

学校を問い直す

精神的に自立した人間の育成
—「教科する教科学習」と「人間道徳」の実践を通して—

2022年3月

香川大学教育学部附属高松中学校

はじめに

新型コロナウイルスのパンデミックが始まって約2年が経ちました。未だに生徒たちのマスク姿、学校の玄関での毎日の手の消毒などの感染予防対策は続いておりますが、春まだ浅い2月、本校のシンボルツリーである梅の花は凜として咲きました。先生方には、日頃から本校の研究活動にご支援を頂きまして、ありがとうございます。

附属高松中学校では、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の育成 — 『教科する教科学習』と『人間道徳』の実践を通して— 」というテーマのもとに研究を進めて参りました。そして、今年度令和3年6月に研究発表会を予定しておりましたが、5月8日の香川県からの緊急事態宣言を受けて、やむなく中止にいたしました。

ただ、研究発表会がなくなっても私たちは研究の手を止めませんでした。自分たちだけでも互いに研究授業を見せ合って検討し、それぞれの教科の研究会で発表することを計画しました。8月末に香川県からまん延防止等重点措置が出され、その後の研究授業の計画も二転三転しましたが、研究を優先して生徒や教員から感染者を出すことがあってはならないと、研究を進めながらも感染防止を徹底して進めて参りました。そして何とか全教員が全教科の研究授業を人数を制限して講堂（建心館）や体育館などの広い場所を使って行いました。また、その間、講師の先生方（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）にはリモート会議システムやメールを用いてのご指導を頂きました。さらにその研究授業を動画にして、香川県下の各教科の教員に向けて自主的な研修会も行いました。その研修会のために香川県教育委員会、香川県教育センター、香川大学の先生方にも、お越し頂きました。このような状況の中、わざわざ本校にお越し頂きました指導者の先生方や参観者の皆様にお礼申し上げます。

繰り返すパンデミックの中で自分たちができることは何だろうかと考え、研究活動と研究集会を進めてきた本年度の研究の成果をこの研究報告にまとめました。

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本当に厳しいものでした。でも、この厳しさの中、進めてきた研究は、コロナウイルスの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状況の中で生かせるものになると信じます。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経過報告に対して、皆様より忌憚のないご意見を賜れば幸いに存じます。

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の育成
—「教科する教科学習」と「人間道徳」の実践を通して—

総 論

第1章 研究の経緯	・・・ 1
I 本校の研究の経緯	・・・ 1
II 第8期の研究	・・・ 1
1 第8期の研究の発足	
2 第8期の研究の方向性	
3 令和2年度の研究の実際	
4 令和2年度の研究の成果と課題	
第2章 研究の全体構想	・・・ 3
I 研究主題について	・・・ 3
1 本研究の方向性 —この研究はどこに向かうのか—	
2 本研究の仮説 —この研究ではどのような仮説を立てたのか—	
3 本研究主題設定の理由 —なぜ「精神的に自立した人間の育成」を目指すのか—	
4 本研究主題設定の理由 —なぜ精神的に自立した人間を育成するために教科する 教科学習と省察性を高める人間道徳が必要なのか—	
5 本研究主題設定の理由 —なぜ省察性を高めるため新領域を設置する必要があるのか—	
6 研究の全体構想図 —この研究をイメージ図でまとめるとどのように表せるのか—	
7 本校の教育課程 —目指す生徒像を実現するためどのような教育課程を編成したのか—	
8 精神的に自立した人間を育成するカリキュラム —具体的にどのようなカリキュラムなのか—	
II 研究のあゆみ	・・・ 20
第3章 研究の評価	・・・ 21
I 本研究の評価について	・・・ 21
II 実施の効果	・・・ 22
1 生徒への効果 —精神的な自立について—	
2 生徒への効果 —教科学習について—	
3 生徒への効果 —人間道徳について—	
4 教師への効果	
5 保護者への効果	
III 本カリキュラムの成果と今後の課題	・・・ 37
1 精神的自立について	
2 教科学習について	
3 人間道徳について	

教科学習 実践

○ 国語科	額田淳子・一田幸子	・・・ 41
○ 社会科	小野智史・高橋範久・宮武昌代	・・・ 47
○ 数学科	太田隆志・山下裕平	・・・ 61
○ 理科	赤木隆宏・萱野大樹	・・・ 71
○ 音楽科	小澤 聡	・・・ 81
○ 美術科	中川佳洋	・・・ 87
○ 保健体育科	藤本 光・芝野明莉	・・・ 93
○ 技術・家庭科	有友 誠・和田美紀	・・・ 103
○ 英語科	三野孝一郎・佐藤梨香	・・・ 113

人間道徳 実践

○ 1年	小澤 聡・一田幸子・山下裕平 和田美紀・藤本 光	・・・ 123
○ 2年	三野孝一郎・中川佳洋・萱野大樹 宮武昌代・芝野明莉	・・・ 131
○ 3年	太田隆志・赤木隆宏・高橋範久 額田淳子・佐藤梨香	・・・ 139

養護 実践

○ 養護	山本早貴	・・・ 147
------	------	---------

総論

第1章 研究の経緯

I 本校の研究の経緯

本校では、以下に掲げる学校教育目標の精神が備わった生徒の育成を目指し、教育課程の研究開発や教科改変等に取り組んできた。

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)

このような教育課程研究は、昭和50年代前半から始まる第4期の研究「教育の人間化」以降、その流れが現在まで脈々と継承されている(表)。

表 本校の研究の経緯

年	研究内容
昭和52年 昭和54年 平成3年	第4期研究「教育の人間化」 「セミナー」創設 「人間科」創設
平成6年 平成10年	第5期研究「学びの最適化」 「共生科」創設
平成14年 平成15年 平成17年	第6期研究「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 平成21年	「未来志向科」創設 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 平成25年	第7期研究「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
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 平成30年	「創造表現活動」創設 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

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した。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、研究テーマ「未来を創造する学びの追求」を設定した。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関じない新たな教育課程を編成した。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とされる様々な資質・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」を新設し、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 第8期の研究

1 第8期の研究の発足

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。本校の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。「学校は何をすることで」と問い、本校なりの試論を、常に提出し続けてきたのである。その中で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た。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、学校は何をすところかを考え続けることを「学校を問い直すこと」と定義し、令和2年度から第8期の研究テーマに掲げ、研究を進めることとした。

2 第8期の研究の方向性

第8期のテーマ「学校を問い直す」に基づいて、様々な視座から初等中等教育を問い直し、教員間で議論を重ねた上で、研究の方向性を定めた。それは以下の3点であった(図)。

- 本校が40年以上にわたり研究の柱としてきた前期中等教育の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提案する。
- 理想のカリキュラムを追求するとき、生徒に必要なと考えられる資質・能力を次々と上乘せするものではないカリキュラムを提案する。
- 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する。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する。

図 第8期研究の方向性の要点

3 令和2年度の研究の実際

令和2年度は「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―」を研究主題とした。そこで精神的に自立した人間像を本校の教育目標に沿って整理しながら教員間で共有し、新たなカリキュラム開発を模索した。具体的には、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に参加する「教科する」¹教科学習を実施し、教養²を身に付けた生徒の育成を目指した。また、様々なプロジェクトを生徒主体で行い、多様な他者や社会との関係の中で、自己の生き方・在り方を問い直す人間道徳を実施し、省察性³と問題解決で必要となる資質・能力を高めることを目指した。

実際は、新型コロナウイルスの感染拡大による制約を受け、実践の規模を縮小せざるを得ない場面も

あった。その中でも感染対策を十分に行い、可能な限り実証的な教育研究を続けた。

4 令和2年度の研究の成果と課題

- 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、カリキュラムを見直した。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。しかし、理念が先行し、目の前の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。生徒の実態に即してカリキュラムの見直しを図る必要が求められた。
- 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姿が報告された。そして各教科の内容に引きこまれ、様々な考えを深めたり広めたりする課題に取り組むことに楽しさを見出す生徒が増えた。しかし教養ある生徒の育成がすべての教師に十分に実感されるまでには至らなかった。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、知をつくり出すプロセスに参加する教科学習を、継続して提供することが求められた。
- 人間道徳を実施して生徒の姿や生徒アンケートの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。特に省察性が高まることに有効なことは、効果的な体験に対し、「今、ここでの振り返り」と「節目でのじっくりした振り返り」を組み込むことであった。プロジェクトを進める中で生徒が出合う困難や矛盾、葛藤を、実態に即して拾い上げ、意識化、焦点化する働きかけを続けていくことと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考えることを積み重ねることの重要性が確認された。

¹ 「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した。詳細は教科する教科学習の項を参照。

² 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のこと。本校での定義。

³ 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」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その人の態度や性質のこと。本校での定義。

第2章 研究の全体構想

I 研究主題について

精神的に自立した人間の育成

—「教科する教科学習」と「人間道徳」の実践を通して—

1 本研究の方向性 —この研究はどこに向かうのか—

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（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、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」）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その人の態度や性質）を高めるカリキュラムを開発する。そのために教養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¹のプロセス²に参加する教科学習である。そして省察性を高める人間道徳を設置し、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を実証的に研究する。

2 本研究の仮説 —この研究ではどのような仮説を立てたのか—

本校では、以下の3点を研究仮説としてカリキュ

ラムの開発を進めた。

- 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、左記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（以下、教科する教科学習）を実現することによって、教養ある生徒を育てることができる。
- 人間道徳において、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・在り方を問い直すことによって、省察性を高めることができる。

3 本研究主題設定の理由 —なぜ「精神的に自立した人間の育成」を目指すのか—

(1) 予測困難な世界

世界は不安定さや不確実さを増している。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。

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な例示できる。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経済格差の拡大などが挙げられる。

¹ 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。認識によって得られた成果である「知識」よりも広い意味をもたせるため「知」を用いた。

² 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 p.10 教科する教科学習の項を参照。

それらの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。人間はそのような未来社会を生きていくこととなる。

(2) 人間の可能性と危険性が增大する世界

一方人間の可能性は増大している。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、人間は様々なリスクを克服しようとしている。いずれ人間は、新型コロナウイルスとも共存しながら、新しい日常を送ることになる。

しかし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、人間の生活に破滅的なダメージを与えることになる。人間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) 日本の現在の子どもたち

では、子どもたちは、どのように今を生きているであろうか。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、目の前の課題を解決しようと今を必死に生きている。しかし来る未来に向けた十分な準備ができていない。具体的には次の点で大いに問題を抱えている。それは図1で示す客体としての学習を身に付けてしまっている点である。



図1 客体としての学習のイメージ

また表1で示されるような未来社会の担い手である自覚が低い点^{3,4}である。

表1 現在の日本の子どもたちや若者たちの意識

No.	質問項目	調査名	肯定的回答	否定的回答
①	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	全国学力・学習状況調査	44%	56%
②	自分は責任がある社会の一員だと思う	18歳意識調査	45%	55%
③	自分で国や社会を変えられると思う		18%	82%
④	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		27%	73%

(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ろうとすることである。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、人間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、人間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、他者と共に行動し、よりよい未来社会を創造する主体性を子どもたちは獲得しなければならない。

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あらためて重視される。(1)～(4)で記した問題意識に基づき、そして本校の教育目標の実現を目指して「精神的に自立した人間の育成」を設定した。

³ 表1の①は「令和3年度 全国学力・学習状況調査 調査結果資料【全国版/中学校】」より作成した。質問に対して中学生の約60%が否定的に答えていることがわかる。この傾向はこの質問項目が導入された平成25年度から続いている。

⁴ 表1の②～④は日本財団主催の「18歳意識調査」(2019年12月 n=1000)より作成した。日本財団によると、これは、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)。

4 本研究主題設定の理由 —なぜ精神的に自立した人間を育成するために教科する教科学習と省察性を高める人間道徳が必要なのか—
 (1) 精神的に自立した人間と教科する教科学習との関係

自ら考え判断し、他者と共に行動し、よりよい未来社会を創造するためには、生産と消費をやみくもに繰り返す、流されるままに生活してはいけない。ぼんやりと目の前の世界を眺め、あふれる情報を受け入れるだけでは、世界に隷属して生きることになる。そこで子どもたちは世界を見る目を得て、世界に関与し、働きかけることのできる主体となる必要がある。そのためには世界を認識する枠組みや道具（概念、理論、仮説等）を獲得したり、つくったり、生かしたりして世界に働きかけていく姿勢を身に付けなければならない。さらに刻々と更新され、予測が困難となっていく世界の中で、学び続け、学び直し、自らを教育する姿勢を身に付けなければならない（図2）。

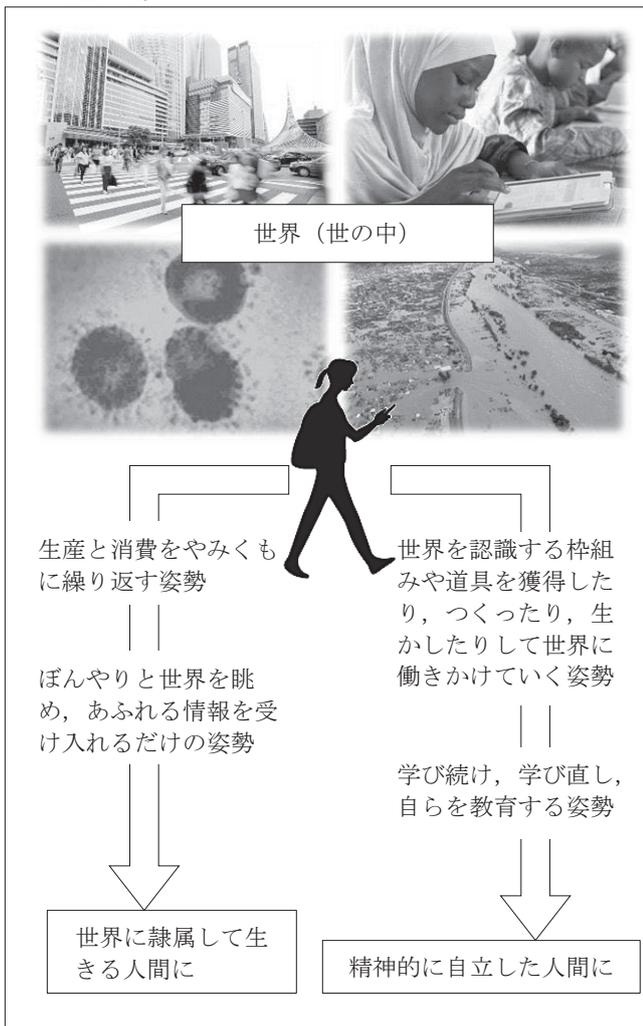


図2 教科する教科学習を実践する理由

本校では、世界を見つめ、世界に関心を持ち、世界に働きかけ、自らを高め続ける姿勢、すなわち教養を身に付けなければ、精神的に自立した人間を育成することはできないと考えた。これまでも重視されてきた教科学習の根幹を見失わず、教養を身に付けさせるため、教科する教科学習を実践することとした。

(2) 精神的に自立した人間と省察性を高める人間道徳との関係

未来社会では、身に付けた知識や能力をどのように使うべきかを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。利己的に立ち居振る舞ったり、近視眼的に目の前のことに精一杯になったりするのではなく、その都度立ち止まって、自分や仲間、社会の未来に考え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。精神的に自立した人間を育てるためには、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。

本校では、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」を考え、自己の生き方・在り方を問い直して調整していかうとするその人の態度や性質、すなわち省察性を高めなければ、精神的に自立した人間を育成することはできないと考えた。この態度や性質を高めるため、人間道徳を実践することとした。

5 本研究主題設定の理由 —なぜ省察性を高めるため新領域を設置する必要があるのか—

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。確かに省察性は、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。しかし本校では教科学習において、省察性を高めることを常に焦点化して追い求めるカリキュラム設計をするべきではないと考えた。なぜなら教

科学習で省察性の育成を常に焦点化して追い求めることにより、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からである。つまりコミュニケーション能力など汎用的な資質・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からである。

そこで本校では、意図的、重点的に省察性を高める領域を模索した。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・多角的に考え、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」と仲間と共有して、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、総合的な学習の時間と特別の教科 道徳(以下、道徳科)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な。すなわち総合的な学習の時間の中で出会う困難、矛盾、葛藤等を、道徳科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」⁵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。なぜなら活動している最中の省察への注目が弱くなるからである(図3)。

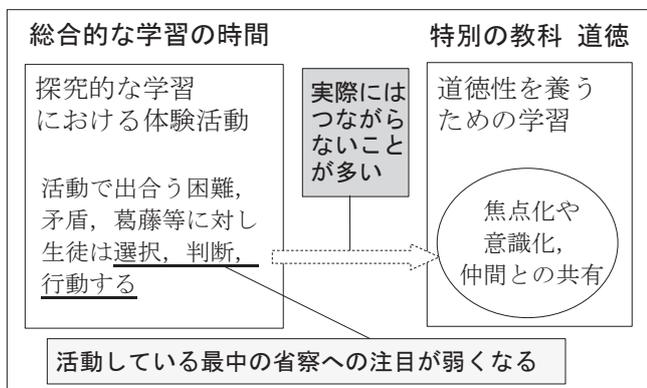


図3 総合的な学習の時間と特別の教科 道徳で省察性を高める場合の課題

そこで生徒主体のプロジェクト等、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となったのである。このような領域ならば生徒は、繰り返して、選択、判断、行動と問い直しを経験する。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(図4)。

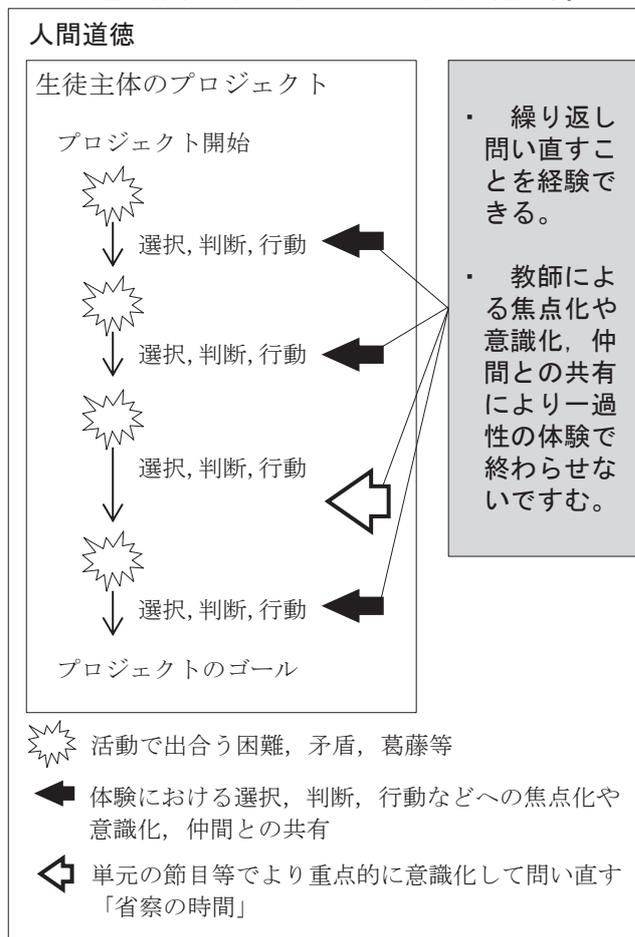
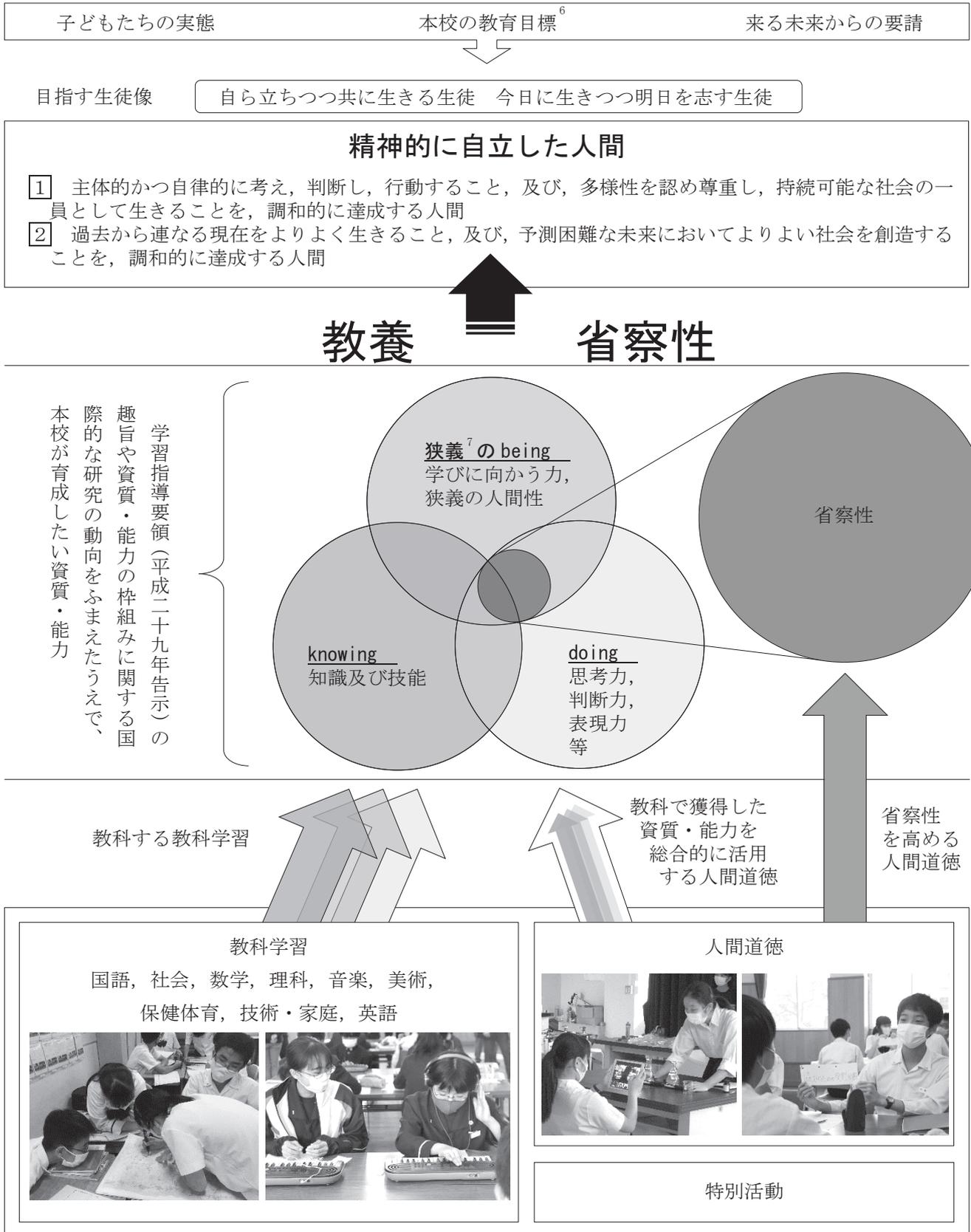


図4 人間道徳によって省察性を高める場合の特徴

このような理由から総合的な学習の時間と道徳科の性質を併せもった領域を設置する必要があると考えた。

⁵ 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.

6 研究の全体構想図 —この研究をイメージ図でまとめるとどのように表せるのか—



⁶ 本校の教育目標：「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」

⁷ 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逃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て限定をかけている。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.

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⁸（以下、資質・能力の三つの柱）の考え方を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⁹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）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¹⁰と同じような人格的要素が強い資質・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。

一方、省察性を右側に取り出しているのはなぜか。それは、省察性を人間道徳で、焦点化して高めることを示すためである¹¹。本校では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と考えている。そこで省察性は、人間道徳で意図的に高めようとしていることを、右側に取り出して表現しようとしている。

なお、実生活や未来社会において、省察性が発揮される際には、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¹²。そのため資質・能力の三つの柱の図内の省察性を図右側に取り出すときは、大きな円で図示している。

このようにして教養を身に付け、省察性を高めることで、精神的に自立した人間、すなわち目指す生徒像に迫れることを図の上部で示した。

7 本校の教育課程 一 目指す生徒像を実現するためのどのような教育課程を編成したのか—

(1) 3 領域の教育課程

本校では目指す生徒像を実現するために、全体構想図のように教科学習、人間道徳を位置付け、特別活動を含めた 3 領域で教育課程を編成した。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、自らを高め続ける姿勢を身に付けた生徒を育成する領域である。詳しくは教科する教科学習の具体の項で述べる。

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具体の項で述べる。

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。

⁸ 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.

⁹ 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

¹⁰ 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。脚注 10 に同じ。p.62.

¹¹ 詳細は、4 (2) 精神的に自立した人間と省察性を高める人間道徳との関係を参照。

¹² 脚注 11 に同じ。

(2) 教育課程特例校

本校では、令和2年度より引き続き、令和3年度も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2）。具体的には、特別の教科 道徳と総合的な学習の時間の性質を併せもった新領域である人間道徳を設置する。

表2 令和3年度教育課程表

区 分	各 教 科 の 授 業 時 数									道徳の授業時数 特別の教科	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

8 精神的に自立した人間を育成するカリキュラム —具体的にどのようなカリキュラムなのか—

(1) 教科する教科学習の具体

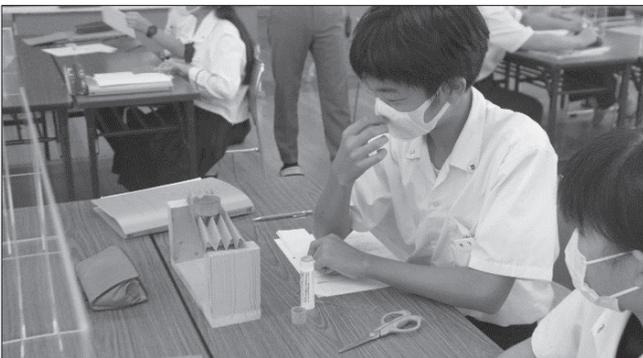
ここからは教養ある生徒を育成するために本校が実践する教科する教科学習の具体を示す。

① 教科する教科学習とは何か

教科する教科学習とは、各教科ならではの面白さや魅力、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」と対比されるどころの「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』とともに『深め合う』授業」¹³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識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 (図5)。



生活経験や感覚、既習事項を総動員して、強度の高いペーパーブリッジを作成している (技術・家庭科の実践より)。

図5 知を生かすプロセスを重視した授業の一場面

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 (図6)。



『故郷』に登場する人物がなぜそのようなえがかれ方をしているか考察し、よりよい解釈をグループでつくり上げている (国語科の実践より)。

図6 知をつくるプロセスを重視した授業の一場面

このような知のプロセスの中で、特にその教科の面白さや魅力、学ぶ意義の実感につながる学び甲斐のある部分を大切に、生徒と教師が共に知のプロセス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。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。

さらに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であり、場当たりの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、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 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「その教科ならではの知のプロセス」、そして「その教科を学び終えたときの姿」を明示す

¹³ 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.

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7のAとBを比較したときの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。それは生徒と教師が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、共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。

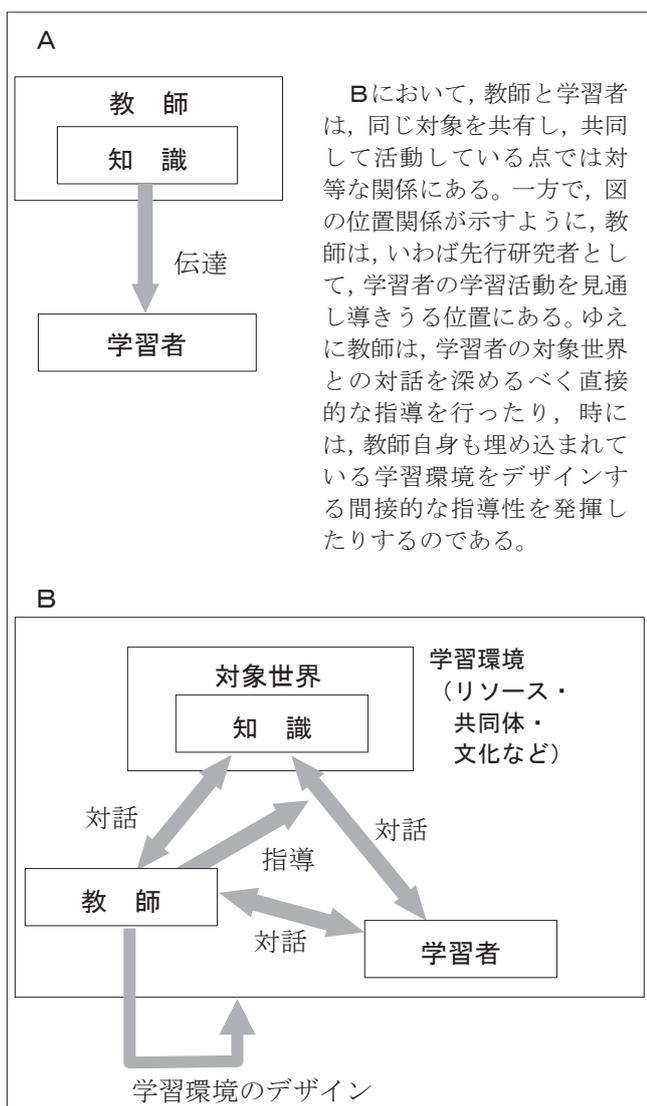


図7 学習者、対象世界、教師の関係構造¹⁴

Aのような教師から生徒への垂直的な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。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共に対象世界と向かい合い、学び手として競り合うような関係性を構築し、その教科の知を共に深め合うことが肝要である。

ここでもう少しBで起こっていることを確認しよう。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、導いている。

また、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。教師は生徒がその教科ならではの知のプロセスを味わっている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。

さらに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。Bでは、教師の考えを付度しない自治的な学びが保障されやすくなる。

¹⁴ 石井英真『中教審「答申」を読み解く』日本標準 2017年 p.66. 図は横に並べて表示していたものを縦に並べて表記している。また、図内の番号は①②であったものをA, Bに変更している。

ii 研究の重点2 —「その教科で生徒に向き合わせた
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。

始めに「その教科で生徒に向き合わせたたい対象世
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たい対象世界」を明確化してお
くことが不可欠である（図8上）。

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（図8中）。

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（図8下）。

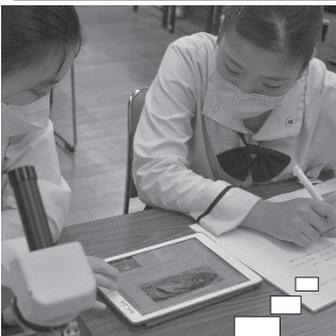
次頁表3に、本校各教科が明確化した教科する教
科学習の骨格を示す。

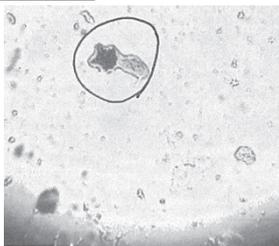
その教科で生徒に向き合わせたたい対象世界



自然の事物・現象（この写真の場合、身近な自然の事物・現象にある未知なる事象、カタクチイワシの胃の内容物）

その教科ならではの知のプロセス





学	香川県近郊の海の生態系は、どうなっているのか
説明仮説	海の中でも多様な生物がつながり、食物網が成り立っているのではない。
方法	替って写真をとる ×
学	カタクチイワシは何を食べているのか
説明仮説	カタクチイワシは自分より体の小さい生物（プランクトン等）を食べているのではない
結果	花粉、ヨリカヒゲムシ、ミジンコ、プラスチック
考察	<ul style="list-style-type: none"> ○カタクチイワシよりも小さいプランクトンなどが胃の中にあった →自分よりも小さい生物を食べている →口にまちがって入ってしまっただけかも（プラスチックなど） →自分より小さいもの（身体）にとりこまれる

教科する教科学習を学び終えたときの姿

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。そして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。（この資料の場合、知のプロセスのうち波線部を経験している）

図8 教科する教科学習の骨格の例（理科を事例にして示した場合）

表3 教科する教科学習の骨格

教科	その教科で生徒に 向き合わせた 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
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・技能を総合的に使う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、構造的な社会的事象や概念(民主主義社会の形成に寄与する本質的な概念)	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、時間軸では時期や推移に着目し、多学的・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	その教科で生徒に引き合わせた対象世界	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
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、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・喜びを経験し、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。
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なか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」「～になりたい」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。 健康について自分や他者の現状をもとに、様々な視点から分析し、未来の健康の保持増進を確保するための具体的方法を模索する。	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、その背景にある文化	英語を通し、多様な価値や情報を含んだ内容を既習の単語や言語形式の知識や技能を生かして理解し、コミュニケーションの目的や場面、状況に応じて自分の考えを形成して発信したり、新たな価値を創造したりすることができる。	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。

③ 教科の枠を超えて授業の質を高め合うために
一どのように教科する教科学習を共有するか—

i 授業づくりの基本的な流れ

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9)。

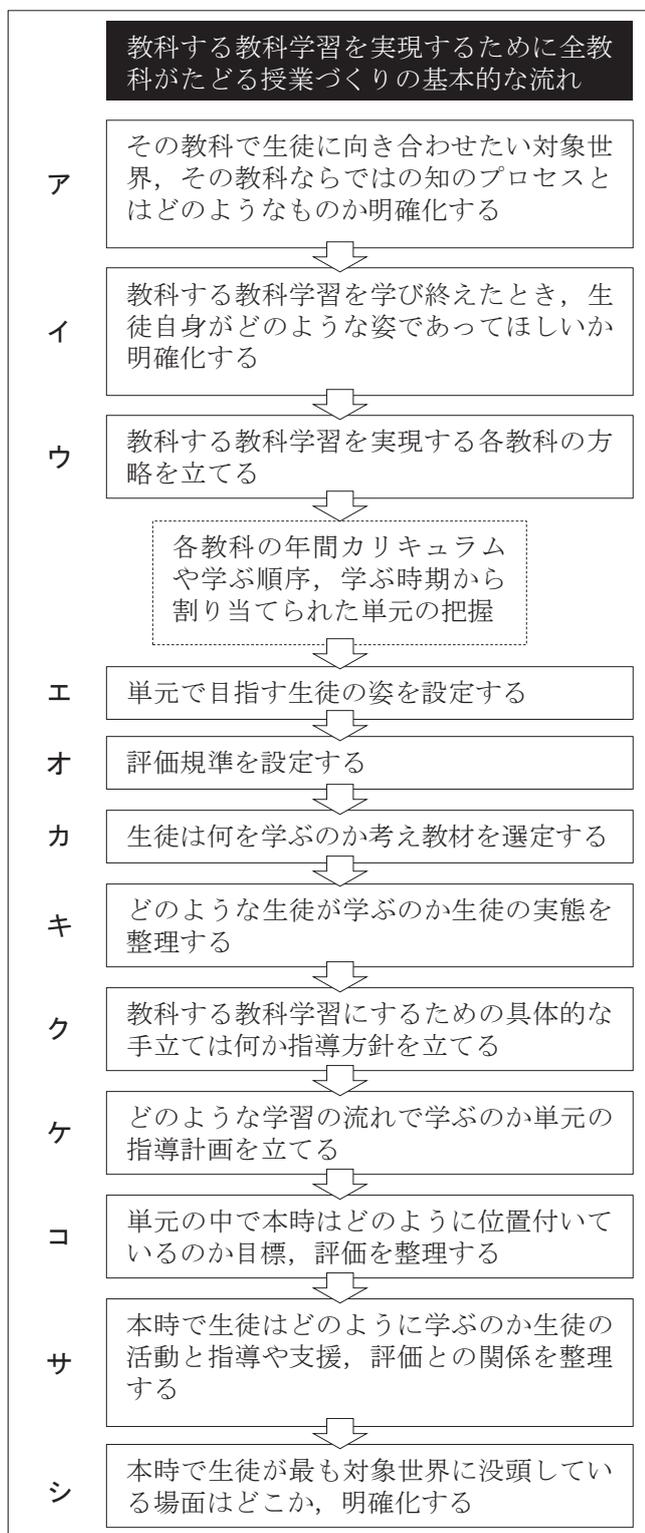


図9 教科する教科学習を実現するために全教科がたどる授業づくりの基本的な流れ

図9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互いの授業を高め合うことができると考える。

ここで図9ア～シは、一方向で流れているが、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、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。

ii 授業参観の場面等の視点の共有

教科する教科学習の実践を教科の枠を超えて共有するため、研究授業の参観や授業動画の視聴等が考えられる。本校ではこれらの場面で参観の視点を共有することで、授業の質を高め合えると考えた。その視点とは「この授業で生徒は教科しているか」である。その授業の中で生徒は、「内的にどのような思考を経験しているか」「その思考は、その教科が求める知のプロセスに参加することになっているのか」ということが重要である。生徒の姿を通して授業の一場面、一場面をそれぞれの教師が見取り、意味付けるのである(図10)。



図10 授業の一場面を授業者と参観者が、共に教科しているかという視点で見取っている様子(社会科の実践より)

後に授業者の見取りと参観者の見取りを共有することで、その授業がその教科の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ものになっていたかを検証し、授業者も参観者も授業を改善していけると考えた。

iii 授業討議時の工夫

教科する教科学習の実践を教科の枠を超えて共有するためには、授業後に討議を行うことが効果的である。それでは討議の場において、教科の枠を超えて授業の質を高め合うために、どのような工夫が必要であろうか。

本校では、まず授業説明を数ページのプレゼンテーションで端的に示すようにする。その際、以下の内容を必ず提示するようにした。

- ・ 教科する教科学習を実現する各教科の方略や具体的な手立て
- ・ 最も生徒が対象世界に没頭する場面において、生徒が内的に思考してほしいこと

さらに、授業討議の視点を、「目指そうとした姿自体が適切だったか」「その姿に向かう各教科の方略は適切だったか」に絞る。こうすることで教科する教科学習の実現が図れたかどうかを焦点化して、議論できると考えた。

(2) 人間道徳の具体

ここからは省察性を高める人間道徳の具体を示す。

① 人間道徳とはどのような領域なのか

人間道徳¹⁵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。

人間道徳は道徳科と総合的な学習の時間の性質を併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、自己の生き方・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。

② 人間道徳の目的・目標 —人間道徳の目的・目標は何か—

生徒主体のプロジェクト型の学習過程を通して、自分、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。

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。

③ 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大単元を貫く問いについて学ぶ。大単元を貫く問いに対してその時々、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い。現実の体験の中で出合う困難、矛盾、葛藤等に対して、生徒は選択、判断、行動し、その行為を省察することを通してより意味のある価値として生徒の中に内面化する。

つまり生徒はキーワードとそれを基にして作られた大単元を貫く問い、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

¹⁵ 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、人間としてどのように生きるべきか、どのように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。

方・在り方を問い直すために必要なことを学んでいく（表4～6）。

表4 第1学年におけるねらいと重点を置く価値

ねらい	「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」を考え、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。
重点を置く価値（重点を置く価値の捉え）	<p>キーワード『自ら立つ』</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 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を問い続けること。 ○ 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。

表5 第2学年におけるねらいと重点を置く価値

ねらい	「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」を考え、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。
重点を置く価値（重点を置く価値の捉え）	<p>キーワード『共に生きる』</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 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・文化などによりよく生きることの意味を問い続けること。

表6 第3学年におけるねらいと重点を置く価値

ねらい	「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」を考え、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。
重点を置く価値（重点を置く価値の捉え）	<p>キーワード『今日に生きつつ明日を志す』</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 自己探求 自己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、未来の自己の生き方・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。

一方で未来をよりよく生きるために必要なことを学ぶ。それによって、プロジェクトを成功させるために重要な、「問題解決で必要となる資質・能力」が身に付く。それは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、生徒個々に異なってもよいものであると考えている。

④ 人間道徳の学習過程・方法 一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年間の学びが繋がっている。
 - ・ 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、多様な価値観に触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。

○ キーワードから大単元を貫く問いを設定する。
この大単元を貫く問いは、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」(以下、省察の時間)で自己の生き方・在り方を問い直す。
 - ・ これまでの活動を振り返り、自己の生き方・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。
- 活動している最中の省察の場面に注目する。プロジェクトを進める中で出会う困難、矛盾、葛藤等に対して生徒が選択、判断、行動したとき、自分、相手、対象が「なぜそうなのか」「本当にこれでもいいのか」「何があるべき姿なのか」を考えさせ、表出させる。

さらに、単元の節目の省察の時間において省察性を高めるための手法を表7に示した。

表7 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	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、の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。
振り返りの方法	<ul style="list-style-type: none"> ・ 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
形態	<ul style="list-style-type: none"> ・ 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

また、省察性を高める効果的な体験となるよう、どのような体験にすればよいかについて、重視したい点を以下に示した。

- ・ 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
- ・ 学校生活では出会うことができない内容であること

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、以下のような条件を考えた。

- プロジェクトの特性¹⁶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資質・能力を形成的に評価する。

⑤ 人間道徳の評価 —どのように評価するか—

人間道徳は、表8の二つの観点で評価する。

表8 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。

¹⁶ ○期限が決まっている。○「成果物」を創造しなければならない。○チーム・マネジメントが必要である。○リスク・マネジメントが必要である。○コミュニケーション力が不可欠である。以上の5点。

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のさせ方で、問題解決に当たろうとしているかを見取る。

II 研究のあゆみ

月	日	内 容
4	19	○第1回～第4回研究集会 研究発表会に向けて総論の検討，全体提案，人間道徳紹介，二次案内等の検討及び新型コロナウイルス感染拡大の中での研究発表会の在り方の議論 ○研究発表会における講演会（鼎談）の打ち合わせ（安彦忠彦先生，磯田文雄先生，木村裕先生，岡田涼先生） ○公開授業指導案検討 ○本年度人間道徳大単元構想シートの検討 ○転入者研究授業（宮武（社），藤本（保体），和田（技・家））
5	6 8	○第5回～第7回研究集会 研究発表会に向けて，また研究発表会中止を受けて ○人間道徳紹介配布資料の作成 ○全体提案，人間道徳紹介の動画撮影 ○新型コロナウイルスの感染状況を受け県内に緊急事態宣言が発出。研究発表会の中止が決定 ○今年度の研究計画の再考，検討 ○生徒アンケートの実施
6	2 10 11 23 26・27	○第8回～第11回研究集会 研究実践と研究開発について ○研究授業（山下（数），中川（美））石井英真先生のオンラインによる参観，講評 ○研究授業（芝野（保体），三野（英））磯田文雄先生，木村裕先生のオンラインによる参観，講評 ○研究授業（一田（国），高橋（社））岡田涼先生来校，講評 ○研究授業（藤本（保体）） ○令和4年度の研究開発学校指定を目指した意見交換 ○日本カリキュラム学会 沖縄 本校の全体研究についてオンライン発表（小野）
7	7	○第12回・第13回研究集会 研究実践と研究開発について ○令和4年度の研究開発学校指定を目指した勉強会 ○研究授業（萱野（理），宮武（社））
8	3	○第14回・第15回研究集会兼研究合宿（建心館） 研究開発について ○研究開発課題の提案と検討，課題意識を基にしたグループ編成
9	29・30	○第16回～第18回研究集会 研究開発について ○研究開発希望調書をグループ別に作成，検討 ○磯田文雄先生，石井英真先生によるオンラインでの指導，助言（藪内，小野）
10	8 11 16・17	○第19回～第22回研究集会 研究開発について 研究実践 ○研究授業（有友（技・家），和田（技・家）） ○研究授業（太田（数），赤木（理）） ○磯田文雄先生，石井英真先生訪問 京都（藪内，小野） ○研究開発希望調書の検討，修正，提出
11	10 17 23 25	○第23回・第24回研究集会 研究実践 ○研究授業（額田（国），小野（社）） ○研究授業（教科：小澤（音），佐藤（英）） ○生徒アンケート，教員アンケート，保護者アンケートの実施 ○金沢大学附属中学校 研究発表会 オンライン開催（小野，一田） ○授業討議用編集動画について（杉山映美講師から指導，助言）
12	3 17	○第25回～第27回研究集会 本年度研究のまとめ 教科学習の今後について ○授業協議会（社会，英語） ○木村裕先生訪問 京都（藪内，小野）
1		○第28回・第29回研究集会 本年度研究のまとめ 次年度の研究に向けて
2	21	○第30回・第31回研究集会 本年度研究のまとめ 次年度の研究に向けて ○岡田涼先生によるカリキュラム評価に対する指導，助言（小野）
3	22	○第32回・第33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 次年度の研究に向けて ○安彦忠彦先生訪問 東京（小野）

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、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^{1, 2} (表1)
 - ・ 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
 - ・ 教師や研究者による見取りや討議の記録
- 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³
- 保護者アンケート⁴

表1 生徒アンケート

主題に関するアンケート		
種類	No.	質問項目
精神的自立に関する こと	1	自分は精神的に自立している（教育目標を実現するような自ら立ちつつ共に生き、今日に生きつつ明日を志すことができている）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くて挑戦している
	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できりひろく自信がある

教科学習への意識に対するアンケート		
種類	No.	質問項目
教科の印象	13	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	教科学習ではいろいろ考えることができる課題に取り組むことが好きだ
	18	教科学習によって物事の見え方が変わることをよく経験する
	19	その教科を学び深める方法を先生は経験させてくれる
人間道徳で高めたい資質・能力に対するアンケート		
省察性	20	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
	21	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
	22	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
	23	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
	24	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
	25	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
問題解決	26	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
	27	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
	28	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
	29	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		
人間道徳の印象	30	人間道徳の学習は楽しみだ
	31	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
	32	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
	33	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
	34	9教科の学習は人間道徳で役立つと思う

¹ 4段階（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）評価の調査を実施した。

² 実施時期は、前期（5月）、後期（11月）の年2回である。

³ 4段階評価に加え、カリキュラムの成果と課題に関する自由記述調査を行った。実施時期は11月。

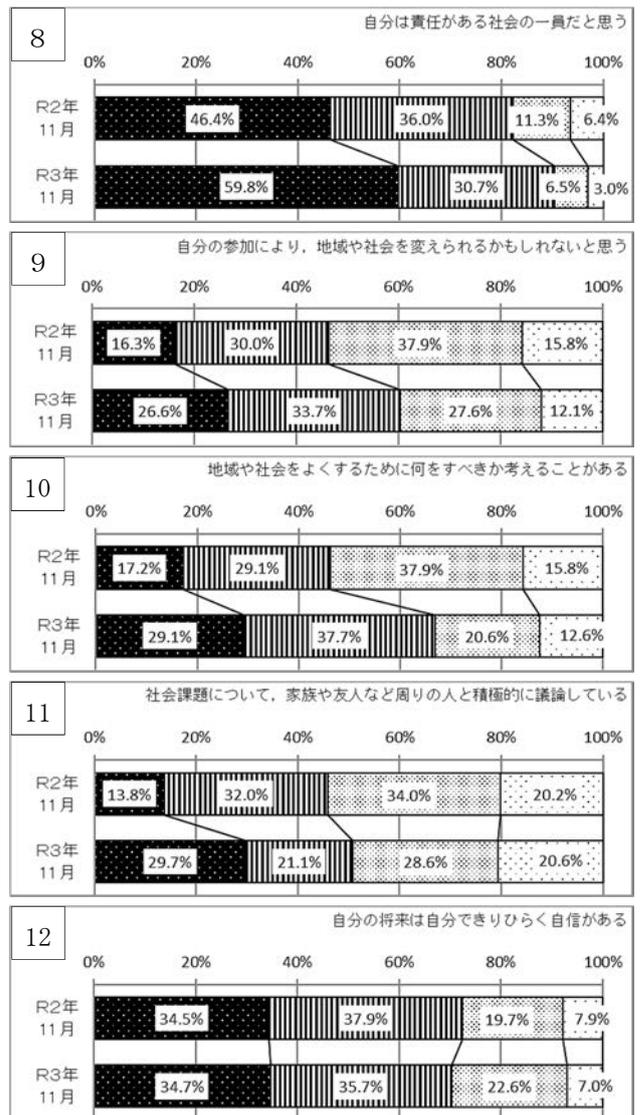
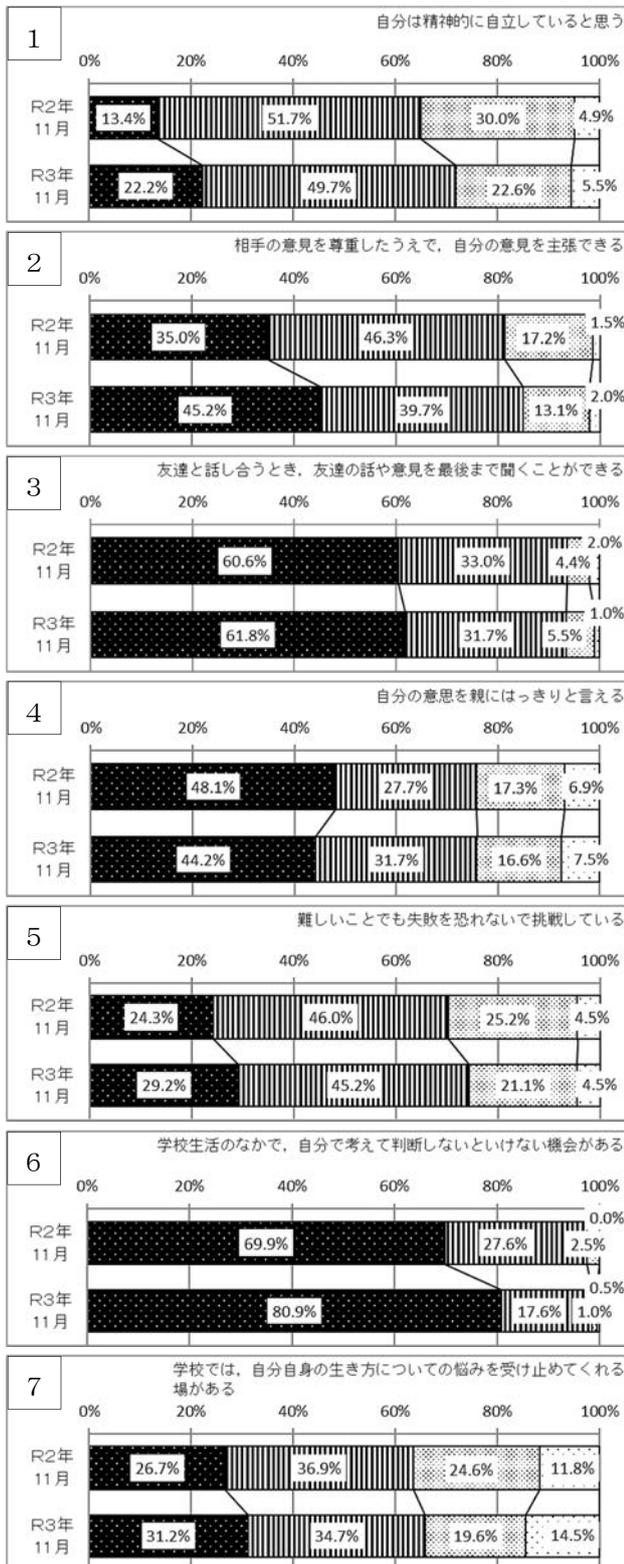
⁴ 4段階評価に加え、各質問項目に関する自由記述調査を行った。実施時期は11月。

II 実施の効果

1 生徒への効果 —精神的な自立について—

(1) 令和2年11月と令和3年11月の比較

始めに表1のNo.1～12の12個の項目について、令和2年11月の1, 2年生の結果 (N=203) と令和3年11月の2, 3年生の結果 (N=199) の比較を示す。



■はい ■どちらかといえばはい ■どちらかといえばいい □いい

グラフの4段階評価の凡例は上記に示した。

①の項目について、令和2年度は「自分は精神的に自立していると思う」という質問であったが、令和3年度は、質問の意図を明確にするために、括弧書きで（教育目標を実現するような自ら立ちつつ共に生き、今日に生きつつ明日を志すことができている）を付け加えた。それ以外の項目は、令和2年度と同じ。

(2) 1-(1)の結果に対する考察

精神的自立に関することについて③, ⑫以外の項目で、肯定的な回答の割合（「はい」と「どちらかといえばはい」の割合を合計したもの、以下同様）が上昇した。これは研究を継続的に進め、全教員で仮説を共有し、実践を続けた成果であると考えられる。

特に⑥の項目については「はい」と答える生徒の割合が大きく、その割合も上昇した。精神的な自立を意図して、教科学習、人間道徳等、学校教育全体の中で生徒に判断を任ず場面を教師が保障している

ことが表れていると考えられる。

例えば3年生の人間道徳では、開催するイベントのコンセプトやイベントの運営方法、広報方法等、多くの部分を生徒に委ね、教師はその支援に徹した。2年生のころからこの姿勢を教師は大切にしており、3年生で教師はよりこの姿勢を直接的にも間接的にも生徒に示して、人間道徳の授業をデザインしていた。具体的には次のような場面が見られた。

笑顔を創出するために企画した地域との交流イベントが、コロナウイルス感染拡大の影響で、計画通りに実施できなくなり、どのように開催すべきかの判断が迫られることになった。そのとき教師は、開催する方法についての意見交流の場をもち、生徒に開催方法を協議させた。その際、できるだけ多くの生徒が自分の意見を発言し、その上で意思決定ができるよう、クラスで意見交換を行い、実行委員会で吟味し、学年団での協議を行った(図1)。そしてその決定に基づいて、オンラインによるイベントを実施した。



図1 開催方法の協議の場面(左:クラスでの協議, 右:学年全体での協議)

このような教師側の一貫した姿勢を生徒は感じ取り、そして生徒自身が自分で考えて判断しないといけないことを自覚して、人間道徳の中で進んで選択・判断をしようとしている様子が見られた。

他方で教科学習においても、生徒自身で考え判断しないと課題が解決されない授業デザインが多く見られた。本校の教科学習では、知識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を重視して授業を設計してきた。このことが割合の変化の要因の一つであると考えられる。

ここでは理科の実践で、具体例を示してみよう。理科では、生徒が自然の事物・現象に関して問題を見だし、仮説を発想し、全体で練り上げたり吟味したりする場を重視した。また、探究過程を記録するラボノートを活用し、生徒が自律的に探究を進められる活動を続けてきた。これは一般的に散見され

る観察、実験を一連の作業として与え、生徒にそのレールをたどらせる活動ではない。生徒に主体的に判断させて自然の事物・現象に関わらせようとしている。ある単元の実験計画を立てる場面では、生徒主体で多様な実験方法を立案していた(図2)。

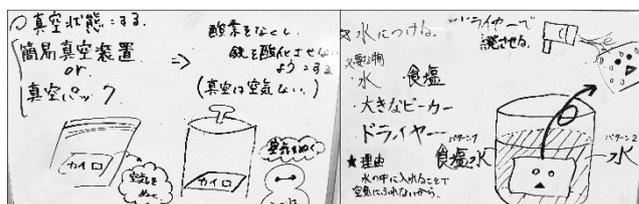


図2 実験の方法を示したホワイトボード

次に[10]の項目について、全国の中中学生と本校2・3年生の結果とを比較すると表2のようになった。

表2 「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」に対する回答の割合

	肯定的回答	否定的回答
全国の生徒※(R3年)	43.7%	56.3%
本校2・3年生(R3年)	66.8%	33.2%

※令和3年度全国学力・学習状況調査の結果より
この質問項目については、本校2・3年生の肯定的な回答の割合が全国と比べて20ポイント以上高くなっている。この他に[8]、[11]の項目について全国的な調査(第2章の表1の④参照、出典は脚注4に同じ)の結果と比較すると全国の肯定的な回答の割合がそれぞれ45%、27%であるのに対し、本校は90.5%、50.7%となった。

これらの割合の相違は、地域や社会に対して主体的に関わろうとした人間道徳のプロジェクトが直接影響していると考えられる。例えば2年生の人間道徳では、コロナウイルス感染拡大により、積極的に学校外での交流が実施できない中で、それでもグループごとに地域や社会との接点をつくり、多様な他者と関わった(図3)。



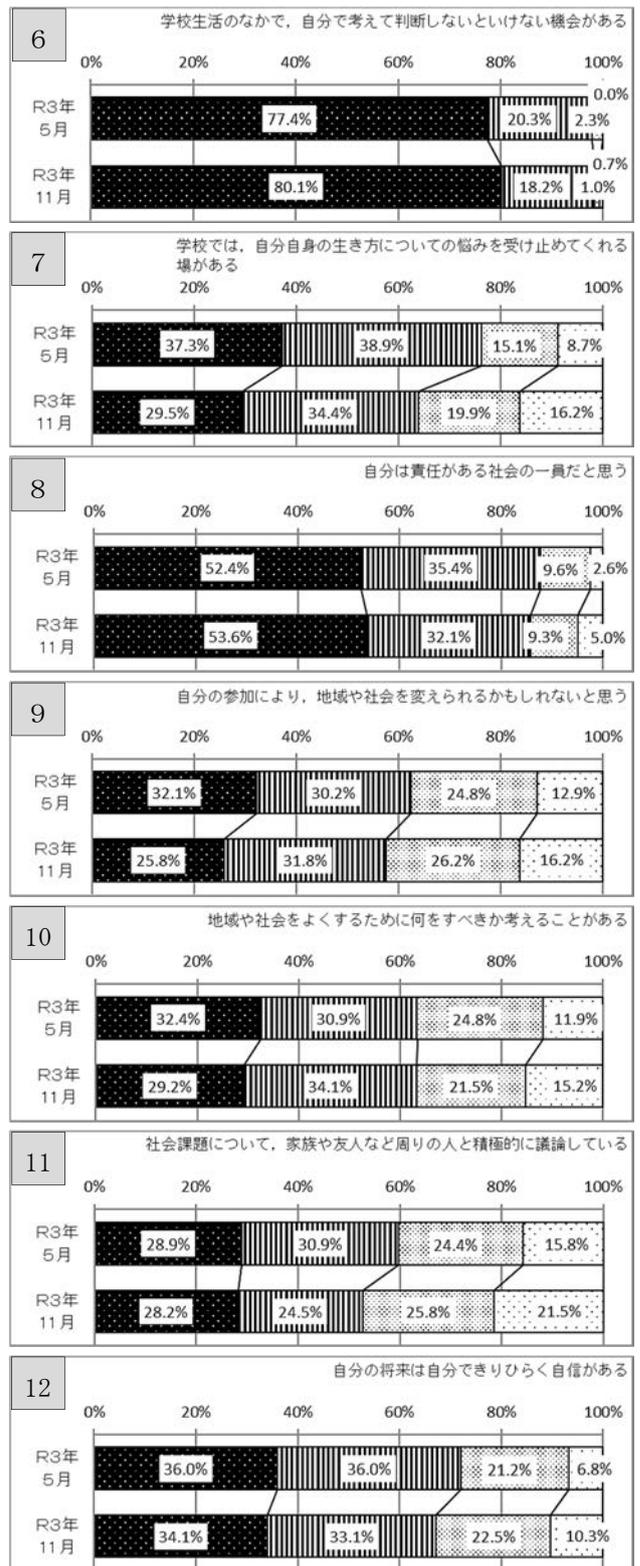
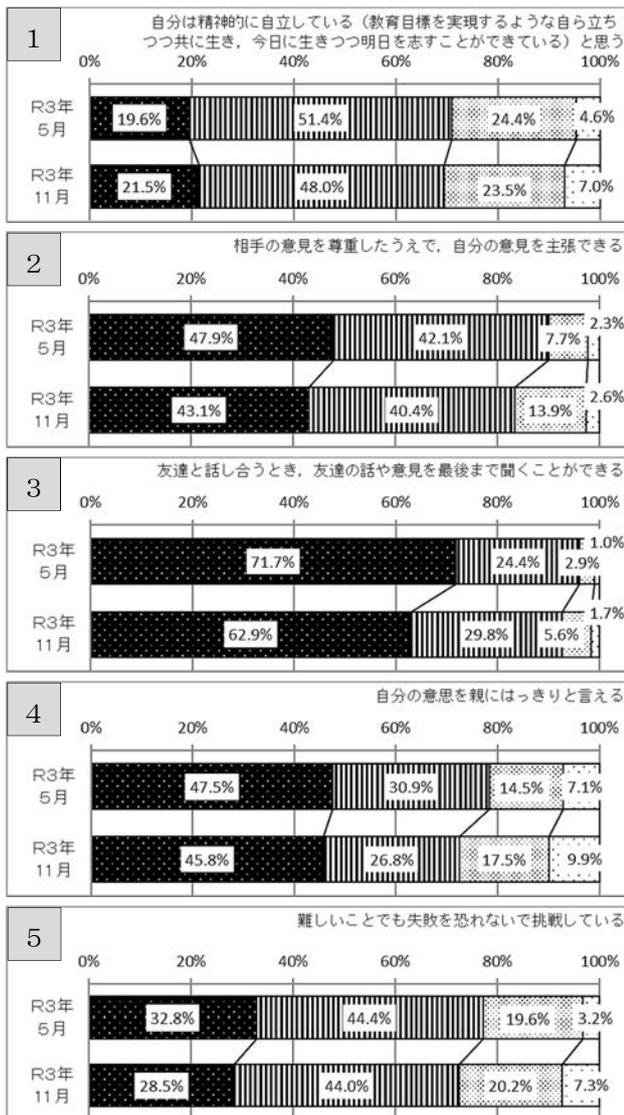
図3 地域・社会に働きかける場面(左:子ども食堂の利用家族との交流, 右:小学校児童とのオンライン交流)

このように人間道徳では、地域や社会に働きかけるプロジェクトを続けてきた。地域や社会に対し働きかけた経験が、それらに対する関心や効力感に変わり、上記の質問項目の肯定的な回答の割合を押し上げたと考えられる。

もちろんこのような取組のみで、**6**や**10**、その他の項目の割合の上昇が説明できるわけではない。また、割合が上昇したことのみをもって好ましい結果とするのは早計である。しかし、これらの取組の積み重ねによって、昨年度11月の1、2年生の割合が、今年度11月の2、3年生の割合に変化したと考えられよう。

(3) 令和3年5月と令和3年11月の比較

次に表1のNo**1**~**12**の12個の項目について、令和3年度5月の全校生(N=311)と令和3年度11月の全校生(N=302)の比較を示す。



■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
 グラフの4段階評価の凡例は上記に示した。

(4) 1-(3)の結果に対する考察

年度当初との比較で見ると、精神的自立に関することについて、**6**以外の項目で、肯定的な回答の割合が低下した。1学期、2学期と学校生活を進めるうちに割合が低下したことに対して真摯に向き合い、

この意味を考察していく必要がある。

まず⑤の項目については、全学年で肯定的な回答の割合が低下した(表3)。

表3 ⑤の項目に対する学年ごとの肯定的な回答の割合の変化

実施時期	肯定的回答	
	R 3年5月	R 3年11月
3年生	81.0%	73.2%
2年生	78.1%	75.4%
1年生	72.7%	68.9%

これは人間道徳や教科学習等の学校生活において、失敗を恐れなくて挑戦しやすい場を保障し切れなかったことが要因の一つかもしれない。これまで人間道徳では同様の企画を二度、三度と複数回行えるようなプロジェクトをデザインしてきた。しかし今年度は、コロナウイルス感染拡大の影響を受け、複数回実行する機会を保障し切れなかったものもあった。一度きりのイベントで、初めてのオンライン交流等を、外部の人々と実施する生徒は、失敗しないことを優先させたかもしれない。

また、教科学習においては、失敗を許容する余白をもった学習過程が提案されたり、仮説と検証を複数回試みることのできる授業デザインが実施されたが、教科学習全体の統一した取組ではなかった。間違えないことや他者の意見に合わせることを優先してしまう学習が払拭できていないのかもしれない。

次に④、⑫の項目についても、全学年で割合が低下した(表4)。「自分の意見を親にはっきりと言え」が「自分の将来を自分でできりひらく自信」がもたない生徒は、精神的自立から離れてしまう。

表4 ④、⑫の項目に対する学年ごとの肯定的な回答の割合の変化

項目	実施時期	肯定的回答	
		R 3年5月	R 3年11月
④の項目について	3年生	76.0%	69.1%
	2年生	80.0%	77.4%
	1年生	79.2%	66.0%
⑫の項目について	3年生	72.0%	69.1%
	2年生	72.4%	71.6%
	1年生	71.7%	61.2%

これは進学や受験というハードルを強く意識して学校生活を送っていることが要因の一つと考えられる。1学期、2学期と測定学力の結果が出されるたびに、進学や受験の目標と自分の相対的な位置とを比較し、自信を失っていく生徒が一定数いるかもしれない。実際に各学年の生徒に聞き取りを行ってみると、半数近くの生徒が、④、⑫項目を「進学先や就きたい職業」という文脈で回答していた。このような質問項目に対して、進学先や受験先、就きたい職業という文脈で回答することが当たり前になっている生徒が一定数いること自体が問題と言えよう。学校の取組だけで改善できる点ではないが、人間道徳や教科学習等をきっかけにして、生徒の視野が広がり、個性を生かした多様な生き方・在り方が認められるような支援をしていく必要があると考えられる。

最後に⑩の項目について学年ごとの変化を見る。すると2、3年生の肯定的な回答の割合は上昇している(表5)。

表5 ⑩の項目に対する学年ごとの肯定的な回答の割合の変化

	肯定的回答	
	R 3年5月	R 3年11月
3年生	58.0%	67.0%
2年生	61.0%	66.7%
1年生	70.8%	56.3%

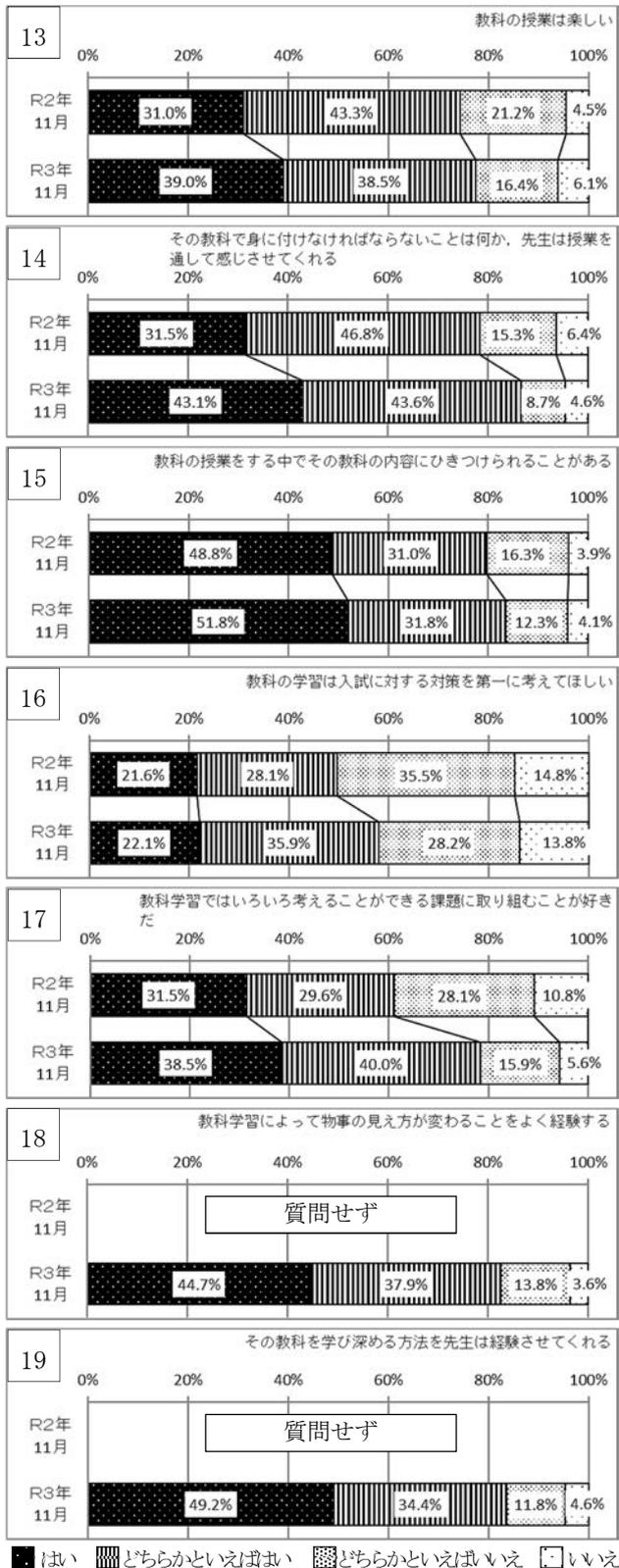
これは前述のように人間道徳で全面的に地域、社会に働きかけるプロジェクトを行った2、3年生と、学内でのプロジェクトを中心に行った1年生との違いであると考えられる。もちろん各学年のプロジェクトは、重点を置く価値も効果的な体験となるよう重視したい点も異なるため、1年生の低下の理由にここでは焦点をあてない。

注目したいのは2、3年生の結果である。人間道徳の地域や社会に働きかける生徒主体のプロジェクトにおいて、学校外の多様な他者との交流が十分に保障された体験を重視することで「地域や社会をよくするために何をすべきか考える」生徒が増加した。表2の全国の調査結果と合せて考察して、人間道徳の2、3年生のプロジェクトでこの部分を重視したことが、この項目に対する効果をもたらしたと考えられる。

2 生徒への効果 —教科学習について—

(1) 令和2年11月と令和3年11月の比較

表1のNo.13～19の7個の項目について、令和2年度11月の1, 2年生の結果 (N=203) と令和3年度11月の2, 3年生の結果 (N=199) の比較を示す。



グラフの4段階評価の凡例は左記に示した。

17の項目は、令和2年度において、「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」という質問であったが、答えが一つに定まる課題であっても、その過程や試行錯誤の場面にいろいろな思考が表れると考え、質問を修正した。それ以外の項目は、令和2年度と同じ。そして18, 19の項目は令和3年度に追加した。

(2) 2-(1)の結果に対する考察

教養ある生徒の育成を目指し、教科する教科学習を実践したことによって、令和2年度11月と比較して、令和3年度11月の結果には、好ましい変化が見られた。以下、注目したい項目を取り上げて考察する。

14の項目においては、肯定的な回答の割合が86%を超え、その割合は令和2年度よりも上昇した。これは各教科を学び終えたときの姿を明らかにし、身に付けなければならないことは何かを教師がこれまで以上に意識して、教科学習を実践した結果だと考えられる。

15の項目においては、肯定的な回答の割合が83%を超え、その割合は令和2年度よりも大きくなった。これは各教科で向き合わせたい対象世界を明らかにし、生徒が対象世界に没頭している場面が生じるような授業をデザインした成果だと考えられる。昨年度の実践でも成果が表れ、その成果が継続した形となった⁵。

具体的には次のような場面が、各教科の実践において見られた。音楽科の実践では、音そのものに焦点をあて、生徒が「喜」を表現する単旋律を作曲する授業デザインが提案された(図4)。



図4 音そのものを入り口に音楽の世界に没頭している場面

⁵ 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』 2021年 p.38.

また、理科の実践では、身近な自然の事物・現象にある未知なる事象、カタクチイワシの胃の内容物に出合わせ、仮説を踏まえて観察で得られた結果をもとに分析して解釈し、香川県近郊の海食物連鎖や生態系について根拠を明確にして表現する授業が実施された（図5）。

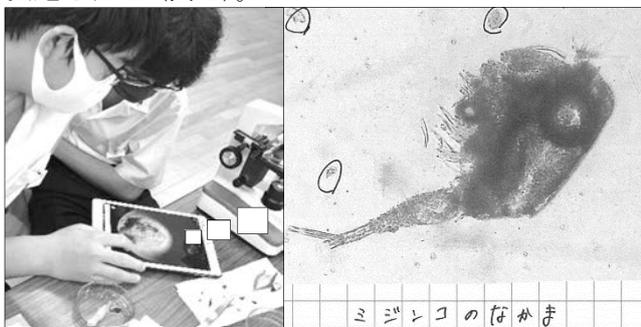


図5 カタクチイワシの胃の内容物に向き合い、没頭している場面（左）と内容物を拡大して生徒が撮影したもの（右）

17の項目においては、肯定的な回答の割合が令和2年度よりも上昇した。これは各教科において問いに対し、じっくり思考させることによって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。具体的には次のような各教科の実践が見られた。数学科の実践では、文字の有用性に気付かせるため、3×3型魔法陣を作成させ、その規則性を見いだす中で「なぜそうなるのか」と問うていた。美術科の実践では、『美』とは何かの問いを立てた。さらにその問いに対する仮説と検証を試みる場面として「よりよい『じがぞう（自画像）』とは何か」について考え、表現させていた。

18, 19の項目においては、比較はできないものの、肯定的な回答の割合がどちらも82%を超えている。これは、各教科で知のプロセスを明らかにし、そのプロセスに即した授業デザインを実現した結果であると考えられる。

社会科の実践では、地形図に注目させ、新旧地形図を比較する中でその土地に住む人の苦難と工夫を読み解く場面があった（図6）。



図6 地形図の新旧比較の場面

また、古事記や日本書紀の全文をデジタル化し、頻出熟語を検索で割り出して、記紀制作の目的を考察する場面があった（図7）。

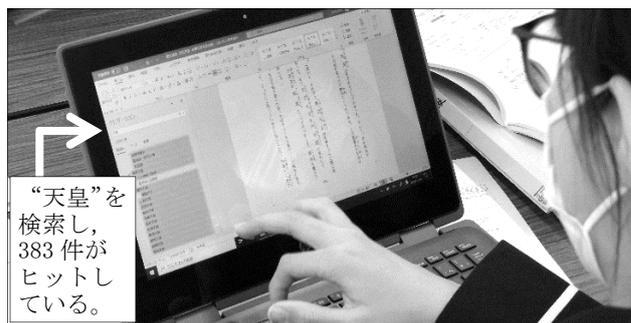


図7 記紀の頻出熟語を検索する場面

最終的には社会科のどちらの実践も、学習したことを現在の生活に引き付けて意味付けし、未来社会の在り方を探ろうとする知的営みを経験させていた。

これらアンケートの肯定的な回答の割合が上昇した要因として考えられる中で、重要なことは、知のプロセスを各教科で明確化し、かつ可視化したことである。特に各教科の多様さと独自性を保障して、各教科の知のプロセスを安易に平準化しなかったこともプラスに評価できる。各教科がもつ強みを最大限に生かそうとした結果、各教科の対象世界や知のプロセスの独自性が鮮明になり、各教科のよさが存分に生かされることになったと推察される。

(3) 教科の枠を超えて授業の質を高め合うための取組に対する考察

コロナ禍での研究活動となり、結果的にはあるが、年間を通して各教科の全教員が提案授業を継続的に実施した。そのことによって、年間を通して教科の枠を超えて授業の質を高め合う機会を確保できた。授業を互いに参観し、授業討議で検討し合う中で「教科しているか」という視点で目指す生徒の姿をすり合わせたり、その姿に向かう方略の是非を議論したりすることとなった。これらのことは、前述のアンケート結果や生徒の姿が見られた遠因の一つと考えられる。実際の授業討議の場面では、次のような質問が出されていた（図8）。

<美術科の提案授業後>

「じがぞう（自画像）」を制作するにあたって、自己の内面とどのように向き合わせようとしていたのか？
どんなことをもっと表現してほしかったのか？

令和3年6月2日授業討議の議事録より

図8 美術科の提案授業に対する検討会の質問

この質問は、生徒が「じがぞう（自画像）」をかくという見かけの動作だけに着目するのではなく、生徒の内的な思考に注目している。教科の枠を超えて、その教科で本当に生徒に経験させたいことは何かを問い合う姿勢が教員間で育まれていると言えよう。

また、次のような質問も注目される（図9）。

＜社会科の提案授業後＞

（生徒が）背景の知識をもっておく必要があったのか？ そうしないとこれらの流れは見えてこないのか？ 生徒にもっと委ねても良かったのではないのか？

令和3年6月11日授業討議の議事録より

図9 社会科の提案授業に対する検討会の質問

この質問は、生徒が教師の思考をたどるのでなく、対象世界そのものに没頭して、自律的に考察できたのではないかという点に言及している。教師の過剰な足場架けがないかを確認し合う姿勢も教員間に生まれている。

そして教科の枠を超えて授業の質を高め合う取組に対して、以下のような助言を受けた（図10）。

教科学習についてだが、各教科をつなぐ形で授業づくりのビジョンを共有するという考え方は重要だと思う。ある教科ではこういう考え方で授業をつくるが、別の教科ではまた別となると、隠れたカリキュラムではないが、生徒の中で、学習とは何か、授業とはどういうものなのかといったことにぶれや悩みが生じる。ここを統一するところはポイントだと思う。教科する教科学習ということで教科ならではの知のプロセスを設定して、学び終わったときにどういう姿を目指しているのかをはっきりさせた上で授業をつくっているというところ、学校全体のカリキュラムで統合できているところが、一つの方向性として非常に重要である。

中略

しっかりと流れを学校全体で共有した上で、教科提案や指導案の中にどのように位置付かかを考えるということ、この考え方自体が、他の学校でも大事なポイントになってくるのではないか。こういった形で指導案や単元をつくるというところに意識的にどのように落とし込んでいくかの方法論自体も、重要なのではないかと思った。

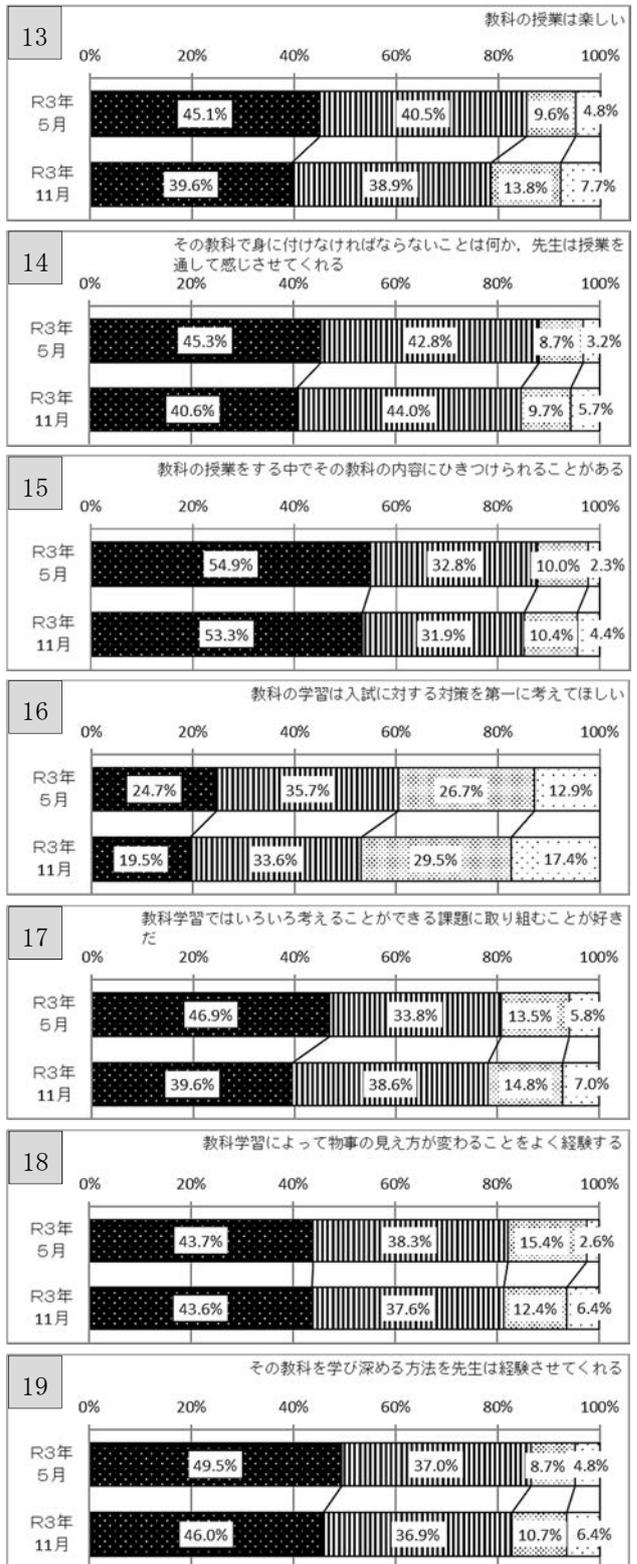
令和3年6月10日授業討議後の助言より

図10 授業を参観した木村裕先生からの助言

この助言によって、教科の枠を超えて授業の質を高め合うための方法論自体を確立し、提案したことの意味を再確認することができた。今後はこの方法論が形骸化することのないように、よりよく更新することを目指したい。

(4) 令和3年5月と令和3年11月の比較

次に表1のNo13～19の7個の項目について、令和3年度5月の全校生(N=311)と令和3年度11月の全校生(N=302)の比較を示す。



■いい ■どちらかといえばいい ■どちらかといえば悪い □悪い

グラフの4段階評価の凡例は上記に示した。

(5) 2-(4)の結果に対する考察

年度当初との比較で見ると、教科学習について、すべての項目で肯定的な回答の割合が低下した。ただし16の項目は、肯定的な回答の割合が低下したほうが望ましい結果と考えている。2-(2)で述べた好ましい結果とは異なり、残念な結果として受け入れる必要がある。このように低下した理由については、次のように考察した。

一つは、学年初めの時期には学習に対する意欲が高く、新鮮な驚きや学びの深まりの実感を得やすい。しかし少しずつ学習内容が難しくなり、現実的に学習への困難を抱える生徒が増えてくることが影響していると考えられる。その傾向は特に、1・2年生に顕著である。学習自体に苦戦している生徒に、教科する教科学習の方略が届いていないのかもしれない。ただし、3年生のアンケート結果では13, 14, 15, 17, 18の項目において、肯定的な回答の割合は上昇していた(表6)。学年が上がり主体的に学ぶ意欲が高まるにつれ、教科する教科学習の魅力をより多くの生徒が実感するのかもしれない。

表6 13, 14, 15, 17, 18項目に対する3年生の肯定的な回答の割合の変化

項目	肯定的回答	
	R 3年 5月	R 3年 11月
項目 13	87.0%	93.6%
項目 14	91.0%	91.4%
項目 15	88.0%	92.5%
項目 17	81.0%	90.3%
項目 18	84.0%	92.4%

もう一つは、期待値と日常の学習との落差が割合に表れているのかもしれない。5月ころまでの学習で対象世界の見え方が変わったり、知が更新されたりする新鮮な実感は、既知のものとなる。その段階から比較して、11月は、より肥えた目で教科学習を評価することになる。実際、1年生のアンケート結果では、13, 14, 17, 18, 19の項目において、肯定的な回答の割合が大きく低下した。

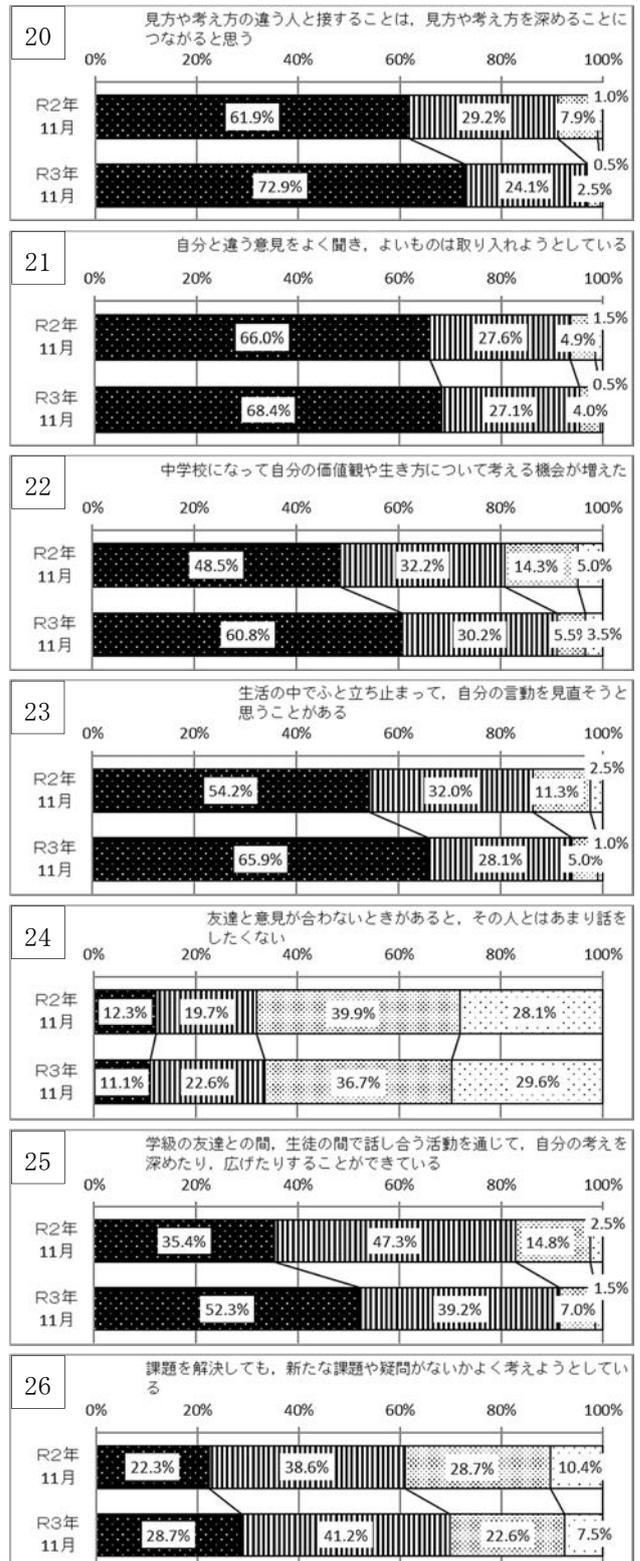
しかしこれらの面を考慮に入れたとしても、1学期、2学期と学校生活を進めるうちに肯定的な回答の割合が低下したことに對して真摯に向き合い、改善策を模索していく必要がある。詰まるところ、自分たちは今「教科しているか」と問い直し、不断の

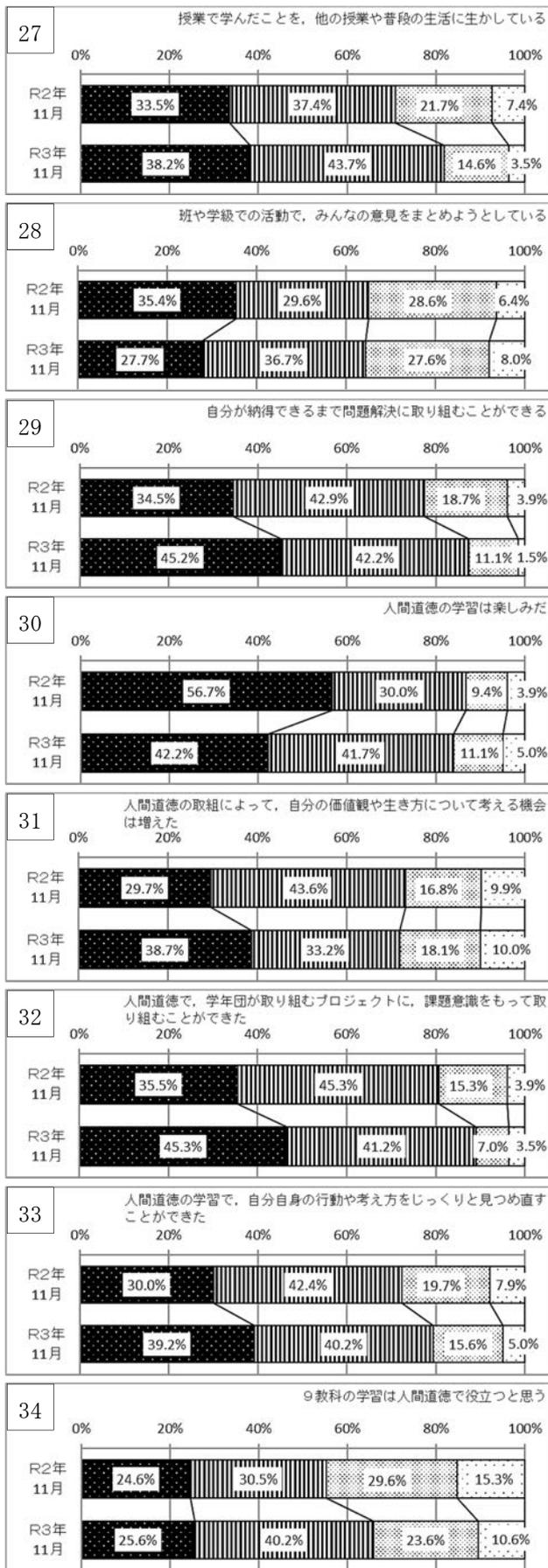
実践を続けることにかかっていると考えられる。

3 生徒への効果 —人間道徳について—

(1) 令和2年11月と令和3年11月の比較

表1のNo20~34の15個の項目について、令和2年度11月の1, 2年生の結果(N=203)と令和3年度11月の2, 3年生の結果(N=199)の比較を示す。





■はい ■どちらかといえばはい ■どちらかといえばいい □いい
 グラフの4段階評価の凡例は上記に示した。
 20～34の項目は、すべて令和2年度と同じ。

(2) 3-1の結果に対する考察

省察性と問題解決に必要な資質・能力を高める人間道徳を実践したことにより、令和2年度11月と比較して、令和3年度11月の結果には、好ましい変化が見られた項目が多い。以下、注目したい項目を取り上げて考察する。

① 省察性について

20の項目に対しては、「はい」と答えた割合が72%を超え、肯定的な回答の割合も97%を超えている。25の項目においては、「はい」と答えた割合が16.8ポイント上昇しており、肯定的な回答の割合が91%を超えている。どちらの項目も、仲間や学校外の他者と接する中で考え方を交流したり、意見をぶつけ合ったりして、充実感を得たことが原因の一つであると考えられる。具体的には、3年生の人間道徳を終えた生徒が次のように振り返った(図11)。

僕は人間道徳を通して、対立することも時には大切だと思った。
 僕のユニットの人についての劇をした。
 そうすると、相手にお礼(うい)と笑ってもらえるの
 考えから脚本を作っているのもさうしたお礼
 おも(うい)笑(うい)もらえる。さう意見のぶつかり
 合(うい)て、さうさう活動が進んで来た。
 だが、その意見のぶつかり合(うい)お礼(うい)下
 今日のリポートで、相手に笑(うい)もらうことが
 できた。

図11 「人間道徳でどのようなことを学んだか」という問いに対する自由記述(3年生)

この生徒にはユニット内の想いを込めた意見交換により、自分の考えを深めたり、広げたりできた実感があった。これは教師側の仕掛けとして、プロジェクトに没頭させたこと、グループ内で自由な時間を確保して主体的に取り組ませたこと、目的に向かって妥協なく取り組ませたことが要因と考えられる。

また、22、23、33の項目において肯定的な回答の割合が上昇したことについて言及したい。これらは、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」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姿勢が身に付くことにつながる。

各学年の人間道徳においては、活動している最中の省察と単元の節目の省察の時間を効果的に組み合わせながら、体験と振り返りの往還を重視した。具体的に、各学年で取り入れた単元の節目に行う省察

の時間の形態の一例をそれぞれ紹介する（表7）。

表7 各学年の単元の節目に行う省察の時間の例

3年生	大切にしていることを「カード」に示し、体験の前後で「カード」に書く言葉とその言葉の意味を仲間と共有する。そしてカードを蓄積し、プロジェクトを通して自らや仲間の考えがどのように更新されたかを把握する。
2年生	プロジェクトの節目に、10～30人のグループでの集会を経て、学年団集会をもち、プロジェクトのテーマに対する意見交換を行う。経験に基づいた率直な意見を共有し、沈黙の時間も大切に自己と向き合わせる。
1年生	省察する内容に合わせて学年団、クラス、グループと省察の時間を行う規模を変える。グループ単位の省察の時間では「プロジェクトの目的に対して自分たちの活動が見合っていたか」「目的と活動にブレはなかったか」等、生徒自身が立てた省察の問いに対し、考えを深める。

このような各学年で工夫した省察の時間があることで、生徒に意識付けができたことが肯定的な回答の割合の上昇につながったと考える。

3年生では「カード」を用いて、自分の考えを他者に示したり、自分の考えの変化、強化、深まりを自覚させたりする場を設けていた（図12）。



図12 中間報告会後の省察の時間でカードに書いた考えを交流している場面

3年生のある生徒は、図12の省察の時間の最後のまとめに、以下の文章を記述した（図13）。

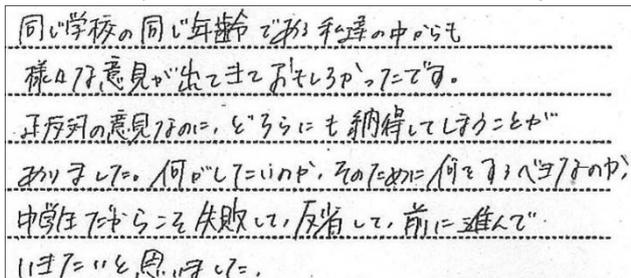


図13 省察の時間後の生徒の振り返り（3年生）

この記述からは、他者の意見に触れ、自分が何を、どのようにすべきなのか問い直している様子がうかがえる。さらに次の記述からは、生徒の内的な思考が読み取れ、興味深い（図14）。

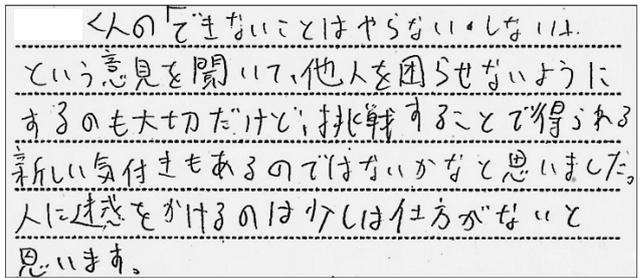


図14 省察の時間後の生徒の振り返り（3年生）

この生徒には、他者の意見に触れて、小さな内的葛藤が生じた。その上で自己の考え方を強固なものに更新した。

このように省察の時間があることによって、生徒は自分の考えを見直したり、他者の考えと見比べて「自分自身の考えや行動をじっくり見つめ直すことができた」と感じているのだと考えられる。

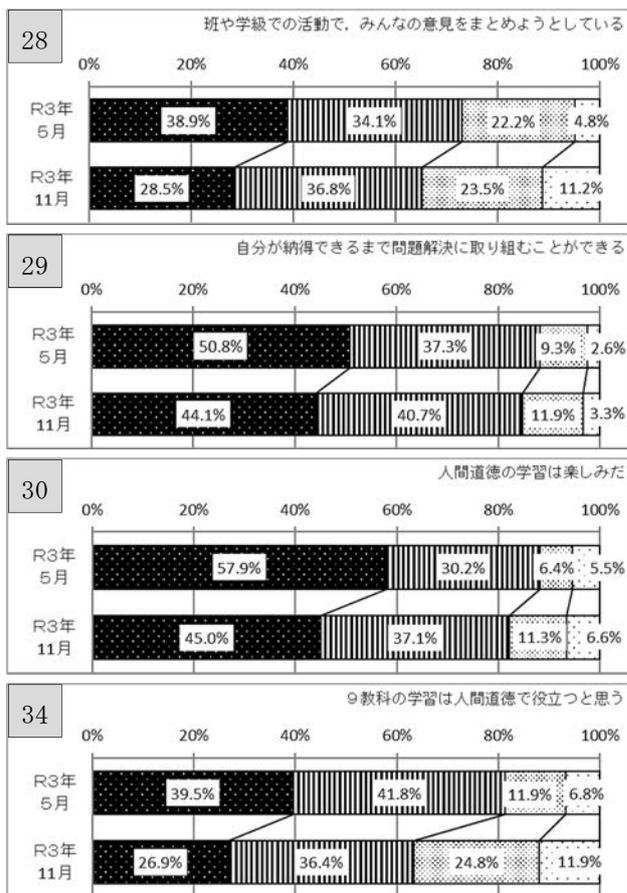
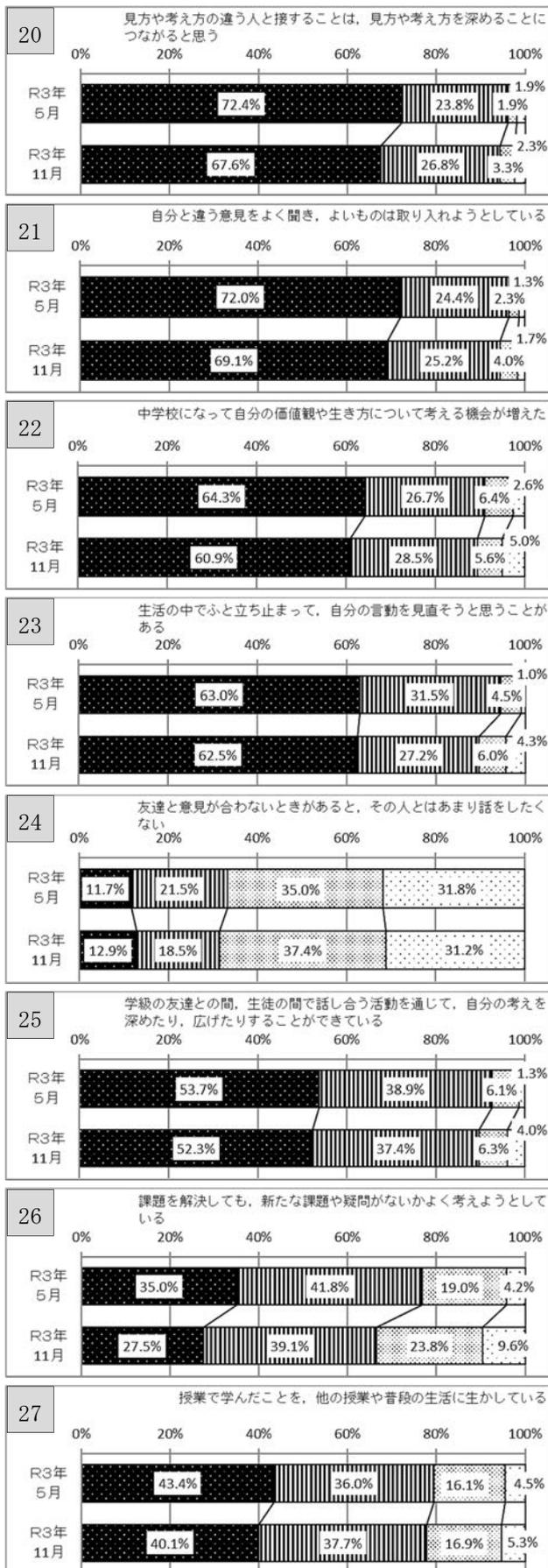
② 問題解決に必要な資質・能力について

26, 34の項目について、肯定的な回答の割合が上昇したことは、問題解決に必要な資質・能力の向上に関係していると考えられる。9教科で学んだことを総合的に使って、プロジェクトで出合う課題に対応しようとした結果、9教科の学習が役に立つという実感があつたのであろう。この部分は昨年度の課題であり、上昇したことに成果を感じる。しかし、総数で見るとまだ30%以上の生徒が否定的に回答している。9教科で学んだことが人間道徳の学習に生きると実感できない生徒が多いことは、課題として残ったままだと考えられる。

ここまで述べてきた変化の土台として32の項目が重要であることに言及したい。各学年のプロジェクトに課題意識をもって取り組めた生徒は約90%であった。実際にどの学年の人間道徳においても、目的に向かって主体的に取り組む姿が見られた。コロナ禍の中でも最大限の感染対策をしたり、ICTを活用したりしてプロジェクトを成功に導こうとした姿が印象的であった。教師側の生徒にプロジェクトの実行を委ね、地域や社会と可能な限りつないで生徒をその気にさせる働きかけが要因であると考えられる。

(3) 令和3年5月と令和3年11月の比較

次に表1のNo.20～30, 34の12個の項目について、令和3年度5月(N=311)と令和3年度11月(N=302)の比較を示す。



■はい ■どちらかといえばいい ■どちらかといえばいいえ □いいえ

グラフの4段階評価の凡例は上記に示した。
20～30, 34の項目は、すべて令和2年度と同じ。
5月の段階で人間道徳は未実施のため、31～33の項目は未実施。

(4) 3-(3)の結果に対する考察

年度当初との比較で見ると、人間道徳について、すべての項目で、肯定的な回答の割合が低下した。ただし24の項目は、肯定的な回答の割合が低下したほうが望ましい結果と考えている。3-(2)で述べた好ましい結果とは異なり、残念な結果として受け入れる必要がある。このように低下した理由については、次のように考察した。

一つは、コロナウイルス感染対策のため、計画通りの実践ができなかったことである。もう一つは、1・2年生の人間道徳は11月以降にプロジェクトのゴールがあったり、単元の節目の省察の時間があったりするため、生徒に人間道徳の核の部分を経験させる前であったことが考えられる。

しかし実際は、11月以降の人間道徳において、1年生では、以下のような場面が様々なグループで頻繁に見られ、生徒自身が自覚的に省察しようとしていた。以下に一例を紹介する。

1年生の人間道徳では、野菜や植物を育て、それらを自分たちが考えた様々な方法で活用するプロジェクトを実施した。グループに分かれ、自分の育てたい植物を選び、時間をかけて育て、収穫し、料理や雑貨を作って、プレゼントしたり、身近な人に日頃の感謝を伝えたりするなどの企画を進めていた。

あるグループは作った野菜を家庭に持ち帰り、家族に料理を作り、感謝を伝えるという企画を実行した。その活動内容をプレゼンテーションにまとめ、自分たちのグループの成果を仲間に示すには、どのような発表にすればよいかを意見交流していた。そしてこの日は、少し立ち止まって、自分たちの活動目的と実際の活動にズレはないか等の省察の問いを立て、各グループで話し合う省察の時間であった。

図15は、そのときのやり取りである。

A：本当に家族に感謝を伝えられているか。
…目標と違うんか…そうか省察か…

A：作って感謝が伝えられるか。

B：おばあちゃんにじゃがいもあげたら、「一緒に作ろうか」って言ってくれて、一緒に食べられて「幸せやわ」と言ってくれたから伝えられた。「ありがとう」って。

A：ありがとうじゃだめやん。

C：えっ。

B：だめなん？

A：じゃがいも渡して…（料理を作り、ありがとうを言っただけで終わる）

C：じゃあ（感謝を伝えるのは）無理やん。

A：何とかする方法を考えないといかんのちゃうん。かぶを味付けして…

C：それでいいんじゃない。

A：それで終わったんや。浅い。

D：えっ。子どもから言われたらうれしいちゃうん。

A：次の日には忘れてるやん。

D：そんなことない。

A：（親は）長いこと生きてきている人やで。そこに刻み付けられないかん。普段何もせんやつがしたからうれしいんや。って。「ありがとう」じゃ足りんのや。って。「ありがとう」は最低（のライン）や。って。

D：覚えているかってこと？

C：泣く？

A：泣くぐらいじゃないかな。浅はかな感謝じゃだめなんや。お父さん泣かせたこと1回しかないわ。めっちゃ悪いことして怒られたんよ。風呂の中で考えて謝ることにしたんや。って。正直に言ったんよ。

D：親って料理作ってくれるだけでうれしいんや。って。「成長したんやー」って。

令和4年1月20日グループ内省察の時間の記録より



図15 グループの目的が達成されたかについて話し合っている生徒たちの会話（○内は報告者）

生徒が中心でつくり上げたこの省察の時間に、報告者は時間を忘れて聞き入ってしまった。もちろん大単元を貫く問いや自己理解、自己の在り方という重点を置く価値を直接議論する形の省察ではないが、この意見交流には、注目する点がいくつもある。

第1に注目されるのは、Aさんが「目標と違うんか…そうか省察か…」と囁いていることである。Aさんは、グループの目標を考えたり、活動の計画を立てたりすることと、省察することは違うと思っている。省察するためには、スイッチを切り替えないといけないことに気付いていた。

「自分の価値観や生き方について考える」(22)のアンケート項目より) ためには、また「自分自身の行動や考え方をじっくりと見つめ直す」(32)のアンケート項目より) ためには、腰を据えて吟味し、話し合う必要があると考えている。だからこそ「それで終わったら、浅い」「何とかする方法を考えないと」「次の日には忘れてるやん」「最低（のライン）や」と、自らや仲間に対して追究しているのである。

これは1年間を通して、学年団全体、クラス、グループで省察の時間を確保し、ふと立ち止まって「本当にそれでいいのか、何があるべき姿なのか」と物事を吟味する時間を設け、教師が問いかけ続けてきたことが影響していると考えられる。

第2に注目されるのは、BさんがAさんの意見に触れ「料理を作って“ありがとう”を伝えただけではだめなのだろうか？」と考え方を揺さぶられていることである。その後の話し合いも聞いて、Bさんは省察したことをプレゼンテーションに直接的に紹介している(図16)。

省察をして

私はおばあちゃんにありがとうと言われたことを班で発表しました。すると、Aさんにそれは日頃の感謝ではなく、そのとき一緒に料理を食べてくれたことへの感謝なのではないか、といわれました。私はそのことについて指摘されて確かにそうかもなと思ひ、何も言えませんでした。実はあの時ちゃんと感謝が伝わってなかったのではないかと、それに自分から感謝を伝えていなかったの、本当は私の言いたかったことは伝わっていないのではないかと思いました。

Bさんのプレゼンテーション資料 (p.7.) より

図16 活動報告用のプレゼンテーション内の省察したことをまとめた記述内容①

さらにBさんは、その後の話し合いの中で、何度も考え方を揺さぶられ、感謝の在り方や家族の中での自己の在り方と向き合っている（図17 波線部）。

省察をして

しかしそう思っていた時、先生に「じゃあその一緒に料理を作った時間は無駄だったの」と聞かれ、それは違うと感じました。（日頃の感謝を伝えるという）目的は達成できていませんでしたが、違う形で、すこしずついたけど感謝を伝えることで、共有したかった今の楽しい日々については、根っこでは達成できたのかなと感じました。結果として班で定めた目的達成とは違う形で私は目的を達成できました。

Bさんのプレゼンテーション資料（p.7.）より

図17 活動報告用のプレゼンテーション内の省察したことをまとめた記述内容①の続き（波線部は報告者）

生徒に生じた引っ掛かりや葛藤を見逃さず、重点を置く価値と出合わせる働きかけがあることで、生徒はより深く、自分の行為の意味付けをしている。

第3に注目されるのは、参加者のそれぞれが感謝や自己の在り方というテーマに対して、自分なりに価値観を更新していることである。Aさんは、感謝の在り方を吟味し、自ら他者に問いを発する中で、過去の父親との思い出を語り「考えて正直に伝える」ことの意味を再認識していた。感謝の中身により深くメスを入れようとしている。Dさんは、料理を作る行為だけでなく、自分たちの成長を家族に示して感謝を伝えたことの意味に気付いた。他の誰でもない家族の中の自分がその行為をすることの価値を再認識している。

上記のような生徒が作り上げる省察の時間が複数のグループで実現している一つの理由として、「議会のような説明口調の議論」ではなく、「カフェでの和やかな会話」のような雰囲気や挙げられるかもしれない。体験を共有した仲間との小集団での話し合いだからこそ伝えられること、話したくなることがあるのであろうと考えられる。このような場や雰囲気の設定も重要な手立ての一つであると推察された。

実際に、令和4年2月に1年生を対象に実施したアンケート（N=102）では、令和3年11月（N=103）と比較して「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」「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

考える機会が増えた」に対する肯定的な回答の割合が上昇した（図18）。

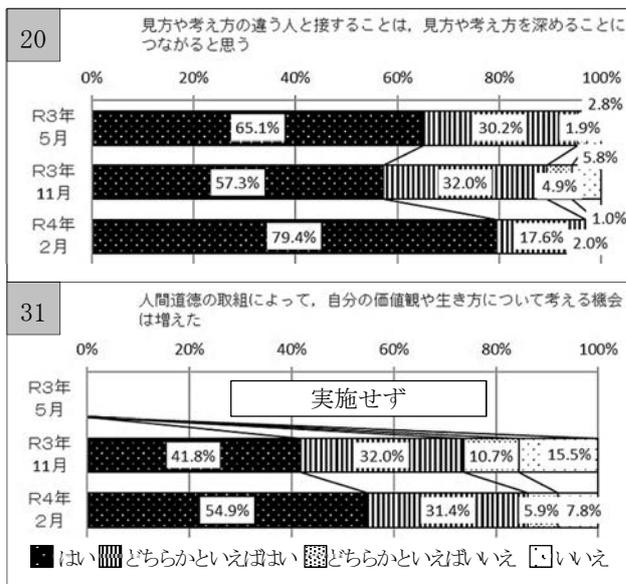


図18 1年生のアンケート結果

令和3年度の人間道徳では、令和2年度までの蓄積を生かして、効果の高い方略を安定して生徒に提供することができた。令和2年度に比べて生徒は落ち着いて人間道徳の取組に参加できたと感じる。省察を促す声掛けや、プロジェクトをその気にさせる働きかけ方等、さらに整理して蓄積することが必要であると考えられる。

4 教師への効果

以下、表 8 に教師アンケートの結果 (N=20) を示し、効果を考察する。

表 8 教師アンケートの結果 (11 月)

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っている。	100
2	自分の教科を指導する際に、教科する教科学習の考え方を取り入れて、指導方法を工夫している。	100
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。	80
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と感じる。	85
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。	90
6	他者の意見を取り入れようとする生徒が増えたと感じる。	75
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。	75
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。	70
9	教員間の連携が強くなった。	85
10	教育課程全体のことを考えて教育活動を行っている。	90

No. 1 の結果は、教育目標を研究主題に位置付けてカリキュラムを設計したため、昨年度同様に目指す生徒像を意識した教育活動が進められたと考えられる。また、No. 2 の結果も、教科する教科学習に取り組み、指導方法の改善に努めた表れである。

言及すべきは、No. 3 以下で肯定的な回答の割合が 100% に達しないことである。継続研究による成果や手ごたえを感じながらも、他のカリキュラムと比べて魅力を感じ切れない現状があるものと考察される。特に、No. 3, 4, 6, 7 の項目で目の前の生徒の変

容を問う質問に対して、否定的な回答の割合が 15% 以上あることは、大きな課題と考えられる。

自由記述のアンケート内容にも、成果 (○) と課題 (●) が示された (図 19)。これらの点を十分に吟味し、今後のカリキュラム改善に生かしたい。

「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。」

- 人間道徳において省察性を意識することは難しいが、生徒は省察していると感じる。プロジェクトにおいて、なぜそうなのか、どうあるべきか、を生徒は考えながら行動している。その内容を共有したり、重点を置く価値につないだりすることが本当に難しいと感じた。
- 教科する教科学習においては、生徒がその教科ならではのおもしろさや魅力、学ぶ意義の実感につながる学びをしている場面が見られ手ごたえを感じる。しかし、継続的に教科する教科学習を実現することの難しさや大変さを感じる。年間を通した実践が求められる。
- 他学年の人間道徳についての検討があまりないまま実践をしているためか、何を指してどのようなプロジェクトを実践しているのかの共有ができていない。
- 道徳の観点で考えれば、通常の道徳よりも人間道徳の方が価値があると思う。しかし、総合的な学習の時間で考えれば、人権学習、進路学習など中学校で行うべき学習が十分にできていないので、人間道徳に加えて必要な学習を行っていくべきだと思う (人間道徳を週 2 時間にする)。実際に、週 3 時間分は活動できていないように思う。

図 19 教師アンケートの自由記述

Ⅲ 本カリキュラムの成果と今後の課題

1 精神的な自立について

(1) 成果

教養と省察性によって精神的自立の育成を目指す教育研究の実践を通して、精神的自立に近づいた生徒の姿やデータ上の変化が見られるようになった。もちろん精神的自立は教育活動全体の究極目標であり、精神的に自立した生徒の育成を実現できたと断言できるようなものではない。しかしこの究極目標を見失わず、実践を続けた結果、その成果が見え始めた。主体性をもって教科学習や人間道德に取り組む姿や、地域や社会に働きかける主体である自覚をもつようになった姿がその一つである。

また、仲間と協働で物事を創り上げ、受け入れてくれる仲間の存在を自覚して、精神的な自立に近づいたことを感じた生徒もいた（図 21）。

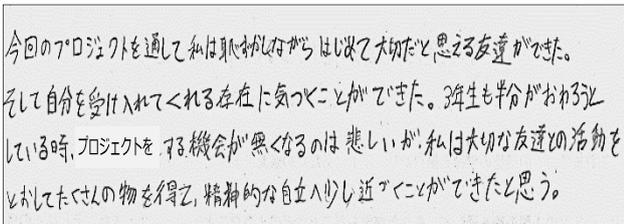


図 21 「人間道德でどのようなことを学んだか」という問いに対する自由記述（3年生）

このような成果が生じるには、学校全体の底流にある願いの確立と共有が重要であったのではないかと考える。本校の場合には、その底流にある願いを明確化しやすい下地があった。それは長年教育実践の土台として絶えず意識されてきた教育目標であり、教育目標を常に問い直してきた研究の伝統であった。

本校の提案授業を参観した石井英真先生からは次のような指摘を受けた（図 22）。

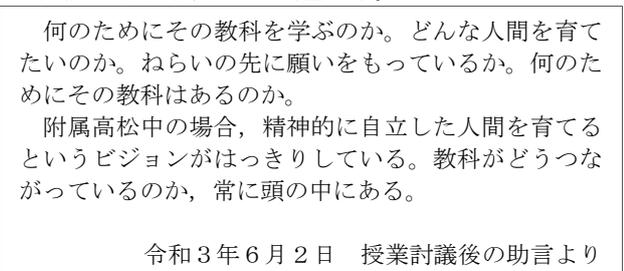


図 22 授業を参観した石井英真先生からの助言

本校には「精神的に自立するという願い」と教科学習のつながりが「常に頭の中にある」との指摘で

ある。人間道德においても同様で、省察性等は精神的自立に向けて必要不可欠なものとして位置付けている。このようなカリキュラムにおける一貫性を重視して実践が進められるようになったことが成果につながったと考えられる。

そして何より、カリキュラムとして、主体的に判断する場を生徒に保障し、地域や社会に働きかけることを支援し、自己の考えや行動をじっくり見つめ直す姿勢を定着させたことが成果につながったと考えられる。

(2) 課題

精神的自立を実現するための足場架けとして、何事にも課題意識をもって挑戦し、その上で失敗や試行錯誤が許される雰囲気と場が生徒には必要であった。本カリキュラムではそのことを意図した教科学習や人間道德の実践が多数生まれているが、しかし一部の生徒にその雰囲気や場を経験させることが十分にはできなかった。(1)の成果で示したことを粘り強く実践し続けることと、生徒の試行錯誤や失敗を受け入れる雰囲気や場の確保を重視していく必要がある。

2 教科学習について

(1) 成果

教科学習では大きく4点の成果が挙げられる。

1点目は、知に働きかける主体的な姿勢を重視したことによって、生徒の主体性の高まりが見られたことである。

2点目は、各教科の独自性が保障された知のプロセスの可視化により、各教科の対象世界や知のプロセスの個性が鮮明になり、各教科のよさが存分に生かされることになった。このことによって教科学習がより魅力的になったことである。

3点目は、教師、生徒、保護者の間で教科のおもしろさや魅力、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の考え方が定着し、教科のおもしろさや魅力、学ぶ意義をその三者がこれまで以上に重視するようになったことである。

4点目は、教科の枠を超えて授業の質を高め合う仕組みが確立し、教員同士が「この授業は教科しているか」という視点で授業デザインと授業そのものをチェックし合えるようになったことである。

(2) 課題

各教科ならではの知のプロセスは、繰り返し生徒に体験させることで、よりその魅力や有用性に気付くものである。年間を通してそのプロセスを生徒に意識させることが必要とされるにもかかわらず、徹底できない部分もあった。生徒の内的な思考が本当に教科することになっているかを問い続け、教師がそのプロセスを意識し続けることが必要である。

3 人間道徳について

(1) 成果

これまで実践を蓄積してきたことで人間道徳をデザインする教師の方略が安定化した。以下に、特に重要な成果として2点を挙げる。

1点目は、教師が生徒の主体性を重視し、プロジェクトの選択や判断を委ねる機会を十分に保障し続けてきたことで、プロジェクトに問題意識をもって取り組む生徒が増加したことである。省察性や問題解決で必要な資質・能力を高めるための前提になる部分であるため、この部分は特に重要な成果であると考ええる。

2点目は、活動している最中の省察と単元の節目の省察の時間を効果的につなぎ、生徒を大きな問い（大単元を貫く問い）に向き合わせ続けることで、省察しようとする生徒の姿がより多く見られたことである。生徒の姿やアンケートの結果から、生徒がふと立ち止まって自分の言動を見直したり、自己の生き方・在り方を問い直したりする機会が増加したことがわかった。表出された部分という限定はあるものの、内的な思考の深まりも各所に見られ、省察する生徒の姿がよりよいものになっていた。

(2) 課題

課題は、以下の3点である。

1点目は、省察性がわかりにくい資質・能力であるため、生徒に直接、省察する姿や省察の仕方を示す等、前面に押し出すことができにくい面があった。「省察する」という行為のイメージができない生徒も多いため、省察の時間をかなりの時間をかけて浸透させていく必要があった。にもかかわらず、どうしてもプロジェクトに前のめりになってしまい、自己の生き方・在り方を考える機会は少なくなってしまう傾向がある。学年によってはプロジェクトを進

める中で、重点を置く価値に出合わせにくいという問題点も生じた。

2点目は、9教科で学んだことが人間道徳の学習に生きる実感できない生徒が多いことである。昨年度の課題でもあったが、今年度も課題として残った。

3点目は、人間道徳が長い期間をかけてじっくりと生徒に働きかけていく領域であるため、カリキュラム評価において、活動のピークと生徒へのアンケートの時期がずれてしまい、本当のねらいがデータとして測定しにくいということである。アンケートの実施時期等を十分に考え、カリキュラム評価を適切に行い、かつ実践に生かせるよう計画していく必要がある。

引用・参考文献

- 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
- OECD 「OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Concept note: OECD Learning Compass 2030」
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf 2021 年 7 月 30 日閲覧
- 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『研究報告 第 5 巻 第 1 号』 2020
- 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―「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
- ジーン・レイブ/エティエンヌ・ウェンガー著 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習 ―正統的周辺参加―』 産業図書 2011
- 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
- ドナルド・ショーン著 佐藤学 秋田喜代美訳 『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』 ゆるみ出版 2003
- 西野真由美「人間性の育成に向けた学校主体のカリキュラム開発の可能性 ―研究開発学校における実践研究からの示唆― 『カリキュラム研究 第 30 号』 pp.29-42. 2021
- 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
- マイケル・フラン, ジョアン・クイン, ジョアン・マッキーチェン著 松下佳代監訳 濱田久美子訳『教育のディープラーニング 世界に関わり世界を変える』 明石書店 2020
- 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

水原克敏『学習指導要領は国民形成の設計書 その能力観と人間像の歴史的変遷』東北大学出版会 2014
J. S. ミル著 竹内一誠訳『大学教育について』岩波文庫 2011
出口治明『哲学と宗教全史』ダイヤモンド社 2019

教 科 学 习

言葉や作品と向き合い、自己の学びを言語生活で活用できる生徒の育成
—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 探究を基盤に文学的文章を読み深める過程を通して、自己の学びを活用しつつ、言語生活をより豊かにしていこうとする生徒の育成を目指した。学びを分析・整理し、「文学の読み方」に着目して作品を探究した結果、生徒は作品理解や評価、読書に関わる認識を深めたり、探究することのおもしろさを実感したりすることができた。

キーワード 探究を基盤とした単元構想 自己の学びの活用 「文学の読み方」

I 研究主題について

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」を目指し、学習指導の工夫を図ってきた。2020年の高等学校学習指導要領改訂で、現代文が「文学国語」と「論理国語」の選択制となる等、現在の国語科教育では実用的な文章を重視する傾向が強まってきている。しかし、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が生み出す文学作品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。文学は、読解力や想像力、語彙力を身に付けるという学びの側面だけでなく、異なる価値観やその背景にあるものを読者に訴えかけ、時には人生観や人間観にも影響を与えるものである。生徒が言葉や文学作品と向き合い、読み深める過程で得た自己の学びを、今後の学習や読書生活に生かし、生涯にわたって自他の言語生活をより豊かにしていこうとする態度や意欲を養うことが重要だと考え、主題を設定した。

II 研究の内容及び経過

1 昨年度までの取組

昨年度は、生徒が文学的文章を多様な観点から読み深める過程を通して、文学作品自体の価値や読むことの意義について問い直せるような授業実践に取り組んだ。また探究活動の中で、生徒が学習した知

識・技能の有用性を実感し、日常生活や社会生活の場面で生かせると判断していくための概念的理解を促すことを目指した。その結果、生徒は文学作品のおもしろさを実感し、その魅力を見出そうとする意欲を高めたり、今後の言語生活における読書や自己表現等、活用場面を意識したりすることができた。しかし、単元全体における作品理解の時間と探究活動を行う時間のバランスの偏りや、生徒がより主体性を発揮できるような探究課題や問い、生徒が学んだことを概念化し、全体で共有化するための工夫に課題が残った。

2 今年度の取組

前述の改訂によると、教科においても生徒の主体性を高め、意義や価値を見出す探究学習が重視されている。義務教育段階で探究学習の基礎を学び、生徒に高等学校への橋渡しとなるような経験をさせたいと考え、今年度はより探究に比重を置いた単元を構想した。探究活動では、「①課題設定②情報の収集③整理・分析④まとめ・表現」の探究プロセスを活用し、特に3年生では、生徒がこれまでの自己の学びを俯瞰的に振り返れるよう、年度当初に「文学を読むこと」に関わる概念の「整理・分析」を試みた。自己の学びの自覚化・共有化を図り、新たな文学作品を読み深めたり、比較したりして概念的理解を促すことで、生徒がより文学のおもしろさや魅力を実感できるのではないかと考えた。

表 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。
国語科する教科学習を学び終えたときの姿
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・技能を総合的に使う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。

(1) 教科する教科学習を実現する本教科の方略

① 探究を基盤に概念的理解を促す単元構想

探究を通して生徒が作品の魅力や価値について追究した後、自己の学びを概念的に捉えられるような単元を構想した。生徒が習得した知識・技能の有用性を実感するため、「どのような問いを立て、探究し、成果発表するか」という探究の主導権は、生徒の発達段階に応じ、できる限り委ねたいと考えた。生徒が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、個人またはグループで探究を進めた。教師側は大まかなテーマを提示し、小学校を含む既習の文学作品や新たな作品を読むこと、読書生活、創作、日常生活や社会生活等に関わる活動を選択して組み合わせることとした。

また、単元終末の表現形式は文章表現に限らず、プレゼンテーションや討論、映像、紙芝居の手法等の多様性を認めた。教師は生徒と対話し、目的や内容に合った適切な形式を設定した。学習前後の節目に「何を学んだか」を具体化・抽象化して、「文学の読み方」を共通概念として意味付けるための振り返りの時間を設定した。学習場面に応じて ICT 機器や思考ツール等を活用し、生徒の意欲を喚起したり、学習内容の視覚化・焦点化・共有化を図ったりした。

② 文学作品を読み深めるための分析・解釈・評価

本研究で設定する概念とは、文章の構成や表現の特徴、登場人物、主題、語り手、伏線等の「文学の読み方」である。発達段階や作品に応じた「読み方」を設定し、それに着目して分析したり、活用しながら読み深めたりすることで、初読では気付かなかった新たなおもしろさや魅力を発見できることを生徒に実感させたいと考えた。さらに、3年生では作品の時代背景、作者と作品の関係、文化的価値等、作品の外側にも視野を広げられるようにした。言語文化を形成してきた作品の全体像を捉えることで、生徒が自己の解釈を広げたり深めたりする一助となるだろうと考えた。評価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、分析に基づき明確な根拠をもった解釈や評価へと導けるようにした。これまで作品を肯定的に受け止め、感想を書くことに慣れている生徒にとって批判的に見ることは容易ではない。探究過程で、他者の読みや評価と比較したり、教師から問いかけたりしながら、生徒が自己の読みを問い直すきっかけとした。また、作品を分析・解釈する際には、言葉の意味や働き、使い方に着目して比較する活動を行い、文学作品における言葉の豊かさ、複雑さ、多義性等を捉え、言語感覚を磨けるようにした。言葉に着目して吟味した解釈を、作者の意図や表現の工夫と関連付け、作品の評価を更新したり、確かなものとしたりできるようにした。

III 研究の内容及び方法

3年生では、「登場人物」という概念を軸に「作品背景や作者」等にも目を向けつつ、現代を生きる中学生の立場から作品への理解を深められるようにした。また、他作品と比較しながら個人探究を進めることで、学びを確かなものとするをねらった。

1年生では、『星の花が降るころに』を読み取ることを通して、文学作品を分析する観点を獲得し、それを生かし他の作品を読み深めた。そして、文学作品の新たな一面を発見したり、文学作品に対する自己の考えを形成したりすることを目指した。

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。

IV 実践の内容と考察

実践事例

変化の中で生きる人間像 ～『故郷』の探究を通して～（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ている。『故郷』は、作品そのものを読み進めていくだけでも、時代や社会の変化の中で生きる人間のものの見方や考え方を捉えることができる。さらに『故郷』は、既習の文学作品と異なり、歴史的・社会的・文化的背景等の多様な側面から読み深めることもできる。比喩や対比表現の根底には作者の思いや願いが込められており、作品を取り巻く状況をふまえながら読むことで作品の奥深さに気付かされる。生徒が、既習の文学作品で獲得した知識・技能を用いながら探究し、作品の特徴や価値等について考えるのに適した題材だといえる。

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」に関わる活動を行う。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。しかし、現代中国の中学校の国語教科書にも採用され、両国で読み継がれてきた作品であることを念頭に置きつつ、現代を生きる中学生の目線で作品を受け止め、

価値付けることで、生徒が人間や社会、文化について考える契機としたい。また、急速に近代化が進むロシア、その変化の中で生きる人間像をユーモラスかつ風刺的に描いた、チェーホフ作『カメレオン』（東京書籍2年・資料掲載）と『故郷』を比較する。「文学の読み方」を活用し、カメレオンのように態度を変化させる人物像や権威主義の象徴ともいべき人物を描いた作者の意図をつかむことで、生徒の概念的な理解を促すとともに、自己の学びの有用性や文学作品を読む楽しさを実感させたいと考えた。

(2) 国語科する教科学習を実現する方略

① 「文学を読むこと」特有の概念を新しい文脈に生かすことを目指した単元構想

生徒が自己の学びを俯瞰的に見るために、年度当初に探究プロセスの「整理・分析」を組み込み、国語における「文学を読むこと」に関わる概念を整理・分析した。既習の文学作品を振り返り、「どのようなことを学習し、何を身に付けているか」と問い、文章化や対話活動を通して概念的な理解を促した。その際、マインドマップやICT機器を活用して共有化することで、『故郷』を含む他の文学作品を読む時にも生かせる概念としての位置付けを前もって明確にした。単元前半は、登場人物に関わる生徒の疑問を基に課題設定し、探究による作品の内容理解と分析を行った。また、作品を取り巻く状況を知ることで、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直せるようにした。

さらに単元後半では、個人探究として『故郷』で認識を深めた「登場人物」に関わる概念を活用し、『カメレオン』を読んだ。2作品の比較を通して、個々の特徴や価値、関連性をまとめ、成果発表した。単元終末は、既習の文学作品をふまえながら「文学」や「文学を読むこと」について振り返り、作品が読み手に与えるおもしろさや奥深さを再考することで、今後の学びや読書生活に生かせるようにした。

② 「感想から評価へ」登場人物を軸に自己の読みを更新していくための工夫

文学の読み方として、特に「登場人物」を設定した。人物描写や対比表現を根拠に生徒が読み取った人物像や人物の変化等を関連付け、それぞれの人物が作品に登場する意味について考えるとともに、文章に表れている多様なものの見方や考え方について捉えた。作品を取り巻く状況として、「当時の中国の

社会状況「魯迅が『故郷』を生み出した経緯」等を押さえた。教科書教材として、作品固有の世界を理解するだけでなく、言語文化を形成してきた作品の全体像を捉え、自分の考えを広げたり深めたりした。

評価では、生徒は初め根拠のない意見や当たり障りのない意見になると考えられる。そこで、根拠に基づいた評価へと導くために、「登場人物」をテーマとして『カメレオン』の人物分析を行った後、自他の解釈を交流し、互いに学び合える機会を設定した。また、教師から「人物同士の関係や変化」に関わる問いだけでなく、「登場人物の描かれ方が作品や読者にもたらす効果」等の抽象的な問いを投げかけることで、段階的に作品評価に生かせるようにした。

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、文章表現や日常生活等、様々な文脈と関連付けながら用い、作品を分析・解釈・評価できる。また、作品がもつ価値について探究する過程で、自己の学びを整理したり自覚したりして概念的な理解を深め、今後の言語生活に生かそうという意欲を高めている。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
登場人物を軸に作品の歴史的、社会的、文化的背景に着目しながら読むことで、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。(3)オ)
思考・判断・表現
「読むこと」において、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ている。(C(1)イ) 「読むこと」において、人間、社会、自然などについて、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。(C(1)エ)
主体的に学習に取り組む態度
文学作品や作品を取り巻く状況に関心をもち、作者の意図や表現の工夫、作品の価値について粘り強く考え、学習の見通しをもって自分の考えを説明しようとしている。

(3) 学習指導計画

【関連した学習活動】
○既習の文学作品で印象に残っていること（記述式のアンケート）、1・2年生で学習した内容や方法について交流し、マインドマップを活用して記録する。
・出てきたキーワードを整理・分析した後、抽象化し、「文学の読み方」として共有する。

時	学習活動
1 3	○探究テーマや単元全体の流れについて理解し、学習の見通しをもつ。 ・本単元で扱う「文学の読み方」、探究過程について知る。『故郷』を読み、作品全体と「登場人物」について初発の感想を書く。 ・人物描写や比喩・対比表現を手がかりに、主役の「私」、脇役の「ルントウ」「ヤンおばさん」等の人物関係や変化を捉え、人物像について自分の考えをもつ。
4 5	○個人の疑問を基に、社会状況や作者等、作品の背景を調べ、人物像を再考する。 ・調べた結果と文章表現とを結び付け、中学生の立場から『故郷』に描かれた人物像を再考する。 ・人物を「設定の仕方」「役割」から捉え直すことで、客観的な作品評価につなげる。
6 8	○「登場人物」を軸に、『故郷』と『カメレオン』を比較し、個人探究を行う。 ・個人で「登場人物」に関する問いを立て、作品を分析・解釈し、さらに探究を進める。 ・表現形式のアイデアを考え、決定する。成果発表に向けて、作成・準備を行う。 ・自ら立てた問いに対する意見を、根拠を明確にしながらまとめ、発表する。
9	○単元の振り返りをする。 ・既習の文学作品の「登場人物」について。 ・他作品を読む時に生かせるかについて。 ・文学がもつ価値や可能性について。 ・探究活動について。

3 指導の実際

(1) 文学的文章における自己の学びの整理・分析

3年生の文学的文章『握手（井上ひさし）』を学習する前に、1・2年生で学習した文学的文章について、マインドマップを使って「印象に残っていること」「学習内容や方法」等を振り返り、自己の学びの整理・分析を試みた（図1）。

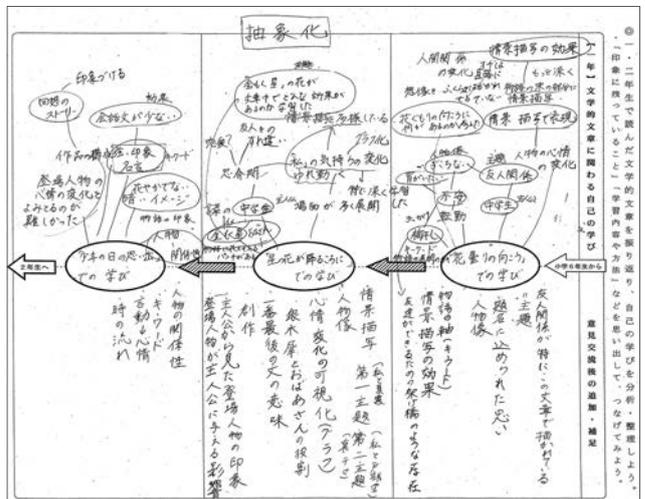


図1 生徒のワークシートの記述

生徒から出る言葉は「メロス」「クジャクヤママユ」等、内容面で印象に残っている単語が多かったので、それらをつながげながら、「何を学習したのか」をグループ内で具体化・抽象化したり、関連付けたりした。

生徒から出たキーワードを基に、教師がさらに分類・整理して表にまとめることで自己の学びを振り返り、既習事項と『握手』『故郷』との関連性を見出し、学習の見通しをもてるようにした(図2)。

文学的文章に関する自己の学びの分析結果			
1年			
①作品の設定	○花曇りの向こう ○小説の三要素 (時・場所・登場人物)	○星の花が降るころに ○小説の三要素	○少年の日の思い出 ○作者(ヘルマン・ヘッセ)
②作品の構成・展開の仕方	○場面分け ○展開のきっかけ	○時間の経過	○現在の場面→回想場面
③文章表現の特徴	○情景描写 ○比喩・擬人法 ○物語のキーワード (梅干し・花曇り)	○情景描写 ○比喩 ○物語の象徴・キーワード (銀木犀)	○情景描写 ○強調表現 ○物語のキーワード (クジャクヤママユ)
④視点			
⑤登場人物	○人物同士の関係 ○人物像 ○心情の変化	○人物同士の関係 ○人物像 ○心情の変化	○人物像 印象的なセリフ ○心情の変化
主題	○題名に込められた意味・思い		
⑥他作品との			

図2 学びの分析結果の一部

(2) 探究を基盤にした授業構成の工夫

昨年度の課題をふまえ、単元の始めから探究テーマを提示した上で、「登場人物」に関わる生徒の疑問を基に問いを立て、授業を構成した。初読後の生徒の着眼点は「①登場人物全般」「②登場人物や互いの関係」「③時の変化、『私』と『ルントウ』の変化、二人の関係の変化」「④『ヤンおばさん』という人物」の4つに大別できた。特に「ヤンおばさん」については、「嫌な人物」「意地悪な人物」という印象が強く、良い印象をもったという生徒はいなかった。また、「登場による効果がすごい」と感じた生徒がいる反面、「結局何のために登場したのか」という生徒もいた(図3)。

- ・ヤンおばさんは意地が悪いと思った。
- ・凶々しさが凄印象に残った。
- ・ヤンおばさんはなぜ、私にこんなに厳しいのか。
- ・ヤンおばさんがいることによる効果がすごい。
- ・ヤンおばさんがこの物語にいる理由がよく分からない。結局何だったのか。

図3 生徒の「ヤンおばさん」に関わる記述

主役の「私」と「ルントウ」との関係がメインといえる物語において、「ヤンおばさん」の人物像や存

在意義に興味をもった生徒が少なからずいたのである。そこで、脇役の「ヤンおばさん」を中心に取ることで、『故郷』や文学作品全般の登場人物を捉え直す契機としたいと考えた。

なぜ、「ヤンおばさん」から「嫌な人物」という印象を受けるのか。そこには作者の意図があり、読み手にそう思わせる表現をあえて使っているのではないか。また当時の社会状況等、作品の外側にも目を向けつつ、現代の中学生の立場から作品を読み深めていくと、「ヤンおばさん」に対する最初の印象が「悲しみを抱えつつ、たくましく生き抜く人物」等に変化するのではないかと考えた。

(3) 「登場人物」を軸にした個人探究活動

単元後半では、『故郷』で学習したことを基に、個人探究として『カメレオン』との比較を行った。2作品の中で各自が興味をもった登場人物を中心に、探究課題を設定していた(図4)。成果発表の形式は、1人1台端末環境下ということもあり、プレゼンテーションソフトの活用を提案する生徒が多かったので、全員同じ形式とした。

- ・ヤンおばさんとオチュメーロフが物語に与える影響とは？
- ・視点人物が『故郷』ではシュン、『カメレオン』では作者なのはなぜか？
- ・どのような人物を使って社会批判しているか？
- ・登場人物と時代背景とのつながりとは？
- ・主人公の周りの脇役が物語に与える影響とは？
- ・人はピンチになると、どのような行動をとるか？
- ・本当に嫌な人物だと私たちが言い切れるのか？
- ・物語の「嫌われキャラ」の魅力とは？

図4 個人探究課題例

4 実践の考察

(1) 自己の学びを整理・分析した効果

文学的文章における自己の学びを振り返り、整理・分析したことで、多くの生徒が学びの体系性や作品相互のつながりを意識できた(図5)。また、「登場人物」を軸に作品を読み深めたことで、物語を形づくる登場人物の「意味や大切さ」「人物に投影された生き方や考え方」等、既習事項や読書経験をふまえて客観的な振り返りを書く生徒もいた(図6)。3年生だからこそ気付けた部分は大きいですが、学びの連続性を考えると、1年生から段階的に振り返り、繰り返すことで、生徒がより見通しをもって学習に臨め、学びを実感できるのではないだろうか。

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—

小野 智史 ・ 高橋 範久 ・ 宮 武 昌 代

要 旨 民主主義社会の形成に寄与する本質的な概念を扱い、発見的学習過程を経る三層構造（視像的認識→映像的認識→投影的認識）の学びが成立するような授業デザインの開発を進めた。その結果、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姿が見られた。そのために特に重要であった視点は、本物に近い教材に対して、生徒が自律的に関わりを深めていくような学びの場をつくり出すことであった。

キーワード 本質的な概念 三層構造の学び 本物に近い教材 自律的な関わり

I 研究主題について

社会科は、社会における事実や事例等「見えること」を通して、社会のシステム等の「見えないこと」を考察対象にする教科である。しかし社会科の本質をめぐる市民形成を目指すのか、社会諸科学教育の確立を目指すのかという対立があった。そこで両者のつなぎとして主題の「社会的事象との関わりを見出し、その意味を追究する」ことに着目した。ではどのように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を育てるべきか。それは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、知を活用したり、知を生み出したりすることを経験させることである。さらに、その時代やその地域、現実社会の構造を探究し、社会のシステムの意味や影響を追究することで、よりよい未来を形成する必要性や責任を感じさせることである。しかし上記のような経験や意識を生徒に直接教えることはできない。実際は生徒が社会的事象に対して、主体的に知を活用したり、知を生み出したりする中で、新たな認識を内面化する。その過程を現実のものとするためには、学習過程が着想・関連・根拠・傾向・法則等を見出し、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。そして学習したことを社会に投影することで、生徒自身が「社会が違って見え始めた」と実感できるような、

複数の層をもった学びの経験が必要である。このような考えから本主題を設定した。

II 研究の内容及び経過

1 昨年度までの取組

これまで領域をまたいだ探究によって複雑な社会事象を解き明かし、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であった。

昨年度は、これらの研究を継承しつつも、生徒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があると考えた。そこで日常生活に近接した経験や体験を起点として引き出した生徒の素朴な疑問から切実な問いを立ち上げ、その疑問の解決に向けて粘り強く自律的に探究することを経験させた。その結果、生徒は自ら問いを立て仮説と検証、提案を繰り返す、民主主義社会の形成に寄与する本質的な概念と向き合った。これにより社会的事象との関わりを見出し、その意味を追究し続ける構えが生徒に見え始めた。しかし、以下2点が課題となった。1点目は、教師が民主主義社会の形成に寄与する本質的な概念のうち、同一の概念ばかりを扱ったり、重要な概念を扱いそびれたりして、整理しきれていない

ことであった。2点目は、着想・関連・根拠・傾向・法則等を発見する楽しさやおもしろさを味わうプロセスを経験させても、事実認識や関係認識の獲得にとどまり、その先の投影的認識に到達しない生徒が一定数見られたことであった。

2 今年度の取組

令和3年度は、昨年度の課題を克服すべく、以下3点の方略によって研究主題の具現化を図った。1点目は、表1の社会科する教科学習の骨格を再確認し、生徒に向き合わせたい対象世界と経験させたい知的営みを確立して、三層構造の学びを成立させることであった。社会的事象との関わりを見出し、その意味を追究するためにどのような本質的な概念を抽出し、その概念にふさわしいどのような教材を切り出すかを吟味した。そしてそれらの概念を社会科のカリキュラムにどのように位置付けるかという事例を蓄積した。2点目は、学習過程が、着想・関連・根拠・傾向・法則等を発見する楽しさやおもしろさを味わわせ、かつ投影的認識へと至る学習にするため、どのような性質の、単元を貫く問いを設定すべきかを検証した。3点目は、生徒自身の探究が自律的に進められる学習になるよう配慮した。そのため教材に対して生徒がどのように関わり、素朴な疑問や切実な問いをどのように立ち上げていくかに注目して、授業をデザインしていくこととした。

表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、構造的な社会的事象や概念（民主主義社会の形成に寄与する本質的な概念）
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、時間軸では時期や推移に着目し、多学的・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学び終えたときの姿
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、関わるができる。

(1) 教科する教科学習を実現する本教科の方略

① 素材と民主主義社会の形成に寄与する本質的な概念との往復が豊かにできる教材の選定

選択した素材が民主主義社会の形成に寄与する本質的な概念とつながるように、素材に対して以下の基準を設定する。素材は地域や時代の社会構造との関連性において把握が可能であること、権力・環境・ジェンダー等の本質的な概念を内包していること、生徒の経験や興味・関心、問題意識と相応していることである。このような素材を選択し、本質的な概念とつなげて教材化する。これにより生徒に、生活の論理と社会科学の論理の間を豊かに往復させ、図1のような社会的事象の枠組みに気付かせていく。

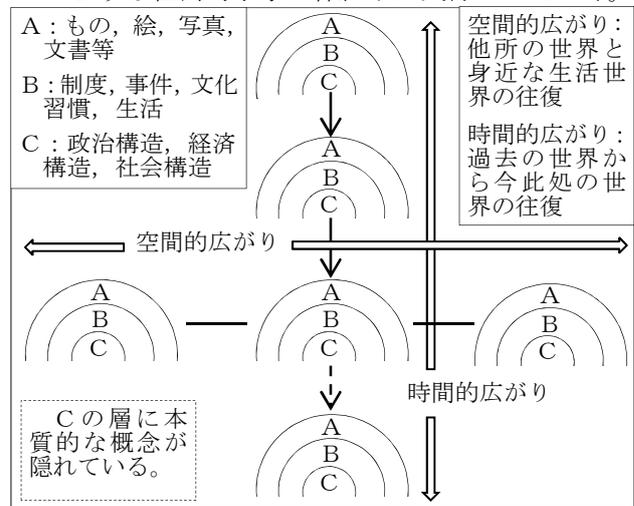


図1 社会的事象の枠組み

② 探究を自律的に行わせる仮説の生成とその吟味の工夫

素材を通して生徒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。単元の核となる場面で設定した仮説が可視化され、表現されたものであれば、次の効果が期待できる。

- ・ 生徒の持っている既存の情報（経験・知識・考え）を十分に引き出す。
- ・ 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。

ここで予想の表出のみによって検証に入り、教師主導に陥らないよう、初発の予想を内容的結論や方法的手順を含んだ仮説に練り上げる過程を疎かにしない。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、生徒が荒削りでも想起したことを引き出し、検証の自律化を促す。

③ 生徒と教材との三層構造（視像的認識→映像的認識→投影的認識）による関わり

第三層においては、安易に大人でさえ解決できない社会的な問題を取り上げ、解決の方途を探らせるのではない。生徒が本質的な概念に向かっていくように設定された単元を貫く問いに戻って、生徒の生活や現代の社会に引き付けて考えさせる。

そして学んだことの自分化や生活化が見られる言葉やつぶやきを教師が見逃さずに把握して、全体に投げ掛けるような単元を積み重ねる。そのことによって生徒の社会認識が図2のように構築されることをイメージし、授業をデザインする。

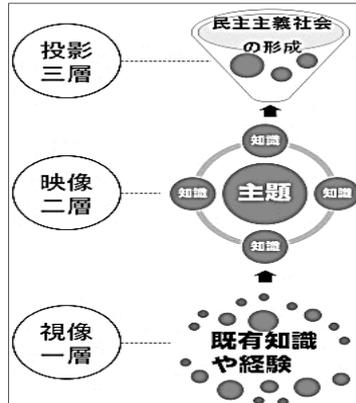


図2 社会認識のイメージ

III 研究の内容及び方法

本研究では複数の本質的な概念を抽出し、その概念にふさわしい教材を選定する。歴史的分野では想像上の秩序を生み出すための神話、世論形成等、地理的分野では地域を開発する人々の生き様に着目する。そして三層構造の学びを、構造化された問いや思考ツールを用いてデザインし、その効果を検証する。また、実践事例から見えた研究主題を実現するために必要不可欠であった要素を抽出する。

検証方法としては、単元前後の生徒アンケートの結果や生徒の表現物、授業の中で見せる生徒の姿から実践の考察を行う。

IV 実践の内容と考察

実践事例1

律令国家の形成 ～記紀はなぜつくられたのか～
(第1学年)

指導者 小野 智史

1 単元について

(1) 単元の考察

日本の律令国家は、古代の倭国が国家としての形

を整えていく過程で、中国の仕組みを取り入れて成立させたものである。安全保障の仕組みや税の仕組み、中央から地方まで全国を統一的に支配する統治機構が整えられ、豪族から民衆までがその支配体制に取り込まれることになった。また支配に服さない蝦夷や隼人、そして民衆が制度的にも思想的にも日本に組み込まれていった。そして律令国家が形成される過程で、天皇の権威と支配の正統性を示すため古事記と日本書紀（以下、記紀）がつけられた。さらに言えば古事記は国内向けの歴史書として、日本書紀は諸外国に示すことを意識した歴史書として編纂された。この時期に国を挙げた事業として記紀がつくれ、その後の日本の思想や文化を規定するものとして受け継がれていったことは興味深い。

学習指導要領B（1）古代までの日本（ウ）律令国家の形成では、律令国家の確立に至る過程の理解が必要とされる。そして「日本列島における国家形成」の内容の取扱いでは「古事記、日本書紀、風土記などにまとめられた神話・伝承などの学習を通して、当時の人々の信仰やものの見方などに気付かせるよう留意すること」とある。記紀は律令国家の形成を意味付けし、当時の人々の思想に迫ることのできる題材であると考えた。

一方、第1学年の中学生にとって記紀はなじみ深いものではない。因果関係も系統性もない断片的な知識が昔話として記憶されているだけである。しかし記憶を呼び起こしたり、仲間と知っている昔話を共有したり、小学校で学習した神話の内容を想起させたりすることで、記紀に対する興味、関心は大きく高まると考えられた。学習の入り口において知的好奇心が高まり、学び深めていくには十分な深みをもった題材と言えるであろう。

(2) 社会科する教科学習を実現する方略

① 歴史的事象に内包された概念によって現代社会の見え方が変わる教材の選定

本単元では、「想像上の秩序を生み出すための神話」という概念に生徒を向き合わせる。国家や宗教勢力等の巨大な集団は、その構成員が信じる神話によって想像上の秩序が生み出される。現代社会では、ほとんどの人が法治国家、民主制、資本主義、私有財産制等を信じているので、その神話が信じられている限りにおいて、その社会は安定する。しかし歴史上では、何度も神話が意図的に書き換えられ、想像

上の秩序は新しいものに置き換わった。まさに記紀は日本に初めて強大な中央集権国家が誕生したとき、天皇を中心とした律令国家の正統性を補完し、想像上の秩序を生み出すために、編

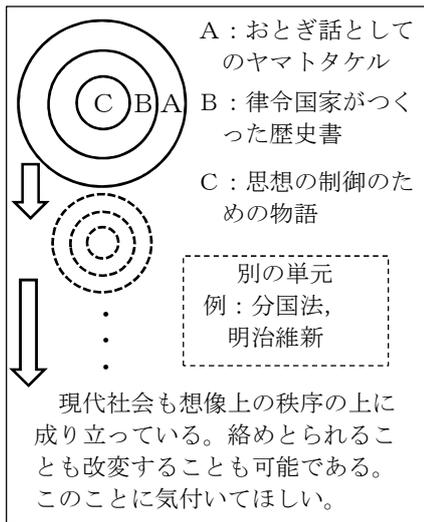


図3 教材選定のねらい

纂されたものであった。そこで「想像上の秩序を生み出すためには思想の制御のための物語が必要だった」という社会認識が構築でき、かつ現代社会の事象の見え方が自然と変わるような「想像上の秩序を生み出すための神話」という概念を内包している素材である記紀を教材として選定した(図3)。また、おとぎ話として生徒の経験や記憶とつながりやすい点も重視してこの教材を選定した。

② 仮説を多面的・多角的に練り上げる単元を貫く問いと思考ツールの開発

日本の律令国家における記紀の意味を考察し、現代社会や未来社会における神話の意味を探る過程を生徒に経験させるため、単元を貫く問いに対する仮説を練り上げるための思考ツールを活用する。具体的には「神話とは何か。私たちは神話とどのように向き合うべきか」という単元を貫く問いを設定し、図4のような多面多角シートを開発した。

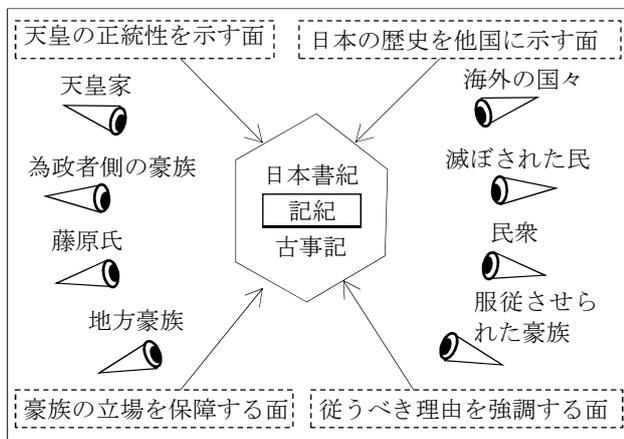


図4 仮説を多面的・多角的に練り上げるための面と角(立場)を整理する思考ツール

記紀の役割は、記紀の内容、律令国家の成立過程や諸外国との関係から考察すると様々な面が明らかになる。また、立場が変われば編纂された理由も違った見え方になる。そのような練り上げの視点を、単元を貫く問いと思考ツールで焦点化したり可視化したりして、多面的・多角的に記紀の意味を解き明かすことに挑戦させる。その際、単元の初め、歴史的な認識を深める途中、単元の終盤で練り上げの過程を継続的に記述させ、仮説が深まっていく様子を生徒自身に実感させる。

③ 現代社会に歴史的事象の意味や意義を投影する必要性を担保した三層構造の授業デザイン

歴史的分野の学習で獲得した概念は、歴史的事象の中だけで閉じてはいけない。それでは生徒は歴史を学ぶ意味や意義を実感しない。歴史的分野で学習した概念で現代社会を見ると同じ構造をもっていたり、同じ課題が隠れていたりする。その課題を見抜く目をもてた実感があれば歴史を学ぶ意味や意義を見出しやすくなる。そこで歴史で学んだことを基に投影的に現代社会を見る経験をさせる。ただし生徒の思考と乖離しないよう日常的な場面や生徒のつぶやきを取り込みながら、現代社会の中に埋め込まれた現代の神話を解説して、見抜けるようにする。

2 指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

古代の日本において中央集権国家としての律令国家が形成された過程と影響を理解できる。そして律令国家が何を組織し、何を人々に信じさせることで、安定した国家を形成したのかを記紀を通して考察できる。そして現代社会における「想像上の秩序を生み出す神話」の意味や意義を追究することができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
律令国家の仕組みや形成過程、律令体制の変容の過程や結果を理解している。また、記紀等の神話を読み取り、当時の時代背景と結び付ける視点や技能を身に付けている。
思考・判断・表現
律令国家が成立した時期の時代背景を基に、国家を成立させ、安定させるために必要な視点を考察する。そして権力者が国を治めるために用いた手法について、その是非を判断し、表現している。
主体的に学習に取り組む態度
律令国家体制において成立した記紀の意味や意義を粘り強く理解しようとし、現代社会にあてはめて「想像上の秩序を生み出す神話」の意味や意義を追究し、表現しようとしている。

(3) 学習指導計画 (○数字は授業実施順)

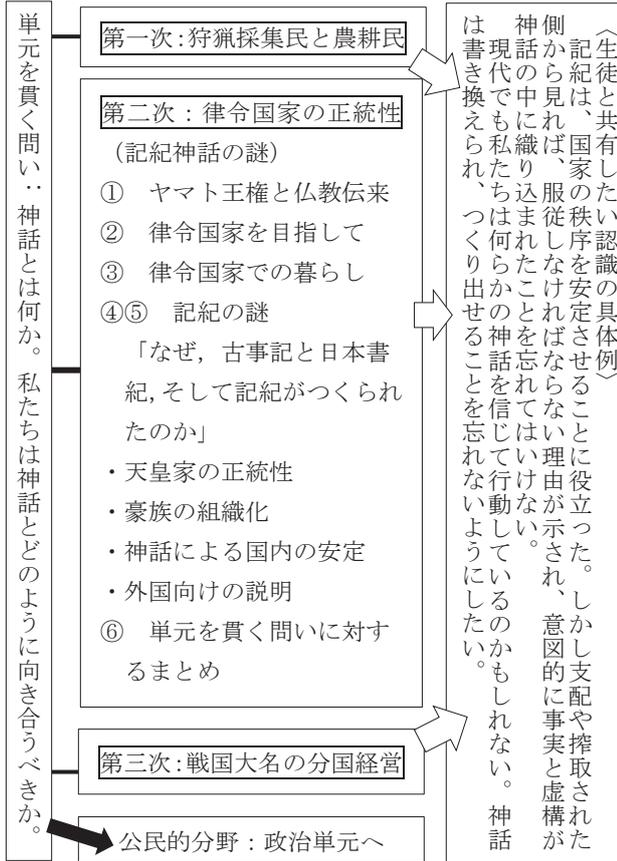


図5 生徒に配布した記紀のデータ(左)と記紀のレプリカを見せた場面(右)

そして書物の中でどのような言葉が多く使われているかを分析して、歴史学者がその書物の主題を明らかにするように、生徒にも古事記、日本書紀それぞれにどのような熟語が多く使用されたかを検索させた。生徒からは天皇、御子(皇太子)、神様等の熟語が頻出するのではないかと予想が出された。実際に検索してみると天皇(古事記:383件、日本書紀1682件)、祖先(古事記:98件)、新羅(日本書紀:481件)等の熟語が頻出することを突き止めた。そしてなぜそれらの熟語が頻出するのかを考察し、記紀がつくられた目的を明らかにしていった。生徒は、本物に近い教材を実際の歴史学者と同じような方法で分析し、本質的な概念の獲得に近づいていった。最終的には、次項(2)に示した多面多角シートを用いたり、生徒同士、また教師と生徒が意見交流をしたりすることによって、想像上の秩序を生み出すための神話という概念に気付いていった(図6)。

多くの人々をまとめるための物である。具体的には「人間とはどのような存在か」とか「人間がすべきことは何か」などの価値観をある程度統一して、まとめやすくしている。また、取り引きに使う「お金」なども「ぶつぶつ交換の代わりとしての価値がある」と全員が信じたことで取り引きを行いやすくしている。つまり集団内のある程度のことを統一することで、集団をしっかりとまとめているものである。

図6 「神話とは何か」についての生徒の記述

(2) 問いに対して仮説を多面的・多角的に練り上げやすい多面多角シートの開発

授業では発見的学習過程の実現に向け、多面多角シートを用いた。問いに対する予想を書いたり、検

3 指導の実際

(1) 歴史的事象が内包する概念に気付かせやすい教材の選定と向き合わせ方の工夫

本単元では「想像上の秩序を生み出すための神話」という概念に触れさせるために記紀を扱った。まず単元の導入時に「神話とは何か」について生徒と意見交流を行い、ヤマトタケルの物語映像を全員で視聴した。生徒からは神話は「自然現象を神の仕業に置き換えたもの」「本当のことに少しくそを混ぜて後世にわかりやすく伝えたもの」「ヤマト王権がどのようにできたのかを物語で皆に伝えたもの」等の意見が示された。

次に飛鳥時代及び奈良時代の古代国家が形成される過程を学習する中で、天武天皇の業績や記紀編纂の命令を出したことを学習させ、記紀誕生までの背景を整理した。

学習指導計画の④⑤では、古事記と日本書紀の全文を現代語訳したものをデータで生徒に配布した。またそれらを製本したレプリカを準備し、生徒に見せた。本物に近い資料を目にして生徒からは驚きの声が上がリ、教材に向かう意欲の高まりが見取れた(図5)。

証の仕方まで含めた仮説を書いたり、記紀とは何かが多面的・多角的に示せるシートになるように工夫した。生徒は記紀がつくられた目的を多面的に表現し、さらに多角的に分析する中で、記紀の新たな面に気付いていった（図7）。

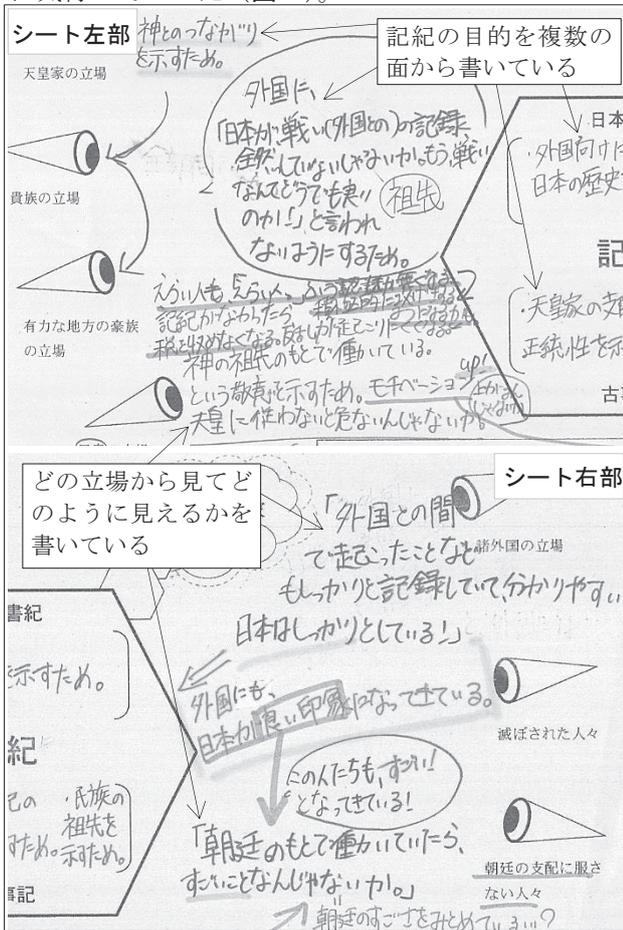


図7 生徒が記述した多面多角シート（図は1枚の多面多角シートを左右に分けて表示している）

ただし、問いを多面的・多角的に検証していく思考ツールとして生徒は活用していたが、仮説を練り上げたり、検証の道筋を考えたりするツールとして活用する姿は見られなかった。実際の授業において問いに対する仮説は、教師が提示し、生徒は記録するノートとしてシートを使うこととなった。

(3) 現代社会に歴史的現象の意味や意義を投影する場面の実際

学習指導計画の⑥では、「現代に生きるみんなにとっての神話は何なのか」と問いかけた。単元の最初と同じ問いだったが、記紀の意味や意義を考察した生徒の反応は最初のものとは異なっていた。憲法や貨幣等、人々が共同で信じていることで効力を発揮するものに囲まれて生活していることに気づき、そのことを表現する記述が見られた（図6）。

4 実践の考察

本実践では、想像上の秩序を生み出すための神話という概念に気付かせやすい記紀を教材として選定し、単元を開発した。そして本物に近い題材と生徒が問うては発見的に追究するリズムを重視して指導した。結果として生徒は記紀の歴史的な意味や意義を理解した（図8）。

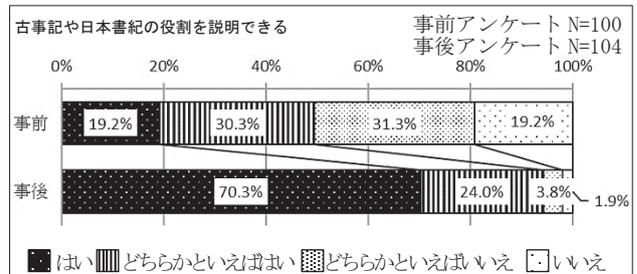


図8 単元実施前後のアンケート結果①

その上で獲得した概念を現代社会に投影し、現代社会を新たな視点で見ている。それは「現代社会における神話は何か」と問われたとき、はじめは神話という言葉から連想される「ギリシャ神話」や「聖書」等としか答えられなかった生徒が、貨幣や法も神話かもしれないと表現できるようになったことから伺える。さらにそのような認識へと層が変わっていったことに対する充実感や達成感がアンケート結果にも一部反映されていると考えられる（図9）。

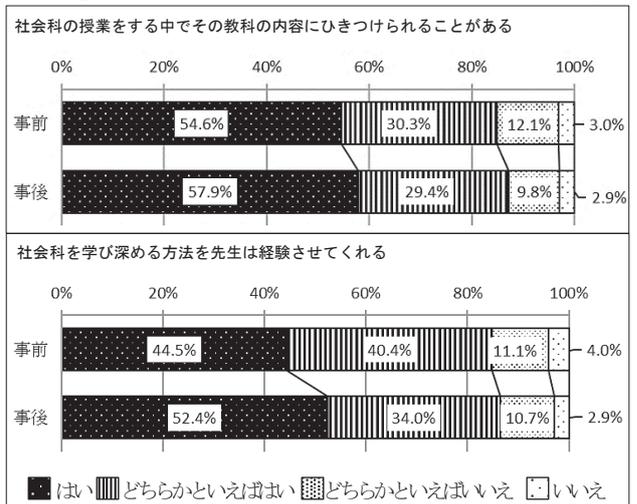


図9 単元実施前後のアンケート結果②

しかし、本質的な概念に到達する発見的学習過程において、完全に自律的な探究を保障できず、検証方法は教師から提示するという形で進めざるを得なかった。第1学年から第3学年までの発達段階を考慮して少しずつ自律した発見的学習過程を歩めるようカリキュラムを設計していく必要が感じられた。

実践事例 2

近代の日本と世界 ～ “一等国” を目指した日本の姿～ (第3学年)

指導者 高橋 範久

1 単元について

(1) 単元の考察

近代日本は、産業革命を達成した欧米諸国のアジアへの進出等、複雑な国際情勢の中で開国し、急速に近代化を進め、近代国家の仕組みを整えた。この時代は、欧米諸国に「猿真似」と揶揄されながらも大国主義を掲げ、日本が“一等国”の仲間入りを目指す風刺画が幾多も描かれた時代である。一方、民衆の生活においても文明開化と銘打って欧米の文化や生活様式が広く取り入れられた時代でもある。民衆の生活に大きな変化と影響を与えた国家体制の変革によって不平等条約の改正が達成されたり、国会開設等によって政治に民意が反映されたりした。その大きな潮流の中で、政府は人々の自由や権利を求める動きに危機感を覚え、新聞紙条例を制定したり、一部の報道を禁じたりした。マスメディアがもつ、社会への影響力の大きさを象徴した時代とも言えよう。また、当時の実態は「貧国強兵」と風刺され、貧富の差は拡大し、小作争議や児童・女性労働、人身売買、孤児、差別等、様々な問題が噴出しており、真に人々の生活が豊かになったとは言い難い。

生徒は、小学6年時に近代日本が政治制度の改革や二度の対外戦争を経験するなどして国力を増強させたことを学習している。そのため、当時の日本はどのような時代にあったかと問うと、「国家の基礎を築いた」「急激に経済成長した」「欧化して華やかになった」「対外戦争に強かった」といった肯定的な意見が多い。一方、当時の下層社会に注目し、過酷で悲惨な生活を送っていた人々の存在に意識が向いた生徒は7人と極めて少ない(N=102)。また、生徒に何が社会を動かすかと問うと、「政府・国家の方針」に関わる回答が最も多く、新聞等のマスメディアが社会に与える影響力の大きさへの認識は乏しい。

以上のことから、本単元は、近代日本を生きた貧困や過酷な労働に苦しむ人々の生活の実態や、マスメディアがもつ報道力の大きさを捉えることができ、すべての人の幸福を追求する国家や政治の在るべき姿を構想する上で好適であると考えられる。

(2) 社会科する教科学習を実現する方略

① 近代日本の国家像・時代像を捉えさせる、当時の新聞記事と風刺画の活用

民主主義社会の形成に寄与する重要な要素の一つに世論がある。この本質的な概念に出合わせるために、社会の動向や政策、人々の願い等を直接的、間接的に理解することができる素材として、当時発行された新聞記事と描かれた風刺画を活用する。

新聞は、世論を政治に反映させると共に社会の動向を知らしめる最も身近な媒体の一つである。一方、国民を誘導する危険性を有するものでもある。この特性を理解させつつ、論調や読み手の立場、購読率等に着目させ、世論の動きを分析させる。風刺画は、近代が言論や出版が統制された時代であることを踏まえ、その風刺画が描かれた意図や、その背景にある国際情勢や政治の仕組み等、絵画の奥側を考察させるために活用する。「近代化」を目指した国家のシステムや生活観を理解させ、当時を生きた人々が何を思い、苦悩し、何と闘ったかを考察させたい。

② 単元を貫く問いに対する解を積み重ねることによる、より高次な仮説の生成と吟味

本単元は、近代化を急速に進め、“一等国”を目指した日本が行き着いた先が太平洋戦争であったことを踏まえ、何が日本を戦争に向かわせたのかを問うことから学習を開始する。単元の導入時には、“一等国”を目指した日本の国家像を、単元を貫く問いに設定し、既習知識等を活用して仮説(以下、単元の仮説)を生成させる。これに対して「外交」や「人権」等、問いについて考察する視点をもって多面的・多角的に毎時間検証し、その時点での最適解を導き、仮説を練り直させることで、認識の深化を図る。

③ 「If～then」発問に対する推察を通して目指す認識の深まり

歴史を学ぶ意義は、過去に学び、未来を創造するところにこそある。つまり、国家が発展し、国民が幸福な生活を送る社会を創造する手掛かりを学ぶのである。しかし、何をもって発展とし、幸福とするかを端的に表現することは極めて難しい。そこで、当時の社会背景等を理解した上で「もしAの場面でaという選択をしていれば、またはしていなければどうであったか」「bという選択であればどうであったか」という「If～then」発問を投げ掛け推察させる。そうすることで、小国主義をはじめ、当時淘汰

された少数派の思想や考え方の価値に気付かせることを目指す。また、これを当時の世論形成と合わせて捉えさせるために、①で示した新聞記事や風刺画を活用する。特に新聞記事については、記事の論調から世論の動向を考察させると共に、生徒自身が当時の状況や人々の立場を正しく認識し、事実を踏まえて近代日本という国家像や時代像を見出すことを目的として活用する。その上で、当時の我が国にはどのような政策が必要であったかを考えさせたり、その視点で現代社会を見つめさせたりする活動を導入することで、投影的認識を獲得することをねらい、先行き不透明な現代において未来社会を創造するビジョンの構築への一助とすることを目指す。

2 指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

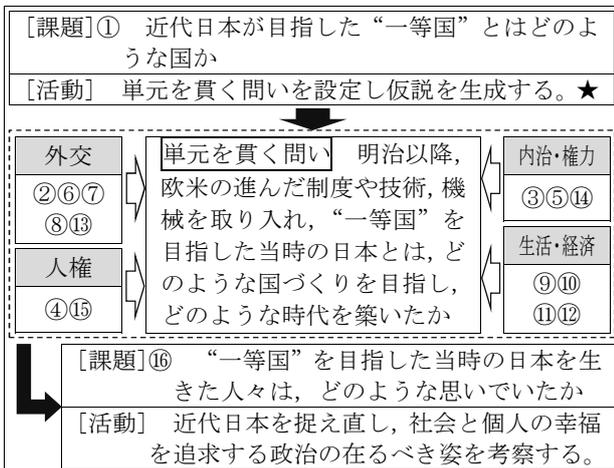
近代日本が“一等国”を目指し、大国主義化していく過程を、世界との関わりの中で多面的・多角的に捉えようとする。その上で、政策を読み解き、世論を形成するために必要な「外交」「人権」等の視点を獲得し、社会や個人の幸福を追求する国家の在るべき姿を構想して自己の考えを構築しようとする。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
諸資料から政府の政策のねらいや背景を調べてまとめ、条約改正や“一等国”を目指した我が国の歩みを、世界との関わりを通して理解している。
思考・判断・表現
政策のねらいを読み解く視点と自己の考えの根拠を明確にした上で、事象間の因果関係や相関関係、影響等について、多面的・多角的に考察し、説明している。
主体的に学習に取り組む態度
大国・小国主義等の背景を追究し、当時の新聞記事や風刺画の読解を通して国家像や時代像を捉えながら政府の政策を分析していくことで、国家の在るべき姿を構想し続けようとしている。

(3) 学習指導計画 (☆は新聞, ★は風刺画を活用)

① 全体図 (○数字は授業実施順)



② 指導計画の詳細 (3)①()中)

視点	上段：学習課題，下段：学習内容・活動
外交	② 岩倉使節団をはじめ、遣米・遣欧使節は何を得て帰ったのか 日清・日朝修好条規の意義や征韓・内治派の主張を、当時の新聞記事や世界情勢から捉える。☆
	③ 大久保利通の暗殺を民衆はどう捉えていたのか 国力増強のための富国強兵政策の意義を、民衆から強い抵抗があったことを踏まえて捉える。☆
人権	④ 明治6年の政変後、日本はどのような時代を迎えたのか 西南戦争以降、専制政治への言論による批判の高まりや、自由民権運動の展開を理解する。☆★
	⑤ 1889年2月11日を日本はどのように迎えたか アジア唯一の立憲国家となった過程を捉えた上で、国民が権利に制限があったことを知らずにいたことを『ベルツの日記』等から読み取る。☆★
外交	⑥ 大国主義と小国主義、この時歴史をどう動かすべきだったか 「猿真似」と揶揄されながらも大国主義化する日本の世界における地位を、『脱亜論』『三酔人経綸問答』等から捉える。☆★
	⑦ 弱肉強食の時代、力なき者の運命やいかに!? 日清戦争前後の国際情勢を、年表・白地図・風刺画を活用して明らかにする。★
生活・経済	⑧ なぜ、小国日本が大国ロシアに勝利できたのか 世界に植民地をもつイギリスとの同盟が与えた影響力を、世界地図を活用して表現し、人々の戦争に対する捉えを、新聞を通して把握する。☆★
	⑨ 日本の就学率約100%の要因とその影響を解き明かせ 日清戦争の賠償金によって学校教育が発達し、文学・医学等が発展した一方、障がい者等への差別があったことを知る。
生活・経済	⑩ 日本の産業革命が人々の生活に与えた影響とは!? 江戸期の工場制手工業を土台に、明治期に急成長した軽・重工業の様子とその弊害として起こった足尾鉍毒事件を当時の新聞記事から捉える。☆
	⑪ 「貧国強兵」が物語る日本の下層社会の実態とはどのようなものか 工場労働もそこから逃避した生活も共に過酷であり、貧富の差が拡大したことを諸資料から読解する。
外交	⑫ 大戦景気は「貧国強兵」を解消したのか 白地図から、大戦景気の影響を探る。大戦が好景気をもたらした面だけでなく、輸出超過に伴う物価高に、賃金の上昇が追いつかないことによる貧富の差の拡大を招いたことに気付く。★
	⑬ なぜ、四国にはない“帝国大学”が植民地の台湾や韓国にあるのか 経済・軍事的必要性があった台湾・韓国を支配するために内地延長主義をとった。その結果、両地に近代化をもたらせたことを理解する。
内治	⑭ なぜ、米騒動が起こったのか シベリア出兵のみならず、大戦景気が工場労働者増を招き、産業構造を変化させたことに気付く。全国の地方紙から米騒動の広がりを捉える。☆
	⑮ なぜ、大正期にさかんに民衆運動が行われたのか 民衆運動を起こした人々の様子を生活や労働環境等の実態を示す資料や、当時発行された新聞記事から読解し、大正デモクラシーの勃興と終焉の理由を考察する。☆★

3 指導の実際

(1) 近代日本の国家像・時代像を捉えさせる、当時の新聞記事と風刺画の活用

明治・大正期の新聞記事は、わずか1世紀ほど前の過去の記事とは言え、原文のままでは読むだけで相当な時間と労力が必要となる。そこで、「昔の新聞」の理解困難性を解消するために、単元前半(明治期)では当時の記事を現代語訳して読みやすいようにした。後半(大正期)では縮刷版を活用することで本物の素材と出合わせ、当時の時代観を感じ取られるようにした(図10)。難読漢字や常用漢字でない漢字が含まれてはいるものの、当時の社会背景を考察するために読解した内容を共有させたり、記事の見出しや論調にも着目させたりしたことで、誰が読むことを想定した記事なのか、新聞社の立場はどうであったかということについて多面的・多角的な視点で議論する姿が見られた。また、人々が国会開設を切望した社会背景を考察した際には、当時の記事を読んだ後、人々が求める情報を受信したり共有したりすることが難しかったという、当時の政治の構造や政策の実際における問題点に気付く生徒も見られた。それを図示し、生徒同士で整理、共有させることで国家像及び時代像における理解を深めることができた(図11)。



図10 当時の新聞を読み込む様子とその新聞記事



図11 近代政治の構造を整理する様子

さらに、マスメディアがもつ報道力の大きさに気付いた生徒のワークシートには「(憲法発布前に内容を一切国民に知らせなかった) 政府の隠蔽体質」や

「あつてはならない(戦争に関わる)誇大報道があつた」という記述が見られた(図12)。また、フェイクニュース等が取り沙汰される現代を捉え、メディアリテラシーの重要性を訴えたりする生徒もいた。

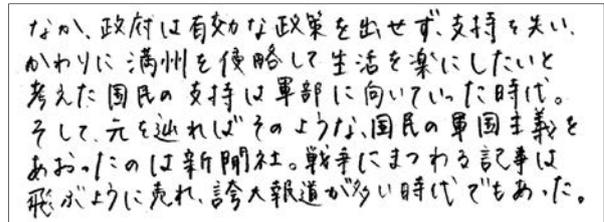


図12 報道力の大きさに言及した生徒の記述

風刺画については、近代が言論や出版が統制された時代だったからこそ多く描かれた表現であることを認識させてこれを活用した。具体的には、ビゴーの『魚釣り遊び』における日本・清・ロシアの描かれ方から、それぞれの思惑について発問したり、『メンザレ号の救助』と『滑稽欧亜外交地図』から、欧米列強は条約改正に反対する中、イギリスは条約改正に舵を切ったことを補説したりした。そうすることで、風刺画を国際社会における日本の位置や外国同士の関係性を端的に示したものとして、主体的に描き手の意図や社会背景を考察しようとする生徒の姿が見られた。ロシアの南下政策に対するロシアとイギリスの対立や、条約改正に消極的なフランスやドイツによるイギリス批判等、複雑な国際情勢の中で日本の条約改正交渉が進んでいったことを、白地図等にまとめ、理解することができた(図13)。



図13 国際情勢をまとめたワークシートの一部

(2) 歴史的事象の多面的・多角的な捉え直しを継続させる学習の展開

毎時間の終末には、単元を貫く問いについて自分なりの当時の国家像や時代像を更新させ、どのような国づくりを行ったか考察させた。情報を受発信したのは誰か、情報の真偽を確かめる術はあったか、情報が民衆にあれば、またはなければどのような選

扱をしていたかに着目させ、歴史的事象を多面的・多角的に捉え直すことを目指した。単元の導入段階では、表2のように「戦争」にのみ関わる内容の記述が多く見られた。終末段階では“一等国”を目指した成果として民主主義社会を歩み出したことや、下層社会に生きる人々の生活や戦争によって翻弄された国内外の実態についての記述が見られた。

表2 時代像シートに見られた、単元を貫く問いに対する生徒の記述の変容（波線は報告者による）

	生徒A	生徒B
導入段階	戦争が多い時代だったので、戦争で得られる賠償金で日本を豊かにしようとした。	日清・日露戦争のように戦争の多い時代であり、日本は武力で押さえ付けられていた。
終末段階	明治・大正時代に欧米化や資本主義の導入、新しい制度などができた。そればかりを知っていたので、 <u>良い時代だと思っていたが、実際は「労働環境」「差別」「不安定な景気</u> によって苦しむ人々などの、人々の“怒”を育てた大きな問題が裏にあった。発展の裏にはたくさんの闇があった。	外国に対して遅れを取っていたことに気がつき、“一等国”を目指すようになっていた。だが、そのやり方が <u>未来の日本や国民のためであったかもしれないが、その当時の国民たちには苦しかった</u> と言える。それに対し、国民が運動を起し、現代のような民主主義の国への確実に大きな一歩を踏み出した時代。

15時間目には、三度の恐慌を経験し、貧困に苦しむ民衆・政権至上主義に陥った政党・植民地を拡大し、国民生活を豊かにしたい軍部・戦意高揚を煽り、購読率を上げたい新聞社という四つの立場から軍国主義に向かっていった当時の世相を追究させた。誰が、または何が大正デモクラシーを終焉させ、軍国主義に傾倒していったかについての議論を深めていく中で、貧困を脱し、政権・権力や利益を求めた結果、それぞれの立場の人々が戦争に向かい、その正当性を信じて疑わない結果を招いてしまったという考えに多くのグループが至った。

4 実践の考察

(1) 当時の新聞記事と風刺画の活用について

生徒は、新聞記事や風刺画の読解に没頭し、関心をもって当時の世相を読み取ろうとしていた。これは、一見理解が困難と思われる本物の「昔の新聞」を理解しようとするために、段階を経てそれに向き合わせ、その上で歴史的な事象間の関係性を丹念に紐

解いていく活動を繰り返したことの成果と考えられる。また、記事の論調に着目させたことで多面的・多角的に議論する姿も見られた。これは、記事の内容が難解でその理解に自信はないが、当時の記者の主張に思いを馳せることで、徐々に社会の様子が見えてきたという生徒の認識の深まりや関連性の追究に適した素材だったためではないかと考える。

さらに、非戦論や反戦論があったにも関わらず、最大の人権侵害である戦争に国全体が向かってしまった史実から、新聞等がもつ情報の発信力や波及効果といった影響力の大きさに翻弄された人々の様子についての理解を深めることができた。また、メディアリテラシーの重要性を訴える生徒がいたことも、投影的に現代社会を見つめようとした成果と言える。これらは、時代の潮流を動かすほどの影響力をもつマスメディアを核として国体の変化を追究し、単元をデザインしたことによるものと考えられる。

(2) 歴史的な事象を複合的、かつ連続的に捉える学習の在り方について

近代日本における歴史的な事象を多面的・多角的に捉え続けた結果、様々な意図や願い、社会規範、背景等が複雑に絡み合う中で政策決定され、よりよい未来が目指されていったことを生徒に実感させることができた。単元の仮説について毎時間吟味し、時代の分岐点では「If～then」発問によってその行方を推察し、単元を貫く問いに対して最適解を積み重ねたことによるものと考えられる。このことは、図14のように多くの生徒が当時の国家像や時代像をまとめることは難しかったとしつつも、図12や表2のような記述が見られたことから、多面的・多角的に捉えることが、複雑多岐な社会の実態を適切に認識するために必要であることを理解しているものと考えられる。特に表2中の波線部から、多面的・多角的な追究の必要性や重要性を生徒が感じていることが伺える。多様な価値観や存在を認めつつある現代社会では尚のことである。今後も、「本物に近い教材」を実社会との関連の中で吟味し、多面的・多角的に実社会を捉える学習の在り方を検討していきたい。

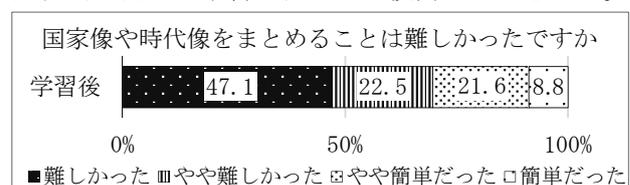


図14 学習後のアンケート結果 (N=102)

実践事例3

日本の諸地域 ～九州地方に生きる人々の営みを
地形図から読み解く～ (第2学年)

指導者 宮 武 昌 代

1 単元について

(1) 単元の考察

日本は南北に細長い島国であり、地形や緯度、標高の高低差、海流等の影響により狭い国土の中でも人々の生活様式には大きな違いがある。その中で、人々は自然と密接な関わりをもって生きてきた。人々の生活は自然環境から制約を受けることも多いが、一方で地形を改変し、自然に働きかけることで産業を興し、暮らしがより豊かになるように発展させてきた。

九州地方では自然環境に注目する。九州地方は、日本の中で比較的温暖な気候であり、夏の降水量も多い。さらに、梅雨の影響による豪雨や台風の通過も多いことから、自然災害が起こる可能性が高い地域である。火山の噴火は、火山灰の降灰など生活にとって不便さもあるが、地熱等を利用して産業を発展させるエネルギーの源にもなっている。

このことから特に「自然環境に注目した九州地方」という題材は、人々が自然環境に恩恵と制約を受けながら、地形を改変し、自らも自然に順応するように変化しながら、新たな暮らしを手に入れる様子を学ぶことができ、地理的な見方・考え方を働かせる題材として適している。

そして日本の諸地域は手法こそ違いますが、地域的特色を生かして、産業や文化を発展させてきた。日本のそれぞれの地域を比較することで、地域の広がりや他地域との結び付き、そこで生ずる課題と人々の工夫を有機的に関連付けながら考察することは、地理的分野の学習を深めることにつながる。

(2) 教科する教科学習を実現する方略

① 地域を開発する人々の生き様をつかむことに適した教材の選択

人間は自然に制約を受けて生きている。しかし、人間は与えられた自然条件の中で自分たちの生活を少しずつ変えながら自然に順応することで利益を生み出している。その利益を生み出す中で生まれる、人々の努力や工夫を垣間見ることが生徒にとって、

魅力的な学習になる。

特に九州地方の学習では、人々の努力や工夫に生徒を出合わせるため、自然の制約をメリットに変えたり、自然の特色をより効果的に活用したりした素材を教材化する。具体的には、工夫を凝らした農業、アジアと距離の近さを生かした貿易など九州の人々の生活基盤となるものを素材として扱う。しかし、生活基盤となるものは、ただ人間が生きているだけで手に入れられるものではない。日本の諸地域において、その土地に生きてきた人々が積み重ねてきた努力や工夫を明らかにすることで、社会科で向き合わせたい、地域を開発する人々の生き様を生徒につかませることが可能になると考えた。

② 仮説設定から疑問解決までの吟味の過程

気候や地形、土地利用等を過去と現在の資料や他地域と比較することで生まれる素朴な疑問から問いを立てる。そして、生成した複数の仮説を「もし、気温が関係するならば、他地域の雨温図で比較したい」など、検証するためにどのような資料が必要であるかを挙げながら吟味する。さらに、仮説を吟味するときに、疑問の解決に向けて関連が強そうなもの、内容によっては関連が弱そうなものに分けることで、生徒の意見を引き出しながら仮説の吟味を行う。そうすることで、生徒は仮説の生成から、吟味、検証を自律的に行えると考えた。

③ 教材に向かう学習者の問い直しを大切にす る授業プランー映像的認識の深まりの重視ー

生徒の学習以前の知識と、資料などから得た新たな情報とのギャップから自然と湧き出る疑問を大切にす。生徒の認識の中には既習事項や生活体験の中で得ている一面的な視像的認識が存在する。そこから生徒の認識に深まりをもたせるために、意外性のある資料や検証結果に出合わせる。生徒には何度も小さな疑問と納得解を行き来させることで、検証の過程を丁寧に行わせ、学習課題に迫るようにさせる。そして学習課題と納得解を行き来する過程を何度も重ねることが、いずれは単元を貫く問いに迫っていくことになる。また、仮説の設定の場面に引き続き、検証作業でも生徒たちの素朴な発見やつぶやきを大切にす。学級内で共有させながら教師はその手助けをし、多面的・多角的に検証、考察することで生徒の映像的認識は深まりをもつ。その過程で得た、発見や驚きといった地理学習のおもしろみを

感じるからこそ「自分の街で同じようなことは言えるだろうか」「他地域を学習した時に使った視点はないだろうか」と生徒が自立的に考えることにつながり、「日本の諸地域」という単元を学ぶ際の学習に向かう動機付けにもつながる。「日本の諸地域」を地域ごとに学んでいく中で、人々が地域を開発するための努力や工夫点を知ることが、自分の地域を理解し、開発する力を身に付けることにつながり、投影的認識の獲得の一步となるだろう。

2 指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

日本の諸地域において、地形や気候の特色を理解し、そこに住む人々が地域を発展させる方法を見つけることで、産業を発展させていった工夫を理解できるようになる。さらに、自らの住む場所の課題解決のための、手法や考え方の視点をもち、表現することができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能	
日本の諸地域について、日本の中で気候や地形の影響を色濃く受けている地理的特色や地域の人々が抱える課題を理解している。また、地図や主題図の読み取りを通して、地域的な特色をつかむ技能が身に付いている。	
思考・判断・表現	
地形図や雨温図など複数の資料から読み取った情報をもとに、地域の変容に着目し、そこで見られる地域的な課題について多面的・多角的に考察し、表現している。	
主体的に学習に取り組む態度	
日本の諸地域について、よりよい社会の実現を視野に、そこに住む人々の工夫点や考え方を自らの生活に取り入れようと追究している。	

(3) 学習指導計画 (○数字は授業実施順を示す)

学習課題		
1 九州地方	①	九州の自然の特色を説明しよう
	②	鹿児島の人々がどのように火山を利用し生活に役立っているだろうか
	③	鹿児島茶はなぜ、生産量を増加させることができたのだろうか
	④	なぜ北九州工業地帯で自動車の輸出先としての米国の割合は減少したのだろうか
	⑤	沖縄の観光業は持続可能だろうか
2	中国・四国地方	5 時間
3	近畿地方	5 時間
4	中部地方	4 時間
5	関東地方	4 時間
6	東北地方	4 時間
7	北海道地方	4 時間

3 指導の実際

(1) 土地の変遷から地域を開発する人々の生き様に目を向けさせる題材選び

九州地方の3時間目の授業で、農地には向いていないとされる鹿児島県で茶の生産量が増加しているグラフを提示し、鹿児島県産の茶の生産量が増加した理由を問いとした。

予想の段階で、ある生徒が出した「農家の人が本気で農業をした」という意見は、学級では一見深い考えがないように受け止められた。しかし、教師が「目には見えない農家の人の本気を、どうしたら客観的に見えるようになるだろうか。当時の人々の考えを理解できるだろうか」と発問をした。そこで前単元で学習した地形図の有用性を感じていた生徒は、新旧の地形図を比較し、その変化から答えを探ろうとした。「直線的になった畑の形」や「整備されなくなった道幅」の変化から生徒は「人々が工夫をして農業の方法を変えたのではないだろうか」「人が山を切り崩し、農業のしやすいように、土地を整備し直したのではないか」という仮説を生成した。

(2) 仮説設定から解決までの自律的な過程

九州地方の3時間目では、仮説を立てるために、新旧の地形図を比較した。茶畑の広がりや、変化した道幅に色を付ける作業などを通して、農業にどのような影響がありそうかを探った。

しかし、地形図から見られる変化と茶の生産が増加したこととの関係性が、すぐには見いだせずにいる生徒も多くいた。そこで、地形図だけでなく、その他の茶の生産に関する資料も見ながら、茶の生産が増加した理由を探ろうと没頭する生徒の姿が見られた(図15)。



図15 新旧の地形図を比較し変化した場所に印をつけ、変化を読み取ろうとする様子

茶の生産と気温の関係に着目し、他地域との比較を思いついた生徒は、静岡県と比較し、仮説の生成から検証に自律的に進んだ(図16)。

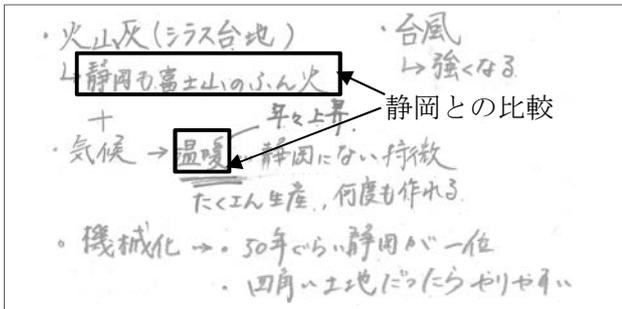


図16 読み取った事象と関係性をメモしたワークシート

(3) 読み取った事象の関係性に注目した考察による視像的認識から映像的認識への深化

生徒たちは既習事項として、鹿児島県は農業には不向きであるという視像的認識を獲得していた。それなのになぜ茶の生産量は増加したのか、という素朴な疑問を発端として、「温暖な気候が茶の生産に適している」「いや、それでは鹿児島ならではの特色ではない」「年平均気温ではなく、月別に見たらどうだろうか」という対話があった。このように、小さな疑問と検証を繰り返しながら、仮説の生成と疑問の解決までの過程を何度も行き来した。しかし、十分な考察が行えていない班もあったため、学級全体で資料から読み取ったことを共有し、より多くの情報や視点で再度考察することで、一面的な認識の視像的認識から事象の関係性を含む構造化された映像的認識に深化させることができた。

また、ある生徒が単元の終盤に、「多くの地域を学習すると香川県には何もないように感じ、大丈夫かと不安になる」と言った。この素朴なつぶやきには、未来の地域の在り方に想いを馳せ、よりよい地域の在り方を構想しようとする兆しが見られる。疑問すらもたなかった身近な地域の社会的事象に対して、選択・判断をしていこうとする投影的認識の獲得のうかがわせるような姿が見られた。

4 実践の考察

(1) 比較から考える地理学習のおもしろさ

授業アンケートで「日本の諸地域の学習においておもしろさを感じたところ」として「気候や地形など地域ごとに異なるが、その土地の良さを後世に伝えて発展させるための工夫点を見つけることがすごく面白い」と自由記述で書いた生徒がいた。日本の諸地域の単元の中で複数の地域を学習することで、地域的特殊性や一般的共通性を見つけたし地域を比

較することに学習の深まりを感じたようである。授業アンケートでも、単元中盤の10月から単元終盤の12月にかけて「日本の諸地域の学習において、地域ごとに学んだことの共通点や違いを見つけようとした」生徒は増加しており、地域間の比較をすることで、より深まりのある考察になることを多くの生徒が感じ始めたと言える(図17)。

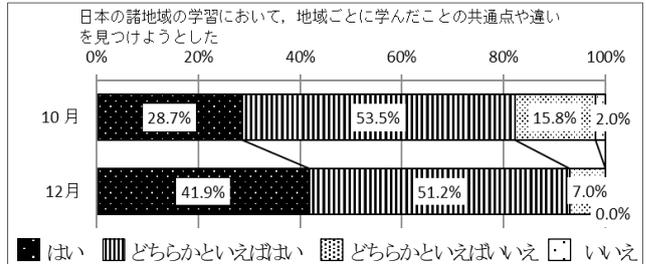


図17 意識の変化① (N=101)

(2) 仮説設定から疑問解決に向けて、自律的な移行を促す選択肢の獲得

仮説設定から疑問の解決まで、生徒が自分たちで疑問をもったことをもとに、課題解決のためのプランを立てることを繰り返し行ううちに、気候、交通の発達、歴史的背景、他地域との結び付き、他地域との類似性など、どのような面から考察すべきか選択肢をもって考察する生徒が増えた。その選択肢をもとに、グラフを読み取って問いに対する答えが見つけれられたという経験があるからこそ、地図やグラフを読み取ることに對する生徒の興味や関心も単元の終盤にかけて高まった(図18上)。また、疑問の解決の過程で選択肢をもち、考察することで自分の力で課題を解決できたという自己効力感を感じることができたからこそ、授業アンケートの「仮説をたてて、疑問を解決することにやりがいやおもしろさを感じている」生徒の増加につながった(図18下)。

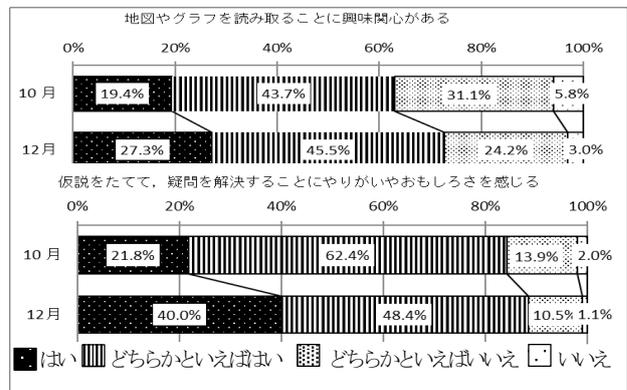


図18 意識の変化② (N=101)

(3) 教材に向かう学習者の問い直しが視像的認識から映像的認識への深化を進める

授業アンケートで「日本の諸地域の学習において大切なこと」は「今まで調べたことや自分の知っていることをもとに、自分の考えをもち、さらに他地域と比較しながら考察すること」と自由記述に書いた生徒がいた。この生徒と同様に、日本の諸地域の学習が終盤に向かう中で、地域ごとに学んだことを別の地域との相違点や共通点を比較し、考察できた生徒は増加した（図19）。

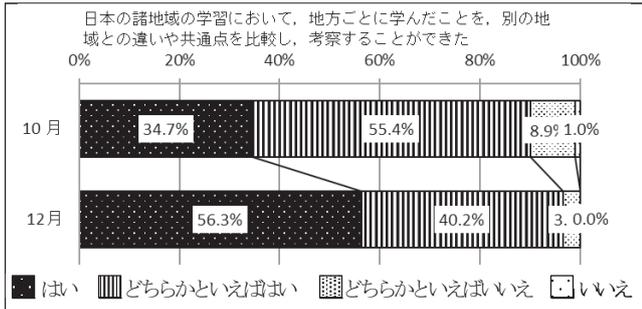


図19 意識の変化③ (N=101)

これは、生徒のもつ認識が、学習の始めは単なる社会的事象の片面的な理解状態におけるイメージレベルの認識（＝視像的認識）であったが、学習課題を立て、仮説を設定し、検証することで得た問いに対する答えをまとめることで幾つかの関連した諸事情が構造的に位置付けられた認識（＝映像的認識）に深まったことが言える。さらに、他地域を学習するたびに、新たに扱った地理的事象を整理し、構造化し直すことで、より深い映像的認識を得たことを、無意識のうちに感じていることの表れであると読み取った。そして、投影的認識を獲得する兆しが見られたことも成果の一つである。

V 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な概念であると設定し、実践を積み重ねてきたことで、人間が社会を形成する上で必要不可欠であった本質的な概念の抽出が進んだ。もちろん過不足なくそのような本質的な概念を抽出できたわけではないが、想像上の秩序を生み出すための神話、世論形成、地域開発を

する人間の生き様等が各分野で扱うべき概念として重要であることが把握できた。

- 本物そのものを教材として扱うことの困難さを克服し、本物に近い教材を開発して単元開発することの効果が検証できた。その際、原典に近い写本、その時代の新聞記事、地形図等を、その資料を扱う専門家の本物に近い手法で扱わせる大切さが確認された。この過程を重視することによって、生徒は社会的事象との関わりを見出し、その意味を追究しやすくなることが明らかとなった。
- 問いを立て、仮説まで発展させ、検証する過程を繰り返し経験させることで、その教科を学び深めている実感が高まることがわかった。

2 研究の課題

- 民主主義社会の形成に寄与する本質的な概念を扱い、一つの単元の中でその概念を理解し、投影させるには、生徒に大きな負荷をかけることになる。生徒の自律的な追究の過程と投影的な学習過程を如何に教師がデザインし、十分な時間を保障するかには大きな課題が残った。やはり本質的な概念の体系化だけでなく、どの学年でどの概念をどのような手法で発見的に追究させるかをカリキュラムレベルで構想することが求められた。
- 三層目に到達するとき、社会の見え方が変わることと、その社会をどのような社会にしていきたいか選択・判断をすることとは違う。三層目に向かう学習過程をどのようにデザインするべきかを吟味する必要がある。

《参考文献》

- ユヴァル・ノア・ハラリ著、柴田裕之翻訳『サピエンス全史（上・下） 文明の構造と人類の幸福』 河出書房新社 2016
- 明治ニュース事典編纂委員会・毎日コミュニケーションズ出版事業部編『明治ニュース事典 全九冊』 毎日コミュニケーションズ 1983～1986
- 大正ニュース事典編纂委員会・毎日コミュニケーションズ出版事業部編『大正ニュース事典 全八冊』 毎日コミュニケーションズ 1986～1989
- 香川県中学校社会科研究会『構想力を育てる社会科の学習構造』 1971
- 香川県中学校社会科研究会『社会科授業力ハンドブック』 2012

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，見通しが立てられるような工夫を取り入れることで，生徒自身で数学化を行い，問題解決に向かえるような授業デザインを行った。また，数学的な見方・考え方を汎用できるように数学マップを活用した。その結果，数学が既成で不変のものではなく，自らで創り出し，更新していくものであるといった認識をもち，数学のよさを感じる生徒が増加した。

キーワード 見通しが立てられるような工夫 数学化 数学マップ

I 研究主題について

現代社会では，数学が明示的，非明示的に活用されている。他者が数学的に処理したものを単に受け止めるだけでは，個人，社会の豊かさを追求できない。そのため有用性や実用性，発展性等といったような数学のよさを実感し，自身の手で様々な事象を数学を用いて解決したり，他者が数学的に処理した結論を批判的に考察したりしていく必要がある。しかし，実際の学校現場では，西村（2013）が述べるように，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考察する数学的活動を十分に経験させておらず，取り扱う事象もほとんどが確定事象であり，不確定性事象を取り上げていたとしても，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ある。生徒自身が，数学的モデルを創り出すといった数学化を行い，問題を数学の舞台にのせ，処理し，その結果に対して思案するといった一連の過程を行わないことには，数学のよさを理解し，数学を用いて問題解決することは不可能であろうと考えた。

II 研究の内容及び経過

1 昨年度までの取組

数学的な見方・考え方を重視しながら，数学的活

動に関する研究を続けてきた。生徒自身で数学的な見方・考え方を働かせて問題解決することを目指し，数学的活動や振り返りの充実を図った。特に，昨年度は見通しが立てられるようなマインドマップの利用と数学的な見方・考え方の繋がりを意識できるような振り返りを行った。結果，問題解決後も条件変更や考察方法，仮定の吟味等について考え続けることができた。しかし，与えられた問題を解決することに向かっていくことはできたが，生徒自身が疑問に感じたことを数学を活用して解決したり，数学を創り出していこうとしたりするまでには至らなかった。また，生徒が数学化に繋がられるような教師の関わりについての研究を進めていく必要があるといった課題が残った。

2 今年度の取組

疑問に感じたことや解決の見通しが立てられない問題に対して，数学を用いて解決していこうとしたり，数学を既成のものとして捉えるのではなく，数学を創っていこうとしたりする生徒を育成するためには，有用性や実用性，発展性等といったような数学のよさを実感し，その繋がりを考えていくことが重要である。そのためには，数学のよさを繰り返し実感する場面が必要である。そして，数学のよさをより強く実感させるためには，生徒自身で情報を収集・整理し，「数学の問題」にしていく経験が必要不可欠で

あると考える。また、その実感した数学のよさを課題解決のたびに振り返り、単元ごと、領域ごとにその振り返りを基に、繋がりを考えていくことで、数学のよさを体系化させたり再構築したりできると考え、昨年度に引き続き、今年度も下の表1のような教科する教科学習の骨格を設定した。

表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り, 統合的・発展的に考察し, 体系化していく。
数学科する教科学習を学び終えたときの姿
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察することができる。

(1) 教科する教科学習を実現する本教科の方略

① 数学化を要する問題の設定

数学的な見方・考え方を働かせて問題解決していくようにするためには、数学化を行い、問題解決を行っていく経験が必要である。問題を数学化し、数学的モデルを創り出してもその仮定が正しくなかったり、捨象したものに重要な関係性があったりする場合がある。自らで数学的モデルを創り出すからこそ、「仮定は正しいか」、「結果は妥当か」と得られた結果と過程に対して批判的に考察し、よりよい仮定を検討し、考え続けることができるのではないかと考えた。

② 見通しを立てさせ、数学化を促すための工夫

数学化されていない問題と出合ったとき、問題解決に対して見通しが立てられない場合がある。その際に、分かることと分からないことを整理し、「重要と思う対象」に目を向けることが重要となる。そこで、分かること、分からないことを明確化したり、比較させたり、「○○領域で考えるとどうか」等の発想の中から「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、繋げたりしながら、問題解決に対する見通しを立てさせる。そのように情報を収集・整理することが、不確実性事象を数学化することに対して有効なのではないかと考えた。

③ 自己との対話を促す数学マップ～学習を整理し、繋がりを感じさせるために～

問題解決に数学を用いて考察していくためには、数学的な見方・考え方で繋がりやその有用性を実感することが重要になってくる。問題解決に対して有効であったことを整理し、関係付けたり、自他の気づきを基に振り返りを行ったりすることで、意義や有用性を徐々に理解していく。そこで、課題ごとに有効であった数学的な見方・考え方について自身の言葉でポートフォリオにまとめていく。単元末には、そのポートフォリオの並べ替えやグルーピング等を行うことで、数学マップを作成していく。その際には、どのように繋がっているのか言葉や式、表等を用いて明記していくことで学習の繋がりを感じ、数学のよさを実感し、考えが整理されていく。また、それを他者と共有することで、考えを再構築していくこともできる。そういった経験を繰り返すことで問題解決に数学を用いて考察しようとする態度が養われると考えた。

Ⅲ 研究内容及び方法

1 研究内容

「数学の問題」となっていない見通しの立てにくい問題を提示し、それを整理していくことで、数学化を図る。そうすることで課題解決に迫り、そこで得た結果や解決過程を批判的に考察する。そういった一連の活動を経験させる。そして、数学マップを用いて課題解決に対しての振り返りを行い、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12月の2回アンケートを実施し、それを分析することで、生徒の数学への捉え方の変容や数学的な見方・考え方の高まりを検証する。

IV 実践の内容と考察

実践事例 1

図形と相似～A3をB6に縮小する倍率は？～

(第3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、普段よく目にする用紙の大きさ、特にコピー機を使った倍率について考える題材である。普段よく目にするのは、A版とB版の用紙で、これらは、作る際に無駄がないように考えられたもので、 $A0 \cdot B0$ を半分に折った物が $A1 \cdot B1$ となるように考えられているだけでなく、縦と横の長さの比が変化しないように作られており、A版・B版すべてが相似な図形となっている。また、用紙なので全員に配布することが容易にでき、実際に重ねたり動かしたりさせる活動から用紙のきまりを発見することもできる。例えば、1つの角を重ねて用紙を置くと対角線が一直線上に並ぶことから相似な図形であると捉えたり、A4の用紙の対角線とB4の用紙の長辺が同じ長さであることを2つの用紙を重ねることで発見したりすることである。同じ種類の用紙については、「相似な図形」「面積が半分」という条件を見つけてあげることができれば、倍率を求めることは容易にできる。しかし、規格の異なる用紙の倍率を求めることは難しい。一方だけで考えた過程を振り返って生かすことができないか思案したり、別の性質を見いだそうとしたりすることに繋げることができることから、学んだことを生かして考えよ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 数学化を要する問題の設定

3年時の図形領域では、2年時に比べて、日常生活や社会の事象を単元末の利用の問題として掲載している教科書が多い。校舎の高さを求めたり、池の幅を求めたりする問題がその例である。しかし、その問題をそのまま目の前の生徒に示しても、その長さを求める必然性を生徒は感じない。教養ある生徒を育てるためには、生徒が問題に直面した時に、「何で?」「どうして?」といった疑問や、「求めたい」「知りたい」といった関心がもてるような問題場面

の設定が重要になってくる。そこで、2年時と同様に、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。そして、その際に扱う題材を生徒が疑問や関心がもてるようなものを扱うこととする。

② 数学化を促すための工夫

問題解決を行う際は、「分かっていること」「分からないこと」を整理し、既習内容との関連を考えるとが多い。これは、学習している領域に関係なく、共通していることだと考える。そこで、問題解決を図るために「何が分かっていることか」を整理させ、その後、「何が分かれば解決できそうか」と逆向きに考え、既知のどの内容が利用できそうかを考えて整理できるようにする。その際に利用する図は、合同な図形の証明を考える際に使用した流れ図を基とし、継続して利用する。2年時から活用している生徒にとって馴染みのある図を継続して利用することで、逆向きに考えること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 自己との対話を促す数学マップ

本単元の数学マップの中心には、「図形の拡大・縮小」を据える。このテーマに関することで生徒が特に重要だと感じた学習内容や数学的な見方・考え方をポートフォリオに記載させ、単元末にその繋がり等について整理する時間を確保する。その際、2年時の「図形の合同」との違いや繋がりを意識して単元・授業展開を行う。そうすることで、本単元だけでなく、図形領域としてどのような繋がりがあるのかの意識定着を目指すと共にそれを可視化させることで生徒に学習の繋がりの認知を図る。このように2年時の学習との関連させることで、学んだことを発展・統合して考えようとする生徒の育成を目指す。

2 指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

平面図形の相似の意味や三角形の相似条件、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、三角形の相似条件を基にして図形の基本的な性質を論理的に確かめたり、平行線と線分の比についての性質を見だし、それらを確かめたりすることができる。

相似な図形の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。 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
三角形の相似条件など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だし、それらを確かめることができる。 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

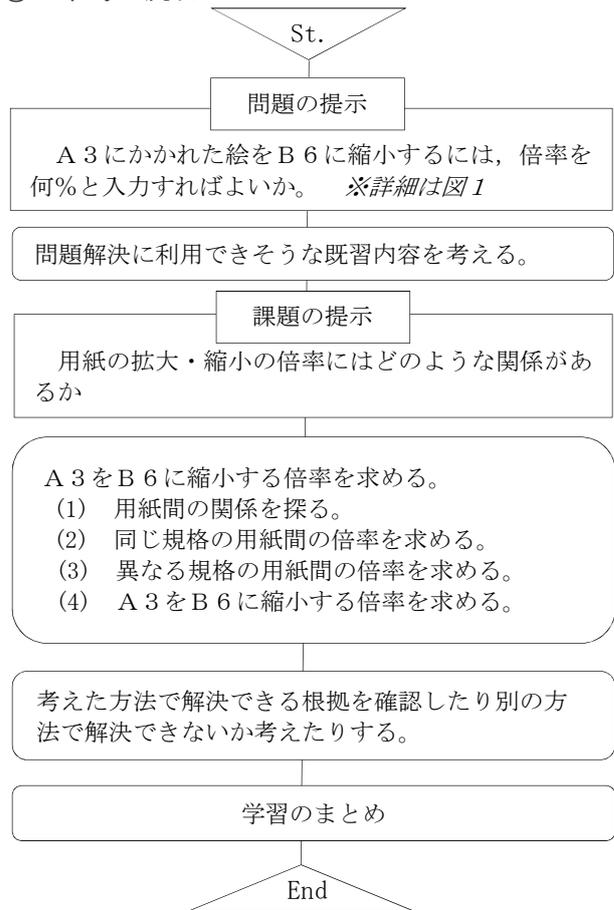
小学校
2年○三角形、四角形 ○長方形 ○正方形 3年○二等辺三角形 ○正三角形 ○円 4年○平行四辺形 ○ひし形 ○台形 5年○合同な図形 6年○対称な図形
第1・2学年
1年○「平面図形」 ○「空間図形」 2年○「図形の調べ方」 ○「図形の性質と証明」
第3学年
「5章 図形と相似」(全25時間) ○相似な図形・・・・・・・・・・3時間 ○三角形の相似条件・・・・・・・・2時間 ○相似条件と証明・・・・・・・・3時間 ○平行線と線分の比・・・・・・・・6時間 ○中点連結定理・・・・・・・・2時間 ○相似な図形の面積・・・・・・・・2時間 ○相似な立体の表面積・体積・・・3時間 ○相似の利用・・・・・・・・3時間 ・A3用紙をB6に縮小する倍率は？(本時1時間) ・校舎の高さは何mか？(2時間) ○まとめ・・・・・・・・1時間

(4) 本時について

① 本時の目標
○ 同じ規格の用紙の拡大の倍率を求める活動を通して、相似な図形のよさを理解し、それらを用いて異なる用紙間の関係を根拠を示して求めることができる。 ○ 相似な図形の面積比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事ができる。

② 本時の評価
思考・判断・表現
同じ規格の用紙間で相似な図形を見だし、その面積比を活用して倍率を求め、その考えた過程を基に異なる規格の用紙間でも利用することができる。
主体的に学習に取り組む態度
相似な図形を具体的な場面に見だして問題解決に生かそうとしたり、相似な図形の面積比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



3 指導の実際

(1) 数学化を要する問題の設定

単元末の利用の授業として下の図1上の問題を出題した。A3に描かれた地図を持ち運べるように手帳サイズ(B6)に縮小する倍率を求める問題である。数量に関する情報がない問題にも関わらず、求める物が数量であることから、数学的な見方・考え方を働かせて用紙の関係を数学の問題として捉え直さなければならぬものである。そこで、実際に大きさの異なる用紙を配布して、その関係性を見いだせるように準備した(図1下)。

問題 A3にかかれた絵を手帳(B6)に入れるようにコピー機を使って縮小するには、倍率を何%と入力すればよいか。

図1 使用した問題と生徒に配布した用紙

そして、求めた倍率で本当に問題が解決できたか確認できるように Web 会議システムを利用して実際に検証する場面を授業末に設定した (図 2)。



図 2 コピー機で検証している様子

(2) 数学化を促すための工夫

生徒全員に A 3 の絵と B 6 の用紙を実際に配布し、何が分かれば縮小する倍率を求めることができるかを生徒に問いかけた。そこで出てきた意見を図 3 のように表し、解決に向けての見通しがもてるようにした。その過程で、「〇〇は、正しいといえるのか」といった疑問に直面すると、課題として取り出して解決を目指すこととした。

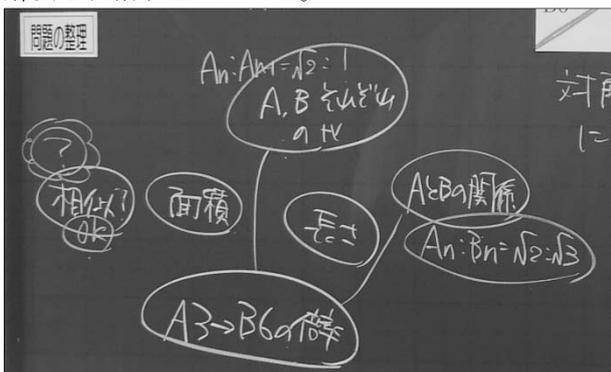


図 3 生徒の意見を基に関係性を表したもの

例えば、解決に必要なことを確認している過程で、「相似」という言葉が生徒から出てきた。そこで、用紙に相似の関係があるのかを小課題として提示して解決を図らせた。そうしたところ、配布していた用紙を重ねたり並べたりしながら考える生徒の姿が見られた (図 4)。



図 4 用紙を動かして相似の理由を考える生徒

同じ A 版の用紙間関係や A 版と B 版の関係についても小課題として扱い、実際に用紙を動かして数学の問題として捉えることができるような性質を見つけようとする生徒の姿が見られた。

4 実践の考察

(1) 問題場面と数学との往還

(2)でも述べたように、「用紙は相似の関係になっているのか」「同じ種類の用紙にはどのような関係があるのか」といった小課題の度に、実際に用紙を動かした後にワークシートで数学の問題として解決する姿が見られた。これは、問題解決に必要なことを確認したり、それまでの学習で数学化する経験を積んできたりしたことが大きな要因であると考えられる。そのため、用紙を配布したことで、問題解決に利用できそうな性質を見つけ出そうと生徒が自然と動き出したのではないかと考えられる (図 5)。

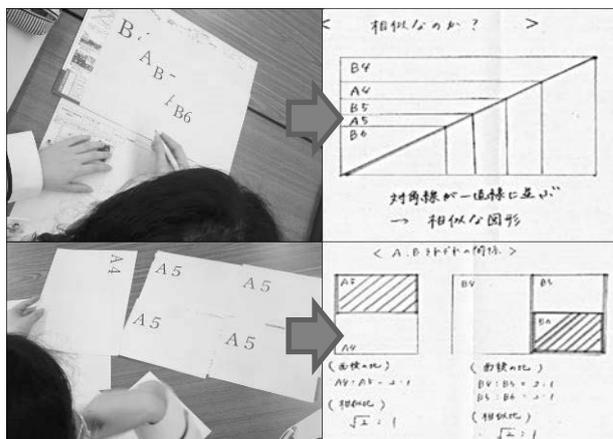


図 5 見つけた性質を基に導いた関係

このような実践をした結果、生活場面と数学との関連について振り返りに記述する生徒の姿に結び付けることができた (図 6, 表 2 (1))。さらに、図を活用して課題解決の方針を立てる活動を取り入れたことで、逆向きに考えることの大切さの実感にも繋げることができた。

- 相似は日常生活に深く関係していて意外だった。
- 面積比と相似比が分かればそれらを利用して A3 → B6 というような難しい大きさにするための倍率も求められるということが分かりました。三角形でなくても、対角線が一直線になるということから相似な図形になるということに気付いたのはすごいなと思いました。
- 班で重ねたり、測ったり折ったりしていろいろ発見していきました。相似の授業のはじめにやったように面積比と相似比を利用すればよいことが分かりました。分からなくなったら、ゴール(結論)からどうすればそれが求められるか考えて一番初めに戻って考えればよいということが分かりました。
- コンビニなどでよく拡大や縮小するためにコピー機を使います。そんな時、%を使って印刷することが多いのですが、印刷に失敗することが多々あります。今回学んだやり方を活用したい。

図 6 生活場面と数学に関する生徒の振り返り

(2) 既習との関連や生徒の意識の変容

本単元に限らず、昨年度から継続して数学マップをかかせてきたためか、本時の生徒のワークシートに図7のような記述もあった。黒板にかいていないにもかかわらず、自分で既習と関連付けてまとめている。さらに、B4の長辺とA4の対角線の長さが一致する関係を用紙を重ねて見つけ、その対角線で作られる正方形の面積の関係から方程式を利用して解こうとする生徒の記述も複数見られた。1つの解き方に満足するのではなく、自分が見つけた性質を利用して既習と関連付けて解決しようとする生徒の姿である。これは、答えが求められたから問題が解決したというのではなく、他に解き方はないのかと考える生徒の姿であると考えられる。そして、表2にもあるように、学習の繋がりや問題解決の過程の重要さへの意識の高まりにその傾向が見られた。これは、学び続ける生徒を意識して、解決の過程に重点を置いた単元構成を実践してきたことが要因であると思われる。

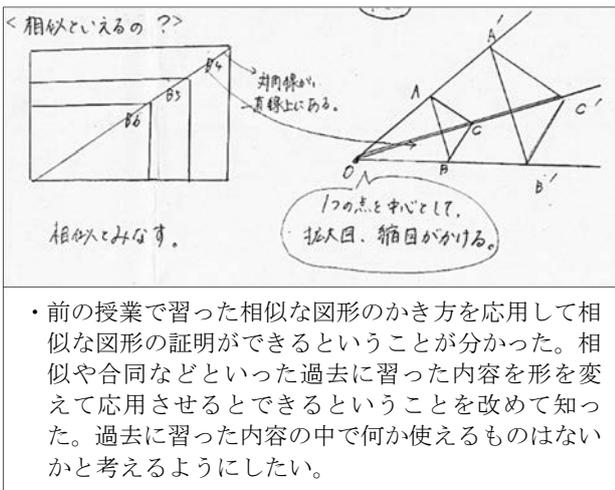


図7 既習との関連についての生徒の記述

表2 3年生のアンケート結果(N=102)

質問項目	肯定的な回答(%)	
	事前	事後
(1) 数学の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役立つと思いますか。	75.5	82.8
(2) 数学の授業で、最も大切なことは公式を覚えることや計算ができるようになることであると思いますか。	※ 67.6	※ 78.8
(3) 数学の授業で学習したことは、他の教科の学習でも役立つと思いますか。	81.4	87.9
(4) 先生の説明や友達の考えから大事・大切だなと思うところをメモしていますか。	81.4	86.9

※(2)は否定的な回答の値

実践事例2

文字の式 $\sim 3 \times 3$ 型魔方陣はどのようにすれば作成できるのか \sim (第1学年)

指導者 山下 裕 平

1 単元について

(1) 単元の考察

日常生活や社会の事象、数学の事象に潜む性質や関係を数学を用いて調べる際には、事象を特殊化し、その中に潜む規則性を見だし、その性質や関係をより一般的な形にしていくことがある。小学校算数科では、考察したい性質や関係を帰納的に説明することが多い。中学校数学科では、小学校の時に帰納的に説明していた性質や関係を、文字を用いて一般化し、演繹的に説明したり、簡潔・明瞭に表現したりしていくことが求められる。また、文字式で表すことで、数量の関係を具体的なものの意味に束縛されることなく、抽象的な数の関係として考察し、目的に合うように形式的に処理していくことも求められる。そのため本単元は、数学の一般性という点について、数学学習全般に深く関わりをもち、基礎をなす大変重要な単元である。

本時では、 3×3 型魔方陣(以下、魔方陣)を作成するといった問題を扱い、特殊化することで性質を見だし、それを一般化させていくことで演繹的に説明する方法について考察していく。その中で、特殊化させて作成した魔方陣を比較・検討し、性質について考察していくが、特殊な魔方陣を論理的に説明しただけでは、あらゆる場合の魔方陣を説明したことにはならない。それに気づき、一般的に説明するにはどのようにしたらよいか考えを深めていく。その中で、作成された魔方陣を同一なものとして捉え直し、統合化を図っていく。その過程で生み出される新たな課題を考察することを通して、文字表現の一般性という有用性について感得していく。この一連の活動を体験することで、統合的・発展的に数学の世界を広げ、その過程で生まれた課題を既習内容と繋げながら考え続け、数学のよさを感得することができる。

(2) 数学する教科学習を実現する方略

① 文字を用いることの有用性に気付けるような問題の設定

中学校以降では、文字を用いることで演繹的に説

明していくことがよくある。その際に、「なぜこの説明ではだめなのか」、「どう説明していけばよいか」等について考えを深め、文字表現の一般性としての有用性について理解しなければ、問題解決に対して文字を活用していくことは難しい。また、文字のよさに気付くには、試行錯誤を重ねながら問題解決に向けて文字を用いることを選択し、課題発見する経験が必要である。具体的には、魔方陣を作成する中で、規則性を見だし、「なぜそうなるか」と考察することで、文字の有用性に気付けるよう促していく。また、数学化されていない問題を与え、文字を用いることを選択させる過程まで経験させることで、得られた結果と過程に対して批判的に考察し、更に仮定を検討し、得られる結果について粘り強く考え続けることもできるのではないかと考える。こういった活動を通して、文字のよさを実感し、問題解決場面で数学を活用しようとする生徒の育成に繋がっていくと考える。

② 見通しを立てさせ、数学化を促すための工夫

数学化されていない問題に取り組んだ経験が乏しいため、生徒にとって問題解決の見通しを立てることは困難であると考え。そこでまずは、魔方陣を作成するといった具体的な操作活動を行う。その際に、魔方陣ができるとき、できないときの思考過程を残しておき、できるときにはどのような特徴があるのかを関係のありそうな視点を用いて表にまとめ、そこに含まれている関係や性質を顕在化させ、それを数学化させることで問題解決の方針を立てやすくする。そうすることで、問題解決に対して有効な手立てが見つからない問題と出合っても、粘り強く考えることに繋がり、問題解決の場面で数学を活用しようとする生徒の育成に繋がると考える。

③ 自己との対話を促す数学マップ

生徒は「数学の学習とは、正しく計算すること」と捉えている傾向にある。これは、計算場面を重視し、既知の数学的な見方・考え方がどのように教科内の各領域や領域間、他教科と関連しているかについて考察する経験が乏しいからだと考え。そこで、文字を用いて問題解決に導いていく活動やその振り返りを通して、文字を用いることについての自分の考えを再構築しながら、文字を用いることの意義、数学を学習することのよさを再確認していくといった活動を、単元を通して経験させる。そのために、

課題解決後に自己との対話を通して、有効であった数学的な見方・考え方についてポートフォリオにまとめ、振り返っていく時間を確保する。それを単元末の時間に並び替えながら数学マップを作成していく。こういった活動を通して、数と式領域や領域間、他教科との繋がりを感じ、問題解決場面で数学を活用しようとする生徒の育成に繋がっていくと考える。

2 指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

文字を用いることの必要性や意味について理解し、文字を用いた式の計算について、既習事項の内容と関連付けながら考察し表現することができる。
文字を用いた式を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
文字を用いることの必要性と意味を理解し、文字を用いた式に表すことができる。 数量の関係や法則などを文字を用いた式に表したり、読み取ったりすることができる。また、簡単な一次式の加法と減法の計算をすることができる。
思考・判断・表現
具体的な場面と関連付けて、一次式の加法と減法の計算の方法を考察し表現することができる。
主体的に学習に取り組む態度
文字を用いることのよさに気付いて粘り強く考え、文字を用いた式について学んだことを生活や学習に生かそうとしたり、文字を用いた式を活用した問題解決の過程を振り返って検討しようとしていたりしている。

(3) 学習指導計画

- 1章 正の数・負の数
 0より小さい数
 正負の数の加法、減法
 加減の混じった計算
 正の数・負の数の利用

- 2章 文字の式
 数量を文字で表すこと…3時間

【問題】中川飯店は、毎月出しているチラシに2割引のクーポンを付けることにしました。そのクーポンに負の数を含む3×3型魔方陣も掲載し、その魔方陣を完成させて来店した団体には人数分のデザートを提供するという企画を考えています。しかし、どのようにすれば3×3型魔方陣を作ることができるのか分からないため相談を受けました。どうすればよいのだろうか？（一部改訂）

<1時間目>

[学習活動] 特殊化された（連続する9つの数の）魔方陣の性質（中心には9つの数の平均値を置かなければならないこと等）について考察していく。

例

3	-4	1
-2	0	2
-1	4	-3

6	-1	4
1	3	5
2	7	0

<2, 3時間目>

[学習活動] 上の2つの例のように、すべての特殊化された魔方陣を同じもの(例:【左+3】=【右】)と見ることで、魔方陣について統合的に捉え直していく。

[すべての数に3を足す]

3	-4	1
-2	0	2
-1	4	-3

➔

6	-1	4
1	3	5
2	7	0

また、あらゆる場合の魔方陣について説明するためにはどのようにすればよいのか考察することで、文字式や方程式に繋げる。

- 文字式の表し方 … 3時間
- 式の値 … 2時間
- 文字式の加法, 減法 … 3時間
- 文字式と数の乗法, 減法 … 2時間
- 関係を表す式 … 3時間

3章 方程式
○方程式とその解 … 3時間

3時間目には、前時までの課題を一般化するためにはどのようにすればよいのか考察した。1時間目の課題を考察する段階から表や記号等を用いて一般化された魔方陣について考察していこうとする生徒の姿も見られた(図8)。

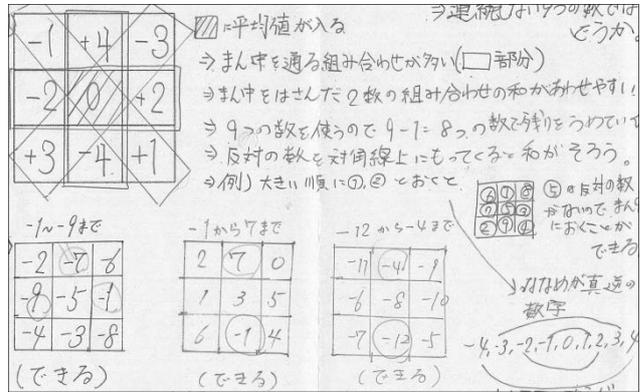


図8 1時間目の生徒のワークシートの記述

(2) 見通しを立てさせ、数学化を促すための工夫

単元導入場面では、与えられた9つの数を用いるのではなく、自らが自由に決めた9つの数を使い、魔方陣を作成するといった具体的操作活動を繰り返し行い、魔方陣を作成することの困難さに気付かせた。その後、「どのようにすれば容易に魔方陣を作成できるのか」と問い、それについて考えさせることで、特殊化を促す一助とした(図9左)。また、特殊化された複数の魔方陣も作成させ、それを全体で共有し、魔方陣ができるとき、できないときとを比較させながらそこに隠されている性質について考察させた。考察の際には、比較しやすいように表を用い、自分で考えた視点を用いてまとめさせた。個人で考察した魔方陣の性質を全体で共有し、特殊化された魔方陣に含まれている関係や性質を顕在化させ、もう一度自分自身の創り出した魔方陣と比較しながら、課題解決の方針を立てていった(図9右)。

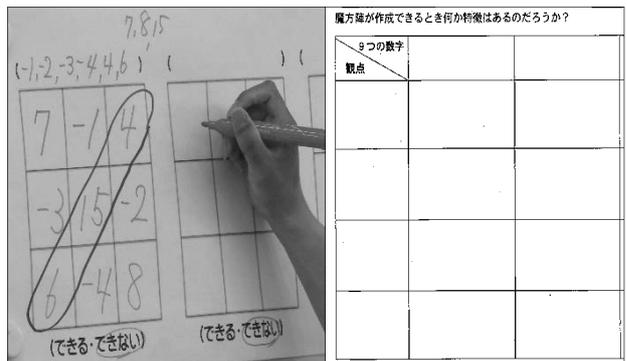


図9 魔方陣を作成する様子(左)、関係を見いだすために利用した表(右)

3 指導の実際

(1) 文字を用いることの有用性に気付けるような問題の設定

本単元の単元導入場面に、特殊化した魔方陣を作成し、その性質を考察する中で、性質の一般化を図り、文字を用いることの有用性に気付いていけるような問題を設定した。3時間構成の1時間目には、特殊化された魔方陣を複数作成し、魔方陣ができたとき、できなかったときを比べることで魔方陣に隠されている性質を見だし、その性質について考察する時間を確保した。2時間目には、自身が作成した成立している魔方陣に焦点を当て、2つの視点(①同じ9つの数字を使っていれば、回転したもの、対称なものを同じと認めると1通りしかない。②9つの数字に同じ数を足したり、ひいたりすると魔方陣ができる。)で考察した生徒の考えを全体で共有することですべての魔方陣を同一のものと捉え直し、統合化を図った。

(3) 自己との対話を促す数学マップ

本単元のテーマを「文字のよさ」と置き、課題解決の過程や自己対話を通し、有効であった数学的な見方・考え方等について「文字のよさ」と関連付けながら、振り返る時間を確保した。また、1年生であるため、数学的用語の知識がほとんどなかったのので、授業内での生徒からの発言や振り返りの際に生徒の考え方を言語化し、数学的用語について取り上げる機会を意図的にもった。

4 実践の考察

(1) 文字を用いることの有用性に気付けるような問題の設定

3時間構成の授業の初めから、具体的操作活動の時間を十分に確保したことで、特殊化された魔方陣だけでなく、一般化された魔方陣を説明することの考察に繋がった。その考察の過程の中で、類推的な考えをしている生徒(図10上)が多くいたが、3時間目に文字を用いて説明する生徒の考えに触れ、文字のよさについて感得していった(図10下)。

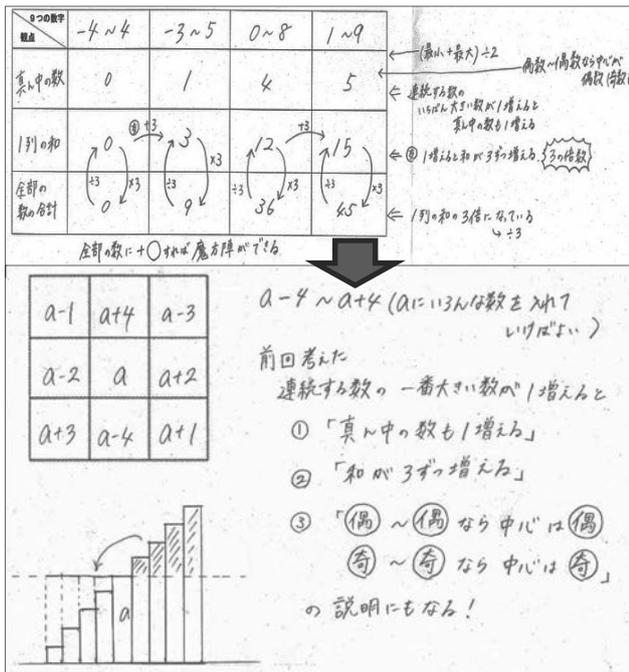


図10 生徒のワークシートの記述の変容

これらのことは、「どのようにすればあらゆる場合について説明できるのか」について生徒自身の中から疑問が生じ、解決のために時間をかけて試行錯誤していった結果から生まれたものだと考える。数学化されていない問題を提示し、それを生徒に委ね、十分に考える時間があるということが数学のよさを

感得する一助となることが分かった。また、特殊化から一般化といった過程を、生徒の手で繰り返し行わせることで、数学は既成のものではなく、自身で創り出していくものと捉えられるようになったことがアンケートの結果から分かった(図11)。

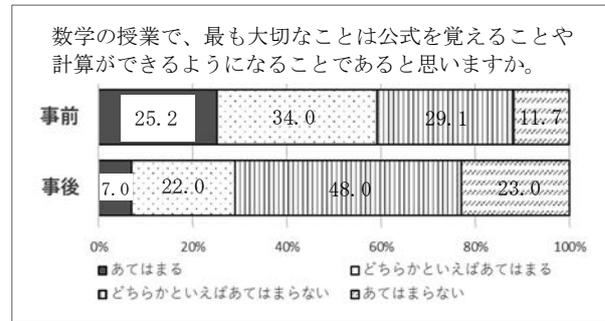


図11 アンケート結果① (N=103)

(2) 見通しを立てさせ、数学化を促すための工夫

課題解決の見通しを立てる場面において、魔方陣に共通する特徴について表を用いて考察することが、魔方陣に含まれている関係や性質を顕在化させることに繋がった。そうすることで問題の焦点化を図ることができ、解決への糸口に繋がっていった(図12)。

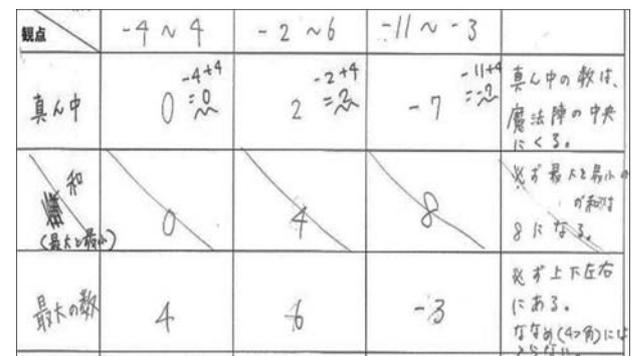


図12 表から性質を見いだしている生徒のワークシート

一方で、複数の魔方陣を作成するといった具体的操作活動を行ったことに関しては、魔方陣を作成することの困難さを生徒自身が感じることはできたが、「特殊な場合の魔方陣を作成することで、性質を見いだしていけばよいのではないか」といった発想にはなかなか繋がらなかった。これは、数学化することに慣れていないこと、その中でも特に特殊化のよさを感じやすい図形領域を学習していないことや魔方陣が作成できないときの要因が「使っている数」なのか「数の位置」に依存しているのかが分からず、数と位置のどちらに焦点を絞って考察していけばよいか等どのようにしていけばよいのか見通しが立てら

れないことが要因であると考えられる。

(3) 自己との対話を促す数学マップ

有効であろうと感じた数学的な見方・考え方等を自分なりにグルーピングさせ視覚化させることで、分からない問題に出合ったときに、特殊化して考えることや帰納的に考えることで問題解決の見通しを立てる際の手掛かりとなるのではないかと考える生徒が増加していったことが、数学マップの記述や発言の様子から分かった(図13)。

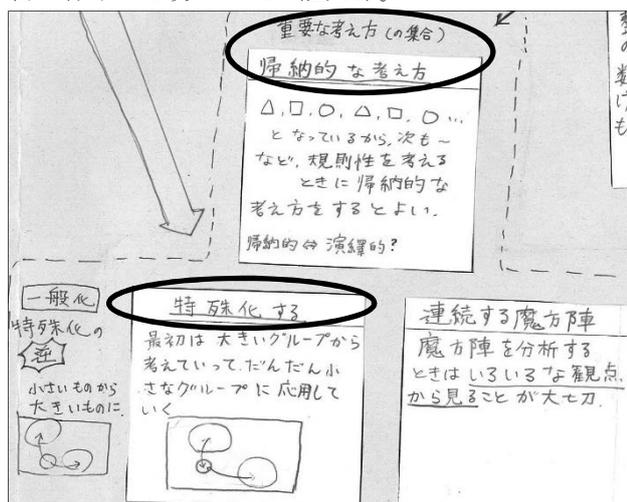


図13 魔方陣の学習後の数学マップの記載内容

また、授業の生徒の様子や図14のアンケート結果からも見られるように、図13のような有効だと感じた数学的な見方・考え方を書き留める生徒が増加していった。これは、単元の初めから「文字のよさ」について考える機会をもち、そのよさを味わえるような問題を繰り返し経験したからだと考えられる。

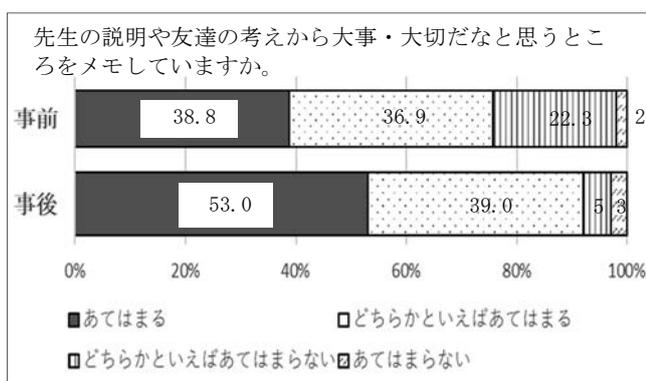


図14 アンケート結果② (N=103)

また、ポートフォリオとしてまとめ、単元末の時間に自分でグルーピングし直すことで、単元途中ではあまり重要な要素と感じていなかったことの重要性に気付いたり、数学的な見方・考え方での繋がりに

についての再構築を行う姿が見られたりした。

一方で、魔方陣を統合的に考えられることができなかったり、結果にばかり目を向け数学的な見方・考え方への関心が薄かったりと数学のよさになかなか気付いていない生徒も少なからずいた。その結果、他の問題に対しての汎用性がなく、見通しが立てられない問題と出合ったときにときに試行錯誤できずに、すぐに諦める姿が見られる生徒もいた。

V 研究のまとめと今後の課題

1 研究の成果

1, 3年のアンケート結果より、生徒自身で数学化を行い、数学的モデルを創り出すことを経験することが、「数学は既成で不変のもの」という捉えからの脱却に繋がっていった。また、生徒のワークシートや数学マップから、数学的な見方・考え方についての記述が単元を重ねるごとに多くなっていた。これは、見通しが立てにくい問題と何度も出会い、見通しが立てにくい経験をしたことで、数学的な見方・考え方の重要性について気付いたことが要因であると考えられる。また、数学マップを作り、繋がりが薄いと感じていた他の領域との繋がりと分かったことも大きな要因であると考えられる。

2 研究の課題

数学を創り出していこうとする生徒や数学が他教科で役に立つと考える生徒は増加した。しかし、「数学で学んだことを普段の生活で活用しますか」の質問項目の変容はほとんど見られなかった。まだまだ日常の事象の中に数学を使っていこうとする生徒の意識の向上には課題が残る結果となった。また、「新しい問題に出合ったとき、いろいろな方法で考えようと試行錯誤していますか」の質問項目においても大きな変容が見られなかった。生徒が試行錯誤できるような手立てについても研究の余地が残った。

《参考文献》

西村圭一代表 科学研究費助成事業研究成果報告書 研究番号 22300273 「社会的文脈における数学的判断力の育成」 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

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”をもって自律的に探究する活動とラボノートの活用を通して—

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、見通しをもって自律的に探究を進める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」場面、「ラボノートの活用」に重点を置いて学習を展開した。その結果、生徒は自然の事物・現象を自律的に探究し、得られた結果をもとに自分の言葉で根拠のある論を構築することができた。

キーワード 自律的な探究 根拠のある論 題材の選定 仮説の設定 ラボノート

I 研究主題について

本校理科では、教科の本質を「自然の事物・現象に働きかけ、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・考え方を養う教科」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。

また、昨年度より学習指導要領の改訂や社会情勢の変化から新たなテーマで研究を進めた。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と考えた。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・現象を見通しをもって自律的に探究し、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。

II 研究の内容及び経過

1 昨年度までの取組

昨年度の研究では、見通しをもたせるための「仮説の設定」場面の充実、論を構築するラボノートの活用によって、科学的に探究するために必要な能力の基礎や態度を養い、自然の事物・現象に対しての科学的な妥当な論の構築を目指した。研究成果として、仮説の設定場面を充実させることは、精選された検証計画や見通しをもった観察、実験を実現させることにつながった。また、ラボノートを活用することで、根拠を示しながら客観性の高い論を目指すことにもなった。一方、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、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。

2 今年度の取組

今年度は、これまでの取組を生かしてラボノートを用いた探究的な学習活動を継続して実践していくとともに、昨年度の課題を踏まえ、次の点を修正して研究を進めた。一点目は、「仮説の設定」場面での指導者と生徒、生徒どうしの意見交流や議論の場を設けることである。仮説には、「説明仮説」と「作業仮説」が存在する。そのため、ある事象を説明するための仮説（説明仮説）なのか、または変化する事象との因果関係を検証するための仮説（作業仮説）なのかを意識させた。二点目は、自然の事物・現象に対してより妥当な論を構築させる場の設定である。そのため、ルーブリックを用いて交流を充実させ、より客観性の高い論を追究させた。

表1 本校理科が明確化した教科する教科学習の骨格

理科で生徒に引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学び終えたときの姿
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・現象に対する関心が広がり、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。

(1) 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や課題の設定

理科は、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、自然の事物・現象を実際に感じ取って学ぶことができる教科でもある。そのため、具体的な体験や探究を通じて学ぶことは当然であり、直接体験ができなくても、実際に体験しているかのような感覚をもつことが重要である。

そこで、本実践では「解決するための方法を生徒が発想し、実行できるもの」「実際に存在する自然の事物・現象を対象として解決した内容を実生活や実社会に適用できるもの」「生徒にとって解決したいと思えるもの」を意識した題材や課題を設定し、単元を構成した。

② 見通しをもった観察、実験の工夫

観察、実験とは自分の考えである仮説を事象で表現する活動であり、他者に納得させる演示である。そのため、一人ひとりが自然の事象に関して問題を見だし、問題となる事象に対して説明できる仮説を発想し、設定することが観察、実験が成り立つための前提条件となる。つまり、生徒自身が仮説を設定し、見通しをもつことが大切となる。

そこで、生徒自ら仮説を設定できるように「説明仮説」や「作業仮説」を生活経験や既有知識をもとに発想し、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。また、実証可能な仮説にするために、独立変数や従属変数を整理する「4QS仮説設定ワークシート」(小林ら 2006)を活用した。その際、他者を納得させる演示になるよう、結果の処理の仕方も意識させた。

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、生徒一人ひとりが課題や仮説、検証方法、結果、考察等の一連の探究の過程を詳細にボールペンで記録し、実証性（観察・実験等によって仮説を検討できること）・再現性（同じ条件下では必ず同じ結果が得られること）・客観性（多くの人々によって承認され公認されること）を確保するものである。また、結果をもとに自分で導いた論（考察部分）を班員や他の班とルーブリックを用いて交流し、吟味・比較することで、より客観性の高い妥当な論を構築するとともに、新たな課題や発見を記す場として活用した。

III 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。その実践を繰り返すことで、科学的に探究する能力と態度が身に付き、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と考えた。

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。

IV 実践の内容と考察

実践事例 1

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付けさせることもねらいとしている。そのため、この単元を通して、自然環境の中で物質が循環することや人間の活動が自然界での生物のつり合いに影響を与えていることを理解させることは、よりよい環境を創造しようとする意思や態度を養うためにも意義深い。

生徒は、中学校第1, 2学年で、身近な生物の体のつくりとはたらきについて調べ、植物は光合成によって有機物をつくり、動物は直接または間接的に植物を食べるということを学習している。しかし、それらは生物が生きていくために必要なつくりやはたらきだけに終始し、食物連鎖等の生物どうしのつながりを実感するには至っていない。また、地球規模での自然環境の破壊や汚染が進んでいることは新聞やTVを通して知ってはいるものの、自然界の物質循環の要である分解者のはたらきや地球規模での物質循環、生態系のつり合いについての総合的な見方は十分ではない。つまり、本単元を科学的な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、科学的に探究することは、これからの社会の諸問題を科学的に解決していこうとする態度を養うためにも有効であると考えた。

(2) 理科する教科学習を実現する方略

① 対象世界に没入する題材の選定

本単元で扱う生態系は、生徒の身の回りに常に存在しているが意識することが少ない。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、身の回りの環境や日常生活と関連付けて自分事とし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に関連させた題材や課題を設定し、生徒の興味・関心を高め、生徒を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、構築を目指した。具体的には、校内の生物や食材であるカタクチイワシ(煮干し)、菌類、細菌類を題材に探究を行った。

② 見通しをもつための「仮説の設定」場面の充実

本単元では、「生態系の調査」つまり、観察による問題解決に重点を置き、課題ごとに「仮説」を生徒自身が設定し、探究を行った。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」を設定する必要がある。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言い、その予想をもとに学級全体で仮説を吟味し、設定した。その際、その仮説が実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、自律的な探究を目指した。また、考察の場面では、生徒が設定した仮説と結果をもとに分析、解釈させ、課題に対する自分なりの論を構築させた。

③ 生態系に関する論を構築するラボノートの活用

本単元では、生態系に関する探究の過程をラボノートに記録し、考察の場面で結果(タブレット端末で撮影した画像)を根拠として示しながら論を構築する場を設定した。その際、ループリック(考察の内容の評価基準)をもとに班員で記載内容を相互評価するとともに、意見交流の場を設定し、誰もが納得する客観性の高い論を目指した。

表2 科学的な探究を高めるループリック

	1 (努力を要する)	2 (やや努力を要する)	3 (よくできている)	4 (大変よくできている)
仮説	説明仮説や作業仮説を立てることができない。	説明仮説を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い。要訣を整理できていなかったりする。	仮説を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。結果をイメージできていない。また結果の分析が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ちに、理由(根拠)を明らかにして仮説を立てることができており、結果のイメージができています。
結果	結果を図や表、グラフで表されていない。結果の分析も見られない。	結果を図や表、グラフで表しているが、不十分である。もしくは結果の分析が不十分である。	結果を図や表、グラフを用いて正確に表現している。また結果の分析が適切になされている。	結果を図や表、グラフを用いて正確に表現している。また結果の分析が適切になされており、工夫も見られる。
考察	仮説やこれまでに得られた結果を科学的原理や法則に基づいて説明しておらず、経験や常識につなげていない。	仮説やこれまでに得られた結果を科学的原理や法則に基づいて説明しているが、不十分である。	仮説やこれまでに得られた結果を科学的原理や法則に基づいて説明している。	仮説やこれまでに得られた結果を科学的原理や法則に基づいて説明している。さらにその過程も詳細に示しており、論理的に述べられている。

カタクチイワシの胃の内容物を観察することで、カタクチイワシは植物プランクトンや動物プランクトン等の自分より体が小さい生物を捕食して栄養を得ていることを結果として示すことができた(図4)。また、その結果を2年時で学習した「消化」の内容やカタクチイワシの体のつくりと関連付けて考察することで、多面的な視点で考えを深め、新たな課題や検証方法の考案にもつながった。さらには、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ききっかけとなった。その結果、よりよい環境を創造していく必要性を感じ、今の自分たちの生活やこれからの社会について考えるきっかけにもなった。

(2) 自律的な探究を促す仮説の設定

生徒が見通しをもって自律的な探究を実践していくために、「仮説の設定」場面に重点を置き、学習を展開した。生徒は、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それぞれの課題に対する説明仮説を設定し、実証可能な仮説かどうかを吟味することができた。その結果、表3のような仮説を考え、「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か」などを自らが導きだし、自律的な探究を進めることができた。

表3 課題ごとに生徒が設定した仮説

陸上の生態系	課題：附属高松中学校の生物の間にある食物網は、どうなっているだろうか 説明仮説：植物をスタートした食物網が成り立っているだろう 実証性○
海の生態系	課題：香川県近郊の海の生態系(食物網)は、どのようなになっているのか 説明仮説：海の中でも多様な生物がつながり、食物網が成り立っているだろう 実証性×
	課題：カタクチイワシは何を食べているのだろうか 説明仮説：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だろう 実証性○

(3) 客観性の高い論を構築するラボノートの活用

探究の過程をラボノートに記録し、ルーブリックを用いて班内で交流する場を設けた結果、互いのラボノートの記載内容を評価することで、より客観性の高い論を追究したり、より根拠を示そうと工夫したりする姿が見られた(図3, 4)。図4は、方略①~③を実践した際の、一連の探究の過程を記録したラボノートのようにすを表したものである。

4 実践の考察

(1) 自律的な探究を促す授業デザインについて

生徒が自律的な探究を行えるよう、探究過程の「仮説の設定」場面に重点を置いて授業デザインをしたところ、見通しをもった探究につながり、一定の成果が得られた。これは、「説明仮説」と「作業仮説」

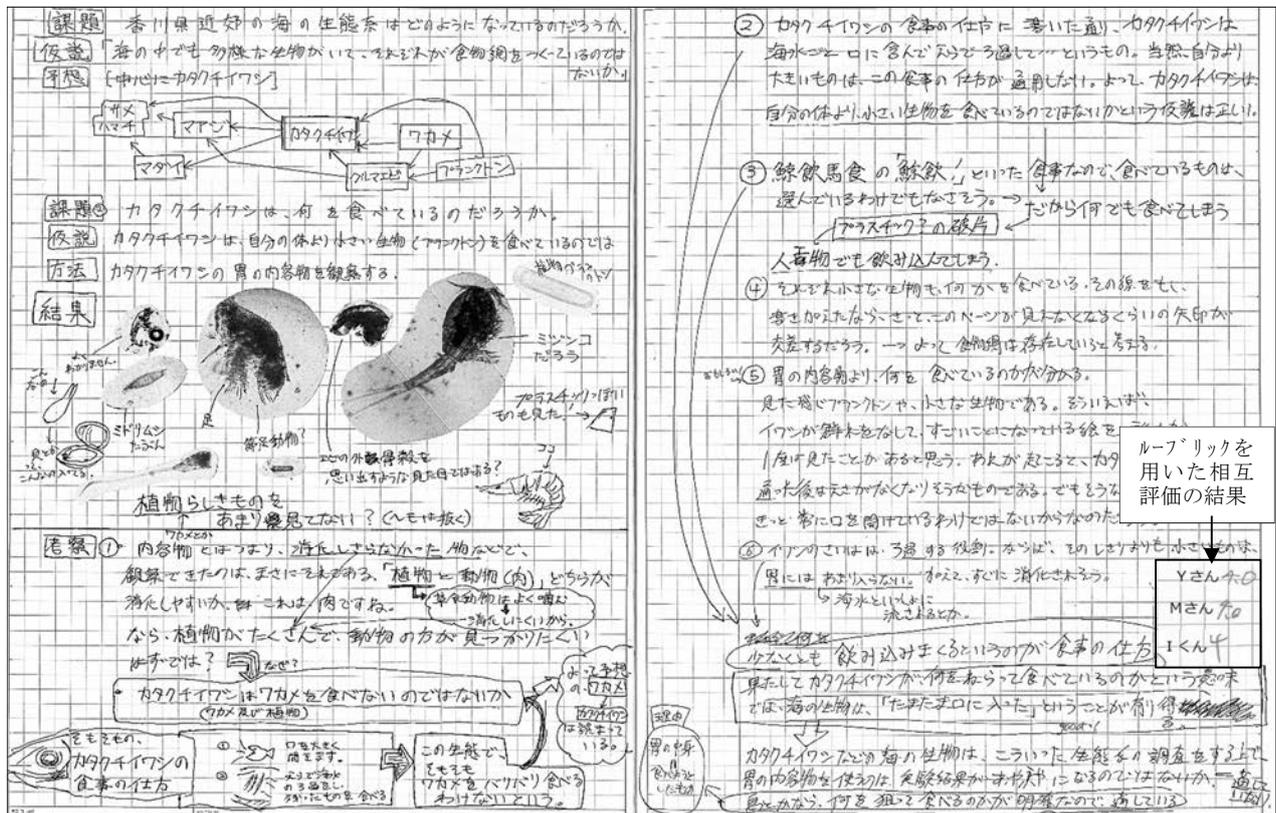


図4 カタクチイワシを題材として探究を行った際のラボノートの記載内容

を意識させて、仮説を設定させたことが有効であったと考えられる。また、実証可能な仮説かを吟味させたことで、自分たちで検証可能な観察、実験を実施することにつながった。その結果、単元後には仮説を立てることを得意とする生徒が増加した(図5上)。また、仮説を設定したことで、客観性の高い結論や多面的な考察にもつながり、論を組み立てることを得意とする生徒も増加した(図5下)。これは、班内でルーブリックを用いて相互評価し、意見交流の場を設けたことも影響していると考えられる。

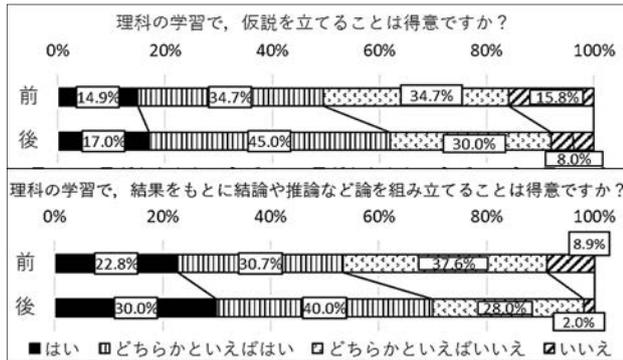


図5 実践前後の意識の変容(前 N=101, 後 N=100)

しかし、3割程度の生徒が未だ論を組み立てることを苦手としている。これは、課題に対する「結論」の導出ではなく、「推論」(結果から得られたことを既習内容や経験をもとに推し量ること)を苦手としているからだと考えられる。そのため、今後は日常生活と理科の学習をより意識させたり、自然の事物・現象の知識や概念をつなげたりしていく必要がある。

(2) 賢明な意思決定ができる生徒の育成について

身近な自然を題材に探究を進めたところ、生徒は結果をもとに現在の環境問題や自然環境の大切さを改めて考えるきっかけとなった。そのため、理科を学習する意義の実感につながったと考えられる(図6上)。また、日常生活と直結した題材を用いたことで、理科の学習が将来の意思決定には、必要であることを認識したのではないかと考えられる(図6下)。

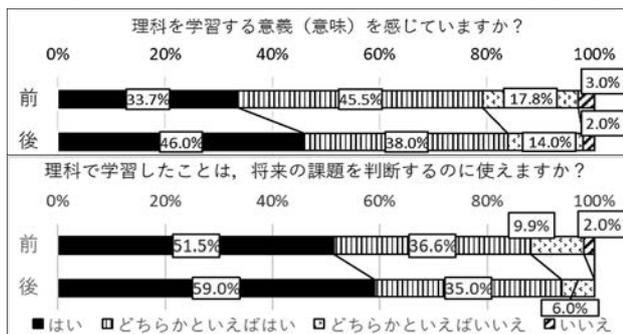


図6 実践前後の意識の変容(前 N=101, 後 N=100)

実践事例2

化学変化と原子・分子 ～化学変化と熱の出入り～
(第2学年)

指導者 萱野大樹

1 単元について

(1) 単元の考察

本単元は、化学変化に関する実験を通して、原子や分子のモデルと関連付けながら、化学変化における物質の変化やその量的な関係などについての基本的な概念や原理・法則などを理解させるとともに、それらを明らかにするための実験などに関する技能を身に付けさせることが主なねらいである。また物質の様々な変化について原子や分子のモデルを用いて結果を分析して解釈することが多いため、規則性や関係性を見いだして表現することや、質的・実体的な視点を身に付ける上で重要である。

生徒は、中学校第1学年で身の回りの物質について学習し、粒子のモデルを用いて微視的に事物・現象を捉える経験をしている。単元前のアンケート(4月実施, N=103)では、「化学変化に関する現象に疑問を持つことはあるか」という質問に対して約70%の生徒が肯定的に回答した。また、「何か疑問を持った時どのように解決するか」との質問に対し、インターネットを活用して解決すると答えた生徒が多数いた。疑問を持った時に、思考しなくてもすぐに答えにたどり着けてしまう生活が身近にあることがわかった。今年度より全面実施となった学習指導要領では、課題の発見、追究、解決といった探究の過程を通じた学習活動をより一層重視して指導の改善を図ることが示された。このように、疑問や課題が生まれたとき、そこでふと立ち止まり、明らかにしようとして試行錯誤し、科学的に探究できる力を身に付けることが求められている。本単元は、日常生活や社会との関わりが深い。そのため、化学変化に関する身の回りの事物・現象への疑問から課題を設定し、仮説を立てて実験などを行い、その結果を原子や分子のモデルなどと関連付けながら分析、解釈し、科学的に検証することができる。本単元は、日常生活や社会での経験とつなげて考えることを通して、科学的に探究しようとする態度を養うとともに得られた結果をもとに自分なりの根拠ある論を構築できる生徒の育成を行う上でも効果的であると考える。

(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、化学変化に関する事物・現象への理解を深める題材や課題の設定

化学変化に関する事物・現象は日常生活や社会との関わりが深い。また生徒は、身の回りの事物・現象への素朴な疑問や日常生活に活用できる課題に対して興味・関心が高まる。そこで、生徒にとって身近な題材を扱い、生徒自らが解決したくなる課題を意識して設定した。具体的には、なぜベーキングパウダーを使うとホットケーキはふくらむのか、化学カイロの反応を一時停止させて長く使用するためにはどのような工夫ができるのかなどについて、製品の原材料や成分表示などをとくに検証すべき物質を見つけ、それをとくに生徒自ら、課題を見いだし探究できるように工夫を行った。

② 実験に見通しをもって取り組むための工夫

生徒一人ひとりが見通しをもった実験を実施するために、化学変化に関する事物・現象への疑問や課題に生徒が出合ったとき、生活経験や既有知識をもとに仮説を設定し、実験を行った。仮説を立てることは実験計画や考察について見通しをもつことであり、予想を立てることは実験結果について考えることである。この「仮説」と「予想」の違いを明確にさせた。また仮説には、観察結果をもとに説明する「説明仮説」と実験を通して事象の因果関係を明らかにする「作業仮説」があることを意識させて、仮説の設定場面を充実させた。これらによって、他者に自分の仮説を納得させるためにはどのような実験データを得るべきなのかを仮説の段階から常に意識させ、見通しをもった実験が行えるようにした。学習の終末には、班で再度、仮説を練り直したり、新たに生まれた疑問はないか検討したりする時間を設定した。これを繰り返し行うことにより、実験の結果に基づいた根拠のある論を構築できるようになることを目指した。

③ 自分なりの根拠のある論を組み立てるためのラボノートの活用

科学的に探究する過程において、実証性・再現性・客観性の視点が重要になる場面が多くある。本単元では、化学変化に関する日常生活や社会での経験をもとに立てた仮説が実験を通して検証できるものであるか、定量的な実験では測定値の誤差が小さくなるように注意し再現性は確保されているか、得られ

た結果を分析して解釈する際に、自分の考えに固執し過ぎて、客観性が失われていないかなどを確認する必要がある。そこでラボノートを活用して探究の過程を振り返ることを通して、実証性・再現性・客観性を高めることの意義を生徒に意識させた。その際、自分の論を班員や他の班と吟味したり、比較したりすることで、結果（データ）こそが誰もが納得できる科学的な根拠となり、より妥当な論を構築するために重要となることを、ループリックを活用しながら経験させた。この経験から、科学的に探究する態度を身に付け、客観的な事実をもとに自分なりの根拠ある論を組み立てられるようになることを目指した。

2 指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

化学変化についての実験を通して、物質の変化やその量的な関係について基本的な概念や原理・法則を理解している。また、化学変化に関する事物・現象に疑問や課題をもち、獲得している理論や知識をもとに仮説を立てて科学的に検証しようとするとともに、得られた結果を原子や分子のモデルと関連付けて分析して解釈し、科学的な根拠のある論を構築することができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
化学変化を原子や分子のモデルと関連付けながら、物質の変化やその量的な関係などについての基本的な概念や原理・法則などを理解するとともに、科学的に探究するために必要な実験などに関する基本操作や記録などの基本的な技能を身に付けている。
思考・判断・表現
化学変化に関する事物・現象への疑問や課題を見通しをもって解決するための方法を立案して実験などを行い、その結果を原子や分子のモデルと関連付けて分析・解釈し、化学変化における物質の変化や規則性を見い出して表現している。
主体的に学習に取り組む態度
化学変化に関する事物・現象について疑問や課題を解決するために科学的に検証しようとする態度を身に付けるとともに、ラボノートの内容をもとに探究の過程を振り返り、実証性・再現性・客観性を追究することができる。

(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6学年> ・燃焼の仕組み

○ 中学校の学習内容「計画力・分析・解釈・表現」
 <第1学年> ・身の回りの物質

○ 化学変化と原子・分子 (全30時間)
 物質の成り立ち (8時間)
 物質の表し方 (4時間)
 さまざまな化学変化 (12時間)
 ・物質どうしが結びつく変化・・・・・・・・・・ 2時間
 ・物質が酸素と結びつく変化・・・・・・・・・・ 3時間
 ・酸化物から酸素をとり除く変化・・・・・・・・ 3時間
 ・化学変化と熱の出入り・・・・・・・・・・ 4時間
 化学変化と物質の質量 (6時間)

3 指導の実際

(1) 身の回りの生活と関連付けた題材や課題の工夫

教科書や問題集などを見ると、適切な実験方法や結果が示されており、すぐに正解にたどり着くことができるため、何に注目すればよいのか、何を明らかにするための実験なのかを考えることのないまま実験を行ってしまう恐れがある。

本単元では、課題を設定したり、実験方法を確認したりする前に、身の回りにある化学変化を利用した製品の原材料や成分表示などに注目をさせた。これらをもとに検証すべき物質を見つけ出し、課題を発見する場面を設定した。化学変化と熱の出入りの学習で化学カイロを扱ったとき、生徒は原材料名や使用上の注意点から、自分たちで鉄と炭素と食塩水を混ぜればよいのではないかと、化学カイロを振ると温くなるのは酸素が関わる化学変化が関係しているのではないかなどを考えながら取り組む姿が見られた(図7)。化学カイロに鉄が含まれていることを知り、鉄が別の物質に変化していると考え、使用前で磁石を近づけることを試そうとするなど、題材と向き合い、意欲的に取り組む生徒も現れた。



図7 カイロの製品表示に注目するようすとラボノートに記録した製品表示の内容

(2) 見通しをもたせるための「仮説の設定」に重点を置いた学習活動

本単元では、見通しをもった実験を実施するために生徒が疑問や課題と出合ったとき、生活経験や既有知識をもとに仮説を立てる場面に重点を置いて学習活動を行った。具体的には、化学カイロが温くなる理由を学習するとき、「冷たいカイロを温かくしたいときにはカイロを振る」という生活経験や「酸素と結びつくときには発熱する物質もある」という既有知識から、「鉄が空気中の酸素と結びつき、酸化するとき熱が発生することで、温くなるのではないか」という説明仮説を立てた。この説明仮説をもとに「化学カイロは酸素がない場所ならば温かくなるだろう」という作業仮説を立てた。つまり、実験の結果として、化学カイロは温かくなると予想した。そこから、仮説を検証するためにどのような実験を行えばよいのか、立案することができた(図8)。その際、どのような実験データを得べきなのか、考察についても意識し、見通しをもって観察、実験に取り組むことができた。

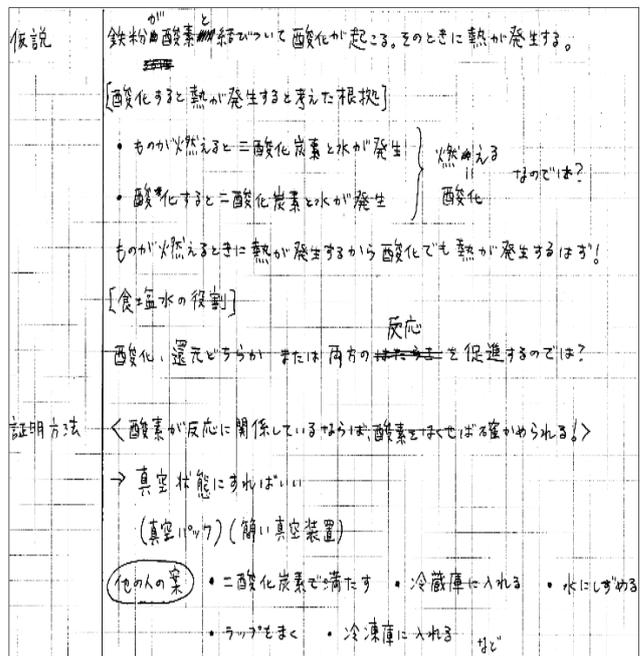


図8 仮説を設定し、検証方法を考えるラボノートの記載内容

班ごとに実験計画を考えると、多様な実験方法を立案することができた(図9)。自分たちで考えた実験に取り組む活動だからこそ、目的意識が明確になっており、班員で相談し合いながら実験を行い、注意深く結果を記録する様子が見られた(図10)。

一方で、酸素のない場所として水中にカイロを入れる班があった。この班は、カイロが温かくならなかった理由が、酸素がないからなのか、水に濡れたからなのかを明らかにできず、実証性に乏しい実験となってしまった。自分たちでこだわって立案した実験だからこそ、途中で実験方法に大幅な修正を加えたり、別の方法に切り替えたりすることが難しく、自分の意見に固執してしまう場面も見られた。

A班	B班
カイロを真空の容器に入れる カイロを真空以外の容器に入れ、真空にする 冷凍機 ラップで包む 油にフラスコ 氷を入れたフラスコ	必要なもの⇒酸素 ↓ A 密閉できる袋に化学カイロを入れ、酸素を充填させる。 B ラップで包んだものをジップロックの中に入れる。2班共
C班	D班
水につける。 水 氷 大きなビーカー ドライヤー 乾燥機 乾燥機	必要なもの ジップロック 冷蔵庫 <実験方法> ジップロックにカイロを入れ、中の空気を完全に抜く。 冷蔵庫にカイロを入れ、凍らせる。

図9 班ごとに考えた実験計画



図10 班ごとに考えた実験に取り組む様子

(3) 自分なりの根拠ある論を組み立てるためのラボノートの活用

ラボノートには、仮説、実験計画、実験結果、考察と探究の過程をすべて記録させた。ラボノートを活用して探究の過程を振り返ることを通して、実証性・再現性・客観性を高めることの意義を生徒に経験させた。その際、ルーブリックを活用することで、自分の論を班員や他の班と吟味したり、比較したりすることを促した(表4)。仮説は実験で検証できるものになっているか、各班の結果を共有し実験結果に再現性はあるか、実験結果は事実を正しく客観的に記録できているか、ラボノートを用いることで思考を整理し、確認を行うことができた。

表4 ルーブリックの記述内容

	1 (努力を要する)	2 (やや努力を要する)	3 (できている)	4 (大変よくできている)
結果	結果を記述できない。	結果を整理して書くことができない。	結果(事実)を言葉や数値で書くことができている。	結果がよく分かるように工夫してまとめている。 他の班と結果を共有し、整理して書くことができている。
考察	考察を記述できない。	記述しているが、客観的な根拠に基づいて、考察することができない。	予想と結果の関連について他の班の結果なども吟味しながら記述している。 仮説が立証できたのか、できていないのかを書くことができている。	予想と結果の対比だけでなく、課題や目的に対する答えや結論を書いている。 客観的な根拠を示しながら仮説が立証できたかどうか考えることができています。
振り返り	振り返りを記述できない。	振り返りを記述できているが、課題と関連付けた振り返りができていない。	課題意識を維持し、身の回りの事物・現象と関連付けて考えることができています。 探究の過程を振り返ることができている。	課題を解決した上で、解決した内容を、身の回りの事物・現象と関連付けて考え、新たに生まれた疑問や課題をあげることができている。 探究の過程を振り返り、反省点や次に向けた改善点をあげることができている。

また客観的な事実をもとに自分なりの根拠ある論を組み立てようと試行錯誤をしたり、より妥当な論の構築のために意欲的に班員に声をかけたりする姿が見られた(図11)。



図11 ラボノートに考えを記録し班で話し合う様子

4 実践の考察

(1) 科学的に探究するための題材や課題の工夫

科学的に探究できるように、生徒にとって身近な題材を扱い、生徒自らが解決したくなる課題を意識して設定したところ、理科を学習するときに、探究の過程を通して疑問や課題を明らかにすることや他者に根拠を示しながら説明することの意義を実感させることにつながり、一定の成果が得られた(図12)。さらに、ラボノートを活用して実証性・再現性・客観性を高める経験をさせ、探究の過程を振り返らせたことも効果的であったと考える。

- ・ 科学者にはならないので、公式や言葉を覚えるのが大変だなと思っていたが、考え方など役に立つことも多いなと思った。
- ・ 相手を納得させられるように説明するのは、これからきっと使うことはあると思う。
- ・ 「根拠は？」と聞かれることが最初は嫌だったけど、今は「根拠は？」と聞かれたときに〇〇と答えられる自信がある。

図12 実践後の生徒のコメント

理科を学習することの意義を実感させることを積み重ねたことで、理科が単なる語句や公式を暗記す

る科目ではなく、身の回りの生活の中で役に立つと感じている生徒が増加した（図 13）。これを繰り返し実施することが、科学的に探究しようとする態度の育成にも効果的であると考えられる。

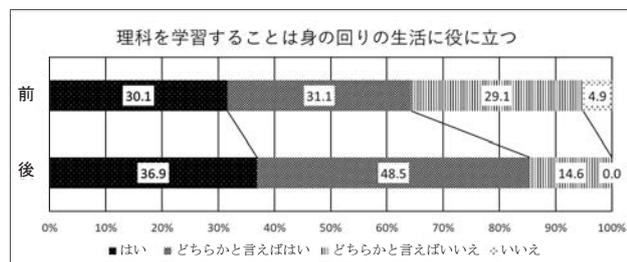


図 13 実践前後の生徒の意識の変容 (N=103)

(2) 根拠のある論を構築できる生徒の育成について

根拠のある論を構築できる生徒の育成を目指し、「仮説の設定」に重点を置いた学習活動を行ったところ、仮説を立てることや実験結果をもとに自分なりの言葉で考察することが得意な生徒が増加した（図 14）。これは「仮説」と「予想」の違いを明確にし、さらに仮説には「説明仮説」と「作業仮説」があることを意識しながら、見通しをもった探究ができたことが効果的であったと考える。一方で、実験結果をもとに自分なりの言葉で考察することが得意であるかとの質問に対し、「いいえ」と回答する生徒の割合には大きな変化が見られなかった。仮説を立てたり、考察したりすることに対して、苦手意識を強く抱いている生徒への手立てが課題として残った。今後は、仮説設定ワークシートを活用した思考の視覚化や実験結果は何を明らかにするためのものなのか常に意識させるための手立てとしてどのようなことができるかをさらに考えていきたい。

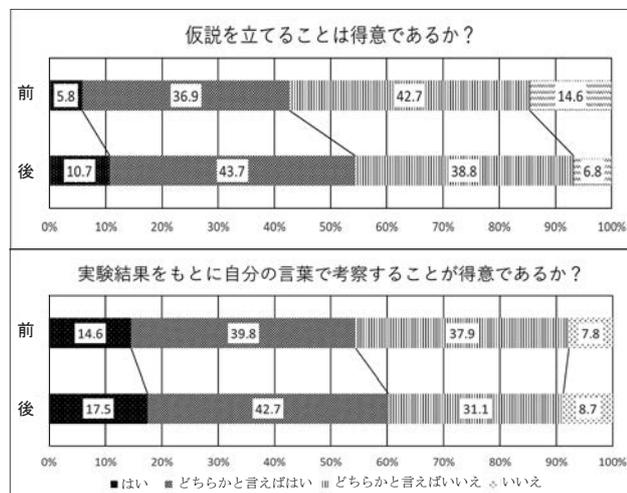


図 14 実践前後の生徒の意識の変容 (N=103)

V 研究のまとめと今後の課題

1 研究の成果

- 単元の題材や課題を生徒が対象世界に没入できるよう工夫することで、生徒自ら自然の事物・現象の基礎的な知識や概念を獲得するとともに、理科を学ぶ意義の実感や有用性の高まりになった。
- 仮説設定場面で「説明仮説」と「作業仮説」を意識させ、議論を行わせたところ、生徒は見通しをもった探究につながり、自立的に行うことができた。また、仮説設定場面で必要となる「実証性」の視点での議論にもつながった。
- 生徒一人ひとりが探究の過程を詳細にラボノートに記録することで、常に再現性を意識するとともに、結果をもとに客観性の高い論の構築を目指すことができた。また、ルーブリックをもとに記載内容の交流する機会を確保することで、いろいろな考えに触れる機会となった。

2 研究の課題

- 結果からわかったことを多面的に考え、表現することを苦手としている生徒が見られるため、既習内容や日常生活と関連付けて考察できるよう、ICT を活用したり、意見交流の場を設定したりすることで、多面的な視野を獲得できるようにする必要がある。
- 生徒一人ひとりを見ると、自立的な探究を行っている生徒もいれば、そうでない生徒もいた。そのため、探究する機会を確保することで、生徒一人ひとりが探究する能力や態度を養う必要がある。その上で、協同的な探究を実現させ、未知なる課題を明らかにしていく探究を目指す。

《参考文献》

- 赤木隆宏・萱野大樹「研究報告第5号・第1号」 附属高松中学校 2021
- 文科省「中学校学習指導要領（平成29年度告示） 解説理科編」 学校図書株式会社 2018
- 角屋重樹「なぜ、理科を教えるのか 理科教育が分かる教科書」 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
- 川勝博「川勝先生の初等中等理科教育法講義 下 一科学リテラシー教育への道一」 海鳴社 2016

感性の意識化を促す音楽科教育の在り方

—「聴く」活動を生かした主体的・協働的な活動を通して—

小澤 聡

要旨 コロナ禍において歌唱や器楽表現が制限される中、日常生活に溢れている何気なく感性で聞いていた音や音楽が思いや意図を持っている音や音楽なのかといった意識化させる音楽科教育の在り方を探った。そのために ICT 機器を活用しながら聴く活動を生かした授業を展開していき、歌唱表現や器楽表現に頼りすぎない音楽科教育の在り方を模索した。その結果、音や音楽の思いや意図を生徒は深く探求できた。しかし、歌唱表現や器楽表現分野の指導の在り方に課題が残った。

キーワード 聴く活動 日常にある音や音楽 意識化 ICT 機器

I 研究主題について

全世界で猛威をふるいつづけている新型コロナウイルスによる感染拡大は、私たちの生活様式を大きく変化させることとなった。生活における様々な活動が制限され、音楽家は、新型コロナウイルスが拡大し始めた頃、観客の前で演奏することができなくなった。その後、音楽活動に対してガイドラインが発表され、演奏者同士の距離や観客との距離をガイドラインに従って演奏ができるようになったり、インターネットによるライブ配信やリモートシステムを介して声や思いを重ね合わせるといった方法で音楽活動を行ったりと少しずつ活動の幅が増えてきている。しかし、学校での音楽活動においては、仲間同士で歌ったり楽器を演奏したりすることが十分にできないといったかなりの制限がある。感染拡大の防止対策をしっかりと取り、生徒たちの命を守ることを最優先にしつつ、音楽活動の楽しさや豊かな学びをどう保障していけばよいのか。一音楽教員としてその責任が重くのしかかっている。

様々な制限がある中でいかに音楽教育を充実させていくのかと自問自答していく中で、気兼ねなく音楽表現ができないからこそ、「聴く」ことを生かした活動を学習活動の核として取り入れる。日常生活には音や音楽が溢れている。その音や音楽は心が癒や

されたり、活力を得たりする。本研究では、何気なく聞いた音や音楽を感性で聞いた音や音楽と定義する。そして、感性で聞いた音や音楽がどのような思いや意図があるのか。または、思いや意図がないのか。といった意識化させて音楽を「聴く」という視点で授業を実践していく。このような活動をすることによって、音楽を愛好する心情を育むとともに音楽に対する感性を豊かにし、音楽に親しんでいく態度を養い、豊かな情操に培えると考え、主題を設定した。

II 研究の内容及び経過

1 昨年度までの取組

本校音楽科では、一昨年度「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。表現領域や鑑賞領域といった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。生徒の柔軟な発想を喚起させるために、題材として扱う曲の選曲が重要であることが分かった。そして昨年度は、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、生徒にとって身近な音楽や生徒たちで感性を共有しやすい音楽を題材曲として扱った。音楽の諸要素と関連付けてまで聞いていなかった身近な音楽を「聞く音楽」から「聴く音楽」とすることで、音や音楽に対して没入できると考えた。その結果、聴いた音楽が音楽の諸要素とどのように関連付けられているのか注意深く聴いたり、楽譜に記載されている音楽用語や記号の意味を深く読み取ることができたり、音楽用語や記号が記されていない部分から曲想を読み取ろうとしたりする生徒の姿も見取ることができた。そして、音楽のよさや面白さを音楽表現しようとしたり言語表現しようしたりできていた。また、校内合唱祭で合唱した音楽を「曲想を共有しやすい音楽」として教材曲として実施した授業では、他者との意見交流によって曲想の捉え方が様々な捉え方があることに気づき、互いの意見を汲み取りながら音楽表現する姿が見取れた。その反面、年間 35 時間～45 時間という限られた授業時間数の中では、教材曲の取り扱う小節や聴く音楽の諸要素の視点を絞らざるを得ないことになった。その結果、取り扱った小節の前後関係を関連付けて考えを述べた生徒や絞った音楽の諸要素の視点以外の音楽の要素とも関連付けて意見を述べたい生徒がおり、他者の意見を汲み取れない生徒が少なからずいた結果となった。

2 今年度の取組

音楽は芸術分野の中で目に見えるものとして存在しない。目に見えない音楽を生徒それぞれが感じ取った感性をなぜなのかという視点で授業を実践していく。この活動を繰り返すことで、目に見えない音や音楽に対して感性がより意識化され、曲想と音楽の構造や背景などとの関わりや音楽の多様性について理解したり、音楽のよさや美しさを味わって聴くことができたりするようになると思う。そのために、副題を「聴く」活動を生かした主体的・協働的な活動を通してとした。声や楽器による音楽表現が制限されている今日、「聴く」活動を多く取り入れ、音楽の学びを保障できるのでは考える（表 1）。

表 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学び終えたときの姿
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・喜びを経験し、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、「音、音楽」とした。音楽の美的価値を見出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たり、深まったりする。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、他者との交流、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につながると考える。

(1) 教科する教科学習を実現する本教科の方略

① 「聴く」活動を生かした教材開発

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。「聴く」活動を多く取り入れることによって何気なく聞いていた音や音楽を「なぜその音なのか」「なぜこの音楽はこのような感情にさせ

るのだろう」といった感性を意識化させやすくなる
と考える。「聴く」活動は模範演奏を再生し終わった
後でも、生徒の心の中で音楽が繰り返し再生され、
気になった部分は特に鳴り響き続ける。そして、授
業の後のふとした瞬間に心の中で演奏されたり、時
には、授業以外の休み時間でもその音楽について生
徒同士で意見交換したりする。また、大人になっ
ても心の中で繰り返し演奏されたりすることもあるだ
ろう。このような心の中で音楽と向き合う活動が「聴
く」活動である。このような活動を多く取り入れる
ことは、より音や音楽へ没入しやすいと考える。も
ちろん、音や音楽は聴覚だけに頼るものではない。
体全体で音楽を感じることもある。特にライブ演奏
などが顕著な例である。コロナ禍において、十分な
歌唱活動や器楽活動ができないため、「聴く」ことに
焦点をあて、音楽の授業を展開していきたいと考
える。そして、他者と協働的な活動を取り入れるこ
とによって新たな音楽のよさや面白さを経験し、明
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 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
曲想や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）が乏しい生徒が少なく
ない。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。

③ ICT を活用した題材の開発

GIGA スクール構想により今年生徒用タブレット
端末が支給された。これまで音楽科という教科性も
あり、音声教材や映像教材を使用してきた。そして、
昨年度から実施された授業目的公衆送信補償金制度
によってタブレット端末の使用の幅が大きく広が
ったので、その使用方法を吟味していく。

Ⅲ 研究の内容及び方法

本研究では、「なぜその音なのか」「なぜその音楽
をそのように感じ取ったのか」といった感性によ
って聞いた音や音楽について、意識化させ「聴く」活
動を中心に組み込んでいく。ICT 機器を活用に対
象世界に没入しやすい環境を設定する。そして、他
者との意見交流後に改めて自分の考えや音楽作品を
振り返り、その変容を見取る。

Ⅳ 実践の内容と考察

実践事例

「なぜその音や音楽なのか」（第1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「聴く」ことや、
「歌う」ことによって営まれている。多くの中学生
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聴いている。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、テクスチャ、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1人1人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。

本題材では、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づ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性について学習計画を立てていく。その際、感性と一言でいっても様々な感性が存在するため、特に「喜」というキーワードを基に音楽との関係について学習計画を立てていく。鑑賞領域では、「喜」について、どんな「喜」といった表面上の感情ではなく、もう一つ踏みこんだ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。

「心の内にしみこんでいくような『喜』とを感じる生徒もいれば、「テンションが上がるような『喜』とを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ができることである。また、表現領域である創作活動では、感じ取った感性と音楽の諸要素とを関連づけながら旋律を創作していく。

「喜」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 *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」という感情と音楽の仕組みとを関連づけて取り組むことによって、音や音楽について、主体的に関わりやすくなり、音楽に対する感性を豊かにし、音楽に親しんでいく態度を養うためにふさわしい題材であると考えられる。

(2) 音楽科する教科学習を実現する方略

① 身近な音や音楽を核とした教材開発

本題材では、研究主題に迫るために第1次では、「身近な音や音楽の役割とは」という問いをたて、自動車のクラクションや救急車のサイレン、パソコンの作業音などといった普段の生活の中にある音や音楽に焦点をあてる。何気なく存在している音や音楽に目を向けるからこそ、対象世界である音や音楽に没入しやすいと考える。

第2次では、「音と音とのつながりやリズムの秘密を探る」という問いをたて、器楽曲「よろこびの歌」と鑑賞曲「春-第1楽章-」を教材曲として取り扱う。音と音とのつながり方や、音符の長短によって曲想が大きく変化することに焦点をあて、聴き取るよう

にする。

第3次では、「音楽で『喜』を表現するために」という問いをたて、創作領域「My Melody-『喜』を表現しよう-」の学習活動に取り組む。第1～2次までの学習を振り返り、単旋律の創作活動を行う。全ての授業において、「なぜこの音なのか」「なぜこの音の重なりなのか」など単元を貫く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思う。その結果、音や音楽によって生み出された効果を「聴き取る」ことができると思う。もしかすると、聴き取ったことを思うように表現したり、言葉で伝えたりすることができないかもしれない。しかし、「上手く言えないけど、この音がなんか優しい」や「このリズムって何かテンション上がる」といった、上手く伝えることができない部分が音や音楽の魅力のひとつ考える。

② 読譜力の育成

第1次では、①で述べた音を教材として扱う。音色や音の高低や強弱といった音楽の要素に焦点をあて「なぜその音なのか」という視点で授業を展開していく。

第2次では、①で述べた音楽について音と音とのつながり方とリズムの長短に焦点をあてる。本題材を実施することで、扱う教材曲は同じ曲でも生徒によって、さまざまな音や音楽の捉え方や表現の仕方があることに気付くきっかけとなると考える。同じ音楽でも他者から様々な音楽の捉え方があるということを知ることによって読譜力が育成されると考える。

③ ICTを活用した題材の開発

第3次に、これまで学習したことを生かし、①で述べた音楽をミニキーボードや音楽作成ソフトをインストールしたタブレット端末を使用して音楽表現活動を行う。その際、五線紙に記譜する活動に重きをおかず、ICTを活用させながら生徒1人1人が音や音楽を表現しやすい、また、他者に伝えやすい表現方法で創作活動を実施する。このことにより、対象世界である音や音楽に没入しやすい学習環境を設定する。

2 指導計画

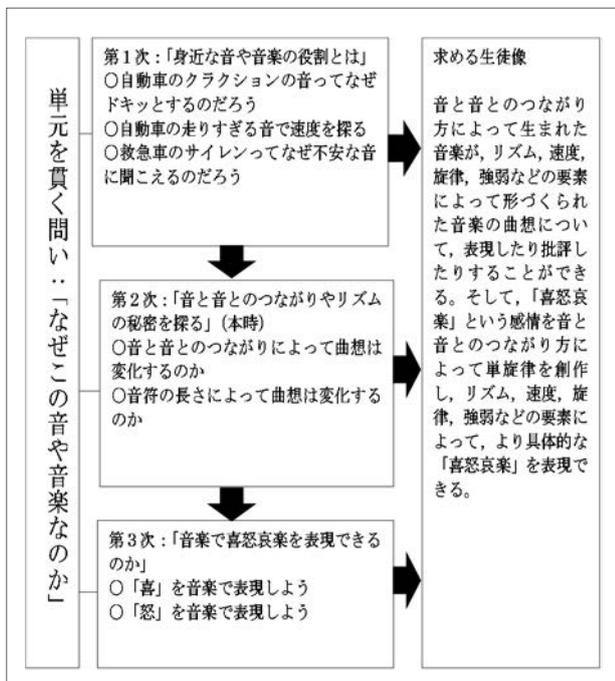
(1) 題材で目指す生徒の姿

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、表現したり批評したりすることができる。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」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かを主体的に追求している。

(3) 学習指導計画



3 指導の実際

(1) 身近な音や音楽を中心とした教材開発

第1次では、音そのものに焦点を絞るため、旋律

的な音楽ではない身近な音として自動車のクラクションや救急車のサイレン、パソコンの作業音を教材音として取り扱った。そして、これらの音は目的を持って作られた音なのか、それとも、自然と出ている音なのかという問いをし、何気なく聞いていた音を聴くことにより意識化させることを狙った。さらに、他者と意見交流することで、同じ音に対して異なった捉えがあることを気付かせた。

第2次では、器楽曲「喜びの歌」と鑑賞曲「春-第1楽章-」を教材曲として取り扱うことで、4分音符以上の長音符が多く使われている音楽と、8分音符以下の短音符が多く使われている音楽を比較しながらその役割や目的について探求しやすいと考えた。

(2) 読譜力の育成

第2次で取り扱った器楽曲「喜びの歌」は順次進行で作曲されており、鑑賞曲「春-第1楽章-」は跳躍進行で作曲されている。その結果どんな曲想を醸し出しているのかを探る活動をした。また、敢えて強弱記号が示していない楽譜を配布することで、視覚的には分からない音楽表現を探らせた。

(3) ICTを活用した題材の開発

第3次で行った音楽表現活動では、生徒が音楽表現したい音や音楽にこだわらせるために1人1台ずつミニキーボードと音楽作成ソフトをインストールしたタブレット端末を用意し、表現したい音や音楽をダイレクトに聴きながら活動できる環境を設定した。このことにより、音や音楽を何度も聴きながら音楽表現に取り組みせることを狙った。

4 実践の考察

(1) 身近な音や音楽を教材として取り扱った結果

第1次で行った授業では、身近な音を教材として取り扱ったことで、何気なく聞いていた音の中にも目的がある音とそうではない音があることに気付く生徒がほとんどであった。そして、「クラクションの役割をより果たす音とは」という学習課題を立てた創作授業での振り返りでは、自動車のクラクション音が危険を知らせる事に特化するために不快な感じがする不協和音を創作した生徒やクラクション音には「ありがとう」という感謝の意味も込められているので協和音で創作する生徒など目的があって作られた同じ音でも様々な捉えがあることに気付いた。

(2) 読譜力の育成

第2次で教強弱記号が示されていない楽譜を使用することで、生徒それぞれが音や音楽に向き合い、繰り返し演奏を聴く姿が多く見られた。その結果、様々な音楽表現が見られた。具体的には、順次進行で音が高くなっている器楽曲「喜びの歌」において、どんどん喜んでいる様子表現するためにクレシェンドにした生徒や喜びを心の中にしまい込む様子を表現するためにデクレシェンドにする生徒も見られた。

(3) 音楽表現活動で ICT を活用した結果

器楽曲「喜びの歌」の「喜」をさらに表現するために行った音楽表現活動では、生徒に1台ずつミニキーボードとイヤホンを用意し、対象世界である音や音楽に没入しやすい環境を用意した（図1）。



図1 ミニキーボードを使って「喜」の表現を追求している生徒

また、ミニキーボードで演奏するためにはある程度演奏技術が必要になるため、タブレット端末を使って音楽表現活動に取り組んだ。タブレット端末で入力することで、音の強弱や音符の長短、音高を変更した後でその音楽を聴くことができ、その分音楽表現活動により一層こだわる時間ができた（図2）。



図2 生徒が創作した単旋律例

また、どんな思いや意図をもって表現したかを記入したワークシートと作品をネット上で共有することで互いの思いや意図とその音楽を自分のタブレットから見たり聴いたりすることができ、多様な音楽

表現があることに気付かせることができた（図3）。

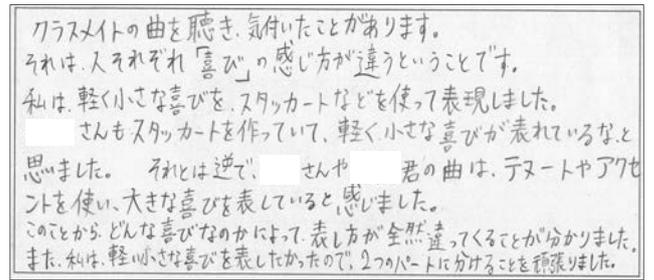


図3 他者の演奏を聴いた後の生徒の感想

V 研究のまとめと今後の課題

1 研究の成果

コロナ禍において、聴く活動を核として、日常生活にある音や音楽を教材開発することで、音や音楽の効果や意味について、深く考えるとともに、よりその意味を表現できる音楽表現方法を探求できた。音楽表現を歌唱や器楽に頼らず、タブレット端末を使用することで、容易に音楽表現が可能となった。また、その音や音楽をリアルタイムで聴くことができるため、生徒の意図や思いに沿った音や音楽になっているのかを確認することができた。また、他者の表現した音楽やその表現した意図や思いをタブレット端末で聴いたり、見たりすることができるため、一斉授業では不可能であった生徒1人1人が聴きたい部分を聴きたい時に聴けることができた。

2 研究の課題

本年度は、ミニキーボードやタブレット端末を使用して音楽表現に取り組んだが、歌唱分野や器楽分野の技能面の指導が疎かになった。コロナ禍において、音や音楽について深く考えられた反面、その思いや意図を歌唱分野や器楽分野においても、表現するための技能面の指導方法の在り方を考える必要がある。

《参考文献》

- 宮脇理「感性による教育—学校教育の再生—」 国土社 1988
- 今川恭子「わたしたちに音楽がある理由—音楽性の学術的探求—」 音楽之友社 2020

「美」とは何かと問い続け、自己の「美」に関する認識を深化させていこうとする生徒の育成
—教科の学びを貫く問いとメタ認知の働きに注目して—

中 川 佳 洋

要 旨 教科の学びを貫く問い『美』とは何かを中心においたカリキュラムを構成し、2年目として「自己と他者」をテーマにした単元の実践、メタ認知を促進する美術ファイルの活用、発話分類を意識した指導を行った。その結果、自身の「美」に関する認識の深化が自覚され、美術科での学びの意義を感じる生徒が増加した。また、その意義の内容にも質的変容がみられた。

キーワード 教科の学びを貫く問い メタ認知 深化の自覚

I 研究主題について

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。

これに加え、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があると考えた。そこで『美』とは何かという教科の学びを貫く問いを設け、3年間の学習の時々問い続けることで、生徒は自身の変化に気づき、美術科での学習や「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」に関する認識を深化させ、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と考えた。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」この素朴な問いが、本校美術科の課題や現代学校教育における美術科の存在意義、本校の研究「教養」「自立」に

つながる美術科としての提案になると考えた。

II 研究の内容及び経過

1 昨年度までの取組

昨年度は『美』とは何かという、教科あるいは美術の歴史を通して追究されてきた問いを生徒にも問い続けることを始めた。その結果、美術の「おもしろさ」「有用感」に関する意識はより肯定的になり、「美」に関する認識の深化についての自覚は、美術科での学びに対する意欲を高めるために効果的であることが分かった。また、「美」という概念的なものを中心に置くことで、表現や鑑賞の活動において、様々なせまり方の存在を意識的になり、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ができていた。一方で、アンケート調査の結果から生徒の感じている「美術科を学ぶ意義」についてよりくわしい調査やその向上に対する策が必要であることが分かった。

2 今年度の取組

今年度も、『美』とは何かを教科の学びを貫く問いとし、美術科が明確化した教科する教科学習の骨格（表1）に基づいたカリキュラムを、人類がそれぞれの時代、地域、文化等の中で様々な美のありようを探り続けてきた美術や美術文化とのつながり

を感じさせながら学習を進めていく。また、昨年度の課題から、生徒の見とりを深めていくために、授業における発話の研究をより一層深め、「美」に関する認識の深化の実態に注目していく。併せて、その変化についての自覚を促すために、メタ認知の働きに注目して美術ファイルの活用にあたり、表現や鑑賞の活動を進める。生徒が何に心動かされ、意義を感じ、表現や鑑賞の活動に取り組んでいるのか考察していきたい。

表 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なか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学び終えたときの姿
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。

(1) 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。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(図1)。本年度は2年目にあたり、昨年度の中で対象世界と向き合うための共通軸である共通事項を定着させてきた生徒が、その共通事項を自己と他者の視点で問い直し、疑問を感じたり価値を再認識したりすることに重点を置く。

このテーマのなかで育成すべき資質・能力、表現と鑑賞の往還、題材の連続性、実生活との結びつき、伝統の力の活用等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す

第3学年	多様な美術文化
第2学年	自己と他者
第1学年	共通事項の定着

図1 各学年のテーマ

る。様々な角度から3年間にわたって深化させ続けてきた「美」に関する認識を自覚したとき、その先にある人生の中で、あるいは自分たちが作っていくこれからの社会の中で、「美」とは何かを深化させ続けるために、美術・美術文化と関わろうとする姿勢をもち続けられるようになるのではないかと考えた。

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る。表現においても、鑑賞においても、これまでの自身の考えが見とれる記録を、必要に応じて見返すことができる状況をつくる。加えて今年度は、メタ認知の促進に焦点をあてて活用を図る。メタ認知モニタリング、メタ認知コントロールの両面に働くツールとして、美術ファイルが活用できるように意識して実践する。

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(2011)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教育言語を規定し、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。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。そこで、発話の分類を授業研究の視点として設定し、教師が指導者であり、ともに「美」についてせまろうとする仲間ともいえるものとして、生徒と刺激し合い対象世界に近づいていこうと生徒と関わっているのか、そのバランスを確認しながら授業にあたりたい。

III 研究の内容及び方法

本研究では、3年間の学びを貫く問いや各学年のテーマに即した題材を美術ファイルで接続させたり、発話を分析しながら授業中の教師と生徒の位置を意識したりしながら実践する。

本研究の分析については、授業中の生徒の姿や学習後の作品・ワークシートへの記述、生徒への聞き取りをもとに判断する。また、生徒の情意面での変容を、2020年度より継続している年2回のアンケート調査で判断する。

IV 実践の内容と考察

実践事例

じがぞう ～わたしがわたしを表現するときの「美」
って?～ (第2学年)

指導者 中川佳洋

1 題材について

(1) 題材の考察

本題材で扱う自画像は、中学校美術科の題材として様々なかたちで取り上げられてきている。中学校学習指導要領解説美術編の中にも、具体的な例示として取り上げられ、かなり丁寧に扱われている題材である。この理由として、2点が考えられる。1点目は、自画像は自我の発見に向かう青年期初期、外見や内面、過去から現在、未来など思考の幅が広がる中学生という時期に向き合うことで、自我の確立に寄与するという価値が見込まれていると類推できる点である。そして2点目は、自画像が絵画のジャンルとしてなくてはならないものであると考えられているという点である。多くの美術家たちは、自画像を制作しながら、なぜ描くのか、なぜ表現するのか、表現するとはどういう行為なのかなど様々な問いに挑み続けてきた。彼らは先哲たちを含む「他者」の考えや取り組みに学ぼうと研究し、そこで考えたことを自作のなかで表現する……こうしたサイクルを経てきた。この制作の流れを生徒も経験することで、美術や美術文化を味わい、理解し、支える資質能力の育成が期待されていると考えられる。一方で、指導のあり方によっては、生徒の学びが写實的に描くことに偏ったり、それらしい作品に仕上げていくことに終始してしまったりして、題材からの学びがその本質からそれてしまう可能性がある。そうしたことから実践することに躊躇する指導者も少なからずいる。どのように授業を組み立てることで美術科する美術の学習になるのか、考えるべき題材ともいえる。

第1学年では、共通事項の定着をテーマにし、表現や鑑賞に取り組んできた。これは3年間の学習の中でより深めていくことであるが、その基礎の1年間としては概ね目標を達成していると言える状況である。昨年度の最後には、ヨシタケシンスケの絵本「りんごかもしれない」から発想を広げ、色彩や形

態でりんごのきょうだいのキャラクター(性格)を表現し、それぞれのねらいにあった工夫をした作品を制作することができた。

しかし、この表現活動は、創造性が生活に及ぼす豊かさを示すアートプロジェクトとして実施し、りんごを「りんご」として認識することに「問い」をもつことが豊かな生活につながることを示した絵本を基にしているが、創造性の価値に理解を示しながらも、実際に日常の生活の中に広げていくことには及んでいない生徒が多かった。自分なりの実践をしながら、その後の学習や日々の生活の中で、探究していこうとする生徒は少ないというのが現状である。自分の作品はどういう思考によってこのような表現になったのか、その背景にある理解や思想を振り返る生徒の姿がみられることを目指しているが、こうした生徒の姿を実現していくためには、メタ認知の促進が必要であると考えられる。

(2) 美術科する教科学習を実現する方略

① 「『美』とは何か」の問いに対する仮説を自己・他者の視点から問い直す展開

自画像について、生徒の中にはこれまでの生活の中で作ってきた自画像観が既にある。これは自画像という題材における「『美』とは何か」の問いに対する仮説とも言える。本題材では、題材中の表現と鑑賞の活動でその仮説を揺さぶり、よりよい自画像観や表現観、自己に対する認識を深め、自身にとってよりよい「じがぞう」の在り方を追究することを目指す。そのために本題材では、じがぞう①とじがぞう②に分け、制作をする。①では、既に生徒の中にある自画像観に基づいて簡易な制作をし、①と②の間には、これまでの様々な美術家たちが制作してきた自画像を鑑賞し、その多様さを学ぶ。②の制作後には、①と②のそれぞれの比較も行い、自己内の変化について考える。この展開によって、他者の考えからだけでなく、かつての自分と今の自分での比較も行うことができる。自画像として既にもっていた価値を問い直し、新しく自分にとっての「じがぞう」観を作りだし、自己の変化にも目を向けることが「『美』とは何か」の問いに対する自身の変化を感じることにつながりやすくなるのではないかと考えた。

② 自身の変化への気づきを促す美術ファイルの活用

美術ファイルの活用については、昨年度からの継

続として、これまでの学習で使ってきたワークシート等をファイルに綴り、必要に応じて自分の発想や構想につなげることができるようにしていく。加えて、本題材では、次の2点に重点を置いて取り組む。1点目は、メタ認知モニタリングとメタ認知コントロールに関する気付きを記録させるために、ワークシートの構成を考え、継続して記入させるようにする。2点目は、これまでの学習とのつながりを資料内でも示すことで、これまでの学習と結びつけて考えられるよう工夫をする。昨年度は作品制作が一段落した後、それまでの足跡を振り返るという活用方法が中心になっていたが、こうした工夫によって、制作の途中にも記録を活用できる場面が増え、自身の変化に対する気付きが促進されるのではないかと考えた。

③ 発話の分類を意識した指導

指導者と生徒の間にどのような発話があるのか、録音し分析する。本題材では、生徒の考えを指導者が尋ねるなど発話が特に多くなる場面と考えられる授業場面（3時間目、6時間目）に注目し、第3教育言語の発生状況を概観する。加えて、その後生徒にどのような変化が起こったのか、追っていきたい。

2 指導計画

(1) 題材で目指す生徒の姿

共通事項を糸口として自画像の制作に取り組み、鑑賞し、これまでもっていた自己や自画像に対する見方・考え方を深めている。その過程で自己を表現することの価値や意味を作りだし、感じ取ることができている。こうした気付きを含む「美」に関する意識を整理し、よりよいものにしていこうとしている。

(2) 題材の評価規準

知識・技能	
知	形や色彩などが感情にもたらす効果や、造形的な特徴などを基に、全体のイメージや作風などで捉えることを理解している。
技	材料や用具の特性を生かし、意図に応じて自分の表現方法を追究して創造的に表している。
思考・判断・表現	
表	自らの存在や思考を深く見つめ感じ取ったことや期待、不安などの心の世界などを基に主題を生み出し、モチーフ・ポーズの選択、単純化や省略、強調、材料の組合せなどを考え、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、作者の心情や表現の意図と創造的な工夫などについて考えるなどして、美意識を高め、見方や感じ方を深めている。

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主体的に自己を見つめ感じ取ったことや考えたことなどを基にした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、主体的に作品や美術文化などの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

[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
● 絵文字 ● 紙の造形カード ● 名所附美レポート ● りんごのきょうだい美レポート	● じがぞう美レポート ● つたえるかたち美レポート ● 対の造形美レポート	● 魅力伝えるデザイン ● これも美術？美レポート ● 願いのかたち

時	学習内容	指導上の留意点
1	じがぞう①の発想・構想	第1学年での学習やこれまでの生活の中で学んできたことを生かして、制作にあたるように指導する。
2	じがぞう①	
3	の制作	
4	様々な自画像を鑑賞	班ごとに様々な表現の自画像を鑑賞させる。個人内の認知的特性について気付きやすくするよう、全体・個別指導を行う。
5	じがぞう②の発想・構想	発想・構想に難しさを感じている生徒には、4時間目に鑑賞した作品や参考資料の作品を比較鑑賞させ、感じ方の違いから自作に対するヒントを得られるようにする。 見通しをもった制作となるよう、授業の最初に本時の目標を設定させる。 表現に使う媒体の選択をできるだけ生徒に委ね、適切に選択できるように、全体・個別指導にあたる。
6	じがぞう②の制作	
7		
8		
9		
10	自分たちのじがぞうを鑑賞	表現の多様性を感じることで終始してしまわないように、鑑賞の視点を設定したり、多様さの分析をさせたり、「美」に関する認識が深まるよう指導する。
11	様々なじがぞうを鑑賞	4時間目の鑑賞との感じ方の違いに注目させ、表現することで生まれた変化を感じることができるようにする。

3 指導の実際

(1) 既にある自画像観の自覚と変容を気づかせる題材の展開

本題材では、全11時間のうち、表現に8時間、じがぞう①とじがぞう②の制作に分けて実践した。題

4 実践の考察

本実践の結果、題材の目標を超える学びがあった(図5)。じがぞう①と②の制作の間に「よいじがぞうとは」と問い、意見の記録をさせ、交流の時間をもったが、ここで自己の意識のモニタリングやコントロールが働き、それぞれの効果を高めていたと考えられる。じがぞう②での生徒の選択に、共通事項はおさえつつ、納得と疑問を同時に示す教師の発話も下支えとして機能していると考えられる。



図5 じがぞう①(上段左)とじがぞう②(上段右), 最終の振り返りの記述

V 研究のまとめと今後の課題

1 研究の成果

- 各学年テーマにそった題材を、メタ認知に意識をおいた美術ファイルを活用したり、発話の分類に意識をおいたりしながら指導にあたることで、生徒たちはよりよい自己の表現に向き合うことができている。こうした題材での学びが、継続される『美』とは何かという問いに貫かれ、深化する自身の「美」についての認識を自覚して、徐々にではあるが、美術科での学びに意義を感じる生徒が増えている(図6)。
- 意義を感じた経験を尋ねた質問についての回答に教科の骨格で示した知のプロセスに関する記述が増えるなど質的変容がみられた(図7)。

2 研究の課題

- 意義について否定的回答数の減少に至らなかった。

た。こうした生徒にも届く学習の在り方を考えていかねばならない。

- アンケートの回数やタイミングを検討する等、明確な成果を分析するための方法を見つけることが必要である。
- 膨大な時間がかかる発話の分析を ICT 機器の導入で簡素化できないか。
- 「美」に関する認識の深化を自己との関連で振り返ることができるかは、精神的成熟や生活の中で抱く興味や疑問と大きくつながっていると考えられる。金丸の提案しているプロジェクト学習とのバランスの取り方、学校教育の中でのカリキュラムマネジメント、私教育との協働をどのように設定するかについて研究が必要である。

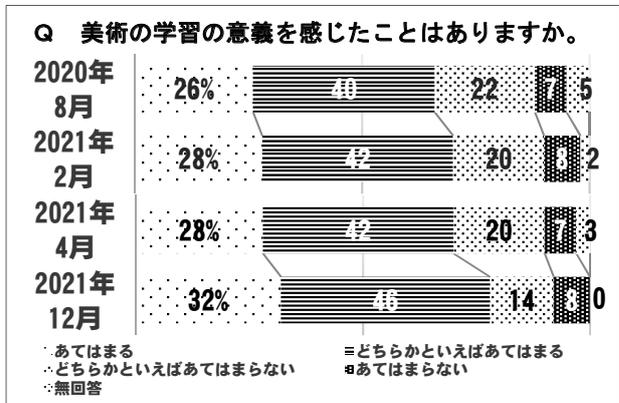


図6 アンケート結果(N=103)

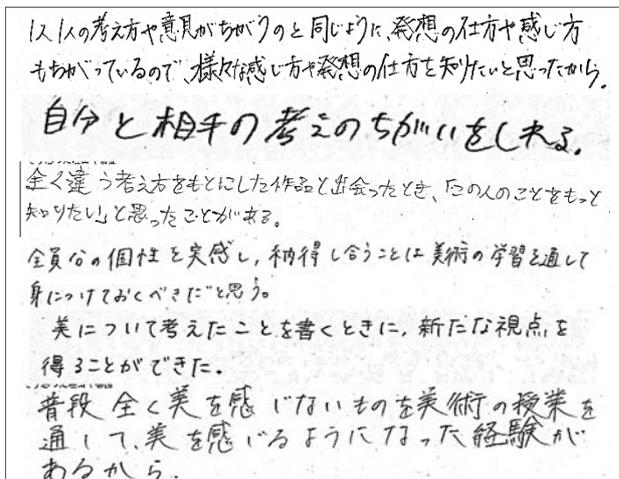


図7 肯定的意見を感じた経験についての記述

《参考文献》

- 金丸高士「研究報告第4巻・第7号」 附属高松中学校 2019
- 大泉義一「図画工作・美術科の授業における教師の発話に関する実践研究—図画工作・美術科の授業を構成する「第3教育言語」への着目—」『美術教育学 32 巻』p. 69-83. 2011

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—

藤 本 光 ・ 芝 野 明 莉

要 旨 球技「ゴール型(サッカー)」とダンス「創作ダンス」の単元において、運動・スポーツの魅力や面白さを有する教材を開発し、自他の動きを分析する3つの視点を用いて主体的・協働的な課題解決ができるようになることを目指した。実践では、運動経験の有無や技能差、体力差、性差等に関わらず、意欲的に課題解決に取り組む生徒が多く見られた。

キーワード 主体的・協働的な課題解決 運動・スポーツの魅力や面白さ
自他の動きを分析する3つの視点

I 研究主題について

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、生徒自身が運動・スポーツの魅力や面白さを実感することに加え、運動・スポーツへの関わり方を理解し、運動・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を身に付けることが重要であると考えている。しかし、そのような視点や考え方が十分に身に付いていないため、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いことが課題として挙げられる。そこで、すべての生徒が運動・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できるよう、自他の動きを分析する3つの視点(動作的視点、空間的視点、時間的視点)の獲得を目指して研究を進めてきた。

II 研究の内容及び経過

1 昨年度までの取組

昨年度までは、教材づくりの在り方について問い直し、運動技能や体力、性差等に関わらず、すべて

の生徒が意欲的に取り組むことができる教材を開発するとともに、自他の動きを分析する3つの視点をどのように学習過程の中に取り入れるべきかを模索しながら実践を行ってきた。実践の中では、自他の課題解決に向けて意欲的に運動に取り組む姿が多く見られたものの、自分の考えや発想に広がりや深まりが見られなかった生徒もいた。また、意欲的に運動に取り組むものの、単元が進むにつれて、自分の意見を仲間に伝える回数が減少する生徒も見られるようになった。それらは特に、運動の苦手な生徒に多く見られた。

2 今年度の取組

今年度も引き続き主体的・協働的な課題解決ができるようになることを目指して実践を行った。特に、運動が苦手な生徒が自他の動きを分析する3つの視点を明確にもち、課題解決に向けて仲間と意見交流しながら学習できるようになることに重点を置いた。

自他の動きを分析する3つの視点をどのように学習の中で扱うかは極めて重要で、それらの視点の扱い方次第では、生徒の考えや発想を狭めてしまうと予想される。運動・スポーツの特性に応じ、そして生徒の「～したい」「～なりたい」という切実な想いや願いをくみ取りながら、授業の中で適切に指導を

行うことが大切であるとする。「～したい」「～になりたい」という切実な思いや願いを実現するためには、理想とする動きと自己の動きとのズレに気付かなければいけない。このズレは熟達者ほど、多様な視点を生かして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・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。

表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
<p>学習者自身が描く「～したい」「～になりたい」という思いや願いをもとに、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。</p> <p>健康について自分や他者の現状をもとに、様々な観点から分析し、未来の健康の保持増進を確保するための具体的方法を模索する。</p>
保健体育科する教科学習を学び終えたときの姿
<p>保健体育科を学び終えたとき、運動・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。</p>

(1) 教科する教科学習を実現する本教科の方略

① 魅力や面白さを有する教材

体力差、技能差、性差等に関わらず、すべての生徒が「～したい」「～になりたい」という思いや願いをもてるようにするためには、既存の運動・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付け、学習内容を見通しながら再構成する必要がある。再構成の際に必要な要素として、その運動・スポーツの魅力や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

が重要であるとする。

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

生徒が「～したい」「～になりたい」という切実な思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、偶発的な課題解決しか行えず、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1の3つの分析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、仲間への助言や支援を行うことができるようになると思われる。



図1 動きを分析する3つの視点

③ 授業デザインに必要な2つの「問い」

生徒が今課題と感じていることや願いや思い（問い①）と、学習課題（問い②）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、生徒が直面するであろう課題を想定しながら、学習課題を設定する必要がある。またその学習課題は、生徒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ならない。そのため、問い①を読み取ることができる手立てを用いて、2つの問いの乖離がないようにする。

Ⅲ 研究の内容及び方法

昨年度に引き続き、教科する教科学習をより細かく分析するため、体育分野と保健分野を分けて考え、体育分野に焦点をあて研究を進めることとする。

今年度も球技「ゴール型（サッカー）」、ダンス「創作ダンス」の単元において実践し、生徒の動きの変容や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。

IV 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、大量得点をめざせ!～ (第2学年)

指導者 藤本光

1 単元について

(1) 単元の考察

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ころではない。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。

本学年の生徒は、第1学年時に球技「ゴール型」を学習していない。小学校5、6年では簡易化されたゴール型教材で近くにいるフリーの味方にパスを出したり、得点しやすい場所に移動し、パスを受けてシュートしたりすることなどを学習している。しかし、守備者が攻撃を阻止するために工夫して動く状況では、効果的なスペースを見つけたり、正確にボールをコントロールしたりすることができない。また、本単元実施前のアンケート調査(N=103)では、「現時点でできると思うサッカーの技術は?」という項目に対して「パス」が79%であったが、「シュートチャンスにつながるスペースへパスする」が21%であった。このことから、すべての生徒が夢中になって取り組みながら、球技「ゴール型」の魅力や面白さを味わうことができるような工夫が求められる。

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、ルール等を工夫した教材を用いて単元を展開す

る。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、その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ことを考える。

(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、性差等がある多様な集団だからである。そこで、本単元では攻撃側が圧倒的優位なスペースが生じやすいゲーム(図2)を行った。ゲームⅠでは、攻撃側が2人多い状況に加えて、ゴールキーパーの守備範囲を限定することで、攻撃側の圧倒的優位を作り出した。さらに一方向の攻撃にすることで、チームで考えた作戦の遂行を容易にした。ゲームⅡでは、攻守が同じ人数で双方向のゲームでありながらも、ゴールキーパーの守備範囲を限定することで、攻撃側の方が人数が多い状況を生み出した。このように、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い、試行錯誤しながら取り組むことができるようにした。

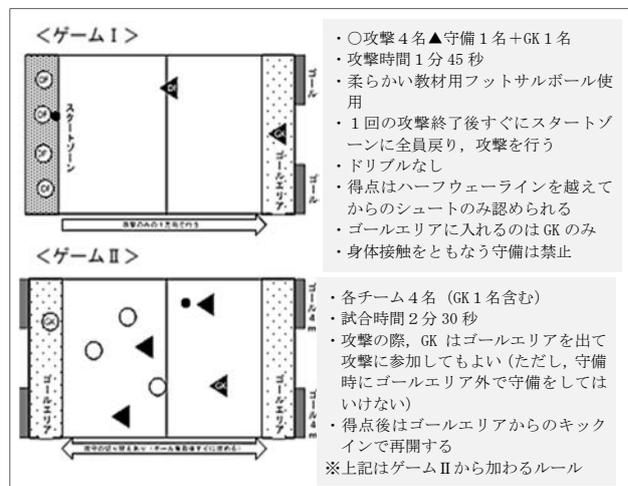


図2 スペースが自然に生じる易しいゲーム

② 理論的に運動やスポーツを分析する～「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、実際に生徒が授業で経験することと体育理論の学習内容を結び付けた（表2）。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、サッカー授業中の映像資料を活用して、よりよいプレー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した。そして、体育理論で学習した内容を、本単元で何度も活用し、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も更新することができるようにした。

表2 第2学年体育理論と本単元への接続

学習内容	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?」など、自分たちで自身の動きを分析しながら課題を発見し、一つ一つ課題解決ができるようにする必要がある。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し、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を行った（詳細は2-(3)学習指導計画）。そうすることで、単元を貫く問いについて、授業を重ねるごと

に「狙ったところへパスを出す技能が必要だ」「パスが通りやすい空間を見つけないといけない」「ボールを持っていないときに、ディフェンスをかわして動こう」など考えが更新されていき、単元始めと単元末との考えに、大きな変容が見られるようになって考える。

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づきの事例を参考に、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ていたりしている。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	「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に面白そう。』 『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った。次のゲームで試してみたい。』
5 ・ 6	「なぜパスが繋がらないのか？」 ○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 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。自分はどうな プレイができるのだろう。』

3 指導の実際

(1) ゴール型の魅力や面白さを残しつつ、ねらいを明確にした易しいゲーム

前述したように、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」だと考える。つまり、「スペースを使うこと」「守備を突破すること」「得点すること」の3つを残して易しいゲームを構築する必要がある。さらに、単元の目標である空いたスペースを使うことに意識を焦点化できるゲームでなければならない。それらを踏まえて、図2のゲームを構築した。

基本ルールとして、ドリブルは禁止とし、パスのみとした。これにより、技能が高い生徒だけがボールを保持し、得点するという状況はなくなった。ま

た、ゴールを左右2か所設置することにより、横のスペースも意識できる状況を作った。これにより、従来の課題であったなかなか得点が入らない状況や、ゴール前やボールに人が密集してしまうことが少なくなった。

ゲームⅠでは、攻撃が4人、守備が2人（うち1人がキーパー）という攻撃側が数的優位な状況を作り出し、さらにキーパーの守備範囲を限定することで、苦手な生徒でも空いたスペースが見つけれられていた（図3）。さらに、一方向の攻撃にすることで、チームで考えた作戦を実行しやすいようにした。実際に、ゲームとゲームの間やスタートラインまでの移動の間で次の攻撃について話し合う場面が見られた。

ゲームⅡでは、4人対4人の双方向という通常のルールに近い形で行いながらも、キーパーの守備範囲を限定することで、常に攻撃側が数的優位な状況を作った。その結果、苦手な生徒でも得点できる場面が多く作られた。



図3 ゲームⅠの様子

(2) 動きを理論的に分析する視点の獲得

単に理論を学ぶだけでは、机上の空論となってしまう活動に生かされない。反対に、何の視点もなく活動するだけでは、偶発的な成長しか望めない。理論的に分析したことを実践する、あるいは実践したことを理論的に分析することで、より深い学びにつながると考えられる。体育理論をサッカーの単元の中に組み込むことで、生徒が体育理論で学んだことをサッカーの授業の中で生かそうと行動できるようにした。特に、体育理論で分析の視点や方法を学び、実際に自チームや他チームのゲームを分析する活動を取り入れることで、体育理論とサッカーの双方の授業で思考が深まるようにした。実際にゲームとゲームの間のチームミーティングでは、体育理論で学

んだ視点をもとに話し合いができていた（図4）。



図4 チームミーティング

(3) 生徒の課題意識と学習課題のつながり

生徒の課題意識に沿った学習課題を設定するために、チームミーティングをゲームの度に行い、生徒の課題意識が出てきやすいようにした。チームミーティングの内容は、ゲームを行う前の課題と、ゲームを行った後の課題である。これを授業の最後に全体で共有し、特に共通して課題だと感じている内容を次の学習課題として設定した。教師から提示する学習課題ではなく、生徒が実際に課題だと感じている内容なので、生徒の学習意欲は高まり、ゲームで勝ったり多く得点したりするための方法を積極的に考えていた。

4 実践の考察

(1) すべての生徒が意欲的に取り組むことができる教材の構成

本単元のサッカーのゲームでは、攻撃4人対守備2人という一見易しすぎるようなルールではあるが、細かいルールを設定することにより課題が明確になり、かつ技能が高い生徒もそうでない生徒も一緒になって夢中に取り組む姿が見られた。守備2人のうち1人はゴールキーパーなので、攻撃側は2人以上のフリーができる状況になる。また、ハーフウェーラインを越えてからシュートを打たなければならないので、ゴールに近付こうとする意識が生まれる。さらに、ゴールが2か所あるので、目の前のゴールではなく反対のゴールを意識して動くことができる。これらのことから、自然とスペースを意識するようになり、技能が高い生徒も考えてプレイしなければならないゲームとなっていた。

しかし、狙った場所へパスを出すことができずにパスが繋がらない、シュートチャンスを作ること

ができて正確なシュートができずに得点できないという生徒の感想も出てきた。そのため、スペースを意識した動きと個々の技能の向上の双方を考えて授業を展開する必要があると感じた。

(2) 理論的な分析を生かした体育授業

体育理論を単元に組み込むことで、特に大きな効果が見られたのは、学習意欲の向上と他者の観察である。ゲームの分析を行うことで、自チームの課題や改善した点が明確に分かり、活動へのモチベーション向上につながった。また、分析の方法や意義をしっかりと理解でき、自分がプレイしていない時にも積極的にゲームを観察しようという姿勢が見られるようになった。

しかし、体育理論は本来固有の単元領域である。実技の単元に組み込んで行うことで、生徒の学びが技能の向上に偏ってしまう可能性も考えられる。体育理論を実技の単元に組み込んで行うことが、単独で行った際の学習効果に加えて更なる効果が期待できることを検証する必要がある。

(3) 生徒の課題意識に沿った学習課題の設定

ゲーム後のチームミーティングでは、運動が得意な生徒だけでなく、苦手な生徒も積極的に発言していた。その要因として、ゲームを易しくすることで運動が苦手な生徒でもフィードバックがしやすくなったこと、分析の視点を明確にすることで自分の意見がもちやすくなったことが考えられる。そのため、運動が得意な一部の生徒の課題意識だけでなく、多くの生徒の課題意識が出てきやすくなった（図5）。様々な立場からの課題意識を踏まえて学習課題を設定することにより、一層生徒の学習意欲が高まり、授業に意欲的に取り組んでいた。

しかし、すべての生徒の課題意識が出てきていたとは言い難い。チームとしてだけでなく、個々の課題意識が出てきやすいような手立てを考える必要がある。

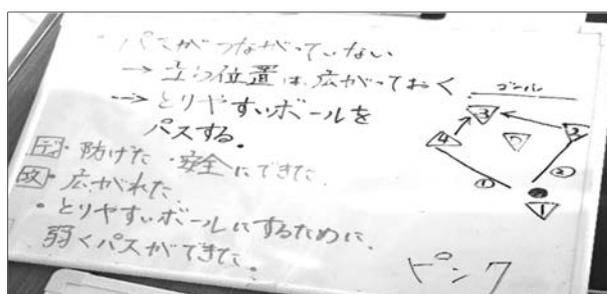


図5 生徒の作戦ボード

実践事例2

ダンス「創作ダンス」～思いのままに魅せろ、附中ダンサーズ～（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て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。

創作ダンスの本質的な魅力や面白さは、「観ている人を惹きつけ、表現したものが伝わること」だと考える。しかし、どのような表現が観ている人を惹きつけ、どう表現するとイメージが伝わるのか分からない生徒が多い。さらに、ダンスを得意とする生徒が決めた振り付けを言われるがまま踊り、創作ダンスの魅力や面白さを味わえずに単元を終了することがよくある。

そこで本単元では、すべての生徒が創作ダンスの魅力や面白さを味わうために、即興表現につながるゲームや遊びをもとにしたダンスウォームアップ（以下ダンス W-up）を行う。また、創作テーマについても、その内容を工夫した教材を用いて単元を展開していく。そして、表現（即興表現や作品発表）・創作・鑑賞という3つの活動を往還し学びを深めていく。考えた作品を観たり観られたりする経験が自己や集団の課題発見のきっかけとなり、表現や創作活動を行う動機になるのではないだろうか。本単元を通して、ダンス領域特有のゴールフリーという自由さを残しつつも、習得すべき技能（イメージをもとにした、メリハリのある動きやダイナミックな動

き）を身に付けさせたい。そして、より伝わる表現とは何かを探究し、協力しながら作品創作に取り組ませることで、前述したねらいに迫るとともに、すべての生徒に創作ダンスの魅力や面白さを味わわせていく。

(2) 保健体育科する教科学習を実現する方略

① 創作ダンスの魅力や面白さを味わうことのできる教材

i) 即興表現につながるダンス W-up 教材

創作ダンスは多様なテーマから表したいイメージを捉え表現していく。しかし、いきなりテーマを与えられ創作活動を行うと、(1)に記したことが起こり、全ての生徒が創作ダンスの魅力や面白さを味わうことができない。それは、自己を開放し表現する抵抗感と、イメージをもとにして動いた経験の希薄さによるものだと考えられる。そこで、図6にあるダンス W-up 教材を毎時間の最初に必ず行う。心と体をほぐしつつ、図6②③において動きの引き出しを増やすとともに、即興表現を繰り返すことで、動きからイメージへとつなげ、多様なイメージの獲得の手段とする。

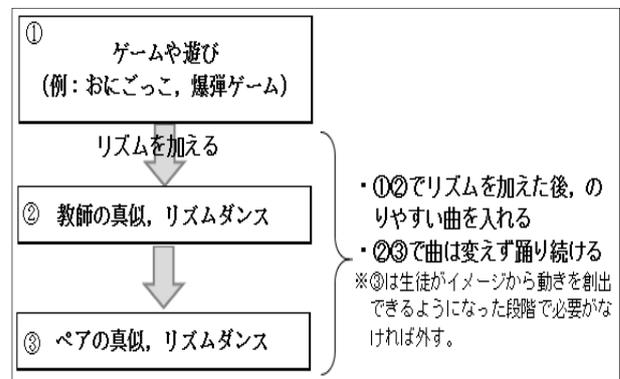


図6 ダンス W-up 教材

ii) 日常生活をもとにしたテーマの設定

創作ダンスの魅力や面白さを全ての生徒に味わわせるために、どのようなテーマのもと、即興表現や作品創作を行うかが重要であると考え。そこで、日常生活をもとにしたテーマと学習内容を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化していくことで、どう動いていいかわからないという動きに対するハ

ードルを低くしていきたい。

② よりよい表現に向けた課題解決につなげるダンスキーワード

イメージをもとに創るという活動を行う上で、生徒はどのような表現がイメージに合うのか、どのよう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（以下ダンスキーワード）、それがどのようなものなのか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。そのダンスキーワードは、表現の質（動作的視点）・空間のくずし（空間的視点）・リズムのくずし（時間的視点）と「はじめ-なか-おわり」である（表3）。動きの視点となる3つのダンスキーワードを相互に活用することで、習得すべき技能（メリハリのある動きなど）を身に付けさせたい。さらに、この3つの視点を関連させながら活用し、ストーリー性のあるひとまとまりの表現をできるようにするために、「はじめ-なか-おわり」をダンスキーワードとし、作品展開を意識させる。以上のダンスキーワードをもとに創作活動等を行い、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育まれると考える。

表3 よりよい表現に向けた課題解決につなげるダンスキーワード

	ダンスキーワード	具体的な内容
動き	表現の質 (動作的視点)	・イメージにあった感じをこめる (例：緊張感、激しい感じなど) ・動きの誇張、動きの質感
	空間のくずし (空間的視点)	・面の変化 (例：観る人を意識した配置) ・隊形や移動、個と群
	リズムのくずし (時間的視点)	・止まる、素早く、スローモーション、コマ送り
作品	「はじめ-なか-おわり」	・ストーリー性を持たせる ・見せ場を作る

③ 学習者の意識に沿った学習課題の設定

創作ダンスの単元をスタートする際、学習者は「何をするのだろう」といった、ぼんやりとしたゴール

や学習をイメージするであろう。単元開始時において、単元のゴールに作品発表会を設定することや、小作品交流を毎時間積みかさねていくことを全体で共有する。他者に観られる機会があることで目標をもち、「上手に踊りたい」「どうしたら上手く伝わるだろう」と思うようになるのではないかと考える。さらに、他者の表現を観る経験をすることで、「なぜあのグループのダンスは面白いのだろうか」「もっと観る人を惹きつける表現をしたい」と思うようになるのではないだろうか。

そこで、本単元では学習者の意識に沿って表現技法を獲得する段階と、獲得した表現技法を関連させながら作品創作を行い、より良い表現に向けて探究する段階の2段階に分ける。どのような表現をするか人に伝わる表現になるのかを体感的に学習し、その表現の手段を獲得した後、それら獲得した表現技法を関連させながら作品創作を行う中で、学習が深まるよう学習者の意識に沿った学習課題を設定する。

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、感じをこめて踊ったりみんなでも踊ったりする楽しさや喜びを味わっている。また、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、観ている人に伝わる、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) 創作ダンスには、イメージを表すための表現の仕方があり、より良い作品に向けて学習したことについて具体例を挙げている。
(技能) 日常的な動き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、良い点や改善すべき点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て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付け、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ていたりしている。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合い、教え合おうとしている。

(3) 学習指導計画

【単元を貫く問い：どう表現したら、よりイメージが伝わるのだろう】

段階	時	「学習課題」 ○ダンス W-up ◎テーマ 『授業後に予想される生徒の願いや疑問等』
表現技法の獲得	1	「創作ダンスとはどのようなダンスだろう」 ○マジカルバナナ ◎オノマトペ 『上手く踊りたい』 『どうした上手く伝わるだろう』
	2	「イメージを伝えるにはどのように動きを工夫すればよいだろう」 ○おにごっこ ◎逃げる一追いかける 『誇張する以外にどんな動き方をすればよいのだろう』
	3	「イメージを伝えるためにはどのような見せ方ができるだろう」 ○ばくだんゲーム ◎見立ての世界 『他にどんな工夫をしたらイメージが伝わるのだろう』
	4	「イメージを伝えるためにはどのような見せ方ができるだろう」 ○ジェスチャーゲーム ◎スポーツ名場面 『学習した表現技法を作品の中にうまく取り入れるためにはどうしたらよいだろう』
より良い表現に向けた作品創作	5	「どのような作品構成がイメージにあうだろう」 ○椅子とりゲーム ◎椅子のある風景 『自分たちのグループの作品は他の人にどう見えるのだろう』
	6	「イメージを伝えるためにはどのような表現の工夫をしたらよいだろう」 ○フルーツバスケット ◎椅子のある風景 『もっと面白い作品にしたいな』 『自分たちの作品を観てみたいな』
	7	「よりイメージが伝わる作品にするためにどうしたらよいだろう」 ○円形コミュニケーション ◎椅子のある風景 『発表会に向けて作品を仕上げたい』 『思っていたより表現が小さいな』
	8	「よりイメージが伝わる作品とはどんな作品だろう」 ○リズムダンス ◎椅子のある風景 『違うテーマの作品を踊ってみたいな』 『自分で曲を選んでみるのもいいな』
		【単元の振り返り】 創作ダンスの面白さとは何か

※単元末（8時間目）：創作ダンスの意義について考える機会を設定する。

3 指導の実際

(1) 創作ダンスの魅力が味わえる教材

創作ダンスの魅力をすべての生徒が味わうことが

できるようにするために、授業の開始時に、ダンス W-up を取り入れた。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。その際、一人でダンスをする不安感や他に観られる恥ずかしさを取り除けるよう、学級全体で円を作り活動を行ったり、ペアやグループ活動を取り入れた。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。

また、各授業で取り扱うテーマはすべて、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た。さらに、第5時以降の作品創作の段階において、「椅子」を使用したことで、高低差を意識したダイナミックなダンスや、椅子を別の物に見立てたダンスなど自由な発想をもとに、作品創作を行う姿が見られた。

(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

単元前半で学習した、ダンスキーワードをもとに生徒は、ダンス作品の創作活動を単元後半に行った。ダンスキーワードを単体で考えるのではなく、「リズムのくずし×空間のくずし」などダンスキーワードを掛け合わせることでより表現の幅が広がることに気付く生徒やグループが増えた（図7）。そして、それを実際に自分たちの作品に取り入れ、自分たちの表現したいダンスへと近付けようと工夫する姿が見られた。

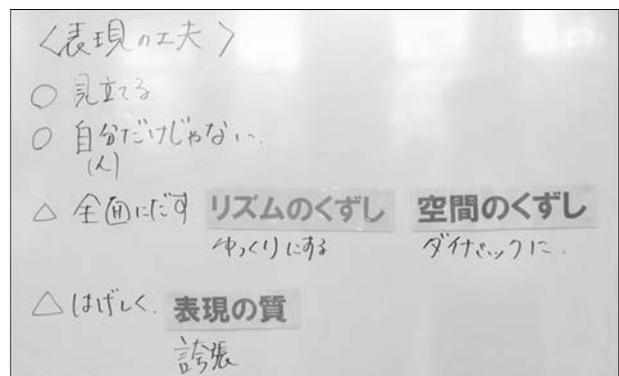


図7 生徒の発言（板書一部抜粋）

4 実践の考察

(1) 創作ダンスの魅力が味わえる教材

単元終了後にアンケート（N=105）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%

の生徒が肯定的な回答をし、多くの生徒が創作ダンスに魅力や面白さを感じたことがわかる。

また、作品創作の段階では、観ている人に表現したいものが伝わるようにするためにはどうしたらよいか、グループで実際に動きながら考える姿が見られた(図8左)。さらに、他のグループと作品を批評し合う際には、「もっと大胆にスローモーションをやってみては?」や「何をしているか分からない、空間の使い方を考えてみたら?」など、日常的に行う動作がもととなるので、より作品をよく見せるための具体的なアドバイスを行っていた(図8右)。そのアドバイスを受け、一度作った踊りを壊したり、再構築したりする姿があった。日常的な動きという技能的なハードルの低さと、他者の客観的なアドバイスを得たことでダンスの得意不得意に関係なく、作品の課題が認識しやすくなったといえる。だからこそ、多くの生徒が夢中になって創作ダンスに取り組むことができたと考えられる。



図8 作品創作の様子(左) 作品批評の様子(右)

(2) ダンスキーワードの活用とその課題

3(2)でも示したように、ダンスキーワードを活用し、それらを掛け合わせるなど、生徒が新たな表現の工夫の仕方を発見した。これは、単元を二段階に分けて学習し、1つのテーマでじっくりと作品創作をする時間を確保し、ダンスキーワードをもとに、他のグループの作品を観たりアドバイスしあったりすることで、生徒の新たな気付きにつながったのではないかと考える。

しかし、単元終盤において、「これは本当にダンスなのか、演劇になってはいないか」という意見が生徒から出た。ダンスは自由ではあるが、ダンスと演劇は違う。ダンスに必要な要素は「リズム」であり、そこに「くずし」を入れることで表現が深まる。今回ダンスキーワードを提示し、授業を行ったが、ダンスに必要な要素と工夫の仕方が混同したものとなっていた。そのため、作品に「リズム」が欠けていたグループがあり、劇のようなダンスになってしま

ったのではないかと考えられる。生徒に提示する言葉の精選と、その分類の仕方が今後の課題として残った。

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、易しいゲームやダンス W-up 教材など、運動が苦手な生徒でも取り組みやすい活動を取り入れることにより、すべての生徒が意欲的に取り組める体育授業となった。また、易しい内容の活動にしたり、動きを分析する視点を明確に提示したりすることにより、運動が苦手な生徒が自分で解決策を導き出したり、仲間からの助言によって解決できたりする場面も授業の中で多く見られた。さらに、毎時間の生徒の反応やワークシートの内容などをもとに、生徒が今課題だと考えていることを踏まえて学習課題を設定していくことで、より意欲的に学習に臨むことができる実践となった。

2 研究の課題

授業中の様子から、両実践ともにすべての生徒が意欲的に取り組める体育授業となっていたが、ワークシートの記述の内容から、知識や技能の習得、思考の深まり、表現の積極性には差があると感じた。従って、主体的に学習に取り組む態度を育成することはできたが、より確実な知識や技能の習得、学習を通して思考し判断したことの表現など、深い学びにしていけることが今後の課題である。

また、今回の単元については運動が苦手な生徒が仲間に意見を伝えられる場面は多く見られたが、他の単元においても同様の成果が挙げられるように検証していく必要がある。

さらに、今回は体育分野に焦点を当てて研究を行ったが、保健分野にも焦点を当てて研究を行ってきたい。

《参考文献》

- 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-ゲームの魅力をクリックアップする授業づくりの探求-」 大修館書店 2016

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

—生活を問い直し，価値ある「問い」をもって学びに向かう授業づくり—

有 友 誠 ・ 和 田 美 紀

要 旨 よりよい生活を工夫し創造するためには問題解決力の育成が欠かせないと考え，自分にとっての価値ある「問い」を引き出すために「リアルと出合わせる」題材の選定，自己評価シートの在り方について深めた。自分の生活を問い直し，自分にとって価値ある「問い」を表出，追究する題材を選定し授業を構成したことは実生活とのつながりや有用性を実感し，さらなる学びへの動機づけとなった。自己評価シートを活用することで学びを生活につなげ，新たな「問い」の発見につながったと考える。

キーワード 価値ある「問い」 「リアルと出合わせる」題材 自己評価シート

I 研究主題について

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生徒，つまり「自立した生活者」の育成を目指している。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は「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った。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。

そこで，生徒が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する。それは学びを生活につなぐ一助となり，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を考え，本主題として設定した。

II 研究の内容及び経過

1 昨年度までの取組

生徒が，よりよい生活を工夫し創造するためには，学びを生活に生かそうとする生徒の主体的な取組が欠かせない。そこで，昨年度は生徒が本来もっている「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とはどうあるべきかについて研究を進めてきた。生徒の「問い」を引き出すのに効果的な題材の設定，余白のある体験活動を重視した授業構成は，主体的に学びに向かわせることに効果があると分かった。一方で，生活につなげる題材や課題を設定すれば，生徒が学びのリアリティを実感できるかということ，それだけでは適していないことが課題として浮かび上がった。そのため，いかに生徒の関心を引き付け，生活につながる題材や課題を設定するかのみならず，生徒がリアリティをもって自分の「問い」を引き出し，追究できるようにするしかけが必要であると考えた。

2 今年度の取組

本教科は、生活そのものを学習対象とし、その生活を「なぜ」「どうして」と問い直す教科である。「あたり前の生活」を問い直し、生活行為の意味や根拠に気付き、新しい発見を促すことで、生活の課題が発見できる。しかし、個々の家庭によって様々に営まれている生活には、様々な課題が存在しており、その課題は生徒に内在している。そのため、生徒が自分の生活を問い直し、自分にとって価値ある「問い」を表出する必要がある。価値ある「問い」とは、他の誰のものでもない自分にとってのリアルな課題であると捉えている。

そこで、今年度は、これまでの取組に加え、「リアルと出合わせる」ということに重点を置いた授業づくりを試みた。自ら「問い」を抱き、その「問い」と向き合わせることは、新たな価値ある「問い」を生み、さらなる学びへの動機づけともなり今後の社会を生きる生徒にとってより重要となると考えた。

表 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」「どのようにしたら」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学び終えたときの姿
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げる。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、知を統合しながら、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、家庭生活と社会とのつながりを意識して実生活に沿った形で学びを展開する(表)。学ぶ上で大切なことは、自分について考えることである。しかも、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考えることである。そこで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

生活の在り方について考えていく。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。

(1) 教科する教科学習を実現する本教科の方略

① 対象世界と向き合い、リアルとの出会いを通して、価値ある問いを追究できる題材構成

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知知識とのずれを生じさせるようなリアルとの出会いを設定した。そこでの気付きや発見をもとに、自らの価値ある「問い」を引き出し、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 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

これまで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を組み込んだ。そのような余白をもった体験活動を設定し、課題に向かう過程で、自ら抱いた「問い」と向き合う経験をさせることとした。

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と考えた。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(新たな問い)」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。

Ⅲ 研究の内容及び方法

自分にとって価値ある「問い」をもち、身近な生活や社会とのつながりを重視した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実践を行った。そして活動の様子や振り返りからその効果を検証した。

IV 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

本題材では、生活における問題を見だし、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。そうすることで、技術の見方・考え方を働かせて、「なぜ」「どうしたら」という疑問を抱くことを見だし、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。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匠の技がちりばめられている。そのことに触れながらも、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) 技術・家庭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

題材の選定の条件には、生徒が興味・関心をもつものになっていること、課題設定の場面を増やすことができ実践的で体験的な活動が展開できること、授業の中だけで終わるのではなく生活につながることなどがある。生活経験が浅い生徒にとって、社会

や生活の中で問題を見いだすことは容易ではない。そこで本題材では、家庭内の身近な事象を対象にして問題解決的な学習を展開する。普段生活をしているところを対象とするので、問題を見だしやすく、家族と共有できる問題もあり、アドバイスを得やすいと考えた。ただ、いきなり問題を見いだして課題を設定することは難しいため、教科書や資料集だけでなく、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場所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等を画像や映像で見せ、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くする。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、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円ショップ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 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

設計・製作の学習において、生徒が失敗をせずに正確な作品が完成できるよう、指導者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させるなど、予防策を講じながら授業を進めることがある。これは作品の出来栄はよくなるものの、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になってしまう。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させたりして、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、よく失敗す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、設計前に学習した材料の特徴や強度が作品に生かせるようにペーパーブリッジコンテストを行い、既習したことを知識としておさえるだけでなく実感できるようにする。その際、個人が

試行錯誤しながらよりよいものを考えて作る時間ができる工夫をし、自分の案をグループの話し合いにつなげられるようにする。製作段階では、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修正力を身に付けることを伝え、安心して製作にチャレンジさせる。

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

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「問題の見だし」「見だした問題を解決するための見通し」を、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」を整理させる。このことにより、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できるようにする。また、写真やイラストを入れて自己の学びの過程を分かりやすくする。

2 指導計画

(1) 題材で目指す生徒の姿

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。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態度が身に付いている。

(2) 単元の評価規準

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	3 時間
・木材の切断	2 時間
・木材の加工、検査、修正、 仮組み立て	3 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

昨年同様、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。普段、生活を行う中で不便を感じる場所や何かあればいいなと思っていることがないか、実際に解決した画像や先輩の作品を見せることで、問題が解決できることを意識して考えさせた。また、サンプルを参考にするようにしたが、なかなか機能面で工夫したものをイメージするのは難しいと考え、実際にホームセンターにあるものや Web 広告に掲載しているものを参考にしたり、家庭分野の学習を生かした使用例を見せたりすることで、製作品のイメージの幅を広げた（図 1）。



図 1 製作イメージを広げる例

いろいろな機能面の工夫や実際に使用されているアイデアを知ること、「ここにこんなものがあったらいいな」「こんなものを置いてひとつにまとめるものがあったらいいな」といった身近なところでの問題の視点を広げることにもつながった（図2）。

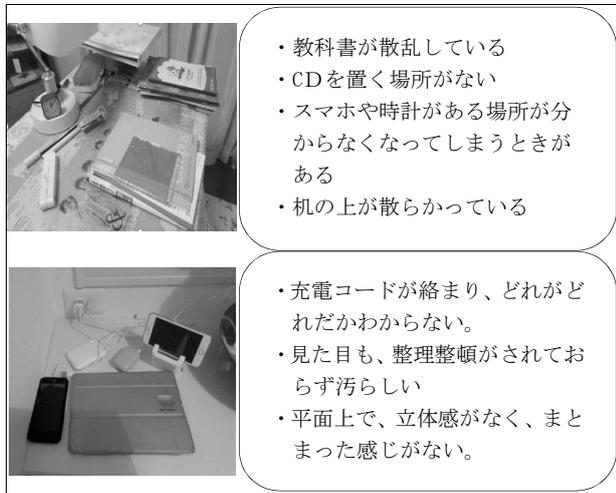


図2 身近な問題発見

(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

各段階や作業の節目に体験活動を取り入れた。設計段階から製作段階に入るところでは、設計図通りに作品が作れるか模型の製作を通して確認した。この模型の製作により、設計図や作品案の修正を行った。また、製作段階では、材料に部品の寸法をかくけがきの作業から材料の切断の作業に入るところで、作品案の強度を確認するためにペーパーブリッジコンテストを行った。ペーパーブリッジコンテストでは、190mm×265mmの色画用紙を決められた大きさに切ったり、折ったりしながら上からの重さにどこまで耐えられるかを制限時間内で競った。



図3 グループで意見を交流する場面

教科書で習った強度の知識が、実際に生かせるか、たかが紙が工夫することで重さに耐えることを実感できる場となった。また、オリジナル作品の製作前に個人や各グループで強度を試すことは、自分だけでなく他の意見を取り入れ、強度についての認識を深めることとなった（図3）。

(3) 自らの学びの深まりを自覚する自己評価シートを活用

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した。設計前、設計時、設計後の活動を振り返ることで、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できるようにした。また、写真を挿入したり、授業で使ったワークシートの記述やイラストを取り込んだりして1枚のシートにまとめることで、視覚的にも分かりやすくなった（図4）。

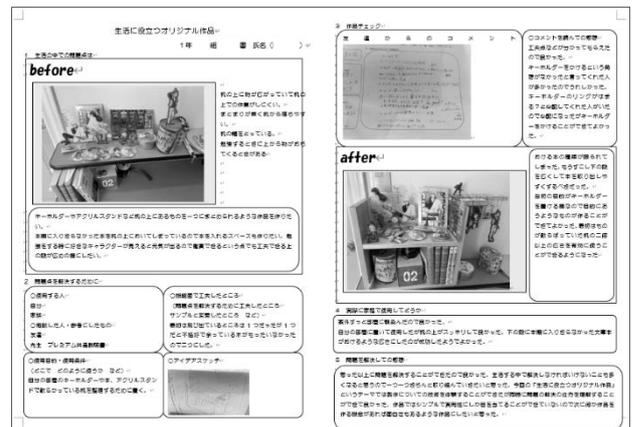


図4 自己評価シート

4 実践の考察

余白をもった体験活動で行ったペーパーブリッジコンテストでは、学年（N=103）で90%の生徒がトラス構造のものを制作した（図5左）。残りの10%の生徒は、方向や長さを間違えたもののトラス構造や折り返し、波形といった既習した強度が増す方法を採用していた（図5右）。

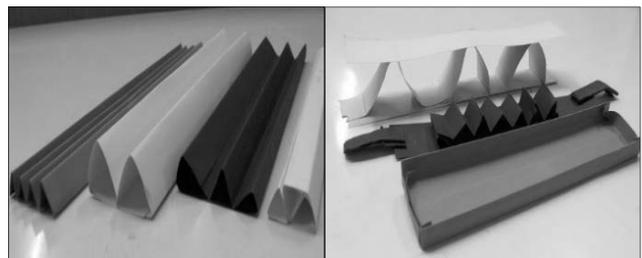


図5 制作したペーパーブリッジ

個人で考えたものを試し、グループ内で話し合うことは、既習した内容の定着につながったと考えられる。

このように既習したことを定着させることで、学年(N=105)の91%の生徒が繊維方向の向きや背板の使用法等の強度を考えたオリジナル作品を製作した。残りの生徒も使用条件から考えると、強度的には問題なく使用できる作品となっていた。また、身近な家庭内の問題を解決させることで、生徒それぞれが使用条件・使用目的を意識した形や大きさを考えた作品(図6右)や、使用条件・使用目的により強度を増すために考えた作品(図6左上)、使いやすい工夫を考えた機能性等をもった作品(図6左下)の製作へとつながったと考えられる。



図6 問題解決を意識したオリジナル作品

自己評価シートでは、問題解決の前後の活動や感想を記入することで、作品製作を整理して振り返ることができた。感想には、新たな問題を発見する記述があり、学びの深まりを自覚できた(図7)。ただ、具体的な記述はあまりなく課題と感じた。

・「誰が」「どこで」「どのように使うのか」を明確に決めておくことで、作品に対してのイメージがまとまりやすくなった。高さをどうするか、幅をどうするか、悩むところはたくさんあったが、身近な人、例えば家族などにアドバイスをもらうことで、より解決に近づくことがわかった。解決した点を考えるのも大事だが、改善点をプラスで考えてみることで、これからの生活に生かせることが見つかるかもしれない。私は、今回の作品を長く使えるように使い方にも注意していきたい。

図7 新たな問題発見

実践事例2

食と防災 ～「生きていく」ための知恵と備え～
(第2学年)

指導者 和田美紀

1 題材について

(1) 題材の考察

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。

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。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を設定し、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を育成することをねらいとしている。

生徒はメディアなどを通して、南海トラフ地震などの自然災害が今後高い確率で起こると予想されていることは知っている。またこれまでの住生活の学習や他教科での学習でも自然災害に関する学習をしており、災害に備えることの必要性も認識している。しかし、認識はしているものの、家庭で非常持ち出し袋を準備していると答えた生徒は36%(N=102)にとどまり、家庭で食糧の備蓄をしているか知っているか答えた生徒は22%というのが現状であった。また災害時に不安なこととしては「家族の安否」に次いで、「自分や家族の健康」という意見が多く、どのように生きていけばよいか不安を感じていることが明らかとなった。

また、中学校における学習対象は、空間軸が主に家庭と地域へ、時間軸がこれからの生活を展望した現在の生活へと広がりを見せている。そのため、今後起こることが予想されている大地震などの災害に備えて、今、自分たちには何ができるのかを深く考えることは、中学生である自分や家族、そして地域と向き合い、よりよい生活とは何かを追究する態度を育てることにもなる。このことから、本題材は、学びを生活に生かし、よりよい生活の実現を目指し

て、将来にわたり生活を工夫したり創造しようとしたりする態度を育てる上で効果的な題材であると考えた。

(2) 技術・家庭科する教科学習を実現する方略

① 対象世界に向き合い、リアルとの出会いを通して価値ある問いを追究できる題材構成

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、実践することに価値がある。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ように題材を構成した。現実にかかるかもしれない大地震への備えを食の面から捉え、災害が起こった時、自分たちで生き抜くための備えや対策について考え、その考えを体験する場を設けることで価値ある「問い」を追究できると考えた。そして、学習に対する必然性を認識し、災害時の食生活にはどのような課題があるのか、その解決のためにはどのような備えや対策が必要なのか等について、これまでの生活経験や既存知識を結び付けながら考え、主体的に学びに向かうことができると考えた。こうしたリアルと出合わせる実践は、自然と実際の生活につながり、有用性を実感するだけでなく、さらなる学びへの関心や動機づけにもなると考えた。

そこで、家庭での災害食の備蓄状況調査を基に作成した災害食品例を用いて、ある中学生の家族の災害時の献立を考える場面を題材として扱った。

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

本題材では、災害時における食生活の中でも「災害食」を取り上げ、家庭での実践につなげた。「災害食」とは常温でも保存がきく食品を備蓄し日常でも活用することである。「ローリングストック法」とは内閣府が推奨している方法で、日常的に備蓄した保存食を食べながら消費した分を買い足すことで、常に新しい保存食品を備蓄する方法をいう。高価な非常食をそろえても、普段食べなれていない食品への対応が難しいという課題や、「栄養バランスが崩れ体調を崩した」「温かいものが食べたかった」などといった被災者の体験談を参考にし、「ローリングストック法」を用いて災害時の食の課題を解決するためには、何を備えておくとか、また自分や家族が健康に過ごすためにいかに工夫して活用するかについて体験的に学習できる場を設定した。

具体的には、家庭の災害食備蓄状況調査と一般的に家庭にある非常時に役立つ調理用具例を示し、献立作成から調理に至るまでの全ての作業を個人で行った。また、目の前にある、限られた食品と道具をどのように活用し調理するかを各々体験する場面を設けた。

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考え、学んだかを評価するための自己評価シートを用いて、生徒自らが学んできた過程の価値付けや、意味付けができるようにした。評価項目は、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。また、授業で深く考えさせられたことや分からなかったこと、新たな疑問など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

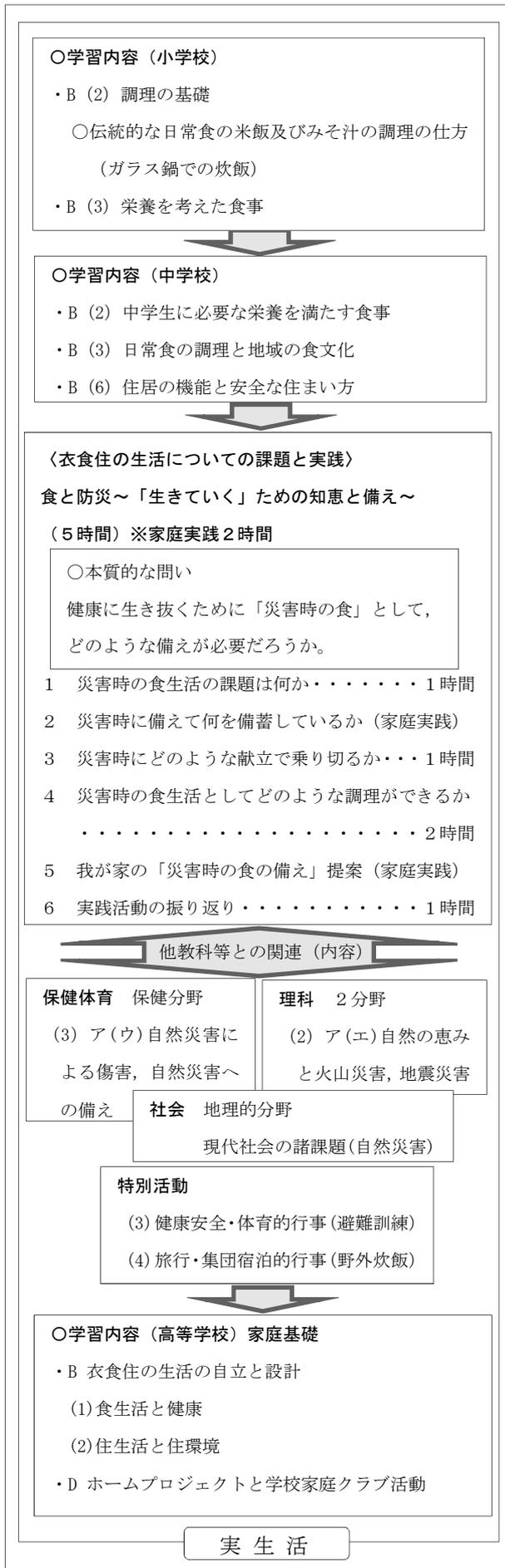
(1) 題材で目指す生徒の姿

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、価値ある「問い」を発見・追究する

生徒はこれまでの学習や他教科での学習でも自然災害に関する学習をしており、災害に備えることの必要性も認識している。しかし自分や家族の生活に応じた災害への備えについて、具体的な対処方法を考え実践している生徒は少ない。そこで本題材では、現実にかかるかもしれない大地震への備えについてリアルな場面を設定し、課題を想定することで、生徒が自分や家族の生活をよりよくしたい思いと自分の生活をつなげることを目指した。

具体的には、疲れが出始める災害発生4日目の献立を、各家庭での備蓄状況を参考にした備蓄食品例を基に考える場面を設定した（図8）。その際に、被災生活を送っている季節や家族の状況などリアルな生活場面を想定した思考の課題（図9）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。

今、家庭に備蓄してある「災害食」 3組

赤		緑		黄		その他
1群	2群	3群	4群	5群	6群	
ツナ缶	味噌汁のり	トマト缶	玉ねぎ	米(レトルト)	サラダ油	水
サバ缶	煮干し	ケチャップ	しょうが	パスタ	ごま油	野菜ジュース
サンマ缶	塩昆布	人参	にんにく	もち	オリーブ油	甘いジュース
焼き鳥缶	乾燥ワカメ	かぼちゃ	梅干し	ビスケット	ごま(粒)	お茶漬けの素
みそ	乾チーズ	ねぎ(乾)	野菜チップス	うどん(乾)	マヨネーズ	みそ汁の素
魚肉ソーセージ			干しシイタケ	じゃがいも	ドレッシング	味噌団子
			フルーツ缶	コーンフレーク	ナッツ類	★調味料
				小豆粉		
				せんべい		
				ようかん		
				チョコレート		
				砂糖		

しょうが、塩、こしょう、お茶漬けの素、ケチャップ、味噌のり

図8 家庭の備蓄調べを基にした災害食品例

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ました。そこで、あなたは残った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。

【家族】 私(中2)、両親(日中は仕事で疲れて帰宅)、弟(6歳:やわらかいものが好み、風邪気味)、祖母(硬すぎるものは苦手、血圧が高く塩分制限あり)

図9 2時間目の思考の課題

生徒は限られた食品を使い献立を作成していく過程で、どうすれば時間をかけずに簡単に調理できるか、どのような組み合わせにすると栄養バランスが整うか、食べたいものを準備できるか、などと迷い、考え、工夫する必要があり、何度も試行錯誤しながら課題を追究している場面が見られた（図10左）。

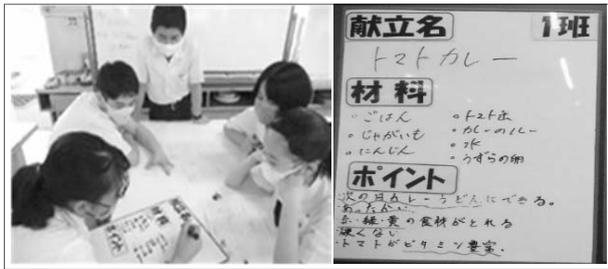


図10 班で献立を立てている様子(左)と献立例(右)

また生徒は、想定された家族の状況に合わせ、栄養や季節(温かい食事)、食べやすさ(硬さ)について工夫を凝らした献立を作成していた(図10右)。家族の嗜好や心の充足感に気を配った献立を考えた班もあり、生徒の自由な発想が見られた。

(2) 迷い、考え、工夫することができる体験活動から新たな価値ある「問い」を発見・追究する

アルミホイルなどの一般的に家庭に常備されている調理用具と備蓄食材を使い、個人で考えた災害時の献立を限られた食材や用具をどのように活用して調理するか考え、体験する場面を設けた。今回、実践した体験活動は、家庭で調査した備蓄食品例(図8)を基に、災害発生時4日目の疲れが出始める時期の朝食について扱い、各々が考えた献立の調理を行った。使用する食材や水は家庭調査で分かった備蓄食品の例から選び、調味料は一般的に家庭で常備されているものを用意し、使用するかどうかの判断もさせた。調理用具は多くの家庭で日常的に使用しているラップや紙製の容器などの他に、カセットコンロや小型の鍋などを用意し、被災生活で使用する用具の選択や使用量について判断させた(図11)。



図11 調理に用いた災害食例と調理用具

このようにして、災害時での献立作成に自由度をもたせることで、災害時を生き抜くには「どのようにすればよいのだろう」「自分ができることは何だろう」と自ら考え、工夫できるようにした。そして各自が考えた献立を実際に調理する体験活動を行うことで、迷い、考え、新たな「問い」を発見できるよ

うにした(図12)。ワークシートの記述からは、「限られた食材に簡単な調理をするだけでおいしく食べられることが分かって良かった」ことや、実際に調理をしたことで、食材だけではなく燃料や用具、用具を洗うときに必要な水など調理に必要な物資について意識が向いたなどの意見が多くあった。また食材だけではなく燃料や用具などの備蓄の必要性や効率的な使い方も災害時の備えとして大切であることにも気付けたようである(図13)。



図12 各自で考えた献立を調理する様子

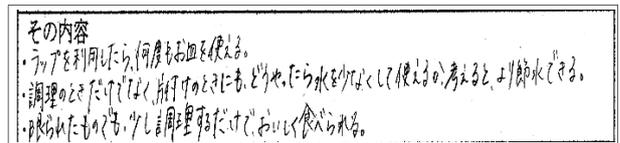


図13 ワークシート記入例(一部抜粋)

(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することをねらって設定した。「新たな疑問(問い)は」では、調理方法による燃料の節約やゴミに対する問いなど、調理後まで見据えた内容の記述も見られた。「これからの生活に生かせること」では、備蓄食材の賞味期限の確認や整理された収納方法についての記述が見られ、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)。

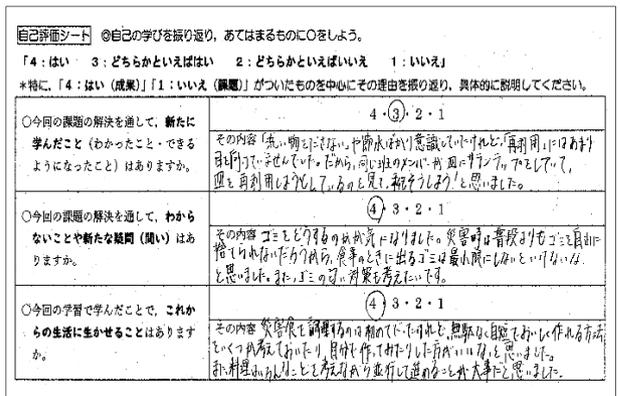


図14 自己評価シート(4時間目)記入例

4 実践の考察

(1) 生活とのつながりを実感し価値ある「問い」を発見・追究するための題材の選定について

本題材は、実生活において共通のリアルさをもった課題である。生徒はこれまでの生活経験や既知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、家族の一員として自分が具体的に行動しているとは言えない現実があった。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）。

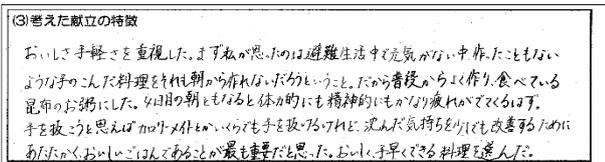


図 15 ワークシート記入例

また、班で考えた献立に対して、「栄養バランスの良い献立ではあるが調理が難しそう。もっと易しい調理方法はないのか」などの意見があった。これは、リアルな題材に出合ったことで、生活の中での自分の役割について現実的に考えたからこそ得た、新たな「問い」や課題だと考える。

(2) 失敗をおそれず課題解決に向かうことで新たな価値ある「問い」の発見・追究へとつなぐための学習の重視について

生徒は、被災生活でのリアルな生活場面を想定した献立を自分で考え実際に調理をすることで、被災生活での献立作成には栄養面や調理方法以外にも考慮しなければならない多くの事柄があることが分かったようである（図 16）。自己評価シートには自分の調理技術や想定時間と現実とのずれ、調理は成功したが調理の際に出た多くのごみについての気付きなど、新たな「問い」があった（図 14）。

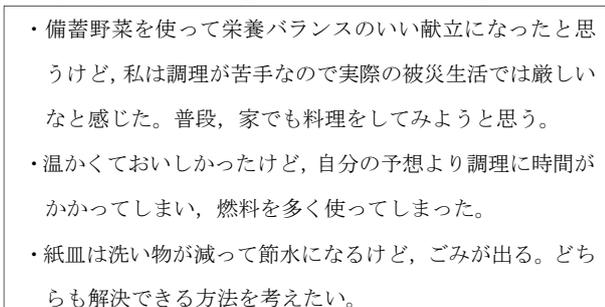


図 16 ワークシートの記述例

また実際に体験したことで、被災生活を生き抜くためには限られた燃料、用具を無駄なく使う技術や計画、備えも必要であることに気付き、様々な課題や「問い」が発見できたようである（図 17, 18）。



図 17 水、用具の節約方法を考えた調理の様子

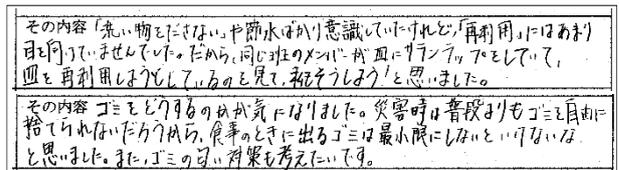


図 18 ワークシートの記述

V 研究のまとめと今後の課題

1 研究の成果

よりよい生活を工夫し創造するための問題解決力の育成のために、生徒の生活場面に焦点をあてた題材を選定し、余白をもった授業づくりを行うことは、自由な発想と発見を生み、自分の生活の課題に対して何度も問い直す意識の向上につながった。また自己評価シートの活用は、自己の学びを生活につなげる手立てとなり、新たな「問い」の発見につながり、さらなる学びへの動機づけとなったと考える。

2 研究の課題

製作や体験によって得られた「問い」を、多くの生徒が自己評価シートに自分の言葉で表現、整理し、学びの深まりを感じられた一方、そうでない生徒もいた。そのため、より多くの生徒が「問い」と生活のつながりを実感するために、引き続き題材の選定について研究を進め、生徒の多様な生活場面に沿った体験活動を重視したいと考える。

《参考文献》

- 鹿島真弓・石黒康夫編著「問いを創る授業」図書文化社 2018
- 小林一雄「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

英語を学び続ける生徒の育成

—言語学習とリアルな世界を結ぶ優れた教材を通して—

三野孝一郎・佐藤梨香

要旨 英語を学び続ける生徒の育成を目的とした研究を行った。その際、生徒が出合う教材に着目し、言語学習とリアルな世界を効果的に結ぶ優れた教材作りに取り組んだ。また、教材を意味ある表現活動につなげる手立てや学習をコントロールする能力を育てる手立てを行うことで、主体的に学習することができるようになった。

キーワード 優れた教材 意味ある表現活動 学習をコントロールする能力

I 研究主題について

本校英語科では平成 28 年度から、言語活動の工夫に焦点をあてて研究を行ってきた。その際、「聞き手」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、気づいたことを共有したりすることでアウトプットの量と質を高める言語活動の工夫を行った。しかし、この取組においては、生徒の意欲が一時的に高まったものの、生徒は教室内に限定された言語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には至らなかった。

そこで本校の研究主題である「精神的に自立した人間の育成」にあたり、英語科の学習を通して教養ある生徒を育てるうえで、英語を学ぶ意義を実感し、英語を学び続ける生徒の育成を研究主題として設定した。英語が第二言語である以上、その習得には時間と努力を要する。英語を進級や進学的手段として捉え、定期テストや受験に備えるためや、英語の資格試験の合格を目的とするだけの他律的で、受動的な学習では英語を学び続けることは難しい。よって英語を学ぶこと自体に価値を見出すことのできる自立した英語学習者を育成することが肝要であると考え、研究主題として位置付けた。その際、生徒が教室で英語を学ぶ意義を実感できるような優れた教材と出合うことが重要となると仮定し、教材作りに着目して研究を進めることとした。

II 研究の内容及び経過

1 昨年度までの取組

昨年度から、「英語を学び続ける生徒の育成」を研究主題としつつ、オーセンティックな教材と出合わせることを通し、生徒に当事者意識をもって考えたり、語り合いたくなったりする機会を与えることで、英語を学ぶ意義を実感させようと試みた。その結果、オーセンティックな教材は、情報や価値が多く含まれており、生徒の関心を喚起することが分かった。しかし、以下の2点が課題として提出された。1点目は、オーセンティックな教材は、含まれる情報や価値が多い分、中学生の文法知識や語彙力の面から判断して理解するのが難しい面がある点である。そのため教師が生徒の学習段階に応じた教材に加工することが重要になると考える。2点目は、自立した学習者に育てる手立てとして「学習をコントロールする能力」に着目したが、その評価の方法が大変難しい点である。振り返り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十分ではなかったと言える。そのため、自分にあった学習法を見つける上で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と考えた。

2 今年度の取組

今年度は、昨年度の課題を克服すべく、以下の3

点の実践によって本研究主題の具体化を図った。まず1点目は、オーセンティックな教材を言語学習とリアルな世界を結ぶ「優れた教材」に加工することである。2点目は、教材を意味ある表現活動につなげるために、オーセンティックな教材がもつ価値に出合わせ、当事者意識をもって考えられる課題を設定することである。3点目は、メタ認知能力を高め、自らの学習行動を客観的に見つめる機会を設定することで、自分に合った学習方法を見極めさせたい。

表 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・文法等の言語形式, その背景にある文化
英語科ならではの知のプロセス
英語を通し, 多様な価値や情報を含んだ内容を既習の単語や言語形式の知識や技能を生かして理解し, コミュニケーションの目的や場面, 状況に応じて自分の考えを形成して発信したり, 新たな価値を創造したりすることができる。
英語科する教科学習を学び終えたときの姿
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, 英語を学び続けることができる。

(1) 教科する教科学習を実現する本教科の方略

① 言語学習とリアルな世界を効果的に結ぶ教材作りの視点

教科書で扱われている教材は架空の世界であったり、現実の世界を扱いつつも過度に簡略化されていたりするなどリアルな世界との乖離がある。一方でリアルな世界は複雑で難解である。したがって生徒にとって難しすぎたり、言語学習として学習課題が焦点化されなかつたりするなど、生徒の実態との乖離がある。そこで、教師が言語学習とリアルな世界との間の橋渡しをするために、オーセンティックな教材を「優れた教材」に加工する必要がある。その際、以下の3つの視点が重要となる。1つ目は、教師がこの教材を通してどんな価値に出合いたいかを明確にもつことが大切である。英語を学ぶ意義は言語材料との出会いからではなく、言語材料を通して出会う価値から生まれるものであると考える。2つ目は、生徒の実態に合わせて教材を加工する視点である。リアルな世界がもつ細部を失わないようにしながら、読みやすい単語に変換したり、分量を調

整したり、既習の文法知識で読めるようにしたりすることが重要である。3つ目は、教材の中に自分なりに考え、自由に表現したくなるおもしろさや魅力があるかという視点である。

② 意味ある表現活動につなげる手立て

教材を意味ある表現活動につなげるためには、教材が本質的にもっている価値に出合わせつつ、生徒が当事者意識をもって考えられる課題設定が必要である。すなわち、あらかじめ用意された新出の言語材料をあてはめるだけの疑似的な表現活動ではなく、自分が本当に考えていることを表現させることが重要である。また、その課題解決にあたってはペアやグループでの協働学習を通し、教材についての情報を分析したり、価値判断したり、話し合ったりする機会を確保したいと考える。

③ 学習をコントロールする能力を育てるための手立て

英語を学び続ける生徒を育てるにあたっては、自ら目標を掲げ、自分の学習に責任を持ち、「学習をコントロールする能力」を育成しなければならないと考える。そのために、以下の2点を重視する。1点目は、メタ認知能力を高めることである。授業中や家庭学習などにおける学習行動、それに伴う自分の感情の推移を客観的に把握できるようにさせたい。2点目は、学習における自己調整能力を高めることである。自分の学習傾向をメタ認知しつつ、自分にはどのような学習方法や学習方略が合っているのかという観点から、自分の学習行動を見つめ直し、自分に合った学習方略を発見する中で、学習をコントロールする能力を高めていきたいと考える。

Ⅲ 研究の内容及び方法

本研究では、教材に着目し、言語学習とリアルな世界を効果的に結ぶ優れた教材作りに焦点を当てるとともに、教材を意味ある表現活動につなげる手立てや学習をコントロールする能力を育てる手立てを行うことで、主体的に学習に取り組めるようになることを図る。本研究の分析については、授業中の生徒の姿や授業中のワークシートの記述、授業後のアンケートの記述や家庭学習での取り組み方などに関する生徒への聞き取りをもとに、生徒が主体的に学習に取り組めるようになったかを判断する。

IV 実践の内容と考察

実践事例 1

映画「イルカと少年」の世界に飛び込もう！（第2学年）

指導者 三野孝一郎

1 単元について

(1) 単元の考察

「イルカと少年」は2012年に公開された映画である。この映画は実話に基づいており、少年とイルカとの絆を描いた感動作である。主人公の少年ソーヤはスポーツも勉強もできない内気な少年であった。ある日海岸で漁業の罟で尾ひれに怪我を負ったイルカに出会う。ソーヤは罟を外し、イルカに話しかける。イルカは水族館のスタッフによって救急搬送され、その水族館に入院する。イルカはウインターと名付けられた。罟による怪我はひどく、細菌に感染したため尾ひれを切り落とさなければならなくなる。通常イルカが尾ひれを失えば、生きることはいないのだが、ソーヤは人工尾ひれの開発を提案する。幾多の困難と試行錯誤の末、ついに尾ひれが完成する。そしてソーヤはウインターが元気に泳げるようになったことを披露するチャリティーイベントを行う。このイベントにたくさんの人々が訪れ、ソーヤの努力を称えるとともに、ウインターの奇跡の回復を祝福する。このチャリティーイベントの最後にソーヤは大勢の前でスピーチを行う。そこにはかつて内気だった少年ソーヤの姿はない。

本単元でこの映画を教材として取り上げる理由は以下の2点である。1点目は、生徒と同年代の少年が、尾ひれを失ったイルカのために奮闘する中で、様々な人と出会い成長していくストーリーは、感動的で多くの共感が得られると考えられる点である。困難を乗り越えてたくましく成長する少年の姿は、同年代の中学生の心に響くと考える。

2点目は、オーセンティックな資料に接することができる点である。映画では描き切れていない救助にあたったスタッフの談話や、泳げないウインターを水中で抱えながら24時間体制で看護した話に触れることで、生徒はよりリアルな世界に近づくことができる。以上のことより、本教材は生徒が映画の作品世界に入り込み、英語を学ぶ意義を感じ

ることのできる教材であると考えられる。

(2) 英語科する教科学習を実現する方略

① 言語学習とリアルな世界を効果的に結ぶ教材作りの視点

この映画のあらすじは、英語圏のインターネット上に複数ある映画情報のサイトを参照しつつ、生徒の実態に合わせて書き直しを行った。具体的には、語彙の調整として中学生には難解と思われる単語を平易な単語に置き換えた。また、未学習の言語材料については、映画の文脈を失わないようにしながら、かつ原文の意図を踏まえたうえで、既習の言語材料に書き換える作業を行った。

また、この映画の舞台であるフロリダ州のセント・ピーターズバーグ市（以下「センピ市」と略記）は高松市の姉妹都市であり、同市より英語教師として派遣されている教師にイルカをはじめ、フロリダの海洋生物の実態について直接話を伺う機会を設けた。幸いなことに同教師は海洋生物学を大学で専攻しており、イルカやウミガメの保護活動に参加した経験もある。同教師を招聘し、フロリダの海の豊かな自然についてや自身の海洋生物の保護の体験、豊かな海を守ろうとする活動について直接話を聞く機会を設定することで生徒はこの映画の世界をより実感をもって捉えることができると考える。

② 意味ある表現活動につなげる手立て

この映画のクライマックスは主人公のソーヤが、水族館のチャリティーイベントに来てくれた大勢の観客の前で感謝のスピーチをする場面である。このシーンは、内気だった少年が、尾ひれを失ったイルカのために奮闘する中で、様々な人と出会い成長していくストーリーを象徴している。このクライマックスの場面を意図的に取り上げ、生徒にソーヤ少年になりきってスピーチをする表現活動に取り組みせたいと考える。

その際、このスピーチに至るまでの映画のあらすじを十分に踏まえたうえで、このスピーチの目的・場面・状況を具体的に考えさせ、自分事としてこのスピーチに臨ませたい。この表現活動を通して映画の世界に入り込ませ、ソーヤ少年になりきらせることで、単に新出の言語材料を用いて表現するだけでは感じるできないリアルさや感情の高まりを実感させたいと考える。そしてこのことが英語を学ぶ意義につながっていくと思われる。

③ 学習をコントロールする能力を育てるための手立て

英語を学び続ける生徒を育てるにあたっては、「自分の学習に責任をもち、コントロールする能力」を育てることが不可欠である。そこで、自らの学習行動の傾向を客観的に把握することができるように、学習の計画と目標設定をさせたい。授業の終わりに学習行動のモニタリングを行わせたい。この際、できなかったことばかりでなく、できたことにも着目させ、なぜできたのかを分析させることで、自分に合った学習方法や学習方略を認識できるように促していきたい。このような振り返りを通して、認知フェーズから行動フェーズへと移行できるようになると考える。

2 指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

少年と尾ひれを失ったイルカとの絆を描いた映画「イルカと少年」のあらすじを英語で読んで内容を理解する。そのうえで、実際の舞台となったセンピ市にある水族館のスタッフの談話や、イルカやウミガメの保護活動を経験している同市出身で高松市に姉妹都市交流の一環として派遣されている英語教師の話聞き、動物愛護や生命尊重、少年の成長といった価値について考え、映画の主人公の少年になりきって映画のクライマックスの場面でスピーチをすることができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
不定詞や助動詞、未来の予定を示す表現など既習の言語形式を使った文を理解するとともに、それらを目的・場面・状況に応じて使用することができる。
思考・判断・表現
映画「イルカと少年」のあらすじを英語で理解し、動物愛護や生命尊重、ソーヤ少年の精神面での成長といった価値について考えるとともに、クライマックスでのスピーチの目的・場面・状況や水族館のスタッフや支えてくれた家族や仲間の気持ちを踏まえつつ、ソーヤ少年になりきってスピーチの原稿を既習の言語材料を用いて書くことができる。
主体的に学習に取り組む態度
映画「イルカと少年」のあらすじを踏まえ、スピーチの目的・場面・状況を考えたり、水族館のスタッフの気持ちを感じたりしながらスピーチの原稿を書こうとするとともに、動物愛護や生命尊重、自己の成長といった価値について考えようとしている。

(3) 学習指導計画

回	学習内容	指導上の留意点
1 ・ 2	「イルカと少年」のあらすじを読む① 言語材料としては good の比較級と最上級および不定詞の名詞的用法と副詞的用法を学習。	内気な少年ソーヤとイルカがどのように出会ったのかを理解する。また、水族館のスタッフの果たした役割を読み取る。
3 ・ 4	「イルカと少年」のあらすじを読む② 言語材料としては接続詞の when を学習。	なぜ内気な少年ソーヤが夏休みの学校の補習をさぼって足しげく水族館に通ったのかを理解する。
5 ・ 6	「イルカと少年」のあらすじを読む③ 言語材料としては同級比較を学習。	尾ひれを失ったイルカを救おうとする中で、ソーヤ少年がどのような困難に出会い、それらをどのようにして乗り越えていったのかを理解する。
7	フロリダの豊かな自然について	センピ市出身の英語教師の話聞き、フロリダの海の豊かさやイルカやウミガメなどの海洋生物の保護の実態を知る。
8	水族館のスタッフの気持ちや考え方を知る	実際に救助にあたった水族館のスタッフの話聞きの中で映画では触れられていないスタッフの気持ちや考え方を理解する。
本時 9 ・ 10	少年になりきりスピーチの原稿を書く 既習の言語材料を用いて書く。	「イルカと少年」のあらすじを踏まえ、スピーチの目的・場面・状況を考える。
11	なりきりスピーチ発表 in 附中	センピ市出身の英語教師を審査員として招き、なりきりスピーチ発表会を行う。

(4) 本時について

① 本時の目標

- 「イルカと少年」のあらすじを踏まえ、映画のクライマックスでのソーヤ少年のスピーチの目的・場面・状況を考えたり、周りのスタッフの気持ちなどを考えたりしながら、スピーチの原稿を既習の言語形式を用いて書くことができる。
- スピーチの目的・場面・状況を考えたり、周りのスタッフの気持ちなどを考えたりしながら、スピーチの内容を考えようとしている。

② 本時の評価

- スピーチの目的・場面・状況を考えたり、スタッフの気持ちを考えたりしながらスピーチの原稿を既習の言語材料を用いて書くことができる。

- スピーチの目的・場面・状況を考えたり，周りのスタッフの気持ちを考えたりしながら，スピーチの内容を考えようとしている。

③ 本時の流れ

学習内容及び活動	
1	「イルカと少年」のあらすじを確認する。 ・登場人物や出来事についての英語の質問に答える。
2	学習課題を把握する。 ソーヤ少年になりきってスピーチの原稿を書こう
3	スピーチの内容を考える。 ・個人でスピーチが行われる目的・場面・状況を考えながらスピーチの内容を考える。 ・班でスピーチの内容について意見交換をしながら，ワークシートにスピーチの内容を箇条書きにする。
4	班でスピーチを統合し，まとまりのある内容にする。 ・スピーチの構成を考えながら，まとまりのあるスピーチのために箇条書きしたものの中から内容を選ぶ。 ・伝えたい内容の優先順位にしたがって2分間でスピーチが終わるように，スピーチ内容を検討する。その際，言語形式の修正や分かりやすく言い換える工夫も行う。
5	本時のまとめをする。 ・スピーチ原稿を考えるうえで，目的・場面・状況を考えて内容考えることができるとともに，まとまりのあるスピーチとなるように内容を厳選できるようにする。

3 指導の実際

(1) リアルな世界に導くための教材作りと学習 機会の工夫

教材作りにおいては以下の4点に留意した。1点目は，原文が平易であるか否かにかかわらず，長い文章は短い文章に分けて書き直した点である。一般的に関係代名詞を用いた場合，文章が長くなるが，生徒が2年生で関係代名詞を未習であったことを踏まえ，また，英語を苦手とする生徒に対する配慮として行った。2点目は，すべての文章を現在形で書き記した点である。2年生は過去形については既習であったが，その運用においては十分に練習ができていないことを踏まえ，生徒のスムーズな英文理解を優先する目的で行った。3点目は，教材を小分けにして提示できるように再編成を行った点である。全体として約600字の文章であるが，それらを一気に提示するのではなく，6つのパートに分け，各パートを100字前後とし，一授業時間内に読み切れる文章量で提示した。4点目は，文章提示の方法を工夫した点である。各パートの本文ワークシートは大きめの文字で印刷し，かつ本文ワークシートの下半分は視覚的に理解をサポートする目的で映画の場面写真を複数提示した(図1)。さらに，各パートの読

解の前にそれぞれのパートの部分の映画を事前に見せる形で授業を行った。また，映画の世界をよりリアルに実感させる目的でセンピ市出身の英語教師を招聘した。生徒は同教師よりフロリダの豊かな自然についての話やイルカやウミガメの保護活動の実体験の話や直接聞くことができた(図2)。また，授業後にメールでの質疑応答を行い，生徒の疑問点に対応する機会を設けた。さらに映画の背景にある現実を実感させるために，センピ市の水族館で16年間にわたってウインターの世話を行ってきた飼育員の記事を読んだり，インタビューを聞いたりした。

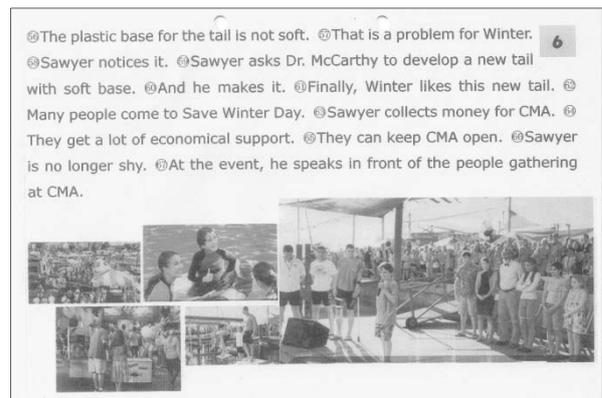


図1 ワークシート (Part6)

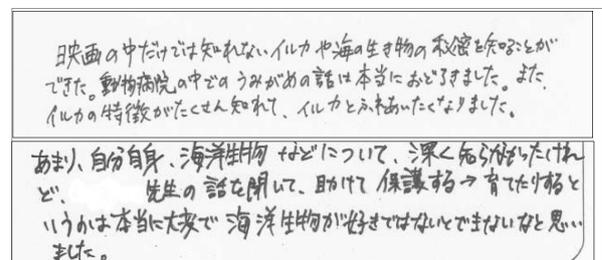


図2 英語教師との交流後の生徒の感想

(2) スピーチを自分事にさせる手だて

映画のクライマックスでのソーヤ少年のスピーチに挑戦させるにあたっては，以下の2点に留意して指導した。1点目はソーヤ少年が誰に対してスピーチをするのかを明確に意識させた点である。映画の登場人物の顔が描かれているカードを用いてソーヤ少年をとりまく人物関連図を作成させ，誰に対してスピーチを行うのかを明確にさせた。こうすることで，スピーチの目的・場面・状況を各自が具体的に意識することにつながった。2点目は，スピーチの発表会を講堂で行った点である。このクライマックスの場面をよりリアルに感じさせるために，教室で行うのではなく，演台のある講堂を使用した。生徒

は緊張しつつも臨場感をもってスピーチに臨むことができていた。

(3) 学習メタ認知表による自己調整学習の利用のすすめ

映画のあらすじの読解は6つのパートで構成されているが、各パートが終了するごとにそのパートの暗唱テストを生徒に課した。生徒は各パートの読解が終わると、宿題としての練習を行う。その際、宿題メタ認知表を使うことで練習内容を具体的に記述したり、練習した時間帯を把握したり、また、その時の気持ちを記録したりすることで、自身の学習の傾向を客観的に把握する機会を設定した(図3)。こうすることで自分に合った新しい英語の勉強法を見つけ出せるように指導した。

宿題メタ認知表 クラス() 名前()		
日付	5/11	時間帯 10時頃
宿題・練習内容	チャプター1も暗唱する練習。和訳して、英文を2回ずつ読む。	
その時の気持ち	1回目は何れすでもっと早くしなけり、2回目もマシなみた、自分で単語の読み方を探さなければならぬと気がついた。	
日付	5/11	時間帯 1夜
宿題・練習内容	2も和訳し、暗唱する。(2回読む)	
その時の気持ち	単語の意味が分からなければ単語帳をいんどじかいた。分からない単語があるなら、ない単語になる。	
日付	5/20	時間帯 7時頃 (19:00)
宿題・練習内容	音読を3回する	
その時の気持ち	1回で読めたので○はXもして、読めるか、英文にはペンで○をして、Xになるまで練習する。音読を多くして、音読した。	
日付	5/22	時間帯 1時頃
宿題・練習内容	チャプター3も和訳し、音読する。	
その時の気持ち	長い文章で、知らない単語や読め方があるため、1回の音読に時間がかかった。音読できない。	
日付	5/25	時間帯
宿題・練習内容	チャプター1暗唱テストの前の音読練習	
その時の気持ち	まだ暗唱ができていないので、なるべく早く、頭の中を映るも、暗唱したいと思うようになった。	

図3 宿題メタ認知カードの生徒の記述

4 実践の考察

(1) リアルな世界に導くための教材の効果

従来の教科書だけで授業が進行するのと比較して、多くの生徒が映画とともに英文を読み進める授業方法に新鮮さを感じていたようである。また、教科書よりも理解しやすかったと述べている生徒もいた。その理由として事前に映像でストーリーが頭に入っているため、英文が理解しやすかったと授業の振り返りで書いている生徒が少なからずいた(図4)。あらためて視覚情報が人間の認知において大変重要な役割を果たしていることが分かった。しかし、このことはたとえ英文が読めなくても、映像を見ていればある程度理解することができることを示唆しており、英文読解において映像の扱い方には留意が必要であると感じた。今後は英文を先に読ませた後に映像で捕捉するなどの映像の提示方法に工夫が必要である。

映画をもとに英文を頭に入れるのは、とてもいいと思います。
 (原映像でストーリーを頭に入っているが、英語を頭に入りやすかったです)

図4 生徒の振り返りの記述

(2) スピーチを自分事にさせる場面設定の効果

生徒はソーヤ少年を中心に登場人物との関係性を考えながら、人物相関図に取り組むことができていた。その中で、ソーヤ少年にとって親密度が高く、かつ重要な役割を果たしている登場人物をスピーチの対象として選ぶ生徒が多かった。すなわち、ソーヤ少年への影響力が大きかった登場人物やソーヤ少年が感化された登場人物にスピーチの対象が集中した。また、スピーチ発表会は班ごとに1つのスピーチに取り組ませた(図5)。そのため、自分が選んだ登場人物が他の生徒と重なってしまい、役割分担上、必ずしも最も書きたかったのではない登場人物を選んで書いている生徒がでてきた。これはスピーチを自分事にさせるうえでマイナス要因であったと考える。以上のことより人物相関図はソーヤ少年と登場人物の関係性を客観的に把握するうえで有効であったが、班で1つのスピーチを完成させるといった課題設定が自分事にさせるうえで妨げとなったと考える。

ソーヤに代わってスピーチの原稿を書こう!	
Dr. Clay. I didn't feel as if I belong at the school. but you let me work as a volunteer at CMA. I was very happy. Thank you very much. I was encouraged by you. I want to be a like you.	Dr. Clay
Dr. Clay, I respect you kind and dependable. I was a shy and a lonely because of a man.	

図5 生徒のスピーチ原稿

(3) 学習メタ認知カードの効果

各パートの読解終了後に課した暗唱テストにほとんどの生徒が一生懸命に取り組むことができた。その結果として「宿題メタ認知表」には暗記するために有効な学習法を記述した生徒が多くいた(図3)。自分だけの学習方略に出会えた生徒もいたようである。しかし、英語の学習は英文の暗記だけではないので、音読やライティング、再話等においてこの「学習メタ認知表」が有効かを検証していきたい。また併せてその後の生徒の学習行動に変容をもたらしたのかを調べる必要があると考える。

実践事例 2

日本の魅力が伝わる“My report”（第3学年）

指導者 佐藤梨香

1 単元について

(1) 単元の考察

近年、情報化社会の発展によって、世界のグローバル化が進み、我々は様々な手段で多くの情報を手に入れることができるようになった。しかし、その多様な情報の中には、信憑性に欠けるものも多く存在する。その中で新聞通信調査会「メディアに関する全国世論調査」（2015）によると、信頼度の高さ、内容の充実度、種類の多さ、正当性、責任ある報道などの点で新聞記事は他のメディアよりも高評価を得ている。新聞記事ならではの特徴としては、一覧性・携帯性・記録性・確認性・詳報性・解説性・予測性・即時性などが挙げられ、どれも授業における新聞記事の使いやすさや有効性を十分に説明するものである。また、文部科学省が2015年に示した「英語教育の抜本的強化のイメージ」では、目標例として、「短い新聞記事を読んだり、テレビのニュースを見たりして、その概要を伝えることができるようにする」ことが掲げられている。

そこで、本単元では英字新聞を活用した授業を行う。英字新聞の良さは、その記事の種類の豊富さとリアルタイムで世界の情報を手に入れられる点にある。「全面広告」「天気予報」「4コマ漫画」「テレビ欄」など、中学生でも身近に感じることでできる記事も多く非常に活用しやすい。また、週刊で発行されている英字新聞の記事の内容は、まさに今、世界で起こっていることであり、生徒にとってリアルな世界を知るきっかけにもなる。英字新聞を読む活動を進めていく中で学んだことを活かし、本単元では、タイの中学生に日本の魅力が伝わるようなMy reportを作成する。タイの中学生にとって、日本のアニメやマンガは非常に人気があり、興味をもっている生徒が多い。そのことを知り、日本の魅力を伝えることは、生徒にとって自国の良さを実感することにも繋がる。英字新聞という1つのツールを活用することによって、「聞く」「読む」「話す（やり取り）（発表）」「書く」という4技能（5領域）を有機的につなぐことができ、生徒が英語を使って表現したいと感じることに繋がる。

(2) 英語科する教科学習を実現する方略

① 英字新聞の活用によるオーセンティックな題材作り

英語を日常的に使用する日本人の割合は1割以下であると言われている。また新型コロナウイルス感染拡大の影響を受け、2019年には約3200万人だった訪日外国人旅行者数が2020年には約410万人と前年比で約87%減少した。このことから、コロナ禍で中学生が日常生活の中で、英語を聞いたり、話したりする機会が減少していることが考えられる。そこで、英字新聞を活用することにより、生徒によりリアルな英語に触れさせたい。週刊で発行されている英字新聞を使用することによって、生徒はまさに旬な情報を英語でキャッチすることができる。また、同じ出来事を取り扱った記事であっても日本の新聞と英字新聞で書かれている記事の内容はニュアンスが異なることがある。なぜなら、新聞記事にはその国の文化や価値観が強く反映されるためである。この文化的背景の違いを感じることで、異文化を学ぶ一助になると考える。

② 意味ある表現活動につなげるための場の設定

生徒が英語で表現したいと感じるためには、「何を」「誰に対して」「どのように」表現するのかが重要である。そこで、作成したMy reportを昨年度からオンライン会議システムを使って交流をしているチェンマイ大学附属中学校の生徒に向けて発信する機会を設定する。伝える対象を明確にすることで、生徒のモチベーションを高めることができる。また、単元の中でタイについて学習する時間を設定する。他国を知ることによって、より自国を見つめることができ、タイで人気がある日本文化について、さらに深く知ることができる。また、伝える相手が同年代であるため興味をもっている内容も想像しやすい。リアルタイムで交流することが難しい場合でも、紙面での交流はしやすく、その記事についての意見をもらうことでさらに学びを深めることができる。

③ 英語を学ぶ意義を実感できる表現活動

アメリカ国務省の付属機関であるFSIが「英語を母国語とする人が他の言語を習得するのに必要な時間」を表したデータによると第2言語の習得に必要な時間は2200時間以上ともいわれ、特に日本語と英語のように言語間の距離の遠い言葉の習得には多

くの時間を必要とする。中学校卒業時までの英語学習の授業時間は、小学校3・4年生での外国語活動を含めても630時間であり、大幅に不足しているといえる。そのため、英語を習得するためには、生徒が中学校卒業後も英語を主体的に学んでいこうとする態度を育てることが重要である。この態度を育て、英語学習へのモチベーションを高めるためには、生徒が英語を学ぶことの意義や充実感を感じるとともに、メタ認知能力を高め、自分の学習傾向を理解する必要がある。英語を学んでいて、生徒が充実感を感じたり、課題を実感できたりする瞬間は、「英語が聞けた」「話が通じた」「この表現は伝わらない」など英語を使って相手とコミュニケーションを図った時である。英字新聞の記事はその種類が豊富であり、内容を吟味することによって、中学生でも十分に読み取ることができる。また、My report をタイの中学生に読んでもらい感想を聞くことによって、「英語が通じた」という経験をすることができる。さらに、単に英語が通じたということだけでなく、タイの中学生の感想を聞くことによって、自分では気がついていなかった新たな視点に気がつき、更により深い内容を英語で発信したいという生徒の内的動機づけにも繋がっていくと考える。

2 指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

デジタル英字新聞を読み、その記事の内容や表現について学習する。そこで学んだことを生かしながら、日本の魅力が伝わる My report を作成し、その記事の内容についてグループで吟味し、向上させるとともに、タイの中学生に伝えることができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
既習の言語材料（現在完了進行形）の特徴やきまりを理解し、その表現を用いて My report を作成する技能を身に付けている。
思考・判断・表現
タイの中学生に日本の魅力を伝えるために、相手の文化や習慣の理解し、My report を作成するとともに、他者の My report を読み、その内容について理解し、より分かりやすいものになるように、グループで話し合ったり、アドバイスしたりして表現している。

主体的に学習に取り組む態度
タイの中学生に日本の魅力をより伝えるために、相手の文化や習慣の理解に努めつつ、主体的に英語を用いて表現しようとしている。

(3) 学習指導計画

回	学習内容	指導上の留意点
1 ・ 2	英字新聞を読もう	抵抗感をもたずに英字新聞が読めるように、生徒にとって身近な記事を与える。
3 ・ 4	英字新聞の記事からその特徴を探ろう	見出しや表現の工夫など、新聞にまとめるための工夫について着目させる。
5 ・ 7	日本のアニメについて、英字新聞の記事を作成してみよう	タイの中学生にも人気があり、生徒にとっても身近であるアニメについてレポートにまとめることで、書き方を学ばせる。
8 ・ 9	タイについて知ろう	発表相手を意識した My report が書けるようにするために、タイの文化やタイの中学生が興味をもっていることについて調べ学習を行う。
10 ・ 11	選んだテーマを基に My report を作成しよう	テーマを選び、My report を作成する。その際、読み手を意識し、日本の魅力が伝わるような記事になるようにアドバイスをする。
12 (本時)	作成した My report をグループで発表し、再構成しよう	作成した My report をグループで発表し、お互いにアドバイスすることで、より分かりやすい英字新聞に再構成させる。
13 ・ 14	My report をタイの中学生に読んでもらい、感想を聞こう	タイの中学生に My report の紙面で発表し、その感想を受け取ることで、生徒の内的動機づけにつなげる。

(4) 本時について

① 本時の目標

- My report をグループで発表し、その内容について議論し、より正しく適切な表現を用いて My report を再構成する。
- 他者の My report の発表を聞き、その内容について理解し、吟味してその表現がより良いものになる提案をする。

② 本時の評価

- タイの中学生に日本の魅力を伝えるために My

report になぜその記事を選んだのか、その理由を明確にしなが、他者に説明している。また、他者の My report の内容を理解し、改善点をアドバイスしている。(思考・判断・表現)

- 他者からのアドバイスを参考に、My report の内容を改めて考察し、よりよい表現を用いたものに再構成しようとしている。(主体的に学習に取り組む態度)

③ 本時の流れ

学習内容及び活動	
1	これまでの学習を振り返り、日本独特の表現と世界との表現の違いを知る。
2	本時の学習課題を把握する。
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> How can we make “My report” better? </div>	
3	グループで My report を発表する。 ・ 3人が聞き手となり、My report について質問したり、改善点を伝えたりする。
4	他者からのアドバイスを参考に、My report を再構成する。
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> アドバイスの視点 </div> <ul style="list-style-type: none"> ・ タイの中学生を意識し、その内容が伝わりやすなものになっているか。(日本文化とタイの文化の比較ができていないか) ・ 見出しや文章の書き方の工夫など、新聞として読みやすいものになっているか。 	
5	本時の振り返りを行う。

3 指導の実際

(1) 英語と日常生活結びつけるための英字新聞の活用

本単元では新聞記事形式の My report を書くことを単元の終末に設定した。SNS を活用し、様々なメディアから情報を獲得している生徒にとって、文字だけで内容を伝えなければならない新聞形式は身近なものとは言い難い。しかし、それだけに言語がダイレクトに伝わるものでもある。その特性を生かし、まずは新聞記事を読み、その表現に慣れることを目指した。デジタル英字新聞である“English Breaking News”は英語力に合わせた記事が書かれており、内容を精選することで中学生でも読みこなすことができる。また、英字新聞を読むことにより、より多く

の単語に触れることができるため、文中に含まれる未習語を推測しながら読む力を高めることができる。

(2) 相手意識をもった表現活動

言語でのコミュニケーションは常に実生活と深く関わり合っている。相手意識をもつことができなければ、いくら難しい単語を知っていても会話を成立させることはできない。本単元では、My report の読み手を以前から交流のあるタイの中学生に設定した。同じアジア圏の国ではあるが、タイの人々の暮らしや文化は生徒にとって身近なものではない。そのため、単元を進めていく中でタイについても学習し、日本との文化の違いに注目させた。ある生徒は「温泉」を紹介する英文を書いていたが、タイでは温泉に水着を着て入るのが一般的との情報を得て、「日本の温泉には水着では入りません。」という説明を付け加えた。また、その国の文化を知ることで、「～と似ている○○」と表現するなど、より相手に伝わりやすい工夫をするように支援した(図6)。



図6 My report を読みアドバイスする様子

この活動の中で、以前は英語で表現することだけに終始していた生徒が相手をリアルに想像することでより英語で表現することの意義や価値を実感することに繋がった。

(3) メタ認知を促す振り返りカードの活用

今年度から、各単元の終了時に活動を振り返る時間を設定し、「向上した点」「今後向上させたい点」について振り返りカードへ記入させた。英語で行った活動を日本語で振り返ることで、より深く自己の学習を振り返ることができるようになった。また、教師や仲間からのアドバイスを受け取ることで、客観的に自己の活動を振り返り、課題に気づくことができた。

4 実践の考察

(1) 英字新聞を活用することで生徒の英語力を高める

英語の4技能の中で、「話す」「聞く」の2技能に

については、パフォーマンステストやその後のやり取りで表出されることが多く、生徒が自分自身の能力の向上を実感しやすい。一方、「読む」「書く」の2技能については、その力が表出される機会が少なく能力の向上を実感することが難しい。その中で、レベル別に分かれた英字新聞を読む活動を取り入れたことによって、生徒は自分自身の英語力の向上を感じることができた。

また、実生活に即したテーマの英文を利用したため、その記事の内容を類推することができ、未習語や学習していない英文法についても読解することができた。

(2) グループ活動を通して互いに学び合う表現活動の場の設定について

グループで互いの My report を読み合い、内容を吟味し、再構成する活動を取り入れた。これにより、より多くの英文に触れることができた。また、同じテーマを選んでいても、その表現方法は多様であることを実感することができた。第2言語習得において、自己の mistake (間違い) や error (誤り) に気づくことは容易ではない。一方、他者のそれには比較的気づきやすい。その特性を活用し、グループで交流した後再び自己の My report を再構成させることで内容を向上させることができた (図7)。

<ul style="list-style-type: none"> 内容とは異なっていたが、友達の My report を読むことで新たな文法事項を知り、自分の My report にも生かすことができた。
<ul style="list-style-type: none"> 自分では分かりやすく表現していたつもりだったが、友達からのアドバイスを受け、さらに分かりやすい表現を工夫する必要があることに気づいた。
<ul style="list-style-type: none"> 文の順序を入れ替えた方が、読み手にとって分かりやすいことを指摘され、改善することができた。

図7 実践後の生徒のコメント

(3) 自己の英語活動を振り返る「振り返りカード」の活用について

英語を学び続けたいという気持ちを生徒にもたせるためには、自己の英語能力の向上を実感させることが重要である。ポートフォリオ形式の振り返りシートを活用することで、以前はうまく表現できなかった内容や事柄についてより正確に表現できていることに気づき、生徒はさらに自己の英語運用能力を高めたいと感じていた。また、自己の英語学習を客観的に見つめ、その後の学習に活かすことができた。

V 研究のまとめと今後の課題

1 研究の成果

- 題材の新鮮さや生徒の実態に合わせた英文の調整、思考や表現の余地といった3つ視点をもつことは「優れた教材」に加工するうえで有効であった。また「優れた教材」を提示することで生徒を対象世界に没入させ、生徒が主体的に英語を学習しようとするにつながった。
- 相手意識をもった表現を工夫させることで、新たな言い回しを学んだり、文の書き方を工夫したりして、主体的に自己の英語力を高めていくことができた。自己の価値観でのみ表現するのではなく、他者にどう伝えるかに意識が向くようになった。
- 表現活動においては相手のバックボーンを知ろうとすることが異文化理解につながり、さらに異文化に触れたことにより自国の文化をより深く知ろうとする態度が身についた。

2 研究の課題

- 優れた教材に加工したものを提示したことにより生徒のインプットの姿勢に変容が見られ、主体的に英文を吸収して理解しようとする姿が見られたものの、アウトプットの質の向上までにはつながらなかった。表現の質を高める効果的な手だてが求められる。
- 「書く」「読む」の技能については、振り返りが可能であるのに対し、「話す」「聞く」の活動は即興性が求められる。今年度の実践では、振り返りに重点を置いたために、生徒の即興性を高めることが十分にはできなかった。

《参考文献》

- 三野孝一郎・佐藤梨香「研究報告第5巻・第1号」 附属高松中学校 2021
- 渡部信一『『学び』の認知科学辞典』 大修館書店 2020
- 加藤由崇「コミュニケーション・タスクのアイデアとマテリアル」 三修社 2020
- 秋田喜代美(著), 斎藤兆史(著), 藤江康彦(著) 「メタ言語能力を育てる文法授業」 ひつじ書房 2019
- 高島英幸 「タスク・プロジェクト型の英語授業」 大修館書店 2020

人 間 道 徳

第1学年 人間道徳

大単元名

自分発見プロジェクト～様々な挑戦～

指導者 小澤 聡・一田幸子・山下裕平
和田美紀・藤本 光

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、これまでの自分を見つめ直し、これからの自分はどうあ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

自ら立つとは、どういうことか。

(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を問い続けること。

「自己の在り方」

集団の中で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学年では、「自ら立つ」ことを価値の中心に置き、「自ら立つとは何か」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している。今年度の人間道徳では、自己分析しながら自分を見つめ直したり、栽培活動を通して集団の中の自分を振り返ったりして、自己の生き方・在り方について考え続けることを目指した。そして、プロジェクト名を「自分発見プロジェクト～様々な挑戦～」とし、その中で自分たちがやってみたいことに挑戦していくことをプロジェクトの基本とした。

本校第1学年の生徒の実態としては、入学時より新しい事柄に対し前向きに取り組もうとする生徒が多く、全体的に共感的な人間関係がおおむね結ばれている。一方で、他人と比較する中で思い悩んだり、自分の欠点を過剰に気にしたりするといった自己肯定感の低い生徒も見受けられる。

第I期では、自分はどのような人間なのか他者に

表現する活動を行った。自己分析によって自分の価値観を改めて確認したり、客観的な視点を取り入れることで自分の新たな一面に気付いたりすることを通して、自己と向き合うことができると考えた。

第II期では、本校の伝統となっている農園活動を通して、自分たちが望む集団について考えるとともに、集団の中の自己の在り方を問い続けさせたいと考えた。ただし、本年度は畑を使うことができなくなったため、土袋栽培という新しい方法で栽培活動を実施することとした。本校の生徒は自然と触れ合う体験が必ずしも多いとは言えない。植物に関する知識や育て方の情報は簡単に得られるが、実際に育てるとなると自然環境が大きく影響するためうまくいかないことも出てくるのが予想される。そのような困難に直面したとき、生徒は自ずと自然や生命と向き合うことになる。また、グループでの活動では仲間の考えを知る機会が多く、その中で自分の姿にも気付けることがあるだろう。このように栽培活動では、活動中に自然や生命の大切さと向き合えるとともに、同じ目的で活動する仲間の行動を見たり価値観に触れたりすることで、様々な視点から物事を考えられる。1年間を通して少しずつ視野を広げながら、自己の生き方・在り方を見つめ直す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 省察の時間の設定の工夫

省察の時間は大きく2つの種類に分けて設定した。1つ目は、プロジェクトの初めや終盤に大単元を貫く問いについて考える時間である。2つ目は、活動途中にプロジェクトの目的や活動内容を問い直したり、活動への取組について自分自身を振り返ったりする時間である。また、省察の時間を行う規模も学年団、クラス単位、グループ単位というように、省察する内容に合わせて変化させた。

② 生徒の意見を反映したプロジェクト学習

第I期では、自分のことを他者に伝えるための表現方法は各自の希望するものを選ばせた。自分が興味をもっていたり、得意としていたりすることを選択することで、表現する意欲を高めることをねらいとした。また、表現選択コース内でリーダーを決め、全体の動きを考えさせたり、表現物作成の時間調整をさせたりした。これにより、自分たちの意見がリーダーを通して全体の活動に反映されることに気付

かせるとともに、教師主導で1年間の活動が進むわけではないことを意識付けた。

第Ⅱ期では、人間道徳実行委員（以下実行委員）を募り、自分たちが中心となって人間道徳のプロジェクトを進めていくという認識をもたせた。また、実行委員が中心となることで、生徒から挑戦してみ

たい事柄の意見も出しやすくなる。生徒中心でプロジェクトを進めることによって見通しの甘さが出てくる可能性はあるが、教師からの指示待ちではなく、自分たちがやってみようとする気持ちによってプロジェクトが進んでいくことを実感させることで、自分事として活動を捉えられるようになると考えた。

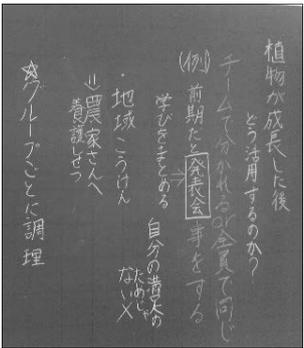
(5) 大単元評価規準

省察性	問題解決で必要となる資質・能力
自他との関わりから、「自ら立つとは何か」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 5 27	～第Ⅰ期～ ○自分とはどのような人間か自己分析し、表現活動を通して、自己と向き合い自分について考える ・人間道徳ガイダンス ・オリエンテーション ・【省察の時間（第2回）】 学年団で実施 『自ら立つ』とは、どうか 『自分らしさ』とは何か ・「ジョハリの窓」の実施 ・自分がどのような人間かを伝える表現物作成	<ul style="list-style-type: none"> 1年間かけて「自ら立つ」ことについて考えるために、人間道徳でプロジェクト学習を行うことを伝えた。第Ⅰ期では、自分とはどのような人間なのかを考えることを意識させるために、自分のことを伝える表現活動「自分ってどんな人間？」を実施した。 「ジョハリの窓」で、主観的に見た自分と客観的に見た自分を認識させた。自分と他人との認識のズレに気付くことで、新しい自己の発見につながった。 「映像」「写真」「プレゼンテーション」の3種類の表現方法から選択させて、自分を表現させることとした。 中間発表会を2回取り入れることで、自分の表現物をさらによいものにしようとする意識を高めさせた。 省察の時間では、『自分らしさ』とは何かや『自ら立つ』とはどうかという問いを何度も考えさせた(図1)。
	・表現選択コース内の表現物中間発表Ⅰ（第11回） ・【省察の時間（第12回）】 『自ら立つ』とは、どうか グループ単位で実施	問い：『自ら立つ』とはどうか 第2回 自分で今、どう行動したらいいか考えて、判断し、実行すること。
	・表現選択コース内の表現物中間発表会Ⅱ（第13・14回） ・学年団発表会（第21～24回） ・【省察の時間（第25～27回）】 クラス単位で実施 『自分らしさ』とは何か 『自ら立つ』とは、どうか	第12回 自分について理解し、それを生かして、周りに頼ったり、頼られたりしながら、自分なりに考えて判断し、行動すること。また、よい人間関係を築くこと。
		第27回 まず自分がどのような人間かしっかり理解し、それらを生かして自分がどのように行動すべきか考えて判断し、実行すること。また、自分がどうしたいか考えをはっきりもつこと。

図1 省察の時間の生徒のワークシートの記述の変容

<p>28 5 31</p>	<p>～第Ⅱ期～ 植物栽培の準備 ○自分たちが育てたい植物の決定・土袋の準備 ○活動のグループ分け ○活動計画作成，種まき，水やり</p>  <p>図2 グループ活動の様子</p>	<ul style="list-style-type: none"> 第Ⅱ期は栽培活動を行うことを通して、「集団の中の自己の在り方」を中心に考えていくことを伝えた。 夏休みに調べてきた植物の情報をもとに，育てたい植物を選ばせた。それぞれの希望をもとに，実行委員が同じ種類の植物を選んだ者を基準としたグループ分けを行った。 グループごとに自分たちが選んだ植物の植えつけ方や土袋で育てるための注意事項等を調べ，水やりや栽培記録の役割分担をさせた（図2）。 栽培場所としてはプールサイドを使用し，一人一袋の土袋を準備し，野菜の種類に適した方法で種まきを行った（図3）。花を育てるグループには，花壇を使用させた。  <p>図3 種まきの様子</p>
<p>32</p>	<p>第Ⅱ期人間道徳の活動の全体共有 【省察の時間（第32回）】</p>  <p>図4 意見を交流している様子</p>  <p>図5 意見を発表している様子</p>	<ul style="list-style-type: none"> 学年団で集まり，第Ⅱ期の栽培活動の全体の目的を確認するとともに，活動を通して，自分の言動を含めた自己と向き合うことが必要であると伝えた。また，活動の中心となる実行委員を全体で紹介した。 「どのような集団がよいか」「集団の中で自分はどうか」「自分がどう在りたいか」について，現時点の自分の考えを学年団全体で意見交流させた（図4）。学年団全体の場ではあったが，進んで自分の考えを発表する生徒が多く見られた（図5・6）。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>○「どのような集団がよいか」</p> <ul style="list-style-type: none"> 誰かのミスをせめずに，補い合える集団。 全員がそれぞれの意見を言いやすい集団がよい。 全員が精神的な苦痛がなく動くことができ，まとまりのある集団。 <p>○「集団の中で自分はどうか」</p> <ul style="list-style-type: none"> 周りも自分も大切にできる人でありたいと思う。 自分は臨機応変に対応できないから，リーダーのサポート的な役割を果たしたい。 私は自分と違う意見を否定しすぎないように心がけているものの，まだ，自分の意見を押し通してしまっていると思った。だから自分の意見を大切にしつつも他人の意見を取り入れていける人になりたい。 </div> <p>図6 生徒のワークシートの記述【省察の時間（第32回）】</p>
<p>33 5 37</p>	<p>植物を育てて何をするか考える ○クラスごとで考える ○植物の水やり・間引き ○植物の生育状況の確認，栽培記録の記入 ○グループごとで考える</p>	<ul style="list-style-type: none"> 各クラスの実行委員を中心に，収穫した植物をどのように活用するか考えさせた（図7）。 クラス内の話し合いで，「栽培している植物の種類が多すぎるから，グループごとに提案した方がよいのではないか」という意見が出たため，グループごとに企画を考えるという生徒からの要望を採用した。  <p>図7 話し合いの内容の板書の一部抜粋</p>

グループで企画書作成

- 育てている植物を活用できる企画を考える
- 植物の水やり・間引き
- 植物の栽培記録の記入

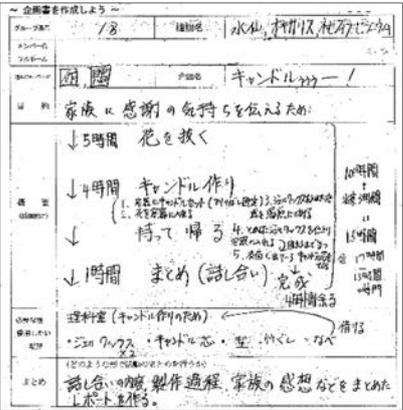


図8 生徒が作成した企画書

- 各クラスから出た意見をもとに、実行委員が「美」「食」「作」「贈」「楽」の5つのキーワードを設定した。グループごとに自分たちの目指す活動に合う言葉を選択させ、企画書を作成させた (図8・9)。

グループ番号 (栽培植物名)	各グループの目的 (選んだキーワード)
グループ⑦	家族に日頃の感謝を伝えるために、料理をふるまう。(「食」「贈」)
グループ⑪ (ジャガイモ)	自分たちが育てた野菜を使い、学校を超えた(附属高松小学校緑1組)交流を行い、楽しんでもらう。(「楽」)
グループ⑬ (ホウレンソウ)	自分たちが作った料理レシピを学校ブログで紹介し、みんなに知ってもらう。(「食」)
グループ⑰ (ノースポール・パンジー)	自分たちが育てた花で押し花を作り、それをアレンジしてしおりを作る。そしてしおりを家族にプレゼントし日頃の感謝を伝える。(「贈」「作」「楽」)

図9 グループごとの企画の目的の一例

企画のプレゼンテーション

- 各グループのプレゼンテーション
- 植物の水やり・間引き
- 植物の生育状況の確認, 栽培記録の記入

- グループで考えた企画内容を、企画書をもとに1年団の教員に説明させた (図10)。



図10 教員に企画案を説明をしている様子

企画書の再検討

- 教員からの疑問点を中心に内容の修正

- 企画案の説明後に投げかけられた教員からの疑問や質問事項に対応するために、企画書を再検討させた。
- 修正ポイントとして現実的に可能なのかも考えるように助言した。

グループでの活動・制作I

- 企画の実施に向けての計画と準備
- 植物の水やり・間引き
- 植物の生育状況の確認, 栽培記録の記入



図11 野菜を収穫している様子

- 具体的にグループごとの企画を実行するための計画や準備を考えさせる際に、メンバーの仕事の役割や分担等も確認させた。
- 順調に育っている野菜に関しては、52回以降の活動で使用する前に収穫し、家庭に持ち帰ることも認めた (図11)。
- 校内の物品や教室等を使用する場合は、管理している教員に貸出の交渉を行い、借用書を提出させた。
- 1月の人間道徳の予定を示し、グループごとの省察の時間をいつにするか計画させた (図12)。

○各グループの「省察の時間」の持ち方について	
実施予定日 (日時)	場所
1月27日(木) 5時	音楽室
何を省察するの (内容)	<p>・ 附属での交流や栽培ルビの活動を通して、2学期の初めと比べ、1年ルビの中での自分の在り方、4つの班全体での在り方、附属との交流の中での自分の在り方、についてどのような考えの変化があったのか、変化しなかったのか?</p> <p>・ 活動を通して、2学期の初めよりできたところ、できなかったところを振り返り、自分にはどういふところが足りていないのか?</p>

図12 省察の時間の計画書

<p>52 5 60</p>	<p>グループでの活動・制作Ⅱ</p> <p>○グループごとの省察の時間【省察の時間（第52～60回の中で1～2時間）】</p> <p>○調理，制作等の活動</p> <p>○植物の水やり・間引き</p> <p>○植物の生育状況の確認，栽培記録の記入</p>  <p>図13 野菜を調理している様子</p>  <p>図15 省察の時間の様子</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ キャンドルや和紙，しおりづくりを行ったり，野菜を調理したり，グループごとに活動を進めさせた（図13）。 ・ 早めに実施したグループリーダーが感じた困った体験をもとに考えたアドバイスを人間道徳だよりで紹介した。省察の時間がグループごとの実施であるため，これを他のグループの省察の時間に生かせるようにした（図14）。 <p>○省察の時間に困ったこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「省察しよう」という気持ちの切り替えができない人がいた。 ・ 自分たちが思っているよりも深く考えることが難しい。 <p>○他のグループへのアドバイス</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ みんなの顔が見える形で実施すること，手を挙げて発言することを守ること，協力して進めることができます。 ・ 考えが深まる1つの問いがあることで，省察の時間が有意義な時間になります。その問いは，目的が含まれたものがないなと思いました。 <p>図14 人間道徳だよりのリーダーの声（一部抜粋）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ グループごとの省察の時間を確保することで，じっくり問いに向き合える生徒とそうでない生徒の姿が見受けられた（図15・16）。 <p>○省察の時間のワークシートの記述</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 水やりをたまに忘れていて，面倒くさくてやらないときがあった。次からしなければと思い，やるようにした。 ・ グループの情報の共有や話し合いへの積極的な参加ができず，花を育てる責任感もなかった。ただ，キャンドル作りの際は臨機応変に動けたし，グループ内の雰囲気はよかったと思う。 ・ 交流に向けてしっかりと準備ができた。ただ，グループ内の話し合いに参加しない人への注意ができなかったり，リーダー任せで全員で活動しているという意識が低いときがあった。 <p>図16 省察の時間のワークシートの記述</p>
<p>61</p>	<p>クラス単位での振り返り</p> <p>○【省察の時間（第61回）】</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 各クラス実行委員が中心となり，「人間道徳での活動の目的は果たせたか」という問いについて考え，意見交流し，個々で考えを再構成させた（図17）。 <p>○省察の時間の生徒のワークシートの記述</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 交流により自分も楽しめて相手も喜んでもらえるようにするのが目的だったけど，コロナの関係もあって相手の人と深く関われなかったのだから，相手が本当に喜んでくれているかがわからない。 ・ 目的は果たせたと思う。たしかに自己満足だったかもしれない。でも僕は，自己満足でも良いと思う。目的を果たせて自分について考えられたのならそれでいいと思う。 <p>図17 省察の時間の生徒のワークシートの記述</p>
<p>62 5 66</p>	<p>発表の準備と「活動発表会」</p> <p>○「活動発表会」に向けての準備</p> <p>○「活動発表会」の実施</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ グループごとに発表しやすい方法を選択させ，活動目的や内容，活動後の省察の時間の内容を発表させた。 ・ 互いの活動をより深く理解させるために，発表後には質疑応答の時間を設けた。

プロジェクト全体の振り返り

【省察の時間（第 67・68 回）】

○クラス単位で実施



図 18 省察の時間の様子

- ・ 第Ⅱ期の人間道德の活動を振り返り、「集団の中での『自己の在り方』はどうだったのか」という問いについて考えさせた（図 18・19）。

- ・ もっと積極的に活動に参加すべきだった。自分のことばかりで他のメンバーのことをあまり考えられておらず、集団であるという自覚が足りなかった。しかし、グループの省察では積極的に質問し、気づきを増やすことができた。
- ・ 集団の中で、私は流されてばかりで、以前書いたこと（自ら率先して行動）を意識して行動していなかった。
- ・ 水やりや栽培記録など自分のやるべきこともできたし、自分の言動にも責任をもてた。でも、省察の時間の時に、省察の意味がわからずなんとなくでやっていた。
- ・ 自分の意見をグループの人に伝えることや相手の意見を聞くこともできたので、自分と相手のバランスをとることはできた。でも、そこから深い意見にするために、質問することがあまりできなかった。これからは、自分の意見を言う→相手の意見を聞く→自分の意見をもう一度考え直すことができるような人でありたい。

図 19 省察の時間のワークシートの記述

67
・
68

- 1年間の人間道德の活動を振り返り、「『自ら立つ』とはどういうことか」という問いについて考えさせた（図 20）。

- ・ 第Ⅰ期に考えた「自ら立つ」とは「人に頼らないこと」だったが、1年間の人間道德を通して考えてみると、「人に頼りながらも、自分が今最適だと思うことをすること」という考えに変わっていた。理由は自分一人で物事を成し遂げようとするとう失敗したことがあったから。また仲間を頼ると意見が深められるから。
- ・ 「自ら立つ」とは、集団の中でも自己を見失わずに貫き通すことだと考えました。なぜなら、第Ⅱ期人間道德の問いである「集団の中での『自己の在り方』」を考えているうちに、集団の中でも自分を持ち、意見していくことが大切だと考えました。
- ・ 他の人の意見を聞いたり、自分で考えてみたりしたけれど、自ら立つというのがどういうことなのか現時点ではまだ分からない。前に、「できることは自分でして一つ一つの自分の行動に責任をもつこと」が自ら立つことだと自分で結論づけていたけれど、様々な意見を聞くうちにそれが本当に自ら立つことなのか分からなくなった。分からない中で思ったのは、人を頼ったり、できることは自分でしたり積極的に行動することは大切だけれど、それが自ら立つということにつながっているのかはまだ分からないということ。

図 20 省察の時間のワークシートの記述

70
・
71

土袋栽培や花壇の片付け

- ・ プールサイドの清掃
- ・ プランターへの土の再利用

- ・ 自分たちが使用した土袋の片付けやプールサイドの清掃、花壇の球根や花の植え替えを行った。

4 実践の考察

(1) 省察の時間の設定の工夫

省察の時間で活動について振り返っているときに、成功したか失敗したかという事実のみを確認し合っているグループが見られた。また、「問い」について追究できなかつたり、活動を通して気付いたことが予定調和レベルのものしか出なかつたりしたグループもあった(図 21)。もう一步踏み込んで考えるためには、どのように考えを深めるかの視点を教師から助言する必要がある。

- 栽培では水やりをさぼったり、土よせができていなかったりと自分の役割を果たせなかったが、調理の際は一人一人が自分のすべきことを考え、責任をもった行動ができたので自分の役割を達成できた。
- 大根の育て方を曖昧にしか共有していなかったから、成長差が大きかった。保存の仕方が雑でいくつか腐らせてしまった。

図 21 生徒のワークシートの記述

しかし、省察の時間の規模を変えることで全体の場では発言しにくい生徒に対して、グループ単位では発言する機会を保障できた。そして、話す対象が限定されていたり、堅苦しくない口調や雰囲気であったりしたことで、全員が受け身で終わらず話し合いに参加できた。これらの要因によって、友人の発言をもっと聞きたいと感じたり、じっくり考えて自分の在り方を考えることの大切さに気付いたりした生徒が増えたと考えられる(図 22)。

- 活動について良かった点や悪かった点の発表で終わってしまい、「なぜそうなったのか」や「どうすべきだったのか」まで言える人が少なく、もっと意見を聞きたかった。
- 私は活動に十分に向き合えていませんでした。なあなあになんとか流して終わっていたので、目的に向き合うこともなく、省察の時間によりやく気付くことができ、省察の時間の重要性を感じました。

図 22 生徒のワークシートの記述

また、大単元を貫く問いを繰り返し問い直したことで、過去の自分と今の自分の考えの変化に向き合うことができた。ただ考えが変容するのではなく、変わる原因やきっかけとなった体験は何かについてじっくり考えることができた(図 23)。

5/27 (木) 「自ら立つ」とは、どういうことか?	生徒 A
その時にあった行動で自分からすること。 自分で物事について考え実行できること。 周りの人に頼りすぎずに自分で考えること。	
↓	
9/16 (木) 「自ら立つ」とは、どういうことか?	
自分の自分らしさを活かして多少周りに頼りつつも、自分なりに生きる。なせならば、人は一人で絶対生きていけない動物であり、自分で意志を持って行動できる動物であるから。	
↓	
2/18 (金) 「自ら立つ」とは、どういうことか?	
前期は、自分の自分らしさを活かしながら、自分なりに生きることを「自ら立つ」と考えていた。しかし、後期の集団での活動を通して、「自分なりに生きる」とは、自分の時を待つということではないと分かった。「自ら立つ」が「大それたこと」から生きていくこと。だとすると、集団というものは必ず必要であるので、集団で自分しかで生きようとは積極的に拒絶が、「自ら立つ」の第1歩に保ると分かった。	
5/27 (木) 「自ら立つ」とは、どういうことか?	生徒 B
人に頼りつつ、自分のことを自分でこなし、自分の人生をつくること。 自分の力で生きていくこと。	
↓	
9/16 (木) 「自ら立つ」とは、どういうことか?	
意見：自分自身の考えを持ち、自分から行動し、社会の中で生きていく人 → 自分の人生を自分からつくっていく人 理由：「自ら立つ」とは自分からしていく、ということだと思う。自分から考えて行動し、生きるということは社会とつながってその中で生きていくのに必要なこと。つまり、自分の人生を自分から(自分)でつくっていくことだと思う。	
↓	
2/18 (金) 「自ら立つ」とは、どういうことか?	
<ul style="list-style-type: none"> 「自分から、物事を深く考えて判断し、行動すること。」 変化 → 「深く」が入ったこと なぜ → 後期人間道徳を企画して実行していく時に「このように、」 「なぜ」が考えを具体化していくのにも大切になってきた。 「〇〇で〇〇と〇〇ある、だけではさちんとした目的、か」と思ったので、「深く」、自分の考えを追求することか 良い考えや行動へつなげるのにはいいかと思ったから、 「見通しが立っている、つじつまが合っている、中身がある」と 	

図 23 生徒のワークシートの記述

中には、一年間自分の考えが変化しないという生徒もいたが、その生徒も考えが変化しない理由をしっかりとっていた。アンケートの結果を見ても、自分と向き合って自己の生き方・在り方を考えようとしている生徒が増加傾向にあることが分かる(図 24)。省察の時間に、「なぜ」と繰り返し考えたり、

仲間の意見に触れたりすることで、自分の考えを更新しようとしていたのではないかと考える。

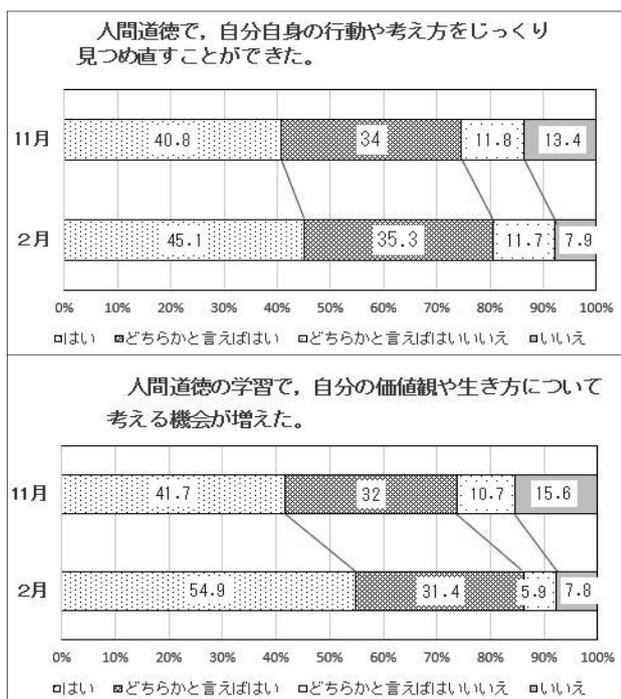


図 24 生徒へのアンケート結果 (N=102) ①

(2) 生徒の意見を反映したプロジェクト学習

実行委員は予定を決めたり、プロジェクト全体での課題を考えたりする際に、意欲的に意見を述べる事が多く、クラスでも自ら働きかける姿が見られた。1年生から生徒中心に人間道徳を進めていくことは、主体性をもたせる上で効果があったと思われる (図 25)。

<p>今回実行委員を務めてどうでしたか</p> <p>→ やってよかった 8人</p> <p>やらなくてもよかった 1人</p> <p>理由</p> <ul style="list-style-type: none"> 元々絶対やりたいという感じではなかったから。 リーダーというものの大変さを知ったから。 「責任」について学べたから。 楽しかったし、頼られるのが嬉しかったから。 人の話を聞き、それを正確に伝えるという経験をたくさんできたから。 第Ⅰ期の人間道徳より主体的に行うことができ、充実した人間道徳になったから。 第Ⅰ期よりも実行委員として活動した第Ⅱ期の方が、「自ら立つ」や「集団の中での自己の在り方」について深く考えられたから。

図 25 実行委員へのアンケート記述

一方で、実行委員以外にグループリーダーが 18 名いたが、活動中の疑問を教師に質問して確認したり、グループメンバーに必要な情報をきちんと伝えき

れていなかったりとリーダー全員が責任をもって主体的に行動できていたとは言いがたい現状であった。また、省察の時間においても、「人任せだった」という発言が見受けられ、プロジェクトを一人一人が自分事として取り組めていなかったと考えられる (図 26)。

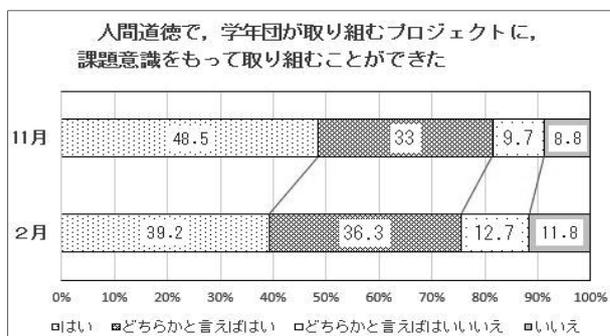


図 26 生徒へのアンケート結果 (N=102) ②

5 成果と課題

(1) 成果

- 第Ⅰ期に「表現する」ことを体験していたため、第Ⅱ期でプレゼンテーションを行う際は、自発的に文字や写真を取り入れたスライド資料を準備したグループが多く、生徒の中で人間道徳の大単元内の学びが繋がっていることを実感できた。
- 大単元を貫く問いを繰り返し考えるだけでなく、「なぜそう考えたのか」と問い直すことで、生徒は実体験と結びつけて考えを導き出していた。省察の時間を定期的に変更することで、立ち止まって自分の現状を考え直す機会となった。

(2) 課題

- 省察するという生徒たちに理解させることが難しかった。今までほとんど経験したことがないため、自分たちの振り返りが省察なのかどうか生徒が困惑することもあった。省察性の共通認識を生徒と教師が共有するために、省察の仕方や省察性の捉えをもっと具現化する必要がある。
- 今回のプロジェクトでは地域や社会に働きかけるという点において教師の認識が甘かったため、学校外の多様な他者との交流による多様な価値観にふれる機会を全員に保障できなかった。教師によるプロジェクトの条件の再確認が必須である。また、一人一人が目の前のことを自分事として捉えられる活動にするための手立ての工夫が必要である。

第2学年 人間道徳

大単元名

ハート for us プロジェクト ～附中ひろば～

指導者 三野孝一郎・中川佳洋・萱野大樹
宮武昌代・芝野明莉

1 大単元の目標

多様な他者の生き方や思い、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

共に生きるとはどのようなことか。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、互いの生き方や思い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を問い続けること。

(3) 大単元設定の理由

第2学年では、精神的に自立した人間を育成するために「共に生きること」とはどのようなことかについて、プロジェクトを通して考え続けることで、省察性を高めることを目指す。そこで第1学年の人間道徳の実践で得た成果と課題を踏まえたプロジェクトを行うこととした。

第1学年では「メッセージ for us プロジェクト～劇団附中～」のテーマのもと、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を行った。その中で自己を見つめ直すために立ち止まり考える姿が見られた。一方で、プロジェクトの成功を目指し、演劇に没入しつつも、自己を見つめることにつながっていない生徒や「大単元を貫く問い」に対し、自分の体験に根ざしてい

ない表面的な答えを準備する生徒が散見されるなど、「大単元を貫く問い」につながるプロジェクトの目的を全員に自分事として意識させるための工夫が必要であることが課題として挙げられた。また、省察の時間に話し合いの形態としてp4c(philosophy for children「子どものための哲学」)を用いたが、多様な考えに触れたり、他者の意見に触発され自分の考えが変わったり、深まったりする仕掛けとして機能するには不十分であった。よって、省察の時間を十分に機能させるための手立てが必要な点も課題として提出された。

今年度は、第1学年で取り組んだ「自己理解」、「自己の在り方」を基礎にして多様な他者と交流することを通し、「相互理解」、「多様性の尊重」といった価値に向かってプロジェクトを進める。自己理解と他者理解は表裏一体である。自己理解なくして他者理解はないし、他者理解なくして自己理解もない。第2学年でこの両者を統合し、「相互理解」に重点を置いて取り組むことは意義があると考える。また、発達段階において自我を確立していくこの時期に「多様性の尊重」について学ぶことも大変重要である。そこで、これらの価値を踏まえて第2学年では大単元を貫く問いである「共に生きるとはどのようなことか。他者との関わりの中で、自分はどのように生きるべきか。」をより分かりやすいコンセプトに置き換え、「ハート for us プロジェクト～附中ひろば～」のもと、多様な他者と心を通わせてハートをつなぐことができる場所を創り出すことをゴールに掲げ、プロジェクトを実施することとした。その際、このゴールを実現するために「どのような人たちとハートをつなぎたいか」を自由に考えさせることで、多様な他者との出会いの場を生徒にできるだけ保障し、このプロジェクトに生徒が主体的に関われるようにした。また、グループごとにプロジェクトの準備をはじめめる前に、各グループで「ハートがつながる状態」をゴールイメージとして明確に描かせ、そのイメージをグループの生徒が共有できるようにした。こうすることで中間発表、交流会の後などの省察の時間で、ゴールイメージと実際の体験とのズレや重なりなどを自覚させ、省察を行う際の視点や観点を意識できるようにした。このように生徒の主体性を高めプロジェクトの目的や意味を意識させたり、省察の視座を与えることで省察の時間をより充実させ

たりすることを通して、「共に生きること」とはどのようなことかについて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) ゴールイメージの活動規準化による省察の視点の共有

多様な他者と心を通わせてハートをつなぐことをゴールに掲げてプロジェクトを実施するにあたり、抽象的なキーワードを具体的な活動規準として捉えられるように工夫した。まず「ハートがつながる状態」とはどのようなことなのかについて学年団で話し合い、自由に企画案を出すことから始めさせた。さらにそれらの共通点を抽出し、5つのキーワード（広がり・伝え合う・関わる・協力・深まる）に分類することができた（図1）。

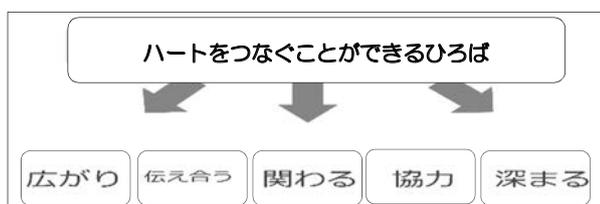


図1 5つのキーワード

そのうえでキーワードごとのグループに分かれ、ゴールイメージを活動規準化して共有することを目指した。このことを通して生徒が具体的にゴールを思い描くことができるようになるとともに、省察の時間に際して、自己の問い直しの視点や計画の練り直しの指針となると考えた。

ii) 活動報告会における自己のメタ認知

本大単元は多様な他者との交流を保障しているが、生徒が会う他者は目の前の相手に限定される。そのため生徒は自分のグループの活動に終始し、他のグループがどのような他者と交流しているかを知る機会は少ない。そこで、活動報告会を設定し、様々な他者がいることを知ったり、自分たちの活動を他のグループとの関係において捉え直したりする機会を準備した。また相互評価において様々なフィードバックをもらうことで、様々な視点で自分たちの

(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
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を、多面的・多角的に問い直し、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。

グループの活動を捉え直すことができると考えた。具体的には、単元の中ごろに行う2年生同士の間活動報告会、終末に行う2年生同士の活動報告会、および他学年に向けて行う活動報告会（プチ附中ひろば）の3回を計画した。こうしたメタ認知による自己像の形成が省察性を高めると考えた。

iii) 省察の時間の段階的アプローチ

昨年度、省察の時間に用いた p4c が十分に機能しなかった要因の1つとして、話し合いの形態を全生徒が円環状になって一同に集まる形にこだわりすぎた面があげられる。p4c を初めて導入することもあり、p4c の話し合いのルールを尊重し、生徒の実態に応じて話し合いの形態を変えていく柔軟さが教師側になかった。そこで今年度は、省察の時間にあたっては、まず10～30人のキーワードごとに分かれているグループで省察を行い、その後、学年団全員で集まっての省察の時間を設けることとした。このように省察の時間を段階的に行うことによって、前段階ではより深く、後半ではより広がりをもった省察につながると考えた。

② 主体性を高める自己決定の機会確保

昨年度が1年生であることもあり、教師の支援が多すぎた面があったことや、教師とリーダーのみでプロジェクトの方向性が決定されていた点を反省し、今年度は生徒全員がプロジェクトに主体的にかかわれるようにした。その際、主体性を高めるために自己決定の機会をできるだけ多く確保し、生徒自身の意思や判断に基づいてプロジェクトが進行するように工夫した。プロジェクトのテーマは教員が立案するものの、交流先の選定にあたっては生徒の希望を優先させるために「どんな人と交流したいか」と生徒に投げかけ、自由に考えさせる時間を設定した。また、交流先にプロジェクトの趣旨を説明したり、スケジュールを調整するために直接電話で交渉をしたりすることも生徒にまかせることとした。このようにプロジェクトへの関与の度合いを高め、プロジェクトを自分事として捉えさせることで生徒の主体性を高めようと考えた。

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 5 4	<p>オリエンテーション</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ガイダンス ○ 「ひろば」から連想するイメージをマインドマップでまとめる。 ○ 「ハートをつなぐ」とはどのようなことか、ハートをつなぎたい他者は誰か考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大単元を貫く問いをプロジェクトの最初に示すことで、プロジェクトの中で、問い続けていくべき内容を明確にさせた。 ・ 「ひろば」から連想するイメージをマインドマップにまとめることを通して、プロジェクトで、作り上げたいこと、大切にしたいことなどを考えさせるきっかけにできた。 ・ 「ハートをつなぐ」という抽象的な言葉から、「ハートをつなぐ」とはどのようなことなのかを言語化し、誰となぜハートをつなぎたいのかを考えさせることで、プロジェクトの今後の展望をもたせ、他者との関わりが重要になることを意識させた。 																		
5 5 10	<p>キーワードの決定①</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ アイデアを出し合う。 ○ アイデアの共通点を見つけ、分類して、整理する。 ○ ハートをつなぐためのキーワード5つを決定する。 <p>【授業後の生徒の感想】 まだ出会ってない人のことを想像しているのに、みんなどうしたら楽しんでもらえるかを真剣に考えていてすごいと思いました。でも、与えてばかりでも、与えてもらうばかりでもだめで、お互いの居心地が良いと思える「ひろば」をつくれればいいなと感じます。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒主体のプロジェクトになるように、やってみたい活動のアイデアを個人→数人のグループで構想し、構想したアイデアを学級→学年で共有した。 ・ 生徒どうして、お互いの多様なアイデアや意見を共有し、認め合い、考えを膨らませていく中で、刺激を受け合い、プロジェクトの目的を考え直したり、前向きに取り組む姿勢を高めたりすることにつながった。 ・ 出てきたアイデアの共通点を見つけ分類して整理することを通して、「ハートをつなぐ」ために、自分たちが大事だと経験的に思っていることと向き合うことができた。 ・ 生徒は、出てきたアイデアの共通点などをもとに、ハートをつなぐ上で大切にしたい5つのキーワードとして、広がり・伝え合う・関わる・協力・深まると決定した。 																		
11 2 12	<p>キーワードの決定②</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 5つのキーワード別のグループに分かれる。 ○ 5つのキーワード別グループごとにゴールイメージを活動規準化した。 ○ 活動予定を確認する。  <p>図2 ゴールイメージを話し合う様子</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学年団の中で、大切にしたい5つのキーワードをもとに、生徒のグループ分けを行った。この目的は多様な他者と様々な方法で交流することを実現させるとともに活動を見直すときの視点とするためである。 ・ 企画準備・制作の途中で、プロジェクトの目的や方向性を見失うことがないように、企画準備・制作を始める前に、最初にゴールイメージを活動規準化して設定した(図2・表1)。 ・ 交流会は2回行い、省察の時間を通して、気づいたことをもとに修正・改善して再度取り組める機会の確保を目指した。 <p>(※新型コロナウイルスの感染拡大状況を鑑み、後に1回に変更)</p> <p>表1 キーワード別グループの活動規準</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>キーワード</th> <th>人数</th> <th>活動規準</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>広がり</td> <td>18人</td> <td>物理的に外に広がっていくとともに、自分の中の価値観や考え方を広げていく。</td> </tr> <tr> <td>伝え合う</td> <td>11人</td> <td>「伝える」→「伝え合う」だからこそ価値がある。相手意識を大切に、相手の存在があるということを大切にし、発信し合い、受け取り合う。</td> </tr> <tr> <td>関わる</td> <td>27人</td> <td>様々な人(年齢・考え方などのちがう人)と関わることで、自分も成長していく。</td> </tr> <tr> <td>協力</td> <td>33人</td> <td>多種多様な人々と1つのことを達成するために頑張り、その頑張る過程を大切にする。</td> </tr> <tr> <td>深まる</td> <td>14人</td> <td>普段、口にする事のない思いを表現したり、共有したりすることを通して、今築いている関係をさらに深くする。</td> </tr> </tbody> </table>	キーワード	人数	活動規準	広がり	18人	物理的に外に広がっていくとともに、自分の中の価値観や考え方を広げていく。	伝え合う	11人	「伝える」→「伝え合う」だからこそ価値がある。相手意識を大切に、相手の存在があるということを大切にし、発信し合い、受け取り合う。	関わる	27人	様々な人(年齢・考え方などのちがう人)と関わることで、自分も成長していく。	協力	33人	多種多様な人々と1つのことを達成するために頑張り、その頑張る過程を大切にする。	深まる	14人	普段、口にする事のない思いを表現したり、共有したりすることを通して、今築いている関係をさらに深くする。
キーワード	人数	活動規準																		
広がり	18人	物理的に外に広がっていくとともに、自分の中の価値観や考え方を広げていく。																		
伝え合う	11人	「伝える」→「伝え合う」だからこそ価値がある。相手意識を大切に、相手の存在があるということを大切にし、発信し合い、受け取り合う。																		
関わる	27人	様々な人(年齢・考え方などのちがう人)と関わることで、自分も成長していく。																		
協力	33人	多種多様な人々と1つのことを達成するために頑張り、その頑張る過程を大切にする。																		
深まる	14人	普段、口にする事のない思いを表現したり、共有したりすることを通して、今築いている関係をさらに深くする。																		

企画の立案・修正

- キーワード別グループの中で、交流先ごとに活動する小グループに分かれる。
- 小グループごとに企画を立案し、企画書を作成する。



図3 企画書の審査の様子

- ・ キーワード別グループの中で、さらに交流したい他者や交流方法をもとに活動する小グループに分かれた(表2)。
- ・ 小グループごとに企画書を作成し、「目的は明確か」「スケジュールは適切か」「相手にも自分にもメリットのあるものか」の視点で担当教員による審査を行った(図3)。

表2 小グループ別の交流先と活動内容

キーワード	交流先	活動内容
広がり	附属小学校6年生 附属小学校1年生	ドラマづくり(Web会議システム) マジック披露(Web会議システム)
伝え合う	琴電 アスパラ農家	マナーアップ動画制作 レシピ考案・広報活動
関わる	分葱農家 附属小学校1年生 附属小学校6年生 動物愛護センター 動物愛護センター	レシピ考案・小売店での広報活動 クリスマス会(Web会議システム) 中学校紹介(Web会議システム) 広報活動(チラシ)・街頭活動 広報活動(チラシ)
協力	2年団 子ども食堂 動物愛護センター レモン農家 みかん農家 漆職人	ビデオチェーン制作 クリスマス会(対面) 募金活動・動画制作 レシピ考案・広報活動 広報活動(新聞) 広報活動(動画)
深まる	2年団 2年団	楽曲制作(替え歌) 作詞作曲(バンド)

13
〜
18

企画準備・制作

- 予算書・物品借用書の作成をする。
- 交流への準備・制作する。
- 交流先との打ち合わせ・取材する。

- ・ 毎回の活動後、人間道徳ポートフォリオに振り返りを記入させ、交流する他者への想いや自分の活動への取組などの変容を記録できるようにした。また、その記入内容に対して教師からコメントを返すことで、生徒の活動で悩む気持ちに寄り添ったり、生徒自身の変容に気付かせたりするなどの機会とすることができた。
- ・ 交流先へ取材のために訪問したり、オンラインで打ち合わせをしたりするなど準備・制作の過程でも学校外とのかかわりや他者の様子を知る機会を確保しながら企画を進めさせた。

19
〜
36

中間活動報告会

- 小グループごとに交流に向けた準備の途中経過を発表する。
- グループの活動を相互評価し、良い点や改善点を整理する。



図4 中間活動報告会の様子

- ・ それぞれ発表時間20分(発表10分+質疑応答10分)の中で、準備・制作の途中経過を報告する機会を設定した。また、各グループの発表に対し、1人ずつ評価コメントシートを記入させ、交流先や活動は異なるが、学年全体で取り組む1つの大きなプロジェクトであることを意識させた。
- ・ 交流本番を想定してWeb会議システムを使って紙芝居の実演をしたり、学校外との打ち合わせの内容や成果の発表をしたりした(図4)。進行具合や修正点などを互いに確認し、他グループを参考に計画や活動の方向性を見直したりする姿が見られた。
- ・ 相互評価を、5つのキーワード(広がり・伝え合う・関わる・協力・深まる)の視点から行うことを意識させることで、小グループ同士、他者との関わり方で大切なことを問い直したり、新しい気付きを得たりするきっかけとなった(図5)。

・ 僕は、「協力」ということを意識して取り組んできました。僕はインタビューで、たくさんの職人さん(漆職人)の思いを聞けて感動しました。でも中間発表会で行った僕たちのプレゼンは漆の歴史や技術に関することばかりで、この感動がみんなに上手く伝わっていないように思いました。僕たちのように、何か職人さんの技の難しさを実感してもらったり、気持ちが伝わったりする活動が必要な気がしています。歴史などよりも、もっとすぐに分かる方法も探してみようと思います。

図5 中間活動報告会後の生徒の感想

37
〜
38

<p>39 ~ 41</p>	<p>中間活動報告会後の振り返り 【省察の時間 I】</p> <p>○ 「ハートをつなぐために大事なことは何だろうか」という問いについて、対話を行い、考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個人 ・キーワード別グループ ・学年団  <p>図 6 キーワード別グループでの省察の時間の様子</p>  <p>図 7 学年団での省察の時間の様子</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 省察の時間の問いは、単元を貫く問いをもとに教師が設定した。 ・ 段階的アプローチとして、学年団での省察の時間の前に、キーワード別グループで省察を行った。同じゴールイメージを共有して活動に取り組んでいるからこそ分り合える苦労や気づきに共感し合いながら、自分の思いを語れる時間となった（図 6）。 ・ 学年団で省察の時間を行うときには、p4c の対話のルールを取り入れた（図 7・8）。 ・ 学年団の教師も参加し、生徒の気になる言葉に疑問を投げかけたり、深く掘り下げたりする声かけを行う姿勢を見せることで、生徒同士でも、質問を投げかけたり、問い直したりしながら、対話が進行することを目指した。 ・ 省察の時間の段階的アプローチを通して、ハートをつなぐキーワードの視点から他者との関わりについて深く考えたり、仲間の意見に触発されながら考えを広げたりすることができた（図 9）。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・ 104 通り（学年の生徒数）の答えを生み出し、互いに尊重する。 ・ 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を優先的に指名する。 ・ 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。 </div> <p>図 8 p4c の考えを取り入れた省察の時間の対話の約束ごと</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>グループ内や、外部から4、10人意見共有することでハートをつなぐとほらについて深く考えることができた。今回のこともこれからほかにもよくしていきたいと思った。私は今まで相手の事を考えることが大切だと思えていたが、自分も考えることも大切だということに気付いた。そして、自分が楽しむ相手も楽しむのはいいから思った。</p> </div> <p>図 9 省察の時間後の生徒の感想</p>
<p>42 ~ 59</p>	<p>企画の修正・準備・制作</p> <p>○ 中間活動報告会の振り返りをもとに、企画の修正・準備・制作をする。</p> <p>○ プチ附中ひろばや活動報告会の準備をする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 交流会とともに活動報告会（学年団・他学年）の準備を進めさせた。特に、1年生や3年生へ向けての報告会は「プチ附中ひろば」と題した活動報告会とすることにした。自分たちが関わってきた交流先の人を紹介したり、準備した企画を他学年にも体験してもらったりする場合は、多様な人々が集い、楽しむ、まさに「ひろば」のような空間として作り上げることを目指した。
<p>60 ~ 72</p>	<p>交流会</p> <p>○ 対面やオンラインでの他者との交流を行う。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>【人間道徳ポートフォリオより】 Web 会議システムが始まる直前までは「嫌だな…はずかしいし失敗したら笑われる」と思っていました。でも始まった瞬間、立ち上がって手を振ってくれる小学1年生の子もいて嬉しくなると同時になつかしく思えてきました。自分が小学1年生だったころもマジックなどの好奇心がひかれるのをみたら楽しかったし、それと同じで楽しんでくれていたらと思います。 私→私たち→クラス→2年団→学校→○ 順番に少しずつ広がっていると思う！</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ・ web 会議システムを利用した交流会や対面でのクリスマス会、商店街やスーパーでチラシを配布する広報活動を通しての意見交換など交流会の形式は多様な形があった。生徒は、交流会を通して他者の優しさに触れることもあれば、想定とは異なる相手の反応を得ることもあった。（図 10）。 ・ 交流会後に、交流先の方からのコメントやアンケートなどフィードバックをもらえる機会を可能な限り用意した。  <p>図 10 交流会の様子</p>

	<p>活動報告会（他学年） ～プチ附中ひろば～</p> <p>○ 1年生・3年生に向けて 休休みに活動報告会を行 う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 他学年への広報活動はリーダーを中心に生徒が行った。 ・ 1年生や3年生へ向けて、プチ附中ひろばと題して、活動の実 践報告会を行った。他学年からの異なる視点を取り入れられるよ うに、自分たちの活動について付箋紙にコメントを記入してもら い、フィードバックをもらえるようにした（図 11）。  <p>図 11 プチ附中ひろば（他学年への活動報告会）の様子</p>
<p>73 ~ 75</p>	<p>活動報告会（学年団）</p> <p>○ 学年内での活動報告会で 体験の共有を行う。</p>  <p>図 13 交流会での体験を共 有し、質疑応答をする 様子</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 交流会での体験を、学年内で共有する機会を設けた。交流先や それに関わる他者に向けて実践したゲームやダンス、演奏、動画、 プレゼンなどの紹介や体験を終えて感じたことなどを発表し合 った。生徒が直接交流できた相手は目の前の他者だけではあつた が、生徒どうしの体験の共有を通して、多様な他者との関わりや 特色について考えることができた（図 12）。 ・ 質疑応答の時間では、各グループの活動報告に対し、挙手をし て積極的に疑問を投げかけたり、考えを述べたりする生徒が見ら れ、交流を通して学んだことの意見交換を行えた（図 13）。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>自分たちの考え続けた「ひろば」という空間は、様々な人の「協力」の 上で成り立っているというあらたな発見があり、日常の一つ一つのことが ら、これまでとは少し違って見えました。人間道徳を何のためにするの かわからなくなるときもあったけれど、その答えは先生たちから与えられ たりするものではなく、自分の中で発見していくものなのかもしれないと 最近考えるようになりました。一生懸命活動することを通して、視野を広 げたり、新しい発見をしたりすることで、成長するというのが、長い活動 を通して得た私の答えの1つです。</p> </div> <p>図 12 活動報告会を終えた後の生徒の感想</p>
<p>76 ~ 77</p>	<p>活動を終えた振り返り 【省察の時間Ⅱ】</p> <p>○ 「ハートをつなぐために 大事なことは何だろうか」 という問いについて、対話 を行い、考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 個人 ・ テーマ別グループ ・ 学年団 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 省察の時間の問いは、単元を貫く問いをもとに教師が設定した。 ・ 教師がファシリテーターを務め、生徒の発言に疑問を投げかけ たり、生徒どうしの発言をつなげたりできるように支援した。教 師の支援により、対話のつながりや深まりが見られた（図 14）。 特に「ハートをつなぐために大事なことは何だろうか」との問い に対して、ある生徒が「本気で取り組む」と発言したときである。 その発言後、教師からの「みんな本気だったのか。本気になれた のか。よくわからないのか。そう判断したのはどうしてなのか。」 との投げかけは生徒を深く考えさせる効果的な投げかけとなつ た。一方で、生徒同士で、互いの意見に対し、問いかけをしたり、 異なる考えを述べたりすることには課題が見られた。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>「ハートをつなぐ」というテーマのもとで活動していたけど、ハートをつ なぐために大切なことは意外と日常で先生が言っていたり、当たり前 のようなことだったりしたけれど、気づけていなかった自分もいたため、 大前提が抜けていたような気がしました。様々なことを考えたけれど「本 気？本気じゃない？よくわからない？」というテーマが一番深く考えさ せられて、自分は本気でやろうと思ってもあいまいで、中途半端な努力し かできていなかったように思えてきました。周りがどんな風だったのか を聞いたのはとてもうれしかったです。</p> </div> <p>図 14 省察の時間後の生徒の感想</p>

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 ゴールイメージの活動規準化による省察の視点の共有の効果

生徒がプロジェクトの成否に一喜一憂しているだけでは省察性の高まりにはつながらない。何を生徒がゴールにして取り組み、何ができて、何ができなかったのかを生徒自身が活動規準に照らして自覚できることが重要であると考えた。したがって、企画案を考える前の段階が大切であり、5つのキーワードのグループに分かれた際は、まず、「なぜこのグループでなければならないのか」「私たちが目指すゴールは何なのか」について十分に話し合う時間をとった。そこから抽出された活動規準を共有してからは、企画書の作成や活動報告会、省察の時間で企画内容が活動規準に沿ったものであるかを、自問したり、相互に質問したりする姿が見られた。省察の時間Ⅱ後の振り返りシートによると、多くの生徒が自身のグループが掲げた活動規準を念頭に置いて振り返ることができていた。生徒Aは、「広がり」グループに属し、内面の広がり外に広がっていくことを意識して授業に取り組んでいた。活動規準をしっかりとつとめて、ドラマを通して「広がる」ことができたと思える（図15上）。

生徒Bは、「伝え合う」グループに属し、自分たちのキーワードに言及しながらも、「5つのキーワードすべてに関わっていた」と振り返っていた。自分たちのゴールイメージを追求しながらも、体験を通して5つのキーワードがつながっていることに気づくことができていた。これらは、ゴールイメージを活動規準化したことで、省察の視点が焦点化されたことが関係しているのではないかと考える（図15下）。

・生徒A「広がり」グループとなり、外的な広がり(物理的)と内的な広がり(精神的)の2つの広がりを日々意識して、人間道徳の授業に取り組んできました。授業を重ねていくにつれ、「広がる」相手が決まり、ドラマをつくり、いつ、どこで、どのように上映するのかが明確なものになっているのを実感し、うれしい気持ちになりました。ドラマを通し自分たちの思いを「広げる」ことができたことが、僕にとっては一生の宝物です。

・生徒B 2年生に見てもらったり、1年生に見てもらったりして、キーワードである「伝え合う」ことが出来たのではないかと考えた。キーワード1つにしぼって活動していたが、活動していくと5つのキーワードは関わっているのだなと思った。全てつながっていた。

図15 省察の時間Ⅱ後の生徒の記述

② 活動報告会における自己の相対化・多角化の効果

本プロジェクトでは、多様な他者と交流する中で相手の方からのフィードバックを最も大切に扱うが、これに加えて、第三者に向けての活動報告会を行うことで彼らからのフィードバックをもらう機会を設定した。具体的には担当教員および他のグループの2年生に向けて行う「中間活動報告会」、学年団の教員全員と2年生全員に向けて行う「活動報告会」、他学年の生徒および全教員に向けて行う「活動報告会(プチ附中ひろば)」の3回を実施した。

「中間活動報告会」では教員や他のグループからの改善や修正の指摘を受けて自分たちの企画を見直すことができていた。生徒Cの中間報告会後の記述からは、他のグループとの関係において、自分たちの活動を捉え直していることがうかがえる。また、自分たちが見落としていた点を指摘されたことが分かる（図16）。

「広がり」とか「関わり」とかのテーマ自体は異なっても、相手のために何かしたいという思いや自分が学びたいという気持ちには通じるものがある、みんな同じような気持ちなのだ強く感じました。自分たちでは気づけなかった計画の穴も分かり、すごく意味のある時間を過ごせたと思います。自分たちの目指す「ひろばづくり」や「協力」の構想も準備をしていく過程でぐっと深まりました。

図16 中間活動報告会後の生徒の記述

単元終末に行った「活動報告会」、「活動報告会(プチ附中ひろば)」では、生徒の発表の様子は総じて快活であった。特に後者は、参観者から直接フィードバックをもらう貴重な機会となった。これらの活動報告会は、様々な角度からのフィードバックをもらうだけでなく、自分たちの活動を客観的にとらえ直すことが含まれており、報告会に向けてのプロセスが生徒にとって自分たちの活動をメタ認知することにつながったのではないかと考える。その意味で3回にわたって活動報告会を行ったことは、自己の相対化・多角化を促し、省察の時間に活かされたのではないかと考える。

③ 省察の時間の段階的アプローチの効果

省察の時間ではまず、キーワードを同じくするグループごとに集まって振り返りを行った。普段から同じ空間で活動していることもあり、話し合いは沈黙を含みつつも、支持的、共感的な雰囲気のもと行

われていた。ほぼ全員が話す機会をもつことができていた。多くの生徒がキーワードと自分たちの活動との関係に言及したり、困ったことや苦労したことについて話したりしていた。

続いて全員で行った省察の時間では「大変だったこと」から話し合いはスタートしたが、多くの生徒が苦労していたのは自分たちだけではなかったことに連帯感を抱きつつも、その困難が自分たちを成長させることにつながったと実感をもって話す姿も見られた。「ハートをつなぐために大事なことは何だろうか」の発問を受けて、「本気で取り組む」との声があがったものの、本気になれなかった自分のことを正直に話す生徒もいた。終盤では徐々に抽象度があり、「ハートとは何か」といったやや観念的な話し合いが展開していった。

以上のように段階的アプローチを用いたことの効果として、省察の場がキーワード別グループから学年全体に移ることで、発話内容が具体的なレベルから抽象的なレベルへと移行していく傾向が見られた。キーワード別での省察の時間では身近で具体的な話がほとんどであった。話の内容は個人の体験に根ざしているものの、感想や反省の羅列にとどまっている印象を受けた。一方、全体での省察の時間では、具体的な体験談で始まりつつも、その体験から学んだことを抽出して考えようとする傾向が見られた。その意味で感想や反省の羅列を超えていく気配はあると感じられたものの、予定調和な出来合いのこたばを表出している面もあり、体験に基づいた省察をさせることの難しさを感じた。

(2) 主体性を高める自己決定の機会確保の効果

今回のプロジェクトでは、その運営を統括する生徒の組織を準備しなかった。したがって、プロジェクトの進行にあたっては生徒全員に「自己決定」をさせる場面をできるだけもたせるようにした。テーマを具現化するための5つのキーワードの抽出に際しては、時間や手間を厭わず生徒全員で検討を重ね、その選定の過程に全員で参加するようにした。また、多様な他者と出会うことに際して、生徒の希望を最大限尊重し、生徒自身に決めさせることを重視した。またその企画内容の立案にあたっては、キーワードに即しているかを問いかけつつ、小グループ内での話し合いで決めるように促した。実施したアンケートの結果に図17のような変化が見られたのはこれ

らの手立ての結果と推測する。

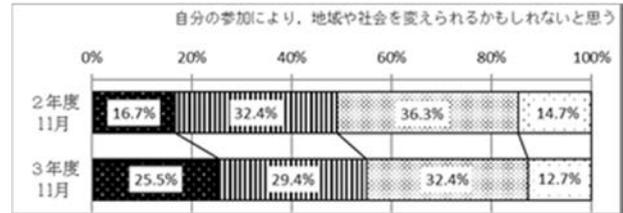


図17 生徒へのアンケート結果 (N=103)

5 成果と課題

(1) 成果

1年時と比較して図18のように、生徒の意識の変容が見られたのは、今年度の取組において、省察性を高めるための手立てが影響したと推論する。1年時に十分には機能していなかった省察の時間が、改善の余地はまだあるものの、多少なりとも経験に基づいた等身大の省察の場になりつつあると考えられる。

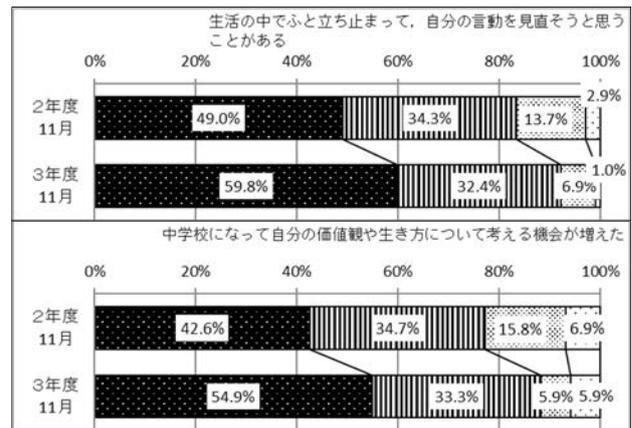


図18 生徒へのアンケート結果 (N=103)

(2) 課題

「大単元を貫く問い」に対し、自分の体験に根ざしていない答えを準備する姿が見られた1年時の反省を踏まえ、2年時では「大単元を貫く問い」ではなく、プロジェクトのテーマに関して省察を行った。ある程度の成果が見られたものの、依然として体験に根ざしていない面も見受けられた。「大単元を貫く問い」と「プロジェクトのテーマ」を遊離させず、互いに往還させるタイミングやその回数を再考しながら生徒に常に課題として意識させることが必要であると感じた。また、プロジェクトに本気で取り組めなかった生徒に対して、その原因を個人的な問題に帰結するのではなく、本単元の構造の視点からどのような手立てを講じるべきかを考える必要がある。

第3学年 人間道徳

大単元名

Smile プロジェクト 3rd ～笑顔の創造～

指導者 太田隆志・赤木隆宏・高橋範久
額田淳子・佐藤梨香

1 大単元の目標

地域社会の現状と課題を認識し、社会に対して現在の自分たちにできることを考え、仲間と協働してプロジェクトを実践していく中で、よりよい未来を実現するための、自己の生き方・在り方を問い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

「今日に生きつつ明日を志す」とはどのようなことか。よりよい未来の実現に向けて、今何をしていくことが大切か。

(2) 大単元で重点を置く価値

「自己探求」

自己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、未来の自己の生き方・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) 大単元設定の理由

第3学年では、これからの社会を生き抜く一人の人間として、「今日に生きつつ明日を志す」とはどのようなことかということについて、プロジェクトを実施する過程や省察の時間を通して考え続けることで、よりよい未来を実現するための、自己の生き方・在り方を問い続け、省察性を高めることを目指す。そこで、次に記す第1学年や第2学年の実践で得た効果と課題を踏まえたプロジェクトを設定することとした。

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。

第2学年では、「笑顔の共有」をテーマに、「多様な他者と共に生きる自己とはどう在るべきか」ということについて問い続けた。そのためには、多様な他者と関わる経験を積むことが不可欠であると考え、生徒の希望を基に高齢者と未就学児といった年齢の大きく異なる人たちと交流するプロジェクトを実施した。その結果、2年生の重点を置く価値である「他者理解」を深めようとする姿が十分見られるとともに、「共に生きる上で大切なことは何か」について、単元の学習後も考え続けようとする姿も見られた。その一方で、見通しをもった取組ができずに交流会を迎えたり、生徒同士で建設的な意見交流を行わずに教師からの支援を待ったりするなど、生徒主体でプロジェクトを実施するまでには至らなかったことなどが課題として残った。

これらを踏まえて今年度は、「笑顔の創造」をテーマに社会に働きかけるプロジェクトを生徒主体で開催することとした。「発信」「共有」といった視点で考えてきた2年間の踏まえて、「笑顔の創造」を実現するためにはどのようにすればよいかを考えさせた。そして、それを実現するためには、どのような具体的なプロジェクトを実施すればよいかを生徒に考えさせることとした。その具体的なプロジェクトを開催するにあたっての準備や開催後の振り返りの中で、「今日に生きつつ明日を志す」とはどのようなことを考える省察の時間を設定することで、自己の生き方・在り方を問い続けることとした。これまでの2年間の経験で考えたことを踏まえて実践することや生徒主体でプロジェクトを実践できることから、省察性を高める上で効果的であると考え、本大単元を設定した。

(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、実際にイベントを開催した直後に、省察の時間を設定した。

その際、活動そのものについての省察と「今日に生きつつ明日を志す」とはどのようなことかという問いに対する答えについての省察とを明確に区別して実施した。そこで、生徒は開催する活動の成功に意識が向く傾向があるので、その活動の目的について節目で問いかけるようにした。省察する内容を区別して行うことで、自分たちの活動に対する省察と自分の考え方に対する省察を分けて考えることに繋がり、そのことが自己の生き方・在り方を問い続ける上で効果的であると考えた。

ii) 自己の問い直しを促す人間道徳ポートフォリオと「カード」の活用

大単元を貫く問いに対する自分の考えを深めていくために、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分の考え方や捉え方の変容を気付かせるとともに、教師と対話する中で、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、自己の変容や成長にも喜びを見出させることを目指した。

その上で、各段階（①中間報告会の後、②①の考えについて意見交換をした後、③交流会Ⅱの後、④プロジェクト全体の振り返りの後）で自分の考え方の変容を捉えやすくするために、大単元を貫く問いに対する自分の考えを表面に、そして、そのように考えた理由を裏面に書くカードを用意した。

② 生徒の主体性を高めるプロジェクトの実施

人間道徳の時間の全体像は教師が立案するが、開催するイベントについては、コンセプトやイベントの運営方法、広報方法など、多くの部分を生徒に委ねるようにし、教師はその支援に徹することとした。生徒を中心に小グループ内で話し合ったり、グループ間やリーダーのみで話し合ったりするなど、話し合う機会をできるだけ多く確保することで、生徒の

主体性を高めるとともに、省察性を高めることを目指した。そこで、実行委員会を立ち上げ、その生徒たちを中心に図1、表1のような組織を構築してイベントを開催するようにした。また、どの班に属するかは生徒の希望を優先し、生徒の主体性を促した。

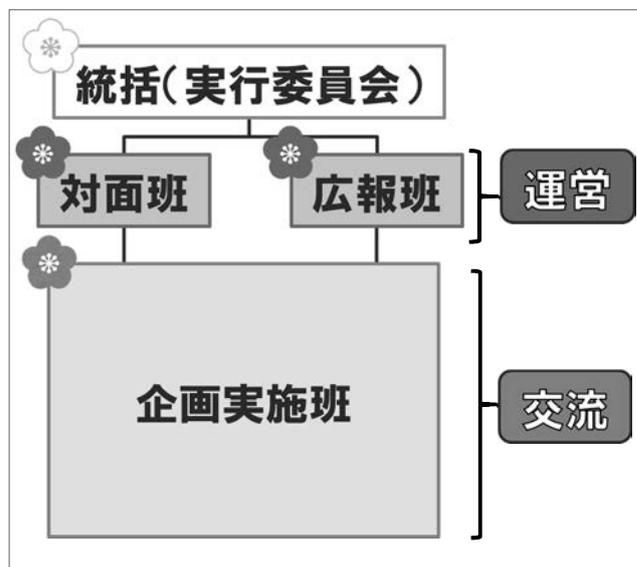


図1 イベント開催の組織図

表1 各分担の主な役割

分担	役割
実行委員	・生徒から集めた案を基に開催するイベントの骨格の協議、決定
対面班	・当日受付のマニュアル作成 ・新型コロナウイルス感染予防対策 ・当日配布用のパンフレットの作成 ・当日の受付案内
広報班	・事前受付申し込みサイトの作成 ・配布するチラシの作成 ・当日の案内補助 ・記録撮影 ・ブログ作成
企画実施班	・当日、参加者が体験するブースの企画・運営

(5) 大単元の評価規準

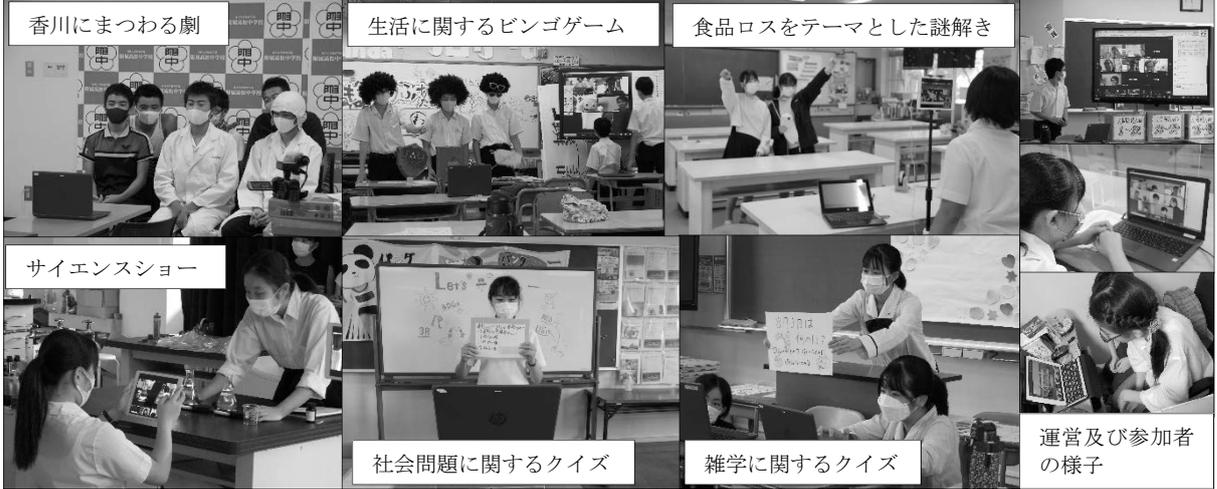
省察性	問題解決で必要となる資質・能力
自他との関わりから、自分事として多様な価値を吟味し、多面的・多角的に自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとしている。	教科で育成された資質・能力を含め、問題解決で必要となる資質・能力をより生きて働くものとして活用している。

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	<p>オリエンテーション</p> <ul style="list-style-type: none"> ○誰と笑顔を創造するのか ○コロナ禍のことも考慮してどのように交流を行うのか ○何をするのか 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 新型コロナウイルスの影響によって見通しがもてない中で、3年生の人間道徳では「誰と」「どのような方法で」「何をするのか」ということについて生徒に自由に考えさせた。その際、教師も同じように自分の意見を述べるようにし、生徒と一緒に答えが1つに決まらない課題について考えるようにした（図2）。
2	<p><大学での対面開催について></p> <ul style="list-style-type: none"> ○人とのふれ合いが大切、関わり合える ×コロナが少し心配 <p><Web開催について></p> <ul style="list-style-type: none"> ○来にくい人もWebで見られる、誰でも参加できる ○感染リスクなし ×人の関わりが少なくなる <p><対象者について></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 広く募集した方が「社会」という感じがする ・ 誰でも参加すると感染の危険性あり ・ 予約制、チケット ・ 整理券等を利用して人数制限をかけて開催 	
<p>図2 イベント開催についての生徒の記述と意見交換の様子(第1・2回)</p>		
<p>【実行委員会①～③】</p> <p>○第1・2回で書いたイベント開催についての記述を基に企画するイベントの骨子の検討 (イベントの全体像, 組織, 来場者の募集方法, グループの編成)</p> <p>イベントのコンセプト 笑顔が広がる街 活気がある街(社会貢献) →私たちが街の人, 一人一人を「笑顔」「元気」にすることはできない。でも, イベントに参加してくれた人を「笑顔」「元気」にすることはできる。その人の「笑顔」「元気」がその周りの人に伝わり, 街に「笑顔」や「元気」が広がるのではない。</p>		
3 4	<p>イベント骨子の決定</p> <ul style="list-style-type: none"> ○イベントの全体像の決定・共有 ○運営組織の決定・共有 ○企画提案についての共有 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 実行委員会で決まったことを基に自分たちで全体に提案し, 共有できるようにした。 
<p>図3 全体提案の様子(第3・4回)</p>		
5 6 7 8	<p>企画・立案</p> <p>○グループ編成・企画の検討</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 取り組みたい企画内容と自己の特性や興味・関心を考慮し, グループを編成するよう指示した(図4左)。その際, 教師が適宜グループの話し合いに参加して, 類似した企画を検討しているグループには再編成や再検討を促した(図4右)。
<p>図4 グループを編成する様子(第5回)</p>		
<p>【実行委員会④】</p> <p>○実際に使用する香川大学の講義室や体育館の下見の実施(図5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 机や椅子が可動式かどうか ・ 各部屋の情報機器の設置状況 ・ 各部屋の大きさ(メジャーで実測) ・ 部屋の配置 など 		
<p>図5 会場下見の様子(実行委員会④)</p>		

9 ~ 20	<p>企画・立案, 準備・制作</p> <ul style="list-style-type: none"> ○企画の決定 ○企画書の作成 ○予算要望書の作成 ○企画に必要なものの準備・制作  <p>図6 会場下見の報告会の様子 (第9回)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 実行委員を中心に、下見をしてきてわかったことを全体に周知した(図6)。そして、その情報を基に自分たちの企画を開催する会場の検討をさせた。その際、自分中心ではなく、参加者の目線で会場選択を行うように促した。 ・ 企画の決定の際には、教師にその企画のおもしろさやねらいについてプレゼンテーションさせ、特にその企画がどのように社会貢献に繋がるのかについて吟味するように指導した。
21 ・ 22	<p>イベント開催検討会</p> <p>【省察の時間 (第21・22回)】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○対面開催かWeb開催かの検討 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 現在(7月)の新型コロナウイルスの感染状況を踏まえて、参加者の視点で開催の仕方がどのようになっていけばよいかを考えさせた(図7)。その際、インターネットで感染状況を調べるように促したり、県内におけるイベントの開催の有無を伝えたりした。
<p><対面実施></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 体験などをそのままできる 「関わる」という上ではベストの形 ・ 「時間で実施グループ数を制限」「来場者の人数制限」をしてはどうか→来場者も自分たちも安心 ・ 実際に会うことでしかできないことがたくさんある ・ 地域貢献とするためには、家族より地域の人々の方がいい ・ 身内だけでするなら、わざわざ香川大学まで行かなくてもいいのでは? <p><Web会議システムの利用></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 参加が気軽にできる ・もし誰かが感染すれば、修学旅行などの行事にも影響を与える ・ 「Web会議システムでこんなことができる」ということを社会に示すのも社会貢献の一つだと思う 		
<p>図7 イベント開催の方法についての生徒の意見 (第21・22回)</p>		
<p>【実行委員会⑤】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○生徒から出てきた意見を基に開催方法について検討 		
<ul style="list-style-type: none"> ・ 人数制限の強化 ・生徒の参加を午前と午後に分けて半分にする ・ 一般申し込みが少ないことも予想されるので、本校関係者にも呼び掛ける (参加申込多数の場合は、一般の方を優先に抽選を実施) ・ 県内の感染レベルが高くなれば、中止とする 		
23 ~ 29	<p>準備・制作</p> <ul style="list-style-type: none"> ○企画に必要なものの準備・制作  <p>図8 準備の様子 (第23~29回)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 感染対策等を含めて具体的な企画の運営方法について検討するように指示をした(図8)。また、チラシを見た人が「行きたい」と思えるような企画の紹介文になっているのか、そして、チラシを読む人にとって読みやすい表現になっているのかを吟味させた。
30 ・ 31	<p>中間報告会</p> <ul style="list-style-type: none"> ○プレゼンの実施と意見交換  <p>図9 中間報告会の様子 (第30・31回)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 企画の実施方法や社会貢献についてのプレゼンを行い、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9)。 <p>【中間報告会後の生徒の振り返り】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分たちの考えた企画では、幅広い年齢の人に対応できていなかったり、社会貢献もあまりできていなかったりと改善する点がたくさんあった。 ・ A君の班は、参加者が帰ったあとの広がりまで考えられていた。参考にしたい。 ・ 何のために活動しているのかを明確にすべきだった。

<p>32 } 35</p>	<p>中間報告会後の振り返り及び修正 【省察の時間（第32回）】 ○大単元を貫く問いについてのカード①②の作成 ○企画の修正</p>  <p>図10 カードに書いた考えを交流している様子（第32回）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 中間報告会で得た助言や意見をもとに、自分たちが何のためにイベントを開催するのかをもう一度考えさせ、カードを作成するよう指示した（図10）。 ・ 大単元を貫く問いに対する多様な考えに触れることができるように、グループ内での討議だけでなく、自由に考えやその背景を知る時間を確保し、意見交流をした後にもう一度カードを記入させた。 ・ 報告会以降の修正の時間には、新型コロナウイルス対策を考えさせるとともに、自分たちの企画がどのような社会貢献をもたらせるのか、再考するように指示した。
<p>36 } 44</p>	<p>交流会Ⅰ ○ツナグ博2021①の開催</p>	<p>※新型コロナウイルス感染拡大によって中止</p>
<p>45 } 47</p>	<p>交流会の見直し 【省察の時間（第45～47回）】 ○開催する方法についての意見交流 ○企画の見直し</p>  <p>図11 交流会Ⅱの開催方法について協議している様子（第45～47回）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 新型コロナウイルスの感染状況を踏まえて、交流会Ⅱの持ち方について自分の意見を発言するように求めた。その際、できるだけ多くの生徒が自分の考えを発言できるようにクラスで意見交換を行ってから学年団へと集団の規模を大きくした（図11）。
<p>【実行委員会⑥】 ○生徒から出てきた意見を基に開催方法について検討</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 対面での開催を中止とし、Web会議システムでの開催とする。 ・ 当初の企画を修正してもWeb会議システムで開催することが難しいグループは、企画の変更を認める。 ・ 開催方法の変更や企画の修正でかかる費用も発生することから、予算書の再提出を認める。 ・ 対象は、一般の方を中心に呼びたいが開催案内を各小学校等に配布する時間がないため、8月に参加申し込みのあった方に直接メールで案内をする。その後、枠に空きがあれば在校生及び保護者にも参加の案内を送る。 ・ 企画をいくつかのグループに分け（4グループに決定）、参加申し込みをグループ単位で受け付ける。参加者は、申し込んだグループ内の企画を順番にすべて体験するように設定する。 		

<p>48 ～ 55</p>	<p>企画の修正 ○交流会Ⅱや今後に向けた展望の整理 ○交流方法の変更を踏まえた企画の修正</p>  <p>図12 Webでの開催に向けて企画を修正している様子(第48～55回)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 対面班には、Web 会議システムを実際に使いながら参加者がどのように企画に参加すればよいかを協議するように指示した(図12)。 ・ 広報班には、企画の修正に伴うチラシの変更と、参加者がWeb 会議システムの使用方法に困らないような説明書の作成をするように指示した。 ・ 企画実施班には、いくら頭の中でシュミレーションをしたとしても、実際にWeb 会議システムで企画を実施してみないとその実態はつかめないということを助言し、積極的にリハーサルを行うように指示した。
<p>56 ～ 64</p>	<p>交流会Ⅱ ○ツナグ博 2021②の前日準備 ○ツナグ博 2021②の開催 (Web 会議システムの利用)</p>  <p>図13 ツナグ博 2021②の生徒及び参加者の様子(第56～64回)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒の主体性を尊重するために、イベント全体の運営を生徒に任せるようにし、教師はトラブルが発生して生徒では対応できない事態が生じない限り、手助けをしないように心がけた(図13)。
<p>65 ～ 68</p>	<p>交流会Ⅱ・プロジェクト全体の振り返り【省察の時間(第65～68回)】 ○カード③④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 ○3年間の人間道徳の振り返り</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>・自分だけのためではなく、他人のことを考えることが自己の生き方・在り方に必要不可欠なのではないかと思うようになった。実際そうしてみると、他人の良いところがよく見えるようになり、それを自分の中に取り入れるということが少しずつできるようになったと思う。</p> <p>・人間道徳で外国の方や幼稚園、高齢の方など、いろいろな人と交流することで、助け合いや平等に接することなどの大切さが経験に結びつくことで、自分が人と接する時の行動の意識が変わった。</p> </div> <p>図15 3年間を振り返った生徒の記述</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 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配置して、意見交流をさせた。 ・ 大単元を貫く問いについて、自分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に、最初に作成したカードと比較してその変化を自覚できるようにした(図14)。 ・ 3年間の人間道徳で自分がどのようなことを体験して考えてきたのか、そして、自分が今後どのように生きるべきか考えることができるように、3年間の活動を振り返るスライドを作成して視聴する時間を設けた(図15)。  <p>図14 振り返りの生徒の様子(第65～68回)</p>

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

本大単元では、企画のもち方について考えることを中心に据えた省察の時間(第21・22回, 第45~47回)と大単元を貫く問いについて考えることを中心に据えた省察の時間(第32回, 第65~68回)を分けて設定した。前者の省察の時間では、新型コロナウイルスの感染状況を踏まえて自分たちのイベントがどうあるべきかについて考え、開催方法や開催の有無について話し合った。対面開催にこだわる生徒や感染を恐れてWeb会議システムでの開催を望む生徒がいるなど、多様な考え方に直接触れる機会となった。そして、後者の省察の時間では、自分たちが計画または実施した企画を振り返り、大単元を貫く問いについての自分なりの答えを実体験を踏まえながら発表し合うことで、多様な考え方に触れることができていた。中には、他者の考え方に影響を受けて、自分が考えていた問いに対する答えを更新する生徒の姿も見られた。これらは、話し合う目的を明確にしたことで、議論が焦点化されたことと、実体験をもとに問いに対する答えの根拠を説明するように促したことが影響したのではないかと考えられる。

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大単元を貫く問いに対する自分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(表2)。

表2 カードに記録された生徒の考えの変容

カード	生徒A	生徒B
①	自分が楽しむ	今の段階で、自分にできることを深くみつめる
②	楽しむ・感じる・発信する	今の段階で自分にできることを深くみつめる+行動する
③	「我」を出していく	周りの変化に対応した柔軟な適応力
④	「我」を見失わない	柔軟な適応力

生徒Aは、人間道徳の授業を受けるまでは、自分が社会を変えるという想像をしてこなかった。しかし、人と交流する中で笑顔が生まれ、自分の行動で人に影響を与えることができると実感することができた。自分を大切にしつつ、社会で生きていく上で

自分がどうあるべきか、自己の生き方・在り方に焦点を当てて考え続けることができた(図16上)。

生徒Bは、「自分にできること」という視点を大事に活動に取り組んできた。そして、その過程で起きた様々な変化を経験することで、自分にできることを大切にするだけではなく、環境に応じて対応することの大切さにも気づけるようになった(図16下)。

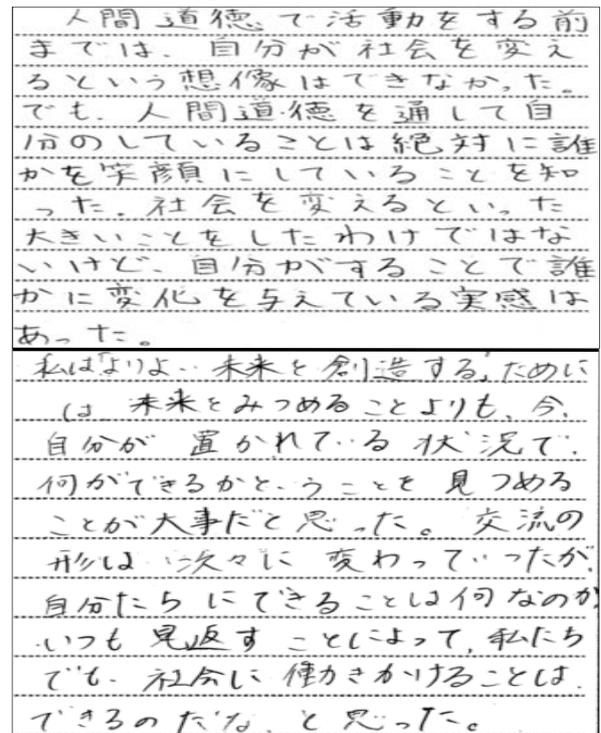


図16 単元の終末における生徒の記述

(2) 生徒の主体性を高めるプロジェクトの実施

企画運営の主体を生徒に委ね、教師はそのサポートに徹するように心がけた。配布するチラシや受付フォームの作成、当日のカメラワークやWeb会議システムでの受付、各企画の運営など、仕事は多岐に渡ったが、自分の役割に責任をもって取り組む様子が随所で見られた(図17, 18)。



図17 生徒が作成したチラシ



図18 申し込みフォーム及び企画運営の様子

そして、実際に参加した方のアンケートによると、生徒が主体となって活動している様子が伝わったという記述の回答が見られ、どの項目に対しても概ね好評であった(図19)。

質問項目	肯定的な回答(%)
私たちのイベントを実施することで「笑顔が広がる街 活気がある街(社会貢献)」へとつなげることができると思いますか。	97.0
＜上記の問いに肯定的に回答した理由＞	
・コロナ禍で自粛が多く、楽しい事が少ない毎日の中、Webで参加する機会を頂いた事に感謝します。私達が附中の皆さまから元気を貰うことで、家族や学校の友達にも笑顔と元気が伝染していくと思うから。	
イベントに参加して笑顔になることは、できましたか。	98.5
同じような企画があれば、また参加したいと思いますか。	98.5
同じような企画があれば、誰かに勧めたいと思いますか。	98.0
＜自由記述＞	
<ul style="list-style-type: none"> ・生徒との触れ合いを通じて社会貢献に繋げるという試みの通り、様々な企画を通して学生や他の人とも一緒に楽しむことができとても良かった。 ・今日のためにたくさん考えて準備してきたことが伝わりました。どのグループのものも素敵で、中学生ならではのアイデアと勢いに元気をもらえました。素敵なイベントをありがとうございました！ ・難しいクイズでは驚きや発見、楽しそうな生徒達と過ごせてあっという間に時間が過ぎました。素敵な時間をありがとうございました。 ・子供達と一緒に参加させて頂きました。子供達は幼児ですが、中学生の皆さんのお気遣いもあり、楽しめました。ありがとうございます。お疲れ様でした。 ・中学生の皆さんが楽しい企画を考えて、取り組んでいるのを見て元気をもらいました。また、部活動のコマなども映像で見せていただいて、普段の様子もわかってとても新鮮でした。 	

図19 参加者のアンケート結果(N=67)

このアンケートの結果は生徒にも配付し、自分たちの活動が社会に対してどのような影響を与えたのかを実感する機会とすることができた。

生徒主体のイベントの実施や参加者へのアンケート結果を伝えたことで、生徒に実施したアンケートの結果に図20のような変化がみられたのではないかと考える。

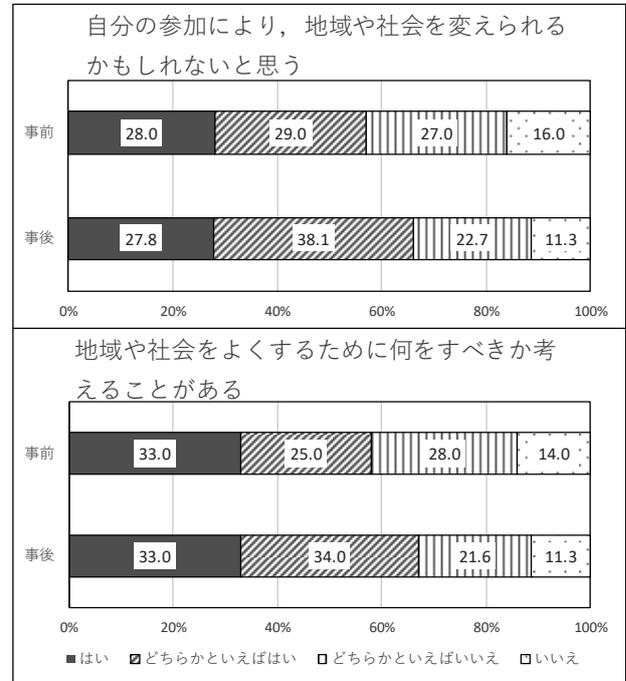


図20 生徒へのアンケート結果(N=97)

5 成果と課題

(1) 成果

「未来創造」については、コロナ禍で先が見通せない中でのイベント開催ということもあり、今、何ができるのかを問い続けなければいけない場面が多くあった。それらが影響したのか、図20のように、生徒の意識の変容が見られた。これは、昨年度課題であった主体性を高めることを意識した生徒中心の企画運営もその要因として寄与していたのではないかと考えられる。

(2) 課題

「自己探求」については、課題が残った。自分の得意なことや興味のあることを中心に企画を計画していたが、社会の変化や活動に対する省察を繰り返すうちに、生徒の思考は「個性」よりも「実現可能」が中心となった。自分たちがしたいことよりも、社会の現状や周囲から求められていることを見極めて判断する生徒の姿を見ると、何に重点を置いて人間道徳を実践していくべきだったのか考えさせられた。

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付け要因に着目した働きかけを通して—

山本 早貴

要 旨 生徒保健委員会の自治能力を育成し、生徒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た。周囲からの承認の機会をつくるため、異学年での交流が起きるように話合いの工夫を行った。また、学校保健委員会と外部との関わりをもった。そして、養護教諭が意図的に承認する言葉掛けを実践した。その結果、生徒の行動が変容し、生徒保健委員会全体では全学年で委員会活動に取り組もうとする姿勢が見られた。

キーワード 生徒保健委員会 自治能力 承認の機会 外部との関わり

I 研究主題について

近年、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いる。子供の健康課題は、年々複雑かつ多様化している。健康課題の解決にあたって、生徒が健康的に生きる意欲をもつことが重要だと考え、その土台として、予防的な心の健康教育の在り方について本校では研究を進めてきた。その中で、生徒保健委員会活動を通じ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。生徒保健委員会（以下、保健委員会）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た。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はずである。しかし、そのために養護教諭はどのように保健委員会に関わればよいのだろうか。養護教諭はどの学校でも、保健委員会への指導を行っている場合がほとんどである。保健委員会が教師主体でなく、生徒とともに健康課題解決を目指す集団になれば、さらに全校生徒の健康意識は高まるはずである。先行研究では、保健委員会の生徒への養護教諭の関わりに着目した研究は少ない。そのため、養護教諭がどのように保健委員会に関

われば、生徒の自治能力を育成していけるのかを考えることで、今後の保健委員会への関わり方の基盤を示せるのではないかと考え、研究主題を設定した。

II 研究の内容及び経過

1 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。そして、自治能力を育成することは、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言われている（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は、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されている。

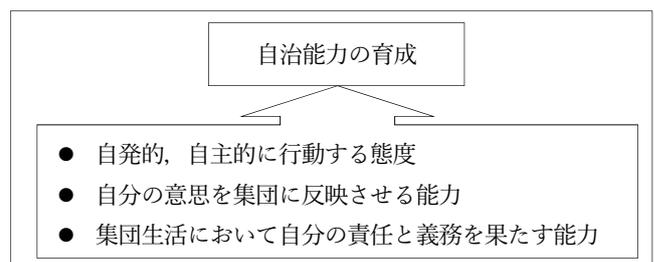


図1 自治能力の育成の捉え（雨宮 2003）

ここで、先述の態度・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しっかり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付けを高めることで、自発的、自主的に行動する態度の育成を目指す。

さらに、自分の意思を集団に反映させる能力は、話し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運営方法を考える必要がある。

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もって、計画的に実行する力だと言い換えられる。また、自らの課題に気付き、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→話し合い→計画立案→活動→反省の流れを繰り返すことで、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。

2 昨年度までの取組

昨年度の研究では、自治能力の育成のために必要な資質・能力である、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、集団生活において自分の責任と義務を果たす能力の関係を整理した。そして、特に自発的、自主的に行動する態度に重点を置き、保健委員会活動への動機付けを高める五つの要因にアプローチすることで自発的、自主的に行動する態度の育成を図った。学期を通して長期的に取り組む保健委員会活動と石けんチェックや健康観察等の常時活動を実施したところ、長期的に取り組む活動では達成感を感じた生徒が多く、常時活動では自分の成長を感じた生徒が多かった。しかし、動機付け要因が高まらなかった生徒も一定数おり、意欲が高い生徒と低

い生徒が二極化した。そこで、個人へのアプローチを強めることが今後の課題と考えられた。

3 今年度の取組

保健委員として活動する中で、生徒が自分達の活動によって周囲に影響を与えられていると感じたり、周囲から自分の頑張りを認められたりすることが、生徒の中で達成感となり、自分の成長の実感につながると考えた。そこで、保健委員会活動への動機付け要因で挙げた「生徒や教師から保健委員として承認されること」という項目に着目し、保健委員会活動の中で、養護教諭から生徒へ、生徒から生徒へ「いいね」という言葉が生まれるように工夫していくことを意識し、手立てを講じた。

また、毎月の保健委員会活動の反省から計画立案までの流れを生徒が根拠をもちながら考えられるように工夫することで、図2のように生徒たちで保健委員会を運営していくことを目指した。

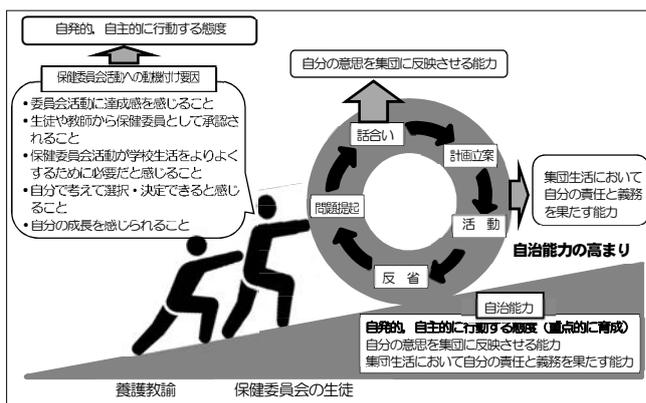


図2 自治的な保健委員会を運営していくための構想図

(1) 生徒間での認め合いを促す工夫

昨年度は、保健委員会外の生徒や教師を主に対象として考えたが、保健委員内の生徒間で認められる経験をする必要だと考えた。なぜなら、同じ委員会に所属する生徒同士で認め合えることができれば、学年を超えて生徒の結び付きが強くなり、保健委員会全体で活動に取り組む姿勢が自然と生まれると思うからである。

昨年度は、定例の専門委員会の際には、学年ごとに席が分かれており、反省や活動内容の相談も学年ごとに行っていた。しかし、同学年としか話をする機会がないため、異学年との結び付きが弱く、委員会全体で話し合いをする時にはほとんど意見が出なかったり、話

合いに時間がかかる1年生に冷めた目を向ける様子が見られたりした。そこで、今年度は、専門委員会時の席順を工夫し、異学年での話し合いが行われるよう工夫した。

また、異学年や同学年等、様々な形のグループで行う保健委員会活動を実施し、生徒同士で協力して保健委員会活動を行うようにした。

(2) 保健委員会活動を反省から活動まで連続的に考えさせる工夫

自分の意思を集団に反映させる能力の育成において、保健委員会での話し合いで生徒が自分の意見をもつことがまず大切である。そして、図2で示したような反省から計画立案までの流れを意識して、連続性のある保健委員会活動を考えていくことで根拠をもって自分達が取り組むべき活動を見出ししていけるようになるのではないだろうか。養護教諭は、専門性を生かして、根拠となる情報や資料を準備したり、話し合い中の助言を行ったりして、サポートした。

(3) 承認する言葉掛けの実践

承認とは、褒めたり、認めたりすることであり、承認されることは動機付けと深く関係している。特に、有能感と自己効力感につながる承認は内発的モチベーションを高めると言われている。しかし、日常の中での承認する言葉は意図的ではないゆえに、思っても言葉として表出されなかったり、「すごい」「よかった」等の漠然とした言葉のみで伝えられたりする可能性が高い。そこで、養護教諭が生徒を承認する際には、有能感と自己効力感を生徒が感じられるような工夫をすることで、保健委員の個人へのアプローチを試みる。養護教諭が見取った生徒の保健委員会活動への取り組み方について、できるだけ具体的な事実や客観的な情報に基づいて言葉掛けを行った。

また、昨年度使用した情報交換シートや健康観察提出率表もコミュニケーションツールとして活用した。紙面を使用している言葉掛けの良い点は、直接会う機会がなくても養護教諭の思いを伝えられること、記録として残り、見返すことができることである。生徒の内発的モチベーションを維持するために、有効なのではないかと考えた。

(4) 学校保健委員会による外部との関わりの機会の確保

昨年度は新型コロナウイルス感染症の感染拡大を受け、保健委員会の代表生徒のみが学校保健委員会に出

席する形であった。学校保健委員会は生徒が教師以外の大人と話し合いをしたり、専門的な知識を習得したりできる貴重な場であると考えられる。保健委員会で取り組んできた活動について保護者や学校医等に伝え、リアクションをもらうことで保健委員会活動の意義を実感できるのではないだろうか。今年度は、保健委員全員が学校保健委員会に出席し、外部の大人との交流をもてるようにした。

III 研究内容及び方法

専門委員会の運営を工夫することで異学年の生徒の交流や話し合いの深化を図る。また、保健委員会活動の中で、養護教諭が意図的な承認の言葉掛けで個人へのアプローチを実践する。そして、外部との関わりの機会をつくる。これらの実践により、自治能力の三つの資質・能力が高まるのかを、生徒の変容の見取り、アンケート結果、生徒への聞き取り調査から検証する。

IV 実践の内容と考察

1 指導の実際

(1) 生徒間での認め合いを促す工夫

定例の専門委員会時に、縦割り学級で話し合いを行うように工夫した。また、話し合いの様子を観察し、適宜、養護教諭が生徒の意見を引き出すように問いかけることで、異学年での話し合いをスムーズに行えるようにした。縦割りの編成に変更したことで、自然と3年生が中心となって話し合いが行われるようになった(図3)。

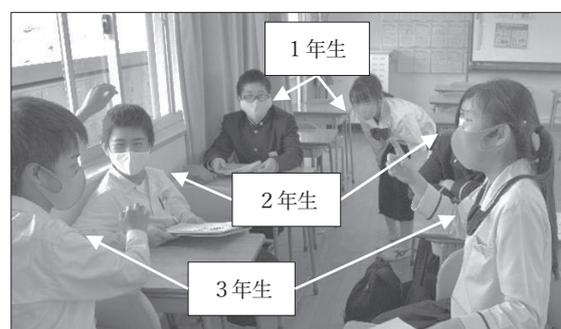


図3 学年を超えて話し合う生徒の様子

その中で、1年生の意見を2、3年生が「それ、いいやん」と認める会話が見られるようになった。また、3年生がまとめた意見を1、2年生が黒板に書きに行き、協力している様子もあった。また、全体での話し合いを行う際に、意見を述べる生徒が増えた。特に1年

生が全体の場で発言することが多くなった。前に立って会を進行する委員長と副委員長からは、「会を進めるのがこんなに大変だと思わなかった。でも、1年生がたくさん意見を出してくれて助かった」という言葉が聞かれた。ただ、3年生から、「学年ごとの話し合いにしませんか」という意見が出ることもあった。

また、新型コロナウイルス感染症の予防を呼び掛ける動画の作成や体育祭での救護等の活動をグループで実施し、撮影案を出し合ったり、どのような役割分担をするのか話し合ったりしながら協力して保健委員会活動を行った。体育祭の救護活動では、事前に役割分担を決めて、けがの手当てのロールプレイをして当日のイメージを生徒がもてるようにした(図4)。そうすることで、養護教諭の指示を待つだけでなく、どのように動いたらいいのか考えられるようになり、お互いに声を掛け合いながら活動に取り組む姿が見られた。



図4 けがの手当てのロールプレイの様子

(2) 保健委員会活動を反省から活動まで連続的に考えさせる工夫

定例の専門委員会時には、反省から活動までの流れと、考えることを書いた用紙を掲示し、図2に示すサイクルに則って保健委員会活動を考えていけるように工夫した。委員長や副委員長は時折掲示を確認しながら進行していた(図5)。

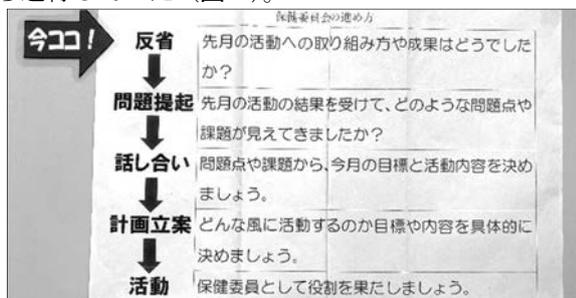


図5 保健委員会の進め方を示した掲示物

また、アンケートの結果や保健委員会活動で実施した人数チェックの推移、参考となる記述のある資料等を準備し、話し合いの材料とした。そして、養護教諭が話し合い中に出ている意見について「なぜそう思ったのか」「今の問題はどのような内容だったか」等、根拠を考

えさせるような発問をして考えを深めさせた。そうすることで、保健委員会活動に対する反省について議論の様子や保健委員会活動の内容について思考を停止させて、一人の意見に同意して進めるのではなく、「こうした方がいいのではないか」という意見を出す様子が見られた。ただ、定例の専門委員会中には、生徒は前回の活動から反省→問題提起→話し合い→計画立案という流れで考えている。しかし、その後の一か月間に、実施した活動を振り返って軌道修正する等、上記の流れを意識して活動する姿は見られなかった。

(3) 承認する言葉掛けの実施

朝の健康観察の提出の時間には保健室の外で保健委員の生徒にあいさつをしたり、会話をしたりすることから実施した。そして、保健委員会に関することでは、生徒が自分から進んで実行したことや気付いたことがあれば、そのことを言葉で伝えるようにした。言葉掛けを続けることで、生徒の行動が持続し、さらに生徒自身が他にどのようなことができるのかを考え、新しい行動をするという変化があった(表)。

表 承認の声掛け前後の生徒の行動

	生徒Aの場合	生徒Bの場合
生徒の行動(前)	昼休みの集合時に、一番初めに到着していることが多い。	休みの生徒について情報交換シートに詳しく記入している。
言葉掛け(養護教諭)	いつも誰よりも早くに来ているね。意識が高いね。	丁寧な仕事をしてくれてありがとう。いつも助かっているよ。
生徒の行動(後)	昼休みの呼び出しは必ず一番に到着している。石けんや消毒液が半分以下になると保健室に補充しに来るようになった。	その後も情報交換シートへの記入を続ける。欠席者だけでなく、登校している生徒の健康観察の結果も記入するようになった。

また、昨年度使用していた情報交換シートと健康観察提出率達成度表も言葉掛けの手段として使用した。情報交換シートは活用範囲を広げコミュニケーションツールとして、養護教諭と生徒とのやりとりを通して人間関係を深められるよう使用した(図6)。生徒が行っている保健委員会活動に対する養護教諭からのねぎらいや感謝、伝達事項、生徒の疑問への回答等、直接生徒に会って伝えられない場合に養護教諭からのコメントを記入し、伝えた。情報交換シートを使っている生徒からの返答が多い学級と少ない学級に分かれているものの、生徒は情報交換シートに書かれている内容は確認しているようであった。直接会えなくても言葉を

伝える手段があることで、生徒へ伝えたいことを比較的タイムリーに伝えられた。養護教諭からの言葉掛けに対して、意欲の高まりを見せる返答をする生徒もあり、取り組み方がより自主的に変化した生徒が見られた。

<p>5/1 様子の回復とありかた。2-1を話し合っているのと様子をいませ。</p> <p>頼むさいびがね！せなおしお願ひませ！</p> <p>丁寧に先生に伝えてくれているので。私も今後みんなの様子を気にかけるつもり。</p>	<p>5/21 あいづのこぼいし。いかに責任を2人そ仕事で果敢くしませ。</p> <p>5/24 7時前以上</p> <p>5/26 2人か朝3時に夜に体育館で遊んだり何かがあったと知らせた。最終は。健康観察室に書。このおかげで。5/27の日に。心算ができてませ。</p> <p>5/28 2時間目に遅刻してきて。4時間目に骨折して心臓が痛いのを。朝には。おかげで。回復した。</p>
---	--

図6 情報交換シートでのやりとり（左：養護教諭，右：生徒）

また、健康観察提出率表は昨年度の様式から変更して養護教諭からのコメントを記入できるようにした（図7）。そして、定例の専門委員会では生徒が表を確認する時間をつくった。生徒からは、「健康観察を毎朝ちゃんと出したときに先生（養護教諭）から提出率が100%ということ褒められたのが嬉しかった。その後、1日提出し忘れた時があって、もっと頑張らないといけないと思った」という発言が聞かれた。

月	提出率	コメント
4	100% 10日/10日	2人ずつお話し取り組んでいませ！頼むさいびがね！
5	95% 18日/19日	あとおい！どの活動でも2-1の2人は確実にこなしてくれている実績があるので。安心してませませませ。
6	100% 14日/14日	みんなも積極的に活動してくれていると嬉しいませ！体調がよくなるのが。でも保健手帳として書いておませませ。Good!
7	100% 22日/22日	おめでとう！1学期が素晴らしい！パーフェクト!!がんばったおめでとう!

図7 健康観察提出率表での養護教諭からのコメント

(4) 学校保健委員会による外部との関わりの機会の確保

2学期は、「スマホ・ゲームとの健康的な付き合い方」をテーマに、アンケート調査、アンケート結果の分析、対応策を考え、保健委員会活動に取り組んだ。取り組

んだ成果や保健委員が活動から感じたことを学校保健委員会で保護者や学校医、スクールカウンセラー等の普段学校にいない外部の大人に伝え、テーマについて話し合ったり、専門家からの指導をもらったりした。

学校保健委員会の中で、2学期の保健委員会活動で取り組んだ内容を思い出したり、普段の自分たちの生活を振り返ったりして、保護者とスマホの使い方について熱心に議論している生徒の姿が見られた（図8）。



図8 学校保健委員会で保護者と話し合う生徒の様子

そして、生徒側からの視点だけでは気付かなかったことや保護者の思いを知り、保護者とともに本校の生徒の健康課題について考えようとする姿勢を見せる生徒が多くいた（図9）。

<p>学校保健委員会に参加して、普段あまり自分の親にスマホについて話し合ったりしてなくて、保護者の自慢の腕を聞いていた経験に、お話を聞いて、見守りアプリを使って親に管理できているので、今までよりも安心感を感じました。専門家の先生方、話を聞いておかげにも影響が大きいと知り、スマホで本当にこのお話を聞いたと思います。私は保護者の意見を聞きたい気持ちで、今度またこの機会が来たら、保護者の方にもぜひ参加して話を聞きたいです。</p>
<p>今日まで、親の気持ちも知らず、子供側の気持ち、例えば、お前にはと触らないようにしたいけれど、そのお話を聞いて、自分もスマホの使い方には自分も気をつけてほしいという気持ちで伝えることができた。また、村長と一緒に話を聞いた子供、親の気持ちも考えたお話を聞いたと思います。4人の先生方の話を聞いて、とても興味深い話を聞いた。また、機会があったら「学校保健委員会」に参加したいです。</p>

図9 学校保健委員会に参加した生徒の感想

2 実践の考察

(1) 生徒間での認め合いを促す工夫

中学校の部活動から生まれる先輩、後輩という関係性や発達段階の変化に伴って、周囲の様子を伺うよう

になり、異学年での交流の場で自分から意見を伝えることが少なくなると考えられる。そのため、異学年での話し合いやグループでの保健委員会活動を意図的に設定することは、全学年で協力して委員会活動に取り組むために効果的であったと考える。その反面、話し合いの中心となる3年生の中には、負担感を大きく感じる生徒もいた。しかし、生徒へのアンケートで「保健委員会を通して自分の成長を実感できる」に肯定的な回答をした3年生は、その内容として「3年生としてみんなの意見をまとめたり、自分の意見を発表したりできるようになった」ことを挙げており、リーダーシップをとれるようになったことに成長を感じていた。

(2) 保健委員会活動を反省から活動まで連続的に考えさせる工夫

生徒の思考は定例の専門委員会の中で留まり、その後の一か月間の間には、個人や学級の中で反省→問題提起→話し合い→計画立案→活動の思考で動くことはあまりできなかった。これは、養護教諭の手立てが定例の専門委員会だけで終わってしまったことが要因であると考えられる。生徒個人の中で常に一連の考え方が身に付くようにさらに工夫が必要である。

(3) 承認する言葉掛けの実施

直接的な言葉掛けでも間接的な言葉掛けでも生徒の行動の変容が見られた。生徒が自主的に行った行動に対して言葉掛けをすることで「その行動は間違えていないよ」と暗に伝えることになり、生徒も「自分の判断が間違っていない」という自信につながり、自主的な行動が増えたのだと考えられる。しかし、生徒の行動変容について行動前後の生徒の意識の比較が十分にできなかったため、効果の検証の方法について検討する必要があると感じた。

(4) 学校保健委員会による外部との関わりの機会の確保

学校保健委員会に参加した感想として、保健委員会活動として実施したアンケートを保護者にも実施したらどうかという意見や、保護者からアドバイスをもらったので保健委員会活動に生かしたらいいと思う等、保護者と意見交流することや保健委員会活動への意欲が高まった生徒が見られた。しかし、学校保健委員会の開催時期が12月のため、学校保健委員会ですぐに生かして活動することなく保健委員会のメンバーが入れ替わってしまった。今後、学校保健委員会の開催時期や保護者との連携について検討する必要がある。

V 研究のまとめと今後の課題

1 研究の成果

- 意図的に異学年が交流するように工夫することで、意見を自分から述べる生徒が増え、自分の意思を集団に反映させる能力の育成につながった。学年を超えて生徒が協力したり、認め合ったりすることにつながり、保健委員会全体で保健委員会活動をしようとする姿勢が生まれた。
- 養護教諭が意図して承認する言葉掛けを実施した結果、複数の生徒に行動の変容が起きた。承認されることによって生徒が自分の行動に自信をもつことが行動変容に関係すると考えられる。
- 学校保健委員会での外部の大人との関わりによって、生徒は健康課題に対して違う視点での意見に気付く、その後の保健委員会活動への新たな展望をもつことにつながった。

2 研究の課題

- 生徒への聞き取りにより、意欲が高まった生徒は、保健委員会活動によって学級や全校生徒が少しでも良い方向に変化したという実感を得た経験があることが分かった。ただ、保健委員会活動によって周囲に影響を与えられたという実感が湧きにくい生徒がいることも事実であり、課題である。保健委員会活動の工夫や養護教諭からのフィードバックもこれからも続けていく必要がある。
- 学校保健委員会から次の保健委員会活動へつなげられるように年間の計画を立てることが必要である。
- 普段の学校生活の中で反省→問題提起→話し合い→計画立案→活動の思考が身に付くように手立てを考えるとともに、それを評価できる方法を考える必要がある。

《参考文献》

- 山本早貴「研究報告第5巻・第1号」 附属高松中学校 2021
- 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い活動を通して～」 『山梨県総合教育センター長期研修員研究報告書』 pp.129-145 2003
- 太田肇 『承認とモチベーション—実証されたその効果—』 同文館出版 2011

研 究 同 人

佐藤明宏	藪内康則
有友誠	三野孝一郎
和田美紀	額田淳子
小澤聡	小野智史
一田幸子	太田隆志
佐藤梨香	赤木隆宏
高橋範久	宮武昌代
中川佳洋	山下裕平
藤本光	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2号

学校を問い直す
精神的に自立した人間の育成
—「教科する教科学習」と「人間道徳」の実践を通して—

令和4年3月27日印刷
令和4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

左上のマークは、問い続ける私たちの姿を表したロゴマーク。江戸時代の禅僧仙厓(せんがい)の代表作「○△□」をモチーフにデザインした。日々の教育研究の底流にある教師の構えとして「学校を問い直す」ことを忘れないようにするため、様々な表現物にこのマークを載せることにしている。

