

# エッシャーの錯視表現から学ぶ空間認知と造形表現 —エッシャー作品にだまされる経験を創作へつなぐ—

牧原 竜浩

本研究の目的は、高校美術科における錯視表現の学習において、生徒が通常のデッサン的な立体把握に基づいて制作しようとする表現が成立しにくいというつまずきに着目し、その克服過程を明らかにすることである。具体的には、エッシャーの《滝》や《上昇と下降》の鑑賞および模写を通して、生徒が「立体として理解しようとする描けない」という経験をどのように受け止め、視点や捉え方を転換していったのかを、生徒の制作過程および完成作品の分析から検討する。あわせて、この学習経験がオリジナルの錯視作品制作にどのようにつながったのかを示し、錯視表現を題材とした授業が、生徒の造形的思考の転換を促す有効な実践であることを明らかにする。

## 1. はじめに（本実践の独自性）

本実践の独自性は、錯視表現を単なる視覚的トリックや完成作品の模倣として扱うのではなく、生徒が「立体として理解しようとする描けない」という認知的なつまずきを意図的に経験させ、その違和感や葛藤を学習の核として位置づけた点にある。エッシャー作品の鑑賞および模写を通して、従来のデッサン的な立体把握が通用しない状況に直面させ、そこから視点や捉え方を転換していく過程を重視した指導構成とした。さらに、この経験を踏まえてオリジナルの錯視作品制作へと展開することで、錯視を「再現する技法」ではなく、「見方を問い直す表現」として捉え直させた点に、本実践の教育的価値と独自性がある。

## 2. 研究方法（授業の構成・時間配分）

本実践は、高等学校第2学年の美術科授業において、全6時間を用いて実施した。第1時では、M.C.エッシャー《滝》および《上昇と下降》を中心に錯視表現の鑑賞を行い、立体的に見える構造と実際の矛盾点について言語化する活動を取り入れた。第2・3時では、《滝》の一部を対象とした模写課題を設定し、通常のデッサン的な立体把握では描写が成立しない体験を意図的に経験させた。第4時では、生徒が感じた違和感や描きにくさを共有し、視点の切り替えや面として捉える考え方へと導く振り返り活動を行った。第5・6時では、これまでの学習を踏まえ、各自が独自の錯視構造を考案し、オリジナル作品として表現する制作活動を行った。各段階においてワークシートを用いた記述活動を取り入れ、生徒の思考過程の変容を質的に分析する資料とした。

なお、授業記録および生徒作品を併せて分析し、学習過程の特徴を整理した。

### 指導過程

〔時間配分（各50分）〕

#### 第1時

錯視作品の鑑賞・構造理解（言語化）

#### 第2・3時

エッシャー作品の模写（つまずきの顕在化）

#### 第4時

振り返り・視点転換の整理（共有活動）

#### 第5・6時

オリジナル錯視作品制作

## 3. 錯視作品の構造理解と言語化

第1時では、エッシャー《滝》を中心に錯視作品の鑑賞を行った。生徒はまず、水が流れて下っていったはずなのに再び元の位置へ戻ってくるという構造に強い不思議さを感じ、「なぜ水が止まらないのか」「どこかでおかしくなっている」といった素朴な疑問を口にした。このような違和感や不思議さは、錯視作品を鑑賞する際に自然に生じるものであり、本実践ではそれを否定せず、学習の出発点として肯定的に扱った。

次に、生徒はその不思議さを言葉にする活動に取り組んだ。「水路の高さが合っていない」「奥に進んでいるのか手前に戻っているのかわからない」など、見たままの印象や気づきを言語化することで、感覚的な驚きが次第に構造への問いへと変化していった。この言語化の過程を通して、生徒は単に「だまされた」と感じる段階から、「どの部分で、どのように成立していないのか」を意識するようになり、錯視の構造を捉えようとする姿勢が見られた。

このように、第1時では〈鑑賞 → 言語化 → 構造理

解) という流れを重視し、不思議さを言葉にすることが構造理解へとつながることを体験的に学ばせた。この言語化は、作品を正しく理解するための説明活動ではなく、生徒自身の見方や認知を問い直すための重要な手立てとして位置づけた。

この鑑賞活動に加え、エッシャー作品を扱った NHK「日曜美術館」の一部を視聴した。番組内では、錯視研究者の杉原厚吉による構造的な解説や、漫画家・荒木飛呂彦による表現者の視点からのコメントが紹介され、錯視を科学的側面と造形表現の双方から捉える視点が提示されていた。これらは、錯視が単なる視覚的な「だまし」ではなく、人間の認知の働きそのものに関わる表現であることを示す内容であった。

視聴後の生徒の記述には、「だまし絵だとわかっても引き込まれてしまう」「ずっとだまされているような感覚がある」「脳と対象物の認識にズレを感じた」「時間をかけても把握しきれない不思議さがある」といった表現が多く見られた。これらの言語表現から、生徒が錯視を単なる技巧としてではなく、「見る側の認知がどのように働いているか」という問題として捉え始めていることがうかがえる。

こうして形成された「立体として見えているものが必ずしも成立していない」という認識は、次の第2・3時に行う模写課題において大きな意味をもつことになる。実際に描こうとしたとき、生徒は通常のデッサン的な立体把握ではうまく描けないというつまづきを経験するが、その困難さは第1時で言語化した違和感と深く結びついており、錯視表現を理解するための必然的な学習過程として位置づけられるものであった。

#### 4. つまづきが生んだ見方の変化（エッシャー作品の模写）

エッシャーの作品を模写する活動では、生徒は「立体として正しく描こう」とすると、どうしても線が繋がらなかつたり、形がくずれてしまつたりする場面によく直面した。普段のデッサンで身につけてきた「奥行きを考えて描く」「実物の形を頭の中で立体にする」といった描き方では、うまくいかないことに戸惑う様子が見られた。生徒からは「見えている通りに描いているのに合わない」「立体を考えるほど混乱する」といった声が聞かれ、これまで当たり前だと思っていた描き方が通用しないことを実感する機会となった。

このように、だまし絵にだまされる状態に陥る理由は、見えている形や奥行きを無意識のうちに実在する立体として受け取ってしまい、実際には成立しない立体構造や

前後関係を事実であるかのように認識してしまう点にある。こうした奥行きや空間関係を立体として信じてしまう「だまされる状態」は、錯視が成立している証拠であり、単なる誤りや誤認ではなく、人間の認知にとって自然な反応であるといえる。

これは、エッシャーが意図していた表現の在り方でもある。エッシャーは人を混乱させたいのではなく、「見るとは何か」を鑑賞者に意識させることをねらっていた。奥行きや陰影、人物などを描くことで、画面を実際の立体空間として認識させつつ、その認識が前提としている空間的な約束や思い込みを、画面内部で静かに裏切る構造をつくり出したのである。その結果、鑑賞者は「見えていないはずのものが成立しない」という違和感に直面し、自身の知覚や認知の働きを問い直すことになる。

模写が思うように進まない中で、生徒は「立体として正しく描こうとすること」自体が、この作品には合っていないのではないかと気づき始めた。そこで教師は、エッシャーの《滝》を例に、「全体を立体として考えるのではなく、上下のつながりだけを追ってみること」や、「水路の階段状の壁を複雑に考えず、単純な形に置き換えて考えてみることを助言した。このように形を分解し、単純化して捉えることで、生徒は混乱していた部分を整理しやすくなり、線や面のつながりを一つ一つ確認しながら描く姿が見られるようになった。立体を再現しようとする意識から、「見えている構造を順に追う」という視点へと切り替えたことが、つまづきを乗り越えるきっかけとなった。

#### 5. 模写作品に表れた構造理解の段階とつまづき

本章では、模写に表れた生徒の構造理解の段階を整理する。模写作品を分析すると、生徒の構造理解は一様ではなく、注目する要素や空間の捉え方の違いによって、いくつかの段階や特徴的なつまづきが見られた。ここでは、生徒の模写作品をもとに、構造理解の段階とそれに伴うつまづきを整理し、その後の視点転換へとつながる過程を明らかにする。

##### ① 柱の立体性に引きずられたつまづき

柱の形態や陰影が丁寧に描き込まれており、局所的な立体表現に対する理解の高さがうかがえる。一方で、水路全体のつながりや循環構造については十分に整理されておらず、柱を現実の立体として捉えようとする意識が強く働いている様子が見られた。その結果、柱同士や水路との関係が部分的に矛盾したまま描写されている。このつまづきは、錯視作品を「正しい立体として理解しよ

うとする」認知の自然な反応が前面に出た段階であり、錯視構造全体を構成として捉える視点にはまだ至っていない状態であった。

### ② 水路の連続性に集中したつまずき

水路の流れや段差の連続性に重点が置かれ、循環構造を理解しようとする姿勢が見られる。しかし、水路の高さ関係や左右の接続部分において、立体として成立しない矛盾が残っており、全体構造を一つの空間として統合することには困難が生じている。この作品では、錯視の成立要因である「部分的には正しいが、全体では矛盾する構造」に気づき始めているものの、それを意図的に扱う段階には達していない。ここには、構造理解が進みつつも、依然として一貫した立体空間としてまとめようとする意識が残る段階的なつまずきが表れている。

### ③ 全体構造を統合しようとする理解段階

柱・水路・建物全体が描き込まれ、構成としての完成度も高い。局所的な立体性を保ちながらも、全体を通して見ると物理的には成立しない構造が含まれており、錯視作品としての特徴が明確に表れている。このことから、生徒が《滝》を単なる再現対象としてではなく、「成立しているように見える部分を組み合わせた構造」として理解していることがうかがえる。①・②で見られたつまずきを経て、部分と全体の関係を意識的に捉え直す視点が獲得されており、錯視構造を理解した上で描写しようとする段階に到達していると考えられる。

これらの模写作品に見られたつまずきは、生徒が錯視構造を通常の立体理解の枠組みで捉えようとした結果として生じたものであった。こうしたつまずきを踏まえ、次章では、板書による構造の単純化や視点の転換を通して、生徒の理解がどのように変容していったのかを検討する。

## 6. エッシャー《滝》の構造に対する生徒の理解の変容と作品構想への転化

本章では、つまずきがどのように見方の変化へとつながったかを考察する。エッシャー《滝》の構造について、生徒は当初、画面全体を一つの立体空間として理解しようとし、通常の透視図法に基づいて奥行きや上下関係を整理しようとする傾向が見られた。しかし、模写や観察を進める中で、左右で水路の高さが一致しないことや、循環しているはずの水路が物理的には成立しないことに気づき始めた。そこで授業では、図1のように黒板に簡略化した線図を描き、垂直方向の対応関係や水路のつながりを線として追う見方を示した。この活動を通して、生徒は《滝》が単一の透視図法によって構成されている

のではなく、部分的には正しく見える立体構造が、全体として矛盾するように構成されていることを理解するようになった。

特に、ペンローズの三角形に見られるような「部分ごとには成立しているが、全体としては成立しない構造」が水路全体に組み込まれている点に着目することで、生徒の理解は「正しい立体を描いた作品」という見方から、「立体として成立しているように見える部分を組み合わせた構造」という捉え方へと変化していった。この理解の転換により、生徒は錯視を「だまし」や「誤り」としてではなく、人間の認知が自然に反応してしまう現象として捉えるようになった。

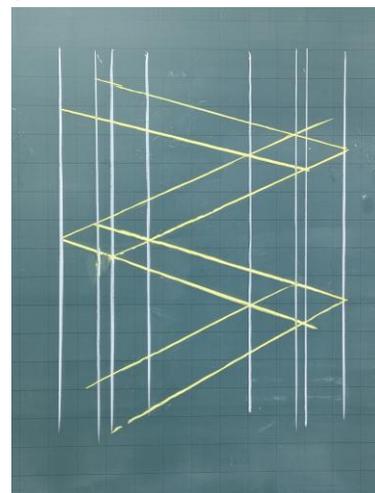


図1 黒板に描いた簡略化した線図

こうした理解を基盤として、作品制作の導入では、錯視表現に見られる基本的な形態を模写する活動を行い、それを発想の手がかりとした。錯視の基本図形は、見る位置や捉え方によって立体としての理解が揺らぐ特徴をもっており、生徒は模写を通して「見えている形」と「成立している形」の違いを改めて意識することができた。これらの図形は、その後の作品構想において素材として活用され、錯視的な構造や空間の矛盾を意図的に取り入れた造形表現へと展開していった。

さらに、生徒は単なる図形表現にとどまらず、人物を配置したり、陰影を施したりすることで、あたかも現実存在する空間であるかのような世界観を構成しようと試みた。こうした表現によって、鑑賞者は、一度は画面を実在する立体空間として受け取りながらも、その内部に潜む矛盾に気づくことになり、エッシャー作品と同様に「見るとは何か」を問い返される構造が生徒作品の中にも生み出された。このように、生徒は《滝》の構造理解を出発点として、錯視の原理を自らの表現へと転化させ、独自の作品構想へと発展させていった。

## 7. 創作への展開（授業構成・考え方）

作品制作の導入としては、錯視表現に見られる基本的な形態を模写し、それを発想の手がかりとする活動を行った。（図2）錯視図形は、見る位置や捉え方によって立体としての理解が揺らぐ特徴をもち、形を見る行為そのものを問い直す教材として有効である。本実践では、こうした錯視の基本図形を丁寧に写している形と「成立している形」の違いに気づき、その構造を自らの表現に応用する経験を重視した。模写した図形は、その後の作品構想における素材として活用され、錯視的な構造や空間の矛盾を生かした独自の造形表現へと発展していった。

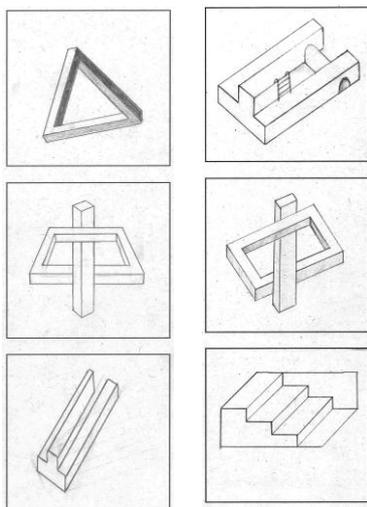


図2 生徒による錯視の基本形態の模写

オリジナル錯視作品の制作においては、錯視構造を成立させる線や形の工夫に加え、作品世界を現実の空間であるかのように見せる表現を重視した。具体的には、人物を空間の中に配置することや、立体物に陰影を加えることで、単なる図形の組み合わせではなく、現実感を伴った空間として錯視が成立することを意識させた。生徒は、人物の立ち位置や向き、光の当たり方を工夫することで、どこまでが現実的に見え、どこからが矛盾しているのかを考えながら構成するようになった。このような活動を通して、生徒は錯視を「形の不思議さ」としてではなく、見る者を作品世界に引き込む表現として捉え、エッシャー作品に見られる独特の世界観を自らの作品の中で表そうとする姿が見られた。

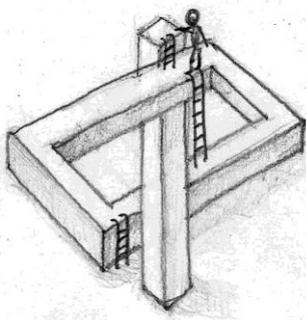


図3 教師による思考を支援する作例

さらに、図3のように錯視構造を単に図形として構成

するのではなく、現実に存在するかのような人物や建造物を画面内に配置することや、立体の陰影を意識して表現することを重視した。これにより、生徒は幾何学的な形の面白さにとどまらず、「そこに人が立っていたらどう見えるか」「光が当たる方向によってどのように空間が感じられるか」といった視点から作品を構想するようになった。その結果、錯視の仕組みと写実的表現が組み合わせられ、単なる図形表現ではない、エッシャー作品に通じる独特の世界観をもった作品が多く見られるようになった。

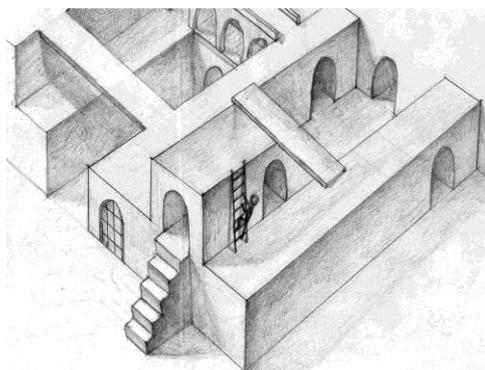


図4 教師による思考を支援する作例

図4のように、制作の途中で教師による作品例を示したところ、生徒の発想に変化が見られた。それまで立体の組み合わせにとどまっていた構想が、はしごやトンネル、階段などを取り入れた表現へと広がっていったのである。これらの要素は、人が移動する方向や上下関係を示すものであり、空間のつながりをよりはっきりと意識させる働きをもっている。

生徒は、こうした要素を加えることで、単に形を不思議にするのではなく、「どこがつながっているのか」といった構造の面白さを考えるようになった。鑑賞者がはしごを上る人物の動きを追う中で、自然に違和感に気づくような構成も見られ、錯視を意図的に生かそうとする姿勢がうかがえた。

教師の作例は、生徒にとって具体的な手がかりとなり、自分の構想を一步先へ進めるきっかけとなった。形を描くことから、「どう見えるか」を考える表現へと、発想が少しずつ広がっていったのである。こうした見方の広がりや踏まえて完成した生徒作品には、次のような特徴が見られた。

ある作品では、六角形を基調とした立方体が画面全体に配置され、それぞれの面に階段や人物が描き込まれている。一つ一つのブロックは立体として自然に見えるが、全体としては上下や奥行き関係が不自然につながっており、三次元空間として把握ができない構造となっている。

特に、人物の向きや立ち位置がそれぞれ異なる重力方向を示している点は、エッシャーの「相対性」(1953年)に見られる特徴を踏まえつつも、生徒自身が「見る側の認識がどこで混乱するか」を意識的に構成していることを示している。このことから、生徒が模写で得た「立体として考えない方が成立する」という視点を、オリジナルの表現に転用していることがうかがえる。

また、ある作品では、複雑な構造をあえて排し、階段の形態を最小限の要素で構成している。一見すると単純な立体に見えるが、階段の向きと陰影の付け方により、どの部分が上でどの部分が下であるのかが判別できない構造となっている。

このような表現は、立体的な正しさよりも、画面上での「見え」を優先した結果であり、錯視表現の本質を捉えた試みであると考えられる。模写段階で経験した「理解できなくても描ける」という気づきが、表現の簡潔さとして結実している点が特徴的である。

錯視構造を基盤としながらも、より複雑な空間表現へと発展させた作品も見られた。

複数の通路やはしご、日常的な小物が描き込まれた作品では、階段や通路といった日常的なモチーフが多数配置され、鑑賞者が空間を追おうとするほど混乱が生じる構成が意図されている。矢印や人物の動線、物の置かれ方などが、視点や重力のずれに気づかせる手がかりとなっており、錯視は形のトリックというよりも、「見る人の認識のしかた」を計算してつくられていることがわかる。

ある作品は、一見すると階段や通路、はしごによって上下・前後が明確に整理された建築空間として認識される。しかし、視線をたどって移動すると、上っているはずの階段がいつの間にか同じ高さに戻っていたり、はしごや通路が物理的には接続し得ない方向へ延びていたりすることに気づく。ここでは、単一の透視図法では把握できない空間が、複数の「正しそうな立体」の連結によって成立している。

特に注目されるのは、各部分の描写が丁寧で、局所的には安定した立体として成立している点である。壁面の陰影や段差の描き分け、開口部や小物(時計、照明、植木など)の配置によって、鑑賞者は無意識に空間を「現実の建築」として読み取ろうとする。その一方で、人物やはしごの位置関係が視覚的な手がかりとなり、どこかで空間認知が破綻している違和感を強く印象づけている。

最後に紹介するの作品は、錯視を単なるトリックとして用いるのではなく、「見る側がどのように空間を理解し、信じ込んでしまうのか」という認知の働きそのものを表現の主題としている点に特徴がある。エッシャー作

品の構造理解を通して得た「部分的な正しさの連結が全体の矛盾を生む」という気づきが、独自の建築的イメージへと転化されており、だまされる経験を創作へと昇華した実践的成果として位置づけられる。このような表現は、模写段階で経験した「立体として理解しようとする」と描けない」というつまづきを乗り越え、錯視表現を自らの発想へと展開した結果であると考えられる。

これらの作品は、エッシャー作品の鑑賞と模写を通して獲得した構造理解が、生徒自身の経験や発想と結びつき、独自の空間表現として発展した良い例である。

## 8. まとめ(実践の成果と意義)

本実践では、高等学校第2学年の美術科授業において、エッシャーの錯視表現を題材に、「だまし絵にだまされる」という体験を出発点として、見ること・描くことに関わる認知のあり方を問い直す学習を構成した。特に、《滝》の模写を通して、通常透視図法や立体把握では描写が成立しない状況に生徒が直面することで、自身の見方や思い込みに気づく過程を重視した点に本実践の特徴がある。

生徒は当初、作品全体を一つの立体空間として理解しようとし、正しい立体を描くことに困難を感じていた。しかし、描写や振り返り、板書を用いた構造の整理を通して、作品が部分ごとには成立している立体の集合であり、それらが意図的に矛盾する形で接続されていることを理解するようになった。この理解の変容は、錯視を「誤った見え」としてではなく、「人間の認知が自然に生み出す現象」として捉え直す契機となった。

さらに、この視点の転換はオリジナル錯視作品の構想にも有効に働いた。生徒は錯視の基本図形を模写し、それを表現の材料として再構成することで、奥行きや陰影、人物配置を伴った空間表現へと発想を広げていった。正しく描くことそのものよりも、「どのように見れば錯視が成立するか」「鑑賞者がどこで違和感を覚えるか」といった、見る側の認知を意識した構想が多く見られた点は、本実践の成果につながった。

以上のことから、本実践は、錯視表現を通して生徒の認知の働きに目を向けさせると同時に、「見ること」と「描くこと」を往還させる学習として有効であったと考えられる。

## 9. 本実践の教育的意義

本実践は、エッシャーの錯視作品を題材に、鑑賞・言語化・模写・制作という一連の学習過程を通して、生徒が

「見る」という行為そのものを問い直すことを目的としたものである。錯視作品に対して生徒が抱く「不思議さ」や「だまされた」という感覚を、誤りとして否定するのではなく、学習の出発点として肯定的に位置づけた点に本実践の意義がある。

第1時の鑑賞活動では、生徒は《滝》における水の循環構造に違和感を覚え、作品を一つの立体空間として理解しようとするほど矛盾が生じることに気づいた。この不思議さを言葉にする活動を通して、生徒は感覚的な驚きから構造理解へと視点を移し、見えている形と成立している構造との差異に意識を向けるようになった。ここでの言語化は、鑑賞を感想にとどめず、思考を深める重要な媒介として機能した。

第2・3時の模写課題では、錯視作品を通常の立体把握で描こうとすることで、生徒は意図的に「つまずき」を経験した。立体として整合させようとするほど描写が成立しなくなる体験は、生徒が無意識のうちに特定の見方に依存していたことを自覚する契機となり、一方向からの視点だけでは捉えきれない構造の存在を体験的に理解することにつながった。

さらに、オリジナル作品制作においては、現実の空間として認識させながらも、その前提を裏切る構造を意図的に組み込む表現が多く見られた。錯視を単なる技巧としてではなく、「見る側の認知を揺さぶる表現」として捉え直している点は、本実践の大きな成果である。

本実践は、高等学校学習指導要領美術科における「造形的な見方・考え方を働かせること」や、「感じ取ったことや考えたことを基に構想し表現すること」とも深く関係している。錯視構造を線で追う活動は、形や空間の関係性に着目する「造形的な見方・考え方」を具体的に働かせる学習であった。錯視作品にだまされる経験を通して、生徒が「見えているものが必ずしも唯一の答えではない」ことを体験的に学んだ点に、本実践の教育的意義があると考えられる。

## 10. 今後の課題

一方で、本実践にはいくつかの課題も残されている。第一に、生徒の理解の変容については、ワークシートや作品分析を中心とした質的分析にとどまっておらず、学習効果をより客観的に示す評価方法の検討が必要である。今後は、事前・事後の記述比較などを通して、認知の変化をより明確に捉える方法を検討したい。

第二に、錯視構造の理解には一定の時間を要するため、授業時数や学習段階に応じた課題設定の工夫が求められる。本実践では6時間を確保したが、他校での実施

を想定した場合には、内容の精選や段階化が課題となる。

第三に、エッシャー作品の構造理解においては、教師による問い返しや板書による補助が重要な役割を果たした。指導者の専門性に過度に依存しない実践とするためには、構造理解を支援する教材資料や指導の手立てを整理・共有していく必要がある。

また、本実践では錯視表現を美術科の造形活動として扱ったが、視点を切り替えて物事を見る態度は、他教科や日常生活においても重要な資質である。今後は、数学における図形の見方や、国語科における多面的な読み取りなどに関連づけることで、錯視をきっかけとした学びを教科横断的に広げていく可能性が考えられる。

さらに、今回の実践はエッシャー作品を中心に構成したが、他の錯視作品や現代美術の事例を取り入れることで、より多様な視点の在り方を提示することも可能である。教材の幅を広げることで、生徒が自ら比較し、見方の違いに気づく機会を増やすことが期待される。

今後は、こうした教材研究を継続するとともに、学習指導要領が示す「主体的に学習に取り組む態度」の育成という観点からも、本実践の効果を検証していく必要がある。

## 参考文献

[書籍]

- ・村上尚徳・横田学・安田淳・中村美知枝(2025)『高校生の美術2』日本文教出版。
- ・杉原厚吉(2008)『だまし絵の描き方入門』誠文堂新光社
- ・近藤滋(2024)『エッシャー完全解説 なぜ不可能が可能に見えるのか』みすず書房
- ・M・C・エッシャー(2012)『M・C・エッシャー ちいさな美術館』青幻舎
- ・安野光雅(1971)『ふしぎなえ』福音館書店

[映像・放送資料]

- ・NHK Eテレ 日曜美術館「エッシャー 無限性の彼方へ」(2019年5月19日放送) ゲスト: 杉原厚吉、熊澤弘

# 総合的な探究の時間「創造Ⅰ」における音楽科の継続的授業実践 —「音とは何か」という問いを起点とした知識欲求の喚起—

藤井 恵子

本研究は、高等学校総合的な探究の時間「創造Ⅰ」における音楽表現分野の授業実践を対象とし、「音とは何か」という問いを起点とした学習が、生徒の生徒の知識欲求の喚起および探究的な学びにどのように寄与するのかを明らかにすることを目的とした。本実践では、音の物理的側面や弦楽器の構造に着目するとともに、西洋音楽と非西洋圏の音楽文化を比較する体験的な学習活動を中心に構成した。授業後に実施したアンケート調査および自由記述の分析からは、多くの生徒が音の仕組みや楽器の構造に対する興味・関心を高めるとともに、音楽文化の多様性に気づき、自ら問いを生み出している様子が確認された。以上のことから、本実践は、音楽科の特質を生かし、生徒の主体的な知識欲求を喚起する探究的な学びの入口として有効であることを示唆するものであり、長年継続して行われてきた「創造Ⅰ」における授業実践を研究的視点から捉え直す一例として意義を有すると考えられる。

## 1. はじめに

近年、高等学校教育においては、知識の習得にとどまらず、生徒が自ら問いを立て、主体的に学びを深めていく探究的な学びの重要性が強調されている。『高等学校学習指導要領』においても、「総合的な探究の時間」は、課題の発見と解決に必要な資質・能力を育成することを目的とし、各教科・科目等を横断的に活用する学習を通して、生徒の主体的な探究を促すことが求められている（文部科学省，2018）。

一方、芸術科、とりわけ音楽科は、音や表現を通して感性を育む教科であると同時に、音の構造や楽器の仕組みといった科学的側面、さらには文化・歴史・社会との関わりといった人文的側面を併せ持つ教科である（文部科学省，2018）。このような特質から、音楽科は、本来的に多面的な視点を要請する学習領域であり、探究的な学びとの親和性が高い教科であると考えられる。

しかしながら、これまでの先行研究においては、音楽科と総合的な探究の時間を関連付けた実践報告は一定数見られるものの、そのような学習が生徒の内発的動機付けや知識欲求にどのように影響するのかについて、理論的枠組みに基づいて検討した研究は必ずしも十分とは言えない。特に、探究的な学びの出発点として重要とされる「問いの生成」や「もっと知りたいという欲求」が、音楽科の学習においてどのように生起するのかについては、実証的な検討の余地が残されている。

探究学習において、生徒が自ら問いを立てるためには、学習内容に対する知識欲求が喚起されていることが前提となる。知識欲求とは、新たな情報や理解を求める内発的な動機であり、学習者が対象に対して積極的に関わろうとする原動力である。この知識欲求がどのような学習

経験によって喚起されるのかを明らかにすることは、探究的な学びを設計する上で重要な課題である。

そこで本研究では、高等学校総合的な探究の時間「創造Ⅰ」における音楽表現分野の授業実践を対象とし、「音とは何か」という根源的な問いを起点とした体験的な学習が、生徒の知識欲求の喚起および探究的な学びの初期段階にどのように寄与するのかを明らかにすることを目的とする。

我が校では、2000年以降、「総合的な学習」に関するカリキュラム開発、授業研究、教材開発が継続的に進められてきた。2000年より開始された中学校・高等学校6か年にわたる総合的な学習「LIFE」のカリキュラム開発をはじめ、2003年からは文部科学省委嘱研究開発学校指定校として、一貫校の特性を生かした「中学校・高等学校を通して科学的思考力の育成を図る教育課程の研究開発」に取り組み、サイエンス・プログラムを中心とした実践が進められてきた。その後も新たな教育課程の研究開発が活発に行われており、現在高等学校2・3年次における総合的な探究の時間「提言Ⅰ・Ⅱ」および「創造Ⅰ・Ⅱ」は、我が校独自の教科として位置付けられ、生徒の可能性を引き出すことを目指した多様な実践が展開されている。

本研究で扱う授業実践は、筆者が新たに構想した一過性の実践ではなく、前任者光田龍太郎氏らによって着想され、長年にわたって継続的に行われてきた「創造Ⅰ」音楽表現分野の授業を基盤としている。本研究は、こうした既存の教育実践を研究的視点から整理・分析し、音楽科を起点とした探究的な学びの可能性を理論的に位置付けようとするものである。

## 2. 総合的な探究の学習「創造Ⅰ・Ⅱ」

現在、広島大学附属福山高等学校における総合的な探究の時間では、2～3年次において生徒が「提言Ⅰ・Ⅱ」または「創造Ⅰ・Ⅱ」のいずれかを選択して履修する。

「創造Ⅰ・Ⅱ」は、芸術的・言語的表現活動を基盤とした探究的学習として位置付けられており、生徒が多様な表現手段を通して自己や社会を捉え直すことを目的としている。

科目の概要については、『中等教育研究紀要第65巻』において次のように示されている。「「創造Ⅰ」では、「国語・音楽・美術・書道の4教科を年間を通して学習し、自分自身や世界についてのものの見方・感じ方・考え方を深めるとともに、文章、音楽、美術、書といった多様な表現手段を用いて、論理的かつ創造的に表現する能力を高めることを目指している。これにより、社会生活をより豊かなものにしようとする態度の育成が図られている。

一方、「創造Ⅱ」では、「創造Ⅰ」で学んだ4教科の中から1教科を選択し、より発展的な課題に取り組む。ここでは、問題解決に向けて作品制作を行うことが中心となり、その過程において、自身の問題意識や、問題に対する考えや思いを他者と共有するための論理的表現力および創造的表現力が求められる。また、こうした創造的表現力は、SDGsに掲げられた各目標の達成に必要な創造性やイノベーションの推進力としても期待されており、Society 5.0の実現に向けて、一人一人の価値が尊重され、環境問題や社会的課題の解決を通して、誰もが快適で活力に満ちた質の高い生活を送る社会の形成につながる<sup>1)</sup>ものとされている。

この「創造Ⅰ・Ⅱ」における学習の目標は、「現代社会における様々な物事について問題意識を持ち、その問題について多面的・総合的に思考を進め、主体的に課題を発見する能力の育成」、ならびに「多様な価値観を認め、主題を目的や相手に応じて効果的に表現するために、表現方法を創意工夫する論理的表現力や創造的表現力を身に付けること」とされている。これらの目標は、総合的な探究の時間が目指す探究の過程を重視した学びと密接に関連しており、生徒の主体的な問いの生成と深い学びを支える基盤となっている。本研究では、この「創造Ⅰ・Ⅱ」の枠組みの中で行われた音楽科の実践を対象とし、次節では、特に「創造Ⅰ」音楽表現分野における具体的な授業実践について述べる。

### 2.1 知識欲求と内発的動機付け

本研究で用いる「知識欲求」とは、学習者が対象に対し

て「もっと知りたい」「理由を理解したい」と感じる内発的な動機の表れを指している。知識欲求は、心理学において知的好奇心として位置付けられており、新奇性や不確実性に対して生起する探索的動機であることが指摘されている(Berlyne, 1960)。また、Deci & Ryan (2000)の自己決定理論においても、内発的動機付けは、自律性や有能感が満たされる学習状況において高まり、主体的な学びを支える基盤となるとされている。

教育学の領域では、Hidi & Renninger (2006)による興味の発達モデルが、学習者の興味や知識欲求の発達過程を説明する理論として広く参照されている。このモデルでは、興味は「状況的興味(situational interest)」から「個人的興味(individual interest)」へと段階的に発達するとされ、学習の初期段階においては、外的刺激や体験を通して一時的に喚起される状況的興味が重要な役割を果たすとされている。

### 2.2 探究学習における知識欲求の位置付け

探究学習においては、課題の発見や問いの生成が学習の出発点となる。先行研究では、問いの生成は、学習者が対象に対して違和感や疑問を抱き、「なぜ」「どのように」といった問いを自ら立てる過程として捉えられている。この過程は、知識欲求が顕在化した状態であると解釈することができる。

すなわち、探究的な学びの初期段階においては、学習者の中に知識欲求が喚起されていることが不可欠であり、その知識欲求が問いの生成や課題設定へとつながっていく。本研究では、生徒の発話や自由記述に見られる「なぜ」「もっと知りたい」「他の場合はどうか」といった表現を、知識欲求の表出として捉える立場をとる。

### 2.3 本研究における「知識欲求」の定義

以上の理論的検討を踏まえ、本研究では、「知識欲求」を次のように定義する。

本研究における知識欲求とは、学習活動を通して生徒が音や音楽表現に対して関心を高め、自ら疑問を抱き、さらなる理解や探究を求めようとする内発的な動機の表出を指している。

具体的には、

- ① 授業内容に対する興味・関心の高まり
- ② 音や楽器の仕組み、文化的背景に関する疑問の生成
- ③ 今後さらに調べたい、体験してみたいといった意欲の表出の三点を、アンケートおよび自由記述の分析を通して把握する。

### 3. 高等学校2年「創造I」音楽表現分野における授業実践

「創造I」音楽表現分野の授業では、西洋音楽を中心とした従来の音楽理解にとどまらず、世界各地の多様な地域や文化、歴史的背景の違いによって生み出されてきたさまざまな音楽に目を向けることを重視している。音楽は、人類の長い歴史の中で多様な価値観や目的のもとに創造されてきたものであり、その文化的・歴史的背景と関連付けて総合的に捉えることによって、音楽のよさや美しさをより深く感受することが可能となる。

例えば、各時代の最先端の技術を集約して作られてきた楽器の構造や変遷、楽譜の発達、歌詞に用いられることばの韻や抑揚、さらには東洋と西洋における音楽観や表現様式の相違など、音楽には驚くほど多様な視点と価値観が内包されている。これらに触れることを通して、音楽表現がそれぞれ独自で個性的なものであることを理解させるとともに、限られた授業時間ではあるが、実際の鑑賞や体験を通して、生徒が将来創造的な表現活動を行う際の手がかりとなることを期待している。

また、本実践におけるもう一つのねらいは、生徒が普段は当たり前のもので捉えているさまざまな音楽表現を見つめ直し、それらを創造的表現へと発展させていくことである。音楽においては、音、楽器、声、楽譜、歌詞、指揮など、生徒が日常的に接している諸要素を多方向から再検討することにより、音楽表現の土台となる基礎的な要素をより深く探究することが可能となる。そして、こうした探究を通して、既成の音楽表現の枠組みにとらわれることなく、新たな創造的表現へとつなげていくことを目指している。

さらに、音楽を歴史的側面や科学的側面など多様な角度から見つめ、実際に触れることによって、社会生活における音楽の役割について改めて問い直す機会を設けている。こうした学習活動を通して、生徒がさまざまな表現活動への理解を深めるとともに、文章や作品として自分なりの考えを表現できるようになることを意図している。

「創造I」の時間は、一年を通して音楽、美術、書道、国語の4教科を学習する構成であることは前述のとおりである。そのため、高等学校で音楽を選択している生徒だけでなく、美術や書道を専門的に選択している生徒が共に学習することを前提に、共通して関心を持ちやすいテーマを設定している。また、多くの実体験を重視した学習活動を通して、多様な価値観を認め合いながら、論理的表現や創造的表現が社会生活において果たす役割について、生徒が主体的に気付いていくことを期待してい

る。

#### 3.1 単元の構成

本実践における単元は、「音楽表現を多様な視点から捉え、創造的表現へとつなげること」を主題として構成されている。音楽を単なる鑑賞や演奏の対象として捉えるのではなく、文化的・歴史的・社会的側面と関連付けて多面的に考察することにより、生徒が音楽のもつ意味や価値を主体的に探究できるようにすることをねらいとしている。

単元全体は、大きく分けて「音楽の多様性に気付く段階」「音楽表現の要素を探究する段階」「創造的表現へと発展させる段階」の三つの段階で構成した。はじめに、世界各地の音楽や多様な音楽文化に触れることで、生徒が自らの既存の音楽観を相対化し、音楽表現の多様性に気付くことを重視した。ここでは、西洋音楽を中心としたこれまでの学習経験を基盤としつつも、西洋と、西洋以外の地域の楽器、声の使い方、リズムや旋律の特徴などの違いに着目し、音楽が文化や歴史と密接に結び付いていることを理解させることを意図した。

次に、音楽表現を構成する諸要素について、より焦点化した探究的学習を行った。音、声、楽器、楽譜、歌詞、指揮など、生徒にとって身近な音楽の要素を取り上げ、それぞれがどのような役割を果たしているのかを多方向から考察した。この多面的に考察する視点には、生徒を物理や数学などに基づく科学的思考にも導けるように配慮されている。この段階では、鑑賞や体験的活動を通して、音楽表現が意図的に構成されていることに気付かせるとともに、既成の音楽表現を支えている基礎的な要素への理解を深めることを重視した。

さらに、これらの学習を踏まえ、生徒自身が音楽表現を再構成し、創造的表現へと発展させる活動を行った。ここでは、これまでの探究を通して得た気付きや問いを基に、自分なりの音楽的アイデアを文章や作品として表現することを求めた。必ずしも完成度の高い作品制作を目的とするのではなく、音楽表現を主体的に捉え直し、自身の考えを他者に伝える過程を重視している。

このような単元構成により、生徒が音楽を多面的に捉え、音楽と社会や文化との関わりについて思考を深めながら、創造的表現へとつなげていく学びを実現することを目指した。

#### 3.2 単元計画（全7時）

本実践における単元は、「音楽表現の基盤となる諸要素を多角的に捉え、創造的表現へとつなげること」を目的として、全7時で構成した。各時においては、音がどの

ように生み出され、どのように人に伝わるのかという根源的な問いを軸に、鑑賞・体験・考察を通じた探究的な学習活動を行った。

- 第1時 導入 音とは何か？弦楽器の仕組みを探る
- 第2時 管楽器の仕組みを探る
- 第3時 打楽器の仕組みを探る
- 第4時 発声 声の出る仕組みを探る
- 第5時 さまざまな発声や歌声
- 第6時 楽譜とは何か？ 指揮とは何か？
- 第7時 言葉と音楽 作詞と振り返り

この全7時の学習内容の概要は、以下のように表1に示している。

表1 各時の学習内容の概要

第1時 導入 音とは何か？弦楽器の仕組みを探る 音の発生の仕組みに着目し、弦楽器における振動と共鳴の関係を体験的に理解することをねらいとする。身近な楽器や音の現象を手がかりに、「音とは何か」という問いを立てる導入的な段階と位置付けた。
第2時 管楽器の仕組みを探る 管楽器における息の振動や管の構造に着目し、音の高さや音色がどのように変化するかを考察する。第1時で扱った弦楽器との比較を通して、音の成り立ちの多様性に気付かせる。
第3時 打楽器の仕組みを探る 膜や胴体の振動によって音が生まれる打楽器を題材とし、素材や形状の違いが音に与える影響について考える。これまでの学習を踏まえ、楽器の構造と音の関係を総合的に整理する。
第4時 発声—声の出る仕組みを探る— 人の声を一つの楽器として捉え、声帯や共鳴の仕組みについて学習する。楽器と人体との共通点や相違点に着目することで、音楽表現の身体性について理解を深める。
第5時 さまざまな発声や歌声 世界各地の多様な歌唱法や声の使い方を聴取・体験し、文化や背景による表現の違いについて考察する。声の表現に内在する価値観の多様性に気付くことを重視した。
第6時 楽譜とは何か？ 指揮とは何か？ 音楽を記録・共有・統制するための手段として、楽譜や指揮の役割について探究する。音を視覚化・身体化する営みとしての音楽表現に着目することで、音楽が

社会的に成立する仕組みを考える。

第7時 言葉と音楽—作詞と振り返り—

これまでの学習を踏まえ、言葉と音楽の関係について考察し、簡単な作詞活動を通して表現する。単元全体を振り返り、音楽表現を多面的に捉えた自身の気付きや考えを言語化することをねらいとした。

3.3 研究会授業実践例 第1時 導入「音とは何か？」—弦楽器の仕組みを探る—

2025（令和7）年度研究会において実践した授業は、広島大学附属福山高等学校5年AB組33名（男子17名、女子16名）を対象に、演奏室にて実施した。本時は、「創造I」音楽表現分野における単元の導入として位置付けられている。

本時では、「音とは何か」という根源的な問いを導入として設定し、音の高さ（ピッチ）の違いや弦楽器の構造に着目しながら、音の出るメカニズムを体験的に探究することを目的とした。音楽において最も基本的な要素である「音」を主題とすることで、生徒がこれまで自明のものとして受け止めてきた音楽表現を見つめ直す契機となることを意図している。

授業では、弦の振動によって音が生じるという原理に焦点を当て、さまざまなピッチの音を聴取・体験しながら、音の高さや音色がどのような条件によって変化するかを考察させた。音の高さに関しては端末のアプリを使用し、高低様々なHzの音を聴かせている。平均律、純正律はハーモニーディレクターを使用し、比較聴取させている。ピアノ、ヴァイオリン、ギターなど、西洋音楽において用いられてきた代表的な弦楽器を取り上げ、弦の長さや太さ、張力、響板の構造と音との関係について観察し、実際の音の出し方に触れる活動を行った。この活動に関しては、iPadによるカメラ機能を使用し、ピアノの楽器内部やハンマーの動き、弦の振動の様子をプロジェクターで拡大し投影しながら生徒に観察させている。また、ヴァイオリンに関しては魂柱を見せながら楽器全体に音が響く様子を解説している。

さらに本時では、西洋音楽の楽器に限定せず、世界に目を向けると多種多様な弦楽器が存在することにも着目した。非西洋圏に見られる弦楽器を紹介し、文化や地域によって「美しい」と感じられる音色や表現が異なることを示すことにより、音楽に内在する価値観の多様性について考える機会を設けた。特に、三味線に関しては「さわわり」といったいわゆる濁りのある音を評価する感性について実際に音を聞かせながら解説している。このような比較を通して、音楽表現が特定の価値観のみに基づく

ものではなく、それぞれの文化的背景や歴史と深く結び付いて成立していることに気付かせることをねらいとした。

本時の授業展開の概要を表2に示す。

表2 授業展開過程

時間(分)	学習活動	指導上の留意点
5	○本時の学習内容の提示 1. 音とは何か? ①音叉の共鳴・共振 ②さまざまな振動数の音 ③音階 平均律と純正調 ☆音を聴き、実際に歌ってみる。	学習の見通しを持たせる ・音叉の「うなり」に注意して聴かせる。
15	☆音を聴き、実際に歌ってみる。	・発声練習
40	2. 弦楽器の仕組み ①ピアノ ②ヴァイオリンほか ③弦の振動の鑑賞 ④ギターについて ⑤東洋の弦楽器	・ピアノやヴァイオリンなどの構造の説明 ・それぞれの弦楽器が生まれた当時の歴史的背景を考えさせる。 ・平均律について ・弦の振動の様子を確認する
50	⑤東洋の弦楽器 三味線、三線など ☆さまざまな弦楽器を体験し実際に観察する。	・三味線の「さわり」 ・西洋と東洋の価値観の相違について考えさせる。 ・グループ活動(5~6名)ヴァイオリンをグループごとに用意する。
	○本時のまとめ	自己評価と振り返りを記入させる。

実践においては、なるべく多くの弦楽器に実際に触れる体験を重視し、新鮮な驚きや発見を伴う学習活動となるよう工夫した。音を聴取するだけでなく、楽器の構造や素材を観察し、音を出す体験を通して、音楽がどのように生み出されているのかを自ら確かめることにより、生徒が音楽文化のもつ多様な面白さや奥深さを実感できるようにした。この体験が、今後の学習において音楽や音楽文化に対する関心を高め、主体的な探究へとつながることを期待している。

### 3.4 授業アンケート結果集計

#### 3.4.1 アンケートの概要

本実践の効果を把握するため、第1時の授業終了後に

質問紙によるアンケート調査を実施した。対象は、授業に参加した5年AB組33名である。アンケートは、授業内容に対する理解や興味・関心の変化、積極的に活動できたか、音楽に対する新たな気付きや知識欲求の有無を把握することを目的として作成した。

設問は、三件法による選択式質問【例:かなりできた～あまりできなかった】と、自由記述式質問から構成した。

#### 3.4.2 選択式質問の結果

(1)「『音とは何か』について興味・関心を持つことができたと思うか」

「かなりできた」と回答した生徒は合わせて27名(81.8%)となり、大多数の生徒が音の仕組みに対する興味・関心を持てたことを実感していることがうかがえる。一方で、「ある程度できた」と回答した生徒は5名(15.2%)、「あまりできなかった」と回答した生徒は1名(3.0%)にとどまった。

(2)「弦楽器の構造や音の出る仕組みに興味をもったか」

本設問において、「かなりできた」と回答した生徒は合わせて27名(81.8%)となり、大多数の生徒が弦楽器の構造・音の出る仕組みに対する興味・関心を持てたことを実感していることがうかがえる。「ある程度できた」と回答した生徒は5名(15.2%)、「あまりできなかった」と回答した生徒は1名(3.0%)であった。

(3)「積極的に活動できたか」

さまざまな弦楽器を扱い、実際に体験に参加したかという問いについては、「かなりできた」と肯定的に回答した生徒が28名(84.8%)「ある程度できた」と回答した生徒は6名(18.2%)を占めた。この結果から、楽器に実際に触れる体験を中心とした学習活動が、生徒の関心を喚起したことが分かる。本時の授業が音楽文化の多様性への気付きにつながった可能性が示唆される。

#### 3.4.3 自由記述回答の分析

自由記述回答については、生徒の記述内容を質的に分析するため、質的内容分析の手法を用いた。分析に先立ち、本研究の目的および先行研究に基づき、「知識欲求の表出」に関連すると考えられる観点を設定した。

具体的には、すべての自由記述を通読した上で、記述の意味内容ごとにコード化を行い、その後、内容の類似性に基づいて分類した。分類の過程では、本研究における「知識欲求」の操作的定義に照らし、以下の三つの観点を設定した。

- ① 音や音楽表現の仕組みに関する理解や気付き
- ② 音楽文化や価値観の多様性に対する気付き
- ③ 今後さらに知りたい、調べたい、体験してみたいとい

った知識欲求の表出

分析は筆者が行い、複数回にわたる分類の見直しを通して、カテゴリの妥当性を検討した。自由記述欄には、32名の生徒から記述が得られた。1名は無回答だった。質的内容分析の結果、自由記述は主に以下の三つの観点に分類された。自由記述の分析にあたっては、質的内容分析 (qualitative content analysis) の手法を用いた (Krippendorff, 2013)。

#### ① 音や音楽表現の仕組みに関する理解や気付き

「音は当たり前前に聞いていたが、振動や共鳴によって生まれていることがよく分かった」

「同じ音でも出し方や構造によってこんなに違うとは思わなかった」

「なぜ弦の位置によってかなり音が変わっていたのかが気になった」

「どうやって楽器を作ろうと思ったのかその発想がすごいと思った」

「雑音が混じった音にも味があるというのは打楽器にも通じるのかなと思った」

「箏は弦の張る力が同じで音程を整数比で表せることを知った」

#### ② 音楽文化や価値観の多様性に対する気付き

「チェンバロという楽器は聞いたことがあったが、音の大小が調節しにくいと初めて知った」

「ピアノが数千個以上の部品でできている精密機械だと知らなかった」

「ピアノの内部を初めて見ることが出来仕組みが分かってよかった」

「ヴァイオリンの音はよく響くし美しい。やはり城などの広いところで弾くものだから西洋の楽器は響くものが多いのだと思った」

「東洋の音楽は弦を引いた時の濁り、『さわり』に魅力を感じると知り驚いた」

「東洋と西洋の感性の違いが面白いと思った」

「西洋と東洋で違うのは文化による音楽への意識の違いだと思った」

「東洋と西洋の違いはその国の素材や湿度とかにあると思った」

「ギターと違ってヴァイオリンにフレットがないのが面白いと思った。フレットがない分、聴く力が試されると思った」

「弦楽器は古くからあり姿や役目を変えてきたのだと分かった」

「ピアノが小さな三角形の楽器 (サルテリー) が進化し

てできたことを初めて知った」

#### ③ 今後さらに知りたい、調べたい、体験してみたいといった知識欲求の表出

「西洋のものより東洋は音が複雑に聞こえた。尺八とか吹いてみたい」

「教会とかだと東洋の楽器は映えないのだろうか」

「絶対的な美の音がなく、人によって素晴らしいと感じる音が違うから場所独自の音が生まれたのだろうか」

これらの記述から、本時の学習を通して、生徒が音楽を単なる演奏や鑑賞の対象としてではなく、構造や文化と結び付けて捉え直している様子がうかがえる。

### 3. 4. 4 小括

以上のアンケート結果から、第1時の授業実践は、「音とは何か」という問いを起点として、生徒の興味・関心を高めるとともに、弦楽器の構造や音の出る仕組みに対する理解を促す効果をもっていたことが明らかとなった。選択式質問においては、多くの生徒が「かなりできた」と回答しており、本時の学習活動が生徒の主体的な関与を引き出していたことがうかがえる。

また、自由記述の分析からは、音の振動や共鳴といった物理的側面への気付きにとどまらず、楽器の構造や発想への驚き、さらには東洋と西洋における音楽観や美意識の違いにまで思考が広がっている様子が確認された。さらに、「他の楽器にも触れてみたい」「別の音楽文化について知りたい」といった記述に見られるように、本時の学習が生徒の知識欲求を喚起する契機となっていたことが示された。

### 3. 5 授業実践における知識欲求の表出と探究的な学びの考察

本研究で扱った第1時の授業実践では、「音とは何か」という根源的な問いを起点として、音の物理的側面や楽器の構造、さらに文化的・歴史的背景へと学習内容を広げる構成をとった。アンケート結果および自由記述の分析からは、このような学習構成が生徒の興味・関心を高め、主体的な知識欲求を喚起する契機となっていたことが確認された。

Hidi & Renninger (2006) による興味の発達モデルでは、学習初期において、体験や新奇性を伴う活動によって喚起される「状況的興味」が、学習への関与を促す重要な役割を果たすとされている。本実践の自由記述に見られた「音は振動によって生まれていることが分かった」「同じ音でも構造によってこんなに違うとは思わなかった」

といった記述は、音の成り立ちに対する新たな気付きが生徒の中に生じていることを示しており、状況的興味を喚起された状態であると解釈できる。このような記述は、前述の Hidi & Renninger (2006) が示す状況的興味を喚起および維持の段階に対応するものと解釈できる。

さらに、本時では西洋音楽と非西洋圏の弦楽器を意図的に対比して扱った。その結果、「東洋と西洋の感性の違いが面白い」「文化によって音楽への意識が違ふと思った」といった記述が多く見られた。このような価値観の相対化は、単なる新奇性にとどまらず、生徒が音楽を多面的に捉え直していることを示している点で、状況的興味を維持・深化している段階に位置付けることができる。加えて、「他の楽器にも触れてみたい」「別の音楽文化について調べてみたい」といった記述は、学習活動の枠を超えて、自発的に理解を深めようとする志向性が表れている点で特徴的である。これらは、Hidi & Renninger (2006) のモデルにおける「個人的興味」への移行を示唆する初期的な兆候と捉えることができ、本時の学習が探究的な学びの出発点となり得ることを示している。

以上のことから、本実践における体験的かつ比較的な学習活動は、生徒の状況的興味を喚起・維持し、問いの生成や知識欲求の表出へとつながる学習環境を形成していたと考えられる。音楽科は、音の物理的構造と文化的意味の双方を扱う教科であり、この特性を生かすことで、総合的な探究の時間における探究の初期段階を支える役割を果たし得ることが、本研究から示唆された。

### 3. 5. 1 体験的学習が知識欲求を喚起した要因

選択式質問において、多くの生徒が「かなりできた」と回答していることから、本時の授業が生徒の積極的な学習参加を促していたことがうかがえる。その要因の一つとして、音叉の共鳴や弦の振動の観察、さまざまな弦楽器への実際の接触といった体験的学習が挙げられる。

自由記述には、「なぜ弦の位置によって音が変わるのか」「どうやって楽器を作ろうと思ったのか」といった、単なる理解にとどまらない問いが多く見られた。これらの記述は、生徒が与えられた知識を受動的に受け取るのではなく、体験を通して疑問を抱き、自ら問いを生成していることを示している。このような問いの生成は、知識欲求が表出している状態であると捉えることができる。

すなわち、本時における「触れる」「聴く」「比べる」といった感覚を伴う活動は、生徒の認知的葛藤を生み出し、「もっと知りたい」「理由を考えたい」という内発的動機付けにつながっていたと考えられる。

### 3. 5. 2 比較による価値観の相対化と探究的思考の深化

本時では、西洋音楽の弦楽器と非西洋圏の弦楽器を意図的に対比させて扱った。アンケートの自由記述には、「東洋と西洋の感性の違いが面白い」「文化によって音楽への意識が違ふと思った」といった記述が多く見られた。これらは、生徒が「音楽の美しさ」を普遍的なものとして捉えるのではなく、文化や環境によって形成される相対的なものとして捉え直していることを示している。

特に、三味線の「さわり」に対する驚きや関心は、従来の「雑音を排した澄んだ音が美しい」という価値観を揺さぶるものであり、生徒の思考を深める契機となっていた。このような価値観の相対化は、探究的学習において重要な要素であり、自身の前提を問い直す思考へとつながる。

「教会では東洋の楽器は映えないのだろうか」といった記述に見られるように、生徒は音楽と空間、社会との関係にまで思考を広げており、本時の学習が単なる音楽理解を超えて、社会的・文化的文脈を含んだ探究へと発展していることがうかがえる。

### 3. 5. 3 音楽科における探究的な学びの可能性

本実践の分析から、音楽科における探究的な学びは、「正解を求める学習」ではなく、多様な見方や価値観に触れながら問いを深めていく学習として成立し得ることが示唆された。音楽は、音の構造や物理的特性という科学的側面と、同時に文化や歴史、美意識といった人文的側面を併せ持つ教科であり、その特質を生かすことで、生徒は一つの事象を多面的に捉える力を育むことができる。

本時の授業において見られた知識欲求の表出は、総合的な探究の時間で求められる「課題の発見」や「問いの生成」とも強く関連している。音楽科の学習を起点として生まれた問いが、その後の探究的な学習へとつながる可能性を有している点に、本実践の教育的意義があるといえる。

以上より、本実践は、音楽科の学習内容と総合的な探究の時間の理念を接続する一つの有効なモデルとなり得るものであり、芸術科教育における探究的な学びの可能性を示唆するものと考えられる。

また、同一年度における複数クラスのアンケート調査結果からも、本実践で見られた知識欲求の喚起が一定の共通性をもって現れていることが確認され、学習構成の妥当性が改めて示唆された。

## 3. 6 同一年度における複数クラスのアンケート調査結果

本研究では、第1時の授業実践について、研究会授業として実施した5年AB組の詳細な分析に加え、同一年度に「創造I」を履修した他クラスにおいても同様のアンケート調査を実施した。これは、先に示した生徒の反応や知識欲求の表出が、特定のクラスの特性に依存するものではないかを検討することを目的としたものである。なお、この調査は毎年全クラスを対象に継続的に行っている。

アンケート調査は、5年CD組32名および5年DE組32名の生徒64名を対象に、第1時の授業終了後に実施した。設問内容は、3.4で用いたアンケートと同一のものとし、授業内容に対する興味・関心の変化、学習活動への参加状況、音楽に対する新たな気付きや知識欲求の有無について回答を求めた。

その結果、「『音とは何か』という問いに対して興味・関心を持つことができた」と肯定的に回答した生徒は全体の84.4%を占め、「弦楽器の構造や音の出る仕組みに興味をもった」とする回答も同様の割合となった。これらの結果は、3.4で示した研究会授業クラスの結果と概ね一致しており、本実践の学習構成が複数クラスにおいても同様に機能していたことが確認された。

また、自由記述欄においては、「他の楽器にも触れてみたい」「別の音楽文化について調べてみたい」といった、今後の学習への関心や知識欲求を示す記述が複数見られた。代表的な記述を表3に示す。

表3 自由回答欄の生徒回答例(5年CD組および5年DE組64名)

- ・弦楽器は「弾く」、「こする」、「叩く」などいろいろな方法があることを知った。
- ・音を出すのが難しかった。
- ・音の特性を知った。
- ・いろいろな弦楽器やその音を初めて知りました。
- ・知らない弦楽器が多くて驚いた。
- ・私たち人間には聞き取れない音がたくさんあることを知って聞こえたらいいのになあとちょっと残念に感じた。
- ・様々な弦楽器を知ることができて楽しかった。
- ・演奏の仕方が大変ですらすら弾ける人の凄さが実感できた。
- ・擦弦楽器と撥弦楽器の2種類があると知って驚いた。
- ・弓の材料を初めて知った。
- ・音程を決めるヘルツが整数比で決まってはじまっている。

- ・中学校の理科を思い出した。
- ・物理の音の単元とのつながりをよく感じ取れた。
- ・平均律や純正律についてもっと詳しく調べてみたい。
- ・ヴァイオリンの弦の振動を間近で見られた。
- ・普段身近にある音について考えることができた。
- ・ピタゴラスの音階を初めて知った。
- ・楽器によって使われている材料が違っていたり、音も一つ一つ違っていたり面白かった。
- ・音は物理とかでしか習わなかったもので、音楽と言う観点から見る音は違った。

表3に示した生徒の記述には、発音方法の違いや音の仕組みへの気付き、理科で学習した内容との関連に言及する表現が含まれていた。これらは、研究会授業クラスで見られた自由記述の傾向と概ね一致しており、本実践において設定した学習構成が、特定の学級に限定されることなく機能していたことが確認された。

以上より、本研究で扱った授業実践は、単一クラスに限定された成果ではなく、同一年度における複数クラスにおいても類似した反応や知識欲求の表出が見られた点に特徴がある。

#### 4. おわりに 今後の課題

本研究では、高等学校における総合的な探究の時間「創造I」の音楽表現分野における授業実践を対象とし、「音とは何か」という問いを起点とした学習が、生徒の知識欲求の喚起および探究的な学びにどのように寄与するかについて検討を行った。

第1時の授業実践では、音の物理的側面や弦楽器の構造に着目するとともに、西洋音楽と非西洋圏の音楽文化を比較する学習活動を通して、音楽を多面的に捉える機会を設定した。その結果、授業後のアンケート調査および自由記述の分析から、多くの生徒が音の仕組みや楽器の構造に対する興味・関心を高めていることが確認された。また、「なぜ」「他の場合はどうか」といった問いが生徒自身の言葉として表出しており、音楽に対する主体的な知識欲求が喚起されている様子が見られた。

本研究で取り上げた授業実践は、研究会のために新たに構想された一過性の実践ではなく、「創造I」音楽表現分野において継続的に行われてきた授業を基盤としている。音楽を「音そのもの」から問い直し、体験を通して多様な音楽観や価値観に触れさせるという基本的な構想は、これまでの実践において一貫して維持されてきたも

のである。本研究は、そうした既存の教育実践を研究的視点から捉え直し、その教育的意義をデータに基づいて位置付けようとする試みである。

一方で、本研究は主として第1時の授業実践に焦点を当てた分析にとどまっており、単元全体を通じた学習の深化過程や、知識欲求の変容について十分に検討するには至っていない。特に、各時間終了後に実施しているアンケートについては、本稿では第1時の結果のみを分析対象としており、第2時以降の結果を含めた縦断的な分析が今後の課題として残されている。今後は、単元の進行に伴う生徒の興味・関心や問いの変化を継続的に捉えることで、音楽科における探究的な学びの形成過程をより具体的に明らかにしていく必要がある。

また、本研究の対象は、特定の高等学校における総合的な探究の時間「創造I」の授業実践であり、独自の教育課程や学習環境のもとで実施されたものである。そのため、本研究で得られた知見を他校の実践や高等学校教育全体にそのまま一般化することには慎重である必要がある。

加えて、本研究で用いたアンケート調査は自己評価に基づくものであり、知識欲求の表出や探究的態度の変容を客観的に捉える評価方法についても検討の余地がある。観察記録や学習成果物の分析など、複数の視点を取り入れた評価手法を組み合わせることが、今後の研究において求められるだろう。

以上のことから、本実践は、音楽科の特質を生かした学習を通して、生徒が主体的に問いを立て、知識を深めていく探究的な態度を育成する上で、一定の有効性を有していることが示唆された。音楽科は、音の構造という科学的側面と、文化・歴史・美意識といった人文的側面を併せ持つ教科であり、この特性を生かすことで、総合的な探究の時間や他教科との連携へと発展させる可能性を有している。本研究は、音楽科を起点とした探究的な学びの在り方について、一つの実践的示唆を提供するものと考えられる。本研究が今後の実践および研究の一助となることを期待したい。

## 脚注

<sup>1)</sup> 広島大学附属福山高等学校『中等教育研究紀要 65 巻』  
広大リポジトリ

[https://hiroshima.repo.nii.ac.jp/search?search\\_type=2  
&q=1730443656059](https://hiroshima.repo.nii.ac.jp/search?search_type=2&q=1730443656059) (最終閲覧日：2026年2月5日)

## 参考文献

- ・ Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- ・ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- ・ Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127.
- ・ Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- ・ 安彦忠彦 (2019) 『探究学習とは何か——教科を超える学びのデザイン』 図書文化社
- ・ 溝上慎一 (2017) 『主体的・対話的で深い学びとアクティブ・ラーニング』 東信堂
- ・ 音楽教育学会編 (発行年) 『音楽教育研究ハンドブック』 音楽之友社
- ・ 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 芸術編』 <https://www.mext.go.jp/> (最終閲覧日：2026年1月20日)
- ・ 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 総合的な探究の時間編』 <https://www.mext.go.jp/> (最終閲覧日：2026年2月5日)
- ・ 広島大学附属福山高等学校 (2024) 『中等教育研究紀要 第65巻』 <https://hiroshima.repo.nii.ac.jp/> (最終閲覧日：2026年2月5日)

# リテリング活動の概念整理と意義の再考

## —読みを深め「自分のことば」で再話するための活動設計への示唆—

二川 敬伍

本稿は、英語教育におけるリテリング（再話）活動の概念を再整理し、内容理解を深める手段としての再話活動の意義を考察した論考である。先行研究および先行事例を概観し、リテリングとそれに類似する活動の相違点を明らかにするとともに、テキスト全体の構造把握に基づく情報の取捨選択と論理的再構成を必要とするという、リテリング活動に共通する理念的基盤を整理した。さらに、「自分のことば」で語るために生じる認知プロセスが、テキストの構築性の分析や中心概念の抽出といった読解プロセスと類似している点を指摘し、読みを深める手段としてのリテリング活動の可能性と、その活動設計に関わる指導上の留意点を整理した。

### 1. 研究の背景と目的

#### 1.1 リテリング研究の現状と課題

現行の学習指導要領では、思考力、判断力、表現力等の育成が重点的な目標として掲げられている。中央教育審議会教育課程部会（2016）は、言語能力育成の観点から、外国語科においても「認識から思考へ」「思考から表現へ」という段階のプロセスを経て、情報を多面的・多角的に精査し構造化する力を養う必要性を指摘している。

こうした能力の育成に繋がると考えられる活動の一つに、読解内容を学習者自身の言葉で再構成させる「リテリング（再話、ストーリーテリング）」の活動がある。鷲見（2015）によると、リテリングには母語で行うことでテキストの内容理解を手助けするものと、目標言語で行うことで、アウトプットの練習とするものの二つがある。日本の英語教育の現場で行われるのはたいてい後者、つまり目標言語のアウトプットを目的としたリテリングであり、これは既に多くの英語授業実践で取り入れられている（井長、2020）。井長（2020）のように、その効果の検証を試みた研究も少なくなく、また Hirai & Koizumi（2009）や平井（2025）のように、スピーキング能力の測定・評価のためにリテリングを活用する実践事例もある。このような研究・実践の蓄積により、リテリングは効果的な外国語学習の方法の一つとして、広く認知されてきていると言える。

一方で、リテリングの授業実践や研究を概観すると、その考え方や実施方法について統一的な理解が形成されているとは言い難い現状がある。例えば、実施の形態について、Kissner（2006）は、リテリングは口頭で行う活動と規定しており、書き言葉による実践は想定していない。これに対し、佐々木（2020）や平井（2025）などは、書き言葉によるリテリングも含めることもあり得る、という

立場を取っている。

また、活動の自由度に関しても見解の相違が見られる。加藤（2019）は、リテリングの本質はメッセージを口頭で伝達することを目的としたコミュニケーション活動であるのだから、学習者が自分の意見を付加したり、聞き手が質問を投げかけたりするといった、自由度が高く発展的要素を含む学習活動になると主張している。一方で、他の多くの実践や研究では、リテリングはあくまでも読解内容の再話に主眼が置かれており、やりとりや意見の発表といった活動とは区別されている。

このように、ひとえにリテリングといっても、指導者の意図、単元構成上の位置づけ、学習者の習熟度などによって、多様な実践が展開されている。

#### 1.2 本稿の目的と論考の視点

本稿では、以下の二つの観点に焦点を当てた論考を試みる。第一に、リテリングとはどのような活動で、何に留意して行うべきなのか、という点を再整理することである。本稿は、議論の焦点化のために、リテリングは口頭で行い、読解内容の再話に重点を置く活動、という前提で論を進めるが、一方でその活動形態や学習者支援の多様性も許容されるべきという立場を取っている。本稿の目的は、各実践が重視する要素を読み解いていくことを通して、リテリングに共通する理念的基盤を明らかにすることである。リテリングおよび類似の言語活動に関する先行研究・実践事例を概観しながら、「自分のことばで語りなおす」という定義の中に内包されている言語技能の明確化を試みる。

第二に、リテリングがもたらす学習効果のうち、「英文の内容理解の促進」という側面についての論考を整理することである。一般的にリテリング活動はアウトプット

(スピーキング) 活動, あるいはその準備段階的活動として認知されていることが多い。しかし, 卯城 (2009) が指摘するように, リテリングには「英文の内容理解を促進する」機能もあると言われている。すなわちリテリングは, 読解した内容を単に表現へと転換する活動に留まらず, 「認識から思考へ」, さらに「思考から表現へ」という学習過程全体に関与しているとも言える。本稿はこの立場を支持し, リテリングを英文の内在化と内容理解の深化を促す読解プロセスの一環として捉えることとする。そして, 国語教育や教育心理学における知見も参照しつつ先行事例を概観し, リーディング指導への示唆, ひいては思考力の育成という観点からリテリング活動の意義を考察することを目指す。

## 2. リテリング概念の再整理

### 2.1 リテリングとリプロダクションの本質的差異

リテリングに関する多くの授業実践および研究において, その定義として共通するのが「自分の (自らの) ことば (言葉) で言い換えたり, 話したりする」という要素である (鷺見, 2015; 平井, 2015; 加藤, 2019; 井長, 2020; 柿崎, 2025; 平井, 2025)。ただし, リテリング活動はテキストに基づく発話があれば成立するという単純なものではない。加藤 (2021) は, リテリング実施時の学習者の情意面の重要性に言及したうえで, 活動が本文の丸ごと暗記に陥った場合, 学習者による発話は「本文の劣化コピー版」になってしまう, と指摘している。また, 佐々木 (2020) は, 形式と意味の両方に焦点を当てた活動をリテリング (retelling), 主として形式に焦点を当てた活動をリプロダクション (reproduction) として, 両者を峻別する枠組みを示した。そのうえで, 前者は「本文の言語形式を自分の言葉に言い換えたもの」, 後者は「本文と同じ, あるいはほぼ同じ言語形式で再生したもの」と定義している (下線は筆者)。

これらの議論に共通しているのは, インプットした英文をそのまま産出 (再生) する活動は, 意味処理や解釈を経なくても成立してしまうこともあるのだから, リテリングとは見なすべきではない, という考えである。もちろん, 加藤 (2019) が述べるように, リプロダクション (暗唱) それ自体にも大いに学習的意義があり, その価値を否定するものではない。さらに, 平川・飯野・遠藤・三瓶・二川 (2024) も, 第二言語学習環境下においては, 通常は低次の認知的活動 (Lower Order Thinking Skills: LOTS) に位置づけられる活動であっても, 高次の認知的活動 (Higher Order Thinking Skills: HOTS) と同じような認知的負荷をもたらす可能性を指摘している。したがっ

て, リプロダクションも学習者の習熟度によっては非常に効果的な学習活動となり得ると言える。それでもなお, リテリングとリプロダクションを比較した場合, 一般的には前者の方が高い認知的負荷を伴うため, より大きな学習効果が期待されている, という点は指摘して差し支えないだろう。リテリングにおいては, 読解した英文の意味理解や解釈, さらにそれらに基づく思考を伴う言い換えのプロセスが中核を成しており, そうした過程が必然的に生起するような指導上の手立てを講じることが重要である, という点が共通理解の一つとして見出される。

### 2.2 リテリングとパラフレーズの相違点

書かれている内容を「自分のことばで言い換える」活動がリテリングであり, 言い換えの過程に何らかの思考が伴えばよいのであれば, リテリングとパラフレーズ (paraphrasing) は同義の活動として理解してよいのだろうか。例えば, 学習者が既有知識を活用して, まとまりのある英文中で使用されている「一般動詞のみ」を全て既知の類義語句に言い換えながら, 英文をそのまま語りなおした場合, それは目指すべきリテリングの姿と言えるだろうか。

佐々木 (2020) は, リテリングとパラフレーズを同一の範疇で捉えつつも, 上記のような語やフレーズレベルの部分的なパラフレーズについては, あくまでも段階的な指導過程の一つとして位置付けている。すなわち, 単語やフレーズレベルの言い換えを通して, 使用語句の理解と解釈を促し, 最終的には文章全体を対象とした言い換えへと発展させていくことを意図している。

では, パラフレーズがリテリング技能向上のための一過程なのであれば, これをリテリングに昇華させるために必要な要素とは何なのだろうか。Kissner (2006) は, パラフレーズはテキストの一部または全部を, 別の表現を用いて言い換える活動であると述べている。これに対してリテリングは, 読者がテキストの全体像 (global picture of the text) を把握したうえで, 論理的な順序を意識して内容を語りなおす必要が生じる活動だとしており, この点において両者は本質的に異なると論じている。これについては, 橋 (2016), 加藤 (2019), 前田 (2019), 井長 (2020), 柿崎 (2025) にも同様の見解を示しており, 「文章の全体像の把握」がリテリングに不可欠な要素として認識されていることが確認できる。さらにこれらの研究では, 獲得した情報を選択・整理し, 再編成するという「文章の再構成 (再構築)」の過程も重要であると指摘されている。

つまり, リテリングは局所的な表現操作の連続で成立

する活動ではなく、テキスト全体の構造理解に基づいて情報を取捨選択し、論理的に再編成して表出する活動であると言える。この点において、意味理解の補助手段として機能するパラフレーズと、リテリングとの本質的差異を見出すことが可能である。

### 2.3 「自分のことば」とは何か

ここまで、リテリング、リプロダクション、パラフレーズという類似した活動を取り上げ、複数の実践・研究において、「思考を伴うこと」「文章の再構成（再構築）が行われること」がリテリングを方向づける要素として捉えられていることを整理してきた。これを踏まえ、ここで改めて「自分のことば」という表現について検討してみたい。

当然のことながら、学習者、とりわけ外国語学習者が「自分のことば」で表現しようとする際、使用される語彙や構文は原文よりも平易なものになることが多く、産出された表現はその正確性、流暢性のいずれにおいても未熟なものとなりうる。しかし、それにも関わらずリテリングに高い学習効果があると考えられているということは、この活動の価値は産出される言語の完成度ではなく、その背後にある認知的・思考的プロセスにこそ見出されている、ということを示している。

中村（2017）は、「自分のことば」と「他者のことば」を対比させながら、人間の言語発達とは、外的で疎遠な「他者のことば」を、他者との様々な相互行為を通じて、自分の中へ取り入れ、親和的な「自分のことば」へと転換していく過程である、という見解を示している。また、小河原・木谷（2020）も、ロシアの哲学者ミハイル・バフチンの言語観を援用しつつ、我々がことばを習得するということは、他者によって語られたことばを、自分の声の一部、すなわち「内的説得力」を持つことばとして自己の言説の中に統合していく作業であると論じている。

これらの議論を踏まえると、リテリングにおいて「自分のことば」で語ることが重視されるのは、語彙や構文の正確さ、あるいは流暢さといったプロダクトの質それ自体を直接的に評価するためではないように思えてくる。むしろ、リテリング活動の本質は、テキストとして与えられた「他者のことば」を、意味理解や構造把握を通して自己の内に取り込み、思考しながら再構成するというプロセスを辿ることにある。すなわち、「自分のことば」とは、学習者が正確に使用できることばや安易に選択された平易なことばのみを指すのではなく、他者のことばが自己の思考的枠組みの中に統合され、自己の声として表出したことばであると言える。

## 3. 内容理解深化の手段としてのリテリング

### 3.1 母語を用いたリテリングと内容理解

前章の内容と同じく、鷲見（2015）は、母語で行うリテリングには、発話を通して自己の思考を整理する過程が含まれるため、テキストの内容理解を補助する効果があると述べている。前述の通り、リテリングにおいては、テキストの構成・構造を分析的に把握し、中心情報と周辺情報を識別、取捨選択しながら、論理的順序に基づいて内容を再構築（再構成）する過程が重要であるとされる。つまりその過程は、自由な発話や感想の表明とは異なり、精緻な読解操作に支えられた思考活動である。

実際、母語によるリテリングが読解内容の理解を促進することを示した研究は複数報告されている。例えばMorrow（1985）は、幼稚園児を対象に、母語で読んだ物語文を母語でリテリングさせるタスクを実施した。その結果、対象者のテキストの理解度のみならず、文章構造の理解度も向上したと述べている。また、Wilson, Gambrell, & Pfeiffer（1985）も、リテリングがテキスト情報の統合や自己内在化を促し、総合的な概念理解へと繋がることを指摘している。

教育心理学研究の見地から見ても、理解した内容を自分のことばで語りなおすことには有意義な効果があるとされる。伊藤・垣花（2009）は、自己説明研究、協同学習研究の知見を踏まえ、学習者に説明を生成させる活動が理解を促進するという点について論じている。ここで想定されている「理解」とは、個々の情報を断片的に記憶することではなく、それらを統合した高次の表象を形成することである。自己説明研究の分野では、説明生成が理解を促進する主要なメカニズムとして、「モニタリング」と「推論」が想定されている。すなわち、自己説明を求められた学習者は、自分の発話や聞き手からの反応（フィードバック）を通して、自らの理解の状態を点検（モニタリング）する。その過程において自らの理解や説明の不十分さが認知されると、それを補うための推論が自発的に行われる。この推論の過程において、情報の意味づけ（意味付与的説明）とその反復、断片的知識の統合と再構成、さらには誤概念の修正などがもたらされ、その結果内容理解が促進されると考えられている。また、協同学習研究の文脈では、他者から提示される微妙に異なる説明が認知的葛藤を引き起こし、その葛藤が省察の原動力となるという指摘もある。なお、伊藤・垣花（2009）が述べる「説明の生成」は、本稿で扱うリテリング活動と厳密に同義ではないものの、そのプロセスや理論的背景において、両者には多くの共通点が認められる。

### 3.2 英語によるリテリングと内容理解

卯城 (2009) によると、リテリングを行う際、読み手にはテキストへの積極的な関与が求められる。これは、リテリングには、ストーリーの一連の出来事の想起、系統づけ、構成、内容伝達といった *process thinking* (プロセス思考)、*critical-and analytical-thinking skills* (批判的・分析的思考能力)、*communication and language skills* (コミュニケーション能力・言語能力)、*independent learning skills* (独学力) といった多様なスキルが必要となり、また重要な情報とそうでない情報とを区別したり、文章中の各情報を含めるかどうかを決定したりする必要があるからである。すなわち、リテリングを行う際の思考プロセスは、読解のプロセスのそれと類似しているといえることができる。

平井 (2015) が指摘するように、内容を目指言語で正確に表現することを目的としたテスト、あるいはタスクとしてリテリングを捉えるのであれば、それは学習者本人のスピーキング能力に大きく左右される。しかし、本稿でこれまで検討してきた通り、リテリングを思考プロセス重視の活動として捉えたとき、原理的には、母語を用いたリテリングと同様に、目標言語を用いたリテリングについても読解したテキストの内容理解を促進しようと考えられる。

目標言語によるリテリングも母語と同じように読解を深めるかどうかを検証した研究は多くはないが、伊東 (2023) は、英語による再話が、テキストベースレベル、状況モデルレベルの内容理解に影響を及ぼすのかを調査した。国立高等専門学校生を対象に、読解後に英語でのリテリングを複数回行わせた後、言い換え文 (オリジナル文をパラフレーズしたもの)、推論文 (オリジナル文には明示されていないが、妥当な推論を行えばテキストの内容と逸脱しないと判断できるもの)、錯乱文 (表層的にはテキストに使用されている用語を使用しているが、テキストの内容から逸脱したもの) の3つを用いた文再認課題を行い、学習者の内容理解の程度を測定した。その結果、英語によるリテリングはテキストベースレベルの表象を強化し、テキストの内容にそぐわない情報に気づく可能性を高めることが示唆された。一方で、推論文については効果が認められず、英語によるリテリングが精緻な状況モデルの構築に必ずしも繋がらないと結論づけている。

伊東 (2023) の実践研究は、英語によるリテリングが状況モデルの構築、すなわち深いレベルでの内容理解に必ずしも結びつかない可能性を提示した点で有益である。しかしながらこの結果は、英語によるリテリングが内容理解の深化に寄与しない、ということを示すものではな

い。むしろ同研究が示唆するのは、「目標言語によるリテリング、すなわちアウトプット (スピーキング) 能力の向上を目指して行う再話活動と『同様の手立て』で行うリテリング活動では、学習者の内容理解は十分に深化しない」という点である。リテリングを行えば付随的、あるいは自動的にテキストの内容理解が深まるのではなく、「内容理解の深化を促すように設計されたリテリング指導の手立てが存在する」という視点を持つべきであるとも言える。次節では、目標言語によるリテリングを「内容理解の深化のための手段」として機能させるために学習者に意識させたい点や指導上の留意点について整理し、アウトプット志向型のリテリングとの差異を明確にすることを試みる。

### 3.3 内容理解深化を促すリテリング指導：構築性の視点

中村 (2017) は、通訳者の米原万里氏のロシア語学校での体験談の分析を通して、リテリングを、テキストの構築性に基づいた構造的・構成的な要旨展開として捉え、国語教育の観点からその認知的プロセスを整理している。本節では、この中村論考を参考に、テキストの表層的な表現をなぞるだけのリテリングから、テキスト内容理解の深化の手段としてのリテリングへと転換していくための留意点を改めて示したい。

中村によれば、リテリングの基軸となるのは、テキストの構成や構造、すなわち「構築性」を徹底的に分析し、理解・統合する営みである。第一に重視されるべきは、リテリングにおける「立体性」である。これと対置されるのが「網羅性」であり、テキスト内容を網羅的に列挙したり、情報をただ圧縮したりするだけのリテリングは、原文の構成に縛られた「縮図的要約」に留まるとされる。そのような再話では、読み手による主体的な再構築が十分になされたとは言い難い。重要なのは、テキストの内面的意味、すなわちテキストに表れる筆者の基本的思想や中心的概念を抽出することであり、それを軸に内容を再編成することである。その際、読み手によって内容の本質的部分が削除されてはならず、テキスト全体の中心的概念が保持されることが前提となる、と述べられている。

第二に、リテリングは常に聞き手 (読み手) の存在を意識して行われなければならない。中村は、聞き手 (読み手) にとって理解しやすい構成になっているかどうかを重視しており、そのためには、原文の順序に必ずしも従う必要はないとしている。むしろ、深い内容理解に基づき、論理的に再構成することが重要であると主張している。その過程においては、テキスト内容から導出された読み手自身による代替語の使用が不可欠であり、これが「自分のことば」で語ることの具体的な現れであると述

べている。

第三に、中村は、読むことと書くことのいずれの活動においてもテキストの構築性を分析する必要がある、という点で、両者には本質的に同一の認知的営みが求められると述べている。言い換えれば、読解のプロセスとリテリングのプロセス（テキスト構造の分析と理解）は同一にして不可分であるということが、ここでも述べられているということである。よって、リテリングをする際には、オリジナルテキストから語法を転換させたり、求心的な語り直しをさせたりすることを通して、分散した情報を中心概念へと収束させること、あるいは概念を抽象化することが重要であると言える。

このように、中村の論考は、リテリングを「どのように語るか」という表現技術の問題としてではなく、学習者がテキストとどのように向き合い、他者のことばをどのように自分のことばとして構築していくのかという、「主体的な語り手の形成過程」として捉えている点に特徴がある。そのプロセスに着目すれば、内容理解深化の手段としてのリテリング指導の留意点も明確になっていくだろう。

## 4. 結論と今後の課題

### 4.1 本稿におけるリテリング観の総括

本稿では、読解した英文をそのまま再生するリプロダクションや語句レベルのパラフレーズングとは異なり、テキスト全体の構造や中心的意味を把握したうえで、情報を取捨選択し、論理的に再構成して語りなおす活動としてリテリングを整理してきた。「自分のことばで語る」という性質上、リテリングは産出された言語の正確性や流暢性を直接的に評価するための活動というよりも、他者のことばとして与えられたテキストを、理解し解釈することを通して自己の思考の枠組みに統合し、それを再び外化するための認知的活動として考えるべきであって、その思考過程にこそ外国語学習上の価値がある、というのが本稿の立場である。

また、リテリングの思考過程は読解プロセスと類似しているため、英語でのリテリングには、スピーキング能力の向上という効果に加え、内容理解の深化という側面も内在していることを指摘した。ただし、アウトプット能力の向上を目的とするのか、読解内容の理解を深めることを主目的とするのかによって、指導上の手立てや活動の設計は本来区別されるべきであって、後者を目的とするリテリングを行わせる場合には、単元全体の中の位置づけや手立てを特に意識しておく必要があることを示した。

### 4.2 指導への示唆と今後の課題

前節までの議論から、目標言語によるリテリングが内容理解の深化に寄与するかどうかは、活動そのものの有無ではなく、どのような意図と設計のもとで行われるかに大きく左右されると言える。したがって、内容理解の深化を目的としたリテリング指導においては、学習者をどのようにテキストと向き合わせるかが重要となる。このときに指導上とりわけ留意すべき点を、以下の三点に整理する。

#### ①リテリング以前の読解段階において、テキスト全体の構造や中心的概念の把握に意識を向けさせる指導：

内容理解の深化を目的とするリテリングでは、学習者が表面的な情報や断片的な情報を把握するに留まらず、文章全体の構成や論理展開を捉えていることが重要となる。読解段階では、語彙や文レベルの理解だけでなく、段落構成や因果関係、筆者の意図や物語の核となる出来事などに意識を向けさせ、リテリングに必要な全体像を理解させる必要がある。例えば、出来事を時系列順に整理する、因果関係を図式化させる、段落ごとに見出しをつけるといった活動は、リテリングの前の情報整理の活動として有効であると考えられる。

#### ②中心概念に基づいた情報選択・再構築をさせる指導：

リテリングにおいて重要なのは、テキスト内の情報を網羅的に再現することではなく、そこに表れている筆者の基本的思想、中心的概念、主題を抽出し、情報の重要度を学習者自身で判断できる余地を残すことであると言える。「この文章が最も伝えたいことは何か」といった発問を通してテキストに向き合わせることもできるが、例えばダイヤモンドランキングなどのシンキングツール<sup>(注)</sup>を活用したタスクに事前に取り組みさせることで、情報の重要度を判断させた後にリテリング活動に取り組みさせるという授業展開も効果的だと思われる。

#### ③想定される聞き手に応じて構成や語りを変える指導：

聞き手の存在を意識し、聞き手にとって理解しやすい構成や表現を考える過程において、学習者は原文の構成や表現に必ずしも縛られることなく、意味内容に焦点を当てながら代替表現を選択していく必要に迫られる。この過程こそが、「他者のことば」を「自分のことば」へと内在化させるきっかけとして機能すると考えられる。教室という環境においては、指導者側が特に場面を設定しな

---

注：シンキングツール®は関西大学黒上晴夫教授の登録商標

ければ、語り手と聞き手は常に同年代の中学生、あるいは高校生になることが多いと想定される。原理的には、語る対象者に変化があると、使用できる語彙や表現に変化や制約が生じるため、認知的な負荷をより高めることができると考えられる。リテリングを複数回行う場合には、指導者側からその都度異なる聞き手や場面設定を提示することで、テキストの主題や中心概念の抽出により意識を向けさせることができると考えられる。

今後は、読解内容の理解の深化を目的としたリテリング指導の具体的設計、実践、およびその効果を検証する実証的研究の蓄積が求められる。引き続き、思考力の育成という観点からも、リテリング活動の意義について多角的に検討を重ねていきたい。

## 参考文献

- 中央教育審議会教育課程部会. (2016). *言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめについて(報告)*. 文部科学省. Retrieved February 6, 2026, from [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/sonota/1377098.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/sonota/1377098.htm)
- Hirai, A., & Koizumi, R. (2009). Development of a practical speaking test with a positive impact on learning using a story retelling technique. *Language Assessment Quarterly*, 6(2), 151-167.
- 平井明代. (2015). 授業を活かすストーリーリテリング・テストの活用. *大塚フォーラム*, 33, 49-69.
- 平井明代. (2025). *英語リテリングの指導・テスト・評価ガイド*. 大修館書店.
- 平川新, 飯野厚, 遠藤康子, 三瓶理恵子, 二川敬伍. (2024). 批判的思考力を育てる英文読解指導：評価発問に着目して. *ELEC 同友会英語教育学会研究紀要*, 20, 1-18.
- 井長洋. (2020). 中学校外国語科の授業におけるリテリングの効果. *中等教育研究紀要*, 66, 81-90.
- 伊東賢. (2023). 高専生による説明文理解を深める共同的な再話活動. *英検研究助成報告書*, 35, 102-130.
- 伊藤貴昭・垣花真一郎. (2009). 説明はなぜ話者自身の理解を促すか—聞き手の有無が与える影響—. *教育心理学研究*, 57, 86-98.
- 柿崎伸樹. (2025). リテリングの段階的な指導法は？ In ELEC 同友会英語教育学会（編），*英語授業のQ&A：英語教師からの100の質問に答える* (pp.110-113). 大修館書店.
- 加藤淳. (2019). リテリング活動に向けた効果的な授業実践の考察. *東京学芸大学附属高等学校研究紀要*, 56, 33-37.
- 加藤淳. (2021). 「教科書で学ぶ」意義・「教科書を読む」意義を高める授業実践の考察：コミュニケーション英語 II の授業実践報告. *東京学芸大学附属高等学校研究紀要*, 58, 43-48.
- Kissner, E. (2006). *Summarizing, paraphrasing, and retelling: Skills for better reading, writing, and test taking*. Heinemann.
- 前田宏美. (2019). 中学生の英文読解における再話の効果. *英検研究助成報告書*, 31, 112-129.
- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The elementary school journal*, 85(5), 647-661.
- 中村哲也. (2017). 国語教育における「リテリング」(retelling=再話)の実践：その多様な展開の系譜と新たな可能性. *岐阜聖徳学園大学国語国文学*, 36, 1-27.
- 小河原義朗・木谷直之. (2020). 「再話」を取り入れた日本語授業：初中級からの読解—読んで理解したことが伝えられるようになるために. 凡人社.
- 佐々木啓成. (2020). *リテリングを活用した英語指導：理解した内容を自分の言葉で発信する*. 大修館書店.
- 鷲見俊幸. (2015). 英語の授業における再話の効果. *中部地区英語教育学会紀要*, 44, 169-174.
- 橘憲也. (2016). 日本の高校生英語学習者に対する協同的リテリング. *中部地区英語教育学会紀要*, 45, 103-110.
- 卯城祐司. (2009). *英語リーディングの科学—「読めたつもり」の謎を解く*. 研究社.
- Wilson, R. M., Gambrell, L. B., & Pfeiffer, W. R. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *The Journal of Educational Research*, 78(4), 216-220.

# シンボル能力の育成を目指した英語授業 — 定義の通時的検討と実践の提案 —

守田 智裕・眞子 和也

AI の活用によって英語授業がつけるべき資質・能力を再定義する動きがある。本論文は応用言語学者 Claire Kramersch が提唱した *symbolic competence* 概念を通時的に分析し、英語学習の教養的側面を扱った授業実践の可能性を提案した。分析によって、本概念が提唱された年代によって定義が拡張していったこと、パース記号論の *icon/index/symbol* における *symbol* のみを示したわけではないことが明らかとなった。実践によって、生徒がことばの意味・用法・働きに着目しながら読む活動・書く活動を行い、ことばの選択による表象の変化や読者に与える効果、権力関係の変化が起きることを学ぶことが期待される。

## 1. 背景

現行学習指導要領における外国語科の目標は「コミュニケーションを図る資質・能力」の育成であるが、ここで前提とされる「コミュニケーション能力」とはどのような能力か。柳瀬(2008) は従来の定義を整理し、(1)読心力、(2)身体力、(3)言語力の3次元で理解されるものと措定し、哲学的考察をしている。読心力はいわゆる非言語コミュニケーションの成立（語らずしても伝わる）に必要な力で、語用論における関連性理論を理論根拠としている。身体力は言語的身体力と非言語的身体力に分類されている。言語的身体力は英語を話せるようになるための口の動かし方・耳の慣らしなどの、言語の入出力器官（耳・口・目・手）を指す。非言語的身体力は、パラ言語や身振り、口調、声などの身体使用を指す。これらを基盤として、言語能力・言語慣用についての知識・運用力が育成される。ここから、外国語科がつけるべきは、文法や語彙の知識だけでも、技能だけでもない、より複合的な能力であることがわかる。

コミュニケーション能力論の検討には時代背景も当然考慮する必要がある。文部科学省 (2025) では、AI 時代に外国語を学ぶ意義を改めて再定義し、外国語の「見方・考え方」の見直しをする必要について取り上げている。たたき台では、「言葉、文化、コミュニケーションへの深い理解が育まれること」として、異なる言語・社会・文化への理解や、母語や自国の文化のメタ認知が促されることが効用としてあげられている。

AI 時代に求められる外国語科の資質・能力論は今後論じられる話題であろう。町田 (2025) は AI の発展によって「使える英語からの解放」として、英語学習の教養的側面について以下の例を取り上げている。例えば、「父親が泣いた」を英訳する場合、*The father cried.* と訳したくなるが、*cry* の定義をランダムハウス英和大辞典で調べると

「〈人が〉（喜び・驚き・嘆き・苦痛などで）叫び声を上げる、叫ぶ；泣き叫ぶ [わめく]」とあるように、赤ん坊が大声で泣く時に使用されることが多い。そのため、「父親が泣いている」を訳すには、*The father wept/sobbed/shed tears.* のように、どのように泣くかという事態に合わせて表現を選ぶ必要がある。藤本 (2009) も同様に、フランス語では蝶と蛾が区別されない一方で日本語では区別されているというカテゴリー化の違いを例示し、外国語を学ぶことの効用に、新しいものの見方や意味世界を獲得できることを挙げている。AI 時代の外国語を学ぶ意義の1つに、両者の言う概念枠組みや言語の背景にある発想の違いを学ぶことが今後重要視されるのかもしれない。一方で、英語の実用面を軽んじて教養のみを取り上げるとは、結局のところ従来の文法訳読式への回帰になりうる。実用か教養かという二者択一の問いから脱却し、冷静に今日求められる資質・能力を再考する時期がきている。

筆者はこの AI 時代の外国語教育の在り方を考える際に「シンボル能力」概念が寄与すると考える。この概念は Claire Kramersch の「コミュニケーション能力からシンボル能力へ」という 2006 年の論文で提唱されており、実証研究もみられる (Gyogi, 2019)。ただし、シンボル能力の定義は提唱者の Kramersch の論文でも時代を追うごとに変遷した広範な概念であり、教育現場で導入しづらいという問題がある。

本論はこのシンボル能力を検討し、実際の中高現場での授業の形態を考案することをねらいとする。

## 2. シンボル能力の定義

2.1. コミュニケーション能力の補完・文学教材の再評価  
Hymes が 1972 年に提唱した「コミュニケーション能力」概念は、文法知識の記憶や逐語訳を続けてきた伝統

的な教育学への対抗として、後のコミュニケーション中心教授法 (Communicative Language Teaching) の進展に大きく寄与してきた。Kramersch (2006) は 2000 年代の時代背景を基に、Hymes のコミュニケーション能力論で欠けている点として、英語が国際語として世界中で話されるようになり、多言語話者である対話相手の価値観や背景をくみ取る必要性が示されていないことを指摘した。そこで展開された「イラク人とアメリカ人の技術者の橋建設」の喩えを紹介する。イラクの橋を再建築するには、アメリカ人技師にはアラビア語で橋の設計方法について議論をする力だけでは十分ではない。いつ話し、いつ黙るか。相手の意図を理解するために非言語的情報を取り入れ、必要に応じて英語・アラビア語以外の言語を使うことも求められる。また、中東の歴史や西洋の権力との関係、多言語・多文化のイスラム世界の知識も必要となる。このように、多言語世界では自分の考えを述べるという行為には複合的な要因が絡み合っている。このように異文化の他者との交流に必要な実践について、以下のように述べている。(これ以降の引用箇所日本語は拙訳である。)

These practices are especially necessary in situations where power, status, and speaking rights are unequally distributed and where pride, honor, and face are as important as information. What is at stake is not only the communicative competence of nonnative speakers, but how they are to position themselves in the world, that is, find a place for themselves on the global market of symbolic exchanges. (Kramersch, 2006:250)

これらの実践は、権力・地位・発話の権利が不均等に配分されている状況、そして情報そのものと同程度に誇り・名誉・面子が重要となる状況において、とりわけ不可欠である。そこで問題となるのは、非母語話者のコミュニケーション能力だけではなく、彼／彼女らが世界の中でいかに自らを位置づけるのか、すなわち、象徴的交換のグローバルな市場において自らの居場所をいかに見いだすのか、という点である。

上記の喩えで示されたような歴史・文化の隔たりは、コミュニケーション中心教授法では必ずしも十分に考慮することができておらず、Kramersch (2006) は今後の大学段階での授業では「記号の選択」「形式・ジャンル・文体・使用域への注目」を扱うべきであると述べている。この文脈で、シンボル能力 (symbolic competence) の定義を以下のように提示している。

Language learners are not just communicators and problem solvers, but whole persons with hearts, bodies, and minds, with memories, fantasies, loyalties, identities. Symbolic forms are not just items of vocabulary or communication strategies, but embodied experiences, emotional resonances, and moral imaginings. We could call the competence that collegiate students need nowadays a symbolic competence. Symbolic competence does not do away with the ability to express, interpret, and negotiate meanings in dialogue with others, but enriches it and embeds it into the ability to produce and exchange symbolic goods in the complex global context in which we live today. (Kramersch, 2006:250)

言語学習者は、単にコミュニケーションや問題解決をするだけでなく、記憶や想像、忠誠、アイデンティティを備えた、心と身体と思考をもつ全人的な存在である。シンボル形式は、語彙項目やコミュニケーション方略にとどまるものではなく、身体化された経験や感情的共鳴、そして道徳的想像力を伴うものである。今日の大学生に求められるこのような能力は、シンボル能力と呼ぶことができるだろう。シンボル能力は、他者との対話において意味を表現し、解釈し、交渉する能力を否定したり置き換えたりするものではない。むしろそれを豊かにし、私たちが生きる今日の複雑なグローバルな文脈において、記号としての商品を生産し、交換する能力へと組み込むものである。

論文のタイトルである「コミュニケーション能力からシンボル能力へ」から誤解を受けやすいのだが、彼女は従来のコミュニケーション能力を否定しようとしているわけではない。上の引用中の「語彙」「意味を表現・解釈・交渉する能力」などは従来のコミュニケーション能力を指しており、これを補完する概念としてシンボル能力を提案していることが伺える。

Kramersch (2006)はこの能力の育成に欠かせないのが、自分とは異なる文化背景をもった他者について想像する力であり、文学を活用することで「複雑性の生産 (Production of Complexity)」「曖昧さへの耐性 (Tolerance of Ambiguity)」「意味としての形式 (Form as Meaning)」の3つの要素を扱うことができるとしている。ここだけを見るとシンボル能力が文学の英語授業での活用を肯定するための理論のように映るが、彼女は 2008 年の論文で多言語・多文化混成の現代社会におけるコミュニケーションを念頭に置き、シンボル能力を拡張させている。

## 2.2. 多言語環境での言語使用

Kramersch (2008) “Language ecology in multilingual settings: Towards a theory of symbolic competence” でも「シンボル能力」がタイトルに含まれている。しかし、2006年の論文と比較すると文学志向の姿勢が薄れている。従来の言語教育では単一言語主義の影響を受け、母語を排した直接教授法などが流行ってきたが、多言語が用いられる現代社会においてはコミュニケーション中心教授法で重点的に扱われてきたテーマ（たとえば方略指導）のみでは対処できない。むしろ、相手の言語能力に応じてどの言語をどのように話すかを調整しながら会話を進める力が求められる。このように、「話し方 (speech style) を話す相手や話題に応じて、そしてそれによってどのような効果が起きうるかを踏まえて適切に選ぶ力が要となる」(Kramersch and Whiteside, 2008:646)。

論文中ではマヤやスペインなどの多言語が日常的に用いられている国での会話データを分析し、相手の話し方を聞きながら語彙や話し方を調整して会話を進め、ジェスチャーを媒介にして会話を成功させる例が示されている。このように、「社会的行為者は、多様な言語コードおよびそれらのコードがもつ空間的・時間的共鳴を操作する、きわめて鋭敏な能力を発揮する」(Kramersch and Whiteside, 2008: 664) ことが指摘され、「シンボル能力」は以下のように定義されている。この定義は後に本能力の操作的定義を作成した論文でもしばしば引用されている (Gyogi, 2019)。

Symbolic competence could thus be defined as the ability to shape the multilingual game in which one invests – the ability to manipulate the conventional categories and societal norms of truthfulness, legitimacy, seriousness, originality – and to reframe human thought and action. (Kramersch and Whiteside, 2008:667)

したがって、シンボル能力とは、人が自ら関与する多言語的なゲームを形成する能力、すなわち、真実性・正統性・真剣さ・独創性といった慣習的カテゴリーや社会的規範を操作し、人間の思考と行為を再枠づけする能力として定義することができる。

2008年の論文では、multilingual game という語が用いられているが、この用語は a game of distinction on the margins of established patrimonies (確立された文化資産の周縁における差異化のゲーム) の言い換えと思われる。たとえばある国で英語が優位的な権力を持っているとする。店で英語堪能な店員が、英語を話せない(母語しか話せない)客を見下して「ここでは英語しか受け付けられない」と伝えた際に、客が敢えて母語で話し続けることで簡単

に受け入れない姿勢を見せるとする。このように、multilingual game とは複数の言語が話される環境でその権力関係が生じている状況で行われるやり取りである。そこで、店員が示した慣習的な「英語で話す」というルールに対して、リフレームする(母語で話し続ける)ことが当てはまる。

この例からわかるように、2008年の論文では Kramersch は文学教材の価値づけから大きく超えた多言語社会での権力関係に関わるやり取りの能力に拡張している。

## 2.3. パース記号論との接続

「シンボル能力」についてここまで定義を明らかにしてきたが、「シンボル」という用語について、パースの記号論との接続関係で誤解をしやすいため補足しておく。パース記号論では記号を icon/index/symbol に分類しており、それぞれ類像性、指標性、象徴性によって記号解釈が可能となる。パースの用語ではそれぞれ第一次性、第二次性、第三次性とされる(有馬, 2014)。これら3者は、「類像性は対象 O と記号 S とが同一/同等/類似/相似であることを示す記号作用であり、指標性は S が O の存在を示す作用、象徴性は S と O は恣意的な関係であることを示す作用をそれぞれ表している」(河原, 2015)。たとえば、画像や写真は対象と記号が同一であり、アイコンといえる。また、“It’s so good.” という表現を “It’s soooooooo good.” と言うことで、発話者の込めた気持ちの大きさを感じ取ることができる。これは発話者の心情(O)と記号の長さ(S)が類似していることで成立する記号作用である。インデクスの例として、野口(2004)は温度の変化(O)と温度計の変化(S)を挙げている。シンボルは記号と対象の関係が恣意的(arbitrariness)と前提する場合、基本的に言語使用すべてが含まれることになる。

Kramersch の「シンボル」はパース記号論のシンボルのみを指しているわけではないようである。Kramersch (2021) は自身の定義で symbolic を以下のように定義している。下線は Kramersch の「シンボル」がアイコン・インデクスも含んでいることを表す。その一方で、記号全般を表す signs/semiotics ではなく symbol を用いているのは、記号の権力性(symbolic power)という象徴的作用への彼女の関心を反映しているのかもしれない。

non-material process of making meaning through the use of signs that represent (icons), point to (indices) or stand for (symbols) social reality. Symbolic relations are relations constructed by humans and addressed to other humans in order to mobilize their attention, beliefs, opinions and so on. (Kramersch, 2021: 216)

社会的現実を表象(アイコン)・指示(インデクス)・

意味（シンボル）する記号を使用することで意味を作る非物質的な過程。記号の関係性は人間が他人の注意や信念、意見等を動かすために構築し、他者に対して宛てる関係である。[拙訳]

#### 2.4. 3つの側面

Kramersch (2011) はシンボル能力が3つの側面を有することを示している。象徴的表象は、ことばが私たちの心の現実把握の様式を表示・内示・反映することを指す。2006年の文学教材の効用でのシンボル能力は主にこの能力を指すものと思われる。

##### (1) Symbolic Representation (象徴的表象)

It denotes and connotes a stable reality through lexical and grammatical structures (e.g. Saussure 1916/1959; Benveniste 1966). These structures are to be seen as conceptual categories, idealized cognitive models of reality that correspond to prototypes and stereotypes through which we apprehend ourselves and others (e.g. Lakoff 1987; Fauconnier & Turner 2002). Discourse as symbolic representation focuses on what words say and what they reveal about the mind.

それは、語彙的・文法的構造を用いて、安定した現実を指示し、同時に含意するものである。これらの構造は、現実に関する概念的カテゴリー、すなわち、私たちが自己および他者を理解する際に用いるプロトタイプやステレオタイプと対応した、理想化された現実の認知モデルとして捉えられるべきものである。象徴的表象としてのディスコースは、語が何を語っているのか、そしてそれらが（発話者の）心について何を明らかにしているのかに焦点を当てる。

続いて、語用論における発話行為（サール）を引用した上で、象徴的行為を以下のように定義している。(1)の表象にとどまらず、その記号作用が聞き手にどのような作用・影響を与えるかという点を対象としている。

##### (2) Symbolic Action (象徴的行為)

Through its performatives, its speech acts, speech genres, facework strategies and symbolic interaction rituals (e.g. Austin 1962; Goffman 1967) discourse as symbolic action focuses on what words do and what they reveal about human intentions.

象徴的行為としてのディスコースは、その遂行的側面、すなわち発話行為、発話ジャンル、フェイスワーク方略、そして象徴的相互行為の儀礼を用いて、語が何を

行うのか、またそれらが人間の意図について何を明らかにしているのかに焦点を当てる。

3つ目は権力関係に踏み込んだ象徴的権力である。これは批判的応用言語学でも鍵概念とされている power (本稿ではこれを「権力」と訳す) を踏まえた言語使用について扱っているため、前述の多言語社会での権力関係などが当てはまると思われる。

##### (3) Symbolic Power (象徴的権力)

Through the intertextual relations it establishes with other discourses, the moral values it expresses, the subjectivities and historical continuities (or discontinuities) it constructs, discourse as symbolic power (e.g. Weedon 1987; Bourdieu 1991; Butler 1997) focuses on what words index and what they reveal about social identities, individual and collective memories, emotions and aspirations.

他のディスコースとの間に築かれる間テクスト的關係、そこに表出される道徳的価値、そして構築される主体性や歴史的連続性（あるいは非連続性）を通して、象徴的権力としてのディスコースは、語が何を指標化（インデックス化）しているのか、またそれらが社会的アイデンティティ、個人および集合的記憶、感情や志向について何を明らかにしているのかに焦点を当てる。

Kramersch (2011) ではシンボル能力を育成するリーディングの視点として以下の5項目を挙げている。特に1つ目の発話者の利益に関する問いは、その発話によってどのような権力関係への影響があるかを考えるのに有益であろう。また、2つ目の「なぜ他の単語ではなくその単語が選ばれたのか」という問いについては、次節の実践でも取り扱われている。

- ・ Not which words, but whose words are those? Whose discourse? Whose interests are being served by this text?
- ・ What made these words possible, and others impossible?
- ・ How does the speaker position him/herself?
- ・ How does he/she frame the events talked about?
- ・ What prior discourses does he/she draw on?

#### 2.5. シンボル能力を育成する実践

Gyogi (2019) は教室で翻訳活動を行った後のディスカッションでの報告をしている。<sup>1</sup>大学生が互いの表現方法の違いについて語り合う過程で、使用した表現の違いによってお互いの解釈・情景が異なり、そこに上下（優劣）がないという発言が報告されている。また、原著者の表

現を大幅に変えた訳文に対して、「原文筆者へ敬意をもって、原文の表現に近づけるべきだ」という発言もあった。

ここまでシンボル能力の多面性・広範性を扱ってきた。コミュニケーション能力概念と対立するのではなくあくまでも補完する概念であり、特に言語の記号的使用する理解と記号操作の力を対象としていることがわかった。次節ではシンボル能力を育成する英語授業の提案をするが、あくまでもシンボル能力のどの側面を対象とするかを可能な限り対応させて紹介する。

### 3. Symbolic Representation (中 1)

本章では前述のシンボル能力のうち、表象としてのシンボルの役割について生徒が考える活動を提案する。

#### (1) Alice in Wonderland (記号の恣意性・英詩作成)

中学校1年生を対象に、New Crown English Series I の Alice and Humpty Dumpty を扱った際の単元を紹介する。本単元は *Alice in Wonderland* および *Alice Through the Looking Glass* のエピソードを組み合わせた本文からなる。本単元は Further Reading として設定されており、各レッスンでは情報伝達型テキストが多く配列されている中、本単元は英詩を含む文学教材が用いられている。Kramersch (2006) の提示した3要素でいえば、意味としての形式 (Form as Meaning) が最も表れている箇所と言える。

以下はアリスとハンプティダンプティの対話場面である。

"My name is Alice," she said.

"Alice? What does it mean?"

"<sup>(1a)</sup>Does a name mean something?" she asked.

"Of course. <sup>(1b)</sup>My name means my shape."

"I see," Alice said.

[中略]

Alice looked around. "Anyway, the wall is very high. Please be careful," she said. "Do you know this song?" she asked.

② Humpty Dumpty sat on a wall.

Humpty Dumpty had a great fall.

"Stop! Don't sing that terrible song," cried Humpty Dumpty. "I don't like it at all. I hate it."

(NEW CROWN English Series I より)

まずは、(1) Does a name mean something? / My name means

my shape. という箇所である。これは、名前に意味はないと考えていたアリスと、名前が自身の形を意味すると返したハンプティダンプティの間に言語観の対立が見られる。humpy を三省堂『ウィズダム英和辞典第4版』でひくと「(背中に)こぶのある、こぶだらけの(ラクダなど)」の意味があり、dumpy は同辞書で「(《くだけで》)〈人などが〉(魅力がなく)太って背が低い。」とある。

生徒たちには発問として、「身の回りで名前に意味がある例はなにか」<sup>1</sup>と問いかけた。中には名前の由来について答える生徒(坂本龍馬の由来)やハサミ(日本語の「挟む」)などの語源について答える生徒がいた。

前章の言語の恣意性問題を踏まえれば本来名前に意味がないという言説も可能だが、生徒たちは身近な言語使用の中から恣意的ではない言語の例を考えることができた。

次に英詩を活用した音読と創作授業を行った。Kramersch (2006) で言及された「意味としての形式」という観点で、英詩はまさに強弱のリズムや韻律などが大きく作用する言語使用である。本単元では以下のようにリズムを考えさせる発問を出すことで、生徒達が自分たちで声を出してリズムを感じながら読めるようにした。

Q. 強く読むところを黒で塗りつぶしましょう。

● ○ ● ○ ● ○ ● ●

*Humpty Dumpty sat on a wall.*

● ○ ● ○ ● ○ ● ●

*Humpty Dumpty had a great fall.*

その後、教師が作成した以下の詩を示した。筆者が顧問をしているバドミントン部での場面をイメージして作成し、ダブルスのペアが得点を決めてハイタッチをしている情景で作成したことを伝えた。また、本詩でも強弱は Humpty Dumpty に合わせて作り、high と five が韻を踏んでいることも確認した。

● ○ ● ○ ● ○ ● ●

*Racket hit a shuttle cock high*

● ○ ● ○ ● ○ ● ●

*Got a point and gave a high five*

この詩をモデル(例)として、生徒たちは自分たちのオリジナル英詩を作成した。今回は当校が一括採用しているスクールAIを用いて、AIと相談をしながら自分の気に入った英詩を作る活動を行った。以下は作品の例で、どちらも飼っているペットや学校行事の遠足など自分の思い入れのある情景を基に、強弱のリズムや韻律も整えられている。

*Brown little Kurumi runs and plays,*

*Soft tail wagging, she brightens my days.*

*Lift my rucksack, climb the slope,  
See the train, I dream and hope,  
Bright are smiles that fill my day,  
Shine like sun, and lead my way.*

本実践の課題として、AIを活用することによる効果と弊害が見られた。効果は、英詩作成活動を2時間(作成1時間、鑑賞1時間)で実施できたことである。本来であれば中学1年生が英詩作成をするにはかなりの時間が必要となるが、スクールAIを用いて形式化の手間を省くことができた。一方課題として、シンボル能力を高めるには1語1語こだわりを持って選択する時間が必要だった可能性がある。今回は、AIと自分が好きなテーマ(ペット、学校行事)などを決めて、それについての質問をAIから出されるので、それに対して生徒が英語で答えると、自動的に英詩の例が出力される。その出力に対して、生徒が「この単語も使ってほしい」や「2行目のリズムがうまくいかないから変えたい」などのコメントをして英詩を改良するという手順であった。本実践では中学1年生という発達段階を考慮したが、学習段階が上がったらAIの力を借りずに英詩を作成する単元を行う実践も検討したい。

## (2) “Ein Tisch ist ein Tisch (A desk is a desk)”

アメリカのドイツ語の教科書でよく用いられる Peter Bichsel による物語文 *Ein Tisch ist ein Tisch* である。言語材料が簡単であることから、コミュニケーション中心教授法の以前からよく用いられている。物語は老人が日々の生活に飽きたことで、家の中の家具の呼び名を変えるところから始まる。「ベッド」のことを「絵」と呼び、「机」のことを「絨毯」と呼び、「新聞」のことを「ベッド」と呼ぶ。新しい自分だけの言語を作り出したことで老人は日々が面白くなり、ついには新しい言語体系を作ってしまう。ある日友人を招き、「疲れたから『絵』で寝よう」と言っても伝わらず、彼も周りの人が話す言語が理解できなくなり、最終的に孤立してしまうという話である。

中学1年生を対象に、語彙や文法を調整した英訳版を配布して以下の発問を出した。【Appendix 1】

Q1. “I am tired. I want to go to the picture” とは、具体的に誰が何をしたいと思っていることなのか。日本語で述べなさい。【事実発問】

Q2. 本文に基づいて空欄に入ることばを日本語で答え

なさい。解答欄におさまるように書け。【1・2は事実発問、3は推論発問】

主人公の老人は、平凡な日々が続くなか、ある日( 1 )。しかし、そのせいで( 2 )。ここから、言葉には( 3 )役割があると考えられる。

Q2(3)は、この物語から言語にどのような役割を考えさせることがねらいであった。ことばが現実を反映するのではなく、ことばによって現実世界が構築され、主人公の老人が自分自身の世界を構築し、その結果他者(友人)と理解し合えなくなり、孤立してしまった。したがって、作問者の想定した模範解答は「世界を作り出す」のような記述であった。

ただし、問いかけの直前の空欄2に「他者とわかりあえなくなった」が入るため、ほとんどの生徒は「他者に情報を伝える」「人と人とをつなぐ」のように、言語の社会的機能について解答をしていた。その中である生徒が「人が生きる世界を変える(という機能)」と解答した。これは、言語が社会的現実を構築するというシンボル能力の前提を反映した読み方と取ることができ、全体に共有をした。

上の発問は授業者の想定した解答にはつながらなかったが、生徒の記述を基にしてことばの役割について考えさせるきっかけとすることができた。一方、発問の順番(空欄2の影響)については課題が残った。

## 4. Symbolic Action / Power (中3)

### 4.1. Animal Farm

続いて、George Orwell による *Animal Farm* を用いた実践を紹介する。本実践で扱ったのは、動物農場において豚がリーダーとなったが、まわりの動物たちからリンゴや牛乳を盗んでいると疑いをかけられた後に、Squealer が演説をした場面である。

Comrades! Do not think that we're taking the milk and apples because we like them. No, many of us pigs don't like them at all. We're taking them for our health. We work with our heads, and our ideas are very important to the farm and to you all. If we don't take care of you and the farm, Jones will come back. Yes, Jones will come back! None of you wants to see Jones come back, do you?

### 4.2. スピーチ分析 授業

授業では内容理解を済ませた後にこのスピーチ場面を取り上げ、以下の手順で発問をした。はじめにQ1-2をペアで考えさせたところ全員が「上手」と答えたため、Q3

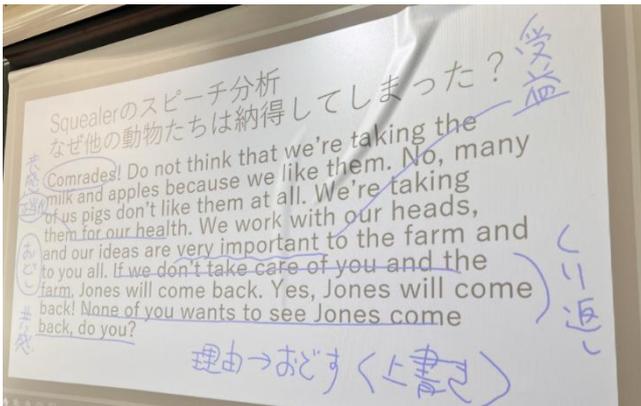
を出した。

Q1. Squealer は演説が上手だと思うか。

Q2. なぜそう思うか。

Q3. 本演説には様々な工夫がみられる。ペアで話し合おう。

生徒からは様々な答えが出た。図は授業での板書メモである。ここでは学習者がことばの字義的な理解にとどまらない、聞き手への説得効果という点で分析をし、教室全体で意見が活発に出た。



(1) Comrades! で始めることで相手の共感を得ようとしている。

(2) for our health と言うことで、リンゴや牛乳を取ったことを正当化しようとしている。

(3) very important to the farm ということで、豚たちが考えることは農場の成員にとっての利益になることをアピールしている。

(4) Jones will come back という台詞を繰り返すことで強調している。

(5) リンゴを盗んだという事実について言及したあとに、Jones will come back. という脅しで上書きをしている。これによって、リンゴを盗んだという事実が忘れやすくなる。

(1) も Everyone のような呼びかけをすることもできたはずなのに敢えて comrade「同志」ということばを使って、話し手と聞き手の距離を近づける効果がある。Kramsch (2011) が示した観点の1つである What made these words possible, and others impossible? (他の単語ではなぜその単語が選ばれたか) という視点での分析である。

(2)・(3) も聞き手が受け入れやすくなる工夫と分析することができる。また、'our'を用いることで、話し手(Squealer) と他の動物たちが仲間であるという暗示もされている。

(4) は 2.3. で扱ったパース記号論でいうところの iconic

effect と見ることができる。純粋な情報伝達という目的であれば 1 回言えばよい「ジョーン夫妻が来るぞ」ということばを敢えて 2 回言うことで、そのメッセージにかかる発話者の思いの強さが類像的に示されている。Kramsch (2021) はこのような発話の繰り返しによる説得効果を Grice の「量の公約」違反の観点から記述している。

(5) は授業者が事前に想定していなかったが、情報提示順に関する工夫である。発話の工夫によって相手への働きかけや権力関係を調整できる例とともとることができる。

最後に授業者から、ロゴス・エトス・パトスの 3 観点をを用いた LEP 分析 (柳澤, 1991) の視点を示し、本スピーチの分析を行った。授業では簡単に、アリストテレスの修辞学において「ロゴス」が論理的説得、「エトス」が道徳的誠実さ・信頼性による説得、「パトス」が感情を刺激することによる説得と示し、「朝寝坊する人にたいしてどう説得するか」と発問をした。生徒たちはスライドに示したような意見を発言した。その後 Squealer の演説場面に戻り、再度分析をさせた。学習者からの意見をまとめ、「なぜ豚がリンゴや牛乳を摂るべきか」を論理的に説明し、(ロゴス)「自分たちは牛乳を好きではないのに取っている」という人格性を強調し(エトス)、「Jones が来たら恐ろしいだろう」と感情的に揺さぶるという効果について共有した。

#### 朝寝坊する人に対してどう説得するか？

##### ロゴス (論理)

- ・寝坊をして朝食を摂らないと脳の血流が悪くなる
- ・朝に活動することで夜は早く寝られるぞ

##### エトス (道徳的誠実さ・信頼性)

- ・私は君のことを心配して言っているんだ。
- ・(なんか、この人のいうことは聞かないと、と思う)
- ・先生自身が授業に遅れずに来る。(背中で語る)

##### パトス (感情)

- ・次に遅刻したら、校庭 100 周だ!
- ・次に遅刻したら、親に連絡するぞ!

本実践においては、表象の段階を超え、発話が聞き手にどのような効果を与えるかという点に踏み込んで生徒達がことばの働きについて考える時間を取ることができた。課題として、本実践では母語(日本語)を用いて整理したが、英語での実践も可能であろう。

## 5. 結論

本論では AI 時代の英語教育の目的論を考えるうえでシンボル能力概念を検討し、その実践例を報告した。本稿の理論的な課題として、シンボル能力の操作的定義が挙げられる。今後類似の実践があったときにその効果を

どのように明示化するか。次に、類似概念にメタ言語意識やことばの気づきなどがあるが諸概念との差異の明確化も今後必要となる。

1 Laviosa (2014) は文化翻訳がシンボル能力を育成する手段となりうることを論じている。筆者の今後の展望として、翻訳活動とシンボル能力の育成についても研究を続けたい。

### 参考文献

- Gyogi, E. (2019). Class discussion as a site for fostering symbolic competence in translation classrooms. *Language, Culture and Curriculum*, 33(3), 290–304. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1625361>
- Kramersch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249–252. <http://www.jstor.org/stable/3876875>
- Kramersch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), 354–367. doi:10.1017/S0261444810000431
- Kramersch, C. (2021). *Language as symbolic power*. Cambridge University Press.
- Kramersch, C., & Whiteside, A. (2008). Language ecology in multilingual settings. towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, 29(4), 645–671. <https://doi.org/10.1093/applin/amn022>
- Laviosa, S. (2014). *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches Explored*. Routledge.
- 有馬道子. (2014). 『改訂版パースの思想：記号論と認知言語学』.岩波書店.
- 河原清志. (2015). 「西洋の翻訳理論の重要論点とその社会文化史的連関」『翻訳研究への招待』14, 85-106.
- 高橋貞雄 et.al. (2021). *NEW CROWN English Series I*. 三省堂.
- 野口良平. (2014). 「アイコン・インデックス・シンボル—概念再定義への試み」『立命館文學 The journal of cultural sciences / 立命館大学人文学会』582(1), 309-323.
- 藤本一勇 (2009). 『ヒューマニティーズ / 外国語学』岩波書店
- 町田章. (2025). 『A I 時代になぜ英語を学ぶのか』文春新書
- 文部科学省 (2025). 「外国語の『目標』、『学びに向かう力・人間性等』について (令和7年11月17日教育課程部会外国語ワーキンググループ資料)」. 2025/11/17. [https://www.mext.go.jp/content/20251117-mxt\\_kyoiku01-000045922\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20251117-mxt_kyoiku01-000045922_03.pdf)
- 柳澤浩也. (1991). 「戦略としてのロゴス・エトス・パトス」『日本研究』5,1-16.
- 柳瀬陽介. (2008). 「言語コミュニケーション力の三次元的理解」*JLTA Journal*, 11, 77-95.

## Appendix 1. “Ein Tisch ist ein tisch” の英訳版（拙訳）

I want to tell you about an old man. He did not talk much. He always looked tired. He lived alone in a small town. He had a small room. His room had two chairs, a table, a bed and a carpet. He had an alarm clock, some old newspapers, a photo album, a mirror, and a picture.

Every day was the same. In the morning, he went for a walk. In the afternoon, he read a book. In the evening, he sat at his table and heard the alarm clock tick.

One day, he thought, “I want to change my life.”

He came home. Everything was the same. The same table. The same chairs. The same bed. “Why is a table ‘table’ ?” he said. “Why is a bed ‘bed’ ?”

People in other countries use different words, but they understand each other. Then the man had an idea.

“I will change the words!” From that day, he used new words.

To the bed he said “This is a picture.” To the table he said “This is a carpet.” To the chair he said “This is an alarm clock.” He liked his new language. He practiced it every day. “OK. I will eat dinner at the carpet.” “I will take a seat on the alarm clock!” He laughed. “This is a new world!” he said.

One day, his friends came to his house. In the evening, he said to his friends, “I am tired. I want to go to the picture.” But they did not understand that.

After six months, the old man forgot the old language. He could only understand his new language.

His friends talked to him, but he could not understand. He laughed, but it was not funny. Slowly, the man stopped talking. He spoke only to himself.

The old man could not understand people anymore. And people could not understand him. He spoke nothing. He did not talk to anyone. He was out of the world.

## 環境に関する

# 幼児期・小学校低学年時の学習経験と中学校段階における学習意識との関連

藤浪 圭悟・藤村 繰美

本研究は、幼児期および小学校低学年における環境に関する学習経験が、中学校段階の環境に関する学習にどのようにつながっているのかを、学習者自身の認識に着目して検討することを目的とした。幼稚園教育要領の領域「環境」および小学校生活科における環境に関する学習の内容を整理した上で、中学校2年生を対象に、幼・小の環境に関する学習の想起や関心について質問紙（Google フォーム）調査を実施した。その結果、幼児期や小学校低学年段階の環境学習が「つながっている」と認識されている場合に、中学校段階の環境学習への関心や主体的な姿勢が高い傾向が示された。これらの結果は、幼児期や小学校低学年段階における環境との主体的な関わりが、中学校段階における環境に関する学習や態度の基盤となることを裏付けるものであり、環境教育のカリキュラム開発への一助になると考えられる。

### 1. はじめに（研究動機と目的）

当校の中学2年生の総合的な学習の時間は、「環境」を主題とし、「内的環境」「外的環境」「生活をみつめる」という3つの視点から、課題発見と課題解決の方策について学ぶことを目的としている。とくに「外的環境」では酸性雨についての学習や水質調査などを行っている。日本において環境教育とは、平成23年公布の「環境教育等による環境保全の取組の促進に関する法律」では、「持続可能な社会の構築を目指して、家庭、学校、職場、地域、その他のあらゆる場において、環境と社会、経済及び文化とのつながりその他環境の保全についての理解を深めるために行われる環境の保全に関する教育及び学習」とされ、「外的環境」で扱っている内容の多くが環境教育に含まれる。

環境に関する学習の在り方を検討するにあたっては、中学校段階のみならず、幼児期および小学校低学年での学習経験との接続を意識し、どのような学習経験が学習者の中に記憶され、それを基盤としてどのような学びが形成されていくのかを捉える必要がある。本稿では、発達段階を踏まえ、幼児期および小学校低学年における環境に関する学習経験が、中学校段階の環境学習における関心や学習志向とどのように関連しているのかを明らかにすることを目的とする。なお、本稿では、環境教育を特に理科の視点から論じることとする。

### 2. 幼・小における環境に関する学習の整理

本章では、幼稚園教育要領と小学校の学習指導要領及び解説、さらには学校教育における環境教育の指針が示されている（山本，2025）「環境教育指導資料」を中心

に、幼稚園における環境に関する学習と小学校の生活科における環境に関する学習を整理する。

#### 2.1 幼稚園教育要領における領域「環境」

幼稚園教育要領は、小学校、中学校、高等学校の学習指導要領に該当する。平成29年告示の幼稚園教育要領は、その内容を大きく以下の表1のように、5つに分けている（文部科学省 a, 2017）。

表1 幼稚園教育要領の5領域

健康
健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。
人間関係
他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う。
環境
周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。
言葉
経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。
表現
感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。

（文部科学省 a, 2017）

次に、領域「環境」のねらいと内容は、以下の表2のように示されている。

表2 領域「環境」のねらいと内容

ねらい
(1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。
(2) 身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。
(3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。
内容
(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。
(2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。
(3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。
(4) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。
(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。
(6) 日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。
(7) 身近な物を大切にする。
(8) 身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。
(9) 日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。
(10) 日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。
(11) 生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。
(12) 幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。

(文部科学省 a, 2017)

表1, 表2にあるように、領域「環境」は、周囲の環境(自然, 物, 人間の生活など)を対象にし、幼児が遊びを通して主体的に関わる中で、環境への感受性や関心、関係を結ぼうとする態度を育成することに特色がある。また、科学的・数量的・言語的理解の芽を、教科化することなく生活経験の中で培う点に特徴がある。また、当然ながら、理科以外にも、複数の教科に関連する内容である。

また、「環境教育指導資料」によると、幼稚園における環境に関する学習として、経験させたい内容は、(1)自然に親しむ経験(2)身近な環境に興味や関心をもち、働きかける経験(3)人やものとの関わりを深め、先生や友達と共に生活することを楽しむ経験、の3つである

とされている(国立教育政策研究所, 2014)。さらに、幼稚園における実践事例として、3~5歳児を対象にした「砂や水で遊ぶ中で、感じたり気付いたり試したりする事例」や5歳児を対象にした「イネを育てて生活に取り入れる事例」が紹介されている。ここでは各事例を詳しくは紹介しないが、各事例から読み取れることは、学習形態としては遊び・生活を通した総合的な学びであり、中心となる活動は、感じる・気付く・試すである。

## 2.2 小学校生活科における環境に関する学習

幼稚園の領域「環境」は、小学校においては、複数の教科に分化していく。しかし、小学校の「環境教育指導資料」の年間指導計画例をみると、総合的な学習の時間を中心にしながら、理科, 社会, 図画工作, 家庭等の教科間の関連を図った指導の工夫が必要であるとされている(国立教育政策研究所, 2014)。ここでは、主に生活科の学習指導要領や学習指導要領解説から、環境に関わる学習内容を抽出して整理してみる。まず、生活科の内容は大きく以下の9項目からなる。

(1) 学校と生活
(2) 家庭と生活
(3) 地域と生活
(4) 公共物や公共施設の利用
(5) 季節の変化と生活
(6) 自然や物を使った遊び
(7) 動植物の飼育・栽培
(8) 生活や出来事の伝え合い
(9) 自分の成長

(文部科学省 b, 2017)

特に、(5)(6)(7)が理科に関連する内容といえよう。この3つについて具体的な目標と学習内容を整理すると以下の表3ようになる。

表3 (5)(6)(7)の目標と内容

(5) 季節の変化と生活
目標
<ul style="list-style-type: none"> <li>季節の移り変わりに伴って、自然の様子や人々の生活が変化することに気づく。</li> <li>同一の場所や対象を継続的に観察することを通して、自然の時間的変化を捉える。</li> <li>季節の変化と自分たちの生活との関わりを実感的に理解する。</li> </ul>
内容
<ul style="list-style-type: none"> <li>同じ場所に繰り返し出掛け、春探しや秋探しなどを通して、季節ごとの自然の様子を比べる。</li> <li>葉の色の変化や落葉の様子などを取り上げ、時間の経過に伴う自然の変化として関連付けて捉え</li> </ul>

る。
(6) 自然や物を使った遊び
目標
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自然や身近な物に親しみをもち、進んで関わろうとする態度を育てる。</li> <li>・ 自然や物の性質を生かしながら、遊びを工夫する楽しさに気づく。</li> <li>・ 試したり比べたりする活動を通して、自分なりに考え、工夫しようとする。</li> </ul>
内容
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 砂場遊び、水遊び、落ち葉遊び、影踏み遊びなど、自然や身近な物を用いた遊びを行う。</li> <li>・ 遊びの中で試行錯誤しながら、道具や遊び方を工夫・改良する。</li> </ul>
(7) 動植物の飼育・栽培
目標
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 動植物の成長や変化に関心をもち、継続的に世話をしようとする。</li> <li>・ 生き物が環境条件の中で生きていることに気づく。</li> <li>・ 生命を尊重し、大切にしようとする態度を育成する。</li> </ul>
内容
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ えさやりや水やり、清掃など、動植物の日常的な世話をを行い、成長の様子を見守る。</li> <li>・ 成長の様子や変化を比べながら、土、水、日照などの生育条件に目を向けて観察する。</li> </ul>

(文部科学省 b, 2017)

表3から、(5)(6)(7)はいずれも、次のような共通目標をもつことが分かる。

- ・ 身近な自然や環境に主体的に関わること
- ・ 自然や生命の変化に気づき、驚き、不思議さを感じる
- ・ 自然や生命を大切にしようとする態度を育成すること
- ・ 環境と自分の生活との関係を実感的に理解すること

すなわち、これらの内容は、環境を「知識として理解する対象」ではなく、「関わりの中で理解し、態度を形成する対象」として位置づけている点に共通性がある。また、生活科における「季節の変化と生活」「自然や物を使った遊び」「動植物の飼育・栽培」は、いずれも身近な環境への主体的な関わりを通して、環境への気づき、環境と生活との関係理解、生命や自然への配慮といった態度を段階的に形成することを目標としている。これらは、小学校低学年段階における環境教育の基盤を構成す

る内容である。

また、「環境教育指導資料」には、小学校1年生アジサイの栽培を通じた実践事例を紹介している(国立教育政策研究所, 2014)。生活科におけるアサガオの栽培は、学習指導要領に基づき、生命への親しみや環境との関係理解を重視した環境教育として位置づけられる。ここでは、環境を管理・支配する対象としてではなく、生命が環境条件との相互作用の中で成長する存在として捉える経験が重視されており、環境感受性や配慮的行動の基盤が形成されている点に特徴がある。

### 3. 実態調査

以上のように、幼稚園および小学校低学年における環境に関する学習は、身近な環境への主体的な関わりを通して、環境への感受性や態度を形成することを重視していることが分かる。そこで本研究では、これらの学習経験が、中学校段階において学習者自身の中でどの程度想起され、どのように環境に関する学習への関心や学習志向と関連しているのかを明らかにするため、実態調査を実施した。

#### 3.1 調査対象者

本アンケート調査の対象は、当校の中学2年生1クラス(n=38)で、2026年1月に実施され、回答時間は約5分であった。

#### 3.2 質問項目

質問は、全20項目から構成され、いずれも5件法(1=まったくそう思わない~5=とてもそう思う)で回答を求めた。質問項目は、①幼児期における環境経験の想起(6項目)、②幼・小・中における環境学習の一貫性認知(4項目)、③環境学習に対する興味・面白さ(4項目)、④環境学習の価値認識(3項目)、⑤自己効力感・今後の学習志向(3項目)の5つの下位尺度から構成した。

なお、質問項目は、幼稚園教育要領における領域「環境」の特徴(遊び・経験・気づき)および先行研究を踏まえて作成した。(質問項目の詳細は付録を参照)

#### 3.3 結果

各下位尺度の平均値および標準偏差を表4に示す。また、積み上げ棒グラフは図1のようである。

表4 アンケートの各下位尺度の平均値・標準偏差

下位尺度	平均値	標準偏差
幼児期環境経験想起	3.59	0.80
学習の一貫性認知	3.66	0.71
興味・面白さ	3.87	0.62
価値認識	4.05	0.77
自己効力感・今後志向	3.22	0.81

表4からも分かるように、幼児期環境経験想起の平均値は 3.59 (SD=0.80) であり、生徒間に一定のばらつきが見られた。学習の一貫性認知の平均値は 3.66 (SD=0.71) であり、幼・小・中における環境学習が「ある程度つながっている」と認識されている一方で、必ずしも高い水準ではなかった。環境学習に対する興味・面白さの平均値は 3.87 (SD=0.62) と比較的高く、多くの生徒が環境に関する学習に一定の関心を示していることが

うかがえた。また、環境学習の価値認識は 4.05 (SD=0.77) と最も高い値を示し、環境について学ぶことの重要性は多くの生徒に共有されていることが示された。一方、自己効力感・今後の学習志向の平均値は 3.22 (SD=0.81) であり、環境について「学び続けられそうだ」「自分で考えられそうだ」といった感覚については、個人差が大きい傾向が見られた。

下位尺度間の相関分析を行った結果、幼児期環境経験想起と環境学習に対する興味・面白さとの間に中程度の正の相関が認められた ( $r=.58$ )。また、学習の一貫性認知は、興味・面白さ ( $r=.66$ ) および自己効力感・今後の学習志向 ( $r=.57$ ) と比較的強い正の相関を示した。さらに、環境学習の価値認識と自己効力感・今後の学習志向との間にも正の相関が認められ ( $r=.59$ )、環境学習を重要であると捉えている生徒ほど、今後の学習に前向きな姿勢を示す傾向が確認された。

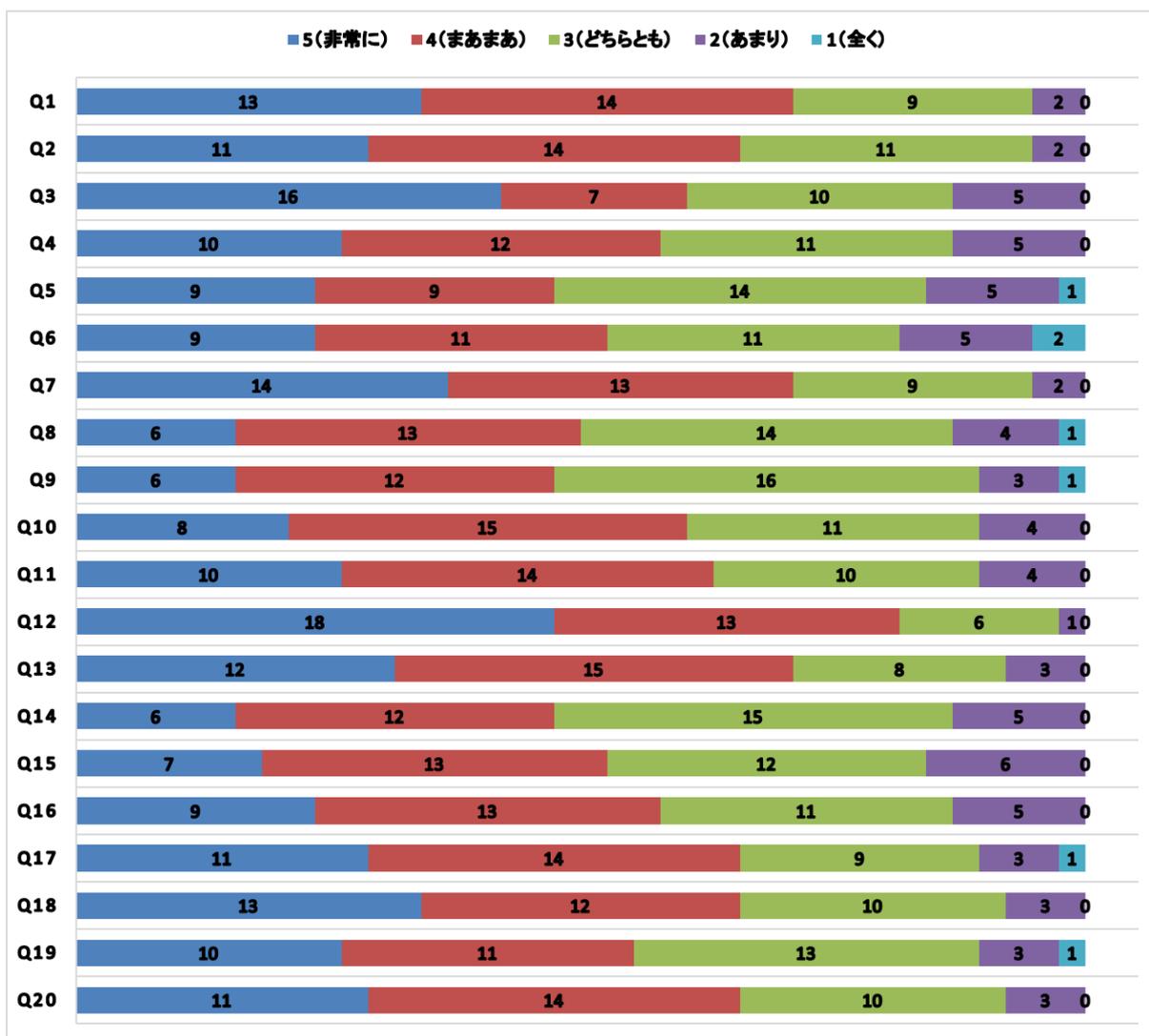


図1 アンケート調査の回答結果 (Q1~Q20)

### 3.4 傾向分析

本調査の結果から、幼児期における環境経験の想起、ならびに幼・小・中を通じた環境学習の一貫性認知が、中学校段階における環境学習への関心や学習志向と関連していることが示された。以下では、これらの結果について、幼稚園教育要領における領域「環境」の特性および接続教育の観点から傾向を分析する。

まず、幼児期環境経験想起と環境学習に対する興味・面白さとの間に中程度の正の相関が認められた点は、幼稚園期における環境との関わりが、中学校段階においても学習への関心に影響を及ぼしている可能性を示唆している。幼稚園教育要領における領域「環境」では、知識の習得ではなく、遊びや生活を通じた環境との主体的な関わりが重視されている。虫取りや自然遊びといった体験的活動は、その場限りの経験にとどまらず、学習者の中に「環境と関わることは面白い」という感覚として保持され、中学校段階の学習においても再活性化されると考えられる。

次に、学習の一貫性認知が、興味・面白さおよび自己効力感・今後の学習志向と比較的強く関連していた点は、本研究において特に重要な傾向である。環境学習の内容そのものよりも、幼・小・中の学習が「つながっている」と認識されているかどうか、学習への関心や主体的な学習姿勢に影響していることが示された。これは、学習内容の連続性が学習者にとって明示的に認識されることで、学びが断片的なものではなく、意味を持ったプロセスとして構成される可能性を示している。この点は、幼稚園教育における環境学習の特徴とも一致する。幼稚園では、自然、数量、物、人との関係といった要素が未分化な形で統合的に経験される。一方、小学校以降では、生活科や理科といった各教科の中で学習内容が再編成される。その際、教師が学習のつながりを意識的に構成しない場合、学習者はそれらを別々の学習として捉えてしまう可能性がある。本研究の結果は、こうした接続のあり方が、学習者の認識や学習意欲に影響を与えていることを示唆している。

さらに、環境学習の価値認識と自己効力感・今後の学習志向との間に正の相関が見られたことから、環境について学ぶことの重要性を理解している生徒ほど、将来的にも環境学習に取り組もうとする姿勢を有していることが確認された。しかしながら、価値認識の平均値が比較的高い一方で、自己効力感・今後の学習志向の平均値はそれほど高くなかった点は注目に値する。これは、環境問題の重要性は理解しているものの、「自分が主体的に関わり、考え続けられる」という感覚を十分に持ていない生徒が一定数存在する可能性を示している。

以上の傾向から、環境学習においては、単に重要性を

理解させるだけでなく、幼児期からの経験を現在の学習へと位置づけ直し、学習の連続性を学習者自身が実感できるような指導が求められると考えられる。特に、中学校段階において、幼稚園や小学校での環境との関わりを想起させ、それらを理科や環境問題の学習へと再構成することは、学習への関心や主体性を高める上で有効である可能性が高い。

ただし、本研究は単一校の中学2年生を対象とした調査であり、幼児期の環境経験については回顧的な質問に基づいている点に限界がある。今後は、より多様な対象を含めた調査や、縦断的なデータを用いた検討を通して、幼児期から中学校段階に至る環境学習の連続性をより精緻に明らかにする必要がある。

## 4. おわりに

本研究では、幼児期および小学校低学年における環境に関する学習経験が、中学校段階の環境学習における関心や学習志向と関連していることを明らかにした。とりわけ、幼・小段階での学習が「つながっている」と学習者自身に認識されているかどうか、中学校段階における学習への主体的な姿勢と関係していた点は、環境学習の連続性を検討する上で重要な知見である。

永田(2014)は、幼児期の環境教育を、環境問題を理解する以前の段階として位置づけ、自然や生活との関わりを通して環境への感受性を育む学習の重要性を指摘している。また、木俣(2014)は、環境教育の本質を、人と環境との関係性が経験を通して形成・再構成される学びに見出し、発達段階に応じた連続性の必要性を強調している。これらの議論は、幼児期や小学校低学年段階における環境学習が、中等教育段階の学習の基盤として位置づけられることを理論的に裏付けるものである。

さらに、鶴岡(2009)は、環境教育を「環境の中での学習(in)」「環境についての学習(about)」「環境のための学習(for)」の三類型として整理し、幼児期・小学校低学年段階における「in」の学習経験が、後続する学習の基盤となることを指摘している。本研究の結果は、この指摘とまさに整合しており、「in」に相当する学習経験が、学習者自身の中で意識化・意味づけされているかどうか、中学校段階(以降)の環境学習への関与に影響を及ぼしている可能性を示唆している。

さて、当校では、現在、中等教育学校化に向けた準備が進められており、各教科を越境する「越境型カリキュラム」の開発が行われている(實藤ら, 2025)。實藤ら(2025)によると、中等教育段階においては、各教科で培われた見方・考え方が社会的事象に適用されることで、判断のずれや葛藤が生じ得る。こうした葛藤を引き受け、

自ら判断しようとする過程は、エージェンシーの育成という観点から重要な意味をもつ。本研究で明らかになった幼・小段階の環境学習経験と学習者の関心との関連は、こうした越境的・探究的な学習を成立させるための前提条件として位置づけることができる。すなわち、幼児期および小学校低学年における環境に関する学習は、その後、教科として分化していくものの、そこで培われた経験や感受性は、中学校段階においても学習者の中に保持され、学習への関与に影響を与えうるものである。このような学習者像を想定した上で、幼児期から中等教育段階に至る環境学習の連続性を、カリキュラム設計や授業実践の中でいかに意図的に構成していくかを検討することが求められる。今後は、学習者が自身の過去の経験を想起しながら環境問題に向き合う学習活動の在り方について、さらなる実践的研究を進めていく必要がある。

## 付録

### 質問項目一覧

1. 幼稚園・保育園の頃、虫や植物、水や土などの自然とよく関わっていたと思う。
2. 幼稚園・保育園で、遊びの中で自然や身の回りの物に触れる経験が多かった。
3. 幼稚園・保育園の頃、「なんでだろう」「ふしぎだな」と思うことがよくあった。
4. 幼稚園・保育園での遊びは、自分で試したり工夫したりすることが多かった。
5. 幼稚園・保育園での活動は、「教えられる」というより「やってみる」ことが多かった。
6. 幼稚園・保育園での自然や環境に関する経験を、今でもいくつか思い出せる。
7. 幼稚園・保育園での経験は、小学校の生活科の学習につながっていると思う。
8. 小学校の生活科で学んだことは、中学校の理科や環境の学習につながっていると思う。
9. 同じ自然や環境でも、学年が上がるにつれて見方が変わってきたと感じる。
10. これまでの環境の学習は、ばらばらではなく少しずつ深くなっていると思う。
11. 幼稚園・保育園での自然や環境に関わる遊びは、楽しかった記憶がある。
12. 小学校での自然や環境の学習は、面白いと感じることが多かった。
13. 中学校で学ぶ環境問題や自然現象にも、ある程度興味をもっている。
14. 実験や観察、調査などの活動があると、環境の学習は面白くなる。
15. 環境について学ぶことは、自分の生活と関係があると思う。
16. 環境について学ぶことは、将来の社会にとって大切だと思う。
17. 環境の学習では、正解が一つではないことを考える必要があると思う。
18. 環境について、自分の考えを理由とともに説明できそう。
19. 環境について分からないことがあれば、自分で調べてみようと思う。
20. これからの授業で、環境についてもっと学んでみたい。
21. 幼稚園・保育園での自然や環境に関する活動で、印象に残っていることを書いてください。
22. それは、なぜ印象に残っていますか（楽しかった理由・嫌だった理由など）。

## 参考文献

- 1) 環境教育等による環境保全の取組の促進に関する法律（平成23年法律第67号，2011年6月公布）。
- 2) 木俣美樹男（2014）教科『環境科』の予備的検討『環境教育』，24(1)，150-159.
- 3) 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2014）環境教育指導資料〔幼稚園・小学校編〕，海文堂出版。
- 4) 文部科学省 a（2017）幼稚園教育要領（平成29年告示）
- 5) 文部科学省 b（2017）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 生活編 東洋館出版社。
- 6) 永田誠（2014）「幼児期からの環境教育と保育内容「環境」の接点に関する考察：小鳩の家保育園の取り組みを事例に」『生活体験学習研究』14，1-11.
- 7) 實藤大・合田大輔・上ヶ谷友佑（2025）「教科を「越境」する授業の開発：数学科・保健体育科・地理歴史科の学びをもとに「葛藤」する授業」『中等教育研究紀要』，65，1-8.
- 8) 鶴岡義彦（2009）「学校教育としての環境教育をめぐる課題と展望」『環境教育』，19(2)，4-16.
- 9) 山本容子（2026）「環境教育」磯崎哲夫監修『理科重要用語辞典』，明治図書，41.

# 広島大学附属福山中・高等学校

## 研究紀要 総目次

## 第 1 卷 (1955. 12)

創刊のことば	池田計三
初等学校数学における表現形式の比較研究	古賀昇一
中学校数学科における文章題の指導について	作田敏明
身体的学習の場を中心とした生徒のグループ構成の欲求	高畑充
中学校における漢文教材について	三島竜郎

## 第 2 卷 (1956. 12)

中学校数学における近似値・誤差の取扱いについて	八木一午
グループの体制化と成員の相互関係の展開過程グループ	
-構成の分析(その二)-	高畑充
本校高等学校新入生の英語におけるあやまりの傾向調査	伊藤茂
学校図書館用基礎件名カードの研究	大村長次郎

## 第 3 卷 (1957. 5)

音楽教育の問題点とその解決方向についての一研究	橋本清司
国語政策について - 「国語政策と国語教育」序論 -	川崎才太郎
幾何学習における表現上の諸問題	定本哲二
グループの体制化と成員の相互関係の展開過程グループ	
-構成の分析(その三)-	高畑充

## 第 4 卷 (1958. 7)

スポーツ・レクリエーションの普及に関する根本問題	
-中都市隣接農村の実態調査をとおして-	高部岩雄*
高校人文地理教育	森本重次
商品生産の展開と新興地主層の形成	
-特に近世棉作地帯を中心にして-	藤井正夫

## 第 5 卷 (1959. 10)

古典文学と国語教育 - 徒然草について -	浦武彦
歴史学習の基礎的事項の研究 (その一)	
-人名について-	田中清三郎・上杉広世・斎藤清
第2次導函数導入の意味について	八木一午
高等学校三角関数のグラフの利用について	松本決
中・高の関連より見た高等学校の理科化学実験観察について	三好孝昭
体育の学習指導における場の構成に関する研究	
-学習グループの構成について-	岩下巳伸・松井久男・服部誠治 西谷怜子・常原正子
音楽鑑賞における生徒の判断	川原浩
版画教育について	小寺照久
高校生の意識の実態と生活指導	三島竜郎
アメリカ英語の Intonation Patterns について	青木昭六
家庭科教育に対する基礎的考察	
(家庭科教材に対する生徒の関心)	三好百々江・松井紀子

## 第 6 卷 (1960. 6)

最近における備後地方の家族労働の変遷とその社会的意義

- 教育環境考察の一資料として—……………平 田 正 名  
中学校社会科歴史教育における地方教材取扱いの実践的研究……………村 上 正 名  
歴史学習の基礎的事項の研究 (その二)  
—人名について—……………田中清三郎・上杉広世・斎藤 清  
フリーズの英語教授法 —意味の概念よりみた—……………中 川 敬 行  
太平記における呉越説法……………増 田 欣

## 第 7 卷 (1961. 6)

幕末福山藩の新田開発とその展開

- 福山市新涯の開発を中心として—……………藤 井 正 夫  
新指導要領による複素数とベクトル……………松本 決・三野栄治  
「道徳」指導の問題点……………三 島 竜 郎  
明治解放令の歴史把握 —同和教育の基本的立場の表明のために—……………田 中 清三郎  
教育実習 —調査にもとづく概要と問題点—……………平田 正・猪原邦夫

## 第 8 卷 (1961. 11)

高校国語教育に関するノート……………珠 山 哲 弥  
芦田川流域 (その一)

- 備後南部地帯の農耕文化生成と政治社会の成立—……………村 上 正 名  
中等学校 6 か年教育を目標とする数学教育課程案……………八 木 一 午  
理科における視聴覚的指導法  
— 8 mm 映画による顕微鏡の扱い方の指導とその効果について—……………大 山 超  
体育の学習指導における場の構成に関する研究 (その 4)  
—バレーボールの学習におけるグループ構成についての研究—  
……………常原正子・岩下巳伸・松井久男・服部誠治  
スペリオパイプを中心にした器楽指導 (一)……………片 山 昭  
本校における技術検定……………松井紀子・三好百々江

## 第 9 卷 (1965. 6)

中・高一貫教育のめざすもの —序にかえて—……………細 田 鼎

- 古典学習の系統 —中学・高校を通ずる一貫の指導に関する試論—……………増 田 欣  
思考力を培うもの —「倫社」指導の一年を省みて—……………藤 井 正 夫  
中等学校 6 か年教育を目標とする数学教育  
— (前半 3 か年) 課程案 (改訂) と実践報告—……………八木一午・外  
理科 (化学) 教育における磁気録音機材の利用……………三 好 孝 昭  
技術・家庭科の評価についての一考案……………三好久人・外  
鑑賞学習における「新しい音楽」……………川 原 浩  
保健体育科における系統的指導  
—中・高等学校を一貫した系統的学習内容の構成—……………松井久男・外  
中学校の英語録音教材とその指導について……………青木昭六・外

## 第 10 卷 (1967. 3)

中・高一貫の立場にたつ教科指導の構想

- はじめに・国語科・社会科・数学科・理科・芸術科 (音楽・美術・書道)・保健体育科・家庭科・  
技術・家庭科・外国語 (英語) 科・学習評定について

## 第 11 卷 (1971. 3)

地学教育現代化への一考察

- 空間に位置づけられる面の指導—……………橋 本 雅 己
- 「軌跡と式」の扱い方について(中高の関連も考慮して)……………田 中 健 夫
- 生徒の生活時間実態調査による生徒の自主性と教師の指導性  
……………三島竜郎・松本紀子・壇上信雄・藤重敦臣・野口寧文
- 中学校1年における集合の考えの指導体系……………滝 口 昇 一
- 現代美術(抽象)の導入について……………小 寺 照 久

## 第 12 卷 (1972. 3)

- 平野 謙「文芸時評」 —「純文学変質説」の提唱とその帰趨—……………金 本 宣 保
- 備後の風雅 —近代福山藩の文芸—……………村 上 正 名
- 関数指導の一貫性について……………滝口昇一・野口寧文
- 放送教材を利用した授業研究……………長 沢 武
- 長距離走の学習指導法について……………服部誠治・寺師勝憲
- 中学校・高等学校を一貫した保健体育科の系統的学習内容の構成  
—陸上競技—……………松井久男・服部誠治・常原正子・大林一朗・寺師勝憲・房前浩二
- 舞踊学習における伴奏音楽の一考察  
—舞踊的イメージと表現との関係—……………常原正子・石川博子
- 高等学校入学時における英語の辞書指導について……………藤 重 敦 臣
- 『ジャン・クリストフ』について —読書指導の立場から—……………浦 武 彦

## 第 13 卷 (1973. 3)

- 中・高6か年一貫教育10年の歩み……………森 本 重 次
- 「政治・経済」における経済の指導について  
(良識ある公民に必要な経済に関する教養の基礎を高めるために)……………石 井 芳 郎
- 放送教材を利用した授業研究  
—物理の教育方法の改善をめざして—……………長 沢 武
- 備後の風雅(承前) —近世福山藩の文芸—……………村 上 正 名
- 小説を授業する方法 —「俘虜記」の場合—……………横 山 信 幸
- 「住居」に関する中学生の意識と学習指導の実際……………三好百々江・宮池允子・小林京子
- 類聚歌林考 —その性格の一断面についての試論—……………下 田 忠

## 第 14 卷 (1974. 3)

- 地学教育の場における思考のプロセスを高めさせる指導の事例……………橋 本 雅 己
- ヤングの実験による光の波長の測定について……………長 沢 武
- 関数指導の一貫性について(続)……………野 口 寧 文
- 理想の教育を求めて —ソ連・スウェーデンの教育視察報告—……………壇 上 信 雄
- 「枕草子」の取り扱い —中宮定子と作者のかかわり合いを中心に—……………下 田 忠
- 「破戒」について……………浦 武 彦

## 第 15 卷 (1975. 3)

- 確率指導についての一考察……………田 中 健 夫
- 行列……………野 口 寧 文
- 中学校・高等学校を一貫した保健体育科の系統的学習内容の構成  
—剣 道—……………松井久男・服部誠治・常原正子・大林一朗・寺師勝憲・房前浩二
- 電気教材の構造と学習指導過程  
—トランジスタ増幅器の学習指導について—……………上 田 邦 夫
- A V機器の機能と英語視聴覚教室での授業 — Visual を中心に—……………豊 原 耕 作
- 多読指導の実践報告 —家庭学習と教室学習との関連について—……………伊 藤 益 基

第 16 卷 (1976. 3)

鑑賞文を中心にした古文の指導

—「方丈記」の学習における試み—	金 本 宣 保
関数指導の一貫性からみた新しい三角関数の指導について	野 口 寧 文
理科教育史上にあらわれる野外観察指導の変遷〔1〕	橋 本 雅 己
レーザーを用いた物理実験	長 沢 武
「住居」に関する学習指導の実際(第二報)	三好百々江・宮池允子・小林京子
LL教室VS普通教室	藤 重 敦 臣
英語学習におけるテープ教材の自主作成と教材評価	
—海外ニュースを利用して—	豊 原 耕 作
倫理・社会における「般若心経」の教材化とその授業展開の実験	石 井 芳 郎
無類派の文学をめぐって	三 浦 和 尚

第 17 卷 (1977. 3)

(第1集)

統計処理のためのプログラム	松 本 決
行列と一次変数の指導の内容について	野 口 寧 文
高等普通科におけるミニコンの利用	加 藤 成 毅
食品加工における天然抗酸化剤による酸化酵素の阻害について	松 本 武 行
英語教育の一助として第二外国語教育	中 川 敬 行
英語教材断面考察	豊 原 耕 作
英語学習における放送番組利用の試み	伊 藤 益 基

(第2集) 共同研究

教育メディアの総合的な活用法の開発または改善・充実	
—授業分析を通しての教育メディアの特性、役割の研究—	
「みどりの地球」を中核にした放送学習の構成とその発展的学習	
—実験授業「自然界のバランス」—	

昭和49・50年度NHK学校放送委嘱校としての報告書

第 18 卷 (1978. 3)

中学校における「ゆとりの時間」の展開について	教育課程研究委員会
「平家物語」学習についての一つの試み	藤 原 敏 夫
数学の「基礎的・基本的事項」の指導の不十分さの問題とその解決のための指導例	
.....数学科	上野サチ子・加藤成毅・作田敏明・定本哲二 田中健夫・野口寧文・松本 決・八木一午
命題の理解を助けるための試み	松 本 決
1石レフレックスラジオ受信機の研究(1) —高周波回路の特性について—	上 田 邦 夫

第 19 卷 (1979. 3)

中学校・高等学校を一貫した保健体育科の系統的学習内容の構成

—改訂水泳—	松井久男・服部誠治・大林一朗・房前浩二・片山啓子・杉原 繁
必要条件・十分条件について	松 本 決
数学指導におけるいくつかの考案	
PART I 授業の中でわからなくなってゆく生徒	杉 山 佳 彦
PART II 外延用語と理解	野 口 寧 文
PART III いくつかの基本的な用語と記号について —生徒の理解度—	加 藤 成 毅
主題学習「備後地方の歴史」の試み	竹之内 一 子
Delayed Oral Practice Approach についての一考察	那 須 恒 夫
中学校低学年における語い指導の一研究 —放送番組を利用して—	
.....	伊 藤 益 基

On the Formation of Imagery by Listening Comprehension of the English Language

- in a Phase of English Learning at Senior High School — ..... Kousaku Toyohara
- 中学校新学習指導要領に基づく男女相互乗り入れの試み
  - 家庭科食物 I の場合— ..... 宮池允子・小林京子・寺脇郁子
- 1 石レフレックスラジオ受信機の研究(2)
  - クリスタルイヤホンと1石増幅器の音圧特性について ..... 上田邦夫

第 20 卷 (1980. 3)

学級指導の基礎的研究中

- 学級集団における外面的構造と内面的構造の分析— ..... 上田邦夫
- 確率と行列 ..... 松本 決
- 高等学校数学科 指導方法の改善(1)
  - 条件つき確率— ..... 野口寧文
- 中・高等学校の数学における表現上の問題点
  - あいまいさについて— ..... 杉山佳彦
- 五心とベクトル ..... 松本 決
- 1 石レフレックスラジオ受信機の研究(3)
  - マグネチックイヤホンと1石増幅器の音圧特性について ..... 上田邦夫
- 学習ターゲットへの到達度の形態
  - アナライザーによる英語学習形式チェックの分析— ..... 豊原耕作
- Affective Education and Foreign Language Teaching ..... Tsuneo Nasu
- Incorrect Option の “Distractor” としての役割
  - 多選択肢問題における— ..... 豊原耕作
- The Monitor Model and English Language Teaching ..... Tsuneo Nasu
- A Consideration on Students' Preference for Correction of Classroom Conversation Error ..... Tsuneo Nasu
- Something Literary の指導 ..... 藤重敦臣
- 中学校新学習指導要領に基づく男女相互乗り入れの試み
  - 家庭科被服 I の場合— ..... 宮池允子・小林京子・岩田郁子

第 21 卷 (1981. 3)

- 生徒を図書館に親しませるために ..... 金本宣保
- 中学校社会科〈地理的分野〉の担う課題
  - 新学習指導要領における中・高の一貫性をめざして— ..... 竹之内 一子
- 高等学校数学科 指導方法の改善 (2)
  - 数学に対する生徒の興味— ..... 杉山佳彦・野口寧文
- Blocking osc.における発振周波数の考察 ..... 上田邦夫
- Translation を前もって与えたリーダーの授業 ..... 藤重敦臣

第 22 卷 (1982. 3)

単元「人類と環境」の授業構成

- 「現代社会」の実施に向けての授業実践の試み— ..... 竹之内 一子
- 類似命題づくり ..... 松本 決
- 極限の指導に関する考察 ..... 田中健夫
- 高等学校数学科 指導方法の改善 (3)
  - 数学への興味の外延性と内包性— ..... 岡本誠治・杉山佳彦・野口寧文
- 事象の数学科 (Mathematization) の試み(1)
  - H. G. Steina氏の論文を中心にして— ..... 杉山佳彦
- 中学校・高等学校を一貫した保健体育科の系統的学習内容の構成
  - 体操・ダンス— ..... 松井久男・服部誠治・大林一朗・房前浩二・片山啓子・杉原 繁
- 英語類似語の調査 ..... 藤重敦臣

『Incorrect Option の Distractor としての役割』

- － Distraction Index (D. I.) を規準にして－……………豊原耕作
- Words are Chameleons ……………檀上明隆
- Listening 指導における問題点と今後の方向性 ー新学習指導要領との関連でー……………那須恒夫
- 技術科教育における教材の構成と展開
  - －高等学校（普通科）・電気のカリキュラムー……………上田邦夫

第 23 卷 (1983. 3)

－（中学校教育編）－

- 中学校ゆとりの時間の指導
  - －昭和 56 年度・57 年度 統合 B 発表会の企画と実践……………片山啓子・山王憲雄・豊原耕作・野口寧文
  - 中学校における話すことの学習 ー教科書教材にそうかたちでー……………三浦和尚
  - 計算力について ー中学 1 年生を中心としてー……………田中健夫
  - 中学校段階における水泳教材の指導法
    - －泳力別班編成を試みてー……………松井久男・房前浩二・片山啓子・岡本昌規・三宅幸信
  - 中学校における被服製作指導に関する基礎的研究……………小林京子・宮池允子・宮崎佐和子
  - 技術科における学習態度の測定・評価について……………松本武
  - A Test for Interaction Analysis in English Language Teaching ……………Kohsaku Toyohara

－（高等学校教育編）－

- 国語教育の総合をめざす古典教育Ⅲ
  - －古典教室「京都・飛鳥の旅」（昭和 57 年度）のばあいー……………落健一・金本宣保・川崎才太郎・白沢龍郎  
竹盛浩二・珠山哲弥・藤原敏夫・三浦和尚
- 国語科教育の教材について……………金本官俣
- 観点別評価を生かした社会科の授業の改善をめざして……………才木雅伸・斎藤清・椎木克彦・竹之内一子  
名越誠・広沢和雄・三藤義郎
- 命題の構成 ー具体例から例題へー……………松本決
- 中線定理と標本変動……………松本決
- ベクトル法による粒子配列の解析
  - －ポケットコンピュータのための BASIC プログラム……………池田幸夫
- 重力加速度測定実験の一例
  - －3 階からの自由落下ー……………中山迅
- 保健体育科における選択教材の扱い方について（第 1 報）……………松井久男・服部誠治・大林一朗・房前浩二・西村清巳\*
  - ……………服部誠治・三宅幸信・吉原博之\*
- 体育授業時における視聴覚的補助手段の効果に関する研究……………服部誠治・三宅幸信・吉原博之\*
- 創作舞踊学習における生徒の関心・態度の育成と将来の可能性
  - －高校生の現状と今後の展望ー……………片山啓子
- Fair is foul, and foul is fair. ……………檀上明隆
- オーストラリアにおける外国語教育 Part 1
  - －その史的展開と今日の問題点ー……………那須恒夫

第 24 卷 (1984. 3)

- 高校体育科の教材選択方式による教育効果に関する実践的研究\*
  - ……………土肥貢\*・佐藤裕\*・吉原博之\*・西村清巳\*・坂手照憲\*・江則幸政\*・松井久男  
服部誠治・大林一朗・房前浩二・片山啓子・岡本昌規・三宅幸信
- t ー検定・ $\chi^2$ ー検定・F ー検定・分散分析報のためのプログラム
  - －BASIC 言語ー……………松本決
- Four Skills in English Teaching: Their Mutual Quality Indicated on Interaction Analysis……………Kohsaku Toyohara
- 教具の開発 ートラペンによる「回路計のしくみ説明器」の製作ー……………濱賀哲洋
- 我が校の目指す交通安全教育……………服部誠治・松本決・中川敬行・長谷川聡・小林京子  
宮治充子・檀上明隆・藤原敦臣・柱純三郎・金本宣保

国語教育の総合をめざす古典教育Ⅳ

— 古典教室「京都・飛鳥の旅」(昭和 58 年度) のばあい—

……………落 健一・金子直樹・金本宣保・川崎才太郎  
白澤龍郎・竹盛浩二・信木伸一・藤原敏夫

物体系における力の作用について生徒がおかしやすい一つの誤り……………中山 迅  
オーストラリアの外国語教育 Part 2 —その衰退の原因—……………那 須 恒 夫

「現代社会」における目標・授業・評価の一貫性をめざして

— 単元「石油ショックはなぜ起こったのか？」の指導の場合—……………竹之内 一 子  
学ぶ楽しさを育てることを目指した学習指導

— 中学校 3 年男子の陸上競技(ハードル走)—……………三 宅 幸 信  
中学校ゆとりの時間の指導Ⅱ

— 統合 B 発表会 3 ヶ年の実践と反省—……………片 山 啓 子

第 25 卷 (1985. 3)

国語教育の総合をめざす古典教育Ⅴ

— 昭和 59 年度 古典教室「平家物語の旅」のばあい—

……………落 健一・金子直樹・金本宣保・川崎才太郎  
白澤龍郎・竹盛浩二・信木伸一・藤原敏夫

「現代社会」における関連把握・構造化する力の育成をめざして

— 単元「『経済国ニッポン』のもつ課題」の授業構成—……………吉川幸男・竹之内一子  
問題づくりと解決……………松 本 決

曲線の当てはめ……………松 本 決  
高等学校理科 I における科学者参加授業の試み

……………中山 迅・武村重和\* (広島大学教育学部)・松本伸示\* (広島大学教育学部)  
日置光久 (広島大学大学院)・猿田祐嗣 (広島大学大学院)

習熟段階に応じた体育授業の工夫 —コース制授業を試みて—

……………石川博子\*・吉原博之\*・坂手照憲\*・江則幸政\*・松岡重信\*・松井久男  
服部誠治・大林一朗・房前浩二・片山啓子・岡本昌規・三宅幸信

体育科における習熟度別授業形態に関する事例研究

— 個人種目(マット運動)……………石川博子\*・吉原博之\*・坂手照憲\*・江刺幸政\*・松岡重信\*・松井久男  
服部誠治・大林一朗・房前浩二・片山啓子・岡本昌規・三宅幸信

望ましい家庭科食物領域の教育を求めて

— 中学・高校生における食生活の現状と家庭科教育に対する意識—

……………小林京子・宮池允子・井川佳子\*・行友圭子\*・佐藤一精\*・三戸昭\*

Guessing の指導について……………那 須 恒 夫

第 26 卷 (1986. 3)

国語教育の総合をめざす古典教育Ⅵ

— 古典旅行「万葉の旅」(高校生) のばあい……………信木伸一・落 健一・金子直樹・金本宣保  
川崎才太郎・白澤龍郎・竹盛浩二・藤原敏夫

国語教育の総合をめざす古典教育Ⅵ

— 1985 年度 古典教室のばあい 2「平家物語の旅」—

……………落 健一・岡村 薫・金子直樹・金本宣保  
白澤龍郎・竹盛浩二・伸木伸一・藤原敏夫

学習過程構造に基づいた社会科授業と評価の統一……………才木雅伸・椎木克彦・竹之内一子・名越 誠  
広沢和雄・三藤義郎・吉川幸男

授業改善の 3 つの視点〔I〕 —生徒の内包—……………野 口 寧 文

高等学校「確率・統計」とシミュレーション……………松 本 決

高等学校 1 年生の「科学」に対するイメージの分析……………中 山 迅

科学用語の科学性と日常性について

— 用語「発生」に対する生徒のイメージの調査—……………山 崎 敬 人

体育科における習熟度別授業形態に関する事例研究

- 個人種目（とび箱運動）— ……………石川博子\*・吉原博之\*・西村清巳\*・江刺幸政  
松井久男・服部誠治・大林一朗・房前浩二  
片山啓子・岡本昌規・三宅幸信

第 27 卷（1987. 3）

- 数学教育における問題解決指導とその実践的課題 ……………佐々木 俊 幸  
「確率・統計」とシミュレーションⅡ ……………松 本 決  
中学校の地学領域における野外学習の実戦報告(1)  
—弥高山周辺の地形のついての事前指導……………中山 迅・山王憲雄・池田幸夫・橋本雅巳  
中学校の地学領域における野外学習の実践報告(2)  
—弥高山とその周辺地域の野外学習の実施内容—  
……………山王憲雄・中山 迅・池田幸夫・山崎敬人・橋本雅巳  
地域自然を生かした野外学習の導入による単元  
—「生物の種類と生活」の展開(1)……………山崎敬人・池田幸夫・山王憲雄・三好孝昭・中山 迅  
わが校の公開研究会がらみた保健体育科の軌跡 ……………服 部 誠 治  
和文英訳における生徒のつまづきについて —本年度大学入試問題から—……………伊 藤 茂

第 28 卷（1988. 3）

- 長編小説を読み味わう —夏目漱石「こころ」を教材とした授業—……………金 本 宣 保  
国際理解をめざす高校社会科のあり方  
—「私達に何かできるか」の追究を通して—……………竹之内 一 子  
ピタゴラスの定理（三平方の定理）についての考察……………入 川 義 克  
数学学習における生徒の主体性について……………佐々木 俊 幸  
自己教育力の育成 —数Ⅰの授業を通して—……………村 上 和 男  
校内の野草のスライド教材の製作とそれを用いた中学校理科の指導展開例  
……………山王憲雄・山崎敬人・池田幸夫  
体育科における習熟度別授業形態に関する研究  
—個人種目（マット運動）—……………服部誠治・大林一朗・梶原久巳・房前浩二  
片山啓子・岡本昌規・三宅幸信・石川博子\*  
吉原博之\*・西村清巳\*・松岡重信\*  
高校教育における生涯スポーツの考え方 —班別バレーボールの学習の試み—  
……………梶原久巳・三宅幸信  
自己診断を取り入れた授業展開の試み —マット運動—……………三 宅 幸 信  
高齢化社会に対応する教育内容とその教材化の試み —老人の食生活—……………小林京子・宮池允子

第 29 卷（1989. 3）

- 評論文を精読する —小林秀雄「平家物語」「無常といふ事」を教材とした授業—……………金 本 宣 保  
実感としてわかる図形指導と高校数学への発展をふまえた指導内容の考察……………入 川 義 克  
問題の発展的な扱いによる授業の教材 —中学校の教材より—……………村 上 和 男  
大容量コンデンサーを用いた物理実験  
—コンデンサーの充放電用定電流装置の設計と製作—……………浅 井 文 男  
自主・自立をめざす家庭科教育 —「生活講座」の実施から—……………大澤仁絵・小林京子  
平均台運動における学習内容の構成とその評価……………片山啓子・服部誠治・大林一朗・梶原久巳・房前浩二  
岡本昌規・三宅幸信・西村清巳\*・松岡重信\*  
長距離走学習における教育内容に関する研究（第1報）  
—学習者が獲得する認識内容に焦点づけて—……………服部誠治・大林一朗・梶原久巳・房前浩二・片山啓子  
岡本昌規・三宅幸信・佐藤 裕\*・土肥 貢\*

## 第 30 卷 (1990. 3)

- 小説を味わう —中学校3年・鲁迅「故郷」を教材とした授業— ……金本宣保  
多様な考え方をひきだし実感としてわかる授業の創造 ……入川義克  
校内の生物を活用した中学校理科の授業実践 ……池田幸夫・山王憲雄・山崎敬人・白神聖也  
金属元素の単体と化合物に関する課題研究の授業実践  
—「仁丹」の表面物質を探る— ……柏原林造・山王憲雄・中山 迅  
バレーボールの授業改造\* —チームの特性を生かしたフォーメーションづくり—  
……………服部誠治・大林一朗・梶原久巳・房前浩二  
片山啓子・岡本昌規・三宅幸信・西村清巳\*
- 家庭科教育における消費者教育 (第1報)  
—消費者教育の指導計画案— ……小林京子・大洋仁絵

## 第 31 卷 (1991. 3)

- 数Iの内容を中心とした問題設定の技術 ……村上和男  
物質概念の形成に関する授業実践 —オレイン酸分子の大きさを測る— ……丸本浩  
気体の性質に関する課題研究の授業実践 —シャルルの法則を検証する— ……柏原林造  
情報化社会に対応する体育の学習 —自己教育力の形成を目指した器械運動(マット運動)—  
……………大林一朗・梶原久巳・房前浩二・岡本昌規  
三宅幸信・池上房枝・江刺幸政\*
- 自己教育力を育てる体育科教育のありかた\* —一人ひとりの課題を明確にしたバレーボールの授業—  
……………大林一朗・梶原久巳・房前浩二・岡本昌規  
三宅幸信・池上房枝・高田学峰・西村清巳\*
- 「家庭生活」領域に対応した被服I —男女共修によるエプロンの製作— ……高橋美与子・小林京子  
家庭科教育における消費者教育 (第2報) —実践例(住生活領域における試み)— ……小林京子

## 第 32 卷 (1992. 3)

- 学習意欲を高める古典教育 —古典旅行(明日香の旅)の場合—  
……………落 健一・金子直樹・金本宣保・竹盛浩二  
仲田輝康・信木伸一・藤原敏夫・松浦弘幹
- 南北朝時代の授業構成 —中世封建制と自国意識— ……大江和彦  
家庭科教育における消費者教育 (第3報)  
—実践例(家庭経済領域における試み)— ……小林京子・高橋美与子  
化学指導法の改善 —化学物質を記した書物の活用— ……柏原林造  
課題研究(探求活動)について —中学校理科第1分野での授業実践— ……丸本浩  
生徒の活動を重視したコンピュータシミュレーション利用による  
「惑星の運動の法則」の教材研究及び、授業実践 ……山下雅文  
自己教育力を育てる体育科教育のありかた\* —自ら学ぶ意欲を高める創作ダンス授業—  
……………大林一朗・梶原久巳・房前浩二・岡本昌規  
三宅幸信・池上房枝・高田学峰・宇田光代  
石川博子\*

## 第 33 卷 (1993. 3)

### 中学校の選択・学校裁量時間の構想と実践

1. 中学校の選択・学校裁量時間の構想と実践
2. 国語科 —活字世代における書写指導のあり方— ……江草洋和
3. 社会科
4. 数学科
5. 理科
6. 保健体育科
7. 芸術科

- 8. 技術・家庭科
- 9. 英語科
- 10. 中学校1年生「ライフ」の実践……………第1学年担任団

**共同研究論文**

- 『着衣泳』指導 第1報\* ……………大林 一朗, 梶原久巳, 房前浩二, 岡本昌規  
三宅幸信, 池上房枝, 宇田光代, 江刺幸政\*
- 高齢化社会に対応した教材開発 (第1報)  
— 祖父母に対する生徒の意義の実態 — ……………三宅美与子, 小林京子

**個人研究論文**

- 国語の授業における作文 — 最初の高等学校国語の授業から — ……………金 本 宣 保
- 文学教材としての「羅生門」について — 授業の反省から — ……………仲 田 輝 康
- 主体的に話す — 意見を持つ生徒の育成をめざして — ……………松 浦 弘 幹
- 社会科「課題学習」に関する一考察 — 「歴史的分野」での実践を事例に — ……………岩 永 健 司
- 「公民科倫理」の可能性 — 特に思想の扱いに関して — ……………三 藤 義 郎
- 電子の描像 — 化学指導法の改善 (II) — ……………柏 原 林 造
- 生活の中の酵素を題材とした生物授業の実践研究 ……………白 神 聖 也
- 新教育課程における探究活動のあり方について  
— 化学I Bにおいて探究活動をおこなうために — ……………丸 本 浩 哉
- 映画を利用した英語の授業 — 楽しい Listening Training をめざして — ……………多 賀 徹 哉

第 34 卷 (1994. 3)

高校地理歴史科「世界史A」の教材開発

- 小単元「17・18世紀のイギリス社会とアメリカ移民」の場合 — ……………梅 津 正 美
- 日本史教育における世界史的視野に関する基礎的研究 — 新学習指導要領と日本史A — ……大 江 和 彦
- 興味ある確率・統計の授業をめざして — 熱力学第二法則を理解する — ……………村 上 和 男
- 硫酸銅の結晶作り — 化学指導法の改善 (III) — ……………柏 原 林 造
- 中学校理科における課題学習の特色と問題点 ……………白 神 聖 也
- 化学I Bにおける探究活動について (I) — 無機物質の性質に関する探究活動の実践例 — …丸 本 浩 哉
- 本校における新教育課程「総合理科」の構想 ……………長澤 武・柏原 林造・山田 雅明  
呉屋 博・山崎 敬人・丸本 浩  
白神 聖也・平賀 博之・山下 雅文
- 中学校第2学年における課題学習 — 環境問題をテーマとした課題研究 — ……………山下 雅文・山田 雅明
- 『着衣泳』の指導について 第II報\* ……………大林 一朗, 梶原 久巳, 房前 浩二  
岡本 昌規, 三宅 幸信, 池上 房枝  
山下 理子, 柄崎 真毅, 江刺 幸政\*
- 男女共通必修に対応した家庭科教育内容の検討 ……………小林 京子, 三宅美与子
- できるだけ『授』けない授業をめざして — ひとりだちできる生徒を育てるために — ……大 野 誠

第 35 卷 (1995. 3)

小林秀雄を読む

- 「思想と実生活論争」・文集「栗の樹」を教材とした授業 — ……………金 本 宣 保
- 学習意欲を高める古典教育  
— 古典旅行 (明日香の旅) の場合 —  
……………落 健一・金子 直樹・金本 宣保・竹盛 浩二  
仲田 輝康・信木 伸一・藤原 敏夫・松浦 弘幹
- 「世界史Aにおける前近代の構成について」  
— 8世紀の世界・唐王朝と東アジア世界 — ……………鶴 木 毅
- 歴史授業における資料教材の構成に関する一考察  
— 「新しい学力観」をふまえて — ……………梅 津 正 美
- 数学に対する興味・関心を高める取り組み ……………入 川 義 克

社会と化学との関係を考慮した理科教育	
－化学指導法の改善（Ⅳ）－	柏原林造
中学校理科第1分野における課題研究の取り組みについて（Ⅱ）	
－「電池に関する自由研究」の他己評価の実践例－	丸本浩
力学実験に対する生徒の意識調査と実験の工夫	
－ビデオ画像を利用したコンピュータの活用－	山下雅文
化学Ⅱにおける課題研究実施の諸問題	山田雅明
総合理科の実践的研究	
－第1編「科学の成り立ち」の指導事例－	長澤武・柏原林造・山田雅明 呉屋博・山崎敬人・丸本浩 白神聖也・平賀博之・山下雅文
男女が共に学ぶ家庭科	
－高齢化社会に対応した食物領域の学習－	三宅美与子・小林京子
Communicative Teaching of English through Newspapers	Sachiko Satoda
分析研究『正則文部省英語讀本』（その2）	多賀徹哉
A thing of beauty is a joy for ever.	檀上明隆

### 第 36 卷（1996. 3）

授業の発展として本を読む	金本宣保
日本史のなかの民衆（Ⅰ）	大江和彦
地理歴史科「世界史A」の教科目標論的考察	
－社会認識教育としての歴史学習の視座から－	森才三
コンピュータを使った授業の実践と考察	入川義克
興味ある微分・積分の授業をめざして	
－物理・科学的分野の教材から－	村上和男
高等学校の総合理科における課題研究	白神聖也
－生物分野を中心として－	
インターネットを利用した環境教育	
－インターネットの教育利用に関する実践的研究－	平賀博之
仮説を重視した課題研究の試み	
－空気抵抗のある落下運動の教材化－	山下雅文
『着衣泳』指導について 第Ⅲ報*	大林 一朗・梶原 久巳・房前 浩二・岡本 昌規 三宅 幸信・宇田 光代・山下 理子・黒川 隆志*
伝統的食材料（大豆及びその製品）の見直し	
－「高齢者との対話」から－	小林京子
図書館システムについて	清水浩士

### 第 37 卷（1997. 3）

郷土の文学を読む	江口修司・落 健一・金子直樹・金本宣保 世良馨子・竹盛浩二・信木伸一・藤原敏夫
中学校理科課題学習における環境教育について	長澤武・柏原林造・山田雅明・畦 浩二 呉屋博・丸本浩・白神聖也・平賀博之 山下雅文
楽しい国語教室 一 国語科行事 古典旅行 万葉旅行 明日呑の旅	落 健一・江口修司・金子直樹・金本宣保 世良馨子・竹盛浩二・信木伸一・藤原敏夫
「将来にわたって生きて働く力」を身につける体育教育をめざして	
－自ら学ぶ意欲を育む陸上競技（三段跳び）の授業－	大林一朗・梶原久巳・房前浩二・岡本昌規 三宅幸信・宇田光代・藤原宏美・江刺幸政*
乳幼児とのふれあい体験学習の成果	
－非体験学習者との比較から－	小林京子・高橋美与子

「高校世界史Aにおける近現代の内容構成」 ー日本の近代化の構造・機能・変動理論的分析ー	鵜 木 毅
「数学的な考え方を育てる教材の開発」 ー積分を使って立体の体積を楽しく求めるー	入 川 義 克
関心・意欲や創造性等の評価についての実践研究	村 上 和 男
広島大学附属福山中・高等学校のコケ植物	畦 浩 二
社会と科学との関係を考慮した化学教育 ー化学指導法の改善 (V) ー	柏 原 林 造
ペーパークラマトグラフィーによるクロレラの光合成色素の分離	白 神 聖 也
表現する道具 (素材) としてのコンピュータ <美術教育における可能性と課題>	高 地 秀 明
英語科教育における教育実習生の指導について	千 菊 基 司

## 第 38 卷 (1998. 3)

### 第 1 部 高等学校教育課程研究成果報告書

「自ら学ぶ意欲を育てる教育課程の編成と、評価の方法の開発」

- I 学校の概要
- II 研究成果の要旨
- III 各教科の研究内容の要旨
- IV 今後の課題

#### 資料集

1. 1997 年度の研究組織
2. 国語科 「総合的な学習活動における評価を探る国語科教育」
3. 地理・歴史科 (地理) 「地理学習における『地域調査』のあり方とその評価方法の研究」
4. 地理・歴史科 (歴史) 「歴史学習における『意志決定』のあり方とその評価方法の研究」
5. 公民科 「人間としてのあり方生き方についての自覚を育てる学習と評価」
6. 数学科 「新しい学力観にたった授業実践とその評価」
7. 理科 「生徒の知的好奇心や探究心を高める総合理科の実践」  
ー総合理科の課題研究における自己評価と相互評価の試みー
8. 保健体育科 「自らが取り組む選択制授業のあり方と評価」
9. 芸術科 音楽 「日本の伝統音楽における鑑賞意欲の育成と評価の研究」
10. 芸術科 美術 「コンピュータを利用した活動表現における授業編成と評価の研究」
11. 芸術科 書道 「自ら学ぶ意欲を育てる『漢字仮名交じりの書』と評価の方法を考える」
12. 家庭科 「家族・家庭生活の価値観の形成と評価」
13. 工業科 「高等学校普通科における『情報技術基礎』の学習指導」  
ー学習内容の構成と評価ー
14. 英語科 「オーラルコミュニケーションBにおける教育課程と評価の方法について  
(含ティームティーチング)」

### 第 2 部

生徒の主體的な美化活動

ー美化委員会活動を中心としてー 畦 浩 二

自らが学ぶ力を育てる授業実践

ー陸上競技 (短距離走・リレー) の授業からー 梶原久巳・房前浩二・岡本昌規・三宅幸信  
高田学峰・宇田光代・藤原宏美・江刺幸政\*

英語科教育における教育実習生の指導について (2)

ー授業観察とその後の演習を通じての全体指導ー 千菊基司・多賀徹哉・幸 建志

生活単元理科と高等学校化学

ー化学指導法の改善 (VI) ー 柏 原 林 浩

化学分野における実験による実力テストの試み (I) 丸 本 浩

総合理科「自然環境についての調査」自然放射線の測定 山 田 雅 明

第 39 卷 (1999. 3)

楽しい国語教室

—国語科行事古典旅行 万葉旅行 明日香の旅—

……………落 健一・江口 修司・金子 直樹・金本 宣保  
世良 馨子・竹盛 浩二・信木 伸一・藤原 敏夫

対話としての文章を読む 国語の授業……………金 本 宣 保

生徒の情報処理能力と行動力を育てる環境教育の実践……………山 下 雅 文

総合理科と理科の選択制……………白 神 聖 也

ムラサキツユクサを使った原形質分離の実験……………白 神 聖 也

自らが学ぶ力を育てる授業実践

—対人パスからの脱却を図るバレーボール—

……………房前 浩二・岡本 昌規・三宅 幸信・高田 学峰  
宇田 光代・三宅 理子・藤原 宏美・西村 清巳\*

伝統的な食生活 (食文化の継承)

—高齢者との交流体験から—……………小林 京子・高橋美与子

心の教育と美術教育

—自己の内面を見つめる二つの自画像制作—……………高 地 秀 明

英語科教育における教育実習生の指導について (3)

—「全体指導」を通じて実習生が学ぶこと—……………千菊 基司・多賀 徹哉・幸 建志

第 40 卷 (2000. 3)

第 1 部 総合的な学習

総合的な学習「L I F E」のカリキュラム開発……………高地 秀明・畦 浩二・信木 伸一・藤原 敏夫  
鶴木 毅・大江 和彦・甲斐 章義・後藤 俊秀

村上 和男・平賀 博之・山下 雅文・新福 一孝

学び方を学ぼう……………山下 雅文・信木 伸一・高地 秀明

数学を楽しみながら生きて働く数学的力を育てる

—関数関係を見つけよう—……………村上 和男

L I F E・環境学習」における酸性雨調査の取り組み

—総合的な学習を環境教育の実践から考察する—……………平賀 博之

芦田川の水生物と水質環境

—中学 2 年生「環境について学ぶ」の課題研究……………畦 浩二

卒業論文をつくろう

—中学 3 年生の実践—……………大江 和彦

情報化社会に対応する総合学習

—情報分析・プレゼンテーション能力の育成を目指して……………鶴木 毅

文章で表現しよう……………藤原 敏夫

音楽科から総合的な学習へのアプローチ

—「三部作『平和への祈り』をつくろう」の実践より—……………新福 一孝

高等学校の「総合的な学習」としての古典旅行

……………江口 修司・金尾 茂樹・金子 直樹・金本 宣保  
世良 馨子・竹盛 浩二・信木 伸一・藤原 敏夫

「総合的な学習の時間」に向けて

—体験的・実践的学習を担う教科の立場から—……………小林 京子・高橋美与子

第 2 部 教科研究

日本史授業構成の一視点

—「東アジア交流史における海の役割」を例として—……………大江 和彦

新学習指導要領への体育からの発信※

—生きる力の育成を目指した陸上競技 (走り幅跳び) の授業—

……………房前 浩二・岡本 昌規・三宅 幸信・高田 学峰  
宇田 光代・三宅 理子・藤原 宏美・万代 ユミ  
江刺 幸政\*

描くことの意味と描画指導に関する考察	高地 秀明
英語科教育における教育実習の指導について(4)	
-全体指導がもたらす教育実習生の意識の向上-	
柄本 正勝・大野 誠・干菊 基司・多賀 徹哉	
檀上 明隆・松本 紀子・山田佳代子・幸 建志	

第 41 卷 (2001. 3)

**第 1 部 総合的な学習**

1. 総合的な学習に期待すること	広島大学教育学部教授 学校長 西村 清巳
2. 総合的な学習 LIFE の構想	加藤 成毅・高地 秀明・小林 京子・新福 一孝 千菊 基司・竹盛 浩二・平賀 博之・森 才三
3. 中学校・高等学校 6 ヶ年における「総合的な学習」LIFE のカリキュラム開発	
1) LIFE I (中学校 1 年)	竹盛 浩二・入川 義克・濱賀 哲洋・山下 雅文
2) LIFE II (中学校 2 年)	平賀 博之・高橋美与子・丸本 浩・三宅 幸信
3) LIFE III (中学校 3 年)	森 才三・江口 修司・大江 和彦・金子 直樹
4) LIFE IV (高等学校 1 年)	新福 一孝・鷗木 毅・清水 浩士・光田龍太郎 村上 和男
5) LIFE V (高等学校 2 年)	千菊 基司・柄本 正勝・山田佳代子・和田 文雄
4. 2000 年度「総合的な学習」LIFE の実践	
1) LIFE I 学び方を学ぶ	山下 雅文・高地 秀明・竹盛 浩二
2) LIFE II LIFE II における課題研究「環境を測る」	
-課題発見から問題解決へ-	平賀 博之
3) LIFE II 数学を楽しみながら生きて働く数学的な力を育てる	村上 和男
4) LIFE III 郷土と文学「文学旅行」	竹盛 浩二
5) LIFE III 「沖縄から学ぶ」	森 才三
6) LIFE III 卒業論文をつくろう	大江 和彦
7) LIFE III アジアの楽器を作って演奏しよう	光田龍太郎

**第 2 部 教科研究**

1. 高等学校 3 年間の国語「現代文」の授業	
-学習者はどのように受けとめたか その 1 「作文の授業」について-	金本 宣保
2. 高等学校地理における「地域調査」指導法の改善	
-教師による「地域調査」を用いた事前指導をてがかりとして-	和田 文雄
3. 関数ソフト「Grapes」を使った教材開発	
-数学的な見方や考え方を育てる授業モデル-	入川 義克
4. 興味ある数学教材を求めて	
-物理, 化学, 地学的分野の教材から-	村上 和男
5. 生きる力を育む体育授業	
-一人ひとりが主体的に取り組むバスケットボール-	
房前 浩二・岡本 昌規・三宅 幸信・藤本 隆弘	
高田 光代・三宅 理子・藤原 宏美・江刺 幸政*	
6. 「総合的な学習」に向けて家庭科からのアプローチ	
-主体的に多角的視点から学習を深める-	小林 京子・高橋美与子
7. 音楽科教育におけるアジアの民族音楽の教材化	
-表現と鑑賞の一体化による理解の深まりを目指して-	新福 一孝
8. 美術教育における創造的思考力と表現力を高める教材の開発	
-3Dモデリングソフトウェアを活用した映像メディア表現の授業実践から-	高地 秀明
9. 中学生におけるディベート活動の実践例と生徒の英語の特徴	千菊 基司
10. 普通教科「情報」における問題解決学習の実際	清水 浩士

第 1 部 総合的な学習

1. 「総合的な学習」の研究実践活動

① 2001 年度「総合的な学習研究会」の研究活動について

② 中学校・高等学校のカリキュラム開発 ……………加藤 成毅・高地 秀明・平賀 博之

2. 「総合的な学習」L I F E の実践、評価の観点と方法

◇ 中学校 1 年生「学び方を学ぶ」

・ 学年を通してのねらい、評価の観点と方法 ……………山下 雅文・竹盛 浩二・甲斐 章義  
 ・ 単元「表現の方法を学ぶ」の実践 ……………甲斐 章義

◇ 中学校 2 年生「環境と人間の生き方を学ぶ」

・ 学年を通してのねらい、評価の観点と方法 ……………平賀 博之・三宅 幸信・高橋 美与子・丸本 浩  
 ・ 単元「身のまわりの環境」の実践 ……………平賀 博之  
 ・ 単元「環境としての『食』を考える」の実践 ……………三宅 幸信

◇ 中学校 3 年生「自己の生きる地域と世界について学ぶ」

・ 学年を通してのねらい、評価の観点と方法 ……………森 才三・大江 和彦・江口 修司・金子 直樹  
 ・ 単元「長崎から学び考える」の実践 ……………森 才三

◇ 高校 1 年生「人間と人間の文化について学ぶ」

・ 学年を通してのねらい、評価の観点と方法 ……………新福 一孝・清水 浩士・光田龍太郎  
 高地 秀明・江草 洋和・鶴木 毅  
 ・ 単元「ガリレオになろう」の実践 ……………村上 和男・清水 浩士  
 ・ 単元「日本と西洋の音楽文化を比較しよう」の実践 ……………光田龍太郎  
 ・ 単元「視覚の世界を探求しよう」の実践 ……………高地 秀明  
 ・ 単元「文字の世界を考える」の実践 ……………江草 洋和

◇ 高校 2 年生「言語の違いを越えて世界を学ぶ」

・ 学年を通してのねらい、評価の観点と方法 ……………千菊 基司・柄本 正勝・山田佳代子・和田 文雄  
 池岡 慎・伊藤 朱・幸 建志  
 ・ 単元「異文化に興味関心を持つ」の実践事例 ……………千菊 基司  
 ・ 単元「異文化を探求し、知識を共有する」の実践事例 ……………千菊 基司

第 2 部 教科研究

1. 高校 3 年間の国語「現代文」の授業 その 2

— 学習者はどのようにうけとめたか その 2 授業での出会いについて — ……………金本 宣保

2. 学習意欲を高める古典教育

— 古典教育（明日香の旅）の場合 — ……………江口 修司・金尾 茂樹・金子 直樹・金本 宣保  
 世良 響子・竹盛 浩二・信木 伸一・藤原 敏夫

3. 法的葛藤問題の授業開発

— 高等学校公民科政治経済「爆発金庫訴訟」の場合 — ……………橋本 康弘

4. 課題研究レポートによる授業と教材開発

— 数学的な見方や考え方を育てる授業モデル — ……………入川 義克

5. 中学校の選択理科における課題研究

……………白神 聖也

6. 「高等学校物理の課外活動としての探求活動実践例」

— 生徒による市販 DV カメラを用いた重力加速度測定の試み — ……………呉屋 博

7. 気づき、交流し、発表する体育授業 — 友だちと感じ合っ動くダンス —

……………房前 浩二・岡本 昌規・三宅 幸信・藤本 隆弘  
 高田 光代・三宅 理子・藤原 宏美・松尾 千秋\*

8. これからの音楽教育に関する一考察

— 新学習指導要領との関わりの中で — ……………新福 一孝

9. 「食」の果たす意義を考える

— 三日間の食事作りから — ……………小林 京子・高橋美与子

第 43 卷 (2003. 3)

第 1 部 総合的な学習

教科と総合的な学習をリンクするもの

1. 「総合的な学習研究会」の趣旨
2. 「総合的な学習研究会」研究実践活動の経過 (2000 年度～2002 年度)
3. 「総合的な学習」L I F E のカリキュラム開発
4. 「総合的な学習」L I F E のデザインと評価  
 ……………角屋 重樹 (広島大学教授、学校長)  
 加藤 成毅・高地 秀明・平賀 博之・金尾 茂樹  
 信木 伸一・藤原 敏夫・森 才三・大江 和彦  
 甲斐 章義・清水 浩士・村上 和男・山下 雅文  
 三宅 幸信・新福 一孝・光田隆太郎・江草 洋和  
 池岡 慎・柄本 正勝・千菊 基司

第 2 部 教科研究

1. 中学校の国語教育  
 - 小説「走れメロス」「富嶽百景」の授業 - ……………金本 宣保
2. 歴史・日本史教育実習指導に関する実践的研究 (I)  
 - 指導案改善方略の開発 目標の設定 - ……………大江 和彦
3. 意欲的に取り組む剣道の授業  
 - 打突の好機を捉えた剣道の基本動作 -  
 ……………房前 浩二・岡本 昌規・三宅 幸信・藤本 隆弘  
 高田 光代・三宅 理子・藤原 宏美・草間益良夫
4. これからの音楽科教育に関する一考察 II  
 - 評価規準を取り入れた音楽科カリキュラム - ……………新福 一孝
5. 映像メディア表現の教材開発  
 - 3Dモデリングソフトウェアを活用した授業実践 - ……………高地 秀明
6. スローフードを目指す「食」の見直し  
 - 麦飯・玄米飯・雑穀飯の試食体験から - ……………小林 京子

第 44 卷 (2004. 3)

第 1 部 文部科学省研究開発学校 研究開発実施報告 平成15年度 (第 1 年次)

- 中学校・高等学校を通して科学的思考力の育成を図る教育課程の研究開発 -

- ……………角屋 重樹\*・野口 寧文・広澤 和雄・石井希代子  
 江口 修司・金尾 茂樹・金子 直樹・金本 宣保  
 竹盛 浩二・信木 伸一・藤原 敏夫・鶴木 毅  
 大江 和彦・土肥大次郎・樋口 雅夫・三藤 義郎  
 森 才三・山名 敏弘・和田 文雄・入川 義克  
 甲斐 章義・加藤 成毅・釜木 一行・後藤 俊秀  
 清水 浩士・村上 和男・畦 浩二・柏原 林造  
 林 靖弘・平賀 博之・丸本 浩・三好 美織  
 山下 雅文・岡本 昌規・高田 光代・房前 浩二  
 藤原 宏美・藤本 隆弘・三宅 理子・三宅 幸信  
 新福 一孝・光田龍太郎・高地 秀明・江草 洋和  
 濱賀 哲洋・小林 京子・高橋美与子・池岡 慎  
 伊藤 朱・柄本 正勝・大野 誠・國川美智子  
 千菊 基司・多賀 徹哉・松本 紀子・山田佳代子  
 幸 建志・上山 福美・矢部 裕子

第 2 部 教科研究

1. 「国語総合」 森鷗外「阿部一族」の授業 ……………金本 宣保
2. 高等学校「世界史」の「主題を設定し追究する」学習 (1)  
 - 「世界史」主題学習の変遷から - ……………森 才三

3. 高等学校「世界史」の「主題を設定し追究する」学習（2）  
 - 「世界史の扉」の場合 - ..... 森 才三
4. 社会科学習における経済学習  
 - 歴史的分野を例として - ..... 大江 和彦
5. 具体から抽象への流れを重視した授業例 ..... 後藤 俊秀
6. 身の回りの物質を題材とした探求活動  
 - 高等学校第1学年における実践報告 - ..... 三好 美織
7. 個・チームが意欲的に思考し、技能を高めるサッカーの授業  
 - 「4対4」の攻防の中から、ゲームに使える技能の習得を目指して -  
 ..... 藤本 隆弘・房前 浩二・岡本 昌規・高田 光代  
 藤原 宏美・岩田昌太郎・合田 大輔
8. 表現体験をとおして文化理解を深める鑑賞教育の教材開発 ..... 高地 秀明
9. 被服製作実習の教育的意義 ..... 小林 京子
10. 「CALL教室」の活用 実践報告 中学校編  
 ..... 山田佳代子・池岡 慎・柄本 正勝・大野 誠  
 國川美智子・千菊 基司・多賀 徹哉・幸 建志

第 45 卷 (2005. 3)

第1部 文部科学省研究開発学校研究開発実施報告 平成16年度（第2年次）

- 中学校・高等学校を通して科学的思考力の育成を図る研究課程の研究開発 -

- ..... 角屋 重樹\*・広澤 和雄・竹盛 浩二・石井希代子  
 江口 修司・金尾 茂樹・金子 直樹・金本 宣保  
 信木 伸一・藤原 敏夫・鶴木 毅・大江 和彦  
 土肥大次郎・樋口 雅夫・三藤 義郎・森 才三  
 山名 敏弘・和田 文雄・入川 義克・岩田 耕司  
 甲斐 章義・加藤 成毅・釜木 一行・後藤 俊秀  
 清水 浩士・村上 和男・畦 浩二・柏原 林造  
 林 靖弘・平賀 博之・丸本 浩・三好 美織  
 山下 雅文・岡本 昌規・合田 大輔・高田 光代  
 房前 浩二・藤本 隆弘・三宅 理子・三宅 幸信  
 伊藤 真・光田龍太郎・高地 秀明・江草 洋和  
 澆賀 哲洋・小林 京子・高橋美代子・池岡 慎  
 伊藤 朱・柄本 正勝・大野 誠・國川美智子  
 千菊 基司・多賀 徹哉・山田佳代子・幸 建志  
 上山 福美・矢部 裕子

第2部 教科研究

1. 「伊勢物語の授業」 - 導入期の古典指導から - ..... 金子 直樹
2. 高校生の小説の受けとめは変わったか  
 - 夏目漱石「こころ」の授業から - ..... 金本 宣保
3. 中学校社会科地理的分野の探求学習指導案  
 - 「世界と日本の結び付き」の学習を例として - ..... 和田 文雄
4. 高等学校「世界史」の「主題を設定し追究する」学習（3）  
 - 「現代世界」の場合 - ..... 森 才三
5. 「司法制度改革」教材化の試み  
 - 中学校社会科における「裁判員制度」の授業事例を中心に - ..... 樋口 雅夫
6. 中学校数学科における出店授業の調査研究  
 - 中学校2年生を対象として - ..... 岩田 耕司・甲斐 章義
7. 広島大学理学部中学生・高校生科学シンポジウムの取り組みについて ..... 甲斐 章義
8. ロビングからはじめるソフトテニスの授業  
 ..... 藤本 隆弘・房前 浩二・岡本 昌規・三宅 幸信  
 高田 光代・合田 大輔・石口 雄二・小川智恵子

9. 高等学校における外国語の歌の取り扱いに関する考察  
 -中国語の歌を用いた授業を例に- .....伊藤 真
10. 先人の知恵に学ぶ  
 -伝統文化の継承- .....小林 京子

第 46 卷 (2006. 3)

第 1 部 文部科学省研究開発学校 研究開発実施報告 平成17年度 (第 3 年次)

-中学校・高等学校を通して科学的思考力の育成を図る教育課程の研究開発-

.....	角屋 重樹*	野口 寧文	広澤 和雄	竹盛 浩二
	石井希代子	江口 修司	金尾 茂樹	金子 直樹
	金本 宣保	川中裕美子	信木 伸一	藤原 敏夫
	鶴木 毅	大江 和彦	土肥大次郎	樋口 雅夫
	三藤 義郎	森 才三	山名 敏弘	和田 文雄
	入川 義克	岩田 耕司	甲斐 章義	加藤 成毅
	釜木 一行	後藤 俊秀	清水 浩士	服部裕一郎
	村上 和男	畦 浩二	柏原 林造	呉屋 博
	野添 生	林 靖弘	平賀 博之	丸本 浩
	三好 美織	山下 雅文	岡本 昌規	合田 大輔
	高田 光代	房前 浩二	藤原 宏美	藤本 隆弘
	三宅 理子	三宅 幸信	伊藤 真	新福 一孝
	光田龍太郎	高地 秀明	牧原 竜浩	江草 洋和
	濱賀 哲洋	小林 京子	高橋美与子	池岡 慎
	伊藤 朱	柄本 正勝	大野 誠	國川美智子
	千菊 基司	多賀 徹哉	高森 理絵	松本 紀子
	山岡 大基	山田佳代子	幸 建志	上山 福美
	柳田 有子	矢部 裕子		

第 2 部 教科研究

1. 「土佐日記の授業」 -導入期の古典指導から 続- .....金子 直樹
2. 「人間の安全保障」を視点とした公民科授業開発  
 -単元「国際社会の諸課題」を事例として- .....樋口 雅夫
3. 「行為の論理構造を解明する」歴史授業の教育内容開発  
 -「アメリカ外交」の場合- .....森 才三
4. 資料を活用した授業開発  
 -中世の商業を主題として- .....山名 敏弘
5. 地理における「持続可能な開発のための教育 (ESD)」の可能性 .....和田 文雄
6. 中学校数学科におけるサイエンスの取り組み .....岩田 耕司・後藤 俊秀
7. 考える力を高める問題作り .....村上 和男
8. ニワトリ心臓の教材化 .....林 靖弘・久米川恵理
9. 中学校理科 (第 1 分野) における発展的な授業実践と教材開発のための考察  
 .....丸本 浩
10. 課題を検証しながら「わかる」ことを深める走り幅跳びの授業研究  
 .....岡本 昌規・石口 雄二・房前 浩二・藤本 隆弘  
 .....三宅 幸信・高田 光代・三宅 理子・笠井 佳織
11. 高等学校における音楽受容の拡大に関する考察  
 -音と音楽の認識に関する調査結果をもとに- .....伊藤 真
12. 美術作品における読解力を身につける授業の実践  
 -中学 3 年生の選択美術の授業事例- .....牧原 竜浩
13. リーディングからスピーキングへの有機的な関連を図る指導  
 -聞き手を意識した発表を目指して- .....幸 建志
14. 基礎訓練から発展的なスピーキング活動への連係  
 -教科書を活用した表現の能力の育成- .....山岡 大基
15. 養護実習の現状と課題について .....矢部 裕子・柳田 有子

第 47 卷 (2007. 3)

第 1 部 文部科学省研究開発学校 研究開発実施報告 平成18年度 (第 1 年次)

—中等教育における科学を支える「リテラシー」の育成を核とする教育課程の開発—

町	博光*	広澤	和雄	竹盛	浩二	石井希代子
江口	修司	金尾	茂樹	金子	直樹	川中裕美子
信木	伸一	藤原	敏夫	村山	太郎	鶴木 毅
大江	和彦	土肥大次郎	樋口	雅夫	三藤	義郎
森	才三	山名	敏弘	和田	文雄	入川 義克
甲斐	章義	釜木	一行	後藤	俊秀	清水 浩士
服部裕一郎	向井	慶子	村上	和男	畦	浩二
柏原	林造	小茂田聖士	呉屋	博	野添	生
林	靖弘	平賀	博之	丸本	浩	山下 雅文
岡本	昌規	合田	大輔	高田	光代	藤本 隆弘
三宅	理子	三宅	幸信	高橋美与子	濱賀	哲洋
光田龍太郎	牧原	竜浩	江草	洋和	池岡	慎
大野	誠	千菊	基司	多賀	徹哉	高森 理絵
山岡	大基	山田佳代子	幸	建志	柳田	有子
矢部	裕子					

第 2 部 教科研究

1. 国語科におけるリテラシーの授業  
—中学校1年生の古典の授業から— .....金子 直樹
2. 赤穂浪士はなぜ切腹させられたのか  
—文治政治の時代における為政者としての武士のあり方— .....大江 和彦
3. 社会科歴史教育における宗教知識教育のあり方  
—小单元「近世君主国家の形成とその宗教政策」の場合— .....森 才三
4. 高校地理における探求学習のための教材開発  
—「アメリカの農業と穀物メジャー」— .....和田 文雄
5. 広島大学理学部中高生科学シンポジウムに向けての  
取り組みにおけるリテラシーの育成について .....甲斐 章義
6. 学年のまとめとなる教材の作成 .....清水 浩士
7. 数値データから関数関係を見つける .....村上 和男
8. 物理実験による実力テスト —科学的思考力の評価に向けて— .....山下 雅文・小茂田聖士
9. 遺伝子の転写と翻訳の科学的概念形成を図る生物教材の開発と授業実践  
—無細胞蛋白質合成システムとルシフェラーゼを用いて— .....畦 浩二・鈴木 賢一\*・福田 康朗\*
10. みんなで走りを科学する短距離走の授業研究  
—身体感覚を「探り」・「深める」ことからのアプローチ—  
.....高田 光代・石口 雄二・岡本 昌規・合田 大輔  
藤本 隆弘・三宅 理子・三宅 幸信
11. 「リーディング」の授業でめざす技能の育成方法の考察  
—未知語の推測技能に焦点をあてて— .....千菊 基司
12. まとまりのある文章を書くことの指導  
—教科書を活用した表現の能力の育成— .....山岡 大基

第 48 卷 (2008. 3)

第 1 部 文部科学省研究開発学校 研究開発実施報告 平成19年度 (延長第2年次)

—中等教育における科学を支える「リテラシー」の育成を核とする教育課程の開発—

町	博光*	竹盛	浩二	三藤	義郎	石井希代子
江口	修司	金尾	茂樹	金子	直樹	川中裕美子
信木	伸一	藤原	敏夫	村山	太郎	鶴木 毅
大江	和彦	下前	弘司	土肥大次郎	樋口	雅夫
森	才三	山名	敏弘	和田	文雄	入川 義克

甲斐 章義・釜木 一行・後藤 俊秀・清水 浩士  
 高橋由美子・服部裕一郎・村上 和男・畦 浩二  
 柏原 林造・小茂田聖士・呉屋 博・野添 生  
 林 靖弘・平賀 博之・丸本 浩・山下 雅文  
 岡本 昌規・合田 大輔・高田 光代・藤本 隆弘  
 三宅 理子・三宅 幸信・高橋美与子・潰賀 哲洋  
 光田龍太郎・牧原 竜浩・江草 洋和・池岡 慎  
 大野 誠・川野 泰崇・千菊 基司・多賀 徹哉  
 山岡 大基・山田佳代子・幸 建志・柳田 有子  
 矢部 裕子

第2部 教科研究

1. 国語科におけるリテラシーの授業 続  
 ー中学校2年生の古典の授業からー……………金子 直樹
2. 意味の探求を通じて、主体的問題解決につなげる公民科授業開発  
 ー財政赤字・累積債務問題を通じてー……………下前 弘司
3. 中等歴史教育における「戦争」の教育内容開発（Ⅰ）  
 ー戦争の原因を解明する歴史授業のあり方ー……………森 才三
4. 「持続可能な開発の教育（ESD）」としての高等学校における地理授業開発  
 ー「大井川のダム開発」の学習指導案ー……………和田 文雄
5. 高等学校数学の導入となる教材……………清水 浩士
6. 硫黄による銅板エッチングの教材化の試み  
 ー科学に親しむ学びの構築を目指してー……………呉屋 博
7. 電動歯ブラシを活用した安価な可変振動数の振動装置開発  
 ー身近な素材を用いた振動についての理解を深める試みー……………呉屋 博
8. みんながスパイクを打てるバレーボールの授業  
 ートスに重点を置いたパターン練習を中心としてー……………合田 大輔・小林 真紀・岡本 昌規・高田 光代  
 藤本 隆弘・三宅 理子・三宅 幸信
9. まとまりのある文章を書くことの指導（2）  
 ー視写・書き加え・書き換えによる段階的指導ー……………山岡 大基

第 49 卷（2009. 3）

第1部 文部科学省研究開発学校 研究開発実施報告 平成20年度（延長第3年次）

- ー中等教育における科学を支える「リテラシー」の育成を核とする教育課程の開発ー……………町 博光\*・竹盛 浩二・三藤 義郎・石井希代子  
 江口 修司・金尾 茂樹・金子 直樹・川中裕美子  
 重永 和馬・信木 伸一・村山 太郎・鶴木 毅  
 大江 和彦・下前 弘司・土肥大次郎・蓮尾 陽平  
 森 才三・山名 敏弘・和田 文雄・入川 義克  
 甲斐 章義・釜木 一行・後藤 俊秀・清水 浩士  
 高橋由美子・服部裕一郎・村上 和男・岡本 英治  
 柏原 林造・小茂田聖士・田中 伸也・野添 生  
 林 靖弘・平賀 博之・丸本 浩・山下 雅文  
 岡本 昌規・合田 大輔・高田 光代・藤本 隆弘  
 三宅 理子・三宅 幸信・高橋美与子・嶋本 雅宏  
 光田龍太郎・牧原 竜浩・江草 洋和・池岡 慎  
 大野 誠・川野 泰崇・千菊 基司・多賀 徹哉  
 山岡 大基・山田佳代子・幸 建志・柳田 有子  
 矢部 裕子

第2部 教科研究

1. 中・高一貫教育における進路志望形成の諸因子の関係性……………信木伸一

2. 国語科におけるリテラシーの授業 続続  
 - 中学3年生の古典の授業から - ..... 金子直樹
3. 中学校社会科歴史的分野における人物学習の実践  
 - 北条政子と封建社会の成立 - ..... 大江和彦
4. モデルの獲得を通じて現代社会のあり方を考える高等学校公民科授業開発  
 - 経済成長と貧困の関係をモデル化する授業 - ..... 下前弘司
5. 中等歴史教育における「戦争」の教育内容開発 (II)  
 - 小单元「近現代日本の諸戦争」の場合 - ..... 森 才三
6. 持続可能な開発のための教育 (ESD) としての高等学校における地理授業開発  
 - 学習指導案: 「ドイツ統一と地域格差」 - ..... 和田文雄
7. 発達段階に応じたスパイラルな指導による学習内容の定着をめざして  
 - 新学習指導要領の改訂のねらいを具体化する指導事例の紹介 - ..... 入川義克
8. 生物科における「進化」を考える授業開発  
 - 細胞進化の新たな話 - ..... 田中伸也
9. 「たたら製鉄法」の基礎研究と定量実験としての教材化 ..... 丸本 浩
10. 心と体の変容に対する認識を育てる授業  
 - 2000m ペース走を通して - ..... 三宅幸信・岡本昌規・合田大輔・高田光代  
 藤本隆弘・三宅理子・小林真紀
11. 発育急進期における積極的な身体活動が、呼吸器系の発育・発達に及ぼす影響について  
 ..... 三宅幸信
12. スピーキング能力を高める中学校段階のシラバス (1)  
 - 英検面接問題の分析と指導計画へのフィードバック - ..... 千菊基司
13. 「直訳的」和文英訳指導  
 - 語順変換モデルによる和文分解を通じて - ..... 山岡大基

## 第 50 卷 (2010. 3)

### 第 1 部 文部科学省研究開発学校 研究開発実施報告 平成21年度 (第 1 年次)

- クリティカルシンキングを育成する中等教育教育課程の開発 -

..... 町 博光\*・竹盛 浩二・三藤 義郎・石井希代子  
 井上 泰・江口 修司・金尾 茂樹・金子 直樹  
 川中裕美子・重永 和馬・村山 太郎・鶴木 毅  
 大江 和彦・下前 弘司・土肥大次郎・蓮尾 陽平  
 見島 泰司・森 才三・山名 敏弘・井上 優輝  
 甲斐 章義・釜木 一行・後藤 俊秀・清水 浩士  
 高橋由美子・服部裕一郎・村上 和男・岡本 英治  
 柏原 林造・小茂田聖士・田中 伸也・野添 生  
 林 靖弘・平賀 博之・丸本 浩・山下 雅文  
 岡本 昌規・合田 大輔・高田 光代・藤本 隆弘  
 三宅 理子・三宅 幸信・高橋美与子・嶋木 雅宏  
 光田龍太郎・牧原 竜浩・江草 洋和・池岡 慎  
 大野 誠・川野 泰崇・千菊 基司・多賀 徹哉  
 山岡 大基・山田佳代子・幸 建志・松見 瑠子  
 山居 歩美

### 第 2 部 教科研究

1. 進路学習に於ける進路志望形成過程の研究  
 - 「職業調べ学習」・「学部調べ学習」・「広島大学見学学習」を通して -  
 ..... 三宅 幸信・村山 太郎・服部裕一郎
2. 中学校1年生の総合的な学習における著作権教育について  
 - 授業実践と生徒の意識変容の調査 - ..... 甲斐 章義・嶋本 雅宏・江草 洋和  
 鶴木 毅・川中裕美子・濱賀 哲洋
3. 複数教材を用いた単元構想についての考察 ..... 石井希代子
4. 国語科授業における学習者の読みの構えの育成 ..... 井上 泰

5. 比べ読みで身につく学力  
古典学習指導の実際－『枕草子』の授業から(1)－……………金子 直樹
6. 社会をクリティカルに読み解く力を育てる社会科公民授業の開発  
－小単元「景気と経済政策－なぜ景気回復したのか?－」の場合－……………蓮尾 陽平
7. 中学校数学科における出店授業の調査研究その2  
－前回の調査を踏まえて－……………甲斐 章義・釜木 一行
8. 生物科における「進化」を考える授業開発  
－細胞進化をとらえる教材－……………田中 伸也
9. 相手との攻防を工夫する剣道の授業……………岡本 昌規・合田 大輔・高田 光代  
藤本 隆弘・三宅 理子・三宅 幸信
10. スピーキング能力を高める中学校段階のシラバス(2)  
－評価問題作成時の留意点－……………千菊 基司
11. 英文要約指導法の定式化に向けた基礎研究……………山岡 大基

第 51 卷 (2011. 3)

第1部 文部科学省研究開発学校 研究開発実施報告 平成22年度(第2年次)

－クリティカルシンキングを育成する中等教育教育課程の開発－

- ……………岩崎 秀樹・竹盛 浩二・三藤 義郎・石井希代子  
井上 泰・江口 修司・金尾 茂樹・金子 直樹  
川中裕美子・重永 和馬・村山 太郎・鶴木 毅  
大江 和彦・下前 弘司・土肥大次郎・蓮尾 陽平  
見島 泰司・森 才三・山名 敏弘・井上 優輝  
甲斐 章義・釜木 一行・後藤 俊秀・清水 浩士  
高橋由美子・服部裕一郎・村上 和男・岡本 英治  
柏原 林造・沓脱 侑記・小茂田聖士・田中 伸也  
林 靖弘・平賀 博之・丸本 浩・山下 雅文  
岡本 昌規・合田 大輔・高田 光代・藤本 隆弘  
三宅 理子・三宅 幸信・高橋美与子・嶋本 雅宏  
光田龍太郎・牧原 竜浩・江草 洋和・池岡 慎  
大野 誠・川野 泰崇・千菊 基司・多賀 徹哉  
山岡 大基・山田佳代子・幸 建志・松見 瑠子  
山居 歩美

第2部 教科研究

1. 学習者の「読みの構え」を育成する国語科授業  
－〈死〉について考える－……………井上 泰
2. 比べ読みで身につく学力  
古典学習指導の実際－『枕草子』の授業から(2)－……………金子 直樹
3. 読書指導と図書館利用指導とを取り入れた国語の授業の提案  
－教科書教材とその原典を読書する実践－……………重永 和馬
4. 学習者とテキストとの出会い……………村山 太郎
5. 中等歴史教育における「戦争」の教育内容開発(Ⅲ)  
－小単元「近現代日本の軍隊と社会」の場合－……………森 才三
6. 理科教室のマルチメディア利用  
－高解像度の顕微鏡利用による微生物観察を例にして－……………田中 伸也
7. 「たたら製鉄法」の基礎研究と定量実験としての教材化(2)……………丸本 浩
8. 役割行動を学ぶバレーボールの授業研究  
－4対4のメインゲームを通して－……………三宅 理子・岡本 昌規・合田 大輔・高田 光代  
藤本 隆弘・三宅 幸信・児玉 隆弘・平山 雄造
9. スピーキング能力を高める中学校段階のシラバス(3)  
－「流ちょうさ」を高めるための活動を成立させるための留意点－……………千菊 基司
10. 英語の比較節に関する指導上の課題……………山岡 大基

第 52 卷 (2012. 3)

第 1 部 文部科学省研究開発学校 研究開発実施報告 平成23年度 (第 3 年次)

－クリティカルシンキングを育成する中等教育 教育課程の開発－

……………岩崎 秀樹・竹盛 浩二・三藤 義郎・石井希代子  
井上 泰・江口 修司・金尾 茂樹・金子 直樹  
川中裕美子・重永 和馬・村山 太郎・鶴木 毅  
大江 和彦・下前 弘司・土肥大次郎・蓮尾 陽平  
見島 泰司・森 才三・山名 敏弘・井上 優輝  
岩知道秀樹・甲斐 章義・釜木 一行・後藤 俊秀  
清水 浩士・高橋由美子・服部裕一郎・岡本 英治  
柏原 林造・沓脱 侑記・小茂田聖士・田中 伸也  
林 靖弘・平賀 博之・丸本 浩・山下 雅文  
岡本 昌規・合田 大輔・高田 光代・藤本 隆弘  
三宅 理子・三宅 幸信・高橋美与子・嶋本 雅宏  
光田龍太郎・牧原 竜浩・江草 洋和・池岡 慎  
大野 誠・川野 泰崇・千菊 基司・多賀 徹哉  
久松 功周・山岡 大基・幸 建志・緒方 幹子  
田野原佑美

第 2 部 教科研究

1. 学習者の「読みの構え」を育成する国語科授業  
－小熊英二と内山節を読む－……………井上 泰
2. 中学校社会科歴史的分野におけるヨーロッパ史との関わりに関する一試案  
……………鶴木 毅
3. 社会的論争の批判的研究としての授業  
－公民科政治・経済小単元「少年法改正」の場合－……………土肥大次郎
4. 中学校数学科における出店授業の調査研究その 3  
－過去 2 回の調査を踏まえて－……………甲斐 章義
5. 走法 (ランニングフォーム) の学習を取り入れた長距離走の授業  
－ 3000 m ペース走をとおして－……………岡本 昌規・合田 大輔・高田 光代・藤本 隆弘  
三宅 理子・三宅 幸信
6. 中学校保健分野の発展的学習内容構成についての試み  
－「身体の内的環境」に関するひとつの構成－  
……………三宅 幸信・岡本 昌規・合田 大輔・高田 光代  
藤本 隆弘・三宅 理子・宮内 彩香・西村 将人
7. 英語授業における ICT 活用事例……………山岡 大基
8. 「徒然草の授業」  
－読みの軸を自ら設定し、批評的に読む－……………金子 直樹

第 53 卷 (2013. 3)

第 1 部 文部科学省研究開発学校 研究開発実施報告 平成24年度 (第 1 年次)

持続可能な社会の構築をめざしてクリティカルシンキングを育成する、  
新教科「現代への視座」を柱にしたすべての教科で取り組む中等教育  
教育課程の研究開発

……………岩崎 秀樹・竹盛 浩二・三藤 義郎・石井希代子  
井上 泰・江口 修司・金尾 茂樹・金子 直樹  
川中裕美子・重永 和馬・村山 太郎・鶴木 毅  
大江 和彦・下前 弘司・土肥大次郎・蓮尾 陽平  
見島 泰司・森 才三・山名 敏弘・井上 優輝  
岩知道秀樹・甲斐 章義・釜木 一行・後藤 俊秀  
清水 浩士・高橋由美子・服部裕一郎・岡本 英治

柏原 林造・沓脱 侑記・小茂田聖士・田中 伸也  
 林 靖弘・平賀 博之・丸本 浩・山下 雅文  
 岡本 昌規・合田 大輔・高田 光代・藤本 隆弘  
 三宅 理子・三宅 幸信・高橋美与子・嶋本 雅宏  
 光田龍太郎・牧原 竜浩・江草 洋和・池岡 慎  
 川野 泰崇・千菊 基司・多賀 徹哉・林 典代  
 久松 功周・松島 浩司・幸 建志・緒方 幹子  
 田野原佑美

## 第2部 教科研究

1. 「批評力」を育成する学習活動の工夫  
 ー高等学校現代文『歴史』について考える』という単元の場合ー ……石井希代子
2. 中学校国語科の古典学習における電子黒板の活用  
 ー「竹取物語絵巻」を読み解くためにー ……井上 泰
3. 高等学校 漢文の授業  
 ー史伝（『史記』から「項羽と劉邦」）を読む ……金子 直樹
4. 古文学習のアポリアの向こう側  
 ー『平家物語』テキストと学習者との出会いー ……村山 太郎
5. 日本史授業の一試案 ー近代日本と社会インフラー ……大江 和彦
6. 数学科における方法の検討を促進させる教材の開発  
 ー相互評価をいかに授業の実践ー ……井上 優輝
7. 高等学校の数学授業における多面的な見方の指導  
 ー「代数的方法から解析的方法への変容」の授業構成ー ……清水 浩士
8. 体づくり運動との関連を図るマット運動の授業  
 ー運動感覚の獲得を目指してー ……合田 大輔・竹本菜緒子・岡本 昌規・高田 光代  
 藤本 隆弘・三宅 理子・三宅 幸信・西村 将人
9. 思考・工夫する三段跳びの授業 ……藤本 隆弘・岡本 昌規・高田 光代・合田 大輔  
 三宅 理子・三宅 幸信・竹本菜緒子・西村 将人

## 第 54 卷 (2014. 3)

### 第1部 文部科学省研究開発学校 研究開発実施報告 平成25年度（第2年次）

持続可能な社会の構築をめざしてクリティカルシンキングを育成する、  
 新教科「現代への視座」を柱にしたすべての教科で取り組む中等教育  
 教育課程の研究開発

……………岩崎 秀樹・竹盛 浩二・三藤 義郎・石井希代子  
 井上 泰・江口 修司・金尾 茂樹・金子 直樹  
 川中裕美子・重永 和馬・村山 太郎・鶴木 毅  
 大江 和彦・下前 弘司・土肥大次郎・蓮尾 陽平  
 見島 泰司・森 才三・山名 敏弘・井上 優輝  
 岩知道秀樹・甲斐 章義・釜木 一行・後藤 俊秀  
 清水 浩士・高橋由美子・西見 博樹・岡本 英治  
 沓脱 侑記・小茂田聖士・田中 伸也・西山 和之  
 林 靖弘・平賀 博之・丸本 浩・山下 雅文  
 畦田絵里子・岡本 昌規・合田 大輔・高田 光代  
 三宅 理子・三宅 幸信・高橋美与子・嶋本 雅宏  
 光田龍太郎・牧原 竜浩・江草 洋和・池岡 慎  
 川野 泰崇・千菊 基司・多賀 徹哉・林 典代  
 久松 功周・松島 浩司・幸 建志・緒方 幹子  
 田野原佑美

### 第2部 教科研究

1. 中学校国語科の古典学習における絵画テキストの活用

- 「徒然草絵」を読み解く— …………… 井上 泰
- 2. 初発の感想からの読みの変容
  - 今昔物語集の授業(1)「馬盗人」…………… 金子 直樹
- 3. 国語科教育実習の研究 …………… 村山 太郎・石井希代子・井上 泰・江口 修司・金尾 茂樹  
金子 直樹・川中裕美子・重永 和馬・竹盛 浩二
- 4. 持続可能な社会の構築をめざしてクリティカルシンキングを育成する,  
新科目「社会科学入門」の実践 …………… 下前 弘司
- 5. 中学校社会科(歴史的分野)の近代史の授業開発
  - 日本の外交と国際連盟脱退— …………… 山名 敏弘
- 6. 中学校数学科における出店授業の調査研究その4
  - 過去の調査を踏まえて— …………… 甲斐 章義・釜木 一行
- 7. 製錬を題材とした実験教材の開発 …………… 沓脱 侑記
- 8. 高等学校生物の新課程と授業の方向性 …………… 田中 伸也
- 9. 風力発電を題材にした教材開発と探究活動の実践 …………… 山下 雅文
- 10. 薬について考える授業
  - 実験を伴う授業の効果について— …………… 高田 光代・畦田絵里子・岡本 昌規・合田 大輔  
三宅 理子・三宅 幸信・緒方 幹子・田野原佑美・田北 純平・福田 和真
- 11. 一人一人が明確なめあてを持ち、心と体の変容に対する認識と論理的思考力を育てる体育の授業
  - グループで取り組む長距離走— …………… 三宅 理子・畦田絵里子・岡本 昌規・合田 大輔  
高田 光代・三宅 幸信・田北 純平・福田 和真・東川 安雄\*
- 12. 4技能を総合的に育てる英語授業実践のために
  - 技能統合的な言語活動を中核とした単元開発— …………… 千菊 基司

## 第 55 卷 (2015. 3)

### 第 1 部 文部科学省研究開発学校 研究開発実施報告 平成26年度(第3年次)

持続可能な社会の構築をめざしてクリティカルシンキングを育成する、  
新教科「現代への視座」を柱にしたすべての教科で取り組む中等教育  
教育課程の研究開発

- …………… 築道 和明・隠善富士夫・平賀 博之・石井希代子  
井上 泰・江口 修司・金尾 茂樹・金子 直樹  
川中裕美子・重永 和馬・鶴木 毅・遠藤 啓太  
大江 和彦・下前 弘司・蓮尾 陽平・見島 泰司  
森 才三・山名 敏弘・井上 優輝・岩知道秀樹  
甲斐 章義・釜木 一行・後藤 俊秀・清水 浩士  
高橋由美子・袴田 綾斗・岡本 英治・沓脱 侑記  
小茂田聖士・田中 伸也・西山 和之・林 靖弘  
間處 耕吉・丸本 浩・山下 雅文・岡本 昌規  
合田 大輔・高田 光代・宮城 耕治・三宅 理子  
三宅 幸信・高橋美与子・嶋本 雅宏・光田龍太郎  
牧原 竜浩・江草 洋和・池岡 慎・川野 泰崇  
千菊 基司・多賀 徹哉・林 典代・久松 功周  
松島 浩司・幸 建志・緒方 幹子・田野原佑美

### 第 2 部 教科研究

- 1. 中学校国語科における〈古典〉学習の可能性
  - 2012年度から2014年度までの実践を振り返って— …………… 井上 泰
- 2. 古典との出会い
  - 中学1年「竹取物語」の授業から— …………… 金子 直樹
- 3. 「交渉」(negotiation)を取り入れた授業開発
  - 社会科学入門のとりくみ— …………… 下前 弘司
- 4. 教育実習を充実させるための取り組み報告
  - 教育実習指導Bの改善— …………… 下前 弘司・鶴木 毅・遠藤 啓太・大江 和彦  
蓮尾 陽平・見島 泰司・森 才三・山名 敏弘
- 5. ESDの視座からクリティカルシンキングを深化させる統計教材の開発

- .....井上 優輝・服部 裕一郎<sup>※</sup>
6. 5次魔方陣の取り組みについて  
 -広島大学理学部中・高校生科学シンポジウムにむけて- ..... 甲斐 章義
7. 研究グループ会の取り組みについて -ここ十数年の取り組みから-  
 .....甲斐 章義・井上 優輝・清水 浩士・岩知道 秀樹
8. 近交弱勢回避による生物多様性維持を学ぶ教材の作成とその評価  
 .....田中 伸也・大津 晴男<sup>※</sup>・大丸 秀士<sup>※</sup>
9. 体のしくみと薬について考える保健の授業  
 -探究活動を通して- .....合田 大輔・岡本 昌規・高田 光代・宮城 耕治  
 三宅 理子・三宅 幸信・足立 達也・岩部 順
10. 骨盤から姿勢を考える授業  
 -首はね跳びへのアプローチ- .....高田 光代・岡本 昌規・合田 大輔・宮城 耕治  
 三宅 理子・三宅 幸信・足立 達也・岩部 順
11. 美術館と連携した鑑賞授業の実践  
 -美術館の出張講座による実物作品の鑑賞授業- ..... 牧原 竜浩

第 56 卷 (2016. 3)

第 1 部 研究開発実施報告書 平成27年度 (第 1 年次)  
 スーパーグローバルハイスクール 瀬戸内から世界へ！世界から備後へ！  
 -グローバルイノベーションと合意形成を柱に-

- 1 章 総 論  
 2 章 研究開発の評価と課題  
 3 章 取り組みの具体  
 4 章 資 料  
 5 章 生徒課題研究の成果物

第 2 部 教科研究

1. 学習者の読みの構えを育成する国語科授業  
 -テキストの〈語り〉を読み解くことを問題として- ..... 井上 泰
2. 古典との出会い (2)  
 -中学 1 年「宇治拾遺物語」の授業から- ..... 金子 直樹
3. クリティカルシンキングの育成をめざす授業実践  
 -「羅生門」の授業での課題設定の工夫を中心に- ..... 重永 和馬
4. 総合的学習の時間における探究学習モデルと教材開発  
 -地域を学ぶ学習を通して- ..... 實藤 大
5. 答えが確立していない課題に挑む授業開発  
 -地方創生プロジェクトを考える- ..... 下前 弘司
6. 経験知についての一考察  
 -失敗の経験から得るもの- ..... 清水 浩士
7. ジグソー法を応用した学習者相互で高めあう授業形態の提案  
 -高等学校における探究活動を取り入れた授業の一考察-  
 ..... 岡本 英治・山下 雅文
8. 細菌の培養実験を取り入れた保健の授業実践  
 -感染症と人間-  
 ..... 岡本 昌規・合田 大輔・高田 光代・宮城 耕治  
 三宅 理子・三宅 幸信・生関 文翔・岩部 順
9. 日常生活における運動量の把握が、健康を保持増進する態度の育成に与える影響について  
 ..... 三宅 幸信

第 57 卷 (2017. 3)

第 1 部 研究開発実施報告書 平成28年度 (第 2 年次)  
 スーパーグローバルハイスクール  
 瀬戸内から世界へ！世界から備後へ！  
 -グローバルイノベーションと合意形成を柱に-

平成 2 8 年度 S G H 研究開発完了報告書

- 1 章 総 論
- 2 章 研究開発の評価と課題
- 3 章 取り組みの具体
- 4 章 資 料
- 5 章 生徒課題研究の成果物

## 第 2 部 教科研究

1. 中学校国語科における「注釈」を用いた漢文学習の試み  
 - 『論語』『孟武伯孝問』（為政第二）を教材として - ..... 井上 泰
2. 「現代徒然草」を書く  
 - 活動的な学習は、深まるのか？ - ..... 金子 直樹
3. 言語活動を充実させる具体的手立て  
 - 思考ツールを活用した授業実践 - ..... 重永 和馬
4. 当事者意識をもって社会問題に向き合う生徒の育成  
 - 中学校社会公民的分野「地方自治」の単元を通して - ..... 遠藤 啓太
5. 校内の植物からの油脂の抽出と分析  
 - オリーブとナンキンハゼを対象として - ..... 沓脱 侑記
6. ハンドボールの良さ・楽しさを追求する授業  
 ..... 藤本 隆弘・岩部 順 ・岡本 昌規・合田 大輔  
 高田 光代・三宅 理子・生関 文翔・松本 茂
7. 高等学校体育における「体づくり運動」の体力を高める運動の授業研究  
 - 体力科学を学ぶことに焦点を当てて - ..... 三宅 理子・岩部 順 ・岡本 昌規・合田 大輔  
 高田 光代・藤本 隆弘・生関 文翔・松本 茂
8. 資質・能力を育む 21 世紀型英語授業の探究  
 - 中学 1 年生でのアクティブラーニング (AL) を可能にする英語授業の実践 - ..... 多賀 徹哉
9. 小学校外国語活動から中学校英語へ  
 - 学習履歴をふまえた中学 1 年生の英語授業 - ..... 田中秀太郎
10. 表現力を育てるために精読  
 - 3 年間の実践から - ..... 久松 功周

## 第 58 卷 (2018. 3)

### 第 1 部 研究開発実施報告 平成29年度 (第 3 年次)

スーパーグローバルハイスクール  
 瀬戸内から世界へ！世界から備後へ！  
 - グローカルイノベーションと合意形成を柱に -

平成 29 年度 S G H 研究開発完了報告書

- 1 章 総 論
- 2 章 研究開発の評価と課題
- 3 章 取り組みの具体
- 4 章 資 料
- 5 章 成果発表会資料

## 第 2 部 教科研究

1. 中学校国語科古文学習における対話的な学び  
 - 「先哲(古人)との対話」を中心にして - ..... 井上 泰
2. 教材発掘 壬生忠見殺人事件  
 - テキストは嘘をつく - ..... 金子 直樹
3. 学習課題作りの授業実践 ..... 重永 和馬
4. 「よりよい社会を考える」ために有効な高等学校「倫理」対話型授業開発 ..... 下前 弘司
5. 高等学校 化学基礎「酸と塩基の反応」への化学平衡概念導入の試み  
 - 協動的な学びとなる探究活動を取り入れた授業実践を通して - ..... 大方 祐輔
6. 高等学校物理教育の目標と教師の教育観の変遷  
 - 昭和 30 年代以降の学習指導要領改訂毎の時代区分による分析 - ..... 岡本 英治
7. 深い学びへ発展させるゴール型 (サッカー) の授業  
 - ゲームの『認識形成』に着目して - ..... 阿部 直紀・合田 大輔・高田 光代・信原 智之  
 藤本 隆弘・三宅 理子・金尾 壮祐
8. 小集団で取り組む跳び箱の授業

- 仲間づくりを活かした首はね跳び — …… 高田 光代・阿部 直紀・合田 大輔・信原 智之  
藤本 隆弘・三宅 理子・金尾 壮祐
- 9. 対話的な言語活動を重視した英語授業の創造  
— 中学2年生のプレゼンテーションと質疑応答 — …… 田中秀太郎
- 10. プレゼンテーション活動を取り入れ、思考力・判断力・表現力を育む英語授業 …… 福澤 健
- 11. 実習前の「学校保健」に関する講義受講の教育実習生への影響  
— 実習中の学校保健活動への意識の違い — …… 小田 幹子・田野原佑美・山崎 智子・川崎 裕美

## 第 59 卷 (2019. 3)

### 第 1 部 研究開発実施報告 平成30年度 (第 4 年次)

スーパーグローバルハイスクール  
瀬戸内から世界へ！世界から備後へ！  
— グローカルイノベーションと合意形成を柱に —

平成30年度SGH研究開発完了報告書

- 1章 総論
- 2章 研究開発の評価と課題
- 3章 取り組みの具体
- 4章 資料
- 5章 成果発表会資料

### 第 2 部 教科研究

- 1. (深い学び) に向けた教材発掘 (1)  
— 「先哲(古人)との対話」を中心にして — …… 井上 泰
- 2. 高等学校地理歴史科 (日本史A) の近代史に授業開発  
— 原敬内閣の外交と政治 — …… 山名 敏弘
- 3. 集団での意思決定場面を取り入れた真正な数学的問題解決の事例  
— 対数概念の応用の場合 — …… 上ヶ谷友佑
- 4. てこクランク機構を題材とする高等学校数学 I 「図形と計量」の授業実践  
…………… 森脇 政泰
- 5. 化学平衡を動的に捉える探究活動  
— 対話分析で思考の過程を可視化する — …… 大方 祐輔
- 6. 地域資源を活用した理科出前授業の教材開発と実践  
— 域学連携による地域共創事業モデルの提案 — …… 大方 祐輔
- 7. 高等学校生物基礎における血液凝固反応実験の新たな試み  
— 日常生活や社会と関連した実験の開発と授業実践 —  
…………… 藤浪 圭悟・田中 伸也
- 8. ペース変化に対応して走る「持久走」の授業  
— 主観的運動強度に基づくペース設定の実践から — …… 阿部 直紀
- 9. 味覚の不思議  
— 保健分野での発展的学習を見据えて —  
…………… 合田 大輔・阿部 直紀・高田 光代・信原 智之  
藤本 隆弘・三宅 理子・麻生 翔太・藤村 繰美
- 10. 問題解決のサイクルに着目したサッカーの授業  
— 戦術に沿ったプレーによる攻防を展開することを学習の中心として —  
…………… 信原 智之・阿部 直紀・合田 大輔・高田 光代  
藤本 隆弘・三宅 理子・麻生 翔太・藤村 繰美
- 11. 高等学校における「体づくり運動」の体力を高める運動の授業研究 II  
— 長期休業中の「トレーニング日誌」から — …… 三宅 理子
- 12. 教育実習における「学校保健」に関する講話の必要性和課題  
— 学校保健活動参加への意識向上に向けて —  
…………… 小田 幹子・田野原佑美・山崎 智子・川崎 裕美

## 第 60 卷 (2020. 3)

### 第 1 部 研究開発実施報告 平成31年度 (第 5 年次)

スーパーグローバルハイスクール  
瀬戸内から世界へ！世界から備後へ！

—グローバルイノベーションと合意形成を柱に—

平成31年度SGH研究開発完了報告書

- 1章 総論
- 2章 研究開発の評価と課題
- 3章 取り組みの具体
- 4章 資料
- 5章 成果発表会資料

第2部 教科研究

1. 『史記』の〈歴史〉語りと教材としての可能性  
— 高校2年生「鴻門之会」の学習から — ..... 井上 泰
2. 文学的文章の読みを深める高等学校国語科学習指導の工夫  
..... 花崎明日香
3. 数学の授業における多様性伝達アプローチ  
— 実践から理論への接続 — ..... 上ヶ谷友佑
4. 共通性と多様性につながる骨と筋肉の動きの学習  
— カニの観察による実践 — ..... 田中 伸也・藤波 圭悟
5. タグラグビーをスタート教材にしたゴール型学習の可能性  
— タグラグビーからハンドボールへのつながりある学びを目指して —  
..... 阿部 直紀・合田 大輔・高田 光代  
信原 智之・藤本 隆弘・三宅 理子
6. 感動的アプローチによる体育の指導法開発  
— 競技者視点の映像を用いて — ..... 信原 智之
7. タスクベースの授業を効果的に行うための下地作り  
— 教科書を活用した授業実践例 — ..... 瀬戸口茂久
8. 教材から知識を問い直す体育理論の授業研究  
オリ・パラからスポーツのあり方を考えよう  
..... 三宅 理子・阿部 直紀・合田 大輔  
高田 光代・信原 智之・藤本 隆弘

第 61 卷 (2021. 3)

第1部 研究開発実施報告 令和2年度

ワールドワイドラーニングコンソーシアム構築支援事業  
西日本をつなぐグローバルリーダー育成イニシアティブ

令和2年度WWL研究開発完了報告書

- 1章 研究開発のねらいと概要
- 2章 研究開発の成果と課題
- 3章 取り組みの具体
- 4章 資料

第2部 教科研究

1. 『源氏物語』夕顔巻の教材化について  
— テキストとの対話をめざして — ..... 井上 泰
2. 国語科における教科横断的な学びの実践  
— 『論語』『贈与論』『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』を用いて —  
..... 山口 信介
3. 数学的に考える資質・能力を育むための大学入試問題の活用  
— 本当に大学入試は高等学校教育の授業改善の足枷になっているのか? —  
..... 上ヶ谷友佑
4. “ハイブリッド ユニット”としてのゴール型単元の授業実践  
— 「動きの形」に着目したハンドボールとバスケットボールの学習 —  
..... 阿部 直紀・合田 大輔・高田 光代  
信原 智之・藤村 練美・三宅 理子
5. バレーボールの授業の「見える化」を考える  
— みんなが3段攻撃を楽しめる授業を目指して —

..... 高田 光代・阿部 直紀・合田 大輔  
信原 智之・藤村 繰美・三宅 理子

## 第 62 卷 (2022. 3)

### 第 1 部 研究開発実施報告 令和 3 年度

ワールドワイドラーニングコンソーシアム構築支援事業  
西日本をつなぐグローバルリーダー育成イニシアティブ

#### 令和 3 年度 WWL 研究開発完了報告書

##### 1 章 研究開発のねらいと概要

##### 2 章 研究開発の成果と課題

WWL プログラムにおけるグローバル・シティズンシップの育成

..... 中矢礼美・下前弘司

##### 3 章 取り組みの具体とカリキュラム開発 (年間計画)

##### 4 章 資料

### 第 2 部 教科研究

#### 1. 現代を捉え直す場としての「現代文」授業の可能性

ー〈接触〉を問題領域としてー

..... 井上 泰

#### 2. 深い学びを実現し、グローバルコンピテンシーの育成を図る授業開発

ー高等学校地理歴史科地理 A の授業単元「地図と地理情報システム」の場合ー

..... 見島 泰司

#### 3. 計量テキスト分析と推論主義の数学教育研究への応用可能性

ー理論的研究・実践的研究から得られる方法論的示唆ー

..... 上ヶ谷友佑

#### 4. 単元全体の理解へとつなげるための数学的活動

ー概念図をつくる活動と生徒による相互評価ー

..... 甲斐 章義

#### 5. 地域資源や人材を活用したエコツアープログラムの提案

ー「たたら製鉄」を通して持続可能な地域資源のあり方について考えるー

..... 大方 祐輔・田中 伸也

#### 6. 協働的な学びに着目したバレーボールの授業

ー ICT 機器を活用したプレー分析の活動を取り入れてー

..... 信原 智之・阿部 直紀・合田 大輔

高田 光代・藤村 繰美・三宅 理子

#### 7. 仲間と協働し多面的に思考を深める保健の授業

ー働くって何ですか？ワーク・ライフ・バランスについて考えるー

..... 三宅 理子・阿部 直紀・合田 大輔

高田 光代・信原 智之・藤村 繰美

#### 8. How to implement interactive speaking tests in junior and senior high school English classes

: Insights from first-hand experiences

..... Motoji Sengiku・Nick Jennings

#### 9. Productive Failure を活用した英語科における主体的な学習過程の提案

..... 眞子 和也

## 第 63 卷 (2023. 5)

### 第 1 部 令和 4 年度 研究開発実施報告

WWL (ワールド・ワイド・ラーニング) コンソーシアム構築支援事業  
(個別最適な学習環境の構築に向けた研究開発事業)

当事者意識を育む課題探究学習プログラムを中心とした、個別最適な学習環境の構築

#### I. WWL (ワールド・ワイド・ラーニング) コンソーシアム構築支援事業構想について

#### II. WWL (ワールド・ワイド・ラーニング) コンソーシアム構築支援事業 (個別最適な学習環境の構築に向

けた研究開発事業) 構想について

- III. WWL コンソーシアム構築支援事業 3 年次完了報告書
- IV. WWL コンソーシアム構築支援事業(個別最適な学習環境の構築に向けた研究開発事業)  
1 年次完了報告書
- V. 今後の課題と改善点
- VI. 取り組みの具体とカリキュラム開発(年間計画)と各種取り組みの報告書
- VII. WWL 国際会議のまとめ および WWL 3 年間のまとめ
- VIII. 資料

## 第 2 部 教科研究

- 1. 中学校国語科における言語文化に親しむことを目指した学習づくりについて  
ー森鷗外「最後の一句」を教材としてー  
..... 井上 泰
- 2. 探究的な学習の過程を通して, 課題解決能力を育む授業開発  
ー中学校社会科公民的分野 単元「財政と国民の福祉」の場合ー  
..... 三田 直子
- 3. ジャーナリスト養成型探究学習につながる歴史総合の授業  
ー生徒自身が教科書に加筆していく取り組みー  
..... 下前 弘司
- 4. 数学の受験テクニック再考 ー構成主義者 M. Simon のアプローチを応用した入試問題分析ー  
..... 上ヶ谷友佑
- 5. 単元全体の理解へとつなげるための数学的活動 その 2 ー概念図と質問づくりの活動を通してー  
..... 甲斐 章義
- 6. 数学的な表現力を育てる教材開発 ..... 重松 正樹
- 7. 「指導と評価の一体化」を図る授業デザイン ー高等学校 化学基礎「酸化還元反応」の単元開発ー  
..... 大方 祐輔
- 8. 実社会・実生活の問題解決を志向した STEAM 教育に関する研究  
ー地域資源を活用した地域連携の可能性ー  
..... 田中 伸也・小茂田聖士・三田 直子・宍戸 俊  
悟菅田康彦・山本 亮介・大方 祐輔
- 9. 個別最適な学びと協働的な学びの充実を図る鉄棒運動の授業  
..... 合田 大輔・阿部 直紀・高田 光代・信原 智之  
藤田 歩・藤村 練美・椎原 素哉・藤井 華香
- 10. インクルーシブ体育の視点から考える水泳の授業  
ー水中での多様な移動の仕方を考える活動やダンススイミングの活動を通してー  
..... 信原 智之・藤井 華香
- 11. 日常生活に生きて繋がる中学校「体育理論」領域の授業  
ー「運動やスポーツの意義や価値と学び方や安全な行い方」に着目してー  
..... 藤村 練美・阿部 直紀・合田 大輔・高田 光代  
信原 智之・藤田 歩・椎原 素哉・藤井 華香
- 12. スマート農業システムの開発と授業実践  
ーデータを活用し栽培の最適化・効率化を目指すトウモロコシの栽培実践ー  
..... 三浦 利仁
- 13. 情報 I 「(2)コミュニケーションと情報デザイン」におけるコンテンツの設計力を育む  
ための「プロト・ペルソナ作成支援シート」を用いた授業実践  
..... 平田 篤史・吉原 和明・稲川 孝司・渡辺 健次
- 14. やり取りを活性化する意思決定タスクを含む単元開発  
ー交渉会話への参加を意図した技能育成を目指した事例ー  
..... 千菊 基司・岡本 ふみ香・香田 夏美
- 15. やせや体重減少のある児童生徒に対する養護教諭の対応頻度と知識 ー小児摂食障害に焦点をあててー  
..... 小田 幹子・佐々田 綾・山崎 智子・川崎 裕美

※第 63 巻より印刷をやめ, 電子ジャーナルのみとした。

## 第 64 卷 (2024. 5)

### 第 1 部 令和 5 年度 研究開発実施報告

WWL (ワールド・ワイド・ラーニング) コンソーシアム構築支援事業

(個別最適な学習環境の構築に向けた研究開発事業)

当事者意識を育む課題探究学習プログラムを中心とした、個別最適な学習環境の構築

- I. WWL (ワールド・ワイド・ラーニング) コンソーシアム構築支援事業 (個別最適な学習環境の構築に向けた研究開発事業) 構想について
- II. WWL コンソーシアム構築支援事業 (個別最適な学習環境の構築に向けた研究開発事業) 2 年次完了報告書
- III. WWL コンソーシアム構築支援事業 (個別最適な学習環境の構築に向けた研究開発事業) 成果概念図
- IV. 公開研究会から見る今後の課題と改善点
- V. 取り組みの具体とカリキュラム開発 (年間計画) と各種取り組みの報告書
- VI. 4 年探究報告書
- VII. IDEC-IGS 連携プログラム報告書
- VIII. WWL 真庭研修報告書

### 第 2 部 教科研究

1. 中学校・高等学校における国語科と総合的な学習 (探究) の時間との連携 (1)  
ー〈言語能力〉を鍵概念としてー  
..... 井上 泰
2. 当事者意識をもった課題探究学習につながる歴史授業開発 ー「近代の徴兵制」を事例にー  
..... 辻本 成貴
3. 地理総合における AR 技術の活用 ー防災分野への活用と授業実践ー  
..... 番匠谷省吾
4. 「当たり前」を相対化する中高数学の教材論  
ー多項式の展開公式、 $\sqrt{a}$  の長さの線分の作図、比例の定義の 3 つの題材を通じてー  
..... 上ヶ谷友佑
5. 不等式による評価に関する教材開発と実践報告  
..... 重松 正樹  
「体育理論」領域における「文化としてのスポーツの意義」単元に着目して  
ースポーツの倫理的問題を題材にー  
..... 藤村 繰美・合田 大輔・高田 光代・信原 智之  
藤田 歩・松谷 翔太・沖津 善
7. Visual Thinking Strategies を用いた対話的な言語活動の実践  
..... 馬越 董
8. プレゼン後のやり取りを活発にするために  
ー主体的に質問をすることのできる生徒を育てるー  
..... 香田 夏美
9. 集団思考・協調を目指したディスカッション指導  
..... 守田 智裕

## 第 65 卷 (2025. 4)

### 第 1 部 令和 6 年度 研究開発実施報告

WWL (ワールド・ワイド・ラーニング) コンソーシアム構築支援事業

(個別最適な学習環境の構築に向けた研究開発事業)

当事者意識を育む課題探究学習プログラムを中心とした、個別最適な学習環境の構築

- I. WWL (ワールド・ワイド・ラーニング) コンソーシアム構築支援事業 (個別最適な学習環境の構築に向けた研究開発事業) 構想について
- II. WWL コンソーシアム構築支援事業 (個別最適な学習環境の構築に向けた研究開発事業) 3 年次完了報告書
- III. WWL コンソーシアム構築支援事業 (個別最適な学習環境の構築に向けた研究開発事業) 成果概要図
- IV. 公開研究会から見る今後の課題と改善点
- V. 総合的な学習の時間・総合的な探究の時間の取り組みと年間計画

## VI. 各種取り組みの報告書

- (1) 4年生探究報告書
- (2) 留学生とともに未来を考えるプロジェクト報告書
- (3) 真庭研修報告書

## 第2部 教科研究

1. 教科を「越境」する授業の開発  
—数学科・保健体育科・地理歴史科の学びをもとに「葛藤」する授業—  
…………… 實藤 大・合田大輔・上ヶ谷友佑
2. 初任教師教育者が教育実習指導を通して得た学びの様相についての質的研究  
—教職歴並びに教科の差異に着目して—  
…………… 福田健太郎・豊福 共輝・三宅 里沙・北原 隆司
3. 「文学国語」における当事者意識を育む単元構想 —戦争・平和を考える単元実践の報告—  
…………… 石井希代子
4. 立ち止まる思考を促す公共の扉 …………… 下前 弘司
5. 中・高・大学生の視点を取り入れた「分かりやすい地理景観写真」の作成  
—ジオフォトの撮影活動を通じて—  
…………… 番匠谷省吾
6. 中学校社会科(歴史的分野)の授業開発 —徳川吉宗と享保の改革—  
…………… 山名 敏弘
7. 高校数学「仮説検定の考え方」のためのフィッシャーの反証主義 —条件付き確率の考え方との対比—  
…………… 上ヶ谷友佑
8. 走る楽しさを味わうことができる長距離走の授業  
—中学1年生を対象に「ペース走」を中核に据えて—  
…………… 合田 大輔・高田 光代・信原 智之  
福田健太郎・藤村 繰美・堀家 弥姫
9. スポーツ共創を取り入れた体づくり運動の授業 —高校生を対象とした2つの実践事例から—  
…………… 信原 智之・高田 光代・堀家 弥姫・三宅 幸信  
合田 大輔・藤村 繰美・福田健太郎
10. 中高一貫教育における保健体育科の授業実践に関する研究レビュー  
—『中等教育研究紀要／広島大学附属福山中・高等学校』から導出する基礎的示唆—  
…………… 福田健太郎・合田 大輔・高田 光代  
信原 智之・藤村 繰美・堀家 弥姫
11. 体育授業における見学者の学びに関するパイロット調査  
—見学者用ワークシートから読み取られた記述を基軸として—  
…………… 福田健太郎・堀家 弥姫・藤村 繰美
12. スポーツ・インテグリティ教育の促進に向けた授業モデルの開発と検証  
—高等学校「体育理論」領域における  
「スポーツの文化的特性や現代のスポーツの発展」単元に着目して—  
…………… 藤村 繰美・合田 大輔・福田健太郎・阿部 直紀\*
13. 中学校英語授業における帯活動としてのミニマルな多読活動の提案  
…………… 眞子 和也
14. 教科越境としての日英翻訳活動—『ころ』の翻訳比較を通じた授業の提案—  
…………… 守田 智裕

広島大学附属福山中・高等学校 中等教育 研究紀要 第66巻

ISSN 0196-7919

2026年4月1日発行

編集・発行

広島大学附属福山中・高等学校

〒721-8551 広島県福山市春日町五丁目14番1号

TEL (084) 941-8350

FAX (084) 941-8356