
平成31年度（令和元年度）

福島県教職員特選研究論文集



福島県教育委員会

ふくしまから
はじめよう。

はじめに

本研究論文の募集は、教職員の自主的な研究を奨励し、効果的な実践や先進的な取組を研究論文としてまとめることを通して研修意欲や専門性を高めるなど、教職員個々の資質の向上を図ることを目的として、昭和46年度から実施しております。平成23年度は東日本大震災及び原発事故により募集を行いませんでしたが、平成24年度から募集を再開し、本年度で48回を数えます。この長い歴史の中で、数多くの教職員がその時代を反映した様々な教育課題に真正面から向き合い、その研究成果を発表してこられました。

昨年度、研究論文の「形式」、「提出方法」に関して改善・変更を加えました。特に「形式」に関しては、資料編を縮小することとし、必要な資料は基本的に論文の中に効果的に入れ込む形としました。この改善・変更の甲斐あってか、学習指導、特別支援教育、学校経営など、様々な教科・領域にわたる論文が39点寄せられました。これは、東日本大震災以降では最も多かった昨年度（36点）を超える応募点数であり、今後更に応募数が増えるものと期待しております。

さて、福島県教育委員会では、平成29年3月に「頑張る学校応援プラン」を策定し、児童生徒の学力や教員の指導力の向上等に取り組んでおります。このような中、各学校や教職員の皆様が、学校や学年・学級、教科等の課題を的確に捉え、指導内容・方法の質的改善を図り、実践研究に取り組まれていることを、大変ありがとうございます。そして心強く思います。

この特選論文集に収められた論文は、39点の応募の中から、厳正な審査を経て特選に選ばれたものであり、各学校が抱える課題の解決に向けて、具体的な示唆を与えてくれるものもあります。各学校等におかれましては、研究成果を参考にし、本県の復興・再生を担う人材育成のために研究をさらに深められ、本県学校教育の充実・改善に大いに役立てていただければと思います。

最後になりますが、応募されました皆様の御努力に心から敬意を表しますとともに、今後、皆様の実践研究の成果を各学校等に広めていくことにより、本県教職員の研修意欲や専門性の向上が一層図られ、本県児童生徒の健やかな成長と学校の発展につながっていくことを心から期待いたします。

令和2年2月

福島県教育庁義務教育課長 福地 裕之

目 次

はじめに

平成31年度（令和元年度）福島県教職員研究論文入賞者一覧 ······ 1
特選研究論文

○ 学習指導（体育科）

運動する楽しさを味わい、主体的に運動する児童を育てる体育指導を目指して
～「思考・判断」へアプローチする授業づくりを通して～ ······ 2
福島市立大笹生小学校 教諭 佐藤 悠

○ 学習指導

『ともに学び育つ』
～問い合わせつなぎ、深い学びを育む授業の創造～（第1年次） ······ 22
郡山市立金透小学校 代表 校長 柳沼 文俊

○ 学習指導（国語科）

主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善
～全国学力・学習状況調査（国語科）の分析の活用を通して～ ······ 42
中島村立滑津小学校 教諭 前林 伸也

○ 学習指導

全ての子どもに「真剣な取組」「自主的な取組」「自立した取組」ができる力を育むための指導方法の工夫・改善
～学びのスタンダードの活用によって～ ······ 61
喜多方市立第二中学校 代表 校長 田代 新一

審査の観点及び審査総評 ······ 78

平成31年度（令和元年度）福島県教職員研究論文応募状況 ······ 79

平成31年度（令和元年度）福島県教職員研究論文応募者一覧 ······ 80

おわりに ······ 82

平成31年度（令和元年度）福島県教職員研究論文入賞者一覧

【特選】

領域等	個人 団体	学校名・グループ名	職名・氏名	研究主題
学習指導 (体育科)	個人	福島市立大笹生小学校	教諭 佐藤 悠	運動する楽しさを味わい、主体的に運動する児童を育てる体育指導を目指して ～「思考・判断」へアプローチする授業づくりを通して～
学習指導	団体	郡山市立金透小学校	(代表) 校長 柳沼 文俊	『ともに学び育つ』 ～問い合わせつなぎ、深い学びを育む授業の創造～(第1年次)
学習指導 (国語科)	個人	中島村立滑津小学校	教諭 前林 伸也	主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善 ～全国学力・学習状況調査(国語科)の分析の活用を通して～
学習指導	団体	喜多方市立第二中学校	(代表) 校長 田代 新一	全ての子どもに「真剣な取組」「自主的な取組」「自立した取組」ができる力を育むための指導方法の工夫・改善 ～学びのスタンダードの活用によって～

【入選】

領域等	個人 団体	学校名・グループ名	職名・氏名	研究主題
特別支援教育	グループ	福島県立聴覚支援学校	(代表) 教諭 八代 真理子	地域支援センターみみらんど・郡山の早期教育相談「みみちゃん教室」の取り組み ～聴覚障がい児の0歳から卒業後までの切れ目のない支援をめざして～
学習指導 (生活・総合)	団体	田村市立都路小学校	(代表) 校長 安瀬 一正	地域に深く関わり、スパイラルに探究する生活科・総合的な学習
教育課程	団体	棚倉町立棚倉小学校	(代表) 校長 荒川 文雄	なりたい自分になるために学び続ける児童を育成する教育課程の創造 ～資質・能力を育み、キャリア発達を促すために～
学習指導 (ESD)	団体	只見町立朝日小学校	(代表) 校長 米畑 健一	つながりの中で只見愛を育みながら、学び続ける子どもの育成を目指して ～様々な教科におけるESDの能力・態度を育む実践を通して～
学習指導 (ESD)	団体	只見町立只見小学校	(代表) 校長 吉野 徹	「ふるさと只見、そして日本の未来を拓くたくましい子どもの育成」 ～山人と海とのつながりを意識したESDの実践を通して～
国語	個人	新地町立新地小学校	教諭 田野辺 浩一	未来の創り手となるために必要な資質・能力を育む国語科授業の展開 ～説明文教材を用いて、児童の主体的・対話的で深い学びを促す学習指導法の改善～
学校経営	団体	いわき市立高野小学校	(代表) 校長 小荒井 新佐	山積する学校課題を分析し、集約・焦点化することで、子どもたちの学びの質を高め、よりよい学校経営をはかる手法に関する一考察 ～主体性を伸ばす教育から対話力を伸ばす教育へ、そして、「脱授業案宣言」～

【奨励賞】

領域等	個人 団体	学校名・グループ名	職名・氏名	研究主題
特別支援教育	個人	本宮市立本宮第二中学校	教諭 最上 俊彦	交流及び共同学習で生き生きと学ぶ自閉症・情緒障害学級の生徒の育成 ～共生社会を目指したインクルーシブ教育の推進～
学習指導 (算数科)	団体	喜多方市立塙川小学校	(代表) 校長 佐藤 黄記	活用力を育み高める算数科の授業の創造 ～主体的・対話的で深い学びを通して～
学習指導 (算数科)	個人	南相馬市立高平小学校	教頭 日下 雄一郎	割合問題の視覚化 ～数直線図を用いた指導～

研究主題

運動する楽しさを味わい、主体的に
運動する児童を育てる体育指導を目指して
～「思考・判断」へアプローチする授業づくりを通して～



福島市立大笹生小学校 教諭 佐藤 悠

I 研究構想

1 主題設定の理由

子どもの体力向上が叫ばれる今日、児童の体力・運動能力の向上を図ることは急務である。しかしながら、子どもの遊びの変化、運動への取り組みの二極化、運動技能の低下傾向、生活経験の不足など、多くの課題を抱えていることからも、やはり第一には「運動する楽しさ」を味わわせることが喫緊の課題であると考えた。

新学習指導要領の全面実施が目前に迫り、目指す資質・能力として、「知識及び技能」・「思考力、判断力、表現力等」・「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱が示され、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の推進が求められている。「21世紀型能力」では、「思考力」が中核に位置付けられ、「思考・判断」にこれまで以上に焦点が当てられている。それゆえ、体育科においては、「豊かなスポーツライフを実現する力」を育成していくためにも、児童一人ひとりに運動する楽しさを味わわせ、主体的に運動する児童を育成していくことが必要であると捉えた。

そのためには、児童の興味・関心を喚起したり、学習の見通しをもてるようになりするとともに、学んだことやできるようになったことを自覚し、新たな学びにつなげていけるような授業、つまり、児童自らが考えたり工夫したりするといった「思考・判断」へアプローチする授業を創造することで、運動する楽しさを味わわせ、児童の主体性を育んでもいくことができると考え、本主題を設定した。

2 研究主題に関する概念規定

(1) 「運動する楽しさを味わう」とは

高田(1985)は、子どもにとっての運動する楽しさを、「動く楽しさ」・「集う楽しさ」・「解かる楽しさ」・「伸びる楽しさ」の四原則として捉えている。それらの楽しさを味わわせるためには、運動そのものが本来的にもっている楽しさ、つまり「運動の特性」に触れることが大切であると考える。新学習指導要領の具体目標(1)においても、「その特性に応じた」と明記されていることからも、改めて大切にしたいポイントと言うことができる。そこで、「運動する楽しさを味わう」ことを、図1のように、運動の特性に触れ、上述した楽しさを味わう児童の姿と捉えた。

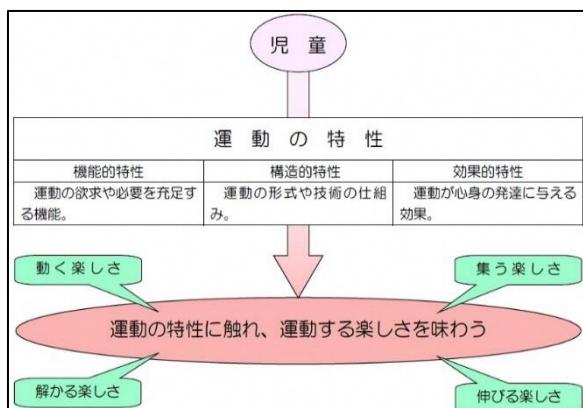


図1 「運動する楽しさを味わう」について

(2) 「主体的に運動する」とは

本研究では、「友だちと関わり、自ら考えたり工夫したりしながら、課題解決に向けて運動する」児童の姿として捉える。図2のように、児童の思いや願いが運動の課題となり、その解決に向けて考えたり工夫したりするとともに、友だちと関わり合うことで味わって

いくことのできる達成感や成就感が、次の運動への意欲を高めていくものと考えた。この繰り返しが、新学習指導要領における「豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力」を育成することにもつながると捉えた。

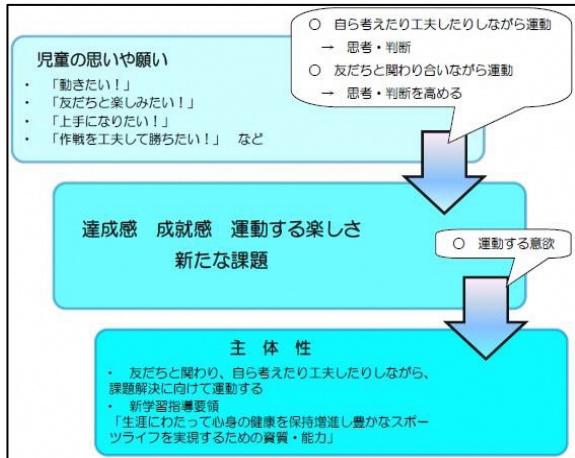


図2 「主体的に運動する」について

(3) 「『思考・判断』ヘアプローチする」とは

新学習指導要領は、課題解決的な学習をより意識した授業改善を求めていくとともに、運動の「知識」についてもクローズアップしている。「わかる」ことが「できる」ことにつながっており、それは「運動の仕方を工夫できるようにする」という「思考・判断」と深く関連し、児童自らが考えたり工夫したりする学習を大切にしなければならないと捉えた。また、図2に示すように、友だちと関わり合うことで、思考力や判断力についてもさらに高めることができると考えた。

そのためには、児童が今もっている力や、「できそう」という思いを生かせるような教材づくり（単元計画）と、多様な活動や気づきを共有する場面（学習過程）を工夫し、児童一人ひとりの課題解決に向けた創意工夫ができるようにしなければならない。技能習得に関わる態度は、主体的に学習に取り組む態度が土台となっており、その大きな構成要素となるのが「思考・判断」であると捉えた。

以上のことから、「思考・判断」に着目し、指導内容や指導方法、評価といった学習指導を工夫した授業づくりが重要であると考えた。

3 研究仮説

高学年体育科授業において、次の3つの視点から「思考・判断」ヘアプローチする授業づくりを行うことで、運動する楽しさを味わい、主体的に運動する児童を育てることができるであろう。

- 〈視点1〉 単元計画の工夫改善
- 〈視点2〉 学習過程及び手立ての工夫
- 〈視点3〉 体育ファイルの活用

4 研究内容

(1) 〈視点1〉 単元計画の工夫改善

運動する楽しさを味わわせるためには、教材が児童の学習意欲を喚起するものになっているか。児童が「思考・判断」するためには、学習の機会が保障される教材となっているか。単元の目標やねらい、それらを達成するための学習の流れやめあてが適切であるかが重要になってくる。児童が主体的に運動に取り組む授業をつくるためには、「学習内容を子どもの視点、学び手の側に立って再構造化する」(岩田 2012)必要性がある。そこで、学習内容を再構造化するとともに、予想される児童の「つまずき」や「思い・願い」、「気づき」といった児童の実態（学びの発展性を含む）を直視し、それらに沿っためあてを設定したり、どの段階でどのような知識を教え、その知識や技能を活用し、どのような思考を促していくかなど、単元計画を工夫改善していくことで、思考・判断にアプローチできると考えた。体育科におけるカリキュラム・マネジメントの視点とも捉えることができ、指導内容レベルでの、単元計画の工夫改善である。

- 教材づくり
- 単元構想
- めあて学習

(2) 〈視点2〉 学習過程及び手立ての工夫

技能同様、「思考・判断」においても、それを苦手とする児童がいるのが現状である。児童が主体的に運動するためには、思考を促すための学習過程や教師の発問、スマールステップでの学習活動、気づきを共有できる場の

設定、学習の方法やルールなどを児童が選択して取り組める活動など、指導方法レベルで学習過程及び手立てを工夫していく。

- 学習過程 手立て

(3) 〈視点3〉体育ファイルの活用

児童の「思考・判断」を見取る1つの手立てとして、体育ファイル（単元導入時のオリエンテーションカードや、毎時間の学習カード等をファイリング）の活用が有効であると考える。蓄積した学習の足あとをふり返り、児童自身の「思考・判断」、思いや願い、気づきなどが、主体的に動き出す原動力になる。それらと授業を支えるめあてや課題との関連性を強化するとともに、学習カードなどの資料を活用することによって、指導と評価の充実が図れると考える。評価レベルとして、継続して実践してきた体育ノート（本実践では体育ファイルとする）の活用について、さらに工夫・改善を図っていく。



図3 研究全体構想図

3つの視点を踏まえ、授業実践と、意識調査、新体力テストの結果から、本主題へ迫る。

II 研究の実際と考察

【実践1 「フィルダーベースボール】】

(1) 〈視点1〉単元計画の工夫改善

① 教材づくり

ボール運動領域に共通する「ボールをもたない動き」及び「状況判断」をクローズアップし、それらを戦術的課題として追究させたいと考え、主教材としてフィルダーベースボールを取り入れた。また、児童は用具を操作してボールを打つという運動経験が少ないため、運動の機会を保障しながら、スマーブルステップで主教材へ接続したいと考え、下位教材としてターンベースボールを位置付けた。



写真1 下位教材での児童の関わり合い

下位教材ターンベースボールでは、「打つ」動作の経験が乏しい児童でも何度もバッティングの順番が回ってくるため、繰り返すうちにほとんどの児童がボールを打つことができ、ペアや兄弟チームで意欲的に活動に取り組む姿が見られた。主教材につながるベースボール型のルールや用具の操作の仕方等知識の理解と、「打つ」技能の向上を図ることができた。

② 単元構想

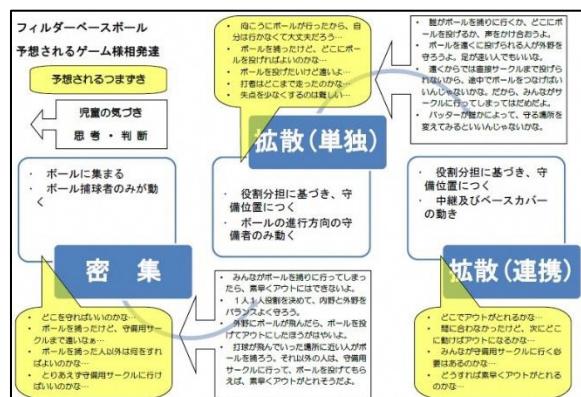


図4 フィルダーベースボール単元構想図

予想される児童の動き(技能)やつまずき、気づき、思考・判断の高まりとともに、ゲームの様相発達について、図4のように、一単元を見通した単元構想図を作成した。それとともに、単元を通して、どの段階でどのような知識を教え、その知識や技能を活用し、どのような思考を促していくか、ある程度の目安となるめあてを含め、指導と評価の単元計画の作成に生かした。

③ めあて学習

新学習指導要領においても、「課題を見付け、その解決に向けた学習過程を通して」と明記されるとおり、児童の主体性を引き出したり、思考活動を活性化したりするためには、いわゆる、課題解決型、探究型の学習スタイルが必要と捉える。その学習スタイルを支えるのが、「めあて」と考えた。

図4の単元構想図をもとに、学習内容とそのめあて、指導と評価の単元計画を図5のように作成し授業づくりに生かした。

時	学習内容	めあて	評価計画				
			技	間	思	評価基準	評価方法
1	オリエンテーションを行い、学習の見通しをもつとともに、試しのゲームに取り組む。	どうすればボールをうまく打てるだろうか。	(②)	○		② 試しのゲームに進んで取り組もうとしている。 ○ ダーニーベースボールのゲームの行い方を知ることとともに、自分に合った打ち用具を選んでいる。	○ 累積 ○ 累積 体育ファイル
2	失点を少なくするために、役割分担や中盤プレーの必要性などを、どのように守ればよいだろうか。	失点を少くするため、役割分担や中盤プレーの必要性などを、どのように守ればよいだろうか。		○	(②)	② 常早くアクトをとるために、役割分担や中盤プレーの必要性について考えている。 ○ 自分の選んだ用具でボールを打ったり、ボールを捕つたり投げたりすることができる。	○ 累積 ○ 累積 体育ファイル
3	フィルダーベースボールのオリエンテーション及び試しのゲームを行い、課題について考え共通化を図る。	試しのゲームに取り組み、課題を見つけよう。	(②)	○		② 試しのゲームに進んで取り組もうとしている。 ○ フィルダーベースボールのゲームの行い方を覚えるとともに、チームの課題について考えている。	○ 累積 ○ 累積 体育ファイル
4 未時	どの量でアウトにすれば失点を少なくできるか考え、練習やゲームに取り組む。	失点を少くするためには、どこでアウトにすればよいかだろうか。		○	(②)	②どの量でアウトにすればよいかを考えている。 ○ 本時の役割における状況判断をしながら、ボールを捕つたり投げたりすることができる。	○ 累積 ○ 累積 ○ 累積

図5 フィルダーベースボール単元計画

教師による「めあて」は準備するものの、教師のねらいと、児童の気づきや思い、思考・判断とのズレが生じる可能性も含まれる。そこで活用されるのが、研究の視点の3つ目にあげられる「体育ファイル」である。これまでの実践から、体育ファイルにおいては児童の思いや気づき、授業内で見取ることのできなかった思考・判断についても記述されることとは実証済みである。それらを生かし、単元

構想図や単元計画と関連付けることで、より児童にとって必要感のある「めあて」をともに創り上げることができると考えた。

第4時では、「アウトをとるのに、ぎりぎり間に合わなかつた。」や、「みんな集まるのがバラバラだった。」という体育ファイルの前時のふり返りから、「どこの墨でアウトにするかわかりにくい」という各チームに共通する課題を共有化し、「どこでアウトにすればよいか」というめあてを全体で確認した。

(2) 〈視点2〉 学習過程及び手立ての工夫

① 学習過程

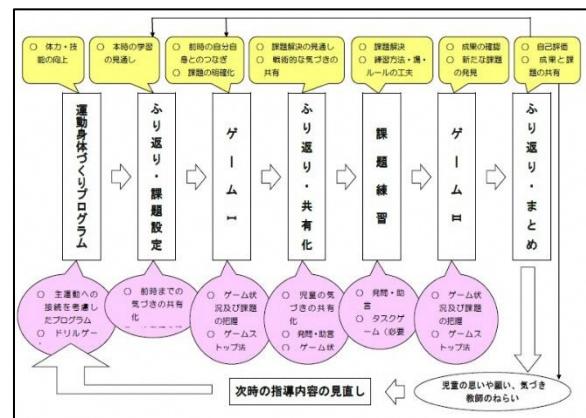


図6 ボール運動領域における基本的な学習過程

ボール運動領域においては図6のような学習過程を考えた。近年、「M-T-M」(マッチートレーニングーマッチ)として、実践されている授業も多いが、導入では、先述のとおり、前時までの学習をふり返り、体育ファイルへの記述や児童の思いや願い・気づきから、本時の「めあて」を設定及び共有化する。その「めあて」を意識するとともに、前時の自分自身の姿とをつなげるために、ゲームIに取り組ませる。そこで「めあて」を達成するための課題を明確にし、全体で共有化を図る。共有化された上で、課題解決へ向けた気づきのもと、課題練習に取り組む。その成果を確認するためにゲームIIに取り組ませる。また、ゲームIIで生じる新たな課題を次の時間にいかしていく。学習過程をこのように統一することによって、思考・判断及び児童の学びも深まっていくと考えた。

② 手立て

目の前の課題に対して、児童の運動知識や前時までの経験等とを結び付けるため、本実践では「動きの可視化」を手立てとした。

打球の方向によってゲーム状況が変化する中で、児童が課題となる場面を抽出し、何が課題となっているか判断するのは、児童にとってそう簡単ではない。そこで、課題となる場面を再現させ可視化することで、全体でのふり返り・共有化が活性化するものと考えた。

第4時では、ゲームIで課題となるゲーム状況（チームで声をかけ合ったが、送球が間に合わずアウトをとれなかつた場面）が見られ、そのプレーを再現させて全体で確認した。教師の「どうしてアウトにできなかつたのか。」という発問に、「墨のぎりぎりに投げたから。」「間に合うか間に合わないかのところに投げてしまったから。」という反応に問い合わせ、「確実にアウトをとれるところ」や「次の墨」に投げればよいという気づきが共有化された。その後の課題練習では、「1つ先の墨」や「遠い外野に飛んだら2つ先の墨」、「大声でどの墨に投げるか声かけする」など、チームで打撃役と守備役にわかれ、実際にボールを打ち、そのボール捕球からどこでアウトにするのか声をかけ合いながら練習する姿が見られた。



写真2 課題練習時の児童の活動の様子

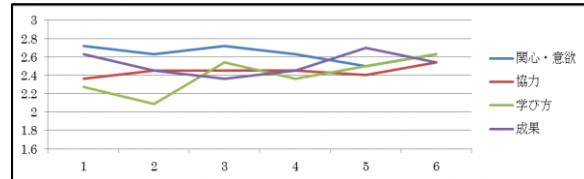
(3) 〈視点3〉体育ファイルの活用

オリエンテーションカードに加え、1時間ごとに、児童に「めあて」・「課題」・「感想」・「自己評価」を記入させるワークシートを作成した。授業内では、「めあて」・「課題」のみ必ず記入するものとし、その他の項目については、45分内に記入できるようであれば授業内、そうでなければ休み時間や翌日提出ということで取り組ませてきた。また、スペー

スは自由記述欄とともに、教師側から技能ポイントや意識させたい内容がある場合は、ワークシート内に明記するものとした。先述のとおり、図7のような体育ファイルに記入された児童の思いや願い、気づきを生かし、1時間ごとのめあてを導いていった。

図7 体育ファイルへの記述（実践1）

自己評価に関しては、「関心・意欲」、「協力」、「学び方」、「成果」の4項目を取り入れ、グラフ1のように形成的授業評価を行うことができるようとした。



グラフ1 形成的評価の推移（実践1）

形成的評価を見ると、単元を通して「関心・意欲」は非常に高い水準で推移していることがわかる。下位教材を位置付けた第1時・第2時目においては、ルールも複雑ではなく、簡単にボールを打つことができたため、「成果」が高く「学び方」の評価が低い。主教材であるフィルダーベースボールへの前段階としては効果的だったと考える。第3時、フィルダーベースボール導入の際には、やはり様々な気づきが生まれたことからも、「学び方」が高くなっている。単元後半にかけて「成果」が高まったことからも、単元の学習が進むにつれ、児童が自分自身やチームの技能や思考・判断の高まりを実感することができたものと捉えることができる。

【実践2 「V字ゴールサッカー】

(1) 〈視点 1〉 単元計画の工夫改善

① 教材づくり

ゴール型では、ボールをもたない動き、ゴールへ向かう動き、スペースをめぐる動きを合わせ、「フリー」な状態でシュートを打ち、その楽しさを味わわせたいと考えた。しかし、ボールを「蹴る」経験が少ない児童が多いため、サッカーの本質を損なわない程度に、人数やプレー上での制限、ルールや場の工夫など、ゲームを修正する必要があると考え、図8のような可動式のV字ゴールを採用した。

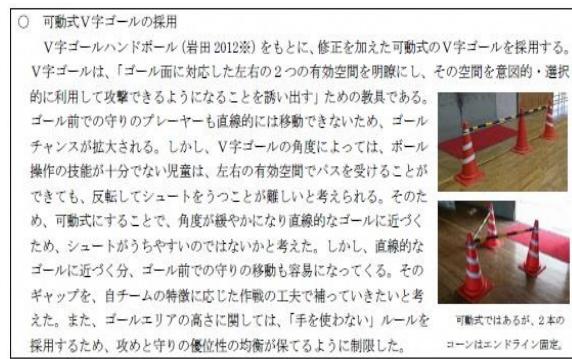


図8 可動式V字ゴールについて

② 单元構想

児童の実態及び攻守混交のゲームの難しさを考慮し、ゲームの複雑さを緩和するため、図9のように、前段階としてハーフコートゲーム、そしてフルコートのゲームへと移行するとともに、同じように攻守分離から攻守混交へとスマールステップで発展させていくことをベースに構想を練った。



図9 V字ゴールサッカー単元構想図

単元前半は、予想通り密集型が解消された後、ボール保持者がパスを出せない停滞場面が見られた。「パスがまわらないときにどう動けばよいか」というめあてのもと、「味方との位置が近すぎる」や「守りが近くにいる」との気づきの共有化を図りながら、どこにならパスを出せそうか問い合わせ、知識として「スペース」について話をした。課題練習では、トライアングルパスをいかし、三角形をつくって動きながらパス練習をするチームや、兄弟チームでパスがまわらないゲーム状況をつくり、スペースを確認しながら練習する姿、写真3のように体育ファイルを使ってスペースをつくる動きを考えるチームの姿が見られた。



写真3 体育ファイルを活用しての話し合い

第5時、パスがあまりつながらなかつたため、第6時の攻守混交のゲームを攻守分離のまま進めることにした。ゲームIでは、第1時のゲーム状況とは異なり、ボールに密集する姿はなくなった。また、フルコートに広がったことでスペースが明確になり、スペースへの動きや、その後の動きが活性化された。ふり返りの際には、「コートが広くなったから、いろいろな作戦が試せそう」や「状況判断する時間がある」といった、ポジティブな発言が多く聞かれた。技能向上を含め、場の設定や単元計画の見直しの重要性を改めて感じた。



写真4 チームの作戦でゴールの形状を変化

③ めあて学習

別紙資料編3－2参照

(2) 〈視点2〉学習過程及び手立ての工夫

① 学習過程

図6参考(ボール運動のため実践1と同様)

② 手立て

実践1と同じように、「動きの可視化」を主な手立てとした。ゲーム状況を再現することやゲームストップ法をはじめ、写真5のようなホワイトボードや作戦ボードを活用しながら共有場面での可視化を意識した。児童も作戦ボードを使って話し合う姿が見られた。

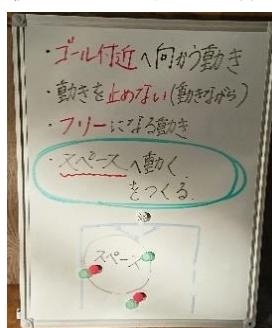


写真5
ボードを使った可視化

(3) 〈視点3〉体育ファイルの活用

⑦ また、ボールをこなしてはされるのがまた面白いです。
むしろ慣れていなくて、次回は和から進んで、ボールを
けりたいと思います。

記入された成果や課題に対しても、問い合わせのコメントを入れる。
次時の導入で取り上げたり、活動中の支援にいかしたりする。

⑧ バスを走らせるのがいいけれど仲間からはよくあたたかく思ひます。
かわいい声をかけてくれる門で仲間がいるのがかみます。
まだたまにたまにただたまにあたたかくバスを走らせる場所
やバスを走らせる場所などあたたかくいらないません。
その場所ってどこですか?

同一児童の記述から。
動く「場所」の視点から、「バス」や「バ
ーサーとの距離をつめる動き」という技能の視点に発展し
ている。

⑨ ジュートはうまく転がす出来たりとバスを走らせたりが長くて
あがつたからでした。バスを走らせるのが好きで走らせて
いたからでした。

V字ゴールに関する記述。
右は、授業で自分の考えをうまくチームの友だちに伝えることができなかつた児童の記述。まだまだ文章は描いていますが、自分なりに整理したことがわかる。こういったものを、全体で共有化することで、活躍の場をつくることもできる。

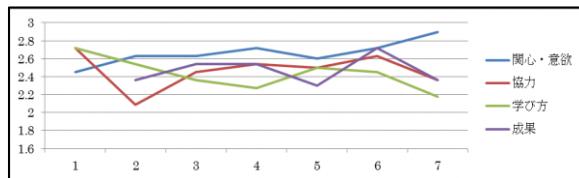
下段は、教材づくり段階での教師の意図と一致している。指導と評価の一体化へつなげていく。

攻撃に関する戦術的課題を
クローズアップしているが、
やはり守備に関する視点につ
なげる児童もいる。

今日はハーフコートでやめてコートをどすのは「シュート」じゃない。
考える時にコートをどすとまだ動作はまだないので
今までのやがてはまだでないで今までのほんへと思えた。

⑩ もとでこのやがてはまだでないで今までのほんへ思えた。

図10 体育ファイルへの記述（実践2）



グラフ2 形成的評価の推移（実践2）

形成的評価を見ると、「関心・意欲」が単元後半にかけてゆるやかに上昇し、第7時目には2.9と非常に高い評価となっている。その数値からは、運動に苦手意識をもつ児童の評価も良好であったこと、またゲームの勝敗に意欲の面が左右されずに評価されていることがわかる。「成果」に関しては、第6時目、攻守分離のままフルコートゲームへ発展させた際に最も高くなっている。コートが広がり、スペースも明確になったことから、前時までに学習した動きを表出することができたためと考えられる。先述のとおり、コートの広さについては単元構想段階での課題といえる。

「学び方」の項目に関する若干の下降傾向については、ゲーム状況が刻一刻と変化する中で、児童自身が「わかる」ことが「できる」技能や成果として表出することが難しいもどかしさのようなものが現れているように感じる。「協力」の項目が段階を経て高くなっていることから、チームの友だちとV字ゴールの形や作戦の工夫、応援など、まとまりが深まっていったことがうかがえる。

【実践3 「組み合わせ単元】

(1) 〈視点1〉単元計画の工夫改善

① 教材づくり

意識調査での「技ができない」や「どうすれば上手くできるかわからない」、「怖い」といった、児童の思いに寄り添いながら、マット運動のもつ特性に触れる楽しさを味わわせたいと考えた。また、児童の技能面での実態、高学年での指導内容の系統性から、倒立系の基本的な技を中心に習得させたいと感じた。そのため、同一の運動（倒立系）に接する期間を長くするとともに、運動の頻度と期間を保障しながら、スマールステップで同一課題

のもと基本的な技能習得を図っていくため、体つくり運動との組み合わせ単元（筑波大附属小体育研究部 2017）による計画を立案した。

② 単元構想

別紙資料編 2-2 参照

③ めあて学習

前半単元となる器械運動では、技能差があるとともに、運動課題がそれぞれ異なる。その技能差にとらわれず、児童が主体的に運動に取り組むことができるようになると同時に、共通課題を引き出す必要があると考えた。課題が様々になってしまふと、一本筋が通らない授業になってしまい、集団での学びが難しいと捉えた。共通課題があることで、技能のできる・できないに関わらず、グループや全体での共有が可能となり、どうすればできるかという児童同士の関わり合いが生まれると考えた。

後半単元となる体つくり運動（長縄一かぶり縄、むかえ縄、ダブルダッヂ）においても、「縄に入る」動きにスポットをあて、そのタイミングについてを共通課題として設定した。

単元計画の詳細は資料編 3-3 を参照。



写真6 共通課題のもと運動に取り組む

(2) 〈視点2〉 学習過程及び手立ての工夫

① 学習過程

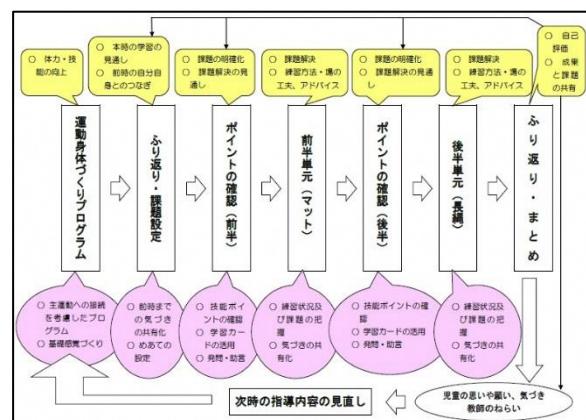


図11 組み合わせ単元における基本的な学習過程

運動アナロゴンの考え方から、運動身体づくりプログラムに基礎感覚づくりを取り入れることで、下位教材レベルでの知識獲得や技能向上が見込め、主教材における意欲や成果の深化につながると考えた。また、やはり全体で共有を図る場を設定することで、思考・判断を深め、技能習得につながると考え、図11のような学習過程を考えた。

写真7のような、かえるの足打ちや壁倒立、背支持倒立といった基礎感覚づくりは、側方倒立回転の際の「膝や腰をのばして！」といった児童の言葉かけや、バンザイスキップは無意識的にホップのステップを取り入れていた友だちを見た児童の「バンザイのやつやっている。」とのつぶやきに表出され、技能ポイントの共有に役立てることができた。



写真7 基礎感覚づくり (背支持倒立、バンザイスキップ)

② 手立て

運動の知識及び思考・判断の材料としての学習カード（体育ファイル）やICT機器を活用しての可視化と技能ポイントの明確化、そして、技能ポイントに基づきながら、友だち同士で関わり合って運動することのできる場を設定していく。同一課題のもと、異質グループによる関わり合い、そして全体で共有を図る場を設定した。



写真8 タブレットや学習カードを活用した関わり合い

写真8のように、タブレット（教師私物）で自分の動きを自分の目で確認する機会を取り入れた。児童自身の実感は伴ったと考えるが、本校の現環境下においては検証とまでは

至らないのが現状である。しかし、第4時には、「腰を高く」や「脚をのばす」必要性の気づきはありながらも、それができない、そのためには何を意識しなければいけないのか、視点が明らかになる気づきがあったことは、活動に生かされていった。技能ポイントを示した学習カードは、児童同士の関わり合いにコンスタントに生かされていた。

(3) 〈視点3〉体育ファイルの活用

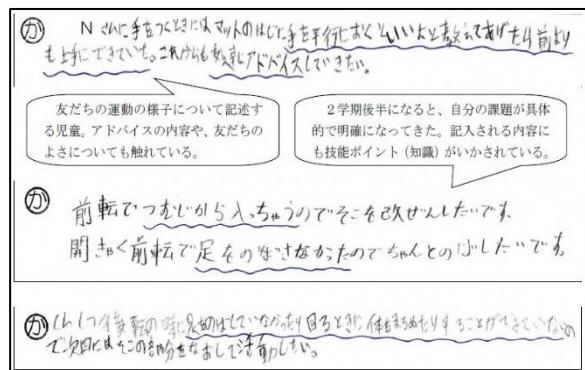
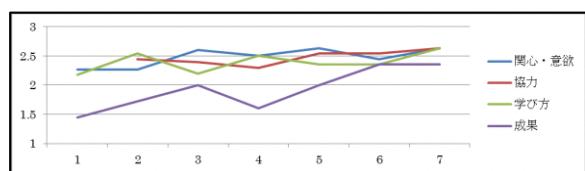


図12 体育ファイルへの記述（実践3）

よい動きや技能のポイントなど、運動中は感覚的に捉えているものや、比喩や擬態語として表していたものを、文字に置き換えることによって、児童同士の関わり合いを支える知識となり、言語活動の充実にもつながったものと考える。それがまた、児童の思考・判断をより高めることにつながった。

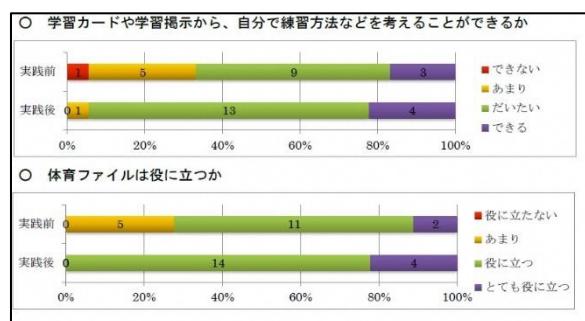


グラフ3 形成的評価の推移（実践3）

形成的評価を見ると、意識調査や児童の実態からも予想された通り、第1時における「成果」(技能面)が低い。第4時目にも落ち込みが見られるが、本格的に側方倒立回転の練習を開始するとともに、長縄でのむかえ縄に初挑戦した時間であったことから、新しい技に対する難しさや成果が現れなかったことを、児童もしっかりと評価していることがうかがえる。しかし、第4時を除き、回を重ねるごとに、児童自身が技能習得を実感し、その樂

しさを味わうことができたものと捉えることができる。1時間に2教材を扱ってきたため、児童の評価が「1授業を通して」のものなのか、前半単元もしくは後半単元どちらかのもののかは推し量ることはできないが、「協力」の項目が常に高い値で推移していたことからも、児童同士の教え合いを技能習得につなげるという、単元のねらいがある程度達成することができたと評価することができる。

【意識調査からの考察】

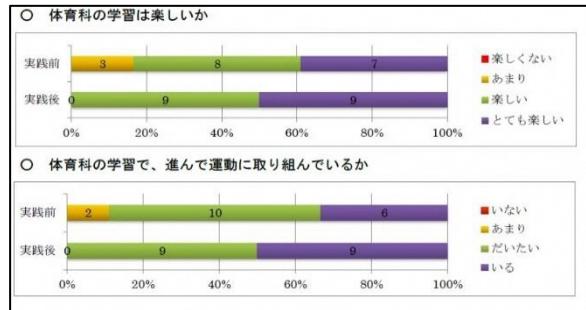


グラフ4 意識調査（体育ファイル関連）

記入の継続により、記入される量・内容ともに深まってきた。グラフ4からも、「自分をふり返ることができる」や「めあてや課題につなげることができる」などの理由から、体育ファイルは「役に立つ」と、児童が有用性を感じているという点は成果と言える。また、「自分で練習方法などを考えることができるか」についても、ポジティブな変容が確認できた。自主学習で運動のポイントや作戦を考えてくる児童もあり、授業外の場面へ体育科授業での学習内容が波及したことは、大きな成果と捉えることができる。教師の授業改善に対する思いもより高まった。

また、「めあて」や「課題」の意識に関する項目についても、実践前と比べ評価が高いものとなった。国語科や算数科といった他教科と同様に、体育科においても「めあて」をしっかりと記入することによって、1授業を通して「めあて」を意識しながら課題解決に向けて運動していく一助となったのではないかと考える。授業中に体育ファイルを開き、ふり返る児童の姿も多く見られた。友だちとの

関わり合いや、課題解決に向けた「思考・判断」を支える有効な手立てとなつたと考える。



グラフ 5 意識調査（関心・意欲関連）

体育ファイル関連での自己評価が高いことからも裏付けできるが、児童は楽しさを味わいながら運動することができたことがわかる。記述からは、ボール運動領域では「友だちとの関わり合い」が、そして器械運動領域では「技ができる」ことが、楽しさにつながっていることもわかった。また、すべての児童が積極性を評価しており、高まりが見られた。

グラフ5のように、「楽しさ」と「進んで運動に取り組む」の両項目で、ほぼ同じような回答となっていることから、やはり運動する「楽しさ」を味わうことが、運動に「進んで取り組む」ベースとなっていることがわかる。

【新体力テストの経年比較からの考察】

新体力テストの数値に関しては、多くの項目で福島県及び全国平均を下回っているのが現状である。しかしながら、本主題のもと授業実践を重ねた経年比較を見ると、「比較（伸び）」の項目において、特に男子は顕著にその数値の向上を認める能够である。どの児童にも学習の機会を保障する授業づくり、そして児童一人ひとりが自分のめあてや課題のもと、その達成に向けて運動に取り組んできたことが、新体力テストの数値としても現れてきたものと考えられる。（資料編5参照）

III 研究の成果と課題

1 研究の成果

○ 児童の実態を踏まえた単元計画の工夫・改善により、段階的に学習を積み重ねることができた。技能習得や思考力・判断力に

関して、児童一人ひとりに伸びる楽しさを味わわせることができた。

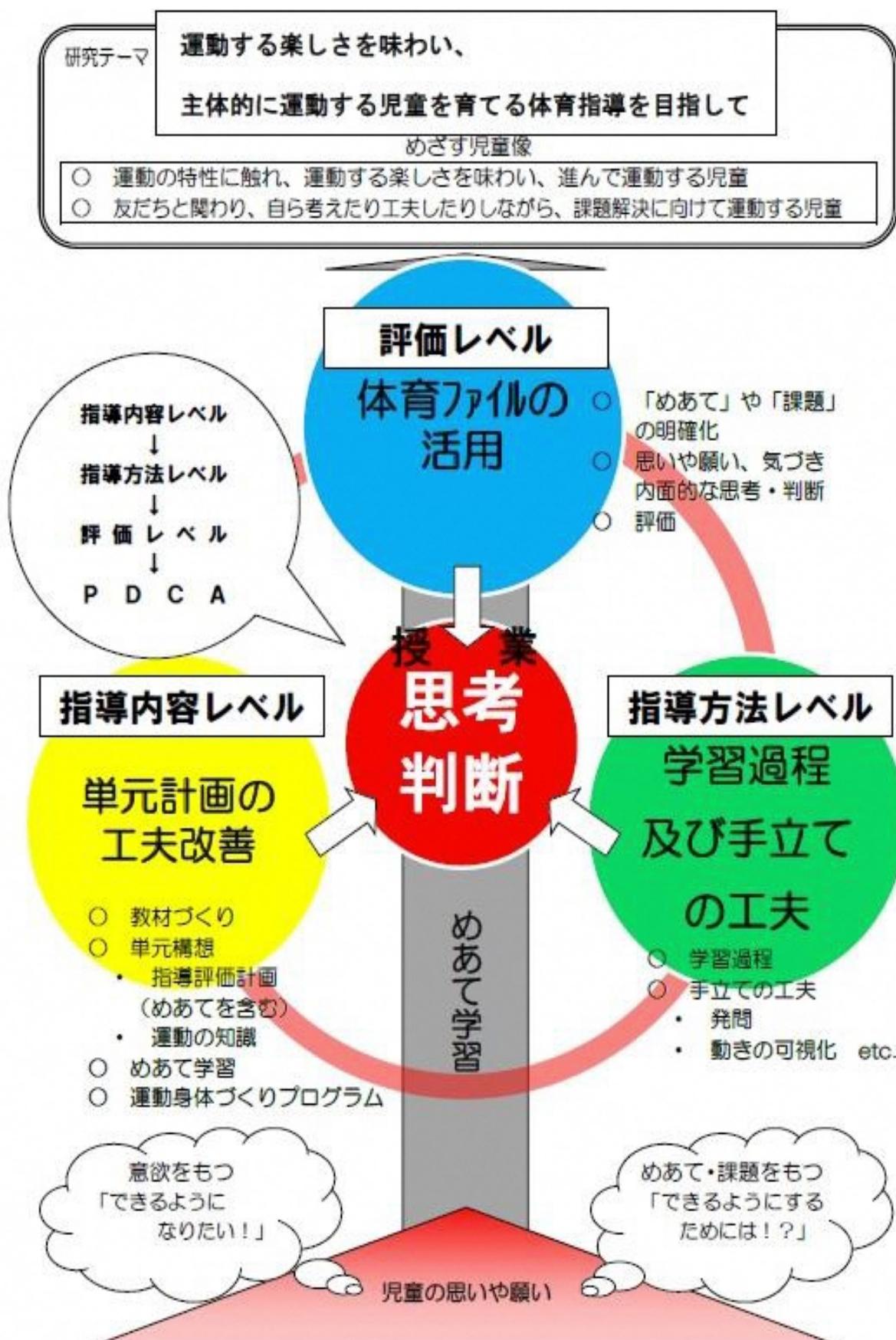
- 下位教材や運動アナロゴンの考えに基づく運動、補強運動などによって、動き、そして学習意欲を高めることができた。
- 学習過程を工夫し、共有化を意識したことで、めあてや課題に沿って、筋の通った授業展開が可能となり、児童自身もその解決に向けて思考・判断することができた。
- 共有化を図る場面における発問や問い合わせを工夫することで、児童の思考・判断を促すとともに、どんな練習をすればよいか、何のために練習するのかといった、諸活動の必要性を児童にもたせることができた。
- 体育ファイルを活用しためあて学習によって、体育科における学び方を身に付けさせることができた。また、指導と評価の一体化を図ることができた。

2 研究の課題

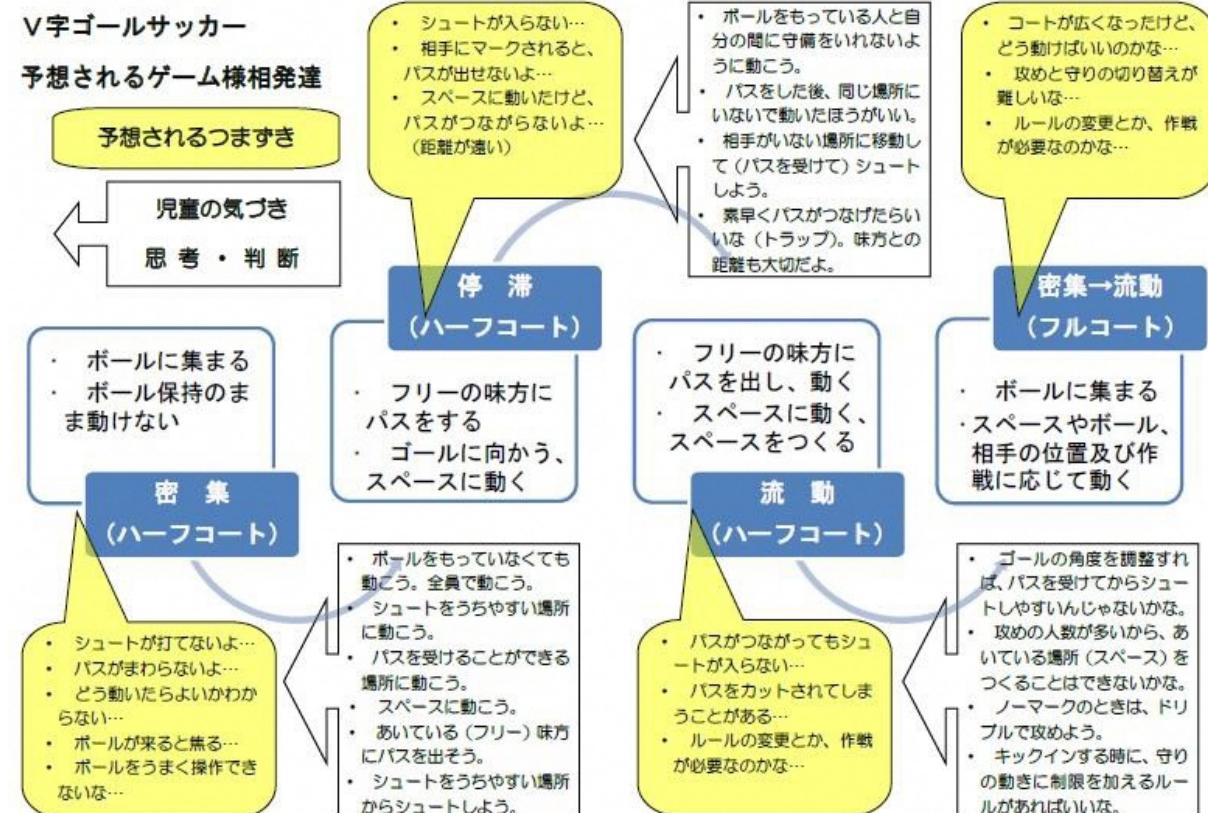
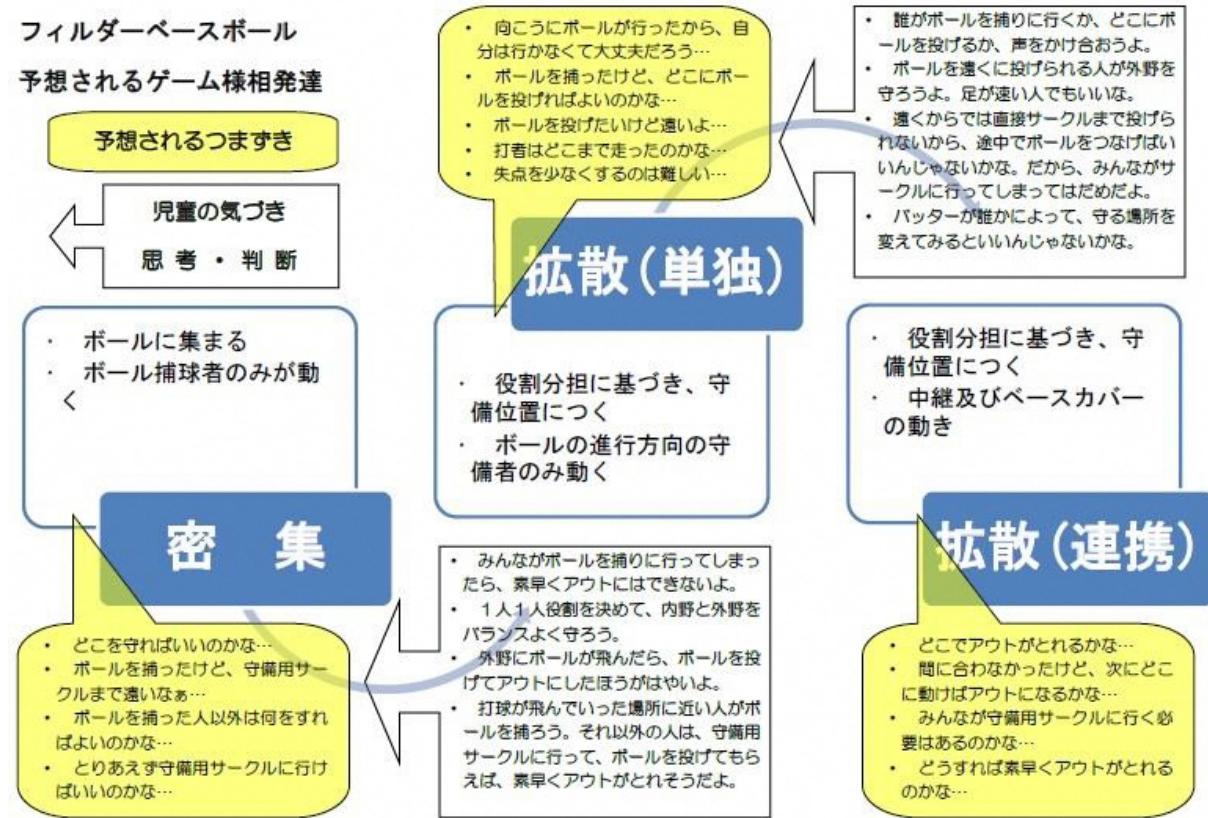
- 児童の主体性や気づきを重視するあまり、指導を躊躇する場面があった。他教科同様、指導すべき内容は指導しなければならない。教材研究を深めるとともに、児童の主体性を妨げることのない積極的な指導・支援の在り方についても研修を深めていきたい。
- 児童がイメージしたことを言語化する難しさを感じた。体育科における表現力の育成について、更なる研修が必要である。また、体育ファイルについては更なる有効活用が図れると感じた。
- 人数や場の設定など、教材レベルでの修正が必要な点について、工夫・改善を図つていかなければならない。
- 組み合わせ単元においては、前・後半の時間配分が大きな課題となった。今後も実践を重ね検証していきたい。
- 技能向上が動きやゲーム様相の発達に資することは言うまでもない。技能向上の取り組みや、低学年段階からの系統性について研鑽を重ねなければならない。

資料編

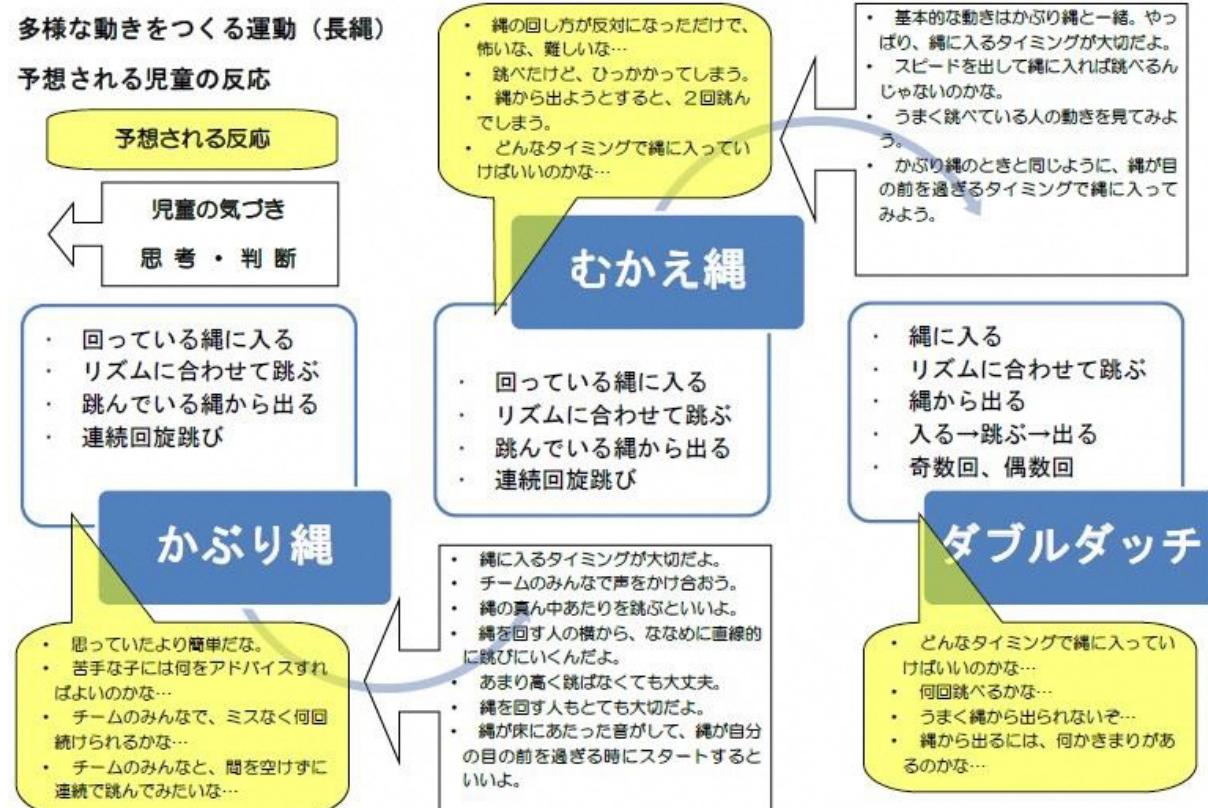
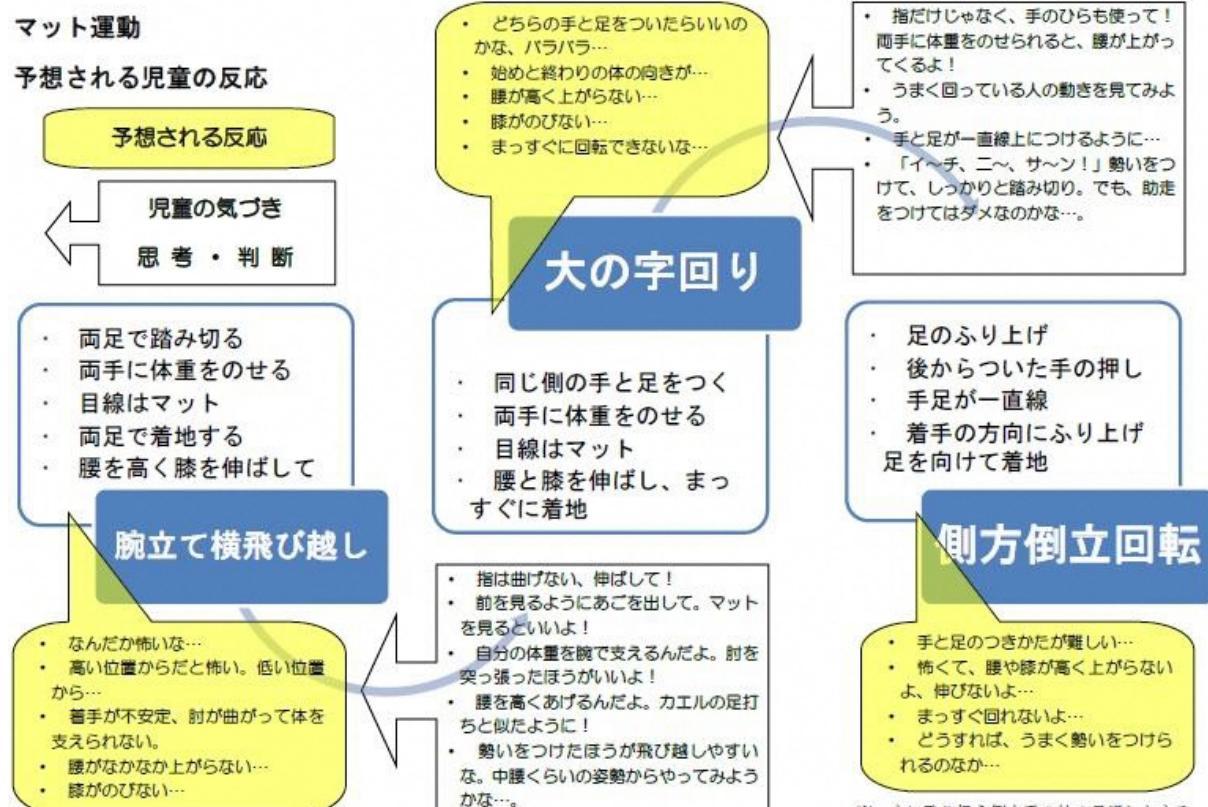
資料 1 研究全体構想図



資料2－1 単元構想図（実践1・2）



資料2－2 単元構想図（実践3）



資料3－1 単元指導計画（実践1）

時	学習内容	めあて	評価計画				
			技	関	思	評価規準	評価方法
1	オリエンテーションを行い、学習の見通しをもつとともに、試しのゲームに取り組む。	どうすればボールをうまく打てるだろうか。	◎	◎	○	◎ 試しのゲームに進んで取り組もうとしている。 ○ ターンベースボールのゲームの行い方を知るとともに、自分に合った打つ用具を選んでいる。	○ 観察 ○ 観察 体育ファイル
2	失点を少なくするために、役割分担や中継プレーの必要性など、素早くアウトをとるための工夫について考え、ゲームに取り組む。	失点を少なくするには、どのように守ればよいだろうか。	○		◎	◎ 素早くアウトをとるために、役割分担や中継プレーの必要性について考えている。 ○ 自分の選んだ用具でボールを打ったり、ボールを捕ったり投げたりすることができる。	○ 観察 体育ファイル ○ 観察
3	フィルダーベースボールのオリエンテーション及び試しのゲームを行い、課題について考え共有化を図る。	試しのゲームに取り組み、課題を見つけよう。	◎	○		◎ 試しのゲームに進んで取り組もうとしている。 ○ フィルダーベースボールのゲームの行い方を知るとともに、チームの課題について考えている。	○ 観察 ○ 観察 体育ファイル
4 (本時)	どの塁でアウトにすれば失点を少なくてできるか考え、練習やゲームに取り組む。	失点を少なくするためには、どこでアウトにすればよいだろうか。	○		◎	◎ どの塁でアウトにすればいいか考えている。 ○ 自分の役割における状況判断をしながら、ボールを捕ったり投げたりすることができる。	○ 観察 体育ファイル ○ 観察
5	失点を少なくするために、役割分担や中継プレーの必要性など、素早くアウトをとるための工夫について考え、ゲームに取り組む。	失点を少なくするには、どのように守ればよいだろうか。	○		◎	◎ 素早くアウトをとるために、チーム内で役割分担や中継プレーについて考え、練習やゲームに取り組んでいる。 ○ 自分の役割における状況判断をしながら、ボールを捕ったり投げたりすることができる。	○ 観察 体育ファイル ○ 観察
6	チームで作戦を工夫して、まとめのゲームを行う。	作戦を工夫して、ゲームを楽しもう。	◎		○	◎ 身につけた技能を生かしてゲームをすることができる ○ 作戦を工夫したり、ゲームの中で状況判断したりしながらプレーしている。	○ 観察 ○ 観察 体育ファイル

資料3－2 単元指導計画（実践2）

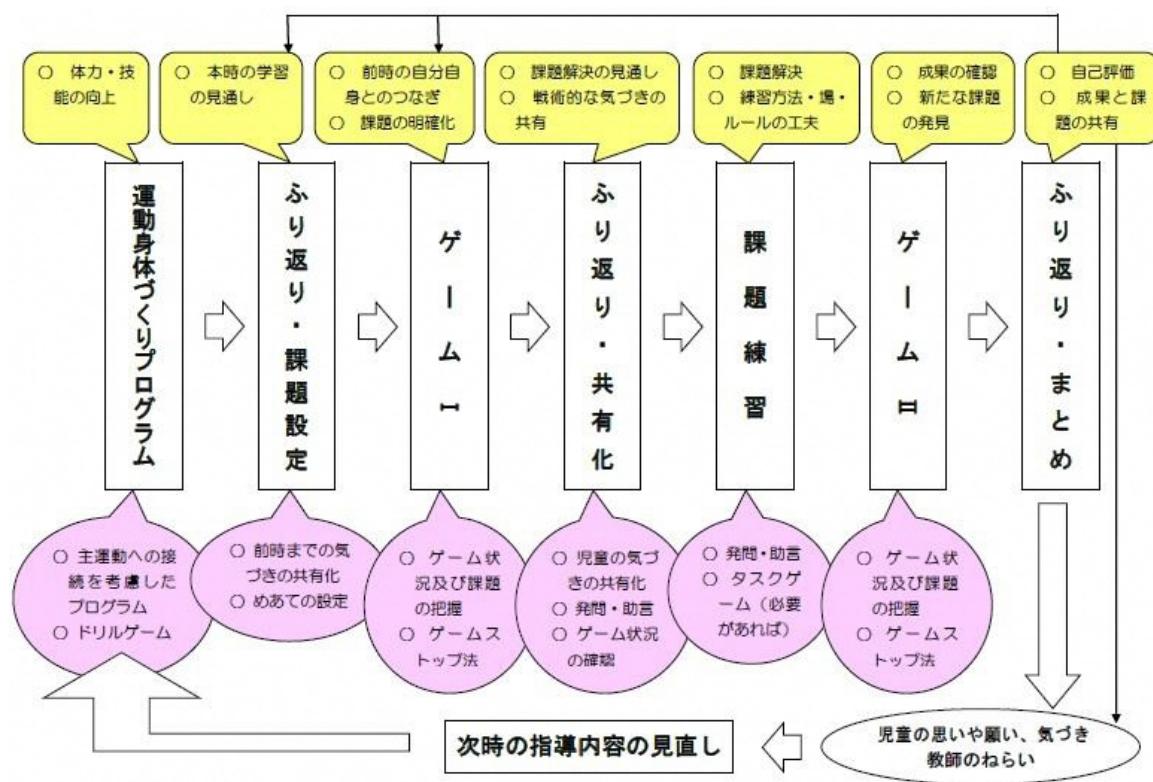
時	学習内容	めあて	評価計画			評価方法	
			技	関	思		
1	オリエンテーションを行い、学習の見通しをもつとともに、試しのゲームに取り組む。	試しのゲームに取り組み、学習の見通しをもとう。	◎	○		◎ 試しのゲームに進んで取り組もうとしている。 ○ サッカーのゲームの行き方を知っている。	○ 観察 ○ 観察 体育ファイル
2	どうすれば点数をとることができるか考え、ゴールへ向かう動きやパス・シュートといったボール操作を身に付けるための練習に取り組む。	どうすれば点数をとることができるとするだろうか。	○	◎		◎ どうすれば点数をとができるか考え、ゴールへ向かって動いたり、ゴールの近くからシュートしたりすることができる。 ○ 用具の準備や片付けで、分担された役割を果たそうとしているとともに、友だちと教え合い励まし合って運動している。	○ 観察 体育ファイル ○ 観察 体育ファイル
3	ノーマークの状況を理解するとともに、パスを受けるためにはどのように動けばよいか、ボールをもたないときの動きを考える。	パスを受けるためにはどうしたらよいか。	○	◎		◎ パスを受けるために、ボールをもたないときの動きを考えている。 ○ チームの友だちと教え合いながら練習やゲームに取り組もうとしている。	○ 観察 体育ファイル ○ 観察 体育ファイル
4	ボールがまわらない状況で、シュートにつなげるためにはどのように動き、どうパスをつなぐかチームで考え、ゲームに取り組む。	パスがまわらないときにはどうすればよいか。	◎	○		◎ ノーマークの味方にパスしたり、パスを受けるために動いたりすることができる。 ○ ノーマークかどうか状況判断したり、ボールをもたないときの動きを考えたりしている。	○ 観察 ○ 観察 体育ファイル
5 (本時)	フリーでシュートをうつために、どのように動けばフリーな状態になれるかを考え、ゲームに取り組む。	フリーでシュートをうつためには、どのように動いたらよいか。	○	◎		◎ ノーマークかどうか状況判断したり、ボールをもたないときの動きを考えたりしている。 ○ 仲間からパスを受けることのできる場所に動くことができる。	○ 観察 体育ファイル ○ 観察
6	攻守混合（フルコート）での、シュートにつなげるために、どのように動き、パスをつなぐかチームで考え、ゲームに取り組む。	ボールを進めるためには、どうすればよいかだろうか。	○	◎		◎ どのように動けばボールをつかないだり、シュートをうつたりすることができるか考えている。 ○ ボールを操作したり、ボールを受けるために動いたりしながら、攻防に参加することができる。	○ 観察 体育ファイル ○ 観察
7	チームで作戦を工夫して、まとめのゲームを行う。	作戦を工夫して、ゲームを楽しもう。	○	◎		◎ 身につけた技能を生かしてゲームをすることができる ○ ルールや作戦を工夫したり、ゲームの中で状況判断しながらプレーしたりしている。	○ 観察 ○ 観察 体育ファイル

資料3－3 単元指導計画（実践3）

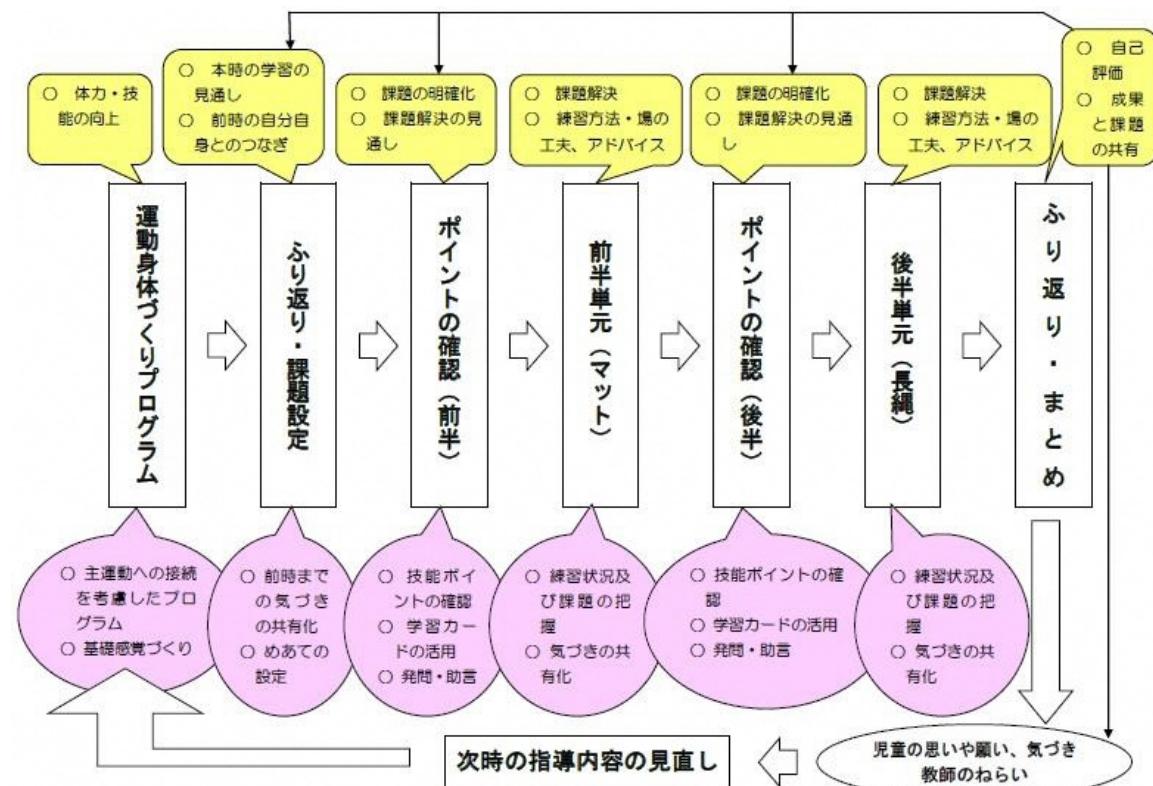
時	学習内容	めあて	評価計画			評価規準	評価方法
			技	関	思		
1	オリエンテーションを行い、学習の見通しをもつとともに、今できる技の確認を行う。	マット運動の学習の進め方を確認しよう。		◎	○	◎ 今できる自分の技の確認に進んで取り組もうとしている。 ○ マット運動の学習の進め方を理解している。	○ 観察 ○ 観察 体育ファイル
2	腕立て横飛び越しに取り組み、どうすればうまく体を移動できるか、技能ポイントについて考える。	どうすればうまく体を移動できるかな。	○		◎	◎ どうすれば技がうまくできるか、技能ポイントを考えることができる。 ○ 腕立て横飛び越しができる。	○ 観察 体育ファイル ○ 観察
3	大の字回りに取り組み、うまく回転するにはどうすればよいか、技能ポイントについて考える。	うまく回転するにはどうすればよいかな。	○		◎	◎ どうすれば技がうまくできるか、技能ポイントを考えることができる。 ○ 大の字回りができる。	○ 観察 体育ファイル ○ 観察
	かぶり縄での連続回旋跳びに取り組み、縄に入るタイミングについて考える。	どのタイミングで縄に入ればよいかな。	○		◎	◎ 縄に入るタイミングについて考えることができる。 ○ かぶり縄での連続回旋跳びができる。	○ 観察 体育ファイル ○ 観察
4 <small>(本時)</small>	友だちと関わり合い、自分の力に合った大の字回り及び側方倒立回転の練習に取り組む。	どうすれば大きく回転することができるかな。		○	◎	◎ 自分の力に合った課題をもち、練習の仕方を工夫している。 ○ 友だちと関わり合い、進んで運動に取り組もうとしている。	○ 観察 体育ファイル ○ 観察
	むかえ縄での連続回旋跳びに取り組み、縄に入るタイミングについて考える。	どのタイミングで縄に入ればよいかな。		○	◎	◎ 縄に入るタイミングについて考えることができる。 ○ 友だちと関わり合い、進んで運動に取り組もうとしている。	○ 観察 体育ファイル ○ 観察
5	技能ポイントをもとに、自分の力に合った倒立系の技の練習に取り組む。	倒立系の技にチャレンジしよう。	○		◎	◎ 自分の力に合った課題をもち、練習の仕方を工夫している。 ○ 自分の力に合った倒立系の技ができる。	○ 観察 体育ファイル ○ 観察
	むかえ縄での連続回旋跳びに取り組む。	何回跳べるかな。	◎	○		◎ むかえ縄での連続回旋跳びができる。 ○ 友だちと関わり合い、進んで運動に取り組もうとしている。	○ 観察 ○ 観察
6	友だちと関わり合い、自分の力に合った前転系の技の練習に取り組む。	前転系の技にチャレンジしよう。		○	◎	◎ 自分の力に合った課題をもち、練習の仕方を工夫している。 ○ 友だちと関わり合い、進んで運動に取り組もうとしている。	○ 観察 体育ファイル ○ 観察
	縄の回し方を組み合わせ、ダブルダッチに取り組む。	どのタイミングで縄に入ればよいかな。	◎	○		◎ 友だちと関わり合い、進んで運動に取り組もうとしている。 ○ 縄に入るタイミングについて考えることができる。	○ 観察 ○ 観察 体育ファイル
7	友だちと関わり合い、自分の力に合った後転系の技の練習に取り組む。	後転系の技にチャレンジしよう。		○	◎	◎ 自分の力に合った課題をもち、練習の仕方を工夫している。 ○ 友だちと関わり合い、進んで運動に取り組もうとしている。	○ 観察 体育ファイル ○ 観察
	ダブルダッチに取り組む。	ダブルダッチにチャレンジしよう。	○	◎		◎ 友だちと関わり合い、進んで運動に取り組もうとしている。 ○ タイミングよく縄に入ることができる。	○ 観察 ○ 観察

資料4 学習過程

(1) 実践1・2 ボール運動領域における基本的な学習過程



(2) 実践3 組み合わせ単元における基本的な学習過程



資料5－1 新体力テストの経年比較（男子）

※ 「比較（平均）」項目に関しては、福島県及び全国の平均値を100%とした場合に、本校現6学年児童の平均値の割合を示している。

また、「比較（伸び）」項目は、福島県及び全国の平均値が、同母体の前年の平均値から割合としてどの程度上昇したかを100%とし、本校現6学年児童の平均値の割合の上昇とを比較したものとする。「(現6学年児童の当該年度平均値÷現6学年児童の前年度平均値)÷(福島県及び全国の当該年度平均値÷福島県及び全国の前年度平均値)」で算出したものである。なお、「50m走」の項目に関しては、割合としての記録の上昇及び下降を数値として算出することが難しいため、算出していない。

○ 昨年度、第5学年時の結果 (H30. 5月実施)

		握力	上体起こし	長座体前屈	反復横とび	シャトルラン	50m走	立ち幅とび	ソフトボール
本校	平均	14.77	22.00	28.23	44.38	49.38	8.90	139.77	22.46
	昨年度平均	14.23	20.00	29.08	41.46	41.00	9.49	149.38	18.54
福島県	平均	17.15	19.26	32.14	43.17	50.60	9.41	154.10	22.51
	昨年度平均	15.26	17.91	30.21	39.42	42.19	9.81	144.15	19.68
	比較(平均)	86.1%	114.2%	87.8%	102.8%	97.6%		90.7%	99.8%
	比較(伸び)	92.4%	102.3%	91.2%	97.7%	100.4%		87.5%	105.9%
全 国	平均	16.96	20.81	33.18	43.98	57.48	9.21	153.72	23.54
	昨年度平均	14.94	18.48	31.47	39.53	47.11	9.60	144.50	20.18
	比較(平均)	87.1%	105.7%	85.1%	100.9%	85.9%		90.9%	95.4%
	比較(伸び)	91.4%	97.7%	92.1%	96.2%	98.7%		88.0%	103.9%

※ 「福島県」及び「全国」とともに、平成28年度の平均の値とする。なお、『伸び』を比較するため、「昨年度平均」に関しては、同母体の前学年における平均の値を採用している。

○ 今年度、第6学年時の結果 (R1. 6月実施)

		握力	上体起こし	長座体前屈	反復横とび	シャトルラン	50m走	立ち幅とび	ソフトボール
本校	平均	17.69	24.30	33.84	47.07	55.76	8.79	176.38	27.00
	昨年度平均	14.77	22.00	28.23	44.38	49.38	8.90	139.77	22.46
福島県	平均	20.51	21.74	34.54	46.44	60.93	8.98	164.03	27.16
	昨年度平均	17.15	19.26	32.14	43.17	50.60	9.41	154.10	22.51
	比較(平均)	86.3%	111.8%	98.0%	101.4%	91.5%		107.5%	99.4%
	比較(伸び)	100.1%	97.9%	111.5%	98.6%	93.8%		118.6%	99.6%
全 国	平均	20.02	22.05	35.43	46.98	64.48	8.79	165.19	26.81
	昨年度平均	16.96	20.81	33.18	43.98	57.48	9.21	153.72	23.54
	比較(平均)	88.4%	110.2%	95.5%	100.2%	86.5%		106.8%	100.7%
	比較(伸び)	101.5%	104.2%	112.3%	99.3%	100.7%		117.4%	105.6%

※ 「福島県」及び「全国」とともに、平成29年度の平均の値とする。なお、『伸び』を比較するため、「昨年度平均」に関しては、同母体の前学年における平均の値を採用している。

資料5－2 新体力テストの経年比較（女子）

※ 「比較（平均）」項目に関しては、福島県及び全国の平均値を100%とした場合に、本校現6学年児童の平均値の割合を示している。

また、「比較（伸び）」項目は、福島県及び全国の平均値が、同母体の前年の平均値から割合としてどの程度上昇したかを100%とし、本校現6学年児童の平均値の割合の上昇とを比較したものとする。「(現6学年児童の当該年度平均値÷現6学年児童の前年度平均値)÷(福島県及び全国の当該年度平均値÷福島県及び全国の前年度平均値)」で算出したものである。なお、「50m走」の項目に関しては、割合としての記録の上昇及び下降を数値として算出することが難しいため、算出していない。

○ 昨年度、第5学年時の結果（H30.5月実施）

		握力	上体起こし	長座体前屈	反復横とび	シャトルラン	50m走	立ち幅とび	ソフトボール
本校	平均	13.80	21.20	35.60	40.60	35.60	9.84	128.20	12.20
	昨年度平均	12.80	16.40	34.40	36.00	20.25	10.95	131.20	11.00
福島県	平均	16.98	18.76	36.91	42.37	43.65	9.51	148.97	14.57
	昨年度平均	14.63	17.44	33.35	38.04	36.14	9.94	138.78	12.12
	比較(平均)	81.3%	113.0%	96.5%	95.8%	81.6%		86.1%	83.7%
	比較(伸び)	92.9%	120.2%	93.5%	101.3%	145.6%		91.0%	92.3%
全 国	平均	16.41	19.32	36.93	41.95	45.59	9.45	148.01	14.43
	昨年度平均	14.23	17.26	34.86	38.05	36.71	9.91	136.72	11.95
	比較(平均)	84.1%	109.7%	96.4%	96.8%	78.1%		86.6%	84.5%
	比較(伸び)	93.5%	115.5%	97.7%	102.3%	141.6%		90.3%	91.8%

※ 「福島県」及び「全国」とともに、平成28年度の平均の値とする。なお、『伸び』を比較するため、「昨年度平均」に関しては、同母体の前学年における平均の値を採用している。

○ 今年度、第6学年時の結果（R1.6月実施）

		握力	上体起こし	長座体前屈	反復横とび	シャトルラン	50m走	立ち幅とび	ソフトボール
本校	平均	17.00	19.25	44.50	40.00	40.00	9.75	153.50	13.75
	昨年度平均	13.80	21.20	35.60	40.60	35.60	9.84	128.20	12.20
福島県	平均	19.99	20.78	40.03	44.81	50.96	9.14	158.56	16.66
	昨年度平均	16.98	18.76	36.91	42.37	43.65	9.51	148.97	14.57
	比較(平均)	85.0%	92.6%	111.2%	89.3%	78.5%		96.8%	82.5%
	比較(伸び)	104.6%	82.0%	115.3%	93.2%	96.2%		112.5%	98.6%
全 国	平均	19.58	20.44	39.96	44.35	50.94	9.12	156.68	16.33
	昨年度平均	16.41	19.32	36.93	41.95	45.59	9.45	148.01	14.43
	比較(平均)	86.8%	94.2%	111.4%	90.2%	78.5%		98.0%	84.2%
	比較(伸び)	103.2%	85.8%	115.5%	93.2%	100.6%		113.1%	99.6%

※ 「福島県」及び「全国」とともに、平成29年度の平均の値とする。なお、『伸び』を比較するため、「昨年度平均」に関しては、同母体の前学年における平均の値を採用している。

※ 「本校」の平均の値については、今年度は不完全実施者が1名いるため、完全実施者のみの値で算出してある。

資料6 参考文献

- 文部科学省 (2008) 「小学校学習指導要領」 東洋館出版社
- 文部科学省 (2018) 「小学校学習指導要領(平成29年告示)」 東洋館出版社
- 文部科学省 (2008) 「小学校学習指導要領解説 体育編」 東洋館出版社
- 文部科学省 (2018) 「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 体育編」 東洋館出版社
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2011)
「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料 小学校体育」 教育出版
- 文部科学省 (2013)
「学校体育実技指導資料第7集 体つくり運動(改訂版)」 東洋館出版社
- 文部科学省 (2010)
「学校体育実技指導資料第8集 ゲーム及びボール運動」 東洋館出版社
- 文部科学省 (2015)
「学校体育実技指導資料第10集 器械運動指導の手引」 東洋館出版社
- 高橋 健夫・岡出 美則・友添 秀則・岩田 靖 (2010)
「新版 体育科教育学入門」 大修館書店
- 岩田 靖 (2012)
「体育の教材を創る－運動の面白さに誘い込む授業づくりを求めて－」 大修館書店
- 岩田 靖 (2016)
「ボール運動の教材を創る－ゲームの魅力をクローズアップする授業づくりの探究－」 大修館書店
- 岩田 靖 (2017) 「体育科教育における教材論」 明和出版
- 高橋 健夫・岡出美則 (1999)
「ボール運動の指導プログラム－楽しい戦術学習の進め方－」 大修館書店
- 高田 典衛 (1985) 「楽しい体育の授業入門」 明治図書
- 筑波大学附属小学校体育研究部 (2017)
「子どもの運動能力をグングン伸ばす！1時間に2教材を扱う『組み合わせ単元』でつくる筑波の体育授業」 明治図書
- 白石 豊・吉田 貴史 (2018)
「技の指導のコツがすべてわかる 器械運動完ペキ指導ガイド」 明治図書
- 文部科学省 「初等教育資料」 東洋館出版社
- 「体育科教育」 大修館書店
- 「体育科教育別冊 新しいマット運動の授業づくり」 大修館書店
- 「体育科教育別冊 新しい体つくり運動の授業づくり」 大修館書店
- 「体育科教育別冊 新しいボールゲームの授業づくり」 大修館書店
- いわき市立小名浜東小学校 (2015) 「体育科授業公開協力校発表会要項」

研究主題及び副主題

ともに学び育つ

～問い合わせ、深い学びを育む授業の創造～

(第1年次)

郡山市立金透小学校 (代表) 校長 柳沼 文俊



I 研究主題及び副主題設定の理由

【資料編】P1~2

1 これからの教育の質の根本的な見直し

今こそ、教育の質を根本的に見直さなければならぬ。かつては、より多くの知識を有していることが価値のあることであった。しかし、現在の社会では、パソコンやスマートフォンを開くだけで、ものの30分もあれば膨大な情報を手に入れることができる。むしろ、今必要なのは、そうやって手に入れた情報の信憑性や妥当性を正確に判断するための知識や技術であり、膨大な情報の中から自分自身の目的に合ったものを的確に選び出し、組み合わせ、そこに独自の意味を創り出し、さらに相手に合った手法で表現する能力である。

令和2年度から完全実施される新学習指導要領では、社会の変化や子どもの実態から、育成をめざす「資質・能力」として三つの柱が位置付けられている。

- 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

これらの「資質・能力」を育成することで、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「生きる力」を子どもたちに育むことがこれからの教育に求められている。

私たちはこれまでも「授業を改善し、学び

の質を変える」という志を胸に、日々の授業改善に努めてきた。また、金透小学校では「学校の生命は授業」という基本理念に立ち、目の前の子どもの学びを大切にした授業実践のあり方を見つめ直してきた。私たちはこうした授業実践を積み重ねていくことで、子どもが主体的・創造的に教材や他者とかかわりながら、学ぶ楽しさや価値、さらには自分の学びと育ちを実感できるようにすることが大切であると考えた。このことで、私たちは問い合わせを基にした主体的・創造的な学び合いを通して、子ども一人一人の学びを深めていきたいと考えた。そこで、本研究主題「ともに学び育つ」の副主題を平成30年度より「問い合わせ、深い学びを育む授業の創造」として、第1年次の研究をスタートさせることとした。以下、子どもの学びを深めることのできる質の高い授業創りをめざした、第1年次の研究を中心に述べていく。

2 研究主題及び副主題の基本的な考え方

(1) 「ともに学び育つ」とは

【資料編】P2~3.7

子ども一人一人は、学習の対象である教材と出合うことにより学びへの意欲が喚起される。また、教師の意図的な支援のもと、友達とかかわり合う中で、追究し、表現し、考えを深めていく。これらの学習を通して、自己肯定感や自信をもった子どもたちは、自分の学びの高まりと育ちを実感し、新たな学習への課題や見通しを立て、意欲をもって学び続

けていくと考えた。そこで、私たちは1単位時間や1単元、そして1年間の授業を通して、求める子どもの姿を以下のように捉えることとした。

«「ともに学び育つ」子どもの姿»

教材と出会い、学びへの価値ある思いをもった子ども一人一人が、友達とかかわり合いながら学んでいく中で、自分の学びの高まりと育ちを実感しながら、「もっとやりたい」「これはどうなんだろう」と新たな学びへの意欲をもって学び続けるとともに、他者とのかかわりを通して深く学ぶことができる子ども

(2) 「問い合わせつなぎ、深い学びを育む授業

創造」とは

【資料編】P3, 7

これまでの研究実践を通して、私たちは、子どもの「問い合わせ」(=授業における課題解決のための見通しや考え、疑問や思い)を生かすことで、学習意欲を持続させ、主体的・創造的に学び合う原動力になっていることを、子どもの姿を通して明らかにしてきた。しかし、子ども一人一人の学びに目を向けると、学びの質を十分に高めることができたか、という点に課題を感じた。そこで、より学びの質を高め、上記に示した、「ともに学び育つ」子どもの姿の実現のため、子どもの「問い合わせ」を大切に捉えながら、他者との豊かなかかわり合いを通して、子ども一人一人が力いっぱい学ぶ「子ども主体」の授業を開拓していくと考え、副主題を設定した。副主題についての捉え方については、以下の通りである。

① 「問い合わせつなぎ」とは

子ども一人一人の「問い合わせ」を仲立ちとしてかかわり合いをもち、知識や思考、経験、各教科で培われた見方・考え方を駆使しながら、主体的・創造的に学び合うことを通して、「問い合わせ」の解決を図っていくことを「問い合わせつなぐ」と捉えた。

② 「深い学びを育む」とは

問い合わせつなぎ、子ども同士が主体的・創造的に学ぶことを通して「深い学びを育む」ことができるを考えた。私たちの考える「深い学びを育む」とは、子ども同士が主体的・創造的に学ぶ過程において、知識が相互に関連付けられたり組み合わされたりして、一人では到達しえなかつた質の高い気付きや新たな概念的知識の獲得、基礎的・汎用的能力の向上、学びに向かう適正な態度を身に付けるための学びを育むことと捉えた。また、そのためには各教科の本質を大切にした授業づくりを行い、その教科ならではの学びを大切にしていくことも深い学びを育む上で重要であると考えた。

II 研究の内容・方法

【資料編】P3, 7

1 「ともに学び育つ」授業の具現のために

私たちは、「ともに学び育つ授業」を具現化するために、本次研究を通して、授業の構想、実践、検証を繰り返し、子どもの姿の変容を基に本研究を進めていくこととした。そのため、以降に記述する「三つのかかわり」(教材、他者、自分自身)と「学びの基盤」、「子どもの学びの深まりを捉える双方向の評価」を、研究を支える重要な視点として位置付け、研究を進めていきたいと考えた。

(1) 授業を支える「三つのかかわり」と重点について

本次研究において「三つのかかわり」を、研究を支える重要な視点として研究を行った。また、副主題「問い合わせつなぎ、深い学びを育む授業の創造」をより具現化するために、「三つのかかわり」にそれぞれ重点を位置付け、授業実践に取り組むことにした。

① 「教材とのかかわり」と重点「知識を生かす」とは

【資料編】P3~4, 7

子どもが学ぶ対象である教材と出合ったとき、「どうして」「調べたい」「やってみたい」などといった学びへの問い合わせをもつことが、子ども一人一人の学びの出発点となる。教材の価値を子どもの姿に即して捉え、授業を展開していくことが子どもの学びを高めていく上で重要であると考え、「教材とのかかわり」を大切な視点として位置付けた。

また、重点「知識を生かす」とは、子ども一人一人がもつ知識や思考、経験、各教科で培われた見方・考え方を駆使することとした。この知識を生かすことで子どもたちの問い合わせをつなぎ、深い学びを育んでいきたいと考えた。

② 「他者とのかかわり」と重点「子ども同士による学び合いの拡充」とは

【資料編】P4, 7

様々な考えをもった友達がいるから多様な考えに触れ、よりよい考えを共有し、深く思考したり、適切に判断したりしていくことができる。友達に限らず様々な他者とのかかわりは、子どもの学びの質を高めていく上で重要であると考え、「他者とのかかわり」を大切な視点として位置付けた。

また、重点「子ども同士による学び合いの拡充」とは、教師による指示・発問は必要最小限に留め、写真1のように学びの主体である子ども同士の学び合いを大切にすることと考えた。そこで、以下の三つのことを大切にして取り組むこととした。

- 子どもの学習活動を「捉える」こと
- 思考の練り上げを「待つ」こと
- 子どもの考えのよさを「認める」こと



▲写真1 子ども同士が学び合う様子

子どもたちは、日々の授業の中で未知なる課題と正面から向き合い、既存知識や見方・考え方を働かせ、解決を図ろうと懸命に考える。だからこそ、教師は子ども同士による練り上げを「待つ」ことが大切である。また、教師が子どもの考えを適正に「捉え」、「認める」ことで、子ども同士による学びが拡充され、深い学びを育んでいくことができると考える。

③ 「自分自身とのかかわり」と重点「学びを見とる精度の向上」 **【資料編】P5, 7**

「教材」や「他者」とのかかわりを通して、自分自身の学びの高まりや変容を振り返ることは深い学びを育む上で大切であると考えた。そこで、学び続けていく子どもを育てていくために、「自分自身とのかかわり」を、三つ目の大切な視点として位置付けた。

また、重点「学びを見とる精度の向上」とは、子ども一人一人の問い合わせや学びの変容を適正に見とることを大切にすることで、深い学びを育む授業構想に生かすことができると考えた。これらに基づく具体的な手立てを個人研究推進計画の中に明示して実践を進めることとした。

【資料編】P8, 9

(2) 学びをつなぎ、積み重ねるための「学びの基盤」について **【資料編】P5, 7**

子どもたちが互いの考えを聞き合い、質の高い学びを実現させていくためには学びをつなぎ、積み重ねていくことが大切であると考える。私たちは、それを「学びの基盤」として、6カ年を通して学びをつなぎ、積み重ねていくことで、どの子どもにも学びの基盤を身に付け、育てていくことを大切にしている。

(3) 子どもの学びの深まりを捉える双方向の評価とは **【資料編】P6**

本校における子どもの学びを適正に評価す

るために、「教師による見とり」と「子どもによる自己の見とり」の双方向から評価することで、単に子どもを評価するだけでなく、教師も自身の授業について振り返りや評価をすることで、授業改善につなげていく。

2 研究の基本スタンス

深い学びを育むための研究のスタンスとして、私たちは、

- 個人の自己課題を出発点とする研究
- 一つ一つの授業を生かす事後研究会・授業改善の日常化
- 教師集団においても「ともに学び育つ」ことを大切にする



▲写真2 事後研究会の様子

これらを研究のスタンスとし、**写真2**のように日々の授業のボトムアップに努め、ともに授業スキルの向上を図ることとした。

III 研究の実際

1 「教材とのかかわり」及び「知識を生かす」にかかる実践

(1) 魅力ある教材の開発・問い合わせを引き出す問題提示の工夫 **実践1** **【資料編】P10**

第1学年算数科「のこりはいくつ ちがいはいくつ」では、子どもから「あれ?」「どうすればいいのかな」など、「問い合わせ」を引き出すために、魅力ある教材の開発や問い合わせを引き出す問題提示の工夫に取り組んだ。子どもたちにとって一番身近な担任と、校長先生の名前を教材として**写真3**のように提示した。また、担任と校長先生の名前のカードを「1文字ず

つバラバラに配置する」という「しあわせ」を工夫することにより、比べる2量をまっすぐに並べることで、より比べやすくなるという知識を生かすことができた。また、この知識を生かすことで、大きさの異なるカードの数を数える場面でも、数を比べる時は、「1対1対応させる」という、より教科の本質に根ざした学びを子どもの姿を通して確認することができた。



▲写真3 興味・関心を高める課題提示の工夫

(2) 子どもの素朴な疑問や感想を大事にした「問い合わせ」の設定 **実践2** **【資料編】P10**

第2学年国語科「スーソの白い馬」では、子どもたちの初発の感想から、「単元全体を通じた問い合わせ」を引き出すとともに、毎時間の学習の中で疑問に思ったことや「考えてみたい」と思う問い合わせを授業に位置付けることで、子どもがより主体的に学習に取り組むことができるようとした。子どもたちは「スーソ」と「白馬」のつながりを見つけながら読むという、本单元で身に付けた見方・考え方や知識を生かすことで読み深めることができた。

また、「スイミー」の学習では、本单元終末に子ども一人一人が選んだ「レオ=レオニ」の絵本の読み聞かせと、感想文の発表を1年生に行った。**(写真4)** 子どもたちはスイミーで学んだ知識や見方・考え方、読み取り方を生かし、主体的に読み取ることができた。また、子どもたちは、読み聞かせにじっと耳を傾けて聞いてくれる1年生の姿に喜びを感じ、自らの学びに満足感やよきを実感することができた。



▲写真4 1年生に読み聞かせを行う2年生

(3) 子どもの問い合わせを仲立ちとした単元構成・授業展開の工夫（地域教材の単元化）

実践3 【資料編】P10

第5学年社会科「工業生産を支える」の学習では、地域の中小企業を教材化し、単元構成を工夫した。教材化したのは、小惑星探査機「はやぶさ2」の衝突装置「インパクタ」の製作に携わっている「東成イービー東北株式会社」である。単元のはじめに、実際に衝突装置「インパクタ」の製作に携わった技術者から話を聞く出前講座を通して、「すごいな！」「どうしてだろう？」といった、たくさんの問い合わせを子どもから引き出すことができた。また、本時では写真5で示すように、東成イービーの技術者が再度ゲストティーチャーとして登場し、衝突装置「インパクタ」の実物を見せていただいたり、「インパクタ」を完成させるために繰り返し実験を行ったことについて話を聞いたりすることができ、子どもたちのものづくりについての理解がさらに深まった。



▲写真5 「インパクタ」の実物を提示し、説明するゲストティーチャー

このように地域企業を教材化することで、子どもたちは教材を身近に感じ、課題解決に向けての意欲を高めることができた。また、

地域の企業だからこそ、子どもたちは実際に製作した技術者とかかわりながら、日本のものづくりについて学びを深めることができた。これらのことから、地域の企業を教材化し、身近に感じることができる教材、親しみをもつことができる他者（東成イービーの水野さん）とかかわることで、子どもから「どうして？」「調べてみたい！」「やってみたい！」といった問い合わせや学びに向かう意欲を引き出すことができた。

(4) 子どもの意欲を喚起する課題提示の工夫

実践4 【資料編】P10

子どもは算数の知識を生かすことのよさ、「有用性」を実感することができれば、新たな学びへの意欲をもち、学び続けることができるという考えに基づき、第6学年算数科「比例と反比例」の学習において、課題提示を工夫することに取り組んだ。

本時は、子どもたちが主体となって収集を呼び掛けているボトルキャップを題材とし、比例の考えを生かしてたくさんのキャップの重さから、全体の個数を求める課題を設定した。本時の導入で、学校に集まったごみ袋1袋分のキャップを見せながら課題を提示。子どもたちは、キャップが病気の人を救うワクチンになることを思い出し、ワクチン何本分になりそうかと興味をもち始めた。キャップの「重さ」と「個数」との関係に着目し、「重さからキャップの個数は求められるのか。」という問い合わせをもった子どもたち。話し合いを通して「比例の考えを使えば求められるのではないか。」という解決方法の見通しをもち、比例を用いて考えることができた。

このように、子どもの意欲を喚起する課題提示の工夫によって、問い合わせを生み、答えと解決方法への追究意欲を高めることができた。また、これまでの学びを生かす（知識を生かす）ことで、算数の有用性を感じるとともに、

問い合わせの解決を図るために見通しをもつことができることが分かった。

2 「他者とのかかわり」と「子ども同士による学び合いの拡充」にかかる実践

(1) 想像を広げながら読む力を育成するための指導の工夫 実践5 【資料編】P10

第2学年国語科「スイミー」の学習では、スイミーが教えた二つの叙述に着目させ、焦点化することで、より深まった話し合い活動にすることができた。



▲写真6 叙述を基に説明する子ども

「持ち場を守る」とはどういう意味か。写真6で示すように、叙述から論理的に説明する子ども。身近な例を挙げたり黒板に図で描いて説明したりしながら伝えようとする子ども。初めは違った考えが、子どもたちの問い合わせがつながっていくことで、「持ち場を守る」とはどういう意味なのかがはっきりしていった。

このように十分に子どもの思考が練り上がる過程を「待つ」こと。そして、子どもの学びの状況を適切に「捉える」ことにより子ども同士による学びを拡大することができた。

(2) 子どもの問い合わせを生かし、学級全体で共有する場の設定 実践6 【資料編】P10

「えっ、どういうこと?」「だって」子どもは自分の既存知識と異なる事実に出会った時に、自ら問い合わせを生み出し、意欲的に追究し始める。第3学年理科「チョウを育てよう」の学習では、タブレット(ICT 機器)に昆虫の写真を取り込み、子どもが写真を拡大したり比較したりすることができる場の設定や教

材・教具を工夫した。そのことにより、子どもたちは互いのタブレットで昆虫の脚や翅などを拡大して見せ合い、生き生きと昆虫の特徴について話し合う子どもの姿を確認することができた。

また、「風やゴムで動かそう」の学習では、「ゴムの本数」「ゴムの太さ」「ゴムの長さ」のいずれか、一つだけ条件を変えた実験を行い、ゴムにはどのような性質があるのかについて話し合った。タブレット(ICT 機器)で撮影した実験動画を繰り返し見直し、「動き」や「変化」を可視化・共有化することで、子どもたちから様々な問い合わせを引き出すことができた。



▲写真7 ICT機器を活用し、考察する子どもたち

また、教師が授業を主導するのではなく、子ども同士で学び合うからこそ、写真7で示すように、より主体的・対話的に学ぶことができた。子どもたちは話し合いを通して、ゴムの性質についての理解を深めていった。

(3) 読みを深める話し合い活動の工夫

実践7 【資料編】P10

子ども同士の主体的な学び合いを引き出すためには、子どもの問い合わせをつなげる教師の意図的なかかわりが必要である。第4学年「ごんぎつね」では、子どもの初発の感想から問い合わせを引き出し、問い合わせの解決を単元構成に取り入れることで、学びに対する必要感が生まれた。また、子ども同士が読みを深め合うことができるように、デジタル教材を活用した。

(写真8)

話し合いの中心となる叙述を可視化・共有化することで、より主体的に話し合う子どもの姿が見られた。



▲写真8 デジタル教科書で、着目した叙述にサインドラインを引く子ども

(4) 友達とかかわり合いながら社会的事象について深く考える場の工夫

実践8 【資料編】P10

第5学年社会科「工業生産を支える」では、より学びの質を高めるために、社会的な見方・考え方を働きかせ、企業間連携によるものづくりについて考えを深めた。衝突装置「インパクタ」の製作には、鏡石町の「石川製作所」が容器を製作し、西郷村の「日本工機」が爆薬を開発し、郡山市の「東成イービー」が電子ビームによる溶接を行った。このことに着目した子どもたちは、三つの中小企業の位置関係が高速道路沿いにあることを地図帳から見つけ出したのである。地図帳を大型モニターで映し出すことで、その考えをクラス全体で共有することができた。

① 中小工場には大工場とはちがくで、精密なことが大切だと思っていたけれど、車とかと同じように会社同じの協力や、努力、苦労があった、2014年のはやくは打ち上げにながて、ていくんだなど分かりました。

▲図1 これまでの学びと関連付けて考えることができた質の高い気付き

また、話し合い活動の中で、「自動車づくりと同じだ。」という発言があった。自動車づくり

りなどの共通点から、子どもたちは図1が示すように、ものづくりの本質は同じであることに気付くことができた。

既存知識や見方・考えを働きかせ、深い学びを育むことで、ものづくりについての概念的知識や一人では到達することができなかつた質の高い気付きが生まれた。

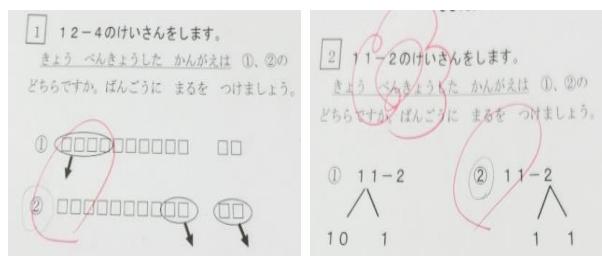
3 「自分自身とのかかわり」と「学びを見ると精度の向上」にかかる実践

(1) 学習内容の確認や自己の変容を実感できる算数日記や適用問題の活用

実践9 【資料編】P10

第1学年算数科「ひきざん」では、単元全体を通して、算数日記や適用問題を位置付けた。算数日記では、「まず」「次に」などの言葉を使いながら、「○○の計算の仕方」について、言葉や図を使ってかき表すことにより、自分の考えを整理してまとめたり、友達との学ぶよさを感じたりすることができた。また、適用問題では、本時のねらいである「減々法」を理解できているか、ブロック図やさくらんぼ図を取り入れた問題を用意した。(図2)

ブロック図の正答率は80%、さくらんぼ図の正答率は100%という結果になった。



▲図2 減々法の考え方が理解できているかを評価するための適用問題

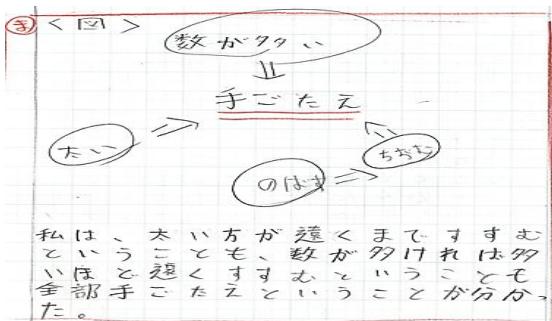
これらのことから、算数日記や適用問題に取り組むことにより、自分の学びの変容や高まりを子ども自身が実感することができた。また、教師も子どもの学びをより精度を上げて見とることができ、学びの深まりを子どもと教師、双方向で評価することができた。

(2) 自分の考えを深めようとする場の設定 (理科日記の活用)

実践 10 【資料編】P10

「私は、〇〇ちゃんが言っていたゴムの数と太さは同じことということがなるほどと思いました。」子どもが書いた授業後の感想である。第3学年理科「風やゴムで動かそう」では、毎時間の終末に「理科日記」を書くことを継続して取り組んできた。子どもたちは本時の授業を通して、「何をどのように学んだのか」を振り返った。そして、自己の考え方を修正し、ゴムの本数や太さ、長さは手ごたえと関係すること、手ごたえが大きくなればなるほどゴムの力が大きくなることなど、ゴムの性質を理解することができた。(図3)

このことから、理科日記を書くことを通じて、友達との学びを振り返ったり、自らの学びの深化や変容を捉えたりすることができた。また、教師は理科日記から、子ども一人一人の学びを見とることで、毎時間の授業の成果と課題を明確に捉え、授業の修正を図りながら子どもの学びを支援していくことができた。



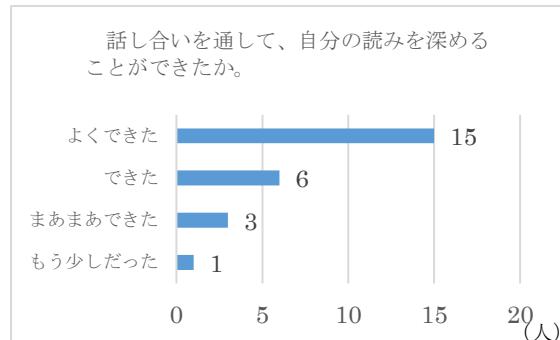
▲図3 本時の学びについて、図を活用して
考え方を整理した子どもの理科日記

(3) 自信や達成感を生む学習感想による振 り返り 実践 11 【資料編】P10

振り返りの時間は、自分自身だけでなく、他者とかかわる時間もある。第4学年国語科「ごんぎつね」では、互いに感想を交流することで、自分が気付かなかった見方・考え方方に気付くことができ、自らの学びをさらに深めることができた。また、友達から「なる

ほど」「そういうえばそうだね！」などと認められ、嬉しそうにする子どもの姿など、ノートの記述だけでなく友達とかかわる様子からも教師は学びの変容や深まりを見とることができた。

次に示すグラフ1は、本単元終了後に行なったアンケートの一部である。学級全体の学びへの意欲など、感想だけでは見とることが難しい。しかし、アンケートを効果的に取り入れることで、子どもが自分自身の学びをどう捉えているかが数値化され、クラス全体の傾向を見とる上で効果的であった。学習の振り返りとアンケートを併用することで、より子どもの学びを見とる精度を向上させることができた。



▲グラフ1 学びを振り返るアンケート

(4) 追究の過程を振り返り、次への意欲へと つなげようとする機会の設定

実践 12 【資料編】P10

追究の過程を振り返ることで、確かな理解へとつなげる。第6学年算数科「分数のわり算」では、振り返りの時間は家庭学習として、その日の授業内容について、次の5つの視点

- ① どんな課題で
- ② どんな見通しをもち
- ③ 自分や友達はどんな考え方で解いて
- ④ どんなまとめになり
- ⑤ 自分はどれぐらい理解したのか

をもとに振り返るように取り組んだ。また、「この考えは前の考えを使っていたのですごいと思いました。」など、自分自身や友達との

学びを振り返り、次時への学習意欲につなげることができた。

さらに、この振り返りの学習を継続的に取り組むことで、子どもの学びをより適正に評価することができた。「比例と反比例」の学習での振り返りでは、本時の学習内容の振り返りだけでなく、自分たちが提供できるワクチンの本数に対する感想や、今後のボトルキップ収集に向けての取り組みについて書かれていた。継続的な振り返りの学習を見とっていくことで、一人一人の内容の質が高まっていることを確認することができた。

このように、教師は継続的な見とりを行うことで、子どもの学びが1年間を通してどのように変容してきたのか適正に捉え、評価につなげることができた。

IV 研究の成果と課題

1 実践を通して明らかになった成果

平成30年度から副主題を「問い合わせをつなぎ、深い学びを育む授業の創造」とし、研究をスタートした私たち。これまでの研究の成果と課題を土台とし、「三つのかかわり」（教材、他者、自分自身）と「学びの基盤」、「子どもの学びの深まりを捉える双方向の評価」を、研究を支える重要な視点として位置付け、授業実践に取り組んできた。そして、以下のような成果が見えてきた。

(1) 教材とのかかわり～知識を生かす～

子どもの実態と教科の本質、ねらいから教材を吟味し、「教材とのかかわり」を授業改善の大重要な視点として授業実践に取り組んできた。また、子ども一人一人の学びの質を高め、深い学びを育んでいくために、既存の知識を生かす授業づくりを意識してきた。

日々の授業実践を通し、子ども一人一人がもつ知識や思考、経験、各教科で培われた見方・考え方を駆使することで、問い合わせをつなぎ、

学びを深めていくことができるようになってきた。そして、子ども一人一人がもつ知識を生かすことで、教科の本質に根ざした学びを引き出すことができることを、子どもの姿を通して確認することができた。

(2) 他者とのかかわり

～子ども同士による学び合いの拡充～

子ども一人一人の「問い合わせ」を大切に捉え、デジタル教材等のICT機器やホワイトボード、教室掲示の活用、板書の工夫、ゲストティーチャー（地域人材や外部講師等）とのかかわりなどを通して、問い合わせの可視化・共有化に努めた。また、十分に子どもの思考が練り上がる過程を「待つ」こと。そして、子どもの学びの状況を適切に「捉える」こと。子どもの考えを価値付け、よさを「認める」ことを、教師が意識することで、子どもたちが互いに考えを伝え合いながら、問い合わせを解決しようとする主体的・対話的に学ぶ姿を確認することができた。子ども同士による学びが拡充することで、学びの広がりと教科の本質に根ざした深まりを、子どもの姿を通して確認することができた。

(3) 自分自身とのかかわり

～学びを見とる精度の向上～

教材や他者とのかかわりながら学び育つ子どもたち。子どもたちは学習日記や活用問題等で継続的に振り返ることで、自らの学びの深まりや変容を捉えることができた。また、自らの学びの深まりや変容を捉えることで、次の学習意欲を高めていった。

教師は教材や他者、自分自身とのかかわる子どもの学ぶ姿から見とりを行ってきた。子どものノートやホワイトボード等に書かれた言葉、式、図、アンケート。友達やゲストティーチャー、教師などの他者との対話。私たちは、これらの子どもが表現したものに基づいて、

教科の本質に根ざした分析をすることで、見とりの精度を向上させようと取り組んできた。
こうした見とりの精度を向上させることで、子どもがもつ多様な「問い合わせ」の中から、深い学びを生み出す可能性や価値を秘めた問い合わせを適切に見極め、授業に生かし、かつ、新たな問い合わせへつなげていくことができた。

また、学びを見とる精度を向上させることで、子どもの学びの深まりを捉える双方の評価をより適正に行うことができた。

2 今後の実践に向けた課題

研究の重点を中心に様々な視点から授業のあり方を模索し、授業改善に努めてきた。その中で、教師のかかわりや手立ての工夫が不十分だったことから、今後は次のようなことに力を入れて取り組んでいく必要があると考えた。

(1) 知識をより生かすための系統的な指導

本次研究において「知識を生かす」ことを授業改善の重点として位置付け取り組んできた。これまでに身に付けてきた知識を生かし、見方・考え方を働かせることで、深く学ぶ子どもの姿が見られた。しかし、知識を生かし、意図的・計画的に「資質・能力」を育成していく点については課題を感じた。そのためには、より知識を生かした授業を展開するために、

- ① 本单元・授業で生かすことができる知識や思考、経験、各教科で培われた見方・考え方の明確化
- ② 資質・能力を育てるための手立てやかわりの向上

この二点を見据えた授業構想をしていくことで、新学習指導要領で求められる資質・能力をより意図的・計画的に育成する授業を創っていきたい。

(2) 教師の捉えとかかわりの向上

子ども同士による学びの拡充を図る「待つ」「捉える」「認める」ことは、深い学びを育む上で有効な手立てであったと考える。しかし、教師の不十分な「捉え」とかかわりによって、子ども同士の学び合いが停滞したり、子どもと教師とのやり取りだけで授業が進んだりする場面も見られた。教科の本質に根ざした発問をより精選し、適正にかかわることで、子ども同士による主体的・創造的な学び合いを拡充させていきたい。

(3) 子どもの学びの深まりを捉える双方の評価の工夫

私たちは「教師による見とり」と「子どもによる自己の見とり」の双方の評価をすることで、学びを見とる精度の向上につなげた。これにより、子どもの評価だけでなく、教師自身も授業の振り返りや評価をすることができ、授業改善に生かすことができた。今後はさらに、評価の内容や方法について工夫し、検証及び見直しを図っていくことで、双方の評価の精度をより向上させていく必要があると考えた。

V 令和元年度・第2年次研究の充実をめざして

新学習指導要領で求める資質・能力の育成のため、教科の本質を大切にし、深い学びを育む授業づくりを行ってきた。成果として有効な手立てを見いだすことができた一方で、改善すべき課題も明らかになった。

私たちは次なる高みをめざし、現在も令和元年度・第2年次研究の充実をめざし、歩みを進めているところである。これからも子どもたちの深い学びを育み、学びの質を高めていけるよう、自己の課題に真摯に向き合いながら、教科の本質に迫る教材研究を行い、「ともに学び育つ」授業を追い求めていきたい。

資料編

研究主題

ともに学び育つ —問い合わせをつなぎ、深い学びを育む授業の創造—（第1年次）

I 研究主題及び副主題設定の理由

1 学び合う子どもの姿から

5年算数科。2Lのジュースを3人で分けると1人分は何Lになるか、という課題を基に分数をより深く学ぼうと学習に臨んだ子どもたち。子どもたちは、「解決したい！」という強い思いを基に、考え始めた。一人でじっくり考えたい子、友達と相談しながら解決を図る子。子どもたちはノートやホワイトボードに自分達が考えたことを書き表し始めた。



「1Lを三等分すると3分の1リットルだから、 $\frac{1}{3} + \frac{1}{3} = \frac{2}{3}$ じゃないかな。」

これまでの学習を生かし、分数のたし算で考える子どもたち。また、2Lのジュースを図に表し、それぞれ3等分し始める子どもたち。これまでの学習を生かしながら楽しそうに考える子どもたちの笑顔が印象的であった。

その中で、K君が友達のE君とH君が表した図を見ながら、次のように発言した。

「これって3分の1じゃないの？」

同じグループで考えていたE君とH君が沈黙する。図で表し、二人とも答えは3分の2であると結論付けた直後であったためだ。数秒の沈黙の後、H君が話し始めた。

「確かに！確かに！確かに！」

描いた図を見ると、3人で分けることから3つに分けられている。この図から、初めはこの一つ分を3分の2と考えていた子どもたち。しかし、K君の発言によって3分の1ではないのか、と考え始める。すると、K君が言ったことに対して、

「どっちもあるのかも！」「確かに！」「面白いね！」と、

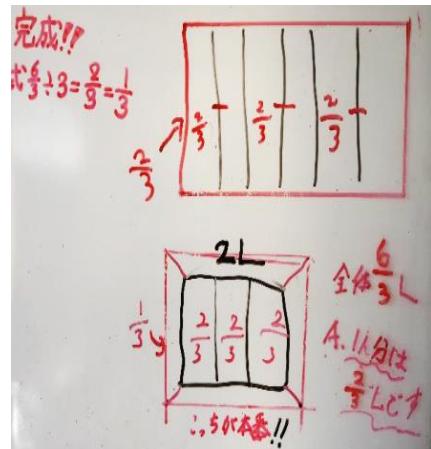
二つの考えに気付き、驚き、そして楽しそうに話し始めた。すると周りの子どもたちが三人の驚いた声、楽しそうな声に気付き集まってきた。

「確かに面白いね。」

「そう言われると、K君が言う通り、3分の1かも。」

「でも、3分の1だと三つ合わせると3分の3で1にしかならないよ。」

「確かに。おかしいよ。」「でも図を見ると3分の1だよね。」「どっちなんだ！！」



K君の気付きはまさに分割分数であった。2リットルを1（全体）として考えた時、三等分すれば、1人分は全体の3分の1である。量分数で、1人分は3分の2リットルが正解である。しかし、子どもたちはこの話し合いを通じて、分数は量だけでなく、割合としても表すことができるという、分数の本質に気付くことができたのである。

子どもたちは、温かい雰囲気の中でそれぞれの考えを伝え合いながら、分数についての考えを深めていった。自分の考え（問い合わせ）について友達がしっかり受け止めてくれる。また、友達の考えを受けて自分の考えも変容していく。「どうしてだろう」「こうじゃないかな」など、一人一人がもつ問い合わせをつなぎながら、分数について考えを深める子どもの姿が確かにそこにあった。

このように、子どものもつ「問い合わせ」を共有し、それを仲立ちにしながら、子どもが主体的・創造的に学び続けていく姿の中で、より深い学びを追い求めていきたい。そのためには、教科の本質に迫る教材研究に裏打ちされた授業の中で、子ども一人一人の「問い合わせ」に寄り添い、ともに学び、ともに育つ授業を構築していくことが私たちは必要であると考えた。

2 「学校の生命（いのち）は授業」という考え方から

本校では、「学校の生命は授業」という考え方を大切にしてきた。そして、これからも大切にしたい研究の基盤だと考えている。私たちは、「学校の生命は授業」を合言葉に、日々の授業を大切に考え、子どもと子ども、子どもと教師がかかわり合って展開する授業で、子どもの望ましい姿を求めてきた。その中で、子どもの学びが高まっていくためには、学びの対象である教材と出会い、友達や教師とかかわることで考え方や学び方を交流し、自分の学びを見つめ、自己肯定感や自信をもつ過程が重要だと考えるようになった。そして、どの子もねらいに到達することはできたか、どの子も身に付けなければならない力を獲得することはできたか、学びの質は高まっているかということを、授業で問い合わせていく必要性も強く感じ、日々の授業の在り方を厳しく見つめ、授業実践に努めてきた。子どもたちは、日々の授業の中で未知なる課題と真正面から向き合い、その課題解決に向けて全力で取り組んでいる。そんな子どもたちの姿は、私たちにとって大きな励みであり、希望である。だからこそ、本研究においても「学校の生命は授業」という考え方を大事に、「教師も子どもも、ともに学び育つ授業」をめざして、研究に取り組んでいきたいと考えた。

3 子ども一人一人を大切に思い、育てる「チーム金透」

「学校担任」で子どもを育てていくという考えに沿って私たちは子ども一人一人を大切にするということを、子ども理解に基づき子どもに寄り添うことであると考えている。そのために、授業中はもちろんのこと、休み時間や給食の時間など、子どもが生活する様々な場面で子どもとかかわり、子どもを理解し、子どもを大切にしようと日々努めてきた。そしてこれらのこと全職員が「学校担任」としてかかわることでより多面的に子どもを見とり、子どもに寄り添うことができるものと考える。



そこで、子どもの学びを支える教師。子どもと教師を温かく見守り、最も身近な指導助言者として相談相手である校長、教頭。子どもの成長を様々な面で支えている養護教諭、事務職員、用務員、調理員、特別支援教育補助員、学校司書。私たちは、同じ学校で、子どもたちを育てるという同じ目標に向かって歩む同僚として、お互いに信頼し、協力し合い、支え合う関係を大切にしている。私たちはこのことを「チーム金透」と呼び、全教職員で子ども一人一人を大切に育てよう取り組んでいる。

養護教諭は、子どものよき相談相手であり、子どもの成長を心身の面から支援し、子どもと教師をつなぐ存在として子どもの学びを支えている。そして、子どもがよりよい学びを進めていくために、子どもを深く理解し、学びに向かう子どもを支援したり、教師の子ども理解を支援したりしている。事務職員は、教師の思いや願い、子どもの思いに応えるために、子どもの学びを予算面と教材・教具の面から支える重要な存在である。学ぶための環境づくりを進める用務員、食生活の向上を働きかける調理員、子どもの学びを支援する特別支援教育補助員、読書を推進する学校司書、それぞれの立場で、子どもの学びを高めていくために積極的にかかわり、全職員が心を一つにして子どもを育てていくことが、私たちのめざす授業づくりに欠かせないものと考えている。

4 これまでの研究を土台として

変化の激しい社会を担う子どもたちに必要な力として、「生きる力」を育むことが重要とされている。このことを受け、本校では、子どもたちに主体的・創造的に生きていくために必要な生きる力と、それを支える確かな学力を育んでいきたいと考えた。そこで、「ともに学び育つ」を研究主題に、社会の変容や子どもの実態等に合わせ、研究を続けてきた。平成25年度から副主題を「子ども一人一人の問い合わせを生かし、豊かな学びを創る」と掲げ、5年間の実践を通して、実態の異なる子ども一人一人が「問い合わせ」を仲立ちとして、教材、友達、教師、自分とかかわっていくことで、学びを豊かにし、新たな問い合わせをもって学び続ける子どもの姿に迫っていくことができた。また、子どもたちの学ぶ姿から「ともに学び育つ」ために有効である手立ても明らかにすることことができた。

5 研究主題の考え方

(1) 「ともに学び育つ」とは

子ども一人一人は、学習の対象である教材と出合うことにより学びへの意欲が喚起され、さらに、教師の意図的な支援のもと、友達とかかわり合う中で、追究し、表現し、考えを深めていく。これらの学習を通して、自己肯定感や自信をもった子どもたちは、自分の学びの高まりと育ちを実感し、新たな学習への課題や見通しを立て、意欲をもって学び続けていく。

「ともに学び育つ」とは、教材や友達とかかわり合っていく中で、子ども一人一人の学びが高

まり、さらに新たな学びに対し、意欲をもって学び続けていく子どもの姿であると考えている。そこで、1単位時間、1単元、そして1年間の授業を通して、求める子どもの姿を以下のように捉えることとした。

＜私たちが求める「ともに学び育つ」子どもの姿＞

教材と出会い、学びへの価値ある思いをもった子ども一人一人が、友達とかかわり合いながら学んでいく中で、自分の学びの高まりと育ちを実感しながら、「もっとやりたい」「これはどうなんだろう」と新たな学びへの意欲をもって学び続けるとともに、他者とのかかわりを通して深く学ぶことができる子ども

(2) 「問い合わせつなぎ、深い学びを育む授業の創造」とは

これまでの研究実践を通して、私たちは、子どもの「問い合わせ」が学習意欲を持続させ、主体的・創造的に学び合う原動力になっていることを、子どもの姿を通して明らかにしてきた。また、教師が子どもの「問い合わせ」を可視化したり共有化を図ったりすることで、子どもの学びへの意欲が高まり、友達とかかわり合いながら主体的に学ぶ子どもたちの姿を引き出すことができた。しかし、子どもたち一人一人の学びに目を向けると、学びの質を十分に高めることができたか、という点に課題を感じた。そこで、より学びの質を高め、上記に示した、「求める子どもの姿」の実現のため、子どもの「問い合わせ」を大切に捉えながら、他者との豊かなかかわり合いを通して、子ども一人一人が力いっぱい学ぶ「子ども主体」の授業を展開していきたいと考え、副主題を設定した。副主題についての捉え方については、以下の通りである。

① 「問い合わせつなぎ」とは

「問い合わせつなぎ」とは、子ども一人一人の「問い合わせ」を仲立ちとしてかかわり合いをもち、知識や思考、経験、各教科で培われた見方・考え方を駆使しながら、主体的・創造的に学び合うことを通して、「問い合わせ」の解決を図っていくことを「問い合わせつなぎ」と捉えた。

② 「深い学びを育む」とは

問い合わせつなぎ、子ども同士が主体的・創造的に学ぶことを通して「深い学びを育む」ことができると思った。そこで、私たちは、「深い学びを育む」とは、子ども同士が主体的・創造的に学ぶ過程において、知識が相互に関連付けられたり組み合わされたりして、**一人では到達しえなかつた質の高い気付きや新たな概念的知識、汎用的な能力、学びに向かう適正な態度**を身に付けるための学びを育むことと捉えた。

また、そのために各教科の本質を大切にした授業づくりを行い、その教科ならではの学びを大切にしていくことも深い学びを育む上で重要であると考える。

以上のことから、「問い合わせつなぎ、深い学びを育む授業の創造」を副主題に掲げ、子どもの学びの質を高めながら、学びの主体である子ども側に立った教材研究を行うことで、さらに子どもの学びを深めていきたいと考えた。そして、子どもと子ども、教師と子どもが問い合わせを共有し合い、ともに学び高め合いながら「ともに学び育つ」授業を求めていくこととした。

II 「ともに学び育つ」授業の具現のために

本次研究を通して、授業の構想、実践、検証を繰り返し、子どもの姿の変容を基に本研究を進めていく。そのために、以降に記述する「三つのかかわり」(教材、他者、自分自身)と「学びの基盤」、「子どもの学びの深まりを捉える双方向の評価」を研究を支える重要な視点として位置付け、「ともに学び育つ」授業に向けて研究を進めていきたいと考える。

1 「ともに学び育つ～問い合わせつなぎ、深い学びを育む～」授業を支える三つのかかわり

前次研究においても授業を支える三つのかかわり（「教材とのかかわり」「他者とのかかわり」「自分自身とのかかわり」）を、研究を支える重要な視点として位置付けて研究を進めてきた。この「三つのかかわり」は授業改善の有効な視点として確認することができた。

そこで、本次研究においても授業改善の大切な視点として位置付け、副主題「問い合わせつなぎ、深い学びを育む授業の創造」を具現するための手立てとするにした。

(1) 教材とのかかわり

子どもが学ぶ対象である教材と出会ったとき、「どうして」「調べたい」「やってみたい」などといった学びへの問い合わせをもつことが、子ども一人一人の学びの出発点となる。そのために、子どもの実態と教科の本質、



ねらいから教材を吟味していくこと、教材とのかかわりが意味をもってくる。教材の価値を子どもの姿に即してとらえ、授業を展開していくことが子どもの学びを高めていく上で重要であると考え、「教材とのかかわり」を大切な視点として位置付けた。

また、本次研究においては

知 識 を 生 か す

を教材とのかかわりでの重点として位置付けた。

「知識を生かす」とは、子ども一人一人がもつ知識や思考、経験、各教科で培われた見方・考え方を駆使することと考える。この知識を生かすことことで、子どもたちの問い合わせをつなぎ、深い学びを育んでいきたい。

(2) 他者とのかかわり

学びは個に成立する。だが、学校という場で学ぶ価値は、学習課題を共有する友達とともに考え、表現し、解決していくことがある。様々な考えをもった友達がいるから多様な考えに触れ、よりよい考えを共有し、深く思考したり、適切に判断したりしていくことができる。また、友達とかかわり合って学んでいくためには、教師の働きかけが不可欠となる。教師は、資質や能力が異なる子ども一人一人が授業において確かな学びを確立し、どの子どもも自分の学びと育ちを実感できるように、一人一人の実態を深く理解し、学ぶ喜びを味わうことのできる授業を展開するために様々な手立てを講じている。このような教師の働きかけがあるからこそ、子どもは友達とかかわり合って学んでいくことができる。教師も、子どもの学びにとって重要な意味をもつ他者なのである。そのため、友達や教師とのかかわりは、子どもの学びの質を高めていく上で重要であると考え、「他者とのかかわり」を大切な視点として位置付けた。

また、本次研究においては、



子ども同士による学び合いの拡充

を他者とのかかわりでの重点として位置付けた。

「子ども同士による学び合いの拡充」とは、子ども同士による主体的・創造的な学び合いを拡張、充実させていくことと考える。前次研究において、友達とのかかわりを促す手立ての工夫により、互いの考えを積極的に伝え合う子どもの姿を多く捉えることができた。一方で、教師の指示や発問の精選不足から、子どもと教師とのやり取りだけで授業が進む場面も見られた。そこで、教師による指示・発問は必要最小限に留め、学びの主体である子ども同士の学び合いを大切にしたいと考えた。また、子ども同士の学び合いを拡充させ、主体的・創造的な学び合いにするためには、以下の三つのことを大切に考え、取り組んでいきたい。

- ① 子どもの学習活動を「捉える」こと。
- ② 思考の練り上げを「待つ」こと。
- ③ 子どもの考えのよさを「認める」こと。

① 子どもの学習活動を「捉える」とは

子どもが本当に「考えたい」「話し合いたい」と思った時、子どもは主体的に学習に取り組む。こうした、主体的な活動になった時、子どもたちは自然に互いの考え（問い合わせ）をつなぎ、問い合わせの解決を図っていく。子どもが主体的に学んでいる状態になった時には、教師は極力、指示や発問はするべきではない。逆に子どもが考えに行き詰っている時や違う方向へ考えが向いている時は、適切な言葉かけや発問が必要である。子どもの思考が今、どのような状況であるかを教師が「捉える」ことが必要である。また、子ども同士のかかわりにおいても、友達の考えを適切に「捉える」ことにより、より考えが深まっていく。つまり、教師が子どもの考えを「捉える」こと、また子ども同士が互いの考えを「捉える」こと、この両方向の「捉える」ことが、より深い学びの拡充につながると考える。



② 思考の練り上げを「待つ」とは

子どもが本当に「考えたい」時には、課題に対して考えたり調べたりする時間や、自分の考えを整理する時間が必要となる。そうして自分自身の中で練り上げがなされた考えだからこそ、友達や先生に伝えたい、聞いてもらいたいと思うようになるのである。教師は子どもたちの考えが

整理される時間、話し合いを通して練り上げられる時間を「待つ」ことが必要であり、そのことが子ども同士による学び合いの拡充につながると考える。

③ 子どもの考え方を「認める」とは

子どもが課題に対して真剣に考えたことに対して、友達や教師がその考え方や価値を認めることはとても大切なことであると考える。真剣に考えたことだからこそ、認められることが喜びとなり、次への学習意欲へとつながっていく。また、他の子どもたちにとっても同時に、その価値やよさに気付くことができ、自分の考えに生かすことにつながり、学び合いがより拡充していく。だからこそ、「認める」ことは子ども同士による学び合いの拡充につながると考える。

(3) 自分自身とのかかわり

授業でめざしているのは、子ども一人一人の学びの質を高めていくことである。子どもの学びの質を高めていくこととは、授業でのねらいに到達できるようにすることはもちろんのこと、新たな学びへの意欲をもち、学び続けていくことのできる力を育てていくことであり、どの子にも生きる力と確かな学力を身に付けていくことができるようになることである。のために私たちは、学ぶ対象である教材とのかかわりを大切にし、友達との学びの交流や教師とのかかわりを大切にしている。そうすることで、子ども一人一人が意欲をもって主体的に学び、自分自身の学びを理解し、自己肯定感をもって学び続けることができると考える。自分自身の学びの高まりと育ちを実感し、学び続けていく子どもを育てていくために、「自分自身とのかかわり」を、三つ目の大切な視点として位置付けた。

また、本次研究においては



学びを見とる精度の向上

を教材とのかかわりでの重点として位置付けた。

子どもがもつ「問い合わせ」は実に多様である。教師はその多様な問い合わせの中から、深い学びを生み出す可能性や価値を秘めた問い合わせを適切に見極め、授業に生かし、かつ、新たな問い合わせへつなげていかなければならない。そのためにも、子ども一人一人の問い合わせや学びの変容を見とる精度を高めていく必要がある。また、教師だけが子どもの問い合わせや学びの変容を見とるだけでなく、子ども自身も自らを見とることで、自分自身の学びの深まりを実感するとともに、これから学習にも学んだことを生かしていくことができると考える。だからこそ、「学びを見とる精度の向上」について大切にしていきたい。

これら三点を意識しながら授業実践に努めることで、より主体的・創造的に学ぶ子どもを育てていこうと考えた。また、これらに基づく具体的な手立てを個人研究推進計画の中に明示することで、より教科の本質を大切にした授業を行っていきたいと考えた。

2 学びをつなぎ、積み重ねるための「学びの基盤」

子どもたちが互いの考え方を聞き合い、質の高い学びを実現させていくためには学びをつなぎ、積み重ねていくことが大切であると考える。私たちは、それを「学びの基盤」(①学び方を身に付けさせる ②学びに向かう意識を育てる ③教科の本質に根ざした学びをつなげる)として、6カ年を通して学びをつなぎ、積み重ねていくことで、どの子どもにも学びの基盤を身に付け、育っていくことを大切にしている。

(1) 学び方を身に付けさせる

子どもたちが学校という場で、友達とともに、教師とともに学びを深めていくために、まず大切なのは、どの子にも学び方を身に付けさせることであると考える。学習を進める場合の基本となる「聞くこと」「話すこと」「書くこと」についてである。子どもたちができるまでていねいに指導を行うことで、どの子にも学び方を身に付けることができるようにしたいと考えた。

(2) 学びに向かう意識を育てる

私たちは、学び方で身に付けさせたい「聞くこと」「話すこと」「書くこと」とともに、それを支える学びに向かう意識である情意面を育てるのも大切であると考えた。友達の意見に耳を傾ける姿、友達の考え方のよさを認める姿、課題に集中して取り組む姿、友達に真剣に考えを伝えようとする姿を支えるのは、学びに向かう意識（心）である。子どもたちに学びに向かう意識を育てることで、学び続けていくことのできる子どもを育てていきたいと考える。

(3) 教科の本質に根ざした学びをつなげる

子どもが各教科において問い合わせをつなぎ、学びを深めるためには、教科の本質に基づく学びを

積み重ねることが不可欠であると考える。そこで、各教科で6カ年を通して大切にしたい基礎的・基本的な内容や技能、身に付けさせたい資質・能力を洗い出し、教科の本質に基づく「深く学ぶ子どもの姿」を構築していく。そして、教科の本質に根ざした6カ年の学びをつなげていくことで、子どもたちに必要な資質・能力を身に付けさせたいと考える。

3 子どもの学びの深まりを捉える双方向の評価

令和2年度全面実施の新学習指導要領では、「生きる力」をより具現化し、学習課程全体を通して、「資質・能力」の育成をめざしている。本校においても、主題「ともに学び育つ」を掲げ、子どもの主体的・創造的な学習を通して「資質・能力」の育成を図っていく。

そこで、本校における子どもの学びを適正に評価するために、以下の二点を大切にしていく。

- (1) 知識や技能、見方や考え方、追究方法などを身に付けていく子どもの学習過程を重視し、教師の観察と子どもの発言、行動、態度、記録から継続的に評価すること。

単元全体を通して、子どもに身に付けさせたい「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」は何か、教師が明確にする必要がある。その上で、一単位時間において、子どもの発言、行動、態度、記録から継続的に評価していくことが不可欠であると考える。なぜ、「継続的」なのか。それは、一単位時間において資質・能力は育つのではなく、継続的に教科等における見方・考え方を働かせていく学習過程の中で育っていくものであると考えるからである。だからこそ、「単元や一単位時間あたりにおける評価計画」と「継続的な評価の実施」が本校における、ともに学び育つ子どもを適正に評価する上で必要であると考える。

- (2) 子ども自身が学習を振り返り、教材や他者とのかかわりを通して、自分自身の学びがどのように深まったと捉えているか、子どもの自己評価から継続的に評価すること。

私たちは、子どもによる自己評価も重要な評価であると考える。なぜなら、「分かった」「できた」「もっとやってみたい」など、子どもが授業を通して思ったことや感じたことは必ずしも発言や行動、態度に表れるわけではない。だからこそ、私たちは子どもの内面にも目を向けていく必要がある。その内面がよく表れるのが、子ども自身による自己評価であると考える。私たちは、授業の中で外面向いて見えるだけを評価するのではなく、授業中に見えなかつた子どもの内面部分についても見るために、子ども自身による自己評価を大切にしていきたいと考えた。

以上、この二点を大切にしながら「教師による見とり」「子どもによる自己の見とり」の双方向の見とりから評価することで、単に子どもを評価するだけでなく、教師自身も自身の授業の振り返りや評価することで、授業改善につなげていけるよう、学校全体で評価についても研究を行っていく。

III 本次研究における見通し

本次研究では、研究全体を構想し、教科の本質を大切にした授業のあり方や子どもの学びを通じて、金透小学校における「深い学び」を明らかにしていくとする視点でスタートしている。今後は授業実践を積み重ねる中で、研究を深めていく必要がある。本次研究においては、おおよそ次のような見通しで継続研究を進めていきたいと考える。

< 第1年次 > 【研究主題・副主題の設定と研究構想の樹立】

- 研究主題・副主題の設定と研究内容、方法の構想
- 「問い合わせをつなぎ、深い学びを育む授業」の構想と実践
- 教科の本質に基づく「学びの基盤」についての検討
- 評価のあり方についての内容・方法の構想

令和元年度現在は、
第2年次研究を進め
ている。

< 第2年次・第3年次 > 【検証及び見直し】

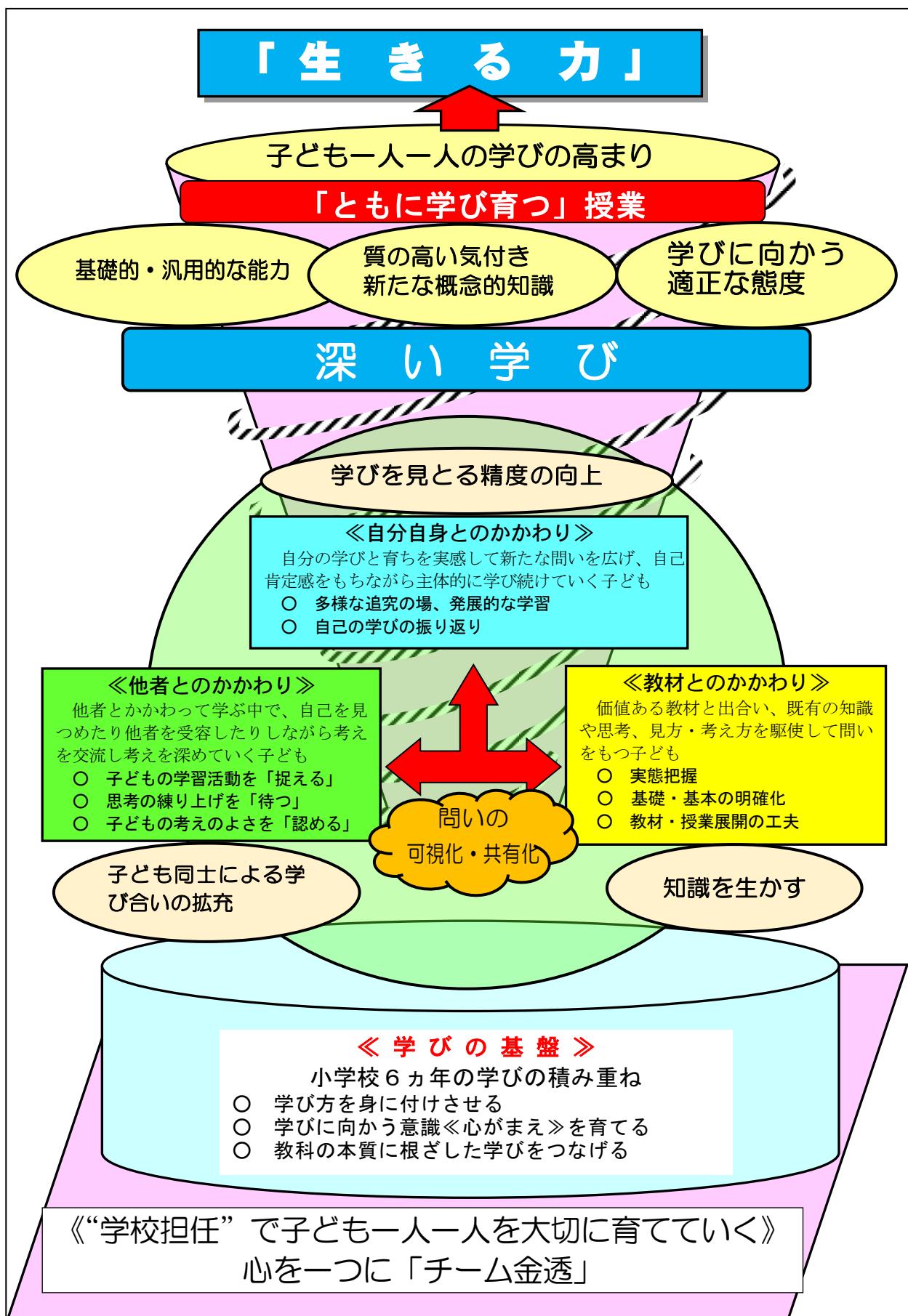
- 研究内容、方法の構想と見直し
- 「問い合わせをつなぎ、深い学びを育む授業」の実践の積み重ね
- 教科の本質に基づく「学びの基盤」についての検証及び見直し
- 評価のあり方についての内容・方法の検証及び見直し



< 第4年次 > 【確立と研究のまとめ】

- 「問い合わせをつなぎ、深い学びを育む」授業の構築
- 教科の本質に基づく「学びの基盤」の構築
- 評価のあり方についての内容・方法の構築
- 研究の評価とまとめ

IV 「ともに学び育つ～問い合わせをつなぎ、深い学びを育む授業の創造～」研究の構想



個人研究推進計画（例）

【5年 社会科】

【個人研究テーマ】

子どもの「問い合わせ」を中心とした問題解決型の学習の中に、社会的な見方・考え方を働かせて友達とともに追究する活動を取り入れることにより、一人一人の知識理解の質を高める社会科の授業

I 実践の構想

1 研究テーマに寄せる思い

◇ 「ともに学び育つ」姿を求めて

高学年の子どもは、社会で起きている出来事（ニュース）に興味・関心をもち、自分が知らない新たな社会的事象と出会った時、「えっ、どうして？」「どういうことだろう？」と「問い合わせ」をもち始める。そして、すでに自分が知っている知識を手がかりにして予想し、解決しようと思考し始める。そうした、解決したいと思う子どもたちの「問い合わせ」を大切にし、一人一人の社会的な見方・考え方を働かせ、主体的に学習活動を進めていく子どもの姿を求めていきたい。

そこで、子どもの「えっ、どうして？」「～なのかな」「調べてみたい」「～を調べたら解決できそう」という子どもの「問い合わせ」を仲立ちとして、子どもが主体的に追究できる単元展開を工夫していきたい。また、十分に調べたことを共有し、解決していく話し合い活動をより主体的・対話的にするために、ホワイトボードを活用したグループ活動やキャッチコピーを用いて一人一人の考えの可視化を図っていきたい。そして、社会的な見方・考え方を働かせながら話し合い、互いの考えを深めていくことで学びの質を高めていく、ともに学び育つ子どもの姿を求めていきたい。

◇ これまでの子どもの姿から

1学期の単元「わたしたちの国土」では、日本の最南端の島「沖ノ鳥島」の写真を提示した。子どもたちからは、「これしかないのに領土って言えるの？」「どうして領土にしたいのか？」という問い合わせが生まれた。授業では、領土として「認めるべき」と考えた立場の子どもたちからは、沖ノ鳥島があることで領海が広くされること、日本の経済にとってよいという意見が出された。また、「認めるべきではない」立場の子どもたちからは、「外国から見たらズるいと思う」など、公平性に欠けるという意見が出された。話し合いから、子どもたちは自分とは違う立場からの考え方や見方を変えた考えに触れ、「そういう考え方もあるね」など、自らの考えを変容させていったのである。これらの姿は、子どもが社会的事象に対して「問い合わせ」をもち、主体的にかかわりながら解決していく活動の中で生まれた姿である。このように、「問い合わせ」の解決に向かって、互いの考えについて主体的に話し合う活動を通して、自らの考えを修正・補足・統合し、変容させていく子どもの学びを育みたい。

◇ 社会科学習のねらいから

新学習指導要領の社会科では、社会とのかかわりを意識して課題を追究したり解決したりする活動を位置付けた学習過程を工夫し、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業が求められている。

これらの点を踏まえて、社会的事象に対して自分事として考え、主体的に追究することができる社会的事象との出合せ方を工夫することを大切にしていきたい。また、子どもたちが調べたことを基に、生き生きと自分の考えを伝えたり、真剣に自分と友達の考え方の違いを考えたりする、学びを深めていく単元展開を工夫していく。そして、子どもたちが学んだことを振り返る場を位置付け、自分自身の考え方の変容や高まりに気付き、社会参画への意欲を高めていきたい。

2 めざす子どもの姿

- 課題の解決に向けて社会的な見方・考え方を働かせて話し合い、知識理解の質を高めることができる子ども
- 調べたことを基に自分の考えを説明したり、友達の考えと比較・関連付けたりすることができる子ども
- 主体的に課題の解決に取り組み、よりよい社会を考え、学習したことと社会生活に生かそうと考える子ども

社会科実践の構想図（5年）

生きる力の育成

公民としての資質の基礎を育成

「ともに学び育つ」授業

- 課題の解決に向けて社会的な見方・考え方を働きかせて話し合い、知識理解の質を高めることができる子ども
- 調べたことを基に自分の考えを説明したり、友達の考えと比較・関連付けたりすることができる子ども
- 主体的に課題の解決に取り組み、よりよい社会を考え、学習したことを見かそうと考える子ども

《自分自身とのかかわり》

- 自分の考えを追究、表現するための場や手立ての工夫
 - ・ 十分に思考・追究活動ができる時間の確保
 - ・ 思考を整理・表現するためのノートの書き方の工夫
- わかったことや自分自身の学びを見つめ、振り返る社会科日記の工夫
 - ・ 本時における学習内容を確認する振り返り
 - ・ 学習内容を既習事項と関係付けたり、一般化したりする振り返り

《他者とのかかわり》

- 友達とかかわり合いながら社会的事象について深く考える場の工夫
 - ・ 話し合う必要感を引き出す授業展開の工夫
 - ・ 子どもの問い合わせや考え方を共有し、可視化する教材・教具の活用
 - ・ 社会的な見方・考え方を働きかせた話し合い活動の工夫
- 子どもの考え方を整理し、方向付ける教師のかかわりの工夫や支援
 - ・ 子どもの学びが見える板書や掲示の工夫
 - ・ 子どもの気付きのよさを全体に広げる教師の支援
- 自分の考え方を安心して表現することができる、やさしい雰囲気づくり
 - ・ 多様な考え方を共有し、互いのよさを認め合う心の育成

知追中
識究に、子
理す、ども
解の活動
質を取
れること
社会科の授
業

社会的
的な見
方・考
え方を
中心と
した問
題にか
けられ
ることに
より、友
達型の学
習の一
人と一
人のに

《教材とのかかわり》

- 子どもの問い合わせを伸立ちとした単元構成・授業展開の工夫
 - ・ 「問い合わせ」が生まれ、解決の必要感のある課題設定の工夫
 - ・ 「問い合わせ」が連続する単元構成の工夫
 - ・ 地域教材を活用した単元構成の工夫
- 社会的事象の特色や相互関係、意味を多角的に考えたり、選択・判断したりすることができる資料の工夫
 - ・ 「驚き」や「好奇心」から問い合わせをつくる資料の工夫
 - ・ 社会的事象の意味を問い合わせ直す資料の工夫
- 社会的事象と十分にかかわる時間と場の保障
 - ・ 本物とかかわり合う場の工夫
 - ・ 十分な調べ活動の時間と場の確保

《社会科における学びの基盤》

- 学び方を身に付けさせる
 - ・ 資料を基にして自分の考えを話す
 - ・ 自分に必要な資料を選択・判断して調べる技能を身に付ける
 - ・ 調べたこと、分かったことを分かりやすくまとめる
- 学びに向かう意識を育てる
 - ・ グラフや地図、図表、年表、新聞などを読み取る場の日常化
 - ・ 社会参画への称賛や意欲付け
 - ・ 疑問や驚き、追究する子どもへの称賛と価値付け
- 教科の本質に根ざした学びを育てる
 - ・ 「時間や空間的な広がり」「時期や時間の経過」「事象や人々の相互関係」に着目する見方・考え方の指導
 - ・ 比較・分類したり統合したり、関連付けたりして考えることの指導

本論に記載されている授業実践一覧

教材とのかかわりについて重点的に取り組んだ実践

月	日	学年	教科	単元名
6	26	第1学年	算数科	実践1 『のこりは いくつ ちがいは いくつ』
本時のねらい	「1対1対応させる」という考え方を使いながら、「ちがいを求める時はひき算を使う」ということがわかる。			
11	9	第2学年	国語科	実践2 研究公開『スーソの白い馬』
本時のねらい	「白馬」を「とのさま」に取り上げられた時の「スーソ」が取った言動とそのわけを、想像を広げながら読むことができる。			
11	9	第5学年	社会科	実践3 研究公開『わたしたちの生活と工業生産』 「工業生産を支える」
本時のねらい	小惑星探査機「はやぶさ2」に搭載されているインパクタ（衝突装置）がどのようにつくられたかについて話し合う活動を通して、日本の中小工場の高い技術力や企業間連携について理解することができる。			
11	9	第6学年	算数科	実践4 研究公開『比例と反比例』
本時のねらい	ボトルキャップの重さと個数という二つの数量の変化に着目し、比例の考えを基に、表やグラフ、式を活用して考える活動を通して、それらの有用性を理解することができる。			

他者とのかかわりについて重点的に取り組んだ実践

月	日	学年	教科	単元名
6	28	第2学年	国語科	実践5 『スイミー』
本時のねらい	「スイミーのどんなところがすごいのかな?」という「問い合わせ」に対し、スイミーの会話や行動を表す叙述を基に話し合う活動を通して、想像を広げながら読むことができる。			
7	12	第3学年	理科	実践6 『チョウを育てよう』
本時のねらい	昆虫などの動物のすみかについて調べたことを基に、根拠を明らかにした「問い合わせ」をつなぐ活動を通して、動物と周りの環境とのかかわりを捉えることができる。			
11	9	第4学年	国語科	実践7 研究公開『ごんぎつね』
本時のねらい	「ごん、おまいだったのか」という兵十の言葉に目をつぶったままうなずくごんの様子や、青いけむりがつつ口から細く出ている火なわじゅうの叙述から「ごん」と「兵十」の二者の気持ちを想像豊かに読み取ることができる。			
11	9	第5学年	社会科	実践8 研究公開『わたしたちの生活と工業生産』 「工業生産を支える」
本時のねらい	小惑星探査機「はやぶさ2」に搭載されているインパクタ（衝突装置）がどのようにつくられたかについて話し合う活動を通して、日本の中小工場の高い技術力や企業間連携について理解することができる。			

自分自身とのかかわりについて重点的に取り組んだ実践

月	日	学年	教科	単元名
11	9	第1学年	算数科	実践9 研究公開『ひきざん』
本時のねらい	「十いくつ」を「10といいくつ」ととらえ、ブロックや図、式などを使って考えを伝え合うことで、減々法の計算の仕方について理解することができる。			
11	9	第3学年	理科	実践10 研究公開『風やゴムで動かそう』
本時のねらい	ゴムの力の働きについて詳しく調べる実験を行い、結果を基にして考えたり説明したりする活動を通して、ゴムの力の働きについて深く理解することができる。			
11	9	第4学年	国語科	実践11 研究公開『ごんぎつね』
本時のねらい	「ごん、おまいだったのか」という兵十の言葉に目をつぶったままうなずくごんの様子や、青いけむりがつつ口から細く出ている火なわじゅうの叙述から「ごん」と「兵十」の二者の気持ちを想像豊かに読み取ることができる。			
6	26	第6学年	算数科	実践12 『分数のわり算』
本時のねらい	図やわり算の性質などの既習事項をもとに友達と話し合うを通して、除数が真分数のわり算の計算の仕方を理解することができる。			

研究主題

主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

～全国学力・学習状況調査（国語科）の分析の活用を通して～



中島村立滑津小学校 教諭 前林 伸也

I 研究主題設定の理由

1 問題の所在

平成 29 年に告示された新学習指導要領において、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められている。国語科においては「深い学び」の鍵として「見方・考え方」を働かせることが挙げられ、「言葉による見方・考え方」を働かせることが、国語科において育成を目指す資質・能力をよりよく身に付けることにつながるとしている。

また、平成 31 年 2 月に福島県教育庁義務教育課より示された「平成 30 年度学校教育指導の重点『授業スタンダード』チェックシートの結果に基づく授業改善と校内研修の活性化について」においても福島県における授業改善のポイントとして次のように述べられている。

- ① 本時のねらいに確実に迫ることができるようするために、目的を明確にしたペア・グループ学習や話し合いをコーディネートしていくことが大切である。
- ② 活用力育成シートや全国学力・学習状況調査の問題を単元計画や授業に適切に位置づけることで、より一層児童の思考力、判断力、表現力等を育成・評価するため活用することが大切である。
- ③ 深い教材研究の基、授業展開を工夫したり発問や指示を精選したりすることで、児童が新たな「問い合わせ」や「思い・願い」をもって学び続けることができるよう^{にすること}も大切である。

「授業改善のポイント」は、言い換えばこれら 3 つの視点に基づく授業が十分に行われていないということを示している。

①の「目的を明確にした話し合いとコーディネート」については、実際本校でも課題の一つとなっている。（「授業スタンダードチェックシート」をもとに自校化した「授業参観チェックシート」による）【資料 1】

また、②の「全国学力・学習状況調査問題（以下「全国学力テスト」とする）の活用」については、分析は行っているが活用するまでには至っていないかった。特に国語科においては、他教科と比較しても日々の授業の学びと学力テストとの関連が見えにくく、授業への活用の難しさを感じていた。そこには、児童がどういった思考で解を導き出すのか、また、どういった思考の結果として間違えたのか、児童の思考に寄り添った分析をする視点が欠けていたように思われる。

③の「児童が新たな『問い合わせ』や『思い・願い』をもって学び続けることができるよう^{にする}」については、新学習指導要領の国語科の目標において「自分の思いや考え」という文言が全学年に用いられ、その重要性が示されている。しかし、「自分の考えを書きなさい」という指示はしても、どのようにすることで自分の考えをもてるようになるのか、その発問や方法等については曖昧なままである。よって、言語活動の結果として作成された作品（パンフレット、意見文、ポスター等）は、本文の言葉をそのままなぞったものや表層的な表現のものであり、自分の言葉になっていないことが多い。

このような実態を踏まえ、国語科における主体的・対話的で深い学びをもたらす授業の具現化に向けて、学校教育指導の重点に示された3つの視点で授業の質的改善に取り組みたいと考えた。

II 研究仮説

国語科の授業において、①目的を明確にした話し合いとコーディネート、②全国学力テストの活用、③自分の思いや考えをもてるようとする、の3つを軸とした授業改善を図ることで、主体的・対話的で深い学びをもたらす授業を具現化することができるであろう。

III 研究の目的と方法

本研究では、主題に迫るために3つの視点に基づいて、その具体的な方途を提案するとともに、その成果として変容した児童の姿を示す。

- 【視点①】目的を明確にした話し合いとコーディネート
- 【視点②】全国学力テストの活用
- 【視点③】自分の思いや考えをもてるようとするための手立て

なお、研究対象は福島県西白河郡中島村立滑津小学校の平成29年度の4年生20名、平成30年度の5年生19名（19名中8名は、平成29年度4年生と同じ児童）、令和元年度の6年生19名（平成30年度の5年生と同じ児童）である。

IV 各視点の概要

1 目的を明確にした話し合いとコーディネート

深い学びをもたらす上でコーディネート力が欠かせないことについては、福島県授業改善研究会（2013）や福島県教育センター（2013）、福島県教育委員会（2017）等の資料をもとに、平成30年度福島県教職員研究論文にて述べさせていただいた。コーディネートする際の具体的方途について、表1に整理する。

表1 学力を高める話し合いにするための具体的方途

コーディネートする前	<p>【教室の関係構造の編み直し】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師のもつ「正答」を当てる授業から、教師も共に考える「納得解」を見出していく授業をデザインする。 ・全員参加の状態を整える。 ・「聴く」ことのできる学級をつくる。 <p>【児童の実態把握・深い教材研究】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童の経験や既存知識を活性化したり、思考力を働かせたりする課題や発問を設定する。そして、設定した課題や発問に対する具体的な児童の発言や考えを想定する。
コーディネートする際	<p>【発問を工夫する】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・コンフリクトを生む発問の精選 <p>【共通のものさしを持たせる】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・読みの観点としての学習用語、思考の方法としての用語、語彙の習得 <p>【「思い」から「考え」にする】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもらしい言葉、つぶやきに対して、必ず根拠（本文）に立ち返らせる。 <p>【根拠と理由を区別する】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発言の中の何が不足しているのかを教師自身が把握しながら問い合わせる。

2 全国学力テストの活用

（1）分析方法の改善【資料2】

結果として示された数値をもとに弱点領域を把握した「分析」をしても、具体的に授業で何をすべきかは見えてこない。そこで、まず教師自身が設問を解き、「児童だったらどういう思考のプロセスで解を導き出すのか」「どういう思考の結果、間違えたのか」を検討する。

そうすることで、日々の授業で取り扱わなければならぬことや授業の中で話し合わせるべきことがテスト問題から前景化してくる。

① 設問を分析する

ここで、2017年（平成29年度）に実施された全国学力テスト（国語B）の設問3の二をもとに、分析例を示す。表2は正答率と出題の趣旨である。

表2 設問の正答率と出題の趣旨

国語B	設問番号 (正答率)	出題の趣旨	
		3二 全国 28.0% 本県 25.5%	自分の考えを広げたり深めたりするための発言の意図を捉えることができるかどうかを見る。

（国立教育政策研究所 2017 をもとに筆者作成）

全国(公立)正答率28.0%は、国語A・Bの全設問中、最も低い正答率となっている。

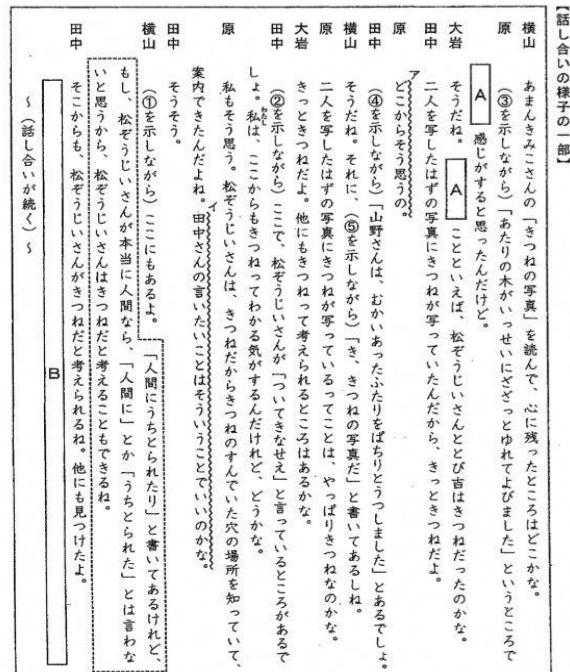


図1 平成29年度 国語B設問3-2

図1は、設問3-2に示されている【話し合いの様子の一部】である。波線ア(どこからそう思うの。)と波線イ(田中さんの言いたいことはそういうことでいいのかな。)には、それぞれどのような意図があるかを問う設問となっている。選択肢は次の4つである。

- 1 考えのもとなる文章中の表現を明らかにしようとしている。
- 2 言葉の意味が理解できず、その意味を知ろうとしている。
- 3 今まで出ていない考えを引きだそうとしている。
- 4 自分の理解が正しいかどうかを相手に確かめようとしている。

図1の波線アは、1の「考えのもとなる文章中の表現を明らかにしようとしている」が正答である。これは、実際の授業において教師が考えの根拠を問う際に、行っているはずの問い合わせの一つである。波線イは、4の「自分の理解が正しいかどうかを相手に確かめようとしている」が正答である。これも波線アと同様に、教師が行っている問い合わせの一つである。

しかし、正答率が28.0%ということは、コーディネートの際の問い合わせが無意図的に行われ、児童にとっても教師がどういった意図で問い合わせをしているのか捉えることができてい

ないことを顕著に示している。

さらにこの設問から考えなくてはならないのが、波線アやイの発言が、教師による問い合わせではなく、児童が自ら行っている発言だということである。こうした話し合い活動を日常の授業からできる学級づくりが求められているということが読み取れる。

② 選択肢を分析する

設問だけでなく、選択肢にも授業づくりへのヒントが隠されていることが多い。

ここでは、2018年(平成30年度)に実施された全国学力テスト(国語B)の設問1の一、二をもとに、その分析例を示す。表3は、正答率と出題の趣旨を示したものである。

表3 設問の正答率と出題の趣旨

	設問番号 (正答率)	出題の趣旨
国語 B	1-1 全国 82.5% 本県 81.2%	話し合いの参加者として、質問の意図を捉えることができるかどうかをみる。
	1-2 全国 77.5% 本県 73.6%	計画的に話し合うために、司会の役割について捉えることができるかどうかをみる。

(国立教育政策研究所2018をもとに筆者作成)

全国正答率は、他の設問と比較しても高い正答率にある。しかし、本県の正答率は全国正答率を下回っている設問である。

本設問は、「時代によって使われ方が変わった言葉は、『全然』以外にどのようなものがありますか。」という質問の意図(波線部)を問う設問である。(図2左)

4	3	2	1
具体的な例がほかにもあるかを確かめるため。	相手の考へどその理由のつながりを明らかにするため。	相手の考へどその理由のつながりを明らかにするため。	発表の中で自分が聞きのがしたことなどをもう一度聞くため。
立場を明確にして話し合うために、最もよい考えを選び出そうとしている。	活発な話し合いにするために、時間や約束を守るように注意しようとしている。	活発な話し合いにするために、時間や約束を守るように注意しようとしている。	立場を明確にして話し合うために、最もよい考えを選び出そうとしている。
発言回数に気をつけながら、話し合いを計画的に進めようとしている。	発言回数に気をつけながら、話し合いを計画的に進めようとしている。	発言回数に気をつけながら、話し合いを計画的に進めようとしている。	発言回数に気をつけながら、話し合いを計画的に進めようとしている。

図2 設問1の一(左)と設問1の二(右)の選択肢

正答は選択肢 4 (図 2 左) だが、他の選択肢についてもそれらの質問の意図を具体的な言葉に置き換える（例：選択肢 1 「～についてもう一度、説明してもらえますか。」）、問い合わせの型として日常の授業の中で、意図的に問い合わせを使えるようにした（図 3）。

8 音葉をかえて 再び聞かせる	7 確認する	6 考え方を伝える 講じ歩表現で	5 他の表現を聞く	4 方法を聞く	3 構成を聞く	2 理由を聞く	1 意味を聞く
では（相手に向いて表現を伝えながらじて答えて伝える）	（相手に向いて表現を伝えているといふことですかね？）	（口づさん、がつまり〇〇といふことですかね？）	（この式を〇〇で表すとどうなるのかな？）	（何口を使つては分かるけど、〇〇はどういふことか？）	（その考えは、どこからそう思つたの？）	（どうして、そこう思つたの？）	（それは、どういう意味のこと？）

図 3 全国学力テストをもとに作成した問い合わせスキル

設問 1 の二（司会者の発言の意図を聞く設問）の正答は選択肢 1 だが、本校で誤答であった児童 7 名全てが、選択肢 2 を選択していた。この誤答について、次のように分析した。

まず、図 2 右の二重傍線部は、「立場をはっきりさせる」という同じことが述べられている。違いは、それが目的なのか手段なのかである。選択肢 2 は目的であり、選択肢 1 では手段として述べられている。

調査時の 6 年生は、「立場をはっきりさせる」ことの大切さは全員が理解していたが、それが目的なのか、手段なのかについての判断が曖昧なままに、誤答である選択肢 2 を選択したのではないかと分析した。

また、当時の 6 学年担任との話合いにおいて、選択肢 1 の「整理する」という役割をしているのは教師であることが多く、児童に行わせている話合いの経験で圧倒的に多いのは選択肢 2 の「最もよい考えを選び出す」ということを確認した。このように選択肢も分析の仕方に

より、授業改善に生かせる材料となる。

(2) 授業と関連づける

(1) で行った分析をもとに、それを実際の授業と関連づけていく。本学級では、図 1 波線ア（根拠を聞く問い合わせ）については、教師が発することが多い発言であったため、「どうして先生は『どこからそう考えたの』と聞くのか」、問い合わせの意図を児童に考えさせることを繰り返し行った。

また、図 1 波線イ（確認の問い合わせ）は、よく授業中に児童から発せられる言葉であった。しかし、それらの言葉は無意図的に発せられた言葉にすぎず、教師による意味づけがなされてこなかった。そこで、確認の問い合わせがあった際に、「～さんの言葉には、どんな意図があるのかな」と問い合わせ、「確認」の意味があることと、それに加えて友達の発言を「聴く」ことができていたからこそなされた発言であると意味づけを行った。

このように、分析したものを見た児童の実態、学級の実態に応じて柔軟に、そして継続的に指導していく。

(3) 有用性を実感させる

授業でしっかり学ぶことで、テストでも点数がとれるようになったと実感している児童はどれだけいるだろうか。特に、国語科においては多くはないであろう。教科上の特性もあるが、授業において「何を学び、何ができるようになったのか」が明示的にされてこなかったことが原因の一つと考えられる。

ここで、2018 年（平成 30 年度）に実施された全国学力テスト（国語 A）の設問 4 の正答率と出題の趣旨を示す（表 4）。

表 4 設問の正答率と出題の趣旨

	設問番号 (正答率)	出題の趣旨
国語 A	4 全国 74.0% 本県 70.8%	登場人物の心情について、情景描写をもとに捉えることができる。

（国立教育政策研究所 2018 をもとに筆者作成）

本県の正答率は全国平均を下回っているが、本校の正答率は全国比を 19.7 ポイント上回った。

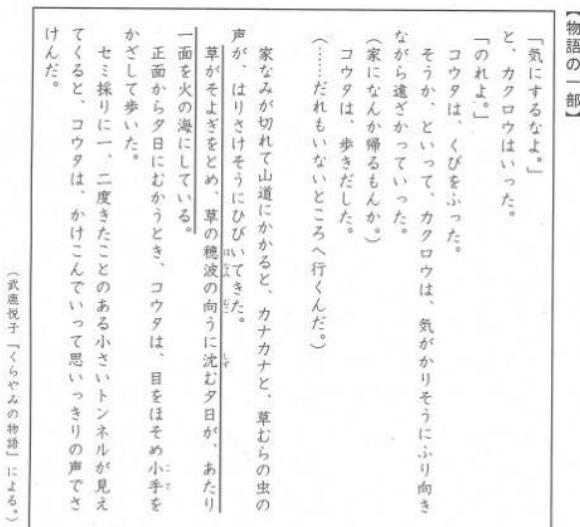


図 4 平成 30 年度 国語 A 設問 4 から抜粋

図 4 は、設問 4 に示されている【物語の一部】の資料である。傍線部を「心に残った文」として取り上げた理由を問う設問となっている。選択肢は次の 4 つである。

- 1 登場人物の行動から、コウタの慌てている様子が伝わってくるから。
- 2 景色や様子を表す表現から、コウタのいかりやくやしさが伝わってくるから。
- 3 音を表す表現から、山の静けさと海の激しさが伝わってくるから。
- 4 登場人物の会話から、お互いを思う気持ちが伝わってくるから。

第 5 学年教材「大造じいさんとガン」(光村図書)などの授業を通して学んでいる「情景描写」の効果を問う設問である。正答率は高かつたが、この設問を分析するうえで大切にしたことは、正答率ではなく、授業で学んだこととしてこの設問が結びついていたかどうかということである。

授業で学んだことが、どのような形で問題として出題されていたのかを自覚させ、授業を通して「何ができるようになったのか」を振り返させる。そうして情景描写の効果について実感を伴って理解できれば、他の文章を読む際にも生かされる。さらに、こうした振り返りは正答であった児童にとっても学びをもたらす。

授業で学んだこと（ここでは「情景描写」という用語とその効果）の有用性への意識を児童

自らに少しづつ持たせていくことにより、生きて働く言葉の力を育むことができる。

3 自分の思いや考え方

もてるようにするための手立て

まず、「自分の考え方」の「考え方」とは何かを、藤森 (2019) の分類に従って、以下に整理する（表 5）。

表 5 「考え方」の分類

意見	ある課題や問い合わせに対して自分はどのような立場をとるのかを言語化したもの。
主張	自分の意見として他の人に對して訴えようとする考え方。主張すべき内容は、相手に納得してもらう必要がある。論理的。
解釈	事柄について、それをどのように捉え、理解したのかを説明する際に結論となるべき考え方。
着想	こうしたらよいのではないかなど思い巡らして得られる考え方。詩歌・隨筆。
概念	「…とは何か」という本質的で抽象的な問い合わせに対する考え方。

(藤森 2019 をもとに筆者作成)

(1) 思考する授業

表 5 に示したこれらの「考え方」は、各々が思考した結果（あるいはその過程）として生まれるものである。だからこそ、自分の考え方をもたせるには、授業で思考させることを意図的に仕組むことが必要になってくる。しかしながら、国語科では本文の内容を問う表面的な発問であったり、「考えましょう」という指示のみであったりすることがよくある。

そこで、本研究では次の点を工夫することにより思考することを習慣化させ、自分の考え方をもたせてきた。

① 挙手とつぶやきの区別

「登場人物は誰ですか？」のような、正答が限られている発問（閉じた発問）の場合には挙手を求める。挙手させることで、基礎的な内容の理解状況を把握するとともに、もし理解が不十分であれば再度確認する時間を確保する。これによって授業への全員参加を保障する。

「豆太は、勇気がありますか、それともおくびょうですか？」のように、複数の根拠や理由

が考えられ、一つの正答ではなく、納得解を求めて話合いが進む発問の場合（開かれた発問）には、挙手せずにつぶやきでの発言を求める。

② 「自分の言葉」を大切にした対話

将来、教員を目指す国立大学の学生を対象に小学校教科書に掲載されている説明文を読んで、自分の考えを書くという調査を行ったことがある。【資料3】

「考え」の中でも「意見」に該当するものだが、記述内容を分析するとそのほとんどが「筆者の考え（本文に書かれている言葉）をなぞったもの」であった。提示された文章に関して自分がもっていた知識や経験と合致するかどうかで同意したり、否定したりしているものにすぎず、文章を読んで自分の考えを広げたり、深めたりはしていないものである。

このような「意見」は勿論間違いではないが、授業では、この水準を上回る思考活動が行われなければならないだろう。そこで、「自分らしい言葉」「子どもらしい言葉」による授業中の対話を重視した。「自分らしい言葉」とは、自分の知識や経験をもとに「具体化した言葉」とも言える。

IV 授業の実際

1 物語文教材「一つの花」（4年光村図書）

（1）授業中の話合いの様相

図1で示した全国学力テストの「確認の問い合わせ返し」が児童から発言されている授業中の話合いの様相の一部を表6に示す。これは、「お父さんとお母さんの人物像をくわしく読もう」という学習課題のもと、ゆみ子のお母さんの人物像について話し合っている場面である。

表6 授業中の話合いの様相

C1	①お母さんは考え方さんだと思います。
C	考え方さん？（複数児童）
C2	そうかな。っていうことは、いつも考えているっていうことだよ。C1くん、②「考え方たり」はしていないんじゃない。
C3	③ゆみこのこと考えてるってこと？

C1	④あっそうそうそう。
C4	じゃあ、⑤ゆみこ思いでいいんじゃない。
T	なるほど、ゆみこのことをすごく考えていることを、C1君は「考え方さん」って言葉で表現したんだね。おもしろい言葉だね。

C1の児童は、母親の人物像を「考え方さん」（下線部①）と表現する。授業者にとって都合のよい発言ではないが、実に子どもらしい表現である。それに対して児童C2が反対の立場の意見を述べる（下線部②）。文字では伝わりにくいが、反対の意見を述べているにも関わらず、その言葉の伝え方はとてもやわらかい。

するとC3が「考え方さん」を「ゆみこのこと考えてるってこと」（下線部③）と確認の問い合わせ返しをし、相手の言葉を自分の言葉に言い換える。自分のうまく言葉にならない表現が友だちの言葉によって具体化され、理解してもらったことのうれしさが波線部④には表れている。さらにC4が「ゆみこ思い」（下線部⑤）という自分の言葉で対話を紡いでいく。

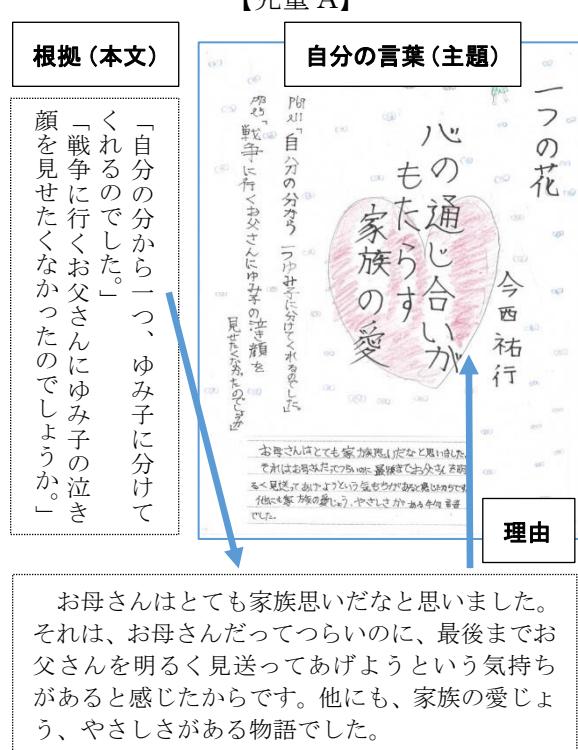
児童同士の「聴く」関係だけでなく、授業者自身が児童の声を「聴く」ことに徹する授業を試みてきたことで、最初の発問以外は教師の言葉がなくても、子どもらしい「自分の言葉」による対話が続くようになってきた。

児童C3が発言した「ゆみこのこと考えてるってこと」は、本稿の図1で示した全国学力テストの国語科Bの3二（全国正答率28.0%）において確認の問い合わせ返しをしている場面と重なる場面である。

（2）単元のゴールの姿

本単元の終末には物語の主題を表現し、それを一枚の読書ポスターとして作成した。まず、「一番心に残ったこと」（主題）を自分の言葉を大切にして表現させ、次にその言葉が生まれるもととなった根拠（本文）を引用するように指示した。さらに、「根拠（本文）」と「自分の言葉（主題）」とを結ぶ、「理由」を書くように指示した。

以下に児童作品の一例を示す。

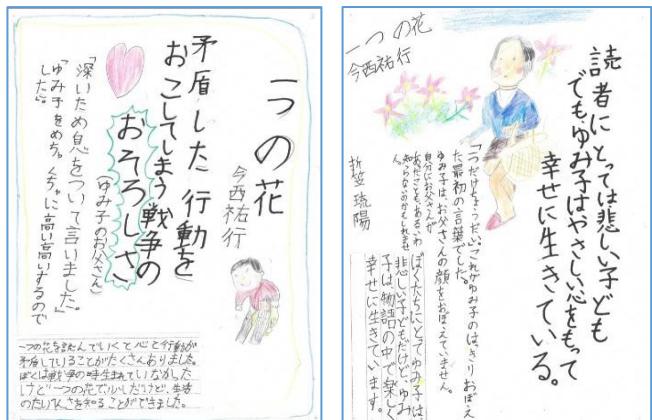


【児童 B】の作品は、授業中の対話の中で習得した「矛盾」という学習用語（語彙）を生かして、主題を表現したものである。

【児童 C】の作品も同様に授業中の「視点」や「語り手」という学習用語（読みの観点）を学んだ対話を生かして主題を表現している。これららの表現に至るまでの過程において、思考したり判断したりする機会を授業の中に位置づけた結果として表現されたものと見ることができる。

【兒童 B】

【兒童 C】



2 説明文教材「生き物は円柱形」 (5年光村図書)

(1) 授業中の話し合いの様相

表7は、双括型（文章全体の構成として、統括する内容を文章の初めと終わりに位置づけている文章）の効果について話し合っている場面である。文章の「工夫」を問うと、多くの場合「分かりやすいから」という一括りの言葉で済ませてしまうことが多い。ここでは文章の型（頭括型・双括型・尾括型・時系列型など）の効果について自分の言葉を大切にしながら話し合いをしている様相を示す。

表 7 授業中の話し合いの様相

T	双括型とは、何ですか。（全員が挙手）
C1	はじめと終わりに、主張が書いてある？（みんなに尋ねるように）
C2	それを国語の言葉で言うと・・・（周りから声）序論と結論
C3	C1さんとC2さんに補足して、大切な文が強調されていて、序論と結論のところに筆者の主張が書いてあるのが双括型だと思います。
T	双括型は、工夫と言っていいですか。C：はい
T	では、双括型だとなぜよいのですか？工夫てことは、何かよさがあるんでしょう？ 〈ペア学習により、双括型のよさについて自分の考えを交流する〉
C4	①1段落で1回筆者の考えを言ってから、それだけじゃ納得いかないから11段落で付け足していくと、読み手を納得させられるのかなあと・・・。
C5	私たちはC4さんの意見と似ていて、簡単な主張で1の段落で主張して、②それではまだ読み手に伝わっていないから本論で具体的に例を挙げるなどして読み手に伝わるようにしてから、11の段落で本論を踏まえた主張ということでもっと読み手に伝わるように主張を書いているのかなと。
C6	私は、C4さんとC5さんは少し違って、双括型は頭括型と尾括型より筆者の主張がより伝わりやすくなるのかなと。
C6	11段落には・・・「分かりやすい」っていうか・・・、③11段落があることで「なか」（本論）に書いてあったこととか、円柱形は多様であるとか、共通性があるとか分かったから・・・
C7	11段落を読むから、「円柱形」は具体例の一つだってことが分かったから。
C8	④本論があつての主張だから、「なか」のことが付け加えられているから・・・。
T	それが双括型の「よさ」なのね。

C4 の児童は、最初の 1 段落と最後の 11 段落には着目し、「読み手を納得させられる」(下線部①) という言葉で工夫の効果を表現する。それを受け、C5 の児童が「本論で具体的に例

を挙げるなど」(下線部②)とC4の発言内容に加えて本論にも着目し、「本論を踏まえた主張」という言葉が生まれる。それを理解しようとさらにC6やC8の児童が自分の言葉で具体的に言い直しているのが分かる(下線部③④)。

このような子どもらしい言葉を大切にすることは、「言葉を具体化させている」ことに他ならない。抽象と具象の往還を繰り返す対話を仕組むことで、一方的に教えられた知識とは異なり、実感を伴った理解に結びついていく。

(2) 児童の記述の様相

本単元の言語活動のゴールとして、要旨を160字以内、自分の考え(意見)を240字以内で記述し、それをポスター形式でまとめた。ポスターの余白部分には、円柱形の模型を貼ったり、文章の論理構造(授業内で扱った)を簡略化した図などを表記したりするよう指示した。

【児童D】



児童Dの自分の考えは、筆者である本川さんの主張に同意しながらも「さらにはぼくは空の生き物と海の生き物には共通性があると思います。」と、筆者の考え方を受けて考えを広げた見方をしているのが分かる。提示された文章に関する自分がもっていた知識や経験と合致す

るかどうかで同意したり、否定したりしている「意見」の域を脱しているものと言える。他の児童の例についても資料編に示す。【資料4】

3 「話すこと・聞くこと」

教材「学級討論会をしよう」(6年光村図書)

(1) 授業中の話し合いの様相

学級討論会は、司会グループ・肯定グループ・否定グループ・討論を聞くグループで行われる。本時は、司会グループの役割や、司会の発言の意図を理解することをねらいとし、司会グループの言葉を文字化資料で提示した。その際、児童に考えさせたい言葉(「今の質問と答えに関連して」)を空欄にして示した。

また、空欄で示して問うだけでは、分かっている児童が当てて終わってしまい、そこには十分な思考が生まれないと考え、空欄の言葉を述べる前に考えていたと思われる言葉(内言)を「心の言葉」(波線部)として示した。

表8 授業中の話し合いの様相

T	空欄なんだけど、ここ、何が入る? ヒントが欲しい人。→3人挙手 では、お隣さんと相談してみよう。 (ペア学習後) →4ペア挙手
T C	人ってさ、言葉を発する前に何をしてる? 考える。
T	そう、考えるんでしょ。じゃあ、この言葉を言う前に、心の中で思ってた言葉を教えますね。 (黙って黒板に注目している) (教師は吹き出しの形で、心の言葉を記述)
書	「話を広げずに、このことについて話を深めさせたいな。」と記述。 (ペア学習後に、全体で交流)
C1	①「その質問に対して」もっと聞きたいこと~
C2	②「その答えをふまえて」もっと~
C3	③「同じ観点で」もっと~
T	三人の意見を聞いて何か気づきます?
C4	④「話を広げずに」というところから、さっきの「質問と答えを受けて」もっと聞きたいこととかを言いたいのかな。
T	もし、このまま話していたらどうなるの? 脱線しちゃう。違う話になる。
C	そう、脱線した話しになってしまふよね。 実際には、こう話していました。 「今の質問と答えに関連して」をめくる。 「関連して」かあ。

司会者の「今の質問と答えに関連して、もっと聞きたいことや付け加えたい意見があれば

言ってください。」(下線部が空欄)という発言をもとに司会者の役割を考えさせた場面である。内言として、「話を広げずに、このことについて話を深めたいな。」を提示したことにより、C1の児童が「その質問に対して」(下線部①)という言葉で表現する。さらに、C2の児童が「その答えをふまえて」(下線部②)、C3の児童が「同じ観点で」(下線部③)と自分の言葉で表現していく。ここで、教師が一度全体に問い合わせし、C4の児童が「話を広げずに」というところから」(下線部④)と、C1～C3の児童の言葉の根拠を示す。そして、「質問と答えを受けて」という自分の言葉で表現している。内言の記述を根拠に自分の言葉で表現し、具体化していくことにより「関連して」という言葉が様々な見方で捉えられていることが分かる。

(2) 本授業をデザインするもととなった 全国学力テストの設問

(1) で示した授業のもととなった設問が、平成30年度国語B1の設問である(図2)。本設問は「計画的に話し合うために、司会の役割についてとらえることができるか」を見ることをねらいとしている(表3)。

図2右に示した選択肢を分析すると、それらは発言の意図を示していることが分かる。そこで、それらの発言の意図(選択肢)を授業において「内言」(児童には「心の言葉」)として示し、思考するきっかけとして仕組んだ。

IV 成果と今後の課題

1 成果

3つの視点に基づいた授業を実践してきたことにより、以下のような成果が見られた。

(1) 自分の言葉を大切にした自分の考え方

授業の映像記録をもとに、児童の発話のつながりを丁寧に確認した結果、児童は自分の考えを少しづつ自分の言葉で表現できるようになってきた。この成果は、目に見える成果として児童の作品等に表現されている。しかし、それ以上に大切だと考えているのが、その表現に至

るまでの過程である(図7)。その過程にこそ、思考力・判断力を育む契機があることを、児童の話合いの様相から示すことができた。

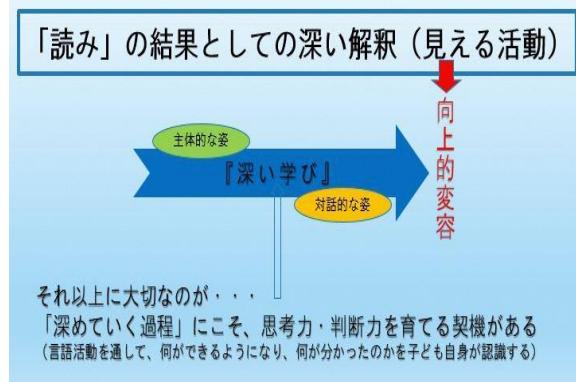


図7

(2) 一人学習への学びの広がり

全国学力テストと日常の授業との関連を具体的に示した。この関連について教師間で共有するだけでなく、発達段階に応じて児童にも伝えている。これが、学び方を学ぶことにつながり、自主学習でも授業の展開を想定し、その教材の価値に迫った主体的な学習を進めることができる児童が増えてきた。【資料5】

(3) 言葉による

見方・考え方を働かせる姿

「言葉による見方・考え方を働かせる」とは、「児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い合わせたりして、言葉への自覚を高めること」だとしている。この姿をいかに具体的に描けるかが授業改善を進めるうえで重要なとなる。

例えば、図8は授業中における児童から出された言葉への着目を示したものである。物語文で学んだ額縁構造が、説明文の双括型と同じ構成だという。また、話すこと・聞くことの授業の際に、「学級討論会の進め方は、説明文の文章構成と同じだ」という見方が児童から出された。

児童が自ら領域の枠を越えて着目し、別領域の学びを自ら関連づけて捉え直していくこのような具体的な姿は、3つの視点に基づく授業

改善の結果もたらされたものであると考えている。

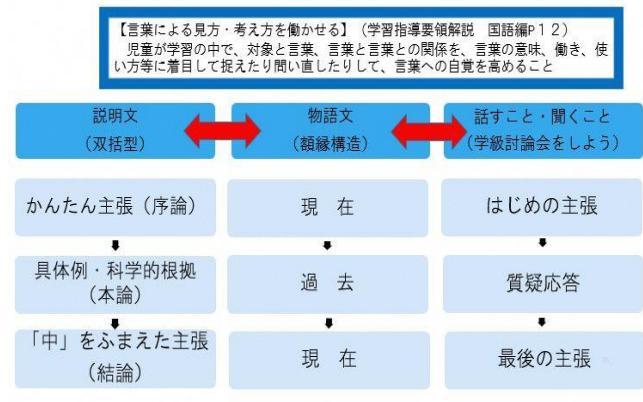


図 8

(4) 言語活動の質を豊かにする

全国学力テスト分析

現行学習指導要領のもとで、指導のねらいに合った言語活動を設定することの重要性とともに、その難しさも浮かび上がった。

質の高い言語活動を構想するためには、言語活動自体の特徴を精緻に把握したり、指導の意図に基づいて設定したりするための言語活動自体の教材研究が欠かせない。

全国学力テストの結果分析、問題文分析、選択肢分析は、言語活動自体の教材研究に大いに役立ち、言語活動の質を豊かにすることの一端を示すことができた。

2 今後の課題

(1) 下位の児童の高まりの分析

今回示すことができたのは、授業や児童の作品の一部にすぎない。下位の児童にとってこうした学びが成立しているのかどうかを示す必要がある。紙幅の関係から、全ての児童の様子を詳述することは難しいが、単元ごとに実施している市販のワークテストの記述ぶりや点数から、下位の児童にとっても向上的な変容が見られているのが分かる。より手立ての有効性を客観的に示せるようにしたい。【資料6】

(2) 振り返りの時間の確保と単元構成の工夫

ここまで示してきたような話合い活動や言語活動を行うには、それなりの時間が必要にな

る。豊かな話合い活動の一方で、学びを振り返り、次の学びへの課題や活用を考える過程の時間の確保が十分にできていなかった。教師が教える部分と、じっくりと子どもたちに話し合わせる部分とのバランスを考慮した単元構成の工夫についても検討の余地が残されている。

参考文献

- 秋田喜代美 (2012)『学びの心理学 授業をデザインする』左右社
井上尚美 (1998)『思考力育成への方略・メタ認知・自己学習・言語論理』明治図書
国立教育政策研究所 (2017)『平成 29 年度全国学力・学習状況調査解説資料 小学校国語』
国立教育政策研究所 (2018)『平成 30 年度全国学力・学習状況調査解説資料 小学校国語』
東成瀬村立東成瀬中学校 研修視察資料『東成瀬村教育を目指す「授業コーディネート力」の具体化と具現化について』
福島県教育委員会 (2017)『ふくしまの「授業スタンダード』』
福島県教育庁義務教育課 (2019)『平成 30 年度学校教育指導の重点『授業スタンダード』チェックシートの結果に基づく授業改善と校内研修の活性化について』
福島県教育センター調査研究チーム (2013)『授業中におけるコーディネートの在り方について』
福島県授業改善研究会 (2013)『授業改善ハンドブック 授業をつくる 16 の視点』
藤森裕治 (2019)『国語教育相談室 No.96』光村図書
前林伸也・佐藤佐敏 (2016)『根拠・理由・主張に基づく説明文指導の開発』福島大学総合教育研究センター紀要 第 21 号
前林伸也 (2018)「〈深い学び〉をもたらすコーディネートの在り方」福島県教職員研究論文
文部科学省 (2018)『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社
文部科学省 (2018)『平成 31 年度全国学力・学習状況調査に関する実施要領』

【資料1】授業スタンダードチェックシートをもとに自校化した「授業参観チェックシート」

ふくしまの「授業スタンダード」に示されているチェックシートをもとに、「授業参観チェックシート」を作成した。授業者が授業後に振り返る材料となるだけでなく、参観者が視点を明確にもって「授業を見る力」を育てるためにも役立てている。

以下に、実際に研究授業時に使用した授業参観チェックシートを示す。

日 時	学年・組	教 科	授 業 者	参 観 者
※ 授業参観後記入してください。(参観できなかった項目は斜線。)				
(A:よくできている B:まずまず C:もう少し D:改善の必要有り)				
評価項目 チェック欄				
1. 学習課題は興味・関心を高めることのできるものであったか。 A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> 2. 多様な捉え方や解法を引き出すことのできるものであったか。 A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> 3. 課題は子どもにとって身近で分かりやすい表現であったか。 A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> 4. 子どもの問い合わせや願いを引き出し課題を設定しているか。 A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> 5. 発問は、あえてや課題の解決に向付けられていたか。 A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> 6. 発問は、複数の根拠や理由が挙げられる発問であったか。 A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> 7. 学びの振り返りができる板書であったか。(思考過程の可視化) A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> 8. 本時のめあてや課題が解決できたか。 A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> 9. 学習者が自分の考えを発表する機会が与えられていたか。 A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> 10. 学習者同士が話し合う活動がよく行われていたか。 A <input checked="" type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> 11. 听えを聞く発話では、発表者に集中していたか。 A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> 12. 学習者同士の「学び合い」「高め合い」が認められたか。 A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> 13. 本時のねらいに追るように話し合いをコーディネートしている。 A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> 14. 教員指導で子どもを見取り、適切に支援しているか。 A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> 15. 本件で学習したことを明確にし、振り返りをしているか。 A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/>				
【感想・自由記述】				
お忙しい中、授業提供ありがとうございました。 総じて、かぎり、子どもたちの思考の時間になっていたことは先生のアドバイスなど勉強になりました。また、子ども同士で話をす時間や子ども同士に相談させる機会などもあり、発表をしようとする生徒やつづけようする姿にも去年よりもちがいを感じます。今後さらにこめ子たちが一人一人より深く思考し、対話し合えるようにするにはどんなことが必要なのかを考えました。時は、授業をひとつ前の静けさでつながるようになることが大切だと思いました。数々の手立てを取り入れるもの、導入・展開・終末へつながる線の中で、見ていくことを意識したいです。次に、一人の思考・ペディグリーを詰め、書く・全体で話を合うなどのメリハリを教師が意識的につけていくことです。書いている子は全員きちんと量で、目が向いた状態で質問をするなどで、一人一人の思考を多くなるのではなく、先生の授業を見て思います。ただ流れのように質問を進めていくではなく、意图的にメリハリをつけようと子どもも「メリハリ」をもつて語ると思いました。そして、指導主導の先生があれで「子どもの考えたことをむだにしない」と大切だなと改めて思いました。考え方でいる子どもたちだからこそ、どうぞ子どもたちの思いを引き出して語らせてきて、子どもの中の達成感にもつなげていくんだと思いました。自分にも活かしていかないで。				

ここに示したものは、13「コーディネートしている」についてAという見方がされているが、一方で10「学習者同士が話し合う活動がよく行われていたか」についてはCとしている。「コーディネートしているのに、話し合いはなされていない」ということである。項目ごとの数値で評価して終わりではなく、項目間の関係で分析し、事後研究会に生かしている。

右側には、TCで授業中の話合いが記録されている。そのため、事後研究会では、授業中の児童の姿をもとにした話合いがなされるようになってきている。

【資料 2】全国学力テストの分析の実際

調査対象学年である 6 学年担任だけでなく、各教科主任が各教科の調査の分析を行った（筆者は当時の国語科主任）。以下に実際に平成 30 年度に行った分析資料の一部を示す。これらの分析資料をもとにして日常の授業を一人一人が振り返り、授業改善に向けて校内研修を行った。

平成30年度 全国学力・学習状況調査の結果を踏まえての考察

H30.8 国語科主任 前林伸也

◇教科主任が考える教科の成果と課題◇

【国語 A：本校と全国の領域別平均正答率比較】

領域	全国正答率	県正答率	本校正答率
話すこと・聞くこと	90.8	88.5	
書くこと	73.8	71.2	
読むこと	74.0	71.7	
伝統的な言語文化	67.0	69.5	

児童数が 21 名と少數であるため、不正解であった児童数と、解答類型から各領域について分析する。まず、【話すこと・聞くこと】については、設問数が 1・誤答者が 1 であり、この数値だけで力が身に付いているかどうかを述べることは難しい。

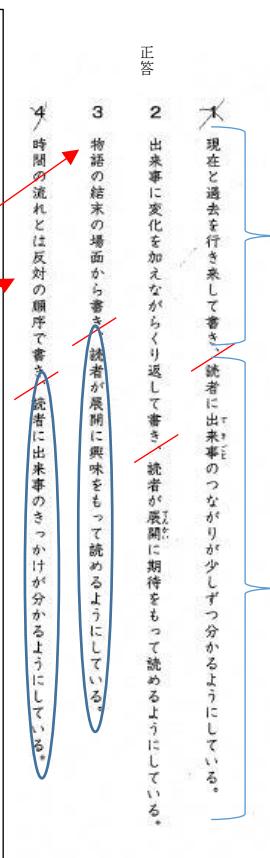
【書くこと】については、設問数が 1・誤答者が 5 である。「文章全体の構成の効果を考えること」を意図した設問である。解答類型から考えられることを、以下に述べる。

「中」の書き方は工夫されているという前提のもと、どのような工夫がされているかを問うている。誤答であった児童は「3」を選択した児童が 3 名、「4」を選択した児童が 2 名である。

選択肢に着目すると、読点までの文は、書いてあるかどうかの「事実=根拠」を示している。一方、読点より後の文は、工夫の「効果」を示している文章を見ることができる。

選択肢 3 と 4 の「事実」について読み取ることができないとは考えにくい。授業において筆者の工夫というと「分かりやすい」とか、「興味をもってもらえるように」という言葉がよく出される。工夫の実感を伴わないそうした言葉だけの理解から、後半部の叙述に目を向けたと思われる。

以上のことから、工夫を実感的にとらえさせ、自分の言葉で表現できるようにすること、「どこから工夫ととらえたのか」という根拠を大切にすることを今後も教師自身が意識する必要があると考える。

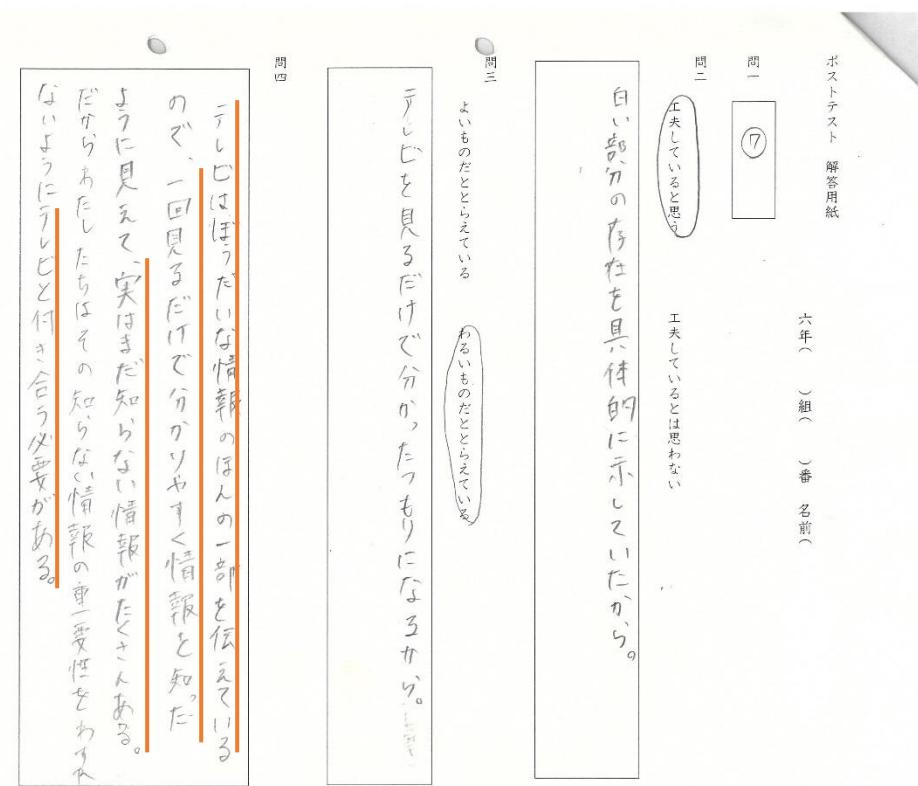


はじめ	中	はじめ
<p>ケンとアンは、村に伝わる宝物の話をおじいさんから聞き、宝探しに出かける。</p>	<p>①一日かけて、草原で第一の宝箱を見つける。箱の中には、宝物ではなくカギと紙きれが入っている。 ②二日がかりで、山で第二の宝箱を見つける。箱の中には、またカギと紙きれが入っている。 ③三日がかりで、川で第三の宝箱を見つける。箱の中には、またカギと紙きれが入っている。 ④四日がかりで、海で第四の宝箱を見つける。箱の中には、またカギと紙きれが入っている。 今まで見つけた紙されを全て合わせると、宝物の場所を示す地図にかかることに気づく。</p>	<p>ケンとアンは、村に伝わる宝物の話をおじいさんから聞き、宝探しに出かける。</p>

2

増田さんは、ケンとアンが宝物を探す物語を書こうとして、構成の「中」の部分をくずしました。次の【物語の構成】をよく読んで、増田さんのくずすの説明として最も適切なものを、あとの1から4までのなかから一つ選んで、その番号を書きましょう。

(大学生の解答例)



(本調査から分かること)

〈問1〉

- ・主張が書かれた段落を問う設問については、7名全員が正答であった。尾括型の文章であること（尾括型という用語を理解しているかは本調査では不明）、考えを述べる際の文末表現の仕方、主張は最後に書かれていることが多いことなどについては理解できていると言える。

〈問2〉

- ・「白い部分の存在を具体的に示していたから」と記述している。これは、工夫していると言える根拠（事実）を示したものであり、具体的に示すことで読み手にとってどのような効果があるのかまでは述べられていない。7名中6名が同様に根拠（事実）のみ記述している。

〈問3〉

- ・本論に述べられた具体例をもとに記述している。しかし、全ての大学生が一つの根拠（本文）しか示しておらず、複数の根拠を示している記述はなかった。

〈問4〉

- ・本文をなぞった内容の記述である。自分の言葉にはなっていない。傍線部は本文中にある言葉そのままであり、順序のみ変えて書かれている。また、「引用」の条件があるが、引用が理解されていない。（引用していたのは、7名中1名のみ）

【資料4】5年説明文「生き物は円柱形」で作成した児童作品例

児童Eは、「たしかに～。しかし～」という、授業中に扱った讓歩構文を自分の文章に生かして表現している。筆者の主張を受け止めながらも、授業中の話合い活動を通して様々な視点から自分の考えを再構成し、新たな見方で自分の考えを述べている。



【児童 F】



児童 F は文章の内容面ではなく（児童 E の例）、文章の書かれ方の工夫について自分の考えを述べた例である。「例外をあげている」という根拠（事実）に加え、なぜ例外をあげることが工夫と言えるのか、例外をあげることにはどんな効果があるのかを、自分の言葉で述べている。

ポスターの左上には、文章の論理構造（ここでは、具体と抽象の関係をもとにした論理構造）が図で記されている。授業中の対話の中で、具体と抽象の往還を意識させながら授業を行ったことがもとになっている。それを自分らしい図で表現している。

【資料 5】学び方を学んでいる児童の自主学習ノート

〈児童 G (4年生時) の自主学習ノート〉

今日のめあて 二つの花のプレゼントをしよう! 6月15日(木)

登場人物 ユミ子、お母さん、お父さん

登場人物のせいごく ユミ子「く
いしんほうで、二つだけと言つて
大人でもよくやるよと思つて
お母さん「ユミ子に二つだけと
言われると一つ自分の物をあげて
しまう。お父さん「体があまり
じょうぶではない。ユミ子のしょ
う来も考えてくれるやナしいお父
さん。

二つの物語の時代 第二次世界大戦
のはげしい時～終わる、た少し後の
話。

そのころの日本 食べ物はおい
もや豆、かぼちゃくらいしかない
おやつなどなどころびはちい。
毎日、乙女の飛行機が飛んでき
て、ばくだんを渡していった。
町が次々にやがれて、どんどん
はいになつていった。

児童自身が物語文の学習過程を理解していれば、単元に入る前に予習をして授業に臨むことができる。一方、教師は、その自主学習の児童の学びをもとに、どの程度価値に迫った読みをしているのか、本教材でどんな力を身に付けさせるべきかを把握することができる。把握した実態をもとに課題を設定し、何をどこで話し合わせるのかを検討する。こうしたサイクルを各学年を貫いて実現していくことが言葉の力を系統的に育むうえで重要になる。教材の価値を踏まえた「深い学び」へ導くためには、家庭学習の在り方をも含めた教師の意図的な介入が必要である。

【兒童 H】

〈児童 H（4年生時）の自主学習ノート〉

- ◇ 登場人物にお父さんがいない。
 - ◇ ゆみ子の人柄を「くいしんぼう」と表現している。
 - ◇ 3年で学習した「ちいちゃんのかげおくり」と比較して考えている。
 - ◇ ゆみ子は「お父さんが死んでしまったことに気づいていない」から、悲しいお話（読者視点）
 - ◇ ゆみ子は「戦争に行ったということが分からぬ年齢」だから、ゆみ子は毎日が楽しいと表現（ゆみ子視点）

このノートには、子どもらしい読み（誤読）がたくさん記されている。どれも質の高い学習課題になりうるものばかりである。

こうした「読みの構え」ができていれば授業中に交わされる対話の質も高まってくる。

〈児童I（6年生時）の自主学習ノート〉

11/5/21 <時計の時間と心の時間の読み方を今までの学習を生かしてしよう!>

構成

- ①話題提示・主張 かたしめ じてう かたちご ②歩みより くわゆ 読者視点を書く 言葉の意味
- ③話題提示・例:（経験）1. 楽しいことをしている やうす （例） 半言葉のいいかえ
- 1(例) ゲームに夢中になっている 集中している （時間はあつといつまに） 過ぎるようになる （時間を気にする回数） （時間がたつのが遅く感じる）
- 2. たいへんなどき （時間を気にする回数） （時間がたつのが遅く感じる）
- 2(例) （時間を気にする回数） （時間がかなかなか進まないようになる）
- ④実験① 科学的根拠=グラフ（折れ線グラフ）数値 <時間帯による時間の感じ方の変化> 十例
- ⑤実験② 科学的根拠=図 <読者も今まで見る実験> （刺激の強度による時間の感じ方の変化） 十例
- ⑥実験③ 「簡単な実験をしてみましょう」P40 & 44 5分かかるでしょ。呼びかけ? 呼びかけ? 共感? いっしょにやろ。引きつける。

46分

⑦まとめ・確認 + かたしめ 主張 ここまで見てきたように、

⑧主張 このように考えると、 ちえ = かたち語

文表表現

要旨 私たちは、「時計の時間」と「心の時間」という二つの時間と付き合っているのです。だからこそ、そんなん私たちに必要なのは、「じの時間」を頭に入れて、「時計の時間を道具として使つ」という「時間」と付けておきます。 105字

文末 いろ - 3 } だ。 - 1 } - 3 - 7 = 98 合 98字

<ふり返り> 今日のめあては「今までの学習を生かして」という言葉を入れました。構成の面でしか読みができないかたかれと、自分でリピートして読み取らなければいけないと思います。 自分一人で読み取れています。 11/5/23

6年生で学習する説明文教材「時計の時間と心の時間」の予習に取り組んできた自主学習ノートの一例である。授業中に習得した国語科用語を自分のものにしながらまとめているのが分かる。このような学びの転移が起きているのは、日々の授業の中で学んでいることの有用性を実感できているからだと考えている。「授業中に学んだ読み方をすれば、自分一人でもこれだけ読めるんだ」ということを児童自らが実感できれば、それは他の教材を読むときにも役立ち、生きて働く言葉の力となる。

【資料6】市販のワークテストにおける取り組みの姿（下位児童）

以下に示す資料は、学期末に行った市販のワークテスト（教育同人社）である。児童Jは、学習面だけでなく生活面においても課題のある児童であったが、授業改善を行っていく中で学習面、生活面の両面において大きな変容を見せてくれている。

本テストは、自分の考えを問われる設問ではなく、「情報の取り出し」にすぎないテストの内容である。とは言え、学期末のまとめのテストであり、児童にとっては初読の文章である。点数の伸びにも驚かされたが、点数以上に筆者が着目した「児童の変容」を示す。

【児童J】

◇ 授業では物語文・説明文でも「題名」がとても大切に扱われる。しかし、こうしたワークテストになると、題名は関係なく読み進められる。右に示した児童一名は学年内でも下位の児童であるが、文章の題名が示されている出典のところが鉛筆で囲まれ、着目したことが分かる。また、⑤の「一文を二文に分けて書く」設問を受けて、本文にはスラッシュ（/）が書き込まれていた。他にも、授業で行っている形式段落の番号の書き込みや、段落へのラベリングなどがほとんどの児童のテストに書かれていた。本テスト前に特別な指示は一切していない。

【児童K】

◇ 授業では物語文・説明文でも「題名」がとても大切に扱われる。しかし、こうしたワークテストになると、題名は関係なく読み進められる。右に示した児童一名は学年内でも下位の児童であるが、文章の題名が示されている出典のところが鉛筆で囲まれ、着目したことが分かる。また、⑤の「一文を二文に分けて書く」設問を受けて、本文にはスラッシュ（/）が書き込まれていた。他にも、授業で行っている形式段落の番号の書き込みや、段落へのラベリングなどがほとんどの児童のテストに書かれていた。本テ

研究主題

全ての子どもに「真剣な取組」「自主的な取組」「自立した取組」ができる力を育むための指導方法の工夫・改善 ～学びのスタンダードの活用によって～



喜多方市立第二中学校 (代表) 校長 田代 新一

I 研究の基本的な考え方

1 研究主題設定の理由

平成27年度、28年度に本校は、研究主題「確かな学力を身に付けさせるための指導方法の工夫・改善」のもと基礎的・基本的知識の定着と活用力の向上を目指した授業実践を行った。各教科の共通実践を通して、家庭学習の取組や定着確認シートの活用を図り、その結果を学力向上に生かすことができた。平成29年度は、過年度と同じ研究主題のもと、数学の教科において1人の教師が複数の学年の授業を担当する「タテ持ち」での授業実践を行った。授業実践以外に数学科担当教師による教科部会を行い、教材研究や評価など定期的に打ち合わせを行うことができた。また、「わかる・できる授業」のために「めあてとまとめの提示」「授業スタンダードを活用した授業づくり」の取組を通して、生徒の「学習習慣」を形成し、学力向上を図ることができた。生徒の学習に対する意識が改善している一方、平成29年度に行ったアンケート結果より、「生徒は自分の意見をもつことができているか」「表現力は十分に身に付いているか」「家庭学習はきちんと行っているか」「家庭学習の内容をよく考えて取り組んでいるか」「家庭学習の充実に努めているか」の項目が低い評価となった。つまり、まだまだ、生徒は自分のこととして学習に取り組んでいないということである。教師主導の授業や生徒の「思い・願い」を引き出していない授業では、生徒は強い目的意識をもつことは難しい。しかし、授業導入において教師

が生徒の「思い・願い」を引き出し、教材に対する興味・関心が高まる授業を行うことができれば、生徒は自分のこととして授業に参加できると考える。また、本校での生徒の学びがより主体的なものになるためにも、授業と実生活とのつながりや授業と家庭学習のつながりなど、1つの学びが幾多の学びにつながる指導体制の充実が必要であると考えた。本校の実態として、主体的に授業に取り組んでいる生徒が多いとは言えない。本研究の方針として、授業だけでなく、休み時間や家庭に帰ってからなど、授業で行ったことが授業外の活動に自然に連動していくような働きかけが必要であると考えた。

2 研究目標

本校では、**資料編；資料1 学校経営・運営ビジョン**による教育活動を展開することで、生徒・教師・保護者が一体となり、生徒達が豊かな心をもち、自分の生き方について考え、たくましく生きていくことを目標として日々の教育活動にあたっている。本校の生徒は素直で明るく、日々の学校行事に活発に取り組み、成果もあげているが生徒個々の確かな力として定着しているとは言えない。周囲からの働きかけで受動的に活動しているということが原因として考えられる。能動的な活動にし、本物の力とするために、「真剣な取組」「自主的な取組」「自立した取組」(以下「真剣」「自主」「自立」と省略)ができる力を育んでいきたい。

3 研究仮説

本研究では、(1) 生徒の興味・関心を高め、「問い合わせ」や「思い・願い」を引き出す授業導入に重点をおく。(2) 生徒の興味・関心が教材に対する主体的な探究心に育つよう手立てを授業導入の学習活動に位置付けることで、授業以外の学校生活や家庭の中においても、教材に対する探究心をもち、主体的に学ぼうとする(3) 「真剣な取組」「自主的な取組」「自立した取組」ができる力をはぐくむことができるであろう。

研究仮説 (1) ~ (3) の捉え方

- (1) 具体物の掲示、既習事項の振り返り、教師による実演・演示や子どもとの対話を大切にし、教材のもつ本質や楽しさとの出会いを工夫すること。授業スタンダードを活用し、生徒から引き出した「問い合わせ」や「思い・願い」を基に、子どもの気付きや発言等をつないで焦点化し、学習課題(めあて、課題)を設定すること。
- (2) 教材が、生徒にとって「なぜ?不思議だな。」「考えてみたい!」「これって、どういうこと?調べてみたい!」という「主体的な学び」への原動力となること。「主体的な学び」の場は授業だけでなく、休み時間や特別活動など授業以外の学校生活の場や、家庭学習を含む家庭での生活のこと。※以下、授業外学習という。
- (3) 教材に対して探究心をもち、「真剣」=学習習慣を身に付け、目的意識をもって学習に取り組む、「自主」=課題に対して関心をもち、主体的に学習に取り組む、「自立」=自分の考えをもち、課題の解決に向けて探究的に学習に取り組む力のこと。

4 研究構想

(1) 対象

9教科と特別支援学級での指導を対象とする。

(2) 主な手立て

- ① 学びのスタンダードを活用した教科の

「タテ持ち」

ア ねらい

教科主任を軸とした学校全体での指導や研究の方向性を確認し、中学校3年間を見通した系統性のある教科指導を実現する。

イ 実践内容

数学科、英語科、社会科における「タテ持ち」の授業を行う。また、数学科、英語科の2教科については時間割に教科部会を位置付ける。社会科部会は、必要に応じて教科部会を行う。

② 研究授業の実施

ア ねらい

研究授業を行い、生徒の興味・関心が「真剣」「自主」「自立」を生み出すことができているか、またその手立てが有効であるかを検証する。

イ 実施内容

手立ての有効性を検証するために研究授業を行う。

③ 授業スタンダードを活用した、導入における手立ての検討

ア ねらい

生徒の教材に対する興味・関心を、各学年の成長段階に応じた「真剣」「自主」「自立」に結びつける。

イ 実践内容

生徒の教材に対する興味・関心が、主体的な探究心となるような手立ての方向性を定めるために、検証授業を行う。

④ 授業外学習に結びつける学習活動、学習環境の検討

ア ねらい

生徒が授業外学習に向かうことができる場の提供や、活動場所を検討する。

イ 実践内容

授業外学習に結びつける学習活動の検討や掲示物、休み時間を活用した学習に関わる活動を推進する。

⑤ 学習に関する生徒・教師アンケート、定

期テストによる実態調査

ア ねらい

前年度の本校の課題を今年度の研究を通して、生徒がどのように変容したかを見取る。また、各教科の手立てが、教材に対する主体的な学び、授業外学習に結びつけることができたか実態を調査する。

イ 実施内容

本研究での手立ての有効性を実証するにあたり、7月と11月にアンケートを実施する。また、本校生徒の「真剣」「自主」「自立」と学力の関係性を調べるために、定期テストでの実態調査を行う。

II 研究の実際

(1) 学びのスタンダードを活用した教科の「タテ持ち」

① 数学科における「タテ持ち」

数学科では、1年生から3年生までの3年間を見通した教科指導をねらいとし、1人の教師が所属学年2学級と、それ以外の学年を1学級担当する「タテ持ち」を行った。数学科では、定期テストや各種プリント作成において教科担当で意見を出し合い、より質の高い問題を作成した。ベテラン教員が、若手教員に対して授業中の支援や発問の仕方などをアドバイスした。数学科、英語科、社会科の教科部会記録については、**資料編；資料2 教科部会の記録**にまとめた。

② 英語科における「タテ持ち」

英語科においては、ALTとの時間割調整や打ち合わせが複雑化することが予想されるため、所属学年2学級と他学年2学級を担当する「タテ持ち」を行った。英語科では、教科部会で全学年共通の単語テストを作成した。学年全体としての苦手な単語の傾向や、3年間を通して忘れやすい単語など、多面的に弱点を分析した。日常の授業では、同学年担当者同士で教材や指導方法について情報交換を行った。

③ 社会科における「タテ持ち」

社会科においては、2人の教師がそれぞれの学年の授業以外に、他学年を2学級ずつ担当する「タテ持ち」を行った。授業導入における、動画資料やワークシートを共有し、教材研究の時間短縮を図った。また、同じ教材を用いて指導を行い、生徒のつまずく原因の発見や対策を検討した。

(2) 研究授業の実施

研究授業I 平成30年5月21日（月）

1年生理科 「本研究モデル授業の提案」

研究授業II 平成30年6月27日（水）

1年生数学 「学びのパワーアップ事業」

研究授業III 平成30年7月13日（金）

1年生数学 「授業改善訪問」

研究授業IV 平成30年7月13日（金）

3年生英語 「授業改善訪問」

研究授業V 平成30年10月2日（火）

1年生理科 「校内研究授業」

研究授業VI 平成30年10月30日（火）

3年生数学 「学びのスタンダード」推進事業

研究授業VII 平成30年11月1日（木）

2年生国語 「校内研究授業」

研究授業VIII 平成30年11月27日（火）

3年生数学 「学びのスタンダード」授業公開

研究授業IX 平成30年11月27日（火）

1年生英語 「学びのスタンダード」授業公開

(3) 授業スタンダードを活用した、導入における手立ての検討

① 研究授業V

1年生理科 「物質の姿と状態変化」

室温で沸騰する液体窒素での演示実験を通して、教材に対する興味・関心を高める。



写真1 液体窒素でバラが凍っていく様子

② 研究授業VI

3年生数学科「いろいろな関数の利用」
自動車の事故映像を授業導入で視聴させ、
どうすれば衝突を免れたかを考えさせ、教材
に対する興味・関心を高める。

③ 研究授業VII

2年生国語科「モアイは語る」

前時までの学習内容を振り返ることで本時
の学習課題への意識を高め、筆者の主張の根
拠につながるよう学習への興味・関心を高め
る。

④ 研究授業IX

1年生英語科「Unit 8 イギリスの本」

ALT及びゲストティーチャーを活用する
ことで、普段の授業とは異なる場面を設定し、
言語活動への興味・関心を高める。



写真2 ALT ゲストティーチャーが登場した
様子

(4) 授業外学習に結びつける学習活動、学
習環境の検討

① 研究授業VII

2年生国語科「モアイは語る」

学習した内容を踏まえ、今後の実生活の環
境問題について積極的に関心をもって生活を
送ることができるよう、授業の振り返りを行
う。

② 国語科と連動した学習環境の整備



写真3 図書室にあるおすすめの本紹介POP

図書室や廊下に新聞、おすすめの本を掲示
し、読書活動を推奨する。クリスマスの時期
には、季節の料理や行事に関連する本を並べ、
生徒の読書への興味を高める。

③ 音楽科と連動した学習活動「合唱練習」

音楽科では、合唱コンクールに向けて各学
級で合唱練習を行った。コンクールが近づく
につれ、生徒達の意欲も高まり、朝練習や放
課後練習に取り組むことができた。最優秀賞
や金賞受賞という目標に向かって意欲的に活
動することができていた。

④ 保健体育科と連動した学習活動、学校行 事・地域行事への参加

体育祭の学校行事では、100m走やボーラ
ル投げ以外に長縄などの種目がある。授業で
学習した種目なのでもっと上手になろうと、
休み時間に練習している生徒が多くいた。また、
生徒は授業の中で、上手に練習する方法
以外にも仲良く友達と遊ぶルールの設定方法
について学習している。特に、今年度は授業
で行ったサッカーやソフトボールを行う生徒
が多く、生徒達の休み時間の過ごし方が充実
していた。さらに、体力の向上を図り、自主
的に地域のマラソン大会に参加する生徒も多
くいた。

(5) 学習に関する生徒・教師アンケート、 定期テストによる実態調査

① 生徒の「真剣」「自主」「自立」に関する アンケートの実態調査

アンケート調査は、全校生徒を対象に、7
月と12月に行った。I 3 (3) で示した、
「真剣」「自主」「自立」それぞれについて、
「チャイム着席できていますか」などの質問
を5つずつ設定し「1；悪い、ほとんどでき
ない」～「4；とても、常にできる」の4段
階で生徒に回答させた。各学年の結果は資料
編；資料3 「真剣」「自主」「自立」に関する
アンケート実態調査結果にまとめた。

ア 1年生

「自主」「自立」の第1回目の調査と第2回目の調査を比べてみると、改善傾向がみられた項目がほとんどなかった。他学年と結果を比較してみると、2年生も3年生も1年生に比べて「真剣」の評価がとてもよいことがわかる。本校の「真剣」を育てるための取組は、「基礎的な資質・能力」や「より深い学びの土台」といった、学ぶ力の基となるものが多い。他学年で「自主」や「自立」の項目が1年生と比べて大きく改善しているのは、この「真剣」という学ぶ力の基が育っていることが要因として挙げられる。つまり、今後1年生の「自主」や「自立」を改善するためには、「真剣」という学ぶ力の基をしっかりと育てることが必要と考える。

イ 2年生

「自主」に関するアンケート項目の中でも改善がみられなかつた「授業では何を学習すべきかをはつきりとつかんで学習に取り組んでいますか」について**資料編；資料4 教師アンケート結果**から分析する。この項目は、「真剣」の学ぶ基盤ができてきている2年生にとって、「授業中の質問に対して、自分の意見をもっていますか」など改善が難しいと思われる項目よりも比較的改善が容易なものと考えられる。しかし、改善が見られなかつたのはなぜか。「本時のめあてを必ず板書しているか」の項目が第1回目の調査では3.4から第2回目の調査では3.0と他の項目と比較しても大きく評価が下がっていた。生徒自身が課題意識をもって授業に参加することも当然大切ではあるが、教師側の授業での支援が不足していたことが原因として挙げられる。導入の改善策として、次の2点が重要であると考えられる。1点目は、教材との出会いを工夫し、興味・関心を高めること。2点目は、導入における教師の手立てによって、本時のねらいへの目的意識を高めることである。この2点を意識することで、生徒がより

課題意識をもって授業に参加することができると考えられる。

ウ 3年生

1・2年生と比べ「真剣」「自主」「自立」が育っている学年である。2年生の考察にもあるように「真剣」が育っている集団は、「自主」や「自立」も育つということが3年生にもあてはまっている。逆説的な見方ではあるが、「真剣」が育ってきた1・2年生も今後の学校生活の中で、この3年生と同じように「自主」「自立」が育ってくることが考えられる。

エ 生徒の「真剣」「自主」「自立」に関するアンケートの実態調査のまとめ

生徒の「自主」や「自立」を育てる基盤は「真剣」であり、学ぶ力の基となっている。

「真剣」を育てるために、**資料編；資料5**

喜多方二中學習の取組に示す「授業の5ヶ条」の徹底を図る。その上で、教師の提案だけでなく、生徒自身がルールを自分のこととして考えさせる必要がある。ルールを大切にした教育力のある集団を育てることが大切である。

生徒の「自主」を育てるために、自己の良さや課題をとらえさせる場を設定する。その向上や解決ができる特色ある行事や学習活動の中で生徒の努力を支援する。

生徒に明確に課題意識をもたせる手立てが必要である。教師の手立てと生徒の教材に対する思いや願いが合致するように実態を把握し、指導方法の改善を図る。

② 授業外学習に関するアンケートの実態調査

アンケートは、「各教科について授業外の活動で学習・体験したことがあれば書いてください」とし、全校生徒に回答させた。調査結果の算出方法は、1人の生徒が、国語、数学、英語、理科、社会、音楽、美術、保健体育、技術、家庭の10教科中5教科しか学習していない場合、この生徒の授業外学習との結びつきは50%となる。調査結果は、学年

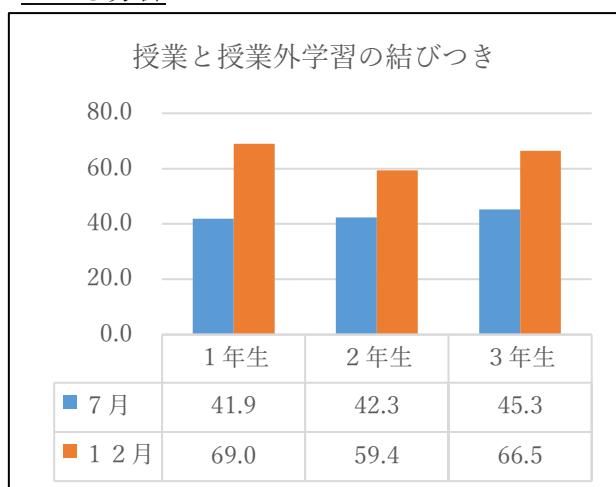
ごとに表示する。100%に近いほど、授業と授業外学習の結びつきが深いといえる。アンケートは7月と12月の計2回実施し、その変容をみた。アンケートの結果は、グラフ1 授業外学習に関する実態調査結果に表した通りである。

ア 1年生

第1回目7月の調査では、授業と授業外学習が結びついている全校生徒は半分以下だった。特に、1年生では41%と最も低い結果となった。第2回目12月の調査では、授業と授業外学習が結びついている生徒は約65%だった。第1回目の調査で最も低かった1年生も、第2回目の調査では69%と増え、多くの生徒が授業外学習へ結びつけることができたことがわかる。

さらに、生徒が回答したアンケートの文章を「テキストマイニング」の「ワードクラウド」「共起キーワード」という手法で分析を行った。

※ユーザーローカル テキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/>)による分析



グラフ1 授業外学習に関する実態調査結果

1年生は4月から、中学生としての家庭学習の習慣を身に付けることを最優先に指導を行ってきた。各教科で授業の復習や予習の方法を教え込み、繰り返すことで学習方法の定着を図った。第1回目の調査を行った7月も、

この学習方法の定着を図っている時期であった。そのため、グラフ2, 3 1年生ワードクラウド分析結果やグラフ4, 5 1年生の共起キーワード分析結果からも「問題集」「復習」「予習」

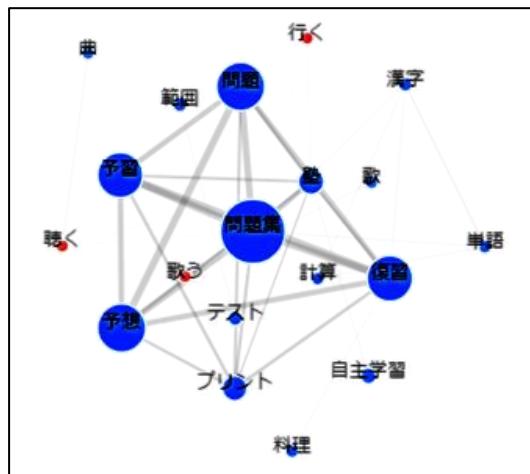
「復習」「予習」といった教師から与えられた課題が多かったことがわかる。第2回目の調査を行った12月では、「自主学習」が家庭学習の中心となっている。教師から与えられた課題から、生徒自身が学習内容を考える家庭学習に変わってきてていることがわかる。



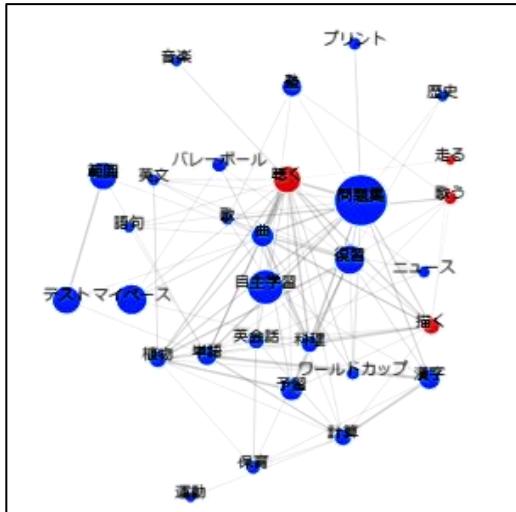
グラフ2 第1回1年生ワードクラウド分析結果



グラフ3 第2回1年生ワードクラウド分析結果



グラフ4 第1回1年生共起キーワード分析結果



グラフ 5 第2回1年生共起キーワード分析結果

また、II（4）に示した、各教科で授業と授業外学習の連動を図った取組も成果がみられ、「サッカー」や「料理」「リコーダー」について家庭学習を行った生徒があらわれた。このことより、授業外学習に結びつける学習活動、学習環境の整備の手立てが有効であったことがわかる。ワードクラウドの結果では、第1回目の調査にはなかった「水泳」「リコーダー」のワードが第2回目の調査にはあった。これは学びの場面が机に向かっている時だけでなく、休み時間や日常生活の中で授業外学習との結びつきを生徒自身が認知することができてきたことを意味している。共起キーワードの結果では、第1回目の調査において、共起の程度を表す線が全体的に少ない。しかし、第2回目の調査では、共起の程度を表す線が全体的に増えている。第1回目の調査の「問題集」のワードに着目してみると、「予習」「予想」「問題」と教師から与えられた内容がほとんどである。しかし第2回目の調査では、「自学」「植物」「リコーダー」と、内容を生徒が自主的に探しているものが多くなっている。この共起キーワードによる分析結果からもこの支援によって生徒の学びの場が増えてきたことがわかる。

イ 2年生

資料編；グラフ5, 6 2年生のワードク

ラウド分析結果より、2年生の第1回目では、2年生の多くが「問題集」での学習を授業外学習として認識していることを表している。ここでいう問題集とは、教科のワーク等の副教材を指している。それが第2回目の調査では、主な学習が「自主学習」と変化した。**資料編**；**資料5 喜多方二中学習の取組**に示す学力向上トライアスロンや自主学習ノート提出キャンペーンなど、生徒が自主的に取り組む機会を教育課程に位置付けたことで、生徒の学習も変化してきたことがわかる。**資料編**；**グラフ7，8 2年生の共起キーワード分析結果**より、生徒の変化してきた学習内容について考察を行う。第2回目の分析結果の「自主学習」のワードに注目してみると、「漢字」「単語」「プリント」など様々な学びと共に起していることがわかる。**資料編**；**資料3 「真剣」「自主」「自立」に関するアンケート実態調査結果**からも取組の改善が数値としても表れている。このことから、生徒自身が自ら授業外学習の場を発見し、その中から何を学習すればよいかを考える「自主」が育ってきていることがわかる。

ウ 3年生

資料編；グラフ9，10 3年生のワードクラウド分析結果より第1回目と第2回目の調査結果を比較するとどちらも「問題集」が授業外学習の中心となっている。実際のアンケート結果でも、「問題集」と答えた生徒が最も多かった。3年生は、年間6回行われる実力テスト対策や入試に向けて「問題集」を使う機会が多かったためと考えられる。資料編；グラフ11，12 3年生の共起キーワード分析結果から考察を行う。第1回目よりも第2回目の方が共起キーワードの線が多いことがわかる。これは、ニュースを聞く（聞く）、曲を聞くなど生活の中の動作が新たな学びの中に表れたためである。また、「単語」というキーワードに注目してみると「範囲」「問題集」「復習」「漢字」「曲」「テスト」

などと共に起している。「単語」を自分の知識として身に付けるために、どうすればよいか考えて学習することができていることを示している。これは、目指す生徒像の「自立」にあたる。

エ 分析のまとめ

各教科で授業と授業外学習の連動を図った取組によって、生徒が新しい学びの場を見つけることができた。身に付けたい知識に向けてどのような学習をすればよいか、生徒自身が学びの場を探す「自立」が育ってきた。生徒の学びが一人一人の「進路」や「夢」に結びつき、生きる力としての「自立」となるには、中学校生活3年間をかけて支援していく必要がある。

③ 定期テストに関する実態調査

資料編；グラフ13 定期テスト分析結果
より数学科では3年生を通して学年全体の中央値が下がっている（定着率が低い）傾向が見られる。原因として「タテ持ち」や諸行事の重複が、教師の教材研究の時間を大きく削っていること。他には、空き時間がないことや他学年数学科担当との授業進度調整で、思うように授業を進めることができなかつたことも原因として考えられる。国語科、理科、英語科では、何とか時数を確保することができたので定着を図ることができていた。やはり教材研究の時間をいかに確保するかが大きな課題である。学年があがるにつれ「自主」「自立」が育ってきているので、生徒自身が自分の力で学力を伸ばしてきている様子もうかがえる。やはり、生徒の「自立」を促すことは学力の向上にとても大切な要素である。

④ 学習に関する教師アンケート

アンケート調査は、本校教科担当を対象に、7月と12月に行った。授業スタンダードに基づいた授業力実態調査を作成し、「1；悪い、ほとんどできない」～「4；とても、常にできる」の4段階で回答させた。アンケート結果は**資料編；資料4 学習に関する教師**

アンケート結果にまとめた。

ア 結果について

「『まとめ』の時間を確保しているか」が第1回目の調査よりも0.2ポイント改善した。「家庭学習の充実に努めているか」「授業の5ヶ条」を意識させて授業をしているかの項目は、0.17ポイント改善した。「授業の導入を工夫しているか」は0.14ポイント改善した。評価が高い項目は「わかりやすい発問や説明を心がけているか」であり、第1回目が3.21、第2回目が3.29だった。第1回目、第2回目で評価が低くなつたのは「本時の『めあて』を必ず板書しているか」であった。

イ 結果の考察

「『まとめ』の時間を確保しているか」について考察する。本研究では、授業外学習につなげる指導法の検討に取り組んでいる。そして、各教科の授業において、授業外学習を充実させる手立てをまとめの段階に位置付けている。そのため、「まとめ」の時間を確保しながら授業を行うことができたと考えられる。また、授業のまとめが、授業外学習を充実させるための手立てであるため、アンケート項目の「授業外学習の充実に努めているか」の項目が改善したと考えられる。

「授業の導入を工夫しているか」について考察する。今年度は、授業において関心意欲を高める導入について研究を行ってきた。研究授業や指導案検討会、教科部会の中で指導法や手立てについて理解を深めたことが、この評価の改善につながったと考えられる。また、英語部会では単元を学習する上での支援や互見授業、指導案検討会を実施した。その他の教科でも、教科主任やベテラン教師のアドバイスにより、若手教師の授業に関する評価が改善した。まとめの時間を授業外学習へ結びつける時間としての活用は、できていることが明らかとなった。しかし、「めあてに対する本時のまとめ」ができていたかという

とそうではない。生徒アンケートの結果より、「自分の意見を進んで発表または記述していますか」等「自主」に関する項目の評価が著しく低い。まとめが教師主導になっていなかったか？導入でめあてを書かず、学習への関心を引きつけることだけに力を入れていなかったか？目的意識を高めることに力を入れていなかったのではないか？など様々な原因が考えられる。それが1年生から3年生の授業にみられ、アンケートの「自主」の部分が低いことにつながったと考えられる。「授業における目的意識」「授業のめあてとまとめ」など、授業スタンダードの視点を改めてとらえ直すことが必要である。

III 研究の成果と課題

本研究を通して生徒がどう変容したか、研究仮説にそって成果と課題を述べる。

(1) I 3 (1)について

① 成果

導入の工夫により、興味・関心が高まっている生徒の姿を見ることができた。生徒アンケート結果の評価が全体的に改善されていることや、生徒の授業への姿勢からもその成長がうかがえる。学びのスタンダードを活用した教師同士の学び合いにより、授業力が向上し、生徒の「問い合わせ」「思い・願い」を引き出すことができた。

② 課題

教材への興味・関心が、授業への目的意識に深く結びついたとは言えなかった。生徒の学びに対する「自主」を育てるにあたり、ねらいを焦点化した導入の工夫や学ぶ力の基である「真剣」を育てる必要があることが明らかとなった。生徒の成長段階に応じた支援を行うためにも、教科指導における教師の負担を軽減すること、空き時間を確保することに配慮しながら学びのスタンダードを活用していくべきである。

(2) I 3 (2)について

① 成果

授業以外の時間の中で、サッカーや調理などに取り組む生徒の姿を多く見ることができたことや、実態調査結果から各教科の授業が授業外学習に結びついていたことが明らかとなった。本研究における導入の工夫や授業外学習への支援が、生徒の教材に対する探究心を育てる上で有効であったといえる。この探究心こそが、二中生の「自主」「自立」の原動力であり、3年間の中学校生活の中で育っていくべき力である。

② 課題

生徒を対象に実施した実態調査結果から、本校生徒の「自主」に関する評価が全学年で低いことが分かった。しかし、教師を対象とした授業調査結果では「自主」に関する支援の評価は高く、教師と生徒でとらえ方に違いがあった。アンケートの「自主」に関する項目は「授業における目的意識」「授業のめあてとまとめ」であり、今後授業スタンダードの視点について改めて見直す必要がある。生徒の興味・関心が教材に対する探究心へと育ち、「自立」となるためには、教師の支援が必須となる。授業以外の諸活動や学校行事を適切にカリキュラムに位置付け、「進路」や「夢」を生徒一人一人に意識させることが重要である。ここで配慮すべき事は、教師の働きかけは「支援」であり「主導」にならないようにしなければならない。

(3) I 3 (3)について

① 成果

「真剣」「自主」「自立」は、それぞれ成長の段階で関連性のある学びの力である。実際に、2・3年生で「自主」「自立」の成長が見えた背景には、「真剣」ができることが、基盤としてあったことに他ならない。授業の手立て、授業外学習の充実、学習環境の整備によって、「真剣」「自主」「自立」が高まり、二中生の学校生活の取組が変化してきた。まだ、生徒達自身が「真剣」「自主」「自立」

ができる力を、自分の力として認知しているとは言えない。教師が生徒の力を指し示すのではなく、生徒自身が己の力に気付き「自立」へとつなげる支援こそが、本校の目指す「真剣」「自主」「自立」を育むための指導方法に他ならない。

② 課題

本研究は学びのスタンダードを活用し、指導体制の確立を図りながらの取組であった。その中で、教科部会や教材研究のために空き時間が少なくなることや時間割の調整が困難なことなど、組織上の課題が明らかとなった。この課題を解決するためにも、各教育委員会や教育センター、そして家庭と協力し、学校生活の全てが、生徒にとってより主体的に深い学びの場となるよう、取り組んでいきたい。

IV おわりに

学びのスタンダードを軸としたパイロット校としての取組も、今年で3年目となった。昨年度は、タテ持ちという新たな指導体制に戸惑うことも多くあり、多忙・苦労といったネガティブな意見もあった。今年度もその多忙・苦労に本校職員も指導の難しさを感じていたのは、疑う余地もない。しかし、教科部会や事前事後指導の中で得た支援の手立てや知識は、我々教師の大きな財産となった。生徒が新たな学びと出会ったことや、「真剣」「自主」「自立」が育ってきたことなども含め、喜多方二中全体がアクティブラーナーとなり、主体的に学ぶことができた1年だったよう思う。

これからの、ふくしまを担うのは生徒だけではなく教師も同様である。高い志と、情熱をもったふくしまだからこそできること、『Future From Fukushima
m a. ふくしまからはじめよう』を合言葉に、日々研鑽を積んでいきたい。

平成30年度 喜多方二中 学校経営・運営ビジョン

明るく元氣で地域に愛される学校

喜多方市学校教育指導の重点
『全ての子どもたちの「生きる力」を育む』
1 子どもの資質・能力を育成する
2 教師の指導力を高める
3 安全で楽しく学ぶことができる環境整備

【最重要】喜多方の3つの共通実践
 ◇ 学ぶ意欲を高めるとともに、「まとめ」
 を確実に行い、学ぶ実感を高める
 ◇ 学級力を可視化し、教育力のある学級
 集団をつくる。
 ◇ 効率感を高める。(生徒を敬称を付けて呼ぶ)

教育目標
『心豊かな生徒』(思いやり・共生)
『たくましい生徒』(耐性・健康)
『創造性に富む生徒』(個性・表現)



<p>【保護者・地域の願い】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・きちんととしたあいさつやマナー ・真剣な学習 ・よりよい人間関係 <p>【教師の願い】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・弱り強く最後までがんばる心こと ・思いやりのあるやさしい心 ・自分の思いを豊かに表現できる力 ・自己肯定感の向上 → 自信と活用力 <p>【生徒の願い】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自立した学習と生活 ・自分のめざす進路の実現(意識は低い) ・学習と部活動の両立 ・いじめのない、明るく楽しい学校生活 		
自己啓発力の育成	基礎的な資質・能力の育成	勤労観、職業観、職能の育成
1 「自己認識」を深めさせてるために ・良さや課題の原因を見究めた自己理解(R) ・原因に合わせた適切な対策立案(P) ・実践を自ら継続できる場の設定(D) ・自己を振り返る場の設定(C) ・新たな取組を生み出す場の設定(A) (教師が手を出しきりたくない動きかけ)	1 思考力・判断力・表現力・活用力 を創るためには ・見通しを持ち目標を意識した活動 ・既習事項や経験を活用して活動 ・自発的な学び合いを重視した活動 ・目的達成を自分で評価できる活動	◎ 社会的職業的「自立」に向けた望ましい勤労観・職業観の育成のために ・総合学習「自主的な体験活動」 1年 農業体験 2年 産業体験 3年 福祉体験 情報活用・人間関係形成・将来設計・意志決定の各能力の育成 (本年度は、調査活動を中心) ・その他の体験活動の場 「喜多方の先人(先輩)」に学ぶ」「卒業生に学ぶ」「企業に学ぶ会」「地域の清掃活動」「高校説明会」「資源回収」「親子奉仕作業」等 ※ 長期的な目標・夢を意識させながら
2 「自主的活動」を促し「自己肯定感」 を高め「自立」させていくために ・自己決定ができる場の設定 ・共助・協働から共感を引き出す活動 ・よさや存在を自覚させるストローク ・生徒を敬称付けて呼ぶ意識	2 基礎知識や技能を育てるために ・「授業の心得5ヶ条」の徹底 ・自主学習ノートの充実(意識改善) ・定着確認シートの実施と活用 ・各種検定の奨励、トライアスロン ・繰り返し復習する意識の育成	1 人と関わる態度や技能の育成や学級集団の 人間関係づくりを進めるために ・自己肯定感を高める交流活動で+のストローク ・レーダーチャート等を活用した学級力の可視化 QJUテストの活用による課題の明確化 ・テスト結果に基づいたソーシャルスキルトレーニングや構成的グループワークセンター実践 ・人間関係トラブルへの自立を促す働きかけ ・係活動・部活動等での共助・協働の態度の育成 2 安心して学校生活を送ることができるよう にするために ・いじめを見逃さないネットワークの構築 ・不登校傾向へのいち早い対応
自己的活動の推進	自主的な取り組み	学年目標
『地域に報ざした学校づくりを推進する』 ◇ 「学校のいま」をタイムリーに発信する ◇ 学校評議の実施と公表 ◇ 小・中・高の連携強化 ◇ 関係機関との協力・連携 ◇ PTA活動の活性化	1年 真剣な取り組み ・相手の気持ちを考え、その場にあつた言動がどうする生徒 ・回事にも丁寧後まで、根気強く取り組もうとする生徒 2年 自主的な取り組み ・自分の言動に責任を持ち、自主的に行動しようとするとする生徒 ・自己の良さや課題をどうぞり、その向上・解決に活動を継続できる生徒 ・周囲と協調しながら、よりよいものを目ざそうとする生徒	1年 自立した取り組み ・最高学年としての自覚を持ち、創造的に活動できる生徒 ・進路や夢の実現はじめ、人間関係においても自己管理できる生徒 2年 自立した取り組み ・健や安全をはじめ、人間関係においても自己管理できる生徒

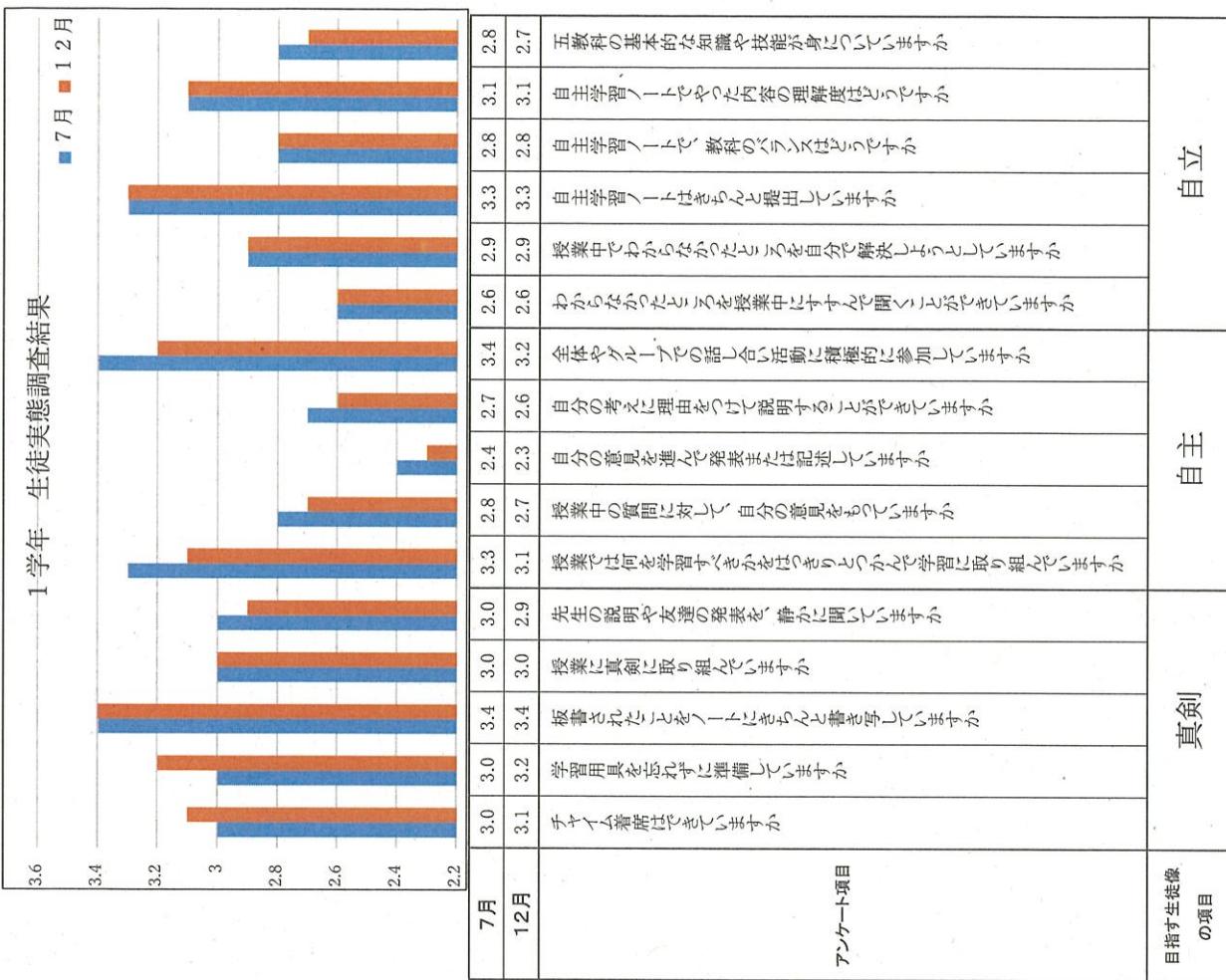
資料編：資料2 教科部会の記録

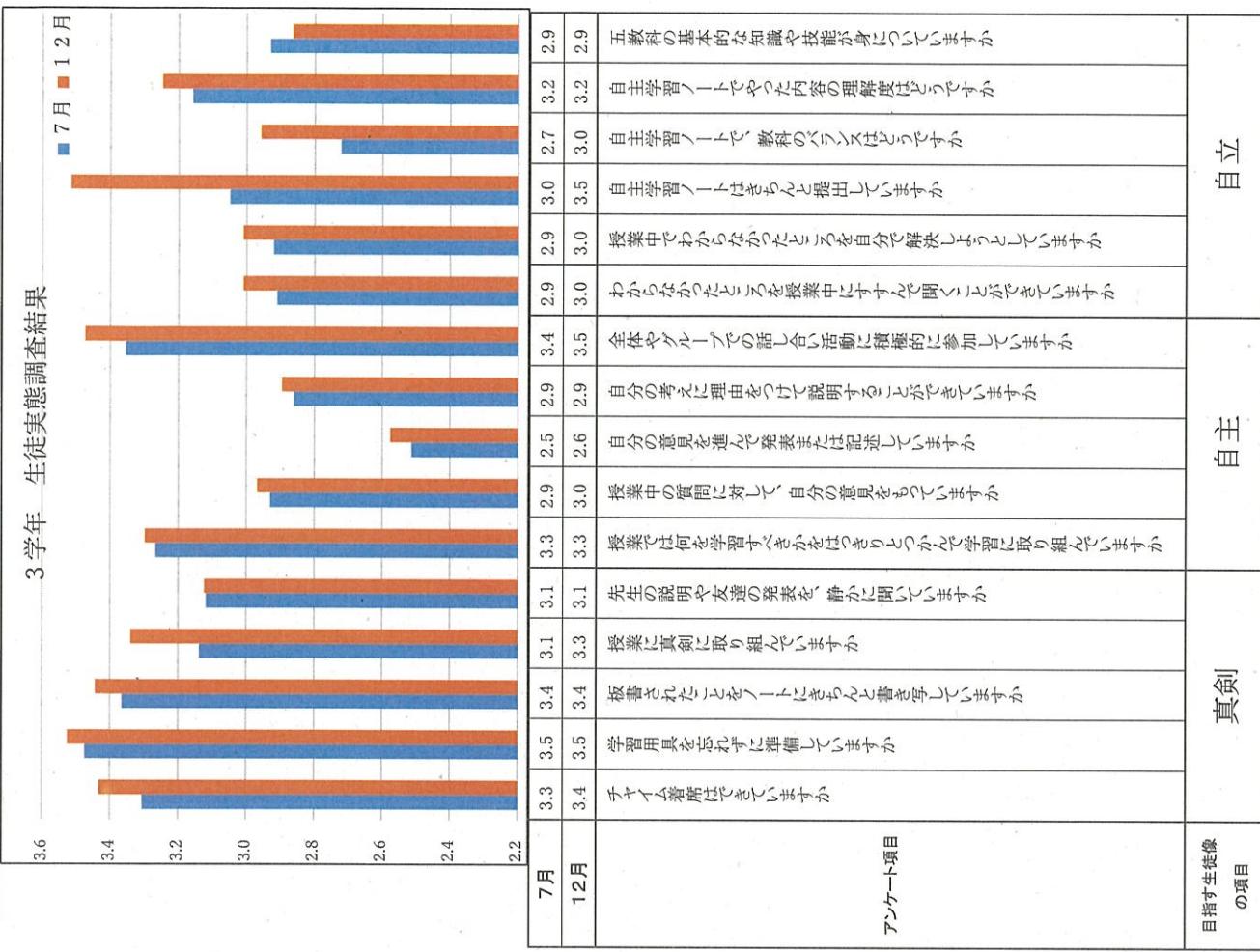
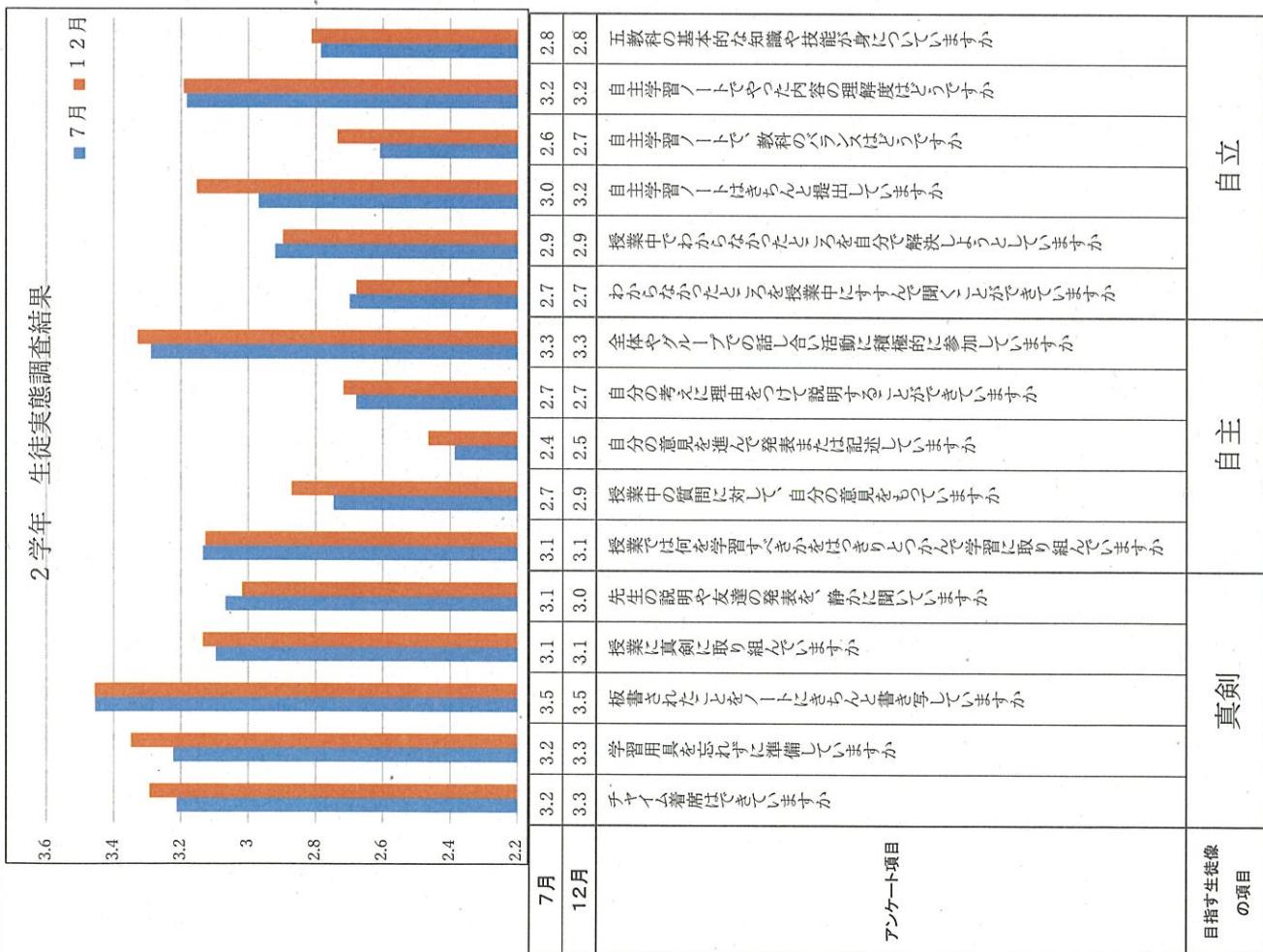
期日	主な協議内容
4月3日(火) 15:00	○担任学年・クラスの確認について ○各学年の評価基準について ○採用教材について ⇒各学年で決定後、教科主任が登録 ○授業の大まかな進め方についての確認 ⇒豆テストを実施し、基礎の定着を図る→評価へ ○ゴールデンウィーク中の課題について ⇒量は適当か ○ライアスロンの問題作成について ⇒各学年の担当が作成する 1学年…教諭 A、2学年…教諭 B 3学年…教諭 C
4月17日(火) 4校時(教科部会)	○ライアスロンの問題作成について ○難易度が難しきる生徒に配付する前に教科主任には相談 ○ライアスロンの丸付けについて ⇒第1回目は、自分が担当している学級を採点し、事後指導を行なう ○学期末テスト問題の作成について ⇒作成者 1学年…教諭 A 2学年…教諭 B 3学年…教諭 C ○評価について、補助算の確認 ⇒関心意欲…ワークシート、授業態度…ノート 振り返り ○他の親点…定期テスト、豆テスト、単元テスト ○その他の評価材料については、各教科担当判断とするが、教科部会で持ち寄り、評価の材料として直ちにどうか検討する 1学期の評価を見越して、はやめに教科部会で話し合う
5月8日(火) 4校時(教科部会)	○定期テストの採点について ⇒定期テストは、各学年担当が採点する 1学年…教諭 A 2学年…教諭 B 3学年…教諭 C
5月15日(火) 4校時(教科部会)	○定期期末テスト問題について ⇒各学年の放課後学習に参加し、問題が解けない生徒を支援する ○7月13日(金)研究授業に向けたの事前検討会 ⇒6月授業者…教諭 A 7月授業者…教諭 B ○夏季休業中の課題について ⇒他教科の調査を確認し、量が多くなり過ぎないようにする
6月19日(火) 4校時(教科部会)	○定期テストの提出について ⇒各学年の放課後学習に参加し、問題が解けない生徒を支援する ○中間テストの実施について ⇒テスト作成は 1学年…教諭 A 2学年…教諭 B 3学年…教諭 C ○採点は、1学期と同様とする ○定期テストの実施について ⇒ライアスロンの問題も定期テストに取り入れ、基礎の定着を図る ○受業スタンダード訪問に向けた ⇒受業者…教諭 C
7月17日(火) 3校時(教科部会)	○夏季休業課題の提出について ⇒各学年の放課後学習に参加し、問題が解けない生徒を支援する ○中間テストの実施は 1学年…教諭 A 2学年…教諭 B 3学年…教諭 C ○採点は、1学期と同様とする ○定期テストの実施について ⇒受業スタンダード訪問に向けた
8月28日(火) 3校時(教科部会)	○中間テストの実施について ⇒各学年の放課後学習に参加し、問題が解けない生徒を支援する
9月11日(火) 4校時(教科部会)	○定期テスト作成は 1学年…教諭 A 2学年…教諭 B 3学年…教諭 C ○採点は、1学期と同様とする ○定期テストの実施について ⇒受業スタンダード訪問に向けた
10月9日(火) 4校時(教科部会) 放課後	○中間テストの実習について ⇒各学年の放課後学習の取り組みをせ方にについて検討する ○定期テスト 1ヶ月前 学習の取り組みについて ⇒教科プリントを作成する
10月16日(火) 4校時(教科部会)	○事後研究会の持ち方について ⇒現職教育、学びのスタンダードのれらにに迫ることことができたか ○受業スタンダード訪問の実習を行なう
11月13日(火) 4校時(教科部会)	○定期テストの実習について ⇒現職教育、学びのスタンダードのれらにに迫ることことができたか ○受業スタンダード訪問の実習を行なう
11月20日(火) 4校時(教科部会)	○定期テストの実習を行なう
12月4日(火) 4校時(教科部会)	○評価の確認 ○定期テストの集計、定期テストの仕方にについて ⇒データ持ちによつて、評価の順位がぶつか確認する

資料編：資料2 教科部会の記録

期日	協議内容
4月3日(火) 15:00	<p>○担当学年・クラスの確認 昨年度、支援が必要だった生徒について確認 ○基本的な授業の進め方とテスト成者について確認 ⇒英語担当はそれぞれ所属学年の定期テストを作成する</p> <p>○英語部での分担 ⇒主任、英検担当、教諭 E</p> <p>ALT の T-T プラン担当 教諭 F 金般アドバイス、教諭 D</p> <p>英語弁論指導は学生担任とする 本番に向けてのリハーサルは全員で指導を行う</p> <p>○スペシャリストについて</p> <p>⇒全学年、年間を通して実施する</p> <p>○教材選定 ⇒単元テスト、ワークブック</p> <p>○進度確認、米週の ALT の T-T プラン</p> <p>○評価について</p> <p>⇒日々の評価を累積する ⇒定期テスト、単元テスト、リスニングテスト、授業態度、提出物等</p> <p>○ライアスロンテストについて</p> <p>⇒できるだけ早く、試験範囲を配付し、全員満点を目指せるように取り組ませる</p>
4月20日(金) 2校時(教科部会)	<p>○英語弁論大会の出場者選定の見通しについて</p> <p>⇒暗唱、創作は基本的に2、3年生</p> <p>1年生ができる生徒がいれば相談 早めに生徒の英語の力と弁論に対する意欲を見る</p>
5月1日(火) 2校時(教科部会)	<p>○長業の進度確認、ALT の T-T プランについて</p> <p>○各学年単元テスト実施日にについて</p> <p>⇒2年 Unit 1 来週中、3年 Unit 1 来週中</p> <p>テスト実施状況を確認後、答案返却</p>
5月25日(金) 2校時(教科部会)	<p>○1学期期末テストの試験範囲確認、出題の傾向について</p> <p>現職教務部で英語科指導案検討</p> <p>○家庭学習スタンダード、学びのスタンダードとの関連性</p> <p>○本時のねらいと評価の確認</p> <p>○生徒の学習活動とねらい、教師側の支援方法について</p> <p>○まとめの方法と次時の予告の内容について</p>
6月20日(水) 放課後	<p>○評価評定に関する確認、話し合い</p> <p>○各学年単元テスト実施日決定、スペインダテスト実施日決定</p>
7月6日(金) 2校時(教科部会)	<p>○ALT の T-T プラン作成</p> <p>○授業改善訪問前の問題点検査の実施と事後研究会</p> <p>授業のねらいと生徒の活動の適合、教師側のねらいと生徒自身の目標、ねらい達成のための教師の支援、ALT の動き、生徒発表に対する教師のコメント内容、評価方法、まとめの方法と次時の予告、ワークシートの内容・形式、生徒への家庭学習の出し方とその内容、家庭学習の成果と授業の開催</p>
7月11日(水) 放課後	<p>○進度確認、次週の ALT の T-T プラン</p> <p>○ライアスロンの採点について 採点クラスの分担確認</p> <p>○単元テストの採点方法について</p> <p>○耶麻新人職の際の自習体制について(3年英語の学習内容)→実力テストの過去問題をリスニングなしで実施する</p>
9月7日(金) 2校時(教科部会)	<p>○中間テストの試験範囲、出題について 読文の問題の配点、採点基準の確認</p>
9月25日(火) 放課後	<p>○期末完成→手形の試験範囲の確認、出題傾向について</p> <p>○第1条案完成までの見通しについて 言文の問題の配点、採点基準の確認</p>
10月30日(火) 放課後	<p>○公開授業の指導案検討と指導案完成までの見通しについて 言文の問題の配点、採点基準の確認</p>

期日	協議内容
4月24日(火) 5校時(教科部会)	○それぞれの授業形態について 一各授業、プリント学習時の様子や、班での調べ学習など
5月15日(火) 6校時(教科部会)	○学年の情報交換 ○あすなろ学級の効果的な授業の方法について ⇒ビデオ、ドリル、地図儀や地図帳、図書室の活用
5月22日(火) 5校時(教科部会)	○あすなろ学級の効果的な授業の方法について ⇒前回の提案の報告 ⇒生徒の興味・関心を喚起するための導入部分の工夫について ⇒地理ではDVDを活用して興味を引く ⇒クイズの活用
6月19日(火) 5校時(教科部会)	○期末テストについて ⇒問題数、配点、社会的思考、資料活用 ○生徒の興味・関心を喚起するための展開の工夫について ⇒班やグループで何をどのように学習するか ○評価についての確認 ⇒定期テスト、提出物、発言内容など
7月17日(火) 4校時(教科部会)	○夏休みの宿題 ○2学期のタテ持ち授業についての確認 ⇒2年担当が1年生の「北アメリカ州」を担当する 1年教師が2年生の「関東地方」を担当する
8月28日(火) 4校時(教科部会)	○今後の授業について ⇒1年生の授業の特長について(1人体制不良により休職のため) ⇒プリントを活用し、班やグループでの調べ学習を行う ⇒DVDを活用する ⇒2クラス合同で授業を行っても多目的ホールとする
10月2日(火) 5校時(教科部会)	○1時間の授業を担当しての問題点の報告 ⇒1クラスでの授業では問題点はない 普通に授業ができた ⇒2クラス合同で多目的ホールで実施すると、雰囲気が異なり落ち着きがないようだった ⇒DVDを視聴しても落ち着かない ○授業の進度の確認、今後の授業の進め方の確認など
10月9日(火) 5校時(教科部会)	○1年生中間テストについて ⇒既習範囲の確認、テスト範囲の確認 ⇒ワークの提出、宿題の提出などについて ○1年生授業の進め方にについて ⇒興味・関心の喚起方、まとめについてなど
11月6日(火) 5校時(教科部会)	○1年生期末テストについて ⇒既習範囲の確認、テスト範囲の確認 ⇒ワークの提出、宿題の提出などについて ⇒評価の仕方にについて
11月13日(火) 5校時(教科部会)	○1年生授業進度の確認 ○1年社会「北アメリカ州」の学習について ⇒班を中心とした調べ学習を行い、発表する形式とする。
11月20日(火) 5校時(教科部会)	○1年生「社会テスト結果」について ⇒中間テストと期末テストの平均点の比較(下がったので)と考察 ⇒今後の授業での対応をどうするか ⇒2学期の評価の仕方について
12月6日(木) 放課後	○1年社会2学期の進度の確認





資料編：資料5 喜多方二中學習の取組



(1) 授業の心得 5条
授業時に、生徒に必ず身に付けさせたい学習習慣を各学級に掲示した。年度初めのオリエンテーションで、全校生徒に説明し、徹底を図った。

(2) 学力向上トライアスロン

各学年で3教科ずつテストを行い、3教科とも満点の生徒には「鉄人賞」として賞状が贈られた。事前に出題問題が配付され、生徒達は鉄人賞獲得に向けて、一生懸命学習に励んでいた。学力向上のためには、自分が何が分かっていて何が分かっていないのかを把握することが重要である。この学力向上トライアスロンは、基礎学力の向上に向けて年間3回行った。

(3) 自主学習ノート提出キャラクターベン

生徒が学習習慣を身に付けることを目的とした、生徒会専門委員会の取組である。今年度の重点は3つ。1つ目は、家庭学習の習慣化と基礎学力の定着を目指すこと。2つ目は、他の学級と切磋琢磨しながら、意欲的に取り組む姿勢を身に付けること。3つ目は、学級・学年・学校全体で取り組もうとする態度を育てることである。このキャラクターベンは、1週間続き、年間7回行った。

「学力向上週間」

第1回

「自学提出率100%」キャンペーン

1. 期間

5月20日（月）～5月24日（金）

2. 方法

講評、放送を学年委員会が行う

3. 選出基準

①学年別に、1回の放送で最も積極的に参加する。

②生徒は、提出を積極的に行って、「自分の力」で続ける。

③生徒会は、一段落を終り、「次へ」へ進む。

＊生徒会が中心となって、未提出者には声掛けをする。

④各学年、放送時15分間に、「自分勝手！」を説くこと。

⑤平日は、休日は特に意識せずにすること。

⑥生徒会は、提出をやめたらページ以上を記載する。

⑦例：月曜日は、金・土・日曜日の3ページ以上を記載する。

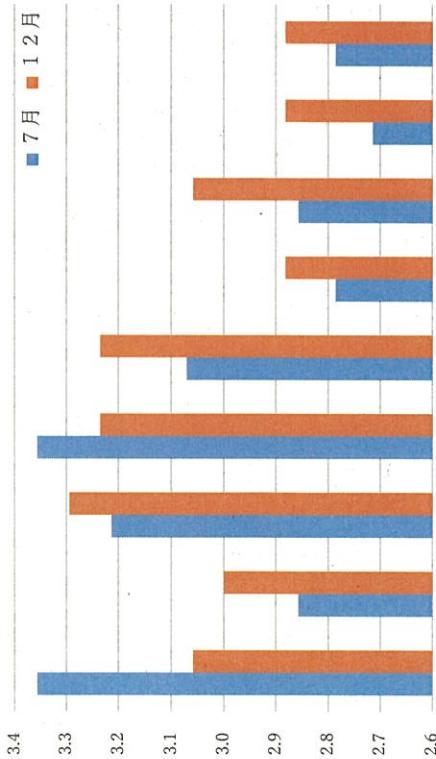
⑧必ず「自分勝手！」に学年してもらうこと。

⑨文部・理科は、測量者、測量者、測量者などといいこと。

＊評議会は、各学年の課題等を経験してください。

＊評議会は、各学年の課題等を経験してください。

教師授業調査結果



アンケート	項目	12月の「めあて」を必ず板書しているか	生徒に自分の意見を持たせようとしているか	授業5箇条を意識させて授業をしているか	「まじめ」の時間を確保しているか	家庭学習の本領に努めているか	基礎学力向上を図る手立てを計画的に講じているか
7月	予想	わかりやすい発問や説明を心がけているか	授業の導入を工夫しているか	アドラー・アーバーや学習支援の必要な生徒にも、十分目を向けて授業をしているか	「まじめ」の時間確保しているか	家庭学習の本領に努めているか	基礎学力向上を図る手立てを計画的に講じているか
12月	予想	本時の「めあて」を必ず板書しているか	授業5箇条を意識させて授業をしているか	生徒に自分の意見を持たせようとしているか	家庭学習の本領に努めているか	「まじめ」の時間確保しているか	基礎学力向上を図る手立てを計画的に講じているか

資料編：資料4 教師アンケート結果

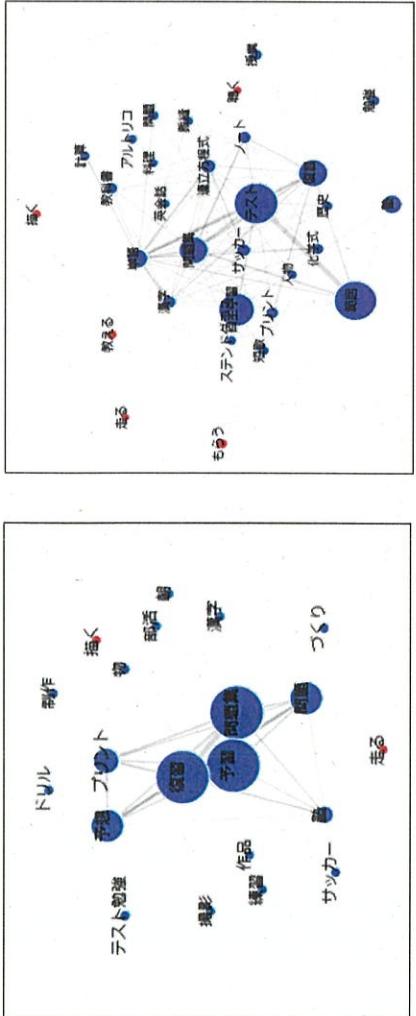
資料編：グラフ5 第1回2年生ワードクラウド分析結果



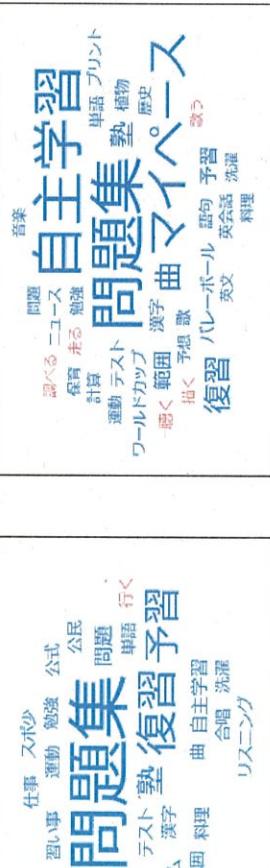
資料編：グラフ6 第2回2年生ワードクラウド分析結果



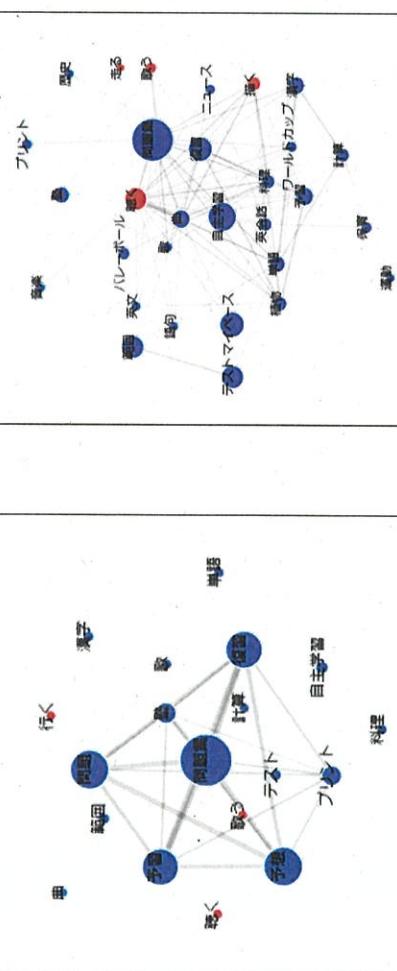
資料編；グラフ8 第2回2年生共起キーワード分析結果



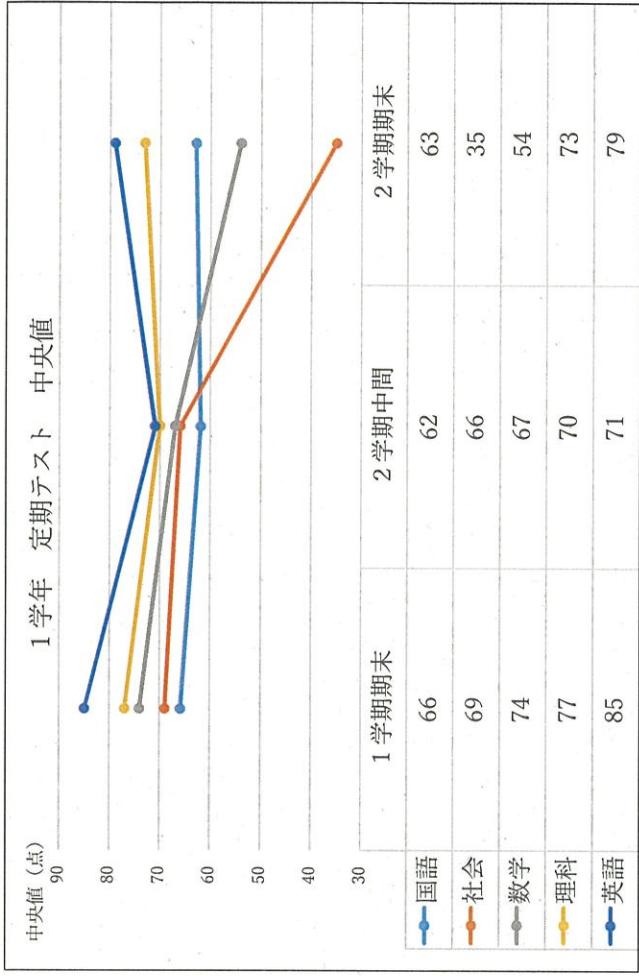
資料編；グラフ9 第1回3年生ワードクラウド分析結果



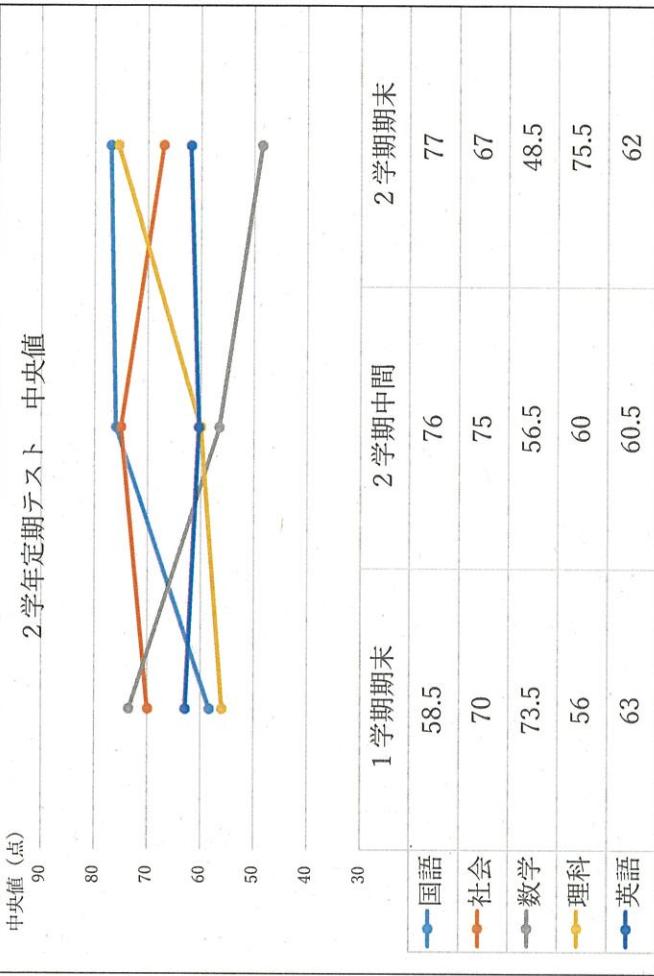
資料編:グラフ11 第1回3年生共起キーワード分析結果

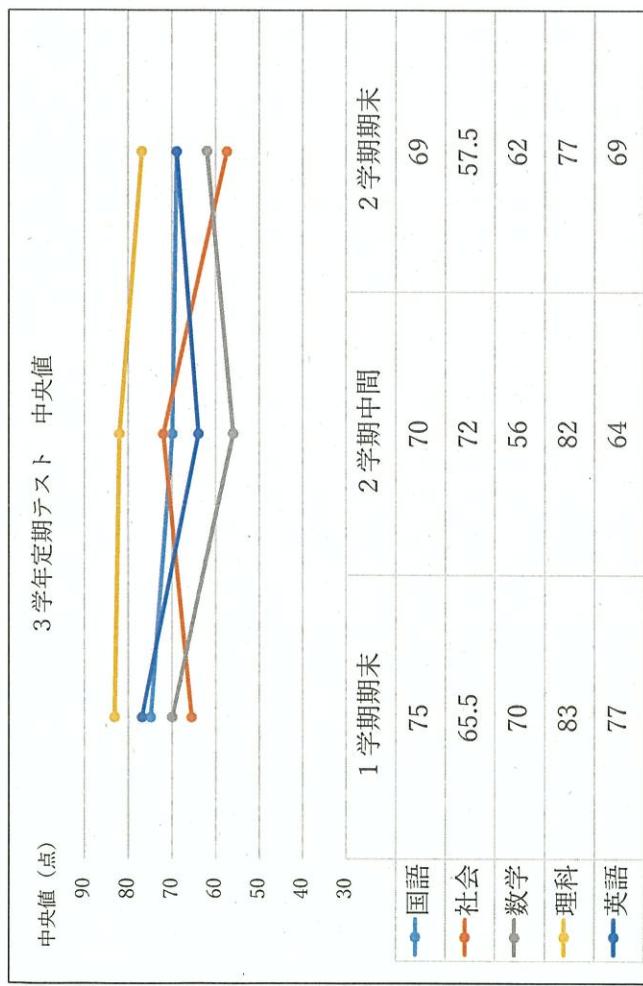


資料編；グラフ13 定期テスト分析結果



資料編: グラフ13 定期テスト分析結果





審査の観点及び審査総評

【審査の観点】

- (1) 研究の意図が明確で、主題が適切なものであるか。
- (2) 研究の対象が明確であるか。
- (3) 研究の計画及び内容が適切であるか。
- (4) 論旨が一貫しており、説得力があるか。
- (5) 必要な資料が精選され、整えられているか。
- (6) 結論の導き方は適切であるか。
- (7) 今後の実践に生かす手立てを講じているか。

【総評】

全体で39本の応募がなされ、震災後では最も多い数となった。多忙化解消が求められる中、多くの先生方、学校が熱い思いをもって研究に取り組んでいることは称賛に値する。

今年度は、現代的な課題に着目し、新学習指導要領を授業等においてどのように実現していくのか試行錯誤し、答えを見出そうと努力している取組が多く見られた。

特に、共同研究では、学校全体で共通理解を深め、同一方向を向いて研究を進めていることがよく分かるものとなった。学校経営や教育課程を研究の対象としていることも、求められている教育課題解決のために重要な視点であり、評価できる。

今後は、研究主題を概念的な言葉ではなく具体的な言葉で表現すること、一般的に使われている言葉であってもきちんと本研究での意味を明らかにすることが重要である。

また、研究主題・副主題を大枠で捉えているケースが散見し、研究の実際との乖離が見られたり、検証し切れていなかったりすると言えるため、整理して論じることが必要である。研究主題を実現した時の子どもの姿、目指す子どもの姿を、具体を明らかにした上で、子どもの事実や変容をより丁寧に見取り、解釈していくなど、アンケートなどのデータだけに頼らない研究を進めていってほしい。

平成31年度(令和元年度)福島県教職員研究論文 応募状況

1 1次審査通過論文数 30点 (総論文数 39点)

2 内 訳

(1) 教育事務所別(1次審査通過論文数)

県北	県中	県南	会津	南会津	相双	いわき	計
6	7	6	2	4	2	3	30

(2) 学校種別(1次審査通過論文数)

幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	自然の家	計
0	25	4	0	1	0	30

(3) 各教科、領域等及び教育事務所別内訳

	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	自然の家	計	県北	県中	県南	会津	南会津	相双	いわき	計
学校経営		2					2			1				1	2
学年経営							0								0
学級経営							0								0
学習指導一般		9	2				11	1	5	2	1	2			11
国語		3	1				4	1		2			1		4
社会							0								0
算数・数学		3					3				1		1	1	3
理科							0								0
生活・総合		4					4	1	1			1		1	4
音楽							0								0
図画工作 美術							0								0
技術・家庭							0								0
体育 保健体育		1					1	1							1
外国語活動 英語		1					1					1			1
道徳							0								0
特別活動							0								0
教育課程		1					1			1					1
生徒指導							0								0
特別支援教育			1		1		2	1	1						2
学校保健		1					1	1							1
学校給食							0								0
べき地教育							0								0
幼稚園教育							0								0
学校事務							0								0
合 計	0	25	4	0	1	0	30	6	7	6	2	4	2	3	30

平成31年度(令和元年度)福島県教職員研究論文 応募者一覧

領域等	個人 団体	学校名・グループ名	氏名・代表者名	研究主題名
学校経営	個人	矢吹町立善郷小学校	嘉成 靖	働き方改革は教員の意識改革から ～タイムマネジメントする教員の育成と多忙化解消の基盤となる多忙感の解消への取組～
	団体	いわき市立高野小学校	小荒井新佐	山積する学校課題を分析し、集約・焦点化することで、子どもたちの学びの質を高め、よりよい学校経営をはかる手法に関する一考察 ～主体性を伸ばす教育から対話力を伸ばす教育へ、そして、「脱授業案宣言」～
学級経営	個人	棚倉町立棚倉小学校	本田 政史	学級だよりの視点で考える保護者との信頼関係づくり ～複式学級経営に生かす～
学習指導一般	団体	伊達市立保原小学校	佐々木義通	課題に主体的に取り組み、協働的で深い学びを実現する子どもの育成 ～全体学び合いと学びの連続性の成立を通して～
	団体	郡山市立金透小学校	柳沼 文俊	『ともに学び育つ』 ～問い合わせつなぎ、深い学びを育む授業の創造～(第1年次)
	団体	田村市立滝根小学校	佐久間敏晴	自ら自然にはたらきかけ、ともに学び続ける理科・生活科学習 ～問題解決の力を育てる見方・考え方を働かせた授業～
	団体	小野町立小野中学校	大河原久宗	『夢の実現に向けて心を育み、主体的に学ぶ生徒の育成』 ～『授業スタンダード』と『家庭学習スタンダード』の積極的な活用と主体的・対話的で深い学び』の推進～
	団体	三春町立三春小学校	箭内 良一	主体的に学ぶ子どもを求めて ～子どもの意欲や問い合わせを引き出し・持続させるための、「ひと・もの・こと」とのかかわり～
	団体	郡山市立桃見台小学校	八代 之宏	各教科の資質・能力の育成を目指す主体的・対話的で深い学びの実現 ～教科の特質に応じた見方・考え方を明確にした授業改善を通して～
	団体	田村市立船引小学校	有賀 仁一	「ともに学び合う授業の創造(3年次)」 ～豊かなつながりを通して学びを深める・広げる子どもの姿を求めて～
	団体	白河市立みさか小学校	武藤 誠	主体的・対話的で深い学びの実現 ～「ふくしま学びのスタンダード推進事業」の取り組みを通して～
	団体	塙町立塙小学校	西牧 武美	自分の考えをもち、ともにかかわり合い、高め合う児童の育成 ～深い学びのための、知識や考えをつなぐ話し合いの実践～
	団体	鮫川村立鮫川小学校	藤田 篤	考え、伝え合う児童の育成 ～伝え合うことのよさを実感できる授業を通して～
	団体	喜多方市立第二中学校	田代 新一	全ての子どもに「真剣な取組」「自主的な取組」「自立した取組」ができる力を育むための指導方法の工夫・改善 ～学びのスタンダードの活用によって～
	団体	只見町立只見小学校	吉野 徹	「ふるさと只見、そして日本の未来を拓くたくましい子どもの育成」 ～山と人と海とのつながりを意識したESDの実践を通して～
	団体	只見町立朝日小学校	米畑 健一	つながりの中で只見愛を育みながら、学び続ける子どもの育成を目指して ～様々な教科におけるESDの能力・態度を育む実践を通して～
国語	個人	福島市立福島第四中学校	菅野美由里	「深い学び」への到達を目指す単元学習の工夫 ～『言葉による見方・考え方』を働かせる単元構想シートを活用した授業改善を通して～
	個人	中島村立滑津小学校	前林 伸也	主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善 ～全国学力・学習状況調査(国語科)の分析の活用を通して～
	個人	白河市立みさか小学校	伊東 恒一	新学習指導要領における国語科の資質・能力を系統的に育てる指導の工夫 ～第6学年説明的な文章の指導における「学びの見える化」の実践を通して～
	個人	新地町立新地小学校	田野辺浩一	未来の創り手となるために必要な資質・能力を育む国語科授業の展開 ～説明文教材を用いて、児童の主体的・対話的で深い学びを促す学習指導法の改善～

算数・数学	個人	福島市立矢野目小学校	佐藤 翔英	子どもたちと共に創り上げる算数授業 ～算数・数学の問題発見・解決の過程を「振り返る」ことを通して～
	個人	白河市立みさか小学校	渡部 一嵩	算数科における目的意識を明確にした対話的な学びの工夫 ～第4学年実践を通して～
	団体	喜多方市立塩川小学校	佐藤 寛記	活用力を育み高める算数科の授業の創造 ～主体的・対話的で深い学びを通して～
	個人	南相馬市立高平小学校	日下雄一郎	割合問題の視覚化 ～数直線図を用いた指導～
	個人	いわき市立川部小学校	武田 涼子	数学的な見方・考え方を豊かで確かなものにするための教材と授業づくり ～数学的活動の組織化を通して～
生活・総合	個人	二本松市立旭小学校	小島 裕大	「体験活動」と「思考活動」の連続的な学びの中で地域への誇りを抱くことができる 子どもの育成 ～地域と連携・協働する総合的な学習の時間を通して～
	団体	田村市立都路小学校	安瀬 一正	地域に深く関わり、スペイクルに探究する生活科・総合的な学習
	団体	只見町立明和小学校	穴澤 正志	「郷土への誇りと愛情を育み、広い視野を持ってその未来に貢献できる児童の育成」 ～ESDを基盤とした海洋教育の推進～
	個人	いわき市立桶壳小学校	鈴木香菜子	主体的に地域と関わり、発信する子どもの育成 ～「それゆけ!!桶壳もりあげ隊」の学習を通して～
体育 保健体育	個人	福島市立大笹生小学校	佐藤 悠	運動する楽しさを味わい、主体的に運動する児童を育てる体育指導を目指して ～「思考・判断」へアプローチする授業づくりを通して～
外国語活動 英語	個人	郡山市立行健小学校	中野 幸恵	英語での表現に関心を持ち、英語の音声と文字に慣れ親しむ児童の育成 ～英語表現科の授業における音声から文字への接続を踏まえた指導の工夫～
	個人	白河市立みさか小学校	荒井 智	コミュニケーションの目的・場面・状況等の意識を高める体験的な外国語活動の実践 ～Focus on Formの手法を取り入れた活動を通して～
	個人	南会津町立田島第二小学校	只野 光	学級担任による、児童を思考させる外国語科の授業 ～「英語を話す」から「英語で話す」への転換を目指して～(外国語主任としてのカリキュラムマネジメント)
学級活動	個人	二本松市立油井小学校	工藤 宏美	互いのよさを認め合い、主体的に活動できる授業 ～自分の思いを表現し、高め合える集団づくりを目指して～
教育課程	団体	棚倉町立棚倉小学校	荒川 文雄	なりたい自分になるために学び続ける児童を育成する教育課程の創造 ～資質・能力を育み、キャリア発達を促すために～
特別支援 教育	個人	本宮市立本宮第二中学校	最上 俊彦	交流及び共同学習で生き生きと学ぶ自閉症・情緒障害学級の生徒の育成 ～共生社会を目指したインクルーシブ教育の推進～
	個人	石川町立野木沢小学校	飯塚 和也	インクルーシブ教育実現に向けた通常学級における障がいのある児童への「合理的配慮」の提供に関する研究 ～聴覚に障がいのある児童への「合理的配慮」を通じた他の多様性のある児童への応用の試み～
	グループ	福島県立聴覚支援学校	八代真理子	地域支援センターみみらんど・郡山の早期教育相談「みみちゃん教室」の取り組み ～聴覚障がい児の0歳から卒業後までの切れ目のない支援をめざして～
学校保健	個人	福島市立大笹生小学校	小板橋綾子	ヘルスプロモーションの定着を目指した保健教育の実践 ～げんきっこほけんクラブと授業を中心とした2年間の取り組み～

おわりに

『福島県教職員特選研究論文集』は、県内の教職員の優れた教育実践を広く普及するために発刊しており、今回が第26集の発刊となりました。

昨年度から論文の「形式」や「提出方法」の変更を行いましたが、今年度は小学校、中学校、特別支援学校から39点の応募がありました。改めて、先生方の教育に対する熱意と意欲に敬意を表しているところです。

本年度の応募の内訳を見ますと、学校全体（団体）が18点、個人が20点、グループが1点となっています。昨年度と比べ、学校全体としての応募が10点から18点になるなど大きな伸びを示しています。

応募いただいた、どの論文も児童生徒や地域の実態、現代的な教育的課題を踏まえての実践的な研究がなされ、児童生徒、さらには学校全体のよりよい変容を目指した、具体的な手立てが随所に見られました。

福島県教育委員会が策定した「頑張る学校応援プラン」では、本県教育の課題として、教員同士が学び合う文化が醸成されていないことを挙げ、この課題解決に向け、「教員の指導力、学校のチーム力の最大化」を教育施策の一つに掲げ取組を進めているところですが、応募いただいた団体・グループ・個人の皆様の真摯かつ意欲的な姿勢は、まさに今、福島県が求めている理想像といえるものです。

この『福島県教職員特選研究論文集』は、県のホームページにも掲載し、研究の成果が広く各学校や教育機関等において活用されるよう広報にも努めて参ります。

最後になりますが、教職員の皆様お一人お一人が、今後も、教育に関わる専門家として、その指導力に磨きをかけていただくことをお願いするとともに、児童生徒の夢や希望の実現に向け、次年度も本研究論文に幅広い領域・校種から、積極的に御応募くださいますようお願い申し上げます。

平成31年度（令和元年度）福島県教職員特選研究論文集

令和2年2月発行
編集・発行 福島県教育委員会

