ＩＳＳＮ　0388-3256
研究報告第５巻・第１号

学校を問い直す

精神的に自立した人間を育てるカリキュラム開発
―教科する教科学習と省察性を高める人間道徳の実践を通して―

2021 年３月

香川大学教育学部附属高松中学校

は　じ　め　に

附属高松中学校では，令和元年６月の研究開発最後の年の研究発表会の後「①本の出版に向けての研究開発の成果のまとめ」と「②新しい時代に向けての新しい研究課題の探究」とに取り組んできました。①に関しては，令和２年４月に『未来を創造する学びーコミュニケーション能力・創造的思考力を育む新領域　創造表現活動の可能性』（明治図書）として世に問うことができました。そして①の研究の頂に立って，次を展望し目指してきた頂が，②の部分です。この②で私たちは，附属高松中学校の教育目標「自ら立ちつつ　共に生きることを学ぶ　今日に生きつつ　明日を志すことを学ぶ」と新たな研究とをつないでこれまでの学校を問い直し，「精神的に自立した人間を育てるカリキュラム開発―教科する教科学習と省察性を高める人間道徳の実践を通して―」という新たなテーマを創出し，新たな研究をスタートしておりました。

ところが，このテーマに基づきながら研究を進めていこうとしている最中に今回の新型コロナウイルスの世界的流行が起こりました。突然の臨時休校，学校再開後の新しい生活様式のための教育環境の大幅な変化，そのためにできなくなった人間道徳など，様々な困難が降りかかってきました。でも，我々は研究の手は止めませんでした。研究集会ができなくなっても Zoom を使って，或いは広い場所を使って三密をさけながら研究を進めて参りました。

昨年と同じ実践が全く蹈襲できなくなった人間道徳も２学期からは，これまで研究してきた理論をもとに新しい領域・方法を創設し，進めてきました。「省察性を高める」という精神的に自立した人間を育てる具体的な生徒につけたい力を明らかにしました。教科学習においては「教科する」教科学習の研究に取り組みました。そして総論を何度も修正・検討し，率直な意見を出し合い，研究の概念の構築を進め，共通理解を図りました。さらに，附属高松中学校すべての教員が「省察性を高める」人間道徳と「教科する」教科学習の研究授業を行いました。また，その研究授業の際には，我々の研究理論が独りよがりにならないように，安彦忠彦先生，磯田文雄先生，石井英真先生，木村裕先生，岡田涼先生をお迎えし，具体的な授業を見ていただく中で，広範な深い視点からのご助言を頂き，さらなる修正を図ってきました。

新型コロナウイルスのパンデミックという未曾有のできごとに遭遇しつつも，毎週の研究集会を行い，従来の授業の方法を使えないなら，今，自分たちができることは何だろうかと考え，知恵を出し合って進めてきた研究の成果をこの紀要にまとめました。

コロナウイルスの流行は我々にとっても生徒たちにとってもとても厳しいものでした。でも，この状況の中，進めてきた研究は，流行が終息し大きく変わっていくであろう未来の社会や教育現場で生かせるものとなると信じます。これまで我々を支えて下さった多くの方々に感謝申し上げます。そして，この私たちの研究の中間報告に対して，皆様より忌憚のないご意見を賜れば幸いです。

令和３年３月

校　長　　佐　藤　　明　宏

目　　次

はじめに　　校長　佐藤明宏

〔第８期の研究テーマ〕

学校を問い直す

〔研究主題〕

精神的に自立した人間を育てるカリキュラム開発
―教科する教科学習と省察性を高める人間道徳の実践を通して―

総　論

第１章　第８期研究　・・・ 1
　第１節　本校の研究が基底にしているもの　・・・ 1
　　Ⅰ　教育研究の精神　・・・ 1
　　Ⅱ　本校の教育目標　・・・ 1
　　Ⅲ　目指す生徒像　・・・ 1
　第２節　第８期の研究テーマ「学校を問い直す」について　・・・ 3
　　Ⅰ　本校の研究の経緯　・・・ 3
　　Ⅱ　学校を問い直すということの意味　・・・ 5
　　Ⅲ　四つの視座からみた学校　・・・ 5
　　　１　歴史的な視座から問い直すと，学校はどのようにあるべきか　・・・ 5
　　　２　現代社会の現状から問い直すと，学校はどのようにあるべきか　・・・ 6
　　　３　子どもの実態から問い直すと，学校はどのようにあるべきか　・・・ 6
　　　４　人間的な視座から問い直すと，学校はどのようにあるべきか　・・・ 6
　　Ⅳ　第８期の研究の方向性　・・・ 7

第２章　研究の全体構想　・・・ 9
　第１節　全体構想　・・・ 9
　　Ⅰ　研究主題　・・・ 9
　　Ⅱ　研究の方針　・・・ 9
　　Ⅲ　研究仮説　・・・ 9
　　Ⅳ　研究の全体構想図　・・・ 10
　　Ⅴ　本校の教育課程　・・・ 11
　　　１　３領域カリキュラム　・・・ 11
　　　２　教育課程特例校　・・・ 12

Ⅵ　研究主題設定の理由　―なぜ本研究主題を設定したのか―　・・・ 12
1　新型コロナウイルスの感染拡大から見えた予測困難な世界　・・・ 12
2　人間の可能性と危険性が増大する世界　・・・ 13
3　現在の子どもたち　・・・ 13
4　未来を託される子どもたち　・・・ 14
5　本校の昨年までの取組　・・・ 15
第２節　研究の内容と方法　・・・ 16
Ⅰ　教科する教科学習　・・・ 16
1　教科学習とは何か　・・・ 16
2　令和元年度までの教科学習　・・・ 16
3　コロナ禍の中で見えてきたこと　・・・ 17
4　課題と現状を踏まえて考えた教科学習の在り方　・・・ 17
5　本校の教科学習　・・・ 18
Ⅱ　省察性を高める人間道徳　・・・ 26
1　なぜ省察性を高めなければいけないのか　・・・ 26
2　省察性とは何か　・・・ 26
3　なぜ省察性を高める領域が必要なのか　・・・ 27
4　人間道徳とはどのような領域なのか　・・・ 28
5　人間道徳の具体　・・・ 28
Ⅲ　本研究のあゆみ　・・・ 32

第３章　研究の評価　・・・ 35
Ⅰ　本研究の評価について　・・・ 35
Ⅱ　実施の効果　・・・ 36
1　生徒への効果　―精神的な自立について―　・・・ 36
2　生徒への効果　―教科学習について―　・・・ 37
3　生徒への効果　―人間道徳について―　・・・ 38
4　教師への効果　・・・ 43
5　保護者への効果　・・・ 44
Ⅲ　本カリキュラムの成果と今後の課題　・・・ 45
1　カリキュラムの設計の仕方という視点から見た成果と課題　・・・ 45
2　目指す生徒像が実現されたかという視点から見た成果と課題　・・・ 45

寄稿　・・・ 47
心理学からみた附属高松中学校の研究の魅力　―人間道徳を中心に―
香川大学教育学部　　岡田　涼

教科学習　実践

1　国語科　・・・ 57
2　社会科　・・・ 67
3　数学科　・・・ 77
4　理科　・・・ 87
5　音楽科　・・・ 93
6　美術科　・・・ 99
7　保健体育科　・・・105
8　技術・家庭科　・・・115
9　英語科　・・・125

人間道徳　実践

・１年　・・・131
・２年　・・・139
・３年　・・・147

養護　実践

・養護　・・・153

引用参考文献　・・・160

総　　論

第１章　第８期研究

第１節　本校の研究が基底にしているもの

Ⅰ　教育研究の精神

本校は，「教育基本法・学校教育法に基づき，青年前期における精神的，社会的，身体的発達の最も著しい生徒に対し，全人的発育発達を期し，前期中等教育を行う」[1]。さらに香川大学教育学部の附属学校として大学学部・大学院との連携の下に，以下の３点についての使命を合わせもっている。

○　実験的・先導的な学校教育を実施し，地域における指導的・モデル的な学校としての取組を行う。

○　大学学部の教育実習計画の基，教員を目指す学生に対し，体験的な教育実習を実施する。

○　現代的教育課題に対応した教員養成の在り方に関する研究に対し，協力する。

Ⅱ　本校の教育目標

自ら立ちつつ　共に生きることを学ぶ（個性の原理と共同の原理の合一化）
今日に生きつつ　明日を志すことを学ぶ（現在の形成と未来の形成の連続化）

自ら立ちつつ共に生きることを学ぶとは，個性の原理と共同の原理の合一化を意味している。「自ら立つ」には，自立[2]の基礎を身に付けること，主体的に生きること，個性を探求し伸長を図ること等が含意されている。一方，「共に生きること」には，社会性を身に付けること，協調性をもって他者と協働して生きること，多様性を認め合うこと等が含意されている。この「自ら立つこと」と「共に生きること」という個々の目標を個別に高めつつ，その合一の在り方を学ぶ人間となることを，教師及び生徒は一体となって目指さなければならない。

次に，今日に生きつつ明日を志すことを学ぶとは，現在の形成と未来の形成の連続化を意味している。生徒は過去から連なる今，今日一日，現代という今日を生きつつ，次の瞬間，明日，未来を生きることを展望する。過去とつながる今をどのように生きるか考えることと，未来をどのように生きるか考えることを連続したものと考え，一人の人間の中でつないでいくことを，教師及び生徒は目指さなければならない。

Ⅲ　目指す生徒像

本校ではⅡで示した教育目標が，教育実践の土台として，また研究の方向性を示す指針として絶えず意識されてきた。そして折にふれ，時々の想いをこめて，この教育目標が語られてきた。そのため教育目標の文言は教師，生徒，保護者にいたるまで浸透している。教師及び生徒がともに目指すべき崇高な理想像であるとともに，生徒にとって親しみのある目標になっている。

そして一般に教育の目標が，個性の特性，独自性を養い高めることと社会を構成する一員を育てることにあり，そして未来社会からの呼びかけに応えて新しい文化を創造し，成熟した一人前の大人へと成長を促すことにあることを鑑み，今あらためて本校の教育目標を体現する生徒を，目指す生徒像と定めた。

---

[1] 香川大学教育学部附属高松中学校『研究報告　第２巻　第２号　学びの最適化―わかり・わかり合う学習活動』　1995 年　p. 1.

[2] 自立には精神的自立，社会的自立，経済的自立があるとされる。日本では経済的自立をイメージする場合が多いとされる。ここでは精神的自立を中心とした自立の三つの要素すべてを意味している。

自ら立ちつつ共に生きる生徒（個性の原理と共同の原理の合一化を実現する生徒）
今日に生きつつ明日を志す生徒（現在の形成と未来の形成の連続化を実現する生徒）

第２節　第８期の研究テーマ「学校を問い直す」について

本校では，数年を一単位に「期」を設定し，教育研究の土台となる研究テーマを掲げる。令和２年度からは第８期「学校を問い直す」をテーマに，教育のあるべき姿を提案する。

＜第８期研究テーマ＞

学校を問い直す

Ⅰ　本校の研究の経緯

本校の研究は，およそ戦後の日本が時代の課題としてきたテーマとそれをほぼ同一にしている。さらに４度の文部科学省研究開発学校の指定を受け，10 年，20 年後の教育の在り方を視野に入れ，先駆的な研究実践を積み重ねてきた。**表１**に本校の研究のあらましと戦後日本の教育の変遷を示す。

表１　本校の研究のあらましと戦後日本の教育の変遷

本校	日本の教育
第１期（昭和 22 年～29 年） ―新制中等教育の黎明期―	昭和 20 年～ ―生活志向の学力―
第２期（昭和 30 年～39 年） ―科学的・効率的な学習指導法の研究―	昭和 30 年～ ―基礎志向の学力―
第３期（昭和 40 年～51 年） ―教育の近代化― コンピュータをベースとする教育システム，教育の機械化，教授・学習過程の最適化，教育工学的手法	昭和 40 年～ ―科学志向の学力― 学習内容の構造化 科学的探究の方法
第４期（昭和 52 年～平成６年） ―教育の人間化― 教育の基本的課題に関する基礎的検討 主体性・国際性を軸とする個性化教育，セミナー学習 生き方を学ぶ，人間セミナー 人間性豊かなものの見方を学ぶ 知る・考える・交流することの有機的組織化 体験的な活動をもとに考えを練り合わせる	昭和 50 年～ ―人間性志向の学力― 知性を偏重する学力観から，人間性を豊かにする学力観へ（ゆとり） 平成元年～ ―主体性志向の学力― 自ら学ぶ意欲，思考力・判断力・表現力，個性を生かす
第５期（平成７年～平成 13 年） ―学びの最適化― 教育内容・方法の最適な組み合わせ，各教科相互の関連・連動 教授・学習活動，指導・支援，真の知識・理解教育 21 世紀に求められる資質・能力の育成，教科改変，共生科	平成 10 年～ ―「生きる力」― 自ら学び，自ら考える力等の「生きる力」の育成 総合的な学習の時間，横断的に総合化した課題解決型の学習 選択幅の拡大
第６期（平成 14 年～平成 23 年） ―新しい時代の学びを拓く― 教科改変と絶対評価の実践的研究 基礎・基本の強化を図る「評価」と「発展的な学習」の実践的研究 体験と理論の往復にもとづく教科内容の見直し 未来志向科	平成 20 年～ ―「確かな学力」と「活用能力」― OECD のキー・コンピテンシー論，PISA 型学力等が意識される 基礎的・基本的な知識・技能の習得 思考力・判断力・表現力の育成 言語活動の充実
第７期（平成 24 年～令和元年） ―未来を創造する学びの追求― 総合的な学習「未来志向科」を生かした教育課程の実践的研究 学びの連続性で一人の学習者を育てる教育課程の創造 「創造表現活動」が設置されたカリキュラム開発 教科の本質に迫る教科学習の在り方	平成 30 年～ ―コンピテンシー志向の学力― 主体的・対話的で深い学び 社会に開かれた教育課程 各学校でのカリキュラム・マネジメントの確立
第８期（令和２年～） ―学校を問い直す― 精神的に自立した人間を育てるカリキュラム開発	

本校の教育課程の研究は，昭和 50 年代前半から始まった第４期の研究「教育の人間化」以降，その研究の流れが現在まで脈々と継承されている（**表１**太枠，**表２**）。

昭和 54 年には，選択教科「セミナー」，平成３年には，総合体験学習「人間科」を創設し，人間としての在り方，生き方を学び，人間性や主体性を養うことを目指して研究に取り組んだ。

平成６年からは，第５期の研究「学びの最適化」に着手し，平成 10 年には，総合教科「共生科」を開発した。21 世紀の社会で「自立・共生」するために必要な資質・能力を総合的，系統的に育成することを目指す研究を行った。平成 14 年からは，第６期の研究「新しい時代の学びを拓く」に着手し，教科改変と絶対評価，発展的な学習の在り方，体験と理論の往復による教科学習の在り方について研究を進めた。また，平成 20 年には，総合教科「未来志向科」を開発した。

第７期では，生徒が社会の変化に対応するだけでなく，社会を取り巻く状況や課題を受け止めながら，他者と共に社会に働きかけ，粘り強く生き抜いていく力が必要であると考えた。先行きの見えない未来を切り拓き，他者と共に未来を創造する生徒の育成を目指すことを掲げ，第７期の研究目標を「未来を創造する学びの追求」に設定した。このような学びを実現するために，総合的な学習の時間「未来志向科」を教育課程の中核に据えて，学習者の学びが学校のみに閉じない新たな教育課程を編成した。

表２　本校の研究の経緯

年	研究内容
昭和 52 年	**第４期研究「教育の人間化」**
昭和 54 年	「セミナー」創設
平成３年	「人間科」創設
平成６年	**第５期研究「学びの最適化」**
平成 10 年	「共生科」創設
平成 14 年	**第６期研究「新しい時代の学びを拓く」**
平成 15 年	教科改変と絶対評価の実践的研究
平成 17 年	基礎・基本の強化を図る「評価」と「発展的な学習」の実践的研究について
平成 19 年	体験と理論の往復にもとづく教科内容の見直し
平成 20 年	「未来志向科」創設
平成 21 年	これからの時代に求められる力を育てるための，総合的な学習の時間の教科化と必修教科の内容の見直しによる教育課程の研究開発
平成 23 年	総合的な学習の時間の教科化と新しい学習評価による教育課程の実践的研究
平成 24 年	**第７期研究「未来を創造する学びの追求」**
平成 25 年	総合的な学習「未来志向科」を生かした教育課程の実践的研究
平成 27 年	学びの連続性で一人の学習者を育てる教育課程の創造
平成 28 年	「創造表現活動」創設
平成 30 年	豊かな表現と深い学びを育む教育課程の創造
令和２年	**第８期研究「学校を問い直す」**
	精神的に自立した人間を育てるカリキュラム開発

第７期の研究を進めていく中でも，知識・情報・技術をめぐる変化の速さが加速度的となり，情報化やグローバル化といった社会変化が，人間の予測を超えて進展するようになった。平成 26，27 年度の研究では，研究主題「学びの連続性で一人の学習者を育てる教育課程の創造―考え抜く生徒が授業を変える―」を設定し，すべての教科で育成する資質・能力として「考え抜く力」を掲げて，一人の学習者の学びが教科学習や未来志向科の間でつながるとともに，家庭や地域，社会まで見据えた教育課程を構築することを目指した。

平成 27 年度からは，文部科学省研究開発学校の指定を受け，これまでの研究の成果と課題を踏まえ新たな教育課程の開発を行った。これからの時代に必要な様々な資質・能力のうち，特に重要であると考えたコミュニケーション能力，創造的思考力に焦点をあて，教育課程を再編し，新領域「創造表現活動」を設置し，表現に関する教育の充実を図った。さらには，先行きの見えない未来であるからこそ必要となる教科で育成すべき資質・能力を育むため，「各教科の本質とは何か」を吟味し，よりよい授業デザインの提案を目指した。

Ⅱ　学校を問い直すということの意味

このような本校の実践研究の蓄積の中で，学校に求められる不易と流行が見直され続けてきた。教育目標に向かう教師と生徒の姿に課題と可能性を見出し，研究仮説を立て，実践し，修正し，記録してきた。「学校は何をするところか」という問いに対する本校なりの試論を，常に提出し続けてきたのである。また，日々の教育実践において教師は，なぜその実践をしたのか，内省している。そしてその時々における自分たちの判断を尊重しつつ，反省的によりよい実践につなげてきたのである。つまり問い直すことは，本校や教師にとって不断に行われてきた営みである。

とはいえ今日，学校は多くのことを抱え込み，限界であると指摘される。今まで行ってきたこと，今行っていることを当たり前のこととして容認したり，必要とされる資質・能力を上乗せする形で育成することを引き受けたりせず，本当に必要なことは何なのか考えようとすることが必要なのではないか。今何が本当に必要なことで，何が不必要なことなのか，精査して選び取っていくことが，より強く求められる時代となっている。そこで本校では，学校において絶対に欠くことのできない中核的な要素を見極め，取捨選択し，学校は何をするところか考え続けることを「学校を問い直すこと」と定義した。

Ⅲ　四つの視座から見た学校

では学校は何をするところであろうか。今日の学校は，多数の視座から問い直し得る。そして一つ一つの視座から見る視点は，さらに多岐にわたる。だからといって想定し得るすべての視座を検討し，すべての視点を取り上げて研究することは生産的でない。そこで以下のように，四つの視座から学校を問い直してみたい。

四つの視座とは，学校教育の歴史，学校を取り巻く現代社会，学校にいる子どもたち，地球に住み未来を背負う人間という視座である。一般にカリキュラムを設計するとき，学問的要請，社会的要請，子どもからの要請，人間的要請を受けて設計することが知られるが，学校を問い直す視座としても援用し，これら四つの視座から見えた学校のあるべき姿を以下に整理する。

１　歴史的な視座から問い直すと，学校はどのようにあるべきか

人類は，学校という装置によって若い世代を，次の時代の担い手として教育し続けることに成功した。学校は意図的に，人間がつくりだし対象化してきた科学や芸術の基礎的内容を正しく学びとらせ，子どもたちに様々な能力を調和的に発達させようとした。しかし歴史的にいえば学校は，公教育を施す性格上，全体主義思想，軍国主義思想に絡めとられ，戦争を遂行する装置としての一翼を担ったり，経済界からの要請を受け，画一的な知識を有する人材を輩出する装置として機能することを求められたりすることもあった。

あらためて学校は，陶冶と訓育によって，完全に発達した人間[3,4]にまで教育しようとする思想が重視されるべきである。このような思想から見たとき，今日の学校は，本当に完全に発達した人間にまで教育することに資する場所に成り得ているだろうか。学校は，精神的自立を促し，調和のとれた人格の形成に資する場所であ

[3] この思想を同時代のだれよりも徹底して考え，実行したのがペスタロッチであると吉本均は言う。吉本均『学校教授学の成立』明治図書出版　1986 年　pp. 22-23.

[4] 精神的に自立し，調和のとれた人格のこと。学校は，この崇高な目的に資する場所である必要があるだけで，その目的が達成される場所ではない。そして，これは教育全体（学校教育，生涯教育，私教育等）すべてでもって達成に向かう目的であることも重要だと考えている。

らねばならない。

２　現代社会の現状から問い直すと，学校はどのようにあるべきか

時代は，次の社会へと加速度的に変化している。科学技術や情報テクノロジーが進化し，人類の可能性は飛躍的に高まっている。一方で，社会は不安定さや複雑性を増す。未知のウイルスの感染拡大は予測困難な未来社会の到来の象徴であった。このような現代社会の中で，答えのある問いだけを解き，大量の知識を覚えるだけでは，ますます意味をなさなくなってきた。そこで学校は，一斉授業を行い，先人の文化遺産を注入する勉強を求められる場から，生きてはたらく知識・技能を身に付け，未知の出来事に対する思考力等を獲得し，学びに向かう力や人間性を高める場へと変化することが求められている。

では本当に学校は，この求めに答えられるだろうか。予測が困難な世界を生き抜く人間を育てる使命とは裏腹に，正答主義の学習の中で，効率よく答えにたどり着く姿勢を身に付けさせてはいまいか。不安定，不確実，複雑，曖昧な世界が急速に進展する今日であるからこそ，学校は，自ら主体的に考え，判断し，多様な価値を吟味し，調整する人間を育てる場所であらねばならない。

３　子どもの実態から問い直すと，学校はどのようにあるべきか

子どもたちは，現代社会の影響を受けながらも本質としては変わらない。愛情を求め，知的好奇心にあふれ，今を生きている。しかし自立が遅れ，保護者や指導者[5]に依存を強める傾向が見られる。また，学校における学習は，上級学校の入試や入社試験に合格するためにあると考え，効率や近視眼的な有用性を重視する傾向が見られる。将来の展望があるように見えて実は，お仕着せの将来設計を受け入れ，早期完了[6]してしまう子どもも多い。

学校は，生き方の選択における迷いや信念に沿った積極的な取組を受け入れ，アイデンティティを確立する過程を，意図して保障しているだろうか。目の前の競争に勝ち抜くことや事無く進学することを重視し，生き方に疑問をもつことを軽視，無視，棚上げさせていないだろうか。学校は，子どもたちの生き方・在り方への疑問を引き受け，共有し，その疑問に対する答えを自分なりに獲得することを支えなければならない。

４　人間的な視座から問い直すと，学校はどのようにあるべきか

人類の進歩によって科学技術がめざましく発展し，人類は自らの手に余る技術や仕組みを手に入れてきた。原子力や人工知能等，枚挙にいとまがない。人類が豊かに生きる目的にそって生み出した技術が，人間の制御できる範囲を越えて，飽くことなく進歩している。しかし物質的な豊かさや生活の便利さの代償として，地球温暖化の進行や貧困の拡大といった環境問題（以下，自然環境，社会環境の両者の問題を含む言葉として使用する）が人類に突きつけられている。このような社会にあって「人間自身への問い」[7]が必要であることは言をまたない。人間とは何か，人間が地球でよりよく暮らしていくために人間はどうあるべきなのか，人間が獲得してきた知識や技術，能力をどのように扱うのか，それらの視点を私たちは常にもち，環境問題の悪化を制御

---

[5] 教師や塾の講師，部活動やクラブチームの指導者等広く意味している。

[6] アイデンティティを確立する過程には，傾倒（信念に沿った積極的な取組）と危機（生き方の選択における迷い）とが必要とされる。周囲の期待に沿って一つの目標に向かって邁進し，生き方の選択における迷いを経験していない状態の子どもは，大人になる過程でアイデンティティの確立が保障されない危険性がある。田島信元，岩立志津夫，長崎勤編『新・発達心理学ハンドブック』　福村出版　2016 年　pp. 297-298.

[7] 安彦忠彦『教育課程編成論　学校は何を学ぶところか』放送大学教育振興会　2006 年　p. 74.

することが求められている。

それでは人間は，便利さや豊かさを他者と分かち合い，他者の困難を自分事として分かち合い，多様な他者と共に生きる準備ができているだろうか。学校は，次世代や未来の地球に対して責任ある人間を育てることに貢献できているだろうか。学校は，多様な他者と共に生き，環境問題に正対して責任ある行動をとる態度を育成する場所でなければならない。

今日の学校は，１～４の視座から問い直されている。前期中等教育の実践的・実証的教育研究を行う使命を負った本校が，諸校の先頭に立ち，自ら学校の在り方を問い，あらためてその問いに対する具体を提案していかなければならない。このような問題意識から第８期のテーマを「学校を問い直す」と設定した。

Ⅳ　第８期の研究の方向性

Ⅲの１～４の視座から見えた問い直しの視点を基に，以下のように研究の方向性を定めて，第８期の研究の緒に就きたい。

まずは，先述のような問い直しの姿勢を担保した上で，本校が 40 年以上にわたって研究の柱にしてきた前期中等教育におけるカリキュラムに焦点をあて，その在り方を問い直し，その問いに対する答えを本校なりに提案していく使命を自覚する。本研究の経緯で示した実践の成果を土台に，目の前の生徒たちに対して価値あるカリキュラムを提供し，それが 10 年後 20 年後の前期中等教育における理想のカリキュラムとなることを期する。

次に，理想のカリキュラムを追求するとき，生徒に必要と考えられる資質・能力を次々と上乗せするカリキュラムになっていないか慎重にならなければならない。また，時代や社会の要請を不用意に受け入れ，国家や産業界が求める人材を育成するという姿勢になっていないか注意する必要がある。学校が担うべき本質的な使命を自覚し，本校の教育目標を実現する生徒の育成を目指すカリキュラムを提案したい。

最後に，カリキュラムは生徒と教師がともに修正し続けていくものであるということを意識したい。カリキュラムは，固定化された計画書ではない。誰が実践しても同じ成果が保障されるわけではない。生徒の姿を見ながら常に修正し，練り上げていく教師の姿勢が必要となる。あらためて，カリキュラムを設計し，運用し，反省して，改善できるのは教師しかいない。そしてカリキュラムを実のあるものとして具現化できるのは生徒と，生徒とともに歩む教師だけであることを自覚する。そのような謙虚な姿勢で，今日のカリキュラムを問い直し，カリキュラムの構成原理の中に，教師の主体的な判断や成長を保障するものを提案していきたい。

第２章　研究の全体構想

第１節　全体構想

Ⅰ　研究主題

精神的に自立した人間を育てるカリキュラム開発
―教科する教科学習と省察性を高める人間道徳の実践を通して―

Ⅱ　研究の方針

本校では，全教育研究の実践を通して次の1と2で示した精神的に自立した人間の育成を目指す。

1　主体的かつ自律的に考え，判断し，行動すること，及び，多様性を認め尊重し，持続可能な社会の一員として生きることを，調和的に達成する人間

2　過去から連なる現在をよりよく生きること，及び，予測困難な未来においてよりよい社会を創造することを，調和的に達成する人間

そしてそのような人間に備わっている教養を身に付け，省察性を高めるカリキュラムを開発する。

そのため教養（世界を見つめ世界に関心をもち世界に働きかけ，自らを高め続ける姿勢）を身に付ける教科学習を実践する。それは各教科ならではのおもしろさや魅力，その教科を学ぶ意義の実感につながる知のプロセス[8]に参加する教科する[9]教科学習である。

それと同時に省察性（多様な他者や社会との関係の中で，「なぜそうなのか」，「本当にこれでよいのか」，「何があるべき姿なのか」考え，自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとするその人の態度や性質）を高める新領域「人間道徳」（以下，人間道徳）を設置し，実践する。

これらの実践を通して精神的に自立した人間の育成に資することができたか実証的に研究する。

Ⅲ　研究仮説

○　教養を身に付ける教科する教科学習と省察性を高める人間道徳を軸としたカリキュラムを開発することで，上記1，2に示した精神的に自立した人間を育てることができる。

○　教科学習において，各教科ならではのおもしろさや魅力，その教科を学ぶ意義の実感につながる知のプロセスに参加する教科学習を実現することによって，世界を見つめ世界に関心をもち世界に働きかけ，自らを高め続ける教養ある生徒を育てることができる。

○　人間道徳において，生徒主体でプロジェクトを企画，実施，振り返る形式の学習を実施し，体験と振り返りを効果的に繰り返すことによって，省察性を高めることができる。

[8] 知のプロセスとは知を生かすもしくは知をつくるプロセスのこと。詳細は教科する教科学習の項を参照。
[9] 「教科する」という言葉は京都大学准教授の石井英真氏の考え方に基づいて用いている。その考え方に本校なりの捉えや実践を加えたものとして提案する。詳細は教科する教科学習の項を参照。

Ⅳ　研究の全体構想図

生徒の実態　　本校の教育目標　　来る未来からの要請

目指す生徒像　　自ら立ちつつ共に生きる生徒　今日に生きつつ明日を志す生徒

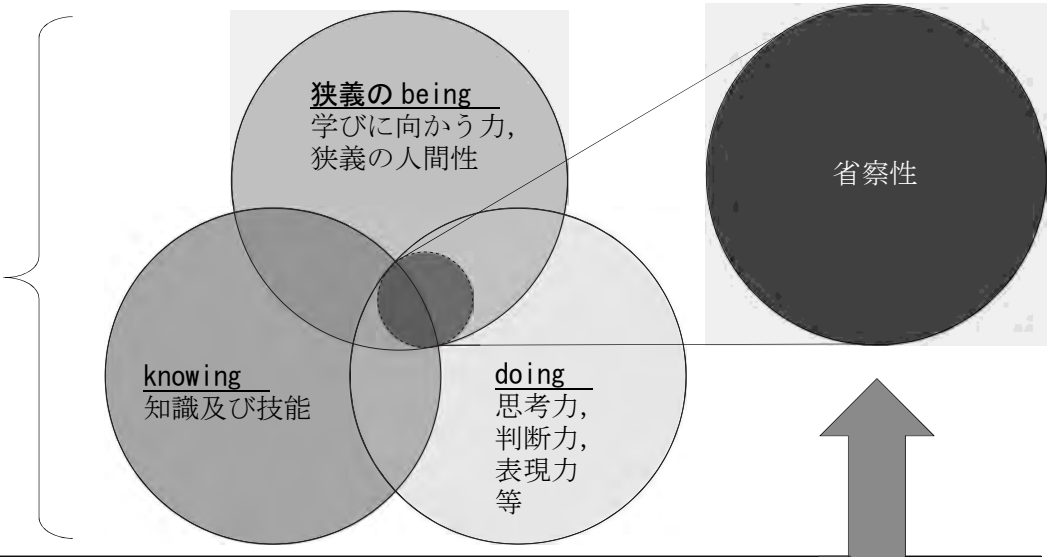
精神的に自立した人間

1　主体的かつ自律的に考え，判断し，行動すること，及び，多様性を認め尊重し，持続可能な社会の一員として生きることを，調和的に達成する人間

2　過去から連なる現在をよりよく生きること，及び，予測困難な未来においてよりよい社会を創造することを，調和的に達成する人間

教養　　**省察性**

学習指導要領（平成二十九年告示）の趣旨や資質・能力の枠組みに関する国際的な研究の動向をふまえたうえで、本校が育成したい資質・能力



教科する教科学習

教科で獲得した資質・能力を総合的に活用する人間道徳

省察性を高める人間道徳

教科学習

国語，社会，数学，理科，音楽，美術，
保健体育，技術・家庭，外国語

人間道徳

特別活動

この研究の全体構想図は，本研究で育てたい人間を，「知識及び技能」，「思考力，判断力，表現力等」，「学びに向かう人間性等」の三つの柱[10]（以下，資質・能力の三つの柱）の考え方を用いて描いた図である。このような図にする理由は，コンピテンシーをベースとした学習指導要領（平成 29 年告示）の趣旨や，資質・能力の枠組みに関する国際的な研究の動向[11]をふまえたうえで，カリキュラムをデザインしていることを示し，より汎用性の高いカリキュラムとしたいからである。

まずは，教養を身に付ける教科する教科学習を実践することによって，knowing（知識及び技能），doing（思考力，判断力，表現力等），狭義の being（学びに向かう力，狭義の人間性）[12]が育まれることを図示している。

そして省察性も教科学習によって育まれることを示している（資質・能力の三つの柱の図内に示した円）。ここで，省察性をこの位置に示したのはなぜか。それは第１に省察性は，リーダーシップや好奇心，勇気等と同じような人格的要素が強い[13]資質・能力であるため，狭義の人間性に属すると考えられるからである。第２にメタ認知の性格が強いため，思考力の要素をもつと考えられるからである。この二つの理由から狭義の being と doing の重なり合った部分に位置付けている。さらに省察の手法等は技能として身に付けることが可能であるため，knowing に小さく重なるよう示している。

そして教科学習のみによって，省察性を十分に高めることはできない[14]と考え，本校では省察性を焦点化して高める新領域である人間道徳を設置することとした。ここで資質・能力の三つの柱の図内では省察性を小さく点線で示し，図右側に取り出しているのは，人間道徳で焦点化して高めることを示すためである。なお，この図で示すと省察性が小さな能力の一つのように見えるが，実生活や未来社会において省察性が発揮されるときには，他の能力を制御したり，能力を思慮深く使ったりすることに貢献する重要な性質となるため，右側に取り出すときに大きく濃く図示している。

このようにして教養を身に付け，省察性を高めることで，目指す生徒像に迫れることを図の上部で示した。

Ⅴ　本校の教育課程

１　３領域カリキュラム

本校では，目指す生徒像を実現するために，上述のように教科学習，人間道徳を位置付け，特別活動を含めた三つの領域でカリキュラムを構成した。ここでそれぞれの領域が担う役割を整理する。

教科学習は，その教科ならではの知のプロセスに参加する教科学習であり，世界を見つめ世界に関心をもち世界に働きかけ，自らを高め続ける教養ある生徒を育成する領域である。詳しくは教科学習の項で述べる。

人間道徳は，様々なプロジェクトを生徒主体で実施し，多様な他者や社会との関係の中で，自己の生き方・在り方を問い直す領域である。また，教科で獲得した資質・能力を総合的に活用するなどして，問題解決で必

---

[10] 文部科学省『中学校　学習指導要領（平成 29 年告示）解説　総則編』2018 年　p. 3.

[11] チャールズ ファデル，マヤ ビアリック，バーニー トリリング（著），岸学（監修，翻訳），関口貴裕（編集，翻訳）『21 世紀の学習者と教育の４つの次元：知識，スキル，人間性，そしてメタ学習』北大路書房　2016 年

[12] being，人間性という人間の精神性や人格的な要素を，無批判に資質・能力に一元化することへの問題点を見過ごさないようにするため，歯止めの意味で狭義という言葉を用い限定をかけている。安彦忠彦「これからの家庭科教育に期待すること―子どもの自立に焦点化して―」『日本家庭科教育学会誌　第 60 巻　第３号』2017 年　p. 110.

[13] カリキュラム・リデザイン・センター（CCR）が提示した人格の中に含まれるとされる６個の構成要素のうち３個を例示している。

[14] 詳細は，第２節Ⅰ－３「なぜ省察性を高める領域が必要なのか」を参照。

要となる資質・能力を高める領域でもある。詳しくは人間道徳の項で述べる。

一方特別活動は，学校内の様々な社会集団の中で，集団生活の意義や行動の仕方を身に付け，人間関係の課題を見出しては解決するために話し合い，合意形成を図ったり意思決定をしたりすることを学ぶ領域である。

２　教育課程特例校

本校では，令和２年度より文部科学省指定教育課程特例校の認定を受け，特別な教育課程を設けている（**表３**）。具体的には，特別の教科　道徳と総合的な学習の時間を統合し，人間道徳を設置する。

表３　令和２年度教育課程表

区　分	各教科の授業時数									特別の教科 道徳の授業時数	総合的な学習の時間の授業時数	特別活動の授業時数	人間道徳の授業時数	総授業時数
	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術・家庭	外国語					
第1学年	140	105	140	105	45	45	105	70	140	0 (-35)	0 (-50)	35	85 (+85)	1015
第2学年	140	105	105	140	35	35	105	70	140	0 (-35)	0 (-70)	35	105 (+105)	1015
第3学年	105	140	140	140	35	35	105	35	140	0 (-35)	0 (-70)	35	105 (+105)	1015
合　計	385	350	385	385	115	115	315	175	420	0 (-105)	0 (-190)	105	295 (+295)	3045

※（　）は学習指導要領等の教育課程の標準的な時数からの増減数

Ⅵ　研究主題設定の理由　―なぜ本研究主題を設定したのか―

１　新型コロナウイルスの感染拡大から見えた予測困難な世界

世界は不安定さや不確実さを増す。未来はますます予測が困難となっている。新型コロナウイルスの感染拡大は，予測が困難で不確かな未来社会の到来を象徴する出来事であった。グローバルな人，モノ，サービスの移動が当たり前の世界において，一国内で発生した正体不明のウイルスが全世界に広がるのに，そう長い時間はかからなかった。治療薬やワクチンが確立されない中で，感染者が爆発的に増加した。医療崩壊が現実となり，多くの社会機能が麻痺した。経済活動は停滞し，人々は先行きが見えない不安を抱えて日々を過ごすこととなったのである。新型コロナウイルスの感染拡大によって人々が目にした世界は，まさに不安定で不確実で，予測が困難な世界そのものであった。

新型コロナウイルスの感染拡大のような全世界を巻き込み，既存のシステムが通用しなくなる事態は，未来社会において繰り返されるであろう。ウイルスの感染爆発という形でなくても，予測が困難な事態を様々に例示することができる。地球温暖化等を原因とする気候変動，世界人口の急速な増加と貧困の拡大，日本で言えば少子化による人口減少など枚挙にいとまがない。それらリスクが現実化して，社会全体を覆ったとき，ますます既存の価値観や常識は，通用しなくなるであろう。人々はそのような未来社会を生き抜いていかなければ

ならない。

２　人間の可能性と危険性が増大する世界

新型コロナウイルスの感染拡大が続く予測困難な世界で人々は，どのように今を生きているであろうか。人間が生み出し築き上げてきたテクノロジーや社会システムを最大限に駆使し，未知のウイルスを克服しようとしている。また多くの人々は自らの行動を自制しつつ，未来に希望を抱き，最善の行為を積み重ねて，新型コロナウイルスの感染拡大防止に努めている。テクノロジーや社会システム，人間の知恵によって必ずや人間は，ウイルスと共存しながらより豊かになった日常を送ることになるであろう。

しかしともすれば，閉塞感が漂う自粛生活の中で，自分を見失ったり，他者を攻撃したり，社会を悲観したりしがちになる面もあった。コロナウイルスという共通の敵に対して理知的で節度ある行動が求められたにもかかわらず，利己的に振る舞ったり，他者の言動を一方的に批判したり，国や地域間で対立したりすることもあった。そのような行為によって，社会は分断を深め，不安が増大し，奪い合う世界へと歩みを進めてしまう可能性を実感した。一つのリスクに対して，急速に発展を続けるテクノロジーや社会システムの使い方を誤れば，リスクはより顕在化し，人々の生活に破滅的なダメージを与えることになるのである。人々はこのような可能性と危険性をもち合わせた世界を生きている。

３　現在の子どもたち

では，現在の子どもたちは，どのように今を生きているのであろうか。**第１章－第２節－Ⅲ－３**でも述べたように，現代社会の影響を受けながらも本質としては変わらない。愛情を求め，知的好奇心にあふれ，目の前の課題を解決しようと今を必死で生きている。しかし来る未来に向けた十分な準備ができているとは言えない。それは子どもたちの問題でもなく，一教師の問題でもなく，大人，学校，社会全体の問題であろう。

具体的には次の点で大いに問題を抱えていると言わざるを得ない。それは，客体としての学習を身に付けてしまっている点と，未来社会の担い手である自覚が低い点である。

⑴ 客体としての学習

客体としての学習とは，どのような学習か。それは，誰かが用意したもっともらしい路線と答えに頼る学習である。言い換えれば，学び取る主体としての学びではなく，与えられた既定ルートをこなし受け入れる学習である。以下の３点でその特徴を示す。

① 他律的な学習

自ら考え，判断する内発的な学びとは逆の，他者から求められる学習となる。言い換えれば忖度する学習と言えるかもしれない。ひどい場合は偽装する学習となってしまう。

② 無批判な学習

学校における学習が上級学校への進学の準備か，経済的自立のためと考える傾向がある。何のための学習か問われることがほとんどない。保護者も学校も社会も，そのように問うことを求めず，子どもたちは学習したことを何にどう生かすか自らに問うことがほとんどない。例えその問いが思い浮かんだとしても，当面の進学や経済的自立のために，棚上げされることが多い。

③ 無難なことを選ぶ学習

失敗や挑戦を避ける学習が見られる。自分の思いやこだわりよりも，期日に間に合わせることや失敗しないことが優先される。短時間で与えられた多くの課題をこなすうちに，挑戦しない学習を身に付けてしまう。

①～③の特徴をもつ客体としての学習は，不確実なことに対して，自分で問いかけ自分で答えを獲得していこうとするような主体的な学びではない。予測が困難な未来社会において，これまで以上に答えは与えてくれないものであるにもかかわらず，もし安易な答えを求め，短絡的でもっともらしい誰かの答えにすがろうとする学習があるのだとしたら，改善の必要がある。

(2) 未来社会の担い手である自覚の低さ

第２の未来社会の担い手である自覚が低いとはどのような意味であろうか。それは，未来社会に対して責任をもち，自立した人間として関わろうとする自覚が低いということである。全国学力・学習状況調査の生徒質問紙によるアンケート（2019 年４月　N=977665（全国））では，「地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがありますか」という問いに対して，60.6％が否定的に答えた[15]。また，日本財団主催の「18 歳意識調査」(2019 年 12 月　N=1000）によると，次のような結果が示された。「自分は責任がある社会の一員だと思う」，「自分で国や社会を変えられると思う」，「社会課題について家族や友人など周りの人と積極的に議論している」という問いに対して，それぞれ 17～19 歳の若者の 55％，82％，73％が「いいえ」と答えている[16]。

このような結果の背景には，様々な要因が考えられるが，**第１章**で示したように，自分の考えをもち，自分の力を何に，どう発揮するか自分で決める機会や責任を与えられることが少ないという現状がある。また，子どもたちの生き方における迷いや失敗が許容されにくい現状がある。

もちろん現在の中学生の意識と 17～19 歳の意識に，中学校段階の教育がどれだけ直接的に影響を与えるかを実証的に説明することは難しいが，中学校段階における教育が目を向けなければならない問題であることは確かであろう。もし子どもたちが無意識のうちに社会や周囲の期待に沿うだけの生き方を選び，主体的に社会に働きかけていく意志も責任感ももちにくい実態があるのだとしたら，改善の必要がある。

４　未来を託される子どもたち

１・２に示した世界を生きる，３に示した子どもたちに求められることは何であろうか。それは自らが生き残るために，また未来の世代に対して責任をもつために，来る未来に向けて主体的であることである。予測困難な未来社会に正対し，多様な他者と共生するための態度形成を怠らない自覚と意志をもち，行動を起こしていく人にならなければ１の事態の前に，人々は敗れ去ることになる。

また，自らの選び取ろうとする行為を俯瞰して吟味し，自己を絶対化せず，他者の考えを尊重するとともに，自らが正しければ孤立を恐れず，必要な場合には他者とも協力ができる人にならなければ，２で予見される誤った選択によって，人々は早々に自滅することになる。

このような世界において，自ら考え，判断し，他者とともに行動する主体性を子どもたちは獲得しなければならない。この意味における自立の基礎を前期中等教育では育むことが必要であると考える。

本校の教育目標は，今日においてなおいっそう重みを増す。自ら立ちつつ共に生きること，今日に生きつつ明日を志すことが，これほど重視される時代はない。人類の生き残りの問題として未来社会に対して責任をもち，矛盾や価値の葛藤を調整して主体的に事に当たろうとする人間を育てるカリキュラムを開発する必要があると考える。

---

[15] 「平成 31 年度(令和元年度)　全国学力・学習状況調査　調査結果資料　【全国版／中学校】」国立教育政策研究所作成資料より抜粋。

[16] 日本財団によると，この数値は，無作為抽出した 17 歳から 19 歳までの若者にインターネットによるアンケートを依頼し，有効回答が 1000 人に到達するまで実施した結果であるとしている（2020 年５月 18 日聞き取り)。

５　本校の令和元年度までの取組

本校では，令和元年度までも今日の社会を分析し，どのように時代や社会が変わっても求められる資質・能力の育成に励んできた。教科学習では，教科の本質に迫る教科学習に取り組み，その教科ならではの資質・能力の育成を目指した。また，コミュニケーション能力，創造的思考力を育成することに重点を置いたカリキュラムも実施した。特に新領域「創造表現活動」（以下，創造表現活動）を設置し，相手意識をもったよりよい表現を追求する小領域「プラム」と自己の生き方・在り方を問い直し価値の更新を目指す小領域「（旧）人間道徳」の実践に取り組んだ。そしてどちらの小領域でも教師の想定を超える生徒の姿が見られた。特にここでは，「（旧）人間道徳」において見られた生徒の姿を紹介する。

Ａさん

高齢者福祉施設で高齢者と交流したときのこと，Ａさんはその世界の在り方に疑問をもった。高齢者を幼児同様に扱う様子を見て「ばかにしている」とＡさんは思った。高齢者に折り紙を折らせたり，童謡を歌わせたりする時間を「茶番だ」と思った。また，エレベーターに内側からロックがかかっていることに納得がいかなかった。高齢者の自由を奪い束縛するシステムだと思った。

Ａさんは，学年団集会において，仲間の前でこの想いを語った。Ａさんの意見に同調の声も批判の声も上がった。Ａさんは，じっと仲間の意見を聞いていた。

そして次の高齢者との交流会のとき，Ａさんはこれまで以上に高齢者と積極的に関わり，高齢者の思い出話を聞かせてもらうことに多くの時間を使っていた。

介護の世界を体験したＡさんは，他の多くの生徒が当たり前と思う環境を，一度対象化して，批判的に捉えた。そして他者との対話や自己との対話の中で，差異や矛盾を調整し，自己の関与の在り方を考え直した。Ａさんのような姿は，予測が困難な未来社会に送り出したい生徒の姿だと考える。本校のこれまでの実践の中に，大きな可能性を感じている。

一方，次のエピソードは，課題を示す架空のエピソードである。ただし，多くの人々が容易に思い浮かべることのできる，陥りやすい未来をえがいている。

Ｂさん

Ｂさんは総合的な学習の時間におけるプロジェクトでどのようなことをするのか考えるとき，お決まりの行事，お決まりの企画をイメージした。大人にあれやこれやとお伺いを立て，「したいこと」より「できること」を，「チャレンジングなこと」より「無難なこと」を選んだ。準備や本番の時間は「こなす」時間であった。掲げられたテーマはお飾りで，そのテーマを実現しようと，あれやこれやと試行錯誤することはしなかった。

Ｂさんの胸に秘めたものは情熱ではなく，打算であった。

Ｂさんのエピソードのような未来を避けて，Ａさんのような人が育つカリキュラムを開発することが求められると考える。

このように，１～５で記した問題意識に基づき，研究の方針を立てた（p. 9）。そして本校の研究主題を「精神的に自立した人間を育てるカリキュラム開発―教科する教科学習と省察性を高める人間道徳の実践を通して―」と設定した（p. 9）。

第２節　研究の内容と方法

Ⅰ　教科する教科学習

研究主題に示した精神的に自立した人間を育てるために，教科学習はどのようにあるべきだろうか。本校の教科学習の方針を以下に示したい。

１　教科学習とは何か

そもそも教科学習とは何であろうか。定義には下記のようなものがある。

> 学校で教授される知識・技術などを内容の特質に応じて分類し，系統立てて組織化したもの[17]

さらに以下で，教科学習らしさを整理したものを示す[18]（安彦，2009）。

> ○　「文化伝達」という古典的な教育観によるもの
> ○　教える側が，子どもの自主性以上に重視できるもの
> ○　現存の社会への適応を促すもの
> ○　動物とは異なる「人間らしさの基礎」を与えるもの
> ○　文化創造・社会革新の手段・道具となるもの
> ○　教える側が学習者の興味・関心を喚起する必要のあるもの
> ○　反復・練習を要する内容を含むもの

教科学習によって生徒は，自主的に生活しているだけでは獲得することのできない「社会へ円滑に適応していくこと」や「人間らしさの基礎」，「文化創造・社会革新の手段・道具」等を獲得する。このような性質は普段意識されていないが，教科学習が果たす役割を端的に説明している。学校を問い直そうとしている本校でも，教科学習の重要性，必要性を再認識した。

２　令和元年度までの教科学習

令和元年度までの本校の取組は「教科の本質に迫る教科学習の在り方」であった。教科の本質を「教科固有の対象に学習者が働きかけた結果，獲得するものあるいはめざすものである[19]」と定義し，以下のような教科の本質に迫る生徒の姿を想定して教科学習に取り組んできた。

> 『その教科ならではのおもしろさや魅力』，『その教科を学ぶ意義の実感』につながる問いに対して，試行錯誤を繰り返しながら，粘り強く最適解を導き出そうとする姿[20]

このような姿を想定したことによって，教師にとっては単元ごとに目指す生徒の姿が具体化され，常にその姿を意識した授業デザインがなされるようになった。そのことによって生徒は，教材自体のおもしろさに引き込まれ，熱中して追究する姿を見せた。また，その教科を学ぶ意義を考える視点をもった生徒もいた。

一方で，一部の生徒に**第１節－Ⅵ－４**に示したような，忖度する学習が見られることがあった。これは教科のおもしろさや魅力を十分に感じることができない生徒もいたためと考えられる。また，獲得した概念や法則

---

[17] 今野喜清・新井郁男・児島邦宏編『第３版　学校教育辞典』教育出版株式会社　2014 年　p. 239.
[18] 安彦忠彦「学校教育における『教科』の本質と役割」『学校教育研究 24(0)』日本学校教育学会　2009 年 pp. 20-31.
[19] 香川大学教育学部附属高松中学校『研究報告　第４巻　第７号』　2019 年　p. 27.
[20] 香川大学教育学部附属高松中学校『研究発表会要項』　2019 年　p. 17.

を実生活や具体に埋め戻したり，学んだことを生かしてさらに深い探究を試みようとしたりする姿は，あまり見られなかった。これは，教科で獲得させたい概念や法則等が十分に身に付いていなかったり，教材の奥深さに生徒が出合い，自ら関与を深めようとする関心が高まらなかったりしたためと考えられる。

３　コロナ禍の中で見えてきたこと

令和２年度は，新型コロナウイルスの影響で，各教科において学校で学ぶ時間が圧縮された。学校は限られた時間で子どもたちに授業を試みるならば，どのように授業をデザインするべきか，今まで以上に答えを迫られた。あらためて教科学習の根幹は何か，欠くことのできない要素は何か，繰り返し問い直すことにつながった。

一方，子どもたちは学校で学ぶことを求めていた。家庭で自学自習を進める中で，「家で勉強していても分からなくなったときに誰も聞く人がいない。いつもは友達に聞ける。一人ではもやもやがたまっていった」と打ち明ける生徒がいた[21]。「教科書を読んでも内容が入ってこなかった。おもしろくなくて関連するドラマを見てイメージを膨らませるしかなかった」[22]と言う生徒もいた。生徒には，分からないことを解消できない不安，おもしろさや魅力を感じながら学ぶことへの渇望があった。

現実に目を向けると入試の準備のための学習，教科書を網羅する学習がとりあえずは優先される世相があった。本校生徒にとっても学力試験の成績が下がることや授業が遅れることへの不安が多く聞かれた。その要請に応えるように社会では，情報伝達型のオンライン授業が数多く提供される傾向もあった。そのことによって見えてきたことは，オンライン授業を届けるだけでは学習を保障したことにはならないこと，オンラインであっても学校が担う授業の不易は，生徒と教師が教材と対話しながら学び深めるものであるということであった。そして学校で学ぶことができなくなったとしても，自ら学び続け，自らを教育することができる生徒を育てる必要がある，ということであった。

４　課題と現状を踏まえて考えた教科学習の在り方

上記のことはこれまでも意識してきたことであるが，コロナ禍にあって浮き彫りになった。そしてあらためて，教師は教科学習でどのような生徒を育てたいのか問い直すこととなった。中学校３年間の教科学習を終えたとき，教師は生徒にどのようになってほしいと願うだろうか。それは教科学習で学んだことを生かして世界を見つめ，世界に関心をもち，世界に働きかけ，自らを高め続ける姿勢を身に付けた生徒である。本校ではこのような生徒を教養ある生徒と規定する。

では，このような生徒を育てるため教科学習はどのようにあるべきだろうか。以下４点に整理した。

1　教科学習では，世界を俯瞰し，世界に関与していこうとする姿勢[23]を身に付けさせるべきである。
2　1を実現するため教科学習では，生徒に各教科で獲得させるべき基本的な法則や概念，感性等を身に付けさせるべきである。
3　1を実現するため教科学習では，生徒に各教科ならではの本質的なおもしろさや意義深さを実感させる

[21] 生徒対象座談会（2020 年５月 19 日）での意見である。「コロナ休業中に困ったことはなにか」という問いかけに対しての回答。複数の生徒が同様の意見を述べた。
[22] 生徒対象質問教室（2020 年５月 19 日）での意見である。生徒は勉強の仕方がわからなかったことを訴えた。
[23] 世界に関与していこうとする姿勢とは，学んだことを入口（アンテナ）にして，科学や文化，芸術等が対象化してきたさらに幅広く奥深い世界に主体的に関わっていこうとする姿勢である。

べきである。

4　1を実現するため教科学習では，生徒と教師はともに学び深め合う関係を構築するべきである。

このような点を重視した教科学習を実現するため本校では，以下に示す教科する教科学習を実践することとした。

5　本校の教科学習

(1) 教科する教科学習とは何か

教科する教科学習とは，各教科ならではのおもしろさや魅力，その教科を学ぶ意義の実感につながる知[24]のプロセスに参加する教科学習である。

本校では教科する教科学習をこのように定義した。石井によれば，「『教科する』(do a subject) 授業」は，「教科の内容を学ぶ (learn about a subject) 授業」と対比されるところの「知識・技能が実生活で生かされている場面や，その領域の専門家が知を探究する過程を追体験し，『教科の本質』をともに『深め合う』授業」[25]としている。本校ではこの考え方に，本校なりの捉えを加えたものとして教科する教科学習を提案する。

本校の定義に示した知のプロセスとは，「知を生かすもしくは知をつくるプロセス」を意味している。本校では，科学や文化，芸術が生み出した結果としての知を覚えるという受け身のプロセスとは違った，知に働きかける主体的なプロセスという点に，まずは力点を置いた。

その上で「知を生かすプロセス」とは，現実的で複雑な実生活にその教科の概念や法則等を埋め戻して理解しようとしたり，現実世界の問題をその教科の複数の領域の概念や法則等を動員して解決しようとしたりする過程のこととする。

また，「知をつくるプロセス」とは，未知のことに対して問うては探り，暫定的に最良な仮説を生み出しては，それらを問い直して高めようとする過程のこととする。もちろん，知を生かすことや知をつくることは，実生活の場面でも専門的な研究の場面でも教室で学ぶ場面でも往還したり，同時に起こったりする。知のプロセスをどちらか一方に限定して考える必要はない。

このような知のプロセスの中で，特にその教科のおもしろさや魅力，学ぶ意義の実感につながる学び甲斐のある部分に，生徒と教師がともに参加する教科学習を，本校では教科する教科学習と設定した。

ここで留意したいことは，教科する教科学習は授業デザインのあるべき姿を表したヴィジョン（全体構想）であり，場当たり的な授業改善の手法ではないということである。教科する教科学習というヴィジョンをもって，授業をデザインしていくとき，教科のカリキュラム全体，単元，一授業，授業の一場面のそれぞれが質的に高まると考える。

(2) 教科する教科学習の具体

①　どのように教科する教科学習を実現するか

本校では，教科する教科学習を実現するために，以下の３点を研究の重点として重視することとした。１点目は授業づくりのヴィジョンを全教師で共有することである。２点目はヴィジョンを見失わないようにするために，「その教科で生徒に向き合わせたい対象世界」と「その教科ならでは知のプロセス」，そして「その教科

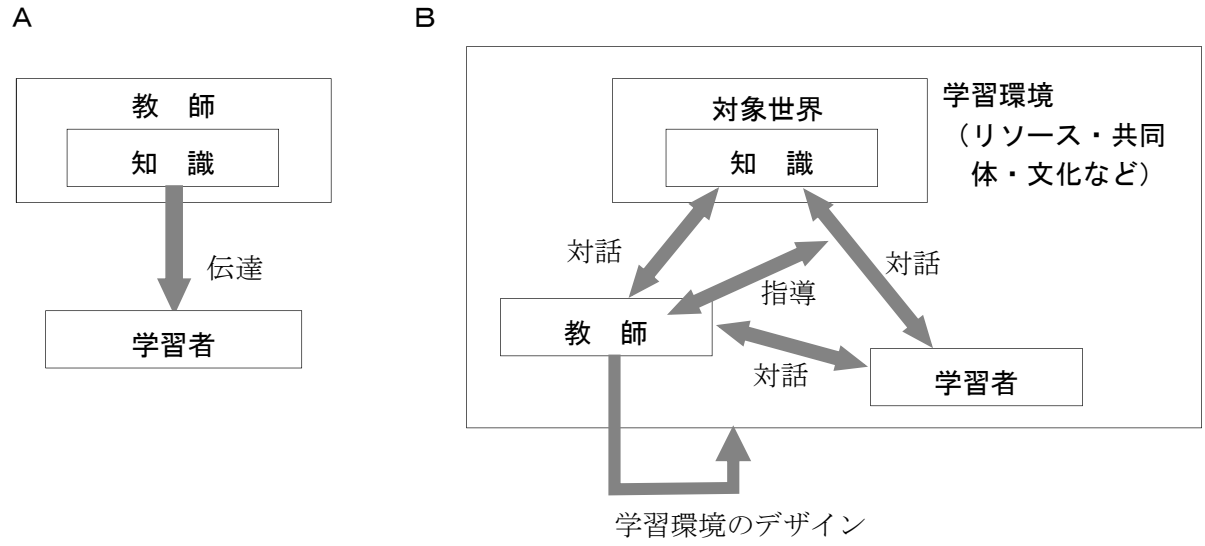
[24] 人間が長い歴史の中で，築き上げてきた科学や文化，芸術における法則や概念，感性等の形式知も暗黙知も含んだ総体のことである。

[25] 石井英真『今求められる学力と学びとは―コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影―』日本標準 2015 年　p. 39.

を学び終えたときの姿」を明示することである。３点目は各教科で教科する教科学習を実現する方略を示し，その方略を授業デザインの中心において実践を繰り返すことである。

ⅰ　研究の重点１ ― 授業づくりのヴィジョンの共有

本校では，**図１のＢ**を教科学習における授業づくりのヴィジョンを示すイメージ図としたい。それは生徒と教師が生きた教材[26]を通して対象世界に向き合い，生徒は教師から問いかけられたり手ほどきを受けたりしながら，ともに知のプロセスに参加していく教科学習を図化している。



Ｂにおいて，教師と学習者は，同じ対象を共有し，共同して活動している点では対等な関係にある。一方で，図の位置関係が示すように，教師は，いわば先行研究者として，学習者の学習活動を見通し導きうる位置にある。ゆえに教師は，学習者の対象世界との対話を深めるべく直接的な指導を行ったり，時には，教師自身も埋め込まれている学習環境をデザインする間接的な指導性を発揮したりするのである。

図１　学習者，対象世界，教師の関係構造[27]

Ａのような教師から生徒への教え込みの関係では，生徒は教師の頭の中を学習することになりがちである。言い換えれば生徒は，教師が与えた知識や手順，答えのみを学習することになりやすい。一方，生徒同士だけの水平的な学び合いの関係では，向き合った対象世界の本質的なおもしろさやその教科ならではの知のプロセスを経験しないままになることがある。教材のどこにおもしろさがあるのか，どのようにその教科を学び深めていくのか，生徒同士だけで気付いていくことは難しい。そこで教師と生徒がともに対象世界と向かい合い，学び手として競り合うななめの関係を構築し，その教科の知をともに深め合うことが肝要である。

ここでもう少し図のＢで起こっていることを確認しよう。図のＢでまず教師は，生徒をどのように対象世界と出合わせ，強く関与させるか，どのような問いで，ゆさぶりで生徒を夢中にさせるのか，意を注いでいるであろう。教材研究によって教師が出合った対象世界の奥深さと，生徒が直接に対話を深められるよう，導いて

[26] 現実世界や科学や芸術，文化の世界のおもしろさ等を感じることにつながる教材という意味である。
[27] 石井英真『中教審「答申」を読み解く』日本標準　2017 年　p. 66.　図内の番号は①②であったものをＡＢに変更している。

いるのである。

また，図のBで教師は，生徒にどのようなプロセスを味わわせるか考えているであろう。各教科の学習全体や単元，授業の中で生徒が味わうプロセスが，もしその教科ならではの知のプロセスでなければ，生徒は教科することを味わわないまま，何か別のプロセスを経験していることになる。教師は生徒が見せる姿が，その教科ならではの知のプロセスを味わっている姿なのかどうかを見取り，授業デザインを修正したり，変更したりするのである。

さらに図のBで教師は，生徒が自らを学び超えることを期待しているであろう。生徒は教師の導きや仲間との協働によって，対象世界と直接により深く対話していく。そのとき，生徒は教師の想定を超えた深い理解や鋭い問題解決，豊かな表現等を示すことが可能となる。図のBでは，教師の考えを忖度しない自治的な学びが保障されやすくなるのである。

生徒は，このような特徴をもった教科する教科学習を経験する中で，その教科で求められる資質・能力を身に付ける。知っていると思い込んでいたことや分かったつもりでいたこと，できると思い込んでいたことが更新され，位置付け直される。そのことによって，生徒と対象世界との関係はより近くなり，より深く対話できるようになる。教師はそのような科学や芸術，文化の世界へ関心を広げるような，認識に深さや重さを伴う学びをデザインしようとしていく必要がある。すなわち暗記して再生する，言われたことを言い換える，感想を記述するなどの学習だけでなく，法則を見出す，仮説を更新する，原理もしくは身近な事象と関連付けるなどの学習が生じる授業をデザインしていく必要があると考える。

つまりこのヴィジョンは，教科学習本来の魅力や可能性を最大限に引き出そうとするものである。教師が感じたその教科を学ぶおもしろさや魅力，学ぶ意義を感じられる部分を生徒とともに味わおうとすることが教科する教科学習の核心である。このような教科する教科学習のヴィジョンを共有し，教科学習を実践していくことで，教養ある生徒を育てることができると考える。

ⅱ　研究の重点２ ― 「その教科で生徒に向き合わせたい対象世界」，「その教科ならではの知のプロセス」，「教科する教科学習を学び終えたときの姿」の明確化

教科する教科学習を実現するために「その教科で生徒に向き合わせたい対象世界」，「その教科ならではの知のプロセス」，「教科する教科学習を学び終えたときの姿」を示す。このように明確化する理由は，各教科が教科する教科学習を実践するときの骨格を見失わないようにしたいからである。

第一に「その教科で生徒に向き合わせたい対象世界」を明らかにしておかなければ，現象や世界をその教科の教材として切り取りそこなったり，生徒と教師の目線の先にあるものがその教科ならではの対象世界になっていなかったりする場合が生じる。さらには，その教科ならではのおもしろさや魅力，学ぶ意義を実感するために，またその教科ならではの知のプロセスに参加するために，まずは「その教科で生徒に向き合わせたい対象世界」を明確化しておくことが不可欠である。

次に，「その教科ならではの知のプロセス」を明らかにしておかなければ，プロセス自体を生徒と教師が意識できず，その教科としてのおもしろさや魅力等の実感につながらない学びになる可能性がある。生徒自身が見通しをもって，その教科ならではの知のプロセスを試そうとすることもできない。教師がそのプロセスを見失わないためにも，かつ繰り返しそのプロセスを生徒に経験させていくためにも「その教科ならではの知のプロセス」を明確化することが必要である。

最後に，「教科する教科学習を学び終えたときの姿」を明らかにするのは，中学校の教科学習の期限を意識し，生徒自身を教養ある生徒へと育てていく願いを忘れないようにするためである。生徒には教科学習で経験

した知のプロセスを通して，科学や芸術，文化等が対象化して高めてきた幅広く奥深い世界を俯瞰し，その世界に主体的に関わっていこうとする姿勢を身に付けてほしいと願う。その願いが各教科の「教科する教科学習を学び終えたときの姿」に込められる。

このように９教科がそれぞれの持ち味を発揮し，教科学習で目指す生徒像である教養ある生徒を育てるためには，「その教科で生徒に向き合わせたい対象世界」，「その教科ならではの知のプロセス」，「教科する教科学習を学び終えたときの姿」の明確化が必要であると考えた。以下**表９**に，本校各教科が明確化した教科する教科学習の骨格を示す。

表９　教科する教科学習の骨格

教科	向き合わせたい対象世界	その教科ならではの知のプロセス	教科学習を終えたときの生徒の姿
国語科	言葉そのもの，作品等の言語文化を含めた言語生活	言葉そのものを追究したり，読みを深めたりするための探究的な課題のもと，言葉や作品と向き合い，多様な側面からの分析や言葉による解釈・吟味，他者との交流等を通して自己の考えを形成し，表現する。また，自らの知識や経験に照らして作品や文章の内容について批評したり，自己の考えを捉え直したりする中で，習得した知識や技能が言語生活とどう関わり，どう活用できるのかを考え，意識的・自覚的に蓄積することで確かなものとする。	国語科を学び終えたとき，生徒は言葉に対する認識を深めたり，言語感覚を磨いたりして，言語運用能力を高めている。また，言語生活者として，蓄積した知識・技能を総合的に役立てることの有用性を実感するとともに，我が国の言語文化に主体的に関わり，生涯にわたって豊かな言語生活を実現していこうとする態度や意欲を身に付けている。
社会科	素材やネタを空間軸・時間軸・社会軸の三次元の立体で切り取った，構造性のある社会的事象や概念（民主主義社会の形成に寄与する本質的概念）	過去や他所，現代社会と対話し，その社会的事象の当時や地域の人々にとっての意味を探る。空間軸では位置や空間的な広がりに，時間軸では時期や推移に着目し，多学問的・多角的に考察し明らかにする。その上で，今における意味付けを行い，未来社会を探ろうとする一連の知的営みの過程である。	社会科を学び終えたとき，未知の社会的問題や事象に出合った場合に，社会諸科学者と同じような視点を用いて考えることができる。そして既知の内容（自己，共同体，科学の常識）を生かしたり問い直したりして，未知の問題や事象に向き合い，関わることができる。
数学科	日常生活や社会の事象，数学の事象	日常生活や社会の事象を理想化したり，抽象化したりして数学的に表現した問題にする。その問題を数学的に表現・処理して解決する。さらに，その解決の過程を振り返って，得られた結果の意味を考察したり，類似の事象にも活用したりする。 数学の事象を数学的な見方・考え方を働かせて一般的に成り立ちそうな事柄を予想して数学的に表現された問題にする。その問題をより特定なものに焦点化して表現・処理して解決する。その解決の過程や結果を振り返って，統合的・発展的に考察したりする。	数学科を学び終えたとき，数学のよさを実感して，日常生活や社会の事象や数学の事象を数学的な見方・考え方を働かせて数学の問題として捉えて考えようとすることができる。
理科	自然の事物・現象	日常生活や社会の気付きや疑問をもとに課題を設定し，獲得している理論や知識をもとに仮説を練り上げ，観察，実験を行う。結果を客観的に分析，解釈し，科学的な根拠に基づいた論を組み立て，構築するプロセスを通して，課題や対象世界に対する理論や概念を獲得，構築する。	理科を学び終えたとき，自然についての理解が深まるとともに，日常生活や社会における事物・現象に対しての関心が広がり，獲得した知識や概念を用いて事象を見たり，説明したりすることができる。また，日常生活や社会での問題や疑問を科学的なプロセス（科学的な探究）をもとに検証し，科学的な根拠に基づいて賢明な意思決定ができる。

教科	向き合わせたい対象世界	その教科ならではの知のプロセス	教科学習を終えたときの生徒の姿
音楽科	音，音楽	音や音楽を形づくっている諸要素を知覚･感受し，知覚と感受との関わりから音楽を捉える。そして，これまでの学習で学んだ音楽表現の共通性や固有性，知識や技能を生かし，より深い創意工夫を表現したり，音楽を様々な視点で解釈し評価したりすることで音楽に対する感性を豊かにしていく。	音楽科を学び終えたとき，歌唱・器楽・創作・鑑賞などの音楽活動を通して，音楽の楽しさ・よさ・喜びを体験し，より深く音や音楽，音楽文化と主体的に関わることで今後の生活を明るく豊かで潤いのあるものにすることができる。
美術科	美に関して人間が作り上げてきた概念や法則，美術作品，美術文化	表現と鑑賞の往還。その中で，視覚や触覚を中心に感性を働かせることで「美」に関する気付きを得たり，「美とは何か」と問うたり，これまでの美術文化の中で生み出されてきた概念や法則を理解したりする。それらを，自己の中で整理したり他者と共有したりすることで，対象や自己，他者のよさ・価値をつくりだす。	美術科を学び終えたとき，感性の働きを理解し，日々の生活の中で感性とよりよいつきあい方をしようとする。美に対して，自分なりの考えをもち，その後もよりよい考えに深めていくことができる。
保健体育科	運動・スポーツ，健康・安全，心と体	学習者自身が描く「～したい」「～なりたい」という想いや願いをもとに，理想の動きと自己の動きとのズレを発見し，動作的視点，空間的視点，時間的視点等から分析する。そして，ズレを修正するための方法を見出し，試行し，理想の動きに近づけていく。	保健体育科を学び終えたとき，運動やスポーツの意義を理解し，様々な関わり方ができるとともに，自他の健康を保持増進するための適切な方法を選択・決定し，実践することができる。
技術・家庭科	生活や技術，それらの背後にある概念や先哲の知恵	「毎日繰り返される生活の営み」や「生活を営むためのものや技術」を「なぜ」「どうしたら」の視点で見つめ，自らの生活をよりよくするために，自己の生活経験を振り返ったり，新たな価値とつないだりしながら，生活を工夫し創造しようとする。	技術・家庭科を学び終えたとき，自分がどのように生きたいのか（暮らしたいのか）という願いをもち，生活を見つめる目を広くする。そして，様々な生活事象にはつながりがあることを自覚して，知を総合しながら，よりよい生活とは何かを追究し，主体的に生活を工夫し創造することができる。
英語科	英語の音声・語彙・表現・文法等の言語形式，それらの背景にある文化	国際問題や異文化理解などの課題を含んだ英語の文章を理解し，課題解決に向けて目的や場面，状況に応じて自分の考えを形成し，相手の意向と自分の意向が食い違う場面においても，相手の話を聞き，自分の意向を相手に伝え，双方が納得できるように創造的に，あるいは発展的に課題解決に導く。	英語科を学び終えたとき，生徒は言語知識や技能を身に付けるとともに，異文化への共感や寛容さ，変化への順応力を高め，英語を学ぶ意義を実感することで，英語を自律的に学び続けることができる。

iii　研究の重点３ ― 教科する教科学習を実現する各教科の方略

教科する教科学習を実現する各教科の方略は，教科する教科学習というヴィジョンが共有された上で，各教科の多様さと独自性が保障されていなければならない。各教科で示される方略が多様さや独自性を失うことなく，実現可能であることも教科する教科学習を実践することのメリットである。それぞれの教科の過去の実践における成果や課題を加味しながら，教養ある生徒の育成を目指して，教科する教科学習をどのように実現するのか，その具体が各教科の方略で示される。

②　どのように教科する教科学習を共有するか　―教科の枠を超えて授業の質を高め合うために―

全教科で教科する教科学習を実現し，よりよい教科学習とするために，以下のような共通基盤をもつこととした。**図２ア～シ**のような基本的な流れで授業をデザインすることで，学校全体として教科する教科学習を実践しやすくなり，そして教科の枠を超えてお互いの授業をよりよく高め合うことができると考える。

	教科する教科学習を実現するために全教科がたどる授業づくりの基本的な流れ	本研究のどこに反映されているか
ア	その教科で生徒に向き合わせたい対象世界，その教科ならではの知のプロセスとはどのようなものか明確化する	・・・総論　**表９**（pp. 22-23.） 教科提案　本校○○科が明確化した教科する教科学習の骨格へ
イ	教科する教科学習を学び終えたとき生徒自身がどのような姿であってほしいか明確化する	・・・総論　**表９**（pp. 22-23.） 教科提案　本校○○科が明確化した教科する教科学習の骨格へ
ウ	教科する教科学習を実現する各教科の方略を立てる	・・・教科提案　教科する教科学習を実現する本教科の方略へ
	各教科の年間カリキュラムや学ぶ順序，学ぶ時期から割り当てられた単元の把握	
エ	単元で目指す生徒の姿を設定する	・・・指導案　単元で目指す生徒の姿へ
オ	評価規準を設定する	・・・指導案　単元の評価規準へ
カ	生徒は何を学ぶのか考え教材を選定する	・・・指導案　教材の考察へ
キ	どのような生徒が学ぶのか生徒の実態を整理する	・・・指導案　生徒の実態へ
ク	教科する教科学習にするための具体的な手立ては何か指導方針を立てる	・・・指導案　○○する教科学習を実現する方略へ
ケ	どのような学習の流れで学ぶのか単元の指導計画を立てる	・・・指導案　学習指導計画へ
コ	単元の中で本時はどのように位置付いているのか目標，評価を整理する	・・・指導案　本時の目標，本時の評価へ
サ	本時で生徒はどのように学ぶのか生徒の活動と指導や支援，評価との関係を整理する	・・・指導案　学習指導過程へ
シ	本時で最も生徒が没頭して対象世界と対話する場面はどこか，明確化する	・・・指導案　学習指導過程　太枠へ

図２　教科する教科学習を実現するために全教科がたどる授業づくりの基本的な流れ

ここで**図２ア～シ**は，一直線で流れているが，実際に授業をデザインするときは，教師の頭の中で各工程が進んだり戻ったりしながら計画されていく。一方通行で考える必要はない。往復するほうが自然である。しかし基本的な流れを意識することで，教科する教科学習を実現するポイントを外さずに授業をデザインできると考える。

このような流れで授業を構想し，それが教科提案や指導案になっていくことで，ヴィジョンとしての教科する教科学習が学校全体の教科学習に貫かれる。結果として教科のカリキュラム全体，単元，一授業，授業の一場面のそれぞれを質的に高めることができると考える。

この基本的な流れがより多くの先生方の目にとまり，教科する教科学習の実践が波及することを願う。

Ⅱ　省察性を高める人間道徳

１　なぜ省察性を高めなければいけないのか

第１節－Ⅵに示したように，来る未来では，身に付けた知識や能力をどのように使うべきか選択していくことがより重視される。その際に身に付けた知識や能力を「悪く」もしくは「無批判に」使うことを容認することはできない。その影響が人間の生き残りの問題にまで関わるからである。利己的に立ち振る舞ったり，目の前のことに精一杯になったりするのでなく，その都度立ち止まって，自分や仲間や社会に想いをめぐらせることが必要不可欠である。

このような思慮深さや行為しながら自らを省みることを重視する思想は，本校の教育目標にも示されている。それは「自ら立ちつつ共に生きること」，「今日に生きつつ明日を志すこと」という「つつ」の部分に明示されていると考える。目指す生徒像に向かうためには，そのような思慮深さや行為しながら自らを省みる態度や性質を育む必要があるのである。

本校生徒の実態としては，**第１節－Ⅵ**のＡさんのように，これまでのカリキュラムの中で省察性が高い姿を見せる生徒がいた。一方で，目の前の活動に精一杯になり，自らの思いだけを押し出して自己満足してしまう姿や周りの意見に同調するだけで自分の意見や思いを表出させない姿も見られた。あらためて本校生徒にとって省察性を高めることは，目指す生徒像に向かうために必要不可欠なことであると考える。

２　省察性とは何か

省察性とは，多様な他者や社会との関係の中で「なぜそうなのか」，「本当にこれでよいのか」，「何があるべき姿なのか」考え，自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとするその人の態度や性質のことである。

本校では，省察性を上記のように定義した。そもそも辞書的な意味で省察とは「自分自身を省みて，そのよしあしを考えること」とされるが，本校では省察性に広い意味をもたせている。他者や社会との関係の中で出合う複数の価値を思慮深く調整しようとしたり，行為しつつ自らの言動を省みてよりよい選択，判断につなげていこうとしたりする態度も省察性には含まれていると考えている。また省察性は，「個人が『環境の期待の虜』にならず，社会化の圧力を対象化し，省察し，再構成するため，批判的なスタンスをとることを担保するものでもある」[28]として重視する立場もあり，自分の行動を振り返って反省するということ以上の意味を含ん

[28] 松下佳代「資質・能力の新たな枠組み―「３・３・１モデル」の提案―」『京都大学高等教育研究』　2016年　p. 146.

でいると考える。

３　なぜ省察性を高める領域が必要なのか

本校では，省察性を高めることを主とする領域を設置しようと考えた。ここで研究構想図（p. 10）やその説明（p. 11）でも示したように，省察性はすべての教育活動において高まることが期待される性質や態度であるが，本校では教科学習において，省察性の育成を常に意識して追い求めるカリキュラム設計をしない。もちろん教科学習の中で省察性が高まる場面は多分にある。例えば読書をする中で登場人物に共感し，自分の生き方・在り方を問い直すという場面や地域の問題を解決する構想を効率と公正の視点から提案するといった場面を取り上げてみても教科学習の中で省察性が高まる可能性は十分にある。

しかし教科学習で省察性の育成を常に追い求めることによって，教科で育成すべき資質・能力の育成がおろそかになることを危惧する。つまり汎用的な資質・能力を上乗せしたトリプルスタンダード以上の，四つの資質・能力を同時に求める教科学習になってしまうと考えた。

そこで本校では，意図的，重点的に省察性を育む領域を模索した。省察性を高めるためには，豊かな体験と効果的な振り返りの往還過程を設定し，自分事として多面的・多角的に複数の価値を調整する経験をさせる必要がある。そしてより重要なことは，現実的な問題解決が迫られる場面に立ち会い，行為しながら自ら考え，判断し，行動し，その体験を「なぜそうなのか」，「本当にこれでよいのか」，「何があるべき姿なのか」仲間と共有して自らの経験としていくことである。それらを実現するためには，失敗や試行錯誤が許容される十分な時間や立ち止まって自分たちを振り返る場面が保障された独自の領域が必要となったのである。

では，特別の教科 道徳と総合的な学習の時間の２領域を残し，それらをつないで体験と振り返りの往還を意識すればいいのではないか。すなわち総合的な学習の時間の中で出合った価値の葛藤などを，特別の教科道徳の学習内容と関連させるのである。しかしそれらは「実際にはつながらないことが多い」[29]と本校では考えている。また，それが実現したとしてもそれだけでは十分ではないと考える。なぜなら体験と振り返りが分かれているからである（**図３**）。

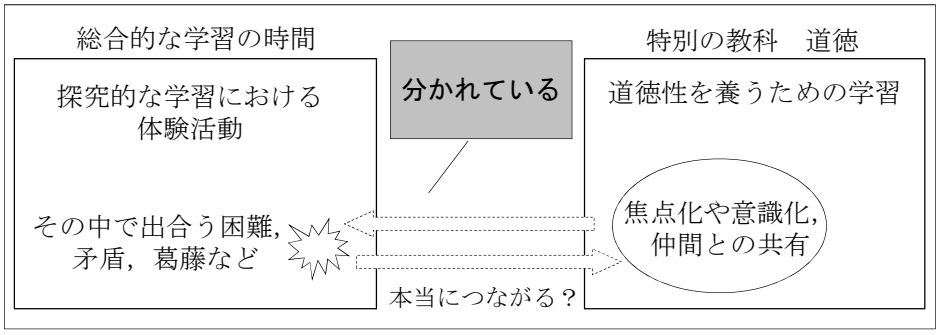


図３　総合的な学習の時間と特別の教科　道徳で省察性を高める場合の課題

例えば思いやりが大切であるとか，友情が大切であると理解していても，それを現実の中でどう実現していくかは，今，その場面での生徒に任されている。今，ここで，いかに選択，判断，行動するか，現実の体験の中で判断することでしか生徒は学べないのである。そしてその経験を一過性で終わらせるのでなく，積み重ね，問い直し，仲間と共有することによって，はじめて何が本当に大切なことなのかわかるであろう。仮に事前に，もしくは時間をおいてその価値を，形だけ学習したとしても，相変わらずその価値を「現実世界でどう実現していくかは開かれた問いのまま」[30]なのである。

---

[29] 香川大学教育学部附属高松中学校『未来を創造する学び　コミュニケーション能力・創造的思考力を育む新領域　創造表現活動の可能性』明治図書 2020 年　p. 41.

[30] 香川大学教育学部附属高松小学校『創る　２領域カリキュラムで子どもが変わる！教師が変わる！』東洋館出版社　2017 年　p. 129.　　西野真由美「体験重視の道徳」より。

そこで生徒主体のプロジェクトなど，自分事になりやすい体験の中で，選択，判断，行動と問い直しが同時に行われることを前提とした領域が必要になったのである（**図４**）。

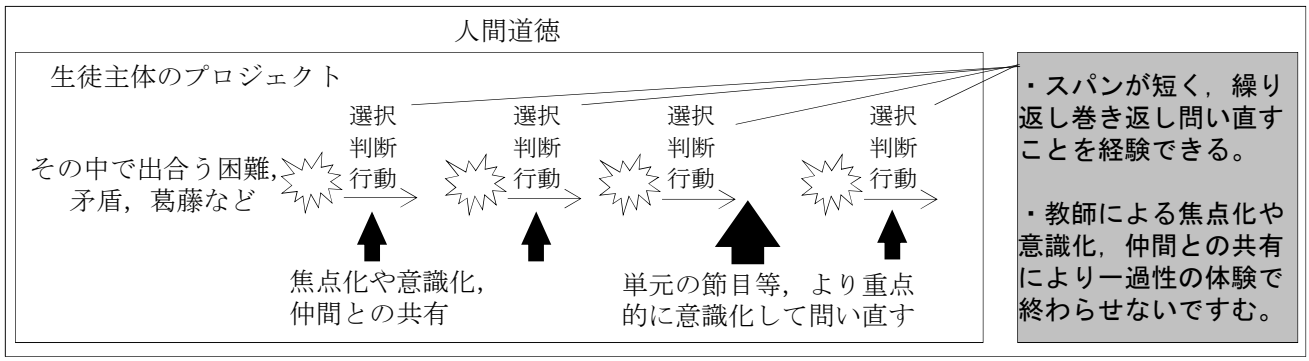


図４　人間道徳によって省察性を高める場合の長所

このような領域ならば，生徒は繰り返し巻き返し選択，判断，行動と問い直しを経験し，さらに教師による焦点化や意識化，仲間との共有により一過性の体験で終わらせないですむ。

このような理由から特別の教科 道徳と総合的な学習の時間の性質を合わせもった新領域を設置する必要があると考えた。

４　人間道徳とはどのような領域なのか

人間道徳[31]とは，様々なプロジェクトを生徒主体で実施し，多様な他者や社会との関係の中で，自己の生き方・在り方を問い直す領域である。また，教科で獲得した資質・能力を総合的に活用するなどして，問題解決で必要となる資質・能力を高める領域でもある。

人間道徳は先述のように特別の教科　道徳と総合的な学習の時間の性質を合わせもった領域である。生徒はこの領域で省察性を主として高めながら，問題解決で必要となる資質・能力も高めていく。生徒はプロジェクトを企画，運営，振り返る形式の学習過程の中で体験と振り返りを繰り返し，多様な価値にふれたり，一つ一つの価値の意味深さに気付いたりしながら，最終的には自己の行動に引き付けて複数の価値を調整して，それらの価値を内面化していく。そのような過程や結果を振り返ることで，自分の生き方・在り方を考えることができ，それに伴い省察性が高まる。また，仲間や多様な他者と協働で地域や社会に働きかけるプロジェクトによって，問題解決で必要となる資質・能力を高めていく。特にプロジェクトにおいて，自分たちの想いを形にして表現していくことが効果的だと考える。

５　人間道徳の具体

(1) 人間道徳の目的・目標　ー人間道徳の目的・目標は何かー

生徒主体のプロジェクト型の学習過程を通して，自己，相手，対象の在るべき姿を考え，自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとする省察性を高める。また，問題を総合的に解決する能力を養う。そのことによって予測が困難な未来において，個人の豊かな人生とよりよい社会の形成を同時に実現しようとする生徒の育成を目指す。

[31] 人間道徳という名称は，本校の過去の研究「人間科」の実践を踏まえ，学習を通して人間としてどう生きるべきか，どう在るべきかを常に考えてもらいたいという願いから設定していた。この願いが令和２年度からの新領域でもよりいっそう重視されたため，名称を変えず人間道徳を引き継ぐこととした。

人間道徳では，省察性を高めることを主な目的・目標とし，問題解決で必要な資質・能力が高まることも期待している。

(2) 人間道徳の内容　－目標を実現するために生徒は何を学ぶのか？－

生徒は人間道徳において，学年ごとのキーワード（１年生：自ら立つ，２年生：共に生きる，３年生：今日に生きつつ明日を志す）を基にして作られた単元を貫く問いについて学ぶ。単元を貫く問いに対してその時々の，その生徒なりの思いをめぐらせたとき，必ず出合うであろう価値を，重点を置く価値として設定している。その価値は決して固定化された揺るぎない価値ではなく，関わり合う価値や他の価値との葛藤の中でより意味のある価値として生徒の中に内面化する。生徒はキーワードとそれを基にして作られた単元を貫く問い，重点を置く価値，そして関わり合う価値や価値の葛藤などといった自己の生き方・在り方を問い直すために必要なことを学んでいくのである（**表４**）。

一方で未来をよりよく生きるために必要なことを学ぶ。それはプロジェクトを成功させるために重要な資質・能力である問題解決で必要となる資質・能力である。広く問題解決で必要となる知識及び技能，思考力，判断力，表現力，態度等を指している。ただし，このような資質・能力はプロジェクトの過程で自らつかみ取っていくものであり，生徒個々で異なってもよいものであると考えている。

表４　ねらいと重点を置く価値

学年	ねらい	○重点を置く価値（重点を置く価値の捉え）
第１学年	「自ら立つ」ことを価値の中心に置き，「自ら立つとはどのようなことか」考え，判断し，行動し，振り返ることを通して，省察性を高めることをねらいとする。	キーワード『自ら立つ』 ○　自己理解 自分のものの見方や考え方に気づいたり，自分のよさや弱さを見つけたりして，自己と向き合い自分とはどのような人間なのか問い続けること。 ○　自己の在り方 集団の中での自分の役割と責任を自覚し，他者と協働することを通して，自己の在り方を問い続けること。
第２学年	「共に生きる」ことを価値の中心に置き，「共に生きるとはどのようなことか」考え，判断し，行動し，振り返ることを通して，省察性を高めることをねらいとする。	キーワード『共に生きる』 ○　相互理解 人にはそれぞれのものの見方や考え方があることを知り，互いの個性や立場，実態の違いを踏まえつつ，他者とどのように関わればよいかを問い続けること。 ○　多様性の尊重 それぞれの主義や価値観，取り巻く環境・文化などを理解し尊重しながら，多様な他者や環境・文化などとよりよく生きることの意味を問い続けること。
第３学年	「今日に生きつつ明日を志す」ことを価値の中心に置き，「今日に生きつつ明日を志すとはどのようなことか」考え，判断し，行動し，振り返ることを通して，省察性を高めることをねらいとする。	キーワード『今日に生きつつ明日を志す』 ○　自己探求 自分のかけがえのない個性を多様な他者や社会の中で生かし，磨き，未来の自分の生き方・在り方につなげていこうとするにはどうすればよいか問い続けること。 ○　未来創造 社会をよりよくするために今の自分には何ができるかを考えつつ，よりよい未来を実現するためにこれから先の未来で何をしていかなければならないかを問い続けること。

(3) 人間道徳の学習過程・方法　－目標を実現するために生徒はどのように学ぶのか？－

以下に目標を実現するための基本的な条件を示す。

○　プロジェクトを企画，実施，振り返る形式の学習で 85～105 時間の大単元構想とする。
- 　１年間の学習につながりがあり，なおかつ３年間の学びがつながっている。
- 　学年団で活動を行うことを基本とする。
- 　生徒主体でプロジェクトを進めていく。
- 　仲間や学校外の多様な他者との交流により，多様な価値観にふれる機会を保障する。
- 　地域や社会に働きかけるプロジェクトを進めていく。

○　プロジェクト自体が生徒にとって熱中できるものとなるよう工夫する。

○　キーワードから単元を貫く問いを設定する。この単元を貫く問いは，他者とは簡単に答えの一致しない，また，人生を通して問い続ける必要があるような問いである。

次に省察性を高めるための条件として，以下のようなことが考えられる。

○　体験と振り返りの往還を重視する。

○　単元の節目で設定されている省察の時間で自分の生き方・在り方を問い直す。
- 　これまでの活動を振り返り，自分の生き方・在り方について考える時間を設ける。
- 　学習集団は学年団または学級等様々である。考えさせたい内容や振り返らせたいこと等を踏まえ，学習，集団の規模を設定する。全体で語り合ったり，考えさせたいことにつながる読み物資料，映像資料，外部指導者等を活用したりする。

○　自分，相手，対象が「なぜそうなのか」，「本当にこれでいいのか」，「何があるべき姿なのか」を考えさせる。最終的には自分の生き方・在り方につなげて，選択，判断，行動をさせる。この過程を記録したり，語り合ったりして表出させる。

また，体験と振り返りの往還がより効果的なものとなるように，どのような体験にすればよいか，重視したい点を**表５**に示した。

表５　省察性を高める効果的な体験となるよう重視したい点

重視したい点１	重視したい点２	重視したい点３
熱中し，生徒にとって自分事になっている度合いが高いこと	学校外の多様な他者との交流が十分に保障されていること	学校生活では出合うことができない内容であること

さらに，どのような振り返りにすればよいか，軸となる省察の時間の手法を**表６**に示した。

表６　省察性を高めるための効果的な省察の時間にするために

振り返らせ方の視点	振り返りの方法	形態
自分はどうだったのか，相手はどうだったのか，働きかけた対象はどうだったのか，という視点でプロジェクトの企画段階，実施段階，実施後を問い直す。	・生徒自身の発表，記録 ・教師からの問いかけ ・他者からのモニタリング など	・学年団全員が集った全体会形式 ・学級単位の学級会形式 ・グループ単位のミーティング形式 ・紙上交流 ・交流相手との直接対話など

最後に，問題解決で必要となる資質・能力を高めるための条件として，以下のような条件が考えられる。

○　プロジェクトの特性[32]を意識してプロジェクトを実施させる。それを意識してプロジェクトを実施していくことにより，必然的に教科で育まれた資質・能力を含めた問題解決で必要となる資質・能力を，より生きて働くものとすることができる。

○　問題を解決する過程や問題を解決した後の振り返りの場において，問題を解決することにつながった教科で学んだことや問題解決で必要であった力を形成的に評価する。

(4) 人間道徳の評価　－どのように評価するのか？－

人間道徳は，**表７**の二つの観点で評価する。

表７　人間道徳の評価の観点

観点	省察性	問題解決で必要となる資質・能力
観点の趣旨	プロジェクトの成功に向けた活動や『省察の時間』に行う振り返りの場面において，自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとしているか見取る。	プロジェクトの成功に向けた活動や表現の場において，問題解決で必要となる資質・能力をより生きて働くものとしているか見取る。
評価規準	自他との関わりから，自分事として多様な価値を吟味し，多面的・多角的に自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとしている。	教科で育成された資質・能力を含め，問題解決で必要となる資質・能力をより生きて働くものとして活用している。

人間道徳では，省察性の高まりと問題解決で必要となる資質･能力の高まりを評価する。省察性については，自分事として多様な価値を吟味し，多面的・多角的に自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとしているかを見取る。問題解決で必要となる資質・能力については，問題解決で必要となる資質・能力を，それぞれの生徒なりの活用させ方で，問題解決に当たろうとしているかを見取る。

[32] ①期限が決まっている，②「成果物」を創造しなければならない，③チーム・マネジメントが必要である，④リスク・マネジメントが必要である，⑤コミュニケーション力が不可欠である。

Ⅲ　研究のあゆみ

本研究を振り返り，研究の内容を整理するため，**表 10，11** に研究のあゆみを示す。そして今後の研究を進めるうえでの参考としていきたい。

表 10　令和元年度の研究のあゆみ

月	日	内　　容
6		○第 12 回研究集会　今後の教育研究のグランドデザインについて
	21	○大阪教育大学附属池田中学校　情報収集　大阪　（増田，小野）
	22・23	○日本カリキュラム学会　京都（藪内，増田，小野）
7		○第 13 回・第 14 回研究集会　教科の本質に迫る教科学習等の成果と課題の整理，目指す生徒像についての座談会
		○第４，５，６，７期それぞれの研究テーマを立ち上げた時に研究部長であった本校ＯＢ（宮武宏之先生，佐々木啓祐先生，黒川統夫先生，三野健先生）からの聞き取り
8	６・７	○第 15 回研究集会兼研究合宿（国際ホテル）・第 16 回研究集会　第８期研究のテーマの検討，目指す生徒像の整理，個人研究テーマと内容の座談会，教育課程特例校申請準備
9		○第 17 回～第 19 回研究集会　第８期研究の内容について，研究開発５年間の成果をまとめる研究書籍について，過去の研究報告（第１巻１号～第４巻７号まで）のデジタル化
	4	○本校ＯＢ　佐々木啓祐先生（高松市総合教育センター）からの講演
10		○第 20 回～第 24 回研究集会　次年度研究，研究書籍について
	３・４	○愛知教育大学附属名古屋中学校　教育研究発表会　愛知（中川）
	7	○根津朋実先生（筑波大学人間系教授）及び茗渓学園高等学校訪問　茨城（小野，赤木）
	9	○岡田涼先生（香川大学教育学部准教授）からの講演
11		○第 25 回～第 28 回研究集会　次年度研究，研究書籍について
		○主体性，協働する力，将来の展望等，生徒の現状を把握するアンケート
	９・10	○日本道徳教育学会　広島（増田）
	13・14	○福岡教育大学附属小倉中学校　研究発表会　福岡（太田，髙橋）
	19・20	○小学校及び中学校各教科等教育課程研究協議会　東京（髙橋）
	21・22	○京都教育大学附属桃山中学校　教育研究発表会　京都（一田）
	22・23	○東京学芸大学附属国際中等教育学校　授業研究会　東京（藪内）
12		○第 26 回～第 28 回研究集会　次年度研究主題，研究の方向性，研究仮説について
	15・16	○安彦忠彦先生（神奈川大学特別招聘教授）訪問　東京（藪内，小野）
1		○第 29 回～第 31 回研究集会　研究構想図，次年度カリキュラムの具体について
	６・７	○磯田文雄先生（名古屋大学ｱｼﾞｱｻﾃﾗｲﾄｷｬﾝﾊﾟｽ学院長）訪問　愛知（藪内，小野）
	16	○「道徳教育の抜本的改善・充実に係る支援事業」道徳教育研究発表大会　滋賀（福家）
2		○第 32 回・第 33 回研究集会　次年度カリキュラム，新領域「人間道徳」について
	5	○安彦忠彦先生来校，講演　冬季研究授業（教科：小野）
	14	○愛媛大学教育学部附属中学校　愛媛教育研究大会（中学校の部）愛媛（野﨑）
	21	○茗渓学園高等学校個人課題研究発表会参観　茨城（小野）
	20・21	○横浜国立大学教育学部附属横浜中学校　研究発表会　神奈川（増田，太田）
3		○第 34 回・第 35 回研究集会　新領域「人間道徳」に関する座談会，個人研究をまとめる研究報告について
	27	○『未来を創造する学び　コミュニケーション能力・創造的思考力を育む新領域　創造表現活動の可能性』発刊

表 11　令和２年度の研究のあゆみ

月	日	内　　容
4		○第１回～第３回研究集会　研究テーマ，カリキュラムの全体構造の確認，人間道徳，教科研究について
		○新型コロナウイルス感染拡大防止のための休校措置に伴う遠隔授業等の検討
	13	○松下佳代先生（京都大学高等教育研究開発推進センター教授）オンライン会議（小野）
	24	○人間道徳部会①　○教科研究に関する生徒の実態についての座談会
5		○第４回～第７回研究集会　人間道徳，教科研究の具体について
		○人間道徳部会②～④　重点を置く価値，学年間のつながりについて
6		○第８回～第 11 回研究集会　人間道徳大単元構想シートによる単元計画（第３学年），教科研究の具体，カリキュラム評価計画について　○人間道徳部会⑤
	17	○生徒アンケートの実施（第３学年）→　岡田涼先生へ
	26・27	○日本カリキュラム学会　人間道徳に関する提案（紙上発表：小野）
7		○第 12 回～第 14 回研究集会　教科研究の具体について　○教科部会
	2	○石井英真先生（京都大学大学院教育学研究科准教授）オンライン会議（研究部）
	8	○生徒アンケートの実施（第２学年）→　岡田涼先生へ
8		○第 15 回研究集会兼研究合宿（建心館）・第 16 回研究集会　教科提案の検討，人間道徳大単元構想シートによる単元計画（全学年），秋の研究授業計画について
	20	○木村裕先生（滋賀県立大学准教授）オンライン会議（藪内，小野）
9		○第 17 回～第 19 回研究集会　教科提案の検討，秋の研究授業の具体について
	2	○生徒アンケートの実施（第１学年）→　岡田涼先生へ
	24	○岡田涼先生訪問，カリキュラム評価について指導・助言（小野，一田）
10		○第 20 回～第 22 回研究集会　研究内容のプレゼンテーションの検討，カリキュラム評価，秋の研究授業に向けての指導案検討
	21	○生徒アンケートの実施（全学年）→　岡田涼先生へ
	24	○琉球大学教育学部附属中学校　研究発表会　オンライン開催（小野）
	29	○岡山大学教育学部附属中学校　教育実践発表会　オンライン開催（中川）
11		○第 23 回・第 24 回研究集会　教科，人間道徳の研究授業，研究の成果と課題について
	9	○研究授業（教科：赤木，有友，一田），（人間道徳：佐藤）　磯田文雄先生来校，講評
	14	○安彦忠彦先生訪問　東京（藪内，小野）
	21	○東京学芸大学附属国際中等教育学校　研究発表会　オンライン開催（福家，小野，一田）
12		○第 25 回～第 27 回研究集会　教科，人間道徳の研究授業，研究の成果と課題について
	2	○研究授業（教科：池田，小澤，小野，中川，山下） 安彦忠彦先生，岡田涼先生来校　講評
	9	○研究授業（教科：額田，太田，芝野）（人間道徳：萱野） 石井英真先生，木村裕先生来校　講評
	16	○研究授業（教科：三野，福家，増田）（人間道徳：髙橋）　木村裕先生来校　講評
1		○第 28 回～第 30 回研究集会　次年度研究発表会に向けての総論，次年度研究発表会に向けての計画　○人間道徳部会⑥
2		○第 31 回・第 32 回研究集会　次年度研究発表会に向けての総論，教科提案検討，今年度の成果をまとめる研究報告について
	2	○生徒アンケートの実施（全学年）→　岡田涼先生へ　○教師，保護者アンケートの実施
	4	○磯田文雄先生来校，本校研究の方向性についてのヒアリング（研究部）
3		○第 33 回・第 34 回研究集会　カリキュラム評価，今年度の成果と課題をまとめる研究報告について，次年度研究発表会に向けての教科提案，指導案の検討

第３章　研究の評価

Ⅰ　本研究の評価について

次に示すものを，本研究の評価の資料として，カリキュラム開発の成果と課題を考察することとした。

○　生徒アンケート[33]（**表 12**）→　実施時期[34]：年３回
- 主題に関するアンケート
- 教科学習への意識に対するアンケート
- 人間道徳で高めたい資質・能力に対するアンケート
- 人間道徳への意識に対するアンケート

○　学習活動時における実際の生徒の姿の記録
→　実施時期：単元の節目
・記録映像及び記録写真，生徒の表現物
・教師による見取り

○　生徒への聞き取り，座談会
→　実施時期：年１・２回

○　人間道徳の振り返り（記述調査）
→　実施時期：単元の終末

○　教師アンケート[35]　→　実施時期：２月

○　保護者アンケート[36]　→　実施時期：２月

表 12　生徒アンケート

主題に関するアンケート		
NO	種類	質問項目
1	精神的自立に関すること	自分は精神的に自立していると思う
2		相手の意見を尊重したうえで，自分の意見を主張できる
3		友達と話し合うとき，友達の話や意見を最後まで聞くことができる
4		自分の意思を親にはっきりと言える
5		難しいことでも失敗を恐れないで挑戦している
6		学校生活のなかで，自分で考えて判断しないといけない機会がある
7		学校では，自分自身の生き方についての悩みを受け止めてくれる場がある
8		自分は責任がある社会の一員だと思う
9		自分の参加により，地域や社会を変えられるかもしれないと思う
10		地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがある
11		社会課題について，家族や友人など周りの人と積極的に議論している
12		自分の将来は自分できりひらく自信がある

教科学習への意識に対するアンケート		
NO	種類	質問項目
13	教科の印象	教科の授業は楽しい
14		その教科で身に付けなければならないことは何か，先生は授業を通して感じさせてくれる
15		教科の授業をする中でその教科の内容にひきつけられることがある
16		教科の学習は入試に対する対策を第一に考えてほしい
17		教科学習では答えが一つでない課題に取り組むことが好きだ
人間道徳で高めたい資質・能力に対するアンケート		
18	省察性	見方や考え方の違う人と接することは，見方や考え方を深めることにつながると思う
19		自分と違う意見をよく聞き，よいものは取り入れようとしている
20		中学校になって自分の価値観や生き方について考える機会が増えた
21		生活の中でふと立ち止まって，自分の言動を見直そうと思うことがある
22		友達と意見が合わないときがあると，その人とはあまり話をしたくない
23		学級の友達との間，生徒の間で話し合う活動を通じて，自分の考えを深めたり，広げたりすることができている
24		課題を解決しても，新たな課題や疑問がないかよく考えようとしている
25	問題解決	授業で学んだことを，他の授業や普段の生活に生かしている
26		班や学級での活動で，みんなの意見をまとめようとしている
27		自分が納得できるまで問題解決に取り組むことができる
人間道徳への意識に対するアンケート		
28	人間道徳の印象	人間道徳の学習は楽しみだ
29		人間道徳の取組によって，自分の価値観や生き方について考える機会は増えた
30		人間道徳で，学年団が取り組むプロジェクトに，課題意識をもって取り組むことができた
31		人間道徳の学習で，自分自身の行動や考え方をじっくりと見つめ直すことができた
32		９教科の学習は人間道徳で役立つと思う

[33] ４段階評価の調査を実施した（「はい」「どちらかといえばはい」「どちらかといえばいいえ」「いいえ」）。
[34] 実施時期は，前期（コロナによる休業等のため学年によって実施時期が異なる。３年生６月，２年生７月，１年生８月）と中期（10 月），後期（２月）の年３回である。
[35] ４段階評価に加え，カリキュラムの成果と課題等に関する自由記述調査を行った。
[36] ４段階評価に加え，各質問項目に関する自由記述調査を行った。

Ⅱ　実施の効果

１　生徒への効果　―精神的な自立について―

全校生対象のアンケート結果（前期N=306，中期N=307，後期N=304）から生徒への効果を考える。最初に本校の主題に掲げた精神的な自立に関するアンケート結果から見ていく。

(1) 直接的な質問に対する回答

まず「自分は精神的に自立していると思う」という直接的な質問に対し，**図５**の結果になった。

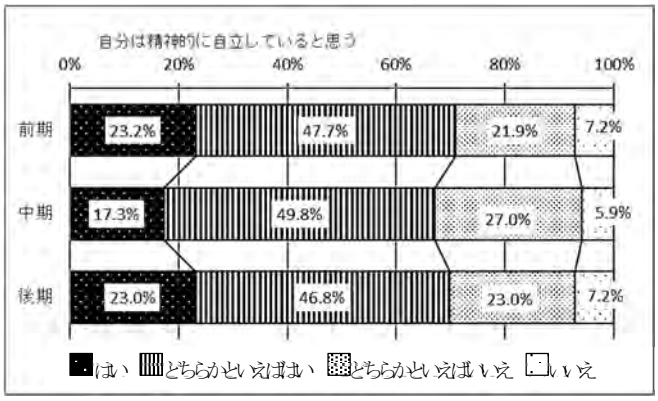


図５　主題に関するアンケート結果

ここで生徒への聞き取りの結果と合わせて考察する。聞き取りで生徒は，精神的に自立することを「親に自分で考えたことを言えること」,「自分で起きるとか自分で生活できること」,「自分の感情をコントロールすること」などと話した。「精神的に自立するとは，教育目標に書かれているような自分と相手の両方を大切にし，現在と未来の両方を大切にできることだよ」と伝えると「回答が違ってくる」と話す生徒がいた。

アンケートの質問項目のわかりにくさを修正することはもちろん，精神的な自立の中身を生徒自身に伝え続けていく必要があると考える。

(2) 精神的な自立に関連する質問に対する回答

精神的な自立に関連すると考えられる「相手の意見を尊重したうえで，自分の意見を主張できる」,「友達と話し合うとき，友達の話や意見を最後まで聞くことができる」という質問に対し，肯定的な回答がそれぞれ86.5%，92.1%を占めた（**図６**）。

自分と相手の意見を尊重しようとする生徒が多いことがわかる。このような態度の生徒をさらに増やしていきたい。

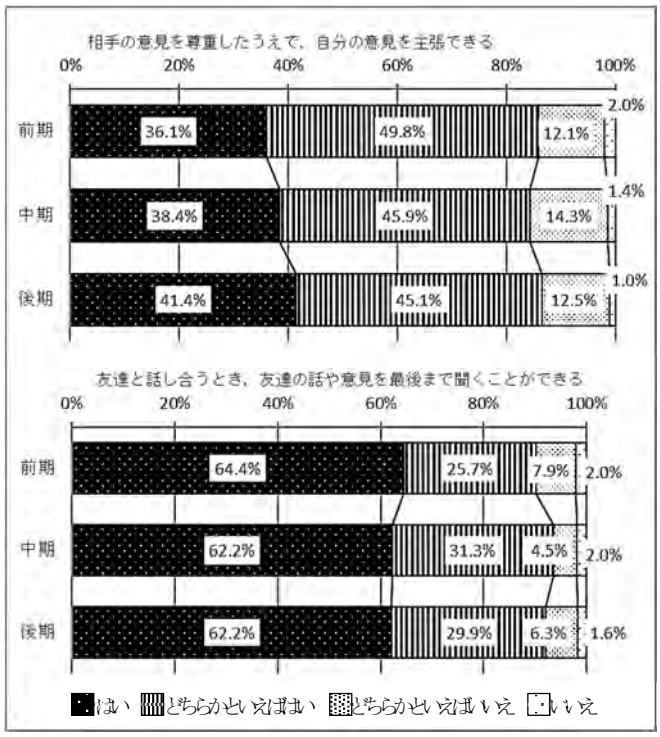


図６　主題に関するアンケート結果

そして「学校生活のなかで，自分で考えて判断しないといけない機会がある」という質問に対し，96.1%が肯定的に回答している（**図７**）。

学校生活の中で，生徒に判断が任される場面があることがわかる。このような場面をより充実させ，精神的な自立につながる主体的な態度をさらに伸ばしたいと考える。

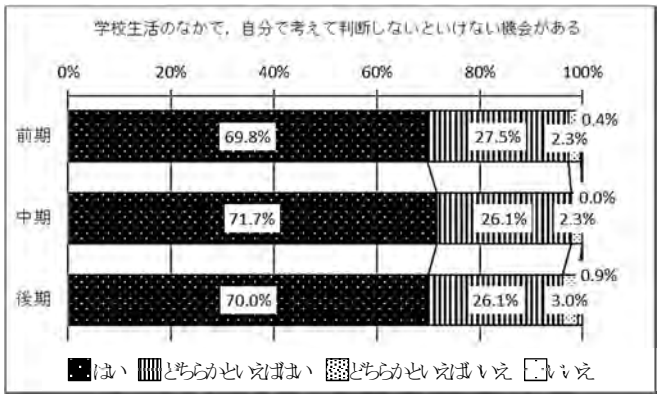


図７　主題に関するアンケート結果

しかし，「自分の意思を親にはっきりと言える」，「難しいことでも失敗を恐れないで挑戦している」という質問に対し，それぞれ 26.6%，29.3%の生徒が否定的に回答している。また，「学校では，自分自身の生き方についての悩みを受け止めてくれる場がある」という質問

に対し，32.8%が否定的に回答している（**図８**）。

これらの点については，次年度以降の実践に生かしていく必要があると考える。

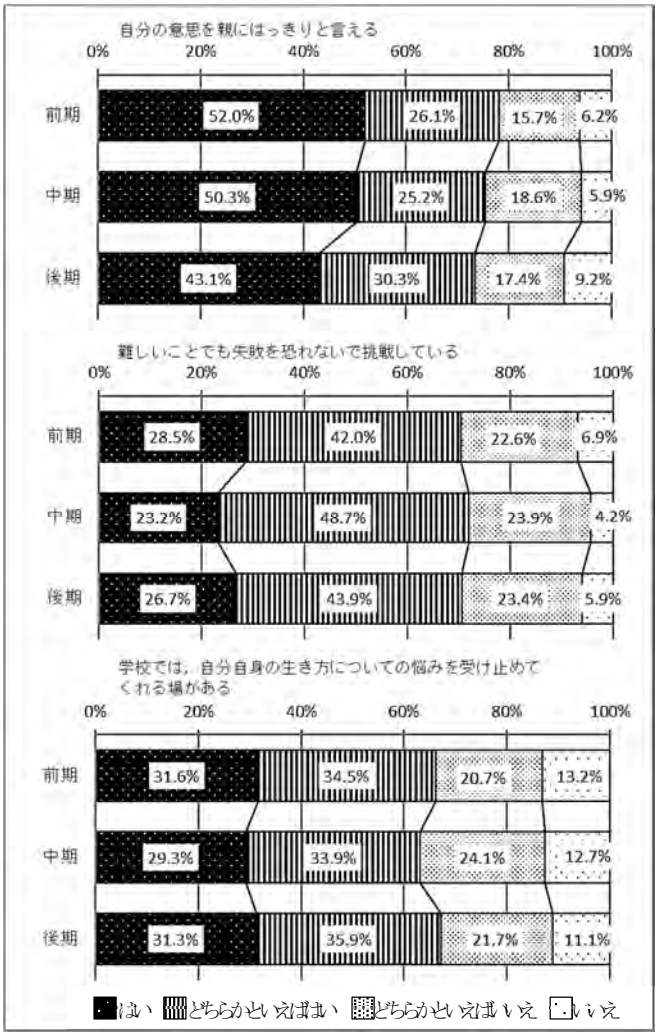


図８　主題に関するアンケート結果

次に「自分は責任がある社会の一員だと思う」という質問に対し，83.6%が肯定的に回答した。「はい」と回答する生徒も前期から 7.9 ポイント増加した（**図９**）。

17～19 歳の若者の 45%が肯定的に回答した調査[37]と比較すると高い数値である。これは教師が教科学習において３年間学び終えたときの姿を想定し，世界を見つめ世界に関与し世界に働きかけ，自らを高め続ける姿勢である教養が身に付いた生徒の育成を意識したことが要因の一つと考えられる。また，人間道徳において生徒主体で地域や社会に働きかけるプロジェクトを模索し，自己の生き方･在り方を問い直す場面をつくったことも要因の一つと考えられる。

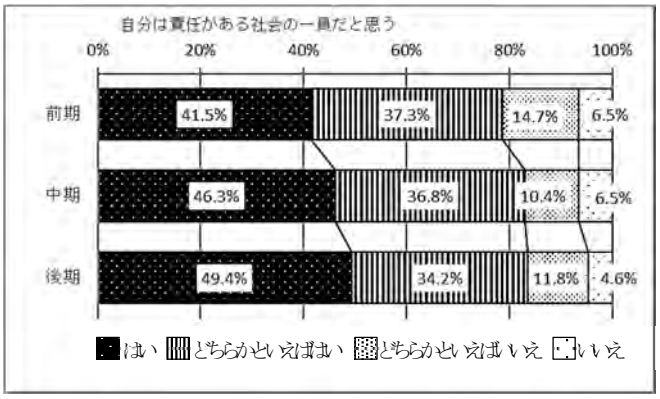


図９　主題に関するアンケート結果

合わせて「地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがある」という質問に対し，**図 10** のように回答している。

全国学力・学習状況調査で 39.4%が肯定的に回答した結果[38]と比較すると高い数値である。前期から中期の減少の理由を考察しつつ中期から後期の増加傾向が続くよう教科学習や人間道徳の実践を見直したい。

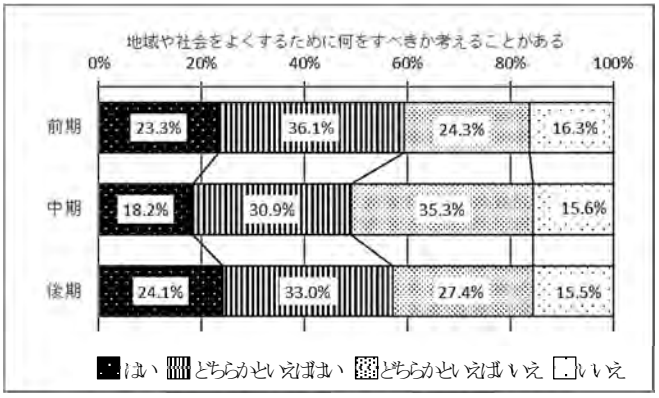


図 10　主題に関するアンケート結果

２　生徒への効果　―教科学習について―

次に教科する教科学習を実践したことによる効果を検証する。「教科の授業をする中でその教科の内容にひきつけられることがある」という質問に対し，85.2%が肯定的に回答した。後期の結果は中期の結果よりも 6.1 ポイント増加している（**図 11 上**）。

これは教科する教科学習の骨格として「生徒に向き合

[37] 第２章―VI―３―(2)　脚注 16 に同じ
[38] 第２章―VI―３―(2)　脚注 15 に同じ

わせたい対象世界」を明確化し，各教科で生徒にその教科のおもしろさや魅力，学ぶ意義を実感させることに注力したことが要因の一つと考えられる。

また，「教科学習では答えが一つでない課題に取り組むことが好きだ」という質問に対し，70.2%が肯定的に回答した。後期の結果は中期の結果より 8.7 ポイント増加している（**図 11 下**）。

これは，各教科において教師が想定する頭の中の答えを教える授業ではなく，答えが一つでない課題に挑戦させ，生徒に充実感を感じさせたことが要因の一つであると考えられる。

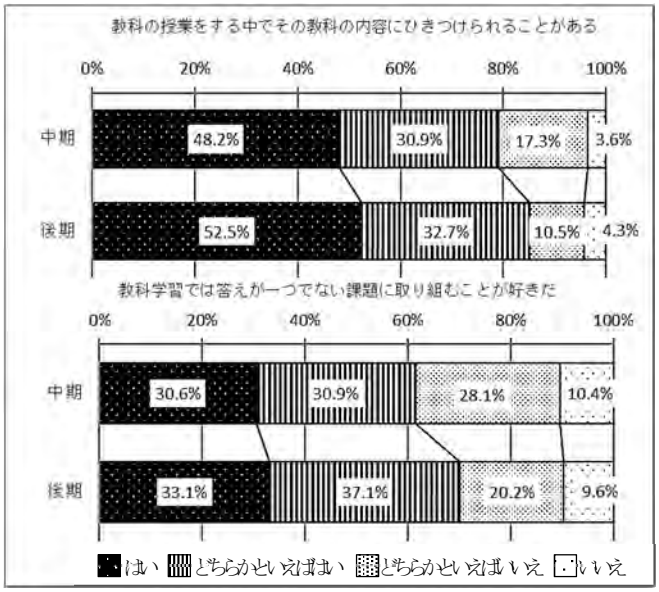


図 11　教科学習への意識に対するアンケートの結果

しかし，次のような課題も見える（**図 12**）。

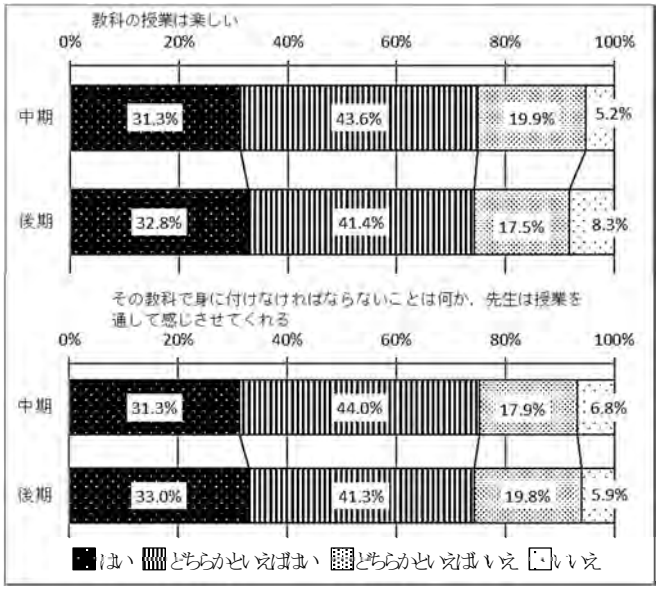


図 12　教科学習への意識に対するアンケートの結果

「教科の授業は楽しい」，「その教科で身に付けなければならないことは何か，先生は授業を通して感じさせてくれる」という質問に対し，それぞれ 25.8%，25.7%の生徒が否定的に回答している。この点については，次年度以降の実践に生かしていく必要があると考える。

3　生徒への効果　―人間道徳について―

本校独自の新領域である人間道徳については，その効果を生徒の姿とアンケート結果から明らかにしていくこととする。

(1) 省察性について

まず省察性の高まりについて，今年度の人間道徳の中で見られたＣさん（３年生）の事例を考えたい（**図 13**）。

Ｃさんは，何事にも積極的に取り組む。環境グループの中心として持ち前の行動力で活動を進めたが，ある時，ふと立ち止まって考えなければならない場面に出合った。一宮地区周辺の用水路掃除を「地域の方と一緒にしたい」と考え，水利組合の会長に電話で申し込んだときのことである。

Ｃさんは予想外の反応を受けた。「年に数回地域の人を集めて掃除をしている。中学生の都合に合わせて集まってもらうわけにはいかない。」「そちらでやるのはいいが怪我でもされたら困る」「やってマイナスにならないように」というようなことをやんわり５分以上にわたって伝えられた。そのときのＣさんの驚きは電話をしている表情からもうかがえた。

後でＣさんは「そこまで言われてやる意味はあるのかな」と考えてしまったそうである。それでも「ではプラスになるようにするにはどうすればいいのか」と考え，仲間を巻き込んで掃除を実行した。それも２回３回と実行した。そして日曜日に集まって近くの河川敷まで行って掃除と環境調査をした。ＣさんはＣさんのやり方で自分や仲間や社会の在り方を

吟味し，自らの在り方を選んでいった。

さらにコミュニティセンターに環境調査の報告書を提出し，掲示してもらった。ここでCさんには注目すべき点がある。それは「本当に地域のためになるためには」と考え，一般的に良いこととされる掃除をして満足するのでなく，地域の在り方そのものを吟味して，地域と関わろうとした点である。自分がそれでいいのかという自己評価で終わらず，相手や対象も吟味して「何があるべき姿なのか」問い直していたのである。

図 13　ある生徒における省察性の高まりの見取り

このようにCさんは，人間道徳のプロジェクトを進める中で省察性が高い姿を見せた。本人のもともともっている性質もあろうが，仲間との対話や教師の働きかけ，多様な他者や社会との関係の中で，Cさんの省察性はより効果的に発揮された。このような経験を繰り返す中でCさんの省察性はより高まっていくと考えられる。

実際にCさんは，人間道徳の活動を振り返って，**図 14** のように記録した。人間道徳のプロジェクトにおいて生徒同士で対話したり，社会と連携したりしながら奔走して，よく考えて行動したと記録している。そして「仲間でやっていく良さ，社会と関わっていく大切さを改めて感じさせられました。」と記した。

すべての生徒の具体的な姿を示すことはできないが，アンケート結果では，「生活の中でふと立ち止まって，自分の言動を見直そうと思うことがある」という質問に対し，92.5%が肯定的に回答し，後期には数値が増加している（**図 15**）。プロジェクトを進める中で出合う小さなトラブルがあるごとに生徒はふと立ち止まって考え，自己を問い直すことでこのような結果が表れたと考えられる。

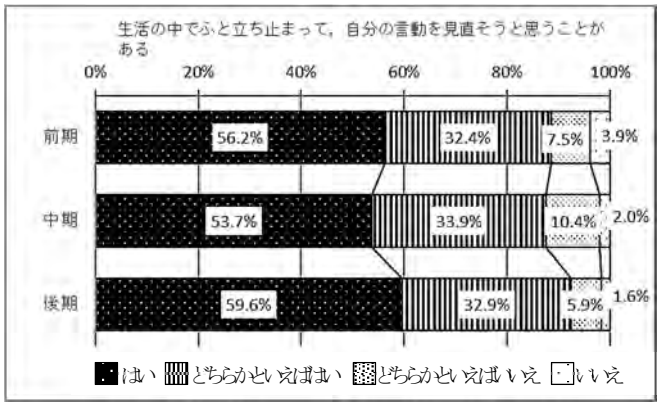
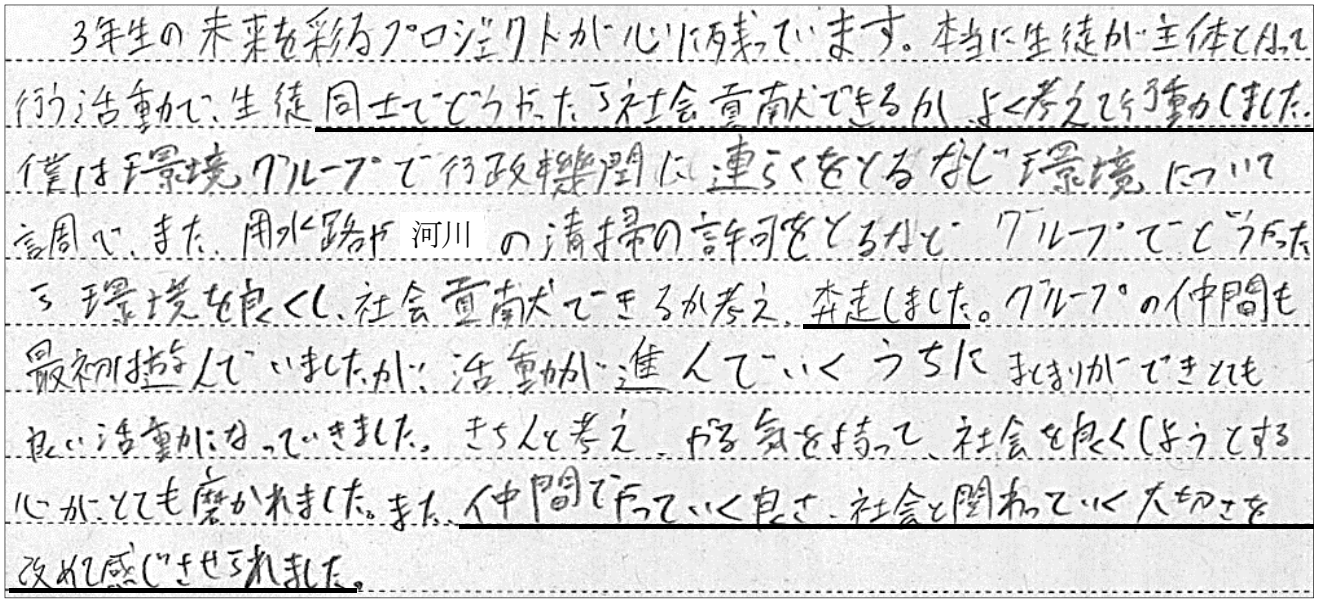


図 15　人間道徳で高めたい資質・能力に対するアンケート結果



3年生の未来を彩るプロジェクトが心に残っています。特に生徒が主体となって行う活動で、生徒同士でどうしたら社会貢献できるかよく考えて行動しました。僕は環境グループで行政機関に連絡をとるなど環境について話し合い、また、用水路や河川の清掃の許可をとるなどグループでどうしたら環境を良くし、社会貢献できるか考え、奔走しました。グループの仲間も最初は話し合いでいましたが、活動が進んでいくうちにまとまりができてもよい活動になっていきました。きちんと考え、やる気を持って、社会を良くしようとする心がとても磨かれました。また、仲間でやっていく良さ、社会と関わっていく大切さを改めて感じさせられました。

図 14　「これまでの人間道徳を通してあなたが学んだことはどのようなことか」に対する自由記述（Cさん）
（アンダーラインは加筆）

もう一歩進んで考察すれば，「省察の時間」を設定したことによる効果と考えられる。「今，ここで立ち止まって考えさせたい」,「この節目でしっかり吟味させたい」という教師の働きかけにより生徒はプロジェクトを成功させることに精一杯になるのでなく，ふと立ち止まって自己を問い直す機会を得た。そのような焦点化や時間の確保が生徒に影響を与えたと考える。教師アンケート（N=20）にも，教師が意図的にそのような場を設定していこうとした様子がうかがえる（**図 16**）。

○　中学生の発達段階では，人としての生き方や在り方を考える際に，やはり自分の体験を通して自分で分かろうとする心を育てることが効果的ではないかと思うようになった。人間道徳の活動の中で，「今ここが大事なのでは？」という場面がいくつもあった。そこに気付き，それを拾い上げて子ども達が考える場を設定すること，そして体験を通して人としての生き方・在り方について考えることが効果的だなと思えるようになった。

図 16　「人間道徳が自分自身にどのような効果をもたらしたか」という教師アンケートに対する自由記述

ここで重要であったことは，生徒がふと立ち止まって考えるとき，常に意識される大単元を貫く問いが用意されていることであった。生徒はプロジェクトの節目やプロジェクト途中の困難や矛盾，葛藤に出合ったとき，教師の働きかけによって，大単元を貫く問いに立ち戻って自己を振り返った。ただ単に活動の良し悪しや自己の積極性等を振り返るのではなく，重点を置く価値につながる大単元を貫く問いに関して，ふと立ち止まって考えることを積み重ねることができた。その良さを生徒が実感したことによって**図 15** のような結果になったのではないかと考える。

また，省察性に関連すると考えられる「見方や考え方の違う人と接することは，見方や考え方を深めることにつながると思う」,「自分と違う意見をよく聞き，よいものは取り入れようとしている」という質問に対し，どちらも 94.5%が肯定的に回答している（**図 17**）。

これは人間道徳の学習の中で，他者の意見を聞いたり，自分の意見と比較したりする場面が意図的に仕組まれていたことが要因の一つであると考えられる。

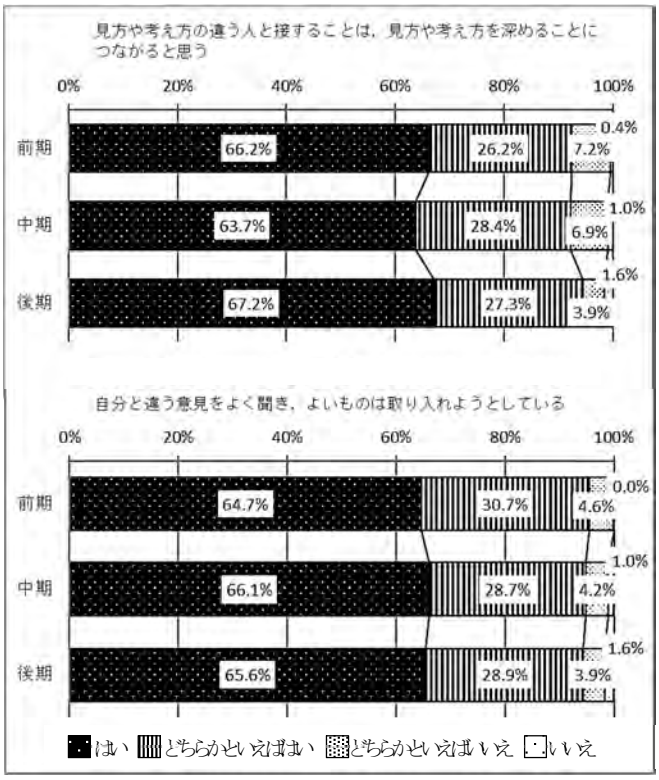


図 17　人間道徳で高めたい資質・能力に対するアンケート結果

例えば２年生の人間道徳では，未就学児や高齢者と交流するプロジェクトの節目，節目に「多様な他者とともに生きるために大切なことは何か」を仲間と振り返る時間をもった。生徒は交流を通して考えた多様な他者とともに生きるために大切なことをカードに記し，それを基に自分とは異なるグループの仲間と意見交流した（**図 18**）。このようなことは，他学年でも同様の取組が形式を変えて実施された。

図 18　未就学児や高齢者と交流した後の振り返りの様子

このような機会が保障されていることで生徒は多面的・多角的に自分の見方や考え方を見つめ調整し，次の行動に生かしたと考えられる。

次にこのような成果が表れる下地となる，人間道徳への意識に対するアンケートの結果について見ていく。人間道徳への意識を聞いたアンケートでは次のような結果が見られた。「人間道徳で，学年団が取り組むプロジェクトに，課題意識をもって取り組むことができた」という質問に対し，83.5%が肯定的に回答している。さらに後期にはその数値が 4.0 ポイント増加している（**図19**）。各学年のプロジェクトが生徒にとって取り組み甲斐があり，少しずつその内容に引き込まれていったことが示唆される。

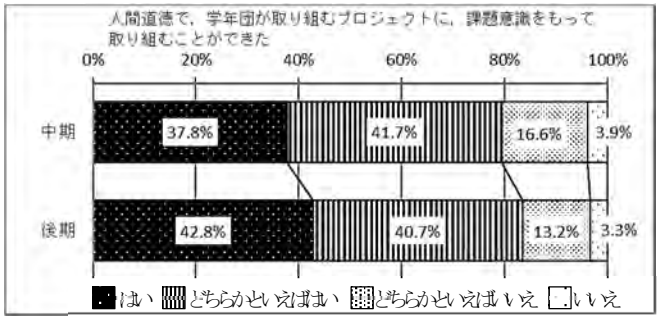


図 19　人間道徳への意識に対するアンケート結果

その上で，「人間道徳の取組によって，自分の価値観や生き方について考える機会は増えた」，「人間道徳の学習で，自分自身の行動や考え方をじっくりと見つめ直すことができた」という質問に対し，それぞれ 77.6%，75.9%が肯定的に回答し，その数値も増加した（**図 20**）。

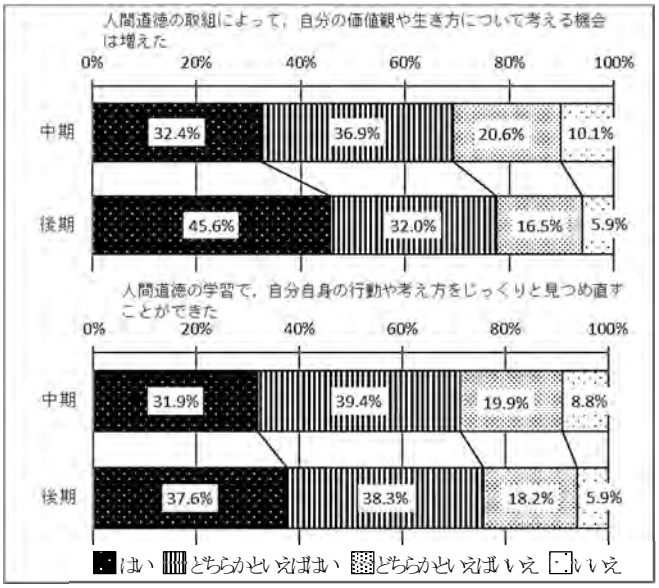


図 20　人間道徳への意識に対するアンケート結果

このことから，人間道徳のプロジェクトに主体的に関わる中で自己の生き方，また行動や考え方を問い直すことが保障されていたことが考えられる。これは各学年で生徒に出合わせたい重点を置く価値を設定し，プロジェクトを進める中で省察の時間を確保し，活動を進めることに精一杯にならないような教師からの働きかけがあったことが影響していると考えられる。これらのことは生徒の振り返りの記述からもうかがえた（**図 21**）。

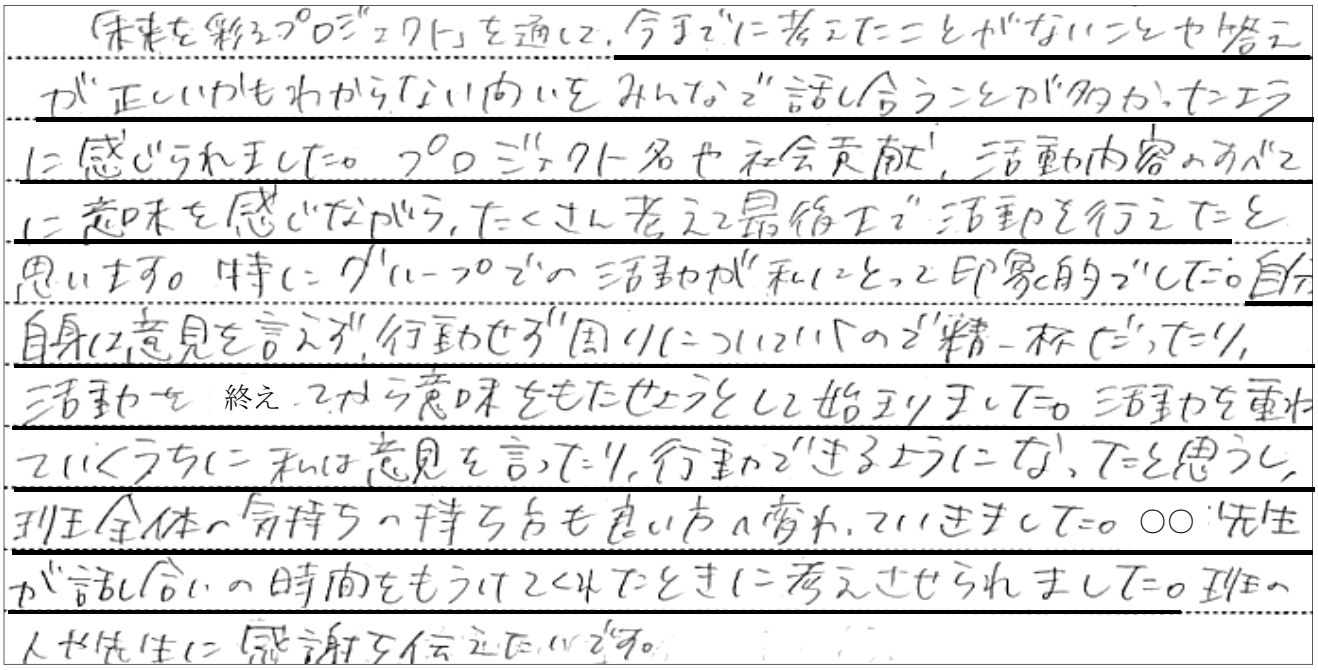

未来を彩るプロジェクト」を通して，今までに考えたことがないことや答えが正しいかもわからない問いをみんなで話し合うことが多かったように感じられました。プロジェクト名や社会貢献，活動内容のすべてに意味を感じながら，たくさん考えて最後まで活動を行えたと思います。特にグループでの活動が私にとって印象的でした。自分自身に意見を言えず，行動もできず周りについていくのが精一杯だったり，活動を終えてから意味をもたせようとして始まりました。活動を重ねていくうちに私は意見を言ったり，行動できるようになったと思うし，班全体の気持ちの持ち方も良い方へ変わっていきました。○○先生が話し合いの時間をもうけてくれたときに考えさせられました。班の人や先生に感謝を伝えたいです。

図 21　人間道徳の最後に書いた振り返り（３年生）　　（アンダーラインは加筆）

(2) 問題解決で必要となる資質・能力について

次に問題解決で必要となる資質･能力について考察したい。生徒はプロジェクトを進めていく中で出合った様々な問題やトラブルを様々な資質･能力を用いて解決していた。生徒自身も**図 22** で示すように１・２年生のときより３年生のときに,自ら問題を解決する必要に迫られたと振り返り,自ら問題を解決する力が育まれたと感じる生徒がいた。

１年生のときは，言われたことをしながら，自分達で考えられることをするという感じでした。方針を自分たちで決める必要がなかったので活動を進めるのも２，３年生に比べると楽でしたし，その分活動としては深くできたのではないかと思います。そういった活動の中で，協調性や，まあ所謂「絆」みたいなものを育くめた（生徒記述ママ）のではないかと思います。というのも，１年生では特にはっきりとわけられたグループの中でクラスの違う人たちが集まって一緒に活動する機会が多かったからです。

次に２年生になると，１年生のときよりも自由度が上がり，その分考えることも多くなっていきました。この期間でのテーマは「仕事と夢の関係」だったと思いますが，このことを考えるにあたって主に課題解決能力が育くまれたと思います。テーマという課題が設定され，その課題を職場体験等を通して考え，解決するという期間だったと思います。

そして３年生になるとほぼ全てを自分たちで決めるようになり，それだけ進捗も芳しいものではありませんでした。ただ，その分話し合いの機会も多くなり，時にはもめたりすることもありましたが，それだけ意味のある活動だったと思います。「社会貢献」という目標のために社会の課題を見つけてその問題を解決するための方法を考えて実行する，という活動から，課題設定能力と同時に，解決する能力も育くめたと思います。

最後にこの３年間を通して学んだり，育くんできた力を総合して，これから大きく変化していく社会で生きていくために必要な力をつけることができたと思います。

図 22　「これまでの人間道徳を通してあなたが学んだことはどのようなことか」に対する自由記述（３年生）　（アンダーラインは加筆）

このように記述する生徒は多く,自分たちで問題解決をしていったと実感している生徒の意識が見取れた。

また，アンケート結果では「９教科の学習は人間道徳で役立つと思う」という質問に対し，65.4%が肯定的に回答した。後期の結果は中期の結果よりも 7.1 ポイント増加している。

しかし 34.6%の生徒が否定的に回答している(**図 23**)。

生徒の活動からは,様々な課題に対して９教科で獲得した資質･能力を活用して課題解決にあたる姿が見られたが，９教科の学習が人間道徳に直接的に役立つと思わない生徒が一定数いる点に留意し,この数値をどのように考えるか今後検討していく必要がある。

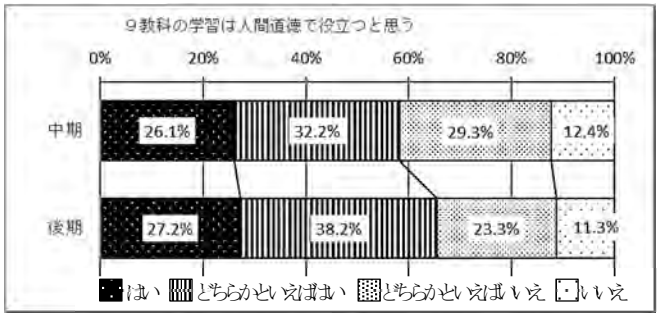


図 23　人間道徳への意識に対するアンケートの結果

４　教師への効果

表 13 は，教師アンケートの結果（N=20）である。

No. １の結果は，総論第１章に記したように研究の期の節目であり,「学校を問い直す」というテーマの基に,目指す生徒像を全教師で整理してきたことが影響していると考えられる。

No. ５の結果は，「(旧) 人間道徳」から今年度にかけて６年間，人間道徳の実践を積み重ねてきており，人間道徳の魅力を教師が実感していると考えられる。他にも No. ２，４，６，10 は本研究の成果と考えられる点ではある。

しかし No. ３，７においては，育成することを目指した教養や省察性が生徒の姿として十分には見取れないことを教師が感じ取っており,大きな課題と考えられる。

表 13　教師アンケートの結果

No.	質問項目	肯定的回答率 (%)
1	本校が目指す生徒像を意識して教育活動を行うようになった。	100
2	教科する教科学習を取り入れたことで自分の教科を指導する際に，指導方法について工夫するようになった。	95
3	教科する教科学習を取り入れたことで教養ある生徒が育っていると感じる。	65
4	自分の教科の中で,おもしろさや魅力,学ぶ意義を実感している生徒が増えた。	90
5	特別の教科　道徳と総合的な学習の時間がある教育課程よりも人間道徳がある教育課程の方が生徒にとって価値あるものだと思う。	100
6	他者の意見を取り入れようとする生徒が増えた。	90
7	省察性に注目したことで生徒の行動に変化が見られることがある。	65
8	人間道徳の学習時間は年間 105 時間（週３時間）程度設定している。この授業数は適切である。	75
9	教員間の連携が強くなった。	60
10	教育課程のことを考えるようになった。	95

また，**Ｑ１**「教科する教科学習が自分自身の教科学習にどのような効果をもたらしたか」，**Ｑ２**「人間道徳が自分自身にどのような効果をもたらしたか」という質問に対する自由記述の内容から,各教師への様々な効果を見取ることができる（**図 24，25**)。生徒の姿や教師の手ごたえを十分に吟味し,今後のカリキュラム改善に生かしていきたい。

○　生徒がその教科（内容）の面白さを実感するような手立てを考えるようになった。また，学び越えるというところにおいても,「なんでもいい」ではなく,「よい」とはなにか，さらに学び越えた姿とはどんな姿か考えるようになるとともに，評価についても改めて考え直すきっかけになった。

○　教科の本質，生徒が学びに向かう過程について考えるようになった。

○　教師もともに学ぶ姿勢を大切にしながら取り組めるようになった。

○　生徒が失敗しないように…と先回りしていろいろな手立てを考える傾向があったが，それは教師主導であり子ども達の可能性を制限しているのではないかと思うようになった。現在は，子供が失敗したとしても，その失敗体験をふくめて価値ある経験に変えていけるような授業のづくりを心掛けるようになった。結果，子どもの豊かな考えに学ばされることもあり，そこから授業づくりのヒントを得ることも増えた。

図 24　Ｑ１に対する自由記述

○　年間通してどのような成長を見取ることができるか，またどのような時期に何をするかといったことをよく考えるようになった。

○　形だけの道徳でなく，生徒にとって意味ある道徳とは何かを考えるようになった。

○　きれいな言葉で学習のまとめを書くことよりも生徒が自分事としてしっかり考え行動し得られることが大事であると改めて思った。

○　決められた枠を意識せずに，大きく自由にでき，いろいろなことを考えるようになった。

○　学級担任でないという立場で関わらせていただいた。これまでは指導するという主任の立場で生徒を待てていなかったと振り返った。今年は待つという姿勢で１年生に関わらせてもらった。

図 25　Ｑ２に対する自由記述

５　保護者への効果

表 14 は，保護者アンケートの結果（N=213）である。

No.１，２，５については，学校を問い直した本校が目指す方向と保護者の考えが一致しているように思われる。

しかしNo.３の結果を考慮すると，本校が設計するカリキュラムと保護者の求めるカリキュラムにはズレがある可能性を感じる。もちろん「そうは言っても入試があるから」という現実的な回答と理解しつつも，本研究が課題意識として示したことが浮き彫りになった形である（p.6）。

あらためて本校が目指す生徒の姿を見失うことなく，学校も保護者も求める自立や教養，省察性を育むカリキュラムを追求する必要があるであろう。その結果として入試や進路選択がより充実したものになればよいと考える。

また，人間道徳については，No.６，８から好意的に受け止められていることがわかる。さらに自由記述の感想の中にも人間道徳への期待が感じられる（**図 26**）。

ただ，人間道徳の学習時間が年間 105 時間設定されていることについては，やや否定的な意見が多い。この点については，このカリキュラムを設定している意味を保護者に定期的に伝えたり，生徒の姿でその価値を実感してもらったりする必要があると考える。

「本校の教科の学習や人間道徳についてご感想がございましたら自由にお書きください。」

○　人間道徳の活動から得る物は大きいと思っています。

○　人間道徳の学習は，自ら考え行動する力が育ってきているようにおもいます。

○　私ども(親)は公立学校を卒業していますが，息子が附属中にお世話になり，いわゆる入試対策ではない学びの場がたくさんあることに，こちらでお世話になる意義を感じています。人間を育てることで，入試ではなくその先の未来に実りがあると感じていますので，是非これからもその学びの場を与えていただきたいです。

●　義務教育である中学校の内に，人間道徳でいろいろなことを学び，他者を思いやり，自立できる人間になって欲しいと思います。ただ，子どもの自発的な成長を待つには少し時間がかかるように思います。今年度のようにコロナウイルス対策等で長期休校となった場合，時間が足りなかったので，気付きや成長を待つだけではなく，学びの目標や計画など，もう少しアドバイスをいただけたら，より子どもたちの成長が感じられたかなと思います。

図 26　保護者アンケートの自由記述

表 14　保護者アンケート　（単位%）

No	質問項目	はい	はいとどちらえばか	いいえとどちらえばか	いいえ
1	中学校で自立した人間を育てることは大切である。	84.4	15.6	0.0	0.0
2	教科の学習で教養（科学や文化，芸術等の幅広く奥深い世界に主体的に関わり自らを高め続ける姿勢）を育てることは大切である。	82.0	18.0	0.0	0.0
3	教科の学習では入試に対する対策を第一に考えてほしい。	25.6	61.1	11.8	1.4
4	お子様は教科の学習でおもしろさや魅力，学ぶ意義を実感している。	41.0	47.2	9.4	2.4
5	中学校で省察性（他者や社会との関係の中で自分の生き方・在り方を問い直して調整する態度）を育てることは大切である。	82.5	17.0	0.0	0.5
6	人間道徳で，様々なプロジェクト等を通して自分の生き方・在り方を考えることは必要である。	72.6	26.4	0.5	0.5
7	人間道徳の学習時間は年間 105 時間（週３時間）程度設定しています。この授業数は適切である。	34.8	50.5	12.9	1.9
8	人間道徳の学習は，子どものこれからの生活や将来の職業に役立つ。	51.9	40.6	6.1	1.4

Ⅲ　本カリキュラムの成果と今後の課題

１　カリキュラムの設計の仕方という視点から見た成果と課題

(1) 成果

研究の期の節目として，第８期の研究テーマ「学校を問い直す」を設定し，本校の教育目標に示された理念を柱にして，カリキュラムの見直しに努めた。学校教育に求められることを吟味し，社会からの要請を整理し，子どもたちの実態や，人間としての在り方から学校を問い直して，本校の目指す学校の在り方を土台から考え直したことは意義深かった。

また，資質・能力を上乗せする形で次々と○○力を追い求めることなく，絶対に欠かせない中核的な要素は何かを教師全員で考えながら目指す生徒像を作り上げたことに，特に意味があったと考える。原理性・普遍性・一般性に立ち戻って学校の在るべき姿を問い直したことで，現代的な社会の要請に振り回されることのないカリキュラム設計が実現した。

(2) 課題

理念が先行し，素朴な生徒の姿と目指す生徒の姿の間に距離が感じられるとする意見もあった。生徒の実態から導き出された課題が見過ごされることのないよう，常に生徒の実態に即してカリキュラムの見直しを図る必要がある。

２　目指す生徒像が実現されたかという視点から見た成果と課題

(1) 精神的な自立について

以下，課題のみ述べる。精神的に自立した人間の育成が実現したかという視点で考えると，明確な数値で達成度を示すことはできなかった。これは精神的な自立を生徒の姿として見極めることが容易でなく，数値として明らかにすることが難しいことが要因の一つであると考えられる。

しかし「カリキュラムは成果の測定が容易か難しいかという基準で決めるべきものではない」[39]という指摘があるように，本校の教育目標に示された精神的な自立を目標としたカリキュラムの設計自体をあきらめるべきではない。今一度教師が精神的に自立した人間の具体像を明確にもち，それを教師と生徒で共有し，生徒への働きかけを続ける必要があるのではないかと考えた。その上でどのように精神的な自立を目に見える形で評価するか，検討していくことが今後の課題であると考える。

(2) 教科学習で実現したい生徒像について

①　成果

教科する教科学習を実践することにより，各教科において生徒が対象世界に没頭したり，知のプロセスに参加したりする様子が報告された。そして各教科の内容に引きこまれたり，答えが一つでない課題に取り組むことに楽しさを見出したりする生徒が増えたことがわかった。

これは教科する教科学習の授業づくりのヴィジョンを共有し，教科する教科学習を実践するときの骨格を明確化し，各教科で教科する教科学習を実現する方略を立てて教科学習を実践することによる成果であったと考える。

特に効果のあった方略は，知のプロセスに参加させる手法を明確に位置付けた実践であった。生徒に世界を見つめたり，関与させたり，働きかけたりするための道具である概念や仮説を，つくったり，生かしたりすることに参加する授業デザインが多数提案されたことは大きな成果である。

②　課題

教養ある生徒の育成という面では課題が残る。世界を見つめ世界に関与し世界に働きかけ，自らを高め続ける姿勢を生徒が十分に身に付けられたと教師は実感していない。まずは生徒が各教科ならではのおもしろさや魅力，学ぶ意義を実感し，知を生かしたり，知をつくったりするプロセスに参加する教科学習を継続して提供していく必要がある。その上であらためて教養ある生徒の姿を具体的な生徒の姿に重ね，どのように教養ある生徒の実像を見取っていくか整理することが今後の課題である。

また，「教科の授業は楽しい」，「その教科で身に付けなければならないことは何か，先生は授業を通して感じさせてくれる」という質問に対し，４分の１の生徒が否定的に回答したことに対して次年度以降の実践に生かしていく必要があると考える。

---

[39] 第２章―第１節―Ⅳ―１　脚注 11 に同じ。p. 149.

(3) 人間道徳で実現したい生徒像について

まず，全体を通しての成果を述べる。生徒の姿やアンケート結果から省察性や問題解決で必要となる資質･能力の高まりが見て取れた。

特に人間道徳の目標を実現するための基本的な条件（p. 30）は，省察性を高めたり，問題解決で必要となる資質・能力を育成したりするのに効果的であった。コロナ禍において学校外の多様な他者との交流や地域や社会に働きかけるプロジェクトという点で制限がかかることも多かったが，この基本的な条件に基づいて人間道徳の学習過程や方法を組織したことの成果と考える。

① 省察性について

ⅰ 成果

省察性が高まることに有効であったことは，効果的な体験に対して，「今，ここでの振り返り」と「節目でのじっくりした振り返り」を組織していくことであった。それも重点を置く価値に関わる大単元を貫く問いに立ち戻って，ふと立ち止まって考えることを積み重ねることの重要性が確認された。そしてプロジェクトを進める中で出合う困難や矛盾，葛藤を，生徒の実態に即して拾い上げ，意識化，焦点化する働きかけを今後も続けていく必要があると考える。

ⅱ 課題

課題として３点を挙げる。１点目は，３年間を通して必ず出合わせる重点を置く価値を学年ごとに配列し，体系化したことによる効果が検証できないことである。これは今年度が初めての試みであったため，３年間をかけて成果を検証することとしたい。

２点目は，教師が省察性の高まった姿を明確には共有できていないことである。省察性には様々な定義が存在し，本校における捉えを共有し，評価する具体の姿まで明確化することの難しさを実感した。今後あらためて具体的な生徒の姿で省察性の高まった姿を共有し，実践に生かしたい。

３点目は，省察の時間における振り返りの手法が蓄積されていないことである。教師の働きかけが個々人の対応に任されている状態から，声掛けの成功例や失敗例を蓄積し，どのような働きかけで意識化，焦点化を図るか検討していく必要がある。

② 問題解決で必要な資質・能力について

プロジェクトを進める生徒の姿からは，問題解決で必要となる資質・能力が育まれ，生かされていることを感じた。生徒が自覚的に問題解決で必要となる資質・能力を使う必要があるかどうかは議論の余地があるが，主体的に選択，判断したりする機会を十分に保障し，生徒自ら問題を解決していく場面を組織していきたい。

心理学からみた附属高松中学校の研究の魅力

―人間道徳を中心に―

香川大学教育学部　岡田　涼

Ⅰ　はじめに

現在，学校は多くの課題を抱えている。多様な方面から学校教育に対する期待が寄せられ，その期待に応えるべく学校現場の教員は真摯に実践に取り組んでいる。ただ，大きすぎる期待，多様な期待は，学校側を疲弊させ，生徒にとって必ずしも望ましい環境を作ることに寄与しない部分もあることが推察される。

そのなかで，附属高松中学校では，「学校を問い直す」というテーマを掲げ，精神的な自立に焦点をあてたカリキュラム開発に取り組んでいる。現在の多様で，ある意味混沌とした社会において，中学生に本当に必要なことを考え，精神的に自立した人間となれることを願い，そのための場として学校を捉え直そうとしている。教科の知識や技能に留まらず，個々の生徒の自立というところに焦点化する研究は，多分に抽象的な要素を含み，実践や検証においても非常に難しい研究テーマであると思われる。しかしながら，人格の完成という学校教育の大きな目的や，新学習指導要領における資質・能力の視点，特に「学びに向かう力，人間性等」が重視されていることに鑑みれば，附属高松中学校の研究テーマは，困難でありながら教育の本質的な部分に真摯に向き合う研究テーマであるといえる。

本研究から教育全体に対する示唆を得るためには，複数年の研究の蓄積が必要であり，研究の初年度である本年度の実践を振り返って，成果と課題を多角的に整理することが重要である。本稿では，今年度の取り組みや研究の枠組みを捉える視点として，心理学の知見に依拠する。いくつかの心理学の理論や研究知見をもとに，附属高松中学校での研究の魅力と成果，そして今後への課題について考えてみたい。本稿では，特に人間道徳を中心に考える。また，生徒に対するアンケート調査から得られたデータをもとに，定量的な評価を試みる。先にもアンケート調査結果の分析がなされているが，いくつかの部分に特化して補足的な分析と解釈を試みる。

Ⅱ　人間道徳を捉える視点

附属高松中学校では，教科学習，人間道徳，特別活動からなる３領域カリキュラムのもとに実践を行っている。そのなかで，人間道徳は，従来の総合的学習の時間と道徳科を統合するかたちで，生徒の省察性を高めることを意図した領域である。附属高松中学校において，省察性は「多様な他者や社会との関係の中で，“なぜそうなのか”，“本当にこれでよいのか”，“何があるべき姿なのか”考え，自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとするその人の態度や性質」であるとされている。これは，自身の生き方について深く考え，次につなげていくような生徒の実践的な態度であり，それが社会的な関係のなか

で生じることを想定しているといえる。このような内省的な態度や特性については，これまで心理学を中心に学術研究においても関心が寄せられてきたものである。本稿では，メタ認知，アイデンティティ，社会的視点取得能力の三つの視点から，附属高松中学校における省察性について考えてみたい。

１　メタ認知

(1) メタ認知研究の概略

効果的に学習を進め，問題解決を行うためには，自身の思考の過程に目を向け，適切にコントロールすることが必要であるとされている。このような認知過程については，「メタ認知」という視点から焦点が当てられてきた。メタ認知は，自らの思考についての思考であり，認知についての認知である（Flavell, 1979)。学習課題について考えるだけでなく，自身の思考過程や認知の状態について思考や認知をはたらかせている状態がメタ認知をはたらかせている状態である。このメタ認知には，自分の認知に対する気づきである「メタ認知的モニタリング」と自分の認知に関する目標設定や計画，修正などを示す「メタ認知的コントロール」という二つのはたらきがある（三宮，2008)。自身の考え方の特徴に気付き，必要に応じてそれを修正したり，調整したりすることができるのは，メタ認知の機能によるものであるといえる。

教科学習における授業との関連でいえば，メタ認知は振り返りとの関係で論じられることが多い。授業の終末にその時間の学びを振り返るというところに，メタ認知のはたらきが想定される。しかしながら，メタ認知のはたらきは，授業の終末に限定されるものではない。授業場面におけるメタ認知のはたらきには，プランニングやモニタリング，評価などがあり（Dignath, Büettner, & Langfeldt, 2008)，課題遂行前に目標を設定したり，課題解決中に自分の思考の仕方を調整することなども含まれる。三宮（2008）は，課題遂行の事前段階，遂行段階，事後段階のそれぞれでメタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールが機能することを想定している。授業に照らしていえば，導入，展開，終末のいずれの場面においてもメタ認知は重要な役割を持っているといえる。

これまで，メタ認知は主に問題解決場面や教科学習の文脈で研究が進められてきた。そのなかで，メタ認知を適切にはたらかせることは，学業成績につながることが明らかにされている（Ohatani & Hisasaka, 2018)。学習場面において，自身の考えに目を向けることで誤りや考え方の偏りに気付き，それを修正することで理解や知識の獲得が促されるのである。

メタ認知が学業成績や問題解決につながるものであることに鑑み，メタ認知の発達や支援について関心が寄せられてきた。一般的には，幼少期のあいだはメタ認知をはたらかせることは難しく，特に学習場面において自発的にメタ認知をはたらかせることができるようになるのは，小学校中学年以降であるとされている（Veenman, 2012)。その後，メタ認知能力は次第に発達していき，中学生の時期にはメタ認知を一つの学習方略として使用することで，学業成績を高めるというプロセスも明らかにされている（西村・河村・櫻井，2011)。

メタ認知が重要なものであれば，授業をはじめとする学習指導の場面で，積極的にその支援を行うことが必要である。Zepeda, Hlutkowsky, Partika, & Nokes-Malach（2019）は，中学校の授業場面を観察し，教師が直接的な指導，質問，モデリングの三つの支援を通して生徒のメタ認知を促そうとしていることを明らかにしている。すなわち，メタ認知をはたらかせるように生徒に対して指示や質問を行い，また教師自身がメタ認知的に考えている様子を見せることを通して，生徒が自らメタ認知をはたらかせられるように支援を行っているのである。

(2) メタ認知からみた省察性と人間道徳

メタ認知は，自身の思考過程に目を向ける機能をもつものであり，その点で附属高松中学校で想定されている省察性と重なる部分がある。活動を通して，「なぜそうなのか」や「本当にこれでよいのか」などを客観的に考えるのは，メタ認知をはたらかせている状態であるといえるし，「自己の生き方・在り方を問い直して調整する」という部分も，メタ認知的コントロールの一端であると考えることができる。したがって，人間道徳での活動や学習内容を通して，生徒がメタ認知をはたらかせながら自身の内面に目を向けている姿が，一つの目指すべき姿となるといえる。

ただし，メタ認知が主に問題解決や教科学習との関連で検討されてきた点には注意が必要である。メタ認知は，問題の解や解決方法がある程度明確であるような場面を想定して提起され，またその効果が確認されてきた。教科でいえば，数学や理科等の研究が比較的多く行われてきた（Zohar & Dori, 2012）。そのため，道徳的な価値や自己の在り方を扱う人間道徳での省察性に対して，メタ認知の概念をそのまま適用することには慎重である必要がある。一方で，メタ認知の力は領域固有なものではないとされており（Veenman, 2012），自身の思考過程に目を向ける力をもった生徒は，全般的に自身に関することを客観的に捉え，調整することができると考えられる。また，メタ認知の重要性は学習場面だけではく，対人関係や適応の面でも重視されている（Briñol & DeMarree, 2012; 杉浦・杉浦, 2008）。したがって，対人関係のなかで自己の生き方や在り方を問い直す省察性についても，メタ認知のはたらきが重要であるといえる。

メタ認知に関する研究から人間道徳に対してどのような示唆を得ることができるだろうか。一つには，授業中の教師のはたらきかけが，省察性を高めるうえで鍵を握っているという点である。授業場面における教師の質問やモデリングがメタ認知を促すことを考えると（Zepeda et al., 2019），生徒の省察性を高める教師のはたらきかけに注目することが有意義であるといえる。人間道徳の活動や教材の設定に関して省察性を促すようにデザインすると同時に，授業場面での教師のどのような発問や指示がメタ認知を促すのかといった教師の役割について，理論的に整理することが重要となるだろう。

もう一つは，教育課程全体でメタ認知の支援を意識することが大事であるという点である。先述のように，メタ認知能力は教科に固有のものではなく，ある程度特性的なものであるとされている（Veenman, 2012）。そのため，教科学習も含めて教育課程全体でメタ認知を促すようなはたらきかけを意識することで，人間道徳における省察性を高めることができると考えられる。附属高松中学校の研究枠組みでは，省察性は主に人間道徳において養うものとされているため，正面切って教科学習で省察性を扱う必要はない。日々の教科学習においても，少し生徒のメタ認知能力の発達に意識を向ける習慣を共有することで，間接的に人間道徳における省察性を高める支援がより効果的になるかもしれない。

２　青年期におけるアイデンティティ

(1) アイデンティティ研究の概略

発達心理学を中心として，人の各発達段階における発達課題が注目されてきた。Havighurst（1953）は，個人が健全な発達を遂げるために各発達段階でクリアすべき課題として種々の発達課題を想定している。そのなかで，中学生の時期が含まれる青年期においては，両親からの自立や価値観の獲得が課題とされている。

発達段階に関する議論としてもっとも有名なものの一つは，Erikson（1959）の漸成的発達理論である。

この理論では，人生を八つの発達段階に区分し，それぞれの段階において中心となるテーマを設定している。青年期における発達的なテーマは，「アイデンティティ（自我同一性）」である。アイデンティティは，一般的に「自分らしさ」や「自分が自分であること」などを指して用いられることが多い。学術的には，「自分は他の誰とも違う自分である」という感覚を示す“斉一性”と，「これまでの自分と今の自分，これからの自分がつながっている」という感覚である“連続性”がアイデンティティの要素であり，それが他者からも認められているということも重視される（畑野，2018；溝上，2012）。

青年期におけるテーマとして，アイデンティティと対にしてアイデンティティ拡散が想定されている。青年期においては，自身と向き合い，さまざまな役割演技を行うなかで，少しずつアイデンティティの感覚をもちはじめる（溝上，2012）。明確に自分が何であるかを語ることは難しくても，昔から変わらない自分，他の人とは違う自分を漠としながらも獲得していく。しかし，青年期においては，そういったアイデンティティを獲得できる者ばかりではなく，自分が何者かがわからないという「アイデンティティの拡散」に陥ることもあり得る。

青年がアイデンティティという発達的なテーマに対して，いくつかの異なる状態を取り得る。Marcia（1966）は，「危機」と「傾倒」という二つの要素からアイデンティティ地位を明らかにしている。危機（crisis）は，自分の意見や態度を決定するための葛藤を経験していることであり，傾倒（commitment）は，その葛藤に対して積極的に関与していることである。たとえば，将来自分に何ができるのかに悩み，職業や社会の課題を積極的に調べようとしている姿は，危機を経験し，それに傾倒している状態であるといえる。この危機と傾倒の２軸から，四つの地位が想定される。危機を経験し，傾倒してきた「アイデンティティ達成」，危機を経験しつつ傾倒しようとしている「モラトリアム」，危機を経験せず，一定の傾倒をしている「早期完了」，危機を経験しているか否かによらず傾倒していない「アイデンティティ拡散」である。このなかで，早期完了は自分の道を決定していることが多く，その点で望ましいように思える。しかし，親や年長者の価値観をそのまま受け入れているため，自身の価値観がゆさぶられるような状況では防衛的な態度を示したり，混乱を示したりするとされている（大野，2010）。長期的にも，確固としたアイデンティティとはならない可能性が高い。

青年のアイデンティティ達成を支えようとする試みもある。教育プログラムに参加する青年に，自らの価値基準を洞察させたり，学ぶことの意味についてディスカッションを通して考えさせるなどの試みがなされている（畑野，2018）。他者との交流のなかで，自分が何を大事にしているのかという価値基準について深く吟味することが，アイデンティティの達成に寄与するとされている。

(2) アイデンティティからみた省察性と人間道徳

人間道徳で想定されている省察性は，他者との関係のなかで自身の生き方について深く考え，次につなげていくことであるといえる。これは，自身のアイデンティティを探索する試みであるとみることができる。地域社会とかかわる経験をし，また同年齢の他者と議論することを通して，自分がこれまで何をしてきたかを見つめる時間が人間道徳にはある。その点で，アイデンティティを支える実践（畑野，2018）との共通点も多いと考えられる。人間道徳においては，他者の価値観に触れ，それが翻って自分の価値基準に対する洞察に繋がることが大事になる。また，アイデンティティという自己のテーマに向き合う過程で，自分ができることを積極的に試す役割演技が求められる。地域社会とのかかわりのなかで，自分の可能性を試せるような機会が深い省察性につながると考えられる。

アイデンティティの研究に位置付けると，Marcia（1966）の早期完了に相当する生徒がみられないかどうかは一つの大事な視点である。進学や受験という具体的なハードルが設定されているなかで，自身の生き方を深く見つめることなく，ややもすると安易に意思決定をすることもあるかもしれない。附属高松中学校において，研究主題に据えている「精神的自立」には，早期完了のかたちで道を決めた生徒ではなく，危機や傾倒を通してアイデンティティを達成した生徒の姿を想定しているものと推察される。そのために，少し広い視点でさまざまな可能性を視野に入れることができるような機会と，それを吟味し得る風土が人間道徳には求められる。

ただし，中学生の時期は青年期のなかでも初期にあたるという点に注意が必要である。青年期に入り，自分への深い向き合い方を始めたばかりの生徒が少なくないだろう。そのなかで，場合によっては否定的アイデンティティを獲得してしまうこともあるかもしれない。中学生になると全般的に自己に対する評価が低下しがちになることが知られている（Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter, 2002）。自己に対する否定的な見方をもつ危険性を視野に入れつつ，自己に対する見方は中学校の３年間で少しずつ深まっていくものであるという意識が不可欠である。

３　社会的視点取得能力

(1) 社会的視点取得能力研究の概略

発達心理学のなかで，対人関係にかかわる個人の能力として，「社会的視点取得能力」の重要性が示されてきた。社会的視点取得能力は，相手の立場に立って心情を推し量り，他者の考えを受け入れる力を指すものである。自他の視点の違いを理解したり，自分の役割行動を決定するために必要な力であるとされている。社会や人間関係のなかでの自身の役割を理解することに直結するものであるため，役割取得能力と呼ばれることもある。

社会的視点取得能力は，児童から青年期にかけて少しずつ発達していくものである。Selman（1980）は，「0：未分化で自己中心的な役割取得（約 3～6 歳）」，「1：分化と主観的な役割取得（約 5～9 歳）」，「2：自己内省的／二人称と二者相互の役割取得（約 7～12 歳）」，「3:三人称と相互的役割取得（約 10～15 歳）」，「4:広範囲の慣習的―象徴的役割取得（約 12 歳～大人）」の五つの発達段階を想定している（荒木，1992）。他者の視点をもったり，自身の役割を理解できるという社会的視点取得能力は，中学生の時期に発達の過渡期を迎えるのである。

道徳的な行動を自ら行うことができるようになるのは，青年期における課題の一つであるといえるだろう。社会的視点取得能力は，道徳的な行動や向社会的行動と大きく関わっている。向社会的行動とは，他者に利益をもたらすために自発的に行われる意図的な行動であり，見返りを期待しない援助などが含まれる。Kohlberg & Lickona（1987）は，社会的視点取得能力，社会的―道徳的推論の発達，向社会的行動の三つが循環することを想定している。すなわち，自他の視点や役割を理解する能力が発達することによって，社会的，道徳的に正しい事柄を判断できるようになり，その判断にもとづいて他者に対する向社会的な行動を実際に行えるようになるということである。そうした向社会的な行動による他者とのかかわりは，さらに社会的視点取得能力を発達させる機会となる。このような道徳的な行動が発達する循環において，社会的視点取得能力は重要な役割をもっており，道徳に関する研究においてもその支援が重視されてきた（荒木，1992）。

(2) 社会的視点取得能力からみた省察性と人間道徳

附属高松中学校で想定している省察性には，多様な他者との関係のなかで自己を見つめるという視点が含まれている。この点において，自他の視点の違いや役割を理解する社会的視点取得能力と重なる部分が大きい。中学生の時期が社会的視点取得能力が発達する過渡期であることから，中学生において省察性に焦点をあてることは，重要な教育的意義をもっているといえる。

また，人間道徳においては，地域社会とかかわるプロジェクト活動と学校内で自身を振り返る活動の二つによって，省察性を高めることが意図されている。それは，学校内に留まらない豊かな経験を保障しつつ，学校内での効果的な振り返りを深め，往還的な過程のなかでこそ自身の価値を相対化し，自分なりの価値基準を見直す省察性が高まるという想定からである。この点は，Kohlberg & Lickona（1987）が想定する社会的視点取得能力と社会的―道徳的推論の発達，向社会的行動の循環関係を考えても理にかなったものといえる。プロジェクト活動を通して地域で活動を行うことで，さまざまな価値観に触れたり，他者の視点に立つ経験をもつことができる。そして，その経験を振り返ることによって，道徳的な判断が精選され，次の活動における道徳的な行為に反映されていく。人間道徳では，こうした循環関係を授業として効果的に位置づけているといえる。

社会的視点取得能力は，道徳的ジレンマ討論を用いた道徳授業の実践との関連で研究がなされてきた（荒木，1992；藤澤，2015）。省察性と社会的視点取得能力との重なりを考えると，これらの道徳の実践における長所を人間道徳にも取り入れていくことが有用であると考えられる。さまざまな理論的立場をもとにした従来の道徳授業における長短を踏まえて，人間道徳の授業の在り方との関連を整理し，その長所を積極的に取り入れることで，社会的視点取得能力，あるいは附属高松中学校での省察性を効果的に養うことができるだろう。

Ⅲ　アンケート調査からみた今年度の成果と課題

附属高松中学校では，研究の評価の一環として，年度内３回の生徒に対するアンケートを実施している。結果の概略は，第３章で解説されている。ここでは，主に項目間の関連について，補足的な結果を報告する。データは後期（２月実施）の分を用いた。

１　精神的自立の意味

研究主題にある精神的自立を捉えるために，12 の項目について生徒に尋ねている。そのなかで，「1. 自分は精神的に自立している」については，年度内を通して７割程度の生徒が肯定的に回答している。ここでは，この項目と他の項目との関連に注目した。回答の選択肢を「1：いいえ」～「4：はい」の４件法とみなして，項目間の相関係数を算出した（**表１**）。相関係数は，絶対値 0～1 の値を取り，値が大きいほど両項目間の関連が強いことを示す。すると，相関係数の値は 0.09～0.44 であり，多くの項目が小さい値であった。この結果が意味するのは，項目 1 で「自分は精神的に自立している」と回答していたとしても，他の項目に対しては必ずしも肯定的に回答しているわけではないということである。「自分の意思を親にはっきり言える」「学校生活のなかで自分で判断しないといけない機会がある」と思っていなくても，「自分は精神的に自立している」と感じている生徒が一定数存在しているということになる。先のアイデンティティの議論に鑑みれば，精神的自立は本来，親の価値観から離脱や自分なりの判断基準の獲得

に基づくものであると考えられる。今回のデータからは，必ずしもそのような過程を経ていない生徒の存在を示唆している。生徒が捉える「精神的自立」の意味に着目する必要があるかもしれない。

表１　精神的自立の項目どうしの相関係数

	1. 自分は精神的に自立していると思う
2. 相手の意見を尊重したうえで，自分の意見を主張できる	0.35
3. 友達と話し合うとき，友達の話や意見を最後まで聞くことができる	0.29
4. 自分の意思を親にはっきりと言える	0.24
5. 難しいことでも失敗を恐れないで挑戦している	0.25
6. 学校生活のなかで，自分で考えて判断しないといけない機会がある	0.09
7. 学校では，自分自身の生き方についての悩みを受け止めてくれる場がある	0.10
8. 自分は責任がある社会の一員だと思う	0.21
9. 自分の参加により，地域や社会を変えられるかもしれないと思う	0.23
10. 地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがある	0.14
11. 社会課題について，家族や友人など周りの人と積極的に議論している	0.12
12. 自分の将来は自分できりひらく自信がある	0.44

２　省察性と人間道徳

附属高松中学校では，省察性について主に人間道徳で養うものとして想定している。そこで，省察性に関する項目と人間道徳への意識の項目の関連を調べてみた（**表２**）。その結果，すべてではないものの 0.4 から 0.5 の比較的大きい値がみられた。ここから，人間道徳の時間中に課題意識をもてたり，自分の考え方を見つめ直す機会をもてた生徒は，見方・考え方を深めることや新たな課題を探そうとするなどの省察性が高かったことがわかる。もちろん，同時点の調査における相関であるため，人間道徳によって省察性が高まったとまではいえないが，一定の関連がみられたことは，人間道徳における活動や経験が省察性につながる可能性を示唆している。

表２　省察性に関する項目と人間道徳の意識に関する項目の相関係数

	30. 人間道徳で，学年団が取り組むプロジェクトに，課題意識をもって取り組むことができた	31. 人間道徳の学習で，自分自身の行動や考え方をじっくりと見つめ直すことができた
18. 見方や考え方の違う人と接することは，見方や考え方を深めることにつながると思う	0.31	0.29

19.　自分と違う意見をよく聞き，よいものは取り入れようとしている	0.24	0.26
20.　中学校になって自分の価値観や生き方について考える機会が増えた	0.29	0.34
21.　生活の中でふと立ち止まって，自分の言動を見直そうと思うことがある	0.20	0.30
22.　友達と意見が合わないときがあると，その人とはあまり話をしたくない	−0.20	−0.20
23.　学級の友達との間，生徒の間で話し合う活動を通じて，自分の考えを深めたり，広げたりすることができている	0.44	0.45
24.　課題を解決しても，新たな課題や疑問がないかよく考えようとしている	0.31	0.35

３　地域とのかかわりと省察性

人間道徳では，プロジェクト活動を通して地域社会とかかわることが重視されている。このことが省察性と関連しているかを調べるために，精神的自立に関する項目と省察性の項目との相関係数を調べた（**表３**）。すると，「9. 自分の参加により，地域や社会を変えられるかもしれないと思う」「10. 地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがある」は，省察性の「24. 課題を解決しても，新たな課題や疑問がないかよく考えようとしている」と，0.40 程度の比較的強い相関を示した。つまり，省察性が高い生徒は地域や社会を変えられるであったり，地域や社会をよくするために何をすべきか考えるなど，地域社会への関心をもっているといえる。このことから，生徒の省察性と地域社会への関心は相乗効果的に高まることが考えられ，ここに人間道徳において地域社会と関わるプロジェクト活動の意義がみられる。

表３　地域に関する項目と省察性に関する項目と人間道徳の意識に関する項目の相関係数

	9. 自分の参加により，地域や社会を変えられるかもしれないと思う	10. 地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがある
18.　見方や考え方の違う人と接することは，見方や考え方を深めることにつながると思う	0.10	0.12
19.　自分と違う意見をよく聞き，よいものは取り入れようとしている	0.11	0.18
20.　中学校になって自分の価値観や生き方について考える機会が増えた	0.19	0.24
21.　生活の中でふと立ち止まって，自分の言動を見直そうと思うことがある	0.15	0.24

22.　友達と意見が合わないときがあると，その人とはあまり話をしたくない	0.00	-0.06
23.　学級の友達との間，生徒の間で話し合う活動を通じて，自分の考えを深めたり，広げたりすることができている	0.32	0.28
24.　課題を解決しても，新たな課題や疑問がないかよく考えようとしている	0.40	0.43

Ⅳ　まとめ

本稿では，今年度の附属高松中学校の実践を振り返るために，主に人間道徳に注目して，いくつかの心理学の知見をもとに解釈を試みた。心理学の知見として，メタ認知，アイデンティティ，社会的視点取得能力の三つを取り上げたが，いずれの視点からも附属高松中学校で想定する省察性の重要さと，それを養うための人間道徳における工夫が妥当なものであることがうかがえた。人間道徳には，自身の思考過程に目を向け調整するというメタ認知能力や，自他の視点と役割を理解する社会的視点取得能力の発達を促すしかけが施されている。また，自己の生き方に触れることでアイデンティティの達成を支える余地も多分にある。これまでの学校における研究実践の流れに位置づきながら，心理学的な研究知見に照らしても意義深い実践を構想していることが，附属高松中学校の現研究テーマの魅力であるといえる。

また，年度内に３回にわたって行われたアンケート調査からも，今年度の実践の成果がうかがえる。多くの項目で生徒から肯定的な回答が得られていることは，実践の成果の一端を示すものといえるだろう。一方，項目間の関連性に注目すると，より注意深く生徒の姿に目を向けることの必要性も感じられる。特に，精神的自立についての生徒自身の捉えについては，実践のなかでより慎重にみていく必要があるかもしれない。

「学校を問い直す」という命題のもとに始まった附属高松中学校の研究は，まだ１年目を終えたばかりである。このテーマは，現代の教育が抱える課題の本質的な部分に触れるものである。その意味で，本研究がもつ意義は非常に大きく，今後の進展によって極めて多くの示唆を得ることができる可能性を秘めているといえるだろう。

＜引用文献＞

荒木紀之（1992）．役割取得理論　日本道徳性心理学研究会（編著）道徳性心理学：道徳教育のための心理学（pp.173-190）　北大路書房

Briñol, P., & DeMarree, K. (Eds.) (2012). *Social metacognition.* New York: Psychology Press.

Dignath, C., Büettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review, 3,* 101-129.

Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle.* New York: W. W. Norton.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34,* 906-911.

藤澤 文（2015）．高校生・大学生は討議経験により何を身につけるか　有光興記・藤澤 文（編著）モラルの心理学―理論・研究・道徳教育の実践―（pp.187-192）　北大路書房

畑野 快（2018）．アイデンティティ発達に関わる臨床・教育実践　髙坂康雅（編）ノードとしての青年期（p.66-67）　ナカニシヤ出版

Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education.* Longmans, Green.

Kohlberg, L., & Lickona, T. (1987). Moral discussion and the class meeting. In R. DeVries & L. Kohlberg (Eds.), *Programs of early education* (pp.143-181). New York: Longman Publishing Group.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, *3*, 551-558.

溝上慎一（2012）．青年心理学における自己論の流れ　梶田叡一・溝上慎一（編）自己の心理学を学ぶ人のために（pp.148-168）　世界思想社

西村多久磨，河村茂雄，櫻井茂男（2011）．自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス―内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか？―　教育心理学研究，*59*，77-87.

Ohtani, K., & Hisasaka, T. (2018). Beyond intelligence: A meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance. *Metacognition Learning*, *13*, 179-212.

大野 久（2010）．エピソードでつかむ青年心理学　ミネルヴァ書房

Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, *17*, 423-434.

三宮真智子（2008）．メタ認知研究の背景と意義　三宮真智子（編著）メタ認知：学習方略を支える高次認知機能（pp.1-16）　北大路書房

Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding.* New York: Academic Press.

杉浦義典・杉浦知子（2008）．認知行動療法とメタ認知　三宮真智子（編著）メタ認知：学習方略を支える高次認知機能（pp.189-206）　北大路書房

Veenman, M. V. J. (2012). Metacognition in science education: Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. In A. Zohar & Y. J. Dori (Eds.), *Metacognition in science education: Trends in current research* (pp. 21-36). New York: Springer Science+Business Media.

Zepeda, C. D., Hlutkowsky, C. O., Partika, A. C., & Nokes-Malach, T. J. (2019). Identifying teachers' supports of metacognition through classroom talk and its relation to growth in conceptual learning. *Journal of Educational Psychology*, *111*, 522-541.

Zohar, A., & Dori, Y. J. (Eds.) (2012). *Metacognition in science education: Trends in current research.* New York: Springer Science+Business Media.

教　科　学　習

国語科

言葉や作品と向き合い，言語生活を豊かにしようとする生徒の育成

―文学的文章を読み深める過程を通して―

額田淳子・一田幸子

要　旨　文学的文章を多様な観点から分析・批評し，読み深める過程を通して，作品自体の価値や読むことの意義を問い直し，言語生活を豊かにしようとする生徒の育成を目指した。多様な観点や自らの疑問点を作品解釈の切り口として，探究的な活動を進めた結果，生徒は作品の魅力を見出したり，言語生活での活用を意識したりできた。

キーワード　多様な観点からの作品分析・批評　探究的な活動　言語生活での活用

Ⅰ　はじめに

本校国語科では,「豊かな言語生活を送るための言語運用能力の育成」を教科の本質の中心と捉え，思考と表現の基盤となる言葉そのものを追究する学習指導の工夫を図ってきた。昨年度は，語彙の量だけでなく質を高めたいと考え，語句・語彙を核にした単元開発に取り組んだ。生徒が言葉と出合い，関心をもち，追究していく過程で，言葉そのもののおもしろさや魅力を実感する機会と場を意図的・計画的に設定し，自ら用いる言葉の意味や使い方に対する自覚を促すようにした。また，文脈や日常生活，新たな作品に対する理解や解釈などとの関連性をもたせることで，国語を学ぶ意義について考えることとした。その結果，言葉そのもののおもしろさや魅力を体感し，自分では気付けなかった言葉と言葉の関係性や自らが使用する言葉の適否について考えを深め，読書や自己表現に対する意欲を高めることができた。しかし，国語を学ぶ意義については曖昧かつ個人的な意見にとどまり，生徒が習得した知識・技能の有用性を実感し,日常生活や社会生活において,どのように使うのかまで考えを巡らせるための指導の工夫に課題が残った。

Ⅱ　研究主題について

昨年度の課題をふまえ，豊かな言語生活や国語を学ぶ意義について捉え直したとき，言葉や表現の豊かさを生み出す文学作品と向き合い，その奥深さをじっくりと味わう経験が必要不可欠だと考える。しかし，2021 年度から導入予定の「大学入学共通テスト」は実用的な文章の読解重視といわれ，これからの社会を生き抜く若者たちの中で，文学的文章を読むことの必然性や意義はますます失われていくと予想される。

そこで，生徒とともに文学作品を多様な視点から探究し，読み深めることで，作品自体の価値や読むことの意義について問い直したい。現代を生きる中学生は，作品をどう受け止め，判断し，価値付けるのか。また，言葉や作品と向き合い，自己の読みを再構築していくことは，新たな作品を読み深めることに役立つだけでなく，その価値を自ら見出し，生涯にわたって豊かな言語生活を送る態度や意欲にもつながると考えた。

Ⅲ　教科する教科学習を実現するために

1　本校国語科が明確化した教科する教科学習の骨格

国語科で生徒に向き合わせたい対象世界
言葉そのもの 作品等の言語文化を含めた言語生活

国語科ならではの知のプロセス
言葉そのものを追究したり，読みを深めたりするための探究的な課題のもと，言葉や作品と向き合い，多様な側面からの分析や言葉による解釈・吟味，他者との交流等を通して自己の考えを形成し，表現する。また，自らの知識や経験に照らして作品や文章の内容について批評したり，自己の考えを捉え直したりする中で，習得した知識・技能が言語生活とどう関わり，どう活用できるのかを考え，意識的・自覚的に蓄積することで，確かなものとする。
国語科する教科学習を終えたときの生徒の姿
国語科を学び終えたとき，生徒は言葉に対する認識を深めたり，言語感覚を磨いたりして，言語運用能力を高めている。また，言語生活者として，蓄積した知識・技能を総合的に役立てることの有用性を実感するとともに，我が国の言語文化に主体的に関わり，生涯にわたって豊かな言語生活を実現していこうとする態度や意欲を身に付けている。

全教科の学習と実生活の基盤となる国語力を支えるのは言葉である。言葉そのものや言語文化としての作品と向き合い，探究的な課題の解決を図ることは，生徒に対象世界の広がりや関連性を意識付けることができる。教師は生徒とともに言語生活者としての視点に立ち，対象世界との対話を重ねる。生徒が言語生活者としての視点を自ら獲得し，今後の言語生活に対する意欲を高めていくことをねらった。

２　教科する教科学習を実現する本教科の方略

(1) 言語生活との関連性を重視した単元構成

国語を学ぶ意義を実感し，言語生活者としての視点を獲得するため，生徒が習得した知識・技能を柔軟に選択し，使用することを意識した単元構成とした。単元の初めは，教材内容の理解や文学作品における概念等を学んだ。生徒の実態に合わせ，小学校を含む既習の作品を改めて読む，新たな作品を読む，読書生活全般，創作，他教科，日常生活や社会生活等と関連付け，言葉や作品と出合うことで生じた問いをもとに課題設定し，探究を進めた。しかし，教師の意図に沿って学んだことを当てはめるだけでは，活用とはいえない。習得した知識・技能の有用性を自ら意識し実感するため，「どのように使うか」「どう表現するか」の選択は，できる限り生徒に委ねたいと考えた。

(2) 作品に対する多様な観点からのアプローチ

生徒の発達段階に応じた作品の分析及び批評を行うことで，批判的思考力を高めたいと考えた。作品分析の方法や切り口として，文章の構成や表現の特徴，主題，語り手，伏線等，文学の読み方から教材に合った観点を精選して設定した。作品の時代背景，作者と作品の関係，文化的価値等を含め，教科書教材の内容理解にとどまらず，言語文化を形成してきた作品の全体像を捉えるとともに，他の文学作品を読むことに活用できるよう，概念的な理解が得られるようにした。また，文学の批評では生徒が自分の感じ方や思いを率直に表現することから始め，批評へと導くようにした。そこには，中学生が理解できない，自分とは正反対の思いや考えが存在するかもしれない。自分や他者の読みに対する批評，作品や作者への批評，さらには作品を生み出した社会への批評とつなげ，生徒が自己の読みについて「本当にそう考えているのか」と熟考するきっかけとした。

(3) 言葉そのものに対する認識を深め，言語感覚を磨くための交流活動

文学作品における言葉の豊かさ，複雑さ，多義性等を読み取り，言語感覚を磨くために，特に言葉の適否について考えたり話し合ったりする活動を行った。言葉と言葉の比較に重点を置き，語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係，交流活動等において他者が用いた言葉と自分が用いた言葉等を比較・吟味することで言葉の微妙なニュアンスの違いに気付くようにした。それは，言葉そのものの魅力やおもしろさの実感にもつなげられると考えた。

Ⅳ　研究内容及び方法

３年生では，『故郷（魯迅）』を扱った。作品を多様な観点から分析や批評をすることで読み深めた後，個人で探究的な活動に取り組み，現代を生きる中学生の立場から人間や社会，文化について考えた。

２年生では，『盆土産（三浦哲郎）』を扱った。向田邦子の「ごはん」の一節と比べ読みしながら，家族のきずなや人間の優しさとは何かを考えた後，自分の意見を再構築させるための交流活動を行った。

授業実践を通して，生徒の活動の様子，単元終末の成果物及び表現物，授業後の振り返りシートの記述内容から生徒の変容を見取り，検証した。

Ⅴ　実践の内容と考察

実践事例１

文学を読む　～『故郷』がもつ価値とは何か～（第３学年）

指導者　額　田　淳　子

１　単元について

(1) 単元の考察

『故郷（魯迅）』は，20 年ぶりに帰郷した「私」がすっかり様変わりした故郷の風景や人々との出会いによって，希望から失望，絶望，そして新たな希望を見出していくという変化の過程が強く印象付けられる作品である。この作品が書かれた 1920 年当時，中国は辛亥革命が一応の成功を収め，民主共和国を出現させたものの，民政の困窮は救われるどころかかえって増すこととなり，過酷な社会状況となっていた。作者の魯迅は，文学によって中国の近代化に一生を捧げようとした人物で，中国近代文学の父とも呼ばれ，日本との親交も深い。『故郷』は，作品そのものに絞って探究を進めるだけでなく，歴史的・社会的・文化的背景等，多様な観点から作品にアプローチできるため，作品の特徴や価値等を考えるのに適した題材だといえる。

また，社会状況や登場人物の変化を情景描写や人物描写によって表現しており，文章中の言葉や表現に着目して語句･語彙学習を展開することもできる。生徒が豊かな言葉に出合い，言葉の意味や使い方，働き等について比較・吟味して自己の言葉の使い方を自覚したり，言葉そのものの追究を通して言葉に関わる新たな視点を獲得したりすることができると考えた。

本単元では，第３学年〔思考力，判断力，表現力等〕の「Ｃ　読むこと」の指導事項「イ　文章を批判的に読みながら，文章に表れているものの見方や考え方について考えること」「エ　文章を読んで考えを広げたり深めたりして，人間，社会，自然などについて自分の意見をもつこと」と〔知識及び技能〕の指導事項「オ　自分の生き方や社会との関わり方を支える読書の意義と効用について理解すること」に関わる活動を行った。

本題材は翻訳作品であり，現代を生きる中学生にとって時代も国も異なるため，社会状況や語句の理解等が難しかったようである。しかし，『故郷』は，現代中国の中学校の国語教科書にも採用されている。互いの国によって作品の受け止め方は異なるだろうが，両国で読み継がれてきた作品を探究し，読み深めることで「当時の人々にとって，どのような価値があったのか」「現代社会を生きる人々は，作品をどう受け止めるのか」等，生徒が人間や社会，文化について自分の考えをもつための一助になると考えた。作品の価値や読む意義，人や社会に与えた影響等について理解することは，新たな文学的文章を読み深めることに役立つだけでなく，その価値を自ら見出し，生涯にわたって豊かな言語生活を送る意欲にもつなげることができると考えた。

(2) 国語する教科学習を実現する方略

①　言語生活との関連性を重視した単元構成

言語生活者としての視点獲得の過程として，単元前半は作品の内容理解に重点を置いた。場面ごとの情景描写や人物描写について読み取り，故郷の風景の変化や人々の変化と，「私」の思いの変化を押さえた。生徒が文章中の言葉や表現，作品と出合った後に課題設定し，分析や批評を通して探究を進めることとした。作品における時代や国，社会の変化，そこに生きる人間の姿について捉えられるようにした。

単元後半では，探究の成果発表を行った。表現形式は，レポートやポスター形式，紙芝居や人形劇，調べた資料を使ったプレゼンテーション等のアイデアが出た。どのような内容をどう伝えたいのか，そのためにはどんな表現形式が適切なのか，生徒と意見交換しながら柔軟に設定できるようにした。

②　作品に対する多様な観点からのアプローチ

文学の読み方から，「文章の構成」「表現の特徴」「語り手」「主題」等を作品分析の観点とし，他の文学作品を読むときにも使える概念として設定した。また，作品を取り巻く背景として，「当時の中国の社会状況」「作品が社会や人々に与えた影響」「魯迅と日本との深い関わり」「魯迅の他作品を読む」等を含めた探究学習を行い，教科書教材としての内容理解だけでなく，言語文化を形成してきた作品の全体像を捉え，読み深めていくこととした。

作品の批評では，生徒は初め「表現が難しい」「時代遅れ」等の批判的な意見や，「情景描写や人物描写が暗くて重苦しい」「最後に新たな希望が生まれたことが分かる表現がよかった」等の表面的な部分をな

ぞった意見，当たり障りのない意見になることが考えられた。そこで，作品全体をふまえ，根拠に基づいた批評へと導くために,他者の読みと交流したり，作品や作者，社会に対する批評を読んだりして，生徒が自己の読みについて「本当にそう考えているのか」「新たな考えはないのか」等と熟考し，再構築できるようにした。

③　言葉そのものに対する認識を深め，言語感覚を磨くための交流活動

作品の主題に関わるキーワードや情景描写の効果などを取り上げて比較し，交流することで，言葉の微妙なニュアンスの違いや言葉の適否について考えた。その際，複数の辞書や国立国語研究所編「分類語彙表」を活用して言葉を集め，生徒が言葉の働きや新しい見方に気付き，自らの言葉に対する認識の更新や深まりを実感しやすくした。キーワードとして,「望む」「希望」「偶像崇拝」「手製の偶像」「道」の言葉自体の意味や文脈上の意味について考えたり交流したりして，作者が作品に込めた思いを読み取った。また，情景描写については,「紺碧の空に金色の丸い月が懸っている」を比較した。この表現は，回想場面と最後の場面の２度用いられており，表現の違いや場面における効果を考えることで，作者の意図や表現の工夫について再考できるようにした。

２　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

生徒は既習の文学作品で獲得した知識・技能を，文章表現のみならず，様々な文脈や日常生活等と関連付けながら用い，作品を分析や批評ができる。また，言葉そのもののおもしろさや魅力，作品がもつ価値について探究した成果や表現方法及び概念を，今後の言語生活に役立てようという意欲を高めている。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
歴史的・社会的・文化的背景に着目しながら作品を読むことで，自分の生き方や社会との関わり方を支える読書の意義と効用について理解している。
思考・判断・表現
文章を批判的に読みながら分析・批評し，作者の意図や作品の価値について，知識や経験を根拠として自分の考えを広げたり深めたりしている。
主体的に学習に取り組む態度
作品や作品を取り巻く状況に関心をもち，作者の意図や作品の価値について探究する過程で学習したことを今後の言語生活に役立てようとしている。

(3) 学習指導計画（全 10 時間）

時	学習活動
1 ・ 2	○学習した文学作品について振り返るとともに,『故郷』を読む。 ・既習の文学作品をふまえて，自分の振り返りを書く。(記述形式のアンケート) ・本文を読み，内容や言葉・表現について初発の感想を書き,『故郷』を批評する観点について話し合う。
3 ～ 5	○探究課題や単元全体の流れについて理解し，批評文を書く。 ・情景描写や人物描写等から，故郷の風景や登場人物の変化を捉える。 ・文学の読み方を整理し，概念的に理解したり，既得の概念を広げたりする。また,他にどんなアプローチの方法があるか話し合う。 ・批評の観点から１つ選択し，個人で『故郷』の批評文を書いた後，他者と意見交流する。
6 本時	○作者が作品に込めた願いや思いに迫る。 ・当時を生きた中国の人々や現代を生きる人々は作品をどう受け止めるか，について意見交流することで，自分の考えを問い直す。
7 ～ 9	○作品にアプローチする観点を設定し，個人で探究学習を進める。 ・成果発表に使用する表現形式のアイデアを出し合い，適切な形式を選択する。 ・作成，発表練習等を行う。 ・探究した内容及び最終的な意見を，根拠を明確にしながら発表する。
10	○『故郷』や文学がもつ価値について自分の考えをまとめる。 ・「文学がもつ可能性」等についてまとめる。 ・学習した知識・技能がどんな場面でどのように使えるかを考える。

(4) 本時について

①　本時の目標

○　文章表現や作品分析の観点から，作者の意図や表現の工夫について自分の考えを広げたり，深めたりすることができる。

②　本時の評価

○　作者の意図や表現の工夫について，文章中の言葉や表現，知識や経験を根拠として自分の考えを広げ，理解を深めている。(思考・判断・表現)

○　交流を通して，当時を生きた人々の作品に対するものの見方や考え方や，作者の意図について進んで考えようとしている。（主体的に学習に取り組む態度)

③　本時の流れ

1　前時の振り返りをする。
・『故郷』を批評した観点や内容を確認し，作品がもつ価値についてさらに考えることを伝える。

2　学習課題を再確認する。

当時を生きた中国の人々は，『故郷』という文学作品をどのように受け止めたか

3　既習の知識や調べた内容をもとに個人で考えた後，交流活動を行う。
・私が故郷を去る場面の本文と重ね合わせて考えることで，作者が本来作品に込めた思いや願いに迫る。

4　異なる視点から作品を捉え直す。
・「現代を生きる人々（中国・日本）は『故郷』という文学作品をどう受け止めるか」について，個人で考えた後，４人グループで交流する。

5　学習課題に対するまとめと本時の振り返りをする。
・『故郷』の執筆を通して，作者が変革しようとした社会や当時の人々の考え方をふまえ，「中国や日本にどのような影響を与えたか」という観点を示すことで，探究をより広げたり深めたりできるようにする。

３　指導の実際

(1) 言語生活での活用を促すための手立て

単元前半では場面ごとに読み，内容理解を図った。その後，批評文を書くことで，作品を批評する観点を明確にし，探究課題「『故郷』がもつ価値とは何か」の解決に生かせるようにした。生徒は前単元で，小説『握手（井上ひさし）』の批評文を書いており，批評するための観点や感想文と批評文との違いについて考えていた。そのため，本単元でも登場人物の変化や作者独特の表現，主題等，批評する観点を自ら設定し，価値判断の根拠をもって評価していくことで，生徒が「文学の読み方」を概念的に理解し，言語生活での活用を意識できるようにした（**図１**）。

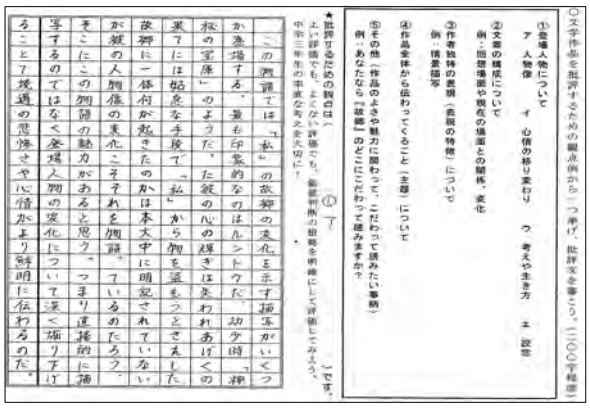


図１　生徒が書いた批評文

また，単元後半の成果発表では，生徒から出されたアイデアをもとに，プレゼンテーションやポスター等の表現形式を設定し，伝えたい内容に合わせて個人で選択し，発表した。発表後，「文学がもつ価値」「文学を読むことで『得られるもの』」について自分の考えをまとめた（**図２**）。

図２　成果発表の様子（左）と成果物の一部（右）

(2) 多様な観点から分析・批評するための手立て

「文章の構成」「表現の特徴」等を作品分析の観点として批評文を書いた後，生徒が作品を取り巻く背景に目を向けることで，作品全体を捉え直し，新たな観点に気付けるよう工夫した。本時の授業のように，「当時を生きた中国の人々」や「現代を生きる人々」が『故郷』をどう受け止めるかについて意見交流し，作者が作品に込めた願いを捉えるとともに，作品が読者に訴えかけたものについて考えた（**図３**）。

図３　ミニホワイトボードを使って交流する様子

さらに，既習内容や生徒が作品を読んで感じた疑問をもとに，「『故郷』がもつ価値とは何か」について探究を進めた（**図４**）。

・『故郷』は実話か。
・私やルントウ，ヤンおばさんは実在する人物か。
・私の言う「希望」の意味とは何か。
・作品に込められたメッセージは何か。
・２回出てくる情景描写の意味は何か。
・『故郷』の時代背景（中国の歴史的・社会的・文化的背景を含む）はどうなっているか。
・作者・魯迅はどんな人物か。
・『故郷』はいつから教科書に掲載されているか。
・作者は他にどんな作品を書いているか。
・作者の作品に対する他者の評価はどうか。
・「対比」や「たとえ」の効果は何か。　　など

図４　生徒が作品を読んで感じた疑問の一部

(3) 言語感覚を磨くための交流活動の工夫

最後の場面で「私」が自分の希望を「手製の偶像」と表現した理由について考える際，国立国語研究所編「分類語彙表」を活用した。「偶像」「偶像崇拝」というキーワードから「張りぼて」「他力本願」等，手がかりとなる類義語に着目したり，自他の考えを比較したりしながら，私の思いについて交流した。

また，回想場面と最後の場面の２度用いられている情景描写を比較しやすくするために，ストーリーマップを活用して比較の視点や意識の流れを視覚化し，交流活動が円滑に進むようにした（**図５**）。

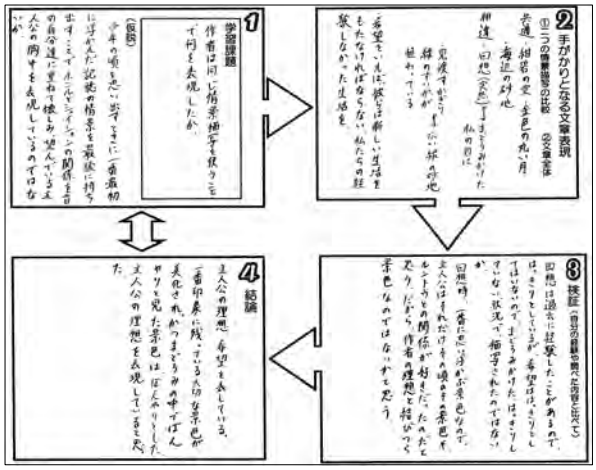


図５　生徒のストーリーマップの記述

４　実践の考察

(1) 単元構成の工夫による効果

生徒は発表後，他者が選んだ観点や発表形式のよさを発見し，内容や構成，視覚的効果等，自分の成果物の長短を考えていた。また，文学がもつ価値については，「読解力や語彙力を高める」だけでなく，「人生・人間について考えさせられる」「人々の考えを大きく変え，社会を動かす可能性がある」や「新しい発見」「教養」等と端的にまとめた生徒もいた。

今後の言語生活での活用については「文学の読み方」「批評」「読書」「伝え方」等，各自が有用性を感じたものを挙げていた（**図６**）。

・内容ばかりに気をとられがちだったが，文学作品としての表現も大事だと思った。
・考えを背景から読み取ったり，考えを世に出した人を知ったりすることは今後の言語生活で使えると思った。直接的に受け止める，間接的に知ることが大切。
・時代背景や作者など様々な視点から考えをまとめる時や情報を読み解く時に使えると思う。
・読書で使えそう。今までは本を読んで面白かった→終わり。だったけれど作品に込められた意味を分析することで，もっと読書が楽しくなる。

図６　生徒の振り返りの記述

しかし，依然曖昧な表現が多く，概念的な理解には至っていない。学習した知識・技能を，生徒全員が「使える」と思える共通概念として認識・獲得できるよう，探究的な活動の目的・過程の見直しや教師による問いかけの工夫,概念として表現を抽象化・明確化していくことが必要である。

(2) 多様な観点から分析・批評した効果

多様な観点から分析・批評したことで，自分が考えた観点や疑問点を作品解釈の切り口として探究を進めることができた。『故郷』の本文と重ね合わせながら解釈をより深めた生徒がいた一方，作者や背景を調べることに懸命になり，観点や解釈が最初の目的や考えから逸れてしまった生徒もいた（**図７**）。

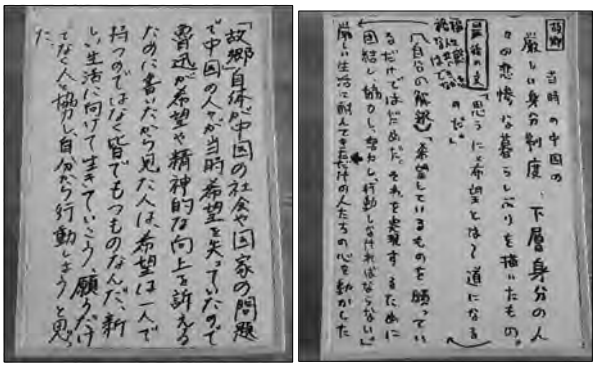


図７　本時の学習課題に対する自分の考え

(3) 言語感覚を磨くための交流活動の効果

類義語や他者の考えとの相違点を手がかりに,「私」の希望を多様な視点から捉え，希望の内容を具体的に考えたり,「私」の願いや思いを想像したりしながらグループの意見をまとめることができた（**図８**）。

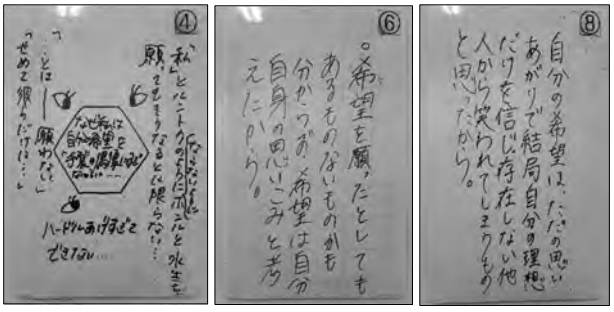


図８　グループ活動でまとめた意見

情景描写の比較では,「紺碧」「金色」の色彩表現の効果や「視点の上下移動の違い」を挙げたり，教師から「月でなく，太陽だったらどう変わるか」と問いかけたりすることで，言葉の適否やニュアンスの違いを考え，最後の情景描写を「主人公の理想や希望」「未来への希望の光」等とまとめた。

実践事例２

『盆土産』に込められた思いは何か　（第２学年）

指導者　一　田　幸　子

１　単元について

(1) 単元の考察

『盆土産』は，ある地方の山村に住む一家のお盆の二日間の出来事を，小学３年生の主人公を視点人物として書かれた物語である。祖父と母親はすでに亡くなり，父親は東京に出稼ぎに行っているため，主人公は祖母と姉の三人で暮らしている。決して裕福とはいえない生活だが，家族は明るく心を寄せ合って生きている。今年の盆には帰れないと言っていた父親が突然「えびフライ」を土産に帰省することになり，主人公が初めて目にする「えびフライ」を巡るさまざまな出来事を軸に物語は展開していく。登場人物の言動や描写が平易で親しみやすい表現で書かれているため，登場人物の関係や状況設定を押さえ，登場人物の人柄や心情の変化をじっくり読み取らせることができる。また，主要な要素となる「えびフライ」は物語の中で人物の思いを象徴したり，言葉にできない思いを肩代わりする役割をもっていたりする。そこで，「えびフライ」に関連した登場人物の言動が話の展開にどのように関わっているかを考えることで，作者がなぜその場面でその人物にそのような言動を取らせたのか，書き手の意図を想像しながら内容を解釈することができる。そして，会話文で見られる方言の味わいも魅力の一つである。このような作品の特徴から，家族の温かさやきずな，そして人間の優しさとは何かを考えさせることができる題材である。

本題材は言語生活を営む上で，生徒が好んで手にする文学作品とは言えない。そこで，「中学１年生にお薦めシーンを紹介して『盆土産』の魅力を伝える」という言語活動を設定した。じっくり読み味わうことで見えてくる魅力に気付かせ，自分が捉えた作品の魅力を伝えることを通して，作品を分析するために必要な視点を増やしたり，視点をさらに深めて考えられたりすることができる。作品と向き合うことによって言葉の表現の豊かさを再認識するとともに，ひいては生徒自身が言語生活を振り返る一助にもなるだろう。よって，本校国語科が考える教科する教科学習の実現に迫ることができると考えた。

(2) 国語する教科学習を実現する方略

①　言語生活との関連性を重視した単元計画

生徒が言語生活を営む中で手にする文学的文章は，個性的な登場人物が描かれていたり，ストーリーの展開が目まぐるしいものや意外な結末だったりと，読む上で刺激を感じられる構成のものや登場人物に感情移入しやすい内容のものが多い。文学的文章に触れる機会はあっても自分にとって分かりやすい作品を選ぶ傾向が強く，授業で扱う文学的文章に対しては，「難しい」や「よく分からない」という印象をもつことも少なくない。

そこで，教材内容の理解にとどまることなく，文学的文章の味わい方を身に付けさせる単元構成を計画した。表現や言葉そのものの追究によって教材を読んだり，登場人物の設定と物語の展開をつなげて考えたりしていく中で，作品を分析的に読み進めた。また，単元の初めに感じた作品の魅力と単元の終末で考えた作品の魅力を比較することで，作品を読み深めたことを認識させた。単元終末の表現課題では，「作品のテーマを感じられるお薦めのシーンを紹介する」ということと「２～３分で紹介できる形で作品の魅力を伝える」という制限だけを設け，プレゼンテーションの形や書店に設置されている POP のような形式で表現する等，表現方法は各自で自由に選択させた。言語生活の中で効果的だと考える表現方法を選ぶことで，自分が発見した魅力を主体的に表現することにつながると考えた。

②　作品に対する多様な観点からのアプローチ

生徒が作品の分析を行う際に，教材の内容理解だけでは読みの深まりを感じることが難しい。そこで，作品をより客観的に読むことできるようにするため，他の作品を用いて比べ読みをする時間を設定した。比べ読みには『盆土産』と同じようなテーマで書かれている『ごはん（向田邦子）』の一節を用いる。『ごはん』は随筆作品であるが，筆者の体験を描いた文章の描写は物語に近いものがあり，主人公の視点で描かれているという共通点もある。二つの作品は類似性が多く見られるからこそ，比べ読みによって『盆土産』で描かれる父親と『ごはん』で描かれる母親の違いに気付くことができると考えた。さらに，三浦哲郎の他の作品を比べ読みすることで，描写の違いにも触れられるようにした。単元の終末では，『とんかつ（三浦哲郎）』を紹介する。『盆土産』の中で

描かれた「えびフライ」と同じように，食べ物が物語の中で大きな役割を果たしている他の作品に触れる機会をもつことで，作者が描きたかったものの違いに気付く機会が得られると考えた。

③　言葉そのものに対する認識を深め，言語感覚を磨くための交流活動

単元の初めに抱いたいくつかの疑問の中から,「えびフライ」に関するものと主人公と父親のやりとりの特徴的な表現に着目したものの２つに絞り，その疑問を解決するために交流活動を設定した。意見交流によって，複数の意見から共通性を見出したり，異なる立場の考えをもつ仲間から何を根拠にそのように考えたのか聞くことで，自分の意見との違いを確認したりできるようにした。その場合，根拠となる本文の表現をどのように解釈したのかを明確にして互いに確認することで，本文の表現そのものに重点を置いた意見交流となることを意識させた。そして，他の人の様々な意見をどのように反映させるか考えた上で，自分の意見を再構成させた。再構成する中で，自分の読みの更新が進んでいくことを実感させるようにした。

交流活動では一人一冊国語辞典を準備した。自分と他の人の読みを比較する際に，辞書的な言葉としての意味から判断したものなのか，作品の中で特別な意味をもつ言葉として判断したものなのかということも考えさせた。交流活動が，作者の意図を想像しながら読む視点を得るきっかけや，互いの読みを深めるための効果的な手段になることを認識させるようにした。

２　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

登場人物の言動や特徴的な表現に着目することで作者の意図を読み取って作品のテーマや主題を考えたり，意見交流や共有の場を通して自分の読みを深めたりすることができる。また，日常生活で出合う文学的文章の魅力を新たな視点で見付けようとする意欲を高めている。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
作品に使われている方言の意味を文脈の中で的確に捉えたり,その語感や効果について理解を深めたりしている。
思考・判断・表現
登場人物の言動の意味や表現に即して描写の効果を読み取り,作品に描かれている主題を捉えている。 具体的な部分を取り上げて,作品の魅力を効果的に表現している。
主体的に学習に取り組む態度
積極的に内容を解釈し,交流活動を通して自分の読みをさらに深めようとしている。 物語の魅力を紹介することで,今後の言語生活で生かすための作品を読み深める新たな視点を得ようとしている。

(3) 学習指導計画（全８時間）

時	学習活動
1・2	○本文を通読し,『盆土産』の魅力と作品に対する疑問を挙げる。 ・魅力ある作品（文学的文章）には，どのような特徴があるかを考える。 ・作品の時代設定を確認し，登場人物の人柄や関係性を整理する。
3・4	○初読後に多くの生徒が感じた疑問について全体で考える。 ・「えびフライ」「えんびフライ」の物語における役割を考える。生徒の疑問① ・主人公はなぜ父との別れの場面で「えんびフライ」と言ったのか考える。生徒の疑問②
5・6	○比べ読みを行い,『盆土産』で描かれているものを読み取る。 ・『盆土産』と『ごはん（向田邦子)』を比較することで,『盆土産』の父親の思いを考える。 ・『盆土産』の主題を考える。
7・8	○今までの学びを生かして，作品の魅力を伝える表現物を制作する。 ・お薦めのシーンを選び，そのシーンと作品の魅力のつながりを考える。 ・表現物を相互評価し，最後に『とんかつ』を読み，三浦哲郎の作品の魅力を考える。

３　指導の実際

(1) 作品の魅力を追究するための単元終末の表現課題の設定

単元初めに,『盆土産』の初読の印象だけでこの作

品の魅力は何か生徒に書かせた。すると,「方言の使用により物語が温かい感じがする」や「えびフライがおいしそうに描かれている」という意見が多かった。「魅力が分からない」という生徒も数人いた。そこで作品の魅力を見つけるという単元終末の表現課題に向けて，分析的に作品を読み進めていった。

表現物制作では，発見した作品の魅力を工夫して伝えようとしている生徒が多かった。本の POP や本の帯の形式を選んだ者は，効果的なキャッチコピーをつけて表現しようとした（**図９，図 10**）。例えば，初読の印象と単元終末の作品の印象の差を「こんなにも分かりにくい物語はない」というキャッチコピーで表現した後に，物語の主題が家族愛であることやじっくり読むことで発見できる作品の魅力を説明していた（**図９**）。単元を通して『盆土産』を読み深めたという実感が伝わってくる紹介文となっていた。

図９　単元終末に生徒が作成した本の帯

また，プレゼンテーションに挑戦した生徒は，クイズ形式を取り入れた紹介動画を作成した（**図 10**）。

図 10　作品紹介の POP（左）と紹介動画を見ている生徒の様子（右）

(2) 作品の客観的な分析を促す比べ読みの導入

分析的な読みを行うために,『ごはん（向田邦子）』と『盆土産』の比べ読みをした。２つの作品をどのように比べるのか，比較する観点を確認しながら作品の内容を整理した。また，単元の最後には三浦哲郎の短編作品の『とんかつ』を用いて作品全体の比べ読みを行った。生徒は相違点を多く発見していたが,『とんかつ』の主題を確認しても,『盆土産』の読みがさらに深まる意見はでなかった。

(3) 自分の考えを再構成するための交流活動

「主人公は父親と別れる場面でなぜ『えんびフライ』と言ったのか」という多くの生徒が抱いた疑問を解決するために，自分が導き出した答えだけで満足するのではなく，他の人も納得できる答えにするための交流活動を行った。交流活動では，複数の考え方に触れた上で，友人が本文のどの表現からその解釈に至ったかを確認することに重点を置いた。そのため，互いに気になる点や疑問点を解決する意見交流となった。交流活動を終えて，自分の考えを再構成させた。 再構成する際は，仲間の意見を参考にしてもよいことを条件とした。それによって，最初の考えをがらりと変える生徒も見られたし，自分の考えを残しつつ説得力のある仲間の意見を取り入れて考えを再構成した生徒も見られた（**図 11**）。

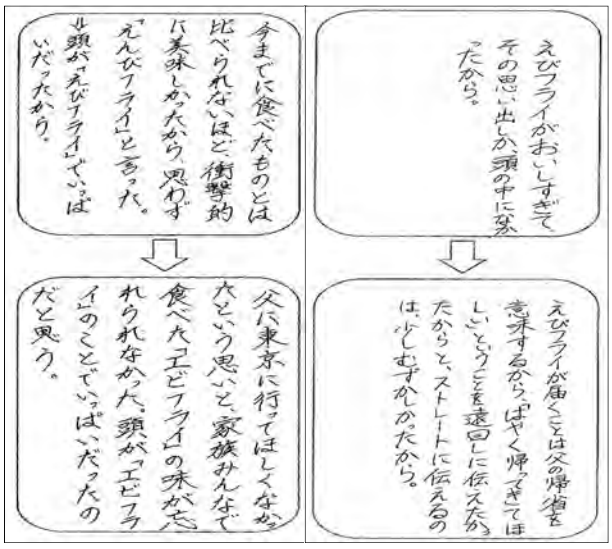


図 11　自分の考えを再構成したワークシート

４　実践の考察

(1) 作品の魅力を追究するための単元終末の表現課題の設定

単元終末の表現課題があったことで，作品の魅力を見つけるために作品を読み深めるという目的が単元を通して意識できた。目的が明確であったことで，生徒は作品の表現と何度も向き合い考えようとしていた。最初なんとなく感じていた作品の印象を，本文の表現を根拠とし「○○○を伝えようとしている」という具体性を帯びた読み取りに変化する生徒が多く見られた。また，１つの作品とじっくり向き合うことで，表面的な読みから作品の主題に迫る読みへとつながっていった（**図 12**）。

・文章をじっくり見てみることで，「こんな感じ」というように言葉にうまく表せなかった人物像や気持ちを言葉にできるようになった。普通何度も同じ文章を読めばあきてくると思ったが，読めば読むほど面白さ，作品の温かさに気付けて楽しかった。

・初めて読んだときは自然の豊かさやえびフライが強く印象に残ったのに対して，今読んでみると家族のことが強く印象に残った。時間をかけて読むことで，物語を読むときの視点が変わる。

図 12　作品の主題を考えた授業の振り返り記述

(2) 比べ読みの導入による効果

『ごはん（向田邦子)』と『盆土産』の２つの作品は時代設定，主人公の年齢や家族を描くという類似性が多く見られたことで，相違性が際立って見える効果があった。比べ読みにより，生徒はそれぞれの作品が表現しようとしていることを客観的に捉える読みができたことを実感した（**図 13**)。しかし，『とんかつ』と『盆土産』の比べ読みでは，作品の中で食べ物が大きな役割を果たしていることには気付けたが，視点人物の違いや物語の背景等の違いを見つけることに意識が向き，作品の主題の違いを十分に分析するには至らなかった。比べ読みの際は，使用する作品の文章量や内容に十分な検討が必要である。

・『盆土産』では，眠りを寸断しながらも土産を持ち帰る等，父親の行動から家族に対する優しさが表現されていると分かった。

・『盆土産』と『ごはん』を比べることで，細かいところまで分析できたと思います。作品を分析するときは何かと比較する方法がいいと分かりました。

図 13　比べ読みをした授業の振り返り記述

(3) 自分の考えを再構成するための交流活動

自分の考えを再構成する交流活動では，自分の考えを支える根拠を見つけるときに物語の流れだけでなく，一つ一つの言葉に着目する生徒が増えた。例えば，「とっさに」や「うっかり」などの副詞を用いて表現されている効果に目を向けていた。そして，交流活動によって複数の視点から物語を捉えることのよさを実感できていた（**図 14**)。ただし，国語辞典等を活用してまで表現や言葉の意味に迫って自分の意見を再構成する生徒はほとんど見られなかった。国語辞典の活用で作品をさらに読み深めることができると生徒が実感する指導の工夫が必要である。単元終末の表現課題に関しては，自由な表現形式を選択させる際の評価方法の検討が必要である。

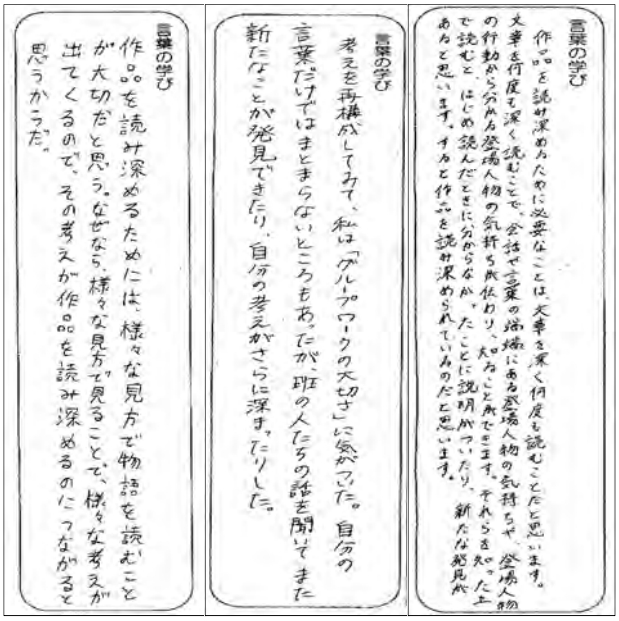


図 14　単元終末のワークシート記述

Ⅵ　研究のまとめと今後の課題

１　研究の成果

○　生徒は文学的文章を「多様な観点から捉える」「批判的な目で見る」ことで，作品を読み深めたり自分の考えを広げたりできると実感し，今後の言語生活での活用場面を意識することができた。

○　作品を分析し客観的に読むことを意識させることで，何度も作品の表現に目を向けて考えるおもしろさを実感し，文学作品の魅力を見出そうとする意欲を高めることができた。

２　研究の課題

○　作品の内容理解に割く時間を絞り，探究的な活動に余裕をもたせることで，生徒の主体性を高められるようにする。また柔軟性を保ちつつも，最初の目的や解釈から逸れないよう，探究の目的をより明確にし，調べ方や発表形式等を工夫する必要がある。

○　作品を分析する視点を増やすことは作品を読み深めるために必要ではあるが，その手法が生徒にとって目的となってはいけない。そのため単元を終えたときに，文学を学ぶ意義を生徒が実感できる単元計画を立てることが必要である。

社会的事象との関わりを見出し，その意味を追究する生徒の育成

―発見的学習過程を核とした三層構造の学びを通して―

池　田　　良　・　小　野　智　史　・　髙　橋　範　久

要　旨　領域をまたいだ探究を継続しつつ，サブテーマに三層構造の学びという新しい方向性を打ち出した。その実現のために，事実に即して議論ができ，民主主義社会の形成に寄与していくのに必要な問いを設定し単元をデザインした。単元において中核となる場面では，生徒に向き合わせたい対象世界に関する専門家と教師とのやり取りの中で紡ぎ出された本物の生の教材との出合いを組織した。そのことで第三層への接続がスムーズになり自分が生きている社会を見つめる目が着実に育まれていった。

キーワード　　三層構造の学び　　本物の生の教材との出合い

Ⅰ　はじめに

平成 28 年度から領域をまたいだ探究によって複雑な社会的事象を解き明かし，自己の社会認識を再構築していく単元学習に取り組んできた。目的に沿って学習内容やアプローチを再編成して学際的に実践した単元は有効的であった。一方で，社会的事象の本質を見出そうと多くの視点からいかに深くアプローチするかという内容研究に重きを置くがゆえに，子ども研究の側面がやや疎かになっていた。

したがって，これまでの４年間の研究を継承しつつも，学習者自身の探究がより自律的に進められ，社会科学習の意味・意義を実感できる実践的な研究をしていく必要性があると考えた。特に今年度は新しい生活様式という言葉が何度も飛び交った。科学が完全ではなく，社会の意思決定のために一般市民の社会への参画がより一層求められているといえよう。そのために，未来社会は既にあるものではなく，子どもたちが創るものであり，教師が子どもたちに働きかけ未来社会を創造する授業が求められている。

Ⅱ　研究主題について

社会科の本質をめぐっては今まで様々な論争がなされてきた。市民形成を目指すのか，それとも社会諸科学教育の確立を目指すのかという対立がある。しかし，先行き不透明な現代にあっては，一人ひとりの市民が知恵を出し合い，協働して社会を支えていかなくてはならない。その両者のつなぎを担うものとして着目したのが，主題にある「社会的事象との関わりを見出し，その意味を追究する」ことである。社会科は，今日や過去の社会において事実や事例（見えること）を通して，社会のシステム（見えないこと）を考察対象にする教科である。その探究の過程において，社会的事象と自分自身や自分の生活との関わりを意識し，理解するようになることが大切となる。さらに，その時代や地域の構造を探究し，社会のシステムの意味や影響を追究することによって，今後より良い社会をつくる必要性や責任が生まれてくると考える。

上記のような認識内容や方法を教師が学習者に直接与えることはできない。学習者が自前で獲得していった内容知・方法知であれば，学習者一人ひとりの中に内面化されていく。そのためには学習過程が，着想・関連・根拠・傾向・法則などを見つけ出し発見する楽しさやおもしろさを味わわせるプロセスを経過するものでなければならない。また，学習したことを社会に投影することで，学習者自身が「社会が違って見え始めた」と実感できる（後で述べる第三層）経験が必要であると考え，本主題を設定した。

Ⅲ　教科する教科学習を実現するために

1　本校社会科が明確化した教科する教科学習の骨格

社会科で生徒に向き合わせたい対象世界
素材やネタを空間軸・時間軸・社会軸の三次元の立体で切り取った，構造性のある社会的事象や概念（民主主義社会の形成に寄与する本質的概念）
社会科ならではの知のプロセス
過去や他所，現代社会と対話し，その社会的事象の当時や地域の人々にとっての意味を探る。空間軸では位置や空間的な広がりに，時間軸では時期や推移に着目し，多学問的・多角的に考察し明らかにする。その上で，今における意味付けを行い，未来社会を探ろうとする一連の知的営みの過程である。
社会科する教科学習を終えたときの生徒の姿
社会科を学び終えたとき，未知の社会的問題や事象に出合った場合に，社会諸科学者と同じような視点を用いて考えることができる。そして既知の内容（自己，共同体，科学の常識）を生かしたり問い直したりして，未知の問題や事象に向き合い，関わることができる。

2　教科する教科学習を実現する本教科の方略

(1)　素材やネタ⇔民主主義社会の形成に寄与する主題の往復が豊かにできる教材の選定

教材開発において選択した素材やネタを民主主義社会の形成に寄与する主題につなげる（**図１**）ために，以下の三点をその選定基準として設定する。

- 地域や時代の社会構造との関連において把握可能。
- 権力，環境等の本質的概念（主題）を内包。
- 子どもの経験や意識，問題関心とマッチ。

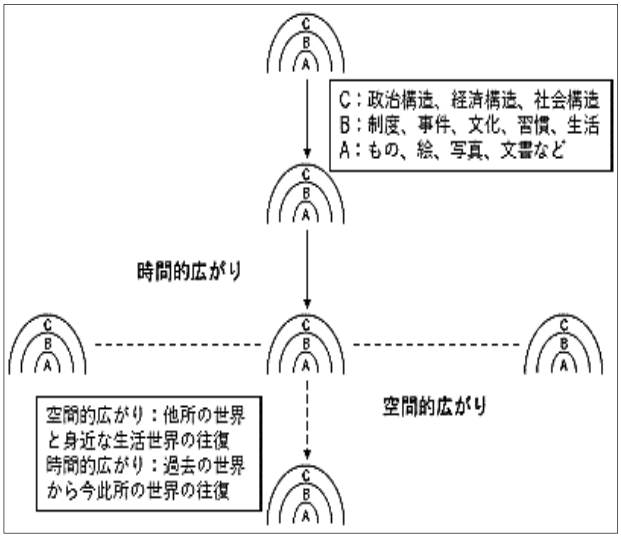


図１　社会の認識枠組み

(2)　教材と学習者の三層構造（視像的認識→映像的認識→投影的認識）による関わり

学習過程は固定的なものではなく，学習者の実態等によって流動的なもので，学習者と学習材との関わり合いのリズムとして把握されるべきものである。したがって，学習者の認識状態こそ大切にしたい。その場合，第三層においては，大人でさえ解決できない社会的な問題を取り上げて安易に解決の方途を探らせるのではなく，学んだことの自分化生活化が見られる言葉やつぶやきを教師が見逃さずにキャッチして全体に投げ掛けたり，知識をどこまで一般化できるかといった利用価値を一緒に考えたりする（**図２**）。

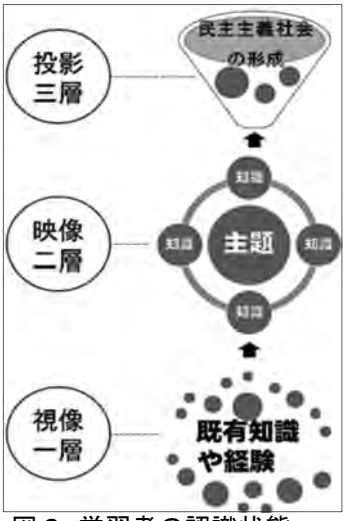


図２　学習者の認識状態

(3)　探究を自律的に行わせる「If～then」発問による可視化した仮説の生成とその吟味

素材やネタを通して学習者の知的好奇心を喚起し，現実の探究に橋渡しするのが，問いに対する仮説の生成である。設定した仮説を可視化して表現されていれば，以下のような効果が期待される。

- 学習者のもっている既有の情報（経験・知識・考え）を十分に引き出すことができる。
- 学習課題を解いていく際に必要なデータを焦点化して収集する方向を示すことができる。

具体的には「もし～ならば～だろう。だから～を調べよう。」という発問で，子どもが荒削りでも想起したことを十分に引き出し検証の自律化を促す。

Ⅳ　研究内容及び方法

公民的分野の経済単元において金融商品に着目し，個人の未来設計と社会の発展を目指す金融の世界の営みに向き合わせる。また，歴史的分野の古代における条里プランに着目し，その基準となる南海道跡を見つけ出すという地理歴史融合のアプローチで学校周辺の景観の謎に迫る。以上のような単元学習を実施し，OPP シート等から社会認識の変容を質的・量的に見取り授業実践の成果や課題を考察する。

Ⅴ　実践の内容と考察

実践事例１

古代の中央集権国家の成立と揺れ　～讃岐の古代人の営みの跡を探れ～　（第１学年）

指導者　池　田　　良

１　単元について

(1) 単元の考察

有史以来，農業は国の経済の基盤をなしてきた。この農耕地の存在形態の歴史的推移を概観すると，三つの大きい農耕地開拓の時代があったことを指摘できる。第一期は古墳時代中後期から奈良時代末期，第二期は近世江戸時代に入っての新田開発，第三期は明治から現代の農用地開発へとつながる開拓である。讃岐平野もこうした三つの大きい開拓の時代を経て今日の姿に至っている。この三つの開拓の中にあって，古代の開拓は面積的に最も大きいものである。このように古代讃岐は大規模な開拓によって，農業生産の確固たる基礎を築き，当時の権力の経済基盤としての役割を果たしながら，古代国家の形成に深く関わったと考えられる。

上記のような歴史事象が地表空間に投影されていることを現代においても目視することができる。それは，讃岐平野を展望すると碁盤の目のように方形の田畑の区画が整然と美しく残っている壮観である。これを古代に施行された条里プランと呼び，大化の改新の前後から施行されたものといわれている。当時は６歳以上の男に二反，女にその三分の二の口分田を与えるという班田収授を実施していた。いわば条里プランとは，その口分田の班給を円滑にするために行った土地区画のことで，現代の景観の中にその遺構が残り，讃岐古代社会に生きた人々の営みの跡が,あざやかに大地に刻み込まれているのである。

また，この条里プランを讃岐平野に広げていくための基準線としての役割を果たしたのが南海道である。讃岐国の条里プランは，まず南海道とそれに直交する郡界線が設定され，それを基準として条里地割が作られた。この南海道のような官道は，北は岩手県から南は鹿児島県に至る範囲にある総延長約 6,300 ㎞の七つの道路網である。この道路が整備されたからこそ，全国にわたってモノ・人・情報の流動が一挙に著しくなり，軍事的・政治的かつ経済的な道路として，中央集権国家体制を現実的に支える重要な役割を果たした。しかし，10 世紀中頃前後に道路の側溝は次第に埋もれ，盛土による路肩は崩落が進んでいくという自然崩壊といった形で廃絶していった。まさに，南海道ほか七つの官道は，律令という法のもと中央が地方を一元的に支配する中央集権国家の権力の象徴であったともいえるのである。このように８世紀の日本は，歴史上最も大きな社会システムの構造変動が起きた時代といえよう。それぞれの地域で支配・被支配の関係のもと社会が形成されていたのが，８世紀には日本列島最初の本格的な国家が成立したのである。

このように古代の条里プランを取り上げることは，条里地割がよく残る高松平野という身近な事例地域を素材にして地歴融合のアプローチから深く迫っていくのに好適である。さらには古代の中央集権国家の権力の象徴ともいえる南海道（本校の位置する地区を通過する古代官道）と向き合うことを通して，時代の権力作用との接し方に知的に習熟した主権者を育成するのにも資すると考えられる。

(2) 社会科する教科学習を実現する方略

① 素材やネタと民主主義社会の形成に寄与する主題の往復が豊かにできる教材の選定

本単元の学習に対して，教室の生徒が社会的事象との関わりを見出したり学習の意義を感じたりできるように二重にしかけた教材を開発した。

一点目は，天皇中心とした中央集権的な政治を目指した古代，多元的・重層的に権力が分立していた中世，また幕府権力による全国の一元的支配が実現した近世という,「権力」を視点に歴史の大観で単元を構成したことである。そのことで，時代を超えた歴史や社会を捉えるための認識枠組みを獲得できる。

二点目は，教材を生徒が実際に視覚的に捉えることができる具体物にしたことである。本単元では生徒が直接体験できる学校周辺の田の形や大きさを取り上げる。そのことで，生徒が本単元の前半で学習してきた諸事例を「中央集権」という抽象的な概念へと変換させることができる。

② 教材と学習者の三層構造（視像的認識→映像的認識→投影的認識）による関わり

一層から二層へと実感的に社会認識を深めさせるために，学校周辺のフィールドワークを行う。本校の位置する鹿角・一宮地区は，高松平野のほぼ中央

部の西寄りに位置する田園の多い地域であり，古代の条里プランの痕跡がよく残ることを古い上空写真に見られる遺構等から実際に確認することができる。そこで，地域の景観観察を丁寧に指導し，普段何気なく見過ごしている地域の景観を「なぜ」「どうして」という視点から観察させることにより，問題意識を喚起する。そのことで学校周辺の田の形や大きさが，古代の歴史上の遺構として私たちにとって新しい意味をもちはじめてくるのである。

二層から三層へと実感的に社会認識を深めさせるために，具体的な問い「南海道の建設は，讃岐国を豊かにしたのだろうか？」を投げ掛ける。そのことで前半で学習してきた歴史的な事象の諸事実とフィールドワークを軸とした地歴融合の後半の学習とを重ね合わせていく。そして中央集権国家体制に組み込まれながらも，今は語ることもないこの地に暮らした古代の人々の様々な思いが推測されてくる。この学習を通して生徒は様々な視点から古代の中央集権国家に対する判断をし，自分の考えを構築することで学習したことを社会に投影することを経験する。

③　探究を自律的に行わせる発問による可視化した仮説の生成とその吟味

本単元において，学習者による仮説の生成に最も力点を置く場面の問いは，第三次での「奈良時代，都と讃岐国を結ぶルートは，どこを通っていたか？」とする。その際の留意点は，以下の二点である。

一点目は，個のこだわりを大切にするということである。子どものこだわりというのは，生活体験や得意とする知識領域等いろいろあると考えられる。問いに対して自分が立てた仮説の根拠を語る場面を設定することで，そのこだわりが大切にされるのである。

二点目は，仮説を吟味にかけるプロセスの楽しさを味わわせるということである。そのために自分の仮説を他の仮説とつきあわせ，討論し，吟味を重ねて，さらなる「もっともだ」を探り出す学習活動を保障する。その中で，前提を疑ったり立場や視点を変えてみたりして広い文脈の中に入っていくという社会諸科学者の営みに参加させる。そういう吟味過程のおもしろさを教師と子どもが共有するのである。本単元では自分の仮説（古代の国道のルート）を可視化するために地図を活用し，柔軟に更新できるよう工夫する。

2　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

７，８世紀の飛鳥時代から奈良時代にかけて，唐の制度・文化を積極的に取り入れた日本の律令国家体制のしくみを把握し，中央集権国家体制成立の原因と経過，および人々の生活に与える影響等に多面的・多角的なアプローチで迫っていく。また，古代国家の政策と身近な地域の景観や当時の遺構等との関わりについて，自分の仮説を設定し吟味，更新していく。そのことを通して，未来の主権者として地域の視点から時代の権力作用との接し方を考えようとする意識が高まっている。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
・７，８世紀の飛鳥時代から奈良時代にかけて，東アジアの文物や制度を積極的に取り入れながら国家の仕組みが整えられたことを理解している。 ・身近な地域の景観や古代の遺構等を的確に観察し，古代南海道のルート等を示した地図を正確に作成する技能を身に付けている。
思考・判断・表現
古代の中央集権国家の政策と身近な地域の景観や当時の遺構等との関わりについて，自分の仮説を設定し吟味，更新している。そのことで，南海道（官道）とそれを基準にした条里プランや学校周辺の景観（四角い田の分布）との関連性を発見している。
主体的に学習に取り組む態度
・学校周辺のフィールドワーク等を通して，現代の地域の景観と歴史的事象との関連を主体的に追究している。 ・最終のレポート作成を通して，未来の主権者として地域の視点から時代の権力作用との接し方を考えようとする意識が高まっている。

(3) 学習指導計画　【歴史的分野を軸として地理的分野と連携した中単元計画（計 15 時間）】

第一次　　権力の視点で歴史を大観
（１時間目）　単元を貫く問いの設定
『古代につくられた中央集権国家のしくみは，うまくいったのか？』

⬇

第二次 （２時間目）	学習課題：聖徳太子は，なぜ十七条の憲法を作ったのか？
（３時間目）	学習課題：仏教は，いかにして日本に受け入れられていったのか？
（４時間目）	学習課題：古代の朝廷は，なぜ白村江の戦いに臨んだのか？
（５時間目）	学習課題：都に住む貴族は，なぜ贅沢な暮らしができたのだろうか？
（６時間目）	学習課題：奈良時代の農民はどのく

	らい米を食べていたのだろうか？
（７時間目）	学習課題：奈良の大仏は，どのようにして造られたのか？
（８時間目）	学習課題：奈良時代の偽籍の首謀者は，一体だれか？

↓

第三次 （９時間目）	学習課題：学校屋上からの東西南北の景観で発見したことは？
（10・11 時間目）	学習課題：学校周辺のフィールドワークをしよう！
（12・13 時間目）	学習課題：奈良時代，都と讃岐国を結ぶルートは，どこを通っていたか？

↓

（14 時間目）レポート課題：南海道の建設は，讃岐国を豊かにしたのだろうか？

↓

（15 時間目）	学習課題：讃岐の古代人の生活を県内の遺跡の発掘品から推理せよ！

３　指導の実際

(1)　直接体験できる本物の生の教材と生徒との出合いの組織

第三次の導入において，学校の屋上で地図と実物の景観をよく対比させた。そして全体としては学校周辺の様子を景観的に把握させ，地域的差異に着目させるようにした（**図３**）。その後，自分で選んだ方角をスケッチし，キャプションをつけて全体で共有した。学校の南の方形の田の連なりや東西に目視できるビュート型の山の存在に注目した生徒が多くいた。

また，第三次の終末において 2500 分の 1 縮尺の都市計画図をつなぎ合わせた学校周辺地図上で，フィールドワークした行程をたどったり古代南海道推定のための余剰帯の発見を行ったりした（**図４**）。地図を十分に見慣れていないことで右往左往する生徒もいたが，第二次の歴史的なアプローチで学習し実際に学校周辺を歩いて測定もしていたので，目の前の 109m四方の田の側溝と古代条里プランとの関連性を見出すことができていた。

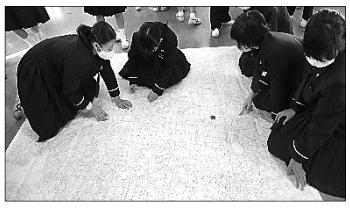


図３　屋上において　　**図４　古代南海道の推定**

(2)　歴史に対する想像力を豊かにする仮説の生成の場面設定

第三次で「奈良時代，都と讃岐国を結ぶルートは，どこを通っていたか？」を問う場面を本単元の中核の時間と設定した。まず，両者をつなぐ木簡の文字の読み解きを行った。そこでわかった租や調の生産地マップ・讃岐国～都（奈良）の地勢図・讃岐国の郡境界と津の分布地図等を手がかりとして各自の仮説を生成した（**図５**）。どのクラスも大きく５パターンの仮説に分類された。

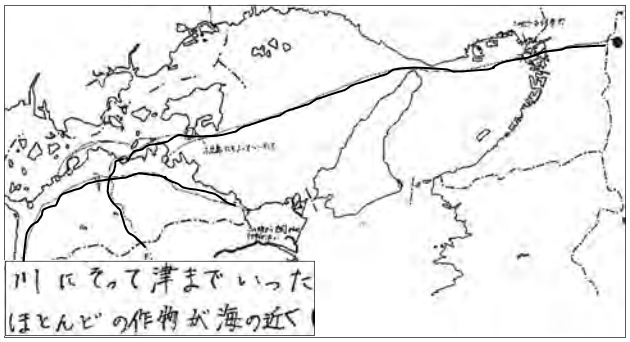


図５　都と讃岐国を結ぶルート仮説

次時において各説の作品を黒板に見える化し（**図６**），代表生徒にそう考えた根拠を主張する時間を設けた。その上で，賛同する考えや異なる考えを付箋に書いてクラスで共有し，全体討議をする時間を設けた。実際のルートは社会科副読本に書かれており，主に陸上ルートを利用していたというのが有力な学説であるとされている。しかし，他のアイデアはすべて切り捨てられたわけではなく，歴史という過去に対する想像力を豊かにする時間となった。さらに**図５**の生徒のように海上ルートを主張する生徒の多さから，香川県埋蔵文化財センターに質問するという専門家とのやり取りへと学習は発展していった（15 時間目）。

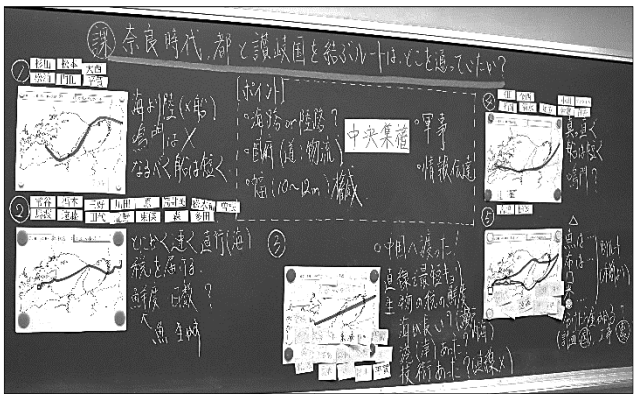


図６　13 時間目の板書

(3) 二層から三層へ深めさせる問いとその反応

14 時間目の「南海道の建設は，讃岐国を豊かにしたのだろうか？」という問いに対して，自分の判断を構築するためにどのような資料が必要かを生徒に問うた。それに基づきながら，和名抄等に基づいた古代の田籍数を提示し讃岐国の田や農業の発達を他と比較したり，延喜式に書かれた都との往復日数を読み取り第二次の学習内容を想起させたりした。しかし，時間がなくて挙手させて判断の全体傾向を確認し，レポート（**図７・８**）は家庭学習として課すこととした。結論として，豊かにしたが約 65%，豊かにしなかったが約 25%，どちらともいえないが約 10%となった。

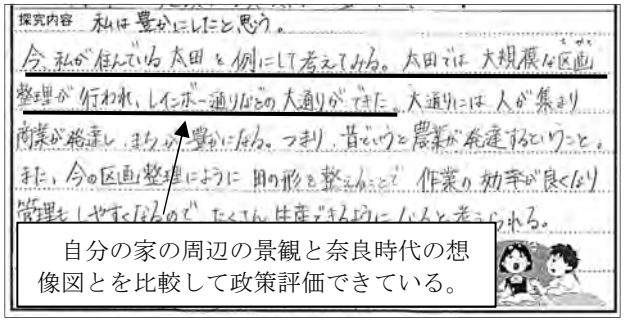


図７　「豊かにした」と判断した生徒の考え

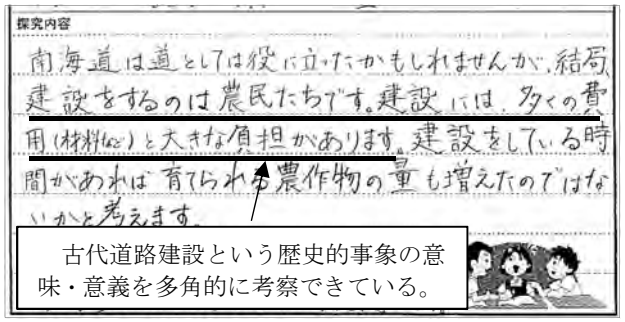


図８　「豊かにしなかった」と判断した生徒の考え

４　実践の考察

本単元の中核である仮説生成の場面では生徒の自然なつぶやきを拾い上げながら学級全体で活発に話し合う授業展開となった。その一つの要因として毎時間のミニ探究（**図９**）が挙げられる。これは，毎時間の最後に自ら問いを立てて資料集等で調べたり，さらに家庭で調べたりしてまとめさせたものである。

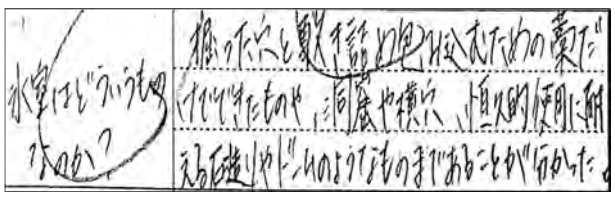


図９　ミニ探究の一部を抜粋した内容

この積み重ねによって，自分なりの奈良時代像が構築され，仮説生成や交流の際にはこだわりをもった考えを根拠をもって主張することができていた。毎回５分程度でも継続することで，生徒の中から問いを湧き出すことが習慣化し，教師サイドとしても生徒の現状（何に関心があるのか，何を勘違いしているか等）を把握するのに大いに役立った。

また，７時間目において，大仏の資材が全国から運ばれる状況を地図化（**図 10**）したことで，奈良時代の物流をミニ探究した生徒も多くいた。８時間目においては戸籍の偽造の首謀者を推理させたことで，正解のない問いに迫る楽しさを感じていた。このように単元の中核の時間に必要な要素を大きな学びのストーリーの中にちりばめていくという時間をかけた取り組みが対象世界への没入を生み出していった。

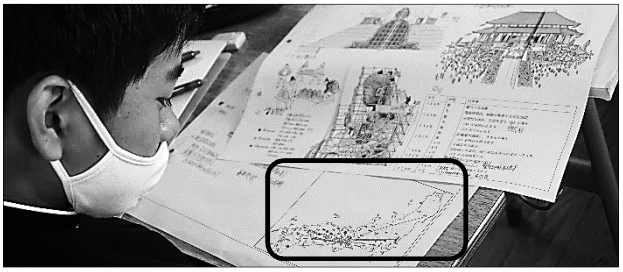


図 10　奈良の大仏の資材の流通の地図化作業

克服すべき点は，学びの第三層の 14 時間目のレポート課題の結果（**表１**）から導き出される。

表１　レポート課題の評価基準と結果（N＝102）

評価	基　準	結　果
A	事象の意味を多面的・多角的に考察したり，自分たちの生活や現代社会の課題に引きつけて考えたりしているもの	38 人 (37.3%)
B	奈良時代の制度を根拠をもって評価しているもの	64 人 (62.7%)

Aの基準は，生徒がそういう発想をもてば良いなという次元でとどまっていたことが，達成割合の低さにつながっただろう。歴史を学ぶ意義を感じさせるために教師の指導観としては上記の基準を有していたが，教師と生徒間で共有するには至っていなかった。つまり，学校周辺の条里プランの景観と自分たちの生活や現代社会の課題という大きなテーマにつなぐための仕掛けが必要であった。例えば，奈良時代と現代の比較考察をするために共通性と相違性という視点から認識を深めるワンクッション等の工夫をいかに取り入れるかが次への課題となってくる。

実践事例２

市場の働きと経済　～金融商品の向こうに広がる世界～　（第３学年）

指導者　小　野　智　史

１　単元について

(1) 単元の考察

現代社会の特徴の一つに「グローバル化」と「人生 100 年時代」が挙げられる。そのような現代社会において，個として豊かに生きることと持続可能な社会の発展を目指すことを両立するため，グローバルな空間軸と長期的な時間軸を有した経済感覚を育成することが必要とされる。また学習指導要領Ｂ私たちと経済(１)市場の働きと経済には,「現代の生産や金融などの仕組みや働きを理解すること」とあり，内容の取り扱いにも踏み込んで金融について学習するよう求められた。そこで公民的分野の「私たちと経済」領域において，生徒の認識を深めるための窓口となる素材として金融商品を扱い，様々な社会的事象との関わりを見出し，その意味を追究する生徒の育成を目指す。

金融商品は銀行，保険会社，証券会社等が提供する株式や投資信託，保険等の商品のことで，株式や債券等を抱き合わせた投資信託はその代表である。金融商品と聞くと個人の資産形成に目が向かいがちであるが，金融商品が社会全体に与えるメリット及びデメリットは，見過ごされやすい。投資信託をはじめ金融商品の背後にある歴史の流れや世界の広がりに着目し,金融商品の意味や意義を考えることは，民主的で主体的な主権者の育成に欠かせない。投資信託等の金融商品は，グローバル経済の空間的な広がりや金融の歴史と未来に向けた長期的な発展持続性という時間的なつながりを考えさせ，未来社会を構築するにふさわしい題材である。

しかし実際に経済の学習を受ける３年生にとっては，金融に対して十分な知識があるわけではなく，興味，関心が特に高いわけではない。本校３年生へのアンケート（N=103）では，「投資信託のしくみを説明できるか」という質問に対して，85%が否定的に答えた。また「金融商品（株式や投資信託等）について興味があるか」という質問に対して，51%が否定的に答えた。金融商品は社会的事象との関りを見出し，その意味を追究するのにふさわしい素材ではあるが，生徒にとって関わりやすい素材ではないことを単元デザインにおいては考慮する必要がある。

(2) 社会科する教科学習を実現する方略

①　経済的な概念と民主的な概念が自然に出合う教材の選定

金融に関わるあらゆる素材に，分業と交換，希少性，資源の効率的な配分，需要と供給の関係等の経済的な概念が背後に隠れている。またそれらの素材は，歴史的，空間的な制約の中で現在の形として成立しており，かつ環境や人権，民主主義といった価値につながっている（**図 11**)。

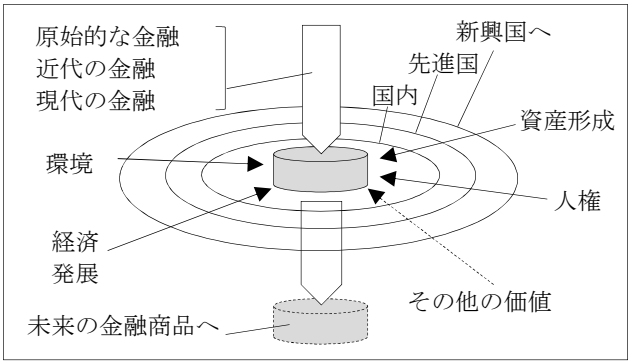


図 11　金融商品とつながる様々な社会的事象

しかし生徒が金融の世界に向き合いやすく，さらに一過性の興味，関心で終わらず，背後に隠れている概念を獲得しやすい奥深さのある素材を選定する必要がある。そこで比較的導入時の興味，関心が湧きやすく，環境や人権等の民主的な概念との対話しやすさが保障された素材を厳選して提示する。そこで生徒が金融に関する事象に没頭する素材として投資信託を窓口の中心において単元を組み立てる。

②　専門家の知のプロセスを取り込んだ提案型の授業デザイン

生徒と素材との関わり合いのリズムがスムーズになり，認識を深めやすくするため，専門家の知のプロセスを取り込んだ提案型の授業デザインを重視する。つまり投資信託の開発者の立場に立って，投資信託を開発するプロセスに生徒たちを参加させる。生徒は曖昧で断片的な知識や情報をつなぎ合わせ，人気の高い商品を模索し，他の商品との比較等によって暫定的に最良の商品を作る。そのプロセスは専門家が投資信託を開発するプロセスそのものであり，そのプロセスの中で生徒と素材がスムーズに対話することで金融に対する認識が深まると考えた（**図 12**)。

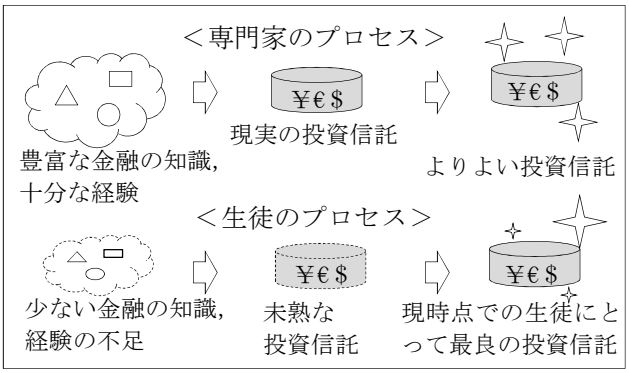


図 12　専門家と生徒がたどるプロセス

③　「If～then」の表現課題により可視化した仮説の多面的・多角的な練り上げの重視

本単元では生徒に表現課題を設定する。具体的には表現課題を「もしあなたが開発者なら，どのような投資信託を開発するか」として提案させたい。さらに自らの立場を消費者，販売会社，運用会社，融資を受ける側等に置き換え，多面的・多角的に考察して商品を開発するという過程を求める。現在販売されている投資信託を集め，調べ，既存の商品の魅力や課題を吟味しながら，自らの商品を更新させたい。また，「もし開発担当者だったら」の仮定を実感させ，実社会に関与し働きかけさせるために，本物の商品開発者と，投資信託のよさを競り合わせる機会を設ける。

2　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

市場の働きや金融の仕組みを理解し，金融商品の背後にある歴史や国内外の経済とのつながりがイメージできるようになる。そして金融商品を自らのライフプランにどのように位置付けるか考察し，個人の豊かな人生と社会の持続的な発展を投影的に構想することができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
需要と供給の関係や市場の働き，金融の仕組み等基本的な経済活動の意義を理解している。また，新聞記事やニュース等から金融に関係する資料を集め，読み取り，金融に関連する情報を調べる手法を身に付けている。
思考・判断・表現
経済の基本的な概念や法則を活用して，実際の社会における経済的な事象の意味や意義を考察している。そして自らのライフプランを考察したり，社会の持続的な発展の可能性を構想したりして表現している。
主体的に学習に取り組む態度
進んで市場の働きや金融の仕組み等を調べる活動に関わり，時間をかけて金融商品の値動きや景気の動向を記録しようとしている。そして金融商品を利用した自分と社会のよりよい未来像を考えようとしている。

(3) 学習指導計画

単元を貫く問い：どのような金融商品が個人と社会を豊かにするのか

対応する学習指導要領の内容項目
（イ）市場経済の基本的な考え方について理解すること。その際，市場における価格の決まり方や資源の配分について理解すること。
（ウ）現代の生産や金融などの仕組みや働きを理解すること。

第一次：金融商品とは何か（消費者の視点）
○金融商品とは何か ― 調べ学習
○なぜ個人の将来設計に投資の視点が重視されるのか ― 外部講師による金融教育①

第二次：金融商品の実像（開発者の視点）
○株式の歴史 ― 外部講師による金融教育②
○金融の社会的意味と役割 ― なぜ必要なのか
【ESG 投資の拡大の視点から】

第三次：投資信託の未来設計
（未来を生きる主権者の視点から）
○投資信託の魅力と課題 ― 模擬商品開発
○個人と社会を豊かにする投資信託を開発して，開発担当者に提案し，意見交流をしよう
○開発担当者が開発した商品を分析，評価し専門家に自分たちの意見をぶつけよう

国の経済：財政単元へ

3　指導の実際

(1) 経済的な価値と民主的な価値の吟味に自然につながる投資信託

これから学ぶ社会的事象と対話するため，まずは金融商品がどのようなものかについて自ら調べる時間を取った。その後，投資信託という商品に注目させ，さらに近年急速に投資額が増えている ESG 投資を取り上げた。ESG 投資は，環境，社会，企業統治（Environment，Social，Governance）の頭文字をとったもので，これらに配慮している企業を重視・選別して行う投資のことである。ESG 投資の対象となる企業は，どのような企業か考察させたところ，生徒は教科書を資料集代わりにして，民主的な価値を重視する企業像を認識することができた（**図 13**）。

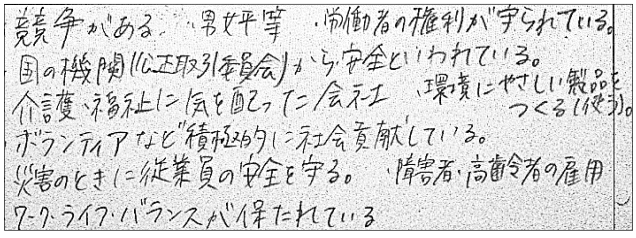


図 13　ESG 投資の対象になる企業

ESG 投資を知った生徒は，大きな利益が見込まれる商品を開発するべきか，ESG 投資を中心とした商

品を開発するべきか，迷っていた。しかし，投資の仕組みや投資の歴史を理解するうちに，ESG を重視した投資信託に資金が集まることで，経済的な価値か民主的な価値か，という二律背反に陥ることなく，両方を同時に達成できることに気付いていた。

(2) 投資信託開発会社の専門家の知のプロセスに参加する授業デザイン

生徒は，**図 14** の課題に対して自ら調査したことをもとに仮の投資信託を「Ａ４」１枚のワンページパンフレットにまとめた。

> 『投資信託商品：FUTAKA20』を開発します。これは「これからの時代の個人と社会を豊かにするための投資信託です。A証券開発グループの方々と 12 月初旬に開発会議を行います。A証券からもいくつかの試作品が提供されるそうです。中学生の考えとA証券の考えをぶつけ合ってよりよい商品開発を目指しましょう。募集方法は各チーム１商品提案を原則とし，「Ａ４」１枚のワンページパンフレットでプレゼンします。Zoom 会議によるポスターセッション方式で発表時間は３分です。みなさんの商品が現実の商品化に生かされるよう，こだわりのある商品を提案してください。

図 14　投資信託の商品開発を求める課題

次に実際の投資信託開発チームが行っているような模擬開発会議を設定し，練り上げの場をもった。その場に本物の運用会社の専門家にオンライン会議形式で参加してもらい，生徒と直接に意見交流する場をもった。生徒どうしの討議において，自らの商品案を熱心に説明する姿が見られた。さらにオンラインで専門家に紹介している生徒の中には，相手の意見に耳をかたむけながらも，自分の商品の長所を粘り強く説明したり，よりよい商品にするためどうしたらよいか質問したりする姿が見られた（**図 15**）。

図 15　投資信託商品案を検討し合う様子

このような練り上げの後，自チームで最もよいと思う商品を選び，運用会社に提案した（**図 16**）。

「健康」は息の長い投資テーマ。景気変動の影響を受けにくいことから，薬品・医療機器の製造・販売の企業だけでなく，介護・保険等健康に関する企業にも幅広く投資します。
近年 SDGs に向けて進められる「脱炭素社会」。そのために開発されている電気自動車等，自動車業界で進められている「CASE」と呼ばれる技術革新。これを重視した企業を中心とした商品です。

図 16　選ばれた商品の紹介文例

(3) 「If～then」の表現課題により可視化した仮説の多面的・多角的な練り上げの重視

「もしあなたが投資信託の開発者だったら」という課題設定に乗せて生徒たちに思考させるにとどまらず，さらに商品案を多面的・多角的に練り上げさせるため，「多面多角シート」という思考ツールを活用した。生徒は自分の商品案を吟味するとき**図 17** のようなシートの中に消費者，投資家，販売者，企業等の立場を書き入れ，それぞれの目線から見たとき，どのような商品であるべきか検討した。

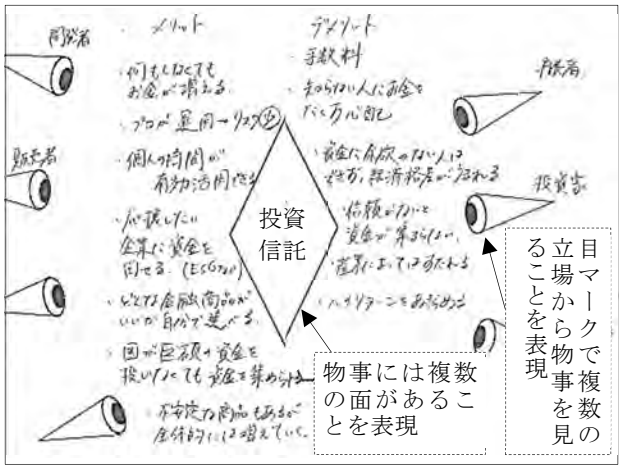


図 17　多面多角シートの例

生徒は，このシートで自分がどのような視点を重視して商品を開発したのか，整理することができていた。また，仲間や授業者とのやり取りで自分に抜けている視点に気付き，商品の修正に活用した生徒もいた。

４　実践の考察

本実践では，経済的な概念や民主的な価値の吟味に自然につながる金融商品を素材として選定し単元を開発した。また専門家の知のプロセスを取り込んだ提案型の授業をデザインし，多面的・多角的な練り上げを重視した授業展開を意図した。結果として生徒は，金融と自分との関わりを見出し，その意味

を追究するなかで，個人の豊かな人生と社会の持続的な発展を投影的に構想することができるようになった。単元前後にとったアンケート（N=103）からは，次のような結果が得られた（**図 18**）。

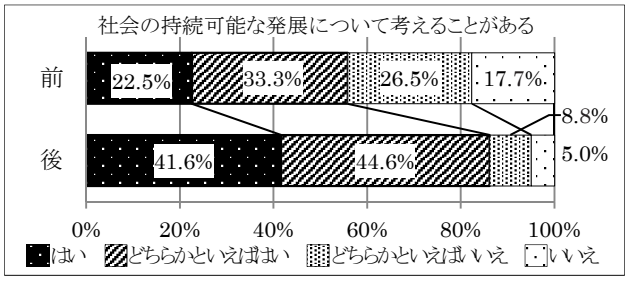


図 18　単元実施前後のアンケート結果①

これは，投資信託という商品が個人の資産形成のための手段であるという理解にとどまらず，環境や社会をよりよくしようとする民主的な取組とつながっていることを生徒が理解したからと考察される。実際に商品案のほとんどが環境保全や社会の持続的な発展を意図したものになっていた。

さらに生徒は，金融という対象世界に強く向き合い，金融の世界により深く関与していこうとする意欲が増加したことが分かった。そして対象世界と関わり合う中で，金融の概念が自然に身に付き，十分な社会認識を獲得することができた（**図 19**）。

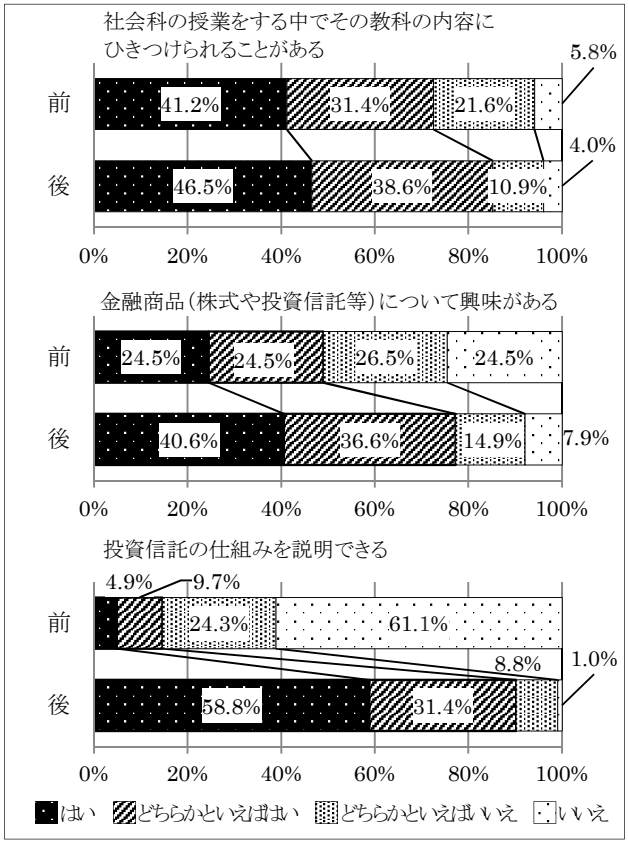


図 19　単元実施前後のアンケート結果②

このような成果が表れたのは，実際に投資信託を運用している専門家の知のプロセスに参加し，直接的に商品を開発する経験をしたことが要因と考えられる。

しかし，持続可能な社会の発展について考える意欲がわかなかったり，金融の世界に関与しようとする意欲が高まらなかったりした生徒が一定数いた。民主社会の形成につながり，かつ社会科の内容にひきつけられる教材に生徒たちを繰り返し出合わせ，時間をかけてそれらの意欲を高める必要性を感じた。

Ⅵ　研究のまとめと今後の課題

1　研究の成果

○　生徒に向き合わせたい対象世界を，空間軸・時間軸・社会軸の三次元で切り取った民主主義社会の形成に寄与する本質的概念であると設定した。このことにより，単元で選び取る教材や問いの選定基準が明確になり，生徒に何を経験させたいか，ぶれずに授業をデザインできるようになった。

○　本物の生の教材との出合いを組織したことにより，投影的認識に向かう三層目の学習過程が実感をともなう議論や思考実験になり，「If～then」の課題に挑戦する意味や意義を見出しやすくなった。

○　自ら問いを立て，仮説まで発展させる過程を経験させ続けることで社会的事象との関わり方を身に付け，その意味を追究し続ける構えが身に付くことが分かった。

2　研究の課題

○　中学校３年間の社会科で学習すべき民主主義社会の形成に寄与する本質的概念を，体系化するまでには至らなかった。現状では同一の概念ばかりを取り扱ったり，重要な概念を扱いそびれたりすることがあり得る。そこでカリキュラムとして体系化されたものに整理する必要がある。まずは重要な概念を精査し，それらをどのような教材を用いて，どのようなプロセスに参加させることで獲得させるか，実践を蓄積していく必要がある。

○　事実認識と関係認識の獲得にとどまり，三層目の学習過程に到達できない生徒への支援や効果的な手立ての開発が求められる。現段階では問いと仮説を作り続ける活動に可能性を感じている。

数学のよさを実感し，問題解決に活用していこうとする生徒の育成
―数学的モデル化を軸とした授業実践を通して―

太　田　隆　志　・　山　下　裕　平

要　旨　数学のよさを実感し，問題解決に活用していこうとする生徒の育成を目指して授業実践を行った。生徒自身で問題を翻訳や定式化することで，独自の数学的モデル化を行い，思考ツールを用いながら見通しが立てられるように授業デザインを行った。また，問題解決に対して有効であった見方・考え方を数学マップで視覚化することで，他の問題に対しても汎用できるようにした。その結果，課題解決後も批判的に考察し，考え続けていこうとする生徒の様子がみられた。

キーワード　数学的モデル化　翻訳や定式化　思考ツール　数学マップ

Ⅰ　はじめに

本校数学科では，数学的な見方・考え方を重視しながら，数学の本質を追求し続ける生徒の育成を目指して研究を続けてきた。特に，昨年度は事象を数学化する場面に重きを置き研究した。その結果，数学のよさを実感し，数学が将来や他教科でも役立つと考える生徒が増加したが,その数は少ない。また，授業の繋がりを意識しながら学習を進めていく生徒はそれほど多くはなかったり，数学をどのように利用していけばよいのかと考えるまでは至らなかったりした。

Ⅱ　研究主題について

現代社会では，数学が様々な場面で明示的にも非明示的にも活用されているため，他者が数学的に処理したことをただ単に受け止めるだけでは，個人の豊かさや社会の豊かさを追求していくことはできない。西村（2013）は,「実際に展開される数学的活動は『既成の数学』の追発見を強く志向するものであって，現実世界の問題を数学的視座から真に考察する数学的活動を十分に経験させるには至っていない(中略)また，対象とする事象は，依然,『確定事象・決定的事象』であり,『不確実性事象』を取り上げていても，解が一意に定まる『数学の問題』となっている場合が大半ではないだろうか。」と述べている。実際，すでに数学化された問題を提示し，数学的処理の部分を生徒に委ね，考察では，処理した結果を取り上げ，教師側で統合・発展，意味づけをしてしまっていることが多い。数学を自分事として捉え，活用するためには，問題を翻訳し，自分自身で「数学の問題」に定式化するといった数学的モデル化が必要である。また，処理した結果に対して思案することも重要になる。そういった一連の過程を行うことで，生徒自身が数学のよさを感じ，本当の意味での問題解決をすることができると考え，研究主題を「数学のよさを実感し，問題解決に活用していこうとする生徒の育成」と設定し，サブテーマを「数学的モデル化を軸とした授業実践を通して」とした。

Ⅲ　教科する教科学習を実現するために

１　本校数学科が明確化した教科する教科学習の骨格

数学は，理論的な面と応用的な面との２つの側面で発展してきたため，数学科で生徒に向き合わせたい対象世界には，２つの側面がある。このどちらの側面でも「事象を翻訳や定式化することで数学的モデル化を行うこと」,「得られた結果を基の事象に埋

め戻し，考察したり，活用したり，意味づけしたり，統合・発展，体系化させたりしていくこと」の２点が特に重要となってくる。これらのことを踏まえて，数学科する教科学習を終えたときの生徒の姿を次のように設定した。

数学科で生徒に向き合わせたい対象世界
日常生活や社会の事象，数学の事象
数学科ならではの知のプロセス
日常生活や社会の事象を理想化したり，抽象化したりして数学的に表現した問題にする。その問題を数学的に表現・処理して解決する。さらに，その解決の過程を振り返って，得られた結果の妥当性や意味を考察したり，類似の事象にも活用したりする。 数学の事象を数学的な見方・考え方を働かせて一般的に成り立ちそうな事柄を予想して数学的に表現された問題にする。その問題をより特定なものに焦点化して表現・処理して解決する。その解決の過程や結果を振り返って，統合的・発展的に考察し，数学を体系化していく。
数学科する教科学習を終えたときの生徒の姿
数学科を学び終えたとき，数学のよさを実感し，日常生活や社会，数学の事象を数学的な見方・考え方を働かせて数学の問題として捉えて考えようとすることができる。

２　教科する教科学習を実現する本教科の方略

(1) 翻訳や定式化を要する問題の設定

数学が事象の中でどのように役立っているか，事象を解決する上でどのように利用していけばよいのかを考えるようになるためには，数学を用いて問題解決を行っていく経験が必要不可欠である。その中でも，未知のことを解決するためにどのように数学を用いていけばよいのかと思案すること，つまり，問題を数学的に翻訳や定式化することが極めて重要である。また，仮定が正しくなかったり，捨象したものにこそ重要な関係性があったりと生徒自身が行った数学的モデル化がいつも適切であるとは限らない。自身で翻訳したり，定式化したりすることで，モデルから得られた結果とその解決過程に対して批判的に考察し，よりよい仮定を検討し，答えについて考え続けることができるのではないかと考えた。

(2) 翻訳や定式化を促すための思考ツールの利用

定式化されていない問題と出合ったとき，どのように考えていけば問題解決に繋がっていくのか全く見当がつかない場合があることが想定される。その際に，まずは何が分かって，何が分からないのかを整理し，「重要と思う対象」に目を向け，問題解決に対しての見通しを立てさせることが重要となる。そこで，思考ツールを利用して，問題解決に見通しを立てさせる。分からないこと，分かることのアイデアを出したり，比較したり，その発想の中から「重要なことは何なのか」，「分からないことは何に依存しているのか」等，考えを整理したり，関連させたりしながら考察していくことで，問題解決に繋げていくことができるのではないかと考えた。

(3) 学習の繋がりを実感，整理させるための工夫

問題解決に数学を用いて考えていこうとするためには，数学の見方・考え方での繋がりやその有効性を生徒自身が理解することが重要になってくる。どのようなことが問題解決に対して有効であったのかを整理し，関係付けていくこと等，自分自身や他者の気付きをもとに振り返りを行っていくことで，その有効性を徐々に理解していくと考えられる。そこで，単元を通して数学マップを作成していく。毎時間の学習の課題に対して，課題解決に有効であったと思われる考え方を自由に記述させていく。また，それらが，どのように関連しているのか言葉や式，表等を用いて明記させていく。その中で，学習の繋がりや数学のよさを実感し，考えが整理され，問題解決に数学を用いていこうとする態度が育成されると考えた。

Ⅳ　研究内容及び方法

１　研究内容

思考ツールを用いて，問題を整理し，数学的モデル化を図る。そうすることで課題解決に迫り，そこで得た結果やその解決過程をもとに批判的に考察するといった一連の活動を含む授業を行う。そして，授業の振り返りを行い，そこで有効であった数学的な見方・考え方を明確にし，整理することで，様々な事象に活用していこうとする意欲の向上を図る。

２　研究方法

活動の様子や授業内のワークシートの記述，６月と２月の２回アンケートをとり，それを分析することで，生徒の数学への考え方の変容や数学的な見方・考え方の高まりを検証する。

Ⅴ　実践の内容と考察

実践事例１

図形の性質と証明　～反対の岸までの距離はどうすれば再現できるか～　（第２学年）

指導者　太　田　隆　志

１　単元について

(1) 単元の考察

本題材は，対岸にある目印までの距離と等しい距離を自分のいる岸に再現する方法を考える題材である。具体的な問題場面からは，図形領域として捉えることは難しい。しかし,「等しい距離」を「等しい線分」と言い換えることで，問題場面を平面図形と捉え直し，合同な図形の性質や平行四辺形の性質に結びつけることができる。合同な図形を利用する際は，対岸までの線分を１辺とする直角三角形（対岸までの線分と直角をつくる線分を任意の長さにとる）と合同な直角三角形を川とは反対側につくり，その図形の線分の長さを測ることで対岸までの距離を求めることができる。しかし，本来は直角三角形である必要はなく，角度が等しくなっていたら同じ考えを利用して求めることができる。そのことに気付けるように，具体的な問題場面なので，直角をつくることが困難な地形に変換し，生徒に自分たちの考えた過程を振り返って統合的・発展的に考えることにも繋げることができる題材である。日常にある問題場面を図形として捉えて数学の問題に置き換え，学習したことを利用して解決するだけではなく，問題場面を変えて考えても解決した過程や考え方の有効性の実感させることができる。また，１つの問題場面を解決して終えるのではなく，新たな問題を発見して解決をする過程に導くこともできることから，研究主題「数学のよさを実感し，問題解決に活用していこうとする生徒の育成」に本題材が適切であると考えられる。

(2) 数学科する教科学習を実現する方略

①　翻訳や定式化を要する問題の設定

２年生の図形領域では，３年生とは異なり，日常生活や社会の事象における利用の問題が教科書等であまり扱われていない。それは，図形の拡大・縮小といった視点で考えると数学の問題として捉えることができる事象は多く存在するが，図形の合同といった視点で考えて数学の問題と捉えることができるような事象があまり存在していないことが要因であると考えられる。しかし，数学のよさを生徒が実感するには,数学の事象での利用だけでは物足りない。やはり，日常生活や社会の事象で利用する経験をすることが極めて重要であると考える。そこで，２年生の図形領域の最後に，日常生活や社会の事象に図形領域で学んだことが利用できる数学的活動を設定する。

②　翻訳や定式化を促すための思考ﾂｰﾙの利用

先にも述べたように，日常や社会の事象を翻訳や定式化して数学の問題と捉えることは難しい。そこで，問題場面を整理できるような思考ツールを活用する。問題解決を図るために何がわかればよいかと逆向きに考え，既知のどの内容（図形の性質）が利用できそうかを考えて整理できるようにする。その際，合同な図形の証明を考える際に使用する流れ図を基に作成する。図形の証明を考える際も，結論から逆向きに考えて必要な条件を見いだして整理することがある。生徒にとって馴染みのある図を再度利用することで，逆向きに考えることのよさや難しい問題に直面したときの考え方の１つとして定着できることを目指す。そうすることで，今後，別の場面で難しい問題に直面したときの考える視点として有効に働くのではないかと考える。

③　学習の繋がりを実感・整理するための工夫

本単元の数学マップは,前単元の「図形の調べ方」と関連が強いため，前単元の数学マップと合わせて作成することとする。前単元では，数学マップの中心に「平面図形の性質」を置き,「平面図形にある基本的な性質にはどのようなものがあるか」「平面図形の性質にはどのような繋がりがあるか」等を考えさせる。見いだした性質を根拠としながら新たな図形の性質を証明していく数学の事象のサイクルを中心として授業を展開し，それをマップに示すことで学習の繋がりの可視化を図る。そして本単元の数学マップは，全単元のマップから派生してかけるように前単元のマップを貼付けて拡張する。特別な三角形や四角形に特殊化し，その性質を発見して証明していく活動を通して，学習の繋がりの可視化を図る。同じ図形領域である２つの単元をまとめて１枚の数学マップとすることで，単元間の繋がりも可視化できるようにする。

2　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

平面図形の合同の意味や三角形の合同条件，証明の意味や方法を理解し，三角形の合同条件を基にして三角形や平行四辺形の基本的な性質を論理的に確かめたり，証明を読んで新たな性質を見いだしたりすることができる。 三角形や平行四辺形の基本的な性質などを具体的な場面で活用することができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
平面図形の合同の意味及び三角形の合同条件について理解している。 証明の必要性と意味及びその方法について理解している。
思考・判断・表現
三角形の合同条件などを基にして三角形や平行四辺形の基本的な性質を論理的に確かめたり，証明を読んで新たな性質を見いだしたりすることができる。 三角形や平行四辺形の基本的な性質などを具体的な場面で活用することができる。
主体的に学習に取り組む態度
証明のよさを実感して粘り強く考え，図形の合同について学んだことを生活や学習に生かそうとしたり，平面図形の性質を活用した問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとしたりしている。

(3) 学習指導計画

小学校

2年○三角形，四角形　○長方形　○正方形
3年○二等辺三角形　○正三角形　○円
4年○平行四辺形　○ひし形　○台形
5年○合同な図形　6年○対称な図形

第１学年

○５章「平面図形」　○６章「空間図形」

第２学年

「４章　図形の調べ方」

○角と平行線　○多角形の角
○合同な図形の性質
○三角形の合同条件
○証明とそのしくみ
○合同条件を使った証明の進め方

「５章　図形の性質と証明」(18 時間)

○二等辺三角形　（５時間）
○直角三角形の合同　（２時間）
○平行四辺形の性質　（２時間）
○平行四辺形になる条件　（３時間）
○長方形，ひし形，正方形　（２時間）
○平行線と面積　（２時間）
○まとめ　（**本時 1/2 時間**）

「反対の岸までの距離はどうすれば再現できるか」

第３学年

○５章「図形と相似」　○６章「円の性質」
○７章「三平方の定理」

(4) 本時について

①　本時の目標

○　等しい長さを異なる場所に再現する活動を通して，合同な図形の性質や証明のよさを理解し，それらを用いて等しい長さを再現する方法を見いだし，説明することができる。 ○　合同図形の性質を活用した問題解決の過程を振り返って評価・改善して別の問題場面でも生かして考えようとすることができる。

②　本時の評価

思考・判断・表現
三角形や平行四辺形の基本的な性質などを活用して，長さを再現する方法を考え，その根拠を説明することができる。
主体的に学習に取り組む態度
合同な図形を具体的な場面に見いだして問題解決に生かそうとしたり，合同な図形の性質を活用した問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとしたりしている。

③　本時の流れ

St.

問題の提示

対岸にある木までの距離と等しい距離を自分たちがいる岸に再現する。*※詳細は次頁*

問題解決に利用できそうな既習内容を考える。

課題の提示

図形の定義や性質を利用して等しい距離を再現せよ

反対の岸までの距離を再現する方法を考える。
(1)　グループで反対の岸までの距離を再現する方法を考える。
(2)　考えた方法で再現可能か実際に検証する。

考えた方法で解決できる根拠を確認したり別の方法で解決できないか考えたりする。

学習のまとめ

End

3　指導の実際

(1) 翻訳や定式化を要する問題の設定

単元末の利用の授業として次の問題を出題した（**図１上，左下**）。数学そのものが問題に示されておらず，数学的な見方・考え方を働かせながら数学の問題として捉え直さなければならないものである。また，紙上で考えていると他の辺の長さや角の大きさを決めたことで図形が完成しているにも関わらず，

測定することができるといった思考になる生徒が現れることがある。そこで，考えた方法で再現が可能かどうか検証できるように準備した（**図１右下**）。

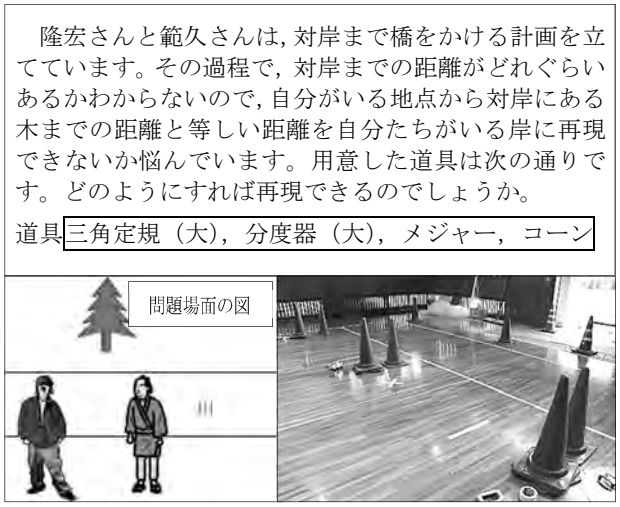


図１　使用した問題と検証の様子

(2) 翻訳や定式化を促す活動

結論から逆向きに考えるように，「自分の岸に等しい距離を再現する」を流れ図の結論部分に明記し，「解決に利用できそうな既習内容（文字式，方程式，関数，図形）はどれか」と問いかけた（**図２左**）。そうすることで，それぞれの内容を学ぶことのよさやどのように使い分ければよいかを考える機会とした。また，対岸に行けないことから木と自分がいる地点を結ぶ直線をどのように捉えるかが課題となる。そこで，体育祭で一列に並ぶときを想起させ，どのようになれば直線がひけたと考えることができるかを全体で共有する場面を設けた（**図２右**）。

図２　方針を考える場面と直線を考える場面

(3) 数学のよさの実感に繋げる発問の工夫

問題を解決した班には，計測する部分を明確にするように指示をするとともに，次の２つの発問を投げかけた。「図形のどの定義や性質を利用したのか。」「もし，○○に家があってこの部分が計測できなかったらどうするのか」このようなことを問いかけることで，１つの問題場面を解決して終えるのではなく，日常生活や社会の問題場面に近づけることをねらった。そして，それらの問題を数学を利用して解決する経験を繰り返して積ませることで，数学のよさの実感を図った。

４　実践の考察

(1) 翻訳や定式化を要する問題の設定

本単元では，生徒が図形を学ぶよさが実感できるように，教科書等ではあまり扱われていない日常生活の場面を題材としたものを単元末に扱った。その結果，**図３**のように授業後のまとめに記述している生徒がみられた。また，「今日の学習は他のどのような場面で生かせそうか」という問いに対して**図４上**のように記述している生徒もみられた。このように，図形のよさを実感した生徒の記述がみられた。

- 図形は今回の学習のように，意外なところにたくさん隠されている。
- 図形には様々な定義や性質があり，それらをどう駆使して活用していくかで，数学の見方・考え方がぐっと深まる気がする。
- 合同な図形の性質などはどこで使うのか今まではわからなかったが，距離を求めたり，角度を等しくできたりすることが分かった。
- 今の状況を数学的に直線や平行など，使えそうな状況に置き換えることが大切だと思いました。
- 結論からおむかえにいくように考えたらわかりやすかった。数学は使い方が無限大、汎用性が高いのがよいと思う。

図３　授業の振り返り（ワークシートより抜粋）

しかし，日常生活の場面とした題材を扱ったことで生徒に数学と生活を結び付けることができたが，汎用性という面では十分ではなかった。目の前の問題場面を少し置き換えた程度の問題に本時の学習が使えそうだといった記述をしている生徒が多く，働かせた数学的な見方・考え方を別の場面で生かそうとする生徒の思考には至らなかった（**図４下**）。

- 実際の計測の場面で使うことは難しいと思いますが，条件の中で性質を理解した上で，自分の考えを述べるのは図形の問題や照明でより新たな見方を示してくれるような気がしました。
- 学習した事項を生かして頭の引き出しを探って問題解決に取り組んだ経験は色んなところで役立つはず
- この応用ができると，だいたいの距離が分かるので，池の長さなどにも使えそう

- 柱を立てたり，離れたところに何かを建造したりするとき

図４　授業の振り返り（ワークシートより抜粋）

また，数学マップを用いたことで，**図５**のように自分なりに工夫しながら整理する様子がみられた。

その結果，学習の繋がりについての実感を得ることができたと思われるが，それが授業にどの程度影響を与えたかについては見取ることができなかった。

図５　２年図形領域で生徒が作成した数学マップ

(2) 翻訳や定式化を促す活動

学習してきた領域とその学ぶよさを問いかける場面を設けた。その結果，本問題は長さを求めることではなく，再現することを手掛かりに図形の学習内容を利用してはどうかといった意見に集約することができた。そして，問題場面に登場するモノを図形の何として捉えるかを問いかけることで，平面図形として置き換えるに導くことに繋がったのではないかと考えられる（**図６上**）。

図６　問題を図形の問題として捉えた（上段）
実測と数学を行き来している生徒（下段）

また，ホワイトボード上で考えた方法で再現できるのかを検証することで，自分たちの考え方に自信をもつ生徒や，再現できないことを実感することで，自分たちの考えた過程を振り返って考えようとする生徒の様子がみられた。中には，検証しながら自分たちの方法を振り返って修正して再び検証をするなど，実際と数学とを行き来しながら考えている様子もみられた（**図６下**）。

(3) 数学のよさの実感に繋げる発問の工夫

生徒の解答は多岐にわたり，初めの問題場面では，**図７①**のように 90° と 45° を計測して直角二等辺三角形をつくって考える生徒や**図７②・③**のように木と人の延長線上に再現しようとする生徒が多かった。しかし，実際の場面では周囲に何もないとは限らないので，**図６上**のように人の左右や木と人の延長線上に家を追加したりした。その結果，利用した図形の定義や性質を生かしながら別の方法で考えようとする生徒の様子がみられた（**図８**）。

これは自然と考えやすい図形から一般化へと拡張して考えるように授業を組み立てたことが大きな要因ではないかと考える。その結果，計測した一部を変えてみてはどうかといった思考が働いたのではないかと推察される。

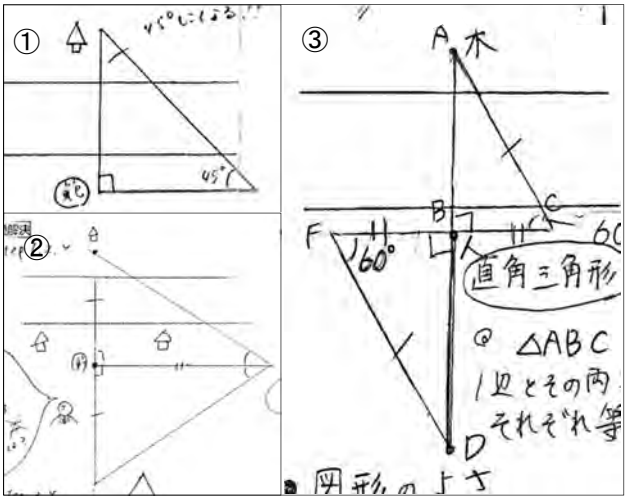


図７　生徒が考えた問題解決の方法（ワークシート）

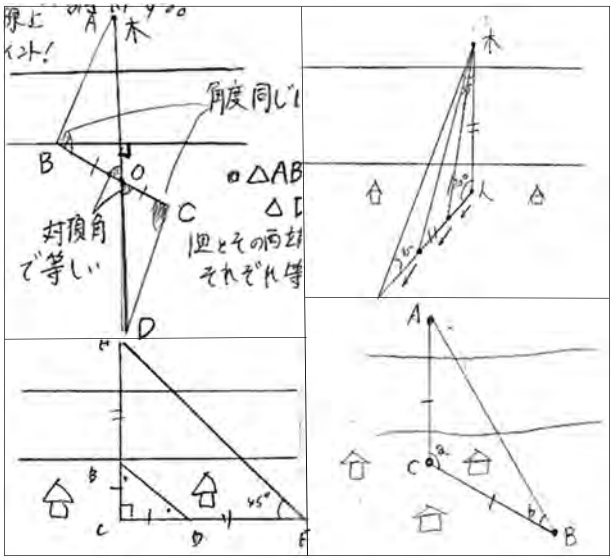


図８　更新された解決方法の一部（ワークシート）

実践事例２

図形と相似　～東京タワーとスカイツリーが同じ高さに見える位置はどこだ～　（第３学年）

指導者　山　下　裕　平

１　単元について

(1) 単元の考察

事象を数学を用いて考える際に，考察する事象を図形として捉え，「形」，「大きさ」，「位置関係」といった観点から考察していく場面がよくあり，小学校では，観察や操作を通して，図形について直観的に取り扱ってきた。中学校数学科では，考察の対象とする図形を広げ，今までの学習であった観察や操作・実験による考察の方法に加え，より一般的な場合について論理的に考察していく方法についても深めていくことが求められている。図形概念を育むことで，様々な事象の中に潜む関係や法則を数理的，図形的に捉えられるようになり，図形として考察，処理していくことができるようになっていく。さらに，図形と捉えて，理想化や単純化等を行いながら課題解決に向かっていくことは数学のよさを強く実感できる部分でもある。また，論理的に説明することは，図形領域だけでなく，あらゆる学習において重要な役割を果たすものであるため，必要不可欠なものである。図形概念を育みながら学習を行うことで，図形に対する見方・考え方をより豊かにするとともに，統合的・発展的に捉え，体系化させながら，数学を創ったり，活用したりするようになっていくと考える。そして，それらをもとの条件に照らし合わせながら疑いのない形で説明を行うことは，論理的に説明する力を養っていくことにもつながるため，今後大変重要な役割を果たす単元である。

本時では，東京タワーとスカイツリーが同じ高さに見える位置を図形化，特殊化，理想化等を行いながら考察していくといった題材を扱う。２つの建造物が一直線上に並ぶといった特殊な場合を考察する中で，一次関数とみなして課題を解決する方法と相似を用いて課題を解決する方法といった２種類の方法を考えると予想される。どちらの方法でも特殊な場合の答えを導くことが可能であるが，この場合で得られた結果では，もとの問題に埋め戻したとき，問題に適さないことに気付く。そこから新たに生まれた問題を考察していくことを通して，相似の有用性について感得していくことができる。そういった一連の活動を繰り返しながら，図形的に考察することのよさについて考えていくことができる。

(2) 数学科する教科学習を実現する方略

①　多様な考え方が可能である問題の設定

図形領域では，観察や操作・実験等を繰り返し，試行錯誤を重ねながら問題を翻訳し，解決に対する糸口を見いだすことが大切である。翻訳や定式化されていない問題を与え，相似な図形を用いることを選択させるという過程を経験させることで，得られた結果とその解決過程に対して批判的に考察し，よりよい仮定を検討し，答えについて粘り強く考え続けることができるのではないかと考えた。また，こういった活動を通して，図形のよさを実感することで，問題解決場面で数学を活用していこうとする生徒の育成に繋がっていくと考えた。

②　翻訳や定式化を促すための手立て

今までの学習では，仮定や結論が教員の側からすでに与えられることが多かった。そのため，「分からないことは何なのか」，「何が分かればすべての場合に適応するのか」等を考える経験が乏しい。そのため，見通しを立てることは生徒にとっては困難であると考えられる。そこでまずは，模型や実演を用いて問題を把握させ，そこから利用できそうな既有の知識や考えを自由にマインドマップに記述させる。その際に，特殊化や理想化等の有効であろうと考える数学的な見方・考え方も記入させ，問題解決後に振り返る。そうすることで，数学的な見方・考え方のよさに気付き，なかなか問題解決に対して有効な手立てがみつからない問題と出合っても，粘り強く考えながら，問題解決の場面で数学を活用していこうとする生徒の育成に繋がっていくと考えた。

③　学習の繋がりを実感，整理させるための工夫

翻訳や定式化されていない問題に対して，どのような数学的な見方・考え方が有効であるか分からない。また，図形領域の中でも他領域に関する数学的な見方・考え方が現れることは容易に考えられる。そこで，既習の内容を踏まえながら数学マップを作成させる。その数学マップの中心には「相似な図形とは？」を据え，どのような数学的な見方・考え方が有効であったのかを整理していくことで，問題解決の場面で数学を活用していこうとする生徒の育成に繋がっていくと考えた。

2　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

平面や立体の相似の意味を理解し，相似な図形の基本的な性質を見いだし，それを論理的に証明することができる。

相似な図形の性質のよさを理解し，具体的な場面で活用することで，問題解決を図っていくことができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
平面図形の相似の意味及び三角形の相似条件について理解している。また，基本的な立体の相似の意味及び相似な図形の相似比と面積比や体積比との関係について理解している。
思考・判断・表現
三角形の相似条件等を基にして図形の基本的な性質を論理的に確かめることができる。平行線と線分の比についての性質を見いだし，確かめることができる。また，相似な図形の性質を具体的な場面で活用することができる。
主体的に学習に取り組む態度
相似な図形の性質のよさを実感して粘り強く考え，図形の相似について学んだことを生活や学習に生かそうとしたり，相似な図形の性質を活用した問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとしたりしている。

(3) 学習指導計画

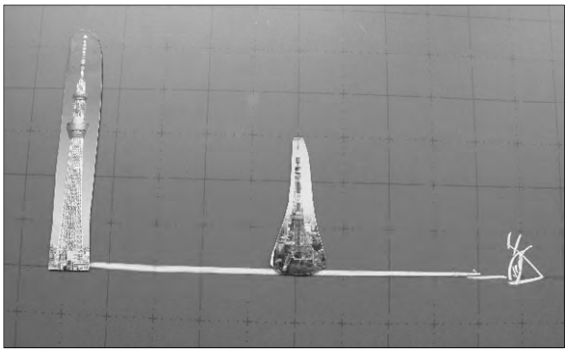
図形と相似　24時間
○相似な図形　…3時間
○三角形の相似条件　…2時間
○相似条件と証明　…3時間
○平行線と線分の比　…6時間
○中点連結定理…2時間
○相似な図形の面積　…2時間
○相似な立体の表面積・体積　…3時間
○相似の利用　…3時間

〈第2学年〉
○一次関数の利用

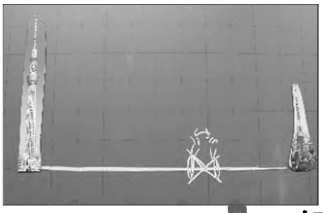
円の性質　8時間
○円周角と中心角　…3時間
○円周角の定理の逆　…2時間
○円の性質の利用　…3時間

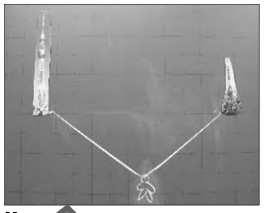
【問題】　中川飯店は，東京オリンピックに合わせて東京進出を考えており，「2つの大きな建造物が同じように見える位置に立てなさい。」と言われた。そこで，東京タワーとスカイツリーが同じ高さになるところに東京支店を置こうと考えた。しかし，現在の状況では，歩き回って東京を視察し，そのような場所を見つけることは難しいと考えた。もし，そのような場所があるとするならばどのあたりにあるのか検討をつけて視察しに行きたいと考えている。どのようにすればこの問題を解決できるのだろうか？（一部改訂）

〈1時間目〉
［学習活動］　2つの建造物と観測者が一直線上に並んでいるときに，同じ高さに見える位置について考察する。



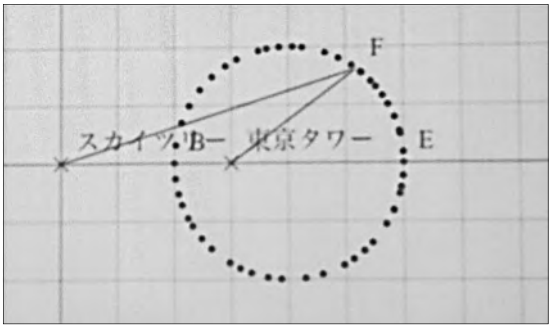
〈2時間目〉
［学習活動］　スカイツリーと東京タワーの間に観測者がいるとき，2つの建造物と観測者が一直線上に並んでいないときに，同じ高さに見える位置について考察する。





一般化

〈3時間目〉
［学習活動］　2つの建造物が同じ高さに見える位置を結んでいくとどのようになるかＩＣＴ機器を用いて操作し，それを論理的に証明する。



3　指導の実際

(1) 多様な考え方が可能である問題の設定

本単元では単元末に，2年時での関数領域，3年時での図形領域等の既習の内容を生かして考えることができる問題を設定した。3時間構成で授業を展開し，1時間目には，特殊化された場合について多方面からアプローチし，課題解決を図った。2時間目には，

一般化された場合について考察した。3時間目には，円の性質を用いて，２つの建造物の高さが同じに見える位置の軌跡について考察した。1時間目には、関数を用いて考える生徒と図形の相似を用いて考える生徒の２種類の考え方がみられた（**図９**）。

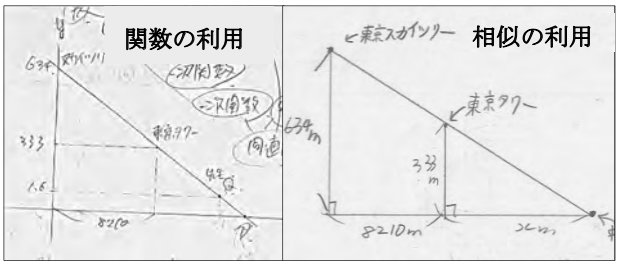


図９　２種類の考え方の生徒のワークシート

(2) 個に応じた翻訳や定式化を促す手立て

問題解決に対して見通しを立てることに困難を感じると考え，問題から分かっていること，分からないことを整理させるためにマインドマップを用いた。自由に記述させることで，問題文だけでは不足している情報や特殊な場合について思案させ，図形や関数として捉えるとできるのではないかといったような見通しを立てさせた。マインドマップに何を書けばよいのか困っている生徒には，２つの建造物の模型（**図 10 左上**）や生徒の実演で，見通しを立てさせる一助とした（**図 10 右上**）。そこから，実際に自分自身の所有物でモデルを創ることで，考えをマインドマップに整理し，翻訳や定式化に繋げていく生徒の姿がみられた（**図 10 下**）。

図 10　問題把握の一助とするための実演の様子
（左上：問題把握のための模型，右上：実演の様子，下：所有物でモデルを創っている様子）

(3) 学習の繋がりを実感，整理させるための工夫

各自で作成したマインドマップからクラスで１つのマインドマップを作成していくことで考えを共有させた。そのマインドマップと，単元を通して作成している数学マップとを比較させ，本時の学習とどのように繋げていけそうか思案する時間を十分に確保した。３時間目には，単元をまたぐ課題に発展させることで学習の繋がりを感じさせながら，図形領域において有効な手立ては何かを整理させた。

４　実践の考察

(1) 多様な考え方が可能である問題の設定

２種類の翻訳や定式化を行った結果，関数と図形領域それぞれの有用性を感得していった。自身で翻訳や定式化を行ったり，級友の考え方を聞いたりすることで，領域ごとのよさについて再確認している様子もみられた。また，２時間目で**図 11 左上**のように，一般化させた課題，３時間目で**図 11 右上**のように軌跡について考察させることで，相似や円の単元について学び直すことができた。その結果，図形的に考察することのよさや学習の繋がりを感じたことが生徒の記述から分かった（**図 11 下**）。単元間や領域間をまたぐ問題や一般化を必要とする問題を与えることで，その単元，領域についてのよさを感得していくことができることが分かった。

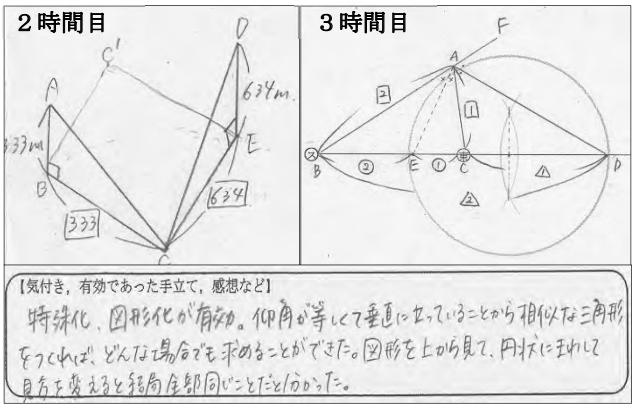


図 11　一般化させていった際の生徒のワークシート

(2) 翻訳や定式化を促すためのマインドマップ

どう解けばよいのか分からないときに，マインドマップを用い，情報を整理することで既習の内容と関連付けて，翻訳や定式化に繋げられることがマインドマップの記述（**図 12 上**）や生徒の感想（**図 12 下**）から分かった。また，解決した後にもそのマインドマップを活かしながら，さらに一般化した形を

考察していく様子もみられた。しかし，既習の内容の見方・考え方を十分に理解していない生徒にとって,マインドマップをどう作成していけばよいのか,作成したものをどう利用していけばよいのか分からず，解決の見通しが立てにくいことも分かった。

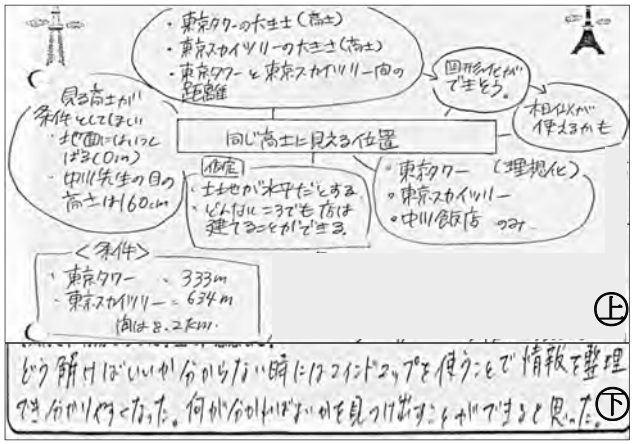


図 12　１時間目の生徒のワークシートの記述

(3) 学習の繋がりを実感，整理させるための工夫

問題解決のたびに有効であった手立てや見方・考え方を自分の言葉でまとめさせ，数学マップに視覚化させた。そうすることで，図形領域において，特殊化することが特に重要であると感じる生徒が増加したことが，数学マップの記述や発言の様子から分かった（図 13)。特殊化を行うことが重要であると感じた生徒にとって，翻訳や定式化が必要な問題と出合ったとき，見通しを立てる際の手掛かりとなったことが生徒の記述から分かった。しかし，アンケートの結果から「自分の疑問を数学を利用して解決してみようと考える」と回答した生徒が 58%（実施前 55%）にとどまっていることが分かった。

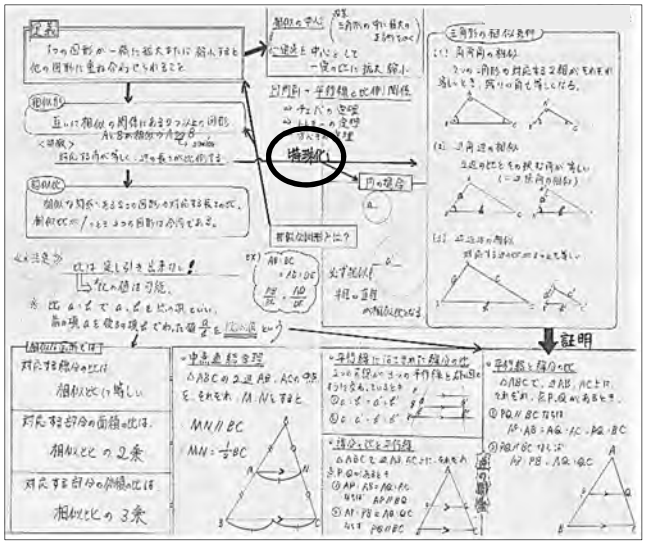


図 13　「図形と相似」単元における数学マップ例

Ⅵ　研究のまとめと今後の課題

１　研究の成果

２回実施のアンケートの結果より,『数学の勉強は好きですか』『課題解決後に「まだ分からないことはないか」「他に分かることはないか」と考え続けることはできていますか』の質問項目において，肯定的に回答した生徒の割合が 10%以上増加した(図 14)。これは，数学における知のプロセスを経験することで，数学のおもしろさや魅力について強く実感したことが要因の一つである。また，生徒自身の手で問題を翻訳や定式化し数学的モデル化を行い，一般化を図ったり，思考ツールを用いたりすることで，批判的に考察しやすくした結果，問題を解決した後も条件を変えたり，自分の考察した方法，仮定が正しいのか等，様々な視点で考え続けたりすることができるようになったと考える。具体的なもので簡易的にモデルを創り，それを用いて観察・実験することで見通しが立てやすいことを改めて実感した。また，数学マップを用いて，単元や領域を自身で整理し，まとめていくことで，その単元，領域の重要な見方・考え方，有用性を感じることもできたと考える。

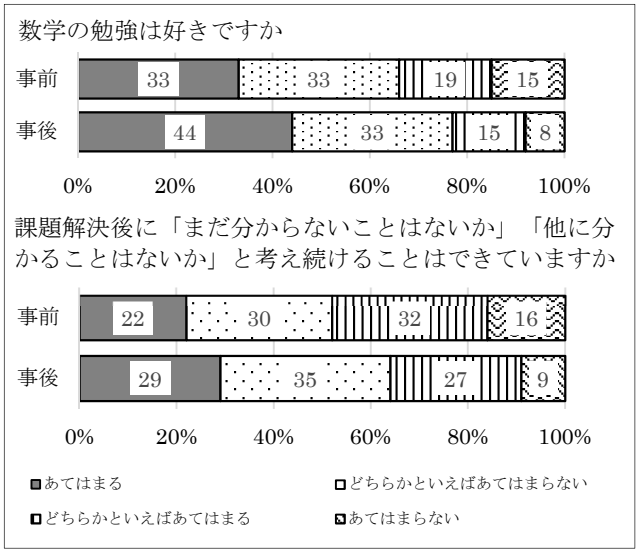


図 14　アンケート結果（２・３年生対象　Ｎ＝209）

２　研究の課題

生徒自身がモデル化することで，数学のよさを実感する生徒は増加したが，生徒自身が疑問に感じたことを，数学的モデル化を行いながら問題解決することまでには至らなかった。日常の事象を数学の目で見ることに課題がある。また，問題の翻訳や定式化に繋げるために，生徒がより見通しをもちやすくなる手立てを考えていく必要がある。

理科

自然の事物・現象を科学的に探究し，根拠のある論を構築する理科教育
－“見通し”をもって主体的に探究する活動を通して－

赤　木　隆　宏　・　萱　野　大　樹

要　旨　自然の事物・現象を科学的に探究し，根拠のある論を構築できる生徒を育成するためには，生徒が対象世界に没入し，主体的に探究を進めるとともに，見通しをもった観察，実験を行う必要があると考えた。そこで，対象世界に向かう「題材の選定」や課題解決の過程のうち「仮説の設定」の場面に重点を置いて学習を展開した。その結果,「仮説を設定すること」や「結果をもとに論を構築すること」を得意とする生徒が増加し，自然の事物・現象についての見方・考え方，理解が深まった。

キーワード　科学的な探究　根拠のある論　題材の選定　仮説の設定

Ⅰ　はじめに

本校理科では，教科の本質を「自然の事物・現象に働きかけ，客観的な事実をもとに自然観を見いだしながら科学的な概念を構築し，科学的な見方・考え方を養う」と設定し，自然の事物・現象に対して自ら課題を解決できる生徒を育成するために，科学的に探究する能力と態度を養う指導の在り方を研究してきた。昨年度の研究では自然の事物・現象の中にある問題に対する「仮説の設定」に重点を置くとともに，ラボノートを用いて観察，実験の信頼性や妥当性を追究する学習活動を通して，自然の事物・現象を科学的に探究する生徒の育成を目指した。

これまでの研究成果として,「仮説の設定」の場面で課題に関する変数をよく吟味し，仮説を設定することは，精選された観察，実験計画や多様な視点でまとめられた考察を生み出すことにつながった。また，探究の過程を詳細にラボノートに記入し，信頼性や妥当性という視点で振り返ることは，科学的な視点を獲得する一助となった。一方，生徒自身で仮説を設定する際，多くの変数を関連させることが原因で,検証することが難しい場面が見られた。また，ラボノートの記述内容から検証結果を客観的に分析，解釈することや，根拠のある論を組み立て，構築する部分に課題が見られた。

Ⅱ　研究主題について

現在，日常生活では自然環境や科学技術，さらには新型コロナウイルス（COVID-19）等に関する諸問題が浮上し，その対応に国民が迫られている。特に新型コロナウイルスに関する問題に対しては，科学的な側面から検証され，さまざまなデータを「論」付けし，日々発信されてきた。しかし，どの問題に対しても最適な解決策は未だ明らかにされておらず,国民一人ひとりがその問題に対して向き合うことが求められている。つまり，これからの社会ではさまざまな問題に対して，自らその在り方や関わり方を判断するとともに，科学的な根拠に基づき自分なりの賢明な意思決定をしていくことが必要不可欠である。また，中学校学習指導要領（平成 29 年度告示）の理科では,「自然の事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力の育成」が一層重視され，探究の過程を意識した指導の充実が一層望まれている。

そこで，中学校段階の理科では，科学的に探究するために必要な技能や自然の事物・現象の基礎的な知識や概念を獲得することはもちろんのこと，自然の事物・現象を主体的に見通しをもって探究し，客観的な事実やデータをもとに科学的な根拠に基づいた論を構築することが大切であると考えた。

Ⅲ　教科する教科学習を実現するために

１　本校理科が明確化した教科する教科学習の骨格

理科で生徒に向き合わせたい対象世界
自然の事物・現象
理科ならではの知のプロセス
日常生活や社会の気付きや疑問をもとに課題を設定し，獲得している理論や知識をもとに仮説を練り上げ，観察，実験を行う。結果を客観的に分析，解釈し，科学的な根拠に基づいた論を組み立て，構築するプロセスを通して，課題や対象世界に対する理論や概念を獲得，構築する。
理科する教科学習を終えたときの生徒の姿
理科を学び終えたとき，自然についての理解が深まるとともに，日常生活や社会における事物・現象に対しての関心が広がり，獲得した知識や概念を用いて事象を見たり，説明したりすることができる。また，日常生活や社会での問題や疑問を科学的なプロセス（科学的な探究）をもとに検証し，科学的な根拠に基づいて賢明な意思決定ができる。

理科は，自然の事物・現象を学習の対象としており，自然の事物・現象に関わることから始まる。また，プロセスにおいては科学者の場合，自然事象から疑問や課題を見つけ，仮説を立てて検証し，検証結果が仮説に沿っているかどうかを判断する。仮説どおりであれば，結果をもとに結論を導き，仮説どおりでなければ，仮説や検証方法を見直し，再び検証して結論を導く。生徒は，このような科学のプロセスを用いて未知の自然事象を解明することで新たな理論や概念を獲得，構築する。そのため，これを軸とした教科学習を繰り返し実践していくことは，日常生活や社会に関する問題に対して，客観的な事実をもとに根拠のある論を構築し，賢明な意思決定ができるようになるのではないかと考えた。

２　教科する教科学習を実現する本教科の方略

(1) 対象世界に向かう題材の選定や課題の設定

理科は本来，おもしろく楽しいものであり，未知で不思議な世界を探究する教科である。また，自然事象を実際に感じ取って学ぶことができる教科でもある。さらには，獲得した知識や概念が日常生活と密接に関係していることを認識することもできる。

そこで，本実践では身近にある題材や生徒が明らかにしたい課題を設定することで，生徒自らが対象世界へ没入し，探究を進められるよう工夫した。具体的には，日常生活にある身近な題材を用いて探究を行ったり，探究の過程にある疑問や問題，矛盾を明らかにする課題を設定したりして，今までに獲得した知識や技能，理論や概念をいかしながら，学習を進めた。

(2)「見通し」をもった観察，実験の工夫

理科は，身の回りの事象を科学的に検証し，結果をもとに論を構築していくことで，事象を説明したり，未来に起こる事象を予測したりすることが可能となる。そのため，生徒が自然の事物・現象に対して論を構築するためには，まず「見通し」をもつことが大切であると考えた。「見通し」をもつということは，観察，実験において明確な理論をもつことと同義である。そのため，自然の事物・現象の中にある問題に対する「仮説」の設定が重要となる。

そこで，生徒が自ら仮説を立て探究に取り組めるように，「仮説の設定」の場面を充実させる。具体的には，生徒自身が事象を説明するための仮説（説明仮説）や，検証可能な仮説（作業仮説）を生活経験や獲得している知識をもとに設定し，全体で練り上げたり，吟味したりする場を探究の過程に導入した。

(3) 探究の過程を記録するラボノートの活用

ラボノートとは，生徒一人ひとりが探究の過程を詳細に記録し，結果をもとに科学的な根拠に基づいた論を構築する場である。また，自分の論を論理性や客観性の視点で吟味させたり，班員や他の班と比較させたりすることで，より妥当な論を構築させ，共有するものとして活用した。

Ⅳ　研究内容及び方法

本研究では，科学的な探究の過程のうち，「仮説の設定」に焦点を当てるとともに，結果をもとに論を構築する機会を保障するために，ラボノートの活用の在り方について検討する。そこで，研究仮説を「見通しをもって観察，実験を行い，結果をもとに論を構築する活動を繰り返し行うことで，科学的に探究する能力と態度が身につき，科学的な根拠に基づいた賢明な意思決定ができる生徒を育成できるだろう。」と設定する。

本研究の分析については，課題解決の過程で生徒が仮説や考察を説明している姿や学習後のラボノートの内容，生徒への聞き取りをもとに判断する。また，生徒の情意面の変容を，授業実践前後のアンケート調査で判断する。

Ⅴ　実践の内容と考察

実践事例

生物と環境　～自然界のつりあいと物質の循環～（第３学年）

指導者　赤　木　隆　宏

１　単元について

(1) 単元の考察

本単元は，自然環境をいろいろな角度から科学的に探究したり，関係する資料やデータ等を用いたりしながら,自然界における生物どうしのつながりや,自然環境の変化を理解させるとともに，自然と人間との関わり方についての認識を深め,自然を多面的,総合的に捉えさせることが主なねらいである。また,自然界の生物のつり合いや自然と人間との関わり方についての様々な問題を科学的に考察することで,判断する能力や態度を身につけさせることもねらいとしている。

本単元で扱う学習内容は，理科の学習内容というよりも，むしろ，現実的に直面している環境問題や社会問題などと関連が深いため，生徒が興味や関心をもって学ぶには最適な単元であるとともに，これからの社会を生きていく生徒にとっては重要な単元でもある。つまり，本単元を科学的知識や概念と実社会や実生活での経験を結びつけながら，仮説を設定し，科学的に探究することは，これから社会で起こる問題を科学的に解決していこうとする態度を養うことにもつながる。また,本校生徒の実態として,アンケート調査の結果より，探究の過程で仮説を立てることや結果をもとに結論や推論などの論を組み立てることに苦手意識をもつ生徒が約半数見られたことを鑑み，科学的に探究するために必要な資質・能力の基礎を育成することや客観的な事実やデータをもとに科学的な根拠に基づいた論を構築する機会を確保することは大変重要である。

そこで，生態系や自然を多面的，総合的に捉えさせるために，身近な自然環境を科学的に探究し，科学的な根拠に基づいて問題や課題を自分の言葉で説明できるようになることを目指す。併せて，生徒が課題に対する仮説を既習内容や生活経験をもとに設定し，観察，実験の計画を立て，探究を進める。その際，実証性や再現性などの科学的な見方を保障するとともに，その過程をラボノートに記録したり，生徒間交流をしたりして体験的に学ぶ。このような探究を充実させることは，科学的に探究するために必要な技能や自然の事物・現象の基礎的な知識を獲得することはもちろんのこと，客観的な事実やデータをもとに科学的な根拠に基づいた論を構築するためにも効果的であると考えた。

(2) 理科する教科学習を実現する方略

①　対象世界に向かう，生態系への関心が高まる題材の選定

生徒は，自然の事物・現象の中でも，未知なる事象や不思議な事象に対して興味･関心が喚起される。本単元で扱う生態系は，生徒のまわりに常に存在しているものの意識されることは少ない。また，教科書に記載している題材を用いて探究を進めることで,生態系に関する知識や概念は獲得，構築できるものの，身のまわりの環境や日常生活と関連付けて考えを深めることが難しい。そこで，日常生活や身近なものと関連させた題材や課題を設定することで，生徒の興味・関心を高め，対象世界に没入させ，日常生活や社会で活用できる知識や概念の獲得を目指す。具体的には，校内の土や生物，食材であるカタクチイワシ（煮干し），土壌生物や菌類，細菌類について探究を進める。その際，生徒に既習内容や日常生活での経験をもとに仮説を設定させることで，自律的な探究を進める。また，未知なる事象や予想していなかった結果に遭遇する場面も考えられるため，客観的な事実やデータをもとに科学的な根拠に基づいた論を構築する機会にもつなげる。

②　見通しをもたせるための「仮説設定」場面の充実

理科における探究は，観察と実験を通して行われるが，観察と実験とでは問いの立て方や探究の方法が異なる。そこで本単元では，観察による問題解決と実験による問題解決に区別をもたせ，課題ごとに「仮説」を生徒自身が設定し，探究を進める。観察による問題解決の際には,事象を説明するための「説明仮説」を，実験による問題解決では手立てや条件の変え方を明記した検証可能な「作業仮説」を設定する。その際，説明仮説を検証可能な作業仮説に作り替えるために,「4QS 仮説設定ワークシート」を活用し，既習内容や経験をもとに独立変数や従属変数を洗い出し，整理させる。

具体的には，生態系に関する知識や日常で目にする生物のつながりをもとに課題に関する予想を個々が行い，その予想をもとに学級全体で仮説を吟味し，設定する。その際，その仮説が検証可能な仮説になっているかを議論させることで，検証計画や結果の示し方に見通しをもたせ，探究を進める。また，考察の場面では，生徒が設定した仮説をもとに論を組み立て，構築する。このような探究を連続的かつ循環的に行い，生徒に新しい知識や概念を見いださせ，生態系への理解を深めさせる。

③　生態系や自然環境に関する論を構築するラボノートの活用

本単元では，生徒一人ひとりが課題や仮説，検証方法，結果，考察などの一連の探究の過程を詳細にラボノートに記録する。その際，ルーブリック（**図1**）を用いることで仮説や結果の示し方，考察の内容などを個人や班員で吟味させ，よりよいものを目指す。また，探究の過程を個人で振り返ったり，班員や学級で比較したりする活動を通して，より根拠のある論をラボノートに構築させる。さらには，ラボノートを毎時間授業後に回収し，記述内容について指導者が科学的な視点で評価し，指導や助言を行うことで，生徒の科学的な視点の獲得につなげる。

表１　科学的な探究を高めるルーブリック

	1	2	3	4
仮説	説明仮説や作業仮説を立てることができない。	説明仮説は立てることはできているが，事象を説明するものになっていない。 作業仮説は立てているものの，事象と正対していなかったり，変数を整理できていなかったりする。	仮説は立てることはできているが，学んだ知識や生活経験をいかしていないなど不十分な点が見られる。	これまでに学習したことや生活経験をもとに，理由（根拠）を明らかにして仮説を立てることができている。
結果	結果を書けていない。	結果（事実）を整理して書けていない。 表やグラフを使って書けていない。	結果（事実）を言葉や数値を用いて整理して記録している。 表やグラフを使って記録している。	結果（事実）がよく分かるような言葉や図，表やグラフで記録しており，そのまで観察，実験に直接関係ないもの（気温，時刻，天気，大きさなど）まで記録している。
考察	考察が書けていない。	考察を書いているが，課題に正対する答えになっていない。 結果をもとに課題や事象を説明できていない。	結果をもとに根拠示して書いている。 結果を比較・分類・関連付け，多面的に考察している。	結果を学んだ知識や生活経験と関連付けて根拠を明確にして書いている。 今回の結果を他の事象にあてはめて考察している。

２　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

身近な生態系についての観察，実験を通して，自然界における生物のつり合いや物質の循環，自然環境の調査や災害についての基本的な知識や概念を理解している。また，獲得した知識や技能を用いて日常生活での問題や疑問を科学的に探究し，結果をもとに論を構築することで，科学的な根拠に基づいて持続可能な社会を創造しようとする態度を身につけている。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
身近な自然環境と関連付けながら，植物，動物及び微生物の相互の関連や自然界での生物のつり合いなどについての基本的な概念や規則性を理解するとともに，観察，実験の基本操作や記録の仕方など，科学的に探究する技能を身につけている。
思考・判断・表現
生物のつり合い，自然環境の保全に関する事物・現象の中に問題を見いだし，仮説を設定して検証を行い，生態系や自然環境の保全の在り方について，科学的な根拠に基づいて考えを導いたり，判断したりして，表現している。
主体的に学習に取り組む態度
自然界の生物のつり合い，自然環境の保全に関する事物・現象について進んで関わり，見通しをもって科学的に探究するとともに，ラボノートの内容をもとに探究の過程を振り返ることができる。

(3) 学習指導計画

○　小学校の学習内容　「比較・関係付け・条件制御・推論」
＜第３学年＞
・身近な自然の観察
＜第６学年＞
・生物と環境

○　中学校の学習内容　「計画力・分析・解釈・表現」
＜第１学年＞
・植物の体のつくりとはたらき
＜第２学年＞
・動物の体のつくりとはたらき

○　**生物と環境（全 17 時間）**　「実証性・再現性・客観性」
自然界のつり合い（10 時間）
・食物をめぐる生物どうしのつながり……1 時間
・海の中の食物連鎖……2 時間
・土の中の食物連鎖……3 時間
・生物の遺骸のゆくえ……2 時間
・生物どうしの数量関係……1 時間
・生物の活動を通じた物質の循環……1 時間

自然環境と調査（5 時間）

地域の自然災害（2 時間）

３　指導の実際

(1) 生徒が主体的に科学的に探究するための授業デザイン

本単元では，身近な自然環境を科学的に探究することを通して，自然に関する生物のつながりや物質の循環に関する知識や概念を獲得するとともに，科学的に探究するために必要な能力や態度を養うことを目指して単元を構成した。その際，身近な題材として香川県産のカタクチイワシ（煮干し）と学校内の土や土壌生物を用意し，課題に対する仮説（説明仮説や作業仮説）を設定し，自律的な探究を目指した。その結果，身近な題材について探究することで，生徒は日常生活での知識や経験を生かし，多面的に考察することにつながった。具体的には，カタクチイワシの食物連鎖を通して，カタクチイワシが食べ

物を得る方法を胃の内容物から考えたり，身近な環境（海）問題であるマイクロプラスチックの存在にも気づいたりすることができた（**図２**）。

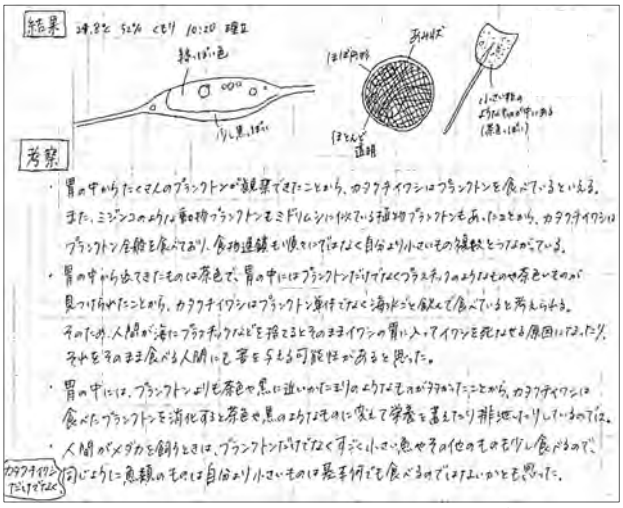


図２　カタクチイワシを用いた探究のラボノート

また，課題ごとに仮説（**表１**）を設定する機会を設けたことで，生徒は「何を明らかにする観察，実験なのか」「どのような方法で検証を行えばよいか」「どの結果に注目すればよいのか」などを自ら考え，探究を進めることができた。さらには，「4QS 仮説設定ワークシート」を活用することで，説明仮説を生徒自身が検証可能な作業仮説に作り替え，実証可能な探究を実現することができた（**図３**）。

表１　課題ごとに生徒が設定した仮説

課題	仮説
カタクチイワシは，何を食べているだろうか	カタクチイワシは，自分の体より小さい生物を食べているのではないか（説明仮説）
土の中の食物連鎖はどのようになっているか	土の中でも，落ち葉をスタートし，草食動物や肉食動物が相互に関係し，食物連鎖が成り立っているのではないか（説明仮説）
生態系（食物連鎖）が豊かな土とはどのようなところか	落ち葉が多く，（日陰の・湿っている・人が通らない）ところには，土壌生物の種類や数が多いのではないか（作業仮説）

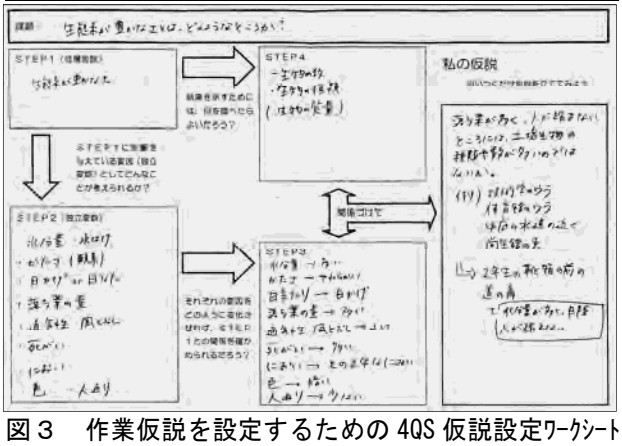


図３　作業仮説を設定するための 4QS 仮説設定ﾜｰｸｼｰﾄ

生徒に身近な題材について探究させることや課題に対して仮説を設定させることは，生徒の主体性を高めるとともに，日常生活に関連付けた考察やより科学的な根拠のある考察を生み出すことにつながり，多面的な知識や概念の獲得，構築になった。

(2) 探究の過程を記録し，自分なりの論を構築するラボノートの活用

本単元では，生徒一人ひとりにラボノートを用意し，探究の過程を詳細に記録させることで，科学的な根拠のある論を構築させることを目指した。その際，個々での振り返りだけでは，多面的な思考に至らないと思い，ルーブリックをもとに班内で結果や考察の内容を相互評価させた。その結果，交流を通して多様な根拠があることに多くの生徒が気づき，自分の考察を見直す必然性を実感し，修正を加えてよりよい論を目指すことになった。しかし，中には自分の考察に固執して交流することに意義を見いだしていない生徒も見られた。また，自分が設定した仮説に対して得られた結果をもとに批判的な視点で考察し，より妥当な論を組み立て，結論付けし，生態系に関する概念を再構築した生徒もいた（**図４**）。

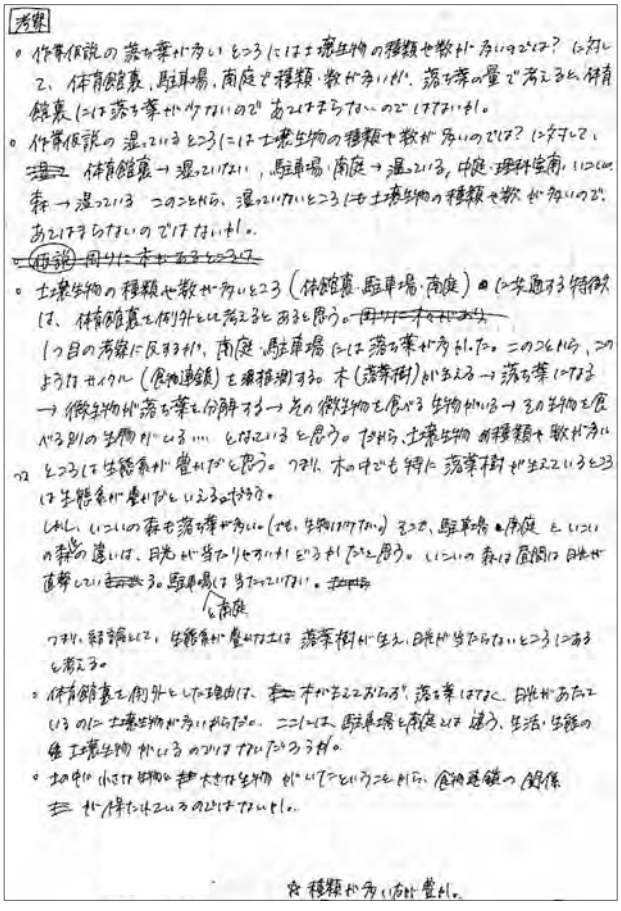


図４　より妥当な論を構築した生徒のラボノート

４　実践の考察

(1) 主体的な探究を促す授業デザインについて

単元を通して,身近な題材に関して仮説を設定し,探究を繰り返し行うことは，生徒を対象世界に没入させるとともに，見通しをもった探究を実現し，科学的な根拠のある論を構築するのに効果的であった。また，日常生活や既習内容を活用しながら生徒同士で仮説を練り上げる機会を設けたり，説明仮説と作業仮説を意識させたりすることで，仮説を立てることを得意とする生徒が増加した(**図５上**)。その結果，見通しをもてた生徒が増え，検証計画の立案を得意とする生徒も増加した（**図５下**)。しかし，４割近くの生徒が未だ仮説を設定することを苦手としている。その原因としては，仮説とはより正解や真実に近いものでなければいけないと考えている生徒が多く，観察，実験を行えば１つの正解に辿り着くと思っている。その考えを払拭するためには，繰り返し自分の仮説を設定させ，探究を積み重ねることで，より真実に近い理論を目指す，理科のおもしろさや魅力を経験させることが重要だと考えられる。

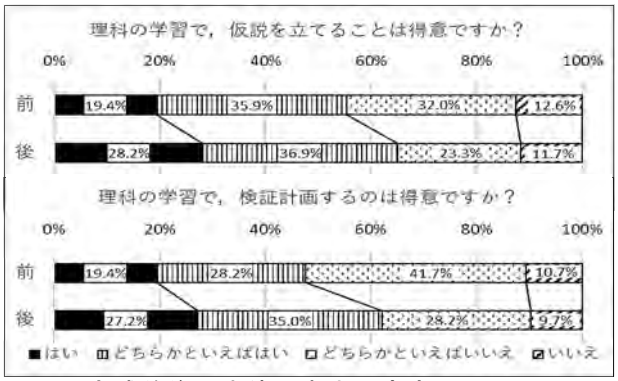


図５　実践前後の生徒の意識の変容（N=103）

(2) 論を構築するラボノートについて

生徒一人ひとりにラボノートを用意し，単元を通して探究の過程を詳細に記録させたところ，生徒は仮説や結果をもとにより根拠のある論を自分なりにラボノートに構築する姿が見られ，科学的なプロセスに参加することができた。また，ルーブリックをもとに自分の考えを振り返ったり，班員と交流させたりすることで,自分が考えた論の妥当性や論理性,客観性を吟味することになり，科学的な視点の獲得につながった。

本実践について,生徒に聞き取りを行ったところ,「ラボノートに自分の考えを書けるので，思考が整理されたり，深まったりする。」,「教科書に載っている内容や結果がすべてではないことがわかった。」との認識を示していた。アンケート調査でも「結果をもとに論を構築すること」に対して得意とする生徒が増加していたが,「科学的に説明すること」は苦手なままの生徒が多いことがわかった(**図６**)。つまり，自然事象を科学的に説明するためには，繰り返し論を構築する経験を積ませることや他の人に説明する機会を確保する必要があると考えられる。

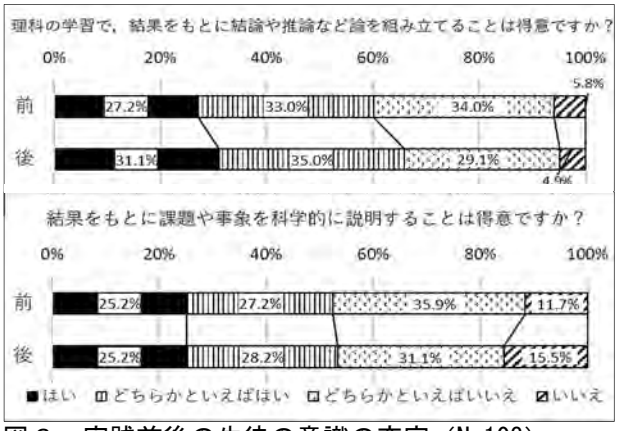


図６　実践前後の生徒の意識の変容（N=103）

Ⅵ　研究のまとめと今後の課題

１　研究の成果

○　課題や題材を本物や身近なものに設定することや，探究の過程のうち仮説の設定に重点を置くことは，生徒を対象世界に没入させ，生徒主体の探究を実現することにつながった。また，探究の過程（課題の追求）に見通しをもたせることで，より科学的な根拠のある論を構築することができた。

○　探究でラボノートを活用することは，交流が充実するだけでなく，自然の事物・現象についての妥当な論を獲得，構築することにつながった。

２　研究の課題

○　生徒自身で仮説を設定する際，日常生活や既習内容をもとに吟味することはできていたものの，根拠を示す場面では，１つの考えに固執したり，曖昧な考えで終わっていたりする生徒が多かった。そのため，設定した仮説に対して多面的に考えさせたり，根拠をもたせたりする必要がある。

○　ラボノートに自分なりの論を構築させるだけでなく，より妥当な論になるよう交流を充実させ，自然の事物・現象（課題や題材）について説明する機会を保障する必要がある。

音楽科

感性の意識化を促す音楽科教育の在り方
―レディネス学習を生かした主体的・協働的な活動を通して―

小　澤　聡

要　旨　多種多様な音楽が身近にある中で，生徒が音楽のよさを感じ取ったり，他者との交流によって音楽のよさを深めたりするために，感性の意識化を促す授業実践を行う。感性とは音楽を通じて生じた心の働きである。その「心の働き」を意識化させるために生徒にとって身近な音楽を教材曲として扱い，題材設定を行った。そして授業の前後にレディネス学習を取り入れることで，音楽を学ぶ準備を整えるようにした。多くの生徒は感性の意識化ができていたが，教材曲の扱い方に課題が残った。

キーワード　心の働き　レディネス　主体的な音楽活動　教材化

Ⅰ　はじめに

本校音楽科では,昨年度「音楽のよさを感じ取り，主体的に表現できる生徒の育成」を研究主題として取り組んだ。その際，表現領域では，曲想や表したいイメージと関わらせながら，音楽の構造，歌詞の内容，声や楽器の特徴，音階や言葉の特徴，反復などの構成上の特徴,音楽の背景などを理解すること，曲にふさわしい表現や構成を工夫することに取り組んだ。また，鑑賞領域では，曲想と音楽の構造との関わり，音楽の特徴とその背景となる文化や歴史などとの関わり，音楽の特徴から生まれる音楽の多様性などについて理解すること，批評などの活動を通して曲や演奏を評価したり，生活や社会における音楽の意味や役割などについて考えたりすることについて取り組んだ。そして，１つの領域の学習に留まることなく，表現を軸として両領域をまたぐ題材開発を行った。その結果，生徒の意識が途切れることなく，試行錯誤しながら学習に取り組み，他者との意見交流を行うことで，生徒の価値意識をより深めることができた。また，表現領域の授業で学んだことを鑑賞領域の授業で活用し，再び表現領域の授業を行ったのが効果的であった。しかし，領域をまたぐ教材曲として扱った鑑賞曲によっては，その曲の曲想によって生徒の思考が偏ってしまった。音楽には多種多様な音楽があり，その音楽表現には共通性や固有性がある。また，その音楽に対しても生徒それぞれの捉えがある。生徒の柔軟な発想を喚起させるために，生徒にとって身近にある音楽を教材曲として選曲することが必要であることが分かった。

Ⅱ　研究主題について

「心の働き」の「心」には知的な mind と情緒的な heart の側面があり，感性は後者の情緒的な heart である。そして，音楽の学習は，生徒が音や音楽の存在に気付き，それらを主体的に捉えることによって成立する。岐阜大学の小山真紀は「本来的に美的価値は『主観的』」であるとし，「学習者自身が主体となって，音楽との関わりの中でより高い価値を求めていくことが音楽科の究極的な目標であり，これは『主観を磨くこと』と換言できる」と述べている。音楽の特徴として，音楽は抽象性をもって受容されるため，幼少期から生涯を終えるまで，その意味や価値が変容する可能性をもっている。音や音楽を聴いたときの「音楽に対する感性」を「なぜそのように感じたのか」「なぜそのように表現したいのか」と意識化することは主観を磨くことになる。他者と協働的な活動を多く取り入れることで，自らの考えを他者と交流したり，互いの気付きを共有し，感じ取

ったことなどに共感したりしながら個々の学びを深め，音楽表現を生み出したり音楽を評価してよさや美しさを味わって聴いたりできるようになると考え，研究主題を「感性の意識化を促す音楽科教育の在り方」とした。

Ⅲ　教科する教科学習を実現するために

１　本校音楽科が明確化した教科する教科学習の骨格

音楽科で生徒に向き合わせたい対象世界
音，音楽
音楽科ならではの知のプロセス
音や音楽を形づくっている諸要素を知覚・感受し，知覚と感受との関わりから音楽を捉える。そして，これまでの学習で学んだ音楽表現の共通性や固有性，知識や技能を生かし，より深い創意工夫を表現したり，音楽を様々な視点で解釈し評価したりすることで音楽に対する感性を豊かにしていく。
音楽科する教科学習を終えたときの生徒の姿
音楽科を学び終えたとき，音や音楽，音楽文化と主体的に関わり，歌唱・器楽・創作・鑑賞などの音楽活動を通して，音楽の楽しさ・よさ・喜びを体験し，より深く今後の生活を明るく豊かで潤いのあるものにすることができる。

本校音楽科では，昨年度までは対象世界を「音や音楽が発するメッセージ」としていたが，本年度は「音，音楽」とした。音楽の美的価値を見いだすのは学習者自身である。その学習者が知のプロセスを３年間繰り返すことによって，その価値や意味が変容していく。また，音や音楽は，音響そのものとして存在するとともに，「自己のイメージや感情，生活や社会，伝統文化など」との関わりの中で，人間にとって意味あるものとして存在している。したがって，音や音楽と音や音楽によって喚起される自己のイメージや感情との関わり，音や音楽と生活や社会との関わり，音や音楽と伝統や文化などの音楽の背景との関わりなどについて考えることによって，音楽表現を創意工夫したり音楽を解釈し評価したりするなど今後の生活を明るく豊かで潤いのあるものにすることにつながると考える。

２　教科する教科学習を実現する本教科の方略

(1) 無意識の意識化を目指した教材開発

音楽は個人が属する社会や集団の中から生まれる。したがって，私たちがその音楽から何らかの意味を感じ取り，そこに含まれる様々な情報や感情を他者と共有することはそれほど難しいことではない。しかし，そのためには，その音楽から特定の意味を想起する必要がある。音楽学者の徳丸吉彦は，音楽が私たちに想起させる意味を「音楽以外の概念と結び付いている他律的に意味を生じるもの」と「音楽が自律的に意味を生じるもの」の大きく２つに分けて説明している。そして，レディネス学習を取り入れ，学ぶ準備を整えることで，スムーズに音や音楽に興味を持って学習に取り組むことができ，感性をより意識化しやすい学習環境を整える。

(2) 読譜力の育成

生徒は，楽譜を見て，階名を答えることや音符名を答えること，音符の長さを答えることなどは知識として身に付けている。しかし，それらの知識を生かしてその音の高低や音符の長短が生み出している曲想，音と音とのつながり方による曲想の変化などの楽譜を読む力（読譜力）が未だに乏しい。そのために，鑑賞と表現の両領域において，楽譜に記載されている音符や休符，音と音とのつながり，強弱記号などの諸要素を知覚し，それらから，生み出される曲想を感じ取ることに焦点を当てた授業を今年度も展開していく。そして，他者と協働する過程を通して，自分とは価値観の異なる他者の考えを聞き，その楽曲の新たなおもしろさやよさを発見し，表現方法を試行錯誤し，主体的に表現できると考える。

Ⅳ 研究内容及び方法

感性の意識化を促すために，本研究では，日頃生徒が聴いている音楽を教材曲として扱い，研究を進めていく。何気なく聴いていた音楽の音と音とのつながり方や音楽の諸要素との関係性を紐解いていく。そして，「喜怒哀楽」という感情と音楽との関係性について考え，創作活動において，単旋律の創作を行う。活動をする際，他者と意見交流することで，様々な音楽の捉えがあることに気付かせるようにする。

Ⅴ 実践の内容と考察

実践事例

「喜怒哀楽」を音楽で表現しよう （第３学年）

指導者　小　澤　聡

１　題材について

(1) 題材の考察

ほとんどの中学生の音楽生活は「聞く」ことや，「歌う」ことによって営まれている。中学生の多くにとって，音楽を「創作する」ことは日常的な行為ではない。日常生活を見渡せば，多くの中学生が好きな音楽をインターネット経由で購入し，携帯用音楽プレーヤー等で音楽を聞いている。また，自宅ではパソコンやスマートフォンを用いて，インターネットを介して音楽を視聴している。また，好きな音楽をカラオケで歌うこともあるだろう。一方，音楽を「創作する」中学生は全体でみても少数である。だが，教育的観点から見れば「創作する」ことは音楽について学ぶ上で音楽の仕組みを知ったり，演奏したりと重要な側面を兼ね備えた意義深い活動であり，音楽科のカリキュラムにおいても重要な位置を占めている。音楽の仕組みを知るとは，音楽を表現する上では，対象となる音楽がどのような形となって表れているかなどを捉えることである。音は，一音だけでも音楽と成り得るが，基本的には，音と音との関係の中で意味をもち音楽となる。そして，音楽は，音色，リズム，速度，旋律，テクスチュア，強弱，形式，構成などの要素によって形づくられている。これらの仕組みによって，音楽は，その音楽固有の雰囲気や感情,味わいなどを醸し出している。これが曲想であり，生徒一人ひとりが自己のイメージや感情を伴って，音楽との相互作用の中で感じ取ることになる。

本単元では，研究主題である「感性の意識化を促す音楽科教育の在り方」に迫るために，鑑賞領域と表現領域である創作活動を関連付けた授業を展開していく。その際，上記で述べた音楽の仕組みによって表現された音楽と生徒がもつ自己のイメージや感情，特に「喜怒哀楽」の感情と音楽との関係について理解を深めるために学習計画を立てていく。鑑賞領域では,「喜怒哀楽」について，どんな喜び，怒り，悲しみ，楽しさなのかといった表面上の感情ではなく，もう一つ踏みこんだ感情について，音楽との関係を意識化させる授業を展開していく。音楽の仕組みによって表現された音楽は，生徒によって捉えが同じとは言い切れない。「悲しい」と感じる生徒もいれば,「切ない」と感じる生徒もいても何らおかしいことではない。大切なことは,「なぜそう感じたのか」ということを音楽的に批評することである。また，表現領域である創作活動では，感じ取った感情を音楽の諸要素と関連付けながら旋律を創作していく。「怒」を表現する時に ｆ（強く）で表現する生徒もいれば，内に秘めた「怒」を表現するためにｐ（弱く）で表現する生徒もいるだろう。このように，鑑賞と創作活動において,「喜怒哀楽」という感情と音楽の仕組みとを関連付けて取り組むことによって，音や音楽，音楽文化と主体的に関わりやすくなり，音楽に対する感性が豊かになる。生徒にとって身近な音楽を題材にすることは音楽に親しんでいく態度を養うためにふさわしいと考える。

(2) 音楽科する教科学習を実現する方略

①　無意識の意識化を目指した教材開発

本単元では，研究主題に迫るために，普段生徒が好んで聴いていたり，歌ったりしている音楽を教材として３曲取り扱う。普段何気なく聴いている音楽に対して「なぜ好きなのか」という問いを立てることで音楽的な解釈に迫ることができると考える。もしかすると，好んで聴いている理由は音楽的なよさだけでなく，歌っている人やグループの容姿や活動スタイルを含んでいるかもしれない。しかし，生徒にとって身近な音楽を教材として取り扱うことで，「何となく聞いていた音楽」を「しっかりと聴く」ことで，音楽をより深く探求していく一助となると考える。

具体的な教材として，１曲目は，本年度開催した「合唱祭」でクラス合唱した曲，２曲目は，生徒それぞれが普段聴いている好きな音楽，３曲目は，生徒アンケートによって選んだ「喜怒哀楽」にあてはまる曲を扱う。

②　読譜力の育成

①で述べた音楽の楽譜を扱う。合唱祭でクラス合唱した曲については，クラスで同じ音楽を扱うことになる。生徒一人ひとりに「この音楽で一番好きな部分とその理由」について考え，発表させる。その際，歌詞とリズム，音と音とのつながり方や強弱と

の関係に焦点を絞り，音楽的な解釈を考えていく。好きな部分が同じでも，その理由が同じとは限らない。約１ヶ月間歌ってきた音楽だからこそ，生徒一人ひとりにこだわりがある。同じ曲でも生徒によって,さまざまな音楽の捉えがあり,読譜の仕方も様々あることに気付くきっかけとなると考える。また，合唱曲なのでパートによって役割が異なり，意見が分かれると予想される。校内合唱祭に向けてしっかりと歌い込んできた音楽だからこそ，生徒一人ひとりに思いや意図などのこだわりがある。その思いや意図について意見交流する時間をしっかりと確保するようにする。交流する時間をしっかりと確保することで,他者の思いや意図を聞き,「なぜそのような音楽の捉え方になったのだろう」と教材曲を改めて聴いたり，聴きながら歌詞の内容と楽譜に記載されている音楽の諸要素(リズム・音と音とのつながり方･強弱)を読み込んだりすることにつながると考える。その結果，対象世界である「音や音楽」へさらに深く向き合いやすくなり、教材曲の新たなおもしろさやよさを再発見し，様々な音楽の捉え方があることをより実感しやすくなると考える。その結果，音楽を通して今後の生活を明るく豊かで潤いのあるものにすることができると考える。

２　指導計画

(1) 題材で目指す生徒の姿

音と音とのつながり方によって生まれた音楽が，リズム，速度，旋律，強弱などの要素によって形づくられた音楽の曲想について，自分なりの言葉でどのような感情を表現しているのか批評できる。そして,「喜怒哀楽」という感情を音と音とのつながり方によって単旋律を創作し，リズム，速度，旋律，強弱などの要素によって，より具体的な「喜怒哀楽」を表現できる。

(2) 題材の評価規準

知識・技能
音と音とのつながり方によって生まれた音楽が音楽の諸要素によって様々な音楽表現に変化することを理解している。 自分が表現したい曲想を楽譜に表現できる技能が身に付いている。
思考・判断・表現
音と音とのつながり方によって生まれた音楽が音楽の諸要素の関わりによってどのように変化しているのかを批評できる。 創作表現に関わる知識や技能を生かし,自分の表現したい音楽を創意工夫している。
主体的に学習に取り組む態度
音と音とのつながり方によって生まれた音楽が音楽の諸要素との関わりによってどのように変化しているのか主体的に追求している。

(3) 学習指導計画

次	学習課題
1	合唱祭で合唱した曲の魅力とは
2 (本時)	クラス曲はどんな感情を表しているのか
3	「喜怒哀楽」を表す音楽の特徴とは
4	「なぜその音楽が好きなのか」
5	「喜怒哀楽」を表現する音楽の特徴とは
6	「喜怒哀楽」を単旋律で表現しよう①
7	「喜怒哀楽」を単旋律で表現しよう②

(4) 本時について

① 本時の目標

○　教材曲「僕のこと」が表現している「喜怒哀楽」について，歌詞と音楽の諸要素(リズム，音と音とのつながり方,強弱)がどのように関係しているのか，自分の考えを言語表現することができる。

② 本時の評価

○　音楽表現に関わる知識や技能を生かし，教材曲から感じた音楽について,歌詞と音楽の諸要素(リズム，音と音とのつながり方，強弱)との関わりについて考え，言語表現している。

○　音と音とのつながり方によって生まれた音楽が音楽の諸要素(リズム，音と音とのつながり方，強弱)との関わりによってどのように変化しているのか主体的に追求している。

③ 本時の流れ

1　音楽と感情の関係性について，これまでの学習を振り返る。
2　学習課題の提示

「僕のこと」は「喜怒哀楽」の何を表現しているのだろう

3　教材曲「僕のこと」と「喜怒哀楽」との関係を探る。
(1)教材曲は「喜怒哀楽」のどの感情にあてはまるのかワークシートに記入する。
(2)なぜ，その感情を選んだのか，音楽の諸要素がどのように関係しているのかを考え，ワークシートに記入する。
(3)小グループで意見交流する。
4　本時を振り返り，音楽で感情を表現するために，音と音とのつながり方や音楽の諸要素がどのように関係しているのか，まとめる。

3　指導の実際

(1) 無意識の意識化を目指した教材開発

本時では，11 月実施の校内合唱祭において合唱したクラス曲を教材曲として設定した。そして，生徒なりに教材曲の曲想を感じ取りながら表現しているであろうこの曲について事前調査を実施した(**図１**)。

「僕のこと」を表現する上で，一番表現したい部分はどこですか？また，その部分の感情表現とは「喜怒哀楽」の中でどの感情にあてはまりますか？

図１　事前調査の質問文

様々な感情表現がある中で，「喜怒哀楽」という４つ感情表現に限定することでひとつひとつの感情について，生徒が思考しやすいと考えたためである。また，調査するにあたって，音楽的なことには一切触れずに実施した。敢えて，教師が音楽的な部分を伝えないことで，無意識，そしてある意味において感覚的に捉えた多様な意見が出やすくなると考えたためである。

事前調査の結果，８割が「喜」「楽」の感情表現を選び，３割が「怒」「哀」の感情表現を選んだ(**図２**)。しかし，表現していると感じる小節部分が異なっており，この違いについて「なぜ？」と生徒に示すことでごく自然に対象世界の「音や音楽」に向かい合わせることができ，その後の授業展開が大変スムーズに行えた。

また，本時の導入部分で調査結果を生徒に示すことで，「喜」と「怒」や「哀」や「楽」といった相反する感情を同じ教材曲から選びとっていることに気付かせた。さらに，「喜」と「楽」や「怒」と「哀」といった，一見似通って見える感情の中にある違いについても考えさせた。その結果，その後の意見交流では，自分の思いや意図を他者に理解してほしいと真剣に伝えている姿や，自分と違う思いや意図がある他者の意見を真剣に聞く姿を多く見取ることができた。

「喜」		
7 小節	～	206 小節
102 小節	～	152 小節
131 小節	～	152 小節
160 小節	～	176 小節
168 小節	～	191 小節
173 小節	～	222 小節
179 小節	～	194 小節
179 小節	～	196 小節
179 小節	～	216 小節
179 小節	～	222 小節
180 小節	～	195 小節
207 小節	～	222 小節
215 小節	～	223 小節

「怒」		
57 小節	～	75 小節

「哀」		
26 小節	～	40 小節
160 小節	～	176 小節
207 小節	～	223 小節

「楽」		
57 小節	～	75 小節
160 小節	～	182 小節
160 小節	～	196 小節
160 小節	～	222 小節
168 小節	～	196 小節

図２　「僕のこと」が表す「喜」「怒」「哀」「楽」の感情の調査結果及びその感情を示す小節

(2) 読譜力の育成

調査結果から「160 小節から 176 小節」について，「喜」「哀」「楽」それぞれの感情で選んだ生徒がおり，この音楽表現について考えていく授業を実施した。生徒が教材曲を読み取るとき，手がかりになるものは，「歌詞の内容」や「音と音のつながり方」，

「音楽の諸要素」等である。教材曲の中で，選んだ感情が異なっている部分に焦点をあてることで,「なぜ同じ小節なのに，感情表現の捉え方がここまで違うのだろう」と教材曲の楽譜をしっかりと読み取ろうとする生徒の姿が見られた。また，他者の意見を聞き，楽譜に記載されている音楽情報を読み取ろうとする生徒の姿も多く見取ることができた。

4 実践の考察

(1) 無意識の意識化を目指した教材開発

本題材では，生徒の身近な音楽である合唱祭で合唱した曲を教材曲として扱った。そして，生徒が教材曲をどのような感情を表現した音楽として捉えているかを事前調査した（**図３**）。

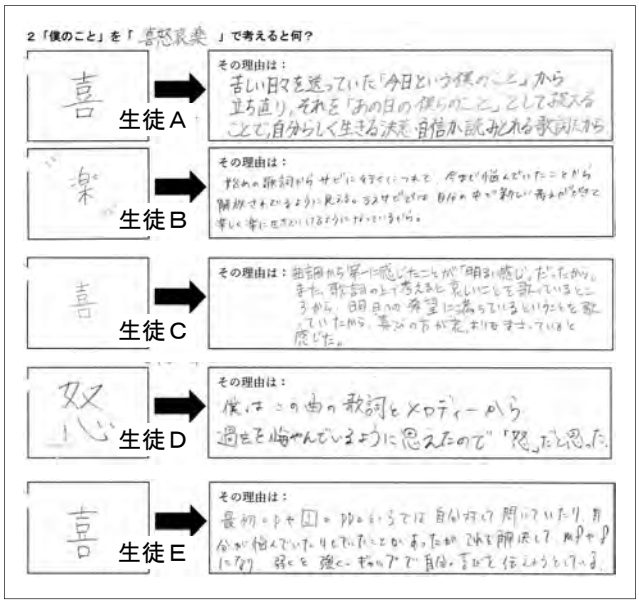


図３　生徒のワークシート

調査においては，敢えて細かい指示を与えずに行った結果，歌詞の内容から考えた生徒や曲調から考えた生徒，また，強弱記号から考えた生徒など多岐にわたった。敢えて漠然とした質問をすることで生徒一人ひとりが様々な視点で音楽について考えることにつながった。また，授業導入時に教材曲について生徒一人ひとりが感じている感情が違うという事実を示すと「なぜ？」という声が多く上がり，その後の授業が大変スムーズに展開できた。

(2) 読譜力の育成

「喜」,「哀」,「楽」それぞれの感情で選んだ生徒がいる「160 小節から 176 小節」の音楽表現について考えていく授業を実施することで，強弱の変化，伴奏の音と音のつながり方，曲調など楽譜から様々な情報を読み取ろうと取り組んでいた。また,「喜」,「哀」,「楽」の中で選んだ人数の少ない「哀」について考えさせたことがさらに効果的であった（**図４**）。

・私は「喜」だと感じます。「努力も孤独も報われないことがある」の部分では，pp で曲が静まりかえり，アルトパートとバスパートの歌詞がないので，全体の声量が弱くなります。このままだとずっと心が沈んでいきそうですが,「だけどね　それでもね」という歌詞があるように誰かが声をかけてくれます。つまり，この逆接があることで「喜」に変わり，より深い，重みのある「喜」になるのではないかと思います。
・「哀」だと思います。pp〜p に強弱が変化し，「喜」のようにとれるが，mf や f に変化しているわけではない。これは前半の哀しみを紛らわすために自分自身に言いきかせる様子を表していると考えたため,「哀」だと思う。

図４　学習後の生徒の振り返り

Ⅵ　研究のまとめと今後の課題

１　研究の成果

感性の意識化を促すために，日頃生徒が聴いている音楽を教材として扱った題材に取り組むことは効果的であった。「なぜ」という視点で考え，心の中で教材曲を歌い，他者と意見交流し，また改めて教材曲と向き合うといった往還的な授業展開が大変有効であり，学習内容がさらに深まった。

２　研究の課題

生徒が教材曲を聴くときに,「歌詞の内容」や「強弱の変化」,「音と音とのつながり方」等，聴く視点を絞って取り組ませたが,「伴奏の音の動きやその強弱の変化」,「和音進行」等を聴き，考えを述べている生徒が多くいた。音楽は様々な要素が絡み合って成立している。漠然と聴くよりも聴く視点を絞ることも重要と考えるが，その線引きが大変難しい。「木を見せて，森を見せず」にならないために今後研究を進めていきたい。また，多くの生徒が意欲的に活動できていたが，その反面，意欲的に活動できていない生徒が少なからずいた。「音楽の学習をすれば，生活や社会に出て役立つ」の質問に対して肯定的な回答の割合が 43.2%という結果がある。生徒と音楽と生活を結びつけるような研究を進めたいと考える。

「美」とは何かと問い続け，「美」に関する意識を更新していこうとする生徒の育成
―「美」に関する意識の変化や学ぶ意義の自覚を中心に―

中　川　佳　洋

要　旨　学びを貫く問い『「美」とは何か』を含むカリキュラムを構成し，１年目として共通事項の定着，記録の蓄積，それを活用した振り返りを行った。また，発話の分類をとり入れた授業研究を行った。その結果，自身の「美」に関する意識の変化が自覚されると，美術の「おもしろさ」「有用感」を感じることにつながることが分かった。一方で，生徒の感じる学ぶ意義の質的検証が今後の課題となった。

キーワード　学びを貫く問い　「美」に関する意識の変化　発話

Ⅰ　はじめに

本校美術科では，ここ数年，伝統工芸の世界や花を生ける文化，縄文土器等，古の美術・美術文化から美を探り，現代につなげ，美術の力で社会や生活を豊かにする企て（アートプロジェクト）を実践してきた。これにより，表現と鑑賞の往還の大切さを生徒自身も教師も，改めて実感することができ，実生活や実社会の中での美術の働きを実感することができつつある。こうした実感をより多くの題材で生み出すことができるよう，題材開発に力を注いできた。しかし，アートプロジェクトでの学びを深める鍵としてその効果を期待してきた他教科との関連づけの在り方に課題を感じている。美術科の独自性を保ちつつ，生徒自身によって，一つ一つの学びをつなぎ，美術科での学びのよさを実感できる教科学習の在り方を研究する必要性があると考えた。

Ⅱ　研究主題について

美とは何か。人はその歴史の中で，ずっと美を求めてきた。それぞれの時代，地域，文化等の中で様々な美のありようが探り続けられている。３年間の中学校生活の中で 115 時間しかない美術科の授業では，「大切だけれども忘れられがちになっている」この素朴な疑問が，本校美術科の課題を解く鍵になるまいかと，本研究の主題に設定することとした。

生徒たちはこれまでも表現・鑑賞の活動やアートプロジェクトに取り組み，それぞれの活動から美術に新しいよさを感じ，見方・考え方を深めてきた。しかし，生徒自身の中で美術科の学びを貫く問いをもてずにいた。そこに『「美」とは何か』という問いを設け，問い続けることで，生徒は自身の変化に気づき，「現在」や「これまで」，「これから」において「美」について学ぶ意義が自覚され，そのときそのときに「美」に関する意識を更新し，最善のものにしていこうとする姿勢をもつことができるのではないか。それは美の歴史とも重なり，よりよい美術科での学びとなるのではないだろうか。

また，コロナ禍で授業ができない時期，生徒の生み出す表現や鑑賞時の言葉に出合えず，ものたりなさを感じていた。つまりそれは，駆け出しの美術家である生徒の身近にある先輩美術家として生徒の表現に素直に感動し，お互いの「美」を探り合う時間の価値を改めて意識したということではないか。美という概念に託された人間の感性に関する長い歴史の価値を理解し，教師は教えるもの，生徒は教わるものという関係に固執することなく，時には，美について対等な立場に立つこともありながら，「美」について自らが追究していく意義を自覚することは，教養を身に付けた生徒の育成に資する美術科での学びといえるだろう。

Ⅲ　教科する教科学習を実現するために

１　本校美術科が明確化した教科する教科学習の骨格

美術科で生徒に向き合わせたい対象世界
美に関して人間が作り上げてきた概念や法則，美術作品，美術文化
美術科ならではの知のプロセス
表現と鑑賞を往還する。その中で，視覚や触覚を中心に感性を働かせることで「美」に関する気づきを得たり，「美」とは何かと問うたり，これまでの美術文化の中で生み出されてきた概念や法則を理解したりする。それらを自己の中で整理したり他者と共有したりすることで，対象や自己，他者のよさ・価値をつくりだす。
美術科する教科学習を終えたときの生徒の姿
美術科を学び終えたとき，感性の働きを理解し，日々の生活の中で感性とよりよいつきあい方をしようとする。美に対して，自分なりの考えをもち，その後もよりよい考えに深めていくことができる。

２　教科する教科学習を実現する本教科の方略

(1)「美」とは何かと問い続けることを促す３年間のカリキュラム設定

中学校３年間の美術科での学びを貫く問いとして『「美」とは何か』と定め，生徒も教師もよりよい思考になることを目指すこととした。また，これにせまるためのカリキュラムを編むために，各学年のテーマを設定した（**表１**）。各学年の中でも題材の連続性を意識しながらカリキュラムを編み，１年間の学びの最後には，アートプロジェクトをおくようにした。

表１　各学年のテーマ

第１学年	共通事項の定着
第２学年	自己と他者
第３学年	多様な美術文化

しかしこのテーマ設定も，生徒が引き込まれる魅力のある題材があってこそ意味をもつ。実生活との結びつき，伝統の力などに加え，表現と鑑賞の両輪で学びが進んでいく等，これまでの研究の成果を生かしながら進めた。

(2)　自身の変化への気づきを促す美術ファイルの活用

それぞれの題材での学びをつないだり，３年間の学びをつないだりするために，美術ファイルの活用を進めた。また，それぞれの授業で使用するワークシートの中にも，ふと気づく「美」に関する自己の考えの変化を記録できるようにした。さらに，その変化を振り返ったとき，これまでの変化を遡ることができるよう継続して設けた。

(3)　発話の分類を意識した指導

図画工作科・美術科の授業での発話を研究してきた大泉義一は，「子供と同等の立場，あるいは逆転的な立場に基づく発話の様態の概念」として第３教育言語を提起し，この発話が生徒の表現活動をさらに能動的なものへと強化する役割を有するものであると位置づけている（『美術教育学』第 32 号，2010 年，pp. 69-83.）。また，教師が実践を通して自身の権威性と向き合うための手がかりとして，発話の分類の有効性を明らかにしている（『美術教育学』第 38 号，2017 年，pp. 93-106.）。

そこで，本校美術科では発話の分類を授業研究の視点として設定し，指導者であり，ともに「美」についてせまろうとする仲間ともいえる教師とともに，対象世界に近づいていこうとする生徒をより増やしていきたいと考えた。

Ⅳ　研究内容及び方法

本研究では，３年間を貫く問いによって見直された題材で学び，美術ファイルでの記録の蓄積，それを活用した振り返り，発話の分類を意識した指導を受けることで，変化していく自身の「美」に関する意識の変化を自覚し，その更新を今後も続けていこうとする意識が生徒に育まれることを目指した。また，次に示すものを資料として，成果と課題を考察することとした。

○　美術の学習に関するアンケート調査（2020 年８月，2021 年１月実施）
○　授業後の振り返り記述（原則毎時間，授業の最後に記録する。美術ファイルに含む。）
○　生徒の姿の実際（授業での様子，ワークシートの記述）

Ⅴ　実践の内容と考察

実践事例

描くことで変化する景色　～名所江戸百景をもとにした名所附中百景を通して～　（第１学年）

指導者　中　川　佳　洋

１　題材について

(1) 題材の考察

図１　名所江戸百景（一部）

図１の「名所江戸百景」は，江戸時代後期の絵師として名をはせた歌川広重（1797－1858）の晩年における代表作である。この名所江戸百景は，広重の代表作「東海道五十三次」を制作した経験も生かされており，名所の魅力が巧みな構成で作品化されている。また，発行された部数，大都市のイメージから少し離れたのどかな景色も多く描かれていることなどから，名所絵の主たる購入目的である「土産物」（ここでは大都市江戸の土産物）としての需要だけでなく，江戸に住む人々にも愛好されていたものと推測されている。さらに，作品数は計 120 枚と，当時の広重年齢を考えると体力的にもなみなみならぬ思いがあっての作品と言える。その背景には，名所江戸百景発行の当時，数年前に起こった安政の大地震という大災害からの復興を遂げようとしているところであり，江戸の街に住む市井の人に対する，広重からのねぎらいのような思いがあると考える研究者もいる。あえて雨を描き，足早にかける下駄の音を感じさせたり，近景と遠景の差を大きく描き出し爽やかな陽光と通り抜ける風，あるいは，馬や船頭のにおいなどを感じさせたりするなど，独特な造形的な工夫によって普段の生活の中にある風景，何気ない江戸の風景が見事な名所として描かれており，江戸っ子たちのプライドをくすぐる作品であったのだろう。

本題材で生徒は，この作品から感じとった造形上の工夫を制作につなげ，自分の周りにある日々の何気ない風景が描くことによって，特別に深く感じることのできる景色に変化する経験をする。また，そうした変化を経験した上で，風景画を再度鑑賞することによって，その主題の存在に意識をおいた鑑賞を経験する。景色は物理的に変化せずとも，主題を意識し描くことでその景色から「よさ」を感じるようになる経験から，「よさ」や「価値」，「美」はどこにあり，何なのか，というような美術の本質的な問いに，自らの制作から地続きで繋がっていくことができると考えた。

2020 年８月に１年生を対象に実施したアンケート(n=103)では，美術の学習は必要であると回答した生徒が全体の 80%を超え，美術の学習におもしろさを感じると回答した生徒が全体の 70%を超えていた。さらに，そのように感じる背景を記述させると，「数学における図形領域の学習・理科の観察への足がかりとなるから」，「将来の仕事としてその専門性を生かした仕事に繋がるから」といった意見が大半を占めた。さらに，美術を学ぶ意義を感じた経験の有無について肯定的な回答をした生徒は全体の 63%と，学習におもしろさを感じているとした生徒に比べて約１割減少する。また，どのような経験か問うたところ，１学期に学習した色彩の効果を店頭に並んだ商品から感じたこと，理科のスケッチするときに役立ったことなど知識・技能に関する内容を答える生徒が多かった。

(2) 美術科する教科学習を実現する方略

①　「美」とは何かと問い続けることを支える１年次での共通事項の定着

３年間のベースとなる第１学年であることから，１年次テーマを「共通事項の定着」とし，学校教育における美術の根底にある共通事項が生徒の中に根付くことに重点を置いた。

しかし，「描く」ことについて写実的に描く以外の価値があまり定着していない，言い換えれば共通事項を学ぶ意義が一面的にしか定着していないという生徒の実態から，本題材では，主題の大切さを実感させることに力点を置き，題材を構成した。見慣れた風景の中に，心の動く点を見つけ，それを主題とし，その主題を表現するために様々な工夫を施す。共通事項の効果により主題が表現でき，普段の見慣れた景色から新たに「美」を見いだすことができるようになる。こうした経験を自覚させたいと考えた。

さらに，題材の終末には生徒それぞれによって制作された作品を相互鑑賞し，その中から３点を選定

し，自らの設定したテーマで小さな展示を企画する学習を設定した。これにより，鑑賞から表現，表現から鑑賞という領域の往還を作り，さらに鑑賞の中でも主題の存在により，思考が深まっていく経験が生み出されることをねらった。

また，制作時には，必要な生徒は写真を利用し，画面構成をする。誰でもどこでも使えるといっても過言ではないくらい，写真に慣れ親しんだ生活を送る生徒たちにとっては，スケッチのみにこだわるよりもカメラと併用することで，主題を表現することに意識が向きやすくなると考えた。一方，既習の色彩については知識を生かしながら制作できるように，作品にはアクリルガッシュを主としたこれまでに使用経験のある彩色方法で彩色させることとした。

② 自身の変化を振り返ることができる美術ファイルの活用

本題材では，各授業のワークシートを美術ファイルに綴じ込んだ。特に，作品の制作後の相互鑑賞の際，どのような道筋で制作してきたのかがたどれる資料が手元にあることが，主題設定・表現・鑑賞によって，景色に対する捉えの変化を自覚しやすくすると考えた。

また，本題材での主題設定の重要性に関する気づきは，今後の表現や鑑賞の際に影響を与えるものになると考え，幾度となく見返すことができるよう，ワークシートの配置を考慮した。

③ 発話の分類を意識した指導

生徒の表現活動がさらに能動的なものになるよう，特に，附中百景の画面構成を練る場面（４時間目）と彩色を始める場面（６時間目）で発話の分析を行った。この４・６時間目は，生徒の作品に生徒自身の思考が感じられるようになったり，考えたことをもとに意思決定がなされたりする時間である。そうしたタイミングには発話がおきやすく，その後の表現や鑑賞における効果を見つけやすいと考えた。

２ 指導計画

(1) 題材で目指す生徒の姿

身近な景色を様々な造形的工夫で魅力ある絵画作品にした名所江戸百景を鑑賞し，その魅力を生かして自分の心ひかれる附属高松中の景色を描いた「名所附中百景」を制作することができる。その制作によって，日々の生活の中にある景色に対する意識の変化に気づき，その変化に価値を感じることができる。「美」の所在について考え始めることで，「美」とは何か考え始めている。

(2) 題材の評価規準

知識・技能
知　形や色彩，光，空間や遠近感，アングルなどの効果や，場所やモチーフの印象や特徴などを基に，その景色のよさを全体のイメージで捉えることを理解している。 技　アクリルガッシュの生かし方などを身に付け，意図に応じて工夫して表している。
思考・判断・表現
発　これまでの学校生活を振り返り，場所に紐づいた記憶などを基に主題を生み出し，どう切り取るか，何を描き何を省くかなど創造的な構成を工夫し，心豊かに表現する構想を練っている。 鑑　造形的なよさや美しさを感じ取り，作品の主題や表現の工夫について考えるなどの見方や感じ方を広げている。
主体的に学習に取り組む態度
態表　美術の創造活動の喜びを味わいその景色のよさを基に構想を練ったり，意図に応じて表したりする表現の学習活動に取り組もうとしている。 態鑑　美術の創造活動の喜びを味わい造形的なよさや美しさを感じ取り，作品の主題や表現の工夫について考えるなどの見方や感じ方を広げる鑑賞の学習活動に取り組もうとしている。

(3) 学習指導計画

回	学習内容	指導上の留意点
1	五感を意識して歌川広重「名所江戸百景」を鑑賞する。（鑑賞）	様々な造形上の工夫に気づけるよう，工夫の方法が異なる作品を鑑賞させる。
2・3	自身の「名所附中百景」のアイディアを練る。 スケッチ・写真撮影など素材集めをする。（表現）	例を示しながら，同じ場所を取り上げるても，主題によって全く異なる作品になることを理解させる。 必要な場合には写真を利用し，限られた時間の中で，様々なアプローチができるようにする。
4・5	構成を試行錯誤しながら進める。希望者はスケッチ・写真の撮り直しをする。（表現）	構成を考える中で，よりよい素材探しが必要になった場合はやり直しができるようにする。
6・7・8	透明描法，不透明描法について知り，選択したり組み合わせたりしながら彩色する。（表現）	彩色の前には再度広重の名所江戸百景の鑑賞を行い，浮世絵の技法を確認し，彩色の発想を広げたり，構想を深めたりさせる。
9	制作の振り返りを行う。 相互鑑賞によって，それぞれの作品の主題と表現の工夫を知る。（鑑賞）	制作全体を振り返ることができるよう美術ファイルを使用する。相互鑑賞の際の視点の中に，自作と「似ている」「離れている」を設け，比較しながら鑑賞するようにさせる。
10	テーマを持った作品展示の企画を行う（**図２**）。（鑑賞）	組み合わせによって感じるテーマの違いがあることを理解させるために，同一の作品を含むいくつかの組み合わせを示す。

同じクラスの生徒の作品から自作を含む３点をテーマに沿って選び，解説を書いている。

展示のテーマは「いろいろな音」としている。自作は空や水面の広さ，爽快感などから描いたが，この活動によってさらに音のイメージも深まった。

図２　10 時間目の授業の様子

３　指導の実際

(1)「美」とは何かと問い続けることを支える１年次での共通事項の定着

共通事項を生かしながら主題を表現しようと意識づけるために，1 時間目には歌川広重「名所江戸百景」を鑑賞した。その際，五感を意識して感じることをきっかけとして，作品のどこからそう感じるのかを思考し述べあうことに重点を置いた（**図３**）。なんとなく「感じる」ことを出発点としてその理由を探る中で，色彩や構図など共通事項を踏まえた発言が自然と出るようになり，そこでの気づきが表現の活動にも引き継がれていた。

掲載されている作品から感じることやその理由を記述していく。

この作品以外の江戸百景作品における主題やその工夫を他班の発表を聞きながら考える。

校内の印象に残っているもの・ことを書き出す。

図３　１時間目のワークシート

(2) 自身の変化を振り返ることができる美術ファイルの活用

ワークシートや資料は，クリアポケットに入れ綴じた。机間指導の際，鑑賞から表現へのつながりや主題と表現との関連を意識づける声かけに積極的に使用した。

生徒は，制作後の相互作品鑑賞の際に特に積極的に利用し，友人の作品の制作過程にどのような視点があるのか，これまでの記述からの情報も得ながら鑑賞していた。

(3) 発話の分類を意識した指導

４・６時間目に IC レコーダーにて教師と生徒の間での発話を録音，分析した。録音していることは生徒にも伝わるため，身構える様子があったが，話していくうちに，無意識化している様子がみられた。教師の意識としても同様で，４時間目よりも６時間目の生徒との発話数が増えた。６時間目における教師の全発話中，第３教育言語に類する発話率は，４時間目に比較し，微増であった。

４　実践の考察

本題材は，主題設定の重要性，主題を表現しようとする中での共通事項の意義を実感することを狙った。表現後の鑑賞では，主題の重要性，それに合った彩色の方法などについて深く考えている生徒の記述が多くみられた（**図４**）。また，本題材が終了した後に，日々の生活を送る中で景色が今までとは違って見えた体験をし，それはどうしてなのだろうかと

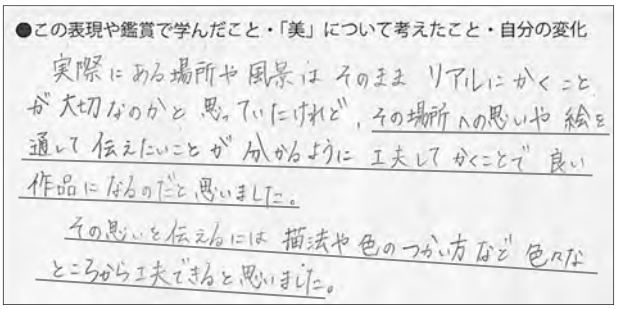


図４　共通事項の重要性が再認識されている生徒の感想の記述（アンダーライン加筆）

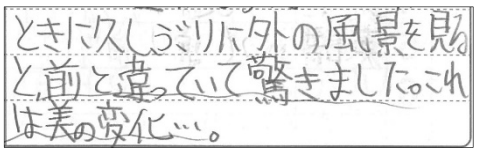


図５　風景の感じ方の変化について考えた生徒の記述

考えた，と語る生徒もいた（**図５**）。これまで感じていた「美」と今感じている「美」の違いは何だろうと考えること，それに迫る方法として共通事項で考える姿は，この取り組みの効果として考えられる。

また，美術ファイルの活用により，これまでの制作の歩みが残っていることで題材をこえてこれまでの記述を見返し，「美」に関する意識の変化について考えやすくなっているとみられる（**図６**）。さらに，本題材は全 10 時間の学習であるが，期間にすると約２ヶ月半をこえる学習となり，題材の中でも連続性を支えるという効果があったと考えられる。加えて，相互作品鑑賞の時に他者の美術ファイルを見ることができ，これまでの記録から思考の内容や変化を知ることができる。ここに価値を感じている生徒がおり，今後の学習に意欲を持つ元になっていると考えられる。

しかし，ファイルの物理的な制限をどう解消していくか（立体の表現の記録をどのように残していくか等），ICT 機器との乗り入れをどう図っていくか等の検討が今後必要である。

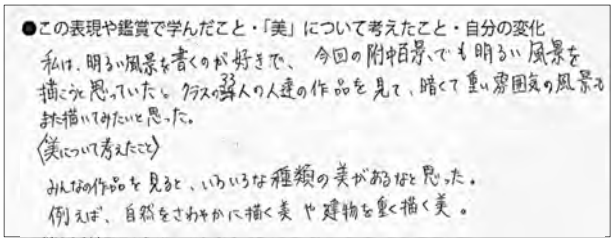

●この表現や鑑賞で学んだこと・「美」について考えたこと・自分の変化
私は，明るい風景を書くのが好きで，今回の附帯景でも明るい風景を描こうと思っていた。クラスの34人の人達の作品を見て，暗くて重い雰囲気の風景もまた描いてみたいと思った。
〈美について考えたこと〉
みんなの作品を見ると，いろいろな種類の美があるなと思った。
例えば，自然をさわやかに描く美や建物を重く描く美。

図６　「美」についての意識の変化に関する記述

発話の分類を意識した指導においては，教師の指導を振り返る機会として，意義を感じた。４時間目より６時間目の指導の際，生徒との発話が増えたことは，生徒の表現に引き込まれている教師の姿の現れと考えられる。しかし，第三教育言語の出現率比較は，授業の状況によって大きく変化することから，発話の分類をどのように活用していくかについて今後の検討が必要である。

Ⅵ　研究のまとめと今後の課題

１　研究の成果

○　２回のアンケートの比較結果（**図７**）から，「おもしろさ」「有用感」に関する項目は肯定的意見が増加しており，共通事項の定着や「美」に関する意識の変化についての自覚は，その後も更新していこうとする姿勢を生み，学習に対する意欲を高めるために効果的であった可能性がある。他教科での学びに生かされたと回答する生徒も増加しており，そうした経験からも学ぶ意義を感じている生徒は増加したと推察できる。

また，「美術の授業で新しい問いに出会ったとき，既習の知識や見方・考え方を生かして考えようとしていますか」の質問も肯定的意見の増加が大きく，美術科の学習の連続性について，意識の変化が起こっているとみられる。

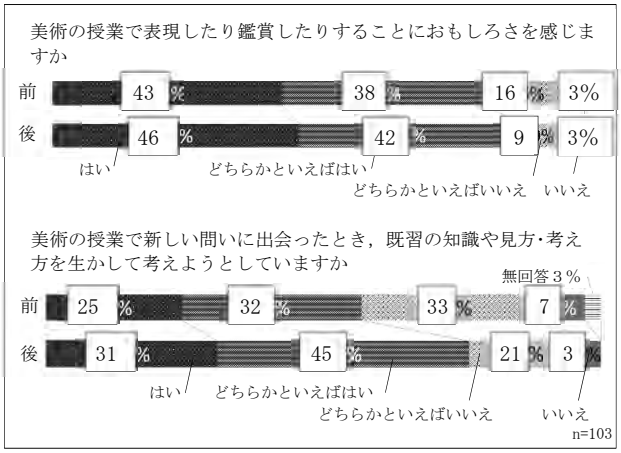


図７　アンケート（2020 年８月，翌年２月）の比較

○　「美」という概念的なものを中心に置くことで，表現や鑑賞での様々な迫り方の存在に意識的になり，知識・技能の習得に固執しすぎず，美術・美術文化の奥深さを感じることにつながっていると推察できる（**図８**）。

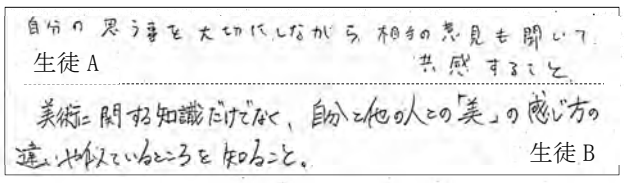

自分の思うまを大切にしながら相手の意見も聞いて共感すること。
生徒 A
美術に関する知識だけでなく，自分と他の人との「美」の感じ方の違いや似ているところを知ること。
生徒 B

図８　質問「美術の学習で最も大切なことは何だと思いますか」に対する回答

２　研究の課題

○　教科を学ぶ意義の実感においては肯定的意見が増加しているが，一方では浮かんだ疑問の解決方法が分からないときに粘り強く思考し続けることに課題を感じている生徒が増加している。生徒の感じている「美術科を学ぶ意義」について質的調査およびその向上に対する策が必要である。

運動・スポーツの魅力や面白さを実感し，主体的・協働的な課題解決を実現する保健体育学習
－自他の動きを分析する３つの視点の獲得を目指して－

増　田　一　仁　・　芝　野　明　莉

要　旨　運動・スポーツの本質的な面白さを有する教材を扱い，主体的・協働的な課題解決ができるようになることを目指した。球技「ゴール型（サッカー)」，ダンス「創作ダンス」の両実践では，運動技能や体力，性別等に関わらず，多くの生徒が夢中になって課題解決に取り組むとともに，自他の動きを分析する３つの視点を活用しながらよりよい動きを追求する姿が多く見られた。

キーワード　　運動・スポーツの本質的な面白さ　　分析する３つの視点

Ⅰ　はじめに

本校保健体育科では，生涯にわたって心身の健康を保持増進し，豊かなスポーツライフを実現するためには，保健体育学習において学習者自身が次の２つのことを実感することが重要であると考え，研究を進めてきた。１点目は，運動・スポーツの魅力や面白さを実感すること，２点目は，健康・安全の意義を実感することである。体育分野においては，特に教材づくりの在り方について問い直し，運動技能や体力，性別等に関わらず，すべての生徒が夢中になれる体育授業を目指して実践を行った。その結果，多くの生徒が目の前の学習活動に積極的に取り組み，運動の苦手な生徒の技能の高まりも見取ることができた。しかし，ある程度の技能の高まりが見られた時に，その次の課題（より高次な課題）に対しては，試行錯誤するも課題解決の道筋を導き出すことができずに単元を終えてしまう生徒もいた。

Ⅱ　研究主題について

生涯にわたって心身の健康を保持増進し，豊かなスポーツライフを実現するためには，保健体育学習の中で，前述した２つのことを実感することに加え，運動やスポーツへの関わり方を理解し，運動やスポーツを楽しむ（上手くなる等も含む）ための様々な視点や考え方等を身につけることが重要である。これまでの実践では，そのような視点や考え方等が十分に身についていなかったため，想定外の課題や，より高次の課題に出合ったとき，自らの力で課題解決の道筋を導き出すことができなかったと考える。つまり，主体的・協働的な課題解決を実現することができれば，運動やスポーツを楽しむための様々な視点や考え方等がじわじわと定着し，より一層，運動・スポーツの魅力や面白さを実感することができると考える。

Ⅲ　教科する教科学習を実現するために

１　本校保健体育科が明確化した教科する教科学習の骨格

保健体育科で生徒に向き合わせたい対象世界
運動・スポーツ，健康・安全，心と体
保健体育科ならではの知のプロセス
学習者自身が描く「～したい」「～なりたい」という想いや願いをもとに，理想の動きと自己の動きとのズレを発見し，動作的視点，空間的視点，時間的視点等から分析する。そして，ズレを修正するための方法を見出し，試行し，理想の動きに近づけていく。
保健体育科する教科学習を終えたときの生徒の姿
保健体育科を学び終えたとき，運動やスポーツの意義を理解し，様々な関わり方ができるとともに，自他の健康を保持増進するための適切な方法を選択・決定し，実践することができる。**※図１**はその具体的な姿

運動やスポーツの魅力や面白さに出合うと，「～したい」「～なりたい」という切実な想いや願いが生ま

れる。その想いや願いを実現するために，自己の動きを修正していくわけだが，そこには理想とする動きと自己の動きとのズレに気づかなければいけない。このズレは熟達者ほど，多様な視点から的確に分析することができる。多様な視点とは，動作的視点（体の各部位をどう動かせばいいか），空間的視点（どこに動けばいいか），時間的視点（いつ動けばいいか）等である。そして，ズレを修正するための方法を見出し，繰り返し試行し，理想の動きに近づけていく。また，そのプロセスにおいて，運動やスポーツの意義や，生涯にわたる運動・スポーツへの自分なりの関わり方を見出すことができると考える。

- 新たな運動やスポーツに出合ったときに，その技能を獲得したり，そのルールでうまくプレーしたりするための自分なりの方法をもっている。
- その運動やスポーツが自分の心身についてどのような影響を与えるのか，主観的・客観的な側面から把握し，説明することができる。
- その運動やスポーツの魅力や面白さを，他者と共有することができる。　　など

図１　保健体育科する教科学習を学び終えたときの生徒の姿の具体例

２　教科する教科学習を実現する本教科の方略

(1) 運動・スポーツの本質的な面白さを有する教材

体力差，技能差，性別等に関わらず，すべての生徒が「～したい」「～なりたい」という想いや願いをもてるようにするためには，既存の運動やスポーツをそのまま教材として扱うのではなく，教材を構成するための素材として位置づけ，学習内容を見通しながら再構成する必要がある。再構成する際に必要な要素として，その運動・スポーツの本質的な面白さを有すること，習得されるべき学習内容を含みもっていること，学習意欲を喚起することができることが重要であると考える。

(2) 主体的・協働的な課題解決につなげる分析の視点の獲得

学習者が「～したい」「～なりたい」という切実な想いや願いを実現するためには，今の自分と理想の自分とのズレを修正していく必要がある。しかし，動きを分析する視点，課題を発見する視点をもっていなければ，たとえ課題解決を行えたとしても，それは偶然的なもので，他の運動・スポーツでの課題解決場面に生かすことができない。そこで，**図２**の３つの視点から考えることができるようにする。これらの視点から，各運動・スポーツを捉えることができるようになることで，主体的な課題解決を行うことができるようになるとともに，仲間への助言や支援を行うことができるようになる。

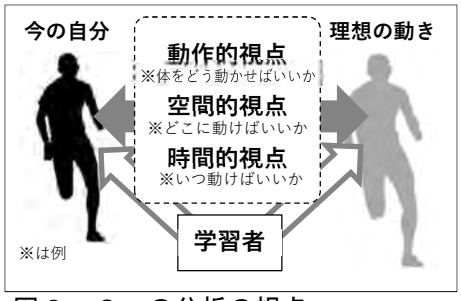


図２　３つの分析の視点

(3) 授業デザインに必要な２つの「問い」

学習者自身が“今”課題と感じていることや，「こうしたい」「～～ができるようになりたい」等と学習課題に乖離があっては，主体的・協働的な課題解決は実現しにくい。授業デザインの際には，学習者が直面するであろう課題や困りごとを想定しながら，問い（学習課題）を設定する必要がある。またその問いは，学習者の状況を適切に見取りながら，弾力的に修正を行わなければいけない。

また，単元末や学年末等に，運動・スポーツの意義や関わり方についての大きな問いを考える機会を設ける。学習者は，目の前の運動・スポーツに夢中になりながら，主体的・協働的に課題解決を行う経験を繰り返していくことにより，運動・スポーツへの価値観がどんどんと更新されていく。それらを繰り返し表出させることで，自身のスポーツライフをより豊かなものにしようとする態度が身につくと考える。

２　研究方法

保健体育科における教科する教科学習をより細かく分析するために，体育分野と保健分野を分けて考え，今年度は体育分野に焦点をあて研究を進めることとする。体育分野における研究成果と課題を検証した後，保健分野における知のプロセス，教科学習を実現するための方略等を設定し，研究を進め，保健体育科としての教科する教科学習を練り上げる。

今年度は，球技「ゴール型」，ダンス領域において実践を行い，単元前後の生徒アンケート結果の変容や生徒の動きの変容，ワークシートの記述内容等により，研究の評価を行うこととする。特に，運動を苦手と感じている生徒がどのように変容したかについても注目したい。

Ⅴ　実践の内容と考察

実践事例１

球技「ゴール型(サッカー)」　～スペースを支配し，大量得点を目指せ！～　（第２学年）

指導者　増　田　一　仁

１　単元について

(1) 単元の考察

ゴール型とは，ドリブルやパスなどのボール操作で相手コートに侵入し，シュートを放ち，一定時間内に相手チームより多くの得点を競い合うゲームである。第１学年及び第２学年のゴール型では，ボール操作と空間に走り込むなどの動きによってゴール前での攻防を展開できるようなることがねらいとされている。また，攻防などの自己の課題を発見し，合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫することや，フェアなプレイを守ろうとすること，作戦などについての話合いに参加しようとすること等ができるようになることがねらいとされている。

ゴール型の魅力や面白さとは「スペースを巧みに使って，相手守備を突破し，得点を取ること」だと考える。しかし,体育授業で行うサッカーにおいて，すべての生徒がこれらの魅力や面白さを味わうことができているかというとそうではない。得意な生徒同士でドリブルやパスが行われ，得点することに関わることなくほとんどのゲームが終わってしまったり，ボールがある場所に大勢が集まり，スペースへのパスや動きという認識がなくゲームが進められたりし，ゴール型の魅力や面白さを味わうことなく単元を終えてしまうことがある。特に運動の苦手な生徒ほど顕著である。

そこで本単元では，すべての生徒がゴール型（サッカー）の魅力や面白さを味わうことができるように，ゲーム人数やゴール，パスやドリブルなどの制限，ゲームの仕方等を工夫した教材を用いて単元を展開する（詳細は１(2)①)。それでも，刻一刻と変化する状況下で，戦術的知識に基づいた状況判断をして，様々な技能を発揮することは，生徒にとって決して容易ではない。しかし，どの生徒も夢中になって取り組める教材だからこそ，チャレンジングな課題に対して，チームで何度も試行し，協力しながら取り組み，解決策を見出すことができる。本単元を通して，自己やチームの課題分析とその解決方法の視点を獲得し，主体的・協働的に課題解決を行うことができるようになると考える。

(2) 保健体育科する教科学習を実現する方略

①　スペースが自然に生じる易しいゲーム～教材からゴール型の魅力や面白さに引き込む～

中学校体育授業で既存のサッカー競技ルールで行うと，(1)で記したようなことが起こり，ゴール型の魅力や面白さをすべての生徒が味わうことができない。それは，学習集団はサッカー経験の有無や技能差，体力差，性別等がある多様な集団であるからである。そこで，本単元では**図３**のようなゲームを行い，すべての生徒が，相手守備の状況を判断し，効果的にスペースを使って，得点を取るために，夢中になって試行錯誤しながら取り組むことができるようにする。

図３　本単元で行うゲームの概要

②　理論的に運動やスポーツを分析する～第２学年「体育理論」領域を組み込んだ単元構成～

本単元では，第２学年「体育理論（運動やスポーツの意義や効果と学び方や安全な行い方)」を単元内に組み込み，実際に生徒がゴール型授業で経験することと体育理論の学習内容とを結びつける（**表１**)。特に体育理論の中で扱う「運動やスポーツの学び方」において,サッカー授業の中の映像資料を活用して，よりよいプレイができるようになるための視点（動作的視点，空間的視点，時間的視点）を学ぶことが

できるようにする。そして，体育理論で学習した内容を活用しながら，技能だけではなく，練習やゲームに取り組む態度をより高め，さらには運動やスポーツへの考え方をも更新することができるようにする。

表１　第２学年体育理論との接続について

体育理論	体育理論学習内容と 球技「ゴール型」への活用
(ｱ)運動やスポーツが心身及び社会性に及ぼす影響	・運動やスポーツが心身に与える影響 ・社会性 →違いに配慮したルールを受け入れたり，ルールやマナーに関して合意形成をしたり，適切な人間関係を築くことができるようにする。
(ｲ)運動やスポーツの学び方	・運動やスポーツの技術・戦術・作戦 ・運動やスポーツの学び方 →運動の課題を合理的に解決する視点（動作的視点，空間的視点，時間的視点）を活用して，動きを分析する。
(ｳ)安全な運動やスポーツの行い方	・運動前・中・後の注意点 ・事故への備え →体育授業における準備運動や整理運動の見直し，チームごとの準備運動ができるようにする。また万が一の事故の際，適切な行動がとれるようにする

③　生徒の課題意識に沿った学習課題の設定～自分事として捉えさせる工夫を踏まえて～

生徒自身がこのゲームに出合ったときに最初に感じることは「もっと点が取れるようになりたい」「試合に勝ちたい」ではないだろうか。そこから「なぜ点が取れないのか？」「どこに原因があるのか？」等，自分たちで自身の動きを分析しながら課題を発見し，１つ１つ課題解決ができるようにする。そのためには，生徒が“今”感じている願いや素朴な疑問を教師自身が見取ること，さらには予想しておくことが大切である。

そこで，生徒の課題意識に沿った学習課題を設定することと，学習課題をより自分事として捉えることができるようにするための工夫が必要である（詳細は**２ (3)学習指導計画**）。

２　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

サッカーの魅力や面白さを実感しながら，チームでパスをつないで得点するための自己やチームの課題を自ら考え，チームで協力して解決策を見出そうとしている。そして，スペースへ走り込んだり，パスを出したりする等の攻撃やそれを防ぐための守備をすることができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
（知識）球技の各型の各種目において用いられる技術には名称があり，それらを身につけるためのポイントがあることについて，学習した具体例を挙げている。
（技能）パスやトラップ等の基本的なボール操作やゴール方向に守備者がいない位置でシュートしたり，得点しやすい空間にいる味方にパスを出したりすることができる。また，ボールを持っている相手をマークすることができる。
思考・判断・表現
提示された動きのポイントやつまずきの事例を参考に，仲間の課題や出来映えを伝えている。また，仲間と話し合う場面で，提示された参加の仕方に当てはめ，チームへの関わり方を見つけている。
主体的に学習に取り組む態度
練習やゲーム，作戦などについての話合いに積極的に取り組もうとしていたり，マナーを守ったり相手の健闘を認めたりして，フェアなプレイを守ろうとしたりしている。また，練習・ゲームの補助をしたり，仲間に助言したりして，仲間の学習を援助しようとしている。

(3) 学習指導計画

【単元を貫く問い】
「相手守備を“突破”し，相手より多く得点を取るためには，どうすればよいのか。」

回	
回	**「学習課題」** ○主な学習活動　◆主な学習内容 『　授業後に予想される生徒の願いや疑問等　』
1	**「サッカーってどんなスポーツ？」** ○オリエンテーション　◆ゴール型の特性 ◆技術の名称　◆インサイドキック 『授業のサッカーは簡単で面白そう。』 『パスするのは難しいな。』
2	**「パス，トラップをうまくするためには？」** ○対人パス　○シュートゲーム ◆インサイドキック　◆トラッピング 『どうすればもっとうまく蹴れるのかな。』 『もっとパスがうまくなりたい。』
体育理論①	**「運動やスポーツは心身に及ぼす影響とは？」** ◆運動やスポーツの心身への効果 ◆社会性の発達 『話し合ったり，協力し合ったりすることは大切だ。サッカーの授業でももっと協力しないと。』
3・4	**「試しのゲームをしよう！」** ○対人パスⅠ　○リーグ戦Ⅰ（ゲームⅠ） ◆スペースへの動き・パス 『全然点が取れない。』 『シュートまで全然いけていない。なぜだろう。』
体育理論②	**「よい動きを身につけるためには何が必要か？」** ○映像資料を分析する ◆技術・戦術・作戦 ◆運動やスポーツの学び方 『強いチームと自分たちはボールを持っていない人の動きが違っていた。次のゲームで試してみたい。』
5・6	**「なぜパスがつながらないのか？」** ○対人パスⅠ　○リーグ戦Ⅰ（ゲームⅠ） ◆スペースへの動き・パス 『得点が増えない。』 『パスが来てもなかなか止められない。』 『少しずつシュート本数が増えたけど得点はなかなか増えないな。』
7	**「確実に得点をとるためには？」** ○対人パスⅡ　○リーグ戦Ⅱ（ゲームⅠ） ◆スペースの有無　◆パスのタイミング 『得点が増えたけど，失点も多い。どうすれば失点を減らすことができるのだろう。』
8	**「失点を減らすためには？」** ○対人パスⅡ　○リーグ戦Ⅱ（ゲームⅠ） ◆ボール保持者のマーク　◆守備時の位置 『相手との距離をつめるか，ゴール前を固めるかすれば失点を減らすことができるのでは。』
9	**「相手より多く得点を取るためには？①」** ○チーム練習　○リーグ戦Ⅲ（ゲームⅡ） ◆攻守の素早い切り替え 『相手が戻るよりも早く攻めたい。奪われたらすぐに戻らないと。その中で正確にプレイできるようになりたい。』

体育理論③	**「運動やスポーツを安全に行うためには？」** ◆運動やスポーツの選択と練習計画 ◆運動前・中・後の注意　◆事故への備え 『みんなが楽しめるためにはもっと安全にも気を配らなければいけない。計画的に練習をすることも大切だ。』
10・11	**「相手より多く得点を取るためには？②」** ○チーム練習　○リーグ戦Ⅳ（ゲームⅡ） ◆ゲームに取り組む態度 『11人のサッカーもしてみたい。自分はどんなプレイができるのだろう。』

3　指導の実際

(1) 易しいゲームでもゴール型の本質的な面白さがすべての生徒を夢中にさせる

本単元のサッカー教材では，攻撃４人に対して守備が２人（うち１人はキーパーなので実質守備者は１名），さらにゴールを２つに設置した。圧倒的数的優位な状況で攻撃を行うため，一見簡単すぎて魅力がなくなるように思える。しかし，運動技能の高い生徒も運動の苦手な生徒も夢中になって取り組む姿がみられた。本単元の教材（特にゲームⅠ）は易しいゲームでありながら『スペースを巧みに使って，相手守備を突破し，得点を取る』というゴール型の本質的な面白さを失わないことを踏まえて，ルールをできる限り簡易化されていることが理由である。

これまでの球技「ゴール型」の実践では，運動の苦手な生徒が一度も得点することなく（または得点にからむことなく）単元を終えることがあるという課題があるが，本単元ではすべての生徒がシュートを放ち得点を取ることができた（**図４**）。運動の苦手な生徒が，得点を取って喜ぶシーンは，授業の雰囲気をさらに盛り上げ，生徒たちをよりゲームに引き込むことにつながった。

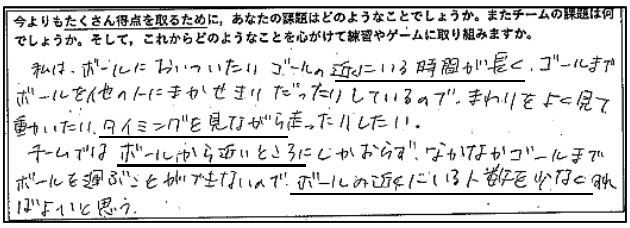
QR コードからゴール映像をご覧いただけます。

図４　得点を取るシーン

(2) 体育理論の学びを活用する－運動・スポーツを分析する視点の獲得に向けて－

本単元では，球技「ゴール型」の中に体育理論の学習を組み込んだ実践を行った。体育理論の授業では，運動やスポーツ全般を題材として扱いながらも，学習した内容を生徒が今行っている体育授業とリンクさせながら考え直すことができるようにした。体育理論②の授業では，運動の学び方を学習する中で，運動やスポーツを見る面白さについて触れ，うまいプレイのどこがいいのか，自分たちと何が違うのかを考えることができるようにした。そして，自分たちのゲーム映像を見ながら，得点を取るためには何が必要なのかをチームで話し合った（**図５**）。また，次からのサッカー授業でどのように改善すべきなのかを考えさせた。本時のワークシートでは，空間的視点（どこに動けばいいか）や時間的視点（いつ動けばいいか）等で具体的に記述している生徒が多くみられた（**図６下線部**）。またその後のサッカーの話合い場面でも，同様の言葉を使って自分の意見を述べる生徒が増えた。

図５　体育理論②の学習で意見を出し合っている姿



今よりもたくさん得点を取るために，あなたの課題はどのようなことでしょうか。またチームの課題は何でしょうか。そして，これからどのようなことを心がけて練習やゲームに取り組みますか。

私は、ボールにおいついたり ゴールの近くにいる時間が長く、ゴールまでボールを他の人にまかせきりだったりしているので、まわりをよく見て動いたり、タイミングを見ながら走ったりしたい。

チームでは ボールから近いところにかたまらず、なかなかゴールまでボールを運ぶことが出来ないので、ボールの近くにいる人数を少なく動けばよいと思う。

図６　体育理論②授業後のワークシート記述

(3) 課題意識を高める資料の工夫

授業後に予想される生徒の願いや疑問等を踏まえた上で単元計画，学習課題を設定しているが，さらに毎時の学習課題を自分事として捉えることができるようにするために，前時のゲーム映像やデータ等を活用した。６回目の授業で，**図７**の写真を提示し，「このあとどのような動き，パスが考えられるか。」と問いかけ，その理由も考えさせた。前時までは縦方向に空いたスペースがあるにも関わらず斜めのパスが多く，間にいるディフェンスにカットされてしまうというチームが多くあった。そこで縦方向のパスが効果的に使われている**図７**のシーンを見せ，自分たちのチームのパスがなぜつながらないのかを考えさせた。ここから，パスがつながっていない原因

として，縦方向の空いたスペースに走り込んでいる選手がいないということに気づき，ゲーム中の動きが少しずつ変化した。

図７　課題意識を高める提示資料の一部

４　実践の考察

(1) 易しくて奥が深いサッカー教材の有効性

本単元のサッカー教材では攻撃４人，守備２人，ゴールが２つで行う容易なゲームに思えるが,“ドリブルなし”,“シュートはハーフウェーラインを越えてから”という制限により，チーム全員がスペースを認識し，パス方向や走り込む場所をイメージして攻撃を行うことが求められる。さらに，守備者の頭を超すようなパスはできないため，守備者の位置を強く意識しないとパスがつながらない。このあたりが，簡単そうでなかなかうまくいかない，いわゆる奥が深い教材となっている。上からの映像を見ると，どこに（またはどのように）攻撃を展開すればよいかが分かりやすいため，運動技能の高い生徒もそうでない生徒も自分やチームの課題が認識しやすい。だからこそ，多くの生徒が夢中になって取り組むことができたと考える。

単元前後のアンケート結果（N=104）は，**図８**のような変化を示した。細かく見てみると単元前に「体育の授業は好きですか。」というアンケートに否定的回答を示した 13 名は,単元後４名に減少した。また，その 13 名の中で,「自分の課題を自分で探すことができていますか。」「友達と（チームで）協力して，練習やゲームに取り組むことができていますか。」という項目について,どちらも否定的回答が減少した。このアンケート結果からも本教材の有効性が分かる。

しかし,「チームミーティングでは，気づいたことを意見することができていますか。」という項目については，全体的な肯定的回答は減少した。実際，単元の前半は多くの生徒が発言していたのだが，単元後半になると，チームの中心的存在の生徒ばかりが意見を言っているチームも見られるようになった。そのようなチームには，チームの意見を揺さぶるような教師の個別の関わりや問いかけが必要であると考える。

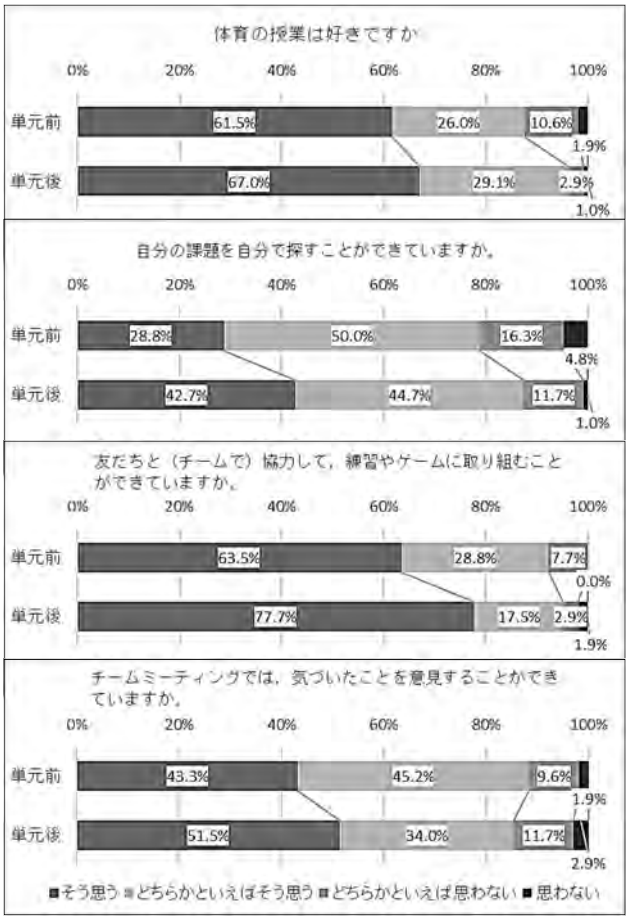


図８　単元前後のアンケート結果（N=104）の一部

(2) 体育理論を組み込んだ単元構想の効果と課題

ワークシート記述や実際の生徒の姿等から，球技領域単元の中に意図的，計画的に体育理論を組み込むことで，それぞれで学んだ知識や技能を活用しながら学習に取り組むことができると考える。運動やスポーツを分析する視点を体育理論の学習で学び，その視点を使ってサッカーの動きを改善したり，ルールやマナーの意義を学び，サッカーへの取り組み方が改善されたりする等の姿が多く見られた。

しかし，体育理論とは本来，固有の単元領域であり，豊かなスポーツライフを送る上で必要となる科学的知識等を学ぶ領域である。実技との抱き合わせで行ったり，その学習が技能の向上に向けられたりすることに否定的な意見も多い。このことから，体育理論を組み込みながらも，体育理論の学習の終末をどのような形にするのが今後の課題であり，体育理論の可能性でもあると考える。

実践事例２

ダンス「創作ダンス」　（第１学年）

指導者　芝　野　明　莉

１　単元について

(1) 単元の考察

創作ダンスは，イメージを捉えた表現や踊りを通した交流を通して仲間とのコミュニケーションを豊かにすることを重視する運動で，仲間とともに感じを込めて踊ったり，イメージを捉えて自己を表現したりすることに楽しさや喜びを味わうことのできる運動である。学習指導要領における第１学年及び第２学年の創作ダンスでは，多様なテーマから表したいイメージを捉え，動きに変化を付けて即興的に表現することや，変化のあるひとまとまりの表現ができるようにすることがねらいとされている。また，表現の交流を通して，自己の課題を発見し，合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫することや，自己や仲間の考えたことを他者に伝えること，積極的に創作活動等のダンスの学習に参加することがねらいとされている。創作ダンスの魅力とは，「見ている人をひきつけ，表現したものが伝わること」だと考える。この魅力を味わうためには，その表現を見る人が必要である。なおかつ，表現を見るとき，何を伝えようとしているのか考える経験が自己や集団の課題を発見するきっかけとなる。その課題の発見が，動機となり，よりよい表現をするための創作活動につながっていく。つまり，表現・創作・鑑賞という３つの活動に繋がりをもち，往還することで表現が深まり，創作ダンスの本質的な魅力に迫ることができると考える。そこで，本単元では，表現・創作・鑑賞を毎時間行う１時間完結学習（松本，1982 中村加筆）を積み重ねる学習を単元の中心におく。ダンス領域特有のゴールフリーという目標を設定しながらも，習得すべき技能を身につけ，そこから，自己と集団独自のダンスを探究し，そのダンスを鑑賞することで，前述したねらいに迫るとともに，全ての生徒に創作ダンスの魅力を味わわせたい。

単元実施前のアンケート調査（N＝104）では，創作ダンスを踊ることは好きですかという質問に対して，否定的な回答をした生徒が 58 名（56.8%）であった。否定的な回答の記述内容として，「恥ずかしい」「踊ることが苦手」「創造することが得意ではない」「自由に踊るとき思いつかない」と記入している。本単元では，創作ダンスに対して否定的な回答をした生徒を含むすべての生徒が創作ダンスの魅力を味わうことができるよう学習指導を行う必要がある。

(2) 保健体育科する教科学習を実現する方略

①　創作ダンスの魅力を味わうことのできる教材

○　動きからイメージへ

創作ダンスは，テーマをもとにしたイメージから動きを創り出していくダンスである。しかし，テーマをいきなり提示されても，創作ダンスを苦手としている生徒にとって，そもそもテーマからイメージを浮かべることが難しく，さらに，イメージは浮かんだとしても，それがダンスになるものなのかと躊躇してしまいイメージしたものを表現できないまま単元を終了してしまうことがよくある。その抵抗を少なくするために，ダンス W-up においてテーマにつながる教師の動き真似をしたり，だれもができるリズムダンスを行ったりすることで心と体をほぐす。その後，ペアやグループをつくり，リーダーの真似をしながら動き続けることで表現のための動きの引き出しを増やす。さらに，動きからイメージを獲得し，その動きに意味づけを行う経験することで，イメージを多様に広げるための手段を増やす。

○　日常生活をもとにしたテーマの設定

創作ダンスに対して否定的になるのは，正解がないからこそどう動いていいのかわからない，何を目標に踊ればいいかがわからない，という点にあると考えられる。(1)で示したような，創作ダンスの魅力を全ての生徒に味わわせるために，どんなテーマのもと，即興表現や作品創作を行うかが重要である。そこで，日常生活をテーマに，学習内容と紐づけていくことで，全ての生徒が必ず行ったことのある動作が，誇張されたり，リズムをくずしたりすることで踊りへと形を変え，イメージをもとにした創作ダンス作品へと発展していく。日々行っている動作をダンスにしていくことで，「どう動いていいかわからない」という動くことに対するハードルを低くしていく。

②　よりよい表現に向けた課題解決につなげる分析の視点

創作ダンスの一つの特徴である，イメージをもとに創るという活動を行う上で，生徒はどんな表現が

イメージに合うのか，どんな構成が必要なのかと考える場面に必ず出合う。その時，動きの見せ方を知らないと,「どう表現していいかわからない」と感じ，動けなくなってしまう。作品創作における，課題解決につながる分析の視点を，授業の中で体感しながら獲得していくことで，変化のあるひとまとまりの表現ができるようになっていくと考える。その視点は，動きの質感・空間のくずし・リズムのくずしである。この３つの視点を関連させながら活用することでよりよい表現に近づいていく。さらに，３つの視点を中心に既習内容を含んだ「作品創作のポイント」を提示する。その上で，表現・創作活動等を行い，試行錯誤する中に，技能だけでなく，課題解決する力や学びに向かう力がはぐくまれていくのではないかと考える。

○　動きの質感をもとに（動作的視点）

創作ダンスにおける習得すべき技能とは，メリハリのある動きやダイナミックな動きなどである。しかし，その動きの正解は一つではなく，テーマをもとにした多様なイメージの捉え方により，その動きの質感は変わってくる。ここでいう動きの質感とは，イメージをもとにしたなりきった表現や感じを込めた表現のことである。創作ダンスの学習では，多様な「表したい」方向へと「よい動き」が広がっていく。生徒一人一人が「こう表現したい」と思うものを見つけ，体の動きに出すことができれば，それが「よい動き」の第一歩である。生徒・教師ともに，自己や集団独自のダンスを探究する創作ダンス学習において，イメージに向けてなりきった表現であるかというその質感を大切にすることがよりよい表現へとつながっていく。

○　空間のくずしをもとに（空間的視点）

創作ダンスの作品を創る際，人数に関係なく，与えられた場所をイメージにあうように工夫して使うかが重要である。空間といっても，平面的な空間の使い方（面の変化，個と群，隊形や軌跡など）だけでなく，高低や捻じりの体の使い方を含め，人との関わりの中で生まれる空間など，多様にある。その中で，自己や集団の表現に必要だと考える空間のくずしを取り入れ，作品を創作していくことでよりよい表現へとつながっていく。授業の中で，空間のくずしを取り入れた動きからイメージにつないでいく活動を行う。空間のくずしを経験することで，生徒自身の引き出しを増やし，他にない唯一の表現へと広げていく。

○　リズムのくずしをもとに（時間的視点）

ダンスは，音楽の有無に関係なく，リズムという要素があることで成り立つ。創作ダンスでは，リズムにのることが必要条件ではないが，単調なリズムの表現では，見せ場のないものになってしまう。より魅力的な創作ダンス作品にするためには，スローモーションやメリハリのある動きなど，一定のリズムから見せたいシーンをリズムの変化によって誇張することが求められる。空間のくずしと同様に，授業の中でリズムのくずしを取り入れた動きからイメージをつないでいく活動を行う。さらに，ダンス W-up の際に，リズムにのって自由に踊る時間を取り入れ，小学校時の現代的なリズムのダンスで学習した体幹でリズムをとることなどの学習内容が創作ダンスにおけるリズムのくずしにも生かされるよう取り組む。

２　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

創作ダンスについて，感じを込めて踊ったりみんなで踊ったりする楽しさや喜びを味わい，多様なテーマから表したいイメージを捉え，動きに変化を付けた，見ている人に伝わる，ひとまとまりの表現にすることができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
（知識） ダンスには，身体運動や作品創作に用いられる名称や用語があり，イメージを表すための表現の仕方があることについて具体例を挙げている。 （技能） 日常的な動きや心象などの多様なテーマから自らが表現したいイメージを捉えることができ，動きを誇張したり，変化を付けたりして，ひと流れの動きにして表現することができる。また，表したいイメージを変化と起伏のあるひとまとまりの動き（「はじめ - なか - おわり」の構成を工夫した動き）で表現して踊ることができる。
思考・判断・表現
表したいテーマに合わせて，よい動きや表現と自己や仲間の表現を比較して，成果や改善すべきポイントとその理由を仲間に伝えている。また，作品創作や発表会に向けた仲間と話し合う場面で，合意形成するための関わり方を見つけ，仲間に伝えている。
主体的に学習に取り組む態度
創作ダンスの学習に積極的に取り組もうとしたり，作品創作などについての話し合いに貢献しようとしたりしている。また，一人一人の違いに応じた表現の仕方などを認め，よい表現に向けて課題を伝えあい，教え合おうとしている。

(3) 学習指導計画

時	学習内容
1	**オリエンテーション** ダンス W-up：タッチアンドエスケープ テーマ：見る
	【評価】知・技　　主体的
2	**動きの誇張** ダンス W-up：スポーツジェスチャーゲーム テーマ：スポーツ名場面
	【評価】思・判・表　　主体的
3	**見立ての世界** ダンス W-up：爆弾ゲーム テーマ：何に見える？（新聞紙ボール）
	【評価】知・技　　思・判・表
4	**ひとまとまりの動き①** ダンス W-up：フルーツバスケット テーマ：椅子のある風景
	【評価】知・技　　思・判・表
5	**ひとまとまりの動き②** ダンス W-up：円形コミュニケーション テーマ：よく耳にするテーマソング
	【評価】知・技，思・判・表
6	**作品創作①** ダンス W-up：ペアリズムダンス テーマ：各グループに委ねる ※２グループでの中間発表を行う
	【評価】思・判・表　　主体的
7	**作品創作②** ダンス W-up：ペアリズムダンス テーマ：各グループに委ねる ※２グループでの中間発表を行う
	【評価】思・判・表　　主体的
8	**作品発表会**
	【評価】知・技　　主体的

３　指導の実際

(1) 創作ダンスに親しみやすくするダンス教材

創作ダンスに親しみながら，イメージを広げ，多様な動きを獲得させるために，授業の開始時に，ダンス W-up を即興表現の教材として取り入れた。ゲームや遊びなどの中に少しずつリズムを取り入れ，心も体もダンス化していく。その後，教師や仲間の動きを真似していくことで,多様な動きを獲得した。そこからイメージを膨らまし，自分が表したいものを見つけられるよう促した。ダンスに苦手意識があり，どう動いたらよいのか分からず立ち止まった生徒（**図 10**）も，ダンス W-up があれば，自然と笑顔が生まれ，心と体がほぐれ，楽しんで行う姿が見られた。また，教師や仲間の動きを真似することでより多くの動きを獲得するとともに，安心しつつ，自らの殻を破り，楽しみながら即興表現に取り組むことができた（**図 11**）。

図 10　テーマ「見る」での即興表現の姿（第１時）

図 11　ペアでの即興表現の姿（第４時）

また，各授業で取り扱うテーマをすべて，日常的に行う動作やよく目にする光景をもとにしたものとした。日常生活をテーマにすることで，より多くのイメージを想像することができ，学級内で共有することができた。さらに，作品創作において多様な動きを創出することができ，作品の核となる動き（モチーフ）の発見にもつながった。

(2) よりよい表現に向けた課題解決につなげる分析の視点の獲得と表現の工夫の深まり

全ての生徒に，創作ダンスの魅力を味わわせるために，よりよい表現を「伝わる表現」と言い換えて授業を進めた。授業を重ねていくごとに,「作品創作のポイント」として，よりよい表現にするための分析の視点を提示し，それを体感する場面を即興表現の時間の中で設定した。そこから作品創作を行っていくと,「作品創作のポイント」がより深まる内容が生徒からの意見としてでてきた（**表２**）。

表２　作品創作のポイントと内容

	視点	指導内容・生徒の意見
動き	動きの誇張	イメージした動きを大げさに表現する
	動きの質感	イメージした動きの質を全身で丁寧に表現する。表したいものの感じをだす，感じをこめる。
	空間のくずし	場の使い方（狭い空間から一気に広がる）・体の使い方（捻じり・高低など）を工夫する。
	リズムのくずし	一定のリズムの中に，スローモーションや急に速まる動きをいれる。
作品	はじめ-なか - おわり	「はじめ」「おわり」は止まる。盛り上がりや見せ場をつくる。

4　実践の考察

(1) 創作ダンスの魅力を味わうことのできる教材

単元終了後に行ったアンケート（N＝100）では，「創作ダンスの授業は楽しかったですか」という問いに 98 名（98%）の生徒が肯定的な回答をし，多くの生徒が創作ダンスに楽しさを感じたことがわかる。

作品発表会では，見ている人に表現しているものを伝えようと，全身を使い，動きを誇張したり，リズムのくずしを取り入れたりして，発表している様子がどのグループからも見受けられた。このような姿は，単元開始時には見られなかった。また，見る立場となり，他のグループがどう表現するのか興味をもち，体が前のめりになるほど見入っていたり，良いと感じた動きを即興的に真似したりする様子が見られた（**図 12**）。これらのことから，創作ダンスの魅力である「見ている人をひきつけ，表現したものが伝わること」を味わうことができたと考えられる。

図 12　作品発表会の様子

(2) よりよい表現（伝わる表現）に向けた工夫

図 13 を見ると，単元開始前に比べ単元終了後は，より良い表現にむけた思考の深まりが見て取れる。これは「作品創作のポイント」を体感しながら獲得した経験と，どのように「作品創作のポイント」を取り入れたらいいのかを考えながら他のグループの作品を鑑賞したことが理由として挙げられる。また，日常生活やよく目にする光景をテーマとしたことで，獲得した視点を作品に取り入れる場面や作品の見せ場が明確になったことが思考の深まりの理由ではないかと考えられる。今回，「作品創作のポイント」を生徒に提示しながら授業を重ね，その内容に深まりが見られた。しかし，視点と視点を組み合わせた表現の工夫や新たな視点が見つけ出されることはなかった。その原因として，提示した視点に重点を置いて指導を行ったことで，生徒の発想に制限がかかってしまったのではないかと考えられる。新たな発見のある，広く深い学びもたせるための教師の手立てという部分で課題が残る結果となった。

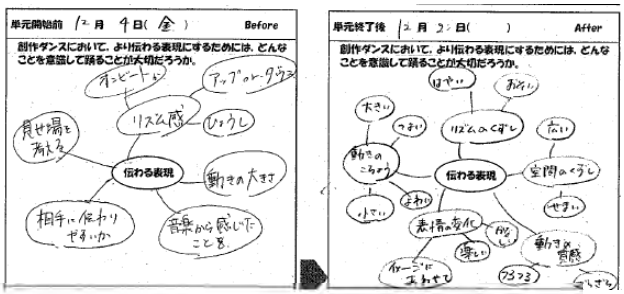


図 13　単元開始前・終了後のワークシート

Ⅵ　研究のまとめと今後の課題

1　研究の成果

球技「ゴール型（サッカー）」，ダンス「創作ダンス」の両実践において，それぞれの種目がもつ本質的な面白さを授業者自身がじっくりと考え，その面白さを失わないことを踏まえて，教材をつくることは，運動の苦手な生徒も含めたすべての生徒が夢中になって取り組むためには欠かせない要素であることが分かった。しかし，教材の面白さだけではなく，主体的・協働的に課題解決に取り組むためには，よりよい動きをするためには，何が課題で，どのように課題解決をすればいいかを考えるヒントやきっかけが必要である。両実践では，動きを分析する３つの視点を活用した。どちらの実践においても，単元開始時の動きと単元終末の動きとでは，全く異なり，技能のねらいを十分に達成したと言える。また，チームごとに異なる課題に対しても主体的・協働的に取り組むことができた。

2　研究の課題

両実践の運動場面をみてみると，多くの生徒が夢中になって課題解決に取り組んでいた。しかし，自分の意見を発言する場面（例えばチームで話し合う場面）では，自分の意見を他者に伝えることができずに本時が終わる生徒も少なからず存在した。体育授業において，チームで活動する時に，個の意見が埋もれないようにするためには，どのような手立てが必要か，今後検討する必要がある。

また今回，動きを分析する３つの視点を取り上げたが，視点は“教える”べきものなのか，“自然と獲得される”べきものなのかは今後考えなければいけない。また，球技「ゴール型」，ダンス「創作ダンス」以外の領域，単元でも有効かを今後探っていきたい。

学びを生活に生かし，よりよい生活を創造しようとする生徒の育成

―「なぜ」「どうしたら」の視点で生活をみつめ，「問い」をもって学びに向かう授業づくり―

有　友　誠　・　福　家　亜　希　子

要　旨　本研究では，「問う力」に着眼点を置き，生徒自らが「問い」をもって主体的に学びに向かう授業づくりを行った。「問い」を引き出すのに効果的な題材を選定し授業を構成したことは，学習への必然性を認識し，主体的に学び向かわせることに効果があった。また，余白のある体験活動を設定し，考え，工夫する体験を充実させたことは，生徒の思考を深める一助となった。これらの取組は，学びを生活に生かし，生活を創造しようとする生徒を育てるのに有効な手立てとなったと考える。

キーワード　問い　主体的に学びに向かう授業づくり　余白のある体験活動

Ⅰ　はじめに

本校技術・家庭科では，自立して主体的によりよい生活を工夫し創造することができる生徒，つまり「自立した生活者」の育成をめざしている。これまで，よりよい生活を工夫し創造するためには問題解決能力の育成が欠かせないと考え，題材設定や自分なりの解決策（最適解）を見出すための学び方を取り入れて研究を進めてきた。こうした取組は，深い思考を促すことに効果があることが分かった。

一方で，課題として浮かび上がるのが，「学びを生活につなぐ」ということである。学習直後には，学びと生活とのつながりを認識できていても，時間の経過とともに薄れてしまう。そして，実生活で学びを生かすことのできる場面に直面しても，学びをつなげられていないといった現状がある。これは，学びに対する「主体性」の弱さが関係しているのではないかと推論した。学んだことを生活に生かすためには，生徒の主体的な取組が欠かせないと考える。そのため，生徒が主体的に学びに向かうための授業とはどうあるべきかを検討する必要があると考えた。

Ⅱ　研究主題について

衣生活の学習で，針裁きの見事な生徒がいた。家庭で実践する機会があるのか問うと，「僕は医療ドラマが好きです。オペのシーンを観る度に，縫うことが上手くないといけないと思っていて…」と答えた。この発言を聞き，思わず膝を打った。生徒は，これまでの生活経験や既有知識をもとにした生活概念をもっている。毎日繰り返される生活の中で，無意識のうちに物事を結び付けて考えていたり，「なぜ？」「どうしたら？」という疑問を抱いたりしている。こうした生徒の実態を踏まえ，生徒のつぶやきや疑問を拾い上げながら授業を構想することが大切であると再認識した。

また，鹿島（2018）は，「産まれたばかりの赤ちゃんは，小学校に入学するまでの間，ひたすら『問う』ことによって学び，知識を獲得し，試行錯誤しながら知恵をつけてきました。ところが，小学校に入学したとたん，先生からの発問にひたすら答える側になったのです。」と述べている。確かに，好奇心旺盛な幼児期には，身近なものに対して「これは何？」「どうして？」と問い，様々なことを知りたい欲求があった。そして，それを確かめるために行動し，自分の疑問を追究してきた経験がある。そこに思考回路が生まれ，学びが定着したのである。つまり，主体的に学ぶには，生徒が学習に対する必然性を認識し，自ら「問い」をもっているかが重要だと考えた。

そこで，生徒が本来もっている問う力に着眼点を置き，本教科で学ぶべき対象世界である身近な生活事象と向き合い,そこからの気付きや疑問をもとに,解決する必然性のある課題を見出す場面の充実を図った。ただし，生活様式の変化により，生活の問題が見えにくくなり，生徒の生活概念は，問題を発見するのに十分とも言えない現状がある。そのため，生徒がもっている生活概念を把握し,「問い」を引き出すのに効果的な題材を選定して授業を構成すること。これが学びを生活につなぐ一助となり，学びを生かし，主体的によりよい生活を工夫し創造しようとする生徒の育成につながるのではないかと考え，本主題として設定した。

Ⅲ　教科する教科学習を実現するために

１　本校技術・家庭科が明確化した教科する教科学習の骨格

技術・家庭科で生徒に向き合わせたい対象世界
生活や技術，それらの背後にある概念や先哲の知恵
技術・家庭科ならではの知のプロセス
「毎日繰り返される生活の営み」や「生活を営むためのものや技術」を「なぜ」「どうしたら」の視点で見つめ,自らの生活をよりよくするために,自己の生活経験を振り返ったり,新たな価値とつないだりしながら,生活を工夫し創造しようとする。
技術・家庭科する教科学習を終えたときの生徒の姿
技術・家庭科を学び終えたとき,自分がどのように生きたいのか（暮らしたいのか）という願いをもち,生活を見つめる目を広くする。そして,様々な生活事象にはつながりがあることを自覚して,知を総合しながら,よりよい生活とは何かを追究し，主体的に生活を工夫し創造することができる。

技術・家庭科では，実生活に沿った形で学びを展開する。学ぶ上で最も大切なことは，具体的なものや人との関わり,社会とのつながりを意識しながら,自分について考えることである。しかし，自分の生活と社会とのつながりや様々な生活事象のつながりは見えにくいものでもある。そこで,改めて「なぜ？」「どうしたら？」という視点をもって自己の生活を見つめ，見えにくくなっているものを見えるようにする。そして，これからのよりよい生活のあり方について考える。これは毎日の生活の営みに自覚的になり,「自分はどのように生きていきたいのか」「どのような暮らしを望んでいるのか」ということと向き合う機会となると考えた。

２　教科する教科学習を実現する本教科の方略

(1) 学んだことが生活の中で生かせる題材の選定と課題の設定

日々繰り返される生活の何気ない場面に焦点をあてた題材を選定し，これまでの生活経験や既有知識とのずれを生じさせるような問いを投げかけた。そして,「なぜ？」「どうしたら？」の視点で自分自身の生活を見つめ直し，今まではこう思っていたけれど，もっと生活をよくする方法があるのではないかなど，そこでの気付きや疑問をもとに，自らの「問い」を引き出した。この引き出した「問い」を生かして，解決すべき課題を設定した。

(2) 教科の本質に向かう学び方　―余白をもった価値ある体験活動の充実―

これまでも課題を解決する過程で，その科学的な理解を図る体験活動を意図的に設定してきた。そこに,「もう少しでできそうだったのに」「なぜうまくいかなかったのか」といった失敗や迷いを伴い，分からないことが見つかるような体験活動も組み込んだ。つまり，余白をもった体験活動を設定し，課題の解決に向かう過程で，自ら抱いた「問い」と向き合い，迷い，考え，工夫することができる経験をさせることとした。

(3) 自らの学びの深まりを自覚できる深い振り返り

学びの過程を振り返り,「何を学んだのか」「何がわからなかったのか」「学んだことがどのように応用できるか」等を自分の言葉で整理させた。分かったことだけでなく，生徒が見つけた分からないことにも価値づけをすることで，生徒が自ら学んできた過程の価値付けや意味付けをし，学びの深まりを自覚化できるようにした。こうした振り返りを繰り返すことは，学びを生かし，生活を工夫し創造しようとする生徒を育てることになると考えた。

Ⅳ　研究内容及び方法

本教科で学ぶべき対象世界である身近な生活や社会とのつながりを重視し，実践に結び付く題材として，技術分野では「生活に生かすものづくり」，家庭分野では「生活の課題と実践」を扱い，体験的な活動を中心とした学習を設定した。活動の様子や振り返り，アンケートの分析からその効果を検証した。

Ⅴ　実践の内容と考察

実践事例１

生活に生かすものづくり　～生活に役立つオリジナル作品の製作～　（第１学年）

指導者　有　友　誠

１　題材について

(1) 題材の考察

現在，技術の発展は，大量生産を可能にし，製品は安価となり，大量消費，大量廃棄の社会経済システムをつくることで，私たち人類に便利で快適な暮らしを提供した。しかし，マイクロプラスチックのように世界で自然環境に影響を与える大きな問題を引き起こす原因にもなっている。フランスでは2021年までに使い捨てのプラスチック食器などの使用の禁止を表明したり，ケニアでは 2017 年 8 月よりビニール袋の使用を禁じる法律が施行されたりする動きがある。そこで，プラスチックのような環境負荷が高い素材の製造･使用が世界的に見直されており，日本においても日本発の革新的な技術として注目されている LIMEX（ライメックス）のようにプラスチックに替わる新素材が作り出されている。また，最近の TV 番組に増えたように芸能人が DIY を行ったり，建設業界がリノベーション・リフォーム物件や新築のカスタマイズ物件を売り出したりと古きものを大切にして新しいものを組み入れていくことにも注目が集まっている。これは,「大量生産･大量消費･大量廃棄」から「最適生産・最適消費・最小廃棄」の社会である持続可能な循環型社会へと造り替わろうとしていることを表している。

本題材では，生活における問題を見いだし，その問題を解決するための課題を設定して，木材を中心とした材料を加工したり，既製品を使用したりして問題を解決することを扱う。これは，普段の生活の中で発見した問題を解決するための課題である「何が必要か」「どのようなものにすればいいのか」「本当に必要なものなのか」等を思考させるものである。そうすることで,「なぜ？」「どうしたら？」という疑問を抱くことを見いだし，技術の見方・考え方を働かせて，課題を設定して解決する力を育成することにつながる。また，製作に必要な図をかき，安全・適切な製作や検査・点検等ができるようになることもねらいとしている。こうした活動を通して，自分なりの新しい考え方や捉え方によって，解決策を構想しようとする態度や，自らの問題解決とその過程を振り返り，よりよいものとなるよう改善・修正しようとする態度の育成を図ることを考える。ものをつくることは人類が生まれ何かをなすために必ず行ってきたことである。そこにつくるための工夫だけでなく，つくるための道具に込められた工夫等，いろいろなところに先哲の考えがちりばめられている。そのことにも触れながらも，古くから建築物や日用品などに利用されてきた我が国の伝統的な技術についても取り上げ，緻密なものづくりの技が，我が国の伝統や，木の文化・和の文化を支えてきたことに気付かせることもできる題材である。

(2) 教科する教科学習を実現する方略

①　学んだことが生活の中で生かせる題材の選定と課題の設定

題材の選定には，生徒が興味・関心をもつものになっていること，課題設定を増やすことができ実践的で体験的な活動ができること，授業の中だけで終わるのではなく生活につながること等がある。生活経験の乏しい中学１年生にとって，社会や生活の中で問題を見いだすことはなかなか容易ではない。そこで今回の授業では，家庭内といった身近なところを対象にした題材を扱う。普段生活をしているところを対象とするので，問題を見いだしやすいと考えた。また，家族と共有するところもあり，アドバイスをもらいやすい環境である。ただ，すぐに生活の中で不便を感じるところやこんなものがあれば便利なのにといきなり考えることは難しいと思うため，教科書や資料集といったものだけでなく，ホームセンターで販売されている家具や実際に不便を感じるところを解消するためにつくられたものや空間を使いやすくするためにつくられたもの，先輩が製作した作品を画像で見せ，どのように工夫されたものが使われているかイメージしやすいようにする。また，０ベースで設計することは製作経験のほとんどない生徒には厳しいことから，10 種類のサンプルから組立図や材料取り図を参考にできるようにして，そこからアレンジして製作できるようにする。限られた材料から製作をすることから，材料がたりない生徒には必要な材料を購入して使用しても構わないようにしたり，100 円均一で製品を部分的に購入したり

と構想しているものを実現しやすいようにする。

② 教科の本質に向かう学び方 －余白をもった価値ある体験活動の充実－

ほとんどの生徒が失敗をせずに正確な作品をつくるためには,こちらが失敗しそうなところを予測し,こと細かく指示を出して注意するように予防策を講じながら授業を進めるとよい。しかし，そうすることは作品の出来栄えはよくなるものの，生徒は考えることなく指示されたことを行い，生徒にとって主体性の欠けるものとなってしまう。そこで設計と製作の段階に分けて，振り返る場面を設定したり，少しの予防策を講じながらも失敗してもその失敗後の対処法を考えたりして，余白をもった体験活動を行う。設計段階では，設計したものを実寸から縮小した模型を製作する時間をとり，設計したものに間違いはないか振り返る場面を設定する。模型を製作することで，作品の大きさや形をイメージしやすくなるだけでなく，よく失敗が起こる接合部の組み合わせ方によっての部品の寸法ミスに気付くことができる。また，模型に繊維がプリントされていることにより，繊維方向も意識することができる。製作段階の失敗では，切断や加工で部品が短くなったり，組み立て時にくぎ打ちの場所を間違えたりすることが多くある。その時にどうすればよいかを生徒に考えさせ，自分の力で修正できるようにする。製作時の失敗は修正することによって失敗ではなくなることを伝える。

③ 自らの学びの深まりを自覚できる深い振り返り

自らの学びを自覚できるように問題解決するためのワークシートを使用する。設計前は解決すべき問題をどのように見いだしたか分かるように，設計時にはどのように解決できるかという見通しが分かるように,「問題の見いだし」「見いだした問題を解決するための見通し」を整理する。作品の製作後には,「何を学んだのか」「何が分からなかったのか」「学んだことがどのように応用できるか」を，製作前に整理したワークシートを基に振り返る。こうすることで，学んできた過程の価値づけや意味づけをし，学びの深まりを自覚できるようにする。１年次で初めての取組ということもあり，思うように進まないこともあると思うが，これを３年間繰り返すことで問題解決能力の育成につながると考える。

２ 指導計画

(1) 題材で目指す生徒の姿

生徒は，材料と加工の技術を理解し，家庭内における問題を解決できるような製作品を構想して,製作に必要な図をかき，安全・適切な製作や検査・点検等ができる。また，先哲の考え方を手掛かりに,他者と協働して粘り強く前に進めるようにすることができる。

(2) 題材の評価規準

知識・技能
製作に必要な図をかき，安全・適切な製作や検査・点検等ができる技能を身に付けている。
思考・判断・表現
問題を見いだして課題を設定し，材料の選択や成形の方法等を構想して設計を具体化するとともに，製作の過程や結果の評価，改善及び修正について考えている。
主体的に学習に取り組む態度
よりよい生活の実現や持続可能な社会の構築に向けて，課題の解決に主体的に取り組んだり，振り返って改善したりしようとしている。

(3) 学習指導計画

技術分野
材料と加工の技術

１ 材料と加工法	４時間
２ 製作品の設計・製作	20 時間
○ 製作品の構想・・・・・・・	１時間
○ 製図・・・・・・・・・・・	３時間
○ 設計・・・・・・・・・・・	２時間
○ 製作	
・木材のけがき・・・・・・・	２時間
・木材の切断・・・・・・・・	２時間
・木材の加工，検査，修正，仮組み立て・・・・・・・・	４時間
・接合部のけがき・・・・・・	１時間
・接着剤，くぎ接合・・・・・	２時間
・塗装や表面処理・・・・・・	２時間
○ 製作品の評価・・・・・・・	１時間
３ 材料と加工の技術と評価	１時間

実生活

３　指導の実際

(1) 学んだことが生活の中で生かせる題材の選定と課題の設定

本題材は，生徒の生活経験の乏しいことから，家庭内といった身近なところを対象にした題材を扱った。身近なところとは言え，普段，生徒が問題を見いだそうと意識して生活を送ることは難しい。そこで，実際に問題を解決した画像を見せることで，生活の中で少しの不便を感じるところに意識させるようにした（**図１**）。

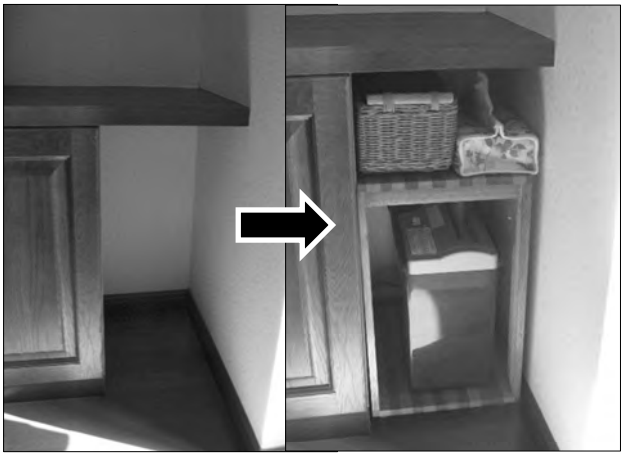


図１　家庭で問題を解決したところ

生徒は小学生の図工の学習等で工作を行っているが，技術分野で使用する工具や機器を使っての製作経験はあまりない。そのことをふまえて 10 種類のサンプルを参考に設計・製作できるようにした。ただ，そのまま同じものを作るのではなく，問題解決の参考とできるようにしたが，なかなかイメージをもつことができない生徒もいた。

図２　参考とする先輩の作品

そこで，先輩が工夫を取り入れて製作した作品の画像も見せ，イメージしやすいようにした（**図２**）。

(2) 教科の本質に向かう学び方

イメージしたものを設計する段階で，設計図通りに縮小した模型の製作を取り入れた（**図３**）。これにより，設計したものが製作できるものになっているか，修正するところはないかを確認することを行った。また，夏休みの期間を利用することでゆったりと時間を使って設計を行った。

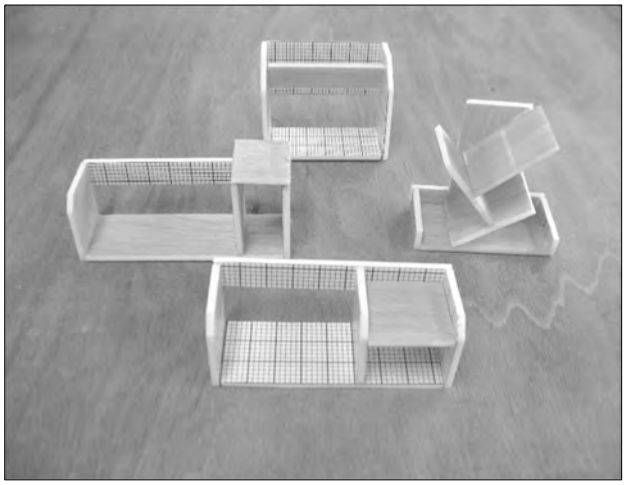


図３　製作した模型

また，製作途中でも材料の強度について学習したことを再度確認するために，ペーパーブリッジコンテストを行い，試行錯誤する時間を設けた（**図４**）。

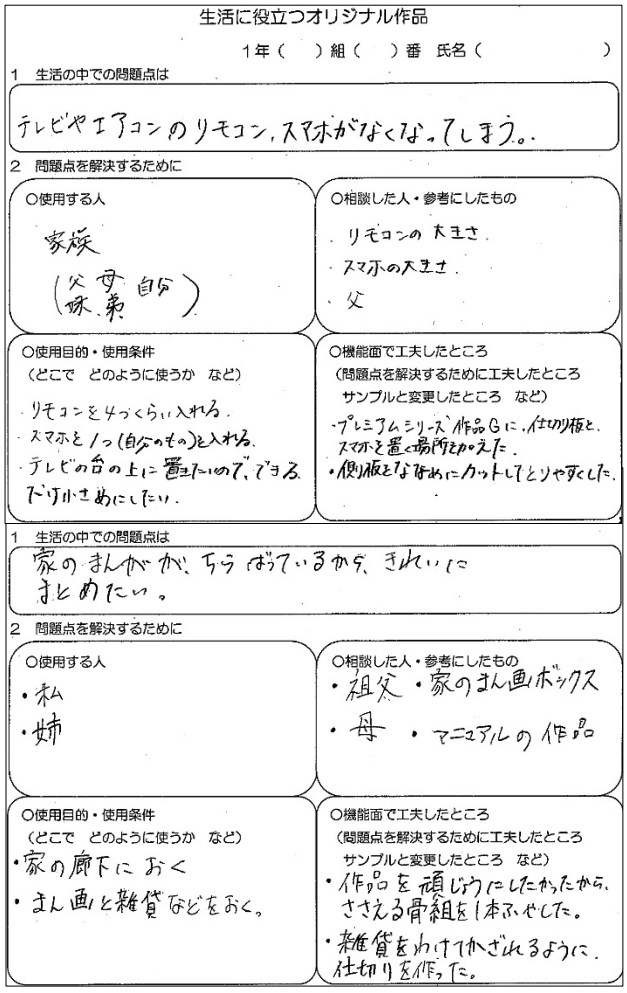
図４　ペーパーブリッジの製作

(3) 自らの学びの深まりを自覚できる深い振り返り

今まで製作後に振り返りシートの記入をしてきたが，問題解決の見通しをもてるように，設計段階から製作までの振り返りができるように１枚のシートに収めたワークシートを使用した。

4　実践の考察

設計前のプレゼンテーションに家庭での問題解決を扱うことで，学年の３分の２以上の生徒が家族からの意見を取り入れて製作しており，家族の視点をもって考えていることが問題解決シートから分かった（**図５**）。また，先輩の作品を参考にすることで，自分がイメージしていた作品と比べながら真似をしたり，さらに機能性をもたせたりしていることが製作品からうかがえた。模型を製作することで，オリジナル作品の製作中に模型を参考にしながら間違いのないように作業する姿が見られた。また，ペーパーブリッジコンテストを行うことで，強い構造を再確認するだけでなく，組み立て時の部品の繊維方向を意識して製作することができた。ただ，新型コロナウイルス感染拡大による休校の影響から，製作時間に余裕をもたせることができず，見直しややり直しの時間を確保することができなかった。問題解決シートの使用も同様で，製作までの問題解決の見通しをもって取り組むことはできたが，作品の完成に至らず，シートの検証は今後の持ち越しとなった。


生活に役立つオリジナル作品

1年（　）組（　）番　氏名（　　）

1　生活の中での問題点は

テレビやエアコンのリモコン，スマホがなくなってしまう。

2　問題点を解決するために

○使用する人：家族（父 母 妹 弟 自分）

○相談した人・参考にしたもの：リモコンの大きさ．スマホの大きさ．父

○使用目的・使用条件（どこで　どのように使うか　など）：リモコンを4つくらい入れる．スマホと1つ（自分のその）を入れる．テレビの台の上に置きたいので，できるだけ小さめにしたい．

○機能面で工夫したところ（問題点を解決するために工夫したところ　サンプルと変更したところ　など）：プレミアムシリーズ作品Bに，仕切り板とスマホを置く場所をかえた．側板となるために，カットしてとりやすくした．

1　生活の中での問題点は

家のまんがが，ちらばっているから，きれいにまとめたい。

2　問題点を解決するために

○使用する人：・私　・姉

○相談した人・参考にしたもの：・祖父・家のまん画ボックス　・母　・マニュアルの作品

○使用目的・使用条件（どこで　どのように使うか　など）：・家の廊下におく　・まん画と雑貨などをおく。

○機能面で工夫したところ（問題点を解決するために工夫したところ　サンプルと変更したところ　など）：・作品を頑じょうにしたかったから，ささえる骨組を1本ふやした。・雑貨をわけてかざれるように，仕切りを作った。

図５　問題解決シートへの生徒の記述

実践事例Ⅱ

食と防災～「生きていく」ための知恵と備え～（第２学年）

指導者　福　家　亜　希　子

１　題材について

(1) 題材の考察

近年，様々な自然災害が頻発している。さらに，今後 30 年以内に高い確率で起こると予想されている南海トラフ地震では，かつてない被害が想定されており，災害に対して備える必要性が高まっている。

家庭分野で学習する「衣食住」，そして「家族・家庭生活」や「消費生活・環境」といったあらゆる内容は，防災に結び付くといえる。鍋を使った炊飯もその一つである。一度でも鍋による炊飯を経験したことがあれば，停電時に電気炊飯器が使用できなくても，どうすれば米を炊けるかが分かり，行動に移すことができるのである。

そこで，本題材では，災害時に特に深刻な問題となる「食」に着眼点を置き，食の面から捉える防災について取り扱うこととした。防災の基本が，「生き残ること」「まずは助かること」であるならば，食の面から捉える防災は，生き残った後を「どう生きていくか」，そのための備えについて考えることである。もし災害が起こったらどうするか，というリアルな状況のもと，これまでの生活経験や既有知識を結び付けながら自分たちで生き抜くための解決策を考えることを通して，学んだことを生活につなぎ，生かすことができる実践的な態度の育成をねらった。

(2) 技術・家庭科する教科学習を実現する方略

①　対象世界に向き合わせ，生活の中で学びを生かせる題材の選定と課題の設定

家庭分野の学習で学んだことは，生徒が自らの生活につなげて考え，実践してこそ価値がある。そこで，生徒が自分や家族の生活をよりよくしたいと思うようなリアルな場面を想定できる題材として，現実に起こるかもしれない大地震への備えを，深刻な問題として挙げられる食の面から捉え，自分たちで生き抜くためにはどのような備えや対策が必要なのかについて考えさせることとした。こうした題材を選定することで，被災生活を生き抜くためには「どうすればよいのだろう？」と生徒が切実な問いをもち，主体的に学びに向かうことができると考えた。

② 迷い，考え，工夫することができる余白をもった体験活動の充実

災害時の食の備えについて考える際，常温でも保存がきく食品を備蓄し，それを日常でも活用する「災害食」と，その実践方法として内閣府が推奨している「ローリングストック法」を取り上げ，家庭での実践につなげた。また，被災者の体験談も参考にし，災害時の食の課題を解決するためには，何を備えておくとよいか，また，健康に過ごすためにいかに工夫し活用するかを体験的に学習できる場を設定した。

具体的には，次の２点である。１点目は「サバイバル・メシ」を取り入れ，目の前にあるものをどのように活用して調理するかを体験する場面。２点目は，家庭での備蓄状況を参考にした災害食品例を基に，災害時の献立を考える場面である。それぞれの場面で，迷い，考え，工夫しながら課題を追究することができるようにした。

③ 自らの学びの深まりを自覚する自己評価シートの活用

学んだことを生活の中で生かすためには，学びの自覚化を図る必要がある。そこで，学習を通して，自分がどう学んだかを評価するための自己評価シートを用い，整理できるようにした。ここでは，「授業で何について深く考えさせられたのか」，または，「自分が分からなかったことやもやもやしたこと」などについても記述できるようにし，自己の学びの過程を自分の言葉で整理し，認識できるようにした。

２ 指導計画

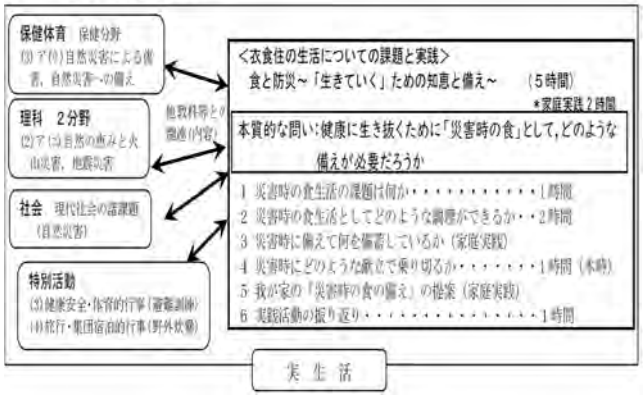
(1) 題材で目指す生徒の姿

災害時における食生活の課題を知り，どのような備えや対策が必要かを考え，工夫することができる。そして，我が家の「災害時の食の備え」を提案し，家庭や地域などで実践しようとする。

(2) 題材の評価規準

知識・技能
思考・判断・表現
災害時における食生活の課題を見付け，自分や家族が災害に備えるための解決策を構想し，計画を立てて実践した結果を評価・改善し，考察したことを論理的に表現するなどして課題を解決する力を身に付けている。
主体的に学習に取り組む態度
家族と協働し，よりよい生活の実現に向けて，災害時の我が家の食の備えについて，課題の解決に主体的に取り組んだり，振り返って改善したりして，生活を工夫し創造し，家庭や地域などで実践しようとしている。

(3) 学習指導計画



３ 指導の実際

(1) リアルと出合うことで生活とのつながりを実感し，切実な問いをもって課題に向かう

災害時の食については，「非常食をそろえればよい」と考えている者が多い。それをあたり前のこととして認識し，災害時の備えについて理解していると思い込んでいる場合がある。確かにそれも一つの方法である。しかし，「本当にそれでよいのか」といった疑問を抱き，生活の中であたり前だとみなしていることについて改めて考える題材構成とした。具体的には，実際に被災生活を送った方の声を取り上げたり，災害時の食に詳しい専門家を招聘し，その考えに触れたりすることで，リアルと出合わせた(**図６**)。こうした取組を通して，新たな気付きや発見を生み，新たな側面から課題を捉えられるようにした。

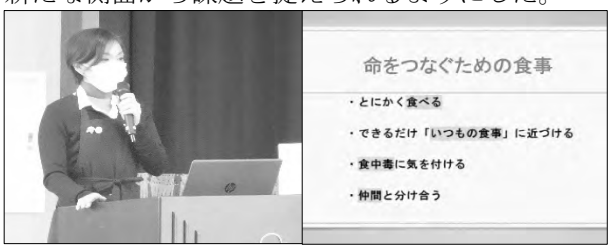


図６ 専門家からの講話の様子と提示資料(一部)

生徒の中には，被災した方の体験談や専門家からの意見を通して，「私は食の備えを十分していると思っていたが…」などと，できていると思い込んでいた自分に気付き，自分の生活を見直そうとする者が見られた。また，備えが必要だと理解しているものの，家族任せで具体的な行動に移せていないといった実態もあったため，自分は「どうすべきなのか」と考える姿も見られた。

毎時間の授業後に実施した自己評価シートの「分からないことや新たな疑問（問い）」の欄には，「栄養バランスの取れた災害食とは」，「被災時にはどん

な道具が使えるのか」など，さまざまな疑問（問い）の記述があり，「なぜ」，「どうして」という自分なりの問いをもち，課題に向かう姿が見られた（**図７**）。

・どうしたら栄養バランスのとれた災害食を常備できる？
・他に料理に使える便利な道具は何？
・プラスチックごみや汚物を出さないようにする工夫は？

図７　第２時の授業後の自己評価シートに記述された新たな疑問（問い）の例

(2) 迷い，考え，工夫することができる体験活動を通して自分の生活を見つめ直す

①　サバイバル・メシ作りに挑戦

停電し，電気調理器が使用できない場合，カセットコンロなどの非常用熱源を使って，短時間で調理するサバイバル・メシを取り入れ，災害時，目の前にある物をどのように活用して調理するかの体験活動を行った。今回，実践したサバイバル・メシは，ビニール袋炊飯を基本とし，米と一緒に食材を入れて調理することとした。使用する食材については，「普段食べ慣れている食材で，非常時にも活躍する物は何か」と生徒に問いかけ，生徒が考えた食材を一つ選んで家庭から持参させた。サバ缶などの缶詰類，レトルトパウチカレー，トマトソース，お茶漬けの素，インスタント麺，餡など，様々な食品が用意された。

全体では，米と水の分量のみを確認し，自分が持参した食材のみ使用するのか，班内で何種類かをシェアするのか，その分量や入れるタイミングなどの条件は各自で考えさせた。また，一般家庭に常備されている調味料を準備し，家庭で被災生活を送る際は使用可能な場合もあることを伝え，使用するかどうかも判断させた。このようにして，体験活動に自由度をもたせることで，被災生活を生き抜くには「どうすればよいのだろう」と自ら迷い，考え，工夫できるようにした。ここでの活動に専門家を招聘し，専門家の意見に触れたり，アドバイスをもらったり，活動中に疑問が生じた場合は自由に質問したりできるようにした（**図８**）。

図８　サバイバル・メシに挑戦する様子

多くの生徒が初めて体験したサバイバル・メシであったが，実践したことで様々な方法で調理ができるということが分かったようである。各自がどのように調理したかをクラス内で伝え合うことで，同じ食品でも作る過程が違うとおいしさに違いが出ることが確認でき，どのようにして調理するとよいのか考えを深めることができた。また，事前に実施したクラスから工夫点を伝え聞き，それを実践したりする姿も見られるなど，生徒が学習への関心を抱き，主体的に取り組むことにつながった。

ワークシートの記述には，慣れない調理方法や食べ方で戸惑いながらも体験できて良かったことや，日々の生活に取り入れ，慣れておくことが大切である，などといった意見が見られた。多くの者がいざという時のために普段から「知っておくこと」「やっておくこと」の大切さに気付けたようである。

さらに，栄養バランスの偏りに気付き，現在の備蓄品を見直そうという考えを抱く者，他の人とシェアすると「共助」になると気づく者，ごみについて考える者，キャンプ用品が役立つのではないかと調理器具について考える者が見られるなど，体験した過程を振り返ることで新たな視点から課題を捉えることができたようである（**図９**）。

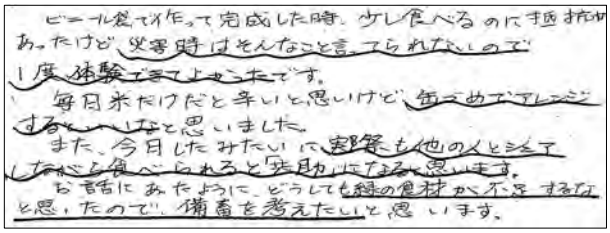


図９　ワークシート記入例（一部抜粋）

②　限られた備蓄品を使った献立作りに挑戦

各家庭での備蓄調べを基にした災害食品例（**図 10**）を使って，災害時の献立を考える場を設定した。

ここでは災害発生４日目（フェイズ２）からの，疲れが出始める時期の食事について扱い，被災生活を健康に生き抜くための献立を考えることとした。

図 10　家庭の備蓄調べを基にした災害食品例

その際に，リアルな生活場面を想定し，**図 11** のような思考の課題を設定した。ここでの活動は班で行い，献立作成を容易にするために中心に考える食品を一つ選んで考えることと，思考の課題に沿って考えること以外に制約は設けず，生徒が自由に思考できるようにした（**図 12**）。また，なぜこの献立にしたのか，その考えを記述できるようにした。

季節は１２月。幸いにも家族全員の無事が確認でき，あなたは自宅で避難生活を送っています。地震発生から４日が経ち，親は災害援助のため，日中は仕事に行くことになりました。家族で話し合った結果，朝食・昼食は配給された食事を摂り，夕食だけは家族そろって食べようということになり，あなたは家族の夕食作りをすることにしました。まだライフラインは復旧していませんが，カセットコンロは使えます。次に食料を確保できるのは１週間後です。備蓄していた食品を使って，家族が健康に過ごせる夕食の献立を考えてください。

図 11　第４時の授業で示した思考の課題

図 12　班で献立を考える様子

生徒は，想定された家族の状況に合わせて，「食材の硬さ」，「季節（温かい献立）」，「栄養バランス（体調管理）」など，様々な点に着目して献立を考えていた。また，「一つの献立をアレンジして２日間続けて食べられる献立」，「洗い物が少なくなる献立」などの工夫をしている班もあり，生徒の自由で豊かな発想が見られた（**図 13**）。

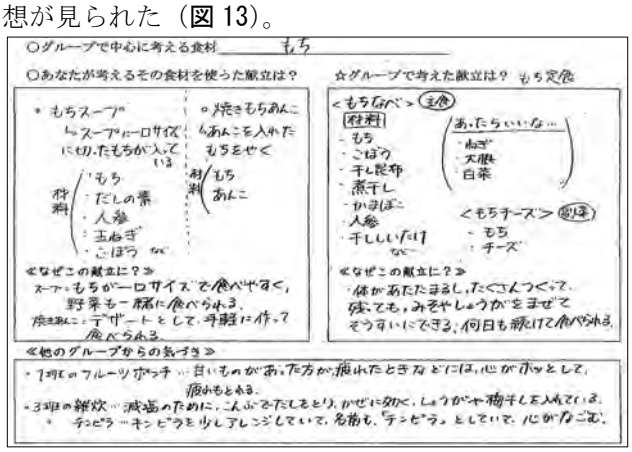


図 13　生徒が考えた献立例

献立を作成する際に，様々な条件を予め設けなくとも，リアルな生活場面を設定することで，生徒は既習内容を生かした家庭科の視点から考えられていることが見て取れた。そして，課題解決のために自分たちが試行錯誤した過程を振り返り，「災害時に使えそうだと思う食品はあったが，本当に役立つ食品が何か分かった」，「事前に献立を考えておいて備蓄品を準備することが災害時でも安心できるし，無駄を省けるのではないか」など，いざという時に役立つ大切な考え方に気付き，考えを深めることにつながった。

(3) 学びの自覚化を図り，生活につなぐ自己評価シートの活用

自分がどう学んだかを評価するための自己評価シートの項目は，学びと生活とのつながりを意識できるようになることをねらって設定した（**図 14**）。「課題の解決のために何を活用したか」では，家庭で実践されていることや，小学校や中学校での既習内容を活用して考えたことなどの記述が見られた。「これからの生活に生かせることは」では，普段から調理をして食品の特徴を知る必要があること，長期間保存できるかという目で普段食べている食品を見ること，家庭で備蓄している災害食の課題とその改善方法についての記述が見られるなど，自己の学びを生活とつなげて自分の言葉で整理できていた。

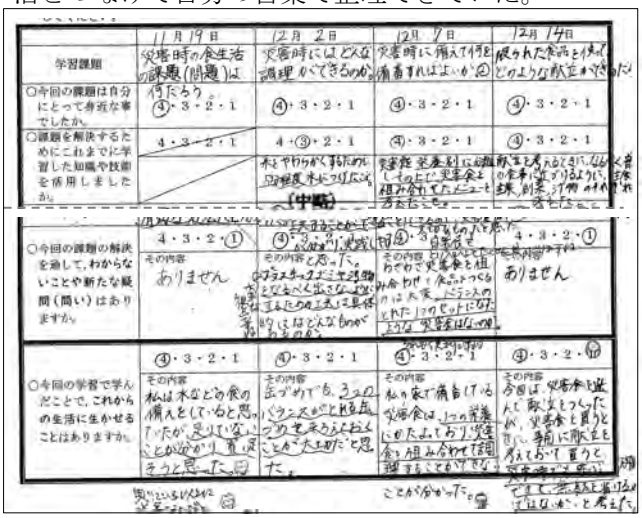


図 14　自己評価シート記入例（一部抜粋）

4　実践の考察

(1) リアルと出合わせ，価値ある「問い」を追究することで生活につなぐ

本題材で扱った「大地震への備えを考える」という課題は，実生活においてもリアルさをもった切実な課題である。また，生徒は，これまでの生活経験や既有知識からも備えの必要性を認識し，地震にどう備えるかの考えをもっていたが，具体的な行動に移せていない現実があった。そのため，学習に対する必然性を実感しやすく，生活とのつながりを意識

して学習に取り組むことができたといえる（**図 15**）。

また，被災者の声や専門家と出合い，その考えに触れたことで，あたり前だと思っていたことに対する見方が変わり，新たな「問い」をもちながら学習に向かうことができた。特に，自己評価シートに，生徒が抱いた「問い」を記入させたことで，生徒の素朴な疑問を把握し，自然な流れの中で生徒にとって価値ある「問い」を追究する学習展開が可能となった。こうしたリアルと出合わせる実践は，自然と生活につながり，その有用性を実感した主体的な学びを導くことになるだけでなく，さらなる学びへの動機づけになると考える。

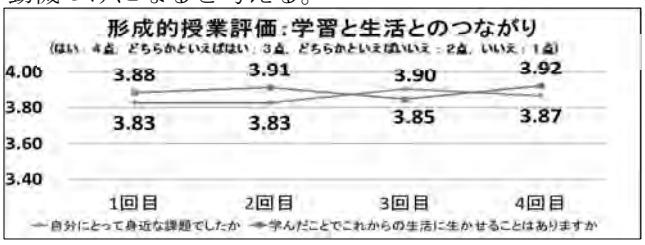


図 15　本題材の形成的授業評価（生活とのつながり）

(2) 失敗をおそれず課題解決に向かう過程を重視した体験活動

本実践で取り入れた体験活動は，活動に制約を設けすぎず，自由に考えさせることに重きを置いたものであった。結果，うまくいかなかった例もある。しかし，そうした体験も含めて，自然と家庭科の視点で考え，なぜそうするのかの理由を明確にして解決策を導き出すことができた。また，教師が想定している以上の気付きがあり，普段の生活を見つめる目が変わるなど，生徒の視野が広がったことも分かった（**図 16**）。

実際に，生活の中であたり前にしていることや伝承的にそうすべきだと考えていることでも,「なぜそうするのか」と理由を問われたときに答えられないことがある。しかし，大切なのはその根拠を理解しておくことであると考える。一つの基本を知り，その根拠を理解しているからこそ，場面や状況が変化しても自分なりに応用できる力となるのである。

- 備蓄する食品について，何か入れておこうではなく，「これを入れておこう！」と考えるようになった。
- 身近な物が役に立つ。空き缶は必要ない物ではなく使える物。
- 家庭菜園をしておくことは備蓄することにもなる！
- 普段から料理をし，アレンジの仕方を知っておくのが大事。
- 事前に献立を考えておいて買うと，災害時でも安心できて無駄を省ける。

図 16　ワークシートの記述例

このことから，失敗をおそれずに課題解決に向かう過程を体験することこそが，自分なりにどう応用するのかを考え，生活に生きる実践力を身に付けることになるのだと感じた。また，生徒が思考した過程は，生活を家庭科の視点で見つめていることであると自覚させることが，学びを生活につなぐ一歩となると考えている。

(3) 生徒の学びを生かした授業づくりと自己評価の在り方

本実践を第２学年で設定したことは，技術分野でのラジオ製作や，社会科や保健体育科など他教科での防災に関する学習の履修時期とも重なり，防災についての学習を展開しやすいものとなった。教科内だけでなく，生徒の学びの履歴を把握し，生徒の学びをつなぐ意識をもつことは，生徒が主体的な学びへ向かう一助となると考える。

また，自己評価シートを取り入れたが，自分自身を評価させたいのか，自分の学んだことを評価させたいのかが曖昧になった部分がある。自己評価シートを活用することに一定の効果は見込めたため，これをどう整理し活用していくかが今後の課題である。

Ⅵ　研究のまとめと今後の課題

１　研究の成果

生活の何気ない場面に焦点をあてた題材を設定し，生徒自らの「問い」を生かした授業づくりを行うことは，学習に自然な流れを生み，生徒の主体的な取組の実現に効果があった。また，余白をもった体験活動を取り入れ，自ら迷い，考えることは，課題の解決に向かうための気付きや発見を得て，生活を見つめる目を広くすることが分かった。これらの取組は，主題の実現に迫るものになったと考える。

２　研究の課題

本教科は，生活のあたり前を問い直し，自分の生活について考える教科である。そのため，身近でリアルな事象を通して学ぶことが重要であると考える。そこで，今後は，これまでの取組に加え，リアルと出合わせることにも着眼点を置きたい。特に，生徒の視野を広げ，生活を見つめる目を養うために，意味ある他者と出合わせるなど，教室と生活（社会）をつなぐことについても研究を進めたいと考える。

英語科

英語を学び続ける生徒の育成

―学ぶ意義を実感させる「意味ある題材」を通して―

三　野　孝　一　郎　・　佐　藤　梨　香

要　旨　本校英語科では「意味ある題材」を通して，英語を学ぶ意義を実感させ，英語を学び続ける生徒を育成することを研究主題として設定した。今年度は言語材料と英語がもつ価値をつなぐ題材内容を選定することに重点を置いて研究を行った。そうした「意味ある題材」で授業することで英語の背後にある文化的な事柄について考えさせ，英語を学ぶ意義を実感させることにつなげることができた。

キーワード　　意味ある題材内容　　英語を学ぶ意義　　英語がもつ価値

Ⅰ　はじめに

本校英語科ではインプットをアウトプットにつなげる言語活動（統合）の工夫に焦点をあてて研究を行ってきた。その際，言葉が使われているコンテクスト（文脈や状況）を意識させたり，インフォメーション・ギャップを用いて主体性を高めたり，互いに言語活動を振り返り，気づいたことを話し合う場を設定したりすることでアウトプットの量と質を高める工夫を行った。しかし，この取組においては，生徒のコミュニケーションに対する意欲に一時的な高まりが見られたものの，生徒は教室内に限定された一種のゲームに取り組んでいるようであり，英語を学ぶ意義を実感させることが十分にできていなかった。したがって英語を学ぶことで出合う英語がもつ価値を教師と生徒が共有し，深くて広い英語の世界へと生徒を動機づけていくことが課題であると考える。

Ⅱ　研究主題について

英語を学ぶ動機が資格試験や入学試験に合格するためであるならば，その動機は試験の合格とともに消え去っていくであろう。あるいはその動機が海外旅行先や海外出張での目的を達成するための手段である場合，その学びは特定の場面に限定されるだけで英語が自己の中で定着していくことは難しいかもしれない。一方で英語を学ぶ意義を実感した生徒は，時に海外のニュースから流れてくる現地の人の声に耳を傾け，断片的に聞きとれた英語の音声からメッセージを汲み取ろうとするであろう。英語が第二言語である以上，その習得には時間を要する。したがって英語を学び続けるためには，生徒が英語を学ぶ意義を実感することが重要である。そしてこのことを実感させるには，意味ある題材との出合いが不可欠であると考える。料理の話にたとえるならば，食材が調理されることではじめて料理としての価値が生まれ，食べる喜びとしての意義が生まれると考える。同様に，言語材料が題材によって調理され，英語のもつ様々な価値とむすびつくことで英語を学ぶ意義が生まれる。すなわち，意味ある題材とは言語材料と英語のもつ価値とをつなぐ「はしご」のようなものであると考える。題材が生み出された状況や場面，切実な思いが明確に存在することで生徒の心が揺さぶられ，考えたり，語り合いたくなったりすると考える。このような生徒は言語材料の学習にとどまらず，言葉の背景にある歴史や文化に対する理解を深め，言語使用の目的・場面・状況を意識し，英語を主体的に使おうとすると考える。この意味ある題材の学習を繰り返すことで歴史への関心，異文化への共感や寛容さ，変化への順応力が高まるなど，英語を学ぶ意義を実感することで，英語を自律的に

学び続けることができる教養ある生徒に成長していくと考える。

Ⅲ　教科する教科学習を実現するために

１　本校英語科が明確化した教科する教科学習の骨格

英語科で生徒に向き合わせたい対象世界
英語の音声・語彙・表現・文法等の言語材料，その背景にある文化
英語科ならではの知のプロセス
国際問題や異文化理解などの課題を含んだ英語の文章を理解し，課題解決に向けて目的や場面，状況に応じて自分の考えを形成し，相手の意向と自分の意向が食い違う場面においても，相手の話を聞き，自分の意向を相手に伝え，試行錯誤しながら課題解決に導くプロセスがある。
英語科する教科学習を終えたときの生徒の姿
英語科を学び終えたとき，言語知識や技能を身につけるとともに，異文化への共感や寛容さ，変化への順応力を高め，英語を学ぶ意義を実感することで，英語を自律的に学び続けることができる。

人間が営為によって紡ぎ出した文化を意味ある題材内容として提示することで，生徒の心を動かし，表現活動に導いていきたい。こうしたプロセスにおいて，英語の音声・語彙・表現・文法等の言語形式が生徒の中で有機的に結びつき，英語を学ぶ意義を実感することで英語を自律的に学び続ける意欲が生まれると考える。

２　教科する教科学習を実現する本教科の方略

(1) 生徒にとって意味ある題材の選定

生徒の興味・関心が多様化する中で，全ての生徒にとって意味のある題材の選定は簡単ではない。新しく学んだ言語材料と英語のもつ価値とをつなぐ「意味ある題材」の選定にあたっては以下の点に留意する。１点目はオーセンティックな題材が望ましい。「事実は小説よりも奇なり」というように，本当にあった話には人の心に働きかける力がある。２点目は題材の中に生徒が最終的に学んだ題材を自分なりに解釈して自由に英語で表現したくなるようなおもしろさや魅力，また，多面的な解釈や発展的な解決策を許容する思考の余地があるかという視点で題材を吟味することが大切である。３点目は題材の新鮮さである。ニュースで取りあげられたような題材を扱うことで，生徒の興味・関心を引き出すとともに，生徒が題材の背景知識を共有しやすくなると考える。

(2) 題材を表現活動につなげる手だて

題材を表現活動につなげるためには，生徒にとってやりがいがあり，しかも遂行可能だと思えるリアルな設定が必要である。すなわち，コミュニケーションが行われる場面・相手・目的・条件を設定することで，生徒の心が動き，生徒が考え，語りたくなり，教師と生徒間，または生徒同士で意味あるやり取りが生まれると考える。このような中で生徒は意味を伝え合うコミュニケーションの楽しさを見出し，暗記した英語を表出するだけの表層的な意思疎通より，生徒自身が本当に思っていることを相手に伝えるために英語を使おうとすると考える。

(3) 自律した学習者に育てる手だて

英語の習得には，時間と労力を要する。よって，教室外さらには卒業後も学習を続けることが必要である。したがって，教師は題材を通して英語を学ぶ意義を実感させるだけでなく,「自分の学習に責任を持ち，コントロールする能力」を育成しなければならない。そのためにはメタ認知能力を高め，自らの学習行動や感情，思考を客観的に見ることが重要である。すなわち，学習の計画と目標設定，学習行動のモニタリング，学習の評価，という３つの観点から学習を自ら調整することが必要となる。リフレクションシート等を活用しつつ，客観的に自分の学習を振り返ることで，自分に合った効果的な学習方略を場面に応じて見出すことができるようにしたい。また，従来の文法・語彙の説明から言語活動に至る演繹的学習だけではなく，言語活動の中で出会った気付きや疑問を文法や語彙の習得につなげる帰納的学習を意図的に取り入れていくことが重要である。これらのことを通して，効果的な学習方略を選択する能力を身に付けさせていきたいと考える。

Ⅳ　研究内容及び方法

第１学年で英語のことわざを学習する。日本のことわざと比較しながら，その背後にある文化的な背景を理解しつつ,英語のことわざの創作活動を行う。その評価にあたっては、生徒のワークシートやリフレクションシート，事後アンケートの記述内容から総合的に判断する。

Ⅴ　実践の内容と考察

実践事例

日本と英語のことわざにどのような違いがあるのか
（第１学年）

指導者　三　野　孝　一　郎

１　単元について

(1) 単元の考察

本研究では広くて深い英語の世界の入り口として英語のことわざを題材として取り扱う。「ことわざ」(proverb)とは普遍の真理や真実,人間の行動の基準を教える格言を述べたものである。それは私たちの生活経験の知恵であり，日常生活のあらゆる機会に引用されている。英語のことわざは，英語圏社会に共通の経験や英知の結晶である。英語を学ぶ者にとって，英語の背景にある文化的背景の知識を豊富に提供してくれる点で重要な意味をもっている。すなわち，簡潔明瞭な英語のことわざを通して，英語圏の人々のものの考え方や，世知，人情，ユーモアなどをうかがい知ることができる。グローバル化がますます進展し，現在多くの文化が身近に混在していく中で，それぞれの社会でことわざがどのように扱われているのかを知ることは，異文化コミュニケーションの観点から意義があると考える。本単元では，日本のことわざと対比しながら内容理解および比較考察をする中で，文化的な背景がどのようにことわざに反映しているのかを考えさせていきたい。言語材料としては，英語で書かれたことわざを理解すること，すなわち，文の構造や単語，連語の意味を理解するだけでなく，ことわざの特徴も学習する。個人差があるにせよ，中学１年での習得語彙は限られており，既習の文法事項も非常に少ないことは否めない。したがって，内容理解では，大意や概要を把握するレベルに留まる場合も予想される。しかし，本単元では，むしろつたない理解でも英語圏のことわざをその文化的背景とともに概ね理解できることを経験することで，英語を学ぶことの意義を実感させたいと考える。そしてこの実感が第２学年でニュースを読んで他者と意見を交換したりする活動や，第３学年でニュースを読んで意見を発信したりする活動の礎となると考える。

(2) 教科する教科学習を実現する方略

①　生徒にとって意味ある題材内容の選定

教材としては，日本ことわざ文化学会編の『世界ことわざ比較辞典』(岩波書店)を用いる。この教材の特色は，以下の３点である。１点目は，日本の常用ことわざ 300 に対して同じ意味を持つ世界のことわざが 6500 以上収録されており,日本のことわざを「窓」としてことわざ分布の世界地図を概観することができる点である。２点目は，各々のことわざの歴史的な展開を知ることができる点である。由来が明らかになっていることわざについては，その出典となる中国古典，あるいは古典ギリシア語やラテン語が示されており，歴史的な背景を把握しやすい。３点目は，全ての外国語のことわざに原語が付記されており，生徒が日本語を介してではなく，原語と直接出会う機会が準備されている点である。

②　題材を表現活動につなげる手だて

本単元でことわざを題材として扱うにあたって，以下の３点の手だてを行うことで生徒の表現活動を後押ししたいと考える。１点目はこの単元を貫く問いを設定することである。すなわち，生徒は単にことわざを受動的に理解するだけでなく,「日本と英語のことわざにどのような違いがあるのか」といった観点から，比較文化的考察を促していきたいと考える。２点目は，主体性の確保である。単元の後半では生徒自身で英語のことわざを創作させたい。比喩や対比，逆接など英語のことわざの特徴や技法を踏まえさせた上で，既存のことわざの一部を他の要素に替え，新しいことわざを主体的に創作させたい。３つ目は学級内で「創作英語ことわざ発表会」を催すことで生徒のモチベーションを高めるとともに，ALT や他の生徒の評価をフィードバックすることで,生徒の主体性を高めるだけでなく,「どうすれば心に留まるような簡潔で口調のよい英語のことわざになるのか」といった思考の視点が生まれるように働きかけていきたい。

③　自律した学習者に育てる手だて

自律した学習者を育てるにあたって,教師側に「魚を与えるのではなく，魚を釣る方法を教える」といった姿勢が大切になる。理解できないであろうと予測される単語や文法事項をそのまま残し，自分で調べる機会に出合わせることで未習語に対処する方法を身に付けさせたい。難しい英文でも生徒自身の力で読ませる経験を積み重ねていきたい。

2　指導計画

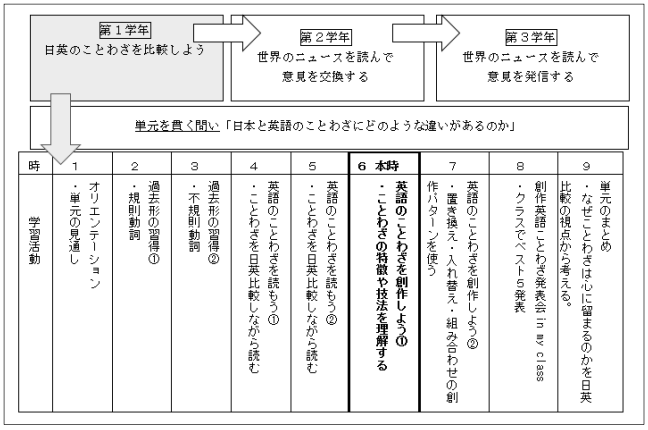
(1) 単元で目指す生徒の姿

英語圏の様々なことわざを読む活動をする。分からない単語や連語を調べながら内容を理解したり，ことわざの特徴や技法を理解することを通して，日本のことわざとの違いや類似している点を比較分析したり，ことわざの文化的な背景を理解したりすることができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
既習の単語の知識や文法事項を用いるだけでなく，未習の単語や連語の意味を調べたり，ことわざの特徴や技法を理解したりしながら英文を読むことができる。
思考・判断・表現
ことわざに含意された英知や教訓を捉え，その内容を日本のことわざと比較しながら理解するとともに，英語のことわざの特徴や技法を活かしつつ，ことわざを創作することができる。
主体的に学習に取り組む態度
英文の理解を通して，そのことわざの背後にある文化的な背景を比較したり，その違いや類似点を理解しようとしたり，英語のことわざを積極的に創作しようとしている。

(3) 学習指導計画



(4) 本時について

①　本時の目標

○　英語のことわざの特徴や技法を理解した上で，創作のパターン(置き換え･入れ替え･組み合わせ)を用い，英語のことわざを創作することができる。

○　英語のことわざの理解を通して，その背後にある文化的な背景を比較したり，その違いを理解しようとしたり，英語のことわざを積極的に創作しようとしている。

②　本時の評価

思考・判断・表現
英語のことわざの特徴や技法を理解した上で，創作のパターン(置き換え・入れ替え・組み合わせ)を用いながら英語のことわざを創作することができる。
主体的に学習に取り組む態度
英文の理解を通して，そのことわざの背後にある文化的な背景を比較したり，その違いや類似点を理解しようとしたり，英語のことわざを積極的に創作しようとしている。

③　本時の流れ

学習内容及び活動	指導上の留意点及び評価
1　これまでの学習を振り返り，この単元の目標を再確認する。	○　全員で音読することでこれまで学習したことわざを想起させるとともに，前時で学んだ日英のことわざの相違点や類似点について生徒に発表させる。
2　本時の学習課題を把握する。 英語のことわざを創作しよう①	
3　英語のことわざの特徴と技法を理解する。	
(1) 比喩の表現技法を学ぶ。	○　The pen is mightier than the sword.(ペンは剣よりも強い)において the pen が「言論」を the sword が「武力」として比喩的に用いられている点を指摘する。
(2) 対比の表現技法を学ぶ。	○　Speech is silver, silence is gold.(雄弁は銀であり，沈黙は金である)において，speech と silence，silver と gold がバランスよく対比されている点を指摘する。
(3) 逆接の表現技法を学ぶ。	○　No news is a good news.(便りのないのはよい便りだ)において，矛盾しているようで，実は真理を表す逆接の技法が用いられている点を指摘する。
4　英語のことわざを創作する。 (1) 創作のパターン(置き換え・入れ替え・組み合わせ)を理解する。 (2) 英語でことわざを創作する ・置き換えのパターンを用いるか。 ・入れ替えのパターンを用いるか。 ・組み合わせのパターンをもちいるか。	思考・判断・表現 ●　英語のことわざの特徴や技法を理解した上で，創作のパターン(置き換え・入れ替え・組み合わせ)を用いながら英語のことわざを創作することができる。　[ワークシート] 主体的に学習に取り組む態度 ●　英文の理解を通して，そのことわざの背後にある文化的な背景を比較したり，その違いや類似点を理解しようとしたり，英語のことわざを積極的に創作しようとしている。　[観察]
(3) 班内でことわざを読み合う。	○　自分たちで考えたことわざが正解か不正解といった観点ではなく，内容が簡潔明瞭で真理をあらわしているかといった観点で相互評価するように伝える。
5　まとめをする。	○　心に留まることわざにはどのような構造があるかをもう一度考えさせる。

3　指導の実際

(1) 生徒にとって意味ある題材内容の選定

数ある英語のことわざの中から，20 個を選んで生徒に提示した。その際，以下の２点の観点を用いた。１点目は，日本の常用ことわざ 300 の中でランキングが上位のことわざを中心に選んだ。生徒にとって馴染みのある日本のことわざを選ぶことで，英語のことわざとの比較がしやすくなるようにした。２点目は日本のことわざに同じ意味をもつものが存在しない英語のことわざを選んだ。こうすることで英語圏の人々の固有の考え方に触れるとともに，その文化的な背景に思考が広がるきっかけとなるようにした。

(2) 題材を表現活動につなげる手だて

学級内で「創作英語ことわざ発表会」を催すにあ

たって，比喩や対比，逆接など英語のことわざの特徴や技法を踏まえさせるとともに，企業が自社の企業理念や企業イメージを伝えるのに，ことわざを上手に使っている例を提示した。英語のことわざの一部を変えることで，もともとの意味を援用しつつ，新たな意味を付加している好例を示すことで生徒の創作の手本となるようにした。

(3) 自律した学習者に育てる手だて

英語のことわざには中学１年生にとって難解な単語も含まれているが,敢えて日本語で意味を示さず,自力で調べさせるようにした。その際，教室の電子黒板に電子辞書を接続し，画面を全員で共有しながら辞書の調べ方を指導したり，多義語の場合の辞書の見方，意味の限定する方法を説明したりすることで自力で意味を調べる方法を伝えた（**図１**）。

図１　電子辞書を大型モニターで提示

４　実践の考察

(1) 生徒にとって意味ある題材内容の選定

約９割の生徒が英語のことわざの授業が楽しかったと回答している（**図２**）。英語のことわざが難解な場合でも意味を同じくする日本のことわざを手がかりに意味を推測することができるなど，英語を苦手としている生徒でも積極的に授業に参加することができていた。また，約９割の生徒が英語のことわざを学ぶことは意義があると感じている（**図３**）。理由として「日本と英語圏の文化や歴史の違いを知ることができる」が主な理由として挙げられていた。また,「将来，日常会話や文章において引用するかも知れない」,「文化や歴史が違っていても，同じように考えているところもある」といった感想も見受けられた。英語のことわざと日本のことわざを並列させたことで生徒はおのずと両者を比較する思考に導かれたと推測する（**図４**）。また,「将来に英語の会話や論文でことわざを引用して使うかもしれない」や「資格試験に出るような難しい単語や文法を知ることができる」など実益的な理由を挙げる生徒もいた。

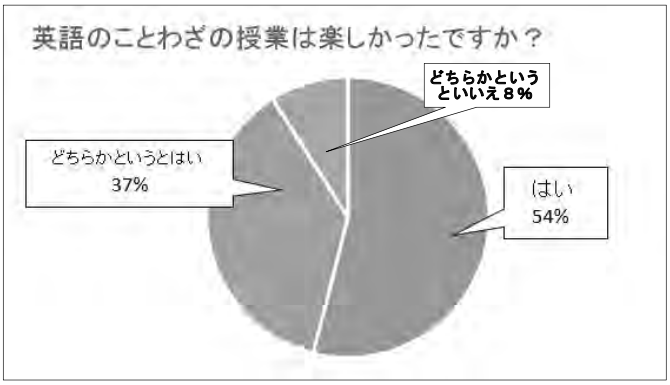


図２　事後アンケート①（n＝103）

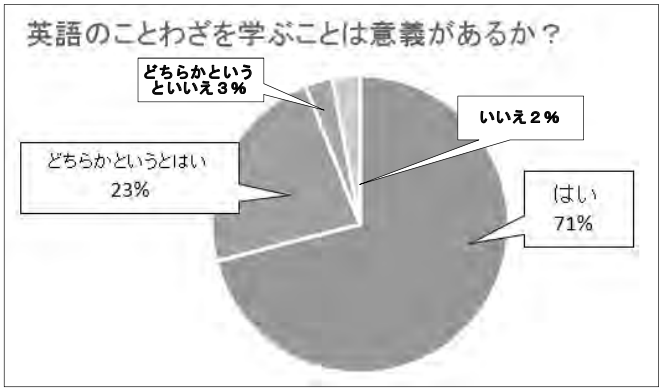


図３　事後アンケート②（n＝103）

> 例えば日本は「覆水盆に返らず」だが，英語では It is no use crying over spilt milk.となり，水が牛乳に変化しているので，和と洋の違いがよく分かりました。やはり西洋はチーズに象徴されるように乳牛の文化だなとあらためて思いました。

図４　生徒のワークシートの記述（抜粋）

(2) 題材を表現活動につなげる手だて

生徒に創作ことわざの手本として，いくつかの企業のことわざを援用したキャッチフレーズを紹介した（**図５**）。The pen is mightier than the sword.「ペンは剣よりも強し」のことわざを援用して，図中の下線部のように置き換え，機知に富んだ参考書のキャッチフレーズを創作することができていた(**図６**)。

No pain, no gain. 英語のことわざ	**No music, no life.** タワーレコード会社
「虎穴に入らずんば， 虎児を得ず」	「音楽がなければ， 生きる意味なし」

図５　実際の企業のキャッチフレーズ

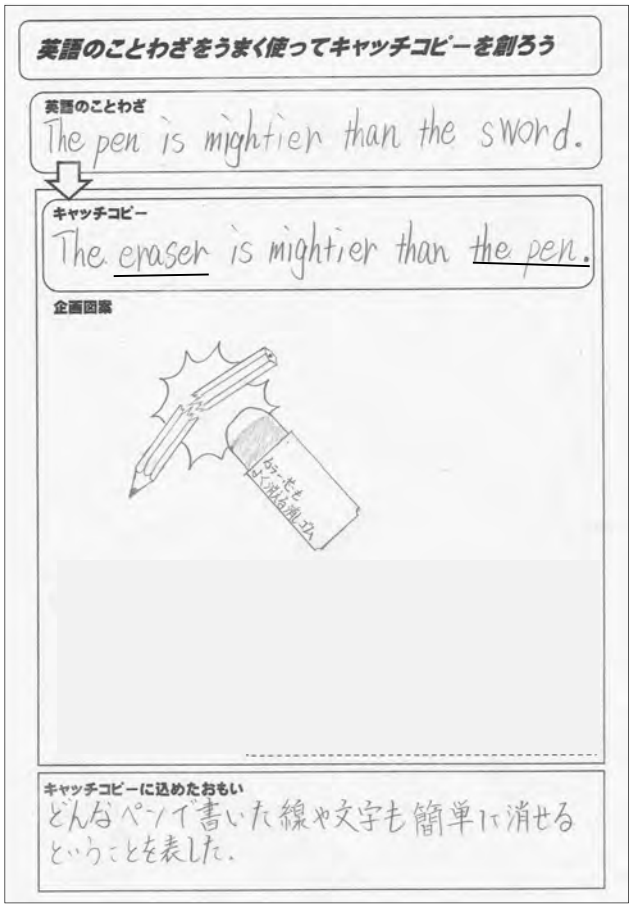


図６　生徒のワークシート（下線部は筆者加筆）

(3) 自律した学習者に育てる手だて

事後アンケートで「英語のことわざについて自分でもっと調べてみたいと思うか」という質問に対し，約 40%の生徒が「どちらかといえばいいえ」，「いいえ」と回答した（**図７**）。英語のことわざには関心を示しつつも，この機会を端緒にして自律的に学びたいとする生徒は多くはない。また，「辞書はとても便利だが，調べるのがめんどうだ」と答えるなど，辞書指導の効果はまだ不十分で，習慣化されるように継続して指導していく必要がある。

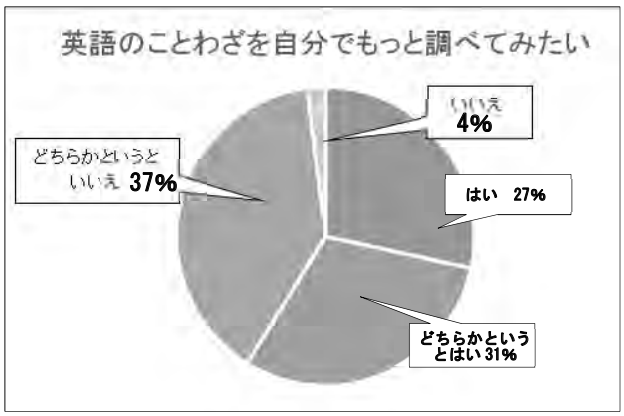


図７　事後アンケート③（n＝103）

Ⅵ　研究のまとめと今後の課題

１　研究の成果

○　オーセンティックな題材は，英語に含まれる意味，すなわち，そこに含まれている価値が多いので，結果として言葉の密度が高くなり，生徒の関心を喚起し，そこに含まれている意味を読み解きたくなると考えられる。その意味でオーセンティックな題材は魅力的であると言える。

○　英語を学ぶ意義は，必ずしも英語の授業が楽しいから生まれるものでもない。題材のもつ価値とその題材において適度な負荷のかかる到達可能な課題を与えることが大切である。生徒の実態を把握したうえで，難しすぎず，簡単すぎない課題を設定することが重要である。

２　研究の課題

○　たしかにオーセンティックな題材は，英語に含まれる意味，すなわち，そこに含まれている価値が多いのだが，文法知識や語彙力の面からみて難しい。そこで教師がオーセンティックな題材と出合うための過渡的段階として生徒の学習段階に応じた題材に加工することが必要であると考える。

○　自律した学習者に育てる手立てとして「自分の学習に責任を持ち，コントロールする能力」に着目したが，その評価の方法は大変難しいと感じた。リフレクションシートは客観的に自分の学習を振り返る機会にはなり得ても，自分に合った効果的な学習方略を見出すには不十分であると言える。したがって，メタ認知を促す効果的な振り返りの手段が具体的に必要である。

人　間　道　徳

第１学年　人間道徳

大単元名

メッセージ for us プロジェクト　～劇団附中～

指導者　三野孝一郎・中川佳洋・萱野大樹
池田良・福家亜希子

１　大単元の目標

自己と向き合うとともに他者と関わりながら「自分とは何か」について考えるために演劇を行う。その過程で自分のよさや弱さに気付き，これまでの自分を見つめ直し，そしてこれからの自分はどう在るべきかを考え続け，より良い自分になろうとする態度を養う。

２　大単元について

(1) 大単元を貫く問い

自分とは何か。自分はこれからどう生きていくべきか。

(2) 大単元で重点を置く価値

「自己理解」 自分のものの見方や考え方に気付いたり，自分のよさや弱さを見つけたりして，自己と向き合い，自分とはどのような人間なのか問い続けること。
「自己の在り方」 集団の中での自分の役割と責任を自覚し，他者と協働することを通して，自己の在り方を問い続けること。

(3) 大単元設定の理由

第１学年の時期は，他者との比較において自分を捉え，劣等感に思い悩んだり，他者と異なることへの不安から自分を表現することに消極的になったりすることがある。そのような時期だからこそ，これまでや現在の自分，そして将来こう在りたいという自己を見つめ直すことが，自ら立つことにつながると考える。そこで，演劇という手法を用いることが，自己を見つめ直し，自分とはどう在るべきか考える上で効果的なのではないかと考えた。

演劇を行う大きな魅力は“ウソの世界の共有”（西村 2020）ができることである。演劇とは現実と異なる世界を作り上げることであり，現実（今の自分）とは異なるものの見方や考え方，感情に触れて体験し，それを他者と共有することができる。その中で，自己と向き合い見つめ直すことで，自分とはどのような人間なのかを考え，自己理解を深めることにつながる。また脚本を考えたり，配役を決定したりすることを通して，それぞれの個性が重要であることに気付いたり，他者から見える自分を客観的に知ったりすることもできる。さらに，演劇の魅力として，仲間と協力して作り上げなければならないプロジェクトになることも挙げられる。自己という概念は，他者との関係において初めて生まれるものである。そして，演劇を一人で行うことは難しい。生徒たちは，演劇でメッセージを届けるという共通の目的のもと，何度も仲間とぶつかり，支え合いながら，集団の中でそれぞれの役割を，責任をもって果たさなければならないという場面に自然と出合う。その中で自己の在り方について考え，どのように集団の中で行動するべきか問い続けることができる。

今年度の第１学年は，入学後間もなく，新型コロナウイルスによる休校を経験し，新しい人間関係を形成するべき大切な時期に学校に通うことができなかった。学校が再開しても学校行事の中止・縮小など多くの制限が課された。社会に目を向けると，連日のように新型コロナウイルスに関するニュースが扱われ，以前の日常は取り戻せないまま，人と人とが接する場面は限られ，決して明るいとは言えない状況が続いている。このような状況だからこそ，自分たちの想いや考えを，身体を使って表現したり，仲間たちと協力して何か大きなことを達成したりする機会が必要であると考えた。

このような状況も踏まえた上で，仲間たちとともに「演劇」という表現方法を用いて多様な他者にメッセージを届ける活動は，生徒自らにとっても地域や社会にとっても大きな意義があると考え，「メッセージ for us プロジェクト～劇団附中～」を設定した。以上のことから，演劇を通して「自分とは何か。自分はこれからどう生きていくべきか」と問い続ける大単元を設定し学習を進めたいと考えた。

(4) 人間道徳の学習を深める手立て

①　省察性を高めるための効果的な手立て

ｉ）ｐ４ｃ を活用した「省察の時間」の設定

学習活動の中で生徒がグループで活動し，成果物を制作した後など節目となる場面では，活動を通して感じたことや考えたことを振り返るとともに省察

性を高めるための時間を設定した。その際，対話を促し，深めるための手立てとしてｐ４ｃを実施した。ｐ４ｃとは，子どものための哲学（philosophy for children）と呼ばれる，生徒が自ら立てた問い（ワンダー）に対して，対話を通して考えを深める一連の活動のことである。演劇を通して体験する喜びや苦労，葛藤などから生まれる，「なぜ…なのか」「どうすれば…できるか」という気持ちを大切にし，その疑問から生徒たち自らの言葉で問いを立てさせた。問いを立てることは，他者と共有することで視点の多様性を知ったり，自分事の課題として主体的な取組にしたりすることにつながると考えた。本実践では，この問いを立てる活動を，段階的に生徒に任せることにし，まずは演劇を行う班のリーダー（21 名）を中心に行うことにした。また，ｐ４ｃの基盤として何を話しても否定しない，全員の意見を受け入れるという安心感（セーフティ）を大切にした。省察の時間においても，ｐ４ｃの考え方に基づいて安心感を実現するための工夫やルール作りを行い，生徒が安心して主体的に取り組めるような時間となるようにした。

ⅱ）多様な他者からのフィードバックの設定

演劇を制作し，メッセージを届けるためには，メッセージを受け取ってくれる相手が必要である。メッセージを受け取ってもらう対象として，学年団・学校内（異学年）・身近な学校外の他者（家族・大学生）・地域や社会を設定した。多様な他者へメッセージを届けられるよう段階的に進めた。また，演劇の専門家による客観的なフィードバックの機会も取り入れた。活動の節目に，多様な他者からフィードバックをもらう場面を設定することによって多面的・多角的に自己について考えるきっかけとした。

また，人間道徳ポートフォリオを活用し，活動や体験を通して感じたことや考えたことを記録させた。それに対し，毎回教師がコメントを残してやり取りを行ったり，定期的に人間道徳通信を発行したりして，多様な考えに触れられる機会を設けた。

②　演劇を通して自己を見つめることを重視した単元構想

ⅰ）これまでの自己を見つめるための基礎づくりの充実

中学生となり，新しいスタートを切った場面だからこそ，今までの自分の歩みを振り返ったり，その歩みを生徒同士で共有し合ったりすることは，自分のことについて知ったり，他者からよい刺激を受けたりする機会として効果的であると考えた。そしてこれからの人間道徳の活動や学校生活などの取組への動機付けともなる。そこで，自己を見つめる基礎づくりとなる活動を重要な時間として位置付けた。その中でも特に，大単元のはじめ（第１～６回）に，これまでの自己を見つめる活動を意図的に取り入れた。具体的には，モチベーショングラフを用いて，モチベーションの上下をグラフ化し，過去の体験から，どのような要因が自分に大きな影響を与えたか分析することをした。また，半年後（１年生３月）の未来の自分になりきり，未来の自分から今の自分にエールを送る手紙を書き，これまでの自分とこれからの自分，それぞれと向き合い，どう在りたいか考えることなどを行った。

ⅱ）自己を見つめることに焦点化するための専門家の活用

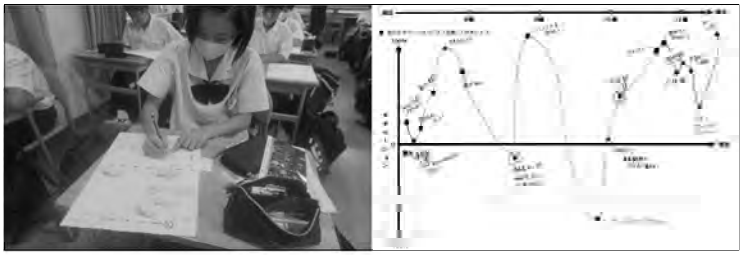
演劇の手法を用いるとき，課題が２点予想された。１点目は，演劇をするという言葉を聞いたとき，生徒の中には，人前で表現をしたり，発表をしたりすることに対してハードルが高く，不安に感じる生徒が少なからず存在することである。２点目は，演劇を制作していく過程で，生徒は演劇の技術的なことが，わからずにつまずいたり，より豊かな表現を追求しようとしたり，自己を見つめること以外の多くに時間を割いてしまうことである。

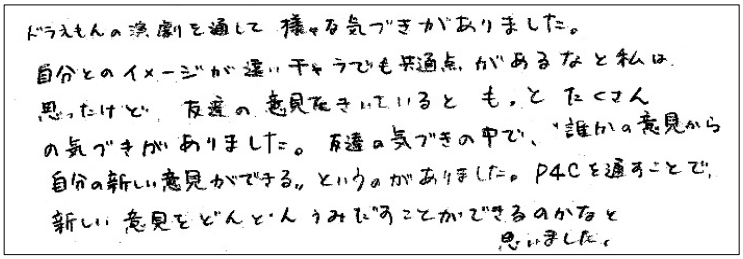
そこで，自己を見つめることに焦点化して取り組むことができるように，専門家を単元の節目ごとに活用した。活動のはじめに，専門家によるワークショップを取り入れ，演劇のワークショップを体験することで，生徒の不安感を和らげるとともに表現することの面白さを感じさせた。演劇の魅力や面白さに気付き，生徒が主体的に取り組む活動の中でこそ，自己を見つめたり，他者と積極的に関わり多様なものの見方や考え方を知ろうとしたりする機会が生まれるはずである。また，演劇や表現に関する技術的な内容については，専門家による指導を大単元の中で定期的に設定し，サポートを受けられるようにした。表現への技術的なハードルを下げることを可能にし，生徒が自己を見つめることに焦点化して，自己とは何かを常に問い続けられるように工夫を行った。

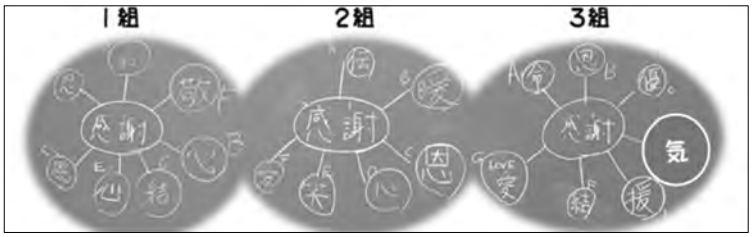
(5) 大単元の評価基準

省察性	問題解決で必要となる資質・能力
自他との関わりから，「自分とは何か」を考え，多面的・多角的に自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとしている。	教科で育成された資質・能力を含め，問題解決で必要となる資質・能力をより生きて働くものとして活用している。

3　大単元の流れと指導の実際

回	主な学習活動	指導の実際
1 ～ 6	**《第１次》自分を見つめ直す** プロジェクトの確認 ○　ガイダンス ○　読み物資料を通して，他者の意見を尊重することについて考える。 ＜資料＞ ・『やっぱり樹里は』 ○　これまでの自己を見つめるための基礎づくりとなる活動を行う。 ・モチベーショングラフ作成 ・１年生３月(半年後)の私になりきり，今の自分へ手紙を書く。	・　13歳の私たちから多様な他者へメッセージを届けていくプロジェクトの展望をもたせるとともに，自分とは何かについて考えることを意識させた。 ・　読み物資料に登場する樹里を通して，お互いに個性を認め合い，自分とは違う考えや立場を尊重する心を育てられるようにした。 ・　モチベーショングラフをかいたり，未来（半年後の１年生３月）の自分から今の自分へ手紙を書くことを通して，これまでの自分とこれからの自分を考えたり，自分にとって大切にしているものを自覚したりするきっかけとすることができた（**図１**）。  **図１　モチベーショングラフと作成しているときの様子（第５回）**
7 ～ 10	**《第２次》演劇と出合う** 演劇ワークショップ ○　演劇の専門家によるワークショップを通して，演劇の魅力を体験する。 **【ワークショップ後の感想】** 時には笑って，泣いて，怒って，喜ぶ。これは口では表せないものばかりです。人の心の中の感情は言葉だけでは表せず，顔・動き・態度などすべてを使わなければいけませんでした。その表し方は人それぞれで相手と表現を通して，想いを分かち合ったり，認め合ったりすることの大切さに気付くことができました。	・　演劇の専門家によるワークショップを通して，表現することのハードルを低くするとともに，今後自分たちがメッセージを伝える上で，演劇という手法の面白さや魅力に気付き，表現を楽しむ生徒の姿が多く見られた（**図２**）。 ・　身体を使って，感情や場面を表現するとき，同じ物事に対しても人によってそれぞれのちがいが現れることを体験し，多様な感性や個性を認めようとする意識を高めるきっかけとなった。 **図２　ワークショップで身体を使い表現を楽しむ様子（第８回）**
11 ～ 15	ロールプレイ『ドラえもん』 ○　アニメ『ドラえもん』に描かれている登場人物になりきり，オリジナルの秘密道具を紹介するロールプレイを行う。 ・アイスブレイク	・　演劇ワークショップを通して，表現を楽しんだり多様な個性を認めたりする意識が高まっているときだからこそ，親しみのあるアニメ『ドラえもん』に出てくるキャラクターになりきることやその個性について考える活動を取り入れた。 ・　アイスブレイクの活動を通して，アニメ『ドラえもん』に出てくる登場人物のイメージや印象が授業の始めは大多数が一致するにも関わらず，物語の場面や設定次第で多様な見方ができることを知ることで，偏ったイメージや印象だけで相手を決めつける

11 ～ 15	・配役決め ・脚本づくり ・発表会	べきではないことや短所も長所に成り得ることについて気付くことができた。 ・　自分と似ていたり，異なっていたりする多様な性格の役を演じることを通して，自分の特徴や周囲から思われている自分の姿に気付き，見つめ直すことができた（**図３**）。 **図３　ロールプレイの様子（第 15 回）**
16 ～ 18	p４c の進め方の確認 ○　p４c のルールを確認 ○　コミュニティボールづくり ○クラスで話し合いたい問いを立て，p４c による対話を体験する。 **【p４c 後の感想】** ・　たくさんの人にコミュニティボールがまわり，不安な人もしっかりパスを使えていてよかった。自分の思ったことを安心して発表できたり，自分の思っていなかったことや考えていなかったことを聞いたりするのがとても楽しかった。 ・　私たち自身が，楽しい空間・安心できる場所，話しやすい雰囲気を作っていくことが大切だと学んだ。	・　p４c の手法を用いて，より効果的な省察の時間となるように学年団でその目的とルールを丁寧に確認し，共有を行った。 ・　p４c の進め方を確認するために，学級ごとに話し合いたい内容について全員で問いを立てた。学級ごとに個性あふれる問いが生まれ，生徒自らが選んで決定した問いだからこそ，各学級で意欲的に取り組む姿が多く見られた（**図４**）。 ・　p４c で使用する「コミュニティボール」を，お題をもとに全員で話をしながら作ることで，今後の対話が一人も欠かすことなく，全員が安心して参加できるようにしていく意識を高めることができた。 **【p４c のルール】** ・　話したいときは手を挙げてボールをもらう。 ・　ボールを持っている人が次に話す人を決めることができる。 ・　たくさん手が挙がっていたら，まだあまり話していない人に優先的にボールをまわす。 ・　ボールがまわってきたときに話したくなければ「パス」できる。 ・　対話の中で疑問が浮かんだら，積極的に投げかける。 ・　当たり前を疑い，考えを掘り下げることに挑戦する。 ・　セーフティを大切にする。 **図４　p４c で問いを考えている様子（第 17 回）**
19	ロールプレイの振り返り 【省察の時間Ⅰ】 ○　「ドラえもんを演じて，気付いたことは何だろうか」という問いについて，p４c による対話を行い，考える。	・　第１回目の省察の時間に行う p４c は，生徒の対話での安心感（セーフティ）を大切にする意識を高めることに重点を置くために，問いは教師が設定した。 ・　演じることを通して気付いた表現することの喜びや葛藤，自分の個性など様々な視点で活動を振り返り，意見を共有したことで生徒の多様な視点を育むことができた（**図５**）。また，演じることが，自分を知るきっかけになることを共有することができた。  ドラえもんの演劇を通して 様々な気づきがありました。 自分とのイメージが違いキャラでも共通点があるなと私は 思ったけど，友達の意見をきいていると もっと たくさん の気づきがありました。友達の気づきの中で、"誰かの意見から 自分の新しい意見ができる"というのがありました。P4Cを通すことで， 新しい意見をどんどんうみだすことができるのかなと 思いました。 **図５　生徒のワークシート**

20	人形劇づくり ～テーマ決め～ ○　２・３年生の先輩たちに向けて，どのようなテーマで人形劇を作るか，p４c を用いて話し合う。 **図６　テーマ決めの様子**	・　声や人形の動きで表現する人形劇を取り入れることで，人前に出ることにハードルを高く感じている生徒の不安感を和らげることができた。また同時に，自分の身体を使って人前で表現することが得意な生徒には，人形という動きの制限のある中で改めて自分と向き合い，自分のどのような特徴や個性を生かした工夫ができるのか，考えを深める機会となるように人形劇を行った。 ・　２・３年生の先輩たちに向けて，どのようなテーマで人形劇を作るか学年団でｐ４ｃを行い，「感謝」を全員の共通のテーマにすることに決定した。また，各班の想いや個性を表現しやすくするために，各班で感謝から連想される漢字一文字を物語のタイトルにした脚本を考えることにした。（**図６，図７**）  **図７　各班の感謝から連想される漢字一文字のタイトル**
21 ～ 41	人形劇づくり　～制作～ ○　「感謝」という共通のテーマのもと，感謝から連想される漢字一文字をタイトルにした人形劇を制作する。 ・人形づくり ・脚本づくり ・配役決め ・外部指導者による指導 ・中間発表会 **図 10　人間道徳通信**	・　自分を投影した人形を作り，その人形に様々な性格や個性を与える活動を行うことで，自分の特徴や周囲からどのように自分が見えているのかを見つめ直す場とすることができた（**図８**）。 **図８　自分を投影しながら人形作りに励む様子（第 21～22 回）** ・　人形劇の専門家による指導を受けることで，表現への技術的なハードルを下げることが可能になり，練習にスムーズに取り組み始められている班が多く見られた（**図９**）。 **図９　専門家の指導を生かして，練習に取り組む様子（第 30 回）** ・　人間道徳通信を定期的に発行し，他者の考えに触れられる機会として設定できるようにした（**図 10**）。 ・　毎時間，人間道徳ポートフォリオを記入させることで，活動を通して出合う苦悩や葛藤の場面で立ちどまり，考えようとする生徒の様子が見られた。また，教師のコメントによるフィードバックから改めて問い直したり，考え直したりするきっかけにすることができた。

昼休み

人形劇発表

○　昼休みを使い，クラスごとに先輩たちへ感謝を伝える人形劇発表会を行う。

【人間道徳通信より】

私たちは今回の人形劇を通して‘互いに尊敬しあう’ということが大事なんだなと思いました。あの子がハキハキしゃべっていて，とても聞き取りやすい！あの子はまわりにちゃんと指示ができる！すごい！などと相手のいい所を見つけあうことにより，互いにたくさん成長できたなと思いました。

・　人形劇では表現することへの抵抗感を少なくするように配慮した上で，周囲も温かく見守る雰囲気を大切にしたことで，活動に対して前向きに取り組めるようになり，自己を見つめることに焦点化して考えられている生徒の様子が見られた（**図 11**）。

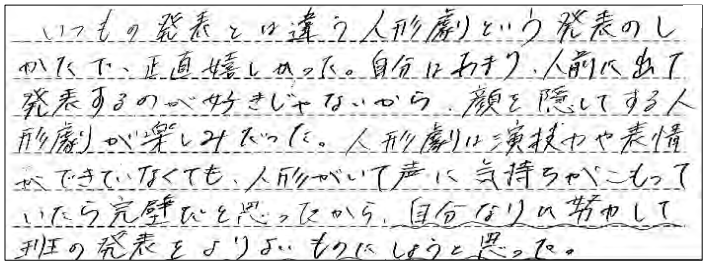

いつもの発表とは違う人形劇という発表のしかたで、正直嬉しかった。自分にあまり、人前に出て発表するのが好きじゃないから、顔を隠してする人形劇が楽しみだった。人形劇は演技や表情ができていなくても、人形がいて声に気持ちがこもっていたら完璧だと思ったから、自分なりに努力して班の発表をよりよいものにしようと思った。

図 11　発表後の生徒の振り返り

・　２・３年生から人形劇発表会のアンケートによるフィードバックをもらい，自分たちの取組やメッセージについて再度，振り返るきっかけになった（**図 12**）。

よかったところ	改善すべきところ
・　はじめに登場人物の紹介をしていて，より分かりやすかったです。 ・　人形が本人と似ていて面白かったです。	・　ハキハキと台本を読んでいる子もいれば，読んでいない子もいたので，班全員が同じように表現できたら，より良くなると思います。 ・　もっとおもいっきり個性を出してやれば面白くなると思う。

図 12　２・３年生のアンケート結果

42

人形劇の振り返り

【省察の時間Ⅱ】

○　「人形劇を通して，自分がどう変われたか」という問いについて　p４c による対話を行い，考える。

図 13　省察の時間の様子

・　事前にリーダー会を行い，各班のリーダーを中心に省察の時間の問いを立てた。リーダー会を通して，問いを立てるために必要な視点に気付き始めている生徒も見られた。

・　人形劇制作を通して気付いた自分のよさや弱さと向き合い，よりよい自分をつくろうとする意識が高まり，これからの自分の在り方について考えている生徒が多く見られた（**図 13**，**図 14**）。

・　人間道徳ポートフォリオに記入している内容から，自己の取組に対する姿勢や考えたことなどの変化を感じている生徒の姿が見られた。

・　p4c の手法を用いることで，他者の意見を受容する雰囲気をつくることができたが，他者の意見に疑問をもったり，異なる意見を発信することに課題が見られた。

・　自分は脚本の通りに動いてこなすだけだったと思います。脚本もストーリーもセリフも全てリーダーにまかせただけで，ほとんど何も出来ませんでした。また「○○くんは？」と自分に声をかけてくれる人がいたのですが，「え，まぁ，いいんじゃない？」などという超テキトーな返事しか出来ませんでした。劇はよかったと思うけど，やり直したいです。

・　「自由」について学ぶことができた。（中略）ダメな「自由」も活動の中でうまれた。それは，今やるべきことをほったらかしで，自分の好きなことをする自由だ。一部の人は一生懸命がんばっているのに，僕は他事をしていたことが何回もあった。それは「One Team」として成り立っていないと思う。

図 14　省察の時間の生徒の考え（ワークシート）

活動実践中を含む

43 ～ 55	**《第３次》私たちからのメッセージ** 演劇づくり ○　「13 歳の私たちだからこそ伝えたいこと」をテーマに演劇づくりを行う。 ・脚本づくり ・配役決め **【人間道徳ポートフォリオより】** 伝えたいメッセージをはっきり伝えるために，台本から本番まで細かく考え，見た人が心に残ったと思う劇にしたい。また，自分の意見や存在が誰の何のためになるのか，そんなこともしっかりと考えたいと思いました。	・　「13 歳の私たちだからこそ伝えられること」をテーマに演劇を制作することで，これまでの自分やこれからの自分の在り方と向き合いながら，演劇に取り組めるようにした。 ・　演劇を行う班の編成はリーダーに選ばれた生徒たちが行うことで，班の中で責任感をもって取り組むようになり，リーダーとしての意識を高めることができた（**図 15**）。 ・　13 歳の私たちだからこそ伝えたいことを，KJ 法を用いて班で整理し，そのメッセージを伝えられるように脚本や演出を工夫することを通して，自分自身や自分たちのことについて考えようとする姿が見られた（**図 16**）。 ・　班の中で「演出」「役者」「大道具」の中から二つの役割を選ぶことで，自分の得意なことや苦手なことに気付いたり，また新しい自分を目指して挑戦しようとしたりする機会にできた。 **図 15　班編成の様子（放課後）** **図 16　伝えたいことを整理する生徒の様子（第 48 回）**
56 ～ 70	発表に向けた制作・練習 **【人間道徳ポートフォリオより】** 班の中で自分の意見が採用されて嬉しかった。みんなが動いてくれてるから，私も自分が提案したことは何ができるか考えて，しっかりがんばりたい。	・　演劇制作を行うことを通して，集団の中でそれぞれの役割を，責任をもって果たさなければならないという場面に自然と出合い，どうあるべきか考えている生徒の姿が見られた（図 17）。 **図 17　演劇制作の様子（左：第 60 回，右：第 65 回）**
71 ～ 83	中間発表会・演劇の修正 ○　中間発表会では，外部指導者による指導を受ける場を設定する。 ○　中間発表会後には，班で話し合い，修正や改善を行う。	・　中間発表会を，演劇の専門家から助言をもらったり，生徒が制作で苦労していることを相談したりする場として設定することで，技術的な部分を解決し，生徒が自己を見つめることに焦点化して取り組めるようにした。 **図 18　専門家から指導を受ける様子（第 71・72 回）**
84	演劇発表	・　地域や社会（身近な社会として家族）と連携し，多様な他者からフィードバックをもらう場を設ける。 ・　発表後，人間道徳ポートフォリオに記述された内容を振り返ることで自己の変化や成長に気付く機会とする。
85	演劇発表後の振り返り 【省察の時間Ⅲ】 ○　リーダーを中心に問いを立て，その問いについて p４c を用いて考える。	・　プロジェクトを振り返り，多様な場面での葛藤や新しく発見した価値や自分について考え，改めて大単元を貫く問いを問う。 ・　大単元のはじめに書いた自分からの手紙を読み返し，半年前（１年生９月）の自分が思い描いていた理想の自分に近付いているかどうか考える。

4　実践の考察

(1) 省察性を高めるための工夫

学習活動の節目で，p４c を活用した省察の時間を設定することで，他者の多様な考えに触れる機会を確保することができた。また，省察の時間の問いは生徒（リーダー）中心に考えた。生徒自らが問いを立てることは，生徒の達成感につながった。（**図 19 上**）中学３年間で継続して取り組み，リーダーだけでなく，一人ひとりの単元の目標に迫る問いを立てる力を向上させたいと考える。一方で，「個」の意見を発信することに対して課題が見られた。（**図 19 下**）

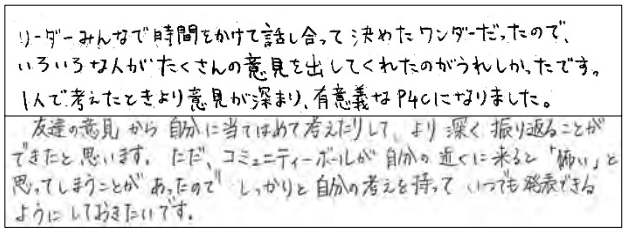


図 19　省察の時間(p４c)を終えた後の生徒の感想

(2) 演劇を通して自己を見つめることを重視した単元構想

単元のはじめに，自己を見つめるための基礎づくりを充実させて行ったことで，演劇の活動を通して，自分の行動や考え方をじっくりと見つめ直し，より良い自分とは何か考えようとする機会の確保につながった（**表**）。また，専門家を効果的に活用したことで，演劇を行うことに対する不安感や抵抗感を和らげ，楽しみながら取り組めた（**表**）。自己を見つめることに焦点化したことで，自他との関わりの中から自己の在り方を問い直し，調整しようとしている生徒の姿がワークシートの記述から見られた（**図 20**）。一方で，人間道徳の学習が楽しみだと肯定的に答えた生徒に比べると，自己を見つめ直すことができたと肯定的に答えた生徒は減少している（**表**）。楽しみながらも，自己を見つめ直すことにつながっていない生徒への手立ての必要性が明らかになった。

表　人間道徳の印象に関するアンケート（N=104）

	肯定率(%)	平均値
人間道徳の学習は楽しみだ	85.3	3.4
人間道徳の取組によって，自分の価値観や生き方について考える機会は増えた	75.5	3.0
人間道徳の学習で，自分自身の行動や考え方をじっくりと見つめ直すことができた	75.5	3.1

※　肯定率は，「はい」と「どちらかといえばはい」を併せた割合を示す。平均値は，はい=4～いいえ=1 とみなして，高い値ほど質問内容を肯定する回答を意味するように変換した。

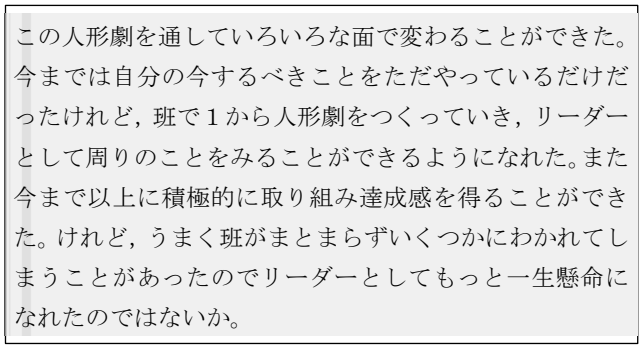

この人形劇を通していろいろな面で変わることができた。今までは自分の今するべきことをただやっているだけだったけれど，班で１から人形劇をつくっていき，リーダーとして周りのことをみることができるようになれた。また今まで以上に積極的に取り組み達成感を得ることができた。けれど，うまく班がまとまらずいくつかにわかれてしまうことがあったのでリーダーとしてもっと一生懸命になれたのではないか。

図 20　生徒のワークシート

5　成果と課題

(1) 成果

本実践では，演劇という手法を用いることにより，生徒は集団の中でそれぞれの役割を，責任をもって果たさなければならないという場面に自然と出合うことができた。その出合った場面において，自己を見つめ直すために立ち止まり考えることができたのは，単元のはじめに，自己を見つめるための基礎づくりを充実させたことが効果的であったといえる。このような活動を通して，自己の在り方について考え，どのようにするべきなのだろうかと問い続けることで，重点を置いた価値に迫るものとなった。

(2) 課題

本実践での課題が２点ある。１点目は，人間道徳の学習を楽しみながらも，自己を見つめることにつながっていない生徒への手立てである。大単元を貫く問いやプロジェクトの目的を全員で常に意識するための工夫が必要である。また，演劇で設定するテーマは，自己を見つめることにつながるかどうかが決まる重要なものであった。２点目は，省察の時間（p４c）である。多様な意見をもとに，対話する省察の時間を目指したが，事前にワークシートに記入した意見を発表するだけになる場面が見られた。教師または生徒がファシリテーターとしてどのような役割や手立てが行えるか考えたい。また対話の中で，セーフティを大切にしたからこそ，他者の意見を否定しない，予定調和的な対話が生まれた。つまり，他者の意見に疑問をもったり，深く聞いてみたりすることは，他者の意見を否定することと考えている生徒が多かったと言える。他者の多様な考えに触れ，疑問をもったり，再度自己の振り返りを行い自分の意見を発信できたりするような手立てを行うことで，より本単元の目標に近づくことができると考える。

第２学年　人間道徳

大単元名

Smile プロジェクト ２nd ～笑顔の共有～

指導者　太田隆志・赤木隆宏・髙橋範久
一田幸子・芝野明莉

１　大単元の目標

多様な他者の個性や立場，思い，他者を取り巻く環境などを知ることを通して，物事を多面的・多角的に捉え，自分はどのように生きるべきかを考え続けることができる。

２　大単元について

(1) 大単元を貫く問い

共に生きるとは何か。他者との関わりの中で，自分はどのように生きるべきか。

(2) 大単元で重点を置く価値

「相互理解」 人にはそれぞれのものの見方や考え方があることを知り，互いの個性や立場の違いを踏まえつつ，他者とどのように関わればよいかを問い続けること。
「多様性の尊重」 それぞれの主義や価値観，取り巻く環境・文化などを理解し尊重しながら，多様な他者や環境・文化などとよりよく生きることの意味を問い続けること。

(3) 大単元設定の理由

第２学年では，普段の学校生活で関わることができない多様な他者と「共に生きる」とはどのようなことか，そのためには何が大切か，よりよい関わり方とは何かということについて考え，自己の生き方・在り方を問い直して，価値の更新を目指した。

第１学年では，「笑顔の発信」をテーマに，自分が所属する集団の中で自分とは何か，自分には何ができるのかということについて問い続けてきた。その結果，生徒は集団における自己の役割や責任，価値に気付くとともに，自己の個性や能力を客観的に捉えることができるようになった。課題としては，他者と関わる上で，その個性や立場，思いをくみ取ろうとすることは十分であるとは言えないことが明らかとなった。

これらを踏まえて今年度は，「笑顔の共有」をテーマに，笑顔の“発信”と “共有”の違いについて考えさせ，自己のみならず他者理解を深め，「多様な他者と共に生きる自己とはどう在るべきか」を考えることとした。本学年の生徒は，自分たちのコミュニティを越えた他者との交流や，交流に向けた準備をはじめとする諸活動に意欲的であるが，前述した課題があった。そのため，自他の個性や立場の違い，主義や価値観などを尊重することに向かわせ，学習を展開することとした。

そして，社会に存在する極めて多様な他者のうち，生徒自らが関わりたいと考え，プロジェクトに関わる対象について，生徒アンケートによって決定した。その結果，プロジェクトの成功を共に目指す多様な他者を未就学児と高齢者とした。自分たちと関わる機会が少ない世代であるこれらの他者の個性や立場に思いを馳せ，自分たちにできるあるいは，自分たちにしかできないことを模索させることで，多様な他者と共に生きることの意味や意義について考えることを目指した。また，これらの他者と関わるプロジェクトを通して，他者の反応や思いを体感し，人と人とのつながりを体験的に学んだり，幼児教育や保育，介護などに従事する人々への敬意をもったりすることができると考え，大単元を構想した。

(4) 人間道徳の学習を深める手立て

①　省察性を高めるための効果的な手立て

ⅰ）「省察の時間」の設定の工夫

大単元を貫く問いについて常に考えさせつつ，仲間や他者に意見をもらったときや，実際に未就学児や高齢者と交流した直後に，省察の時間を設定した。その際，段階的に「共に生きる」ことについて深く考えさせるために，交流する事業所ごとに企画を実施するユニット別，交流する事業所別，未就学児あるいは高齢者という対象別，全体の４段階で意見を交流させ，視野を順次広げつつ，自己の生き方・在り方を問い直す場面を設定した。省察する時期や集団の規模を見極めることで，「今」自分たちはプロジェクトの成功のために何ができるか，「今まで」は多様な他者とどう関わってきていたか，「これから」は多様な他者とどのように共に生きていくのか，またそのために何が大切なのかということについて考えを深めさせ，自己の生き方・在り方を問い直すことを目指した。

ⅱ） 自己の問い直しを促す人間道徳ポートフォリオ，人間道徳通信と「カード」の活用

他者とのよりよい関わり方を模索するために，人間道徳ポートフォリオを活用し，過去に思い，考えたことを振り返らせ，活動内容や関わり方を繰り返し問い直すように指導した。また，これを見返す時間を設定することで生徒自身に自己の考え方や捉え方の変容に気付かせるとともに，教師との対話を通して，過去と比較した現在の生徒の取組や思いを教師が価値付けることで，自己の変容にも喜びを見出させることを目指した。さらに，省察の時間などの後に発行する人間道徳通信によって，省察した内容や思いを共有し，考えの更新を促す一助とした。

その上で，各段階（①中間報告会の後，②交流会Ⅰの後，③交流会Ⅰの振り返りの後，④交流会Ⅱの後，⑤プロジェクト全体の振り返りの後）で自己の考え方の変容を捉えやすくするために,「多様な他者と共に生きるために大切なことは何か」について，個々に表現するカードを作成させた。

ⅲ）活動の安全性とコロナ禍におけるリスク・マネジメント

中学生である生徒と，未就学児及び高齢者の体格や体力，できることなどにおける差異は極めて大きい。そのため，協働して取り組むとは言え，怪我や事故を未然に防ぐための手立てが必要である。そこで，教師が各事業所を訪問し撮影した写真や映像を生徒に見せたり，視線の高さや身体の可動域などについて考えさせたりすることで，自分たちの取組が安心･安全に行えることを省察の一つの視点とした。また，コロナ禍であるため，直接的な交流ができなかったり，オンラインでの交流すらもできなかったりする場合もあった。これらを悲観的に捉えるのではなく，どのような工夫によって自分たちの考えを実現できるか考えさせることで，このプロジェクトの成功に向けての学習が，先行き不透明な時代を生き抜くビジョンの構築につながることを目指した。

② 交流する他者の性質を大きく変えることによって広がる相互理解と多様性の尊重

多様な他者と共に生きる関係を構築していくためには，どのような活動をする場合でも，交流する他者によってアプローチの仕方を変える必要がある。そのために，交流する他者の興味・関心などを理解し，把握し，尊重することが重要である。そこで，全体を事業所別にＡ～Ｄのグループに分け，２回の交流を通して自己の生き方・在り方を問い直させることとした。その際，１回目の交流を終えたときの活動の振り返りや情報を仲間同士で共有させることで,自分たちの取組をより客観的に捉えるとともに，２回目の交流をよりよくするための手立てについて考えられるようにした（**図１**）。

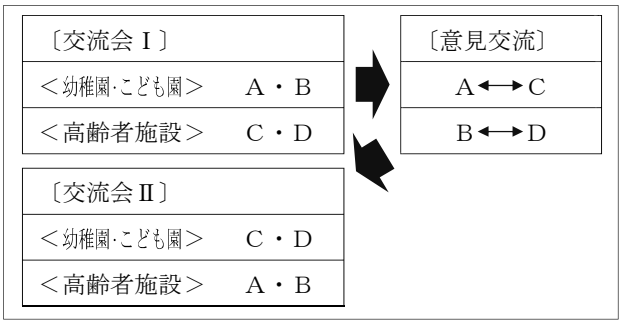


図１　大まかな交流計画と意見交流の場の設定

③ 少人数ユニットによる学習活動

多様な他者との交流に向けて，生徒一人一人が熱中し，責任をもってプロジェクト学習を進めていくために，それぞれの生徒の興味・関心や個性・能力を生かしつつ，他者と笑顔を共有することができる活動内容を考えさせた。次に自分たちが取り組みたい活動を，内容別に「遊ぶ・伝える・創る・学ぶ・魅せる」の５つのチームに分類した上で，活動内容をさらに絞り込み，イベントのゴールイメージを共有した仲間と少人数ユニットを組織させた。ここでは，自分たちの興味・関心だけでなく，他者の興味・関心を想像して，テーマである「笑顔の共有」を実現できるかどうかを常に問い直すよう指導した。

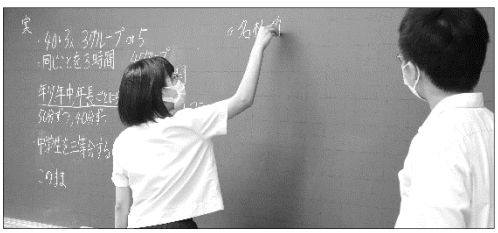
(5) 大単元の評価規準

省察性	問題解決で必要となる資質・能力
他者が有する特徴について体験的に理解することを通して，他者とのよりよい関わり方について考え，自己の生き方・在り方を問い直し，調整していこうとしている。	教科で育成された資質・能力を含め，問題解決で必要となる資質・能力をより生きて働くものとして活用している。

3　大単元の流れと指導の実際

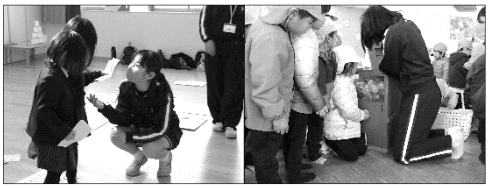
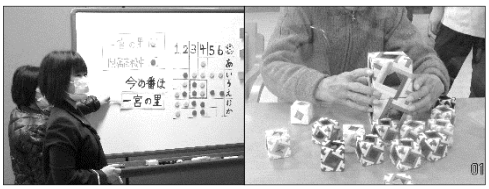
<table>
<tr><th>回</th><th>主な学習活動</th><th>指導の実際</th></tr>
<tr><td>1
・
2</td><td>オリエンテーション
○笑顔の“発信”と“共有”の違い
○交流したい他者とその活動内容の選択
・　発信は自分たちが何かする。共有は一緒に何かするものだと思う。
・　発信は“主張”に近いけど，共有は“協力”に近い。
・　人によって考え方は全然違うが，それを互いに認め合うことが大切。
・　手を差し延べ合えることが共有。そのために，社会にはどのような人がいるのか，その人たちが抱えている問題は何かなどを見つめることが必要だと思う。
（人間道徳通信に掲載）
図２　笑顔の共有についての生徒の記述</td><td>・　笑顔の“発信”と“共有”の違いについて考えさせ，笑顔を共有することの意味や意義について問うた（図２）。その上で，他者とどのような活動をしたいか考えさせた。他者を取り巻く環境を想像させる際には，新型コロナウイルス感染拡大によって想定される，活動の制限を考慮させ，自分たちが本当に取り組みたいあるいは，自分たちにしかできない活動を考えさせた。
・　プロジェクトが自分たちの自己満足で終わらないようにするために，考えるべきことは何かを問い，他者理解を含めた相互理解の重要性に注目させた。
・　社会情勢の変化やコロナウイルス第２波襲来の懸念，特に関わる他者が，抵抗力が強くない場合についての配慮など，多面的・多角的な視点から，取り組みたい活動内容を分析し，判断するよう助言した。</td></tr>
<tr><td>3
～
19</td><td>企画・立案，準備・制作（交流会Ⅰ）
○ユニット編制・企画書の作成
○企画の決定
○予算要望書の作成
○企画に必要なものの準備・制作

図３　ユニットを編制する様子（左）と企画案を語る様子（右）（第３回）

図４　交流の対象となる他者の興味･関心を調査する様子（第６回）
 
図５　交流会全体の進行を検討する様子（第 11 回）</td><td>・　取り組みたい活動内容と自己の特性や興味・関心を考慮し，ユニットを編制するよう指示した（図３左）。仮編制したユニットごとに企画案を語らせ，企画が類似したユニットがあった場合は，協力するために編制し直したり，企画そのものを再検討したりする場を設定した（同右）。
・　企画の決定の際には，教員にその企画のおもしろさやねらいについてプレゼンさせ，自分自身が楽しむことだけではなく，交流会Ⅰで関わる他者と共に生きるために，自分にできることや自分にしかできないことなどを吟味させた。その際，コロナ禍におけるリスク・マネジメントの観点から，交流する他者も安心して活動できるようにするために，どのような工夫や配慮が必要だと考えられるか，ユニットメンバーで協議するよう指示した。
・　他者理解を深め，相手意識を高めるために，一般的な未就学児や高齢者の興味・関心について調査するよう指示した（図４）。
・　交流会の在り方のイメージをもたせるために，各事業所の写真や映像を提示した。その際，当日の進行の仕方など，課題を発見した生徒がいたため，各事業所単位で協議・検討の場を設定した（図５）。
・　各事業所の様子や，未就学児及び高齢者の特性などを把握した後，これまでの自分たちの取組について振り返らせ，交流する他者と共に生きる自己の在り方について，ポートフォリオに記録させた。</td></tr>
</table>

20 ・ 21	中間報告会【省察の時間（第 20・21 回)】 ○プレゼンの実施と意見交換 ○企画の問い直し **図６　プレゼンの様子（左）と付箋紙を活用し意見交換する様子(右)(第 21 回)**	・　交流会Ⅰを想定して，**図１**中Ａ・Ｃ間とＢ・Ｄ間でプレゼンを行い，それに対する意見や感想をプレゼンターに伝えたり，質問したりした（**図６左**)。その際，２色の付箋紙を活用し，良かった点(青)と改善点(赤)を書き分けさせた（**同右**)。 ・　仲間の取組の様子や自分たちへの意見を聞き，気付きをポートフォリオに記録させることで，それまでの学習や取組の成果・改善点を考えさせるとともに，意識や考えの変容に着目するよう促した。
22 ～ 34	中間報告会後の振り返り及び修正 【省察の時間（第 22～25 回)】 ○企画の修正 ○多様な他者と共に生きるために大切なことについてのカード①の作成 **図７　共に生きることについて，自己の生き方・在り方を問い直す様子（第 22 回）** ・　welcome（こっちが笑顔なのが，相手を笑顔にする最低条件。相手が入ってきやすい環境をつくりたい） ・　自分の考えをもつこと（自分の考えをもっていないと話ができない。受けとるだけになる） ・　一緒にすること！（相手を一緒に巻き込むことが大事） ・　工夫の積み重ねや向上（お互いが不便なこと，困っていることを分かち合い，ものごとを解決，改良し，よりよい生活につなげていくこと） ・　多様な視点（協力して生きるということではない。互いに気持ちよく生きられる環境を整え合うこと） （人間道徳通信に掲載） **図８　カード①の記述とその説明**	・　中間報告会で得た仲間からの助言や意見をもとに視野を広げて，これまでの自分たちの取組を振り返り，カードを作成するよう指示した（**図７，８**)。報告会以降の修正の時間には，多様な他者と共に生きるために大切なことについて，自分とは異なる仲間の考え方に触れ，自己を見つめ直す生徒の姿が見られた。以下にその例を示す。 【未就学児との交流に向けて準備をする生徒の姿】 ・　中間報告会で他のユニットの「相手が笑顔になれば，それが共有だと考える」という発表に，本当にそれでいいのか，と考える記述をしていた。 ・　自分たちのユニットの行うことが本当に笑顔の共有，共に生きることにつながるか考え直していた。 ・　安全性に問題はないか，装飾に課題があるのではないか，それで笑顔の共有になるのかという質問を投げかけられ，自分たちのユニットには課題ばかりだと投げやりになった姿も見られた。 【高齢者との交流に向けて準備をする生徒の姿】 ・　高齢者の方に制作依頼をし，それを材料の一つとして中学生が作品を完成させる際に，手紙や見本を入れるなど，思いを伝える工夫をしようとしていた。 ・　高齢者の方にできることと難しいことを捉え直し，自分たちが事前にしておくことあるいは，しておいた方がいいことを整理していた。 ・　対面での交流ができないことから，映像や文字のみで，活動内容や思いを伝えるためにはどのような工夫ができるか，検討を重ねる姿が見られた。 ・　振り返りや修正などが適切に行われているユニットに対しては，交流会Ⅰだけでなく，交流会Ⅱやそれ以外の他者との関わりを想定させ，共に生きるために大切なことについて考えるなど，幅広い視野で捉えるよう助言した。
35 ～ 40	交流会Ⅰ ○未就学児との交流（**図９**） ○高齢者との交流（**図 10，11**）	 **図９　未就学児との交流の様子（第 39 回）**

35 ～ 40	 **図 10　高齢者への贈り物やメッセージ（第 35 回）** **図 11　高齢者とのオンラインでの交流の様子（第 39 回）**	【未就学児との交流会Ⅰでの生徒の姿】 ・　**図９左**の生徒は，しゃがんで目線を低くして関わることを意識していた。目線の高さを合わせることによって，共に楽しむことができると考えたようだ。 ・　**図９中**の生徒のユニットは当初，室内で風船を落とさずに，障害物を抜けていく遊びを企画していた。しかし，列に並ぶ待ち時間の削減や密を回避することなどを考慮し，**同右**のように，外遊びに変更した。交流の中で自分たちの取組を振り返り，対応した姿が見られた。 【高齢者との交流会Ⅰでの生徒の姿】 ・　**図 10 左**では，先にしてもらう作業に関わる物品を送る際，楽しみに思ってもらえるよう，メッセージと写真を添えていた（**同右**）。完成した作品を送る際，一緒に作った過程を伝えるために，メッセージを記していた。 ・　**図 11** では，カメラを通した交流となることから，話す速さに加え，自分たちの手元をいかにわかりやすく見せるかという点を工夫しようとする姿が見られた。
41 ～ 43	交流会Ⅰの振り返り 【省察の時間（第 41～43 回）】 ○カード②の作成 ○仲間との意見交流 ○カード③の作成（**図 13**） ・　お互い素の笑顔になることで，お互い楽しい時間を過ごすことができる。 ・　理解するだけではその人との関係は長続きしない。 ・　完璧に相手を理解しようとすると苦しく余裕がもてない。きちんと相手のことを思い，考えることができるなら，少しでも相手を知り，本当の笑顔をわかちあえると思う。その少しで変わると思う。 ・　笑顔は言葉が通じない人にも通じる。 （人間道徳通信に掲載） **図 13　多様な他者との共生における大切なことについての生徒の記述**	・　前時までの省察をさらに深め，多面的・多角的に自己の生き方・在り方を問い直させるために，自分とは異なる事業所で交流した仲間と意見を交流させる場を設定した（**図 12**）。 **図 12　仲間と意見交流する様子（第 42 回）** ・　交流した中で，うまくいったことや苦心したことを伝え合わせ，それぞれが何に留意したか，その理由や背景を共有するよう指示した。 ・　多様な他者とのよりよい関わり方を選択，判断させるために，省察し直して獲得した新たな視点を，交流会Ⅱに向けて活用するよう助言した。
44 ～ 56	省察の共有，企画・立案，準備・制作・修正 ○交流会Ⅱや今後に向けた展望の整理 ○ユニット編制・企画書の作成 ○企画の決定 ○予算要望書の作成 ○企画に必要なものの準備・制作 **図 14　交流会Ⅱに向けて，交流会Ⅰでの振り返りを伝える様子（第 44 回）**	・　交流会Ⅰのときのユニット編制では，同性同士のユニットばかりになってしまったため，自分たちもより多様な価値観を共有するために，男女混合とするよう指示した。 ・　交流会Ⅰでの学びに加え，人と人がつながる上で，合理性のみを重視しない，一手間をかけることで生まれる温かさについて考えるよう助言した。 ・　振り返りの後には，個々の成果と課題を集約し，次グループへの報告として伝達させた（**図 14**）。実際に交流してみて，想定していなかった状況があったことを振り返る生徒も見られた。 ・　幼稚園教諭など，各事業所で従事されている方から

<table>
<tr><td>44
～
56</td><td></td><td>の助言を紹介し，それらを交流会Ⅱに向けた工夫や留意点の一つとするよう指示した。その際，自分たちの見方も大切にするよう助言した。</td></tr>
<tr><td colspan="3">【交流会Ⅱに向けて，次グループに伝達した内容（一部抜粋，左：未就学児，右：高齢者）】
細かい作業が苦手／待ち時間をつくらないように／お土産は喜ばれる／一緒に楽しむ／泣いた子への対応／片付けを早く　など
想定の４倍の時間をかけて話す／笑顔で話す／毎度聞こえているかの確認をする／ものづくりを喜んでもらえる／シンプルに作る　など</td></tr>
<tr><td>57
～
62</td><td>交流会Ⅱ
○未就学児との交流（図 15）
○高齢者との交流（図 16）
 
図 15　未就学児との交流の様子（第 58 回）
 
図 16　高齢者との交流の様子（第 61 回）</td><td>【未就学児との交流会Ⅱでの生徒の姿】
・　図 15 左の生徒は，仲間との意見交流（第 44 回）で聞いた助言を参考にし，目線を合わせ，まずは他者の意見を聞くことを大切に関わっていた。
・　図 15 右の生徒は，教室内に隠されたコイン探しを企画し，そのコインを使ってガチャガチャをする遊びを実施したが，長蛇の列をつくってしまい，20 分１コマの時間の管理が不十分だったことや，感染症対策の声かけに手いっぱいになったことを悔いていた。
【高齢者との交流会Ⅱでの生徒の姿】
・　図 16 左では，指示棒の指し方，音声で聞き取れない場合に視覚で伝えるための文字の見せ方などにおいて工夫する生徒の姿が見られた。
・　図 16 右では，箱を積むおもちゃを作成した。箱の軽さや面に傾きをもたせることで，何度でも遊べるような工夫をした。手紙を添えることで，他者の笑い声を聞くことができたことを，嬉しそうにする生徒の姿が見られた。</td></tr>
<tr><td>63
～
66</td><td>交流会Ⅱ・プロジェクト全体の振り返り
【省察の時間（第 63～66 回）】
○カード④⑤の作成，学習全体の振り返り
○自己の生き方・在り方の問い直し
・　他者と関わるのは簡単ではないこともあるかもしれないけれど，関わろうとする勇気が大切。
・　常に考え続けて「共に生きよう」という意識をもっておくことが大事。
・　日々誰かと交流していくなかで修正を続けて深めていけたらと思う。
（人間道徳通信に掲載）
図 17　学習全体を振り返った生徒の記述</td><td>・　カード④に書かせた内容が類似しない生徒同士で対話し，仲間の多様な考えに触れられるよう座席を組織して，意見交流をさせた。
・　大単元を貫く問いについてカード⑤を書かせる際，自己の考えの変化の有無やその過程，変化の理由を振り返らせるため，これまで作成したカード４枚を並べて考えるよう指示した。また，単元を通して仲間がどのように考えてきたかを一覧にして見せることで仲間の多様な価値観に触れさせ，考える一助とした。
・　多様な他者と共に生きる上で，自他の環境や文化，背景などを尊重し，自己が今後どのように生きるべきか考えさせた。</td></tr>
</table>

４　実践の考察

(1) 省察性を高めるための効果的な手立て

①　「省察の時間」の設定の工夫

本単元では，大単元を貫く問いや自分たちの取組について，交流会Ⅰに向けた中間報告会（第 20・21 回），交流会Ⅰの後（第 42 回），交流会Ⅱが終わり，全体を振り返ったとき（第 65・66 回）の３回，全体で省察の時間を設定した。個々の省察に深まりをもたせるために，全体で省察する前には，各事業所単位で１・２時間の省察の時間を設定した。その上で，仲間と工夫した点や困った点などを共有し，意見を交流させたことで，仲間の多様な価値観を受けとめつつ，自己の生き方・在り方をより深く問い直す生徒の姿が見られた。これは，自分と同じ経験を積んだ仲間に，事前に自分が行った工夫の根拠を説明したり，仲間の意見に質問したりし合ったことで，自分の意見を整理し，これまでの取組を価値付けることができたためと考えられる。

②　自己の問い直しを促す人間道徳ポートフォリオ，人間道徳通信と「カード」の活用

省察する時期や集団の規模を見極めつつ，ポートフォリオへの記録や人間道徳通信の活用，自己の考えを表現したカードの作成によって，単元を通して生徒の考えに大きな変化が生まれた（図 18）。

ｶｰﾄﾞ	生徒A	生徒B
①	相手の立場に立つ	相手の立場にたって考えること！
②	伝えようとする努力	相手のことを分かろうとする！
③	相手の意見を認め，尊重すること	相手を分かろうとすること
④	臨機応変な対応力	お互いの違いを理解しようとし,認めあうこと
⑤	笑顔でいること	（一つには決められません）

図 18　カードに記録された生徒の考えの変容

特に生徒Aは，単元のはじめには「みんなが笑顔でいること」が大切であると考えていたが，交流する他者が決まり，プロジェクトを進める過程で，“他者”に思いを馳せ，次に“自己”の内面に思いを向け，単元の終末では「何気ない日常にある笑顔」こそが大切であると考えを巡らせていた。生徒Bははじめ,「助け合うために広い視点で社会を見る」ことが大切であると考えていたが，交流会での経験や仲間の意見を受けとめることで，カード⑤の記述に至った。省察の時間を通して書き留めた自分の考えを振り返り，多様な価値観を受けとめ，それらが交流という経験と組み合わさることによって自己の考えを更新することができたものと考える（図 19）。また，生徒自身が省察することによって，自己の内面に問いかけることの効果を自覚していることも，大きな成果と言える（図 20）。

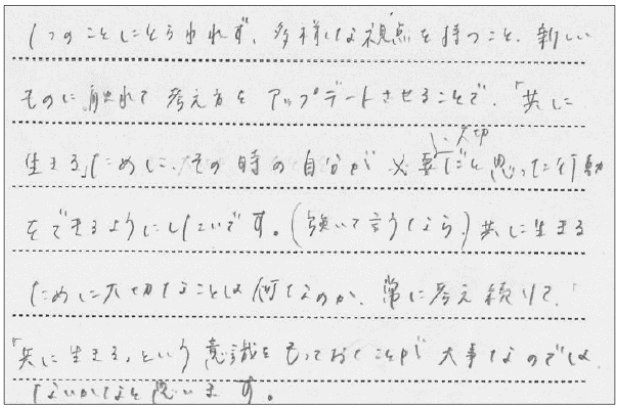

1つのことにとらわれず，多様な視点を持つこと．新しいそのに触れて考え方をアップデートさせることで，「共に生きる」ために，その時の自分が必要だと思った行動をできるようにしたいです。（強いて言うなら）共に生きるために大切なことは何なのか，常に考え続けて，「共に生きる」という意識をもっておくことが大事なのではないかなと思います。

図 19　単元の終末における生徒の記述

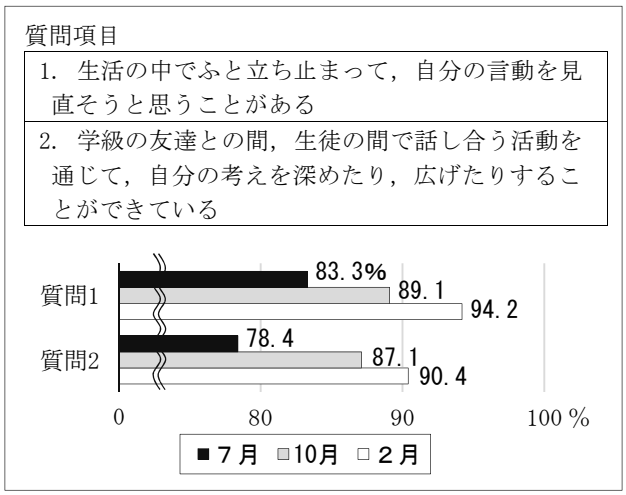


図 20　単元実施前後の省察性に関するアンケート結果

③　活動の安全性とコロナ禍におけるリスク・マネジメント

中学生である生徒と，未就学児及び高齢者の身体的な差異への理解は，交流によって実感を得たことにより，非常に深まったと考えられる。未就学児については，想定していた以上に活動的で物事に対する関心が高いことに驚く姿が特に見られた。高齢者については，想定していた以上にゆっくりと話す必要性を感じたり，ものづくりをする上で指先を動かすことの困難さ，認識の相違などを目の当たりにしたりした生徒もいた。これらの学びは，交流会Ⅱを企画する次グループへの伝達で確認することができたと共に，これらの他者と共に生きる上で生徒自らが今後工夫することが期待できる場面でもあった。

コロナ禍にあって得られた学習の効果としては，高齢者との交流の場合は，直接的な交流でなかったため，学校にいる自分たち中学生と施設にいる高齢者という空間的に距離のある中で，何ができるかを考える契機となった。一方，未就学児との交流の場合は,対面であり直接的な交流であった。そのため，密を避けるために活動の時間を 20 分で区切ったり，生徒が用意したブース間の距離をとったりした。また，交流会中に，密を避けようとして**図９中・右**の対応をとった生徒たちからも，感染症に負けない社会の構築を目指す姿の一端が見られたものと考える。

(2)　プロジェクトを通して問題解決していく単元設計

①　交流する他者の性質を大きく変えることによって広がる相互理解と多様性の尊重

本単元で交流する他者は，生徒アンケートにより

決定したものだが,イベントの企画を考える際には,対象となる他者の性質が大きく異なるため，交流会ⅠとⅡで企画内容を大きく変えるユニットが多く見られた（**図 21**)。

対象	未就学児	高齢者
生徒C	運動遊び（身体を動かして楽しむ)	プラネタリウム（見て楽しむ)
生徒D	なぞなぞ（ヒーローとなぞなぞを解いて大魔王を倒して楽しむ)	音の鳴るおもちゃ（おもちゃを振ることによる腕の動作ときれいな音を聞いて楽しむ)

図 21　交流対象により異なる企画の一例

これは，他者理解によるものであり，他者の特徴を認めたり，配慮したりしたことの表れであったと考えられる。中には，自分たちの生活の中で関わる機会が少なかった他者と自己とを比較して，共通点や相違点を見つけることによって，交流の手がかりを探ろうとした姿も見られた。２回の交流会を終えた後では,次のような生徒の記述が見られた（**図 22**)。

- 多様な他者とかかわることは簡単だと思っていたが，自分の意見や思いを表現できずに難しかった。いつもできているようで，できていなかったんだなと思った。
- 「笑顔」はだれとでも共有できる。
- 相手のことを理解して，すぐに仲良くなれたらいいと思っていたけど，それはとても難しいので，受けとめながら少しずつ仲を深めていければいいなと思うようになった。
- ある班で，自分たちが子どもの時好きだったものをしていて，自分の体験から相手のことを考えるのも，「共に生きる」には大切だと思った。

図 22　２回の交流会の後の生徒の記述

②　少人数ユニットによる学習活動

交流会Ⅰにおけるユニット編制では，自分たちのしたいことを核にしたが，結果的には男女が分かれたユニットとなった。それぞれに工夫を凝らしたものであり，各事業所でのイベントとしての多様性はあったが，より多面的・多角的に自他の個性や特徴を理解し，認め合うことが，生徒の省察性を高める上で効果的ではないかと考えた。そこで，交流会Ⅱにおけるユニット編制は，構成員を男女混合にすることを条件に行った。ユニットによっては，意見の小さな対立は生じたものの，自分の意見を主張したり，仲間の意見を聞き入れたりすることによって，新たな考えに気付く生徒が見られた。自己の見方を広げることに効果があったと言える（**図 23**)。

- 交流会Ⅰでは（仲間との）共感がとても多かったが，Ⅱではそれぞれの目線が違っているので，よく話しあえて，よりよいものができたと思った。
- 女子のみだと，１人が言った意見に全員が賛成して,そのまま話し合いが終わるということが多かった。しかし，男女混合にすることで,「これはこうした方がいいんじゃない？」「これは違うと思う」など，様々な視点で話し合いが進むことにより，結果的に話し合いが深まった。

図 23　仲間との交流について単元の終末で見られた生徒の記述

５　成果と課題

(1) 成果

「相互理解」や「多様性の尊重」については，第１学年修了時の課題であった他者の個性や立場，思いをくみ取ることにおいて，**図 22** の通り，他者理解を深めようとする姿が十分に見られた。また，自分たちの能力や環境などを分析して，どのような表現によって思いが伝えられるかを絶えず考えながら，生徒主体で学習を展開することができた。プロジェクトの成功に向け，生徒同士で意見が対立した場面があったが，これは自分事として意見や願い，理想をもち,熱中して取り組んでいた証であると考える。

省察性の高まりについては，多様な価値観に触れ続けた結果，単元の終末で「大切なことを一つに決めることが難しい」と考える生徒や,「常に考え続け」たり「修正を続け」たりしていこうと考える生徒が多数おり，単元の学習後も自己の生き方・在り方を問い直し続けようとする生徒の増加につながった。

(2) 課題

プロジェクトを進めるにあたり，運営面で課題が見られた。イベント実施の直前に，自分たちが思い描いたゴールイメージに届いていないユニットもあった。見通しをもった取組を生徒主体で行う必要がある。また，仲間からの意見を素直に受けとめて取り入れる姿が多く見られた。無批判に聞き入れるのではなく，時にはぶつかりながらも批判し，議論する場が必要である。多様な他者に思いを馳せつつ，仲間と切磋琢磨し，必要な役割・分掌について考えさせることで，より本単元の目標に近づくことができると考える。

第３学年　人間道徳

大単元名

未来を彩るプロジェクト

指導者　小澤聡・額田淳子・佐藤梨香
増田一仁・山下裕平

１　大単元の目標

社会の現状を認識し，未来を彩るために，今の自分たちにできることは何かを考え，仲間と協働してアイデアを出し，社会に発信することができる。

２　大単元について

(1) 大単元を貫く問い

私たちにとって,「今日を生きつつ,明日を志すこと」とはどのようなことだろうか，また，それはどのように実現していけばよいのだろうか。

(2) 大単元で重点を置く価値

「自己探求」 自分のかけがえのない個性を多様な他者の中で生かし，磨き，未来の自分の生き方・在り方につなげていこうとするにはどうすればよいかを問い続けること。
「未来創造」 社会をより良くするために，今の自分には何ができるかを考えつつ，よりよい未来を実現するためにこれから先の未来で，何をしていかなければならないかを問い続けること。

(3) 大単元設定の理由

昨年度，生徒は“Dream Project”に取り組み，社会の様々な職業を学んだり，体験したりした。その経験を活かし，本年度は社会に向けて，発信することを目標に大単元を構想した。情報化が進んだ現代社会は急速に変化し，先を見通すことが難しくなっている。特に 2019 年度末に発生した新型コロナウイルス感染拡大により，社会は大きく変化することを余儀なくされた。急激に変化する社会の中で，生徒は，自己を見つめ，他者との関わりの中で生き方を調整し，よりよく生きる力を身に付ける必要がある。また社会の一員として，今の自分に何ができるのかを考え，主体的に関わっていくことが重要になってくる。そこで，大単元の中で「附中的未来予想図」というイベントを企画し，プロジェクトを実行していくことは，社会と主体的に関わる大きな機会となる。不特定多数の人と対面で関わったり，イベントを開催したりすることが難しい状況だからこそ，プロジェクトを通して，自分にできることは何かを考えることによって，自己の省察性を高め，社会の一員としての役割を自覚することができると考え，この大単元を設定した。

(4) 人間道徳の学習を深める手立て

①　省察性を高めるための効果的な「省察の時間」の設定

企画発表会後，プレ発表会後，イベント終了後などの機会を利用し，省察の時間を設定する。自ら実施したプレゼンテーションやイベント後に，他者の意見を聞き，その後に，省察の時間を設定することで，他者の意見を鵜呑みにするのではなく，主体的に考えることができるようになる。

また，他者の意見を聞くことによって，同じ出来事を経験しても人によって受け止め方が違うことを知り，物事を多面的・多角的に考えることができるようになる。振り返りには，ポートフォリオを活用し，今までの活動を振り返ることで，自分の取組がどのようなものであったか，その変容を知る一助とした。

②　地域とのつながりや社会貢献を重視した単元構想

生徒にとって，自分が興味をもっていることを追求していくことは，ともすれば，自己満足で終わってしまう可能性がある。そこで，生徒の興味・関心を大切にしながらも，プロジェクトが社会とつながり，社会貢献になるものであることを意識させることが重要である。情報化が進んだ現代社会の中で，インターネットを利用すれば，多くの情報を得ることができる。しかし，それだけを利用して学習を進めたのでは，学びを深めることが十分であるとは言えない。そこで，可能な限り社会に出て，実際に体験したり，インタビューしたりすることの重要性を伝えることが大切である。それらの活動を通し，生徒は自らの活動をより客観的に見つめることができるようになる。またコロナ禍で，その感染拡大状況によって，社会から求められることは，刻々と変化している。その変化に対応しつつ，自分たちのやりたいことを実践していくことで，より自己の省察性を高めることができると考えた。

(5) 大単元評価規準

省察性	問題解決で必要となる資質・能力
社会の中で，自己の立場や役割を認識し，多様な他者の価値観に触れ，多面的・多角的に自己を見つめ，自己の生き方・在り方を問い直して，調整していこうとしている。	社会に発信するための現状と課題を認識し，教科で育成された資質・能力を生きて働くものとして活用している。

3　大単元の流れと指導の実際

回	主な学習活動	指導の実際
1 〜 3	プロジェクトの企画・立案 ○　新型コロナウイルス感染拡大の状況を踏まえて，企画の見直しを行う。 ［生徒の感想より］ ・　９月に行うイベントを楽しみにしていたが，休校が長引いたため，時間的にも難しいのではないか。 ・　各教科の授業でも話し合い活動が制限されているので，話し合い活動が中心の人間道徳をすること自体が難しいのではないか。 ・　感染防止対策をしながら，リモートなど新しい形で何か発信できることがないだろうか。	・　昨年度の活動を振り返り，自分たちが社会にどのように関わってきたのかを明確にした。またそのことで，今までは受け身的であった社会との関わりが，今年度のプロジェクトでは能動的なものになるように支援した。 ・　活動は社会の要請に応じたものでなければならないことを改めて確認し，「コロナ禍の今，プロジェクトをやるべきなのか」と問い，グループリーダーを中心に話し合いを進めさせた（**図１**）。 **図１　リーダーを中心に話し合う様子（第１回）**
4 〜 7	リーダー会の視聴・学級会 ○　プロジェクトリーダーによるリーダー会を視聴し，その後，学級での話し合いを行う。 【省察の時間】 ［生徒の感想より］ ・　リーダーの話し合いを聞いているとコロナの中でも，イベントをして何とかして実行しようという意志が伝わってきた。 ・　なぜリーダー会を視聴しなければならないのかが分からなかった。人間道徳の活動はリーダーにやらされてやっていくものではないと思った。 ・　リーダーの意見を聞いているばかりは正直つらかった。自分にも意見を発表できる場を与えて欲しかった。 ・　新型コロナウイルス感染拡大を考えると，やはり今年のイベント開催は難しいのではないか。何もやらないことが社会のためであると感じている。	・　中心となってプロジェクトを進めているリーダーが今，どのようなことを感じ，考えているのかを共有するために，全生徒の前でリーダーを実施させた（**図２**）。また，リーダー会を視聴した後，リーダーの意見を聞いて考えたことや感じたことを各学級で話し合わせた。新型コロナウイルス感染拡大防止のため「何もしない方が社会のためになる」という意見の生徒が多数いたが，改めて，何もしないことが「今日を生きつつ，明日を志す」ことになるのかを考えさせた。 **図２　リーダー会を学年全体で視聴する様子（第４回）**

8 ～ 11	全体・学級での協議 ○　現在の状況に合わせ，改めて企画を練り直す。 ［生徒の感想］ ・　イベントの開催を９月から11月に変更することで，それなら何ができるかもしれないと感じた。 ・　イベントを対面で実施できない場合でも，何かを発信できるような方法を考えたい。	・　新型コロナウイルス感染拡大前に立てた計画をもう一度見直し，今の社会の要請を鑑み，企画を練り直すように支援した。 ・　生徒が興味をもっていることを深く追求できるようにするために，アンケートを実施した。全員の興味を把握した上で，プロジェクトリーダーが５つのテーマを設定した（**図３**）。 **①環境　②制作　③音楽　④情報　⑤バラエティ** **図３　プロジェクトリーダーが考えた５つのテーマ**
12 ～ 24	グループでの活動・制作 ○　企画発表会に向けて，グループの活動を紹介するプレゼンテーションや企画書を作成する。 MIRAIWOIRODORU PROJOCT **図５　生徒が作成したイベントのロゴマーク**	・　企画発表会用のプレゼンテーションを作成する際には，自分たちの活動がどのような形で社会貢献に繋がるのか明確に示すことが大切であると伝えたことで，やりたいことと社会貢献との繋がりについて，試行錯誤する姿が見られた。一方で，グループによっては，リーダー任せになっている状況も見られた。 未来を彩るプロジェクト 企画書 7月17日（金）提出用 グループ名（ クイズ ） メンバー　（リーダーに◎） 企画内容 社会貢献をテーマとして，社会問題を中心としたクイズ（答えは○×）を出題し，理解を深めてもらう。 企画内容について，次の３つの視点から考えてみよう。 ①この企画は，誰を対象（ターゲット）としているのか？（どの年代？何に興味を持っている人？） 時に指定はない。附中祭や行灯場合には附性や家族。また，無理な時は，動画にし，公共施設で流す。 ②対象としている人にどのような効果があるのか？ 「企画内容」部分にあるよう，社会問題に関する知識や理解を深めてもらう。 ③それによって社会にどのような効果があるのか？ 社会問題を気にする人が，増え，小さなながらも，解決への一歩とすることができる。 **図４　生徒が作成した企画書** ・　各グループでの活動が中心になるが，イベントとしてまとまりを出すためにロゴマークの作成を提案し，生徒が作成した（**図５**）。
25 ・ 26	企画発表会 ○　企画の内容と予算が適正なものであるかどうかを見極めるために校長らに向けて企画発表会を実施する。 ［生徒の感想より］ ・　自分たちがやろうとしていることややりたいことを他者に伝えるのは難しいことだということを改めて実感した。 ・　しっかりと準備したつもりだったが，社会貢献との繋がりについての質問に答えることができず悔しかった。 ・　社会への発信の仕方について，肖像権や著作権等の問題もあり，改めて考え直す必要があると感じた。	・　自分たちの活動が社会貢献に繋がっているかを客観的に判断させるために，企画発表会を実施させた（**図６**）。 **図６　企画発表会の様子（第 25 回）** ・　プレゼンテーション後に受けた指摘を活かせるように，各グループで再度企画を練り直す時間を設定した。

<table>
<tr><td>27
～
30</td><td>企画発表会の振り返り
○　企画発表会で受けた指摘を活かし，グループの活動を練り直す。　【省察の時間】</td><td>・　校長先生らからのアドバイスによって，生徒は自分たちの活動を社会貢献との繋がりの視点で改めて考え直せるように助言した。</td></tr>
<tr><td>31
～
43</td><td>グループでの活動・制作
○　プレ発表会に向けた準備を行う。
・　企画書の見直し
・　材料の調達
・　説明書の作成</td><td>・　プレ発表会に向けて，実際に必要な物品等を購入し準備を行った（図７）。各時間の最初には，リーダー会を行い，各グループの進捗状況や課題を確認した。

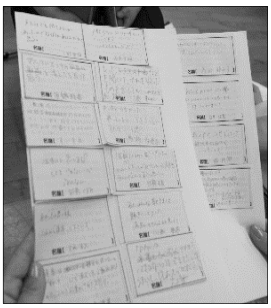
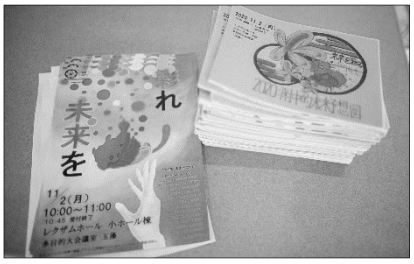
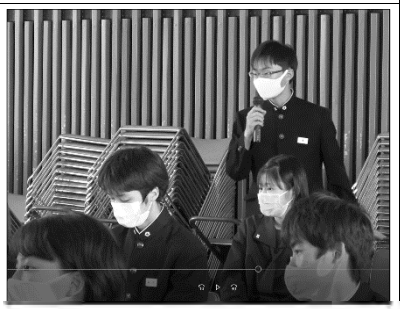
図７　プレ発表に向けて作業を行う様子（第 35 回）</td></tr>
<tr><td>44
・
45</td><td>プレ発表会
○　グループを２つに分け，プレ発表会を実施する。
［プレ発表会を終えての生徒の感想］
・　多くの人が来た時の対応が難しかった。密になってしまう場面もあり，コロナ対策がさらに必要だと思った。
・　多くの人に興味をもってもらうことが出来なかった。自己満足になってしまっているかも。
・　イベント全体としてのまとまりが感じられなかった。
・　グループ内で確認が十分に出来ておらず，人によって説明が違ってしまった。
 
図８　アドバイスカード</td><td>・　本番で起こりうる課題に対処できるように，学年団でプレ発表会を実施した。本番を意識し，丁寧な説明を行うグループも見られた。一方で，想定が十分に出来ておらず，人が密になってしまう場面も見られた。
・　リーダーを中心に積極的に活動している生徒が多くいたが，様々なトラブルに対して，自分ごととして捉えることができず，人任せになっている生徒の姿も見られた。
・　体験した後に，アドバイスカードを記入させた（図８）。アドバイスカードを記入する視点を与えることによって，自分たちのグループについても改めて見直す機会にさせた（図９）。
・　来てくれたお客さんを楽しませるものになっているか
・　社会に向けた発信（社会貢献に繋がる）になっているか
・　コロナ感染予防策を実施しているか
図９　アドバイスカード記入の視点

図 10　プレ発表会の様子（第 44 回）</td></tr>
<tr><td>46
～
63</td><td>グループ活動・制作
○　イベント本番に向けて準備を行う。</td><td>・　イベント本番が近づいてくると生徒はその準備に夢中になり，活動を振り返る機会が少なくなるため，ポートフォリオの振り返りシートを活用し，その日の最後の回の終了 10 分前からの時間を振り返りの時間に設定した。振り返りシートに記入された内容をもとに，教師は個々の生徒にアドバイやコメントを返した。</td></tr>
</table>

64 ～ 67	「附中的未来予想図」開催 ○　「附中的未来予想図」をレクザムホールの「玉藻」で開催する。  図 11　生徒が作成したチラシとパンフレット	・　在校生とその保護者（各家庭１名）を対象にイベントを開催した。コロナ禍において，イベントを実施することは容易ではなかった。しかし，実施できたことの喜びを感じていた。一方で，より多くの人に対して発信をしたいと感じた生徒もいた。イベント全体としての一体感を出すために，チラシとパンフレットをリーダーが中心をなって作成した（図 11）。 図 12　「附中的未来予想図」当日の様子（第 64 回）
68	「附中的未来予想図」振り返りⅠ ○　イベントの振り返りを学年団で行う。　【省察の時間】	・　学年全体でイベントの振り返りを行った。当日の様子を映像や写真で振り返ることで，より客観的にイベントを振り返ることができるように支援した。 ・　「社会貢献に繋がったのか」との問いに対しては，「グループ毎に温度差が感じられた」という意見が多く上がった（図 13）。  図 13　学年での振り返りの様子（第 68 回）
69	「附中的未来予想図」振り返りⅡ ○　イベントの振り返りを学級で行う。　【省察の時間】	・　イベントまでの取組をより自分ごととして振り返るために，各クラスで振り返りを実施した。 ・　「あなたが考える『未来を彩る』とは？」という学習課題について生徒は，「イベントを通して，社会のことを考えることができた。そのことが『未来を彩る』ことに繋がるのではないか」と感じていた。 図 14　学級での振り返りの様子（第 69 回）
70	プロジェクトのまとめ ○　学年全体で，３年間の人間道徳の学習を振り返り，自己を見つめる。　【省察の時間】	・　３年間の人間道徳の振り返りとして，これまでの活動をまとめた映像視聴した。人間道徳の学習を通して，自分の中で変化したことや，成長を感じたことをまとめさせた。

4　実践の考察

(1) 省察性を高めるための効果的な「省察の時間」の設定

今年度は新型コロナウイルス感染拡大の影響を受け，常に「本当にこれでいいのか」「どうあるべきなのか」と考えさせられる場面が多くあった。その中で,「省察の時間」を取り入れたことによって，自分自身が満足することで終わるのではなく，活動をより客観的に見つめられている生徒の振り返りの記述が多く見られた（図 15）。

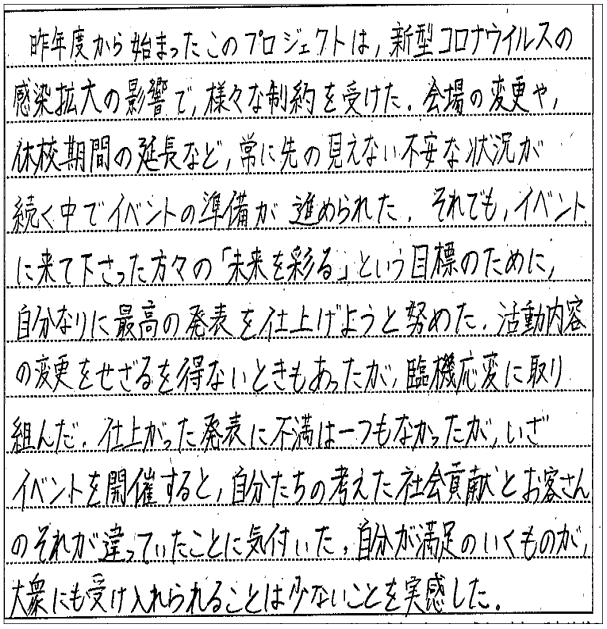

昨年度から始まったこのプロジェクトは，新型コロナウイルスの感染拡大の影響で，様々な制約を受けた．会場の変更や，休校期間の延長など，常に先の見えない不安な状況が続く中でイベントの準備が進められた．それでも，イベントに来て下さった方々の「未来を彩る」という目標のために，自分なりに最高の発表を仕上げようと努めた．活動内容の変更をせざるを得ないときもあったが，臨機応変に取り組んだ．仕上がった発表に不満は一つもなかったが，いざイベントを開催すると，自分たちの考えた社会貢献とお客さんのそれが違っていたことに気付いた．自分が満足のいくものが，大衆にも受け入れられることは少ないことを実感した．

図 15　「省察の時間」の生徒の振り返り

全国一斉臨時休校明けには「何もしないことが社会のためだ。」と言っていた生徒がプロジェクトが進むにつれて夢中になって活動した背景には,「省察の時間」によって，自分たちの活動をより客観的に見つめ，それを仲間と共有したことが大きく影響していると考えらる。

また，大単元を貫く問いを設定し，省察の時間にその問いを意識させたことによって,「今日を生きつつ明日を志す」ことはどのようなことなのかを考え，何もしないのではなく，主体的に行動することが大切であると感じる生徒が増えていった（図 16）。

[「今日に生きつつ，明日を志す」とは？]
- 明日をより良いものにするためには，まず今できることを最大限すること。今の自分を向上させていくことで，未来を彩ることができるのではないか。
- 今，生きている日々を積み重ねていくことで未来へと繋がっていく。日々の積み重ねが大切である。
- 今日がなければ明日には繋がらないので，仲間と学ぶ一瞬一瞬を大切にしていくことが明日を志すために必要だと感じた。

図 16　生徒の振り返り

(2) 地域とのつながりや社会貢献を重視した単元構想

環境について調べていたグループは実際に学校周辺の用水路掃除を行い，障害者スポーツについて調べていたグループは近隣のリハビリテーションセンターで実際に障害者スポーツをされている方へのインタビューを行うなど，実際に社会の中で行う活動が多く見られた。プロジェクトを進めていく中で,「社会貢献」と「未来を彩る」というこの２つのキーワードを生徒に投げかけ続けたことによって，生徒は，まず自分たちが社会に触れることが大切であることに気づいた様子が多く見られた。学校の中だけでは学ぶことが難しいことでも，社会に出れば多くのことを学べることに，生徒が自発的に気が付いたことによって，中学校卒業後も地域と積極的に関わっていく一助になると考える。

5　成果と課題

(1) 成果

プロジェクトの企画運営について，プロジェクトリーダーを中心として生徒に委ねることによって，プロジェクトを実行していく上で起こる様々な課題を自分ごととして捉える生徒が増えた。また，社会貢献を目指してイベントを実施することに何の疑問も抱いていない生徒が多かった中で，コロナウイルス感染拡大の状況を受け，自己の活動を客観的に振り返り，社会的要請等の様々な価値と折り合いをつけながら活動を進めていくことができた。

(2) 課題

本単元を通じて，生徒はより広く社会に向けて発信することを希望した。しかし，今年度はそれが叶わない場面が多くあった。映像での発表や交流を多く行ったが，改めて，対面で接することの重要性を実感した生徒も多くいた。また，大単元を通して教師が生徒の省察性の高まりを見取る方法をさらに検討する必要がある。生徒主体のプロジェクト学習であるため，個々の生徒によってモチベーションは異なる。そのため，教師は生徒の様子をより注意深く見取り，その場その場でより適切な支援をしていくことが求められる。

養　　護

自治能力を育成する生徒保健委員会の指導の在り方

―保健委員会活動への動機づけ要因に着目した働きかけを通して―

山　本　早　貴

要　旨　生徒保健委員の自治能力を育成し，保健委員会が生徒主体で活動できる集団となることを目指し，養護教諭が生徒の保健委員会活動への動機づけ要因に着目して運営のサポートを行った。長期的に時間をかけた活動と常時活動の二つの軸で保健委員会活動を展開し，動機づけ要因を高める工夫を取り入れることで生徒が自発的・自主的に活動に取り組む様子がみられた。

キーワード　保健委員会　自治能力　動機づけ

Ⅰ　はじめに

近年，グローバル化や情報化の急速な発展による社会環境や生活環境の急激な変化は，子供の心身の健康状態に大きな影響を与えており，子供の健康課題は，複雑化・多様化している。家庭環境や生活環境の違いが大きくなっている中，子供たち自身が健康的に生きていこうとする意欲をもち，健康課題の解決や予防に向けて主体的に取り組むことが理想とする姿である。学校全体の健康意識を高め，生涯を健康に過ごしていこうとする生徒を育成するためには生徒保健委員会（以下，保健委員会）が重要な役割を果たすと考える。

本校ではこれまで，予防的な心の健康教育の在り方について研究を進めてきた。その中で，保健委員会活動を通した心の健康教育を実践し，生徒から生徒への発信の有効性を感じていた。保健委員会活動を通して，全校生徒がよりよい生活を送ることができるような取組を実践していくことは，保健委員にとっては自他の健康について深く考える機会になり，健康的な生活を送ることへの意欲にもつながると考える。そして，保健委員会が変わることで生徒同士の関わりを通して，学校全体の健康意識の向上につながっていく。

さらに，中央教育審議会答申(2016)において，特別活動の課題として，複雑で変化の激しい社会の中で求められる能力を育成する視点から，自治能力を育むことがこれまで以上に求められることが示された。そして，生徒会活動においては，生徒が主体的に組織をつくることが明示された。

中学生の時期には，自我の目覚めや心身の発達により自主独立の欲求が高まることから，自分で考えて行動したいという気持ちが高まる。そのため，教師は生徒が自らの力で組織を作り，協力し合える集団を作っていけるよう支援していくことが望まれる。

Ⅱ　研究主題について

生徒同士の同じ目線からの見立てや啓発は，同じ立場としての共感も含めた生徒にとっての現実的な取組になると考えられる。そのため，受け手となる生徒も自分事として受け止めやすくなる。学校全体の健康意識の向上のために，まずは保健委員会が生徒主体で活動する集団となることが大切である。生徒の自治能力を保健委員会の活動を通して育成することができれば，保健委員会は生徒一人一人が保健委員としての自覚を持ち，生徒主体の活動を実施していける集団になるのではないかと考えた。そして，そのような集団へとなるためには，まず保健委員として活動したいと思う意欲が重要である。保健委員会に対する意欲を高め，自治能力を育成するためには，養護教諭はどのように保健委員会へ関わっていくことが大切なのだろうか。本

研究を通して，保健委員会への指導の在り方を考えていきたい。

Ⅲ　自治的な保健委員会活動を実現するために

現代学校教育大事典では自治能力とは，「集団生活において自分の責任と義務を果たし，自分の意思を集団に反映させる能力」とされている。雨宮（2003）は，自治能力の育成について，自発的，自主的に行動する態度，自分の意思を集団に反映させる能力，自分の責任と義務を果たす能力を育成することであると捉えている（**図１**）。これらの育成のためには，自治的な活動を見通しをもって展開していくことが大切である。自治的な活動に必要な条件として，子供に生活向上意欲，問題意識及び自主性があること，話合い活動の習熟，話合い後の活動に積極的に参加することとしている。

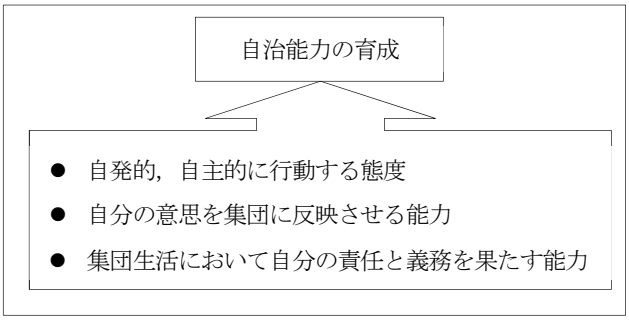


図１　自治能力の育成の捉え（雨宮 2003）

上記の態度・能力の中でも，自発的，自主的に行動する態度を重視したい。なぜなら，このような態度が育たないと，他の二つの能力が高くても十分に発揮することは難しいと考えるからである。生徒主体で保健委員会活動を行うことは，生徒の保健委員会に対する意欲が高くなければ，なかなか成り立たない。保健委員会を含む専門委員会は，学校生活において特定の役割を担う機能集団であり，異年齢集団である。生活の主体となる学級とは違う集団だからこそ，その集団に所属する動機が活動に対する意欲にさらに大きく影響すると考える。そこで，保健委員会への動機づけを高めることで，自発的，自主的に行動する態度の育成を目指す。

また，自分の意思を集団に反映させる能力は，話合い活動を通して自分の意見と他者の意見をすり合わせながら集団の意思を決定していく能力と言い換えることができる。この能力は，教科学習や学級活動を通しても培われる能力である。保健委員会活動では，この能力が十分に発揮されるような専門委員会の運営方法を考えていく必要がある。

また，集団生活において自分の責任と義務を果たす能力とは，自分が取り組む活動の見通しを持って，計画的に実行する力だと言い換えられる。また，自らの課題に気づき，改善する力も必要だと考える。保健委員会活動を実施していく中で，問題提起→話合い→計画立案→活動→反省の流れを繰り返し行うことで，生徒の中に定着し，自分の責任と義務を果たす能力の育成につながると考える。

本研究では特に，自発的，自主的に行動する態度に焦点をあてて研究を進める（**図２**）。

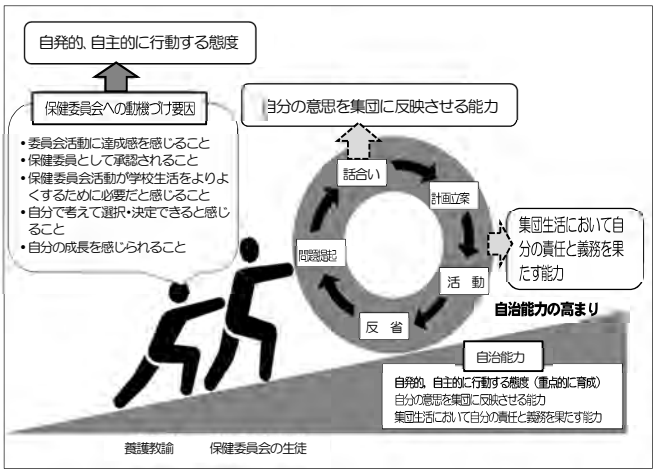


図２　研究構想図

Ⅳ　研究の内容及び方法

生徒の保健委員会活動への動機づけとなる要因について検討し，それらを高めるための工夫を実践する。

○ 学期を通した活動によって健康課題に向き合う時間を確保する。
○ 保健委員の気づきを重視し，主体的な専門委員会の運営をサポートする。
○ 保健委員会活動が周囲に与える影響を保健委員が実感できる工夫をする。
○ 通年の保健委員会活動への意識を高めるための取組を行う。

本研究における分析については，２学期保健委員へのアンケートや保健委員の言動の変容の見取りから，動機づけ要因の高まりによって自発的，自主的に行動する態度の育成ができたのか分析する。そして，他の能力を含めた自治能力の育成への課題を明らかにする。

Ⅴ　実践の内容と考察

１　保健委員会への動機づけを高める要因

生徒の保健委員会活動への動機づけが高まる要因について整理し，それを満たすような要素を含む手立てを実践する。生徒の保健委員会活動への動機づけが高まる要因として，「委員会活動に達成感を感じること」「保健委員として承認されること」「保健委員会活動が学校生活をよりよくするために必要だと感じること」「自分で考えて選択・決定できると感じること」「自分の成長を感じられること」の５項目が挙げられると考えた。これはハーズバーグが提唱したモチベーション理論である二要因理論をもとに，動機づけ要因を生徒の保健委員会活動への動機づけに当てはめたものである（**図３**）。二要因理論は本来，成人を対象とした職務に関する理論である。しかし，委員会活動は学校生活において特定の役割を担う機能集団である。そのため，生徒にとっての仕事という位置づけと捉えることができるのではないかと考え，応用した。

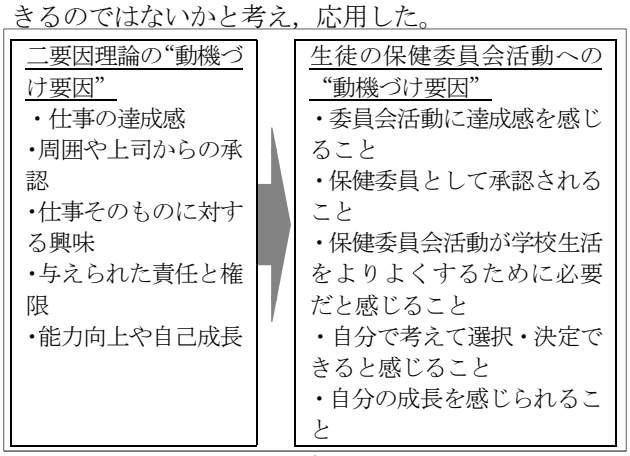


図３　二要因理論の動機づけ要因と生徒の保健委員会活動への動機づけ要因

２　指導の実際

(1) 学期を通したテーマを決めた活動の実施

２学期はじめの専門委員会で，テーマを決めて２学期すべての期間を使って取り組む大きな活動をし，ゴールを学校保健委員会への参加とすることを養護教諭から提案した。健康課題を把握する段階までは，全学年で足並みをそろえて一緒に活動を進めた。健康課題への関心を高めるため，各学級の起床時間，就寝時間，睡眠時間の平均をアンケート集計用紙に示し，学年別の比較や全国の中学生の平均との比較等の情報を出してからアンケート集計にあたった。アンケート集計時には，様々な生活習慣の生徒がいることを知り，興味をもちながら活動している生徒が多くみられた。

活動の方針が決まってからは各学年に分かれて小集団となり，活動の内容や計画は生徒にある程度任せた。集団が小さくなれば，生徒の積極性が増し，一人当たりの発言が多くなっていた。

活動のまとめを発表し，活動を通して得た知識や自分の考えを交流させるために学校保健委員会を活用した。活動を終えた保健委員からは，「自分達でこんな活動してみようと決めて取り組んだことがやりがいがあったし，楽しかった。」との発言があった。

表１　２学期の保健委員会活動の流れ

月	月の活動	学期を通しての活動の流れ	実際の活動経過
9	健康観察 石けんチェック 消毒液管理	学期のテーマを決定 実態の把握	専門委員会にて「睡眠」というテーマを決める。 アンケートを作成する。 アンケートを実施する。
10	健康診断の補助と周知	健康課題をつかむ 計画立案	アンケートの集計を実施する。 委員長・副委員長と養護教諭でアンケート結果を分析し，活動方針を決める。
11	附中祭の救護 教室の換気	活動の実施	グループ（各学年）に分かれて活動の計画を立て、実施する。 1年 睡眠の悩みを解決や疑問を解決しよう ↓ ・お昼の放送 ・掲示物作成 2年 良い睡眠をとるための理想の生活を考えよう ↓ 掲示物作成 3年 テスト週間の過ごし方を考えよう ↓ 委員会だより発行
12	教室の換気	成果を学校保健委員会で発表	アンケート等で活動の効果を知る。 学校保健委員会で成果を発表し、保護者と良い睡眠がとれる生活について協議する。

(2) 保健委員の気づきを専門委員会へ反映させる手立て

① 委員長との打ち合わせの実施

毎月の専門委員会前に委員長とどのように会を進めていくか打ち合わせを行った。また，その際，先月の活動状況から養護教諭が気づいた良い点や個別の保健委員とのやり取りの中で得た情報をフィードバックした。また，委員長が気づいたことについても聞き，委員長の考えを尊重しながらどのように次の活動につなげていくか決めていった。打ち合わせを行ったことで，委員長が今後の活動の見通しや自分の意見を持ちながら専門委員会を進めることができた。毎月，委員長として保健委員会をまとめるという経験を積み重ねることで，自分の成長や責任を果たせているという実感を得ることができると考えられる。委員長は，アンケートの集計時に最後まで残って丁寧に集計をしたり，「睡眠について困ったことの項目で，気になる内容があった。」「理想の生活を示せたらいいと思う。」等自分から課題や活動を考えようとしたりする態度がみられた。

② 情報交換シートの活用

生徒が学校生活を送るなかでの気づきを拾い上げる機会が専門委員会だけでは少ないため，健康観察カードを通して意見交流を行う情報交換シートを作成した。生徒が気づいたことを書き込むように専門委員会で使い方について説明すると，保健委員の活動に関する相談や改善点を書き込む生徒が何人かいた（**図４**）。**図４**の石鹸チェックについての提案は，委員長との打ち合わせ時に委員長に情報提供し，改めて活動について考える機会になった。

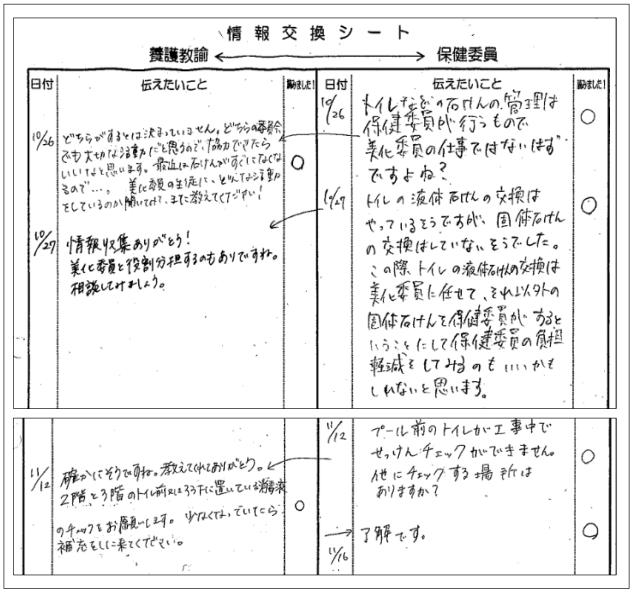


図４　情報交換シートでのやりとり

専門委員会だけでは出てこなかった意見が出たことは，情報交換シートを作成した成果といえる。しかし，現状では，実務に関する不明点や報告に使われることがほとんどで，狙いとした使い方は十分にできなかった。

(3) 保健委員会活動が周囲に与える影響を保健委員が実感できる工夫

保健委員会の啓発活動を実施するだけでなく，その活動に対する他生徒の反応を保健委員が感じられるように工夫することで，より委員会活動の価値に気づいたり，達成感を感じたりすると考えた。そこで，３年保健委員が作成した保健委員会だよりについて，全校生にどの程度の効果があったのかをアンケート調査した。アンケートを実施した結果，27%の生徒が行動変容につながったという回答をした（**図５**）。学校保健委員会時には，活動によってテスト週間の過ごし方が変わった生徒がいたことに対して，「変化があった人数は多くはないけれど，生活を変えるきっかけをつくれたので活動の意味があったと思う。」と３年生は語っていた。

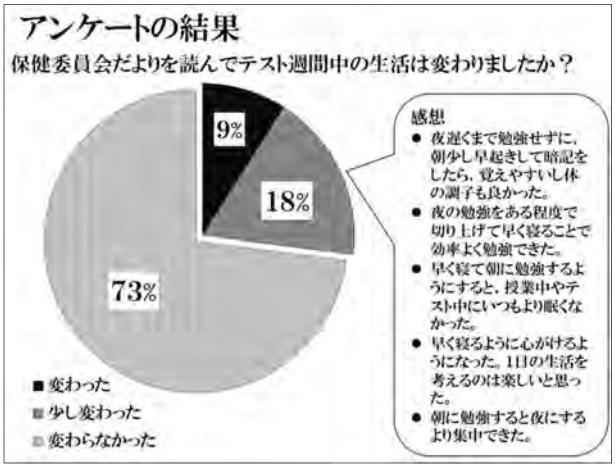


図５　アンケート結果

１，２年保健委員が掲示物を作成した際には，「なるほど。」と思った掲示物に「いいねシール」を貼ってもらうという取組を実施し，全校生徒が掲示を読みたくなるような仕掛けを施した（**図６**）。シールが貼られる量も少しずつ増えていき，アトラクション感覚で掲示物に注目する一つのきっかけになったと考えられる。保健委員は自分が作成した掲示物に多くのシールが貼られていることで，注目されていることを感じ，達成感を感じているようであった。

また，養護教諭が掲示物を見ている生徒に話しかけた際には，「毎日，朝なかなか起きられなくて困ってい

たけど，掲示物に書いてある方法を読んで，なるほどと思って家で試してみた。」という発言があり，行動変容のきっかけを生み出していたと分かった。

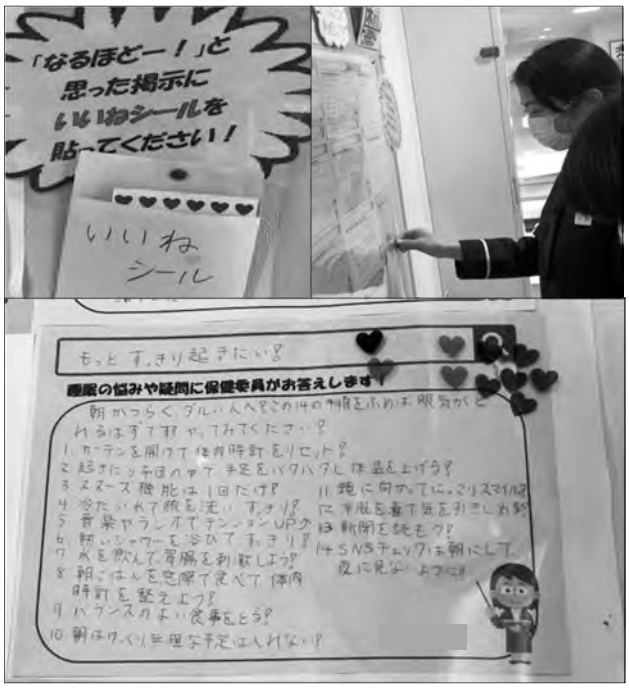


図６　「いいねシール」を貼っている生徒とその結果

(4) 常時活動への意識づけ

健康観察，石鹸チェックは保健委員会の常時活動として生徒の中に浸透している。これらの活動に対する意欲を高めることは，保健委員会の必要性や生徒自身が保健委員として役割を果たしているという実感を得るために大切である。また，毎日の活動を責任をもって行うことで周囲の生徒からも保健委員として認められるようになる。

健康観察カードを１時間目までに提出することは今までも活動内容の一部としてあった項目であるが，保健委員の意識はあまり高くなく，全クラスの健康観察カードが１時間目にそろっていることはほとんどなかった。そこで，健康観察カードの重要性について保健委員に説明し，健康観察カードを１時間目までに提出することを保健委員会内で共通の目標として設定した。毎月，提出率をクラスごとに返し，活動を振り返った（**図７**）。各クラスで１時間目までに健康観察カードを提出するためにどのようなことを意識したり，工夫したりするかを専門委員会のたびに話し合った。そして，作成したカードに100％達成のためにどのようなことをするのかを記入し，健康観察カードに貼り付けて意識づけできるようにした。最初の月は毎日目標を達成できたクラスはなかったが，継続して続けていくうちに100％を達成するクラスが増えていった。また，何度も繰り返すうちに定着し，「うちのクラスは100％でしたか？」「先に学校に来た方がファイルを取るルールにしたら100％になりました。」等，目標達成に向けて取り組む姿が見られた。しかし，反対に徐々に提出率が悪くなっていく学級も少数だが，見受けられた。

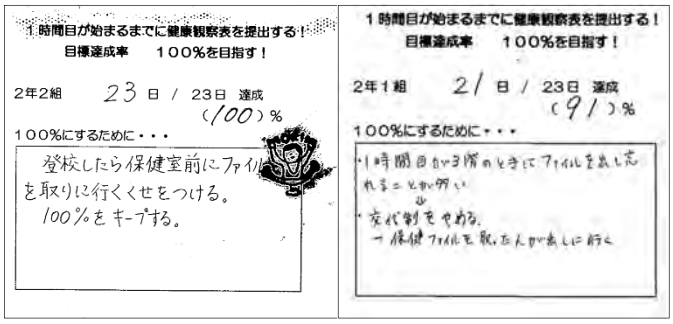


図７　健康観察達成度カードへの記述

石鹸チェックについて新型コロナウイルス感染症の感染拡大を受け，今まで実施してきたことを見直す機会を作った。専門委員会時に，石鹸がよくなくなるのは新型コロナウイルス感染症の予防のために，全校生が石けんを使った手洗いをしっかりと行っている証拠であることを養護教諭から伝えた。そして，どのくらいの頻度で石鹸チェックするのが良いか，保健委員会で考えた。生徒の意見から週に１回石鹸チェックを行うことを決め，健康観察カードに石鹸チェックを実施した日に丸をつける欄を設けることにした。

ある生徒は，トイレの石鹸が少ないことに気づき，自分の担当場所ではない場所でも，石鹸がなくなっていれば補充するようになった。そしてその生徒に感化され，別の生徒も一緒に取り組むようになった。

目標や活動の意義について意識することで，使命感や責任感が生まれ，活動への意欲が高まったようである。しかし，一方で目標を達成できないことで諦めてしまい，意欲の低下につながる可能性があることも懸念される。

４　実践の考察

２学期保健委員会の取組を通して，特に変容の見られた生徒について取り上げる。

集団の変容（１年１～３組保健委員）

２学期最初の保健委員会では発言は目立たなかった。学年ごとに話合いを行う時には，発言する者としない者がはっきり分かれている様子だった。睡眠のアンケート集計時に，「この人は朝に勉強しよる。でも，この人は朝にゲームしよる。」

といったアンケートの内容に興味をもちながら作業を進めていた。小集団での活動になってから，「睡眠について困っていることの解決について，１年でやろう。」と提案する生徒が出てきた。その後，自分たちで活動する内容を決め，役割分担や日程の決定，他の委員会との交渉等を休み時間を使って自主的に行っていた。中心となっていたのは２人の生徒だが，最終月の専門委員会の話合い活動では，全員が活発に意見交換していた。
生徒Ａの変容（２年） 全体の場でも学年ごとの話合いでも自分から発言している様子はみられなかった。２学期を通した活動で，小集団で活動に取り組む中で掲示物が出来上がっていくうちに，夢中になって作業している様子が見られた。掲示物を保健室前に掲示してから，よく保健室を訪れるようになった。また，学校保健委員会に出席する生徒を決める時には立候補し，発表者にも立候補した。発表の中では，活動してきた内容に加えて，その後自分で調べた睡眠をとることの効果についても発表し，保護者との話し合いにも熱心に自分から意見を述べている姿があった。

図８　保健委員の変容の見取り

学期を通した大きな活動を通して，時間をかけて健康課題を考えたことは，保健委員の健康課題への関心を高めることにつながったと考えられる。特に，アンケート集計は，全校生徒の生活の多様化や睡眠について困っている生徒が思っていた以上に多いこと等が分かり，活動の必要性を感じる要因になった。実態を把握する段階を丁寧に行うことで，活動に取り組む意欲が高まると考えられる。

また，生徒Ａの様子から，取り組んだ活動に対する反応をもらうことで，保健委員会活動への達成感が高まり，主体的な態度への変容が促されたと考えられる。

２学期終了後の委員会アンケートでは，全員が「保健委員会活動は学校をよりよくするために必要だと感じる」という項目に肯定的に回答した(**図９**)。そして，達成感を感じた活動として学期を通した活動を挙げている生徒が10名いたことから，時間をかけた大きな活動は生徒の保健委員会活動への動機づけ要因を高めたと考えられる。そして，生徒主体の活動ができたことで実感や熱意のある活動になり，全校生徒の健康意識を高め，行動変容を促すことができた。

また，「保健委員会を通して自分の成長を実感できる」というアンケート項目で，内容として健康観察カードを１時間目までに提出できるようになったこと，消毒液が減っていないかなど周りを考えられるようになったこと，責任感がついたこと等を挙げている生徒がみられた。保健委員会の常時活動に対して，目標への達成度をフィードバックすることが自分の成長を実感する要因だと考えられる。しかし，複数のアンケート項目に対して，否定的な回答をした生徒は同じ生徒であったため，活動中の生徒の様子を見取り，個人へのアプローチをする必要性を感じた。

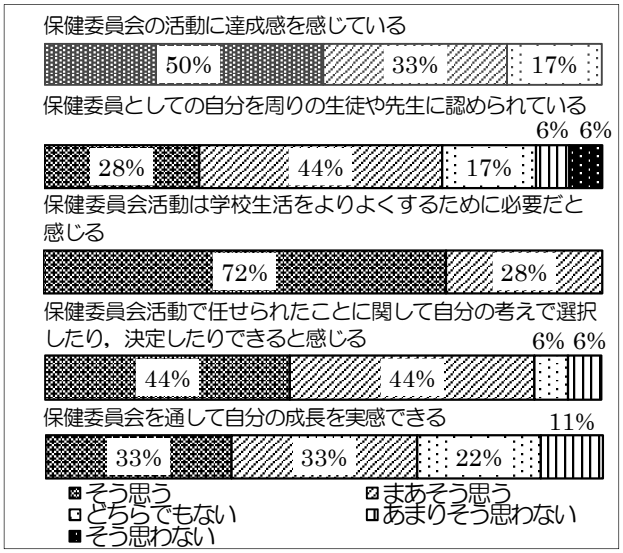


図９　保健委員へのアンケート結果（Ｎ＝18）

Ⅵ　研究のまとめと今後の課題

１　研究の成果

学期を通した大きな活動と常時活動の両輪で保健委員会活動を行っていくことで，動機づけ要因を高めることができた。そして，保健委員会活動に取り組む姿勢が，自発的，自主的なものに変容した生徒の様子がみられた。また，２学期に保健委員会に所属した生徒の半分が３学期にも保健委員になっており，動機づけ要因を意識した取組が態度の変容や意欲を高めることを促したと考えられる。

２　研究の課題

動機づけ要因が高まらなかった生徒も一定数おり，保健委員会活動への意欲が高い生徒と低い生徒が二極化した。また，動機づけ要因の中でも，肯定的回答が少ない周りからの承認や自分の成長を生徒が感じられるような取組を実施していく必要がある。これらの実感を高めるための取組を考えることが，意欲が低い生徒へのアプローチにもつながっていくと考えられる。

引用・参考文献

【研究総論】

文部科学省　『学習指導要領（平成 29 年告示)』
文部科学省　『中学校学習指導要領解説　総則編』東山書房　2017
文部科学省　『中学校学習指導要領解説　特別の教科道徳編』教育出版　2017
文部科学省　『中学校学習指導要領解説　総合的な学習の時間編』東山書房　2017
文部科学省　『中学校学習指導要領解説　特別活動編』東山書房　2017
文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室仮訳「OECD Education 2030 プロジェクトについて」https://www.oecd.org/education/2030/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf　2020 年１月 29 日閲覧
香川大学教育学部附属高松中学校『研究報告　第２巻　第２号　学びの最適化―わかり・わかり合う学習活動』　1995
香川大学教育学部附属高松中学校『研究報告　第２巻　第８号　学びの最適化　21 世紀に求められる資質・能力の育成を目指して　―教科改変と総合教科「共生科」による教育課程の開発―』　2001
香川大学教育学部附属高松中学校『研究報告　第３巻　第７号　新しい時代の学びを拓く　―これからの時代に求められる力を育てるための，総合的な学習の教科化と必修教科の内容の見直しによる教育課程の研究開発―』　2009
香川大学教育学部附属高松中学校『研究報告　第４巻　第３号　未来を創造する学びの追求　学びの連続性で一人の学習者を育てる教育課程の創造　―考え抜く生徒が授業を変える―』　2015
香川大学教育学部附属高松中学校『研究報告　第４巻　第７号　未来を創造する学びの追求　これからの時代に必要な資質・能力「コミュニケーション能力」「創造的思考力」を育成するための新領域「創造表現活動」を設置し，表現に関する教育の充実をめざした教育課程の研究開発（４年次)』　2019
香川大学教育学部附属高松中学校著　磯田文雄序『未来を創造する学び　コミュニケーション能力・創造的思考力を育む新領域　創造表現活動の可能性』明治図書　2020
香川大学教育学部附属高松小学校『創る　２領域カリキュラムで子どもが変わる！教師が変わる！』東洋館出版社　2017
安彦忠彦『中学校カリキュラムの独自性と構成原理　―前期中等教育課程の比較研究―』明治図書　1997
安彦忠彦『教育課程編成論　学校は何を学ぶところか』放送大学教育振興会　2006
安彦忠彦『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり』図書文化社　2014
安彦忠彦『私教育再生　すべての大人にできること』左右社　2019
安彦忠彦『自己評価のすすめ―「自立」に向けた「自信」を育てる―』図書文化社　2021
石井英真『今求められる学力と学びとは―コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影―』日本標準　2015
石井英真『中教審「答申」を読み解く』日本標準　2017
石井英真『未来の学校　ポスト・コロナの公教育のリデザイン』日本標準　2020
石井英真『授業づくりの深め方「よい授業」をデザインするための５つのツボ』ミネルヴァ書房　2020
磯田文雄『教育行政――分かち合う共同体をめざして――』ミネルヴァ書房　2014
Ｇ．ウィギンズ/Ｊ．マクタイ著　西岡加名恵訳　「理解をもたらすカリキュラム設計ー「逆向き設計」の理論と方法」日本標準　2012
岡田涼(著),中谷素之(著),伊藤崇達(著),塚野州一（著),自己調整学習研究会（監修)『自ら学び考える子どもを育てる教育の方法と技術』　北大路書房　2016
木村裕・竹川慎哉編著『子どもの幸せを実現する学力と学校　―オーストラリア・ニュージーランド・カナダ・韓国・中国の「新たな学力」への対応から考える』学事出版　2019
木村裕『オーストラリアのグローバル教育の理論と実践―開発教育研究の継承と新たな展開』東信堂　2014
チャールズ ファデル,マヤ ビアリック,バーニー トリリング(著),岸学(監修,翻訳),関口貴裕(編集,翻訳)『21 世紀の学習者と教育の４つの次元: 知識，スキル，人間性，そしてメタ学習』北大路書房　2016
西林克彦『間違いだらけの学習論　なぜ勉強が身につかないか』新曜社　1994
日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版　2019
松下佳代編著『＜新しい能力＞は教育を変えるか ――学力・リテラシー・コンピテンシー ――』ミネルヴァ書房　2010
松下佳代「資質・能力の新たな枠組み―「３・３・１モデル」の提案―」『京都大学高等教育研究』　pp.139-149.　2016
松下佳代『ディープ・アクティブラーニング　大学授業を深化させるために』勁草書房　2018
J.S.ミル著　竹内一誠訳『大学教育について』岩波文庫　2011
田島一他『やさしい教育原理　第３版』有斐閣　2016
出口治明『哲学と宗教全史』ダイヤモンド社　2019
根津朋実『カリキュラム評価の方法－ゴール・フリー評価論の応用－』多賀出版　2006
吉本均『学校教授学の成立』明治図書出版　1986

【教科学習】

国語科

文部科学省　「中学校学習指導要領解説　国語編」　2017
中村純子・関康平編著　「中学校国語科 国際バカロレアの授業づくり」　明治図書出版　2019
筑摩書房編集部　「魯迅―中国の近代化を問い続けた文学者」　筑摩書房　2015
冨山哲也　「中学校新学習指導要領の展開　国語編」　明治図書　2017
日本国語教育学会　「文学―主体的・対話的に読み深める―」　東洋館出版　2018
三浦哲郎　「盆土産と十七の短編」　中央公論新社　2020
額田淳子・一田幸子　「研究報告　第４巻・第８号」　香川大学教育学部附属高松中学校　2020　pp1-14

社会科

岡﨑誠司（編著）『社会か授業４タイプから仮説吟味学習へ－「主体的・対話的で深い学びの実現－』　風間書房　2018
出石一雄「香川郡中部地域における条里遺構と推定南海道－高松市一宮・寺井・三名・鹿角・成合町を中心として－」
『香川地理学会会報 No. 16』　香川地理学会　1996
熊野勝祥・出石一雄（共著）『中学校社会科　初期における学習指導―香川県学力日本一とともに―』香川県中学校社会科研究会　2007
唐木清志（編著）『「公民的資質」とは何か　―社会科の過去・現在・未来を探る―』　東洋館出版社　2016
日本社会科教育学会『新版　社会科教育事典』　ぎょうせい　2012
秋元英一『世界大恐慌　1929 年に何がおこったか』　講談社　2017
奥野一成『ビジネスエリートになるための教養としての投資』　ダイヤモンド社　2020

数学科

文部科学省　「中学校学習指導要領解説　数学編」　日本文教出版　2017
文部科学省　「中学校学習指導要領解説　数学編」　教育出版株式会社　2007
文部科学省　国立教育政策研究所　「平成 28 年度全国学力・学習状況調査報告書」　2018
日本教科教育学会　「今なぜ，教科教育なのか」　文溪堂　2016
永田潤一郎　「新学習指導要領の展開」　明治図書　2017
永田潤一郎　「数学的活動をつくる」　東洋館出版社　2012
岩崎秀樹　「新しい学びを拓く数学科授業の理論と実践　中学・高等学校編」　ミネルヴァ書房　2010
片桐重男　「数学的な考え方の具体化と指導－算数・数学科の真の学力向上を目指して－」　明治図書　2004
西村圭一　「数学的モデル化を遂行する力を育成する教材開発とその実践に関する研究」　東洋館出版社　2012
池田敏和　「モデルを志向した数学教育の展開」　東洋館出版社　2017
太田隆志・山下裕平　「研究報告　第４巻・第６号」　香川大学教育学部附属高松中学校 2018　pp115－124

理科

文部科学省　「中学校学習指導要領解説－理科編－」大日本図書　2008
文部科学省　「中学校学習指導要領解説－理科編－」学校図書株式会社　2018
岡﨑康司　「ラボノートの書き方」羊土社　2007
角屋重樹　「なぜ，理科を教えるのか－理科教育がわかる教科書－」文溪堂　2019
小林辰至　「探究する資質・能力を育む理科教育」大学教育出版　2017
八木健太郎・赤木隆宏　「研究報告　第４巻・第７号」　香川大学教育学部附属高松中学校 2019　pp153－162

音楽科

文部科学省　「中学校学習指導要領解説　音楽編」　2017
加藤富美子（編著）「音楽科教育」　一藝社　2015
藤原由宜　「研究報告　第４巻・第６号」　香川大学教育学部附属高松中学校 2018　pp135－140

美術科

文部科学省　「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　美術編」　日本文教出版　2018
国立教育政策研究所教育課程研究センター　「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料【中学校　美術】」2020　東洋館出版社
金丸高士　「研究報告　第４巻・第７号」　香川大学教育学部附属高松中学校 2019　pp169－174

保健体育科

中央教育審議会教育課程特別部会　「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」2016
文部科学省　「中学校学習指導要領解説－保健体育編－」東山書房　2018

高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田　靖　「新版　体育科教育学入門」大修館書店　2010
岩田　靖　「体育の教材を創る－運動の面白さに誘い込む授業づくりを求めて－」大修館書店　2012
岩田　靖　「ボール運動の教材を創る－ゲームの魅力をクローズアップする授業づくりの探求」大修館書店　2016
岩田靖（監）佐藤政臣・冨永泰寛（編）　「『資質・能力』を育むボール運動の授業づくり－全員参加を保障する体育学習をめざして」大修館書店　2018
高橋健夫　「体育授業を観察評価する」明和出版　2003
増田一仁　「主体的・対話的で深い体育の学びを求めて第６回（体育科教育 2017. ９）」大修館書店　2017

技術・家庭科

文部科学省　「中学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説　技術・家庭編」開隆堂出版　2018
安藤茂樹　「アクティブラーニングで深める技術科教育－自己肯定感が備わる実践－」開隆堂出版　2017
竹野英敏　「中学校技術・家庭「技術分野」授業例で読み解く新学習指導要領」開隆堂出版　2017
ダン・ロスステイン，ルースサンタナ著　吉田信一郎訳　「たった一つを変えるだけ　―クラスも教師も自立する『質問づくり―』」　新評論　2015
鹿嶋真弓・石黒康夫編著　「問いを創る授業」　図書文化社　2018
小林和雄　「真正の深い学びへの誘い　―『対話指導』と『振り返り指導』から始める授業づくり―」　晃洋書房　2019
佐伯胖　「『わかる』ということの意味[新版]子どもと教育」　岩波書店　1995
石井英真　「授業づくりの深め方―『よい授業』をデザインするための５つのツボ―」　ミネルヴァ書房　2020
鶴田敦子・伊藤葉子編著　「授業力 UP　家庭科の授業」　日本標準　2008
伊藤葉子編著　「新版　授業力 UP　家庭科の授業」　日本標準　2018
堀内かおる編　「生活をデザインする家庭科教育」　世界思想社　2020
鈴木明子編著　「コンピテンシー・ベイスの家庭科カリキュラム」　2019
小林裕子・永田智子　「中学校家庭科における『災害時の食』の授業開発と有効性の評価」　日本家庭科教育学会誌（第 60 巻第号）　2017
坂本廣子　「サバイバルクッキング―どんなときでも食べぬく元気術―」　偕成社　1996
農林水産省　「災害時に備えた食品ストックガイド」　2019

英語科

鈴木　渉（編）　「第二言語習得研究に基づく英語指導」　大修館書店　2017
廣森友人　「英語学習のメカニズム－第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法」　大修館書店　2018
ゾルタン･ドルニェイ（著）米山朝二・関昭典（訳）　「動機づけを高める英語指導ストラテジー35」　大修館書店　2016
久保田竜子　「英語教育幻想」　ちくま新書　2018
卯城祐司　「英語リーディングの科学」　研究社　2014
卯城祐司　「英語で英語を読む授業」　研究社　2016
根岸雅史　「テストが導く英語教育改革」　三省堂　2018
馬場今日子・新多　了　「第二言語習得論講義」　大修館書店
本多敏幸　「中学校　新学習指導要領　英語の授業づくり」　明治図書　2018

養護

文部科学省　「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」　2016
雨宮史武　「社会的自立に必要な自治能力を高める学級活動に関する研究―集団決定，相互援助を大切にした係活動を通して―」　山梨県総合教育センター長期研修員研究報告書　2003　pp. 129－145
飯尾友謙　「児童会活動を中心とした自治的能力の向上～自己成長を実感できる集団づくり～」　岐阜大学教育学部教師教育研究　2013　pp. 121－130
徳本妙子・藤本恵子・玉谷幸子・竹野内さくら・石田法子著　「保健委員会は私の教室　子どもが育ち養護教諭が育ち学校が変わる」　2005
石田恒夫　「動機づけ要因の構造」　広島経済大学経済研究論集　1982　pp. 123－151
竹内久美子　「研究報告　第４巻・第５号」　香川大学教育学部附属高松中学校　2017　pp. 129－134

【人間道徳】

豊田光世　「ｐ４ｃの授業デザイン　共に考える探究と対話の時間のつくり方」　明治図書　2020
ｐ４ｃみやぎ・出版企画委員会　「子どもたちの未来を拓く探究の対話『ｐ４ｃ』」　東京書籍　2017

研　究　同　人

佐藤明宏	藪内康則
有友　誠	三野孝一郎
池田　良	福家亜希子
額田淳子	小澤　聡
増田一仁	小野智史
一田幸子	太田隆志
佐藤梨香	赤木隆宏
髙橋範久	中川佳洋
山下裕平	山本早貴
芝野明莉	萱野大樹

香川大学教育学部附属高松中学校
研　究　報　告
第５巻・第１号

学校を問い直す
精神的に自立した人間を育てるカリキュラム開発
―教科する教科学習と省察性を高める人間道徳の実践を通して―

令和３年３月 27 日印刷
令和３年３月 31 日発行

編集・発行　香川大学教育学部附属高松中学校
香川県高松市鹿角町 394 番地
代表者　佐藤明宏
印刷所　株式会社　美巧社
香川県高松市多賀町１－８－10
電話番号　（087）833－5811