

自ら問う力を育む授業の創造

～思考力・判断力・表現力等の育成を目指して～

研究主任 櫻井 順矢

1 本校研究の概要

生徒が課題に対して意欲的に取り組み、その課題について考えたり、判断したり、表現したりなどしながら、粘り強く探求することができるようになってほしいものである。これは新学習指導要領でも目指しているところであり、本校の教育目標（図1）である「学ぶことに誠実な生徒」「自らの可能性に積極的に挑戦する生徒」にもつながる生徒の姿である。このような生徒像に迫るためには、1回の授業で育てようというのではなく、長い年月をかけ、日々の授業を通して意図的・計画的に生徒を育てていくことが必要である。

そこで、本校の研究では、目指すべき生徒像に迫るために、日々の授業において、どのような意図をもち、具体的にどのような手立てをすればよいのかに焦点をあて、各教科の授業のあり方について研究をしていく。

生徒が何か課題に直面したときに、どのようなことから考え始めればよいのか、その方向性を示し、学びの原動力となるのが、生徒自身が問いをもつことである。ここでいう問いとは、例えば、あることがらに対して「根拠は何だろうか。」「他の場合でも同じことがいえるだろうか。」「共通点や相違点は何だろうか。」などと問うことである。生徒がそれらの問いに対する答えを見いだそうと試行錯誤しながら考えることによって、学習内容がより深く理解される。また、それらの問いをもち探求して得られたことがらに対して、生徒が新たな問いを見いだすことができれば、学びを発展させていくことにもつながっていく。すなわち、問うことの連続によって生徒の思考が進み、生徒の学習が進むのである。

このような問いは、ふつう教師が授業の中で発問によって生徒に与えることが多い。本研究では、授業の中に、生徒に問いをもたせるような手立てについて、もっと多面的にとらえ研究をしていきたい。ここでいう手立てとは、教師による発問はもちろん、学習課題の設定や提示の工夫（教材研究）や授業における教師の役割についての工夫、生徒の問いを表出させるための工夫などを含めたものであり、授業をつくり、実践していく上での工夫全体を指している。このような手立てを全ての授業に仕組むことは、教科の特性やその授業のねらいによって難しい面もある。教材研究・授業研究を通して、各教科で意図的・計画的に生徒に問いをもたせるための手立てを仕組むことによって、少しずつ生徒に問う力を育てていきたい。最終的には、生徒が自ら問いをもち、主体的に学ぶことができる力、すなわち、自ら問う力を育む授業を創造していくことを目指していきたい。

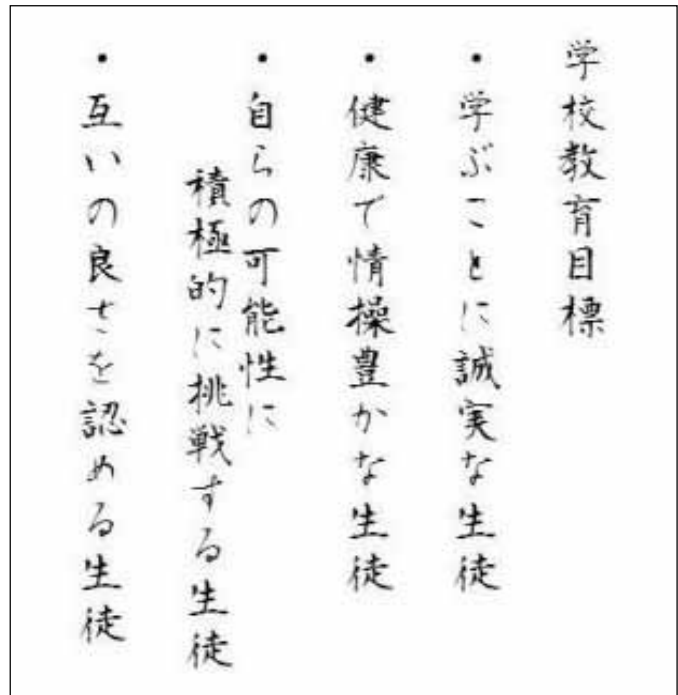


図1 本校の学校教育目標

2 これまでの研究の経緯

*平成14年度～16年度

テーマ「内的総合化をめざし、さまざまなかかわりを意識させる授業を創造する」

〈成果〉

- ・ 各教科で専門性を発揮し、「かかわり」をキーワードとして教材研究をし、研究授業を行った。どんな教科でも「かかわり」のない学習内容は存在しない。かかわりを意識するという事は物事を理解する上では、ごく当たり前のことである。しかし、生徒も我々も無意識のうちに理解していることが多い。そこでそのかかわりに焦点を当て、教材研究をし、授業実践を行った。教科の本質により迫ることができた。
- ・ 多くの先生方が、共通理解をもって取り組めた。
- ・ 各教科のカリキュラムに位置づけることを試みた。
- ・ 公開研究会で可能な限りの授業提案をし、多くの先生方に参観してもらった。

〈課題〉

- ・ 内的総合化という言葉が難しく、先生方にわかりにくかった。理解が不十分な部分もある。具体性に欠けるため議論が曖昧になる。
- ・ 実技教科とどうこのテーマを関連づけるかが苦勞した。

*平成17年度～19年度

テーマ「かかわりを見いだす活動を重視した授業を創造する」

～学習内容の関連性に焦点をあてた教材研究と授業づくり～

※「かかわり」について

本校での「かかわり」は特に教材そのものもっているかかわりに焦点を当てて、次の3点と定義した。

- (1)教材と日常事象とのかかわり
- (2)教材のもつ学問の体系的なかかわり
- (3)教科独自のアイディア同士のかかわり

学習した内容が生徒の頭の中に1つひとつバラバラでただ雑然としまわれるのではなく、整理され、構造化され常に必要なときに活用できるものとなるように学習内容がつながりをもってネットワーク化することをねらっている。それには、生徒自らが知識を再構成しながら学びが進むように教材を工夫し、活動がともなうような課題をしっかりと練ることが大切となる。このような実践を積み重ねることによって教科の真の理解、本当のおもしろさに気づかせたいと考えた。

〈成果〉

- ・ 学習内容の関連性を焦点にあてた教材研究と授業づくりは研究の対象でなくなっても指導者にとって大事な視点であることが明らかとなった。かかわりは教材研究する上で全教科を束ねる大切な視点となり得る。
- ・ 教科の主要な概念、知識、技能、感性等を教師が深い教材研究で見極めることが大切。我々教師にとって今後も継続していく永遠のテーマである。教材研究が命。
- ・ 生徒の課題意識をどうもたせるのが大切であることが明らかとなった。活動させ課題を探究させるには、生徒が、「どうなんだろう」、分からないことをはっきりさせたいという強い意識を持てるような発問の工夫が必要である。
- ・ 生徒自身が自分の成長を確認でき、教師が自分の授業の評価もできる、その上で、生徒の思考の様相や活動の様子が見えるような評価の工夫が必要である。
1枚ポートフォリオ、学習感想、振り返りシート等。

*平成20年度～22年度

テーマ「知の再構成を目指して」

～「かかわり」を生かした学習過程の工夫～

テーマに迫るために、以下の3つの柱を設定して研究に取り組んだ。

- (1) 「かかわり」(学習内容の関連性)を生かした学習課題・活動の設定
- (2) 伝える言語活動
- (3) 学びの評価

〈成果と課題〉

(1) について

学習課題が、生徒にとって関連づけることの有用性を実感できるものとなり、作業や活動を通して自ら解決に挑もうとする学習意欲を育む上でも効果的であった。具体的には、各教科において、学習時に生徒が積極的に取り組む姿勢が見られ、ワークシートの記述や授業内での発言などにもその傾向を見取ることができた。「かかわり」を生かした学習課題により、生徒は関連づけて考える学習を積み重ねた。生徒がこれまでの生活経験や既習事項を活用して課題解決し、学んだことを生活や今後の学習に生かす意識付けができたと考える。しかし、課題自体のハードルが高くなってしまい、生徒に対して適切な難度をどのように設定していくかという課題も明らかになった。今後、課題につなげるための導入やステップの工夫が求められる。

(2) について

自分の考えを外化させ、他者との意見交流の場面をできるだけ多く仕組むことによって、他者の意見の価値を確認し、自らの考えを整理・構成することの意義を理解した。本校における課題の一つであった表現力や判断力の育成に有効であったと考える。また、全教科で取り組んだことで、生徒自身が表現することに対する抵抗感を薄めつつある。課題としては、活動を行うに当たっての時間や評価があげられた。意図的・計画的な活動が必要となる。また、言語活動に関して、外的なものとの内的なものがあり、それらをどのように評価していくのかという点も課題となった。

(3) について

ワークシートを用いた評価では、思考過程を大切にしたものが多く見られ、生徒の思考の変容を教師が見取るだけでなく、生徒自身にも意識させようとする考え方が学習内に位置づけられてきた。課題と指導と評価の関連性も重視され、「学習過程の工夫」にもつながった。生徒自身が、自らの学びをどのようにとらえるかというメタ認知的な評価意識が育ちつつある。教師側の評価と生徒側の評価の整合性や作業や活動などの評価(パフォーマンス評価)という点は今後の課題である。

◆過去9年間の研究から得られる知見◆

生徒が学習内容を「理解する」「わかる」とはどういうことか、その大きな課題に対して心理学的な視点も踏まえ、「かかわり」をキーワードとして、教材のあり方について見直してきた。学習した内容が整理され、構造化され、常に必要なときに活用できるような“知”として再構成することを考え、教材研究を重ねた。実際の授業においては、観察・実験、調査、見学、課題学習、発表や討論、ものづくり、操作、作業などの活動を仕組むことで、教材に潜む「かかわり」を見いだすことを大切にしたい。とくに、さまざまな活動を通して生徒が理解したことを、生徒自身の言葉で表現すること(言語活動)に焦点を当てた。理解したこと(あるいは理解していないことでも頭の中にあること)を互いに表現しあうことによって、他人の考えを理解するだけでなく、自分の理解について客観的に振り返ることができ、より一層理解が深まるからである。これらの活動は、生徒の学びを見取るためにも重要な意味がある。生徒の活動の観察や学習感想、1枚ポートフォリオなどの方法を通して、生徒の思考の様相をとらえようとしてきた。それらは生徒の学習評価はもちろん、教師の授業に対する評価にもつながってきた。

これらの研究を通して、授業づくりをする上で大切にしなければいけない視点、そして、その授業を評価する上での重要な視点が明確になったといえる。その視点とは、すなわち、「かかわり」を生かした教材研究、伝える言語活動を重視したさまざまな学習活動の設定、その活動による学びの評価である。これらの視点は、よりよい授業づくりのために明確化した視点であったが、その視点で実践した授業を見つめ直した結果、成果とともに多くの課題についても浮き彫りにされてきたといえる。課題が浮き彫りにされたことで、さらなる授業改善の方向が示されてきた。つまり、この3つの視点で授業をつくり、その視点で授業を評価して得られたことを、授業改善に生かすというサイクルが確立されたといえる。3つの視点を明確化したことによる、この授業づくりのサイクルは、附属中のこの9年間の研究のもっとも大きな成果である。今後の授業研究にあたって、これらの視点を大切にしたい授業作りとその評価を継続し、附属中の授業研究における基盤としていきたい。

3 研究主題設定の理由

◆本校の生徒の実態より（これまでの研究との関連）

本校は、附属小学校より入学してくる生徒（約100～120名）の他に、県内の公立小学校より本校の入学検査を経て入学してくる生徒（約40～60名）を合わせて1学年160名、合計480名程度の生徒が在籍している。このような状況から、多くの生徒が学習に対して意欲的であり、ペーパーテストにおいても高い成績をもつ生徒が多い。一方で、知識偏重のきらいがあり、How toに目が向きがちな生徒も多いこと、物事の本質をとらえようと、主体的に粘り強く考え、学習に取り組むという姿がなかなか見られないことなどが課題とされてきた。

このような実態に対して、過去9年間取り組んできたことが、「かかわり」をキーワードとした本校の研究である。学習の中で教材に潜む「かかわり」を見いださせることによって、学習した内容が生徒の頭の中で整理され、構造化され常に必要なときに活用できるものとなることをねらってきた。それには、「かかわり」という視点で教材研究、授業づくりをし、生徒自らが知識を再構成しながら学びが進むように教材を工夫し、活動がともなうような課題をしっかりと練ることが大切であった。このような実践を積み重ねることによって教科の真の理解、本当のおもしろさに気づかせたいと考えた。さらに、自分の考えを他者に伝え、共有し、発展させるために「伝える言語活動」を重視してきた。そして、それらをどう見取るかという「学びの評価」についても学習感想や1枚ポートフォリオなどを利用して生徒の学習の評価、教師の授業の評価に活用してきた。

◆いま教育に求められているもの ～新学習指導要領より～

平成24年度から中学校において全面実施となる新学習指導要領では、これまでの生きる力を育むという理念を引き継ぎ、子どもたちに知・徳・体のバランスのとれた力を身に付けさせることを目指している。生きる力における「知」の部分（確かな学力）は、3つの要素でとらえることができる。すなわち、「基礎的・基本的な知識及び技能の習得」、「それらを活用した、思考力・判断力・表現力等の育成」、「学習に取り組む意欲」である。これら3つの要素は互いに関連し合うものであり、それぞれをバランスよく育むことを目指している。学習内容によっては、基礎的・基本的な知識及び技能を習得する過程で、思考力・判断力・表現力等の育成が図られることもあろう。また、思考力・判断力・表現力等の育成を図るためには、生徒が学習に対する意欲を持ち、主体的に学習していく環境をつくらなければならない。

本校の生徒の実態として、学習意欲があり、基礎的・基本的な知識及び技能についても、多くの生徒がある程度のレベルに達していることが特徴としてあげられる。この特徴を生かし、本校では、学力の3要素をバランスよく育てていくことを前提とした上で、とくに思考力・判断力・表現力等の育成に焦点を当てた研究を進めていきたい。この方向性は、他校にはあまり見られない本校の特徴（生徒の実態）を生かし、県内のパイロットスクールとして県内に広く研究の成果を発信していくうえでも、妥当な方向性であると考えられる。

◆問う力を育む授業と「思考力・判断力・表現力等の育成」

まず、問う力を育む授業と思考力の育成との関連についてだが、思考を「考えること」と同義にとらえて考えてみたい。人はどのようなときに考え始めるのだろうか。

杉山吉茂氏⁽¹⁾は、「人は、知識のズレや矛盾に気がついたときには、そのままでは放っておけないという心理的傾向を持っている」ことを指摘し、「考えるとは、矛盾のない首尾一貫した法則性の支配する世界を心内に作りあげることへの努力をすることだといってよいであろう。」と述べている。つまり、子どもを知識のズレや矛盾に気づかせるような状況におくことができれば、その子どもはそれを解消しようと考え始めるというのである。

あることからAが、ある子どもの前で起こったとしよう。その子どもがもつ経験や常識の範疇でAについて十分に納得しうる場合、言い換えれば、Aに対してその子どもが特別何かを感じることもなく、自然と受け入れることができる場合、その子どもはAについて考えるということはないであろう。逆に、Aについて知識のズレや矛盾を感じたとき、その子どもは「なぜだろう？」「どうしてだろう？」という問いをもち、その問いを解消するために考え始めるのである。

知識のズレや矛盾というと、科学的な側面からの意味合いが強い。そこでさまざまな教科教育の立場からもとらえられるよう解釈を少し広げて考えてみる。知識のズレや矛盾を感じる場合とは、これまでの経験や常識

の範疇を超えていたり異質であったりする場合であるとみることができる。このようにとらえれば、あることがらに直面したときに「感動する」「驚く」といった場面も、一種の知識のズレや矛盾を感じる場面として考えることができるのではないだろうか。すなわち、音楽や美術において美しいメロディーを聴いたり、すばらしい絵画を観たりするような場面で「感動し」「驚く」というのは、これまでの経験や常識の範疇を超えていることが一つの要因と考えられよう。

子どもに知識のズレや矛盾を感じさせ、子どもたちの内面に問いを生み出すような状況を作り出すためには、子どもの実態を把握することが重要である。杉山氏は「子どもの考え方の傾向、子どものもっている常識を知っていれば、それと矛盾するような事実を示すことによって考えさせることができる。」として、その重要性を主張している。したがって、考えさせる授業をつくる上で最も重要なことは教材研究である。子どもの考え方の傾向や常識を知るためには、既習事項の整理、過去の授業における生徒の反応の分析、学習内容に関する事前調査などを十分にしなければならぬ。学習課題についても知識のズレや矛盾を提示するような工夫が必要である。このような入念な教材研究の上に立って、はじめて授業の中で生徒に問いをもたせることができるのである。

次に、判断力との関連について考えてみる。判断をいくつかの選択肢の中から1つないしは複数のものを選ぶときに行うものとする。選択肢を見いだす際に、またその中から選択していく際に、自分の中に何らかの価値基準を設定し、その基準に基づいて意思を決定して判断をしていくものと考えられる。このようにみると、判断をする過程では、基準を設定したり、選択肢を見いだしたりする際において、設定した価値基準や選択肢が妥当であるかという問いをもつことが重要となる。

最後に、表現力との関連であるが、この表現とは、ただ「グラフに表す」「式に表す」といった技能面の表現を指しているわけではない。自分の考えを説明したり、レポートにまとめたり、お互いの考えを表現し合ったりすることによって、理解を深めていくという場合に用いる表現である。いわゆる言語活動を指したものとイえる。したがって、自分の考えを伝える対象となる他者を想定し、言語活動を通して自分の頭の中にあることがらをより正確に表現できないか、相手にわかりやすく表現を工夫するにはどうすればよいか、などの問いをもつことが重要となる。

思考力・判断力・表現力等の育成を図るためには、上記のような問いを生徒にもたせ、課題に対して試行錯誤するような場を多くつくることが重要である。問う力を育む授業では、生徒に問いをもたせる場を授業の中に意図的に仕組んでいく。そのような授業を各教科で意図的・計画的に仕組んでいくことで、少しずつ生徒の思考力・判断力・表現力等の育成を図りたい。

◆自ら問う力を育むこと

授業において、教師はさまざまな役割を果たして、生徒たちの学びを支援する。しかし、いずれは教師がつかなくても生徒が自分で課題を解決することができるように育ててもらいたいという願いがそこにあるはずである。いわば生徒が「知的に自立する」ことを目指して授業づくりをしているといえるのではないだろうか。授業の中で生徒に問いをもたせるといふとき、教師から生徒に問うばかりではなく、生徒が自ら問うという場面が多くなる方が望ましい。ここで生徒が自ら問うと言っているのは、ただ何でも問えばよいという意味で言っているのではない。その教科（授業、課題）のねらいに即した、生徒にもたせたい問いというものがあるはずである。生徒が直面している場面に応じた適切な問いを、生徒が自らに問うことができる力をつけさせたい。

このような力は、1回の授業で身につくようなものではない。長い年月をかけて少しずつ自ら問うことができるように、生徒を育てていくという教師側の粘り強い姿勢が必要である。教師は、授業の中にさまざまな工夫を凝らし、生徒が場面に応じた適切な問いをもつことができるような手立てを用意しておく必要がある。そのような手立ての1つとして考えられるのは、教師が授業の中で場面に応じた適切な問いを生徒に対して問うてみせることである。これは、教師が生徒に「自ら問う」ことの模範を示すということである。生徒はそれを真似することによって少しずつ適切に問うことができるようになると考えられる。杉山氏は、思考の過程を「問うべき問いを問い続ける」過程ととらえ、「教師はその範を示し、当然問うべき問いをつねに問い続けることが必要である。(中略)このような教師の態度、応対の仕方が子どもの心の内に問うべき問いを問うもう一人の自己を生み、考えを深め、考えを確かなものにする見張り番となってくれるものと期待してよいであろう。」と述べている。その場面における問うべき問いは何かという問題が残るが、これについては教師が教材

研究を重ね、その授業のねらいに応じて何を生徒に考えさせたいのかを明らかにしていく必要がある。問うべき問いを生徒が自ら見いだすような工夫ができれば理想的ではあるが、何もない状況から生徒が自ら問いを生み出すことは容易ではない。その意味では、教師が模範を示し、それをまねることを通して、徐々に生徒自ら問うことができるように育てていく、というとらえ方も重要である。先にも述べたとおり、生徒が自ら問うことができるようにするには、長い年月をかけて生徒をじっくりと育てようという教師側の粘り強い姿勢が必要である。この過程を急ぎすぎると、「問うべき問い」がストラテジーのように生徒に与えられ、それを覚えさせ、適切な場面で覚えた問いを適用するような学習に陥りがちである。中学校3年間を見通す中で、自ら問う力を育むよい教材を適切に配置し、じっくりと育てていきたいものである。最終的には、問いをもってほしい場面におかれたときに、生徒が問わずにはいられない状態になるように育てたいものである。「自ら問う力を育む」といったとき、その達成の度合いには大きな幅がある。中学生にどの程度まで期待できるかは未知数であるが、より良い学びを目指して研究を深めていきたいと考えている。

4 研究の目的

本研究では、全教科で生徒に問いをもたせる授業を開発し、それを意図的・計画的に実践していくことによって、生徒が課題に対して自ら問いをもち、主体的に考え、判断し、表現することのできる力を育成していくことを目的とする。

5 研究の方法

本研究は3年計画で進めていく。生徒に自ら問う力を育むためには、長い年月が必要である。教科の特性やその単元、その授業の目的にもよるが、できる限り多くの授業において、生徒に問いをもたせるための手立てを考え、実践を積み重ねていく必要がある。そこで、3年間の研究を次のように進めていきたい。

研究初年度となる本年度は、各教科の授業において、どのようにして生徒に問いをもたせればよいかについて、一つの授業実践をモデル授業として提案し、生徒に問いをもたせるための手立てについて明らかにすることを目的として研究を進めていく。その際、生徒に問いをもたせるための手立てを考える上で、いくつかの視点を枠組みとして定め、それに基づいた授業づくり・授業評価をしていく。したがって、定めた視点の妥当性についても吟味する必要がある。枠組みが妥当なものであれば、それに基づいて授業開発を進めていく。

2年目は、枠組みに基づいた授業を開発し、実践を重ねていくことを目的とする。校内研究会での授業研究会等を通して、できる限り多くの授業実践を重ね、各教科で授業の具体例を増やしていく。それらを具体事例集としてまとめたり、年間指導計画の中に位置付けたりなど、実践を積み上げていくのが2年目の研究である。もちろん生徒の変容について、どのように見とるかという評価の問題も重要な課題となる。

3年目は、引き続き実践を積み重ねていくとともに、3年間の実践研究の成果から、生徒に自ら問う力を育むための手立てについて、各教科で理論的にまとめていくことを目的とする。各教科の実践の中で、生徒にもたせたい問いについての共通項が見えてくれば、それを「問うべき問い」としてまとめていくことも考えられる。生徒が課題に対して自ら問いをもち、主体的に考え、判断し、表現することのできる力を育成するための手立てについて、各教科で、あるいは、教科を超えてまとめることができれば本研究の価値はあるといえよう。さらには、そこで得られた示唆が教科以外の総合的な学習の時間や特別活動、道徳にも生かされることも考えられる。教科以外への示唆については、本研究の対象ではないが、そのような発展性も含めた研究となるようにしたい。

6 生徒に問いをもたせる授業づくり・授業評価における視点

以上を踏まえて、生徒に問いをもたせる授業作り・授業評価における視点を以下のように考える。

- | |
|---|
| A) 生徒につけさせたい力とそれらを育むために生徒にもたせたい問い（問うべき問い）
B) 生徒に問いをもたせる教材のあり方（教材研究）
C) 生徒に問いをもたせるための教師の役割
D) 生徒の問いをどう見取るか（表現活動・評価） |
|---|

A) について

各教科において、その教科を学ぶことの“よさ（価値）”は何なのかを常に考えながら研究を進めていく。

具体的には、1つ1つの学習内容を丁寧に見ていき、そこでは生徒にどのような力をつけさせたいのかを明らかにする。その力をつけさせるために、授業の中で生徒にどのような問いをもたせて課題や活動に取り組みせればよいかを吟味していく。このような学習場面とそれに応じた問いを整理していくことで、各教科で学習内容が異なっても共通して用いられるべき問いというものが出てくると考えられる。このような研究を積み重ねていくことで、少しずつ各教科特有の問いの類型のようなものが見えてくるのではないだろうか。それらの問いが各教科における「問うべき問い」といえる。さらには、教科の枠をこえても共通して用いられるべき問いというものも見いだすことができるのではないだろうか。このような広い意味での「問うべき問い」を明らかにすることは本研究の最終到達点といえる。各教科で模索をしながら追求していきたいと考えている。(例えば、「根拠を問う」ことはあらゆる場面で用いられる問いであり、「問うべき問い」の1つになりうるのではないだろうか)

B) について

生徒によい問い(場面に応じた適切な問い)をもたせるためには、その前提として、生徒に問いをもたせるようなよい教材が必要である。ここで、本校のこれまでの研究の成果でもある「かかわり」を見いださせるような教材が望ましいと考える。本校でいう「かかわり」には、①教材と日常事象とのかかわり、②教材のもつ学問の体系的なかかわり、③教科独自のアイディア同士のかかわり、という3つの視点がある。「かかわり」を見いだす過程に問いが生まれるものと考えられる。どのような問いが必要かという議論は重要ではあるが、教材をないがしろにしては本末転倒である。生徒は問わずにはいられない状況におかれて初めて問いをもつものと考えられる。生徒が問わずにはいられない状況をつくるように教材を工夫する必要がある。教材研究をおろそかにして、問いの議論のみを先行して行えば、生徒にとってほしい問いがストラテジーのように生徒に与えられ、表面的な思考・判断・表現にとどまってしまう。その意味で、教材研究の視点をもつことが生徒に問いをもたせる上で非常に重要であり、本研究の根幹となる視点である。

C) について

生徒に問いをもたせるために、われわれ教師がすべき工夫にはどのようなことがあるだろうか。しかし、本研究でねらいとしている生徒に問いをもたせるということは、意識の違いはあれ、これまでの授業の中でもさまざまな工夫をしてきている。例えば、発問であったり、模範を示すことであったり、声かけであったり、指示であったりなど、様々な状況に応じて使い分けているはずである。問いというどうしても発問に目が行きがちであるが、ここでは教師の役割に着目したい。教師からの発問に限らず、広い視野で生徒に問いをもたせるための教師の役割というものを見つめ直し、それを意図的・計画的に設定していくことで、よりよい授業を目指して研究を進めていきたいと考える。

D) について

生徒が自ら問いをもち、考えることができている実態をつかむことが本研究における成果の一つでもある。本研究では、生徒が自ら問うことによって思考していくことを期待している。しかし、多くの場合、それは生徒の頭の中で行われているものである。生徒の思考の様相を表出させるためにも、表現活動、言語活動を仕組むことは大切なことである。また、表現することによって他者と学び合いが期待できるし、自分の考えを振り返ることにもつながる。このことより思考が進み、学習が充実することも期待できる。このことは、本校のこれまでの研究の成果からも明らかになったことである。生徒の学びの評価、教師の授業の評価にもつながることからも、研究を進めていくべき課題である。

7 本年度の中等教育研究会の位置づけ

今年度の中等教育研究会では、前述の通り3年計画の1年目ということ踏まえ、生徒に問いをもたせる授業の具体例を公開授業という形で提案し、そのための手立てと授業作り・授業評価の視点について議論・検討する場と考えた。したがって、先に示した生徒に問いをもたせる授業作り・授業評価における視点は、次に示すように、1つの授業を見るときの視点に具体化してとらえることとし、公開授業を実施、研究協議会の論点として設定した。

- A. その授業において生徒にもたせたい問いは何か？なぜその問いをもたせるのか？そのことでどのような力をつけさせたいのか？
- B. その問いを生徒にもたせるために教材（教える内容だけでなく、課題の提示の仕方など教師が授業化する際の工夫全般を指す）にどんな工夫（仕掛け）をしたのか？
- C. 授業の中で、その教材を生かすために、教師が果たすべき役割とは？生徒に問いをもたせるための手立ては？（板書・机間指導・生徒とのやりとりなど）
- D. 生徒が問いをもつことができたかどうかをどう見取るのか？そのための工夫は？

8 本年度の校内研究経過

第1回	校内研	4月	5日（火）	今年度の研究の方向性
第2回	校内研	5月	11日（水）	研究テーマの提案・検討
第1回	授業研	6月	3日（金）	数学科（櫻井）
第3回	校内研	6月	3日（金）	第1回授業研を受けて、第1回事前研究会に向けて
第1回	教科研	6月	20日（月）	事前研へ向けて教科内での提案作成
第1回	事前研	6月	29日（水）	研究授業 各教科1授業を公開（次ページに詳細あり）
第4回	校内研	7月	6日（水）	第1回事前研の総括
第5回	校内研	7月	19日（火）	夏季校内研①、道徳・SELF実践報告会、グループ別学習会
第6回	校内研	8月	18日（木）	夏季校内研②、佐藤一郎校長先生講演、全員のレポート発表
第2回	教科研	8月	22日（月）	夏季校内研③、中等教育研究会の指導案について
第2回	事前研	8月	29日（月）	中等教育研究会の指導案の提案（次ページに詳細あり）
第2回	授業研	9月	5日（月）	理科（小崎T）
第7回	校内研	9月	5日（月）	第2回授業研を受けて、第2回事前研を受けて
第8回	校内研	10月	3日（月）	中等教育研究会に向けて（全体総論検討）
第3回	教科研	10月	3日（月）	中等教育研究会に向けて（教科総論・指導案検討）
第9回	校内研	10月	17日（月）	中等教育研究会の準備
中等教育研究会		10月	22日（土）	中等教育研究会（次ページに詳細あり）
第10回	校内研	11月	7日（月）	中等教育研究会を終えてまとめ
第4回	教科研	12月	2日（金）	今年度の各教科研究のまとめについて
第3回	授業研	1月	26日（木）	英語（高杉T）
第11回	校内研	1月	26日（木）	第3回授業研を受けて
第12回	校内研	2月	6日（月）	今年度の研究のまとめ、研究紀要について
第13回	校内研	3月	5日（月）	研究の成果と課題、来年度の研究展望

第1回事前研究会

- ① 日時 平成23年6月29日(水)
- ② ねらい 本年度の全体研究総論と各教科の研究の方向性について教科総論と研究授業という形で提案し、指導助言者・共同研究者・研究協力員の先生方にご意見をうかがう。
- ③ 流れ 13:30 - 14:00 全体会
14:10 - 15:00 研究授業
15:10 - 16:30 分科会
- ④ 授業者及び会場

教科	研究授業(14:10-15:00)			分科会
	授業者	授業クラス	場所	会場
国語科	平井 規夫	3-4	3-4教室	図書室
社会科	田邊 靖弘	2-1	2-1教室	小会議室
数学科	井上 透	1-1	1-1教室	技術室
理科	宮澤 和孝	2-4	理科室	第2理科室
英語科	持田 玲子	2-2	2-2教室	第1理科室
音楽科	成田 幸代	3-3	音楽室	音楽室
美術科	小俣 直喜	1-2	美術室	美術室
保健体育科	飯塚 誠吾	3-1, 2	附属小プール	校長室
技術科	山主 公彦	2-3	第1PC室	第1PC室
家庭科	河野美由紀	1-3	家庭科室	家庭科室

第2回事前研究会

- ① 日時 平成23年8月29日(月)
- ② ねらい 公開研究会の指導案検討。全体研究総論・教科総論・公開授業の整合性などについて、指導助言者・共同研究者・研究協力員の先生方にご意見をうかがう。
- ③ 流れ 14:00 - 17:00 分科会

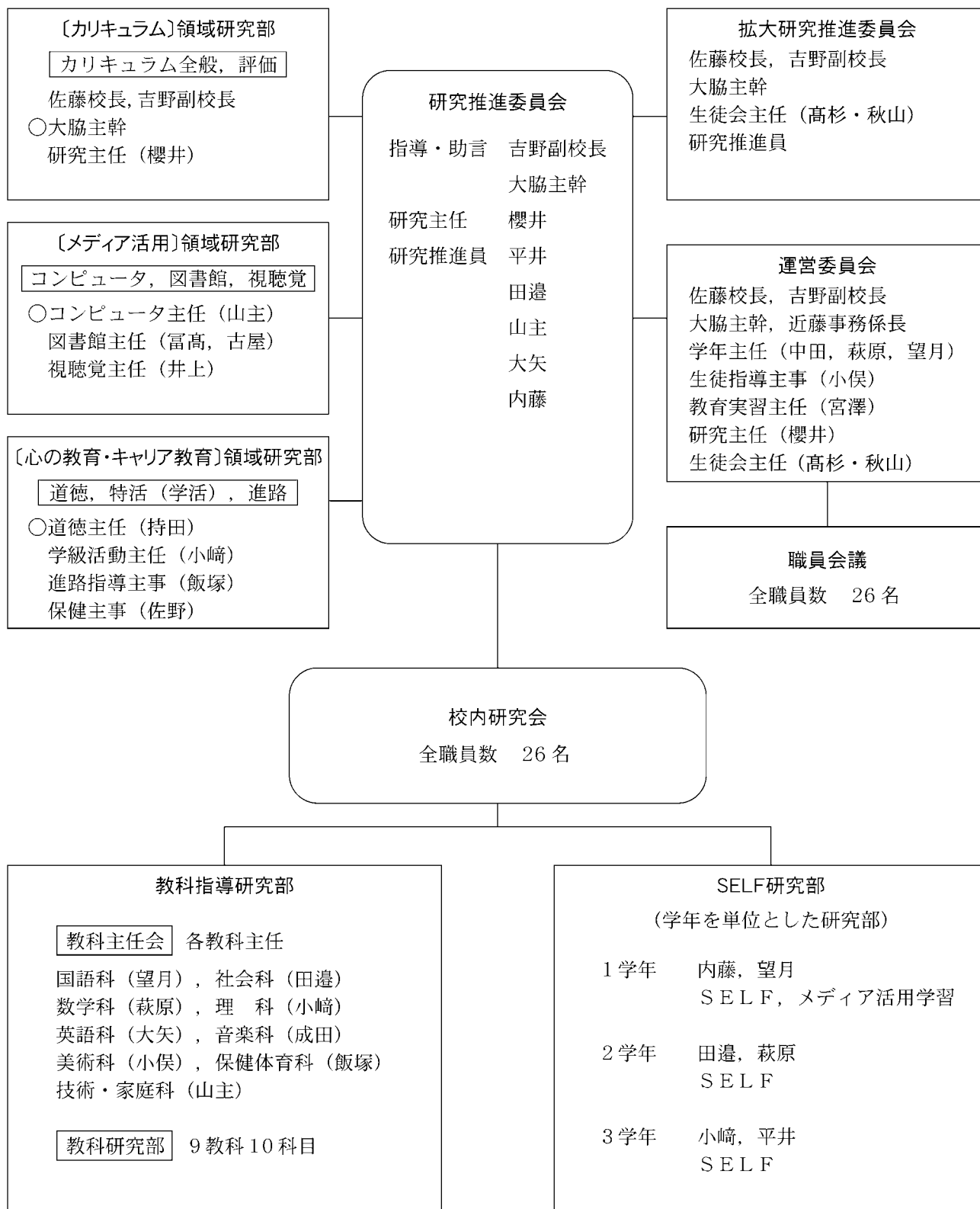
中等教育研究会

- ① 日時 平成23年10月22日(土) 8:30受付
- ② 流れ 9:00-10:00 全体会
10:20-11:10 公開授業1
11:25-12:15 公開授業2
12:20-13:10 昼休憩
13:20-15:40 分科会

③ 授業者及び会場

教科	公開授業1(10:20-11:10)			公開授業2(11:15-12:15)			分科会
	授業者	授業クラス	場所	授業者	授業クラス	場所	会場
国語科	望月 陵	1-1	図書室	富高 勇樹	2-1	2-1教室	図書室
社会科	中田 敦	3-1	3-1教室				3-2教室
数学科	萩原 喜成	2-2	2-2教室	櫻井 順矢	3-4	3-4教室	3-4教室
理科	内藤波矢登	1-3	第2理科室				第1理科室
英語科				大矢 裕子	1-2	1-2教室	2-2教室
音楽科	成田 幸代	3-3	音楽室				音楽室
美術科	小俣 直喜	1-4	美術室				美術室
保健体育科				秋山 知洋	2-3	体育館	2-3教室
技術科	山主 公彦	2-4	第1PC室				第1PC室
家庭科				河野美由紀	1-4	家庭科室	家庭科室

9 本年度の校内研究組織



10 研究の成果と課題

○ 教科間の共通理解を深めるために

本研究の目的は、全教科で生徒に問いをもたせる授業を開発し、それを意図的・計画的に実践していくことによって、生徒が課題に対して自ら問いをもち、主体的に考え、判断し、表現することのできる力を育成していくことである。そのために、今年度は生徒に問いをもたせる授業を創造するための具体的な手立てについて研究を深める必要があった。そこで大きな課題となったことは、教科間の共通理解である。教科の特性があるため、理論的な研究のみではなかなか共通理解を図ることができなかった。そのため、本研究が目指す方向性を多くの人に理解してもらうためには、より具体的に授業の形で示し、各教科の視点から議論を交わすことによって少しずつ共通理解を図る必要があった。そこで、今年度は事前研究会で9本、公開研究会で12本、校内授業研究会で3本、計24本の授業実践とその研究協議会を行うこととし、具体的な授業の形での議論を重要視した。

理論的な部分では全体研究総論や教科総論という形でまとめたが、それを具体化したものとしての授業をつくり、それにもとづいて議論を交わすことができたことは、研究の目的や方向性について、本校職員間ではもちろん、指導助言者、共同研究者、研究協力員の各先生方、公開研究会に参加された先生方との共通理解を図る上で非常に有効であった。2年目となる来年度はより多くの授業実践をしていく予定である。さらに、それらの成果を『自ら問う力を育む授業の具体事例集』としてまとめていくことを検討しているところである。

○ 授業研究の枠組みとしての視点

本研究における、授業研究の視点として、4つの視点を研究の枠組みとして設定した。その結果、授業をつくる際に、また、実践した授業を評価する際に、共通の視点で検討することができ、かつ、多面的にじっくりと吟味することができたことは大きな成果であった。

今年度は1つの授業をこの枠組みの視点で研究していくことを主眼とし、中等教育研究会で全10教科12コマの公開授業を実施し、研究協議会を通して議論を深めることができた。1つの授業をみていく上では上記4つの視点のうち、とくにB、C、Dの3つの視点が重要となる。同じ教科、同じ内容を扱うとき、「自ら問う力を育む授業」という視点で授業をつくると普通の授業とどう変わるのか、その違いを示していくことが今後の課題であろう。

その中でも、とくに授業を創りあげるもととなるのがBの教材研究の視点である。多くの教科においてこの視点での研究が議論の中心となり、校内授業研究会においても教科の枠を越えて教材の工夫についての議論に及んだ。C、Dについても各教科でさまざまな手立てを用意したが、それらはBの視点で教材にどのような工夫を凝らしたかに大きく依存するため、2年次の研究では、それぞれの視点についてグループ研究を行うなど、この枠組みに即した研究の進め方について検討していきたい。

○ 校内授業研究会から得られた示唆

今年度は、校内授業研究会において、数学・理科・英語の3教科について研究授業及び研究協議会を行った。事前研究会や公開研究会と異なり、他教科の授業を参観し、それについて他教科の立場から議論をすることを通して、本校研究の方向性についての理解を深めることを目的に行ってきた。以下が各教科の実践内容の概略である。

<p>① 数学科 (6月3日, 3年「2数の積を工夫して求めよう」)</p> <p>【概略】カレンダーは、連続する自然数の数表とみることができる。横に見ると1ずつ増え、縦に見ると7ずつ増える数表である。本題材では、横に並んだ3つの数に着目し、両端の数の積が中央の数を2乗して1を引いた数に等しいことから導入を考える。例えば、「13, 14, 15」という並びの場合、$13 \times 15 = 14^2 - 1$である。平方数(整数を2乗した数)に慣れ親しんできた生徒たちにとって、$14^2 = 196$となることはほぼ覚えている。したがって、13×15を計算するよりも$14^2 - 1$を計算する方が易しく感じると考えられる。そこで、2数の積を工夫して簡単に求めることはできないだろうかと問い、面積図を用いて解釈し直すことによって、等積変形から$a^2 - b^2$で求められることに気づかせ、平方完成につなげていく。</p>
<p>② 理科 (9月5日, 3年「等速直線運動をする台車から投げ上げられたボールはどこへ落下するか」)</p> <p>【概略】生徒が生活経験等で得た彼らなりの根拠を持った概念(素朴概念)のうち、科学的に誤った考えのものを調査問題によって明らかにしておき、それにもとづいて授業を構成する。今回の題材では、台車から真上に投げ上げられたボールは台車よりも後ろに落ちると予想する生徒が多い。しかし、実際には台車の運動の影響を受けているため、ボールは真上に投げ上げても再び台車の上に落ちる(もちろん空気抵抗で若干後</p>

ろに落ちるが)。そこで、まず検証実験の前に生徒の素朴概念を顕在化させるために、予想をさせ、理由を言わせる。生徒によって異なる予想が出ることは分かっているので、それを議論させる。その上で、検証実験を行い、予想と結果とのズレが生じるところに「なぜこのような結果になったのか」という問いが生まれる。

③ 英語科 (1月26日, 3年

「電話で用件を伝えよう(NEW HORIZON English Course 3 Speaking Plus 4)」

【概略】電話の会話を扱う学習は3回目であり、1年次に相手と直接の会話、2年次には相手の父親が電話に出たあと、取り次いでもらってから会話、3年次では相手が留守のため、電話に出た相手の母親に伝言を頼む会話である。ここでは、電話においてよく用いる基本的な表現の習得をめざしつつ、伝言を頼む場面での表現want [tell / ask] (人) to ~やCan I ~?, Could you ~?などを場面に応じて適切に用いることを学ばせる。これまでは、3年で学習させたい会話文のモデルとなる文章を示して、新しく学習する部分を一部変えて練習するという授業が定番となっていた。それに対し、今回の実践では、2年次の会話文をきっかけとし、【用件を伝えたい相手がいない場合どうするか考えよう】という課題を設定する。このことによって、生徒は何をしなければならないかが明確になり、考える方向性が定まることで必然的に考え出すことが期待できる。ここに生徒に問いをもたせる教材の工夫がある。

本研究で目指している方向性は、数学や理科にとっては考えやすいものであると言える。これまでの知識とのズレや矛盾を引き起こすことによって生徒に問いをもたせるというのは、本校数学科の「作業を重視した授業」や理科の「素朴概念から立ち上げた授業」に方向性が近いといえる。全体研究の方向性に合致している教科の授業を全職員でみる機会をもち、各教科の視点から研究協議会をもつことで、各教科における研究の方向性を定めていく上で大いに効果があった。とくに、理科においては本研究の枠組みとなる4つの視点で、授業を観察・研究協議をすることで大きな示唆を得ることができた。

一方で、英語科にとっては、これまでの教科研究の方向性に新たな視点を設ける必要があり、試行錯誤をしながら研究の方向性を定めてきた。最終的には、英語科では「『気づき』を促す授業」ととらえ、これまで与えてきた会話文のモデルを、そのまま提示するのではなく、生徒に考えさせる工夫を取り入れる形で授業を構成してきた。このような新たな試みに挑戦している教科の授業を全職員でみる機会が得られたことは、同じように新たな視点を探りながら研究を進めている教科にとって有意義な研究協議会となった。

今年度は3本の校内授業研究会を実施してきたが、どの研究会も他教科の立場からの意見を得られる貴重な場であり、全体研究の方向性を全職員で確認する上で非常に有意義な機会であった。また、ここでの実践事例が、来年度作成を目指している『自ら問う力を育む授業の具体事例集』の基礎となっていくと考えられる。本研究を進めていくにあたって、校内授業研究会をもつ意義は非常に大きい。来年度以降、校内授業研究会の機会をより一層充実していくことが重要であると考えている。

○ 今後の課題と来年度(2年次)への展望

本研究でめざしている「自ら問う力を育む授業」とはどのようなものなのかについて、まだ具体的な提案にはなっていない。今年度はその枠組みとなり得るであろう4つの視点を定めることはできたので、これら4つの視点にもとづいた授業開発と授業評価が課題である。各教科でめざすべき「自ら問う力を育む授業」について模索しながら、校内授業研究会、事前研究会、公開研究会の機会を生かして、多くの授業実践を行っていきたいと考えている。

来年度は、『自ら問う力を育む授業の具体事例集』の作成を目指し、授業研究会の回数の増加させたい。また、より充実した研究会となるよう、共同研究者(山梨大学の先生方)を招いての研究会の在り方を探りたい。多くの授業実践を重ね、3年次の研究で理論研究を加えていきたいと考えている。

《参考・引用文献》

- (1) 杉山吉茂(1977),「第1章考えることと教育」「2「考える」態度や能力を伸ばす指導」,『教育学研究全集 第13巻 考えることの教育』,第一法規, P P. 41-57
- (2) 山梨大学教育人間科学部附属中学校研究紀要(2002~2010)
- (3) 文部科学省(2008),『中学校学習指導要領』
- (4) 文部科学省(2010),『学習指導要領保護者向けパンフレット』
- (5) 中村享史(1993),『自ら問う力を育てる算数授業~新しい学力観と教師の役割~』,明治図書

(資料1) 指導助言者・共同研究者・研究協力員一覧

教科	指導助言者 (県教育委員会・総合教育センター)		司会	研究協力員	
	共同研究者 (山梨大学)				
国語	県教育委員会 指導主事	保坂 伸	北中学校 教諭 加藤 克人	韮崎東中学校	高左右美穂子
	教育センター 主幹・研修主事	佐野 寿満子		附属小学校	中込 繁樹
	山梨大学 教授	須貝 千里		上条中学校	小林 知子
	山梨大学 教授	岩永 正史		甲府西高等学校	秋山 尚克
				浅川中学校	嶋田 拓郎
社会	県教育委員会 指導主事	廣瀬 学	山梨大学 准教授 服部 一秀	上条中学校	泉 晋一
	教育センター 主幹・研修主事	星野 徳一		長坂中学校	清水 晃彦
	山梨大学 教授	佐藤 正幸		双葉中学校	古屋 和彦
	山梨大学 准教授	服部 一秀		南西中学校	三澤 明生
				石和中学校	佐藤 雄二
				城南中学校	小林 淳真
				笛南中学校	武藤 英紀
				城南中学校	浅尾 和世
数学	県教育委員会 指導主事	谷澤 浩明	白根御勅使 中学校 教頭 石川 哲也	西中学校	平井 政幸
	教育センター 主幹・研修主事	志村 勇		上野原西中学校	小松 清
	山梨大学 准教授	清野 辰彦		富竹中学校	島田 基樹
				城南中学校	茅野 賢一
				八田中学校	笹本 学
				増穂中学校	井上 公彦
				南中学校	島口 浩二
				甲西中学校	田鹿 紫
				櫛形中学校	塚田 博紀
理科	県教育委員会 指導主事	丹澤 一浩	南西中学校 教諭 有賀 雄三	日下部小学校	中村 宏樹
	教育センター 副主幹・研修主事	武持 貴英		東中学校	石原 三正
	山梨大学 教授	堀 哲夫		西中学校	近藤 達夫
	山梨大学 教授	松森 靖夫		上野原西中学校	田部 由佳

教 科	指導助言者（県教育委員会・総合教育センター）		司 会	研究協力員	
	共同研究者（山梨大学）				
英 語	県教育委員会 指導主事	長 田 修 一	東中学校 教諭 今村 淳一	南西中学校	石原 敬彦
	教育センター 副主幹・研修主事	立 川 武		小淵沢中学校	石井 敬
	山梨大学 教授	古 家 貴 雄		城南中学校	瀬田扶美子
	山梨大学 准教授	田 中 武 夫		上条中学校	桑畑 秀子
				西中学校	大森 豊
音 楽	県教育委員会 指導主事	葉 袋 貴	御坂西小学校	北新小学校	渡辺 直子
	教育センター 主査・研修主事	内 田 浩 恵	教頭	附属小学校	保坂 直行
	山梨大学 教授	手 塚 実	橘田美喜恵	北中学校	近藤 京子
美 術	県教育委員会 指導主事	小 田 切 武	附属小学校 教諭 佐野 淳一	須玉中学校	鷹野 晃
	教育センター 副主幹・研修主事	佐 藤 丈		浅川中学校	渡辺 利徳
	学芸員	春 原 史 寛		城南中学校	窪田 眞敏
	山梨大学 教授	栗 田 真 司		山梨北中学校	五味 一也
	山梨大学 准教授	新 野 貴 則		附属特別支援学校	潮 絵 里子
保 体	県教育委員会 指導主事	萩 原 長 人	上条中学校 教諭 石川 忠史	白州小学校	萩野 昭彦
	県教育委員会 指導主事	一 瀬 明 仁		北西中学校	中野 布美
	教育センター 部長	北 川 俊 明		東中学校	渡辺健太郎
	山梨大学 教授	川 村 協 平		玉穂南小学校	濱田幸一朗
	山梨大学 准教授	木 島 章 文		鯉沢中学校	片山 敬太
技 術	県教育委員会 指導主事	中 島 浩 三	吉田中学校 教諭 西川 卓	北西中学校	石田 剛士
	教育センター 主幹・研修主事	鈴 木 昇		北中学校	山岸 正人
	山梨大学 教授	上 里 正 男		笛南中学校	藤卷 賢司
	山梨大学 教授	佐 藤 博		城南中学校	松本 豊和
				増穂中学校	大木 勝幸
				西浜中学校	嶋津 英斗
				都留第二中学校	内田 瑛一郎
家 庭	県教育委員会 指導主事	清 水 弘 美	牧丘第三 小学校 教頭 永田 恵子	竜王北中学校	榛原砂穂理
	教育センター 副主幹・研修主事	赤 岡 玲 子		敷島中学校	石田 周子
	山梨大学附属幼稚園 教頭	武 川 はる 美			
	山梨大学 准教授	志 村 結 美			

(資料2) 中等教育研究会 全体研究提案プレゼン資料

平成23年度
中等教育研究会
 山梨大学教育人間科学部附属中学校
 研究主任 櫻井 順矢

1つの図形を、形を変えずに一定の割合に拡大、または縮小して得られる図形は、もとの図形と相似であるという。

(例) $\triangle ABC$ と $\triangle DEF$ は相似である。
 $\triangle ABC \sim \triangle DEF$ と表す。

相似な図形による例

相似な図形による例
 下の図のようにすれば、相似な図形が描けることを教えたときに、その知識を得たことだけで満足し、学習を終わりにしてしまうような生徒に育てたくはない。

$2OA = OD$
 $2OB = OE$
 $2OC = OF$
 ↓
 ならば
 $2AB = DE$
 $2BC = EF$
 $2CA = FD$

相似な図形を描くこと

相似な図形による例
 さらに深く追求したいとき、『次に何を考えますか?』

- 3倍にしたらどうなるだろうか。
- 0.5倍や1.5倍ではどうか。
- 四角形や五角形ではどうか。
- 反対側に伸ばしたらどうか。(半直線を直線にする)
- 点Oを図形の内部にするとどうなるだろうか。
- なぜ相似になるのだろうか。

以上のような問いをもち、実際に試したり、追求することで、相似な図形に対する学びが深まる。

自ら問いをもち、学びを深める

山を散策しているとします。
 山道の脇を流れる小川には、澄み渡ったきれいな水が流れています。ところが、別のルートを降りてくると、その脇を流れる小川の水は先ほどよりきれいでないように見えます。泡のようなものがたまっているところもありました。

このような場面で、
**山を流れる小川にはきれいな水と
 そうでない水とがある**
 ということだけを知って終わってしまう生徒に育てたくはない。

日常的な例

日常的な例(山の小川の水)

- なぜ山の小川によって、きれいな水とそうでない水があるのだろうか?
- 水が汚れる原因は何だろうか?
- 山の小川の水をきれいに保つにはどのようにすればよいのだろうか?
- なぜきれいな水に保たれているのだろうか。
- 身の回りで自分にできることは何だろうか?

↓

**環境問題にもつながっていく
 問いをもつことで生活を
 豊かにするきっかけに**

有名な言葉というわけではなく、
 私の大学の恩師が使っていた言葉です。

知的に自立する

知的に自立する

恩師の話によると…
 大学を卒業した教え子が研究室を訪ねてきて、
 「今度研究授業をやるのですが、
 何かいい本ありますか?」

と質問してくるのを知ると、「知的に自立していない」と感じ、この学生への指導は十分でなかったと思うのだそうです。

何か素晴らしい本があつて、
 求めていた答えがそこにあると考えている。
 答えを求めるだけで、自分の考えがどこにもない。

知的に自立する

考える道筋を示されなければ
考えることができない生徒



自ら問いをもち、主体的に考
え、判断し、表現できる生徒

本校の研究主題

本校の研究主題

自ら問う力を育む 授業の創造

～思考力・判断力・表現力等
の育成を目指して～

問う力を育むこと

問う力を育むこと

「問い」をもつことによって考え始める
→どのようなきっかけで「問い」をもつのか

「人は、知識のズレや矛盾に気がついた
ときには、そのままでは放っておけないと
いう心理的傾向を持っている」

(杉山吉茂,1977)

問う力を育むこと

「感動」「驚き」も含めて拡大
解釈をすれば、
技能教科でもあてはまる

知識のズレや矛盾を感じる

↓
生徒の中に「問い」が生まれる

↓
生徒の主体的な思考(学び)が始まる

このような授業を意図的・計画的に仕組
むことによって、少しずつ生徒に「問う
力」を育てていく

自ら問う力へ

自ら問う力へ

生徒に「問い」をもたせ、主体的に考
えさせる授業を全教科で意図的・計画
的に行い、生徒に、そのような学びの
経験を豊富に与える



生徒が自ら問うことのできる力へ

自ら問う力へ

「問い方」を教える時間を設け、「問う」ことを方法として効率よく教えようというのではない

授業の中に、問いをもたずにはいられない状況を設定し、場面に応じた適切な「問い方」を教える

また、限られた教科や単発的な授業だけで、自ら問う力を身につけさせようというのではない

全教科で、意図的・計画的な取り組みが必要

自ら問う力へ

生徒が…

- ① 授業で問いをもつ経験を重ねる
- ② 問うことを真似るようになる
- ③ 自然と問いをもつようになる
- ④ 問うことが当たり前になる
- ⑤ 問わずにはいられなくなる

長い年月をかけて
生徒を育てていく

授業づくり・授業評価の視点

授業づくり・授業評価の視点

- A) 生徒につけさせたい力とそれらを育むために生徒にもたせたい問い
- B) 生徒に問いをもたせる教材のあり方
- C) 生徒に問いをもたせるための教師の役割
- D) 生徒の問いをどう見取るか

A) 生徒につけさせたい力とそれらを育むために生徒にもたせたい問い

- その授業において生徒にもたせたい問いは何か？
- なぜその問いをもたせるのか？
- そのことでどのような力をつけさせたいのか？

B) 生徒に問いをもたせる教材のあり方

- その問いを生徒にもたせるために教材にどんな工夫(仕掛け)をしたのか？

ここでいう教材とは…
教える内容だけでなく、課題の提示の仕方など教師が授業化する際の工夫全般を指す

C) 生徒に問いをもたせるための教師の役割

- 授業の中で、その教材を生かすために、教師が果たすべき役割とは？
- 生徒に問いをもたせるための手立ては？(板書・机間指導・生徒とのやりとりなど)

D) 生徒の問いをどう見取るか

- 生徒が問いをもつことができたかどうかをどう見取るのか？
- そのための工夫は？

今後の研究計画

今後の研究計画

- ① 生徒に問いをもたせる授業モデルを提案する。
- ② 授業を通して、生徒に問いをもたせるための手立てを示す。
- ③ 先の4つの視点が枠組みとして、妥当であるかを吟味する。

今年度の計画

今後の研究計画

【2年目】

- ① 枠組みに基づいた授業を開発し、実践を重ねる。
- ② 具体事例集を作ったり、年間指導計画に位置づけたりしていく。

【3年目】

- ③ 各教科で理論的にまとめていく。
- ④ 全教科で生徒にもたせたい問いについて、共通項を見いだせれば、それらを「問うべき問い」としてまとめる。

来年度以降の計画

まだまだ研究は始まったばかりで、不十分な点があるかとは思いますが、本日の授業を見ていただき、分科会でたくさんのご意見をいただく中で、少しずつ研究を深めていきたいと思っております。

分科会までご参加いただき、忌憚のないご指導をよろしくお願いいたします。

終わりに