

VIEWnext

先生方と共に創る 教育情報&オピニオン誌

[ビューネクスト] 高校版

2025

7

July

特集 どうすれば

知識は生きて働くのか？

その鍵を握る「中核的な概念」

表紙の学校
宮城県・私立
仙台育英学園高校



今号の掲載校

宮崎県立延岡星雲高校 / 青森県立青森中央高校 / 兵庫県・神戸大学附属中等教育学校 /
北海道札幌北陵高校 / 茨城県・私立土浦日本大学高校 /
愛知県・私立名古屋経済大学市邨中学校・高校 / 島根県立隠岐島前高校 /
石川県立金沢辰巳丘高校 / 埼玉県立所沢北高校

先生なら、 どうしますか？

教師は、生徒の「どうあるべきか、どう生きていくか」という答えが1つではない問いに、生徒とともに日々向き合う。教師としての指導観を問われた「あの瞬間」を、当事者の教師が振り返る。

家庭訪問の時の違和感を
放置した私に、
卒業直前の生徒が言った
「入学手続きは、しませんでした」

宮崎県立延岡星雲高校 柳井健二

やない・けんじ ● 同校に赴任して1年目。校長。
「その時に分かりやすいこと」よりも
「時間が経っても心に残る学びや姿勢」を
大切に、生徒の人生に深くかかわる
日々を歩んできた。



30代半ば、3年生の担任として生徒Aさんの家庭を訪問しました。家の中の様子からは生活に問題があるとは思っていませんでしたが、Aさんの母親が少し疲れた様子だったのが気になりました。しかし、当時の勤務校では、保護者の就労状況など、生徒本人の適性や能力に直接関係しない情報は収集しない方針だったため、私は何か引っかかるものを感じながらも保護者の仕事や家計などに立ち入ることはしませんでした。

大学入試センター試験（当時）の自己採点の結果、Aさんは第1志望の大学・学部ではなく、第2志望を受験し、合格しました。3月末に行われた離任式の日、近況報告のために職員室を訪れた卒業生たちの中にAさんの姿もありました。「下宿先は決まった？」。何気なく尋ねた私に、Aさんは申し訳なさそうに言いました。「入学手続きは、しませんでした」。想定外の返事に驚いた私が「どうして？」と聞くと、Aさんは「家にお金がありません。1年間浪人して、自分で進学費用をためるよう、母から言われました」と答えました。その言葉を聞いて私は、家庭訪問の時の違和感に向き合えなかったことを心底後悔しました。その時点で私にできたことは、Aさんが短期間で大学の入学金と前期授業料に相当する金額を貯蓄できるよう、寮が完備された求人とAさんと一緒に探すことくらいでした。

目標の金額をためたAさんが数か月後に地元に戻ると、私は管理職に相談し、進路指導室に隣接する部屋をAさんの自習室として確保しました。同僚たちもAさんを気にかけて、学習に関する質問に答えるなどしてAさんの受験勉強を支えました。そして3月末、Aさんは私に受験の結果を報告しに来ました。「先生、合格しました。去年と同じ大学・学部です」。1年間でAさんの学力を伸ばし切ることができなかったことが申し訳なく、「おめでとう」の後に私の口から出た言葉は「ごめんね」でした。

もしも私が家庭訪問の時の違和感を放置せず、管理職に相談したり、進学に関して不安なことがないかAさんから丁寧に聞き取っていたりしていたならば、Aさんの人生は変わっていたかもしれません。教師として経験を積み、現役合格を実現するための進学指導はある程度できていたのかもしれないけれども、それぞれの事情を抱えながら進路を切り拓こうとする生徒を支援する進路指導は当時の私にはできていませんでした。教師としての未熟さを思い知らされた、忘れられない出来事です。

生徒の家庭の問題を教師はどのように把握し、それにどうかわればよいのか。柳井先生が、自身のその後の進路指導の変化と、校長になった今の思いを語ったウェブオリジナル記事を、ぜひご覧ください。



<https://view-next.benesse.jp/view/web-hs/article32485/>

巻頭 先生なら、どうしますか？

家庭訪問の時の違和感を放置した私に、卒業直前の生徒が言った「入学手続きは、しませんでした」

宮崎県立延岡星雲高校 柳井健二

2 特集

どうすれば 知識は生きて働くのか？ その鍵を握る「中核的な概念」

- 4 課題整理 「中核的な概念」の理解を深める授業で、知識を「生きて働く」ものに 京都大学大学院 教育学研究科 准教授 石井英真 × VIEWnext 編集部 統括責任者 柏木 崇
8 実践事例 1 国語 青森県立青森中央高校 笠井敦司
12 実践事例 2 地理 兵庫県・神戸大学附属中等教育学校 高木 優
16 実践事例 3 化学 北海道札幌北陵高校 佐藤友介
20 Commentary 学習指導要領の次期改訂の方向性を理解するポイント 京都大学大学院 教育学研究科 准教授 石井英真

24 発問・課題設定をキーに見る 主体的・対話的で深い学び 授業実践

化学

茨城県・私立土浦日本大学高校 星野恵美子

お勤めの分掌 管理職 教務担当 進路担当 担任

28 ブラッシュアップ 授業実践

英語

愛知県・私立名古屋経済大学市邨中学校・高校 三原美樹

お勤めの分掌 管理職 教務担当 進路担当 担任

32 「やらされ探究」から「マイ探究」へ！

島根県立隠岐島前高校

探究学習の個別化と伴走体制の見直し

お勤めの分掌 管理職 教務担当 進路担当 担任

34 事例で深める！ 学習評価

石川県立金沢辰巳丘高校

「主体的に学習に取り組む態度」の評価方法

お勤めの分掌 管理職 教務担当 進路担当 担任

36 指導変革の軌跡

埼玉県立所沢北高校

指導の全校体制化

お勤めの分掌 管理職 教務担当 進路担当 担任

40 大学入試トレンド解説

2025年度大学入試結果の概況と 26年度大学入試に向けた指導のポイント

お勤めの分掌 管理職 教務担当 進路担当 担任

52 Reader's VIEW

https://view-next.benesse.jp/

本誌記事は、ウェブサイトVIEWnext ONLINE でもご覧いただけます。

印刷製本/株式会社協同プレス 編集協力/有限会社ベンダコ 執筆協力/二宮良太 撮影協力/荒川 潤、岸 隆子、谷口 哲、松原 誠、ヤマグチイッキ イラスト協力/カモ ※本文中のプロフィールはすべて取材時のものです。また、敬称略とさせていただきます。 ※本誌記載の記事、写真の無断複写、複製及び転載を禁じます。 ©Benesse Corporation 2025

生きて働くのか？

「中核的な概念」

インターネットの普及や生成AIの急速な発展を受け、「もはや知識の習得は必要ないのではないか」といった声も聞こえる中、学校現場の教師は知識の習得を最も重視しています（図1）。現行の学習指導要領においても、学校教育を通して育成を目指す資質・能力の1つの柱として「知識及び技能」が位置づけられている通り、知識の習得の重要性に変わりはありません。ただ、知識の理解の質に留意することが、これまで以上に求められています。それはすなわち、個別の事実に知識を単に覚えるのではなく、それらが相互に関連づけられ、他の学習や生活の場面でも活用できるような確かな知識として習得されるようにすることです。

では、そうした「生きて働く知識」はどうすれば身につけられるのでしょうか。その鍵を握るものとして今、注目されているのが「中核的な概念」です。そこで今号は「中核的な概念」にスポットをあて、「どうすれば知識は生きて働くのか？」という問いについて、先生方とともに考えてまいります。

VIEWnext 編集部 統括責任者 柏木 崇

P.4 課題整理

「中核的な概念」の理解を深める授業で、知識を「生きて働く」ものに

京都大学大学院 教育学研究科 准教授 石井英真

VIEWnext 編集部 統括責任者 柏木 崇

P.8 実践事例1 国語

3つの概念を身につけることを通じて、論理的に文章を読み書きする力を育む

青森県立青森中央高校 笠井敦司

P.12 実践事例2 地理

考えたい問いを設定して、地理的に事象や課題を考える力を養う

兵庫県・神戸大学附属中等教育学校 高木 優

P.16 実践事例3 化学

物質の現象に出合わせ、生徒が考える場面をつくり、深い理解に導く

北海道札幌北陵高校 佐藤友介

P.20 Commentary

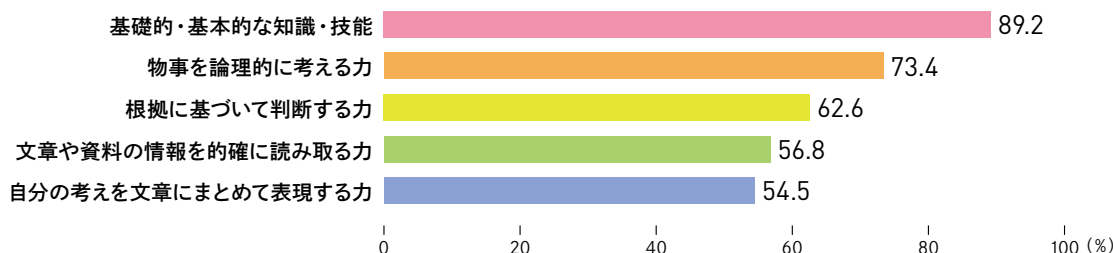
学習指導要領の次期改訂の方向性を理解するポイント

京都大学大学院 教育学研究科 准教授 石井英真

どうすれば知識は その鍵を握る

図1 教師が高めようとしている生徒の資質・能力

Q. あなたは、授業を通して、生徒のどのような資質・能力を高めようと考えていますか。



*複数回答。17項目のうち、上位5つを抜粋。 ※ベネッセ教育総合研究所「小中高校の学習指導に関する調査2023」を基に編集部で作成。

図2 顕在化している課題 (抜粋)

2 学習指導要領の理念や趣旨の浸透は道半ば

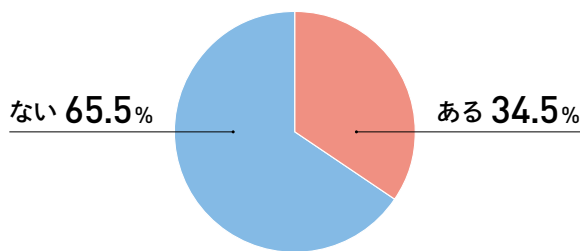
習得した知識を現実の事象と関連付けて理解すること、**概念としての知識の習得や深い意味理解を**すること、**自分の考えを持ち、根拠を持って明確に説明すること**、**自律的に学ぶ自信がある生徒が少ないこと**、等に依然として課題

下線部は、編集部によるもの。

※文部科学省「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(令和6年12月25日中央教育審議会諮問)【概要】」を基に編集部で作成。

図3 「中核的な概念」に対する現場の教師のイメージ

Q. 「概念としての知識の習得」や「深い意味理解」がどのようなものか、明確なイメージやご自身なりの解釈がありますか。



※『VIEW next』高校版読者モニターアンケート結果より(アンケートは2025年5月にウェブで実施。有効回答数は113)。

先生方とともに考えたい「問い」

どうすれば知識は
生きて働くのか。
その実現に向けて
どのような授業が
求められるのか。

2 024年12月に中央教育審議会に諮問された「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」では、現行の学習指導要領の理念や趣旨の浸透が道半ばであること、具体的には、「概念としての知識の習得や深い意味理解をすること」などが顕在化している課題の1つとして示された(図2)。弊誌の読者モニターにおいても、「概念としての知識の習得」や「深い意味理解」について明確なイメージを持っているという教師は約35%にとどまっている(図3)。「中核的な概念」とも呼ばれるそれらは、知識を「生きて働く」ものとして習得する上でも鍵となる。そこでは、「中核的な概念」とは何か、それはどのような授業を通して身につくのか、考えていく。

「中核的な概念」の理解を深める授業で、 知識を「生きて働く」ものに

なぜ「中核的な概念」が、今後の教育の鍵となるのか。中央教育審議会初等中等教育分科会
教育課程部会教育課程企画特別部会委員の

石井英真・京都大学大学院教育学研究科准教授に、
VIEW next編集部統括責任者の柏木崇が聞いた。



VIEWnext 編集部
統括責任者
柏木 崇

京都大学大学院
教育学研究科
准教授
石井英真

事実的な知識を構造化する
概念的な知識を学習目標に

柏木 文部科学大臣の諮問機関である中央教育審議会（以下、中教審）が、学習指導要領の改訂に向けた議論を進めています。その論点の1つに、「各教科等の中核的な概念等を中心とした、目標・内容の層分りやすい構造化」があります。まず、「中核的な概念」とは何か、教えていただけますか。

石井 単元などの、一定の内容のまとまりを通じて理解してほしい主要な概念等を「中核的な概念」と呼んでいます。「中核的な概念」の下で個別の知識が統合、結集されることで、広範囲の出来事・現象の理解や予測に役立つような一般化・転移が可能で、永続性のある学力が育まれます。例えば化学の授業で、「木片は燃やすと軽くなる」「スチールワール（鉄）は燃やすと重くなる」ことを学んだとします。ここで重要なのは、木片と鉄のどちらが燃やすと重くなるかという事実を知っているかどうかではありません。「燃焼」の仕組みが分かり、「酸化」という、燃焼よりもさらにメタな概念的な知識が身についているかどうかです。酸化という中核的な概念は、燃焼や錆の発生、さらに老化といった現象を統合的に理解

する際にも必要です。そのように、各単元において、何が中核的な概念であるのかを教師が整理し、どんな活動を通じてそれを深い理解のかを考えると、中核的な概念を意識した授業を実現させることができます（図1）。

地理歴史で言えば、年号は個別の知識として覚えるものですが、歴史の流れは概念的な知識として理解するものです。つまり、「知識」には階層があるのです。例えば、廃藩置県や地租改正は個別の知識ですが、「日本の近代化（明治維新）」はそうした個別の知識を結びつける概念的な知識であり、「近代化」はよりメタな中核的な概念です。メタで概括的な知識である中核的な概念を目標として意識することで、「日本の近代化の特徴は何だろう」「西洋の近代化と何が異なるのだろうか」と、西洋と日本を比較するダイナミックな授業を構想することもできますし、生徒も様々な事柄をつなげて理解し、思考することができます。

柏木 中核的な概念の理解を意識した授業では、個別の知識から概念的な知識へと、よりメタで大きな学習目標を設定することになるわけですね。

石井 これまでも先生方は、そうした授業づくりに取り組んでこられたことと思います。例えば、五角形の内角の



いしい・てるまさ 専門は教育方法学。育成を目指す資質・能力を構造化・モデル化し、それらを実現するためのカリキュラム、授業、評価、教師教育について総合的に研究。『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論』（図書文化）、『高等学校 真正（ほんもの）の学び、授業の深み』（学事出版）など、学校現場の課題と実践に向き合う著書・編著書、多数。

和を求める授業では、「五角形の内角の和の求め方」という個別の知識ではなく、「多角形の内角の和の求め方」と一般化した目標を設定します。そのようにメタな目標を設定することで、生徒は五角形の内角の和という1つの個別の知識を学ぶことにとどまらず、「六角形、七角形だったらどうなるのだろうか？」と考え始め、「問いと答えの距離」が長くなっていきます。中核的な概念を教師が意識して、問いや課題を設定することで、生徒の中で「あれはどうなるのだろうか」「これはどうなのだろう」と新たな問いが生まれ、思考が広がりやすくなり、問いと答えの距離は長くなっていくのです。

や定期考査の結果はよいけれども、模擬試験や大学入試に太刀打ちできない生徒」の支援が課題になっているとうかがいます。そうした生徒は個別の知識の習得にとどまり、中核的な概念の深い理解に至っていないがために、学力が伸び悩んでいるのではないのでしょうか。

石井 1つの事項を覚えた、1つの問題が解けたなど、理解の質が「知っている・できる」にとどまり、「分かる」に到達していないのでしょうか。教師から「分かりましたか？」と問われ、生徒が「分かりました」と答えたととしても、その際の「分かった」は浅いものなのです。深いものにするためには、教師が授業で答えまでの距離が長い、

思考を触発する問いを出し、生徒がそれに取り組むことを通じて、もやもやを引きずった先に腹落ちする・分かるということはこういうことなのかを実感させることが重要です。

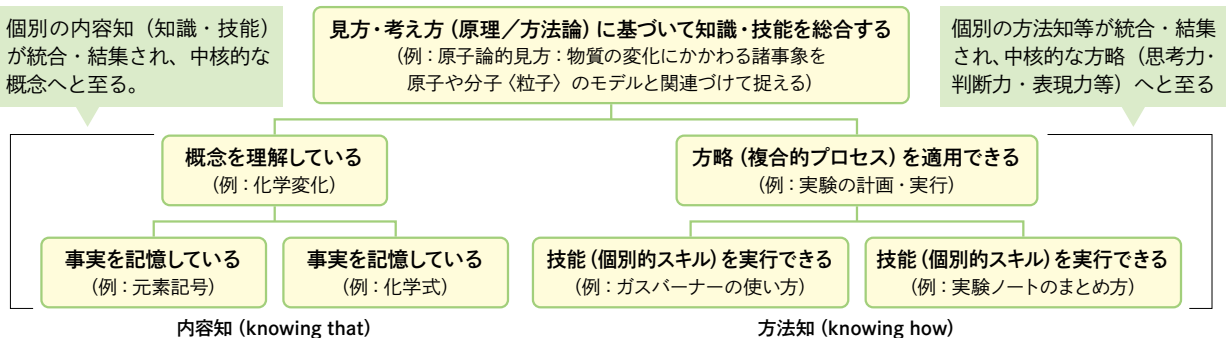
大学入学共通テストが個別の知識だけで対応できる問題を出題しなくなってきたように、日本の学校教育や大学入試で求められる学力観は確実に変わってきています。そのため、今後ますます「分かった」つもりの生徒は大学入試に太刀打ちできなくなるでしょう。生徒の進路実現という点においても、中核的な概念を深める授業づくりが求められています。

学習指導要領の理念を
熟成させる「中核的な概念」

柏木 なぜ、中核的な概念が学習指導要領の次期改訂に向けた議論の中で論点となっているのでしょうか。

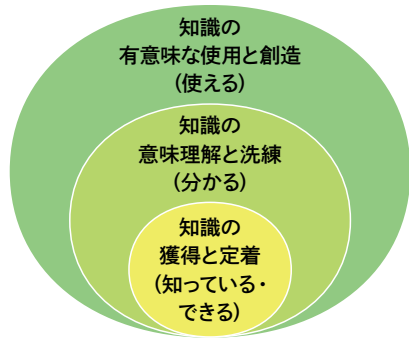
石井 学習指導要領の改訂など、中教審で議論される事柄は、学校現場の教師や児童・生徒が直面している課題に対応しようとしてはいます。現行の学習指導要領が対応しようとしている課題をひとりで表現すると、「生きて働かない学力」問題だったと私は考えています。学校で習得した知識や技能が

図1 「知の構造」による授業の構造化



*石井准教授の提供資料と取材を基に編集部で作成。

図2 学力の3層構造



※石井准教授の提供資料と取材を基に編集部で作成。

実生活・実社会で活用できるものにな
っていないことなど、学校での学びと
社会の接続が、現行の学習指導要領が
対応しようとした課題でした。

ちなみに、2021年1月の中教審
の答申で示された「令和の日本型学校
教育」が対応する課題は、ひとりで表
現すると、「学校での生きづらさ」「問
題だと私は考えています。不登校児童
生徒の増加などに見られるように、今
の学校が子どもたちの多様性を包摂で
きていないことに目を向けたのです。
そうしたことを念頭に、今後、学習

指導要領の改訂に向けて対応すべき課
題は、現行の学習指導要領の理念の浸
透、その趣旨の再確認だと思っていま
す。生きて働く学力を育むため、学習
指導要領の理念を「熟成」させること

が次期改訂に求められていると私は考
えています。具体的には、個別最適な
学びと協働的な学びの一体的充実も踏
まえつつ、主体的・対話的で深い学び
を実現し、資質・能力を育成するため
に、学習指導要領の改訂に取り組むの
です。その議論の過程で示された「中
核的な概念」は、生きて働く学力の育
成にかかわるものです。

柏木 現行の学習指導要領の理念を熟
成させ、生きて働く学力の育成を進
めていくとする時、「中核的な概念」
がその実現の鍵を握るわけですね。で
は、中核的な概念を重視した学習では、
生きて働く学力はどのように育まれる
のでしょうか。

石井 生きて働く学力を育成するため
には、前述の通り、問いと答えの距離
を長くすることが重要です。問いと答
えの距離が短い一問一答のような学び
では、思考する時間や必然性が生まれ
ないからです。答えまでの距離の長い
大きな問いは、生徒に思考することを
要求しますし、そこに他者がいれば、
支え合うなどしながら、分からなさを
より長く引きずり、理解を深くしてい
くこともでき、その過程で表現力、さ
らにはコミュニケーション力などの汎
用的スキルも発揮するでしょう。もし
て、問いと答えの距離を長くするため

には、個別の知識を知っているかどう
かを問うのではなく、各教科・科目で
学ぶ様々な知識の幹となる部分、つま
り中核的な概念そのものについて問う
ことが重要です。生きて働く学力を育
むためには、個別の知識の習得にとど
まらず、概念としての知識の習得や深
い意味理解を促す授業づくりが求めら
れるのです。

「知っている・できる」から
「分かる」「使える」へ

柏木 石井先生は、教科の学力の質を、
「知っている・できる」「分かる」「使
える」の3層構造(図2)として表さ
れています。個別の知識を問う授業か
ら中核的な概念の理解を深める授業へ
と転換することで、「知っている・で
きる」ばかりを求める授業から「分か
る」や「使える」までを求める授業に
なり、おのずと問いと答えの距離が長
くなるというイメージでしょうか。

石井 おっしゃる通りです。「知って
いる・できる」かどうかを問うのであ
れば、短時間でその確認は終わります
が、「分かる」かどうかを問うのであ
れば、生徒による説明といったプロセ
スが必要となるため、問いと答えの距
離が長くなります。中核的な概念は、

習得した知識を「分かる」「使える」
ものにするために必要なのです。

柏木 中核的な概念の理解を深める授
業では、個別の知識はそれ単独ではな
く、既習の知識などと関連づけて、生
きて働く形で身につけることができる
のですね。各単元・授業のあり方も大
きく変わっていきそうですね。

石井 学校現場では、学習内容が質・
量ともに過剰・過密で、教師、生徒に
とって負担となっている「カリキュラ
ム・オーバーロード」が指摘されてい
ます。その一例が、厚くなった教科書
です。教えるべき内容自体は実はそれ
ほど増えていないにもかかわらず、
教科書のページ数が増えているのは、
「○○な学び」が実体化され、教科の
内容と実生活の結びつきに関する記述
や、言語活動や振り返りの活動などに
関する記述が増えているからです。そ
うした教科書の記述に従って、内容や
活動を網羅的に扱おうとすれば、1コ
マの授業にこれこれと盛り込み過ぎて
しまい、教師も生徒も疲弊してしま
いますし、生きて働く学力を育成するこ
とも難しくなります。各教科等の内容
を重点化、構造化した授業を行い、網
羅的な学習から脱却するためには、各
教科等で学ぶ様々な知識の幹となる中
核的な概念が鍵となります。

中核的な概念の理解は
評価の対象になるか？

柏木 中核的な概念の理解を深める授業を実践する際、単元や授業の冒頭に、「この概念を身につけることが目標です」などと示すのがよいのか、学びの過程において帰納的に中核的な概念が身につくようにした方がよいのか、どちらでしょうか。

石井 授業の冒頭などで中核的な概念を教師の言葉で説明してしまうと、生徒の理解は表面的なものになるでしょうし、それは本の目次のようなもので、個別の知識等で肉づけされないという意味を成しません。私は、中核的な概念は問いと答えの距離が長い学びの過程でおのずと深まり身についていくものだと考えています。

柏木 中核的な概念は評価の対象にすべきでしょうか。

石井 中核的な概念を評価の対象にすべきかどうかは議論が必要です。ただ、抽象的・普遍的である概念の獲得というものを直接的に評価対象にすると、概念を言葉のよつな目に見える形で生徒が理解しているかを検証しようとして、例えば「○○という概念について○字以内で説明しなさい」といったテストが行われるようになるかもしれない

せん。それでは、概念を低次に位置する知識として覚えることになり、本末転倒です。中核的な概念の理解を深める授業の目標は、資質・能力の3つの柱の育成ですから、評価の対象は3観点でよいのではないかと考えています。

知識が身体化した時、
「生きて働く」

柏木 よりメタで高次な知識である中核的な概念は、覚えて、思い出して、使うというのではなく、問題解決の場面で、身体の一部のように自然と使われるものなのですね。

石井 「知っている・できる」「分かる」「使える」という3層で学力を捉えるならば、3層目の「使える」「レベルの学びに取り組んでいる時、知識が身体化されているかが試されるでしょう。知識が身体の一部になったかどうかを見るためには、やはりパフォーマンス課題の充実が不可欠です。中核的な概念の理解を深める授業では、問いと答えの距離が長くなり、生徒はその過程で知識を生きて働く学力として身につけていきます。だからこそ、様々な知識を統合し、到達した中核的な概念を活用することができているかどうかを、パフォーマンス課題で見取るの

がよいでしょう。また、生徒がパフォーマンス課題に取り組む中で、自分はどうな試行錯誤をしたのかを振り返ることで、教師は粘り強い取り組みを行うおつとする側面や自らの学習を調整しようとする側面を見取ることもできると思います。

柏木 問いと答えの距離が長い学びだからこそ、充実した評価ができるということですね。

石井 問いと答えの距離が長い学びは、答えがすぐに出ない分、生徒にとってはしんどい学びでもあります。だからこそ、学校で他者と学ぶのです。そうした学びを通じて、ほかの生徒から自分にはない視点がもらえ、もう少し頑張ろうとも思える。学校に来て集団で学ぶ価値は、問いと答えの距離が長い学びになるほど高まります。そして、考え抜いて「分かった」「使えた」といった経験をした生徒が、学びのコツと面白さを理解し、停滞していた成績を向上させていくこともあることは、先生方が一番存じだと思えます。

柏木 中核的な概念は何も新しいものではなく、多くの先生方がこれまで大切にしてきたものであり、中核的な概念という観点から、それぞれの学校が授業や評価のあり方を見直し、主体的・対話的で深い学びの実現に一層取

図3 「中核的な概念」をキーに考える、生きて働く学力を育むための授業

- 中核的な概念は、各教科等で学ぶ様々な知識の幹となるもの
- 中核的な概念の理解を深める授業によって、網羅的な授業から脱却できる
- 中核的な概念の理解を深めるためには、答えまでの距離が長い問いを設定する
- 中核的な概念は教えるものではなく、生徒が学びの過程で帰納的に身につけるもの

※石井准教授の提供資料と取材を基に編集部で作成。

り組むチャンスとすることが重要だと思えました。

石井 生徒の学びが協働的であれば豊かになるように、先生方の授業改善も、ぜひ仲間の先生とともに進めていっていただきたいと思えます。どんな改革の一步も、1人で踏み出すことは難しいものです。管理職の先生方などが中心となって、中核的な概念の理解を深める授業とはどのようなものか、主体的・対話的で深い学びはどのようにすれば実現するのか、私の話(図3)や全国の先生方の実践事例(P.8~19)などを材料に、校内で対話を続けていっていただきたいと思えます。

3つの概念を身につけることを通じて、 論理的に文章を読み書きする力を育む

青森県立青森中央高校

笠井敦司

かさい・あつし ● 同校に赴任して3年目。総合学科推進部部长。国語科。



大学入試問題などを研究する中で、どのような問題も「対比」「類比」「因果」の概念をつかめば対応できるという考えに至った笠井敦司先生。それら3つの概念を生徒が身につけ、自在に使うことができるよう、授業に工夫を凝らしている。

学校概要

設立 1904 (明治 37) 年 形態 全日制/総合学科/共学 生徒数 1学年約 160 人

2024 年度卒業生進路実績 国立大は、青森県立保健大、青森公立大に 9 人が合格。私立大は、札幌学院大、北海道医療大、青森大、青森中央学院大、八戸工業大、弘前医療福祉大、弘前学院大、東北学院大、国士館大、日本大、東海大などに延べ 58 人が合格。短大・専門学校進学 78 人。就職 25 人。

私が考える中核的な概念

評論や小説、古文、漢文のいずれにも 通底する「対比」「類比」「因果」

大学入試問題の研究の過程で見いだした3つの概念

私は、国語の中核的な概念は「対比」「類比」「因果」だと考えています。それら3つを、国語が扱う「論理的な文章」「実用的な文章」「文学的な文章」「古文」「漢文」のそれぞれの特性にあてはめて具体化しました(図1)。

◎対比 「Aは○○であるのに対し、Bは□□である」と、対立する概念を並べたもの。論理的な文章であれば、筆者の主張に対立する主張を並べることで、筆者の主張を際立たせる。

◎類比 筆者が伝えたいことと似ていることを並べたもの。複数の事項に通ずる性質を抽象化すると、一般化する。

◎因果 事象の原因と結果。過去の事象だけでなく、未来の事象に対しても、「もしAだったら、Bになる」と、条件と帰結とてあてはまる。

それら3つの概念は、大学入試や模




擬試験の問題分析を通じて見いだしました。「この選択式問題は主張と対比される選択肢を選ぶ」「この要約の問題は共通性を見いだして抽象化する力が問われている」というように、問題を解く鍵となることを分析したところ、通底するものがいくつかあることに気づきました。そしてそれらはできるだけ簡潔に示す方が生徒も理解しやすいと考え、3つに集約して表現するとともに、文章の種類に応じた下位概念を設定したのです。

中核的な概念は、例えるなら「数珠のひも」です。数珠は、一つひとつの玉の真ん中に「ひも」を通して玉同士をつなげることで機能します。それと同じように、単語の羅列では他者に論理的に伝わる文章にはならず、「対比」「類比」「因果」という「ひも」によって単語がつながることで、論理的な文章になるのです。

また、単語は文脈によって意味が変わります。例えば、「対比」で書かれ

図1 笠井先生が考える中核的な概念と、各種文章との関係

中核的な概念「対比」「類比」「因果」

	 論理的な文章	 実用的な文章	 文学的な文章	 古文	 漢文
対比	違い・変化	差・割合	葛藤・対立	葛藤・対立	自説―他説
類比	共通性・一般化	共通点	比喩・象徴	比喩・象徴	故事―現状
因果	原因―結果	主張―論拠	心情―行動	心情―行動	条件―帰結

※学校資料を基に編集部で作成。 * 物語・説話 * 論説的文章

ている文章だから、この単語はよく使われるAの意味ではなく、Bの意味になる」といったことです。単語を文脈に応じて適切に解釈する・使う上でも、文脈を読み取るための「対比」「類比」「因果」という概念が重要になると考

えています。

その点で注意が必要なのは古文や漢文です。古文や漢文の単語は意味を丸暗記しがちですが、文脈によって意味が変わる単語があり、1つの意味を覚えただけでは誤読をしてしまう恐れがあります。そのため、単語の一義的な暗記にとどまらず、文脈の中で意味を捉えるよう指導しています。

「対比」「類比」「因果」で文学的な文章を論理的に読む

国語は文章をたくさん読んで感覚をつかむ教科と思われがちで、特に文学的な文章は感覚で読む生徒が少なくありません。しかし、3つの概念を身につければ、文学的な文章も論理的に読解することができます。

例えば、登場人物の心情は態度や行動に表れます。「心情―行動」という「因果」で文章を捉えれば、登場人物の心情の変化やその理由、行動を論理的に読み取れるのです。そして、「因果」といった概念を自分の身体の一部のようなものにするのであれば、文学的な文章を素材とする読解問題でも、傍線部直前に書かれた心情や行動に焦点をあてた選択肢と、素材文全体にわたって描かれている登場人物の背景な

どを押さえた選択肢のうち、適切な方を根拠を持って選ぶことができるのです。

文章を読み、書く過程で都度説明し、3つの概念を意識させる

授業では、「対比」「類比」「因果」自体を学習目標にすることはありません。3つの概念は文章を論理的に捉えるために使うものです。それらを自在に使えるようになるために、授業では、文章を読解したり書いたりする過程で、「対比」「類比」「因果」がどう使われているのかを生徒と一緒に確認し

ています。

例えば、「筆者の主張をつかむ」という課題では、私と生徒が対話をしながら、「対比」「類比」「因果」が使われている部分を一緒に探します。

文章を要約する課題では、文章の中から「対比」「類比」「因果」を見いだせば、何を書くべきで、何を書かなくてよいかを判断できます。段落間の共通点を考えさせたり、原因と結果を示す文がないかを探させたりするなど、生徒が文章を構造的に捉えられるような問いかけをしています。

中核的な概念が身につく授業

「対比」「類比」「因果」の概念を自在に使えるようにするために「書く」

「書くこと」は

読解力の向上にもつながる

「対比」「類比」「因果」といった概念を生徒が自在に使えるようにするためには、「書くこと」が鍵になると考えています。生徒が「対比」「類比」「因果」

果」の概念を使って自分で文章を書くことを繰り返すうちに、文章を読む際にも3つの概念を自然と意識するようになるからです。そうして読解力が高まれば、それがまた書くことにも生かされていきます。そのようなサイクルで読解力を高められるように授業を

設計しています。

読解力の向上のために書くことを重視しているのは、小論文の演習に多く取り組んだ生徒は総じて国語の読解力が上がったという私自身の経験に基づきます。さらに、学習指導要領の国語の各科目に、「書くこと」「読むこと」の基本の配当時間が記され、「読むこと」に偏らない方針が示されたことも踏まえています。以前の私は読解の指導に力を入れていましたが、今は書く活動にも力を入れていきます。

「伝わらない意見文」の問題点を話し合う

「論理国語」の単元「論理的に読む・書く」で接続表現をテーマにした授業を例に、授業の具体的な進め方を紹介します(図2)。

まず、空所補充問題などで接続表現の基礎事項を学び、次に、学んだ接続表現がどう使われているのかを確認しながら評論の読解をしました。その際、原因と結果、結果と原因にあたる箇所に線を引かせ、生徒が「因果」を意識できるようにしました。

そうして、生徒を接続表現の使い方が何となくでも分かった状態にしてから、接続表現を用いて自分の意見を

図2 「論理国語」 接続表現を学ぶ授業の展開例

●単元の流れ

1 接続表現に関するプリント学習

知識・技能
知っている・できる



2 評論の読解「読むこと」

知識・技能
半分かり

4 解答例の問題点をグループで議論「話すこと・聞くこと」

思考・判断・表現
使える

3 160字の意見文の作成「書くこと」

思考・判断・表現
分かる

●授業の進め方

1 接続表現に関するプリント学習

接続詞の種類・用法を例示した上で、短い例文の空所補充問題に取り組み、基本事項の理解度を確認。

2 評論の読解

1,000字程度の評論を題材として、①で学んだ接続詞や接続を示す言い回しの箇所に印をつけながら読み、論の展開をつかむ。例えば、順接の接続詞を使って因果を表現していることなどを学ぶ。

3 160字の意見文の作成

「ニュースピックアップ」(*1)の記事を読み、R 80(*2)の手法を使って自分の意見をまとめる。1文40字程度×4文=160字を目安とし、2文目以降は最初に接続詞を用いる。その説明の際、「相手に論理的に伝えよう」という意識を持ち、型にのっとって考え、書く」という心構えについて、生徒に伝える。

1. 「意見」とその「論拠」を80字程度で書く。

意見 ……について、私は……。

論拠 なぜなら、……だからだ。

2. 予想される反論=「課題」とその「解決策」を80字程度で書く。

課題 しかし、……点が課題である。

解決策 したがって、……が必要だと考える。

3. 1と2を合体させて160字の意見文を完成させる。

4 解答例の問題点をグループで議論

提出された生徒の意見文を基に作成した「よくある伝わらない意見文」を生徒に提示。グループで、なぜ伝わらないのかを話し合う。生徒から上がった意見を整理して、「なぜなら(主張の理由の説明)」「しかし(予想される反論の課題)」「したがって(その課題への対策の言及)」の働きについて、主張と論拠、原因と結果という因果を示すことをまとめとして説明する。

●例示する接続表現

	接続詞	用法
順接	したがって、ゆえに、だから	原因→結果・結論
逆接	しかし、だが、ところが	A、しかしB
理由	なぜなら	結果・結論→原因
条件	AならばB	Aという条件を仮定するとBが成り立つ
対比	一方、それに対し	A⇔B 対等に比べる
付加	A、またB	同列の事柄を列挙
換言	つまり、すなわち	前の説明を短く言い換える
例示	例えば	具体例を挙げて説明する

●生徒の振り返り

この活動をする前は文章がうまく書けず、自分が何を伝えたいかもよく分かっていなかった。しかし、接続表現を使うことで一文一文が書きやすくなり、自分の意見もまとまりやすくなった。小説やニュースなども、接続表現を意識して読むようになった。

160字の意見文を書いて、これまで自分が周りの人にしてきた説明は筋道が通っていない、分かりにくいものだったことに気づいた。これからは主張と理由を明確にして、分かりやすく伝えていきたい。

活動を通じて学んだことを意識して友だちなどと話すようにしたところ、以前に比べて自分の伝えたいことが明確に相手に伝わっていると感じている。自分が成長できる、よい授業を受けたのだと思った。

●意見文のテーマ例

- 青切符による自転車の取り締まり
- 公園を全面禁煙にすること
- ドローンでの下校時の見守り
- 改正食品衛生法によって漬物の製造が許可制になること

※学校資料を基に編集部で作成。

*1 ベネッセが提供する進路・探究・表現学習ができるデジタル教材「キャリアナビ」内で、毎月配信される最新のニュース記事。 *2 中島博司元茨城県立並木中等教育学校校長が考案した、自分の考えを80字で論理的に書けるようになるメソッド。「R」は、リフレクション(振り返り)とリストラクチャー(再構築)のこと。

1600字で書く活動に取り組みました。その際、1文40字程度を目安とした4文構成とし、接続詞を必ず使うことを条件にしました。また、生徒が見通しを持って活動できるように、接続詞を使った文章の定型文を例示しました。

その後、生徒が提出した意見文を基に私が作成した「よくある伝わらない意見文」を提示し、なぜその意見文では伝わらないのかをグループで話し合わせました。生徒からは、「なぜなら」で始まっているが、「からです」で終わっていない』『許可制にする』から『地元の食文化が衰退していく』という課題が生じるという理屈がよく分からない」といった意見が上がりました。最後に私が生徒の意見を整理して、「なぜなら（主張の理由の説明）」「しかし（予想される反論の課題）」「したがって（その課題への対策の言及）」は、意見と論拠、原因と結果という「因果」を示す働きがあると説明しましたが、生徒は話し合いを通じてどうすれば因果を示せるかを自分で気づいたことで、因果の概念が身体化されていました。

書くことはその後の授業でも続け、文字数は200字、400字、600字と徐々に増やしています。そのように読んで、書いて、振り返るといったサイクルを生徒が何度も回すことで、学習

内容が「知っている・できる」から「分かる」「使える」へとレベルアップするような授業を設計しています。

生徒と一緒に隠喩を解釈し、物語の論理性を捉えさせる

次に、文学的な文章を題材とした授業の進め方について、『羅生門』を紹介し、

『羅生門』は、「類比」の1つである隠喩が多用されている物語です。物語の冒頭には、「所々丹塗にぬりの剥げた、大きな円柱に、蟋蟀せむしが一匹とまっている」とあり、途中に、「丹塗の柱にとまっていた蟋蟀も、もつどこかへ行つてしまった」と書かれています。そこで私は、「なぜ蟋蟀がとまっている」ではなく、「蟋蟀が一匹とまっている」なのかな」「下人は1人だから、それに関係があるかも」などと生徒と対話をして、蟋蟀が下人の隠喩であることに気づかせました。

そうして作者が巧みに隠喩を用いた物語であることを生徒に理解させた上で、ほかにもある隠喩の箇所を探させると、生徒は、門や季節などに着目してそれぞれ隠喩を見つけていきました。文学的な文章も論理的に読めることを生徒は実感したと思います。

文法の重要性を理解するから、覚える

「対比」「類比」「因果」を読み取り、また、表現する上でも必要となる知識が文法です。例えば、「しかし」や「だが」が逆接の接続詞であると知っていれば、それでつないでいる2つの文から「対比」を読み取れます。「まるで」が比喩を表す副詞であると理解していれば、「類比」を表現したい時に用いることができます。

古文や漢文では、文法や句法が「対比」「類比」「因果」を読み取る手がかりになることを実感させることで、生徒が文法や句法の重要性を理解できるようにしています。例えば古文では、助動詞の用法についての例文を通じて、『ぬ』が終止形の場合は完了の意味になり、連体形の場合は打ち消しの

意味になる」などと、活用形によって意味が異なることを示します。そうして生徒は、正確に文法を覚えなければ文章を誤読してしまう可能性があることを実感し、活用形を覚えることの重要性を真に理解するのです。

漢文では、「対比」を用いて自分の主張に説得力を持たせたり、故事を「類比」として引き合いに出したりする表現がよく見られます。そこで使われる言い回しを見極め、構文として捉えられるようにしています。その過程で生徒は、古来の中国人のものの伝え方や見方もつかんでいきます。

文章の種類によって濃淡はありますが、文章は「対比」「類比」「因果」の組み合わせで構成されています。生徒がそれを看破し、国語の悟りを開けるような授業をこれからも目指していきたいと思っています。

今後の展望

国語における中核的な概念は、文章を構造的・論理的に捉える際に使われるものだと考えています。3つの概念を授業で繰り返し使うことで、生徒は自分の読解力や表現力をメタ認知することができ、自分に何が足りないか、どんな力をつければよいか、学習の見通しを持って学ぶことができるようになると思っています。読解力や表現力を育む国語は他教科の学習にも影響する教科であることを意識して、これからも授業づくりをしていきます。



考えたくなる問いを設定して、 地理的に事象や課題を考える力を養う

兵庫県・神戸大学附属中等教育学校 高木 優すぐる

たかぎ・すぐる ● 同校に赴任して 16 年目。地理歴史・公民科 (地理)

新任の頃から授業における生徒との対話を重視し、生徒主導型の授業を行ってきた高木優先生。そうした授業の中で生徒は、個別の知識の習得にとどまることなく、知識を使いこなし、中核的な概念を身につけていく。



学校概要

設立 2009 (平成 21) 年 形態 全日制 / 普通科 / 共学 生徒数 1 学年約 120 人

2024 年度卒業生進路実績 国公立大は、北海道大、筑波大、東京科学大、東京大、名古屋大、京大、大阪大、神戸大などに 58 人が合格。私立大は、慶應義塾大、中央大、東京理科大、早稲田大、同志社大、立命館大、関西大、関西学院大などに延べ 139 人が合格。

私は、地理における中核的な概念とはまさにその 5 つの視点であり、個別の知識 (地理的事象) と概念的知識 (自然システムと社会・経済システム) の上に中核的な概念が位置づけられていると捉えています。知識は個別の知識、概念的知識、中核的な概念の 3 つの層として構造化されているイメージです。

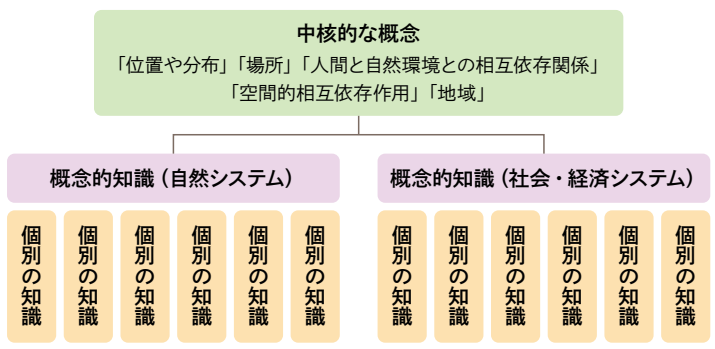
「高等学校学習指導要領解説 地理歴史編」では、社会的事象を「地理にかかわる事象」として捉えたり、社会に見られる課題を「地理的な課題」として考察したりする際の視点として、「位置や分布」「場所」「人間と自然環境との相互依存関係」「空間的相互依存作用」「地域」を挙げています。その 5 つの視点は、国際地理学連合・地理教育委員会が制定した、地理教育国際憲章で示された「地理学研究の中心的概念」です。

中核的な概念によって
知識を 3 層で整理

私が考える中核的な概念

地理にかかわる事象を捉えたり、地理的な課題を考察したりする際の 5 つの視点

図1 高木先生が考える知識の3層構造



(図1)。現行の学習指導要領では、すべての教科等の目標や内容が資質・能力の 3 つの柱で再整理されました。学校教育

※高木先生の提供資料を基に編集部で作成。

の重点が、「何を教えるか」から「何ができるようになるか」に大きく転換されたのは周知の通りです。

しかし学校現場において、資質・能力の3つの柱が正しく理解されているかという点、必ずしもそうとは限りません。「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」は階層として捉えるのではなく、並立するものとして捉えることが、資質・能力を育成する授業を実現するためには欠かせないと思っ

中核的な概念は時間をかけてじっくり身につけていく

中核的な概念は数回の授業や1つの単元で身につくものではなく、年間の授業を通じて身につけるものだと考えています。また、それは生徒が学習活動を通して身につけるものだからこそ、教員が説明して教えるものでもないと考えています。知識の構造を教員が理解し、それを踏まえた授業設計をすることが重要だと考えています。

実際、私は授業で5つの中核的な概念を一覧化するなどして生徒に説明したり、「この問いは、『場所』という視点で考えてみよう」と指示したりすることはありません。指導計画を立てる

過程で、「この単元では、この概念が中心になりそうだ」と見通しを持つことはありますが、それを生徒に示してしまうと、見方・考え方を働かせるのではなく、答え探しに近くなってしまうように思っています。

指導計画を立てる上で大切にしていることは、生徒が中核的な概念を使うような学習場面を設定することです。そして生徒が授業において実際に中核的な概念を使ったかどうかは、授業後の振り返りを通して検証し、授業改善に生かしています。

教員も答えを知らない問いを通して中核的な概念を身につける

これまでの授業は、教員だけが答えを知っていることを生徒に説明する形であることが少なくありませんでした。教員も答えを知らないことを生徒と一緒に考える授業は、どのように展開していくのが想定しづらいという面があるため、教員にとつて怖さがあるのも事実です。これまで同様、地理を暗記科目として教えた方が教員にとつては楽でしょうし、授業進度も速いかもれません。そしてそのような授業では、生徒は静かに説明を聞くでしょうから、学習内容を理解していると教

員は錯覚しがちです。しかし、模擬試験や大学入学共通テストの結果を見ると、生徒の理解度は想像以上に低かった、そんな経験をしたことのある教員は今も少なくないでしょう。

教員による説明が中心の授業から脱却し、考えることが面白いと思える問いを設定して、教員が粘り強く問いかける中で、生徒は中核的な概念を身につけ、もっと学びたい、考えてみたいという意欲を高めるのだと思います。そして、学校という協同的に学べる場

中核的な概念が身につく授業

答えがすぐには分からない問いについて、
様々な視点からグループで話し合う

熱帯林減少の要因を考え、 地域ごとの多様性を理解する

4年生(高校1年生)が履修する「地理総合」の「生活文化の多様性と国際理解」の単元で、熱帯林の減少の要因の多様性について考察した「コマの授業を例に、私が考える中核的な概念を身につける学習活動を紹介します。

だからこそ、ある生徒が中核的な概念を身につけ、それを使って思考・判断・表現する様子を見た周囲の生徒たちは、「そんな考え方があったのか」「学んできたことを生かして、そんなふうに考えることができるのか！」などと気づきを得ることも少なくないはず

です。そうした生徒間での学びの波及効果は、教員による説明が中心の授業では生まれにくいのだと思います。

本授業の前時に、生徒は「天然ゴム、

パーム油、カカオ豆、コーヒー豆、茶」と「さとうきび、綿花、大豆」の違いを考察しました。前者は木であり、後者は草です。本時は、東南アジア地域とブラジルの掛地図に、森林(木)は黄、草原(草)はピンクの付せんを貼るグループ活動を行いました。生徒はインターネットで東南アジアかブラジ

ルの森林や草原の画像を探し、その画像が掛地図上のどこ（「場所」）に該当するか、付せんを貼って示しました（写真1・図2）。そうしてクラス全体で東南アジアとブラジルにある森林と草原をそれぞれ把握しました（「位置や分布」）。

その後、どのような条件（「人間と自然環境との相互依存関係」）で森林が発達し、草原が広がったのかをグループで考察しました。話し合う中で生徒は、森林は熱帯雨林気候で、草原はサバナ気候の場所で発達していることに気づきました（「位置や分布」）。さらに同じ熱帯でも、森林が発達するところと草原が広がるところがあり、ブラジルは森林が発達するところと草原が広がるところが異なるのに対し、東南アジアは森林だけが広がっている要因について考察しました（「地域」）。

単元のまとめとなる次時は、環境問題として注目されている熱帯林の減少の要因について考えます。それは地域によって異なるのですが、そうした多様性を理解することが、これからの地球の持続可能性につながることに気づくことをねらいとする授業を行う予定です。

架空の都市について 中核的な概念を使って考察

6年生（高校3年生）が履修する「地理探究」では、「現代世界の地誌的考察」の単元で、科学文明が崩壊した世界で人と自然の共存を追求する主人公の姿を描いたアニメ映画を短時間視聴し、主人公たちの集落がどこにあるのかを考察する授業を行いました。

まず、私たちの生活に影響を与える自然システムと社会・経済システム（概念的知識）の視点で主人公たち



写真1 生徒は森林と草原の画像をインターネットで検索し、掛地図上の該当する場所に付せんを貼っていた。

図2 「地理総合」のワークシート（抜粋）

主題	生活文化の多様性と国際理解
ねらい	世界の人々の生活文化について、その生活文化が見られる場所の特徴や自然及び社会条件とのかわりなどに着目して、主題を設定し、多様性や変容の要因などを多面的・多角的に考察し、表現すること。

(1) 熱帯林の減少
 A) ブラジルと東南アジアの植生（黄色：森林・ピンク：草原）について、様々な資料（教科書やインターネットなど）から調べ、付せんに記入する。
 B) ブラジルと東南アジアの植生（黄色：森林・ピンク：草原）を記入した付せんを掛地図に貼る。

① ブラジル（南アメリカ） ② 東南アジア

※高木先生の提供資料を基に編集部で作成。

の集落を考察するという本時の課題を確認してから、生徒はアニメ映画を視聴し、個人で気づいたことを4人1組のグループで共有しました（写真2）。生徒は自然環境（位置や分布）、服装や街並み、住居（人間と自然環境との相互依存関係）などから、主人公たちの集落がどこかを推測しました。その後、再度アニメ映画を視聴した上で、各グループが主人公たちの集落だと推測した世界地図上の場所に付せんを貼り、推測の根拠とした情報をグループでホワイトボードに記録し、

クラス全体で共有しました。

授業の中で生徒は、偏西風の蛇行や氷河の影響する範囲、農作物の生育地域、気温の低さや砂から身を守る衣類、宗教の影響を受けた衣類、風車の利用など、様々な視点で主人公たちの集落がどこにあるのかを考察しました。以上のように、「どこに山があり、どこに川があるか」「どこでどのような作物が収穫できるか」といったことを一方的に説明する従来型の地誌学習とは異なり、生徒がこれまでに身につけた「中核的な概念」を活用する授業となりました。

生徒はアニメ映画で描かれた世界観（「地域」）に没入するほど本時の学習活動に集中し、それまでの学習で身につけた中核的な概念を使って、思考・判断・表現したことが、授業後の振り返りでも確認できました（図3）。架空の場所だからこそ、既習の個別の知識をあてはめるだけでは十分に考察することができないため、



写真2 アニメ映画を見て気づいたことをグループで共有し、既習の知識と結びつけながら、主人公たちの集落がどこかを考察した。

図3 授業後の生徒の声

地理的要因だけでなく、文化に関する要因など、授業で学んできた知識を使って推測できた。風の吹く向きまでは考えが至らなかったで、いつでも引き出せるように知識を確認し、様々な要因から考えられるようにしたい。

地理の面白さを心から体感した。また取り組みたい。地理の力がついた気がした。

最終的な地点は間違えたものの、結論を導くための要素を映像から読み取ることができたのでよかった。フィヨルドという結論に至らなかったのが悔しかった！

今後の展望

教員が唯一の正解を知った上で提示した問いでは、生徒はいろいろ考えているように見えて、内心では「教えられているだけ」と見透かしているように思います。答えが1つではなく、今まで得た知識を駆使することを求める問いについて思考する時、生徒は存分に資質・能力を発揮し、「自分で物事をうまく考えられる」という喜びを味わいます。興味深く、考えがいのある問いをこれからも生徒に提示していきたいと思っています。



教員による説明が中心の授業は、覚えるのが得意な生徒が適応しやすく、中核的な概念を使って生徒が考える授業を設計することはありません。

グループ学習時、模擬試験の成績が下位層の生徒の考察に、上位層の生徒がハッとさせられるシーンを見ることがあります。暗記や計算に必要な学力とはまた別の学力が存在することを、そうしたグループ学習の中でのクラスメートの姿を通して知ることも重要だと思えます。知識の量と思考力・判断力・表現力の高さは必ずしも比例関係にあるとは限らないこと、知識の量には多くはないけれども、中核的な概念を使った考察、発想に長けた生徒もいることを日々実感しています。

学力を多様な視点で捉え直すチャンス

今回例示したどちらの授業も、生徒は中核的な概念を使いながら、問いについて考察しました。教員が一方的に説明し、生徒はノートを取るだけの授業では生徒が中核的な概念を使うことにはないでしょうし、覚えるだけの授業では考察という行為は生まれません。また、どちらの授業でも、答えがす

おのずと概念的知識や中核的な概念を使って考えることができたのだと思います。

ぐには分からない、あるいは答えが1つとは限らない問いについて考えることが面白いと感じた生徒は、粘り強く思考することができました(図3)。そして、ほかのグループから自分たちにはなかった考えを聞いたことがきっかけで、以降の考察に没頭していったグループもありました。掛地図に顔を近づけ、目を凝らして地図を見つめ始めた生徒の姿は、学びの萌芽そのものだと思います。

たくなるような問いであれば、仮に1人の生徒が間違えた知識を基にした意見を述べても、ほかの生徒が「私の考えも聞いてほしい」「こんな考えもあるのでは？」などと意見を出したり、私が「もつといういるな考えを聞いてみたいなあ」と議論を促したりする中で、クラス全員で修正することができず。また、一見間違えているような意見であっても、「もしかすると、それもありかも」と、私も含め、クラス全体で立ち止まって考える場面もあります。だから私は「こう問えば、生徒はこう答えるだろう」「生徒にこう答えてほしいから、こういう問いを投げかけよう」と、予定調和な授業を設計することはありません。

業は、多様な視点で考えることが得意な生徒が適応しやすいと思います。そして、たくさんの地理的事象を覚えている生徒が多様な視点で考えることが得意だとは限りませんが、また、覚えることは苦手だけれども、豊かな発想をする生徒もいます。

物質の現象に出合わせ、生徒が考える 場面をつくり、深い理解に導く

北海道札幌北陵高校 佐藤友介

さとう・ゆうすけ ● 同校に赴任して3年目。2学年主任。理科(化学)。

生徒が「分かった」という実感を得られるよう、「マクロの視点」と「ミクロの視点」を重視して授業改善を図ってきた佐藤友介先生。生徒が実験とその考察を通じて、物質の変化を起こしている粒子に目を向けて、物質の現象を捉えられるようにしている。



学校概要

設立 1972 (昭和 47) 年 形態 全日制/普通科/共学 生徒数 1 学年約 320 人

2024 年度卒業生進路実績 国公立大は、小樽商科大、帯広畜産大、北見工業大、北海道教育大、北海道大、室蘭工業大、弘前大、岩手大、筑波大、千葉大、広島大、公立千歳科学大、札幌市立大などに 92 人が合格。私立大は、北星学園大、北海学園大、北海道科学大などに延べ 473 が合格。短大・専門学校進学 35 人。就職 6 人。

私が考える中核的な概念

物質の現象を化学的に理解するための 「マクロの視点」と「ミクロの視点」

物質の現象を捉える視点と、 現象を説明する粒子の視点

高校の化学は、目に見えない粒子の領域を扱い、その事象・現象を理解するための原理や法則、概念を学びます。

授業はそうした抽象化された内容が中心となるため、ともすれば原理や法則、概念の説明に終始したり、公式を覚えて計算問題を繰り返したりするといったことになりがちです。そうなる生徒は、原理や法則、概念の本質的な理解にまでなかなかなかどり着けません。

そこで私は、生徒に物質の現象に出合わせて、その現象が起きる理由を粒子レベルで捉えるという、「マクロの視点」と「ミクロの視点」を重視しています。例えば、しょうゆを加熱・ろ過をすると、白い粉が得られます。そうした目に見える観察がマクロの視点です。その白い粉は塩だと予想されますが、本当に塩なのかを炎色反応や沈殿生成などで調べ、粒子レベルで見る

ことがミクロの視点になります。

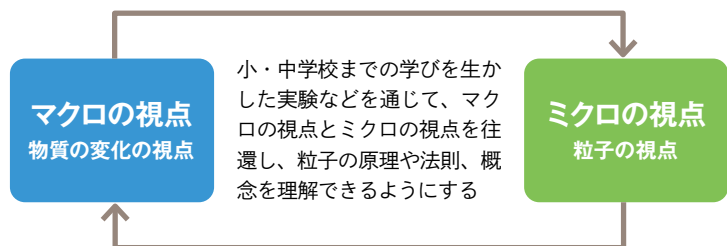
そのように、物質の現象を化学的に理解するための2つの視点である「マクロの視点」と「ミクロの視点」が中核的な概念であると、私は捉えています(図1)。

学習指導要領の解説には、理科の見方・考え方が4つの領域で示されています。化学で扱う「粒子」の領域の見方・考え方は「自然の事象・現象を主として質的・実体的な視点で捉えること」とされています(図2)。「質的・実体的」は、「マクロ・ミクロ」に相当すると考えています。

2つの視点を繰り返して 経験させて、内在化を図る

私がマクロの視点とミクロの視点を重視するに至った背景には、自身の指導の反省があります。以前の勤務校で、同僚の教師と、「授業で学習した内容が出題される定期考査の問題は解けて

図1 佐藤先生が考える化学の中核的な概念



※学校資料を基に編集部で作成。

図2 理科の各領域における特徴的な見方 領域：粒子

領域	粒子
見方・考え方	自然の事物・現象を主として質的・実体的な視点で捉える * 中学校から実体はあるが見えない（不可視）レベルの原子、分子レベルで事象を捉える。高校では、事象をより包括的・高次的に捉える
学校段階での違い (内容の階層性の広がり)	小学校「物レベル」
	中学校「物～物質レベル」
	高校「物質レベル」(マクロとミクロの視点) 高校段階での見方の整理の例：物質の構成粒子について、原子の構造や電子配列から包括的・高次的に捉える

「理科の各領域における特徴的な見方」は、「エネルギー」「粒子」「生物」「地球」の4領域で示されている。

※中央教育審議会初等中等教育分科会「理科ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」(2016年8月)を基に編集部で作成。

も、模擬試験の問題や入試問題は解けない生徒が多いのはなぜか」という話をよくしました。そうした話を重ねていくうちに、生徒は分かったつもりであって、学習したことを本質的には理解していません。当時の私は生徒に分かりやすい授業をしようと、教科書の内容を丁寧に説明し、問題に繰り返し取り組ませていました。しかしそれは、生徒が学習内容を本質的に理解できる

授業にはなっていないからです。それから私の授業改善が始まりました。生徒が教師の話を聞いて分かったつもりになるのであれば、実験などを通じて「分かった」と実感できる瞬間をつくる。教師が理解していることを一方的に話すのではなく、生徒と一緒に物質の現象を見て、粒子レベルで理解できるような対話をしよう。そうしたことを考えて授業づくりを進める中で、マクロの視点とミクロの視点を生

実験を通じて、新たな概念の必要性を感じさせる

「化学基礎」の「物質と化学反応式」の単元を例に、マクロの視点とミクロの視点を取り入れた授業を紹介します。

本単元の目標は、「化学反応を物質で考えられるようになること」です。物質の量は、中学校までは主に「質量」(単位：グラム)で捉えますが、高校では粒子の数に基づく量の表し方である「物質量」(単位：モル)に変わります。化学反応は、原子や分子、イオンなどの粒子の結合の組み合わせが

中核的な概念が身につく授業

学習内容に軽重をつけ、生徒が概念を体感して理解できる活動に時間をかける

徒に持たせることを意識し始めました。マクロの視点とミクロの視点は、説明すればすぐに持てるようになるものではありません。生徒にそれぞれの視点で物質の現象に何度も出合わせて、「この物質の変化(マクロ)は粒子(ミクロ)で捉えるとうどうなるか」などと

問いかけます。そうして、現象についてマクロの視点とミクロの視点で考える経験を積み重ねることで、生徒は「そうか」「分かった」などと現象について理解できるようになっていきます。そうした経験をを通じて、2つの視点が生徒に内在化するようにしています。

かわり、粒子の数で考える必要があるからです。そのため本単元は、「物質量は粒子の数を示す」という新しい概念を獲得し、なぜ質量ではなく、物質量が必要なのかを理解することがポイントになります。そこで次のような授業展開にしました(単元計画はP.18図3)。

1・2時間目に原子量や分子量など、質量の表し方を学んだ後、3時間目に質量が同じでも粒子の数が違うことを体感できる実験を行いました。物質量の説明自体は5分程度で終わりますが、実験とその結果の考察を通じて、

「質量ではなく、粒子の数でなければ説明できない現象がある」ことを生徒が実感できるように授業を設計しました。行った実験は次の通りです(図3)。

まず、中学校の既習事項である、水酸化ナトリウム水溶液と塩酸の中和反応について確認しました。生徒に中和の条件を思い起こさせるためです。その上で、本時の課題「1%の酸と1%の塩基を同体積で混合するとどうなるか」を提示し、2つの実験をしました。

実験1は、水酸化ナトリウム水溶液に同濃度・同体積の塩酸を混ぜます。生徒に結果を予想させると、多くの生徒が指示薬は中性を示す緑色になると答えました。しかしながら実際に混ぜると、酸性を示す黄色になりました。

続く実験2は、水酸化ナトリウム水溶液に同濃度・同体積の硝酸を混ぜます。同じく結果を予想させると、実験1の結果が多くの生徒にとって予想外だったからか、実験2の予想は、青色、緑色、黄色とばらけました。結果は塩基性を示す青色になりました。

実験後、実験1・2ともに2つの溶液は同濃度で同体積だったにもかかわらず、混ぜた結果が中性ではなく、しかも異なる液性となった理由を、生徒に考察させました。「2つの溶質が中和する組み合わせではなかった」「分

図3 「化学基礎」単元計画と授業展開(例)

単元：物質の変化とその利用 物質質量と化学反応式

●単元計画

時数	内容	評価の観点
1~2	相対質量、原子量・分子量・式量について	知・技
3	探究活動1 同じ質量パーセント濃度の酸と塩基の反応(単元びらき)	思・判・表
4	物質質量、溶液の濃度について	知・技
5	物質質量のまとめ	知・技
6	同じ質量パーセント濃度の酸と塩基の反応の振り返り	主
7~8	探究活動2 炭酸水素ナトリウムの熱分解(物質質量から量的関係へ) 化学反応の量的関係について	思・判・表
9	探究活動3 過不足のある化学反応の量的関係	主
10	化学反応式と量的関係のまとめ	主

知・技：知識・技能、思・判・表：思考・判断・表現、主：主体的に学習に取り組む態度

●3時間目の授業の流れ(ワークシートは図4を参照)

探究活動1 同じ質量パーセント濃度の酸と塩基の反応

目標 化学反応の量的関係における物質の量について、質量から物質質量(粒子の数)の視点に転換を図る

- 1 中学校の復習 既習事項である物質が中和する条件を確認。
- 2 学習課題 1%の酸と1%の塩基を同体積で混合するとどうなるか。
- 3 実験1 1%水酸化ナトリウム水溶液100mlに、1%塩酸100mlを混合すると、指示薬は何色になるか予想させ、その理由を考えさせる。予想が終わったら溶液を混合。
- 4 実験2 1%水酸化ナトリウム水溶液100mlに、1%硝酸100mlを混合すると、指示薬は何色になるか予想させ、その理由を考えさせる。予想が終わったら溶液を混合。
- 5 結果と考察 実験1の溶液は黄色(酸性)、実験2の溶液は青色(塩基性)と、異なる結果が得られる。なぜその結果になったのかを考察する。

教師からの働きかけ(考察のポイント)

- 1%の水溶液100ml(1ml=1gとする)に含まれる溶質(水酸化ナトリウム、塩酸、硝酸)はすべて1g。*溶液は正確に調整
 - ちょうど中和するための条件、イオンモデル図を想起させる
 - 溶質の分子量・式量
- 6 全体確認 反応するのは溶質であること、反応の量的関係を考える時は、質量ではなく粒子の数で考えること、反応は質量よりも粒子の数で考える方が都合がよいことから、新しい概念(=物質質量)が必要であることを確認。

●生徒の振り返り(抜粋)

- 今までは重さでいろいろなことを考えていたが、高校では粒子の数で考えていかないと駄目だと分かった。2つの実験の結果について、自分の予想は合っていなかったが、間違えた理由が分かった。もし次に同じような問題が出たら解けると思う。
- 中学校までの学習で、同じグラムだったら粒子の数も同じで、混ぜたら中性になると思った。実験の結果は予想と違う色で驚いたけれど、面白かった。

※学校資料を基に編集部で作成。

子量、式量から規則性を考えて、軽い方の色になった」「質量は同じでも、水溶液の種類によって一つひとつの粒子の質量は異なり、数も変わるのかと思った」といった考察が見られました。

2つの実験を通じて、物質の量を表す概念が質量以外にもあることに気づかせるとともに、中学校で学んだ物質のモデル図を見せて、その一つひとつ

の粒子が同じ質量ではないことを生徒に説明しました。すると生徒は、「質量≠粒子の数」ではないことに納得し、粒子の数を表す物質質量という新しい概念に到達しました。

そうして1時間をかけて新しい概念に触れた上で、4~6時間目は物質質量や溶液の濃度について学び、7時間目は「炭酸水素ナトリウム4.2gを十

分加熱すると、炭酸ナトリウムは何g生成するか」と、物質質量と質量に関する問題に取り組みせました。化学反応の量的関係では質量ではなく、粒子の数、すなわち物質質量で考える必要があることを確認するためです。

生徒はそれまでの授業で物質質量について学んできましたが、中学校までの授業で化学反応を質量で捉える意識が

図4 図3の3時間目の授業のワークシート

2週1章 ワークシート2 物質とは（中学校の復習）

中学校の復習1 ～質量パーセント濃度～
1%の塩化ナトリウム水溶液が100mLある。塩化ナトリウムは何g溶けているか？
ただし、水100mL=1gとする。

真価パーセント濃度
<演習> 1%の酸と1%の塩基（アルカリ）の混合
(以下の水溶液はすべて1mL=1gとして考える)
BTB溶液 酸性【色】 中性【色】 塩基性【色】

中学校の復習2 ～4
次の水溶液は何色になるか？

実験1：1%の水酸化ナトリウム水溶液NaOH100mLにBTB溶液を1滴加え、
1%の塩酸HCl100mLを加える。溶液の色は可色から何色に変化したか。

予想【色】
理由

結果【色】

実験2：1%の水酸化ナトリウム水溶液NaOH100mLに1%の硝酸HNO₃100mLを加える。

予想【色】
理由

結果【色】

問いの答えは、生徒が自分の考えを書く形にしている

中学校までの学習内容を確認

粒子の数の違いがあることを意識させるような実験を実施

考察では、中和するための条件や、分子量や式量を思い出させるようにしている

<考察>なぜ、このような結果になったかを考えよう？
考察の視点1：1%の水溶液100mLに含まれる溶質（HCl、HNO₃、NaOH）は何gか？
考察の視点2：ちょうど中和するための条件は？
考察の視点3：HCl、HNO₃、NaOHの分子量・式量は？
H=1、N=14、O=16、Na=23

[自分の考え]

[グループメンバーの考え]

<まとめ>
反応を考えると、質量で考えると不都合がある。したがって、粒子の【 】で考えると、便利である。
粒子を基準とした新しい概念（考え方、単位）が必要ではないか = 物質量

<感想>

※学校資料を基に編集部で作成。

定着してしまっているため、誤答が少なくありませんでした。そこで3時間目に行った実験を思い起こさせたところ、「そうだった」といった表情で物質量の概念を使って考え始めました。そのように、生徒に何度も物質の現象に出合わせることで、物質の変化であるマクロの視点と粒子レベルで見えるミクロの視点を往還し、新たな概念を獲得できるようにしています。

生徒の思考の流れに沿って問いや実験を設計する

以上のような授業づくりにおいて大切にしているのは次の点です。

◎ **学びのストーリーをつくる**

単元の学習内容をどうすれば生徒は理解できるか、その思考の流れを考えます。1時間の授業で理解に至らなくても、単元の最後に生徒に「分かつ

今後の展望

大学入学共通テストは、化学の原理や法則、概念が理解できていなければ解けない問題ばかりです。そのため、中核的な概念を身につけることは、生徒の希望進路の実現においても重要なと考えています。これからも生徒が物質の現象に出会い、それをマクロの視点とミクロの視点で捉えることで、原理や法則、概念を自ら獲得し、「そうか」「分かった」といった声が次々と上がるような授業を目指していきます。



た」と思ってもらえればよいと思つて、単元全体や各授業の展開を練っています。また、化学が苦手な生徒が多ければ、授業の流れは同じでも、学習内容を確認する機会をこまめに設けたら、1問にじっくり取り組んだりするなど、臨機応変に対応しています。

ワークシートは、思考の過程を残せる形にしています（図4）。生徒がどこでつまづいたのかを把握することができ、随時それを授業改善に生かしています。

◎ **単元導入時に探究的な活動を実施**

取り上げる単元で大事な視点や考え方を生徒に意識させるための探究的な活動を、単元の導入時に1時間をかけて丁寧にしています。その後も、大事な視点や考え方に生徒が繰り返し出合うようにするとともに、演習問題に取り組み時間も設けています。そのた

め、学習内容に軽重をつけたり、学ぶ順序を変えたりするなど、単元計画を綿密に立てています。

◎ **生徒が考える場面をつくる**

既習事項と本時で学ぶ内容を踏まえた問いを出し、生徒が考える場面をつくっています。例えば電子配置では、電子配置の表を見て、その規則性を考える問いを出しました。既習事項を活用するとともに、生徒が自分で規則性を見いだすことで理解が深まることを期待しました。

先ほど紹介した物質量の単元で、ある生徒が、「モルって結構便利」と振り返りに書いていました。物質量の必要性を実感したからこそその言葉だと思つと、物質の現象に出合わせ、そこで疑問に思つたことを解消するためにマクロの視点とミクロの視点で考える指導に手応えを感じています。

学習指導要領の次期改訂の 方向性を理解するポイント

京都大学大学院 教育学研究科 准教授
石井英真^{てる まさ}

中央教育審議会（以下、中教審）の教育課程企画特別部会では現在、学習指導要領の次期改訂に向けた審議が進められている。主な審議事項の1つとして、「質の高い、深い学びを実現し、分かりやすく使いやすい学習指導要領の在り方」が挙げられているが、その中の、本特集のテーマにも関連する論点である「学習指導要領の一層の構造化」について、同部会委員でもある石井英真・京都大学大学院教育学研究科准教授が解説する。



※石井准教授のプロフィールはP.5に掲載。

Point

1

資質・能力を一体的に育む授業を
一層構想できるように目標・内容を示す

中核的な概念等を使い深めながら
資質・能力を育成する

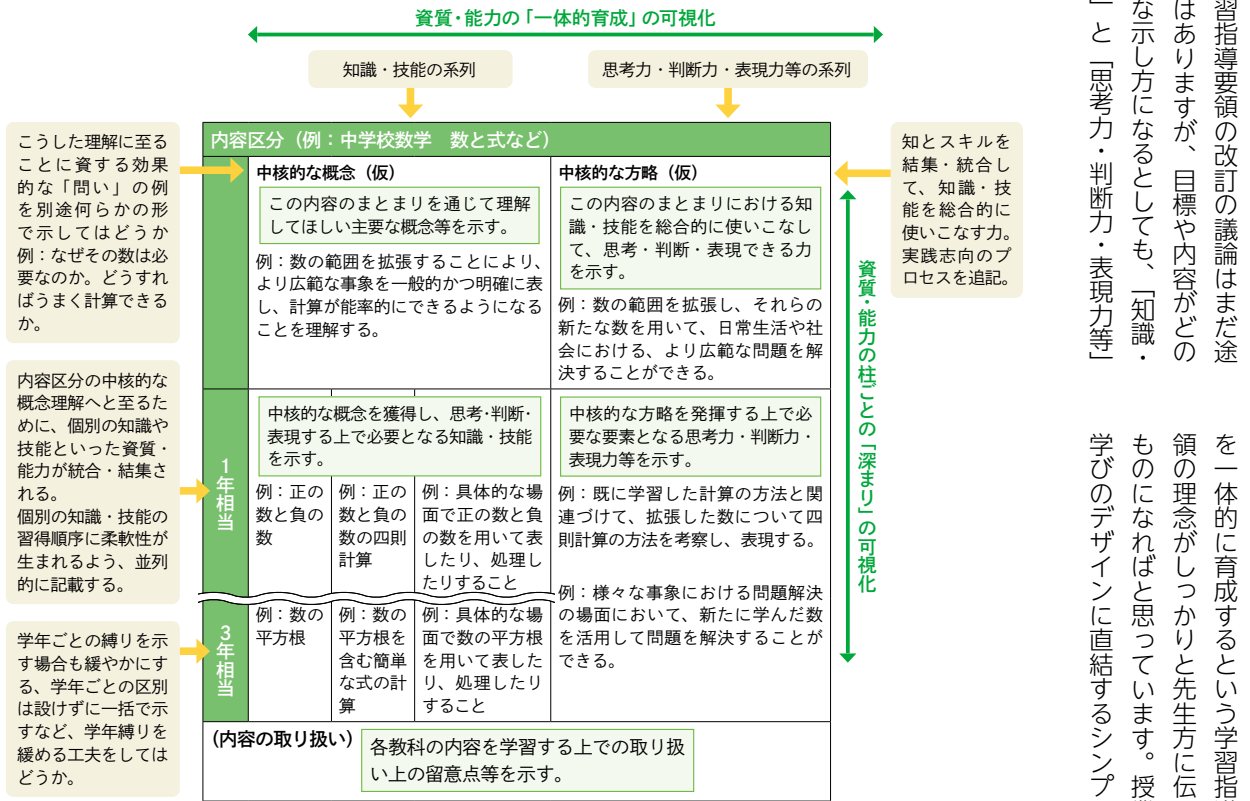
現場の先生方から、現行の学習指導要領の理念には共感しつつも、「情報量が多く、複雑」「学びに関する言葉が複数あり、その関係性などがよく分からない」といった声も聞かれます。そのため、さらなる授業改善が進みやすいように、「○○な学び」といったキーワードを増やさず、学習指導要領の目標・内容の構造化を一層図る必要があると考えています。

具体的には、資質・能力の柱である「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」を一体的に育成するような授業を、先生方がより一層構想できるように、目標・内容の構造をシンプルに示せないか、中教審で議論しています。内容のまとまりを通じて身につけてほしい中核的な概念等を軸とした知識・技能と、内容のまとまりにおける知識・技能を総合的に使いこなして思考・判断・表現できる力は、それぞれ個別に

身につけるものではありません。中核的な概念等を使って問題の解決に取り組むような授業の中で、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」を一体的に、より深く育んでいくイメージを先生方が持ちやすくすることは、学習指導要領の次期改訂に向けた議論のテーマとして重要だと考えています。

中核的な概念等を中心にした質の高い、深い学びの実現に寄与するような「分かりやすく使いやすい学習指導要領」として、私は中教審の教育課程企画特別部会で2つの試案を示しました。図1はその1つで、内容知のタテの体系性を優先して学習指導要領の構造化を試みたものです。数学や理科、地理歴史・公民科など、内容の体系的性が強く、内容のまとまりごとに学習活動に特色がある教科では、個別の知識を網羅的に学ぶのではなく、中核的な概念等の理解をらせん的に深め、生きて働く知識・技能が身につく授業づくりを支援することを目指して本試案を作成しました。

図1 学習指導要領の構造化 石井試案①



※石井准教授の提供資料と取材を基に編集部で作成。

学習指導要領の改訂の議論はまだ途上ではありますが、目標や内容がどのような示し方になるとしても、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」

を一体的に育成するという学習指導要領の理念がしっかりと先生方に伝わるものになればと思っています。授業や学びのデザインに直結するシンプルで

理解しやすい学習指導要領が実現することで、深めどころに時間をかけたり、学習指導要領を教師と生徒が一緒に眺めながら、学習のポイントを確認しつつ、中核的な概念等の大きなゴールを見据えて、個別の知識・技能について

は自分に合った多様な道筋で学習を進められたりするようになるかもしれません。そうした授業づくりや学びのオーナーシップを高める学習指導要領という視点でも、今後の改訂の議論に注目していただきたいと思います。

Point 2

「学びに向かう力、人間性等」をより具体的にイメージできるように

児童・生徒の課題を踏まえ、4つの要素で整理

資質・能力の3つの柱の1つである「学びに向かう力、人間性等」についても、より分かりやすく整理・構造化するための検討を進めています。現行の学習指導要領における「学びに向かう力、人間性等」に対しては、抽象的で理解が難しいことなどが指摘されています。また、「学びに向かう力、人間性等」に対応した学習評価の観点である「主体的に学習に取り組む態度」について、それらを評価・評定することの難しさや望ましさについて議論がなされています。

そこで、これまでの様々な調査から見てきた、児童・生徒の課題の1つとして考えられる「まず考えよう」として、行動してみよう」と、「学びに向かう力、人間性等」の起点と位置づけ、「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」 「学びの主体的な調整」 「他者との対話や協働」 「学びを方向づける人間性」の4つの要素が今後の整理イメージ(素案)として公開されました(P.22図2)。

「学びに向かう力、人間性等」の今後の整理イメージ(素案)は、学びや活動を「対象」「他者」「自己」の3軸の対話の中で営まれるものとして捉えると分かりやすいでしょう。教科書を

読んだり、他者と協働して考えたり、考えたことについて自己と対話したりと、学びという行為には対象、他者、自己との対話があり、いわゆる非認知的能力というのは、他者と自己との対話に主にかかわるものです。そして、自己との対話にかかわる粘り強さや自己調整の力は、対象や他者との対話も含むダイナミックな相互作用において発揮されるものなのです。そのように、「学びに向かう力、人間性等」が生徒の姿とともに、より具体的に捉えられるようにしていこうとしています。

「学びに向かう力、人間性等」が捉えやすくなったとしても、「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」を始めとする4つの要素については、各教科・科目で個別に評価・評定する必要はないと私は考えています。人の内面の成長の形やペースはそれぞれですから、教師が目標として意識するだけで十分で、学習評価における総合的評価の対象にはしなくてよいのではないのでしょうか。

一方で、「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」などは、1つの教科・科目の中だけではなく、「総合的な探究の時間」なども含む学校におけるすべての学びで見取り、育てていくものと私は考えています。そのため、生

徒一人ひとりについて、「学びに向かう力、人間性等」を4つの要素の視点で評価・評定する必要はないけれども、自校の生徒集団の傾向として把握し、教育課程の見直しや、カリキュラム評価の材料とすることはあってもよいと思います。

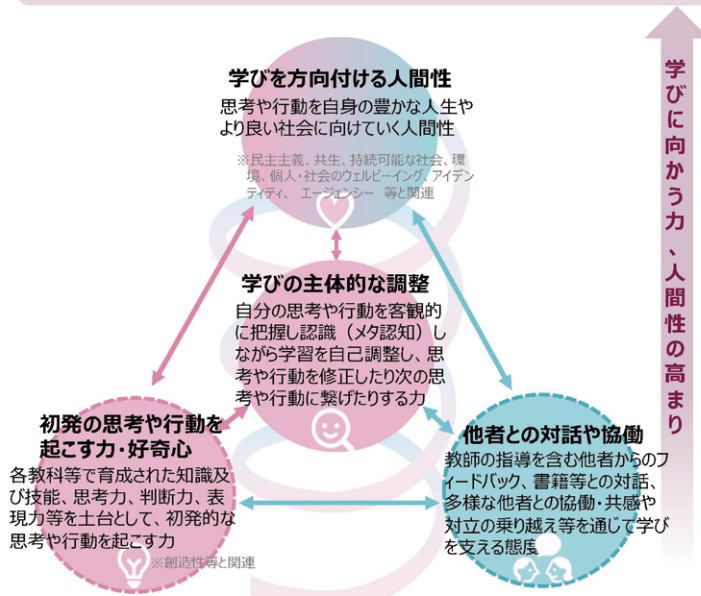
教科学習で端緒をつかみ、探究学習でとことん没入する

「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」を起点とする4つの要素で整理した「学びに向かう力、人間性等」を育成する上で重要なのは、何事かに凝る経験、「没入体験」を生徒に保障していくことだと思います。対象に没入することによって問いと答えの距離も長くなり、そこで様々な考えや人などとお会いすることで変化・成長します。生徒が自分にとってよき学びの対象と出会い、没入していけるような機会や環境をつくるのが教師に求められます。

教科学習は、日常生活の事象に疑問を抱いたり、興味・関心を持つたりする端緒になります。教科学習の中でも探究学習において深めたいテーマや課題との出会いが生まれ得るのであって、引っかけりやモヤモヤがたくさん

図2 学びに向かう力、人間性等の今後の整理イメージ(素案)

変化が激しい不確実な社会の中で、学びを通じて自分の人生を舵取りし、社会の中で多様な他者とともに生きる力を育む



※中央教育審議会教育課程企画特別部会 論点資料④「学習指導要領の構造化を進めるに当たっての諸論点」から抜粋して掲載。

生まれてくるような授業が求められているとも言えるでしょう。そして、そうした授業で生まれたものも含め、自分の中の引っかけりやモヤモヤに探究学習で向き合い、没入していけば、教科学習から探究学習をも経由して、生徒の中で問いと答えの距離が長くなり、生きて働く学力が育まれます。

ですが、サイクルをなぞることだけに陥らないためにも、没入体験が探究のプロセスの中にあることが大切だと思っています。探究学習の中で、「このまま放っておけない」「もっと考えたい」と生徒が没入すれば、サイクルはおのずと回りますし、「なぜ私はいこんなに夢中になるのか」と、自身について考えるようになり、それが生徒の進路にもつながっていくからです。

本特集を振り返って

「教科学習」「探究学習」「進路学習」を
一体的に捉えて推進する教育活動が一層重要に

本特集のテーマの「中核的な概念」にも関連する論点である「学習指導要領の一層の構造化」について中央教育審議会の教育課程企画特別部会で議論された際、あるデータが示されました。それは、「1/2と1/3のどちらが大きいか」を答える問題の正答率が小学5年生でも50%を下回ったというもので、同データの提供者の今井むつみ委員は「多くの子どもたちが、分数や小数の概念的な理解ができていない」と指摘されていました(*)。そのデータに衝撃を受けつつも、私も小学生時代、同様の状況にあったため、共感に似た気持ちを抱きました。具体的には、割合の単元で学習する「もとにする量を“1”とする」ということがどうしても理解できず、特に文章題にはことごとくつまづきました。しかし、数学の学習を進める中で割合の概念が身につくと、それまで分からなかった割合に関連する問題が一気に解けるように。まさに私の中での学力の壁を突破した瞬間でした。



VIEWnext 編集部
統括責任者
柏木 崇

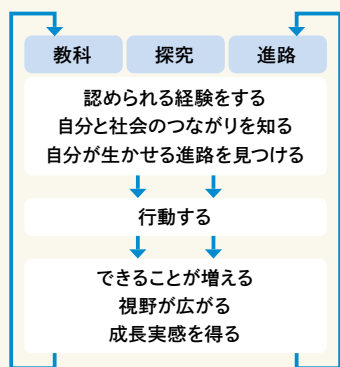
では、そうした中核的な概念をなぜ身につけられたのか。それは、実践事例に登場した3人の先生方も共通しておっしゃっていたように、中核的な概念は教えられるだけでは身につくものではないと考えます。そのため、指導計画の作成や授業設計の際には、「生徒が中核的な概念を使うような場面を設定する」ことが今後一層教師に求められると思われま

す。そしてその具体的なポイントの1つが、京都大学の石井英真准教授が挙げられていた「答えまでの距離が長い問いを設定する」ことです。

さらに石井准教授は、教科の授業でのそうした問いをきっかけに、生徒の中にもっと深めたいテーマや課題が生まれ、それが探究学習につながるもおっしゃっていました。そのような探究学習であれば生徒は没入し、やがて「なぜ私はこのテーマにこんなに夢中になるのか」と自分自身について考えるようになり、将来の進路にもつながっていきます。

以上のように考えると、これからの教育活動は、「教科学習」と「探究学習」、そして「進路学習」を一体的に捉えて進めることが一層重要になると思われます。そこで教師に求められるのは、石井准教授が指摘

図3 教育活動の好循環



されていたように、生徒のちょっとした疑問や好奇心を肯定的に受け止め、生徒とともに面白いことです。そうして認められた経験が生徒に初発の行動を起こさせ、その結果、できることが増えたり、視野が広がったりする中で成長実感を得られ、それが次の行動につながるという好循環が生まれるのではないのでしょうか(図3)。

没入体験へと生徒を誘う
教師のかかわりとは？

探究学習で「もっと考えたい」と没入した時は、生徒が自分自身を見つめるチャンスです。実際、探究学習に力を入れていく高校では、「なぜこのテーマに関心があるのか」「このテーマに関心がある君は何者なのか」といっ

たことを生徒に問いかけることを大切にしています。それこそ、高校で探究学習に取り組む意義だと私は思います。教科学習等で見つけた引っかかりやモヤモヤに、探究学習でとことん没入し、そして「なぜ私は……」と自分に向き合う。教科学習と探究学習を経

て、生徒は自分の人生に向き合っていくのです。

生徒が没入体験を味わえるよう、現場の先生方にはぜひ、生徒のちょっとした疑問、好奇心を面白がってもらえたらと思います。大人から見たらささいなことであっても、生徒が引っかかりやモヤモヤに出合ったことを肯定的に受け止め、「確かにそれは面白いね」などと声をかければ、生徒は「先生は自分のことを見てくれている」と安心

もすると思います。そうして探究学習に没入して、その生徒なりに視野が広がったり、何かを乗り越えた達成感を味わえたりすれば、前向きにこれからの自分のあり方や生き方について考えることができ、教科学習にも意欲的に取り組めるでしょう。そうした生徒の変容は、学びに向かう力や人間性等の高まりそのものではないでしょうか。

* 2025年2月17日 中央教育審議会教育課程企画特別部会資料1-1。

主体的・
対話的で
深い学び

授業実践

化学

「なぜ」「どうして」と繰り返し問いかけ、
根拠を持って考える力を育む



茨城県・私立土浦日本大学高校

星野恵美子 ほしの・えみこ



同校に赴任して17年目。理科(化学)。

学校概要

- ◎設立 1963(昭和38)年 ◎形態 全日制・通信制/普通科/共学 ◎生徒数(全日制) 1学年約590人
- ◎2024年度卒業生進路実績(全日制) 国公立大は、北海道大、東北大、筑波大、千葉大、東京科学大、大阪大などに89人が合格。私立大は、青山学院大、学習院大、慶應義塾大、国際基督教大、上智大、東京理科大、日本大、立教大、早稲田大などに延べ1,314人が合格。

私が
目指している
授業

化学に限らず、数学や物理などの理数系の教科・科目では、公式や定理を暗記し、それに数値を代入して答えを出せばよいと考えている生徒は少なくありません。理数系の教科・科目を学ぶ楽しさは、事物・事象について「なぜ」と疑問を持ち、それを解消する切り口を自分で見つけたり、公式そのものを導き出したりすることにあると思っています。なぜそうなるのかをとことん考え、何が理解できていないのかを探る。そうしたプロセスを通じて得られた成功や失敗の経験は、大学進学後や社会でも必ず役に立ちます。考えることを楽しみ、自ら学ぶ力を持った生徒を育てるために、日々、よりよい授業づくりに取り組んでいます。

授業レポート

本時の概要

- [対象] 3年生
[教科・科目] 理科・化学
[単元] 物質の変化と平衡
[単元目標] 平衡定数を求め、平衡移動も平衡定数から考えることができるようにし、アンモニアの工業的製法の条件を考える
[授業時数] 全12時間のうちの5時間目
[本時の目標] 平衡移動について、平衡定数やエンタルピーを用いて説明することができる

DOWNLOAD

単元の指導計画は、ウェブサイト『VIEW next ONLINE』でご覧いただけます。
<https://view-next.benesse.jp/view/cat/bkn-hs/>
または右の2次元コードからアクセスしてください。



お
勧
め
の
分
享

管
理
職

教
務
担
当

進
路
担
当

担
任

1 教科書を黙読、本時の目標を提示 4分間



生徒は教科書の、ルシャトリエの原理について書かれたページを3分間黙読した。生徒が読み終わると星野先生は、生徒に教科書を伏せさせて、読んだ内容を生徒間で説明し合わせた。その後、本時の目標が「平衡移動について、平衡定数やエンタルピーを用いて理論的に説明できるようになること」だと説明した。

2 個人で問題に取り組む 6分間



生徒は教科書を伏せたまま、プリントに記載されている4つの問題（濃度・圧力・温度・触媒のそれぞれの条件において、条件を変えた場合の平衡移動について答える問題）に個人で取り組んだ。星野先生は机間指導をして、生徒が既習の平衡定数と新出のルシャトリエの原理を活用できているかを見取り、必要に応じてヒントとなる数式を黒板に書いた。

3 生徒間で答えを説明し合う① 18分間



生徒同士で自由にグループを組み、1問ずつ、自分の解答を説明し合った。1問目の濃度の問題について生徒が確認し終わったタイミングで、星野先生は「水素を除くとどちらに移動する？」などと生徒全体に問いかけ、生徒が答えると、それに対して「どうして?」「なぜそう考えたの?」と、答えの根拠を求めた。2問目の圧力の問題も同様の手順を進めた。

4 生徒間で答えを説明し合う② 22分間



3問目の温度の問題では、星野先生は生徒とやり取りする過程で、生徒の誤った考えをそのまま用いて板書した。その上で、生徒に「これでよいか?」と問いかけると、多くの生徒が誤りに気づき、指摘した。4問目の触媒の問題では、星野先生は生徒にグラフを描かせ、それを基に解説。そして、次時に扱うアンモニアの工業的製法にも活用する知識だと伝えた。

発問・課題設定の観点

学んだ知識を

自分のものにしてできるよう、

対話を通じて思考を促す



授業では、最初に教科書の本時で扱ったページを生徒に読ませた後、教科書を伏せさせて、読んだ内容や取り組んだ問題の答えを生徒間で説明し合う活動をさせています。生徒は教科書を読めば内容を理解した気になりがちですが、実際にその内容を他者に説明しようとする、なかなかうまくできないものです。対話を通じて、理解が不十分なことに気づかせ、自分の言葉で伝えられるように試行錯誤することで、使える知識にできると考えています。

生徒に「なぜ」と問いかけることも大切に行っています。例えば本時は、濃度変化と平衡移動の問題で、「なぜ平衡定数Kの値が大きくなる?」「大きくなるとうつなる?」などと問いかけて、生徒が答えの根拠を突き詰めて考えられるようにしました。そうした私との対話を通じて、生徒が疑問を解消する面白さを感じ

るとともに、根拠を持つて論理的に述べるとはどういうことかを経験的に学べるようにしています。

圧力変化と平衡移動の問題(図1)では、生徒は平衡定数を用いた考え方をうまく使えていませんでした。

反応物・生成物の分圧について問いかけても、答えに窮する生徒が多く見られました。そこで解き方のヒントとして、粒子の増減という別の視点を示しました。生徒は1つの解き方を覚えると、それにとらわれる傾向があります。答えに至るアプローチは多様であることを示し、柔軟に考えられるようにしています。

図1 本時の問題(抜粋)

圧力変化と平衡移動

平衡定数Kより、どちらに反応が進み、新たな平衡状態となるか考えてみよう! ただし、固体は圧力の影響をほとんど受けないため、固体は除いて考える。

(例) 赤褐色の二酸化窒素と無色の四酸化二窒素が平衡状態にある時、温度一定で以下の操作を加えた場合、それぞれどのような変化が起こるか。

- ①加圧して体積を半分にした
- ②減圧して体積を2倍にした

※学校資料を基に編集部で作成。

学習評価の工夫

教師の問いかけに 対する生徒の反応を 授業改善に生かす



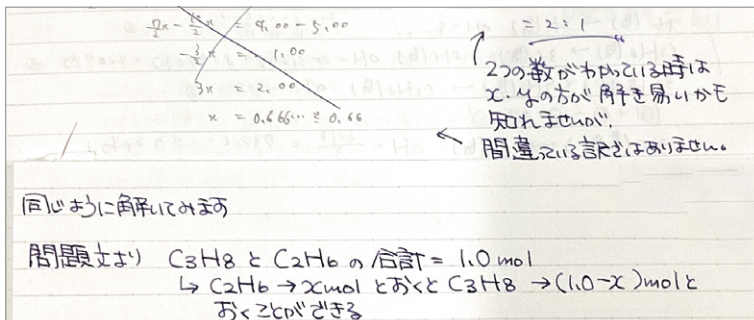
「知識・技能」と「思考・判断・表現」の総括的評価は、単元末テストと定期考査を材料に行っています。「主体的に学習に取り組む態度」は、宿題として課す副教材の取り組み状況を評価材料にしています。具体的には、答えを写さず自分の言葉で記述しているか、ポイントを整理できているかといった点を評価します。教科書に書かれている解き方と異なっている、答えが正しければ理解できていると判断して評価しています(図2)。

また、問題の取り組み状況や生徒間で説明している内容などから、生徒の理解度やつまづいている点を把握しています。本時に行ったように、意図的に誤った内容を板書して、生徒が理解できているかを確認することもあります。

難易度が高い問題の場合、生徒が段階的に考えられるよう、ヒントを

少しずつ出すようにしています。そして、理解しづらかった部分があった場合は、次のクラスの授業ではヒントを細かく出すなど、すぐに生徒の反応を指導に反映させています。同じ単元の授業でも、クラスによって理解度は様々です。ヒントの出し方や発問の内容、授業展開を柔軟に変えるようにしています。

図2 副教材に取り組んだ生徒のノート(例)



星野先生は、副教材に取り組んだ生徒のノートを確認し、解き方などについてのコメントを記入して返却している。 ※学校資料を抜粋して掲載。



探究的な実験で知識を体感的に理解

化学の授業で実験をする場合は、教科書に書かれている事象・現象を再現する検証実験が多いと思います。それは学んだ知識を定着させやすいといった点で有意義なものですが、結果が分かっている実験だけでは化学の面白さを味わえないと考え、実験結果から理論や法則を導き出す探究的な実験も行うようにしています。

例えば、イオン化傾向の単元は、どの金属が陽イオンになりやすいのかを覚えることが学習の中心になりがちです。そこで、イオン化傾向が何に役立つのか、ほかの知識とどのように結びつくのかを生徒が実感できるように、教科書の内容を学ぶ前に次のような実験を行っています（右図）。

ナトリウム、マグネシウム、亜鉛、銅など、複数の金属片を用意して、冷水や沸騰水、酸との反応を調べます。まず、金属片を冷水に入れ、反応するものがないかを観察します。次に、反応しなかった金属片を沸騰水に入れて、同様に観察します。それでも反応しなかった金属片は、塩酸、濃硝酸との反応を調べます。その結果、ナトリウムは冷水に、マグネシウムは沸騰水に、亜鉛は塩酸に、銅は濃硝酸に反応することが分かります。最後に実験の結果をまとめて、金属を陽イオンになりやすい順、すなわちイオン化傾向が大きい順に並べます。

反応する金属と溶液の組み合わせはもちろん、反応しない組み合わせも含めて、自らの手と目でイオン化傾向の大小を確かめることで、教科書に書かれているイオン化列を体感的に理解できるようになります。また、化学電池につながる硫酸銅(Ⅱ)水溶液と亜鉛の実験も同時に行うことで、電池と電気分解や無機化学、

酸化・還元など、イオン化傾向と関連の強い単元も理解しやすくなると考えています。

探究的な実験は想定していた結果が出ず、実験方法を試行錯誤する場合があります。失敗の原因を考え、改善する経験は、大学進学後や社会に出た後も必ず生きると信じています。

■単元「イオン化傾向」で実施した実験のプリント（抜粋）

化学実験 陽イオンへのなりやすさを考える

《目的》単体の金属の陽イオンへのなりやすさを調べる
 《準備》シャーレ、ナトリウム（米粒より小さめ）、銅片、亜鉛片、マグネシウム片、硫酸銅(Ⅱ)水溶液、硝酸銀水溶液、塩酸、濃硝酸、試験管、防護眼鏡

《実験Ⅰ》
 操作1：シャーレに硫酸銅(Ⅱ)水溶液を5ml入れ、その溶液に亜鉛片を入れて変化を見る。
 どちらが単体になったのか確認する。
 結果：単体になったのは、_____。
 単体の状態：_____ 色の変化 _____

考察：陽イオンになりやすいのは、_____。
 色の変化がなかった場合はその理由を述べよ。

《実験Ⅱ》ナトリウム（米粒より小さめ）、マグネシウム、亜鉛、銅を以下の溶液に加える。
 操作3：試験管4本に冷水を20ml入れ、各金属を入れ、反応の様子を確認する。反応後試験管にフェノールフタレイン溶液を2滴加え、色をみる。※Naは危険なので、試験管に入れる際や入れた後は、試験管から離れる。眼鏡を必ず着用！！

結果：一番反応した金属は何か _____
 考察：フェノールフタレインを水溶液に入れると水溶液が(a _____)性を示す。(b _____)イオンが存在することがわかった。よって、反応した金属(c _____)が電子を(d _____)、水中の水素イオンが気体になって発生したことが推察できる。

《考察1》
 操作4～6より、金属の陽イオンへのなりやすさを考える。
 考えよう1：使用した物質について、電子を奪う力が弱い順に並べよ。
 [冷水、濃硝酸、沸騰水、希塩酸]

考えよう2：溶液が電子を奪う力が強いと、反応しにくい金属からも電子を奪い、陽イオンにすることができる。逆に溶液が電子を奪う力が弱くても反応するということは、金属がイオンになりやすいということができる。このことを踏まえ、各金属(Na、Zn、Mg、Cu、Ag、)と水素を陽イオンへのなりやすい順に並べよ。

◎ 金属が陽イオンになりやすい順に並べたものを(_____)という。

※学校資料を抜粋して掲載。

お勧めの分掌

管理職

教務担当

進路担当

担任

成果と展望

化学での学びを他教科での学びに生かす生徒たち



3年前に対話型授業を始めてから、生徒からの質問が徐々に増え、定期考査で基準点を下回る生徒が減りました。3年生に実施した「スタディーサポート」(※1)の学習状況リサーチでは、「重要なところなどがどこかを考えて学習している」の肯定率(※2)が28.6%と、1年前の14.3%より大幅に増えました。私は授業中、「筋道を立てて考え、論理的に理解しよう」と何度も伝えていますが、生徒がそれを「数学や物理でも意識するようになった」と言ってくれたことは、何よりもうれしかったです。今後は、生徒に作問に取り組みせることを構想しています。作問を通じて、知識がより定着することが期待できますし、出題者の視点で問題を見ることができるようになれば、問題の本質をより深く理解することにつながるかと考えています。

*1 ベネッセが提供する学力と学習状況のアセスメント。 *2 「とてもあてはまる」と回答した割合。

英語

生徒が世界に目を向け、
自分で考える場を設けるため、
「英語で学ぶ」授業に転換



愛知県・私立
名古屋経済大学市邨中学校・高校

三原美樹 みはら・みき

同校に赴任して19年目。英語科。



学校概要

- ◎設立 1907(明治40)年 ◎形態 全日制/普通科/共学
- ◎生徒数 1学年約430人
- ◎2024年度卒業生進路実績 国公立大は、帯広畜産大、筑波大、静岡大、愛知教育大、愛知県立大、観音大に7人が合格。私立大は、青山学院大、駒澤大、法政大、立教大、名古屋経済大、南山大、名城大、同志社大、立命館大などに延べ380人が合格。

2017年4月号に登場



2017年4月号に掲載した三原先生の記事は、ウェブサイト『VIEW next ONLINE』でご覧いただけます。
https://view-next.benesse.jp/view_section/bkn-hs/article/06169/ または下記の2次元コードからアクセスしてください。



私の授業、
こう
変わりました

本校は以前から、生徒の英語の運用力を高めるために、GDM (Graded Direct Method *) をベースとした授業を行っています。私との英語によるやり取りを通して、生徒は自分の言葉として英語を使う力を着実に身につけているという手応えがありました。ただ、エッセーなどの自由度の高い課題になると、生徒の手が止まりがちでした。その理由は、英語力というより、言語能力や思考力などが十分に育っていないからではないかと考えました。そこで、生徒が目的意識を持って英語を使いながら、言語能力や思考力などを磨いていく活動を授業に取り入れました。英語に関する知識・技能を身につけながら、世界の様々なことについて知り、自分の考えを深めていく課題を出し、その成果を、英語での発表やプレゼンテーション、英語のエッセーの作成などを通して、自分の言葉で表現する力を育むことを目指しています。

* 段階的 direct 法と言われる。母語を使わず、易しい表現から段階的にレベルを高めていく外国語の教授法。

授業レポート

本時の概要

[対象] 1年生 [教科・科目] 英語・英語コミュニケーションI
[単元] 『Friedrich “Benches”』 by Hans Peter Richter
[単元目標] 英語を駆使して思いを伝えられるようになり、高次思考力を身につける。社会につながる行動に結びつけ、人間的に成長する。
[授業時数] 全 12 時間のうちの 7・8 時間目
[本時の目標] 英語劇による発表を通して、物語から考えたことを表現する。

ウェブサイトVIEWnext ONLINEでは、授業のダイジェストを動画で紹介!



単元の指導計画は、ウェブサイト『VIEW next ONLINE』でご覧いただけます。 <https://view-next.benesse.jp/view/cat/bkn-hs/> または右の2次元コードからアクセスしてください。



お勧めの分掌

管理職

教務担当

進路担当

担任



1 本時のねらいを説明

🕒 5分間

三原先生は授業の冒頭、「What's the purpose of learning English?」と生徒に問いかけた。生徒からは、「いろいろな国の文化を学ぶ」「興味・関心を広げる」といった声が上がった。続けて、本時に行う英語劇による発表の目的を考えさせた上で、「To know the world. To have your own opinion. To create, express, share it with others.」と、活動の方向性を示した。

継続している点 授業は、できるだけ英語を使って生徒と対話することで、生徒が英語で考え、表現する場になるよう心がけています。

改善点 一方で、「英語を学ぶ」授業から「英語で学ぶ」授業へと大きく転換しました。本単元では、英語劇の創作を取り入れ、歴史や宗教、差別といったテーマについて深く考え、自分の意見を表現する過程を通して、英語力とともに、言語能力や思考力などを育むことを目標としました。



本時のキー課題

2 5つのグループが英語劇を披露

🕒 80分間

生徒が前時までの3時間をかけて準備してきた、短編小説『フリードリヒ “ベンチ”』(あらすじは P.30 図1を参照)を題材に創作した英語劇を、5つのグループが順番に披露した。1年後に2人が再会した物語の劇や、ユダヤ人迫害の歴史的背景を解説する劇、特定の血液型が差別される架空社会を描いた劇など、どれも生徒のオリジナリティーにあふれていた。演劇後、生徒はルブリックに沿って各グループの評価を端末に入力した。

改善点 生徒が主体となり、他者と協働しながら、答えが1つではない課題に取り組む活動としています。本単元では、台本を書く際に、物語の続きでもよいし、歴史や宗教をテーマにしてもよいと、生徒に話しました。



3 活動の振り返り

🕒 10分間

全グループが披露した後、生徒は椅子を円形に並べて座った。三原先生は、「劇を創作して、また、演じてみてどのようなことを感じたか、気づきや学びを出し合おう」と呼びかけた。生徒からは、「どうすれば差別が根絶するかを考えさせられた」「現代のイスラエルとパレスチナの問題について学びたいと思った」といった声が上がった。



4 保護者、教育関係者からの講評

🕒 5分間

本時の授業には、保護者や教育関係者が招かれていた。保護者は、「高校に入学してまだ2か月だが、立派に英語劇をやっていたので驚いた」と感想を述べた。教育関係者は、「英語の技能を学びながら、社会で生きる力が育っていると感じた」と講評した。

生徒の心を
揺さぶる題材を選び、
深い思考につなげる



英語の運用力にとどまらず、英語で自分の意見を伝えられる力を育みたいと考え、英語を使う活動が中心の授業に転換しました(コラム参照)。本単元は、生徒が短編小説『フリードリヒ・ベンチ』(図1)を英文で読み、感じたことや考えたことを基に、グループで英語劇を創り、披露する活動としました(図2)。

本書を題材にしたのは、歴史や宗教、差別などが絡み合う、心を揺さぶる

図1 『Friedrich “Benches”』あらすじ

ナチス・ドイツによるユダヤ人迫害を背景とした短編小説。ユダヤ人の少年フリードリヒは、ドイツ人の少女ヘルガと親しくなる。ある日、公園でフリードリヒが「ユダヤ人専用」と書かれたベンチにしか座れないことを知ったヘルガは、次に会う時はベンチのない森へ行こうと提案する。しかし、フリードリヒは、ユダヤ人の自分と会うことでヘルガに危害が及ぶことを恐れ、約束の場所に行かなかった。

図2 「Friedrich “Benches”」単元構成

時数	育成したい力	内容
1~3	低次思考力、高次思考力	物語の内容読解 <ul style="list-style-type: none"> 読解テスト、単語テスト、音読テスト 物語からオープンクエスチョン 関連情報リサーチ&共有、意見
4~6	高次思考力	英語劇の創作・練習 <ul style="list-style-type: none"> 少女ヘルガの視点からこの物語を書く、物語の続きを書く、互いへの手紙を想像して書く など、自由に創造
7・8	高次思考力	英語劇を披露
9・10	高次思考力、社会につながる行動を起こす	「放課後 Café イベント」の開催に向けて <ul style="list-style-type: none"> イベントで伝えたいことをチラシにしてクラスで共有(映画上映会、講演会、ブッククラブ、ワークショップなど) クラスでイベント内容を決める 日時を調整し、イベントを実施
11・12	高次思考力	ライティング <ul style="list-style-type: none"> 5パラグラフエッセイ(型の導入) 本単元での学びを英文でまとめる

※図1、図2ともに学校資料を基に編集部で作成。

物語であり、生徒に深い思考を促すと考えたからです。グローバル社会で活躍するために必要な資質・能力を育む「エクスプローラーコース」を担当するようになってからは、生徒が社会に広く目を向けて様々なことを考えられる題材を選ぶようになっています。

創作活動が充実するよう、単語の確認などは予習とし、1~3時間目は、音読や内容確認、単語テストなどを通して、物語の理解をじっくりと深めていきました。

4~6時間目は、グループで英語劇の創作と練習を行う時間としました

た。私は、「何でもよいからアイデアを出そう」と声をかけ、生徒がグループ内で安心して発言できる環境づくりに努めました。そうして生徒一人ひとりが自分らしさを発揮する中で、アイデンティティを見つけることを期待しています。

授業時間内に準備が終わらなかつたグループは放課後、自主的に集まり、セリフの英文を手直ししたり、練習の姿を動画で撮影してチェックしたりするなど、熱心に取り組んでいました。主体的に活動した成果は本番の英語劇に表れ、どのグループの劇も創造性にあふれていました。

本単元での学びを社会につなげる実践として、本書から学んだことを発信する「放課後 Café イベント」を校内で実施します。次時は、そのアイデア出しや運営に関する話し合いを行います。そして単元の最後には、本単元の活動を通して気づいたことや考えた

ことをまとめるエッセイライティングに取り組み、言語能力や思考力の育成につなげます。

学習評価の工夫

振り返りを

毎授業書くことで、

次時の目標を持たせる



本校は定期考査を実施していません。授業内で行うテストや活動などを評価材料としています。

本単元では単語テストや音読、文章読解などを評価材料にして「知識・技能」を評価します。「思考・判断・表現」は自由記述による内容理解テスト、英語劇のアイデア出しや台本づくり、発表、単元末のエッセイライティングなど、多様な活動を総合的に評価します。発表やエッセイライティングなどではルーブリックを提示し、形成的評価として相互評価を行いました。

「主体的に学習に取り組む態度」は、英語劇への取り組みの様子や振り返りシートの記述などを基に評価します。振り返りシートは、毎授業



「高次思考力」を段階的に育てる単元デザイン

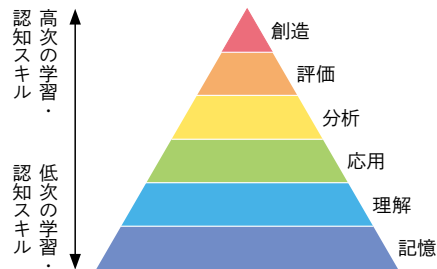
英語の学習を通して、自分の視野を広げながら、思考を深め、自分の意見を持ち、さらには利他的なマインドを持って行動できる生徒になってほしい。そうした思いから、国際バカロレア（IB）の研修などに参加して、授業づくりに関して多く学んできました。そこで得た視点は、現在の授業実践に大いに生かされています。

その1つが、「ブルームのタキソミー」と呼ばれる教育目標の分類法です（右図）。記憶・理解・応用といった基礎的な思考（低次思考）から、分析・評価・創造といったより高度な思考（高次思考）へと深めるための枠組みを基に、単元内のどの授業でどのレベルの思考力を育てるかを意識して単元構成を練っています。例えば、語彙や文法の習得をした後には、自分の考えを英語で表現したり、他者の意見を基に議論したり、グループで協働して創作に取り組んだりする活動を取り入れています。さらに、英語の授業での学びが社会的な行動につながるよう、より高次の思考を引き

出す工夫をしています。本単元では、素材文の読解や英語劇の創作を通じて考えたことを発信する放課後のイベントを実施します。

生徒が英語を使って考え、表現し、行動する経験を積み重ねていくことで、英語の運用力に加え、言語能力や思考力も着実に育っていくと感じています。

■ブルームのタキソミー



※学校資料に掲載されたフロリダ大学 CITT (Center for Instructional Technology and Training) の Bloom's Taxonomy-Cognitive Domain (2001) を基に編集部で作成。

お勧めの分掌

管理職

教務担当

進路担当

担任

成果と展望
英語を使って
学ぶ意識を持ち、
世界に視野を広げる生徒たち

以上のような授業改善を通じて、多くの生徒の英語学習の目標が、「英語を使えるようになる」「ことから、「世界で起きている様々な事象を英語を通じて学び、自分の意見を持つ」「こと」に変わってきています。2024年度の卒業生は3年間、活



後に「前時の設定課題の達成度」「授業参加度」などを自己評価し、自分ができたことや反省を自由に書くものです。本時の成果や課題を次時に生かすことで、学びに連続性を持たせることをねらいとしています。

本校全体の取り組みとして、生徒はいつでも、自分のタブレット端末などから本校の評価システムにアクセスし、すべての評価項目について自分の評価を確認できます。それが学習姿勢や取り組みを見直すきっかけにもなっています。

動主体の授業を受けたことで視野が世界へと大きく広がり、それが進路選択に結びついたケースが多く見られました。

活動に積極的に取り組み、自分で学びを生み出すとする生徒も出てきています。例えば、本時を見学した2年生から、「自分たちも英語劇を創って披露したい」といった声が上がりました。

本単元で取り上げたような難しい題材について他者に分かりやすく伝えたり、自分の考えを論理的に表現したりするためには、高度な英語力が求められます。そのため、授業外でもグループで学び合ったり、外国人教師に質問したりする生徒が増え、英語力も着実に伸びています。

私の今後の課題はテクノロジーの活用です。生成AIや翻訳機能などが進化する中、英語学習のあり方が大きく変化しつつあると感じています。そうした技術をどのように活用すれば、生徒が英語をより使いこなす上での支援となるのか、模索していこうと思っています。

「やらされ探究」から「マイ探究」へ!

生徒が主体的に取り組む学習であるはずの探究学習に「やらされ感」を抱く生徒、教師は少なくない。探究学習を生徒、教師が自分事化し、よりよいものとするためにはどうすればよいか、事例を通じて考える。

Turning Point

探究学習の
個別化と
伴走体制の見直し

自分の経験や関心に
基づいた個人探究で、
新しい価値を創造する力を育む

島根県立隠岐島前高校

生徒の 転換点

- 自分の経験や関心を基にテーマを決めて、個人探究に取り組む
- 終日行う週1回の探究学習の日に、計画的にじっくりと活動する

その生徒だからこそ深められる テーマ設定を促す

島根県立隠岐島前高校は、2008年度から地域の課題を題材とする探究学習「夢探究」を行っている。その実践は探究学習の先進事例として全国から注目されてきたが、近年、一部の生徒に探究学習による疲れが見られるようになった。「小・中学校も地域の課題を題材とする探究学習に力を入れているため、『高校でもまた地域の課題?』などと言う生徒がいました。そのような生徒と探究学習に熱心な生徒とで「極化し、グループ活動がうまく進まないこともありました」(進路指導主事・飯野卓先生)

また、長く実践する中で、地域の課題にどう

まらず、新たな価値を創造する探究学習に発展させたいという思いが同校に生まれた。そこで23年度、2年次からの選択制とする「地域共創科」を新設。同科の探究学習は、1人1テーマで取り組む個人探究にした(図1)。

「グループ探究では、『観光客を増やす』といった、よく聞くテーマに落ち着きがちでしたが、個人探究にしたことで、生徒自身の経験や関心に基づいたテーマを設定しやすくなりました。例えば、『菜食主義の家族がいるので、肉の流通に関する問題点を調べたい』など、その生徒だからこそ深められるテーマが設定されるようになりました」(地域共創科主任・吉岡裕司先生)

加えて、個人探究にしたことで、自分が動かなければ前に進まない状況となり、生徒はより

学校概要

設立 1955 (昭和30)年
形態 全日制/普通科・地域共創科/共学
生徒数 1学年約50人
2024年度卒業生進路実績 国公立大は、弘前大、筑波大、金沢大、島根大、高知大、国際教養大、島根県立大、県立広島大に10人が合格。私立大は、慶應義塾大、国際基督教大、上智大、中央大、明治大、立命館大、甲南大、立命館アジア太平洋大などに延べ34人が合格。短大・専門学校進学7人。就職3人。



原 周右 はら・しゅうすけ
同校に着任して4年目。



地域共創科主任
吉岡裕司 よしおか・ひろし
同校に赴任して6年目。生徒部。理科(化学)。



進路指導主事
飯野 卓 いいの・たくろ
同校に赴任して3年目。キャリア教育部。地理歴史・公民科(日本史)。



図1 探究学習の変革の柱

●地域共創科

●1人1テーマとする個人探究を実施

テーマを検討する際、教師は生徒一人ひとりに問いかけ、自分の経験や関心を基に「どのような新しい価値を生み出したいか」を考えさせることを重視。その結果、個別に設定したテーマに自分事として取り組むようになり、探究学習の授業が終了した後も継続して活動する生徒が多く見られるようになった。

●「地域共創DAY」を週1回設定

終日（6時間）を探究学習に充てる日を週1回設定。長時間の調査や作業などが可能になったことで、生徒の活動の幅が広がるとともに、じっくり取り組めるようになった。

●伴走体制の見直し

1つのゼミに、教師と非常勤講師、一般財団法人島前ふるさと魅力化財団の高校魅力化コーディネーターの計3人を配置。一緒に答えを探するという姿勢で生徒に伴走する。探究学習の評価は、生徒自身の振り返りによる自己評価と、担当教師の評価を組み合わせ、対話を通してすり合わせた上で行っている。

●普通科

●「教科」と「地域」を掛け合わせたテーマ設定

2025年度から、教師が担当教科の専門性を生かし、「地域のよさを英語で表現する」「地域の作物の栄養素を分析する」など、教科と地域を関連つけた多様なテーマを提示。生徒はその中から関心のあるテーマを選び、その探究学習に取り組む中で、生徒が自分の関心を見いだして探究学習を深める構成とした。

図2 生徒の声

探究学習を続ける中で目的が自然と変化し地域共創科3年（愛知県出身）



学校にサッカー部がないため、私は探究学習のテーマを「本校にサッカー部を創る」にしました。まず子どもたちにサッカーの楽しさを知ってもらおうと、小学校でサッカー教室を開こうとしましたが、小学校からよい返事をいただけませんでした。先生やコーディネーターと相談し、自分の希望ばかりを伝えていたことに気づきました。そこで私は、小学生と一緒に遊び、心を通わせられるようにしました。子どもたちや小学校の先生と少しずつ打ち解けていき、再びサッカー教室の開催を提案すると、2校で定期的に開催させてもらえることになりました。

子どもたちが楽しそうにボールを追いかける姿を見ると、自分の活動が人の役に立っていると実感するようになり、私の探究学習の目標はいつしか「サッカーを通じた地域の活性化」に変わっていきました。自分が島を離れてもサッカーが地域に根づくように、卒業までに親子フットサル大会を開催しようと頑張っています。

※図1、図2ともに学校資料を基に編集部で作成。

お勧めの分掌

管理職

教務担当

進路担当

担任

主体的に活動するようになった。教師の声かけも、個々の生徒に一層寄り添うものになった。『「あなたは、隠岐諸島をどんな地域にしたいの？」などと、本人に直接働きかける声かけをしています。生徒は自分が答えるしかないため、おのずと思考は深まります』（吉岡先生）
個人探究でも生徒間で相談や協力が気軽にできるよう、「ビジネスの視点からプロジェクトを設計する」「人間関係の構築に重点を置く」など、活動の方針別に5つのゼミを設け、生徒はいずれかのゼミに入る形とした。各ゼミには教師1人と非常勤講師、コーディネーターの計3人を配置し、それぞれの視点から生徒に問いかけ、一緒に考える伴走型支援を行っている。3人体制にすることで教師の負担を軽減するとともに、生徒が多様な大人との対話を通じて視野を広げやすくなるというねらいもある。

自分で進めるからこそ探究学習が自分事になり、進路選択に結びつく

地域共創科では生徒の活動の幅を広げようと、終日を探究学習に充てる「地域共創DAY」を週1回設けている。それにより、他の島を訪れたり、対応できる時間が限られる人に話を聞きに行ったりすることができるようになるとともに、生徒の計画実行力も養われていった。『1日6時間も探究学習に取り組めるとなると、事前に活動計画をしっかり立てる必要があります。生徒は『この日までに訪問の準備をする』といった見通しを持ち、活動計画を細かく立てるようになりました』（一般財団法人島前ふるさと魅力化財団教育魅力化事業部高校魅力化コーディネーター・原周石氏）
そのような体制で探究学習を進める中で、以前よりも生徒と地域とのつながりが格段に深まっていることに気づいたと、飯野先生は語る。『自分の経験や関心に基づいてテーマを設定しているため、『この人に会いたい』といった強い思いが生まれ、それが行動につながり、出会いや学びの機会が広がっていきます』
そして、自分で責任を持って活動を進めるからこそ、探究学習が自分事化していくという。『以前は、探究学習のゴールをイベントの実施や発表と捉える生徒が少なくありませんでしたが、今は、その先にどのような新しい価値を生み出すことができるかを考えるようになりました（図2）』（原氏）
24年度の地域共創科卒業生20人のうち、14人が探究学習のテーマに関連した進路を選んだ。『例えば、海洋ゴミについて探究する中で出会った大学教授の下で研究したいと、その教授の大学に進学した生徒がいます。そうした生徒の志望理由書は、『自分の言葉』で書かれました。これからも、『生徒が自分の持ち味を存分に発揮できているか』という視点を常に持って、新たな価値を創造する探究学習を目指していきます』（飯野先生）

事例で深める!

学習評価

実践校の取り組みを基に、
学習評価をより充実させるポイントを
田村先生がアドバイス

石川県立金沢辰巳丘高校 たつみがおか

「主体的に学習に取り組む態度」 を単元ポートフォリオで評価

生徒を適切に見取れているか。
課題感を基に評価方法を改善

田村 貴校は2025年度から、定期考査を一部の教科で課すことをやめたと同じました。

熊切 本校はこれまで、生徒の学力が幅広い中、各教科が工夫して学習評価を行ってききましたが、生徒を適切に見取れているかという課題感を持つていました。評価材料を多様にする定期考査による評価の比重が下がり、定期考査への生徒の意識が低くなることも課題でした。そこで昨年11月、私と島崎先生は定期考査を全廃した高校を視察しました。同校の取り組みから、学習評価は単元テストなどでも十分できると分か

り、本校の定期考査のあり方を見直すことを職員会議で提案しました。その結果、定期考査は各教科が任意で実施することとし、評価方法を各教科で見直すことになりました。

島崎 視察の帰りに熊切先生と自校の課題や視察の成果を話す中で、教師が生徒を値踏みする評価ではなく、生徒の資質・能力を伸ばす評価にすべきだと気づきました。私が担当する数学科では、全学年で定期考査をやめ、単元テストとレポート、単元ポートフォリオなど、短い周期で生徒の資質・能力を評価する方法にしました(図1)。

田村 自校の課題を基に動き始め、先進校の視察を通じて改善の方向性を見いだして、それを校内で共有

石川県立金沢辰巳丘高校プロフィール



左から/熊切道人(教務課長、理科主任)、島崎大志(数学科主任、1学年担任)

設立 1986(昭和61)年
形態 全日制/普通科(普通コース、芸術コース)/共学
生徒数 1学年定員120人
2024年度卒業生進路実績 国公立大は、富山大、金沢大、長岡造形大、金沢美術工芸大、愛知県立芸術大などに18人が合格。私立大は、東京音楽大、大阪芸術大、石川県内私立大などに28人が合格。短大・専門学校進学25人。就職10人。

し、改善を図る過程は、多くの学校にとつて参考になる進め方ですね。

評価規準の具体化が
生徒を学びに向かわせる

田村 数学科では「主体的に学習に取り組む態度」の評価の重みが大きいようですが、それはなぜですか。

島崎 「主体的に学習に取り組む態度」が身につく、自ら学ぶようになるれば、「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力」も向上していくと考えたからです。生徒には、「主体的に

解説者



文部科学省 初等中等教育局
主任視学官
田村 学 たむら・まなぶ

専門は教科教育学、教育方法学、カリキュラム論。文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官、同省同局視学官、國學院大學教授などを経て、現職。著書に、『学習評価』(東洋館出版社)など多数。

図1 数学科 3観点の評価の重みと評価材料

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	23～30点	23～30点	30～40点
B	11～22点	11～22点	15～29点
C	10点以下	10点以下	14点以下
評価 材料	単元テスト	レポート	単元ポートフォリオ (30点)、 平常点 (10点)

上記は2025年度のもの。 ※学校資料を基に編集部で作成。

図2 数学科 単元ポートフォリオ (例)

今日の授業の振り返り (月 日)

① 今日感じた数学のよさ

② 数学的に見て、今日の問題の解き方 (図を使う、式を書く、表を使う、公式の使い方など) はどうでしたか?

とても よかった	よかった	あまり よくなかった	よくなかった
-------------	------	---------------	--------

③ 粘り強く考え、数学から逃げずに戦い抜くことはできましたか?

できた	まあ できた	あまり できなかつた	できなかつた
-----	-----------	---------------	--------

単元ポートフォリオは、生徒が授業で学んだことを記入するシートや振り返りシート、単元末の振り返りシートを端末に記録して単元ごとにまとめたもの。 ※学校資料を基に編集部で作成。

図3 「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準の具体化 (取材時の対話より)

田村 教師用資料にある具体的な姿として、「数学でどうにか解決できないかと自己調整を繰り返し、粘る姿」とありますが、それは学んだことを意識的に使う、自分の知識を新たな場面で積極的に活用するという学習態度を生徒に期待しているということですか。

島崎 その通りです。例えば、「数学Ⅱ」の授業で、二項定理の問題を「数学Ⅰ」の知識で解こうとする生徒が少なくありません。そこで、自分の方法を見直し、該当単元で学んだ公式を活用できることを目標にしました。

田村 今言われた文言の方が、求める姿がとても具体的です。例えば、「身につけた知識を活用して、問題の解決に何度も取り組もうとする」「本単元で獲得した知識を使って、自分の力で問題を解こうとする」といった文言も考えられます。そのような評価規準を生徒と共有すれば、生徒は自分が持っている知識を活用しながら、諦めずに自ら解決しようとする姿に向かう可能性が高まります。

島崎 評価規準をどう設定すればよいか、イメージが湧きました。

田村 もう1つの「振り返りを基に、今ならどのように考えるか。やり直しや次回への考えの整理など」も具体化は可能でしょうか。

島崎 「今日の授業で出てきた問題点を明確にし、次の授業で取り組む課題を見つける」でしょうか。

田村 よいと思います。ただ、問題点だけでなく、成果やよかった点も振り返るような文言を入れるとさらによいですね。振り返りを通じて今の自分のよい点と課題に気づき、よい点は継続し、課題にも取り組む。振り返りは次の学びに生かそうとする行為につながる事が重要であり、学びにおける粘り強さや自己調整につながります。評価規準が明確に設定されていれば、生徒は自己評価を精緻に行えるでしょう。

島崎 教えていただいた視点で評価規準を見直していきます。

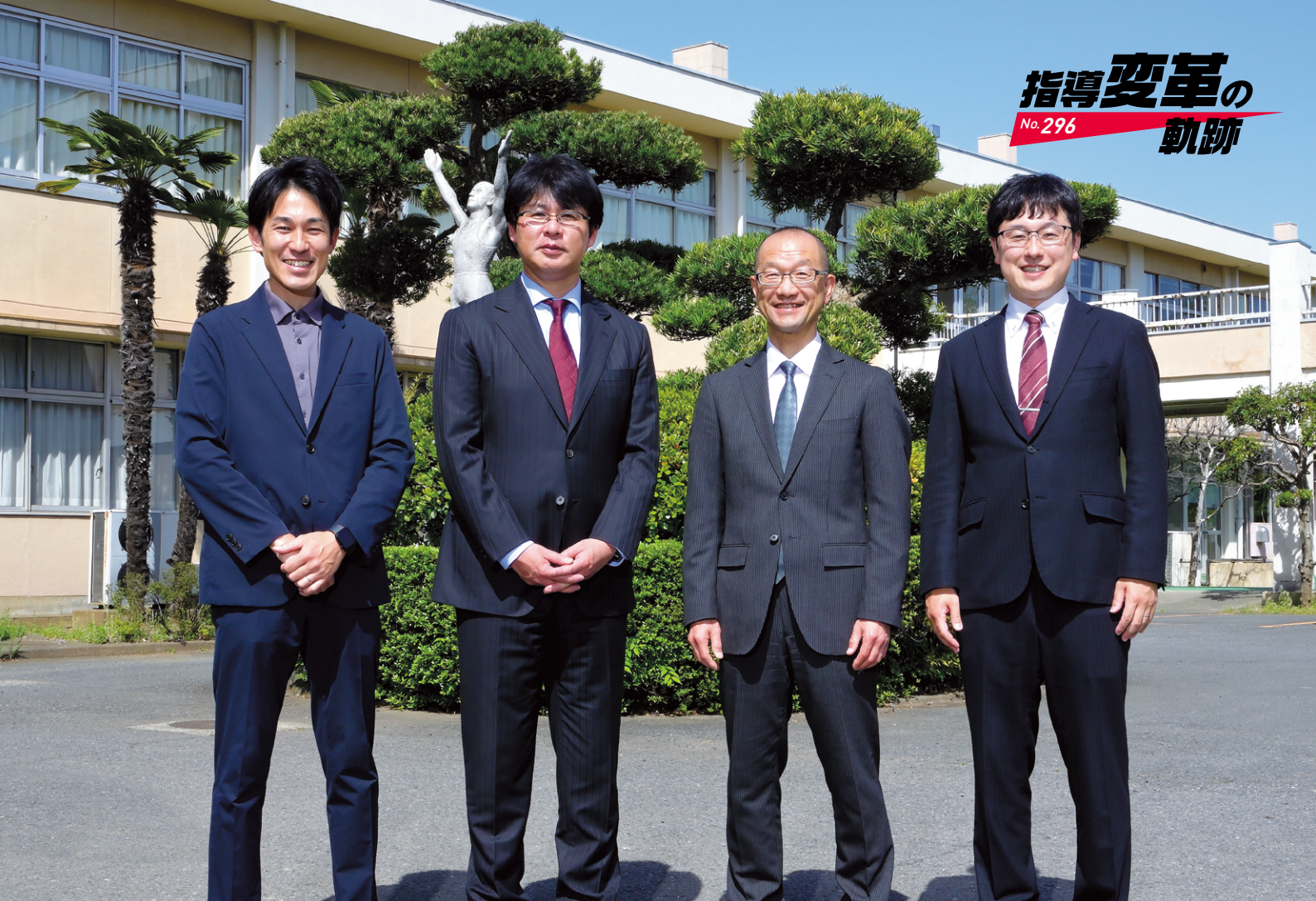
※取材を基に編集部で作成。

島崎 いいえ、1単元のもので。田村 単元ごとに活用する公式や既習事項は異なるため、②をできるだけ具体的に記述することが重要です(図3)。生徒が具体的に何をすべきかが認識しやすくなるからです。生徒を見取る視点もより具体化するため、今まで見逃していた生徒の姿や振り返りの記述を捉えることもできるよつになるはず。田村 必要なら、目標を達成するまでに必要なステップは、生徒によって

学習に取り組む態度は「粘り強さ」と「自己調整能力」の観点で評価すると説明し、毎授業の振り返りを記録する単元ポートフォリオ(図2)などを評価材料にしています。田村 指導と評価の一体化を図られたのです。教師用資料には、「主体的に学習に取り組む態度」を①見取る視点と②具体的な事項の例として、「①数学のよさを認識し、数学を活用しようとしているか」「②公式や既習事項を活用しているか」とありました。それは評価規準に相当すると思いますが、数学全体の評価規準になっていますか。

田村 その鍵となるのは単元ポートフォリオです。生徒が評価規準を認識し、目標に向けた自分の行為を振り返り、そこで教師が適切に助言をすると、生徒は目標の達成につながる行為や変容を自覚します。その繰り返しのよつによって、生徒は継続して主体的に学ぶよつになるでしょう。熊切 課題を具体化することができました。本日の対話での気づきを校内で共有し、実践していきたいです。

異なります。どうすれば個別に対応できるのか、悩んでいます。田村 生徒へのフィードバックに力を入れましょう。例えば、「あなたの振り返りを見ると、目標に対してこれだけ成長している。あなたの取り組みは成果につながっている」などと、教師が生徒の振り返りと評価規準を照らし合わせ、成果や課題を読み解いて伝えるということです。島崎 評価規準が具体的であれば、その生徒が目標を達成するために必要なことを適切に伝えられるわけですね。そうすれば生徒は、自分で次の目標を立てられそうです。田村



指導の全校体制化

進路指導や探究学習の支援を 全校体制とし、相乗効果を図る

埼玉県立所沢北高校

1分
で分かる軌跡

若手教師の増加に伴い、指導ノウハウの共有と継承が課題となっていた埼玉県立所沢北高校。そこで進路指導の3年間の流れや各学年での重点事項を一覧にし、校内研修で共有した。また、探究学習の充実を図ったことで、生徒の総合型・学校推薦型選抜への意識が高まる効果が表れた。例えば、生徒の発表の場を増やし、教師が丁寧にフィードバックすることで、生徒が試行錯誤の過程や自分自身のことをメタ認知できるようになった。生徒は自分が突き詰めたことを明確化できるようになり、同選抜の受験者も増加してきている。

#進路指導の全校体制
#探究学習のフィードバック

学校概要

設立 1974（昭和49）年
形態 全日制／普通科・理数科／共学
生徒数 1学年約360人
2024年度卒業進路実績
国公立大は、北海道大、東北大、筑波大、埼玉大、千葉大、電気通信大、東京外国語大、東京科学大、東京大、東京農工大、一橋大、東京都立大などに81人が合格。私立大は、慶應義塾大、上智大、東京理科大、早稲田大などに延べ1129人が合格。

変革の背景

若手教師の増加に伴い、 進路指導を全校体制に

2024年度にSSH(*1)の指定を受けた埼玉県立所沢北高校には、大きく分けて2つの課題があった。1つは、3年間を見通した進路指導の体系化だ。同校に10年前、教頭として赴任した経験がある木村郁文校長は、次のように説明する。

「以前と比べて、今は若手の教師が増え、学校が活気に満ちています。が、教師集団としては経験不足であることは否めません。それまでの学年団主導の体制ではノウハウの継承や蓄積が難しかったため、学校全体での組織的な指導として、よい点は継承し、課題は改善して指導力を向上させる必要があると考えました」
もう1つの課題は総合型・学校推薦型選抜に挑戦する生徒の育成だ。1学年主任の木下真介先生はこう語る。
「総合型・学校推薦型選抜は募集人員が拡大されるなど、その存在感は年々大きくなっていますが、同

選抜に対して生徒の多くは、入試の準備が大変といったイメージしか持っていませんでした。そこで、自分が熱心に取り組んでいる探究学習が同選抜での合格につながることを意識させようと考えました。そして、SSH指定校の採択に向けて、合格の鍵となる探究学習の充実に向けて取り組み始めました」

変革の一手①

進路指導の重点事項を データを基に示し、全校で共有

全校体制での進路指導の実現に向けて、進路指導部は24年3月、校内研修を実施。自校の進路指導の現状と課題、3年間の進路指導の流れと重点事項を示し、全教師で共有した(P.38図1)。当時進路指導主事だった木下先生は次のように説明する。
「各学年の指導の重点事項は以前と同じですが、3年間の指導を一覧にして可視化し、教師がいつでも見返して認識しやすくなりました。『中励み』『依存型学習者』から『自立型学

習者』へ」など、教師が生徒に繰り返して伝えている言葉も盛り込みました」
3年間の進路指導の流れでは、1年次の取り組みの重要性を改めて強調した。全生徒のデータを分析したところ、成績が下降した時期は1年次が最も多かったこと、難関大学に合格した生徒は他の生徒よりも1年次から学習時間が多かったことなどが分かったからだ。校内研修でもこれらのデータを示し、1年次は指導の比重を5割とするものの、学年が上がるにつれて教師のかかわり方を「指導」から「伴走」にすることで生徒の自立を促す方針を共有した。進路指導主事の新井大翼先生はこう語る。
「3年次に成績が伸びた生徒は、1年次から部活動に励みつつ、学習習慣や生活習慣が定着していたことがデータから分かりました。それをエビデンスに、『1年次にしっかり土台を築いてこそ、3年次の部活引退後に伸びる』と生徒に伝えていくことを、教師間で目録合わせをしました」
進路指導上の活動がより効果的になるよう、実施の順序も見直した。例えば、以前の2年次は11月に実力テ



1学年主任
木下真介
きのした・しんすけ
同校に赴任して12年目。地理歴史・公民科(政治・経済)。



進路指導主事
新井大翼
あらい・だいすけ
同校に赴任して5年目。英語科。



理数科長、SSH推進委員長
田口康弘
たぐち・やすひろ
同校に赴任して6年目。理科(生物)。



校長
木村郁文
きむら・いくふみ
同校に赴任して2年目。

お勧めの分掌

管理職

教務担当

進路担当

担任

*1 文部科学省「スーパーサイエンスハイスクール」。

ストを実施した後に入試動向などの説明会をしていたが、今は説明会を前倒して10月に行い、生徒に大学入試への見通しを持たせてから、11月に実力テストを実施する流れに変えた。

変革の一手 ②

生徒が探究学習の過程をメタ認知できるように支援

総合型・学校推薦型選抜に挑戦する生徒の育成では、まずは探究学習の充実を図った。同校の探究学習では、科学的探究力の育成を目指し、生徒が試行錯誤する過程を重視している。さらに、成果を他者に伝えることまでが研究であると捉え、プレゼンテーション力の育成も目指している。

そこで、他のSSH指定校の実践を参考に、24年度から理数科の「課題研究」では、3年次の研究論文の完成までに、生徒が発表する場を5回設けることにした(図2)。教師は、「主体的な研究になっているか」「うまくいかなかった過程にも目を向けているか」といった観点で発表を見取り、生徒にフィードバックする。生

図1 各学年の進路指導の目標と重点事項

	1 学年	2 学年	3 学年
目標	「生活習慣・学習習慣」の確立と定着	進路目標の明確化で中だるみ→「中励み」へ	学習と受験校選定で「圧倒的主体性」を発揮
重点事項	★学習計画表を活用して生活・学習サイクルを定着させる→ 授業・定期考査ベース のPDCAサイクルを確立 ★中学校との違いを明確に意識する→隙間時間の活用と計画性を持った時間管理	★志望する分野・大学等を明確にし、目標宣言をする→併せて、志望理由を明文化 ★「依存型学習者」から「自立型学習者」へと脱皮する ★修学旅行を機に「受験生」へと切り替えを図る	★目標逆算型の学習計画を実践する→ 模擬試験ベース のPDCAサイクルを徹底 ★生徒自ら併願パターンを選定・決定→情報収集と整理を意識 ★「授業第1主義」の完遂
目標学習時間	平日: 学年+1時間 休日: 学年+3時間		平日: 学年+1時間+a 休日: 学年+3時間+a
合格要因に占める割合	5	3	2
教師のかかわり	指導 ←————→ 伴走		

各学年の目標と指導の重点事項を整理。上記に加えて、学年ごとに進路行事の年間計画と各行事の位置づけを明文化して、全教師と共有した。
※学校資料を基に編集部で作成。

図2 理数科「課題研究」スケジュール

時期	活動名	目的・内容
1 年次 1~3月	研究テーマ・研究班決定	生徒は希望分野ごとに分かれ、自分が取り組みたい研究テーマを提案。議論と投票を経て、いくつかの研究テーマを決定し、同じテーマを希望する生徒同士で班を結成。
2 年次 5月中旬	研究目的 プレゼン	班ごとにポスター発表形式で研究の目的・計画を発表し、教師と質疑応答を行う。研究の動機、先行研究を含めた背景などを確認。
2 年次 6月下旬	研究過程 報告会	事前に研究過程報告書を提出。それを基に生徒が教師に途中経過を報告し、教師が助言。生徒間でも報告・助言し合う。
2 年次 9月下旬~ 10月初旬	中間発表会	試行・予備実験を含む研究過程をまとめ、ポスターセッション形式で発表。2年生は互いに発表を聞いて意見を出し合う。3年生も聴衆として参加して助言する。
2 年次 2月初旬	本発表会	班ごとに研究成果をスライドにまとめて口頭発表。発表8分間、質疑応答7分間。聴衆の教師と1年生は意見や助言を述べる。
3 年次 6月中旬	最終成果 発表会	本発表会での聴衆からの意見、教師からの助言、自分たちが感じた課題や疑問を整理して追実験等を実施。その結果を加えた研究成果の総まとめをポスターセッション形式で発表。
3 年次 5~10月	研究論文 作成	研究のまとめとともに、科学的な課題研究であったか検証。7月までに班ごとに草稿を作成し、10月までに個人で研究論文を作成。

「活動名」の赤の地色が発表の場。
※学校資料を基に編集部で作成。

徒は試行錯誤の過程の言語化や教師とのやり取りを通じて、自分が何を感じ、何を得たかを振り返り、何をどう生かすかを考えるようになっていくと、理数科長の田口康弘先生は語る。「生徒は例えば、『想定外の結果で実験に失敗した』とよく言ったため、手順を踏んだ実験であればどんな結果でもその考察が研究になると伝えて

います。そのように教師が取り組みの過程を評価すると、生徒は主体的に試行錯誤するようになり、その過程を言語化できるようにもなります。そうした力は、総合型・学校推薦型選抜にも生きると考えています」

集まり、生徒の様子の見取り方や声のかけ方などを助言し合っている。全教師で取り組む一体感を醸成し、探究学習の指導経験が浅い教師が相談しやすい体制にしたのだ。以上のように、生徒が探究学習を通じて自分自身のことをメタ認知できるようにするとともに、探究学習が総合型・学校推薦型選抜につなが

ノーベル賞受賞者による講演会を開催

世界トップの研究を身近に感じる場に

2025年3月、ノーベル物理学賞を1997年に受賞したアメリカ・メリーランド大学のウィリアム・ダニエル・フィリップス教授による講演会が同校で開催された（*2）。講演会の準備には物理部と生物部の生徒が参加。講演後に生徒は同教授・ノーベル財団職員と昼食をともにし、直接会話をした。講演のテーマは、「時間、アインシュタイン、そして宇宙で最もクールなもの」。質疑応答で生徒は、「多原子のイオンや分子を低温にすることに意義はあるのか」「原子を冷却する際に、なぜセシウムを選んだのか」など、様々な疑問を教授に投げかけた。「教授は生徒からの質問を特に気に入っていた」と、ノーベル財団職員から報告があったという。生徒は、「教授は原子の冷却が正確な時計の製作に役立ち、それがGPSなどの身近なものに結びついていく点を明確に説明してくれた。研究内容を身近に感じられた」「少し時間を置いてから同じ問題に取り組むと別の視点が見つけれられるという話が勉強になった」など、多くの刺激を受けていた。



生徒から12個の質問が上がった。会場は大いに盛り上がり、予定より15分間超過して終了した。

ることを認識させるため、同選抜の合格者も含め、卒業生の進路体験発表会を毎年3月に実施。全体会の後、学部学科別に生徒と卒業生が少人数で対話する分科会も行っている。25年度は、総合型・学校推薦型選抜に対応した補講も実施する予定だ。

さらに、生徒の視野を広げ、知的好奇心を刺激する場として、研究者による講演会を年2回実施している。24年度は、東京大学の教授と、ノーベル賞受賞者の講演会を開催し

た（コラム参照）。講演前には同校の教師が講演内容の基礎知識を伝える事前講義を行っており、ノーベル賞受賞者の講演会当日も、物理担当の教師が事前講義を行った。

「講演内容から、世界トップの研究も先行研究の1つであることなど、自分たちの研究とのつながりを生徒は感じたことと思います。講演者についてよく調べてきたからか、生徒から教科書外の知識が必要な質問も出ました」（田口先生）

変革の成果と展望

進路指導と探究学習を連携させ、学習意欲を高める

国公立大学の総合型・学校推薦型選抜の受験者は、23年度入試の19人、24年度入試の17人、そして25年度入試は24人と、増加傾向にある。

「24年度入試の総合型選抜で東北大学に合格した生徒は、探究学習で関心を持ったことを同大学で追究し

たいと、受験の相談をしてきました。これからもそうした明確な志望理由を持って大学入試と向き合う生徒を育てていきます」（新井先生）

25年3月末に行った校内研修でも3年間の進路指導の流れを共有し、指導の重点事項を再確認した。

「進路指導も探究学習も全校体制が整いつつあります。今後は進路指導と探究学習の連携を強化し、生徒の学習意欲を高めていきたいと考えています」（木村校長）

ベネッセが見た軌跡

生徒の自律的学習の姿勢を育む、体系的な指導体制の構築

所沢北高校では「夢を叶える力 時代を創る力」を合言葉に掲げており、データを基にした進路指導の重点事項を先生方全員で共有して指導計画を体系化したことで、先生方も生徒も学びの方向性が明確になったことが印象的でした。それによって生徒は、試行錯誤しながらも探究学習などに自律的に取り組むようになり、第1志望の進路実現につながることが、同校の魅力だと感じています。

探究学習の支援でも、生徒を見取るポイントをルーブリックにし、先生方の声かけを統一していました。それが、生徒が自信を深め、総合型・学校推薦型選抜と自身の探究学習との関連の理解につながり、国公立大学の同選抜合格者数の増加という結果に結びついたのでと思います。今後、同校のさらなる魅力化に貢献できるよう、私も全力でご支援させていただきます。

株式会社ベネッセコーポレーション首都圏支社
埼玉県立所沢北高校担当 八戸 崇



*2 講演会は、「ノーベル・プライズ・ダイアログ東京2025」関連イベントの「学生講義」として、科学への興味・関心の向上を目的に開催された。日本の高校では、会場校に応募した高校の中から同校が初めて選ばれた。

お勧めの分掌

管理職

教務担当

進路担当

担任

2025年度大学入試結果の概況と 26年度大学入試に向けた指導のポイント

現行の学習指導要領に対応した入試として初めて実施された25年度大学入試。その結果の概況とともに、近年の入試環境の変化や全国的な調査結果を基にした、26年度大学入試に向けたポイントや校内体制のあり方などを確認する。

2025年度大学入試結果の概況

総合型・学校推薦型選抜の 入学者が増加

2025年度大学入試では、特異的に18歳人口が増加したが、長期的に見れば18歳人口は減少が続く。志願者数と入学者数の差はかなり縮まっており、今後も入試競争の緩和が進む。

近年は総合型・学校推薦型選抜の入学者割合が増加を続け、24年度入試においては51・8%と、半数を超える状況が続いている。一般選抜の募集人員は減少が続く、一般選抜と総合型・学校推薦型選抜の両方を視野に入れた出願戦略の重要性がますます高まっている。

国公立大学では一般選抜の 志願者数が回復

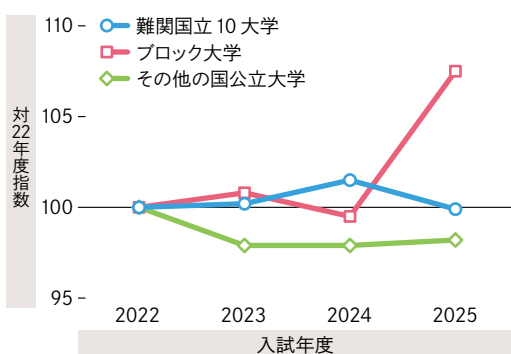
近年、国公立大学全体の一般選抜の志願者数は減少傾向にあったが、25年度入試では、対前年指数101とやや増加した(図1)。

特に公立大学全体の志願者数は、対前年指数104と増加した。現行の学習指導要領に対応した大学入学共通テスト(以下、共通テスト)に対する受験生の負担感が増す中で、公立大学には国立大学よりも共通テストの教科・科目数が少ない募集単位があることが影響していると考えられる。

図1 国公立大学の一般選抜の志願者数の推移

	2024年度 志願者数	2025年度 志願者数	対前年 指数
国立大学	299,715	299,739	100
公立大学	123,545	128,762	104
国公立大学	423,260	428,501	101

図2 大学群別の一般選抜の志願者数の推移



※数値は2022年度の人数を100とした時の数値。

	2024年度	2025年度	対前年 指数
難関国立10大学	71,564	70,470	98
ブロック大学	68,255	73,697	108
その他の国公立大学	283,441	284,334	100

難関国立10大学(*1)においては、模擬試験や大学入学共通テスト自己採点集計サービスの動向で強気の志望が見られていたが、最終的には落ち着き、全体の志願者数は対前年指数98となった(図2)。一方、ブロック大学全体(*

2)の志願者数は、対前年指数108と増加した。学部系統別に見ると、国公立大学の語学、国際関係学系統は対前年指数106と2年連続で増加し、薬学系統は2年連続で減少した。長らく志願者数の減少が

続いてきた教員養成・教育学系統は対前年指数101と前年並だった。

私立大学では共通テスト方式でチャンスが拡大

25年度入試の私立大学全体の一般選抜の志願者数は対前年指数105と増加したが、合格者数は対前年指数96と減少し、倍率で見ると厳しい入試だった(図3)。

ただし、方式別に志願者数と合格者数の推移を分析すると状況が異なる。共通テストを課す方式では、志願者数・合格者数ともに増加。共通テストが導入された21年度入試以降、私立大学専願者には共通テストを避ける傾向が見られていたが、共通テストを課す方式で合格率の上昇が続いたことを受けて、共通テストを課す方式の志願者数が回復傾向にある。MARCH(*3)文系の共通テストを課す方式の合格率の推移を見ると、偏差値60台前半の合格率は21年度入試以降35%前後まで上昇している(図4)。

また、私立大学では文系の学部系統の人氣が回復した。例えば、法学系統が対前年指数111、経済・経営・商学系統が対前年指数107と増加した。

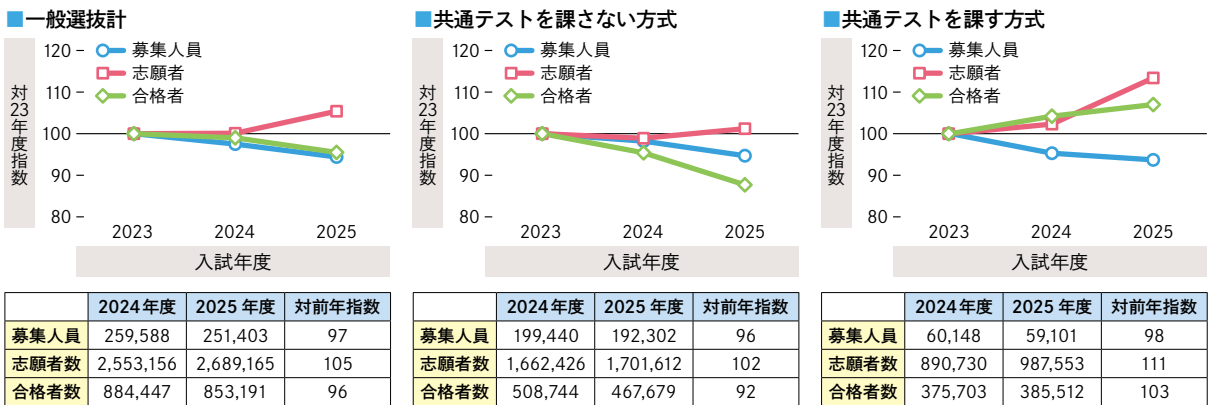
年内入試は募集人員、志願者数、合格者数がいずれも増加

25年度入試では、総合型・学校推薦型選抜の募集人員、志願者数、合格者数がいずれも増加し、特に私立大学では、志願者数の増加が顕著だった(図5)。

国立大学においては一般選抜の合格者数がやや減少したこともあり、合格者数全体に占める総合型・学校推薦型選抜の合格者数の割合は20.4%と、前年から約1ポイント上昇した。

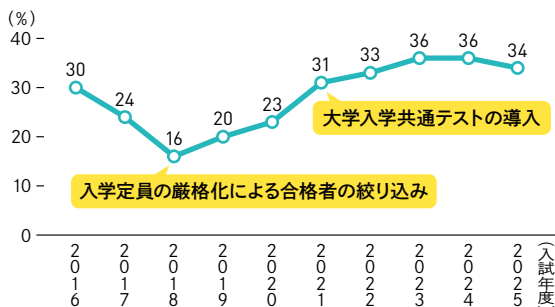
25年度入試の国立大学の総合型・学校推薦型選抜の募集人員に対する合格者数、すなわち充足率は、医学、歯学、理学、工学、農・水産学系統などで低かった。募集人員の多い工学系統では、総合型・学校推薦型選抜の募集人員(6805人)に対し、合格者数は6282人とどまった。その差の約500人は、一般選抜の募集人員などに充当されたと考えられる。それらの学部系統では、大学の合格基準を満たせば他の受験生と競争することなく、総合型・学校推薦型選抜で合格できた可能性がある。今後も同様の傾向となるとは限らないが、国立大学の理系学部志望であれば、総合型・学校推薦型選抜への出願も検討したい。

図3 私立大学の志願者数・合格者数の推移



※2025年5月中旬までに収集できた情報を基に作成。 ※折れ線グラフの数値は、2023年度を100とした時の指数。

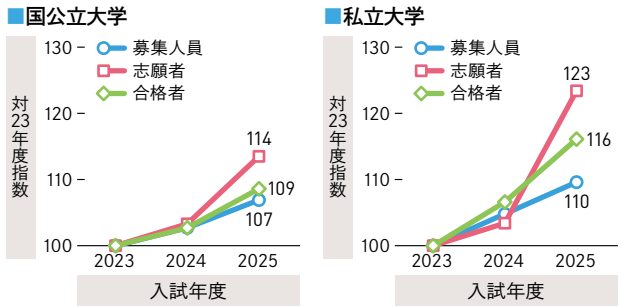
図4 MARCH・文系・共通テストを課す方式の合格率の推移(偏差値60台前半)



※入試結果調査より。偏差値は進研模試「大学入学共通テスト模試・6月」及び「第1回ベネッセ・駿台大学入学共通テスト模試」のもの。

*3 明治大学、青山学院大学、立教大学、中央大学、法政大学。

図5 総合型・学校推薦型選抜の募集人員、志願者数、合格者数の推移



※2025年5月中旬までに収集できた情報を基に作成。 ※数値は2023年度を100とした時の指数。

*1 北海道大学、東北大学、東京科学大学、東京大学、

お勧めの分掌

管理職

教務担当

進路担当

担任

26年度大学入試に向けた指導のポイント

共通テスト対策を

組織的に進める高校が好結果

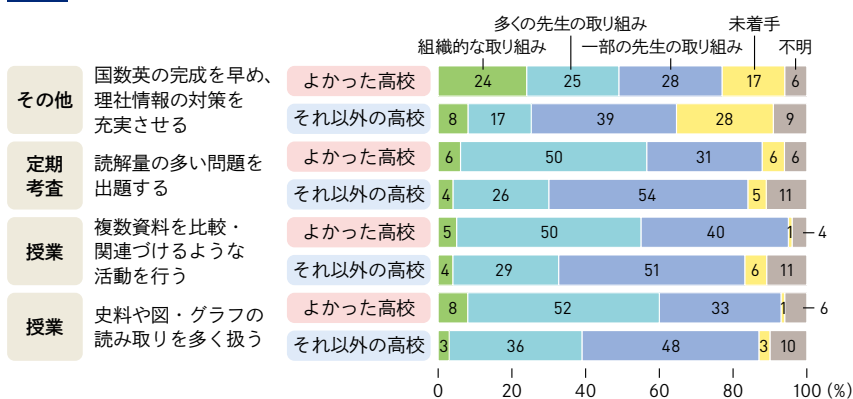
25年3月、ベネッセ教育情報センターは、全国の高校教師を対象に、新課程及び教育活動全般に関する調査を実施した。共通テスト対策として取り組んできたことのうち、共通テストの結果がよかったと回答した高校と、それ以外と回答した高校で差がかった取り組みを分析した(図6)。

その結果、「国数英の完成を早め、理社情報の対策を充実させる」「読解量の多い問題を出题する」「複数資料を比較・関連づけるような活動を行う」などの取り組みを、組織的に進めている、または多くの先生が進めている高校の多くが、共通テストの結果がよかった。

現行の学習指導要領に対応した入試の2年目となる26年度入試は、多くの受験生が新しい形式の出題に慣れてくることから、25年度よりも各大学が求める共通テストの得点の水準が上がると予想される。難化の可能性が高く、入念な準備が求められる。

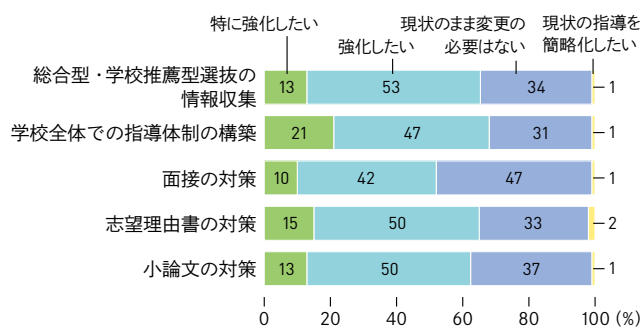
なお、26年度の共通テストからは出願が電子化される。教師が生徒の出願内容を確認するには、出願時に生徒が同意していることが必要な点に注意したい。

図6 共通テスト対策として取り組んできたこと(共通テストの結果認識別)



※ 2025年度新課程及び教育活動全般に関する調査より(抜粋)。
※ 共通テストの志願者がいたと回答した574校のデータを集計。

図7 総合型・学校推薦型選抜に向けた指導で今後力を入れて取り組みたいこと



※ 2025年度新課程及び教育活動全般に関する調査より(抜粋)。
※ 数値は調査の有効回収数(734校)に対する割合。

図8 総合型・学校推薦型選抜の指導負担軽減のために取り組んでいること

取り組み	(%)
【指導の外注化】小論文や志望理由書の添削サービスの利用	32
【本格的な指導前の底上げ】低学年時から志望理由を練らせる	25
【本格的な指導前の底上げ】低学年時から小論文の対応力を養成する	21
【指導ノウハウの確立】小論文指導の教員研修の実施	18
【指導方法の工夫】同じ系統の志望校の生徒をグループ単位で指導する	18
【本格的な指導前の底上げ】低学年時から表現力を養成する	15

※ 2025年度新課程及び教育活動全般に関する調査より(抜粋)。
※ 数値は調査の有効回収数(734校)に対する割合。

年内入試指導のノウハウを校内全体に広げる必要性が高まる

同調査において、総合型・学校推薦型選抜に向けた指導で今後力を入れて取り組みたいことを尋ねたところ、「特に強化したい」と回答した割合が最も高かったのが「学校全体での指導体制の構築」だった(図7)。

その背景には、総合型・学校推薦型選抜を受験する生徒が年々増加する中、一部の教師のみに年内入試の指導を委ねる従来の体制では十分に対応し切れ

なくなってきたという現状がある。

同調査では、年内入試における指導負担の軽減に向けた取り組みについても尋ねた(図8)。その結果、「小論文や志望理由書の添削サービスの利用」といった指導の外注化や、3年次の本格的な指導前の小論文や志望理由書の対応力の底上げが主な取り組みとして挙げられた。また、「小論文指導の教員研修の実施」など、校内における指導体制の整備も重視されていた。年内入試指導の負担軽減のためにも、組織的な指導体制の構築が急務となっている。

一般選抜と年内入試の両にらみが求められる

2025年度入試は、いわゆる「新課程初年度入試」として、大学入学共通テスト（以下、共通テスト）では、新教科の導入、科目構成や出題形式の変更、試験時間の増加など、多くの変化がありました。問題作成方針に沿った出題がなされ、6教科1000点集計の予想平均点が文系・理系ともに上昇したことを踏まえると、変更点は多かったものの、生徒は新しい形式にうまく対応できたと見えています。

国公立大学では、模擬試験等の動向で見られていた難関国立10大学における強気の志望は、共通テストの平均点アップにもかかわらず、出願には反映されませんでした。一方、アラカルト型が多い公立大学では、志願者数が増加しており、共通テストの負担感を避ける傾向がうかがえます。私立大学では、共通テストを課す方式における志願者数・合格者数がともに増加しており、存在感が増しています。これからの私立大学入試では、国公立大学併願層向けの多教科共通テスト利用型、私立大学専願層向けのアラカルト型、年内入試の学力重視型、年内入試の多面的評価型の4類型がスタンダードとなっていくそうです。

総合型・学校推薦型選抜については、募集人員、志願者数、合格者数はいずれも増加しており、受験規模が拡大し続けています。同選抜による入学者は、2024年度入試の段階で過半数を超え（51.8%、文部科学省「国公立大学入学者選抜実施状況」より）、一般選抜と年内入試は、「一般選抜での合格が難しい生徒は年内入試の利用を考える」という関係性から「一

般選抜と年内入試の両方を視野に入れた指導計画を立てる」という関係性へと変わりつつあります。それは、25年3月に弊社が行った高校教師向けアンケートにおいて、総合型・学校推薦型選抜に向けた指導で今後特に強化したいこととして「学校全体での指導體制の構築」が最も多く挙げられたことからうかがえます。

では、一般選抜と年内入試の両方を視野に入れた指導體制とはどのようなものなのでしょうか。体制が確立できている先進校の取り組みに共通していたのは、「育成」と「見極め」という2つの点でした。

「育成」とは、「総合的な探究の時間」、ホームルーム活動、学校行事などの諸活動を生徒のキャリア観に結びつけ、志望理由として外化（書く、話す、発表する）させることで、「見極め」とは、志望理由を多様な観点で検討し、各大学や募集単位との親和性を判断することです。「一般選抜と年内入試の両方を視野に入れた指導體制」のノウハウは今後も全国の学校で生まれることと思います。教育情報センターでは積極的にそうした情報を収集し、継続的に先生方にご提供して参ります。



(株)ベネッセコーポレーション
学校カンパニー 教育情報センター長
日山敦司 ひやま・あつし

2025年度ベネッセ教育情報センター主催のWEBセミナーアーカイブのご案内

◎新課程一期生総括を踏まえた新課程二期生のための共通テスト対策

対象 3学年ご担当各教科先生

概要 各教科の新課程初年度の共通テスト分析と教科指導の実践事例のご発表

リンク <https://benesse-hs.jp/2kpeb>



◎出願指導研究会

対象 進路ご担当先生、3学年の担任先生

概要 2025年度入試結果のデータ分析と2026年度入試の出願指導のポイント整理

リンク <https://benesse-hs.jp/evmag>



◎年内入試5割超時代を踏まえた一般・推薦総合 両にらみの低学年指導

対象 1学年・2学年主任先生、進路ご担当先生、探究ご担当先生

概要 低学年から推薦・総合と一般選抜を両にらみで指導するポイントと探究と進路をつなげる実践事例のご発表

リンク <https://benesse-hs.jp/cjt59>





先日、取材で訪れた石川県立金沢辰巳丘高校で、凛として立つ1つの彫刻に目を奪われました。それは、ホールに翼を広げる「サモトラケのニケ」のレプリカ像でした。同像は芸術コースの卒業生から寄贈されたもので、「学びの場に芸術を」という思いが込められているそうです。ルーブル美術館の至宝がなぜここに、と驚きましたが、その意図を考えると深くうなずかされました。

「ニケ」は、ギリシャ神話の勝利の女神。日々その前を通る生徒たちは、意識せずとも「勝利」のイメージを目に焼きつけていることでしょう。困難な目標に挑む時、翼を広げた女神が生徒たちの背中をそっと押しているのかもしれない。

教科書などから得る知識だけでなく、日常の風景の中にある美や理念が人の感性を磨き、夢や志を育むものです。環境が人に与えるインスピレーションの重要性を、その像が静かに私に教えてくれた気がしました。同校の生徒たちが、力強く未来へ羽ばたいていく姿が目に見えました。(伊藤)

VIEWnext公式アカウント

LINE@

友だち募集中!



『VIEW next』のLINEを友だち登録していただければ、本誌の発刊時や新コンテンツの公開時に通知が届き、ウェブサイト『VIEW next ONLINE』内の該当記事に、ダイレクトにアクセスできます。この機会にぜひ、友だち登録をお願いします!

【友だち登録の方法例】

- (方法①) 上の2次元コードを読み取る
- (方法②) LINEアプリの「友だち追加」> 「ID検索」で「@view21」と入力して追加

VIEWnext

高校版 2025年9月号

9月19日発刊

(予定)

Reader's VIEW

先生方からのご意見を紹介します

2025年4月号へのご意見

教育理念や目標の言語化が、教師の役割を明確にさせる

4月号の特集は、教師の資質・能力の育成がテーマであり、興味深かった。事例3の岐阜県立飛騨高山高校の記事で、神出建太郎校長のご発言の「生徒と教師は、言わば相似形のような関係」は、教師の資質・能力の育成なくして、生徒の資質・能力の育成はできないことを示している。教師に求められる資質・能力は生徒と同様、学校の教育理念や目標などによって異なるが、それを言語化することで教師は自分の役割を認識し、「教師が学習する組織」へと変わっていくと考える。特に、「生徒が□□できるようになるために、〇〇の場面で、生徒に△△できる教師になる」と、目的と場面、行動を具体化することが重要だろう。静岡県立小山高校 美那川雄一

まずは自分が所属する学年や分掌から変えていきたい

生徒に「主体的に学ぼう」と言っている教師自身が、日々の業務に追われて学んでいない現状に、私は危機感を持っていたため、4月号の特集の記事には心を打たれた。組織的な動きが大きな変化につながることや教師同士の学びが新たな視点を生むこと、そしてそれらが教師のやりがいや専門性の向上に結びつくことを、記事を読んで改めて感じた。自分だけでは学校全体を動かすことは難しくても、学年や分掌であれば、意識変革を促せるかもしれないと思えた。具体的には、前年度の踏襲を前提とせず、課題をきちんと洗い出し、日常的に教師間で対話をする機会を重ねていけば、小さいながらも変化が生まれそうだ。自分の行動が他の教師にも影響を与えると信じたい。新潟県立佐渡中等教育学校 竹田美代子

生きるヒントを学べる問いと、授業展開が参考になった

4月号の新連載「ブラッシュアップ 授業実践」の記事を読み、生きるヒントを学べる問いとそれにつながる問いをうまく取り入れることによって、生徒の題材に対する興味・関心が高まり、こんなにも面白そうな授業ができるのだと驚いた。私も生徒主体の探究学習を実現すべく、記事を参考にして授業づくりをしていきたい。埼玉県立蓮田松韻高校 小林昭宏

「やらされ感」という言葉に、探究学習の現状を痛感

4月号の新連載「『やらされ探究』から『マイ探究』へ!」の記事を読み、「やらされ感」というキーワードは探究学習の課題を言いあてていると感じた。認定特定非営利活動法人カタリバの横山和毅さんの「自分との『距離』が近い課題を設定することが重要だ」という指摘は、取り組みのヒントになった。探究学習は自由度が高いためこそ、具体的な事例を知りたい。次号の記事も期待している。東京都・私立東京農業大学第一高校 小堀健一

管理職との面談で教師に意識改革を促す

4月号の「指導変革の軌跡」の福岡県立柏陵高校の記事は、若手教師にチャンスを与え、彼らの視点を学校経営に組み込む取り組みが素晴らしいと思った。定員割れの状況から、管理職が教師一人ひとりと丁寧な面談して意識改革を促し、スクール・ポリシーを自分事として捉えて検討し、変革していく過程が大変参考になった。同僚には面と向かって言いくいことも、管理職との個人面談であれば言いやすいのかもしれない。実践してみようと思う。岩手県立水沢高校 寒河江和広

教育総合情報サイトVIEWnext ONLINE

管理職・ミドルリーダー、若手の先生へのおすすめ記事のご紹介

教育総合情報サイトVIEWnext ONLINEでは、VIEWnext 高校版の最新号やバックナンバーをご覧いただけることに加え、教育行政や大学入試など、教育に関する様々な情報も発信しています。管理職・ミドルリーダー、若手の先生方へのおすすめ記事をそれぞれまとめてご紹介もしていますので、ぜひご活用ください!

トップページへの
アクセスは
こちらから!

URL <https://view-next.benesse.jp/>

検索ワード

VIEW next ONLINE

検索

2次元コード



高校 管理職・ミドルリーダーの 先生へのおすすめ記事

学校経営・運営にお役立ていただけるコーナーや記事をまとめています。

おすすめ記事例

『VIEW next』高校版オンラインセミナー 開催レポート

『VIEW next』高校版 連載コーナー

- 指導変革の軌跡 (学校改革事例)
- 追跡! 働き方改革
- 学校危機管理 基礎講座

アクセスはこちらから URL <https://view-next.benesse.jp/fix/page/article31191/>

2次元コード



高校 若手の先生へのお すすめ記事

授業づくりなどにお役立ていただけるコーナーや記事をまとめています。

おすすめ記事例

『VIEW next』高校版 連載コーナー

- 主体的・対話的で深い学び 授業実践

ウェブオリジナル記事

- 若手教師・教育創造 MTG (ミーティング)

アクセスはこちらから URL <https://view-next.benesse.jp/fix/page/article31340/>

2次元コード



VIEWnext ONLINEのトップページの
スライダーからも、
おすすめ記事にアクセスいただけます。

スライダーでは、そのほかのおすすめ記事・コーナーも
随時ご紹介していますので、ぜひご覧ください!





生徒と創る学びの情景

仲間とともに志を育もう

宮城県・私立仙台育英学園高校 伊藤 恵先生



医療系学部志望者への支援を拡充するため、4年前に特別進学コースに新設された2・3年次の選抜クラス、通称MAP (Medical Academic Programme)。教科指導や東北大学との高大連携などとともに、総合型選抜を見据えた、チーム医療や地域医療などを題材とするワークショップにも力を入れている。「話し合うことで社会への視野が広がり、協働性や思考力などが培われます。それらは社会で必要とされる力であり、だからこそ入試でも求められているという理解で、育成することを目指しています」と、2024年度までMAP主任を務めていた伊藤先生は語る。

MAPに所属したばかりの2年生が2回目のワークショップで、「医療従事者に必要な力とは何か」を考えた。「学ぶ力」「責任感」「想像力」「思いやり」など、自分の考えを付せん紙に書き、対話をしながら重要度の高い順に整理した。生徒は、「挙げられた力は医療系に限らず、どんな仕事でも必要だと思った」「みんなで議論すると、自分にはない考えが出てきて面白かった」などと振り返り、「これからのワークショップも楽しみ」と口をそろえた。「多様な意見に触れて、自分とことん向き合って志を育み、納得がいく進路を選んでほしい」と伊藤先生。同じ目標を持つ仲間と力を合わせ、ともに成長する生徒にこれからも伴走していく。

いとう・めぐみ 同校に赴任して5年目。MAP担当。地理歴史・公民科(地理)。

宮城県・私立仙台育英学園高校 1905(明治38)年設立/全日制・通信制/普通科/共学/1学年約1,000人(全日制)/2024年度卒業生進路実績(全日制) 国公立大は、東北大、お茶の水女子大、東京大、国際教養大などに80人が合格。私立大は、上智大、早稲田大などに延べ810人が合格。