ＩＳＳＮ　0388-3256
研究報告第５巻・第４号

学校を問い直す

自らを高め続け，新たな時代に向けて責任をもち行動する人間の育成
―知性と省察性を育むカリキュラムを通して―

2024 年３月

香川大学教育学部附属高松中学校

はじめに

コロナが５類に移行したことにより，今年度は４年ぶりの研究発表会対面開催をはじめ，様々な行事を人数制限なく実施することができ，学校に活気が戻ってきました。生徒たちがグループになって熱心に議論する様子や，地域に出て生き生きと活動する姿を見ると，制約された中で自分たちができることを工夫して取り組んできたことが，今，力となって発揮されているように感じます。

本校は，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」生徒の育成を目指し，今年度は「自らを高め続け，新たな時代向けて責任をもち行動する人間の育成　―知性と省察性を育むカリキュラムを通して―」のテーマのもと研究を進めて参りました。文部科学省より，令和５～８年度研究開発学校の指定を受け，新領域「MIRAI(協働の学び，個の学び)」，教科学習，特別活動による新しいカリキュラムの開発に取り組んでおります。

新領域「MIRAI（Make Innovation through Reflection And Intelligence：省察性と知性によって新たな価値を創造する)」は，教科学習で育んだ知性の発揮を促し伸ばすとともに，省察性を育むことを目指しています。新領域「MIRAI」は，「協働の学び」と「個の学び」の２つで編成されます。「協働の学び」は，他者と協働しながら学年集団で取り組む生徒主体のプロジェクト型の学習と，自己の生き方・在り方を問い直す省察の時間から成ります。「個の学び」は，生徒一人一人が自己課題を学校内外で主体的に探究する学びと，異学年集団や大学生等と意見交換するゼミから成ります。

また，知性を育むための「教科する教科学習」は，知識を覚えるという受け身のプロセスとは異なり，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に働きかける主体的なプロセスに参加する教科学習です。

まさに今実現すべき「令和の日本型学校教育」の実践に取り組んでおり，本研究が今後，各学校で取り組む端緒となれば幸いに存じます。

研究を進めるにあたり，「教科する教科学習」の理論をご教示いただきました石井英真先生，そして，磯田文雄先生，村川雅弘先生，岡田涼先生，清水顕人先生をはじめとする研究開発運営指導委員の９名の先生方，研究授業についてご助言をいただきました木村裕先生には本校にお越しいただき，たくさんのご指導ご助言を賜りました。また，研究発表会や「個の学び」成果報告会には多くの皆様にご参会いただき，貴重なご意見をいただきました。こうして多くの先生方のご支援やご協力を賜り，研究を進めることができましたことを心より感謝申し上げます。

ここに，これまでの成果を研究報告としてまとめました。本研究の更なる推進に向けて，皆様の忌憚のないご意見，ご教示を賜りますよう何卒よろしくお願い申し上げます。

令和６年３月

校　長　　山本　木ノ実

目　　次

はじめに　　校長　山 本 木 ノ 実

〔第８期の研究テーマ〕

学校を問い直す

〔研究主題〕

自らを高め続け，新たな時代に向けて責任をもち行動する人間の育成
―知性と省察性を育むカリキュラムを通して―

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４年度の研究の実際
4　令和４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
2　本研究の仮説
3　本研究主題設定の理由
4　本研究副題設定の理由
5　研究の全体構想図
6　本校の教育課程
7　本校の教育課程における各領域の方向性と時数について
8　カリキュラムの具体
Ⅱ　研究のあゆみ　・・・ 19

第３章　研究の評価　・・・ 20
Ⅰ　本研究の評価について　・・・ 20
Ⅱ　実践の効果　・・・ 21
1　生徒への効果
2　保護者への効果
3　教師への効果
Ⅲ　本カリキュラムの成果と今後の課題　・・・ 36
1　カリキュラム研究について
2　教科学習について
3　MIRAI について

教科学習　実践

1	国語科	額田淳子・森宗利晃	・・・ 40
2	社会科	小野智史・髙橋範久・宮武昌代	・・・ 50
3	数学科	上西崇紘・山下裕平	・・・ 66
4	理科	赤木隆宏・萱野大樹	・・・ 78
5	音楽科	小澤　聡	・・・ 88
6	美術科	栗島克浩	・・・ 94
7	保健体育科	桑城　光	・・・100
8	技術・家庭科	左海　亮・和田美紀	・・・106
9	英語科	佐藤梨香・小柳昌弘	・・・116

MIRAI　実践

○	第１学年　協働の学び	上西崇紘・栗島克浩・宮武昌代 左海　亮・植松彩香	・・・126
○	第２学年　協働の学び	額田淳子・和田美紀・桑城　光 髙橋範久・小柳昌弘	・・・134
○	第３学年　協働の学び	小澤　聡・佐藤梨香・山下裕平 森宗利晃・萱野大樹	・・・148
○	個の学び		・・・160

養護　実践

	養護	青木早貴	・・・178

本校が用いている言葉の意味（五十音順）

○教科する教科学習

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である。「教科する」という言葉は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頁（p.10）を参照。

○協働の学び

同学年の仲間や多様な他者と協働で地域や社会に働きかける生徒主体のプロジェクト型の学習と，単元の節目や活動の中で自己の生き方・在り方を問い直し，調整する時間「省察の時間」を編成した学び。詳細は協働の学びの頁（p.15）を参照。

○個の学び

生徒一人一人の自由で主体的な課題設定，調査，交流，探究，表現等を重視した学びと，その内容を異学年集団や外部の人たちと意見交換する場「ゼミ」を編成した学び。詳細は個の学びの頁（p.17）を参照。

○省察性

多様な他者や社会との関係の中で，自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとするその人の態度や性質のこと。詳細は副題設定の理由の頁（p.５）を参照。

○省察の時間

単元の節目や活動の中で自己の生き方・在り方を問い直し，調整する時間。プロジェクトに関することや大単元を貫く問いについて，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。詳細は協働の学びの頁（p.15）を参照。

○ゼミ

個の学びの内容を異学年集団や外部の人たちと意見交換する場。詳細は個の学びの頁（p.17）を参照。

○知

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る「知識」よりも広い意味をもたせるため「知」を用いている。

○知性

「答えのない問い」に対して，その問いを問い続け，考え，判断する能力。感覚・知覚から受け取った材料に働きかけて，抽象的・概念的・総合的認識を創造する能力。知性の本質は，経験を通じて獲得されるものである。本校で目指す知性は，すべての教科を通して育むことを目指しているが，個人での獲得の差異は含意している。その知性は各教科で閉ざさず，複数の教科を発展・統合して発揮することを期待している。詳細は副題設定の理由の頁（p.５）を参照。

○知のプロセス

知を生かすもしくは知をつくるプロセスのこと。詳細は教科する教科学習の頁（p.10）を参照。

○人間道徳

生徒主体で日常生活や社会に働きかける様々な協働的なプロジェクトや個人の探究活動を通して，教科で育んだ知性に必要な資質や能力，態度を発揮し，伸ばす領域である。また，プロジェクトの成功に向けた活動を通して，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もある。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，名称を変えずに人間道徳を引き継ぐこととした。

○プロジェクト型の学習

農園活動や多様な他者との交流，地域貢献などに関するプロジェクトを通した学習。詳細は協働の学びの頁（p.15）を参照。なお，プロジェクトの特性は，次の５点である。・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。

○MIRAI

Make Innovation through Reflection And Intelligence.訳:省察性と知性によって新たな価値を創造する。頭文字(大文字)の部分をつなげ「MIRAI」とした。新領域「MIRAI」には，協働の学びと個の学びが編成されている。

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といった教育課程の構築に取り組んでいる。

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

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閉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な様々な資質・能力のうち，特に重要であると考えたコミュニケーション能力，創造的思考力に焦点をあて，教育課程を再編し，新領域「創造表現活動」を新設し，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いだし，研究仮説を立て，実践し，修正し，記録してきた。「学校は何をするところか」と問い，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，学校は何をするところかを

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，様々な視座から中学校教育課程を問い直し，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中学校教育課程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，生徒に必要と考えられる資質・能力を次々と上乗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４年度の研究の実際

令和４年度は「自らを高め続け，新たな時代に向けて責任をもち行動する人間の育成　―知性を育み，省察性を高めるカリキュラムを通して―」を研究主題とし，本校の教育目標をもとに研究主題を実現した人間像を定め，新たなカリキュラムの開発とその実践を行った。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学習「教科する教科学習」を実践し，知性に必要なその教科の資質や能力，態度を学び，育むことを目指した。また，協働の学びと個の学びを編成した新領域「人間道徳」を実践し，教科で育んだ知性に必要な資質や能力，態度を発揮し伸ばすとともに，省察性を高めることを目指した。

４　令和４年度の研究の成果と課題

○　知性を育み，省察性を高めることを軸にした教育研究の実践によって，目指す生徒像に近づいた生徒の姿やデータ上の変化が見られた。それは，知性を育み，省察性を高めるカリキュラムを開発，実践したことが成果につながったと考えられる。その一方で，それぞれの領域（協働の学び，個の学び）で育む資質・能力に重なりがあるため，より整理されたカリキュラムを開発していくことが課題としてあがった。

○　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は対象世界と対話しながら，教科ならではの知のプロセスに参加し，自律した学びを展開することができた。そして，教育活動のさまざまな場面で生徒が教科で育んだ知性に必要な資質や能力，態度を発揮し，課題解決する姿が見られた。その一方で，各教科が示した知性に必要な資質や能力，態度の内容や達成までの期間等の大きさがさまざまであり，研究としての統一感のなさが感じられた。そのため，各教科が大切にすること，本質を再度吟味し，設定し，共有することが重要である。

○　人間道徳の協働の学びでは，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。また，活動している最中の省察と単元の節目の「省察の時間」を効果的につないだことで，自己の生き方・在り方を真摯に考える生徒の姿を多く見ることができた。その一方で，省察性が高まった姿を明確にしていなかったため，具体的な生徒の姿を共有，認識することができなかったことが課題としてあがった。そのため，省察性の高まった姿やアンケート項目の検討，アンケート方法の開発を行っていくことが必要である。

○　人間道徳の個の学びでは，生徒一人一人の自由で主体的な課題設定，調査，交流，探究，表現等を重視した学びを展開したことで，以前の教育課程では見られなかった生徒の前向きな姿を多く見ることができた。また，定期的に異学年集団と教師，大学生で構成されたゼミを開催したことで，生徒は多面的な思考や視点を身に付けるきっかけとなり，自らの学びを広げ，深めることにつながった。その一方で，課題設定の枠組みやゼミのメンバー構成，３年生の発表会の時期，教育課程上の探究の時間の確保などの運営に関する課題が残った。また，協働の学びと同様，知性が育まれた姿を明確にしていなかったため，具体的な生徒の姿を共有，認識することができなかった。そのため，知性が育まれた姿やアンケート項目の検討，アンケート方法の開発を行っていくことが必要である。

第２章　研究の全体構想

Ⅰ　研究主題について

自らを高め続け，新たな時代に向けて責任をもち行動する人間の育成
―知性と省察性を育むカリキュラムを通して―

１　本研究の方向性

本校では，全教育研究の実践を通して次の1と2で示した人間（目指す生徒像），つまり自らを高め続け，新たな時代に向けて責任をもち行動する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

そのような人間に備わっている知性と省察性を育むカリキュラムを開発する。そのために，各教科の知性を育む「教科する教科学習」と，知性を発揮し，伸ばすとともに，省察性を育む新領域「MIRAI[1]」を設置し，実践する。これらの実践を通して，研究主題である自らを高め続け，新たな時代に向けて責任をもち行動する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

○　知性と省察性を育むことを軸にしたカリキュラムを開発，実践することで，自らを高め続け，新たな時代に向けて責任をもち行動する人間を育てることができる。

○　教科学習において，各教科ならではのおもしろさや魅力，その教科を学ぶ意義の実感につながる知のプロセスに参加する教科学習を実践することで，各教科の知性を育むことができる。

○　MIRAI の協働の学びにおいて，地域や社会に働きかけるプロジェクトを生徒主体で実施し，その学習の中で自己の生き方・在り方を問い直し，調整することで，知性と省察性を育むことができる。

○　MIRAI の個の学びにおいて，生徒一人一人が自由で主体的な課題設定，調査，交流，探究，表現等を実施し，その内容を異学年集団や外部の人と交流することで，知性と省察性を育むことができる。

３　主題設定の理由

(1) 予測困難な世界

現在，「VUCA 時代」という言葉に象徴されるよう，先行きが不透明で，将来の予測が困難な状態，時代が到来している。新型コロナウイルスの流行，地球温暖化に伴う異常気象，ウクライナ戦争など，世界情勢や世界経済は不安定な状態となっている。また，日本をはじめ先進国では少子高齢化が深刻な問題[2]となっており，個々の働き方や未来社会に関しても見通しがもてない状態となっている。さらには，グローバル化の進展に伴い，今までになかった多様な価値観も創出されるなど，世界は変動し続けている。

(2) 人間の可能性があふれる世界

我が国では，目指すべき未来社会の姿として「Society5.0[3]」が提唱された。Society5.0 が実現す

[1] Make Innovation through Reflection And Intelligence.訳：省察性と知性によって新たな価値を創造する。頭文字（大文字）の部分をつなげ，MIRAI とした。

[2] 内閣府の「選択する未来 - 人口推計から見えてくる未来像 - 第３章　第１節　Ｑ５諸外国における少子化の状況はどうなっていますか」（平成 27 年 10 月 28 日発行）及び「令和５年版高齢社会白書　第１章　２．高齢化の国際動向」（令和５年６月 20 日）より。

[3] Society 5.0 は，内閣府の第５期科学技術基本計画において，我が国が目指すべき未来社会の姿として提唱された（平成 28 年１月 22 日）。

ると，IoT（Internet of Things）で人とモノがつながり，様々な知識や情報が共有されることで，新たな価値が生み出され，今まで解決できなかった課題や困難を克服することが可能となる。また，AIにより，必要な情報が必要な時に提供されるようになり，一人一人が快適で活躍できる社会になると考えられている。

その反面，急速に発展を続けるテクノロジーや社会システムを有効に使えなかったり，活用できなかったりした場合は，人間の生存を脅かすリスクも潜在している。

(3) 日本の現在の子どもたち

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っていない。知的好奇心にあふれ，無限の可塑性があり，周りから影響を受けながら大人になろうと，今を一生懸命に生きている。しかし，それだけでは，来る未来に向けて十分に準備ができているとは言えない。懸念されるのは，現在の子どもたちが，**図１**で示すような客体としての学習を身に付けてしまっていることである。

図１　客体としての学習のイメージ

また，**表１**で示されるように未来社会の担い手である自覚が低い点[4,5]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	６カ国中順位
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	41%	
②	自分は責任がある社会の一員だと思う	18歳意識調査	48%	６位
③	自分の行動で，国や社会を変えられると思う		27%	６位
④	国や社会に役立つことをしたいと思う		62%	６位
⑤	政治や選挙，社会問題について，自分の考えを持っている		42%	６位

(4) 今，求められている教育の方向性

将来，今を生きる子どもたちが学んでいる知識や技能の多くは，活用できなくなっている可能性がある。そのため，未来がどのように変わったとしても対応できる資質・能力（コンピテンシー）ベースへ学習指導要領[6]は，転換された。また，『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して[7]』では，「一人一人の児童生徒が，自分のよさや可能性を認識するとともに，あらゆる他者を価値のある存在として尊重し，多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え，豊かな人生を切り拓き，持続可能な社会の創り手となることができるよう，その資質・能力を育成する」ことが求められている。

OECDにおいてもEducation 2030プロジェクトで，ラーニング・コンパスが示され，その中核的な概念として「エージェンシー[8]」が提示された。これは，私たちが実現したい未来を実際に実現していくために，必要なものであり，「生徒一人一人が社会の一員として，社会がよりよくなるように考え，行動していくという責任があること[8]」も含意されている。

---

[4] 表１の①は「令和４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。

[5] 表１の②～⑤は日本財団主催の「18歳意識調査」－国や社会に対する意識（６カ国調査）（2022年３月　n=1000）より作成した。この調査は，日本・アメリカ・イギリス・中国・韓国・インドの無作為抽出した17歳～19歳までの男女にインターネット調査を依頼し，実施した結果である（2022年１～２月実施）。

[6] 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』

[7] 中央教育審議会『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）』（令和３年１月26日）　p.15.

[8] 白井俊『OECD Education 2030プロジェクトが描く教育の未来　―エージェンシー，資質・能力とカリキュラム―』ミネルヴァ書房　p.79.　2020　エージェンシーの定義「変化を起こすために，自分で目標を設定し，振り返り，責任をもって行動する能力」

(5) 未来を生きる子どもたちに必要なこと

(1)～(4)より，つまり，子どもたちは来る未来を生きていくために，また未来社会の担い手となるために，責任のある主体となる必要があると考えた。予測困難な世界に対し，自ら主体的に目標を設定し，その解決に向けて考え，判断し，行動するとともに，多様な他者と協働してよりよい社会を目指す人にならなければ，(1)の世界を生き抜いていくことができない。また，自らの選び取ろうとする行為を俯瞰して吟味し，その良し悪しを考え，判断できる人にならなければ，(2)の世界では生きていけない。つまり，このような世界において，自らを高め，考え，判断するとともに，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と考えられる。

そのため，本校の教育目標である「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」は，今後より重要性を増す。つまり，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，を実現した人間になるため，研究主題を「自らを高め続け，新たな時代に向けて責任をもち行動する人間の育成」と設定した。

4　副題設定の理由

(1) 知性を育む理由について

未来社会には，いや現代にも「答えのない問い」は，多数存在している。例えば，「持続可能な社会を作るためには」や「人間とはどのような存在か」，「生活水準や生活における機会の格差をなくすためには」などが考えられる。このような問いに子どもたちは近い将来，直面するとともに，その解決を求められる。また，石井[9]によると「真に自律した主体とは，何事にも積極的ということ以上に，その人なりの物事の捉え方や一貫した行動指針があるものである。それは非認知というよりもむしろ知性に関わる」と述べている。

つまり，未来社会を生きる子どもたちは，知性を身に付けた主体となる必要がある。そのためには，子どもたちは世界を見る目を獲得し，世界に主体的に関与し，働きかける術を身に付けていくことが重要となる。世界を認識する枠組みや道具（概念，理論，思考等）を獲得したり，つくったり，生かしたりして，自らの経験や個性をもとに世界に働きかけていく姿勢を身に付けていくことが大切なのである。さらには，刻々と更新される世界の中で，自ら学び続け，学び直し，高め続けていく姿勢も身に付けていかなければならない。

そこで，本校では「答えのない問い」に対して，その問いを問い続け，考え，判断する能力，すなわち知性を育むカリキュラムを開発し，実践する。教科学習では，各教科の知性を育むためにこれまでも重視してきた教科学習の本質とすり合わせて，教科の在るべき姿を吟味し，実践していく。９教科の教科学習を通して，本校で目指す知性は育まれていく。また，新領域「MIRAI」で，地域や社会に働きかけるプロジェクト型の学習「協働の学び」や個人による探究活動「個の学び」を通して，教科で育んだ知性を発揮させ，伸ばしていく。

(2) 省察性を育む理由について

未来社会では，身に付けた知性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。安彦[10]によると，「『知性』は（中略）『経験』量や質に依存している。その限りでは，『知性』は絶対的な信用や正しさを得るものではない」と述べられている。つまり，身に付けた知性を「悪く」もしくは「無批判に」使うと，世界に影響を与え，人間の生き残りの問題にまで関わるということである。また，「『能力・学力』を何かのための道具・手段と見なし，これをどう使うのかは『人格（人間性）』の方が決めるのである[10]」とも述べている。つまり，自分の利益だけを追い求めたり，安易に判断し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重要であり，知性をコントロールするための省察性を育むことも大切であると考えた。

このような思慮深さ，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

[9] 石井英真「日本型学校教育をどう見直すか？」『教職研修』　p. 101　2022 年 11 月

[10] 安彦忠彦『来たるべき時代の教育と教育学のために　能力開発から能力制御への重点移動』　p. 63，p. 71.　教育出版　2022。本校では，「能力・学力」を知性，「人格（人間性）」を省察性と同じ要素と考えている。

分に明示されている。新たな時代に向けて責任をもち行動する人間を育てるためには，そのような思慮深さ，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。

したがって，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こうとするその人の態度や性質，すなわち省察性を育むカリキュラム，新領域「MIRAI」を実践する。

5　研究の全体構想図

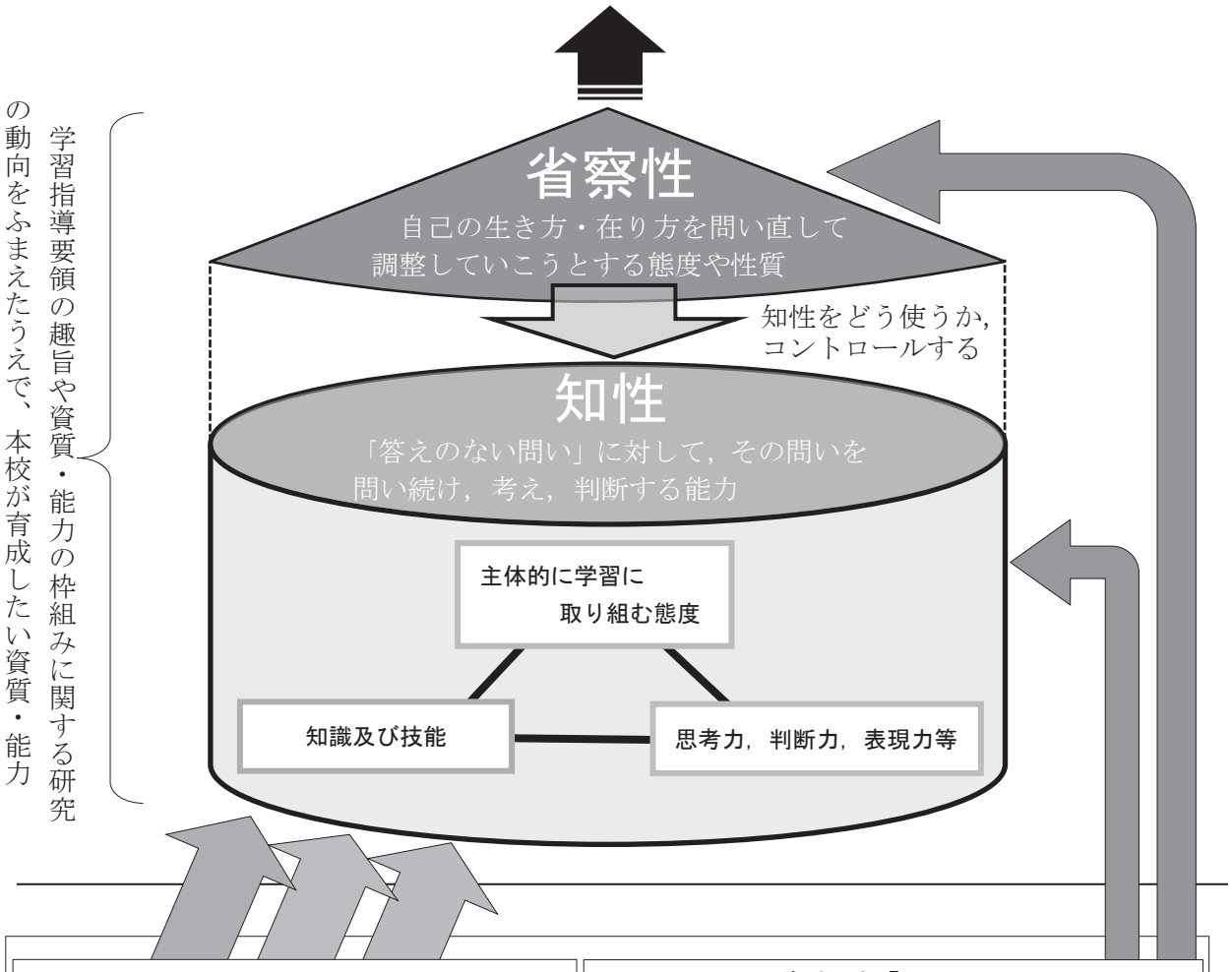
子どもたちの実態　　本校の教育目標　　来る未来からの要請

目指す生徒像　自ら立ちつつ共に生きる生徒　今日に生きつつ明日を志す生徒

主題　自らを高め続け，新たな時代に向けて責任をもち行動する人間

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

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



教科学習

「生徒に向き合わせたい対象世界」と「知のプロセス」「その教科の知性を育んだ姿」という「教科の骨格」をもとに教科する教科学習を実施し，各教科の知性を育む。

国語　社会　数学　理科　音楽
美術　保健体育　技術・家庭　英語

新領域「MIRAI」

協働の学び

同学年の仲間や多様な他者と協働で地域や社会に働きかける生徒主体のプロジェクト型の学習と省察の時間を編成した学び

個の学び

生徒一人一人の自由で主体的な課題設定，調査，交流，探究，表現等を重視した学びとゼミを編成した学び

特別活動

６ 本校の教育課程

本校では，令和５年度から文部科学省研究開発学校指定を受け，特別な教育課程を設けている（**表２**）。

表２　令和５年度教育課程表

		各教科の授業時数									特別活動	特別の教科　道徳	総合的な学習の時間	MIRAI		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	英語				協働の学び	個の学び	
第１学年	標準	140	105	140	105	45	45	105	70	140	35	35	50			1015
	本校	128	105	128	105	39	39	105	62	140	35	0	0	105	24	1015
	増減	−12	0	−12	0	−6	−6	0	−8	0	0	−35	−50	+105	+24	0
第２学年	標準	140	105	105	140	35	35	105	70	140	35	35	70			1015
	本校	140	105	105	128	35	35	105	70	128	35	0	0	105	24	1015
	増減	0	0	0	−12	0	0	0	0	−12	0	−35	−70	+105	+24	0
第３学年	標準	105	140	140	140	35	35	105	35	140	35	35	70			1015
	本校	105	128	140	140	35	35	93	35	140	35	0	0	105	24	1015
	増減	0	−12	0	0	0	0	−12	0	0	0	−35	−70	+105	+24	0
計		373	338	373	373	109	109	303	167	408	105	0	0	315	72	3045
		−12	−12	−12	−12	−6	−6	−12	−8	−12	0	−105	−190	+315	+72	0

全学年に領域「MIRAI」を新設する。年間実施時数は，全学年 129 時間（協働の学び：105 時間，個の学び：24 時間）とする。

第１学年では，「国語」「数学」「音楽」「美術」「技術・家庭」の一部と，「特別の教科　道徳」と「総合的な学習の時間」を削減する。

第２学年では，「理科」「英語」の一部と，「特別の教科　道徳」と「総合的な学習の時間」を削減する。

第３学年では，「社会」「保健体育」の一部と，「特別の教科　道徳」と「総合的な学習の時間」を削減する。

７　本校の教育課程における各領域の方向性と時数について

(1) 各領域の方向性

本校では，研究主題を実現するために，教科学習，MIRAI,特別活動の３つの領域でカリキュラムを構成する。以下にそれぞれの領域の方向性を整理する。

教科学習は，現行の学習指導要領にある各教科の考えを基本とし，教科学習の在るべき姿を考え，知性を育むことを目指す領域である。そのために，各教科が知性を育んだ姿を明確にし，教科する教科学習を実践する。詳しくは，教科する教科学習の頁で述べる。

MIRAI は，自らを高め続け，新たな時代に向けて責任をもち行動する人間の姿を考え，知性の発揮を促し，伸ばすとともに，省察性を育むことを目指す領域である。そのために，協働の学びと個の学びを実践する。詳しくは，MIRAI の頁で述べる。

特別活動は，現行の学習指導要領にある特別活動の考えを基本とし，様々な集団活動に自主的，実践的に取り組み，合意形成を図ったり意思決定をしたりすることで，人間としての生き方について考えを深め，自己実現を図る領域である。

(2) 各領域の時数とその意図について

①　教科学習

教科学習の時数については，MIRAI の時数を確保するために，全教科一律に削減する。

削減方法としては，それぞれの教科で㋐学習内容の削減，㋑学習内容の構造化・体系化，㋒学習過程の圧縮，スリム化，㋓その他の方法という４つの方策を吟味，決定し，実施する。その際，各教科は，教科調査官と意見交換し，削減方法や時数，内容のよりよい在り方を模索する。

②　協働の学び

時数は,年間 105 時間とする。その理由としては，協働の学びで意図的かつ重点的に知性を発揮し，伸ばすとともに，省察性を育むためには，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時間が必要であると考えたからである。豊かな体験と効果的な振り返りの往還する過程を十分に設定することで，自分事として多面的・多角的に考え，プロジェクトをよりよくするとともに，自己の生き方・在り方を問い直す機会を経験させる。

③　個の学び

時数は，月１回の２時間ずつの年間 24 時間とする。毎月２時間ずつ確保したのは，生徒が自由で主体的な調査，交流，探究等を行える，柔軟な時間を確保するためである。例えば，生徒が課題を解決するために現地調査を行ったり，図書館や専門家を訪問したり，学校で観察，実験，製作（制作）等を行ったりする時間として考えている。また，月１回に設定したのは，探究の内容を整理したり，日程を調整したりするための時間を確保する必要があると考えたからである。なぜなら，個の学びは，すべて生徒自身で進めていかなければならないため，探究の方向性を決めたり，インタビューする人との日程を調整したりする必要があり，それには次の個の学びの時間までにある程度の時間的猶予が必要だと考えたからである。

８　カリキュラムの具体

(1) 知性を育む教科学習

ここからは知性を育むために本校が実践した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

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である。

本校では，教科する教科学習を上記のように定義した。石井によれば，「『教科する』（do a subject）授業」は「教科の内容を学ぶ（learn about a subject）授業」と対比されるところの「知識・技能が実生活で生かされている場面や，その領域の専門家が知を探究する過程を追体験し,『教科の本質』をともに『深め合う』授業」[11]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，教科する教科学習を提案する。

本校が定義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。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異なる，知に働きかける主体的なプロセスである。

「知を生かすプロセス」とは，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とした(**図２**)。

互いが制作したマケットをもとに言語活動を行うことで，形が感情に与える効果を考え，感じ方を深めようとしている（美術科の実践より）。

図２　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探究し，暫定的に最良な仮説を生み出し，それらを問い直して高めようとする過程とした(**図３**)。

江戸時代の北前船が生み出した物流を通して，当時の人々のくらしの変化を考察し，未来社会のよりよい在り方を構想しようとしている（社会科の実践より）。

図３　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，その教科のおもしろさや魅力，学ぶ意義の実感につながる学びを実現し，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定めた。もちろん，知を生かすことや知をつくることは，実生活の場面や専門的な研究の場面，教室で学ぶ場面でも往還したり，同時に起こったりしている。また，知のプロセスをどちらか一方に限定して教科する教科学習を行っていくものではないと考えている。

なお，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を示したものである。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　教科する教科学習を実現するための研究の重点

本校では，教科する教科学習を実現するために，以下の２点を研究の重点とした。１点目は，授業づくりのヴィジョンの共有である。２点目は，各教科が教科する教科学習の骨格（「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「その教科の知性を育んだ姿」）を明示することである。

[11] 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.

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４**のＡとＢを比較したときのＢを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。

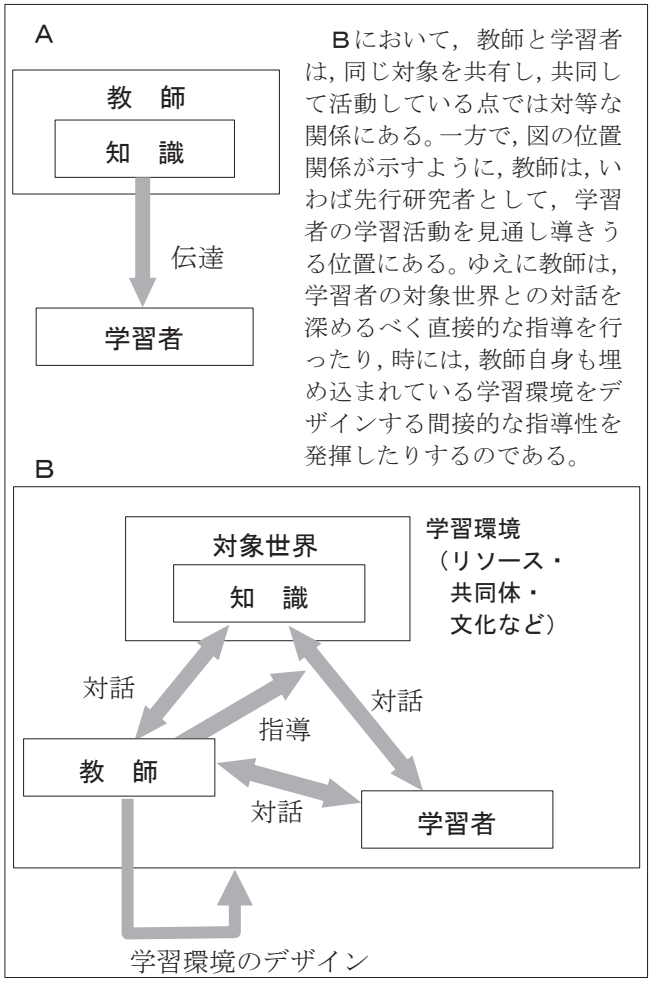


図４　学習者，対象世界，教師の関係構造[12]

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る。また，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。学び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，生徒同士だけでは気付くことが難しい。そこで，教師と生徒が共に対象世界と向き合い，学び手として競り合うななめの関係を構築し，その教科の知を共に深め合う環境を大切にする必要があると考えた。

Ｂでは，まず教師が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，生徒を夢中にさせるのかを考える。教師が教材研究によって出合った対象世界の新たな発見や奥深さ，魅力と，生徒が直接に対話を深められるよう導く。

次に，教師は生徒にその教科ならではの知のプロセスに参加させ，味わわせる。その際，教師は生徒がその教科ならではの知のプロセスに参加し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，教師は生徒が教師の導きや仲間との協働によって，対象世界とより深く対話し，教師の想定を超えた深い理解や鋭い問題解決，豊かな表現等を示し，自らを学び超えることを期待する。つまり，Ｂでは，教師の考えを忖度しない自治的な学びが保証されている。

[12] 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－各教科が教科する教科学習の骨格を明確にする－

教科する教科学習を実現するために各教科が「その教科で生徒に向き合わせたい対象世界」「その教科ならではの知のプロセス」「その教科の知性を育んだ姿」を明示する。これは，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するためである。

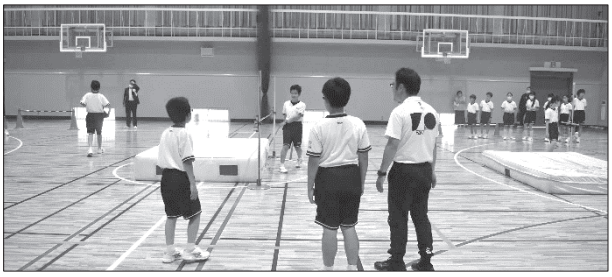
「その教科で生徒に向き合わせたい対象世界」とは，その教科で生徒が向き合う先にあるモノ・コトである。モノ・コトとは，その教科の対象そのものやその背後にある概念であったり，日常の事物や現象をその教科の教材として切り取ったりしたものである（**図５上**）。

「その教科ならではの知のプロセス」とは，その教科ならではの知を生かす，もしくは知をつくるプロセスのことである。その教科の教師やその領域の専門家が体験したり，味わったりしている本質的なプロセスを示している。しかし，生徒が参加することであるため，一部異なるところもあるが，その教科のおもしろさや魅力，学ぶ意義の実感につながる，できるだけ本物に近いプロセスを意識している（**図５中**）。

「その教科の知性を育んだ姿」とは，中学校の課程を終えた生徒が，各教科の学習全体や単元，授業の中で学び，育んだ知性を発揮し，複雑な実生活や現実世界の問題に主体的に関わっていこうとする姿を示したものであり，そこには教師の願いも込められている（**図５下**）。

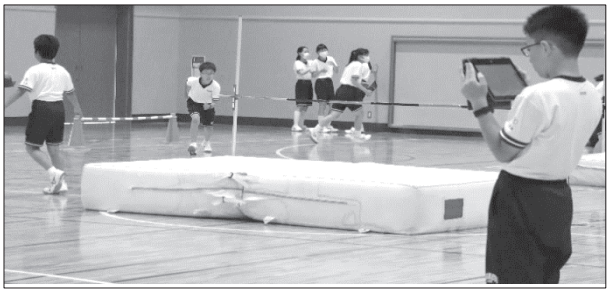
次頁**表３**に，本校各教科が明確化した教科する教科学習の骨格を示す。

その教科で生徒に向き合わせたい対象世界



運動・スポーツ，健康・安全，心と体（この写真の場合，走り高跳び）

その教科ならではの知のプロセス



「自分の課題」
踏切の位置とタイミングを調整する。

「課題の根拠」
棒を蹴り上げたり，棒の上に落ちてしまったりすることがあり，踏切の位置が定まっておらず，タイミングもあっていないことがわかるから。

「解決方法（練習方法）」
絶対に失敗しない低い高さのバーで一番安定して跳べるところを探す。友達に見てもらって，どこで跳んでいたか教えてもらう。

「実践結果」
遠いことが分かった。意識しすぎて近くなってもいけないことが分かった。私には 40～50㎝ が一番いいと分かった。そうすると，記録を更新することができた。

運動・スポーツや健康・安全について，学習者自身が描く「～したい」「～なりたい」という想いや願いをもとに，理想と現実との心や体のズレを発見する。そして，ズレを修正するための方法を見出し，試行し，理想に近付けていく。（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）

その教科の知性を育んだ姿

運動やスポーツの意義を理解し，様々な関わり方ができるとともに，自他の健康を保持増進するための適切な方法を選択・決定し，実践することができる。

図５　知性を育むための教科する教科学習の骨格の例
（保健体育科を事例にして示した場合）

表３　知性を育むための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い対象世界	その教科ならではの知のプロセス	その教科の知性を育んだ姿
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。	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，社会生活におい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，構造性のある社会的事象や概念（民主主義社会の形成に寄与する本質的な概念）	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に，時間軸では時期や推移に着目し，多学問的・多角的に考察し明らかにする。その上で，今における意味付けを行い，未来社会を探ろうとする一連の知的営みの過程である。	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ている。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って自己との関わりを見いだし，社会の在るべき姿を構想している。
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ることができる。
理科	自然の事物・現象	日常生活や社会で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，科学的な根拠にもと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科学的概念を獲得，構築する。	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，獲得した知識や科学的概念を用いて事象を見たり，説明したりしている。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，科学的な根拠にもとづいて賢明な意思決定をしている。

教科	その教科で生徒に向き合わせたい対象世界	その教科ならではの知のプロセス	その教科の知性を育んだ姿
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。	音や音楽，音楽文化と主体的に関わり，歌唱・器楽・創作・鑑賞の音楽活動を通して，音楽のよさやおもしろさを経験していくことで，今ある生活を明るく豊かで潤いのあるものにできる。
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。	感性の働きを理解し，心豊かな生活を創造していく態度が養われている。美に対して，自分なりの考えをもち，造形的な見方・考え方を深めている。
保健体育科	運動・スポーツ，健康・安全，心と体	運動・スポーツや健康・安全について，学習者自身が描く「～したい」「～なりたい」という想いや願いをもとに，理想と現実との心や体のズレを発見する。そして，ズレを修正するための方法を見出し，試行し，理想に近付けていく。	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，生活に必要な基礎的な知識と技能を身に付けるようにする。自己の生活経験を振り返り，習得した知識や技能を活用しながら，生活を工夫し創造しようとする。	自らの生活の中から問題を見いだし，様々な生活事象にはつながりがあることを自覚し，習得した知識や技能を用いて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，他者の考えを受容したりすることができる。	英語に関する言語知識や技能を身に付けるとともに，異文化への共感や寛容さをもつ。また，英語を学ぶ意義を感じ，主体的に英語を学び続けることができる。

③　教科する教科学習を実現し，各教科で目指すもの

教科する教科学習を実現した上で，各教科の方略は，教科の多様さと独自性を保証し，実践されることが重要である。それが実現可能であることも教科する教科学習のメリットである。

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，知性を育む方略をもとに教科する教科学習を実践する。その際，教科する教科学習が実現できたか，知性を育んだ姿に近づいているか，を見取ることも肝要であると考える。

(2) 知性を発揮し，伸ばすとともに，省察性を育む新領域「MIRAI」

ここからは知性を発揮し，伸ばすとともに，省察性を育むために本校が実践したMIRAIの具体を示す。

① 協働の学び

ⅰ 目的・目標

生徒が主体となり，他者と協働しながら日常生活や社会に働きかけるプロジェクトを行うことで，教科で育んだ知性を発揮し，伸ばす。プロジェクト型の学習過程の振り返りや単元の節目，活動の中で，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ことで，自己の生き方・在り方を問い直し，調整することで省察性を育む。

そのために，生徒主体の協働的なプロジェクト型の学習と，自己の生き方・在り方を問い直し，調整する省察の時間で編成された協働の学びを設置する。

ⅱ 内容及び方法

ア 内容

協働の学びとは，同学年の仲間や多様な他者と協働で地域や社会に働きかける生徒主体のプロジェクト型の学習と，単元の節目や活動の中で自己の生き方・在り方を問い直し調整する，省察の時間を編成した学びである。生徒は，本校の目指す生徒像から設定されたキーワード（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）をもとに学年集団で地域や社会に働きかけるプロジェクトを考案し，実施していく。そのプロジェクトを通して，「大単元を貫く問い」について省察する。その際，生徒が出合うであろう価値を，重点を置く価値とし，体験の中で出合う困難，矛盾，葛藤等に対して，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自身で内面化していく。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。その際，それに関わり合う価値や価値の葛藤なども存在している。つまり，生徒は重点を置く価値や大単元を貫く問いに迫ることで，自己の生き方・在り方を問い直すために必要なことを学ぶ（**表４～６**）。

表４　第１学年における大単元を貫く問いと重点を置く価値

大単元を貫く問い	「自ら立つとはどのようなことか」
重点を置く価値（重点を置く価値の捉え）	キーワード『自ら立つ』 ○　自己理解 自分のものの見方や考え方に気付いたり，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。 ○　集団における自己の在り方 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，自己の生き方・在り方を問い続けること。

表５　第２学年における大単元を貫く問いと重点を置く価値

大単元を貫く問い	「共に生きるとはどのようなことか」
重点を置く価値（重点を置く価値の捉え）	キーワード『共に生きる』 ○　多様性への寛容 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。 ○　社会における自己の在り方 社会の中での自分の役割と責任を自覚し，多様な他者や環境・文化などとよりよく生きようとすることを通して，自己の生き方・在り方を問い続けること。

表６　第３学年における大単元を貫く問いと重点を置く価値

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」
重点を置く価値（重点を置く価値の捉え）	キーワード『今日に生きつつ明日を志す』 ○　未来の担い手としての自己の在り方 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 よりよい社会を実現するために今の自分には何ができるかを考えつつ，よりよい未来の在り方を問い続けること。

また，生徒はプロジェクトを成功させるために，様々な場面で教科で育んだ知性を発揮し，伸ばしていくことを経験する。それは，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，態度等とも関連しているが，「答えのない問い」に対して，その問いを問い続け，考え，判断する能力である知性の発揮と伸長を意味している。ただし，教科で育んだ知性はプロジェクト型の学習過程で自ら働かせ，伸ばすものであり，生徒個々で異なってもよいものであると考えている。

イ　方法

以下に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，105 時間の大単元構想とする。
- １年間の学習につながりがあり，なおかつ３年間の学びがつながっている。
- 学年団で活動を行うことを基本とする。
- 生徒主体でプロジェクトを進めていく。
- 仲間や学校外の多様な他者との交流により，多様な価値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が一致しない，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，省察性を育むための条件として，以下のようなことを定めた。

○　体験と振り返りの往還を重視する。

○　単元の節目や活動の中で設定されている「省察の時間」で，自己の生き方・在り方を問い直させる。
- プロジェクトに関することや大単元を貫く問いについて，これまでの活動を振り返り，自己の生き方・在り方について問い続ける時間を設ける。
- 学年の発達段階や問いの内容に合わせ，より効果的な話し合いが行えるように，省察の時間の形式は教員が工夫する。
- 考えさせたい内容や振り返らせたいこと等を踏まえ，学年団または学級，小集団等，教員が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合う困難，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」「本当にこれでいいのか」「何が在るべき姿なのか」を考えさせ，表出させる。

また，教科で育んだ知性を発揮し，伸ばすためのプロジェクトとして以下のような条件を定めた。

○　プロジェクトの特性を意識してプロジェクトを実施させる。また，次のような点を重視した体験にする。
・　生徒にとって自分事になっており，意欲的に参加しようとする。
・　学校内外の多様な他者との交流が十分に保障されている。
・　普段の学校生活では出合うことができない内容である。
・　活動の中で選択，判断，行動とその問い直しを同時に行うことができる。

iii　評価

協働の学びは，**表７**の２つの観点で評価する。

表７　MIRAI 協働の学びの評価の観点

観点	知性	省察性
観点の趣旨	協働の学びにおいて，教科で育んだ知性を発揮し，伸ばそうとしているかを見取る。	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ようとしているかを見取る。
評価規準	教科で育んだ知性を協働の学びで十分に生きて働くものとして活用している。	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。

②　個の学び

ⅰ　目的・目標

生徒が実社会の中で主体的な調査，交流，探究，表現等を通して，教科で育んだ知性を発揮し，伸ばす。また，その過程で，自分の興味・関心は何か，自分の強みとは何か，自分とはどういう人間なのかを問い続けることで，自己の生き方・在り方を問い直し，調整することで省察性を育む。

そのために，生徒個人による問題解決型の探究活動と，その内容を他者と意見交換するゼミで編成された個の学びを設置する。

ⅱ　内容及び方法

ア　内容

生徒は，自分の理想像を定めた上で，興味・関心をもとに課題を設定し，教科で育んだ知性を土台に実社会の中で主体的な調査，交流，探究，表現等を行う。その際，ICT を有効に活用し，情報の収集や整理，表現等を行う。また，生徒はその活動の中で，自らの学びを広げ，深め，どのような方向で学びを進めていくかを自分自身で決定し，調整する。併せて，定期的に異学年集団と教師，学校外の人たちで構成されたゼミを対面やオンライン上で開催することで，自分の探究内容を表現するとともに，意見交換を行う。この意見交換の場を設定することで，生徒は他の生徒や教師，学校外の人たちからのアドバイスをもとに，多面的な思考や視点を身に付けるきっかけを得て，自らの学びを調整していくことを学ぶ。最終的には，個の学び発表会で自らの探究活動の成果を表現する。また，ICT 機器に残した学びの軌跡をもとに，個の学びを通して自分の理想像にどれだけ近づけたかを振り返ることで，自らの学びを俯瞰し，高め続けていく姿勢を身に付ける。この活動を通して，教科で育んだ知性を十分に発揮し，伸ばすとともに，省察性を育み，自己理解の推進やアイデンティティの確立，将来のキャリアを展望する基盤を形成する。

イ　方法

以下に基本的な条件を示す。

○　個人での活動とする。
○　ICT を有効に活用し，調査，交流，探究，表現等を行わせる。

○　課題は，答えのない問いとする。
・　生徒の興味・関心，キャリア形成の方向性等に応じて，生徒自身が定める。
・　課題を設定する期日は，７月とする。
・　３年生は 11 月，１，２年生は３月に課題に対する成果等をまとめる。
○　調査，交流，探究等の実施時期や実施方法は生徒に委ね，生徒が自分で計画して行うことを基本とする。
○　学校内での個の学びの時数は年間 24 時間とする。毎月２時間を設定し，生徒の探究活動やゼミ，発表会の時間に充てる。
○　定期的にゼミを開催し，異学年の生徒や教師，学校外の人たちに探究内容を表現させる。
○　個の学び発表会で，１年間の探究成果を発表させる。発表方法は，プレゼンテーションやパフォーマンス等，発表者が決定する。
○　課題，課題設定の理由，計画書，中間報告書，発表会資料，振り返り内容等をデータとして ICT 機器に記録，蓄積させる。
○　個の学びで残したデータをもとに，自分の理想像にどれだけ近づけたかについて，１年間の個の学びを振り返らせる。

次にゼミを効果的に実施するための方略を示す。

○　場所
・　空間的かつ時間的制約を超えて交流するためオンラインで実施する。ただし，課題設定に関するゼミについては，より多くの意見や視点を得やすいよう，対面で実施する。
○　時期
・　探究の進捗状況を報告するため，生徒が探究を行う期間を確保する必要があると考え，２～３か月ごと（７，９，12 月）に実施する。
○　人員構成
・　多面的な思考や視点を獲得するとともに，一人一人に発言する機会を確保するため，各学年２名程度と担当教師１名，大学生等の学校外の人で構成する。生徒を異学年集団とした理由は，学習経験による様々な意見や助言を得られると考えたためである。
○　ゼミの編成
・　質疑応答や探究の助言等の意見交流が活発に行われることをねらい，以下の４つの条件で生徒が設定した課題を分類し，ゼミを編成する。
　①　価値に関わる課題
　②　能力に関わる課題
　③　具体的な物事に関わる課題
　④　抽象的な物事に関わる課題
○　発表内容
・　初対面の相手に対し，生徒自身が探究の流れを筋道立てて説明するために言語化させる。ゼミの発表内容は，課題，探究計画，探究方法，進捗状況に関する報告とする。
○　発表方法
・　生徒自身が個性を発揮するために，口頭伝達，プレゼンテーション，映像等，各自で発表方法を選択，決定させる。

iii　評価

個の学びは，**表８**の２つの観点で評価する。

表８　MIRAI 個の学びの評価の観点

観点	知性	省察性
観点の趣旨	問題解決型の探究活動と，その内容を他者と意見交換するゼミにおいて，教科で育んだ知性を十分に発揮し，伸ばしているかを見取る。	問題解決型の探究活動やゼミの時間において，よりよい自己の生き方・在り方を問い直して調整しようとしているかを見取る。
評価規準	教科で育んだ知性を，問題解決型の探究活動と，その内容を他者と意見交換するゼミで十分に生きて働くものとして活用している。	なりたい自分の理想像に向けて，自分の興味・関心は何か，自分の強みとは何か，自分とはどういう人間なのかを問い続けることで，よりよい自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとしている。

Ⅱ　研究のあゆみ

月	日	内　　容
4		○第１回～第４回研究集会　研究テーマ，カリキュラムの全体構造の確認，教育課程特例校について，新領域「MIRAI」について，研究組織について，研究発表会に向けて，MIRAI ガイダンスについて，各部会による提案
	26	○転入者研究授業（小柳（英），森宗（国））
	27	○MIRAI ガイダンス
5		○第５回～第 10 回研究集会　生徒アンケートについて，研究発表会について，プレ授業
	24	○研究授業（萱野（理），佐藤（英），上西（数），左海（技・家））
		○生徒アンケートの実施（質問紙）
	26	○研究授業（額田（国），宮武（社），栗島（美），和田（技・家））磯田文雄先生，木村裕先生，岡田涼先生来校
	29	○研究授業（藤本（保体），小澤（音））
	30	○令和５年度研究開発学校連絡協議会　（山本，吉田，赤木）
	31	○人間道徳ポスターセッションプレ
6		○第 11 回研究集会　研究発表会を終えて，新たなカリキュラムに向けて
	3	○第１回Ｚ研修会　オンライン開催（赤木）
	6	○鼎談について　石井英真先生，岡田涼先生　オンライン開催（赤木，山下）
	８・９	○令和５年度本校研究発表会　第１回運営指導委員会
	30	○新潟大学附属新潟中学校　春のオンライン講演会　オンライン開催（赤木）
7		○第 12 回～第 14 回研究集会　個の学びについて，研究授業について，部会
	８・９	○日本カリキュラム学会　大阪　発表（赤木，左海）
	12	○個の学び　第１回ゼミ（学校開催）
	18	○パナソニック教育財団特別研究指定校　１学期活動報告書提出
8	２・３	○第 52 回教育展望セミナー　東京（赤木，山下，藤本）
	3	○第８回関西教育 ICT 展　大阪（左海，小柳）
	4	○第 15 回・第 16 回研究集会兼研究合宿（フリーラウンジハーモニー）部会提案，教科研究及び指導案について
	30	○第 17 回研究集会　総論検討について，ゼミ２回目について
9		○第 18 回～第 20 回研究集会　総論検討
		○生徒アンケートの実施（MIRAI 度チェック）
	13・14	○個の学び　第２回ゼミ（全学年　オンライン）
		○生徒アンケート実施（質問紙）
10		○第 21 回～第 24 回研究集会　指導案検討，研究授業
	18	○研究授業（赤木（理），藤本（保体））
	19	○教科調査官訪問　東京（額田，栗島）
	19・20	○静岡大学教育学部附属浜松小中学校研究発表会　静岡（宮武）
	22	○全国地理教育学会　大阪　（髙橋）
	25	○研究授業（和田（技・家），左海（技・家），森宗（国），山下（数））
11		○第 25 回，第 26 回研究集会　研究授業
	11	○筑波大学附属中学校　東京　（萱野）
	15	○研究授業（宮武（社），小柳（英），萱野（理），栗島（美））
	17	○第２回運営指導委員会　研究授業（髙橋（社），佐藤（英）），３年個の学び発表会
	22・23	○横浜国立横浜中学校　神奈川　（赤木，山下，森宗）
	30	○教科調査官訪問　東京（赤木，萱野）
12		○第 27 回研究集会　研究授業
	5	○教科調査官訪問　東京（佐藤，小柳）
	6	○研究授業（小澤（音），額田（国），上西（数），小野（社））
	8	○教科調査官訪問　東京（上西，山下）
	13	○第３回ゼミ（１，２年生，オンライン）
	14	○教科調査官訪問　東京（髙橋，宮武）
	21	○教科調査官訪問　東京（左海，藤本）
		○生徒アンケート実施（質問紙）
		○教師，保護者アンケートの実施
1		○第 28 回～第 31 回研究集会　報告書検討，カリキュラム評価
		○生徒アンケート調査の生徒による分析
	10	○教科調査官訪問　東京（和田）
	17	○第 19 回研究開発学校フォーラム　東京（小野，赤木，山下）
2		○第 32 回～第 34 回研究集会　報告書検討，カリキュラム評価
3		○第 35 回～第 37 回研究集会　報告書検討，カリキュラム評価，次年度に向けて
	18	○１，２年個の学び発表会
	21	○E.FORUM 2023　全国スクールリーダー育成研修　京都（小澤，萱野）

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。

○　生徒アンケート調査[1]（**表１**）
- 主題に関すること
- カリキュラムで育む資質・能力に関すること
- 教科学習への意識に対すること
- MIRAI への意識に対すること

○　生徒アンケート調査の生徒による考察[2]

○　教育活動における実際の生徒の姿の記録
- 記録写真及び生徒の表現物
- 教師による見取り

○　保護者アンケート[3]

○　教師アンケート[4]

表１　生徒アンケート項目

主題に関するアンケート		
種類	No.	質問項目
研究主題に関すること	1	自分は，自らを高め続け，新たな時代に向けて責任をもち行動する人間（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）だと思う
	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	難しいことでも失敗を恐れないで挑戦している
	5	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
	6	自分は責任がある社会の一員だと思う
	7	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
	8	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
	9	社会課題について，家族や友人等周りの人と積極的に議論している
	10	自分の将来は自分できりひらく自信がある
カリキュラムで育みたい資質・能力に対するアンケート		
省察性	11	見方や考え方の違う人と接することは，自分の見方や考え方を深めることにつながると思う
	12	自分と意見が違うとき，参考になるものは取り入れようとしている
	13	中学生になって自己の価値観や生き方について考える機会が増えた
	14	生活の中でもふと立ち止まって，自己の価値観や生き方について考える機会がある
	15	他者との交流を通じて，自分の考えを深めたり，広げたりすることができている
	16	問題解決を行っていく中で，自らの学びを振り返り，調整することができる
知性	17	一つの課題を解決した後，新たな疑問がないか考えている
	18	教科の学びを，他の授業や普段の生活に生かしている
	19	よりよい問題解決のために，他者とコミュニケーションをとっている
	20	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
	21	自分の興味・関心があることに対して学び続けようとしている
	22	課題を解決するために，どのように行動するか意思決定することができる

[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。実施時期は，９月，12 月の年２回である。
[2] ９月と 12 月の生徒アンケート結果を示し，教育活動に関する記述調査を行った。実施時期は１月。
[3] ４段階評価に加え，本校の教育研究に関する自由記述調査を行った。実施時期は 12 月。
[4] 本校の教育研究に関する自由記述調査を行った。実施時期は 12 月。

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	23	教科の授業は，教科のおもしろさや魅力を感じたり，教科を学ぶ意義の実感につながったりする
	24	教科の授業を通して，その教科で身に付けなければならないことは何かを感じることができる
	25	教科の授業で，その教科の内容にひきつけられることがある
	26	教科学習では，答えのない問いに取り組むことが好きだ
	27	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
	28	教科の授業で，その教科を学び深める方法を経験させてくれる
	29	教科学習で学んだことは，MIRAI の時間で役に立ったと感じたことがある
	30	教科の授業は，入試に対する対策を第一に考えてほしい
MIRAI への意識に対するアンケート		
MIRAIの印象	31	MIRAI の協働の学びは，楽しい
	32	MIRAI の協働の学びで，自己の価値観や生き方について考える機会は増えた
	33	MIRAI の協働の学びで，主体的に活動している
	34	MIRAI の協働の学びで，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
	35	MIRAI の協働の学びで，さまざまな人と関わることを通して自分は成長できた
	36	MIRAI の協働の学びで，これからの社会で生きていくために大切なことを学ぶことができた
	37	MIRAI の個の学びは，楽しい
	38	MIRAI の個の学びで，自己の価値観や生き方について考える機会は増えた
	39	MIRAI の個の学びで，主体的に活動している
	40	MIRAI の個の学びで，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
	41	MIRAI の個の学びで，さまざまな人と関わることを通して自分は成長できた
	42	MIRAI の個の学びで，これからの社会で生きていくために大切なことを学ぶことができた

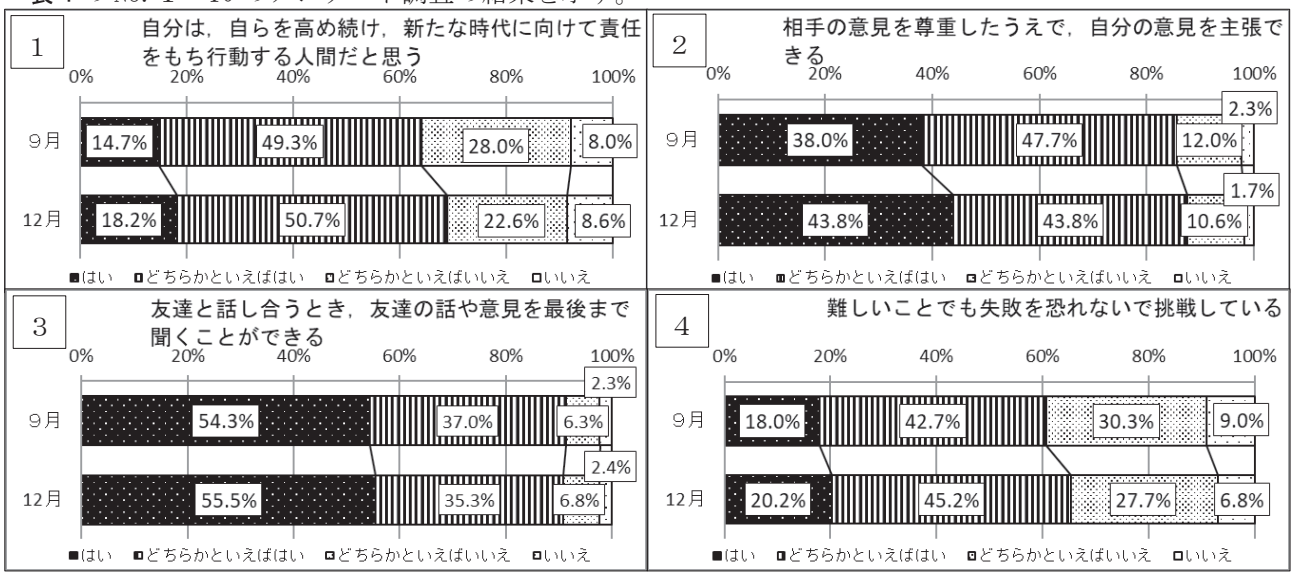
Ⅱ　実践の効果

1　生徒への効果

本研究の成果と課題を明らかにするために，生徒アンケート調査の結果を，教育活動の生徒の姿やアンケート調査の生徒による考察をもとに検証する。ただし，アンケート調査結果の「はい」と「どちらかといえばはい」の割合を合計したものを肯定的に回答した生徒として示す。

(1) 研究主題について

表１の No. １～10 のアンケート調査の結果を示す。



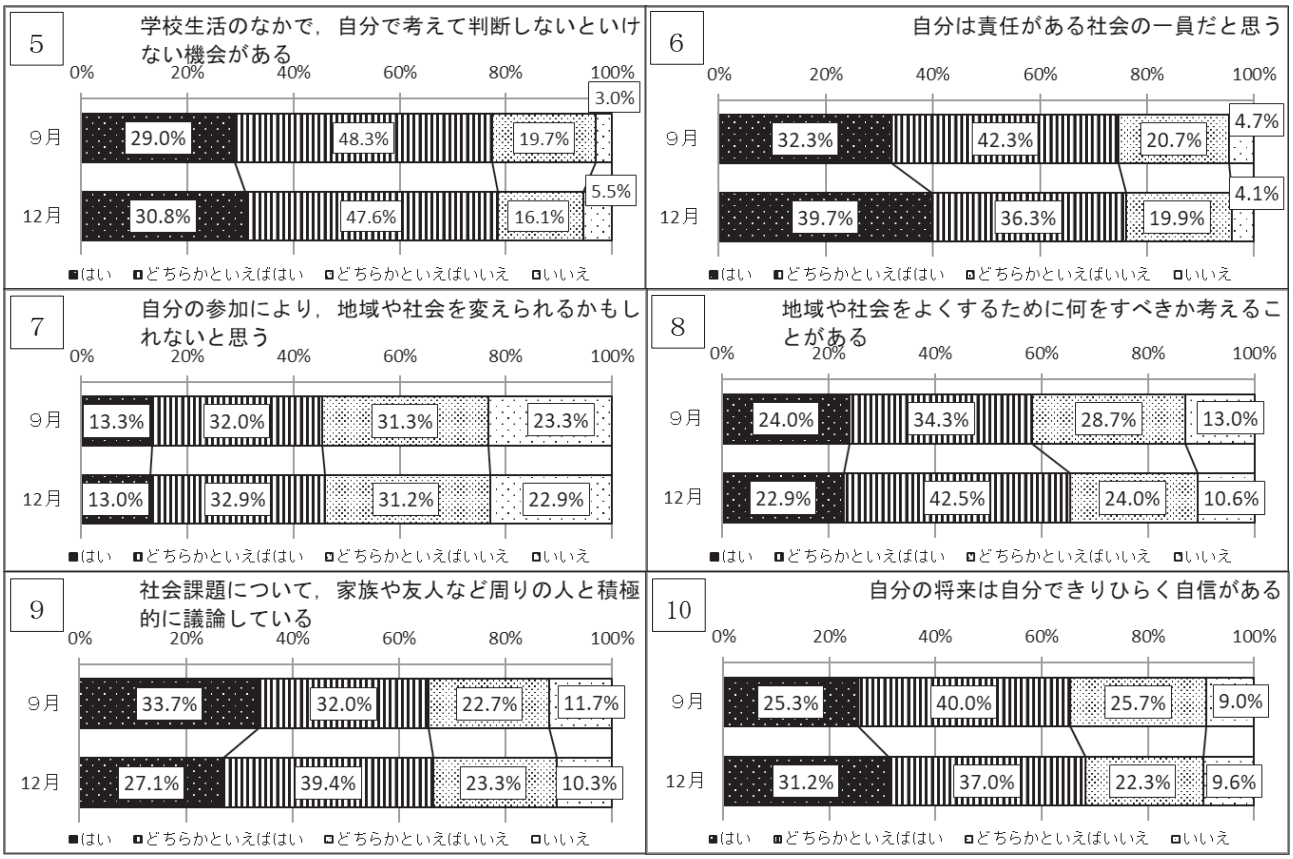


図１　生徒アンケート結果（９月：N=300　12 月：N=292）

アンケート調査結果から，**図１**の1の研究主題である「自分は，自らを高め続け，新たな時代に向けて責任をもち行動する人間だと思う」の項目について，肯定的に回答した生徒が増加した。これは，2，4，8，10の項目について，肯定的に回答した生徒が増加したことや6の項目について，「はい」と回答する生徒が増えたことが関係していると考えられる（**図１**）。

1に対する生徒の考察では，「MIRAI の学びでは，自らを高められる機会があり，生徒一人一人が責任をもって行動しているから」や「MIRAI の学びで，プロジェクトや発表会を成功させ，自信になったから」という内容があった（**図２**）。つまり，知性と省察性を育む MIRAI をカリキュラムに設置したことが，研究主題を実現するために効果的であったことがうかがえた。実際，MIRAI の協働の学びや個の学びでは，自らを高め続けようとする姿勢や責任をもって行動する姿を多く見ることができた。例えば，第３学年の協働の学びでは，よりよい社会の構築を目指すために「私たちにできることは何か」を話し合い，生徒自らが「社会貢献」をテーマに定め，その実現に向けて一人一人が責任をもって活動していた。また，個の学びでも理想とする姿を課題設定時に設定したことで，その理想とする姿

※　□の数字はアンケート番号を示している。

1　第１学年　生徒

私はMIRAIの時間が関係しているのではないかと思いました。なぜなら，個の学びのほうであれば，1人で決めた目標を解決するため，自分1人の力で行動はするしそれによって自らを高められていると思います。協働の学びの方では1年生の場合なのでわかりませんが，1学期は先生とともにおこなっていましたが，2学期ではなり，生徒だけで行うようになりました。これにより，自分の行動に責任をもつことができるようになったと思いました。

1　第２学年　生徒

今年で今の2・3年生にとっては個の学びをするのが2年目になり、このような探究活動を行っているからだと思う。個の学びは全部自分で考えて活動するので、これを通して肯定的な回答をする人が増えたんだと思う。

1　第３学年　生徒

MIRAIの活動で自分自身について考える機会が増え、実際に成功体験をすることにより、自信がつく。

図２　生徒の考察内容及びその具体的な一場面

を目指して自律的に探究活動を行う生徒が多くいた。一方，1に対する生徒の考察では，教科学習に関する記述があまり見られなかった。これは，生徒にとってMIRAIの学びと研究主題とのつながりや関係性が分かりやすいため，教科学習と研究主題のつながりがあまり意識されなかったのではないかと考えられる。

その他のアンケート調査に関する生徒の考察では，「自治的な学びができる環境があるから皆で協力して挑戦することができる」や「一人一人がリーダーとして活動することが多く，主体的に行動する場面が多くあるから」等の内容があった（**図３**）。これは，研究主題を実現するために，教科学習やMIRAIの方略を考え，実践したことが要因であると考えられる。例えば，教科学習では，生徒と教師が対象世界に向き合い，共に知のプロセスに参加する教科学習を実践したことで，生徒は難しいことでも協働して挑戦すれば，解決できることを経験し，そのよさや有用性を実感したのだと考えられる。また，MIRAIの協働の学びでは，プロジェクトを生徒が主体となって活動できるよう，時間を確保したり，条件を定めたりした。個の学びでは，自己理解の推進やアイデンティティの確立を目指し，自分の興味・関心をもとに課題を設定させ，調査，交流，探究等を行わせた。その結果，多くの生徒が責任ある主体として活動し，達成感を味わうことで，自信につながったのだと考えられる。そのため，**図１**のような情意面での変化が見受けられたと推測される。

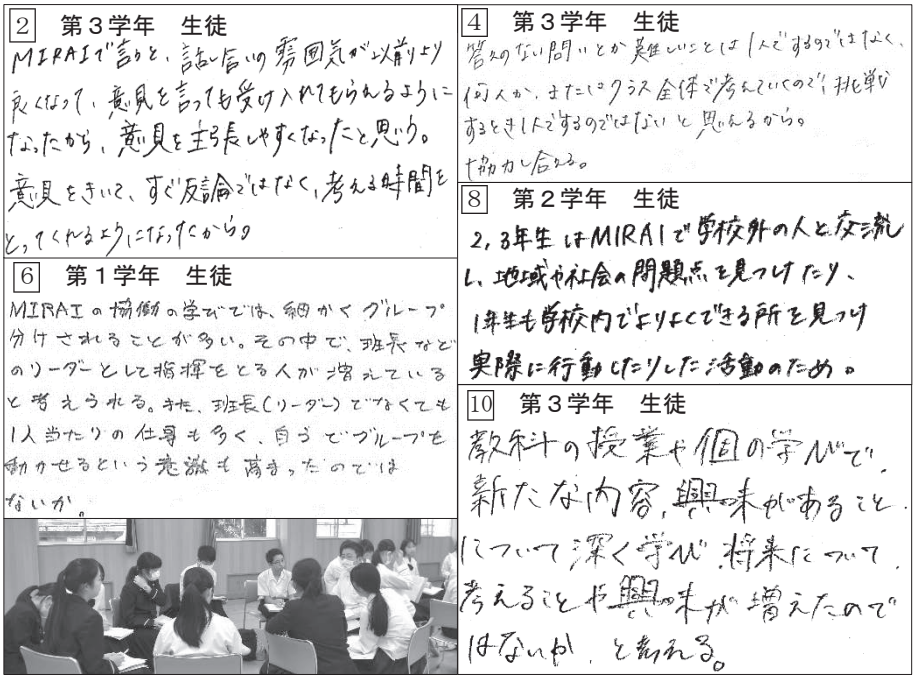


図３　生徒の考察内容及びその具体的な一場面

(2) 本校カリキュラムで育みたい資質・能力（省察性）について

表１の No. 11～16 のアンケート調査の結果を示す。

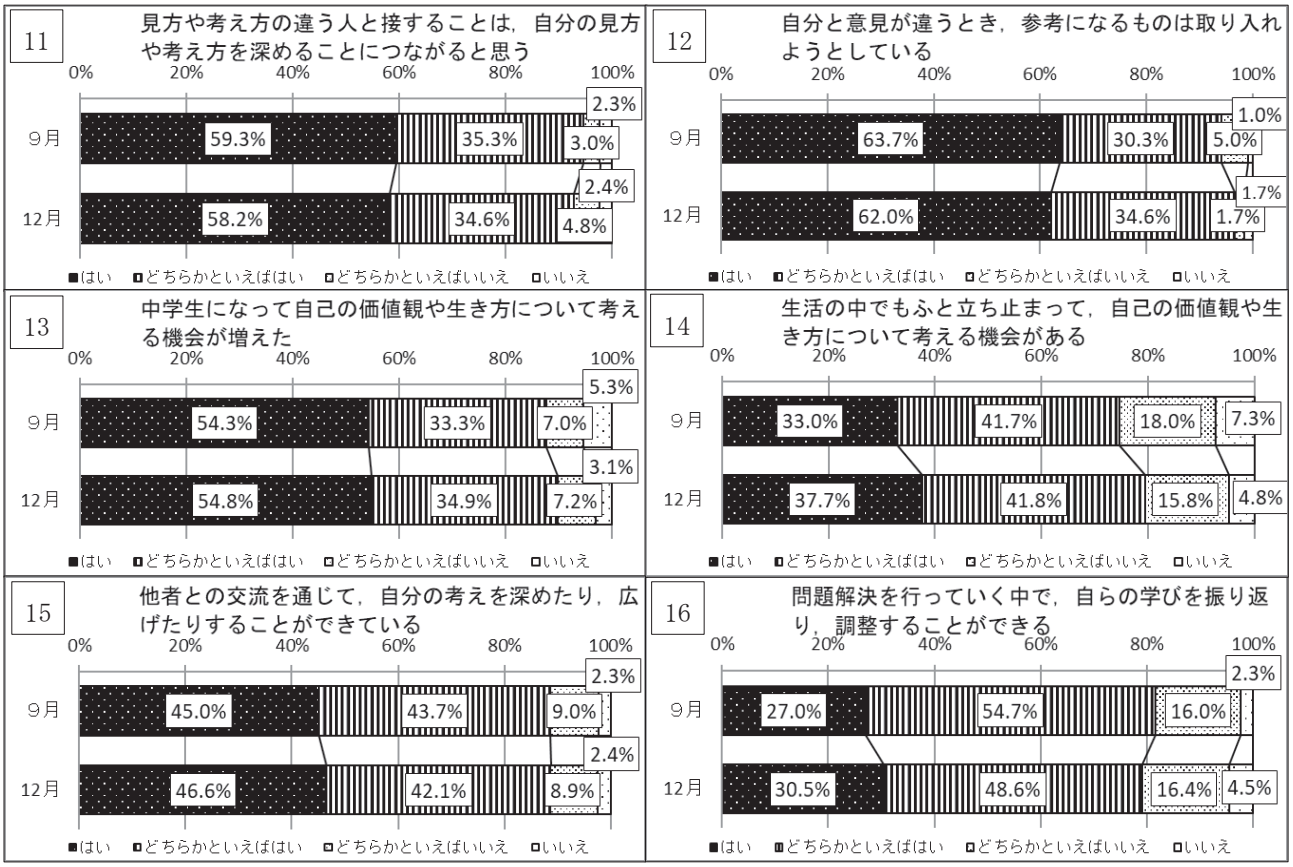


図４　生徒アンケート結果（９月：N=300　12 月：N=292）

省察性を育むために，MIRAI の協働の学びと個の学びを行った。その結果，**図４**の 12，13，14 の項目で肯定的に回答する生徒が増加し，11，15 の項目でも 90%程度の生徒が肯定的に回答した。

14 の生徒の考察では，「協働の学びや個の学びで自己の生き方・在り方を考えたため，日常生活でも考えることが多くなった」や「協働の学びで，さまざまな人と交流したことで自己の価値観を問い直すことができた」という内容があった（**図５**）。つまり，多様な価値に触れるための交流の場を確保したり，自己の生き方・在り方を問い直す経験を行わせたりすることが省察性を育む

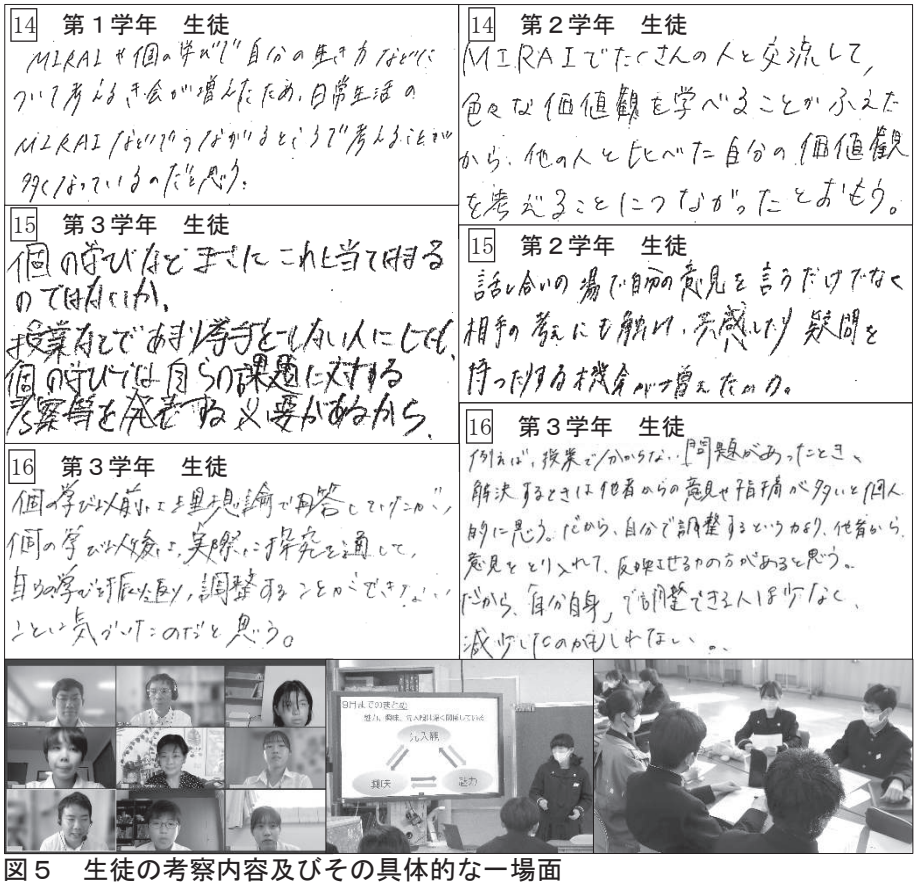


図５　生徒の考察内容及びその具体的な一場面

ためには重要であり，効果的であることがうかがえた。また，15 の生徒の考察では，「個の学びで自らの考えを表現する場面があるから」や「意見交換の時に自分事として話し合っているから」という内容があった（**図５**）。つまり，責任ある主体となることや自分事として活動することは，省察性を育むためにも大切であることが分かった。本校で行っている MIRAI は，生徒主体の活動と振り返りの往還する過程を設定しているため，省察性を育むためにも意義のある領域だと考えられる。実際，協働の学びでは，どの学年もプロジェクトを生徒が主体となって企画，運営しており，プロジェクトで出合った困難，矛盾，葛藤等に対して省察し，よりよい解決策を追求したり，よりよい集団の在り方を模索したりすることができていた。また，単元の節目では，繰り返し大単元を貫く問いについて考え，自己の生き方・在り方を問い直し，調整していこうとする姿も見られた（**図６**）。個の学びでも，１年間の探究活動を振り返ることで，自己の生き方・在り方を問い直すことができていた（**図７**）。しかし，個の学びの記載内容を分析すると，知性への偏りが感じられるため，今後は個の学びの省察性を育む方略や見取り方を模索していきたい。

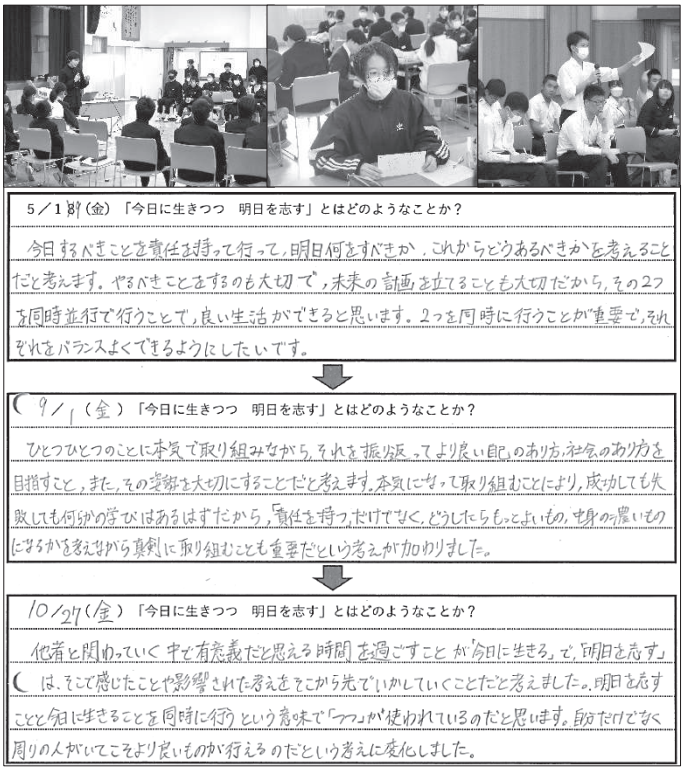


図６　省察の時間の様子とある生徒のワークシート（抜粋）

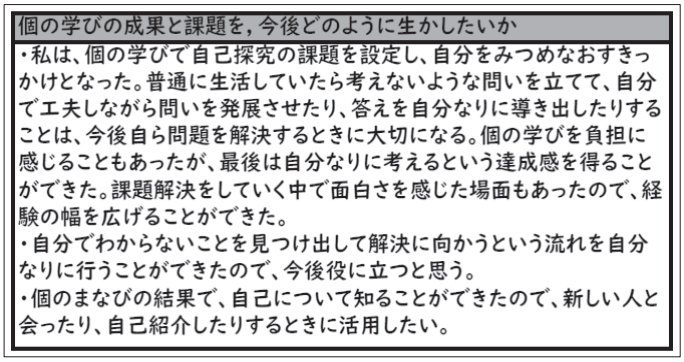


図７　ある生徒の個の学びの振り返りシート（抜粋）

一方，16 の項目では，肯定的に回答する生徒の割合が減少した（**図４**）。その結果を生徒に示し，考察させたところ「理想の姿を目指していたが，調整することの難しさを知ったから」や「他者の意見をもとに，よりよいものに調整しているため，自分だけでは行っていないから」という内容があった。これは，省察性が育まれた故の情意面での変化であると推測される。それは，プロジェクト活動や探究活動を経験すればするほど，理想とする姿が高くなり，そこに困難や矛盾，葛藤等が存在するため，調整することの難しさを実感するからである。つまり，省察性が育まれたことで，自己の生き方・在り方を広い視野で捉えることが可能となり，理想とする姿に近づくことの難しさを痛感したのではないかと考えられる。そのため，今後は省察性の要素を抽出し，それを見取る評価方法を模索していく必要がある。

(3) 本校カリキュラムで育みたい資質・能力（知性）について

表１の No. 17～22 のアンケート調査の結果を示す。

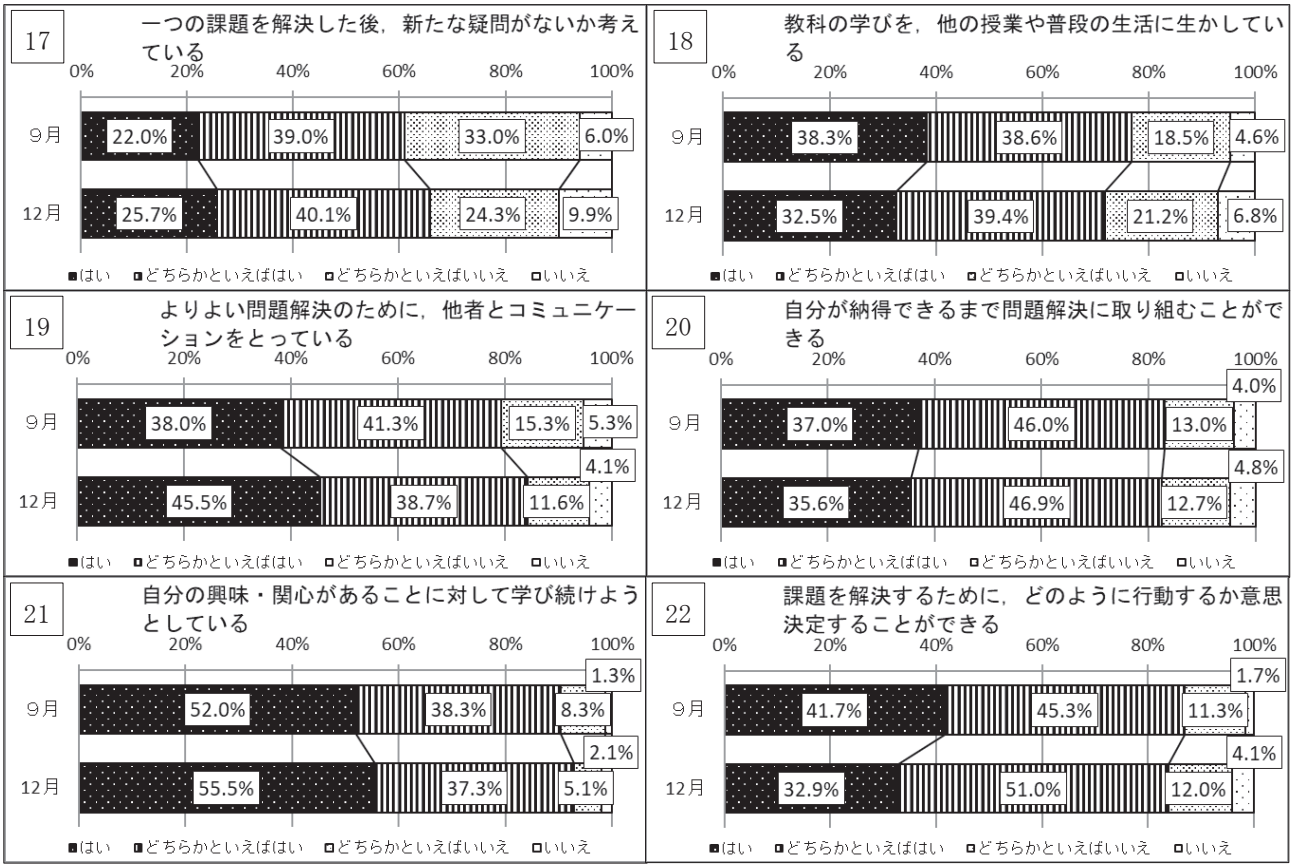


図８　生徒アンケート結果（９月：N=300　12 月：N=292）

知性を育むために，教科学習と MIRAI の協働の学び，個の学びを行った。その結果，**図８**の 17，19，21 の項目で肯定的に回答する生徒が増加した。

21 の生徒の考察では，「個の学びを経験したことで，自分の興味・関心があることを学び続けられるようになったから」や「学び続けたことで，新たな問いが見つかることにおもしろさを感じたから」という内容があった（**図９**）。それ以外にも，「教科学習で，課題を解決するために十分な時間を確保してくれるため，考える時間があり，学び続けられるようになった」と記述した生徒もいた。これは，生徒が受け身ではなく，主体となって学び，活動する機

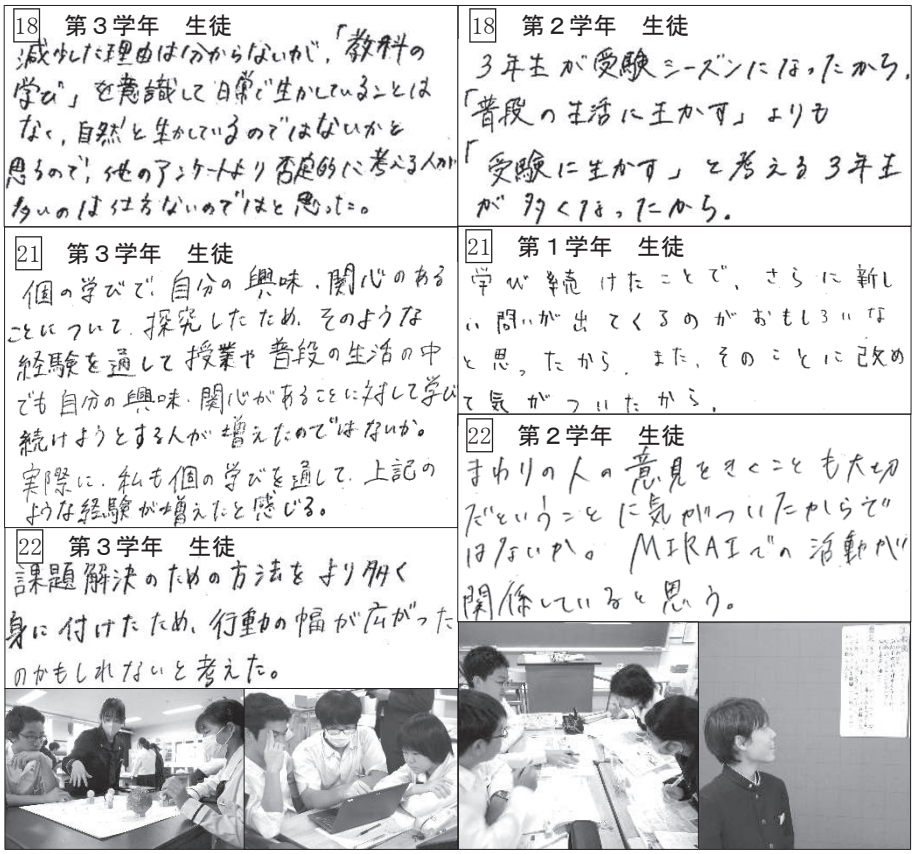


図９　生徒の考察内容及びその具体的な一場面

会が本校のカリキュラムに多く保障されていることの効果だと考えられる。実際，各教科の授業では，生徒が自律的に知のプロセスに参加し，課題を解決しようと粘り強く取り組む姿を多く見ることができた(**図９**)。また，協働の学びや個の学びでも教科学習で育んだ知性を発揮したり，統合，発展したりしながら，プロジェクト活動や探究活動に取り組む姿が見られた。それは，18の生徒の考察内容にある「教科の学びをMIRAIの学びや日常生活で無意識に（自然に）活用しているから」という内容からもうかがえる（**図９**)。

一方，22のアンケート項目では，肯定的に回答する生徒の割合が減少した（**図８**)。その結果を生徒に示し，考察させたところ「課題解決のための方法をより多く身に付けたことで，行動の幅が広がったから」や「自分だけでなく他者の意見をとり入れることも大切だから」という内容があった。この２つの内容から，この質問項目は本校で育む省察性に関係していることが分かる。つまり，これは**図４**の16の項目「問題解決を行っていく中で，自らの学びを振り返り，調整することができる」と関係しているのではないかと考えられる。そのため，今後は知性と省察性の内容を具体的な姿をもとに整理するとともに，その変容を見取るアンケート項目を検討，構築していく必要がある。併せて，18に関するアンケート項目も生徒の考察内容にある「教科の学びをMIRAIの学びや日常生活で無意識に（自然に）活用しているから」を見取れるような質問項目や評価方法を模索していきたい。

(4) 教科学習の印象について

表１の No. 23～30 のアンケート調査の結果を示す。

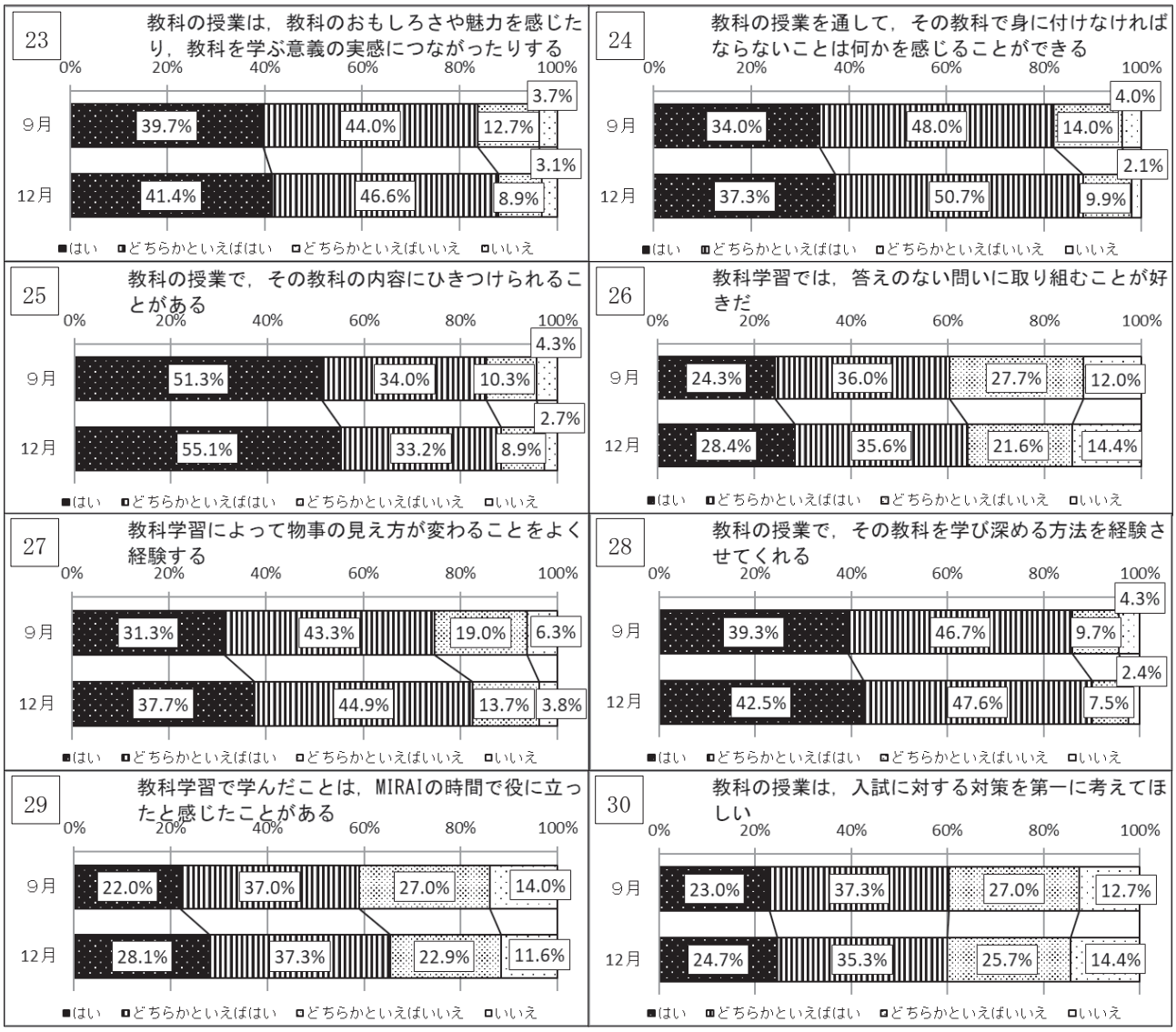


図 10　生徒アンケート結果（９月：N=300　12 月：N=292）

アンケート調査結果から，23～29 の項目について，肯定的に回答する生徒が増加した（**図 10**）。

23 と 24 に関する生徒の考察では，「社会科での学びを生活にいかそうと思ったから」や「個の学びの時間や日常生活で自然と各教科の学びをいかす機会があるから」，「各教科の知のプロセスを経験することで，身に付けることができたから」という内容があった（**図 11**）。その他にも，25 に関する生徒の考察では，「教師と生徒が共に学びを深めようとするから」や「何か１つでも分かったり，理

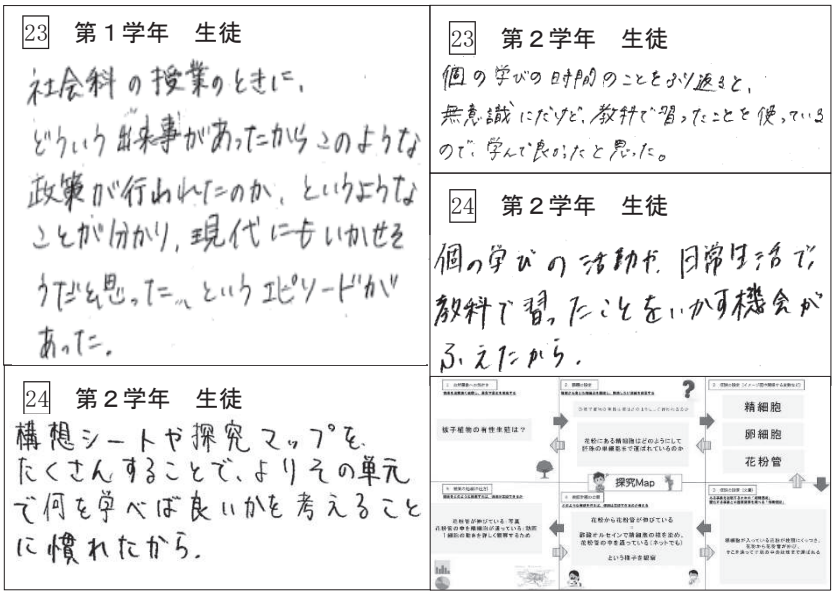


図 11　生徒の考察内容及び理科の探究マップ

解できたりしたら，それが魅力となって苦手なものも興味をもつようになったから」等があった（**図 12**）。また，27 に関する生徒の考察では，「１つの教科の中でも領域を跨いで考えることで，深く学ぶことができた」や「国語の古文と社会科の歴史を関連付けて考えることで，物事の見え方が変わった」等の内容があった（**図 12**）。これは，各教科が教科する教科学習のヴィジョンのもと，教科の骨格を重視し，日々教科する教科学習を実践しているからだと考えられる。そのため，多くの生徒が，教科の対象世界や知のプロセスにおもしろさや魅力，学ぶ意義を実感することにつながったと考えられる。特に，各教科が知性を育むことを軸に教科研究を行ったことで，知性の育成を目指した方略を開発し，実施したことが教科の枠組みを超えて活用できる資質・能力の育成につながったのだと考えられる。これは，23，24，29 の生徒の考察からもうかがえ，29 の考察にある「数学や理科等で意識するようになった見方・考え方を用いて，プロジェクト活動を行うことができたから」という内容は，本校のカリキュラムで目指していることにも合致している（**図 12**）。しかし，29 の項目に対して，３割強の生徒は否定的に回答しているのも明らかになった。そのため，今後は教科学習と MIRAI の相互作用も意識しながら，よりよいカリキュラムを開発していきたい。

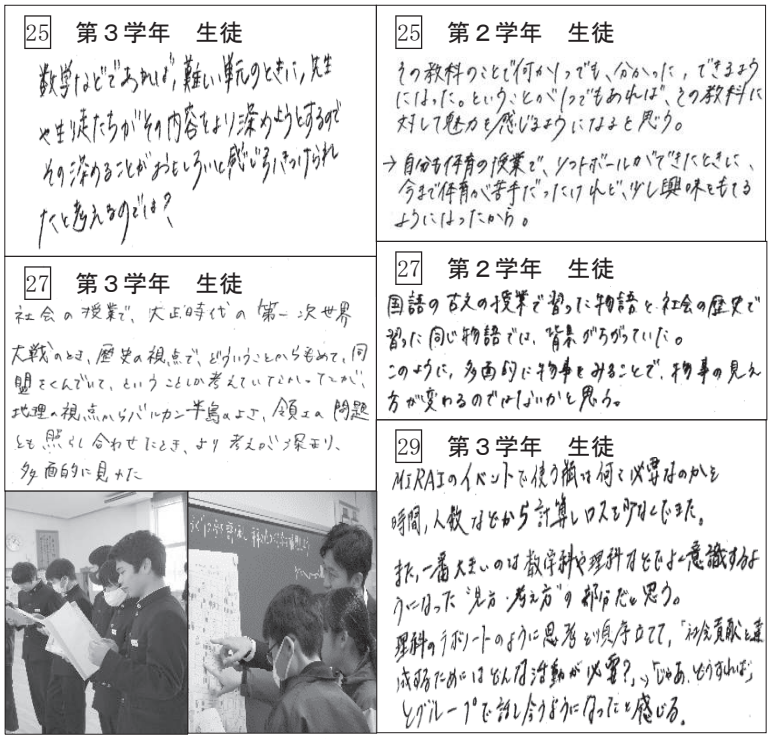


図 12　生徒の考察内容及びその具体的な一場面

また，26 の項目に関しては，肯定的に回答する生徒が増加したものの，未だ４割程度の生徒が否定的に回答している。その結果を生徒に示し，考察させたところ「明確な答えがないので，何を学んでいるのか分からないから」や「答えが気になってモヤモヤするから」という内容があった（**図 13**）。確かに各教科の知性を育むために，教科学習を実践しているが，全教科が答えのない問いを課題と設定して，行うことを方略とはしていない。例えば，理科では「事実に最も近い妥当な知（理論）を見いだす理科教育」を研究主題としているため，結論づける際にはある程度の最適解に収まることが多い。つまり，教科学習での知性の育成を見取るためにこの質問項目を設定したが，適当でないことが明らかとなった。そのため，今後は教科学習でのカリキュラム評価で設定するのではなく，教科特性を鑑み，各教科レベルでの知性の見取りをもとに評価していくことが有効だと考えられる。

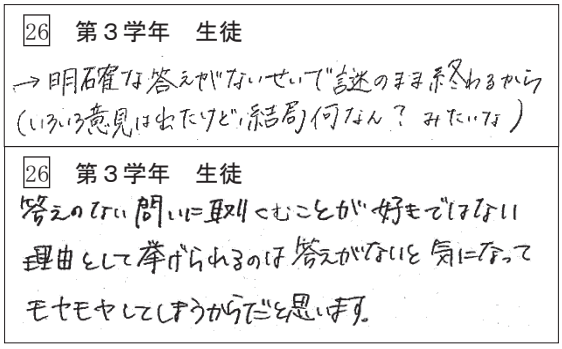


図 13　生徒の考察内容

(5) MIRAI　協働の学びについて

表１の No. 31～36 のアンケート調査の結果を示す。

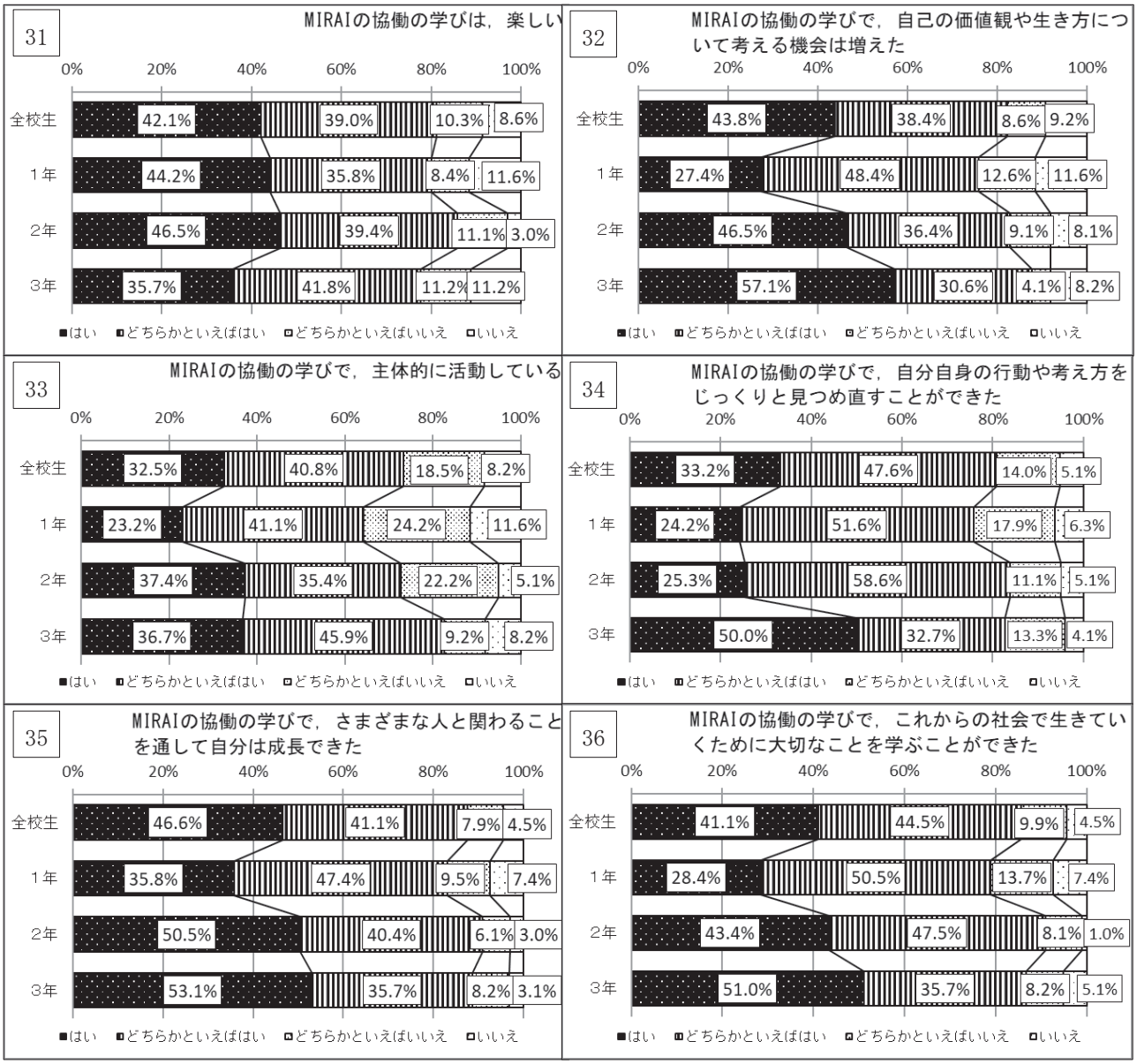


図 14　生徒アンケート結果（N=292）

協働の学びに関するアンケート調査では，33 を除く５つの項目において，８割以上の生徒が肯定的に回答した（**図 14**）。

31 の項目では，どの学年も肯定的に回答している生徒が多く，どの学年も協働の学びの時間が充実していることがうかがえる。また，32 と 33 のアンケート項目から，プロジェクトを主体的に活動することは，自己の価値観や生き方について考えることを促すのに有効ではないかと推測される。しかし，33 の項目に関する肯定的な回答が他の項目より少なかったため，34 の項目と関連付けて生徒に示し，考察させた。その結果，「省察の時間に発表はできなかったが，他の人の意見を聞い

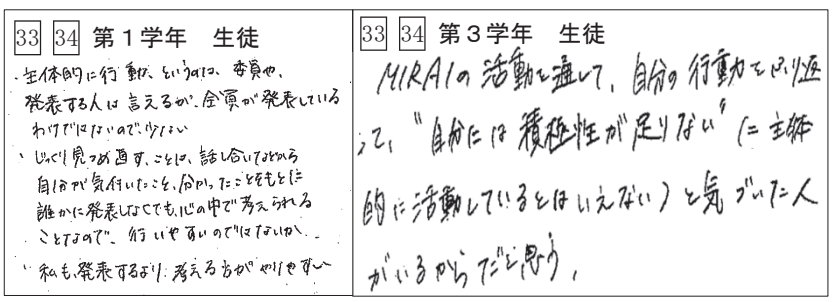


図 15　生徒の考察内容

て自分自身を見つめ直すことができた」や「主体的に活動できていないことを省察している生徒がいるから」という内容があった（**図 15**）。つまり，生徒は主体的という言葉を積極的や自発的と捉え，回答しているのではないかと考えられる。実際，協働の学びでは，プロジェクトに対して積極的に取り組めていない生徒も見受けられる。本校のプロジェクトの条件の１つに，「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に工夫する」ことや，知性を発揮し，伸ばすための条件に「生徒にとって自分事になっており，意欲的に参加しようとする」ことを定めているため，今後は自分事として取り組めるプロジェクトの在り方を模索していく必要があると感じた。一方で，自分自身の行動や考え方を見つめ直していることも，考察の内容からうかがえた。実際に，省察の時間では発表しなかったけれども，ワークシートには省察した際の葛藤が綴られていたり，記入している内容について教師が問い直すと，その根拠となるエピソードを語ったりする等，協働の学びを通して自己の生き方・在り方を問い直し，調整するといった，省察性が育まれた姿が見られた。

また，31 の項目よりも 36 の項目の方が，肯定的に回答している生徒が多いため，生徒に考察を行わせた。その結果，「失敗する経験が学びになる」や「これからの社会で大切なことを学ぶことと楽しさは同じではない」という内容があった（**図 16**）。このことから，生徒は省察の時間に限って自己の生き方・在り方を問い直すのではなく，プロジェクトを行っている最中にも自己の生き方・在り方について問い直す場面があることが分かった。実際に，32 の項目について，具体的にどのような場面で考えたかを問うと，「プロジェクトの活動中に予定が変更されたとき」や「外国の方との交流をしているとき」等，省察の時間だけでなく，プロジェクトの活動の最中にも考えていることが分かる内容が見受けられた（**図 17**）。これらのことからも，プロジェクト型の学習で出合う困難，矛盾，葛藤等に対して，選択，判断，行動し，その行為を省察することが，生徒の省察性を育むためにも有効でないかと考えられる。

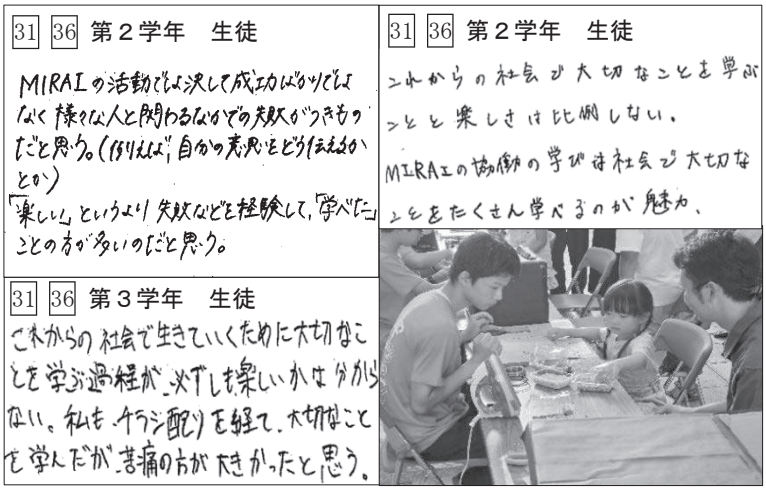


図 16　生徒の考察内容とプロジェクトの様子

図 17　生徒の振り返りとプロジェクトの様子

(6) MIRAI　個の学びについて

表１の No. 37～42 のアンケート調査の結果を示す。

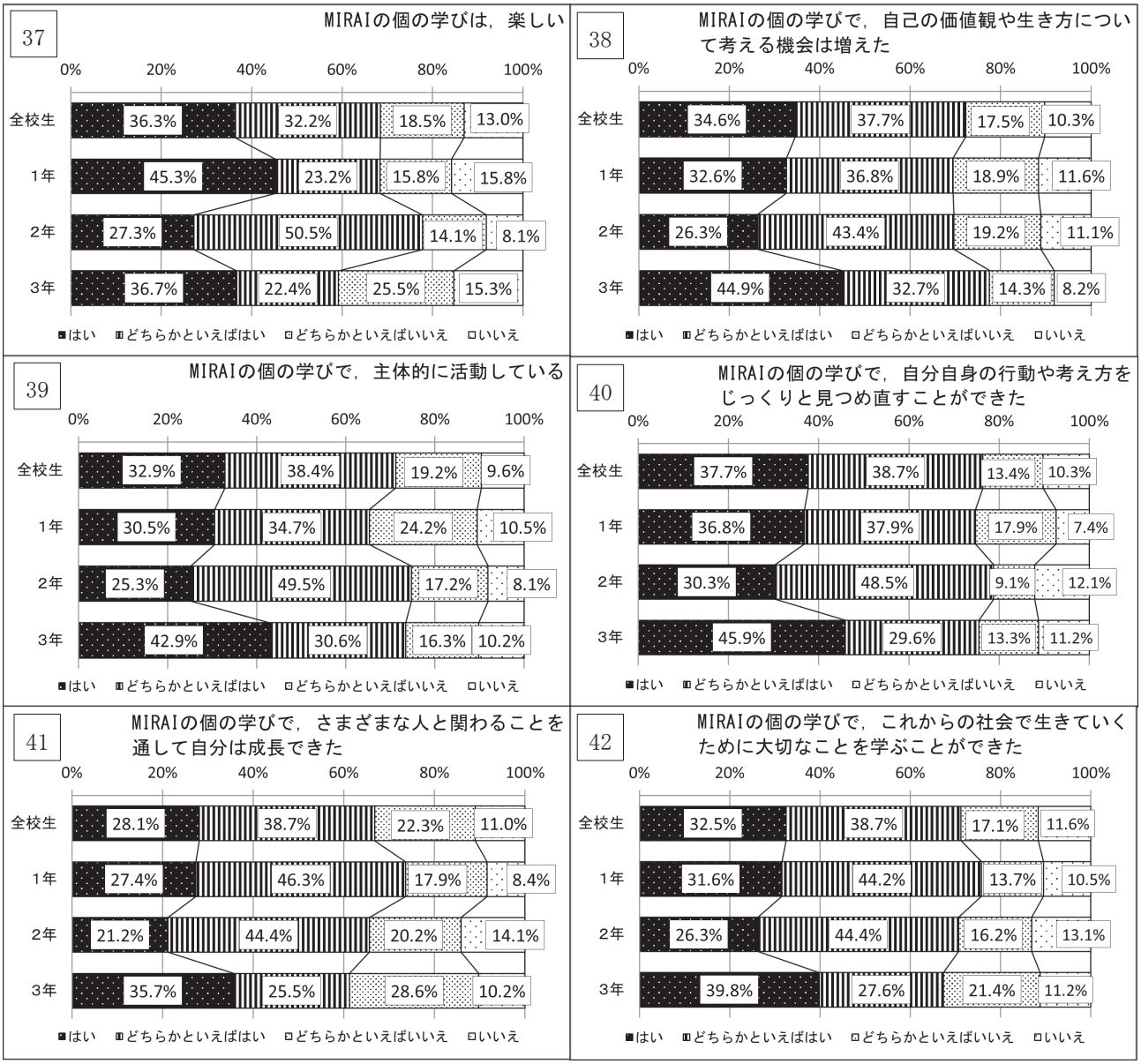


図 18　生徒アンケート結果（N=292）

アンケート調査結果から，40 の項目について肯定的に回答した生徒の割合は，76.4％であった。40 に対する生徒の考察では，「自分でテーマ（課題）を設定したから，自分自身について考えることができた」や「一度上手く計画的にできなかったり，間に合わなかったりする等，自分の行動を見直すきっかけとなったから」という内容があった（**図 19**）。これは，課題を設定する際に，自分の理想とする姿や興味・関心を抽出させたり，ゼミや発表会毎に，それまで行った探究活動を

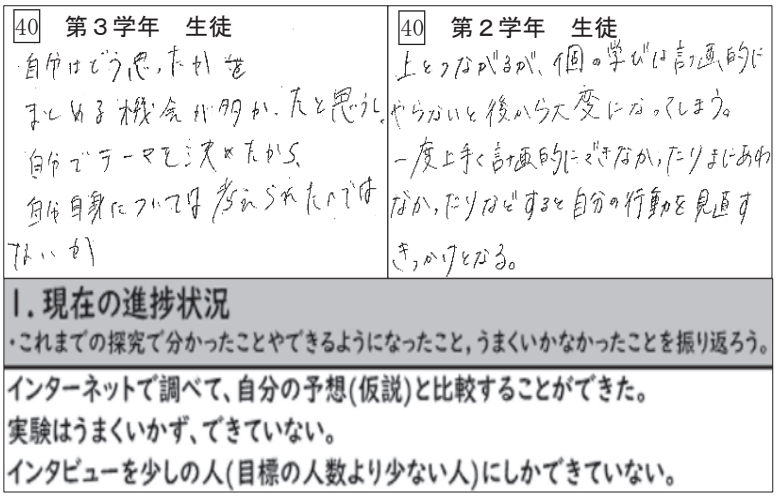


図 19　生徒の考察内容及びその具体的なワークシートの記載

振り返らせ，探究の進捗状況を把握させたりしたことが効果的であったのではないかと考えられる。実際，ゼミの際に提出させたワークシートを見ても，計画通りに進んだ場面もあったが，計画通りに進まなかったという記述が見られた（**図 19**）。つまり，ICT 機器に残した学びの軌跡をもとに，自分自身の行動や考え方を振り返らせることで，自らの学びを俯瞰し，高め続けていく姿勢を身に付けていこうとする態度の育成につながったのではないかと考えられる。

また，42 の項目でも，71.2%の生徒から肯定的な回答を得ることができた。生徒の考察では，「課題を環境問題や自分自身の社会での在り方をもとに設定した人が多かったから」や「自分で調べたり，アンケートをとったりして，最終的に自分の考えと結びつけることが必要だと感じたから」という内容があった（**図 20**）。つまり，実社会とつながる課題を自らで設定し，探究活動を行ったり，課題を解決するために一次データを取得し，分析・活用したりする経験は，これからの時代に必要な資質・能力を育むためにも重要なことであると生徒は実感したのだと考えられる。実際，多くの生徒が教科学習の学びをもとに，その学びを統合したり，発展させたりして，探究活動を進めることができており，実社会で学びを生きて働くものとして活用していた（**図 21**）。

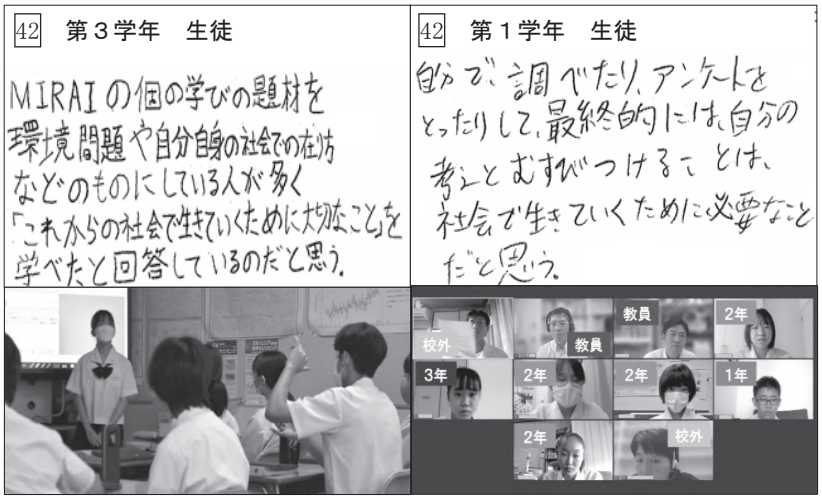


図 20　生徒の考察内容及びその具体的な一場面

行ったこと	生かした学び	教科名
インターネットで情報収集する際、必要なものとそうでないものを選別した。	情報の収集、選別	国語 社会
色んなサイトで目を引かれた画像の共通点を探した	集合論、色彩や構図	数学と美術
データの収集及び整理	どのようなデータを集めるのか、またどう整理するのか	数学 理科 技術
アンケートを取る	①必要となるキーワードをメモ ②割合を出す	①国語 ②数学
友達や両親へのアンケート	どんなアンケートが答えやすくわかりやすいか	MIRAI

図 21　ある生徒の中間報告書の記載内容（抜粋）

また，39 の項目では教師が予想していた結果よりも低い値が出たため，その結果を生徒に示し，考察させたところ，「理想とする主体的な姿に届いていないから」や「探究を後回しにして，あまり行っていなかったから」という内容があった（**図 22**）。このことから，多くの生徒は，主体的という言葉を積極的や自発的と捉え，回答していることがうかがえた。そのため，今後は知性や省察性を育んだ姿をもとに，その変容を見取れるアンケート項目を検討，構築していく必要があると考えられる。

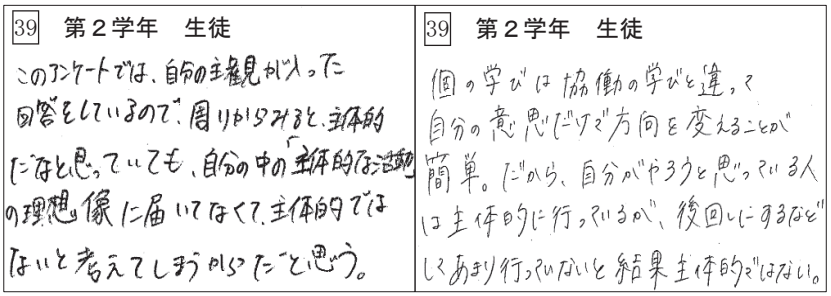


図 22　生徒の考察内容

２　保護者への効果

以下，**表２**に保護者アンケートの結果（N=221）を示し，効果を考察する。

表２　保護者アンケートの結果

No.	質問項目	単位：%			
		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
1	中学校で自らを高め続け，新たな時代に向けて責任をもち行動する人間を育てることは，大切である	86.0	13.1	0.9	0.0
2	教科の学習で，その教科の知性を育てることは，大切である	77.4	20.8	1.8	0.0
3	お子様は教科の学習でおもしろさや魅力，学ぶ意義を実感している	41.6	49.3	6.3	2.7
4	中学校で，省察性を育てることは，大切である	81.9	17.6	0.5	0.0
5	中学校で，協働の学びを行うことは，適切である	71.9	26.2	1.8	0.0
6	協働の学びの時間は，子どものこれからの生活や将来に役立つ	71.9	25.8	2.3	0.0
7	中学校で，個の学びを行うことは，適切である	68.3	27.1	4.5	0.0

どの項目に関しても本校の研究について，肯定的に受け止めている保護者が多いことが分かった。特に**No.１，２，４**の項目については，本校が目指す方向と保護者の考えが一致していることが確認された。**No.３**の項目については，積極的な「はい」の割合が比較的少なく，生徒アンケートと同様な値となった。そのため，今後は，教科学習や協働の学び，個の学びの生徒の姿が参観できる機会を増やし，保護者にも生徒の姿で本校の研究を発信していきたい。また，本校の研究に関する自由記述では，実際に子どもの成長を感じ取り，教科学習やMIRAIへ期待している内容や本校の研究に対する批判的な意見が見受けられた（**図23**）。

○　教科学習とMIRAIはそれぞれ独立したものではなくお互いに関わりあって，成り立つと思います。これからの時代に必要な学びであると思います。中学校を離れたのちの方が，この学びの意味が分かると思うので，卒業後の子供たちに話しを聞いてみたいと思います。これからも知識と共に経験を足していき，社会でより良く生きていく力をつけて欲しいと思います。

○　他の学校にはないMIRAIの時間は生徒が楽しみながら各自で考えたことに取り組んだり，外部の人と触れ合ったりして，知識をただ学ぶだけではなく，挑戦と失敗を繰り返しながら，校外での活動を取り入れながら少しずつ社会に貢献できる機会が持てています。附属でしかできなかった貴重な体験ができて良かったと思います。

○　自由な学問が向いている年齢と受け身になって学習する年齢は異なっており，中学生はまだ自分の考えを持って疑問に向かって進むには早いと考えます。小学校に続き，充分な教養を身につけて初めてその教えに疑問を持つことができるのであり，何も知らないまま疑問を持つことはできません。よって，協働の学びはあまり役立つとは思いません。

図23　保護者アンケートの自由記述（抜粋）

３　教師への効果

以下，**図 24** に教師アンケートの結果（N=18）を示し，効果を考察する。

○　今年度から研究開発学校指定を受けたことで，教育観や理想の教師像は，変わりましたか

【１年目】　教科のおもしろさや魅力を授業で味わい，それを通して身に付けた資質・能力が生徒のよりよい人生の一助になればと考えるようになった。

【３年目】　自分の教師としての理解度が深まったからかも知れないが,生徒をその教科のもつ本質的な問いやおもしろさに近づけていけている気はする。

【５年目】　教育観について，研究開発学校指定を受け，何にでも挑戦できるからこそ，どのような力を子どもたちに身に付けさせたいのか，何のために理科を教えるのかについて考えるようになった。

○　協働の学びや個の学びは，生徒にとって価値のあるものだと思いますか

【２年目】　個々の生徒がそれぞれの生き方・在り方を考えることや，仲間と協力して何かを成し遂げる経験を通して，これからの未来を切り拓くために必要な力を養っているため，生徒にとって価値があると考える。

【８年目】　自身の強みを見つけている生徒，近づけている生徒がいる。興味のあるものを，あれだけ掘り下げて語れるのは素晴らしい。全員ではないが，主体性にもつながっていると思うから。

【10 年目】　協働の学びは，実社会や多様な他者と出合う機会が保障されることと，複数回挑戦できる機会が担保されることで価値あるものになる。個の学びは，自由度が高ければ高いほど価値があると感じられる。

○　従来の教育課程よりも，本校の教育課程の方が生徒にとって良いと思いますか

【１年目】　教科する教科学習で学んだことを MIRAI の時間に活かすことができるカリキュラムになっている。また，同時に省察性が育まれ，それが現代社会における答えのない問いに対して対応できる人物を育てることにつながる。

【６年目】　年間を通したプロジェクトの中で，生徒同士の意見が衝突したり，異なったりすることがある。その中で，互いの納得解や最適解を見つけようとすることは，生徒にとって価値のあるものだと思う。

○　本校の教科学習や MIRAI（協働の学び・個の学び）についてのご意見はありますか

【５年目】　MIRAI については，その進め方に課題は多いと思う。協働の学びでは，何を目的に何をプロジェクトのゴールイメージとして活動しているかを生徒が理解していないように思う。教師の年間を通した見通しも課題ではないかと思う。省察の時間も十分に自己生き方・の在り方を問い直しているとは言い難い。個の学びでは，それ以外の塾等を含めた課題が多いために自由に探究する時間の確保が難しいのか，本当に関心の高い内容に取り組めていないのか，積極性や充実度がもっと高まらないのかとも思う。

図 24　教師アンケートの結果（抜粋）　○：質問項目，【　】在籍年数とその回答

図 24 のように，研究主題を実現するために新領域 MIARI を創設したり，教科学習の在り方を研究したりしたことを通して，教師にとってもカリキュラムや教科学習についての見方・考え方を深めるきっかけとなった。また，現在行っている本校のカリキュラムでは満足しておらず，今後も生徒にとってよりよいカリキュラムや MIRAI，教科学習の在り方を考えていかなければならないと感じている。

Ⅲ　本カリキュラムの成果と今後の課題

１　カリキュラム研究について

(1) 成果

カリキュラム研究としては，成果として３点が挙げられる。

１点目は，研究主題の副題を「知性と省察性を育むカリキュラムを通して」に変更したことで，教科学習，MIRAI の協働の学び，個の学びで育む資質・能力を整理することができ，各領域の目的や方略を知性と省察性を軸に整理することができた。その結果，教科学習では，その教科の知性を育んだ姿を設定し，その実現に向けて研究を進めることができた。また，MIRAI の協働の学び，個の学びでは，知性や省察性を育んだ姿を**表３，４**のように整理することができた。

表３　協働の学びで，知性・省察性を育んだ姿

知性	省察性
大単元を貫く問いをもとにプロジェクトを設定し，同学年の仲間や多様な他者，地域や社会等と関わる中で，プロジェクトを成功させるためにはどのようにすればよいのかを問い続け，考え，判断し，行動している。	大単元を貫く問いをもとにプロジェクトを設定し，同学年の仲間や多様な他者，地域や社会等と関わることを通して，その中で出合った困難，矛盾，葛藤等に対して，自己の生き方・在り方を問い直して調整することで，自分軸を大切に生きていこうとしている。

表４　個の学びで，知性・省察性を育んだ姿

知性	省察性
社会とつながる探究活動や様々な人と関わる中で，よりよい探究活動の在り方を問い続け，考え，判断し，行動している。	社会とつながる探究活動や様々な人と関わることを通して，出合った困難，矛盾，葛藤等に対して，自己の生き方・在り方を問い直して調整することで，自分軸を大切に生きていこうとしている。

２点目は，これまで行っていた人間道徳をもとに新領域 MIRAI を開発し，実践したことで，目指す生徒像に近づいた生徒の姿や生徒の情意面での変化が見られた。これは，前述したとおり，知性と省察性を育むことを軸においてカリキュラムを開発し，教科学習と MIRAI の目的を知性と省察性で整理したことが，効果的であったと考えられる。そのため，各教科や MIRAI の学びの方略が明確になり，実践を進めることができた。

３点目は，文部科学省研究開発学校指定を受けたことで，特別な教育課程を設け，研究を進めたことである。昨年度までは，人間道徳を１年生では 85 時間，２，３年生では，105 時間設定していたが，今年度は，全学年 MIRAI の時間を 129 時間（協働の学び　105 時間，個の学び　24 時間）設定することができた。その結果，昨年度よりも協働の学び及び個の学びが充実し，より生徒が主体となって活動，探究したり，自己の生き方・在り方を問い直したりすることができた。

(2) 課題

課題として，２点が挙げられる。

１点目は，カリキュラム評価の検討，見直しである。今年度は，昨年度までのアンケート項目を精査し，研究主題や知性，省察性を見取るアンケート項目を開発し，調査した。その結果，昨年度よりも集団の情意面での変容を見取りやすくなったものの，いくつかの項目では見取りが不十分であることも明らかとなった。そのため，より研究主題や知性，省察性を見取るアンケート項目の検討，開発が必要である。また，生徒一

人一人の変容を見取るアンケート調査を開発することもよりよいカリキュラム評価につながると考えられる。そのため，知性と省察性の要素を具体的な姿から整理，設定することで，個の変容を見取るアンケート調査の開発を進めていきたい。

２点目は，研究主題の実現や，知性や省察性を育むための教育課程の在り方を明らかにすることである。現在，特別の教科　道徳と総合的な学習の時間を削減し，各教科の時数を一部削減することで，MIRAI の時間を確保している。今年度は，教科学習を一律削減しており，教科学習や MIRAI のよりよい時数を明らかにすることができなかった。そのため，今後も中学校教育課程を問い直し，教科学習や新領域の在り方を模索し，よりよいカリキュラムを開発，提案していく。

２　教科学習について

(1) 成果

教科学習では，成果として３点が挙げられる。

１点目は，教科する教科学習を実践したことで，教科学習に関するアンケート調査で肯定的に回答する生徒が増加した。教科する教科学習を実現するための重点をもとに，教科研究を進めることで，多くの生徒は教科のおもしろさや魅力，学ぶ意義の実感につながった。

２点目は，各教科の知性を育んだ姿を教科の骨格に示したことである。その結果，各教科が知性を育むことを軸にした教科研究を進めるとともに，その実現に向けた方略の開発及び実践を行うことができた。また，全教科が知性を育んだ姿を示したことで，他教科の研究についても知性の視点で助言することができるようになった。

３点目は，各教科の知性を MIRAI や日常生活等で，活用できると感じる生徒が一定数見られたことである。生徒の考察内容を見てみると，いくつかの質問項目で「教科学習の学びが MIRAI の学びを充実させている」という記述が見られた。

(2) 課題

課題として，２点が挙げられる。

１点目は，教科する教科学習や知性をもとに，今後の教科学習の在り方を研究することである。現行の教科学習を教科する教科学習や知性の視点で整理することで，学習内容の削減や構造化，体系化を図ったり，指導内容の焦点化や重点化を行ったりする。また，効果的に各教科の知性を育む年間指導計画を示す。

２点目は，教科学習に関するカリキュラム評価の検討，見直しである。今年度の生徒アンケート調査では，教科する教科学習の実現に関する見取りは，ある程度効果的であったが，知性に関する見取りは十分でなかった。そのため，各教科の知性を見取れるアンケートの検討，開発を行う。

３　MIRAI について

(1) 協働の学びについて

①　成果

協働の学びでは，成果として２点が挙げられる。

１点目は，省察の時間が省察性を育むために効果的に作用していたことである。これは，自己の生き方・在り方を問い直しやすいタイミングや形態，問い方等を，教師が各学年の実態に合わせて考え，設定したためだと考えられる。特に，今年度はグループや学年全体だけでなく，様々な形態で行ったため，意見の交流が活発になり，自分の考えを深化させやすかったと思われる。また，大単元を貫く問いについて省察する省察の時間と，プロジェクトについて省察する省察の時間を教師が意図的に区別して実施できたことも効果的であったと考えられる。

２点目は，省察の時間以外にも，生徒は自己の生き方・在り方について問い直すことができていたことで

ある。これは，省察の時間だけでなく，プロジェクトにおいても生徒一人一人が目的・目標を見失わずに活動できていたからであると考えられる。そのため，協働の学びがプロジェクト型の学習と省察の時間で構成されていることが，自己の生き方・在り方を問い直すことに効果的であったと考えられる。

② 課題

課題として，２点が挙げられる。

１点目は，生徒が主体的を積極的と捉えていたことである。主体的の意味を生徒に理解させるとともに，全員が主体的に活動できるプロジェクトの在り方を考える必要がある。同時に，積極的でない生徒も見受けられたため，自分事となるプロジェクトの在り方も考えていきたい。

２点目は，生徒が知性を発揮し，伸ばした場面の見取りが不十分であったことである。プロジェクトの条件を見直し，知性を発揮し，伸ばすことができるプロジェクトの在り方を考えるとともに，それらを教師が見取ったり，生徒が実感したりするための方法を検討する必要がある。また，教科で育んだ知性はプロジェクト型の学習過程で自ら働かせ，伸ばすものであり，生徒個々で異なってもよいものであると考えているが，協働の学びとしての知性やその発揮の仕方等も模索していきたい。

(2) 個の学びについて

① 成果

個の学びでは，成果として２点が挙げられる。

１点目は，生徒が課題を設定する際に，自分の理想とする姿や興味・関心を抽出した上で，課題のテーマを「答えのない問い」としたことである。昨年度の課題として，課題のテーマが「協働の学びに関する内容」であったため，本当に生徒自身が探究したい課題ではないものも見受けられた。そのため，本年度は設定する課題の自由度を高めたことで，生徒自身の興味・関心に沿って探究を進めることができた。その際，実社会とつながる課題を解決するために，生徒は一次データを取得したり，分析・活用したりすることができた。

２点目は，課題設定，調査，交流，探究，表現等の一連の学習過程に用いるワークシートを改良し，パッケージ化したことである。生徒は，ICT 機器に残した学びの軌跡をもとに，自分自身の行動や考え方を振り返ることで，自らの学びを俯瞰し，高め続けていく姿勢を身に付けることができた。

② 課題

課題として，２点が挙げられる。

１点目は，教科で育んだ知性を発揮し，伸ばす手立てや省察性を育む手立ての検討である。設定する課題の自由度を高めたことやワークシートの改良は有効であったが，より知性を発揮し，伸ばす場面や省察性を育む場面を設定する必要がある。加えて，知性，省察性を見取る方法についても検討する必要がある。

２点目は，年間指導計画の見直しである。今年度は，３年生は７月に課題を設定し，11 月の発表会で成果を発表するというスケジュールで進めた結果，調査，交流，探究の時間を十分に確保することができなかった。また，１年生も課題を設定したり，探究活動を行ったりする際，ゴールイメージがもてずに活動する場面が見られた。そのため，３年間を見通した年間指導計画を作成し，実施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
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３号』　2022
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『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『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
安彦忠彦『来たるべき時代の教育と教育学のために　能力開発から能力制御への重点移動』教育出版　2022
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
石井英真「日本型学校教育をどう見直すか？」『教職研修』　pp.100-101.　2022 年 11 月
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
白井俊『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来　―エージェンシー，資質・能力とカリキュラム―』ミネルヴァ書房　2020
J.S.ミル著　竹内一誠訳『大学教育について』岩波文庫　2011
田坂広志『知性を磨く「スーパージェネラリスト」の時代』光文社新書　2014
チャールズ ファデル,マヤ ビアリック,バーニー トリリング(著),岸学(監修,翻訳),関口貴裕(編集,翻訳)『21 世紀の学習者と教育の４つの次元: 知識，スキル，人間性，そしてメタ学習』北大路書房　2016
出口治明『哲学と宗教全史』ダイヤモンド社　2019
ドナルド・ショーン著　佐藤学　秋田喜代美訳　『専門家の知恵　反省的実践家は行為しながら考える』ゆるみ出版　2003
奈須正裕『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版書　2021
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
村川雅弘『子どもと教師の未来を拓く総合戦略 55』教育開発研究所　2021

教　科　学　習

国語科

言葉や作品と向き合い，学びを言語生活で活用できる生徒の育成
―具体と抽象の往還と問いづくりを通して―

額田淳子・森宗利晃

要　旨　叙述に即した具体と学びの抽象化，生徒による問いづくりに焦点をあてた授業実践を通して，自己の学びを活用しつつ，主体的に課題解決しようとする生徒の育成を目指した。その結果，生徒は作品の全体と部分を意識して読み，自己の問いに生かしたり，作品を形作る要素に気付き，意味や役割等を捉えたりすることができた。

キーワード　具体と抽象　生徒による問いづくり　自己の学びの活用

Ⅰ　研究主題について

本校国語科が育成を目指す「豊かな言語生活を送るための言語運用能力」には，知識・技能の習得はもちろん，生徒が現在，そして未来の言語生活において，自己の学びを主体的に活用していくことが求められる。そのためには，生徒がよりよい言語生活を送りたい，学んだことを生かしてみようという態度や意欲を身に付けていることが不可欠となる。

つまり，国語科で育む知性とは，生徒が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得た学びを，今後の学習や読書生活等に生かし，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であると考える。

また，高等学校学習指導要領によると，教科においても生徒の主体性を高め，意義や価値を見いだす探究学習が重視されている。義務教育段階でその基礎を学び，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，また生徒が自分の興味・関心や疑問を基に探究することで，より国語のおもしろさや魅力を実感し，言葉や言語文化等に関わる新たな探究心を呼び起こす契機としたいと考えた。そしてそれは，新たな題材と出合った時に主体的に課題解決したり，学んだことを言語生活で活用したりできる力を生徒に培うことにもつながるのではないかと考え，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

一昨年度から継続研究として探究に比重を置いた単元を構想してきた。加えて昨年度は，生徒が今後の言語生活において直面するであろう「答えのない問い」を自力で解決していくために，対象を多様な側面から解釈することや俯瞰的に捉えることが必要であると考え，探究学習スキルの「問いを立てる」「批判的に考える」に焦点をあてて授業実践を行った。その結果，生徒は自分の中にはなかった新たな観点で作品を読み深められた。また自ら課題設定し，探究したことで，探究心をもつことの大切さに気付けた。しかし，文章全体を俯瞰的に捉えようとするがゆえに，文章中の重要部分に着目したり，言葉についてじっくり解釈・吟味したりするまでには至らなかった。

2　今年度の取組

(1) 概要

昨年度の成果と課題をふまえ，より言葉にこだわった解釈・吟味・判断を重視することとした。文章中の叙述や言葉にこだわりながら理解を深める「具体」と，学んだことを振り返り，抽象化・概念化を図る「抽象」を往還し，生徒の概念理解を促すことで，今後の学習や読書生活等における自己の学びの活用を意識できるようにした。

また今年度は，生徒の疑問や興味・関心を出発点とした単元を組み立て，授業実践を行った。従来のように教師から疑問を投げかけ，課題意識をもたせるのではなく，生徒の疑問や興味・関心から生まれる問い，生徒がつくる問いに焦点をあてた。教師が授業を組み立てる過程で問いをつくる時と同様，生徒が問いをつくる過程においても，文章をじっくりと読む必然性が生まれるのではないだろうか。自ら立てた問いを解決するために，言葉や作品と向き合い，解釈・吟味・判断していこうとする，生徒の主体的な読みを引き出したいと考えた。

(2) 主題を実現する方略

① 探究を基盤に，具体と抽象を往還する単元構成

文章を読み深めていくためには，重要となる部分や着目すべき言葉や表現等を，生徒自身が見極めて解釈・吟味していくことが大切である。しかし，ある文章固有の内容を理解するという具体に終始するだけでは,他の文章に活用したり,「答えのない問い」を解決したりすることは難しい。逆に，探究という大枠では,作者が紡ぎ出す豊かな表現や特有の仕掛け等を見落とす可能性がある。そこで，生徒が具体的な叙述に即して解釈・吟味・判断しつつ，全体を俯瞰的に捉え，対象の本質や他の文章との共通点を見いだす等，具体から抽象へ，抽象から具体へと行き来できるような意図的・計画的な単元を構成し，活用を目指した。

また，探究では「①課題設定，②情報の収集，③整理・分析，④まとめ・表現」のプロセスを活用する。生徒が言葉や作品と出合うことで生じた問いを収束させて課題設定し，個人またはグループで探究を進める。生徒が作品の価値や魅力を探究する過程で自己の学びを活用し，その有用性を実感することで，今後の学習や読書生活に対する態度や意欲を高めることにもつなげたいと考えた。

② 生徒の思考を促し，議論を喚起する問いづくり

「答えのない問い」に直面した時，自律的に追究していくためには，生徒が問いに対して当事者意識をもち，自分の興味・関心を保ち続けられるかどうかが鍵となる。また，対象にどのようにアプローチして，どのような解決方法を示していけるかが求められる。そこで，生徒の疑問や興味・関心を基に問いを立て，授業を組み立てることとした。知識や内容理解に関わる問いはもちろん,特に生徒の思考を促進したり,深めたりできるような問い,つまり話し合いや議論するにふさわしい問いの発見を目指した。その際，個人またはグループで問いや課題をつくったり，交流し合ったりすることで，改善のためのアドバイスの時間や新たな問いを生み出す時間とし，問いの選択と練り上げを図った。

また，教師から投げかける問いは，種類や質の違いを意識した段階的な問いとすることで，生徒にモデルとなる問いを提示し，その目的や役割，解決に向けたアプローチ方法等について考えやすくした。題材によっては，生徒の言語生活の中から課題を取り上げ，言葉や作品等の広がりや世界とのつながりを見つけられるようにした。

③ 単元終末の表現活動と振り返りの時間の工夫

単元終末の「④まとめ・表現」の活動はプレゼンテーションやレポート，討論等の手法から目的や内容に合った適切な形式を設定することで，生徒が自己の学びを活用しつつ，多様性や独自性を発揮できるようにした。学習の節目や成果発表後に「うまくいったことやうまくいかなかったこと」とその理由等，課題解決に関わる振り返りの時間を設定した。また，生徒が学んだことを共通概念として意味付けるために，言葉で定義したり,「どの場面で，どの概念を活用できそうか」等を話し合ったりして記録するようにした。題材や学習活動に応じて，ICT 機器や思考ツールを活用し，生徒の意欲を喚起したり，学習内容の視覚化・焦点化・共有化を図ったりできるようにした。

3 研究内容及び方法

各単元において，生徒の実態及び題材に即して概念と単元終末の表現活動を設定した。また，生徒の疑問や興味・関心，そこから生まれた問いをふまえて単元を構成した。その際，生徒が新たな文章や日常生活・読書生活等での活用を意識できるように抽象化・概念化を図ったり，単元内での活用を試みたりした。授業実践を通して，生徒の活動の様子，単元終末の成果物や表現物，学習過程における生徒の振り返り等の記述内容から生徒の変容を見取り，検証した。

Ⅲ　実践の内容と考察

実践事例１

『トロッコ』の探究～物語が回想形式で語られるのはなぜか～　（第２学年）

指導者　額　田　淳　子

１　単元について

(1) 単元の考察

芥川龍之介作『トロッコ』（東京書籍１年）は，土木工事等で使う運搬用の手押し車，トロッコに「乗れないまでも，押すことさえできたら」と憧れに近い思いを抱く８歳の少年・良平が登場する。ある日，良平の願いが叶い，トロッコに乗る機会を得るのだが，遠くまで来てしまった時に，良平が抱いていた憧れに変化が起きる。トロッコが上り下りしながら線路を進み，周囲の景色が移り変わっていくにつれて変わる情景描写や読み手の五感を刺激するような表現，揺れ動く良平の行動・心情描写の巧みさが際立つ作品である。

「語り手」は三人称視点ではあるが，語り手と良平とが重なり一体化したような表現や，大人になった良平が語っているかのような表現等，語り方に特徴がある。そのため，生徒が「語り手」に関わる既有知識を生かしながら比較したり，文章中の言葉や表現に着目して問いをつくったりするのに適した題材といえる。

同様に，本題材は「構成」も特徴的である。物語は８歳の良平の体験について回想形式で語られるが，最後には大人の良平についても語られる。「(略) 彼はどうかとすると，全然何の理由もないのに，その時の彼を思い出すことがある。全然何の理由もないのに？―塵労に疲れた彼の前には今でもやはりそのときのように薄暗いやぶや坂のある道が，細々と一筋断続している。……」。最終場面の有無や「……」に込められた意味等から，構成を生み出した作者の意図や読者に与える影響について考えることで，生徒の概念[1]理解を促し，「語り手」「構成」が新たな読み等にも活用できる概念の一つであるという認識を深めたいと考えた。

また，本単元では〔思考力，判断力，表現力等〕の指導事項エに関わる活動を行う。他作品と比較する過程で，言葉そのものまたは文脈上の言葉の意味や使われ方に着目したり，作品特有の構成や表現の効果を捉えたりすることで，生徒に言葉がもつ価値や自ら使う言葉の適否について考えさせたい。より適切な言葉を選択し，活用していくことは，生徒が将来，「答えのない問い」に直面した時に，課題解決を支える言語運用能力を培うとともに，生涯にわたって豊かな言語生活を送ろうとする態度や意欲にもつながるであろうと考えた。

(2) 主題を実現する方略

①　探究を基盤に，具体と抽象を往還する単元構成

具体と抽象を行き来し，生徒の概念理解を促すために，６月に『走れメロス（太宰治）』で探究した「語り手」を再度設定した。（**図１**では「視点」）。

受け手側の受容	登場人物	文脈	ジャンル
テクスト間の関連性	視点	目的	自己表現
設定	構成	スタイル（文体）	テーマ

図１　「言語と文学」・12 の関連概念

『走れメロス』と同様，『トロッコ』の語り手も客観的とはいえず，三人称視点でありながら登場人物自身が語っているかのような表現がある。そのため，生徒が既有知識を活用しながら，語りの特徴を捉えたり，自らの問いづくりに役立てたりできるのではないかと考えた。加えて，「構成」を設定した。トロッコの上り下りに合わせて展開していく場面や主人公の心情の変化を読み取りつつ，特に，最後の語りの場面の有無や意味，作者の意図について考えられるようにした。数行でも物語のテーマや展開を一変させてしまう可能性があること等，構成や展開，表現の工夫が左右する物語のおもしろさや深み，読み手に与える影響等を捉えた。そして，学んだことを抽象化・概念化する時間を確保し，「語り手」「構成」という概念理解を促すことで，生徒が具体と抽象の往還を意識しながら，より解釈を深めたり，探究を進めたりできるようにした。最終的には，第３学年で学習する『故郷』で，生徒が学習した概念を主体的に選択して探究する活動につなげたいと考えた。

[1] 国際バカロレア MYP（Middle Years Programme，11～16 歳対象）の関連概念（教科に関連する概念的なキーワード）を参考にしている。12 の関連概念は**図１**に示す。中村純子・関康平（編著）「『探究』と『概念』で学びが深まる！中学校・高等学校国語科国際バカロレアの授業プラン」 明治図書 2021 年 p10.

② 生徒の思考を促し，議論を喚起する問いづくり

問いをつくるためには，文章を読まなければならない。その上，「もっと知りたい」「議論したい」と思えるような問いを解決するためには，さらに文章を読み込む必要がある。また，生徒の思考を促したり，話し合いや議論に向かったりする問いとは，生徒が興味・関心をもてる問いであることの他に，その問いについて生徒一人一人が自分の考えをもてること，また話し合いに参加し，交流することで，より考えが広がったり深まったりする問いである。そこで，アメリカの「正問研究所（The Right Question Institute）」が開発した「質問づくり・QFT（Question Formulation Technique）」の手法の一部を取り入れ，特に文章の「語り手」「構成」に着目しながら，なるべく多くの問いを出し合えるようにした。その際，「開かれた問い」「閉じた問い」の特徴について考え，問いにも質があることを知る時間を設定した。また，言葉や表現に即して解決を目指せるような問いを条件とし，ピラミッドチャートを活用して生徒自らが問いに優先順位をつけることで，問いを選択しやすくした。

③ 単元終末の表現活動と振り返りの時間の工夫

単元終末の表現活動は，個人で１枚レポートをまとめる形とした。また振り返りの時間は，探究の過程を記述及び絵や図表等，比較的自由度の高い手法で記録することとした。言葉以外の手法も取り入れ，毎時間の思考を視覚的に整理しておくことで，生徒が自己の変容や成長に気付いたり，自己評価や他者評価に生かしたりできるようにした。さらに，「語り手は～」「構成は～」というように言葉で定義したり，抽象化・概念化したことを具体的な場面にあてはめたりして，生徒が活用を意識できるようにした。

２ 指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

生徒は，文学的文章の「語り手」「構成」を軸に生じた問いを解決するために，文章中の言葉や構成に着目したり，様々な文脈と関連付けたりしながら解釈・吟味・判断できる。また作品がもつ価値を探究する過程で，自己の学びを整理したり自覚したりして文学的文章に関わる概念理解を深めるとともに，我が国の言語文化に関心をもち，今後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高めている。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
抽象的な概念を表す語句の量を増すとともに，類義語と対義語，同音異義語や多義的な意味を表す語句などについて理解し，話や文章の中で使うことを通して，語感を磨き語彙を豊かにしている。（(1)エ）
思考・判断・表現
「読むこと」において，観点を明確にして文章を比較するなどし，文章の構成や表現の効果について考えている。（C(1)エ） 「読むこと」において，文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け，自分の考えを広げたり，深めたりしている。（C(1)オ）
主体的に学習に取り組む態度
言葉や作品を取り巻く状況に関心をもち，学習の見通しをもって問いを立てるとともに，語り手や構成，作品の価値について粘り強く考えたことを生かしてまとめようとしている。

(3) 学習指導計画

時	学習活動（全９時間）
１・２	・『走れメロス』の「語り手」について学習したことを分析・整理し，抽象化・概念化する。 ・第１学年『少年の日の思い出』の「構成」について振り返り，小学校既習内容も含め，現時点での「構成」に関わる自分の捉えを確認する。
３～５	・『トロッコ』を通読し，物語全体や「語り手」に関わる疑問点を出し合う。 ・疑問点をグループや全体で共有し，解決したい，議論したい問いについて話し合う。 ・語り手の語り方に着目し，三人称視点・人物への寄り添い・偏り等，『走れメロス』との共通点を捉える。また，語り方が読み手にもたらす効果や影響について考え，まとめる。
６・７	・「構成」に着目して再読し，疑問点を分類・整理する。また，議論したい問いを選択する。 ・最終場面の有無や語り方，言葉の意味や使われ方に着目し，物語の構成と語り方との深い関わり，回想形式の意図や効果を考える。
８・９	・「語り手（視点は問わない）」「構成（回想形式かどうかは問わない）」を軸に，『トロッコ』と他作品を比較する。 ・個人で「構成」に関わる問いを立て，現代の中学生の立場から，作品の価値について評価する。 ・成果発表のため，発表資料の作成・準備をする。 ・作品に対する評価について，最終的な自分の意見を，根拠を明確にしながら発表する。 ・構成について抽象化・概念化を図り，他の文章（文学作品以外の文章を含む）を読む時や文章を書く時等に生かせることを話し合う。

３　指導の実際

(1) 生徒の概念理解を促す単元構成

一つの作品，作品固有の言葉や表現という具体から物語全般や作品全体へと，生徒が自らの考えを抽象化したり，必要に応じて具体に戻ったりできるよう，「抽象」「概念」という辞書的な意味を理解するだけでなく，小学校も含めた既習作品に当てはめながら振り返りを行った。特に，第１学年『少年の日の思い出（ヘルマン・ヘッセ)』では，「語り手」「構成」を捉え，物語の終わり方について意見交流を行っており，「構成」を軸に比較できるのではないかと考えた。その後のアンケートで，文学的文章における「構成」について問うたところ，学習内容をふまえたキーワードを挙げる生徒が多かった（**図２**）。

○「構成」とは……（『トロッコ』を読む前）
・構造，まとまり，区切れ，仕切り，仕組み，枠組み
・土台，大事なもの
・順序のようなもの，時系列
・起承転結，山場，クライマックス
・物語を動かす部分，物語の展開をつくるもの　など

図２　「構成」に関わるアンケートの記述

また，生徒がより「構成」に着目できるよう，単元前半は『トロッコ』の特徴ともいえる最終場面をあえて隠した文章を使い，読み進めていった。単元後半で最終場面を提示することで，場面の有無による印象の違いや読み手にもたらす影響について考えられるようにした。

(2) 問いづくりの工夫

「質問づくり・QFT」の手法の一部を取り入れて問いづくりを行った。文章中の「語り手」「構成」に着目しながら，個人でできるだけたくさんの問いを出した後，グループ内でピラミッドチャートを活用して問いの優先順位を決めた。その際，「もっと知りたい」「他の人の意見を聞いてみたい」問いを選ぶようにした（**図３**）。

図３　QFT の流れ（左）と問いを選ぶ様子（右）

単元前半は，「語り手」に着目した問いづくりを行った。生徒は『走れメロス』で既に「語り手」に関わる問いづくりを行っており，それを基に語り手の立ち位置や語りの特徴について考えたり，他作品と比較したりしている（**図４**）。

・なぜ，語り手はメロスと一体化しているのか。
・「走れ！メロス」のようにメロスを応援しているのはなぜ。
・語り手はメロスに心を寄せているように感じられるが，それは大丈夫なのか。
・いろんな人の心情が語りに表れているのはなぜ？
・なぜ「　」がつきそうなところも「　」がつかないのか。
・なぜ冒頭からいきなり「メロスは激怒した」と語るのか。
・なぜ「メロス」「彼」「勇者」といろいろな呼び方をするのか。
・結局語り手はだれなのか。　など

図４　生徒の「語り手」に関わる問い（６月）

そこで，『走れメロス』の語りの特徴を振り返り，問いづくりに生かせるようにした（**図５**）。

・なぜ，語りが過去と現在で混ざっているのか。
・語り手と良平の関係は？
・なぜ，語り手は良平の心情や記憶が分かるのか。
・語り手は何処から良平を見ているのだろうか。
・語り手が言っていない所に「　」をつけているのはなぜか。
・語り手の「―」は何なのか。
・なぜ，「……」で終わっているのか。
・「彼」と「良平」の違いは何か。　など

図５　生徒の「語り手」に関わる問い（12 月）

また，最終場面がない文章を読み進めた後，作品のテーマについて考える時間を設定した。「後先考えずに行動するのはよくない」「物事にはよい面と悪い面がある」等，教訓的な要素をもつ物語と受け取った生徒が多かった。単元後半は最終場面を提示し，これまで読み進めてきた場面は実は回想であり，大人になった主人公について語る現在の場面があることを捉えた後，「構成」に関わる問いづくりを行った（**図６**）。場面の有無による生徒の認識のズレから問いが生まれるのではないかと考えた。

・なぜ最後に良平の説明をおいたのか。なくてもいいのではないか。
・最終場面で何を伝えたいのか。
・最終場面を入れることによる効果は何か。
・現在の良平の場面では，良平自身の言葉がないのはなぜか。
・回想形式のメリットやデメリットは何か。
・回想形式が読者に与える影響は何か。
・なぜ初めに現在を書かなかったのか。
・『少年の日の思い出』のように最初から回想形式ということを分からせず，物語を始めたのはなぜか。
・どちらも「……」で終わるのはなぜか。　など

図６　生徒の「構成」に関わる問い

(3) 単元終末の表現活動の工夫

既習の「語り手」と「構成」を軸に複数の作品を比較し，個人でレポートをまとめた。授業では回想形式について取り上げたが，回想形式でなくとも自分の学習及び読書経験から印象に残った「構成」について分析・紹介する形とした（**図７**）。

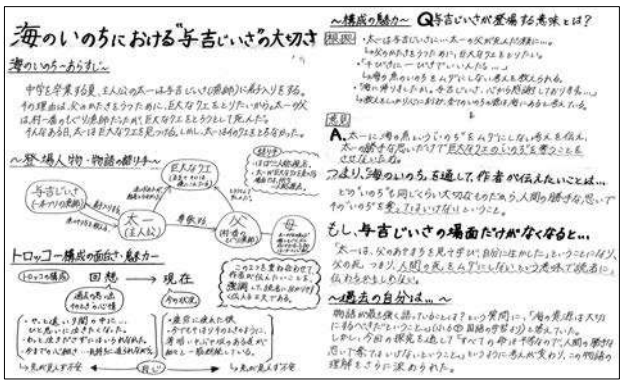


図７　生徒の成果物

４　実践の考察

(1) 単元構成による効果

文学的文章における「構成」の捉えについて，授業前は先述したようなキーワードを挙げる生徒が多かったが，授業後の振り返りでは，物語の「構成」の役割やもたらす効果まで言及した記述が多かった。特に『トロッコ』の最終場面の有無によって受けた印象の違いから，「構成」の工夫によって，読み手を惹き付けたり，作者のメッセージ性を強調したりできること等に気付けていた。また「語り手」等，他の要素との関係性や作者の意図や仕掛けによる印象の違いについて記述した生徒もいた（**図８**）。

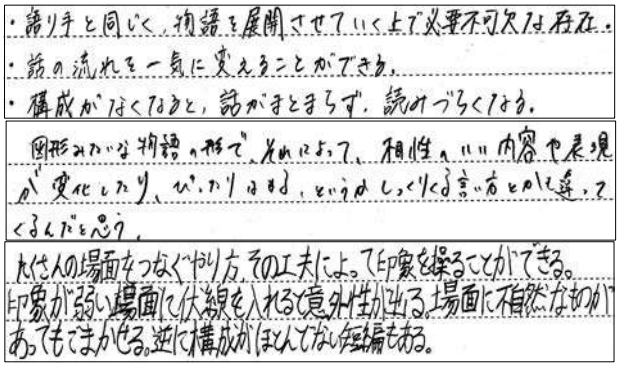


図８　授業後の振り返りの記述

『走れメロス』の「語り手」の語りによって，読み手の自分たちもメロスに寄り添い，共感し，最後に「『メロスは勇者だ』と思わされているのではないか」と考えた生徒が少なからずいたが，語り手の存在や構成の工夫等，物語を形作る要素に目を向けることで，作品全体を俯瞰的に捉える一助になったのではないだろうか。

また，「語り手」「構成」の活用について，読書はもちろん，「他者の視点から考える」「スピーチや作文の時に意識することで，人を惹きつける」等，読書以外の事例を挙げた生徒がいたものの，具体的な場面を想定できているとは言い難い。生徒が「自己の学びを活用しているかどうか」の意識化については課題が残った。

(2) 生徒の疑問や問いの変化

「語り手」に関わる問いづくりを経験した後だったため，語り手の立ち位置や語りの特徴についての興味・関心や疑問が多かった。また，語り手の存在自体やその役割について等，『走れメロス』の語りの特徴と比較した際の共通点・相違点をふまえたであろう問いもあった。

「構成」に関わる問いは，作者の意図や工夫による効果，もたらす影響についての問いが多かった。良平自身の言葉がなく，大人になった良平の状況説明が淡々と語られる最終場面では，「トロッコ」という言葉も全く出てこない。これらに疑問を感じ，場面自体の意味を問う生徒もいた。具体的な叙述に即しつつ，「語り手」「構成」と関連付けながら問いづくりに生かすことができた。

問いの質を知ることで，問うべき内容や問い方について考えられたものの，真に生徒自身の問いとするならば，言葉の使い方等も吟味する必要がある。

(3) 個人探究活動の効果

「語り手」「構成」を軸に作品を比較したことで，言葉や作品と向き合い，作品の全体と部分との関係，言葉の意味や役割，作者の意図や表現の工夫等について考えることができた（**図９**）。また，「何度も読み返すのもいい」「他作品ではどうなっているのか」等，過去に読んだ本の魅力について再考したり，今後の読書について言及したりしている生徒もいた。

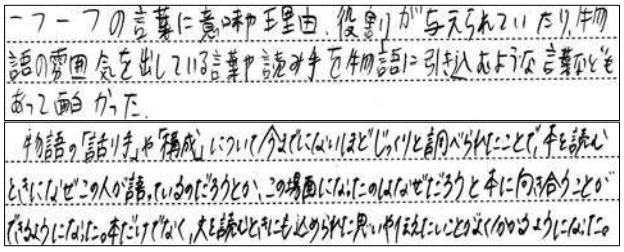


図９　生徒の振り返りの記述

実践事例２

『おくのほそ道』　（第３学年）

指導者　森　宗　利　晃

１　単元について

(1) 単元の考察

『おくのほそ道』は松尾芭蕉が旅先で見聞きしたことや感じたことを文章で書きつつ，そこで抱いた感動を５・７・５の句で表現している俳諧紀行文である。俳諧紀行文の特徴は，地の文と俳句の二つが書かれている点である。地の文には俳句が詠まれるまでの過程や詠まれた状況が書かれており，読者は芭蕉と同じように旅先の道を歩き，辺りの風景を見ているように感じることができる。そして，それぞれの章の終盤に書かれた俳句を読むことで，芭蕉と読み手の心情が重なるような感覚になる。まさに，芭蕉と共に旅をしているように感じられるのが『おくのほそ道』の魅力の一つである。だからこそ，今もなお芭蕉が旅した場所を訪れ，芭蕉に思いをはせる人が多いのであろう。

読み手が芭蕉と感動を共有できる俳句は，17 音という制限があるからこそ，その場所で芭蕉が抱いた感動を凝縮して表現している。そのため，それぞれの句では，作者の思いが込められた言葉が吟味して選び取られている。また，俳句以外の地の文にも作者の考え方がよく表現されている。「月日は百代の過客にして，行きかふ年もまた旅人なり」という『おくのほそ道』の冒頭部分はその典型である。俳句と地の文の両方の言葉にこだわりながら読むことで，芭蕉の考えや感動に迫ることができる題材である。

また，『おくのほそ道』における芭蕉の俳句には構造上の特徴がある。それは「夏草や兵どもが夢の跡」「閑かさや岩にしみ入る蝉の声」などに代表されるように，切れ字「や」をはさんで二つの世界が一句の中で表現されていることである。複数の俳句を比較して共通点を考えていく中で，このような特徴を見いだすことができるのではないか。

そして，俳句と地の文の両方の言葉に着目し，その意味や働きを考えることは，他の作品や文章を読む際に「この１字の言葉にも様々な意味や働きがあるかもしれない」「この言葉にはどのような意味や働きがあるのだろう」という見方・考え方につながるだろう。

(2) 主題を実現する方略

①　俳句を読み，創作に生かす単元構成

俳句の言葉に着目し，その意味や働きを解釈したり吟味したりして俳句全体の意味を捉えることに加えて，複数の俳句を比較して共通点を見いだす場面を設定した。そこで見いだした共通点は，個々の俳句に表れた具体的な特徴ではなく，芭蕉の俳句の本質となる抽象的な部分であるといえる。

そのために，芭蕉の句に多く用いられている切れ字「や」に着目した。俳句における「や」の意味や働きを考えることで，「や」の前後にある言葉のつながりや関係を捉えることができ，芭蕉の俳句に共通して見られる構造に気付けるのではないかと考えたからである。そこで見いだしたことを今後の俳句を読む機会や創作する機会に生かすことができれば，学びを言語生活に生かすことにつながるのではないかと考えた。

②　生徒の思考を促し，議論を喚起する問いづくり

古文を読んで抱いた素朴な疑問から問いを立てていくことで，生徒の興味・関心に即した問いをつくることを目指した。そのために個人，グループ，全体という三段階で問いを考える場面を設定した。なぜなら，まずは個人の素朴な疑問を出発点とし，それをグループや全体で「簡単には答えが分からない問いであるか」「考えたいと思える問いであるか」という基準で話し合って吟味していくことで，主体的に議論できるような問いになることをねらったためである。このような問いづくりを通して，一人で読んでいるときには着目していなかった言葉に着目したり，何気なく読んでいた言葉に関心を持ったりすることができるのではないかと考えた。

③　単元終末の表現活動と振り返りの時間の工夫

古典を授業で読むだけでは古典を言語生活に生かすことは難しい。学んだ古典がどのように生かせるのかを実感する場面が授業の中にあってこそ，その後の言語生活に生かすことができるからである。そのため，『おくのほそ道』の句を通して学んだ俳句の特徴である「句切れ」を意識した俳句の創作を単元終末に行った。生徒はこれまでに俳句の創作は経験している。しかし，『おくのほそ道』の句を通して句切れを学んだ後に創作することで，俳句や言葉への見方・考え方が変わっていることに気付き，句切れについての理解をより深められることをねらった。

また，単元を通して地の文や俳句の言葉に着目して考えていくことで，言葉の見方や考え方が変化していることを授業の振り返りによって自覚できるよう，本時で得た気付きを書く振り返りの時間を設定した。これにより，学びを自覚し，今後の言語生活に生かそうとする態度や意欲につなげたいと考えた。

2　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

古典を読む際に，歴史的背景に注意して読むことができるとともに，多義的な意味を表す言葉に着目し，その意味や働きを考えることで語感を磨いている。また，古典を読んで立てた問いを言葉に着目した議論を通して解決することで，作者の心情や表現の効果を捉えている。そして，古典での学びを生かした創作を行うことで言葉がもつ価値を実感し，古典に親しんでいる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
歴史的背景などに注意して古典を読むことを通して，その世界に親しんでいる。(3)ア 多義的な意味を表す語句について理解し，話や文章の中で使うことを通して，語感を磨いている。 (3)イ
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，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，自分の意見をもっている。(C(1)エ)
主体的に学習に取り組む態度
古典を読んで立てた問いを解決するために文章を粘り強く読み，古典を自分の表現に生かすために古典と言語生活を関連づけて考えている。また，単元を通して見通しをもちながら，古典作品の表現について考え続けている。

(3) 学習指導計画

時	学習内容及び活動
1 2	○松尾芭蕉と『おくのほそ道』についての基本的な知識を教科書や便覧を活用して確認する。 ○『おくのほそ道』の冒頭部分を読み，芭蕉の心情や考え方を捉える。 ・『おくのほそ道』冒頭部分の言葉の読み方や意味を確認する。 ・冒頭部分を読んで見つけた疑問点を出し合い，問いを立てる。 ・問いを解決することで芭蕉の心情や考え方を捉える。
3 4	○平泉の場面を読み，芭蕉の心情を捉える。 ・平泉の場面を読んで見つけた疑問点から，問いを立てる。 ・地の文と句を関連づけて読みながら問いを解決していく。 ・問いを解決することで，句に込められた芭蕉の心情を捉える。
5	○「夏草や兵どもが夢の跡」，「閑かさや岩にしみ入る蝉の声」等，複数の俳句を比較することを通して問いを立てる。 ○さまざまな句を「や」に着目して比較しながら，俳句の構造について，句切れについて考えを広げたり深めたりする。
6	○『おくのほそ道』で学習した句切れを生かして俳句を創作する。 ○単元での学びをどのように生かしていくか考える。

3　指導の実際

(1) 俳句を読み，創作に生かす単元構成

生徒は『おくのほそ道』の俳句を比較することで「芭蕉の句における『や』にはどのような役割があるのか」という問いを立てた。そして，「や」に着目しながら俳句の構造を考えるために，三つの俳句の共通点を見いだしていった。一つ一つの俳句の構造や「や」の働きを考えつつ，それぞれの俳句を比較して共通点を見いだすことができるよう，１枚のワークシートで俳句の解釈と比較ができるようにした。以下がそのワークシートである(**図 10**)。

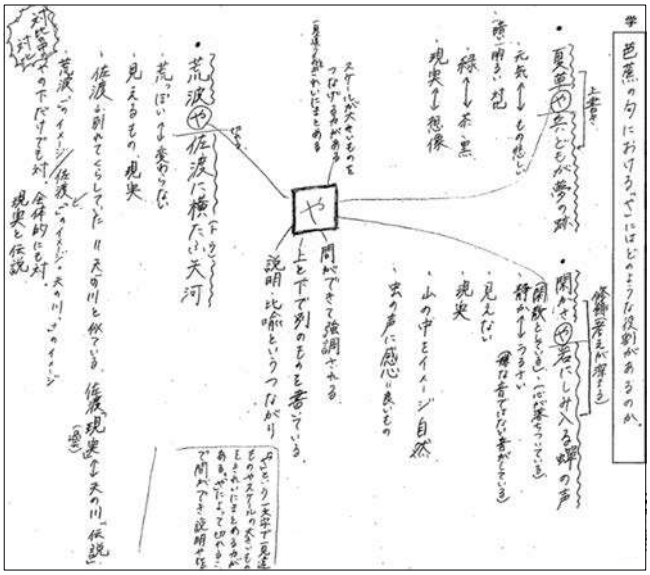


図 10　「や」に着目して俳句を比較したワークシート

また，『おくのほそ道』以外の近・現代の俳句とも比較して共通点を考える場を設定することで，生徒がこれまで読んできた俳句とのつながりを見いだせるようにした。そして，単元終末で俳句の創作を行うことで，具体と抽象が往還する単元構成となるようにした。

(2) 生徒の思考を促し，議論を喚起する問いづくり

初めに『おくのほそ道』の冒頭部分を読み，生徒一人一人が疑問に思ったことをノートに書く時間を設定した。それをグループ内で伝え合い，グループ

で一つの問いを立てた。その際に「簡単には答えが分からない問いであるか」,「考えたいと思える問いであるか」という基準で話し合い，問いを立てるように促した。以下が各グループで立てた問いである（図 11）。

- 松尾芭蕉はなぜ東北に向かったのか
- 松島の月を思い浮かべたのはなぜか
- 船頭などは同じ場所を行き来しているのに「旅」と言えるのか
- 松島の月を思い浮かべたのはなぜか
- 「破屋」と「草の戸」を使い分けているのはなぜか

図 11　グループで立てた問い

さらに，この中から考えたいと思える問いをグループで話し合った結果，９つあるグループの全てが①「船頭などは同じ場所を行き来しているのに『旅』と言えるのか」と，②「『破屋』と『草の戸』を使い分けているのはなぜか」のどちらかを選択した。なお，問いに対する答えは以下のようになった（図 12）。

① 船頭などは同じ場所を行き来はしているが，周りの状況などは毎回同じではない。船頭の心情も毎回異なるはずなので，同じ場所を行き来はしているが，旅と言えるのではないか。

② 共通点として簡素なものという意味があり，家に価値を感じていない芭蕉の考えが読み取れる。その上で人に譲るもの，また新しい主人を迎えた家という新しさから「破屋」ではなく「草の戸」としたのではないか。

図 12　問いに対する答えの一部

(3) 単元終末の表現活動と振り返りの時間の工夫

単元終末には，それまでに学習した句切れを意識した俳句の創作を行った。その際，切れ字「や」を用いてもよいし,「や」を用いずに創作してもよいが，句切れのある俳句を創作するという共通認識で行った。「句切れのある句とは何か」については，授業での学習を踏まえ「一句の中に二つの世界があること」「二つの世界が調和していること」という確認をした（図 13）。また，言葉にこだわって考えたことで，言葉の見方や考え方が変化していることを振り返りによって自覚できるよう，授業で得た気付きを書く振り返りの時間を毎時間設定した。

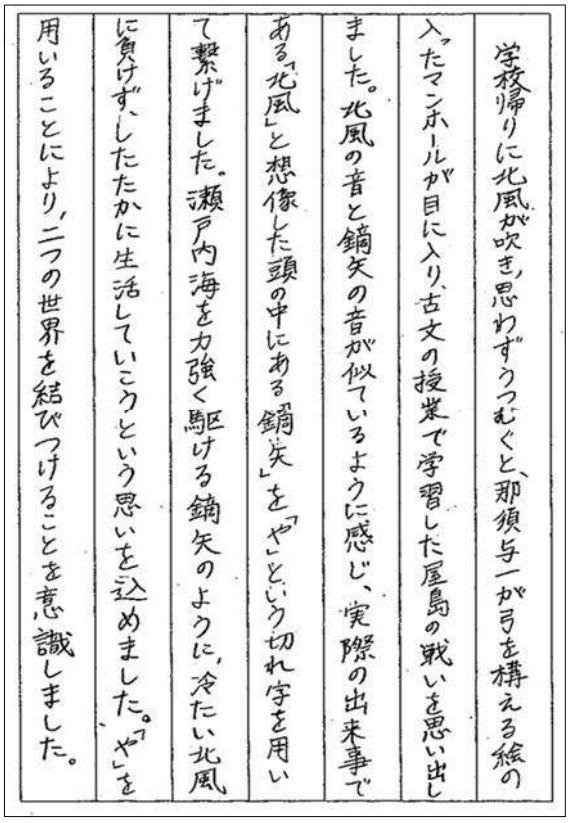
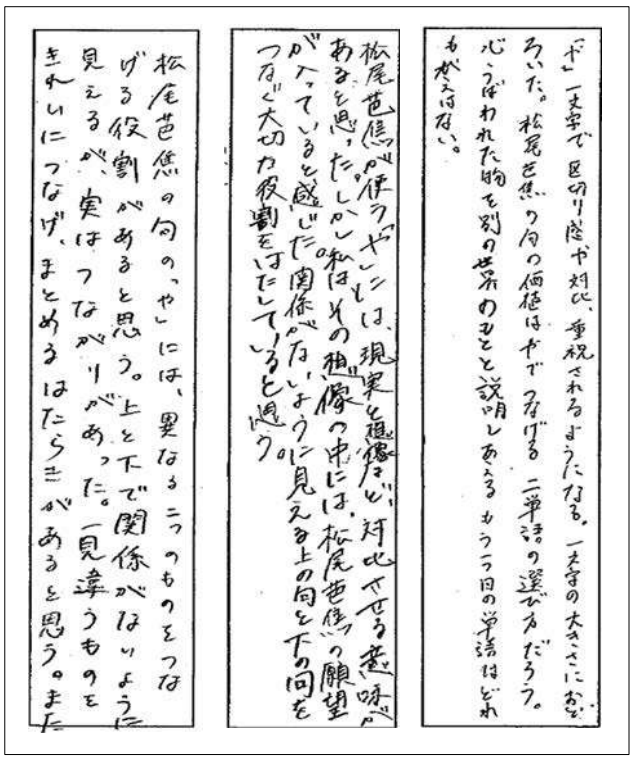

学校帰りに北風が吹き，思わずうつむくと，那須与一が弓を構える絵の入ったマンホールが目に入り，古文の授業で学習した屋島の戦いを思い出しました。北風の音と鏑矢の音が似ているように感じ，実際の出来事である「北風」と想像した頭の中にある「鏑矢」を「や」という切れ字を用いて繋げました。瀬戸内海を力強く駆ける鏑矢のように，冷たい北風に負けず，したたかに生活していこうという思いを込めました。「や」を用いることにより，二つの世界を結びつけることを意識しました。

図 13　俳句「北風や鏑矢駆ける瀬戸の海」の説明

4　実践の考察

(1) 句切れに着目した効果

俳句を「や」に着目して解釈しつつ，複数の俳句を比較して共通点を見いだしたことを振り返り，芭蕉の俳句の特徴を自分の言葉でまとめた（図 14）。


「や」一文字で区切り感や対比，重視されるようになる。一文字の大きさにおどろいた。松尾芭蕉の句の価値はやでつなげる二単語の選び方だろう。心うばわれた物を別の世界のことと説明しあえるもう一つ日の単語はどれもがえはない。

松尾芭蕉が使う「や」には，現実と想像など，対比させる意味があると思った。しかし私はその想像の中には，松尾芭蕉の願望が入っていると感じた。関係がないように見える上の句と下の句をつなぐ大切な役割をはたしていると思う。

松尾芭蕉の句の「や」には，異なる二つのものをつなげる役割があると思う。上と下で関係がないように見えるが，実はつながりがあった。一見違うものをきれいにつなげ，まとめるはたらきがあると思う。また

図 14　生徒の振り返りの記述①

「や」に着目したことで，「や」の上下の言葉の関係を考えることにつながった。そして，その上下の言葉は「現実と想像」，「異なる二つのもの」であるが，「や」が間にあることによって，それらをつなげたりまとめたりしているという芭蕉の俳句の構造と「や」の役割を捉えることができた。また，二つのものが俳句の世界を作るからこそ，「や」でつなぐものをどのような言葉で表現するかが芭蕉の句の価値であると考えた生徒もいた。

(2) 話し合いによる問いづくりの効果

グループで個人が抱いた疑問を伝え合っている時や，全体でグループが立てた問いを紹介し合っている時に「言われてみると確かに」といった生徒の言葉が多く聞かれた。他のグループの問いを知ることで，それまで着目していなかった言葉に着目し，疑問を抱いている様子が見られた。

また「国語科アンケート」の「古典の学習のどのようなところが好きですか」という質問に対して，「しっかり意味が分かったときに面白いところ」「言葉の意味を解き明かすところ」という回答があった。素朴な疑問を基に，話し合いを通して立てた問いを議論していくことの面白さを実感していることが分かる。

(3) 俳句の創作の効果

創作した作品を自身で説明した文章からは，授業で学んだ句切れや俳句の構造について振り返りつつ，自分が表現したいことと擦り合わせ，自分の思いが読み手に伝わる俳句を創作したことが分かる（**図13**)。授業での学びを創作によって表現することで，授業での学びを再認識し，創作に活用できることを実感することができたと考えられる。

(4) 振り返りの時間の効果

授業での学びを生かして俳句を読んでいることが分かる記述が見られた。例えば，便覧で読んだ現代の俳句には「や」を使っているものが少ないことに気付いた生徒は，現代の俳句はどのような言葉で句切れを生み出しているのかを考えていた(**図15左**)。また，芭蕉の句と現代の句を比較して句切れについて考えた上で「今日では『や』のかわりに『名詞』をはさんで『や』の役割を負わせている」という考えをもった生徒もいた（**図15中**)。

さらに，言葉にこだわって解釈したことで「や」という言葉が表す意味の広さや，言葉がもつ価値に気付く生徒もいた（**図15右**)。

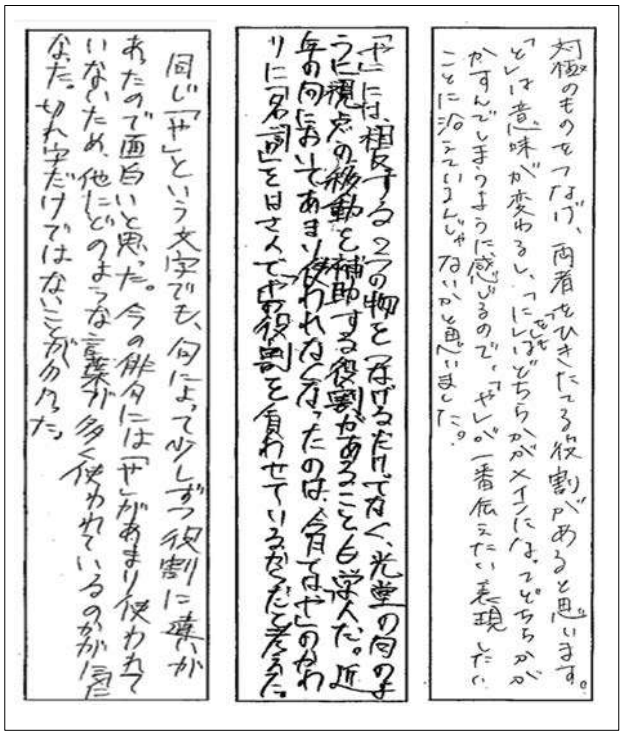


図15　生徒の振り返りの記述②

Ⅳ　研究のまとめと今後の課題

1　研究の成果

○　生徒の疑問や興味・関心に基づいた問いづくりから解決までの過程を通して，文章を細部までじっくりと読もうとする生徒の姿が見られた。また，物語を形作る要素に着目し，意味や役割等を捉えることで，文学的文章のおもしろさや魅力について考えることができた。

2　研究の課題

○　生徒が自己の学びの活用を意識できるように，より具体的な場面を想定した授業及び単元構成や，学びの自覚化を促す振り返りの方法等について，効果的な手立てを考えていく必要がある。

≪参考文献≫

ダンロススタイン・ルースサンタナ『たった一つを変えるだけ』　新評論　2015

中村純子・関康平編著『「探究」と「概念」で学びが深まる！中学校・高等学校国語科国際バカロレアの授業プラン』　明治図書出版　2021

長谷川櫂『100分de名著ブックス松尾芭蕉おくのほそ道』　NHK出版　2014

社会科

社会的事象との関わりを見いだしてその意味を追究し，社会の在るべき姿を構想しようとする生徒の育成
－本質的な概念の抽出・体系化と共感を伴う三層構造の学びを通して－

小　野　智　史　・　髙　橋　範　久　・　宮　武　昌　代

要　旨　民主主義社会の形成に寄与する概念を今年度は「自由経済」「統制」と定め，これを構成する概念を単元の中核に位置付けて共感を伴う三層構造の学びをデザインした。その際，生徒の認識の深まりに合わせて問いを発したり，生徒の構想力の高まりに合わせて開発・修正した思考ツールを活用したりすることによって，複眼的に社会的事象を捉え，社会の在るべき姿を構想しようとする生徒の姿が見られた。

キーワード　　本質的な概念の抽出・体系化　　共感を伴う三層構造の学び

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の「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。本校社会科では，日々更新される現代の高度情報社会において，過去や他所，現代社会と対話し，その社会的事象と自己との関わりを見いだしてその意味を追究し，社会の在るべき姿を構想しようとする態度を，社会科で育む知性とした。中学校学習指導要領においても「社会的事象について，よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度を養う」ことが目標に掲げられ，社会との関わりを意識して課題を追究したり解決につながる認識を獲得したりする活動の充実が重視されている。そこで，義務教育段階において修得すべき民主主義社会の形成に寄与する概念（以下，本質的な概念）の獲得こそ重要であると考え，過去や他所，現代社会を生きる人々の生き方に共感して当事者性を高めつつ，公正かつ柔軟な判断をし，社会の在るべき姿を構想しようとする学びをデザインした。そして，社会への関わり方を模索したり，未来を見据えて意思決定したりして，自らが社会の形成者の一員であるとの自覚を高められるようにした。このような学びによって，社会科で学び，育むべき知性に必要な資質や能力，態度を育むことができると考え，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

生徒に獲得させたい本質的な概念を次の基準で抽出した。それは現在も社会科を学び終えて以降も生活の舞台そのものであることである。昨年度はこれを「自由経済」とし，これを構成する概念を中核に位置付けた単元を開発した。さらに，事実・関係・主体の各認識を獲得する三層構造の学びを生み出す問いの在り方や単元における位置付けに留意した結果，自由経済は本質的な概念であることが確認できた。また，学びの中で活用した「多面多角シート」によって時代像や地域像等を捉え，社会的事象を多面的・多角的に見ることの重要性を実感させることができた。そして，「投影シート」によって獲得した認識を自己の生活や現代社会に引き付けて考える手掛かりを得たり，「構想シート」によって構想した未来社会を構造的にまとめたりすること等を通して，教師と生徒がともに対象世界と向き合い，知を深め合う環境を創出することができた。

一方，扱う社会的事象によっては現代の見方・考え方で過去を評価したり，自らの生活圏の捉えで他所を分析したりするなど，適切に事象を捉えられていない場合も見られた。さらに，予想される社会の困難さも含めて自由に構想できるよう，シートの構造を再検する必要があることが分かった。

２　今年度の取組

(1) 概要

今年度は，体系化した概念を中核に位置付けた単元の開発と思考ツールの活用を継続して実践しつつ，昨年度の課題を克服すべく，次の２点に留意して研究主題の具現化を図った。１点目は，扱う社会的事象をより自己の生活や現代社会に引き付けて社会の在るべき姿を構想しようとするための，共感を伴った三層構造の学びのデザインである。２点目は，その学びによって生徒が主体認識の獲得を目指す中で，自由に構想できる思考ツールの構造の再検である。

(2) 主題を実現する方略

①　本質的な概念を構成する概念の体系化及び，素材との往復が豊かにできる教材の選定

生徒に獲得させたい本質的な概念を，前述の基準に則して「自由経済」と，新たに「統制」と定めた。これらを構成する概念を抽出・体系化し，これを中核として単元を開発した。その際に選択した素材に次の基準を設定し，効果的に本質的な概念につながるようにした（**図１**）。素材は時代や地域，社会構造との関連において把握が可能で，自由経済・統制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教材化することで眼前に表出されている社会的事象の深層にある政治・経済・社会の各構造を空間的，時間的及び社会的広がりの中で捉えさせることを目指した。

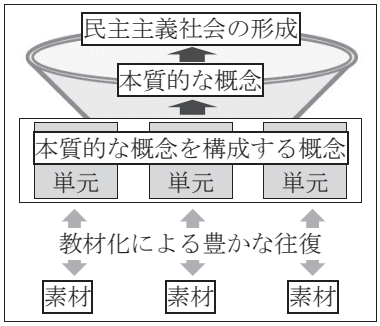


図１　概念と素材の構造

②　共感を伴った三層構造の学びを効果的に生み出す問いの構造化

素材を通して生徒の知的好奇心を喚起し，既得の認識をもって単元を貫く問いを生徒に吟味させ，社会科ならではの知のプロセスを経験させる単元を展開した。また，体系化した各概念を中核に位置付けて単元をデザインすることによって，生徒が社会に投影した認識をより重層的に広げることを目指した。その上で，その単元を貫く問いや，認識の層を上げる問いの性質を精査した。その際，生徒が無責任な意思決定のような他人事の主体認識に陥ることなく，共感を伴った学びとなるよう，問いの在り方を吟味し，当事者性の高まりに留意した（**図２**）。

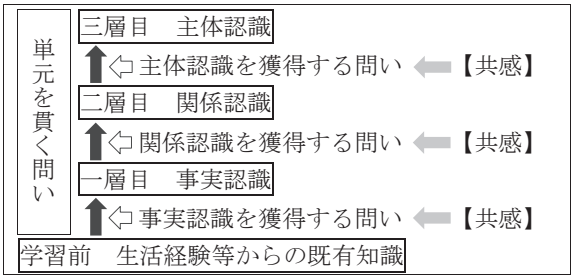


図２　三層構造の学びを生み出す問いの構造

③　構想力を高める思考ツールの開発と活用

関係認識に基づいた価値判断により，自らの行動を社会に投影させたり，自分も社会を支え，構成している一員であるという自覚をもったりする主体認識を獲得するためには，複雑多岐な解釈が得られる現代社会を適切に捉え，客観的に整理する必要がある。そのため，単元や授業レベルにおいて，関係認識を獲得するために「多面多角シート」等の思考ツールを活用する。そして，社会における問題や課題の所在を明らかにするとともに，それらは誰にとっての問題であり課題なのか，解決するために必要な要素は何か等々を吟味し，生徒が主体認識を獲得するに至るまでの過程を可視化し，自覚できる「構想シート」等を開発・活用した。

３　研究内容及び方法

(1) 研究の内容

昨年度取り組んだ本質的な概念及び，それを構成する概念の抽出を継続し，それに相応しい教材を選定した。研究主題の実現のために，現在も社会科を学び終えて以降も，生徒が民主主義社会の形成者の一員として学び続けられるよう，社会の諸問題を適切に発見し，その解決の方途を探ろうとするなど，本質的な概念を構成する各概念を中核にしてデザインした各単元の在り方を吟味した。

(2) 研究の方法

図１で示した概念を扱う各単元において，構造化した問いや構想シート等の思考ツールを用いて三層構造の学びをデザインした。検証方法は，生徒の表現物や授業中の生徒の姿を見取ったり，単元の学習前後に生徒アンケートを実施したりして，それらの結果から実践の考察を行った。

Ⅲ　実践の内容と考察

実践事例１

企業活動と金融を生かした人類の幸福～株主総会に投じる一票から～　（第３学年）

指導者　小　野　智　史

１　単元について

(1) 単元の考察

資本主義経済は，信用ある自由な市場において，利益を生産に再投資し，成長を続ける社会を想定する。消費者はより多くよりよい価値を買い，投資家はより多くよりよい価値に投資する。そして富を増大させ，資本主義経済を支えている。私たちは資本主義経済の社会において消費者として，労働者として，経営者として，投資家として未来を生きていく。

近年の中学校社会科学習においては，金融教育を十分に取り入れる必要があるとされる。金融の仕組みやその意味，意義を理解した上で，社会の形成者となることが求められるからであろう。中学校学習指導要領においても改訂の要点に「経済活動や起業などを支える金融の働きについて取り扱うこと」と明記され，その重要性が強調された。本単元では，経済分野における投資活動を柱に，より大きく「私たちと現代社会」「私たちと国際社会の諸課題」の内容を構造化して，企業と金融の単元に統合して学習し，それらの内容を一体的に学習することとする。

単元の中心となる企業の経済については，日本の企業の９割を占める株式会社に焦点を当てる。株式会社は株式を発行して資金を集め，会社経営する人と出資する人を分けて構成する企業である。そして企業を経営する事業者と資金を提供する株主とが企業の経営方針について話し合う場としての株主総会がある。そこに事業者と投資家の想いや思惑がぶつかるが，かつて日本では形骸化した株主総会も多かった。しかし近年，国内の株式投資市場においては，政府や金融市場からの要請，外国投資家や個人投資家の期待に応え，株主との対話の推進が求められるようになった。そして物言う株主等の存在によって，利益の還元率や企業統治の信頼性，経営方針そのものに至るまで株主総会が実質的な意思決定の場となることが増えている。そこで，現代社会の特色や長期潮流，国際社会の動向，創業者の理念，投資家の願い，未来社会の在るべき姿への期待等が凝縮する場である株主総会は，企業や金融の学習を進める上で最適な素材であると考えた。

(2) 主題を実現する方略

①　自由経済を本質的な概念とし，企業活動と金融の関係を焦点化する株主総会に注目して

民主主義社会の形成に寄与する概念の一つに自由経済を挙げた。自由経済の可能性と課題を浮き彫りにする自由経済を構成する概念として，本単元では金融を置いた。金融は資金の余剰と不足をつなぐ橋渡しをする機能で，自由な経済の潤滑油として経済活動の効果を良くも悪くも増大させる。そして一企業の経済活動の方針を決定する株主総会は，企業の業績や創業者の理念，投資家の思惑等の多様な要素が混じり合う。このように自由経済，金融，企業における株主総会に注目させることで，主題の実現に迫れると考えた。

②　共感を高めて三層構造の学びを効果的に生み出す揺さぶりの問いの構造化

生徒が有している企業や金融に対する素朴なイメージや事実認識を，模擬株主総会を設計する中で関係認識に深める。そして投資の在るべき姿を構想させ，主体認識に深める。その過程で事業者や投資家への共感を高めて，高まった共感を関係認識や主体認識の深化へと導く。

本単元ではそのための揺さぶりの問いの構造化を試みた。その際，生徒が事業者や投資家等の立場に入り込みやすい場面設定を重視し，その設定に相応しい問いを組み込むこととした。

③　構想力を高める生徒とともに作り上げる思考ツール

１，２年次に活用した多面多角シートと構想シートを生徒とともに改良，考案して新たな思考ツールを作り上げる。具体的には企業や金融とは何か，企業を支える仕組みにはどのようなものがあるか，株主総会でどのような対立が生じ得るかなどを表現できる思考ツールにする。特に３年間の蓄積を生かして生徒が自律的に学ぶ過程をイメージできるように，思考ツールの自由度を増す。

実際には「一企業の方針を決定する株主総会に参加して，選択，判断するため，どのようなワークシートの枠があるといいと思うか」と問いながら，思考ツール自体を生徒と作り上げることとした。

2　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

資本主義の考え方に基づいて利益を再投資し，富を増大させて，あらゆる幸福を実現させようとしている現代社会の特色を理解できる。また，その現代社会の特色が，幸福を増大させる可能性と極端な格差社会を生じさせる危険性を含んでいることに気付く。そして典型的な選択，判断の場としての株主総会において，大口投資家提案と事業者提案の賛否を多面的・多角的に考察し，企業の在るべき姿を構想して，共感的に自らの意思決定を行うことができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
資本主義において，利益は再投資され，資本は増大していくと理解している。また，多様な企業の特色や危険性を明らかにする情報を収集し，読み解き，まとめる技能を身に付けている。
思考・判断・表現
企業は，投資家のものか，事業者のものかについて複数の資料から多面的・多角的に考察し，模擬株主総会の場で，現代社会の特色や長期潮流を判断材料にして総合的に意思決定している。
主体的に学習に取り組む態度
企業の役割や責任について見通しをもって調査し，投資家と事業者の関係の中で企業の在るべき姿を粘り強く検討して，主体的に議論したり表現したりしようとしている。

(3) 学習指導計画

単元を貫く問い：投資とは何か。私たちは投資によりどのような未来を構想すべきか

対応する学習指導要領の内容項目
A(1) 私たちと現代社会
B(1) 市場の働きと経済
D(1) 世界平和と人類の福祉の増大
(2) よりよい社会を目指して

第一次：投資とは何か
（株式学習ゲームで投資体験）①②

第二次：現代社会の特色
（グローバル化，情報化，少子高齢化等）

第三次：企業と金融の在るべき姿
①金融商品とは何か
②投資信託をつくろう（運用会社として）
③企業と金融の関係を解き明かそう
④企業には何が求められているのか

第四次：国際社会の現状と未来
（世界の長期潮流）①～⑤

第五次：企業の役割と現状
（仮想の企業の設計）
○企業を立ち上げ，成長させよう①～④

第六次：模擬株主総会を演じよう
①株主総会の意味や意義を知る
②事業者側提案を作る
③大口投資家提案を知る
④模擬株主総会から企業の在るべき姿を構想せよ
⑤自らの判断の根拠を振り返ろう

公民的分野最終単元
よりよい社会を目指して

3　指導の実際

(1) 自由経済を本質的な概念とし，企業活動と金融の関係を焦点化する模擬株主総会の実際

①　金融を二つのアクティビティで実感させる

本単元では金融や投資に関する授業を，年間を通して実施した。４月の前半の授業で，「株式学習ゲーム（日本証券業協会提供)」を体験させた。そこでは各自が思いつきの銘柄に投資体験するのではなく，業種別に分割してチームを編成し，そのチームで買いたい銘柄を話し合って選択させた。この活動によって，株式や投資が生徒にとって身近になっていった。その後も定期的に自チームの評価額を確認させ，投資家の心情が実感できるよう配慮した。

また，「投資信託クリエイターズカップ 2023」を開催した。これは 2020 年から大和アセットマネジメント株式会社（以下，Daiwa.A）と共同で進めている取組で，最優秀ファンド賞を目指して，各自が投資信託案を作って品評会を行うものである。Daiwa.A と年間２回のオンライン交流や最終品評会の直接交流を通して，生徒は金融商品を生み出す仕組みを体験的に学習した（**図３**）。全員が投資信託の第一案と完成版を作成し，品評会をすることで金融の仕組みを理解していった。

図３　クリエイターズカップのモチベーションビデオの表題と Daiwa.A との交流の様子

②　企業活動と金融との関係を明確化する単元で模擬株主総会を実演する

①で示した学習を進めつつ，企業について学習した。なかでも生徒たちに株主総会を経験させる模擬株主総会の場を単元の山場において単元を実施した。模擬株主総会で生徒は，事業者側提案をする役，大口株主提案をする役，さらに最終的な判断をする株主役に分かれた。そして二つの提案のどちらに賛成かを考えさせた。特に自由経済の中では投資家の判

断が，環境や人権，平和等の在り方を方向付けていることに気付かせるため，大口投資家の提案は「利益は出やすいが人権問題が潜むゲノム編集を手掛ける企業による買収」とした。さらに自分の判断が模擬株主総会に決定的な影響力を持つような場面設定を行った（**図４**）。なお，CREATE FUTURES は単元前半において生徒たちで起業し，成長させた架空の企業名である。

- 大口投資家であるシンガポールのＯ社が，成長著しい CREATE FUTURES に目を付け，TOB（上場企業の株式を一定の条件で一括買付する手法で，買収や経営権の掌握を目的に行われる）を仕掛けている。
- Ｏ社は CREATE FUTURES を買収して，巨額の資金を投入して成長を支援している Gonom（ゴノム：教師が提案したゲノム編集を手掛ける架空のベンチャー企業）の子会社にしようとしている。
- 株主総会の CREATE FUTURES 提案はもちろん現事業の継続で，現経営陣（社長と取締役）の続投である。
- 大口投資家提案は，経営陣の総入れ替えである。
- 株主総会前の書面投票と電子投票の結果は，事業者（CREATE FUTURES）提案と大口投資家（Ｏ社）提案が均衡しており，同数となっている。
- 株主総会における採決で決定する状況である。

図４　模擬株主総会の状況設定

実際の模擬株主総会では，社長役や大口投資家役の自主的かつ臨機応変な発言で議論が白熱した。株主役の生徒たちは，事業者側と大口投資家側の企業案を見比べながら，即興で繰り広げられる議論等の十分な判断材料を基に，選択を下していた（**図５**）。

図５　模擬株主総会で採決を行っている場面

最後に，自由経済では企業活動は，金融という仕組みによって爆発的に拡大し，そのスピードは加速度的に速まる可能性と危険性のあることを教師の語りによって整理した。

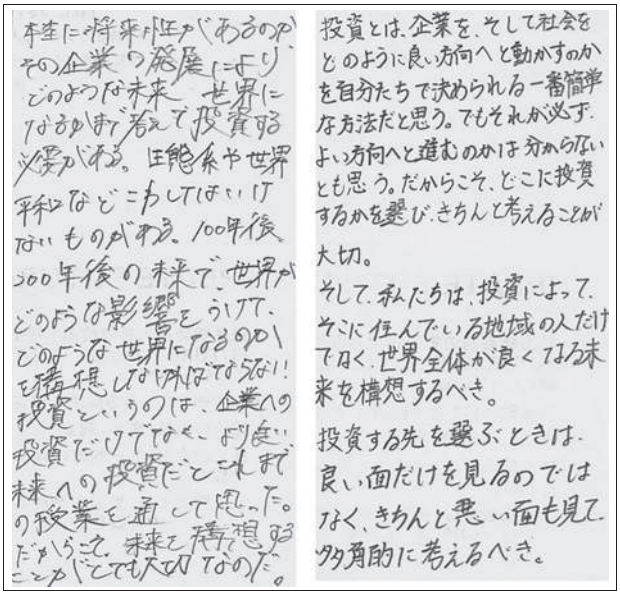
(2) 共感を高めて三層構造の学びを効果的に生み出す揺さぶりの問いの実際

本単元において揺さぶりの問いを準備し，それを構造化して，単元の中でタイミングよく問うように計画していた。それによって共感が高まり，三層構造の学びが生み出されることをねらっていた。しかし現実には単元の進み具合によって，その問いの内容や発するタイミングは様々に変化した。

一つは，CREATE FUTURES を企業化し，時間をかけて成長させた段階で「敵対的買収を仕掛けられている。どうする？」と問うことを計画していた。実際は教師作成の企業案への反響が大きく，その企業案を活用して「魅力的な企業として得票数の多かった教師提案の企業が，CREATE FUTURES の子会社化をねらっている。どうする？」に修正した。その方が，自分たちが設計し，考案してきた企業を奪われるという危機感が一層高まると考えたからである。

また，模擬株主総会の授業の最後で主体認識に深めるための問いとして，「投資には１を 100 にする力がある。人類は多くの見知らぬ人が協力して物事を進めることができる。では，私たちは投資によってどのような未来を構想するべきか」と問うた。この問いは計画では単元末に別の授業の枠を設けて問うつもりであった。しかし，模擬株主総会の授業の最後で事業者や株主に共感できるレディネスが整ったと考え，その授業の中で問うた。

この問いを投げかけた時の生徒の表情は真剣そのものであった。生徒は弾かれたようにワークシートに向かい，集中して記述した。投資のもつ強大な力と危険性を指摘し，責任をもって投資活動をすることの大切さを訴えた記述が見られた（**図６**）。


本当に将来性があるのか、その企業の発展により、どのような未来、世界になるかまで考えて投資する必要がある。生態系や世界平和などこわしてはいけないものがある。100年後200年後の様で、世界がどのような影響をうけて、どのような世界になるのかを構想しなければならない！投資というのは、企業への投資だけでなく、より良い様への投資だこれまでの授業を通して思った。だからこそ、様を構想することがとても大切なのだ。

投資とは、企業を、そして社会をどのように良い方向へと動かすのかを自分たちで決められる一番簡単な方法だと思う。でもそれが必ずよい方向へと進むのかは分からないとも思う。だからこそ、どこに投資するかを選び、きちんと考えることが大切。

そして、私たちは、投資によって、そこに住んでいる地域の人だけでなく、世界全体が良くなる未来を構想するべき。

投資する先を選ぶときは、良い面だけを見るのではなく、きちんと悪い面も見て多角的に考えるべき。

図６　「投資とは何か。私たちは投資によってどのような未来を構想すべきか」に対する自由記述

(3) 構想力を高める生徒とともに作り上げる思考ツールの活用

本単元の開始時に，企業や投資対象を総合的に判断する思考ツールを開発したいと生徒に持ちかけた。生徒は１，２年次の学習を生かし，仲間と協力しながら多面的・多角的に考察して，在るべき姿を構想する思考ツールを作成した。最終的には全体で投票し，分析や判断，構想に活用しやすいものを決定した（**図７**）。生徒はこの思考ツールを駆使して，魅力的な企業を表現したり，投資対象に相応しい企業を分析したりした（**図８**）。

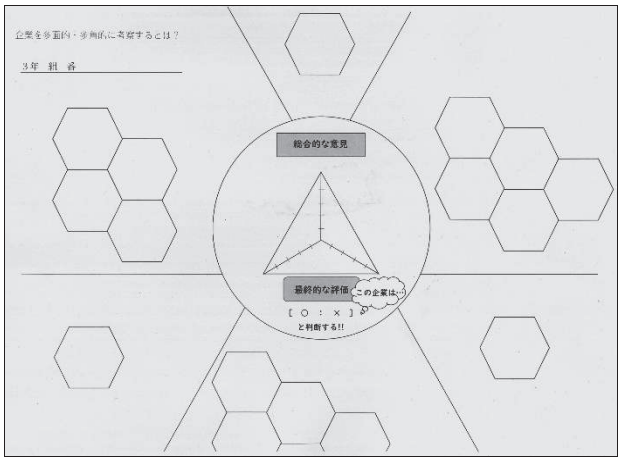


図７　生徒が作成し投票で選んだ思考ツール

４　実践の考察

本単元の実施後，無記名のアンケートを実施した（N=97）。そして単元実施前（N=94）の状況と比較した。

注目する点として第一は「社会的な事象を多面的・多角的に見ることは必要だと感じる」に対する肯定的な回答が 97%で，「はい」の回答が 17 ポイント増加したことである（**図９**中の1）。また「未来の姿や物事の在るべき姿を構想することは必要だと感じる」に対する肯定的な回答が 99%で，「はい」の回答が 15 ポイント増加した（**図９**中の2）。

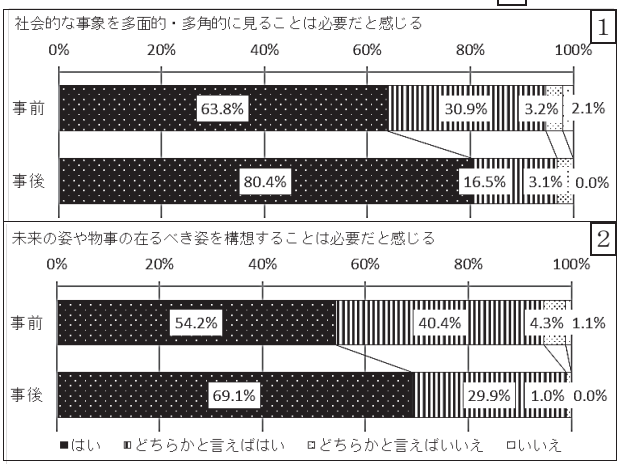


図９　単元実施前後のアンケート結果①

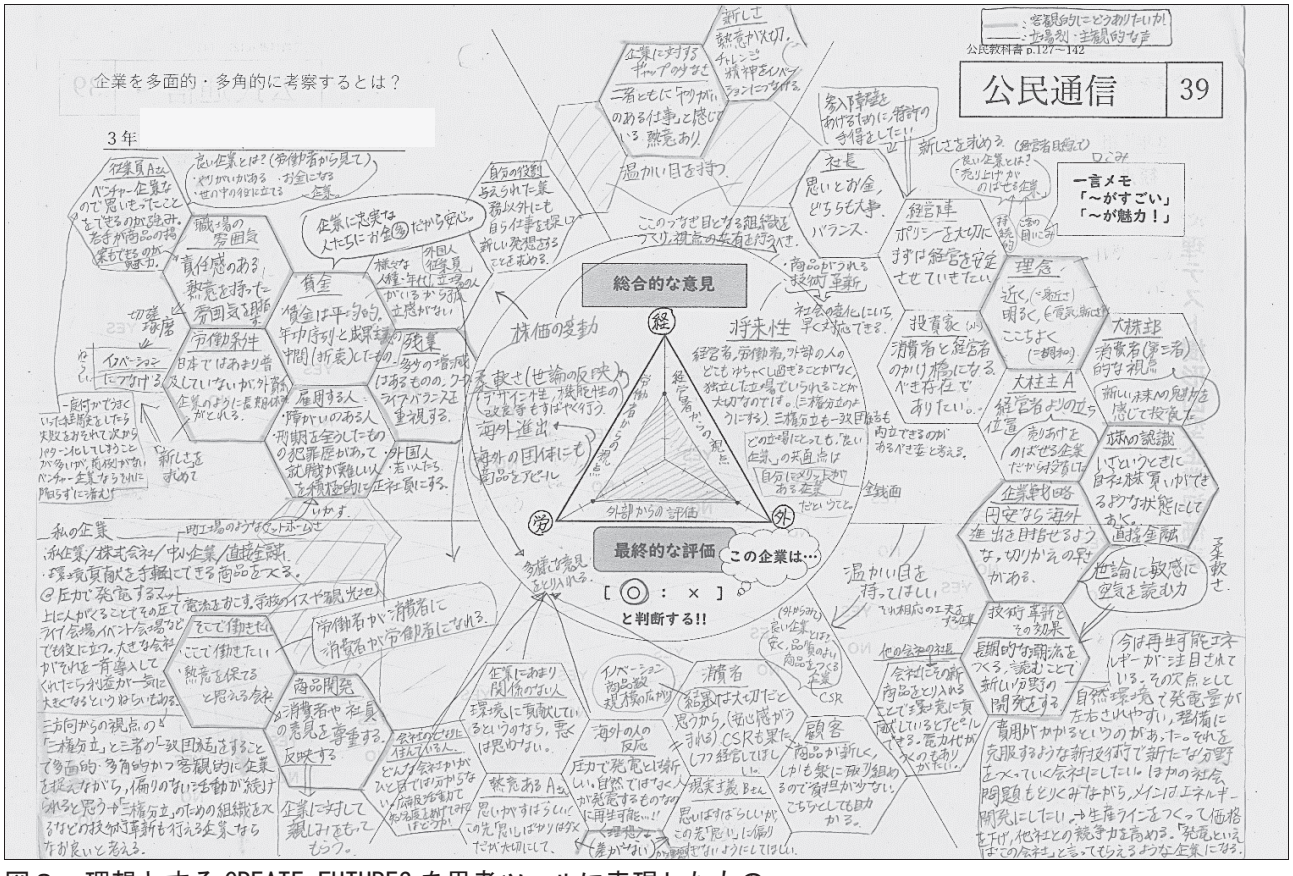


図８　理想とする CREATE FUTURES を思考ツールに表現したもの

これは，自由経済と金融と企業活動を，模擬株主総会において選択・判断するという活動に落とし込み，生徒に現実に近い状況の中で判断を迫る活動を企図したことの効果であったと考えられる。そのことは指導の実際にも記したように，模擬株主総会の終末に投資を行う者としてどのような未来を構想するべきなのかについて問いかけた瞬間の生徒の真剣なまなざしからも推察された。多面的・多角的に考察して，自ら選択・判断したことを表明したいとの熱量が伝わってきたのである。そのことは事後の生徒インタビュー発言からも裏付けられる（**図 10**）。

教　師：なぜ**図９**のような結果になったのか。

令和６年１月 20 日　社会科研究室にて

生徒Ａ：判断を迫られた。（模擬株主総会の）授業内で。判断するためには何かしらの理由がいるので，その思考をする過程で多面的・多角的に思考するということが必要になったんじゃないか。

生徒Ｂ：（模擬株主総会の）授業の最後の方で，在るべき姿？「投資信託（生徒ママ）の今後は，どうなっていくのがいいのか」みたいな。利益を求めるのか，世界，人権みたいなものを求めていくのか，未来がどう在るべきか，そこで考えさせられたから，（未来を構想することが）必要なんじゃないかなと思って伸びたんじゃないかなって。

※（　）は報告者が追記

図 10　インタビューの様子と内容

また，社会的事象を多面的・多角的に見るために思考ツールを生徒に作らせたことも効果的であったと考えられる。

実際の活動で生徒は，１，２年次で活用した，教師が与えた多面多角シートを超えて，機能的かつ柔軟性に富んだものを作成した。そしてそれらを全員で選び取って活用した。このような実践も，社会的事象を多面的・多角的に見ることの意義を実感することにつながったと考えられる。そして何より１，２年次から引き続き３年間を通して，教師が多面的・多角的に考察することの重要性を言語化して伝え，授業の中で知のプロセスの一部として生徒に経験させたことが大きいのではないかと推察する。**図 10** のインタビューで生徒Ｃ，Ｄが語った内容がそれを裏付けている（**図 11**）。

教　師：なぜ**図９**の[1]の結果になったのか。

生徒Ｃ：自分たちで多面多角シート（生徒ママ）を作ったじゃないですか。作ることによって，多面，多角的に見たらこんなにいいことがあるんだというメリットをどんどん増やそうとしていく，そういうシートを作ったから多面，多角に見ることが必要だと思ったんだと。

生徒Ｄ：企業一つとってもいろいろな面があり環境への配慮とか従業員への対応とか待遇とかいろんな面があってそれをどんどん調べていくうちに，社会的事象一つとってもこの面のこの角から見ないと理解できないから授業後に増えたんじゃないかなと。

図 11　インタビューの内容

第二は，「社会科によって物事の見え方が変わることをよく経験する」に対する肯定的な回答が 80％で，「はい」の回答が 11 ポイント増加したことである（**図 12**）。

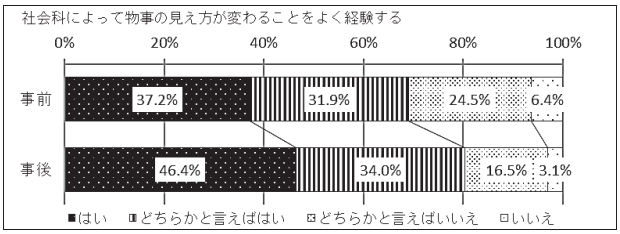


図 12　単元実施前後のアンケート結果②

この変化は，社会的事象を多面的に見て，様々な立場から物事を考えた結果，物事の見え方が実際に変わった経験が影響したと推察される。初めに多くの生徒が「投資はお金を儲けるため」と思っていた。それが学習を通じて投資に対する見え方が変わり，より深い認識に達したことが分かる（**図 13**）。

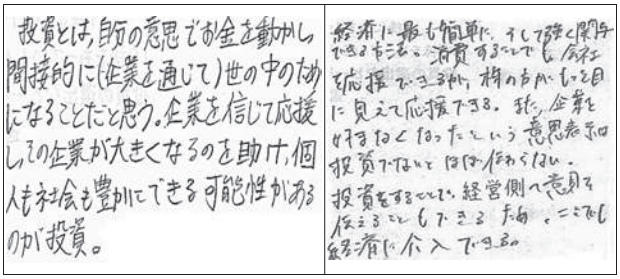


図 13　生徒の振り返りの記述

このように本実践では，自由経済と金融と企業における株主総会を組み合わせた単元を設計した。そして認識が深まる揺さぶりの問いを構成し，生徒が主体的に利用できる思考ツールを単元に組み込んだ。その結果，生徒は金融や投資の可能性や危険性，能力の大きさを多面的・多角的に考察し，その力をどのように扱うべきかに対する主体認識を深められるということが分かった。

実践事例２

交通インフラでつながる四国と，その中枢管理都市「高松」のまちづくり　（第２学年）

指導者　髙　橋　範　久

１　単元について

(1) 単元の考察

本単元は，四国内外の結び付きの強化や人々の交流，物流の活性化に高速交通網の整備が大きく寄与することを理解するとともに，消失する市町村まで取り沙汰される少子・超高齢の人口減少社会にある地方都市の在るべき姿を，交通網の整備を基盤にして考察，構想することをねらいとしている。現代社会は防災や環境問題等，都道府県という単位を越えて解決しなければならない行政課題が増加し，社会のニーズが多様化している。これらの対策の一つに「道州制」が検討されているが，四国地方はその面積，人口，経済等，あらゆる面における規模の小ささから，そのまとまりには疑義が挟まれる。事前のアンケート調査からも，多くの生徒が四国地方は産業が乏しく，様々な情報量等において他地域より劣ると捉えていた。また，日本の諸地域学習において，中学校学習指導要領では「日本を幾つかの地域に区分し」とされ，その区分の仕方は教師に委ねられているにもかかわらず，各社の教科書はいずれも中国地方と四国地方を一つの地域として扱っている。さらには交通網が整備された結果，ストロー現象と呼ばれる，大都市に人が吸い寄せられる現象までが記述されている。これでは，衰退する四国という地域像を抱かせてしまいかねない。伊藤（2022）によれば，中国・四国地方として学習するようになったのは戦後であり，世界に目を転じれば四国地方よりも人口や経済等の規模が小さい「国」が幾多も存在することから，四国地方は一つのまとまりを成すだけの規模もアイデンティティもあるとしている。さらに，国土交通省による旅客流動調査からも，本州四国連絡橋の架橋に起因するストロー効果は起きていないとも断定している。このように，交通網の整備による地域間の結び付きが強く，その効果も高い地域は四国地方以外に国内にはない。この視点をマクロからミクロに転じれば，四国地方の中枢管理機能を担う高松市が広域交流拠点として機能していることも見えてくる。生徒は自らが居住する地域を見つめることを通して，人口動態等の諸要因により変革が求められる地方都市の在るべき姿を構想することもできる単元である。

つまり，本単元を生徒が主体的に調査，追究することはこれまでの学習によって獲得してきた認識を揺さぶり，交通に関する理論や人口・富との関連を見いだすとともに，よりよい未来社会を創造しようとする態度を養うにも好適である。

(2) 主題を実現する方略

①　本質的な概念を獲得するための単元のつながりの重視

生徒に獲得させたい本質的な概念を自由経済とし，これまで「開発」「経済格差」「物流」といった自由経済を構成する概念を獲得させてきた。本単元では，本州四国連絡橋の架橋や四国内高速交通網の整備をはじめとする「交通」を取り上げ，交通こそ自由経済を支えるインフラであり，人・物・情報をつなぐ重要な概念であることを単元の中核に位置付けた。交通網の拡充が生産設備の立地や地域交通に影響を与え，都市の位置を定めることや，高速交通網の整備・拡充が四国内外，特に四国内の経済活性化に大いに寄与することの理解を目指した。また，四国の中枢管理機能を担う高松市を事例に，人口減少社会における地方都市としての努力や工夫を，交通とその結節点，地域資源に見いだし，これからのまちづくりの在るべき姿を構想することを目指した。

②　共感を伴った三層構造の学びを生み出す，構想力を高める問いの設定

自らが未来社会の形成者の一員であるとの自覚を高め，その未来社会を構想しようとすることができるよう，共感を伴った三層構造の学びを生み出すための問いを段階的に設定した。単元の前半には，(a)交通を基盤とした取組が生活に与える影響を考察させる問いを構成した。これは産業の発展や地域間の結び付き等，現在に至るまでの取組に対する理解を深めることを目指したものである。後半には，(b)四国地方及び高松市の発展にはどのような取組が求められるかを構想させる問いを構成した。これは現地の社会及び都市構造を踏まえて，地方都市の在るべき姿を構想することを目指したものである。また，共感しながら選択・判断等がしやすい二者択一の問いを取り入れるなどし，知のプロセスを意識的に辿らせ，未来社会を構想する力を養うことを目指した。

③　関係・主体認識を獲得する思考ツールの活用と現地調査を組み合わせる単元構成

生徒に向き合わせたい対象世界における関係認識を獲得させるために多面多角シートを基に，社会的事象の総体や本質を的確に捉えさせることを目指した。その上で，10 年後の高松のまちづくりに意思を加えた提案や主張を構想シートに記録させた。本単元では，高松市が目指す多核連携型コンパクト・エコシティの実際を現地調査し，四国あるいは高松市が抱える課題や特色を整理させることで，現在の施策や取組を適切に評価し，よりよい未来社会をより具体的に構想できるようにした。構想シートの構造は順次視点が増えたり視野が広がったりしたことを，地図を中心に同心円状に記録できるようなレイアウトを基本とした。また，ワークシートのデジタル化によって自由に白地図の位置を動かせるようにし，白地図を地形図等に変えることも可能にした。このことによって，生徒が自由に多面的・多角的に高松を考察，構想できるようにした。

2　指導計画

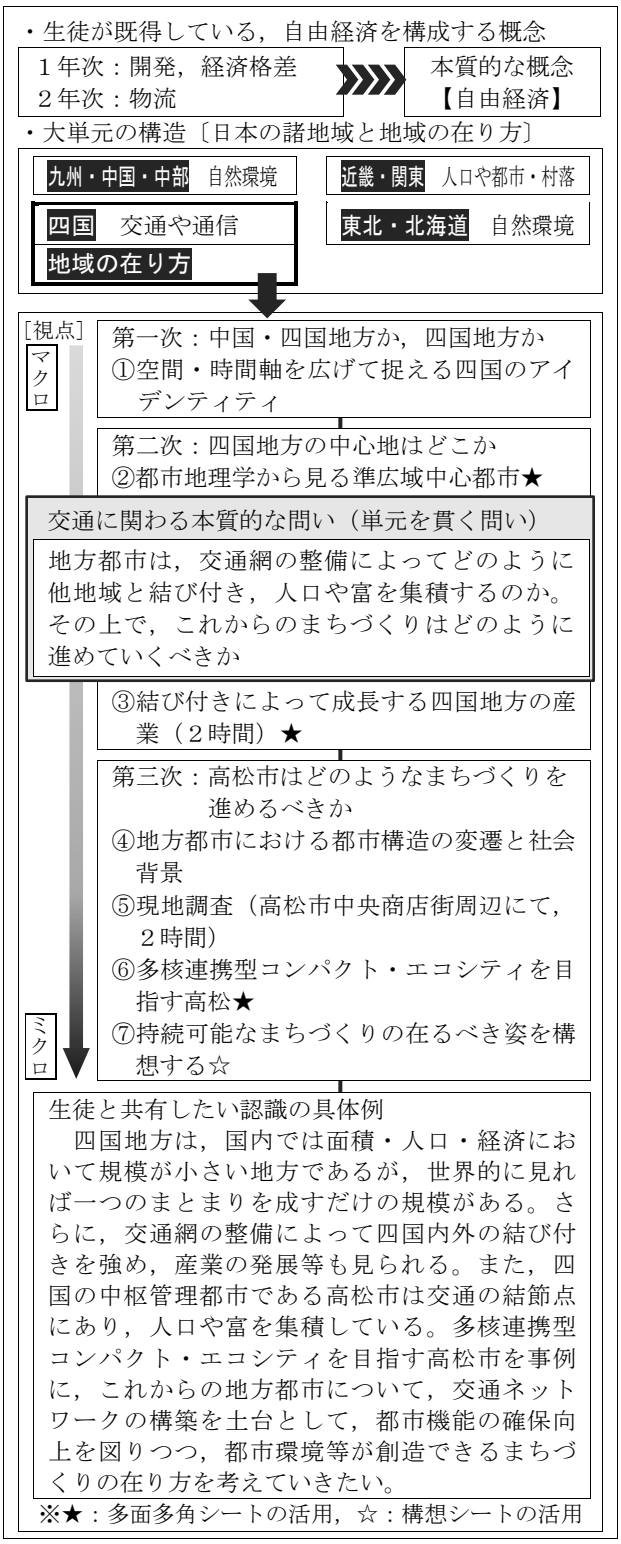
(1) 単元で目指す生徒の姿

本州四国連絡橋を含めた，四国内外の高速交通網の整備に伴う経済効果をはじめとする様々な影響を多面的・多角的に分析し，広域交流拠点である高松を中心として四国４県の結び付きが強まったことが理解できる。また高松市が，気候や地形，環境を生かし，人口減少社会に対応した施策の実施や交通の利便性の向上によって多核連携型コンパクト・エコシティを目指していることが理解できる。その上で，今後の地方都市の在るべき姿を，高松市をモデルとして構想することができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
四国側の本州との結節点の人口動態や，諸産業の発達等から，地域変容の様子を白地図上に可視化し，四国内の交通網整備による結び付きの強化や高松の中心性の高まりを理解している。
思考・判断・表現
四国内の高速交通網の整備による効果を，諸資料を基に説明している。またその拠点であり，多核連携型コンパクト・エコシティを目指す高松市の取組のねらいを現地調査等から考察している。
主体的に学習に取り組む態度
都市機能の確保向上を図りつつも，人口減少社会における地方都市の在るべき姿を，様々な立場の人々の願いに思いを馳せて構想するために試行錯誤している。

(3) 学習指導計画



3　指導の実際

(1) 既得の概念を振り返ることによって本質的な概念の獲得を目指す単元構成

事前のアンケート調査から，生徒の多くは四国・高松の魅力を「災害が少ないことや長閑な地域であること」とし，課題として「労働環境や物流量等を含めた情報量が少ないこと」を挙げた。四国の玄関

口であるとの認識は持ち得ていても，四国の広域交流拠点であるとの認識はなく，生徒が日常的に利用する JR や私鉄が極めて効果的な働きをしていることの認識はさらにない状態で単元の学習を開始した。

学習を展開する中で，既得している自由経済を構成する概念を意図して振り返らせ，交通網が拡充することの意味・意義に着目させた。例えば，四国地方の中心地を探る際には四国の主要な港が結び付いている本州や海外の港の位置や各港で取引される商品等の流通量を，ストロー現象を検証する際には本州四国連絡橋の架橋前後の人口移動を白地図に表現させ，物流という概念を振り返らせた（**図 14，15**）。

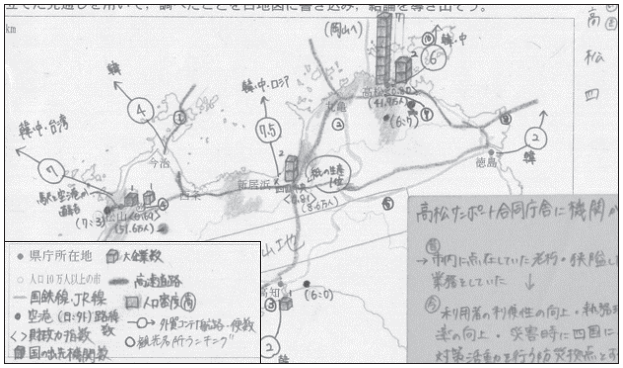
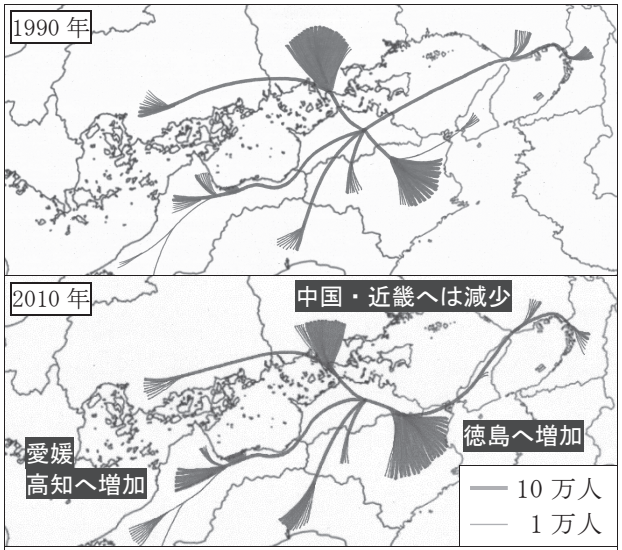


図 14　2 (3)②で，本州や海外の各港への結び付きと流通量を表現した生徒の白地図（一部）



「全国幹線旅客純流動調査（国土交通省）」の「207 生活圏間流動表（出発地から目的地）【代表交通機関別流動表】」年間（旧手法）により，生徒は四国域内外の人口移動を白地図に手作業によって作図した（図は香川県東部を出発地としたもの）。これにより本州四国連絡橋の架橋によるストロー現象は見られず，四国域内の結び付きが強まったことを明らかにした。
※年次，凡例，説明の加筆は報告者による。

図 15　2 (3)③で，四国内の結び付きが強まったことを流線図で表現した生徒の白地図（一部）

(2) 共感を伴った三層構造の学びを生み出す，当事者性を高める問いの設定

生徒は，**2 (3)③**で交通網の拡充が地域間の情報格差等の解消につながることを学んでいる。その後，単元の第三次で地域間の結び付きを視点にして自身が暮らす高松のまちづくりについて考えるよう，マクロからミクロへ視点の転換を図った。現在の都市構造は，公共交通沿線に沿って市街地が発展し，中心部には基幹的市街地が広がり，郊外は低密度で分散する，かつての都市構造を基盤としている。その上で，人口増加やモータリゼーションの進展に伴い，平野部を中心とした全面的な市街地の進行によって成立している。これを踏まえ，高松のまちづくりの未来における構想を充実させるために，市民の思いや願いに寄り添い，当事者性を高めるために，次の２点を行った。

１点目は，既に少子・超高齢の人口減少社会が進行しつつある高松のまちづくりについて調査するための，高松中央商店街への巡検である（**図 16**）。ここでは「交通網の拡充によって市民生活の利便性はどのように向上したか」と問うた。その結果，施策や取組の意図や市民の願いに思いを馳せ，その施策は誰を対象としたものかを相談しながら巡検していた。生徒は，高松市中心部は自転車利用が便利であり，公共交通の接続によって市民全体，市内全域がつながっていることに気付くことができた。

図 16　現地調査の様子

２点目は，高松市が目指す令和 10（2028）年時点での姿として，低密度化する郊外において，居住誘導区域内へ転居を促進するという施策について検討する時間の設定である。これが促進された場合は，住み慣れた家，思い出が詰まった家を離れる人々が増えるということになる。ここでは，「すべての市民の幸福を目指してどのようにまちづくりを進めていくべきか」と問うた。その結果，市全体としての利便性や市内の核となる地区としての機能性が向上することに一定の評価はしつつも，市の方針には反

対意見の生徒が多く，人口や富の集積を意図した経済の合理化の追求を最優先する施策ではすべての人の幸福にはつながらない場合があることに気付くことができた。なかには郊外から通学している生徒も多く，この施策・方針に真っ向から反対する生徒の姿も見られた。

(3) 多面多角シートを活用して見えた地域像から構想する，高松市の未来

単元の後半では多面的・多角的に四国・高松の未来像を描きつつ，10 年後に求められる施策やまちづくりの展望について構想した。その結果，単元の終末には効果があると判断した取組の提案だけでなく，その実施における問題点等についても考察，構想することができた（**図 17**）。

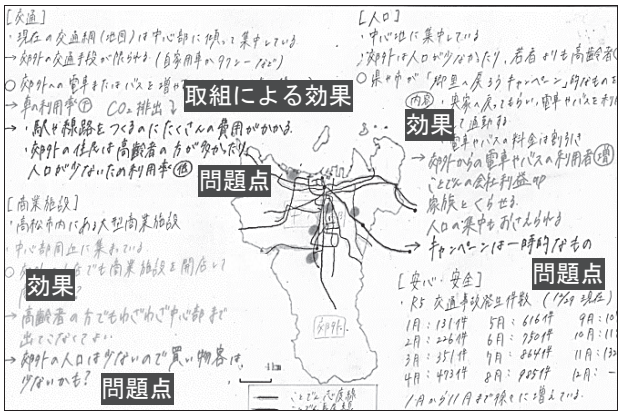


図 17　生徒の構想シート（一部，加筆は報告者）

さらには，地方都市のまちづくりを構想する上で**図 18** のように複数の事象や立場のバランスを大切にすべきとの考えに，多くの生徒が至った。

経済が活発に動くこと／人と人とがつながること／地域によって格差を生まないこと／年代，性別問わず誰もが大きな不自由なく過ごせること／環境保全と便利さが両立していること／今とちょっと先，もっと先の未来の幸せを考えること／環境への配慮や資源の有効活用／インフラとアクセシビリティ／住民の安全と安心を守ること／ノーマライゼーション，バリアフリーを考えること／地域の特性や課題を把握すること／市民・行政・環境の両立／市街地の人のことばかりでなく，郊外の人のことも考える／理想と現実の距離感

図 18　「まちづくり」を進める上で大切であると生徒が考えた内容（抜粋，下線部は報告者）

4　実践の考察

(1) 既得の概念を振り返る場面の設定

学習前には，交通とは地域間を結ぶ移動手段や目に見える道路を指すと多くの生徒が捉えていた。学習後には，交通の整備がなければ経済格差が生じる可能性があると指摘したり，交通こそが開発や発展の基礎であり，地域経済を活性化させて人や物，お金の流れを生み，それらを集積する機能を持つものであると捉えたりする生徒が増加した（**図 19**）。

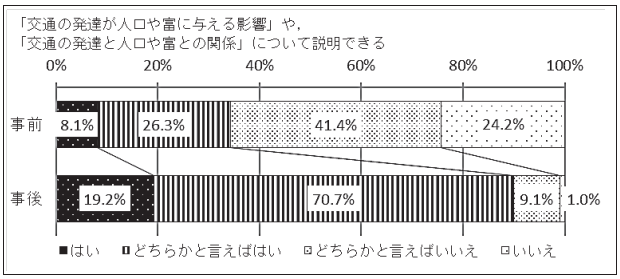


図 19　交通に対する生徒の認識の変化（N=99）

これらは単元の前半において，選択・判断，意思決定がしやすい二者択一の問いを主発問とし，選んだ一方の妥当性を，根拠を持って示すために既得の概念に立ち返ったためと考える。さらに，交通と人口や富との関係を交通の結節点で見られる特徴に求めたことで，社会的事象の進展によって想定される未来をシミュレートする力にもつながったと考える。

また，実践後のアンケート調査から，生徒は自由経済に対する理解を深められたことが分かった（**図 20**）。本単元学習後のインタビュー調査では，自由経済を「人々の生活を豊かにするもの」と捉える一方，「地域間格差を拡大させるなど，危険性も同時に抱えるもの」と捉える生徒が多かった。これは，自由経済を構成する概念を体系化して単元を開発し，既得の概念を振り返る場面を意図して設定したことによる効果であると考える。次年度は政治・経済分野や社会保障の学習を通して，より的確に自由経済が生み出す「見えない」社会のシステムを捉えられるよう，第３学年での単元開発を進めていきたい。

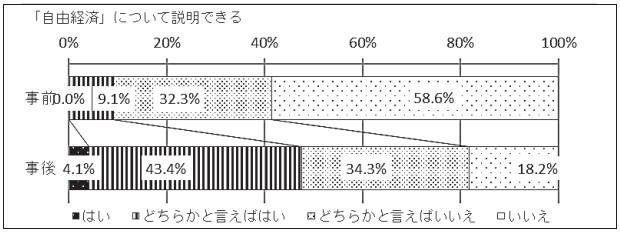
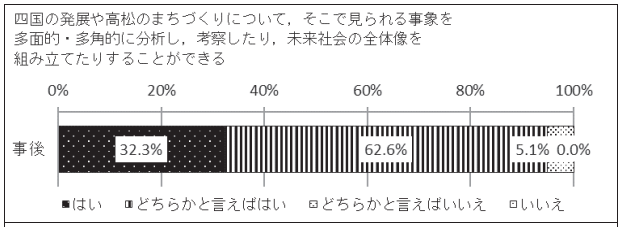


図 20　自由経済に対する生徒の理解（N=99）

(2) 自身の生活者としての立場を軸に，多様な他者の立場から構想する 10 年後の高松の未来

生徒は**図 21 上**のように，多面的・多角的に高松のまちづくりを考察したり，構想しようとしたりす

ることができた。それは**図 18** 中の下線部からも，人の動き等の効率を求めつつも環境保全や個人の想い・願いを尊重するなど，様々な要素のバランスの重要性を考慮していることがうかがえる。その要因として２点挙げたい。１点目は，中学生であり，生活者である生徒自身の目線と，今後人口構成の半数弱を占める高齢者の立場から見つめることの意義を現地調査前に確認した上で，実際の現地調査で**図 21 下**のような立場の人々に出会えたことである。２点目は，調査後にどのような人に出会ったか，どのような取組と出合ったかを，口頭だけでなく GIGA 端末で撮影・記録した写真を活用して学級で共有したことである。特に２点目は，その現場をただ眺めていただけの生徒が，写真とその意味を認知した際の嬉々とした表情からも，新たな認識を与える上で効果的であったことが推察される。今後も，現地調査と GIGA 端末によるフィードバックを効果的に取り入れ，構想を充実させる学習を展開したい。



生徒が四国・高松を分析等する際に用いた「面（側面）」と「角（立場）」

多面的な視点：生活利便性（交通量，建物の配置等）／健康福祉／安心・安全／地域経済／エネルギー・低炭素

多角的な視点：私たち中学生／高齢者／社会人／外国人観光客／商店等の経営者／警備員／街中居住者と郊外居住者／歩行者と自転車利用者

図 21　単元の学習後の生徒アンケート結果（N=99）

実践事例３

武家政権の成長～権力はどこに集まるのだろう～

（第１学年）

指導者　宮　武　昌　代

１　単元について

(1) 単元の考察

12 世紀半ばの朝廷内の権力争いや，経済基盤として重要な役割を持つようになった荘園の境界線をめぐる利権争いにおいて，武士の軍事力は重宝された。その結果，武士の社会的地位は向上し，各地に武士団ができた。具体的には，武士でありながらも朝廷内での地位を獲得し，朝廷との結び付きによって政治を行った平清盛と，土地を介した主従関係を基盤に，武家政権を樹立した源頼朝がいた。中学校学習指導要領では，⑵中世の日本　アに，武家政治の成立と展開や民衆の成長と新たな文化の形成を理解することが求められている。また，同イでは，武士の政治への進出と展開や，東アジアの国々との関わりに着目し，武士が台頭した中世社会の変化を中世の時代の特色を多面的・多角的に考察し，表現することが求められている。

生徒には政治の実権を握った武士という共通点に着目しつつ，人々を統制することにおいて作り上げた社会的仕組みが大きく異なることに気付かせた。また，伝来して以来，特権階級にのみ広まっていた仏教が，鎌倉新仏教の成立によって庶民にも広まり始めた過渡期であることに着目し，新たな勢力の一つとなったその変遷を読み解くことで，権力とは何か，その概念を問い直させた。

権力には①強制力，②価値賦与，③権威，④操縦の４つの側面がある。強制的な支配や価値賦与によって結び付きを強める支配や宗教に見られるような内面的な服従といった支配等，その性質は多元的である。中世に生きる庶民や支配を受けた武士の願いに共感しつつ，権力者たちがどのような経緯で人々に支持され権力を握ることになったのか，その理由を明らかにする学習過程によって，本質的な概念を獲得し，より明確に実感を伴って，未来社会を構想しようとすることを期待した。

(2) 主題を実現する方略

①　本質的な概念を獲得する，統制者と被統制者の双方の願いに触れる素材の選定

本単元では，民主主義社会の形成に寄与する本質的な概念の一つに，「統制」を挙げた。その上で，統制を構成する概念として「権力」を抽出した。そこで，本単元では武士に着目した。天皇や貴族中心の社会から武家が力を持つ社会へ変化した中世において武士は，様々な形で人々を統制した。

具体的には，朝廷との結び付きと経済力によって強制力を強めた平清盛や価値賦与による封建制度によって権力の組織化を図った源頼朝が存在する。統制という本質的な概念を獲得するために，権力を中核として単元を開発することは，不安定な社会の中で人々からの支持を集められるように権力者が作った社会の仕組みや，社会を統制するための必要な要

素を理解することにつながる。

②　人々の生き方に共感しつつ，三層構造の学びを生み出す問いの設定

三層構造の学びを実現するために，三つの性質を持った問いを設定した。一つ目は，社会的事象の一面的な理解である事実認識を獲得する問いである。二つ目は，時代背景とともに社会的事象と時代背景のつながりを考察することで，関係認識を獲得する問いで「頼朝の子孫は途絶えたにも関わらず，なぜ鎌倉幕府は存続できたのか」「仏教はなぜ人々に支持されるのか」等である。社会の仕組みが形成さる過程を学習することで，当時の人々が直面した苦労や工夫点に共感できる問いを設定し，生徒の知的好奇心を喚起する。三つ目は，獲得した認識を基に現代社会に生きる私たちの未来へどのように反映させるのかという主体認識を獲得するための問いで「現代社会において，私たちが残していく社会の仕組みとは何か」である。このように生徒が在るべき未来社会を構想するための概念を獲得するための問いを教師が設定した。

③　未来社会を構想するための「権力整理図」の開発

未来社会を構想するために，武士の存在や武家政権が社会に与えた影響を考察することを通して，社会を統制するために必要な概念を獲得することが重要である。人々は強制力のみによって統制されるのではなく，統制されることに価値を見いだしたり，内面的に積極的に服従したりすることもある。そのことを踏まえ，私たちの生きる現代社会では，社会を統制するためにはどのような方法が社会の発展に寄与するのかを，構想シートを用いて生徒が自らの考えの筋道を整理しながら表現することを目指した。

2　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

朝廷や貴族中心の社会は，なぜ武家中心へと変化したのか，権力の移り変わりに注目することで，中世に生きる人々が社会に対してどのようなことを求めていたのかを多面的・多角的に捉えることができる。また，貴族や武士，庶民，僧侶等，様々な立場の人々が新たな政治の仕組みや文化を生み出していったその生き方に共感し，中世から学ぶ社会の在り方と現代社会の在り方を照らし合わせつつ，現代に生きる私たちが求める社会の仕組みを思い描きながら，未来社会を構想しようとする。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
武家政権の誕生を軸に，幕府が主従関係によって支配を広げた社会背景を理解している。また東アジアとの密接な関係が日本に与えた影響を理解している。
思考・判断・表現
武士の登場や，武家と朝廷との権力争いを多面的・多角的に考察し，中世の時代像を大観するとともに，未来社会を構想することで，よりよい社会の在り方を考えている。
主体的に学習に取り組む態度
貴族の時代から武士や鎌倉新仏教等の新たな勢力が登場する過渡期に生きる人々が新しい時代を生み出す取組に共感し，よりよい未来社会を構想するために粘り強く学習に取り組もうとしている。

(3) 学習指導計画

本質的な概念：統制

本質的な概念を構成する概念：権力
権力とは何か。権力を集めることのできる社会的仕掛けとは何か。

単元を貫く問い：多くの人から，権力者として認められる人や組織は，どのような社会的仕掛けを作っているのだろうか

権力の意味：権力とは何か

生徒の思考の往還
①武士とは何か
④文化と権力者たちはどのようなつながりがあるのか
⑥仏教はなぜ人々に支持されるのか

権力の創出：人々に支持された勢力にはどのような特色があるのか

【組織の仕組みの違い】
②平氏と源氏の支配の違いを見つけよう
⑤室町幕府を評価しよう

【組織を作る意味】
③頼朝の子孫は途絶えたにもかかわらず，なぜ鎌倉幕府は存続できたのか

権力の応用：社会を支える力はどのようなものであるべきか，未来社会を構想する
⑦現代社会において，私たちが残していくべき社会の仕組みとは何か

〈生徒と共有したい認識の具体例〉
古代から中世への転換は武士が台頭し，権力を握ったことである。武士は元々，社会的な地位は低かったが，貴族の代わりに朝廷内の内紛を収めたこと等で社会的地位が向上し，その存在価値は大きくなった。鎌倉幕府は，封建制度によって武家社会を統制した。人々は，自らの生活を発展させてくれる対象を選択し，そこに権力は集中した。中世と比較すると現代社会は財や命がむやみやたらには奪われないが，人々が安心して暮らすことのできる社会はいつの時代も求められる。日本社会が発展し続けるには，人々の生活の安定を守りつつも発展させることのできる組織や社会の仕組み作りが必要である。

3 指導の実際

(1) 権力という概念の捉えを反映させた権力者ランキング

学習する時代区分を飛鳥時代から室町時代と設定し，「権力を集めた人や組織は誰か」とアンケート調査し，その結果をランキングにした（**表１**）。

表１　生徒が作成した権力者ランキング

単元の学習前（得票数）		単元の学習後（得票数）	
1	藤原道長（34）	1	藤原道長（64） －
2	聖徳太子（25）	2	聖徳太子（26） －
3	源頼朝（23）	3	足利義満（24） △
4	蘇我氏（18）	4	源頼朝（23） ▲
5	藤原氏（17）	5	鎌倉幕府（18） △
6	聖武天皇（15）	6	北条氏（14） △
6	朝廷天皇家（15）	7	藤原氏（13） ▲
6	北条氏（15）	8	蘇我氏（８） ▲
9	モンゴル勢（14）	8	聖武天皇（８） ▲
10	鎌倉幕府（11）	8	朝廷天皇家（８） ▲
	総数　（252）	8	武士・武士団（８） △
			総数　（264）

※△学習前後で順位が上がったもの，▲順位が下がったもの
※ランキングは上位 10 位までを表記，１人３票ずつ投票

表１のランキングを生徒に見せながら，「なぜ藤原道長を選んでしまうのか」などと生徒に問いかけながら，権力者として選ばれ，票数が顕著に多い者を中心に授業で取り上げながら権力とは何かという問いを立てた。もちろん，それだけでは内容が偏ってしまうので，源平両氏が築いた政権の比較を通して，社会を統制する方法の違いを多面的・多角的に検証するなど，生徒の視点を広げながら授業を展開した。

(2) 事実認識から関係認識への深まりによって捉えさせる時代像

三層構造の学びを実現することが，中世の時代像を捉えさせることにつながるように，時代の軸となる武士に注目した。武士が描かれた絵巻物を手がかりに，武士の役割や院政の展開等の事実認識を獲得した。そして獲得した事実認識をもとに，関係認識へと生徒の認識を深めるために，源氏と平氏のそれぞれの統治組織の比較や，室町幕府を評価する活動を行った。その際に，比較する項目や幕府を評価する際の視点を生徒に決めさせることで，生徒は何が分かれば組織を比較することができ，その組織の成熟具合を判断できるのかについて思考をめぐらせた。多面的に室町幕府を評価するためには「政治の仕組み」「地方政治」「外国との関わり」「経済」「庶民の体制」等の項目を立てた。そして，学級で決めた４～５つの項目に沿って調査し，５段階で評価した（**図 22**）。

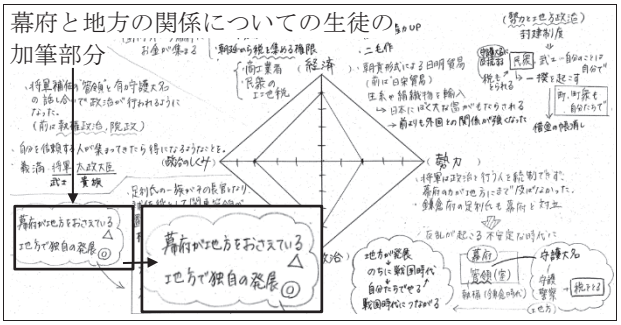


図 22　室町幕府を評価する生徒の記述

ここでは，力を持ち始めた庶民や武士を幕府が統制しきれていなかった歴史的事象に生徒の注目が集まった。そして，守護大名や庶民が自治の体制を整えたことを，社会が成熟したと高評価する生徒と，幕府の統制が行き届いていないとして低評価する生徒に分かれた。その評価の違いは生徒が議論するきっかけになった。生徒は自分で作成したレーダーチャートを手に議論し，自分では気付いていなかった室町幕府に関わる情報や歴史的事象同士の関係を加筆修正した。その加筆修正箇所に着目させたことで，事実認識から関係認識を獲得するに至る思考の過程が垣間見えた（**図 22**）。そして，その時代ごとに権力とは何かをまとめ，その権力像を表出することで，一体どのような時代だったのかを捉えさせた。

(3) 権力に対する思考過程を明確にした構想シートの作成

生徒が権力をどのように捉えているかを明確にするために，力を持っている人物や幕府，仏教といった勢力を，権力者整理図に表現させた（**図 23**）。

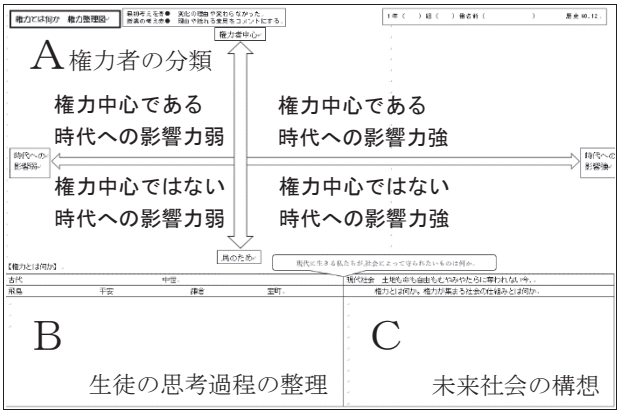


図 23　関係認識を土台にして構想する権力整理図

権力整理図は，三つの構成になっている。Ａでは

授業で扱った権力者を政策や作り上げた社会の仕組みの特徴によって分類した。その際，権力者が各時代の社会全体に与えた影響も考慮することとした。Ｂでは，飛鳥，平安，鎌倉，室町の時代ごとに，「権力とは何か」という問いに対して，生徒が授業の中で獲得した関係認識を基に権力者の特徴についてまとめた。そしてＣでは，Ａ，Ｂにまとめたことを基に，これからの社会に求められる社会の仕組みを，生徒のこれまでの生活経験を含めた実体験を含んで発案することで未来社会を構想した。

ある生徒はＢで歴史的事象と社会の様子の関わりを考察し，室町時代には，人々が同じ庶民同士でヨコのつながりを持ったこと等が時代の強みであると自分の言葉で表現した（**図 24**）。また別の生徒はＣにおいて，権力者に翻弄されつつも自らの権利を獲得する庶民の姿と，現代の諸問題を関連付けながら人々が自立しつつもネットワークでつながることが大切であると考え，「自立分散型社会」と名付けて表現した（**図 25**）。

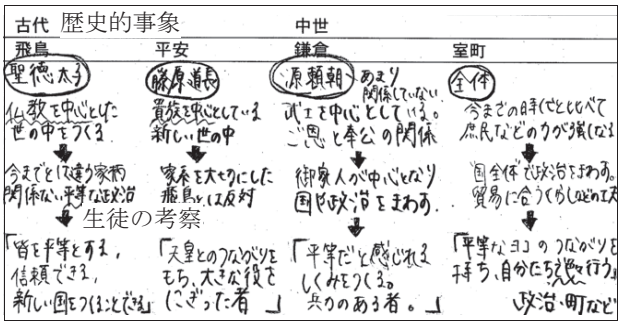


図 24　権力者整理図中のＢに示した権力についての生徒のまとめ

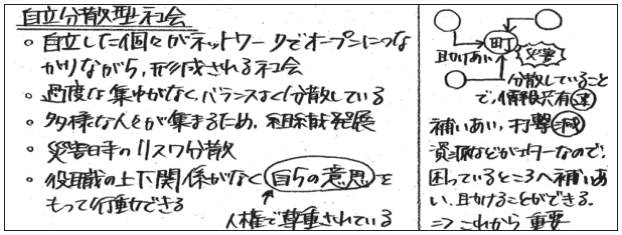


図 25　ある生徒の未来社会を構想した部分

４　実践の考察

(1) 本質的な概念を構成する概念の捉え直しによって生み出された学びの時間

ある生徒が単元の終盤に，学習前と後では，権力者ランキングが大きく変わっているのではないかと予想した。その意見は賛同され，その生徒の発案で学習後に再度，権力者ランキングを作成した。本単元の学習が進むにつれて，生徒の意識の中にある「権力」の概念が変化したからこそ，学習前に作った権力者ランキングに対して懐疑的になったと考えられる。

しかし，単元導入時に作った権力者ランキングの人物に１人３票投票するという投票方法だったために，元々票を集めていた人物に，さらに集まる結果になってしまい，学習の前後では順位の総入れ替えほどの変化は見られなかった（**表１**）。

しかし，学習前には１票しか獲得しなかった「仏教」が学習後には７票獲得し，あと１票でトップ 10 に入りそうだったことには注目したい。仏教は時代ごとに扱うことが通例であるが，本単元では仏教の伝来から鎌倉新仏教の成立までを１時間構成にして，仏教が社会においてどのような存在であり，どのように扱われていたのかその変遷に着目し，仏教というものを分析した。その結果，最初仏教と権力の関係を気に留めていなかった生徒たちは，「仏教は政治や権力者と深い関わりがある」と考察した。**２(3)** の授業後には，「仏教に権力はあるか」の問いに７割程度の生徒が「ある」と答えていた。

このように，本単元で学習の前後では生徒の意識の中の権力という概念は更新され，捉え直しがあったと言える。

(2) 主体的認識を獲得するための生徒の自律的な思考を促す問いの生成

生徒は，レーダーチャートの作成や組織の比較を通して複数の社会的事象の関係性を分析する力をつけ，関係認識を獲得したと言える。教師は，「権力」という概念に基づきつつ時代像を捉えさせることが，個別的な事象の一面的な理解に陥らずに，本質的な概念を獲得することにもつながりやすいと考えていた。しかし，**図 24** のように思考が整理できた生徒ばかりではなかった。さらに，主体認識の獲得につながる「現代社会において，私たちが残していくべき社会の仕組みとは何か」という問いの答えを実生活の中で見られる具体的例を挙げながら表出するには，教師との対話的な時間が必要であった。

また，対話の中で出された「人権」や「支え合い」等のキーワードには，生徒から出てくるエピソードや表情から生徒の社会を見つめたときの実感が込められていた。しかし，それらを守るための社会の仕組みとして表出させたときには，「選挙」や「三権

分立」という言葉が多数を占め，知っている言葉を後付けしたような生徒もおり，本当に生徒の言いたかったことなのだろうかと教師の見とりとして疑問が残った（**表２**）。生徒の自律的な気付きの表出を促す問いの生成には再考の余地がある。

表２　生徒が挙げた残したい社会の仕組みの一部

社会の仕組み	理由や考え
選挙，法律 三権分立	・庶民の代表者に決定権を預けてほしい
国際交流， 地域のルール	・支え合いが必要 ・自己の意見が尊重されることが大切

(3) 時系列に沿って思考過程を見える化し，自由度をあげた構想シート

図 23 中のＢでは，権力者の特徴が古代から中世では時代ごとに少しずつ変化していることに気付きやすいように，時系列にまとめられる枠を作った。しかし，その移り変わりに気付き，時代ごとに特色を押さえてまとめられた生徒ばかりではなく，人物や出来事の羅列に陥った生徒も多かった。生徒のこれまでの取組の様子から考えを図式化する生徒も多いために，**図 23** 中のＣでは，自由に書けるようにした。しかし，思考のイメージを描きやすい生徒は**図 25** にあるように，図とその説明を書けたが，思考が深まっていない生徒にとっては構想するための補助がない状態になってしまった。第１学年の発達段階では，**図 23** 中のＡ～Ｃの思考の筋道の見える化を支える，思考ツールの在り方や助言の仕方を検討したい。

Ⅳ　研究のまとめと今後の課題

１　研究の成果

○　自由経済及び統制を構成する概念を中核に位置付けた単元の開発・実施は，幅広く領域を問わず教師と生徒が一緒になって知を生かしたり，つくったりする学びをデザインする上で非常に効果的であった。特に，自由経済を本質的な概念と位置付け，これを構成する概念を体系化して社会科カリキュラムの中に計画的に配置したことで，単元の中核に位置付けた概念を既得の概念と関連付けて獲得することができた。

○　社会的事象そのものやその背景等に関わる人々の想いや願いに共感する場面を意図して設定したことで，社会的事象と自己との関わりを積極的に見いだそうとする生徒の姿が見られた。さらに，認識が深まる揺さぶりの問いを生徒のレディネスの高まりを見極めて発し，それを生徒自身が思考を整理しやすい思考ツールの活用と併せて考えさせることで，より主体認識を深められることが分かった。

○　多面的・多角的に考察，構想するため，明示的に思考ツールを活用させ，社会的事象を複眼的に捉える機会を繰り返し担保したことによって，生徒は多面的・多角的に考察することの有用性を感じ，意欲的に取り組むようになることが分かった。

２　研究の課題

○　社会的事象との時間的・空間的距離のある生徒が，その事象の背景等にある人々の喜びや苦悩，葛藤等に共感するには限界がある。共感は，社会的事象における理解を深めるための手段であり，同時に主体認識を生み出す呼び水でもある。しかし当事者性を高めることができても，社会背景が異なっていたり，生徒自身の現代社会に対する認識が不十分であったりするために共感し切ることができない場合が多い。どの段階までを共感として求めるものとするかを再検する必要がある。

○　社会科ならではの知のプロセスを生徒自身が意図的に活用することは十分であるとは言えない。もちろんそのプロセスを少しずつ繰り返せるようにはなっているが，自律的に活用することには課題が残った。

≪参考文献≫

ユヴァル・ノア・ハラリ著，柴田裕之訳『ホモ・デウス上下：テクノロジーとサピエンスの未来』河出書房新社　2018

秋葉大輔『決戦！株主総会　ドキュメント LIXIL 死闘の８カ月』文藝春秋　2022

伊藤裕康「四国の州都?!四国の玄関口高松市とそのまちづくり」『大学的香川ガイド―こだわりの歩き方』昭和堂　pp.303-321.　2022

高松市『高松市立地適正化計画―コンパクト・プラス・ネットワークで繋がるひと　地域　未来―』2020 改定

五味文彦『中世社会のはじまり』岩波新書　2021

近藤成一『鎌倉幕府と朝廷』岩波新書　2022

数学科

身の回りの事象を数学の問題として捉え解決することができる生徒の育成

―対話を通した問題発見・解決―

上 西 崇 紘 ・ 山 下 裕 平

要　旨　事象を数学的に捉えて考えようとし，自立的な学びの姿勢をもつ生徒の育成を目指して，数学的活動の充実を図り，数学的な見方・考え方を整理するとともに，生徒自身が数学のよさを実感するための振り返りの充実を図ってきた。生徒自身が問題場面から，対話を通した協働的な活動の中で批判的に考察して数学化し，問題解決を図る場面の設定を行うことで，既習事項を知識的に考察するだけでなく，多様な見方や考え方で考察しようとする姿勢がみられた。

キーワード　対話　数学化　批判的に考察

Ⅰ　研究主題について

本校数学科では，数学を用いて考え続けようとする生徒の育成を目指して，学習活動における数学的な見方・考え方を整理するとともに，生徒自身が学習の繋がりを実感し，可視化するための方法について模索してきた。中学校学習指導要領解説【数学編】においても「事象を数理的に捉え，数学の問題を見いだし，問題を自立的，協働的に解決する過程を遂行する」数学的活動を通した学習の展開が重視されている。こういった状況を踏まえ，本校数学科で育む知性とは，様々な事象を数学の問題として捉えるために，見通しを立てて，結論付ける場面において批判的に考察し，よりよい数学化とは何かを考えることである。この批判的に考察するためには，自己との対話による考察も含まれるが，自身の視点をさらに広げ，統合する上で新たな視点を獲得するために他者との対話が有効であると考えた。よりよい数学化を見いだす力を育成し，伸ばすために共通の視点に基づいて問題を自立的，協働的に解決する活動が必要であり，この活動を重ねることで，日常生活や数学の事象と数学化した問題との繋がりを見いだし，問題の解決が図ることができる生徒の育成がなされるのではないかと考えた。中島（1982）は，著書の中で他者と対話する上での視点として，「簡潔」「明確」「統合」の３点を挙げている。これら３つの基準はそれぞれ独立しているわけではなく，互いに関連したものであると著者は述べている。これらの基準に加え，生徒がこれまでに経験した生活知等によって，過程やその結果が妥当であるかを対話し，合意形成することが生徒の学びを深めるものと考えている。この一連の過程を踏むことが数学科で学び，育むべき知性に必要な資質や能力，態度と考えた。

Ⅱ　研究の内容及び経過

１　昨年度までの取組

昨年度は問題・課題に対して具体的操作活動を行い，様々な事象を自身の手で数学化したことで，自他のアイデアに対しても批判的に思考しようとする生徒の姿が見られた。これは，解決の方向性が定まらない状況の中から数学化することで問題解決に向かうことができる有効性を感じたことによる生徒の変容と見ることができる。しかし，アンケートでは「数学で学んだことを普段の生活で活用しますか」の質問項目については変容がほとんど見られなかった。これまでの学習活動の中で，生徒が自らの手で問題を見いだす活動の経験が十分でなく，数学化された問題と日常生活や社会の事象または数学の事象との乖離に原因があるのではないかと考えた。

２　今年度の取組

(1) 概要

今年度は，与えられた問題をいかに数理的に捉えて解決を図ろうとするかという視点のもと，数学の問題とする適切な事象を設定する。また，数学の問題とする過程や，問題を解決する過程を対話によって内省する場面の設定し，自立的，協働的に問題を解決させることを目指した。

(2) 主題を実現する方略

①　数学化を必要とする問題設定

本校数学科では合意形成を図る活動を軸として数学的活動の充実を目指している。生徒が日常生活や数学の事象から問題を見いだし，数学を用いて問題を解決する過程を経験させるためには，学習を進める中で，数学的な見方・考え方を明確にし，表出させることが不可欠である。事象を数理的に捉え，問題として解決を図る場面，または導き出された結果に対しても批判的に考察し,対話を通して振り返る活動は主題を実現する上で重要な要素であると考えた。そこで，生徒が一様に当たり前と考え，数学化しようとする問題ではなく，生徒の様々な視点によって解決の見通しが多様となり得る問題を設定する。さらに，教師の問いを基に生徒自身も与えられた問題を数学の問題に置き換えるために思考し，批判的に考察する場面を構築していく。こういった場面を経験させ，生徒間で問題解決に向けて対話し，議論することで，対象世界に向けて，より深く考察し，事象を数学化させる活動を促すものと考える。

②　自他との対話場面の設定

生徒が事象を数学化する場面または問題を解決する過程においては，様々な視点によって対話（ブレインストーミング）し,考察することが重要である。ある生徒は生活経験を基に直感的に迫ることもあり，また他の生徒はこれまでの算数・数学科での学習で培った論理を基に，考察するだろう。それぞれどのような視点によって数学の問題として捉えたのかを明確にして，対話によって１つの視点へ論点を整理していく（合意形成する）場面を大切にしていきたい。そこで，本校数学科では対話の中で,「なぜその結論になったのか」「そのようにして考えてよい根拠は」といった生徒個々の視点を共有し，自己の視野を広げる場面の設定を重視する。しかし，対話の中でそれぞれの主張が対立し，１つの視点に定まらないことも考えられる。この場合，事象から数学の問題へと数学化させたとき解決を図る上で適切・妥当な結論とは何かという視点で話し合うことによって１つの視点での結論付けがされると考えられる（図１）。

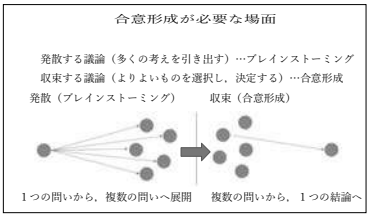


図１　合意形成を図る場面

③　数学的な見方・考え方を整理させるための表現の工夫

問題解決に数学を用いて考えていこうとするためには，数学的な見方・考え方を働かせて，数学の繋がりやその有効性を生徒自身が理解することが重要になってくる。毎時間の学習の課題に対して，どのような数学的な見方・考え方が課題解決に対して有効であったのかを自由に記述し，整理していく。それを小単元での繋がりとして整理し，単元全体へと拡張して振り返らせ，単元末には，その内容を基に数学的な見方・考え方を整理し数学マップという形で表現させる。その際に，ポートフォリオに書きためた要素の繋がりについて，**図２**のように記載していく。また，数学マップにその単元に対して「数学のよさとの繋がりとは何か」を文章として記述し，考えをまとめることで自身が単元を通して学んだこと，重要だと思うことを再整理させる。それを他者と検討することで，学習の繋がりや数学のよさを実感し，生徒の考えが整理され，現実の世界や数学の世界における問題解決に数学を用いて考えようとする態度の育成を目指した。

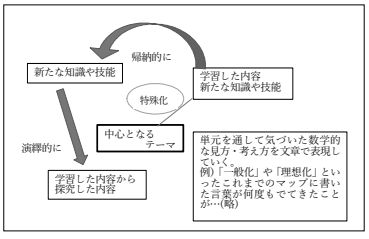


図２　数学マップのイメージ

３　研究内容及び方法

身の回りの事象を，生徒の様々な視点によって解決の見通しをもてるような問題を設定し，根拠を明確にして数学化させ，他者との対話による合意形成を図る過程を経験させる。その経験した過程を振り返り，数学的な見方や考え方の繋がりを考えさせ，概念をまとめた数学マップから生徒の学びを見取る。

Ⅲ　実践の内容と考察

実践事例１

データの活用　（第１学年）

指導者　上　西　崇　紘

１　単元について

(1) 単元の考察

中学校学習指導要領解説【数学編】では，本単元においてデータの分布に着目し，その傾向を読み取り批判的に考察して判断したり，不確定な事象の起こりやすさについて考察したりする力を養うこととされている。具体的には目的に応じてデータを収集し，コンピュータを用いるなどしてデータを表やグラフに整理し，データの分布の傾向を読み取り，批判的に考察できるようにする。また，多数回の観察や試行に基づいて，不確定な事象の起こりやすさを表現できるようにする。小学校算数科におけるデータの代表値や散らばりを調べ，統計的に考察したり表現したりする学習を受けて，ヒストグラムや相対度数などの必要性と意味を理解し，それらを用いてデータの傾向を捉え説明することを学習する。中学校数学科では，取り扱うデータについても身近なものから社会一般的なものへ広がったり，扱うデータも大量になったりする。また，そうしたデータを整理し処理するための統計的な手法について理解し，代表値の適切な用い方や階級の取り方によってヒストグラムの形が変わることなどについても学習し，出された結論に対して批判的に考察できるようにする。この学習活動の中で，どのような基準にしたがって判断したのかを対話し，共通理解を図ることで，身の回りの事象をより深く考察し，数学の問題として取り組もうとする姿勢が育まれると考えた。

全国学力・学習状況調査の結果から，データの傾向を捉え，根拠を明らかにして理由を説明することについては全国的に課題が見られる。具体的には，データを考察する上で何らかの根拠をもとに判断しているものの，「何となく」といった漠然とした理由や「平均値より大きい」といった一面的な捉えを根拠としているものが多い。様々な視点で考察し，統計的な問題解決の方法を重視した活動を経験することで，事象を数学の問題として捉え，考察しようとする思考の過程が構築されることが期待される。

(2) 主題を実現する方略

①　数学化を必要とする問題設定

記念祭を行う際に，主催者側の立場に立ち，「どのようなことを決める必要があるか」という漠然とした問題場面から，年代別になっている度数分布表を基にして「代表値」や「相対度数」などを活用して，１～３等の基準点を決めるといった数学の問題として捉える必要がある。この数学化される場面において，余白をもたせることで，生徒からは「ルール」や「得点」といった様々な要素で思考することをねらった。それらの要素の中から，数学化させるために必要なものを吟味し，数学の問題としてそれが適しているか否かを根拠に基づいて明確にして意見交流をすすめていく中で，数学を用いて説明していく有用性を体感することに繋がっていく。また，本時では附属高松小学校の児童(１～６年生)がリアルタイムで 10 秒チャレンジを行った。その場で得られたデータを処理する場面を設定することで，与えられたデータにはない，より不確実な場面を体感し，数学化する意味を深めることができると考えた。これらの思考の過程をたどる経験を数多く得ることで身の回りの問題を数学の問題として考えていこうとする姿勢を身に付けていけると考えられる。

②　合意形成する場面の設定

問題を数学の問題として設定する場面から景品を渡す基準点を設定する結論の場面まで多様な結果が得られる。基準点を決めるにあたって必要とするデータとしては平均値を用いることが適切なのか，または最頻値を用いることが適切なのかといった場面もその一例である。ここで大切にしたいのは，○○が正しいと１つの確定的な答えをもたせないことである。この場面における根拠は個々の生徒の生活知によって大きく異なる。簡潔・明確といった視点で基準点を設定するならば平均値をとることが適切と判断をしたとしても，景品の個数が足りなくなるという危険性を減らすという合理性をあてはめるならば平均値が必ずしも適切とはいえなくなる。このような不確定な状況が日常であり，であるからこそ個々の考えを数多く表出させ，視点を定め，周囲と合意形成する必要がある。そのため，単元を通してその根拠としての結論付けが適切なのかを数多く議論させ，よりよい結論を全体で協議していく場面を多く設定した。

③　数学的な見方・考え方を整理させるための表現の工夫

生徒の数学における学習活動を見ていると，主観的に展開し完結していく場面が多く見られる。例えば，ＡとＢの２つの選手のうち，どちらを代表選手として選ぶかという場面を考える。平均値や最頻値だけで判断するとＡ選手の方が優れていると判断するとそれが最終的な結論となってしまう。数学のよさにふれるためには自身の考えを振り返り，他者と共有し，考えを交流する場面が重要と考えている。そこで，１時間の授業のまとめとして学習した知識や技能を配置し，それらを繋げる数学的な見方や考え方を学級全体で議論し，共有する時間を設定する。データから結論付けた内容をポートフォリオに書き溜め，繋がりとなる数学的な見方・考え方を記入するとともに，他者の違った基準での結論付けについても比較検討し「ちょいマップ」としてまとめていく。それを単元の終末に主たるテーマ「傾向」を中心に，単元学習のまとめとして「数学マップ」を作成する。自身の考えを批判的に考察し，振り返る活動を通して，自分の考えとは違った視点を享受し，今後の学習活動や実生活で生かそうとする態度の向上に繋げていきたいと考えている。

２　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

目的に応じてデータを能率的に収集し，合理的な処理の仕方の重要性を理解できる。その際，ヒストグラムや相対度数などを作成したり求めたりする活動を通して，その必要性と意味を理解するとともに，データの傾向を読み取り批判的に考察することができる。また，データの分布に着目し，その傾向を読み取り批判的に考察して判断したり，不確定な事象の起こりやすさについて考察したりすることができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
ヒストグラムや相対度数などの必要性と意味を理解することができる。コンピュータなどの情報手段を用いてデータを表やグラフに整理することや多数の観察や試行によって得られる確率の必要性と意味を理解することができる。

思考・判断・表現
目的に応じてデータを収集して分析し，そのデータの分布の傾向を読み取り，批判的に考察し判断することができる。多数の観察や多数回の試行の結果を基にして，不確定な事象の起こりやすさの傾向を読み取り表現することができる。
主体的に学習に取り組む態度
必要なデータを収集し，そのデータから問題となる場面における傾向を捉え，対話し検討する活動を通して，数学のよさについて粘り強く考え，問題解決の過程を振り返って検討しようとしたり，様々な基準で捉えようとすることができる。

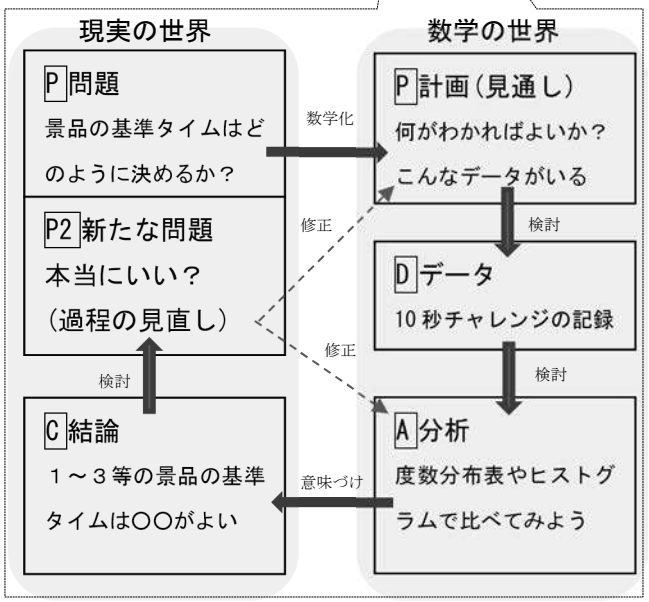
(3) 学習指導計画

単元を通して生徒がたどる思考過程

○問題をどのように設定するか……問題(P)
○どのようなデータを集めるか……計画(P)
○データを集めて分類整理する……データ(D)
○目的に応じてグラフ等に表す……分析(A)
○問題の結論と次の問題を見いだす……結論(C)

７章　データの活用（全 12 時間）

○度数分布表と代表値・・・１時間
○ヒストグラムと度数分布多角形・・・２時間
○相対度数と累積度数・・・１時間
○コンピュータを用いたデータ処理・・・２時間
○データを活用した考察・・・２時間
○確率の意味と利用・・・２時間
○相対度数と確率・・・２時間



３　指導の実際

(1) 不確実な事象から数学の問題として捉える

本単元では，現実世界の事象を数学世界の事象の問題へと設定する過程で，既に与えられたデータをもとに考察するのではなく，不確実な事象として収集されたデータをどのように生徒が処理するのかを重視した。与える課題を漠然とさせることで，生徒の思考の自由度は大きくなり，自由に発想することができた反面，基準タイムの設定の必要性に気付く段階まで多くの時間を要した。課題を見た生徒からは，盛り上がるためには景品が必要だ，景品はゲームで上位○人が取れるようにしたらいい，といった意見が挙がり，それを受けて**図３**のような問題を設定した。問題を提示した後，基準タイムを設定するために何が必要かを問うと，生徒からは各年代の参加者がどのくらいのタイムを出すかを知りたいとの声が挙がった。そこで，不確実な場面を設定するために，協力校の１～６年生が 10 秒にいかに近いタイムを出せるかという「10 秒チャレンジ」を実施し，その場で多くのデータを収集した（**図４**）。実際にデータをその場でとることで，生徒が予期しないデータをどのように処理するかを対話し，様々な視点で考察する姿が見られた。

問題①　記念祭を盛り上げるには
問題②　ゲームが盛り上がるためにはどうすればよいか。
問題③　記念祭で10秒チャレンジをしてタイムに応じて景品を渡すためにどのように景品をわたす基準タイムを決めればよいですか。

図３　本時の問題場面と生徒に提示した課題

図４　リアルタイムでデータを収集する様子

(2) 様々な視点による考察と合意形成を行う場面の充実

個人で思考した後，グループ内での対話でよりよい結論を導き出すために批判的に考察する場面を設定した。全体でも意見を交流させることで，自分が正しいと考える１つの結論になるとは限らず，それぞれの価値基準によって結論が異なる中で,「よりよい」結論を対話によって追求していく姿がみられた。また，収集したデータについて分析を進めていく中で，10 秒からは大きく離れたタイムの取り扱いについて，これも実際に起こりうるデータなので考慮すべきか，いわゆる外れ値として考察データとしては不適ではないかなど，それぞれの視点でデータの取り扱いについて考察を深める姿も見られた。

生徒の中には，基準タイムがよくない参加者に対しても，参加賞として景品を渡せばよいのではないか，参加賞を設定する上で，予算はいくらが妥当なのかなど，与えられた課題に対して，数学の問題として処理をしていく中で，現実の問題に埋め戻し，新たな問題として解決を図ろうとする生徒の姿も見られた（**図５**）。

図５　収集したデータを分析する様子

(3) 数学的な見方・考え方を整理させるための表現の工夫

年間を通して，数学的な見方・考え方を繋ぐ手立てとして数学マップを作成させてきた。昨年度は，単元全体の繋がりを意識することが難しい生徒もいたことから，ちょいマップとして，各授業においても繋がりを意識させるよう取り組んだ結果，年度の初めには授業の学習内容について，問題解決の方法をまとめるものが多かったが，数学的な見方をまとめたものや他の領域との繋がりを表現するものが回数を重ねるにつれて見られるようになった(**図６**)。

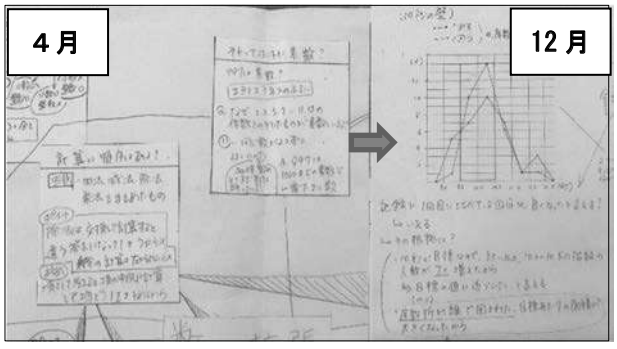


図６　同一生徒のマップの一部比較

４　実践の考察

(1) 不確実な事象から数学の問題として捉える

本単元では，不確実かつ多くのデータをいかに合理的に処理し，得られた結果をもとに処理した過程を批判的に考察できるかを重視した。そのため，本時では，漠然とした事象を課題として設定し，生徒が現実世界の事象を数学化させ，数学の問題として設定する場面として考えさせた。具体的には，その場で計測をしてもらいデータを得たことで，予めデータの分布を予想することが困難であった。これにより，収集したデータをどのように処理すれば問題の解決が図るかを考察する場面では妥当な解決方法を模索させる上で効果的であった。また，多くのデータを処理するために統計グラフ作成ソフトを用いて，度数分布表やヒストグラムを短時間で作成できたことも様々な考え方からデータを処理する上で有効であった(**図７**)。

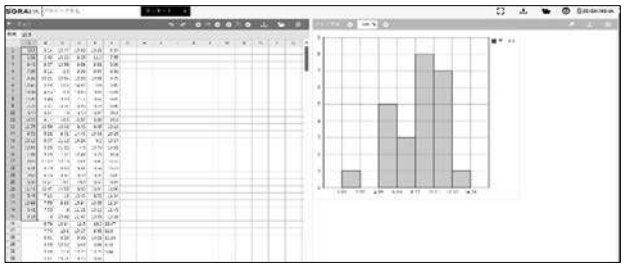


図７　統計ソフトで作成したヒストグラム

学級によっては，１～３等の基準を考える中で，ニアピン賞をつくることでより盛り上がると考え，小学生が景品を獲得できる適切な値の範囲を，代表値を元に設定した。他にも，参加者の年代構成を考慮して，大人だけでなく小学生も獲得できるよう考慮してタイムを改めて設定するなど，現実場面としてどのように基準を設定するのが妥当なのかを様々な視点で考察した。ニアピン賞を獲得する人数を設定する場面においても，余白をもたせた問題の設定により，生徒が視点を整理してよりよい結論とは何かを考察する機会となった（**図８**）。

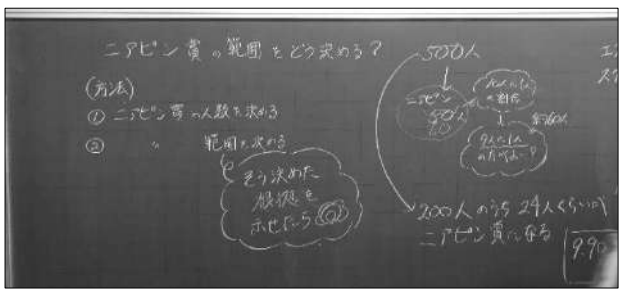


図８　基準を設定する場面の板書の一部

(2) 様々な視点による考察と合意形成を行う場面の充実

リアルタイムでのデータ収集では，数学の問題として考える上で，データの処理をどのように進めるかを個人及び他者との対話の中で考察する場面を設定したことで，本単元での学習内容である代表値を用いて問題解決を図る生徒の他，年代における有利不利といった生活知をもとに数値化を図り解決を図ろうとした生徒もいた。1 つの視点で結論付けるだけでは基準点の設定にとどまっていたが，様々な視点を共有し，共通理解を図ることで問題を焦点化させる活動においても対話が生まれ，数学化させる活動としては効果的であった（**図９**）。一方で，他者との対話で自身の視点をもたず「何となく」結論付けをする生徒の姿も見られ，目指すべき自立的に意思決定をし，学びを深めていこうとする生徒の育成については，新たな手立ての必要性も感じた。

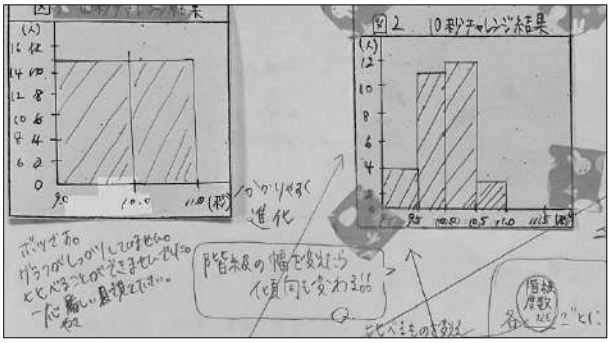


図９　ちょいマップでの考察（抜粋）

(3) 数学的な見方・考え方を整理させるための表現の工夫

本年度生徒が作成した数学マップと４月と 12 月の２回のアンケートの結果から，「他の授業（領域）との繋がりについては，12.7 ポイントの上昇が見られ，学習内容の領域を超えた繋がりについては考える姿勢が向上したと見ることができる。これは，数学マップを作成する過程で，他の領域との繋がりについて考える場面を設定した効果といえる（**図 10**)。また，第１学年では単元全体の数学的な見方・考え方の繋がりを考えることが難しいと予想されたため，小単元や授業単位での内容から繋がりを考える「ちょいマップ」を作成させたことにより，段階的に数学的な見方・考え方の繋がりを意識することに一定の効果があったと感じられた。学年や対象の生徒の状況に応じて，効果的に作成させる必要がある。

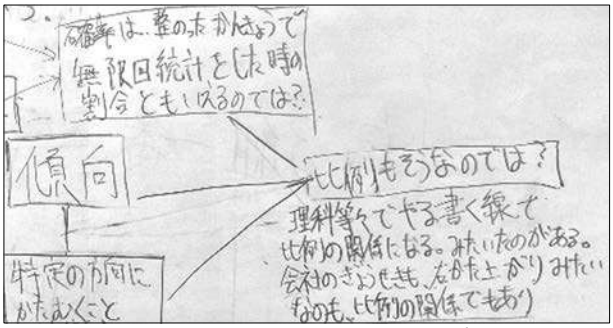


図 10　他の領域との繋がりを示したマップ（抜粋）

生徒のアンケート記述からも,「あなたにとって数学の授業で学習すべきこととは何だと思いますか」の項目について，４月でのアンケートでは８割の生徒が「計算力」や「公式」など数学の問題の解決方法と回答していたが，12 月には「思考力」や「そうなる根拠」といった数学的な見方・考え方を重視していると回答した生徒が半数以上に増加している。しかし，日常場面において数学の問題として見通しをもって学習した内容を活用して解決を図ることができた生徒の割合は４月の結果から大きな変化が見られず，本研究の成果が表出したとはいえない結果となった（**図 11**）。この点について，数学マップで表現した内容について共有する場面が十分でなかった点や，授業内での数学的な見方・考え方について印象付ける教師の手立てが不十分であったことが考えられる。その授業での数学的な見方・考え方はもちろんのこと，問題を考える上で事象を「特殊化」して具体的な状況から考え,「帰納的」・「類推的」に考えて「一般化」してどんな場合でもいってよいのかを「演繹的」に考察させるのが数学的活動である。その活動を無意識にさせるのではなく，生徒がどのような思考を行い，どのように結論付けるのかを教師が表現し，生徒が身につけていく学習活動のあり方が今後の課題として明らかとなった。

質問項目	肯定的な回答(%)	
	事前	事後
(1)授業後の振り返りでは，他の授業で学習したこととの繋がりを意識して行うことができていますか。	44.1	56.8
(2)数学で新しい問題に出合ったとき，既習の知識や見方・考え方を生かして考えようとしていますか。	89.1	86.3

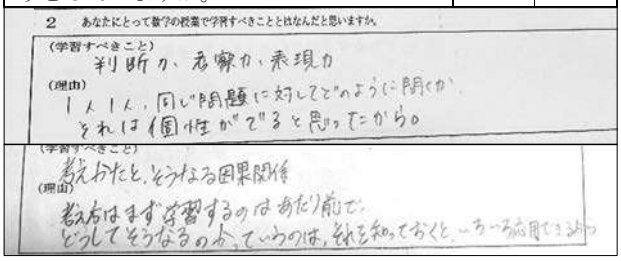


図 11　アンケート結果（N=93，事前４月，事後 12 月）

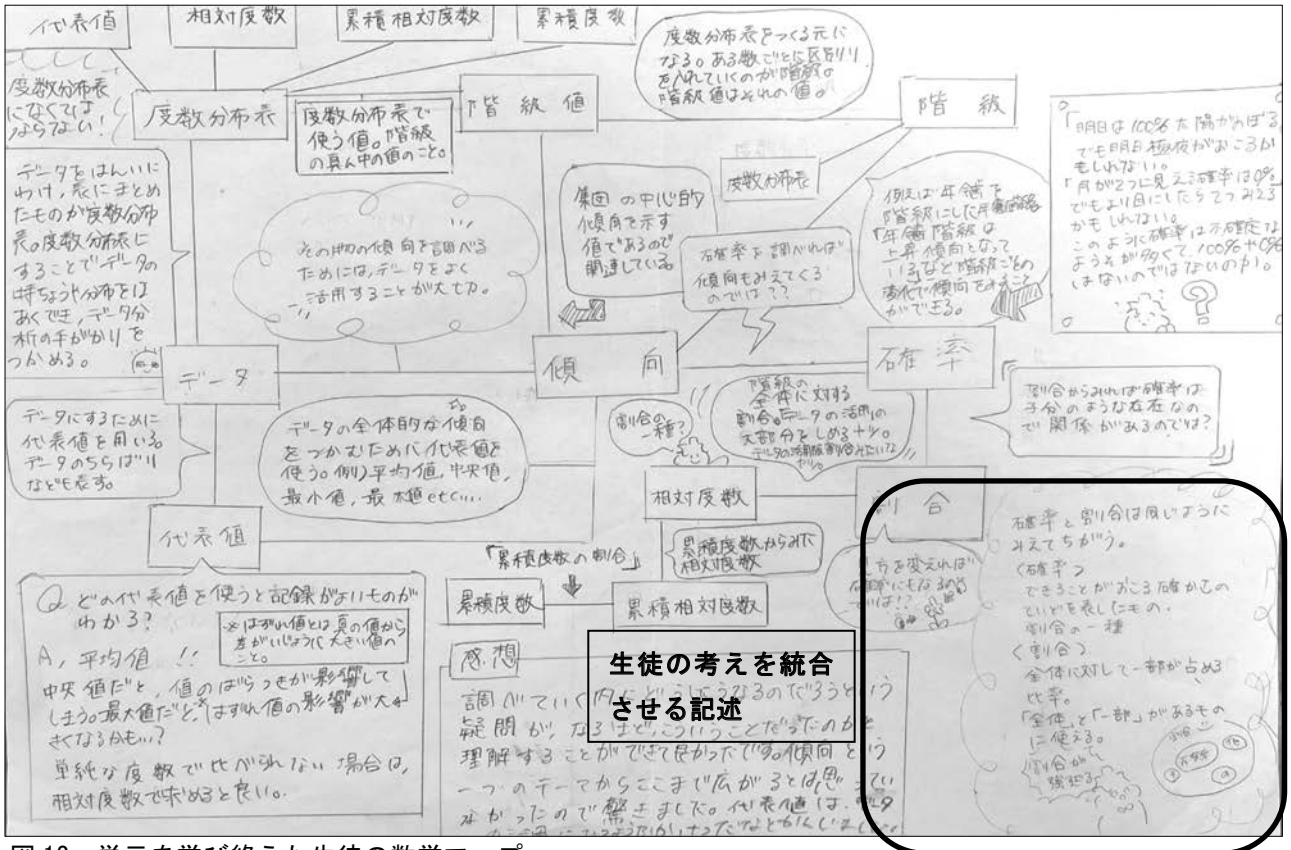


図 12　単元を学び終えた生徒の数学マップ

実践事例２

図形と相似「三角形に内接する最大の正方形」

（第３学年）

指導者　山　下　裕　平

１　単元について

(1) 単元の考察

事象を図形として捉え直すことで，その事象の中に潜んでいる問題を発見することができ，「形」，「大きさ」，「位置関係」といった観点から事象を論理的に考察していくことで問題解決に繋がっていく場面がある。そのためには，「図形概念を育むこと」と「論理的思考力を育むこと」の２つを中学校最終学年の図形領域においても同時に，バランスよく育んでいくことが重要である。２つのものを同時に育んでいくことを重視しながら学習することで，生徒自身が数理的に事象を考察し，「どのような場合でも成り立つのか」と批判的に考察する力を養うことができる。こういった理由から，第３学年の図形領域は数学科で学び，育むべき知性に必要な資質や能力，態度を育むために大変重要な役割を果たす単元となる。

本題材は，三角柱の中から正四角柱を取り出すといったものである。問題を焦点化していく中で，底面の形に着目し，様々な三角形に内接する最大の正方形の作図方法を考察していく。底面の形を考えやすい図形から考察し，その中に含まれる法則について予測する。その予測をもとに一般的な三角形まで範囲を広げて考察し，統合していく。その考察の過程で，それが本当に最大の正方形かどうかを批判的に考え，条件わけを行いながら作図方法について追究していく。そういった一連の活動を繰り返しながら，図形を用いて考察することのよさについて考えていくことができることから，主題に対して本題材が適切であると考える。

(2) 主題を実現する方略

①　数学化を必要とする問題設定の工夫

中学校段階の図形領域の学習では，「論理的思考力を育むこと」に重点を置きがちとなるため，日常の事象，数学の事象のどちらの問題を扱う時にも，演繹的な考え方の練習を行うことに注力してしまう傾向にある。図形を用いて考察することのよさを感得するためには，仮定と結論等を生徒自身で発見していき，それを演繹的に説明していくといった過程に思いを巡らせることが必要不可欠であると考える。そのためには，事象の数学化を行うことが最も重要であると考える。このことを踏まえ，特殊な三角形における作図方法について予測を立て，一般的な三角形まで拡張させる中で，予測した方法が成り立つのかを考察できるような問題を設定した。

②　課題解決の見通しをもたせ，批判的思考を促すための手立て

図形領域は，操作の方法が多様にあり，どの方法が問題解決に対して有効であるかがわかりにくく，見通しが立てにくい。そこで，操作活動をジグソー学習を用いて行い，それらの結果をもとに，問題解決への見通しを立てられるようにした。そして，その発見した方法を他者との対話を通して確かなものへと練り上げていく一連の過程を経験させた。具体的には，ジグソー学習で，特殊な三角形に内接する最大の正方形の作図方法をそれぞれ考察していき，その結果をもちより，共通する方法について考えていった。その際に，ペアやグループ，全体で「いつでも言えるのか，本当にそう言えるのか」といった批判的に考察を行える場を設定し，もう一度数学化に立ち返れるようにした。また，自分なりの結論が得られた際には，ペアやグループ，全体で考えを共有することで，「本当に最大なのか」と批判的に考察できる場の設定もした。このような経験を繰り返し，数学化されていない事象と出合っても，粘り強く考えながら，事象を数理的に捉え直し，図形を用いて問題解決を行っていこうと生徒を育成に繋がるのではないかと考える。

③　数学的な見方・考え方を整理するための工夫

図形領域において数学的な見方・考え方が問題とどのように関連しているのかを考察する経験が乏しいため，問題解決の見通しを立てることに困難を感じている生徒が他の領域よりも多い。本単元の数学マップの中心には，「相似という見方・考え方のよさとは何か」を据え，数学マップを作成していった。その際には各時間の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，自身の学びについて振り返っていく時間を確保する。また，中学校第１学年から作成してきた図形領域の数学マップと比較・検討しながら図形領域特有，他の領域との共通する数学的な見方・考え方について可視化を行っていった。

それを他者と検討し合い，学習の繋がりや数学のよさを実感させ，図形領域や他の領域間，他の教科との繋がりを感得することが，数学を利用しようとする生徒の育成に繋がっていくと考えた。

2　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

平面や立体の相似の意味及び三角形の相似条件について理解し，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たり，そこから新たな性質を見いだしたりすることができる。また，様々な事象の中から相似な図形を見つけ出し，相似な図形の性質を具体的な場面で活用し，問題解決をすることができる。

(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。また，基本的な立体の相似の意味及び相似な図形の相似比と面積比や体積比との関係について理解している。
思考・判断・表現
三角形の相似条件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いだし，それらを確かめることができる。また，相似な図形の性質を具体的な場面で活用することができる。
主体的に学習に取り組む態度
図形のよさを実感し，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

第３学年　図形と相似　【　】内は重視したいこと

単元を貫く問い

「相似という見方・考え方のよさとは何か」

○相似な図形と相似条件【特殊化，一般化】

⇩

○相似な図形の証明…３時間

【帰納的な考え方，演繹的な考え方】

⇩

○平行線と線分の比とその逆(中点連結定理)
【特殊化，一般化】
○相似な図形の面積【特殊化，一般化】
○相似な立体の表面積・体積【特殊化，一般化】
○相似の利用
【関数的な考え方，特殊化，一般化】

〈１時間目〉【特殊化，帰納的な考え方】

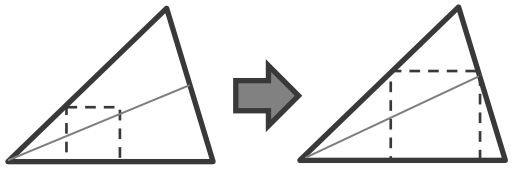
[学習活動]ジグソー学習を用いて，①正三角形②直角二等辺三角形③直角三角形④二等辺三角形における作図方法を操作活動をもとに考察する。

【課題】特殊な三角形に内接する正方形の作図方法は。また，どうしてそうなるのか。

〈２時間目〉【一般化，演繹的な考え方】

[学習活動]前時で考えてきた①～④の三角形について，グループで共有し，どんな三角形のときでも成り立つ作図方法を操作活動をもとに考察する。

【課題】三角形に内接する正方形の作図方法は。また，どうしてそうなるのか。

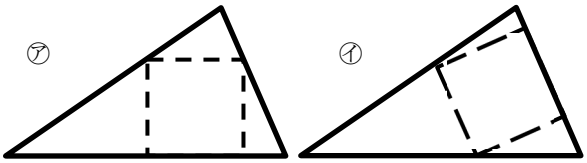


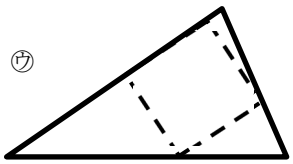
〈３時間目〉

【特殊化，帰納的な考え方，一般化，演繹的な考え方】

[学習活動]３つの辺のうち，
㋐最も長い辺　㋑最も短い辺　㋒それ以外の辺
のどの辺と正方形の一辺が共有していれば最大の正方形になるのかを考察する。

【課題】三角形のどの一辺に正方形の一辺を共有させれば最大の正方形になるのか。また，なぜそう言えるのか。





単元を終えたときの生徒の姿

わからないと思ったことでも具体的な場合を考察することや実際に作図していくことで，性質を見いだすことができる。また，その予測したことを性質や定義を用いて演繹的に説明していくことで一般的な場合まで考えることができ，問題を解決できる場合がある。数学ではこの特殊な場合から一般的な場合を考えることが大切であり，帰納的な考え方はわからない問題を考える際には効果的であり，演繹的な考え方は論理的に説明するために重要である。図形領域だけでなく数学を学習するうえで，この考え方は重要になってくる。

３　指導の実際

(1) 条件整理を誘発するような問題設定の工夫

どのように考えていくことが問題解決に繋がるのかわからない条件不足の問題を設定した（**図 13**）。実際に具体的操作活動を行ったり，全体で情報を整理したりすることで，問題の意味を把握したり，問題解決に対して見通しを立てたりできるようにもした。

> 【問題】左海先生から，棚を作成するときに出た木材の切れ端を有効に利用したいといった依頼を受けました。左海先生の依頼としては，様々な三角柱の木材の切れ端からできるだけ大きな正四角柱を抜き取りたいようです。どのようにすればこの問題を解決できるだろうか。

図 13　生徒に提示した問題

上記の問題文を与え，全体で共通認識を図った結果，「直角柱のみを考える」や「三角柱の底面から正四角柱の底面を抜き取る」や「三角形の辺上に正方形の各頂点をのせる」等の発言が挙がった。このように共通認識の時間を設けることで，生徒の思考が整理され，問題に対しての理解を深める姿が見られた。

(2) 課題解決の見通しをもたせ，批判的思考を促すための手立て

どのように問題解決を行っていけばよいのかと生徒に方針を尋ねたところ「実際にやってみる」という意見が出たので，動的幾何ソフトを用いて操作活動を行わせ，作図方法について考察させた（**図 14**）。

図 14　操作活動を行い，作図方法について考察している様子

共通認識を図った際に，挙がった底面の形（三角形）に着目すればよいという意見から４つの三角形に焦点を絞ってまずは考えていけばよいのではないかと生徒の発言からあった。そこで，ジグソー学習を用い，対話を行いながら課題解決できるような場を設定した。自分が担当してきた図形とは異なった作図方法を聞きながら，「一般的な三角形まで拡張した統合的な作図方法はないのか」と考えた。また，「本当にこれが最大の正方形なのか」や「どの辺に正方形の一辺を共有しても面積は等しいのか」と批判的に考えた生徒の発言があったので，動的幾何ソフトで再度確認させた（**図 15**）。結果から面積が異なると予測が立ち，「どの辺に正方形の一辺を共有すると最大の正方形になるのか」といった新たな課題が出てきた。

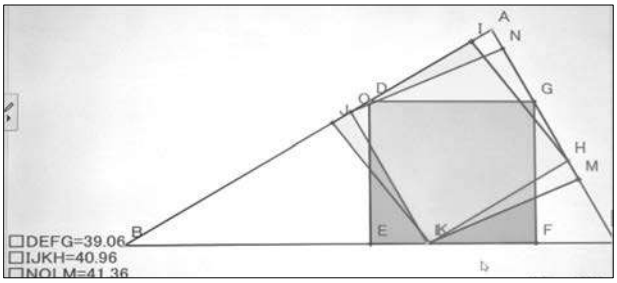


図 15　正方形の面積比較の様子

生徒同士の対話の活性化をねらって，ジグソー学習を行った。対話の活性化だけでなく，エキスパート活動で考えてきた結果が異なっていたため，４つの結果から予想をたてる場面での自己内対話や批判的思考にも繋がった。また，知のプロセスを繰り返し経験することで，仮定と結論を発見していく過程において，特殊な図形を考え，帰納的に考えることが解決の糸口になるのではないかといった思考を行う生徒が増加し，ワークシートや数学マップの記述には，「特殊化」や「帰納的に考える」といった見通しに対するワードが増えていった（**図 16**）。

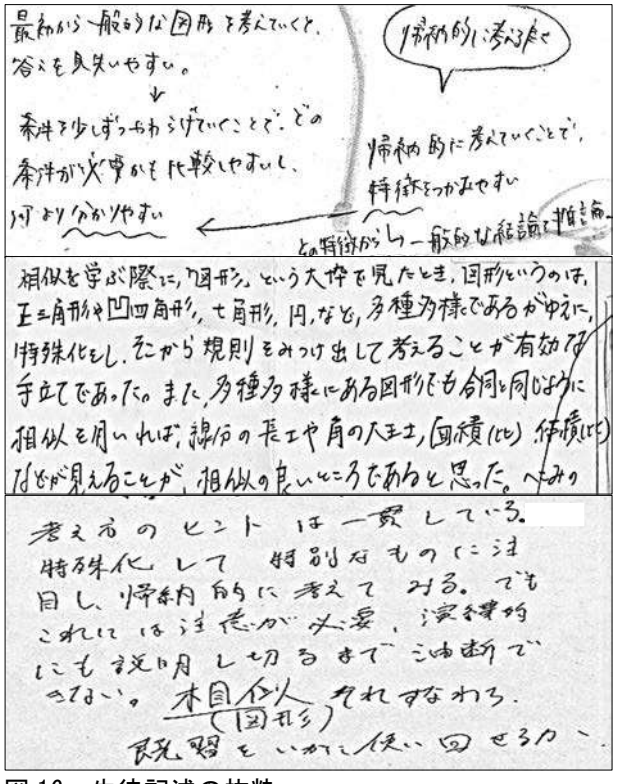


図 16　生徒記述の抜粋

今回の「三角形に内接する最大の正方形」の後に「正方形の中から合同な２つの円を取り出すとき，その円の半径の最大値はいくらか」と問題を与えた際には，見通しをもつためにすぐに操作活動を行う生徒が多くいた（**図 17 上**）。また，その操作活動の結果を全体で共有したときには，「円を切断した方が大きくなるのではないか」や「これを最大と言っていいのか」と自然に批判的に考察し，様々な場合について考察する姿が見られた（**図 17 下**）。

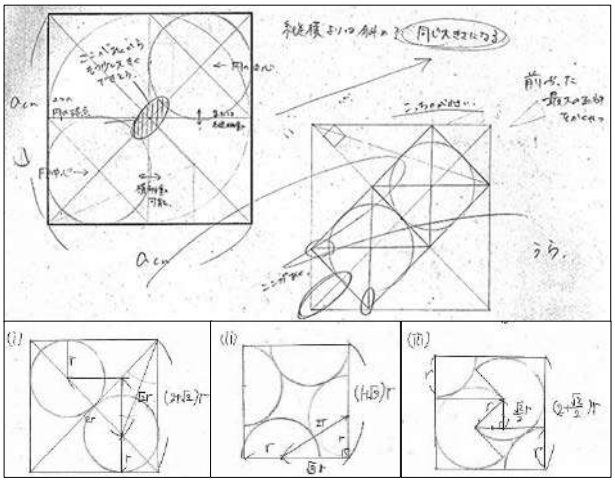


図 17　生徒のワークシートの抜粋

４　実践の考察

図 16 より，図形領域においては，仮定や結論やその問題に含まれている課題を生徒自身に発見させていく経験を何度も繰り返すことが数学化や数学のよさを感得する有効な手立てであるとわかった。また，生徒のワークシートやアンケートの結果から操作活動を取り入れることは，生徒自身に解決の見通しをもたせることに対しての効果があることがわかった（**図 17，19**）。ジグソー学習も見通しをもたせることに寄与していた。エキスパート活動で出た結果が自分の考えと異なることで，特殊な形から一般的な形まで包含するためにはどうすればよいのかと問題の焦点化に繋がり，「何を考えていけばよいのか」が明確になったことも一つの要因である。また，動的幾何ソフトで教師側が正方形の一辺と共有する三角形の辺を指定したことが，批判的に考察することにも繋がったことより，昨年度からの研究を含め，図形領域において批判的に考察するためには，生徒自身による数学化という活動が効果的である（**図 18**）。条件不足の問題を生徒に与えることで，その余白部分を思考する必要性が生まれ，数学化だけでなく批判的に考察することに繋がることがわかった。

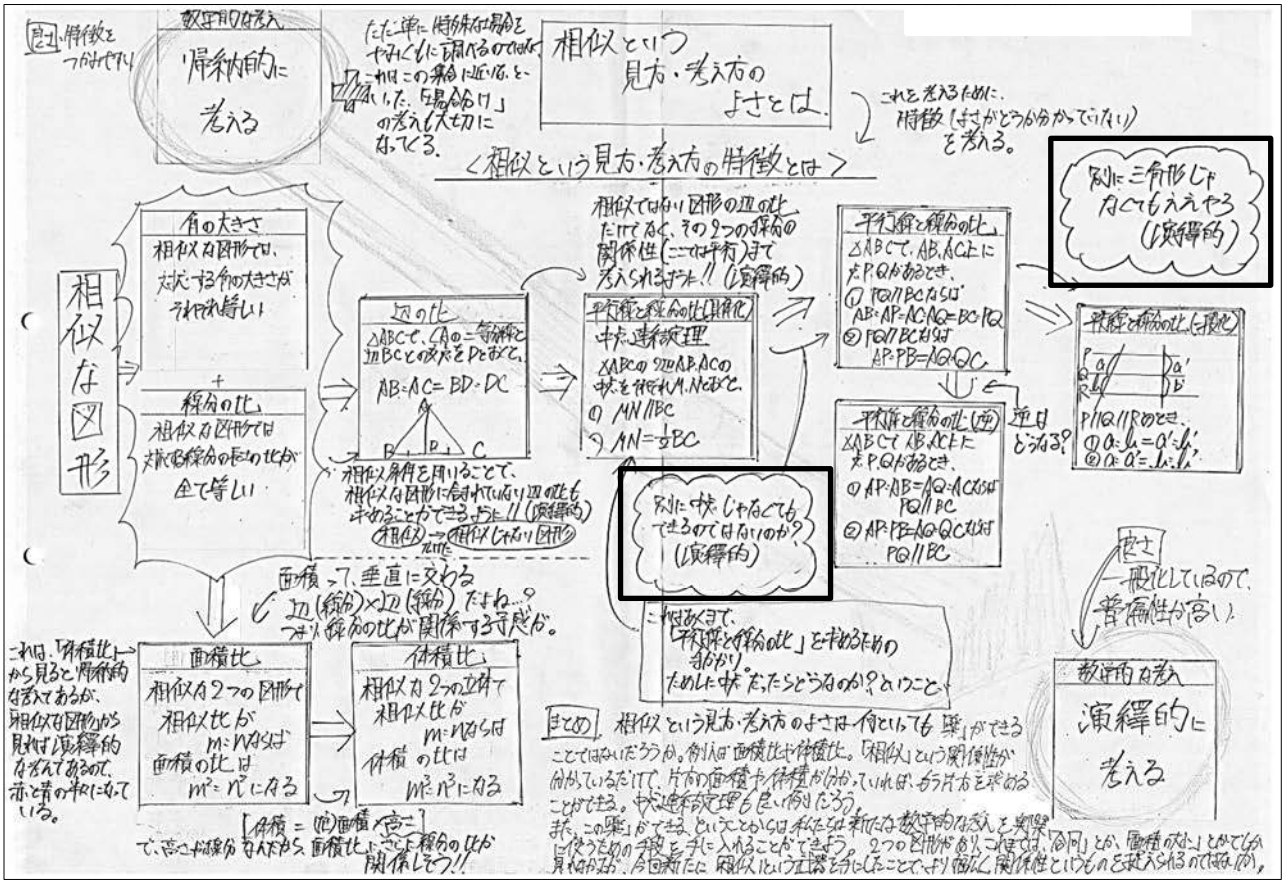


図 18　生徒の作成した数学マップ例（四角囲みの部分が批判的思考の記述が見られる部分）

そういった問題を繰り返すことで，結果を得られた後も考え続け，それを共有していくことで与えられた問題に対しても批判的に考察し，定理や性質の範囲を広げていこうとする生徒が増加した(**図 18, 19**)。

図形領域だけでなく，すべての領域を通して，本主題を意識しながら授業を構成していた結果，他領域や既習内容との繋がりについての数学マップへの記載が増えていった（**図 19**)。

アンケートの結果からも普段の生活の中で数学が利用できないかを考える生徒の割合が増加したり，ワークシートや数学マップに数学と日常生活との繋がりの記載の内容が増加したりしたことがわかった（**図 19**)。これは，前述した繋がりを意識している数学マップを全体で共有したり，その領域で大切だと感じた数学的な見方・考え方について対話させたりすることで，数学的な見方・考え方の捉え方に繋がりを感じ，生徒の理解が深まったことが要因であると考えられる。

質問項目	肯定的な回答(%)	
	事前	事後
(1)数学の問題を読んで，どんな方法で解こうか見通しをたてますか。	76.5	86.2
(2)課題解決後に「まだわからないことはないか」「他にわかることはないのか」「本当にそう言えるのか」と考え続けることができていますか。	65.3	74.5
(3)振り返りの時間では，他の授業で学習したことの繋がりを意識して行うことができていますか。	58.2	75.5
(4)数学で学習したことを普段の生活の中で活用できないか考えますか。	51.0	60.6
(5)数学で新しい問題に出合ったとき，既習の知識や見方・考え方を生かして考えようとしていますか。	87.8	96.8

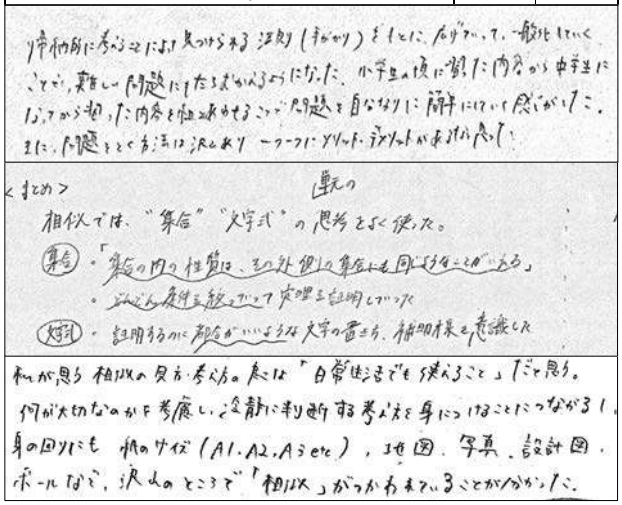


図19　アンケート結果(N=98, 事前４月, 事後12月)と他領域等との繋がりを意識した数学マップ例

Ⅳ　研究のまとめと今後の課題

１　研究の成果

○　問題・課題に対して具体的操作活動を行い，事象を自身の手で数学化したり，対話を通して様々な視点で考察することで，数学的な見方・考え方を働かせて批判的に考察しようとする一定の成果が得られた。問題場面を抽象的に提示することで，生徒自ら問題を数学化させ，身に付けた知識や技能を用いて解決に向けて考察する機会となった。

○　対話を通して，自身の見通しや考える過程を振り返るとともに，これまでにはもっていなかった数学的な見方･考え方を享受して結論付ける中で，数学的な見方・考え方を繋げ，広げる学習活動を展開することができた。

○　授業またはその他の時間の中で，気付いたことわかったことについて「数学マップ」にまとめさせることで，数学的な見方・考え方で学習した内容の繋がりを考え，事象を多角的に捉えようとする姿勢を伸長させた。これは，事象を数学化し，解決を図ろうとする数学科の目指すべき知性が育まれた姿とみることができる。

２　研究の課題

○　今年度の研究において，テーマを自他または先哲との対話とした。成果にも挙げた通り他者との対話によって批判的に考察する上での一定の効果は得られた。しかし，自身や先哲との対話を通して自立的に考察を進め，対象世界と向き合う生徒の育成という一面においては研究の余地が残った。

○　数学マップから繋がりをどのように見いだすかについての手立てが必要となる。

≪参考文献≫

上西崇紘・山下裕平「研究報告第５巻・第３号」　附属高松中学校　2023

文科省「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　数学編」　学校図書株式会社　2018

中島健三「復刻版　算数･数学教育と数学的な考え方」　東洋館出版社　2015

西村圭一「真の問題解決能力を育てる数学授業」　明治図書　2016

片桐重男「名著復刻　数学的な考え方の具体化」　明治図書　2017

理科

自然の事物・現象を科学的に探究し，妥当な知を創る理科教育

―探究マップの活用とアーギュメントを取り入れた考察を通して―

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，科学的な根拠に基づいた論を構築することで，妥当な知を創造できる生徒を育成するためには，生徒一人一人が対象世界と向き合い，自律的な探究を進める必要があると考えた。そこで，対象世界と向き合い知を創造させるために「題材や課題の設定」「探究マップの活用」「アーギュメントを取り入れた考察」に重点を置いて学習を展開した。その結果，生徒は身の回りにある自然の事物・現象を自律的に探究するとともに，結果をもとに論を組み立て，妥当な知を創造することができた。

キーワード　妥当な知　自律的な探究　探究マップ　アーギュメント

Ⅰ　研究主題について

現在，自然環境や科学技術等に関する諸問題が浮上し，その対応に地球市民が迫られている。未だ誰も経験したことのない予測困難な未来社会を生き抜くためには「答えのない問い」に対して常に疑問や課題を持ち続け，何が最適なのか，どう行動するのかを判断し，意思決定することが求められている。そこで本校理科では，理科で育む知性を日常生活や社会に関する問題について自らその在り方や関わり方を科学的な根拠に基づき判断し，賢明な意思決定をしようとする態度であると定めた。理科は，問題を科学的に解決する過程において，多様な意見を尊重しながら，観察，実験などをもとに客観性のある考えを導き出すことを重視した教科である。つまり，理科の学習では自然の事物・現象に存在する自然科学の理論を読み解き，妥当な知を創ることを経験させることが重要だと考えた。

中学校学習指導要領では，「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」が求められており，中学校学習指導要領解説【理科編】において，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意識した指導の改善を図ることが示された。そこで，中学校段階では，科学的に探究するために必要な技能や能力，態度の基礎を獲得することはもちろんのこと，身の回りにある自然の事物・現象を自律的に探究する学びを通して，科学的な根拠に基づいた論を構築させ，自然の事物・現象に対する妥当な知を創造させることが大切であると考えた。以上のことから，本研究主題を「自然の事物・現象を科学的に探究し，妥当な知を創る理科教育」と設定した。

Ⅱ　研究の内容及び経過

1　昨年度までの取組

昨年度の研究では，見通しをもった自律的な探究を実現するために探究マップの活用を行った。探究マップを活用することで，実証性を担保しながら仮説設定場面の充実を図ることができた。また，客観性の高い論を構築させるためにラボノートの活用を行った。その結果，生徒はラボノートに探究内容を整理するとともに，多面的に思考したり，客観性を追究したりして，自然科学の理論や法則，自然の摂理を見いだすことができた。その一方で，実験結果を分析して解釈することを苦手にしている生徒が一定数いることも明らかになり，その指導の在り方についての課題が残った。

2　今年度の取組

(1) 概要

今年度は，これまでの取組を生かして探究マップを用いて生徒一人一人の自律的な探究を実現するとともに，昨年度の課題を踏まえ，次の点を修正して研究を進めた。アーギュメント（論証の構造）を取り入れた考察の在り方である。本研究で行うアーギュメントは，Toulmin （1958）が提唱する論証の構造に基づいている。特に，反駁（相手の主張を論じ返す）を生徒相互で行わせることで，科学的に妥当な知を創造させることを目指した。

(2) 主題を実現する方略

①　対象世界に向かい，知を創造する題材や課題の設定

理科は，未知で不思議な世界を探究する教科であり，おもしろく楽しいものである。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基本であり，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となる。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することで，対象世界に向かわせ，自然の事物・現象に対する妥当な知を創造させていくことを目指した。

②　自律的な探究を実現するための「探究マップ」の活用

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，生徒一人一人が自然の事物・現象に関して問題を見いだし，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，探究に見通しをもたせることが重要となる。そこで，生徒自ら仮説を設定できるよう「説明仮説」や「作業仮説」を生活経験や既習内容をもとに発想し，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する。その際，実証可能な仮説になっているか，仮説が立証されることで課題が明らかになるかを意識させることが重要となるため，過程の思考の流れを整理し，実証性を意識させるワンページの探究マップを活用する。探究マップに自然の事物・現象に対する気付きや疑問，課題の設定，仮説の設定，検証方法の立案，結果の処理までを整理させることで，生徒一人一人に自律的な探究を実現させる。

③　アーギュメントを取り入れた考察の充実

科学は，説得と合意のもと成り立っており，合意形成を図る際，証拠（結果）をもとに自分の主張（結論）を理由付け（分析・解釈，経験則，自然科学の理論や法則）しながら行うことが重要である。つまり，考察の場面では，観察，実験によって導き出された結果を示して，科学的な論述による説得を行うことが不可欠であり，このプロセスにアーギュメントが必要とされている（**図１**）。また，学習者相互の反駁により考察内容を再構成させる機会を確保することで，自分のアーギュメントの内容を精査させ，より良くさせる場面を設定する。そして，科学的な根拠に基づいた論を構築させ，自然の事物・現象に対する妥当な知を創造させることを目指す。これは，科学的な見方・考え方である再現性・客観性を保証するためにも重要な要素であり，それを育む一助となる。

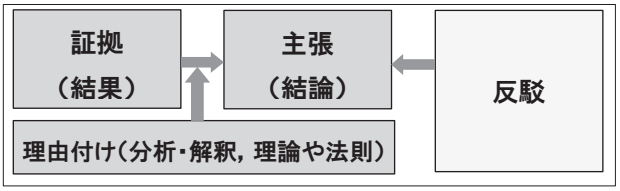


図１　アーギュメント（論証の構造）

3　研究内容及び方法

本研究では，自然の事物・現象を科学的に探究し，妥当な知を創造する理科教育を実現するために，課題や題材の選定，探究マップの活用の在り方，アーギュメントを取り入れた考察の充実について検討した。また，その実践を繰り返し行うことで，科学的に探究する能力と態度を育み，科学的な根拠に基づいた賢明な意思決定をしようとする生徒を育成できるだろうと考えた。

本研究の分析については，探究の過程で生徒が仮説や検証方法，考察等を説明している姿や学習後の探究マップやラボノートの内容，生徒への聞き取り調査をもとに判断する。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。

Ⅲ　実践の内容と考察

実践事例１

地球と宇宙「月や金星の運動と見え方」　（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，身近な天体とその運動に関する事物・現象を科学的に探究し，その観測結果や資料をもとに，恒星や太陽系の天体の特徴，その運動の様子を関連付けて理解させるとともに，時間的，空間的な見方・考え方を養い，宇宙についての認識を深めさせることを主なねらいとしている。その際，太陽から放出される光や熱のエネルギーは，地球の気象現象や生命活動に影響を与えていること，生命を支える条件（惑星の大きさ，公転軌道，衛星の有無等）が,地球には奇跡的に備わっていることを認識させ，豊かな自然観を養い，自然環境の保全に寄与する態度を育成させることもねらいとしている。

わたしたち人類は，古くから星空に興味をもち，星座をつくり神話をうみだしたり，太陽や月の変化をもとに暦をつくったりしてきた。古代の人々も現代の私たちと同様，宇宙のなりたちや構造について知りたいと考え，さまざまな仮説を立て，妥当な知を創り出してきた。古代から中世にかけて，地球や太陽，月，惑星が空間の中を運動するという宇宙観がつくられ，これらの天体の運動を説明する理論が創り出されてきた。それは，アリストテレスやプトレマイオスが提案した「天動説」とコペルニクスの「地動説」である。今では，地動説が天体の運動を説明するための理論として，妥当であると考えられてはいるものの，約 1500 年間は天動説が中心的な宇宙観であったのも事実である。つまり，宇宙観や自然科学の理論は，時代による影響を受けた科学者が創造し，それにより転換されてきたのである。そのため，本単元を生徒が主体となって科学的に探究することは，天体に関する理論や概念を自らの学びを通して見いだすとともに，科学的に妥当な知を創るためにも重要である。

本単元で扱う月や金星の運動と見え方については，身近な現象であるものの，その仕組みや規則性を理解するためには，月や金星を相対的に捉えるとともに，宇宙空間から俯瞰的に考える必要がある。そのため，空間的な概念を把握させながら，理論や概念を獲得させていく必要がある。これは，前述した地動説の理論を前提としており，ガリレオは地動説の正しさを示す証拠として金星の満ち欠けを発見した。つまり，月や金星の運動と見え方を理解するためには，地動説という理論をもとに現象を観察し，妥当な知を創っていく必要がある。これは，研究主題である「自然の事物・現象を科学的に探究し，妥当な知を創る理科教育」を実現していくためにも最適な単元であると考えられる。

(2) 主題を実現する方略

①　天体の事物・現象に向かい，知を創造していくための題材や課題の設定

本単元で扱う事物・現象は，身の回りに常に存在しており，生活とも深く関係している。そのため，生徒の興味・関心は高く，意欲的に学習に取り組むことできる。しかし，生徒のみでは天体に関する事象を解明するための糸口や必要なデータの選択，処理の仕方が分からず，自律的な学びを展開することが難しい。また，天体に関する事象を明らかにするために必要な時間的，空間的な見方・考え方，天体に関する理論や概念を獲得することも困難である。そこで，本単元では，Star Walk ２のアプリや天体モデルを有効に活用して時間的，空間的な見方・考え方を養ったり，結果を取得させたりすることを通して，天体に関する理論や概念を見いださせる。また，天文学の理論をもとにしたパフォーマンス課題を設定することで，天体の事象に関する妥当な知を創造させる機会を保障する。

②　自律的な探究を実現する「探究マップ」の活用

生徒に自律的で科学的な探究を促すためには，生徒自身が見通しをもった探究を展開する必要がある。そのため，単元の導入場面で探究マップを用いて生徒一人一人に見通しをもたせる機会を確保する。その際，探究マップを Skymenu Cloud 上で共有することで，全体や班で吟味させ，実証性の高い探究を実現させる。

本単元で扱う天体の事象は，観測結果をもとに理論や概念を導出することが多いため，探究マップを軸にして進めていくことが難しい。そのため，天文学の理論をもとにしたパフォーマンス課題を設定することで,生徒に科学的に探究する機会を確保する。

具体的には，生徒一人一人に探究マップを用いて演繹的に説明仮説を設定させ，全体や班で吟味する場を設定する。そうすることで，生徒一人一人に探究に見通しをもたせ，天体に関する妥当な知を創造させる。このように探究マップを軸とした科学的な探究を単元に位置付けることで，生徒の科学的に探究する資質・能力の育成を目指す。

③　アーギュメントを取り入れた考察の充実

生徒は，観察，実験で得られた結果をもとに自然事象の理論や概念を見いだしたり，事象を科学的に説明したりする活動を通して，妥当な知を創造していく。そのためには，論理的に思考する必要があり，アーギュメントを活用することが適切であると考えられる。本単元では，先述したとおり生徒の既有知識の中に一般的な天体の事象に関する理論が存在していることが多い。そのため，その理論を土台として，より妥当な理論や概念を創造させるために，アーギュメントを活用する。また，その内容を生徒自身や班で反駁させ，アーギュメントの内容を精査させる活動をとり入れる。さらには，単元内に反駁の内容に関する課題を設定することで，理論や概念を多面的な視点で思考させ，再構築させる機会を保障する。このような活動を単元の中に位置づけることで，再現性や客観性を高めることの意義を実感させるとともに，自然事象に対する妥当な知を創造させ，科学的な根拠に基づき判断し，賢明な意思決定をしようとする態度を育成する。

2　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

身近な天体とその運動に関する観察，実験をもとに，恒星や惑星，日周運動と自転，年周運動と公転，月と金星の運動と見え方についての特徴や規則性を見いだし，天体に関する科学的な理論や概念を獲得している。また，獲得した理論や概念，技能を用いて日常生活で出合う問題や疑問を科学的に探究し，客観性の高い論を構築することで，科学的に妥当な知を創り出している。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
身近な天体とその運動に関する特徴に着目しながら，天体の動きと地球の自転・公転，太陽系と恒星を理解しているとともに，それらの観察，実験の基本操作や記録の仕方などに関する技能を身に付けている。
思考・判断・表現
地球と宇宙について，探究マップをもとに見通しをもって観察，実験などを行い，その結果や資料を分析して解釈し，天体の運動とその見え方についての特徴や規則性を見いだし，表現している。また，探究の過程を振り返り，科学的に妥当な知を創り出している。
主体的に学習に取り組む態度
地球と宇宙に関する事物・現象について進んで関わり，見通しをもって科学的に探究するとともに，ラボノートの内容をもとに探究の過程を振り返り，実証性・再現性・客観性を追究している。

(3) 学習指導計画

○ **小学校の学習内容**

＜第３学年＞	＜第４学年＞	＜第６学年＞
・太陽と地面の様子	・月と星	・月と太陽

○ **地球と宇宙**（全 20 時間）

地球から宇宙へ（６時間）

太陽と恒星の動き（８時間）

- 太陽と星の日周運動……３時間
- 星の年周運動……３時間
- 地球の地軸の傾きと季節の変化……２時間

月と金星の動き方と見え方（６時間）

- 天動説と地動説……２時間
- 月の動きと見え方……１時間
- 日食，月食……１時間
- 金星の動きと見え方……２時間

3　指導の実際

(1) 天体に関する事象から理論や概念を創る

本単元では，天体に関する事象を科学的に探究することを通して，その事象が起こる仕組みや規則性を多面的に考え，理論や概念を自らで見いださせることを目指した。そのために，まず身近な天体の事象に気付き，それを結果として獲得させることが必要であると考えた。そこで，太陽の日周運動では透明半球を，星の日周運動や年周運動ではタイムラプスカメラやStar Walk ２を活用して，時間的，空間的に変化する天体の事象に気付かせ，生徒一人一人に結果として獲得させた。そして，その結果をアーギュメントを用いて考察させることで，多面的に分析，解釈し，より妥当な理論や概念を生徒一人一人が創出できるよう単元を構成した。

太陽の日周運動では，透明半球の結果をもとに太陽の１日の動く方向や速さの規則性などを分析，解釈させ，それが起こる理論を自分のことばで主張に記入させた。その結果，太陽の日周運動は，地動説でも天動説でも説明できることに気付き，理論を導き出して説明することができていた（**図２**）。

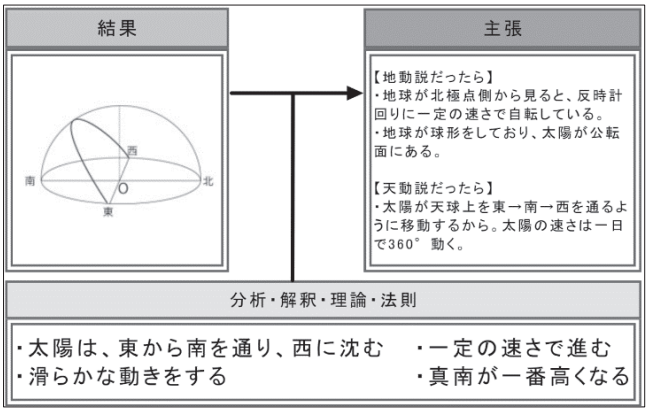


図２　生徒のアーギュメントの記載内容

また，星の日周運動と年周運動でもタイムラプスカメラやStar Walk ２で得られた結果を分析，解釈させ，それが起こる理論を自分のことばで整理させた結果，先述した太陽の日周運動と同様，地動説と天動説の２つの理論で説明できることに気付いた生徒が多くいた。日周運動で導き出した理論をもとに反駁しながら，地動説，天動説の理論を加筆，修正し，よりよい理論を追究させた（**図３**）。

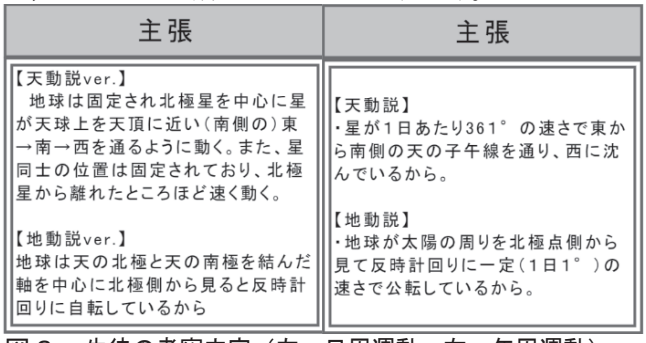


図３　生徒の考察内容（左：日周運動，右：年周運動）

(2) 天体の理論や概念をもとに妥当な知を創る

天動説と地動説を活用したパフォーマンス課題を設定し，生徒に自律的な探究を促すことで，妥当な知を創造させるとともに，天体に関する理論や概念を獲得させることを目指した。その際，自律的な探究を実現するために，探究マップを用いて探究内容を整理させるとともに，天体モデルを活用して説明仮説を立案できるよう工夫した。その結果，生徒は**図４**のように，班で試行錯誤しながら天体モデルを動かし，天動説では説明することができない説明仮説を３つ(①惑星の見える時間帯,②惑星の動き方,③惑星の見え方）立案することができた。また，その説明仮説を立証するための検証計画を考え，結果の処理までを見通した探究マップを作成し，探究を進めていた（**図４**）。

図４　天体モデルを用いて説明仮説を立案している様子と生徒が記入した探究マップ

その後，Star Walk ２で得られた結果をもとに生徒一人一人にアーギュメントを用いて考察させ，妥当な知を創造させた。その結果，ほとんどの生徒が天動説では説明できない天体の動きや見え方をStar Walk ２を用いて動画として取得することができていた。また，その内容を根拠を示しなが説明することで，天体に関する妥当な論を創造し，表現することができていた（**図５**）。

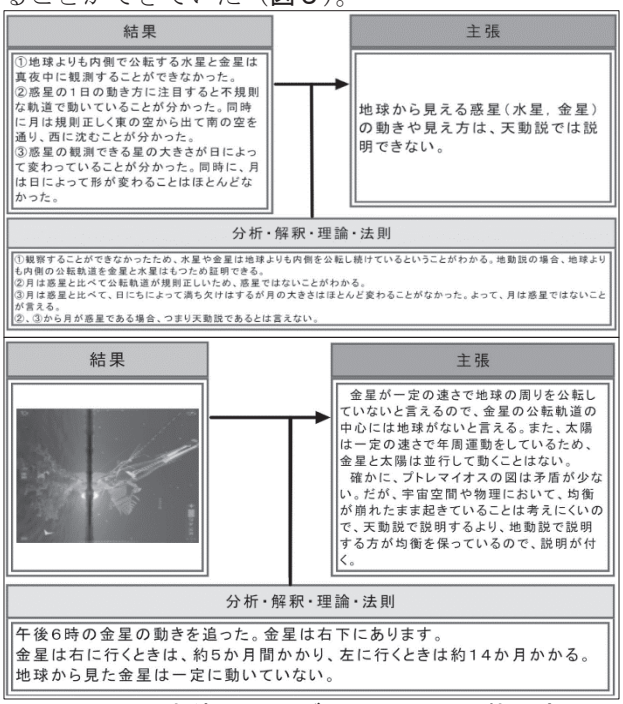


図５　２人の生徒のアーギュメントの記載内容

中には，３つの結果を天動説と地動説の視点で分析，解釈し，図を用いながら論理的にまとめている生徒もいた（**図６**）。

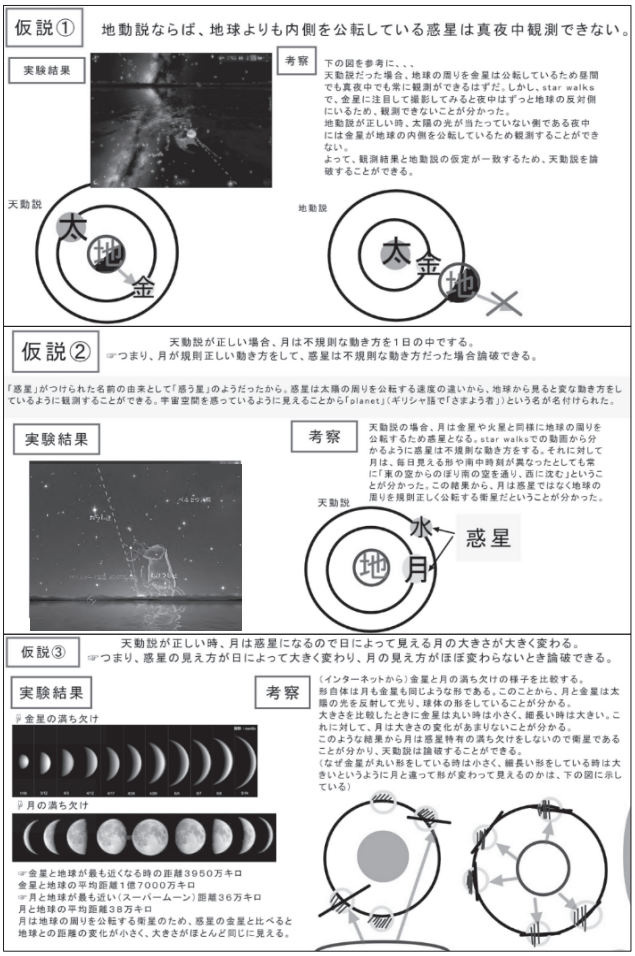


図６　生徒の考察内容

４　実践の考察

(1) 主題について

主題を実現するために，実践を行ったところ**図７上**のように理科の探究を自律的に行っていると考える生徒が増加した。これは，科学的な探究を軸とした単元を構成するとともに，生徒一人一人に見通しをもたせるために探究マップを活用したことが大き

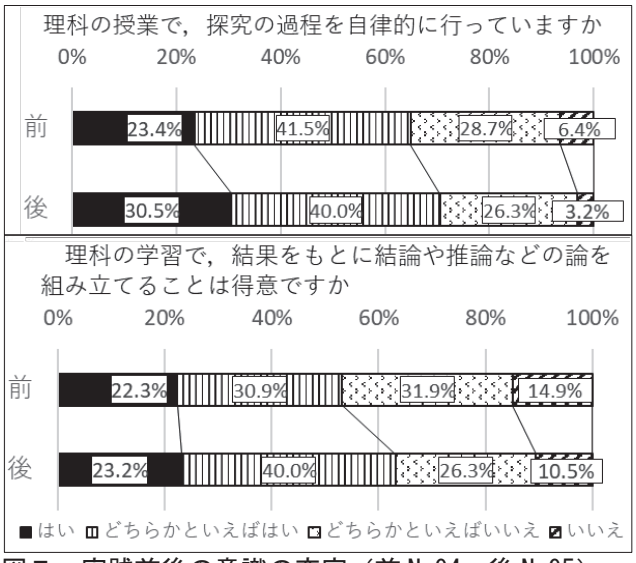


図７　実践前後の意識の変容（前 N=94，後 N=95）

な要因になったとのではないかと考えられる。また，**図７下**のように結果をもとに結論や推論などの論を組み立てることを得意とする生徒も増加した。これは，アーギュメントを活用したことで，結果を整理するとともに，多面的な視点で分析，解釈する経験を通して，妥当な論を創造できたと感じた生徒が増加したからではないかと考えられる。生徒にその要因を聞き取り調査したところ,「アーギュメントを用いたことで思考が整理できたり，周りの人と反駁し合うことで多面的に思考し，客観性の高い論を追究できたりしたから」という意見があった。

(2) 理科で育む知性について

理科の知性を育むために，題材や課題の工夫，探究マップの活用，考察の充実を目指して実践したところ,**図８**のように理科の学習を通して育んだ資質・能力をもとに将来の課題を解決したり，自分の意思や考えをもって行動したりすることができると思う生徒の増加につながった。その一方で，**図８下**のアンケート結果からも分かるよう，理科で学習した資質・能力は活用できると考えているものの，理科で育む知性である，意思決定できる主体を育てるためには十分でないことも明らかとなった。これは，**図７下**の結果とも似ているため，妥当な知を創造することが理科の知性を育むためにも重要な要素であると推測される。そのため，今後もよりよい理科教育の在り方を追究するとともに，中学校理科教育で育む知性の育成を目指していきたい。

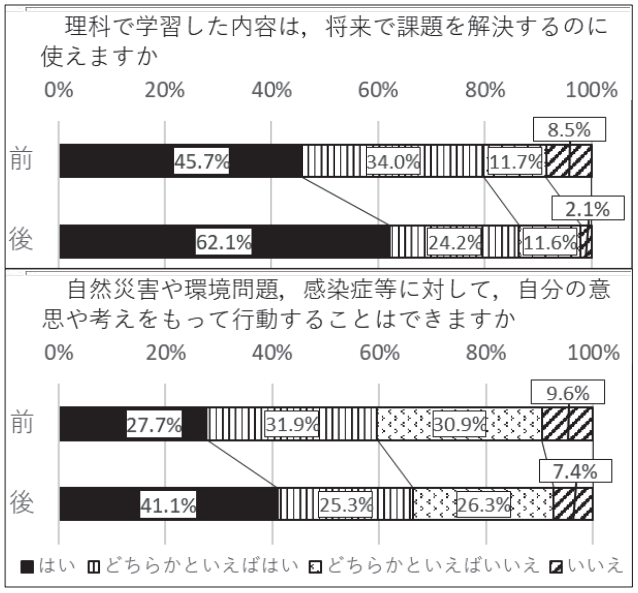


図８　実践前後の意識の変容（前 N=94，後 N=95）

実践事例２

電流とその利用「電流の性質」　（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，電流とその利用に関する観察，実験を通して，日常生活や社会と関連付けながら，電流や電流がつくる磁界における規則性や関係性を見いだし，基本的な知識や概念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観察，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，電流・電圧と抵抗，電流とそのエネルギー，電磁誘導と発電についての観察，実験の結果をもとに身の回りの現象の中から数量的な要素を見つけて規則性を見いださせることで，量的・関係的な視点を養う上でも重要である。

本単元で扱う電流や磁界に関する事物・現象は，電気製品に囲まれた私たちの生活の中で，欠かすことのできない存在として利用されている。一方で，電流と磁界を利用している電磁調理器や IC カードなどは，その内部構造が目に見えないことから，便利さという恩恵を受け取るのみに留まり，その仕組みや原理について考えようとすることは少ない。つまり，生徒にとって身の回りの生活の中で，多く利用しているにもかかわらず，それらの事物・現象を科学的な視点で捉えられていないといえる。それらを科学的に探究することは，日常生活や社会に関する問題について疑問や課題をもち続け，何が最適なのか，どう行動するのか科学的な根拠に基づき判断しようとする態度を養う上でも意義深い。また，中学校学習指導要領解説【理科編】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た指導の改善が示されているとともに，第２学年では，解決する方法を立案し，その結果を分析して解釈する活動に重点が置かれている。小学校から学習してきた電流や磁界について，既習内容や日常生活での経験をもとに仮説を立てて検証することが多い本単元は，科学的に探究することに不可欠な実証性や再現性の重要性を実感することができる。また，仮説を立てて検証方法を立案するときには，必要な条件を統一して比較するという考え方を活用する機会が多く，数値の比較だけではなく，誤差についても検討したり，グラフ化したりしながら，分析，解釈を行うことで，妥当な知を創ることにつなげることができる。以上のように本単元は，電流とその利用についての探究を通して，日常生活や社会と関連付けながら，自ら理論や概念を見いだす場面が多く，実証性，再現性，客観性などの条件を検討する手続きを重視した科学的な解決方法を経験することができる。そのため，自律的な探究を促し，妥当な知を創造することを実現する上でも効果的であると考えた。

(2) 主題を実現する方略

①　電流や磁界の事物・現象に向かい，知を創造していくための題材や課題の設定

本単元で扱う電流や磁界に関する事物・現象は，身の回りの電気製品など身近なところで利用されているにも関わらず，その存在に気付きにくくなっている。そこで，電流や磁界に関する事物・現象について科学者がたどってきた道を生徒に体感させるとともに，電気製品の内部構造や仕組みと関連させた題材や課題を設定した。具体的には，単元の始めに静電気について取り扱い，電流の正体について迫った上で，電流の性質や電流と磁界の関係性を見いだせるように工夫した。またこれまでの生活経験や既習事項をもとにして，身の回りの現象や生徒の疑問を解決するための探究を行う時間を設定する。

題材や課題の設定を工夫し，単元の中で知を創造していく機会を計画的に確保できるようにした。

②　自律的な探究を実現する「探究マップ」の活用

生徒一人一人が自律的な探究を実現するために大切なことは，見通しをもって探究に取り組むことである。そこで，探究を行う際には，探究マップを活用し，課題の発見，検証計画の立案について整理させるとともに，全体や班で実証可能な仮説になっているか吟味する場を確保した。また本単元で扱う，電流と電圧の関係や電力と発熱量の関係，電磁誘導によって発生する誘導電流を大きくする方法などは，実験を主としながら，独立変数を制御し，従属変数の変化の様子を測定して定量的に捉えなければならない。つまり，作業仮説を立てて検証することが多い。さらに，誤差について検討したり，グラフ化したりするなど結果の処理についても考えることが多い。そこで，探究マップで思考の流れを整理させた。何を明らかにするために，どのようなデータを得る

べきなのか，データをどのように処理し，分析，解釈するのか，探究マップをもとに，生徒が見通しをもって取り組めるようにした。そして，生徒一人一人の自律的な探究を目指すとともに，仮説を立てて検証することの意義を実感させることを目指した。

③　アーギュメントを取り入れた考察の充実

考察の場面において，観察，実験によって導き出された結果を示して，科学的な論述による説得を実現するためにアーギュメントを取り入れた。本単元ではアーギュメントの構成要素である，自分の主張（結論），証拠（結果），理由付けなどをラボノートに記述させた。また本単元は，電流や磁界に関する事物・現象について数量的な要素を見つけ，量的・関係的な視点で知を創造していくことが多い。そこで，反駁を行う際に，結果の処理の方法は適当か，構築した理論に矛盾はないか，当たり前を疑い，吟味させた。このような活動を単元の中で意図的に繰り返して行うことで，再現性や客観性を高めることの意義を実感させるとともに，科学的な根拠に基づいた論を構築させ，自然の事物・現象に対する妥当な知を創造させる。また，そのような経験を積み重ねることで，科学的な根拠に基づき判断し，賢明な意思決定をしようとする態度を育むことができると考えた。

2　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

電流とその利用についての観察，実験を通して，電流や電流がつくる磁界について日常生活や社会と関連付けながら，基本的な知識や概念を理解している。また，電流や磁界に関する身の回りの事物･現象に疑問や課題をもち，獲得している知識や技能を用いて，仮説を立てて科学的に検証することができる。そして，得られた結果について誤差の処理やグラフ化などを適切に行った上で，規則性や関係性を見いだし，科学的な根拠のある妥当な知を創ろうとすることができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
電流や磁界に関する事物・現象を日常生活や社会と関連付けながら，電流の性質や正体，電流がつくる磁界などについての基本的な概念や原理・法則などを理解しているとともに，科学的に探究するために必要な観察，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
電流や磁界に関する現象について，見通しをもって解決する方法を立案して観察，実験などを行い，その結果を分析して解釈し，電流と電圧，電流の働き，電流と磁界の規則性や関係性を見いだして表現しているなど，科学的に探究している。
主体的に学習に取り組む態度
電流や磁界に関する事物・現象に進んで関わり，身の回りの疑問や課題を見いだして，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
＜第３学年＞　「磁石の性質」「電気の通り道」
＜第４学年＞　「電流の働き」
＜第５学年＞　「電流がつくる磁力」
＜第６学年＞　「電気の利用」

○　**電流とその利用**（全 30 時間）

導入（１時間）
電流と自分たちの生活との関わりを考える・・１時間

電流の正体　（７時間）
・静電気・・・・・・・・・・・・・・・・・・・２時間
・電流の正体・・・・・・・・・・・・・・・・・３時間
・放射線の発見とその利用・・・・・・・・・・２時間

電流の性質　（14 時間）
・電流が流れる道筋・・・・・・・・・・・・・２時間
・回路に流れる電流・・・・・・・・・・・・・２時間
・回路に加わる電圧・・・・・・・・・・・・・２時間
・電池の内部抵抗・・・・・・・・・・・・・・２時間
・電圧と電流と抵抗・・・・・・・・・・・・・３時間
・電流のはたらきを表す量・・・・・・・・・・３時間

電流と磁界　（８時間）

3　指導の実際

(1) 電流や磁界の事物・現象に向かい，知を創造していくための題材や課題の設定

日常生活などでも活用できる知識や概念を生徒に獲得，構築させるために，題材や課題の設定を工夫した。具体的には，単元の始めに真空放電管を利用した実験の結果から，電流の正体が電子と呼ばれる粒子である概念を理解させた。この概念を活用させることで，回路に流れる電流や加わる電圧の性質について観察，実験の結果に基づいて知識や概念を獲得，構築していく生徒の様子が見られた（**図９**）。

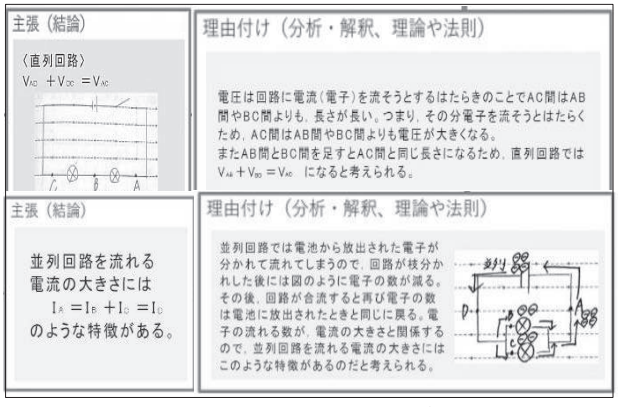


図９　性質を見いだした生徒のラボノート（抜粋）

また，単元の中で知を創造していく機会を意図的に確保した。具体的には，乾電池の内部抵抗の存在について着目させるための探究を行った。中学校では回路に使用する電源として乾電池から電源装置に切り替わる。実験器具についても，なぜその器具を使わなければならないのか，当たり前とされているところに疑問をもたせた結果，その疑問を解決しようと探究する生徒の姿が見られた（**図 10**）。

図 10　乾電池の内部抵抗について調べる様子

(2) 自律的な探究を実現するための「探究マップ」の活用

探究を行う際には，初めに探究マップを活用して思考を整理し，探究の見通しをもてるように工夫した。例えば，電熱線から発生する熱がどのようにして決まるのかを明らかにする探究では，身の回りのものと関連させ，疑問を見つけて課題を立てた（**図 11 左上**）。課題を解決するための仮説を立てるために，個人で変数や関連するキーワードを整理させ，（**図 11 右上**）その後，学級全体で実証性を検討しながら仮説を設定した。その結果，探究の見通しをもてたことによって，一人一人が何を明らかにするための実験なのかを把握し，自律的な探究を行うことができた。

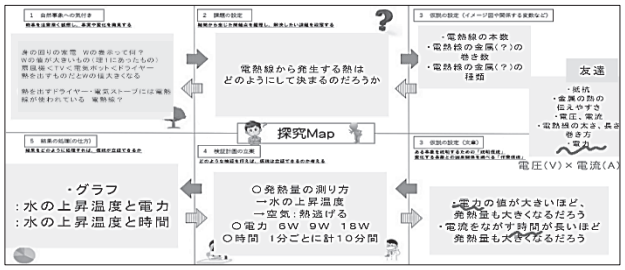


図 11　電熱線の発熱量に関する探究マップ

(3) アーギュメントを取り入れた考察の充実

考察は，アーギュメントを取り入れラボノートに記述させた。アーギュメントを取り入れることで自分の主張，証拠，理由付けを整理し，他者を納得させるために論を組み立て，妥当な知を創ろうとする生徒の姿が見られた。その際，自分の組み立てた論に対して，反駁を行わせることで再現性や客観性を高めることの意義を実感させる機会を確保した。特に本単元では，数量的な要素を見つけ，量的・関係的な視点で知を創造していくことが多い。電熱線の発熱量について，実験結果をグラフ化したところ水の上昇温度と電力，時間は比例することを生徒が見いだした。一方で，反駁を行い，比例の直線から外れた結果にも注目し，本当に比例と判断してよいのか吟味するために他の班と実験結果を比較したり，誤差の原因について考えたりする様子が見られた（**図 12**）。生徒からは自発的に，再実験を行いたいとの声も挙がり，再実験を行わせるなど再現性を高める機会も確保した。

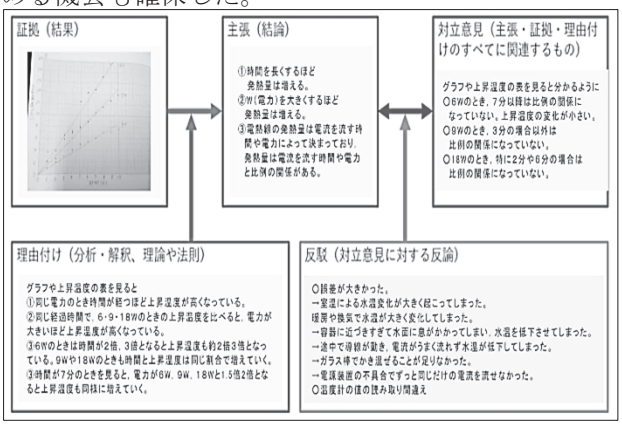


図 12　電熱線の発熱量に関するアーギュメント

4　実践の考察

(1) 主題について

主題を実現するために実践を行った結果，自然の事物・現象について科学的に探究することはできるという生徒の割合が増加した(**図 13 上**)。これは，身近にあるにも関わらずその存在に気付きにくい電流や磁界に関する事物・現象に焦点を当てて題材や課題として設定し，単元の中で知を創造していく機会を計画的に確保したことが寄与したと考えられる。また生徒一人一人の自律的な探究を促すため，探究マップを活用して見通しをもたせたことが効果的であったと考えられる。

次に，自分の主張の客観性を高められると肯定的に回答した生徒の割合が増加した（**図 13 中**)。これは，アーギュメントを取り入れた考察を充実させることで，主張，証拠，理由付けを明確にして記述する機会を単元の中で繰り返し確保し，妥当な知を創造させたことが寄与したと考えられる。さらに，考察の際に反駁を行わせ，客観性を高めることの意義を実感させたことが効果的だったと考えられる。一方で，**図 13 下**の質問に対して「はい」と答える生徒

の割合は大きく変化することがなかった。考察することが得意であるという実感をもたせるためのアーギュメントの活用に課題が残った。

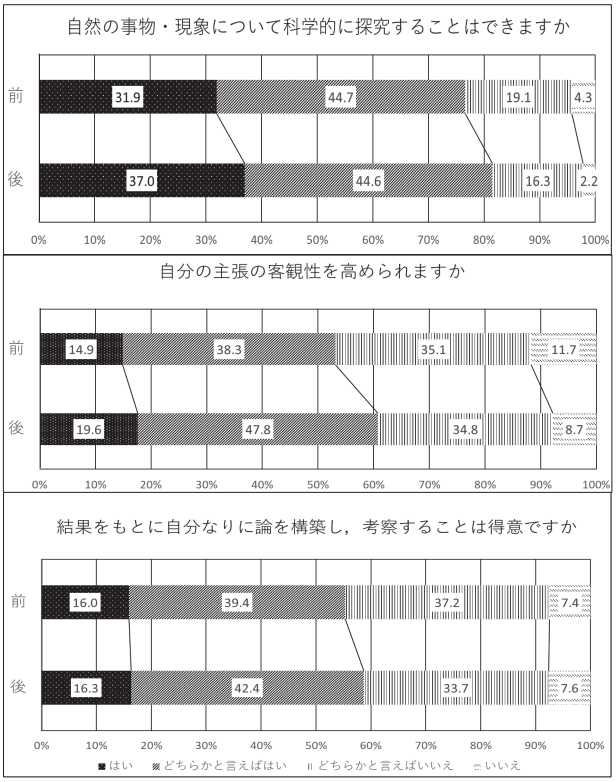


図 13　実践前後の意識の変容（前 N＝94，後 N＝92）

(2) 理科で育む知性について

理科の知性を育むために実践を行った結果，生徒への聞き取りで理科を学ぶ意義について，「根拠をもとに客観的な自分なりの考えをもてる力を身に付けること」と回答が得られた。一方で，アンケート結果から，理科で育む知性である賢明な意思決定をする態度についてはまだ十分に育めていると言えないことが明らかになった(**図 14**)。**図 13 下**と**図 14** で肯定的に回答した生徒の割合が同程度のことから，賢明な意思決定をする態度を育む上で，様々なデータや根拠をもとに自分なりの論を構築できるようになることが重要であると考える。今後も妥当な知を創造する理科教育のより良い在り方を検討したい。

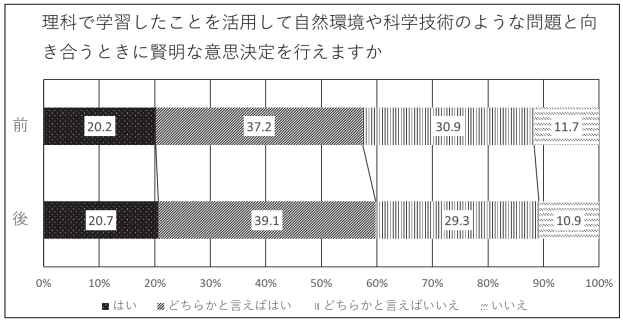


図 14　実践前後の意識の変容（前 N＝94，後 N＝92）

Ⅳ　研究のまとめと今後の課題

1　研究の成果

○　探究マップを活用し，それを軸とした授業をデザインすることで，生徒一人一人は見通しをもって自律的に探究を行うことができた。その結果，科学的に探究することができると感じる生徒が増加した。

○　アーギュメントを用いて考察を整理，充実させることで，生徒は科学的な根拠に基づいた論を構築させ，自然の事物・現象に対する妥当な知を創造することができた。また反駁を経験させることで，特に科学的な見方・考え方である客観性を追求し，より妥当な論や理論を獲得，構築する姿や内容が多く見られた。

○　自然の事物・現象を自律的に探究し，妥当な論を創造していくことは，科学的に探究する能力や態度を養うとともに，理科で育む知性を育成するにも効果的であることが分かった。

2　研究の課題

○　アーギュメントを用いて考察させたところ，ある程度の成果は得られたものの，論を構築することを苦手としている生徒がいた。そのため，今後もアーギュメントを軸に考察を充実させる方法を明らかにしていきたい。併せて，実験結果を分析して解釈したりするために必要な見方・考え方を育む指導の在り方を検討していきたい。

○　本校で設定した理科の知性を育むための手立てや理科教育の在り方に課題が残った。そのため，今後は中学校で学ぶ理科教育の在り方を再度見直し，よりよい理科教育の在り方を提案していく。

≪参考文献≫

赤木隆宏・萱野大樹「研究報告第５巻・第３号」　附属高松中学校　2023

文科省「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）　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

一般社団法人日本理科教育学会「理論と実践をつなぐ理科教育学研究の展開」　東洋館出版社　2022

Stephen E. Toulmin　『The Uses of Argument』　Cambridge University Press. 1958

感性の意識化を促す音楽教育の在り方
―「聴く」要素に重点を置いた活動を通して―

小　澤　聡

要　旨　日常生活で溢れている音楽を知覚・感受し，言葉や音楽で表現することために「聴く」ことに重点を置いた音楽科教育の在り方を模索した。そのために，内容的側面である曲想と形式的側面である音楽を形づくっている要素を関連付けながら音楽科教育の在り方を模索した。その結果，生徒は音や音楽を自由な捉えで聴き取り，音楽を表現することができた。

キーワード　感性の意識化　聴く要素　形式的側面　内容的側面

Ⅰ　研究主題について

自然には，二つの次元がある。一つ目は，事物を事物間の関係で捉えることによって抽象化・概念化できる量の次元である。量の次元は，科学の対象で主に理性的認識によって捉えられ，理性・概念・論理といったものが関わり，その認識には客観性・普遍性・合理性といった特徴がある。二つ目は，音色・リズム・色彩・香りといった質の次元である。紅葉した銀杏や紅葉の並木道を通るときの木の葉の色や小川がさらさらと流れる音などを五感で感じ取る質の次元は，感性的認識によって捉えられ，光の波長や音の空気振動の変化として知覚している内容以外の感性・直感・イメージ・感情といったものが関わり，その認識には，主観性・個別性・非論理性といった特徴があると述べられている。

人は，これら二つの認識を重ね合わせながら自然を認識している。音楽において一つ目の次元は，音色の知覚，拍の知覚，音高の知覚といった「形式的側面」となり，二つ目の次元は，音色が生み出す質の感受，拍が生み出す質の感受，音高が生み出す質の感受といった「内容的側面」となる。「内容的側面」によって動かされた心のイメージや感情などの内的経験としての意味を直観という感性的能力で捉え，音色・速度・旋律・構成等の音楽の諸要素を組織化することによって質的時間を表現する。

音楽を「聴く」ということは，生徒一人一人がこれまで生活してきた生活経験や環境から音楽の「内容的側面」を感性で捉えることである。[1]それを誰もが知覚できるように音楽表現したり，よさや美しさを鑑賞したりする活動である。このように音楽表現したり鑑賞したりする活動においては，「聴く」ことが何よりも重要であると考える。音楽科の２領域において，生徒一人一人が音楽を「聴く」ことでよりよい音楽を表現したり，より深く音楽を鑑賞したりすることができると考える。

全ての授業において「聴く」要素に重点を置き，そして「聴く」ことによって感じた音楽について，なぜそのように感じたのかに迫るため，「聴く」際に音楽を形づくっている要素（以下要素）に重点を置いた学習を取り入れる。このことによって，感性が意識化され，音楽のよさや美しさを要素とその働きの視点で捉えることができ，自己のイメージや感情，生活や社会，伝統や文化などと関連付けながら感性を豊かにし，音楽に親しんでいこうとする態度が音楽科の育む知性と考え，本主題を設定した。

Ⅱ　研究の内容及び経過

[1]日本学校音楽教育実践学会「生成を原理とする 21 世紀音楽カリキュラム」　東京書籍　2006 年 p10～p15

１　昨年度までの取組

昨年度の研究では，抽象的に音楽を聞くだけに留まることなく，「なぜそう感じたのか」といった視点で「聴く」視点に重点を置いた活動を多く取り入れた。歌唱や器楽の実技について，タブレット端末を使用することによって，生徒自身が客観的に参考音源と自分の演奏を聴き比べたり，練習したい場所を繰り返し聴いたりすることで昨年度より音楽表現にこだわる生徒が増加した。生徒が聞こえてくる音楽を「聴く」ことで対象世界である音楽に没入できた反面，生徒がその時にどの視点で音楽を聴き，気付き，そう感じたのかといったことの見取りが不十分であった。

２　今年度の取組

(1) 概要

昨年度の課題を踏まえ，今年度は主題を変えず，副題を「『聴く』要素に重点を置いた活動を通して」とした。「聴く」とは，まず音楽全体を内容的側面で捉え，そして聴く要素に重点を置くことで形式的側面を明確にしたり，段階的に聴く要素を複数にしたりしていく活動のことであり，繰り返し取り組むことで感性が意識化を促すことにつながると考えた。

(2) 主題を実現する方略

①　「聴く」要素に重点を置いた学習計画の工夫

要素とは，音色，リズム，速度，旋律，テクスチュア，強弱，形式，構成などである。本研究では，このような要素について，生徒が感じ取った音楽に対する思いと聴く要素と関連付けながら聴いたり，２種類以上の要素について音楽を聴いたりする学習計画を研究していく。「聴く」要素に重点を置くために，タブレット端末を多く活用する。鑑賞領域では，生徒が感じた音楽のよさや美しさが「なぜそのように感じたのか」という視点で聴きたい音楽の部分を要素と関連付けながら生徒がこだわって何回も繰り返し聴いたり，表現領域では，生徒が演奏しながら聴いた音楽と生徒自身が演奏した音楽を比較鑑賞したりすることで客観的に音楽表現を捉えられると考える。このように「聴く」要素に重点を置いた学習計画を立てることで，感性が意識化されていくことにつながると考える。

②　読解力の育成

読解力とは，楽譜に記されている音符や休符が要素の働きとの関連によって，どのような曲想になっているのかを読み取る力と，音楽を「聴く」ことで内容的側面を感性で捉えた結果，どのような形式的側面によって音楽を感じたのかといった，「聴く」ことから読み取る力の２つの力を意味する。生徒が内容的側面を感性で捉えた思いと形式的側面である要素とを関連付ける活動を取り入れる。

前述した２つの読解力から自分なりによりよい音楽表現をしたり，音楽を様々な要素から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。

その一方で「聴く」ことによって感じ取った内容的側面と楽譜から読み取った形式的側面である要素が全て一致するとは限らない。その際には，「なぜ一致しないのか」といった視点で考えることで，内容的側面と形式的側面との関連についてより深く音楽を捉え，感性が意識化していくと考える。

③　感性が意識化していくことを実感できるワークシートの活用

生徒が感性が意識化されていくことを実感できるためにワークシートを活用していく。活用の仕方については，要素を１つに絞って聴いた音楽と要素を複数にして聴いた音楽のよさや美しさをそれぞれワークシートに記録させる。記録することで視覚的に生徒自身が１つの要素と複数の要素同士の働きによって感じ取った内容的側面が同じなのか，もしくは微妙に差異があるのか，それとも全く異なるのかといったに生徒自身の変容に気付かせる。このようなワークシートの活用の仕方を繰り返して行うことで，生徒自身が感性が意識化していくことを実感でき，教師もその変容を見取ることができると考える。

３　研究内容及び方法

本研究では，感性の意識化を促す音楽教育の在り方を模索するために，聴く要素，読解力，ワークシートの活用について検討していく。これらの実践を繰り返し行うことで，研究主題に迫れると考えた。

本研究の分析については，作詞家や作曲家の思いや意図を探りながら，感じ取った内容的側面と形式的側面である要素の働きがどのように関連付けながら学び深めていっているのかをワークシートや生徒の演奏音源から見取るようにする。

Ⅲ　実践の内容と考察

実践事例

ヴォカリーズが表す音楽表現とは　（第３学年）

指導者　小　澤　聡

１　題材について

(1) 題材の考察

音楽表現は，音符や休符の長短などの組織化による外部世界の変化（生成）とそのことによる内部世界の経験の変化（生成）の二重の変化が伴って表現が成立する。形式的側面の学習指導内容は，歌唱分野においては，高い声・低い声・男性の声・女性の声・発音等といった数量的に区別される客観的側面を指す。内容的側面の学習指導内容は，男性の声で柔らかい声・女性の声で堂々とした声・透き通った声・広がった声等といった感性で感受する質的側面を指している。

本題材で教材曲として扱う合唱曲「言葉にすれば」は，第 74 回 NHK 全国学校音楽コンクール高等学校の部の課題曲として製作された合唱曲である。そのテーマは「つながる」で，日本の５人組男性ボーカルグループのゴスペラーズと作曲家の松下耕の共同制作で作られており，作詞は安岡優，作曲は安岡優と松下耕で作曲されている。当時の NHK 公式ホームページの「初演指揮者による課題曲解説」によれば，作曲者の松下耕自身が「楽譜に書かれたリズムをそのまま杓子定規に演奏する必要は全くない。自分たちなりにポップに崩した演奏を」と説明している。

この曲は，ト長調で作曲され，途中からロ長調に転調する。ト長調は「明るく活発な」曲調，ロ長調は「重々しく儀式的な」曲調の性格をもっている。このような性格の曲調の上に「言葉にすれば僕達がめぐり逢い」という歌詞が４ヶ所で歌われている。数年間新型コロナウィルスよって歌唱分野の活動は，飛沫に注意するためにマスクを着用し，ある程度距離を取って音楽表現しなければいけなかった。５月以降，ある程度の配慮は必要だが再び自由な音楽表現ができることとなった現在，生徒たちに「言葉にすれば僕達がめぐり逢い」という歌詞の内容を考え音楽表現させることはこれまで自由に音楽表現できなかった生徒たちにとって大変意義深いと考える。そして，生徒自身が考え抜いた音楽表現を生徒自身が聴くことで感性がより意識化されると考えた。特に，曲の始めはア・カペラ（伴奏を使わず声のみ）で，かつヴォカリーズ（歌詞を伴わずに（しばしば 1 種類以上の）母音のみによって歌う歌唱法）で表現することを学び深めていくことは，義務教育を終える三年生の学習活動に適していると考える。また，本教材曲は，10 月に実施する「合唱祭」で 104 人による学年団合唱で音楽表現する曲である。歌唱分野の中でコロナ禍において不自由な生活を送ってきた生徒たちにとって過去とこれからの未来の展望をイメージしながら音楽表現するために適した教材である。

(2) 主題を実現する方略

①　「聴く」要素に重点を置いた学習計画の工夫

「詞」は，音楽を伴わせて我々に訴えかけるもので，「詩」は，言葉のみで我々に訴えるものである。

本題材では，まず，生徒に音楽表現をどのようにすべきかについて考えさせるために歌詞の内容を捉えさせる。その上で，曲中４ヶ所で歌われる「言葉にすれば僕達がめぐり逢い」の音楽表現についてどのような表現方法が適切なのかについて考えさせる。

本題材の学習において，生徒の思考・判断のよりどころとなる主な音楽を形づくっている要素として音色，速度，強弱，構成を取り扱う。

聴く際には，「音色」，「速度と強弱」，「音色と構成」といった「聴く」要素に重点を置いた学習計画を立てていく。そして，最後に音色，速度，強弱，編成の全ての要素を関連付け，歌詞の内容を踏まえヴォカリーズで歌う冒頭部分の音楽表現について考え，表現させる。そのためにタブレット端末を多く活用する。そして，生徒が演奏しながら聴いた音楽と生徒自身が演奏した音楽を比較鑑賞することで客観的に音楽表現についてどのようにすべきかを捉えられると考える。この「聴く」要素に重点を置いた学習計画を工夫することで，感性がより意識化されていき，音楽に対する感性を豊かにしていくと考える。

②　読解力の育成

教材曲「言葉にすれば」は，♩=ca.72（ca：約，およそ）の速度で始まり，In free tempo（自由なテンポで），♩=ca.88[Feel free to decide the tempo yourself!]（速さを自由に決めて）といったような速度の指示がある。また，４ヶ所で歌う「言葉にすれば僕達がめぐり逢い」の歌詞での合唱編成は，Solo

or Soli（パートは問わない。途中で交替，人数の追加，削減も可）の編成で歌われ，混声４部合唱の編成,転調して女声３部合唱と変わっていく。その上，強弱記号も，(mf)，f，mf，f と変化していく。生徒自らがこれらのことについて「聴く」ことによって，よさや美しさ，おもしろさをより一層感じ取ることができると考える。

上記のように楽譜に示されているが速度指定は曖昧であったり，音楽表現者に任されていたり，強弱や合唱編成が変わったりすることで，より「聴く」ことが重要になると考える。このことによって，生徒一人一人が曲想と音楽を形づくっている要素や歌詞の内容との関わりについて考えながらよりよい音楽を表現するために適している。

③　感性が意識化していくことを実感できるワークシートの活用

生徒が教材曲をどのように音楽表現したいのかといった思考の流れを明確にするためにワークシートを活用する。「ヴォカリーズ」のイメージが音楽を形づくっている要素である音色，速度，強弱，構成とどのように関連付けられているのかを捉えやすくするためのワークシートを作成する。生徒の自由な発想を図示化したり，思考の整理を行ったりすることで，感性の意識化を促すことにつながると考える。

２　指導計画

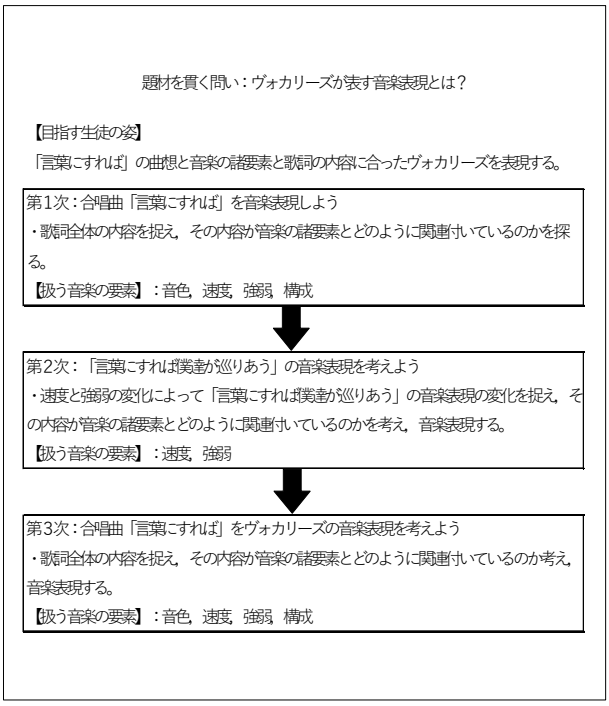
(1) 題材で目指す生徒の姿

合唱曲「言葉にすれば」の曲を音楽を形づくっている要素について，その働きを理解し，それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感受しながら,知覚したことと感受したこととの関わりについて考えていく。そして,創意工夫を生かした音楽表現をするために必要な歌唱の技能を身に付け,曲にふさわしい音楽表現を創意工夫し，音楽に親しんでいこうとする態度を養う。

(2) 題材の評価規準

知識・技能
知　「言葉にすれば」の曲想と音楽の構造や歌詞の内容との関わりを理解している。 技　創意工夫を生かした表現で「言葉にすれば」を歌うために必要な発声，言葉の発音，身体の使い方などの技能を身に付け，歌唱で表している。
思考・判断・表現
思　「言葉にすれば」の音色，速度，旋律，構成を知覚し，それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感受しながら，知覚したことと感受したこととの関わりについて考え,「言葉にすれば」にふさわしい歌唱表現としてどのように表すかについて思いや意図をもっている。
主体的に学習に取り組む態度
態　「言葉にすれば」の歌詞が表す情景や心情及び曲の表情や味わいに関心をもち，音楽活動を楽しみながら主体的・協働的に歌唱の学習活動に取り組もうとしている。

(3) 学習指導計画



３　指導の実際

(1)　「聴く」活動に重点を置いた学習計画の工夫

歌唱曲を音楽表現するためには、曲想と歌詞の内容との関連は切り離すことはできない。そこで，教材曲の歌詞の全体を捉えさせた。そして，読み取った歌詞の内容と要素が関連付いているようになっていると捉えるか，もしくは捉えないのかを生徒に考えさるためにタブレット端末に教材曲を配布し、生徒一人一人が「聴く」ことにこだわる環境を用意した。そして，歌詞単独では意味をもたない「ヴォカリーズ」に焦点をあて，教材曲を表現する上で母音唱(Ah，Oh)をどのように発音することが適切なのかを考えさせ，音楽表現させた（**図１，２**）。

そして，発音・発声・強弱・速度・合唱編成でのバランスについて,「歌詞の内容」と「曲想」を表現するためにどのようにすればよいのか考えさせるためにタブレット端末を使用して参考音源と生徒が歌

唱した音源を比較鑑賞した（**図３**）。

・言葉にすることによって，自分はどんな人なのかを伝え，相手がどんな人なのかを知ることができる。「思い」を言葉にして誰かに伝えることで，仲間が増える。皆で互いに夢を話し合い支え合うことは新しい未来（自分）と出会える。
・ある一人の人生を表している。孤独な部屋にいた子が震える声で自分の思いを周りに伝えたことで，多くの人と巡り会えるという意味。

図１　生徒が読み取った歌詞の内容の一部

・暗く悲しい感じから明るく輝いている感じ。清廉で荘厳な雰囲気。教会のような場所で歌っていそうな反響したらきれいに聞こえる雰囲気。主人公の視界がだんだんと広がっていき，外の世界を知っていくような少しずつ明るく華やかになっていく。
・優しい思いを心に秘めている感じから一気に明るく華やかになっている。この始めの部分が，この曲全体を表現していると思う。そのため曲全体では，優しく柔らかくといった雰囲気から後半に向けて自分の思いを伝えるように明るく開放的な感じへと変化している。

図２　生徒が感じ取った曲想の一部

・発声について，参考音源と私が歌っている音源も「0oh」は「ウ」で発音している。これは曲想や歌詞の内容を表現する上で，迷いや不安などを表現するために「オ」と発音したら少し壮大な感じがすると思う。そのため少しこもった響きになる「ウ」の方がよりよい表現になると思う。
・発声について，私たちが歌った方は，地声と裏声が入り混じっていて，まっすぐな飾り気のない発声。参考音源はずっと美しい発声で柔らかな声。透明感のある声。
・強弱について，私たちが歌った音源は，強弱の変化が大きく，最初の「0oh」の後の「Ah」で特に激しい感じで強くなって迫力があり広がる感じ。参考音源は，音程が高くなると強くなっている。最初の「0oh」の後の「Ah」は同じ強さで強弱の変化が少ない。
・速度について，私たちが歌った音源は，曲想が明るくなり歌詞の内容も前向きになるから，だんだんと活力のある表現にするためにだんだんと速くなっている。参考音源は，落ち着いた曲想と柔らかな歌詞なので，それに合わせて遅い速度で歌っている。
・バランスについて，私たちが歌った音源は，全てのパートが同じくらいの声量。テノールパートがよりはっきりと聞こえる。参考音源は，ソプラノパートが他のパートよりやや強めの強弱で幻想的で澄み渡った感じを表現している。

図３　生徒が比較鑑賞したワークシートの一部

最後に音色，速度，強弱，合唱編成の全ての要素を関連付け，歌詞の内容を踏まえヴォカリーズで歌う冒頭部分の音楽表現について考えさせた（**図４**）。

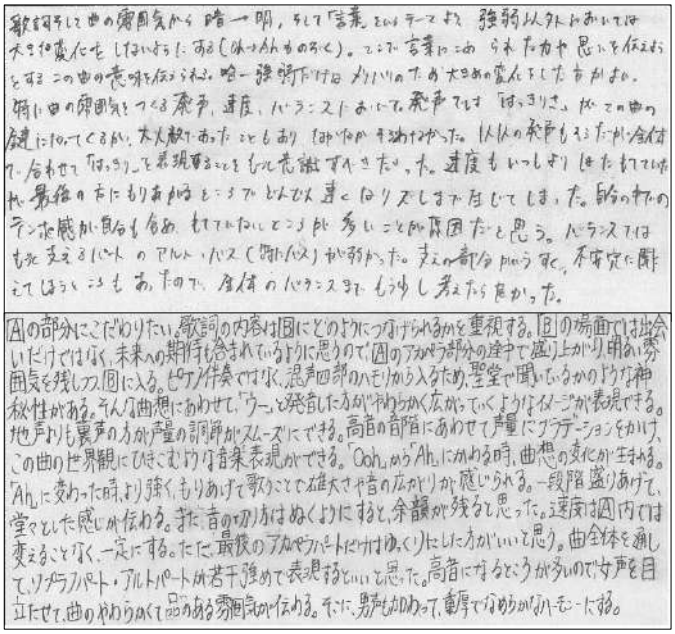


図４　音楽表現について記入したワークシート

(2) 読解力の育成

楽譜に示されている音符や休符が曲想と音楽を形づくっている要素や歌詞の内容との関連付けによってどのような曲想になっているかを読み取ることと楽譜に記譜されていないが音楽を「聴く」ことで知覚・感受する活動を行った。自分なりに音楽を読み取る活動を行った。その際，タブレット端末を使って教材曲の模範音源と自分たちが演奏した音楽を繰り返し聴き，比較鑑賞する活動を行った。そして，ワークシートに感じ取ったことを自由に楽譜に記入していくようにした（**図５**）。

その結果，強弱について，楽譜には１小節目から４小節目にかけてクレシェンド記号(だんだん強く)やデクレシェンド記号（だんだん弱く）は記入されていないが，音符のつながり長音符が多く，且つ少しずつ高くなってから低くなっていることで旋律に抑揚があることに気付いたり，mp（やや弱く）と記載されているが少し強く表現していることに気付いたりする生徒が多く見られた。

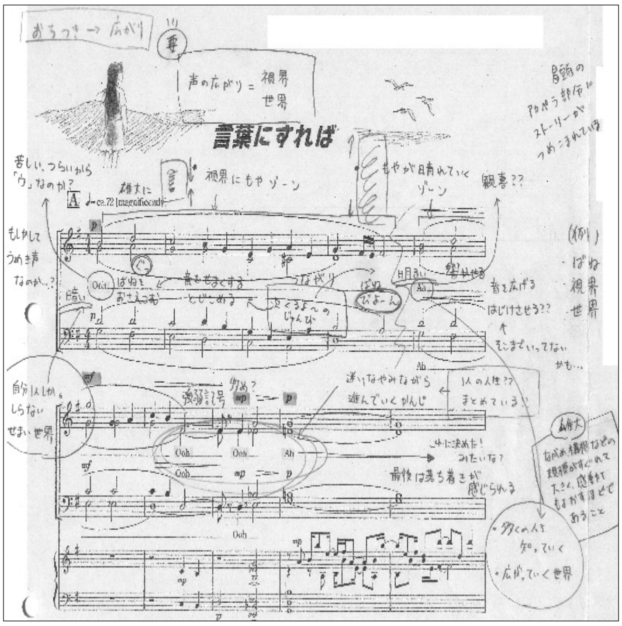


図５　聴き取ったことについて自由に記入した楽譜

(3)　感性が意識化していくことを実感できるワークシートの活用

歌唱曲は，作詞家が表現している歌詞の世界を作曲家が読み取り，その歌詞の世界を「内容的側面」で捉え,それを音楽を形づくっている要素という「形式的側面」で表現している。その過程を生徒に実感させるために「ヴォカリーズ」のイメージが音楽を形づくっている要素であるに音色，速度，強弱，構成とどのように関連付けられているのかを捉えやすくするためのワークシートを作成した（**図６**）。

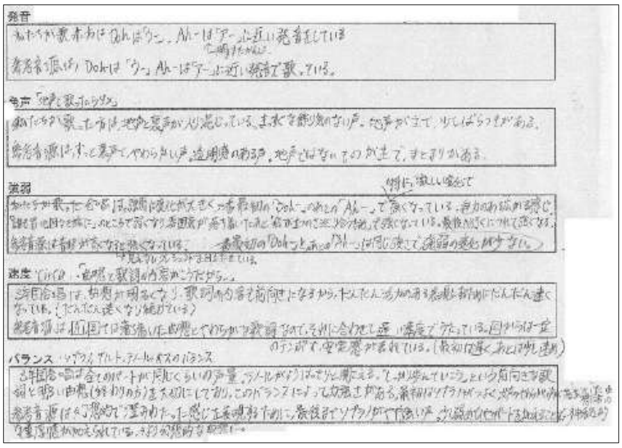


図６　曲想と要素を関連付けて記入した生徒のワークシート

４　実践の考察

音楽科ならではの知性を育むために,「聴く」要素に重点を置いた活動を実施した。生徒は，曲想と歌詞の内容や音楽を形づくっている要素とを関連付けながら自分が表現したい音楽表現の在り方を深く考えていた。これは，まず，歌詞の内容を作曲家がどのように捉えたのか最初に考えさせ，その考えを基に自分自身が感性で捉えた「内容的側面」から思考させたのが要因であると考えられる。そして，その「内容的側面」が一体なぜそう感じたのかについて,「形式的側面」である音楽を形づくっている要素を絞ったことやその要素を順序立てて聴いたことにより，楽譜に記載されている音符や休符の意味について，深く曲想と歌詞の内容に向き合えたと考える。特に，教材曲を模範ではなく，参考音源として捉えさせたのは大きな要因であった。これらの一連の思考の流れを「内容的側面」を中心として「形式的側面」と常に関連付けながら思考を往還させることによってよりよい音楽表現をする活力になったと考えられる。また，音楽を聴き感じた事を楽譜に自由に記述させたことも一因であった。

Ⅳ　研究のまとめと今後の課題

１　研究の成果

曲想と歌詞の内容との関連を考えさせ，その上で「聴く」要素に重点を置いた活動を行うことで，生徒は「内容的側面」を中心に「形式的側面」である要素とを関連付けながら深く音楽表現を追究していた。特に「聴く」要素に重点を置いた活動を行う上で，楽譜を手がかりに読解したり，ワークシートを生徒の思考の流れに沿って活用したりすることで音楽のよさや美しさをより深く学ぶことができた。また，参考音源と生徒たちが演奏した音源を比較鑑賞させたことも学び深めるための一助となった。

２　研究の課題

「聴く」要素に重点を置いたため，音楽表現する時間があまり確保できなかったことに課題が残った。音楽表現するからこそ伝わる表現がある。それは言葉で伝えるよりもある意味，説得力があり，学ぶ喜びにつながると考える。そのため，限られた授業時間数の中，学習指導計画を見直す必要がある。

≪参考文献≫

日本学校音楽教育実践学会「生成を原理とする 21 世紀音楽カリキュラム」　東京書籍　2006
小泉文夫「音楽の根源にあるもの」 平凡社　1994

美術科

対象世界の「美」を感受し，表現に生かす生徒の育成

―言語化による感性の働きの理解を通して―

栗　島　克　浩

要　旨　言語活動を活用し，自己の内面と対象世界の往還に焦点を置いた授業実践を通して，日常生活の中の「美」を認識し自己の表現につなげることで，造形的な見方・考え方を広めたり深めたりすることを目指した。その結果，それぞれの生徒が感性の働きを理解し，対象世界の「美」に関するよさや美しさを感じ取り，自己の表現に生かすことができた。

キーワード　言語化　感性の働き　日常生活の中の「美」　造形的な見方・考え方

Ⅰ　研究主題について

中学校学習指導要領解説【美術編】では，生徒が自分の生活体験や身近な環境と深く関わりながら，形や色彩，材料，光などから様々な印象や感情を豊かに感じ取る力を育成することが求められている。造形や美術の働きを意識し，理解を深めることで育まれる造形的な視点をはじめとする様々な資質・能力は，一人一人の生徒が心豊かな生活を創造する上で重要な役割を果たすと考える。さらに，鑑賞において「言葉を使うことにより自分の考えを整理したり，他者の考えなどを聞きながら，自分になかった視点や考えをもったりすることは大切であり，それらを取り入れながら，自分の目と心でしっかりと作品を捉えて見ることにより，自分の中に新しい価値がつくりだされていくことになる」とある。また，「表現に関する資質・能力を高めていくためには，鑑賞の学習との相互の関係性を図りながら指導していくことが重要である」とあり，鑑賞活動の際に言語活動を通して得た造形的な見方・考え方は，表現活動においても生かされてくる。

そのため,本校美術科における知性に必要な資質，能力，態度とは，感性の働きを理解し，日常生活の中で感性とよりよいつきあい方をしようとするとともに，美に対して，自分なりの考えをもち，よりよい考えに深めていこうとする態度と意欲であると考える。自己の感性の働きや，生活の中にある様々な対象や事象に含まれる造形の要素を，言語活動を通して理解し，その知識を活用して表現と鑑賞をすることで，造形的な見方・考え方の育成につながるとし，研究主題を設定した。

Ⅱ　研究の内容及び経過

1　昨年度までの取組

本校の美術教育では，伝統工芸，花の文化，縄文土器などの美術文化を探究し，美術を通じて社会や生活を豊かにする取組を実践してきた。課題としては，生徒たちは美術文化の魅力を感じながらも，これを日常生活や実社会に応用することには苦戦している様子がうかがえた。美術が日常生活や実社会でどのように機能するかの理解が不足していると感じられた。

2　今年度の取組

(1) 概要

今年度は，日常の「美」に対する感受性と創造的な表現力，鑑賞力を高めることを目的とした。言語化することで感性の働きを理解させるプロセスを取り入れ，生徒が自己と対象世界との関係性を深め，美的感受性と自己表現の能力を強化することを目指した。

(2) 主題を実現する方略

① 自己と対象世界を往還する題材構成

生徒の感性や想像力を豊かにさせるために，自己と対象世界とを往還する題材を構成した。

この方略では，生徒たちが自分自身と対象世界とを行き来させながら，自分の内面を探求し，それを表現することを目指した。具体的には，初めに感情や想像から生まれるイメージを造形の要素（形，色彩，材料，光等）で表現させ，自分が何をどのように感じるのかを理解させた。それぞれの感性の働きを理解させたうえで，対象世界にある感情や美術作品，身の回りの自然物や人工物などの造形的なよさや美しさを感じられるようにした。

さらに対象世界で感じ取ったことや考えたことを基に，発想や構想を生かすようなプロセスを重視した。生徒が対象や事象から感じ取ったことや，湧出したイメージ，様々な事象を通して考えたことや想像したことを基に，主題に対して心豊かに構想・発想することができる題材を構成した。自己と外部世界との対話を通じて，造形的な見方・考え方を広げたり深めたりさせることをねらった。

② 感性の働きを言語化し，鑑賞と表現に生かす手立て

主観的な感性の働きの理解を深めることをねらい，感じたり想像したりしたイメージを言語化させた。

言語化させる際，感情やイメージを表すいくつかの言語をランダムに並べた感性言語集を与え，造形の要素を表すのに活用できると思うものを選ばせることで感性の働きを理解させる手立てとした(**図１**)。この資料は，いくつかの形容詞とオノマトペをランダムに記載したもので，生徒が造形的な要素を言葉で表現するためのガイドとして活用させた。生徒たちにこの資料を用いさせて，自身の見方・考え方を言語化させ，美術に関する感性をより深く理解させることを目指した。

また，鑑賞活動と表現活動の両方で感性言語集を活用することにより，言語活動が充実し，生徒たちがそれぞれの造形的な見方・考え方を広げたり，深めたりすることを目指した。

さらに，生徒たちの成果物を相互鑑賞する際にも感性言語集を活用させ，同じ主題からも多様な造形的な視点があることを理解することで，それぞれの視野を広げさせた。同時に，他者との意見交流によって，自分の見方・考え方を再度見直すことで，自分の思いや考えを深めることにつなげた。

この方略により，生徒たちが造形の要素に対する見方･考え方を言語化することで，形や色彩，材料，光等の造形の要素に関してどのように感性が働くのかを理解することを目指した。

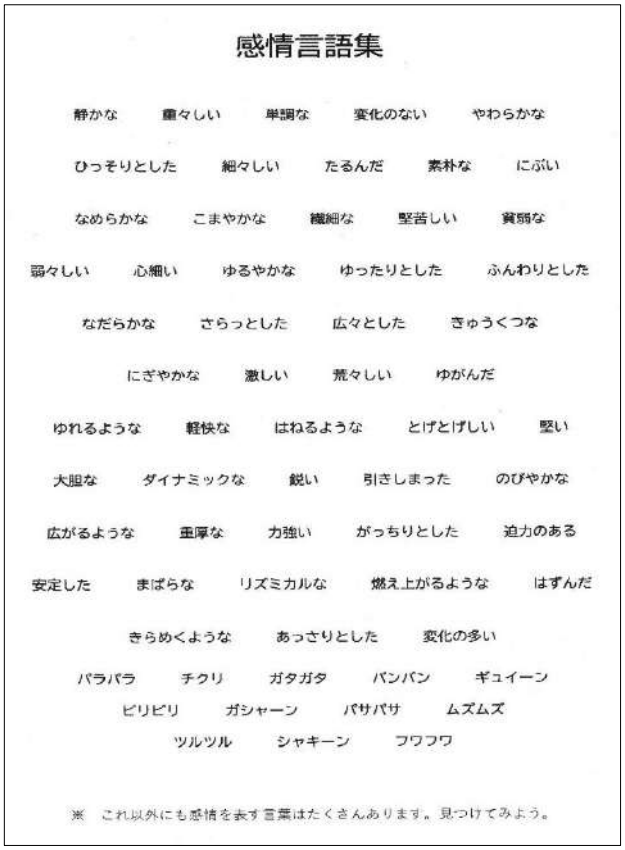


図１　感性言語集

３　研究内容及び方法

研究の内容は，主に形，色彩，材料，光等といった造形要素に着目し，これらを生徒がどのように理解し，感じ取り，表現に生かすかということに焦点を当てた。生徒が美術を通じて豊かな感性を育み，日常生活においても美術の価値を感じ取り，応用する能力を高めることを試みた。

研究方法としては,感性言語集を用いた言語活動，作品制作と鑑賞のプロセスを通じて，生徒の造形的な見方・考え方や表現力，鑑賞力の変化をワークシートの記述や授業の様子，制作された作品から観察した。また，生徒の反応や進捗を追跡するためにアンケートを利用しデータを収集した。

Ⅲ　実践の内容と考察

実践事例

夢や憧れをカタチとイロに　（第２学年）

指導者　栗　島　克　浩

１　題材について

(1) 題材の考察

本題材は，造形の要素である「形」と「色彩」に着目し，その性質や，感情に与える効果を理解しながら，夢や憧れという感情を具現化することを目指す。中学２年生は心も体も急激に成長し，様々なことができるようになっていく一方で，思うようにいかない現実に気付き,夢や理想とのギャップに悩み,つまずきが見える時期でもある。しかしながら，何かに挑戦したいという気持ちや，頑張ろうとする前向きな思いも同時に兼ねそなえている。そのような時期だからこそ，夢や憧れのイメージを具現化することで，今の自分を理解するとともに将来への明るい展望を思い浮かべ，心豊かな生活を送る足がかりとなると考える。

また,本題材で目指す表現としては,「ハートの形」や「果物の色」などの具象物から連想した形や色彩ではなく，形や色彩が本来もつ性質や効果のみに注目して，夢や憧れから受けるイメージを抽象的な形と色彩で，色紙を用いて具現化していく。具体的には,それぞれが思い描く夢や憧れのイメージを基に,多色の色紙の中から色彩を数色選び，それらを切ったり破いたりして形を作り，平面的に組み合わせて表現していく。形や色彩でどのように表現できるのかを夢や憧れは目に見えないものであるが，それを形と色彩で具現化させることは，自分自身を理解する一つの手段である。それぞれが考え表現したものを相互鑑賞し理解することで，人は考えていることも表現の方法も異なっていることを実感するなど，自分と他者との関わりを考える機会となる。造形の要素である形と色彩の性質と感情に与える効果について考えることは，生活の中の形や色彩を豊かに捉える態度や能力を育成することにつながるとし，本題材を設定した。

(2) 主題を実現する方略

①　自己と対象世界を往還する題材構成

まず，それぞれの生徒に色彩や感情に対する理解をさせることをねらって,「楽」「悲」「怒」から受けるイメージを色彩と形で表現させた。「喜」「悲」「怒」は日常生活において感じる機会が多い感情である。その感情をどのような色彩と形で表すことができるのかを考えさせることで，自己の色彩や形についての理解を深めさせることを目的とした。感情に与える効果が色彩なのか形なのかを混同させないために,「楽」「悲」「怒」のイメージを表す際に，色彩と形に分けてそれぞれ考えさせた。その際，具体的なものの色彩や形ではなく，あくまで自分が感じるイメージを抽象的な表現の形や，色彩の組み合わせで考えるように助言した。

次に，自己の色彩や形についての理解がどのように対象世界で生きるのかを考えさせるために，抽象的な色彩と形で表現されたフランク・ステラの「より誤謬少なき鯨図２×」を鑑賞した。この作品は抽象的な色彩と形で表現されており，鑑賞者によって様々な見方や感じ方ができる。そうした抽象的に表現された作品を鑑賞することで，それぞれの感性を自由に働かすことをねらった。初めに作品全体から感じるイメージを持たせ，それが具体的にどの色彩や形から感じるものなのかを部分的に分析させた。その活動を通して，自己の造形的な視点が対象世界の中でどのように働くのかを理解させるように促した。

そして，対象世界の中で獲得した造形的な視点を自己の中で生かせるようにするため,「夢や憧れ」という自己に関する主題で発想・構想させ，色彩と形で表現させた。

②　感性の言語化

色彩や形に対する造形的な見方・考え方を深く理解させることをねらい，夢や憧れから受けるイメージを言語化させた。その際,感性言語集を活用させ,色彩と形を表すのに活用できると思うものを選ばせることで，生徒一人一人の感性の働きを理解させる手立てとした。感性の働きはそれぞれ違うため，同じ言葉でも色彩を表現するのに使える，形を表すのに使える，どちらともを表すのに使えるなど，自分の感性に合った言葉を選ぶように助言した。夢や憧れについて感性により何となくとらえていたイメージを言語化させることで，色彩と形に関する造形的な見方・考え方がどのように働いたのかを理解させることを目指した。

そうして選んだ色彩と形の性質や感情に与える効果を表すのに使える言葉を，鑑賞活動と表現活動の両方で活用させた。鑑賞活動においては，抽象的に表現された作品の全体から受ける印象を考え，その印象が作品のどの色彩や形から受けたものなのかを言語で書かせ分析させた。感性の働きを言語化することで理解することを目指した。表現活動時には，夢や憧れから受けるイメージを発想・構想する際に言語で考え，イメージを明確化させる補助とした。また，制作後の振り返りにおいても，制作した作品を言語で振り返らすことで，自分の感性がどのように働き，制作に生かされたのかを理解させる手立てとした。

２　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

形や色彩の性質や，感情に与える効果について，実感を伴って理解している。自分の内面を見つめ，想像・発想したことを基に，夢や憧れを抽象的な形と色彩で具現化し，それらを他者と共有するなどして造形的な見方・考え方を広げたり深めたりし，心豊かな生活を創造していく態度を養う。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
形や色彩が感情にもたらす効果や，量感や動勢などの造形的な特徴を基に全体のイメージで捉えることを理解している。 材料や用具の特性を生かし意図に応じて自分の表現を追求し，制作の見通しをもちながら表している。
思考・判断・表現
夢や憧れなどの心の世界を基に主題を生み出し，量感・動勢や空間などについて考え，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。 造形的なよさを感じ取り，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，見方や考え方を広げたり深めたりしている。
主体的に学習に取り組む態度
美術の創造活動の喜びを味わい主体的に夢や憧れを基にした表現の学習活動に粘り強く取り組もうとしている。 美術の創造活動の喜びを味わい主体的に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の鑑賞の学習活動に深く取り組もうとしている。

(3) 学習指導計画

時	学習活動
1	単純な形の組み合わせたものや変形したものを鑑賞し，形の性質や，感情に与える効果について考える。
2	＜フランク・ステラの抽象作品を鑑賞しよう＞ 抽象的に表現された作品から，色彩と形に関して感じることを基に，感性の働きを理解する。
3	＜自分の夢や憧れとはどのようなものだろう。また，そこからイメージする形や色彩について考えよう＞ 自分の夢や憧れについて考え，形や色彩に対する造形的な見方・考え方を働かせながら発想・構想を練る。
4 〜 6	＜自分の夢や憧れを形と色彩で表そう＞ 色紙を用いて，造形的な見方・考え方を働かせながら平面的に造形する。相互鑑賞を行い，互いの表現の意図を意見交換し，見方や感じ方を広げたり深めたりする。

３　指導の実際

(1) 自己と対象世界を往還する題材構成

生徒一人一人が自己と向き合いながら「楽」「悲」「怒」から受けるイメージを色彩と形で表す姿があった。色彩については１年時に学習した内容であるため既習の知識を活用しながら，自分のイメージを表す色彩を考えて表現していた（**図２上**）。形については，丸や三角などの単純な形を使いながら，円が外に広がっていくような形や，とがったものが重なった形を描くなど，自分のイメージをどのような形で表現できるのかを模索しながら表現していた（**図２下**）。

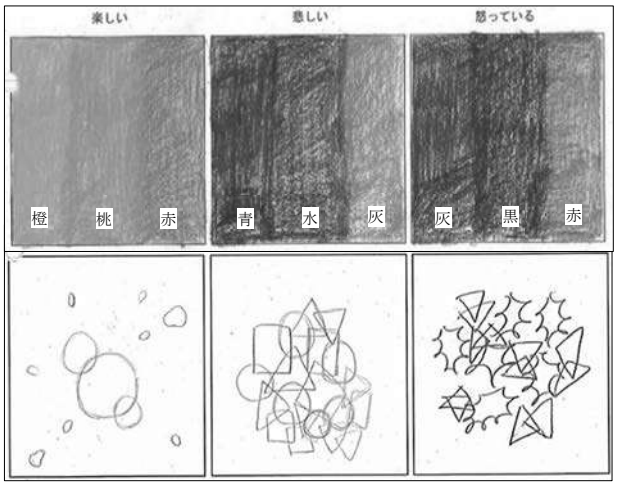


図２　ある生徒が「楽」「悲」「怒」を色彩と形で表したもの

その後，フランク・ステラの「より誤謬少なき鯨図２×」を鑑賞し，感じるイメージが作品のどこから感じているのかを，色彩と形に注目して考えていた（**図３**）。全体から感じる印象が作品のどの部分が影響しているのかを分析し，色彩と形の両面についての記述が見られた。

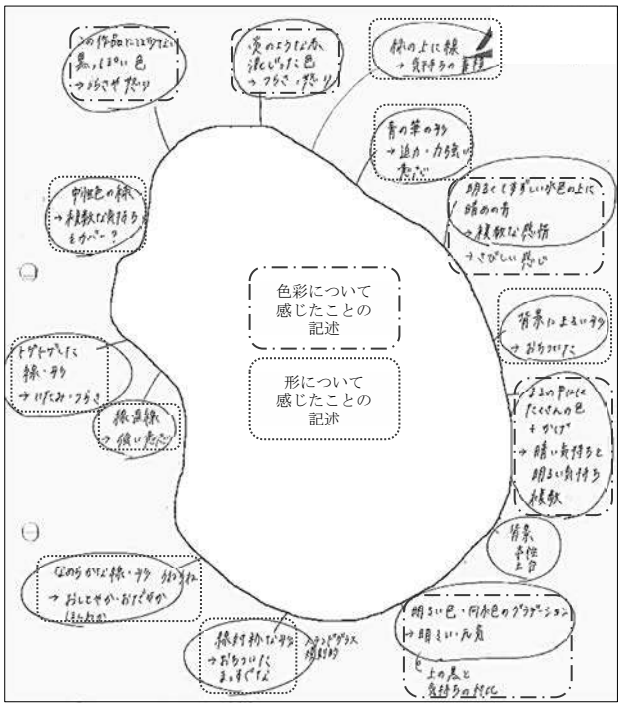


図３　ある生徒のワークシート（中央白抜き部は作品写真）

その後，「夢や憧れ」を主題に表現活動を行った際には自己と対象世界を見つめることで得た知識や気付きを生かしながら，発想を行う姿があった。また，発想したことをどのような色彩と形で表すことができるのかを構想しながら，作品を制作していた（**図４**）。

図４　生徒Ａの作品

こうした自己と対象世界を往還しながら色彩と形の性質や感情に与える効果を考えたことで，生徒の造形的な見方・考え方が広がったり深まったりした。アンケート結果では，題材を行う前後を比較すると，色彩に関しての理解に肯定的に答えた生徒が 72.6%から 91.5%に増加した（**図５上**）。形に関しては，肯定的な回答が 59.7%から 85.5%に増加した（**図５下**）。

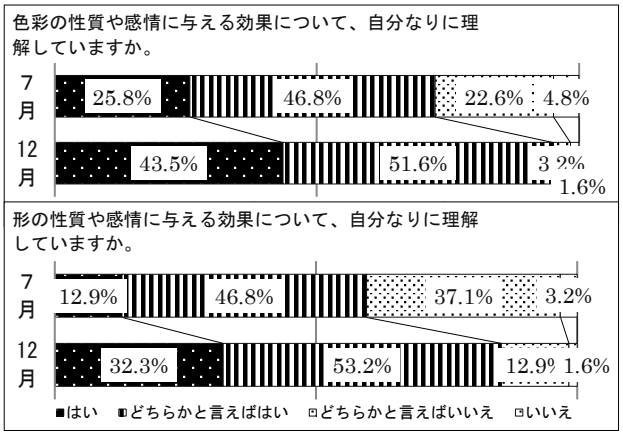


図５　題材実施前後の意識の変容（前 N=102，後 N=98）

(2) 感性の言語化

それぞれの生徒は，感性言語集にある言葉が色彩と形のどちらを表すのに適しているのかを考えていた。１つの言葉が色彩にも形にもつながるという意見や，言葉によってはどちらも表さないと思うなど，言葉に対する感じ方も生徒一人一人によって違っていた。また，周りの生徒と自分の考えを比べるなどして，同じ言葉でも人によって捉え方が違うことに気付いていた。

フランク・ステラの作品を鑑賞した際には，感じるイメージを，感性言語集を基に考えた色彩や形を表す言葉を使い表現しようとしていた。抽象的に表現された作品から感じることはそれぞれ違うため，よく似た印象を受けていることを確かめる姿や，同じ作品の同じ部分からも異なる印象を受けていることを，言語によって伝え合う姿が見られた。

夢や憧れを主題に作品を制作した後の振り返りでは，感性がどのように働き色彩と形で表現することにつながったのかを言葉にすることで，発想・構想のプロセスを明確にする機会となっていた。それぞれの生徒が書いた作品に込めた意図や思いにも，色彩や形についての記述が多く見られた(**図６**)。また，それぞれの作品を相互鑑賞する際にもできるだけ言語で自分のイメージを伝え合うことで，互いが色彩や形でどのように夢や憧れに対するイメージを表現していったのかを相互理解していた。

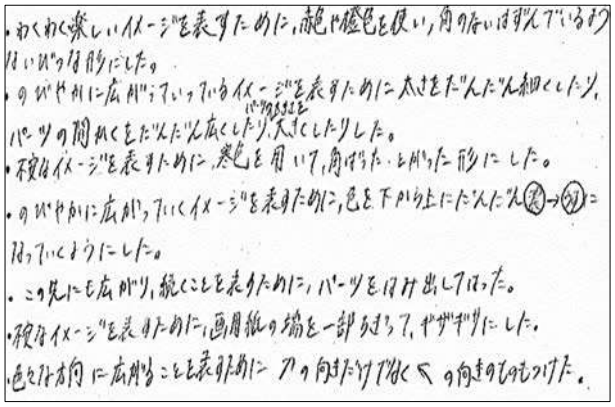


図６　生徒Ａの振り返りシート

アンケート結果では，感性の働きを言語化し話し合うことは有効であるかとの問いに「はい」と答えた生徒は題材前後で 59.0%から 72.6%に増加している（**図７**）。

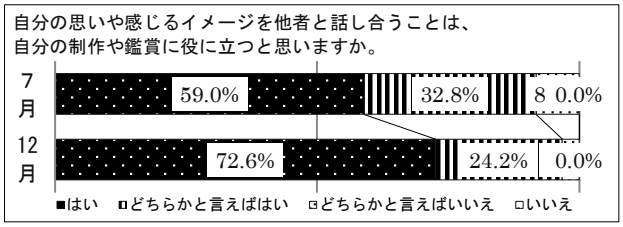


図７　題材実施前後の意識の変容(前 N=102,後 N=98)

４　実践の考察

色彩や形の性質や感情に与える効果についての理解を深めることにつながったのは，初めにそれぞれが色彩や形に対するイメージを表現させたことが要因と考えられる。その後，理解したことを活用しながら対象世界にある「美」に触れることで，そのよさや美しさを捉えることにつながった。さらに，対象世界から得たものを生かし主題に基づいて発想・構想することで自己の表現に生かすことができた。こうした，自己と対象世界を往還することは，生徒の造形的な見方・考え方を広げたり深めたりするのに効果的だった。

また，感覚的に何となく感じていたことを明確化させ，それぞれの理解を深めさせることができたのは，感じたことを言語化させることが寄与したと考えられる。制作した作品を言語によって振り返ることで，感性が働き，なんとなく色彩と形で表現した部分についても，どのように感性が働いたのかを捉えることにつながった。さらに，言語化したことを基に話し合い活動をさせることで，色彩や形に対する多様な理解に触れる機会となり，造形の要素に対する見方・考え方を広げたり，深めたりすることにつながったと考えられる。

Ⅳ　研究のまとめと今後の課題

１　研究の成果

自己と対象世界を往還しながら題材を行うことで，日常の「美」に対する感受性と創造的な表現力，鑑賞力を高めることができた。また，感性を言語化することで,自己の感性の働きを理解することができ，表現と鑑賞の活動を通じて造形的な見方・考え方を広めたり深めたりすることができた。

２　研究の課題

今回取り上げた美術作品以外の対象世界にある様々な「美」と自己をどのように往還させるのかを模索する必要がある。

さらに，言語に対する感じ方も一人一人違うことから，感性言語集をどのように作成し，活用させるのかという課題が残った。生徒一人一人の感性に応じた言語化によって感性の働きを理解させるかを考える必要がある。

≪参考文献≫

大坪圭輔　『求められる美術教育』武蔵野美術大学出版局　2020
小松佳代子　『美術教育の可能性　作品制作と芸術的省察』勁草書房　2018

豊かなスポーツライフを実現できる生徒の育成
―「つくる運動・スポーツ」の視点から

桑　城　光

要　旨　教師が加工した運動・スポーツを行うのではなく，生徒自らが運動・スポーツをつくることを通して，豊かなスポーツライフを実現できる生徒の育成を目指した。その運動・スポーツ種目に内在するおもしろさを残しつつ，参加者全員が安全に楽しむことができるゲームづくりを行い，実生活や実社会でも生かすことができる単元を構成した。その結果，仲間と一緒に運動・スポーツをつくるための視点が獲得でき，豊かなスポーツライフの実現に近づくことができた。

キーワード　つくる運動・スポーツ　豊かなスポーツライフ

Ⅰ　研究主題について

中学校学習指導要領において,「生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を育成すること」が保健体育科の目標とされている。豊かなスポーツライフについて，本校保健体育科では，運動・スポーツの意義を理解し，様々な関わり方ができることと捉えている。

第３期スポーツ基本計画　(2022) では,「スポーツに関心を持たない層や苦手な層にとって,（中略）これまでと変わらないスポーツの種類や実施方法等に対して,魅力を感じられず興味がわかなかったり,不満や非効率さを感じていたりするような場合があることが想定される。そのような課題を乗り越えるためには，社会情勢や個々人の置かれた状況に応じて，既存のスポーツの枠組みや考え方のみにとらわれることなく,（中略）個々の状況等に柔軟に応じた方法やルールを考え出したり，創り出したりするといった，スポーツを『つくる／はぐくむ』という観点が，新たに必要になると考えられる」と述べられている。運動･スポーツを自分達でつくるためには，その種目に内在するおもしろさを理解し，仲間と合意形成をしながら行う必要がある。また，参加者全員が楽しめるということが，運動・スポーツをつくる際の前提とされ，楽しさの獲得が継続的に運動・スポーツを実施しようとする意欲向上を促し，結果的に技能や体力の向上につながる。従って，運動・スポーツを自分達でつくる経験をすることで，豊かなスポーツライフを実現できる生徒が育成できると考えた。

Ⅱ　研究の内容及び経過

１　昨年度までの取組

これまでは,体育分野における「学びに向かう力,人間性等」の７つの指導内容（以下，７つの指導内容）を核とし，保健分野の学習内容と関連させて指導することが，豊かなスポーツライフを実現できる生徒の育成につながると考え，実践を行った。その結果,７つの指導内容につながる保健分野の学びが,体育分野での具体的行動につながり，運動・スポーツへの多様な関わり方を実践できた生徒が多く見られた。一方で,７つの指導内容に重点を置くあまり,その種目に内在するおもしろさから離れてしまったことや，教師の意図が表出しすぎてしまったことから，生徒の想いや願いと乖離してしまったことが課題として挙げられた。そもそも，体育分野の目標は

５つあると言われている（友添 , 2021）（**図１**）。これまでの実践では，④を保健分野と関連させることを重視するあまり,⑤がおろそかになってしまった。豊かなスポーツライフを実現できる生徒を育成するためには，⑤を含めた全ての目標が偏りなく達成されなければならない。

①運動技能の獲得に関わる技能的な目標
②運動技術の構造や原理，知識の理解，また運動やスポーツの社会的意義やその重要性の理解といった認識に関わる目標
③体力づくりや身体形成を中心とした身体に関わる目標
④人間関係能力の育成や学習者の社会化，態度形成に関わる社会的な目標
⑤運動やスポーツの学習を通して獲得される楽しさや快の獲得が目指される情意的目標

図１　体育の目標

２　今年度の取組

(1) 概要

今年度は既存の運動・スポーツを教師が加工し教材化するのではなく，生徒自らが運動・スポーツを自分達に適したものに加工していくことに重点を置いて研究を行った。既存のルールでは技能差等により参加者全員が楽しむことが難しいため，通常は単元のねらいや生徒の実態等を踏まえて教師が教材化する。本研究では，その教材化する部分を生徒に委ね，自分達でルールを構築していく経験をさせることで，豊かなスポーツライフにつなげることを目指した。

(2) 主題を実現する方略

①　運動・スポーツをつくるための単元構成

運動・スポーツをつくるためには，その種目に内在するおもしろさを理解することが必要である。また，参加者全員の技能レベルが高ければ高いほど，より高度な運動・スポーツをつくることができる。その技能は，その種目に内在するおもしろさを実感できるための技能であれば，より大きな効果が生まれる。そのため，単元前半ではその種目に内在するおもしろさを理解させ，よりおもしろさが実感できるための技能向上を図った。単元後半では，それらを生かして実際に運動・スポーツをつくる経験をさせ，主題の実現を目指した。

②　運動・スポーツのルールをつくる視点を明確にするワークシートの活用

運動・スポーツのルールをつくる際に，その視点を明確にしたワークシートを活用した。運動・スポーツ種目に内在するおもしろさは共通していても，その種目のどの部分に楽しさや難しさを感じるかは個人差がある。そして，難しさへの解決方法も多様であり，個人によって異なる。また，その個人差を仲間と共有し調整しながら運動・スポーツをつくっていくことで，**図１**④の目標を達成することにもつながる。従って，運動・スポーツのルールをつくる視点を明確にしたワークシートを，仲間と共有しながら活用することで，主題の実現を目指した。

③　実生活や実社会での運動・スポーツにつなげる工夫

授業での運動・スポーツをつくる経験が，実生活や実社会で運動・スポーツを行う際に生かせるようにした。授業では運動・スポーツの種目が指定されており，人数や場所，道具もあらかじめ確保されている。しかし，実生活や実社会で運動・スポーツを行う場合は，それらを自分達で確保し，限られた人数や場所，道具で行わなければならない。このような状況で運動・スポーツをつくることができなければ，学校外や卒業後の豊かなスポーツライフの実現にはつながらない。従って，授業での経験を実生活や実社会につなげる工夫を行い，主題の実現を目指した。

３　研究の内容及び方法

球技「ベースボール型（ソフトボール）」の実践から，豊かなスポーツライフを実現できる生徒の育成を目指した。具体的には，参加者 35 名，使用できる場は最大２面で，制限時間は授業時間という環境下で，ベースボール型（ソフトボール）のおもしろさが残されており，参加者全員が安全にかつ楽しめるルールを生徒自ら構築させた。その構築の過程を生徒同士で共有したり，実生活や実社会につながるフィードバックをしたりすることで，豊かなスポーツライフの実現につなげた。

単元前後のアンケート結果の変容，生徒のワークシートの記述内容，授業での生徒の行動の変容等により，研究の評価を行った。

Ⅲ　実践の内容と考察

実践事例

球技「ベースボール型（ソフトボール）」（第２学年）

指導者　桑　城　光

１　単元について

(1) 単元の考察

中学校学習指導要領解説【保健体育編】において，ベースボール型の指導に際しては，易しい投球を打ち返したり，定位置で守ったりする攻防を中心とした学習課題を追究しやすいようにプレイヤーの人数，グラウンドの広さ，用具，プレイ上の制限を工夫したゲームを取り入れ，バット操作やボール操作とボールを持たないときの動きに着目させ，学習に取り組ませることが大切であるとされている。

岩田　(2016）は，「ゲームの中での判断にベースボール型のゲームのおもしろさの源泉が存在しているが，子どもにとってルールが非常に複雑であること，運動技能的にも戦術的にもプレイの課題性が高いこと，個々の子どもがプレイに直接関与する学習機会が他のゲームに比較して少ないこと，運動量が低いこと」などを学習指導の難しさとして挙げている。つまり，攻撃においては相手の守備位置や走者の状況からどのような打球をするかを考えること，守備においては打者や走者の状況から，守備位置を工夫したりどのようにアウトをとったりするかを考え，チーム内で作戦を立てることがベースボール型のおもしろさを味わうことにつながる。そのために，参加している全ての生徒がルールを理解でき，技能等の違いによって大きくプレイが制限されなかったり，ゲームに貢献出来たりすることが求められる単元である。

小学校では，簡易化されたゲームの中で止まったボールや易しいボールを打ったり，打球方向への移動と捕球をしたり，狙った相手に向かって投球したりすることをねらって学習を行っている。第１学年では，基本的な投球や捕球，ルールの理解等に重点を置いて学習を行った。具体的には，打球を体より後ろへ逸らさないように動いたり，味方の届く範囲に投球したり，捕球後どこへボールを投げればよいか判断したりすることに重点を置き，ゲーム中心に授業を構成して行った。恐怖心をなくすために柔らかいボールを用いたり，塁間をやや長くして捕球から投球までの時間的猶予を確保したり，選択肢を制限して判断しやすい状況を作ったりすることで，多くの生徒がベースボール型のおもしろさを実感することができていた。しかし，十分にルールが理解できていない生徒がいたり，技能の自信のなさからプレイに消極的な生徒がいたりして，全ての生徒がおもしろさを実感するには至らなかった。

運動・スポーツに関するアンケート調査（９月，N=99）では，「ソフトボールは好きですか」の項目で70.3%の生徒が肯定的な回答をした。また，「卒業後もソフトボールを行いたいと思いますか」の項目では37.2%の生徒が肯定的な回答をした。このことから，ソフトボール自体は好きだが，授業以外の場で行おうとは考えていない生徒が多いと考えられる。「ソフトボールの楽しいところはどこですか」の項目では，「チームでプレイすること」や「攻撃と守備が分かれているところ」という意見が多く見られた。反対に，「ソフトボールの難しいところはどこですか」の項目では，「捕球や送球のコントロール」や「送球の判断」という意見が多く見られた。

(2) 主題を実現する方略

①　ソフトボールのゲームをつくるための単元構成

前述した通り，ゲーム中での判断がソフトボールに内在するおもしろさである。そこで，１年時のゲームを例に挙げ，技能の差ではなく作戦や戦術が勝敗に大きく関わるゲームをつくるために，本単元でルールを考えていくことを理解させた。次に，ゲームの振り返りで「どのような技能があればゲームをより楽しむことができるか」と問い，攻撃と守備それぞれについてチームの技能の課題を見つけ，練習方法を考えさせることで，ゲームにつながる技能の向上を図った。それらをもとにチームごとにルールづくりを行い，最終的には学級で１つのルールをつくらせた。以上の単元構成で，ソフトボールに内在するおもしろさが味わえ，かつ全員が安全に楽しめるゲームをつくることができるようにした。

②　ソフトボールのルールづくりの視点を明確にするワークシートの活用

何を根拠にルールを考えたのかを明確にさせるために，個々が考えたルールとその理由を明記させた。その内容を１枚にまとめ，チーム全員で共有し，ル

ールの妥当性が検討できるようにした。また，ソフトボールの特徴でもある攻守がはっきりと分かれているという点を踏まえて，攻撃と守備それぞれの視点から考えたルールを記入できるようにした。この視点から考えさせることで，仲間がゲームのどの部分に難しさを感じているのかを分かりやすくした。ソフトボールのゲームにおいて，個々が難しいと感じている部分を共有し，解決するためのルールをチームで考えさせることで，参加者全員にとって楽しいと感じられるゲームになるようにした。

③　ソフトボールのゲームづくりを実生活や実社会につなげる工夫

授業におけるソフトボールのゲームづくりで考えたことを参考にし，日常生活という状況を想定してソフトボールのゲームづくりを行わせた。授業との関連を図るため，種目はソフトボールに限定して考えさせた。また，自分のライフスタイルをもとにいつ，どこで，誰と，どのように行うのかを考えさせた。その際，ソフトボールに内在するおもしろさが残されているようにした。学校外の場で行う場合，運動場並みの広い空間や通常ルールの人数である18人を確保することは困難である。また，グローブやバット，ベースなど使用する道具をすべて用意することも難しい。このような限定された状況下でソフトボールのゲームをつくることを通して，実生活や実社会につなげられるようにした。

２　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

基本的なバット操作やボール操作を用いてゲームを展開することができる。また，チームで協力して得点したり失点を防いだりするための方法や参加者全員が楽しくゲームを行うための方法を見いだすことができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
ソフトボールのゲームにおいて，技能の程度やチームに応じた有効な作戦や戦術を，学習した具体例を挙げている。 投球の方向と平行に立ち，地面と水平になるようにバットを振り抜くことができる。決められた守備位置で準備姿勢をとり，各ポジションの役割に応じて基本的な動きをすることができる。
思考・判断・表現
体力や技能の程度，性別等の違いを踏まえて，仲間とともにソフトボールを楽しむための練習やゲームを行う方法を見付け，仲間に伝えている。
主体的に学習に取り組む態度
ソフトボールの学習に積極的に取り組もうとしている。作戦などの話合いに参加しようとしている。健康・安全に留意している。

(3) 学習指導計画

回	主な 学習内容	生徒の意識 （○全体　△攻撃　□守備）
1	オリエンテーション	○昨年はボールを前で止めたり，ネットにボールを当ててアウトにしたりするゲームをした。 ○今年はもっと打球を飛ばしたり，スムーズにアウトをとったりしたい。
2	試しのゲーム	△長打が打てず，ヒットにならない。 □３アウトをとることが難しい。
3	技能練習①	△長打じゃなくても進塁や得点ができる攻撃が必要だ。 △状況に応じた走塁の練習が必要だ。 □捕ったらすぐに一塁に投げる技能が必要だ。
4 5	ルールづくり （チーム）	○どんなルールにしたら接戦になるだろうか。 ○守備を簡単にするルールを考えよう。
6 7	ルールづくり （学級）	○塁間はどのくらいが適切だろうか。 △全員がヒットを打てるチャンスを作るためにはどうすればよいか。 □全員が守備に関わるためにはどうすればよいか。
8	技能練習②	△打球判断を伴った走塁が必要だ。 □捕球した後どうすればよいか分からないケースが多い。
9 10	リーグ戦	○もっとゲームを楽しむためにはより高度な技能や戦術も必要だ。 ○次ソフトボールをする時には，どのようなルールがよいか。

３　指導の実際

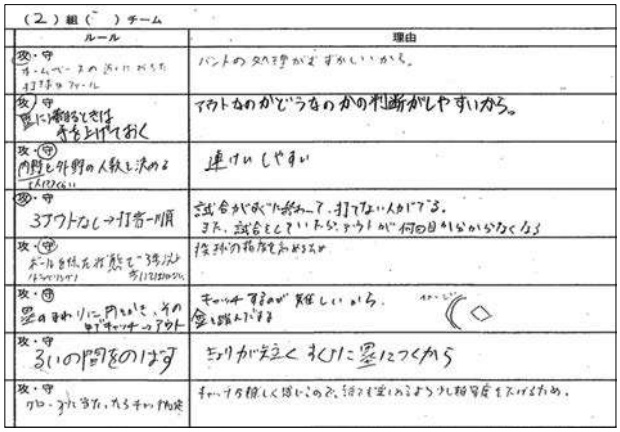
(1) 生徒主体のゲームづくりとなる単元構成

方略①をもとに，上記学習指導計画の通り単元を構成し授業を行った。試しのゲームでは，昨年度のゲームを踏まえて**図２**のルールを教師が設定した。

・投手はつけず，ティーを用いて行う （ボールもティーボール用のものを用いる） ・全ての塁において走者用と守備用に分ける ・３アウトで攻守交替 ・空振り，ファールは３回でアウト ・全ての塁の駆け抜け有り （ただし，次の塁を目指していない場合に限る）

図２　試しのゲームのルール

生徒は，事前アンケートの結果通り，捕球や送球のボール操作や，捕球後どのような行動をとるかという判断に難しさを感じていた。その反省から，技能練習①では確実な捕球と捕球後のすばやい送球など，多くのチームで個々の技能を高めるための守備練習が行われた。ルールづくりでは，捕球を簡単にしたり，送球時の判断を容易にしたりするなど，守備の難しさを緩和するルールの提案が多く見られた（**図３**）。


（２）組（　）チーム

ルール	理由
攻・守 チームベースの近くにおちたボールはファール	バントの処理がなずかしいから。
攻・守 塁に帰るときは手を上げておく	アウトなのかどうなのかの判断がしやすいから。
攻・守 内野と外野の人数を決める	連けいしやすい
攻・守 3アウトなし→打者一順	試合がすぐに終わって，打てない人がでる。また，試合をしていたら，アウトが何回目かなからなくなる
攻・守 ボールを捕えた状態で[illegible]	投球の指定を[illegible]
攻・守 塁のまわりに円をかき，その中でキャッチ→アウト	キャッチするのが難しいから。
攻・守 るいの間をのばす	ちょりが短くすぐに塁につくから
攻・守 グローブに当たったらチャッチ[illegible]	キャッチが難しく感じるので，[illegible]を楽しめるように[illegible]を下げるため。

図３　ワークシート（個人）

一方で，ルール変更は必要ないと考える生徒も見られた。このような意見は，野球経験者をはじめ技能が高い生徒に多く見られた。

技能練習②では，打者に合わせたポジショニングやカバーの動きなど，連携プレイの練習を行うチームが多く見られた。また，打者が変わる度にあらゆるケースを想定して捕球後の動きを確認するチームも見られた。最後のリーグ戦では，ルールが多すぎるとかえってゲームが難しくなるという意見も挙げられ，どの学級も**図２**のルールに２～３点追加されたルールでゲームが行われた。

(2)　ルールづくりに関する個々の考えを可視化するワークシートの活用

はじめに，**図３**のワークシートを活用し，個人で修正すべきルールを考えさせた。捕球や送球を容易にするために１塁手のグラブにボールが当たればキャッチとみなしたり，塁間を長くして送球までの時間を確保したりするなど，前述した通り守備の難しさを緩和するルールの提案が多かった。

チームで１つのルールを定めた際にも，特に「守備（アウトについて）」の視点で考えたチームが多かった（**表**）。守備側がなかなかアウトを取れずに攻守交替までの時間が長かったため，容易にアウトが取れるような条件を追加したり，２アウトで交代にしたりするなど，両チームが均等に攻撃を行えるようなルールを考えていた。

表　ワークシート（チーム）を学級でまとめたもの

	ルール	理由
場の設定	・１塁を遠くする	・１塁でアウトをとりやすくするため
攻撃（打者）	・犠牲フライを有効にする	・フライが不利すぎるから
攻撃（走者）	・残塁する時に手を挙げる	・進塁するか残塁するかを分かりやすくするため
攻撃（その他）	・最初からタイブレイク制で行う ・最大でも打者２巡で交代	・走者なしの打者を極力なくすため ・守備が長くなることを防ぐため
守備（アウト）	・２アウト交代 ・フライの飛び出しによるゲッツーをなくす	・点差がつきすぎないようにするため
守備（その他）	・ベースの周りに円をかき，円の中でボールをとったらアウト	・走者との接触を避ける，守備しやすくする

(3)　学校外でもソフトボールのゲームを楽しむための問い

方略③として，「学校外でソフトボールを行う場合，どのように工夫して行うか」を問うた結果，**図４**のような内容の記述が見られた。道具の制限，場所の制限，人数の制限の視点からルールを考えていた。道具の視点では，特にグラブがない状況を踏まえて安全に行える内容を考えていた。場所の視点では，打球の飛距離が出ない工夫等を考えていた。人数の視点では，塁を少なくして守備が少なくても楽しめる内容を考えていた。

- バットがない場合は下投げで飛ばす。グローブがない場合は素手でキャッチする（痛いので，できるだけ柔らかいボールを使用する）。
- 本塁と１塁ベースのみを使用する。打った後，本塁から１塁ベースを往復し，往復回数によって点数を競う。このルールだとチーム戦でなくても個人の得点で競うこともできる。
- 野球ゲーム盤のような「ここに打ったら○塁進める」と最初に決めておく。
- 塁の間隔が狭ければ，間にコーンなどの障害物を置き，○周してから走るなどのルールを作る。
- ファールゾーンを小さくする，少なくするとヒット数が多くなって短時間でも盛り上がる。

図４　生徒の記述内容（抜粋）

４　実践の考察

(1)　単元構成について

指導の実際(1)より，ゲームに必要な技能を抽出し練習していたり，誰もが理解できるルールを考えようとしたりしていた。これは，方略①により単元を通して参加者全員でゲームを楽しもうとする生徒が増加したからだと考えられる。一方で，単元後のア

ンケート（11 月，N=99）では，「ソフトボールの難しいところはどこですか」に対して守備に関する内容を回答している生徒が依然として多く見られた。また，「ルールが多くて難しい」と回答している生徒も多かった。基本的な捕球や送球など，楽しむための最低限の技能の獲得と，既存のルールを十分に理解した上で工夫していくことで，**図１①②**の達成につながり，主題の実現にもつながると考えられる。

(2) ワークシートの活用について

指導の実際(2)より，自チームの楽しさだけでなく相手チームの楽しさも考えられるようになった生徒が多く見られた。これは，ワークシートによってルールづくりの視点を明確にし，個々の考えを共有することで主題の実現に向かうことができたからだと考えられる。一方で，**表**の内容から学級でのルールを精選していく過程に課題があった。今回は採用したいと思う生徒が多かったものを選択したが，その精選の過程にこそ，運動・スポーツをつくる意義があるので，より主題につながる方法を模索していきたい。

(3) 学びを実生活や実社会につなげる問いについて

指導の実際(3)より，授業での学びを生かして日常生活で行えるベースボール型の運動を構築していた。これは，運動・スポーツをつくる経験を通して主題の実現に向かうことができたからだと考えられる。一方で，ソフトボールを行いたいと思う生徒や，野球やソフトボールの試合を見たいと思う生徒は単元を通して増加したものの，依然として否定的な生徒が多いことがアンケート結果からうかがえる。(**図５，図６**)。生徒が各単元を終えたときに，実施した種目はもちろん，様々な運動・スポーツに積極的に関わりたいと思えるような手立てを考える必要がある。

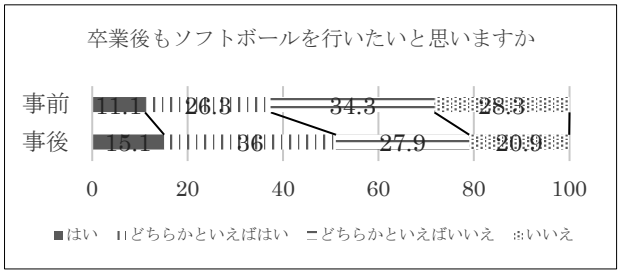


図５　アンケート結果①

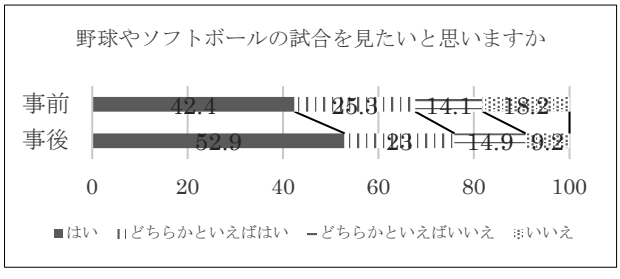


図６　アンケート結果②

Ⅳ　研究のまとめと今後の課題

１　研究の成果

○　生徒に運動・スポーツ種目に内在するおもしろさを理解させた上で，参加者全員がゲームを楽しむための方法を，技能とルール双方から考え実践させることで，体育の社会的な目標，情意的な目標が達成され，主題の実現に向かうことができた。

○　教師が運動・スポーツをつくる際の視点を明確にし，個々が難しいと感じる部分を共有させることで，自分自身の楽しさだけでなく仲間や対戦相手の楽しさも考えられるようになり，主題の実現に向かうことができた。

○　授業の学びを日常生活に当てはめて現実的に考えさせ，実生活や実社会の状況で運動・スポーツをつくる経験を行うことで，運動・スポーツを行う意欲の向上につながり，主題の実現に向かうことができた。

２　研究の課題

○　運動・スポーツを楽しむために必要な知識や技能を抽出し，獲得させた上で運動・スポーツをつくる経験をさせる必要がある。

○　生徒個々が考えるルールから集団で１つのルールに精選していく過程を重視し，運動・スポーツをつくる経験をより有意義なものにする必要がある。

○　単元と単元のつながりを意識して，生徒が様々な運動・スポーツにおいて様々な関わり方をしたいと思えるような工夫を考える必要がある。

≪参考文献≫

友添　秀則他　『体育科教育学入門』　大修館書店　2021
文部科学省　『第３期スポーツ基本計画』　2022
岩田　靖　『ボール運動の教材を創る』　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
―生徒が学びを自らの生活につなげるための工夫と「してみたシート」の活用―

和　田　美　紀　・　左　海　亮

要　旨　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を行うためには，生徒が生活者の一員として自覚を持ち，学びを主体的に生活の中で生かす必要があると考えた。そこで生徒個々の生活を軸にした題材の選定や生活から見いだした問題を深く追究できる場面の工夫，してみたシートの活用方法について研究を行う必要があると考えた。その結果，生徒は学びを自らの生活に生かし，よりよい生活を創造しようとする姿が見られた。

キーワード　　学びを生活に生かす　　生活者の一員　　してみたシート

Ⅰ　研究主題について

技術・家庭科は，家庭生活や社会とのつながりを意識し実生活に沿った形で学びを展開することを重視した教科である。そのため日常生活から問題を見いだし課題を設定する力，課題解決のために学びを生活に生かそうとする生徒の主体的な取組，自分なりの解決策（最適解）を見いだす力の育成が欠かせないと考えた。技術・家庭科を学ぶ上で大切なことは，具体的なものや人との関わり，社会とのつながりを意識しながら自らの生活について考えることである。しかし，中学生にとって自らの生活と社会や様々な生活事象とのつながりは見えにくいものでもある。そこで，改めて「なぜ」「どのようにしたら」という視点をもって自らの生活を見つめ，見えにくいものを見えるようにし，これからのよりよい生活の在り方について生活者の一員として考えていくことに重点を置くことが大切であると考えた。

未来予測が困難な時代を生きていくためには，一人一人が持続可能な社会の担い手として，質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していく能力を身に付けることが求められている。そのためには，中学校技術・家庭科において，学びを生活に生かそうとする生徒の主体的な取組，自分なりの解決策（最適解）を見いだす力の育成が欠かせない。そこで，本校技術・家庭科で育みたい知性とは，日常生活の中にある問題を見いだして課題を設定し，その課題解決のために既存の知識や技能，生活体験を活用して質的な豊かさを伴った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態度であると定めた。

以上のことから，本研究主題を「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」と設定した。

Ⅱ　研究の内容及び経過

1　昨年度までの取組

これまでの研究では，生徒の生活から問題を見いだすために効果的な題材を選定することで，生徒の生活の課題が発見できることが分かった。また余白をもった体験活動のさらなる充実を試みたことで，自らの生活の中にある問題から見いだした課題に対して，迷い，考え，工夫する生徒の姿が確認できた。学びを生活に結ぶという点では自己評価シート，してみたシートの活用を試みたことで，学びの自覚化を促すとともに学びを生活につなぐことができた成功体験を多く積むことにつながり，生徒が主体的に学びを生活の中につなげようとする一助となった。一方で，学びを生活につなげた場面を記録し表現す

ることだけではよりよい生活を創造しようとしているとはまだ言い難く，学びを生活につなげた内容にも偏りがあることが分かった。以上のことから，してみたシートの活用方法について課題が残った。

2　今年度の取組

(1) 概要

今年度は，引き続きこれまでの取組である自らの生活から見いだした問題を深く追究できる効果的な場面の工夫とともに，昨年度の課題を踏まえ，してみたシートの活用方法を修正し研究を進めた。

(2) 主題を実現する方略

①　自らの生活にある問題に向き合い，課題の解決方法を追究することができる題材選定と場面の工夫

日々繰り返される何気ない生活に焦点をあてた題材を選定することで，生徒があたり前だと思っていたことを問い直すきっかけとした。そして，今まではこう思っていたけれど，もっと生活をよくする方法があるのではないかなど，そこでの気付きや発見をもとに，自らの生活の中から問題を見いだせるようにした。この見いだした問題をもとに，対象世界に向き合うことで，生徒は解決すべき課題を設定し解決方法を模索する。このような自らの生活にある問題から生じた課題の解決方法を追究することができる題材を選定することは，生徒の主体的な学びにつながり，学びの定着が図れると考えた。

そして，自らの生活にある問題に対して，「なぜ」「どのようにしたら」という視点で，問題に対する答えを模索し，具体的な最適解を導き出すことができる場面を設定した。その場面は，生徒に向き合わせたい対象世界と生徒個々の生活を行き来している場面に意図的に設定した。そのように課題発見，課題の解決に向かう過程や，自らの生活にある問題と向き合う場面で，迷い，考え，工夫する経験をさせた。こうした過程を通して，学びを生活につなげる意欲を向上させるとともに学びで得た知識や技能を生かし，生徒の日常につなぎやすくした。

②　学びを生活につなぐ自己評価シート，してみたシートの活用

学びの過程を自分の言葉で整理し，どう学んだかを評価するための自己評価シートを引き続き用い，学びの自覚化を促した。生徒が授業での学びを自らの生活につなげ，実践することができる場面は生徒の日常に多く存在している。しかし学習直後には，学びと生活のつながりを意識できていても時間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遭遇しても，実際に行動し学びを生活に生かしていくことは難しい。そこで，自覚した学びを生活での実践につなげるための実践記録シートであるしてみたシートを用いて，学びを生活に生かし，生活で生かした学びを次の学びにつなげることができるようにしてみたシートの活用方法を工夫した（**図１**）。自己評価シートとしてみたシートを関連付けて活用することや，学びを生活の場につなげた実践を生徒が互いに共有することができる，してみたシートの活用は，学びを生活に生かした成功体験を多く積む機会を生むことにつながり，よりよい生活を創造しようとする意欲を高めることができると考えた。また昨年度の課題から生徒が，してみたシートに記録した実践の記録を他者と共有する場面を意図的に授業に組み込むことで，学びを様々な生活の場面で生かすことにつながるのではと考えた。

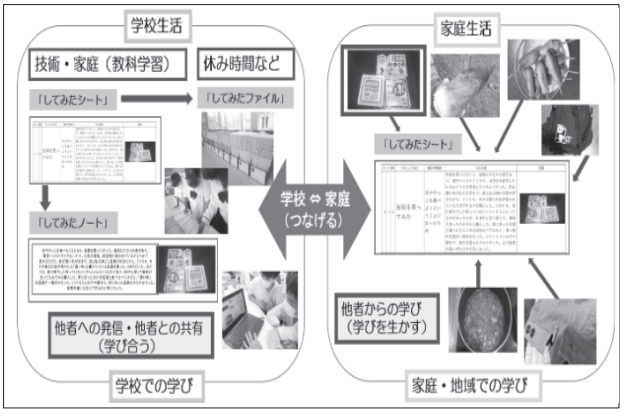


図１　してみたシートの活用方法

3　研究内容及び方法

生徒個々の生活を軸に，自らの生活にある問題から生じた課題の解決方法を追究することができる場面の工夫やしてみたシートの活用方法について検討した。これらの実践を各分野の領域で行うことで，学びを自らの生活に生かし，よりよい生活を創造しようとする生徒を育成できるであろうと考えた。

研究内容の検証方法については，課題解決に取り組んだ一連の学習過程における具体的な取組方法や解決策について記述したワークシートやしてみたシートの実践内容，生徒への聞き取りやアンケート調査をもとにその効果を検証する。

Ⅲ　実践の内容と考察

実践事例１

衣服の手入れと生活を豊かにするものの製作
（第２学年）

指導者　和　田　美　紀

１　題材について

(1) 題材の考察

本題材は，家庭の衣服の点検・収納に関する調査から発見した不要になった衣服類を用いて，生活を豊かにするための布を用いた製作を行う。自分の生活の中にある問題から自分の問いを追究することで，よりよい生活や社会の実現のための衣生活について，自分事として考えを深め，生活を工夫し創造し，実践しようとすることをねらいとしている。また，自分の身の回りにある生活から生じた課題の解決策を具体化するためには，課題解決に必要な知識と技能，そして持続的に継続できる実践内容でなければ実現は困難であることに気付かせたい。

現在，多くの消費者は経済・社会の国際化，情報化が進展する中で，世界中の様々な既製服をいつでも簡単に入手することができる。一方で，衣類の原材料がどのような過程を経て生み出され，製品として消費者にたどり着くまでの過程や使用後の廃棄までのつながりは消費者からは見えにくく，物のライフサイクルを通じた社会や環境への負担や影響を意識しないまま，多くの衣類を消費している。またこのように衣生活を取り巻く環境が日々変化してきている現代において，我々に求められていることは，衣服の機能を理解し，目的に応じた着用や個性を生かす着用を工夫することができるとともに，既製服の適切な選択や日常着の手入れができることであると考える。そのような課題に対し，人や社会，環境に配慮した持続可能な関係および自然と調和した生活に関する情報と意識を持った生活者の育成が必要であると考えるが，中学生にとって学びで得た知識や技能を日常生活の中で具体的な行動に結び付けることができる場面は少ない。そのため，本題材で中学生が衣生活の問いに対して生じた課題を生活者の一員として主体的に解決する場面を設けることは，よりよい生活を創造しようとする生徒の育成のために重要であると考えた。中学校学習指導要領解説【技術・家庭科編】には，課題をもって，健康・快適・安全で豊かな衣生活に向けて考え，工夫する活動を通して，衣服の適切な選択や着用，衣服の計画的な活用，日常着の手入れ，製作に関する知識及び技能を身に付けて，これからの生活を展望して，衣服の課題を解決する力を養い，衣生活を工夫し創造しようとする実践的な態度を育成することがねらいとして示されている。そのための中学生の学びは，一人一人の家庭での行動がよりよい生活と社会の実現の双方につながることを実感でき，生徒の生活概念の形成を助けるものでなければならない。以上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や持続可能な社会の構築を目指して将来にわたり生活を工夫したり創造したりしようとする態度を育てる上で効果的な題材であると考えた。

(2) 主題を実現する方略

① 衣生活にある問題を自分事として捉え，課題の解決方法を，深く追究できる題材選定と場面の工夫

本題材では布製品の補修や製作を中心に，衣生活の課題解決に向けての一連の学習過程を設定する。製作活動は生徒がこれまでの学びで得た知識や技能を実際に作品の完成に向けて生かすことができる上に，自分で製作した作品は生徒にとって唯一無二のものとなる。そのため生徒は意欲的に学習に取り組むことができる。どのような布製品を製作するのか，材料は何を用いるのかといった作品の用途や材料の選定を教師が行うことは，生徒の習熟度に応じた教材選定という点では効果的である。一方で生徒が主体的に自分の衣生活の中にある問題を自分事として捉え解決していく点を重視するという意味では難しい。そこで，本題材では，個々の衣生活に学習の起点を置いた題材や教材を選定し，そこから作品製作を通じて，個々の衣生活にある問題を自分事として学習につなげることができるようにする。

そして自分の衣生活と社会生活との関わりについて考え，そこで生じた課題を自分事として解決するために，自分自身の衣生活の中にあった布製品を用いて補修や作品づくりを行い，製作活動を中心に授業を展開する。生徒の衣生活の中にある課題を実際の布製品に具体化して活用方法を検討し，補修，製作を行う場面を設定することで，生徒は計画の実践にあたって出合う様々な困難に悩み，考え，試行錯

誤し，計画の修正方法を模索する。このような場面を設定することで，自分自身の衣生活にある問いの解決と持続可能な衣生活の双方の実現のために必要なことについて深く追究できる機会を設ける。

② 学びを様々な生活の場面と他者につなぐ，してみたシートの工夫

生徒が主体的によりよい生活を創造しようとする意欲の向上とその実現のためには，学びを生活につなげた体験の積み上げの他に，様々な生活場面に学びをつなげることが重要である。家庭での実践を新たな学びにつなげる方法として，授業の導入や他の題材との関連を図る場面で，家庭で実践した学びの記録である「してみたシート」をデータで蓄積し，その実践内容を授業の一場面で Skymenu を用いて互いの実践内容を相互評価できるようにした「してみたノート」を活用する。また，異学年の生徒の実践を自由に閲覧できるように，してみたシートを紙媒体で出力しファイルに蓄積する「してみたファイル」を教室に常設することで，学年，学級を問わず実践内容を互いに発信し合い，共有することで授業での学びを様々な生活の場面につなげることを目指す。

２ 指導計画

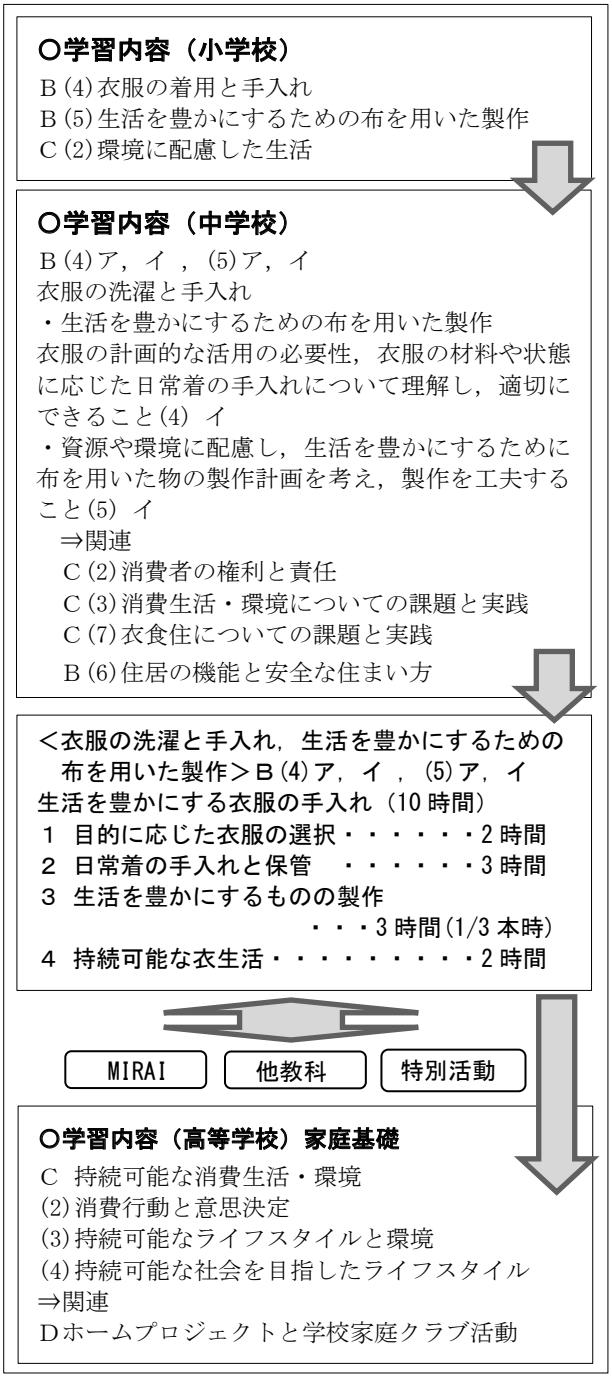
(1) 題材で目指す生徒の姿

よりよい生活の実現に向けて，衣服の選択，材料や状態に応じた日常着の手入れの仕方と社会との関わりについて理解し，自分事として衣生活の課題を設定することができる。そして解決策を構想し，実践を評価・改善することで生活を工夫し創造し，実践しようとする。

(2) 題材の評価規準

知識・技能
衣服と社会生活との関わりについて理解するとともに，衣服の計画的な活用の必要性，衣服の材料や状態に応じた日常着の手入れについて理解しているとともに，適切にできる。
思考・判断・表現
衣服の選択，材料や状態に応じた不要になった衣類等の手入れの仕方について問題を見いだして課題を設定し，解決策を構想し，実践を評価・改善し，考察したことを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
よりよい生活の実現に向けて，衣服の選択と手入れについて，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，実践したことをしてみたシートに表現し，生活に生かそうとしている。

(3) 学習指導計画



３ 指導の実際

(1) 衣生活の中にある問題を自分事として生活につなげ，具体化した課題の解決方法を深く追究する題材選定と場面の工夫

家庭での衣生活の問題を自分事として捉えることができるように，衣替えの時期に衣服の保管状態と収納についての調査と調査結果をグループで共有する場面を設けた。個々の家庭内の衣生活の現状を見やすくすることで自分の家庭生活の問題に再度向き合い問題を表出しやすくした。そしてそれらの問題を解決する方法の一つとして既製服の適切な選択や日常着の手入れができることが問題解決につながることを実際の布製品を用いて示し，授業では布製品の補修と再活用を行うことを提案した。その学習内容と各家庭での調査内容をもとに，生徒たちは布製品の活用目的と使用する布製品を選択して製作活動を行った（**図２**）。家庭の衣服の保管状態と収納についての調査や調査結果をグループで共有する場面では，リサイクルは最終手段なのかという意見や，思い出があり手放すことができない衣服は不要ではないといった多様な意見が出された。そして解決策を検討する場面では，不要とされていた実物の布製品の活用方法について実物教材を用いて示した。また，してみたシートの活用により，生徒たちは家庭内で不要とされている布製品の中に課題を見つけ，その解決のために計画をたてることができた（**図３**）。

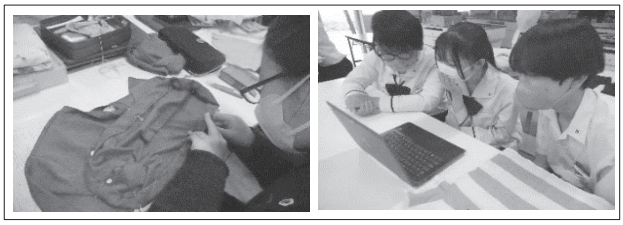


図２　体育祭で使用したＴシャツから新たな製品を製作している様子（左）と意見交換の場面（右）

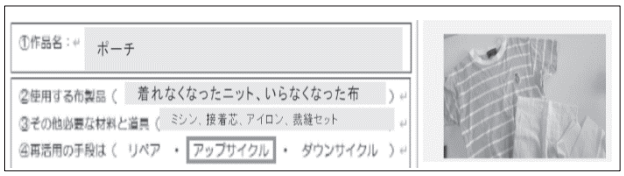


図３　布製品の活用計画の一部

よりよい解決策を考え行動していく機会を確保するために，布製品の活用方法や製作計画の検討や実際に補修，製作を行う場面を設定した。始めに布製品の新たな活用方法や作品の活用目的と製作材料を決定させた。製作には製作時間の制限を設け，実現可能な製作計画をたてるよう助言した。計画書には製作計画，実施内容，振り返りの欄を設け，具体化した問題のよりよい解決方法とその手段について深く追究することができるようにした（**図４**）。その結果，生徒は製作活動の中で，その解決のためには衣服管理に必要な知識や技能が必要であることを体感することができた（**図５**）。完成後の発表会では，製作過程で出合った困難やその解決方法をお互いに活発に交換する場面が見られ，自分だけの作品を完成させた達成感や，してみたシートでアップサイクルに挑戦し作品を報告したいという意見もあった。

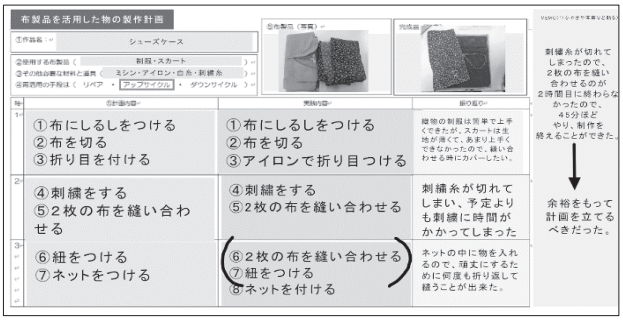


図４　生徒が記述した製作計画

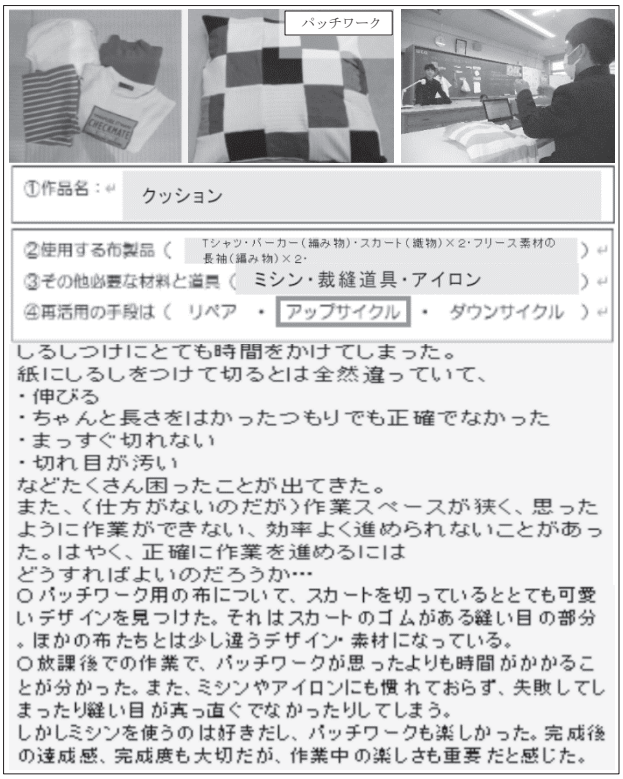


図５　生徒のワークシート（抜粋）

(2) 学びを様々な生活の場面と他者につなぐ，してみたシートの活用

これから学ぶ題材に対して，生徒が日常生活に照らし合わせながら学ぶことができるように，題材の導入時に衣生活について実践している，してみたシートを提示した。また，各家庭での調査内容をグル

ープで共有する場面では,「してみたノート」を活用し，生徒がしてみたシートに記録した実践の記録を他者と共有する場面を意図的に授業に組み込み，意見交換に必要な内容に焦点があたるようにした（**図６**）。また異学年の生徒の衣生活に対する実践も参考にできるように，全校生徒の「してみたファイル」を教室に常設した（**図７**）。授業の導入時や授業内で効果的に使うことができるように試みた「してみたノート」は，してみたシートをデータと紙媒体で提出・保管しているため生徒がしてみたシートの内容をしてみたノートへ発展させることが容易であることが分かった。そのため授業で使用する頻度も上がった。

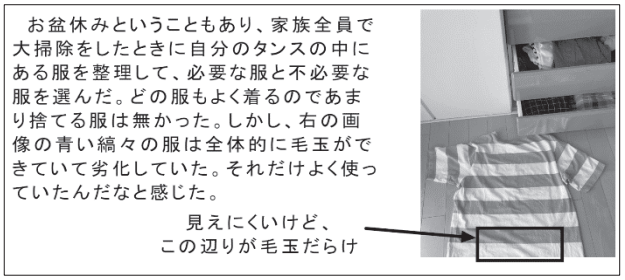


図６　生徒の「してみたノート」の記述

図７　教室に常設している「してみたファイル」

４　実践の考察

(1)　自分事として衣生活の中にある問題を深く追究できる題材選定や場面の工夫

実践の結果，学びで獲得した知識や技能は自分自身の生活を豊かにするために必要であると思う生徒が増加した（**図８**）。これは生徒の生活の中にある問題を実物の教材として扱ったことや製作計画と実際の製作活動とのずれに気付き，修正や改良を加えながら製作活動を行う機会を設けたためであると考えられる。そして，自分の衣類を用いて実際に物を作ったという行動そのものに楽しさを感じ，知識・技能を用いて課題を解決しようとしたことが，新たな知識・理解につながると考えた。しかし，生徒の生活の中にある問題は様々であるため，授業で扱う布製品の選択については難易度の高い材料を選ぶ生徒が存在した。生徒が設定した課題についての手立てが課題として残った。

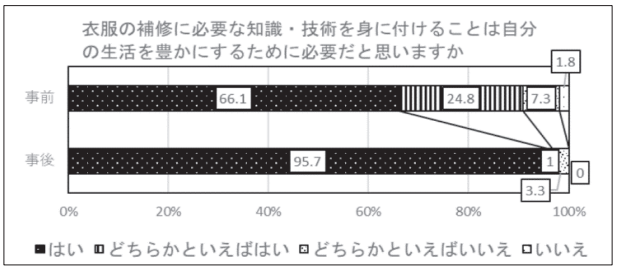


図８　生徒の意識の変化（前 N＝100, 後 N＝92）

(2)　学びを様々な生活の場面と他者につなぐ，してみたシートの工夫

してみたシートの活用の意味について生徒に聞き取り調査を行った（**図９**）。その結果，学びを様々な生活の場面につなぐことに肯定的な生徒が多く，学びを他者につなげることにも楽しさや充実感を感じていることが分かり，してみたシートは学びへの意欲につながることが分かった。

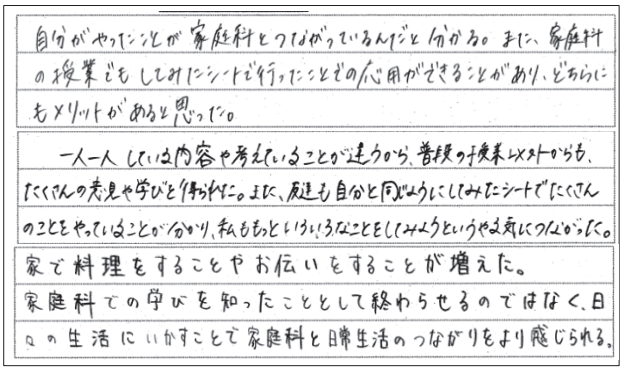


図９　してみたシートの聞き取り調査の結果（抜粋）

実践事例２

材料と加工の技術「自分のアイデアを実現するものづくり」（第１学年）

指導者　左　海　亮

１　題材について

(1)　題材の考察

本題材は，木材を用いたオリジナル製品の設計・製作を通して，技術による問題解決の流れを理解させることをねらいとしている。また,自分で設計し，製作させることで，頭の中に描いたアイデアを現実のモノとして生み出す喜びを体験させるとともに，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の育成を図ることをねらいとしている。さらに，学習が進むにつれて，設計と製作途中の製品とを照らし合わせ，完成品を想像しながら製作する中で，新たな問題の発見や新しい発想から設計の修正，変更を行うなど，学びを自己調整する力を育むこともねらいとしている。材料と加工の技術による設計・製作の基礎を身に付け，既習内容を生かして問題解決的な学習に取り組むことができ，生活の中から問題を見いだし課題を設定し，解決する力を育むことに適していると考え，本題材を設定した。

本題材を扱うにあたり，生徒にアンケート調査（N＝102）を実施したところ，「今までのものづくりの経験を教えてください」という質問に対して，市販されているキットの組み立てなどの経験がある生徒がいた。一方で，「自ら設計して，ものづくりをした経験はありますか」という質問に対しては，「ある」と回答した生徒は25.4%であった。また，厚生労働省の広報でも，若者のものづくり離れが懸念されている。これらのことから，生徒は日常生活において，何かを作ったり，修復したり，改良することはほとんどなく，何か必要なものがある時には既製品を購入していることが伺える。また，ゼロから設計したり，材料の性質や加工方法に着目して製作したりする経験はほとんどない。

以上のことから，学習指導要領に示されている技術分野の学習過程の「技術による問題の解決」において，生徒が見いだし解決する問題の難易度を３年間で徐々に上げていくことや，第１学年という発達段階を踏まえ，まずは材料と加工の技術を評価，選択する実践的･体験的な活動が必要であると考えた。

(2) 主題を実現する方略

① 材料と加工の技術の面白さや魅力を感じさせ，生活の中から見いだした問題を解決するために主体的に技術の最適化を追究できる工夫

生徒が自分の生活の中から問題を見いだしやすくするために，本題材では，学校生活や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した。例えば，学校のロッカーをより使いやすくするための整理棚や，家庭のリモコンを収納するスタンドを構想するなど，普段生活している環境を対象とするので問題を見いだしやすいことに加え，家族と共有できる課題もあり，他者からのアドバイスを得やすいと考えた。また，問題解決のための製品の設計・製作を進めるにあたり，製作経験が浅い生徒にとって高度な加工技術を要する材料は適さないことから，比較的加工が容易で耐久性もよく，SDGsの観点からも環境に配慮した材料として木材を用いた。加えて，前述した学習指導要領に示されている技術分野の学習過程の「技術による問題の解決」の難易度について，目的や条件を踏まえて適切なものを選択させる観点から，10種類のサンプルが例示された教材を選定した。組立図や材料取り図を参考にしながら，必要な構造や機能を選択して製作できるようにするとともに，限られた材料から製作をするため，構想によっては必要に応じて材料を追加しても構わないようにし，アイデアを実現しやすいようにした。

また，本題材では，材料と加工の技術の見方・考え方に気付かせるため，本物と出合う場面を設定した。具体的には，教師が製作したモデルや先輩の製品に込められた工夫を読み取る時間を設けたことで，製品の開発者が設計に込めた意図や技術を最適化している部分に気付かせた。加えて，家具や生活雑貨を扱う専門店を訪問し，既製品について，社会からの要求，安全性，環境負荷や経済性を条件として調べる活動を通して，材料や加工についての科学的な原理・法則と，材料の製造方法や成形方法などの基礎的な技術の仕組みを理解させるとともに，材料と加工の技術の見方・考え方に気付かせた。その際，前述した条件には長所・短所が混在することを前提として調べさせたことで，技術を最適化している部分にも気付かせた。これらの経験を生かし，技術の見方・考え方を働かせて，生活の中から見いだした問題を解決するためのオリジナル製品を構想することで，製品の機能や形状のみでなく，環境面を考慮するなど，様々な視点から技術を最適化する力を育むことをねらった。また，よりよい構想を練るために，班で各自の設定した課題や解決策を発表し，互いに評価し合う場面を設定したことで，個々のアイデアや考え方を共有させ，様々な視点から改良の方法を検討させた。その際，知的財産を尊重する態度を育むため，他者のアイデアをどのように採り入れたのか，どの部分が自分の構想なのかを記述させるように配慮した。

② 問題解決の流れを可視化し，学びの自己調整を図る自己評価シートの活用

生活の中からどのように問題を見いだし，課題を設定して解決策を構想したかという一連の流れを１枚のワークシートにまとめた自己評価シート（以下ワンワークシート）を用いることで，学びの過程を自覚できるようにした。また，製作を進めるにあたり，自身の作業の進捗状況を把握できるよう，製作記録表の中に作業進度を記入する欄を設けた。その際，教師が想定している作業の進度と，自分で立てた作業計画とのズレを併記させることで，自分の作業進度について客観的に把握できるようにし，学習を自己調整することをねらった。さらに，授業で得た材料と加工の技術の見方・考え方で生活の中の技術を見つめた場面をデジタル入力で日常的に記録できる「してみたシート」を活用した。

２　指導計画

(1) 題材で目指す生徒の姿

材料と加工の技術について理解し，生活の中から見いだした問題を解決できるような製品を構想して，製作に必要な図をかき，安全・適切な製作や検査・点検等ができる。また，材料と加工の技術を評価し，適切に選択する力が身に付いている。

(2) 題材の評価規準

知識・技能
生活や社会で利用されている材料と加工の技術についての科学的な原理・法則や基礎的な技術の仕組み及び，材料と加工の技術と環境との関わりについて理解している。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
生活の中から材料と加工の技術に関わる問題を見いだして課題を設定し，解決策を構想し，実践を評価・改善し，表現するなどして，課題を解決する力を身に付けている。また，持続可能な生活や社会の実現を目指して材料と加工の技術を評価し，適切に選択する力を身に付けている。
主体的に学習に取り組む態度
持続可能な社会の実現に向けて，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て，材料と加工の技術を工夫し創造しようとしている。

(3) 学習指導計画（Ａ材料と加工の技術）

時	学習活動
1	・身近な材料の特性について調べる。 ・身の回りの製品に使われている材料は，製品の強度や耐久性，安全性，費用，環境への負荷などに考慮して選ばれていることを知る。
2	・木材の性質と特徴に関する実験・観察を行う。
3	・製品を丈夫にするための材料と加工の技術の工夫について調べる。
4	・教師が製作したモデルや先輩の製品に込められた工夫を読み取る。
5	・専門店での調べ学習を通して，既製品に込められた問題解決の工夫について考えるとともに，材料と加工の技術によって最適化されている部分についても考える。
6 7	・生活の中から問題を見いだして課題を設定し，製作物を構想する。
8	・等角図，第三角法による正投影図のかき方を身に付ける。
9 10	・製品の設計図，工程表を作成する。 ・作業記録表に作業の見通しを記入する。
11 ～ 16	・製品の材料取りと部品加工を行う。材料取りでは，切りしろや削りしろを考慮して，仕上がり寸法線と切断線のけがきをする。部品加工後，検査・点検し，仮組立てを行う。
17 ～ 21	・合理的な接合手順を考えながら，製品の組立てを行う。 ・製品の使用目的や使用条件に応じて，表面処理を行う。
22	・よりよい生活を実現する材料と加工の技術の在り方について話し合う。

３　指導の実際

(1) 技術の見方・考え方に気付く体験活動の充実

生活の問題を解決する製品を構想するためには，身の回りの製品がどのような目的で作られており，なぜその材料や加工方法が選択されているかという視点を獲得させる必要があると考えた。そこで，使用者の視点と開発者の視点の双方から製品を観察する練習の時間を設定したところ，耐久性と環境負荷のトレードオフに着目する姿が見られた（**図 10**）。

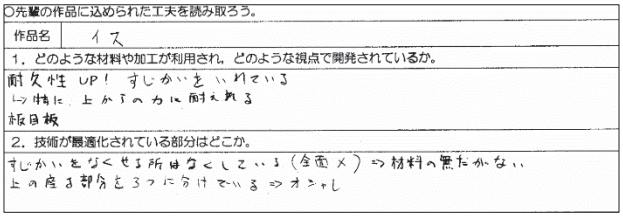

○先輩の作品に込められた工夫を読み取ろう。
作品名　イス
1．どのような材料や加工が利用され，どのような視点で開発されているか。
耐久性 UP！ すじかいをいれている
⇒特に，上からの力に耐えれる
板目板
2．技術が最適化されている部分はどこか。
すじかいをなくせる所は全てしている（全面×）⇒材料の無たがない。
上の点る部分と3つに分けている⇒オシャレ

図 10　先輩の製品の工夫を読み取った記載内容

次に，材料と加工の技術の工夫について，より多くの視点を獲得させることをねらい，実社会で利用されている既製品を観察するために専門店を訪問した（**図 11**）。目的に応じて選択されている材料に違いがあることや，大量生産するために同じ形状の部品が組み合わされていることに着目する姿が見られた。加えて，商品価値を高めるデザイン性と耐久性のトレードオフに気付く様子も見られた（**図 12**）。

このように相反する要求の折り合いを付けることが技術を最適化することであり，技術の見方・考え

方を働かせながら観察する生徒の姿が見られた。

図 11　専門店で既製品の工夫を読み取る様子

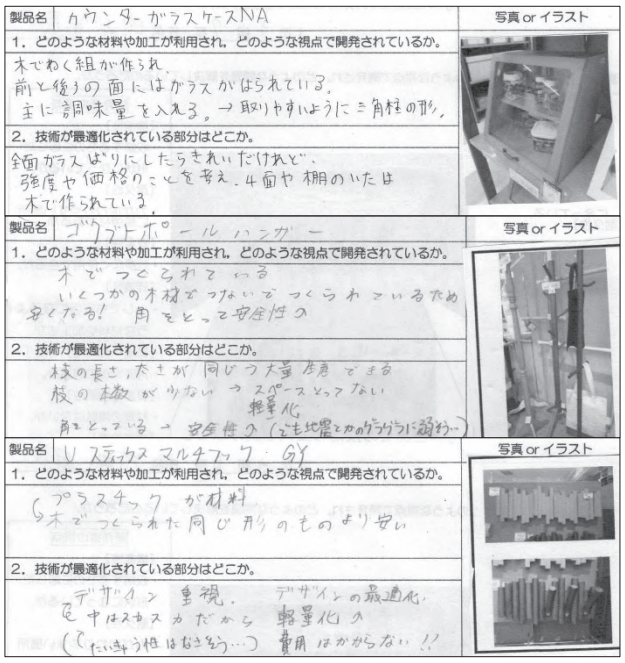


図 12　既製品の工夫を読み取った記載内容

(2) 生活の問題を見いだし，自由な発想で最適な解決策を追究する設計

製品の観察を通して気付いた技術の見方・考え方を働かせて生活を見つめたことにより，生徒がそれぞれの生活をよりよくするために，実に様々な視点で問題を見いだす姿が見られた。学校生活や家庭生活といった自分の生活をよりよくする視点や，家族やペットの困りごとに寄り添う視点である（**図 13**）。

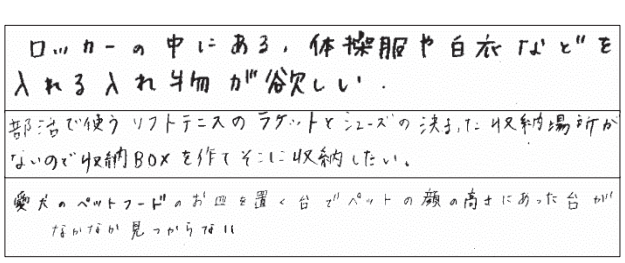


図 13　生徒がそれぞれの生活から見いだした問題

また，これら生活の中から問題を見いだして課題を設定する場面から，構想をアイデアスケッチでまとめて表現する場面，さらに，技術の最適化について検討する場面の一連の流れをまとめたワンワークシートを活用した（**図 14**）。

ワンワークシートを用いて，班で設計の工夫点を相互評価する時間を設けたことで，技術の最適化について議論する様子が見られた。**図 15** の生徒は当初，背板と棚板の補強材について，長さの関係でどちらか一方しか切り出せない設計となっていたが，仕切り板の高さを短くすることで棚板の補強材を確保する方法を班員に提案され，取り入れていた。

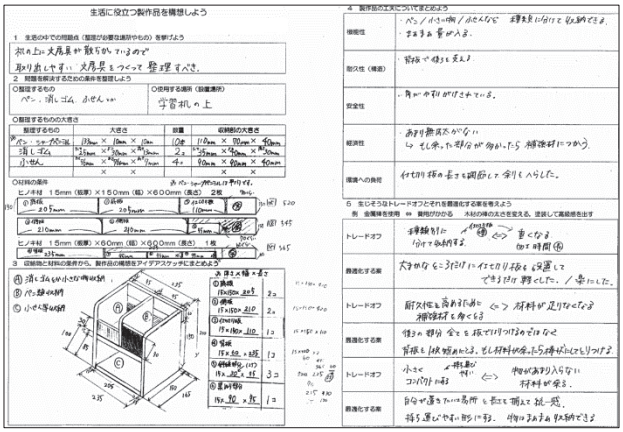


図 14　設計の流れが一目で分かるワークシート

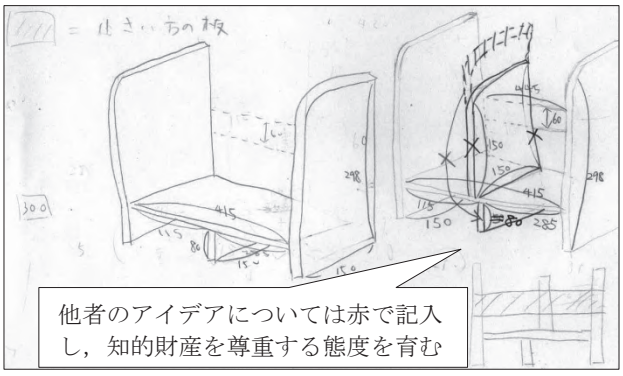
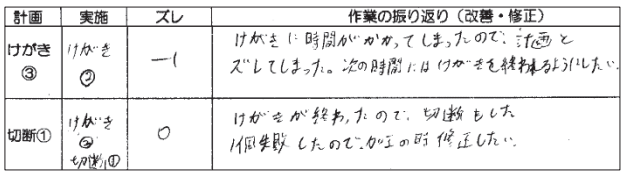


図 15　他者のアイデアを取り入れた記載内容

(3) 作業の見通しをもち，進捗状況に応じて学習を自己調整する工夫

設計においては，作業の難易度別に 10 種類のサンプルが例示された教材を選定したことで，各自の力量に合わせて構造を選択したり，追加する機能を自分で考えたりする姿が見られた。また，製作においては，製作記録表で前時の振り返りを確認することで，本時に行う作業の見通しや進捗状況を踏まえて次時の作業計画を立てる様子が見られた（**図 16**）。



計画	実施	ズレ	作業の振り返り（改善・修正）
けがき ③	けがき ②	ー1	けがきに時間がかかってしまったので、計画とずれてしまった。次の時間にはけがきを終わるようにしたい。
切断①	けがき ② 切断①	0	けがきが終わったので、切断もした。1個失敗したので加工の時修正したい。

図 16　次時の作業計画を立てる記述（抜粋）

4　実践の考察

生徒アンケートでは,「材料と加工の技術の学習を通して，解決したい問題に対して考える視点は広がりましたか」という質問に対して，92.5%の生徒から肯定的な回答が得られた。本題材を扱ったことで，生活や社会における事象を材料と加工の技術との関わりの視点で捉え,問題を見いだして課題を設定し，解決策を構想しようとする態度を育むことができたと考える。また，アンケートの回答に対する自由記述から，本実践が持続可能な社会の構築に向けて，材料と加工の技術を評価し，適切に選択する力を育成することにもつながったと考えられる（**図 17**）。

・機能性などだけを見ていたがトレードオフということも考えて設計することができた
・お店に行って，いろいろな製品が技術の最適化やトレードオフがされているのを見て，他の製品なども見る目が広がったから
・材料の有効活用法をしっかり考えることができた
・自分の使いやすさだけでなく，環境への配慮（残りの木材を少なくするなど）を考えるようになったから

図 17　材料と加工の技術の視点に関する記述内容

また，本題材で得た技術の見方・考え方を，他の物事を考える際にも転用するなど，学びを生活に生かし，よりよい生活を創造しようとする態度を育むことにもつながったと考えられる（**図 18**）。

・物事を比べる力がついた
・物事の最適化のことについて考えられたから
・「トレードオフ」という視点を学んだ。やりたいことをしようとすると何かが成り立たないときは，その二つを両立できるように解決方法を考えるようになった
・トレードオフで良いことづくめはやっぱり無理なんかと気づいた

図 18　技術の見方・考え方を転用する記述内容

これらは，1 (2)①において，既存の製品から技術の見方・考え方に気付かせ，その視点を用いて自分の構想の最適化を図らせた経験が影響したと考える。また，学校生活や家庭内といった身近な生活環境の中から問題を見いだし，課題を設定し，解決する過程を学習させたことについては，生徒の聞き取りからも「自分の生活をよりよくするという視点で，ゼロからものづくりを考えたことがなかったので，どうすれば便利になるかを考えた」という意見があった。これらのことから，主題に迫ることができたと考えられる。

一方で，1 (2)②の「してみたシート」では，材料と加工の技術の内容について記載した生徒はいなかった。これは，本実践での学びを生活で生かした場面について，具体例や問題解決のレベルを事前に十分に周知していなかったことが原因と考えられる。今後は，完成した製品を実際に家庭で使用する様子や，生徒自身が再度手を加えて，よりよい製品に改良する様子を記載することを期待したい。

Ⅳ　研究のまとめと今後の課題

1　研究の成果

○　家庭での調査や生徒の身の回りにある本物に触れることができる機会を設けることで，生徒の家庭生活を起点にした学習を展開することができた。
○　生徒の生活から見いだした問題解決に対して，生徒一人一人が異なる問題を解決していく製作活動を中心とした学習の場面を設定したことで，学びで獲得した知識や技能は自分自身の生活を豊かにするために必要であると思う生徒が増加した。
○　してみたシートの活用方法を工夫したことで，他者の学びを自分の生活にも生かそうとする態度につなげることができた。

2　研究の課題

生活の中から見いだした課題の解決に必要な知識・技能の習得度には差があり，題材の設定方法や習熟度が低い生徒への手立てに課題が残った。今後は既習の知識・技能を再現できる指導方法の工夫についても研究を進めていきたい。

≪参考文献≫

和田美紀・左海亮「研究報告第５号・第３号」　附属高松中学校　2023
文科省「中学校学習指導要領（平成 29 年度告示）　解説　技術・家庭編」　開隆堂出版株式会社　2018
エリザベス・L・クライン「シンプルなクローゼットが地球を救う」　春秋社　2020

英語科

英語を用いて主体的にコミュニケーションを図れる生徒の育成
―協働して学び合い，アウトプットする場の工夫を通して―

佐 藤 梨 香 ・ 小 柳 昌 弘

要　旨　英語を用いて主体的にコミュニケーションを図れる態度を育成するためには，協働して学び合ったり，アウトプットする場の工夫をしたりすることが必要であると考え，研究を行った。英語をアウトプットする場においては，その目的・場面・状況を明確にするとともに，生徒と教師がともにルーブリックを作成することで，両者がゴールイメージを共有することができた。また，4 技能を有機的に組み合わせた授業を実施することで，英語運用能力を高めることができた。

キーワード　協働して学び合う場の設定　ルーブリック評価　授業デザインの工夫

Ⅰ　研究主題について

ChatGPT の開発に代表されるように，現代社会では ICT の開発が急速に進んでいる。また，COVID-19 の蔓延が世界にもたらしたパンデミックは，予想困難で変化の激しい時代を象徴するものであった。VUCA時代といわれるように，今後，世界はさらに大きく変わることが予想され，グローバル化も進んでいくと考えられる。このような時代を生きる生徒には，多様な価値をもった人々と主体的にコミュニケーションを図り，協働して物事を成し遂げていく力が求められる。学習指導要領では，外国語によるコミュニケーションの見方・考え方を働かせ，外国語による聞くこと，読むこと，話すこと，書くことの言語活動を通して，簡単な情報や考え方を理解したり，表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を育成することが英語科の目標とされている。つまり，英語科で学び，育むべき知性に必要な資質・能力とは，英語を用いることによって知ることができる海外の情報や文化を積極的に受容し，自らも英語を用いて主体的に発信ができる能力や態度を身に付けることであると考える。また，英語を通して世界の多様な価値を知り，それを吟味しながら，改めて自己を見つめ，個人のアイデンティティを形成していくことは英語科として育むべき知性に繋がっていくと考える。

また，英語を用いることの有用性は公用語話者数が圧倒的に多いことにある。母語話者数だけを見れば中国語が 10 億人，英語が３億５千万人であるが，公用語話者数は英語が 14 億人，中国語が 10 億人である。世界 80 以上の国や地域で公用語として使用されている英語は汎用性が高く，グローバル化が進む現代においても，共通語として多く使用されている。今後，さらにグローバル化が進んでいくと予想される社会の中で英語を用いて主体的にコミュニケーションを図る態度は必要不可欠である。そこで，本校英語科では,上記のように研究主題を設定した。

Ⅱ　研究の内容及び経過

１　昨年度までの取組

本校英語科では昨年度，生徒が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ために，海外の人へ発信する場を設定したり，海外文学を読んだりする機会を多く設定した。海外の人へ発信する場においては，生徒は英語を用いる必然性を実感するとともに，より正確に英語で伝えたいと感じ,学習意欲の向上にもつながった。しかし，次の２点が課題となった。１点目は英語を話したり，書いたりするアウトプットの場面において，生徒は

語彙を増やしたり，内容を工夫したりしようとしていたものの,その評価基準が明確でなかったために,生徒によってゴールイメージが異なってしまったことである。２点目は昨年度の実践ではアウトプットする場面が限定的であり，あまり多くの機会が確保できなかったことである。

２　今年度の取組

(1) 概要

今年度は，昨年度の課題を踏まえ，次の点に焦点をあて研究を進めた。１点目は評価基準を明確にするために，教師と生徒が話し合いながらルーブリックを作成することである。２点目はアウトプットの場を増やすとともに,目的･場面･状況をするなど，４技能を有機的に組み合わせた授業デザインの工夫である。

(2) 主題を実現する方略

①　協働して学び合うとともに表現する場の設定の工夫

生徒が英語を用いて主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するためには，英語を用いてコミュニケーションを図ることの有用性や汎用性を実感することが有効であると考える。そのため，英語で書かれた記事を読んだり，洋画を視聴したりするなど，英語を用いて理解する必要がある場面により多く出合わせることが重要である。また，中学校で学習する英語は，入門期であるため，英字新聞や洋画の内容の全てを個人で理解することは極めて難しい。そこで,グループで協働することによって，より多くの情報を正確に理解することが可能になる。また，ALT や外国の人との交流など，英語を用いて表現しなければ意思疎通を図ることが難しい場面を設定することで，英語を使用する目的・場面・状況を明確にし，生徒の英語運用能力を高めることができると考えた。

②　ルーブリックを用いた評価方法の工夫

生徒と教師が話し合いながらルーズリックを作成し，ゴールイメージを共有しておくことが英語運用能力を高めるためには有効であると考えた。また，評価の機会を多く得るために，ルーブリックを活用し，生徒自身で，また生徒同士が互いに評価する機会を多く設定した。ルーブリックは評価の軸が定められているため，教師と生徒が事前に「何を評価されるのか」「達成すべきレベルはどこか」などを共有することができる。達成目標が明確に定まることによって生徒同士の評価も可能になる。また，ルーブリックを作成する際,英語運用能力を高めるために,「何を知っているか」ではなく「英語を用いて何ができるか」ということに重点を置いた。

③　４技能を有機的に組み合わせた授業デザインの工夫

中学校学習指導料要領解説【外国語編】において，英語の４技能の中で,「話すこと」は「話すこと［やりとり］」と「話すこと［発表］」の２つの領域に分けられ，５つの領域ごとに目標が設定されている。また「５つの領域の目標を踏まえながら，より具体的な言語材料と言語活動を統合することが望ましい」とされており，５つの領域を有機的に組み合わせることが求められているそこで，単元毎，また授業毎に生徒の思考の流れを意識し，５つの領域を有機的に組み合わせた授業デザインが重要である。単元毎に順序は変わるが，生徒の思考の流れにそって，聞いたものを書く，読んだものを話すなど，有機的に繋げることでより主体的にコミュニケーションを図る態度の醸成に繋がると考える。４技能の中で,「読む」「書く」については，記録に残しやすく振り返りが容易であり，よりよい表現を学んだりする機会が多い。一方,「話す」「聞く」については音声を記録するなど特別な機会を設定しない限り，振り返ることが難しいため,授業デザインの工夫が求められる。

３　研究内容及び方法

本研究では英語を用いて，主体的にコミュニケーションを図れる生徒を育成するために，協働して学び合う場面を多く設定するとともに，４技能を有機的に組み合わせ，英語でアウトプットする場面の工夫を行う。また，英語を用いることの目的・場面・状況を明確にするとともに，単元の最初にルーブリックを作成することによって，教師だけではなく，生徒とともに目標を設定し，教師と生徒，また生徒同士がゴールイメージを共通理解した上で，英語運用能力を高めていくことを目指す。

本研究の評価には，生徒が作成したレポート，要約文の内容や授業後のワークシートへの記述を活用する。また，生徒の情意面の変容を単元前後のアンケート調査で判断し実践の考察とする。

Ⅲ　実践の内容と考察

実践事例１

ズートピア “Zootopia”　（第３学年）

指導者　佐　藤　梨　香

１　単元について

(1) 単元の考察

英語を用いて主体的にコミュニケーションを図るためには，英語運用能力を向上させることが必要不可欠である。そのためには，発話がコンテクストの中でどのような意味をもっているかを正確につかむことが重要である。映画の中ではそれぞれの発話が映像と音声を伴う形で，具体的な場面が設定されている。そのため，それの発話がどのような目的で使用され，どのような意味をもつかが明確であり，それを理解することは英語運用能力を高めるためにとても有効であると考えられる。

「ズートピア」(原題:Zootopia）は，2016 年にウォルト・ディズニー・アニメーション・スタジオによって製作された映画である。田舎町バニーバロウに暮らすウサギの少女ジュディは,「よりよい世界を作るため」と警察官になることを夢見ていたが，両親を含めた周囲は「ウサギの本職ではない」と彼女が警察官になることに否定的であった。しかし 15 年後，彼女は持ち前の勤勉さを活かし，警察学校を首席で卒業し，ウサギで初めての警察官になった。紆余曲折を経てようやく周囲に実力を認められたジュディは，アカギツネのニックの働きを見て警察官になるよう勧めるが，記者会見で図らずも肉食動物に対し差別的な発言をしてしまい，ニックに絶縁されてしまう。更に，街の肉食動物が次々と凶暴化するようになり，人々は肉食動物の排斥を訴えるようになる。自分の中にも差別や偏見があったことに気づいたジュディは，これを後悔し，辞職して故郷へ帰る。しばらく経ったある日，実家で両親の手伝いをしていたジュディは，幼少期に自分をいじめていたアカギツネのギデオンと再会し，和解の言葉を交わす。そこでジュディは昔から知る虫よけの花が「夜の遠吠え」と呼び慣わされていることや，それを口にしたウサギが凶暴化して母を襲ったという話を聞く。肉食動物が凶暴化している原因が「夜の遠吠え」であることに気付いたジュディは，ズートピアへ戻ってニックに過ちを詫び,事件解決へ再び手を組む。

生徒は映画の中でお気に入りの場面を取り上げ，その前後の内容も含めて，ALT に説明する要約文を作成する。英語で表現されたものを理解し，他者に伝えるためにアウトプットするためには，未習の表現であっても既知の表現に置き換えなければならない。その変換する過程の中で，未習の文法事項のルールや単語の意味に自ら気付くことは第二言語を習得する方法としてとても有効である。また，映画の内容を理解していく中で，英語をコンテクストの中で理解することが必要である。その経験を積み重ねることは，言語は文化と深く結びついていることを実感する一助になると考える。

(2) 主題を実現する方略

①　協働して学び合うとともに表現する場の設定の工夫

長い英文を聞き取ったり,読み取ったりするとき，１人で，その全ての情報を正確に捉えることは極めて難しい。しかし,グループで協働して行うことで，より正確な情報を受容できることがある。生徒の英語力にそれほど大きな差がない今の段階では，互いに学び合うことで英語運用能力を高めていくことが可能であると考え，学び合いの場を設定する。単元導入時には，英語の映画の一場面を英語字幕で視聴する活動を取り入れる。視聴した内容をグループで確認し，互いに説明する活動を通して，聞き取ったり読み取ったりした内容をより正確に理解することができる。また，誤解して理解してしまった内容を訂正したりすることができる。また,単元終盤では，ALT に伝えるための要約文を各グループで発表し，他のメンバーの要約文内容について，より正確なものや分かりやすい表現をアドバイスする活動を行う。様々な表現の中から，適切な表現を選択したり，新たな表現を生み出したりする過程の中で，より主体的に英語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を育成することができる。

②　ルーブリックを用いた評価方法の工夫

本単元では，ALT に映画の要約文を伝えることを最終目的としている。それを達成するため，単元の最初に生徒とともにルーブリックを作成する。ルーブリックを単元の最初に作成することにより，到達目標を明確にし，バックワードデザインで単元を構成することができる。また，ルーブリックを生徒と

ともに作成することにより，教師と生徒がゴールイメージを共有することができる。生徒にとっても表現の「目的・場面・状況」を知ることができ，相手意識をもって表現することができる。

またルーブリックを使用した評価には客観性があり，他者評価を得るときにも自分にはどのような力が身に付いているのか，どのような力が足りていないのかを明確に知ることができる。そのため，自分をメタ認知することに繋がりやすく，英語運用能力を向上させるためには，具体的には何が必要なのかに気付くことができる一助になると考える。

③　「聞く」「読む」を「話す」「書く」に繋げる授業デザインの工夫

コミュニケーションを図る上で，「読む」「書く」「聞く」「話す」の４技能は有機的に繋がっており，決して切り離せるものではない。しかし，中学校の英語授業の中では，それぞれの活動が切り離されてしまうことがあり，「聞いて理解することはできたが，それを書くことはできない」など，４技能に偏りが出てしまう場合がある。そこで本単元では，映画を見て聞き取ったり，英語字幕を読み取ったりした内容を要約文にすることで，「書く」ことに繋げ，それをALTに伝える活動を設定することで「話す」活動を実施する。要約文をALTに伝える場を設定することで，「話す」ことの必然性がうまれる。また要約文について，ALT からの質問に答えること通して，英語を話す機会を得ることができ，単元を通して，４技能を有機的に繋げることができる。また，要約文を作成する場面は生徒のお気に入りの場面を選ばせ，主体的に伝えようとする態度につなげる。

２　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

映画『Zootopia』を英語で視聴し，あらすじをつかむとともに，その内容をALTに伝えるための要約文をグループで協働して作成し，より分かりやすい表現を工夫しながら，英語で伝えることができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
既習の文法事項を理解し，映画のある一場面の内容を聞き取るとともに，英語字幕を読み，リライトすることによって要約文を作成することができる。
思考・判断・表現
グループのメンバーと協働し，映画のある一場面の内容を正確に理解するとともに，ALTにその要旨を伝えるための要約文を積極的に作成することができる
主体的に学習に取り組む態度
グループのメンバーと協働し，映画のある一場面の内容を正確に理解するとともに，ALTにその要旨を伝えるための要約文を積極的に作成しようとしている。

(3) 学習指導計画

回	学習課題	指導上の留意点
1〜3	『Zootopia』を視聴し，映画のあらすじを理解しよう	未習の単語やイディオムも映像や話の流れから類推し，意味を理解することができるようにするために，日本語字幕で視聴した後，英語字幕でも視聴する。
4・5	ジュディがニックと和解する場面の内容を理解し，要約文を作成しよう	要約文とはどのようなものかを知るためにジュディとニックが和解する場面の映像を繰り返し視聴し，内容を把握する。また，グループで協働して活動することで，より多くの情報を共有することができるようにする。
6	ALTに内容を伝える要約文はどのようなものにすればよいのか考え，ルーブリックを作成しよう	要約文の評価基準やゴールイメージを教師と生徒が共有するために，ルーブリックを作成し，その基準を参考にしながら，要約文を作成するようにアドバイスする。
7〜9	ALTにお気に入りの場面を説明するために要約文を作成しよう	英語で理解した内容をアウトプットするために，要約文を作成することによって，英語がコンテクストの中でもつ意味を再確認させる。
10	作成した要約文を発表し，グループのメンバーからアドバイスをもらおう	それぞれが異なる場面を要約するが，より具体的にアドバイスできるようにするため，似た場面を選んだ生徒同士でグループ活動を行う。
11・12	要約文をALTに伝え，ALTからの質問に答えよう	ALTが生徒の要約文のなかで疑問に感じたことを質問することで，よりその場面を具体的に説明したり，作成した要約文の内容を吟味したりすることができるようにする。

(4) 本時について

① 本時の目標

○ 作成した要約文をグループで発表し，メンバーに伝えるとともに，アドバイスされたことをもとに，より正しく適切な表現を用いて要約文を再構成する。

○ メンバーの要約文を聞き，その内容について理解し，吟味したのち，映画を見たことがないALTにその内容がより伝わるようなアドバイスを行う。

② 本時の評価基準

知識・技能	思考・判断・表現
映画のお気に入りの場面の内容を正確に理解し，既習の文法事項を使いながら，要約文を作成することができる。	他者からのアドバイスを参考に，要約文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。

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，ALTにより伝わる要約文のポイントを確認する。

2 本時の学習課題を把握する。

> How can we make the summary clearer?

3 同じ場面を要約しているグループ同士で要約文を発表しよう。

(1) 別のグループのメンバーが聞き手となり，要約文について質問したり，改善点を伝えたりする。

> アドバイスの視点
> 内容面
> ・ 映画の内容を知らないALTにとって分かりやすい表現を使っているか。
> ・ 内容の要旨が伝わる表現を工夫することができているか。
> 技能面
> ・ 映画のストーリーの流れを理解し，現在完了形などの時制を正しく表現することができていか。
> ・ より分かりやすくするために，関係代名詞や関節疑問文等を有効に使うことができているか。

4 他者からのアドバイスを参考に，要約文の内容を再構成する。

> 再構成の視点
> ・ 場面の前後の流れを意識した要約文になっているか。
> ・ 分かりにくい表現や，“I think ～.”といった主観的な表現になっていないか。
> ・ ルーブリックのA評価を意識した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) 協働して学び合う場の設定の工夫について

本実践で行った映画の要約は英語教育の入門期にある中学生にとっては,難易度の高い課題であった。そのため，長時間を要した。また，日常会話で使われる英語表現は，生徒が教科書等で学習している英語表現と異なることも多いため，戸惑う姿が見られた。このような課題に対峙させる中，一人で映画を視聴したのでは聞き取ることのできない表現や読み取ることができなかった英語字幕をグループのメンバーと協働して活動することで可能になることが多く見られた（**図１**）。

図１ 協働してメンバーのレポートを読み，再構成している様子

本単元では，ニックが差別を受ける一場面を取り上げる。差別の内容を知ることによって，様々な文化を学ぶことに繋がった。また，同じ言葉であっても様々な意味をもつこと，また言葉は文化とともに成り立っていることを生徒が実感できるようするなど，指導の工夫を行った。言葉をコンテクストの中で理解することで，その奥深さや異文化を知ることに繋がっていく。また，グループのメンバーの様々な意見を聞くことによって，英語と日本語の言語間の差に着目する姿も見ることができた。

(2) ルーブリックを用いた評価方法の工夫

要約文を作成する前にルーブリックを生徒とともに作成した。作成する過程で，教師が生徒に身に付けさせたいと考えていることと，生徒が身に付けなければならないと考えていることに差異が生じていることに気付くことできた。例えば，生徒は語数を多く書くことにA評価を与えたが，教師が目指しているのはより分かりやすく要旨を伝える表現を獲得することである。教師のA評価の基準を生徒に明確に伝えることで，生徒が自発的に，ただ長ければよいのではないことに気付くよう工夫した。その差異をお互いに認識し，埋めることにルーブリックは大きな役割を果たした。また本実践では，映画の内容

を知らないALTにより分かりやすく伝えることを目標としたため，相手のバックグラウンドを意識した上で，要約文を作成しなければならないことにも生徒自ら気付くことように指導した。また，それは発表の際にも意識され，生徒が再構築したレポートには相手を意識した伝え方が細かく記入された(**図２**)。

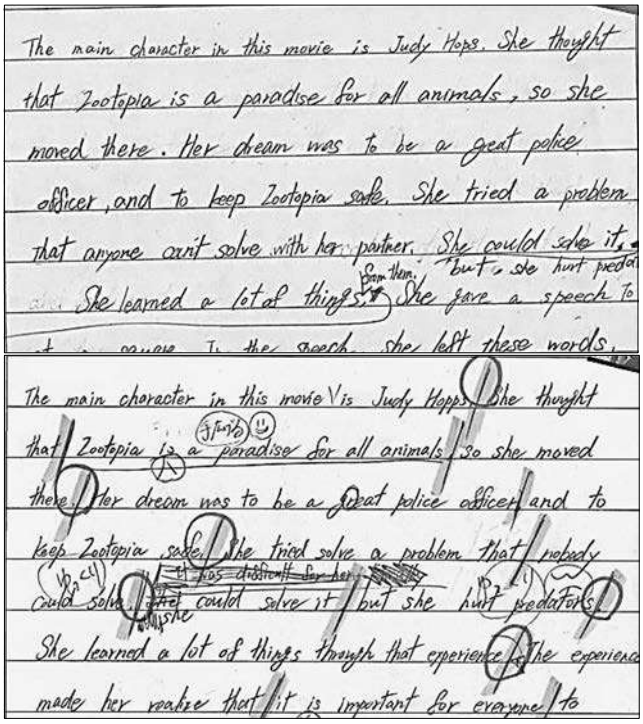


図２　生徒が最初に作成したレポート（上）
ルーブリックやメンバーからのアドバイスを
もとに再構成されたもの（下）（図２）

(3) 「聞く」「読む」を「話す」「書く」に繋げる授業デザインの工夫

本単元では映画をまずは英語音声と日本語字幕で視聴し内容を理解した後に，英語音声と英語字幕で視聴した。英語で聞いたこと，英語字幕で読んだことを要約文にする作業は中学生にとってはとても難しいことではあるが，要約する中で受信した内容を整理し，自然に発信につなげていくことができた。また，生徒の受信語彙と発信語彙には差があり，「聞く」「読む」活動では理解できる内容であっても，「話す」「書く」活動ではうまく運用できないことがある。これは言語習得段階においては当然のことであるが，生徒がそのことに気付き，受信語彙を発信語彙に変容させようとする姿が見られた。また，未習語であっても，話の流れから類推したりする力を身に付けさせるように工夫した。

４　実践の考察

(1) 協働して学び合う場を設定した単元構成

協働して学び合う場を設定し，映画の要約文を作成する活動に取り組ませたところ，生徒はグループのメンバーと協働し,活動する場面が多く見られた。

本単元後に実施したアンケート調査によると,「英語学習でのグループ活動に意欲的に取り組める」と回答した生徒は78％（N=93）であった。また記述式の回答では,「1人では映画の内容を正確に聞き取ることは難しいが，メンバーが自分の聞き逃していた単語を教えてくれたので，理解することができた」など，協働することによって，理解が深まり，より意欲的に英語学習に取り組めている姿が多く見られた。しかし，協働して活動するためには，多くの時間を必要とした。 年間 140 時間と限られた授業時間の中で，単元のどの部分に協働して学び合う場を設定するかについて，今後も研究実践を重ねていきたい。

(2) 評価方法の工夫について

中学校段階で生徒が獲得する英語は限定的であり，ネイティブスピーカーの幼児期程度のものである。そのような入門期であるからこそ，英語運用能力を高めるためには，自己の英語運用能力を客観的に見つめ，高めていく力が必要となってくる。本単元でも，ルーブリックを作成する中で自らが身に付けるべき力を十分に認識していない生徒が一定数見られた。しかし，ルーブリックの作成を通して，生徒は目指すべき姿を認識することができた。また，他者からのアドバイスを聞き，相手意識をもって要約文を再構築することができた。しかし，ルーブリックを作成していく中で，生徒にとって技能面の評価が客観的で分かりやすいものであるのに対し，内容面での評価には困難さを感じている様子が見られた。英語を通して知った内容を吟味する力，本単元では要約文の内容を吟味する力は英語科で育む知性として必要不可欠なものであるので，より向上させるための手立てを考えていきたい。

実践事例２

UniversAl Design in the World　（第２学年）

指導者　小　柳　昌　弘

１　単元について

(1) 単元の考察

この単元では，ユニバーサルデザインの意味や歴史，ユニバーサルデザインの製品や施設の紹介について学ぶ。ユニバーサルデザインの考えはアメリカ発祥で全世界共通の話題である。日本にも同じようにユニバーサルデザインの製品や施設が多くあり，生徒が外国人に伝える題材として適している。また，具体的に生徒たちの身の回りのユニバーサルデザインの製品や施設について考え，日本ではどのように活用されているか調査することで，よりいっそうユニバーサルデザインの意義について深められる。現代社会では，地球規模で問題を考え，地域で行動する（Think globally; act locally）人材が求められている。その一つの形として，生徒が紹介したいと思う日本にあるユニバーサルデザインの製品や施設を，あまり日本のことについて知らない外国人に英語で紹介するという活動を設定することで，生徒は意欲的に取り組むことができる。さらに，調査を進める中で分かった製作者の意図や想いを盛り込むことで，相手に伝えたいという気持ちも高めることができる。また，発表のあとの質疑応答をすることで，相手とのやり取りも展開できると考えられる。この活動により生徒は，決められた原稿を暗唱するだけでなく，限られた時間で意見や考えをまとめて伝えたり，質問や意見に対応したりすることで，円滑なコミュニケーションを図る力を身につけられると期待される。

本単元では，ユニバーサルデザインの考え方が生まれた背景やユニバーサルデザインの代表的な製品や施設について英語で書かれた説明文を読み，ユニバーサルデザインの大まかな概要を掴む。そのあと，ユニバーサルデザインの製品や施設についてより詳しく調べ，グループごとに紹介したいものを決め，紹介するための原稿を英語で作成する。また，聞き手の理解を促すための資料も作成する。単元の流れの中で，他のグループから発表に関してのアドバイスをもらえる機会やお互いのグループ同士で良い発表にするための意見交換の場を設定し，最終の発表につなげる。また，相手に製品や施設の特徴を伝わりやすくするためには，どのような英語表現を用いるか，何を強調するかを話し合う機会も設ける。自身のグループ内のメンバーや他のグループと協働して，発表原稿を仕上げることで，自分の英語表現を客観的に見直し，修正することができるとともに，他者からのアドバイスを自身の原稿の参考にすることもできる。その結果，お互いの英語力を高めることができる機会になると考える。

(2) 主題を実現する方略

① 協働して学び合うとともに表現する場の設定の工夫

今回の活動では，ユニバーサルデザインに関する英語の記事を読み，発表原稿を作る上で，聞き手が理解しやすいような，単語や表現を選択できるように，１人で原稿を作成していくのではなく，グループで取り組むようにする。また，より多くの英語表現や相手に分かりやすく伝えるための表現を選択できるだけでなく，お互いのミスを指摘したりしながら，お互いにアドバイスを行いやすい環境を設定し原稿作成を進めることができる。発表の本番前には，リハーサルの時間を設ける。その時にグループ同士の協働の時間も設ける。どうすれば相手に伝わりやすくなるかを自分のグループ内の意見だけでなく，他のグループからの意見も取り入れられるので，活発な議論の中で活動を進めることができると考える。

② ルーブリックを用いた評価方法の工夫

ルーブリックを初期段階で導入することで，ユニバーサルデザインの製品や施設を調査する中でも，何をポイントとして調べていくか，また，原稿を作成する上でキーワードとなってくるものが見えやすくなり，効率的な調べ学習や原稿作成の一助になると考えられる。他にも，クラス全体で共通の評価基準の認識ができるので，他のグループの発表の改善

プレゼンテーションを評価しよう！

Class(　　)　number(　　) name(　　)

・自分以外のグループの発表をしっかり聴く。
・それぞれの項目で評価をする。（３段階評価）
・最後の枠に分かった事や初めて知ったことを書く。

Group1 (　　)	Group2 (　　)	Group3 (　　)
①Attitude（態度）（姿勢・熱意・表情の明るさ・アイコンタクト・協力）	①Attitude（態度）（姿勢・熱意・表情の明るさ・アイコンタクト・協力）	①Attitude（態度）（姿勢・熱意・表情の明るさ・アイコンタクト・協力）
A:表情豊かに，熱意をもって話している。しっかり伝えようとしている。 B:おおむね伝えようとしている。 C:B 以下	A:表情豊かに，熱意をもって話している。しっかり伝えようとしている。 B:おおむね伝えようとしている。 C:B 以下	A:表情豊かに，熱意をもって話している。しっかり伝えようとしている。 B:おおむね伝えようとしている。 C:B 以下
②How to speak（話し方）（話の速度・聞き取りやすさ・適切な間）	②How to speak（話し方）（話の速度・聞き取りやすさ・適切な間）	②How to speak（話し方）（話の速度・聞き取りやすさ・適切な間）
A:聞き取りやすい速さで話しており，適切な間も取れている。 B:話す速度や間は適切ではない所もあるが，何とか内容を伝えられている。 C:B 以下	A:聞き取りやすい速さで話しており，適切な間も取れている。 B:話す速度や間は適切ではない所もあるが，何とか内容を伝えられている。 C:B 以下	A:聞き取りやすい速さで話しており，適切な間も取れている。 B:話す速度や間は適切ではない所もあるが，何とか内容を伝えられている。 C:B 以下
③Concents（内容）（話の構成・ポイントが明確・具体的・時間配分）	③Concents（内容）（話の構成・ポイントが明確・具体的・時間配分）	③Concents（内容）（話の構成・ポイントが明確・具体的・時間配分）
A:話の構成がとても分かりやすく，ポイントが明確である。 B:内容が漠然とし，具体的ではないが，おおまかな内容は分かる。 C:B 以下	A:話の構成がとても分かりやすく，ポイントが明確である。 B:内容が漠然とし，具体的ではないが，おおまかな内容は分かる。 C:B 以下	A:話の構成がとても分かりやすく，ポイントが明確である。 B:内容が漠然とし，具体的ではないが，おおまかな内容は分かる。 C:B 以下

図３　ルーブリック評価の一覧

点を考えるときにも，より的確なアドバイスができるようになると同時に，アドバイスされた側も，スムーズな改善につなげることができる。今回は，教師側からだけでなく，生徒側からの評価基準も取り入れ，その話し合いの中で，お互いが大切にしたい事柄を擦り合わせていく。そうする中で，生徒は教師から一方的に発表させられるという想いから，自発的に発表しているという主体性も出てくると考える(**図３**)。

③　４技能を有機的に組み合わせた授業デザインの工夫

今まで，「聞いたり」「読んだり」するインプットの時間に多くの時間を費やし，「話したり」「書いたり」するアウトプットの時間が十分に取れずに終わってしまう場面があった。

そこで，本単元では，生徒が調べたユニバーサルデザインの製品や施設の特徴や歴史を英語で日本のユニバーサルデザインについてあまり詳しくない ALT に紹介するという「話す」必然性を持たせる。また，より良い発表にするため，一人一人が担当するユニバーサルデザインの商品の歴史や特徴などのテーマを持ち，英語の原稿を何度も推敲しながら「書く」機会を設ける。

また，発表の本番前にリハーサルを設けることで，英語で話す中で間違うことへの抵抗感を下げ，本番に向けて原稿を訂正して書く時間もあるので，生徒のアウトプットする時間の確保も多く取ることができる。そのため，本番までにより精選された表現で発表を行うことができる。本単元を通して，ユニバーサルデザインについて聞いて，読むことから始まり，自分の調べたことをまとめて書き，話して伝えるまで４技能をバランス良く統合させた授業デザインを構築していく。

２　指導計画

(1) 単元で目指す生徒の姿

世界の中で，ユニバーサルデザインの意義や成り立ちを知るとともに，その製品や施設の特徴や利点について，英語を用いて話したり，書いたりすることができる。また，グループで協働して，海外にユニバーサルデザインの製品や施設を報告する英文レポートを作成し，外国人に向けて発信することができる。

(2) 単元の評価規準

知識・技能
ユニバーサルデザインについて書かれた英文を読み，その特徴や利便性を理解することができる。また，新出文法やキーワードとなる英単語を理解し，英文レポートを作成する技能を身に付けることができる。
思考・判断・表現
ユニバーサルデザインの製品や施設について英文で書いて表現することができる。他のグループの発表を聞いて，内容を理解し，発表における工夫すればよい点を考え，指摘したりすることができる。また，受けたアドバイスを基に，グループで協働して，より良い発表になるように改善点を話し合い，プレゼンテーションを行うことができる。
主体的に学習に取り組む態度
ユニバーサルデザインの製品や施設について調べて，意欲的に紹介文を書こうとしている。他のグループからの発表におけるアドバイスや，他のグループと比較し，気づいたことについて自分のグループ内のメンバーと積極的に意見交換をしようとしている。

(3) 学習指導計画

回	学習内容	指導上の留意点
1・2	ユニバーサルデザインに関する記事を読もう。	生徒に本単元への興味を持たせるために，製品や施設の特徴だけでなく，歴史や開発者の想いなども入った記事を読ませる。また，原稿作成への一助とするために，文章構成も意識させながら読ませる。
3	グループで興味をもつたユニバーサルデザインの製品や施設について調べよう。	分かりやすい発表にするために，調べる項目を明確にさせる。
4	原稿作成やプレゼンテーションにおけるルーブリックを確認しよう。	教師側の一方的な評価にならないように，生徒からの意見も踏まえて，評価基準について，確認する。
5・6	グループで新出文法を用いながら原稿を作成しよう。	作成したルーブリックを基に，何がプレゼンテーションのポイントとなるのかグループで意識させながら原稿を作成させる。

7	グループごとにプレゼンテーションをしよう。また，他のグループにアドバイスをしよう。	より良いプレゼンテーションにするために，他のグループがどこを改善したらよいか考えさせるだけでなく，自身のグループとの比較もして，改善につなげさせる。
8	リハーサルでのアドバイスを基に，プレゼンテーションを改善しよう。	より分かりやすい表現や発表方法にするために，グループ内でのブラッシュアップを図る。
9	ALT の先生にプレゼンテーションを行い，質問に答えよう。	今後のプレゼンテーションにつなげるために，ALT の先生から良かった点や改善点をアドバイスしてもらう。

3　指導の実際

(1) 協働して学び合い表現する場の設定の工夫

ユニバーサルデザインについて学んだあと，グループで自分たちの身の回りにある製品や施設を英語で紹介する活動を設けた。生徒は自身で製品や施設を選ぶことで，意欲的に調べ，英語の原稿を仕上げることができた。また，グループ編成に関しても，原稿を作成する中で生徒同士，自分一人では思い付きにくい表現や単語を相談する中で，使うことができていた。併せて，原稿の構成についても，聞き手に発表内容を伝わりやすくするために，紹介する文を入れ替えたり，より簡単な単語に変換したりする様子も見られた。しかし，製品の仕組みや特徴など複雑な表現を用いて紹介する文に関して未習語や文法について，自分たちでも十分に理解することなく原稿に入れてしまい，理解が浅いまま，紹介する場面もあった。

(2) ルーブリックを用いた評価方法の工夫

ルーブリックを多くの場合，発表の直前に予め教師側が作ったものを提示し，生徒はそれに従う形が多くあるが，今回は単元の初期段階で教師側が作った評価の基本形に生徒が考えた基準や評価を取り入れながら，最終的なルーブリックを作り上げた。これにより，生徒は発表の原稿を作り上げる段階で発表段階を意識して，伝わりやすい内容や表現を選択できるようになった。このルーブリックの評価基準は，発表に向けてのリハーサルの授業では，他のグループを評価する指標となり，他のグループに対するアドバイスやコメントの参考になった（**図４**）。

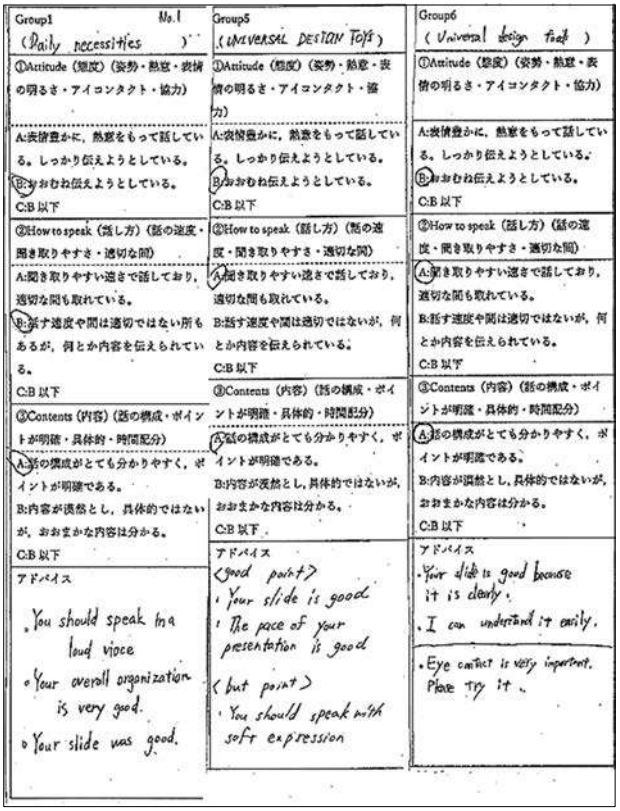


図４　生徒によるルーブリック評価

(3) ４技能を有機的に組み合わせた授業デザインの工夫

本単元では，ユニバーサルデザイン自体やその製品や施設について，調べることから始まり，その製品や施設について英語で原稿を作成し，その原稿を発表するという４技能を統合して単元を構成している。生徒自身で選んだ製品や施設について ALT に紹介するという必然性を持たせ，どの技能においても意欲的に取り組める活動にした。今まで「読むこと」「聞くこと」のインプットの活動は多く生徒も実践してきたが，そこから「書くこと」「話すこと」のアウトプットにつながる活動は少なかった。生徒は学んだことや調べたことに対して自分の言葉で書いたり，話したりする時間を十分に確保することで，より良い表現や単語を選択できたり，分かりやすい発表につなげていくことができた。一方で，本番の発表に向けてのリハーサルの時間では，英語で聞いた発表について，英語でアドバイスを書き，発表した。今までは，日本語でアドバイスを考えて，日本語で伝え合う方法を取っていたが，英語でのやり取りをする中で，あまり使うことのなかったアドバイスに関する英語表現や，相手の表現に関して確認したり，聞き返したりする方法も生徒は考えることができて

いた。また，教師側が想定していなかった表現や即興でのやり取りも出てきて，豊かな表現活動につながった（**図５**）。

図５　他のグループに対してのアドバイスを考えているところ

４　実践の考察

(1) 協働で学び合う活動について

本単元では，生徒同士が助け合いながら，英語の原稿を作成し，グループで発表につなげる形にした。一人で原稿を作成するときより，様々な意見が出るので，より精選された英語の表現や単語を用いて原稿を作成することができた。発表に関しても，リハーサルから修正するときに，グループで１つの作品を作り上げる意識が生まれ，より質の高い発表を完成することができた。しかし，グループで終始活動したので，時に他人に頼りすぎるあまり，自分が十分理解した上で，発表ができていない生徒もいた。単元全体を通して，個人での活動やグループでの活動の錆分けをもう少し明確にすることで，生徒の４技能の向上にも繋がるはずである。

(2) ４技能を有機的に組み合わせた授業デザインについて

４技能をバランスよく取り入れて単元を構成した。４技能の活動において，活動する必然性を教師側が意図して入れることで，生徒はどの活動においても意欲的に取り組んだ。インプットの活動だけでなくアウトプットの活動の時間も十分に確保して，生徒に考えさせることで，より深く使用する表現や単語について考えることができ，聞き手の理解度を意識したより良い発表につなげることができた。

生徒の感想からも，普段より詳しい内容を盛り込んだ発表ができたという意見が多く上がった。しかし，１時間の授業で多くの技能を取り入れた結果，オーバーワークになってしまい，生徒の英語運用能力を高めることから逆効果になることもあった。そのバランスを今後は考えていきたい。

Ⅳ　研究のまとめと今後の課題

１　研究の成果

○　生徒同士で発表の評価をさせることにより，同じ立場で感じたことを共有でき，教師側からのアドバイスだけでなく，多様なアドバイスをうけることができた。

○　書く活動において，生徒同士の指摘，JTE からの指摘，ALT からの指摘と段階的に改善する時間を設けることで，生徒は様々な視点から自身やグループの発表内容を考えることができ，より伝わりやすく，理解しやすい内容を吟味することができた。

○　ルーブリックを生徒と教師がともに作成することで,両者がゴールイメージを共有するとともに，生徒に身に付けさせたい力が明確になり，生徒もそれを実感することができた。

２　研究の課題

○　発表についてお互いに英語でアドバイスをする活動を設けたが，英語でのアドバイスは難易度が高く，アドバイスの内容をより深いものにして，相手に伝えることに困難さを感じている生徒が一定数いた。

○　ルーブリックを作成する際に，内容面の評価基準で曖昧な部分や，教師の評価基準と異なる場面が多かった。その調整の方法を今後模索していきたい。

○　協働して学び合う場を設定するためには多くの時間を必要とする。そのため内容の構造化や単元構成などを改めて見直す必要がある。

≪参考文献≫

三野孝一郎・佐藤梨香「研究報告第５巻・第３号」　附属高松中学校　2023
文科省「中学校学習指導要領（平成 29 年度告示）　解説外国語編」　学校図書株式会社　2018
沢井康佑著「中学英語「再」入門」中公新書　2022
鈴木　渉編　「第二言語習得研究に基づく英語指導」大修館書店　2017
伊藤治己編著「アウトプット重視の英語授業」教育出版株式会社　2008

ＭＩＲＡＩ　　協　働　の　学　び

第１学年　MIRAI　協働の学び

大単元名

HAPPY カンパニープロジェクト～生み出す～

指導者　上西崇紘・楽島克浩・宮武昌代
左海亮・植松彩香

１　大単元の目標

農園活動や学習環境改善活動において，自ら立つとは何かを考えながら，仲間と協働してプロジェクトに取り組むことを通して，集団の中での自分の存在意義を探すとともに自己の生き方・在り方を問い続けることができる。また，よりよい集団の実現に向けて，物事を多面的・多角的に捉え，知性を発揮し伸ばそうとすることができる。

２　大単元について

(1) 大単元を貫く問い

自ら立つとはどのようなことか。

(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。
「集団における自己の在り方」 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，自己の生き方・在り方を問い続けること。

(3) 大単元設定の理由

第１学年の生徒は一人一人が確固たる意見をもつ学年集団であるが故に，個性が強く，対立することもある。他者との対立を乗り越えようと思いつつも，他者の価値観を受け入れる術を見つけられずにいる。そのような時期だからこそ，様々な価値観に触れ，他者との価値観の違いについて柔軟であって欲しい。そのためには，自分とは何者であり，自分にしかできない唯一無二なものが何であるのかを気付く必要がある。そこで，協働の学びの大単元名を「HAPPY カンパニープロジェクト～生み出す～」と名付けた。「生み出す」には，思い通りにならない自然環境を相手に実際に野菜を育て生み出す活動や，学校という自らの属する集団のよりよい環境を生み出す活動を通して，自己理解や集団における自己の在り方を問い続ける意味を込めている。このことが，問いに対して，解決を図ろうとする場面や問い自体を見いだそうとする場面において知性を発揮し，伸ばすことにつながる。また，その問いが，解決を図る上で妥当なものとなっているかを精査する場面で省察性が育まれるものと考えた。

この「HAPPY カンパニープロジェクト」とは，生徒の３年間の活動を見通し，自己を中心に，自己と他者，自己と社会へとその関わりを広げ，幸せとは何かを問い続け，生み出し続ける集団になって欲しいという願いが込められている。

(4) 知性と省察性を育む手立て

①　知性と省察性を育むプロジェクトの設定

第Ⅰ期の農園活動では，自らの活動の様子が作物の生育状況や収穫量に直に影響することで，どのような手立てを講じるかという選択を迫られる結果になる。そして，その過程を振り返る中で，ただ野菜の育て方だけではなく，集団の在り方にも触れられる機会を設定した。第Ⅱ期では，自らその問いを発見させる機会を設け，生徒に選択判断させる活動の幅を広げた。

また，問い対する答えは解決策をただ見いだすだけではなく，その解決策を誰が，いつ，どのように行うことが集団にとって効果的かを考えさせた。また，どのようにすれば，それぞれ生徒が自分事として取り組めるのかを自分自身を見つめながら決定していくことをねらいとした。

②　省察の時間を設定するタイミングと方法

大単元を貫く問いに対する省察の時間は，大単元の活動を始める当初や各活動の終末，大単元終末に設定した。その理由としては，協働の学びを行う前の自分の考えが，各プロジェクトを通してどのように変容したのか，あるいは変容しなかったのかを明確にすることで，次のプロジェクトや次年度につなげることができ，省察性を育むことができると考えたからである。その際，変容の有無やその理由をワークシートに記入させることで，生徒の自分自身の考えを明確にし，表現できるようにした。

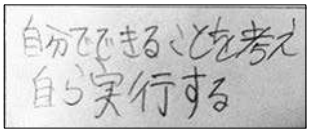
省察の時間の意見を交流させる方法として，自分の意見を表出することが得意な生徒に偏ることなく，多くの生徒の意見を引き出すために様々な方法をとった。初期の頃の省察の時間や活動が行き詰まって

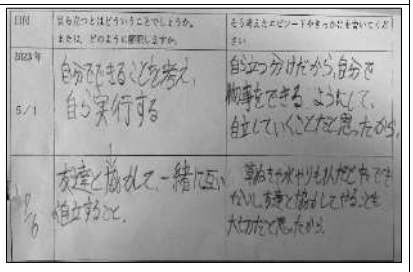
いるときには,無作為に発表者を選ぶ「ビンゴ方式」や「サイコロトーク」などを採択した。そのようにして，ゲーム形式の意見交換を行うことで，受容的な雰囲気作りを行った。考えが深まった段階では，一人ひとりが本音をじっくりと相手に伝えるためにグループのメンバーを交代しながら意見交換する，「スライド方式」を行うなど，場面に応じて意見交換をさせる方法をとった。

(5) 大単元評価規準

知性	省察性
教科で育んだ知性を発揮し，身近な問題に対して，その解決に向けてどのようにすればよいのかを仲間と協働しながら問い続け，考え，判断している。	プロジェクトの成功に向けた活動や省察の時間を通して，集団での自分の役割や責任を自覚し，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ようとしている。

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	協働の学びガイダンス ○　MIRAI 協働の学びの説明 ○　プロジェクト名の説明	・　大単元名「HAPPY カンパニー～生み出す～」を設定した意図を教師が説明し，第１学年協働の学びのねらいを理解させた。 ・第Ｉ期の活動について説明をした。
2	省察の時間（自己） ・　大単元を貫く問いである「自ら立つ」をどのように解釈しているのか，現段階での自身の考えをワークシートである「MIRAI 日記」※に記述させた（**図１**）。その後，全体で交流する場をもった。 ※MIRAI 日記…その時点での自分の考えをまとめ，活動の終末や大単元の終末に意識の流れを自分で確認できる記録。	 **図１　MIRAI 日記の記述**
3	◎第Ｉ期 グループ分け ○　栽培希望調査 ○　栽培グループ編制準備	・　８種類の希望する野菜でグループを編制した（**表１**）。 **表１　栽培グループ** オクラ / なす / キュウリ / ピーマン / ズッキーニ / ミニトマト / とうもろこし / 枝豆 ・　グループの編制では，作業量に差がうまれないよう，グループは３～５人の編制とした。 ・　編制後は，現在の苗の状態を記録させた。その際に今後の発表や経過の変化についてわかりやすくなるように，文章での記録だけでなく，写真や絵などで残るように指導した。
4 ～ 18	植え付け・苗の手入れ ○　作物の植え付け ○　必要な用具の選定 ○　水やり	・　畝づくりをさせ，作物の植え付けを行わせた（**図２**）。 ・　肥料の量など分からないことについては，他のグループと情報を共有したり，インターネットで調べたりするなど意欲的な姿が見られた（**図３**）。 **図２　植え付けの様子** **図３　調べ学習と苗の管理の様子**

19 ・ 20	進捗状況報告会 ○　グループ間の意見共有 ○　全体での報告	・　各野菜の担当が混在するグループで，作物の生育状況を確認するとともに，役割分担等の問題点について共有させた。 ・　共有した内容について，それぞれの野菜グループでの検討を行い，今後の修正点などをお互いに交わす場を設定した（**図４**）。 **図４　意見共有の様子**
21 ～ 40	グループ活動・作物の管理 ○　作物の管理 ○　文化祭企画	・　作物の周辺に雑草も多く繁り，各グループとも水やりの頻度や量，雑草の抜き取り作業等作物の管理について話し合う場面が多く見られた（**図５**）。 **図５　作業の様子**
41	省察の時間（プロジェクト） 何を生み出したか，何を生み出そうとしているか，何が生み出せなかったのか ・　問いに対する答えをMIRAI日記に記入させ，自由に挙手させ，自由に発言させた。そう考えたエピソードやきっかけを一緒に発表させることで，思いの共有を図らせた。	
42	省察の時間（自己） ・　自分自身の考えの変容を意識付けさせるために，MIRAI日記には前回の続きから記録させた（**図６**）。  **図６　生徒のワークシート**	
43 ～ 66	文化祭に向けての準備 ○　企画書の作成・検討	・　育成してきた過程をどのように発表するかグループで検討させた。 ・　文化祭で発表するとき、相手意識が芽生えた生徒からは看板を作るなど自発的な取組も見られ，自分の野菜グループを離れた活動を行う生徒の姿も見られた（**図７**）。 **図７　準備の様子**
文化祭 ・　グループごとに作成したポスター展示したり，プレゼンテーションソフトでの映像紹介したり，来場者に生徒が考えた野菜を使ったレシピなどを配布した（**図８**）。 **図８　映像紹介の様子**		
67 ・ 68	プロジェクトの振り返り ○　他のグループとの交流	・　文化祭までどのような活動をしたか，他のグループの人に自分の活動について表現させることで，自分の活動のよさについて気付かせる機会を設定した（**図９**）。 **図９　交流の様子**

69
・
70

省察の時間（プロジェクト）

自分たちの活動の良かったところ悪かったところ

・　プロジェクトにおける自分たちの良かったところ悪かったところを振り返らせることで，以下のような意見が出た。

≪良かった点≫　　≪悪かった点≫
・積極的に取り組んだ　・話し合いでは意見が言えた　・計画的に行動できなかった　・人に任せすぎた
≪今後の展望≫
・人に流されずもっと自分の意見をもちたい

・　意見交流をすることで本来自分の中にはなかった考えに触れ，驚く様子も見られた（**図 11**）。

図 11　交流する生徒の様子

71
・
72

省察の時間（自己）

・　これまでの活動を振り返りながら，自分自身と対話をする時間を長く取った。そして，これまでの省察の時間（自己）で書き留めてきた「自ら立つ」の解釈が変わってきたかどうか，また変わったならばその理由も生徒に問うた（**図 12**）。生徒からは以下のような意見が見られた。

≪自ら立つとはの解釈が今までと変わってきた生徒の意見≫
・自分だけではなく，周りの存在が大切だということ
≪自ら立つとはの解釈が今までと変わらなかった生徒の意見≫
・他の人の力を借りずに，自分の力でやることだと思っている
・意思をもつ（自分がどうしたいかが大切）

図 12　意見交流の様子

73
・
74

◎第Ⅱ期

第Ⅱ期に向けて

○　グループで企画書作成

・　第Ⅱ期では，問いを生徒に発見させるために第Ⅱ期に取り組むプロジェクトを生徒に考えさせた。その際，教師は次の条件を示した。

・活動期間は３ヶ月であること
・学年全員が夢中になって取り組むことができる内容であること
・考えたプロジェクトは学年団に発表し，コンペ形式で選出する

・　生徒には課題を自分事として捉え，主体的に活動に取り組ませるために，企画案を考えるグループは同じ考えをもつ生徒同士で自由につくらせた。

75
～
82

企画検討

○　第Ⅱ期企画書を検討

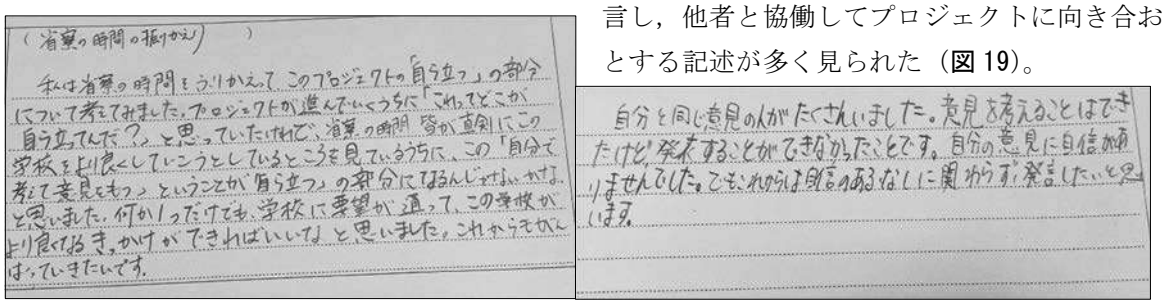
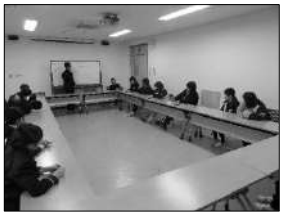
○　活動提案発表に向けて

・　グループで企画した内容を何度も検討させ，どのような活動内容を組み込むことが相応しいのか生徒に選択・判断する場面を与えた。

・　すべてのグループが教師へのプレゼンテーションを行い，活動の条件に沿った企画であるか吟味させた（**図 13**）。次のような生徒の姿が見られた。

図 13　企画検討の様子

		・　生徒は生き生きと自分たちの考えた企画案を教師に話し，自らの案がいかに１年団にとってよりよい活動になるか説明した ・　やりたいことはあるがどのように表現すれば自分の意図が伝わるのか，推敲した ・　発案した内容が条件に沿わなかった場面でも，別のよりよい企画案を練り直そうとした
83 ～ 86	企画発表会 ○　各グループから企画提案 第Ⅱ期活動内容の決定 ○　各グループ企画の投票	・　全 26 グループによる企画提案のプレゼンテーションを行わせた。 ・　質疑応答の時間には，聞き手である生徒に自分が行うことができるかという視点で考えさせることで，それぞれの企画について主体的に取り組もうとする意識の向上をねらった。その結果，各グループの発表後には多数の質問が挙がり，活発に意見交換を行う姿が見られた（**図 14**）。 **図 14　企画発表の様子**
87	第Ⅱ期実施計画 ○　活動実施計画の周知 ○　実行委員の募集 ○　具体的な取組の募集	・　第Ⅱ期の活動テーマは「学習環境改善プロジェクト～１年生の声で学校を変えよう～」に決定した。 ・　第Ⅱ期では，実行委員と具体的な取組内容を募集することで，生徒の主体的な活動になるように仕掛けた（**図 15**）。 **図 15　活動計画の発表**
88	実行委員会① ○　グループの希望調査 表２　第Ⅱ期グループ 登下校関係 / 学習環境関係 制服関係 / 物設置･修理関係 時間関係	・　実行委員で取組内容から５つの活動グループに整理して全体に提案させた（**表２**）。生徒の希望を取り，それぞれの教室に分かれて担当の実行委員の主導のもと活動を行うこととした。実行委員は，互いのグループで進め方に差が出ないように連絡を取り合い，進捗状況を確認し合う様子が見られた（**図 16**）。 **図 16　実行委員会の様子**
89 ～ 93	グループ活動・提案検討 ○　提案内容の作成	・　第Ⅱ期の活動は，生徒の問題意識から活動内容を決定させることを重視した。生徒自身に考える機会を多く設けるため，教師は生徒が悩んだときの問答相手として存在することを意識し，生徒の主体性を阻害することがないように意識した（**図 17**）。 **図 17　グループ協議の様子** ・　生徒も，自分が困っている内容に取り組めることで生き生きした様子が見られた。

94 ・ 95	プロジェクトの振り返り ○　プロジェクトへの自己評価を記入 ○　思いの共有	・　プロジェクトが始まって１ヶ月経ち，現在の自分自身のプロジェクトへの取組状況を「いい感じ度」として振り返らせた。生徒は「価値に関わること」と「仕事に関わること」の２つの視点でプロジェクトを振り返った。 ・　生徒の中には，プロジェクト開始当初の生徒の前向きさが感じられない生徒もおり，この問いを設定した。MIRAI 日記には，プロジェクトに対して積極的に参加できた反面，周りと意見交流する場面では消極的になったことを素直に表現する記述が見られた（**図 18**）。 **図 18　生徒のいい感じ度**
96 ・ 97	省察の時間（プロジェクト） できたこと・できなかったこと	・　前回のプロジェクトの振り返りをヒントに，自分たちの活動が自己満足になっていないかや本当に取り組むべきことに取り組んでいるのかの省察をさせた。生徒の中には，活動内容だけでなく，大単元を貫くと今で考えを深めている者もいた。しかし，内容の深まりに関しては生徒によってどこまでの達成を達成とするかに差が生まれた。 ・　他のグループの活動状況から，意見交流の大切さに言及し，今後の活動の中でより積極的に発言し，他者と協働してプロジェクトに向き合おうとする記述が多く見られた（**図 19**）。  **図 19　生徒のワークシート**
98	実行委員会② ○　提案を通す方法検討	・　各グループの提案を通す方法について実行委員会で方針を決めさせた。実行委員会の中からは，生徒会へ要望すること，生徒総会での提案，各委員会委員長を臨時に招集する代表委員会の３つの案が出てきた。 ・　事前に全校生へ提案内容についての理解を得るために，署名活動が必要などの現実的な意見も見られた（**図 20**）。  **図 20　実行委員会の様子**
99	グループ活動 ○　グループごとに今後の活動確認 ○　提案内容の再検討 実行委員会③ ○　署名活動方法検討	・　提案内容について，どのように全校生徒へ周知するかを決定させる機会を設けた。周知する方法として，全校放送を行うことと，署名活動と代表委員会への提案を生徒が決めた。（**図 21**）。 **図 21　グループ検討の様子**

	放送による全校周知 ○　映像による周知 署名活動 ○　各グループでの活動 代表委員会 ○　各グループからの提案	・　昼食の時間に提案内容を周知するとともに，署名についての依頼をさせた。 ・　署名の方法を検討させ，各学級の学級活動に支障のないよう指示した。 ・　各グループでまとめた改善案について，生徒会役員及び各生徒専門委員長に提案させた。協議を進めていく中で，現時点での実現が難しいもの，各委員会で検討して実現を目指そうとするものなどに分類して生徒役員を中心に前向きに検討しようとする姿があった（**図 22**）。 **図 22　代表者委員会の様子**
100	プロジェクトの振り返り ・　数直線上にプロジェクトの充実度を記入させることで終了直前のプロジェクトへの思いを共有した。プロジェクトが終盤になるにつれて，価値に関わる内容などに関しては答えにくい生徒が増加したために，数直線など視覚的な用具を使った。 ・　第Ⅱ期の活動に関しては，学校のルールを取り扱っているために，ここまでの活動の中で「どうせ達成なんてできない」といった素直な感想も挙がっていたが，代表委員会の開催を達成したり，署名活動を行ったりしたことで，充実度が高い傾向にあった（**図 23**）。 **図 23　充実度を記入する様子**	
101 ・ 102	省察の時間（自己） ・　これまでの自分の考えの変容を強調させるために，今の考えをキーワードで表現させた。また，意見交流はグループを 4 人 1 組のグループにし，じっくり自分の考えを相手に伝えるように工夫した。 ・　4 人グループで意見交流をさせた後に，1 年間を通してみて，意見が変わった生徒と，意見が変わらなかった生徒とに分かれ，さらに意見を交流させることで自分自身の考えをより明確にさせる機会を設けた。	
103	協働の学びの振り返り① ○　協働の学びで身に付けた力	・　1 年生にとっては初めての協働の学びであったために，協働の学びとはどのようなものであったのかを言葉で表現させた。その時に，言葉遊びにならないように「協働の学びでできるようになったこと」「教科でできるようになったこと」「どちらにもあてはまること」の 3 つを自分自身について生徒に考察させた（**図 24**）。 ・　省察の時間（自己）で共有した意見を想起するよう促すことで，次年度にどのような活動が学年として必要かを考える契機となった。 **図 24　共有した意見の板書**
104 ・ 105	協働の学びの振り返り② ○　この 1 年間での変容について各自が思ったことを全体で共有	・　協働の学びを知らない人に説明するならば，どのように説明するだろうかと生徒に問い，自分たちの言葉で説明文をつくらせた。その後，研究主任と学年団ミーティングを行い，生徒の 1 年間の活動を振り返らせた。

４　実践の考察

(1) 省察性の高まりとともに発揮された知性

ある生徒は，「自ら立つ」の解釈として初めは自分中心に考えていたが，単元終盤には自分自身の成長には他者の存在が必要不可欠であると考え始めた（図 25）。

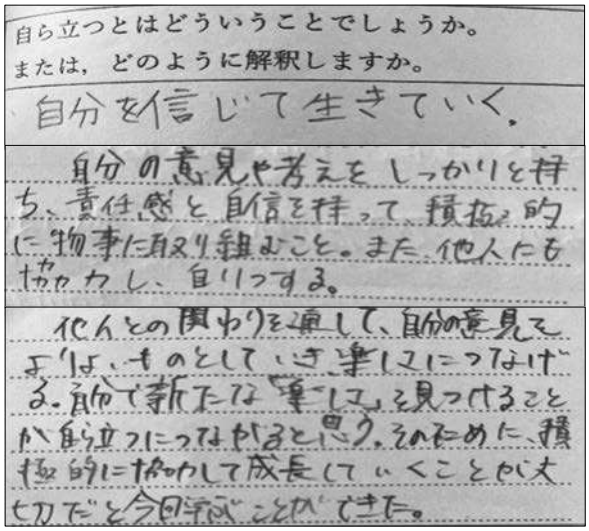


図 25　「自ら立つ」の解釈の変容

自分の選択や判断が正しかったのかどうかや，活動をもっと面白くするためには学年のみんなはどう思うだろうかなど，常に他者の存在があったからこそ考えられていたと考えられる。

また，代表委員会への提案など本来自分たちの活動に直接的に関わりのない人へ興味をもってもらうためには，自分たちの提案内容に価値付けをしていく必要がある。そのような困難な場面に出合うからこそ，真剣に悩み，自分事として考えられるようになった。

(2) 省察の時間のもち方の使い分け

プロジェクト開始当初，生徒は自由な発言が目立っていた。しかし，プロジェクトが進行するうちに挙手する人数が減ったり，発言者が偏るようになってきた。その理由を生徒に聞くと省察の時間（自己）を重ねるごとに問いに対するその時点での答えに対して，自信がないという発言があった。そこで，生徒の価値など深い内容に関する問いについては，不特定多数の生徒の発言する機会が確保できる「ビンゴ方式」を取り入れた。その結果，生徒は同じような考えをもつ生徒がいることに気づけたときもあった。また，自分と違う意見の生徒に対しても気軽に質問できるようになり，意見交流が活発にできたと考える。

５　成果と課題

(1) 成果

○　第Ⅱ期の活動において，生徒の提案は，代表委員会に提出された。代表委員会というのは，本来定期的に開催されるものではなく，本校でも８年以上開催されていなかった。生徒は，自分たちが本気で取り組むことで，生徒が不変的と考えている学校のルールさえも変えられるかもしれないという経験を得た。その際，学校全体を巻き込んだ活動にできた。

○　生徒の提案の中には，作成されていたが手続き上の不備があり，代表委員会に提出するまでに至らなかったものもある。その中で，楽観視していた生徒もそんな自分の姿に気付き，これからどのようにこの悔しい思いを晴らすことができるか考え，他グループのサポートを行うなど，自分たちにできる行動を考え実行できた。

○　第Ⅱ期の活動の中では，問いを見つけることや，その問いに対する納得解に至るための手段さえも生徒に見つけさせた。その際に，試行錯誤させたり，様々な考えを模索させる場面を設定した。その結果，生徒は何度も自分自身と対話することになり，その度に，自分のよさや弱さと向き合い，自分自身とはどのような人間なのか問い続けられた。

(2) 課題

○　教師が生徒に選択判断の幅をもたせたが，生徒は選択した判断が妥当であったかどうかを検討する時間が十分でなく，方向性の定まらないまま活動を進めるグループも少なくはなかった。

○　省察性を育む手法として，様々な意見交流の方法を取り入れたが，規模の大きなグループでは他者がどのように受け取るかが気になり，活発な意見交流はできなかった。第１学年では規模の小さなグループで話し合う有用性をより重視する必要があった。

≪参考文献≫

第１学年　人間道徳「研究報告第５巻・第３号」
附属高松中学校　2023

第２学年　MIRAI　協働の学び

大単元名

Diversity プロジェクト

指導者　額田淳子・和田美紀・桑城　光
髙橋範久・小柳昌弘

１　大単元の目標

多様な考えや価値と出合う体験と，自分自身がどのように生きるべきかを問い直す振り返りの往還を通して，自分事として物事を多面的・多角的に考えることができる。またプロジェクトを進める中で，問題を総合的に解決する能力を高めることができる。

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。

(2) 大単元で重点を置く価値

「多様性への寛容」

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。

「社会における自己の在り方」

社会の中での自分の役割と責任を自覚し，多様な他者や環境・文化などとよりよく生きようとすることを通して，自己の生き方・在り方を問い続けること。

(3) 大単元設定の理由

第２学年の協働の学びでは,「共に生きる」ことを，キーワードに設定し，プロジェクト型の学習を通して多様な考えや価値と出合う豊かな体験と，効果的な振り返りの往還関係を設定し，自分事として社会の中での自分の役割と責任について多面的・多角的に考え，複数の価値を調整することで，知性・省察性を育むことをねらいとしている。

第１学年では，農園活動や附属高松中学校の魅力を他者へ PR する活動など生徒主体の活動を通して新たな自分を発見し,「自ら立つとはどのようなことか」について問い続けた。その結果，大単元の学習を行う前の自己の生き方・在り方に対する認識や捉えがプロジェクトを成功させるための活動を通してどのように変容したのか，また変容しなかったのかを明確にするために OPP シートを活用した。プロジェクトを成功させることを目的とした省察の時間は，自分たちの行動と結果を結び付けて考えやすくなるよう，活動の中で困難に出合うであろう時期に設定した。また，生徒の主体性が学年を追うごとに高まることを期待して，生徒主体で行う部分がプロジェクトの中で徐々に増えるように余白を持った年間計画を設定した。このような学びを深める工夫によって，プロジェクトの成功に向けて活動する中で生じた問題を克服しながら主体的に行動し，大単元を貫く問いについて問い続けることができた。

これらを踏まえて今年度は，プロジェクト名を Diversity プロジェクトとし，第１学年での自分を見つめ発見する視点を第２学年では他者へ広げ，多様な他者と関わるプロジェクトを通して多様な他者の立場や価値観，考え方に触れる体験と，自己の生き方・在り方について問い直す振り返りの往還を行うことを活動の軸とし，共に生きるとはどのようなことかを問い続ける単元とした。本学年の生徒の多くは他者と触れ合うことに対して意欲的であったり，他者の立場に共感できたりするが，省察したことを具体的な行動として表現しようとすることが苦手な生徒もいるため，プロジェクトを通して省察した内容をプロジェクトの成功のために活動する中で生じた問題の解決に向かうことができるようにプロジェクトの内容や進め方について工夫をした。

交流する他者については,社会には「共に生きる」他者が極めて多様に存在することを確認した上で，異世代集団，社会人，外国人，動物に関わる人を，プロジェクトを共に成功させたい対象と決定した。

これら多様な他者と直接関わることができるプロジェクトの実施は，予想外の困難や矛盾，葛藤等に対して，選択，判断，行動し，省察することを通して他者とどのように関わればよいかを考え続けながら自己の生き方・在り方について問い続ける態度として生徒の中に内面化していくことができると考え，プロジェクトと自己の生き方・在り方を問い直す省察の時間を設定した。

(4) 協働の学びの学習を深める手立て

①　省察性を育むための効果的な省察の時間の設定

大単元を貫く問いを問い直す省察の時間を行う時期の設定については,第２学年の大単元の導入時，

プロジェクトの終末時，大単元の終末時とした。特に，大単元の導入時に設定した理由は，第１学年での協働の学びで変容した自分の考えを土台とし，第２学年での学びが重層的につながることを意図したためである。プロジェクトの終末時に設定した理由は，多様な他者の立場や価値観，考え方に触れる体験と，自己の生き方・在り方について問い直す振り返りの往還を行いやすく，省察性を育むことに適当だと考えたためである。

また生徒が困難や葛藤をより自分事として捉えることに留意した。これは，交流先で実際に困難や疑問に遭遇することで生じた結果について，これまでの自分たちの活動が目的に合致していたものなのかと問い直しやすく，省察の内容をより具体的にするとともに，今後どのような行動を自らが起こそうかとする自己像を鮮明に描くために有効であるとも考えた。省察の時間には第１学年と同様に，OPP シートを中心としたワークシートを用いて，自己の変容について記録した。１年次と同じ形態の OPP シートを用いることで，生徒は第１学年での自己の変容を振り返りながら，第２学年での変容の有無や自分の考えを明確にできるようにした。

省察の時間の学習形態は，個人，交流先別のユニット，交流対象別のグループ，学年全体の順で行うこととした。第２学年は交流する他者を生徒自らが決定するため，生徒によって異なる。そのため，個人からユニット，グループ，全体へと表現する規模を４段階に順次拡大していくことで，自分の考えを表現する場面や様々な意見を共有できる場面を増やし，自分の考えが整理されやすくなると考えた。このことにより全体の場で発言することが苦手な生徒も自分の考えを表現しやすく，各ユニットで表現した自分の考えが全体での省察の時間に生かされていることを実感することができ，今後の活動にも主体的に取り組めると考えた。

② 知性を生かし主体的に取り組むことができるプロジェクト活動の工夫

本プロジェクトは，希望している交流相手を５つのグループに分けて活動を行うこととした。また，他者との交流会をⅠ，Ⅱの２回とし，交流Ⅱでは交流Ⅰと異なるグループを編成した。その理由は，交流Ⅰで出合った困難や疑問に対して行った省察の内容を，交流する他者の特性が異なる交流Ⅱで生かすことができると考えたためである。さらに，中間発表会を設定し，自分たちの計画が目的に合っているかの検討や，他グループの活動を知ることで，プロジェクトの目的を再認識するようにした。そして中間発表会で明確となった課題についてグループ内で意見を出し合い，課題の解決に向けて自分たちの計画を練り直す時間を設定した。そのことにより，各教科や第１学年での学びを生かしながら意見を出し合い，プロジェクトの成功に向けて知性を発揮することができると考えた。中間発表会の形式は，交流Ⅰではグループごとによる全体発表，交流Ⅱではブース発表とした。交流Ⅱの中間発表会をブース発表にした理由は，既に交流Ⅰを終えた後であり，自分が交流した経験を交流Ⅱのグループに直接伝えやすいと考えたためである。多くの生徒が自分の経験を基に，他のグループに対して交流Ⅰで出合った困難等を経験者の立場で表現することで，交流会Ⅱに向けた企画立案のヒントを得ることができると考えた。

(5) 大単元評価規準

知性	省察性
教科で育んだ知性をプロジェクト型の学習でより生きて働くものとして活用している。	多様な他者と関わることを通して，「共に生きるとはどのようなことか」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。

３　大単元の流れと指導の実際

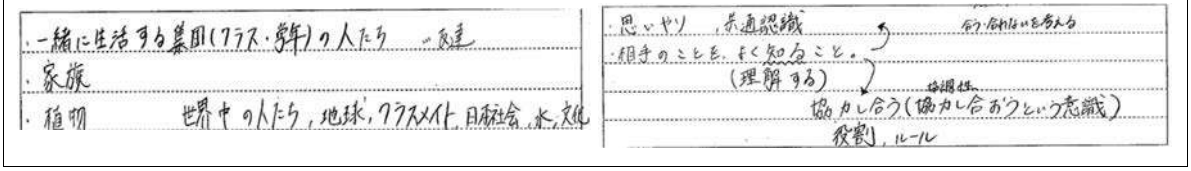
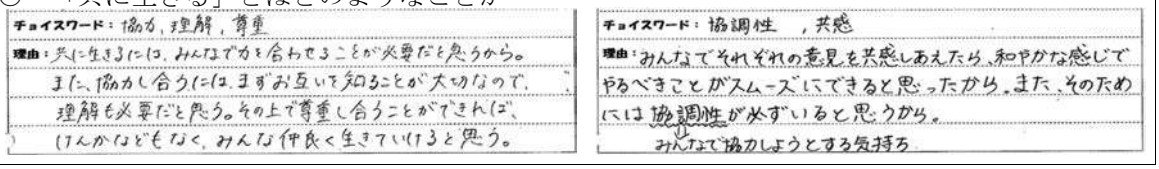
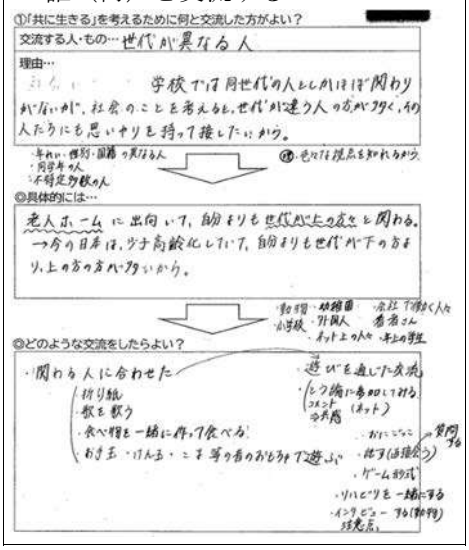
<table>
<tr><th>回</th><th>主な学習内容</th><th>指導の実際</th></tr>
<tr><td>１</td><td>ガイダンス
○　MIRAI 協働の学びの説明
○　プロジェクト名の説明
○　実行委員募集</td><td>・　研究主任による MIRAI に関する説明を受けて，協働の学びのガイダンスを行った。
・　昨年度までの活動や今年度の大単元を貫く問い，重点を置く価値とのつながり等について説明し，プロジェクト名「Diversity プロジェクト」を紹介した。</td></tr>
<tr><td>２
・
３</td><td colspan="2">省察の時間（自己）
○　多様な他者との関わりを具体的にイメージできるように，共に生きるの「共に」とは誰かを考えさせた（図１）。
○　次時以降のプロジェクトの企画立案につなげられるように，共に生きるために必要なこと，自分にできることを考えさせた（図１，２）。
○　「共に生きる」の「共に」って何（誰）？　○　「共に生きる」ために必要なことって何？
 
図１　「ワークシート」生徒の記述①
○　「共に生きる」とはどのようなことか
 
図２　「ワークシート」生徒の記述②</td></tr>
<tr><td>４
～
８</td><td>多様性交流会Ⅰの企画
○　交流先検討
○　グループ分け

表１　グループ編成
<table><tr><th>対象</th><th>人数</th></tr><tr><td>年上</td><td>18</td></tr><tr><td>年下</td><td>24</td></tr><tr><td>社会人</td><td>22</td></tr><tr><td>外国人</td><td>18</td></tr><tr><td>動物</td><td>21</td></tr></table></td><td>・　生徒が自分事としてプロジェクトに関わろうという意識を持つように，大単元を貫く問いに対して，まず個人で考えさせた（図３）。
・　最初は大きな制限を設けずにプロジェクトを企画させることで，柔軟な意見が出せるようにした。
・　出てきた意見をもとに実行委員を中心に実現可能なプロジェクトになるよう調整できるよう助言した。
・　交流対象のグループ分けでは，主体的に生徒がプロジェクトに取り組むことができるように，実行委員を中心として検討させた。その際，異世代の交流相手の年齢層の幅が大きいためグループを分けた方がよいとの
○　「共に生きる」を考えるために誰（何）と交流する？
 
図３　「ワークシート」生徒の記述③</td></tr>
</table>

		意見が出たため，年上と年下の２つに分け，５つのグループを編成することとした。その後実行委員がその理由を生徒に示し，どの対象と交流したいかの希望調査を行い，その結果をもとにグループ編成を行った（**表１**）。
９ ～ 23	◎交流Ⅰ 多様性交流会Ⅰへの準備 ○　交流先の決定 ○　交流相手 ・高齢者福祉施設利用者 ・小学生・未就学児 ・弁護士・裁判官・検察官 ・外国人 ・動物愛護施設職員 企画案の検討 ○　交流する他者（対象）について調査	・　各グループで交流相手を考え，その後，受け入れ人数等も踏まえてユニットを組織し，交流時の活動内容を検討するよう指示した。 【動物グループ】 ・　動物と触れ合うだけでなく，動物と関わっている方々へのインタビューが可能な交流先を提案するよう助言した。動物愛護センターや盲導犬訓練所，動物病院など，自分たちが交流したいと考えた場所から優先順位を決めて，生徒が電話交渉によって依頼ができるようにした。 ・　交流する他者について知るために，事前に聞き取り調査ができる時間を確保した。 【年上グループ】 ・　高校生，大学生，親世代，高齢者等，様々な年代の人々を，交流する他者として議論の俎上に載せた。交流会の日程や多様性における理解を一層深めるためには家族と同年代の人々を対象にすることは避けた方が望ましいなどの意見が生徒から見られた。その結果，高齢者，それも後期高齢者（以下，高齢者）を交流相手にしたいとの意見でまとまった。高齢者は，その体力等の理由からコロナウイルスやインフルエンザの流行等の状況によっては対面での交流が難しい場合があることを指摘した。生徒は対面形式以外の交流会の在り方として，贈り物形式，Web 会議システムを用いたオンライン形式等の実施方法も，企画検討段階から並行して考えられるようにした。 【社会人グループ】 ・　法曹関係者に対象を絞って交流先を決定した。その理由は，法治国家である以上，法律は絶対で，ある意味法律とも共に生きていかなければならないため，それに関わる人の考えを聞きたいと生徒が考えたためである。その後，受け入れ人数等も踏まえて４つのユニットに分けて，交流時の質問内容を検討した。 【外国人グループ】 ・　様々な交流先の候補例として，アイパル香川，オイスカ四国研修センター，高松空港等を示した。生徒は，多くの地域からの交流員がおり，じっくりと多様性について話し合うことができるアイパル香川に決め，中国語や英語で，日本のことを紹介できる活動やゲームを考えた。交流する相手のことを一番に意識することを大切にして，本番に向けてお互いの活動を見合う準備を行うよう助言した。 【年下グループ】 ・　生徒は第１学年に附属高松小学校児童と交流した経験から地域

	 図４　小学校で児童との交流会の持ち方について情報を収集する生徒の様子	の小学校児童との交流に加え，未就学児と交流したいという意見が多く，対象をこれらに決定する様子が見られた。また生徒は，交流先の小学校の選定では今回は地域の公立小学校の児童との交流に決定した。 ・　ユニットの生徒代表が事前に交流先に訪問し，交流会を行う際の注意点などの情報を得る機会を設定した（**図４**）。生徒自身が交流先で情報を収集し，同じユニットの生徒に情報を伝達する様子が見られた。それができない交流先については，教師による事前の交流先訪問によって得た，交流する会場や相手の人数等々の情報を再度共有させ，自分たちの関わり方を考え直すよう指示し，お互いにとってよりよい交流の在り方を考えさせた。
24 ・ 25	中間報告会Ⅰ ○　全グループでの進捗状況の確認	・　中間報告会では，企画について他グループから意見をもらえる場を設定した。他グループの進捗状況を知ることで，生徒同士の話し合いを活発にしたり他グループの意見を参考にしたりするなど，生徒主体のプロジェクトになるようにした（**図５**）。 **図５　中間報告会Ⅰの様子**
26 ～ 39	多様性交流会Ⅰへの修正 ○　グループで実施 **図６　修正案を検討する生徒の様子**	・　中間報告会Ⅰで他グループからの意見により得た改善点を，グループ内で協議するよう指示したところ，活動の修正に生かせるものを抽出して取り入れる様子が見られた。 ・　多様性交流会Ⅰの本番までの準備時間を確認させ，見通しを持って修正ができるようにした。 ・　中間報告会での「ただ楽しく活動をして終わってしまうのではないか」「質問内容は大単元を貫く問いにつながるのか」という指摘に対して，自分たちの計画はプロジェクトの成功とその目的に合致しているのか再検討する時間を設け，具体的な修正方法を考えさせた（**図６**）。 【外国人グループ】 ・　中間報告会の,「ただ楽しく活動をして終わってしまうのではないか」という指摘について，活動の中で外国人に質問する内容を再検討させたところ生徒は，相互理解や多様性を考えることにつながるものにしようと工夫する姿が見られた。また，パラグアイの交流員も増えることを知らされたところ，生徒は中国語や英語だけでなく，ジェスチャーだけでも交流ができる活動も増やすよう計画を修正していた。 【年上グループ】 ・　交流の内容を「あそぶ」「つくる」「みせる」に分け，それぞれに立案した企画の準備を進めていることを報告した（**表２**）。他のユニットの生徒からは，関わり方における工夫や配慮することの具体についての質問があった。

表２　生徒が考えた企画と役割分担

項目	企画：役割分担
あそぶ	ﾎﾞｰﾙ投げ：ボール作り，かご作り，装飾・塗装等
つくる	絵 付 け：紙粘土で置物作り，試作品の制作 作品制作：シート作り，フレーム作り
みせる	楽器演奏：全体及び各自で練習（ﾋﾟｱﾉ，ﾊﾞｲｵﾘﾝ他） ダ ン ス：全体及び各自で練習

・　生徒は「あそぶ」「つくる」について，人数を均等に分け，ユニット内で役割を分担した。「みせる」については，各生徒が得意とするものを全員で披露することで生徒にとっては自らの好きなことあるいは得意なことを通して他者を喜ばすことに喜びがあり，交流相手は普段交流のない中学生が自分たちのために練習・準備したことに対する喜びを感じてもらえるのではないかと考えたようだった。

・　生徒が中間報告会で指摘された内容を整理した後，事前の交流先訪問によって得た，交流する会場や相手の人数等々の情報を共有した。施設利用者の中には，90 歳以上の方もいらっしゃることから，高齢者の方々の体力や身体の可動域等を踏まえて自分たちの関わり方を考え直させ，お互いにとってよりよい交流の在り方を考え直させた。その結果，生徒は例えばボール投げでは「ボールは投げられるのか」「投げると言うよりは落とすではないか」「転倒の危険性から高齢者の方は座席の移動ができないため，企画の入れ替えをどのようにするか」等について議論していた。

40
・
41

多様性交流会Ⅰ

図７　高齢者福祉施設利用者との交流の様子

図８　外国人との交流の様子

【年上グループ】

・　高齢者施設の訪問では，交流前に次の２点のみ指示した。指示内容は，「挨拶をすること」「高齢者の方を独りにしないこと」である。生徒は，職員の方の補助や指示を受けながらも，生徒数より多かった高齢者の方を独りにしないために周囲をよく見渡したり，椅子に座った高齢者の方が話しやすいように，高齢者の方が顔を持ち上げないで済むように深くしゃがんで話をしたりするなどの工夫が見られた（**図７上**）。

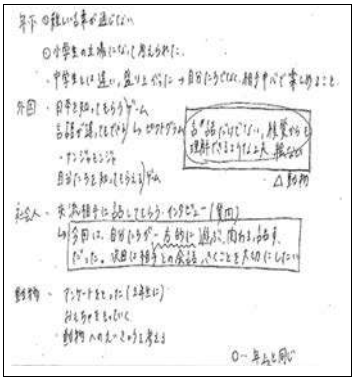
・　なかには，上手にボールが投げられた際にハイタッチをしたり，ダンスの振り付けの内，簡単なものを一緒にしようとしたりするなど，笑顔を創出する時間の共有の仕方にも工夫が見られた（**図７下**）。

【外国人グループ】

・　生徒は外国人の交流員から，自国の文化の紹介と多様性についての意見を聞き，準備した活動後に質疑応答を行った。生徒側だけの質問にならないようにお互いに質問をし合うことができる時間となる様子が見られた（**図８**）。

【年下グループ】

・　生徒が事前に訪問して得た情報をもとに計画した活動内容を対

	 図９　小学生との交流の様子	象である５年生を相手に行った結果，生徒が想像していたよりも児童と意思の疎通ができたと生徒は考え，交流時間の最後には新たなゲームを交えながら児童と交流を深めるよう変更を加える様子が見られた（**図９**）。
42 ～ 44	省察の時間（プロジェクト） ○　問い「多様性への寛容のために多様性交流会Ⅱに向けて必要なことは何か。」	・　多様性交流会Ⅰでの成果と課題についてグループリーダーが中心となり，まとめるよう指示した。 ・　交流Ⅰのプロジェクトの目的と交流後の成果と課題をまとめ，発表することで次の活動につなげるよう助言した（**図 10，11**）。 ・　各企画で協働したメンバーと企画内容や交流相手との関わり方に分けて省察するよう指示した。その工夫が今回と異なる他者との交流ではどうかという問いを投げ掛けることで，多様性交流会Ⅱへの見通しをもたせた。 犬がおもちゃでよく遊んでいたので，かんでも大丈夫なように作っておいてよかった。動物の正しい飼い方や現状等，大切なことを学んだ。（動物・交流Ⅱに向けて）触れあう前に，それらの正しい知識などを学んでおく。実際に現地調査し，用意した質問とその答えを中心に調べることが大切だと思う。 **図 10　「省察の時間ワークシート」生徒の記述①** 英語や中国語で活動することを想定して準備していったが実際は，日本語もある程度通じ，そんなにコミュニケーションで苦労しなかった。しかし，日本語ばかりになってしまう場面があり，英語を使うという相手意識が足りなかった。交流Ⅱに向けては，まずは相手の状況（何語を普段使うか，どれくらい日本語を理解できるか）をもっとよく分かっておいて活動を考えることが大切である。 **図 11　「省察の時間ワークシート」生徒の記述②**
45 ・ 46	多様性交流会Ⅰ報告会 ○　学年で実施  **図 12　「報告会ワークシート」生徒の記述**	・　他グループの目的と，交流後の成果と課題について省察した内容を学年で共有し整理する時間とすることで，交流Ⅱの活動につなげる場にするよう実行委員に指示した（**図 12**）。 ・　交流Ⅱの交流先についての希望調査を事前に行い，調整した。また，その結果を生徒に知らせてから報告会に臨ませるようにした（**図 13**）。 **図 13　多様性交流会Ⅰ報告会の様子**

47
～
49

省察の時間（自己）

○　個人，グループ，全体で実施した。

○　多様性交流会Ⅰを終えた後に実施し，多様な他者と関わる上で必要なことは何かの具体についてイメージさせ，発表できるようにした（図 14）。

図 14　意見を発表している様子

○　上記の具体について考えさせることで，次時以降の交流Ⅱの企画につなげられるようにした。その結果，共に生きることとは「他者の意見を尊重する」という考えから，「お互いの意見を尊重する」や「そのためには事前に他者について知ること，そのための準備が必要である」と考えた生徒が多く見られた（図 15）。また，学年団で実施することにより，生徒同士でも多様な捉え，価値観があることに気付く様子が見られた（図 16）。

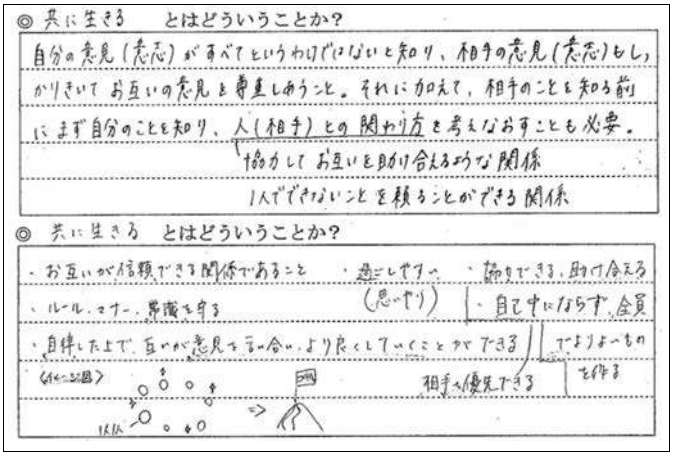


図 15　「省察の時間ワークシート」生徒の記述①

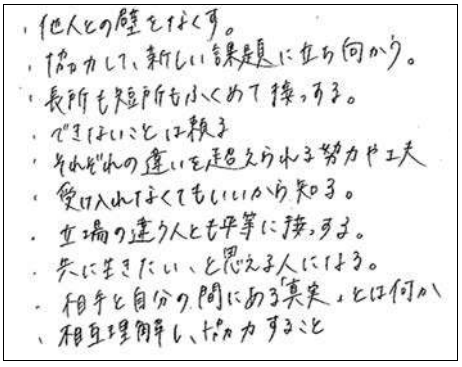


図 16　「省察の時間ワークシート」生徒の記録②

50
～
71

◎交流Ⅱ

多様性交流会Ⅱへの準備

○　交流先の決定

○　交流方法の検討

・　多様性交流会Ⅰ報告会，自己の省察を経てまとめた自分の考えをグループで共有することで，交流Ⅱの目的や交流方法について調整ができるようにした（図 17）。

・　プロジェクトの目的と各グループの企画内容のつながりを意識させて企画書を作成させた。

図 17　グループで企画内容を調整している様子

72
・
73

中間報告会Ⅱ

○　全グループで進捗状況の確認

・　多様性交流会Ⅰと同様に，企画について他グループから意見をもらえる場を設定した。今回はブース形式にして少人数で実施することで，意見交流がしやすいようにした。また，多様性交流会Ⅰで経験したことを踏まえた質問をするように促すことで，より多様性交流会Ⅱの活動につなげられるようにした（図 18）。

図 18　ブース形式で行った中間報告会Ⅱの様子

74 ～ 88	多様性交流会Ⅱへの修正 ○　企画書の再検討 ○　グループで実施 図 20　文字並び替えゲームで使用したカードを作成する様子 図 21　模擬交流会の様子 図 22　幼児の遊びを検討する様子	・　生徒は中間報告会で得た情報から企画書の修正を各グループで行った（図 19）。 図 19　生徒が修正した企画書 【動物グループ】 ・　交流会Ⅰのグループから，犬との交流の際には「噛んでも大丈夫な物」とアドバイスをもらっていたので，最初から丈夫な物を想定して考えることができた。また，犬や猫との関わり方について調べ，共有していた。 【年上グループ】 ・　想像以上に高齢者の方の手元の作業は難しく，身体の可動域も十分広いとは言えないという報告を踏まえ，厚さ５㎜のプレートに文字を印刷したり手書きしたりした用紙を貼り，これを用いて文字並び替えゲームを考案した。「であい」「こども」等，できあがった言葉から連想できる内容で対話し，高齢者の方の価値観等を知る機会とすることを目指した（図 20）。 ・　文字並び替えゲームの後には，「附中体操」を行うこととした。前述の，身体の可動域等を考慮し，音源の速度を下げるとともに，演技時間を１分程度と短くした。どの体操でどのような声をかけるかなど，高齢者役と生徒役に分かれて模擬交流会を実施し，当日想定される困難点等への対応をイメージできるようにした（図 21）。 【年下グループ】 ・　幼児の遊びの好みは個人差があるという情報をもとに，身体的な遊びや集団遊びの他に，幼児が個人のペースで楽しむことができる遊びを調べ，グループ内で遊びの種類が重ならないようにした（図 22）。 【社会人】 ・　中間報告会では質問内容が単に職業に関することではなく，「共に生きる」につながるようにした方がよいとアドバイスをもらっていた。それを踏まえて質問内容を修正した。修正後は，２年団以外の教師にプレインタビューをし，アドバイスをもらった。
89 ・ 90	多様性交流会Ⅱ 図 23　犬と交流する生徒の様子	【動物グループ】 ・　事情により猫との交流はなく，犬との交流のみだった（図 23）。ただし，交流会Ⅰの時とは違う犬たちであった。交流会Ⅰの時は人慣れしていない犬，しかも成犬が多かったが，今回は人慣れしている犬やたくさんの子犬もいたので，交流会Ⅰの生徒から聞いていた印象の違いや生徒の関わり方にも違いがあり，動物も成長や個性等に合わせた対応が必要であった。また，これらのふれあいは人間のためではなく，「ふれあいによって犬や猫たちが『人間

図 24　県庁で質問をする生徒の様子

図 25　筆談によって語り合う生徒の様子

図 26　外国人とジェスチャーで交流する生徒の様子

図 27　幼児の興味に応じた遊びを展開する生徒の様子（上：運動遊び，下：創造遊び）

は怖くない』ことを経験する」ためのものであることも知った。

【社会人グループ】

・　生徒は「仕事を行う上でどのような他者と関わるのか」「他者と関わる際にはどのようなことを意識しているのか」など共に生きることに直結する質問や，「仕事のやりがい」「仕事を通じて学んだこと」などその人の生き方や価値観に繋がる質問をした。また，得た回答について，新たな疑問を積極的に聞く様子が見られた（**図 24**）。

【年上グループ】

・　交流会Ⅰ同様に，「挨拶をすること」「高齢者の方を独りにしないこと」の２点のみ指示した。今回の目的が多く会話をすることであったため，高齢者の方が生徒の声を聞き取りやすいように左右どちら側から話しかけるかを確認したり，話すことは十分でも聞き取ることが難しい方には筆談したりするなどの工夫する姿が見られた（**図 25**）。

・　なかには，施設に入所する前に実の家族から辛辣な扱いを受けたという話を聞くことができた生徒もいた。真剣に傾聴する中で涙した生徒の肩を，話をしてくださった方が抱くなど，家族の在り方を考えることを通して，心を通い合わせる瞬間もあった。

【外国人グループ】

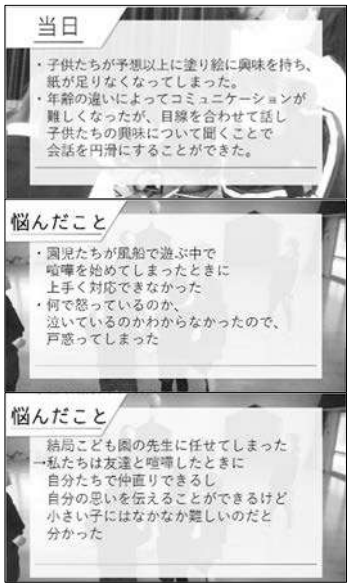
・　生徒は考えた活動をする時に，日本語と英語の両方でゆっくり話すことを心がけた。始めは，なかなか上手に伝わらなかったが，徐々に相手（外国人）の疑問点をイメージすることで自分たちの意図したことが伝わる様子が見られた。

・　羽子板は運動をする活動であったので，言語を使用する頻度も少なかったが，ジェスチャーなども含めて，生徒たちから積極的に交流を図っていた（**図 26**）。その活動を通して交流の方法は正確な英語のみを使うことだけでないことを生徒は実感していたようだった。

【年下グループ】

・　生徒は集団で行う運動遊びと小グループで行う創作遊びの双方を幼児が体験して自分が好きな遊びを選択できるように，遊びの種類によって場所を固定して幼児が自由に選択して遊べるように工夫をしていた。

・　生徒は幼児の中には飽きてすぐに違う遊びをしたり，時間いっぱい同じ遊びをする幼児がいることを知り，さまざまな種類の遊びを準備していたことで幼児の興味は年齢や性別だけではないことを実感したようだった（**図 27**）。

91 ・ 92	省察の時間（プロジェクト） ○　問い「活動の具体的な姿は多様性への寛容や社会における自己の在り方につながるものとなっていたか」 **図 28　ユニットで成果と課題をまとめる生徒の様子**	・　多様性交流会Ⅱでの成果と課題についてグループリーダーが中心となり，ユニットでまとめるよう指示した（**図 28**）。 ・　プロジェクトの目的と交流後の成果と課題をまとめ，発表することで３年生での活動につなげるよう助言した。 ・　生徒は交流Ⅰと同様に各企画で協働したメンバーと企画内容や交流相手との関わり方に分けて省察を行った（**図 29，30**）。３年生での活動へ結び付けることを意識するように指示した。 「トントンずもう」の段ボール箱を２つしか作れなかったため，当日は遊べない子がいた。折り紙の手順を３枚ずつ印刷していたのは当日とても助かった。３年生では社会に向かって活動をするのでこれまで以上に計画性をもって準備・交流をする必要がある。また自ら積極的に関わることがさらに求められると思う。 **図 29　「省察の時間ワークシート」生徒の記述①** 相手の方が心を開いてくれないことに，とても落ち込んでしまったが，相手の方がなかなか心を開いてくれなくても，そこで諦めず，相手の方に合わせながらアピールし続けると少しずつ打ち解けられることが分かった。社会では本当に様々な人が「共に生きている」。そんな社会と関わるときは今回学んだ「配慮」や「思いやり」を持つことが大切だと分かった。 **図 30　「省察の時間ワークシート」生徒の記述②**
93 ～ 98	多様性交流会Ⅱ報告会準備 ○　グループで実施	・　プロジェクトの省察の時間でまとめた成果と課題を他のグループに分かりやすく表現するように，グループで発表の準備を行った。
99 ・ 100	多様性交流会Ⅱ報告会 ○　学年で実施	・　多様性交流会Ⅱでの成果と課題について各グループが報告を行う場面を設定した。中間報告会でもらったアドバイスがどのように役立ったのか，また交流Ⅱのグループではどのように役立てていたのかなど，お互いに知ることができたようだった。 ・　報告会では予想していなかった出来事に遭遇したことで分かったことが，全体での報告会に適した表現方法で報告されていた（**図 31**）。  **図 31　多様性報告会Ⅱでの生徒の発表内容の一部**

101
～
103

省察の時間（自己）

○　個人，グループ，全体で実施した。

○　多様性交流会Ⅱ報告会を終えた次時に実施し，多様な他者と関わる上で必要なことは何かの具体について，考えるよう指示した。

○　上記の具体について考えさせることで，次時以降の１年間のプロジェクトのまとめにつなげられるようにした。その結果，共に生きることとは「事前に他者について知ること，そのための準備が必要」や「違いを乗り越えるための工夫・努力」という考えだけではなく，それ以前に「関わろうとする気持ち」が大切であると考えた生徒が見られた（**図 32**）。

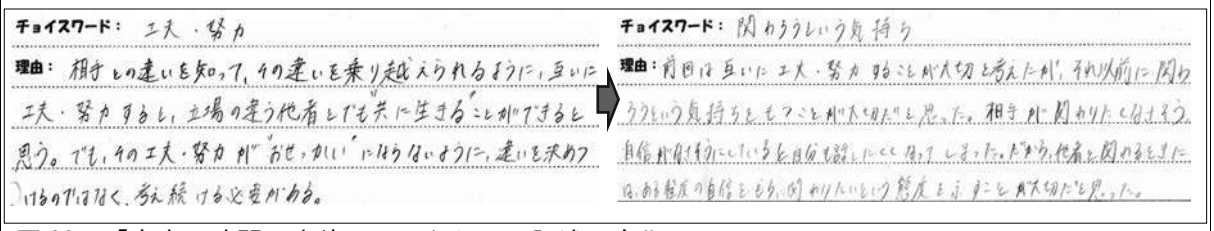


図 32　「省察の時間」生徒のワークシート記述の変化

104
・
105

交流会を終えての振り返り

○　学年で実施

図 33　教師のキーワードを生徒に紹介している様子

図 35　グループごとに意見交換をしている生徒の様子

・　１年間を通して考えてきた「共に生きる」ことについて，全体で例示して紹介することで，自分の考えを表現しやすいキーワードで示すよう意識させた（**図 33**）。

・　「共に生きる」ために大切なことは何か，学年団で意見交換を行い，キーワードと理由を表現させた（**図 34**）。

図 34　自分のキーワードを紹介し合う生徒の様子

・　意見交換では，同じ交流先を訪問した仲間，異なる交流先に訪問した仲間の２グループで意見交換ができるようにグループ編成を行った（**図 35**）。

・　生徒はキーワードを基に自分の考えをワークシートにまとめることができた（**図 36，37**）。

キーワード：「関心」

違いを持つ他者と共生するためには，相手の価値観を尊重するにも，理解するにも，相手のことを知ることが大切だと思う。そして，知るためにはコミュニケーションをとることが必要だと考えた。その手段として感謝・信頼・謙虚・自信などもあるが，その原点は「関わろうとする心持ち」であることに改めて気付けた。

図 36　「多様性交流会振り返り」生徒の記述①

キーワード：「関心と継続」

関心を持つことから「人との関わり」すなわち「共に生きること」が始まり，すぐに良い関係が築けなくても，互いにとって心地よくいられる形を探し続けていくことが大事だから。

図 37　「多様性交流会振り返り」生徒の記述②

4　実践の考察

(1)　省察性を育むための効果的な省察の時間の設定

大単元を貫く問いを問い直す省察の時間の時期の設定を第２学年の始めに設定したことで，第１学年での協働の学びで変容した自分の考えが土台となり，第２学年での学びにつながっていると考えられる（**図 38 上**）。また，プロジェクトの終末時と大単元の終末時に省察の時間を設定したことで，生徒は他者との関わりの中から多様な他者の価値観や立場に触れる体験と自分の生き方や在り方について往還しながら自分事として問い直すことができた(**図 38 中**, **下**)。それは第１学年で用いた OPP シートを中心としたワークシートを用いて省察を行うことで，これまでの自分たちの活動が目的に合ったものなのか問い直す節目となり，活動内容を振り返りながら自分の考えを整理することができたことが要因だと考えられる。

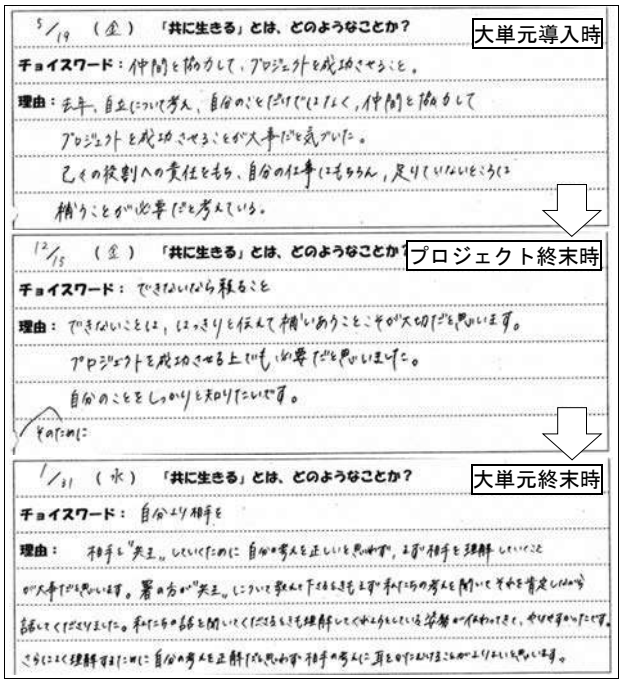


図 38　生徒Ａのワークシートの記述の変容

しかし，プロジェクトでの活動内容とその省察内容に具体を置いた記述に留まる生徒も存在し，自己の生き方・在り方について考えを深められなかった生徒もいた（**図 39**)。省察の時間に多くの生徒が考えを深めることができる手立てを考えていく必要があると考える。

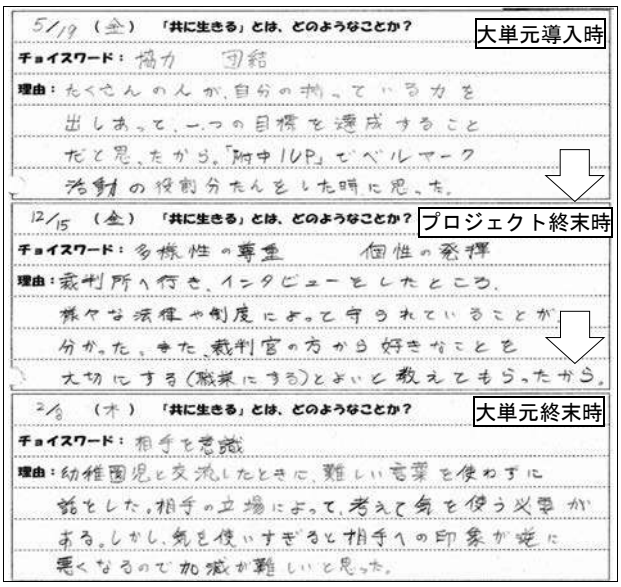


図 39　生徒Ｂのワークシートの記述の変容

省察の時間の学習形態を個人から学年全体に順を追って行うことで，自分の考えを表現しやすくなり多くの生徒が自分の意見や考えを表現する様子が見られた。このことは自分の考えを同じユニットや交流対象グループごとの小集団で行う回数を重ねたことで，表現をすることが苦手であった生徒が発表をしやすい環境となったのではと考える（**図 40**)。またプロジェクトでは生徒によって交流相手が異なるため，様々な意見を共有できる場面が増え，他者の意見を知ることで自分の考えも整理しやすくなったことも理由の１つと考える。

図 40　学習形態の場面の例

(2)　知性を生かし主体的に取り組むことができるプロジェクト活動の工夫

交流Ⅰと交流Ⅱのプロジェクトの間に報告会を実施したことで，交流Ⅰで省察した内容を次の交流活

動につなげようとしている様子がワークシートからも見られた（**図 41**）。また，プロジェクトの活動を２回行うことで，生徒同士が交流した異なる体験をお互いに仲間と共有し，失敗を次に生かそうとする意欲をすぐに次の活動につなげることができた。それは異なる他者と触れ合う回数の増加とともに，自分自身の価値観や生き方について考える機会が増えたのではないかと推測した（**図 42**）。

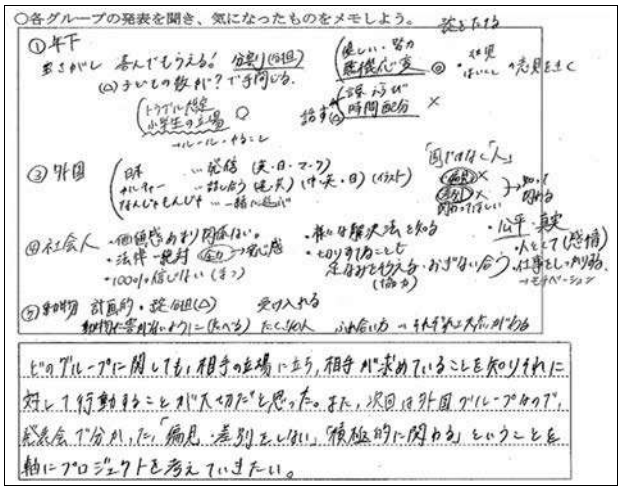


図 41　生徒Ｃのワークシートの記述の変容

プロジェクトの中間発表会では，交流Ⅱではブース発表としたことで，生徒たちは直接質問をしやすくなり，中間発表会で明確となった課題についてグループ内に持ち帰り，協働して意見を出し合って問題の解決に向かう様子が見られた（**図 42**）。

図 42　課題に対する解決方法をグループで検討している様子

５　成果と課題

(1) 成果

○　大単元を貫く問いを問い直す省察の時間を設ける時期を大単元の導入時に設定したことで第１学年での学びを土台として第２学年の協働の学びにつなげることができた。

○　プロジェクトの終末時と大単元の終末時に省察の時間を設定したことで，他者との関わりの中から多様な他者の価値観や立場に触れる体験と自己の生き方・在り方について往還しながら問い直すことができた。

○　省察の時間の学習形態は，個人から学年全体に順を追って行うことで，自分の考えを整理し表現しやすくなり多くの生徒が自分の意見や考えを表出することにつながった。

○　交流活動を２回行うことで，異なる体験を仲間と共有しながら失敗を次の活動につなげることができ，プロジェクトの成功のために知性を発揮することができた。

○　中間報告会や発表会の形式を全体発表やブース形式にするなど生徒の状況に応じた形式を工夫することで，多くの生徒が自分の経験を基に自分の意見を表現することができ，自分事としてプロジェクトを成功させようという意識が高まった。

(2) 課題

○　大単元を貫く問いに対する省察の時間では，プロジェクトでの活動内容とその省察内容に具体を置いた記述に留まる生徒も存在したため，省察の時間に大単元を貫く問いを問い続けることができる手立てを考えていく必要がある。

○　プロジェクトの交流活動の日程の間隔が近かったため，プロジェクトの省察を行う時間が少なく，中間報告会後の活動内容を練り直す時間が足りないグループも見られた。プロジェクトの内容や生徒の状態を加味して計画を柔軟に変更できる余白が必要である。

≪参考文献≫

附属高松中学校「第１学年　人間道徳」『研究報告第５巻・第３号』　pp. 119-127．2023

第３学年　MIRAI　協働の学び

大単元名

夢現発見プロジェクト　～MIRAI への挑戦～

指導者　小澤聡・佐藤梨香・山下裕平
森宗利晃・萱野大樹

１　大単元の目標

社会の現状と課題を認識し，社会貢献とは何かを考えながら，仲間と協働してプロジェクトに取り組むことを通して，社会の中での自分たちの存在意義を探すとともに自己の生き方・在り方を問い続けることができる。また，よりよい社会の実現に向けて，物事を多面的・多角的に捉え，知性を発揮し伸ばそうとすることができる。

２　大単元について

(1) 大単元を貫く問い

今日に生きつつ明日を志すとはどのようなことか。

(2) 大単元で重点を置く価値

「未来の担い手としての自己の在り方」 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」 よりよい社会を実現するために今の自分には何ができるかを考えつつ，よりよい未来の在り方を問い続けること。

(3) 大単元設定の理由

義務教育を終える中学３年生は，社会に出ていこうとする中で，未来を担う社会の一員としての責任と自覚が求められる。そのような中で，「今日に生きつつ明日を志す」とはどのようなことかを問うことは意義深い。そこで，プロジェクトを実施する過程や省察の時間を通して問い続けることで，よりよい未来を実現するための自己の生き方・在り方を問い直し，省察性を育むことを目指した。また，よりよい社会を実現するために仲間と協働しながら知性を発揮し伸ばしていくことができる機会を保障した。プロジェクトの設定に当たり，次に記す第１学年や第２学年の実践で得た成果と課題を踏まえて設定することにした。なお，本学年の生徒は，第１学年・第２学年では人間道徳に取り組んできている。

第１学年では，「自ら立つとは，どういうことか」について問い続けるために，「自分発見プロジェクト～様々な挑戦～」として，自己表現活動や農園活動を行った。その結果，他者と関わりながら自己と向き合い，これからの自分はどう在るべきか考えることができた。一方で，省察するとは，どのようにすることなのかをつかみにくかったり，プロジェクトの活動を自分事として捉えられていない生徒も一定数いたりする課題が見られた。

第２学年では，「共に生きるとはどのようなことか」について問い続けるために，「彩り発見プロジェクト　～自ら考える挑戦～」として，異世代交流と普段関わりの少ない他者と行う多様性交流の二種類の交流活動を行った。大単元を貫く問いについて考える際には，学年団，グループ，個人と省察の時間を行う規模を工夫して問い続けた。その結果，生徒一人一人がプロジェクトの活動を自分事として捉えて取り組み，相互理解と多様性の尊重について様々な角度から考えることができた。また，省察するとは何か学年団での認識も深められた。一方で，交流会の準備に当たっては，生徒が失敗を恐れず果敢に挑戦できる単元計画を作成するという点では課題が見られた。また，省察の時間において，生徒の考えを深めるための問いや多様な意見交流を促す手立て等について課題が残った。

これらを踏まえて今年度は，プロジェクト名を「夢現発見プロジェクト　～MIRAI への挑戦～」とした。生徒が失敗を恐れず果敢に挑戦することを基本とし，よりよい社会の実現に向けて，社会に働きかけるプロジェクトを進行することで知性を発揮し伸ばすことを目指した。社会と関わる際には，これまでの人間道徳の取組を基に，自己のかけがえのない個性を生かすとともに，多様な他者との相互理解や多様性の尊重と向き合いながら，プロジェクトの節目で省察を行わせることで「未来の担い手としての自己の在り方」を深められると考えた。また，プロジェクト活動の目的や実施方法，場所等，生徒に意思決定させる機会を確保することで，今後の未来を担う一員としての責任と自覚を育み，「未来創造」に迫ることができると考えた。これらの重点を置く価値と出合い，問い直していくことで，省察性を育むことにつながると考えた。

(4) 協働の学びの学習を深める手立て

① 意思決定のできる余白のある単元構成

他者と協働しながら，知性を発揮し伸ばしていくことができる機会を保障するためには生徒の様々な挑戦を促す必要があると考えた。そこで，そのための手立てとして，プロジェクトの中で意図的に生徒に意思決定をさせる場面を確保するとともに，失敗を許容し，練り直しの時間を十分に確保した余白をもたせた単元構成を行った。

まず，生徒に意図的に意思決定をさせる場面について，社会に働きかけるプロジェクト活動を実施する中では，次の３つの場面で意思決定させることが重要であると考えた。「プロジェクト活動を行う目的」「社会に働きかける手段（活動の内容）」「社会に働きかける場所」である。大単元のはじめに，生徒がプロジェクト活動に取り組む目的を明確にすることで，様々な手段や方法を考えて，地域社会へ働きかけるプロジェクトを実現できると考えた。一方で，これらのことを 104 名全員が意思決定していくことは困難である。そこで，FUTURer（フューチャー） 会という実行委員会を組織し，104 名の意見を集約しながら意思決定を行えるように工夫した。さらに，手段がイベント実施と長期的な交流の２つに決定した後は，それに合わせてさらに班を構成し，**図１**，**表１**のような形でプロジェクトの進行を行うようにした。

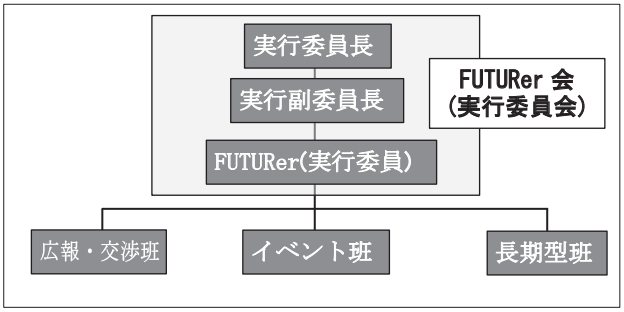


図１　プロジェクトを実施するための組織図

表１　主な役割分担について

班	役割および活動内容
FUTURer 会	・生徒から集めた意見を基にプロジェクトの方針の協議・決定
広報・交渉班	・イベントを実施するための各関係機関との打ち合わせ担当 ・イベント当日の全体運営 ・イベントの広報活動　（１班）
イベント班	・イベントの企画・実施　（計 10 班）
長期型班	・長期的に社会と関わる活動　（１班）

次に，失敗を許容し，練り直しの時間を十分に確保した余白のある単元構成の設定については，生徒が企画した内容を何度も提案，挑戦できる機会を確保するように工夫した。具体的には，イベントの実施に向けて，オープンスクールや文化祭等をプレと捉えて実施し，参加してもらった方のアンケートをもとに本番に向けて修正できる機会を確保した。

このように，よりよい形で社会に働きかけられるように試行錯誤しながら取り組ませることで，今後の未来を担う一員としての責任と自覚を育み，「未来創造」に迫ることができると考えた。

② 省察性を高めるための効果的な手立て

ⅰ） 大単元を貫く問いや重点を置く価値を自分事として考えるための工夫

重点を置く価値と大単元を貫く問いに迫り，自己の生き方・在り方を考えていくことを生徒が自分事として捉えられるように，大単元のはじめに生徒なりのプロジェクトの目的や活動の軸となるテーマを設定させた。プロジェクトの節目では，その目的やテーマに沿った活動となっているかどうかを省察させた。また単元の節目で，１・２年生の人間道徳で学んだ自己のかけがえのない個性を生かすという視点や多様な他者との相互理解や多様性の尊重の視点を意識させて振り返らせることで，「未来の担い手としての自己の在り方」を深められると考えた。

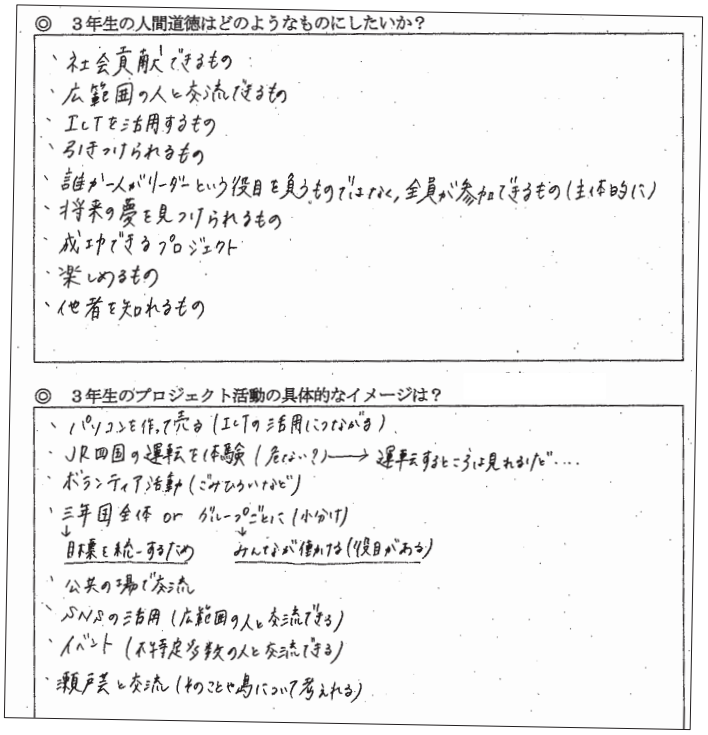
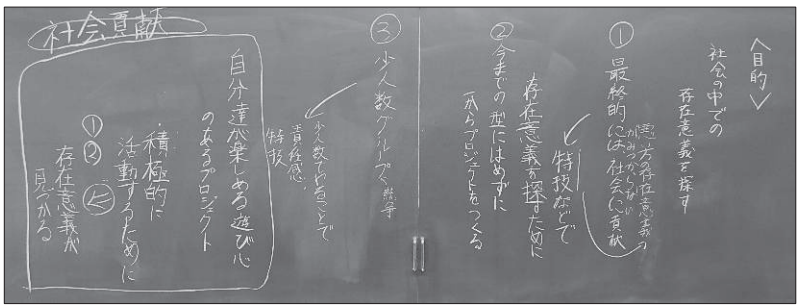
ⅱ） 「省察の時間」の問いと意見交流の工夫

昨年度の課題として，生徒の考えを深めるための問いや多様な意見交流を促す手立てが挙げられた。生徒の考えを深めたり，多様な意見交流を促したりするためには，生徒が実際に体験したことを通して語れることが重要であると考えた。そこで，問いの工夫として，体験したことを基に話ができるようプロジェクトの省察の時間には，よりよいイベントにするために考えるべき点を「内容面・運営面・目的面」の３点に整理して問いを立て，考えさせた。また意見交流の工夫として，省察の時間の規模をチーム→小グループ→全体と分けて，話し合う時間を確保することで，全員が意見を伝えられる機会をもつとともにプロジェクトの省察から自己の省察に向かいやすくなるようにした。さらに，全体で行う省察の時間では，生徒の発言を教師が PC で入力して，スクリーンに映すことで，誰がどのような発言をしているのか，分かりやすくなるように示した。

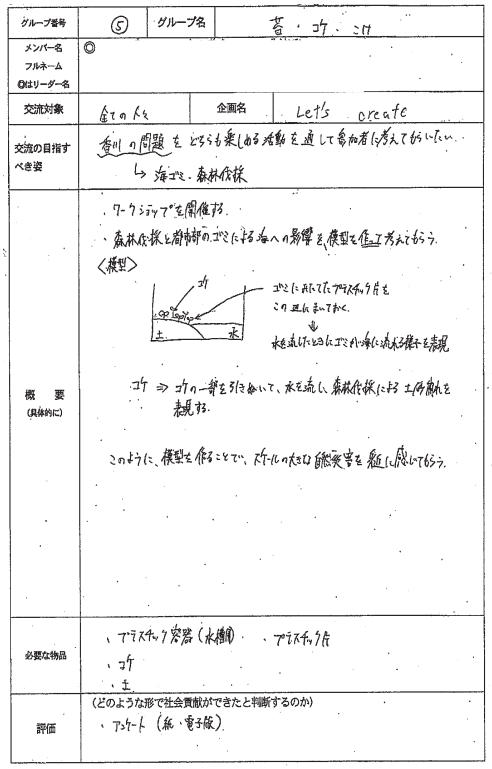
(5) 大単元評価規準

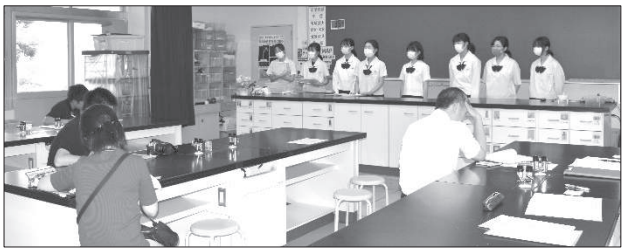
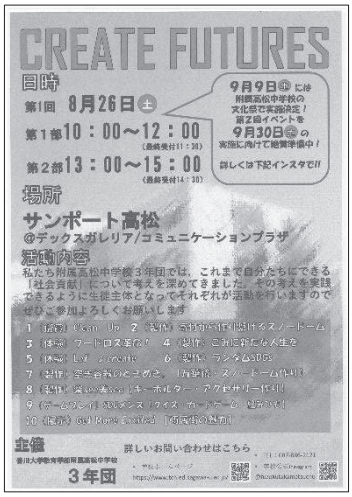
知性	省察性
社会貢献を実現するために，活動がよりよいものとなるように，教科で育んだ知性を十分に生きて働くものとして活用している。	社会との関わりから，社会の課題を自分事として捉え，多様な価値を吟味するとともに，多面的・多角的に自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとしている。

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・2	オリエンテーション ○ ガイダンス ○ ３年生での具体的なプロジェクト活動をクラスで考える	・ プロジェクトを通して，重点を置く価値と大単元を貫く問いに迫ることで自己の生き方・在り方を考えていくことを伝えた。また，２年生までの学習を振り返り，協働の学びでのプロジェクト活動の具体的なイメージをクラス全体で話し合わせた（**図２**）。  ◎ ３年生の人間道徳はどのようなものにしたいか？ ・社会貢献できるもの ・広範囲の人と交流できるもの ・ICTを活用するもの ・引きつけられるもの ・誰か一人がリーダーという役目を負うものではなく，全員が参加できるもの（主体的に） ・将来の夢を見つけられるもの ・成功できるプロジェクト ・楽しめるもの ・他者を知れるもの ◎ ３年生のプロジェクト活動の具体的なイメージは？ ・パソコンを作って売る（ICTの活用につながる） ・JR四国の運転を体験（危ない？）→ 運転するところは見れるけど… ・ボランティア活動（ごみひろいなど） ・三年団全体 or グループごとに（小分け） 目標を統一するため　みんなが働ける（役目がある） ・公共の場で交流 ・SNSの活用（広範囲の人と交流できる） ・イベント（不特定多数の人と交流できる） ・瀬戸芸と交流（そのことや島について考えれる） **図２　クラスで考えたアイデアの一部**
3・4	目的・目標の全体共有 ○ ３年生の協働の学びでの「目的・目標」の共有	・ 前時にプロジェクト活動を考えている際に「目的・目標を明確にし，全体で共有した方がよい」という意見が出たため，学級で目的・目標について話し合う機会を確保した。結果，各クラスでの方向性が異なっていた。その際に生徒から「大人数では合意形成が難しく話し合いにならない」といった意見が出たため各クラスの代表者を募集し，合意形成を図れる場を設定した。（**図３**）。  **図３　各クラスの代表者で合意形成された意見**

5 ～ 9	プロジェクトの内容決定 ○　プロジェクトの内容の検討・決定	・　生徒が目的を「社会の中での存在意義を探す」，その目的を達成するためのプロジェクトの軸として「社会貢献」というテーマを決めた。その上で，どのようなプロジェクトを行っていくかについて学年団全体で考える場を設定した。「２年生での反省を生かして学年団全員が積極的に活動を行えるようなプロジェクトにしたい」という意見が生徒から出たため，イベントを開催することを前提に進めていくのではなく，イベントを開催するかどうかから話し合うことをはじめた。その結果， ①イベントを開催し，そこで催しを行うことで「社会貢献」を考えたい生徒（以下　イベント班） ②長期的に社会と関わり，イベントでは成果報告を行うことで「社会貢献」を考えたい生徒（以下　長期型班） に分かれた。生徒全体で話し合うときは，生徒が発言を振り返ったり，決定事項を確認したりできるように教員がリアルタイムで全体に見えるような議事録を作成していった。
10 ・ 11	省察の時間（自己） ○ 学年団で大単元を貫く問いについて考えた。現時点での自分の考えを書き留め，それを交流した。イベント開催後にも大単元を貫く問いを問うた。その際に，生徒の変容を見取りやすくするために，ポートフォリオに学年団で交流後の自分の考える大単元を貫く問いについての考えを書き留めた（**図４上**）。そこで，１・２年生で考えた重点を置く価値の「多様性の尊重」と「自己主張（自己の在り方）」との折り合いをどのようにつけるのか疑問をもつ生徒がいた（**図４下**）。 ・　今日に生きつつ ＝ 自分の軸をもち，他者と柔軟に関わって生きていくこと 明日を志す　　＝ 未来のことを考える（目標となるものをもって） 自分はどんな未来を生きたいのか考え，そのために今できることをしていくことが大事 ・　今日という毎日を大切に生きながら明日を楽しく過ごせるように明日につながる行動をすること。また，明日をよりよくするために，今日を省みること ・　未来につながる行動を，今までの２年間で考えてきた「自ら立ちつつ　共に生きることを学ぶ」ということを用いて行っていく。自分が納得できる未来の担い手を目指し，自分の軸や特技，価値観などをアップデートしながら社会に求められる人材に成長していくこと 今日を、“自ら立ちつつ共に生き”ながら、明日に向かって生きていくこと。そのためには未来の担い手として、自分は集団の中で，どうやって共に生きていくのかを，社会の求める姿を基に考えることが大切だと思う。今日を生きる中で，感じたことを『明日を生きる』ために生かしていく。（疑）自己主張と共に生きるための必要な「多様性の尊重」はどう折り合いをつける？ 目標 明日を生きる 生かす 今日を生きる **図４　生徒のワークシートの記述内容の抜粋と重点を置く価値について考える生徒の記述**	
12 ～ 16	企画・立案 ○　「社会貢献」に向けての検討とグループ編成①	・　事前に「交流したい『相手』と『内容』」についてのアンケートをとった。その結果と，協働の学びで話し合ってきた内容や目的を基にし，イベント班の生徒には「場所」について，長期型班の生徒には「企画」について考えさせた（**図５**）。 「場所」に関して６種類の意見が出され「㋐披雲閣㋑南新町商店街（以下，商店街）㋒附属高松中学校㋓香川大学㋔サンポート高松デックスガレリア（以下，サンポート）㋕その他」についてのメリット・デメリットをまとめさせた。それを基に話し合うことで，合意形成できるようにした。

<table>
<tr><td></td><td></td><td>～協働の学びの内容や目的～
○協働の学びで考える問い
「今日に生きつつ　明日を志す」とはどのようなことか
○この問いを考えるときに
「未来の担い手としての自己の在り方」と「未来創造」についても考えていく
○これらのことを自分事として捉えるために
協働の学びの目的は「社会の中での存在意義を探す」
　目的を達成するために実施するプロジェクト活動の軸となるテーマは「社会貢献」
プロジェクト活動を通して学校外の（多様な）他者や社会と交流し，自己の生き方・在り方を考え続け，問い直していく。
図５　生徒に示した協働の学びの内容や目的</td></tr>
<tr><td>17
～
23</td><td>企画書の作成
○　グループ編成②
○　企画書の作成</td><td>・　生徒が多様な他者と出会い，イベントに来ることを目的としていない人とも交流することで社会貢献に近づけるのではないかと考え，「場所」をサンポートに決めた。事前にとっていたアンケートの「交流内容」を示し，同じような対象・方法の生徒を集め，班分けを生徒に行わせた。
・　話し合いの結果 10 班に分かれた。昨年度と同様の企画書を用い，プロジェクトの目的と各班のイベントの企画内容とのつながりを意識させて，企画書を作成させた（図６）。広報・交渉班には，日程を各班のリーダーと協議させ，使用場所の申請を行わせた。
・　長期型班の生徒たちは，「商店街を活気づけたい」という想いを班員全員で共有し，それに向けた企画を考えていった。
 
<table>
<tr><td>グループ番号</td><td>⑤</td><td>グループ名</td><td>苔・コケ・こけ</td></tr>
<tr><td>メンバー名
フルネーム
◎はリーダー名</td><td colspan="3">◎</td></tr>
<tr><td>交流対象</td><td>全ての人々</td><td>企画名</td><td>Let's create</td></tr>
<tr><td>交流の目指すべき姿</td><td colspan="3">香川の問題をどちらも楽しめる活動を通して参加者に考えてもらいたい。
↳ 海ゴミ・森林伐採</td></tr>
<tr><td>概要
(具体的に)</td><td colspan="3">・ワークショップを開催する。
・森林伐採と都市部のゴミによる海への影響を、模型を作って考えてもらう。
〈模型〉
コケ
土
水
ゴミに見たてたプラスチック片をこの辺に置いておく。
水を流したときにゴミが海に流れる様子を表現
コケ ⇒ コケの一部を引き抜いて、水を流し、森林伐採による土砂崩れを表現する。
このように、模型を作ることで、スケールの大きな自然災害を身近に感じてもらう。</td></tr>
<tr><td>必要な物品</td><td colspan="3">・プラスチック容器（水槽用）　・プラスチック片
・コケ
・土</td></tr>
<tr><td>評価</td><td colspan="3">（どのような形で社会貢献ができたと判断するのか）
・アンケート（紙・電子版）</td></tr>
</table>
図６　生徒が作成した企画書例</td></tr>
<tr><td>24
～
26</td><td>企画書検討会
○　プレゼンの実施</td><td>・　前時に決まった場所や日程を考慮し，企画書を修正させ，その企画書をもとに概要や評価方法等を３年団の教員と管理職，研究部長にプレゼンし，質疑応答を行う時間を確保した。「社会貢献をどのように捉えているのか」，「社会貢献との関連をどのように考えているのか」等を教員側から質問することでプロジェクトの目的を再確認させた（図７）。
・　班ごとに指摘された内容について企画書を修正・練り直す時間を確保した。</td></tr>
</table>

		 **図７　企画案検討会の様子**
27	会場下見報告会 ○　文化祭でのプレイベントを行うかのアンケートの実施	・　「実際にイベントを行う場所の下見を行いたい」と生徒から出たので有志を募り，サンポートの下見に休日を利用して訪れた。下見に参加した生徒が「各班が利用できるスペースやコンセントの位置が決まっているので，活動する場所等のイメージをみんなにも知ってもらいたい」という意見が出たので，報告会を全体で行い，イベントに向けたイメージを生徒にもたせた（**図８**）。 **図８　報告会の様子と報告会で用いた「広さ」をあらわす例** ・　第１回イベント前日に行われるオープンスクール，９月初旬に行われる文化祭でプレイベントを行いたいかのアンケートを行い，10 班中７班がプレイベントを行いたいと回答した。広報・交渉班は，スペースや使用する物品等を考慮しながら，各班の班長と合意形成を図りながら配置について考えていった。
28 ～ 37	準備・制作 ○　イベントに必要なものの準備・制作  **図10　第１回イベントの広告**	・　イベントやオープンスクール，文化祭までの残りの時間数と使用できる金額（各イベント上限 1000 円）を生徒たちに伝え，見通しをもたせながら準備できるようにした。 ・　年代も性別も多様であり，どれくらいの集客になるのかが分からない。それを踏まえ班内だけでなく，他の班とも意見を共有することで様々な状況を意識しながら準備できるようにイベント班の活動教室を近くに置いた。また，すべての班で共有したい内容があれば FUTURer 会をどの班長でも開けるように工夫した（**図９**）。広報・交渉班は**図 10** のような広告を作成した。 **図９　準備の様子**

38
～
43

第１回イベント

○　CREATE　FUTURES①の開催

・　サンポートが見つけにくい場所にあるので，広報・交渉班は警察署を訪れ，許可を得，高松駅周辺で広告配り，呼び込みを行うといった集客数を増やす工夫をした。長期型班は今まで調べてきた商店街の魅力をプレゼンテーションソフトを利用し，お客さんに発信した。また，お客さんにどのような情報が知りたいかの聞き取りも行い，よりよいものを作成しようとした（**図 11**）。

図 11　CREATE　FUTURES①の生徒及び参加者の様子

44
・
45

省察の時間（プロジェクト）

○　第１回イベントまでの体験を基に，「内容面・運営面・目的面」についてチームで振り返らせ，第２回に向けての改善点について学年団で話し合った。「社会貢献」を考える上で，参加者の意見が必要であると生徒から挙がったので，その内容も提示し，それも踏まえて考えさせた（**図 12**）。

- イベントの内容が外から見て分からない
- 広告が分かりにくい
- イベントスタッフが大勢いたので圧迫感があった
- 会場案内図がなかったため，どこで何をしているのかわかりにくい
- 面白い内容のものもあるので，宣伝や広報等に工夫が必要だと感じた

図 12　イベントに来てくれた人（90 名程度）のアンケートの改善点の抜粋

予期した来客数を大きく下回ったので，「社会貢献できていない」と感じる生徒が多くいた。よりよい活動にするためにどうすればよいか白熱した討論となった。

46
・
47

省察の時間（自己）

○　第１回イベントで体験したことを基に，大単元を貫く問いについて考えさせた。発表した生徒の意見と自分の意見を比べ，受け入れたり，討論したりする姿が見られた（**図 13**）。

- 自分はまだ未完全であっても社会の人に未来を良い方向に変えていくことのできるような良い影響を与える・与えられるということ。そして，欲を言えば，自分の存在意義というものが見つかっている状態になること
- 未来に光をもたすこと。「自ら立ちつつ　共に生きること」とは異なり，年代も背景も全て多様である人たちがいる。そんな人達の誰もが納得し，楽しめる社会をそれぞれ一人一人が本気で目指し，よりよい明日のために今を本気で生きること
- 今できる最大限，本気度も 100%以上で行うことで，明日につながっていくこと。時には，他人と争ってでもいいと思うが，明日（未来）には結託しあっていけるようにすること

図 13　省察の時間の様子とその後のワークシートの記述内容の抜粋

48
～
60

企画の修正・準備・制作

○　企画に必要なものの準備・制作

・　第１回イベントの改善点として，次のようなことが生徒の意見として挙がった（**図 14**）。

・　何をしているのかわかるように看板を置いておく ・　広告には必要以上の情報を載せず，来客が欲しい情報を載せる（**図 16**）。案内図を作成する ・　スタッフをシフト制にし，お客さんとの数を調整する。その際に，スタッフなのか休憩中なのかを区別するためにスタッフＴシャツを着用する

図 14　生徒から挙がった意見の抜粋

・　イベント班は，これまでのお客さんや省察の時間での意見を基に自分たちの活動の修正を行った。例えば，SDG s カードゲーム班は，未就学児が多く来てくれていたことから，お題の内容の簡略化を行ったり，イラストを加え，イメージしやすくしたりとより多くの年代の人が楽しめるように工夫した。長期型班は，第１回イベントの意見を基に，お店の取材をしたり，アンケートをとったりすることで，よりよい商店街案内マップの姿を模索した。広報・交渉班はより多くの人たちに周知するために，アポイントメントをとり，ラジオ出演，広告のポスティング，市内の小中学校に広告の配布，PR 動画の作成等の活動を行った（**図 15・16**）。

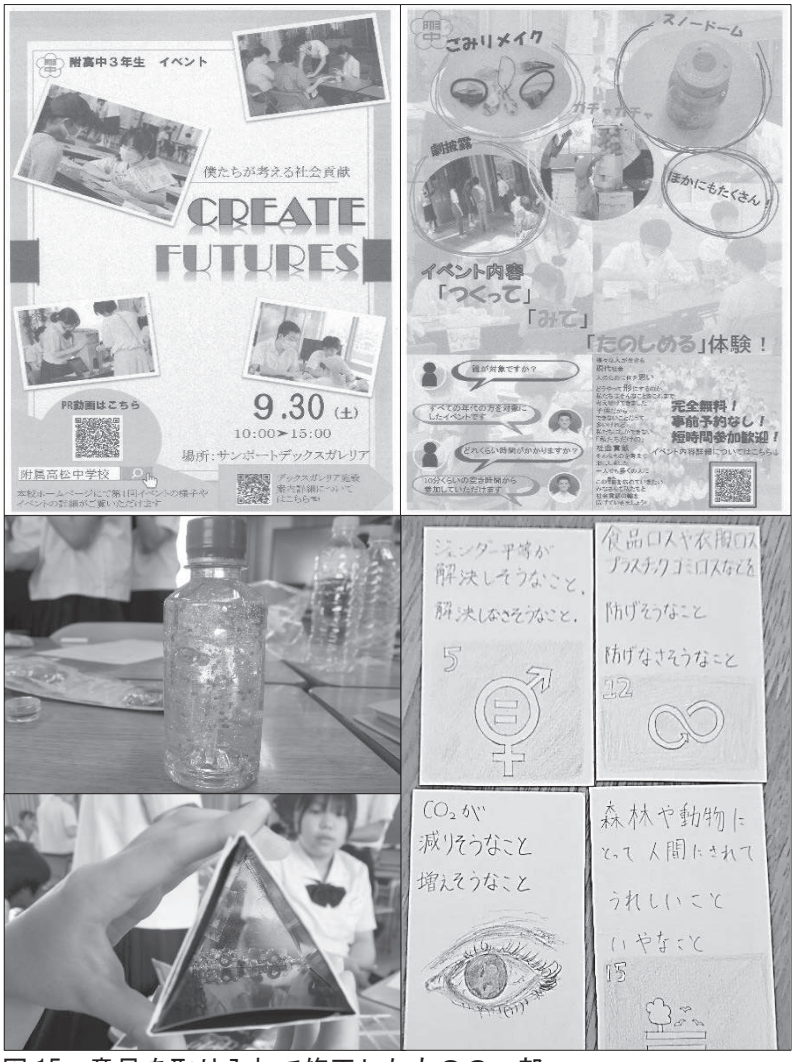


図 15　意見を取り入れて修正したものの一部

図 16　生徒の作成した PR 動画の QR コード

第２回イベント

○　CREATE　FUTURES②の開催

・　スタッフＴシャツの色やデザインは生徒が考えた。サンポートは，屋根があるため，少し暗いので遠くからでも分かるようにターコイズブルーを選択し，Ｔシャツに不必要なイラスト等を描かず，スタッフと伝わるように工夫した。広報・交渉班が作成した配置図やタイムテーブルを基に，準備をする際には，他の班員とも協力しながら行う姿が見られた。また，積極的に駅や商店街を訪れている地域の人に声を掛けたり，未就学児と関わる際には，目線や言葉遣いに配慮しながら臨機応変に活動を行ったりする姿も見られた。長期型班のある生徒はとりあえず大きな声でマップの存在をアピールしていたが，なかなか受け取ってもらえなかった。班員に「誰に伝えているのか分からないからだと思う」とアドバイスをもらい，「目を見て，差し出す」ということを意識して活動を行うようにしていた（**図 17**）。

61 ～ 66

図 17　CREATE　FUTURES②の生徒及び参加者の様子

67 ～ 74

イベントの締めくくり

図 18　全校朝礼で呼びかける生徒の様子

・　お礼状を送る相手（サンポート，高松市内の小中学校等）を生徒に考えさせ，グループ単位で作成させた。その際に，手紙のマナー等を踏まえた想いが伝わるような手紙にしたいといった願いから，管理職の先生からアドバイスをもらい作成した。

・　イベントで余った材料をどのようにするのかについて生徒に考えさせる時間を確保した。生徒は調べていくうちに，新たな活用方法や回収しているボランティア団体の存在を知り，全校生徒に呼びかけたりボランティア団体に寄付したりしたいという声が挙がった。全校朝礼で全校生徒に活用方法を示しながら呼びかけたり，ボランティア団体とやりとりを行い，寄付したりする生徒の姿が見られた（**図 18**）。

・　学んだことを後輩に繋げるために，自分たちが考える「大切にすべき視点」を書き残させた。

75 ～ 78

省察の時間（プロジェクト・自己）

・　第２回イベントでの体験を基に，「内容面・運営面・目的面」について第１回イベントと比較させて考えさせた。また，プロジェクトから自己の省察に向かうために，全員が想いを伝える機会を確保するという理由から規模を班→小グループ→全体と分けて，話し合う時間を確保した（**図 19**）。

・　今まで考えてきたことに加えて，自分の考える「未来」もイメージをよりはっきりもつことが重要である。そのためには，今自分が興味のあること・ないこと等，世界のあらゆる事物に目を向け，自分なりの考えをもつことが必要だと感じた
・　今日を生きていく上で，どういう行動をすればよいのかを考えるために逆算することを意識することが重要である。それを実際に行い，明日につなげる。人生は過程と結果の連続であるから
・　「今日に生きる」とは，自分が社会という集合の中で自分らしく生きていくこと。「明日を志す」とは，単に生きるだけでなく明日の，未来の自分や社会のよりよい姿を創造し，それを目指すこと。しかし，「よりよい」は個人の主観に依る部分が大きいものだから多くの人たちと合意形成していく必要がある

図 19　省察の時間の様子とその後の生徒のワークシートの記述内容の抜粋

79
・
80

3年間の振り返り

・　3年間の人間道徳，協働の学びで自分がどのように経験し，考えてきたのかを振り返れるように1年生・2年生で記入した大単元を貫く問いの OPP シートを見ながら自己の生き方・在り方を考えさせた（**図 20**）。

・　今僕は「人との，自分との，社会との在り方はどうすべきか」と問われたらある程度答えられる自信がある。自分の中でのあるべき自己の姿が確立していき，理想的な関わり方に想いを馳せることがあるからだ。これは小学生のときと大きく変わった点の1つだ。例えば，船の乗組員さんとの挨拶だ。僕と乗組員さんは関わりがあるし，毎日会う。そんな人との挨拶は，お互いが同じ空間にいることを認めあっていることだと分かった。同じ空間内にいるのに通りすがりの人とは，挨拶も会釈さえもしないからだ。この挨拶ひとつに学習してきた「人との関わり」を当てはめるとその役割や言葉以上の想いの部分に触れることができた。初めのコミュニケーションが現状の関係を知らせるもので，それの「あり」「なし」で接し方も変化し得るなら挨拶をしあえることが理想なのだと当たり前のことに気付いた。このことから他者との関わり方というものは自分の変化で他人をも変えられると分かった。まずは今後もっと自己のり方を考えていきたい。
・　まだ中学生になったばかりの1年生の時，自分は他者との協調という点を軽視していた。「自ら立つ」が何かについて「自分が主体、あわよくば他者を引っ張っていくことができたら」と書いていたことからも分かる。しかし，2年生になると同学年と協働したことで少し考えが変化した。「共に生きる」とは何かについて「自分が第一でなく相手が第一。相手のために進んで行動する」と書いてあった。このことから周りに対し，寛容になっていったことがうかがえる。そして，多様な年代の人たちと交流した3年生になるとより一層これが顕著になる。「自分と他者とが交わり，そして互いに成長していくことが大切」と綴っていることから自分と他者は平等であり，互いに協力して社会をよりよくしていくという思考に至った。また，自分と他者とが交流する上で，「自分にはどういうことが必要か」ということを分析し，自分なりの終着点をもつようにもなった。これらのことから3年間を通じて，自分は大人になるために必要な思考を，自分の手で獲得してきたと感じる。今思い返すととても有意義な時間を過ごすことができたと思う。
・　正直言うと1年の頃の自分はとげとげしていた。人への思いやりや配慮もなく，それがいけないことだとも思ってもいなかった。そんな自分に「自己の在り方」について考える機会をくれたのが人間道徳であった。家でも「自分はこのままでよいのか」と考え，結構悩んだ。そこで思ったのは，「軸」という言葉だ。「自分の軸」をもつことで一貫した考えができるようになる。そう考えた自分は「自分の軸」を模索した。やがて「軸」は「価値観」に変わり，少し視界が広がった。人を思いやることも少しはできるようになった気がする。「予測困難な未来でも自分の価値観が確立されていれば自分の決断に自信がもてるはず」という考えに到達した。今後自分の「価値観」でその時々の後悔しない最良の「決断」をし，人生を送っていきたい。

図 20　生徒のワークシートの記述内容の抜粋

４　実践の考察

(1) 意思決定のできる余白のある単元構成

生徒の様々な挑戦を促すための手立てとして２点工夫を行った。１点目は，生徒に意思決定をさせる場面を意図的に設定することであった。FUTURerを中心に**表２**のように決定した。自分たちで新しいことを決定していくことの面白さと責任を自覚しながら取り組む生徒の様子が多く見られた。生徒アンケート（N＝98，12月実施）においても，「MIRAIの協働の学びで，主体的に活動している」との質問に８割を超える生徒が肯定的な回答をした。

表２　生徒の意思決定場面と決定したこと

意思決定する場面	生徒が決定したこと
プロジェクトの目的	社会の中での存在意義を探す
社会に働きかける手段	・イベント ・長期型交流
社会に働きかける場所	・サンポートでのイベント実施 ・南新町商店街の活性化を目指した長期型交流

２点目の手立てとして，余白のある単元構成を行った。具体的には，イベントのプレを行う機会を確保したり，本番のイベントを２回実施したりするようにした。また，教師も生徒主体となるように，企画から運営を基本的にすべて生徒に任せるようにした。その結果，プレ，１回目イベントで自分たちの思うような結果にならなかった経験や参加者のアンケートを参考にしながら，修正をして取り組む様子が見られた（**図21**）。また生徒たちに意思決定させ，よりよい形で社会に働きかけられように試行錯誤しながら取り組ませたことで，**図 22** のような生徒の姿が見られた。このように答えのない問いに対して，

１回目のイベント後に，アンケートで指摘された点を２回目のイベントで修正して実施できた。ブースの配置を工夫したり，看板を作成したりして，人が集まりやすくなるように工夫した。また，全員が時間いっぱい集中して取り組めるようにシフトの作成をしたり，イベントの一体感を出すために，スタッフＴシャツを作成したりした。

図21　修正して実施した２回目のイベントの様子

自分事として取り組む生徒の姿から，知性を発揮し伸ばす機会を保障することにつながったと考える。

> 第１回目のイベントの集客人数が多くなかったことから，第２回目に向けて，広報活動をどのように工夫するべきか広報・交渉班の中で悩んでいた。班長は，興味をもってもらえるような広告作りを，その他の班員で，PR動画撮影を行うように役割分担をした。途中経過をお互いに報告する中で，その仕上がりや取り組みに対して，十分に満足できるものではないとお互いの批判が始まった。当初は激しく批判するだけの様子であったが，思いを言葉にするうちに，お互いにイベントを成功させようと本気で取り組んでいることに気付いた。その後は，それぞれの生徒が自分の思いや考えを伝え合い，班員同士で合意形成をはかる場面が見られた。さらに，話し合いで決定したことを実現させるために，それぞれが責任をもって，イベントの成功に向けて尽力する姿が見られた。

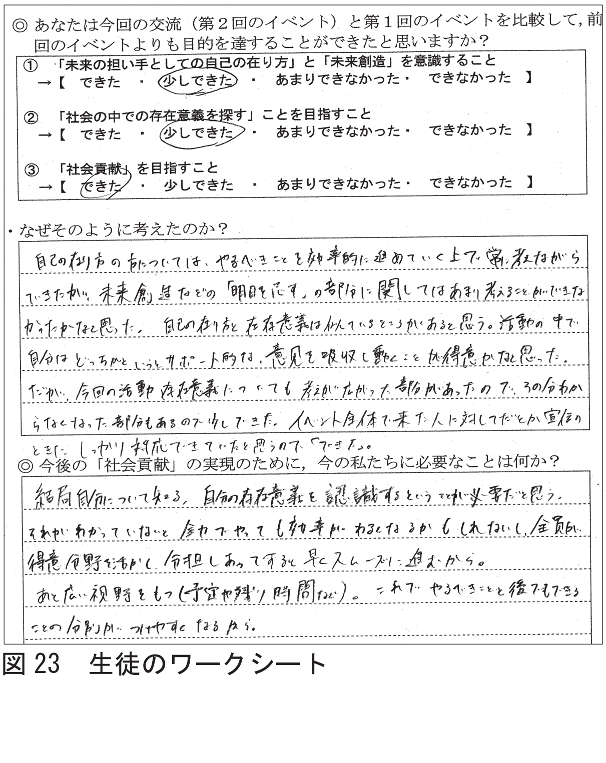
図22　イベントの成功を目指し試行錯誤する生徒の姿

実際に，イベントでは集客人数が１回目の91名に対し，２回目は358名に増加するなど生徒の工夫の効果が見られた。また，長期型班もお店の方の意見をもらいながら修正を重ねた案内マップを作成し，商店街で配布しPRすることができた。

(2) 省察性を高めるための効果的な手立て

①　大単元を貫く問いや重点を置く価値を自分事として考えるための工夫

大単元を貫く問いや重点を置く価値を自分事として考えられるようにするために，生徒なりのプロジェクトの目的や活動の軸となるテーマを設定させた。そして，プロジェクトの目的を「社会の中での存在意義を探す」，活動のテーマを「社会貢献」とした。プロジェクトの節目で，目的やテーマに沿った活動となっているかを省察させた（**図23**）。


◎ あなたは今回の交流（第２回のイベント）と第１回のイベントを比較して，前回のイベントよりも目的を達することができたと思いますか？

① 「未来の担い手としての自己の在り方」と「未来創造」を意識すること
→【　できた　・　少しできた　・　あまりできなかった・　できなかった　】

② 「社会の中での存在意義を探す」ことを目指すこと
→【　できた　・　少しできた　・　あまりできなかった・　できなかった　】

③ 「社会貢献」を目指すこと
→【　できた　・　少しできた　・　あまりできなかった・　できなかった　】

・なぜそのように考えたのか？

自己の在り方の方については、やるべきことを効率的に進めていく上で常に考えながらできたが、未来創造などの「明日を応す」の部分に関してはあまり考えることができなかったかなと思った。自己の在り方と存在意義は似ているところがあると思う。活動の中で自分はどっちかというとサポート的な、意見を吸収し動くことが得意かなと思った。だが、今回の活動存在意義について考えがなかった部分があったので、その分わからなくなった部分もあるので少しできた。イベント自体で来た人に対してだとか宣伝のときにしっかり対応できていたと思うので「できた」。

◎ 今後の「社会貢献」の実現のために，今の私たちに必要なことは何か？

結局自分について知る、自分の存在意義を認識するということが必要だと思う。それがわかっていないと全力でやっても効率がわるくなるかもしれないし、全員が得意分野を活かし分担しあってすると早くスムーズに進むから。あと広い視野をもつ（予定や残り時間など）。これでやるべきことと後でもできることの分別がつけやすくなるから。

図23　生徒のワークシート

また，大単元を貫く問いに対し生徒Ａは，はじめは今日に責任をもつことと未来の計画を両立させることが大切だという考えだった。その後のプロジェクト活動を経験しながら，責任だけでなく「中身を濃くすること」や「周りの人がいてこそ」という考えが加わっていった（**図 24**）。自分事として捉えられているからこそ，プロジェクトを通して，省察し，自己の生き方・在り方について考え，単元を通して生徒の考えが変容していく様子が見られた。

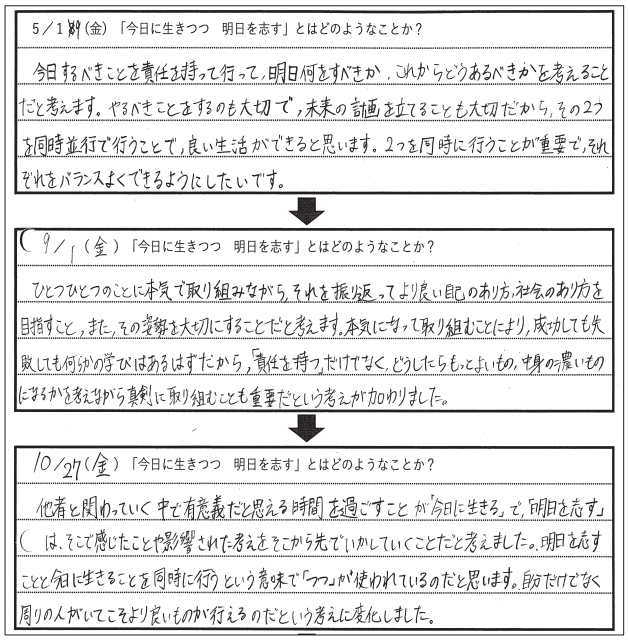


図 24　大単元を貫く問いに対する生徒Ａの考えの変容

生徒Ｂは単元の終末で，「自分は考えすぎる性格」「周りを頼り共に生きることが必要」など，これまでの人間道徳で学んだ自己や多様な他者の視点を意識しながら振り返り，「この先に求められる自己の生き方・在り方は変化していく」など，未来の自己の在り方について考えることができた（**図 25**）。

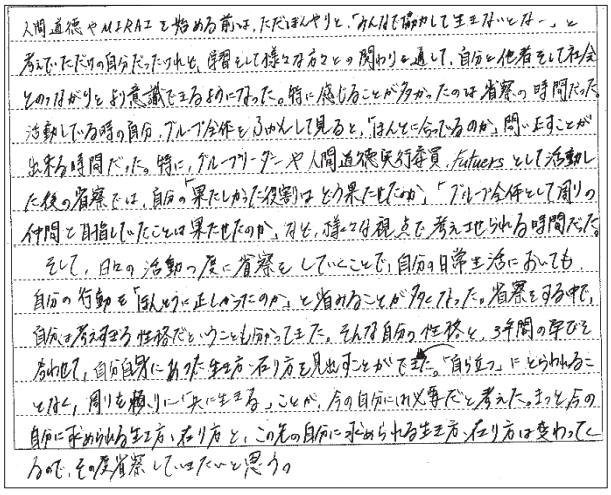


図 25　大単元の終末における生徒Ｂの記述

②　「省察の時間」の問いと意見交流の工夫

省察の時間では，毎回多くの生徒が意見を述べ，時間いっぱいまで話し合う姿が見られた。プロジェクトの省察では，よりよい形で社会に働きかけるために，自分たちがどうするべきなのか，自分の思いを語るだけでなく，仲間の意見を取り入れたり，それを踏まえて新しい考えを生み出したりすることができた。これは考えるべき点を整理して問いを立てたり，全員が意見を伝えられる機会を確保するためにチーム→小グループ→全体と分けて，話し合う時間を確保したりすることが効果的であったと考えられる。また，生徒の発言を教師が PC で入力して，スクリーンに映すことで，誰がどのような発言をしているのか，わかりやすくなるだけでなく，その後の活動や振り返りの際には議事録の役割も果たし，次の活動に生かす様子も見られた。

５　成果と課題

(1) 成果

図 21・22 の生徒の姿のように，知性を発揮し伸ばす機会を協働の学びで確保できた。これは，生徒に意思決定を行わせ，社会に働きかけるプロジェクト活動に取り組ませたことが効果的であったと考えられる。また，**図 24・25** のように自己の生き方や在り方について考えを深める生徒の姿から省察性を高めることができた。これは大単元を貫く問いや重点を置く価値を自分事として捉えられるように工夫したことが寄与したと考えられる。

(2) 課題

知性の見取り方について課題が残った。社会貢献を行うためのイベントをより良くしようと試行錯誤する様子や実際に行ったイベントでの成果物などから知性を発揮し伸ばしていく姿を見取ることはできた。一方で，個人が知性を発揮し伸ばしている様子を見取ることは難しかった。今後は，活動記録の残し方や教師の協働の学びでの生徒との関わり方などを検討していく余地があると考える。

《参考文献》

附属高松中学校「第１学年　人間道徳」『研究報告第５巻・第２号』　pp. 123-130.　2022
附属高松中学校「第２学年　人間道徳　協働の学び」『研究報告第５巻・第３号』　pp. 128-136.　2023

ＭＩＲＡＩ　　個　の　学　び

MIRAI　個の学び

今年度の個の学びは**図１**のような年間スケジュールを設定した。

課題設定の期間は，自分で考える時間と他者と意見交換をする時間を確保するために夏休み前までとした。

課題を設定した後は，学校内外で調査，交流，探究等を進めるとともに，定期的に実施するゼミに向けて探究内容をまとめ，ゼミで助言等をもらいつつ探究活動を進めることとした。

３年生の発表会と振り返りは受験時期を考慮し，それぞれ 11 月と 12 月に設定した。１，２年生の発表会と振り返りは３月に設定し，３年生の発表会と第３回ゼミでの学びや気付きを生かせるようにした。それぞれの場面における手立て，実際，成果と課題を示す。

成果と課題については①実施時期と時間，②ワークシート，③教師の手立ての３点で示す。

図１　令和５年度個の学び年間スケジュール

１　課題設定について

(1) 課題設定における手立て

課題設定の条件を「答えのない問い」と定めた。生徒には**図２**の「課題設定シート」を配付し，まずＡに「なりたい自分の理想像」を，Ｂに「興味・関心のあるもの（こと）」を書かせた。これを課題設定のための基盤とし，図書館やインターネットを利用して情報を収集したり，教師や異学年の生徒同士で議論したりして，課題を設定するよう指示した。その際には，ある程度の時間を要すると考え，４時間確保した。

課題が定まりつつある生徒には，その課題は答えのない問いであるか，どのような調査，探究等を進めるかのイメージがあるかなどについて問うこととした。その際，３人以上の教師に課題設定の経緯や考えを説明するよう指示し，自らが設定した課題が答えのない問いになっているかどうかなどを確認させた。

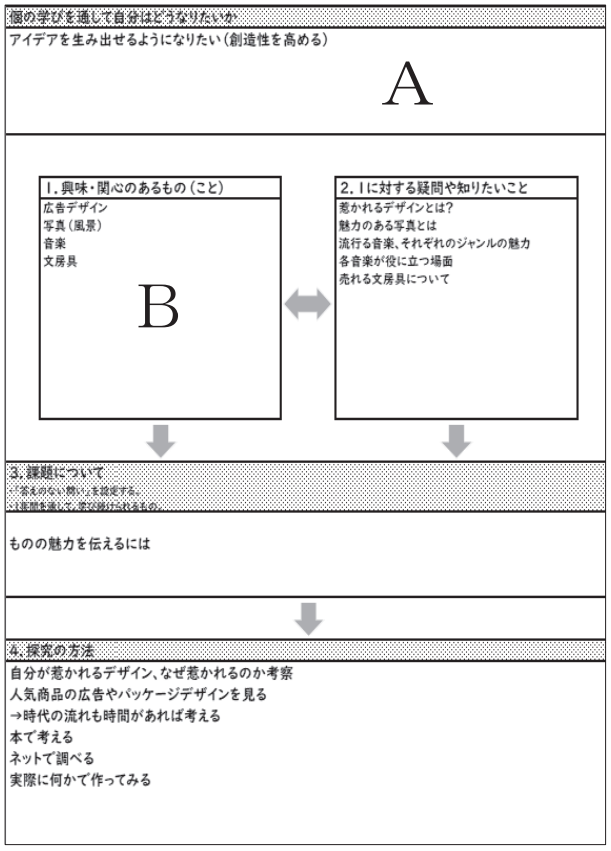


図２　課題設定シートの一部

(2) 課題設定における実際

生徒はなりたい自分の理想像と興味・関心のあるもの（こと）を関連付けながら課題を設定していた。生徒アンケートから，課題設定シートについては 90.0%の生徒から使いやすかったとの回答が得られた。また，自分の興味・関心を基に課題を設定したことについては 89.3%の生徒から有効であるとの回答が得られた（**表１**）。

また，第１回ゼミでは上級生から下級生へ，課題設定の理由の詳細や探究するプロセスの見通しについて質問する姿が多く見られた。これにより，上級生には自分の課題を見つめ直す機会となり，下級生には自分では気付きもしなかった視点を獲得する機会となった。さらに，ゼミに参加した大学生から助言をもらえた生徒の中には，探究を進めるための具体的な手立てまで踏み込んで話を聞けた生徒もいた。

表１　課題設定シートについてのアンケート結果（全校生 314 名，N=269）

	はい	どちらかと言えばはい	どちらかと言えばいいえ	いいえ
課題を設定するにあたり，ワークシートは使いやすかった	43.5%	46.5%	7.8%	2.2%
自己を見つめ，興味・関心があるもの・ことを基に，課題を設定するのは有効である	53.2%	36.1%	8.2%	2.6%
【生徒の自由記述】　ワークシートに書かれていたように自分の興味のあること，好きなことを書きだして，そこから疑問を考えることが効果的だと思いました。自分も興味があることについての課題でないと，研究していくとき面白くないのでいいと思います。				

一方で，課題設定の時間については否定的な意見が見られた。日を変えて１時間ずつ，計４時間を設定したため，連続した時間の方がよかったと回答した生徒もいた。

(3) 課題設定における成果と課題

①　実施時期と時間について

課題設定のために４時間の時数を確保したことにより，自己の内面を見つめる時間と，他者と意見交換する時間ができ，生徒は答えのない問いを見つけることができた。一方，４時間をまとめてではなく日を変えて時間を確保したため，思考が途切れがちになる生徒の姿が見られた。今後は課題設定のための時間の確保の仕方や在り方などを検討したい。

②　ワークシートについて

課題を設定する過程で，なりたい自分の理想像や興味・関心を基にしたことで，理想像をゴールイメージとし，それに近付くためには一年後に自分がどのような状態になっていればよいか，どのような知識や技能を身に付けていればよいかを考えやすく，そのための具体的な手立てを講じることができた。また，理想像あるいは興味・関心のいずれかを起点として課題を設定してもよいこととしたため，生徒は柔軟な思考，発想によって自由に課題を設定することができた。

③　教師の手立てについて

課題を設定するまでに，３人以上の教師に，生徒自らが設定した課題について説明するよう指示した。その過程で，生徒が設定した課題が１年間没入して探究できる答えのない問いになっているか，なりたい自分の理想像や興味・関心と関連付いているかを生徒自身が確認しながら課題について再考しようとする姿が見られた。一方，理想像等と関連付けずに課題を設定した生徒は，探究の過程でその方向性を見失いかけ，探究に没入できていない場面もあった。課題設定時における手立ての在り方について検討する必要がある。

２　調査，交流，探究，表現等について

(1) 調査，交流，探究，表現等における手立て

GIGA 端末に残した学びの軌跡を基に，個の学びを通してなりたい自分の理想像にどれだけ近付けたかを振り返ることで，自らの学びを俯瞰し，高め続けていく姿勢を身に付けることをねらった。そのために，個の学びに関するワークシートをすべてまとめてパッケージ化したファイルを作成し，生徒の GIGA 端末に配付した。また，各教科での学びを生かした場面の振り返らせ方を工夫した（**図３**）。具体的には，まず生徒に自分が課題を解決するために行ったことを書き出させ，その活動がどの教科の学びと関係しているかを生徒自身が分析できるようにした。そうすることで，各教科で身に付けた知性を発揮し伸ばすことを意識できることをねらった。

MIRAI（個の学び）　中間報告書（7~8月）

[redacted]

1. 現在の進捗状況
・これまでの探究で分かったことやできるようになったこと，うまくいかなかったことを振り返ろう。

インターネットで調べて、自分の予想(仮説)と比較することができた。
実験はうまくいかず、できていない。
インタビューを少しの人(目標の人数より少ない人)にしかできていない。

Plan　Do　Check　Action

2. 9~11月の探究の見通し（計画）
9月中にインタビューを目標の人数に聞く。
10月中に実験を成功させる。

3. 探究を進める上で行ったことと教科とのつながり
・これまでの探究で行ったことについて，教科などで学んだ内容との関連があれば記録しよう。

行ったこと	生かした学び	教科名
インターネットで意味を少し調べて、自分の予想(仮説)と比較した。	情報の収集・比較	社会
インタビューをおこなって、自分の課題の答えを考えるための材料にした。	インタビューの方法	国語

図３　中間報告書の一部

昨年度の反省に，ゼミの編成について，探究内容が大きく異なる生徒同士では活発な意見交換が難しかったことがあっ

た。これを踏まえ，探究内容の方向性が似た生徒同士でゼミを編成することで質疑応答や助言等の意見交換が活発に行われることをねらった。ゼミの編成については，生徒が設定した課題及び探究で扱う題材の性質等を分析し，以下の４つのグループに分類した（**表２**）。その際，下級生が昨年度の経験に基づいた上級生からの助言を得られるよう，また，上級生が下級生に助言することで上級生の思考が整理されるよう，各学年の生徒を最低１名は含むこととし，異学年集団で編成した。

表２　４つの分類に基づいて編成したグループと課題（抜粋）

①　価値に関わる課題		②　能力に関わる課題	
学年	課題	学年	課題
3	この人生は真 or 偽	3	自分のベストな時間の使い方，集中の仕方とは
2	なぜ人は”生きたい”と思うのか	2	自分好みの風景画の描き方は何か
1	趣味はどうやったら作ることができるのか	1	緊張しないためにはどうすればいいか
③　具体的な物事に関わる課題		④　抽象的な物事に関わる課題	
学年	課題	学年	課題
3	どうすればより多くの人たちに鉄道の魅力を感じてもらえるか	3	どのようなゲームが流行するのか
2	実家のうどん屋の回転率を上げるためには	2	労働は本当に必要なのだろうか
1	邪馬台国はどこにあったのか	1	戦争はなぜなくならないのか

第２回ゼミでは，個の学びの中間報告及び意見交換を，前述したゼミのグループで実施した。それぞれの個性が発揮されることをねらい，生徒自身が探究の流れを筋道立てて説明する際，口頭伝達，プレゼンテーション，映像等，各自で発表方法を選択させた。

第３回ゼミでは，これまでの課題設定や調査等に関する説明の時間を省略し，前回のゼミ以降の活動内容に焦点を当てて意見交換する時間を設けるため，ゼミのメンバーは基本的に第２回ゼミと変更せずに行った（**図４**）。ただし，３年生は既に個の学びを終えているため，１，２年生３～５名と教師，学校外の人で編成した。

図４　第３回ゼミの様子

(2) 調査，交流，探究，表現等における実際

第２回ゼミで活用した中間報告書に，これまでの探究で行ったことと教科で学んだ内容とのつながりについて説明している記述が見られた。複数の教科の学びを統合して活用するなど，知性を発揮している生徒も見られた（**図５**）。アンケート結果から，89.8%の生徒が，ワークシートが使いやすかったと回答した（**図６上**）。４つの分類に基づいてグループを編成したことにより，質疑応答において自分の探究を基にした助言等を生徒同士で行う場面が見ら

3. 探究を進める上で行ったことと教科とのつながり

・これまでの探究で行ったことについて，教科などで学んだ内容との関連があれば記録しよう。

行ったこと	生かした学び	教科名
演奏スキルのⅠ～Ⅴを繰り返し行う	繰り返し練習は確実に自身の課題と効果を明確化させられる。これは学習も同様であり，数学の演習や各教科の繰り返し演習に好影響がある。	音楽 数学 等
Ⅵ.コンクールに出場し成果を上げた	合奏で良い成果を上げることができたのは，チームでの取り組みを重視し，コミュニケーションを大切にしてきたからであり，これは社会性に通じる。	音楽 社会（コミュニティ）

図５　各教科での学びを個の学びに生かした場面（中間報告書の一部）

れ，アンケート結果からも 58.0%の生徒が意見交換を行いやすかったと回答した（**図６下**）。また，自分の課題に沿ったプレゼン資料を作成し，聞き手にとって見やすいスライドを作成したり，話し方に留意したりしている生徒が多く見られた。

一方で，グループの編成については「似ているからといって自分の課題に応用できる悩みを抱えている人がいるわけではなかった」という意見や，「違う課題の方が異なる視点からの指摘がもらえると思うので，違う課題と似ている課題の半々でグループを作った方が良いと思った」という意見があった。

第３回ゼミでは，第２回で受けた助言を踏まえて進めた探究の成果等を報告し，質疑応答が行われ，内容が深まる様子もあった。第３回ゼミのメンバー編成について，アンケート結果では 86.5%の生徒が肯定的に回答した（**図７**）。自由記述には**図８**のような肯定的な意見があった。

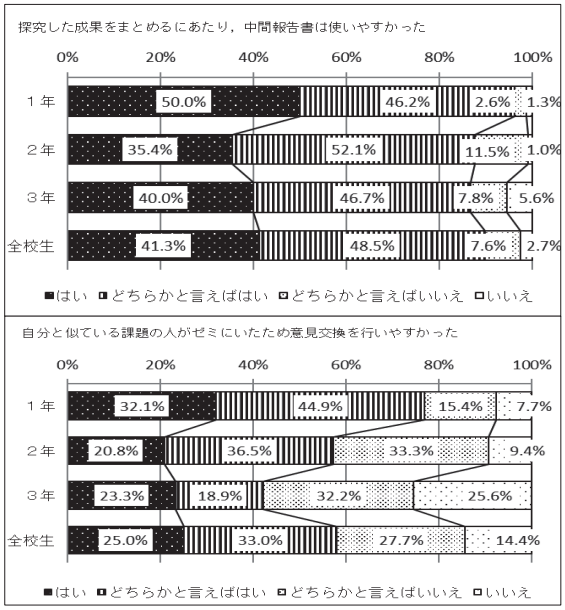


図６　第２回ゼミ後に取ったアンケート結果（全校生 310 名，N=264）

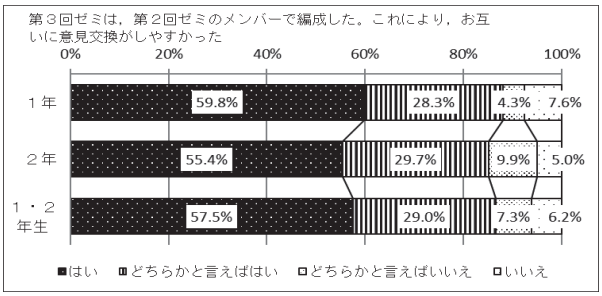


図７　第３回ゼミ後に取ったアンケート結果（１，２年生 205 名，N=193）

【２年生】
- 探究の過程を知っているので，より深いアドバイスをもらえたなと思ったから
- 前回の本人のプレゼンや，自分が発言した内容の続きのようなゼミを行えたので，ゼミを行っているときも聞いているときも視野を広げて参加できた
- 「前回提示した通り…」といったようなことがしやすく，質問や説明の時間が長くなるから
- 前の内容（発表）と比較して，どのような成長や発見があったのか知ることができるから

【１年生】
- 探究のゴールなどを知っているうえで探究の仕方の変化を感じることができたから
- 前回聞いた話より，より深く調べていたので，どんな風に調査していったのかなど，知ることができた。また，この前聞いた時と今で繋げてくれていたので，良かった
- 第２回ゼミの発表を聞いていたから第３回の発表でのアドバイスなどがしやすかった

図８　図７のアンケートに肯定的に回答した生徒の理由

(3) 調査，交流，探究，表現等における成果と課題

①　実施時期と時間について

夏季休業開始時に合わせて調査，交流，探究等を始められるように課題を設定させた。生徒は学校という場所に縛られることなく，広く社会の中でそれぞれの探究活動を行うことができた。また，第２回ゼミを夏季休業明けに行ったことで，ある程度，調査，交流，探究等を進めた段階で直面している問題について意見交換することや，他の生徒の探究方法を参考にするなどができ，それ以降の探究活動を充実させるための機会となった。

第３回ゼミの実施時期は３年生の発表会後であったため，３年生の発表を聞いた１，２年生のみで行った。そのため，３年生が探究の過程で工夫したこと等を生かしながら１，２年生の発表会へ向けて意見交換をすることができた。

②　ワークシートについて

中間報告書に「教科とのつながり」を記入する欄を設定したことで，複数の教科の学びを統合して探究方法を工夫するなど，知性を発揮することができた。一方，その記入例が技能，表現に偏っていたため，生徒の記述内容も教科の学習法に関するものが多かった。記入例の内容を今後検討する必要がある。

③　教師の手立てについて

自分と似たような課題を設定した生徒同士でゼミを編成したことで，課題の内容が似ているからこそ，自分の探究活動と照らし合わせた助言を行うなど，活発な意見交換や質疑応答が見られた。しかし，アンケート結果ではゼミの編成に対して肯定的な回答の割合が低かった。その理由としては，生徒が設定した課題の内容を基に教師がグループ分けを行ったため，生徒の思いや考えとの間にずれが生じたことや，グループ分けの基準が生徒に明確に伝わっていなかったことに起因していると考えられる。今後はグループ分けの基準を明確にし，生徒自身が自分の課題がどの分類に当てはまるかを選択できるような工夫をしたい。また，似たような課題の生徒でゼミを編成することは考え方が広がりにくいという意見があったことから，ゼミの時間と個で進める時間の在り方を明確に区分するなど，それぞれの時間の持ち方を検討していく必要がある。

第３回ゼミでは，ゼミのメンバーを固定したことで，これまでの課題設定や調査等に関する説明の時間を省略させ，前回のゼミ以降の探究内容に焦点を当てて意見交換をする時間を多く確保することができた。

３　個の学び発表会・振り返りについて

(1) 個の学び発表会・振り返りにおける手立て

今年度は，課題設定の条件を答えのない問いとしたため，発表方法が実際に製作した物を披露したり，実演したりする生徒が出てくると予想した。そのため，それぞれの成果を分かりやすく伝えることをねらい，発表方法は探究の内容や生徒の思いに応じて自由に選択できるようにした。３年生の発表会では，１，２年生に自分の興味・関心がある発表を自由に参観するよう指示した。

発表を終えた３年生には，GIGA 端末に残した学びの軌跡やゼミ，発表会の取組をもとに，個の学びを通して自己の生き方・在り方をどのように考えているかを振り返らせた（図９）。

１．１年間の個の学びの成果と課題について

・個の学びの中間報告会では、友人の課題の解決方法を知ったり、アドバイスをもらったりすることで自分の学びを深めるだけでなく、ズームに慣れたりズーム内でのコミュニケーションの工夫などを見て学ぶことで、今後社会で生活するうえで必要な力を身につけられたと思う。
・計画性をもち、準備をして、見通しをもった探究をしなければならず、終着点が見えず焦ったこともあったが、そこで生きてきたのが探究途中に自分が思った些細な気づきや意見だったので、探究過程も大切にすべきだと実感した。

２．個の学びの成果と課題を，今後どのように生かしたいか

・私は、個の学びで自己探究の課題を設定し、自分をみつめなおすきっかけとなった。普通に生活していたら考えないような問いを立てて、自分で工夫しながら問いを発展させたり答えを自分なりに導き出したりすることは、今後自ら問題を解決する時に大切になる。個の学びを負担に感じることもあったが、最後は自分なりに考えるという達成感を得ることができた。課題解決をしていく中で面白さを感じた場面もあったので、経験の幅を広げることができた。
・自分でわからないことを見つけ出して解決に向かうという流れを自分なりに行うことができたので、今後役に立つと思う。
・個の学びの結果で、自己について知ることができたので、新しい人と会ったり、自己紹介したりするときに活用したい。

図９　生徒の振り返りシート（一部）

(2) 個の学び発表会・振り返りにおける実際

実際の発表では，教科で身に付けたことを意識しながら探究活動を行ったことや，探究の過程での問題解決をどのように行ったかなどを発表する姿があった。なかには，プレゼンテーションソフトを使った資料提示から，ボールを投げる，絵を描くといったパフォーマンスを交えた発表が見られ，聴衆を意識した表現がなされていた（図 10）。

A「誰も傷つくことのない面白さとは」プレゼンテーションソフト使った発表
B「もっとよいボールを投げるには」パフォーマンスでの発表
C「１年間で，格闘技をどこまで習得し，それを行うことが出来るようになるのか」パフォーマンスでの発表

図 10　発表会の様子

表３　課題設定シートについてのアンケート結果（３年生 104 名，N=97）

	はい	どちらかと言えばはい	どちらかと言えばいいえ	いいえ
自分の興味・関心を基に課題を解決するための，よりよい方法を考え続けることができた	53.6%	27.8%	11.3%	7.2%
自分が定めた理想像に向かって調査，交流，探究等を行うことを通して，自己の生き方・在り方を考える機会があった	38.1%	28.9%	19.6%	13.4%

振り返りシートには，「自分を見つめ直すきっかけとなった」「自分なりに考えるという達成感を得ることができた」といった記述が見られた。**表３**のアンケート結果によると，81.4%の生徒が自分の興味・関心に基づいた課題に取り組む中で，よりよい解決策を考え続けることができたと感じていることが明らかになった。さらに，67.0%の生徒が自分の理想像に向かって探究する過程で，自己の生き方・在り方について考える機会を得たと感じていることが分かった。その理由を生徒に質問したところ，「将来の仕事について考えたり，なりたい大人像について考えたりすることができた」や「これから生きていく上で大切にしたいことを考えることができたから」等の回答もあった。一方で，「発表の際に時間内に収めようと意識して早口になってしまった」という意見があった。

(3) 個の学び発表会・振り返りにおける成果と課題

①　実施時期と時間について

３年生の発表会を第３回ゼミと１，２年生の発表会の前に行ったことで，１，２年生にとっては探究の途中で３年生の発表を聞くことができ，今後の探究方法や発表の仕方等の参考になった。一方，３年生にとっては，課題を設定した後の調査，交流，探究等の期間が４か月と短くなってしまったため，各学年の発表会の実施時期を見直すなど，年間指導計画を再検討したい。

また，発表の時間を，質疑応答を含め１人 10 分間で設定したが，１年間の探究活動を与えられた時間内で表現しきれないほど，伝えたい内容が膨大な量となり十分に精査できていない生徒も見受けられた。今後は，生徒個人が与えられた時間内で主張点を明確にして発表できるよう手立てを考える必要がある。

②　ワークシートについて

振り返りの際，GIGA 端末にパッケージ化したワークシートを配布し，活用させたことで，常時，学びの軌跡を俯瞰的に振り返らせることができた。特に，課題設定シートや中間報告書と，発表会資料を見比べたときに１年間の成長を生徒自身が自覚できたことは大きな成果と言える。

また，振り返りシートからは，生徒自身が調査，交流，探究等を進める上で出合った困難を乗り越えるために解決策を見いだし，実行した様子を見取ることはできたが，それが育まれた知性や省察性によるものかどうかを判断するには至らなかった。これは年度初めより，個の学びを通して育んだ知性や省察性を明確に定義し，共有しきれない状態でスタートしたためであると考える。次年度は，年度初めに教師間で知性，省察性を育んだ姿や，その見取り方を共有し，個の学びを実施したい。

③　教師の手立てについて

発表方法を生徒自身に委ねたことで，どのように発表すれば探究の成果や自分の思いをより的確に表現できるかを考えることにつながった。その結果，配色にこだわった製作物を披露したり，技能の向上を実演によって表現したりするなど，教科で育んだ知性を発揮する姿が見られた。さらに，主体的に表現方法を工夫した生徒の発表は聴衆の理解を深めることにつながり，発表後の質疑応答の活性化につながった。

①価値	この世からいなくなるってどういうこと？

課題設定の経緯

昨年度，将来どう生きていくかについて研究をした。その中で，より深く生きていくために，自分の生きがいについて考えるようになった。考えていく中で，自分の理想像を「より深く生きる人」と設定した。これに近づくため，人の人生について考えていった。人生について考えていく中で，「生きる」ということは，表裏の関係で「死ぬ」ということがあると考え，死後の世界や「死」が人の人生にとって何を意味するものなのかに興味をもった。また，「死」について考えることが，より幸せに「生きる」ことに繋がっていくと考えた。

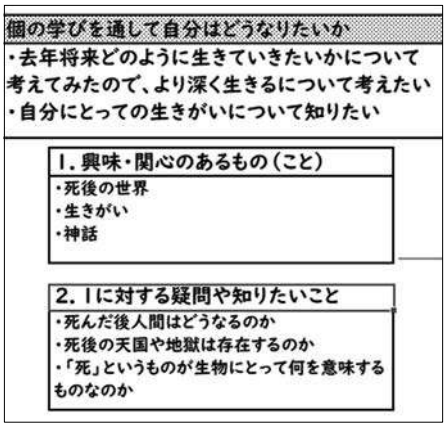


図１　課題設定シート

課題設定に向けての意見交換の時間には，「死」の概念は文化の影響を受けているのではないかという意見をもらい，国によって，また時代によっても異なるのではないかと考えた。そのため，神話にも興味をもち調べてみることにした。

また，第１回ゼミでは「死」の概念について，メンバーのそれぞれの考えを聞き，個人によって「死」の捉え方が大きく異なっていることを感じた。そこで，より多くの人の意見を聞き取り，調査したいと考え，課題を「この世からいなくなるってどういうこと？」と設定した（**図１**）。

中間報告

中間報告会では，インタビューで得た結果等をもとに発表を行った。しかし，インタビューを実施できた人数が少なかったため，理論に客観性がないのではないかと考え，不安を感じた。報告会の中では，発表に対して多くの質問や意見が寄せられ，それらに答えていく中で，自分の研究内容を整理することができた。その中でも，研究の方向性に強く影響したのは，「死がある人生と永遠に続く人生ではどちらが生きがいを感じられるのだろうか」という意見だった。これまで，「死」は当然のこととして考えていたが，もし人の人生に「死」がないとしたら，どのようなことに生きがいを感じるのだろうなど，新しい視点で研究を進められるようになった。また，この報告会を通して，インタビュー調査を行う際には，どのような人を対象にインタビューするのかが重要であると感じた。特に哲学的なテーマであるからこそ，より幅広い年齢層の人々にインタビューすることが必要であると考えた（**図２**）。

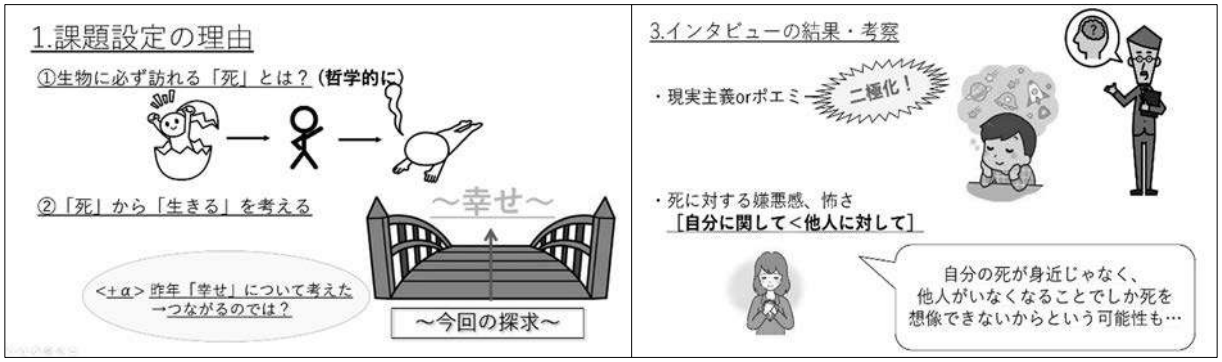


図２　中間報告会のプレゼン資料（一部）

個の学び発表会

個の学び発表会までには，中間報告会で得た学びを活かし，できるだけ多くの人にインタビューを実施した。その結果，70 人以上の人にインタビューすることができたため，自分の理論に客観性をもたせることができたのではないかと感じた。また，個の学びを続けていく中で，発表会では自分の探究をただ伝えるだけではなく，聞いている人に自分事として考えてもらいたいと感じるようになった。そのため，発表の仕方を工夫した。ただ結論をいうのではなく，疑問を投げかけたり，様々な参考文献を紹介したりした。また，論を組み立てる中で，この探究を通して学んだこと，最も伝えたいことを明確にした。「死」を意識することで「より深く生きる」ことが実現できるのではないかと考え，その結論から逆向きにプレゼン資料を作成した。また，より相手に伝えることに重点をおくために，あえて発表原稿は作らず，プレゼン資料をもとに発表を行った（**図３**）。

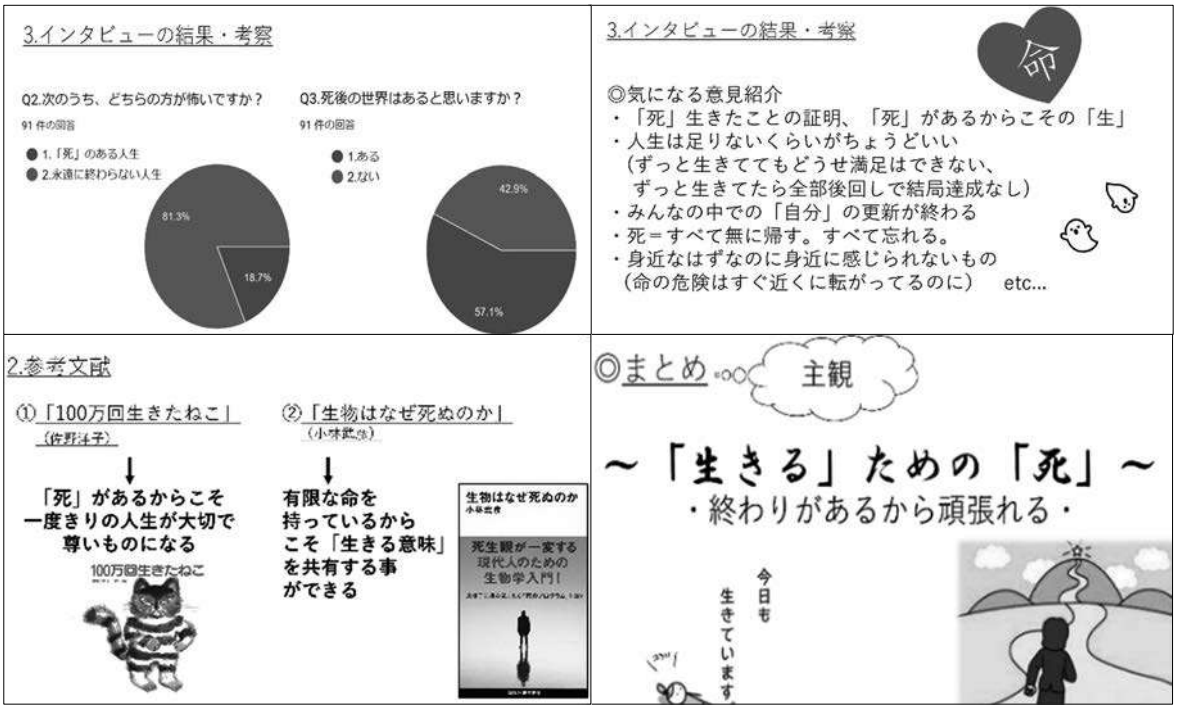


図３　発表会のプレゼン資料（一部）

1. 1年間の個の学びの成果と課題について	2. 個の学びの成果と課題を，今後どのように生かしたいか
・調べることも、インタビューも、普段の学習も活用できた発表にできたのでよかった。 ・最後に自分の意見として聞いている人に今回の探究を還元できてよかった。 ・できるのならインタビューでした質問に対する自分なりの回答を用意したかった。 ・発表の際に時間内に収めようと意識しすぎて早口になりすぎていたので、もう少し落ち着いて話せたらよかった。 ・パワポのアニメーションの具合や、パワポの画面をどの程度用いるか（指をさすなど）の塩梅をもう少し考えたい。	・発表の最後に言ったことを胸にこれからも生活していきたい。 ・探究の方法として、調べやインタビューなどいろいろあることを学んだので、今後も活かしていきたい。 ・パワポの使い方の面で学ぶことが多かったので、今後の発表の機会に活用していきたい。 ・プレゼンの際に勢いは大事だが、早くなりすぎないようにしたい。

図４　個の学びの振り返りワークシート

教師の見取り

個の学びを通して，「より深く生きる」ことについて考えた。生きることの表裏一体で「死」があると気づいてからは，「死」を考えることに焦点を当てて研究を進めた。インタビューを多くの人に実施し，発表内容により客観性をもたせるために，考察の場面では多面的・多角的に結果を分析することができた。また，探究活動を行っていく中で，聞いた人にも自分事として考えてもらいたいと思う気持ちが強くなり，伝え方の工夫をすることができた（**図４**）。自身の発表を伝えるだけでなく，発表を聞く相手を意識し，どのように受け取るのかまでを考え発表しようとしていた姿に知性が高まっていることを感じた。

①価値	偏見を無くすには

課題設定の経緯

「偏見とは何か」という疑問があった。何も考えていなさそうと言われることが何度かあった。しかし悩みはあるのでなぜそのように思われるのかが気になっていた。これは，周囲の人から自分自身に対する偏見だと考えた。なぜ，人は偏見をもち，またもたれるのだろうか。偏見とは何か。そのことを探究しようと考えた（**図１**）。

偏見のなかにも善悪があり，あってもいい偏見もあるのかもしれない。もしくは，偏見は差別を助長するものであって全くない方がいいのか，考えていきたい。

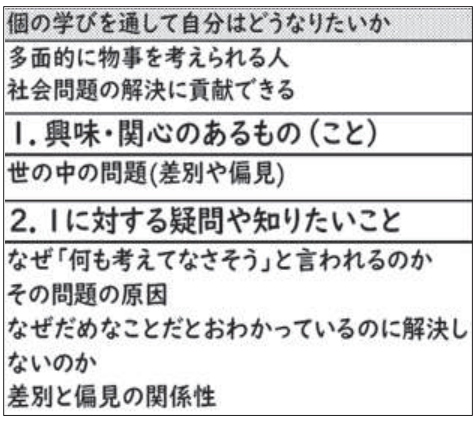


図１　課題設定シート（抜粋）

中間報告

そもそも偏見とは何かということを考えた。ゼミに参加している人に，偏見は存在しているかを確認したところ，大なり小なりみんな偏見を感じていることがわかった。身近な偏見の例をあげると，女子トイレは赤色で表示される，男の子のランドセルは黒といったような偏見が存在する。また，「おにいちゃんぽい」「ひとりっこっぽい」といった偏見も存在する（**図２**）。

また，偏見には好意的な偏見と非好意的な偏見がある。好意的な偏見は，内面的な事柄由来であり，非好意的な偏見は外面的な事柄由来であると考えた。

また，偏見には好意的なものもあると考えたが，偏見をもたれる側の考えは反映されず，偏見を持つ側の一方的な思い込みで形成されることには変わりがない。その結果，内容には関わらず，偏見は差別を助長するものであるのでない方がいいと考えた。「まじめ」という言葉を一つとっても，それを好意的にうけとめるかどうかはその人によって違う。身近なところから偏見を無くしていきたいし，その方法を探究したい。また，そのことを起点にして，世界で現在起こっている人種差別問題などにも視野を広げていきたい。

ゼミでは，偏見はあった方がいいのかない方がいいのかを話し合った。あった方がいいと思う人は，7人中３人だった。あると考えた理由としては，信頼していて裏切られるということを防ぐことができることがあげられた。また，第一印象が偏見になることもあるので，印象が薄い人間よりは，ましなのではないかと考えたようである。また，ない方がいいとはっきり思っている人は，７人中４人だった。その理由は，人を悪く思うのはよくないと言う意見であった。しかし，みんなで話しているうちに，自分の心を守ることができるならば，偏見はあってもいいのではないかという気持ちも芽生えはじめた。

図２　プレゼン資料（一部）

個の学び発表会・振り返り

偏見を人が抱くことに対して，探究を始めた当初はマイナスなイメージしかなかった。今も偏見とは，客観的な根拠なしに抱かれる非好意的な先入観や判断のことであると定義づけている。しかし，偏見は悪いことばかりではなく，多くの人にとって，その人自身の悪い経験などから，自己防衛機能として働いていることも分かった。また，人は瞬時にどう行動するかの判断を求められる。その時に正しい判断をするために偏見は無意識のうちに働く防衛機能のうちの 1 つとも言える。よって偏見にも悪い側面であるばかりではないという考えに到達した（**図３**）。発表会で，一般的に言われている偏見の概念以外のことを述べた時に，多くの人に受け入れられないのかもしれないと思い発表していたが，発表を聞いている人たちが，確かにそのようにも捉えることができると好意的に受け止めてくれた。そのことが，なによりも嬉しかったし，自分のやってきたことに自信が持てた。

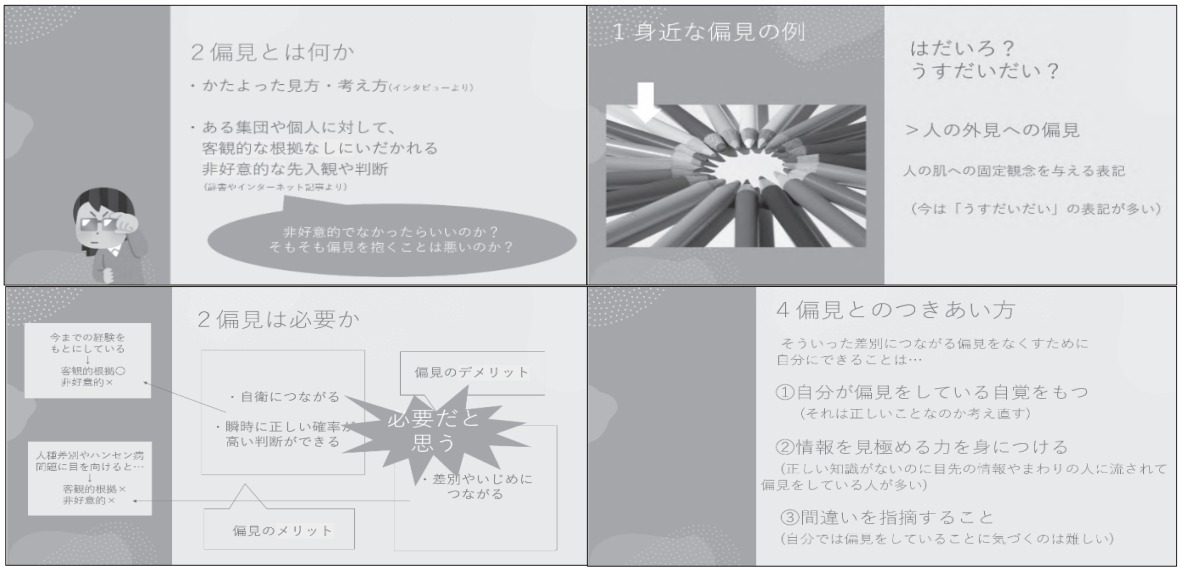


図３　プレゼン資料（一部）

I. I年間の個の学びの成果と課題について	個の学び成果や課題を今後どう生かしていくか
各教科で身に着けた考え方などを利用し、偏見とのつきあい方について考えた。時間をかけて考えることで、偏見は悪いものではないかもしれない、という逆の視点で課題を見ることができ、考えの幅が広がった。 課題は、自分ができる社会的な貢献が具体的でなかったこと。	自分の今後の人とのかかわりにおいて今回学んだ考え方を取り入れていきたい。

図４　振り返りシート（抜粋）

教師の見取り

生徒は人種差別など日本をはじめ世界中で起きている問題に関心があった。そして，なぜそのような問題が起きるのか，その原因を知ることで，社会に問題提起することができるのではないかと考えていた。その時に，ただ差別や偏見は良くないということを調査・発表するのではなく，実は偏見は悪くないのではないかなど逆説的に検証したり，「偏見＝悪」とみなされることに至った背景を多面的に考察したりしようとしていた（**図４**）。

また，生徒は１回目のゼミでは偏見は必要ないものであると結論づけていたが，ゼミで意見交流をするたびに，あってもいい偏見があるのかもしれないと何度も迷いが生じていた。そして，結論として，人が偏見を持つ理由を手掛かりに，人が傷つくことを恐れるがゆえに自分の心を守るために偏見は生まれたのだという見解にたどりついた。生徒は，今ある言葉や考え方に疑問を持つことや真偽を確かめることの大切さに気付いた。そして，自分が納得いかないことに対して，世間がつくりあげた言葉やレッテルだけで考えずに，自分の力で追及する力を身に付けた。

②能力	英語が話せるようになるためには

課題設定の経緯

自分には「計画を立てても実行できず，時間を無駄にしてしまう」という課題がある。そこで，「物事の見通しがもてる力」，「意味のある計画が立てられる力」が必要と考え，自分の理想像を「物事の見通しをもち，意味のある計画を立て，実行できる人」とした。

この理想像に近づくために，英語のスピーチに興味があったこともあり，標題の課題を定めた。英語が話せるようになるために見通しをもって計画を立て，それを実行していくことで，今よりも英語が話せるようになることに加え，自分の理想像に近づきたいという思いで課題を設定した（**図１**）。

課題設定に向けての意見交換の時間には，新たな気付きがあった。それまで英語を話すときには「日本語から英語へ，英語から日本語へと言葉を変換して話す」と考えていたが，「日本語と英語はイメージでつなげて話す」という意見をもらい，探究方法についての新たな視点を得ることができた。

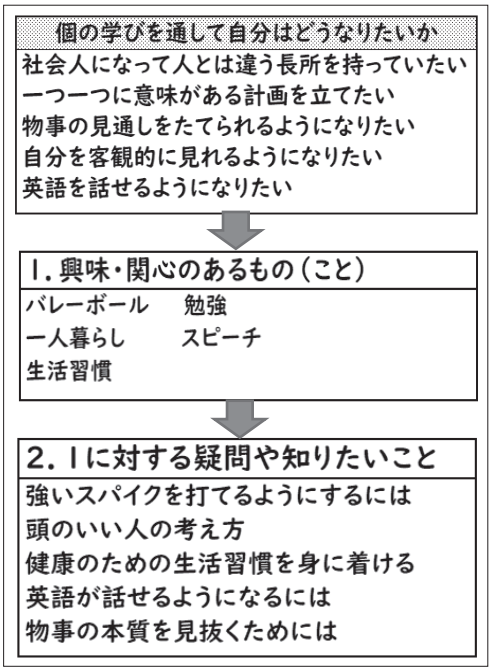


図１　課題設定シート（抜粋）

中間報告

中間報告会では，これまでの探究の成果と今後の課題を発表した。まず，英語を話せない理由を自分なりに分析した（**図２**）。そして，英語が話せるようになるための方法を情報取集しようと考えた。その際に，様々な角度から英語が話せるようになるための方法を調べた方がバランスの良い情報収集になると考えた。そのため，「塾の先生」（小学生の頃から学んでいる先生），「CA の叔母」，「インターネット」という大きく３つの視点から調べることにした（**図３**）。

そして，探究の計画を立てる際に，目指す姿とそこに向かう計画に整合性があるかを常に意識することを心がけた。「意味のある計画を立て，実行できる人」を目指しているので，その計画で本当に英語が話せるようになるのか，自分にとって実行できる計画なのかを考えながら取捨選択して４つのことを実践することにした（**図４**）。

意見交換では，２つの気付きや学びがあった。１つめは，探究方法を具体化させることである。「英語で日記を書く」「英語で話す時間を作る」という方法を考えていたが，実際に「いつ・どこで・何を・どのようにするか」を決められていなかった。そこまで考えた上での計画でなければ実行に移せない可能性もあると気付いた。２つめは，探究の成果を確認する場やゴールとなる場を設定することである。英語が話せるようになるために探究してきた成果をどこで，どのような形で確かめるのかを設定することで，探究の成果と課題が見つかったり，探究のモチベーションが保たれたりすることを学んだ。

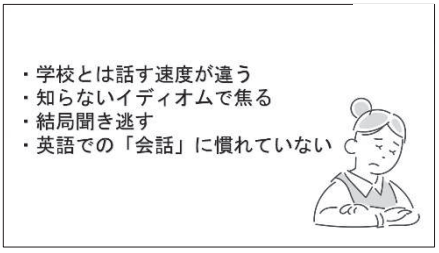


図２　英語が話せない理由の分析

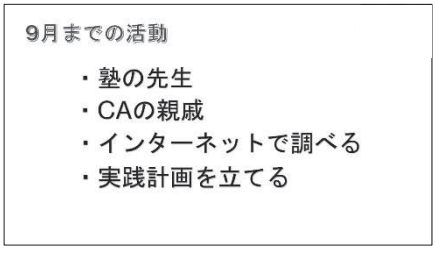


図３　調査方法

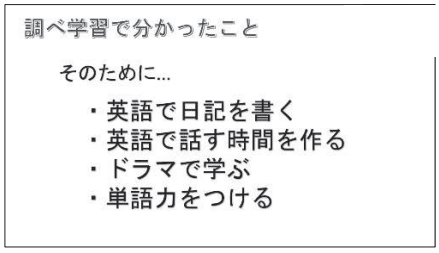


図４　探究の計画

個の学び発表会・振り返り

発表会では，探究のまとめを英語で伝えるということに挑戦した。これまでの探究の成果を発表会の場で表現できるように準備をしてきたが，多くの人の前で話すことに緊張感を抱き，話したい内容をすべて伝えることはできなかった。しかし，探究の中で頻繁に英語に関わり，継続して英語を話してきたこともあり，英語を話して間違えることへの恐怖心が軽減されていると感じた（**図５**）。

また，今回の探究で「物事の見通しをもち，意味のある計画を立て，実行できる人」という理想像を目指し，課題を探究してきたことで，理想像へ近づくために大切なことが見えてきた（**図６**）。

１つめに，具体的な目標と計画を設定することである。「英語が話せるようになる」という漠然とした目標を具体化し，「英検準一級合格」「TOEFL ゴールデンスコア」という目標を設定したことで目標達成のために必要なことが明確になった。そのため，実践計画も「いつ・どこで・何を・どのようにするか」という具体的な内容となり，実践しやすくなった。

２つめに，継続的に実行することで「習慣化する」ことである。「こうなりたい」という思いだけでは計画を実行できないときがある。目標達成のために必要だと考えたことを継続して「習慣化する」ことで，自分の気持ちに左右されずに計画を実行することができると気付いた。そして，「習慣化する」ことによって１つのことができるようになると，さらに良い習慣を目指そうと思え，習慣が積み重ねっていくことを実感することができた。

図５　英語で発表している様子

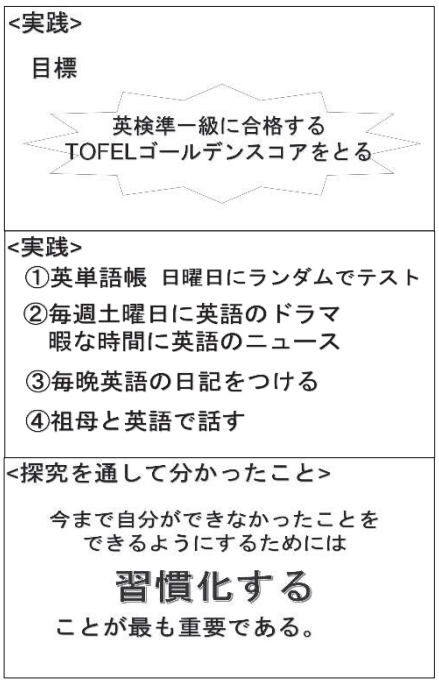


図６　プレゼン資料（一部）

2. 個の学びの成果と課題を，今後どのように生かしたいか

今回の探究から、何かをできるようにするためには「習慣化する」ことが大切だとわかった。でも、正直言ってそれは難しい。なぜなら、本当は存在しないはずの「やる気」に頼ってしまっているからだ。「やる気」というものは何かを取り組む過程で生まれてくると今回の探究で分かった。手を付けずに「やる気が出ない」と言い訳をして逃げてしまうのが現状だ。

この現状をどうやって乗り越えていくか、私の人生を通して考えていかなきゃいけないと感じた。私には今、目標があるが、それに向かって打ち込めていないと自分でも感じている。それが悔しい。

現在、私は探究の結果を生かして取り組んでいることがある。一日の初めに決意を書き出し、自分を律する。面倒くさくても5分間机に向かってみる。少しずつ目標に近づく実感を感じることができ、それがモチベーションとなって好循環が起きている。これからも「続けること」を心がけたい。

図７　振り返りシート（抜粋）

教師の見取り

情報収集する際には，英語が話せるようになる方法を幅広い情報から選択できるよう，多角的な視点で情報を集めようとする姿が見られた。また，計画を立てる際には，設定した理想像と計画に整合性があるかを考えることで常に理想像を意識し，筋道の通った探究をしようとする姿が見られた。

探究を通して「習慣化する」ことの大切さに気付いたが，その困難さを自覚し，どう乗り越えていくべきかを考え続けていた（**図７**）。その中で，不安定な「やる気」に頼らず，決意を継続させる習慣を作るために自分ができることを考え，今後の生き方につなげることができていた。

②能力	人の心を感動させられる楽器演奏の表現者になる

課題設定の経緯

将来の自分の夢を考えたとき，音楽について興味・関心が強いため，音楽に携わる職業に就きたいと思った。そのために，必要な知識や技能を身に付けることが必要であると考え，自分の理想像を「人の心を感動させられる楽器演奏の表現者になる」とした。この課題に近付くために，自分の演奏を録音し，理想とする演奏と比較して聴いたり，専門家からのアドバイスを参考にしたりすることで自分の理想像に近付くと考えた。当初，発表会での発表方法は，探求結果をプレゼンすることにしていたが，第１回ゼミでは，「発表会当日に楽器演奏をして，参加者から意見をもらう方法がよいのではないか」というアドバイスをもらい，発表方法を変更した（図１）。

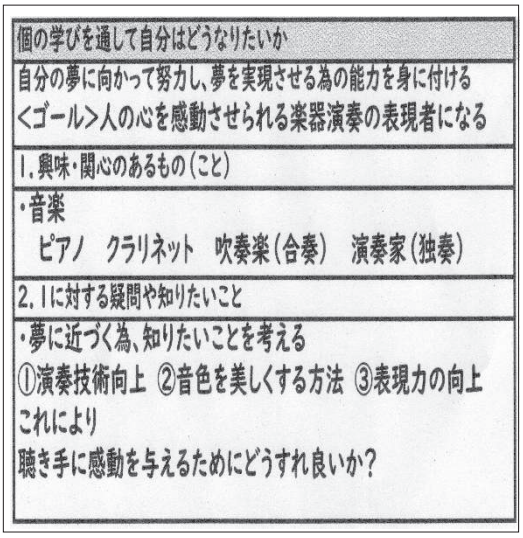

個の学びを通して自分はどうなりたいか
自分の夢に向かって努力し、夢を実現させる為の能力を身に付ける
<ゴール>人の心を感動させられる楽器演奏の表現者になる
1.興味・関心のあるもの(こと)
・音楽
ピアノ　クラリネット　吹奏楽(合奏)　演奏家(独奏)
2.1に対する疑問や知りたいこと
・夢に近づく為、知りたいことを考える
①演奏技術向上 ②音色を美しくする方法 ③表現力の向上
これにより
聴き手に感動を与えるためにどうすれ良いか?

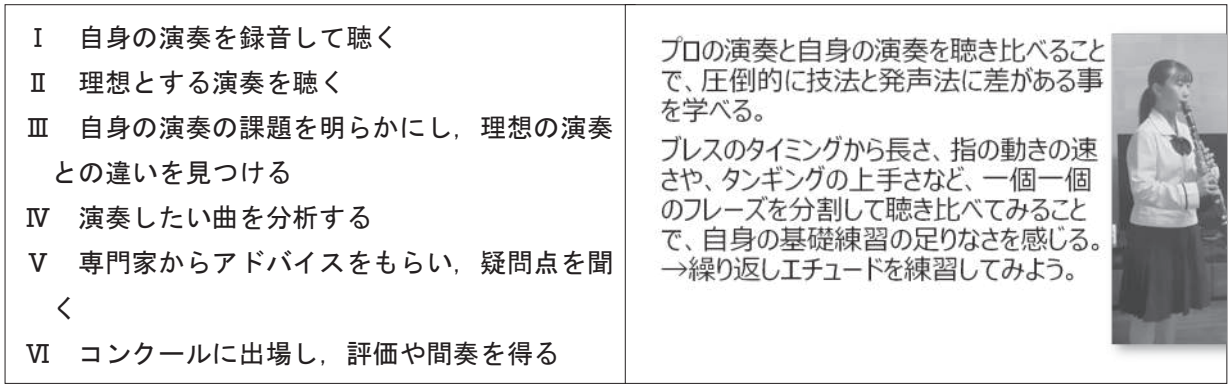
図１　課題設定シート

中間報告

課題を達成するために，探求していく音楽については，人の心を感動させられるような音楽をいくつか選曲し，その中で今の自分の技術で演奏することが可能と考える音楽を決定し，探求の方法やこれまでの成果とその課題を発表した（図２）。

人の心を感動させるためには，まず，自分の演奏を客観的に聴くことが必要であると考え，自分の演奏を毎回録音した。その結果，演奏しているだけでは気付くことができない微妙な音楽表現の違いを客観的に聴き取ることができ，音楽表現の向上につながった。また，目指したいプロの演奏と自分の演奏を聴き比べたり，複数の専門家からアドバイスをもらったりすることでよりよい音楽表現をするための参考とした。その際でも，録音した自分の演奏を聴くことは有効的であった。また，人の心を感動させるための表現力を身に付けるために，美しい音色やフレーズ感を表現するための基礎練習（演奏技術の向上，音色を美しくための姿勢や呼吸法）が必要であることが分かった。

探求活動を続けていった結果，吹奏楽コンクールでは目指していた結果を出すことができたが，個人で出場したコンクールでは，目指していた結果を出すことができなかった。この結果について，「各探求活動を具体的に実施していくのがいいのでは」とゼミに参加している人からアドバイスをもらった。また，複数の専門家からのアドバイスをもらった中で，微妙にアドバイスの内容が異なったり，時には真逆のアドバイスがあったりしたため，どのように音楽表現することが課題解決につながるのかを今後考える必要があると考えた。


Ⅰ　自身の演奏を録音して聴く
Ⅱ　理想とする演奏を聴く
Ⅲ　自身の演奏の課題を明らかにし，理想の演奏との違いを見つける
Ⅳ　演奏したい曲を分析する
Ⅴ　専門家からアドバイスをもらい，疑問点を聞く
Ⅵ　コンクールに出場し，評価や間奏を得る

プロの演奏と自身の演奏を聴き比べることで、圧倒的に技法と発声法に差がある事を学べる。
ブレスのタイミングから長さ、指の動きの速さや、タンギングの上手さなど、一個一個のフレーズを分割して聴き比べてみることで、自身の基礎練習の足りなさを感じる。
→繰り返しエチュードを練習してみよう。

図２　プレゼン資料

個の学び発表会・振り返り

中間報告会でもらったアドバイスや課題を基に，各探求方法の達成度を数値化し，その結果を発表した。自分の演奏を録音して音楽表現について聴いたり，コンクールに出場して得られた評価や複数の専門家によるレッスンで得られたアドバイスを参考にしたりしたことの達成度を数値化することによって，課題達成のために大変参考となった。しかし，音楽を深く分析したり，成り立ちの背景を調べたりすることはあまり探求できなかった。音楽を深く知ることで音楽表現が豊かになり，その結果，人の心を感動させられる音楽表現につながると思う（**図３**）。また，複数の専門家からのアドバイスやコンクールの評価について，必ずしも同じ内容のアドバイスや評価内容ではなかった。そこで，もらったアドバイスや評価をそのまま鵜呑みにするのではなく，自分がどのように音楽表現したいのかを他者からの評価やアドバイスをもらうことで改めて考えて取り組むことができ，人の心を感動させる音楽表現につながった。また，発表方法については，当初楽器演奏することにしていたが，発表会までに音楽表現するレベルまでに至らなかった。ゴールを見据えて綿密な計画を立て取り組むことが必要であることが分かった（**図４**）。

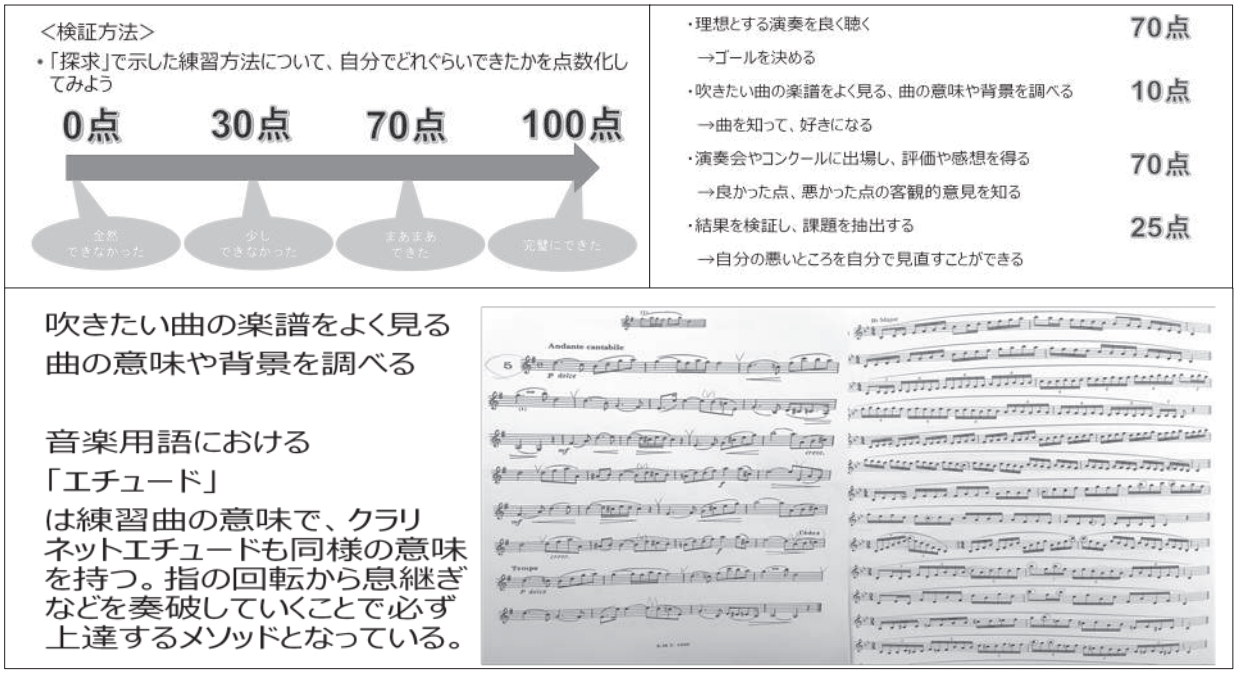


図３　発表会で使用したスライドの一部

1. 1年間の個の学びの成果と課題について	2. 個の学びの成果と課題を，今後どのように生かしたいか
・探求前後で新たな気づきがあった。	・自分のクラリネット技術向上に活かしたい →練習表を作ったためその練習計画をもとに練習する
・自分のことを見つめなおす機会となった。	・練習において自分の反省すべきところ改善していきたい
・自分の中で課題だったことを直すきっかけをつくれた。	・自分に合った練習方法を見つけたい
・すべてが計画通り進んだわけではない。	・実際に練習方法を試して、コンクールや演奏会などで評価を得たい
・自分の反省すべき点を見つけた。	

図４　振り返りシート（抜粋）

教師の見取り

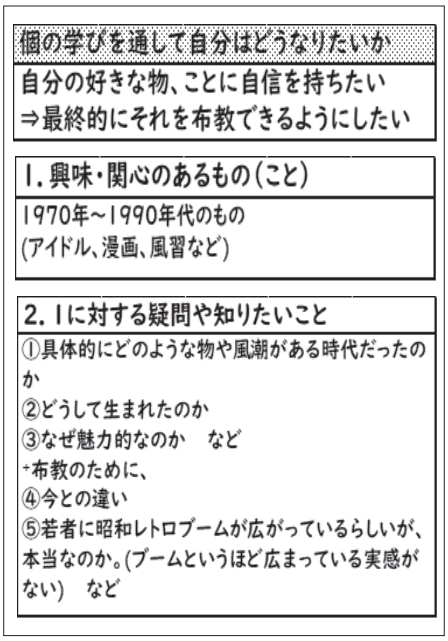
人の心を感動させるために，音楽を多面的な視点で捉え，理想とする音楽と自分の演奏を比較鑑賞しながら音楽表現につなげていくという音楽科での学びを生かしていた。また，中間発表会まではゼミや学校外の人など他者からの評価やアドバイスをそのまま受け入れることが大切だと考えていた。「どのような探求の仕方がより音楽表現につながるのか」や「自分がどのように音楽表現をしたいのか」など，課題を達成するために問い直していこうとする姿が見られたが，プレゼンでの発表に留まり，実際に演奏表現するまでに至らなかったは残念であった。

③具体	私は昭和後期～平成初期の文化になぜ魅力を感じたのか

課題設定の経緯

自分の好きなものに自信をもちたいと考え，最終的に「自信をもって他の人に勧めたい」という理想像を設定した。その時に，自分が興味・関心のあるもの・ことは昭和の 1970 年～2000 年代の文化や物，雰囲気等だと気付いた。また「今との違いは何か」「なぜそのような風潮になったのか」等，多くの知りたいことが出てきた。また「それだけ知りたいことがあるのはなぜか」から「なぜ好きなのか」と考えるようになり，初期課題設定を「1970 年代～2000 年代の文化になぜ魅力を感じたのか」とした（**図１**）。

第１回ゼミで教師から「(年代の）範囲が広いのではないか」というアドバイスをもらった。確かに特定の期間が好きだったが，語れるほどではなく「にわか」だったことや，他の年のものも好きだったこともあり，課題をまとめて自分が好きな一番厚みのある期間を探究しようと考えた。また現代と比較しても，やはりでアイドルが好きだったので，「昭和後期～平成初期の文化になぜ魅力を感じたのか」に修正した。


個の学びを通して自分はどうなりたいか

自分の好きな物、ことに自信を持ちたい
⇒最終的にそれを布教できるようにしたい

1. 興味・関心のあるもの(こと)

1970年～1990年代のもの
(アイドル、漫画、風習など)

2. 1に対する疑問や知りたいこと

①具体的にどのような物や風潮がある時代だったのか
②どうして生まれたのか
③なぜ魅力的なのか　など
+布教のために、
④今との違い
⑤若者に昭和レトロブームが広がっているらしいが、本当なのか。(ブームというほど広まっている実感がない)　など

図１　課題設定シート（抜粋）

中間報告

大学生から「現代のアイドルの何が魅力かというと，今推せることが魅力だ」と反対の立場の意見を言われた。そこから「今推せないことに魅力を感じたのか，つまり過去のものだから魅力を感じたのか」と考えた。答えは「いいえ」で，今魅力を感じている古いものも当時は新しかった。自分がその時代に生まれていたら，おそらく存在さえ知らないで頭の上を流れていっただろうし，もっと古い時代のものを好きになっていたかもしれない。

探究方法は，初めインタビューやアンケートを計画していたが，結局他人とは関係がないことに気付き，自分と向き合い深めていくようになった。また教科で学んだ内容では理科の「反駁」，一つの結果に対して考察・結論を出すことや数学の「逆から考える」こと等，考え方についてのつながりはあった。「私は 1980 年代以降のアイドルになぜ魅力を感じなかったのか」と逆から問いを立て，友達にアイドルの顔写真を見せて「同じ顔に見えるか」というアンケートを行った。自分には現代のアイドルの顔は皆同じに見える。昭和のアイドルは顔に特徴があるが，逆に皆同じ顔に見える人もいることが分かった。先入観は魅力によって，魅力は興味によって生まれる。興味は先入観の元となり，それぞれ深く関係しているのではないかと考えた（**図２**）。

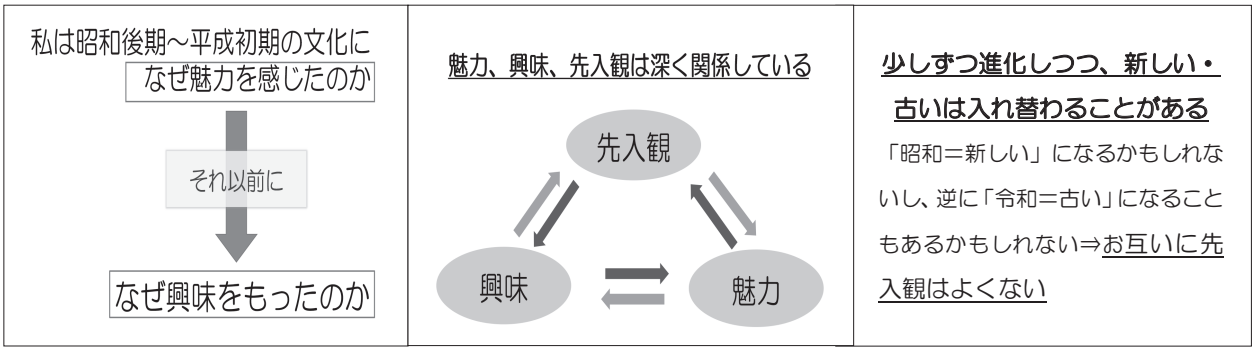


図２　中間報告会のプレゼン資料（一部）

個の学び発表会・振り返り

自己の生き方・在り方について，他人とかぶるのが嫌，人にまねされるのも嫌，自分の能力や頑張りをまねされたくない性分だということは探究によって確証を得た。昭和は人とかぶりづらい。

また，現代の曲は自分には合わないという先入観に近い思い込みがあったかもしれないことが分かった。現代曲は必然性があれば聴いていて，印象に残りやすい工夫がされているはずなのに覚えられない。やはり歌いやすい・覚えやすい昭和の曲の方が思い浮かぶ。昭和のアイドルは特徴があり，素に近い姿が見られる。人としてはつくっているかもしれないが，アイドルとしてかぶっていないのが魅力である。

「私も昭和が好き」という人が結構いるということが新しい発見だった。今までは新しいところに触れてこなかった疎外感や謎のプライドがあった。「私，離れすぎてないかな」と，乗り切れていない私がちょっと薄れた。自分の好きなものは根拠がはっきりし，「好きでいい」と思えるようになった。日常生活なら今の時代がいい，文化や雰囲気は昭和がいい，何でもいいわけではないことも分かった。

新たな課題は科学的根拠がない・客観的ではないことで，誰かが「違う」と言ったら崩れてしまう。また，他の風潮や雰囲気はどうするのか，という疑問が残った（**図３，４，５**）。

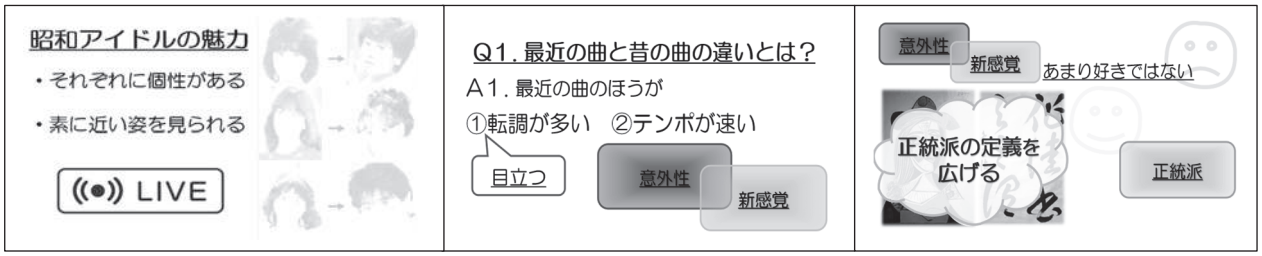


図３　発表会のプレゼン資料（一部）

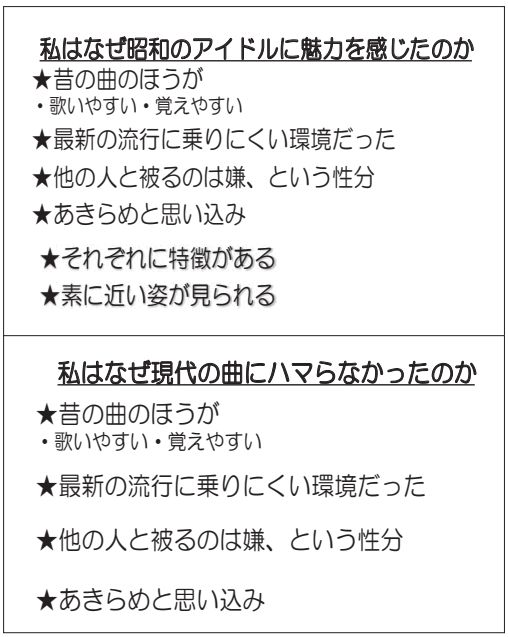


図４　まとめのプレゼン資料（一部）

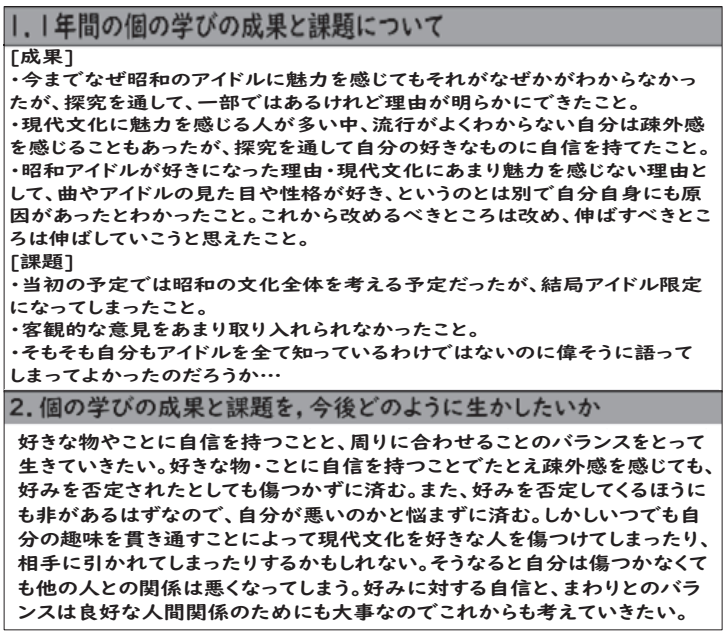


図５　振り返りシート（抜粋）

教師の見取り

自分の好きなもの，つまり具体を取り上げて課題設定したために，探究過程や意見交流において他者の意見等をあまり参考にできず，客観性に欠けると判断していた。しかし，「逆から考える」ことを常に意識しており，物事や他者の発言等の逆の視点から問い続けたことで，より深く自己を見つめ直し，思い込みや先入観の可能性に気付けたと考える。また，普段から個人の好みを公にしつつ，人間関係とのバランスにも配慮していたことがうかがえる。個の学びを通して「好き」の根拠が明確になったことで，自信にも繋がり，「好きなものに自信をもち，他の人に勧めたい」という理想像に近付けたのではないか。

④抽象	辺境（グレーゾーン）の民族意識はどのように形成されるのか

課題設定の経緯

図１上の通り，ロシアのウクライナ侵攻に関心を持ち，そこで確立あるいは対立する，辺境に住む人々の民族意識がどのように形成されるのか，また国境はどのように引かれるのかについて，疑問に思った。このような社会における「なぜ」を明らかにし，物事を多面的に深く考えられるようになりたいと考え，探究課題を設定した（**図１中**）。

課題設定に向けた意見交換会では，大学生から調査対象の規模が大きすぎるため，調査可能な範囲に限定した方がよいのでないかという助言を得た。これを受けて，誰を対象としてどのように調査するかを吟味した。その結果，調査対象を自分のルーツである小豆島とし，遠く離れた地域ではなく，自身の生活圏における民族意識を扱うことで，より具体から一般化・理論化することを目指した。具体的には，香川県，岡山県，大阪府の辺境となる小豆島の人々を対象に質的にはインタビューを，量的にはSNSを活用してアンケート調査を行うこととした（**図１下**）。

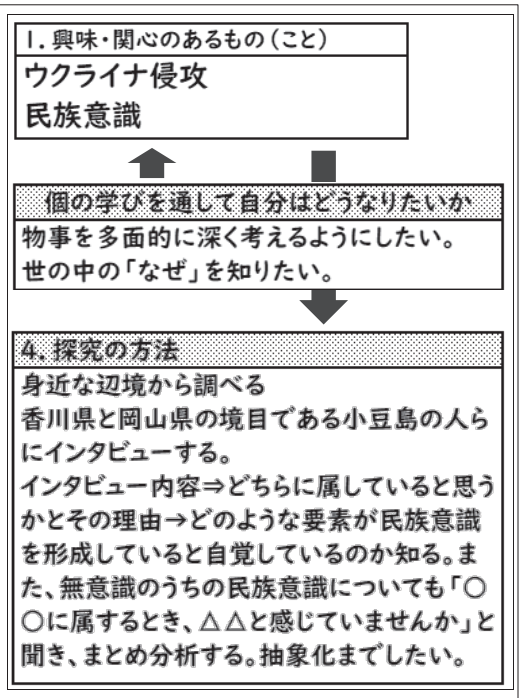


図１　課題設定シート（抜粋）

中間報告

中間報告会ではガザ地区関連のニュースを例に同一地域に暮らす人々が二分されることを取り上げ，民族意識はどのように形成されるのかという問題提起から報告した。そして，本探究では民族意識を「『私は，ここに属している』と思える集団意識」と定義して進めた。本探究から現代社会で見られる事象を一般化するため，小豆島の人々は自らがどこに帰属していると自覚しているのか，島外へは主にどこへ出かけることが多いかなどについて，複数の仮説を立て，量的調査を行うこととした（**図２**）。

アンケート項目作成の際，なりたい自分の理想像に設定した，物事を多面的に深く考えられるようにするために方言や食文化，親族の居住地等の環境，政治的関心等，様々な視点からのアプローチを意識した。小豆島に住む人々より得た回答からその関連を考察した。方言に着目すれば語尾に「～ねん」を用いる関西弁の割合が「～けん」を用いる讃岐弁や「～じゃ」を用いる岡山弁よりも高かった一方，島外へ出かける際の行き先や親族の居住地に着目すれば，共に８割超が香川県であった（**図３**）。探究を始めた当初，辺境の民族意識は，多くの地域との結び付きの強さによって形成されるものと考えていたが，人々の民族意識には他の要素が大きく関わっているのではないかと考えた。

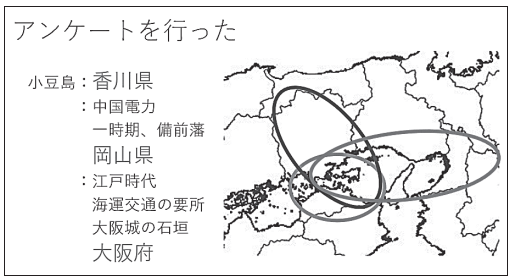


図２　小豆島の民族意識の範囲

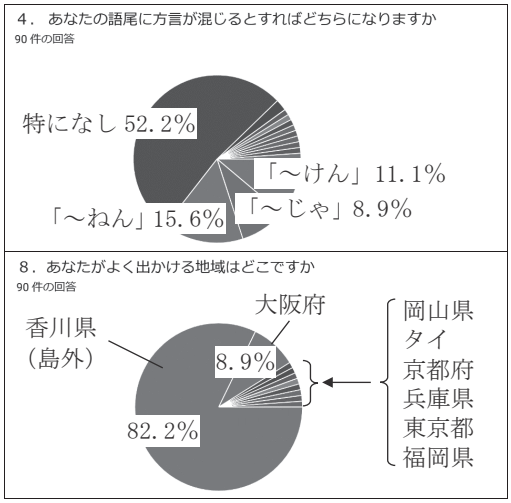


図３　アンケート結果（抜粋，凡例・数値の加筆は報告者による）

個の学び発表会・振り返り

物事を多面的に深く考えられるようになりたいという理想像に近付くために，インタビューやアンケート調査の結果を細かく分析した。すると言葉による表現のうち，「チャラ書き」「えらい」という表現を使うほとんどの人が岡山県に親族がいることが分かった。言語と生活環境は密接なつながりがあると言える。民族意識の形成については，正確に答えられる首長の氏名は香川県や高松市が多く，生活圏流動先においても岡山よりも高松が多かったことから，空間的な位置関係よりも行政的な区分による帰属意識が先行することによるのではないかと考えるようになった（**図４**）。

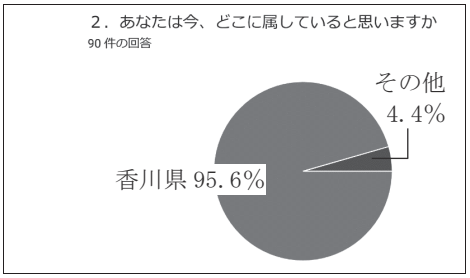


図４　アンケート結果（抜粋，凡例・数値は報告者による）

発表会では，小豆島を事例に調査・探究・考察をした結果を踏まえ，南スーダンにおける紛争について考察したことを発表した。2011 年に新国家建設後も紛争が止まない南スーダンは，人々の様々な願いや思惑が交錯する辺境の最たる地域と言える。この地域では，対立する民族間で使用する言語や生業が類似しているという特徴があり，信仰する宗教も同一である。その一方で，紛争が起こっている以上は人々の安心や居住の心地よさが得られる地域ではないことから「文化的共有」が見られる地域とは言い難い。ここでは，大統領の出身部族であるディンカ族 100 万人と，副大統領の出身部族であるヌエル族 150 万人が対立している。民族意識の対立の主たる要因は，この指導者の違いによるものと考えた。民族意識の形成に大きく寄与しているのは，指導者や信仰者の存在，つまり政治的な外的要因である。小豆島の人々は，岡山県や大阪府に属しているとの意識よりも，香川県に属しているとの意識の方が強い。これは行政区分によるもの，つまり政治的な外的要因である。民族意識の形成過程には，人々のルーツや文化・慣習等々，様々な要因が考えられそうである。平和な地域であれ，紛争地域であれ，辺境ではいくつもの部分的な文化の共有が見られるであろうが，指導者の存在や，指導者による政治的抑圧のような目に見えるあるいは見えやすい外的要因に釣られて形成される力の方が強く現れるのではないかと結論付けた（**図５**）。

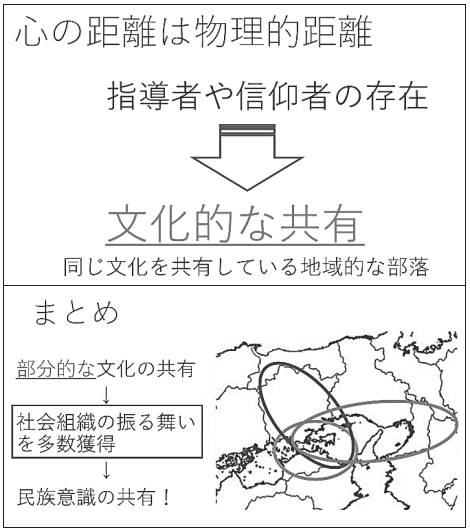


図５　プレゼン資料（抜粋）

2. 個の学びの成果と課題を，今後どのように生かしたいか

日常的に物事を考える癖はこの二年間でついたように感じる。本当の自由の上での探究だからこそ、今自分が持っている疑問のストック数がカギとなっていた。疑問を持つことについて、疑問の抱き方がうまくなった。そして、その疑問に対するアプローチの仕方も色んな人の発表を見ていくうちに多様になっていった。

今後、人の前に出て自分の考えたいことを伝えるような発表の場は少なくむしろある目的が設定された上での発表が多くなるだろう。その時は今回学んだ多岐にわたるアプローチの仕方を使っていきたい。また、自分の考えを整理するときにも、日常生活にアンテナを張ることや、疑問を抱くことは大切だと思うので、積極的に学びを応用したい。

図６　振り返りシート（抜粋）

民族意識の形成について一年間調査・探究することを通して，社会における「なぜ」を明らかにしてきた。様々な理由を考察し，それらの関連性や各理由の妥当性を検証する中で，疑問の抱き方の変化や日常生活での視点の持ち方の意識化等，物事の考え方に変化があった（**図６**）。

教師の見取り

当初は，ウクライナやガザ地区等，世界で起こっている事象に対して抱いた「なぜ」の解決を目指していた。しかしゼミで得た助言から，探究等するための材料を身近な地域に求めたことで，インタビュー内容やアンケート項目の設定やその結果の分析において，多面的に捉えることができたと考える。また，自分が導いた結論を批判的に捉え直すことを繰り返したことで新たな疑問を持つようになり，他者の発表を聞いて探究方法等を再考する姿も見られた。これらの姿から，省察性の高まりが感じられた。

養　　護

チーム学校として健康相談を進めるために養護教諭が果たす役割

―アセスメントシートを活用した多職種連携―

青　木　早　貴

要　旨　養護教諭が，アセスメントシートを活用してコーディネーターの役割を果たし，関係者で多職種連携を図りながら生徒の支援を行った。健康観察の視点を取り入れたアセスメントシートに改良したことで，教員の気付きを多職種で共有でき，専門的視点で多面的に生徒の課題をアセスメントすることができた。また，ICT の活用によって，専門スタッフ同士でアセスメントを相互理解でき，生徒の支援方法を検討する一助となった。

キーワード　アセスメントシート　多職種連携　ICT の活用

Ⅰ　研究主題について

近年，生徒を取り巻く社会環境は大きく変化している。それに伴い，生徒の育ってきた生活背景も多様化，複雑化しており，生徒が抱える多様な課題と関連していると考えられる。児童生徒の自殺者数や児童相談所における児童虐待相談対応件数は過去最多を更新しており，憂慮すべき状況である。また，不登校生徒も年々増加傾向にあり，中学生の 20 人に１人が不登校となっているなど，様々な課題を抱える子供たちが多くいることが分かる。

本校でも毎日の保健室対応で，周囲からの反応を事実以上にネガティブに受け取ったり，ストレス対処がうまくできずに負の心情をため込んでしまったりするなど，様々な課題を抱えた生徒がいると感じている。過去３年間の本校の健康相談の事例を振り返ると，健康相談の内容は，心因的な背景の場合が最も多くなっていた。その背景には，行動特性や認知特性等の個々が抱える課題が存在しており，スクールカウンセラー（以下，SC）やスクールソーシャルワーカー（以下，SSW）等の専門性をもつスタッフと連携した事例も多かった。

従来，健康相談は学校医や学校歯科医が行うものとされてきたが，平成 20 年の学校保健安全法の改正によって，養護教諭や学級担任等が行う健康相談も法に明確に規定された。このことに関して，「学校保健法等の一部を改正する法律の公布について（通知）」(2009) では，「児童生徒の心身の健康課題の多様化に伴い，組織的に課題解決にあたることが必要であることから，学校関係者の積極的な参画が求められた」と示されている。健康相談を進めるにあたり，関係者同士の連携を円滑にすることが一層重要となる。

中央教育審議会答申 (2015) では，チーム学校における今後の養護教諭の役割について，SC や SSW 等の専門スタッフとの協働や協働のための仕組みやルール作りを進めることの重要性が示されており，ますます校内外の連携の要としての働きが求められている。現在，SC，SSW の学校配置が進み，SC，SSW は保護者や生徒，教員の相談等の支援を行っている。今後，チーム学校の一員として，SC，SSW が専門性を発揮できるように，養護教諭がどのような働きを果たすことが必要なのかを明らかにするため，本研究主題を設定した。

Ⅱ　研究の内容及び経過

１　昨年度までの取組

昨年度は，健康相談の中で，養護教諭の専門性を発揮する場面と養護教諭の職務の特質を生かせる場面を分析した。そして，養護教諭は，健康課題の質を見極め，継続支援や受診の必要性を判断する過程を中心的に進めていくことで，主になって生徒と関わる学級担任のサポートをしつつ，ともに生徒の健康相談を進め

ていく関係を築いていくことが重要だと考えた。そのために，保健室での対応や日々の生徒の健康観察から生徒の異変に気付くこと，心身の健康に関してアセスメントしていくこと，学級担任等からの情報をもとにSCやSSW等の専門スタッフとのスムーズな連携を図ることを重視した。生徒の実態を把握する目的で，養護教諭の専門性を生徒理解に生かせるように，生徒の情報とそれに対するアセスメントを記すことができるアセスメントシートを作成した。アセスメントシートを活用することで，支援に関わるSC，SSW，教員間の情報共有が円滑になった。SC，SSWに生徒の状況を伝え，支援の助言をもらうことができたため，学級担任と養護教諭が連携する上で，専門スタッフの意見を参考にしながら支援を検討できた。また，養護教諭に集まった情報を整理するためにも有効であり，情報の偏りに気付けたり，生徒の強みにも目を向けたりすることができた。しかし，アセスメントシートの記入内容や形式について，専門スタッフからの情報やアセスメントをまとめやすくなるように検討する必要があるという課題が挙げられた。

2　今年度の取組

(1) 概要

今年度は昨年度の課題から，アセスメントシートの構成について検討し直し，多職種全員が活用できる形を模索した。昨年度は，養護教諭が関係者からの情報をまとめ，アセスメントシートを作成する形態をとっており，チーム学校としての連携を図る仕組み作りとしては不十分であった。そのため，今年度は関係者がそれぞれの立場で書き込み，様々な専門的視点から生徒の課題を探ることができるよう工夫した。そして，効率良く情報共有を実施し，生徒理解を深められるようにICTでのアセスメントシートの共有を行った。アセスメントシートとICTの活用を手段として，養護教諭がコーディネーターの役割を担い，多職種が連携しながら生徒支援を実施することを目指した。

(2) 今年度の取組につながる多職種連携の現状

学校では個を対象とする場合に，多職種での連携を図ることが多く，SC，SSW等の専門スタッフは，コンサルテーション等の補助的な支援を行うという形態が多い。連携が生じる契機として考えられるのは，支援者自身の限界認識や他者からの課題の指摘等がある場合である。すなわち，教師が自分一人では課題を十分に把握できないと思ったり，生徒や保護者の課題に対して教員が不安や限界を感じたりすること等である。次に，連携を図る際に対象とされるのは，学級担任，校内の教職員(特に養護教諭),SCの順に多いとされている。また，健康相談における養護教諭の連携について，徳山 (2009) は連携を図る上で「最も基本となるのは，養護教諭と学級担任との連携であり，この連携の在り方が支援の成否を決定付ける場合が多い」と述べており，連携において養護教諭が果たす役割は大きいと考えられる。三村ら (2019) は， SCと連携を図る理由について，「児童生徒にとって心理的な距離が近い支援者がいる場合は，SC等の専門職は直接児童生徒を指導する役割よりも，支援者による支援がより学校環境において機能的になるように，良循環を形成していくようなチームの補完的な支援を提供することが求められている」と述べている。そして，機能的な連携を目指すにあたり，重要なことは支援者間の相互作用に焦点を当てることである。機能するチーム支援体制を構築するためには，専門スタッフ及び支援者間の生徒の状態像の情報共有や支援方針に関する打ち合わせを充実させること，専門職の視点と教員の視点の相互理解を図ること，生徒にとって機能しやすく，教員にとって実施しやすい支援内容であることが重要である。チーム支援体制において，多職種との連携を行っていく上で，生徒と教員間，専門職と教員間の相互作用がそれぞれにとって良いものとなるよう，関係性を築いたり，支援の在り方を模索したりする必要がある。

しかし，連携ニーズがありながらも，連携に困難を抱える現場の声は存在する。その背景には，SCやSSW等の専門スタッフとの連携において，役割の境界や教員の果たすべき職務範囲の分からなさ，校内連携においても教員間での職務範囲の重複や責任範囲の不明瞭さがあると指摘されている。

(3) 主題を実現する方略

①　各職種の専門性を生かして生徒理解を深めるためのアセスメントシートの活用

生徒が抱える課題は，様々な要因が相互に影響し合って引き起こされている。健康課題の背景を把握するためには，保健室での生徒の様子だけでなく，学級，部活動，家庭等の様子から生徒の課題を多面的にアセスメントすることが大切である。学級担任は学校や家庭での生徒の様子をよく知っており，社会的側面で教育に関する専門性がある。また，SCは心理的側面に関す

る専門性，SSW は社会的側面で福祉分野の専門性，養護教諭は医療的・身体的側面に関する専門性をもっている。そこで，バイオ（生物学的），サイコ（心理学的），ソーシャル（社会的）の三つの観点から課題を多面的に検討していくバイオサイコソーシャルモデルを基盤としたアセスメントシートを活用する。アセスメントシートの活用にあたり，健康観察によって分かる生徒の様子をチェックリストに整理した。そうすることで，教員が感じている生徒の気になる部分が明確化され，来校頻度が低い専門スタッフにも生徒の学校での様子が分かりやすくなると考えた。

② ICT を活用したデータ共有による相互理解の促進

多職種連携を図る上での課題として，専門スタッフがカウンセリングを実施する機会が増えると，養護教諭や教員と情報交換をする時間が減っていくことや専門スタッフ同士で情報交換をする機会を作りにくいことが挙げられる。そこで，ICT を活用し，アセスメントシートをデータ化することで，専門スタッフがカウンセリングで得た情報を書き加えて，養護教諭や他の専門スタッフと共有できるようにした。また，カウンセリングの記録等もデータで記録し，必要に応じて専門スタッフ同士で情報共有をできるようにした。

③ 生徒支援における関係者間のつながりに着目したアプローチの調整

専門スタッフと連携を図る難しさの裏には，教員の多忙さや連絡調整が必要な専門スタッフの勤務体制等の課題がある。養護教諭は，教員と専門スタッフがつながるように情報交換の橋渡しをしたり，協議の場を調整したりする役割を担うことで，コーディネーターの役割を果たす。また，養護教諭が中心となって専門スタッフとともに健康課題の質を見極め，教員へ手立てを提案したり，支援者として生徒と関わったりする。このようなアプローチを，生徒や保護者を含めた関係者のつながりに着目し，ケースに応じてお互いに良い影響を与え合う関係性が築けるよう調整しながら実施した。

3 研究内容及び方法

ICT を活用して，アセスメントシートによる情報やアセスメントの共有を実施し，生徒の支援を考え，実践した。実践事例に関わった教員，SC，SSW 等の関係者への聞き取りから，生徒支援のための効果的な多職種連携が図れたのかを検証した。

Ⅲ 実践の内容と考察

1 健康観察を生かしたアセスメントシートの構成

専門スタッフが専門性を発揮するためには，生徒の状態像を具体的にイメージできることが大切であると考えた。アセスメントシートは，多職種連携の情報の基盤となるツールとしての役割を果たすことが重要である（**図１**）。

- 生徒に関する情報共有
- 生徒や生徒の家族の状態について，専門的な視点でのアセスメントをしてもらうこと
- 生徒や生徒の家族へのアプローチの仕方について，専門的な視点から意見をもらうこと

図１ アセスメントシート活用の目的

そこで，健康観察の視点で生徒の心の状態に気づくためにチェックリストを作成した（**図２**）。

学習・生活の様子	保健室の様子
＜出席関係＞	□ 保健室利用が増えた
□ 学校に行き渋る	□ 決まった教科での保健室来室
□ 遅刻や欠席が増えた	□ 問診票の悩みの欄にチェックがある
□ 早退が増えた	□ 保健室で泣くことがたびたびある
□ 部活動を休むことが増えた	□ 保健室での様子が学級での印象と違う
□ 休み明けの連続した欠席	□ 過呼吸での複数回の来室
□ 月３日以上の欠席が継続	□ 不定愁訴の来室が多い
□ 行事へ参加しない	□ 休み時間を保健室で過ごす
□ 教室に入れない・入らない	□ 理由なく保健室に来室する
＜生活関係＞	□ 触られるのを嫌がる
□ 朝起きられない	□ 自傷行為をしている
□ 生活リズムの乱れ	□ 妊娠の可能性
□ 授業中の居眠りが目立つ	□ 自殺をほのめかす言動
□ お弁当を食べなくなった	
□ 元気がない、体調不良の日が多い	
□ 時間にルーズになった	
□ 場にそぐわない言動が目立つ	
□ 風紀（モラル・服装・交友関係等）の乱れ	
□ 家出、帰宅したがらない	
□ 虐待が疑われる	

図２ チェックリストの内容（一部）

チェックリストを作成するにあたり，「生徒支援のためのリスクアセスメント・チェックリスト活用マニュアル（かがわ版）」を参考にした。これは SSW の視点で作成されているため，さらに教員の視点も加えた。「生徒指導提要」（2022）では，生徒の心身の変化を把握するためのサインとして，学業成績の変化，言動の変化，態度・行動面の変化，身体に現れる変化が挙げられている。また，「新訂養護概説」（2018）では，保健室での心身の観察として，身体症状や行動・言動について挙げられており，それらの情報を，家族関係や学校や友人との関係，個人的要因，地域特性等と合わせてアセスメントすることで，生徒の心身の健康状態と背景要因の関連を見極めていくとしている。これらを考慮し，チェックリストの内容を考えた。まず，生徒自身に関する情報として，「学習・生活の様子」「保健室の様子」「その他」，健康面として「心の健康に関すること」「身

体面の健康に関すること」というカテゴリーに分けた。立場によって，生徒と関わる場面が異なることから，場面ごとに観察項目を挙げた。

その他に，生徒の状態と合わせてアセスメントするために，家族や家庭に関する項目を設けた。そして，専門スタッフによるアセスメントのために必要となる「基本情報・強み」，バイオ・サイコ・ソーシャルの視点からの「アセスメント」を記入できるようにアセスメントシートを構成した（**図３**）。

図３　アセスメントシートの表面（上）と裏面（下）

アセスメントシートについて教職員会議を活用して教員に周知した。アセスメントシートの目的を伝え，気になる生徒がいた場合に，チェックリストを養護教諭や専門スタッフと情報共有するツールとして活用してもらいたい旨を説明した。今年度，23 名の生徒についてアセスメントシートを活用したが，教員からの自発的なアセスメントシートの使用は０件であった。また，半数以上が保護者から専門スタッフへの相談を契機に，アセスメントシートを活用した。

実際の活用方法としては，教員からの情報共有を受ける際に，養護教諭が聞き取りながら作成するという活用方法であった。想定していた活用方法ではないものの，チェック内容に沿って学級担任の気付きを共有できたため，漏れがなく情報収集ができた。そして，健康相談開始時点の生徒の状態が視覚的に分かりやすく示されたことで，バイオ・サイコ・ソーシャルの面にどのような影響が出ているのか，何が背景にあるのかを考えやすくなった。

２　アセスメントシートを活用した多職種連携の実際

図３に加え，学級担任からの情報や保健室での様子を記録する「エピソード記録」，専門スタッフのカウンセリング内容を記録する「面談記録」も作成し，養護教諭と専門スタッフが ICT を活用して編集したり，閲覧したりできるようにした（**図４**）。

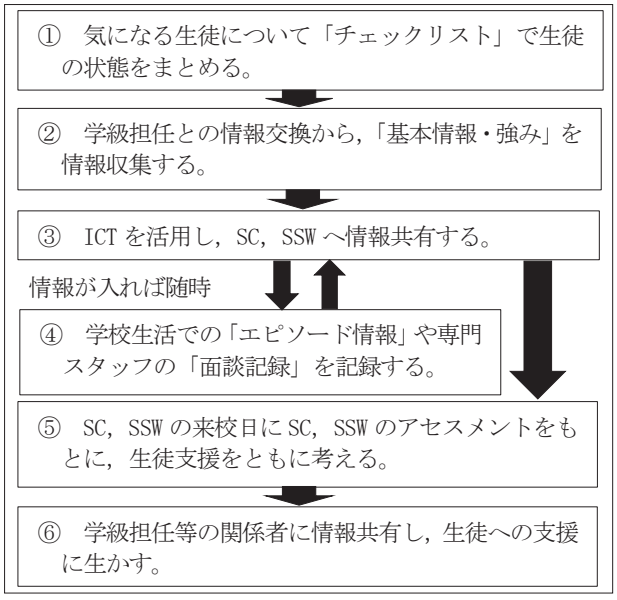


図４　アセスメントシート，エピソード記録，面談記録の活用の流れ

専門スタッフのアセスメントは，専門スタッフ自身に記入してもらうことで，伝言形式による認識のズレが少なくなった。また，面談記録を情報共有することで，専門スタッフ同士が会う機会をもてなくても互いの考えを知ることができた。エピソード情報や面談記録は随時更新し，専門スタッフが来校した際に，前回からの変化を踏まえてカウンセリングを実施したり，生徒支援の方向性を考えたりすることに役立った。

養護教諭は，関係者からの情報をもとに専門スタッフと対応の緊急性や重要性，協議の必要性等を検討し，教員と専門スタッフ間での情報交換を適切な方法で行えるように調整したり，支援を考える協議の機会を作ったりした。

実際にアセスメントシートを活用して生徒の支援を実施した例を示す（**図５，６**）。体調不良による欠席が増加してきた生徒Ａ（以下，Ａ）について，学級担任か

らの情報提供を受けて，養護教諭がアセスメントシートを作成した。Aはほとんど保健室に来室したことはなかったが，アセスメントシートを作成している段階で，保健室に来室したため，家での生活や学習状況，不安や悩みについて話を聞いた。それ以降，Aの保健室来室の頻度が高まったため，Aが養護教諭に相談したり，愚痴を吐いたりできるような関係性の構築を目指した（**図５Ａ**）。保健室での様子は，エピソード情報に記録した。保健室来室時の様子について，学級担任と情報交換を行い，今後ストレスを回避するために欠席が増える可能性があること，家庭環境の複雑さから専門スタッフの介入を検討する必要があることを伝えた（**図５Ｂ**）。今回のケースでは，A本人，保護者のどちらにも支援が必要であると考えられた。長期的に，本人だけでなく家庭を支援していく際，どのように SSW が関わるかを検討するため，SSW 来校時に，学級担任と情報共有や支援の方向性を考える機会を設けた（**図５Ｃ**）。SC 来校時には，アセスメントシートをもとに情報共有を行い，SC が本人や保護者の心理面でのアセスメントを行った。その後，SC も保護者と関わる機会ができたため，SC，SSW 間のアセスメントを共有する機会を設け，共通の方向性をもてるようにした（**図５Ｄ**）。SC のアセスメントに関して，SSW からは「支援や声掛けの仕方について，方向性を考えるために役立った」という意見があった（**図６**）。養護教諭は専門スタッフからの情報を適宜学級担任に共有した（**図５Ｅ，Ｆ**）。

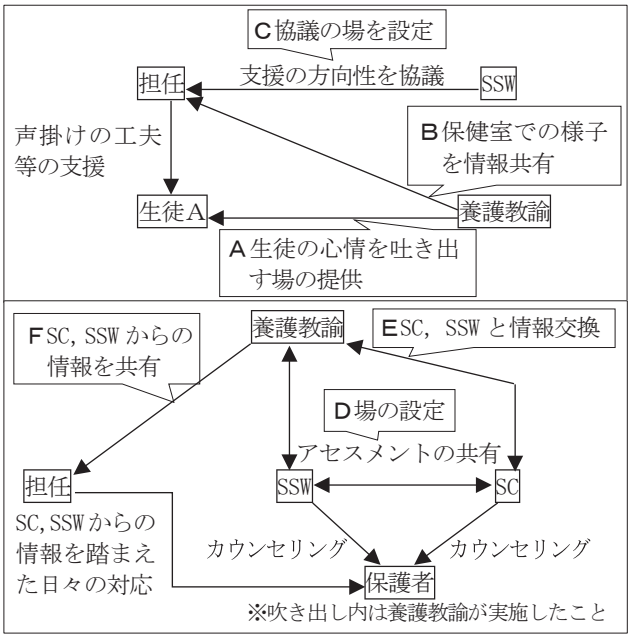


図５　生徒への支援（上）と保護者への支援（下）のための養護教諭の働きかけ

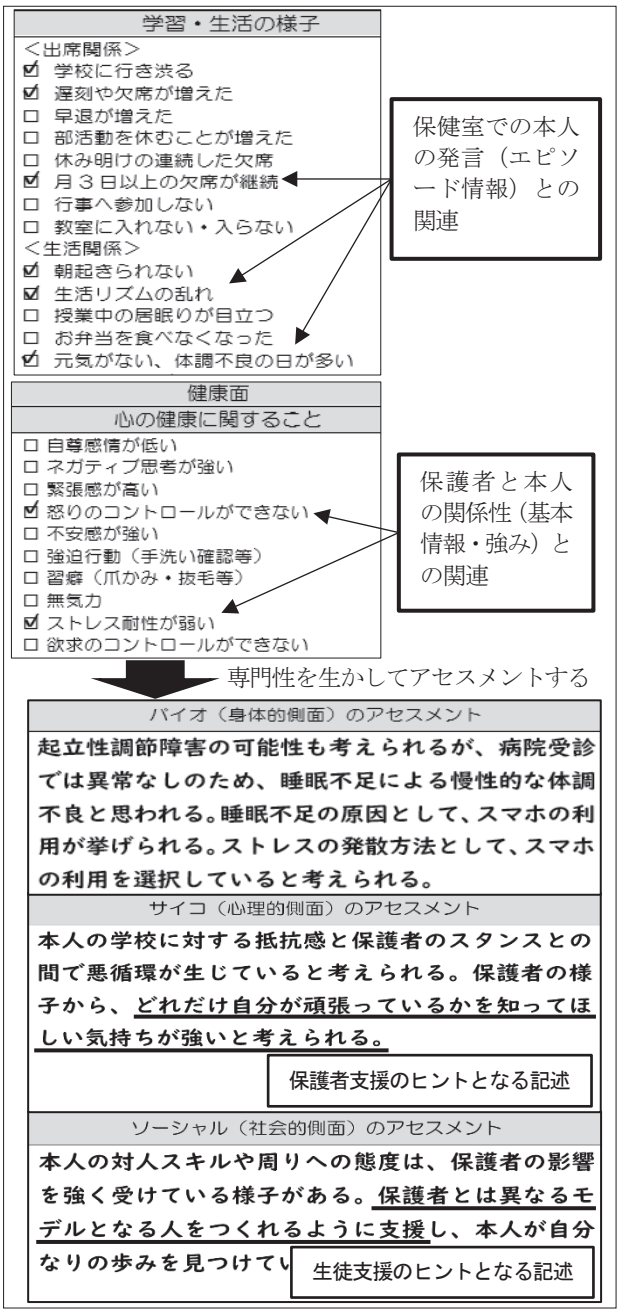


図６　アセスメントシート活用の例（下線は報告者が加筆）

Aは欠席が続いていたものの，家族以外の関係性の中で自立していく姿が見られたため，その様子を見守ることとなった。また，Aは保健室以外でも，廊下で養護教諭を見かけると声をかけるようになり，話しやすい関係性が築けてきていると思われる。欠席状況も改善されてきた。

３　実践の考察

アセスメントシートは目指していた使用方法では活用できなかった。その要因として，二つのことが考えられる。一つ目は，教員の多忙さにより，活用することへの負担感が大きいことである。しかし，教員の自発

的な使用でなく，養護教諭がアセスメントシートを活用して情報収集することでも，活用する目的は達成できており，多職種連携を図る上での情報基盤のツールとして機能したため，教員の自発的な活用が必ずしも必要なわけではないと考えた。二つ目は，保護者から専門スタッフへの相談を契機にアセスメントシートを活用したケースが全体の半分以上を占めていたことである。生徒の課題発見のきっかけや課題そのものが学校よりも家庭で見られることが多かったと考えられる。同時に，生徒や教員よりも保護者の方が課題に対する不安が大きいとも捉えられる。このことから，保護者と教員で生徒の見取りにズレが生じることが懸念される。さらに，保護者の不安が大きいことが，生徒の課題に影響する可能性も考えられる。

そして，専門スタッフへの相談を契機に多職種で連携するケースが多いことで，専門的視点によるアセスメントとカウンセリングによる支援が並行して行われている現状がある。その場合に，ICT を活用して面談記録を共有したことで，「他の専門スタッフの面談記録から，相談者が自分にどのような関係性を求めているのか等のアセスメントに生かすことができる」と専門スタッフから意見があり，専門スタッフが記入する面談記録に示された見取りと今後の方向性によって，バイオ・サイコ・ソーシャルのアセスメントの共有がなされていることが分かった。これは ICT を活用したことの効果だと考えられる。現在，ICT を活用して情報共有をしているのは，養護教諭と専門スタッフのみである。学級担任も見られると良いという意見はあるものの，ICT を活用することでのリスクも同時に考えられる。ICT を活用する人数が増えるほど人為的ミスが起こりやすくなる。また，ケースごとに情報共有を行う範囲が異なるため，情報管理が難しくなる。このような ICT 活用の利点とリスクを吟味し，ICT による情報共有の人選や活用する場面を厳選して慎重に活用する必要があると考えられる。

実践事例から，組織的に生徒支援を行うために，関係者間のつながりに着目することは，養護教諭が果たすコーディネーターの役割を見いだすために有効であったと考えられる。また，良い相互作用を生み出すためには，互いの考えを擦り合わせることが必要不可欠である。養護教諭は，関係者間のつながりを整理し，情報だけでなくそれぞれの思いや考えを踏まえて，コーディネーターの役割を果たすことが重要だと考えた。

Ⅳ　研究のまとめと今後の課題

１　研究の成果

健康観察の視点を取り入れたチェックリストをアセスメントシートに盛り込むことで，教員による生徒の見取りを専門的な視点からのアセスメントに生かすことができた。そして，アセスメントシートを多職種連携に生かすために，ICT を活用することは効果的であった。また，養護教諭は，支援の関係者間のつながりに着目することで，コーディネーターとしての役割をどのように果たせばよいのか見いだすことができると分かった。

２　研究の課題

アセスメントシートを活用する契機として，保護者からの相談が多いことを踏まえて，現状のアセスメントシートでは対応しにくい場面を振り返り，チェックリストやアセスメントの記入の仕方やより効果的なアセスメントシートの使用方法についてさらに検討する必要がある。また，保護者から教員へ相談があった場合に，教員が連携や支援の必要性に気付けるよう，連携や支援が必要なケースについて理解を深める必要がある。

ICT を活用する場面や人選について検討し，情報管理について関係者で共通認識を図る必要がある。

≪参考文献≫

青木早貴『研究報告　第５巻　第３号』附属高松中学校　2023

四国学院大学『生徒支援のためのリスクアセスメント・チェックリスト活用マニュアル（かがわ版）』四国学院大学スクール・ソーシャルワーカー活用事業　2018

徳山美智子「連携を健康相談活動に生かすとは」三木とみ子編代『四訂養護概説』ぎょうせい　pp. 242-255.　2009

文部科学省『生徒指導提要』　2022

三木とみ子編代『新訂養護概説』ぎょうせい　2018

三村尚志，堀川柚，吉田遥菜，加藤海咲，嶋田洋徳「「チーム学校」を念頭に置いた教師と多職種における連携の現状と課題」『早稲田大学臨床心理学研究　第 19 巻　第１号』pp. 129-139.　2019

小田郁予「学校における多職種連携研究の課題と展望－連携概念の定義と連携研究を捉える視点－」『東京大学大学院教育学研究科紀要　第 61 巻』　pp. 353-364.　2021

研　究　同　人

山本木ノ実	吉　田　　崇
小　野　智　史	和　田　美　紀
額　田　淳　子	小　澤　　聡
棗　島　克　浩	上　西　崇　紘
佐　藤　梨　香	赤　木　隆　宏
髙　橋　範　久	宮　武　昌　代
山　下　裕　平	小　柳　昌　弘
左　海　　亮	桑　城　　光
青　木　早　貴	森　宗　利　晃
萱　野　大　樹	植　松　彩　香

香川大学教育学部附属高松中学校
研　究　報　告
第５巻・第４号

学校を問い直す
自らを高め続け，新たな時代に向けて責任をもち行動する人間の育成
―知性と省察性を育むカリキュラムを通して―

令和６年３月 27 日印刷
令和６年３月 29 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　山　本　木ノ実
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