

令和7（2025）年度
前期・離島長期研修

研究報告書

（教科研修班）



令和7年9月9日（火）
沖縄県立総合教育センター

令和7年度 前期・離島長期研修 研究テーマ一覧

報告者	校種・領域 (所属校)	研究テーマ・サブテーマ	頁
なかざと 仲里さとみ	小学校 国語 (普天間第二小学校)	自立した学びを育む国語科の授業づくり —学びの視点を明確にした自由進度学習と 次時へのつながりを意識した振り返りの充実を通して(第5学年)—	上巻 1
つかやま ちか 津嘉山千佳	小学校 国語 (天妃小学校)	思いや考えをもち、進んで伝え合う力を育てる言語活動の工夫 —学習活動の見通しをもたせる「学びパス」の活用と 目的意識をもたせた対話活動を通して(第2学年)—	上巻 13
てんがん たかや 天願 貴弥	小学校 社会 (読谷小学校)	「自分事」として考え、表現する力を育む社会科の授業づくり —地域教材開発における探究的・協働的な学びの実現にむけて(第5学年)—	上巻 25
しろま みつお 城間美津雄	小学校 体育 (安和小学校)	楽しさや喜びを味わわせ、積極的に取り組む児童の育成を目指した マット運動の授業づくり —「ユニバーサルデザイン」の視点を通して(第5学年)—	上巻 37
やぎ ひろと 屋宜 大仁	中学校 外国語 (潮平中学校)	英語で自分の考えや気持ちを伝え合う力を育む学習指導の工夫 —MEXCBTとピア・フィードバックを関連させた「話すこと」の指導を通して(第1学年)—	上巻 49
いけみや けんじ 池宮 研志	高等学校 公民 (宜野湾高校)	自己肯定感を高め「学びに向かう力」を育む公共の指導の工夫 —NIE活用による協働的な学びを通して(第2学年)—	下巻 61
よしだ かずみ 吉田 和美	高等学校 国語 (南風原高校)	聞き手を意識して表現する力を育む国語表現の授業づくり —「話すこと・聞くこと」の領域における異学年交流ビブリオバトルを通して(第3学年)—	下巻 73
よなしろたかとし 与那城貴俊 (離島・宮古)	小学校 算数 (久松小学校)	自ら考え計画し、主体的に学ぶことのできる算数科の授業づくり —レギュレイトフォームの活用と振り返りの充実を図った 自由進度学習を通して(第3学年)—	下巻 85
きんじょう かずき 金城 一機 (離島・八重山)	小学校 総合 (大浜小学校)	持続可能な社会の創り手を目指した、主体的に学び続ける児童の育成 —探究的な見方・考え方を働かせる学習活動の工夫と 振り返りシートの活用を通して(第4学年)—	下巻 97

〈国語〉

自立した学びを育む国語科の授業づくり

— 学びの視点を明確にした自由進度学習と
次時へのつながりを意識した振り返りの充実を通して（第5学年） —

宜野湾市立普天間第二小学校教諭 仲 里 さとみ

I テーマ設定の理由

近年、技術革新やグローバル化の進展に加え、価値観の多様化やデジタル化の加速により、社会はますます複雑化し、将来の見通しが立てにくい時代となり、知識の習得だけでは、社会の変化に対応し主体的に未来を切り拓くことは困難であると考えます。このような時代背景を踏まえ、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』（以下、『解説国語編』）では、育成すべき資質・能力を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱に整理し、これらの資質・能力を育成するためには、「児童が言葉による見方・考え方を働かせることが必要である」と示している。これにより、国語科では、「知識及び技能」の習得に加え、「思考力、判断力、表現力等」の育成や、「学びに向かう力、人間性等」の形成も重視されている。

本校の実態として、6月に実施した国語学習に関する事前アンケートでは、「これまでの授業は、自分に合った進め方になっていましたか」という質問に約50%の児童が否定的に回答しており、また、「分からないことや詳しく知りたいことがあったときに、自分で学び方を考え、工夫しようとしていますか」という質問に約40%の児童が否定的に回答した。これらの結果から、授業の進め方が自分に合っていると実感できていない児童が一定数おり、学習を振り返って自己を調整する力や、計画的に学びを進める力に課題があることが明らかになった。

これまでの自身の実践を振り返ると、児童の主体的な学びを支えるために、学習のゴールを可視化するモデルの提示や、学び合いを促すペア活動やグループ活動などを取り入れてきた。しかし、これらの活動は、自分の意見を伝えることにとどまり、他者の考えと比較したり取り入れたりする深い学びにはつながらなかった。また、振り返りも簡単な感想の記述にとどまり、学習意欲の向上や次の学びへの活用には結びついていなかった。その結果、教師主導の授業から児童の自立した学びへとつながったとは言いがたい状況であった。

このような課題を解決するため、児童が多様な考えに触れ、自己の課題に気づき、学びの視点に基づいて自ら学習の進め方を選択し調整することができる自由進度学習の導入が有効であると考えます。また、児童が自分の学びの進捗を把握し、次時の授業や家庭学習につなげていくための振り返りの充実も、自立した学びを育むうえで重要な取り組みとなるであろう。

そこで本研究では、「書くこと」の学習において、学びの視点を明確にした自由進度学習を取り入れることで、児童が目的や状況に応じて自分に合った学び方を選択できるようにする。さらに、毎時間の振り返りを充実させ、次時へのつながりを意識した学習を積み重ねることにより、児童が自ら学習を調整しながら学びを進め、自立した学びを育むことができるであろうと考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

説明的文章を「書くこと」の学習において、学びの視点を明確にした自由進度学習を取り入れることにより、児童は目的や状況に応じて自分に合った学び方を見だし、次時へのつながりを意識した振り返りの充実を通して、自己の学びを調整し、自立した学びを育むことができるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 自立した学びを育む国語科の授業づくりについて

(1) 自立した学びを育むとは

これからの教育では、児童が学習の目的を理解し、自ら学び方を選択・調整しながら、粘り強く学びを進める「自立した学び」の実現が求められていると考える。『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』（以下、『解説総則編』）には、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能の習得と、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」が、各教科に共通する教育の基本理念として示されている。また、中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（2021）」（以下、「令和答申」）では、これからの学校教育において育成すべき資質・能力として、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三本柱に整理している。その中でも「学びに向かう力、人間性等」は、学習への興味・関心や見通しをもって学ぶ態度や自ら粘り強く学び続ける力として「自立した学び」を支える重要な要素であるといえる。

これらを受けて、本県の教育施策「『自立した学習者』育成プロジェクト」によると、「目的や状況に応じて、自分に合った学び方を工夫し、学習意欲を自ら引き出して学習に取り組むことができる児童生徒」を「自立した学習者」と定義し、このような児童生徒の育成を目指して、学力向上や授業改善の取り組みを推進している。

これらの考えを踏まえ、本研究では、「自立した学び」を「学習の目的を理解し、目的に応じて自分に合った学び方を自ら選び、調整しながら、主体的に学びを進めていく力」と捉え、国語科における指導と学習過程の工夫について研究を進めていく。

(2) 国語科の授業づくりとは

国語科においては、児童が言語を通して自ら考え、表現し、他者と関わり合いながら学びを深める力の育成が求められていると考える。特に、言葉による見方・考え方を働かせて、論理的に考えを整理し、他者に伝える力は、予測困難な社会を生きる上で不可欠である。このような力を育むためには、知識や技能の習得にとどまらず、言語活動を通して思考を深め、学びを構築していくことができる授業づくりが必要であると考え。『解説国語編』では、「言葉による見方・考え方」を働かせて主体的に理解・表現する力を育成することが目標とされており、言語能力の育成が社会的な学びの基盤となることが示されている。また、授業改善の方向性として、「主体的・対話的で深い学びの実現」と「言語活動の充実による資質・能力の育成」という2つの観点が重視されている。「主体的・対話的で深い学び」の実現には、児童が学びの目的を理解し、自ら問いをもち、他者との関わりの中で考えを深める学習プロセスの構築が求められている。

本研究で取り組む「学びの視点を明確にした自由進度学習」や「次時へのつながりを意識した振り返り」は、このような方向性を支える手立てとしたい。さらに、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の言語活動を関連付けて単元構成を行うことで、「思考力、判断力、表現力等」の育成が図られると考える。特に説明的文章の単元では、情報の読み取りや目的に応じた論理的な説明力が求められる。こうした授業に、「自立した学び」の視点を取り入れることで、児童は目的を意識して情報を整理・選択し、他者の意見に触れることを通して思考を再構築し、自己の学びを調整する力の育成にもつながっていくと考える。

2 「自立した学び」の視点を明確にした自由進度学習について

(1) 「自立した学び」の視点を明確にするとは

「自立した学び」の視点とは、児童が学習の中で何を意識しながら取り組むかを明確にするものであり、教育活動全体を貫く重要な指針であると考え。前述の「自立した学びを育むとは」で示したように、授業において三つの資質・能力を具体的に発揮させるには、「学びの視点」を明確にすることが、実践の基盤となると考える。第一に「何を学ぶか」という視点は、児童が学習の目的や内容を明確に意識することで、自らの学びに見通しをもち、目的に向かって主体的に取り組むことを可能にするものである。国語科では、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の言語活動が、どのような資質・能力につながるのかを児童自身が理解することが重要であり、こうした視点の明確化を支援する手立ての一つとして、ループリックを活用することが一定の有効性をもつと考える。以下は、今回「自立した学び」を見取るためのループリック（評価基準）である（表1）。

表1 「自立した学び」を見取るためのループリック

	A	B	C
自立した学び	自分に合った学び方や表現方法を複数選択して取り組み、振り返りや他者の意見を参考にして新たな課題を見出し、自らの学習を調整しながら、主体的に学習を進めている。	自分に合った学び方や表現方法を考えて取り組み、振り返りや他者の意見を参考にして、自らの学習を調整しながら、主体的に学習を進めている。	Bを満たしていない。 (手立て) ・自分に合った学び方は何かを他者の方法を共有し、学び方の参考にさせる。 ・振り返りテンプレートを活用し、振り返りの視点を確認する。

児童に対して学習目標やループリックを事前に提示することで、児童は「何をを目指すのか」が明確になり、目的をもって学習に取り組むことができるようになる。第二に「どのように学ぶか」という視点は、児童が自らの学び方や表現方法を主体的に選択し、思考を深めながら課題に取り組む過程を重視する。「令和答申」でも、学習方法や関わり方の多様化に対応した授業づくりの必要性が示されており、児童一人一人が自分に合った方法で学びながら、他者と協働して学びを広げていくことが求められている。第三に「何ができるようになるか」という視点は、学習を自己の生き方や社会との関りの中で捉え、よりよく生きようとする姿勢を育むものである（図1）。このように、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」という三つの視点は、相互に補完し合いながら学びを深め、資質・能力の総合的な育成を支える枠組みとなる。国語科においても、これらの視点に基づいた授業づくりを行うことで、児童は作品や文章を通して他者の考えや背景に触れたり、自分の思いや意見を伝えたりする経験を積むことで、共感的理解や社会的視野が広がり、学びの社会的価値に気づくことができる。

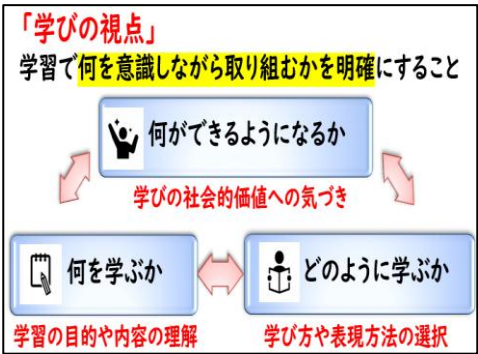


図1 学びの視点

本研究では、児童が学びの目的を明確にし、見通しをもち、振り返りながら個々に合った自由進度で学習を進められるよう、各視点に対応したループリックを毎時間の授業で提示し活用する。これらの視点を意図的に位置づけることで、自立した学びを育むことを目指す。

(2) 自由進度学習とは

「令和答申」によると、「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学び」が重要とされており、その実現のために「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が求められている。これを受け、児童一人一人の興味・関心や理解のペースに応じて学習を進める方法と、他者との関わりの中で深い学びを相互に支えあうような授業づくりが、今

後ますます必要になってくると考える。国語科においては、児童によって理解度や表現力に差がある中で、一律の進度で指導を行うことは学びの深まりを妨げる恐れがある。奈須正裕(2023)は、全ての子どもがそれぞれの学びに意味を見だし、学び方を柔軟に選ぶことができるような環境整備の重要性を指摘している。また、「個別最適な学び」は、児童が孤立して学ぶのではなく、自分の状態に応じて最適な学び方を主体的に選択し、調整する力を育むものであると述べている。そこで本研究では、共通の学習目標に向かいつつ、学習進度や方法を児童自身が主体的に選択できる「自由進度学習」を取り入れる。自由進度学習とは、単元冒頭の「ガイダンス」と終末の「まとめ」を除き、学習の大部分を児童が自らの計画で進める方法である。これにより、児童は理解や関心に応じて学びを進める中で、自らの学習過程を調整する「自己調整力」を育むことができると考える。さらに、自由進度で学習を進める中でも、「協働的な学び」の視点は不可欠である。「令和答申」では、互いの長所や可能性を生かし、異なる考えを組み合わせより良い学びを創出することの意義が示されている。児童は、自分のペースで学びながらも、他者と意見を交流する中で新たな気づきを得て、学習を見直すようになる。

本研究では、児童が自由な進度で学習を進めながらも、学級全体が互いの学びを意識し合えるようにするために、毎時間、他の児童がどのような内容に取り組み、どのような方法で学習しているかを可視化する仕組みを取り入れる。具体的には、端末ノート（ICT）を活用し、進度確認や学習記録、回答の共有といった機能を通じて、児童同士が互いの学習状況や工夫を把握できるようにする。これにより、質問や相談に加え、友達の考え方を参考にし、互いに意欲を高め合うような協働的な関わりが、自然に生まれる学習環境の構築を目指す。

3 次時へのつながりを意識した振り返りの充実について

(1) 振り返りの充実を図るとは

効果的な振り返りとは、自分の思考の流れや学習の工夫を振り返り、そこから「なぜそうしたのか」「どうすればもっとよくできたか」といった問いを立てることで、自らの学びを深めていく営みであると考え。こうした振り返りは、学びの成果を一過性のものとせず、次の学びへとつなげていく基盤となる重要な活動であると考え。『解説総則編』では、「児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を、計画的に取り入れるよう工夫すること」と示されており、振り返りを学習活動の一環として日常的に位置付けることの必要性が強調されている。これにより、児童は自らの学びを客観的に捉え、次の学習に向けた見通しをもつ力となる自己調整力を育むことが期待される。

『問い』が生まれる授業サポートガイド（令和4年度～）によると、「振り返り」の意義として、「何が分かるようになったのか」「どんな変容があったのか」「もっと考えたいこと」などを児童自身が自覚できるようにすることが重要であるとされている。そのためには、児童自身に「振り返り」の目的を伝えるとともに、振り返りの時間を十分に確保し、継続的な実施を通して習慣化を図る必要がある。

振り返りの意義 	振り返り指導ポイント 
◆ 解決方法や学んだことに自信をもったり、曖昧な点が明確になったりする。 ◆ 自分の学び方の確立につながる。 ◆ 考え方や知識・技能等の学習内容の定着が図られる。 ◆ 学習内容の応用・発展の機会となる。 ◆ 新たな「問い」をもつ機会となる。	◆ 「振り返り」の目的を子供たちに伝えること。 ◆ 「振り返り」の時間をしっかり確保し、習慣化すること。 ◆ 「めあて」と「振り返り」がつながるように、振り返る視点を児童生徒に示すこと。 ◆ 「振り返り」につながる板書・ノートを工夫すること。

図2 振り返りの意義と指導ポイント

さらに、「めあて」と「振り返り」をつなぐ視点の明確化を図ることが、指導上の重要なポイントとの一つとして示されている（図2）。

本研究では、こうした視点をふまえ、児童がその日の学びを意味づけ、次に向けた課題意識をもつことができるような振り返りの構造を設計する。そして、児童が自らの思考を省察し、学びを再構築していく営みを日常化していくことを目指す。

(2) 次時へのつながりを意識するとは

学習の成果をその場限りのものにせず、次の学びへとつなげていくことは、児童が学習を調整しながら学び続ける力を育む上で重要であると考え。特に、授業の終末場面において自分の学びを振り返る時間は、課題を整理し、次にどう生かすかを考えるために自己調整する力が必要になると考える。木村明憲（2023）は、自己調整学習について、「学習者が学習過程において、メタ認知、動機付け、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与すること」と定義し、そのプロセスは、「見通す・実行する・振り返る」という三つの段階に整理している。この「振り返る」は、「評価・帰属・適用」という観点で捉え、「自分がどこまでできたか」「なぜうまくいかなかったのか」「次にどんな工夫が必要か」といった問いに基づく省察が含まれる。また、振り返りを一回限りの活動にとどめるのではなく、「次にどう生かすか」という視点を児童に意識させることが重要であり、授業の中に意図的に位置付けることの重要性を強調している。これにより、児童は学習の継続性や発展性を自覚し、自らの学びを調整しながら進めていく姿勢を育むことができる（図3）。

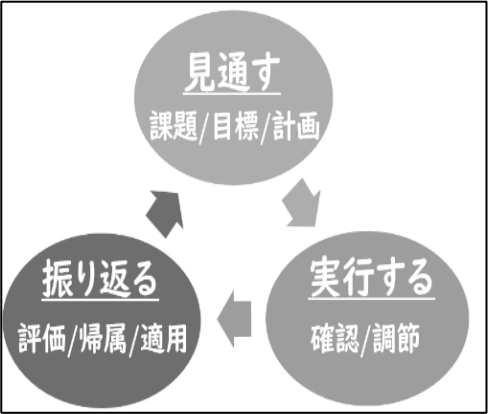


図3 自己調整を行うための三つの段階

本研究では、このような視点に基づき、授業内の振り返りを「次につながる思考の場」として設計する。具体的には、「次時につなぐ問い」や「次時の課題への見通し」などを記述できるようにすることで、児童がその日の学習を省察し、次の時間への意欲や学習方略を自ら構想するように促す。ただし、こうした活動のみでは目的の達成が難しい児童もいるため、教師や友達との対話を通して思考を整理したり、学びの足場を築いたりする機会を併せて設ける等、一人一人の実態に応じた手立てを講じることが求められる。これにより、目的意識を持ち、自ら学びを調整しながら学習を継続していく力を身に付けていくことを目指す。

Ⅲ 指導の実際

1 単元名 「伝えたいことを整理して報告しよう～みんなにやさしいデザインを発見～」

教材名 「みんなが使いやすいデザイン」（光村図書5年）

2 単元目標

知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学習に向かう力、人間性等
情報と情報との関係づけのしかたを理解し使うことができる。 【(2)イ】	目的や意図に応じて、感じたことや考えたことなどから書くことを選び、集めた材料を分類したり関係づけしたりして、伝えたいことを明確にすることができる。 【B(1)ア】	言葉がもつよさを認識するとともに、進んで読書をし、国語の大切さを自覚して思いや考えを伝え合おうとしている。

3 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
文の中で語句の係り方や語順、文と文との接続の関係、話や文章の構成や展開、話や文章の種類とその特徴について理解すること。 【(1)カ】 情報と情報との関係づけのしかたを理解し使っている。 【(2)イ】	目的や意図に応じて、感じたことや考えたことなどから書くことを選び、集めた材料を分類したり関係づけしたりして、伝えたいことを明確にしている。 【B(1)ア】	粘り強く目的や意図に応じて集めた材料を分類したり関係づけたりし、学習の見通しをもって報告する文章を書こうとしている。

4 単元の指導計画と評価計画（全9時間）◎記録に残す評価 ○指導に生かす評価

時間	学習目標	学習活動	指導上の留意点 ◇研究の視点	評価規準			評価方法
				知	思	態	
第一次	1 ○課題把握 調査報告文を書くことについて課題意識をもち、調査・報告する題材を選び、調査方法への見通しをもつことができる。	並行読書 みんなが使いやすいように考えられたデザインについて関心をもち、学習課題を設定する。 個別最適な学び	身近な事例を提示したり、「問いをもとう」にある動画を見たりして、関心をもたせる。 ◇学びの視点			○	行動観察 振り返り
	2 ①題材の設定 身の回りから題材を選び、調べるテーマを決める。		見つけたことを共有し、調べたいことが明確でない児童の参考にする。 ◇学びの可視化		○		行動観察 記述 振り返り
第二次（自由進捗学習）	3 ②情報収集 調べたいことや目的に応じて情報を集め、ノートに整理して伝えたいことを明確にする。	ユニバーサルデザインに関する本を読む	引用のきまりや学び方の選択について確認し、調査活動を進める。 個別最適な学び	引用の効果や学びの選択にも触れ、調査活動への見通しをもたせる。 ◇学び方の選択	○	○	行動観察 記述 振り返り
	4 検証 ③内容の検討 調べたいことや目的に応じて情報を集め、整理して伝えたいことを明確にし、集めた情報を整理する。		集めた材料が目的に応じたものかを確認し、整理する。 個別最適な学び 協働的な学び	必要時には交流できることを確認する。情報が不足している時は再調査させる。 ◇学び方の選択		◎	行動観察 記述 振り返り
	5 ④構成の検討 調査報告文の構成の特徴を理解し、引用するなど書き方を工夫して文章の組み立てをすることができる。		筋道の通った文章になるように、文章全体の構成を考える。 個別最適な学び 協働的な学び	構成メモを活用し、「調べて分かったこと」に書く事柄の数が適度になるように選択させる。	○	○	行動観察 記述 振り返り
	6 検証 ⑤考えの形成 調査報告文の構成の特徴を理解し、引用するなど書き方を工夫して下書きをすることができる。		報告をする文章の構成を知り、下書きを書く。 個別最適な学び 協働的な学び	構成シートをもとに、報告する文章の下書きを書かせる。 ◇表現方法の選択	○	○	記述 振り返り
	7 ⑥記述 ⇄ ⑦推敲 引用の図表の使い方を意識して下書きを見直し、清書することができる。		文章全体の構成や書き表し方に着目し、下書きを読み直し、文や文章を整える。 個別最適な学び 協働的な学び	推敲の視点を与え、校正記号を活用し、報告書の修正がないか確認させる。 ◇表現方法の選択	○	◎	行動観察 記述 振り返り
	8 ○発展課題 他の表現方法で再構成し、報告書を作成する。						
	9 ⑧共有 調査報告文に対する感想を伝え合い、身についた力や今後の学習にいかしたいことをまとめる。		書いた文章を読み合って内容や文章の書き方について感想を伝え合う。 個別最適な学び 協働的な学び	交流の視点を与え、報告文の良いところや今後生かせそうな点に気づかせる。		◎	記述 振り返り

5 本時の学習（4/9時間）

（1）本時の目標

調べたいことや目的に応じて情報を集め、整理して伝えたいことを明確にする。
自分に合った学び方を選び、調整しながら学び進める態度を育むことができる。

（2）ルーブリック

	A	B	C（Bを満たしていない）
思考・判断・表現	目的に合った情報を複数選び、主張や伝えたいことの具体例を出し、読み手にとって分かりやすい。	目的に合った情報を選び、主張や伝えたいことの具体例を出し、読み手にとって分かりやすい。	手立て ① どの情報が大きいかを教師や友達と話し合い、必要なものに印をつける。 ② 構成メモを使って書き直す練習を行う。

主体的に学習に取り組む態度	自分の目的に応じて学習方法を主体的に工夫し、自己調整しながら学びを深め、発展させている。	自分の目的に応じて学習方法を選び、自己調整しながら学びを深めている。	手立て 学びの見通しカードを提示し、本時の学習計画を確認する。(めあて、学びの視点、学習方法、今日のゴール、困った時の対処法等)
---------------	--	------------------------------------	---

(3) 本時の展開

過程	学習活動・内容	指導上の留意点	評価規準（評価方法）
導入	1 全体のめあてを確認した後、自己のめあてを設定する。【個別最適】	◇本時の個人目標の設定においては、学びの視点を意識させ、活動の目的を理解させる。	
	めあて 読み手に伝わるように、調べた情報の中から大事なことを選び、整理しよう。		
展開	2 教科書「西村さんのノート」を読み、報告文の構成や工夫について再確認する。【個別最適】	◇思考ツールを活用し、文章構成を確認する。	【思考・判断・表現】 情報の整理の仕方や構成を工夫し、伝えたいことが明確になるように表現している。（記述）
	3 調べる方法を選択し、調査活動を進める。【個別最適・協働的】	◇他者参照機能を活用し、自分に必要な相手と意見の交流を促す。	【主体的に学習に取り組む態度】 学習の目的を理解し、自ら学び方を選び、調整しながら取り組んでいる。（行動観察、記述）
	4 調べたことを関連づけて整理し、伝えたいことを明確にする。【個別最適・協働的】	◇様々なテーマや調査方法に触れ、学びを深めさせる。	
終末	5 振り返り 今日の学びを振り返り、次に生かしたいことを書く。【個別最適・協働的】	◇振り返りの視点を与え、本時の課題や成果を次時に生かせるようにする。 ◇児童に共有させ、全体で学び合う。	

IV 仮説の検証

本研究の仮説に基づき、学びの視点を明確にした自由進度学習と、目的や状況に応じて自分に合った学び方を見つけ、次時へのつながりを意識した振り返りの充実を図ることが、自立した学びを育むことに有効であったかを児童の端末ノートや学びシート、行動観察、事前・事後アンケート結果、児童の作成した報告書をもとに検証する。

1 学びの視点を明確にした自由進度学習の効果について

(1) 導入「目的意識・相手意識をもたせる課題設定」

本実践では、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」という三つの学びの視点を意識させるため、学びシートを用いて、毎時間の個人目標設定とルーブリックの提示を行った（図4）。導入段階では、身の回りのユニバーサルデザインを挙げさせ、「誰のための工夫か」「どんな場面で役立つか」といった視点で、イメージマップやYチャートを活用し、多面的・多角的に考察させた（図5）。さらに、自己のめあてを振り返ら



成長ものさし

(みんなにやさしいデザインを発見4時間目)



A 伝えたいことに合った情報をたくさん選び、自分に合ったやり方を工夫しながら、分かりやすくまとめることができる。

B 伝えたいことに合った情報を選び、自分に合ったやり方で分かりやすくまとめることができる。

C 伝えたいことをまとめようとしているが、やり方や伝え方に工夫が足りず、分かりにくい。

図4 ルーブリック表（児童用）

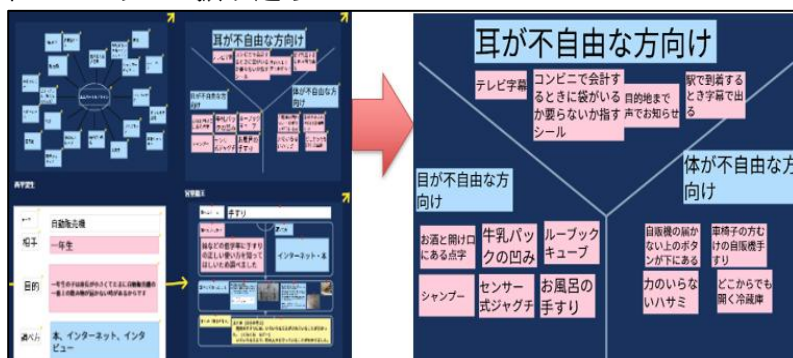


図5 思考ツールの活用「Yチャートによる分類」

成、表現方法の選択において、自分なりの判断基準をもつことにつながった。

(2) 展開1「自由進度に応じた学び方と表現の工夫」

単元の展開においては、自由進度学習を取り入れ、児童が自分に合った学習方法や表現方法を主体的に選択できるようにした。手立てとして、文章構成図や報告書のモデル文、授業の流れを示す掲示物を用い、児童が自分の進度や理解に応じた学びが進められるように環境を整備した(図6)。さらに、思考ツールや端末ノートの活用により、情報の整理や構成、表現に対する見通しをもたせることができた。また、自分に合った「学び方」を選べるようにしたことで、一人で集中して調べる場面や、他者と相談しながら学び合う場面など、それぞれの学習スタイルに応じて柔軟に取り組む姿が見られた。こうした学習の進め方は、個別最適な学びと協働的な学びが自然に結びついた姿であり、自ら学ぶ方法を選び取っていく基盤となった。

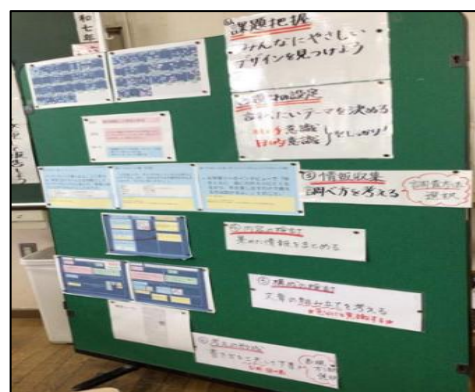


図6 学習の進め方(全時の流れ)

さらに、調べる際には、本やインターネット、インタビューなど複数の情報源の中から、目的に応じて調べ方を工夫する姿も多く見られた。得た情報の伝え方についても、児童が「報告シート」にまとめる、「スライド」で発表する、「リーフレット」や「新聞形式」で構成するなど、目的や伝えたい相手に応じて表現方法を主体的に選択できるようにした(図7)。実際に、「この内容はリーフレットでまとめたい」「スライドの方が相手に伝わりやすい」といった判断を児童自身が行う場面も多く、目的意識や表現の工夫が自然と育まれていった。このような選択の経験は、自分の学習を自分で調整しながら進めるという手応えを得る機会となり、学びに対する前向きな姿勢や学習への意欲を高めることにつながったと考える。



図7 教師作成「報告書モデル」と児童による「表現方法の選択」

(3) 展開2「個の学びと、他者の関わりによって深まる学び」

自由進度学習においては、個別に学びを進めることと並行し、他者と学び合う姿も多く見られた。児童は他者の端末ノートの記述や構成図、表現方法を参考にしながら、自分の学習をより良くしようとする姿勢を見せていた(図8)。たとえば、「友達の構成シートを参考にして、順番を変えてみた」「似たテーマの友達のスライドを参考に画像を探した」といった振り返りからは、他者の工夫を取り入れ、自分の表現に生かす学びが確認できた。こうした他者参照を通じた気づきは、自分の学びを再構成する力へとつ



図8 学び方の選択(個別・学び合い)

ながっており、学習の質を高めていた。また、同じ題材に取り組む中で、自分と他者の表現を比べ、より伝わる工夫を話し合う場面もあり、児童同士の関わりが自然に生まれていた。このような自由進度学習の中でも、個別最適な学びと協働的な学びが相互に支え合いながら進行し

ていた。このことから、自分に合った学び方を選びながら、他者ともつながりをもって学び合う協働的な学習が育まれ、児童の学びは広がりや深まりにつながったと考える。

(4) 終末「表現の工夫と伝えたい相手への発信」

終末段階では、児童はこれまでに作成した文章構成図をもとに、報告文の清書を行い、完成した文章を伝え合う活動につなげた。清書した文章は、学級内での交流だけでなく、異学年の児童や外国人教師、家族など、それぞれが「伝えたい相手」に向けて発信する場を設けた（図9）。ある児童は「お母さんに読んでもらいたい」と家庭に持ち帰り、別の児童は「低学年に伝えるには絵も入れたほうがいい」と工夫してリーフレットを仕上げるなど、相手を意識した表現の工夫が見られた。こうした活動を通して、児童は「伝えたいことがある」「伝えたい人がいる」という思いをもちながら、自分の言葉で伝える喜びや、書くことの意味や楽しさを実感していた。また、発表後の振り返りでは、「相手に伝わったのがうれしかった」「もっと分かりやすくするにはどうしたらよかったか」を考えるなど、学びを次につなげる前向きな思考が育っている様子も確認できた。



図9 交流の様子（異学年への報告会）

2 次時へのつながりを意識した振り返りの効果について

(1) 振り返りの視点による学習の深まり

毎時間の学びの終末に行った振り返り活動では、学びシート（振り返りシート）を活用し、「①今日学習したこと」「②うまくいった理由やうまくいかなかった理由」「③次にどうしたいか」という三つの視点を与えることで、児童の振り返りを促した（図10）。実践の初期段階では、「ユニバーサルデザインをたくさん見つけた」など、活動の事実を記述するのみの内容が多く見られた。しかし、単元中盤以降には、「構成メモを見直したい」「もう一度別の資料で調べたい」など、課題に対する改善の視点をもつ記述が増加した。このように、明確な視点を与えた振り返りによって、児童は学びの内容だけでなく、その過程や自分の行動を振り返るようになり、「次の時間に何をすべきか」という見通しをもって学習を継続する姿が見られた。こうした「振り返り→改善→実行」という学習のサイクルが機能することにより、学びを自己調整する力の育成につながっていた（図11）。

やってみよう！ 振り返りの視点	
1 今日学習したこと ・今日は、〇〇〇の学習をしました。 ・本時は、〇〇〇について考えました。	今日はどこまで進んだか 一言でまとめよう！
2 上手くいった・上手くいかなかった理由 ①上手くいったことは～ なぜなら～ ②上手くいかなかったことは～ なぜなら～	具体的に、学習中の言葉を 取り入れてみよう！
3 これから活かしたいこと ・次は、～～～ ・お家で、～～～	今後の学習につながるように 書こう！

図10 振り返りの視点

第1時	第3時	第7時
今日はユニバーサルデザインを見つけた。理解したけど、書けなかった。	今日は、使いやすいデザインについて学びました。上手くいかなかったです。なぜなら、サイトを見つけれなかったからです。次は、サイトを見つけたいです。	今日は、下書きを見直してアドバイスをもらいました。でも、上手くいかなかったです。なぜなら、画像を見つけれず、ずっと探していたからです。家で画像を探します。
事実の記述	第1時 + 改善の視点	全時 + 学びの再構成 自学自習への展開

図11 A児の振り返りの変容

(2) 振り返りを生かした学びの見通しと自己調整

毎時間の振り返りの習慣化とループリックによる目標の可視化を組み合わせることで、児童は現在の自分の位置を意識しながら、次の学びに向けた行動の見通しをもてるようになった。たとえば、ループリックと照らし合わせて「Aをめざして、構成メモを工夫してみよう」「今はBだけど、次は読み手を意識して直してみたい」といった記述が見られ、自己評価と学習の方

向づけが一体化していた。また、事後アンケートの結果からも、このような変化が数量的に裏づけられた。「分からないことがあったとき、自分で学び方を考え、工夫している」と回答した児童の割合は、事前の67%から事後には83%へと16ポイント上昇した(図12)。さらに、「振り返りを書くと、次の時間の学習に役立ちますか」という項目では、70%から100%へと増加し、全児童が肯定的に捉える結果となった(図13)。これらの変化から、振り返りの習慣とルーブリックが、児童の自己効力感や学習意欲の支えとなっていたことが明確に読み取れる。特に、「次にどうするか」を自ら見通し、次時の学習に積極的につなげていこうとする姿勢の定着が、本実践の成果の一つといえる。

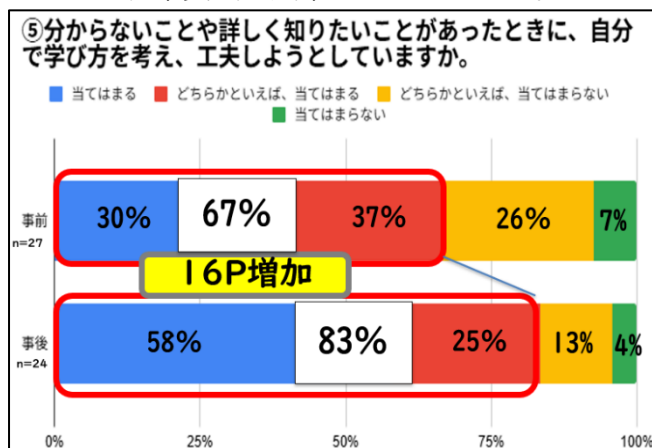


図12 学び方についてのアンケート

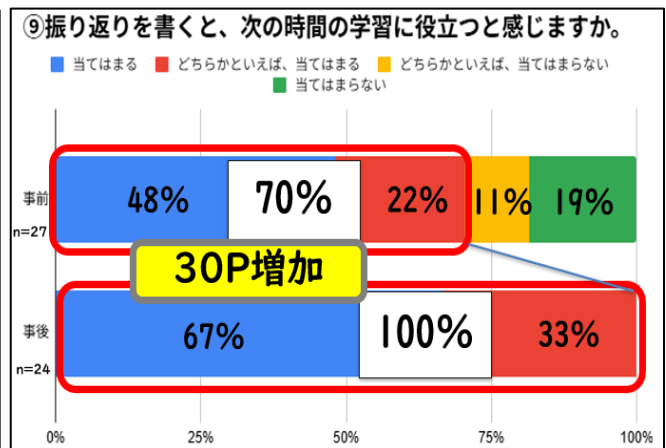


図13 振り返りについてのアンケート

3 自立した学びを育む国語科の授業づくり

(1) 自立した学びを育む手立てとその効果

本研究では、「学びの視点を明確にした自由進度学習」や「次時へのつながりを意識した振り返り」などの手立てを通して、「自立した学び」を育む国語科の授業づくりを目指してきた。ここでは、それらの授業構成の工夫が児童の学びにどのような効果をもたらしたかを検証する。

本単元では、情報の整理や表現の工夫を通して、児童が目的に応じて学び方を選択し、調整していけるような学習環境を意図的に設計した。また、児童が自ら学習の進め方や課題を見いだせるよう、自由進度による学習展開と、ルーブリックを活用した振り返り活動を継続的に取り組んだ。このような学習構造の中で、児童は自己の学習を省察し、他者の考えと比較・共有することを通して、思考を再構築する姿が見られた。単元末の自己評価では、A評価74%、B評価22%、C評価4%であった(表2)。単元末テストでは、知識・技能のA評価が69%であったが、思考・判断・表現のA評価は72%と知識・技能の数値を上回り、また、C評価はいなかった(表3)。

表2 ルーブリックをもとにした自己評価

	評価項目	単元終了時
A	自分に合った学び方や表現方法を複数選択して取り組み、振り返りや他者の意見を参考にして新たな課題を見出し、自らの学習を調整しながら、主体的に学習を進めている。	74%
B	自分に合った学び方や表現方法を考えて取り組み、振り返りや他者の意見を参考にして、自らの学習を調整しながら、主体的に学習を進めている。	22%
C	Bを満たしていない。 (個々に合った手立てを行う)	4%

表3 「みんなが使いやすいデザイン」単元テスト結果

	評価	知識・技能	思考・判断・表現
みんなが使いやすいデザイン	A (85点以上)	69%	72%
	B (60~84点)	31%	28%
	C (60点未満)	0%	0%

これらの結果は、児童が目的意識をもって学習に取り組み、自ら学び方を調整しながら理解を深めていったことの表れといえる。このように、授業構成を工夫したことは、児童の「自立した学び」に向かうための学習のしかけや仕組みづくりとして有効に機能したと考える。

(2) 自立した学びにおける児童の変容

単元末の児童の振り返り記述からは、学習に対する認識や取り組みの変容が具体的に読み取れた。児童は、学習を通して自己の課題を見出し、他者との比較や交流を通じて学びを深める姿を身につけていた。また、振り返りの方法が教科を越えて活用され、ループリックの明確化が自己調整力の育成を支えていたことも確認できた（表4）。

表4 単元の振り返りより（一部抜粋）

児童B ①	【自分に合った学び方の選択】最初はタブレットで振り返りをしたり評価をつけるのはむずしかったけど、それを書くことで課題を見つけたりできたので、これからも続けたいです。自分に合った学び方で進められるのもやりやすかったです。
児童C ②	【振り返りによる課題発見と改善】いつも振り返りは三段落で書いて、上手くいったこと・上手くいかなかったことを書いたので、次はこうできるように頑張ろうって思えるになったし、他の教科でも使うようになりました。
児童D ③	【他者参照からの学び取り】自分一人で行えるか？と思ったけど、回答の共有や席の工夫で、友達の学びを参考にできたのが良かったです。振り返りの時間に分からないことを書いたら先生が声をかけてくれて、分からないことがなくなり、国語が前より楽しくなりました。
児童E ④	【ループリックを活用した学びの質の向上】最初は上手くいかなかったりしていたけど、成長ものさしのおかげで上手くいくことが増えました。これからも、国語を好きなままです。

このように、本単元の授業づくりでは、自由進度学習の導入と学びの視点を明確にした振り返り活動を通して、児童が目的に応じた学び方や表現方法を主体的に選択し、他者との関わりを通して思考を再構成しながら学びを深める姿が見られた。また、継続的な振り返りによって、自らの課題に気づき、次の学習への見通しをもちながら取り組もうとする姿勢も育まれていた。さらに、自由進度学習を効果的に進めるためには、児童が見通しをもって学習に進められるようにする手立てに加え、落ち着いて学習に向かう態度や学習規律といった基盤を、日常的な指導の中で丁寧に育むことも重要であると感じた。

こうした児童の学びに向かう意識と行動の変容は、個別最適な学びと協働的な学びが相互に支え合いながら展開された結果であり、児童が学び方を選び、調整し、主体的に学びを進めていく「自立した学び」の姿を確かに捉えることができたと考える。

V 成果と課題

1 成果

- (1) 学習方法や進度、表現方法を自ら選択できる自由進度学習を取り入れたことで、児童は自分に合った学び方を主体的に選び、学習を進めることができた。学びの視点を明確にしたことで、理解度や進み具合を意識し、見通しをもって学びを調整しようとする姿勢が育まれた。
- (2) 振り返りの視点とループリックを継続的に提示したことにより、児童は学習の進み具合や達成度を振り返り、次時の目標を具体的に設定するようになった。振り返りを通して課題を再発見し、他者の学びを参考に自らの学習を見直すなど、学びを調整し続ける姿が多く見られた。

2 課題

- (1) 学びの視点を明確にした自由進度学習に取り組んだが、他者と関わりが苦手な児童は学びが教師に偏る場面があった。今後は学習形態や交流を工夫し、自立して学べる授業改善に努める。
- (2) 次時へのつながりを意識した振り返りを行ったが、自らの課題を明確に捉えられない児童もいた。今後は記述方法の支援を工夫し、児童が学びを見直せるよう授業改善に努める。

〈参考文献〉

- 木村明憲 2024 『自己調整方略 主体的な学びを実現する46の手立て』 明治図書
- 木村明憲 2023 『自己調整学習 主体的な学習者を育む方法と実践』 明治図書
- 奈須正裕、伏木久始 2023 『「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して』 北大路書房
- 泰山裕 2023 『「思考ツール×ICT」で実現する探究的な学び』
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2020 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【小学校 国語】』 東洋館出版
- 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
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』 東洋館出版

〈参考Webサイト〉

- 沖縄県教育庁義務教育課 2025「令和7年度版 各教科の重点事項」（最終閲覧2025年8月）
<https://okinawa-gakuweb.jp/files/info/WVcbi-append1.pdf>
- 沖縄県教育庁義務教育課 2024『『自立した学習者』育成プロジェクト 令和7年度版』（最終閲覧2025年8月）
<https://www.pref.okinawa.jp/kyoiku/edu/1008819/1008876/1008879.html>
- 沖縄県教育庁義務教育課 2022『『問い』が生まれる授業サポートガイド（令和4年度）』（最終閲覧2025年8月）
<https://www.pref.okinawa.jp/kyoiku/edu/1008819/1008876/1008878.html>
- 文部科学省 2021『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）』（最終閲覧2025年8月）
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
- 文部科学省 2016「次期学習指導要領等に向けた教育課程の在り方について（答申）」（最終閲覧2025年8月）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/077/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/10/25/1378365_3.pdf
- 文部科学省 「GIGAスクール構想×個別最適な学び」（最終閲覧2025年8月）
<https://www.mext.go.jp/studxstyle/special/51.html>

〈国語〉

思いや考えをもち、進んで伝え合う力を育てる言語活動の工夫

— 学習活動の見通しをもたせる「学びパス」の活用と

目的意識をもたせた対話活動を通して（第2学年） —

那覇市立天妃小学校教諭 津嘉山 千 佳

I テーマ設定の理由

現代社会では、グローバル化の進展や技術革新等によって、社会構造や雇用環境は急速に変化しており、予測困難な時代となっている。また、人工知能（AI）の進化により多くの業務が自動化される一方で、創造性や感情的知性など、人間にしかできない強みがますます重要となってくる。そのような背景の下、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』（以下、『解説国語編』）では、「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくことが求められている」と示されており、言葉を通して思考を深め、他者と協働する中で、自らの考えをもち他者と伝え合う力を育てることが重視されている。

本学級の児童アンケートでは、「友達と話し合うことは学習や生活に役立つと思うか」に対し、81.5%が肯定的に回答し、多くの児童が話し合いの意義を感じていることが分かった。一方で、対話活動で話し手に対して「感想を伝えている」は63.0%、「気になることを質問している」は48.1%にとどまり、相手の話を受け止めてやりとりにつなげる力には課題が見られた。この要因として、対話の目的や聞き方が曖昧で、他者の話に関心をもち対話をする経験が不足していたと考えられる。

これまでの授業を振り返ると、対話活動を活性化させるには、児童が自分の考えをもっていることが前提であると捉え、主体的に学習に取り組めるよう、学習計画表や教師のモデル提示を通して学習の見通しをもたせる工夫を行ってきた。しかし、こうした見通しをもたせる取組だけでは十分ではなく、自分の考えを形成するために、児童が自分のペースで学習を調整しながら進めていく上で課題があり、進度や習熟度に応じた柔軟な学習活動が十分に生かされていなかった。また、他者との交流を促すために対話の時間は確保していたが、対話の質を高め、児童が自分の考えを形成し再構成する手立てが十分ではなかった。こうした課題を踏まえ、児童が学習のゴールを意識しながら、学習進度を調整して、自らの思いや考えを形成し再構成していけるような学習活動の工夫が重要であると考えた。また、「目的」「対象」「形態」を明確にした対話活動を通して、児童が思いや考えをもった上で他者と伝え合い、自分の考えを確かめ、新たな気づきを得る対話へと発展させていく必要があると考えた。

そこで本研究では、第2学年「話すこと・聞くこと」の学習において、自分の思いや考えをもち、伝え合う力を育てる言語活動の工夫に取り組む。学習計画表やモデルケース、ヒントカードなどを掲示した「学びパス」を活用し、児童が必要に応じて確認しながら学習を進めることで、自分の思いや考えをもてるようにする。さらに、目的意識をもたせた対話活動を繰り返し行うことで、進んで伝え合う力を育てられると考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

国語科「話すこと・聞くこと」の学習指導において、「学びパス」の使用を通して、学習のゴールを意識し見通しをもたせ、「目的」「対象」「形態」を明確にして、目的意識をもった対話活動を繰り返すことで、児童が自分の思いや考えをもち、進んで伝え合う力を育てることができるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 思いや考えをもち、進んで伝え合う力を育てる言語活動の工夫とは

(1) 思いや考えをもち、進んで伝え合う力とは

「思いや考えをもち」とは、児童が日常生活の中で他者と関わる中で得た経験をもとに、自らの考えを形成し、対話を通じて内面的な気づきを得ながら、それを言葉で表現する力を指す。これは、自己の思いや考えを適切な言葉で伝える力にとどまらず、他者の意見に耳を傾け、そこから得た情報や視点をきっかけに、自分の考えを見直したり、新たな発想に気づいたりする力を含む。このような対話を通じた思考の広がりや深まりは、言語活動における本質的な価値の一つである。『解説国語編』では、「思考力、判断力、表現力等」に関する教科目標について、「日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め自分の思いや考えをもちことなどができるようにすること」と示されており、他者との関わりを通して自己の思考を深めることの重要性が強調されている。このような学びの実現に向けて、児童が自身の学習スタイルや進度に応じて取り組む「個別最適な学び」と、他者との関わりの中で多様な考えに触れ、思考を広げていく「協働的な学び」とが、相補的に機能するような学習環境の構築が求められる。

本研究では、児童が自らの「思いや考えをもち」ために、学習の見通しをもって自らの課題に主体的に取り組む力の育成を目指す。また、学習の過程では、対話活動を通して他者の意見に触れながら、「伝え合う力」を育み自らの考えを広げたり見直したりする経験を重ねることができるよう、学習過程の可視化を取り入れた言語活動の工夫を行う（図1）。

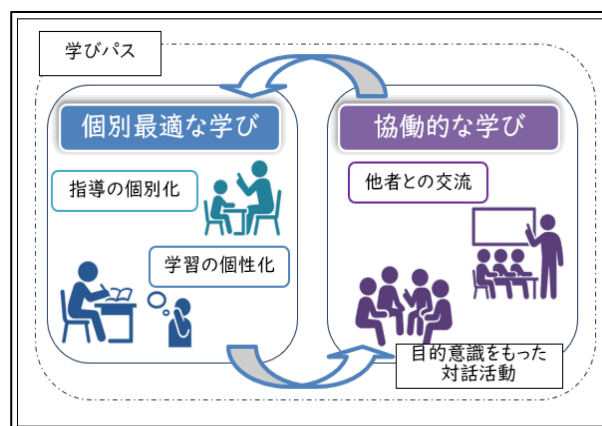


図1 「思いや考えを伝え合う力」の視点

(2) 言語活動の工夫とは

『解説国語編』では、教科目標の冒頭に「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す」と示されており、言語活動を中心に据えた指導の重要性が強調されている。そのことから、国語科における「個別最適な学び」と「協働的な学び」は、言語活動を通して指導事項を具体化するという国語科教育の基本構造を踏まえつつ、従来以上に学習者の視点に立った授業実践へと転換していくことが求められている。

こうした学習観の転換について、水戸部修治（2024）は、授業改善のカギとして「ロングレンジの学習活動」の考え方を提唱している。ロングレンジの学習活動とは、「子供たちが魅力的な言語活動のゴールに向かい、ゴールイメージや解決方法などの見通しをもって、学習活動等を選んだり決めたりするなど試行錯誤しつつ、自律的に判断して学習活動を進めるための一定程度の長い時間を確保した柔軟な学習活動の枠組み」であり、学習者の自律性と協働性の両立を志向する実践的枠組を指す。特に低学年段階においては、単位時間内での学習活動においても、児童が見通しをもちながら主体的に学びに向かうことができるような活動の構成が求められている。本研究では、水戸部の提唱するロングレンジの学習活動の典型的な姿を手がかりに、児童が学習活動の見通しをもちながら主体的に取り組むための支援として、「学びパス」を活用する授業づくりを試みる（表1）。特に、児童が学

表1 「ロングレンジの学習活動」の典型的な姿

- 1 本時の学習の目当てや学習の進め方の確認
- 2 学習の目当ての達成に向かう一人学び
- 3 学習の目当てを達成するためのペア学習の繰り返し
- 4 学習の目当てとなる学習のまとめ

習のゴールを意識し、自らの思いや考えを整理して表現する言語活動に継続的に取り組むことができるような指導の工夫を明らかにすることを目的とする。

2 学習活動の見通しをもたせる「学びパス」の活用について

水戸部（2024）が提唱する「ロングレンジの学習活動」の典型的な姿を手がかりに、児童が学習の見通しをもちながら主体的に学習に取り組むための言語環境の構築を図る。その具体的な手立てとして、単元全体の流れや学習活動の選択肢などを可視化した「学びパス」を活用する。これは、児童が自らの課題や進度に応じて学習を調整し、見通しをもって学びに向かうための支援となるものであり、柔軟かつ自律的な学びを促す環境づくりに資すると考える。

(1) 学習活動を可視化するための「学びパス」について

『中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育」の構築を目指して』（以下、『中教審答申』）では、「子供がICTを日常的に活用することにより、自ら見通しを立てたり、学習の状況を把握し、新たな学習方法を見いだしたり、自ら学び直しや発展的な学習を行いやすくなったりする等の効果が生まれることが期待される」と示されている。このような学びの在り方は、ロングレンジの学習方法とも親和性が高いため、「学びパス」の活用と併せて有効性を検証する。

本研究で活用する「学びパス」は、板書や教室掲示の支援に加え、児童のタブレットで閲覧できるWebサイトを作成し学習を見通す手立てとする（図2）。学びの過程を視覚的・構造的に整理した「学びパス」を活用することは、児童が単元全体の流れを把握し、自ら学習の方向性を定める上で有効な手立てであると考ええる。さらに、「学びパス」の活用は、児童が自身の学びを振り返り、新たな学習方法を見出す契機となるとともに、学び直しや発展的な学習に意欲的に取り組む環境づくりにもつながる。

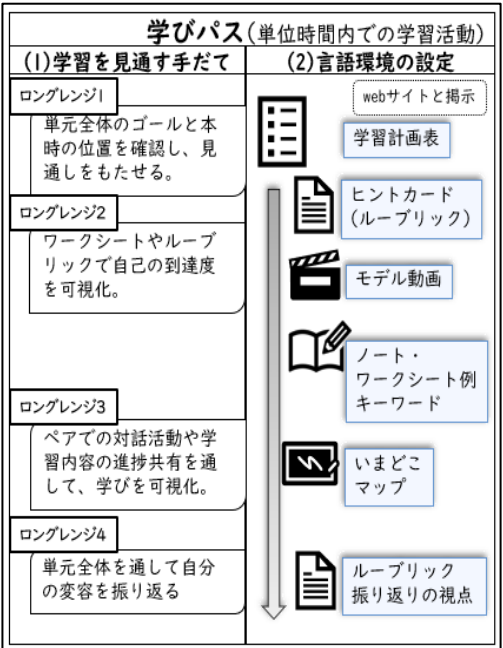


図2 単位時間内での「学びパス」活用例

(2) 言語環境を整えるための「学びパス」について

『解説国語編』では、言語感覚を養うためには、言語活動を図りつつ「児童を取り巻く言語環境の整備」が重要であると示されている。特に、対話活動等の言語活動を充実させるためには、児童が安心して表現できる心理的環境の整備や、日常的に豊かな言葉に触れられる言語環境の設定が不可欠であると考ええる。そのためには、教師が児童の実態や学習内容に応じて、板書や教室掲示を工夫しながら、計画的に言語環境を整える必要がある。

本研究では、児童の主体的な学びを支える言語環境の設定を目指し、「学びパス」を活用することで学習の見通しをもたせ、板書や教室掲示を工夫しながら、タブレット上でも確認できるWebサイトを作成し、学習内容に応じた計画的な言語環境の設定を行う。言語環境を整えることで、児童が学習の見通しをもち、思いや考えをもって主体的に学習活動に取り組めるようにする。また、児童が安心して対話活動を行えるよう、日常的に対話や発言が行われる雰囲気づくりや、言葉にふれる機会の

表2 学びパスの活用例

充実も重視する。こうした取り組みの積み重ねにより、伝え合う力の育成につながる言語環境を整えていく（表2）。

学びパス	内容
学習計画表	単元全体の学習計画表
ヒントカード	1 単位時間の学習活動例とループリック
モデル動画	対話モデル動画、ICT 活用についての動画
ノート・ワークシート例	教師のモデルケース(Web サイト)
いまどこマップ	対話目的の視覚化(黒板またはタブレット)

3 目的意識をもたせた対話活動について

(1) 対話活動の目的と対象について

『中教審答申』では、「急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力」の一つとして、「対話や協働を通じて知識やアイデアを共有し、新しい解や納得解を生み出す力」が挙げられている。これは、変化の激しい現代社会において、他者との関わりを通して思考を深め、柔軟に課題を解決していく力の育成が重要であることを示している。

水戸部（2024）は、言語活動において、「何についてどのように考えをまとめるのかをはっきりさせたいと感じられるような、必然性を十分に実感できる状況の中で、一人一人が自分の交流目的を自覚できるようにすることが大切である」と述べている。こうした視点は、児童が単に自分の考えを伝えるだけでなく、自らの思考過程に意味づけを行いながら、他者と関わることの意義を実感できるようにするものである。また、水戸部が示す「交流の目的の具体化と発達段階による指導上のねらい」に基づき、児童の思考状態や学習段階に応じて、「誰に」「何を」「どのように伝えるか」といった対話の目的や対象を明確にすることが求められる。これにより、児童は対話活動の目的を理解し、自ら進んで言語活動に取り組む姿が期待される（図3）。さらに、対話活動に加えて、タブレット端末を活用して発話の様子を動画で振り返る学習活動を取り入れることで、児童が自己の表現や伝え方を客観的に見直す機会となる。こうした見直す機会を通じて、児童は自分の表現をより適切なものへと高めていくことができ、言語活動の質的向上にもつながると考えられる。

子供の思考状態	対話の目的（意識づけ）	教師の支援の視点
1 何も思い付いていない 【未着想】	多くの友達の考えを聞いて、 <u>自分の考えをまとめるヒントにする</u>	交流の中でヒントを得られるように意識させる
2 考えに自信がない・迷っている 【思考中】	友達の考えをヒントにして、 <u>自分の考えをはっきりさせる</u>	他者の視点から考えの方向性をもつことを意識させる
3 考えがはっきりしている 【思考確定】	自分の考えや理由が伝わるかを説明して、 <u>相手に聞いてもらう</u>	交流によって考えが広がるよさを実感させる

図3 交流目的の具体化を基にした対話例

(2) 対話活動の形態について

『中教審答申』によると、小学校低学年では、「安心して学べる居場所である学級集団」の確立が重要であり、児童が学習課題を自分事として捉え、わからないことを他者に伝えたり助けを求めたりするなど、「他の児童や教師との対話」が学びを深めるために存在することを理解する「学びの自覚化」が必要であると示されている。こうした学びの自覚化は、知識や技能の獲得にとどまらず、学ぶことの意味や価値を主体的に見いだす過程を重視するものである。その実現には、児童同士および教師との関係性を基盤に、対話活動の形態を意図的に計画することが求められる。

本研究では、学びの自覚化を促し、協働的な学びを実現するために、ペア・グループ・個・教師との対話といった多様な対話形態を意図的に取り入れた言語活動を構築していく。具体的には、相手の考えを聞き合い、質問や感想を交わし相互理解を深める「ペア対話」、協働的な対話を通じ思考を広げる「ペア対話」、協働的な対話を通じ思考を広げる

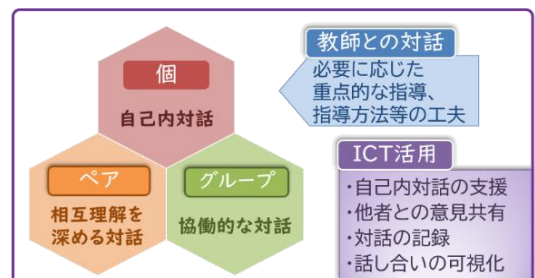


図4 協働的な学びを進めるための対話形態

「グループ対話」、自分の考えを言語化・可視化する「自己内対話」、そして困り感を抱える児童への「教師との対話」を相互に関連づけて展開する（図4）。これらを学習の目的や児童の実態に応じて柔軟に組み合わせ、伝え合う力の育成と、自己および他者との関わりを通じた学びの深化を図る。また、支援が必要な児童には、対話的な関わりを通して指導の個別化を図り、

一人ひとりの学びの保障につなげる。こうした多様な対話活動を位置付けた言語活動の在り方を実践的に検証し、資質・能力の育成に資する指導の工夫と改善を探究する。

Ⅲ 指導の実際

1 単元名 しゅもんパワーで ともだちのアイデア ひきだし大きくせん！

教材名 「あったらいいな、こんなもの」(光村図書二年上)

2 単元の目標

単元の目標	知識及び技能	身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味による語句のまとまりがあることに気付き、語彙を豊かにすることができる。【(1)オ 語彙】
	思考力、判断力、表現力等	話し手が知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさないように集中して聞き、話の内容を捉えて感想をもつことができる。【A(1)エ(聞くこと)】 身近なことや経験したことなどから話題を決め、伝え合うために必要な事柄を選ぶことができる。【A(1)ア】
	学びに向かう力、人間性等	話し手が知らせたいことを落とさないように粘り強く聞き、学習課題に沿って質問をし合い考えをまとめようとする。

3 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味による語句のまとまりがあることに気付き、語彙を豊かにしている。知・技(1)オ	・「話すこと・聞くこと」において、話し手が知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさないように集中して聞き、話の内容を捉えて感想をもっている。A(1)エ ・「話すこと・聞くこと」において、身近なことや経験したことなどから話題を決め、伝え合うために必要な事柄を選んでいる。A(1)ア	・話し手が知らせたいことを落とさないように粘り強く聞き、学習課題に沿って質問をし合って考えをまとめようとしている。

4 単元の指導計画と評価計画

時間	学習目標	主な学習活動	指導上の留意点・ ◇学びパスの活用	評価規準・評価方法
第一次	1 学習の見通しをもつ。	○教師のモデルケースを見て、「あったらいいな説明会」を開くという見通しをもつ。 ○「あったらいいな」と思うもの考える。	・教師のモデルケースでは、「あったらいいな」と思うものを発想し、イラストに描いて、説明することに見通しをもてるようにする。 ◇学びパスの使い方の確認。	主 学習の見通しをもち、進んで「あったらいいな」について質問しようとしている。 [観察・発言・ワークシート]
第二次	2 「あったらいいな」と思うものを考え、絵に描く。	○生活を振り返って、「あったらいいな」と思うものを決める。 ○「あったらいいな」と思うものを絵に描きながら、説明したい内容を書き出す。	・自分の生活で困った体験を振り返り、「あったらいいな」と思うものを考えさせる。 ・絵の完成度を求めるものではなく、説明に必要な絵を描くことが重要であることを共有する。 ◇モデルケース[絵、ワークシート]	知技 身近なことを表す語句の量を増やし、話や文章の中で使うことで語彙を豊かにしている。 [観察・発言・ワークシート]
	3 自分の説明の仕方や、友達のアイデアの引き出し方を考える。	○説明の順序を考えて、ペアで話し合う。 ○友達のアイデアを引き出す質問の仕方を考える。	・ペア交流を通して伝えたい内容や表現をはっきりさせていく。 ・対話例の動画を使用し、質疑応答の仕方を共有する。 ◇モデルケース[動画、キーワードの共有]、学習進捗確認表	思判表 「話すこと・聞くこと」において、身近なことや経験したことなどから話題を決め、伝え合うために必要な事柄を選んでいる。 [観察・発言・ワークシート]
	4 友達と質問し合って、互いの「あったらいいな」と思うものを詳しく考える。	○友達と「あったらいいな」と思うものについて、アイデアを出し合う質問をし合って、詳しく考える。	・対話の目的を確認しながら、ペア交流して説明したり、質問したりしてみる。 ・一人で練習する際も、タブレットの録画機能を活用して、声を出しながら練習する。 ・およその構成に基づき、ペアで何度も絵を用いて説明する。新たに思いついたものは付け足して説明する。 ◇モデルケース[動画、キーワードの共有]、学習進捗確認表	思判表 「話すこと・聞くこと」において、話し手が知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさないように集中して聞き、話の内容を捉えて感想をもっている。 [観察・発言・タブレット]
	5 検証②			
第三次	6 「あったらいいな説明会」をして、質問や感想を伝え合う。	○グループで「あったらいいな説明会」を開き、説明したり、質疑応答したりする。 	・「あったらいいな説明会」の形式学年合同で行うため、学級を2分割する。2～3人程度で発表ブースを設けて、発表を繰り返す。前半の子供が発表する際、残りの半分は聞き手となり、もっと詳しく聞きたいことを質問する。聞き手はブースを移動して、聞いてみたい友達の説明を聞く。後半は、話し手と聞き手とが逆になる。	主 話し手が知らせたいことを落とさないように粘り強く聞き、学習課題に沿って質問をし合って考えをまとめようとしている。 [観察・タブレット]

7	学習を振り返る。	○学習のできるようになったことを振り返る。	・教科書 P93「ふりかえろう」で学びを整理し、「たいせつ」「いかそう」で相手の考えを引き出す質問の仕方や、その効果についてまとめる。	主質問することの良さに気づき、今後の学びにいかそうとしている。
---	----------	-----------------------	---	---------------------------------

5 本時の学習

(1) 目標：対話活動を通して、互いのアイデアを引き出す質問や感想を伝え合う。

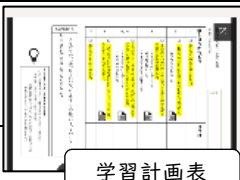
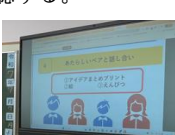
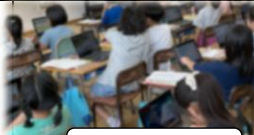
(2) 本時の授業の工夫

学びパスや、対話目的を確認することで、自分の学習活動や対話目的に合った相手を選び対話活動を繰り返すことで、自分や他者のアイデアをよりよくすることができるよう支援する。

(3) ルーブリック

思考・判断・表現	A	B	C（ここをがんばろう）
	・友達の言いたいことや自分が聞きたいことをよく聞いて「あったらいいな」の内容がよく伝わり、自分の感想をつたえることができた。 ・友達の「あったらいいな」と思うことを詳しく知るために質問ができた。	・友達の言いたいことや、自分の聞きたいことを元に、「あったらいいな」の内容がわかって、感想をつたえることができた。 ・友達の「あったらいいな」について、質問することができた。	★話のどこを聞けばよいかを先生や友達と一緒に考える。 ★絵やワークシートを見ながら「なにができるの」「どんなつくり」などを尋ねて、話の内容を確かめるようにする。

(4) 展開（5／7）

	学習活動	指導上の留意点	学びパス 対話活動の工夫
導入	1 前時までの学習を振り返り、本時のめあてを明確にする。	○前時の学習を振り返り、質問、感想の伝え方や対話活動の仕方を確認する。 ○「いまどこマップ」で、本時の自分の目標を設定する。 (Web サイト：ヒントカード、黒板：対話目的の位置を確認)	 学習計画表
展開	2 質問や感想の伝え方を確認する。 3 対話活動の仕方を確認する。  対話活動の説明 4 自分で設定した目標に合った対話方法を選び、学習を進める。  「いまどこマップ」を使った対話相手選び	めあて 質問し合って、友達の考えを詳しく引き出そう。 ○前時で活用した「アイデアまとめプリント」例をもとに確認。 対話活動を通して、新たな発見があった場合は、付け加えていくことを伝える。 ○タブレットを活用して、対話の様子を動画で撮影する。 ○撮影動画をもとに、質問の工夫について振り返ることを伝える。 ○「あったらいいな」と思うものを友達に伝えること、友達の「あったらいいな」と思うものを聞き、質問や感想を伝えることでアイデアをより良いものにすることが大切であることを確認する。 <u>思考状態毎の想定される学びの姿</u> <u>①未着想】（うきうきスタート）</u> ・友達との対話活動または、教師の個別の指導により、自分の考えをまとめることができるようにする。 <u>②思考中】（もくもくアイデアそでて中）</u> ・友達との対話活動を通して、自分の考えを見直したり、広げたりしながら、より明確に表現できるようにする。 ・タブレットで自分の説明や対話の様子を動画撮影し、客観的に見返すことで、説明の順序やわかりやすい伝え方について振り返り、改善点を確認する。（対話の様子を動画撮影） <u>③思考確定】（キラりんつたえたい！）</u> ・複数の児童と対話活動を行うことで、自分の考えを深めたりよりはっきりさせたりできるようにする。 ・友達の話を聞き、自分事としてとらえ、考えに対し、質問や感想を伝えることができるようにする。（対話の様子を動画撮影）	 対話録画の様子  ペア対話の様子
終末	5 本時の学習を振り返り、次時への見通しをもつ。	○対話活動の振り返りの視点をあらかじめ示す。 (Google フォーム入力) ○対話によって自分の考えがどう深まったか、また対話のどんな点がよかったかを自分の言葉で振り返りをノートに記述することができるようになる。 ○次時「あったらいいな説明会」をすることを伝える。	 振り返りの様子

IV 仮説の検証

本研究の仮説に基づき、「学習活動の見通しを持たせる『学びパス』の活用」と「目的意識をもたせた対話活動」の2つの取り組みが、思いや考えをもち、進んで伝え合う力を育てることに有効であったかについて、検証授業前後のアンケート調査やワークシート、ノート、授業観察、対話活動記録画の分析をもとに、検証を行っていく。

1 学習活動の見通しをもたせる「学びパス」の効果について

(1) 学習活動を可視化するための「学びパス」の効果

本研究では、児童が学習の見通しをもち、主体的に学習に取り組めるようにするため、「学びパス」を掲載したWebサイト（Google サイト）を活用した（図5）。

第1時では、教師がモデルケースを提示しながら、『「あったらいいな」と思うアイデア』をよりよくするためには、一人の考えだけでなく、友達との対話によって新たな視点に出会うことの大切さを共有した。また、単元名に設定した「質問パワー」を身につけるために必要な学習活動を児童とともに構想し、サイトには単元全体の「学習計画表」や、各時間の活動例・ループリックをまとめた「ヒントカード」を掲載した。児童がこれらの情報を自分のタイミングで確認できるようにすることで、学習の見通しを支援した。

その結果、多くの児童が活動の流れを理解し、次に取り組む内容を自ら判断して学習を進める姿が見られた。第1時終了後には、「学びパス」に触れた児童が「あったらいいな」と思うものを家庭学習で考え、予習に取り組む姿が学級の約半数に見られた。そこから、児童が単元全体の見通しをもちながら主体的に学びを進めている様子がうかがえる。さらに、各学習活動においても、児童はゴールを意識し、自らの考えに応じて活動を選んだり、必要に応じて過去の活動に戻ったりする姿が確認された。第1時の一斉授業や、第4時の対話活動では活動が一つに収束する傾向が見られたが、第2時および第5時においては、児童が自身の理解度や学習の進度に応じて、活動を柔軟に選択・調整する姿が多く見られた。この結果から児童が、複数の学習活動から自分に合ったものを選んで取り組んだことにより、主体性を育てることができたと考える。その結果、第2時では65%、第5時では84%の児童が2つ以上の活動に取り組み、学びを比較・関連付けながら考えを深めていた（図6）。一方、1つの活動に集中して取り組んだ児童も一定数見受けられたが、これはその日の学習内容に応じた自然な選択であり、必要な学びに焦点をあてて取り組んだ結果と捉えられる。

以上のことから、「学びパス」を活用した見通しの共有を図ることと、対話を重視した言語環境づくりは、児童の主体的な学びを支える上で有効であり、本研究を通してその効果を明らかにすることができた。



図5 「学びパス」サイト概要

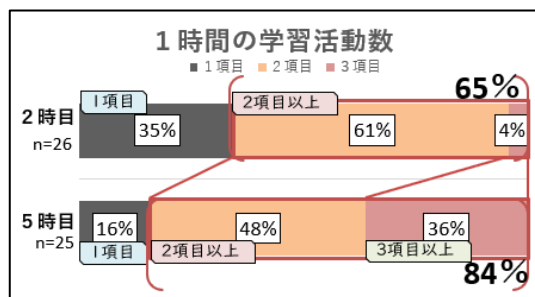


図6 時間ごとの学習活動数の変化

(2) 言語環境を整えるための「学びパス」の効果

第2時から、学習活動毎のヒントカードを作成し、児童が学びの目的を明確にしながら活動に取り組む土台をつくった。その後も各学習内容に応じて、児童はサイト上のヒントカードやモデル動画、各展開時間の活動例を提示した板書や掲示物に触れながら、自らの理解度や興味に応じて学習活動を選択・調整する姿が見られた（図7）。

また、ヒントカードに示したループリックについては、学びのめあてと照らし合わせて意識的に取り組む児童もいれば、あまり活用しない児童もいるなど、評価に対する意識には個人差が見られた。多くの児童は、ヒントカードに記載された学習の進め方の例を参照しながら活動を進めていたが、ループリックそのものへの注目や活用の程度には差が見られた。こうした差異は、今後のループリックの位置づけや提示の工夫、児童への指導の在り方を見直す際のポイントとなる（図8）。

「学びパス」に関するアンケートの結果からは、「ヒント動画がわかりやすかった。どうすればいいかわかって、上手に話せた。」「ヒントカードに質問の仕方のヒントがあってよかった。」「タブレット全部を見ることができた。計画表がわかりやすかった。」といった発言が見られ、児童が学習に困りを感じた時に、必要に応じて掲示物やタブレットから情報を取得し、安心して考えを表現している様子がうかがえた（表3）。また、授業以外の時間でも、進んでサイトを閲覧し、学習の見通しをもつ児童が多く見られた。

以上のことから、「学びパス」を活用した言語環境の整備は、児童に学習の見通しを与えるとともに、自律的な学びと安心して発話できる心理的環境の双方を支える有効な手立てであったと考える。

2 目的意識をもたせた対話活動について

(1) 対話活動の目的と対象の明確化による効果

第2時から第5時までの検証授業では、対話活動に入る前に、児童が自らの思考状態を「①未着想（うきうきスタート）」「②思考中（もくもくアイデアそだて中）」「③思考確定（キラりんつたえたい!）」の三段階から選び、それに応じた対話目的を個人目標として設定させた（図9）。その目標をもとに対話相手を自分で選び、児童は目的意識をもって活動に取り組んでいた。また、対話を重ねる中で、自分のアイデアを広げるために、意図的に対話相手を変える姿も見られた。さらに、複数の友達と関わる中で、自分の話し方を工夫したり、伝わり

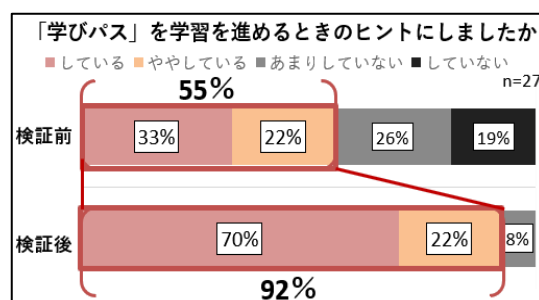


図7 「学びパス」活用による意識の変化

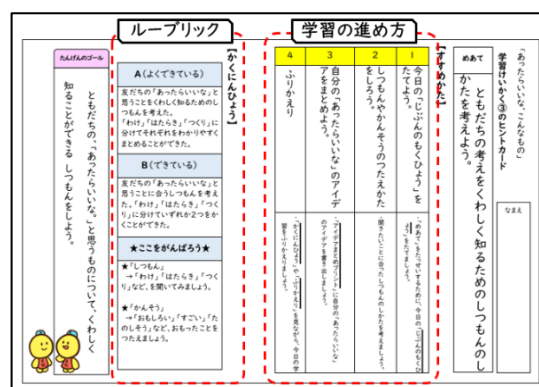


図8 学びパスに掲載した「ヒントカード」

表3 主な活用項目と参照状況の変化 (n=27)

学びパス	検証前	検証後
学習計画表	15名	20名
ヒントカード	-	20名
モデル動画	20名	23名
ノート・ワークシート例	18名	21名
いまどこマップ	-	20名

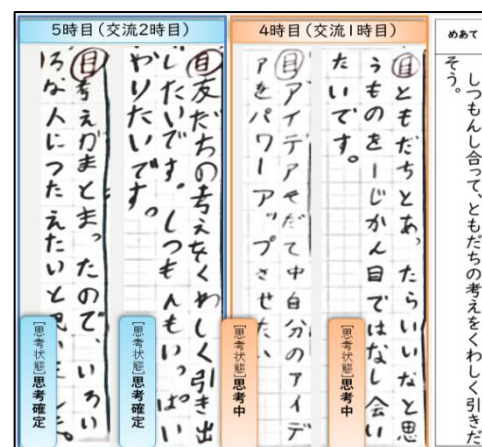


図9 授業での個人目標

やすい質問の仕方に気づいたりするようになり、質問の言い回しにも変化が生まれていった。そうした対話活動の積み重ねによって、やり取りの質も少しずつ高まったように感じる（図 10）。一方で、対話に必要な知識が不十分な児童には、教師が「対話ヒントカード」を活用して個別に支援を行った。また、「③思考確定」まで進んだ児童が、友達にヒントやアドバイスを伝える姿が見られ、友達と考えを伝え合ったり、助け合ったりする姿が見られた。

対話相手のタイプ	4時目	5時目
💡 ちがう考えをもっていそうな人	9人	17人
📢 アドバイスをくれそうな友だち	9人	13人
👫 おなじ学習かつどうの友だち	3人	2人
😊 話しやすい友だち	9人	14人
? 近くにいるお友だち	7人	5人
👤 先生にきめてもらった	2人	0人

図 10 対話相手の選び方の推移(n=27)

以上のことから、児童は自分の考えの状態に応じた対話目的をもつようになり、その目的に合った相手を選んで関わる様子が見られた。多様な対話経験は、伝え方を見直すきっかけとなり、言葉の工夫や協働する姿勢にもつながっていた。

(2) 対話活動の形態を工夫することによる効果

検証授業では、「安心して学べる学級集団」の中で児童の「学びの自覚化」を図ることをめざし、協働的な学びを支えるために、「ペア対話」「グループ対話」「自己内対話」「教師との対話」の多様な対話形態を意図的に取り入れた言語活動に取り組んだ。それにより、児童の実態や学習のねらいに応じて、対話活動を段階的に進めていった。

第3時では、「友達のアイデアを引き出すための質問の仕方を考える」ことをねらいに、初期的な「ペア対話」を導入した。対話に慣れることを重視しつつ、知識の定着が不十分な児童には、前時までの評価をもとに、教師が個々の実態に即した個別支援を行った。

第4・5時では、「質問し合ってアイデアを引き出す」ことを目的に、児童が目標に応じて対話相手を選ぶペア対話を中心に実施した。1 授業あたりの対話人数は平均 2.7 人であり、児童は複数の友達との対話を通して、考えを広げたり新たな視点を得たりする姿が見られた。実際に第5時終了後の振り返りでは、「アイデアまとめに詳しくかけそうなことを友達に教えてもらった。」「交流をしたら、友達のアイデアを聞いて、自分の考えを教えられる。」といった記述が見られ、対話を通じて自分の思いや考えに新たな視点を加える様子が見られた。

第6時では、「多様な考えに触れる」ことをねらいに他学級の児童とグループ対話を行い、新たな視点に触れて発想を広げる姿が見られた。一方で、発言には個人差があり、その背景には思考の整理や対話スキルの差が影響していたと考えられる。そのため、ペア対話を重ねて伝え合う力や安心感を育んだ上で、グループ対話へと発展させる構成が有効である。実際、発言に迷う児童に対して他の児童が助言をする姿も見られた。

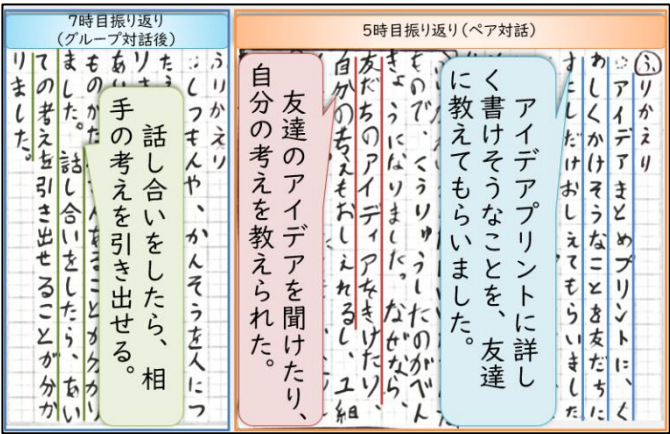


図 11 対話活動に対する児童の振り返り

第7時の振り返りでは、「交流会をしたら、相手が『あったらいいな』と思うものがたくさんあることが分かった。」といった気づきも見られ、他者の多様な考えと出会うことが学びに広がりをもたらしていた（図 11）。また、「自己内対話」の工夫として、「聞くこと」に焦点を当てた指導を行い、質問する児童が自分の発話をタブレットで録画・視聴する仕組みを取り入れた。児童は自らの問い方や伝え方を見直し、次の対話に生かそうとする姿勢を見せていた。さらに、「教師との対話」も随所に位置づけ、特に第3・4時では、見通しをもちにくい児

童や困りを感じている児童に対し、個別の声かけや支援を行うことで、学習への参加を促した。

以上のことから、多様な対話形態を段階的に組み合わせることは、児童の思考や表現を深め、伝え合う力の育成につながる実践であったと考える。

3 思いや考えをもち、進んで伝え合う力を育てることについて

(1) 実践の中で見えてきたこと

本研究では、児童が自分の思いや考えをもち、進んで伝え合う力を育てることを目指し、ロングレンジの学習活動の考え方を基に、「学びパス」を活用した授業づくりを行った。単元全体の流れやゴールをあらかじめ共有し、児童が見通しをもって学習に取り組めるようにしたことで、学びに対する目的意識が高まり、自分なりの問いをもって学習に臨む姿が多く見られた。

学習の場面では、まず一人で自分の考えを整理する時間を確保し、構想用ワークシートや思考ツール「ウェビング」などを活用することで、自分のペースで思考を深めることができていた（図12）。こうした個別最適な学びの時間が、自分の思いや考えをもつことにつながり、安心して対話に臨むことを可能にした。その上で、友達との対話を通して新たな視点に触れたり、自分の考えを見直したりする場面も多く見られた。対話は考えを深めたり広げたりする機会となり、協働的な学びとなって有効に機能していた。

また、学習の進度や理解の程度に応じて、自分にとって必要なタイミングで個別の思考に立ち返る姿も一部の児童に見られた。例えば、対話後に再び自分の考えを見直し、ワークシートに書き加えるなど、学び直しを意図的に行う児童もいた（図13）。こうした姿からは、児童が自らの判断で個別最適な学びと協働的な学びを往還しながら、学びを深めようとする柔軟な姿勢がうかがえた。

児童は、「今はないけれど、『あったらいいな』」と思うものについて質問する際、「①ほしいと思ったわけ」「②はたらき（できること）」「③つくり（色、形、大きさ）」「④使い方」の4つの視点をもとに問いを立て、相手の考えに関心をもって聴こうとする姿が見られた（図14）。

対話活動では、はじめに説明する内容をあえて限定することで、児童が質問を通して相手の考えを引き出せるようにした。児童はそのやりとりの中で、自分が知りたいことを整理し、自分の言葉で問いかける経験を積み重ねていった。その結果、対話は、ただ答え合うだけでなく、相手の話をよく聴き、自

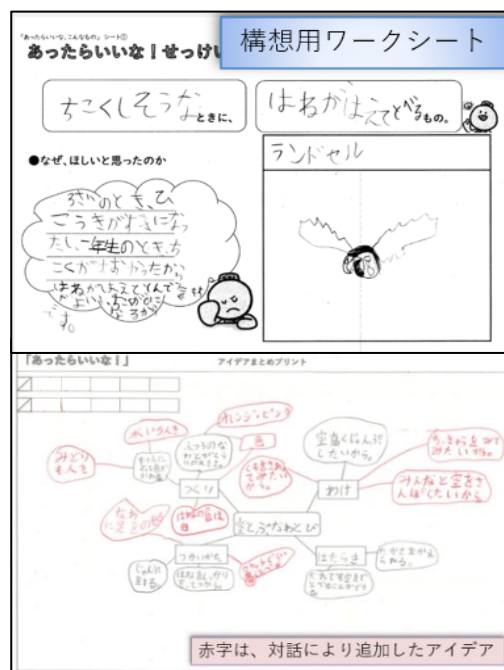


図12 児童の構想用ワークシート

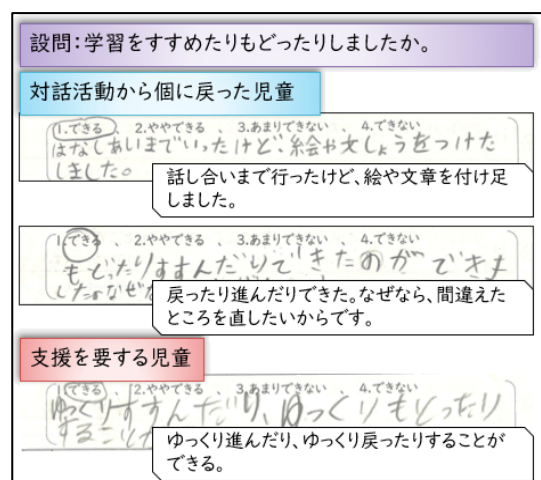


図13 学習調整に関する児童アンケート

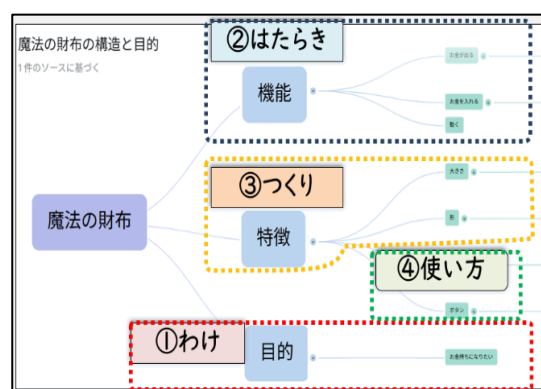


図14 対話活動のマインドマップ
NotebookLM (Language Model) を活用した分析

分の思いや疑問をもって問い返すことで、相手の話の中にある意図や背景を感じ取りながら、それに応じた反応を言葉にしようとする姿を見せていた。こうした双方向のやりとりは、互いの考えを尊重し合いながら、協働的な学びへとつながっていったと考える。

(2) 児童アンケート結果から

検証授業を通しての児童の変容は、アンケート結果にも表れている。「自分の思いや考えを伝えている」に肯定的な回答をした児童は、検証前の70%から検証後には96%にまで向上し、「対話の中で気になることを質問している」という項目も48%から100%へと大きく伸びた(図15)。その結果として、第2時と第5時の思考・判断・表現の観点における評価の変容では、A・B評価の児童が増加し、C評価の児童は0名となった(図16)。

これは、「聞くこと」において、対話目的を明確にしながら焦点を当てた対話活動を継続してきたことが、成果として表れたものであると考える。また、学習に困りを感じていたり、発言に迷っていたりする児童に対して、他の児童がアドバイスをする姿が見られた。さらに、対話活動を通して得た新たな気づきをアイデアまとめの「ウェビング」ワークシートに書き加える姿も見られ、協働的に学び合う雰囲気広がっていった。

本研究では、児童が「学びパス」を活用して学習の見通しをもち、自分のペースで思考を整理しながら、他者と関わる対話活動を継続的に行う中で、自らの思いや考えを深める姿が見られた。また、対話目的を意識した言語活動を繰り返すことで、「自分の思いや考えをもつ力」と「進んで伝え合う力」の双方において、児童の成長がうかがえた。これらのことから、「学びパス」と「目的意識をもたせた対話活動」による言語活動の工夫は、児童の「思いや考えをもち、進んで伝え合う力」を育てる上で有効な手立てであることが明らかとなった。

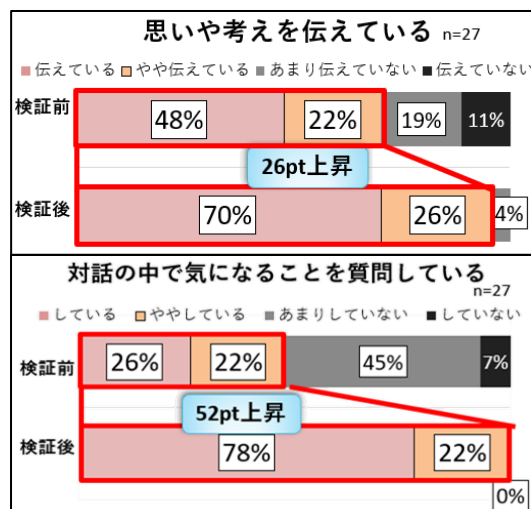


図15 児童の変容(n=27)

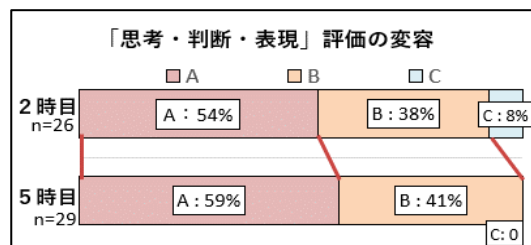


図16 評価から見る児童の変容

V 成果と課題

1 成果

- (1) 「学びパス」を活用して児童に学習の見通しをもたせた言語活動の充実を図ることは、児童が思いや考えをもち、安心して進んで伝え合える対話活動へとつながった。
- (2) 児童が「目的」「対象」「形態」に応じた対話目的をもち、多様な対話経験を段階的に積み重ねる中で思考や表現を深めていく姿が見られ、「伝え合う力」の育成に有効であった。
- (3) 学習の見通しをもつことや、対話目的を意識させることは、児童が進んで伝え合う力を育てるきっかけとなった。今後、この取り組みを生かして他教科への応用を進めていく。

2 課題

- (1) 語彙の習熟度に差があり、思考の言語化や内容の深まりが難しい場面も見られたため、必要な語彙を共有する場面を授業の導入時に設け、言葉の活用を促す工夫を取り入れていく。
- (2) 自己評価に基づき学習を調整するために、ループリックを活用する姿までは十分に見られなかった。今後は、評価の視点を明確にし、活用場面を日常的に位置付けて指導を行っていく。

〈参考文献〉

- 東京・国語教育探求の会（石丸憲一） 2024 『国語教師のための授業技術コンプリート』 明治図書
- 水戸部修治 2024 『「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現する国語授業モデル』 株式会社アイデスク
- 小林康宏 2023 『小学校国語授業思考ツール活用大全』 明治図書
- 二瓶弘行 2023 『小学校国語「話すこと・聞くこと」の授業技術大全』 明治図書
- 水戸部修治 2023 『国語授業の「個別最適な学び」と「協働的な学び」』 株式会社アイデスク
- 水戸部修治 2021 『ICT&1人1台端末を活用した言語活動パーフェクトガイド』 株式会社アイデスク
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』 東洋館出版社

〈参考 Web サイト〉

- 沖縄県教育庁那覇教育事務所 2025 「自立した学習者」の ESCORT RUNNER を目指して」
https://www.pref.okinawa.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/008/661/escortrunner1.pdf （最終閲覧 2025 年 8 月）
- 沖縄県教育庁義務教育課 2024 「『自立した学習者』育成プロジェクト 令和7年度版」
https://www.pref.okinawa.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/008/879/jiritusitagakusyuuusya.pdf
（最終閲覧 2025 年 8 月）
- 中央教育審議会 2021 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びの実現～（答申）令和3年1月26日 中教
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf （最終閲覧 2025 年 8 月）
- 文部科学省 2021 「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」
https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf （最終閲覧 2025 年 8 月）

「Google サイト」「Google フォーム」は、Google LLC の商標です。

〈社会〉

「自分事」として考え、表現する力を育む社会科の授業づくり

— 地域教材開発における探究的・協働的な学びの実現にむけて（第5学年） —

読谷村立読谷小学校教諭 天 願 貴 弥

I テーマ設定の理由

現代社会は、急速な変化と複雑化が進んでおり、教育においてもその変化に適応しながら学習の在り方を見直すことが求められている。『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』（以下、『解説社会編』）では、教科の目標として「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎」を育成することと示され、知識の習得のみならず、思考力、判断力、表現力等を育成し公正な社会の形成者としての資質を涵養する事が求められている。

本校の児童の実態として、令和6年度沖縄県児童質問紙調査結果から「自分の考えを深めたり広げたりすることができる。」という質問に対して、「できる」と回答した児童の割合は36.3%だった。これは県平均39.2%より2.9ポイント低い。また、昨年度の授業前学習アンケートから、話し合い活動自体は楽しんで参加しているものの、他者の意見を聞いた後に自分の意見を再構築していくことに難しさを感じていることがわかった。

これまでの私の授業実践では、課題解決的な学習に取り組んではいたものの、社会的事象の表面的なことだけを調べ、まとめた事を児童同士が発表することが多かった。そうした授業展開では、児童に考えを深めさせ、交流させる事は不十分であったと思われる。話し合いにおいても、互いの意見だけ伝え、変化・統合といった思考の変化までは辿り着かなかったのではないかと考える。その要因としては、話し合い活動が目的になってしまい、何のために話し合うのか、話し合う意図が明確ではなかったことが考えられる。また、教師主導の授業展開となり、児童が自ら問いを見出したり、課題を発見したりする機会が少なくなっていることも要因の一つとして挙げられる。その結果、学習への関心が高まりにくく、社会的事象を「自分事」として捉えることが困難になっていたと思われる。

そこで、児童の住む地域を教材として取り上げることで、社会的事象を身近に捉え、主体的に学びに向かう姿勢を育んでいきたいと考えた。今回は読谷村で広く親しまれているコミュニティラジオ「FMよみたん」を地域教材として開発し、児童が自分の生活と地続きの社会的事象にふれる事で、学びを「自分事」として実感させ、主体的に学びに向かう姿勢が育まれると考える。また、ゲストティーチャーへのインタビューによる質問や情報収集といった様々な体験活動を通して、課題を見いだし、その解決に探究的に取り組む姿勢を引き出し、相手の話を聞く力や、自分の考えを伝える表現力を養っていくこともできると考える。

具体的に地域の「ひと・もの・こと」に触れ、「地域の課題を解決するための提案」といった探究的・協働的な学びを通して、自ら社会参画しようとする児童を育成していきたい。さらに、教師主導の学習ではなく、教師は学びをつなげるファシリテーターとなり、児童が主体となる授業へと転換を図ることで、自分たちの身の回りの課題に児童自身が気づき、その解決策を自ら考え、「自分達の地域のより良い未来について」考察することができる「思考力・判断力・表現力等」を身に付けられると考える。これらの活動を通して、主体的・対話的に学ぶ児童を育成し、ひいては社会科学習の目標である公民的資質の基礎を養うことができると考える。そこで、本研究では、児童が社会的事象を自分事として捉え、自らの考えや思いを他者に伝え表現する力を育むことを目指す。そのために地域の

「ひと・もの・こと」といった地域教材に触れる活動を通して、児童が現実の課題に主体的に向き合い、問いを立て、周りと協力しながら深く考える探究的・協働的な学びの実現を図っていきたいと考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

「情報産業とわたしたちの暮らし」の学習において、コミュニティラジオで情報発信を行っている人々の思いや願いを追求し、「自分事」の課題として捉え、他者と協働して探究的に課題解決に向き合うことでより良い答えを導き出し、自らの考えや思いを他者に伝え表現する力を育むことができるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 地域教材を活用した学習の可能性

「地域の実態を生かす」とは、地域にある素材を教材化すること、地域に学習活動の場を設けること、地域の人材を積極的に活用することなどに配慮した指導計画を作成することを指す。これは、学校教育の中で「地域に根ざした教育」や「現実とつながる学び」を実現するために重要な役割を果たしている。

『解説社会編』では、「各学校においては、地域の実態を生かし、児童が興味・関心をもって学習に取り組めるようにするとともに、観察や見学、聞き取りなどの調査活動を含む具体的な体験を伴う学習やそれに基づく表現活動の一層の充実を図ること。また、社会的事象の特色や意味、社会に見られる課題などについて、多角的に考えたことや選択・判断したことを論理的に説明したり、立場や根拠を明確にして議論したりするなど言語活動に関わる学習を一層重視すること。」という三つの配慮事項が示されている。

社会科が他教科と比べ教材開発が求められる理由として、社会的事象の多面的・多角的な考察が求められることが挙げられる。多面的な考察では、社会的事象を歴史的な面や地理的な面など、様々な面から考察する。多角的な考察では、社会的事象を個人の立場、行政の立場、地域住民の立場など、様々な立場から考察する。既存の教科書では社会的事象を自分事として捉えることができず、多面的・多角的に考察することが難しい児童もいることから、地域教材の開発が求められる。長岡文雄(1986)は、「体験学習では、実物、本物教育を重視していく。具体的な事物を取上げ、それに対する直感的な接触が行われる教材を構成しなければならない。したがって教師は、地域教材に多面的にアプローチして、それを教材化できる目をもたなければならない。」と述べている。地域教材を活用した学習は、児童が生活する地域社会を題材とすることで、学習内容を自己の経験と結び付けて捉えることを可能にし、主体的・対話的で深い学びを実現する上で有効である。また、地域教材を活用した学習では、児童自身がテーマを設定し、調査やインタビュー、資料の分析などを通して探究的な学習を行う。その過程で、仲間と協力して課題を追究し、成果をまとめて発表するといった協働的な学びが展開される。これにより、児童の思考力・判断力・表現力の育成とともに、コミュニケーション力や情報活用能力などの資質・能力の向上にもつながると考える(表1)。

表1 地域教材を活用した学習と従来の学習との比較

比較項目	従来の学習	地域教材を活用した学習
学習内容のリアリティ	教科書中心で抽象的	地域のひと・もの・ことが教材化
学習者の関心・意欲	受け身になりやすい	身近な題材で主体的に取り組みやすい
学習形態	個別の学びになりがち	探究的な学習、協働的な学び
地域とのつながり	薄い	実社会とのつながりが強まる
育成される資質・能力	知識・理解が中心	思考・判断したことを表現する力 コミュニケーション力・協働力なども育成

もちろん、地域を教材化するためには、教員が地域資源を発掘し、関係機関と連携・調整を行う必要がある。さらに、活動の安全面や日程調整、保護者との連携なども含めた綿密な準備が求められる。しかし、こうした課題を乗り越えることで、社会的事象を身近に捉え、主体的に学習に向かうことで児童の学びはより生き生きとしたものになり、学校と地域の結びつきも強化される。これからの学びには、単に教科書に沿った知識の獲得にとどまらず、地域とつながることで得られる学びを創出することが求められる。地域教材の活用は、そうした学びを具体的に実現する手段であり、児童一人ひとりが社会の一員としての意識を育むための有効なアプローチである。

これらのことを踏まえ、本研究では、『自分事』として考え、表現する力を学習者が自らの生活や経験、価値観と学びの内容とを結びつけて、主体的に考え、自分の言葉で再構築し他者に伝え表現する力と捉える。このような力を育むために児童の実態に合った地域教材の開発について研究を深めることとする。

2 探究的な学習について

探究的な学習とは、学習の方法や態度が「探究的」であること、つまり「自ら課題を見出し、深く追求しようとする学びの姿勢」をもった学習全般を指す。『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』(2021)では、単なる調べ学習や情報収集とは異なり、自分なりの疑問や視点を出発点として、仮説を立て、情報を集め分析し、考察や表現を通じて理解を深めていく活動であると示されている(図1)。

本単元である「情報産業とわたしたちの暮らし」では、国民に正確な情報をわかりやすく速く伝えるために「どのように収集し、選択・加工・整理しているか」を多面的に捉えることが求められている。その中で児童が主体的に課題を発見し、情報を集め、思考を深める探究的な活動は、社会的事象への理解を深め、思考力・表現力・判断力を育成する上で重要な学習方法となってくる。

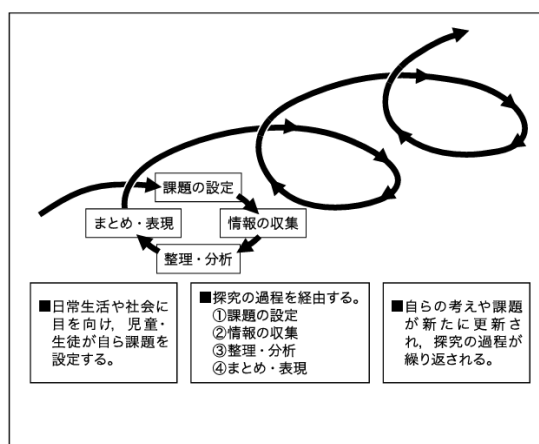


図1 探究的な学習における児童の学習の姿

特に、地元のコミュニティラジオ(FMよみたん)を題材とした探究的な学習は、情報化社会の中での地域メディアの役割を具体的に理解するうえで効果的である。児童は「なぜ、地域のラジオ局が役立つのか」「地域の情報はどのように集められ、放送されているのか」といった提示した問いに対して、地域のコミュニティラジオ局へのインタビューや放送内容の分析を通して学びを深めていく。このような活動を通して、児童は情報の「伝え方」や「受け手との関係性」に着目し、情報発信の在り方について自らの考えをもつことができる。また、コミュニティラジオの特性である「地域密着性」や「双方向性」に触れることにより、児童は情報の集中化とは異なるローカルな情報ネットワークの価値を実感すると考えられる。高齢者や観光客向けの放送、防災情報といった事例を知ることで、児童は情報の活用における多様性と地域社会との関係を捉え直す視点を得る。このような学びは、社会的事象を多面的に考察する力を養うとともに、持続可能な社会の担い手としての意識を育てることにもつながると考える。さらに、ペアやグループで課題に取り組み、得られた情報を整理・発信するプロセスでは、児童の思考の深化と協働的な学びが促される。情報をどのように構成し、誰に、どのように伝えるかを考える活動は、表現力やメディア・リテラシーの育成にも有効である。

以上のことから、「情報産業とわたしたちの暮らし」において、地元のコミュニティラジオを扱った探究的な学習は、児童が情報社会の仕組みと課題を、実感をもって学ぶ手段として極めて

有効であると思われる。また、児童が探究的な学習を進めていきやすいよう、単元計画を整えていく。

3 協働的な学びについて

「協働的な学び」とは、児童が互いの考えを共有し、対話を通じて新たな気づきを得たり、より良い答えを追求したりする学習形態である。『解説社会編』において「対話的な学び」の重要性を強調しており、その中には児童同士の協働、地域の人々との協働、教員とのやりとりなど、学びの共同体としての関係性が含まれている。また、「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に係る参考資料」では、協働的な学びは単なる知識の受容ではなく、思考・判断・表現といった資質・能力を実践的に育てる学習過程である（図2）。このような協働的な学びを「情報」の単元で展開する際にコミュニティラジオという地域教材は極めて有効な素材となる。山本武利(2011)は、「コミュニティラジオは、地域の情報発信源として、地域の行事、防災情報、高齢者支援、観光、教育などさまざまな目的で活用されており、地域社会のつながりを維持・促進する役割を担っている。」と述べる。また、ラジオ番組の制作過程には「誰に」「どんな目的で」「どのような手段で」情報を伝えるかという、情報発信の本質が凝縮されており、これを探究することで、児童は情報産業の役割や課題を、実感を持って理解することができると考える。

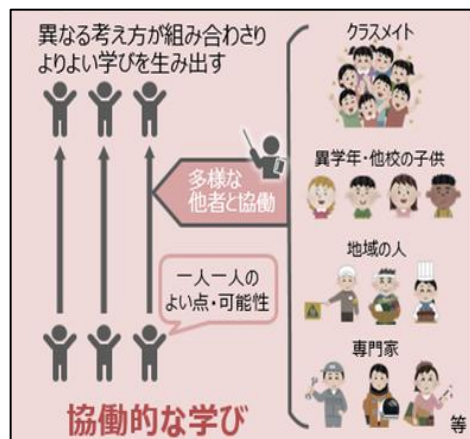


図2 協働的な学びのイメージ

今回の学習では、単元の最後に児童らが校内で放送されるラジオ番組作りの視点に取り組む活動を取り入れる。活動ではグループを作ることで、自分の考えを伝え、他者の意見を受け入れながら、より良い表現や番組作りの視点を目指して協力し合うことになる。そこに協働的な学びが生まれ、個人では得ることのできない深まりを経験する機会になると考える。さらに、地域の人々やラジオ局のパーソナリティやスタッフとの関わりも、学びをより意味のあるものにする。子どもたちは「学び相手」が教師や教科書だけでなく、実社会の人々であることを実感し、学びに対する責任感や当事者意識を高めていく。このように、協働的な学びは児童相互の関係性だけでなく、学校と地域社会を結ぶ協働の枠組みにも広がる。

加固希支男(2022)は協働的な学びのイメージを図3のように示している。これは、協働的な学びを実現する際の子どもと問題の関わりについて示したものである。真ん中に問題があり、一人ひとりの子どもが問題と向き合い、そして、共通の課題を解決するという目的に向かって、互いに協力していることを表している。協働的な学びは、一人ひとりの子どもが問題を自分事にすることから始まる。問題を自分事にすることができない子どもがいれば、その子どもは、周りの人と解法について話し合ったとしても、自分の解法との共通点や相違点を見つけ、新たな解法やより良い解法を見つけることは難しい。そうなれば、いつも誰かの解法を鵜呑みにするだけになり、誰かに与えられた問題を解くだけの受け身の学習者になってしまう。

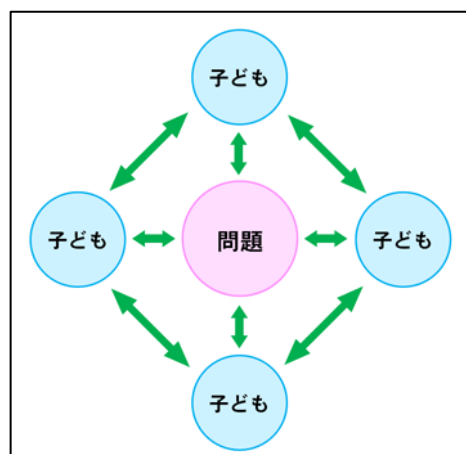


図3 子どもと問題の関わり

これらのことから、「協働的な学び」を「問題を『自分事』と捉え、その問題を解決するために、柔軟にまわりの人とのかかわる学び」と捉えることとする。

Ⅲ 指導の実際

1 大単元名「情報化した社会と産業の発展」 単元名「情報産業とわたしたちの暮らし」

2 単元の目標

放送などの情報産業で働く人々について、情報を集め発信するまでの工夫や努力などに着目して、聞き取り調査をしたり映像や新聞、インターネットなどの各種資料で調べたりして、まとめることで放送などの情報産業の様子を捉え、それらの産業が国民生活に果たす役割を考え、表現することを通して、放送などの産業、国民生活に大きな影響を及ぼしていることを理解できるようにするとともに、主体的に学習問題を追求・解決しようとする態度や学習したことをもとにして、情報の受け手として正しく判断することや送り手として責任をもつことが大切であることを考えようとする態度を養う。

3 単元の評価規準

知識・技能	思考力・判断力・表現力	主体的に学習に取り組む態度
1 放送などの情報産業で働く人々の、情報を集め発信するまでの工夫や努力などについて、聞き取り調査をしたり映像や新聞、インターネットなどの各種資料で調べたりして、必要な情報を集め、読み取り、放送などの情報産業の様子について理解している。	1 放送などの情報産業で働く人々の、情報を集め発信するまでの工夫や努力に着目して、問いを見だし、放送などの情報産業の様子について考え、表現している。	1 放送などの産業と情報との関わりについて予想や学習計画を立てたり、学習をふり返ったりして、主体的に学習問題を追求し、解決しようとしている。
2 調べたことを図表や文などにまとめ、放送などの情報産業は、国民の生活に大きな影響を及ぼしていることを理解している。	2 放送局などから発信される情報と自分たちの生活を関連付けて、放送などの産業が国民生活に果たす役割を考えたり、学習したことをもとに情報の送り手と受け手の立場から多角的に考え、受け手として正しく判断することや、送り手として責任をもつことが大切であることを考えたりして表現している。	2 学習したことをもとに、情報の受け手として正しく判断することや送り手として責任をもつことが大切であることを考えようとしている。

4 単元の指導と評価計画

時間	本時のめあて	□主な学習活動 ☆主発問	◆指導上の留意点	評価規準（評価方法）
1	導入	わたしたちは、どのような情報とどのように関わっているのでしょうか。	◆「まなび方コーナー」を活用し、比較するための視点を意識して特徴を整理するようにする。	【態度】 ノートの記述内容や発言内容から、「わたしたちの生活の中の情報の役割について関心を高めているか」を評価する。
2	つか	ニュース番組では、どのような情報が放送されているのでしょうか。	◆地図帳や地球儀などを活用し、ニュース番組で取り上げられた場所に注目して、放送内容を調べられるようにする。	【知識・技能】 ノートの記述内容や発言内容から、「必要な情報を集め、読み取り、ニュース番組の内容や特徴について理解しているか」を評価する。
3	む	番組をつくる放送局について話し合っって学習問題をつくり、学習計画を立てましょう。	◆第2時でニュース番組について調べたことをふり返り、疑問を出し合うようにさせる。 ◆予想を「情報収集」「情報発信」「情報の影響」に分類して板書し、学習計画に整理する。	【思・判・表】 ノートの記述内容や発言内容から、「情報の集め方や伝え方に着目して問いを見だしているか」を評価する。 【態度】 ノートの記述内容や発言内容から、「放送局の仕事の様子について、予想や学習計画を立て、学習問題を解決

					する見通しをもっているか」を評価する。
4	し	放送局で働く人々は、1本のニュース番組をつくるために、どのように情報を集めているのでしょうか。	□放送局のホームページや「記者の損斐さん話」などから情報の集め方を調べ、働く人々の工夫や努力を話し合う。 ☆放送局で働く人々は、どのような事を大切にして情報を集めているのだろう。 ☆沖縄では、どのように情報を集めているのかな。	◆放送局で働く人々が協力して情報を伝えていることに気づかせる。 ◆「現地やインターネットを活用して取材すること」や「情報の正確さを確認すること」に着目して、情報を集めたり選んだりする目的を考えさせるようにする。	【知識・技能】 ノートの記述内容や発言内容から、「必要な情報を集め、読み取り、放送局で働く人々は、ニュース番組をつくるために様々なことを考えて情報を集めていることを理解しているか」を評価する。
5	ら	放送局で働く人々は、情報をどのようにまとめ、ニュース番組にして放送しているのでしょうか。	□「編集者の話」「アナウンサーの話」「ニュース番組編集長の話」などからニュース番組の放送の仕方について調べ、放送局で働く人々の工夫や努力を話し合う。 ☆ニュースを発信する人々は、どんなことを大切にして情報発信をしているのだろう。 ☆テレビとラジオでは、伝え方はどう違うのかな。	◆編集長が「番組の進行を確認していること」「情報の番組の順番をその場で判断していること」に着目して、情報を選んで放送していることを考えさせるようにする。 ◆QRコンテンツ「ニュース番組編集長にインタビュー」も活用して、放送局の仕様の様子を捉えさせる。	【知識・技能】 ノートの記述内容や発言内容から、「必要な情報を集め、読み取り、放送局で働く人々は、様々なことを考えて伝え方を工夫していることを理解しているか」を評価する。
6	検証①	テレビ放送では、どのような情報が放送され、どのような影響があるのでしょうか。	□テレビ番組の種類や「報道被害を伝える新聞記事」「放送局で働く人の話」などから放送された情報の活用や影響を調べ、人々と情報の関わりについて話し合う。 ☆放送を受ける側として、どのようなことが大切なのだろう。 ☆情報に関わる時は何に気をつけたら良いのかな。	◆情報の送り手と受け手の二つの立場から多角的に考えられるようにする。 ◆情報の受け手がどのような影響を受けているのかを「良さ」「問題点」の視点で話し合い、情報との関わり方を考えさせるようにする。	【思・判・表】 ノートの記述内容や発言内容から、「放送局で働く人々の工夫や努力、情報発信の影響について考え、親身に表現しているか」を評価する。
7	ひ	新聞社で働く人々の仕事は私たちの社会にどのような影響を与えているのか話し合ってみましょう。	□新聞の良さについて話し合う □新聞の果たす役割について自分の考えをノートにまとめる。 ☆テレビのニュースと新聞を比べてみるとどんな違いがあるかな。 ☆ラジオの良さって何だろう。	◆制作の様子と地方紙の良さに気づかせる。 ◆新聞社で働く人々の工夫や努力、情報がもたらす国民生活への影響をふまえながら、自分たちが情報を選ぶ上で、配慮すべきことを考えさせるようにする。	【知識・技能】 「必要な情報を集め、読み取り、新聞社の仕事について理解しているか」を評価する。
8		ラジオ局（FMよみたん）は、私たちの地域で、どのような役割を果たしているのでしょうか。	□ラジオでは、どのような情報が発信されているか話し合う。 □実際のラジオ番組表一覧から、情報の種類や放送内容について話し合う。 ☆ラジオ番組には、どのような特徴があるのかな。	◆ラジオ番組で取り上げられた放送内容を調べられるようにする。	【知識・技能】 ノートの記述内容や発言内容から、「必要な情報を集め、読み取り、ラジオ番組の内容や特徴について理解しているか」を評価する。
9	ろ	ラジオ局（FMよみたん）は、どのように情報を集め、誰のために発信しているのでしょうか。	□ゲストティーチャー（FMよみたん）の方にインタビューをし、働く人々の工夫や努力を話し合う。 ☆FMよみたんの人々は、どんな思いや願いをもって情報を発信しているのだろう。 ・パフォーマンス課題の実施（あなたがFMよみたんのスタッフなら、どんな情報を発信しますか。）	◆「ラジオ局の方に取材すること」や「情報の正確さを確認すること」に着目して、どのように情報を集めたり選んだりするのかを考えさせるようにする。 ◆ラジオ局で働く人々の工夫や努力、情報がもたらす地域への影響をふまえながら、自分たちが情報を選ぶ上で、配慮すべきことを考えさせるようにする。	【思・判・表】 ノートの記述内容や発言内容から、「ラジオ局で働く人々の工夫や努力、情報発信の影響について考え、親身に表現しているか」を評価する。
10	検証②	聞く人に必要な情報は何か考えてみましょう。	□聞き手を意識して、校内ラジオで情報発信をしたら何が大切か考える。 ☆情報を発信するときに、大切なことや重要なことは何だろう。（送り手と聞き手の立場）	◆コミュニティラジオの良さに気づかせる。 ◆国民生活におけるラジオの必要性に気づかせる。	【思・判・表】 ノートの記述内容や発言内容から、「コミュニティラジオの必要性について、自分事として捉えることができるか」を評価する。

5 検証授業①（6/10）

	学習活動及び内容（「 」発問、・児童の反応）	指導上の留意点（・） 評価（【 】）
導入	1. 本時のめあてをつかむ 「テレビでは、ニュース番組以外にどんな番組が放送されていますか？」 ・アニメやドラマ めあて：テレビ放送では、どのような情報が放送され、どのようなえいきょうがあるのだろう。	・ロイロノートを活用し、課題に対する興味・関心を持たせる。 ・本時の学習の見通しを持たせる。
展開	2. テレビでは、どのような情報が放送されているか調べる。 ・ニュース、ドラマ、料理、お笑い ・番組途中ではコマーシャル ロイロノートを使ってペアで、「知る」情報と「楽しむ」情報に分ける。 3. テレビの情報が、生活にどのような影響（メリット・デメリット）を及ぼすのか考え話し合う。 「テレビの情報は、私たちの生活にどんな影響を与えているのかな？」 ・物事を判断するための材料になる。（選挙や天気など） 「5～6年前コロナが流行したときは、どんな事を意識するようになったりしましたか？」 ・感染症のことを知り、自分にできる事（手洗い・消毒・黙食）を意識するようになった。 「発信される情報は、全て正しかったのでしょうか？テレビ以外のメディアを含めて考えてみましょう。」 ・間違った情報のせいで、報道被害が起き社会が混乱してしまう。 ・テレビによる報道被害はほとんどないけどインターネットやSNSで考えると報道被害があるかも。 4. 情報と関わるときに大切な事は考える 「放送局の方の話（動画）を聞いて送り側と受け取る側のそれぞれの視点で考えましょう。」 ・（送り側）受け手の立場を考えて、公平・中立・客観的 情報の正確性、肖像権に気を付ける ・（受け取る側）情報を見比べて冷静に判断 情報を疑う力も身に付ける 「情報と正しく向き合う為のメディア・リテラシーを身に付けることが大切なんだね。」	【思・判・表】 タブレットの記述内容や発言内容から、「放送局で働く人々の工夫や努力、情報発信の影響について考え、親切に表現しているか」を評価する。 ・ロイロノートに考える視点を与えることで、個人で考える事が難しい児童も、ペアで考えをまとめられるようにする。 ・情報の送り手と受け手の二つの立場から多角的に考えられるようにする。 ・情報の受け手がどのような影響を受けているのかを「良さ」「問題点」の視点で話し合い、情報との関わり方を考えさせるようにする。
終末	5. 本時のまとめをする。 「学習をふり返し、まとめましょう。」 ・テレビの情報は大きな影響を持っている。 まとめ：テレビなどの情報は、人々の行動を決めるきっかけとなったり、報道被害や社会の混乱を引き起こしたりすることがある。 6. ふり返し	・テレビ以外のメディアはどうか、次時につながる問いを持たせる。→新聞へ

6 検証授業②（10/10）

	学習活動及び内容（「 」発問、・児童の反応）	指導上の留意点（・） 評価（【 】）
導入	1. 本時のめあてをつかむ 「前回の授業でラジオの特性について学びましたね。その特性を生かして情報を発信する為に大切なことは何でしょうか」 同じ考えのグループに分かれる。（事前のパフォーマンス課題から）	・本時の学習の見通しを持たせる。 ・事前にロイロノートでパフォーマンス課題からテーマの似通った者同士をグループにする。
展開	2. 学習の流れを確認する。 「情報を発信するときに、受け取る側を意識した場合、どのような事を意識しますか。」 ・正しい情報が確認する。 ・目的をはっきりさせる ・相手の気持ちを考える。 「グループのメンバーで協力して発信したい情報についてまとめましょう。」 グループでの話し合い 「グループで疑問に思った事やわからない事は FM よみたんの方に積極的に質問しましょう。」 （講師として呼び出した FM よみたんの社長とラジオパーソナリティの方に机間指導の協力を仰ぎ、各グループに適宜助言してもらう。）	・ただ自分の発信したい情報を発信するのではなく、必要な情報は何か考えさせる。 【思・判・表】 ワークシートの記述内容や発言内容から、「コミュニティラジオの必要性について、自分事として捉えることができていないか」を評価する。 ・ロイロノートの共有ノートを活用することで、個人で活動することが難しい児童も仲間と協働的に取り組めるようにする。

	3.発信したい情報についてまとめよう 「校内のどのような人に聞いて欲しい内容ですか。」ロイロノートの共有ノートを活用してグループで協力して考えをまとめていく。 4.全体交流（発表） 「他のグループの人からアドバイスを聞いて、より伝わりやすいように工夫しましょう。」グループの代表者が電子黒板に掲示したロイロノートに沿って発表。学級内からアドバイスや感想をもらい、今後の番組の取材などの具体的な行動につなげるヒントをもらう。	・アドバイスするときにも、相手の立場を考えて伝え方を意識させる。 ・他のグループへアドバイスが難しい場合は、事前に相談してFMよみたんの方にアドバイスしてもらう。
終末	5.今後の見通し 「実際に情報を発信するために、取材や構成について考えていきましょう。」 6.ふり返り	・情報発信までの見通しを持たせる

IV 仮説の検証

研究仮説に基づき、コミュニティラジオで情報発信を行っている人々の思いや願いを追求し、自分事の課題として捉え、他者と協働して探究的に課題解決に向き合うことでより良い答えを導き出し、自らの考えや思いを他者に伝え表現する力を育むことができたかについて検証する。検証にあたっては、児童のふり返り、交流の様子、パフォーマンス課題、事前・事後のアンケートや活動を通しての変容を基に行う。

1 地域教材を活用した効果

本単元の目標は、「情報産業が国民生活に果たす役割を考え、表現することを通して、放送などの産業、国民生活に大きな影響を及ぼしていることを理解できるようにするとともに、主体的に学習問題を追求・解決しようとする態度や学習したことをもとにして、情報の受け手として正しく判断することや送り手として責任をもつことが大切であることを考えようとする態度を養う。」である。そこで、地元のコミュニティラジオ「FMよみたん」を授業で取り扱うことで、児童が「自分事」として捉え学習に取り組めると考えた。

単元開始前のアンケートでは、「社会の学習は好きですか」という質問に対して「好き」「どちらかというとき」と答えた児童が26%と肯定的な意見は少なかった。理由としては、「内容が難しくて分からない」「おぼえなきやいけない言葉多すぎる」などの意見が挙げられた。だが、単元終了後のアンケートの結果では、同じ質問に対して、「好き」「どちらかというとき」と回答した児童89%と肯定的な意見が増えた結果となった（図4）。児童からは、「疑問に思った事をゲストティーチャーに質問できてスッキリした」「自分の地元の良い所を知れて嬉しかった」など、地域教材を活用したことで主体的に学習に取り組めたと捉える事のできる意見が多く挙げられた（図5）。

また、学習前のパフォーマンス課題では「あなたがFMよみたんのスタッフで地域に情報を発信するなら、どのような情報を発信しますか」という問題に対して「お笑い」や「怪談話」など自分本位の番組を回答する児童がほとんどだったが、学習後に実施

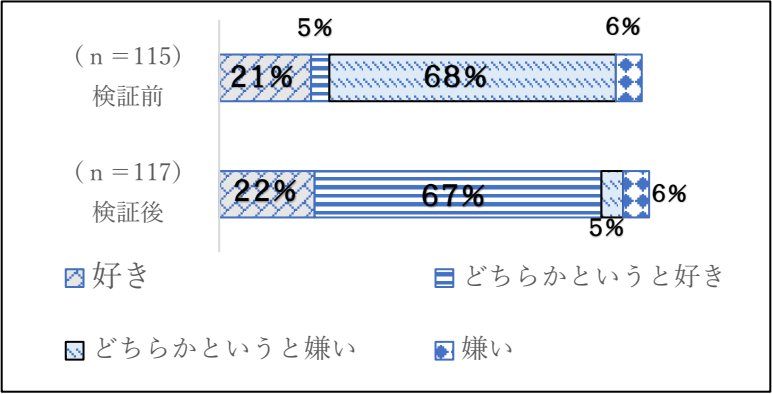


図4 社会の授業は好きですか



図5 ゲストティーチャーに質問する様子

したパフォーマンス課題では、「地域の魅力を伝える番組」や「観光客向けの情報」など、地域にあるメディアの情報を自分の生活と結び付けて考えることで、「自分事」として考え、新たな問いを考えだしたり他者と積極的に意見交換をしたりして地域参画しようとする姿が見られた(図6)。このように地域教材は児童の興味・関心を高め、課題を「自分事」とし学習意欲の向上に効果的であった。

検証前	どんな番組	誰に聞いてもらいたい情報	検証後	どんな番組	誰に聞いてもらいたい情報
	みんなが「体感」した小笠原	小笠原の「かたまりない人」すし 小笠原の「かたまりない人」すし		どんな年代の人にも納得してもらえる面白い、読谷村の情報番組	できれば、基地の人にも聞いてもらいたい。 初めてラジオを聴く人。
その理由を教えてください。 沖縄県は、ゆうれいを目撃したの、暑いので、この番組はいいんじゃないのかなと思ったからです。あと、年れいせいけんがないからです。			その理由を教えてください。 読谷村には、いろんな人が住んでいるから、どんな人が聞いても楽しめるようなのを作りたいと思ったからです。また、初めてラジオを聴く人には、ラジオはこんなにも面白いんだとか、ラジオってこんなことも発信しているんだとかを知ってほしいからです。		

図6 児童のパフォーマンス課題の変化

2 探究的・協働的な学びによる児童の変容

自分の意見を他者に伝えたり、他者と交流したりすることが苦手な児童に対して、ICT(ロイロノート)を活用し、他者と自分の考えを気軽に見比べて思考を再構築できるよう工夫し、無記名で各自の意見や考えを共有したことで、自分の考えを伝えることが難しかった児童も徐々に表現できるようになった。さらに周りの児童から「良い意見だね」「参考になった」と賞賛を得ることで、少しずつ自信を持てるようになり、他者と交流できる児童が増えていった(図7)。他者

児童 A	児童 B (参照前)	(参照後)
予想 集められた情報を、放送局の人々はどのように番組にして放送していると思いますか？  - 大切なことだけ(みんなが知りたい事) - 時間帯によって内容を変える - 順番(一番伝えたいのは真ん中に流す) - 理由は、最初で流したらニュースを見遅れた人が見れなくなる。 - 速報がきて、初めて見る原稿などがある 練習は十五分などかかる - ニュース番組は、何を流すか決まっているが急に変わることもあるため、すぐに判断しなければならない - 肖像権を勝手に使わないように気をつけている	予想 集められた情報を、放送局の人々はどのように番組にして放送していると思いますか？  - 大切なことだけ(みんなが知りたいこと) - 時間帯によって内容を変える - 順番(1番伝えたいのは真ん中)	予想 集められた情報を、放送局の人々はどのように番組にして放送していると思いますか？  - 大切なことだけ(みんなが知りたいこと) - 時間によって内容を変える - 順番(1番伝えたいのは、真ん中) - 人の顔名前映像を使ってわいけい画像に木おつけている。 15分ぐらいで原稿を読む - 予め決めていたけど、臨機応変に変わることがある

図7 ロイロノートで他者参照をし、意見が書けるようになった児童の変化(第4時)

と意見を交流することで、新たな発見をしたり問いが生まれたりして課題を解決するために探究的・協働的に学びに向かう姿が見られるようになった。また、学習の終盤には「校内ラジオで情報を発信するならどんな情報を発信しますか」という問いに対して、近い考えを持つ児童同士をグループにし、共有ノートの機能を活用して取り組ませてみると、教師のワークシートを上段に配置し、取材のためのメモやラジオ作成の練習データ、アドバイスなどを児童自らが項目立て、グループ内でお互いに整理し合いながら取り組む姿が見られた(図8)。自然と合意形成を図りながら役割分担し、協働的にラジオ制作にも取り組んでいる様子がこうした共有ノートからもうかがえた。

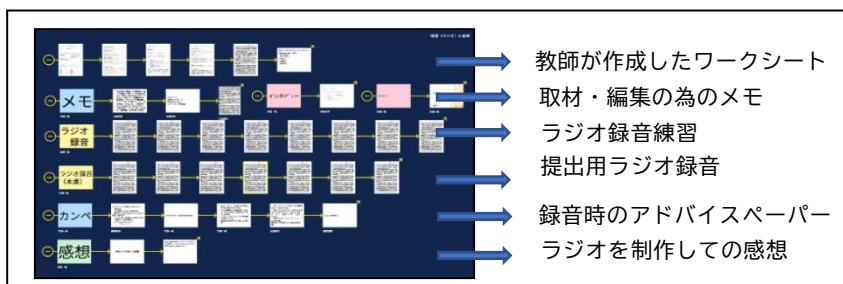


図8 共有ノート(第10時)

アンケートの結果からも「授業の進め方は、どのような進め方が良いですか」という質問に対して「ペア・グループで進める学習」と回答した割合が学習前の72%から78%と上昇し、一層好

きになった児童が増えた。主な理由としては、「自分では思いつかなかった考えを聞けて納得できた」「考えを伝えたら、良いねと言ってもらえて嬉しかった」などの意見が多く挙げられた（図9）。その後は、教師が細かな指示を出さなくても教科書や資料集、インターネットで検索を行ったり、自然とペアやグループで意見の交流を行ったりして自分の思考を整理して課題解決に向かえるようになった。しかし7%の児童は「個人で調べ学習」を選び、15%の児童は「先生の説明中心の授業」を選んでいる。その理由としては、「意見が合わないことが多いから自分で調べた方がやりやすい」や「先生が説明した方が早いから」などが挙げられた。意見が合わないということは、他者と交流し相手の話を聞いているといえることから、授業内で協働的な学びを継続的に取り入れていくことで、その良さに気づかせていく必要がある。



図9 共有ノートを使ったグループ学習

さらに単元終了後、学年担任4人に児童の学習に向かう姿勢について検証前と比べて変化が見られたか記述式で回答を得たところ、全学級とも、他の教科においても「課題に対して前向きに友達と協力し、声を掛け合いながら取り組む児童が増えた」「話し合い活動が活発になり良い意見が出るようになった」「見通しを持って、計画的に取り組めるようになった」という回答があった。

以上のことから、教師が意図的に探究的・協働的に学べる枠組みをつくることで、多くの児童が積極的に授業へ取り組むことができるようになり、課題解決の能力が向上したと考えられる。今後も継続して実施していくことは、有効だと言える。

3 「『自分事』として考え、表現する力」について

課題を自分事として捉えることで、他者と協働して課題解決に向き合うことを通して『『自分事』として考え、表現する力』を身に付けることができたについて、アンケート結果や、作成したラジオの内容から検証する。

アンケートの「自分達の住む地域（読谷村）と他の地域の学習では、どちらが進んで学習に取り組むことができましたか」という質問に対して、「自分達の住む地域（読谷村）」と73%が肯定的

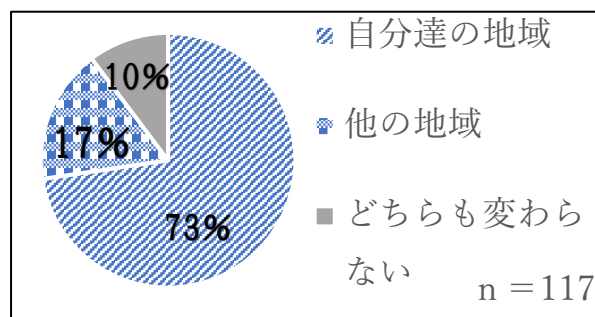


図10 自分の住む地域と他の地域の学習では、どちらが進んで学習に取り組めるか

に回答している（図10）。その理由としては、「自分の地域の良さを改めて知ることができるから」「地域の課題だとイメージがしやすく考えやすかった」「イメージしやすいから、グループでも話がしやすい」と言った意見が見られた。逆に「他の地域」や「どちらも変わらない」を選んだ児童の理由としては、「有名な地域の方がインターネットで調べやすい」「両方の学習をやってみて、そんなに違いを感じなかった」などの意見も挙げられた。

これらのことから、課題を自分事にするだけで教科書から答えを探し出すだけではなく、さらに地域が良くなるためにはどうしたら良いのか、児童の思考を深め協働的な活動を促すことができると考えられる。さらに、『解説社会編』で示されているように、全国的な広がりや他地域との関わりに目を向けることが必要である。地域教材を通して見出した課題を、産業や情報の発展との関連に位置付けて考察するところで、児童は自らの生活と社会のつながりを理解し、主体的に社会の一員としてよりよい在り方を構想できるようになると考えられる。また、第8時の学習では、「ラジオ局（FMよみたん）は、私たちの地域で、どのような役割を果たしているのか」という

課題に対して、児童からは「コミュニティラジオだからこそ発信できる情報があって、テレビでも新聞でも取り扱うことのできない細かな情報も発信してくれる」という発表も聞くことができた。

単元終了後の事後学習で、校内ラジオを作成した。パフォーマンス課題の内容から考えの近いメンバーでグループを組み「聞き手を意識して必要な情報は何か考えて発信しよう」と課題を持たせて取り組ませた。児童らは、これまで学習した内容や獲得した知識を活用して発信したい情報を考え、役割を分担し5分間のラジオを作成した。自分達で計画を立て、アンケートの作成やインタビューを行



図11 ラジオ制作の様子

い、情報を集めてまとめる作業に取り組んだ(図11)。「全校児童のために、怪我の多い場所を調べて注意を促す情報を発信したい」「1年生のために、学校の楽しい行事の情報を発信したい」など課題を自分事にし、学校をさらに良くしていく為には、どのような情報を発信すべきなのか他者と協働的に考え、より良い答えを導きだそうとする姿がどの学級でも見られた(図12)。

教科書の内容を自分の地域のラジオ局に落とし込みながら学んだことで、児童たちは本単元の

読谷小学校の校内放送を利用して校内ラジオを発信したいと思います。あなたは、<u>誰に向けてどんな情報を発信しますか？</u> (誰に) 幼稚園生や1年生に聞いて欲しい (どんな情報) 読谷の楽しい行事の情報 (その理由は) <u>幼稚園生や1年生は、まだ知っている行事が少ないから、楽しい行事を知って学校生活を楽しくて欲しいから</u>	読谷小学校の校内放送を利用して校内ラジオを発信したいと思います。あなたは、<u>誰に向けてどんな情報を発信しますか？</u> (誰に) 全校児童 (どんな情報) 校内で怪我の多い場所 (その理由は) <u>怪我が多い場所がわかれば、気をつけて過ごすし、怪我人が減るから</u>
--	--

図12 児童が考えた発信したい情報内容

目標である、情報産業が国民生活に大きな影響を与えていること、情報の受け手として正しく判断すること、送り手としての責任の重要性を「自分事」として考えることができた。

以上のことから、「自分事」として考え、表現する力を高めるには、地域教材を活用し、課題を身近に感じさせること、探究的・協働的に学びに向かうことのできる枠組みを整えることが有効であると言える。地域教材により課題を「自分事」にできたことで、他者と協働する探究的な活動が促され、児童の思考力が深まり、表現する力が育まれた。

V 成果と課題

1 成果

- (1) 地域にあるメディアの情報を自分の生活と結び付けて考えることで、児童の学びが「自分事」となり、課題を捉え主体的に社会と関わろうとする態度(地域参画)を養うことができた。
- (2) 協働的な学びを位置づけることで、他者と交流してより良い答えを導き出す良さを感じることができ、自然と探究的な学びに向かえる児童が増え、思考力が深まり、表現する力が高まった。
- (3) 探究的・協働的に学べる枠組みをつくることで、他教科においても多くの児童が積極的に授業へ取り組むことができるようになった。

2 課題

- (1) 地域教材以外の単元でも、児童が「自分事」として考え、課題に取り組めるよう単元全体を通して追求できる問いを設定する必要がある。
- (2) 学習したことを社会生活に生かそうとする校外学習等において、保護者や外部機関とのより効果的な連携を工夫していく必要がある。
- (3) 事後のアンケートからも他者と協働する事が苦手な児童もいるため、個に応じた支援の工夫を行う必要がある。

〈参考文献〉

- 澤井陽介、中田正弘、加藤寿郎、宗實直樹 2023 『これからの社会科教育はどうあるべきか』東洋館出版社
- 奈須正裕、伏木久始 2023 『「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して』北大路書房
- 伊藤裕康 2022 『社会科教育のリバイバルへの途 - 社会への扉を拓く「地域」教材開発 -』学術図書出版
- 佐藤正寿、宗實直樹 2022 『社会科教材の追求』東洋館出版社
- 澤井陽介 2022 『「本当に知りたい」社会科授業づくり』明治図書
- 井田仁康 2021 『持続可能な社会に向けての教育カリキュラム～地理歴史科・公民・社会科・理科・融合～』古今書院
- 中央教育審議会 2021 『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～』
- 文部科学省 2021 『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』
- 山本武利 2011 『コミュニティメディアと教育』明石書店
- 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領（平成29年告示）』
- 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』
- 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』
- 長岡文雄 1986 『子どもをとらえる構え』黎明書房
- 長岡文雄 1986 『「体験学習」大森照夫編「社会科教育指導用語辞典」』教育出版

〈参考Webサイト〉

教育 Zine 「協働的な学びって何？」

<https://www.meijitosho.co.jp/eduzine/kkako2/?id=20220388>（最終閲覧日 2025 年 6 月）

文部科学省 「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申（案）」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365991.htm（最終閲覧日 2025 年 6 月）

文部科学省 「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」

https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf（最終閲覧日 2025 年 6 月）

文部科学省 『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実（イメージ）

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseioun/mext_01542.html（最終閲覧日 2025 年 6 月）

〈体育〉

楽しさや喜びを味わわせ、積極的に取り組む児童の育成を

目指したマット運動の授業づくり

— 「ユニバーサルデザイン」の視点を通して（第5学年） —

名護市立安和小学校教諭 城 間 美津雄

I テーマ設定の理由

社会の急速な変化に伴い、学校教育の役割も多様化・高度化している。中央教育審議会答申（平成28年）では、「運動する子供とそうでない子供の二極化傾向」が指摘されており、スポーツ庁の『令和6年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果』では、「体育を楽しんでいる児童は学習意欲が高く、否定的に捉える児童は意欲が低下する傾向にある」と報告されている。これらの結果から、運動が苦手な児童は楽しさを体験する機会が少なく、参加意欲が低い傾向があると考えられる。体育科において運動の楽しさや喜びを味わわせることは、資質・能力の育成だけでなく、生涯にわたる豊かなスポーツライフの形成にも重要である。特にマット運動では、「できない」「恥ずかしい」「怖い」といった感情から苦手意識を持つ児童が多く、一斉指導では個々への配慮が難しく、意欲の低下につながるものが課題である。これまでの実践から、マット運動では児童の身体的な差や心理的な不安が顕著に表れやすく、特に回転技や支持技などの動きに対して恐怖心を抱く児童が多くみられた。一斉指導では、個々の課題に応じた支援が難しく、結果として運動への意欲を低下させるケースも確認されている。本校で令和7年度に実施したアンケート調査（対象：5年生17名）では、「マット運動があまり好きでない、または嫌い」と回答した児童が全体の約5割を占めた。理由としては「ケガが多い」「できない技が多い」などが挙げられ、心理的不安が意欲に影響していることがうかがえる。

こうした課題に対し、高田彬成（2019）は、「運動は得意な人がやればよいという考えを児童が持つことはあってはならず、運動の意味や価値があることに気付く工夫が必要である」と述べている。活動内容の多様化や達成可能な目標の設定により、児童は成功体験を積み重ねることで、運動の楽しさや喜びを実感し、積極的に取り組む姿勢を育むことができる。また、安心して参加できる環境や個別支援の充実も不可欠である。そこで、マット運動の授業において、ユニバーサルデザイン（以下、UD）の視点を取り入れることが有効であると考えた。UDは、すべての児童が安心して参加できるように工夫する教育の考え方である。清水由（2019）は、「体育授業をUD化することは、児童が生き生きと学べる授業づくりにつながる」と述べている。スモールステップ（以下、SS）による課題設定や技能習得を促すループリックの活用、教師による適切なフィードバックを通じて、児童は小さな目標を達成しながら、成功体験を積み重ね、積極的に取り組めるようになると考えられる。このような授業づくりを通して、児童は運動への苦手意識を克服し、楽しさや喜びを実感しながら、積極的に取り組む姿勢を育むことができると考える。

そこで本研究では、マット運動の授業において、UDの視点を取り入れることで、すべての児童に楽しさや喜びを味わわせ、積極的に取り組む児童の育成を目指し、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

マット運動の授業において、UDの視点を取り入れ、活動内容や指導方法を工夫することで、運動が得意な児童だけでなく、苦手意識を持つ児童も含めたすべての児童に運動の楽しさや喜びを味わわせることで、積極的に取り組む児童を育成することができるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 運動の楽しさや喜びについて

(1) 運動の楽しさや喜びとは

小学校体育における楽しさや喜びは、運動を通じて得られる教育的価値を伴う感情であり、児童の積極的な学びを促す重要な要素である。『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 体育編』では、児童が楽しさや喜びを味わいながら課題を解決することの重要性が示されており、国立教育政策研究所の報告書「どの子ものびる楽しい体育授業の創造」でも、運動の特性や健康の実感、仲間との関わり、達成感など、多面的な楽しさが動機づけになると指摘されている。一方、松田泰定(2008)は、楽しさの重視が基本的な運動習得を疎かにする可能性を指摘し、楽しさと基礎的な動きづくりの両立の必要性を強調している。本研究では、楽しさや喜びを中心に据えた体育の授業づくりを通じて、児童が運動に積極的に関わり、成功体験を積み重ねることで意欲と自信を高め、積極的な学びを育むことを目指す。楽しさや喜びを教育的価値として位置づけることで、技能習得と学習意欲の両立が可能であると考えます。

(2) 評価方法

① 態度測定による体育授業評価法

本研究では、児童の学習の質を多面的に把握するために、高田俊也・岡澤祥訓ほか(2000)による態度測定による体育授業評価法を活用する。この尺度は、児童が「楽しさや喜び」を感じながら「できるようになる」過程を通して、学習に積極的に取り組む姿勢を可視化できる点で効果的である。本尺度は、単元の前後に用いることで、児童の学習態度の変化を時系列で把握できる。評価項目は、たのしみ・できる・まなぶ・まもるの4つの観点から構成されており、それぞれに5問ずつ、合計20問の質問項目を設定する。

② 形成的授業評価尺度

体育授業の改善に向けて、高橋健夫ほか(1994)によって開発された形成的授業評価尺度を活用する。この尺度は、児童の主観的な学習状況を「成果」「意欲・関心」「学び方」「協力」の4つの視点から、全9問の質問を通して多面的に把握できる。特に運動の楽しさや達成感を通じて育まれる意欲や自己効力感の評価に有効である。

③ 意識調査

児童のマット運動に対する意識や学習の変容を把握するため、独自に作成した10問の意識調査アンケートを活用する。調査項目は、「マット運動は好きですか」「伸ばしたいことは何ですか」など、興味・関心、自己目標、意欲に関する内容で構成し、単元の前・中・後に実施する。

2 体育の授業におけるUDとは

(1) 授業のUDについて

授業におけるUDは、児童の自己肯定感や学習意欲を高めるうえで有効であると考えます。特に、視覚的支援の活用、学びの場の工夫により、児童の積極的な学びを促す可能性がある。小貫悟(2014)は、授業のUDモデルを参加・理解・習得・活用の4段階(図1)に整理し、「障害の有無にかかわらず、学びやすく生活しやすい環境を提

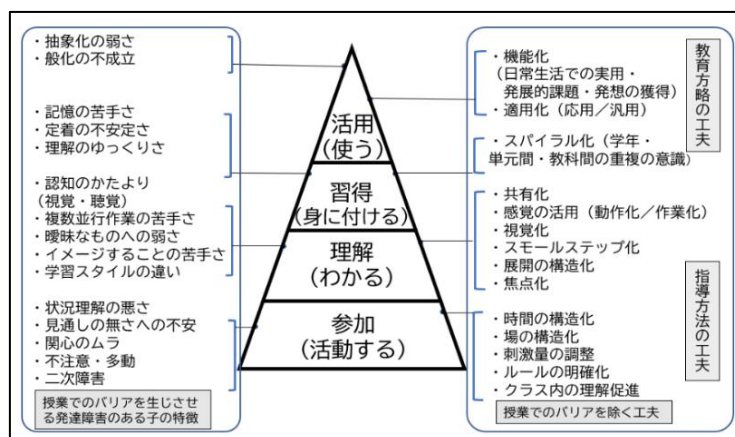


図1 授業のUDモデル

供するものであり、学校教育におけるUDは、すべての子どもにとって、分かりやすく、できる授業と捉えることができる」と述べている。この考えは、児童一人ひとりの学びを保障するための授業設計の重要性を示している。本研究では、体育の授業におけるUDの可能性を検討し、児童一人ひとりの参加と理解を保障する指導方法の工夫を目的とする。

(2) 体育の授業におけるUDについて

体育の授業構想において、清水由（2019）は、体育授業UD化モデル（図2）において、焦点化・多感覚化・共有化・個別の配慮の4つの視点が重要であると指摘している。体育科は、身体を動かす活動が主な学習内容であるという特性を持つため、運動が得意な児童や技能の高い児童が目立つ一方で、苦手な児童や参加が困難な児童も顕著に表れる傾向がある。清水は、こうした「気になる子ども」と

活用	焦点化	多感覚化	共有化	個別の配慮
習得・理解	○スモールステップ（系統性） ○モジュール化 ○共通課題の設定 ○学習内容の焦点化 ◇問い返す ○学習内容を誇張する教材化	○口伴奏 ○運動感覚習得の教具・場 ○変化のある繰り返し ◇運動の視覚化 ○ポイントやコツの言語化 ◇広げる	○共通言語の活用 ◇発問する ◇助言する ・教師 ・子ども ○児童間補助 ○共通言語化 ◇強化する ・全体、グループ	◇教師補助 ○教具・場の工夫 ◇動きの言い直し ○ICT機器の活用
参加	○学習環境の構造化 時間（マネジメント）、並び方、固定小集団、ルール、指示、教具、場、視覚的配慮 ○肯定的な雰囲気づくり リズム太鼓（音楽）、リーダーの活用・協力、励まし・承認の声掛け ○基礎感覚づくり（そろえる） 各領域の基礎感覚			

○は、授業前に考えておく視点 ◇は、授業内で教師が行うこと

図2 体育授業UD化モデル

して、技能水準が低い児童や個別の配慮を必要とする児童の存在を挙げている。そして、体育のUD化は、そうした児童にとって楽しく学べる授業となるだけでなく、他の児童にとっても意味のある、理解しやすい学びにつながると述べている。以上の視点を踏まえ、本研究でも、体育の授業におけるUD化モデルの4つの視点に基づいて授業改善を図り、すべての児童が運動の楽しさや喜びを味わいながら、積極的に学習に取り組める授業の構築を目指す。

3 UDの視点を取り入れた手立てについて

本研究では、すべての児童が理解しやすく、積極的に取り組める学習環境の実現を目指し、体育におけるUD化モデルの4つの視点に基づいた授業づくりを行う（図3）。第一に、学習内容の焦点化により、児童が学ぶべきポイントを明確にし、理解を促す。第二に、多感覚化では、視覚・聴覚・身体感覚など複数の感覚を活用した提示を行い、多様な学び方に対応する。第三に、児童同士の気づきや考えの共有化を通じて、協働的な学びの環境を構築する。最後に、個別の配慮により、児童一人ひとりの特性や課題に応じた支援を行い、安心して学べる場を提供する。

焦点化	⇨	スモールステップ、モジュール化
多感覚化	⇨	技能のルーブリック評価、運動の言語化、視覚化
共有化	⇨	児童間補助
個別の配慮	⇨	教具・場の工夫 教師補助

図3 本研究におけるUDモデル4つの視点

(1) 焦点化

① SSについて

UDの視点を取り入れた授業づくりを通して、児童が積極的に取り組むマット運動の指導方法を検討する。本研究では、技の習得に加え、基礎的な身体感覚や運動経験の蓄積が重要であると捉える。特に高学年では、複雑な技への挑戦に向けた土台として、多様な運動に応用可能な身体感覚の育成が求められる。そこで、児童が段階的に運動感覚を高められるよう、SSの指導法を導入し、授業を構成する。導入段階では、「かえるの足うち」などの基礎運動

を取り入れ、支持・跳躍・回転といった身体感覚を体系的に指導することで、技能習得の基盤が形成され则认为。さらに、段階的な課題設定によって児童が達成感を得ることで、意欲や自信の向上につながり、結果として積極的な学びを促すことができると考える。

② モジュール化

基礎感覚づくりをより効果的に行うために、マット運動の授業における導入活動をモジュール化し、毎時間 10 分程度の短時間で継続的に行う構成を取り入れる。モジュール化とは、特定の運動感覚（支持・跳躍・回転など）に焦点を当てた活動を小単位で整理し、系統的に繰り返すことで、児童の身体感覚の定着を図る指導法である。これにより、児童は日々の授業を通して自然に基礎的な運動感覚を高めることができ、複雑な技への挑戦に必要な身体的準備が整う。また、短時間で完結する活動は集中力を維持しやすく、学習リズムの確立にもつながる。モジュール化は、児童の運動経験を積み重ねるうえで有効な手立てと考える。

(2) 多感覚化

① 技能のループリック評価

マット運動は、技の習得に対する心理的ハードルが高く、苦手意識を抱く児童も少なくない運動領域である。特に高学年では、技の難易度が上がることで、技能差が顕著になり、学習意欲の低下や消極的な態度が課題となる。こうした状況では、児童の学習状況を多面的に把握し、個々の成長を支援する評価の工夫が求められる。そこで、三段階の評価基準を設けた技能のループリック評価を用いる。このような評価の導入により、児童は自らの課題や目標を明確に捉え、学習の進捗を可視化することが可能となる。加えて、自己評価を通じて「できた」という達成感を実感することは、運動への楽しさや喜びを生み出し、苦手意識の軽減や積極的な学びの促進につながると考える。

② 運動の言語化、視覚化

児童がマット運動に積極的に取り組むためには、運動の楽しさや達成感を味わえる学習環境の構築が重要である。特に、児童自身による技のポイントの言語化や視覚化は、動きの目的や意味の理解を促し、積極的な学びにつながると考える。たとえば、「手をしっかり床につける」「あごを引く」といった要点を自ら言葉にすることで、動きを意識的に捉え、挑戦意欲が高まる。また、イラストや動画などの視覚教材を活用することで、自分の動きを客観的に振り返ることができ、成功体験の積み重ねにつながる。さらに、共通言語を用いた児童同士の対話や振り返りの場を設けることで、互いの学びを共有し、協働的な雰囲気生まれる。こうした取り組みは、児童の参加を促すだけでなく、運動への興味・関心を高める効果も期待できると考える。このように、言語化、視覚化の工夫を通じて、すべての児童が安心して挑戦できる環境を整えることは、マット運動への積極的な関わりを育むうえで重要であると考ええる。

(3) 共有化

① 児童間補助

互いに支え合い、安心して挑戦できる学習環境の構築は重要である。児童間補助とは、児童同士が互いの動きを観察し、共通言語を用いて助言し合う活動であり、運動への関心や意欲を高めるうえで有効な手立てとなる。助言を受ける児童は、自分の動きを他者の視点から捉えることで新たな気づきを得ることができ、挑戦への意欲が高まる。一方、助言を行う児童も、他者に伝える過程で運動の意味や目的を再確認し、積極的な学びにつながると考える。こうした相互的な関わりは、児童の間に信頼関係を育み、安心して活動に取り組むための土台となる。児童間補助を通じて、児童は互いに励まし合いながら運動に向かう姿勢を育み、

活動への積極的な参加が促進されると考える。このような支援の在り方は、児童が運動の楽しさや喜びを実感しながら学習に取り組むことができる環境づくりにおいて、重要であると考ええる。

(4) 個別の配慮

① 教具・場の工夫

マット運動では、児童一人ひとりの基礎感覚や運動経験の差に応じた、個別の配慮が求められる。特につまずきを抱える児童には、教師が教具や場の工夫を通じて学習環境を調整することが重要である。たとえば、後転が苦手な児童にはロイター板を用いて傾斜をつけることで回転の感覚をつかみやすくしたり、側転の導入では、手をつく位置を視覚的に示したりする。また、児童のつまずきに応じてマットの配置を段階的に変化させることで、児童は自己の能力に応じて安心して課題に取り組めるようになる。こうした環境設定は、児童が自分のペースで挑戦し、達成感を得る機会を増やすとともに、運動への意欲や積極性を高める効果がある。

② 教師補助

運動に不安を感じる児童に対して、個々の理解度や身体感覚に応じた支援を行うことで、安心感を与え、挑戦への意欲を引き出す支援である。視覚的教材や段階的な指導と組み合わせることで、児童は技のポイントを理解しやすくなり、積極的な学びが促進される。これらの補助は、児童の技能習得と心理的な成長の両面を支える重要な役割を果たすと考ええる。

Ⅲ 指導の実際

1 単元名 器械運動 「マット運動」

2 単元の目標

学習目標	知識及び技能	回転系や巧技系の基本的な技を安定して行ったり、その発展技を行ったり、それらを繰り返したり組み合わせたりすることができるようにする。
	思考力, 判断力, 表現力等	自己の能力に適した課題の解決の仕方や技の組み合わせ方を工夫するとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝えることができるようにする。
	学びに向かう力, 人間性等	運動の楽しさや喜びを味わい、積極的に取り組み、約束を守り助け合って運動をしたり、仲間の考えや取組を認めたりすることができるようにする。 場や器械・器具の安全に気を配ることができるようにする。

3 単元の評価規準

評価規準	知識・技能	①マット運動のいろいろな技の行い方を理解しているとともに、その動きを身に付けている。 ②自分の力にあった回転系・巧技系の基本的な技ができる。 ③基本的な技に十分に取組んだ上で、それらの発展技に取り組むことができる。
	思考・判断・表現	①技の完成度を振り返って、自分の課題を見付けている。 ②自分の課題を解決するために、自分の力に合った技を選び、練習方法・練習の場を選んでいく。 ③見付けたポイントや友達の技の完成度など、課題解決のために考えたことを友達に伝えている。
	主体的に学習に取り組む態度	①マット運動の基本的な技に進んで取り組み、誰とでも仲良く励まし合っている。 ②器械・器具の準備や片付けを友達と一緒にしている。 ③互いの動きを見合ったり、補助をし合ったりして、技がうまくできたときの動き方や気付いたことなどを伝え合う際に、友達の考えを認めている。

4 単元の指導と評価計画（全8時間）

時	学習活動・ねらい	指導上の留意点・UDの視点（㊦）	評価規準			評価方法
			知	思	態	
1	○オリエンテーション ○学習内容の流れを把握する。	・「器械運動の特性を理解し、単元全体の見通しをもたせる」 ・集合、整列、用具の準備、学習の流れ	①			
2	○既習の技の確認	・技のポイントを知り、完成度を高めるために練習方法を工夫する。	②	①		・ワークシート ・技能のループリック評価 ・観察
3	○場の設定方法の工夫	①モジュール化		②	①	
4	☆技のポイントを知り、完成度を高めるために練習方法を工夫する。	①スモールステップ ①技能のループリック評価 ①運動の言語化、視覚化			②	
5	○技の完成度を高め練習方法を工夫する。	①児童間補助（後転、倒立等）	③	③	③	
6	○発展技に挑戦する。	①教具・場の工夫		②		
7	○実技テスト	①教師補助（後転、倒立等）			③	
8	○実技テスト	・学習を振り返り、自己の成長を友達に伝える。	①		①	

5 検証授業②（7／8時）

目標		学習活動		指導上の留意点	
指 導 過 程	入 過 程	1. サーキットトレーニング（支持感覚）		・安全管理、身体的負担の配慮を行う。	
		2. フリータイム（既習の技）		・支持感覚の重要性を伝えながら、安全面に配慮する。 ・楽しみながら取り組める場の工夫（用具、音楽） ・SSの取り組みを意識させる。	
		3. 整列・あいさつ・今日の流れの確認 4. 基礎感覚運動（モジュール化）		・低・中学年で身に付けた技の確認 ・発展技には、取り組まない。（安全確認） ・技能のループリック評価の活用 ・個々の習熟度に応じた課題設定を行い、心理的安全に配慮する。	
展 開	開 展	5. めあての確認		・前時までの授業の流れの違いや場の確認 ・成功体験につながる、感覚運動を丁寧に行う。（動物歩き等）	
		6. 活動①（パワーアップタイム）		・本時で目指す自分の姿を確認する。	
		7. きらりタイム①（共有） 8. 活動②（チャレンジタイム）		・UDの視点を意識させる。 （焦点化、多感覚化、共有化、個別の配慮）	
ま と め	ま と め	9. きらりタイム②（共有）		・活動①で挑戦した技を共有する（自己効力感の向上） ・発展技に挑戦する児童に安全面の指導を行う。	
		10. ふりかえり、次回の内容の確認 11. 終わりの挨拶。片付け		・安全確認を行う。（セーフティーマットなどの使い方） ・段階的な指導の工夫を行い、成功体験を積み重ねる。 ・共有する視点（技のポイントや練習方法の工夫）を具体的に提示する。 ・次回：技の演技披露について確認。	

IV 仮説の検証

本研究の仮説に基づき、マット運動においてUDの視点を取り入れ、活動内容や指導方法を工夫することで、得意な児童だけでなく、不安や苦手意識を持つ児童も含め、すべての児童に運動の楽しさや喜びを味わわせることができるかを検証する。その結果、児童が積極的に取り組む姿勢を育むうえで有効であったかどうかを授業観察や技能のルーブリック評価、アンケートの記述を基に検証する。

1 UDの視点に基づく指導の効果について

(1) 焦点化（SS、モジュール化）

本研究では、UDの視点に基づき、児童がマット運動に楽しさや喜びを感じながら積極的に関わる姿勢を育むことを目的に、SSとモジュール化の手立てを活用した授業を構成した。SSでは、「クマ歩き」「アザラシ」などの基礎運動を導入し、支持感覚を中心に段階的な運動感覚の育成を図った。技を細分化し、ルーブリック評価を用いて児童の習得状況を把握しながら、成功体験を得やすい技から取り組ませることで、挑戦意欲を高めた。児童の声には、「少しずつ難易度を上げて、わかりやすくてできた」といったコメントがあり、段階的な指導が挑戦意欲を高める要因となっていたことがうかがえる。

授業は、2つの活動に分けて構成し、活動1では、既習技の完成度を高め、活動2では発展技に挑戦する内容とした。児童は仲間と助け合いながら技能習得を目指し、成功体験を積み重ねることで達成感を得て自信を高めていった。授業後の振り返りでは、「1つずつポイントがあって、わかりやすく、どんどんできるようになった」「難しい技でも簡単なのからやったら、できた」といった肯定的な声が多く聞かれ、児童の積極的な学びと技能の向上が見られた。

技能評価では、13種類の技を対象に評価を行った（表1）。技は前転系、後転系、倒立系、回転系、側転系の5つの

表1 13種類の技能評価

前転系	後転系	倒立系	回転系	側転系
前転 大きな前転 開脚前転 跳び前転	後転 開脚後転 伸膝後転	倒立	首はね起き 頭はね起き 前方倒立回転	側方倒立回転 ロンダート

グループに分類し、習熟の段階に応じて3段階（1点～3点）で評価した。たとえば後転では、「ゆりかご」から「大きなゆりかご」（1点）、ロイター板を使い傾斜を利用した後転（2点）、平場での後転（3点）と段階的に挑戦できる構成とした。その結果、特に壁倒立の技能評価では、単元導入時の平均得点が1.31点であったのに対し、単元終了後には2.31点まで上昇した（図4）。この結果から、支持感覚を取り入れた技能習得が効果的であったことが数値的にも確認できる。児童が段階的な課題設定と安心して挑戦できる環境の中で、苦手意識を軽減し、意欲を高めた結果と考えられる。

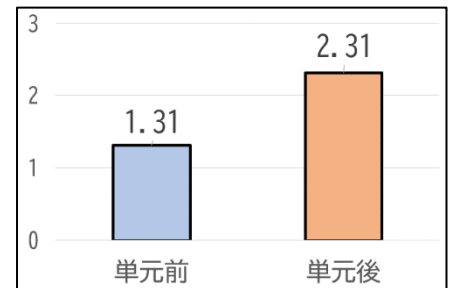


図4 壁倒立の技能評価 (n=13)

モジュール化の手立てとしては、毎時間の導入に基礎感覚づくりを10分程度設定し、支持・跳躍・回転などの感覚を育成した。児童は授業のリズムをつかみ、集中力を保ちながら自然に身体感覚を高めることができた。活動の繰り返しによって、児童は複雑な技への挑戦に向けた身体的準備が整ったことが確認された。特に、後転や開脚前転が苦手だった児童は、基礎感覚づくりを通して少しずつ動きに慣れ、段階的に成功体験を積み重ね、最終的に技を習得できた。児童の反応としては、「何回も練習してできるようになった」「友達に教えてもらってできた」といった肯定的な声が多く聞かれ、運動への積極的な関わりが促進された。運動が苦手な児童においても、段階的な課題設定と安心して取り組める環境が、前向き

な学びの姿勢を育む要因となったと考えられる。

(2) 多感覚化（技能のルーブリック評価、運動の言語化、視覚化）

多感覚化の視点では、技能のルーブリック評価、運動の言語化、視覚化を通して、児童が技の意図や目的を理解し、安心して挑戦できる学習環境の構築を図った。技能評価では、技を3段階に細分化し、児童が達成感を得られるよう評価基準を明示した。

ルーブリックによる技能評価の変化を見ると（図5）、単元導入時の13項目（13技×3点満点の平均）の平均得点は1.78点であったが、単元終了時には平均得点が2.35点まで上昇し、学習を通じて児童の技能が向上したことが確認された。児童は課題達成ごとに合格シールを貼ることで進捗を実感し、「技がわかりやすい」「技のポイントがあるから、どんどんできるようになった」といった肯定的な声が聞かれた。これらの声から、児童が運動に前向きに取り組む姿勢が育まれていたことが確認された。このような評価は、児童自身の目標意識を高めるとともに、教師によるフィードバックの質を向上させ児童間の学びの共有にもつながった。

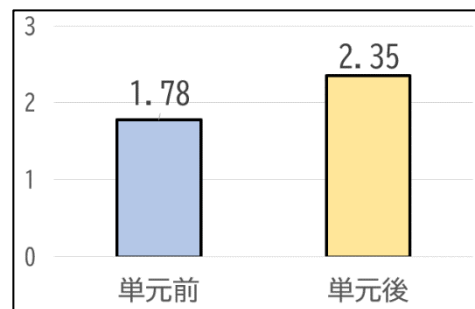


図5 ルーブリックによる
技能全体の変化（n=13）

次に運動の言語化、視覚化では、遅延再生アプリ（図6）を活用し、児童が技のポイントを具体的に理解できるよう支援した。児童は「手をしっかり床につける」「あごを引く」などの動作を言語化することで、技の意図や成功のポイントを明確に捉え、自信を持って積極的に取り組む姿勢が見られた。また、動画による自己の動きの視覚化は、児童同士のアドバイスや気づきの共有を促進し、互いに学び合う姿が見られた。これらの工夫により、児童は運動への理解を深め、安心して挑戦する姿勢が育まれたことが確認できた。



図6 遅延再生アプリによる視覚化

(3) 共有化（児童間補助）

児童間補助は、互いの動きを観察しながら、教師が提示した共通言語「おへそを見る」などを用いて助言し合う活動である（図7）。この関わりは、技能の理解を深めるだけでなく、学習意欲の向上や安心してできる学習環境の構築にも寄与する。

本研究では、後転や壁倒立などの練習において、ペアやグループで児童間補助を行う場面が多く見られた。助言を受ける側は、技のポイントを具体的に理解しやすくなり、助言する側も伝える過程で理解が深まった。児童のコメントには、「友



図7 児童間補助が支える安心の学習環境

達と一緒に頑張っているようになった」「できなくても頑張ろうと思えた」などの肯定的な声が見られ、協力を通じて達成感や喜びを実感し、運動への積極的な姿勢が育まれていた。

児童間補助を取り入れた共有化の取り組みは、技能習得だけでなく、情意面にも良い影響を与える有効な支援であると考えられる。

(4) 個別の配慮（教具・場の工夫、教師補助）

教具・場の工夫では、児童が技の習得に困難を感じた場面に応じて、ロイター板による傾斜調整や手の位置を示す視覚的支援を行った。これにより、児童は自分のペースで課題に取り組み、心理的抵抗感が軽減され、挑戦する姿勢と意欲の高まりが見られた。単元後半には、児童自身が場や用具の工夫を考案する姿も見られ、積極的な学びが促進された。たとえば、カラーコーンを障害物に見立てて跳び前転に挑戦したり（図8）、跳び箱の段を補助台として活用するなどの工夫が見られた。児童のコメントからは、「自分でできなかった技に挑戦して工夫してできた。平場でもできるようになった」といった声があり、達成感と成長の実感が確認された。

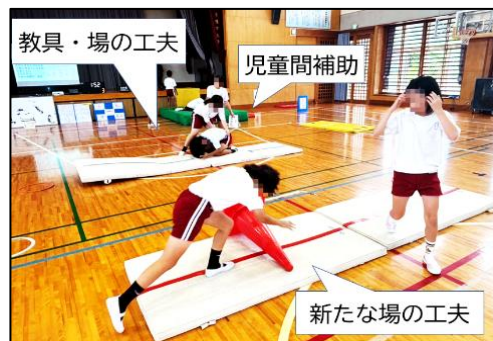


図8 場と用具の創意工夫



図9 教師補助による個別支援

また、教師補助による個別支援（図9）では、児童の習熟度に応じた対応を行い、安心して技に挑戦できる環境を整えた。視覚教材や段階的な指導と組み合わせることで、技のポイントが理解しやすくなり、技能習得に直接的な効果が見られた。児童のコメント

には、「先生にやり方を教えてもらって、できるようになった」などがあり、児童の声や観察結果から、教師の支援が技能習得に直接的な効果をもたらしていることが確認された。

以上の結果から、個別の配慮を取り入れた授業構成は、技能習得だけでなく、運動の楽しさや喜びを実感しながら、積極的に学習に取り組む姿勢を育むうえで有効であると考えられる。特に、苦手意識を持つ児童に対しては、安心して取り組める環境を整えることで、前向きな学びの姿勢が育まれたと考えられる。また、柔軟な課題設定や個別支援の充実により、児童一人ひとりの成長を支える授業づくりの重要性が示された。

2 運動の楽しさや喜びを核とした積極的な学びの育成について

(1) 態度測定による体育授業評価について

UDの視点を取り入れた授業づくりを通して、児童の学習意欲や積極性の変化を検証した。単元の前後に診断的・総括的評価を行い、「たのしむ」「できる」「まなぶ」「まもる」の4因子に基づく態度評価を実施した。この評価は、各因子に5問ずつ、計20問で構成されており、3段階評定法により数値化した。評定は、「はい」3点、「どちらでもない」2点、「いいえ」1点とし、各因子は3点×5問の15点満点で得点化した。得点の変化から児童の態度の変容を把握した。また、各観点の平均点を算出し、児童の学習意欲や態度の傾向を分析した。因子別の結果では（図10）、「できる」が11.4%、「まなぶ」が9.5%上昇し、運動に対する肯定的な姿勢の育成が確認された。UDの視点による授業構成（SS化、児童間補助、視覚的支援など）は、児童の心理的安全性を高め、挑戦への意欲を引き出す環境づくりに寄与した。特にマット運動のように不安を感じやすい単元では、「楽しい」

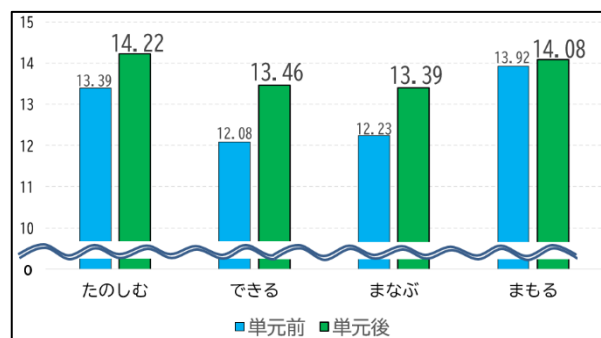


図10 体育授業の因子別評価（n=13）

と感知することが継続的な挑戦意欲や積極的な参加につながることを確認された。

技能評価の推移（図11）では、前転・後転・開脚前転・壁倒立・側方倒立回転の5種目（各3点満点、計15点）を対象に、単元前後で評価を実施した。その結果、A評価（11～15点）の児童は、単元前の31%から単元後には84%へと増加し、53ポイントの上昇が見られた。技能の向上は、児童の自信や達成感につながり、学習意欲を高める要因となった。児童の振り返りには、「できなかった技が何回も練習して、できるようになった」「後転がうまくできるようになってうれしかった」

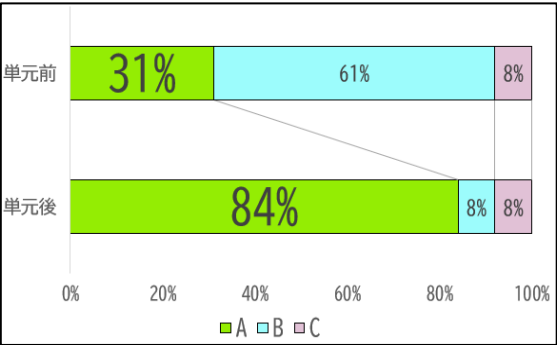


図11 マット運動における技能評価の推移 (n=13)

「友達と練習してできた」など、技能の向上に伴う喜びや前向きな感情が多く記録された。これらの声や観察結果から、技能の向上が情意面にも好影響を与え、運動への前向きな姿勢が育まれたことが確認された。

以上の結果から、UDの視点に基づく授業づくりは、児童に運動の楽しさや喜びを実感させ、学習意欲と積極的な態度の育成に有効であることが示唆された。

(2) 形成的授業評価について

高橋らによる形成的授業評価尺度を活用し、児童の学習の様子を単元の各段階で計4回、成果、意欲・関心、学び方、協力の4観点から評価した。評価は、「はい」3点、「どちらでもない」2点、「いいえ」1点として数値化し、各観点の平均点を算出した。得点の推移は図12に示しており、成果・学び方・協力の観点で向上が見られ、段階的な課題設定や学習環境の整備が児童の学びを支えるうえで有効であることが確認された。特に運動に苦手意識を持つ児童にとっては、安心して挑戦できる環境が意欲の向上につながった。UDの視点を取り入れ、自分のペースで取り組めるよう、技の段階的な構成や教具の工夫、児童間補助などを通して、成功体験を積み重ねることで、挑戦意欲や自信の向上につながったと考えられる。

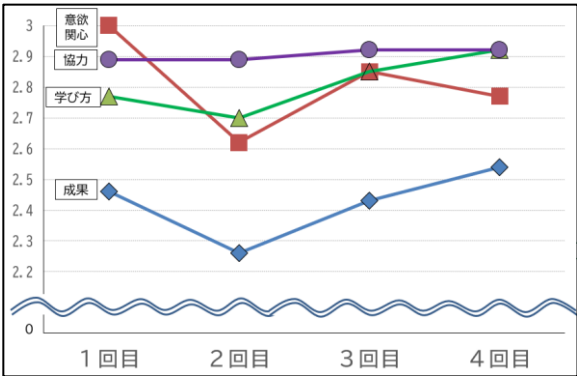


図12 形成的授業評価の推移 (n=13)

表2 「成果」「関心・意欲」の推移 (n=13)

次元	項目	1回目		2回目		3回目		4回目	
		平均	5段階評価	平均	5段階評価	平均	5段階評価	平均	5段階評価
成果	1. 感動の体験	2.00	3	1.69	2	2.15	3	2.15	3
	2. 技能の伸び	2.69	4	2.54	4	2.46	3	2.77	4
	3. 新しい発見	2.69	4	2.54	3	2.69	4	2.69	4
	総合評価	2.46	4	2.26	3	2.43	3	2.54	4
意欲・関心	4. 精一杯の運動	3.00	5	2.62	3	2.85	4	2.92	4
	5. 楽しさの体験	3.00	5	2.62	3	2.85	4	2.62	3
	総合評価	3.00	5	2.62	3	2.85	4	2.77	3

一方、「成果」の観点に含まれる、「感動の体験（深く心に残ることや、感動することはありませんか）」の得点がやや低かった（表2）。その背景には、すでに基本技を習得している児童にとって、新たな挑戦や達成感を得る機会が少なく感動につながる体験が限定的であったことや、技の評価が「できる・できない」に偏ったことで、努力や挑戦の過程が十分に認められにくい状況になったことが考えられる。また、「意欲・関心」の得点が2回目に一時的に低下した。その要因としては、授業導入時の診断テストにおいて技を披露することへの抵抗感や、支持・回転動作に対する苦手意識から生じる不安や緊張が影響したと考えられる。

これに対しては、個人や少人数での活動や自己選択の機会を設けることで心理的負担を軽減し、安心して挑戦できる環境づくりが有効であると考えられる。一方、4回目の得点低下は、発展技の難易度や基本技の未習得による挑戦への困難さ、安全面への不安が要因と考えられる。これに対しては、段階的な技の提示や選択制の導入、安全指導の徹底により、児童の挑戦意欲を支援することが求められる。

(3) 意識調査について

単元前の意識調査

(表3)では、「あまり好きでない」「きらい」と回答した児童が一定数見られ、その理由として「技があまり

表3 意識調査(単元前)

児童のコメント(単元前)
技があまりできない
側転でお尻から落ちそう
頭を捻るから痛いから
できたら嬉しいけど、できなかったら悔しい
できる技が少ないから

表4 意識調査(単元後)

児童のコメント(単元後)
できなかった事が何回も練習してできるようになった
側転ができて着地した瞬間
新しい技が綺麗にできたとき
みんなが凄いとってくれたとき
できなくても、友達や先生が励ましてくれるとき

できない」「落ちそう」といった声が挙がった。これは、技への不安や苦手意識が児童の意欲を低下させていることを示している。一方、単元後の調査(表4)では、「できなかったことができた」といった達成感に関するコメントが多く見られ、苦手意識を克服し、積極的に挑戦する姿が確認された。実際に、「好き・まあまあ好き」と回答した児童の割合は、単元前の50%から単元後には67%へと17ポイント上昇した(図13)。この数値の変化は、児童の意識が肯定的に変容したことを示しており、運動への楽しさや喜び、達成感を実感する児童が増加したことがうかがえる。こうした変容は、UDの視点を取り入れた多様な支援や技の段階的な構成により、児童が安心して技に挑戦できる環境が整ったことによる成果といえる。これらの結果から、体育の授業が児童の自信や意欲を育む場として機能していることが示され、今後も児童の心理的安全性に配慮した授業づくりが求められる。

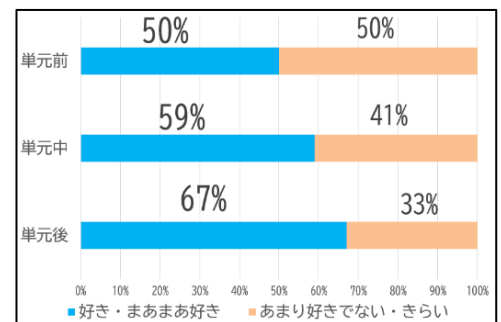


図13 意識調査の推移 (n=13)

V 成果と課題

1 成果

- (1) UDの視点を取り入れたことで、児童は運動に対する不安を抱えながらも、自分のペースで取り組む中で安心感を得ていき、技の習得を通して自信を深めていった。技能のルーブリック評価や振り返りの記録からも、成功体験が運動への前向きな姿勢につながり、児童は運動の楽しさや喜びを実感することができた。
- (2) 児童間補助や個別支援、技能評価の工夫を通じて、児童は自分の課題に向き合いながら取り組む姿がみられた。特に苦手意識を持つ児童においては、安心して挑戦できる環境が挑戦意欲を高め、仲間との協力的な学びの中で積極的に活動する姿が見られた。

2 課題

一部の児童には感動や達成感を十分に実感させるには至らず、課題も残された。技能の難易度や個々のつまづきに応じた支援に加え、柔軟な課題設定や個別支援の充実が今後の課題である。児童が自らの成長を実感し、運動の楽しさや喜びをより深く味わえるような指導方法や評価の工夫が必要である。

〈参考文献〉

- スポーツ庁 2025 『令和6年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果報告書』文部科学省
- 小澤治夫・小林博隆 2022 『授業が盛り上がる 体育の教材・教具 ベスト90』 大修館書店
- 高田彬成 2019 『小学校 新学習指導要領 ポイント総整理 体育』 東洋館出版社
- 清水由 2019 『体育授業のユニバーサルデザイン』 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』
- 中央教育審議会 2016 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』 文部科学省
- 小貫悟・桂聖 2014 『授業のユニバーサルデザイン入門 どの子も楽しく「わかる・できる」授業のつくり方』 東洋館出版社
- 松田泰定 2008 『初等体育科教育の研究』 学術図書出版社
- 高橋健夫 2003 『体育授業を観察評価する 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント』 明和出版

〈外国語〉

英語で自分の考えや気持ちを伝え合う力を育む学習指導の工夫

— MEXCBTとピア・フィードバックを関連させた

「話すこと」の指導を通して（第1学年） —

糸満市立潮平中学校教諭 屋 宜 大 仁

I テーマ設定の理由

グローバル化の進展や先端技術の急速な発展により、Society5.0時代が到来し、社会は急速に変化している。特に、人工知能（AI）は飛躍的に進化し、私たちの社会にさらに大きな変化をもたらすことが予測される。学校教育においては、予測困難な社会の変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことが重視され、そのために「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の3つの資質・能力の育成が求められている。『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』（以下、『解説外国語編』）では、「言語活動を通して簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力」の育成に取り組むことが示されている。

令和5年度「英語教育実施状況調査」では、中学校卒業段階時でCommon European Framework of Reference for Languages（以下、CEFR）A1レベル相当以上を達成した中学生の割合は、5割に達した。第4期教育振興基本計画（令和5年度～令和9年度）では、生徒のさらなる英語力向上を掲げ、令和9年度までの5年間で、CEFR、A1レベル相当以上の生徒を国全体で6割以上にする目標を設定した。改めて、「話すこと」の力の育成に課題が挙げられ、4技能をバランスよく育成する観点から「話すこと」の力を強化する重要性が示されている。本県のCEFR、A1レベル相当以上を達成した中学生の割合は40.3%と改善傾向にあるが、国が定める基準に達していない。この状況を受け、令和6年度に沖縄県英語教育改善プランを公表し、言語活動の充実による生徒の英語力及び英語科教員の指導力の向上を目指し、CEFR、A1レベル相当以上の英語力を取得または有すると思われる生徒の割合を段階的に引き上げ、令和9年度までに50%を達成する計画が打ち出された。

「話すこと」の指導におけるこれまでの実践を振り返ると、生徒が発話した内容を振り返る時間や、個に応じたフィードバック、思考を整理するための時間が十分ではなかったと感じる。そのため生徒は、内容を膨らませることや英語の表現を考えることができず、本当に伝えたいことを英語で伝えることができていなかったと考える。また、事前に原稿を作成し、覚えた原稿を伝えるだけの活動となり、生徒がその場で伝えたい内容や考えをまとめ、口頭で説明することや話したことを聞いて質問したり、感想を述べたりする等、即興性のある「話すこと」の指導が不足していたと感じている。

そこで本研究では、MEXCBTとピア・フィードバックを関連させながら、「話すこと」の領域において、生徒が英語で自分の考えや気持ちを伝え合うことができる学習指導の工夫を図る。具体的には、MEXCBTを用いて、発話を録音し、発話内容を教師と生徒や生徒同士で振り返る活動を行うことで、発話内容をより良いものにしていく。そうすることで、発話の質の向上につながり、自分の考えや気持ちを伝え合う力を育成することができると考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

MEXCBTとピア・フィードバックを関連させた「話すこと」の指導を通して、生徒の発話内容を録音し、振り返る時間を設定することで、生徒は英語で自分の考えや気持ちを伝え合う力を育むことができるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 英語で「考えや気持ちを伝え合う力」について

(1) 「考えや気持ちを伝え合う力」とは

『解説外国語編』では、外国語科の目標を「簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を育成する」とし、コミュニケーションを図る資質・能力を、理解する、表現する、伝え合うことの3つに整理している。一方向のコミュニケーションだけでなく、双方向のコミュニケーションの重要性が述べられている。双方向のコミュニケーションを行うためには、伝えるだけでなく自分の考えや気持ちを「伝え合う」ことが必要であると考え。そこで、英語で考えや気持ちを伝え合う力について考察する。

『解説外国語編』によると、外国語で表現し伝え合うためには、「適切な言語材料を活用し、思考・判断して情報を整理するとともに、自分の考えなどを形成、再構築することが重要である」と示している。これは、「思考力、判断力、表現力等」の育成と関連があり、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等を設定した言語活動を通じ簡単な情報や考えなどを理解したり、自分の考えを形成し、表現したり伝え合ったりする中で、生徒は英語で自分の考えや気持ちを伝え合うことができるようになるものと考え。さらに、「伝え合う」とは、「自分のもつ情報や考えをただ一方的に伝えるのではなく、相手が話したり書いたりした内容にも十分に注意を傾けながらやり取りをし、お互いの理解を深められるようにする」と示されている。

それを踏まえ、本研究における「考えや気持ちを伝え合う力」とは、「コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、内容を整理しながら考えを形成し、表現することで、相手にメッセージを伝え合うこと」と定義する。話し手は、聞き手の理解の状況を確認しながら話すこと、聞き手は、相手の発話に共感的に反応したり、質問したりしながら聞き続けようとするを通して伝え合う活動を進めていく。以下、生徒が英語で考えや気持ちを伝え合うために必要と考える話し手と聞き手の力を示す(表1)。

表1 伝え合うために必要とされる話し手と聞き手の力

話し手	聞き手
☐ 伝えたいことについて、情報を出すことができる。 ☐ 情報を整理しながら話すことができる。 ☐ 自分の考えや気持ちを伝える。 ☐ 相手の質問に答える。	☐ 相手のスピーチを理解できる。 ☐ アイコンタクトができる。 ☐ リアクションができる。 ☐ 感想を伝えることができる。 ☐ 質問をすることができる。

本単元では、「話すこと」の領域において、表1で示す力の育成を図る指導の工夫を行い、英語で考えや気持ちを伝え合う力を育むことを目指す。

(2) 英語で考えや気持ちを伝え合うためのアウトプットについて

生徒が英語で考えや気持ちを伝え合う力を育むためには、英語で話すこと、アウトプットの機会を繰り返し設定し、英語を使用する機会を増やすことが欠かせないものと考え。そこで、生徒が考えや気持ちを伝え合うためのアウトプットについて考察する。

和泉伸一(2016)は、「与えられた形式をただ繰り返し声に出したり、単に形式を操作したりするだけの活動は、いくら口頭で行ったとしてもアウトプットとは言わない」と指摘し、「アウトプットとは、発話内容とそれを伝える手段としての言語形式に、それなりの自由度があるものを指す」と述べており、アウトプットにおける注意点を示している。また、英語で考えや気持ちを伝え合うためには、目的や場面、状況等を設定した言語活動を設定する必要がある。そこで和泉の注意点を参考にし、アウトプットの注意点をまとめた(表2)。

表2 アウトプットの注意点

- 目的や場面、状況等が設定されている。
- 自分の伝えたいことを考える。
- 既習の知識・技能を生かしてその場で話す。

鈴木祐一（2024）は、学習者がアウトプットするまでには、インプット、気づき、インテイク、統合の認知プロセスがあると述べている（図1）。特に、認知プロセスで生じる「気づき」の重要性について指摘しており、授業にアウトプット活動を取り入れる利点の一つとして、生徒の「気づき」が促され、学習効果を高めることが期待できるとしている（図2）。また、大関浩美（2015）は、アウトプットと気づきには相関関係があり、アウトプットは気づきを促し、その気づきは、アウトプットの必要性を認識させ、インプット学習の質を高め、アウトプットの質をさらに向上させることにつながるとしている。

本研究では、生徒の「気づき」を促すため、授業にアウトプット活動を積極的に取り入れる。また、後述するMEXCBTとピア・フィードバックを関連させながらアウトプットに取り組ませ、英語で考えや気持ちを伝え合う力の育成を目指す。

（3）ピア・フィードバックを用いた指導について

授業において教師が一人ひとりに対してフィードバックを行うことが不十分であり、個に応じた指導に課題があることは前述したとおりである。そこで、生徒同士のピア・フィードバックを通して、発話内容を練り合うことで、英語で自分の考えや気持ちを伝え合うことにつながると考える。生徒のピア・フィードバックについて考察する。

河村茂雄（2025）によると、フィードバックとは、「相手の行動に対して改善点や評価を伝えること」であり、ピア・フィードバックとは「フィードバックを対等な生徒同士で協働しながら行う活動」としている。河村は、「フィードバックは、いつ、誰から、どのような内容を受けられるかが、生徒のアウトプットの質に影響する」とし、ピア・フィードバックは、生徒同士が互いにフィードバックし合う活動のため、フィードバックが理解しやすく、自分の考えを形成するために他者の意見を取り入れやすいと述べている。そうすることで、自己の考えていたことを俯瞰することができ、自分の考えをさらに深めることができるとしている。フィードバックを受けたり、与えたりする過程で、相手の成果から学び、やり方をモデルにしたり比較したりすることで、自己の改善点が見え、内省を促すことにつながる。そのため、ピア・フィードバックの充実、アウトプットの質を高めることにつながると考える。

本研究においては、生徒が英語で自分の考えや気持ちを伝え合うことができるようになるため、ピア・フィードバックを授業に取り入れ、個に応じた指導の充実を図る。アウトプット活動を通して生徒が発話した内容を基にペア、グループでピア・フィードバックを実施し、英語で伝えられることと伝えられないことの違いへの気づきを促す。他者からのフィードバックで得られた気づきから、自分の考えや気持ちを伝えるために考えを再構築する。その後、アウトプット活動を行い、生徒が自分の考えや気持ちを伝え合うことができるような指導に取り組む。指導を行う際、河村が示すピア・フィードバックを取り入れるポイントを参考にし、チェックリストを作成する。そのリストを活用し、ピア・フィードバックに取り組ませる。こうした活動を繰り返し実施し、アウトプットの質を向上させ、自分の考えや気持ちを伝え合うことのできる生徒の育成を図る。

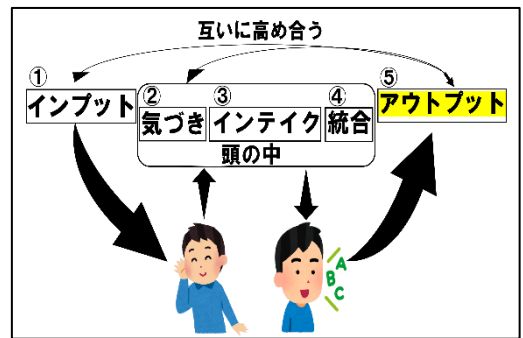


図1 アウトプットまでの認知プロセス

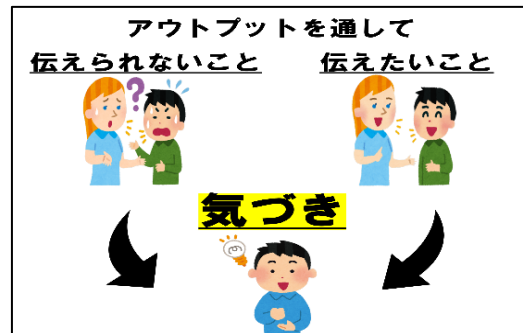


図2 アウトプットの利点

2 MEXCBTを用いた指導について

(1) MEXCBTについて

近年、国際的な学力調査においてComputer Based Testing（以下、CBT）が進んでおり、アメリカやフランス、スウェーデンなどにおいてもCBT形式での学力調査が実施されている。こういった国際的なCBTの広がりやGIGAスクール構想の推進等の流れも踏まえ、文部科学省が開発・展開しているのがMEXCBTである。MEXCBTでは、生徒が学校や家庭において、国や地方自治体等の公的機関が作成した問題を活用し、オンライン上で学習やアセスメントをする

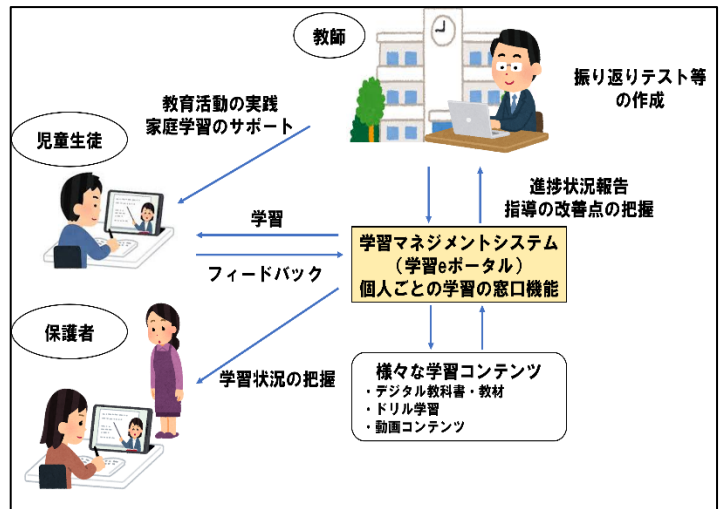


図3 文科省CBTシステムMEXCBT
（文科省ホームページより一部編集）

ことができる（図3）。文部科学省は、1人1台端末を用いてMEXCBTの活用を図り、学力調査のみならず、授業及び授業外における家庭学習など幅広い活用を推進している。MEXCBTには、国や地方公共団体等で実施している各種調査の問題約4万問が登録されており、多種多様な問題を通して学ぶことができる。CBTのメリットを活かした動画や音声を通しての問題、「思考力」などの能力測定を可能としているほか、自動採点技術活用による結果の即時返却・模範解答の確認ができ、デジタルならではの学びを創り出すことができるシステムである。MEXCBTは今後、さらに問題が掲載、蓄積され、生徒がより多くの問題を通して学ぶことができると思われる。

(2) MEXCBTを取り入れた授業について

文部科学省は、MEXCBTの活用事例等を示し、日々の学習の中での活用を推進している。多様な問題や活用事例を参考にしながら、授業に取り入れることで生徒の考えや気持ちを伝え合う力の育成につながると考える。しかし、本校におけるMEXCBTの使用は、全国学力・学習状況調査以外では進んでいないのが現状である。

本研究では、MEXCBTの活用を図りフィードバックを充実させることで、英語で考えや気持ちを伝え合う力を培うことに取り組む。前述したように、これまでの指導では、個に応じたフィードバックに課題があった。そこで、MEXCBTとピア・フィードバックを関連させた授業実践を図る。具体的には、MEXCBTの音声録音機能を活用した課題を通して、デジタルの利点を活かした授業を実施し、録音した生徒の発話をピア・フィードバックに活用する。ペアやグループで発話内容を振り返り、より良い表現を考えながら省察を行い、アウトプット活動へとつなげる。こうした活動を繰り返し実施することで、自分の考えや気持ちを伝え合う力の育成を目指す。

Ⅲ 指導の実際

- 1 単元名 Program3「タレントショーを開こう」Our Project1「あなたの知らない私」（開隆堂）
- 2 単元の目標

自分の身近な話題について内容を整理しながら、簡単な英語を用いて即興でスピーチをすることができる。「話すこと[発表]」

3 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
【知識】一般動詞や can、疑問詞等の特徴やきまりを理解している。 【技能】自分のことについて詳しくスピーチしたり、感想を伝えたり質問することができる。	自分のことをよく知ってもらうため、相手の知りたいことを含めて自分のことについて詳しくスピーチすることができる。また、スピーチを聞いて、リアクション、感想を伝える、質問をすることができる。	自分のことをよく知ってもらうため、相手の知りたいことを含めて自分のことについて詳しくスピーチしようとしている。また、スピーチを聞いて、リアクション、感想を伝える、質問しようとしている。

4 パフォーマンス課題とルーブリック

パフォーマンス課題におけるルーブリックを下記表に示す。

パフォーマンス課題			
A L Tの先生が、みんなともっと仲良くなりたいと話しています。そこで、A L Tの先生と仲良くなるために自己紹介をしよう。また、A L Tの先生はあなたたちに質問したいことがあるそうです。A L Tの先生が知りたいことを含めて自己紹介しよう。 A L Tの先生からの質問：“What food do you like? Why do you like it?” A L Tの先生からの質問はその場で口頭質問し、パフォーマンステストを実施した。			
観点 評価	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
A	文法・語順などに誤りがほとんどなく伝えることができる。	条件①②③を全て満たしている。	条件①②③を全て満たして伝えようとしている。
B	文法・語順などに多少の誤りはあるが、コミュニケーションに支障のない範囲で伝えることができる。	条件①②③の内2つを満たしている。	条件①②③の内2つを満たして伝えようとしている。
C	Bを満たしていない	Bを満たしていない	Bを満たしていない
「思考・判断・表現」の条件 条件①：自分の好きなことについて説明を加えて伝えることができる。 条件②：A L Tの知りたいことについて伝えることができる。 条件③：A L Tの知りたいことについて説明を加えて伝えることができる。			

5 指導計画と評価の方法（全9時間）

表記 ●指導に生かす評価 ○記録に残す評価 P F=ピア・フィードバック

時数	ねらい（■）、学習活動（丸数字）	評価
1	■自分のできることについてスピーチをしよう。 ①単元の学習計画・評価方法等の確認、パフォーマンス課題とルーブリックの共有 ②自己目標を設定する ③帯活動（与えられた情報を基にその人物になりきり、自己紹介をする） ④スピーチの内容を考え、スピーチを行う。 ⑤MEXCBTで録音 ⑥まとめ・振り返り	●思判表 ●態度 
2	■お互いでフィードバックし合い、スピーチをもっとよくしよう。 ①帯活動 ②ピア・フィードバック ③アウトプット（スピーチ） ④MEXCBTで録音 ⑤まとめ・振り返り	●思判表 ●態度 
3	■教科書の対話文を読み、can の用法を理解しよう。 ①帯活動 ②本文内容理解 ③まとめ・振り返り	●知技
4	■教科書の対話文を読み、what の用法を理解しよう。 ①帯活動 ②本文内容理解 ③まとめ・振り返り	●知技
5 検証1	■相手の知りたいことを含め、スピーチをしよう。 ①帯活動 ②A L Tからの質問を理解する “What music do you like? Why do you like it?” ③スピーチ練習 ④MEXCBTで録音 ⑤まとめ・振り返り	●思判表 
6	■聞き手に伝わりやすいようスピーチの内容を整理し、内容をつけ加えよう。 ①帯活動 ②ピア・フィードバック ③考えを整理する ④スピーチ	●思判表
7	■相手の知りたいことを含め、スピーチをしよう。 ①帯活動 ②A L Tからの質問を理解する “What outdoor activity do you like? Why do you like it?” ③スピーチ練習 ④考えを整理する ⑤まとめ・振り返り	●思判表 

8 検証2	■聞き手に伝わりやすいようスピーチの内容を整理したり、内容をつけ加えよう。 ①帯活動 ②MEXCBTで録音 ③ピア・フィードバック ④考えを整理する ⑤スピーチ ⑥まとめ・振り返り	●思判表 MEXCBT PF
9	■ALTの知りたいことを含めて自己紹介しよう。 ①パフォーマンステスト ②単元の振り返り	○思判表

6 本時の指導案

(1) 検証授業1回目（5/全9時間）

本時の目標	ALTの知りたいことを含めてスピーチができる	
過程	学習活動	評価・留意事項
導入	① 帯活動 (人物になりきり、自己紹介の練習をする)	観察  MEXCBTで録音している様子
展開	② ペアを替え練習をする。	
	③ 目的場面状況の確認・ALTの先生の知りたいことを確認する。	
	④ マッピングをする。	
	⑤ アウトプット活動1（スピーチ）	
まとめ	⑥ 考える時間（マッピングに伝えたいことを付け加えたり、内容を整理したりする）	
	⑦ アウトプット活動2（スピーチ）	
	⑧ MEXCBTで録音	
	⑨ まとめ・振り返り	

(2) 検証授業2回目（8/全9時間）

本時の目標	聞き手に伝わりやすいようスピーチの内容を整理したり、内容をつけ加えよう	
過程	学習活動	評価・留意事項
導入	① 帯活動 (人物になりきり、自己紹介の練習をする)	観察  ピア・フィードバックの様子
展開	② 全体共有→ペアを替えもう一度自己紹介の練習をする。	
	③ 目的場面状況の確認・ALTの先生の知りたいことを確認する。	
	④ MEXCBTで録音	
	⑤ ピア・フィードバックのモデルを確認	
まとめ	⑥ ピア・フィードバック	
	⑦ 考える時間マッピングを加筆する	
	⑧ アウトプット活動（グループでスピーチ）	
	⑨ まとめ・振り返り	

IV 仮説の検証

研究仮説に基づき、MEXCBTとピア・フィードバックを関連させた「話すこと」の指導を通して、生徒の発話を録音し、振り返る時間を設定することで、生徒は英語で自分の考えや気持ちを伝え合う力を育むことができたかについて検証を行う。

1 「話すこと」において、考えや気持ちを伝え合うことについて

ここでは、生徒の授業における様子、検証前・検証後アンケート結果、ワークシート、パフォーマンステストの結果を用いて検証を行う。

まず、アンケート結果から分析を行う。「自分の考えや気持ちを英語で伝え合うことはできますか」の質問に対し、図4で示すように検証前では、「できる」、「まあまあできる」と肯定的に回答した生徒の割合は31.3%であり、肯定的に捉えている生徒の割合は低かった。検証後では、「できる」、「まあまあできる」と肯定的に回答した生徒の割合は、89.3%であり、単元を通して、

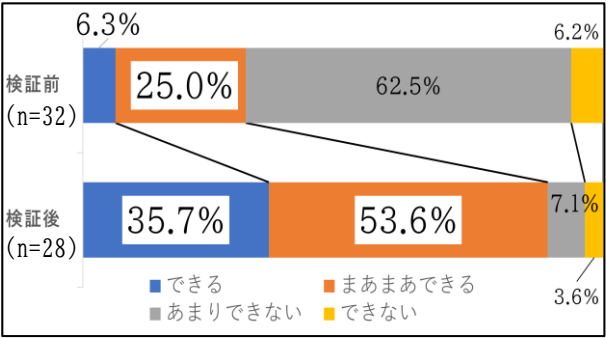


図4 自分の考えや気持ちを英語で伝え合うことはできますか

「自分の考えや気持ちを伝え合うことができる」と実感する生徒の割合が大幅に増加した。生徒の振り返りの記述には、「I can soccer. と言ってしまっていて、play が抜けていたので、そういう小さなことも気をつけながら今後に活かしたいです。」や「友達を参考にして、大きな話題から広げて、その後に（いつ、どこで、だれと）を意識してスピーチすることができた。さらに友達のスピーチを聞いてより、アイデアが浮かんだ。」などがあった。授業を通して、スピーチの改善点に気づき、発話内容を修正しながらアウトプット活動に取り組んでいることがわかる。その結果、伝えたいことを伝えることができるようになったことが、「自分の考えや気持ちを伝え合うことができる」と実感を得ることにつながったと考える。

図5は、前述した「聞き手」としての力について、「以前よりできるようになったと思う」項目について当てはまるものを全て選択させたアンケート結果である。「相手のスピーチを理解する」項目では63.0%、「リアクション」では59.3%であった。授業においても、相手のスピーチに対して「Me, too. / Nice!」とリアクションすることや話し手からの質問に対して「Yes, I do. / No, I don't.」と英語で答えたりするなど、英語で積極的に伝え合おうとしている様子が見られた。一方で、感想を述べること、質問することに対して、「できるようになった」と回答した生徒の割合は、それぞれ37.0%、40.7%であった。生徒が考えや気持ちを伝え合うためには、話し手、聞き手の両方の力の育成が欠かせないが、一単位において、話し手と聞き手の両方の力を育成することに難しさを感じた。特に、感想を述べることや質問をすることは、相手のスピーチを聞き、理解したことをもとにアウトプットすることとなる。そのため、あいづちやリアクションなど相手のスピーチを聞いて理解する力を育成し、段階的に感想を述べることや質問することの指導につなげることが効果的に自分の考えや気持ちを伝え合う力の育成につながると考える。生徒にそうした力を育むためには、段階的・継続的な指導が不可欠であると認識することができた。

聞き手としてできるようになったと思いますか	肯定的回答
相手のスピーチを理解する	63.0%
質問する	40.7%
感想を言う	37.0%
リアクション	59.3%
アイコンタクト	59.3%

図5 伝え合うために必要とされる聞き手の力に関するアンケート（n=27）複数選択可

次に、生徒が自分の考えや気持ちを伝え合うことができると実感するに至った指導について振り返る。まず、パフォーマンステストへとつながるよう帯活動で既習事項を踏まえた自己紹介の練習を実施した。小学校で学習した表現を用いて、他者になりきり、与えられた情報を基にスピーチする活動を行った。次に、即興的なスピーチとなるようALTが知りたい情報を「What music do you like? Why do you like it?」や「What outdoor activity do you like? Why do you like it?」と、トピックを変えながら、スピーチに取り組ませた。その際、思考ツールであるマッピングを用いて自分で考えたことや気持ちをメモし、考えを整理する時間を設定した。その後、作成したマップを用いてアウトプット活動に取り組ませた（図6）。当初は、マッピングに何を書いたらいいかわからず、考える時間を設定しても自分の考えを書くことができない生徒が多くいた。そのため、デモンストレーションを行い、全体で確認しな



図6 メモを基にスピーチ練習している様子

がらマッピングを作成することやアウトプット活動後に内容を付け加える時間を設定した。また、ピア・フィードバックで得た情報をもとに他者のアイディアを参考にしながら自分の考えや気持ちをマッピングに付け足す活動を繰り返し行った。その結果、パフォーマンステスト時には、時間内でALTが知りたい情報を含めて、自分の考えや気持ちを書くことができたようになった(図7)。マッピングで作成したメモを基に、自分の伝えたいことだけではなく、その場で与えられたテーマ「ALTの先生の知りたいこと」を含めて、伝えようとしている姿がパフォーマンステストから見られた。

次に、パフォーマンステスト結果を分析する。パフォーマンステストは、その場でA L Tが知りたいこと“What food do you like? Why do you like it?”と口頭で質問を与え、話す内容を考える時間を設定した。その後、生徒はA L Tを含む3～4名グループに対して話し手と聞き手に分かれてスピーチを行った。表3は、パフォーマンステストの結果、図8は、実際のパフォーマンステストで生徒が発話したものをまとめたものである。

観点 評価		
話すこと [発表]	A	
	B	
	C	

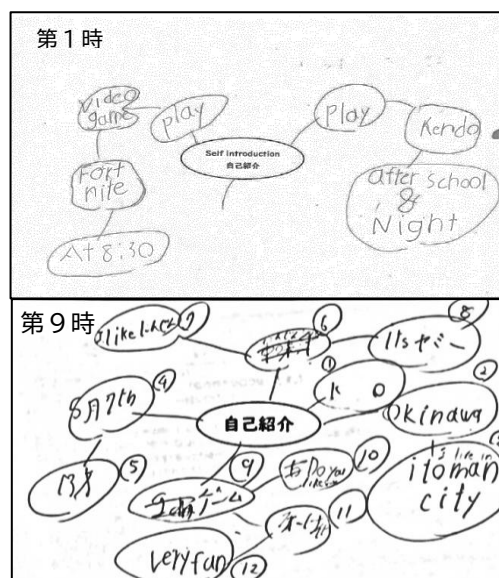


図7 生徒のワークシート比較

表3 パフォーマンス課題の結果 (n=27)

観点 評価		知識・技能	思考・判断・ 表現	主体的に学習に 取り組む態度
話すこと [発表]	A	59%	26%	48%
	B	37%	63%	52%
	C	4%	11%	0%

	パフォーマンステストの発話	スピーチの特徴	評価		
			知	思	主
生徒 A	Hello. My name is ●●. My birthday is February 1 st . I am twelve. I'm from Okinawa. I live in Itoman city. 条件② <u>I like Taco rice.</u> 条件③ <u>Taco rice is delicious.</u> 条件① <u>I like baseball. I play baseball after school.</u> Thank you.	条件①②③を全て満たしており、まとまりのあるスピーチができた。	A	A	A
生徒 B	Hello. My name is ○○. Nice to meet you. I from Okinawa. Itoman city. I'm twenty. 条件② <u>I like Okinawa soba and tempura.</u> Do you like tempura?【聞き手】Yes, I do. Nice. 条件① <u>I like volleyball. My favorite volleyball player is Ran Takahashi.</u> I like beach camp. Do you like beach camp? 【聞き手】: Me,too. My favorite beach camp is beach camp. Thank you.	聞き手に問いかけたりしながらスピーチを行うことができた。しかし、A L Tの知りたいことについての説明が述べられていなかった。	A	B	B
生徒 C	Hello. My name is ○○. Nice to meet you. Do you like game? ええ～と Do you like Okinawa soba? Thank you. bye.	条件①②③を満たしていない。しかし、マッピングには条件①②③に関する記述が日本語で見られたため、主体的に学習に向かう態度はBとした。	C	C	B

図8 パフォーマンス課題における生徒の発話

表3の結果より、「思考・判断・表現」において「B」評価以上の生徒の割合は89%であった。生徒が、考えや気持ちを伝える力が身についてきたと捉えることができる。「B」評価だった生徒のほとんどが、自分の好きなこととそれに対する説明を伝えることやALTの知りたいことに対して答えることはできていた。しかし、ALTの知りたいことに対して、聞いて理解はできてい

るものの詳しい説明を伝えることができていなかった。「C」の生徒は、条件を満たす自己紹介をすることはできなかったが、ワークシートに自分の考えや気持ちを日本語でメモしていたため、主体的に学習に向かう態度は「B」とした。聞き手は、リアクションを取ることや話し手の質問に対して答えるなど、共感的にスピーチを聞く姿勢が見られた。

次に、生徒がMEXCBTで録音した発話とパフォーマンステスト時の発話の語彙数を分析する。図9は、授業内でMEXCBTを用いた3回の自己紹介スピーチとパフォーマンステスト時に行ったスピーチの語彙数の平均値である。回を追うごとに語彙数が増加していることから、生徒がより多くの語彙を使って自分の考えを表現しようとしていることがわかる。図10は、第5時のスピーチとパフォーマンステスト時のスピーチの語彙数を比較したものである。録音がうまくできなかった生徒や録音を友達に聞かれることに抵抗がある生徒がおり、録音できていない生徒が複数名いた。そのため、生徒が一番多く録音していた第5時のスピーチとパフォーマンステスト時のスピーチの語彙数を比較することとした。その結果、64.7%の生徒の語彙数が増加していた。単元内で伝える内容を変えながらスピーチを繰り返したことで、考えを形成し、表現する力が身に付いたことが、語彙数の増加につながったと捉える。語彙数が減少した生徒は23.5%であったが、そのうちの半数の生徒は、パフォーマンステストにおいて条件3つを満たしたスピーチができており、思考・判断・表現において、A評価であった。相手に伝えたい内容を整理し、スピーチしたことにより語彙数が減少したと推測できる。このことから生徒の「思考力、判断力、表現力等」の育成ができたと考える。

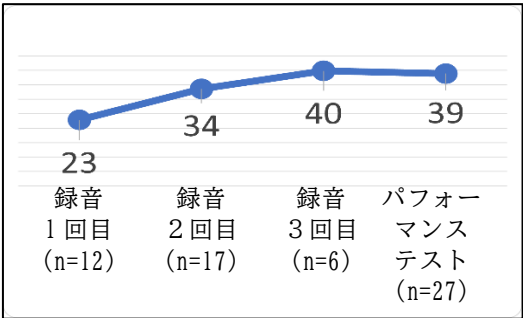


図9 生徒の語彙数の平均値

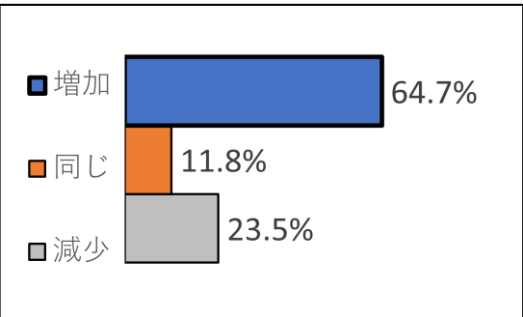


図10 第5時とパフォーマンステスト時の語彙数の比較 (n=17)

これらのことを踏まえると本単元において、英語で自分の考えや気持ちを伝え合う力を育成することができたと考える。「C」の生徒においては、ALTの知りたいことに対する記述は見られなかったため、伝えたい内容はあるが、英語で発話することに課題があると考え。「C」の生徒への手立てとして、英語の表現集などを事前に提示し、まずは、表現集から自分の伝えたいことを選びスピーチさせることから始め、少しずつ英語で自分の考えや気持ちを伝え合う力の育成につなげることで指導の改善を図りたい。

2 ピア・フィードバックを用いた指導について

ピア・フィードバックは、生徒が英語で自分の考えや気持ちを伝え合うことに有効であったかを生徒のアンケートや振り返りを基に検証する。授業では、生徒の用語の混乱を避けるため、ピア・フィードバックという言葉は用いずに生徒同士でフィードバックし合うことと説明した。

まず、ピア・フィードバックの指導にあたり、チェックリストを用いてデモンストレーションを行った。その後、MEXCBTで録音された音声を互いに聞き合い、ピア・フィードバックに取り組ませた。図11は、ピア・フィードバック時に、生

		フィードバック項目
できている	もうちょい	
☒	☐	Hello, OO (スピーチする相手の名前). Thank you が言えている。
☒	☐	ALTの先生が知りたいことについて言えている。
☒	☐	ALTの先生が知りたいことについて詳しい情報が言えている。
☒	☐	自分の好きなことやできることが言えている。
☒	☐	自分の好きなことやできることについて詳しい情報が言えている。
		スピーチをもっとよくするためにどうしたらいい？アドバイスを書こう。
		高橋選手のどこが好きなのか教えてほしい!!

図11 フィードバックチェックリスト

徒が記入したワークシートである。チェック項目に沿って、できていることと課題がある部分を確認し、最後にスピーチをより良くするためのアドバイスを記述させた。アドバイスには、「詳しい情報を書くともっとよくなる」や「Hello や Thank you を言った方がいいと思う」などの記述が見られた。生徒のアンケート結果によると、「友達からのフィードバックは、英語でのスピーチ（考えや気持ちを伝えること）をより良くするために役に立った。」の質問に対して「役に立った」、「少し役に立った」と肯定的に回答した生徒は 96.4%であり、多くの生徒が

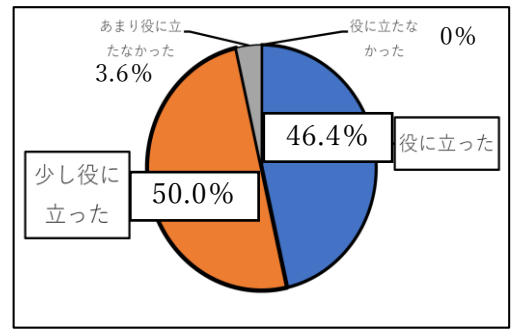


図12 友達からのフィードバックは、英語でのスピーチ（考えや気持ちを伝えること）をより良くするために役に立った(n=28)

ピア・フィードバックの有用性を実感している（図12）。生徒のアンケート記述からは、「フィードバックを通して気づきがあった」や「発音の仕方を確認できる」という回答が多く見られた。また、生徒の振り返りからは、「友達の意見を参考にして自分のスピーチを改善することができた」などの意見があり、ピア・フィードバックを通して生徒の気づきが促進され、アウトプットの質の向上につながったと推測する。

これらのことから、ピア・フィードバックは、生徒が英語で自分の考えや気持ちを伝え合う力を育成するために有効な手段であると考えられる。しかし、生徒アンケートから、友達にフィードバックができなかったと回答する生徒が 21.4%いた。「英語が苦手でフィードバックができなかった」などの記述があり、英語を苦手と感じる生徒は、フィードバックすることに抵抗を感じていることがわかった。また、英語を得意とする生徒は「完璧」、「直すところがない」というフィードバックしか得られなかったため、振り返りに「自分のスピーチを良くするためにどうしたらいいかわからない」との記載があった。このことから、フィードバックの質を高める指導の工夫が重要であると考えられる。フィードバックの質を高めるには、英語を理解する、理解したことを基に相手にアドバイスするための語彙や表現力を育成することが重要であると感じた。今後は、生徒の言語活動の充実とフィードバックの指導を通して、さらに英語で自分の考えや気持ちを伝え合う力の育成へとつなげていく。

3 MEXCBTを用いた指導について

本単元においては、MEXCBTの録音機能をピア・フィードバックと学びを振り返ることに活用した。MEXCBTが考えや気持ちを伝え合うことに有効であったかをアンケートを用いて検証する。

検証後アンケートは、「MEXCBT（録音機能を使うこと）は、自分のスピーチを良くするために役に立ちましたか。」の質問に対して、「役に立つ」「少し役に立つ」と肯定的に回答した生徒は 82.1%であった。生徒が、MEXCBTの有用性を実感していることがわかる（図13）。MEXCBTに対する生徒のアンケート記述から、「聞き直すことや確認できることが役立つ」、「発音や話す順番を確認できる」とスピーチの内容を良くするために役立ったと思われる記述が多数見られた。

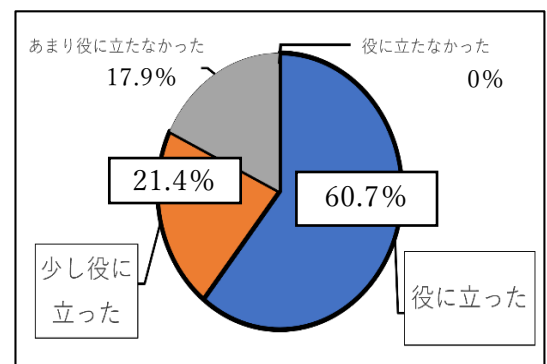


図13 MEXCBTでの録音は、スピーチを良くするために役に立ちましたか(n=28)

「MEXCBTは自分の成長を実感するために役に立ちましたか」の質問では、「役に立つ」「少し役に立

つ」と肯定的に回答した生徒は、96.4%であった（図14）。MEXCBTに関する生徒のアンケート記述は、肯定的な意見が多く、課題が記載された回答はわずか2件だけであった。肯定的な意見では、スピーチの内容面や音声面の改善に役立てることができたという回答が多かった。生徒のMEXCBTに関するアンケート記述を表4にまとめた。以上のことから、MEXCBTは、生徒が英語で考えや気持ちを伝え合う力を育成するために有効であったと考える。MEXCBTは、生徒自身が良い点や改善点を把握し、修正しながらアウトプットに取り組めることに加え、学びの過程を確認できるため、生徒の学習意欲の向上にもつながることが示唆できる。MEXCBTは全国の多様な問題を使用できるという利点もある一方、授業内容に合わせた問題を探すことに時間を要した。そのため、すでに作成された問題としてだけではなく、自由に音声を録音できるようにすることで、目的や場面、状況等を授業者が柔軟に設定することができ、授業での活用が進むと感じた。

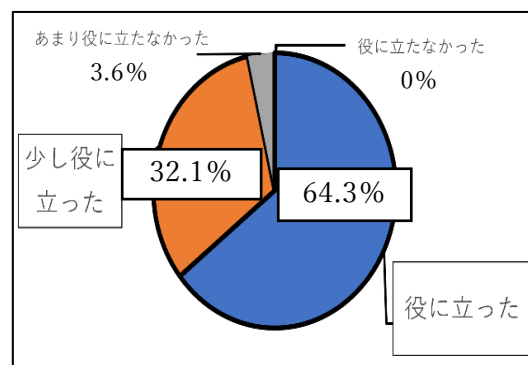


図14 MEXCBTは、成長を実感するために役に立ちましたか(n=28)

表4 MEXCBTを使ってみての生徒の感想（原文ママ）

肯定的な意見	
生徒D	発音の仕方を改善したり自分が成長していることがよくわかるからすごく使いやすいし友達の発音を聞けて参考にできるからいいと思う。
生徒E	自分のめっちゃいい、他の人に聞いてもらってアドバイスをもらったり、いいところを褒めてくれるからスピーチにやる気が出てくる、正直最初はめんどくさかったけどあとから楽しくなってもっとやりたいと思いました。
生徒F	今までの音声を聴き比べて変わってきたか再確認できるから
課題があると書かれた意見	
生徒G	前に撮った音声が消えていて、2つしか残っていなかったから少しめんどくさいと思いました。
生徒H	自分の成長がわかったけど、録音を人に聞かれるのは恥ずかしいです。録音以外にも、問題を解く学習をしてみたいです。

V 成果と課題

1 成果

- (1) MEXCBTとピア・フィードバックを関連させ、録音した音声を基にフィードバックを行うことで、生徒に英語で考えや気持ちを伝え合う力の育成につながった。
- (2) ピア・フィードバックを通して他者に助言することで、自分自身を内省する機会となり、それが自分の発話をより良くすることにつながった。
- (3) 録音することで何度も聞き返しができるため、スピーチについて考える機会となり、考えや気持ちを伝え合う力の育成につなげることができた。

2 課題

- (1) 一単位において、話し手、聞き手の両方の力を育成することに課題があった。継続した指導が必要である。
- (2) フィードバックが定型化していたため、内容を深めることができていない生徒がいた。段階的・継続的なフィードバックの必要性を感じた。
- (3) 単元目標に沿った問題をMEXCBTの既存問題から選定することが難しかった。そのため、音声を自由に録音できる機能があれば活用の幅を広げることができると感じた。

〈参考文献〉

- 河村茂雄 2025 『ピア・フィードバックのゼロ段階』 図書文化社
- 鈴木祐一 2024 『I S L A あたらしい第二言語習得理論』 研究社
- 山田誠志 2022 『全国の先生から学ぶ 中学校英語教育 35 のポイント』 日本標準
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2020 『「指導と評価の一体化」のための評価に関する参考 資料 中学校外国語』
- 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語編』
- 泉恵美子・門田修平 2016 『英語スピーキング指導ハンドブック』 大修館書店
- 和泉伸一 2016 『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業』 アルク
- 大関浩美 2015 『フィードバック研究への招待』 くろしお出版
- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁 2010 『詳説 第二言語習得研究 理論から研究法まで』 研究社
- 白井恭弘 2008 『外国語学習の科学 第二言語習得論とは何か』 岩波新書

〈参考 Web サイト〉

- 文科省 「文部科学省 CBT システム（MEXCBT:メクビット）について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/mext_00001.html（最終閲覧 2025 年 7 月）
- 文科省 「文部科学省 C B T システム M E X C B T 運用支援サイト」
<https://support2.mexcbt.mext.go.jp/>（最終閲覧 2025 年 6 月）

〈公民〉

自己肯定感を高め「学びに向かう力」を育む公共の指導の工夫

—N I E 活用による協働的な学びを通して（第2学年）—

沖縄県立宜野湾高等学校教諭 池 宮 研 志

I テーマ設定の理由

日本は、これから挑戦の時代を迎えると予想される。生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新などで世の中は急速に変化し、地球的規模の課題が山積している状況である。こうした時代を生き抜く生徒たちは、様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、諸課題に対してより一層自分事として考え、行動することが求められる。そのためには、生徒の「学びに向かう力」を育成することが重要である。

このような中、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編』（以下、『解説公民編』）において教科目標として、「社会的な見方・考え方を働かせ、現代の諸課題を追究したり解決したりする活動を通して、（中略）国際社会に主体的に生きる（中略）公民としての資質・能力を育成することを目指す」と示された。諸課題の解決のために主体性を育むことが重視されている。また、令和6年12月の文部科学省から中央教育審議会への諮問では「主体的に学びに向かうことができていない子供が多くなっています。（中略）一人一人の意欲を高め、可能性を開花させる教育の実現が喫緊の課題です。」と述べられ、山積している諸課題を解決するには、主体的に生きることにつながる「学びに向かう力」の育成が必要である。そのため主体的に学ぶためには、土台として自らの存在を認め学ぶ意味や価値を見出せることが重要である。『沖縄県学力向上推進施策「自立した学習者」育成プロジェクト令和7年度版』によると、「自立した学習者」の育成を支える4つのポイントの1つに「自己存在感の感受」がある。それには「授業において、児童生徒が『自分も一人の人間として大切にされている』と感じ、自分を肯定的に捉える自己肯定感や、認められたという自己有用感を育む工夫」が求められている。

本校の生徒の実態として人見知りの生徒が多く、公共の授業においては、自分の考えを持っているが自ら発言する生徒は多くない。昨年度授業内で発表についてアンケートを実施したところ「間違ったらどうしよう」という旨の回答が多数あり発表に対して気後れしている状況がうかがえた。その要因として、これまでの私の学習指導において、知識伝達型の一方的な講義形式の授業が思いあたる。生徒が自分事として考えたり、他者と意見交換したり自ら学びを深掘りする協働的かつ、主体的に学ぶ活動が十分でなく「学びに向かう力」の育成が不十分であった。また、生徒が発表した際、そのやる気、発表内容のよさを褒めることも十分でなかったように思われる。

以上のことを踏まえ、本研究では自己肯定感を高め「学びに向かう力」を育む授業を実践する。その手立てとして、生徒の実生活に身近な情報が掲載されている新聞記事を活用する。学校での学びと社会とのつながりが実感できる Newspaper in Education（以下、N I E）を活用して、他者の考えを聞きながら、多面的・多角的に物事を捉える協働的な学びを行う。その中で、お互いの価値観を認め合い、励まし合い、支え合うという支持的風土のある授業を行う。発言時には、よい点を認め、承認し、少しずつ生徒に自信を持たせていく。また、生徒間での承認活動も行い、それらのことを繰り返す行うことで、生徒の自己肯定感が高まり、学びに向かう力が育まれると考え本テーマを設定する。

〈研究仮説〉

「公共」の授業において、N I E 活用による協働的な学びを通して、生徒は教師や仲間から認められ、支持的風土の中で自己肯定感が高まり「学びに向かう力」が育まれるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 「自己肯定感を高める」とは

自己肯定感という言葉の概念は必ずしも明確に規定されておらず、その言葉を使用する論者によって定められる意味やニュアンスに違いがある。そのため、「自尊感情」や「自尊心」「自己有用感」「自己効力感」などと表現されている。東京都教職員研修センター（2011）の『自尊感情や自己肯定感に関する研究』では「自分のできること、できないことなどすべての要素を包括した意味での『自分』を他者とのかかわり合いを通してかけがえない存在としてとらえる気持ち」と定義している。また、高垣忠一郎（2009）は「自分が自分であって大丈夫」という感覚として捉えている。さらに、「役に立って認められたり、誉められて『自己効力感』を得る以前に、自分という存在が周囲に承認されているという手応え、自分と共にいることによるこびを感じてもらえているという手応えを通じて得られる『自分が自分であって大丈夫だ』という自己肯定感がまず必要なのだ」と述べ、人間活動の根本的な素地に自己肯定感の構築が必要としている。

そこで、本研究では自己肯定感を「自分のよい所も悪い所も丸ごと受け入れ、認め、自分を伸ばそうとする姿勢」と定義する。そして、自己肯定感が高まった状態を「他者との関わりの上で主体的に肯定的な行動しようとする状態」として捉える。浅沼美里、山本奨（2018）は「教師は（中略）努力や能力を見取りほめることを積極的に取り入れることで児童生徒の自己効力感を高めることにつながる」と述べ教師の肯定的な関わりが生徒の内面的な力を引き出すことを示している。南恵介（2017）は、ほめることの役割のひとつとして、「自己肯定感を育む」ことを挙げている。関水しのぶ（2018）は南恵介を引用し、自己肯定感を育むことについて、「子どもの人格形成において大きな意味がある。（中略）子どもの様々な学習や成長を支えていく上では、『ほめること』が大切だろう」と指摘している。さらに、菊池省三（2024）は「子どもは褒められるために学校に来ている、だったら、教師は褒めるために学校に行こう」と考えるべきとも述べている。

生徒が自分の長所や短所も含めて自分の価値や存在を肯定し、さらに周りの人に褒められ、認めてもらうことによって自己肯定感が育まれると考える。教師は授業の中で協働的な学びや発表の場面で話を聞くと、笑顔でうなずき、あいづちを打ちながら発言を引き出す。そして、肯定的な感想を述べたり、質問を意識して実践する（図1）。具体的には、教師は、褒め、認めはげましながら、プラスの立ち居振る舞いを実践する（図2）の点線枠。そして、生徒を褒めちぎり「褒め言葉のシャワー」を生徒に注ぎ、自己肯定感を高めながら授業を進めていくことで「学びに向かう力」へと繋げていく。加えて、生徒同士が仲間のよさを見つけて認め合うことも、自己肯定感の高まりに効果的と考える。その仲間からの承認は、自信や安心感にもつながると考える。

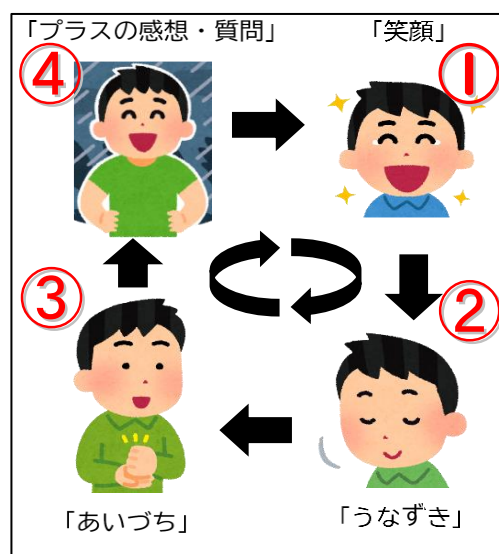


図1 「ほめ方の基礎基本」

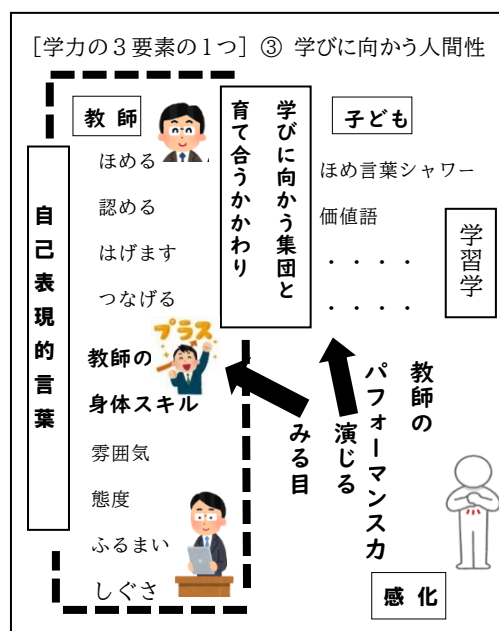


図2 菊池省三が考える「授業感」

試案④の一部（執筆加工）

2 「学びに向かう力」を育む指導とは

「学びに向かう力」とは、『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』によると、「知識及び技能を獲得したり，思考力，判断力，表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとしている側面」と記されている。また、『教育課程の実施と学習評価』には、「どのように社会や世界と関わり，よりよい人生を送るかに関わる資質・能力であり他の資質・能力（「知識・技能」「思考・判断・表現」）をどのように活用するかを方向づける重要な要素」と記されている。このことから「学びに向かう力」は、単なる学習意欲にとどまらず、学習者が社会や人生とどのように関わるかという広い視野を持ち、学びを支える基盤的な力であると考ええる。本研究では『教育課程の実施と学習評価』に記されているとおり、学びに向かう力を「メタ認知」「多様性を尊重し協働する力」

「自己の感情や行動を統制する力」「主体的に学習に取り組む態度」「優しさや思いやりなどの人間性」「持続可能な社会づくりへの態度」に向かう力（図3）とし、総じて学習に対する意欲や態度、それを支える人間性や社会性を含み、「学びの土台となる力」と捉える。

『解説公民編』において教科目標として、前述したように諸課題の解決のために主体性を育むことが重視されている。「学びに向かう力」を育むには「主体性」が必要である。そのため、学びに向かう力を育む指導として「協働的な学び」のある授業を展開し、自己肯定感を高め「学びに向かう力」を育むことを目指す。「協働的な学び」における多様な他者とは、生徒同士にとどまらず学校内外の人々や、異なる立場・経験・価値観をもつ他者を含むとされている。本研究では新聞記者の方を授業に招聘し、生徒にとってより身近で協働的な学びのある授業を実践する。そのことで生徒が社会との関わりを意識し、社会参画意識を高め「学びに向かう力」を育むことができる。その際に生徒が主体的に学習に取り組む態度が見られたり自主的な発言がある時は、過剰なほど褒めまくる。「学びに向かう力」を育むために「自己肯定感」が必要なので、生徒に毎時間の振り返りにおいて、自己肯定感が高まったかを自己評価する記録を行わせるように取り組む。授業においては、学びと世の中をつなぎ、生徒の主体性を引き出すため時事的な出来事や同年代の活躍など生徒にとっても興味、関心を抱く話題が記載されている新聞記事を活用した視点が大切と考える。

3 「NIE」とは

NIEは、学校などで新聞を教材として活用する活動で、1930年代にアメリカで始まり、日本では1985年に提唱された。NIEの目的は、社会性豊かな青少年の育成や民主主義社会の発展を目指すことである。これは、前述の『解説公民編』の「公共」の目標と合致している。また、『解説公民編』に「主題を追究したり解決したりする活動においては、多面的・多角的な考察を深めるという観点から、主題の内容に応じ、現実社会の事柄や課題に関わる諸資料として、例えば、各種の統計、年鑑、白書、新聞、読み物等の豊富な資料を教材として積極的に活用することが求められる」と示されている。NIE教育実践の成果の1つとして、「教科書で十分扱えなかった現代的課題に取り組める」ことがNIE基礎調査研究会（2000）から報告されている。さらに、小川雄太（2020）の高校の現代社会の授業でNIE実践により、学習意欲の向上が示されたという検

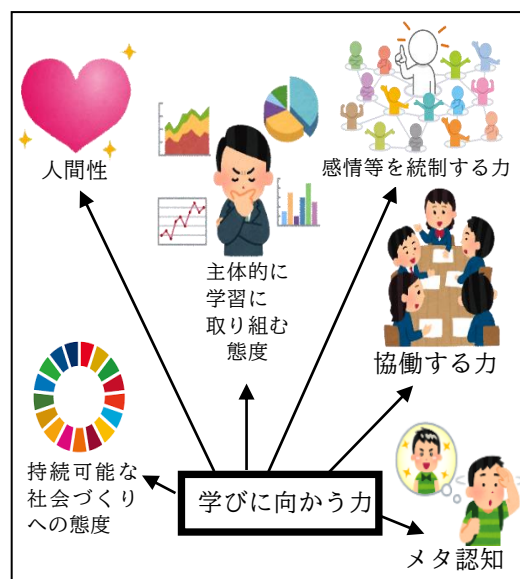


図3 「学びに向かう力」の構成要素（『教育課程の実施と学習評価』を基に執筆者作成）

証を踏まえ、本研究では、「公共」における大項目B「現代社会の諸課題と私たちの暮らし」の学習内容において、新聞を教材とするN I Eを意図的に取り入れた単元をデザインする。生徒にとっても実生活と身近な記事が多く載る新聞記事を活用することで興味・関心を引き出し、自ら学びに取り組むことが期待できる。また、社会的課題を多面的・多角的に考察し公正に判断する力、物事を自分事として捉え、考えを深化させる事や社会的課題を協働的に追究し合意形成や意思決定する力を育むことも期待できる。このような新聞記事を教材とすることにより、生徒の発言や活動の中に教師が肯定的に褒めたり評価できる場面が増え、自己肯定感を育む機会となる。授業の導入時には学びに向かわせるため「ようこそニューズペーパー研究所」を実施する(図4)。手順としてはまず、教師が新聞記事を読む。生徒はそれを聞き、感想を記入し発表する。教師はその発表に対して褒めたうえで、肯定的な感想や質問を述べる。さらに、生徒同士でも発表者のよい所を探させ、発表者に伝え自己肯定感を高め「学びに向かう力」を育むことに繋げていく。

4 「協働的な学び」とは

令和3年の中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育の構築を目指して』では、「個別最適な学び」を「協働的な学び」と一体的に充実し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善につなげていくことが必要である」と示されている(図5)。さらに『解説公民編』の内容の取扱いに「現実社会の諸課題に関わり設定した主題について、個人を起点に他者と協働して多面的・多角的に考察、構想するとともに協働の必要な理由、協働を可能とする条件、協働を阻害する要因などについて考察を深めることができるようにすること」と示され、教師は、授業の中で「協働的な学び」を実践し、現実社会の課題解決に向けての話し合いや持続可能な社会の創り手となる意識を育む必要がある。

学習指導要領の改訂で「協同」という言葉が、社会に開かれた教育課程の実現を目指す中で、学校と地域・社会との対等な立場での連携・協力を強調するために「協働」と用いられるようになった。そのため、ここでは「協同」と「協働」を同意として捉える。ドイチュ(1949)は「協同」を「集団が『目指す目標』に関してなされるべき」と提言し、その定義を「学習集団のメンバー一人ひとりの成長がお互いの喜びであるという目標のもとで学習する場合が協同」としている。また、杉江修治(2011)は先のドイチュの協同の定義にしたがって協同学習を「集団の仲間全員が高まることをメンバー全員の目標とすることを基礎に置いた実践すべて」とした。以上のことから本研究では、協働的な学びを「生徒同士が対話をとおして、異なる考え方や視点を理解、共感し他者を認め合い自己肯定感を高めながら行う学び」と捉える。

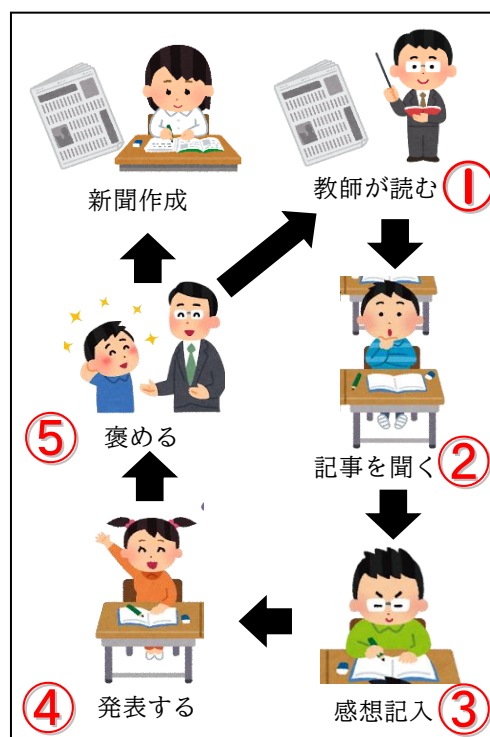


図4 「ようこそニューズペーパー研究所」の指導の手順

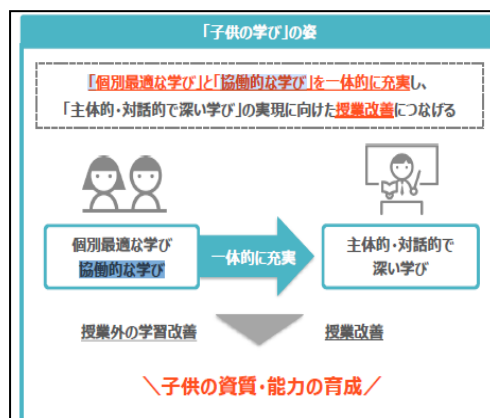


図5 「令和の日本型学校教育」における「子供の学び」の姿について

Ⅲ 指導の実際

1 単元名 「第2編 第2章 政治的な主体となる私たち」

単元を貫く問い：私たちにとって、よりよい社会はどのように築かれるのだろうか？

2 単元目標

よりよい社会の実現を視野に、現代の諸課題を主体的に解決しようとする態度を養う。

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
・政治参加と公正な世論の形成、地方自治などに関わる現実社会の事柄や課題を基に、よりよい社会は、憲法の下、個人が議論に参加し、意見や利害の対立状況を調整して合意を形成することなどを通して築かれるものであることについて理解すること。	・自立した主体として解決が求められる具体的な主題を設定し、合意形成や社会参画を視野に入れながら、その主題の解決に向けて事実を基に協働して考察したり構想したりしたことを、論拠をもって表現すること。	・政治参加と公正な世論の形成など、よりよい社会の実現を視野に他者と協働しながら自分にできることを主体的に解決しようとしている。

3 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・政治参加と公正な世論の形成、地方自治などに関わる現実社会の事柄や課題を基に、よりよい社会は、憲法の下、個人が議論に参加し、意見や利害の対立状況を調整して合意を形成することなどを通して築かれるものであることについて理解している。	・自立した主体として解決が求められる具体的な主題を設定し、合意形成や社会参画を視野に入れながら、その主題の解決に向けて事実を基に協働して考察したり構想したりしたことを、論拠をもって表現している。	・政治参加と公正な世論の形成など、よりよい社会の実現を視野に他者と協働しながら自分にできることを主体的に追究しようとしている。

4 単元の指導と評価計画（全8時間）

○評価に用いる評価 ●学習改善につなげる評価

時間	主な学習活動 ※本単元はすべてグループワーク（GW）「協働的な学び」	評価の観点 知 思 態	評価
1	学習に見通しを持ち関心を高める ①導入：単元学習の内容・目標の確認。 ②展開：席作りと事前アンケートの実施 ③まとめ：NIE活用の説明と実践	●	●単元の学習内容を概観し、単元を貫く問いや目標を知る（知技） ●NIEに関心を示し、今後、他者と協働しようとしている（態度）
2	情報収集能力育成 新聞記事活用能力 ①導入：「ニュースペーパー研究所」 ②展開：（マナリゅう）「キジサガス」活用 個人で気になる記事選定 → 発表 ③まとめ：振り返りの記入	●	●記事を選定し、その内容を読み取り発表する（思判表） ●自分事として記事を検索することができる（態度）
3	・私たちと選挙 ・選挙の現状と課題 ①導入：選挙に関する記事（7/20 参院選） 選挙課題記事（県知事選投票率） ②展開：あなたが立候補者ならどの年代に向けて政策を訴える ③まとめ：振り返りの記入	●	●選挙制度のしくみと選挙の課題を理解している（知技） ●選挙の際に、自らが主権者として取るべき行動を考察している（思判表）
4 検証 ①	世論の形成と政治参加 ①導入：フェイク記事【出前授業】 ②展開：フェイクニュースを見破るコツ ③まとめ：振り返りの記入	○	○どこがフェイクニュースかを考察している（思判表） ○主権者として社会参画しようとする姿勢をもつ（態度）
5	・国会と立法 ・内閣と行政 ①導入：国会に関する記事（国会議員） 内閣に関する記事（与党の記事） ②展開：法律案の提出件数と成立率を比較 ③まとめ：振り返りの記入	●	●国会の諸課題を資料から読み取りまとめる技能を身に付ける（知技） ●国会の課題解決に向けて協働し、論拠をもって表現する（思判表）
6	情報収集能力育成 新聞記事活用能力 ①導入：「ニュースペーパー研究所」（ジャングリア交通渋滞に関する記事） ②展開：個人で地域課題記事を選定 →グループで課題解決する記事選定 ③まとめ：振り返りの記入	●	●グループで協働して、解決しようとする記事を考察している（思判表） ●自分事として課題解決が必要な記事を検索しようとしている（態度）
7 検証 ②	地方自治と住民福祉 ①導入：地域課題の記事（生徒選択） ②展開：地域課題解決検討→発表（GW） ③まとめ：振り返りの記入	○	○地域課題解決しようと他者と協働しながら考察している（思判表） ●主体的に発表しようとしている（態度）
8	NIEと単元学習振り返り ①導入：教師のNIE実践（時事記事） ②展開：生徒のNIE実践（生徒選択） ③まとめ：単元振り返り、事後アンケート	●	●新聞から発表したい記事を選定し、伝えようと考察している（思判表） ○単元を振り返って、「貫く問い」を考察しようとしている（態度）

5 検証授業（7/8時間）

	学習内容と教師の活動	生徒の活動	指導上の留意点	評価
導入 (7分)	①本時の学習内容と目標の確認。 ②授業の流れの説明。 ③グループで役割確認。	①学習の見通しを持つ。 ②活動内容を確認する。 ③役割確認（前時同様）。	①笑顔で学級のよさ見つけて褒める。 ②話し合い時の グランドルール確認。	○【態度】本時の学習の流れを確認し、班内での役割を確認し自覚している。
展開Ⅰ (16分)	①新聞記事を活用し地域社会の課題解決に向けて検討する。 個人→グループ全体 ②記録者に解決案をTeamsに送信する。	①新聞記事を参照しながら地域社会の課題解決に向けて検討する。 個人→グループ全体 ②記録者は解決案をチームズに送信する。	①本時の授業までに、自分たちが課題解決したい課題記事を探させておく。 （事前にチームズに送信させる）	●【思判表】課題解決の為に協働的な学びをとおして課題解決策を考察している。
展開Ⅱ (20分)	①案を再考させる。 ②グループで検討した課題解決策を隣のグループに発表する。 ③クラス全体にシェアしてもよい班を募る。	①案を再考する。 ②グループでまとめた解決策を発表する。 ③自主的に発表する。	①「課題解決のために、あなたができること」を問う。 ②発表の仕方や内容等よい所を見つけようと促す。 ③生徒のよさをほめる。	●【思判表】他者と協働しながら課題解決策を説明している。発表者の発言のよさを意識しながら聞いている。
まとめ (7分)	①振り返りの記入 「自己肯定感の高まり」の定義を確認。	①「自己肯定感の高まり」の定義を確認して、本時の振り返りを記入する。	①振り返りシートの「自己肯定感とは」と「それが高まった状態」を確認する。	○【態度】「自己肯定感」の高まりを意識して、振り返りを記入しようとしている。

Ⅳ 仮説の検証

研究仮説に基づき、N I Eを活用し協働的な学びを通して、生徒は教師や仲間から認められることで、自己肯定感が高まり、「学びに向かう力」を育むことに有効であったかについて検証する。検証にあたっては、単元の振り返りシートの記録、事前・事後のアンケート、活動を通しての生徒の変容、対象ホームルーム担任からの記述式回答による4月からの変容を基に行う。

1 N I Eの効果

本単元では「私たちにとって、よりよい社会はどのように築かれるのだろうか？」を単元を貫く問いとして設定した。実生活と身近な記事が多く載る新聞記事を活用し、生徒の興味・関心を引き出し自ら学びに取り組む姿勢に期待しながら授業を行った。単元の最初の授業においてN I E活用と「自己肯定感の定義、それが高まった状態」を説明し、「ようこそニューズペーパー研究所」を実践した。「ニューズペーパー研究所で発表する機会をつくることで、考える力を身に付けさせようとしていると思った」「ニューズペーパー研究所は面白かった」と前向きに捉えている生徒もいた。検証前と検証後のアンケートを比較すると「新聞記事を使った授業は、実社会と自分の学びを結びつけるのに役立つと思いますか」という問いに対して、「とても思う」「どちらかという思う」と肯定的な回答が95%であり「とても思う」が事前アンケートと比べて33ポイント伸びた（図6）。この結果から、N I Eは公共の授業を自分事として考えさせることに効果的と捉えることができる。一方2%の生徒が「思わない」と回答しており、その理由としては、「新聞は自分が目的としない情報や私情も入ってくる」という記入があった。今後は新聞の総覧性のよさの説明や複数の新聞記事を読み比べする時間を設けていきたい。

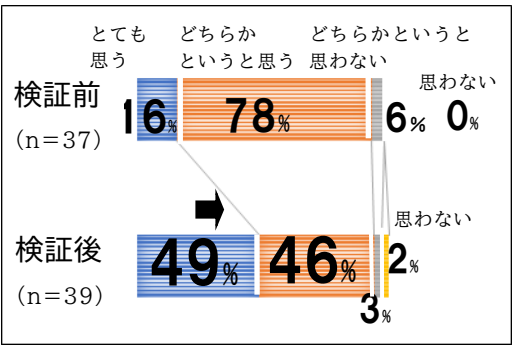


図6 新聞記事を使った授業は、実社会と自分の学びを結びつけるのに役立つと思うか

今後の授業に向けて、生徒たちが主体的に新聞記事を探そう新聞社の過去の記

事検索エンジン「キジサガス(琉球新報社)」を使用した。これを活用し、第2時では生徒自身が気になる記事を選定し出典：琉球新報新聞班内で意見交流した。その際、お互いのよい所も伝え合い自己肯定感を高め合った。第3時では、2025年7月20日の参議院選挙に関する記事や、沖縄県知事選挙投票率の記事を使用し、若者の選挙投票率向上の案を考え発表した。第4時は、「協働的な学び」における多様な他者として、新聞社から記者を招聘し、「フェイクニュースを見破るコツ」と題し、出前授業を行ってもらった。そのことが実際に新聞記事に掲載され、生徒の自己肯定感の高まりにつながった(図7)。生徒の感想に「フェイクを見破るコツは特にはないけど、調べまわることが大事」など、生徒にとって自分事として学習を深化させることができた。第5時は、通常国会で審議されている選択的夫婦別姓制度やコメ問題で話題になっていた農林水産大臣に関する記事などを使用し国会についての学びを深めた。第6時は、ジャングリア交通渋滞の記事を使用し、渋滞解決案を各班で考え生徒同士発表した。第7時は、本校が所在する宜野湾市の課題解決について、生徒自らそれに関する記事を探し、その解決案を協働的な学びの形式で各班から出し合い、隣の班に案を発表する活動を行った。また、その様子も新聞記事に掲載され生徒の自己肯定感の高まりにつながった(図8)。

いずれの授業でも生徒の言動や発表、やる気などを過剰なほど褒めた。単元後の振り返りシート記入には、「自分の意見や考えを伝えられるようになってうれしい」「発表して褒められるのでうれしい」と、発表することを褒められて満足感を味わった記入が多くあった。さらに、「新聞をこんなに読んだり聞いたりしたのは初めてで、面倒臭いと思っていたけど、意外と面白くて興味を持てた」「こういう授業をもっとしたいと思った」や「NIEなどを活用したおかげで、自分も世の中の事を知って考えていかなければならないと思った」、「ニュースペーパーは、文章も一緒に資料もついているからもっと理解が深まっていると感じ、とてもいいなと思った」と現実社会に起きている課題を自分事として捉え、課題解決に取り組む意識が高揚しNIEの効果を実感したと思われる記述があった。このように、NIEは生徒の学習意欲を高める手段として有効であり、併せて教師側にも褒める要素を提供してくれる。また、事後アンケートでは「授業で取り上げた記事が、あなたの考えや行動に影響を与えますか」という問いに対して肯定的な回答が87%となった(図9)。一方、否定的な回答の理由に「新聞は考えの幅が広がるだけと思う」とあり、一部新聞のよさを認めていることが読みとれる内容であった。

NIE活用は生徒の考えや行動に前向きな影響を与えるので、公共のみではなく国語では記事の書き方、数学ではデータの読み取り、分析、英語では自分の考えを英語で表現させる等の活用が考えられ学習効果が期待でき、他教科での汎用性につながるであろう。



図7 記事に掲載された検証授業①
「フェイクニュースを見破るコツ」
出典：琉球新報 2025年6月12日朝刊
同社の許諾を得て転載



図8 記事に掲載された検証授業②
「宜野湾市の課題解決案作成と発表」
出典：琉球新報 2025年6月29日朝刊
同社の許諾を得て転載

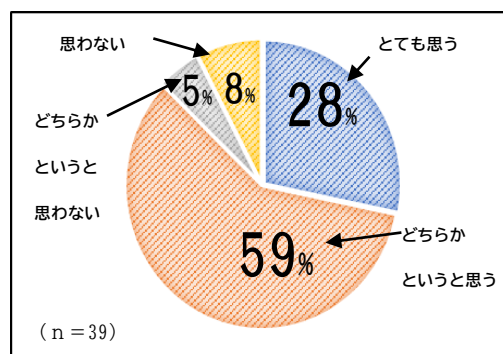


図9 授業で取り上げた記事が、あなたの考えや行動に影響を与えようか

2 協働的な学びによる生徒の変容

現実社会の課題解決に向けての話し合いや持続可能な社会の創り手となる意識を育むために、協働的な学びを取り入れた。今回は教師の裁量により、男女比や生徒の特性、関係性を考慮し原則4名で班を編制した。協働的な学びを行う際のグランドルール（表1）を事前に確認し、学級に支持的風土の醸成を期待し、生徒同士が話しやすい環境を整えた。次に、学び合いを効果的に進める上で班員全員に役割を与え、話し合い活動に貢献できる状況を意図的に作った。協働的な学びの基となる新聞記事

表1 「協働的な学び」を行う際のグランドルール

(1) 相手のよい所を見つけ褒める
(2) 相手の目を見て聞く
(3) 笑顔で聞く
(4) うなずきながら聞く
(5) 相手の話が全て終わってから話す
(6) 誹謗中傷しない

事は初期は教師が提示したが、最終的には生徒に自己選定させ、主体性を育んだ。具体的な流れは手順に沿って進行し、グループ内の意見交流内容をクラス全体への発表時に活用する（表2）。教師は協働的な学びのルーブリックを提示し、活動の進行を観察しながら最小限の支援を行った。発表は自主性を尊重しつつ、心理的安全性を確保するため発表パス権を導入し、必要に応じてランダム選出する。自己肯定感の変容はアンケートや授業観察に加え、OPPシート（ワンページポートフォリオシート）の4段階の項目に自己評価させ、単元終了時に変化を見取った。協働的な学びについての生徒の記述から、自己肯定感の高まりや非言語の身体動作が話し手に話しやすい状況を作っていることが読み取れた（図10）。

表2 「協働的な学び」の手順

順序	やることの流れ	誰がする？	くわしい説明
①	みんなで考えを出し合う	全員	新聞記事を参照に、課題解決したいことについて、自分の考えをまとめる。
②	皆で話し合う	全員 A(司会まとめ役)	全班員が発表。出た課題解決案から、有力なものを1つ選ぶ。（A 司会がまとめる）
③	皆で深堀り	全員	「②」で選んだ課題解決案をブラッシュアップ。 全員でより良い解決のアイデアを出し合い深堀りする。
チームズに送信：B 記録者が、チームズ(返信欄)に「③」の内容を入力、送信しクラス全体で共有する。			
④	班で再考	全員 A(司会まとめ役)	「③」の課題解決案を、提示された「問い」について考え、さらにブラッシュアップして最終案をまとめる。
⑤	別班に発表	C・D 発表者	C が別班に発表し、D が補足。 ※聞く側は、発表者の「よい所」を見つけ伝える。C・D はその「よい所」を元の班に戻って伝える。
準備表	話し合いの記録をとる	B(記録)	①～④の内容を、あとでわかるようにメモしておく。
	発表を行う	C(発表)D(発表補足)	話し合いのまとめをクラスに発表する。
	A 司会役 B 記録役 C 発表者 D 発表者内容補足(Dは班員が3人の場合は省略)		

- ・発表や意見を伝えた時に周りが褒めてくれたり、うなずいてくれたりして自然と自己肯定感が高まった。
- ・みんなが褒めてくれて、とてもうれしかった。また、NIEをやりたいと思った。
- ・自分が発表している時、班員の態度もいいし、自分の意見を深堀りしてくれた。
- ・自分の意見を伝えるのは自信がなかったが、お互い聞いて、受け入れ、理解し合っていたので話し合いがやりやすかった。
- ・別の班も意見がまとまって、発表の流れがしっかりしていて、自分たちも流れを意識してみようと思った。
- ・役割を与えられ自分で頑張り、それをこなせると自信も自己肯定感も上がることを感じた。

図10 学習における生徒の感想（一部抜粋 下線部は執筆者）

進級してまだ2か月ということもあってか第3時の授業までは、席づくりや役割決め、話し合い活動を始めるまでに時間を要したが、回数を重ねるごとに流れに慣れ学び合い活動に取り組んでいた。協働的な学びの際、前述のグランドルール確認に加え「班員全員が班活動に貢献する」ことを確認し、自己肯定感が高まるであろう環境を整えた。本研究において協働的な学びで育みたい能力で重きを置いたのは、他者と協力して課題を解決する能力を養うことである。そのために、グランドルールを意識させ、生徒同士が他者の意見を尊重し、建設的なコミュニケーションが図られるように配慮した。また、第4時の検証授業1回目では新聞記事を教師側から生徒に提供したが、第7時の検証授業2回目では、生徒自ら課題解決したいことに関する記事を選定させ

協働的な学びを実践した。その結果、生徒は自分とは違う人と意見を交換することで、自分の意見が深まると同時に新しい意見や考えが生まれることに気づき、学びを深化させる姿が見られた。

事後アンケートの「これまでの社会の授業で自信をもって発表できていますか」という旨の問いに「とても思う」「どちらかというと思う」と肯定的に回答した生徒が、事前アンケートと比べ約2倍の75%に増加した(図11)。次に「協働的な学びの環境は、『学びに向かう力』(学習意欲)につながると考えますか」の問いに「とてもつながると思う」「どちらかというつながると思う」と肯定的に回答した生徒が、事前アンケートと比べ8ポイント伸長し事後アンケートでは、97%であった(図12)。振り返りシートには「班の友達が自分の意見を肯定してくれたり、おかしい所があったら、優しく教えてくれた」との記述があった。協働的な学びの観察から、生徒同士が異なる考え方や視点を理解し、班員の意見を認め合い安心して取り組んでいる姿が見られた。

以上のことから、協働的な学び時のグランドルールによって支持的風土が構築され学びが充実したことがうかがえ、また、持続可能な社会の創り手となる意識も高まったと捉えることができる。その結果、多くの生徒が新聞記事を基にした協働的な学びに意欲的に取り組み、褒められながら自分事として課題解決に向けて話し合い、自分の考えや意見を発表することができるまでに変容した。

3 「自己肯定感を高める」について

NIEを活用した公共の授業で「自己肯定感を高める」ことができたのかについて、アンケート結果、単元の振り返りシートの生徒の記述から検証する。

アンケートの「新聞を活用した公共の授業を受けることにより、自分自身をより肯定的に捉えることができると思いますか」の問いでは「とても思う」「どちらかというと思う」と82%が肯定的に回答している(図13)。アンケート記述には、その理由について「地域課題に対する自分の考えを出すことで自分事として課題を捉え積極的に課題解決に取り組むことができた」とあり、「自分自身の意見を見出すことで、自分も世の中にアイディアを発信できんだと思った」と「自分事」として捉えた前向きな記述もあった。

また、「NIEを活用した協働的な学びを通して、教師や仲間から認められることにより、自己肯定感が高まると思いますか」のアンケート記述の理由に、「認められ、褒められるとうれしい」という旨の回答が多数あった。また、「公共の授業を理解するだけでなく、NIEだからこそできたグループ学習や発表を積極的に行うことができたのでよかった。また、自己肯定感に関して、自分の良さ悪さがこのNIE実践で気づくことができた」とあった。アンケートの回答では「と

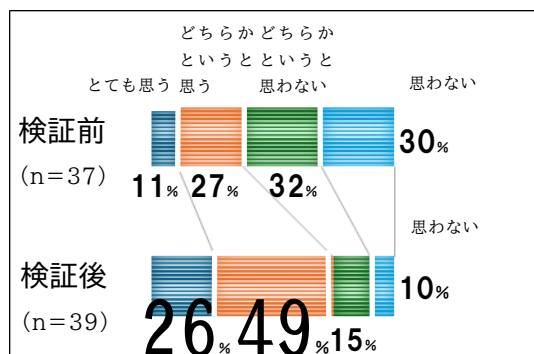


図11 これまでの社会の授業で自信を持って発表できていたと思いますか

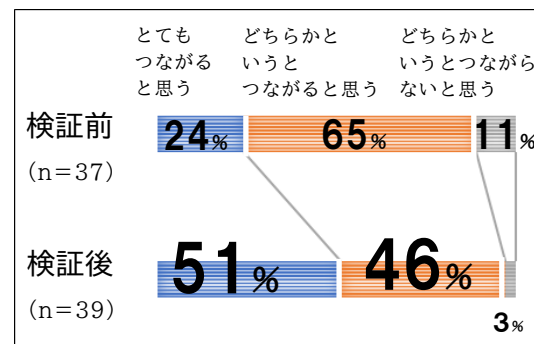


図12 協働的な学びの環境は、「学びに向かう力(学習意欲)」につながると考えますか

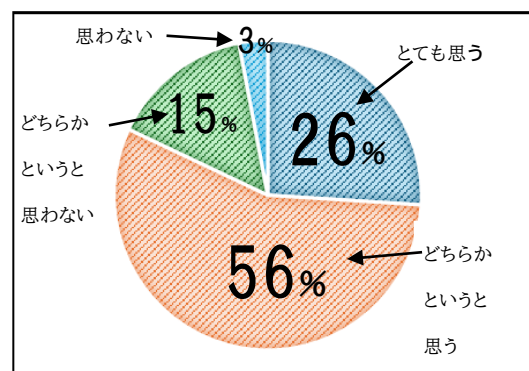


図13 NIE授業で自分自身を肯定的に捉えることができると思いますか

でも思う」「どちらかというと思う」と肯定的に回答した生徒が95%にものぼった。(図14)。このことから、NIEを活用した公共の授業が「自己肯定感を高める」ことを促進したことがうかがえる。

第7時の検証授業2回目では、多くの生徒は緊張しながらも主体的に協働的な学びを行い、教師や仲間から過剰なほど褒められながら課題解決案を考え隣の班に発表した。宜野湾市が抱える課題について授業者が宜野湾市役所市民協働課に赴き、職員から説明を受け把握した。『第5次宜野湾市総合計画基本構想・前期基本計画』からは、解決を急がなければならない上位10の課題の説明を受けた。その中から「基地跡地利用」や「交通整備」など上位5つの課題解決についてその内容に関する新聞記事を参考資料にしながら、解決案を班で考察し発表した。振り返りシートでは「自分の意見が認められたり班員の仲が深まったりして、学ぶことを心から楽しめて、主体的に学習したので自己肯定感が高まった」や「選挙権を持ったら、その考えを持っている候補者に投票することは自分たちにできること」と自分事として思考した記述があった。さらに、「朝食付きモノレールという具体的案がありよかった」と別の班の発表内容のよさを認めていた。振り返りシート記載の自己肯定感の高まり具合は85%が肯定的な回答をしている(図15)。このことから、NIEを活用した協働的な学びにおいて生徒の頑張りや発言を、教師や仲間が認め、褒めることは、自己肯定感を高めることに有効であったといえる。

4 学びに向かう力を育む指導について

NIEを活用した公共の授業が自己肯定感を高め、「学びに向かう力」を育むことができたかについてアンケート結果と単元の振り返りシートの記録、担任の学級観察、追跡調査から検証する。アンケートの「新聞を活用した『協働的な学び』の授業で、認められたり褒められたりした経験を通して、他の活動に学んだことを活かしたい気持ちは強くなったか」の問いに「とても強くなった」「どちらかというと思う」と肯定的な回答が92%であった(図16)。その理由として、将来のキャリアについて考えることに繋がる事や進路活動に活かす旨の記述があった(表3)。

表3 授業で褒められた経験を通じた、授業以外の活動への転用

- ・新聞を読むことで色々な知識を得ることができ将来の職業について、より深く考えられると思った。
- ・授業で助け合い協力することを学び、これを活かせば受験勉強や色々な活動がもっとやりやすくなったと感じた。
- ・小論文を書く時などの文章力が身についたと思う。

このように自己肯定感が高まり授業以外の学校生活でも前向きに行動しようと捉えられる記述があった。次に、単元の振り返りシートの記録に「社会や政治について意見を持つことがなく最

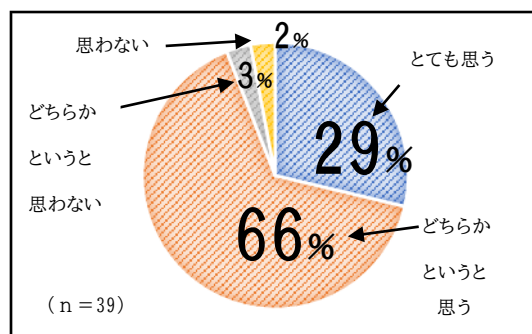


図14 NIE活用の協働的な学びで、他者から認められ、自己肯定感が高まると思いますか

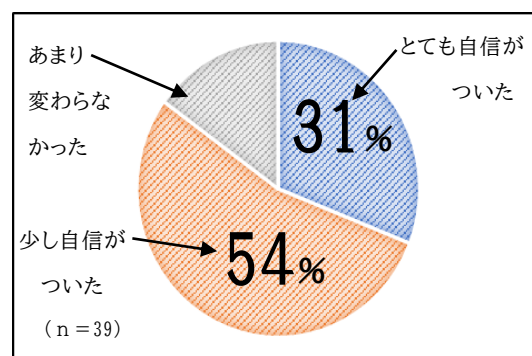


図15 振り返り記載の自己肯定感の高まり具合

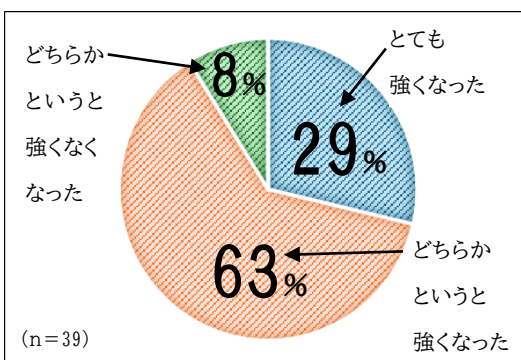


図16 授業で褒められた経験を通して、他の活動に学んだことを活かしたいという気持ち

初は自信がなかったけど、自分の考えを共有することで自信を持てるようになった」とあり、学習の過程で自信がつき「学びに向かう力」が育まれたと読み取ることができる。一方、「どちらかというと強くなった」の理由として「褒められたらすぐ崩れるタイプだから」や「これくらいで変わるとは思えない」とあり、引き続きN I E活用の協働的な学びを通して「自己肯定感を高める」実践を行う必要がある。

ホームルーム担任に対して「4月と比べ、生徒が主体的に肯定的な行動をする姿が見られたか」と記述式で得た回答からは、「学級で体育祭の学年種目案を考えた際に意見が10個近く出され、ある案に対して『これを加えたら楽しそう』と発展的な発言があった」とあり、協働的な学びの効果が学級文化にも影響を与え「学びに向かう力」が徐々に育まれていると捉えることができる。

ある生徒を追跡調査すると、これまでの社会科の発表について仮説検証前のアンケートでは「自分の考えが持てず、聞いてもらえないから発表できない」と回答しており、自己肯定感や学びに向かう力は高いとは言えない状態であった。しかし、仮説検証後のアンケートには、N I Eを活用した協働的な学びに取り組んだことで「意見を言うことがそんなに怖いことじゃないと分かって、気軽に人に頼ったり意見を言ったり聞くことができるようになれる気がした」と述べており、自己肯定感の高まりが見られた。また、「自分では思いつかない考えや発想が聞けて、もっと学びたいと思った」と協働的な学びの効果を実感したことがうかがえ、他者との関わりを通じて学習意欲が向上し、学びに向かう力が育まれたと捉えることができる。さらに、「気軽に人に頼ったり意見交換ができるようになれる気がした感覚を大事にし、将来に活かして行きたい」と将来への前向きな姿勢も見られ、授業の中で認められたり褒められたりした経験が自己肯定感を高揚させ、学びに向かう力を育むことに影響を与えたと捉えることができる。

最後に主体的に取り組む態度をルーブリックで評価した(表4)。その結果、87%の生徒がA・B評価となり、評価の観点からも多くの生徒に「N I E活用による協働的な学びで自己肯定感が高まり、学びに向かう力が育まれつつあること」を見取ることができた(表5)。

以上述べてきたことから、生徒の自己肯定感を高めるにはN I E活用が有効であったといえる。今回の研究で新聞記事を教材とした協働的な学びを通して、生徒は教師や仲間から認め、褒められる経験を重ね、支持的風土の中で自己肯定感が高まった。その結果、生徒は主体的に「学びに向かう力」が育まれ、公共の授業において効果的に作用されたと考える。

表4 主体的に学習に取り組む態度ルーブリック

A 十分満足できる	B おおむね満足できる	C 努力を要する
自ら課題を見つけ積極的に学びに取り組み、他者との協働を通じ学びを深めようとしている	活動に前向きに取り組む、他者と協力し学ぼうとする姿勢が見られる	Bを満たしていない

表5 主体的に学習に取り組む態度の評価

評価 %	A 十分満足 できる	B おおむね 満足できる	C 努力を 要する
n = 39	36%	51%	13%

V 成果と課題

1 成果

- (1) N I E活用で生徒が自分事として協働的に学び、「学びに向かう力」を育むことができた。
- (2) グランドルールを活かした協働的な学びにより、支持的風土が醸成され「学びに向かう力」が学級文化にも育まれつつある傾向がみられた。

2 課題

- (1) 多様な価値観の下で、褒められる事を苦手とする生徒への支援方法の研究が必要である。
- (2) N I Eは他教科でも活用できる可能性があり、汎用性を示す研修を実施する必要がある。

〈参考文献〉

- 菊池省三 2024 『レベル別解説教師のほめる技術』 明治図書
- 宗實直樹 2024 『子供の主体性を育む言葉がけの作法』 明治図書
- 泉貴久 2022 教育科学社会科教育『ペア・グループ学習成功に向けた場面別ポイント』 明治図書
- 澤井陽介 2022 『できる評価・続けられる評価』 東洋館出版
- 文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領（平成30年3月告示）』
- 文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領（平成30年3月告示）解説 公民編』
- 杉江修二 2011 『協同学習入門』 ナカニシヤ出版
- 東京都教職員研修センター紀要 2011 『自尊感情や自己肯定感に関する研究第3年次』 東京都教職員研修センター研修部教育開発課 編
- 琉球新報「宜野湾高校40人が新聞学ぶ」 2025年6月12日朝刊（琉球新報社許諾済）
- 琉球新報「新聞で学ぶ地域課題」 2025年6月29日朝刊、（琉球新報社許諾済）

〈参考 Web サイト〉

- 小川雄太 2020 「公民科「現代社会」において社会認識の深化を目指したNIEの実践」
https://hyogo-u.repo.nii.ac.jp/record/3482/files/dosokaijissen_pl9-25.pdf（最終閲覧 2025年8月）
- 浅沼美里、山本奨 2018 「教師からのほめられ経験・叱られ経験がその後の自己効力感に与える影響」
<https://iwate-u.repo.nii.ac.jp/record/14535/files/rjiu-v2P049-057.pdf>（最終閲覧 2025年8月）
- 関水しのぶ 2018 「子どもを『ほめること』を考える ―学習動機づけや自立性を高めるために―」
<https://kanagawa-u.repo.nii.ac.jp/records/12737>（最終閲覧 2025年8月）
- 高崎文子 2018 「ほめへの態度」の発達的变化とその関連要因の検討
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjdp/29/1/29_13/_pdf/-char/ja（最終閲覧 2025年8月）
- 渡邊規矩郎ら 2014 「NIEを取り入れた教育実践研究－大学2年生を対象とした時事教養Ⅰの授業実践を通して－」
<https://ipu.repo.nii.ac.jp/records/416>（最終閲覧 2025年8月）
- 高垣忠一郎 2009 「私の心理臨床実践と「自己肯定感」」
https://www.ritsumeit.ac.jp/ss/sansharonshu/assets/file/2009/45-1_03-02.pdf（最終閲覧 2025年8月）
- NIE基礎調査研究会 2000「NIE調査研究報告書」
https://nie.jp/research/summary/?utm_source=chatgpt.com

〈国語〉

聞き手を意識して表現する力を育む国語表現の授業づくり

— 「話すこと・聞くこと」の領域における
異学年交流ビブリオバトルを通して（第3学年） —

沖縄県立南風原高等学校教諭 吉 田 和 美

I テーマ設定の理由

近年、生成AIをはじめとする技術革新の急速な発展や普及は、情報収集や創作活動、コミュニケーションのあり方に大きな変化をもたらしている。AIによって生成された文章を用いた作品が文学賞を受賞するなど、人工知能が人間の表現活動に深く関与する時代となった。このような中において、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編』（以下、『解説国語編』）では、国語表現を「他者とのコミュニケーションの側面の力を育成する科目」として位置づけ、「実社会において必要となる、他者との多様な関わりの中で伝え合う資質・能力の育成」を重視した科目として示している。自らの思いや考えを適切な言葉で表現し他者に効果的に伝える力は、協働的な課題解決の基盤となる。人工知能が当たり前の存在になった現代だからこそ、その力の育成は一層重要性を増しており、社会に出る前段階にある高等学校国語科においてもこれまで以上に求められている。

本校生徒の「話すこと・聞くこと」の領域における課題として、「聞き手を意識した表現力の不足」が挙げられる。普段の授業や集会などで発表を行う際、思いや考えの表現を「やばい」「えぐい」といった言葉に安易に頼ったり、話の構成が不十分であったりする傾向がある。また、話すことに集中するあまり、声の大きさや目線など非言語的表現まで意識が及ばず、自分の発表が聞き手にどう受け止められるかを考えられていない場面が多く見られる。その結果、一方的に話すだけで、聞き手に伝わりにくい発表になっている。今年度、国語表現を選択している生徒18名に実施したアンケートの結果によると、多くの生徒が人前での発表に自信を持てず、表現行為に心理的な抵抗感を抱いている実態も明らかになった。本校では総合型選抜や学校推薦型選抜など、自己表現が求められる入試形態で進学する生徒が多い現状も踏まえると、表現力における課題の改善は急務である。このため、単に発表の機会を増やすだけでなく、聞き手を意識して伝え方を工夫する力を育むための機会を充実させる必要がある。

そこで本研究では、国語表現の「話すこと・聞くこと」の領域の中でも、特に「話すこと」に焦点を絞り、「聞き手を意識して自己表現する力」の育成を目指した授業改善に取り組む。具体的には、生徒の実態を踏まえ、言語活動として「ビブリオバトル」を取り入れる。楽しみながら表現力を高められる活動として位置づけ、生徒同士の関わりの中で言語活動に取り組めるように工夫する。さらに本研究では、より具体的な「聞き手」を意識させる手立てとして、異学年交流を取り入れる。異なる年齢層の相手に向けて表現することで、伝え方の目的や工夫の方向性を明確にし、他者との多様な関わりの中での表現力を高めることを目指す。以上のことから、本研究では、今後の社会を生きる生徒が、他者との関わり合いの中で自らの思いや考えを効果的に表現する力を育成することを目的とし、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

国語表現の「話すこと・聞くこと」の領域において、異学年交流を取り入れたビブリオバトルを通して具体的な聞き手を想定した伝え方の工夫を促すことで、聞き手を意識して自分の思いや考えを効果的に表現する力が育成できるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 「聞き手を意識して表現する力」とは

『日本国語大辞典』によれば、「表現」とは「内面的・主観的なものを、表情・身振り・言語・音楽・絵画・造型など、外面的・感性的にとらえられる形式によって、伝達できるようにすること」と定義されている。この定義から、「表現」は本質的に他者への伝達を志向する営みであり、言語行為としての「表現」もまた、思いや考えを単に言葉で自己完結的に置き換えることに留まらず、相手に届くことを意識して構成されることが基本であるといえる。

さらに『解説国語編』では、音声言語としての「話し言葉」について、「話す速度や声の調子、身振りや表情など、言葉以外の手段で伝えたいことを補うことができる」という特徴が挙げられ、「話し言葉」が非言語的要素を含む表現であることが明記されている。このことは、「話し言葉」が言語情報のみならず、非言語的な要素も組み合わせて意味を形成し、聞き手に働きかける総合的な表現であることを示している。

以上を踏まえ、本研究における「聞き手を意識して表現する力」とは、「話し手が自らの考えや思いを、言語的・非言語的手段を適切に用いて、聞き手に伝わるように効果的に表現する力」と捉える。

2 ビブリオバトルについて

(1) ビブリオバトルの概要

ビブリオバトルは、2007年に京都大学の谷口忠大氏（現・京都大学教授、一般社団法人ビブリオバトル協会代表）によって考案された

「知的書評合戦」とも呼ばれるゲーム形式の書評会である。バトルと呼ばれる発表者が、それぞれ5分以内で自分の好きな本について魅力を語り、発表後にディスカッションを行ったうえで、聴衆が最も読みたくなった本に投票するというシンプルなルールに基づいている（表1）。

表1 ビブリオバトルの公式ルール

- ①発表者が読んで面白かった本を持って集まる。
- ②順番に一人5分間で本を紹介する。
- ③それぞれの発表の後に参加者全員でその発表に関するディスカッションを2～3分行う。
- ④全ての発表が終了した後に「どの本が一番読みたくなったか？」を基準とした投票を参加者全員一票で行い、最多票を集めたものを『チャンプ本』とする。

(2) ビブリオバトルにおける「話し言葉」の位置づけとその特徴

「話し言葉」には、あいさつ、日常会話、接客、面接、討論など様々な形態がある。西尾実（1975）は、「話し言葉」を、その形態や話す相手との関わりから、「対話」「会話」「独話」に3分類した。独話の一つに「スピーチ」がある。『音声言語指導大事典』は、スピーチを「場の目的や趣旨に即し、一人の話し手が一人または多数の聞き手に対して、一方的に行う独話の一形態」と定義している。井上雅彦（2019）はこの定義を踏まえ、「目的や趣旨」を「a 楽しませる・感動を与える、b 情報提供、c 説得」に3分類している。さらに、谷口忠大（2013）は、ビブリオバトルがもつ四つの機能の一つとして「スピーチ能力向上機能」を挙げており、話す力の育成に資する活動であると述べる（表2）。これらを踏まえると、ビブリオバトルにおける話し言葉は「スピーチ」として位置づけられるが、ビブリオバトルの目的は、本の感想や概要を整理して伝えることではなく、その魅力を訴えることで、聞き手の「読んでみたい」という意欲を引き出し、思考や行動の変容を促すことにある。菅原和夫・虫明美喜（2014）は、従来のスピーチが聞き手に受動的行為を求め

表2 ビブリオバトルの4機能

- ①書籍情報共有機能（参加者で本の内容を共有できる）
- ②スピーチ能力向上機能（スピーチの訓練になる）
- ③良書探索機能（いい本が見つかる）
- ④コミュニティ開発機能（お互いの理解が深まる）

るのに対し、「ビブリオバトルスピーチは、聞き手に本を選択する能動的行為を促す点に特徴があり、話し手が聞き手に直接質問したり

同意を求めたり、本を勧めたりする言語表現で働きかける」と述べ、ビブリオバトルのプレゼンテーション的要素を指摘している。その意味では、ビブリオバトルにおける話し言葉は、スピーチとプレゼンテーションの両方の要素を併せ持つ表現形態であるといえる。したがって、ビブリオバトルにおける話すことの学習では、発話の正確さや構成の整然さといった形式的側面よりも、聞き手に働きかけながら自分の言葉で伝えることがより重視されると考える。

また、ビブリオバトルにおける表現は、一定の構成や様式を求められる一般的なスピーチと比べて自由度が高く、「どのように語ってもよい」と誤解されやすい。したがって本研究では、「聞き手を意識して効果的に伝える」基本を踏まえつつ、その枠内で自分らしく語る工夫を促す。自由度の高い表現活動であるからこそ、話す目的や聞き手との関係を意識し、「ただ話す」のではなく、「効果的に伝え」、「聞き手を動かす」目的をもって取り組ませることが重要であると考ええる。

(3) 本研究におけるビブリオバトルの有効性

ビブリオバトルは、「本を知り人を知る」というフレーズとともに語られるように、読書推進やコミュニケーションの活性化に効果的な活動として多くの実践や研究が重ねられてきた。本研究では、ビブリオバトルの構造的特性に注目し、「聞き手を意識して表現する力」を育成する手立てとして取り入れる。したがって、ここではビブリオバトルそのものの意義や効果について論じるのではなく、本研究の目的に即して、ビブリオバトルについて考察していく。

「聞き手を意識して表現する力」の育成という視点から、ビブリオバトルが言語活動としてどのように有効に機能するかを、各ルールの機能や特徴に着目して考察し、そこから得られる効果を学習面および情意面の両側面から整理した(表3)。まず学習面では、発表者が自ら本を選び、限られた時間でその魅力を伝えるという構造が、内容の整理や伝え方の工夫を自然に促す仕組みとなる。発表後の対話や投票は聞き手の能動的関与を高めることになり、それが話し手の「聞き手意識」の醸成につながる。菅原・虫明(2014)は、「ビブリオバトルスピーチの話し手は、聞き手に行動を起こす契機になるスピーチをする必要があり、その結果として、スピーチが聞き手を強く意識したものになると考えられる」と述べている。さらに、ビブリオバトルでは視覚情報を用いないため、「話す活動」に焦点化しやすいという特徴がある。

情意面においては、発表者による選書が内発的動機付けとして働き、学習への主体的な取り組みを促すと考えられる。また、チャンプ本を投票で決定するというビブリオバトルのゲーム性は、自然と楽しさを生み出し、発表への抵抗感を和らげる効果が期待できる。

以上のことから、ビブリオバトルは、学習面における聞き手を意識した表現力の育成と、情意面における意欲喚起の両面において、有効な手立てとなり得ると考える。

表3 ルール別にみるビブリオバトルの機能と効果

公式ルール(略)	機能・特徴	効果
①発表者による選書	興味・関心がベース	主体的な学びの促進
②1人5分間で発表	時間的制約	内容の工夫の促進
	他者参照	多様な表現への気づき
③発表後にディスカッション	聞き手の直接的・即時的なリアクション	自己表現の再考 伝達実感・自信の向上
④投票で「チャンプ本」を決定	ゲーム性のある活動構造	発表への抵抗感の緩和
	聞き手の能動的関与	聞き手意識の醸成

3 異学年交流の目的と意義

本研究では、単元終盤に1年生を聞き手にしたビブリオバトルを実施する。これは、『解説国語編』が示す「生徒が他者と多様な関わり合いの中で、自分の思いや考えを形成し、それを表現していく資質・能力の育成を重視する」という国語表現の性格を踏まえた実践である。

3年生にとって、1年生という聞き手の存在は、表現の目的や方向性を具体的に意識する契機となり、内容や構成、表現方法に一層の工夫が促されると期待される。本実践の対象のクラスは1年次からほぼ同じメンバーで構成されており、互いの価値観や表現に慣れているため、聞き手

を意識する必要性を感じにくい傾向がある。水戸部修治・林理香（2009）は、音声表現の特徴として「聞き手や場面の状況の影響を強く受けながら表現及び理解が進められる」ことを指摘している。この点からも、普段とは異なる聞き手に向けて表現する場を設けることは、有効な手立てとなると考えられる。一方、聞き手の1年生にとっても、上級生の多様な表現に触れることは、読書への関心を高めるとともに、「自分ならどう伝えるか」と考える契機になり、思考力・判断力・表現力の向上にもつながる活動ともなり得る。

このように、異学年間の交流を通じた言語活動の実践は、発表者・聞き手双方にとって相乗的な学びをもたらし、言語活動の充実と学びの深化につながる実践であると考えている。

4 評価について

本研究における「思考・判断・表現」に関するルーブリック（表4）を以下のように設定し、表現力を言語的表現（内容）と、非言語的表現（話し方）の二つの観点から総合的に評価する。ルーブリックにおける「工夫」とは、聞き手に内容をよりよく伝えるために、話し手が自らの言語的・非言語的表現を意識的に選択・調整しようとする働きを指す。たとえば、静かに語る発表であっても、意図的な間の使い方や視線の配り方などが見られれば、それも「工夫」として評価する。発表の

表4 思考・判断・表現のルーブリック

	評価A（十分満足できる）	評価B（概ね満足できる）	評価C（努力を要する）
内容	語彙が豊かで分かりやすく、聞き手の興味を引くように構成がよく工夫されている。	語彙や構成に一定の工夫がみられ、伝えたい内容は問題なく理解できる。	Bを満たしていない
話し方	①原稿を見ることなく、聞き手の全体を見渡ししながら自分の言葉で話しており、声量や間の取り方などにも工夫がみられる。 ②制限時間を適切に使うことができている。	①原稿に頼ることがあるが、自分の言葉で話しており、声量や間の取り方なども適切で、話していることを無理なく聞き取ることができる。 ②制限時間内に収まっているが、終わりが早すぎたり、話が間延びしたりすることがある。	Bを満たしていない

様子は動画で記録し、各生徒の表現の質や学習の達成状況を評価する。

Ⅲ 指導の実際

1 単元名 ビブリオバトルを通して効果的な表現について考えを深め、聞き手の心に届く発表をしよう

2 単元目標

(1) 話し言葉と書き言葉の特徴や役割、表現の特色について理解を深め、伝え合う目的や場面、相手、手段に応じた適切な表現や言葉遣いを理解し、使い分けることができる。

〔知識及び技能〕(1)イ

(2) 相手の反応に応じて言葉を選んだり、場の状況に応じて資料や機器を効果的に用いたりするなど、相手の同意や共感が得られるように表現を工夫することができる。

〔思考力、判断力、表現力等〕A(1)エ

(3) 言葉がもつ価値への認識を深めるとともに、生涯にわたって読書に親しみ自己を向上させ、我が国の言語文化の担い手としての自覚を深め、言葉を通して他者や社会に関わろうとする。

〔学びに向かう力、人間性等〕

3 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
話し言葉と書き言葉の特徴や役割、表現の特色について理解を深め、伝え合う目的や場面、相手、手段に応じた適切な表現や言葉遣いを理解し、使い分けている。 ((1)イ)	「話すこと」において、相手の反応に応じて言葉を選んだり、場の状況に応じて資料や機器を効果的に用いたりするなど、相手の同意や共感が得られるように表現を工夫している。(A(1)エ)	学習の見通しをもって、自分の思いや考えを聞き手に効果的に伝えるために、粘り強く表現の工夫を考え発表している。

4 単元の指導と評価計画（全7時間）◎記録に残す評価 ○指導に生かす評価

時	学習活動	指導上の留意点	評価規準			評価方法
			知	思	態	
1	○単元の目標や進め方を把握し、学習の見通しをもつ。 ○ビブリオバトルについて知る。 ○「話すこと」を構成する要素について理解する。 ○単元目標に迫る問いについて考えをまとめる。 ○ビブリオバトルにおける効果的な表現について考える。	・第6時で1年生を聞き手として交流することを伝える。 ・今回の発表時間は3分間であることを確認する。 ・聞き手が話し手からどのような情報受け取るかと発問して「言語的・非言語的表現」に気づけるようにする。 ・ビブリオバトル全国大会の2名の優勝者の動画を比較することで表現の特色を考えられるようにする。	○		○	【知技】「記述の点検」ワークシート 【態】「記述の点検」振り返りシート
2	○感情や評価を表す語彙や聞き手を意識した言い回しなどについて学習する。	・授業の冒頭で生徒がよく使う「ヤバイ」「エモい」「エグい」の言い換えの例を提示して、興味を持って学習できるようにする。	○		○	【知技】「記述の点検」ワークシート 【態】「記述の点検」振り返りシート
3	○発表のための原稿を作成する。 【情報の収集】 【内容の検討】 【構成の検討】 【考えの形成】	・原稿はあくまでもアウトラインであること、発表では原稿を見ないことを確認する。 ・ワークシートを工夫して、言語的・非言語的表現それぞれの観点でどのような表現の工夫ができるか考えられるようにする。		○	○	【知技】「記述の点検」ワークシート 【思判表】「記述の点検」ワークシート 【態】「記述の点検」振り返りシート
4	○3年生同士で1回目のビブリオバトルを行う。 【表現】	・事前に4～5人1組のグループを4つ作っておく。 ・発表の様子を動画で撮影させ、Teamsの課題機能を使って提出させる。 ・投票はFormsを活用し、時間内で結果発表を行う。		◎	○	【思判表】「行動の確認および分析」 発表の様子・動画 【態】「記述の点検」振り返りシート
5	○自己評価・他者評価を行い、良い点と改善と見つけ自分の表現を振り返る。【共有】	・自分の発表動画を視聴して客観的に自己分析できるようにする。 ・ワークシートを工夫して、言語的・非言語的表現それぞれの観点で振り返ることができるようにする。 ・個人→グループ→個人で学習する。		○	○	【思判表】「記述の点検」ワークシート 【態】「記述の点検」振り返りシート
6 (本時)	○1年生を聞き手として2回目のビブリオバトルを行う。 【表現】	・1年生は授業で事前学習をしておく。 ・発表の様子を動画で撮影させ、Teamsの課題機能を使って提出させる。 ・投票はFormsを活用し、時間内で結果発表を行う。		◎	○	【思判表】「行動の確認および分析」 発表の様子・動画 【態】「記述の点検」振り返りシート
7	○自己評価・他者評価を行い、良い点と改善と見つけ自分の表現を振り返る。【共有】 ○単元全体を振り返り、単元目標に迫る問いについて考えをまとめる。	・第5時に同じ。 ・1年生の感想はワークシートに添付する。 ・第1時の解答と比較するように助言し、考えの変容を実感できるようにする。		○	◎	【思判表】「記述の点検」ワークシート 【態】「記述の点検」振り返りシート

5 本時の学習

(1) 本時の目標

聞き手に本の魅力が伝わるように、内容や話し方を工夫して、自分の言葉で発表することができる。

(2) 本時の展開（6／7）

	学習活動	指導上の留意点	形態	評価規準・評価方法
導入 5分	○指定されたグループに着席する。 ○本時の目標を確認する。 ○発表の流れと注意点を確認する。	・グループ分けは事前に行う。 ・3年生、1年生それぞれの目標を提示する。	一斉	
展開 35分	○1年生を聞き手としてビブリオバトルを行う。 グループ構成 発表者3人＋聞き手5～8人×4グループ 1セットの内容 ①3分間で発表する。（発表者） ②2分間で質疑応答する。（全員） ③2分間で評価と感想を記入（聞き手） ○全発表が終了後、チャンプ本に投票する。	・発表者席を設ける。 ・タイマーを投影し、発表者が適宜確認できるようにする。 ・発表終了1分前にベルを鳴らす。 ・各自の端末で発表の様子を動画で撮影させる（自撮り）。 ・聞き手にはメモをとらせる。 ・Formsで投票させる。	グループ 個人	思判表「行動の確認および分析」 発表の様子・動画
まとめ 10分	○1年生は授業の感想、3年生は振り返りシートを記入する。 ○投票の結果を確認する。	・集計中に本時の振り返りを記入するように指示する。 ・Canvaで1グループずつ結果発表を行う。	個人 一斉	

IV 仮説の検証

研究仮説に基づき、異学年交流を取り入れたビブリオバトルが、具体的な聞き手を想定した伝え方の工夫を促し、聞き手を意識して自分の思いや考えを効果的に表現する力の育成に有効であったか、撮影した動画の分析とワークシート、質問紙調査から検証する。

1 聞き手を意識した表現力の育成について

ビブリオバトルを言語活動に取り入れた学習が、聞き手を意識して効果的に表現する力の育成につながったか考察する。

(1) ビブリオバトルに向けた取り組み

『解説国語編』では、「話すこと」の学習過程が「話題の設定」「情報の収集」「内容の検討」「構成の検討」「考えの形成」「表現」「共有」と明確に示され、各指導事項が位置づけられている。本単元もこのプロセスに則って設計した。ただし、語彙力に課題が見られたため、語彙学習から取り組むことにした。生徒が見通しをもって学習を進め、単元目標やルーブリックをいつでも確認できるよう、単元で使用するすべてのワークシートをA4判で作成し、2枚並べてA3判で印刷した後、中央で折って中綴じし、冊子の形にまとめて配付した。冊子の最後には、「学びの足跡シート」としてOPPシートを見開きで添付した。

第1時では、ビブリオバトルの概要とルーブリックを提示し、第6時に1年生を聞き手とする発表を行うことを伝えた。続い

表現の引き出しをふやそう

■語彙編

●頭ををやわらかく！エクササイズ～次の空欄にはどんな言葉が入るかな？～

```

graph TD
    A[えんじ] --- B[つらい]
    A --- C[すい]
    A --- D[きつい]
    A --- E[ひどい]
    B --- B1[苦痛]
    B --- B2[苦悶]
    C --- C1[屈辱される]
    C --- C2[真実の]
    D --- D1[耐え難い]
    D --- D2[強烈]
    D --- D3[ハード]
    E --- E1[容赦ない]
    E --- E2[グロテスク]
    
```

【参考】2021年度第70回朝日広告賞朝日新聞読者賞を参考して作成

●ビプリオバトルで使えるような語彙を探してみましょう。

1. 評価語彙（作品全体をどう評価するか）

とても良い	傑作。 名作、良作、引き込まれる。
普通	平凡、 無難、平均的、定番の
あまり良くない	単調、 物足りない、期待はずれ、冗長

評価語彙

2. 感情語彙（読んだときの気持ち・読んだ後の心の動き）

喜	ほっこりする、 心外温かくなる、感動する、幸福感
怒	腹立たしい、 イライラする、頭にくる、歯外やり
哀	切ない、 同情する、泣きたくなる、涙をそそる
楽	笑える、 にげにやしてしまふ、スカルとする、ユーモアがある。

感情語彙

図1 語彙学習のワークシートの一部

て、音声表現を構成する言語的表現と非言語的表現の視点をもたせた上で、ビブリオバトル全国大会優勝者の2名の対照的なスタイルの発表を見せ、表現の工夫を考えさせつつ具体的な発表のイメージをもたせた。

第2時では、語彙力の強化を目的とした語彙学習を行った。ビブリオバトルで用いることが予想される評価語彙、感情語彙、内容や構成に関する語彙について学んだ後、聞き手に訴えかけるフレーズへの言い換え練習も行い、語彙面からも表現の工夫を促した(図1)。

第3時からは「話すこと」の学習過程に入った。推薦する本は事前に決めさせておき、授業ではまず、本のあらすじや印象的な場面、薦めたい相手などの情報を整理させ、原稿を作成させた。原稿の読み上げを避けるため箇条書きで作成させたが、情報整理の取り組みに生徒が満足してしまい、構成や非言語的表現を具体的に検討する姿があまり見られなかった。

第4時では、3年生同士でビブリオバトルを実施した(図2)。初めての経験で戸惑う生徒も散見されたが、多くの生徒がなるべく聞き手に視線を向けて本を紹介しようと努力する姿勢が見られた。発表の様子は聞き手が交代で撮影し、授業後に Teams で提出させた。

第5時は、自分の発表を見直す時間とした。自分の発表動画を視聴させ、言語的・非言語的表現における良かった点と改善点を分析させた後、グループで共有し、聞き手からフィードバックを得る活動を行った。

第6時では、1年生を聞き手としてビブリオバトルを実施した(図3)。事前に1年生の教科担当と連携し、ビブリオバトルの概要や聞き手の心得について指導を行ってもらった。第4時の発表に比べ、聞き手を意識しながら伝え方を工夫する姿勢が確認できた。

第7時では、第5時と同様に、自身の発表を振り返る活動を行った。1年生の感想はワークシート冊子に添付し活用させた。前回と比べて、聞き手を意識した表現について言及する生徒も見られ、学習の進行に伴って、表現に対する意識や視点が徐々に深まっている様子が見えてきた(図4)。



図2 1回目の発表の様子



図3 2回目の発表の様子

ビブリオバトルをふり返ろう(1回目)		ビブリオバトルをふり返ろう(2回目)	
■動画を視聴したり、友達と交流したりして、自分の表現を振り返り気づいた点をまとめよう。			
	良かった点	良かった点	改善点
言語的表現 (話題・内容・構成)		最後まで話せた。(内容)	表現がよくなったと思う。構成が前回よりしっかりしていたと思う。
			もう少し気にはる聞きたくなるような話し方をしたい!
非言語的表現 (目線・身振り・声の使い方等)	自分が見えた。	一点の場所しか見ていなかった。	前回よりはみんなの目を見て話せたと思う。
			少し緊張して話しかけたからもう少し自信を持って話したい。

図4 ビブリオバトルの振り返りワークシート(左:1回目の振り返り 右:2回目の振り返り)

(2) 発表の評価と分析

まず、総合評価の結果から述べる。本実践では、思考・判断・表現のルーブリックに基づき、言語的表現と非言語的表現の両面から評価を行い、2回目の発表において両方がAであった場合に総合評価をA、いずれか一方のみがAの場合はBとして評価した。なお、分析においては2回とも発表を行った14名の結果のみを対象とした。その結果、総合評価Aとなった生徒は21%であり、大多数の生徒はどちらか一方の改善または維持にとどまっていた(表5)。次に、

領域別の評価の変化について述べる。
2回目における言語的表現では、A評価を得た生徒が1回目の7%から50%へと大幅に増加した(表5)。言語的表現の評価は、今回、NotebookLM

表5 項目別評価の変化 (n=14)

	総合評価		言語的表現の評価		非言語的表現の評価		
	A評価	B評価	A評価	B評価	A評価	B評価	C評価
1回目	7%	93%	7%	93%	7%	79%	14%
2回目	21%	79%	50%	50%	21%	79%	0%

(生成AIによる分析ツール)による音声分析を参考にした。音声分析をマインドマップに生成させたところ、B評価からA評価へと伸びた生徒は、構成や内容の両面で、量的・質的な改善が見られた(図5)。

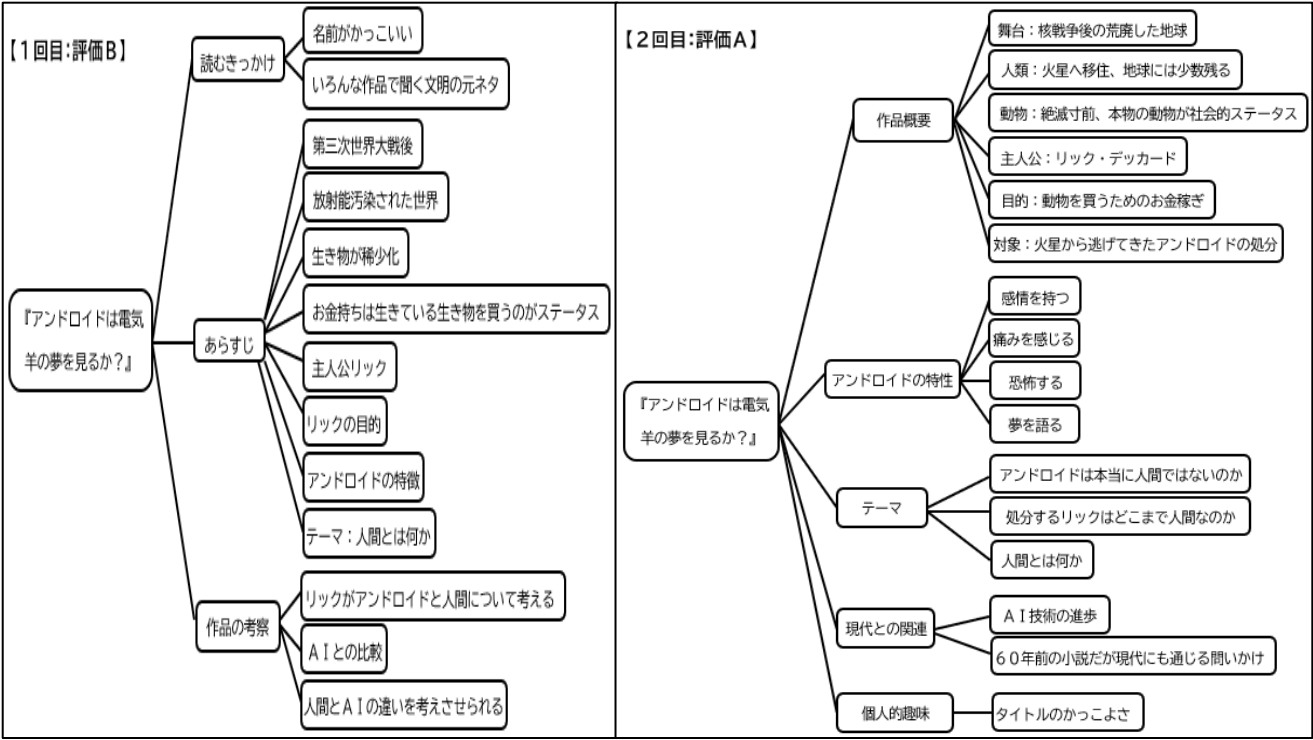


図5 生成AIによる言語的表現の音声分析に基づくマインドマップ

一方、非言語的表現においては、1回目のA評価が7%から2回目には21%に増加したが、言語的表現に比べて改善の割合は緩やかであった(表5)。なお、1回目の非言語的表現においてC評価が2名見られたが、これは聞き手がクラスメイトであったことにより、発表というより雑談的な雰囲気になったためである。2回目には全員がB以上となり、発表意識の変化が見て取れた。

今回、発表内容(言語)と伝え方(非言語)の両面から発表を構想できるよう単元を設計したが、2回目の発表においても頻度は減ったものの依然として原稿に頼る場面も見られ、非言語的要素が十分に活用されていたとは言い難い結果となった。しかし、検証後のアンケートで「ビブリオバトルの取り組みを通してどのような点が成長したとを感じるか(複数回答)」という質問に対して、「声の大きさや話すスピードを場面に応じて調整できるようになった」という回答が最も多く、非言語的表現全体では56%に上ったのに対し、「言葉の選び方や言い換えの工夫」や「話の構成を意識する」といった言語的表現の回答は44%であった(表6)。ここから、生徒が非言語的表現の成長をより実感していることがうかが

表6 検証後のアンケート結果(複数回答)

	項目	回答数	割合
言語的表現	相手に伝わるように、言葉の選び方や言い換えを工夫するようになった	4件	43.7%
	話の構成(順序や展開)を意識して話すようになった	3件	
非言語的表現	声の大きさや話すスピードなどを、場面に応じて調整できるようになった	6件	56.3%
	相手の反応を見ながら、話し方を調整することができた	2件	
	表情や視線、ジェスチャーなどを工夫できた	1件	

える。しかしながら、非言語的表現の成績が大きく伸びていない現状と照らし合わせると、生徒の自己評価と実際の表現力の発揮には乖離があると考えられる。生徒は非言語的表現について知識を得、これまでよりも意識を向け努力しているものの、言語的表現と非言語的表現を有機的に関連付けて実際の発表に生かすという技術的な定着や発揮には課題が残った。今後は、両者を効果的に組み合わせた発表が実践できるよう、具体的かつ繰り返しの指導を通して経験を積ませ、意識と実践のギャップを埋めていく必要がある。

最後に、2回目のビブリオバトルでチャンプ本に選ばれた全4冊のうち3冊は、総合評価Aの発表者によるものであった(表7)。選書理由を整理すると、「興味がわいてくる言い方で読みたいと思った」「説明が上手だったから」といった伝え方に関する理由と、本自体の魅力に関する理由が確認できた。これらの結果から、内容と伝え方の両方に優れた発表は、聞き手の関心や共感を強く引き出し、結果として投票行動につながった可能性が高いと考えられる。

表7 2回目のビブリオバトルのチャンプ本

総合評価A
①フィリップ・K・ディック著『アンドロイドは電気羊の夢を見るか?』
②山田悠介著『スピン』
③品川亮著『366日 映画の名言』
総合評価B
④新藤兼人著『ハチ公物語』

(3) 異学年交流の効果について

異学年交流を取り入れたビブリオバトルが、3年生の聞き手意識の醸成につながったか、また、1年生にどのような影響を与えたのかについて、アンケート結果をもとに分析する。

検証授業後に実施した3年生のアンケートによると、「2回の発表のうちどちらの方がより聞き手を意識して発表したか」という問いに対し、「1回目」と回答した生徒は21.4%、「2回目」は71.4%、「どちらも変わらない」は7.2%であった(表8)。「2回目」と答えた理由には、「初対面の1年生に対して、しっかり伝えたいと意識したから」「知らない相手に発表したから」「1回目は友達に話す感じだったけど、2回目は知らない子達だったから緊張した」などがあり、普段交流する機会のない異学年という関係性が発表に対する意識や緊張感を高めていたことが分かった。なお、「1回目」と答えた理由にも、「1回目の方が相手の目を見て話せた」「知らない人にはやりにくさを感じた」という声があり、聞き手を意識した様子がうかがえた。また、1年生と交流した2回目のビブリオバトルにおいて、発表時にどの程度聞き手を意識していたかを尋ねたところ、「とても意識した」が44%、「ある程度意識した」が56%となり、全員が何らかの形で聞き手を意識して発表に臨んでいたことが確認された(表9)。

表8 検証後のアンケート結果 (n=14)

回答	人数	割合
1回目の発表(3年生同士)	3人	21.4%
2回目の発表(1年生との交流)	10人	71.4%
どちらも変わらない	1人	7.2%

表9 検証後のアンケート結果 (n=16)

回答	人数	割合
とても意識した	7人	44%
ある程度意識した	9人	56%
あまり意識していない	0人	0%
全く意識していない	0人	0%

でいたことが確認された(表9)。この結果により、異学年交流が聞き手を意識した発表を促す取り組みであったことがわかる。

実施後の1年生から寄せられた感想は、いずれも肯定的で、前向きな受け止め方が見られた(表10)。感想を分析したところ、「読書意欲の向

表10 1年生の感想の抜粋(原文のまま)

生徒a	3年生とかかわる機会もめずらしいので、たのしみながらも本のたのしさを知り、授業ができてすごかったのしかったです!!
生徒b	人それぞれがう内容でとても楽しかった。本を読むことが苦手であり読んでこななかったけど、こんかいの授業を通して、本は自分の考えがうまれて人にも意見を言えるので次から読んでいこうと思った。楽しい5校時だった。
生徒c	本のあらすじや、内容の説明で言葉のチョイスや言い回しが分かりやすかった。また、みんなが分かるように途中で質問を入れたりして聞いていて楽しかった。
生徒d	それぞれのお話の良い所やセリフ、どういう感覚になるのかなど聞けたので良かったなと思いました。また、本の内容でどういった所が面白かったのかを選ぶのが上手で、紹介してもらった本を一度読んでみたいなと思いました。せんばいの方の本題への入り方もすごく自然ですごい勉強になりました。
生徒e	どれも分かりやすかったけど問かけを入れてたり体験談とつなげていたり少しの工夫で話に引き込んでくれるのが自然すぎて楽しかった。自分も真似をしたい工夫だった。

上」に関する回答が最も多く、ビブリオバトルが聞き手の読書への関心を高める有効な機会となっていたことが示唆された（表11）。また、「3年生の発表の上手さ・表現の工夫」に関する記述が次に多く見られ、先輩による表現の鑑賞が、モデル的な学びとして機能している様子がうかがえた。さらに、本の多様性への気づきや発表者との交流に価値を見出す記述も一定数あり、今回の取り組みが多面的な効果をもたらしていたことが確認された。今回の交流は、1年生にとって、異学年間のつながりやロールモデル体験としての意義も持つ取り組みであったといえる。

表11 1年生の感想の分類別集計（n=25）

回答の観点	人数	割合
本への興味・読書意欲の向上	11人	44%
3年生の発表の上手さ・表現の工夫	9人	36%
3年生との交流の喜び・憧れ	3人	12%
本の多様性への気づき	2人	8%

以上のように、両学年のアンケート結果を総合的にみると、異学年交流を取り入れたビブリオバトルは、単なる表現活動に留まらず、発表者・聞き手の双方にとって有益な働きかけとして作用し、聞き手意識の醸成や読書への関心の喚起といった成果をもたらすものであったと考えられ、学習活動の質を高める有効な手段となり得たことが分かった。

2 「表現」に対する生徒の変容について

本実践を通して、生徒が「表現」に対する理解や意識がどのように変化したか、「単元の本質的な問い」の解答とアンケートから考察する。

(1) 単元目標に迫る問いの結果から

本単元では本質的な問いとして「聞き手の心に届く表現をするために、話し手に求められる工夫とは何か」という問いを立て、単元の前後で考えさせた。学習前は、「表情」「はきはきしゃべる」「ジェスチャー」など、主に伝達技術の工夫を表層的に捉えている傾向が見られ、正確かつ明瞭な情報伝達に焦点をあてた解答が多かった。一方、学習後は、「キーワードでひきつける」「想像させる余白を持たせる」「年齢層にあわせた語り口」など、聞き手の心理や受け手の状況に応じた表現の工夫に言及する内容が増加した（表12）。聞き手が“どう受け取るか”に意識が向き始め、伝えることの目的が「情報の届け方」から「より効果的な伝え方」へとシフトしていることが読み取れる。ここから、単なる発話技術を超えて、「聞かれることを前提とした表現」への理解が見られるようになったといえる。

これらの記述の変容から、本単元を通して多くの生徒が、「聞き手に効果的に伝えること」の意味を体験的に捉えたことで、その理解が学習前後で深まった様子が確認できた。

表12 本質的な問いに対する解答の変化（原文のまま）

	学習前	学習後
生徒a	相手が理解しやすいように構成する。	聞き手が読みたいと思えるように、本のキーワードや内容を話し過ぎず、身振りなどをして、相手に想像させる工夫が求められていると思う。
生徒b	めずらしい表現のしかたをする。	相手が興味をもつような内容、キーワードでひきつける。あとは、トーンや身振りで面白さを伝えることが大切と思った。
生徒c	聞き手が受容しやすい言語表現や話し方をすること。	聞き手に考えさせる（想像させる）余白があると、本の紹介はいいなって思った。わかりやすく、すんなり理解できる言葉を使うことも大切。
生徒d	はきはきしゃべる、声を大きくする。話の展開などを工夫する。	声や目線を意識するだけでも、聞き手は聞こうとしてくれると思った。ただ話すだけでなく、言葉のセンスも問われると気づけた。
生徒e	表情、声のトーン、話すスピード。	相手が「この話楽しい、おもしろい」と思えるように、表情を明るくしたり、この人の話し方おもしろいなどと、相手が話を聞いていて楽しいと思えさせることができると、相手に伝わると思う。
生徒f	話し方、目線、ジェスチャー、表現力。	聞き手の年齢層にあわせた話し方をするといいと思った。
生徒g	聞き手の目をみて話す。	しっかり相手の目を見て伝えることがけっこう一番大事だと思いました。それにプラスで語彙力をつけたり身振りを使って表現したりするともっと聞き手の心に届くんじゃないかと思う。
生徒h	はっきり話す。	難しい言葉をわざわざ使わないで、年そう応の言葉を使ったり、ちょっとゆるく話して、相手の緊張をやわらげたりする工夫をする。逆に声を大きめに堂々としているように見せる工夫をする。

(2) アンケートの結果から

検証前のアンケートでは、「人前で発表することに自信があるか」という問いに肯定的に答えた生徒は33%であったが検証後は50%と改善が見られた。一方、「自分の表現に課題を感じるか」については、「感じる・やや感じる」が、検証前72%、検証後70%と大きな変化はなかった。しかし、自由記述の内容には変化が見られ、検証前は「語彙力不足」が多数を占めていたのに対し、検証後は「人によって話し方や進め方を変えること」「強調の仕方」「どうしても聞き手により伝わるか」など、非言語的手法や聞き手意識に関する記述が増加した(表13)。このことから、生徒が新たな課題に気づいたことがうかがえ、本単元を通して学びが質的に深まったことが示されている。また、本単元を通じた感想からは、今後につなげようとする前向きな姿勢が多く見られ、「聞き手を意識した表現」に対する意識の高まりも確認できた。さらに、将来の面接や仕事など学校外での活用を見据えた記述も見られ、学びを実生活に結びつけようとする姿勢もうかがえた(表14)。

表13 検証後のアンケート一部抜粋(原文のまま)

生徒a	相手にどうしたらより伝わるのかを考える。
生徒b	間の取り方や抑揚の付け方がいまいち上手くいかない。
生徒c	身体や目を向ける、ここを強調したいんだってわかる声色や調子。
生徒d	自分の言葉で話そうとすると言葉が詰まってしまうたり、その場のその人によって話し方や進め方を変えるというのが難しい。
生徒e	ジェスチャー。
生徒f	表現の仕方がこれで当たっているのか不安になることがある。
生徒g	声が小さくて、自分の考えが相手に伝わりにくくなるときがあること。
生徒h	途中で言っていることがわからなくなるところ。

表14 検証後のアンケート一部抜粋(原文のまま)

生徒a	相手に伝えるのがこんなに難しいことだと改めて感じる事ができました。自分はもっと語彙力をつけて相手に上手く伝えられるようになりたいです。
生徒b	自分の語彙のなさや話すことの下手くそがよく知れたので、そこをより改善していけるように頑張っていきたいです。
生徒c	前より発表するのに抵抗がなくなっし、意外と自分もできる部分はあると気づけてよかった。
生徒d	単元をやる前に比べて、発表の上手さが上がったと思う。聞き手を意識して発表することが大事だと思った。
生徒e	今後のためにやってよかったと思った。
生徒f	自分の頭の中で構成して話す力が身についたとまではいかないが少しコツを掴めた。面接の中で使えると思った。
生徒g	こうやって発表の進め方や、やり方を知ることができたから、将来、仕事や面接などで伝えられそう。
生徒h	知らない人のまえで話すことを慣れて面接が少しでも楽になりそう。

V 成果と課題

1 成果

- (1) 聞き手を具体的かつ明確に設定し、語彙力強化を図る指導を行ったことで、生徒は伝える相手を意識しながら語彙や構成を工夫するようになり、言語的表現の向上が見られた。
- (2) 異学年交流を取り入れたことで、聞き手を強く意識した発表への意識が高まり、表現の質の向上につながった。また、1年生にとっても先輩の発表がよきモデルとなり、読書への関心や学びの意欲を高める機会となった。

2 課題

- (1) 非言語的表現の技術定着のために、今後は非言語的表現の詳細なチェックリストを添えて動画視聴させるなどモデル提示をさらに具体化するとともに継続的な実践が求められる。
- (2) 生徒の自己評価と実際の表現力の乖離を解消するために、教師や生成AIを活用したフィードバックを充実させ、より客観的な視点で自己分析できる手立ての工夫が必要である。

本実践を通して異学年交流の効果は検証されたが単発的な実施に留まっているため、今後は教科内で連携を図り他の学年やコースで実施したり、年間指導計画に組み込んだりなどして継続的に取り組みたい。また、聞き手の評価を含めた単元設計や教科横断的な展開を図ることで、双方向性と広がりのある取り組みへと一層充実・深化させていきたい。

〈参考文献〉

- 大滝一登 2023 『高校生のための「国語」学習図鑑』 学事出版
- 全国大学国語教育学会編、井上雅彦 2019 『新たな時代の学びを創る 中学校・高等学校国語科教育研究』 東洋館出版社
- 植山俊宏・山元悦子編 2017 『シリーズ国語授業づくり 話す・聞く一伝え合うコミュニケーションカー』 東洋館出版社
- 須藤秀紹・粕谷亮美編 2016 『読書とコミュニケーション ビブリオバトル実践集 小学校・中学校・高校』 子どもの未来社
- 菅原和夫・虫明美喜 2014 「話す活動に位置づけた知的書評合戦ビブリオバトルにおけるスピーチの特徴―独話的スピーチから聞き手を意識したスピーチへ」 『日本語教育方法研究会誌』 第21巻1号
- 谷口忠大 2013 『ビブリオバトル 本を知り人を知る書評ゲーム』 文春新書
- 水戸部修治・林理香 2009 「国語科 子どもが見通しを立てて進める「話すこと・聞くこと」の授業づくり」 『初等教育資料 8月号』 東洋館出版社
- 野地潤家 2004 『朝倉国語教育講座3 話し言葉の教育』 倉澤栄吉・野地潤家監修 朝倉書店
- 高橋俊三編、米田猛 1999 『音声言語指導大事典』 明治図書出版
- 西尾実 1975 『西尾実国語教育全集 第五巻』 教育出版
- 『日本国語大辞典 第十七巻』 1975 小学館

〈算数〉

自ら考え計画し、主体的に学ぶことのできる算数科の授業づくり

— レギュレイトフォームの活用と 振り返りの充実を図った自由進度学習を通して（第3学年） —

宮古島市立久松小学校教諭 与那城 貴 俊

I テーマ設定の理由

グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化しており、予測が困難な時代となっている。そのような時代の中で、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』（以下、『解説総則編』）では、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」の推進を図っている。また、沖縄県教育振興基本計画（令和4年度～令和13年度）では、教育の目標を達成するために「自ら考え、計画して、行動に移すことのできるようにキャリア教育の視点で学習意欲を高める取り組みを進めていく」とし、主体的に学ぶことのできる児童の育成が求められている。

本学級の算数科に対する意識調査では、「授業では、自分から進んで学習に取り組んでいますか」「授業では、自分で目標を立てて学習を進めていますか」の設問において、約50%の児童が否定的な回答であった。また、「授業では、自分にあったペースで進められていますか」の設問において約80%の児童が、「進むペースが速い」あるいは「遅い」という回答であった。このことから、現行の一斉授業だけでは個々の理解度や学び方に十分に適応できておらず、それが学習意欲の低下に繋がっているのではないかと考えた。

これまでの私の授業実践を振り返ると、毎回、教師が決めたペースで授業が進み、教師が設定した課題を児童に与えるという一方通行の形が多かった。そのため、少しつまずいた児童や、時間をかければ理解できる児童にとっては、自分のペースで学ぶことができず、中途半端なまま次の活動に進まざるを得ない場面があった。一方で、予習を頑張ってきた児童に対しては、学びの幅を制限してしまっているのではないかと感じることもあった。そういった積み重ねが、次第に児童の学習の意欲を低下させていたとを感じる。こうした経験や、国・県の方向性からも、児童一人一人が自ら学びに向かい、個々にあった授業スタイルを目指していくことが重要だと考える。

本研究では、レギュレイトフォームの活用と、振り返りの充実を図った自由進度学習を通して、主体的に学び続ける算数科の授業づくりを目指していく。まず、児童に自らの学習内容や目標を明確にする1時間ごとの学習計画を立てさせる。そうすることで、見通しをもって学習に取り組ませることができる。また、プリント、ドリル、タブレット教材や動画などを自由に選べる学習教材を整えたり、1人学習ゾーン、グループゾーン、先生と一緒にゾーンといった学習スタイルを選択できたりするようにし、自分に合った方法で学びを深めさせることができるよう支援する。さらに、振り返りの視点を明確に示し、自己評価を通して自らの学びを実感させ、それを次の学習へとつなげさせていく。このような学びのサイクルを毎時繰り返すことで、児童が自ら考え計画し、主体的に学ぶことのできる算数科の授業づくりが実現できるのではないかと考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

算数科の学習において、レギュレイトフォームの活用と振り返りの充実を図った自由進度学習を取り入れることで、学習の「計画・実行・評価」を児童自ら行う力が身に付き、主体的に学ぶ算数科の授業づくりにつながるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 自ら考え計画し、主体的に学ぶことについて

『解説総則編』では、主体的な学びについて、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』が実現できているか」という視点が示されている。また、文部科学省発行の「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」のためのサポートマガジン『みるみる』では、「『主体的・対話的で深い学び』の実現を通じて、これからの社会で求められる『資質・能力』の育成を図るという学習指導要領の目指すものを、多様な特性を有する全ての子供に対して実現しようという視点が『個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実』」と示されている。さらに、そのために「教師がきめ細かく指導・支援することに加えて、子供たち一人一人が自分自身で学習の状況を把握し、自らに合った学習の進め方を考えたり、自主的・自発的な学習を行ったりするなど、主体的に学習を調整できるようにすることが大切」と示されている。

このことから、本研究のテーマである「自ら考え計画し、主体的に学ぶ」とは、「学習目標を自分の言葉で設定し、必要な手順を予測・選択しながら学習を進め、学習後には具体的な振り返りを行って次の計画に生かす姿」を掲げ、このような児童の育成を目指した授業作りに取り組むために、レギュレイトフォームの活用を取り入れる。

2 レギュレイトフォームについて

木村明憲（2024）は、学習者が主体的に学びを進めるための手立てとして、「レギュレイトフォーム」と称する学習計画表を提案しその意義を述べている（表1）。これは、単元や授業の見通しをもつこと、他教科の学びとの関連を意識することなどを目的とした教材であり、学習者が自己の学びを調整するための枠組みとして位置づけられている。レギュレイトフォームを活用した授業実践においては、「単元や1時間の授業のはじめに、課題を解決し、目標を達成するための学習活動を考え、方法・方略や時間配分を明らかにしたため、学習計画を基に学習を進めていこうとする意識が高まった。」という成果が報告されている。

表1 レギュレイトフォームの意義

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ①単元の見通しをもつための学習計画 ②単元のはじめに課題を明らかにし、目標を立てる ③単元の最後に学習を振り返り、次の単元や他教科の学びにつなげる ④授業のはじめに課題を明らかにし、目標を立てる ⑤授業の最後に、学習を振り返り、次の授業につなげる |
|---|

本研究において、①単元全体の見通しをもつ。②授業のはじめに課題を明らかにし、目標を設定する。③目標を達成するための学習計画を立てる。以上3点に重点を置き、レギュレイトフォームを活用する。児童が学習目標を自分の言葉で設定し、それに基づいて学習活動を計画・実行することは、「目標達成に向けてどのように取り組むか」「現在どの程度理解が進んでいるか」「次に何に取り組むべきか」といった情報を整理し、自己の学習状況を客観的に捉えることができるのではないか。このような記録を継続的に蓄積することで、児童は自らの学習の位置づけを意識的に把握し、今後の学習に見通しをもって取り組むことができると考える。このことから、レギュレイトフォームの活用は有効であると考え、本研究に取り入れていく。

本研究において、①単元全体の見通しをもつ。②授業のはじめに課題を明らかにし、目標を設定する。③目標を達成するための学習計画を立てる。以上3点に重点を置き、レギュレイトフォームを活用する。児童が学習目標を自分の言葉で設定し、それに基づいて学習活動を計画・実行することは、「目標達成に向けてどのように取り組むか」「現在どの程度理解が進んでいるか」「次に何に取り組むべきか」といった情報を整理し、自己の学習状況を客観的に捉えることができるのではないか。このような記録を継続的に蓄積することで、児童は自らの学習の位置づけを意識的に把握し、今後の学習に見通しをもって取り組むことができると考える。このことから、レギュレイトフォームの活用は有効であると考え、本研究に取り入れていく。

3 振り返りの充実を図るについて

(1) 振り返りの充実とは

『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 算数編』（以下、『解説算数編』）では、「数学的活動においては、単に問題を解決することのみならず、問題解決の過程や結果を振り返って、得られた結果を捉え直したり、新たな問題を見いだしたりして、統合的・発展的に考察を進めていくことが大切である。」と示されている。また、木村（2024）は、振り返りに

について、「『自己評価』『原因帰属』において、実行した学習をメタ認知し、『自己満足』『適用』で次の学習の動機づけを高めることで、これまでに学習してきたことを、次の時間の授業やその他の単元の授業につなげることができ、学習の連続性が生まれる」と述べている。自身のこれまでの授業では、「今日の授業を振り返りましょう」といった抽象的な声掛けにとどまり、児童は単なる感想を書くだけになってしまうことが多くあった。その結果、振り返りが次の学びに活かされることなく、形式的な作業になってしまっていたと感じている。

表2 「振り返る」フェーズの自己調整方略

フェーズ	プロセス	サブプロセス	自己調整方略カテゴリー	自己調整方略
振り返る	①評価	自己評価	メタ認知的	取り組んだ学習の成果と課題を考え、自己評価する
	②帰属	原因帰属		評価結果の原因や理由を考える
	③適用	自己満足	動機づけ調整	自らの学習結果に納得したうえで、その後の学習に活かせることを考える
		適用		次の学習に活かすことを考える

そこで、本研究では、振り返りの充実を図るため、振り返りの視点を明確化していく。具体的には、①今日の目標は達成できたかどうか（評価）、②達成できた理由、できなかった理由は何か（帰属）、③次の学習にどう活かすか（適用）の3つの視点に沿って振り返りに取り組ませていく（表2）。

(2) 振り返りの質の向上について

森脇健夫（2021）は、「振り返りそのものをそのまま終わらせるのではなく、教師のコメントによる対話、あるいは学習者同士の相互評価の対話に載せることによって、振り返りを深める実践がある。それが結果的には深い学びの実現につながる」と述べており、対話の重要性を指摘している。

本研究においては、振り返りの質を高め、次の学びへとつなげるための鍵として「対話」を重視していく。具体的には、教師が児童一人一人の学習状況や思考の流れに寄り添いながら、机間指導を通して意図的に対話を行う。その際、特に学習のつまずきや思考の停滞が見られる場面において、「どこで困っているのか」「どのように考えたのか」「次に何をしたいのか」といった問いかけを用いることで、児童に自らの思考を言語化させ、学びのプロセスを振り返らせることを重視する。さらに、自分の振り返りを他者に伝え合う活動や、児童同士の対話を意識した相互の振り返りの場を設けることで、思考の共有と再構成を促す。これにより、児童は他者の視点や学習方略に触れ、自身の学びを客観的に捉え直すきっかけとなることができると考える。

加えて、ICTの活用も積極的に取り入れ、児童がクラウド上に記述した振り返りを相互に閲覧・コメントできる環境を整えていく。これにより、学級内での対話をより広く、かつ継続的に行うことが可能となり、他者との学び合いの深化につながる。こうした教師と児童、また児童同士の対話を伴う振り返りの場は、単なる感想ではなく、次の学びへの「見通し」を形成するための重要なステップとなり、振り返りの質を高めていけると考える。

4 自由進度学習について

(1) 自由進度学習とは

自由進度学習について、奈須正裕（2023）は、「ある教科・単元のはじめに行われる『ガイダンス』と、その単元の学習の終わりに行われる『まとめの時間』を除いた、単元の学習展

開中のほとんどを子供が自分で学び進める学習方法である」と述べている。この自由進度学習では、児童が自らの理解度や興味・関心、学習スタイルに応じて、学習課題の選択、学習順序、学習の進度などを主体的に調整しながら学びを進めることができる。これにより、児童は自らの学習に対する責任感や自立心を育み、「自分の学びは自分でつくる」という意識の醸成が期待される。また、自由進度学習は、すべての児童が同一の進度・同一の手順で学ぶのではなく、児童一人ひとりの特性やニーズに応じた柔軟な学びの場を提供するため、「個別最適な学び」の実現に極めて有効な方法であると考えられる。このように、自由進度学習は児童の主体的な学びを支える有効な手立てであるが、その効果をさらに高めるためには、児童一人一人の学び方の違いに応じた「学習スタイル」の工夫が求められる。そこで本研究では、児童の実態に即した学習スタイルの選択ができるよう工夫していく。

(2) 学習スタイルについて

奈須は、個別最適な学びを実現していくためには、「学ぶ主体である子供自身が学びの主導権をもつことが肝要である。学習内容が決められていたとしても、それに必要な学習材、学習環境・学習機器等の選択権を子供がもち、決して妥当で最短距離のルートではなくても、試行錯誤しながら自分にとって最適を探し続ける営みに伴って自らの学びを自分なりに進めていく力（自己学習力）が育まれる。そうした学びを経験した子供たちが集う協働的な学びによって認識が相対化され、視野が広がり、相互に得られた気づきや深められた知識・技能が、再びこの学びに還元されることで、それぞれの子供にとっての深い学びに結実するのである」と述べている。

このことから、本研究では自由進度学習の具体的な手立てとして「ゾーン学習」を位置付けていく。ゾーン学習とは、単元の学習内容を複数の「ゾーン」（学習のまとまりや段階）に分割し、それぞれのゾーンに応じた学習課題や活動を用意することで、児童が自分の理解度や興味関心、学習スタイルに応じて、自ら学習の順序や深さを調整できるようにする学習形態である。今回は学習形態に着目して、ゾーン学習を「1人学習ゾーン」「グループ学習ゾーン」「先生と一緒にゾーン」といった複数の学習スタイルを児童自身が選択できる環境を整える。これにより、児童は自分に合った方法で学びを深めることができ、さらに学習の質と主体性を高めることが期待される。

また、奈須は「個別最適な学びにおける教師の最大の仕事は一人ひとりの子供をしっかりと見とることである」と示しており、教師の子供たちを見とる評価についての重要性を唱えている。自由進度学習のように、子供が自ら学びを進めていく学習形態においては、学習の進捗や成果を教師が管理することは困難であると考えられる。そのため、教師は子供の進める学習の「結果」だけでなく、その「過程」を丁寧に観察し、必要に応じて適切な問いかけや助言を行いながら、学びの深まりを支援していくことが求められると考える。本研究においても、評価の視点を明確にし、しっかりと評価できるよう工夫していく。

(3) 評価について

『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』では、観点別に評価の方法が記されている（表3）。これらを基に評価の視点を具体的に示していく。まず、「知識・技能」の評価においては、単元内における要点の定着状況を確認するために、ミニテストを取り入れる。これにより、児童が基本的な用語や計算技能、表やグラフの読み取りに関する理解を確実に身につけているかを把握できる。次に、「思考・判断・表現」の評価については、パフォーマンス課題を設定し、児童が学んだ知識や技能をもとに自分なりの考えを構築し、説明・表現する活動を重視する。例えば、表やグラフを用いて実生活のデータを分析し、考察結果を

文章や発表でまとめる課題を通して、思考過程や表現の工夫などを多面的に評価する。さらに、「主体的に学習に取り組む態度」の評価には、学習後の振り返りを継続的に行い、児童が自身の学びを見つめ直し、次の学習への見通しをもつことを促す。振り返りの記述内容や記入の様子から、児童の学習に向かう姿勢や自己調整の力を把握し、個別支援や学級全体への働きかけに活かしていく。このように、観点別に応じた評価方法を明確に位置づけることで、学習活動と評価がつながりをもって働き、児童の学びを的確に支援することができると思う。

表3 「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する資料

- (1) 「知識・技能」の評価について
具体的な評価の方法としては、ペーパーテストにおいて、事実的な知識の習得を問う問題と、知識の概念的な理解を問う問題とのバランスに配慮するなどの工夫改善を図るとともに、例えば、児童生徒が文章による説明をしたり、各教科等の内容の特質に応じて、観察・実験したり、式やグラフで表現したりするなど、実際に知識や技能を用いる場面を設けるなど、多様な方法を適切に取り入れていくことが考えられる。
- (2) 「思考・判断・表現」の評価について
具体的な評価の方法としては、ペーパーテストのみならず、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作や表現等の多様な活動を取り入れたり、それらを集めたポートフォリオを活用したりするなど評価方法を工夫することが考えられる。
- (3) 「主体的に学習に取り組む態度」の評価について
具体的な評価の方法としては、ノートやレポート等における記述、授業中の発言、教師による行動観察や児童生徒による自己評価や相互評価等の状況を、教師が評価を行う際に考慮する材料の一つとして用いることなどが考えられる。

Ⅲ 指導の実際

1 単元名 「表とグラフ」(啓林館3年)

2 単元の目標

- (1) 日時の観点や場所の観点などからデータを分類整理し、表に表したり読んだりすることができる。
- (2) 棒グラフの特徴やその使い方を理解している。
- (3) データを整理する観点に着目し、身の回りの事象について表やグラフを用いて考察して、見いだしたことを表現している。
- (4) 進んで分類整理し、それを表や棒グラフに表して読み取るなどの統計的な問題解決のよさに気づき、生活や学習に活用しようとしている。

3 単元の評価規準

知識・技能	思考力・判断力・表現力	主体的に学習に取り組む態度
①日時の観点や場所の観点などからデータを分類整理し、簡単な二次元の表に表したり読んだりすることができる。	①データをどのように分類整理すればよいかについて、解決したい問題に応じて観点を定めている。	①進んで分類整理し、それを表や棒グラフに表して読み取るなどの統計的な問題解決のよさに気づき、生活や学習に活用しようとしている。
②棒グラフで表すと、数量の大小や差が捉えやすくなることなど、棒グラフの特徴やその使い方を理解している。	②身の回りの事象について、表や棒グラフに表し、特徴や傾向を捉え考えたことを表現したり、複数のグラフを比較して相違点を考えたりしている。	

4 単元の指導計画と評価計画案(全10時間) ●指導に活かす評価 ○記録に残す評価

時	学習形態	ねらい(○) 学習活動(・)	評価	評価規準・評価方法
---	------	----------------	----	-----------

		一斉	○自由進度学習の進め方について理解することができる。 ・学習のルールの確認 ・学習の進め方の確認 ・自由進度学習の計画		
第1次	1	一斉 自由	○好きな遊び調べの場面から、表やグラフを使って整理するという単元の課題をつかむことができる。 ○数を「正」の字で表し、簡単な表に整理することができる。 ・生活場面による表やグラフの動機づけ	○	【主体的な態度】 ① ・行動観察 ・振り返り
	2 検証 ①	一斉 自由	○棒グラフの意味を理解し、よむことができる。 ・棒グラフの見方・よみ方 ・パフォーマンス課題	●	【知・技】② ・行動観察 ・ワークシート
	3	自由	○1目盛りの大きさが1の棒グラフをかくことができる。 ・棒グラフのかきかた ・パフォーマンス課題	●	【思・判・表】② ・行動観察 ・ワークシート
第2次	4	自由	○数の多い順に並べたり、数の少ないものをまとめたりして、表や棒グラフに整理することができる。 ・「その他」の意味と整理の仕方	○	【思・判・表】① ・行動観察 ・振り返り
	5	自由	○1目盛りが1でない棒グラフのかき方を考え、正しくかくことができる。 ・1目盛りの大きさが工夫された棒グラフのかき方・読み方	●	【思・判・表】① ・行動観察 ・振り返り
	6	自由	○目盛りのつけ方が異なる2つのグラフを比較する活動を通して、目的に合った目盛りのつけ方について考えることができる。 ・1目盛りの幅が異なる棒グラフの考察	●	【思・判・表】② ・行動観察 ・振り返り
第3次	7	自由	○一次元の表を組み合わせた二次元の表の見方について理解できる。 ・簡単な二次元の表 ・ミニテスト	○	【知・技】① ・行動観察 ・ワークシート
	8 検証 ②	自由	○複数の棒グラフを組み合わせたグラフを読むことができる。 ・複数の棒グラフの読み ・パフォーマンス課題	○	【思・判・表】② ・行動観察 ・ワークシート
	9	自由	○学習内容の理解を確認することができる。 ・自作のテスト問題を作成	○	【知・技】② ・行動観察 ・ワークシート
	10	一斉	○学習内容の理解を確認することができる。 ・単元まとめテスト ・単元の振り返り	○	【知・技】② ・単元テスト

5 本時の学習【8/10】

(1) 本時のねらい

複数の棒グラフを組み合わせた2つの棒グラフをよみ、それぞれの良さについて説明することができる。

(2) 本時の展開（8/10）

	学習内容・活動 発問（○）	予想される児童の姿（・）	留意点＊ 評価【】
導入 5分	1 前時までの学習を振り返る。 （個人と全体） ○前回の学習の振り返りを確認しましょう。（個人） ○～さん、発表をお願いします。（全体） 2 問題の提示	◎これまでの振り返りをもとに確認する。 ・昨日は、2つの表を1つの表に整理した。 ・2つの表を1つに整理すると合計が分かりやすくて、2つの数を比べやすかった。	＊これまでの学習のつながりを意識させる。 
	○今までの棒グラフと何が違うかな？	・2つのグラフが横に並んでいる。 ・縦に重ねた棒グラフになっている。	＊2つのグラフの違いを意識強く意識させる。 （数学的な見方）

前のページでつくった表を使ってかいた、下のグラフについて調べましょう。

展開 30分	3 全体のめあての確認		
	めあて：2つのぼうグラフの良さについて調べよう。		
	4 課題追及 ○自分の成長に繋がる場で学習し、2つの棒グラフの良さについて考える。 ・1人学習ゾーン ・ペア学習ゾーン ・グループゾーン ・先生と一緒にゾーン ◎自分にあった教材で学習を進めていく。 ・教科書 ・ドリル ・プリント ・タブレット	・教科書を読んで考えてみよう。 ・隣の～さんの考えをきいて、自分の考えと比べてみよう。 ・1人で集中したいから1人で教科書を進めてみよう。 ・解説動画をみながら考えよう。 ・教科書が終わったら、プリントで復習してみよう。 ・ドリルが分かりやすいからドリルで挑戦してみよう。	身の回りの事象について、表や棒グラフに表し、特徴や傾向を捉え考えたことを表現したり、複数のグラフを比較して相違点を考えたりしている。 【思・判・表②】 ・ワークシート （数学的な考え方） ＊困っている児童の支援や、児童同士をつなげる役割を通して、孤立した学びにならないように机間指導していく。
まとめ 10分	5 個人追及		
	6 まとめ ●自分の考えを近くの人と共有しましょう。	◎考えを伝えあう活動を通して、共通点や相違点に気づくことができる。	＊交流の視点 ①なぜ？を大切にする ②共通点、相違点を考える
	まとめ：2つのぼうグラフには、数のちがいやあわせた数をわかりやすくする良さがある。		
	7 振り返り	◎算数用語を活用して振り返る。	＊振り返りの視点 ①めあてが達成できたかどうか。 ②その理由 ③次の学習にどのように生かしていくか。

IV 仮説の検証

本研究の仮説に基づき、レギュレイトフォームを活用し、振り返りの充実を図った自由進度学習を取り入れることで、児童が学習の「計画・実行・評価」を自ら行う力を育み、主体的に学ぶことができたかについて検証する。検証授業における児童の学習の進め方や記録、振り返りの記述、ならびに授業前後のアンケート結果等をもとに検証を行う。

1 レギュレイトフォームの効果について

本単元では、レギュレイトフォームを活用していくために授業前のガイダンスにおいて、単元計画表を基にどのような学習をするのか、どのように学習を進めていくのかを児童と共有し、学習の動機づけを行った。また、進度に関しても、理解していなければ何度も繰り返したり、時には進度を戻したりして学習しても良いこと、逆に早く進めていきたいのであれば、進度を進めて予習しても良いことを伝え、自分たちで学びを作っていくことを共有した。

第1次は、概念形成にあたる内容のため、一斉学習の時間を多く設けた。その後、学習が進むにつれて、徐々に児童自身が学習に取む時間を

表とグラフ			
図・表にち	【めあて】 少しのちようせんをしよう！	【やること】 めあてをたっせいするためには、なにをする？	【ふりかえり】 ①めあてをたっせいできたか、できなかったか ②そのりゆう ③つぎががんばりたいこと
れい	ぼうグラフのかき方を調べよう。	きょうかしょ77ページまでですめる。 ペアですめる。 まだちにおしえる。	めあてをたっせいすることができました。リゆうは、ぼうだけでなく、表題やほもりをわすれないようにかくと、できました。つぎは、もっとわかりやすくまとめられるようにしたいです。

目標の設定

目標を達成するための学習計画

振り返り

図1 レギュレイトフォーム

増やしていった。第2次からは、児童がレギュレイトフォームを活用し、自ら計画を立てて学習を進めることを目指した(図1)。しかし、それまで教師主導で学習を進めていたため、児童の中には「めあてってどう立てればいいのか?」

「どうやって学習を進めればいいのか?」といった戸惑いや不安の声も多く見られた。そこで教師は、単元計画表を参考にすることや、見通しをもって計画を立てている他の児童の例を紹介しながら、児童が自分で学習の進め方を考えられるよう粘り強く支援した。こうした取り組みを積み重ねる中で、次第に児童は教師の指示や助言がなくても、自ら学習計画を立てたり、自分の学習の状況を確認し、必要に応じて学習の進め方を調節したりする姿が見られるようになった。児童Aは、前時の学習内容があいまいなまま終わってしまったことを踏まえ、復習のためにもう一度チャレンジするというめあてを立てることができた(図2)。

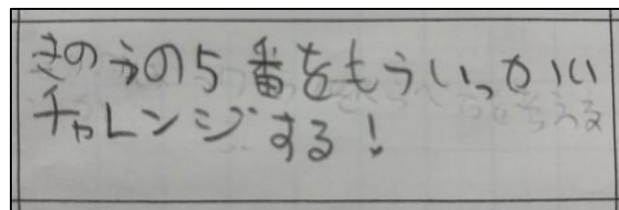


図2 児童Aのめあて

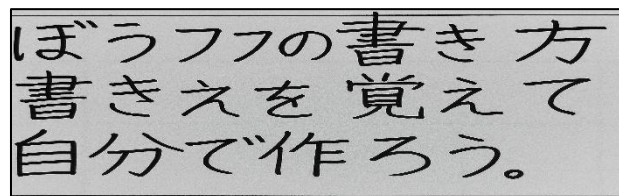


図3 児童Bのめあて

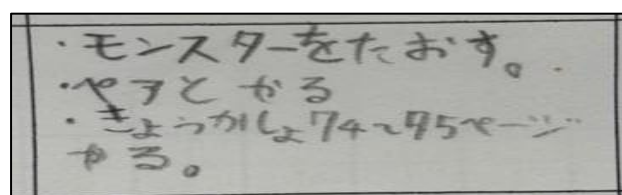


図4 めあてを達成するための計画

また、児童Bは、棒グラフのかき方を理解するだけでなく、実際に学級のデータを集めて自分の棒グラフを作成したいという発展的なめあてを立てることができた(図3)。さらに、児童たちは本時のめあてを達成するための具体的な計画も毎時間立てられるようになり、見通しをもって主体的に学習に取り組む様子がうかがえた(図4)。

2 振り返りの充実を図る効果について

(1) 振り返りの視点の明確化の効果について

本研究では、児童が単なる感想を書くのではなく、次の学習へとつながる具体的な振り返りを行うことをねらいとし、あらかじめ振り返りの視点を児童と共有した。特に「めあてを達成できた理由」や「できなかった理由」については、例を提示しながら、具体的に記述することを意識させた。しかし、実践当初の児童の振り返りには「友達に教えてもらったからできた」「〇〇さんと一緒に学習したからわかった」といった抽象的な表現が多く見られた。確かに、協働的な学びの中での気づきや理解の深まりは重要であるが、それがどのような学習内容で、どのような活動によって得られたものなのか明確になっておらず、振り返りが次の学習につながっていない状況であった。そこで、なぜ抽象的な振り返りになっているのかを、児童との対話を通して探っていった。以下は、その一場面である(図5)。

- T : なぜめあてを達成できたの?
- S1 : S2さんが教えてくれたから。
- T : 何を教えてもらったの?
- S1 : 棒の高さは同じだけど、数の大きさが違うってことが分かったから。
- T : 数の大きさが何の数の大きさのこと?
- S1 : うーん。(S2さんに来てもらうことに。)
- S1 : この数の大きさが違うって、何の数の大きさのこと?
- S2 : あー、1目盛りの大きさのことだよ。このグラフは1目盛りの大きさが1で、このグラフは1目盛りの大きさが5になっているんだよ。。
- S1 : そっか、1目盛りの大きさだ。1目盛りって言葉を忘れていたかも。

図5 児童との対話の様子

「1目盛りって言葉を忘れていたかも。」というように、対話を通して児童の気づきを引き出したことは大きな成果であったが、同時に明らかになったのは、児童には、自分自身で気づきや考えを内省し、言葉にする力がまだ十分に育っていないという課題であった。そこで、毎時間の授業の終末に、新しく出てきた算数用語や考え方を全体で共有し、それらの言葉を振り返りに積極的に取り入れるよう指導を行うことにした。すると、「その他にまとめる」「棒の高さの違い」「1目盛りの大きさ」といった算数用語を用いて、どのように問題を解決したのか、どのような見方・考え方を生じたのかを振り返ることができるようになった。その結果、児童の振り返りは次第に具体性を増し、自らの学習を客観的に捉え直す姿が多く見られるようになった(図6)。

(2) 振り返りの質の向上に向けた取り組みの効果について

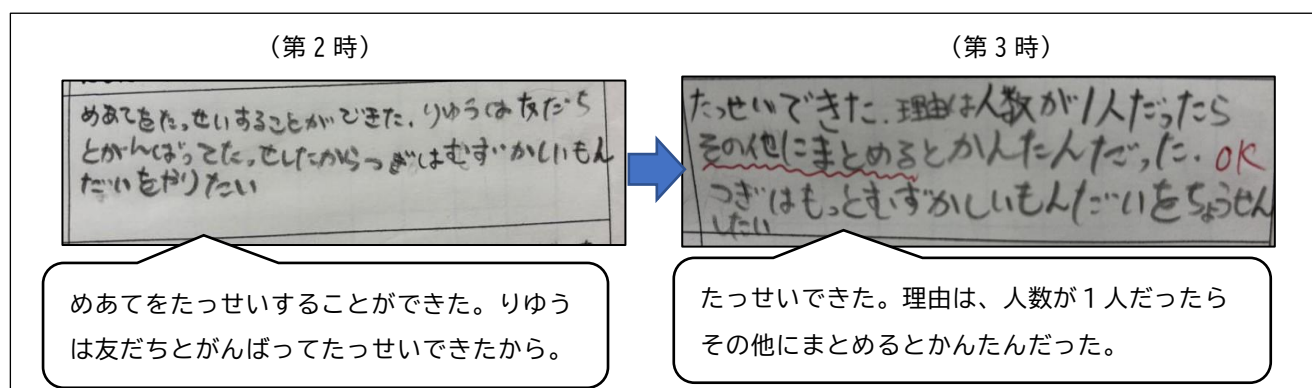


図6 児童の変容が見られた振り返りの記述

本研究では、児童の実態から、タブレット入力より、スムーズに書ける手書きの方がよいと判断し、振り返りはノート記述とした。そのため、ICTを活用したクラウド上での対話ではなく、児童同士の直接的な対話を中心に振り返りの共有を行った。児童には、対話をする際の視点として、共通点や相違点、なぜそうなったのか理由を考え伝えるなどの「交流のやくそく」を共有した。その際特に共通点、相違点を伝え合うことを意識し、思考の共有と再構成を促していけるよう工夫した。はじめのうちは、自分の書いた振り返りを伝え合うだけにとどまることが多かったが、学習を重ねていく中で、「2つの表を1つにまとめると分かりやすいってところが一緒だと思う。」「合計が分かりやすいってところが違うかも。マネするね。」といったように、交流のやくそくを意識した対話へと変わっていった。この対話が次の学びへの「見通し」を形成するための重要なステップとなり、振り返りの質を高めていけたと考える(図7)。

- S1 : 2つの表を1つにまとめると分かりやすいってところが一緒だと思う。
- S2 : そうだね。でも、合計が分かりやすいってところが違うかも。マネするね。
- S1 : たしかに。あと、次は何がんばりたいの？
- S2 : S2さんと一緒に、グラフにしてみたい。
- T1 : 一緒だね。

図7 振り返りの共有の様子

3 自由進度学習の効果について

本実践では、児童が自分のペースで学習に取り組めるように、ドリルやプリント、教科書の解説動画、タブレットを活用した練習問題に取り組むなど、複数の学習方法を提示し、自ら選択して学べるように工夫した。児童はそれぞれのスタイルに応じて自分に合った方法を選び、納得いくまで繰り返し学習する姿が見られた(図8)。中には、休み時間を使って先に開設動画を視聴したり、自主的に課題に取り組もうとしたりする児童もあり、学びへの意欲が高まっていることが

うかがえた。その効果は、児童アンケートの結果にも表れている(図9)。「授業では、自分に合ったペースで進められていますか」という問いに対し、実践前には「進むペースが速かった」と感じた児童が56.5%であったが、実践後には0%となった。一方、「ちょうどよかった」と回答した児童は、実践前の17.4%から80%へと大幅に増加している。児童の自由記述からは「自分のペースで進められるからよかった」「先生や友達と学べたり、一人でも学べたりできるし、自分に合った学習ができるのが良かった」といった声を聞くことができた。これらの言葉からも、自由進度学習が児童にとって安心して取り組める環境となっていたことがうかがえる。また、学習の進度に応じて、早く学習を終えた児童が他の児童に教える場面も多く見られ、児童同士の学び合いも自然に生まれていた。このように、自由進度学習を取り入れることは、個に応じた学びを実現するとともに、学習への意欲や自律性を高める上で大きな効果があったといえる。



図8 様々な学習スタイルで学ぶ様子

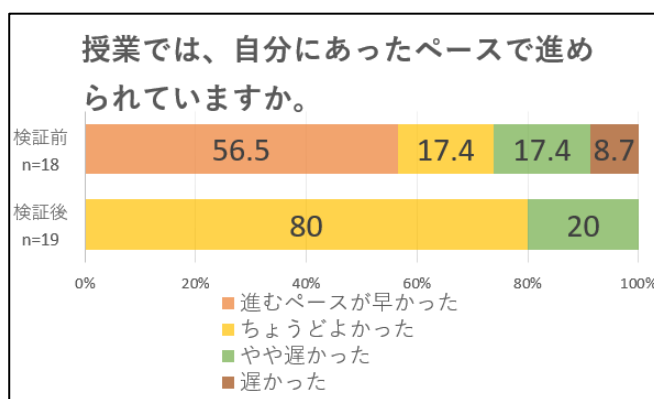


図9 授業進度に関するアンケート

4 主体的に学ぶことができたか

主体的に学ぶことができたかどうかについて、検証前後のアンケート結果から考察していく。まず、「授業では、自分から進んで学習に取り組んでいますか」という問いに対して、実践前には「自分から取り組んでいる」と回答した児童が43.5%であったのに対し、実践後には86.8%とおおよそ43ポイント増加した。これは、児童が学習を「自分事」として捉え、自ら主体的に取り組む意識が高まったことを示しているといえる(図10)。次に、「算数の授業で、自分で目標を立てて学習を進めていますか」という問いに対して「そう思う」と回答した児童は、実践前の34.8%から実践後には86.7%へおよそ52ポイント増加し、「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」といった否定的な回答は0%となった。この結果から、児童が自分の学習の見通しをもち、目標を意識して取り組む姿が定着してきたことが分かる。また、こうした変化は、単に行動面の変化にとどまらず、「学習を自分事として捉える意識」の高まりに繋がっていると考える。自分の学びを自分で計画し、自分で振り返るというプロセスを繰り返すことで、児童は「やらされる学び」ではなく、「自分から取り組む学び」へと意識を転換させている

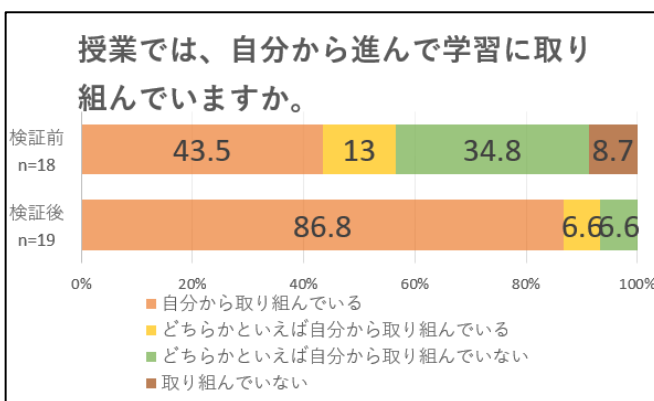


図10 学習意欲に関するアンケート①

(図11)。最後に、「振り返りが次の学習にいかされていますか」という問いに対して「いかされている」「どちらかといえばいかされている」と答えた児童は、実践前の56.5%から86.7%とおおよそ30ポイント増加した。児童の自由記述にも、「めあてを書くときにふり返りをみると書きやすい」「ふりかえりを読むと、前に何やったかが思い出せる」との声が見られ、振り返りが単なる記述活動で終わるのではなく、次の学習へとつながる大事なきっかけとなっている様子がうかがえる。振り返りと目標が連動することで、学びの連続性が生まれ、学習を見通して主体的に学ぶ姿になった(図12)。

以上のことから、レギュレイトフォームの活用と振り返りの充実を図った自由進度学習が、主体的に学ぶことのできる授業づくりに繋がったと捉える。

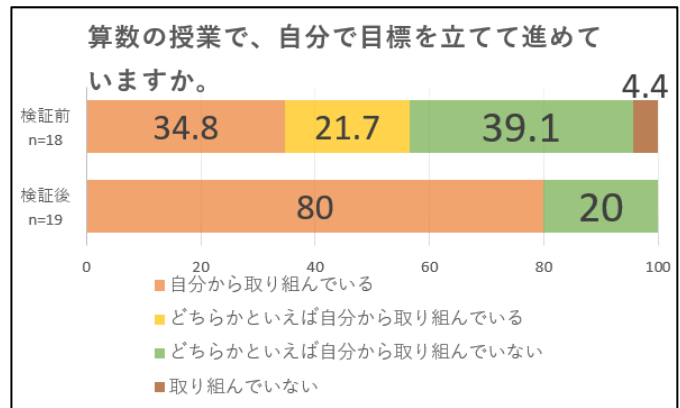


図11 意欲に関するアンケート②

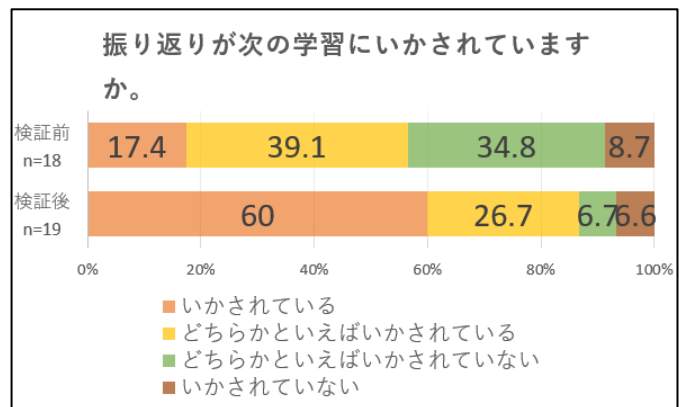


図12 振り返りに関するアンケート

V 成果と課題

1 成果

- (1) レギュレイトフォームを活用し、自ら学習を計画、実行していく過程を繰り返し行うことで学習に対する責任が強くなり、主体的に学習に臨む児童が増えた。
- (2) 振り返りと対話を繰り返すことで、児童は自らの学びを客観的に捉え直し、次時の目標設定や学習方略に生かすことができるようになった。これにより、自己内省力が高まり、学びを継続的に発展させる姿が定着した。

2 課題

- (1) 個に応じた支援には教材準備や計画設計に時間と労力がかかり、教師の負担が大きくなることもある。ICTの活用や教員の連携体制必要である。
- (2) 児童が自己調整力を身につけ、高めていくためには、一定の経験や時間を必要とする。そのため、短期間で成果を求めるのではなく、長期的な視点に立ち、継続的に支援していくことが重要である。

〈参考文献〉

- 青山雄太 2025『自由進度学習の課題から考える「自立型往還学習」のススメ』 明治図書
今井啓介 2025 『小学校算数 単元内自由進度学習のデザイン』 明治図書
加固希支男 2025 『数学的な見方・考え方を働かせる算数科の「探究的な学習」』 明治図書
木村明憲 2024 『自己調整方略 主体的な学びを実現する46の手立て』 明治図書
難波駿 2024 『学び方を学ぶ授業』 東洋館出版社
加固希支男 2023 『小学校算数「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的充実』 明治図書
全国算数授業研究会 2023 『「自立した学び手」が育つ算数の授業』 東洋館出版社
奈須正裕・伏木久始 2023 『「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して』 北大路書房
文部科学省 2018 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 算数編』 日本文教出版

〈参考WEBサイト〉

- 文部科学省 「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」のためのサポートマガジン『みるみる』
<https://www.mext.go.jp/content/000356850.pdf> （最終閲覧 2025年7月）
情報学習支援ツール 木村明憲 Self-Regulated training
<https://www.ak-learning.info/self-regulated-training> （最終閲覧 2025年7月）

〈総合的な学習の時間〉

持続可能な社会の創り手を目指した、主体的に学び続ける児童の 育成

— 探究的な見方・考え方を働かせる学習活動の工夫と 振り返りシートの活用を通して（第4学年） —

石垣市立大浜小学校教諭 金城 一 機

I テーマ設定の理由

現代社会は、高齢化や人口減少、高速なAI技術の発達、「Society5.0時代」の到来により、まさに予測困難な状況である。『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』（以下、『解説総学編』）では、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することを目指す。」と示されている。このような予測困難な状況だからこそ、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築できるようにすることが、これからの学校教育に求められている。

本県の実態として、令和6年度沖縄県児童生徒質問調査の結果から「総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め、整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる」という設問に対し、「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」と肯定的に回答した児童が78.8%見られた。肯定的な回答が約80%いる一方で、私自身の総合的な学習の時間の学習活動を振り返ると、一方的な課題設定や教師主導をメインとした授業展開で進め、調べたことを発表するだけで学習活動が終わってしまい、探究活動の繋がりが見られなかった。その結果、児童自ら課題意識をもって授業に取り組めず、教師の指示のままに活動しているように感じられた。上記の質問調査結果と、私自身の授業に対する認識のずれについて推測すると、学習活動自体はそのような流れで行われているが、総合的な学習の時間が本来目指している「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題解決を目指している探究活動」と、ずれが生じているのではないかと考えられる。また、本校職員を対象にして実施した「総合的な学習の時間に関するアンケート」では、上記質問に対して、否定的な回答が約40%見られ、「課題設定の方法が分からない」「何を具体的に指導してよいかわからない」「学校で決められた探究課題をさせている」といった悩みや困り感を持つ職員が一定数いることも分かった。

これらの課題を解決するため、本研究では、探究的な見方・考え方を働かせる学習活動の工夫を図り、主体性を育む振り返りシートの活用を通して、主体的に学び続ける児童の育成を目指した学習指導を行う。はじめに、総合的な学習の時間を軸とした、各教科等との関連を重点的に示した単元指導計画・単元配列表を作成し、探究的な学習の過程と各教科等を相互に関連付けた授業展開を図る。さらに地域や学校の特色に応じた課題を自ら設定し、自分事として探究学習に取り組めるようにするために、課題設定の場面の工夫を図る。また、振り返りシートでは、児童がルーブリック評価を活用することで、自己の学びに向かう姿を自覚し、これからの自己の生き方について考えを深めることができるよう工夫し、探究活動の過程やゴールを明確にすることによって、主体的に学ぶ児童の姿を目指す。

本研究では、探究的な見方・考え方を働かせる学習活動の工夫と、主体性を育む振り返りシートの活用を通して、児童が自ら設定した課題解決に向けて主体的に学び続け、地域のよりよい未来について自分事として捉えることで、持続可能な社会の創り手となる児童を育成する有効な手立てになると考え、本研究テーマを設定した。

〈研究仮説〉

総合的な学習の時間「ふるさと守り隊」の学習において、探究的な見方・考え方を働かせる学習活動の工夫と、主体性を育む振り返りシートの活用を行うことで、持続可能な社会の創り手を目指した、主体的に学び続ける児童を育成することができるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 「持続可能な社会の創り手を目指した、主体的に学び続ける児童」とは

「持続可能な社会の創り手」については、中央教育審議会答申（令和3年1月26日）『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して』において、「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが必要」と示されている。

「主体的に学ぶこと」については、『小学校学習指導要領解説 総則編』において、「複雑で予測困難な時代の中でも、児童一人一人が、社会の変化に受け身で対応するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、自らの可能性を發揮し多様な他者と協働しながら、よりよい社会と幸福な人生を切り拓き、未来の創り手となることができるよう、教育を通してそのために必要な力を育てていくことを重視している。」と示されている。また、『小学校教育課程実践講座 総合的な学習の時間』では、主体的な学びについて、「主体的に学ぶとは、能動的に学習に取り組むことや、見通しをもって学習し、そして学習後に自らの学びについて振り返ることを通して、新たな学びに主体的に取り組む態度を育むことである。」と述べられている。

本研究では、「持続可能な社会の創り手を目指した、主体的に学び続ける児童」を、「自ら立てた課題について、自分事として考え、多様な他者と協働しながら解決を目指し、その過程と結果を振り返り、新たな課題を見つけ、さらに次の学びにつなげていこうとする姿」と考える。

学びを自分事とし、主体的に課題に向かう「課題設定」の工夫を図り、「まとめ」の中間報告会では、専門家や地域の方からのフィードバックを受ける機会を設けることで、児童が自分の取り組みが地域社会の課題解決に貢献しているという実感を得られるようにする。さらに、自分自身で自らの学び方を振り返ることができるループリック評価を取り入れた振り返りシートを活用することで、主体的に学ぶ姿を見取り、教師の声かけや賞賛を通した価値づけを積極的に行う。

授業後も地域や社会の課題解決に向けて、主体的に取り組み続けることを児童が意識することができるように、単元終末に「これまでの自分を振り返り、これからの自分を見通す視点」での振り返りを行い、全体で共有することで目指す姿をより具体化したい。これらの実践を通して、持続可能な社会の創り手を目指した、主体的に学び続ける児童の育成を目指す。



図1 持続可能な社会の創り手を目指した、主体的に学び続ける児童の姿をイメージした図

2 探究的な見方・考え方を働かせる学習活動の工夫について

(1) 「探究的な見方・考え方」について

『解説総学編』では、「各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会・実生活の課題を探究し自己の生き方を問い続けるという総合的な学習の時間の特質に応じた見方・考え方を探究的な見方・考え方と呼ぶ。」と示されている（図2）。この考え方には、以下の二つの要素が含まれており、二つの要素を繰り返していく中で、児童が意識し、自己の生き方も問い続けていくことが重視されている。



図2 探究的な見方・考え方を働かせるイメージ図

① 各教科等における見方・考え方を総合的に働かせる

『解説総学編』では、「総合的な学習の時間における学習では、各教科等の特質に応じた見方・考え方を、探究的な学習の過程において、適宜必要に応じて総合的に活用する。」と示されている。国語や算数、理科、社会といった教科等の特質に応じた見方・考え方を、探究のサイクルの中で繰り返し活用し、児童が意識的に活用できるようにすることが求められている。そこで本研究では、単元指導計画と単元配列表（表1）を活用し、教師自身が各教科等との関わりを明確にして指導に生かし、児童にも各教科の見方・考え方を、イラスト化して分かりやすく揭示し、相互に関連しあっていることに気づかせ、自覚して探究学習に取り組めるようにしたい。

表1 単元配列表

	4月	5月	6月	7月
国語	図書館へ行こう② 資料の利用の仕方	情報の羅 引する②	わたしのクラスの「生き物園」⑤ リーフレットにまとめる	
算数	グラフと表③			
社会		地域でうけつがれてきたもの⑤		
総合	ふるさと守り隊～地域の環境⑤～ 地域の自然環境についての、課題を見付け、探究する活動を進める			
理科	天気による気温の変化④		夏と生物⑤	
道徳	小さい車たちにほく手を		僕の車取り体験	
特活	よりよい人間関係			

② 総合的な学習の時間に固有な見方・考え方を働かせる

『解説総学編』では、「特定の教科等の視点だけで捉えきれない広範な事象を、多様な角度から俯瞰して捉えることであり、また、課題の探究を通して自己の生き方を問い続けるという、総合的な学習の時間に特有の物事を捉える視点や考え方である。」と示している。納得解や最適解を見つける力が特に求められる現代の諸課題において、一方向からの見方ではなく、様々な角度から物事を捉え、考えていくことができる力が求められている。多様な他者との協働的な学びを通して、探究課題をどのように解決するのか、解決するために何ができるのかを、児童自らが自分自身で見つけ出せるよう課題設定の場面の工夫を行う。探究的な見方・考え方を働かせる学習活動を児童が自ら行えるよう、単元指導計画や単元配列表の活用や課題設定の工夫を通して、教師がファシリテーターとしての役割を担っていく学習活動の展開を図る。

(2) 学習活動の工夫について

『解説総学編』では、「探究的な学習とは、物事の本質を探って見極めようとする一連の知的営みのことである。」と示され、「探究的な学習を実現するため、①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現の探究のプロセスを明示し、学習活動を発展的に繰り返していくことを重視してきた」と示されている。本研究では、学習活動の工夫として、探究的な学習をより一層充実させ、①～④の探究のプロセスを何度も繰り返しながら学習が展開していくように指導していく。特に、主体的な学びに欠かせないと考える「課題設定」「まとめ・表現」の場面を重視する。「課題設定」については、『解説総学編』において、「課題を設定する場面では、

こうした対象に直接触れる体験活動が重要であり、そのことが、その後の息の長い探究的な学習活動の原動力となる。」と示されていることから、児童自ら立てた課題の解決に向けて、探究していきたいと思う学習対象との出会わせ方を工夫したい。「まとめ・表現」では、表面的な理解ではなく、まとめや表現を行うことを通して、得た知識や情報がつながったり、課題がより鮮明になり新たな課題が生まれたりすることが考えられるため、本単元では中間報告会を、まとめ・表現の場として設定し、専門家等からの助言やアドバイスをもらうことで、更なる探究の原動力とし、さらに主体性をもって学習活動に取り組める工夫を行う。

① 課題の設定

本研究では、単元「ふるさと守り隊」において、地域の環境に関わる方を講師として招き、海や川、山など地域の自然に対しての現状や課題などを児童が知る機会を設ける。地域の方、専門の方から、実際に話を聞くことを通して、地域の環境について新たな課題を発見したり、自分自身の認識のずれを見つけたりすることで、自己の探究課題を考え、解決に向けて主体的に学習に取り組む過程を取り入れ、自分には未来を変えられる可能性があるということを実感できる課題設定の工夫を行う。田村学（2018）は「子供は、実社会や実生活とのつながりのある具体的な活動や体験を行うことによって意欲的で前向きな姿勢となる。」と述べ、「学習活動の見通しが明らかになり、学習活動のゴールを鮮明に描くことも大切となる。」とも述べている。オリエンテーションの中で、単元を見通した学習活動のゴールや、学習予定を児童と共有する。その際に、目的意識・相手意識を大事にしながら、自分たちの取り組みが地域の課題解決に一助となっていることや、その取り組みをどのように表現していくことが最適なのかを、単元を通して児童と確認したり、相談したりしながら児童の選択や決定を尊重して進めるようにしたい。

② 情報の収集

『解説総学編』では、「情報の収集では、課題意識や設定した課題を基に、児童は、観察、実験、見学、調査、探索、追体験などを行う。こうした活動によって、児童は課題の解決に必要な情報を収集する。」と示されている。自ら決めた課題を基に、どのように情報を収集することが課題の解決に近づけるかを大切に、児童が目的意識と見通しをもって取り組めるようにしたい。情報を収集するための手立てを児童と共有し、インターネットや文献等による収集や、具体的な活動や体験による情報収集も実施していく。また、同じ課題のグループのみで情報の収集を進めていくのではなく、異なる課題のグループ同士の交流も適宜取り入れ、異なる視点から協働的に学ぶ機会を設け、共通点や相違点などを見付け、児童の考えの深まりを生むことを目指す。

③ 整理・分析

『解説総学編』では、「整理・分析の学習において、「情報の収集」の学習活動によって収集した、多様な情報を整理したり分析したりして、思考する活動へと高めていく。」また、「情報を整理・分析することを意識的に行うために、比較して考える、分類して考える、序列化して考える、類推して考える、関連付けして考える、原因や結果に着目して考える、などの『考えるための技法』を意識することがポイントとなる。」と示されている。そこで、「ウェビングや座標軸」などの思考ツールを活用し、集めた情報をグループで協働しながら、整理・分析する活動を通して、課題解決に向けて取り組ませたい。

④ まとめ・表現

本研究では、探究のサイクルを回し続けるために、単元の終末に中間報告会を設け、課題設定の際に講話をしてくださった講師の方に向けてこれまでの活動報告を行う。その後、専

門的な視点から助言をもらうことで、さらなる問いや疑問を児童自ら見つけ、さらに深く探究していこうとする意欲を高め、より意義のある探究活動へと発展させ、最終的な探究のゴールに向けて学習に取り組むことができるようにする。『解説総学編』では、まとめ・表現の学習において「児童の既存の経験や知識と、学習活動により整理・分析された情報とがつながり、一人一人の児童の考えが明らかになったり、課題がより一層鮮明になったり、新たな課題が生まれたりしてくる。」と示されている。中間報告会で、専門家からの助言やアドバイスをもとに、探究課題に対しての考えや取り組みが不足している点や、課題解決に向けた新たな視点などを踏まえてさらに探究し続け、最終的な「まとめ・表現」の場に向けた学習活動を展開していく。

3 振り返りシートの活用について

田村は、『主体的な学び』については、授業の導入における課題設定の場面と終末における振り返りの場面に注目したい。」と述べ、主体的に学んでいく児童の育成には振り返りが欠かせないことを述べている。また、「振り返りは、自らの学びを意味づけたり、価値づけたりして自覚し、他者と共有したりしていくことにつながる。」と述べており、振り返りは、児童の学びの調整や意欲付け、新たな問いへのきっかけになると考える。本研究では、毎時間振り返りシートの活用を通して、自らの学習を振り返ったり、「目標の達成のために何ができたのか・できなかったのか」「その要因は何か」を分析したりすることで、自己の学び方を調整しながら次時の学習へつなげることができるようにする。また、ルーブリック評価では、探究サイクルごとにルーブリック評価を作成し（表2）、学びの姿が具体的にイメージできるようにすることで、主体的に学び続ける児童の育成を目指したい。

表2 ルーブリック評価の観点

ルーブリック【課題設定】			
がんばり	かわり	みらい	ふり返る
課題や疑問を見つけて、自分なりの課題を立てることができた。	地域やそこに住む人のことを考え、何かしたいと思うことができた。	課題を解決すると、地域がどう変化するかを考えることができた。	自分の生活をふりかえり、もっとよくしようとすることができた。
② 友達の課題を参考にして課題を立てることができた。	地域やそこに住む人のことを考えることができた。	課題の解決を目指すことができた。	自分の生活を振り返ることができた。
③ ◎までいけなかった。	◎までいけなかった。	◎までいけなかった。	◎までいけなかった。

Ⅲ 指導の実際

- 1 単元名 ふるさと守り隊 ～地域の自然環境～ 「八重山自然プロジェクト YSP」
- 2 単元の目標

地域の自然環境を守ろうと努力している人々と関わったり、様々な角度から地域の自然環境を調べたり、体験したりすることを通して、これからのよりよい未来のために自分たちに何ができるかを考え、ふるさとを守っていくための活動に主体的・協働的に取り組み、その実践活動を通して得た学びを、相手や目的に応じてまとめたり表現したりすることができるようにする。

3 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
① 地域の自然環境は、多くの人の手によって守られていることを理解するとともに、その人たちの思いや願いを理解している。(概念的な知識の獲得) ② 地域がよりよくなるための情報を、目的に応じて集めることができる。(技能の獲得) ③ 自分たちの取り組みが、地域のよりよい未来につながると実感でき、探究的に学習してきたことの成果であるということに気づけている。(探究的な学習の良さの理解)	① 地域の自然環境の現状から、自己の課題を設定するとともに、解決に必要な調査方法の計画を立てている。(課題設定) ② 地域の課題をより良く理解するために必要な情報を、調査する対象に応じた方法を選びながら収集している。(情報収集) ③ 地域の自然環境をより良くしていくために、事象を比較したり関連付けたりして、理由や根拠を明らかにし、具体的な活動を決定する。(整理・分析) ④ 自分の考えを表現方法の特徴や表現の目的に合わせて、わかりやすくまとめている。(まとめ・表現)	① ふるさとを守るという目標に向けて、自分自身で設定した課題の価値を見出そうとしている。(自己理解・他者理解) ② 自分と異なる意見や考えを生かしながら、協働的に探究活動に取り組もうとしている。(主体的・協働性) ③ 自分と地域、地域を守ろうとしている人とのつながりに気づき、地域のためにできることを考えようとしている。(将来展望・社会参画)

4 単元計画と評価計画（全24時間）

時	○学習予定 ・学習活動 ※指導上の留意点	評価規準		
		知 技	思 判 表	態 度
1	○「ふるさと守り隊」オリエンテーション ・探究学習の目的を確認する。 ・単元のねらいを確認する。 ・ゴールの見通しを確認する。			②
2～ 3	○課題設定 ・地域の自然環境に関わる専門家や地域の方から、現状と課題を聞き、自分なりの課題を設定する。			①
4～ 12	○情報収集及び整理分析 ※課題の確認、見通しが持てるようにする。 ・プロジェクト名の決定、探究活動、探究方法を確認する。 ※集めた情報の整理・分析を行い、目的からずれないように支援する。	②	①	
13 ～ 17	○体験活動デイ（情報収集） ・インタビューや現地調査、アンケート調査などを行う。 ※情報収集の中で、より深く、意義のある探究活動になるような体験活動にする。		②	
18	○まとめ ・体験活動デイの振り返り。※実体験の感覚や経験を記録する。	①	③	
19 ～ 22	○整理・分析 ○まとめ・表現 ・中間報告会に向けスライドや成果物の構想を立てたり、実際に作成したりする。 ・相手意識と目的意識を明確にして、自ら立てた課題の解決を目指して、誰にどのようなアクションを起こすのかを考える。 ※成果と課題を明確にして、2学期の単元に生かすことができるようにする。		④	③
23 ～ 24	○表現 ・講師に対して、情報収集したことや体験したことを基に、自ら立てた課題の解決のために、誰にどのようなアクションをしていきたいのかを伝え、助言やアドバイスをもらう。 ※自身の立てた課題がより鮮明になったり、新たな課題が生まれたりするような助言を依頼する。 ・最終的なゴール（2学期の単元）のイメージをもつ。 ・単元を通しての振り返りを行う。（自分のこれまでの生活を振り返り、これからの未来についてまとめる。）	③		

5 検証授業1（2～3/24時間）

(1) 目標

ふるさとを守るという目標に向けて、自分自身で設定した課題の価値を見出そうとすることができるようになる。

(2) 展開

	学習活動	指導上の留意点（◇）	【評価規準】 〈評価方法〉
導入	1 学習の目的を確認する。 前時を振り返り、地域の自然環境が困っていることを想起させ、目的を確認する。		
展開	2 地域の自然環境に関わる専門家や地域の方から、現状と課題を聞く。 ・環境省サングモニタリングセンター ・石垣市環境課 ・アンパルの自然を守る会 ・指導漁業士 ・大浜地域住民  3 自分なりの疑問やもっと調べたいことをメモに取る。  4 質問タイム 5 地域の自然環境の現状と課題を整理する。	◇話を聞く時のポイントを示す。（国語「もしも、こんなことができるなら」との関連） ◇メモの取り方を事前指導する。（国語との関連） ◇国語「話を聞いて質問しよう」との関連 ◇思考ツールKELシートを用いて、「知っていること・新しく知ったこと・もっと知りたいこと」を付箋に書いてまとめる。	【態度】 ふるさとを守るという目標に向けて、自分自身で設定した課題の価値を見出そうとしている。〈観察・振り返り〉
終末	6 振り返る ・講師の話を聞いて、調べたいことや課題を振り返る。 7 次の時間のめあてを立てる。	◇ループリックも活用して自身の学び方を意識させる。 ◇次時の見通しを持つ。	

6 検証授業2 (23～24/24時間)

(1) 目標

自分たちの取り組みが、地域のよりよい未来につながると実感し、探究的に学習してきたことの成果であるということに気づくことができるようにする。

ふるさとを守るという目標に向けて、自分自身で設定した課題の価値を見出すことができるようにする。

(2) 展開

	学習活動	指導上の留意点 (◇)	【評価規準】 〈評価方法〉
導入	1 学習の目的を確認する。 相手意識と目的意識を持って発表する。 助言等を聞いて、自分のミッションの見通しを持てるようにする。	◇学習の目的を確認し、目的意識を持たせる。	
展開	2 中間報告会 報告3分、助言及びアドバイス3分 計6分。 7チームの専門家・地域・学校職員 【助言やアドバイスの視点】 ・環境問題を少しでも改善する視点で見たとときに有効なのか？ ・伝えようとしている相手や、取り組みようとしていることは適切か？ ・発表の仕方は、伝わりやすかったか？ 3 助言やアドバイスをもとに、ミッションを再度修正・確認し、決定する。	◇役割分担の確認を行う。 発表者、メモ、動画撮影など ◇講師には助言の視点を提示し、前向きな声かけとなるようにする。 ◇新たな問いや課題を見つけられるように声かけをする。	【知技】 自分たちの取り組みが、地域のよりよい未来につながると実感でき、探究的に学習してきたことの成果であるということに気づいている。 〈観察・メモ用紙・振り返り〉
終末	4 振り返る。 ・学び方を振り返る。 ・「これまでの自分、これからの自分」について振り返る。 5 先生の話 ・教師からの価値づけ	◇振り返りから、主体的に学ぶ児童の姿を価値づける。 ◇これまでの活動を価値づける。 ◇児童の取り組みや、学び方などを価値づけ、地域の課題解決への一歩になっていることを伝える。	【態度】 ふるさとを守るという目標に向けて、自分自身で設定した課題の価値を見出そうとしている。 〈観察・振り返り・発表ツール〉

IV 仮説の検証

研究仮説「総合的な学習の時間『ふるさと守り隊』の学習において、探究的な見方・考え方を働かせる学習活動の工夫と、主体性を育む振り返りシートの活用を通して、主体的に学び続ける力を育成することができるであろう。」に基づき、児童の振り返り、発言内容や授業観察、事前・事後のアンケート調査にて検証を行う。

1 探究的な見方・考え方を働かせる学習活動の工夫の検証

(1) 探究的な見方・考え方を働かせるための手立て

本研究では、探究的な見方・考え方を働かせるために単元配列表と単元指導計画を作成し、各教科等と総合的な学習の時間が繋がっていることを、児童が意識できるように指導してきた。

「国語のリーフレットを作った時に学んだことが使えるね」等の声かけや、イラスト化した見方・考え方を掲示するなどしながら適時ファシリテートに努めた。そうすることで児童の中にも学びの繋がりを意識する児童が増え、情報収集の場でメモの取り方を確認するために、国語の教科書を開いて調べる姿も見られた。また、多様な角度から俯瞰して物事を捉えるために、同じ探究課題の児童でグループを組み、必然的な話し合いが生まれるようにした。結果、課題解決のために、自分の考えや意見を活発に交流する姿が見られた。図3のアンケート結果からも、各

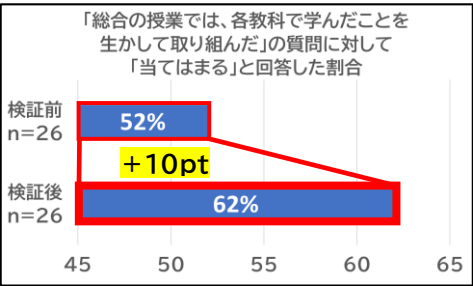


図3 検証前後の児童アンケート結果

教科等で学んだことを生かして取り組んだと回答した児童が 10 ポイント向上し、62%になった。このことから児童自身が探究的な見方・考え方を意識することができ、実感していることが分かる。これらの結果から、探究的な見方・考え方を働かせるような手立ては、児童自身の探究的な見方・考え方を働かせる方法として効果的であると考え、児童が自己の生き方を問い続ける姿勢につなげるために有効であると考え。

(2) 探究的な見方・考え方を働かせるための学習活動の工夫

本研究では、主体的に学ぶ力を育むために、探究のプロセスの中でも、学習対象との出会い方を工夫し自ら立てる「課題設定」と、得た知識や情報をつなげ、新たな課題と出合う「まとめ・表現」を重視して学習を展開した。

① 課題設定について

課題設定の場面では、児童の主体性を引き出し、児童の疑問から課題を設定する工夫をするために、講師を招いた講話の場の設定を行った。講師の話聞き、自らの理解や認識の浅さを実感し、自分なりの問いや疑問を持ち、講話の後には、「魚の乱獲を止めるには?」「漂着ゴミを埋める場所がなくなったら?」といった質問を行う姿が見られた。児童の様子から「もっと知りたい」「学びたい」といった、課題を自分事として考え、自らの問いに繋げようとする主体的な学びを引き出すことができた。児童の振り返りからも「地域の未来が心配。自分にできることを見つけてチャレンジしたい」といった、地域の一員として地域課題を解決するために、自分にできることを考える様子が見られた。また、講師の話聞き前と聞いた後では、児童自身の理解が浅かったことや、認識のずれに気づくこともできた(図4)。以上のことから学習対象との出会い方を工夫した課題設定をしたことで、探究課題に主体的に向き合うことができたと考えられる。

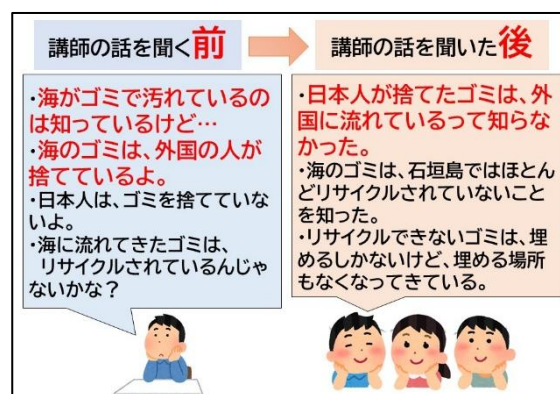


図4 講師の話聞き前と後の児童の反応

② 情報収集について

本研究では、知っている情報や疑問を整理するために思考ツールのウェビングを活用した(図5)。グループで多様な他者と協働的に意見を出し合いながら、意見をまとめ、共通点や相違点、疑問などをグルーピングした。その結果、思考がより明確になり、具体的な情報収集の方法やインタビュー対象が明確になった様子が見られた(表3)。情報収集の方法や手段については、インターネットや文献に偏ったり、目的が曖昧な情報収集になったりすることがないように、目的の確認や声かけを行い児童に意識させた。また、体験活動を行うことの目的を明確にする工夫をし、課題解決に必要な情報収集の方法や、対象を児童自ら決定することができるよう声かけを行った。その結果、意欲的に質問をした



図5 児童がまとめたウェビング

表3 各チームが情報収集する対象

生活排水	漂着ゴミ	漂着ゴミのリサイクル	開発	赤土	オーバーツーリズム	魚の乱獲
○石垣市下水道課にインタビュー	○大浜海岸の漂着ゴミ調査 ○石垣市環境課にインタビュー	○縄文企画(漂着ゴミのリサイクル会社)にインタビュー	○名蔵アンパルの調査(立ち枯れ、ゴルフ場建設予定地の確認など)	○石垣市赤土等流出防止宮農対策協議会へのインタビュー	○ユークレナモールにて、アンケート調査	○八重山漁協、漁師にインタビュー

り、多様な人々と協働的に課題解決を目指したりする姿が見られた（図6）。児童の振り返りでは、「赤土が悪いと思っていたけど、インタビューをして石垣島の地形や畑の多さなどいろいろな問題があることが分かった。」「オーバーツーリズムを知らない人がいることが、アンケート調査で分かったので、どうやって知ってもらうかを考えないといけない。」といった実際に現地調査をしたり、環境保護に取り組む方に話を聞いたりしたからこそ分かる学びや発見に繋がった。



図6 名蔵アンパルを現地調査する様子

同じ課題や、異なる課題のグループ間の交流も取り入れたことで、課題に対して多様な角度から考える良さに気づき、「解決方法はポスターしかないと思っていたけど、交流を通して動画を作って流してみようという方法もたくさんの人に見てもらえるからいいね」と話し合うグループも見られた。これらの児童の姿や振り返りから、地域や社会の課題の解決に向けて、多様な他者と協働しながら課題解決を図ろうとする主体的な姿が見られた。

③ 整理・分析について

集めた情報の整理・分析の方法として思考ツール「座標軸」を活用した（図7）。座標軸では、縦軸に「ほかの人との協力が必要・自分たちでできる」、横軸に「11月までにできる・時間がかかる」と分類する視点を与え、協働的に話し合いがしやすくなるように工夫した。課題解決のために取り組みたいことを分類したり、序列化したりすることで、より課題解決を具体的にイメージすることができた。また、単元のゴールを見通せたことで「これは時間がかかりすぎてできない」「これなら大人の力を借りたらできそう」といった、前向きでより深い話し合いをする姿が見られた。ゴールの見通しを持ちながら意見を交流したことで、より具体的な課題解決方法を話し合う姿が見られ、主体的な学びの高まりに繋がったと考える。



図7 座標軸で情報を整理する様子

④ まとめ・表現について

自ら立てた探究課題を解決するための方法を、中間報告会で講師の方に向けて発表した（図8）。各グループの発表に対して、課題をより深めるための質問や、助言、課題解決に向けた具体的なアドバイスなどをもらうことで、課題解決の方法をより深く考える姿が見られた。ある児童は、「未来につなげる」という視点が加わり、具体的な行動目標に繋がった振り返りも見られた（図9）。また、授業後の児童へのインタビューでは、「開発すると自然が破壊され、生き物が死んでしまうという反対の意見しかなかったけど、賛成派の話も聞いてみるといいよ」という講師のアドバイスを聞いて、賛成の人た



図8 講師に発表する様子

（図9）。また、授業後の児童へのインタビューでは、「開発すると自然が破壊され、生き物が死んでしまうという反対の意見しかなかったけど、賛成派の話も聞いてみるといいよ」という講師のアドバイスを聞いて、賛成の人た

（前略）講師からのアドバイスを受けて、未来につなげることも大事だと思いました。なので、こども園や幼稚園の子に「ポイ捨てをしちゃダメとか、人間がゴミを捨てるせいで、海の生き物が苦しんでいる」ことなどを紙芝居で伝えたいです。

図9 児童の振り返り（B児）

ちの話も聞いてみたい。」といった新たな視点が見られた。助言やアドバイスを基に、各チームが探究課題について考えを深め、次單元からの課題解決に向けてさらに意欲的に取り組もうとする児童の様子が見られた(表4)。これらの児童の姿や振り返りからも、講師からのアドバイスや助言を通して、地域の課題解決へのリアリティが増し、自分たちの取り組みが地域の課題解決につながるという認識が深まり、新たな課題を見つけ、さらに次の学びへ繋げていこうとする主体的に学び続ける児童の姿が見られた。

表4 各グループが考えた探究課題(一部)

生活排水	漂着ゴミ	漂着ゴミのリサイクル	開発	赤土	オーバーツーリズム	魚の乱獲
○油や髪の毛など、水分以外のものを下水に流さないためのポスターづくり	○ゴミのポイ捨てを減らすために、こども園等での手作り紙芝居の読み聞かせ	○ビーチクリーンを実施し、そのゴミでリサイクル体験	○ゴルフ場建設に関する賛成・反対の両方の意見を聞いて、もう一度考える	○赤土流出防止グリーンベルト「ベチペル」の商品化、植樹の手伝い	○オーバーツーリズムによる環境への影響をポスターにして、観光施設で配布	○市内の釣り具屋さんなどに、乱獲を防ぐポスターなどを掲示

2 主体性を育む振り返りシートの検証

本研究では、児童自身が主体的に学ぶ姿を具体的にイメージすることができ、新たな問いへのきっかけになることを目指した振り返りシートの充実を図った。自身の学び方や、何を学んだかななどの視点を繰り返し確認し、児童の活動の取り組みや、振り返りで伸びた部分を価値づけや賞賛したことで、学びの過程と結果を振り返ることができるようになってきた。ある児童は、単元当初は感想的な振り返りだったが、情報収集の際には「外国からの(漂着ゴミが)ながれつきやすく、季節の風でゴミが飛んだりして海に流れているかもしれない」といった講師からの学びをもとにして新たな疑問に繋げる記述も見られた(図10)。また、児童自身が自己の学ぶ姿を意識し、主体的に学び続けることを目指して取り入れたループリック評価では、探究のプロセスごとにループリック評価の視点を変え、より具体的に主体的に学ぶ姿をイメージしやすいよう工夫した。振り返りシートを提出する際に、即時フィードバックによる価値づけや、賞賛の声をかけたことで、自分の学ぶ姿に対してA評価を付ける児童が増え、自らの主体的に学ぶ姿が高まってきているのを実感している様子が見られた(図11)。

支援を必要とする児童A児は、単元当初は授業に参加できずにいたが、肯定的な声かけや、頑張っていたことやできたことに目を向ける価値づけを続けたことで、自分に自信を持ち、前向きに授業に参加できるようになり、ループリック評価も単元後半にかけて、上昇が見られた。これらの結果からも、児童が振り返りシートを通して、自身の学びの過程と結果を振り返り、自己の成長を実感できたことは、主体的に学び続ける児童の育成に有効な手立てだと考えられる。

3 持続可能な社会の創り手を目指した、主体的に学び続ける児童の検証

本研究では、探究的な見方・考え方を働かせる学習活動の工夫と、振り返りシートの工夫を通し

図10 振り返りシート

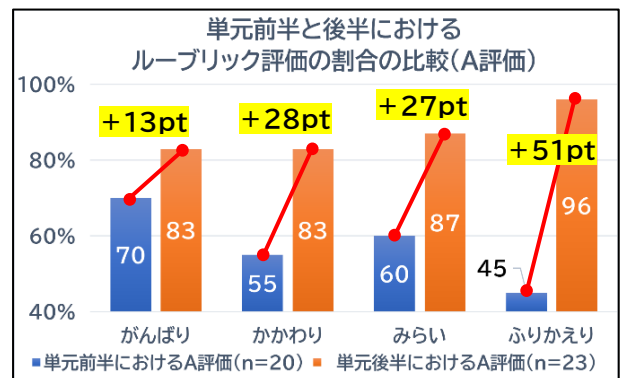


図11 ループリック評価における割合の比較

て、持続可能な社会の創り手を目指した、主体的に学び続ける児童の育成を目指して授業を展開した。自ら立てた課題について自分事として考え、主体的に学び続ける課題設定の工夫と、まとめ・表現の中間報告会を通して、自分たちの取り組みを多様な他者から評価してもらい、地域や社会の課題解決につながっているという実感を味わうことができた。アンケート結果からも、地域の課題を解決するために取り組んだことが、地域や社会をより良くしていくと、肯定的な回答が8ポイント上昇した(図12)。振り返りでは、「総合の学習で学んだことは、社会で生きていくときに自分で考えて行動するということが大切になると思うので、自分で課題を決めて、取り組むと誰かがいい気持ちになる。それが一番うれしいです。」といった記述が見られ、本単元の取り組みや学びが社会に繋がっていることや、自らの取り組みが地域の課題解決の一助になり、誰かの役に立ったという経験に繋がったと考えられる。また、単元終末では、地域や社会の課題解決に向けて、授業後も主体的に取り組む継続することを児童が意識するように、「これまでの自分・これからの自分」の視点で振り返りを行った。児童の振り返りでは、「これまでの私は、地域の自然環境を勉強する前の生活は、平気でゴミを捨ててしまうこともありましたが、しかし、自然がたくさん良さを生み出していることを学んだので、これからの未来のために自然を大切にしていきたいと思います。」といった記述や、「地域のことを調べていく中で、地域のことが好きになりました。」「大浜地域をもっと素敵な地域にしていきたい」といった振り返りも見られた。アンケート結果からは、「未来のために自分にできることを考えている」といった肯定的な回答が、検証前より19ポイント向上し95%となった(図13)。児童が自分事として地域の課題解決を目指し、多様な他者と協働しながら取り組んだことに対して、応援してくれた大人の存在を感じたことや、地域に住む人たちからの多くの励ましの声を聞く中で、地域社会の課題解決に自分自身が貢献していることを実感することができた。この経験やアンケート結果、振り返り、授業の様子などからも探究的な見方・考え方を働かせる学習活動の工夫と、振り返りシートの活用は、持続可能な社会の創り手を目指した、主体的に学び続ける児童の育成に有効だったと考える。

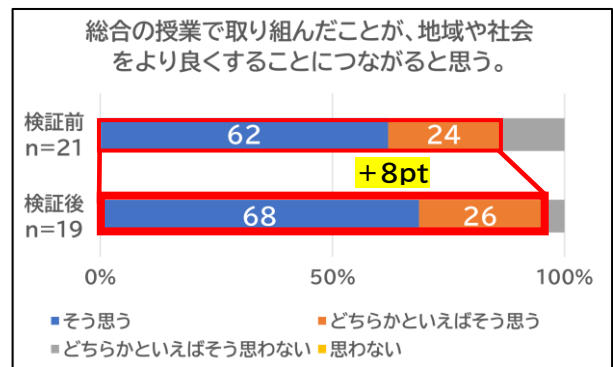


図12 検証前後のアンケート結果

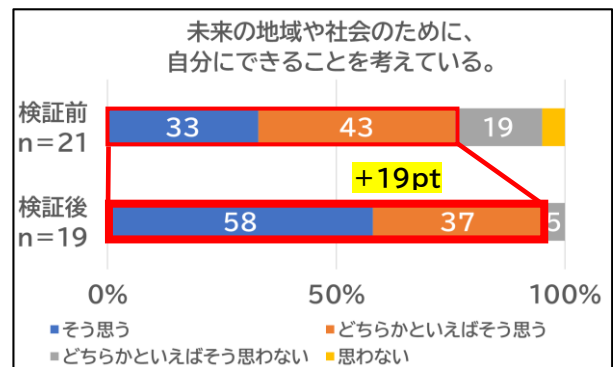


図13 検証前後のアンケート結果

V 成果と課題

1 成果

- (1) 主体性を育む振り返りシートを活用したことで、主体的に学ぶ姿の具体的なイメージをもちながら自分自身を振り返ることができ、主体的に学ぼうとする態度の育成につながった。
- (2) 探究的な見方・考え方を働かせる学習活動の工夫により、自分事として課題に向き合い、課題解決に向けて多様な他者と関わることができ、持続可能な社会の創り手の育成につながった。

2 課題

- (1) 児童の実態や地域の実情に応じた全体計画の改善や、系統性を意識した探究課題を設定する必要がある。

〈参考文献〉

- 田村学 2024 『子供の「個別最適&協働的な学び」を実現する！令和の「生活・総合」授業実践レポート』 小学館
- 文部科学省 2024 『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（小学校）』
- 神田昌典 2023 『探究の達人子どもが夢中になって学ぶ！「探究心」の育て方』 実業之日本社
- 田村学 2023 『探究的な学びを実現する「生活・総合」の新しい授業づくり』 小学館
- 松村英治 2021 『令和時代の総合的な学習の時間入門 教科を超えて活用可能な指導力が向上する！』 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 2020 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 小学校総合的な学習の時間』
- 田中博之 2020 『「主体的・対話的で深い学び」学習評価の手引き 学ぶ意欲がぐんぐん伸びる評価の仕掛け』 教育開発研究所
- 田村学 2019 『「深い学び」を実現するカリキュラム・マネジメント』 文溪堂
- 田村学 2018 『深い学び』 東洋館出版
- 菊池公男 2018 『総合的な学習の指導法-Making Of 総合的な学習』 一藝社
- 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間編』
- 田村学 2017 『平成29年改訂 小学校教育課程実践講座 総合的な学習の時間』 ぎょうせい
- 田村学 2017 『生活・総合「深い学び」のカリキュラム・デザイン』 東洋館出版
- 高浦勝義・松尾知明・山森光陽 2006 『ループリックを活用した授業づくりと評価 ③生活・総合編』 教育開発研究所