

PRINT ISSN: 2436-8296  
ONLINE ISSN: 2436-8288

# 湘南工科大学教職センター一年報

第4号 2025年



# 湘南工科大学教職センター年報

## 第4号(2025年2月)目次

### 第1部 論考

令和6年度「教職ワークショップ」報告	教職センター長 佐藤博之	4
高等学校情報科の諸科目の設置状況 —神奈川県立高校の事例—	市山雅美	10
外国につながる子どもへの理解を目指した 日本と海外の大学生におけるオンライン交流に関する報告	北見由奈・岡田珠江	18
学習指導要領総則を踏まえた教育課程の編成と教育方法の工夫・改善との両立	尾崎誠	26

### 第2部 令和6年度 教育実習の報告・指導案等

中学校 技術・家庭科(技術分野)	36
中学校 数学	144
高等学校 数学	164
高等学校 工業	170
高等学校 情報	188

※ 「教育実習の報告・指導案等」については冊子版のみの掲載とし、オンライン版では掲載しません。  
冊子版の閲覧をご希望の方は、湘南工科大学教職センターまでお問い合わせください。

# 第 1 部

## 論 考

## 第6回(R6年度)教職ワークショップ実施報告 — 次なるステップアップを目指して —

佐藤 博之 (湘南工科大学教職センター・センター長, 教授)  
市山 雅美 (湘南工科大学教職センター・副センター長, 教授)  
北見 由奈 (湘南工科大学教職センター・准教授)  
尾崎 誠 (湘南工科大学教職センター・准教授)  
飯田 薫 (湘南工科大学教職センター・特別講師)  
川崎 武晴 (湘南工科大学教職センター・特別講師)

### 1 はじめに

本稿では、令和6年8月9日に開催された「第6回(R6年度)教職ワークショップ」の実施報告をおこなう。対面開催の昨年につづき参加者は100名を超える規模となった(総勢116名, 内訳: 卒業生および一般関係者@27名, 学生@76名(1年@25, 2年@21, 3年@21, 4年@9), 教職員@13名)。卒業生の参加者については、連続して参加頂いている現役教諭の方々が多く、本企画の趣旨をご理解いただき積極的にご参加頂いている状況は大変喜ばしいことと考えている。以下、プログラム内容および当日の様子について、詳細報告をおこなう。

### 2 第5回教職ワークショップの実施要項

#### 2.1 位置づけと目的

本学の教職センターは2017年度4月に発足し、それと同時に「教職ワークショップ」がスタートした。その位置づけと目的は当初から変わることなく、「本学を卒業した中高の現任教員によるネットワーク構築および今後の持続的展開」と、「現任教員から教員を目指す学生への意識醸成」を趣旨としている。

本年度の開催にあたっては、昨年度の参加を経験した学生が2, 3年次生や4年次生となって、教職課程で学ぶ学生たちの学年を越えたつながりを「継承」するために時間を共有できたことは、非常に意義深いものであったと考えられる。

#### 2.2 プログラムの内容

日時・方法: 令和6年8月9日(土), 13:00~18:00, 対面開催

内容の詳細:

- 第1部 パネルディスカッション「教職の魅力~20代で教壇に立つ私たちが伝えたいこと~」  
パネリスト: 高橋春水 先生, 黒木竜樹 先生, 鬼島功典 先生, 山崎蒼太 先生  
進行: 北見准教授
- 第2部 学生との語り場  
グループワーク「教職の魅力を語り合おう!」; A~Gグループ
- 第3部 情報交換会

### 3 第6回教職ワークショップの開催報告

#### 3.1 第1部内容

●パネルディスカッション「教職の魅力～20代で教壇に立つ私たちが伝えたいこと～」

パネリスト；高橋春水 先生，黒木竜樹 先生，鬼島功典 先生，山崎蒼太 先生

上記4名の卒業生（現役若手教諭）から，北見准教授の進行のもと「教職の魅力」について熱く語っていただいた。パネリストの先生方は，中学技術，中学数学，高校工業のご専門であり，それぞれの環境における実体験から，「教員の魅力」についてお話しいただいた。ここで共通していた内容は，「生徒の成長（変化）に影響を与える人としての関わり」が挙げられていて，責任は大きいがいがある仕事であることが語られた。

「後輩に伝えたいこと」のテーマにおいては，「専門科目の重要性（学問の基礎および卒研）」「遊ぶこと（経験を増やすこと）」「3年次からの意識（模擬授業や教育実習への実践対応）」など，実体験に基づくかなり具体的な内容について言及があった。

また，学校現場における気づきとしては，「教員間の人間関係，生徒たちと自分の人間関係などが重要であり，（自分の）受け容れる力を高める工夫が重要であること」「生徒と関わる時間を多く作ること（意識・努力する）」「（業務上）わからないことはヘルプを発信すること」「（学生時代に）自分軸をつくることの大切さ」などが，それらの背景なども含めて語られた。

予定されていた講演時間はあっという間に過ぎ，共有された時間は教職課程で学ぶ学生にとって，学びの多いひとときであったことは間違いないものと思われる。中学・高校の教諭を目指す学生にとっては，今後の教育現場に何が必要なのか，非常に示唆に富む内容を拝聴することができたものと考えている。

#### 3.2 第2部内容

第2部の最大の目的は，教職課程を履修する学生たちが，当日参加されたロールモデルとしての現任教諭卒業生から，様々な知見を得て自身の価値観をバージョンアップさせることにある。以下にその概要について説明する。

●グループワーク・テーマ；「教職の魅力を語り合おう！」

本ワークショップの進行は，主に3年生の学生が各グループの進行役となり，学年混成，卒業生も2名程度参加いただいて，2つの教室で計12グループ編成にておこなわれた。

上級生がそのグループでのファシリテーターとなり，対話の様子をホワイトボードやワークシートに整理する形で展開され，本学が進めているアクティブ・ラーニングで鍛えられた姿を見ることもできた。学生からの質問では，ここでしか訊けない？率直な内容もぶつけられ，現任教諭側の回答も卒業生だからできる熱い思いが語られる場面が多数見受けられた。参加した学生たち（個人）は，ワークシートによる振り返りをおこない，対話からの気づきを書き留めていた。

本ワークショップの締め括りとして，各グループからの発表（気づきの共有）がおこなわれた。幾つかの事例を以下に示す。「生徒から教師ってカッコいい！と思われることも重要で，そのためには（学生時代に）様々な経験をすることが，教諭になってからのオモイの強さにつながる」「GIGA 端末は手段であり，何に使うかがポイントである。今後はAI活用も入ってくる」「教員はブラックか？については，働き方改革が進んでいる。教諭がチームとして動いている」「社会のこと（世の中のこと）を知って，様々な

連携に活用する」「考える授業・課題の工夫が大事である」「卒業式で生徒の成長を実感できることは、(仕事する上で)モチベーションとなる」「やり続けると面白さが分かってくる」「生徒とのかかわりについて、コーチングの視点も重要である」など。



### 3.3 第3部内容

第3部は情報交換会の位置付けにおいて、卒業生の方々、3、4年次学生、教職員が参加した。卒業生の方には近況報告を一言頂き、学生たちの様子は、最初は緊張していたものの時間が経つにつれて徐々に場の雰囲気にも慣れ、卒業生(先輩)に個別インタビューをしている状況があちこちで見ることができた。中には何かしらの約束?(学生からの先輩へのお願い事?)を取り付けていた案件もあり、参加者の方にとっては非常に有意義な時間であったことが推察された。



### 3.4 アンケート結果

参加された卒業生および学生からのアンケート結果について、以下の通りまとめる。

#### ●卒業生参加者のアンケート結果（主に記述内容の要約）：

1部の運営については、「時間が長かった」「パネリストの先生方にもう少し配慮が欲しかった」という意見が複数見られた。企画・運営側の反省としては、事前打ち合わせの時間が少し足りなかった点は否めないと考えている。事前アンケートの活用なども含めて、次回への改善としたい。一方で、「若手の先生の考えが聞けて良かった」という回答もあることから、改善点としては（卒業生の参加者の方へ）事前に情報提供できる内容はタイミングで周知することで、「意図を伝える（共有する）」ことができる可能性があると考えられる。また、今回のような方法においては、パネリストの一方的な話にならないように、聴講側とのインタラクション（対話への巻き込み）にも配慮する必要があると考えられる。次回への反省点としたい。

2部の運営については、「時間が足りなかった」「質問が3、4年生に偏っていた（1、2年生の話が聞き取れなかった）」という内容が複数見られた。また、「卒業生メンバーをローテーションする（あるタイミングでグループを移動する）」といった具体的なアイデアも頂いた。この視点については複数のメリットがあると思われ、学生視点では「多様な考え方に触れることができる」、卒業生視点では「卒業生のネットワーク構築に寄与する（知り合いを増やせる）」などが考えられ、次回以降には取り入れていきたいと考えている。

表1 現任教諭参加者からの声（要約抜粋）

<p>パネルディスカッション @第1部</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・20代教諭だから伝えられることが数多くあったように感じました。</li> <li>一方で、学生たちは「先生の言葉」として受け止めると思われ、伝える内容を選ぶべきかと感じました。</li> <li>・(学生に対して) 事前にアンケートを実施して、それに回答する方式でも良かったかも知れない。</li> <li>・少し時間が長かったので、進め方に工夫が必要と感じました。</li> <li>・若い先生方の話に興味があったので良かった。</li> </ul>
<p>参加学生とのワークショップ@ 第2部</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間が短かった。学生さんの質問に答えきれなかった。</li> <li>・意欲のある学生さんの前向きな質問がとても良かった。</li> <li>・グループでテーマを決めて進めるやり方だと良かった。</li> <li>・最後の各グループの共有について、もっと時間が欲しかった。</li> <li>・3、4年次の学生さんは興味をもって質問していたが、1、2年次の学生さんは積極的ではなかった。</li> <li>・卒業生メンバーを入れ替える仕組みがあっても良いかも知れない。学生、卒業生の両方にメリットがあるのでは？</li> </ul>

●学生参加者のアンケート結果：

第1部および第2部の満足度の集計結果である。どちらも高い満足度であったことがわかる。さらに、記述内容で複数見られたキーセンテンスをまとめた結果を以下に示す。

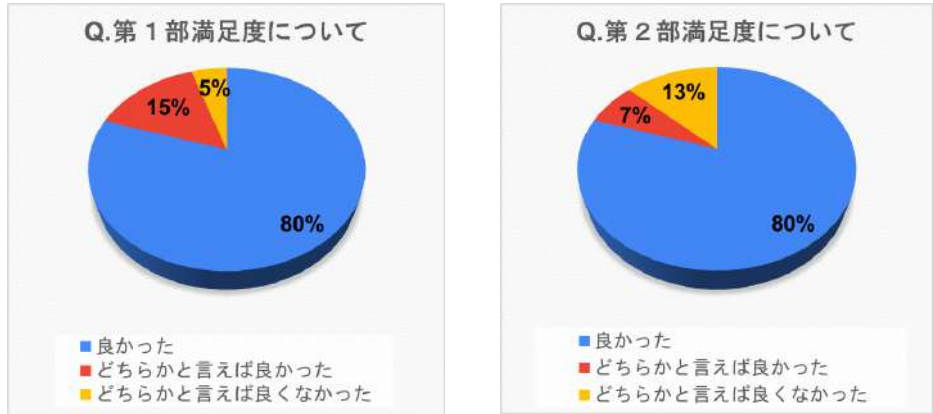


図1 学生参加者の満足度調査

表2 学生参加者からの声（要約抜粋）

<p>パネルディスカッション @第1部</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・複数のパネリストの方々からお話が聞けたことで、情報を多角的に仕入れられた。自分の将来に何らかの形で活かせると感じた。</li> <li>・今まで知らないことをより詳しく知ることができ、生の現場の声を聞けるいい機会となった。</li> <li>・今後やるべきことを学年次ごとに確認することができた。</li> </ul>
<p>卒業生現任教諭との ワークショップ @第2部</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・経験豊富な先生の話、教職課程を履修している先輩の話を知ることができてよかった。自分が気になっていたこと、悩んでいたことなど聞いていただくことができてよかった。</li> <li>・第1部では聞けなかった詳しい内容が聞けた。</li> <li>・教育を目指した理由や、実際教員になってみて思ったことなど、実際起きていることを詳しく知ることができた。また、どうやって授業を行うのか学ぶことができた。</li> </ul>

4 さいごに

今回の教職ワークショップは、昨年に引き続き「対面開催」「参加規模100名オーバー」といった、非常に盛況なイベントとして終えることができた。このようなワークショップを企画して、多くの卒業生の方々、および教職を目指す学生、関係教職員が一堂に会して実施できたことは、何より卒業生の方々のご支援があったことであると考えている。深く感謝申し上げたい。

次回に向けてはアンケート回答で頂いたご意見等を改めて精査し、これまで以上に様々な形で卒業生の方々と積極的に繋がる施策を講じることで、現在の湘南工科大学（教職課程の活動）を発信し、誇れる母校として意識していただけるよう、学生および教職員が協働して努めていきたいと考えている。

## 高等学校情報科の諸科目の設置状況 ー神奈川県立高校の事例ー

市山 雅美（湘南工科大学教職センター・教授）

### 1 はじめに

高等学校学習指導要領が2018年に改訂され、昨年2023年度入学生より新学習指導要領<sup>1</sup>に準拠した教育課程のもと教育が進められている。各教科それぞれ新学習指導要領に伴い様々な変化が生じている。その中でも、高校の情報科は近年の情報技術の急速な進歩の中で、その内容の変革と充実が求められ、大きな変容が生じていると考えられる。そのような状況のもと、各学校で試行錯誤が行われ、その学習形態は多様になっていると推測される。その点について、本論考では、情報科の科目の設置状況といった教育課程の観点から考察を行う。特に、それぞれの学校でどのような教育課程が設定されているか、また、それらの違いを規定するものは何かという点を考察する。

### 2 調査対象と資料

調査対象となる高校は、神奈川県立高校のうち、「神奈川県立の高等学校等の設置に関する規則」で、「単位制の課程」、「定時制の課程」、「通信制の課程」と規定されている学校を除外して、「全日制の課程」に限定した。さらに、普通科のみとした。その結果94高校が対象となる。

資料は各高校が作成している『学校要覧』を用いた<sup>2</sup>。教育課程および進学実績は令和5年度のものを用いた。教員の配置は、令和6年度のものを用いた<sup>3</sup>。

### 3 情報科の各科目の設置状況

#### 3.1 情報Ⅰの設置状況

情報Ⅰは必修修科目で標準単位数は2単位である。実際にいずれの学校も必修部分については2単位である（以下に述べるように、選択で「増単」がある）。配当学年は、1年次が65校、2年次が20校、3年次が1校、1年次・2年次1単位ずつが1校、スーパーサイエンスハイスクールの特例により学校設定教科目で代替しているのが6校であった。

全国的な動向は、1年次71.2%、2年次24.8%、3年次4.9%で<sup>4</sup>、神奈川県立高校の場合も、全国と大きく傾向は変わらないといえる。

情報Ⅰは、必修部分に加えて、上の学年でさらに学習を進め、その分単位が修得される教育課程もみられる（いわゆる「増単」）。増単は19校で行われ、その履修形態は以下のとおりである。

---

<sup>1</sup> すでに2018年学習指導要領に準拠した教育が行われており、「現学習指導要領」とすべきだが、ここでは「新学習指導要領」の語を用いる。

<sup>2</sup> 神奈川県庁県政情報センター所蔵。

<sup>3</sup> 『学校要覧』に情報科担当教員の記載が見られない例も複数見られた。

<sup>4</sup> 文部科学省「令和5年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」（[https://www.mext.go.jp/content/20240626-mxt\\_kyoiku01-000036713\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240626-mxt_kyoiku01-000036713_02.pdf)）。

表1. 情報Ⅰ増単の履修形態別学校数

学年	履修形態	単位数	学校数
2年次	必修選択	2単位	1
		1単位	1
3年次	必修選択	2単位	4
	自由選択	2単位	7
		1単位	3
	コースによる	2単位	1 <sup>1)</sup>
2年次必修選択、3年次自由 選択のいずれか		2単位	2
合計			19

1)文系は必修選択、自由選択のいずれか2単位、理系では自由選択のみ2単位。  
表の内容を整理すると、履修学年については、2年次が2校、3年次が15校、2年次ある  
いは3年次のいずれかが2校である。これを、必修2単位分との関連で整理すると以下の  
とおりとなる<sup>5</sup>(次ページ)。

必修1年、増単2年	2例
必修1年、増単3年	11例
必修1年、増単2年あるいは3年	2例
必修2年、増単3年	3例

また、増単の単位数は2単位が15校、1単位が4校である。履修形態については、必修  
選択6校、自由選択が10校、必修選択あるいは自由選択が2校、コースによるものが1  
校である。

### 3.2 情報Ⅱの設置状況

94校のうち、情報Ⅱを設置しているのは40校で43%であった。単位数はどの学校も標  
準単位数の2単位であった。履修形態は以下のとおりである。

表2 情報Ⅱの履修形態別学校数

学年	履修形態	学校数
2年次	必修選択	2
	自由選択	1
3年次	必修選択	7
	自由選択	21
	必修選択あるいは自由選択	4
	最低単位数ありの選択 <sup>1)</sup>	3
	コースによる	2 <sup>2)</sup>
合計		40

1)「最低単位数ありの選択」とは、例えば、「選択科目○科目のう  
ちから、合計○単位以上習得する必要がある」という場合とする。

2)事例1：文系必修<sup>6</sup>、文理系必修選択、理系自由選択

事例2：文系は「最低単位数ありの選択」、文理系は必修選択、理系は自由選択

以上について整理すると、2年次配当は3校、3年次配当は37校となる。情報Ⅰ（必修分）との関連は以下のようになる。

情報Ⅰ1年、情報Ⅱ3年 22例

情報Ⅰ1年、情報Ⅱ2年 3例

情報Ⅰ2年、情報Ⅱ3年 13例

全国的な動向は、情報Ⅱが設置されているのは14.2%の学校で、そのうち2.5%が2年次に、11.7%が3年次に配当されている<sup>7</sup>。神奈川県立高校は、全国的な傾向より、情報Ⅱ設置率が高い。

### 3.3 専門科目、学校設定科目等

いくつかの学校では、普通科であっても「主として専門学科において開設される教科「情報」の科目が設置されている。学習指導要領では、次の科目が設定されている。

情報産業と社会、課題研究、情報の表現と管理、情報テクノロジー、情報セキュリティ、情報システムのプログラミング、ネットワークシステム、データベース、情報デザイン、コンテンツの制作と発信、メディアとサービス、情報実習

各校の科目の設置状況は次のとおりである。13校のうち、綾瀬高校のみが2科目（「情報の表現と管理」および「情報デザイン」）設置していて、他は全て1科目である。また、全ての科目で単位数は2単位となっている。

表3 各専門科目の設置学校数

科目名	学校数
情報産業と社会	2
情報システムのプログラミング	1
情報の表現と管理	3
情報デザイン	3
コンテンツの制作と発信	3
「情報の表現と管理」および「情報デザイン」	1
合計	13

以上のべ14科目の履修形態は、2年次必修選択2例、3年次必修選択が7例、3年次自

<sup>5</sup> 学習指導要領では、情報科の「各科目は、原則として同一年次で履修させること」とあるが、解説では、「同一年次で集中的に2単位を履修させた方がより情報活用能力の定着に効果的である」となっており、同一年次の履修というのは、必修の2単位についてのようだ。

<sup>6</sup> 情報Ⅱが必修であるのはこの1例のみ（伊勢原高校）であった。

<sup>7</sup> 注4参照。

由選択が5例である。また、このうち5例については、理系<sup>8</sup>は履修できない<sup>9</sup>。

情報科のうち、学校設定科目を置いている学校が1校ある。菅高校は「応用情報」(2年次必修選択2単位(文系のみ))という科目を設置している。

また、学校設定教科のもとに置かれている学校設定科目が、情報に関連する内容の場合がある。横須賀高校では、学校設定教科「Principia」に「データサイエンス」、「プログラミングサイエンス」(いずれも3年次自由選択1単位)という科目が置かれている。

さらに、普通科でも商業科の科目が設置され、その科目が情報に関する場合もある。小田原東高校では、「情報処理」(3年次必修選択3単位(文系のみ))、厚木東高校では、「プログラミング」、「ネットワーク活用」(いずれも3年次必修選択2単位)。小田原東高校には普通科とともに総合ビジネス科も置かれているが、厚木東高校は普通科のみである。

以上、専門科目、学校設定科目、商業科の情報関連科目を「専門・学設等」として分析を進める。

以上の状況をみると、理系では選択できない科目があるという事例がいくつか見られた。

### 3.4 情報科諸科目の設置状況の整理

情報Ⅰの増単、情報Ⅱの設置、「専門・学設等」の設置(以下、「情報諸科目の設置」とする)について整理を行うと、以下の表のとおりとなる。

表4 情報諸科目の設置状況ごとの学校数

情報Ⅰ増単	情報Ⅱ	専門・学設等	学校数
○	○	○	2
○	○	×	4
○	×	○	4
○	○	×	6
×	○	○	3
○	×	×	9
×	○	×	31
×	×	○	8
×	×	×	33

情報Ⅰ2単位のみ(表中の×××)、情報Ⅰ2単位と情報Ⅱ(表中の×○×)、それぞれが、3割程度を占めている。生徒が履修できる単位数でいえば、学習指導要領上の最小単位数の2単位から、最大6単位の学校までである。

## 4 情報諸科目の設置状況と関連する事項

<sup>8</sup> 「理系」とは(実際のコース名は各学校によるが)コース名が設定されている場合のみを指している。必修選択科目の設定により、コース名はなくても実質的に理系の場合もあるが、ここではそれは含めていない。

<sup>9</sup> 先述の綾瀬高校では、「情報デザイン」は文系理系とも自由選択だが、「情報の表現と管理」は文系のみ履修可能(必修選択)で理系は履修できない。つまり文系であれば2科目とも履修できる。

#### 4.1 大学進学率

大学進学率については、各学校の令和5年度の『学校要覧』記載の令和4年度卒業生の令和5年3月時点の大学進学者数のデータを用いた<sup>10</sup>。これは、小論「高等学校旧課程「文系」コースにおける数学Bの設置形態—高校でのベクトルの学習—」<sup>11</sup>のデータと同じものである。これは、各カテゴリーがほぼ同じ校数になるように、大学進学率について「少」(6%~49%)、「中」(50%~78%)、「多」(79%~99%)、のカテゴリーに分けたものである。

表5 大学進学率別の情報諸科目の設置率<sup>12</sup>

大学進学率	情報Ⅰ増単	情報Ⅱ	専門・学設等	情報Ⅱ2単位のみ
少	25%	44%	28%	22%
中	16%	56%	20%	36%
多	19%	32%	3%	48%
全体	20%	43%	18%	35%

大学進学者の多い「進学校」では、どの指標とも低く、情報教育にあまり重点が置かれていないとも読み取れる。

2025年には、共通テストで情報Ⅰが受験科目となる。しかし、国公立大学の場合、大学によっては情報Ⅰの配点がないところもある。配点があってもそれは高くない事例が多いと思われる。例えば、横浜国立大学では、共通テストおよび大学個別の二次試験の合計点のうち、情報Ⅰの配点は4.5%~7.5%（前期のみ）<sup>13</sup>となっている。私立大学では共通テストで情報を選択できる大学も多い。また国公立私立全体で、大学の個別入試では、2025年には、53大学で情報が含まれる入試が行われる<sup>14</sup>。その中で、ほとんどの入試で情報Ⅰが選択科目として設けられているが、中には情報Ⅰと情報Ⅱの両方が範囲の大学が3大学、情報が必須の大学は7大学である<sup>15</sup>。

このように、大学入試における情報の配点の低さ、必須の大学の少なさなどが、進学校で情報科が手薄になっている要因の一つだと推測される。大学入試への対応としては、情

<sup>10</sup> 『学校要覧』の進路の記載には、統一した様式はない。中には合格者（一人で複数の合格がありえる）の表記しかないものが6校あったが、それは除外した。

<sup>11</sup> 『湘南工科大学紀要』58(1)、2024年。

<sup>12</sup> 行の合計は100%にならない。「情報Ⅰ増単」と情報Ⅱの設置の両方を行っている学校などがあるためである。これは、表6、表7についても同様である。

<sup>13</sup> 横浜国立大学「令和7年度（2025年度）入学者選抜・募集要項」([https://www.ynu.ac.jp/exam/faculty/essential/pdf/senbatsu2025\\_0906.pdf](https://www.ynu.ac.jp/exam/faculty/essential/pdf/senbatsu2025_0906.pdf))、及び、東進ハイスクール「大学別「情報Ⅰ」利用状況—国公立大学編—」([https://www.toshin.com/shingaku\\_info/shinkatei/search.php](https://www.toshin.com/shingaku_info/shinkatei/search.php))。

<sup>14</sup> 「2025年春 教科「情報」による個別学力検査・一般入試を実施する大学」河合塾『新時代の高校生を育てる高校教育サイト キミのミライ発見 情報化で変わる社会でキャリアを築く学びのために』(<https://www.wakuwaku-catch.net/nyushi240801/>)より。

<sup>15</sup> いずれも、同じ大学でも学科や入試形式によって、情報が含まれる入試があったりなかったりする。

報科より他の教科の方が優先されているとの推測が成り立ちうる。

## 4.2 情報担当教員の任用形態

新学習指導要領の実施にあたって、「他教科との兼任や情報科の免許を持たない教員に、これらを適切に指導できるのか、非常に心許ない」との指摘や<sup>16</sup>、「他の教科が専門の教員が二足のわらじで対応するにはもう限界だ」との現場教員の声<sup>17</sup>が見られた。このように、他教科との兼任の教員では新学習指導要領に対応しきれないのではないかという指摘がなされていた。ここでは、情報の授業のみを担当する「専任」の教員と、それ以外の教員の任用・配置のパターンの分析を行い、それと情報諸科目の設置状況との連関を分析する。

なお、2022年の文部科学省通知「高等学校情報科に係る指導体制の一層の充実について」では、「共通教科情報科を担当している教員 4,756 人のうち、796 人が高等学校教諭臨時免許状（情報）の授与を受けた者又は情報の免許外教科担任の許可を受けた者である」と、情報科の免許について問題とされているが、『学校要覧』では、免許状の有無については記載がないため、その点については本論では、分析の対象外としている。

以下の分析について、情報の授業のみ担当する場合は「専任」、二つの教科（例えば数学と情報）を担当している場合を「兼任」とした。正規雇用、臨任、再任用、非常勤いずれの場合も「兼任」の場合がある<sup>18</sup>。

教員の配置については、以下のように複雑なパターンを示している<sup>19</sup>。

- 正規専任のみ 40 例
  - 正規専任 2 名 1 例
  - 正規専任 1 名 39 例☆→「正規専任」
- 正規専任とそれ以外 16 例
  - 正規専任 1 名 正規兼任 1 名 2 例
  - 正規専任 1 名 臨任専任 1 名 2 例
  - 正規専任 1 名 非常勤専任 1 名 11 例☆→「正規専任＋非常勤」
  - 正規専任 1 名 非常勤兼任 1 名 1 例
- 正規専任が配置されず、臨任あるいは再任用が担当 12 例
  - 臨任専任 1 名 10 例☆→「臨任」
  - 臨任専任 1 名 再任用兼任 1 名 1 例
  - 臨任専任 1 名 臨任兼任 1 名 1 例

<sup>16</sup> 中野由章「高等学校共通教科情報科の変遷と課題」『情報処理』59(10) (2018年)、933 ページ (<http://www.ipsj.or.jp/magazine/9faeag0000005al5-att/5910peta.pdf>)。

<sup>17</sup> 「(変わる教育 2020) 教科「情報」、現場に不安感 高校で必修、内容が高度化へ…」『朝日新聞』岩手県版 2019年01月19日付。

澤田大祐「高等学校における情報科教育の現状」『国立国会図書館 調査と情報—ISSUE BRIEF—』第1095号 (<https://ict.sakuraweb.com/2022kadai2/01.pdf>) 2020年も参照。

<sup>18</sup> なお、兼任の教科は、数学11件、理科2件、「地理歴史および公民」2件、地理歴史1件、家庭1件だった。

<sup>19</sup> 総括教諭が情報科を担当しているケースが複数見られたが、この分析では教諭と区別しなかった。

- 臨任専任 1名 非常勤専任 1名 1例
- 専任が配置されず、全て兼任で担当している 10例 ☆→「兼任」
- 正規兼任 1名 4例
  - 再任用兼任 1名 1例
  - 正規兼任 2名 2例
  - 正規兼任 3名 1例
  - 正規兼任 2名 再任用兼任 1名 1例
  - 正規兼任 1名 非常勤専任 1名 1例
- 非常勤のみ 3例
- 非常勤専任 1名 3例 ☆→「非常勤」

### 4.3 情報科担当教員の任用形態との関連

情報科担当が「専任」の場合は情報諸科目が手厚く、非常勤の場合は情報諸科目の設置が難しいという仮説が成り立ちうるが、その仮説の検証を行う。4.2 で分析した任用形態のうち、☆印をつけた特徴的なケースについて比較を行う。なお、1つの学校に複数学科を持つ高校3校については、普通科以外の教育課程の検討も要し、複雑になるため除外する(4.4も同様)。

表6 教員の配置の状況ごとの情報諸科目の設置率

	情報Ⅰ 増単	情報Ⅱ	専門・ 学設	情報Ⅰ2 単位のみ
正規専任+非常勤	45%	45%	36%	9%
正規専任	15%	49%	10%	36%
臨任	11%	44%	10%	50%
兼任	22%	33%	10%	50%
非常勤	0%	33%	0%	67%
全体	20%	43%	18%	35%

情報Ⅱについては教員配置とは関連がないが、「正規専任+非常勤」において、「情報Ⅰ増単」と「専門・学設」の設置率が高く、情報Ⅰ2単位のみ割合は低い。一方で、正規教員か臨任かでは、差は見られなかった。

専任教員+αが充実した情報教育に必要で、正規専任教員1人だけでは十分ではない場合があると言える。充実した情報教育と人員を強化の関連が読み取れる。

### 4.4 学校規模との関連

学校規模との関連については、以下のような仮説が立てられる。

- ・大規模校であれば多様な選択科目の設置を行いやすい。
- ・小規模校だと担当授業数が少なく、専任の教員を置くのが難しく、多様な科目の設置が難しい。

以上の仮説について検証を行う。

表7 学校規模ごとの情報諸科目の設置率

生徒数	情報Ⅰ 増単	情報Ⅱ	専門・ 学設	情報Ⅰ2単 位のみ	校数
800人未満	29%	54%	25%	21%	24
800～899人	17%	39%	9%	39%	23
900～999人	17%	26%	26%	52%	19
1000人以上	15%	52%	5%	33%	21
全体	20%	43%	18%	35%	94

学校規模と情報諸科目の設置形態には連関が見られず、むしろ小規模校の方が充実している場合もある。

表8 学校規模ごとの教員の配置の状況

生徒数	正規専任 +非常勤	正規専任	臨任	兼任	非常勤	それ 以外	合計
800人未満	4%	33%	17%	17%	0%	29%	100%
800～899人	9%	39%	17%	17%	9%	9%	100%
900～999人	22%	52%	9%	4%	0%	13%	100%
1000人以上	14%	48%	0%	5%	5%	25%	100%
全体	12%	41%	11%	11%	3%	22%	100%

表6、表7、表8の結果を突き合わせると、大規模校では正規専任+αの人員が必要でも、小規模校であれば正規専任1名でも科目担当者は十分で、充実した科目設置ができるということであろう。

小規模校であれば、担当授業時数の関係から、専任の教員を置かず、兼任や非常勤で対応するのではないかという仮説を持っていたが、小規模な学校でも専任教員を置く場合がかなりみられた。神奈川県の場合は、山間部や離島などの極端な小規模校はないため、そこまで大きな違いは出なかったとも考えられる。

## 5 おわりに

これまでの分析を整理すると次のようになる。情報Ⅰが2単位という最小限度の学校も少なくないが、情報Ⅰの増単、情報Ⅱの設置、専門教科の科目、学校設定科目、商業科の情報関連科目など、さまざまな形態で情報の教育課程の充実を図っている高校がある。その組み合わせにより複雑なパターンがあり、ある意味でそれが情報科の教育課程の充実度に差につながっているのではないか。このような差には、ある程度は、教員の配置・任用形態との連関が見られると思われる。

## 外国につながる子どもへの理解を目指した 日本と海外の大学生におけるオンライン交流に関する報告

北見由奈（湘南工科大学教職センター・准教授）

岡田珠江（日本女子大学学術研究員・元湘南工科大学教職センター・教授）

### 要 約

近年、神奈川県をはじめ日本全国で外国につながる子どもが増加し、小・中学校では日本語指導のみならず、文化や宗教、生活習慣などの多様性への対応が課題となっている（文部科学省、2024a）。教員を目指す者にとっては、そのような子どもへの理解と学習支援の在り方について学ぶ必要がある。一方で、ICT を活用した世界の教室との交流は、日本ならびに他国の学生に教育的効果があることが指摘されている（文部科学省、2018）。

本研究では、日本と海外の大学生（計 11 名）がオンライン交流を通じて、何を得たと捉え、そこで生じた問題を各々がどのように受け止め、解決しようとするのかを自由記述式アンケートにより調査した。また、オンライン交流を通じて、異文化への関心の持ち方や学習意欲、外国につながる子どもへの理解にどのように影響するのかを確認した。オンライン交流の結果、参加者は各々の問題に気づき、どのように解決していくのかを意識化することができた。また、単に語彙力や文法力を高めるだけでなく、オンラインツールや視覚的情報を効果的に用いることでコミュニケーションを促進させることが示唆された。

キーワード： 異文化理解、学習意欲、オンライン交流

### 1. はじめに

#### 1.1 日本における外国につながる子どもの現状

近年、就業などを目的とする在留外国人の増加にともない、外国につながる子どもの数が増加している。文部科学省（2024a）が実施した「外国人の子供の就学状況等調査（令和 5 年度）」によると、学齢相当の外国籍の児童生徒は 150,695 人で、前回調査（令和 4 年度）に比べ 13,772 人（10.1%）増加していた。また、外国籍の児童生徒が 1 人以上いる地方公共団体数は全体の 72.4%、10 人以上いる地方公共団体は全体の 40.0%に達しており、いずれも前回調査よりも増加していた。さらに、公立学校において日本語指導が必要な児童生徒は 69,123 人に上ることが報告されている（文部科学省、2024b）。この中には、外国籍の児童生徒だけでなく、保護者の国際結婚や海外からの帰国などの理由によって、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒も含まれている。また、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒を言語別にみると、ポルトガル語が 20.8%で最も多く、次に中国語が 20.6%、フィリピン語が 15.4%となっている。

日本では、国際人権規約を踏まえ、在留外国人がその子どもを公立小・中学校などに就

学させることを希望する場合、無償での受け入れを行っている。さらに、2019年には「日本語教育の推進に関する法律」（日本語教育推進法）が施行され、日本語教育を希望する児童生徒に対して、その機会を最大限に確保することが国や自治体の責務として定められた。これにより、全国の自治体では日本語指導の必要な児童生徒に対する支援体制の整備を進めているが、自治体によって外国につながる児童生徒の数は異なり、支援に充てられる予算や人員に差があるのが現状である。また、都道府県別に日本語指導が必要な「外国籍の児童生徒」が在籍する学校数をみると、愛知県が 11,924 校と最も多く、次に神奈川県が 6,182 校、東京都が 5,373 校となっている。日本語指導が必要な「日本国籍の児童生徒」が在籍する学校数（都道府県別）の場合は、神奈川県が 2,407 校と最も多く、次に愛知県が 2,060 校、大阪府が 1,132 校となっている。

日本においては、今後、少子高齢化による人材不足の解消などに外国人労働者への依存が強まることが予想される。その結果、外国につながる子どもの数はますます増加し、滞在の長期化や定住化が進むと考えられる。特に、神奈川県は外国籍の住民が多く居住する「集住地域」であり、日本語指導の対象となる児童生徒が多く、国籍や母語とする言語、文化や宗教、生活習慣などの多様性への対応が課題となる。将来、教員を目指す者にとっては、外国につながる児童生徒が学校生活を営み、学習に取り組めるようにするための支援や多文化共生への理解について深める必要があると考える。

## 1.2 ICT を活用した国際交流の教育的効果

文部科学省が推進する Global and Innovation Gateway for All (GIGA スクール構想) は、コロナ禍を背景に 2021 年 4 月から全国的に実施され、ICT (情報通信技術) の導入、学校教育のデジタル化の早期実現が一気に前進した。ICT は、時間的・空間的制約を超えること、双方向性を有すること、カスタマイズが容易であることなどが特長である。文部科学省 (2018) は、子どもたちの学びの場である学校において、このような特長を効果的に活用することにより、子どもたちが分かりやすい授業を実現するとともに、基礎的・基本的な知識・技能の確実な習得、思考力・判断力・表現力および主体的に学習に取り組む態度の育成など、子どもたちの確かな学力を確実に育成するよう取り組むことが重要であるとしている。特に、外国につながる子どもへの支援において ICT を積極的に活用することで学習に取り組む意欲を促進することが期待される。例えば、日本語での言葉や文ではわからないことも ICT を活用することで、母語に翻訳して伝えたり、インターネットの動画や画像を使って子どもたちの知らないことを具体的に見せたりすることが可能である。

2017 年告示の小学校学習指導要領の外国語では、「学びに向かう力・人間性等」の項目に、外国語の背景にある文化に対する理解を深め、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う (文部科学省, 2017) という記述がある。また、偏見のない寛容な考え方で行われる教育は、他文化の視点の理解や、文化間の差異の認識、国際理解を深めることにつながるとされており (OECD 教育研究革新センター, 2015), ICT を活用して世界の教室とやり取りすることの教育的効果が期待されている。さらに、日本語教育においても、日本語力の向上のみを目的とせず、言語と文化を組み合わせた短期留学プログラムが導入されており、学習者の評価が高いことが明らかにされている (藤森・宮城・中村・荒川, 2013)。このようなプログラムにおいて、学習者が文化体験を通して

情報をアウトプットする機会を得て、また日本語母語話者との交流を通して地域や社会とつながる実感を得られたことが、日本語学習の動機づけにつながることが指摘されている（長谷川・村田・池田・竹山，2021）。

### 1.3 本研究の目的

本研究では、日本と海外の大学生がオンライン交流を通じて、何を得たと捉え、そこで生じた問題を各々がどのように受け止め、解決しようとするのかを自由記述式アンケートにより調査することを目的とする。また、オンライン交流を通じて、異文化への関心の持ち方や学習意欲、外国につながる子どもへの理解にどのように影響するのかを確認する。

## 2. 調査方法

### 2.1 参加者

本研究の趣旨およびオンライン交流の内容、アンケート調査への協力、回答の公開方法、個人情報保護について説明し、参加者を募集した。

日本の参加者は、神奈川県内の私立大学で教職課程を履修する大学4年生を対象に参加者を募集した。そのうち7名（男性5名、女性2名）がオンライン交流に参加した。

海外の参加者は、スペイン北西部に位置する国立大学で日本語を履修している学生を対象に参加者を募集した。そのうち4名（初級学習者：男性2名、女性1名と中級学習者：女性1名）がオンライン交流に参加した。

### 2.2 実施時期およびデータ収集の方法

オンライン交流は、2024年3月から6月にかけて週1回60分、計6回実施した。参加者の異文化への関心の変化や学習意欲、外国につながる子どもへの理解について調べるために、交流会終了後に自由記述式アンケート調査を実施した。回答は、Google Formを用いて収集した。Google Formによるデータ収集は、これまで授業内で使用しており、参加者への回答負担を削減するために使用した。参加者には、アンケート実施時に本実践研究に対する協力と個人情報保護に関して同意を得た。

### 2.3 質問内容

参加者には、以下の質問に対し自由記述による回答を求めた。

1. 今日のオンライン交流会で何を学びましたか？
2. 交流する時にどんな問題がありましたか？
3. どのように今回の問題を解決しますか？

### 2.4 実施内容

オンライン交流のためのツールとして、Google meet および Google スライドを使用した（図1）。参加者は主に日本語を使用し、与えられたトークテーマについて1人5分程度のプレゼンテーションを行った（表1）。プレゼンテーションの内容は、スライド1-2枚程度

にまとめ、写真や画像を挿入するように指示をした（図2）。

表1. 各回のトークテーマ

回	テーマ	プレゼンテーション
1	自己紹介	日本学生, 海外学生
2	私の趣味／得意なこと	海外学生
3	私の趣味／得意なこと	日本学生
4	私の町／好きな町／好きな場所	海外学生
5	私の町／好きな町／好きな場所	日本学生
6	フリートーク	日本学生, 海外学生



図1. オンライン交流会の様子  
(海外大学側)

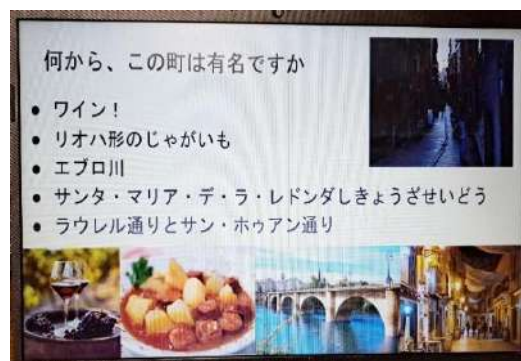


図2. 海外（日本語履修）学生の  
プレゼン例（テーマ：私の町）

### 3. 結果

各回の参加者は流動的であり、平均 4 名程度であった。特に、日本の学生は教育実習期間と重なり、連続しての参加が難しい者もみられた。そのため、複数回参加した学生を中心に回答の確認をした。

#### 3.1 日本学生の回答

参加者 7 名のうち、代表的な 2 名（学生 A と学生 B）の回答を具体的に記載する。

##### 1) 学生 A の回答

###### (1) 今日のオンライン交流会で何を学びましたか？

- ・日本語を勉強しているからと言って、日本語が通じるわけではない。当たり前のことだが、日本にいと忘れてしまう。(3月-1)
- ・相手は、日本語を習っているのだから、こちらも正しい文法を使わないと伝わらないことに気づいた。(3月-2)
- ・相手が理解しやすい(易しい)日本語を考えるのが難しかった。(3月-3)

- ・言葉があまり通じなくても何度も交流をしているうちに、親しくなってきた気がする。(4月)

(2) 交流する時にどんな問題がありましたか？

- ・スペイン語の語彙が足りない。あまり通訳できなかった(3月-1)
- ・相手の言いたいことは想像できるが、こちらから返せない。(3月-2)
- ・相手がどこまで理解できているのかがわからない。(4月)

(3) どのように今回の問題を解決しますか？

- ・ゆっくり話すように心がける。(3月-1)
- ・正しい文法を意識する必要がある。(3月-2)
- ・オンラインで単語を検索しながらコミュニケーションをとる。(3月-3)

2) 学生Bの回答

(1) 今日のオンライン交流会で何を学びましたか？

- ・同じ大学生(下級生)でも、自分たちよりも大人びていた。日本人は幼いと思った。(3月-1)
- ・キャンパスの雰囲気が全然違う。授業のチャイムが鳴らない。(3月-2)
- ・日本のアニメが人気。好きなアニメの話で盛り上がった。(4月)
- ・スペインの大学生は毎週パーティをしているらしい。オンライン飲み会をする企画で盛り上がった。(5月)

(2) 交流する時にどんな問題がありましたか？

- ・オンライン(画面上)だと、温度感が伝わりにくい。(3月-1)
- ・伝わらなかった日本語を別の単語に言い換えるのが思いつかない。日本語の語彙力が不足していると感じた。(4月)

(3) どのように今回の問題を解決しますか？

- ・画面共有や翻訳ツールを使うことでコミュニケーションがとれる。(3月-1)
- ・共通の話題を見つけると盛り上がるため、相手の興味・関心があることを聞くのが大切。(5月)

### 3.2 海外学生(日本語学習者)の回答

参加者4名のうち、代表的な2名(学生Cと学生D)の回答を具体的に記載する。なお、本誌掲載に際して回答の翻訳は著者の一人である岡田が行った。

1) 学生Cの回答

(1) 今日のオンライン交流会で何を学びましたか？

- ・語彙(フィッシング, たつきゅう, ようふく, ふくわ), カウンター足, 日本の地理を少し。(本人の記述・3月-1)
- ・“りけい, ぶんけい, つやく, ほんやく, まぐる。”(本人の記述・3月-2)
- ・地理に関する語彙を学びましたが, 食べ物に関する語彙も学んだ。また日本人はスペインのりょうりが好きだということを知った。(5月)

(2) 交流する時にどんな問題がありましたか？

- ・質問されたときは理解できましたが、日本人がお互いに話すときは文章がとても長く複雑だったので、ほとんど理解できなかった。(3月-1)
  - ・前回の問題に加えて、少し語彙が足りなかった。(3月-2)
  - ・主に文法では習わない表現で苦労した。(5月)
- (3) どのように今回の問題を解決しますか？
- ・日本人がお互いに話しているときに理解できないことは、深刻な問題だとは思わない。直接聞かれたときに理解できれば問題ないと思う。(3月-1)
  - ・低いレベル(私たちがいるようなレベル)では、語彙が不足するのは普通のことだと思う。本を読んだり、勉強したり、このようなセッションに参加したりすることで、語彙を身につけることができる。(3月-2)
  - ・これは言語学習の正常な過程であり、上達すればするほど話せるようになると思う。基礎レベルのポッドキャストを読んだり聞いたりすることで、語彙を増やし、理解を深めることができる。(5月)

## 2) 学生 D の回答

- (1) 今日のオンライン交流会で何を学びましたか？
- ・“ぶんけい”(本人の記述)や他の単語も覚えた。(3月)
  - ・かたい, “がんじょう”(本人の記述)などの単語を覚えた。(5月)
- (2) 交流する時にどんな問題がありましたか？
- ・ボキャブラリーが足りない。(3月)
  - ・緊張して、文がうまく作れない、語彙や文法を忘れてしまう。(5月)
- (3) どのように今回の問題を解決しますか？
- ・もっとたくさん勉強して、日本人と練習して、話すときに緊張しないようにする。(3月)
  - ・もっと勉強して、もっと日本語を話す練習をする。(5月)

## 4. 考察

### 4.1 日本学生の回答からの考察

学生 A は、幼少期をメキシコで過ごしていたこともあり、片言ながらスペイン語が話せる状況であった。オンライン交流会では学生間の通訳としての役割を担っていたため、Web 上で単語を検索しながら、海外学生に日本語の意味を伝えるなどしていた。そのため、自身の語彙力や文法力の乏しさを課題に挙げていた。また、通訳としての役割を通して、相手のレベルに合わせて、会話のスピードをゆっくりとすることや、使用する日本語を易しい単語にすることの大切さに気づきを得ていた。

学生 B は、オンライン交流会への興味・関心が高く、海外学生とのコミュニケーションを楽しもうとする様子が見られた。アニメや大学生活などに関する話題を投げかけ、お互いの共通点を探ることで交流会を盛り上げていた。そのため、海外側と日本側の温度感を気にする回答がみられた。また、言葉は通じなくても画面共有や翻訳ツールなどによっ

て意思疎通を図ることがコミュニケーションの促進につながることに気づきを得ていた。

#### 4.2 海外学生（日本語学習者）の回答からの考察

学生Cは、学習意欲が高く、日本語科目の成績も良い。学習した知識は、身につけているという自負もあり、オンライン交流会で理解できなかったことは当然のことであると考えていることがわかる。問題解決については、語彙を増やすための学習の手法を具体的に挙げており、実際にそれに取り組むようになったことを確認した。

一方、学生Dは、学習意欲は高いが、日本語科目の成績は伸び悩んでいて、語彙や文法に自信がない。その上、日常とても社交的であるにもかかわらず、心理的に緊張してしまうと話せなくなってしまうことを課題として挙げている。そして自分の学習不足を原因として捉え、問題解決の方法として挙げた学習方法は漠然としている。しかし、日本人と話をする練習は、実際に現地で日本人と話すグループに参加する姿を確認した。このように学生が自ら問題意識をもって、さらなる日本語学習に取り組んでいたことは、オンライン交流会の肯定的な影響である。

海外学生（日本語学習者）側の学生を参与観察していた著者の一人は、本交流会に参加した学習者の知識レベルでは、プレゼンテーションやコミュニケーションの段階でも語彙の過ちをすぐには指摘せず、過ちがあっても自分の知っている語彙を駆使して、コミュニケーションを取ろうとする姿勢を支持したいという旨を伝えていた。それでもなお、学習者は正しい語彙で話そうと努力をし、（既習事項であればなおさら）話せないことを恥ずかしく感じていた。すなわち、日本語話者からみれば、語彙の過ちは当たり前のことだと考えていても、日本語学習者は正確に話さなければならないという思いを持って交流会に臨んでいた。これは日本語科目担当教員が交流会を企画しているという背景も影響しているだろう。日本語学習の向上の視点からみれば正しい学習者の姿勢なのだが、社会で外国人が日本人と日本語でコミュニケーションをするときには、知らない語彙があるときでもコミュニケーションを継続していく力を身に着ける方が、生活をしていくためには重要だろう。海外学生（日本語学習者）の回答からは、オンラインツールや視覚的情報の効果的利用について言及はなかったが、各回のテーマに沿って日本学生へ伝える努力をしていた（図2参照）。おそらくオンラインツールを使ってコミュニケーションをとることが彼らにとって当たり前の行為であり、そこに問題意識を持っていなかったのだろうと推測する。次回以降の交流をする機会があれば、参加者にこれらの点を問題提起したいと考えている。

#### 5. まとめ

近年、神奈川県をはじめ日本全国で外国につながる子どもが増加し、小・中学校では日本語指導のみならず、文化や宗教、生活習慣などの多様性への対応が課題となっている（文部科学省、2024a）。今回、教職課程を履修する大学4年生が日本語を学習している海外学生とオンライン交流を行い、双方の参加者ともに、各々の問題に気づき、どのように解決していくのかを意識化することができた。そして異文化に関心を持ち、学習意欲を向

上させる効果を確認した。特に、日本学生が外国につながる子どもへの理解と学習支援に必要な気づきを得たことは、教員を目指す学生にとって有意義な機会であったといえる。また、単に語彙力や文法力を高めるだけでなく、オンラインツールや視覚的情報を効果的に用いることでコミュニケーションを促進させることが示唆された。

## 参考文献

- OECD 教育研究革新センター（編）（2015）「グローバル化と言語能力——自己と他者、そして世界をどう見るか——」 明石書店
- 長谷川由香・村田晶子・池田幸弘・竹山直子（2021）「短期プログラムにおける文化体験のテキストの開発——対面とオンラインのハイブリッド文化体験に向けて——」 多文化社会と言語教育, 1, 46-58.
- 藤森弘子・宮城徹・中村彰・荒川洋平（2013）「異文化体験型シラバスにもとづいたショートステイプログラム 2012 の実践と課題」 東京外国語大学留学生日本語教育センター論集, 39, 137-152.
- 文部科学省（2017）「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語活動・外国語編」 文部科学省 Retrieved from [https://www.mext.go.jp/content/20220614-mxt\\_kyoiku02-100002607\\_11.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220614-mxt_kyoiku02-100002607_11.pdf) (2025 年 1 月 22 日)
- 文部科学省（2018）「ICT を活用した指導方法（1 人 1 台の情報端末・電子黒板・無線 LAN 等）～学びのイノベーション事業実証研究報告書より～」 文部科学省 Retrieved from [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afiedfile/2018/08/14/1408183\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2018/08/14/1408183_4.pdf) (2015 年 1 月 22 日)
- 文部科学省（2024a）「外国人の子供の就学状況等調査（令和 5 年度）」 文部科学省 Retrieved from [https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt\\_kyokoku-000037366\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_4.pdf) (2025 年 1 月 22 日)
- 文部科学省（2024b）「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（令和 5 年度）」 文部科学省 Retrieved from [https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt\\_kyokoku-000037366\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_4.pdf) (2025 年 1 月 22 日)

## 学習指導要領総則を踏まえた教育課程の編成と教育方法の工夫・改善との両立

尾崎 誠（湘南工科大学教職センター・准教授）

### 1 はじめに

本稿では、学習指導要領総則の趣旨を踏まえた各教科等における教育方法の工夫・改善の在り方について、公立中学校校内研究の事例から考察することを目的としている。

学習指導要領は、日本の学校教育における大綱的基準として位置づけられ、全国の学校における教育水準の維持、諸外国に向けた日本の教育水準の提示等の役割を担っている。2017年告示の中学校学習指導要領（以下、現行学習指導要領と記す）は、教育基本法、学校教育法、学校教育法施行規則を踏まえて構成される。その内容は、理念を示す「前文」、各学校の教育課程を編成する際の方針や制約等を示した「第1章 総則」、教育活動の目標や育成すべき資質・能力、学習内容例等を示した「第2章 各教科」、「第3章 特別の教科 道徳」、「第4章 総合的な学習の時間」、「第5章 特別活動」で構成される。そして第2章から第5章までの内容（以下、各教科等と記す）は、「前文」の理念と「第1章 総則」の趣旨・内容を踏まえて、それぞれの教科・領域の特質に応じた内容を規定している。

従前の学習指導要領は総則と各教科等が個別に議論されていたが、現行学習指導要領では総則を基準として各教科等の内容が編成されている。その方針転換に伴う特徴として、各教科等で育成すべき資質・能力が明確化され、各教科等で規定される指導内容が内容ベースから資質・能力ベースになったことが挙げられる。例えば、従前は指導内容として教えるべき事項（単語や用語、公式等）を規定していたが、現行学習指導要領では育てるべき資質・能力の具体的な目標が規定されている。併せて、こうした資質・能力を育てるために、各教科等の見方・考え方を働かせた「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進が明確化されたことも特徴として挙げられる。このため、学校現場では「いかに上手に教えるか」よりも「どのように育てるか」に重点を置いた授業改善が求められ、「主体的・対話的で深い学び」を通じた資質・能力の育成を目指した教育課程の編成に取り組むことが求められている。

このような趣旨を踏まえて教育課程の編成を目指す校内研究は、教員全員で総則の趣旨を理解した上で、教員一人一人が教育方法の工夫・改善に取り組むというトップダウン方式で進めるのが一般的である。しかしこの方式の場合、総則の趣旨を誤解して、特定の指導方法や教材・教具等を統一的に求めたり、その学校独自の法則性（いわゆるメソッド）を追究したりするような校内研究に陥ることが懸念される。これは、一人一人の教員が持つ指導力や個性、各教科等に固有の学習内容等を軽視することにつながりかねない。

そこで本稿では、現行学習指導要領の趣旨を踏まえた教育課程の編成と、各教科等における授業改善を通じた教育方法の工夫・改善との両立について、公立中学校の校内研究事例から考察することにした。

## 2 資質・能力を育む教育課程の編成を主題とした校内研究の推進

### 2.1 調査対象校の概要

本稿では、神奈川県内にある公立 A 中学校（全校生徒数 306 名、常勤教員数 27 名、各

学年3学級，特別支援2学級)における，令和6(2024)年度の校内研究を調査対象とする。

A 中学校は，市の教育課程実践検証協力校事業（以下，協力校事業と記す）のモデル校を，令和6(2024)年度から同7(2025)年度まで2年間委託されている。モデル校の役割は，現行学習指導要領の趣旨に沿い生徒の資質・能力を育む教育課程の編成と教育活動の工夫・改善に取り組むことと，協力校事業を先行実施する立場から事業推進に必要な情報を収集することである。協力校事業における研究主題は「資質・能力を育む教育課程の編成と教育活動の工夫・改善」，副主題は「資質・能力の育成を促す単元（題材）構想と教師の指導改善」である。

## 2.2 令和6(2024)年度の校内研究計画

協力校事業の1年目にあたる令和6年(2024)年度の校内研究計画を表1に示す。校内研究テーマを「子どもたちが主体的に学びたくなる授業づくり～子どもと一緒に授業づくりを楽しむ教師～」と設定し，生徒と一緒に授業をつくる意識を共有した。これは，教師一人一人がもつ「生徒に対する思いや願い」を大切にしつつ，生徒一人一人の気持ちや資質・能力を尊重した授業改善に取り組むことを意味する。その上で，生徒の実態に応じた授業改善を入り口にして，各教科等に共通する工夫・改善のポイントを見いだしながら教育課程全体の質向上につなげていく手順（ボトムアップ方式）で校内研究を進めることにした。この方式により，総則に関する校内研究であることを強く意識せずに，教育課程全体の工夫・改善につなげることを目指した。

表1 令和6(2024)年度の校内研究計画

回	月日	主な内容	備考
1	5/2	全体会1	教育課程研究の意義，校内研究テーマの共有
2	6/4	全体会2	個人テーマの共有，全体方針の確認
3	7/4	研究授業1	3学年社会科，数学科，技術・家庭科
4	8/22	全体研修1	附属中学校との交流会
5	10/4	研究授業2	2学年理科，国語科，数学科
6	10/25	全体研修2	学習評価に関する研修
7	11/8	研究授業3	公開授業(3学年英語科，1学年英語科)
8	12/12	研究授業4	1学年国語科，理科，数学科
9	1/16	研究授業5	2学年美術科，1学年社会科，特別支援級
10	2/18	全体会3	研究成果のまとめ

## 2.3 目指す生徒像，理想の授業像の共有

生徒の実態に応じた授業改善を進めるために，全体会1では「理想の教師像，理想の授業像」をテーマに，「1年後には生徒にこうなっていてほしい」，「こういうことができるようになっていてほしい」，「こういう授業をやってみたい」といった1年後に実現したい生徒像・授業像を具体化した。そして，教員一人一人には生徒に対する思い・熱意，教育観・指導観，指導経験の蓄積による指導方法の個性等があり，それらを学校・学年・教科という単位で持ち寄って組み合わせることで，教育の相乗効果が高まることを目指した。また生徒の姿は多様であることを前提に，授業者が生徒の多様な姿を気にしなくなる，あるいは多様な姿が見られなければ授業がつまらないと感じられるようになることが，総則の趣旨にある「主体的・対話的で深い学び」の実現につながることを確認した。

こうして，全体会を通して学校全体で目指す生徒像や授業像を共有した上で，授業者一人一人の生徒に対する思いを尊重して，研究授業を具体化することになった。

## 3 各教科等における授業改善の実際

### 3.1 思考・判断・表現する場面の授業改善

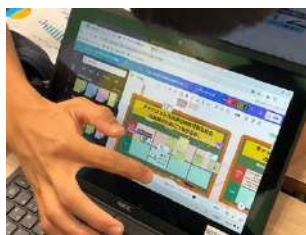
研究授業1では、第3学年の社会科、数学科、技術・家庭科家庭分野（以下、家庭科と記す）において、生徒が思考・判断・表現する場面の授業改善に取り組んだ（図1）。

社会科では、単元「現代社会と私たち」において、社会の情報化に伴う課題を多角的・多面的に考察することを目標として、「キャッシュレス決済は、持続可能な社会の実現につながるか」というテーマで話し合う活動に取り組んだ。生徒たちは、情報化に関する知識や資料を根拠にして、班ごとにテーマに対する意見を整理していた。この授業では、ICTを効果的に活用して各自の考えを表現・共有することで「協働的な学び」を支え、集団での思考活動を深めている様子が見られた。一方で、議論の根拠となる知識や資料の量が多くなり、生徒たちが情報を整理しきれない様子も見られた。

家庭科では、幼児の生活と家族の題材において、幼児の年齢や発達段階を踏まえて遊びの内容を考える学習に取り組んだ。幼児との交流の機会に備えて、班ごとに「幼児と一緒に遊ぶ計画」を具体化する際、ワークシートを用いて、遊びの名前、遊びの内容、遊ぶ時間の使い方等について班としての考えを整理していた。生徒たちは幼児の発達を意図した楽しそうな遊びやゲームを意欲的に話し合っていて考案していた。一方で、幼児の発達に関する知識を活用できていない様子や、遊びの目的（幼児のどのような発達をねらうか）が不明確なまま話し合っている様子も見られた。

数学科では、二次方程式の単元において、既習の知識・技能を活用して、二次方程式を解く方法を考察し表現する学習に取り組んだ。授業の前半で因数分解や平方完成についての既習事項を復習し、それを授業の後半で「 $3x^2 + 4x - 2 = 0$ 」の解き方を考えさせる課題に結びつけていた。また、生徒たちはまず自分一人で解法を考え（個別最適な学び）、それを終えた生徒は他の生徒と一緒に考える（協働的な学び）という様子が見られた。個別最適な学びと協働的な学びの相乗効果によって、生徒が粘り強くあきらめずに課題をやり遂げた様子が見られた。一方で、既習事項の不足や活用方法の理解不足が原因であきらめてしまう様子や、他の生徒の支援に行かず別の課題に取り組んでいる様子も見られた。

これらの授業では、既習の知識・技能を上手に活用できず思考・判断・表現が深まっていない様子が見られる。その原因として、思考・判断・表現する場面で活用させたい知識（内容知）や情報の量が過多または過少であること、知識等の活用の仕方（方法知）が身に付いていないこと、考えさせる学習課題の設定が適切ではないこと等が考えられる。これを改善するためには、思考・判断・表現する学習の流れを習得・活用・探究の視点から見直す必要がある。また、集団で思考する場面では「班で意見をまとめる」ことが目的であっても、議論を深めず1つの意見を選択しているだけという様子も見られた。そのため、個々の意見を組み合わせたり、そこから新たなアイデアを生み出したりすることができるよう、話し合い活動の質を工夫・改善する必要がある。



(社会科)



(家庭科)



(数学科)

図1 研究授業1の様子

### 3.2 習得・活用・探究を組み合わせた授業構成・単元計画の見直し

研究授業2では、第2学年の理科、国語科、数学科において、思考・判断・表現する学習活動の質をさらに高めるため、授業構成や単元計画の工夫・改善に取り組んだ。

理科では、生物の体のつくりと働きと働きと働きの単元において、刺激と反応に関する科学的な理解を踏まえて「陸上競技で、合図から0.100秒未満がフライング判定する理由」を説明する学習に取り組んだ。ここでは、既習知識等を活用して説明を考える場面を「探究的な活動」と捉え、習得、活用、探究の流れを基本として、授業構成を図4のように改善した。

授業のまとめ場面では、思考・判断・表現を深める設問を「課題に対する考えを書いてみましょう」と設定し、生徒自身の言葉で説明させるようにした。その結果、聴覚がピストルの音を認識してから筋肉が動き出すまでの反射・反応に時間がかかることを説明している生徒が多く見られた。

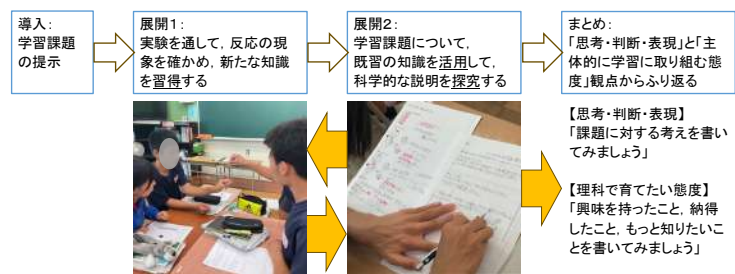


図4 理科の授業構成の見直し

さらに、主体的に学習に取り組む態度に関する設問を「興味を持ったこと、納得したこと、もっと知りたいことを書いてみましょう」と設定し、科学的に探究していこうとする興味・関心やモチベーションを表現させるようにした。その結果、生徒の記述には「今回（の授業）で反応について納得した。陸上競技ではスタートが大事で、そのスタートも人間の反応できる時間の限界をしっかりと決めて（あり）、予測してスタートすることができるだけないようにされていて、理科が活かされているなど感じました」等、知識の活用・探究を通して納得した内容がいくつか見られた。

国語科でも同様に、「ビブリオバトル」の単元において、習得・活用・探究の視点から単元計画を見直し、「思考力・判断力・表現力等」と「主体的に学習に取り組む態度」のふり

返りを単元末に位置づけるよう改善した（図5）。特に、単元の2時間目に既習の文学的教材を用いた1分間のミニビブリオバトルを取り入れることで、既習事項を活用する方法知を学び、それをその後の探究的な活動に生かすよう配慮した。また、単元末のふり返りを、発表

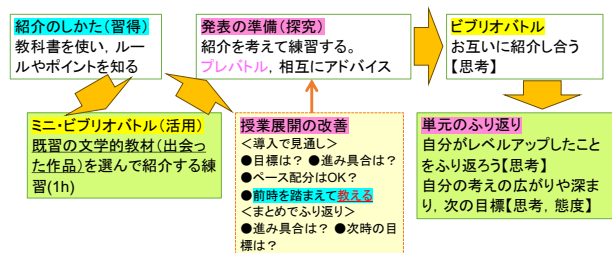


図5 国語科の単元計画の見直し

の結果をふり返って次の発表に向けた改善策（次回のビブリオバトルで意識する点）を表現させるように改善したことで、生徒の自己調整学習をふり返ることができ、主体的に学習に取り組む態度の指導と評価につなげることができた。

数学科では、一次関数の単元において、学校での学びを実生活に生かすことで生徒一人一人が学びの意義を感じるようにしたいと考え、単元計画を見直して、単元の終末に一次関数を実生活の問題解決に生かす課題（探究的な課題）を設定した。学習課題は「ガソリン車とハイブリッド車を比較した際に、どちらの車を購入するのがよいか」と設定し、2単位時間扱いで、一次関数を用いて説明する活動を取り入れた。これは教科書に掲載されている課題を参考にして、生徒の実態に合わせて難易度を調整していた。

また、学習の展開を習得・活用・探究の視点で見直し、既習の知識・技能の活用を促しながら学習課題の解決（探究）に取り組むようにした。その展開に対応させるよう、板書を「探究する学習課題と思考の過程」、「活用させたい知識や情報」、「つまづきに応じたヒント等」の3つのエリアに大別していた（図6）。さらに、ワークシートは思考の順序に合わせ、欄を単線的に並べてスモールステップで考えられるよう構成していた（図7）。その結果、生徒が既習の知識・技能を適切に活用して探究している様子や、得られた結果を意味づけしたり活用したりしようしている様子（態度）が見られた。

これらの授業の分析から、習得・活用・探究の視点から授業構成や単元計画を見直すことで、生徒の思考・判断・表現や粘り強い取組を促すことができ、「主体的・対話的で深い学び」につながると考えられる。

また、探究的な活動を、実生活の事象を対象として「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」を総合的に発揮させる活動と捉えることで、授業展開や単元計画に位置づけやすくなると考えられる。さらに、黒板やワークシートを「思考の流れを可視化するツール」と捉え直すことで、生徒の習得・活用・探究を支援できると考えられる。

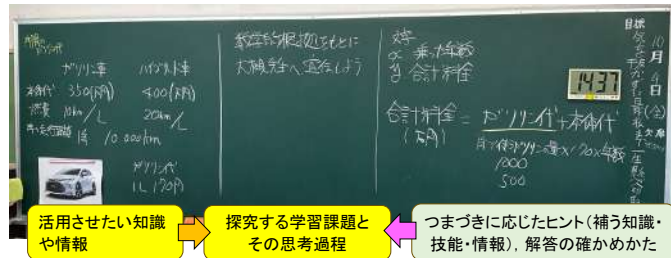


図6 板書の工夫・改善例



図7 ワークシートの工夫・改善例

### 3.3 学習課題の難易度と学習のふり返りに着目した授業改善

研究授業3では、第1学年英語科と第3学年英語科において、学習課題の難易度を適切にするための単元計画の見直しと、「ふり返し」に着目した授業改善に取り組んだ(図8)。

第1学年英語科では「Foreign Artists in Japan」という単元において、生徒の学習意欲を持続させ習得・活用・探究の質を深められるよう、単元計画を①音声と視覚から概要を把握する、②音声と文字を一致させる、③Partごとに要点を理解する、④Unitの内容を自分の言葉で説明する、という4つのステップで再構築した。同一のUnitをくり返し扱いながら、学習課題の難易度を生徒の実態に合わせて少しずつ高めていくことで、授業者が生徒に与える情報の量を減らすことができたと考えられる。また、「協働的な学び」と「個別最適な学び」のバランスが改善されたことで、主体的に学習に取り組む様子や、内容の理解度が以前より高まった様子が見られた。

第3学年英語科では「Be Prepared and Work Together」という単元において、単元末で「外国の方に自分ができることを英語で説明する」という学習課題を設けて生徒が総合力を発揮することを目指した単元計画に再構成した。その際、生徒の実態に応じた学習の難易度になるよう、教科書を用いた習得・活用の場面と、教科書から広げ深める活用・探究

の場面无理なく配置するよう改善した。また、毎時間のふり返り活動の目的を見直し、活動をふり返って生徒自身がレベルアップしたいと思ったこと、次回に言いたいと思ったことといった生徒の実感や目標を記録・蓄積するように改善した。こうした工夫・改善により、単元末の課題に向けて生徒自身に足りないことを練習して補おうとする姿や、授業者から褒められたことよりも自分が楽しいと感じたことを記入する姿等が見られた。

これらの授業の分析から、学習課題の難易度が易しいものから難しいものへ順に高まっていくように見直すことや、活動をふり返って成長の実感等を蓄積することで、生徒が中・長期的な自己目標を持ちやすくなり、モチベーションが向上・維持され、生徒自身が主体的に資質・能力を高めていこうとする態度が醸成され、「主体的・対話的で深い学び」の質の向上につながると考えられる。



(第1学年英語科)

(第3学年英語科)

図8 英語科の授業の様子

### 3.4 活用・探究の質を高める教育方法の工夫・改善

研究授業4では、第1学年国語科、理科、数学科において、活用・探究に関する学習活動の質をさらに高めるため、教育方法の工夫・改善に取り組んだ(図9)。

国語科では、古典の世界の単元において、古典の「竹取物語」と絵本の「かぐや姫」の比較を通して、古典の魅力を探究する学習に取り組んだ。両者を比較する場面では、教科書、書籍、動画という複数のメディアを組み合わせて両者の共通点・相違点を見つけやすくするよう工夫していた。また、個人が見つけた共通点・相違点をグループやクラスで共有し、情報を整理しやすくするために、GIGA 端末と共同編集機能を活用していた。さらに、授業者が「教える場面(習得)」、「考えさせる場面(活用・探究)」、「態度を育てる場面(探究)」を明確に区別して発問・支援していたため、授業者の言葉選びが改善されて授業のスピードが生徒の実態に合い、生徒が受け取る情報量が適切になった。

理科では、音の世界の単元において、音が持つ性質に対する理解を深めるため、音の波形から性質を探る学習に取り組んだ。ここでは、GIGA 端末でオシロスコープを再現するアプリケーションを活用し、複数の楽器の音の波形を調べ、波形の違い(音の大きさや高さ等)に気付かせるよう工夫していた。GIGA 端末を使うことで、生徒一人一人の手元にオシロスコープがある学習環境が整い、波形を静止・拡大・縮小しながら波形をじっくり観察しているといった個別最適な学びが充実している様子が見られた。ICT の特性を効果的に生かしたことで、理科の見方・考え方を鍛えやすくなり、資質・能力の向上をさらに促すことができると考えられる。

数学科では、平面図形の単元において、基本的な作図の知識・技能を活用する方法(方法知)を学ぶために、単元末に宝の地図とヒントを参考にして、作図によって宝の在処を特定するという学習課題を設定した。ヒントは複数用意されており、1つ目のヒントに基づいて作図すると、次のヒントへ進めるよう工夫されていた。このヒントは作図に関わる

用語（垂直二等分線等）を最小限にして書かれており、生徒は文章の意味から最適な作図方法を選択することが求められていた。一方で、ヒントの文章を理解できない生徒も見られたため、生徒の実態に応じた適切な用語を用いた必要があると考えられる。

これらの授業の分析から、生徒の実態に合わせて、習得・活用・探究の各場面に応じて、授業者の言葉の選び方やヒントの出し方、ICTの活用方法を工夫する必要があることが分かる。さらに、授業者の願いが強い時ほど、授業内での情報の量を減らし、生徒が情報過多になって思考・判断が停滞しないよう配慮する必要があると考えられる。



(国語科)

(理科)

(数学科)

図9 研究授業4の授業の様子

### 3.5 「主体的・対話的で深い学び」の質向上を目指した学習支援の工夫・改善

研究授業5では、第1学年社会科、第2学年美術科、特別支援学級の家庭科において、「主体的・対話的で深い学び」の質向上を目指した支援の工夫・改善に取り組んだ(図10)。

社会科では、歴史的分野における古代までの日本の単元において、「歴代天皇の権力の強弱を表してみよう」という学習課題を設定し、天皇の権力を数値化してその根拠を説明する探究的な活動に取り組んだ。生徒の実態として、以前は既習知識等が十分に定着しておらず、活用・探究の際に当て推量で発言する様子や、論理的に根拠を説明できていない様子が散見された。そこで、単元計画を見直して歴史的事項に関する知識(内容知)と、それらの知識を関連づけて時代の流れをつかむ学習(習得の場面)を追加して本時に臨んだ。その結果、当て推量での発言が皆無であり、生徒たちが知識や資料に基づいて議論を深め、教師の想定を超えるほど思考・判断の質が深まった様子が見られた。

美術科では、「藍染めハンカチの紙帯づくり」の題材において、生徒自身が染色した藍染めハンカチに巻く紙帯のデザインを考える探究的な活動に取り組んだ。デザインはICTを活用して、アプリケーション内にあるテンプレートを目的に合うよう利用・加工しながら発想・構想していた。生徒の実態として、紙帯の大きさを実物でも画面上でもイメージできない様子や、紙帯を巻いた際に貼り合わせる部分が必要なことに気付かない様子が見られた。そこで生徒の想像力を補うため、生徒のつまづきに応じたヒントとして、紙帯の実物大用紙(幅が異なるものを数種類)、画面上の寸法と実際の寸法を対応づける見本、市販のデザイン例等を用意し、生徒が自由に参照できるよう工夫していた。その結果、他者のデザインをまねる様子が減り、自分の力で発想・構想を進めていた様子が見られた。

家庭科では、生徒が一人で買い物に行くことを目標にして、スーパーでカレーの具材等を購入する場面をシミュレーションしながら、買い物時に求められる知識等を習得する学習に取り組んだ。特別支援学級の生徒は個々の特性が異なるため、前時には写真やワークシートを用いて、支払いの手順や店員への依頼の仕方等を学習し、一人ずつ目標を設定した。本時では、空き教室に再現された仮想店舗へ生徒が出かけていき、適度にリアルな状

況下で買い物する練習（探究的な活動）に取り組んだ。生徒一人一人の能力に応じて買い物の難易度を調整したり、授業者が生徒と一緒に考えたりしている姿があったことで、生徒は一人で買い物を頑張ろう、困難を自分で乗り越えようとする様子が見られた。

これらの授業では、研究授業 1～4 での研究成果を適切に取り入れており、生徒一人一人が主体的に取り組む姿が増え、学びの質が向上していた。これは、生徒の実態に応じた教育方法の工夫・改善（習得場面の追加、ヒント教材の作成等）が効果的だったためと考えられる。一方で、生徒の主体性が高まらなかったケースでは、授業者から正解や指示が与えられるのを待っている姿が見られた。こうした指示待ちの姿勢が生まれる原因として、「生徒に正解を教えなくては」と無意識に抱いている授業者が多く、潜在的に生徒の「正解や指示が与えられるのを待つ」という態度を醸成している可能性が考えられる。そのため、各教科等における教育方法の工夫・改善の効果を高めるために、学年・学校の単位で授業者の無意識による教育効果を見直す必要がある。



図 10 研究授業 5 の授業の様子

#### 4 主体的・対話的で深い学びの実現を目指した教育方法の工夫・改善

総則の趣旨を踏まえた教育課程の編成と、各教科等における授業改善を通じた教育方法の工夫・改善との両立について、次のような知見を得た。

- 単元や題材の工夫・改善について、習得・活用・探究の視点から単元計画・題材計画を見直すとよい。このとき、探究の場面を、「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」を総合的に発揮させる学習活動と捉えて、単元・題材の終盤に設定するとよい。探究につながるよう、具体的な事象等（内容知）を理解する習得の場面と、学び方や活用の仕方（方法知）を身に付ける活用の場面とを適切に位置づけるとよい。活用や探究では、生徒の実態に応じた適切な難易度の学習課題を設定するとよい。
- 学習方法の工夫・改善について、教える場面、考えさせる場面、態度を育てる場面の違いを意識して、指導方法（教師の言葉選び、発問、板書、教材やヒント等）を改善するとよい。知識の定着、態度の醸成等をねらい、ふり返り活動を工夫するとよい。黒板とワークシートは、思考の流れを可視化するツールと捉えるとよい。活用や探究の場面では、授業全体の情報量を減らすとよい。授業者は上手に教えようと考えず、どうやって生徒を育てようか、どうすれば生徒が自力でやり遂げられるようになるかという視点で教育方法を工夫・改善し、生徒と一緒に習得・活用・探究する姿を見せるとよい。
- 生徒の実態に応じた授業改善を入り口にしたボトムアップ方式の校内研究を推進することで、各教科等における教育方法の工夫・改善の相乗効果が生まれ、「主体的・対話的で深い学び」の充実につなげることができる。さらに、学校・学年等で目指したい生徒の具体的な姿を共有すると、総則の趣旨を踏まえた教育課程の編成につなげやすくなる。

湘南工科大学教職センター年報 第4号

---

2025年2月6日 印刷・発行

編集・発行者 湘南工科大学教職センター

〒251-8511 神奈川県藤沢市辻堂西海岸 1-1-25

<https://www.shonan-it.ac.jp/faculties/general/education/>



印刷所 株式会社宮崎印刷所

〒253-0084 神奈川県茅ヶ崎市円蔵 370 (茅ヶ崎機械金属鋳業団地)

<https://miyazaki-insatu.co.jp/>

---

印刷版：ISSN 2436-8296    オンライン版：ISSN 2436-8288