すのではなく, 伝統文化を継承し, 集落全体が家族のように生活していく町づくりこそが地域に活力を与えること。つまり, まずは密度の濃い少人数をつくるのが, 結果として人口増加=地域振興に繋がる」ということであった。聞き書きサークルのような face-to-face で地域の声を聴き, 強制的ではなく自然と伝統文化に馴染ませるような活動はこのためには不可欠だと思われる。一方で, I・U ターン者は移住してくるまでは, 伝統文化に対する関心が低いことも判明した。このことから, 地域資源である伝統文化の魅力

の発信を工夫すれば、もっと移住者を呼び込めるのではないかという課題も見えてきた。この課題こそが、奄美の高齢化率を抑えるための方策の一つになると考える。また、同様の問題を抱える他地域の振興や町おこしにも繋がっていくと考えるので、今後の研究テーマとしたい。

#### 引用文献

国立社会保障・人口問題研究所(2013)「日本の将来推計人口(平成24年1月推計)」<http://www.ipss.go.jp/syoushika/tohkei/newest04/sh2401top.html>  
鹿児島県過疎地域自立促進方針(2015)  
[https://www.pref.kagoshima.jp/ac06/kurashi-kankyo/chiiki/kaso/documents/1672\\_20160330093004-1.pdf](https://www.pref.kagoshima.jp/ac06/kurashi-kankyo/chiiki/kaso/documents/1672_20160330093004-1.pdf)  
文部科学省(2011)資源調査分科会配付資料「地域資源の活用を通じたゆたかなくにづくりについて」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/gijyutu/gijyutu3/shiryu/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303081\\_11.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu3/shiryu/_icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303081_11.pdf)  
宇検村(2017)HP <http://www.uken.net/kouhoutoukei/muranogaiyo/shokai/jinko/index.html>  
南海日日新聞記事(October 19 2017) <https://headlines.yahoo.co.jp/hl?a=20171019-00010001-nankainn-146>  
農林水産省(2017)平成29年度天皇杯受賞者受賞理由概要 <http://www.maff.go.jp/j/press/kanbo/bunsoyo/attach/pdf/171018-9.pdf>  
ユネスコ(2009)“Atlas of the World’s Languages in Danger”(第3版)文化庁HP引用  
[http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kokugo\\_shisaku/kikigengo/pdf/bunpuzu.pdf](http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kokugo_shisaku/kikigengo/pdf/bunpuzu.pdf)

## 6 まとめ

英語の授業でこれまでプレゼンテーションなどの言語活動があまり行われなかった理由として、

- ① 年間指導計画の中で時間的な余裕がない。
- ② 教師がスピーチ原稿を添削するのに時間がかかり、継続して取り組めない。
- ③ 「話す」活動の評価の割合が低い。

などが考えられるが、背景にある理由として、高等学校や大学の現在の入学試験に「話すこと」が課せられていないということも挙げられる。しかし、今後の大学入試改革への対応やこれからの社会の状況を考えると、英語でのやり取りを含め、「話すこと」の言語活動を年間指導計画に位置付け、計画的・継続的に行う必要がある。

また、課題研究については、多くのエネルギーと時間が必要となると同時に、年間計画に位置付けて取り組むことは容易ではない。さらに、学年団または学校で取り組むとなると全職員の理解と協力が必要となる。しかし、この取組により、生徒は自分で決めたテーマについて様々な情報を取捨選択しながら課題解決していくという、これからの時代に求められる力を育成することができるので、是非取り組んでいただきたい。

#### —引用・参考文献—

- 文部科学省『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』平成30年7月、開隆堂出版
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説外国語編』平成29年7月、開隆堂出版
- 文部科学省『英語教育改善のための英語力調査事業』平成30年4月
- 伊藤治己著『アウトプット重視の英語授業』平成24年2月、教育出版

## 「造形的な見方・考え方」を働かせる表現と鑑賞の一体的指導について

### －〔共通事項〕を中心とする授業モデルを通して－

教職研修課 福森 真一

#### 1 はじめに

美術において「表現と鑑賞」と聞くと、「作家による作品制作」を表現、「鑑賞者による美術館での作品鑑賞」を鑑賞というイメージがあるのではないだろうか。表現と鑑賞を分けて考えることは、一般にごく当然のことだと考えられる。図画工作科・美術科教育においても「かく・つくる」行為と「見る」行為は活動を分けやすい観点である。学習指導要領においても、長く「A表現」と「B鑑賞」という2領域を内容としてきた経緯があり、表現と鑑賞の授業はそれぞれ独立した授業になる傾向があった。

しかしながら、これは、表現と鑑賞を外側から見た捉え方である。作品を制作する側から考えると、作者は表現活動の中で、「自分の主題を適切に伝えるためには、どのような表現方法が合っているのか。」「色はこれでいいのか。」「形はこれでいいのか。」「もっとふさわしい材料はないか。」「使う人の状況に応じたものになっているか。」などの、自分の作品や制作活動に対する「自問自答」を繰り返している。この自問自答は「自分の作品や活動を鑑賞している」状態である。その自問自答に伴い、実際に試しながら、時に失敗し、その失敗を生かしてさらに工夫していく試行錯誤の状態は、「極めて深く思考している状態」である。児童生徒は、図画工作科・美術科の表現活動の中で、間違いなく作品を制作する側に立っており、児童生徒が常に鑑賞しながら表現していることを意識し、表現と鑑賞をつなげながら授業を構築することで、表現と鑑賞に共通して働く資質・能力を効果的に育むことができると考える。

小・中・高等学校学習指導要領解説【図画工作・美術・芸術(美術)編】には、改訂の具体的な方向性として次の3点を示している。

- ① 感性や想像力等を働かせて、表現したり鑑賞したりする資質・能力を相互に関連させながら育成できるよう、内容の改善を図る。
- ② 生活を美しく豊かにする造形や美術の働き、美術文化についての理解を深める学習の充実を図る。
- ③ 高等学校芸術科（美術，工芸）において表現と鑑賞の学習に共通に必要な資質・能力を〔共通事項〕として示す。

①は、資質・能力を育成するために、「造形的な見方・考え方」を働かせること、そして、これまで以上に表現及び鑑賞の活動で育まれる資質・能力を関連付けていくことを求めている内容である。

②は、教科の意義に関わるものであり、全校種の教科目標において「生活や社会の中の形や色など（中・高：美術や美術文化）と豊かに（高：幅広く）関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す」という言葉に反映されている。

③は、これまで小・中学校に設定されていた表現と鑑賞の学習に共通して必要となる資質・能力である〔共通事項〕を、高等学校においても設定することを示しており、小学校から高等学校までを通して表現と鑑賞の活動で育まれる資質・能力を関連付けていくことの重要性を示している。

これらはまさに、作品を制作する作者としての児童生徒の視点から、表現と鑑賞を一体化して授業を構築する必要性を指摘したものである。本論では、「造形的な見方・考え方」を生かした表現と鑑賞の一体的指導の必要性に触れながら、授業モデルを示し、研究協力員の先生方の授業実践をもとに具体的な授業づくりを展望する。

## 2 これからの図画工作科・美術科の授業づくり

### (1) 「つくり，つくりかえ，つくる」中で起きていること

小学校学習指導要領解説【図画工作編】（平成29年7月）では，児童が「造形遊びをする活動」の中で，「つくり，つくりかえ，つくる」という学びの過程を経験していることに触れており，この過程を「児童自身が実感できるようにすることが大切である。」と示すと同時に，この学びの過程は，「広く捉えれば，図画工作科の学びそのものであり，『知識及び技能』，『思考力，判断力，表現力等』，のみならず，『学びに向かう力，人間性等』にも深く関わることである。」としている。

確かに「造形遊びをする活動」の中で児童は，それまで思いのままにつくっていたものをこわしたり，またつくったり，大きくつくりかえていくなど「つくり，つくりかえ，つくる」過程を経験している。では，なぜ児童は「つくりかえる」のだろうか(図1-①)。それを理解するためには，「つくり」，「つくりかえる」間に児童の中で何が起きているのかを見取ることが重要である(図1-②)。

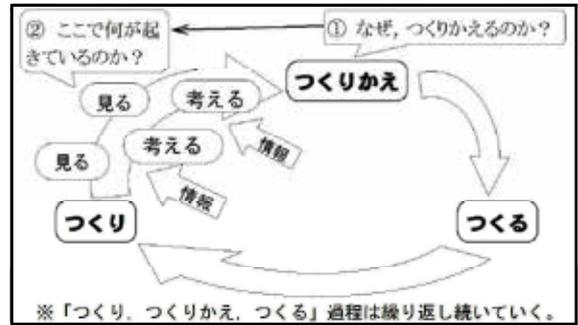


図1 「つくり，つくりかえ，つくる」の過程

児童はつくりながら，つくってきた途中の作品そのもの，自分の行為の結果，材料の質感やその効果などを常に見ており，その結果，「ねらい通りうまくいった。」，「思っていた以上にいい具合になった。」，「この方法は楽しい。」，「これは少し違う。」といった感覚を得ている。そして，自らの思いとのズレや，その他の外発的な要因(教師の声かけ，友達の活動の様子など)にも触発されて，新しいイメージが沸き起こり，つくりかえが行われる。つまり，表現しながら，つくりつつある自己の作品・活動や他の作品，友達のアイデア等を鑑賞することを通して，それまでの発想に加えて新たな発想が生まれて，表現につながっていくのである。ここでは，表現と鑑賞の一体化が自然に行われている。

これは，「造形遊びをする活動」だけではない。児童生徒は全ての造形活動の中で，「表現したい・形づくりたい。」，「この主題を表現したい・伝えたい。」という強い願いをもとに表現する中で，常に自己の作品や造形活動と向き合い，「この表現をするのに適した材料はないだろうか。」「どうすればもっといい感じになるのだろうか。」「どうすれば伝わるだろうか。」といった自問自答を繰り返しながら試行錯誤しており，その姿もまた「つくり，つくりかえ，つくる」姿である。写真1は小学2年「ざいりょうからひらめき」(絵に表す活動)の中で，児童Aがモールをはさみで切ることで輝きを表現している様子である。写真2はその工夫を鑑賞した児童Bが「この方法は自分の花火の表現に合っている。」と考え，自分の表現に試してみた様子である。図画工作科・美術科においては，自分自身にとって新しいことを創造していくことが大切であり，友人の工夫から発想を得て，自らの表現に合うように生かしていくことは必要なことである。



写真1 児童Aの活動の様子



写真2 児童Bの途中の作品

このように、児童生徒は、表現の中で常に鑑賞を繰り返している状況にある。しかしながら、「つくり、つくりかえ、つくる」活動を漠然と進めるだけでは、思考を深めることができない。ここで意識して働かせたいのが「造形的な見方・考え方」である。

(2) 「造形的な見方・考え方」と「共通事項」について

ア 「造形的な見方・考え方」とは

「造形的な見方・考え方」については、小・中・高等学校学習指導要領解説【図画工作・美術・芸術(美術)編】において、次のように定義づけられている。

| 小学校学習指導要領解説【図画工作編】   | 中・高等学校学習指導要領解説【美術・芸術(美術)編】   |
|--|--|
| 造形的な見方・考え方とは、感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、 <u>自分のイメージをもちながら意味や価値をつくり出すこと。</u> | 造形的な見方・考え方とは、よさや美しさなどの価値や心情などを感じ取る力である感性や(高：美意識)想像力を働かせ、対象や事象を、 <u>造形的な視点</u> で捉え、 <u>自分としての意味や価値をつくり出すこと。</u> |

ここで鍵となるのが、造形的な視点であり、それぞれ次のように示されている。

| 小学校学習指導要領解説【図画工作編】  | 中・高等学校学習指導要領解説【美術・芸術(美術)編】   |
|---|--|
| 造形的な視点は、図画工作科ならではの視点であり、図画工作科で育成を目指す資質・能力を支えるものである。具体的には「 <u>形や色など</u> 」, <u>「形や色などの感じ</u> 」, <u>「形や色などの造形的な特徴</u> 」などであり、学習活動により様々な内容が考えられる。 | 造形的な視点とは、 <u>造形を豊かに捉える多様な視点</u> であり、 <u>形や色彩、材料や光などの造形の要素に着目してそれらの働きを捉えたり</u> 、 <u>全体に着目して造形的な特徴などからイメージを捉えたりする視点</u> のことである。<br>※ 中・高等学校で共通 |

以上のことから、造形的な見方・考え方についてまとめると、図2のようになる。

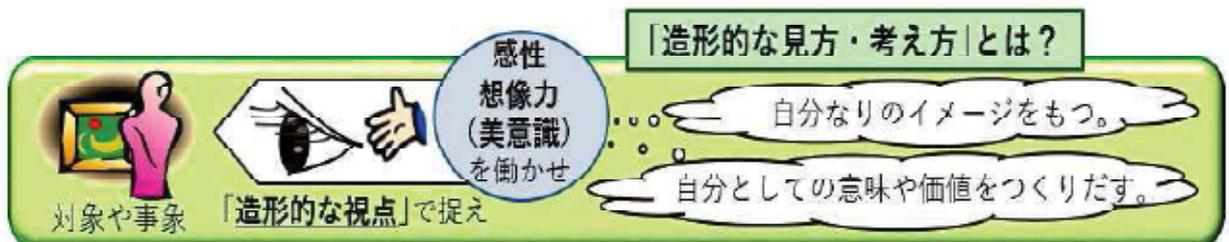


図2 造形的な見方・考え方について

すなわち、「造形的な見方・考え方」とは、身の回りにある様々な対象や事象を、感性や美意識、想像力を働かせながら、「形や色、材料、光などの造形的な特徴(造形の要素)」等の「造形的な視点」で見つめることを通して思考し、対象や事象における造形要素の働きを捉えたり、自分なりのイメージをもち、自分としての意味や価値をつくり出すことであると言える。

イ 「造形的な見方・考え方」の日常生活での働き

この「造形的な見方・考え方」を働かせ、「生活や社会の中の形や色、美術や美術文化などと豊かに関わる資質・能力を育成すること」が教科の目標であるが、果たして、「造形的な見方・考え方」は、日常生活の中でどのように働くのだろうか。

例として、「文房具を鑑賞する」授業を行った場合を基に、「造形的な見方・考え方」の働きについて、児童生徒の思考と日常生活での働きについて考えたい(図3)。

ある文房具を取り上げ、使ってみた際、直観的に「使いやすい。」と感じたCさんは、「使いやすいのはなぜだろう。」という問いをもち、そこから、「どうしてこの形なのだろう。」、「どうしてこの色なのだろう。」、「どうしてこの材質なのだろう。」といった「造形的な視点」で対

象を見つめることが始まる。視点を定めて見  
つめることで、Cさんは使いやすさを意図し  
た形よさや、配色の工夫など、デザイナー  
のアイデアに気付くことができる。さらにそ  
こから、特定の曲線によって生み出された形  
がデザイナーによる使う人への気配りである  
ことに気付いて感動したり、その曲線に至る  
までの制作の背景や試行錯誤の様子にまで思  
いを巡らせ価値付けたりすることもできる。  
また、「もう少しこうすればよいのにな。」と  
思うことがあれば、思考を重ね、実際に工夫  
することもできる。

また、デザイナーの工夫・気配りに気付い  
たCさんは、友人であるDさんとそのアイデ  
アのよさについて語り合うことで共通の話題をもつことができ、共感を得ることで、さらにコ  
ミュニケーションが広がる可能性がある。逆に、話を受けたDさんは、ひとつの文房具からデ  
ザイナーの意図や工夫に気付くことができるCさんの洞察力に感動したり、デザイナーの思い  
を酌むCさんに対する信頼感を増すかもしれない。これは、授業を離れて家庭でも、また社会  
人になってからも発揮され、コミュニケーションが進むことが予想される。

このように、「造形的な見方・考え方」は、図画工作科・美術科の学習だけではなく、学校や  
家庭などの他の日常生活の場面でも発揮され、形や色などの感じに着目して関わるようになる。  
これらのことは、児童生徒が対象や事象に主体的に関わるようになることであり、自分の世界  
を広げ、コミュニケーションの基盤になるものである。

#### ウ 人生を豊かにする「造形的な見方・考え方」

私たちの身の回りには、多くのよさや美しさが存在している。しかしながら、どれだけ多く  
のよさや美しさがあっても、気付くことができるかできないか、「造形的な見方・考え方」を働  
かせることができるかできないかで、人生の豊かさが異なってくる。これは、「造形的な見方・  
考え方」に限ったことではなく、他教科等の「見方・考え方」においても同様に言えること  
である。教師は、それぞれの教科の特質となる「見方・考え方」を、それぞれの教科の授業で児  
童生徒に繰り返し、多様に経験させることが大切である。そして、児童生徒が様々な対象・事  
象に対して多様な視点で考えることができるようになれば、将来、児童生徒が予測困難な事態  
に出会っても、豊かに発想し、乗り越えていくことができるようになるであろうと考える。そ  
の多様な「見方・考え方」の中でも、「造形的な見方・考え方」は、図画工作科・美術科の中  
で経験させなければならない。図画工作科・美術科の授業の、表現と鑑賞において積み重ねてい  
くことで、児童生徒は、日常生活でも、様々な対象や事象について「造形的な見方・考え方」を  
働かせた思考を行うことができるようになるのである。

#### エ 「造形的な視点」と〔共通事項〕について

「造形的な見方・考え方」を働かせるためには、視点となる「造形的な視点」を多様に得る  
ことが必要である。「造形的な視点」として小・中・高等学校学習指導要領解説【図画工作・美  
術・芸術(美術)編】に具体例として示されているのは、「形や色など」、「形や色などの感じ」、  
「形や色などの造形的な特徴」などであるが、これらは、「A表現」と「B鑑賞」の内容に共通す  
る指導事項である〔共通事項〕の内容に重なる。「造形的な視点」を豊かにする授業について考

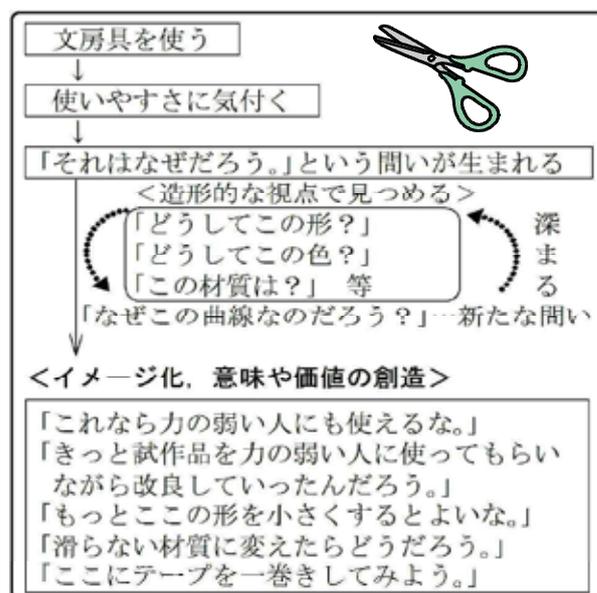


図3 「造形的な見方・考え方」の発揮

えていくためには、〔共通事項〕についての理解を深める必要がある。

また、〔共通事項〕は、「A表現」と「B鑑賞」を通して共通に必要な指導事項であり、図画工作科・美術科・芸術科(美術)が「造形的な見方・考え方」を働かせて「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」を育成する以上、これらの資質・能力の三つの柱にも共通して必要となるという意味である。つまり、〔共通事項〕こそが、表現と鑑賞の一体的指導を行う鍵となるのである。

(7) 〔共通事項〕について

〔共通事項〕については、新学習指導要領において次のように示されている。

|            |   |
|------------|---|
| 〔共通事項〕(1)ア |   |
| 小学校        | 自分の感覚や行為を基に、形や色などの造形的な特徴を理解すること。          |
| 中学校        | 形や色彩、材料、光などの性質や、それらが感情にもたらす効果などを理解すること。   |
| 高等学校       | 造形の要素の働きを理解すること。                          |
| -----      |   |
| 〔共通事項〕(1)イ |   |
| 小学校        | 形や色などの造形的な特徴を基に、自分のイメージをもつこと。             |
| 中学校        | 造形的な特徴などを基に、全体のイメージや作風などで捉えることを理解すること。    |
| 高等学校       | 造形的な特徴などを基に、全体のイメージや作風、様式などで捉えることを理解すること。 |

ここで留意すべき点は、〔共通事項〕(1)アは小・中・高等学校共に「知識」であり、〔共通事項〕(1)イは、中・高等学校では「知識」であるが、小学校では「思考力、判断力、表現力等」に含まれることである。小学校においては、〔共通事項〕(1)アを視点として対象を捉えた際に〔共通事項〕(1)イのイメージをもつので、「思考力、判断力、表現力等」として捉えることになる。中・高等学校においては、小学校からのイメージの積み重ねを基にした形や色彩が感情にもたらす効果や作風、様式といった大きな範疇で対象を理解するので、〔共通事項〕(1)イも「知識」となっている。

(4) 「造形的な視点」を豊かにする〔共通事項〕

図4は小・中学校学習指導要領解説【図画工作編・美術編】から〔共通事項〕の例示を参考に作成したものである。

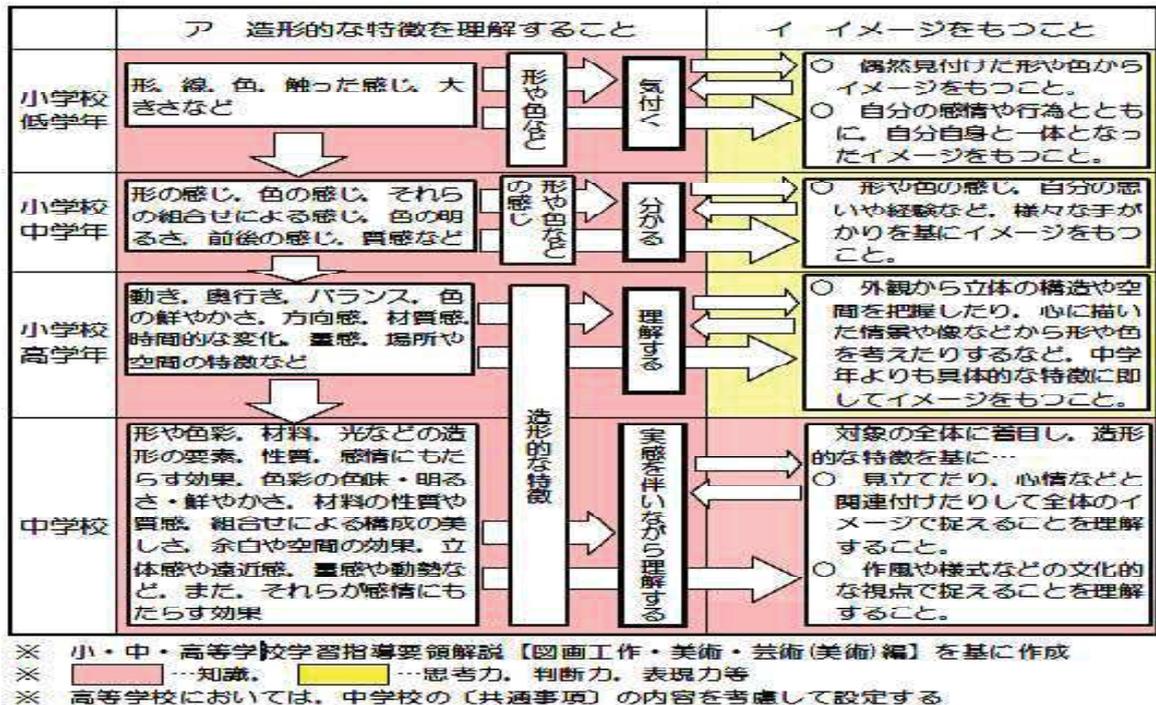


図4 〔共通事項〕の例

図4から分かるように〔共通事項〕の「ア 造形的な特徴を理解すること」は、発達の段階に応じて、「形や色など」→「形や色の感じ」→「造形的な特徴」と、前段階で学んだことをもとに、知識として捉える内容が詳しくなっていく。同様に、理解の仕方も「気付く」→「分かる」→「理解する」→「実感を伴いながら理解する」と、前段階から詳しく、実感を伴って理解していくことが分かる。

〔共通事項〕は「造形的な視点」を豊かにする内容であり、図5のように題材ごとに〔共通事項〕を経験し、獲得し、積み上げることで、「造形的な視点」は更新されていくことになる。

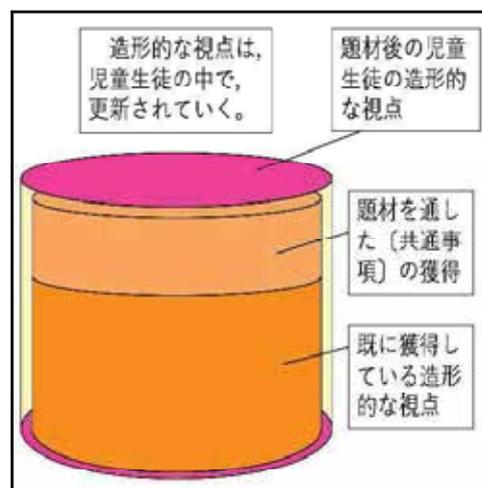


図5 〔共通事項〕と「造形的な視点」

## オ 〔共通事項〕の設定

〔共通事項〕は単に知識として提示し、言葉として覚えさせるのではなく、題材を通して気付かせ、繰り返し活用させ、実感を伴って理解させていくことになる。そのため、題材においてどのような〔共通事項〕を設定し、どのように扱っていくのかは、これからの教材研究において極めて重要な部分である。〔共通事項〕は、学習指導要領解説の該当学年の内容を基にしながら設定することになるが、〔共通事項〕のア「造形的な特徴の理解」の設定に難しさを感じることが多い。そこで、〔共通事項〕のアを次の2点で分けて考えることで、〔共通事項〕の設定を分かりやすくし、造形的な視点を豊かにできるようにする。

〔共通事項〕(1)ア-1 普遍的な〔共通事項〕  
〔共通事項〕(1)ア-2 題材固有の〔共通事項〕

+

〔共通事項〕(1)イ イメージをもつこと

### (ア) 普遍的な〔共通事項〕

〔共通事項〕には、「色」、「形」、「材質」、「光」などの、全ての題材において扱う基本的な造形の要素がある。これらの基本的な造形の要素は、図画工作科・美術科の授業においては、常に存在しており、毎時間、考慮すべき要素である。この常に存在している基本的な造形の要素に関わる〔共通事項〕を「普遍的な〔共通事項〕」とし、全ての授業で繰り返し活用し、発達の段階に応じて、内容や理解の仕方を広げ、深めながら児童生徒が自然に、視点として活用できるようにしていく。

### (イ) 題材固有の〔共通事項〕

〔共通事項〕は、普遍的な〔共通事項〕だけではなく、図6のように児童生徒の発達の段階や児童生徒の既習事項、図4の学習指導要領解説の例示、題材そのものが内包している固有の内容などから、多様に設定される。このような〔共通事項〕を「題材固有の〔共通事項〕」とし、「造形的な視点」を豊かにしていく。

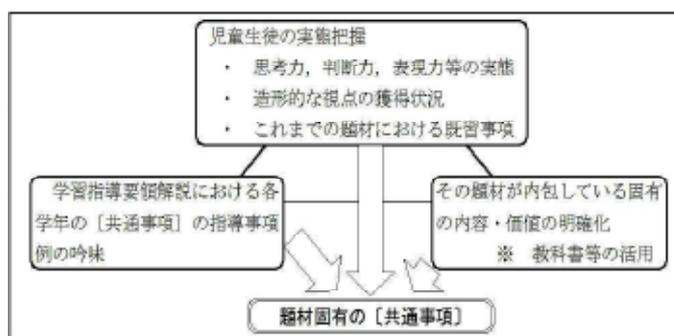


図6 題材固有の〔共通事項〕の設定

小学校中学年の絵に表す活動を例にして〔共通事項〕(1)アを設定すると次のようになる。中学年の児童が絵に表す際の実態として、遠近感の表現を意識し始め、遠近感が出るように表現したいという思いをもつことが挙げられる(児童の実態・思い)。また、学習指導要領解説図画工作編においては、中学年の〔共通事項〕(1)アとして「面と面の重なりから生まれる

前後の感じ」が例示されている。さらに、絵に表す題材の中でも、心に残ったことを表す題材においては、発想した内容を置き換えることで画面構成をすることができるので、「面と面の重なり」を意識させることができるという特徴がある。総合的に考え、本題材においては、題材固有の〔共通事項〕として「面と面との重なりによる前後の感じ」を設定し、授業の中で繰り返し扱うことで実感的に理解させることになる。

#### (ウ) 自分のイメージをもつこと

自分のイメージをもつことは〔共通事項〕(1)イに該当する内容である。〔共通事項〕(1)アを視点として対象を捉えたり、自分の主題と自分の作品、活動を見つめたりする中で、豊かにイメージを広げていけるように、題材全体を通した活動の計画を行い、助言の内容を検討していく必要がある。

この〔共通事項〕(1)イ「自分のイメージをもつこと」については、前述したように、小学校では「思考力、判断力、表現力等」、中・高等学校では「知識」と、位置付けが異なることに留意する必要がある。ただし、位置付けは異なるものの、小学校でのイメージの積み重ねが、中学校で「形や色彩が感情にもたらす効果」として結実するので、〔共通事項〕(1)イについても、小・中学校において確実に繋がっているとと言える。

#### (エ) 授業での基本的な取扱

〔共通事項〕は授業では、知識として教師が一方向的に提供するのではなく、児童生徒が本題材で学ぶポイントとして活動の中で、自然と気付き、必然的に視点として題材を通して繰り返し扱うような指導の工夫があることが、児童生徒の主体性にもつながり望ましい。

例えば、前述のオ-(イ)で話題にした中学年の絵に表す活動として第4学年「わすれられないあの時」を取り上げる(写真3)。本題材は、何かを観察して表現するのではなく、自分の経験を思い出して構成し表現する活動が行われる。発想・構想の段階において、児童は、伝えたい思いが高まり、表現したい内容が充実するのに伴い、低学年までの大小の違いによる表現だけでは思うように表現することができず、奥行き表現に悩むことが多くなる。その際、



写真3 「わすれられないあの時」による作品  
『つばめの学校』(鹿児島県国画作品展より)

いくつかの参考作品の鑑賞を行い、作者が主題を表現するために行った工夫を「形」、「色」、「材質(表現方法)」といった普遍的な〔共通事項〕を視点とした読み取りに加え、「もの(面)ともの(面)との重なりによる前後の感じ」(題材固有の〔共通事項〕)により表現されていることにも気付かせる。その後、児童は、自分が発想した人やものを実際に重ねてみることで受ける感じの違いを確かめ、重ねて配置した際に前後の感じが表現できることを実感を伴って理解することができる。そして表現活動では、自分の主題が表現できるように、重なりも意識しながら試行錯誤を進めることができる。さらに、中間鑑賞や終末の鑑賞においても、互いの作品を鑑賞する際に、普遍的な〔共通事項〕に加えて、「もの(面)ともの(面)との重なりによる前後の感じ」の視点で作品を見つめることで理解を深めることができるのである。写真3の作品でも、大小による主題表現に加え、重なりによる前後が見事に表現されている。

このようにして〔共通事項〕が、児童生徒に実感を伴いながら新たに獲得されることで、児童生徒の中の造形的な視点が更新され、児童生徒の見方や感じ方を豊かにしていくことになる。そのためには、題材における〔共通事項〕を明確に設定し、題材を通して教師が意識して授業の中で助言をしたり、確認したりすることが重要となるのである。

### 3 授業モデルについて

#### (1) 授業の中の〔共通事項〕について（授業モデル「表現と鑑賞の一体的指導」）

これまでの授業をよりよく改善していくために、〔共通事項〕を元にした学びの地図として、「表現と鑑賞の一体的指導」の授業モデルを図7のように示した。表現と鑑賞の一体的指導を行うためには、単位時間の授業における〔共通事項〕の取扱いについての視点ではなく、図7のように、〔共通事項〕を中心として題材の中の全ての活動をつなぐイメージで、題材全体をマネジメントする必要がある。そこで、図7の「思いをもつ場面」、「見通す場面」、「表す場面」、「味わう場面」の大きく四つの場面に分けて、それぞれの意図するところを述べる。

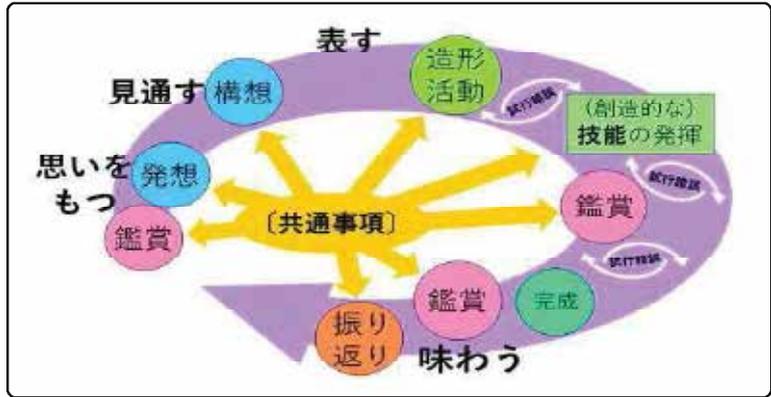


図7 授業モデル「表現と鑑賞の一体的指導のイメージ」

そこで、図7の「思いをもつ場面」、「見通す場面」、「表す場面」、「味わう場面」の大きく四つの場面に分けて、それぞれの意図するところを述べる。

#### (2) 表現の各場面における指導上の留意点と〔共通事項〕

| 場面      | 指導上の留意点と〔共通事項〕  | 鑑賞の活動   |
|---------|---|---|
| 思いをもつ場面 | <p><b>ア 題材（参考作品等）との出会い</b></p> <p>a 児童生徒の「つくりたい」、「表現したい」、「挑戦したい」という思いを高める、題材と出会う場面である。ここで、児童生徒に十分な思考の時間を確保しないと、図画工作科・美術科が求める資質・能力を育てることができない。なぜなら、「こんな作品にしたい。」「こんなつくりだす活動がしたい。」「こんなことに役立てたい。」といった作者本人の強い思いがあることが、図画工作科・美術科における全ての資質・能力を発揮させる根本となるからである。</p> <p>b 題材と出会う際は、参考作品や材料、参考とする仕組みなどについての鑑賞が必ず行われている。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>&lt;参考作品等について&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 完璧なものではなくてもよいが、作者の思いや願いが工夫となって反映しているもの。</li> <li>○ 児童生徒の実態、発達の特徴、題材の価値を含めて、題材特有の〔共通事項〕を内包していること。</li> <li>○ 児童生徒の発想への影響を考えて、複数の作品があるとよい。（教科書記載の参考作品を積極的に活用する。）</li> </ul> </div> <p>c 参考作品等の中から、作者が思いを実現するために、どのような工夫をしたのかを読み取ることができると、その感動がきっかけとなり、自分も表現したいという思いが高まっていく。どのような参考作品等を提示するかが題材自体を大きく左右することとなる。</p> <p>d 児童生徒の参考作品等に対する「いいな。」「好きだな。」といった直観的な鑑賞に対して、「どうしてそう思ったのか。」と根拠を問い、児童生徒自身の直観的な鑑賞を「造形的な視点」（「色」、「形」、「材質」、「イメージ」など）で分析させる。その中でも特に気付かせたい視点が</p> | <p>○ 題材との出会いは、教師の工夫のしどころであり、多様に考えられるが、必ず何らかの鑑賞が行われていることを意識する。</p> <p>○ 『参考作品等の鑑賞』では、作者の主題を読み取らせると同時に主題をどのように工夫したのかを読み取らせる。</p> <p>○ 初発の直観的な鑑賞を、「造形的な視点」を通して深く考えさせる。</p> |

|                |   |   |
|----------------|---|---|
|                | <p>本題材を通して扱う〔共通事項〕である。児童生徒は、「造形的な視点」を基に自己と作品と対話するように探っていく。この自己内対話は、図画工作科・美術科において重要な対話的な学びの一つである。</p> <p>e 参考作品等を「造形的な視点」を基に分析的に見つめながら、自分が深く思考できることを実感した児童生徒は、見ることに喜びを感じるようになり、表現の中でも主体的に見ることにつながる。</p> <p>f 児童生徒が題材の〔共通事項〕を見付けられると、題材の中で生かしていこうとする意欲を高めることができる。</p>   |   |
| <p>思いをもつ場面</p> | <p><b>イ 発想</b></p> <p>a 創造する教科として、発想は大切にしなければならない場面であり、表現に関する「思考力、判断力、表現力等」を存分に発揮させたい場面である。</p> <p>b この場面では多くの発想が生まれることが望ましいので、児童生徒の発想を広げるための題材との出会わせ方の工夫のほかに、活動の方向性についてのいくつかの例示、ゴールのイメージを示すなどの基本的な支援を行う。また、児童生徒の状況に応じて「イメージマップ」等の思考ツールを活用したり、小さなアイデアスケッチにいくつも取り組ませるなど、思考を広げる工夫や、発想のきっかけとなる資料を準備することが大切である。</p> <p>c アイデアスケッチがなくてもつくれたり、かけたり、つくりながら主題を定めたりする児童生徒もおり、学年差・個人差が大きく表れるので、画一的に指導するのではなく、思考する方法を提供し、その児童生徒なりの方法で発想を広げられるようにすることが望ましい。</p> | <p>○ イメージマップ、アイデアスケッチについても児童生徒は鑑賞し続けており、発想に生かしている。</p>                |
| <p>見通す場面</p>   | <p><b>ウ 構想</b></p> <p>a アイデアを絞り込み、活動の方向性を定める場面である。この時も〔共通事項〕を意識させたい。</p> <p>b 自分の造形活動に必要な材料や表現方法、手順について見通しをもたせる。</p> <p>c 活動時間内に仕上げる見通しをもてるように、題材の流れを示したり、活動計画を立てたりするなど、活動のマネジメントを意識させることが大切である。</p> <p>d 材料・表現方法を考える際にも〔共通事項〕を意識させ、活動の準備の見通しをもたせる。</p>   | <p>○ 材料や表現方法を選ぶ際にも〔共通事項〕を意識できるように声を掛ける。</p>                           |
| <p>表す場面</p>    | <p><b>エ 表す①（試行錯誤）</b></p> <p>a 実際に創造的に作り出す造形活動の場面であり、児童生徒が試行錯誤しながら活動に取り組むことを大切にしたい。</p> <p>b 試行錯誤（「つくり、つくりかえ、つくる」活動）の際、児童生徒の中では、途中の作品や自分の活動・工夫と、主題を照らし合わせる行為（鑑賞）が常に行われている。このとき、〔共通事項〕を視点として思考させることが重要であり、教師による声掛け等の支援が欠かせない。</p> <p>c 児童生徒に「どう表現(改善)すればいいのか分からない。」という悩みが生まれたときに〔共通事項〕を実感しながら理解させる好機である。</p>   | <p>○ 主題を表現するために、常に自己内対話が行われ、鑑賞が行われている。</p> <p>○ 主題にふさわしい表現かどうかを〔共</p> |

|                       |  |   |
|-----------------------|--|---|
|                       | <p>質問や相談に対して、すぐに方向性を助言するのではなく、児童生徒の主題を確かめた上で、「主題を実現するには、どの色がふさわしいか。どのような形がいいのか。どの場所に配置するのが一番合うのか。」などと、〔共通事項〕を視点として問い掛け、児童生徒が同様の視点で思考できるようにすることが極めて重要である。教師の言葉を受けて、児童生徒が試行錯誤する中で、常に〔共通事項〕を視点とした自己内対話が生まれるようにしたい。</p>  | <p>通事項〕で分析している。</p>   |
| 表<br>す<br>場<br>面      | <p><b>オ 中間鑑賞</b></p> <p>a 表現の活動の中に、中間鑑賞や近隣のペアでの鑑賞などの意図的な鑑賞の活動を配置することにより、表現と鑑賞が往還する学習過程を設定することができる(図7)。</p> <p>b 中間鑑賞等では、造形活動の中で児童生徒が繰り返してきた試行錯誤を、〔共通事項〕で整理させる。「この主題を実現するためにこの色にしてみた。」など、工夫を言葉にすることで、自分の意図を明確にさせ、自分自身の表現の工夫を価値付けることができる。</p> <p>c 鑑賞では、友人の「主題を実現するための工夫」を知り、友人の意図を大切にしつつも、〔共通事項〕を視点として自分なりに感じたことや考えたことを述べ、意見交換を行う。その中で、多様な見方・考え方があることに気付かせ、考え方を広げさせることができるようにする。</p>                                  | <p>○ 『中間鑑賞』での、友人からの意見を受け止め、活動の方向性を改めてもつ。</p>           |
|                       | <p><b>カ 表す②(仕上げに向けて)</b></p> <p>a 中間鑑賞を経て、児童生徒には、改めて、「完成へ向けてどのように工夫するのか。」という意識が生まれる。ここでも主題と作品を照らし合わせる際に、〔共通事項〕を視点として一つずつ確かめるなどの思考を積み重ねるよう声を掛けることが重要である。</p> <p>b この完成へ向けた仕上げの段階において特に発揮されているのが、「技能(創造的な技能)」である。この段階においては、主題を表現するためにどのように工夫するのか思考することと関連して発揮されており、教師が児童生徒の「技能」を見取りやすい状況にある。</p> <p>c 活動に集中すると、作者である児童生徒自身には、作品に主題が反映しているか分かりづらくなる。そのため、友人にアドバイスを求めさせたり、作品を少し離れたところから眺めさせたりするなど、客観的に見るアドバイスも重要である。</p> | <p>○ 試行錯誤を続ける際も、主題を達成できつつあるのか〔共通事項〕を基に自問自答している。</p>  |
| 味<br>わ<br>う<br>場<br>面 | <p><b>キ 味わう場面</b></p> <p>a 作品を相互に鑑賞することを通して、自他の表現のよさに気付く場であり、活動を価値付けるために大切にしたい場面である。</p> <p>b 終末の相互鑑賞を通して児童生徒は、工夫し、精一杯取り組んだ活動が、どのように結実したのかを振り返ることができる。自分が思いに沿って工夫し、創り出すことができたという、自分自身にとっての創造活動の価値に気付かせることが大切である。</p> <p>c 鑑賞の前に、児童生徒に活動全体を振り返らせ、「主題」をどのように工夫して表現したのか〔共通事項〕の視点も生かして言葉にさせることで、自分の活動を価値付けさせる。</p>   | <p>○ 鑑賞に向けて、自分の作品や活動を振り返る鑑賞が必要である。</p> <p>○ 『相互鑑賞』では友人の作品のよさを、多面的に見付けさせる。</p>   |

|                       |   |   |
|-----------------------|---|---|
| 味<br>わ<br>う<br>場<br>面 | <p>d 友人の作品を鑑賞する際は、〔共通事項〕を視点とすることで、作品に込められた思いがどのように工夫されて表現されたかに気付かせる。また、自分なりの視点（多面的な視点）で見つけたよさについても伝えることで、本人も気付かなかった新たなよさを発見することができる。同時に、自分の表現を評価してくれる友人への信頼が高まり、学級集団として望ましい人間関係の一助となる。</p> <p>e 「どう考え、どのような工夫をしたからどうなったのか。」、「何ができるようになったのか。」、「どのようなアドバイスが有効だったのか。」などをまとめることは、自他のよさを確認することになり、表現への自信につながり、つくりだす喜びや見る楽しさを再確認することになる。そして、その感動が次の活動への意欲につながる。</p> | <p>○ 『相互鑑賞』後に、全ての活動を振り返る鑑賞が必要である。</p>  |
|-----------------------|---|---|

(3) 鑑賞における指導上の留意点

独立した鑑賞の活動においても、表現の活動と分けて設定するのではなく、鑑賞して味わったことを試したり、表現に生かしたりするような学習過程が考えられる。

4 授業づくりの実際

(1) 小学校第2学年（鹿児島市立東谷山小学校第2学年の実践）

ア 題材

「ざいりょうからひらめき」（絵に表す活動：全4時間）

イ 〔共通事項〕の設定

〔共通事項〕(1)アについては、低学年なので普遍的な〔共通事項〕である造形の要素に気付くことを大切にしたい。また、題材固有の〔共通事項〕は「材質感への気付き」であるので、これも含めて〔共通事項〕(1)アとする。



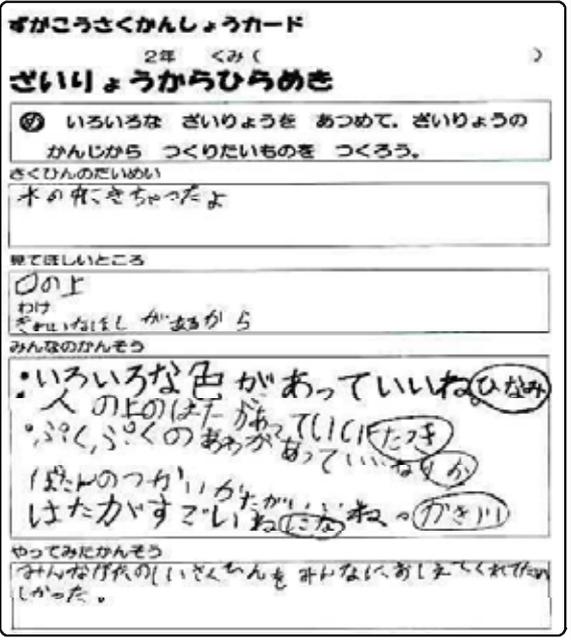
(ア) 材料から、「色」、「形」、「材質」といった造形の要素の「感じ」に気付くことができる。  
 (イ) (ア)を視点として思考し、膨らませたイメージを言葉で表現することができる。

ウ 指導に当たって

- (ア) 多様な材料を準備し、試行錯誤しながら表現している中でも、材料の「形や色、手触りなど」を常に意識できるようにする。
- (イ) 途中の作品や出来上がった作品を鑑賞する際は、自分の思いを〔共通事項〕を視点にして深め、言葉にできるようにする。

エ 実際

| 場面                         | 活動内容  | 指導上の留意点…○，児童の様子…◎<br>下線…〔共通事項〕に関わる内容   |
|----------------------------|---|--|
| 思<br>い<br>を<br>も<br>つ<br>・ | 1 様々な材料を使って表現した参考作品と出会い、身の回りにあるものを組み合わせ、楽しく絵に表すことを知る。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 様々な材料の質感を生かして作成した、児童が楽しい参考作品を準備した。</li> <li>○ 参考作品を鑑賞する中で、「<u>形や色、手触りなど</u>」の感じの異なるいろいろな材料を使うことに気付かせた。</li> <li>○ <u>「色」、「形」、「材料の感じ」</u>について</li> </ul> |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 見<br>通<br>す<br>(<br>第<br>一<br>時<br>)      | 2 色や形、質感に特徴のある材料を中心に、絵に表すのに使えそうなものを考えながら、身の回りの様々なものを集める。  |    | は、意識して言葉にするようにした。<br>○ 様々な材料を準備し提示することで、自宅で準備できそうなもののイメージを広げさせるようにした。<br>◎ <u>身の回り</u> にあるものの「 <u>形や色</u> など」、 <u>「形や色などの感じ」</u> 、「 <u>質感</u> 」を意識して見つめ、作品の材料として様々な材料を集めてくることができた。  |
| 表<br>す<br>(<br>第<br>二<br>～<br>四<br>時<br>) | 3 集めた材料に触れ、材料の感じを味わい、自分の作品に使いたい材料を選ぶ。<br>4 材料を並べたり、組み合わせたりしながら自分なりのイメージを広げ、絵に表す。                            | <br> | ○ 自宅で集めにくい材料やある程度の量が必要な材料については学校で準備した。<br>◎ <u>「ふわふわした感じだね。」</u> 、「 <u>キラキラ光っているみたい。」</u> 、「 <u>丸くて転がりそうだね。」</u> 、「 <u>柔らかい感じだね。」</u> などの材料の特徴や感じを言葉にできていた。<br>◎ <u>材料の特徴や感じからイメージを広げたり</u> 、 <u>イメージに合うような材料を選んだり</u> することができた。<br>◎ 友人の作品を鑑賞して歩く時間（ <u>中間鑑賞</u> ）により、 <u>材料のよさや、材料からの発想、材料の生かし方</u> などを見付けることができた。<br>○ 中間鑑賞に合わせて、作品のどこがいいのかを、「 <u>色</u> 」、「 <u>形</u> 」、「 <u>材料の感じ</u> 」について話せるように声掛けをした。 |
| 味<br>わ<br>う<br>(<br>第<br>四<br>時<br>)      | 5 自分の作品を紹介するため、作品の見所とその理由を言葉で表現する。<br>6 作品を紹介し合い、それぞれの表現のよさを多視点で味わう。<br>7 活動を振り返り、自他の表現のよさを実感し、次の題材への意欲をもつ。 |    | ○ 鑑賞カードを準備し、自分の活動を振り返らせ、作品の見所について記入させた。<br>◎ <u>鑑賞カードには、鑑賞者が「共通事項」を意識して感想を書くことができた。</u><br>   |

## オ 実践の成果（アンケートから）

本学級では、本題材の後も、〔共通事項〕を意識した授業を継続実践した。教科書の参考作品を用いて作ったアンケートを実践前と実践後に行ったところ、**図8**のような結果が見られた。

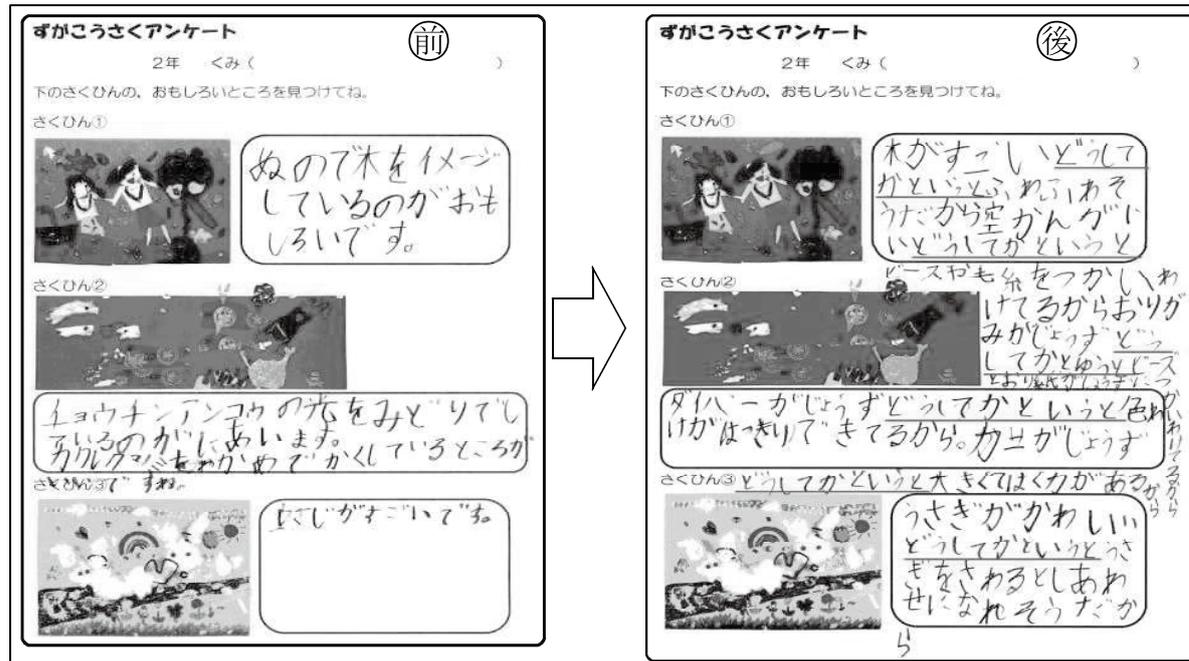


図8 実践前後でのアンケートの変化

実践後に行ったアンケートでは、「どうしてかという」との書き出しで、「色」、「形」、「材料の感じ」を視点として自分が感じた根拠について述べている。継続して〔共通事項〕について意識させたことにより、実感を伴って〔共通事項〕に気づき、視点として用いることができるようになったと考える。

## (2) 小学校第6学年（南九州市立知覧小学校第6学年の実践）

### ア 題材

「いっしゅんの形から」（立体に表す活動：全6時間）

### イ 〔共通事項〕の設定

本題材においては、〔共通事項〕(1)アは、題材固有の〔共通事項〕である「場所や空間の特徴」を生かすことが基になる。この「場所や空間の特徴」に関連して作品の色や形を工夫していく部分で、普遍的な〔共通事項〕である造形の要素を取り扱うことになる。



- (ア) 「形」、「色」、「材質」に加えて「場所や空間」という造形的な特徴について理解することができる。
- (イ) 「場所や空間」と「作品」を組み合わせることにより、豊かな発想(イメージ)を広げることができる。

### ウ 指導に当たって

- (ア) 児童が初めて触れる新しい表現素材である「液体粘土」の材質感を味わわせる。
- (イ) 作品を置く「場所や空間」にこだわらせ、場所や空間と合わせて作品のイメージを広げられるようにする。また、鑑賞の際は、なぜその場所や空間を選んだのかを考えさせたり、そこでの形の見え方について語り合わせたりすることで、作者の思いに共感できるようにする。

エ 実際

| 場面                 | 活動内容  | 指導上の留意点…○，児童の様子…◎<br>下線…〔共通事項〕に関わる内容   |
|--------------------|---|--|
| 思いをもつ・見通す<br>(第一時) | <p>1 布を液体粘土で固めた参考作品と出会い，固まった形を生かして，自分の世界をつくることを知る。</p> <p>2 液体粘土づくりに取り組みながら，液体粘土の材質感を知る。</p>  | <p>○ 教師が作成した白い参考作品を提示し，形からイメージをもつ楽しさを味わせた。</p> <p>◎ 参考作品の形からイメージされるもの，イメージされる色などについて語り合い，液体粘土への期待を高めた。</p> <p>○ 「この形を『どんな場所』に置いたら面白いかな。」と問い掛け，校内の様々な場所に置くことで，異なるイメージになりそうだという期待感をもたせた。</p> <p>◎ 液体粘土の手触り・性質を確認しながら，液体粘土づくりに取り組むことができた。</p> <p>◎ 次時の造形活動への思いを膨らませながら，準備物や活動の段取りを見通すことができた。</p>  |
| 表す<br>(第二～五時)      | <p>3 布を液体粘土に浸し，ペットボトルや角材などの土台となるものにかぶせたり，教室に張ったロープにつるしたりして固めて形づくり。</p>  <p>4 固まった形をいろいろな角度から見て，様々なものに見立て，自分のイメージを表現するために色をつけ足したり，置き方を考えたりする。</p> <p>5 自分のつくり出した形を，自分のもったイメージに合った場所(空間)に置き，その場所(空間)も作品の一部として写真を撮る。</p> | <p>◎ 友達との交流を通して，自分の形について試行錯誤を繰り返しながら，<u>納得する形</u>を生み出そうとしていた。</p> <p>◎ <u>自分がつくり出した形や色と，場所や空間との関わりが豊かな発想(イメージ)につながることに気付いた児童が多くいた。</u></p> <p>○ <u>なぜその場所なのかを〔共通事項〕をもとに考えさせた。</u></p> <div data-bbox="893 1332 1125 1444"> <p>背景に花を設定し，物語を広げた作品。</p> </div>  <div data-bbox="774 1456 1133 1691"> <p>知覧の大きな岩<br/>知覧の山にある大きな岩をイメージした。<br/>知覧に大きな岩があって頂上には大きな花をめぐりて岩を上る人たちがいてだけれども頂上へ行ったことのない大きな岩</p> </div> <div data-bbox="742 1736 981 1848"> <p>鏡を生かして，イメージを広げた作品。</p> </div>  <div data-bbox="638 1859 997 2072"> <p>恐竜(ノリ)～足跡～<br/>ほとくの作品は，広い大地の空間をイメージしました。ある日，恐竜が通った足跡が発見されたというふうにするため，鏡を使って足跡二本あるようにしました。</p> </div> |

|  |   |  |
|--|---|--|
| 味<br>わ<br>う<br><br>(<br>第<br>六<br>時<br>) | 6 自分が撮った写真を基に、そこに表現できた世界(空間)の面白さを味わい、自分がイメージした世界を言葉で表現する。(紹介文を書く。)  | ○ <u>自分が生み出した世界から物語を発想した場合は、その物語を書くことも勧めた。</u><br>○ <u>鑑賞の視点として、作品と、作品を置いた場所や空間について、「形の見え方(面白さ)」と「作品を置いた場所の特徴(よさ)」の2点を視点として鑑賞させた。</u>        |
|  | 7 つくり出した世界を紹介し合い、それぞれの表現のよさを味わう。<br> | ◎ <u>友人の作品が置いた場所によって新たな見え方になることや、世界観、物語性についても意見を交流することができていた。</u><br>◎ <u>題材を通じた感想として、場所や空間も含めて作品として考える楽しさや、友人の発想の広がりへの素晴らしさへの感動が表されていた。</u> |
|  | 8 活動を振り返り、自他のよさを実感し、次の題材への意欲をもつ。  |  |

#### オ 実践の成果

- 常に〔共通事項〕である「場所や空間」について意識させながら、表現と鑑賞を繰り返す一体的な授業展開を行った。児童同士が相互に関わり合いながら新たな表現方法を見い出そうとする姿が見られた。
- 自分の作品を置くという行為によって作品を完成させることを通じて、「場所や空間」という造形的な特徴について、実感を伴って考えることができた。
- 自分の作品を説明する際には、場所や空間と、どのように関係付けたのか、そこからどのようなイメージが広がっていったのかを説明することができた。また、質問や感想でも場所や空間と作品との関係性からの発言が多く出された。

#### (3) 授業実践のまとめ

二つの授業実践のどちらにおいても、〔共通事項〕を意識し、授業の中で表現においても鑑賞においても繰り返し取り扱うことで、児童が〔共通事項〕を視点として自分の活動を振り返ったり、友人の作品について考えたり、考えたことを言葉にしたりすることができるようになってきたことが分かる。(1)の第2学年の実践においては、〔共通事項〕を意識した授業の取組を一つの題材で終わるのではなく、継続して取り扱うことで、意識化が図られ、児童が視点として使えるようになっていく様子が見えてくる。小学校から中学校へと全ての学年を通して〔共通事項〕を積み上げ、造形的な視点として生かしていくことができるようにする工夫が大切である。

### 5 【共通事項】を意識することによって変わること

#### (1) 教材研究

これまでの「A表現」の教材研究においては、「題材とどのように出会わせるか。」「発想を広げるにはどうすればよいか。」「どこでつまずきがあるだろうか。」といった、児童生徒が主体的に表現活動を進めていく上で課題となる部分についての教材研究が主であった。それらの教材研究は、これからももちろん大切であるが、それに加えて〔共通事項〕を意識して教材研究を進めることにより、「児童生徒に造形的な視点を豊かにしていくためにどのような〔共通事項〕を設定すればよいか。」という視点や、「〔共通事項〕(造形的な視点)を通していかに深く思考させるか。」といった「思考力、判断力、表現力等」を発揮させるための教材研究が大切になる。また、「知識」に関する評価を行っていく際にも、教材研究で明らかにした内容が生かされることになる。

## (2) 児童生徒の表現活動の理解

表現及び鑑賞の活動において〔共通事項〕を意識することにより、教師も児童生徒も同じ〔共通事項〕を基に表現活動を見つめることになるので、児童生徒が主題を実現するために工夫している内容を教師が理解することが容易になる。それにより、これまでより一層、児童生徒の表現を理解し、児童生徒の思いに寄り添い、適切な助言をすることができるようになる。

## (3) 教師の言葉掛け

〔共通事項〕を意識して授業に臨むことにより、教師の指示や助言の言葉が、「この色は主題を示すために必要なだね。」「この形からイメージが伝わるね。」などの「造形的な視点」、もしくは、その題材における〔共通事項〕を意識した言葉に変わる。その言葉が積み重なることによって児童生徒は、題材における全ての活動を通して〔共通事項〕を意識して活用することになり、実感を伴って〔共通事項〕を理解し、「造形的な視点」が豊かになっていく。

## 6 おわりに

新学習指導要領の公示（小・中学校：平成29年，高等学校：平成30年）により，他教科と同様に，**図画工作科・美術科・芸術科(美術)**の目標が示され，**図画工作科・美術科・芸術科(美術)**が学校教育の中でなくてはならない存在であることが改めて示されることとなった。

児童生徒が，**図画工作科や美術科，芸術科(美術)**を「楽しいから好きだ。」と言うのは，もちろんそうであってほしい。しかしながら新学習指導要領を基にした**図画工作科・美術科・芸術科(美術)**の授業では，児童生徒が学習後に「自分が表したいことを，いろいろな視点から考えて表すことができた。」「失敗したと思ったが，それを違う視点から見て，生かしながら新しいものをつくれることを学んだ。」「みんなと違うことが素晴らしいと感じた。みんな違ったよさをもっていることを感じた。」「自分は，多様な視点から友達の作品や活動のよさを見付けることができることが分かった。」といった自己認識をもてることが，教科を好きになる理由になってほしいと思う。

そのためには、「主題を達成するためにはどうすればよいだろうか。色は。形は。」と，造形的な視点を通して自分に問いかけながら，一心に作品を見つめ，思考する「表現の中の鑑賞」の経験が必要である。〔共通事項〕を学ぶことによって児童生徒は「造形的な視点」を豊かにし，より多面的に，より深く思考することができるようになる。また，その経験を積むことで直観的な鑑賞の能力も高まり，一つの物事に対してときに多様に考えを巡らせることができるようになっていく。また，作品に真摯に向き合うことを通して自分が深く思考できることを知ることは，見る喜びや考える喜びにつながり，これは，「学びに向かう力，人間性等」を育むことにもつながっている。それらは，これからの〔共通事項〕を中心とした表現と鑑賞の一体的指導にかかっているのである。

### 【引用・参考文献】

- フィリップ・ヤノウィン著 『力をのばす美術鑑賞V.T.S. (Visual Thinking Strategies)』  
淡交社 平成27年
- 奥村 高明 著 『エグゼクティブは美術館に集う』 光村図書 平成27年
- 文部科学省 『小学校学習指導要領』 平成29年
- 文部科学省 『小学校学習指導要領解説【図画工作編】』 平成29年
- 文部科学省 『中学校学習指導要領』 平成29年
- 文部科学省 『中学校学習指導要領解説【美術編】』 平成29年
- 文部科学省 『高等学校学習指導要領』 平成30年
- 文部科学省 『高等学校学習指導要領解説【芸術編】』 平成30年

# 言語活動の充実で学習の質を高める国語科の授業改善 —「思考から表現へ」を重視した授業改善を通して—

教科教育研修課 宮脇 一郎

## 1 国語科に求められる資質・能力

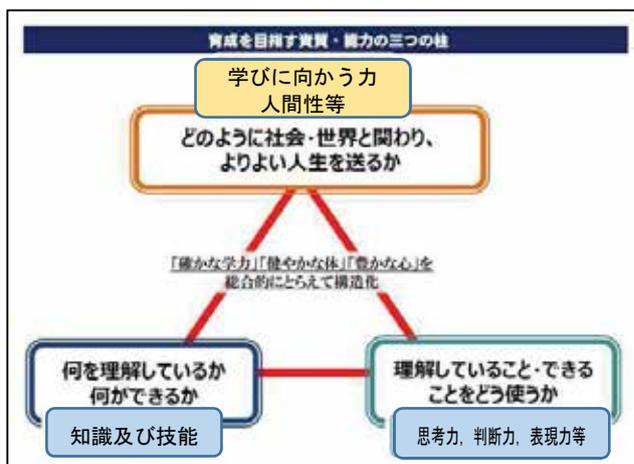
平成 29 年 3 月、新学習指導要領が公示された。新学習指導要領では、「何ができるようになるか」という学力観が重視され、育成すべき資質・能力（三つの柱）が明確に示された（資料 1）。全教科の目標も育成を目指す資質・能力の三つの柱で整理され、示されている。

国語科において育成すべき資質及び能力は、国語科の目標に「**国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力**」と規定された。国語科は言語を学習対象にしており、目標とするところは

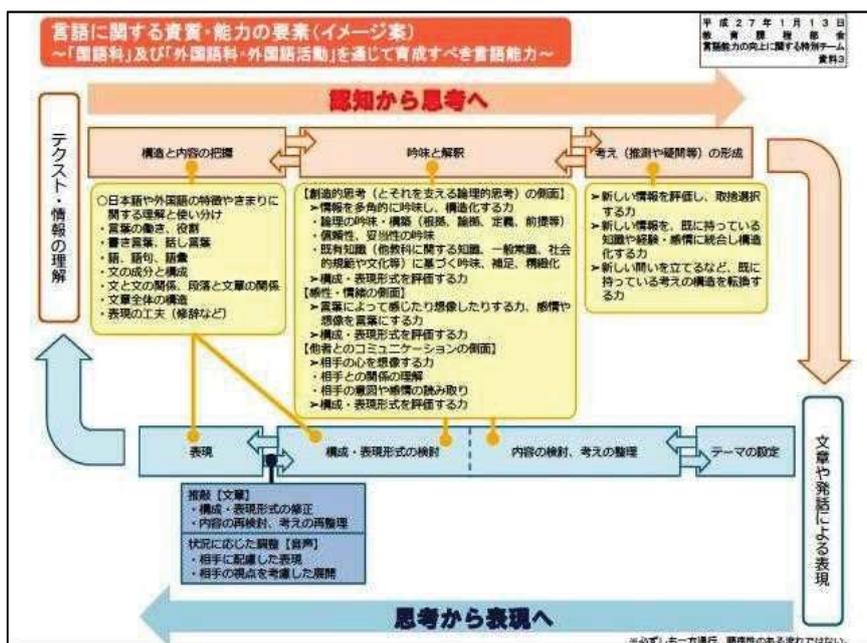
言語能力の育成にはほかならない。育成すべき言語能力を三つの柱で整理したものが新たに示された国語科の目標である。言語能力を育成するためには、この三つの資質・能力をバランスよく育成することが求められている。知識及び技能だけを重視するのであれば、知識及び技能を効率的に伝達するような指導が効果的だと考えられるが、児童が思考・判断・表現しながら、学習を通して知識及び技能の質を高め、更に学習意欲を高めたり、協働的な学習態度などを育成したりするためには、そのための学習過程を実現することが必要不可欠である。

国語科で育成すべき言語能力（三つの柱で整理された資質・能力）を育成する学習過程が、中央教育審議会教育課程部会言語能力の向上に関するワーキンググループにより示された（資料 2）。この学習過程を大別すると、「認識から思考へ」の過程と「思考から表現へ」の過程に整理できる。資料 2 に示すように、「認識から思考へ」の過程では、テキスト（情報）を理解するための力が働き、テキストの構造や内容を把握し、精査・解釈し、詩文の考えを形成する活動を通して、「知識及び技能」や「思考力・判断力・表現力等」の資質・能力が育成される。「思考から表現へ」の過程では、文章や発話により表現するための力が働き、テーマや内容の検討、構成や表現形式の検討、発表・交流、評価などの活動を通して、「思考力・判断力・表現力等」及び「知識及び技能」の育成が図られる。また、「認識から思考へ」、「思考か

【資料 1】 育成を目指す資質・能力の三つの柱



【資料 2】 国語科における学習過程のイメージと資質・能力の要素



力・判断力・表現力等」及び「知識及び技能」の育成が図られる。また、「認識から思考へ」、「思考か

ら表現へ」の過程を学習の中で行う上で、大きな原動力となるのが「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力であり、「学びに向かう力、人間性等」で挙げられる態度等が基盤となって、自ら「認識から思考へ」、「思考から表現へ」の過程を繰り返し行うようになり、テキスト（情報）を理解したり、文章や発話により表現したりするための力が育成されることになる。

新学習指導要領では、〔思考力、判断力、表現力等〕の「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」、「C読むこと」の指導事項がこの学習過程を明確にした形で整理されることになった（資料3）。

【資料3】新学習指導要領に示された「C読むこと」の指導事項

| 「C読むこと」領域の構成 |                  |                                    |
|--------------|------------------|------------------------------------|
|              | 学習過程             | 第1学年及び第2学年の指導事項                    |
| 認識から思考へ      | 構造と内容の把握（説明的な文章） | ア 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を読み取る。 |
|              | 構造と内容の把握（文学的な文章） | イ 場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること。     |
|              | 精査・解釈（説明的な文章）    | ウ 文章の重要な語や文を考えて選び出すこと。             |
|              | 精査・解釈（文学的な文章）    | エ 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。   |
| 思考から表現へ      | 考えの形成            | オ 文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもつこと。      |
|              | 共有               | カ 文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること。       |

※ 今回の改訂では学習過程を一層明確にし、各指導事項を位置付けた。なお、ここに示す学習過程は指導の順序性を示すものでないため、アからカまでの指導事項を必ずしも順番に指導する必要はない。

資質・能力の育成を図る授業改善を推進するためには、「認識から思考へ」、「思考から表現へ」の過程を意識した単元構成が重要なポイントになると考えられる。

## 2 これまでの学力調査結果から見える指導上の課題

### (1) 鹿児島学習定着度調査「思考・表現」領域の設問構成

平成25年度から実施された本調査は、従来実施されてきた「基礎・基本」定着度調査と調査のねらいに改善が加えられた。「基礎・基本」定着度調査では基礎・基本的な知識・技能の定着状況の把握が主なねらいであったが、本調査ではそれに加えて、基礎的な知識・技能を活用した思考力・判断力・表現力の状況の把握のねらいが加えられた。

この背景には、平成19年度から実施された全国学力・学習状況調査で明らかになった本県児童生徒の学力の状況及び指導上の課題が背景にある。平成16年度から実施された「基礎・基本」学習状況調査とその結果を踏まえた全県的な学力向上のための取組の成果により、基礎・基本的な知識・技能の定着には一定の成果が見られた。

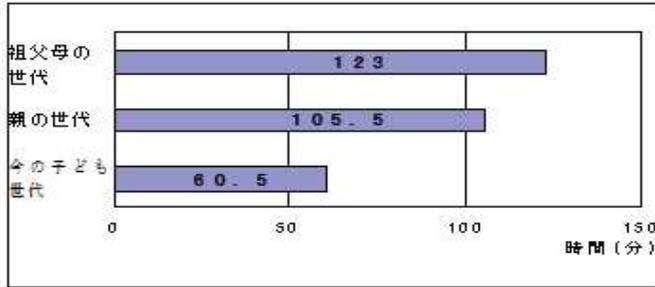
しかしながら、基礎的な知識・技能を活用した思考・判断・表現に関する課題には十分に対応できない児童生徒の実態や指導上の課題が明らかになった。知識・技能に関する補充指導は推進されてきたが、児童生徒の思考力・判断力・表現力等の育成に重点を置いた指導法の改善については、一層推進する必要があると確認された。

そこで、平成25年度から実施されている本調査の「思考・表現」領域の設問構成を分析することにより、授業改善の視点にアプローチしたいと考える。そのために平成25年度実施の小学校第5学年国語科の特徴的な設問を取り上げ、国語科における設問構成の意図を明らかにしたい。

【資料1】親の世代と今の子ども世代の身長、50m走  
ソフトボール投げの記録

|             | 親の世代  | 今の子ども世代 |
|-------------|-------|---------|
| 身長 (cm)     | 143.1 | 146.3   |
| 50m走 (秒)    | 8.9   | 9.1     |
| ソフトボール投げ(m) | 26.9  | 23.8    |

【資料2】世代別子どもころの外遊び時間の変化



※ 【資料1, 2】は、文部科学省『元気アップハンドブック』による

⑧ 原田君たちは、左の【資料1】【資料2】を読み、今の子どもたちの課題について話し合いました。

原田 親の世代は、今の子どもに比べて身長は低いけれど、運動能力がずいぶん高かったのね。  
大木 親の世代や祖父母の世代は、外遊びをたくさんしていたんだね。  
太田 運動能力と子どもころの外遊びの時間は、関係がありそうだね。

【資料1, 2】から解釈できる今の子供たちの体力向上に関する課題を明らかにし、それに対する改善策を考え、記述させるという課題である。

この課題で要求される国語の能力を明らかにしたい。

- ① 【資料1】、【資料2】から読み取れる正確な情報(事実)の取り出し。
- ② 取り出した情報を関連付け、解釈する力。
- ③ 解釈したことに基づき、自分の考えを形成する力、自分の考えを適切に表現する力。

これを学習過程に沿って捉えると、①→②の過程は、「情報の取り出し」→「解釈」（「認識から思考へ」の過程）であり、②→③の過程は、「解釈」→「熟考・評価」（「思考から表現へ」の過程）と考えられる。この一連の過程で課題解決が図られたときに適切な表現が見られることになる。

ちなみに、この設問の平均通過率は、10.9%であり、思考から表現の過程での課題が見られた。

単元の指導計画において、この一連の学習過程が実現し、それぞれの過程で適切な指導が展開されているかを確認する必要がある。

問 今の子どもたちの課題と、それについてのあなたの考えを、次の条件にしたがって書きましよう。

【条件】

① 内容を三つに分け、第一文に【資料1】から分かる課題を、第二文に【資料2】から考えられる課題の原因を書きましよう。

② 第三文には、それらについての自分の意見を書きましよう。

③ 百字以上、百三十字以内で書きましよう。

(2) 調査結果から分析する指導上の課題

本県の継続する特徴的な課題を平成 27 年度鹿児島学習定着度調査結果から述べたい。

《平成 27 年度実施 国語科 第 5 学年「思考・表現」に関する設問から》

小学校第 5 学年の平均通過率

| 設問 |   |   | 設問の意図【形式】  | 通過率 (%) |
|----|---|---|--|---------|
| 大  | 中 | 小 |  |         |
| 4  | 三 | 1 | 叙述に基づきながら情景を想像して読むことができるか。語句を性質で類別できるか。【短答】  | 58.2    |
|    |   | 2 | 叙述に基づきながら登場人物の行動を想像して読み、自分の考えをまとめることができる。【記述】  | 37.8    |
| 5  | 二 | ① | 事実と意見を区別しながら書くことができるか。<br>表現の効果について確かめることができるか。【記述】  | 65.7    |
|    |   | ② |  | 43.0    |
|    |   | ③ |  | 45.4    |
| 6  | 五 | ① | 事実と感想、意見などの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読むことができるか。<br>文章を比べて効果的に読むことができるか。<br>目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすることができるか。【記述】 | 26.6    |
|    |   | ② |  | 15.5    |
|    |   | ③ |  | 39.7    |

大問 6 の通過率が極端に低いことが分かる。

《大問 6 の設問内容》

**資料**

子どもがけい帯電話を持つことについて

子どもがけい帯電話を持っている割合

えっ、これ、本当に同じグラフを見て書いた記事なの。

「テレビとの付き合い方」の筆者の言っていることが記事を読む時にも当てはまりそうだね。

**ある新聞の記事の一部**

ある調査によると、二〇一四年、子どもがけい帯電話を持っている割合が五〇パーセントをこえている。最近、学校から家に帰った後に、習いごとなどに行く子どもが多く、けい帯電話は、子どもの安全を確保するために重要な役割を果たすようになってきている。グラフが示す通り、子どもをもつ母親の半数近くがけい帯電話をもつことに賛成しており、子どもにとってけい帯電話は欠くことのできない道具となっている。

**ある新聞の記事の一部**

ある調査によると、二〇一四年、子どもがけい帯電話を持っている割合が五〇パーセントをこえている。友達の連らくをメールでやりとりする子どもが増えている。このことは、直接会話で育てられると言われるコミュニケーション能力の向上をさまたげることにつながる可能性がある。そのことを心配し、グラフが示す通り、けい帯電話を持つことを、子どもをもつ母親の半数以上が反対、または、やや反対という結果になっている。

**【問題】**

山口さんの学級では、「テレビとの付き合い方」を読んだ後、他のメディアについての持ちようを話し合い、自分の考えをまとめることにしました。そこで、山口さんは、次のページにあるように同じ資料をもとにした新聞と雑誌(さっし)の記事を比べて読んで話し合いました。すると「テレビとの付き合い方」で筆者が言っていたことが当てはまるな。」と思い、「新聞や雑誌(さっし)とどのように付き合いければよいか」について、まとめました。あなたが山口さんなら、どのようにまとめますか。次の条件にしたがって書きましよう。

**【解答例】**

わたしは、新聞や雑誌を読むときは、情報をそのまま受け取るのではなく、自分なりに判断するようになりたい。

なぜなら、二つの記事は、同じグラフをもとにして書いているのに、伝えている内容が全くちがうからである。

(103 字)

評価観点① 1 文目に自分の考えを明確に書くことができているか。

評価観点② 2 文目に自分の考えの理由の記事や資料に基づき述べることができているか。

評価観点③ 条件の字数で書いているか。

大問6の5では、「テレビとの付き合い方」（説明文：資料掲載は割愛）の資料を読んで、筆者の考えを読み取る力が求められている。テキストの要旨を踏まえて自分の考えを形成し、一文目に記述できているかを見る設問である（平均通過率26.6%）。

「テレビとの付き合い方」の要旨を踏まえると、「新聞や雑誌を読むときに、情報をそのまま鵜呑みにしない」という趣旨の考えを形成することが適切である。その考えを具体的な資料（根拠）に基づき説明する力を見るのが2文目の記述である（平均通過率15.5%）。2文目の記述をするためには、まず、新聞記事と雑誌記事の内容（事実）を正確に読み取る力、読み取った事実を自分の考えとどのように関連付けるかといった論を構成する力が求められる。

複数資料を読み、関連付けながら自己の考えを形成するという設問は、鹿児島学習定着度調査のみならず、平成30年度の全国学力学習状況調査でも課題として指摘され、継続的な課題である。

本設問を解決していく過程を整理すると、3つの過程に整理することができる。

- ① テキストから適切に情報を取り出し、内容を理解する。（情報の取り出し・整理）
- ② 取り出した情報を比較したり、関連付けたりしながら解釈・精査する。（解釈）
- ③ 解釈したことを基に自己の考えを形成し、発信（表現）する。（熟考・表現）

まさに、「認識から思考へ」、「思考から表現へ」の過程に整理することができる。ここで、確認すべきことは、国語科の授業（ここでは「C読むこと」の授業を取り上げる。）が、単にテキスト（情報）の取り出しや解釈のみに終始する学習になっていないかということである。換言するならば、教科書教材の内容理解のみに終始する学習課題（単元の学習課題）になっていないかということである。学習過程で言うと「認識から思考へ」の過程で終わる単元学習になっていないかということである。

教科書教材の理解や解釈に基づきながら自分の考えを形成し、表現する過程が単元計画に実現されているか、また、表現された言語活動を適切に評価・指導できているかを再確認する必要がある。特に、自分の考えの形成から表現の学習活動には、発話や文章を書く学習活動が考えられるが、評価・指導の充実を図る点から「書く活動」を大切にしたい。単元学習において「自分の考えを書く活動」は大切にされてきたのだろうか。一単位時間の中でどれほど確保されてきたか。また、丁寧に評価・指導がなされ、児童自らが自分の学習を価値付けできていたのか。この点の課題を改善することが授業改善の重要なポイントであると考えられる。

### 3 授業改善のポイント

「認識から思考へ」、「思考から表現へ」の学習過程を単元の指導計画で実現し、「思考から表現へ」の過程で「書く活動」を意図的に設定し、適切に評価・指導する単元構成を工夫することが重要である。

そこで、このような単元学習を実現するために以下の視点で授業改善を推進することを提案したい。

〔視点1〕課題解決的な学習過程を実現する言語活動の設定

- 指導事項を踏まえた言語活動
- 自分の考えの形成を実現できる言語活動  
（自分の考えを形成するために必然性のある課題設定が可能な言語活動）

〔視点2〕言語活動を通じた指導と評価の一体化

- 評価規準に基づく評価の尺度の明確化
- 適切な評価と評価に基づく指導の具体化
- 児童が学習の価値付けをできるための手立ての具体化



#### 4 具体的な実践例

##### (1) 課題解決的な学習過程を実現する言語活動の設定

国語科における言語活動の充実には、言語能力（身に付けたい力）の育成にはかならない。言語活動を充実させることにより、課題解決的な学習過程を質的に改善することが重要なことである。①単元を通して育成すべき言語能力を明確にすること、②言語能力の育成に適した言語活動を選択すること、③言語活動を通して言語能力を適切に評価することが授業改善の重要なポイントである。さらに、児童が実現していく言語活動を通して身に付けたい力の確実な定着を図ることを意図して単元構成を工夫したい。

以上の単元構成及びその工夫について、第2学年「C読むこと」の説明的文章の単元において、具体的に示す。

【資料5】小学校第2学年「たんぼぼのちえ」の単元モデル

| 過程       | 話し   | 主な学習活動  | 児童が見出す課題<br>(児童の課題意識)  | 教師の指導・評価<br>※ 重点評価項目   |
|----------|--|---|--|--|
| つかむ・見通す  | 「読むこと」<br>科学的なことについて書いた本文章を読んで、感想を書く言語活動の「〇〇のちえブック」(説明文) | 1 司書の「植物のちえ」のブックトークを聞き、気付いたことを話し合い、単元の学習課題をつかむ。<br><br>自分の選んだ植物のちえを分かりやすく説明した「〇〇のちえブック」を作る。   | 植物にはいろんな知恵があるんだな。<br><br>「〇〇のちえブック」にはどんなことを書くのかな。どのように書けば分かりやすく説明できるかな。                                    | 〇 司書のブックトークにより、植物には様々な知恵があることを知り、「〇〇のちえブック」を用いた説明に対する興味・関心をもつことができるようにする。<br>〇 教師が提示した2種類の「ちえブック」を比較することで、どのように書けば分かりやすい説明になるかを考え、単元を貫く課題を見出すことができるようにする。<br>〇 題材とする植物を選ばせ、並行読書のコーナーを設け、どんな知恵があるのかについても調べられるようにする。 |
|          |  | 2 単元の学習課題の解決に向けて課題を出し合い、言語活動を実現するための学習計画を立てる。   | たんぼぼにはどんなちえがあるのかな。<br><br>「たんぼぼのちえ」の説明はどうして分かりやすいのかな。  | ※ 「〇〇のちえブック」づくりに向けての自分なりの課題や解決の見通しをもち、学習に取り組もうとしている。<br>〇 「ちえブック」でどのように説明すればいいか」という課題意識に基づき、教材文「たんぼぼのちえ」には、どのように説明されているかという課題を解決する読みを展開させる。  |
| 調べる・深める  | 調べる・深める  | 3～6 「たんぼぼのちえ」を読み、書かれた内容や説明の仕方について考える。<br>○ 花がさいて2、3日たったときのちえとその理由<br>○ 花がすっかり開いたときのちえとその理由<br>○ わた毛ができるころのちえとその理由<br>○ よく晴れて風のある日と雨ふりの日のちえとその理由 | 自分の選んだ植物のちえと友達に分かりやすく説明するために   | 〇 時間的な順序を表す言葉、たんぼぼの様子と理由に着目させながら読み進めさせる。<br>〇 挿絵と本文を結び付けて読み進めることで、たんぼぼの様子をはっきりとイメージできるようにする。   |
|          |  | 7 たんぼぼの「ほかのちえ」(自作資料)をどんな順序で書けばいいかを考える。  | 「〇〇のちえブック」はどのような順序で書けば分かりやすく説明できるかな。<br><br>自分が選んだ植物には、どんなちえがあるのかな。<br><br>調べたちえを分かりやすくするためにどんな工夫をしたらいいかな。 | ※ 言葉や文、挿絵を手掛かりにし、たんぼぼのちえやその理由について理解し、時間的な順序の構成を考えながら内容の大体を読んでいる。(発言、ノート)   |
| 生かす・振り返る | 生かす・振り返る   | 8 「〇〇のちえブック」づくりに必要な情報を収集する。<br>9 時間的な順序、様子と理由に気を付けて「〇〇のちえブック」を作る。   |  | ※ 時間的な順序を表す言葉や理由を表す言葉を使って、自分が選んだ植物のちえを植物の様子とその理由を呼応させよう。(発言、植物のちえブック)  |
|          |  | 10 完成した「ちえブック」を読み合い、よりよい説明について話し合ったり、お互いの表現のよさを発見したりする。<br>・ 学習の振り返り<br>・ 学習のまとめ  | 単元の学習を通して、自分はどんなことができるようになったのかな。   | 〇 聞き手(読み手)にとっての植物のちえや理由のよりよい説明の仕方について話し合いをさせる。<br>〇 お互いの書き方のよいところを伝えたり、これまでの学習をノートに書いたりすることで、本単元で身に付けたい力を実感できるようにする。   |

「〇〇のちえブック」づくり(言語活動)を通して、指導事項(説明的文章の解釈)を学ぶ単元構成

○ 時間的な順序、様子とその理由の因果関係に気を付けて内容の大体を読むこと。

「〇〇のちえブック」を書くために解決したい課題を教科書教材「たんぼぼのちえ」を読むことで解決していく。

○ 「説明内容」と「説明方法」を学ぶ。

教科書教材での学習を自分の表現に適用することを通して、指導事項の定着を図る。

○ 教科書教材で学習した時間的な順序や様子と理由の因果関係に基づく情報の読み取りや説明の仕方を自分の表現に適用させることで定着を図る。  
(「書く活動」)

本単元構成のポイントは、教科書教材の読み(「情報の取り出し」→「解釈」)を自分の表現(自分の「〇〇のちえブック」)に連動させているところである。児童は、自分で図鑑などから取材した

植物の情報を説明するために、教科書教材で学習した「説明方法」を駆使しながら自分の表現を実現していくところにある。この過程が「思考から表現へ」の過程である。説明的な文章を扱う学習で、「何が書かれているか」、「どのように書かれているか」のみを追究する学習に終始しては、教材文の内容理解に留まり、指導事項に示される能力の定着を期待できないことも考えられる。教材文で学習したことを他の文章（テキスト）の理解や表現に活用できる資質・能力にまで高めることが国語科の学習には求められているのである。

## (2) 言語活動を通じた指導と評価の一体化

本単元で重視したいのは、「思考から表現へ」の過程での指導の言語活動をいかに評価するかである。児童の言語活動からどのような力が身に付いたのかを的確に評価することが重要なポイントである。本単元の場合、「〇〇のちえブック」を書くという言語活動を通して児童の言語能力をどのように評価するのかを具体化しておく必要がある。児童が学習成果や自己の成長を実感するためにも、具体的な評価の目安が必要である。

そこで、目標の達成の度合いを判断するための目安として「判断の要素」を設定するとともに、それを具体化した尺度として「判断基準」を設定することを提案したい。

「判断基準」とは、鹿児島県総合教育センターの提案する評価方法であり、評価規準で設定された児童生徒の「思考・判断・表現」の学習状況を、より分析的に表した「判断の要素」を具体化した尺度である。本単元の「判断基準」を資料6に示す。

【資料6】 「判断基準」設定の具体例

| 評価規準（「読む能力」）  |  |
|---|--|
| ○ 読む能力<br>「たんぼぼのちえ」について、時間的な順序を表す言葉、様子、理由を関係付けながら内容の大体を読み、自分が選んだ「植物のちえ」について時間的な順序、様子、理由を関係付けながら説明している。 <b>（C読むこと（1）イ）</b> |  |
| 思考、判断に基づく表現内容（評価の対象）  |  |
| ○ 自分で選んだ「植物のちえ」を説明する「〇〇のちえブック」（ワークシート）  |  |
| 判断の要素   |  |
| <b>ア 時間的な順序</b><br>（時間的な順序を表す言葉）  |  |
| <b>イ 様子と理由の因果関係</b><br>（様子や理由を表す言葉）   |  |
| 判断基準B（おおむね満足できる状況）  |  |
| <b>ア</b> 時間を表す言葉を見付け、様子（～のです。）と理由（～からです。）を区別しながら、「たんぼぼのちえ」の内容の大体を読んでいる。<br><b>時間を表す言葉を「ちえブック」にまとめている。</b>                 |  |
| <b>イ</b> 「問い」と「答え」の関連を手掛かりにしながら「たんぼぼのちえ」の内容の大体を読んでいる。<br><b>植物が、ちえを働かせる様子と、その理由を「ちえブック」にまとめている。</b>                       |  |

【資料7】 「判断基準」による評価の具体例

資料6の「判断基準」で児童の言語活動(資料7)を評価する。「大きくなったころ」のように時間的順序を表す記述が見られる。植物の成長は時間的な順序があり、説明しようとする状態がどの時期の植物の状態なのかを説明する必要がある。図鑑で調べた植物の状態を時間的な順序で事柄を整理し、適切に表現するために必要

「なす」のちえ

判断基準(B)

① 時間を表す言葉を使って内容をまとめている。

② 植物が知恵を働かせる様子とその理由を「ちえブック」にまとめている。

な記述ができているかを適切に評価したい。資料7は、時間的な順序に沿って情報の整理ができていることから、判断基準Bアに到達している状況であると評価できる。また、「ちえを働かせる様子」と「その理由」の因果関係を意識した内容の記述になっており、「……からです。」という理由を表す文末表現も見られる。このような状況から判断基準Bイに到達していると評価できる。

もし、いずれかの基準に到達していない状況が見られた場合は、具体的な補充指導を行い、確実に設定した基準に到達できるようにすることが重要である。実現できた言語活動を通して、児童に「この単元を通してできるようになったこと」、「学習をどんな場面で生かせるか」などの観点で学習を振り返らせ、学習の価値付けを図りたい。自らが価値付けできた学習内容こそ、実生活で生きて働く国語の能力となる。

言語活動を単元に位置付けた実践は多く見られるが、児童の言語活動を通して身に付けるべき力を適切に評価できているか再考することが、児童の国語の学力向上のための授業改善の視点として最も大切にすべき点ではないかと考える。

評価規準を基に教師が「判断基準」を設定することにより、当該単元で身に付けさせたい力が何であるか明確にすることができる。いわゆる授業のゴールを明確にした授業が可能になるのである。授業の中で、言語活動(特に「書く活動」)を充実させ、適切な評価・指導を重ねていくことで児童の言語能力を高める授業改善が推進されることを期待したい。

【引用・参考文献】

- 中央教育審議会 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申)』平成28年12月
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』平成29年7月
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説 国語編』平成29年7月
- 鹿児島県教育委員会『鹿児島県教育委員会『平成27年度鹿児島学習定着度調査結果報告書』平成28年3月
- 鹿児島県教育委員会『平成30年度全国学力・学習状況調査結果分析』平成30年9月
- 鹿児島県総合教育センター『研究紀要 第119号』平成27年3月

# 知識の理解の質を高める社会科の授業改善 —新たな視点の「問い」の設定を通して—

教科教育研修課 中熊 信仁

## 1 はじめに

社会科という他の教科と比べて「どのように教えたらいいのかわからない」という声を聞くことが多い。私が以前取ったアンケート<sup>1)</sup>によると、教師は、社会科の授業が、教科書見開き2ページが1単位時間の学習になっていることが多いため、その読み取りのような授業になってしまったり、毎時間、教科書会社の教師用指導書と同じ授業展開のままで工夫されなかったり、子供たちの興味・関心を高める資料を見付けることが難しかったりするという理由で指導が難しいと感じている。これは、アンケートを取った小学校の教師に限らず、今でも大きくは変わらない理由であろう。しかし、そうなる、社会科の学習内容は、教科書や資料集に挙げられている学習内容に限られてしまうことになる。現実の社会は、日進月歩で進んでおり、教科書に書かれている事実だけをなぞらえても実際の社会の中を生き抜いていくときに必要となる「社会的な見方・考え方」を働かせ、社会を分かるということにはつながりにくいと考えられ、社会認識の深まりは保証されない。

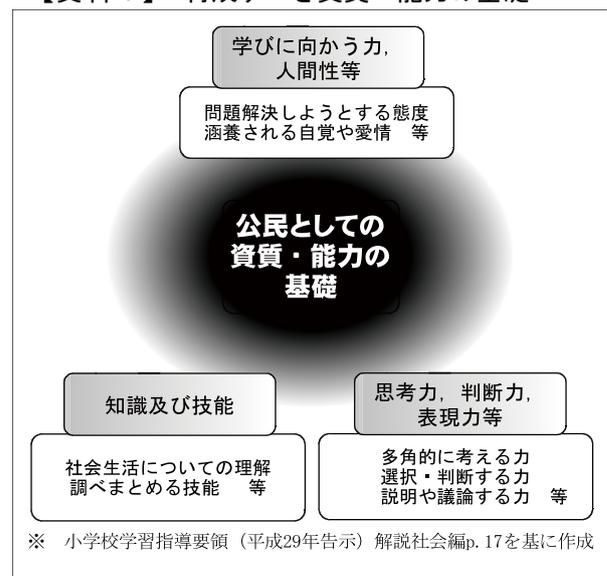
新学習指導要領では、改訂の基本的な考え方として、「これまでの我が国の学校教育の実践や蓄積を生かし、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成すること」、「知識及び技能の習得と思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視する平成20年改訂の学習指導要領の枠組みや教育内容を維持した上で、知識の理解の質を更に高め、確かな学力を育成すること」が挙げられている。それらを実現するために、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した授業改善を進めることが求められている。これは今までと全く異なる指導方法を導入しなければならないと捉えるものではなく、通常行われている学習活動の質を向上させることを主眼とするものである。

そこで、本稿では、社会認識の深まりを保証し、知識の理解の質を高める社会科の授業改善の視点として、新たな視点の「問い」の設定に絞って述べてみたい。

## 2 知識の理解の質を高める社会科授業

平成29年3月の学習指導要領改訂では、児童生徒がどのような資質・能力を身に付けるかというコンピテンシーベースを軸に、目標と内容に一貫性をもたせる形で編成が進められた。小学校社会科の教科目標を例に挙げると、「公民としての資質・能力の基礎」を育成することを柱書に明記した上で、その基礎となる資質・能力として、「知

### 【資料1】 育成すべき資質・能力の基礎

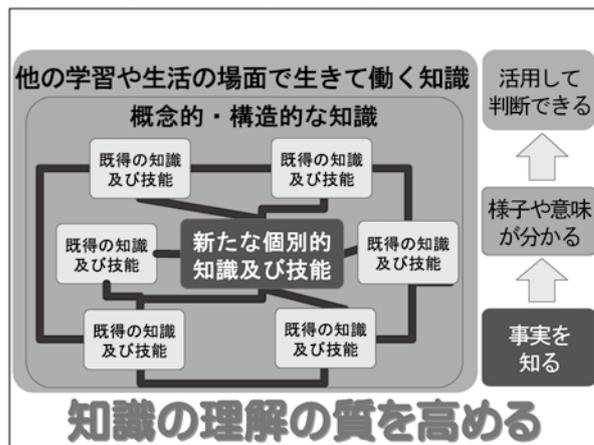


\*1 鹿児島市立山下小学校職員23人を対象に平成22年に行った社会科授業に関するアンケート

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」という三つの柱で整理された(資料1)。この資質・能力を一体的に育成するポイントは, 知識の理解の質を高めることにある。

知識の理解の質を高めるとは, 資料2に示すように, 事実に関わる個別的な知識及び技能が, 既得の知識及び技能と関連付けられながら, 概念的な知識に高まり, 他の学習や生活の場面でも活用できる確かな知識や技能として生きて働くものとなることである。また, 社会認識の段階で言えば, 身近な社会的事象についての事実を知る段階から, 事象の一般的な傾向や事象間の因果関係など様子や意味が分かる段階, そして, 学んだことを活用して判断し, 知識を再構成する段階へと高まることと言える。

【資料2】知識の理解の質の高まりのイメージ

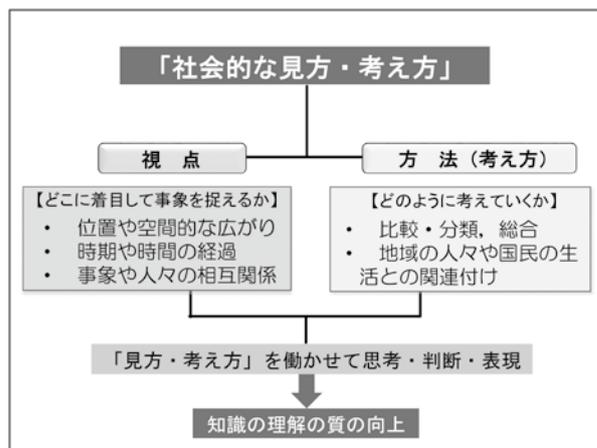


### 3 社会的な見方・考え方を働かせる「問い」

さらに, 社会科の目標には, 「社会的な見方・考え方を働かせ, 課題を追究したり解決したりする活動」を通して, 資質・能力を育成することが明記された。つまり, 課題を追究したり解決したりする活動の中で, 社会科ならではの見方・考え方を働かせることで, 資質・能力が一体的に育成される授業づくりが求められている。

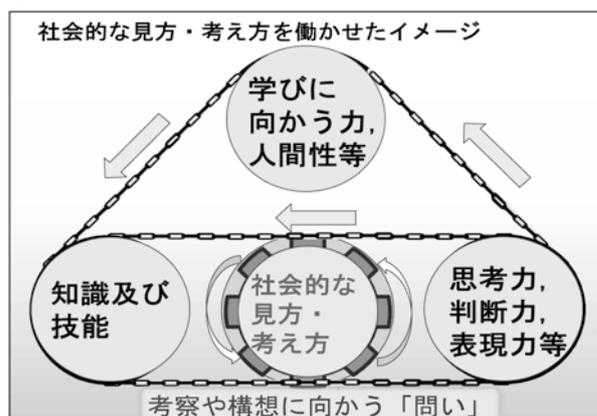
小学校の段階を例に挙げると, 「社会的な見方・考え方は, 位置や空間的な広がり, 時期や時間の経過, 事象や人々の相互関係などに着目して(視点), 社会的事象を捉え, 比較・分類したり総合したり, 地域の人々や国民の生活と関連付けたりすること(方法)である。そして「社会的な見方・考え方を働かせる」とは, 「視点や方法(考え方)」を用いて事象について調べ, 考え, 表現して, 理解したり, 学んだことを社会生活に生かそうとしたりすることであり, その過程で知識の理解の質が高まると考えられる(資料3)。

【資料3】社会的な見方・考え方(小学校の例)



ここで重要な意義をもつのが「問い」である(資料4)。「問い」は, 単に思考を導くものではなく, その「問い」が示唆する視点から事象を捉えたり, 他の事象との比較や関連付けを促したりする。例えば, 「どのように広がっているか」と問えば, 分布という空間的な広がりに着目して事象を捉えることを促し, また, 「どのような違いがあるか」と問えば, 事象間の比較を促すことを意味する。児童生徒は, こうした社会的な見方・考え方である

【資料4】社会的な見方・考え方を働かせたイメージ



視点や方法を生かした「問い」を基に、社会科ならではの学びを経て、事象の意義や意味を考察したり、課題解決に向け構想したりした結果、様々な知識を獲得するのである。つまり、どのような「問い」を投げ掛けるかによって、児童生徒が働かせる見方・考え方が方向付けられ、事象の理解も決まってくると言える（資料5）。

#### 4 問題解決的な学習過程の充実

資質・能力を育成するためには、前述のとおり、社会的な見方・考え方を働かせた「問い」を投げ掛けて、課題を追究したり解決したりする問題解決的な学習過程を構想することが重要である。

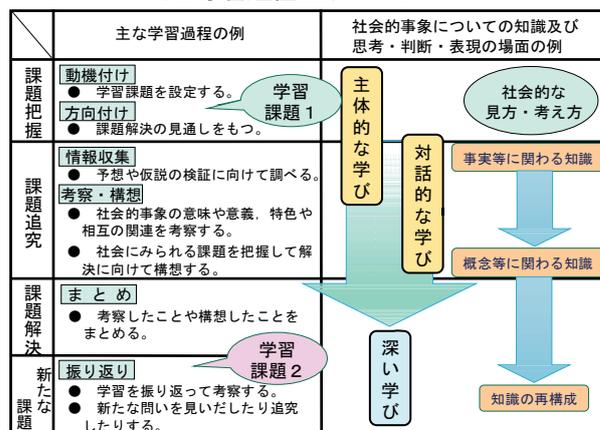
そのような学習過程として、課題把握、課題追究、課題解決の三つが考えられる。それに加えて、学習を振り返って、新たな課題について考察・構想させることがポイントになる。「問い」（学習課題1）をもち、課題把握し、課題追究していく中で、事実等に関わる知識が概念等に関わる知識となっていく。そして、学習を振り返り、新たな視点の「問い」（学習課題2）を見いだしたり追究したりすることで、更に知識が再構成されて、生きて働く汎用的な知識になり、知識の理解の質が高まっていくからである。

資料6は、1単位時間の学習過程をイメージしたものであるが、全ての時間に「問い」（学習課題）を二つ設定するというのではない。新学習指導要領では、「単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、児童生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること」とある。つまり、単元のまとまりの中で、深い学びの実現を目指す時間に、新たな視点の「問い」の設定を検討していくことが望まれる。

【資料5】考察や構想に向かう問い（中学校の例）

|       |  |
|-------|--|
|       | 「地理的な見方・考え方」   |
| 地理的分野 | それは、どこに位置するのだろうか<br>それは、どのように分布しているだろうか<br>そこは、どのような場所だろうか など        |
|       | 「歴史的な見方・考え方」   |
| 歴史的分野 | どのような時代だったのだろうか<br>それは、なぜ起こったのだろうか<br>どのような影響を及ぼしたのだろうか など           |
|       | 「現代社会の見方・考え方」  |
| 公民的分野 | なぜ市場経済というしくみがあるのだろうか<br>それは、どのような機能があるのだろうか<br>なぜ法に基づく政治が大切なのだろうか など |

【資料6】 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた学習過程のイメージ



#### 5 新たな視点の「問い」とは

##### (1) 新たな視点の「問い」を設定する意義

例えば、小学校の工業の学習で「自動車をどのように作っているのだろうか」という（学習課題）に対して、輸送、貿易などの内容が含まれると、この課題の追究だけでは解決しないことがある。そこで、更に学びを深めていくためには、「では、なぜ～はここに集まっているのか」、「Aは～であるのに、Bはなぜ～か」、「これからはどうしたらいいのか」などのように、新たな視点の「問い」が必要になってくる。これまでも、（学習課題2）と設定しなくても、児童生徒を揺さぶる「問い」を駆使して、深い学びを実現していた授業も多く存在する。ここで大切なことは、新たな視点で社会的事象を捉え直す意識を教師がもつことで、社会科のより深い本質的な学びに迫ることである。

(2) 授業構想シートの活用

資料7, 資料8は, 当センターの短期研修講座等の演習で活用しているワークシートである。問題解決的な学習過程の中で, 新たな視点の「問い」を設定するためのシートとして活用できる。

【資料7】授業構想シートの具体案①

研究協議 ワークシート [ / ] 班

「見方・考え方」を働かせる「問い」を設定した授業をどう構想するか。

学習内容 **第5学年「自然災害を防ぐ」**

|       | 主な学習過程の例   | 授業実践例  |
|-------|--|--|
| 課題把握  | 【動機付け】<br>- 学習課題を設定する。<br>【方向付け】<br>- 課題解決の見通しをもつ。   | 【問い(学習課題1)】 <b>国や地域では、自然災害を防ぐために、どんな取り組みが行われているのだろうか。</b>  |
| 課題追究  | 【情報収集】<br>- 予想や仮説の検証に向けて調べる。<br>【考察・構想】<br>- 社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を考察する。<br>- 社会に見られる課題を把握して解決に向けて構想する。 | <b>施設: 砂防ダム、放水路<br/>備え: 防災訓練<br/>比較<br/>総合</b>   |
| 課題解決  | 【まとめ】<br>- 考察したことや構想したことをまとめる。   | 【学習課題1の課題解決案】<br><b>国や地域では、自然災害を防ぐために、防災施設を整備したり、防災に対する備えを行ったりしている。</b>  |
| 新たな視点 | 【振り返り】<br>- 学習を振り返って考察する。<br>- 新たな問い(課題)を見出したり追究したりする。<br>資料: 決壊した砂防ダム、仮設住宅<br>住宅<br>仮設住宅              | 【問い(学習課題2)】<br><b>自然災害が発生したときには、国や地域は、どんな取り組みが必要なのだろうか、行っているのだろうか。</b><br>【学習課題2の課題解決案】<br><b>自然災害が発生したときには、国や地域は、国民生活という早く守る取り組みを行っている。</b> |

【資料8】授業構想シートの具体案②

研究協議 ワークシート [ 3 ] 班

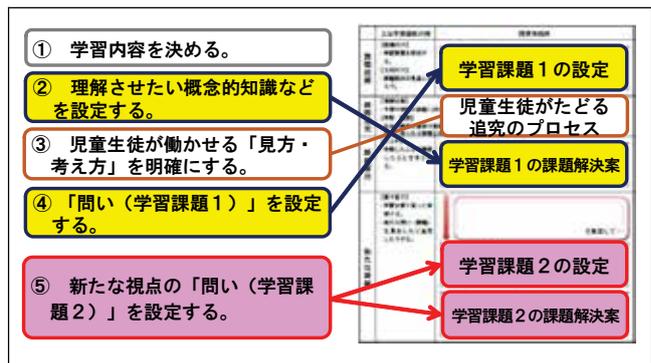
「見方・考え方」を働かせる「問い」を設定した授業をどう構想するか。

学習内容 **5年「自然災害を防ぐ」まとめの段階**

|       | 主な学習過程の例   | 授業実践例   |
|-------|--|---|
| 課題把握  | 【動機付け】<br>- 学習課題を設定する。<br>【方向付け】<br>- 課題解決の見通しをもつ。   | 【問い(学習課題1)】<br><b>鹿児島県では、どのような防災の取組をしているのだろうか。</b>  |
| 課題追究  | 【情報収集】<br>- 予想や仮説の検証に向けて調べる。<br>【考察・構想】<br>- 社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を考察する。<br>- 社会に見られる課題を把握して解決に向けて構想する。 | <b>公助 医助<br/>共助<br/>自助<br/>どんな災害がわかるか?</b>  |
| 課題解決  | 【まとめ】<br>- 考察したことや構想したことをまとめる。   | 【学習課題1の課題解決案】<br><b>鹿児島県で起こる災害を想定し、公助・共助・自助の取組がされている。</b>   |
| 新たな視点 | 【振り返り】<br>- 学習を振り返って考察する。<br>- 新たな問い(課題)を見出したり追究したりする。<br>資料: 決壊した砂防ダム、仮設住宅                            | 【問い(学習課題2)】<br><b>身近に起こる災害を想定し、自分たちができる防災を考えさせること</b><br><b>自分たちができる自助を考えよう。何ができるだろう。</b><br>【学習課題2の課題解決案】<br><b>私たちにできることを、ふたんから取組まなければ!</b> |

授業づくりでは, 教師はまず単元の指導計画を検討する。そして, その単元のまとまりの中で, 深い学びの実現を目指す1単位時間の学習内容を決める。次に, その時間に理解させたい概念的知識を設定する。これが, (学習課題1)の解決案となる。そして, その解決に迫るための「問い」を立てるために, 児童生徒が働かせる見方・考え方を明確にし, それを「問い」(学習課題1)に落とし込む。最後に, 新たな視点の「問い」(学習課題2)を設定し, その解決案を構想する(資料9)。

【資料9】授業構想シートの活用法



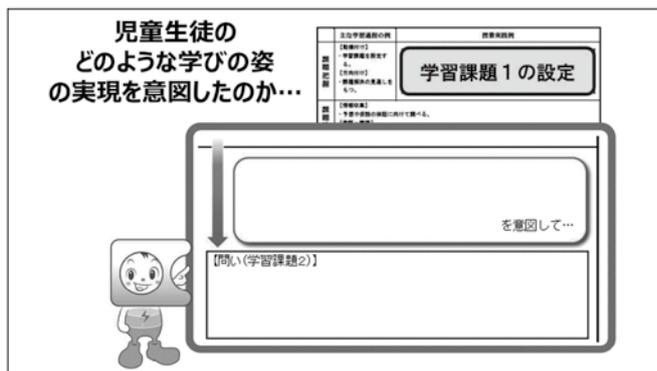
(3) 新たな視点の「問い」の立て方

新たな視点の「問い」を立てるポイントは, 児童生徒のどのような学びの姿の実現を意図したのかを教師が明確にもつことである(資料10)。

資料7と資料8を見比べてみる。どちらも, 小学校第5学年小単元「自然災害を防ぐ」の中の1単位時間の構想である。資料7は, 国や地域ではどのような防災の取組を行っているかを課題

解決した後、自然災害への対応は備えだけでなく、発生後の対応も必要であることに気付かせる新たな視点の「問い」（災害前後の時間の経過の視点）である。資料8は、国土の災害を学習したまとめの時間として、鹿児島県でも起こりうる災害を想定して、公助・共助・自助の取組がされていることを確認した後、身近に起こりうる災害を想定して、自分たちにできる防災を考えさせる新たな視点の「問い」（社会への関わり方を選択・判断させる視点）である。

【資料10】新たな視点の問いを立てるポイント



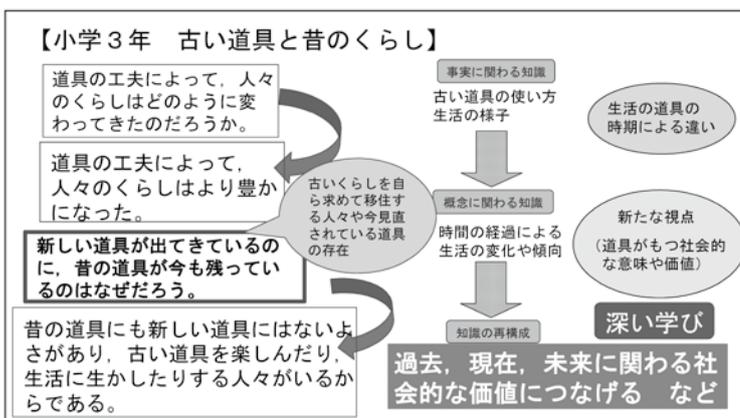
新たな視点の「問い」は、児童生徒の学習の履歴や他の単元等とのつながりによって、多様に構想できるものである。しかし、何でもありでは、社会認識は深まらない。では、どのように新たな視点の「問い」を設定すれば、知識の理解の質が高まるのであろうか。具体例を見ていく。

## 6 新たな視点の「問い」の立て方の例

### (1) 小学校第3学年 古い道具と昔の暮らし（資料11）

資料11は、当センター平成30年度の調査研究発表会社会科分科会の研究協議で、あるグループが作成した案である。初め教師たちは、お掃除ロボットやスマートスピーカーなどに見られるように、AIの発達でこれまでなかった生活道具が生まれてきている点に着目して、新たな視点の「問い」を構想していた。道具は、今後どのように発達していくのかと

【資料11】新たな視点の「問い」の具体例①

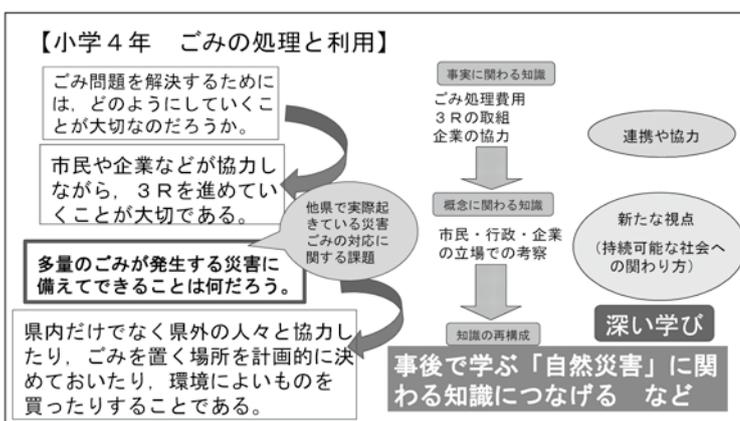


いった視点である。また、道具の変化には、社会背景や市の様子の変化と関連しているのではないかという点に着目する意見もあった。自身のスマートフォンで情報を検索したり、実家の道具を引き合いに出したりして、活発に協議していた。そのような経過を辿って、最終的に提案したものが、資料11である。「新しいものに目が行きがちであるので、あえて古い道具がもつよさや価値に気付かせたい」という教師たちの思いが生んだ新たな「問い」であった。

### (2) 小学校第4学年 ごみの処理と利用（資料12）

資料12は、鹿児島市立春山小学校西原真琴教諭の実践である。特筆すべきは、「ごみの処理と利用」の単

【資料12】新たな視点の「問い」の具体例②

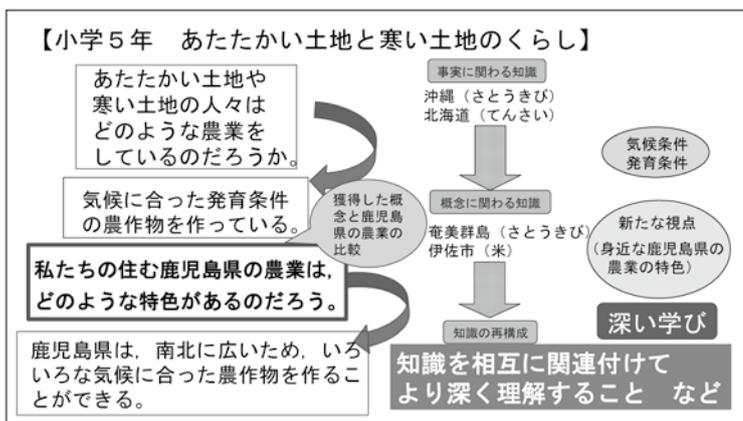


元において、当時社会問題になっていた「行き場のない災害ごみ」を教材化した点である。新学習指導要領においては、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想する力を養うために、将来につながる現代的な諸課題を踏まえた教育内容の見直しを図ることの必要性が述べられている。西日本豪雨災害での積み上げられた災害ごみ、そして、児童が住む鹿児島市では災害ごみの置き場を現在策定中であるという点などから、防災・安全への対応や持続可能な社会の形成にいち早くスポットを当てた実践である。

(3) 小学校第5学年 あたたかい土地と寒い土地のくらし (資料13)

資料13は、鹿児島市立田上小学校 曲田遼教諭の実践である。我が国には地形や気候などの自然条件から見て特色ある地域があり、人々は自然条件を生かして産業を営んでいることを理解する内容である。(学習課題1)においては、5年生の国土の学習であるので、日本全体で考察して解決している。その後、児童が生活している身近な鹿児島県における農業の特色について考えることで、共通性を読み解かせ、概念的な理解を深めている。

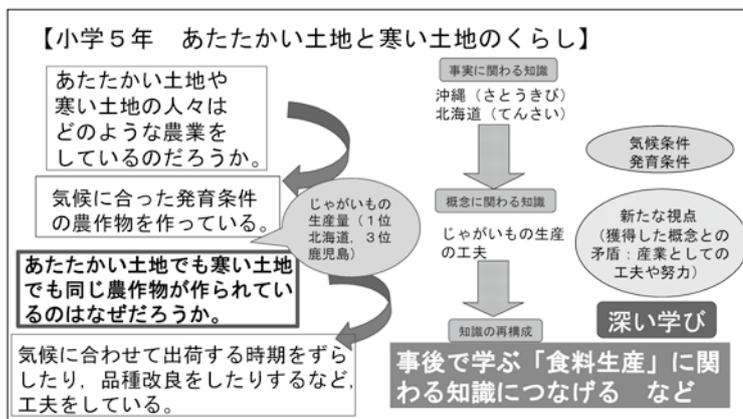
【資料13】新たな視点の「問い」の具体例③



(4) 小学校第5学年 あたたかい土地と寒い土地のくらし (資料14)

資料14は、資料13の実践を基に、更に異なる視点から新たな「問い」を構想した授業である。(学習課題1)とその解決案までは全く同じである。この(学習課題1)で獲得した「それぞれの土地の人々は、その土地の気候に合った発育条件の農作物を作っている」という概念に関わる知識に対して、矛盾する事例を提示した点がポイントである。農業は、その土地の自然的条件に合ったものを作っていることが基本であるが、現実社会では、産業として成立させるために、様々な工夫や努力をしていることも多い。その一端に触れさせるため、「じゃがいもの生産量の資料を見せることで、北海道と鹿児島が上位に位置するなどを解いていく」(学習課題2)である。

【資料14】新たな視点の「問い」の具体例④

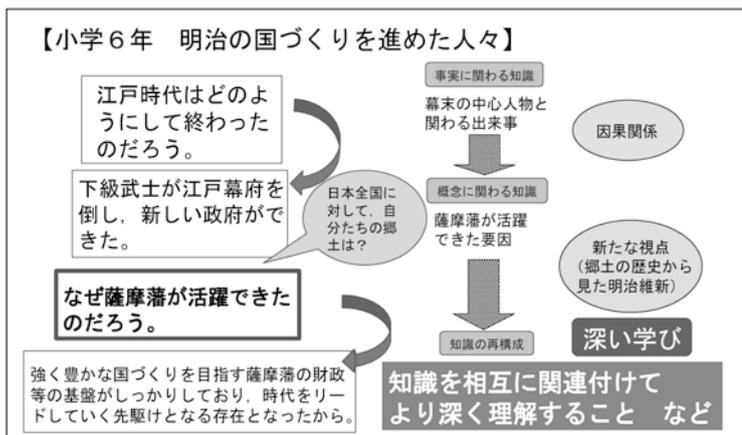


(5) 小学校第6学年 明治の国づくりを進めた人々 (資料15)

資料15は、南種子町立長谷小学校の七夕勉教頭の実践である。6年生歴史学習において、江戸時代はどのように終わったのかを、ロールプレイを取り入れ、坂本龍馬、木戸孝允、徳川慶喜、西郷隆盛、勝海舟の5人と、その時代の出来事を対話的につなげていき、(学習課題1)を解決した。その後、「薩摩がなぜ、幕末から明治維新にかけて活躍できたのだろうか」という新たな「問い」から、「お金・武力・人材・人脈・リーダーなどの条件が備わっており、その中でも財政の基盤がしっかりしていたことで薩摩が活躍できたのだ」ということを、校区出身である指宿の豪

商濱崎太平次の功績につなげて学ばせることができた。児童にとっては校区に銅像もあり、身近な存在である濱崎太平次だが、その功績が社会科でのこの場面につながるのだということに驚いていた。この実践は、指宿市立丹波小学校勤務時のものであり、それぞれの学校の校区・市町村に眠る素材を生かしていくことは歴史の興味・関心を高めるだけでなく、歴史を学ぶ大切さや面白さに気付くことにもつながっていくことを実感できた授業であった。

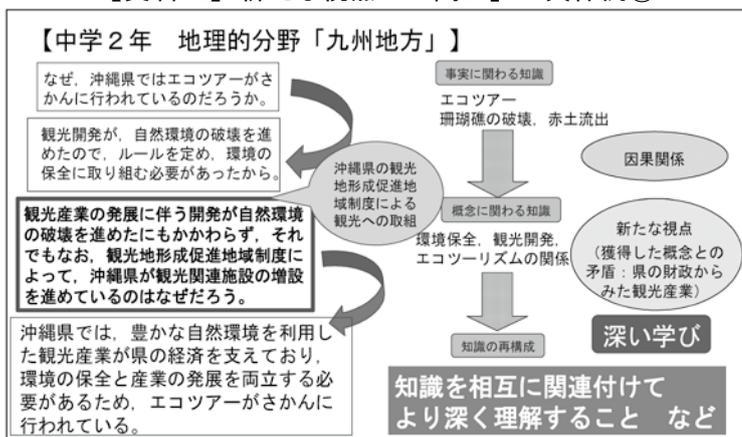
【資料15】新たな視点の「問い」の具体例⑤



(6) 中学校第2学年 地理的分野「九州地方」(資料16)

資料16は、鹿児島市立和田中学校の下池克哉教頭の実践である。まず、「観光産業にとって多くの観光客を集めることが重要である」という既得の知識とエコツアー（少人数制、不便なルールなど）を比較させ、その矛盾から「なぜ、沖縄県ではエコツアーがさかんに行われているのだろうか」という（学習課題1）を立てた。それは、自然環境の破壊が進んだからという背景があったことを理解した生徒に、沖縄県が観光地形成促進地域制度によって、更に観光開発を促進している事実を提示すると、生徒から驚きの声が上がった。獲得した概念の矛盾に気付いた生徒は、自ら「問い」をもち、主体的に課題解決に向かっていった。児童生徒が自然に「なぜだろう」と感じる「問い」を設定することの意義を強く感じた実践であった。

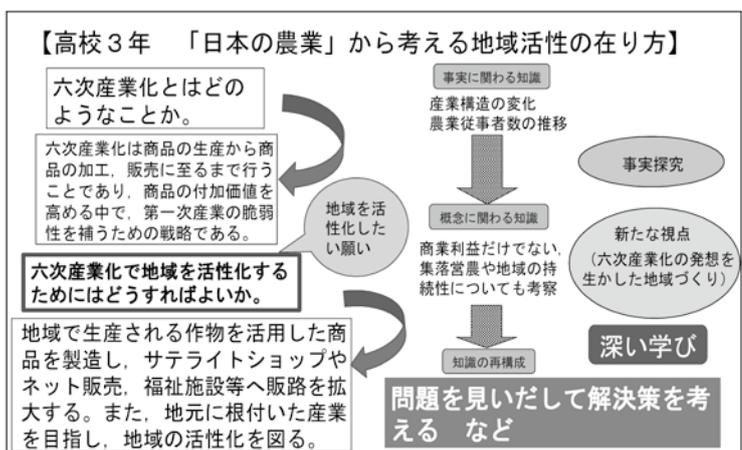
【資料16】新たな視点の「問い」の具体例⑥



(7) 高等学校第3学年 現代社会「日本の農業」から考える地域活性の在り方(資料17)

資料17は、県立串良商業高等学校の船木鉄平教諭の実践である。商業高校という特色を生かし、これまでの生徒の学びを活用して教科横断的なアプローチを授業展開に取り入れ、既得の学びと公民科の学びをつなげたものである。具体的な地域活性化に向けた意見が、(学習課題2)によって生徒から提案されたことは、商品開発の視点で公民科の学習内容(日本の農業問題、六次産業化など)を捉えることができたことを意味しており、深い学びに到達できたと考えられる。

【資料17】新たな視点の「問い」の具体例⑦



## 7 おわりに—どのような視点で、新たな「問い」を立てるか—

七つの実践例で、新たな視点の「問い」の立て方を見てきた。それらを基に、知識の理解の質を高めるためには、どのような視点で、新たな「問い」を立てればいいのか、本稿では、次の視点で新たな「問い」（学習課題2）を吟味していくことを提案したい。

### ア 社会的事象の見方・考え方に関わる視点

- 空間的（広がり，身近な地域，日本，外国，世界などの視点）
- 時間的（つながり，経過，持続可能性，過去，現在，未来などの視点）
- 関係的（関わり，影響，仕組み，相互関係，相互依存などの視点）
- 多角的（立場を変えるなどの視点） など

### イ 児童生徒の認識過程に関わる視点

- 事実認識（事実や現実を見る視点）
- 特色認識（事実と事実を比べる視点）
- 関係認識（事実と他の事実を結び付けて相互の関係を考える，人の営みと結び付ける視点）
- 構造認識（いくつかの関係認識を関連付ける視点）
- 価値認識（社会的な意味や価値を考える視点）
- 自己認識（自分との関わりを考える視点） など

### ウ カリキュラム・マネジメントに関わる視点

- 同単元内や他の単元，他の教科の学習につながる視点
- 実社会や実生活につながる視点 など

七つの実践から、この三つの視点で、新たな「問い」を設定、吟味していくことを考えてみたい。ただし、この新たな視点の「問い」に、正しい一つの答えはない。これまでの児童生徒の学びや生活経験、身近な問題や社会における諸課題、そして教師の思いや願いを基に、設定していくことが大切だと考える。そして、この「問い」を教師が事前に構想しながらも、児童生徒が自らその「問い」を発見し、解決へ向かうような授業が展開できたならば、児童生徒は、社会科学習の更なる楽しさや本質的な学びに触れることができるであろう。

児童生徒と教師が一体となって、楽しんで授業に向かい、社会科の学習を好きになることで、児童生徒が社会を深く理解し、よりよい社会の形成者として成長していくことを期待したい。

#### —引用文献・参考文献—

- 文部科学省『小学校（中学校）学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』平成29年
- 澤井陽介著『見方・考え方「社会編」』平成29年，東洋館出版
- 大杉昭英著『アクティブ・ラーニング 授業改革のマスターキー』平成29年，明治図書

# 子供自ら「数学的な見方・考え方」を働かせる算数科学習指導

教科教育研修課 石川 雅仁

## 1 はじめに

子供たちが今後生きていく社会は、知識・情報・技術の変化がめまぐるしく加速し、私たち人間の予想を遙かに超えて進展していくことが予想されている。そのような社会を生きていく未来の創り手である子供を育成するために、学校教育は対応していかなければならず、学習指導の在り方も見直す必要がある。

しかし、授業は依然として、教師主導型で子供が受動的な立場の算数科授業が多く、その結果、子供自身が算数を学ぶ意義やそのよさを大いに享受しているとは言い難い。そのため、子供が生涯にわたって変化し続ける社会に対応して学び続ける力を十分育成することができていない状況である。その背景には、教師が新しい時代に対応した授業のイメージを十分把握できていなかったり、理解しているもののそのイメージを実現するための授業改善の視点を有していなかったりという状況があると考える。

そこで、これまでの算数科学習指導の在り方を見直し、改善していくためのヒントとなるような一石を投じたいという思いをもって本テーマで研究することにした。その際、これまでの学習指導を根底から否定するのではなく、これまでの学習指導に立脚し、最小限の工夫で新学習指導要領に十分対応できる算数科学習指導の在り方を探るという立場で臨むこととした。

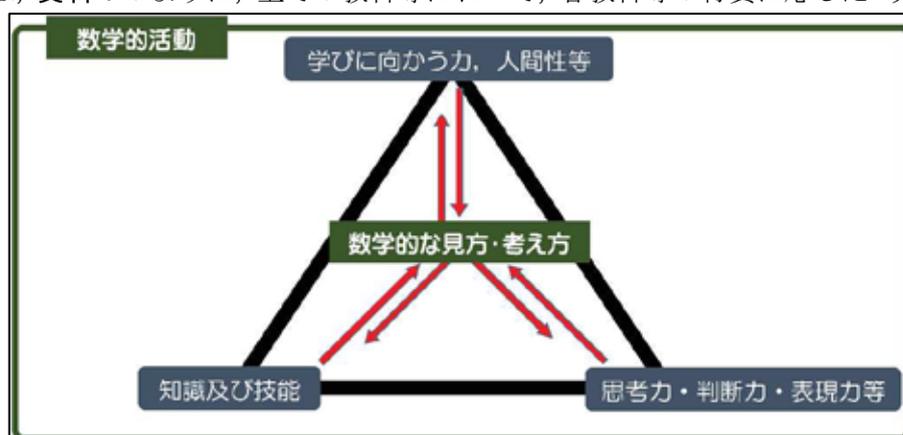
## 2 「数学的な見方・考え方」とは

今回の学習指導要領の改訂は、子供一人一人が社会の変化に受け身で対応するのではなく、主体的に向き合っていて関わり、自らの可能性を發揮し多様な他者と協働しながら、よりよい社会と幸福な人生を切り拓き、未来の創り手となるために必要な力を育むことに効果的につながっていくことを目指している。そのため、「何を学ぶか」という教育の内容を重視しつつ、その内容を学ぶことで子供が「何ができるようになるか」を併せて重視することとし、子供に対してどのような資質・能力の育成を目指すのかを指導のねらいとして設定していくことがますます重要であるとしている。

そこで、新学習指導要領では、社会の変化に対応するために育成を目指す資質・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」の三つの柱で整理し、目標として明確化している。算数科の場合、育成を目指す資質・能力の三つの柱を、数学的に考える資質・能力としている。

この資質・能力については、資料1のように、全ての教科等において、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせて育成することを目指すということが各教科等の目標の柱書に示されている。

「見方・考え方」とは、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方である。算数・数学科においては、小学校から高等学



資料1 育成を目指す資質・能力の三つの柱と「数学的な見方・考え方」の関係

校までの全ての校種の学習指導要領で「数学的な見方・考え方」と置かれており、事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、根拠を基に筋道を立てて考え、統合的・発展的に考えることであると定義されている。

さらに、「数学的な見方」と「数学的な考え方」については、次のようにそれぞれ定義されているが、数学的に考える資質・能力を育成するために、それぞれが個別に働くものではなく、常に組み合わせて働くものであるとしている。

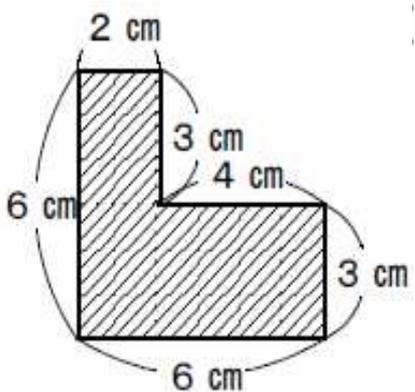
|    | 「数学的な見方」                                   | 「数学的な考え方」   |
|----|--|---|
| 定義 | 事象を数量や図形及びそれらの関係についての概念等に着目してその特徴や本質を捉えること | 目的に応じて数、式、図、表、グラフ等を活用しつつ、根拠を基に筋道を立てて考え、問題解決の過程を振り返るなどして既習の知識及び技能等を関連付けながら、統合的・発展的に考えること |
| 概要 | 物事の特徴や本質を捉える視点                             | 思考の進め方や方向性  |

なお、根拠を基に筋道を立てて考えるとは、演繹的、帰納的、類推的に考えることである。(中学校、高等学校学習指導要領では「論理的に考える」となる。)

また、「数学的な見方・考え方」を、算数科の五つの内容領域ごとに示すと、次のようになる。

|                     | 数学的な見方                                 | 数学的な考え方                          |
|---------------------|--|----------------------------------|
| A 数と計算              | 数の表し方の仕組み、数量の関係や問題場面の数量の関係などに着目して捉えること | 根拠を基に筋道を立てて考えたり、統合的・発展的に考えたりすること |
| B 図形                | 図形を構成する要素、それらの位置関係や図形間の関係などに着目して捉えること  |                                  |
| C 測定<br>(第1～3学年)    | 身の回りにあるものの特徴などに着目して捉えること               |                                  |
| C 変化と関係<br>(第4～6学年) | 二つの数量の関係などに着目して捉えること                   |                                  |
| D データの活用            | 日常生活の問題解決のために、データの特徴や傾向などに着目して捉えること    |                                  |

例えば、第4学年「面積」の授業では、子供に働かせたい「数学的な見方・考え方」は資料2のように考えることができる。



問 図形の面積は、何cm<sup>2</sup>でしょうか。

「B図形」領域における「数学的な見方・考え方」  
図形を構成する要素、それらの位置関係や図形間の関係などに着目して捉え、根拠を基に筋道立てて考えたり、統合的・発展的に考えたりすること。



### 子供に働かせたい「数学的な見方・考え方」の例

面積を求めることのできる長方形や正方形に着目して、複数の図形に分けたり、一つの図形に補完したりして面積を求める。

The diagram illustrates six different mathematical strategies to find the area of a 6x6 square, which is 24c m². Each strategy is presented in a separate box with a diagram, an equation, the answer, and a label for the strategy.

- Method 1:**  $6 \times 2 + 3 \times 4 = 24$ , 答え  $24c \text{ m}^2$ , **分ける (分けてたす)**. The diagram shows a 6x6 square divided into a 6x2 rectangle and a 3x4 rectangle.
- Method 2:**  $3 \times 2 + 3 \times 6 = 24$ , 答え  $24c \text{ m}^2$ , **分ける (分けてたす)**. The diagram shows a 6x6 square divided into a 3x2 rectangle and a 3x6 rectangle.
- Method 3:**  $6 \times 6 - 3 \times 4 = 24$ , 答え  $24c \text{ m}^2$ , **補う (補ってひく)**. The diagram shows a 6x6 square with a 3x4 rectangle shaded out.
- Method 4:**  $3 \times 8 = 24$ , 答え  $24c \text{ m}^2$ , **動かす**. The diagram shows a 6x6 square with a dashed line indicating a 3x8 rectangle formed by moving the right side.
- Method 5:**  $6 \times (6 + 2) \div 2 = 24$ , 答え  $24c \text{ m}^2$ , **組み合わせる**. The diagram shows a 6x6 square with a 6x2 rectangle attached to the right side, forming a 6x8 rectangle.

資料2 子供に働かせたい「数学的な見方・考え方」の具体例

これらの「数学的な見方・考え方」を子供は働かせながら、知識及び技能を習得したり、習得した知識及び技能を活用して課題を探究したりすることにより、生きて働く知識の習得、技能の習熟、そして日常の事象の課題を解決するための思考力、判断力、表現力等を育成していく。

また、「数学的な見方・考え方」は、子供一人一人が目的意識をもって問題解決に取り組む際に積極的に働かせていくものであり、数学的に考える資質・能力の全てに対して働かせるものである。そのため、「数学的な見方・考え方」を働かせた数学的活動を通じて、数学的に考える資質・能力が育成されることで、「数学的な見方・考え方」が更に豊かになっていくと考えられる。

つまり、「数学的な見方・考え方」は、数学的に考える資質・能力を支え、方向付けるものであり、算数科の学習指導が創造的に行われるために欠かせないものであるといえる。

さらに、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせて、身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を發揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することによって、子供一人一人が保有している汎用的な「見方・考え方」がより鍛えられていく。「見方・考え方」が鍛えられるとは、各教科等の学習において働かせたその特質に応じた「見方・考え方」が子供の中に増えたり、質が高まったりして汎用性を帯び、他教科等の学習や日常生活における問題解決の場面において自然と働くようになることである。

そのため、資質・能力の三つの柱についての育成が偏りなく実現されるよう、子供の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が望まれており、その際、各教科等の特質に応じて「見方・考え方」を働かせ、各教科等の学習過程を重視して充実を図り、特に「深い学び」を実現させるためには、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせることが重要であるとしている。したがって、算数科においても、子供が「数学的な見方・考え方」を働かせて、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう学習指導への改善が必要であるといえる。

### 3 子供が自ら「数学的な見方・考え方」を働かせる算数科学習指導とは

新学習指導要領では授業の主体が、授業者（教師）から学習者（子供）に方向転換してきている。これは、教科の学習内容を中心とした系統的な教育課程よりも、児童中心主義的な学習理論による一連の問題解決的な活動を軸にした教育課程へと改善を図っていくという基本的な考え方が根底にある。

算数科の学習においても、教師による事実享受型の授業から、子供が問題を積極的に捉えて主体的にそれを解決する、いわゆる問題解決的な学習を軸とした授業をより意識していく必要がある。そのため、教師が子供に働かせたい「数学的な見方・考え方」を一方的に教授し、強制的に働かせるのではなく、子供自ら「数学的な見方・考え方」を見付け出し、そのよさを実感しながら働かせることができる算数科学習指導が望まれるところである。

問題解決的な学習とは、学習者自身が「問い」をもち、自ら課題解決していく過程の学習である。その過程の中において、学習の核となるのが、学習者自身による「気づき」である。したがって、算数科学習指導においては、学習者である子供自ら「問い」を立て、向かい合うことができるよう、教師による直接的な指示や説明を中心とした指導言による指導をできるだけ控え、間接的な発問を中心とした指導言による指導を心掛けることで、子供は教師が働かせたい「数学的な見方・考え方」に気づきやすくなり、自ら働かせている姿をより表出できると考える。

つまり、子供が働かせている「数学的な見方・考え方」に教師が気付かせたり、子供が働かせていることに気付いた「数学的な見方・考え方」を子供自ら働かせたくなったりするような教師の間接的な手立てが必要であるといえる。

これらのことから指導のポイントは、子供が働かせている「数学的な見方・考え方」に教師が気付かせたり、子供が気付いた「数学的な見方・考え方」を子供自身が自ら働かせたくなったりするような教師による意図的な間接指導である。そのため、子供に働かせたい「数学的な見方・考え方」を明確化したり、子供が働かせている「数学的な見方・考え方」を取り出してその存在に気付かせ、よさを実感させたりするなど、「数学的な見方・考え方」の顕在化が必要であるといえる。

#### 【子供自ら「数学的な見方・考え方」を働かせる算数科学習指導】

子供が働かせている「数学的な見方・考え方」に気付かせたり、子供が気付いた「数学的な見方・考え方」を子供自ら働かせたくなったりする算数科学習指導

#### 【子供自ら「数学的な見方・考え方」を働かせる算数科学習指導のポイント】

- 意図的な間接指導
- 「数学的な見方・考え方」の顕在化

### 4 子供自ら「数学的な見方・考え方」を働かせる算数科学習指導の具体的な方策

子供自ら「数学的な見方・考え方」を働かせる算数科学習指導を実現させるためには、授業の構成を抜本的に再考していく必要がある。その際、授業中の手立てを見直すだけでなく、授業前後の手立ても視野に入れて考えることが肝要となると考え、「算数科授業をつくる場面」と「働かせた『見方・考え方』を広げたり、深めたりする場面」の二つの場面で捉えることとした。

#### (1) 算数科授業をつくる場面での方策

ア 「数学的な見方・考え方」を働かせている子供の姿の明確化

これまでも授業前には、授業のねらいを達成させるために、取り上げる題材や子供の実態、教師の特性等を考慮し、単元及び1単位時間の学習過程を設定してきた。

そこで、これまでの準備に加え、授業のねらいによりよく迫るために子供に働かせたい「数学的な見方・考え方」を明確にするようにする。

具体的には、資料3のように、授業のねらいに迫っている子供の姿を想定する際、子供はどのようなところに着目し、どのような考え方をするのかを、授業のねらいと関係付けて想定する。

(例) 第2学年「かけ算(3)」の場合

これまでの目指す子供像

働かせたい「数学的な見方・考え方」を想定した目指す子供像

資料3 「数学的な見方・考え方」を働かせている子供の姿の想定例

#### イ 働かせたい「数学的な見方・考え方」を意図した学習過程の設定

子供が保有する「見方・考え方」が鍛えられていくためには、子供一人一人が算数科の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図る必要がある。

そのため、明確化した「数学的な見方・考え方」を働かせている子供の姿を表出させるための学習過程を考えなければならない。その際、問題解決的な学習となるよう、帰納的に考えられるような授業構成にすることが肝要である。その上で、子供に自ら「数学的な見方・考え方」を働かせるために、子供がどの過程でどのような数学的な見方で、どのような数学的な考え方をするのか把握しておく必要がある。これらを検討するには、1単位時間の算数科授業において、「数学的な見方・考え方」を顕在化し、子供に間接的に気付かせるための教師の指導が必要である。

一般的に問題解決的な学習過程は資料4のようになるが、その過程で子供は「数学的な見方・考え方」に気づき、増やしたり掘り下げたりすることを通して、そのよさを実感する。その結果、これまで保有していた「数学的な見方・考え方」が質的・量的に高まり、鍛えられるのである。

そのために教師は、子供の「数学的な見方・考え方」へのかかわりに応じて、「数学的な見方・考え方」を授業場面から摘出し、顕在化する手立てを講じる必要があると考える。

このような学習過程で、「数学的な見方・考え方」に気付かせ、増やしたり、掘り下げたりして、よさを実感させること繰り返すことで、子供は自ずと「数学的な見方・考え方」を働かせることを意識できるようになる。

さらに、「数学的な見方・考え方」を増やしたり、掘り下げたりする場面をより多く設けることで、互いの考えだけでなく、考えるために働かせた「数学的な見方・考え方」を比較・検討する機会が増え、当該課題で働かせるのにより適した「数学的な見方・考え方」が吟味でき、個々が保有している「数学的な見方・考え方」がますます鍛えられる。そのため、学習過程を検討する際には、複数の「数学的な見方・考え方」が働かせることができる学習課題を取り上げたり、比較・検討させる場面を単元や1単位時間の中で確実に確保したりすることが重要である。

| 学習過程                                   |                         | 子供の「数学的な見方・考え方」へのかかわり |               |         |
|--|-------------------------|-----------------------|---------------|---------|
|  |                         | 気付く                   | 増やす,<br>掘り下げる | よさを実感する |
| 導入                                     | 問題提示                    |                       |               |         |
|  | 見通し                     |                       |               |         |
| 展開                                     | 自力解決                    |                       |               |         |
|  | 集団解決<br>(練り上げ,<br>学び合い) |                       |               |         |
| 終末                                     | まとめ                     |                       |               |         |
|  | 練習                      |                       |               |         |
|  | 振り返り                    |                       |               |         |
| 教師の手立て<br>・ 教師主導で<br>・ 選択式で<br>・ 子供主体で |                         |                       |               |         |

資料4 問題解決的な学習過程における「数学的な見方・考え方」の高まりと子供・教師のかかわりの関係

ウ 働かせたい「数学的な見方・考え方」の抽出，顕在化，意識化

物事を捉える視点や考え方である「数学的な見方・考え方」は、子供が物事を捉える際の思考の一端であり、思考の過程で働くものである。そのため、通常目に見えるものではなく、具体物、図、言葉、数、式、表、グラフなどを用いて子供が考えたり、表出したりしたものに内在しているといえる。したがって、働かせている子供自身は、「数学的な見方・考え方」のその性質ゆえに、そこに存在し、作用していることに気付くことができていない場合が多い。

そこで教師は、資料5のように、「数学的な見方・考え方」を抽出，顕在化，意識化させる教師の指導を学習過程のどの部分で働かせるかを想定することで、子供に「数学的な見方・考え方」をよりよく働かせることができると考える。

|    | 抽出  | 顕在化   | 意識化  |
|----|---|---|--|
| 目的 | ○ 子供の考えの中から、可視化されにくい「数学的な見方・考え方」を教師が発見し、取り出す。 | ○ 子供一人一人が自ら働かせた「数学的な見方・考え方」を顕在化し、メタ認知させる。<br>○ 他者が働かせて顕在化した「数学的な見方・考え方」を子供たちへ広げていく。 | ○ 本学習で働かせた「数学的な見方・考え方」を他の場面でも働かせることができるようにする。<br>○ 働かせた「数学的な見方・考え方」の汎用性に気付かせたり、今後働かせるための意欲を喚起させたりする。 |

資料5 1単位時間における「数学的な見方・考え方」を抽出し、顕在化し、意識化させる教師の手立て

エ 教師の発問の吟味

子供自ら「数学的な見方・考え方」を働かせる算数科学習指導を実現させるためには、教師による意図的な間接指導が必要であり、説明や指示よりも発問が有効であるとこれまでに述べてきた。

そこで、これまでの授業実践より、子供から「数学的な見方・考え方」を引き出し、働かせる

発問を資料6のように整理した。

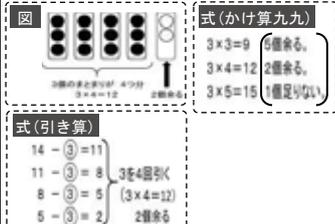
| 目的            | 発問例   | 効果   |
|---------------|---|--|
| 見方に着目させる      | 「何を見ればいいのか？」<br>「何に着目しますか？」   | 「数学的な見方」を意識することができる。                       |
| 考え方を意識させる     | 「どのように考えればいいのか？」  | 「数学的な考え方」を意識することができる。                      |
| 理由を聞く         | 「どうして、そう考えたの？」  | 内在する「数学的な見方・考え方」を顕在化することができる。              |
| 比較させる         | 「どちらの考え方がいいのか？」   | 状況に応じた「数学的な見方・考え方」を比較し、選定することができる。         |
| 検討させる         | 「『はかせどん』で考えるとどれが一番いいかな？」<br>※「はかせどん」とは…<br>「は」速く（能率性）、「か」簡潔性、「せ」正確に（正確性）、「どん」どんときも（一般性） | 状況に応じた「数学的な見方・考え方」を選出することができる。             |
| 考え方のよさを聞く     | 「なぜ、その考え方がよかったの？」   | 働かせた「数学的な見方・考え方」のよさを確認することができる。            |
| 整理させる         | 「同じ考え方は、どれかな？」<br>「異なる考え方は、どれかな？」   | 複数の「数学的な見方・考え方」を意識し、統合させることができる。           |
| 学び合いを広げる      | 「他の人はどんな考え方をしているのかな？」<br>「〇〇さんはどんな考え方かな？」   | より多くの「数学的な見方・考え方」に触れさせることで、考えなどを広げることができる。 |
| 考え方をまとめさせる    | 「この（これらの）考え方は、どんな名前を付けたらいいかな？」  | 「数学的な見方・考え方」を整理し、端的に表すことができる。              |
| 見方・考え方を振り返らせる | 「今日はどこに注目し、どんな考え方をしたら、解決につながったかな？」  | 本時で働かせた「数学的な見方・考え方」を再確認・再認識することができる。       |

資料6 子供から「数学的な見方・考え方」を引き出し、働かせる発問例

オ 子供自ら「数学的な見方・考え方」を働かせる算数科学習指導の実際

これまでに述べた、子供自ら「数学的な見方・考え方」を働かせる算数科学習指導の具体的な方策を踏まえ、鹿児島市立山下小学校の伊地知教諭の実践を基に実践例を次のようにまとめた。

|    |                            |   |  |
|----|----------------------------|---|--|
| 単元 | あまりのあるわり算（第3学年）            | ➔ | 【本時で働かせたい「数学的な見方・考え方」】                         |
| 目標 | 余りの意味や計算の仕方を考え、説明することができる。 |   | 数量のまとまりに着目して、まとまりの幾つ分かという考え方を <u>使って説明する</u> 。 |

| 学習過程 |      | 抽出  | 顕在化   | 意識化   |
|------|------|---|---|---|
| 導入   | 問題提示 | 1 本時の学習課題を知る。<br>14個のみかんを、3個ずつ袋に入れます。3個ずつ入った袋は、何袋できるでしょうか。  |   |   |
|      | 見通し  | 2 学習問題を確認する。<br>あまりのあるわり算は、どのようにして計算すればよいか。   | 3 課題解決の見通しをもつ。<br>○ 子供がもつ見通しから拾い上げるために、これまでの学習を想起させ、働かせた「数学的な見方・考え方」を振り返らせる。    |   |
| 展開   | 自力解決 | 4 課題解決に取り組む。<br> | ○ 具体物、図、言葉、数、式、表、グラフなどを用いて考えさせてノート等に表現させる。<br>○ 「数学的な見方・考え方」の表出を促す発問をする。（資料6参照） | ○ 子供が表出した「数学的な見方・考え方」を価値付けることで、顕在化させる。（例：ノートに赤で○、下線等） |

|                         |   |   |   |  |
|-------------------------|---|---|---|--|
| 集団解決<br>(練り上げ、<br>学び合い) | 5 ペアやグループによる<br>学び合いをする。<br>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 具体物、図、言葉、数、式、表、グラフなどを用いて考えさせ、互いに交流させる。</li> <li>○ 学び合いの視点に、働かせた「数学的な見方・考え方」を入れる。</li> <li>○ 互いの考えを交流させる時には、理由を付けて交流させる。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 学び合いを広げる発問をすることで、「数学的な見方・考え方」の顕在化を促す。(資料6参照)</li> <li>○ 子供が働かせた「数学的な見方・考え方」を顕在化するために、板書に表す。その際、働かせた「数学的な見方・考え方」を比較・検討させるために、並べて提示するようにする。</li> </ul> |  |
|                         | 6 全体による学び合いをする。   |   |   |  |
|                         | 7 学習のまとめをする。<br><div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">あまりのあるわり算は、まとまりのいくつ分(かけ算九九)を使って答えを求めればよい。</div>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 板書で顕在化した「数学的な見方・考え方」のキーワードから、教師が気付かせたい「数学的な見方・考え方」について気付かせる。</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ めあてと呼応させて、本時で働かせた「数学的な見方・考え方」を考えさせる。</li> <li>○ 主体的な学習が促されるよう、子供の表現でまとめる。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 顕在化した「数学的な見方・考え方」を、繰り返し言わせたりして確認することで意識化を促す。</li> <li>○ 「数学的な見方・考え方」をキーワードで明文化させる。</li> </ul> |
| 終末                      | 練習<br>8 適用問題に挑戦する<br><div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">42個のくりを5人の子どもに同じ数ずつ分けます。一人分は、何個になって、何個余るでしょうか。</div> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 具体物、図、言葉、数、式、表、グラフなどを用いて考えさせてノート等に表現させ、発表させる。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 子供が表出した「数学的な見方・考え方」を価値付けすることで、顕在化させる。(例：ノートに赤で○、下線)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ まとめた「数学的な見方・考え方」を活用させるために、明文化したものを繰り返し確認させる。</li> </ul>                                       |
|                         | 振り返り<br>9 学習を振り返る。  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 働かせた「数学的な見方・考え方」を拾い上げるために、学習を振り返って、働かせた「数学的な見方・考え方」を確認させる。</li> <li>○ 働かせた「数学的な見方・考え方」を振り返らせる発問をする。(資料6参照)</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 子供が表出した「数学的な見方・考え方」を強調することで、顕在化させる。(例：子供の発表の繰り返し)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ まとめた「数学的な見方・考え方」の意識化を促すために、発表させ、明文化したものを確認させる。</li> <li>○ 今後生かしたい場面を想定させる。</li> </ul>         |

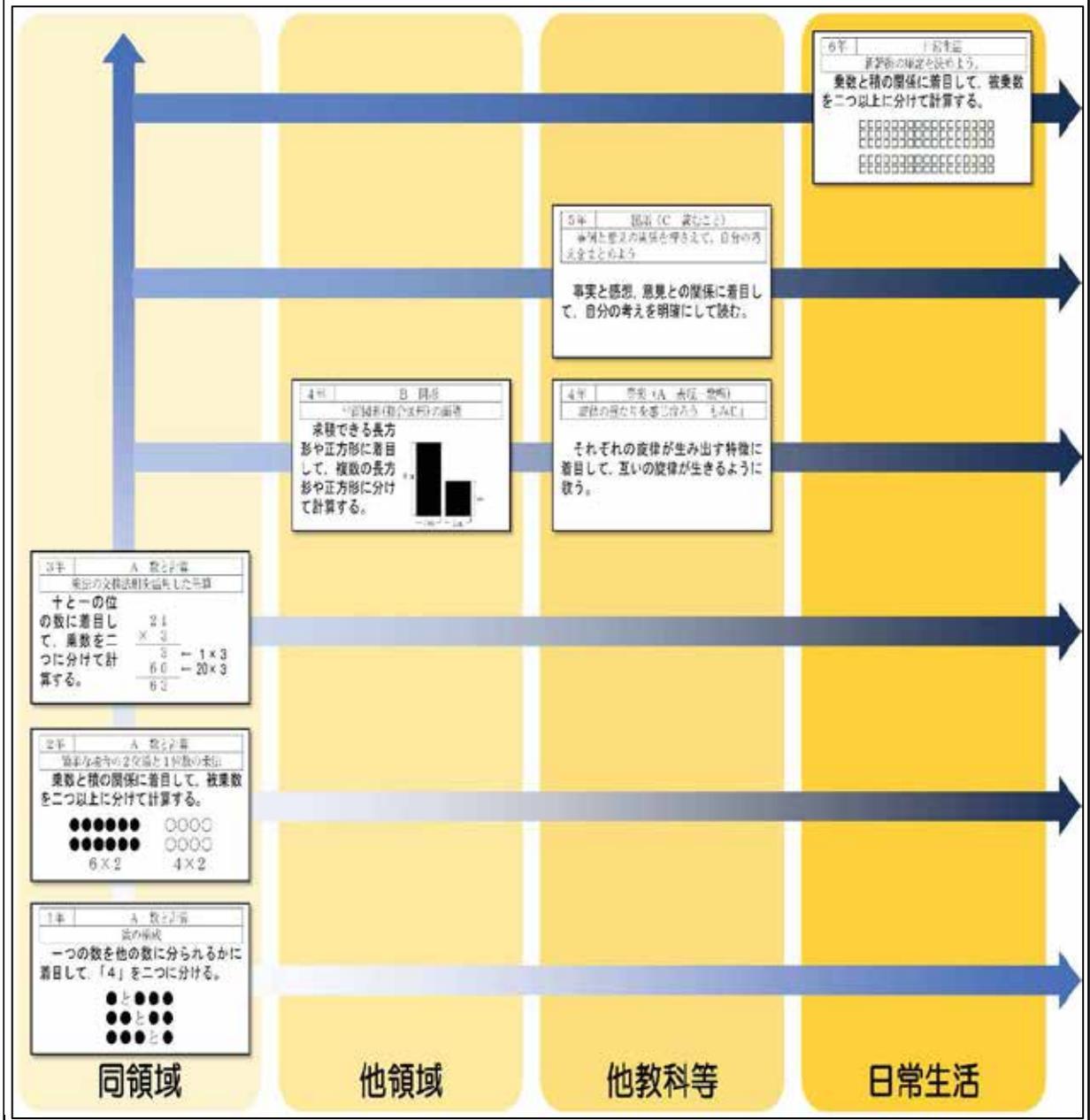
## (2) 働かせた「見方・考え方」を広げたり、深めたりする場面での方策

「数学的な見方・考え方」は、当該学習においてのみ働かせるのではなく、領域間、単元間のつながりにおいても働かせる必要がある。

さらに言えば、算数科の学習においてだけでなく、他教科等の学習や日常生活、ひいては大人になって生活していく上でも働いていくものであり、算数科の学習で鍛えられた「見方・考え方」を働かせながら、世の中の様々な物事を理解し思考し、よりよい社会や自らの人生を創り出していくことが期待されている。そのため、教科等間の学習内容についてつなげるだけでなく、各教科等固有の「見方・考え方」をつなげることで、子供一人一人が保有する「見方・考え方」がより鍛えられると考えられる。

例えば、「～に着目して、分けて考える」という「数学的な見方・考え方」の場合、資料7のようなつながりで「見方・考え方」が鍛えられると考えられる。

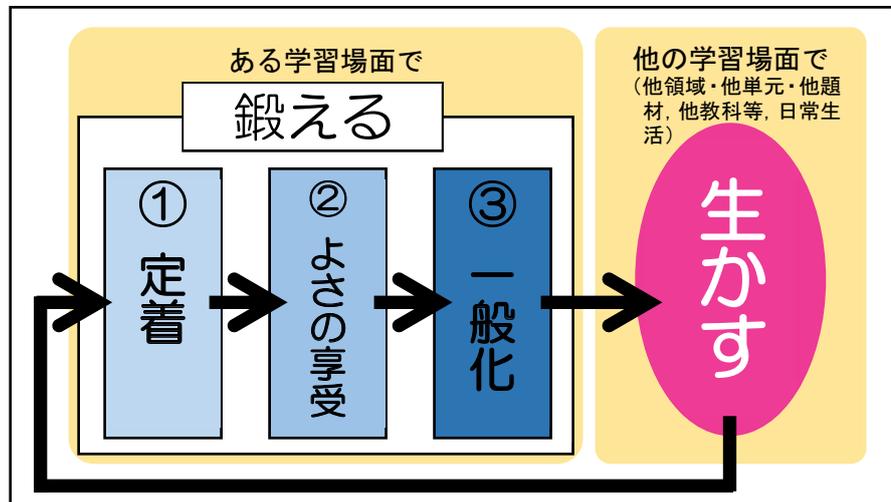
(例) 「～に着目して、分けて考える」という「数学的な見方・考え方」のつながり



資料7 「数学的な見方・考え方」のつながりの例

なお、ある学習において獲得した「見方・考え方」を他の学習につなげるためには、資料8の過程が必要であると考える。

「数学的な見方・考え方」が鍛えられるようにするためには、まず獲得した「数学的な見方・考え方」の定着が必



資料8 獲得した「見方・考え方」を他の学習につなげるための過程

要である。定着を促すためには、子供がそのよさを感じなければならないと考える。そのため、教師は子供自ら「数学的な見方・考え方」を働かせ、そのよさを享受させる手立てを講じる必要がある。(詳しくは「4-(1) 算数科授業をつくる場面での方策」を参照)

次に、獲得した「数学的な見方・考え方」を他の学習場面で働かせることができるように、一般化させる必要がある。そのためには、そのよさを感じた「数学的な見方・考え方」を繰り返し働かせることで汎用化させ、自分の「見方・考え方」としてなじませることが重要である。

例えば、獲得した「数学的な見方・考え方」を1単位時間や単元・題材内で繰り返し働かせることができるような適応問題を、終末に設定することなどが考えられる。

さらに、一般化された「見方・考え方」の活用を促すためには、他の学習場面(他領域・他単元、他教科等、日常生活など)で自ずと働かせることができる手立てを意図的に講じる必要がある。

例えば、次のような手立てが考えられる。

- 授業づくりを行う際、他教科等で働かせた「見方・考え方」も視野に入れる。
- 子供が無意識的に「見方・考え方」を働かせた際、顕在化のための価値付けを繰り返す。
- 子供に働かせたい「見方・考え方」を板書や設営で顕在化する。(写真1)
- 子供に「見方・考え方」を働かせるための意図的な指示を心掛ける。



写真1 板書での「数学的な見方・考え方」の顕在化の例(山下小)

## 5 おわりに

これまで、子供自ら「数学的な見方・考え方」を働かせる算数科学習指導の在り方について、改善点を中心に語ってきたが、私を含めた多くの教師がこれまで実践してきた算数科学習指導の在り方を否定するのではなく、生かしていくことが大切であると考え。そして、授業づくりの根底として、日頃の授業における学習に取り組む姿勢の指導や雰囲気づくりが土台となり、次のような学習集団を目指していきたいと考える。

- ・ 共感的な聞く姿勢が整っている学習集団
  - ・ 友達の考えを尊重し、建設的に考えることができる学習集団
  - ・ 自分の考えを堂々とと言える学習集団
  - ・ 間違ふことは悪いと考へない学習集団
  - ・ 結果よりもその過程を重視する姿勢のある学習集団
- など

このような学習集団に高めていくためには、一朝一夕の指導ではなし得ない。教師一人一人による不断の継続指導によって、さらには組織的に学校全体で取り組むことによって、大きな効果を期待できると考える。

今、授業は知識伝達を中心とした教師主導による一斉追究型から、問題解決的な学習を核とした子供主体の個別追究型への転換期にきている。子供自ら「数学的な見方・考え方」を働かせる授業は、まさにこれに合致する。目の前の子供の言動に気を配り、子供が働かせた「見方・考え方」に意識できる教師を目指してほしい。そして、本研究がこれらのことを考えるきっかけになることを期待する。

### 【主な参考・引用文献】

- 片桐重男著 「数学的な考え方の具体化と指導」 平成16年
- 盛山隆雄著 「『数学的な見方・考え方』を育てる授業」 平成24年
- 田村学著 「深い学び」 平成28年
- 新算数教育研究会編 「算数の本質に迫る『アクティブ・ラーニング』」 平成28年
- 文部科学省 「小学校学習指導要領解説 総則編」 平成29年
- 文部科学省 「小学校学習指導要領解説 算数編」 平成29年
- 奈須正裕著 「『資質・能力』と学びのメカニズム」 平成29年
- 澤井陽介著 「授業の見方」 平成29年
- 盛山隆雄他著 「数学的な見方・考え方を働かせる算数授業」 平成29年
- 赤井利行著 「わかる算数科指導法 改訂版」 平成30年

## 数学における教師の問題設定力の向上のために

### —What if not? の方略を活用した問題づくり—

教科教育研修課 溜 清弘

#### 1 これからの数学教育と問題設定力

数学は、高度情報化社会における科学技術の発展の源であり、社会や科学の発展のために無限の活躍の場を与えられると考えられている。しかしながら、これからAIの発展や高度情報化は、更に加速度的に進んでいくことが予想され、生徒たちにとっては、2021年度から全面実施される新学習指導要領で、「何を学ぶか」だけでなく、「どのように学ぶか」、「何ができるようになるか」が求められている。今までの、「何を学ぶか」という内容（コンテンツ）重視から、「何ができるようになるか」という資質・能力（コンピテンシー）重視の教育が求められ、そのために、「どのように学ぶか」という主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善が求められるということである。

ここで、注目したいのは、「何ができるようになるか」については、新学習指導要領で「(1)知識及び技能」、「(2)思考力、判断力、表現力等」、「(3)学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で整理されており、数学科でも同様に、以下のように示されている。

数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 数量や図形などについての基礎的な概念や原理・法則などを理解するとともに、事象を数学化したり、数学的に解釈したり、数学的に表現・処理したりする技能を身に付けるようにする。
- (2) 数学を活用して事象を論理的に考察する力、数量や図形などの性質を見だし統合的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力を養う。
- (3) 数学的活動の楽しさや数学のよさを実感して粘り強く考え、数学を生活や学習に生かそうとする態度、問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとする態度を養う。

このように整理されたことによって、育成したい生徒の姿が明確になるだけでなく、数学の本質と向き合い、「今日の授業は何のためにするのか」、「学んだことに価値があるのか」と教師の専門性を発揮することが求められる。数学の教師にとって、よりよい授業を求めたり、理想とする生徒像に近づけたりするのは生きがいであり、数学という教科に関わることができる喜びである。冒頭でも述べた科学技術の発展だけでなく、数学を学習すること自体が、生徒にとって合理的、論理的に考える力を身に付けることになり、世の中の多くの場面で、数学で学んだ思考力が生かされ、そのことが多くの人たちに夢や希望を与えると考えられる。

この「何ができるようになるか」（コンピテンシー）が重視され、特に「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」を育成するときに必要なのが、授業の要である学習課題の設定や解決した後の発展問題の工夫、授業を通して何が変わったか見取る評価問題である。そこで、教師にとって、大切な力の一つに、学習課題や発展問題、評価問題等を設定する力（以下「問題設定力」という。）があると考え、本研究では、この問題設定力に研究の焦点を当てることにした。

## 2 問題設定力についての考え方

### (1) 教師の問題設定力によって生徒に育まれる資質・能力

問題設定力については、教師が授業の学習課題や発展問題、評価問題等を設定する力と前述した。教師の問題設定力が向上することによって、三つの資質・能力（「ア 知識及び技能」、「イ 思考力、判断力、表現力等」、「ウ 学びに向かう力、人間性等」）がどのように育まれるかを以下のように考えたので、それぞれの資質・能力について具体例を挙げて説明していく。

ア 基礎的・基本的な知識及び技能をその背景にある概念や原理・法則も含めて確実に習得することができる。

イ 習得した基礎的・基本的な知識及び技能を活用したり、数学的な見方・考え方を働かせたりして様々な問題を解決することができる。

ウ どのような状況でも粘り強く考え、問題に対して前向きに解決していくことができる。

アについて

基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得できるとは、ただ単に計算ができることや重要な語句などを暗記することだけではなく、計算のしくみについての説明ができたり、語句については意味を理解してその他の関連する語句などと結び付けて理解したりするなど、知識及び技能の本質を理解することである。例えば、次のような学習課題が考えられる。

学習課題 1

分配法則を使って次の計算ができるようになるろう。

$$2(2x+1) - 3(x-2)$$

学習課題 2

たいしさんは、次のような計算をしました。正しいでしょうか。

$$\begin{aligned} & 2(2x+1) - 3(x-2) \\ &= 4x - 3x + 2 - 6 \\ &= x - 4 \end{aligned}$$

学習課題 1 と学習課題 2 を比べて、学習課題 1 も学習過程によっては、本質を理解することができるかもしれないが、学習課題 2 については、「どこで間違えているのか」、「なぜ間違えたのか」、「間違えないためにはどうすればよいのか」などの本質を問う授業展開が可能になってくる。

イについて

基礎的・基本的な知識及び技能を活用したり、数学的な見方・考え方を働かせたりして様々な問題を解決することができるために必要な資質・能力は、思考力、判断力、表現力等である。

例えば、図 1 は第 3 学年（「三平方の定理」）の評価問題である。問題設定を工夫すれば、実際に日常生活において、生徒が三平方の定理を活用できるのを見取ったり学んだことを価値付けさせたりできる。学んだことをどう活用させるのかは、問題設定が重要な要素だと考える。

明日、中学校でサッカーの試合があります。そのため、校庭にラインを引いて図 1 のようなサッカーコートをつくらないといけません。

辺 AB のラインを引き、次に辺 BC のラインを引きます。そのとき、 $\angle ABC = 90^\circ$  を 100m メジャーを利用してつくるにはどのような方法がありますか。説明しなさい。

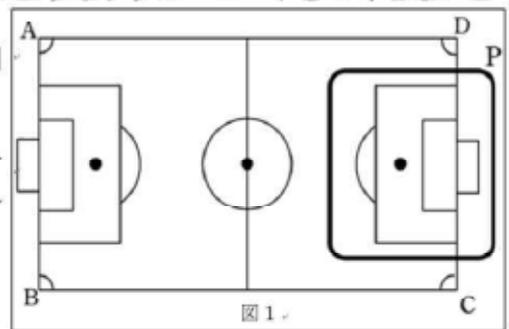


図 1 思考力、判断力、表現力等を問う問題

ウについて

授業中に、教師が設定した学習課題を解決することができた生徒でも、今後、日常で自ら数学を活用して解決しなければならない問題に出会ったときに、意欲がなければ、問題に取り組もうとしない。数学を与えられた問題だけでなく、どんな問題に出会った時でも、前向きに取り組めるような学びに向かう力を生徒に身に付けさせるためには、やはり、授業の核となる魅力ある学習課題の設定や学習後に更に次の学びへとつなげる発展的な問題の設定が大切になってくる。

これらのことから、教師の問題設定力が、生徒の資質・能力の育成に大きく関わると考えられる。本研究では、問題設定力を高めるための方法として「What if not? (もし、～でないならば)」の方略を活用した問題設定を取り扱うこととする。

## (2) 「What if not? (もし、～でないならば)」の方略を活用した問題設定

「What if not?」については、1980年頃にアメリカの数学教育学者ブラウン (S. I. Brown) とワルター (M. I. Walter) によって提唱された問題を設定していく方略である。ブラウンらは、問題設定の利点として、標準的な題材を一層深く理解することや見直すこと、題材から新しいアイデアを創り出すことにつながることを述べている。本研究では、「What if not?」の方略を用いて、以下の5段階に分けて、問題を設定していくことにした。

【第1段階】 原問題の選択

【第2段階】 属性リストの作成

【第3段階】 「What if not?」の視点での吟味

【第4段階】 問題設定

【第5段階】 問題分析

### ア 【第1段階】 原問題の選択

原問題の選択とは、これから身に付けさせたいことについて、基になる問題を選択することである。原問題の選択をする際に大切なことは、例えば、「文字を用いて説明することが課題であるので、学習課題の設定を工夫したい」、「社会の事象を取り上げた文章問題に対して苦手意識をもっている生徒が多いので、家庭学習用の問題を設定したい」など、生徒に身に付けさせたいことが何かを教師が明確にして原問題を選択することである。

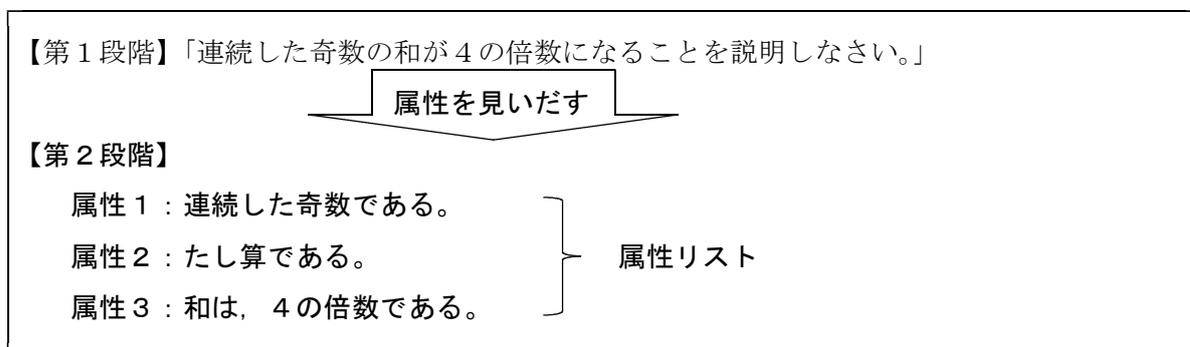
具体例については、研究の実際で述べることにするが、分かりやすいように、簡単な例を挙げて説明していくことにする。

(例) 文字式を使った説明に課題があると考え、次のような問題を原問題に取り上げる。

「連続した奇数の和が4の倍数になることを説明しなさい。」

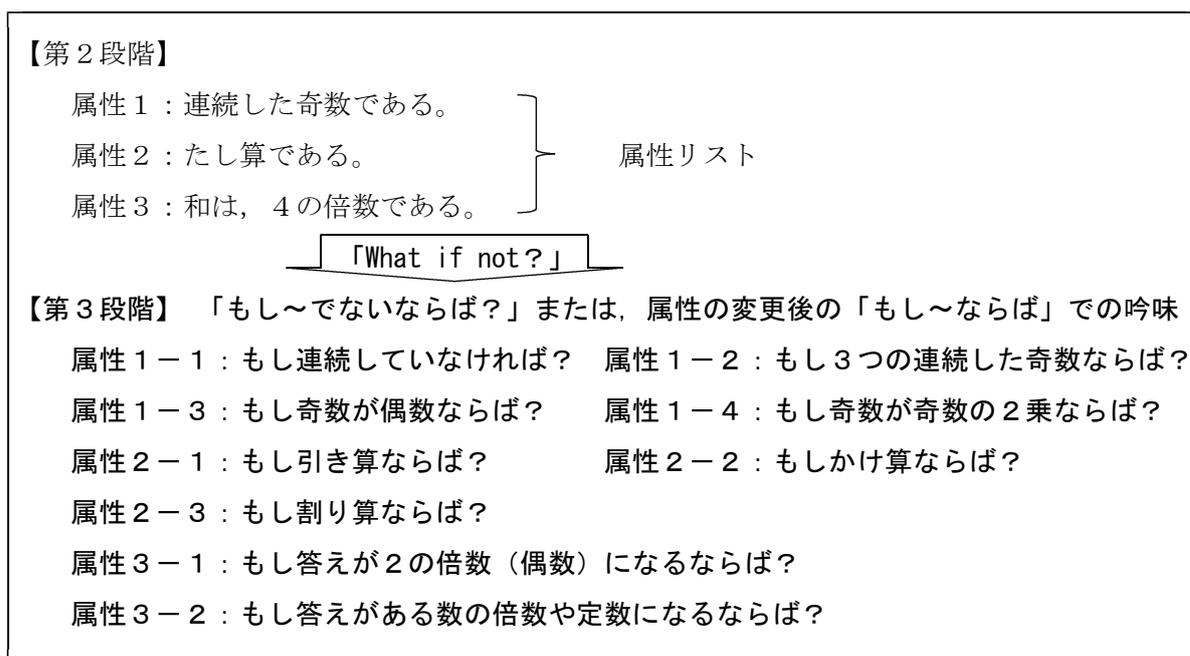
## イ 【第2段階】属性リストの作成

原問題を選択したら、次は、問題を構成する要素（以下「属性」という。）を見いだしていくこと（属性リストの作成）である。問題の属性を見いだすことは、問題を深く分析することであり、更にできるだけ多くの属性を見いだすことが、問題設定力につながっていく。



## ウ 【第3段階】「What if not?」の視点での吟味

属性リストを選択したら、次は、「What if not?」（もし〜でないならば）の視点で、問題の変更を吟味していく段階である。最終的な問題設定は、第4段階になるので、ここでは、属性リストをどのように変更していくかをできるだけ多く考えていくことが大切になってくる。



## エ 【第4段階】問題設定

第3段階で、「What if not?」の視点で属性リストについての変更を考えたら、次は問題設定である。問題設定では、変更した属性をいくつか選択し、問題を設定していくが、大切なことは、属性どうしの関係を把握していくことである。属性1-3と属性2-2を組み合わせれば、「連続した偶数の積が4の倍数になることを説明しなさい。」と設定できる。しかしながら、属性1-1、属性2-3、属性3-2などを組み合わせると、「2つの奇数を割るとある数の倍数になることを説明しなさい。」となり、問題として成り立たない。属性どうしの関係を把握し、問題の構造や本質を見抜いていくことが、問題設定の際の重要な鍵となる。

【第3段階】

- 属性1-1：もし連続していなければ？
- 属性1-2：もし3つの連続した奇数ならば？
- 属性1-3：もし奇数が偶数ならば？
- 属性1-4：もし奇数が奇数の2乗ならば？
- 属性2-1：もし引き算ならば？
- 属性2-2：もしかけ算ならば？
- 属性2-3：もし割り算ならば？
- 属性3-1：もし答えが2の倍数（偶数）になるならば？
- 属性3-2：もし答えがある数の倍数や定数になるならば？

問題設定

【第4段階】

- (例1) 属性1-1, 属性2-1, 属性3-1の組合せ  
「2つの奇数の差は、偶数になることを説明しなさい。」
- (例2) 属性1-2, 属性3-2の組合せ  
「3つの連続した奇数の和が3の倍数になることを説明しなさい。」
- (例3) 属性1-4, 属性2-1, 属性3-2の組合せ  
「連続した奇数の2乗の差が8の倍数になることを説明しなさい。」

オ 【第5段階】 問題分析

第4段階で、問題を設定したら、次は問題分析である。問題分析については、原問題を単に複雑にしているだけで、生徒にとって無理があったり、身に付けさせたい資質・能力が明確でなかったりする場合も考えられる。

そこで、分析する際には、例えば図2のような視点で作成後の問題を分析すれば、生徒の資質・能力を育成し、教師の問題設定力も身に付くと考えられる。

問題を分析する視点

- 状況設定（内容・表現・数値）に無理のない問題
- 生徒自身が解決に向けて追究する必要性を感じられる問題
- 指導のねらいである基礎的な概念や原理・法則を含んでいる問題
- 生徒の実態（既有経験、知識）に即し、解決の意欲を誘発する問題
- 解決の方向が多様性に富み、「多様な数学的な見方や考え方」を内包する問題
- 解決したときの驚きや満足感、ねらいの必要性を感じさせることが期待できる問題

図2 問題分析の視点

【第4段階】

- (例1) 属性1-1, 属性2-1, 属性3-1の組合せ  
「2つの奇数の差は、偶数になることを説明しなさい。」
- (例2) 属性1-2, 属性3-2の組合せ  
「3つの連続した奇数の和が3の倍数になることを説明しなさい。」
- (例3) 属性1-4, 属性2-1, 属性3-2の組合せ  
「連続した奇数の2乗の差が8の倍数になることを説明しなさい。」

問題分析

【第5段階】

- (例1), (例2) については、数についての新しい発見や満足感を感じさせる問題である。
- (例3) については、第3学年の内容になり、状況設定に無理のある問題である。

### 3 研究の実際

「What if not?」の視点で問題設定をしていくときに、【第1段階】から【第5段階】の段階があることを述べてきた。特に大切なこととして、「原問題の選択」から「問題分析」までの一連の流れで、属性をできるだけ多くリストアップすることとリストアップしたことから吟味を重ね、絞り込んでいくことが考えられる。研究の実際として、中学校第2学年「1次関数の利用」と「全国学力・学習状況調査」からの問題設定の例を取り上げ、説明していく。

#### (1) 「1次関数の利用」における問題設定

1次関数の利用については、小学校から学習した「ともなって変わる数量」や「比例・反比例」の考えを基に、関数関係に着目しながら、表・式・グラフを活用して問題の発見・解決をしていく。しかしながら、文字を使って式に表したり、等式変形をしたりするなど、「数と式」の領域が定着していないと問題解決が進まないこともあり、苦手意識をもっている生徒も見られる。

右の図3は、平成27年度の鹿児島県公立高等学校入学者選抜学力検査での「1次関数の活用」についての問題である。正答率が、簡単な方程式を用いて解くことができる大問1は60.5%，三平方の定理を用いて解答する大問2は23.8%，三角形の面積を求める3-(1)は29.3%，変域に分けて式に表す3-(2)が24.9%，比例式などを用いて解決する3-(3)が3.1%と全体的に課題が見られる。

この大問は1次関数の中に、「数と式」、「図形」の領域と様々な要素を含んでおり、思考力や表現力を育成できる良問である。教科書等で一般的に用いられている下の学習課題を原問題として、ここまで述べてきた「What if not?」の方略を活用して問題の設定をしていくことにする。

**4** 右の図は、1辺の長さが6 cmの正方形ABCDである。

点PはAを出発し、正方形の辺上を毎秒 $a$  cmの速さで右回りに移動する。点Qは点Pと同時にAを出発し、正方形の辺上を毎秒1 cmの速さで左回りに移動する。2点P、Qは出会うまで移動し、出会ったところで停止する。このとき、次の1～3の問いに答えなさい。

1 6秒後に点Pと点Qが出会った。このとき、 $a$ の値を求めよ。

2  $0 < a < 1$  のとき、4秒後の線分PQの長さが5 cmとなった。このとき、 $a$ の値を求めよ。

3  $a = 2$  のとき、2点P、QがAを出発してから $x$ 秒後の $\triangle APQ$ の面積を $y$   $\text{cm}^2$ とする。2点P、QがAの位置にあるときに出会ったときは、 $y = 0$ とする。次の(1)～(3)の問いに答えよ。

(1)  $x = 5$  のとき、 $y$ の値を求めよ。

(2) 下の表は、2点P、QがAを出発してから出会うまでの $x$ と $y$ の関係を式に表したものである。□a～□cにそれぞれあてはまる数または式を書け。

| $x$ の領域                   | 式               |
|---------------------------|-----------------|
| $0 \leq x < 3$            | $y = \square b$ |
| $3 \leq x \leq \square a$ | $y = 3x$        |
| $\square a \leq x \leq 6$ | $y = \square c$ |

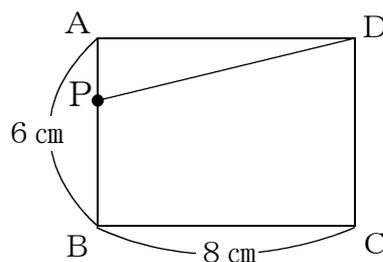
(3) 点PがAからCまで移動するとき、 $\triangle APQ$ の面積と $\triangle BCQ$ の面積の比が8:3となるのは、2点P、QがAを出発してから何秒後か。ただし、 $x$ についての方程式と計算過程も書くこと。



図3 「1次関数の活用」の問題

#### 原問題の選択【第1段階】

右の図は、 $AB = 6$  cm、 $BC = 8$  cmの長方形である。点Pは、Aを出発して毎秒1 cmの速さで、辺上をB、Cを通過してDまで動く。点PがAを出発してから $x$ 秒後の $\triangle APD$ の面積を $y$   $\text{cm}^2$ とするとき、点Pが辺AB、BC、CD上にあるとき、 $y$ を $x$ の式で表しなさい。



属性を見いだす

属性のリストアップ

- 属性1 AB = 6 cm, BC = 8 cmの長方形である。
- 属性2 点PはAを出発して辺上をB, Cを通過してDまで動く。
- 属性3 点Pは, 毎秒1 cmの速さで動く。
- 属性4 点PがAを出発してから $x$ 秒後の $\triangle APD$ の面積を $y\text{cm}^2$ とする。
- 属性5 点Pが辺AB, BC, CD上にあるときの $y$ を $x$ の式で表す。

「What if not?」

「What if not?」の視点での吟味

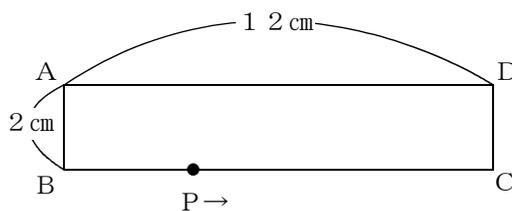
- 属性1-1 もし, AB = 6 cm, BC = 8 cmでないならば?  
(長さを変更したらどうなるか)
- 属性1-2 もし長方形でないならば?  
(三角形, 台形, 平行四辺形, 複合図形ならばどうなるか)
- 属性2-1 点Pだけが動くのでないならば?  
(点Pと点Qの2点が動けばどうなるか)
- 属性2-2 点PがAを出発して辺上をB, Cを通過してDまで動かないならば?  
(「出発点を変える。D, C, Bの順に動く。対角線を動く。」ならばどうなるか)
- 属性3-1 点Pは, 毎秒1 cmの速さで動かないならば?  
(速さを変えればどうなるか)
- 属性3-2 点Pが動かないならばどうなるか?  
(点Pが動かずに辺上の点ならばどうなるか)
- 属性4-1 点PがAを出発してから $x$ 秒後でないならば?  
(点PがBに到着してから $x$ 秒後の $\triangle APD$ の面積を $y\text{cm}^2$ ならばどうなるか)
- 属性4-2  $\triangle APD$ の面積を $y\text{cm}^2$ でなければどうなるか?  
(三角形PBC, 四角形APCDならばどうなるか)
- 属性5 点Pが辺AB, BC, CD上にあるときの $y$ を $x$ の式で表す問題でなければどうなるか?  
(表やグラフをかく, 変域を求める, 比やその他の問題ならばどうなるか)

問題設定

属性1-1, 属性2-2, 属性3-1, 属性4-2の組合せ

問題例1

右の図は, 縦が2 cm, 横が12 cmの長方形ABCDである。点Pは, 点Bを出発し, 辺BC上では毎秒3 cm, 辺CD, DA上では, 毎秒2 cmの速さで進み, Aで止まるものとする。 $x$ 秒後の $\triangle ABP$ の面積を $y\text{cm}^2$ とするとき, 点Pが辺BC, CD, DA上にあるときの $y$ を $x$ の式で表しなさい。



属性 1-1, 属性 1-2, 属性 4-2 の組合せ

問題例 2

右の図は、 $AB = 6\text{ cm}$ ,  $BC = 10\text{ cm}$ の直角三角形 $ABC$ である。点 $P$ は $A$ を出発し、毎秒 $1\text{ cm}$ の速さで、 $AB$ ,  $BC$ 上を通って、 $C$ まで動く。 $x$ 秒後の $\triangle APC$ の面積を $y\text{ cm}^2$ とするとき、点 $P$ が辺 $AB$ ,  $BC$ 上にあるときの $y$ を $x$ の式で表しなさい。

属性 1-1, 属性 2-1, 属性 2-2, 属性 3-1, 属性 4-2, 属性 5 の組合せ

問題例 3

右の図のような縦が $9\text{ cm}$ , 横が $6\text{ cm}$ の長方形 $ABCD$ である。点 $P$ ,  $Q$ はそれぞれ点 $A$ ,  $D$ を同時に出発し、点 $P$ は辺 $AB$ 上を毎秒 $3\text{ cm}$ の速さで点 $B$ まで、点 $Q$ は辺 $DA$ 上を毎秒 $2\text{ cm}$ の速さで点 $A$ まで進むものとする。点 $P$ ,  $Q$ が出発してから $x$ 秒後の四角形 $APCQ$ の面積を $y\text{ cm}^2$ とするとき、 $y$ を $x$ の式で表しなさい。

また、 $\triangle QCD$ と $\triangle PBC$ の面積が等しくなるのは、点 $P$ ,  $Q$ が出発してから何秒後か求めなさい。

### 問題分析

問題例 1 長さや状況設定に無理がなく、動く位置が変わっているだけである。原問題で問題を解決させた後に設定することによって確実に定着につなげられる問題である。

問題例 2 形を変えただけで、状況設定自体には無理がない。辺も移動が $AB$ ,  $BC$ 上のみなので、生徒の実態に応じて、原問題より先に取り組んでもよい問題である。

問題例 3 長さや状況設定に無理はないが、2つの点が動き、更に四角形の面積を式で表すので、解決できれば満足感を味わうことができる発展的な問題である。面積が等しくなる時間を求める問題も付け加わっているので、追究する必要性も感じることができる。

### 【考察】

属性 1 から 5 を組み合わせれば、何通りも問題設定をすることができるが、問題例 3 のように、満足感を味わわせることができる一方、複雑になりすぎて、粘り強く取り組めないことも予想できる。問題分析の際に、生徒や学級の実態に応じて、どの問題から授業で取り組み、発展的な問題は何にするのかを教師がきちんと把握しておく必要がある。その際には、この問題を設定すれば、生徒にどのような資質・能力が身に付くのかを明確にしておくことが大切である。

(2) 全国学力・学習状況調査を基にした問題設定

全国学力学習状況調査は、全国的な学習状況を把握・分析し、学校における生徒への教育指導の充実や学習状況の改善などに役立てるという目的がある。そして、主として「知識」に関する問題「A問題」と、主として「活用」に関する問題「B問題」が出題されている。

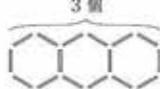
鹿児島県の現状としては、「B問題」について、全国よりやや劣る傾向があり、思考力・判断力・表現力等に課題がある。よって、全国学力状況調査を原問題として「What if not?」の視点で問題設定を行っていく。例えば、図4は平成29年度の「B問題」で第1学年の「数と式」の問題である。

(1)については、本県正答率が80%（全国の正答率とほぼ同じ）であり、問題場面における考察の対象を明確に捉えることができている。(2)については、与えられた説明の筋道を読み取る必要があり、更に事象を数学的に表現することを求めているため、本県正答率は41%（全国の正答率－3ポイント）と下がっている。(3)については、本県の平均正答率は13%（全国の正答率－2ポイント）であり、課題となっている。事象を数学的に表現したり、数学的に表現された結果を事象に即して解釈したりすることを通して、事柄が成り立つ理由を筋道を立てて説明することが(3)のねらいである。しかしながら、(2)の具体的に一つ一つの数や式が何を表しているのかを読み取れなかったり、読み取ったとしても言葉や数、式を用いて表現できなかったりする傾向が考えられる。

2 次の図のようにストローを並べて、六角形を  $n$  個つくるのに必要なストローの本数を考えます。



例えば、六角形を3個つくるのに必要なストローは16本です。



次の(1)から(3)までの各問いに答えなさい。

(1) 六角形を5個つくるのに必要なストローの本数を求めなさい。

(2) 図1のようにストローを囲むと、六角形を  $n$  個つくるのに必要なストローの本数は、次のように説明できます。

図1



説明

ストローを図1のように囲むと、1つの囲みにストローが6本ある。その囲みが  $n$  個あるので、この囲みで数えたストローの本数は  $6n$  本になる。このとき、2回数えているストローが  本あるので、必要なストローの本数は  $6n$  本より  本少ない。

したがって、六角形を  $n$  個つくるのに必要なストローの本数を表す式は、 $6n - ( \input type="text" )$  になる。

上の説明の  には、同じ式が当てはまります。  
 に当てはまる式を、 $n$  を用いて表しなさい。

(3) 図2のように囲み方を変えてみると、六角形を  $n$  個つくるのに必要なストローの本数は、 $6 + 5(n - 1)$  という式で表すことができます。六角形を  $n$  個つくるのに必要なストローの本数を表す式が  $6 + 5(n - 1)$  になる理由について、下の説明を完成しなさい。

図2



説明

ストローを図2のように囲むと、

したがって、六角形を  $n$  個つくるのに必要なストローの本数を表す式は、 $6 + 5(n - 1)$  になる。

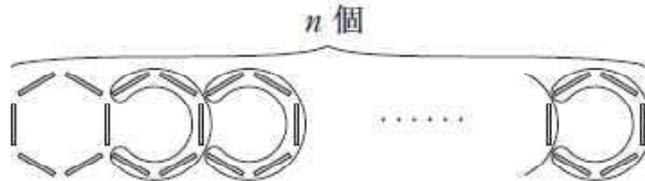
図4 平成29年度全国学力状況調査「B問題」数と式

(3)のような問題を解決できるようにさせるには、事柄の意味を事象に即して読み取らせることや言葉や図、式を関連付けながら説明させていくことが大切である。そこで、本県の課題でもある(3)の問題を原問題として設定し、新たな問題を設定することにする。

原問題の選択

(3) 図2のように囲み方を変えてみると、六角形を  $n$  個つくるのに必要なストローの本数は、 $6 + 5(n - 1)$  という式で表すことができます。六角形を  $n$  個つくるのに必要なストローの本数を表す式が  $6 + 5(n - 1)$  になる理由について、下の説明を完成しなさい。

図2



属性を見いだす

属性のリストアップ

- 属性1 六角形である。
- 属性2 囲み方を図2のように変えている。
- 属性3 必要なストローの本数は、 $6 + 5(n - 1)$  である。
- 属性4  $6 + 5(n - 1)$  になることを説明する。

「What if not?」

「What if not?」の視点での吟味

- 属性1 もし、六角形でないならば?  
(三角形, 四角形, 五角形...ならば)
- 属性2 もし、囲み方をかえれば?  
(他の囲み方にしたならば)
- 属性3 もし、必要なストローの本数は、 $6 + 5(n - 1)$  でないならば?  
(他の式ならば)
- 属性4 もし、 $6 + 5(n - 1)$  になることを説明する問題でないならば?  
(他のことを問う問題ならば)

問題設定

属性1の変更

問題例1

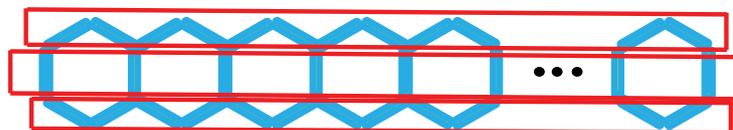
下の図のようにストローの囲み方を変えて考えると、四角形を  $n$  個つくるのに、必要なストローの本数は、 $4 + 3(n - 1)$  という式で表すことができる。四角形を  $n$  個つくるのに、必要なストローの本数を表す式が、 $4 + 3(n - 1)$  になる理由について、説明を完成しなさい。



## 属性 2，属性 4 の変更

### 問題例 2

下の図のようにストローの囲み方を変えて考えてみると，六角形を  $n$  個つくるのに，必要なストローの本数は，どのような式で表すことができますか，理由も含めて説明しなさい。



### 問題分析

問題例 1 中学校第 1 学年の文字の式で取り組んだ問題である。状況設定に無理がなく，既に学習したことを想起しながら，数学的な見方・考え方が内包された問題である。

問題例 2 囲みを変えて，説明する力を問う問題になっている。原問題を学習した後であれば，状況設定にも無理がないので，生徒の実態に応じて，原問題から，より発展的に考えさせることができる問題である。

### 【考察】

属性 1 から 4 を組み合わせれば，何通りもの問題設定をすることができる。問題例 1 については，小学校第 4 学年「ともなって変わる数量」，第 5 学年「比例」，中学校第 1 学年「文字式」で同様の学習を行ってきている。大切なことは，本研究では，全国学力・学習状況調査から問題例 1 を設定したが，例えば，中学校第 1 学年の授業で，問題の属性を変更させ，発展的な問題で問題例 1 に取り組ませれば，「B 問題」で出題された六角形の問題にも対応できるのではないかと考える。また，問題例 2 では，六角形の問題を更に発展させており，全国学力・学習状況調査の問題を同時に取り扱い，まとめるときに，式で表すよさなどを同時に味わわせることができる。これらのことから，課題がある問題に対しては，まとめる場面やより深く追究させる場面で，確実に資質・能力の育成ができるように，問題設定を工夫して，学習課題の設定を行い，発展的な問題に取り組ませる必要がある。

#### 4 研究の成果と今後の課題

本研究では、教師の問題設定力の向上のために「What if not?」の方略を活用した問題づくりに取り組んできた。成果と課題としては、次のような点が挙げられる。

##### (1) 研究の成果

- ・ 「What if not?」の方略を活用することによって、原問題から多くの問題を設定することができた。問題の設定後の問題分析で状況設定に無理がないかを吟味することで、身に付けさせたい資質・能力が明確になってくると感じた。
- ・ 原問題から多くの問題を設定でき、それらは、原問題より難易度を下げたり、発展的にしたりすることが可能であることから、授業中や家庭学習での柔軟な活用ができる。

##### (2) 研究の課題

- ・ 「What if not?」の方略は、原問題があって活用できる方略である。何も題材がないところから問題を設定するにはどうすればよいのかについては、今後の大きな研究の視点である。
- ・ 全国学力・学習状況調査の「B問題」は、問題文が長くなっている傾向も見られるので、問題を理解する力も大切だと考える。「What if not?」の方略を活用して、生徒に、実際に問題を作らせる授業を展開していけば、問題の本質を理解させるという点においては、大切になってくるのではないかと考える。

##### —引用・参考文献—

- 文部科学省『中学校学習指導要領』平成29年3月
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説 数学編』平成29年7月
- S. I. Brown/M. I. Walter著 平林一栄 監訳

『いかにして問題をつくるか問題設定の技術』 1990年東洋館出版

**「学校のチーム力」を高める「校内研修」や「授業研究」の進め方  
—組織マネジメントの考え方を生かした「協働的で対話型の研修」の実現を通して—  
教科教育研修課 小野 修**

## 1 研究のねらい

- (1) 「学校のチーム力」を高める「校内研修」や「授業研究」を実現するために、学校の諸課題の解決や教職員の資質・能力の向上につながる組織マネジメントの考え方を活用した具体的な取組の手順を示す。
- (2) 「校内研修」の充実・改善や「授業研究」の活性化を図るとともに、「学校のチーム力」を高めるために「協働的で対話型の研修」の意義と具体的な取組の視点を示す。

## 2 研究の内容

校内研修において、「ワークショップ型研修」の手法を取り入れることにより、授業研究を活性化し、「学校のチーム力」を高めるとともに、教職員一人一人の資質・能力を高め、指導力の向上を図る。

## 3 教職員に求められる資質能力の向上と校内研修の役割

新たな知識や技術の活用により社会の進歩や変化のスピードが一層加速する中、教職員には、その状況に適切かつ的確に対応しながら教育の専門家として指導力の向上が求められている。当然のことながら、その教職員が指導力の向上を図るための取組や場が必要となっており、その有効な取組や場として「校内研修」の充実・改善とともに「授業研究の活性化」が必要不可欠であると改めて指摘されている。なぜなら、「校内研修」の充実・改善や「授業研究」の活性化に取り組むことは、教職員で構成される組織としての「学校のチーム力」を高めるとともに、教職員一人一人の資質・能力を高め、指導力の向上を図ることにつながることに他ならないからである。

平成27年12月21日の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」において、これからの時代の教職員に求められる資質・能力を、次のように明示している。

「チーム学校」の考え方の下、教員は多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、教員とこれらの者がチームとして組織的に諸課題に対応するとともに、保護者や地域の力を学校運営に生かしていくことも必要である。このため教員は、校内研修、校外研修など様々な研修の機会を活用したり自主的な学習を積み重ねたりしながら、学校作りのチームの一員として組織的・協働的に諸課題の解決のために取り組む専門的な力についても醸成していくことが求められる。 (下線は筆者)

ここには、校内研修等の積極的な活用を通して、教職員一人一人が資質・能力を高め、学校作り

のチームの一員として、諸課題の解決に取り組む専門的な力を醸成することの必要性が述べられている。また、同答申において「校内研修」のよさや教職員の学ぶモチベーションとの関連、「授業研究」の活性化の必要性を、次のように指摘している。

校内研修は、各学校や地域の実態に根ざしたものであり、日々の授業などにその成果が反映されやすく、教員自身が学びの成果を実感しやすいなど、教員の学ぶモチベーションに沿ったものである。特に、世界的にも評価の高い授業研究文化は、我が国の学力水準の維持向上に大きく寄与する誇るべきものであり、これらの活性化が不可欠である。 (下線は筆者)

また、東京大学大学院の佐藤 学教授は、その著「教師花伝書」において、教師が専門家として育つ場所について、次のように述べている。

どんなに優れた教師教育や現職教育を大学で実施しようとも、また、どんなに優れた研修講座を教育委員会や教育センターが開講しようとも、また、どんなに活発な教育サークルが研究活動を展開しようとも、学校内の研修によって教師が育ち合う以上に教師が専門家として成長できる場所はない。 (下線は筆者)

さらに、鹿児島大学法文教育学域教育学系の高谷 哲也准教授は、「教師の成長の最も基本的かつ有効なフィールドは学校である」として、その理由に、学校の教育活動は、極めて文脈依存性が高く、状況との関係の中での営みであることや、教師は日々の子供たちの現実と向きあう中で省察し、成長していくことを挙げている。

これらのことから、学校が「校内研修」の充実・改善や「授業研究」の活性化に取り組むことは、学校が諸課題に対しチームとして対応し、その課題を解決する力や、教職員一人一人の資質・能力の向上を図る最も有効な方策の一つであると言える。

#### 4 「学校のチーム力」を高める「校内研修」や「授業研究」の進め方の手順と工夫

本研究では、「学校のチーム力」を、「教職員一人一人が協力し合って課題解決に取り組む力」と捉えることにする。「校内研修」の充実・改善や「授業研究」の活性化を図る取組が、学校の諸課題を解決し、目指す学校モデルを実現する有効な方策として機能するためには、この「学校のチーム力」を高める必要があると考える。そこで、「協働的で対話型の研修」を実現するために、ワークショップ型研修の手法を取り入れることによって「組織マネジメント」の観点から「学校のチーム力」を高める「校内研修」の改善・充実や「授業研究」の活性化を図る手順を示したいと考えている。

野村総合研究所の妹尾 昌俊氏は、その著「変わる学校変わらない学校」において、学校における「組織マネジメント」を「教職員間の協働関係（チームワーク）をよくして、ビジョンや目標に向かって、予算や教職員の力（＝限られた資源）を組み合わせることでいくこと」とであると定義している。この考え方に基づいて、「学校のチーム力」を高める「校内研修」や「授業研究」の進め方の手順と工夫を、次の(1)～(4)に示す。

##### (1) 「校内研修」や「授業研究」のビジョンや目標の共有

まず、「学校のチーム力」を高める「校内研修」や「授業研究」を実現するためには、教職員一人一人の研修に対する主体性を引き出すことが不可欠である。年間計画に従ってただひたすら「こなすべき業務として」やらされる研修から脱却し、学校全体で取り組みたくなる研修への変革を

図らなければならない。そして、そのためには、何よりも校内研修の目的を明確にすることである。つまり、「何のために」、「何を目指した」校内研修であるかについて全職員で合意形成を図りながら共通理解し、取組の結果として成果の実現を見通せるようなできる限り具体的なビジョンや目標（目指す学校像や児童生徒の姿）を設定して、学校全体で共有化を図ることが大切である。

## (2) 「校内研修」や「授業研究」の方策とプロセスの明確化

次に、「校内研修」や「授業研究」で「学校のチーム力」を高めるためには、研修担当者に一任（任せっぱなしに）した依存型の研修体制を改善することである。例えば、「誰が」、「何を」、「いつまでに」、「どのように」取り組めばよいか、授業を伴う研修を年間あるいは一定の期間の「どこに」、「どのような」方法で位置付けるかなど、「校内研修」や「授業研究」に関する取組の具体的な方策とプロセスを明確にすることである。取組の方策とプロセスが具体的で明確になれば、教職員一人一人の役割が明確になるので、チームの一員として「校内研修」や「授業研究」への参画意識を高めるとともに自分自身と「校内研修」や「授業研究」とのつながりを実感できるようになり、教職員一人一人のエンパワーメントを生み出すことができる。

もちろん、「校内研修」や「授業研究」の方策とプロセスは多様にあり、学校や児童・生徒の実態や課題に応じて適切に選択したり、工夫したりする必要があるし、方策については理論的な裏付けも必要になる。本研究では、鹿児島県総合教育センターが平成26年度から3年間取り組んできた授業研究サポート事業Ⅱにおける、全員参加の「協働的で対話型の研修」の実現を目指した「ワークショップ型研修」と「授業研究サイクルの確立」、「授業づくりの視点」の設定の取組について紹介する。

### ア 「協働的で対話型の研修」を実現する「ワークショップ型研修」とファシリテーターの育成

「協働的で対話型の研修」を実現するために有効な方法は、「ワークショップ型」の研修手法の導入である。ワークショップ型授業検討会の基本的な流れは図1のとおりであるが、この手法を導入するよさは、次のようなことである。

- ① 研修の参加者全員が、対話を通して多面的に授業等を分析することができる。
- ② 研修の内容に一人一人が主体的に関わり、改善策等を考えることができる。
- ③ 共有された改善策について、参加者全員で合意形成を図ることができる。

この研修手法については、既に広く普及し、一定の成果を挙げている一方で、校内研修等でその手法のみがパターン化されて導入されたことにより、「研修がマンネリ化している」とか「意見はたくさん出るけれども深まらない」、「改善策は出るけれども合意形成まで至らない」といった声があるのも事実である。このよう

な課題を解決し、校内研修を充実させるためにも、「ワークショップ型」研修の進行役を担うファシリテーターの役割（写真1）が大切であり、その育成が不可欠である。このファシリテーターとは、単なる校内研修の進行役にとどまらず、研修の参加者に対し、活発な意見交換を促し、多様な意見を引き出しながら、意見を整理しまとめる促進役のことである。ファシリテーターは、常に中立的な立場で研修のプロセスを管理し、チームワークを



写真1 合意形成に取り組むファシリテーター

引き出し、そのチームの成果が最大になるよう支援することが求められている。そして、ま

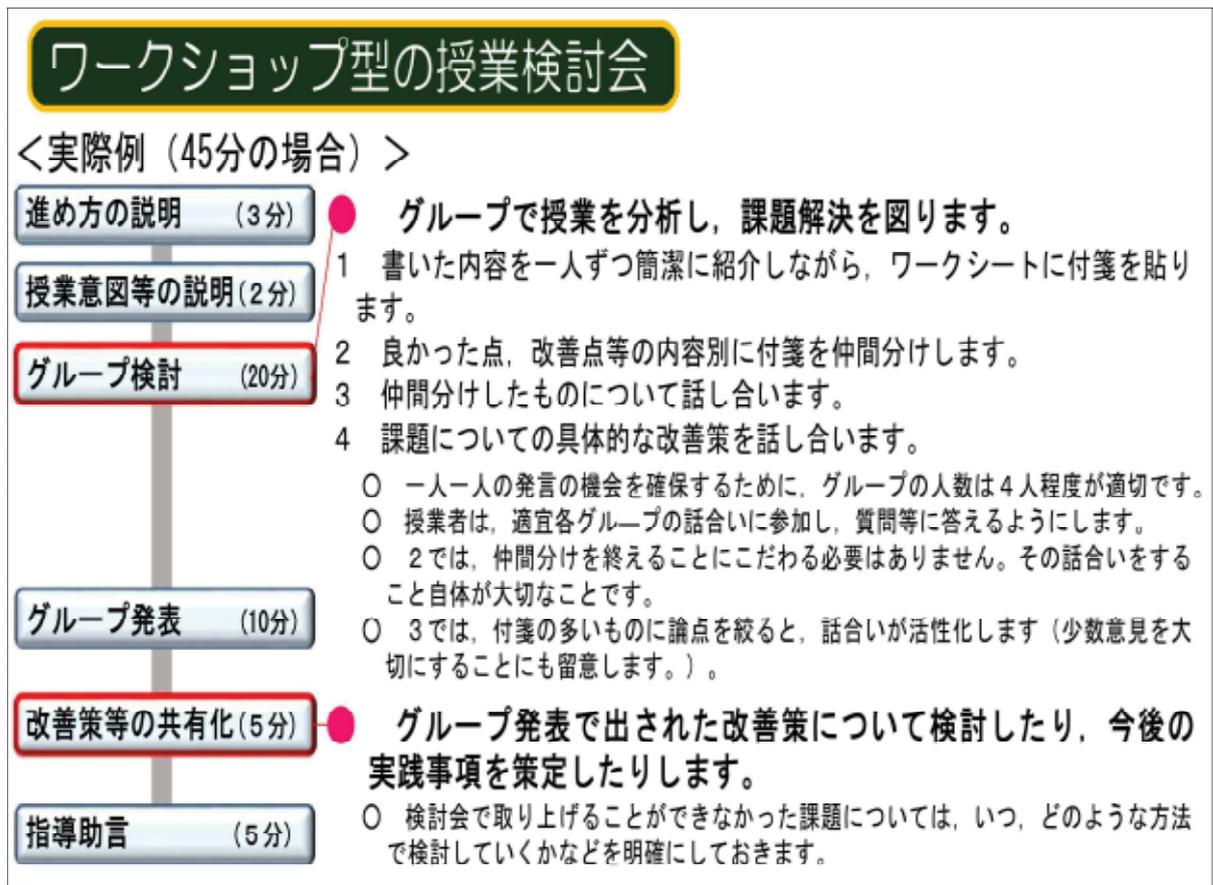


図1 ワークショップ型授業検討会の基本的な流れ

ずは、このような資質をもったファシリテーターを校内の全職員が担えるようにする計画的な取組が必要である。例えば、図2に示すように年度当初に「ワークショップ型」研修の進め方やファシリテーターの役割について事前研修を行い、ファシリテーターを固定化せず、経験者から若手教職員までがファシリテーターを経験しながら「学び合う」ことで、職員間の協働関係も高まっていくのである。

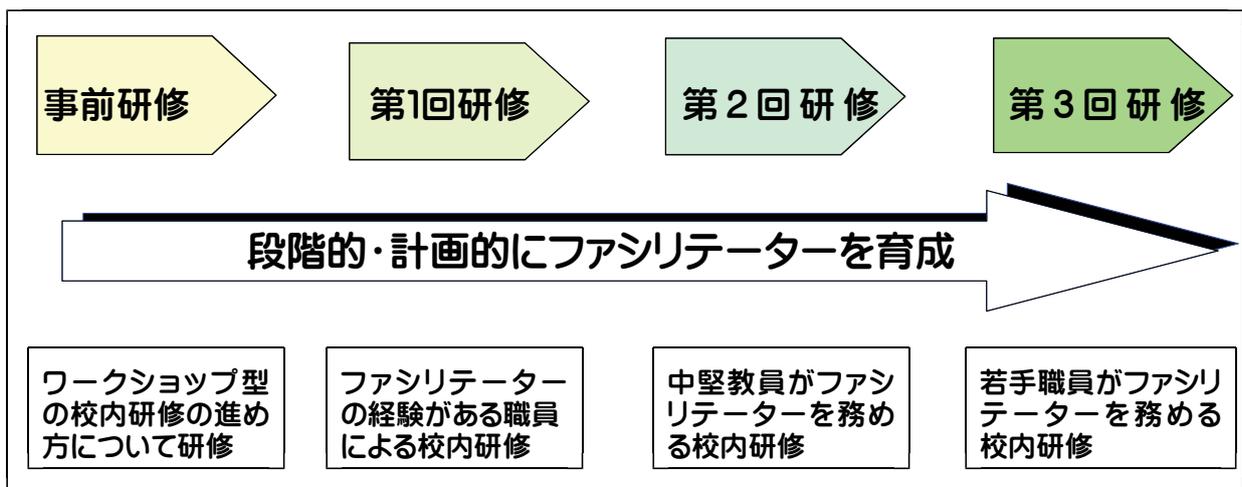


図2 ファシリテーターの計画的な育成

イ 「授業研究サイクル」の確立

「協働的で対話型の研修」の実現を図るため、ワークショップ型の研修手法に組織マネジメントの考え方をどのように取り入れればよいただろうか。ここでは、鹿児島県総合教育セン

ターが提唱している「授業研究サイクル」の確立（図3）について紹介する。当センターでは「授業研究」を「授業づくりから授業の検討、改善策等を授業実践に生かす一連の過程」と捉え、この授業に関する事前の検討から始まるPDC Aサイクルを円滑に回転させることが、「校内研修」の充実・改善や「授業研究」の活性化には不可欠であると考えた。「研究授業」を授業者任せにせず、全職員で対話をしながら創り上げ、成果を共有し、日常の授業実践につながるようにするためである。

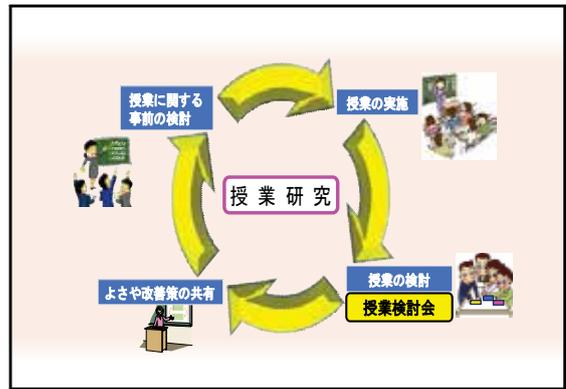


図3 授業研究サイクルのイメージ

この「授業研究サイクル」を円滑に回転させることによって、授業を全職員の対話を通して創り上げ、「研究授業Ⅰ」を次の「研究授業Ⅱ」につないで、研修の成果が子供の姿に具現化されるようになる。この「授業研究サイクル」の実施モデルは図4に示すとおりである。

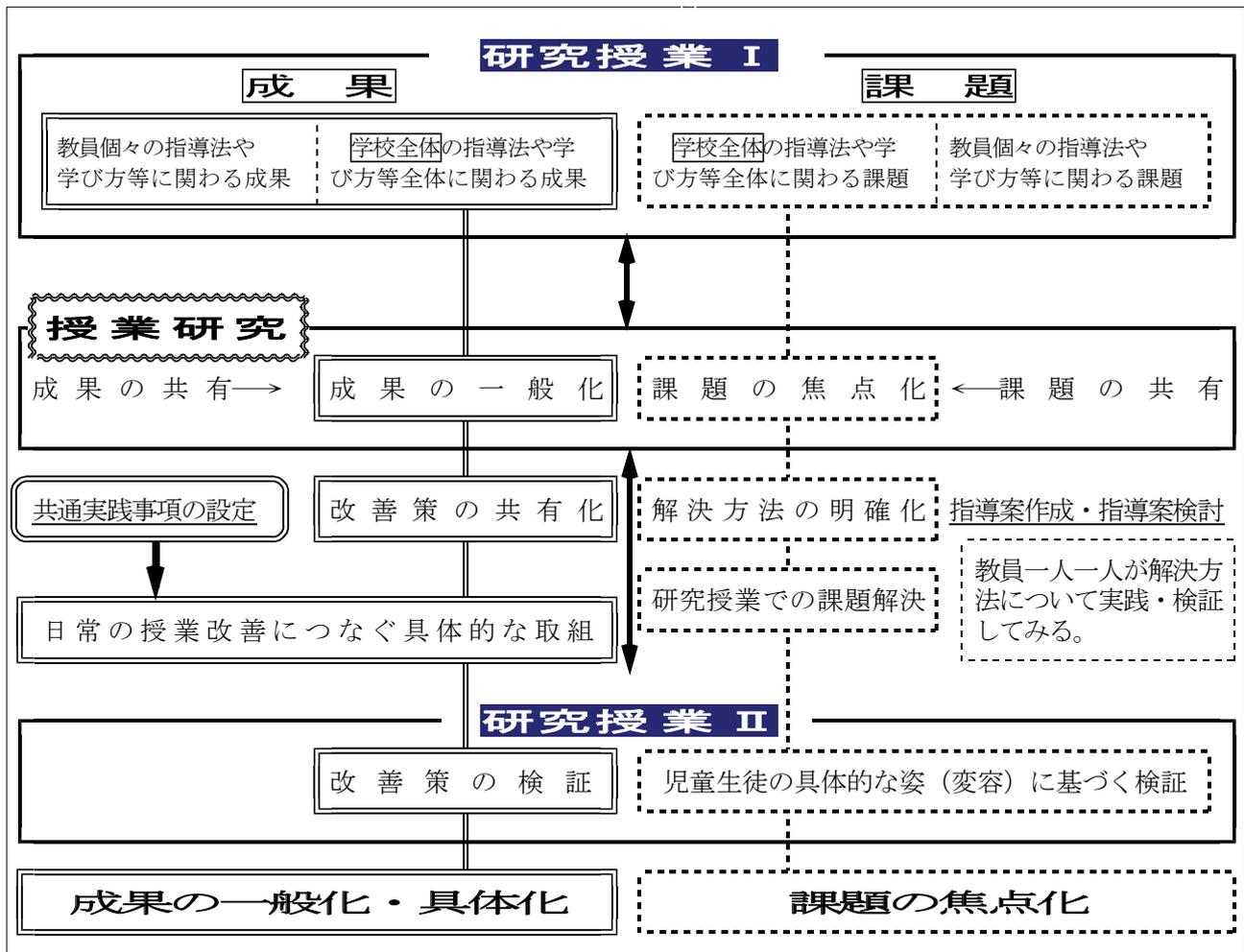


図4 研究授業をつなぐ授業研究の実施モデル

ウ 「授業づくりの視点」の選択と設定

当センターでは、年間を通じて学校が解決したい課題に応じて、校内の研修テーマに「授業づくりの視点」を設けることが「校内研修」の充実・改善や「授業研究」の活性化に有効

であると考え、五つの視点を考えた。年間を通して実現を図りたい自校のビジョンや目標に対応した「授業づくりの視点」を選択し、設定することで、研修内容や研究協議が拡散せず焦点化され、教科や学年・校種にとらわれない「校内研修」や「授業研究」が可能になる。また、研修の参加者による合意形成が図りやすくなり、共有した改善策が日常の授業改善につながれば、「校内研修」や「授業研究」の意義や価値を実感できるようになるの



図5 授業づくりの視点を生かした取組

で、組織的な取組が可能になり、「学校のチーム力」が高まると考えた。

当センターが提唱する「授業づくりの視点」は、表の視点A～視点Eである。これらの中から視点を選択し、設定する際には、校内研修のビジョンや目標に応じて、年間を通じて視点を一つに絞り、焦点化・重点化する場合もあれば、複数の視点を選択し、設定する場合もある。図5は、1年間に三つの視点で校内研修（授業研究）を行う場合のサイクルを示したものである。複数の視点で行うことによさは、授業と授業をつなぐことにより、前回の視点の成果を2回目、3回目の校内研修（授業研究）に生かした取組を進めることができることである。

表 「授業づくりの視点」

|       |                              |   |
|-------|------------------------------|---|
| 《視点A》 | <b>生徒指導に関する視点</b>            | 生徒指導の目標である「自己指導能力の育成」を図るための3機能「自己存在感を与える」、「共感的な人間関係を創る」、「自己決定の場を与える」が授業において具現化されているかという視点           |
| 《視点B》 | <b>特別支援教育に関する視点</b>          | 通常の学級における「ユニバーサルデザイン」や特別支援学校における「授業づくりの視点」に基づき、全ての児童生徒にとって分かりやすい授業を行うための、指導・支援の在り方について検討されているかという視点 |
| 《視点C》 | <b>ICTの活用に関する視点</b>          | 情報教育の目標である児童生徒の「情報活用能力」の育成を目指し、授業において教員によるICT活用と児童生徒によるICT活用が具現化されているかという視点                         |
| 《視点D》 | <b>「判断基準」に基づく授業づくりに関する視点</b> | 児童生徒の思考力・判断力・表現力を育成するための「判断基準」（児童生徒の思考・判断・表現における学習目標の達成状況を判断するための基準）に基づいた評価と指導の改善が図られているかという視点      |
| 《視点E》 | <b>学校のニーズに応じた視点</b>          | 上記A～Dに当てはまらない、学校の解決したい課題に対応する視点   |

(3) 「チームとしての学校」の実現と学校の強みを生かしたネットワークの構築と活用

「学校のチーム力」を高める校内研修を推進するために「チームとしての学校」の考え方（図6）に基づくマネジメントを進める必要がある。中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」によると、この考え方は、「教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」の実現を目指す考え方である。言い換えれば、「チームとしての学校」とは、

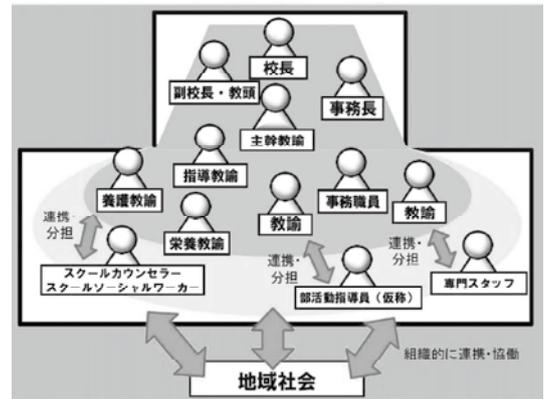


図6 「チームとしての学校」のイメージ

教育の専門家である教職員と他の専門性を有するスタッフとの連携協働による新たな体制に基づく学校を構築することで子供たちの豊かな学びの実現を目指す考え方である。その実現には、学校内の教職員や多職種のスタッフ、学校関係者が互いの「よさ」を学校の強みとして発揮しながら協働し、同僚から学び合う関係を築くことが何よりも大切である。こうして「チームとしての学校」の考え方の下、校内に教職員間のネットワークが構築できると、互いに信頼し、一緒に働く効果的な循環が生まれ、「学校のチーム力」が高まるとともに、「チーム効力感」（このチームで取り組みば課題を達成できそうだという、自分が所属している組織に対する自信）も高まり、校内研修の一層の充実・改善につながっていく。

この「チームとしての学校」の考え方に基づくマネジメントを進めるためには、チーム学校をマネジメントし得る人材の育成が不可欠となる。同僚間の協力関係や同僚から学び合う関係を構築するために、もちろん学校の経営責任者である管理職には、特に組織マネジメント力が求められることになる。この同僚間の協力関係や同僚から学び合う関係を構築する上で、校内研修におけるマネジメントについては、管理職と共に研修担当者やファシリテーターの三者の緊密な連携が必要不可欠で、大切なものである。

(4) 研修成果の共有と教育活動での還元

最後に、「校内研修」の充実・改善や「授業研究」の活性化を通じて、「学校のチーム力」を高める上で大切なことは、「校内研修」や「授業研究」の実施後にその成果を学校全体で共有し、日常の授業改善につなぎながら日頃の教育活動の中で具体化し還元することである。「校内研修」や「授業研究」を通して、学校の教育活動の具体的な取組の何が変わり、どのような成果が生まれたかを一人一人が意識できるようになれば、「校内研修」や「授業研究」の成果を全職員が実感でき、授業改善に対する取組のモチベーションも一層高まっていく。例えば、写真2は校内研修において合意形成した「共通実践事項」を職員室の全面に掲示することにより、意識の継続を図った県内の中学校の取組である。こうして、研修の成果を可視化して、日常の実践につなぎながら取組



写真2 職員室に掲示した共通実践事項

組状況を定期的に評価するなど、研修成果の還元を図る取組が、「校内研修」や「授業研究」の意義や価値を更に実感させることにつながる。

5 「学校のチーム力」を高める「校内研修」や「授業研究」の具体的な取組事例

平成26年度から3年間にわたり「校内研修」や「授業研究」の改善に取り組んだいちき串木野市立市来小学校の取組事例を紹介する。3年間の各年度の研修テーマは次のとおりである。

(1) 校内研修のテーマ設定と共有の工夫

市来小学校では、校内研修のビジョンや目標を全職員で共有するために、3年間の研修テーマを、校内研修の現状や実態等を踏まえて、ステップアップさせていることに着目したい。1年目に「職員間の同僚性（教職員が互いに支え合い、成長し、高め合っていく関係）」の構築、2年目に「授業研究の手法」の確立、3年目に「児童生徒の関係性（学び合いや教え合い）」の構築を研修テーマに設定している。3年間で段階的にステップアップしながら研修テーマを設定することは、学校全体で目標（ゴール）を見通し、その実現を図るビジョンの共有を図る上でも大変有効な取組である。

|                         |
|-------------------------|
| 《平成26年度研修テーマ》           |
| 「職員間のコミュニケーションづくり」      |
| 《平成27年度研修テーマ》           |
| 「子どもの事実・実態に応じた授業の研究・開発」 |
| 《平成28年度研修テーマ》           |
| 「学び合い・教え合いを高める授業の研究・開発」 |



写真3 「協働的で対話型の研修」の様子

(2) 「協働的で対話型の研修」の実現を目指した全職員参加の「ワークショップ型研修」の実施

市来小学校では、鹿児島大学教育学部の高谷哲也准教授による校内研修の進め方の理論に基づく方略的アプローチを取り入れている。その端的な手法が、教職員の感想や評価ではなく、子供の活動の事実学ぶ、ワークショップ型のよさを取り入れた全職員参加による「協働的で対話型の研修」（写真3）の実施である。具体的には、少人数で意見交換しながらグループディスカッションを行う「協働的で対話

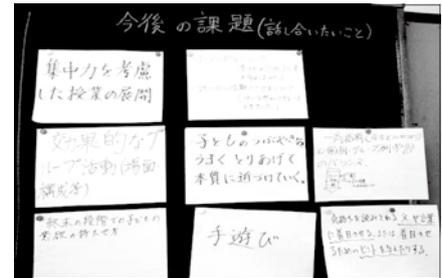


写真4 各グループのボードの掲示

型の研修」を通して、教職員一人一人の研修に対する参画意識を高めている。また、「協働的で対話型の研修」の小グループは固定化せず、ねらいに応じて毎回柔軟に編成しながら、グループのファシリテーター（話し合いの促進役）を全職員に経験させ、校内の職員間の同僚性（ネットワーク）の形成にもつながっている。

(3) 研修成果の可視化と実践による研修成果の還元

市来小学校では、(2)の対話型研修の小グループによるディスカッションの成果をホワイトボード（写真4）にまとめて全体交流の場で活用している。このようにグループによるディスカッションの成果を可視化して交流することにより、グループ相互の協議内容が学校全体で共有される。また、日常の授業実践に還元するために学校全体で研修の成果を合意形成する上でも有効である。さらに、校内研修で合意形成した改善策を日常の授業改善に取り入れて実践した取組を、教職員一人一人が実践レポート（1枚）にまとめ、学期単位で校内の実践レポート集（写真

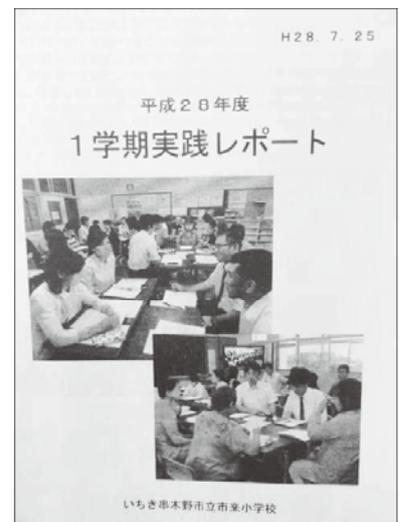


写真5 実践レポートの冊子

5) として編冊, 配布されている。

このように研修の成果を学期単位で編冊することで, 校内研修の成果が日常の授業改善に具体的に生かされていることを教職員一人一人が実感できるようにしている。

## 6 研究の成果と課題

当センターの授業研究サポート事業Ⅱにおいて実践に取り組んだ県内6校(教職員計132人)に対するアンケートの結果から, 本研究の成果と課題をまとめることにする。

まず, 「授業研究」を活性化させるための方策として「ワークショップ型研修」と「授業研究サイクルの確立」, 「授業づくりの視点」の選択, 設定をした結果, 「授業研究」の活性化につながっていることを明らかにすることができた。(図6)次に, 「校内研修」や「授業研究」を活性化させる要素についてどのような取組が大切であると感じたかについては, 「改善策やよさの共有」及び「日常の授業改善につなぐ取組」, 「授業づくりの視点の設定」が上位の3項目として挙げた。(図7)最後に本研究の成果として, 県内の実践校6校の教職員の取組の感想を紹介する。以下, ○は取組の成果, △は今後の課題である。

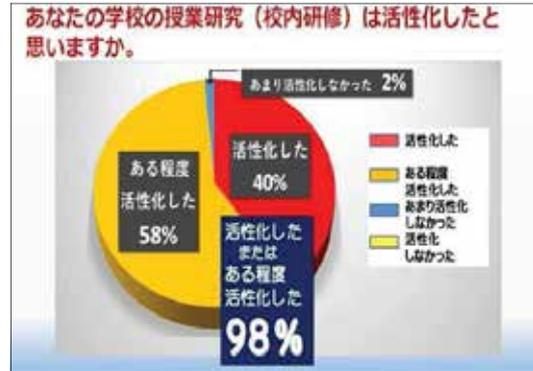


図6 アンケート結果1



図7 アンケート結果2

- 授業を見る視点が明確化したことで, 論点や取組が明確になり, 一人一人が視点に基づいた意見を言えるようになった。
- 視点を設けたことで, 全員が自分の授業に生かすことを意識して授業研究に取り組めるようになった。
- 授業検討の内容が焦点化され, 意見が多く出て, 協議が深まった。
- 「授業づくりの視点」を選択し, 設定したことにより, 取組が明確になった。
- 視点がはっきりしていて, 授業を通して共通理解したことを実践するという手立て道筋が分かりやすかった。
- 教科や学年などの枠を越えて, 全職員が自分の意見を出す場が得られ, 新しい発見や見方に触れることができた。
- 教科の枠を越えた共通実践事項や授業づくりの視点を設けたことで, 学校全体で授業改善を図れると実感した。
- 指導案の事前検討や模擬授業を実施することにより, 全職員で授業づくりが進められた。また, その内容を自分の学年にも活用する意識をもてるようになった。

一方で, 次のような指摘については, 今後の課題として受け止め, 研究を更に進めたい。  
△ 授業づくりの視点があることにより, 共有する部分はもてたが, 具体的な授業改善の取組については曖昧であった。

△ 改善策を共有し, 日常の授業実践後に生徒がどのように変容したかを把握することは難しいが, 検証(追跡)する必要がある。

## 7 おわりに～「学校のチーム力」を高め、学び合う「校内研修」や「授業研究」を実現するために～

新学習指導要領において、課題の発見と解決に向けた「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を図ることが求められている。一方、年間を通じて計画的に行われる「校内研修」や「授業研究」は、教職員相互が共に学び合いながら、チームで主体的・協働的に学校の課題解決を導く場になっているだろうか。学校が解決すべき課題は実態に応じて様々である。当然のことながら、その課題解決のアプローチの仕方は多種多様であり、唯一無二の方法や正解とすべき考え方があるわけではない。だからこそ、学校がチームで取り組み、教職員相互が主体的・協働的に学び合いながら課題解決につながるような「校内研修」や「授業研究」の実現が今求められている。換言すれば、学校の抱える様々な課題に対して、教職員が互いに協働し、合意形成を図りながら、改善策や具体策、取組のアイデアを共有しながら日々の教育活動に生かすことのできる「校内研修」や「授業研究」への質的転換が求められているのである。また、こうしてチームで取り組み、学び合う「校内研修」や「授業研究」を実現すれば、「学校のチーム力」が高まるとともに、「校内研修」や「授業研究」そのものが教職員の資質能力の向上や学校の諸課題の解決に直結する有効な方策であることを学校全体で認識できるようになり、「校内研修」や「授業研究」の一層の活性化につながると考える。

ここまで「協働的で対話型の研修」の実現を目指し、「組織マネジメント」の観点から「校内研修」や「授業研究」を改善する手順として「ビジョンや目標の共有」、「方策とプロセスの明確化」、「学校のネットワークの構築と活用」、「研修成果の共有と教育活動での還元」を通して、「学校のチーム力」を高める校内研修の進め方と取組の視点を示した。これは、冒頭の中央教育審議会答申における教員研修に関する改革の具体的な方向性を示すとともにその要請に応えることにもなる。つまり、「教員は学校で育つ」という考え方を基に、同僚の教員と共に支え合いながらOJT（On the Job Training）を通じて日常的に学び合う「校内研修」や「授業研究」の実現につながるものである。

「授業研究」の活性化を図り、「学校のチーム力」を高める「校内研修」の実現が、学校の課題解決や目標達成の原動力につながることを期待している。

なお、本研究の礎になっているプロジェクト研究『みんなで取り組み学び合う授業研究』の進め方Ⅱ－授業力向上を図るワークショップ型授業研究を通して－の成果をまとめたパンフレットが、当センターWebサイトからダウンロードできるので「校内研修」の充実・改善や「授業研究」の活性化に取り組む際には各学校、各機関で積極的に活用していただければ幸いである。

### －引用・参考文献－

- 加藤崇英編『チーム学校』まるわかりガイドブック』平成26年4月、教育開発研究所
- 藤原和博著『藤原和博の「創造的」学校マネジメント講座』平成26年3月、教育開発研究所
- 妹尾昌俊著『変わる学校変わらない学校』平成25年11月、学事出版
- 佐藤学 著『教師花伝書』平成21年4月、小学館
- 鹿毛雅治著『子供の姿に学ぶ教師』平成19年1月、教育出版
- 中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」平成27年12月
- 中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」平成27年12月



## 資料

### ○ 「中学校学習指導要領解説Q & Aダイジェスト」

総則，国語，社会，数学，理科，音楽，美術，保健体育，技術・家庭，外国語，  
総合的な学習の時間，特別活動

### ○ 「特別支援学校学習指導要領解説Q & Aダイジェスト」

平成29年3月に公示された新学習指導要領について、「教科の『見方・考え方』を働かせる授業とは？」「知識の理解の質を高めるとは？」といった先生方の疑問や知りたいことなどを，Q & A形式で解説し，まとめたものが「中学校学習指導要領解説Q & A」，「特別支援学校学習指導要領解説Q & A」（当センターWebサイト掲載）です。表紙を開けると，改訂のポイントをダイジェスト形式にしてまとめてあります。

研究紀要第123号では，このダイジェスト形式にしてまとめたものを掲載しました。

# 中学校「総則」改訂のポイント



中学校では、平成33年度（2021年度）から新学習指導要領が全面実施を迎えます。中学校の「総則」がどのように改訂されたのか、改訂のポイントを解説します。

「社会に開かれた教育課程」は新学習指導要領が実現を目指す、これからの教育課程の理念です

## ポイント① 「社会に開かれた教育課程」を明確化

「よりよい学校教育を通じて、よりよい社会を創る」という目標を学校と社会が共有し、両者が連携・協働して子供たちに必要な資質・能力を育むことです。

この考え方には三つの観点があるよ。



- ① 社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。
- ② これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育んでいくこと。
- ③ 教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

自校と社会の関わり方やつながりを考えて、教育課程を編成し、共有・連携することが大切です。



## ポイント② 新学習指導要領改訂の方向性を明示

新しい時代に必要となる資質・能力の育成と、学習評価の充実

学びを人生や社会に生かそうとする  
学びに向かう力・人間性等の涵養

生きて働く知識・技能の習得

未知の状況に対応できる  
思考力・判断力・表現力等の育成

何できるようになるか

「よりよい学校教育を通じて、よりよい社会を創る」という目標を共有し、社会と連携・協働しながら、未来の創り手となるために必要な資質・能力を育む  
「社会に開かれた教育課程」の実現

各学校における「カリキュラム・マネジメント」の実現



何を学ぶか

どのように学ぶか

新しい時代に必要となる資質・能力を踏まえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直し

主体的・対話的で深い学びの視点からの学習過程の改善

## ポイント③ 教育課程編成の六つの視点を設定

学習指導要領が、学校や家庭、地域の関係者が幅広く共有し活用できる「学びの地図」としての役割を果たすことができるよう、次に挙げる六つの視点から内容を充実・改善しました。

また、各学校が教育課程を軸に学校教育の充実・改善の好循環を生み出す「カリキュラム・マネジメント」の実現を目指すことを求めています。



### 視点① 何ができるようになるか。（育成を目指す資質・能力）

新学習指導要領では、学習内容だけでなく、それを学ぶことで「何ができるようになるか」という視点で、学校教育で育みたい資質・能力を取り上げ、左図に示す**三つの柱**に整理されました。

また、各教科等の特質に応じた**見方・考え方**が各教科の学ぶ意義や資質・能力を育み、学びの深まりの鍵であるとしています。

### 視点② 何を学ぶか。 （教科等を学ぶ意義と教科、教科間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）

各教科の目標や内容は、育成を目指す資質・能力の三つの柱を踏まえて再整理されています。このことにより、今後は学習の成果を「何を知っているか」だけでなく、「何ができるようになるか」にまで発展させ、高めていく必要があります。

### 視点③ どのように学ぶか。 （各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実）

質の高い学びを実現するために授業改善の視点として示されたのが、「**主体的・対話的で深い学び**」です。「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の各視点に基づいて授業改善の取組を充実していく必要があります。

### 視点④ 子供一人一人の発達をどのように支援するか。 （子供の発達を踏まえた指導）

資質・能力の育成には、生徒一人一人の能力・適性、興味・関心、発達や課題などを十分に理解し、その特性に応じた指導を通して、個々の資質・能力を高めることが重要です。また、その実現に当たっては、学校が組織体として全ての教職員が協力して、指導に当たる必要があります。

### 視点⑤ 何が身に付いたか。（学習評価の充実）

学習評価は、学校における教育活動に関し、生徒の学習状況を評価するものであり、教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性のある取組を進める必要があります。なお、評価の観点は、資質・能力の三つの柱に対応して全学年、全教科等で、「**知識・技能**」「**思考力・判断力・表現力等**」「**主体的に学習に取り組む態度**」の3観点になってます。

### 視点⑥ 実施するために何が必要か。 （学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策）

視点1～5の教科横断的な取組等を実現させるためには、学校が組織体として力を発揮することとともに、家庭や地域、社会との連携・協働が必要不可欠です。生徒に必要な資質・能力について家庭や地域、社会と共有し、相互に連携・協働する教育課程を編成し、その見直しを図る「**カリキュラム・マネジメント**」の実現が必要です。

# 中学校国語科改訂のポイント



## ポイントその1

### 「どのような力を身に付けるか」という資質・能力の育成を重視

「何を教えるか」という内容主義から「どのような力を身に付けるか」という資質・能力の育成を重視するという考え方への転換により、目標の示し方が変わりました。国語科で育成を目指す資質・能力を「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」と規定するとともに、育成を目指す資質・能力の三つの柱で整理して示されています。



内容中心から



資質・能力中心へ

### 国語科の目標

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、**国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力**を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。  
【知識及び技能】
- (2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。  
【思考力、判断力、表現力等】
- (3) 言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。  
【学びに向かう力、人間性等】

全学年同じ目標です。また、目標においてまとめて示されており、内容には示されていません。

**「学びに向かう力、人間性等」**  
言葉がもつ価値を認識し、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う

「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」と併せて育成することが大切です。

### 国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力

#### （知識及び技能）

- (1) 言葉の特徴や使い方
- (2) 情報の扱い方
- (3) 我が国の言語文化

#### （思考力、判断力、表現力等）

- A 話すこと・聞くこと
- B 書くこと
- C 読むこと

三つの柱に沿った資質・能力の整理を踏まえて、「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」を育成するため、これまで「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の3領域及び〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕で構成していた内容が、〔知識及び技能〕及び〔思考力、判断力、表現力等〕に構成し直されました。

また、〔知識及び技能〕に示す事項は、〔思考力、判断力、表現力等〕に示す事項の指導を通して指導することが基本となります。



## ポイントその2

## 国語科における主体的・対話的で深い学びの実現

「中学校学習指導要領 国語」に、目標に示した資質・能力の育成のために主体的・対話的で深い学びを実現できるよう授業改善を図ることが示されています。このような学びを実現するキーワードが「言葉による見方・考え方を働かせ」、「言語活動を通して」です。



### 第3 指導計画の作成と内容の取扱い

#### 1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、言葉の特徴や使い方などを理解し自分の思いや考えを深める学習の充実を図ること。

### 言語活動を通して指導事項を指導する

【第1学年 C読むこと 説明的な文章の例】

「言語活動」を通してとは、

(1) 指導事項《構造と内容の把握(説明的な文章)に関する事項》  
ア 文章の中心的部分と付加的な部分、事実と意見との関係などについて叙述を基に捉え、要旨を把握すること。

↑  
通  
して  
「レポートにまとめる」という言語活動を実現するために、指導事項に示された能力を発揮させるような単元構成にします。言語活動を設定することにより、教材文の内容に終始しない学習を実現することができます。

(2) 言語活動《説明的な文章を読む活動》  
ア 説明や記録などの文章を読み、理解したことや考えたことを報告したり文章にまとめたりする活動。

レポートにまとめよう

【「主体的な学び」・「対話的な学び」を実現するために】

- 言語活動を実現するために解決すべき課題を見いだしたり、学習の見通しを立てたり学習を振り返ったりして自分の学びや変容を自覚できる場面を設定します。
- 対話によって自分の考えなどを広げたり深めたりできる場面を設定します。

これらの場面は、一単位時間の中で必ず設定するというものでなく、単元を通して意図的・計画的に設定していきます。

- 学習過程の明確化
- 授業改善のための言語活動の創意工夫



### 「深い学び」の鍵は「言葉による見方・考え方」

言葉による見方・考え方を働かせるとは、生徒が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。  
(「中学校学習指導要領解説 国語編」より抜粋)

【第1学年 C読むこと 説明的な文章】

教材名「クジラの飲み水」(三省堂)の例

「言葉による見方・考え方」を働かせるとは、

何に注目させるか

- 「問い」を表す記述。
- 「仮説」を表す記述。
- 文章の構成(序論・本論・結論)。
- 文章表現。

どのように考えさせるか

- 「問い」と「仮説」の関係を捉える。
- 文章の展開を捉え、内容を読み取る。
- 筆者の表現の工夫を捉える。

- 段落と段落の関係に着目しながら、文章の展開を捉え、内容を読み取る。
- 読み手にわかりやすく伝えるための、筆者の表現の工夫を捉える。

【「深い学び」を実現するために】

- 単元における課題解決の際に、取り扱う指導事項を踏まえて、どのような言葉の意味、働き、使い方に注目させ、どのような思考や判断、表現をさせるのかを明確にして追究課題を見いださせたり、追究の見通しをもたせたりします。
- 学習の振り返りの場では、自分の思考の過程をたどり、自分が理解したり表現したりしたことを振り返りながら学習の価値付けができるようにします。

- 学習過程の質を高める「言葉による見方・考え方」を働かせる学習活動の工夫



### 【これまでの国語科の課題から】

中央教育審議会答申において「学力差の大きな背景に語彙の量と質の違いがある。」「教科書の文章を読み解けていないとの調査結果がある。」などの課題が指摘されました。これを受け、〔知識及び技能〕の指導内容に語彙を豊かにすることに関する事項や情報の扱いに関する事項が設けられています。

# 中学校社会科改訂のポイント



中学校社会科においては、「公民としての資質・能力の基礎」を育成することを目指しています。以下、改訂のポイントを4点挙げました。

## ポイント1 「公民としての資質・能力の基礎」の育成を目指し、目標を改善

**目標柱書き** 社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な**公民としての資質・能力の基礎**を次のとおり育成することを目指す。

主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善



社会的な事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される我が国の国土や歴史に対する愛情、国民主権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることや、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。



学びに向かう力、人間性等

公民としての資質・能力の基礎

我が国の国土と歴史、現代の政治、経済、国際関係等に関して理解するとともに、調査や諸資料から様々な情報を効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

知識及び技能

社会的な見方・考え方

社会的な事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり、社会に見られる課題の解決に向けて選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。

思考力、判断力、表現力等

## ポイント2 「社会的な見方・考え方」を働かせた学習活動の充実・改善

「社会的な見方・考え方」とは、社会的な事象の意味や意義、特色や相互の関連を考えたり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりする際の視点や方法です。

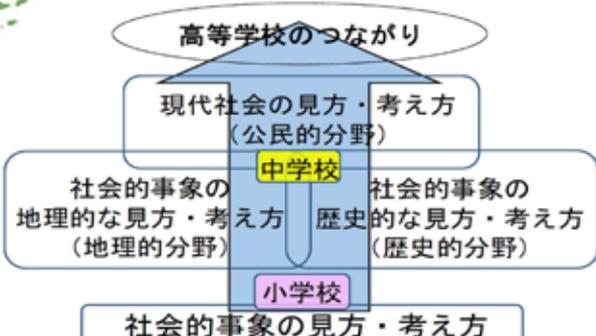


**地理的な見方・考え方**  
「位置や空間的な広がり」に着目して、「地域の枠組みの中で人間の営み」と関連付けて

**歴史的な見方・考え方**  
「時期、推移など」に着目して、「類似や差異を明確にし、因果関係など」で関連付けて

**現代社会の見方・考え方**  
「政治、法、経済に関わる多様な視点」に着目して、「よりよい社会に向けて、課題解決のための概念や理論」と関連付けて

「社会的な見方・考え方を働かせる」とは、これらの視点や方法（考え方）を用いて、課題を追究したり解決したりする学び方を表すとともに、これを用いることにより生徒の「社会的な見方・考え方」が鍛えられていくことを表現しています。



## ポイント3 内容構成及び学習指導の改善・充実

### 公民的分野における内容の改善

- ・ 現代社会の特色、文化の継承と創造の意義に関する学習の一層の重視
- ・ 現代社会を捉える枠組みを養う学習の一層の充実
- ・ 現代社会の見方・考え方を働かせる学習の一層の充実
- ・ 社会に見られる課題を把握したり、その解決に向けて考察、構想したりする学習の重視
- ・ 国家間の相互の主権の尊重と協力、国家主権、国連における持続可能な開発のための取組に関する学習の充実
- ・ 課題の探究を通して社会の形成に参画する態度を養うことの一層の充実

高等学校等



### 歴史的分野における内容の改善



- ・ 歴史について考察する力や説明する力の育成の一層の重視
- ・ 歴史的分野の学習の構造化と焦点化
- ・ 我が国の歴史の背景となる世界の歴史の扱いの一層の重視
- ・ 主権者の育成という観点から、民主政治の来歴や人権思想の広がりなどについての学習の充実
- ・ 様々な伝統や文化の学習内容の充実

### 地理的分野における内容の改善

- ・ 世界と日本の地域構成に関わる内容構成の見直し
- ・ 地域調査に関わる内容構成の見直し
- ・ 世界の諸地域学習における地球的規模の視点の導入
- ・ 日本の諸地域学習における考察の仕方の柔軟化
- ・ 日本の様々な地域の学習における防災学習の重視

小学校等



## ポイント4 授業改善を進めるに当たり指導計画や内容の取扱いの配慮事項を明示

### 指導計画作成上の配慮事項

- 単元などを見通して、主体的・対話的で深い学びの実現を図る。見方・考え方を働かせ、社会的事象の意味や意義などを考察し、概念などに関する知識を獲得したり、社会との関わりを意識した課題を追究したりする活動の充実を図る。
- 小学校社会科の内容及び各分野相互の関連を図る。地理的分野及び歴史的分野の基礎の上に公民的分野の学習を展開する。
- 地理的分野115単位時間、歴史的分野135単位時間、公民的分野100単位時間とする。
- 障害のある生徒については、困難さに応じた指導を計画的・組織的に行う。
- 道徳教育の目標に基づき、道徳科との関連を考慮しながら、社会科の特質に応じて指導をする。



### 内容の取扱いについての配慮事項

- 考察や選択・判断したことを論理的に説明したり、立場や根拠を明確にして議論したりするなどの言語活動に関わる学習を一層重視する。
- 学校図書館や公共施設などを活用するとともに、コンピュータなどの情報手段を活用する。生徒が主体的に情報手段を活用できるようにするとともに情報モラルの指導にも留意する。
- 情報を収集し、読み取り、まとめる技能を身に付ける学習活動を重視するとともに、作業的で体験を伴う学習の充実を図る。資料に親しみ、観察や調査などの過程と結果を整理し報告書にまとめ、発表するなどの活動を取り入れるようにする。
- 多様な見解のある事柄、未確定な事柄を取り上げる場合には、有益適切な教材に基づいて指導するとともに、特定の事柄を強調し過ぎたり、一面的な見解を配慮なく取り上げたりするなどの偏った取扱いにより、生徒が多面的・多角的に考察したり、公正に判断したりすることを妨げることのないよう留意する。



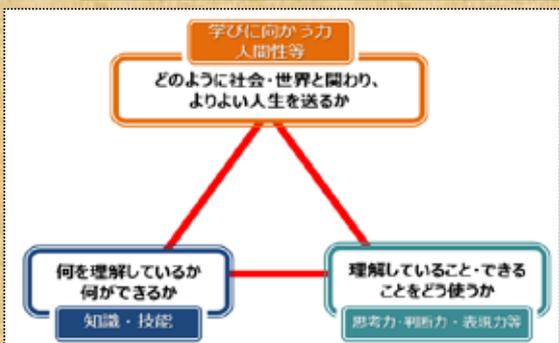


# 中学校数学科改訂のポイント

新学習指導要領が、平成33年度(2021年度)から全面実施になります。子供たちが未来社会を切り拓くために必要な資質・能力を一層確実に育成することや知識の理解の質を高めることなどが改訂の基本的な考え方です。具体的に数学科ではどう変わったのかを以下の四つの **POINT** でまとめました。



## POINT 数学科で育てたい資質・能力が明確になりました



【図】 育成を目指す資質・能力の三つの柱

**重要** 「何を教えるのか」だけでなく、「何ができるようになるか」を意識していくことが大切です。

### 【数学科で育てたい資質・能力】

現行の学習指導要領では、教えるべき内容を中心に組み立てられたものとなっていました。今回の改訂では、一つ一つの学びが何のためか、どのような力を育むものかを明確にしていくために、育成すべき資質・能力を図のように三つの柱で整理しています。

数学科で育てたい資質・能力についても、「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ます。

この三つの柱は、数学科だけでなく、全ての教科で、さらに、小学校と中学校と同じ枠組みで整理されています。「横」だけでなく、「縦」のつながりも意識して資質・能力を育成していくことが求められているわけです。



数学科で育てたい資質・能力は、「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」の三つの柱で示されました。数学科の目標の示し方についても、三つの柱に基づいて示されていますので説明します。



## POINT 目標が資質・能力の三つの柱で示されました

### 【数学科の目標】

数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 数量や図形などについての基礎的な概念や原理・法則などを理解するとともに、事象を数学化したり、数学的に解釈したり、数学的に表現・処理したりする技能を身に付けるようにする。
- (2) 数学を活用して事象を論理的に考察する力、数量や図形などの性質を見だし統一的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力を養う。
- (3) 数学的活動の楽しさや数学のよさを実感して粘り強く考え、数学を生活や学習に生かそうとする態度、問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとする態度を養う。

**重要** 「数学的な見方・考え方」を働かせた数学的活動を通して、三つの資質・能力を育成することが大切です。

数学科の目標の(1)が「知識及び技能」、(2)が「思考力、判断力、表現力等」、(3)が「学びに向かう力、人間性等」、を表しています。



数学科の目標では、「数学的な見方・考え方」を働かせて資質・能力を育成していくことが求められています。今回の改訂の大切なポイントである「数学的な見方・考え方」について説明します。



## POINT

### 「数学的な見方・考え方」は学習活動で働かせます

#### 「数学的な見方」とは…

事象を数量や図形及びそれらの関係についての概念等に着眼してその特徴や本質を捉えること

物事を捉える  
視点



#### 「数学的な考え方」とは…

目的に応じて数、式、図、表、グラフ等を活用しつつ、論理的に考え、問題解決の過程を振り返るなどして既習の知識及び技能を関連付けながら統合的・発展的に考えること

思考の進め方  
や方向性

「数学的な見方・考え方」については、これまで、教科の目標や評価の観点名として用いられてきました。今回の改訂では、「事象を、数量や図形及びそれらの関係などに着眼して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること」と示され、学習活動の中で働かせていくものとされています。



実際の授業では、三つの資質・能力を育成するために、「主体的・対話的で深い学び」の視点から授業改善を図ることが重要です。この授業改善の視点について説明します。



## POINT

### 「主体的・対話的で深い学び」は授業改善の視点です

#### 【主体的な学び】

生徒自らが、問題の解決に向けて見通しをもち、粘り強く取り組み、問題解決の過程を振り返り、よりよく解決したり、新たな問いを見いだしたりするなどの「主体的な学び」を実現することが求められています。

#### 【対話的な学び】

事象を数学的な表現を用いて論理的に説明したり、よりよい考えや事柄の本質について話し合い、よりよい考えに高めたり事柄の本質を明らかにしたりするなどの「対話的な学び」を実現することが求められています。

#### 【深い学び】

数学に関わる事象や、日常生活や社会に関わる事象について、数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、新しい概念を形成したり、よりよい方法を見いだしたりするなど、新たな知識・技能を身に付けてそれらを統合し、思考、態度が変容する「深い学び」を実現することが求められています。



「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、見通しや振り返り、話し合い活動、まとめや発展させる活動の質を向上させることが大切です。

「主体的・対話的で深い学び」は、1時間の授業で全ての学びが実現されるものではありません。また、全く異なる指導方法を導入することでもありません。授業改善の視点であることをおさえましょう。



最後に、具体的な内容の移行についてもおさえておきましょう。



| 移行された内容及び新たに指導する内容 | ○ 中学校で新規に指導する内容<br>○ 中学校の学年間で移行する内容<br>● 中学校から小学校へ移行する内容<br>○ 小学校から中学校へ移行する内容  |
|--------------------|--|
| 第1学年               | <ul style="list-style-type: none"> <li>用語「素数」→小学校第5学年から</li> <li>自然数を素数の積として表すこと→中学校第3学年から</li> <li>用語「平均値、中央値、最頻値、階級」→小学校第6学年へ</li> <li>用語「果積度数」</li> <li>多数の観察や多数回の試行による確率→中学校第2学年から</li> <li>誤差や近似値、<math>a \times 10^n</math>の形の表現→中学校第3学年へ</li> </ul> |
| 第2学年               | <ul style="list-style-type: none"> <li>用語「反例」</li> <li>四分位範囲や箱ひげ図</li> <li>多数の観察や多数回の試行による確率→中学校第1学年へ</li> </ul>   |
| 第3学年               | <ul style="list-style-type: none"> <li>自然数を素因数に分解すること→中学校第1学年へ</li> <li>誤差や近似値、<math>a \times 10^n</math>の形の表現→中学校第1学年から</li> </ul>  |

## memo

### あとがき

時代の変化は著しく、高度情報化や技術革新は、子供たちの成長を支える教育の在り方にも影響を与えます。その中で、新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」が話題になっていますが、大切なことは、授業の質を高めることです。

活動重視になってしまい学びがないのではないかと、教師の一方的な説明になっていないか？

STOP 教師が自分の授業を振り返りながら、授業改善を絶えず行い、教科の本質を味わわせ、未来の創り手となる子供たちの成長を支えていきましょう。

# 中学校理科改訂のポイント



今回の改訂では、生徒が「理科の見方・考え方」を働かせながら探究の過程を通して、資質・能力を育成することを目指しています。その際、教師が、主体的・対話的で深い学びの視点で授業を改善していくことが重要です。そのポイントについて、五つにまとめました。

## ポイント1：資質・能力 理科で育成すべき資質・能力が「三つの柱」で整理されました。

| 三つの柱         | 理科において育成を目指す資質・能力の整理  |
|--------------|---|
| 知識及び技能       | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自然事象に対する概念や原理・法則の基本的な理解</li> <li>○ 科学的探究についての基本的な理解</li> <li>○ 探究のために必要な観察、実験等の基本的な技能<br/>(安全への配慮、器具などの操作、測定の方法、データの記録・処理等)</li> </ul>                               |
| 思考力、判断力、表現力等 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自然事象の中に問題を見だして見通しをもって課題や仮説を設定する力</li> <li>○ 計画を立てて、観察、実験する力</li> <li>○ 得られた結果を分析して解釈するなど、科学的に探究する力と科学的な根拠を基に表現する力</li> <li>○ 探究の過程における妥当性を検討するなど総合的に振り返る力</li> </ul> |
| 学びに向かう力・人間性等 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自然を敬い、自然事象に進んでかかわる態度</li> <li>○ 粘り強く挑戦する態度</li> <li>○ 日常生活との関連、科学することの面白さや有用性の気付き</li> <li>○ 科学的根拠に基づき判断する態度</li> <li>○ 小学校で身に付けた問題解決の力などを活用しようとする態度</li> </ul>      |

## ポイント2：理科の見方・考え方 理科の見方・考え方を働かせて、資質・能力を育成します。

### 理科の「見方」について

|         |  |      |   |
|---------|--|------|---|
| エネルギー領域 | <p>量的・関係的な視点</p> <p>例として、電気に関する現象について電流、電圧、抵抗の関係をオームの法則で捉える。</p>  | 粒子領域 | <p>質的・実体的な視点</p> <p>例として、物質やその変化について、原子や分子を化学変化で質的・実体的に捉える。</p>  |
| 生命領域    | <p>共通性・多様性の視点</p> <p>例として、植物や動物の体のつくりと働きについて、共通性・多様性の視点で捉える。</p>  | 地球領域 | <p>時間的・空間的な視点</p> <p>例として、地層の重なりについて、時間的・空間的な視点で捉える。</p>         |

### 理科の「考え方」について

|         |  |
|---------|--|
| 比較する    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 同時に複数の事物・現象を比較する。</li> <li>○ 時間的な前後で比較する。</li> </ul>  |
| 関係付ける   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 変化とそれに関わる要因と結び付ける。</li> <li>○ 既習の内容や生活経験と結び付ける。</li> </ul>  |
| 条件を制御する | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ どの要因が影響を与えるかを調べる際、変化させる要因と変化させない要因を区別する。</li> </ul>   |
| 多面的に考える | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 互いの予想や仮説を尊重しながら追究する。</li> <li>○ 予想や仮説、実験方法などを振り返り、再検討する。</li> <li>○ 複数の観察、実験などから得た結果を基に考察する。</li> </ul> |

これまでゴールとされていた「科学的な見方や考え方」が、探究の過程において自在に生徒自身が働かせる「視点」や「考え方」として位置付けられました。

### ポイント3：主体的・対話的で深い学び

「主体的・対話的で深い学び」の視点で授業を改善していきます。

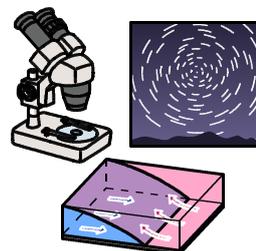


| 学び     | 授業改善の視点  |
|--------|--|
| 主体的な学び | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自然の事物・現象から問題を見だし、見通しをもって課題や仮説の設定をしたり、観察、実験の計画を立案したりしているか。</li> <li>○ 観察、実験の結果を分析し解釈して仮説の妥当性を検討したり、全体を振り返って改善策を考えたりしているか。</li> <li>○ 得られた知識及び技能を基に、次の課題を発見したり、新たな視点で自然の事物・現象を把握したりしているか。</li> </ul>      |
| 対話的な学び | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 課題の設定や検証計画の立案、観察、実験の結果の処理、考察する場面などでは、あらかじめ個人で考え、その後、意見交換したり、科学的な根拠に基づいて議論したりして、自分の考えをより妥当なものにする学習となっているか。</li> </ul>  |
| 深い学び   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「理科の見方・考え方」を働かせながら探究の過程を通して学ぶことにより、理科で育成を目指す資質・能力を獲得するようになっているか。</li> <li>○ 様々な知識が繋がって、より科学的な概念を形成することに向かっているか。</li> <li>○ 新たに獲得した資質・能力に基づいた「理科の見方・考え方」を、次の学習や日常生活などにおける問題の発見や解決の場面で働かせているか。</li> </ul> |

### ポイント4：主に重視する探究の学習過程

3年間で計画的に資質・能力を育成します。

| 学年 | 主に重視する探究の学習過程の例               |
|----|-------------------------------|
| 1  | 自然の事物・現象に進んで関わり、その中から問題を見いだす。 |
| 2  | 解決する方法を立案し、その結果を分析して解釈する。     |
| 3  | 探究の過程を振り返る。                   |



### ポイント5：内容について

内容の系統性を考慮するとともに、資質・能力の育成を図る学習活動が効果的に行われるようにしました。

- 改善・充実した主な内容

#### 【第1分野】

- 第3学年に加えて、第2学年でも放射線に関する内容を扱う。

#### 【第2分野】

- 全学年で、自然災害に関する内容を扱う。
- 第1学年で、生物の分類の仕方に関する内容を扱う。

※ この他に校種、学年間で移行した内容もあります。

#### 【内容の取扱いの程度について】

中学校学習指導要領解説理科編の文末に着目すれば、内容の取扱いの程度が分かります。

| 文末表現      | 捉え方                              |
|-----------|----------------------------------|
| 見だして理解する  | 生徒自身が関係性や規則性に気付き、理解する。           |
| 知る        | 教師が与えた情報について生徒が知る。               |
| 理解する      | 教師がある程度導くことによって生徒が理解する。          |
| 認識する      | 複数の「理解する」内容から物事の本質や意味を理解する。      |
| 関連付けて理解する | 生徒自身が「あること」と「他のあること」とを関連付けて理解する。 |
| 扱う        | じっくり扱って指導する。                     |
| 触れる       | 軽く扱う。                            |

# 中学校音楽科改訂のポイント



## Point1 生徒が教科としての音楽を学ぶ意味の明確化



今回の改訂で、音楽科の学習を通して育成を目指す資質・能力を「生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わる資質・能力」と示すことによって、生徒が教科としての音楽を学ぶ意味を明確に示しています。

### 生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わる資質・能力とは

音楽活動の楽しさを体験することを通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育むことです。

- ・表現や鑑賞の活動に取り組む楽しさを感じ、生活に音楽を生かし、生涯にわたって音楽を愛好すること
- ・音や音楽の美しさなどの質的な世界を価値あるものとして感じ取れるようにすること

学びを人生や社会に生かそうとする  
学びに向かう力、人間性等の涵養

どのように社会・世界と関わり、  
よりよい人生を送るか

音楽に親しんでいく態度を養い、豊かな情操を培うことです。

- ・音楽科の学習を基盤に、生涯にわたって音楽に親しみ、そのことが人間的成長の一側面となるような態度を養うこと
- ・一人一人の豊かな心を育てること
- ・美しいものや優れたものに接して感動する、情感豊かな心を育てること

生きて働く  
知識及び技能の習得

何を理解しているか  
何ができるか

未知の状況にも対応できる  
思考力、判断力、表現力等  
の育成

理解していること・できる  
ことをどう使うか

曲想と音楽の構造や背景などとの関わり及び音楽の多様性について理解するとともに、創意工夫を生かした音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにすることです。

- ・音楽を形づくっている要素などの働きについて実感を伴いながら理解し、表現や鑑賞などに生かすことができる知識のこと
- ・創意工夫の過程でもった音楽表現に対する思いや意図に応じて、その思いや意図を音楽で表現する際に自ら活用できる技能のこと

音楽表現を創意工夫することや、音楽のよさや美しさを味わって聴くことができるようにすることです。

- ・試行錯誤しながら、表したい音楽表現について考え、どのように表現するかについて思いや意図をもつこと
- ・曲想を感じ取りながら、自己のイメージや感情を、音楽の構造や背景などに関わらせて捉え直し、その音楽の意味や価値などについて自分なりに評価しながら聴くこと

## Point2 音楽科で育成する「知識」の明確化

これまでは音楽科で育成する「知識」が明確に示されてこなかったことから、指導者の捉え方が曖昧で、記号や用語などの名称や意味を記憶することなどが、知識の習得に当たるとして指導される傾向にありました。今回の改訂で、音楽科における「知識」とは、生徒が音楽を形づくっている要素などの働きについて理解し、表現や鑑賞などに生かすことができるような知識であると明確に示されました。



### 音楽科における知識とは

- ・曲名や曲が生まれた背景に関するエピソード、音符、休符、記号や用語の名称など、単に新たな事柄を知ることのみに留まるものではないこと
  - ・生徒一人一人が、体を動かす活動などを含むような学習過程において、音楽に対する感性などを働かせて感じ取り、理解したものであり、個々の感じ方や考え方などに応じて習得されたり、新たな学習過程を通して、既習の知識と結び付いて更新されたりしていくもの
  - ・その音楽に固有の雰囲気や表情、味わいなどを感じ取りながら、自己のイメージや感情と音楽の構造（音楽を形づくっている要素の表れ方や、音楽を特徴付けている要素と音楽の仕組み）や背景などとの関わりを、生徒が実感を伴って捉え、理解すること
- ※ 音楽の構造などの「など」には、歌唱分野における「歌詞の内容」も含む。

## Point3 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善



題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図ようとする。その際、音楽的な見方・考え方を働かせ、他者と協働しながら、音楽表現を生み出したり音楽を聴いてそのよさや美しさなどを見いだしたりするなど、思考、判断し、表現する一連の過程を大切に学習の充実を図ることが求められています。

### 【主体的な学び】

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「**主体的な学び**」が実現できているか。

#### 【「主体的な学び」の実現のために】

- 音楽によって喚起されるイメージや感情を自覚させる。  
→イメージや感情を喚起させる要因となった音楽的な特徴を探ったり、楽曲の背景との関わりを考えたりする原動力となる。
- 表したい音楽表現や音楽のよさや美しさなどを見いだすことに関する見通しをもてる。
- 創意工夫して表現したり味わって聴いたりする過程でもったイメージや感情の動きを振り返り、音や音楽が自分の感情にどのような影響を及ぼしたかを考える。  
→学んでいること、学んだことの意味や価値を自覚できる。→次の学びにつながる。

主体的な学び

対話的な学び

深い学び



### 「主体的・対話的で深い学び」は、

- × 主体的な活動や対話的な活動を行うことによって深い学びを実現する
- 学習・指導を捉え直す授業改善の視点である「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を一つにまとめた言葉。一体として改善を図る。



### 【深い学び】

各教科等で習得した概念や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせ、問いを見いだして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう「**深い学び**」が実現できているか。

#### 【「深い学び」の実現のために】

- 生徒が音や音楽と出会う場面を大切に、一人一人が「音楽的な見方・考え方」を働かせて、音楽と主体的に関われるようにする。  
・例えば、器楽表現を創意工夫する場面で、生徒が「音楽的な見方・考え方」を働かせて、演奏したり聴いたり楽譜から読み取ったりして気付いたことを、音楽的な特徴に関わることと曲想に関わることに分けて板書し、相互の関わりについて考えたり、新たな知識・技能を得たり、新たに得た知識・技能と考えたことを関連付けたり組み合わせたりできるようにする。

「**音楽的な見方・考え方を働かせる**」とは、生徒が自ら音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、捉えたことと自己のイメージや感情、生活や社会、伝統や文化などと関連付けて考えることです。

### 【対話的な学び】

生徒同士の協働、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などを通じ、自己の考えを広げ深める「**対話的な学び**」が実現できているか。

#### 【「対話的な学び」の実現のために】

- 一人一人が「音楽的な見方・考え方」を働かせ、音楽表現をしたり音楽を聴いたりする過程において、互いに気付いたことや感じたことなどを言葉や音楽で伝え合い、音楽的な特徴について共有したり、共感したりする。  
→客観的な根拠を基に他者と交流し、自分なりの考えをもったり音楽に対する価値意識を構築したりしていくことができる。

## Point4 「我が国や郷土の音楽」に関する学習の充実

- ・ 歌唱や器楽の指導において、我が国の伝統的な歌唱や和楽器を扱う際の配慮事項として、「生徒が我が国や郷土の伝統音楽のよさを味わい、愛着をもつことができるよう工夫すること」が新たに示されています。また、我が国の伝統的な歌唱や和楽器の指導に当たっては、従前の言葉と音楽との関係、姿勢や身体の使い方についても配慮することに加え、「適宜、口唱歌を用いること」が新たに示されました。
- ・ 伝統的な歌唱の教材については、例えば、発声の仕方や声の音色、コブシ、節回し、母音を延ばす産み字などに着目できるものを選択することが考えられることから、従前示していた「声の特徴」に加え、「歌い方の特徴」を新たに示しています。



# 中学校美術科改訂のポイント



## Point 1

### 「資質・能力」三つの柱

「資質・能力」が三つの柱で整理されたことにより、教科目標がより明確になりました。

柱書きの部分で美術科教育の意義を明確化。

(1)〔共通事項〕を新たに「知識」として設定。「技能」はこれまでの「創造的な技能」と同じ意味。

美術の創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を育み、感性を豊かにし、心豊かな生活を創造していく態度を養い、豊かな情操を培う。

#### (3) 学びに向かう力、人間性等

表現及び鑑賞の幅広い活動を通して、造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の美術や美術文化と豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。(1)(2)(3)

(3)「学びに向かう力、人間性等」...全ての活動を通して育成。これまでの教科目標を最も反映。

(2)「思考力、判断力、表現力等」は、従来の「発想・構想の能力」+「鑑賞の能力」で構成。ここでの「表現力」は、言葉による表現力の意味。(※アイデアスケッチは含む)

#### (1) 知識及び技能

対象や事象を捉える造形的な視点について理解するとともに、表現方法を創意工夫し、創造的に表すことができるようにする。

#### (2) 思考力、判断力、表現力等

造形的なよさや美しさ、表現の意図と工夫、美術の働きなどについて考え、主題を生み出し豊かに発想し構想を練ったり、美術や美術文化に対する見方や感じ方を深めたりすることができるようにする。

## Point 2

### 「造形的な見方・考え方」

「造形的な見方・考え方」を働かせて、資質・能力を育成していきます。



「造形的な見方・考え方」とは？

自分なりのイメージをもつ。

自分としての意味や価値をつくりだす。

授業の中で常に意識することが大切です。

- 「造形的な視点」は、美術科ならではの視点であり、美術科で育成を目指す資質・能力を支えるものです。
- 形や色彩、材料、光などの性質や、それらが感情にもたらす効果を理解したり、造形的な特徴などを基に、全体のイメージや作風などで捉えることを理解する中で、「造形的な視点」が豊かになります。また、この視点は、経験を通して、更新されていきます。
- この「造形的な視点」を豊かにする資質・能力が〔共通事項〕です。

## Point 3

### 主体的・対話的で深い学び

「主体的・対話的で深い学び」の視点での授業改善が大切です。

一つの型や方法に固執した指導や、特定の表現のための表し方を身に付けるような偏った指導が行われなないように留意しましょう。

#### <主体的な学び>

自分なりの思いや願いをもち、その実現のために試行錯誤しながら積極的に表し方を工夫したり、作品などの鑑賞に意欲的に取り組んだりすることを通して、自身の変容を実感できる主体的な学びになっていますか。

#### <対話的な学び>

材料や作品、活動を見つめる中での自分との対話や、活動の中で考えたこと、感じたことを友人と伝え合うことを通して、自分の見方や感じ方を広げたり、深めたりできるような対話的な学びになっていますか。

#### <深い学び>

「造形的な見方・考え方」を働かせ、表現及び鑑賞に関する資質・能力を相互に関連させて発揮している深い学びになっていますか。



## Point 4

### 表現と鑑賞の一体的指導

表現と鑑賞の一体的指導を図り、相互に関連して働き合わせることで生徒の資質・能力を育成することが強調されました。

「思考力、判断力、表現力等」を育む中で

「A表現」と「B鑑賞」との関連については、特に「発想や構想に関する資質・能力」と「鑑賞に関する資質・能力」とを総合的に働かせて学習が深められるようにすることが大切です。

「A表現」(1)ア  
(ア) 感じ取ったことや考えたことなどを基にした発想や構想

関連

「B鑑賞」(1)ア  
(ア) 感じ取ったことや考えたことなどを基にした表現に関する鑑賞

感じ取ったことや考えたことなどを基にした表現に関する鑑賞において、作者がどのようにして主題を生み出し、表現の工夫をしたのかについて考えることが、生徒が実際に表現する際に主題を生み出したり、構想を練ったりする力を高めることとなります。

「A表現」(1)イ  
(イ) 構成や装飾を考えた発想や構想  
(イ) 伝達を考えた発想や構想  
(イ) 用途や機能などを考えた発想や構想

関連

「B鑑賞」(1)ア  
(イ) 目的や機能などを考えた表現に関する鑑賞

目的や機能などを考えた表現に関する鑑賞において、作者がどのようにして目的や機能に合わせて表現を工夫したのかについて考えることが、生徒の構成や装飾、伝達、用途や機能などについての発想や構想に関する力を高めることとなります。

こんな作品にしたい。  
これを伝えたい。

題材を通して

生徒は、表現しながら常に「造形的な視点」を生かし、鑑賞の能力を働かせ、表現と主題を照らし合わせています。

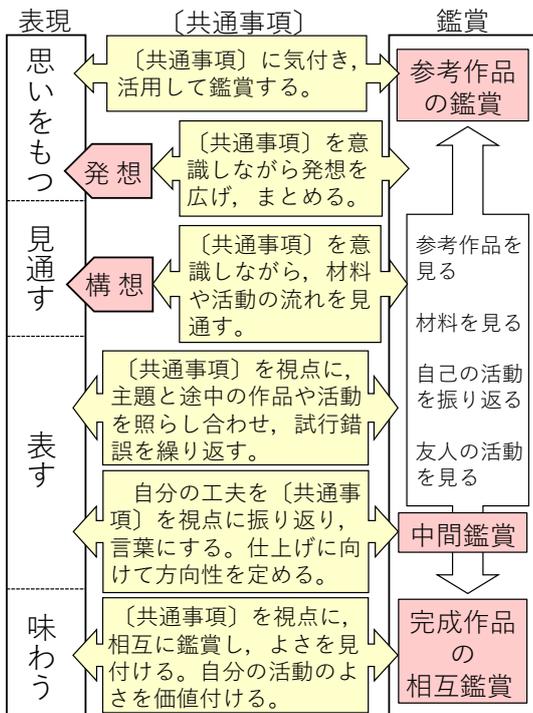
「A表現」の発想・構想の全ての事項に「**主題を生み出すこと**」を位置付けました。



「この色は主題に合っているか。」  
「自分が表したいのは、この形なのか。」  
「この材料を使ったらどうか。」

造形的な視点を豊かにする〔共通事項〕

<表現と鑑賞の一体的な学習過程(例)>



- (共通事項)は、表現及び鑑賞の活動の中で、共通に必要な資質・能力です。
- 形や色などを活用したコミュニケーションの基盤になります。

体験を通し、実感を伴いながら理解する。

| 【共通事項】例 | ア 造形的な特徴を理解すること   |    | イ イメージをもつこと   |                                    |
|---------|---|----|---|------------------------------------|
|         | 形や色など   | 質感 | 形や色など   | 質感                                 |
| 小学校低学年  | 形、線、色、触った感じ、大きさなど   | 質感 | 偶然見つけた形や色からイメージをもつこと。   | 自分の感情や行迹とともに、自分自身と一体となったイメージをもつこと。 |
| 小学校中学年  | 形の感じ、色の感じ、それらの相対性による感じ、色の明るさ、前後の感じ、質感など   | 質感 | 形や色の感じ、自分の思いや経験など、様々な手がかりを基にイメージをもつこと。                                  |                                    |
| 小学校高学年  | 動き、進行感、バランス、色の鮮やかさ、方向感、材質感、特徴的な変化、質感、場所や空間の特徴など   | 質感 | 外観から立体の構造や空間を把握したり、心に描いた情景や像などから形や色を考へたりするなど、中学年よりも具体的な特徴に即してイメージをもつこと。 |                                    |
| 中学校     | 形や色、材料、光などの造形の要素、性質、感情にもたらす効果、色彩の含味・明るさ・鮮やかさ、材料の性質や質感、組合せによる構成の美しさ、余白や空間の効果、立体感や遠近感、質感や動きなど | 質感 | 見立てたり、心情などと関連付けたりして全体のイメージで捉えること。                                       | 作風や様式などの文化的な視点で捉えること。              |

(平成29年小・中学校学習指導要領解説【図画工作・美術編】を基に作成)

※ 小学校…(共通事項)(1)ア=「知識」、イ=「思考力、判断力、表現力等」

※ 中・高等学校…(共通事項)(1)ア、イ=「知識」

※ 色…知識、質感…思考力、判断力、表現力等

他にも、鑑賞活動で味わったことを試したり、表現に生かすような学習過程が考えられます。

# 中学校保健体育科改訂のポイント



生徒一人一人が、生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現する資質・能力を確実に育成するために、保健体育の授業はどうあるべきかについて解説します。

## ポイント 1

### 課題を発見し、合理的な解決に向けた学習過程を通して、育成する資質・能力の明確化

「課題を発見し、合理的な解決に向けた学習過程」

#### 【体育分野】

各領域特有の特性や魅力に応じた課題を発見し、運動に関わる一般原則や運動に伴う事故の防止等の科学的な知識や技能及びスポーツライフをより豊かにするための知識等を活用して、自らの学習活動を振り返りつつ、仲間と共に課題を解決し、次の学びにつなげること

#### 【保健分野】

個人生活における健康・安全の内容から自他の健康に関する課題を発見し、健康情報や知識を吟味し、活用して多様な解決方法を考えるとともに、これらの中から、適切な方法を選択・決定し、自他の生活に活用したりすること

#### 保健体育科において目指す資質・能力

保健体育科で目指す資質・能力は、体育や保健の見方・考え方を働かせることを通して、**生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフ**を実現するための資質・能力です。

各種の運動がもたらす健康への効果を実感させることが大切です。

**学びに向かう力・人間性等**  
(生涯にわたって運動に親しむとともに健康の保持増進と体力の向上、明るく豊かな生活を営む態度)

心の健康と運動が密接に関連していることを実感させることが大切です。

**知識及び技能**  
(各種の運動の特性に応じた技能等、個人生活における健康・安全の理解、基本的な技能)

**思考力・判断力・表現力等**  
(運動・健康についての自他の課題の発見、合理的な解決に向けて思考し判断するとともに、他者に伝える力)

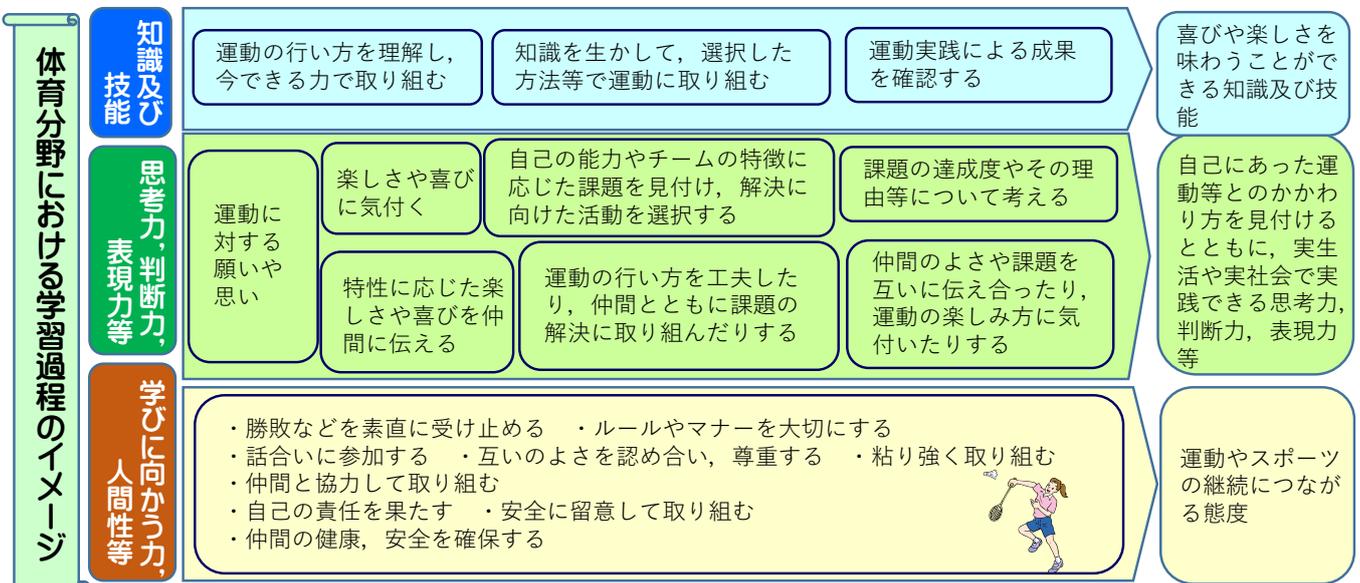
資質・能力の育成に向けては、「課題を発見し、合理的な解決に向けた学習過程」を通して、**相互に関連させて高める**ことが大切です。

## ポイント 2

### 体育や保健の見方・考え方を働かせることを通して、資質・能力を育成するための学習過程の改善

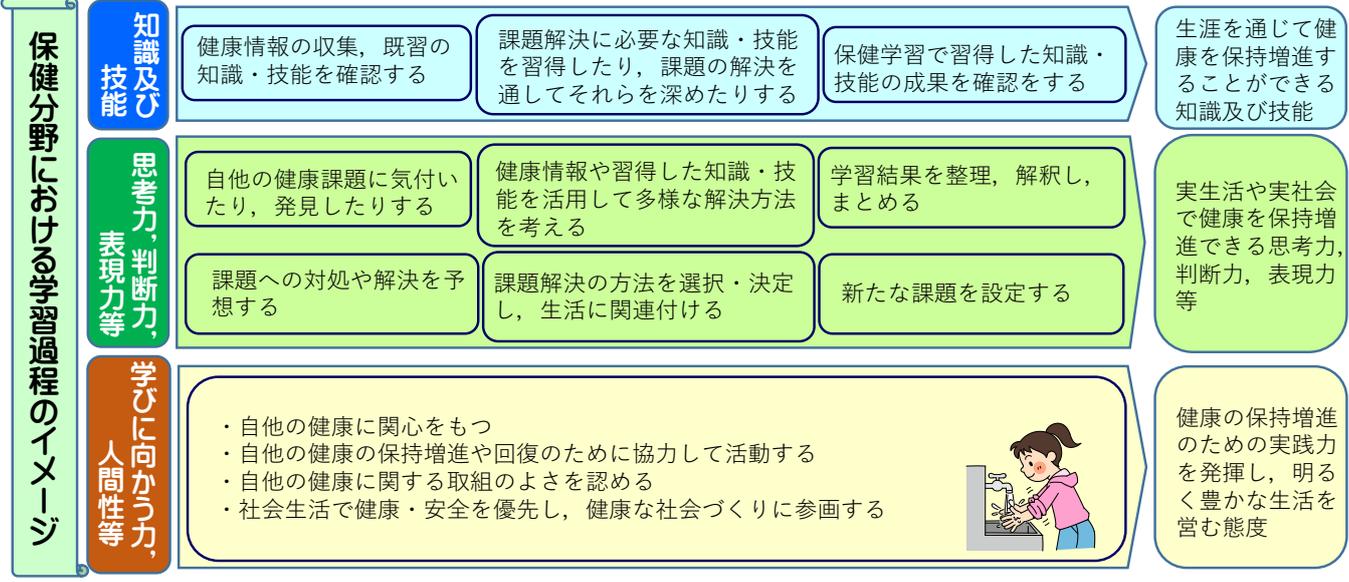
#### 体育の見方・考え方

運動やスポーツをその価値や特性に着目して、楽しさや喜びとともに体力の向上に果たす役割の視点から捉え、自己の特性等に応じた「する・みる・支える・知る」の多様な関わり方と関連付けること



**保健の見方・考え方**

個人及び社会生活における課題や情報を、健康や安全に関する原則や概念に着目して捉え、疾病等のリスクの軽減や生活の質の向上、健康を支える環境づくりと関連付けること



**ポイント 3 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善**

保健体育の授業を通して「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」の育成を目指す授業は、生徒や学校の実態、指導の内容に応じて、「**主体的な学び**」、「**対話的な学び**」、「**深い学び**」の視点から授業改善を図ることが大切です。

そこで、保健体育科における「**主体的・対話的で深い学び**」とは・・・



**主体的な学び**

運動の楽しさや健康の意義等を発見し、運動や健康についての興味や関心を高め、課題の解決に向けて粘り強く自ら取り組み、学習を振り返るとともにそれを考察し、課題を修正したり新たな課題を設定したりする学びです。

**対話的な学び**

運動や健康についての課題の解決に向けて、生徒が他者（書物等を含む）との対話を通して、自己の思考を広げ深め、課題の解決を目指して学習に取り組む学びです。

**深い学び**

習得・活用・探究という学びの過程を通して、自他の運動や健康についての課題を発見し、解決に向けて試行錯誤を重ねながら、思考を深め、よりよく解決する学びです。



- ① 「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の三つの学びの過程は、それぞれ独立して取り上げるのではなく、**相互に連携を図ることが**大切です。
- ② 各運動領域の特性や魅力に応じて**体を動かす楽しさや特性に触れる喜びを味わうこと**や**健康の大切さを実感することができる**ようにすることが大切です。
- ③ 技能の獲得に向けて課題発見したり、他者と自他の課題解決に向けて共に考えたりするなどの場面を**単元全体を見渡して計画することが**大切です。

## 中学校技術・家庭科(技術分野)改訂のポイント



中学校では、平成33年度(2021年度)から新学習指導要領が全面実施になります。生徒一人一人が未来社会を切り拓くための資質・能力を確実に育成するために、技術・家庭科技術分野はどのように改訂されたのか、そのポイントについて解説します。

今回の改訂では、技術分野の担当者として改めて確認しておくべきことがあります。それは、技術分野の学習は、

**単につくるだけのレベルではない**

ということです。

新学習指導要領解説技術・家庭編では、技術分野の全ての内容に「社会からの要求」が例示されています。これは、技術分野の学習において、「つくることだけを目的とした授業は想定していない。」ことを示しています。

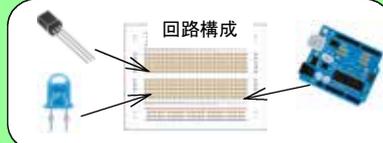
### 【ポイント1】

「技術分野の学習のねらい」の明確化

技術の発達を主体的に支える力・技術革新を牽引する力

〔技術分野の学習のねらい〕

よりよい生活や持続可能な社会を構築する資質・能力



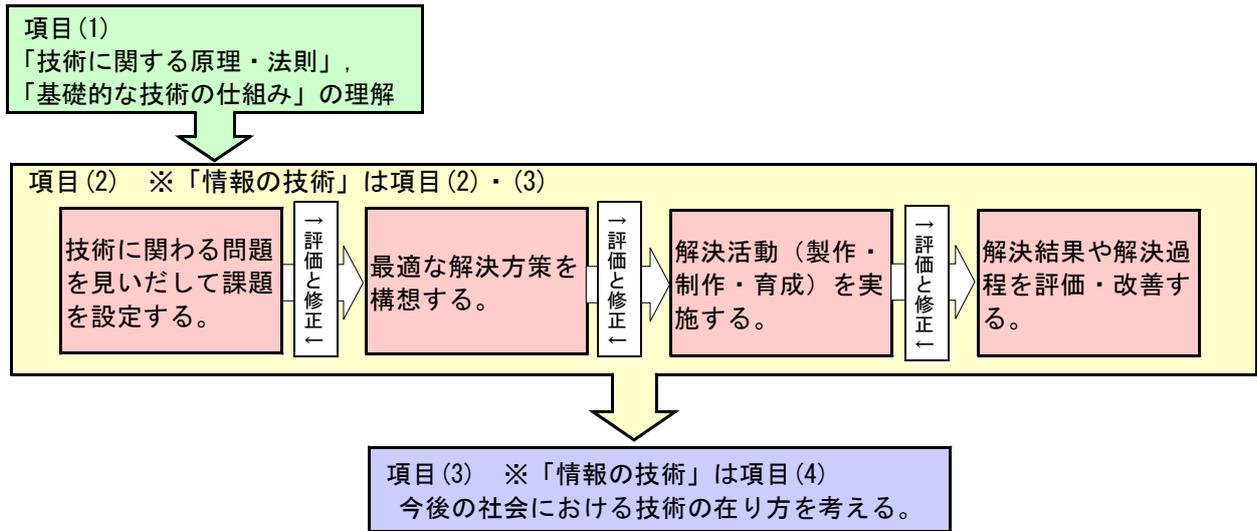
技術を評価, 選択, 管理・運用, 改良, 応用する

〈技術分野の学習〉

単につくるだけのレベルではない技術分野の学習を通して身に付けた資質・能力は、技術の発達を主体的に支える力や技術革新を牽引する力の素地となります。これらは技術の発達をよりよい方向へと向けるため、国民に求められる力の一つであるとともに、我が国が科学技術創造立国として世界をリードするために求められる力でもあります。

## 【ポイント2】

### 「技術の見方・考え方」を中心とした学習過程



この学習過程を通して、生徒が「技術の見方・考え方」に気付き、それを働かせることが大きなポイントになります。さらに、このことは「単につくるだけのレベルではない」技術分野の学習にとって必要なポイントでもあります。

## 【ポイント3】

### 「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善

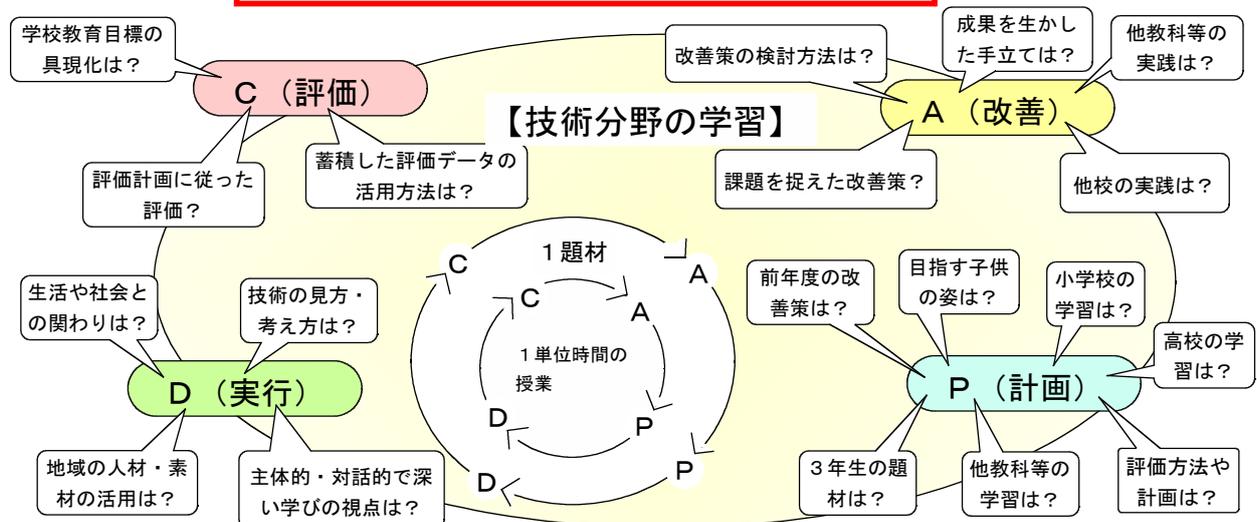
そもそも、技術分野の学習は問題解決的な学習を中心とした「主体的・対話的で深い学び」であると考えられます。しかし、それは「単につくるだけのレベル」の学習ではありません。学びの質を上げるために、「主体的・対話的で深い学び」の視点から授業改善を図ることが必要です。



※既製品の分解等の活動を通して設計の意図を読み取る（技術分野特有の対話的な学び）。

## 【ポイント4】

### 技術分野のPDCAサイクルの確立



カリキュラム・マネジメントの視点によるPDCAサイクルを確立することで、「単につくるだけのレベルではない」技術分野の学習を目指すことが必要です。

# 中学校技術・家庭科（家庭分野）改訂のポイント



## ポイント

### 生活を工夫し創造する資質・能力の育成を目指します

生活を工夫し創造する資質・能力とは、家庭分野の学習で育成を目指す資質・能力（「何ができるようになるか」）であり、生涯にわたって健康で豊かな生活を送るための自立に必要なものについて示したものです。

実生活と関連を図った問題解決的な学習を効果的に取り入れ、三つの柱を相互に関連させることにより、家庭分野で育成を目指す資質・能力を偏りなく実現できるようにすることが大切です。

家族や地域の人々と協働し、よりよい生活の実現に向けて、生活を工夫し創造しようとする実践的な態度  
【学びに向かう力、人間性等】

生活の自立に必要な家族・家庭、衣食住、消費や環境等についての基礎的な理解と技能  
【知識及び技能】

家族・家庭や地域における生活の中から問題を見いだして課題を設定し、これからの生活を展望して課題を解決する力  
【思考力、判断力、表現力等】

図 技術・家庭科（家庭分野）で育成を目指す資質・能力

そのために・・・

これらの資質・能力を育むために、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めます。

技術・家庭科における「主体的・対話的で深い学び」とは・・・

#### 主体的な学び

現在及び将来を見据えて、生活や社会の中から問題を見だし課題を設定し、見直しをもって解決に取り組むとともに、学習の過程を振り返って実践を評価・改善して、新たな課題に主体的に取り組む態度を育む学びです。

#### 対話的な学び

他者と対話したり協働したりする中で、自らの考えを明確にし、広げ深める学びです。

#### 深い学び

生徒が、生活や社会の中から問題を見いだして課題を設定し、その解決に向けた解決策の検討、計画、実践、評価・改善といった一連の学習活動の中で、**生活の営みに係る見方・考え方を働かせながら課題の解決に向けて自分の考えを構想したり、表現したりして、資質・能力を獲得する学び**です。

#### 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進める際の留意点

家庭分野において通常行われている学習活動（観察・実験、問題解決的な学習など）の質を向上させることを主眼とします。

単元や題材など内容や時間のまとまりの中で、学習を見直し振り返る場面をどこに設定するか、グループなどで対話する場面をどこに設定するか、児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるかを考え、授業をデザインします。

教科の目標の実現を目指し、**3 学年間を見通した全体的な指導計画**を検討しましょう。

**ポイント**

**生活の営みに係る見方・考え方を大事にします**

「生活の営みに係る見方・考え方」とは、  
 家族や家庭、衣食住、消費や環境などに係る生活事象を、①協力・協働、②健康・快適・安全、③生活文化の継承・創造、④持続可能な社会の構築等の視点で捉え、よりよい生活を営むために工夫することです。

今回の改訂では、小・中学校の内容の系統性を明確にするために、従前のA、B、C、Dの四つの内容を「A家族・家庭生活」「B衣食住の生活」「C消費生活・環境」の三つの内容としました。それぞれの内容は、「生活の営みに係る見方・考え方」に示した主な視点が共通しています。

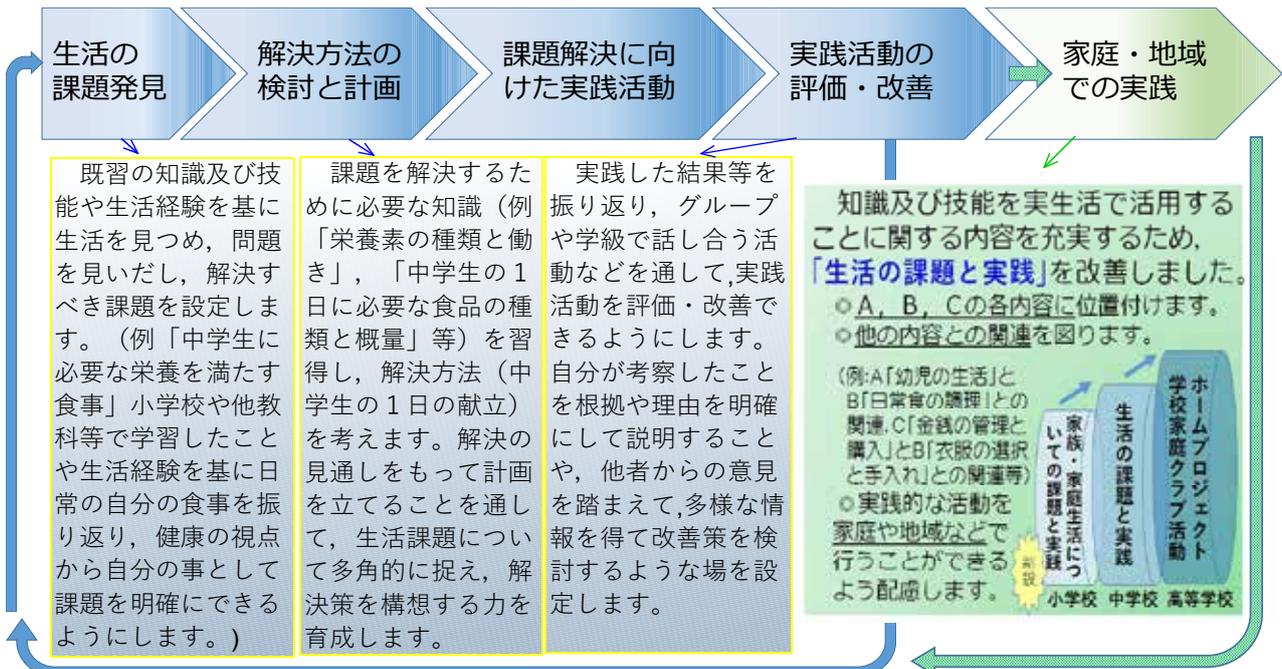


※ 主として捉える視点については大きい丸で示してありますが、取り上げる内容や題材構成等によっては、重視する視点が異なります。

**ポイント**

**学習過程における指導を工夫しましょう**

学習したことが生活の中で生きて働く力となるよう、「生活の営みに係る見方・考え方」を働かせつつ、学習過程における指導を工夫することが大切です。



この学習過程を中学校3学年間を見通して計画的に位置付けることで、生徒が課題を解決できた達成感や、実践する喜びを味わい、次の学びに主体的に取り組むことができるようになります。

# 中学校外国語科改訂のポイント

新学習指導要領の下での中学校外国語科を理解するために、小学校外国語教育との関連や目標の要点、授業づくりの考え方などの視点で、以下の六つの **Point** をまとめました。

## 外国語科

### Point 何が違う？ 小学校との関連

| 小学校                           |  | 中学校<br>外国語科                                  |
|-------------------------------|--|--|
| 外国語活動                         | 外国語科                                       | コミュニケーション能力の育成                               |
| コミュニケーション能力の素地の育成             | コミュニケーション能力の基礎の育成                          | コミュニケーション能力の育成                               |
| 3領域 聞く、話す [やり取り] 読む [発表]      | 5領域 聞く、話す [やり取り] 読む [発表]、書く                | 5領域 聞く、話す [やり取り] 読む [発表]、書く                  |
| 外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみ          | ○ 基本的技能の習得<br>○ 読み書きへの慣れ親しみ                | 知識を実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能の習得                |
| 4年間で600~700語                  | (中学校でも扱う。)                                 | 3年間で1600~1800語                               |
| 考えや気持ちを音声で伝え合う言語活動            | 聞いたり話したりすることに加え、読んだり書き写したりすることを通して伝え合う言語活動 | 外国語で簡単な情報や考えを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりする言語活動 |
| 主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度 |  |  |

### Point 目標の要点は？ 英語の目標 一特に留意する項目

| 話題                 | 目標   |
|--------------------|--|
| 聞くこと・読むこと          | 日常的な話題<br>必要な情報を捉える。<br>物語などの概要を捉える。   |
|                    | 社会的な話題<br>説明文などの要点を捉える。<br> まとまりのある英語を最初から最後まで聞いたり読んだりして、話のあらましまし、話し手、書き手が最も伝えたいことは何かを判断して捉えるんだね。                       |
| 話すこと「やり取り・発表」・書くこと | 関心のある事柄<br>即興で伝え合う／話す。<br>正確に書く。<br> 話すことでは、多少の誤りや、たどたどしさを認めます。   |
|                    | 日常的な話題<br>事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、まとまりのある内容（文章）を伝える・問答する／話す／書く。<br> 一貫性のある文章で話したり書いたりする力や、質問に対して対話を続ける力を付けていくんだね。            |
|                    | 社会的な話題<br>聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを述べ合う／話す／書く。<br> 技能統合的な活動を通して話したり書いたりする力を高めます。他教科等で扱っている話題やテーマも積極的に取り入れます。 |

#### 追加された文法事項

- 感嘆文のうち基本的なもの
- SV+形容詞+that節
- SVO+that節／間接疑問
- 現在完了進行形
- SVO+原形不定詞
- 仮定法のうち基本的なもの

### 効果的な指導のために求められること

- 深い生徒理解
- 深い教材研究
- 外国語の習得過程についての知識
- 発達の段階に即した指導技術
- 生徒の興味・関心を喚起する課題や指導計画を設定する力
- 学校内外の人的・物的資源を効果的に活用する力
- 小中連携、中高連携

外国語によるコミュニケーションにおける見方、話し手、書き手の言語活動を通して、**り伝え合ったりするコミュニケーションを図る資**

#### Key Word

#### 「活用」

個別の知識・技能が他の知識・技能と関連付けられ、社会における様々な場面で、状況や課題に応じて活用できるようにします。

#### 学びに向かう

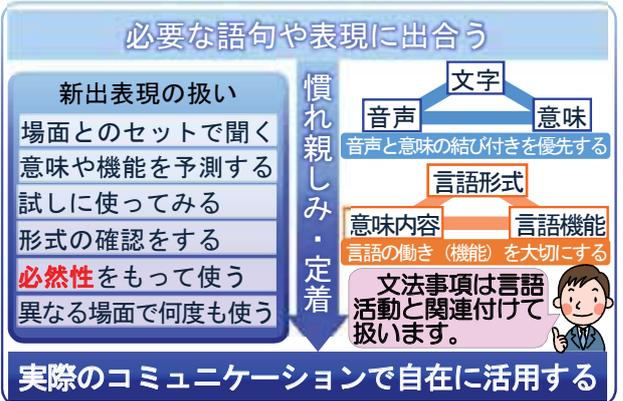
外国語の背景にある文聞き手、読み手、話し手主体的に外国語を用いるようとする態度を養う。

#### 知識及び技能

外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて**活用**できる技能を身に付けるようにする。

上記三つの柱には、「知識及び技能」を**実際**な考えを形成・深化させ、話したり書いたりしてが生まれ、主体的に学習に取り組む態度が一層するため、**主体的・対話的で深い学び**を通した不

### Point 繰り返して活用することによる授業の流れは？ 知識及び技能の定着の過程



#### Key Word

#### 「言語活動」

教師と生徒、生徒同士が実際に英語を使用して自分の考えや気持ちを伝え合う活動を指します。目的や場面、状況を明確にして行います。

#### Key Word

#### 「場面設定」

どの領域においても活動の際は、何のために誰に対してそれを行うのかを生徒が意識できるように、具体的な場面設定を必ず行います。

# 外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方

「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること。」

## の目標

・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したりする力を次のとおり育成することを目指す。

### 力、人間性等

化に対する理解を深め、書き手に配慮しながら、コミュニケーションを図

#### Key Word

**「目的や場面、状況など」**  
精査した情報を基に考えを形成し、表現したり、伝え合ったり、理解したりする力を育む上でのポイントになります。

### 思考力、判断力、表現力等

コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。

のコミュニケーションの場面において活用し、表現することを繰り返すことで、生徒に自信高まるという関係があります。その実現を図断の授業改善が求められます。

## Point 授業改善の視点とは？

### 主体的・対話的で深い学び

実際に英語を使用して互いの考えを伝え合う言語活動を通して、外国語教育の目指す資質・能力（「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」）をバランスよく一体的に育成することが大切です。

|        |   |
|--------|---|
| 主体的な学び | <ul style="list-style-type: none"> <li>① 外国語の学習や外国語によるコミュニケーションに興味や関心をもつ。</li> <li>② 生涯にわたって外国語によるコミュニケーションを通して社会・世界と関わり、学んだことを生かそうとする。</li> <li>③ コミュニケーションを行う目的や場面、状況等を明確に設定したり理解したりして見通しをもって粘り強く取り組む。</li> <li>④ 自らの学習やコミュニケーションを振り返り次の学習につなげる。</li> </ul> |
| 対話的な学び | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 他者を尊重して情報や考えなどを伝え合い、自らの考えを広げたり深めたりする。</li> </ul>   |
| 深い学び   | <ul style="list-style-type: none"> <li>① 目的や場面、状況等に応じて思考力、判断力、表現力等を発揮する中で、言語の働きや役割に関する理解や外国語の音声、語彙・表現、文法の知識が更に深まり、それらの知識を実際のコミュニケーションで運用する技能がより確実なものとなる。</li> <li>② 深い理解と確実な技能に支えられて、「見方・考え方」を働かせて思考・判断・表現する力が活用される。</li> </ul>                               |

## Point 資質・能力の育成につながる単元の指導は？ 外国語教育の学習過程



## Point 主体的・対話的で深い学びを実現する教師の役割は？ 教師の働き掛けの視点



- 小学校及び高等学校外国語教育の目標、内容についての理解
- 外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする姿勢
- 指導力及び英語力向上のための継続的な研修
- 特別支援教育の理解
- 専門的な英語の知識

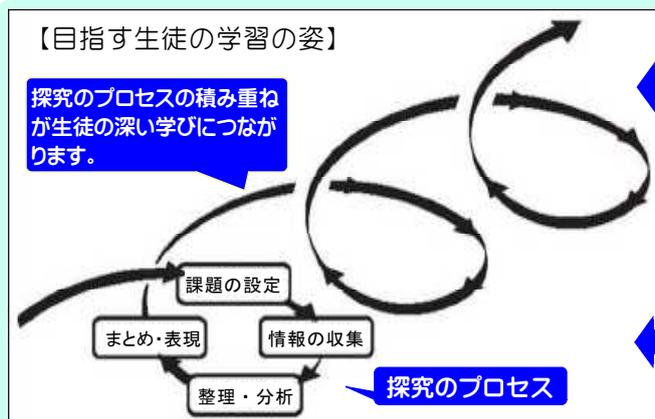
# 中学校総合的な学習の時間改訂のポイント



## ポイント1 探究的な見方・考え方を働かせた学習の過程を重視した

総合的な学習の時間では、これまで横断的・総合的な課題について、課題解決的な学習が求められていましたが、今回、その学習過程をさらに重視した探究的な見方・考え方を働かせた学習の重要性が明記されました。

【キーワード】  
「探究的な見方・考え方を働かせ」  
「探究のプロセス」



### 「探究的な見方・考え方を働かせ」とは

学校が定めた探究課題に基づいて、生徒が自ら設定した課題の解決を図っていく際に、各教科等の特質を踏まえた見方・考え方を総合的に活用したり、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会や実生活の課題を探究したりする固有の見方・考え方を働かせるといことです。

### 学習の基盤となる資質・能力

**情報活用能力**      **言語能力**

学習活動においては、「考えるための技法」を身に付け効果的に活用されるようにします。

## 主体的・対話的で深い学びの実現

【「考えるための技法」とは】  
比較する、分類する、関連付けるなど考える際に行われる情報の処理方法のことです。



### 学校が定めた探究課題に基づいた探究的な学習の過程

■ 日常生活や社会に目を向け、生徒が自ら課題を設定する。

■ 探究の過程を経由する。

- ① 課題の設定      ② 情報の収集  
③ 整理・分析      ④ まとめ・表現

■ 自らの考えや課題が新たに更新され、探究の過程が繰り返される。

生徒が学習活動の中で自ら設定する課題のことであって、学校が定める探究課題そのものを生徒の課題として設定しないことが大切です。

- ① 体験活動などを通して、課題を設定し課題意識をもつ  
② 必要な情報を取り出したり収集したりする  
③ 収集した情報を整理したり、分析したりして思考する  
④ 気づきや発見、自分の考えなどをまとめ、判断し、表現する

自らの考えにより確かな根拠付けができるようになるなどの質の高まりが大切です。そのためには主体的に学習を進めるだけでなく、協働的に他者の意見や考えに触れる学習活動が必要です。

## ポイント2 学校教育目標の実現を図る中核的な位置付けとした

教科等横断的なカリキュラム・マネジメントの軸となるよう学校教育目標を踏まえることが重要です

今回の改訂で、総合的な学習の時間は、学校教育目標を教育課程で具現化し、育成を目指す具体的な資質・能力を明確に設定するとともに、総合的な学習の時間と各教科等の学習とを相互に関連付けることにより、教育課程全体において、学校教育目標の実現が図られるようにすることが明示されました。

### 教育目標を教育課程で具現化するとは

各学校における教育目標には、地域や学校、生徒の実態を踏まえ、主体的・創造的に編成した教育課程によって実現を目指す生徒の姿等が描かれています。今回、総合的な学習の時間は、その学校教育目標を踏まえ、育成を目指す具体的な資質・能力の三つの柱に基づいて目標や内容を設定するというものです。

### 育成を目指す具体的な資質・能力とは

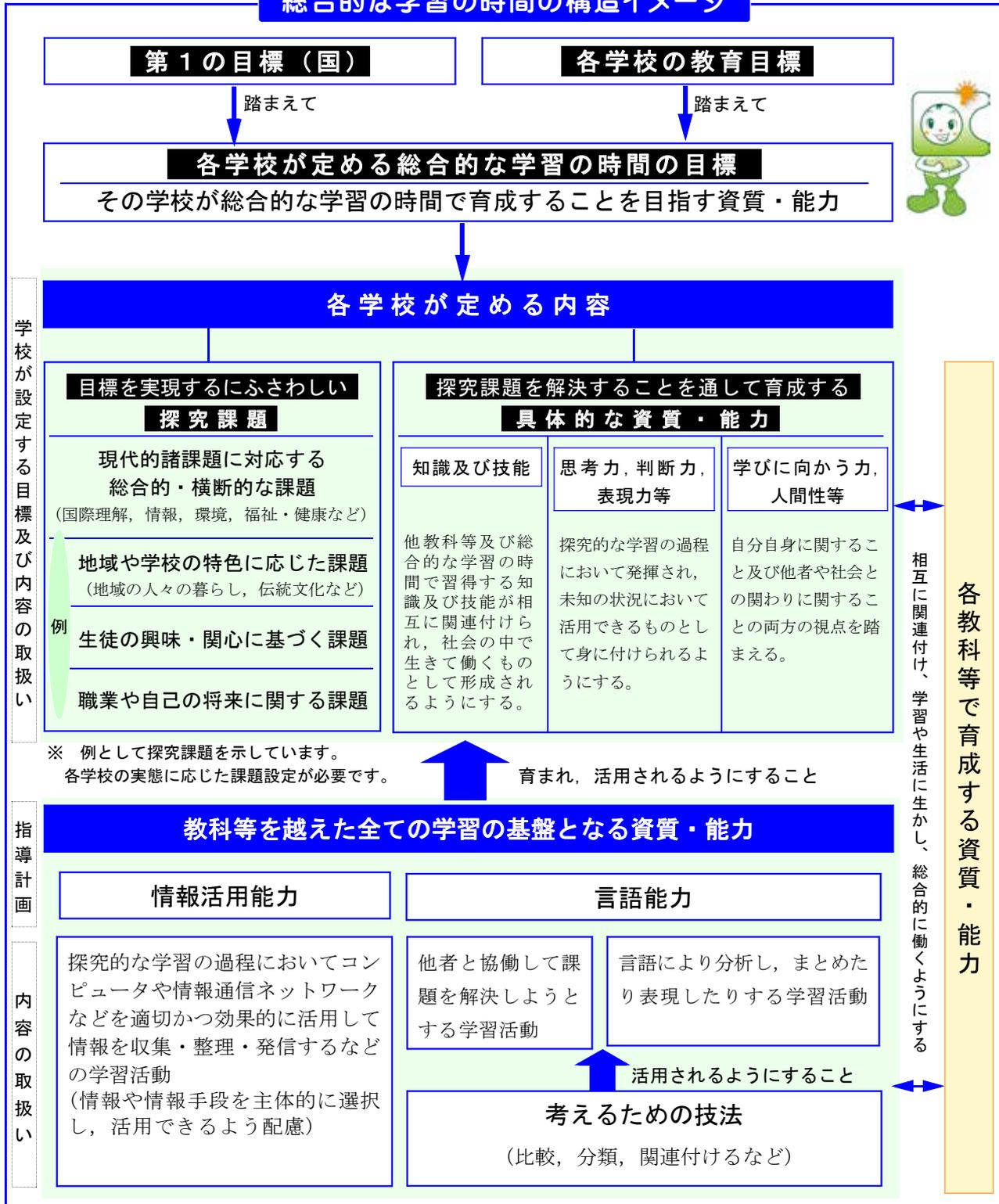
各学校において定める目標に記された資質・能力を、各探究課題に即して具体的に示したものであり、生徒が各探究課題の解決に取り組む中で育成することを目指す資質・能力のことです。これも「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱に即して設定します。

## 各学校における教育目標を踏まえるとは

各学校は、第1に示された総合的な学習の時間の目標を踏まえて、各学校の総合的な学習の時間の目標や内容を適切に定めるとともに、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開していくということです。

下の図は、「目標」、「指導計画の作成及び内容の取扱い」、「各学校において定める目標及び内容」等について、構造をイメージしたものです。

### 総合的な学習の時間の構造イメージ



今回の改訂で、これまで「協同的」としてきたものが「協働的」と改められています。どちらも意図するところは同じですが、異なる個性をもつ者同士で問題の解決に向かうことの意義を強調するために「協働的」としたものです。

# 中学校特別活動改訂のポイント



今回の改訂では、右の三つの視点を踏まえて、目標及び内容が整理され、各活動・学校行事で育成する資質・能力や資質・能力を育成する学習過程が明確化されています。

以下に改訂のポイントについて五つにまとめました。

|       |        |  |
|-------|--------|--|
| 三つの視点 | 人間関係形成 | 集団の中で、人間関係を自主的、実践的によりよいものへと形成するという視点           |
|       | 社会参画   | よりよい学級・学校生活づくりなど、集団や社会に参画し様々な問題を主体的に解決しようとする視点 |
|       | 自己実現   | 集団の中で、現在及び将来の自己の生活の課題を発見しよりよく改善しようとする視点        |

## ポイント1 目標

下線部は、これまでの目標に示されてきた「望ましい集団活動を通して」という特別活動固有の指導原理を具体的に示したものであり、この基本的な考え方は、継承されています。

(1)は「知識及び技能」、(2)は「思考力、判断力、表現力等」、(3)は「学びに向かう力、人間性等」であり、学級活動、生徒会活動、学校行事のいずれも(1)～(3)の資質・能力を育成することが求められています。



### <中学校特別活動の目標>

集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

- (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。
- (2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。
- (3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。

### 「『集団や社会の形成者としての見方・考え方』を働かせる」とは

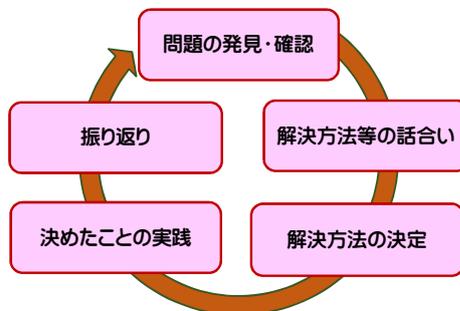
各教科等の見方・考え方を総合的に働かせながら、自己及び集団や社会の問題を捉え、よりよい人間関係の形成、よりよい集団生活の構築や社会への参画及び自己の実現に向けた実践に結び付けることです。

## ポイント2 学習過程

学級活動、生徒会活動、学校行事における学習過程例が示されるとともに、それぞれの項目においてもどのような過程を通して学ぶのが端的に示されています。決定することが目的ではなく、そこに至るまでのプロセスが大切です。

また、一連の活動を振り返って、成果や課題を確認し、次の課題解決へとつなげていくことが重要です。

### 学級活動における学習過程(例)



学級活動(1)の内容については、**集団としての「合意形成」**、学級活動(2)(3)の内容については、**一人一人の「意思決定」**を行うことが示されています。

(例) 学級活動(1) ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決  
学級や学校における生活をよりよくするための課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図り、実践すること。



### ポイント3 各教科等との関連

特別活動の指導に当たっては、カリキュラム・マネジメントの観点に立ち、各教科、道徳科、総合的な学習の時間などの指導との関連を図った資質・能力の育成が必要です。さらに、学級活動における自主的、実践的な活動が学級経営の充実やいじめの未然防止などを含めた生徒指導と大きく関わっています。

#### <各教科、道徳科及び総合的な学習の時間などとの関連>

| 各教科との関連  | 道徳科との関連  | 総合的な学習の時間との関連   |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 各教科等で獲得した資質・能力などを実生活上の課題解決に活用することによって、資質・能力が確かなものとなります。</li> <li>○ 特別活動の充実が、学びに向かう主体的で協働的な集団づくりへとつながり、「主体的・対話的で深い学び」を支えることとなります。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 特別活動で道徳性の育成に関わる体験を積極的に取り入れる必要があります。</li> <li>○ 特別活動において経験した道徳的行為や道徳的な実践について道徳科で取り上げ、学級全体でその道徳的意義について考えられるようにし、道徳的価値として自覚できるようにすることが大切です。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 総合的な学習の時間においても、各教科で身に付けた資質・能力を総合的に活用・発揮しながら、生徒が自ら現実の課題の解決に取り組むことを基本原理としています。</li> <li>○ 特別活動は、現実の問題そのものを改善することを目指しており、総合的な学習の時間は、物事の本質を問い続けていくことを目指しています。</li> </ul> |

### ポイント4 主体的・対話的で深い学び

特別活動における主体的・対話的で深い学びの実現は、各活動・学校行事の学習過程において授業や指導の工夫改善を行うことで、一連の活動過程の中での質の高い学びを実現することにつながります。

それぞれの学習過程において、どのような資質・能力を育むことが必要なかを明確にした上で、意図的・計画的に指導に当たることが必要です。

|               |   |
|---------------|---|
| <b>主体的な学び</b> | 学級や学校における集団活動を通して、生活上の諸課題を見だし解決することが大切です。   |
| <b>対話的な学び</b> | 学級や学校における生活上の課題を見だし、解決するために合意形成を図ったり、意思決定したりする中で、他者の意見に触れ、自分の考えを広げ、課題について多面的・多角的に考えたりすることが重要です。また、多様な他者との対話も重要です。 |
| <b>深い学び</b>   | 一連の実践過程で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を総合的に働かせ、各教科で学んだ知識や技能などを、集団及び自己の問題の解決のために活用することが大切です。                                 |

### ポイント5 ガイダンスとカウンセリング

今回の改訂で、カウンセリングの趣旨を踏まえた指導が示されました。単にガイダンスやカウンセリングに多くの時間を費やせばよいというものではなく、ガイダンスやカウンセリングを生徒の行動や意識の変容を促し、一人一人の発達を促す働き掛けとしての両輪として捉えることが大切です。

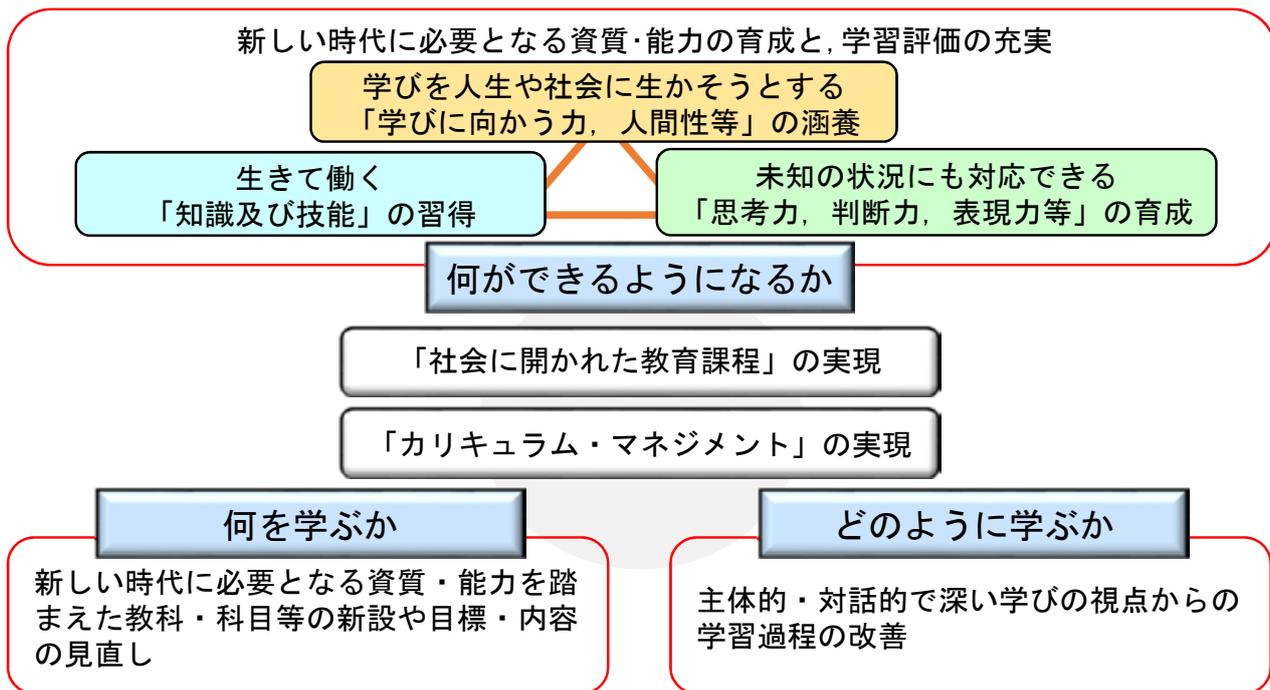
| ガイダンス  | カウンセリング   |
|--|---|
| <p>生徒の発達の特性や教育活動の特性を踏まえて、あらかじめ適切な時期・場面において、主に集団の場で、必要とされる同質的な指導を全員に行うものです。</p>  | <p>個々の生徒が抱える課題に対して、その課題を受け止めながら、主に個別指導により、個々の生徒の必要度に応じて行うものであり、教師が日頃行う意図的な対話や言葉掛けのことです。</p>  |

# 特別支援学校学習指導要領改訂のポイント



## ポイント1 新学習指導要領の方向性の明示

社会に開かれた教育課程の実現，育成を目指す資質・能力，主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善，各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立など改善・充実の方向性が示されました。



## ポイント2 「社会に開かれた教育課程」を明確化

「よりよい学校教育を通して，よりよい社会を創る」という理念を学校と社会が共有し，両者が連携・協働して，これからの時代に求められる教育を実現していくことが求められています。

社会に開かれた教育課程であるために，三つの要件があります。

①

社会や世界の状況を幅広く視野に入れ，よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標をもち，教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。

②

これからの社会を創り出していく子供たちが，社会や世界に向き合い，関わり合い，自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを，教育課程において明確化し，育ていくこと。

③

教育課程の実施に当たって，地域の人的・物的資源を活用したり，放課後や土曜日などを活用した社会教育との連携を図ったりし，学校教育を学校内に閉じずに，その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

保護者や地域，医療，福祉，保健，進路先等と個別の教育支援計画等を活用して連携することが一層大切になります。



## ポイント3 教育課程編成の視点を設定

学習指導要領が学校や家庭，地域の関係者が幅広く共有し，活用できる「**学びの地図**」としての役割を果たすことができるよう次の点について内容を充実・改善しています。

### 視点1 何ができるようになるか。（育成を目指す資質・能力）

新しい時代を生きる力を育成するために，学校教育全体及び各教科等の指導を通して，どのような資質・能力の育成をねらうのかを「何ができるようになるか」という視点で，「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**三つの柱**で整理しました。

### 視点2 何を学ぶか。（教科等を学ぶ意義と教科等間・学部間，学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）

各教科等の指導を通して育成する資質・能力を明確にすることを重視し，教科等の目標や内容を，資質・能力の「三つの柱」を踏まえて再整理しました。

### 視点3 どのように学ぶか。（各教科等の指導計画の作成と実施，学習・指導の改善・充実）

質の高い学びを実現するために「**主体的・対話的で深い学び**」の視点に基づく授業改善の取組を充実する必要があります。また，各教科等の「**見方・考え方**」を働かせることで，学びが深まり，資質・能力の育成につながります。

### 視点4 子供一人一人の発達をどのように支援するか。（子供の発達を踏まえた指導）

子供一人一人の興味や関心，障害の状態や特性，発達の段階等や学習の課題等を踏まえ，その発達を支えつつ，資質・能力を高めることが重要です。そのためには，学級経営の充実や児童生徒理解に支えられた学習，生徒指導の充実等が大切になります。

### 視点5 何が身に付いたか。（学習評価の充実）

学習評価は，育成を目指す資質・能力の「三つの柱」に対応して，全学年，全教科等で，「**知識・技能**」，「**思考・判断・表現**」，「**主体的に学習に取り組む態度**」の3観点に整理する方向で検討されました。また，授業での評価を個別の指導計画の評価に還元し，更に教育課程の評価・改善につなげることが求められています。

### 視点6 実施するために何が必要か。（学習指導要領の理念を実現するために必要な方策）

教科横断的な取組等を実現させるためには，学校が組織体として力を発揮するとともに，家庭や地域，社会との連携・協働が必要不可欠です。学校は家庭や地域，社会と育成を目指す資質・能力を共有し，相互に連携・協働する教育課程を編成し，その見直しを図る「**カリキュラム・マネジメント**」の実現が必要です。

### 視点7 インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進

障害のある子供が自己のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし，自立し社会参加するために必要な力を培うために，一人一人の障害の状態等に応じたきめ細やかな指導及び評価を充実させることが重要です。学びの連続性を重視する視点から「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」や「知的障害者である子供のための各教科等の目標や内容」について，幼稚園や小・中学校の各教科等とのつながりに留意することが求められています。また，一人一人の障害の状態等に応じた指導や自立と社会参加に向けた教育の充実が求められています。

研究紀要 第123号

発行者 鹿児島県総合教育センター

〒891-1393

鹿児島市宮之浦町862番地

電話 099-294-2311

FAX 099-294-2309

URL <http://www.edu.pref.kagoshima.jp/>