鹿児島県総合教育センター研究提携校

令和８年度鹿児島県立松陽高等学校研究公開



目　次　　頁

1　本日の日程等・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　1
2　鹿児島県総合教育センター研究提携校
　令和８年度鹿児島県立松陽高等学校研究公開研究報告・・　2
3　研究公開の分科会における授業研究の流れ・・・・・・・　24
4　各教科指導案（ＳＳＴＰ）
　⑴　国語　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　29
　⑵　地歴・公民　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　31
　⑶　数学　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　33
　⑷　理科　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　35
　⑸　外国語　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　38

令和８年11月６日（金）

鹿児島県立松陽高等学校

1　本日の日程等

⑴ 全　　体　　会（１３：０５～１４：０５）

① 開会の挨拶（学校長，県総合教育センター所長）
② 日程説明・諸連絡
③ 研究発表
④ （該当教科）研究公開授業・分科会についての説明

移　　動

⑵ 研究公開授業（１４：２０～１５：１０）

教　科	科　目	学　級	授業場所	単元・授業内容	授業者
国　語	古典探究	３年３組 (普通科)	３年３組	古文の比べ読みで 自分の価値観を 問い直そう	北園　ゆきえ
地歴・公民	倫理	３年7・8組 (音楽科・ 美術科)	３年８組	日本の風土と伝統	日笠山　健
数　学	数学Ⅰ	１年４組 (普通科)	１年４組	第４章　図形と数量 第４部　図形と計量 円に内部する四角形	清家　賢
理　科	化学基礎	２年４組 (普通科)	化学室	酸と塩基	春園　静香
外国語	英語コミュニ ケーションⅡ	２年７組 (音楽科)	２年７組	Lesson 5 Universal Design: Convenient for All	山下　佳奈美

移　　動

⑶ 分　　科　　会（１５：３０～１６：３０）

教　科	分科会場所	鹿児島県総合教育センター共同研究者
国　　語	地学室	教科教育研修課研究主事　勝　田　友　美
地歴・公民	講義室４	教科教育研修課研究主事　内　　理江子
数　　学	化学室	教科教育研修課研究主事　大　迫　剛　士
理　　科	講義室１	教科教育研修課研究主事　野間口　元 教科教育研修課研究主事　加　藤　寛　樹 教科教育研修課研究主事　田　渕　由　理
外 国 語	ＬＬ教室	教科教育研修課 高校教育研修係長　濵　田　智恵美

⑷ アンケート回答（１６：３０～１６：４０）

2　鹿児島県総合教育センター研究提携校
令和８年度鹿児島県立松陽高等学校研究公開　研究報告

Ⅰ　研究主題

個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を目指して
－「個で高め、協働で磨き、個に返して表現する」授業モデルを構築する取組－

Ⅱ　研究主題設定の理由と概要

本校では、県総合教育センターと連携して研究を進めている。令和６年度から３か年計画では、研究主題を「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を目指して」とし、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に取り組んできた。

令和３年１月の中央教育審議会答申では、「個別最適な学び」が「孤立した学び」とならないよう、個別で得た成果を協働に生かし、その成果を再び個の学びに還元することが求められている。本校では３年間の研究を通し、個別最適と協働を単に並べるのではなく、相互に往還させる授業構造を追究する。

Ⅲ　令和６・７年度の研究の状況

令和６年度（１年目）は、三つの資質・能力のうち「知識・技能の習得」に重点を置き、副題を「知識・技能を身に付け活用する力を高める取組み」として研究を進めた。前研究（令和３～５年度）で構築した「学びのグランドデザイン」や「パフォーマンス課題」、「ルーブリックを用いた定点評価」などを継承し、生徒が学習の見通しをもち、主体的に取り組むための指導方法の工夫を図った。

具体的には、Googleフォームを活用した自己評価型アンケートを実施し、生徒が自身の学習状況を振り返り、個人目標を設定したうえで学習に臨む仕組みを整えた。これにより、生徒が自らの課題や学習の成果を意識する機会が生まれるとともに、教員も生徒の実態を把握し、指導と評価の改善に生かすことができた。こうした取組みを通して、生徒の主体的な学びを支える基盤づくりが進められた。

令和７年度（２年目）は、１年目の成果を踏まえ、「思考力・判断力・表現力」の育成に重点を置いた。これまでの取組みを継続しながら、SSTP（Shoyo Simple Teaching Plan：松陽版簡易指導案）の活用や相互授業参観、職員研修の充実を図り、教科の枠を越えて授業実践を共有した。また、本校独自の育成指標である「松陽プライド～９つの力～（SP9）」のうち、「分析力・見聞力・創造力・発信力」を思考力・判断力・表現力と関連付け、各教科における学習活動や評価の工夫を進めた。

さらに、生徒が過去の回答を振り返ることのできる「積み立て型アンケート」を継続的に活用することで、学習に対する意識や自己認識の変容を把握する取組みを進めた。その結果、生徒が自身の成長を意識する機会が増えるとともに、教員においても、思考・判断・表現を意識した授業設計が広がった。また、相互授業参観や職員研修を通して、教科間で指導方法や評価の工夫を共有するなど、学校全体で授業改善に取り組むための共通理解が深まった。

一方で、「個別最適な学び」と「協働的な学び」がそれぞれの活動として並列的に実施される場面もあり、両者の成果を相互に生かす授業構造については、さらなる工夫が求められた。また、アンケートや授業実践によるデータの蓄積は進んだものの、生徒の資質・能力の変容を客観的に捉え、研究の成果として可視化する点にも課題が残った。

Ⅳ　今年度の研究

令和８年度（３年目）は、「実証・可視化・モデル化」の年と位置づけ、「個で高め、協働で磨き、個に返して表現する」松陽型の学びモデルを検証する。問いの提示、個で選び深める活動、協働による考えの更新、個に返す統合・表現、振り返りという流れを、授業実践と評価の両面から確認する。SP9と三つの観点の対応を踏まえ、SSTPやルーブリック、アンケートを用いて、学習過程と資質・能力の変容を把握する。

また、県総合教育センターの「学びの選択」の五つの視点（**図１**）を、引き続き指導方法を考える共通の枠組みとして活用する。

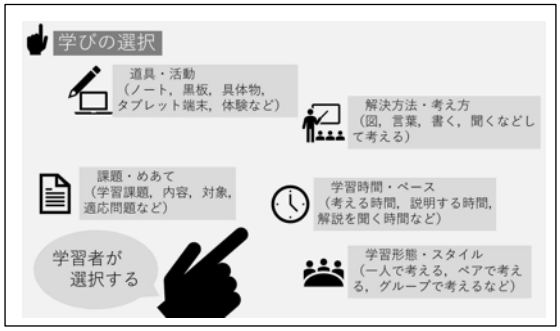


図１「学習者が選択する『学びの選択』の五つの視点」
県総合教育センター研究紀要第128号（令和６年３月）

Ⅴ　研究の構想

1　研究期間

令和６年度～令和８年度（３年間）

2　３年間の研究計画

年度	主な内容
令和 ６年度	・　個別最適な学びと協働的な学びの理解と研究 ・　知識・技能を身に付け活用する力を高める指導方法の工夫 ・　研究内容に基づいた授業の公開、実践事例や研究内容の発表
令和 ７年度	・　個別最適な学びと協働的な学びの理解と研究 ・　思考力・判断力・表現力を身に付ける指導方法の工夫 ・　研究内容に基づいた授業の公開、実践事例や研究内容の発表
令和 ８年度	・　個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を目指す授業改善 ・　個別最適な学びと協働的な学びにより身に付けた資質・能力の検証 ・　授業の公開、実践事例・研究内容の発表、成果の検証とまとめ

3　今年度の研究の方向性

①　個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を目指す授業改善	**②　一体的な充実により生徒が身に付けた資質・能力の検証**	**③　授業の公開・研究成果の発表、検証とまとめ**
・　学習指導要領の確認（科目の目標、性質等の再確認・研究）。 ・　「個別最適な学び」、「協働的な学び」に関する研究の改善。	・　相互授業参観（同教科・他教科・他学年）の実施の継続。 ・　SSTP（Shoyo Simple Teaching Plan）の活用の整理 ・　これまでの研究を意識した授業形態・評価方法の再検証、整理。 ・　「学びの選択（鹿児島県総合教育センター調査研究における「学習者が選択する『学びの選択』の五つの視点」より）」を活用した指導方法の研究の検証と整理。	・　自己評価アンケート（生徒対象）の実施と３年間のまとめ。 ・　職員アンケートの実施とまとめ。 ・　アンケート分析。 ・　Classi（学習等支援アプリ）による、実践事例や研究内容の情報共有。 ・　授業構造として整理し、成果をデータと実践で可視化 ・　「松陽型の学びモデル（案）」の検討。

4　研究の体制

図２のように、校務分掌上では教務部の研究開発係が中心となる。係は、チーフとサブチーフ、さらに、各教科１人（国語、地歴・公民、数学、理科、外国語）の６人で構成されており、体制としては、研究開発係が、教務係やキャリア・ガイダンス部（CG部）と連携をとりながら研究を進める。

また本研究は、本校独自のスクールポリシーであるSP9（**Ⅵ、１参照**）を基盤に進めるものであるため、必要に応じてスクールポリシー委員会における検討も実施する。

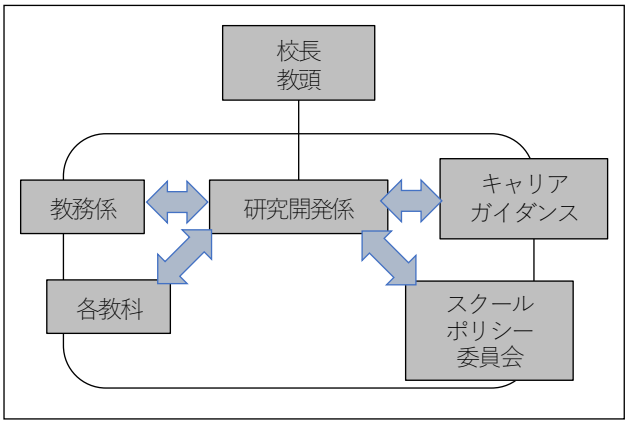


図２　校内の研究体制

Ⅵ　昨年度までの主な取組の継続

1　目標の共有（「SP9」の設定）

令和２年度に、社会に開かれた教育課程と学校教育目標の達成に向けて、学校独自の育成指標「SP9（松陽プライド～９つの力～）」を設定した。令和３年度から「松陽高校グランドデザイン」**（図３）**やポスター**（図４）**を通して、生徒・職員間で目標を共有している。令和８年度も、各教科の授業、特別活動、学校行事等を関連づけ、９つの力を意識した教育活動を継続する。



図３　松陽高校グランドデザイン



図４　SP9 ポスター

2　学びのグランドデザインの作成

令和３年度に「学びのグランドデザイン」**（次頁資料１）**を作成し、学校教育活動全体における SP9 との対応を示した。令和８年度版でも各教科・特別活動の重点を整理している。生徒が身に付けたい力を自覚し、個人目標と振り返りにつなげられるよう、教室掲示や行事前のアピール**（図５）**を継続している。

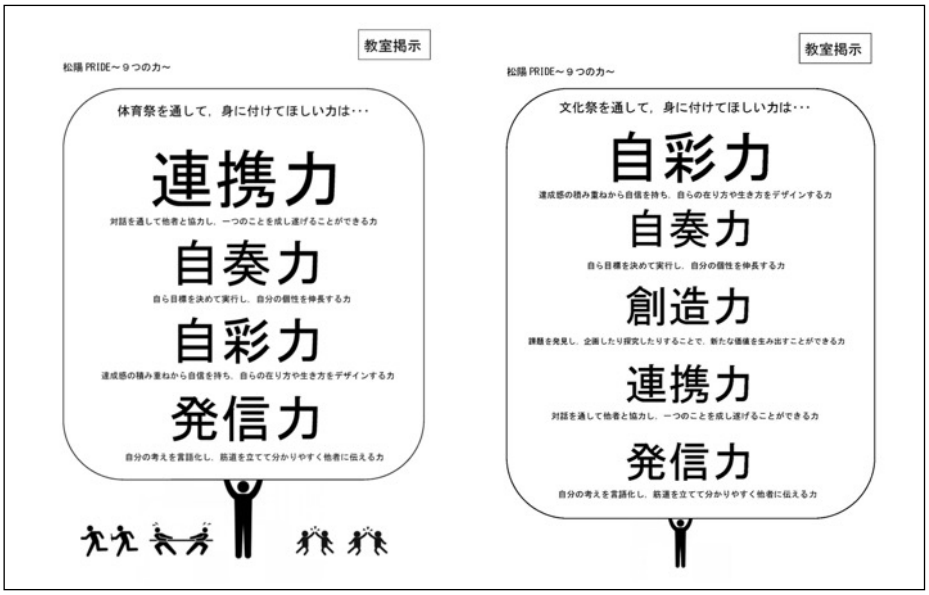


図５　SP9 教室等掲示プリント（文化祭・体育祭の例）

令和８年度　鹿児島県立松陽高等学校　学びのグランドデザイン

★　学校教育目標

創造性豊かで実践力のある社会に有為な人材の育成

★　松陽プライド～９つの力～

校訓	育てたい生徒像	資質・能力	定義
向学	自ら主体的に学ぶ生徒	①自奏力	自ら目標を決めて実行し、自分の個性を伸長する力
		②基礎力	基礎的な知識や技能を理解・習得するために継続して努力する力
		③分析力	必要な情報を収集し、適切に判断・処理できる力
高雅	創造性豊かな生徒	④見聞力	多様な価値観を尊重し、世の中の情報や多様な意見を受け入れ、学ぶことができる力
		⑤創造力	課題を発見し、企画したり探究したりすることで、新たな価値を生み出すことができる力
		⑥自彩力	達成感の積み重ねから自信をもち、自らの在り方や生き方をデザインする力
貢献	社会に貢献できる生徒	⑦連携力	対話を通して他者と協力し、一つのことを成し遂げることができる力
		⑧発信力	自分の考えを言語化し、筋道を立てて分かりやすく他者に伝える力
		⑨寄与力	社会に関与する姿勢をもち、学校や地域の取り組みに積極的に貢献することができる力

★　各教科で育成を目指す資質・能力（◎最も育成したい力　○育成したい力）

各教科	①自奏力	②基礎力	③分析力	④見聞力	⑤創造力	⑥自彩力	⑦連携力	⑧発信力	⑨寄与力
国語		○	○	◎	○			○	
地歴・公民		◎	○		○		○	○	
数学	○	◎	○		○	○			
理科		○	◎		○		○	○	
英語	○	○		◎	○		○	○	
保健体育	○				○	○	◎		○
家庭		○		○	○	◎			○
書道	○	○		○	◎	○			
美術					◎	○	○	○	○
音楽		○		○	◎		○		
情報			○	○			○	○	◎
総探	○		○		◎			○	○

★　主な特別活動で育成を目指す資質・能力（◎最も育成したい力　○育成したい力）

行事	①自奏力	②基礎力	③分析力	④見聞力	⑤創造力	⑥自彩力	⑦連携力	⑧発信力	⑨寄与力
遠足				◎			○		
松伊戦						○	◎	○	
生徒総会							◎	○	○
文化祭	○				○	◎	○	○	
クラスマッチ						○	◎		○
体育祭	○					○	◎	○	
ロードレース	○					○			◎
修学旅行	○		○	◎	○		○		○
各種講演会	◎			○		○			
松陽芸術祭				◎		○			○
ボランティア活動				○			○		◎
全校朝礼				◎					○
薬物乱用防止教室	○		◎						
救急救命		◎	○						
朝読書		○	○	◎					
ビブリオバトル			○	○	○		○	◎	

3　SSTP の目的の共有

令和２年度に相互授業参観用として開発された SSTP（Shoyo Simple Teaching Plan：松陽版簡易指導案）を、単元デザインと授業デザイン（**表１、２**）により継続活用している。令和８年度は「個で高め、協働で磨き、個に返して表現する」学習過程を具体化し、各教科が指導方法と評価方法を共有するための資料と指導案の代用として用いている。

相互授業参観や研究公開授業では、個の学びと協働を往還する場面を捉え、学習者による目標設定、発信・表現、振り返りを観察し、授業モデルの改善に結びつけるためのツールとして利用しているが日常で使う機会は限られている状況である。

表１　SSTP（単元デザイン）

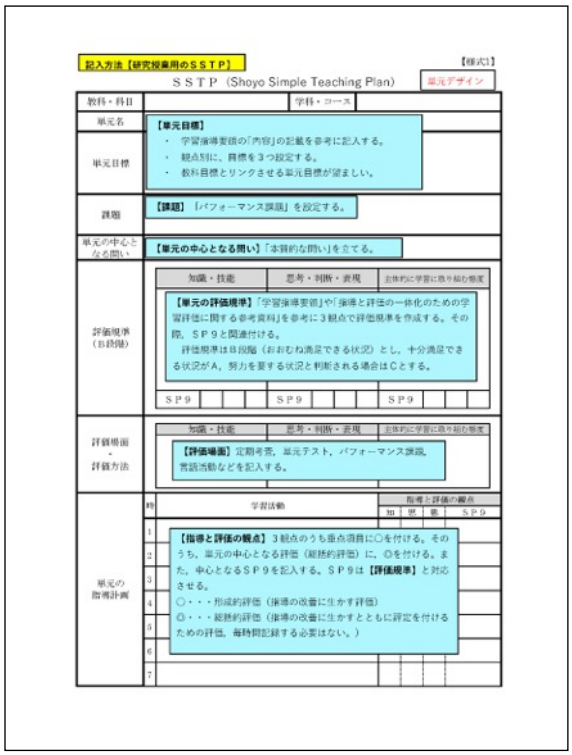
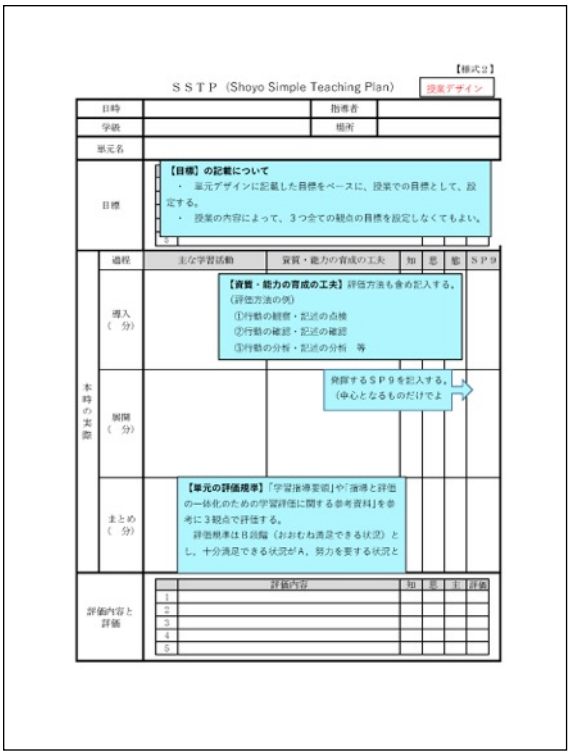


表２　SSTP（授業デザイン）



4　パフォーマンス課題の研究

本校では、パフォーマンス課題を「複数の知識やスキルを総合的に使いこなすことを求めるような複雑な課題」と捉え、①実生活や実社会を想定すること、②複数の既習知識や SP9 を組み合わせて解決に向かうこと、③「本質的な問い」を学習者自身が問わざるを得ないような課題を設定すること、の３点を重視している。なお、「本質的な問い」とは、答えが一つではなく、既習の知識や技能を活用しながら思考や探究を深め、新たな疑問を生み出す問いなどと捉えている。

パフォーマンス課題には、レポートや展示物の作成、プレゼンテーション、実験などがあり、令和６年度は「知識・技能」の習得と活用、令和７年度は「思考力・判断力・表現力」の育成に重点を置いて実践を進めた。また、SSTP やルーブリック評価を活用し、学習のねらいや評価規準を明確にすることで、指導と評価の改善を図ってきた。

これらの取組みにより、各教科で既習の知識・技能を活用した課題解決や、他者との意見交換を通して考えを深め、表現する学習活動が進められた。一方、生徒の資質・能力の変容を客観的に捉えるための継続的な検証には課題が残された。

令和８年度は、「個で高め、協働で磨き、個に返して表現する」授業モデルとパフォーマンス課題を関連付け、成果物やルーブリック評価、自己評価などを活用して生徒の変容を可視化し、授業改善につなげていく。

5　ルーブリック評価と定点評価

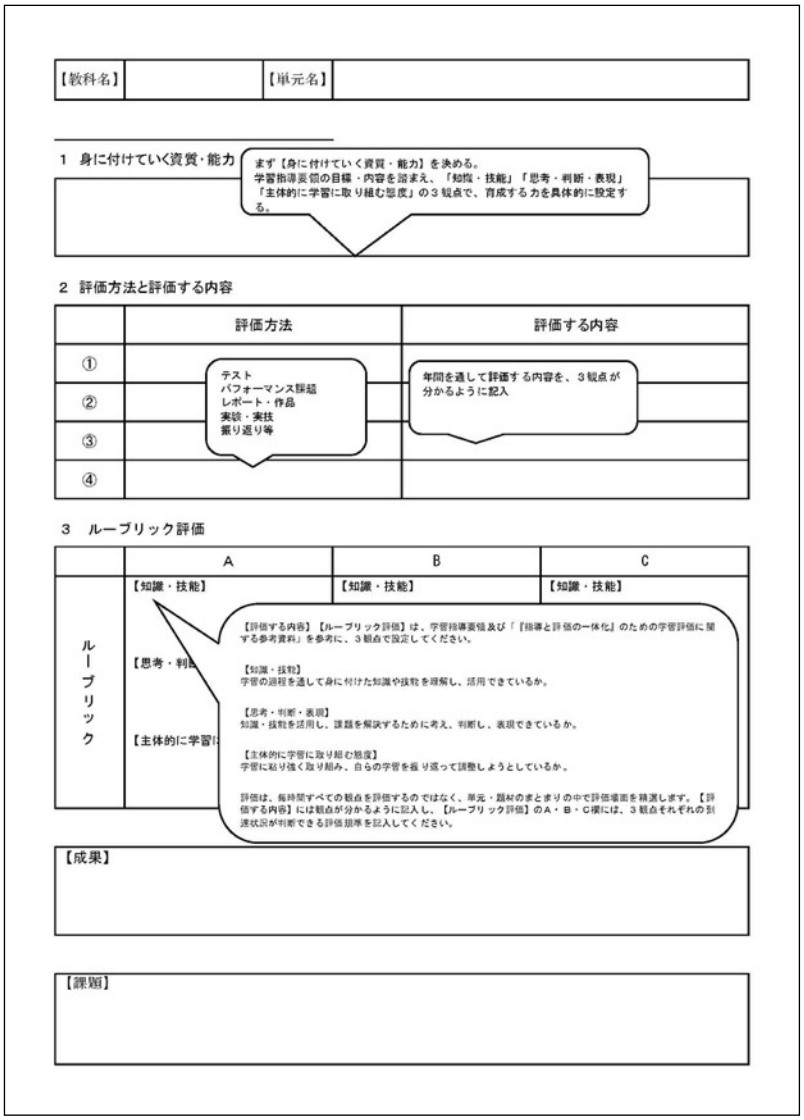
ルーブリックとは、学習の到達状況を数段階に分け、それぞれの水準で期待される姿を明示した評価表である。本校では、【A：十分満足できる、B：おおむね満足できる、C：努力を要する】の３段階評価を用い、令和７年度は「思考力・判断力・表現力」の育成に重点を置いて、各教科で評価規準の作成と活用を進めてきた。

学習のねらいや身に付ける資質・能力を生徒と教師が共有することで、生徒は見通しをもって学習に取組み、振り返りを次の目標設定につなげることができる。また、教師も評価結果をもとに生徒の学習状況を把握し、個に応じた支援や指導の改善に生かすことができる。さらに、同一の評価規準を継続的に活用する定点評価により、生徒の学習状況や変容を捉える取組みを進めてきた。

令和８年度は、これまでの取組みを踏まえ、「個で高め、協働で磨き、個に返して表現する」授業モデルと評価を関連付け、学習過程や成果物、自己評価などを比較・分析することで、生徒の資質・能力の変容を可視化し、指導と評価の一体的な改善につなげていく。

以下**資料２**は、ルーブリック評価の様式例であり、各教科の学習内容や評価規準に応じて修正しながら活用する。

資料２　ルーブリック評価（令和８年度）



Ⅶ　生徒の実態（令和８年度アンケート回答状況より）

本校は特色ある学校として普通科の他に音楽科・美術科を有している（今年度の音楽科・美術科の生徒の割合は計24%）。音楽科・美術科の生徒たちの専門分野における諸活動はもちろん、加入率約80%を超える部活動生の活躍もめざましいものがある。また遠方からの通学生も多く、今年度は列車通学の割合は66%（R７は68%）、通学時間が１時間以上の生徒の割合は22%（R７は24%）である。

Ⅷ　研究の内容

１　自己評価アンケート①（松陽プライド９つの力 生徒アンケート）

資料３は全８回（R６年４月から R８年 10 月まで）の自己評価を４段階（１：自信がない、２：あまり自信がない、３：やや自信がある、４：自信がある）で集計し、結果を比較したものである。肯定的回答計は【３：やや自信がある、４：自信がある】の割合で示す。

「④見聞力」は R８年 10 月に 86.3%と高水準を維持し、「⑦連携力」も 79.9%と概ね８割を保っている。R６年９月から R８年 10 月の比較では、９項目すべてで肯定率が上昇し、特に「②基礎力」は 15.6 ポイント、「①自奏力」は 10.8 ポイント上昇した。「⑧発信力」は、R６年９月 47.5% → R７年９月 51.9% → R８年２月 52.8% → R８年６月 54.6% → R8 年 10 月 55.9%と推移し、改善傾向が見られる。ただし、R８年 10 月も９項目中最も低く、次に低い「⑤創造力」（66.9%）との差は 11.0 ポイント、否定的回答は約 44%となっている。また、６月から 10 月の比較では、発信力の肯定率は全体で上昇した一方、１・２学年では低下しており、学年ごとの実態に応じた授業改善が課題として挙げられる。

こうした結果を踏まえ、発信の機会を確保するとともに、相手の質問や反応を受けて表現を改善し、自分の考えを深める学習過程の充実を図ることが依然として課題である。

２　発信力の伸びをさらに深めるうえで考えられる課題

(1)　正解志向・失敗への不安

自分の意見の正誤を気にし、十分に考えがまとまるまで発言を控える可能性がある。

(2)　成功経験の質と自覚

話す機会があっても、根拠が伝わった点や改善された点を自覚しにくい可能性がある。

(3)　論理的表現と対話の接続

自分の考えを根拠とともに表現し、異なる意見を受けて再構成する経験が必要である。

３　これまでの取組を土台に、深めたい具体的な対策

(1)　発信後の質問・比較・見直しの位置付け

従来の発表や意見交換に、質問を受ける→他者の考えと比べる→説明を見直して伝え直す過程を加え、単元や題材の中に位置付ける。

(2)　聞く力と質問する力を育てる活動の充実

発表例の比較を生かし、「なぜそう考えたか」「根拠は何か」などの質問例を示す。聞き手が質問や確認を返す役割を担い、互いの考えを深める。

(3)　短時間の活動による発信と再考の時間の確保

既存の発表場面に、ペアで 30 秒説明する、質問を一つ返す、説明を一文書き直すなどの活動を取り入れ、時間配分を工夫して再考の時間を確保する。

(4)　生徒の特性に応じた発信方法と支援の工夫

個人で考えを整理し、少人数で伝え合う段階的な発信を継続する。話型や語彙を示すとともに、文章・図・作品・ＩＣＴ等の方法を用意する。

(5)　評価規準を生かした考えや表現の変化の振り返り

「主張・根拠・相手への応答」の規準を共有し、自己評価→助言→再発信につなげる。最初と最後の説明を比べ、変更点と理由を記録する。

(6)　教科内・教科間での実践の共有と改善

取り入れた場面、生徒の反応、時間配分や支援の工夫を共有する。生徒の記述や説明の変　化を持ち寄り、発信力を育てる手立ての改善につなげる。

資料３　SP9 の力　生徒アンケート結果（R６.４～R８.10）

① 自奏力　（%）

回答区分	R6.4	R6.9	R7.2	R7.4	R7.9	R8.2	R8.6	R8.10
自信がない	2.7	1.9	2.2	2.9	1.8	1.8	3.0	2.7
あまり自信がない	30.6	36.1	29.3	32.8	32.9	31.3	28.7	24.4
やや自信がある	52.4	49.3	48.7	49.0	51.1	52.8	52.5	53.6
自信がある	14.4	12.8	19.9	15.2	14.2	14.1	15.8	19.3
肯定的回答計	**66.8**	**62.1**	**68.6**	**64.2**	**65.3**	**66.9**	**68.3**	**72.9**

② 基礎力

回答区分	R6.4	R6.9	R7.2	R7.4	R7.9	R8.2	R8.6	R8.10
自信がない	1.9	4.8	2.2	3.7	3.7	2.6	2.2	3.4
あまり自信がない	34.5	36.4	31.5	32.0	34.1	30.4	27.9	22.1
やや自信がある	49.5	47.1	50.0	49.7	47.6	48.8	53.2	51.7
自信がある	14.0	11.7	16.4	14.6	14.5	18.3	16.7	22.7
肯定的回答計	**63.5**	**58.8**	**66.4**	**64.3**	**62.1**	**67.1**	**69.9**	**74.4**

③ 分析力

回答区分	R6.4	R6.9	R7.2	R7.4	R7.9	R8.2	R8.6	R8.10
自信がない	2.4	1.9	2.4	2.7	2.7	2.4	1.9	2.5
あまり自信がない	27.3	29.4	25.3	29.3	27.5	27.0	23.2	24.0
やや自信がある	54.1	53.3	52.2	50.8	54.1	54.2	54.3	52.4
自信がある	16.2	15.4	20.2	17.2	15.7	16.5	20.5	21.1
肯定的回答計	**70.3**	**68.7**	**72.4**	**68.0**	**69.8**	**70.7**	**74.8**	**73.5**

④ 見聞力

回答区分	R6.4	R6.9	R7.2	R7.4	R7.9	R8.2	R8.6	R8.10
自信がない	1.4	1.6	1.3	1.8	1.3	2.0	1.3	1.5
あまり自信がない	16.6	17.7	12.9	14.6	15.2	16.9	15.4	12.2
やや自信がある	52.2	49.3	53.0	52.8	51.4	48.6	47.9	48.4
自信がある	29.8	31.4	32.8	30.9	32.2	32.5	35.4	37.9
肯定的回答計	**82.0**	**80.7**	**85.8**	**83.7**	**83.6**	**81.1**	**83.3**	**86.3**

⑤ 創造力

回答区分	R6.4	R6.9	R7.2	R7.4	R7.9	R8.2	R8.6	R8.10
自信がない	2.4	5.1	2.4	3.8	3.9	2.2	3.7	3.9
あまり自信がない	39.9	37.5	30.6	34.4	35.1	37.5	32.3	29.3
やや自信がある	44.3	43.3	46.0	45.2	45.3	43.7	41.4	44.0
自信がある	13.4	14.1	21.0	16.5	15.7	16.7	22.6	22.9
肯定的回答計	**57.7**	**57.4**	**67.0**	**61.7**	**61.0**	**60.4**	**64.0**	**66.9**

⑥ 自彩力

回答区分	R6.4	R6.9	R7.2	R7.4	R7.9	R8.2	R8.6	R8.10
自信がない	2.1	2.8	2.7	2.9	2.7	2.4	3.3	3.1
あまり自信がない	27.4	29.7	27.2	30.0	27.8	30.2	27.1	25.4
やや自信がある	49.5	47.8	43.8	47.1	47.5	46.4	45.3	45.3
自信がある	21.0	19.7	26.3	20.0	22.0	21.0	24.2	26.2
肯定的回答計	**70.5**	**67.5**	**70.1**	**67.1**	**69.5**	**67.4**	**69.5**	**71.5**

⑦ 連携力

回答区分	R6.4	R6.9	R7.2	R7.4	R7.9	R8.2	R8.6	R8.10
自信がない	3.0	3.0	1.9	2.8	2.4	2.0	2.1	3.0
あまり自信がない	17.5	17.4	18.0	17.2	16.9	15.9	17.2	17.1
やや自信がある	45.0	45.1	42.5	47.0	45.8	46.2	45.4	46.1
自信がある	34.5	34.5	37.6	33.0	34.9	35.9	35.4	33.9
肯定的回答計	**79.5**	**79.6**	**80.1**	**80.0**	**80.7**	**82.1**	**80.7**	**79.9**

資料３　SP9 の力　生徒アンケート結果（R６.４～R８.10）　続き

⑧ 発信力

回答区分	R6.4	R6.9	R7.2	R7.4	R7.9	R8.2	R8.6	R8.10
自信がない	8.0	7.5	5.6	7.7	6.6	6.0	5.3	6.4
あまり自信がない	41.0	44.9	37.9	41.4	41.6	41.3	40.1	37.7
やや自信がある	39.1	37.5	40.6	39.4	39.3	41.9	41.1	40.1
自信がある	11.8	10.0	15.9	11.5	12.6	10.9	13.5	15.8
肯定的回答計	**50.9**	**47.5**	**56.5**	**50.9**	**51.9**	**52.8**	**54.6**	**55.9**

⑨ 寄与力

回答区分	R6.4	R6.9	R7.2	R7.4	R7.9	R8.2	R8.6	R8.10
自信がない	4.1	2.8	2.7	3.6	3.9	4.4	3.5	3.3
あまり自信がない	30.0	34.9	30.1	32.0	34.0	33.5	28.8	26.7
やや自信がある	49.8	48.0	48.4	47.4	45.0	46.4	48.1	46.1
自信がある	16.1	14.3	18.8	17.0	17.1	15.7	19.6	23.9
肯定的回答計	**65.9**	**62.3**	**67.2**	**64.4**	**62.1**	**62.1**	**67.7**	**70.0**

※ 全学年対象、ただし R7.2、R8.2 は１・２学年対象

4　生徒の個人目標設定（１・２学期）

(1)　各教科における個人目標の選択状況

令和８年度は、各教科で「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」の目標を選択し、個人目標を設定した。**資料４**は、１・２学期の選択割合を示したものである。

国語は本文・図表の読み取りが両学期とも約 46%と最多で、地歴・公民は他者の意見を聞く項目が過半数を占めた。理科の発表・説明は 17.6%から 24.4%に増加した一方、数学の別解の比較は 7.8%から 4.9%に減少した。目標を選んだ生徒の割合だけでは、その力がどの程度身に付いているかは分からない。そのため、各単元の授業で、考えを比べて検討したり、理由や根拠を示して説明したりする活動を、具体的に設定する必要がある。

資料４　各教科ごとの生徒個人の目標設定　調査結果（令和８年度）

【国語】　言葉による見方・考え方を働かせ、国語で的確に理解し効果的に表現しよう。　(%)

	１学期	２学期
本文と図表の関係を的確に読みとり、筆者の主張を理解する。	46.6	46.2
要約のこつをつかむため、長文を読み、自分で要約に挑戦してみる。	28.6	26.1
同じテーマについて異なる論点をもつ複数の文章を読み比べ、自分なりの考えをもつ。	24.8	27.7

【地歴・公民】　基礎的な知識をもとにしながら、社会的な見方・考え方を身に付けていこう。

	１学期	２学期
レポート提出や記述が求められる場面では自分の考えを根拠を添えて、表現するように努める。	46.2	47.8
意見交換の場では、自らの意見を言うだけでなく、他者の意見にも耳を傾けようと努める。	53.8	52.2

【数学】　数学の学習を通して論理的思考を醸成し、他者との共有を図り、より深い学びにつなげよう。

	１学期	２学期
問いの意図を理解し、必要な式や記号を用いて表現できる。	40.4	39.9
計算過程を論理的に他者へ説明ができる。	29.8	32.5
別解がないか、複数の解法を考えたり、比較したりしている。	7.8	4.9
他者の意見を聞き共有できる。	22.0	22.7

【理科】　科学的視点を養い、「なぜ？」を深め、自分の言葉で表現する力を身につけよう。

	１学期	２学期
「なぜだろう」と疑問をもち、自分なりの予想を立てられる。	57.1	54.5
相手に伝わるよう工夫して発表・説明できる。	17.6	24.4
結果と考察を関連づけて論理的に説明できる。	25.3	21.1

【英語】　多様な視点に触れて思考を深め、自分の言葉を英語で届ける力を高めよう。

	１学期	２学期
授業で扱った英文の要約をまとめることができる。	48.9	48.3
日常的な話題について、目的・場面・状況に応じて自分の意見を伝え合ったり、まとまりのある文章を書いたりすることができる。	39.2	40.7
社会的な話題について、目的・場面・状況に応じて自分の意見を伝え合ったり、まとまりのある文章を書いたりすることができる。	11.9	11.0

(2) 各教科・各観点に基づいた、個人目標の一例の抽出

資料５　三つの観点からみた生徒の個人目標（例）

教科	観点	個人目標
国語	知識・技能	分からない単語があったら調べて理解する。古典は活用などをしっかり覚える。
	思考・判断・表現	現代文や古典を正しく読み解き、自分の意見を根拠とともに分かりやすく表現する。
	学びに向かう力・人間性等	授業などの問いを積極的に取組み自分なりに答えを出す努力をする。また、友達の意見も取り入れたりしてより良いものを目指す。
地歴・公民	知識・技能	教科書に出てくる言葉を出来事と関連付けて覚える。復習を定期的にして忘れないようにする。
	思考・判断・表現	社会の問題について根拠をもとに人に伝えられるようにする。
	学びに向かう力・人間性等	社会にもっと興味を持ち、積極的に関わりを持つことで、地歴の学習に活かしたい。地歴偏りなくどちらも頑張りたい。
数学	知識・技能	公式を覚えるだけではなく、どの場合に使うのかまでしっかり確認する。
	思考・判断・表現	問題を解けるようになるだけじゃなく、しっかりその過程を説明できるようにする
	学びに向かう力・人間性等	積極的に問題を解いて、分からない問題をそのままにしない。
理科	知識・技能	重要語句や公式をしっかり覚え、問題に応じた方法で解けるようになりたい。
	思考・判断・表現	実験結果から理由を考え、自分の言葉で説明できるようになる。
	学びに向かう力・人間性等	実験などは他の人と協力をし、考察するときは相手の意見もしっかり聞く。
英語	知識・技能	単語や文法をしっかり理解して、しっかり訳ができるようになりたい。
	思考・判断・表現	自分の知っている範囲の英単語や文法などを用いてできるだけ英語で自分の意見を述べるようにする。
	学びに向かう力・人間性等	まずは自分の言葉で英語を使って表現し、言えなかったり使えなかったりした表現は調べて次に使えるようする。

5　個人目標を設定した背景の考察

１・２学期の個人目標全体には、基礎事項の習得や苦手の克服を重視する記述が目立つ一方、知識を活用して考え、表現しようとする記述も見られた（**資料５**）。以下では、教科ごとの記述の傾向から目標設定の背景を考察する。

(1) 国語

漢字や語句、古典の単語・文法の習得に関する目標が目立ち、文章を読むための基礎を確実にしたいという意識がうかがえる。読解や要約を目標とする記述もあり、文章の内容や筆者の主張を的確に捉えることを課題としている様子が読み取れる。また、自分の考えを伝えたり、他者の意見を取り入れたりする目標も見られた。一方、「漢字を覚える」などにとどまる記述もあり、学習する内容は意識されていても、具体的な取組み方まで示されているとは限らない。

(2) 地歴・公民

語句や用語、出来事を覚える目標が目立ち、学習内容を正確に理解・定着させたいという意識がうかがえる。その一方で、ニュースや社会問題への関心を高める目標も見られ、教科の学びを現実の社会と結び付けようとする姿勢が読み取れる。出来事の理由やつながりを理解したり、自分の意見を根拠とともに説明したりする記述もあるが、語句の習得を中心とする記述ほど目立たず、覚えた知識を考察や表現にどう生かすかという点には、目標の具体性に違いが見られた。

(3) 数学

公式の習得に加え、分からない問題や苦手分野の克服、計算ミスの改善を目標とする記述が見られ、自分がつまずいている点を解消したいという意識がうかがえる。質問や解き直しなど、理解に向けた行動を示す記述もあり、他者の助けを得ながら学習を進めようとする姿勢も読み取れる。また、解答の過程や公式を使う理由を理解し、説明できるようになりたいという目標も見られた。目標には、正解を出すことを重視するものから、答えに至る筋道の理解を重視するものまで幅がある。

(4) 理科

用語や公式の習得、苦手な計算問題の克服を目標とする記述からは、基礎を固めて問題を解けるようになりたいという意識がうかがえる。また、「なぜその結果になるのか」を考える記述が見られ、現象や実験結果の理由を理解しようとする点が特徴的である。学んだ内容を日常生活と関連付けたり、実験で協力し、考えを共有したりする目標も見られた。一方、用語の暗記を中心とする目標もあり、知識の習得と、現象の考察・説明との結び付き方には違いが見られた。

(5) 英語

英単語や文法の習得を目標とする記述が特に目立ち、英文を理解し、問題に取り組むための基礎を固めたいという意識がうかがえる。苦手意識をなくしたいという記述もあり、基礎事項の習得を学習への自信につなげたいという思いも考えられる。一方、覚えた語彙や文法を使って自分の意見を伝える目標や、表現できなかった内容を調べて次に生かす目標も見られた。知識の習得への関心が強い中で、その知識を実際のやり取りや表現に生かそうとする意識も読み取れる。

6 自己評価アンケート②（学習の振り返りアンケート）

資料6 学習の振り返りアンケート結果（過年度との比較） (%)

	R６.８	R７.７	R8.10
1 １学期の学習内容（高校入学～現在までの学習内容）で定着していない（覚えていない・理解できていない）ことがありますか。			
・ ある	88.3	92.5	92.9
・ ない	11.7	7.5	7.1
2 学習内容定着のために、どのような取組みをすればいいと思いますか（複数選択可）。			
・ 教科書の見直しをする	30.1	44.9	48.5
・ 授業のノートや学習プリントの見直しや解き直しをする	27.3	60.5	57.0
・ 問題集（授業で使用しているもの、休日課題帳）等の見直しや解き直しをする	34.3	65.9	58.3
・ 新しい問題集を自分で購入し取組みむ	9.3	12.4	8.8
・ 定着していない内容（暗記不足・理解不足・大事な内容等）を自分なりにノートにまとめる	9.5	46.6	37.0
・ 塾に通う	5.6	6.0	4.7
・ 友達（先輩・後輩・同級生問わず）と教え合う	17.9	44.2	43.6
・ 学習アプリを使用したり動画視聴（Classi 学習コンテンツ「学習トレーニング」等）したりする	8.6	27.0	10.9
・ 特に何もしない	11.4	0.3	2.1
3 目標を意識して学習（授業や自宅学習）に取組みむことができましたか。			
・ 全くできなかった	2.7	2.7	4.0
・ できないことの方が多かった	46.1	34.9	50.1
・ できることが多かった	45.2	54.9	42.2
・ よくできた	6.0	7.6	3.8
4 ３で「全くできなかった」「できないことの方が多かった」と回答した人に聞きます。なぜ「できなかった」のですか。			
・ 学習する必要がない（学習することに意義を見いだせない）から	1.3	2.1	2.7
・ やってもできないから	3.4	6.6	7.8
・ 部活動など学習以外のことを優先させたから	51.0	43.7	48.8
・ 怪我や病気、悩み（人間関係や家庭のことなど）があったから	5.4	4.2	3.4
・ 特に理由はなく怠けていたから	35.2	42.7	34.8
・ その他	3.7	0.7	2.4
5 ３で「できることが多かった」「よくできた」と回答した人に聞きます。目標を立て意識して学習したことで、振り返り（単元テスト）や考査の結果はどうでしたか。			
・ 目標を立てて取組みんでも、目標を立てない時と変わらないもしくは悪い結果だった	23.2	25.8	26.0
・ 目標を立てて取組みんだことで、目標を立てない時より結果はよかった	76.8	74.2	74.0

資料６は、学習内容の定着状況と目標を意識した学習について、生徒の自己評価を過年度と比較したものである。

令和８年 10 月は、目標を意識して学習できた生徒が 45.9%で、令和７年７月の 62.5%から 16.6 ポイント低下した。一方、未定着の学習内容がある生徒は 92.9%で、前年度の 92.5%と同程度であった。定着のための取組みとしては、問題集の見直し・解き直し（58.3%）、授業ノート等の見直し・解き直し（57.0%）が多く選択されている。目標を意識できなかった理由では、学習以外の活動を優先したとの回答が 48.8%で最多であった。目標を意識することと、学習の計画・実行・振り返りとを結び付ける手立てが、今後の授業改善の焦点となる。

７　自己評価アンケート③（松陽プライド９つの力職員アンケート）

今年度も教員が生徒たちに求める９つの力は何なのか知るためにアンケートを行った。質問は「職員から見て、生徒たちが高校生活を充実させるために身に付ける必要があると考える力（現時点で不足している力）は、９つの力のうちどれだと思いますか。三つ選んでください。」とし、所属学年毎に回答してもらった。**資料７**は令和６年度から８年度の結果である。

資料７　ＳＰ９　職員アンケート結果（所属学年比較）

１学年所属職員

	R6	R7	R8
①自奏力	46.7	71.4	60.0
②基礎力	73.3	78.6	100.0
③分析力	46.7	28.6	30.0
④見聞力	13.3	28.6	30.0
⑤創造力	26.7	14.3	10.0
⑥自彩力	20.0	7.1	20.0
⑦連携力	20.0	35.7	40.0
⑧発信力	33.3	42.9	10.0
⑨寄与力	46.7	14.3	0.0

２学年所属職員

	R6	R7	R8
①自奏力	30.0	73.3	33.3
②基礎力	80.0	73.3	50.0
③分析力	50.0	40.0	41.7
④見聞力	20.0	26.7	41.7
⑤創造力	10.0	33.3	33.3
⑥自彩力	60.0	33.3	25.0
⑦連携力	0.0	13.3	8.3
⑧発信力	30.0	33.3	58.3
⑨寄与力	20.0	13.3	8.3

３学年所属職員　（%）

	R6	R7	R8
①自奏力	41.2	50.0	31.3
②基礎力	64.7	50.0	68.8
③分析力	29.4	25.0	43.8
④見聞力	29.4	25.0	18.8
⑤創造力	29.4	0.0	18.8
⑥自彩力	17.6	37.5	31.3
⑦連携力	23.5	25.0	18.8
⑧発信力	41.2	62.5	50.0
⑨寄与力	23.5	37.5	18.8

※各学年の回答者数を分母とした選択率。

(1)　職員の課題認識について

今年度は、１学年の「②基礎力」が 100.0%、２学年の「⑧発信力」が 58.3%で最多となった。３学年も「②基礎力」68.8%、「⑧発信力」50.0%が高く、基礎の定着に加え、２・３学年では表現力の育成も課題として挙がった。「①自奏力」は全学年で前年度を下回った。選択率の低下は能力の向上を直接示すものではないが、各学年の職員が生徒に不足していると捉える力が、「①自奏力」だけでなく、「②基礎力」や「③分析力」、「⑧発信力」などにも広がっていることを示す結果である。

成果として、生徒の肯定的自己評価は６月から 10 月に「②基礎力」69.9% → 74.4%、「⑧発信力」54.6% → 55.9%と上昇している。一方、「⑧発信力」は９項目中最低であり、職員の認識とも重なる課題である。

資料８　ＳＰ９　職員アンケート結果（同一学年集団への評価の変化）

現２学年生徒に対する評価の変化

	R7 1 年次	R8 2 年次
①自奏力	71.4	33.3
②基礎力	78.6	50.0
③分析力	28.6	41.7
④見聞力	28.6	41.7
⑤創造力	14.3	33.3
⑥自彩力	7.1	25.0
⑦連携力	35.7	8.3
⑧発信力	42.9	58.3
⑨寄与力	14.3	8.3

現３学年生徒に対する評価の変化　（%）

	R7 2 年次	R8 3 年次
①自奏力	73.3	31.3
②基礎力	73.3	68.8
③分析力	40.0	43.8
④見聞力	26.7	18.8
⑤創造力	33.3	18.8
⑥自彩力	33.3	31.3
⑦連携力	13.3	18.8
⑧発信力	33.3	50.0
⑨寄与力	13.3	18.8

(2)　同一学年集団に対する職員の課題認識の変化

資料８は現２・３学年の生徒について、前年度の所属職員と今年度の所属職員の回答を比較したものである。

現２学年は「①自奏力」が 71.4%から 33.3%、「②基礎礎力」が 78.6％から 50.0％に低下した一方、「⑧発信力」は 42.9%から

58.3%に上昇した。重点が目標設定・基礎の定着から、考えを伝える力にも広がったと考えられる。現３学年も「⑧発信力」が 33.3%から 50.0%に上昇し、「②基礎力」は 68.8%と高い。基礎知識を活用し、理由や根拠を添えて説明する学習が、両学年に共通する授業改善の方向性として挙げられる。ただし、選択率の変化は生徒の成長だけでなく、学年段階や指導上の重点の違いも含むものとして捉えられる。

(3) 生徒と職員の比較

令和８年６月・10 月の生徒の自己評価は、肯定率を 100%から引き、身に付いているという自信が十分でない割合に換算した。７月の職員結果は、身に付ける必要がある力の選択率である。両者の傾向を比較するが、回答方法が異なることに留意する。**（資料９）**

ア　１学年　【基礎力の定着と発信力・協働面の課題】

職員の 100.0%が「①基礎力」を選択したのに対し、生徒の基礎力に自信が十分でない割合は６月 29.1%、10 月 29.5%で、ほぼ横ばいであった。一方、生徒の「⑧発信力」は 47.3%から 49.0%に増え、９項目で最も高いが、職員の選択率は 10.0%にとどまる。「⑤創造力」は 30.8%から 38.5%、「⑦連携力」は 19.4%から 26.5%に増加し、課題の捉え方に違いが見られる。基礎の定着に加え、表現や協働の機会を充実させることが授業改善の焦点となる。

イ　２学年　【生徒・職員に共通する発信力の課題】

職員の選択率は「⑧発信力」58.3%が最多であり、生徒も「⑧発信力」に自信が十分でない割合が 47.4%から 51.8%に増加した。10 月は９項目中で最も高く、生徒・職員の双方に共通する課題として捉えられる。一方、生徒の「④見聞力」は 18.7%から 11.6%に減少した。他者の考えを受け止める強みを生かし、根拠を添えて伝え、対話後に考えをまとめ直す活動につなげることが改善の方向性として挙げられる。

ウ　３学年　【自己評価の上昇と基礎力・発信力の充実】

生徒の自信が十分でない割合は９項目中８項目で減少し、「①基礎力」は 32.9%から 17.7%、「⑧発信力」は 39.8%から 33.3%となった。自己評価の改善が見られる一方、職員は「①基礎力」68.8%、「⑧発信力」50.0%を指導上の重点としており、生徒の不足感との違いが見られる。発信力は 10 月も生徒の９項目中で最も高く、授業での説明や発表、成果物を通して表現力の定着を確かめることが、成果の検証につながる。

資料９　SP9 生徒・職員アンケートの学年別比較

第１学年

項目	職員 7月	生徒 6月	生徒 10 月
①自奏力	60.0	35.0	34.0
②基礎力	100.0	29.1	29.5
③分析力	30.0	28.3	31.0
④見聞力	30.0	17.7	17.0
⑤創造力	10.0	30.8	38.5
⑥自彩力	20.0	29.1	28.5
⑦連携力	40.0	19.4	26.5
⑧発信力	10.0	47.3	49.0
⑨寄与力	0.0	27.4	34.0

第２学年

項目	職員 7月	生徒 6月	生徒 10 月
①自奏力	33.3	29.6	33.0
②基礎力	50.0	29.1	30.8
③分析力	41.7	25.2	29.6
④見聞力	41.7	18.7	11.6
⑤創造力	33.3	41.7	39.7
⑥自彩力	25.0	32.8	36.6
⑦連携力	8.3	20.4	21.0
⑧発信力	58.3	47.4	51.8
⑨寄与力	8.3	37.8	36.2

第３学年　（%）

項目	職員 7月	生徒 6月	生徒 10 月
①自奏力	31.3	29.8	16.1
②基礎力	68.8	32.9	17.7
③分析力	43.8	20.5	20.1
④見聞力	18.8	12.4	12.9
⑤創造力	18.8	35.4	22.9
⑥自彩力	31.3	29.2	21.3
⑦連携力	18.8	17.4	14.1
⑧発信力	50.0	39.8	33.3
⑨寄与力	18.8	31.7	21.3

※　生徒：100％－肯定率（自信が十分でない割合）　職員：不足する力の選択率

8　職員研修【発信力を高める授業づくり】

SP9 の生徒アンケートで課題となった「発信力」の育成に向け職員研修を行った。自分の考えを言語化し、筋道を立てて他者に伝える力を育てるため、「整理する→伝える→確かめる→伝え直す」という学習過程を体験し、各教科の授業への取り入れ方を検討した。

研修では、A４用紙１枚で椅子を制作し、工夫や理由を 30 秒程度で説明した後、聞き手の質問を受けて再度説明する活動を設定した。作品ではなく伝え方を見直すことに焦点を当て、発信後の質問・比較・見直しを授業に位置付ける視点を共有した。

(1)　各教科から

研修後の自由記述から、教科別の意見を以下のとおり整理した。

ア　国語科

(ｱ)　考えをまとめ、伝え合う時間の確保

・　協働活動後のまとめを教師に提出するだけでなく、生徒同士で共有し、質問や意見交換を通して自分の解釈や説明を再検討する。

(ｲ)　質問力の育成と発信方法の工夫

・　相手の考えを引き出す問いを工夫し、文章や ICT による発信も選べるようにする。

イ　地歴・公民科

(ｱ)　他者との共有を通した考えの整理

・　隣の生徒と考えを伝え合い、自分の主張や事象の考察を整理・精選する。

(ｲ)　発表と相互理解につながる機会の確保

・　教師の問いに答える活動から、生徒同士のやり取りや多様な意見の比較へと広げる。

ウ　数学科

(ｱ)　解き方と根拠を説明する活動

・　答えや解法に加えて、その方法を用いた理由や根拠を生徒自身の言葉で説明する。

(ｲ)　生徒同士の協働と教師の問いかけ

・　教師による説明に偏らず、互いの解き方を伝え合い、学びを深める問いを工夫する。

エ　理科

(ｱ)　考察を伝え、見直す活動

・　自分の考えを説明した後、他者の意見や異なる視点を受け、考察や説明を磨き直す。

(ｲ)　授業場面に応じた具体化

・　一人一人の発想をくみ取るとともに、どの場面で発信・再考させるかを検討する。

オ　英語科

(ｱ)　意見交換と表現の改善

・　一度自分の力で伝えた後、調べ直しや相手の反応を踏まえて、再度表現する。

(ｲ)　聞く力・質問力と時間の確保

・　少人数でのやり取りや英作文の推敲を生かし、確認・助言・再発信の時間を設ける。

カ　その他の教科等

(ｱ)　鑑賞や実技での意見交換

・　作品鑑賞やチームでの活動に、互いの考えを伝え合い、改善を考える場面を設ける。

(ｲ)　他者の意見を受けた再考

・　質問やフィードバックを手掛かりに、自分の考えを共有し、見直す活動につなげる。

(2)　研修の成果と見えてきた今後の学校全体の課題

ア　研修後アンケートから見える成果

授業への導入に関する設問４では、「すぐにできそう」２人（4.5%）、「工夫すればできそう」38 人（86.4%）、「少し難しい」４人（9.1%）であった。回答者の 90.9%が導入の可能性を示しており、既存の授業を見直す手掛かりとなったことがうかがえる。

自由記述には、根拠を添えて説明させること、質問や相手の反応を受けて再考すること、発信後の活動を工夫することが挙げられた。美術の視点による体験を他教科の授業に結び付ける意見もあり、教科を越えて発信力の育成を考えることができた。

また、職員自身が伝え方を見直す体験を通して、発信力を育てる学習過程への理解が深まった。生徒の発信後に質問や意見交換、再考の場面を設けるという、授業改善の方向性を共有することができた。

イ　学校全体の課題

(ｱ)　発信した後の学びを授業に位置付ける

発表後に質問を受け、他者の考えと比べ、自分の説明を見直す過程を設ける。全ての授業で一連の活動を行うのではなく、単元や題材の中で取り入れる場面を選び、発信と再考がつながる授業づくりを進める。

(ｲ)　聞く力と質問する力を併せて育てる

「なぜそう考えたか」「根拠は何か」「どこが同じで、どこが違うか」など、教科の内容に即した質問例を示す。聞き手にも役割を与え、内容を確かめたり考えを引き出したりするやり取りを充実させる。

(ｳ)　短時間で取組める活動と時間配分を工夫する

答えの発表までで手一杯という意見や、具体的な導入場面を描きにくいという意見があった。隣同士の短い説明や質問を一つ返す活動などから始め、既存の活動の時間配分を見直しながら、再考する時間を確保する。

(ｴ)　生徒の特性に応じた発信方法を用意する

話すことの得意・不得意に配慮し、口頭だけでなく、短い文章、図、作品、ICT 等を用いる方法も用意する。まず個人で考えを整理し、少人数で伝え合うなど、安心して自分の考えを表せる場を整える。

(ｵ)　考えや表現の変化を振り返る

発表の回数や話し方だけでなく、根拠を示したか、質問を受けて何を加えたか、どのように説明を変えたかを振り返る。ワークシート等に変更点と理由を残し、生徒自身が学びの深まりを確かめられるようにする。

(ｶ)　各教科の実践を共有し、改善につなげる

授業で取り入れた場面、生徒の反応、時間配分上の工夫を教科内・教科間で共有する。研修で得た気付きを授業実践につなげ、生徒の記述や説明の変化を基に、発信力を育てる手立てを継続して検討する。

9　振り返りの工夫①（振り返り〈自己評価〉シートの更新）

令和７年度は、「思考力・判断力・表現力」の育成を重点とし、生徒と教師が評価項目を共有しながら学習活動に取り組むため、「振り返り〈自己評価〉シート」**（表３）**を作成した。個別に学んだこと、仲間との協働を通して学んだこと、次の学習に生かしたいことを記述するとともに、「思考・判断・表現」に関わる具体的な姿を自己評価することをねらいとした。

研究３年目となる令和８年度は、３年間の取組みを総括するに当たり、これまでの「知識・技能の習得」（令和６年度）、「思考力・判断力・表現力の育成」（令和７年度）の成果をつなぎ、「個で高め、協働で磨き、個に返して表現する」学習過程を振り返ることができるよう、シートを更新した。従来の「思考力・判断力・表現力」に関する項目を精選し、「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観点に基づく自己評価項目を設定した**（表４）**。

「知識・技能」では、基本的な知識や技能の理解・習得と、既習事項を課題の解決や表現に活用する姿を捉える。「思考・判断・表現」では、根拠に基づいて考え、異なる考えを比較・検討し、他者からの質問や意見を踏まえて自分の説明や表現を見直す姿を捉える。「主体的に学習に取り組む態度」では、目標や見通しをもって粘り強く学習に取り組むことに加え、自らの学習状況を振り返り、方法を調整して次の目標につなげる姿を重視した。

記述欄についても、①学習を通して身に付けた知識・技能や気付き、②仲間との対話や協働によって分かったこと・考えが変わったこと、③自分の考えや表現を見直したこと・次の学習につなげたいこと、の三つに整理した。これにより、活動を実施したかどうかだけでなく、協働を経て個人の理解や表現がどのように変化したかを生徒自身が確かめられるようにした。

活用に当たっては、単元や題材の目標、評価規準を事前に共有した上で、学習後に該当項目を選んで自

己評価する。全教科・全授業で一律に使用するものではなく、教科の特性や生徒の実態に応じて項目や実施時期を調整する。なお、本シートは生徒の自己認識と学習の調整を支えるものであり、観点別の学習評価は、授業中の見取りや記述・作品等の成果物、ルーブリックによる評価などと併せて行う。

３年間の研究で進めてきた目標の共有、学習過程の見取り、振り返りを関連付け、生徒が「何が身に付き、どのように考えが深まり、次にどう取組むか」を自覚できるようにすることを、今年度の改訂のねらいとした。

表３　振り返り〈自己評価〉シート（令和７年度版）


振り返り〈自己評価〉シート

（　）年（　）組（　）番 氏名（　　）

科目名〔　　〕

【単元名・教材名・分野名】

学習を通して学んだこと・身に付いたこと・気付いたこと等	仲間との活動的な協働で学んだこと・効果的だと思ったこと等	次の学習（他教科の学習）につなげたいこと

＊思考力・判断力・表現力の向上を意識した取り組みができたか自己評価しよう。

A：よくできた　B：どちらかと言えばできた　C：できなかった

			A	B	C
思考力	a	問い・疑問に対し、知識を活用しながら自分なりに	思考することができた。			
	b	結論の予想を立て、論理的に				
	c	情報を整理して自分なりに考えをまとめるために				
	d	問題解決に向けて、多面的・多角的な視点で				
	e	問題を設定し、解決までの取り組みの構想を立てて				
	f	一つの課題について、深く掘り下げて				
	g	学習した内容の本質や、他の事項との関連性について				
	h	得た情報を適切に用いて				
	i	得た情報を分析し、重要なポイントについて				
	j	他者の意見の理解に向けて				
判断力	a	問題解決に向けて、どのような知識を用いればいいか	判断することができた。			
	b	問題解決に向けて、どのような活動が効果的か				
	c	学習活動において、自分がどのような立場で取り組めばいいか				
	d	得た情報をもとに適切な結論を				
	e	他者の意見を聞いて、その内容が適切なものか				
表現力※1	a	思考したことを自分なりにノートをまとめたり、解答を書いたり、感想を書いたりする等	表現することができた。			
	b	他者の意見を聞き、その内容を自分で分かりやすく言葉で				
	c	相手に伝わるように、自分なりに言葉遣いや内容の工夫をして意見を	発表することができた。			

※1　「表現力」は、「思考すること」「判断すること」が土台となります。

先生方へ
この様式をそのまま使用して該当する項目のみ評価するという使い方でも、文言例として評価の参考にするという使い方でも構いません。各授業の評価の一助としてご利用ください。

表４　振り返り〈自己評価〉シート（令和８年度版）


振り返り（自己評価）シート　―３つの観点で学びを確かめよう―

（　）年（　）組（　）番 氏名（　　）　教科名（　　）

【単元名・教材名・題材名】

1　学びを言葉にして振り返ろう

学習を通して学んだこと・身に付けた知識や技能・気付いたこと	仲間との学びや対話を通して分かったこと・考えが変わったこと	自分の考えや価値を見直したこと・次の学習につなげたいこと

2　３つの観点から、今回の学習を自己評価しよう

A：よくできた　B：どちらかと言えばできた　C：できなかった　（自己評価）

観点		学習における具体的な姿・指標	A	B	C
知識・技能	a	単元・題材で学んだ基本的な知識や用語、仕組みなどを理解できた。			
	b	学んだ内容を、資料・実例・作品などと結び付けて説明できた。			
	c	学習に必要な方法や手順、技能を理解し、適切に使うことができた。			
	d	身に付けた知識や技能を、実習・課題・制作等に生かすことができた。			
思考・判断・表現	a	問いや課題に対し、既習事項や経験を根拠に自分の考えをまとめられた。			
	b	異なる考えや方法を比較し、そのような判断を選ばせて判断できた。			
	c	自分の考えや判断の理由を、言葉・図・作品等で分かりやすく表現できた。			
	d	他者の意見や資料を受け、考えや表現・実技を見直すことができた。			
主体的に学習に取り組む態度	a	学習のねらいを確かめ、自分の目標や見通しをもって取り組めた。			
	b	難しいことにも粘り強く向き合い、試験や技能の習得を目指せた。			
	c	自分の状況に応じて、調べる・質問する・方法を変える等の工夫ができた。			
	d	学習を振り返り、できたことや課題を次の目標・見通しに生かせた。			

※　ここでの自己評価は、学びを振り返るきっかけとするためのものです。

3　次の学習で意識したいこと（自分の目標）

【先生方へ】本シートは総括的評価の補助と自己調整を促すための形成的評価です。教科・単元の目標と評価規準に応じて項目を選択、学習の段階・成果物等に合わせて活用してください。

10　振り返りの工夫②（Classi を活用したアンケート回答の振り返り）

昨年度は、生徒の実態把握や学習への意識付けを目的として、複数回アンケートを実施した。その中で、「アンケートの回数が多く時間の確保が難しい。」、「アンケートを実施しても生徒は自分がどう回答したか覚えていないため、前回の内容を次に生かせない。」という課題が挙げられた。特に、前回の回答を見返し、自己の変化を捉えて次の学習に生かすための仕組みが求められた。

この課題に対し、昨年度は「Google フォーム」のアドレス収集機能を利用し、生徒が送信されたメールから自分の回答を確認できるように「積み立て型アンケート」とした。これは回答内容を残すための一つの方法であったが、振り返る際には回答が記載されたメールを開いて確認する必要があった。

そこで、回答した内容を日常の学習場面でより見返しやすくする方法を検討した。

今年度は、アンケートの実施方法を「Google フォーム」から「Classi」に変更した。「Classi」では、生徒自身がアンケートの回答を後から確認できるため、過去の回答を読み返し、その時の考えや目標を確かめることができる。また、回答と振り返りを同じ学習支援環境で行うことで、回答の確認をメールに依存せず、前回の内容と比較しながら自分の変化に目を向ける機会につなげることをねらいとしている**（資料 10）**。

今後は、アンケートを実態把握のための調査にとどめず、生徒自身が学習の成果や課題を振り返るための記録としても活用する。前回の回答を確認した上で今回の考えを整理し、次の目標を設定するなど、回答結果を学習活動につなげ積み立て型の振り返りを継続していく。また、昨年度指摘された実施時間の確保にも配慮し、実施時期や質問項目を精選しながら継続的な活用を図る。

資料 10　Classi を活用した積み立て型アンケートの振り返りの流れ

①　回答する	②　見返す	③　比較する	④　次に生かす
考え・取組を記録	過去の回答を確認	前回との差を確認	目標を具体化する

※　回答を「記録」から「次の学習に生かす振り返り」へ

Ⅸ　令和６年度から令和８年度までの総括

本年度は、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」を目指して進めてきた、令和６年度から令和８年度までの３年間の研究を総括する年である。各教科では、育成を目指す資質・能力を明確にし、学習活動と評価方法の改善に取り組んできた。本節では、各教科のルーブリック、実践報告及び自己評価アンケートを基に、３年間の取組みの変遷と生徒の学びに見られた変化を振り返り、成果と課題、今後の展望を教科ごとに整理する。

令和６年度は、「知識・技能」の習得を土台として、評価規準を生徒と共有し、学習の見通しや振り返りにつなげる取組みを進めた。令和７年度は、「思考力・判断力・表現力」の育成に重点を置き、既習事項を活用して考察する活動や、根拠をもって判断し、他者に説明する活動へと取組を広げた。令和８年度は、これまでの実践を踏まえ、個人で考えたことを対話によって深め、再び個人の考察や表現に返す学習過程に着目し、個人の学びと協働的な学びのつながりを検討してきた（**図６**）。

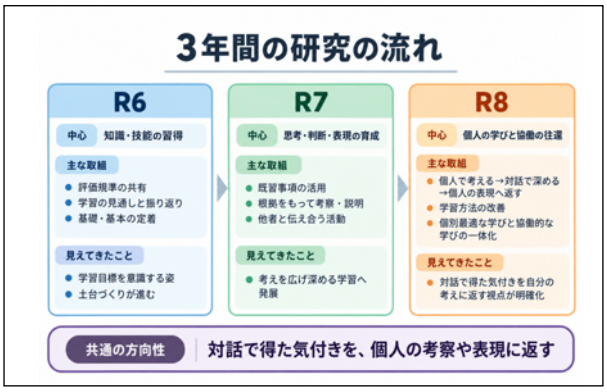


図６　３年間の研究の流れ

各教科の報告からは、評価規準の共有によって学習の目標を意識する姿や、他者の考えに触れて自分の理解を確かめ、説明や表現を見直す姿が見られた。一方で、根拠を明確にして伝えることや、対話で得た気付きを自分の考えに取り入れることには課題が残った。また、協働することへの負担感や学習の進め方に対する希望には個人差があり、個人で考える時間の確保と、一人一人の状況に応じた支援の在り方も、３年間を通して見えてきた検討事項である。

こうした成果と課題を、個人目標、生徒・職員のアンケート及び職員研修の内容と関連付け、教科固有の学習内容と教科を越えて共通する視点の両面から捉える。その際、生徒の自己評価や目標の選択割合、教師による評価はそれぞれ異なる情報として扱い、数値の変化だけで能力の向上を判断せず、実践の記録と併せて考察する。３年間で蓄積した取組みを振り返ることで、今後も継続する実践と改善を図る点を明らかにし、次年度以降の授業づくりにつながる方向性を示す。

１　整理の視点と資料の対応

各教科を「ア　取組・評価の変遷」、「イ　成果と課題」、「ウ　個人目標・生徒及び職員の認識との関連」、「エ　今後の展望」の共通項目で整理した（**図７**）。参照資料は、「ルーブリック評価・SP9 生徒調査」、「教科別の個人目標・学習の振り返り」、「SP9 職員調査・学年別比較」、「職員研修」である。

数値は、自己評価、目標の選択割合、教師による評価を区別した。設問・対象・時期が異なる資料の数値を単純に比較せず、３年間の取組みの変化を中心にまとめた（**p.21　図８**）。

(1)　国語科

ア　取組・評価の変遷

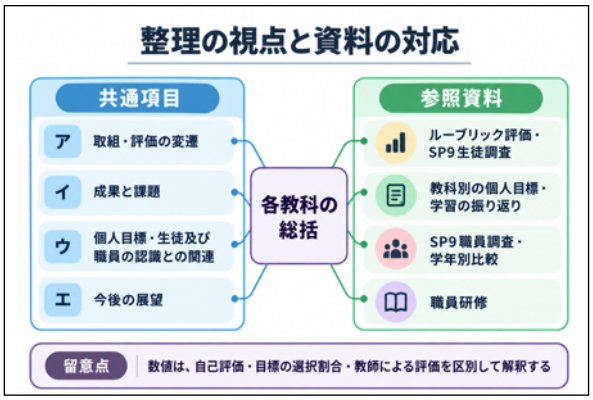


図７　整理の視点と資料の対応

３カ年とも身につける資質・能力を「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い、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができる力」と定め、研究計画に合わせ、R6 は「知識・技能」に絞った規準を示した。R7 は「思考力・判断力・表現力」に絞り、「読み手」や「書き手」への意識を盛り込んだ評価規準を生徒に提示した。R8 年度は個と協働を往還する授業モデルの構築にあたり、R7 を踏まえながら「他者」の例をペア・グループの同級生や文章の筆者、物語の登場人物、社会一般の読み手として挙げ、自分自身の考えと対照・省察する取組を評価する規準を示し、単元テストと並行して、パフォーマンス課題の工夫を重ねてきた。

イ　成果と課題

R6 の規準では単元ごとに、より具体的な規準を求める生徒もいたが、R7、R8 と「B」「C」段階がついた生徒の多くが、自己調整を図る契機とするようになっている。

「思考力・判断力・表現力等」を身に付けることを目標とする課題には、対話的な活動も相まって前向きに取り組む生徒が多い。その過程で自分たちの生活圏ではあまり使われていない語彙を含む「知識・技能」も、身に付けようという意識が高まってくる。しかし、１年次初期からは積み上げがなされず、扱う内容や作品によっては、初発の個での取り組みが言語化としては、見取れない場合も多い。本校では、初発の段階で無理に言語化を求めず、協働を通して思考を深化させる展開が、結果として資質・能力の育成に有効である。

ウ　個人目標・生徒及び職員の認識との関連

Ｒ６には、語句の意味や用法の理解など、基礎的な知識・技能の習得を意識した学習が中心であった。Ｒ７には、文章の要約や内容の理解に加え、自分の考えを他者に伝え、共有することへと学習の重点が広がった。Ｒ８の個人目標には、語彙の定着とともに、文章を読み比べ、根拠をもって自分の考えを表現しようとする意識が見られる。こうした生徒の認識は、職員が重視する基礎力と発信力の育成にもつながっており、他者の意見を取り入れながら、自分の解釈や表現を見直す学習の方向性が明確になった。

エ　今後の展望

今年度、構築を目指した授業モデルについては、「個に返して表現する」段階を工夫し、もっと深めることができたと授業者が感じる単元もあり、この段階における生徒の予想以上の深まりや多角的な広がりを見越して多様な展開を準備できるよう、最終表現段階の複線化と多様な出口（到達像）の事前設定を次年度の課題としたい。

⑵　地歴・公民科

ア　取組・評価の変遷

Ｒ６は、社会的事象の比較や因果関係の把握を重視し、評価規準を生徒に分かる表現へ置き換えた。学習の手引や小テストによる個別の学びと、問いを追究するグループ活動を組み合わせた。Ｒ７は、授業冒頭の問いを軸に、個人で資料を用いて考えた後、協働して多面的・多角的に考察する授業へ展開した。Ｒ８は、各種ツールを活用した主体的な学習と協働を通して、基礎・基本を身に付け、多面的・多角的に表現する力を目標に据えた。

イ　成果と課題

Ｒ６には、規準の共有により、暗記にとどまらない学習の意義を意識させ、知識の関連付けを促したと報告された。Ｒ７の自己評価では、ニュース等への関心が１学期 32.6%から３学期 39.4%、疑問を自ら解決しようとする項目が 27.7%から 31.6%となった。一方、根拠を添えた表現は 21.1%から 17.3%に低下した。Ｒ８の実践報告では、資料を使った考察の共有や意見の比較を通して、多面性に気付き、考えを深める姿が確認された。自ら問いを立てること、既習事項と新情報を結び付けること、紙とＩＣＴを使い分け記録を残すことが課題として続いている。

ウ　個人目標・生徒及び職員の認識との関連

Ｒ６には、基本的な用語や歴史的・社会的事象を理解し、知識を関連付けることに重点が置かれた。Ｒ７には、学習内容をニュースや社会問題と結び付け、疑問をもち、自ら考えようとする意識が見られた。Ｒ８の個人目標には、知識の定着に加え、資料を読み取り、他者の意見を参考にしながら自分の考えを形成しようとする姿勢が表れている。一方、生徒が他者の意見を聞くことと、根拠をもって自らの判断を表現することには違いがある。職員が課題として捉える発信力との関連からも、知識の理解や情報の収集を、自分の判断や表現へ結び付けることが共通の方向性となっている。

エ　今後の展望

発信力を高める職員研修の「隣の生徒と伝え合い、主張や考察を整理・精選する」視点を生かし、事実の確認、資料の比較、主張と根拠の記述、対話後の修正を組み合わせる。つまずく生徒には「だれが・いつ・何を」から段階的に問いかける。資料の出所と書き込み、修正の理由を残すことで、情報収集から判断・表現までを一体として捉える授業改善が展望される。

(3) 数学科

ア　取組・評価の変遷

Ｒ６は、問題・解答の作成と解き合いの形式を全単元で統一し、規準の共有とＩＣＴによる自己評価の集約を進めた。Ｒ７は、命題の正誤問題等を通し、概念や原理に基づく判断へ評価を広げた。Ｒ８は、協働学習の効果と負担をアンケートから捉え、個人で考える時間と教え合う時間の組合せを検討した。評価の整備から判断・表現の把握、学習方法の改善へと研究が進んだ。

イ　成果と課題

Ｒ６は、作問を通した理解の深まりが報告された一方、Ｃ段階がほぼなく、規準の具体化が課題となった。Ｒ７の２年習熟度クラスでは「思考・判断・表現」のＡ評価が延べ 34 人から 41 人に増えたが、根拠をもつ判断の自己評価は１・３学期とも 55.4%であった。Ｒ８は、説明による理解の確認、疑問の解消、別解の獲得を実感する意見が見られた。一方、雑談、相手への依存、教える負担や質問へのためらいも挙がった。これらは生徒の認識であり、能力向上の量的な裏付けとは区別する。

ウ　個人目標・生徒及び職員の認識との関連

Ｒ６には、公式や計算方法の理解、問題を正確に解くことなど、基礎的な知識・技能の習得を意識した学習が中心であった。Ｒ７には、解法の根拠を考え、既習事項を活用して判断することへ重点が広がった。Ｒ８の個人目標には、自分のつまずきを把握し、友人への質問や説明を通して理解を深めようとする姿勢が見られる。生徒からは、教え合いによって理解が深まるという意見がある一方、個人で考える時間を求める意見も挙がった。職員が重視する基礎力と発信力の育成を踏まえ、個人の思考を保障しながら、解法の根拠を伝え合い、理解を確かめる学習の重要性が共有された。

エ　今後の展望

個人思考、目的を明確にした教え合い、個人での解答の書き直しを組み合わせる。個別学習やＩＣＴによる解決も認め、目的に応じてペアを編成する。ルーブリック評価・SP９生徒調査の規準と発信力を高める職員研修の伝え直す活動を結び、理由・反例を問う問題を教科内で相互点検し、対話前後の解答から根拠と説明の変化を検証する。

(4) 理科

ア　取組・評価の変遷

Ｒ６は、顕微鏡・ミクロメーターの操作や混合物の分離など、実験・観察を通した知識・技能の習得を重視し、ＩＣＴで課題の取組状況やつまずきを把握した。Ｒ７は、身近な現象との関連付け、結果からの考察、対話・記述・発表へ重点を広げた。Ｒ８は、「個で高め、協働で磨き、個に返して表現する」を方向性とし、個人の予想を対話で検討した後、自分の言葉で説明する過程を重視している。

イ　成果と課題

Ｒ６には、実際の操作を通した理解が報告される一方、実験の準備・片付けと授業進度の調整、未定着の生徒への支援が課題となった。Ｒ７には、自分の考えを表し、他者の意見を受けて修正する姿が見られた。自己評価では、「なぜそうなるのか」を考える項目が 40.7%から 44.9%、身近な例や科学技術との関連付けが 21.8%から 26.5%へ上昇した一方、対話を通した表現は 18.3%から 13.9%、実験等で書く・発表する項目は 9.4%から 6.5%へ低下した。考察する機会の充実が、表現できたという生徒の実感につながっているかを確かめることが課題として挙げられる。３年間の報告でも、ICT による共有・比較の充実とともに、結果と根拠を結ぶ説明の弱さが指摘されている。

ウ　個人目標・生徒及び職員の認識との関連

Ｒ６には、用語や法則の理解、実験器具の操作など、知識・技能の習得を中心とした学習が重視された。Ｒ７には、身近な自然現象への疑問や、実験結果から理由を考えようとする意識が見られる一方、自分の考えを説明・表現することには課題が残った。Ｒ８の個人目標には、習得した知識を日常生活と関連付け、実験結果を根拠として説明しようとする姿勢が表れている。こうした生徒の認識と、職員が重視する発信力の育成を関連付けることで、疑問や予想をもつ段階から、結果を分析し、科学的な根拠をもって自分の言葉で説明する段階へと学習をつなぐ方向性が明確になった。

エ　今後の展望

結果として観察された事実と、そこから考えたことを分けて記録し、用語・法則を根拠として説明する。対話後に考察を書き直し、変更点と理由を残す。語句の補助や図による整理を選べるようにし、

発言回数ではなく、結果と考察のつながりを評価することで、一人一人の科学的な表現の質を捉えることができる。

⑸　英語科

ア　取組・評価の変遷

Ｒ６は、「誰に向けて」「何のために」を意識して伝える課題を設け、目的や場面、状況などに応じた英語表現を評価した。Ｒ７は、必要な情報と根拠を含めて英文を書く活動を重視し、Small Talk や選択できる支援教材を活用した。Ｒ８は、聞く・読む・話す・書く活動に取組の範囲を広げ、日常的な語彙の定着を図りながら、発信や対話活動を取り入れた。さらに、１年のスキット、２・３年の英語コースでの弁論やディベートなど、学年や学習状況に応じた表現活動へと展開している。

イ　成果と課題

継続的な発信・対話により、間違いを恐れず英語を使おうとする姿勢や、語彙・表現の不足に気付き、教材・アプリで学び直す姿が報告された。相互評価は自身の客観視につながり、助け合って発表をつくる協働性も育まれた。一方、語彙や背景知識の不足から簡単なやり取りにとどまること、学習の継続性に個人差があること、発言・協働への抵抗感が課題である。Ｒ８には、生成ＡＩの英文を自ら判断・修正する英語力と批判的思考力も課題として挙げられた。

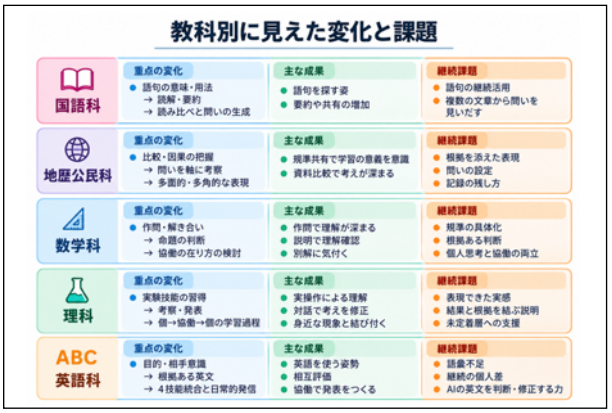


図８　教科別に見えた変化と課題

ウ　個人目標・生徒及び職員の認識との関連

Ｒ６には、語彙や文法の習得を基礎として、目的や相手を意識しながら英語で伝える学習が重視された。Ｒ７には、必要な情報や理由を整理し、自分の考えを英文や対話で表現することへ重点が広がった。Ｒ８の個人目標には、語彙・文法の定着や長文読解に加え、学んだ表現を実際のコミュニケーションで活用しようとする意識が見られる。生徒には、伝わらなかった表現を調べ直すなど、自らの課題を捉える姿がある一方、発言への抵抗感や学習の継続には個人差もある。職員が重視する基礎力と発信力を関連付け、習得した知識を実際の対話に生かし、表現を修正しながら伝える学習の方向性が示された。

エ　今後の展望

まず既習表現で伝え、相手の質問や反応を受けて語彙・内容を補い、再発信する過程を設ける。個人での準備と少人数の練習を保障し、主張・理由・具体例の関係を確かめる。AI 等の支援を使う場合も、教員がプロンプトの設計を行い、生徒の意図と提示された英文の一致を自ら説明・修正する活動を通し、自律的な学習へつなぐ。

Ｘ　３年間を通して見えてきた共通の成果と課題

１　知識の習得から活用・対話・再表現への広がり

各教科では、語句・公式・用語等の習得と評価規準の共有を基盤として、知識を使って比較し、理由を考え、表現する活動へ取組が広がった。国語の読み比べ、地歴・公民の資料に基づく考察、数学の作問・真偽判断や解法の説明、理科の結果に基づく考察、英語の目的・相手に応じた発信は、教科固有の内容を扱いながら、自分の考えを表し、他者との関わりを通して確かめる点で共通している。



図９　３年間を通して見えてきた共通の成果と課題

学習方法や支援教材の選択、ICT による共有、評価規準を用いた振り返りの実践も蓄積された。各教科の報告には、他者の考えに触れて理解を確かめ、説明や表現を見直す姿が示されている。個別の学習と協働活動を設けることに加え、対話で得た気付きを個人の考察や表現に返す過程を、授業改善の共通の方向として整理できたことが、３年間の成果として挙げられる。

2　授業モデルの整理と効果の検証に残る課題

令和８年度は「実証・可視化・モデル化」を研究の方向に据えた。これまでの実践と職員研修を通して、問いの提示、個人で選び深める活動、協働による検討、個人の表現への還元、振り返りという学習過程を共有し、教科の内容に応じて具体化するための手掛かりが得られた。現段階では、授業モデルの基本的な過程と、生徒の変容を捉える視点の整理が主な到達点である。

一方、生徒の資質・能力がどのように変化したかを実証するには、自己評価や実践の観察に加え、対話前後の記述や説明、共通の規準による評価結果を対応させた検証が課題となる（**図９**）。実践が広がったことと、生徒一人一人に力が身に付いたことを分けて捉え、どの手立てが、どのような学習状況の生徒に有効であったかを示すことが、授業モデルの有効性を明らかにする次の段階となる。

3　発信力の全校的傾向と学年ごとの課題

SP9 生徒アンケートでは、９項目の中でも肯定率が低く、継続的な課題となっていた「発信力」について、令和６年９月 47.5%、令和７年９月 51.9%、令和８年 10 月 55.9%と着実な上昇が見られた。３年間で 8.4 ポイント上昇しており、調査ごとに回答者の構成は異なるものの、学校全体として発信力に自信をもつ生徒の割合が高まっている（**図 10**）。この変化は、発信力の育成を重視した授業改善や各教科の実践の積み重ねによる成果を示唆するものであり、３年間の研究成果の一つとして評価できる。一方、令和８年10月においても９項目中最も低いことから、これまでの成果を基盤として、発信の機会を表現の質や自信の向上につなげることが、今後の課題となる。

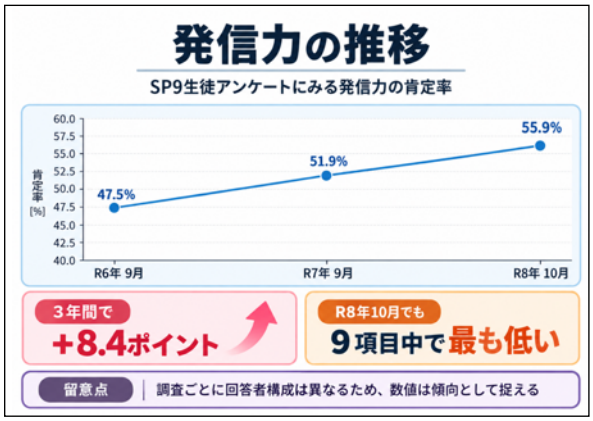


図 10　発信力の推移



図 11　学年ごとの課題イメージ

７月の職員調査では、１学年は基礎力 100.0%、２学年は発信力 58.3%が最多であり、３学年は基礎力 68.8%、発信力 50.0%が高かった。１学年では基礎力の定着を重視する傾向が強く、２・３学年では発信力の育成も重点として捉えられていることがうかがえる（**図 11**）。なお、１学年の発信力の選択率は 10.0%であるが、職員調査は育成を優先したい力を選択するものであり、生徒の肯定率とは尺度が異なるため、単純な比較はできない。しかし、生徒の自己評価と職員の指導上の重点を併せて捉えることで、学年ごとの課題や指導の方向性がより明確になる。今後は、基礎力の定着を土台としながら、自分の考えを形成し、他者との対話を経て表現を深める学習活動を各学年の実態に応じて充実させ、発信力の育成をさらに推進していく。

4　個別最適な学びと協働を結ぶ支援の課題

各教科では、目標や支援教材の選択、ICT を活用した学習状況の把握など、生徒一人一人の実態に応じた学習支援が進められてきた。こうした取組を通して、個人で考える時間の確保に加え、生徒が自分の理解や課題に応じて学習方法を選択し、必要に応じて見直すなど、主体的に学びを調整する学習過程の充実が期待される。

数学科の報告では、協働活動における相手への依存や教える側の負担、質問へのためらいなど、生徒の学び方に応じた支援の重要性が明らかになった。これらの気付きを生かし、個人で考える時間を保障するとと



図 12　個別最適な学びと協働を結ぶ授業モデル

もに、協働の目的や方法を柔軟に調整することで、個別最適な学びと協働的な学びの一層の充実につながる。また、SSTP は研究公開や相互授業参観で活用され、授業改善の視点を共有する機会となっている。今後は、より日常の授業でも活用しやすい方法を工夫し、研究成果を継続的な授業改善へとつなげていく。

5　個人目標と学習成果を結ぶ検証の課題

生徒の個人目標には、基礎知識の定着や苦手分野の克服に加え、根拠をもって説明することや他者の意見を取り入れることなど、多様な目標が見られた。生徒が自分の課題を振り返り、目標を設定する取組は、学習の見通しをもち、主体的に学ぶ姿勢を育てる機会となっている。一方、目標を設定するだけでなく、その達成に向けてどのように取り組んだかを振り返ることも重要である。

今後は、生徒が設定した目標と実際の学習活動や成果を結び付け、自分の成長や課題を確認できるようにする。さらに、振り返りを通して次の目標や学習方法を見直すことで、生徒が自ら学びを改善していく力の育成につなげていく（**図 12**）。

XI　今後の展望

1　個人の学びと協働をつなぐ授業づくり

これまでの研究で重視してきた個別最適な学びと協働的な学びを生かし、個人で考えたことを他者に伝え、対話で得た気付きを再び自分の考えに取り入れる学習過程の充実を図る。職員研修で共有した「整理する・伝える・確かめる・伝え直す」を基本とし、各教科の特性や授業のねらいに応じて、短時間の意見交換や振り返りなど、日常の授業に取り入れやすい活動を工夫する。こうした取組みを通して、生徒が自分の考えを深め、主体的に表現する力の育成につなげる。

2　生徒の実態に応じた支援と振り返りの充実

生徒一人一人の理解や学習状況に応じた支援を継続するとともに、学習の目標や評価規準を共有し、生徒が見通しをもって学習に取り組めるようにする。また、授業の中で自分の考えや学習の成果を振り返る機会を大切にし、できるようになったことや今後の課題を自覚できるようにする。既存のワークシートやルーブリック等を活用しながら、生徒の小さな成長を捉え、次の学習への意欲や自信につなげていく。

3　発信力の育成と生徒の自信につながる支援

やや改善が見られた発信力をさらに高めるため、生徒が安心して自分の考えを伝えられる学習環境の充実を図る。発表の機会を確保するとともに、短い説明や意見交換、根拠を添えた発言などを日常の授業に取り入れ、表現する経験を積み重ねる。また、他者の意見を受けて考えを見直したり、表現し直したりする機会を大切にする。既存のワークシートや振り返りを活用し、生徒自身が表現の変化や成長を実感できるようにすることで、発信する自信と表現の質のさらなる向上につなげる（**図 13**）。



図 13　今後の展望

これらの研究をとおし、得られた成果と課題をもとに松陽型の学びのモデルを今後も研究し、生徒のより良い学習につなげていきたい。

【参考文献】

- 奈須正裕（2017）『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社
- 文部科学省（2019）『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 総則編』
- 西川純（2019）『人生 100 年時代を生き抜く子を育てる！ 個別最適化の教育』学陽書房
- 中央教育審議会（2021）『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）』
  https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
  （2024 年 5 月 7 日閲覧）
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課（2021）『学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料』（令和 3 年 3 月版）
  https://www.mext.go.jp/content/20210428-mxt_kyoiku01-00014639_13.pdf
  （2024 年 10 月 5 日閲覧）
- 増田謙太郎（2022）『学びのユニバーサルデザインと個別最適な学び』明治図書出版
- 奈須正裕（2022）『個別最適な学びの足場を組む。』教育開発研究所

3　研究公開の分科会における授業研究の流れ

国語・数学・外国語　の先生はご確認ください

0　背景

近年、鹿児島県では、学び続ける教職員集団を目指す授業研究として、廣瀬氏＊（2019）による Instructional Rounds（インストラクショナル・ラウンズ）の考え方を取り入れ、「子供の学びの姿」に着目した授業研究が行われている。

廣瀬氏は、IR は「学校や教室をつなぎ、訪問者が授業やその研究を通して学び合うことに理論の焦点がある」と述べている。

IR のシステムの特徴の１つに「授業観察はインストラクショナル・コア（Instructional Core）」である、教職員・子供・内容とその相互作用に焦点が置かれる」というものがあり、展開された子供の活動と教職員の言動、学習内容の相互作用に注目し、記述・分析することとしている。

＊　廣瀬真琴
（鹿児島大学　法文教育学域教育学系　教育学研究科　学校教育実践高度化専攻　准教授）

1　研究授業～分科会の流れ

	主な流れ・実施上の留意点
全体会	**(1)　実施方法の確認** ○　全体会の最後に、**必要に応じて各教科で実施** ○　各教科研究開発係、もしくは、公開授業担当者が説明 ・　学校の実践上の課題は何か（＝学校レベルで解決に取り組みたいこと） ・　目指している生徒の姿は何か。（＝課題が解決されたと考える生徒の姿） ・　生徒の姿へのアプローチ（行動の論理）は何か（＝解決策の見通し） ※　その他、学校で取り組んでいることや課題、授業者の思いや願い、悩みなど ○　授業参観する際に、どの生徒を中心に観察するか、**参加者は割り振りを確認**しておく。 →　「2　授業観察について」参照
研究授業	**(2)　公開授業の観察、観察記録シートの記録** ※　別紙「観察記録シート・分科会模造紙様式」参照 ○　授業観察は、授業の中核（Instructional Core）に注目し、記録する。 ・　「授業の中核」とは ①　生徒の言ったことや行ったことの事実 ②　教師が言ったことや行ったことの事実 ③　学習課題や活動内容の事実 事実のみを追う **※　使用してはいけないＮＧ表現** ・　感　　想：「～だったと思う」 ・　曖　　昧：「○○のように見えた」 ・　価値判断：「先生はＡすべきだったのに…」・「非常にすばらしいことに…」 ・　印象や解釈：「楽しそうに…」 **※　観察時の注意事項** ・　教室の後方に留まらず、観察しやすい場所に移動する。 ・　自分が割り当てられた生徒の様子を中心に観察する。

分科会

(3) 分科会

→ 参加者（本校職員も含む）はグループに分かれて着席。

【各教科全体①】

① 開会の挨拶、

② 分科会の進め方に関する説明

③ 授業者の振り返り

【グループ活動①】

① 各グループ自己紹介

② 観察記録の確認（事実の確認）

・ 授業の記録（データ）を、観察ワークシートから選び、付箋に書き起こす。

付箋の色分け→ 黄色：生徒 緑色：教師

〈注意点〉

・ 付箋の内容が推測になっていないか？

・ 評価的（価値判断的）になっていないか？

③ 観察結果の共有

→ グループ内で、模造紙の左側（別紙「観察記録シート・分科会模造紙様式」）に時系列で付箋を貼る。

【グループ活動②】

① データの整理

《整理①》 黄色の付箋（生徒）に記号を付ける

「目指している生徒の姿」＝課題が解決されたと考える生徒の姿

・ ○・・・迫ることができていた

・ △・・・迫ることができていなかった

《整理②》 生徒の姿①

〈1〉 付箋の移動

→ 迫ることができていた生徒の姿（○）のみをピックアップ

・ 例：「○○と書いていた」「××と伝えていた」など

→ 模造紙の右側【迫れていた姿の付箋】の方に移動

〈2〉 類型化

→ 行動、発言等に応じて、共通する特徴を捉え、見出しをつける

の生徒の姿の付箋

・ 例：「Aの関係について思考・表現」

《整理③》 教師の姿

〈1〉 付箋の添付

→ 迫ることができていた背景に関連する箇所の周辺に、緑の付箋（教師の姿）を添付

〈2〉 類型化

→ 行動、発言等に応じて、共通する特徴を捉え、見出しをつける

例：「課題設定の手順」、「学習のルール」

《整理④》 生徒の姿②

〈1〉 付箋の移動

→ 迫ることができていなかった生徒の姿（△）のみをピックアップ

・ 例：「何をするの？」「ノート写させて」などの生徒の姿

→ 模造紙の右側【迫れていなかった姿の付箋】の方に移動

〈2〉 類型化

→ 行動、発言等に応じて、共通する特徴を捉え、見出しを付ける

例：「目的をつかめていなかった」「ぐっと我慢」

《整理⑤》 必要に応じて線で付箋をつないだり、図形化したりする

分科会	**② データの分析** → 生徒の学びの変化とその要因を分析 ［分析する事項例］ 〈1〉 学びの変化を捉える → 生徒の発言・行動・記述の前後を比較し、考えや表現が変化した場面を明らかにする。 〈2〉 学びの変化の要因を検討する → 生徒の変化と、教師の働きかけ、他者との関わり、学習課題や教材との関連を検討する。 〈3〉 生徒の学びを比較する → 焦点生徒の学びの変化を比較し、共通点や相違点から、学びを促した要因や学びが進まなかった背景を考察する。 〈4〉 その他 → 各教科における学習のねらいや特性に応じて分析の視点を設定し、生徒の具体的な姿を根拠に、学びの成果や課題を検討する。 **③ 生徒の視点から学びを捉え直す** ○ 観察した事実や分析結果を踏まえ、感情面も含めて生徒の立場になりきって、以下の問いについて話し合う。 Ｑ１ 自分が生徒だったら、何が分かり、できるようになっただろうか。 Ｑ２ 自分が生徒だったら、どこで戸惑い、何を感じただろうか。 Ｑ３ 自分が生徒だったら、どのような支援を必要としただろうか。 ※ 必要な支援について、教師の声かけや発問、学習環境の工夫など、直接的・間接的な働きかけの両面から考える。 **④ 授業改善の方向性を探る** ○ グループ活動を踏まえ、今後の指導に向けたアイデア等を出し合う。 ・ 研究の視点に沿って、意見交換を進める。 ・ 生徒の姿を具体的に取り上げ、その様子を各自がどのように見取ったのかを共有しながら、互いの教育的鑑識眼を磨き合う。 ・ 互いの解釈やアイデアを共有しながら、各自の実践に関わる引き出しを増やす。 ・ 目指す姿に迫るために、今後、何をどうすればよいかを、生徒の視点から考えてみる。
まとめ	【各教科全体②】 ① 各グループの意見を発表する ・ 代表者が各グループの活動の内容等を発表する。 → 授業者の今後の取組みへのヒントとなります。 → 授業者は、今後の取組みに生かす。 ② 指導助言【鹿児島県総合教育センターより】 ③ 閉会の挨拶

2　授業観察について

(1)　事前に、授業参観する際どの生徒を観察するか、教室のどこにいる生徒なのか、誰がどの生徒を観察するのかなどを確認しておく。

(2)　観察する生徒は、原則として、次の三つのタイプの異なる生徒を抽出。

〈例〉 ①　身に付けさせたい資質・能力が十分に身に付いている生徒

→　その科目を得意とする生徒、成績がよい生徒、日頃から意欲的に取り組んでいる生徒等

②　身に付けさせたい資質・能力が概ね身に付いている生徒

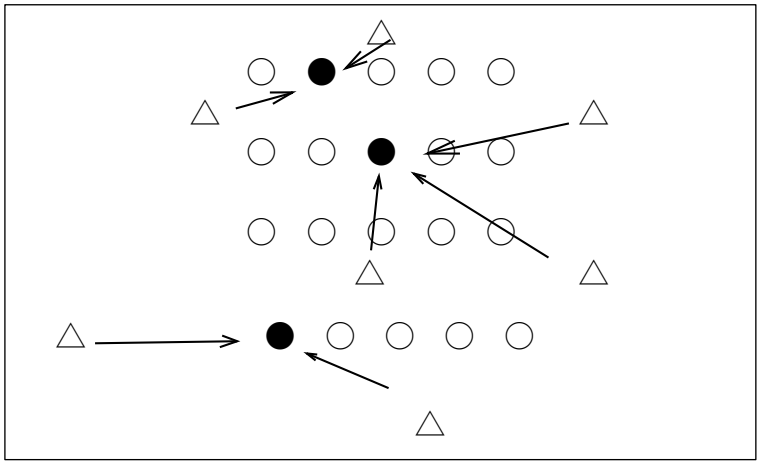
→　得意ではないが不得意でもない生徒、成績が中間層の生徒、取り組み方が悪くはない生徒等

③　身に付けさせたい資質・能力がこれから大きく伸びるであろう生徒

→　その科目が不得意な生徒、成績が悪い生徒、授業を受ける姿勢があまりよくない生徒等

○　　グループ活動の場合、観察対象生徒がいるグループ・いないグループがあると思います。観察する際に、教室内で極端に偏った場所に参加者がまとまることがないように配慮してください。

(例)



●：生徒（見取る生徒）
○：生徒
△：教師

3　整理における見出しの文言例

(1)　迫ることができていた生徒の姿（○）

課題の理解	見通しの形成	自己調整	既習事項の活用
情報の整理	根拠の提示	思考の具体化	多面的な思考
比較・検討	関連付け	疑問の表出	考えの発信
根拠ある発言	意見の交流	考えの再構築	他者の考えの理解
表現の工夫	試行錯誤	学びの振り返り	学びの発展

(2)　迫ることができていなかった生徒の姿（△）

課題の確認	手順の確認	活動の停滞用	既習事項との未接続
情報整理の停滞	根拠の未提示	思考の未表出	一面的な捉え
比較の未成立	関連付けの不足	疑問の未表出	発言の停滞
説明の未具体化	他者の意見の転記	対話の停滞	考えの未更新
表現の停滞	方法の固定	振り返りの未具体化	新たな問いの未表出

(3)　教師の姿

課題の提示	目標の共有	見通しの提示	既習事項の確認
発言のつなぎ	根拠の確認	思考の促進	視点の提示
比較の促進	個別の支援	発問の工夫	発言の促進
考え直しの促進	意見の共有	対話の設定	思考の可視化
活動の調整	教材の提示	振り返りの設定	次の学びへの接続

4　段階的に深める授業研究（IR）の手法

⑴　第１段階　子どもの「事実」を見る

【目　　的】　授業者への感想や評価ではなく、実際に観察された子どもの姿を協議の共通の根拠とする。

【進 め 方】　発言、行動、視線、記述、他者との関わりなどを時系列で記録する。「意欲がない」などの解釈や評価を避け、「いつ・誰が・何をしたか」を具体的に捉える。

【協議の問い】　この場面で、子どもは実際に何をしていたか。

⑵　第２段階　焦点生徒を継続して追う

【目　　的】　一つの場面だけでなく、授業全体を通した一人一人の学びの過程を捉える。

【進 め 方】　学び方や実態の異なる３～４名を焦点生徒として設定し、継続的に観察する。課題への取組、考えの形成、他者との関わり、記述や表現の変化などを追う。

【協議の問い】　この生徒の学びは、授業の中でどのように変化したか。

⑶　第３段階　「学びが動いた瞬間」を捉える

【目　　的】　生徒の考えや行動、表現が変化した場面を明らかにする。

【進 め 方】　記述の修正、根拠の追加、他者の意見を受けた考え直しなど、学びに変化が生じた場面に着目する。その直前・直後の発言や行動を確認し、変化の具体的な内容を整理する。

【協議の問い】　この生徒の学びは、どこで、どのように変化したか。

⑷　第４段階　複数の焦点生徒を比較する

【目　　的】　同じ授業場面における生徒の学び方の共通点や相違点を明らかにする。

【進 め 方】　同じ時間帯や教師の働きかけに対する複数の生徒の反応を比較する。考えや行動の変化、活用した手掛かり、他者との関わりなどの違いを整理する。

【協議の問い】　同じ場面で、生徒の学びにはどのような共通点や相違点があったか。

⑸　第５段階　学びの変化と授業の手立てを結び付ける

【目　　的】　生徒の学びの変化と、教師の働きかけや学習環境との関係を考察する。

【進 め 方】　学びが変化した場面の前後にあった発問、教材提示、友人の発言、活動形態などを確認する。一つの要因に限定せず、複数の可能性を検討する。

【協議の問い】　生徒の学びの変化には、どのような要因が関係していたと考えられるか。

⑹　第６段階　予想との差から生徒理解を検証する

【目　　的】　教師が予想した生徒の学びと実際の姿を比較し、生徒理解を深める。

【進 め 方】　授業前に予想していた生徒の反応と、授業中に観察された姿を照らし合わせる。予想と異なった場面を取り上げ、生徒の学び方や教師の見立てを再検討する。

【協議の問い】　予想と実際の姿にはどのような違いがあり、生徒理解をどう見直せるか。

⑺　第７段階　次の授業の再設計につなげる

【目　　的】　授業研究で得られた知見を、具体的な授業改善につなげる。

【進 め 方】　生徒の姿と分析結果を根拠に、「残す手立て」「変える手立て」「新たに試す手立て」を整理する。次の授業で取り入れる工夫と、その効果を確かめる視点を共有する。

【協議の問い】　もう一度この授業を行うなら、何を残し、何を変えるか。

⑻　授業協議を深める流れ

事実の確認 → 焦点生徒の継続観察 → 学びの変化の把握 → 複数生徒の比較 → 要因の検討 → 生徒理解の検証 → 授業の再設計

※　参観者は授業の「評価者」ではなく、生徒の学びを捉える「記録者」として観察する。生徒の具体的な姿を根拠に協議し、授業改善へとつなげる。