

共創 第2号 (2023年度)

愛知教育大学「共創」編集委員会



目 次

1 総括論文

- 大学・附属学校園連携プロジェクトの成果と課題
—2023年度に実施した附属学校園アンケートの分析から—
鈴木一成 真島聖子 小塚良孝 …… 1

2 実践研究論文

- 教科論を共に創る生活科の授業構想と展望(2)
—子どもの思考で展開する聞き合いのある授業を求めて—
加納誠司 大橋雄太 松尾裕太 …… 10
- 学びの本質（概念）を捉え、日常生活に生かそうとする児童の育成
川口晃正 高井吾朗 …… 18
- 仲間とのかかわりのなかで、自己を見つめ、自ら動き出す子どもを求めて
—3年生「軒先マーケット」の実践—
杉山也寸史 中野真志 …… 27
- 多面的・多角的に考察する子どもの育成
—小学校社会科第5学年農業に福祉の視点を入れた単元の開発—
箕浦彬人 真島聖子 …… 36
- 論理的判断力を高めるための概念的知識を活用した授業実践
—中学校社会科歴史的分野を例に—
八木龍一 近藤裕幸 …… 44
- 数学的な考えをもとに問題を共有し、解決に向かう子どもの育成
—中学3年生 関数 $y = ax^2$ の実践より—
岡田淳也 青山和裕 …… 53
- Is This a Japanese One?: Japanese and Foreign Culture
—多面的・多角的な考え方で捉え、未来のために今を見つめる子ども—
鬼頭美樹 建内高昭 …… 61
- 歴史教育における公民としての資質・能力の育成
—平安・鎌倉時代の差別や抑圧に関する歴史を学んだ生徒の変容—
青山昌平 真島聖子 …… 69
- 本学附属高校における生徒の月経観および月経随伴症状の
実態に基づいた保健教育内容の検討
村松愛梨奈 堀田景子 三井陽介 長谷修司郎 圓岡和子 白石達也 …… 78

○附属高校における総合的な探究の時間の授業改善

—高校教員と大学教員の振り返りを中心に—

真島聖子 青山昌平 小塚良孝 小田原健一 神谷良明 五味雅貴
西野雄一郎 岩田吉生 加古久光 斎藤ひとみ 林田香織 小嶋功
宮川貴彦 加藤淳太郎 島田知彦 幅良統 中野博文 日野和之
岩崎知博 國府華子 長谷修司郎 村松愛梨奈 高嶋香苗 山根真理
筒井和美 西川愛子 三輪理人 長谷修司郎 圓岡和子 白石達也 …… 86

3 実践研究ノート

○自然環境を生かして音への気付きを促す教師の創意工夫

麓洋介 西垣祥子 …… 97

○知的障害特別支援学校における児童生徒の自立的・主体的な参加を
促すための授業改善に関する実践的研究 (2)

—「授業づくりの5つの視点」に基づく支援ツールの活用に向けて—

小倉靖範 朝倉大 好田元希 …… 101

○社会的背景から「当たり前」を問い直す小学校家庭科実践

—食品ロスとエコクッキングをつなげて—

浅野紗矢香 川野倫枝 山根真理 筒井和美 …… 107

○学習者用デジタル教科書ならびにICT活用の実践

—個別学習での活用に向けて—

犬塚章夫 山田泰弘 立石豊 …… 111

○音楽能力の発達段階を踏まえた小学校音楽科授業の試み

—異学年交流による相互学習を通して—

遠藤泰志 北岡玲伊 新山王政和 …… 115

○小学校2年生を対象にした曲想の変化に気付かせる音楽科授業

—伴奏の変化を知覚する活動と拍を知覚する活動—

古田美咲 新山王政和 …… 119

○新たな価値を創造する生徒を育成する家庭科の授業実践

—中学校1年生「オリジナルユニバーサルレシピ」の実践—

角谷拓也 山根真理 …… 123

○豊かなスポーツライフの実現に向けた授業づくり

—生徒が学びをデザインする体づくり運動の実践より—

河合甘奈 森勇示 石川陽介 鈴木一成 …… 127

○音楽の要素の精選化と思考の焦点化で主体性を育む中学校音楽科授業

—ねらいの明確化とポイントの具体化で深い学びを実現させる活動—

森隆平 新山王政和 …… 131

○金融リテラシーを高めながら責任ある消費者として歩み出す生徒の育成 —中学校技術・家庭科（家庭分野）C消費生活・環境の実践—	原田悦子 中西正善 …… 135
---	------------------

○附属高校における歯科保健指導の取り組み —ICTを活用した学生による個別保健指導を通して—	浅田知恵 圓岡和子 …… 139
---	------------------

4 実践報告

○効果的な「協働的な学び」を活性化する英語授業 —デジタル教科書を通して—	柳田真弥 建内高昭 …… 144
--	------------------

○子どもと共に追究する教育実践を目指して —豊かな追究を引き出す単元構想と追究分析— 小学校6年生社会科「ふるさとの時を紡ぐ ～縄文から古墳へ 伊保の起源を探る～」の実践を事例に	大浦一晃 …… 146
---	-------------

○学びの自律に向けた第一歩 —創造的な思考力を働かせるための知識を構造化する活動を通して—	水谷佳那子 新山王政和 …… 148
--	--------------------

○教職大学院での学び、附属学校での学びを公立校実践へ生かす実践 —中学校第2学年ハードル走の実践報告—	鷲野祐一 鈴木一成 …… 150
--	------------------

○オーダーメイド授業研究会から学ぶ —先輩の授業実践に憧れて—	渡部均 …… 152
------------------------------------	------------

5 活動報告

○小学校家庭科の調理実習におけるヒヤリ・ハットに関する一考察： 子どもキャンパスプロジェクト2023“マドレーヌの調理”をふり返って	筒井和美 西角唯 丸山菜月 中元亜優 …… 155
---	---------------------------

6 News Letter

○附属学校共同研究会 各部門・分科会の夏季一斉研修報告 ……	158
--------------------------------	-----

投稿要項 ……	164
---------	-----

執筆要領 ……	165
---------	-----

大学・附属学校園連携プロジェクトの成果と課題 —2023年度に実施した附属学校園アンケートの分析から—

鈴木 一成* 真島 聖子** 小塚 良孝***

*保健体育講座

**社会科教育講座

***外国語教育講座

Achievements and Challenges of the Collaborative Project between Aichi University of Education and its Affiliated Schools - Analysis of the questionnaire conducted in 2023 at the affiliated schools -

Kazunari SUZUKI* Kiyoko MAJIMA** and Yoshitaka KOZUKA***

*Department of Health and Physical Education, Aichi University of Education, Kariya, Aichi, 448-8542, Japan

**Department of Social Studies Education, Aichi University of Education, Kariya, Aichi, 448-8542, Japan

***Department of Foreign Languages Education, Aichi University of Education, Kariya, Aichi, 448-8542, Japan

Keywords : 大学 附属学校園 連携 アンケート調査 活用

I 目的

本稿では、2023年度に実施した附属学校園アンケートの分析から「未来共創プラン戦略6 大学・附属学校園連携プロジェクト（以下、戦略6）」の成果と課題を明らかにすることを目的とする。

戦略6は、2021年3月に策定された「未来共創プラン」で掲げた目標2「大学と附属学校園との連携強化を図ることで、より質の高い教員研修を実現します」に位置付くものである。具体的な内容は、「教育委員会や教育現場との緊密な連携を通して、附属学校園が今後の公立学校等のモデルとなる実証研究に取り組むこと」である。戦略6は、第4期中期計画にも位置付いており、その評価指標には、「附属学校園の研究等を公立学校に活用したかどうかを調査するアンケートを実施し、アンケート結果に基づいた改善策を考え、改善のサイクルを令和6年度までに構築し、令和7年度からは、構築したサイクルに基づき改善を行うこと」が設定されている。以上のような位置付けの下、戦略6では、2022年度から、7附属学校園との共同研究により、公

開研究会等において、アンケート調査を実施している。2022年度に実施したアンケートの結果から次の成果と課題が明らかとなった。

- ・ 7附属学校園の研究発表会は「関心度・理解度・参考度・活用度」の4項目すべてにおいて、肯定的な回答が否定的な回答を上回ることができた。
- ・ 肯定的な回答者の教員経験年数は、「1年～5年」「6～10年」「11～20年」「21年以上」の区分において、大きな偏りがなかった。そのため、どの教員経験年数にも対応する研究内容であったと考える。
- ・ 「活用度」は、他項目と比べると低い。「活用度」と他項目の関係と教員経験年数による差の検討は次年度の課題といえる。
- ・ アンケート結果は、2022年度の大学・附属学校園連携プロジェクト（戦略6）における検討対象となり、大学と附属学校園が一体となる特色を生かした実証研究に取り組む素地づくりになった。

これを受けて、2023年度の戦略6の会議では、「活用度」に関する検討を月1回のリモート会議の論点として設定した。

なお、各附属学校園は独自の実践的研究主題を掲げ、赴任教員の研鑽の場となるとともに、公開授業などの研究発表会により公立学校等の授業実践の質向上に寄与してきた。しかしながら、激変する教育環境と社会変化において、これまで以上に大学と附属学校園の連携が重要になる。とりわけ、大学と附属学校園が一体となる特色を生かした実証研究に取り組み、地域の教育現場への還元を目指す

ことは重要となる。以上の考えを共有し、その具体策として、各附属学校園の研究会の成果を把握するためのアンケート項目について検討し、実施した。

II 方法

1 附属学校園のアンケート項目

図1は、附属学校園のアンケートである。本アンケートは継続研究を想定しているため、

研究会にご参加いただいた皆様へ				
愛知教育大学附属〇〇学校(幼稚園)				
この度はご参加いただき、誠にありがとうございました。附属学校園の評価並びに研究会の改善のため、皆様のご意見・ご要望をお聞きかせ下さい。個人が特定される形での外部への公表は行いません。後日、改めて、活用状況等について、お話を聞かせいただくことがございます。その際にはご協力頂ければ幸いです。				
ご所属	ご芳名			
教員経験年数(数字に〇をつけてください) 1. 1~5年 2. 6~10年 3. 11~20年 4. 21年以上				
ご参観授業①【学年・クラス】()年()組【教科・領域】()				
以下の各項目に関しご自身の考えに一番近いものに〇をつけてください。	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
【関心度】内容・ねらいに関心があった				
【理解度】内容・ねらいが分かりやすい				
【参考度】今後の教育活動の参考になった				
【活用度】今後の教育活動に活用しやすい				
ご参観授業②【学年・クラス】()年()組【教科・領域】()				
以下の各項目に関しご自身の考えに一番近いものに〇をつけてください。	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
【関心度】内容・ねらいに関心があった				
【理解度】内容・ねらいが分かりやすい				
【参考度】今後の教育活動の参考になった				
【活用度】今後の教育活動に活用しやすい				
上記のご評価についての詳細や、その他にご感想やご要望等がありましたら、お聞かせください。				
アンケートにご協力いただき、ありがとうございました。				

図1 附属学校園のアンケート (印刷版)

昨年度と同様のアンケートとした。7 附属学校園のすべての研究内容に対応する内容と、参加者の記述や記入に際しての簡便性を考慮し、共通項目として、「関心度」「理解度」「参考度」「活用度」の4つを設定した。また、独自項目として、各附属学校園がこれまで積み重ねてきた研究等に鑑み、独自に参観者の回答を求める項目を設定してもよいこととした。

2 実施方法

本アンケートは、2023年における各附属学校園の研究発表会の参加者を対象として、紙面及びwebで実施した。実施時期は附属幼稚園が11月9日、附属名古屋小学校が5月30日（春の公開授業時）・11月7～14日（秋の公開授業時）、附属岡崎小学校が11月16～17日、附属名古屋中学校が9月22日、附属岡崎中学校が6月20日、附属高等学校が11月8日、附属特別支援学校が11月10日であった。

Ⅲ 結果と考察

1 附属幼稚園

表1は、附属幼稚園の公開保育兼研究発表会におけるアンケート回答者数と回答者の教員経験年数を整理したものである。

表1 回答者の教員経験年数

教員経験年数	人数
1～5年	37
6～10年	47
11～20年	45
21年以上	22
合計	151

表2は公開保育時に実施したアンケートの集計結果、表3は研究発表会の際に実施したアンケートの集計結果である。

表2 公開保育の集計結果 n=143

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	135	8	0	0
理解度	111	32	0	0
参考度	133	10	0	0
活用度	91	50	2	0

表3 研究発表の集計結果

n=152

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	138	14	0	0
理解度	138	14	0	0
参考度	138	14	0	0
活用度	120	31	1	0

参加者の教員経験年数は、昨年度が「11～20年」が最も多かったが、本年度は「6～10年」が最も多くなった。昨年度は教員経験1～10年と11年以上が半々の割合であったが、本年度は教員経験1～10年参加者全体の57%とやや多くなった。

表2、表3における各項目については、昨年同様、肯定的な回答が否定的な回答よりも大幅に上回っている。特に「関心度」及び「参考度」の割合は他項目に比べて相対的に高く、公開保育及び研究発表会におけるねらいと内容への関心が高く、今後の教育活動に参考になったといえる。また、「理解度」も肯定的な回答が否定的な回答よりも大幅に上回っていることから、ねらい・内容について分かりやすかったといえる。

「活用度」における否定的な回答は公開保育で1名、研究発表会で1名であった。本年度、附属幼稚園では全体での研究発表や講演会を実施しなかったが、①保育を語る会、②研究経過報告、③施設参観を実施した。①～③は参観者との対話の機会を増やす試みとなったため、引き続き、活用する側のニーズをとらえていく機会としていきたい。

2 附属名古屋小学校

表4は、附属名古屋小学校の春と秋の実践研究発表会におけるアンケート回答者数と教員経験年数を整理したものである。

表4 回答者の教員経験年数

教員経験年数等	春	秋
1～5年	56	12
6～10年	29	6
11～20年	57	9
21年以上	35	13
合計	177	40

表5・6は春と秋の各公開の集計結果である。回答者には「不明」、「複数回答」及び学生（春20名、秋59名）や企業等（春7名、秋11名）の回答も含まれていた。ライブ配信の数も含めると春の公開は176名、秋の公開は194名であった。

表5 春の公開の集計結果 n=202

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	167	33	2	0
理解度	146	47	9	0
参考度	165	32	5	0
活用度	139	58	4	0

表6 秋の公開の集計結果 n=110

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	98	12	0	0
理解度	91	16	3	0
参考度	103	7	0	0
活用度	86	22	2	0

参加者の教員経験年数は、春と秋の公開では昨年同様「11～20年」が最も多くなった。春公開では「21年以上」と合わせて教職経験を有する参加者全体の約45%を占めた。また、秋の公開には「21年以上」が他項目に比べて最も多くなり、いずれも昨年度と同様の傾向であったといえる。

表5・6における各項目については、昨年同様、肯定的な回答が否定的な回答よりも大幅に上回っている。「関心度」ではねらい・内容についての関心が高かったといえる。否定的な回答は一定数あるものの、春の公開での「活用度」については、昨年度の肯定的な回答数は全体の93%であったが、本年度は98%であり、改善が図られたと考える。コロナ禍明けで試行錯誤しながらではあったが成果と考える。また、「理解度」については昨年度の肯定的な回答数は全体の97%であったが、本年度は96%であり、横ばいである。この改善に向けて、今後の教育活動への理解や参考となる取り組みとして、附属名古屋小学校では、次の①～⑤を展開した。①春の実践発表会と稲沢市の初任者研修会との連携、②

「デザイン思考」についての学習会を一般の先生を交えて7月に実施、③秋の公開授業に向けた「夏の検討会」を一般の先生方にも公開して実施（数名の先生方が参加）、④本校教員による各出身市町への出張学習会の実施、⑤会員制サイトの作成（授業動画や指導案などが閲覧可）。引き続き、研究の「理解度」と「活用度」に向けた充実を図っていきたい。

3 附属岡崎小学校

表7は、附属岡崎小学校の学校研究及び提案授業におけるアンケート回答者数と教員経験年数を整理したものである。

表7 回答者の教員経験年数

教員経験年数	人数
1～5年	49
6～10年	21
11～20年	42
21年以上	31
合計	143

表8は学校研究、表9は提案授業の各集計結果である。研究の趣旨を説明する学校研究と提案授業は、同日に実施された。なお、1日目の全体会は動画撮影をすることで、2日目からの参加者も全体会の内容を知ることができるようにした。

表8 学校研究の集計結果 n=203

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	163	38	2	0
理解度	144	56	3	0
参考度	162	40	0	0
活用度	114	83	5	0

表9 提案授業の集計結果 n=205

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	168	34	3	0
理解度	144	55	5	0
参考度	169	35	0	0
活用度	136	63	5	0

参加者の教員経験年数は、「1～5年」が最も多くなり、昨年度と同様の傾向となった。なお、学生数を含めると206名の参加数となった。

表8・9における各項目については、昨年同様、肯定的な回答が否定的な回答よりも大幅に上回った。特に、「参考度」は否定的な回答がなく、昨年度は学校研究で1名、提案授業で2名の否定的回答があったことから今後の教育活動に参考になったといえる。また、「関心度」においてはねらい・内容についての関心が高かったといえる。その上で、「理解度」と「参考度」についても否定的な回答の割合は肯定的な回答に比べて、相対的にかなり低い。否定的な回答の相対的な数値をみると改善する点も見出すことができる。附属岡崎小学校の2023年度の「活用度」に関する取組は、以下の①～⑥である。①全体授業研究会（提案授業・研究協議会・外部講師からの助言）への研究会員の参加（5/18理科；岡崎地区の教員2名参加、6/22社会；岡崎地区の教員2名、田原地区の教員1名参加、9/29国語（蒲郡地区の教員1名参加）、12/4算数（蒲郡地区の教員1名参加）、②令和5年度11名の研究会員を対象として、年6回の全体授業研究会の参加機会の提供、③附属小職員19名の年間8回分の授業案、授業づくり資料等をダウンロードして閲覧可能にする取組、④岡崎市の算数・数学部会に向けた提案授業とパネルディスカッション（授業者、パネラーとして本校職員が参加；参加者80名程度、6/17実施）、⑤本校職員による三河地区（地区の教科部会、学校など）、教育センター、愛知教育大学への指導出張（助言者、司会者、講師として）、⑥書籍出版。研究のねらい・内容についての分かりやすさや、今後の教育活動に活用しやすい内容につなげていく機会を展開していきたい。

4 附属名古屋中学校

表10は、附属名古屋中学校の研究発表会におけるアンケート回答者数と教員経験年数を整理したものである。回答者には「不明」及び「無回答」が含まれていた。

表10 回答者の教員経験年数

教員経験年数	人数
1～5年	7
6～10年	18
11～20年	40
21年以上	28
合計	93

表11は学校研究の集計結果である。

表11 学校研究の集計結果 n=105

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	81	24	0	0
理解度	77	27	1	0
参考度	77	26	2	0
活用度	51	48	5	1

参加者の教員経験年数は、「11年～20年」が最も多くなり、昨年度と同様の傾向となった。

表11における各項目については、昨年同様、肯定的な回答が否定的な回答よりも大幅に上回った。「関心度」は否定的な回答がなく、ねらい・内容についての関心が高かったといえる。また、「理解度」及び「参考度」においても昨年度同様、肯定的が否定的を大幅に上回り、ねらい・内容について分かりやすいものであり、今後の教育活動に参考になったといえる。

こうした傾向は「活用度」に見られるが、否定的な回答における他の項目での数値を相対的にみれば「活用度」の否定的な回答の数値は高い。附属名古屋中学校の2023年度の「活用度」に関する取組は、以下の①～③である。①県総合教育センターの高校担当者から、英語の教科論を紹介したいとの声掛けがあり、高校の教員向けの資料として使用したこと、②高校や中学の研修の一環としての参加があったこと、③研究協議会において共同研究者からの積極的発信を得たこと。教育活動に活用しやすい内容につながる取組を今後も考えていきたい。

5 附属岡崎中学校

表12は、附属岡崎中学校の公開Ⅰと公開Ⅱ

におけるアンケート回答者数と教員経験年数を整理したものである。

表12 回答者の教員経験年数

教員経験年数	公開Ⅰの人数	公開Ⅱの人数
1～5年	14	9
6～10年	12	10
11～20年	25	24
21年以上	19	15
合計	70	58

表13は公開Ⅰの集計結果である。また表14は公開Ⅱの集計結果である。公開Ⅰと公開Ⅱは同日に実施されたものである。

表13 公開Ⅰの集計結果 n = 70

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	51	18	1	0
理解度	33	31	6	0
参考度	45	24	1	0
活用度	21	38	11	0

表14 公開Ⅱの集計結果 n = 58

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	39	19	0	0
理解度	24	30	4	0
参考度	31	25	2	0
活用度	19	33	6	0

参加者の教員経験年数は、公開Ⅰ及び公開Ⅱともに、「11年～20年」が最も多く、昨年度と同様の傾向となった。なお、アンケートの回収率は低かったが、参加者は457名であった。

表13・14における各項目については、昨年同様、肯定的な回答が否定的な回答よりも大幅に上回っている。特に「関心度」と「参考度」の結果から、ねらい・内容についての関心が高く、今後の教育活動に参考になったといえる。本年度は研究全体会を開催して研究の総論を伝える場を設けた。

その上で否定的な回答について、各項目の数値を相対的にみると「理解度」と「活用度」が高い。この「活用度」について附属岡崎中学校では、本年度は昨年度の検討を受けて、岡崎市立竜海中学校の教員にも授業公開日程を伝え、時間のある希望者が参観できるような機会を設けた（1学期実践、2学期実践）。

2学期実践の参観者からは、「感じられたこと」をフォームにて入力して情報を収集することができた。「参考になった、今後活用できそうだと感じられたこと」の一部を紹介する。

- ・ 生徒から出た意見を次の本時の課題にするような流れができていて（生徒がつくる授業）、生徒が主体的に取り組む授業のイメージがとてもできた。＜保体＞
- ・ 男女共習が可能な教材を考えているので、ラウンドボールは安全面、種目の面白さともに授業に取り入れてみたいと感じさせられるものだった。＜家庭＞
- ・ リアルタイムログは、その場で気づいたことをすぐに記録として残せるので、プリントで振り返りを書くよりも、効率がいいなと思った。＜保体＞
- ・ 子どもの意見をじっくり聞く姿勢を、附属の先生方のように大切にしていきたいと思った。＜数学＞
- ・ 「話し方」について学ぶ切り口としての「ラジオ」という発想。映像や文章をそぎ落とした「ラジオ」なら、声色や話し方、「伝わる」表現について考えやすい。＜国語＞
- ・ 意見交流の隊形は、基本学級に向けて話ができる向きに自然になるので、活用していきたいと思った。また、今回の授業のシートでの意見交流について、私も、iPadを活用した考えの共有を授業で取り入れているが、個々の考えがないと難しいと感じていた。今回の授業で生徒が取り組んでいた「他者の考えを解決する方法」など、「自らの考えは出てこなかったが、人の考えはこう思う」という生徒にとって、問題解決へのきっかけにできる、とても参考になるシートだと感じた。他者の考えから自らの考えを深める、取り入れてよくしていく、こういった授業を私も展開していきたいと思った。＜数学＞
- ・ フレキシブルグルーピング。生徒たちが

ペアによって配置や作戦を変えるなど工夫
 して良かった。〈保体〉

- ・ 高跳びのマットについて、1時間で7種
 もできるということ、楽しさについて考
 えるということは今までしたことがなく生涯
 スポーツへという考え方〈保体〉

こうした附属岡崎中学校と岡崎市立竜海中
 学校との交流は、互いの実態や状況を把握す
 る貴重な機会となり、附属学校と公立学校と
 の研究活動の往還するアイデアに結実してい
 く取組として貴重である。ねらい・内容につ
 いて分かりやすかったどうかの「理解度」や
 研究活動に活用しやすいかどうかの「活用度」
 を引き続き検討していきたい。

6 附属高等学校

表15は、附属高等学校の公開1・2及び分
 科会におけるアンケート回答者数と教員経験
 年数を整理したものである。回答者には「不
 明」及び「無回答」が含まれていた。なお、
 学生等を含めると99名の参加となった。

表15 参加者の教員経験年数

教員経験年数	人数
1～5年	11
6～10年	12
11～20年	26
21年以上	13
合計	62

表16・17は公開1・2の集計結果である。
 また表18は分科会の集計結果である。

表16 公開1の集計結果 n=76

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	47	16	3	1
理解度	47	16	2	1
参考度	47	15	5	1
活用度	37	32	6	1

表17 公開2の集計結果 n=67

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	61	13	1	0
理解度	50	23	3	0
参考度	56	18	1	0
活用度	32	39	3	0

表18 分科会の集計結果 n=52

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	42	10	0	0
理解度	38	13	1	0
参考度	39	13	0	0
活用度	33	17	2	0

公開1と公開2は同日にされたものである。
 参加者の教員経験年数は、昨年度は「6～10
 年」が最多であったが、本年度は「11年～
 20年」が最も多く、「21年以上」と合わせると
 参加者全体の約62%となった。

各項目については昨年度と同様、肯定的な
 回答が否定的を上回っており、特に「関心度」、
 「理解度」及び「参考度」において、授業の
 ねらい・内容への関心が高く、分かりやすい
 取組であったと考える。

「活用度」については、他項目と比較すれ
 ば否定的な回答がやや高いが、それでも肯定
 的な回答は否定的な回答を上回っている。附
 属高等学校では、シンポジウムの当該教科は
 3年に1回のため、また、コロナ禍を挟んだ
 ため、前回から時間的に空いてしまっている
 ことに鑑み、本年度の「活用度」に関する取
 組は、各教科による新科目への取組を持ち
 帰ってもらうため、単元案と当該授業のワー
 クシート等を多く配付した。今回配付したも
 のをベースに授業を作り、次回でアンケート
 に回答してもらうイメージで用意した。なお、
 附属高等学校は教科研究会等での発表を通し
 て、他校の教員とつながりがあるが、組織だ
 った活用については今後の課題である。また、
 多様な高等学校のニーズがある中で、どこに
 焦点を置くのかなど、研究の設定も今後の課
 題となる。

7 附属特別支援学校

表19は、附属特別支援学校の公開1と公開
 2におけるアンケート回答者数と教員経験年
 数を整理したものである。

表20・21は公開1・2のアンケートの集計
 結果である。

表19 参加者の教員経験年数

教員経験年数	人数
1～5年	22
6～10年	18
11～20年	23
21年以上	18
合計	81

表20 公開1の集計結果 n=81

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	67	13	0	1
理解度	63	18	0	0
参考度	66	14	1	0
活用度	54	24	3	0

表21 公開2の集計結果 n=81

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	65	15	0	1
理解度	62	19	0	0
参考度	58	21	2	0
活用度	51	27	3	0

参加者の教員経験年数は、昨年度は「1～5年」及び「6～10年」が参加者全体の約60%を占めていたが、本年度は「11年～20年」が他の項目に比べて多く、各経験年数での偏りもなかった。

各項目については昨年同様、肯定的な回答が否定的な回答よりも大幅に上回り、特に「関心度」と「理解度」は高かったといえる。

「参考度」と「活用度」については、他の項目と比較すれば相対的に低い。それでも肯定的な回答が否定的な回答を上回っていることから、今後の教育活動に参考になったといえる。また、特別支援学校における「活用度」に関する取組としては、分科会終了後に自由参加の授業会場見学会を15分間設定し、授業者への質問及び意見交換を積極的に実施した。こうした取組は「活用度の向上」につながると考える。

Ⅲ 結論と今後の課題

以上、本稿では、2023年度の大学・附属学校園連携プロジェクト（戦略6）における附属学校園アンケートの結果から次年度への改

善策を検討した。

7 附属学校園の研究発表会は昨年度と同様に「関心度・理解度・参考度・活用度」の4項目すべてにおいて、肯定的な回答が否定的な回答を上回ることができた。この回答者の教員経験年数は、「1年～5年」「6～10年」「11～20年」「21年以上」の区分において、大きな偏りがなかった。そのため、どの教員経験年数にも対応する研究内容であったと考える。

また、昨年度の課題を受けて、2023年度は「活動度」に関わる取組を検討してきた。引き続き、7 附属学校園における「活用度」の取組については継続検討していきたい。具体的に参観者はどのような活用をしようとしているのか（したのか）等を把握することも今後の課題となる。さらに、活動に関するニーズと教員経験年数等による内容の差異等も含めて分析をしていきたい。

こうしたアンケート結果は2023年度の大学・附属学校園連携プロジェクト（戦略6）における検討対象に留まらず、大学と附属学校園が一体となる特色を生かした互いの実践理解を深める契機になっている。また、附属学校園と公立学校等との連携も視野に入れて、引き続き、「活用度」に着目して実証研究を検討していきたい。

なお、2023年度の大学・附属学校園連携プロジェクト（戦略6）のメンバーは、次の通りである。

- 杉浦慶一郎（連携・附属学校担当理事）
- 鈴木一成（保健体育講座）
- 真島聖子（社会科教育講座・学長補佐）
- 小塚良孝（外国語教育講座・副学長）
- 石川 恭（保健体育講座・附属学校部長）
- 加納誠司（生活科教育講座）
- 砂川誠司（国語教育講座）
- 西垣祥子（附属幼稚園・研究主任）
- 松尾裕太（附属名古屋小学校・研究主任）

木村英勝（附属岡崎小学校・研究主任）
柳田真弥（附属名古屋中学校・研究主任）
佐藤裕一（附属岡崎中学校・教務主任）
朝倉 大（附属特別支援学校・研究主任）
川瀬英幹（附属高等学校・研究主任）
佐藤重成（附属学校課課長）
鬼頭百合子（附属学校課副課長）

教科論を共に創る生活科の授業構想と展望(2) —子どもの思考で展開する聞き合いのある授業を求めて—

加納 誠司* 大橋 雄太** 松尾 裕太**

*生活科教育講座

**附属名古屋小学校

Lesson Study Concept and Outlook of Living environment Studies that Co-creates Subject theory (2)

*Department of Living Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Nagoya Primary School Affiliated to Aichi University of Education, Nagoya 461-0047, Japan

***Kachigawa Primary School of Kasugai Municipal, Kasugai 486-0914, Japan

Keywords : 生活科、教科論、体験と表現、聞き合い

I はじめに —本稿の課題—

筆者が愛知教育大学附属名古屋小学校生活科研究部の共同研究者となった2018年度から2021年度までの4年間の授業実践研究の軌跡は、本誌「共創」の創刊号の中で「子ども本来の姿が発揮される生活を科学する教科」という言葉で教科論を導き出した¹⁾。ただし、それは一定の区切りをつけただけであり、我々の授業づくりの探究が終わっただけではない。次なる生活科の教科論を求め、理論の再考、理論に基づいた実践の検証に向かっていくのが大学附属の実践者、教科教育研究者の使命である。

2022年度のチーム生活科は、地元の一般校に戻った入谷翔太郎と入れ替わるように大橋雄太が加わったところから始まった。入谷も含め松尾、筆者の3人で共に創ってきた生活科の教科論に、大橋がどんな息吹をもたらしてくれるか、期待への始まりでもあった。

本稿では、2022年度からの2年間、特に大橋の附属名古屋小2年目の2023年度の実践1年生活科「わく！どき！ふしょうツアーズ」を中心に考察を行う。この単元の着想に至る経緯、授業の中での大橋のかかわりや教師支

援をもとに、どのように理論が構築されていたのか、その変遷を追いながら、新たな生活科教育の本質、支援の在り方を明らかにしていく。

II 新たな生活科の教科論を求めて

1 非認知的な学びと認知的な学びをつなげる

コロナの感染もやや収束が見えかけた2022年2月24日、次年度の授業実践の構想を行った（このときはまだ、入谷、松尾、筆者で部会を編成）。筆者の共同研究者としての信条は、まずは実践者のやりたい授業案を受け止めることである。筆頭実践者となる松尾の思いは、再び2年生の担任となり、「すてきライフ」の継続であった。もともと松尾の構想の中では、単元名からもわかるように、ハウスや遊び場を作るだけでなく、自然に恵まれた空間での社会生活や子ども同士のコミュニティまで発展を目指していた。それがコロナの感染者拡大によりときどき現れる休校やオンライン授業への切り替えのため、十分な授業時間数を確保できず、単元がやりきれなかった後悔があった。また、子どものそのときどきの興味・関心ややりたいことで単元を

展開していくと、それを実現するために必要な、快適な生活環境を実現するための「建造物を作る、道具を使う」、自分の作ったハウスや遊び場の「よさを伝える」など、様々な資質・能力に直面することが明らかとなった。先に述べた「共創第1号」では、今後の課題、展望として「生活科の9内容を複合的に組み合わせた単元を構成したり、他教科等と融合活用したりする学びの構想」を挙げている²⁾。自分たちの思いや願いを実現したり成長を実感したりするのに、知識や技能の習得が必要となってくる。2022年度の実践の理論化に向けて、生活科研究部では、前者を非認知能力、後者を認知能力として整理して授業づくりを捉えた。「内容(6)自然や物を使った遊び」を核としながら、「内容(8)生活や出来事の伝え合い」「内容(9)自分の成長」も含めた内容複合型、他教科を横断的に組み合わせた教科融合型からなる大単元「すてきライフシーズン2」の構想が確立されていった³⁾。



様々な資質・能力を駆使して建物（子どもたちが考案したホテル）を作っていく様子

実践を進める中で理論構築のための新たな問いは、非認知から認知につなげるための生活科の果たす役割である。子ども中心、子どもの生活から学びを創ることは、単元を進めるうえで揺らくことのない基本軸としながらも、新たな生活科の授業スタイル、子どもの姿を追い求めていくことになる。

2 体験と表現をつなげる

(1) すてきライフシーズン2の体験と表現

松尾は昨年のシーズン1の経験を生かして、新たに2年生となった松尾学級の子どもたちは現3年生の生活科教材園での学びの憧れか

ら、シーズン2の単元はスムーズに流れていった。遊びの空間づくりもシーズン1では、もともとある藤棚の骨格を利用する工法であったが、シーズン2では、子どもたちは何もないフラットな空間から、一から建て上げる工法を望んだ。当然、柱をまっすぐに建てる、壁も含めたそれぞれの柱とのバランス、適した屋根の角度等、多様な知識・技能を要した。ただ松尾の指導観から、それら必要な知識・技能を言葉にして子どもに注入したくはない。あくまで遊びの中から、自ら没頭する活動や体験を通して、自然に体得させたいのである。

一方で、その過程を成立させる子どもの思考や心情も把握したい。それを見とる有効な手段は、体験から生まれる子どもからの語りである。つまり、子どもの生活から表現される音声言語や文字言語から、見えにくい非認知能力と、見えやすい認知能力をつなげる言葉を求めたのである。「すてきライフ」に限らず、松尾は体験活動を核とした単元の中に表現活動は効果的に設定していた。それは、話し合い活動と振り返りノートを中心とした表現活動である。自分の思いや願い、それを実現させるための気づきや思考を表出したら、次の体験活動に向かうものである。要するに体験のための表現なのである。このことは、2018年度からの教科論の出発点でもある「子どもの心が動く体験」にも寄与している。「子どもの生活を科学する」の「生活」とは、子どもが実際に身体を動かす体験的な学びの意味合いが強いのである。

(2) おうちで「きらりんピック」2022の体験と表現

夏が近づく中で、秋の公開研究会に向けた大橋の授業構想に着手した。その中でたどり着いた単元は、「内容(2)家庭と生活」を主たる内容とした1年生活科「おうちで『きらりんピック』2022」である。

端的に実践の概要と理論の位置づけを述べ

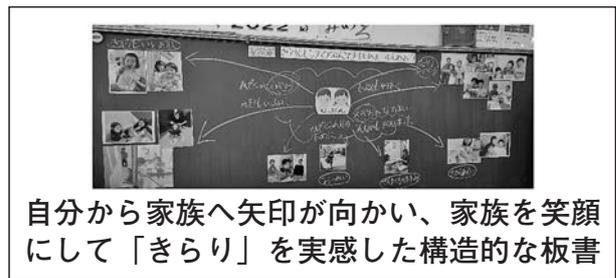
ると、家族のよさや自分に向けてくれる愛情を「きらり」という言葉で表し、次は自分が考えた作戦を家庭の中で実行し「きらり」を溜めていくという流れである。「きらり」が積み重なるプロセスにおいて、自分の活動を3つのメダル（金・銀・銅）で評価していく。自分が家族の「きらり」になりたい、「きらりんピックで金メダルを取りたい」という思考が非認知能力に位置付けられ、それを実現するための掃除や食事の準備、洗濯物たたみ、自分の成長や頑張りを言葉として表現することなどを認知能力として理論的に整理した。

「おうちで『きらりんピック』2022」と「すてきライフ」との決定的な違いは、体験活動のステージが学校ではなく、家庭であるということである。必然的に学校での学習活動は1時間着座しての表現活動となる。家庭での体験を振り返り、メダルの色を発展させるための活動につなげる話し合いを展開した。

生活科における話し合い、気付きや思考の交流については、平成20年学習指導要領改訂から新たに「内容(8)生活や出来事の交流」が加わり、その意味や価値が重視されてきた⁴⁾。それが平成29年改訂の現行の学習指導要領では「交流」が「伝え合い」という表記に変わったのである。このことは、前回よりも一歩踏み込んだ子ども同士の学び合い深め合いを意味する。これからの生活科では、体験から得られた個々の気付きや考えを表出するだけでなく、伝え合う表現活動への発展的転換がより一層求められるのである。

大橋もそのような潮流は十分に理解しつつ、積極的に話し合い活動を取り入れていった。11月15日の話し合いでは、「お兄ちゃんとママと一緒にカレーを作った、ちょっとママに手伝ってもらったけど、美味しく作れた」、「お母さんたちはいつもお仕事してくれているから、自分もやりたくなった」など、子どもは「きらりんピック」の成功体験を語った。話し合いが佳境に入ると、大橋は板書の中で

表現されている家族とのかかわりを示す自分（子ども）に向かって引かれている矢印を取り上げ、子どもに対し「自分が家族を笑顔にすることができたか？」を問い返したのである。すると、「前は（洗濯を）お母さんたちがやってくれてたけど、今回はお母さんたちが笑顔だから、自分が笑顔にした」、「前はお母さんから自分に矢印が引かれていたけど、今なら自分でも引いていいと思う」、「自分で引いていい、だってこんなに頑張ったから、こんなにみんな頑張ったんだから『きらり』でいいと思う」と発言が続いたのである。大橋は、自分のかかわりが家族に向いていること、自分自身の成長を語ることでできた発言を丁寧に黒板に記録し、授業のまとめとして、今回の体験活動を通して自分から家族に向かって矢印を引いたのである。



この大橋の体験と表現における話し合いを中心とした表現活動の挑戦は、改めて話し合いは有効な学習活動であることが再認識されたのである。

3 「話し合い」を「聞き合い」に

一方で、大橋の問い返しや構造的な板書などの教師支援によって、子どもの気付きを高めたり、思考を深めたりすることは可能にしたが、個々の活動の振り返りに終始し、友達の活動に耳を傾け、自分の活動を見直すという姿には至らなかった。1年生の発達段階においてはそこまで望まなくていいというあきらめの見解は、生活科研究部としての存在意義が疑われることになる。この課題に対して大内は、「教師が授業を展開する力として、子どもを見とり、子どもの内に問いや葛藤を生み出し、自分ごとの学びにする」ことの大

切さを説いている⁵⁾。子どもの発言からは「自分ごと」の学びまで高まった様子うかがえる。しかし、内なる問いや葛藤は読み取ることではできなかった。目指すべきは思考の揺らぎであり、そこに導くための子ども理解、見とりなのである。

さらにこの年の冬、大橋は筆者とともに富山市立堀川小学校の授業に触れることになる。堀川小学校の授業は基本的に1時間を通して一つの課題に対して、子どもたちが発言を中心に展開される。最たる特徴は、子どもが友達の発言によく耳を傾け、自分の考えと比べ関連づけて思いや考えを述べることである。当然、授業前半と後半では思考が変容していくことになる。意見を変えることに価値があるという意味ではない。常に自分の考えと友達の考えとを往還させて聞くことで、1時間前には存在しなかった新たな価値に気付くことができる。学び合いは、相手の言葉を真摯に聴くという姿勢を必須としている⁶⁾。発言することと同様に、聞くことを奨励する授業への転換が求められる。堀川小学校では「話し合い」ではなく「聞き合い」という言葉で教師にも子どもにも浸透している。大橋が目指す授業スタイルも、まさしくこの要素が多分に含まれている。大橋は堀川小学校から帰ってきてからは「聞き合い」という言葉で子どもに表現活動を投げかけるようになった。

4 体験と表現は一体的に高まる

表現活動の充実に向かってもう一つの課題は、学級すべての子どもに1時間の聞き合いの学びを保障することである。なぜなら、どうしても途中で意識が薄れてしまう子、意欲が持続しない子が目についてしまう。だからと言って、表現するときの話型や姿勢などを重視すると低学年、特に1年生ではかえってその効果は逆走してしまう。生活科の表現活動を充実させる前提は、体験活動の充実なくしてはあり得ないことは、生活科研究において周知の事実である。さらに藤井は「情報の

意味を自分の経験に対応させることにより、子どもたちに『問い、考え、判断する』という学習活動を成立させるのです。したがって自主的・主体的に『問い、考え、判断し』て、自己決定ができるようにするには、すなわち、子どもたちに探究能力を育成するには、学習活動を具体的な生活経験とつなげて文脈化させることが必要なのです。」とし、具体的な授業場面での教師支援として「子どもが教材として示された情報の意味について、自分の日常生活で経験している出来事とそれに関する考え方や感情などに照らして、問いを見つける、理由について考える、結果を予想する、などの思考を保障しなければなりません。また、そのような『問い、考え、判断する』ことを指導・支援しなければなりません」と述べている⁷⁾。つまり、思考と表現の関係を具体的な生活体験を文脈化することで「問い、考え、判断する」のプロセスは成り立つのである。プロセスの中で生活科独自の見方・考え方は生かされ「思考・判断・表現」の資質・能力は体験と一体化しながらその質を高めていくことが藤井の主張からわかる。子どもが体験したことを自分の生活、生き方として語れるような、目の前の対象と強固な関係が生まれるような体験活動の位置づけが、生活科研究部の次年度に向けた新たな挑戦となった。

5 幼児教育の遊びを生活科の学びにつなげる

体験と表現を一体化させるような充実した活動とは、幼児や低学年児童にとっては「遊び」の要素を多分に含んでいる。その課題を文部科学省が掲げる「幼保小の架け橋プログラム」に求めるなら、このプログラムの事業採択自治体では、令和4年度から架け橋期のカリキュラム開発会議を設置し、モデル地域、モデル園・校等を指定して語り合う場を設定している。さらに各自治体では『架け橋期のカリキュラム』の開発に着手しており、議論された方針等を踏まえ、各地域で開発された架け橋期のカリキュラムの実践・検証に取り組

くんでいる。その中で、小学校側からは「幼児教育を知ったことで授業が変わってきている」という報告が挙がってきている⁸⁾。附属名古屋小学校生活科部と附属幼稚園でもこれまでに協働で保育や授業の検討や、園児や児童が交流する保育や授業などを行ってきた。大橋は、4月の最初の単元から子どもがもち合わせている資質・能力、経験してきたことをいかに発揮させたいと願った。そのために、入学前の2月、3月の5歳児（年長）の姿を自分で理解することを試みた。授業の空き時間を利用して附属幼稚園に出かけ、卒園に向けた幼児の理解に努めたのである。そこで明らかになったことは、幼児教育では、極めて主体的な遊びを通して、学びが構成されていることであった。

Ⅲ わく！どき！ふしょうツアーズの実際

1 わく！どき！ふしょうツアーズシーズン1

(1) 遊びを核とした学校探検

2023年度、井上祐輝が新たに生活科部に加わり、松尾は附属名古屋小学校の研究部長となり学校全体の研究理論を司った。

必然的に大橋が筆頭実践者となった。学年は昨年同様1年生、これまでの実践の理論構築の経緯から、入学してからすぐに授業実践に入った。単元の内容は「内容(1)学校と生活」を主とした学校探検単元「わく！どき！ふしょうツアーズ」を構想した。その名の通り、自分が探検するだけでなく、自分にとって意味のある特別な空間、場所になった附属名古屋小学校を家族や教育実習生をお客に見立てツアーに招待するというものである。お客さんにそのよさを伝え、楽しんでもらうためには、まずは自分が附属名古屋小学校(以下「附名小」と記す)という空間が大好きにならないといけない。大橋は幼児教育を参観した経験を生かし、まずはその所々での遊びを設定した。自分たちの教室、運動場、プレイルームなどで存分に遊び、幼稚園にはない心躍る

音楽室、理科室などの施設でも体験的な学校探検を心がけた。

日増しに子どもたちは、附名小の環境に思いを寄せていった。このタイミングで大橋は、附名小のよさを誰かに紹介することを子どもたちに提案する。必然的にその相手は子どもたちにとって特別な人、家族となった。学びの名称も子どもたちから提案された「ツアー」を採用し、「わく！どき！ふしょうツアーズ」とした。子どもたちは、まるで旅行会社を立ち上げたような気分に入ったのである。

(2) 体験と聞き合いによるふしょうツアーズ

ツアーの日取りは、5月25日である。それが決まれば、子どもたちは本番に向けた準備に精を出し、連れていきたい場所によってグループを構成した。この時点では、自分が紹介した場所ではなく、仲のいい友達と組む子もいた。大橋は子ども主体で授業を展開し、ツアーのための準備の内容や、訪問場所などの決定権も子どもたちに委ねた。多くの子はツアー会社のグループの旗や、家族の荷物を入れる籠など、製作に時間を費やした。ツアーで回る順番は自分たちで決められても、そこで何をするのか、時間はどれだけかけるのかに気付いている子どもは少ない。それでも大橋は教師の考えを強要したり、子どもの思いや願いを打ち消したりすることはしなかった。子どもの活動を見とり、問いかけたりしながら子どもたちの学びの自覚化に努めた。

こうして迎えた5月25日「第1回わく！どき！ふしょうツアーズ（授業は2時間続きの設定）」当日、まずは、今日のめあてを【資料1】のように表出させ、1時間目の聞き合いの授業を展開させた。

子どもたちは早くツアーに行きたくて仕方がなく、ツアー前の聞き合いはわずか10分で終了してしまっただけで、その後は、子どもたちは歓喜の声を上げ、家族を自分のお気に入りの場所に誘った。予想通り、ツアーであることを忘れて、例えばプレイルームで遊んでし

【資料1：2023年5月25日の授業記録】

- C1：あんなに苦労したのでツアーを成功させたい。
- C2：あの一お母さんに、あの一楽しいツアーを…頑張ってツアーを楽しくさせようと思います。
- C3：時間を守りたい。
- C4：ママたちをいろいろな場所に連れていきたい。
- C5：お家の人たちに楽しんでもらいたい。
(いくつかの発言の後、ツアーに出発)
(ツアーから帰ってきて2時間目の授業へ)
- T：今日のわくどきツアーどうでしたか？
- C6：緊張した。
- C7：お母さんを楽しませることができた。
- C8：(その場所で) 見たい人と見たくない人で分かれてしまった。
- C9：(グループが) 分かれてしまって、(友達が) 次に行ってしまう。分けられると(次に) どこに行くか分からなくなる。
- C10：そこで「待っててー」て言えばいい。
- C11：次に行く場所がわかっていたら大丈夫。
- C12：時間を守れなかった。
(ここで保護者からも感想を聞く)
- 保1：初めて給食室に行った。子どもたちと一緒にじゃないと(場所が) わからなかった。
- 保2：おやつ時間をつくってくれた。
- 保3：行きたい場所は全部時間通り回れて時間通り帰って来られた。A児(自分の子ども)の成長を感じた。
- A児：お家の人が笑顔だと自分も笑顔になる。
- B児：時間が守れてうれしかった。

(後略)

まったグループもあった。自分が遊んでしまうと、肝心のお客さんである家族を待たせてしまうことになる。そのほかにも時間の概念がないからこそ、予定通り回れなかったりした。約1時間のツアーは終演の時間を迎え、教室に帰ることを余儀なくされた。2時間目は教室に戻っての振り返り、1時間を想定した聞き合いの授業後半である。

A児、B児は時間通りツアーを行うことができた。その要因は前時(5月18日)の準備の際にコースの下見をしてきているのである。とは言いつつも、自分たちも正確には図書館や理科室の場所を把握していない。そこで職員室を訪ね、空き時間の先生にそれらの場所を尋ねて、その先生に依頼し校内を案内してもらっているのである。A児とB児は、その

先生の案内の道中で6年生の教室、音楽室など理科室以外の場所も知ることになり、ツアーの場所に加えそこにはどれくらいの時間を費やすのかイメージし、それらを持参したメモに絵と習いたての文字で記録していった。よって1週間後の本番では、時間と空間を意識したツアーをやり切り、かつ家族からの称賛の言葉で、手応え感のある学びを実感したのである。他にもツアーの時間割を作成したC児も同様に、満足のいく活動になったことが学習カードから見とることができた。このような子どもたちの姿は、今後の「わく!どき!ふしょうツアーズ」を進めるうえでの目指す子どもの姿の指標となった。



教師の案内によって理科室を訪問し
ツアーの構想を練るA児とB児

2 わく!どき!ふしょうツアーズシーズン2

(1) 聞き合いから生まれた価値を体験に生かす

「わく!どき!ふしょうツアーズ」はその後、教育実習生をお客として、第2弾のツアーを敢行した。体験の積み重ね、時間の概念、ツアーの目的などが意識されより成功体験が得られる学びになった。

夏休みを挟み、2学期に入っても子どもたちの意欲は薄れることはなかった。休み中の家族旅行では、自分が行うツアーと重ねて考えた子どもも複数名いた影響か、ツアーの内容にホテルや博物館、乗り物移動のタクシー、レストランなど、内容が実際の旅行に近いものになってきた。その内容はツアー本来の中身だけでなく、宣伝や案内などの広報関係、景品や名札など多様な活動に広がった。子どもたちにとって意味のある体験がツアーの内容として表現されていったのである。

2学期シーズン2のメインのお客さんは、

附属幼稚園の子どもたちや先生、附小の他学年や先生たちである。身近な存在であっても、子どもたちが求めるのは、より満足感、成就感が得られる成功体験である。再び、家族に声をかけリハーサルをすることになった。体験に比例するかのように、それをつなげる表現活動の聞き合いも大橋が目指す思考の往還、変容に近づいてきた。

11月8日の聞き合いの授業では、いつもと同様に、子どもに学びの方向性を委ねながらも、リハーサルに向けて子どもたちのやりたいこと、今すべきことを表出させた。すると、子どもたちの思いは、製作や体験を意味する「準備」と、友達同士考えを出し合ってリハーサルやツアー本番をよりよくしていく「相談」に大別された。さらに授業が展開されていくと、準備や相談は、一人でやるのか、グループでやるのかも聞き合いを進めるうえでの焦点となっていった。結局、この日は結論が出ないまま授業を終えることになる。

次時の11月10日の授業は、前回まだ決め切れていない準備か相談か、一人でやるのかグループでやるかを決める必要がある。その聞き合いの様子を【資料2】に示した。

【資料2：2023年11月10日の授業記録】

- T：前は意見が分かれちゃったけど、今日は何をしますか？
- C1：みんなに関係あることだから全体で相談した方がいいと思う。
- C2：でも、タクシーがまだ作れていないから準備をしたい。
- C3：そうだよ、準備を先にしようよ！
- C4：でも先に準備だと何が課題だったか忘れちゃうよ。
- (相談した方が良い、準備をした方が良いの言い争いに発展)
- C5：こんなんだったらツアーをやめた方がいいと思う。(他の子からは「えーなんで!」の声)
- C6：なんでそんなひどい事言うの？(みんな同調)
- C5：(泣きながら)本当は、ツアーをやりたいよ。でも、今決まった子しか意見を言っていないじゃん。みんなに関係あることなんだから、みんなでちゃんと相談しないとカラフル流星群にならないよ！
- (一同沈黙)



(ここで大橋は一步前に進み、子どもたちに言葉を投げかけた)

- T：みんなは、C5さんの思いはわかった？
- C8：うん。本当は、ツアーをしたいけど、そのままじゃいけない。
- T：みんなはどんなツアーになってほしいんだっけ？
- C全：カラフル流星群！
- T：カラフル流星群にしたいという思いは同じだね。じゃあ準備も相談もどっちも必要な訳だ。どうしよう？
- C9：順番にやればいいんじゃない？
- C全：あー！
- T：どんな順番にやるとよさそう？
- C10：準備はしたいんだけど、先に困ったことを解決しないとカラフル流星群にならない！
- C11：確かならな～。困ったことを解決してから準備すれば、いらぬ準備をしなくていいかも。
- T：では、解決策を相談してから準備をすることでもいいですか？
- C全：はい！
- (グループごと、ときにはグループまたいで相談をし、解決したグループからリハーサルの準備を行った)

※カラフル流星群とは、附小ツアーを成功体験に導くための子どもたちが考えたキャッチフレーズ。級訓の「ギャラクシー」からきており、一人一人が自分のよさや頑張りを輝かせ、それが1年3組という流星群という大きくカラフルな集合体を形成するという意味をもっている。

【資料2】を見てからもわかるように、大橋は決して自分の価値観を押し付けることなく、聞き役に徹し、板書で思考の整理を行った。そんな中、大橋の聞き合いへの関与はないわけではない。展開の中では4回、確認と問い返しを行っている。この大橋の効果的な「でば」は、個の学びをさらに大きな渦へと巻きこむ協働的な学びまで高めたと言える。

(2) 聞き合いの授業における教師支援

学びの主体者を子どもに委ねることは、生活科に限ったことではなく、授業全般において心得ておかなければいけないことである。

ただ、子ども主体であることが学びの前提であっても、授業展開の主体まですべて子どもに委ねてしまえば、子どもの意識は、決して価値のある方向には行きつかない。展開の主体の一部分は教師が担っている。子ども主体の話し合いであっても、教師はときには授業に割って入って、話し合いをよりよい方向に導くようコントロールしなければならない。そのためには、授業構想を立てて効果的に「でる」必要がある。

聞き合いの中で深い思考を生み出すためには、教師の授業構想力が問われる。聞き合いとは、子どもに一方的に聞くことを強要するのではなく、

- ① クラス全員の子どもに共通体験が保証されているか
- ② 聞き合うに値する課題に切実感があるか
- ③ 子ども意識にズレはあるか（違う意見をもった子どもがいるか）
- ④ 最初（あるいは前半）に指名する子は誰か
- ⑤ 対立場面、支援場面、焦点化の構想
- ⑥ 子ども思考の流れを想定する板書計画など、①～⑥を確認し、1時間の授業を構想するのである。授業構想を考えただけで、どこで、どれくらい、どのように、「でる」べきか熟考することこそ、聞き合いの授業における教師の「でば」なのである。

また、「でば」が頻繁にあっては、流す場面と立ち止まらせた場面との差がつきにくくなるし、教師から一方的な価値観を押し付けかねない。一つの授業の中での「でば」の場面は、なるべく少なく設定することが望ましい。子どもの思考の展開だけで教師のねらう話し合い授業が展開されれば、「でる」必要はないのである。

Ⅳ おわりに ー生活科の真価を求めてー

本稿では新たな生活科の教科論を求めて生活から生まれる体験、体験から生まれる表現、特に学級対話を基本とした聞き合いのある授

業から理論化を目指し論考した。表現活動を中心に授業展開の要点や教師の関与など、一定の要点は明らかとなった。一方、授業の中での子どもの思考の変容の考察には課題が残った。授業実践における功績は、4月当初10分ほどしか成立しなかった聞き合いの授業が、秋になると45分、子どもの思考は途切れることなく活性化されていった。本稿Ⅲ章2で論考したシーズン2では、日をまたいで同じ課題について友達の意見に耳を傾けた。

この2年間の研究の軌跡は、附属名古屋小学校生活部の進化や深化を模索した期間でもあった。生活科は極めて子ども中心で子どもの思考の流れで授業が展開される。今後の教科論構築の方向性とし、生活科のさらなる真価を求めてチーム生活科で邁進していきたい。

註

- 1) 加納誠司・松尾裕太・入谷翔太郎「教科論を共に創る生活科の授業構想と展望ー新たな生活科授業を模索した4年間を振り返ってー」「共創 第1号」愛知教育大学「共創」編集委員会 2023年 pp.12-19
- 2) 前掲書1) p.19
- 3) 愛知教育大学附属名古屋小学校研究紀要「和衷協同」Vol. 5 2023年 pp.36-43
- 4) 加納誠司・木村吉彦「生活で新設された内容『(8)生活や出来事の交流』が意味するもの」『学会誌『せいかつか&そうごう』第16号』日本生活科・総合的学習教育学会 2009年 pp.5-8
- 5) 大内美智子「教師に求められる授業力とは」『学会誌『せいかつか&そうごう』第12号』日本生活科・総合的学習教育学会 2005年 pp.23-27
- 6) 田中智志「学びを支える活動へ 存在論の深みから」東信堂 2010年 p.22
- 7) 藤井千春「アクティブ・ラーニング授業実験の原理迷わないための視点・基盤・環境」明治図書 2016年 p.53
- 8) 文部科学省初等中等教育局幼児教育課「幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図る『幼保小の架け橋期のプログラム』実施状況について」『初等教育資料11月号』東洋館出版 2023年 pp.2-3

学びの本質（概念）を捉え、日常生活に生かそうとする児童の育成

川口 晃正* 高井 吾朗**

* 附属名古屋小学校
** 数学科教育講座

Nurturing children who understand the essence (concepts) of learning and try to make independent use of concept in everyday life

Akimasa KAWAGUCHI*, and Goro TAKAI**

* Nagoya Primary School Affiliated to Aichi University of Education, Nagoya 461-0047, Japan

** Department of Mathematics Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords : 概念形成 数学的モデル化 活用

1 主題について

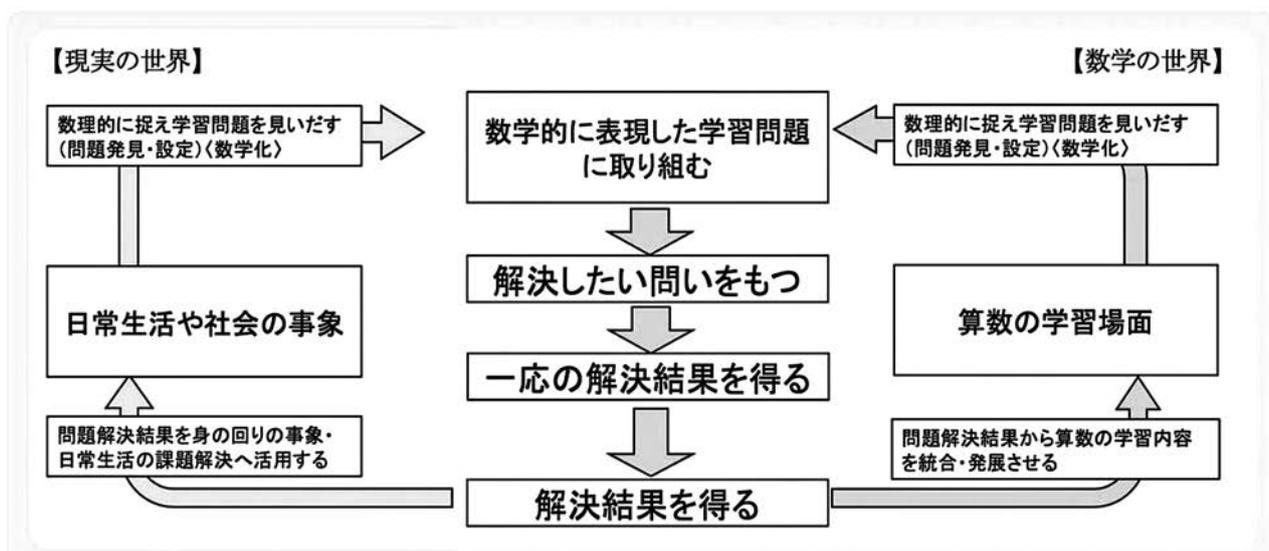
1.1 主題設定の理由

(1) 算数科の目標を受けて

学習指導要領算数科の目標には、「数学的活動を通して、数量や図形についての基礎的・基本的な知識及び技能を身に付け、日常の事象について見通しをもち筋道を立てて考え、表現する能力を育てるとともに、数学的活動の楽しさや数理的な処理のよさに気づき、進んで生活や学習に活用しようとする態度を育てる。」と書かれている。数学的活動とは、事象を数理的に捉えて、算数の問題を見出し、問題を自立的・協働的に解決する過程を遂行

することであり、資質・能力の育成には欠かせないものである。下の図【図1】は、数学的活動の流れを示したものである。この図のように、数学的活動は児童の思いを受けて進んでいくものである。したがって、「日常生活に生かせないかな」「問題を解決したけれど、形や数を変えたら結果はどうなるかな」という思いが、学習意欲の向上や日常生活に生かそうとする思いにつながるはずである。

文部科学省の学習指導要領解説算数編にも、「算数で学んだことは活用できるように学習されなければならないし、活用を重視した創



【図1】 数学的活動の流れ

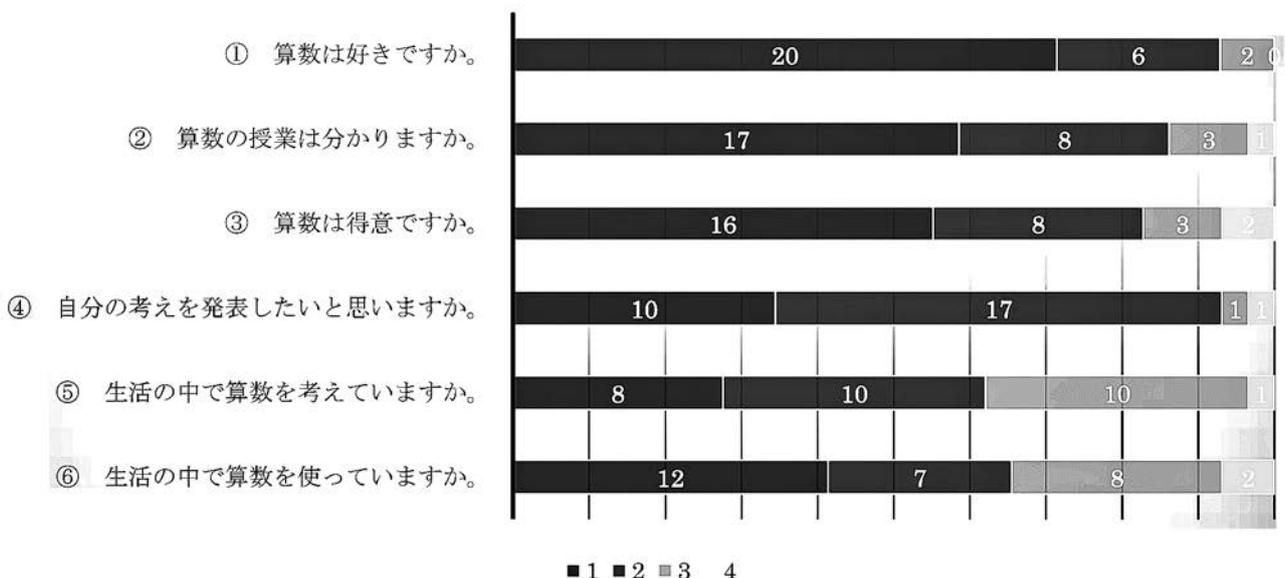
造的な学習展開を用意する必要がある。」と方向性が示されており、授業で扱った内容を児童が日常生活に生かしていけるようにすることが教師の役割だといえる。また、西村圭一（2012）は「社会において数学でコミュニケーションする力には、数学的表現から現象を読み取ったり伝えたりすることと、日常使われている数学を読み取ったりすることがある」と言っており、学習場面と日常生活を乖離させて考えさせるのではなく、日常生活に算数・数学がつながっていることを意識させる必要がある。

(2) 児童の実態を受けて

本学級は、男子15名、女子14名の計29名である。教師の話や素直に聞き、何事にも真面目に取り組める児童が多く、授業中の挙手も積極的である。ノートに自分の考えを書いたり発表したりすることにも意欲的に取り組み、「もっと話したい」「もっと書きたい」という声が出るほどである。しかし、ノートを見ると、理解した内容や自分の考えを上手くまとめることができなかつたり、発表の際に順序立てて話すことができなかつたりすることが多い状況であった。また、4月当初から、前学年の学習内容や前時の学習が生かしきれない場面が散見されたため、スモールステップ

を進めていく必要があったことも事実である。

そこで、5月の初めに、算数の学習に関するアンケートを行ったところ、【図2】のような結果が出た。「算数は好き」と「自分の考えを発表したい」と答えた児童がそれぞれ9割を超えており、意欲はあることが分かった。さらに、「算数の授業は分かる」「算数は得意」と答えた児童もそれぞれ8割を超えており、算数ができていると感じている児童が多いことも分かった。しかし、「生活の中で算数を考えることはある」と「生活の中で算数を使う場面はある」と答えた児童はそれぞれ6割を切っており、日常生活に生かされていない、つながっていない児童も多いことが分かった。このような文部科学省の示す学習指導の方向性や児童の実態をふまえ、学んだことを日常生活に生かそうとする児童の育成を図ろうと考えた。そのためには、まず、数学的な概念を正しく捉えさせ、それを使いたいという思いをもたせることで、楽しみながらスキルを身に付けさせることが必要である。そして、その身に付けたスキルを活用し、日常生活に近い体験を授業で行うことで、算数が日常生活につながっていることを意識させる。そうすることで、日常生活の中で算数が使えることに気付き、学習内容を意欲的に生



【図2 アンケート結果（5月）】



【図3 9の段の構成時の板書】

かそうとする態度が育つのではないかと考え、本研究に取り組んだ。

1.2 主題の意味

(1) 学びの本質を捉えることについて

「生かす」ためには、そもそも本質を捉えることができていることが前提となってくる。ここでの「本質」とは、数学的な概念のことであり、ただ公式や定義・定理を覚えているだけでなく、その公式や定義・定理の関係性を含めて理解していることが求められる。さらに、理解するだけでなく、理解した公式や定義・定理を問題解決する上で使いこなすことができるということも必要となってくる。

(2) 学びを日常生活に生かそうとすることについて

算数の学習内容は、学校生活や家庭生活を含めたすべての日常生活における、様々な場面で活用する機会がある。しかし、アンケートの結果や日頃の児童の様子などから分かるように、日常の中で活用できる機会があることに気付いていなかったり、気付いていても活用できていなかったりする状況が散見される。そのため、「日常生活の中に算数が隠れていること」に気付かせ、「日常生活の中でどのように算数を生かすか」ということを体感的に経験することが必要となってくる。

2 研究目標

以下のように、学びの本質（概念）をとら

え、日常生活に生かそうとする児童の育成を目指す。具体的には、以下のように考えた。

- 数学的な概念を正しく捉え、楽しみながらスキルを身に付けようとする児童
- 身の回りから算数を見つけ、学習内容を日常生活に生かそうとする児童

3 研究の仮説

3.1 本質を正しくとらえる【仮説1】

数学的活動を重視した問題解決的な学習において、児童の思いをもとに授業を展開することによって、数学的な概念を正しく捉えることができるであろう。

3.2 楽しみながら知識・技能を定着する【仮説2】

公式や定義・定理を使いたいという思いをもたせるような学習場面を設定することで、楽しみながら知識・技能を定着することができるであろう。

3.3 日常生活に生かす【仮説3】

数学的活動を重視した体験的な学習において、日常生活とつながる場面で実体験を伴う活動を設けることで、学びを日常生活に生かすことができるであろう。

3.4 もっと学びたいという意欲をもつ【仮説4】

学習内容が日常生活とつながるという経験をさせた上で、未学習事項を敢えて提示することによって、さらにもっと学びたいという

意欲をもつことができるであろう。

4 研究の手立て

4.1 【仮説1】に対する手立て

「こんなことにも気付いた」「こんなこともしたい」という児童の思いに寄り添いながら授業を展開するとともに、数学的な概念や考え方の仕組みを視覚的に捉えさせることで、理解をより深めさせる。

4.2 【仮説2】に対する手立て

合言葉の要領で九九を伝え合う活動（すれ違いざまに あいさつ九九!）によって、九九の暗唱に親しませ、「使えるようにしたい」という学習に対して前向きな意識を向上させる。

4.3 【仮説3】に対する手立て

かけ算九九を活用した学習において、日常生活につながる場面で実体験を伴う活動（トライ ショッピング!）を設定することで、かけ算九九の必要感を高めさせるとともに、日常生活の中に算数があることに気付かせる。

4.4 【仮説4】に対する手立て

実際に学習内容が使われている生活場面を提示することで、算数とのつながりを意識させ、同時に未学習事項についても提示することで、もっと学びたいという学習意欲を高めさせる。

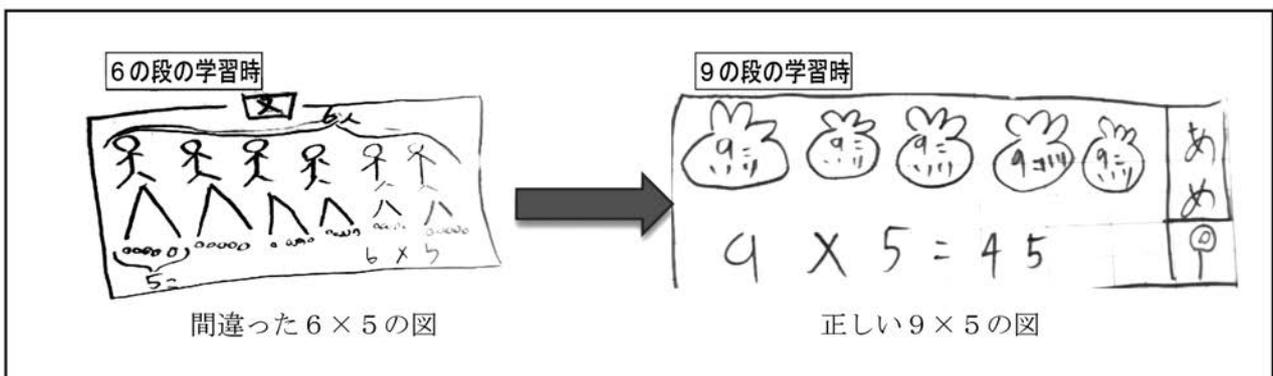
5 研究の実際（2年生「かけ算」における実践）

5.1 本質を正しく捉えさせるために

まず、1時間の授業のめあては、教師が一

方的に提示するのではなく、授業毎に、問題をもとに何をしたいのかを考えさせ、児童の発言をつなぎながら設定するようにした。この授業【図3】の場合、9の段の構成だけではなく、「きまりを見つけない」という児童の思いを受け、きまりを見つけないところまで進めた。めあてが定まったところで、見通しをもたせる「算数の芽」という場面を設けた。これは、問題を解決するために必要な事柄、既習事項などを挙げさせるもので、この活動を積み上げていくことで、児童が「前回までの学習を生かして」とつぶやくようになり、学びを生かそうという意識を高める効果もあったと考えられる。これまでの学習とのつながりを意識させることで、9の段は「9のいくつ分」という考えで構成していけばよいことや、かける数が1ふえると答えは9ずつふえることに気付かせることができた。また、教科書では、「九九のきまり」という単元で学習する内容ではあるが、児童の思いを受け、9の段の九九にどのようなきまりがあるのかを自由に探させたところ、児童は一の位の数と十の位の数の関係や交換法則などにも気付いた。それだけでなく、「9の段以外のきまりも見つけない」とつぶやくなど、「九九のきまり」という単元にもつなげることができた。

また、場面の状況を視覚的に捉え、かけ算の仕組みへの理解の深化に迫るために、授業毎に【図4】のように「絵や図で表現してみる」という活動をさせた。はじめは、問題場面を正しく捉えることができず、間違った図



【図4 児童が表した絵や図】

を描く児童が多く見られた。しかし、この活動を繰り返していくことで、「もとにする量のいくつ分」という考え方が定着し、「もとにする量」が何なのか意識できるようになり、9の段の学習時には、全員が正しい図に表していた。

5.2 楽しみながら知識・技能を定着する

2年生の2学期の算数の学習における課題の1つとして、かけ算九九の暗唱が挙げられる。この時期には、かけ算カードを使って「前から順に、後ろから順に、バラバラで…」と九九を暗唱できるようになるために必死になっている児童が多く見られる。「覚えて言えるようになったのはうれしいけれど、1人で言っているだけでも楽しくない」「九九を楽しく覚えない」という児童の思いを受け、九九を楽しく正しく覚えて唱えさせるために、「すれ違いざまに あいさつ九九!」【図5】という活動に取り組みさせた。この活動は、合言



【図5 あいさつ九九の様子】

葉の要領で、「八五?」と聞かれたら「40!」と即座に答え返すものである。「あいさつ九九で言いたいから覚えてきた」「もっと長い時間やりたい」という声も上がり、この活動によって楽しく九九の暗唱に親しむことができ、前向きに覚えようとする意識の向上につながったと考えられる。また、活動が始まったばかりの頃は、不安な児童には、九九表や教科書を持たせながら活動させた。そのような児童も次第に九九表を持たなくなり、

活動概要

どんな品物にしようかな?

いくらに設定しようかな?

ポップを作ろう!

お買い物をして代金を求めよう!

活動ルール

1. 1円~9円の品物がある。
2. 1種類の品物につき、9こまで買える。
3. 袋(10円)に入れ、それも代金に含める。
4. 買い物金額は、100円程度にする。
5. 2グループに分け、途中で客役と店員役を交代する。
6. 店員役がレシート記入、九九はみんなで唱える。
7. 代金は自分で計算して求める。

本活動

お買い物の場面

客役: (4円の)風船を6つください。

店員役: 4円が6つだから 四六 24円です。

お買い物レシート

代金の計算の場面

お買いもの	レシート		
4円が	3つ	4×3	$= 12$
9円が	4つ	9×4	$= 36$
8円が	1つ	8×1	$= 8$
1円が	4つ	1×4	$= 4$
円が	つ		$=$
円が	つ		$=$
ふくろ			10円
$36 + 4 = 40$			
$40 + 12 = 52$			
$52 + 8 = 60$			
$60 + 10 = 70$			
代金			70円

それぞれの品物をかけ算で求めて…。

あとから自分でたし算で求めると…。

【図6 トライ ショッピング!の概要】

12月までには、学級の児童全員が正しく唱えられるようになった。

5.3 日常生活に生かそうという思いを高めるために

日常生活でかけ算を使う場面の1つに、「買い物」の場面が挙げられる。その買い物を「学校の中で」「九九を使ってできる」形にした、「トライ ショッピング!」【図6】という活動に取り組みさせた。

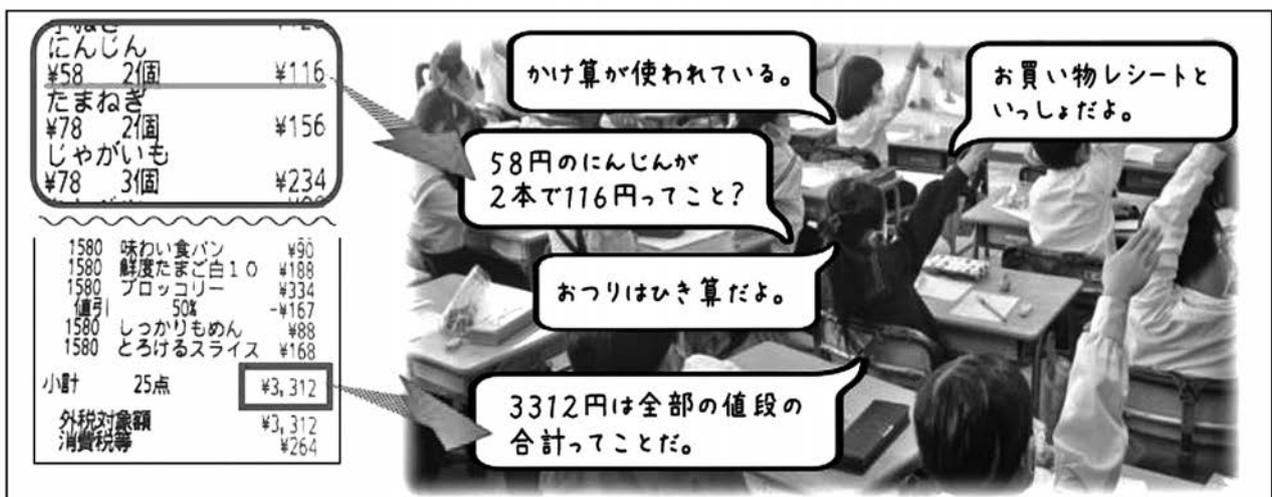
児童の活動への意欲を高めるために、まず、お祭りの出店をイメージさせ、何を品物にするかを話し合わせた。次に、それぞれの品物に1～9円の中でいくらの値をつけるのかを話し合わせ、何を売る役になるかを決めさせた。それから、店ごとに品物の値札やポップを作り、本活動へ臨ませた。

本活動は、実際に買い物をし、「お買い物レシート」を活用して、代金を求めさせるものである。まず、九九を使って活動させるために、「品物の値段を1～9円の中で考える」「1種類の品物につき9こまで買える」というルールを設けた。次に、1種類しか買わなかった場合、たし算を使わないため、「10円の袋に入れ、それも合計金額に計上する」というルールも設けた。そして、購入金額が大きくなると、計算に時間がかかりすぎてしまい、本活動の目標が時間内に達成できないことを避けるために、「代金は100円程度に収め

る」というルールも設けた。また、2グループに分け、時間で区切って店員役と客役を交代させることで、全員が買い物をし、「お買い物レシート」を作成できるようにした。児童は楽しみながら生き生きと活動に取り組み、実際に「お買い物レシート」を作成していた。その際に、感覚的にかけ算九九とたし算を使いながら代金を計算していた。振り返りの場面では、「買い物では、かけ算とたし算を使うことが分かった」と発言する児童もあり、買い物という生活場面の中に算数が存在することに気付かせることができたと考える。

5.4 もっと学びたいという意欲をもたせるために

前述の「トライ ショッピング!」では、学校の中で、九九を使って「お買い物レシート」を作成させた。しかし、日常生活の中で買い物をする際、1円の商品はほとんど存在せず、これだけでかけ算と日常生活が繋がったとは考えにくい。そこで、実物のレシートを提示し、児童に考えさせる場面【図7】を設けた。それを提示すると、「自分たちが作ったお買い物レシートと同じだ」「実際に買い物してレシートを見たい」というつぶやきもあり、「トライ ショッピング!」での活動が日常生活につながったと考える。また、「品物1つあたりの値段が高いからかけ算で計算できない」という課題が児童の中



【図7 提示した実物のレシートと児童の反応】

から生まれた。さらに、「値引き50%って何だろう」「消費税ってどういうことだろう」と言いながら、あえて未習事項を提示した。振り返りの場面で、「値引きの計算の仕方を知りたい」「大きい数でもかけ算で求めたい」という記述があり、さらなる学習意欲の向上につながったと考える。

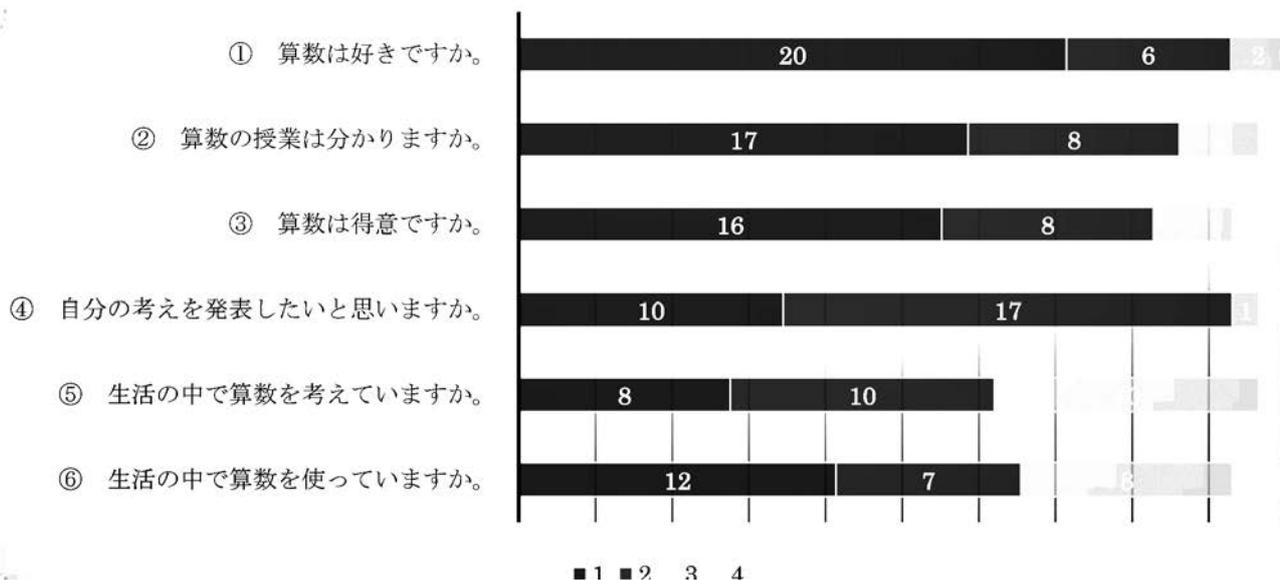
6 研究の考察

6.1 5月と12月のアンケートの結果の比較・検討

12月に5月と同じ質問項目のアンケートを行い、年度当初と比べて自分がどうなったかを振り返らせた結果、【図8】のようになった。アンケートによると、29名全員が「算数が好き」と答え、「算数の授業が分かる」「算数が得意」と答えた児童の割合も増えたことから、5月に比べて算数に対して良いイメージがもて、前向きに学習する意識が高まったことがうかがえる。また、「自分の考えを發表したい」と答えた児童の割合もわずかながら増え、その理由に対して「分かるから伝えたい」「できるようになって伝えたいから」と答えた児童もいたことから、学習内容を正しく捉え、楽しみながらスキルを身に付けさせたことは有効であったといえる。しかし、すべての児童が「自分の考えを發表したい」と答えたわ

けではなく、發表したいと思えない理由として、「恥ずかしいから」「自信がないから」と答えた児童もいた。一方、学習問題に対する自分の考えについて、図や式、言葉などを使ってノートに書き、それを周囲の児童に示すことは積極的に行っている。このことから、大人数での發表と少人数での發表について児童が区別していることがわかり、大人数での發表方法について、教室規範に基づく指導を実施する必要があると考える。

また、「生活の中で算数を考えている」や「生活の中で算数を使っている」と答えた児童は、ともに8割を超えた。日常生活の中でも、窓の外を見ながら「ナゴヤドームの屋根に三角形がたくさん組み合わさっているのが分かる」「昨日地下鉄に乗ったとき、乗った人と降りた人の人数を計算しながら帰った」などと、算数について児童同士で会話する姿も見られるようになった。6割を切っていた5月に比べると、日常生活の中から算数を見つけたり日常生活に生かそうとしたりする児童が増えた。しかし、学習内容を断片的にしか日常生活につなげて考えることができない児童がいることも事実であり、どのような場面で算数が使われているのかという現実的文脈における算数の活用について、実感できる場の増



【図8 アンケート結果 (12月)】

加が必要と考える。そのために、算数科授業に限定するのではなく、教科横断的な指導の中で、算数の必要性を実感させる指導も増やすべきと考える。

6.2 ノートの記述や発言内容の変容

学習のまとめの時間に振り返りをさせる際、「これからしていきたいこと」や「日常生活とつながること」をノートに記述させたり発表させたりした。5月では、「もっとたくさん計算したい」「繰り返しや繰り返しに気をつけて計算したい」「長さを間違えずに測りたい」など、スキルの向上に関する記述が多く、日常生活につながることに関する記述は見られなかった。しかし、11月に行った「かけ算」の学習では、「ものを数えるときに同じ数ずつ囲んで、それがいくつ分なのかを考えて数えるようになった」「買い物に行って、もらったレシートからかけ算を見つけない」「教室の床のマス数をかけ算の考え方で数えてみたい」など、日常生活の中から算数の存在に気付いたり、日常生活に生かそうとしたりする記述も見られるようになった。12月に行った「図を使って考えよう」で、数が増えたり減ったりする場面を図や式に表す学習をしたときには、「地下鉄に乗ったときに、『3人乗ってくると数はふえるから+3だ』『2人降りると数は減るから-2だ』と頭の中で計算するようになった」という記述も見られるようになった。休み時間に、「この前家でお菓子の数をかけ算で考えてみたよ」と話したり、生活科の学習で秘密基地づくりの材料費を考えると、「かけ算やたし算の式はできたけれど、計算が分からないから計算機を貸してください」と発言したりする場面も見られるようになった。このことから、日常生活に算数の存在を見つけ、学びを生かそうとする態度が養われたと考えられる。

また、算数の授業内の見通しをもたせるの場面でも変化が見られた。かけ算の学習当初は、「かけ算」「九九」「たし算」程度の発言の

みだったのが、学習後半になると、「前回までのことを生かして」「前回と同じように足していけばよい」「前回のように図で表したい」と発言する児童が増えたことから、授業間のつながりに気付き、既習事項をもとにして考えようとする姿勢も見られ、学びを生かそうとする意識が高まったともいえる。

7 研究の成果と今後の課題

7.1 研究の成果

- 算数に対して、「楽しい」というイメージをもつことができ、前向きに学習に取り組む意識が高まったことで、楽しみながら知識・技能を定着させることができた。
- 数学的な概念を視覚的に正しく捉えることができ、図や言葉を使って説明することができるようになった。
- 児童に課題を見出させることで、未習事項についても「できるようになりたい」という思いが生まれるなど、学習意欲が向上した。
- 日常生活の中から算数を見つけたり日常生活に生かそうとしたりする意識が高まり、算数の話題で日常会話するようになった。

7.2 今後の課題

- 心理的な側面によって、発信しようとする態度が阻害され、学級全体に自分の考えを伝えきれないため、伝えやすい場を設けたり、支援したりする必要がある。
- 学習内容をまったく日常生活につなげて考えることができなかつたり、学習内容を日常生活に生かしていると感じる児童の中にも、すべてを生かしきれていなかったりするため、学習場面の設定の仕方や学習方法について改善が必要である。

8 おわりに

本研究は、学びの本質（概念）を捉え、日常生活に生かそうとする児童の育成をねらい、取り組んできた。その結果、九九カードを使

わずに全員が暗唱できるようになったり、算数の話題を友達同士で会話するようになったりしたことから、実践を通して、楽しみながらスキルを習得し、学習内容を日常生活に生かそうとする力が高まったと実感している。しかし、今回の成果そのものは、一時的なものではなく、この取り組みが継続されて初めて意味をなすものである。学習指導要領総則編にも「児童が『理解していることやできることをどう使うか』に関わる『思考力、判断力、表現力等』は、社会や生活の中で直面するような未知の状況の中でも、その状況と自分との関わりを見つめて具体的に何をなすべきかを整理したり、その過程で既得の知識や技能をどのように活用し、必要となる新しい知識や技能をどのように得ればよいのかを考えたりするなどの力であり、変化が激しく予測困難な時代に向けてますますその重要性は高まっている。」と書かれており、学習内容を日常生活に生かす力の向上が求められている。学校で行われる算数の授業は、算数の有用性を実感させるだけでなく、学習内容を確実に日常生活に生かすことができるようになるためのプロセスだと捉えている。予測困難な時代を生きていかなければならない状況にある今だからこそ、教師にとって、今後も質の高い教材研究と授業改善が求められる。

普段、「いつ、どの単元で学習したのか」などと考えず、無意識的に算数を使って生活しているはずである。ただ、「もっと効果的な考え方はないか」「もっと便利な使い方はないか」と考える中で、「使える」算数は確実に生きてくる。したがって、「意識的に使う」ことが、生かそうとする気持ちを高めるきっかけとなるのではないだろうか。これらの意識をもたせる方法は、本研究以外にも必ずあるはずである。今後さらに研究を進めていき、日々の教材研究や授業づくりに生かしていきたい。

引用・参考文献

- ・西村圭一（2012）『数学的モデル化を遂行する力を育成する教材開発とその実践に関する研究』東洋館出版社
- ・熊本県大津調律大津小学校（2018）『熊本発「生活数理」の軌跡－「学びに向かう力」を育てる新たな挑戦－』東洋館出版社
- ・小野健太郎（2022）『オーセンティックな算数の学び』東洋館出版社
- ・文部科学省（2018）『小学校校学習指導要領（平成29年告示）』東洋館出版
- ・文部科学省（2018）『小学校校学習指導要領（平成29年告示）解説 算数編』日本文教出版
- ・文部科学省（2018）『小学校校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』東洋館出版
- ・川口晃正（2023）『愛知教育大学附属名古屋小学校研究紀要 和衷共同』愛知教育大学附属名古屋小学校

仲間とのかかわりのなかで、自己を見つめ、自ら動き出す子どもを求めて — 3年生「軒先マーケット」の実践 —

杉山 也寸史* 中野 真志**

*附属岡崎小学校

**生活科教育講座

Seeking Children Who Start on Their own Initiative through Looking at the Self in the Context of Peer Involvement: Practice of 'Nokisaki Market' in the Third Grade

Yasushi SUGIYAMA* and Shinji NAKANO**

*Okazaki Primary School Affiliated to Aichi University of Education, Okazaki 444-0072, Japan

**Department of Living Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords : 問題解決学習 非認知的能力 くすのき学習

I くすのき学習で求める子どもの姿

本校では、生活科と総合的な学習の時間を「くすのき学習」とよび、対象への思いや願いを実現させようとする子どもたちの主体的な活動を中心に学習を進めていく。そこで、くすのき学習で求めていく子どもの姿を次のように設定した。

仲間とのかかわりのなかで、自己を見つめ、自ら動き出す子ども

II 求める子どもの姿に迫るために

くすのき学習で求める子どもの姿に迫るためには、教科・領域特有の資質・能力と非認知的能力が高まる必要があると考えた。

1 教科・領域特有の資質・能力について

本校では、問題解決学習で育まれる教科・領域の学びに関する資質・能力を「教科・領域特有の資質・能力」としている。くすのき学習で高めたい教科・領域特有の資質・能力は以下のような資質・能力である。

○「仲間を理解しようとする力」

仲間の対象へのかかわり方に目を向けて、かかわり方の背景を理解しようとする力。

○「自分を見つめ直す力」

仲間の対象へのかかわり方を理解した上で、自分の対象へのかかわり方を見つめ直す力。

○「自己決定する力」

自分と仲間との対象へのかかわり方の違いや、大事にしている視点のずれから、どうするのがよいのかと迷い、悩んだときに葛藤が生じる。その葛藤の末に、よりよい活動の方法や方向性を判断し、思いや願いの実現に向けて行動していく力。

なお、くすのき学習で用いている用語について、以下のように定義している。

対象

活動のなかで中心的に扱う教材（人・もの・こと）

ひたり込む

対象への愛着を感じたり、自分事として感じたりしながら、切実感をもって対象にかかわること

思いや願い

子どもの「こうしたい」「～になってほしい」「やらなくては」という活動を支える原動力となるもの

2 非認知的能力について

本校では、自信や粘り強さ、コミュニケーション力のように、人間性に関する部分を

「非認知的能力」として整理し、それぞれの力が、互いに高め合ったり、一方が他方に影響したりするといった関係性を踏まえた上で、目の前の子どもの姿をとらえている。

3 非認知的能力の視点で子どもをとらえる

非認知的能力が表出したり、はたらいたりする場面は、一人一人の子どもや教材によって違ってくる。しかし、これまでの研究の過程で、活動の停滞が見られた場面や、自分の活動に価値を見出した場面で、非認知的能力がはたらいて教科・領域特有の資質・能力が高まったり、非認知的能力の高まりを実感したりしやすいことがわかった。そこで、高まりを実感しやすい場面を見通した上で、非認知的能力の視点で子どもをとらえ、非認知的能力がはたらいて教科・領域特有の資質・能力を高められるように、適切なタイミングで教師支援を講じるようにした。

4 問題解決学習を展開するなかで、子どもをとらえて教師支援を講じる

生活に生きてはたらく力を養うため、子ども自らが問題を見だし解決していく問題解決学習を展開する。子どもたちは、対象に出会い、活動にひたり込むなかで、思いや願いを高めていく。そして、思いや願いを実現しようと活動を進めていく。その過程で、子どもを非認知的能力の視点からとらえ、それがはたらくように、次の教師支援を講じた。

(1) 朱記と対話を行う

子どもの活動の記録や振り返りに朱書きをする。この朱記によって、子どもの気づきを意識づけたり、活動の方向を目覚めさせたりする。また、教師と子どもが話し合う対話によって、子どもの考えをはっきりさせたり、真意を探ったりする。そして、子どもの考えを認めたり、甘さを指摘したりしていく。このようにして考えをゆさぶったり、支えたりしながら、子どもの活動を支えていく。

(2) かかわり合いを設定する

活動を進めるなかで、活動に停滞が見られ

たり、仲間の考えに意識が向いたりしたときに、これまでの活動で得た考えを学級全体で出し合い、吟味するかかわり合いを設定する。かかわり合いを設定することで、仲間の対象のかかわり方の違いに気づき、自分の対象へのかかわり方のよさや足りなさに目が向き、自分の対象へのかかわり方を見直していく。そして、葛藤の末に活動の方向性を自己決定し、改めて活動の見直しをもったり、新たな視点を得て活動を進めたりしていく。

Ⅲ くすのき学習での問題解決学習の展開

「Ⅱ 求める子どもの姿に迫るために」を踏まえ、問題解決学習を次のように展開した。

1 思いや願いをもつ

子どもたちは、対象と出会ったとき、対象と自分の生活経験を結びつけながら、思いや願いをもつようになる。対象と繰り返しかわるなかで、対象にひたり込むようになり、仲間の考えに共感したり、ずれを感じたりしながら思いや願いを明確にしていく。

2 活動を見直す

思いや願いを確かめ合った子どもたちは、自分らしさを発揮しながら活動を進める。そのため、思いや願いは同じであっても一人一人の対象へのかかわり方は異なり、活動の方法や方向性にも違いが生じてくる。仲間との活動の方法や方向性の違いに気づき、どうすべきか悩んだり、自分の活動に安易に満足して活動が停滞してしまったりすることがある。このようなとき、教師は、子どもの姿からどのような非認知的能力がはたらいているのか、どのような非認知的能力の高まりが見通せるのかをとらえ、子どもの考えを支えたり、ゆさぶったりする対話をしていく。そして、教師は、活動を見直すかかわり合いを設定し、子どもたちが自分の考えを語り合えるようにする。かかわり合いのなかで、仲間の対象へのかかわり方を知り、これまでなかった視点に気づいたり、自分のかかわり方と比

べたりすることで、改めて対象へのかかわり方を見つめ直す。そして、思いや願いに立ち返りながら葛藤の末に、活動の方向性を自己決定して活動を進めていくのである。

3 活動を振り返る

仲間とともに活動をやり遂げたとき、子どもたちは何物にも代えがたい達成感を味わう。このタイミングで、教師は、活動を振り返る時間を設定する。子どもたちは、仲間とともに思いや願いを実現できたことによる満足感を得ながら、教科・領域特有の資質・能力や非認知的能力の高まりとともに、自分が成長した理由や過程、場面をはっきりさせながら成長を実感していくのである。

以上のように問題解決学習を展開するなかで、非認知的能力の視点で子どもをとらえ、非認知的能力がはたらくように教師支援を講じたことが、教科・領域特有の資質・能力と非認知的能力の高まりや、自分の成長を実感できるのか、本実践を通して検証した。

IV 単元の構想

1 良樹をとらえ、願いをかける

学校生活の様々な場面で、良樹が自分の考えややり方を素直に出しているところを見かけた。1学期実践「喜劇」でも、台本をもらったとき即興的に腰を曲げて声色を変えながらおじいさん役を演じて、物怖じしない様子も見られた。授業ではよく自分の考えを発表し、つぶやきも見られた。そんな良樹の姿には、どういった背景があるのかをとらえた。

4月、学級代表に立候補したが、選ばれなかった。休み時間にわざわざ担任のところまで来て、「初めて代表になれなかった。なんで選ばれなかったのか」と言いに来た良樹。終業式の学年代表として話したり、実行委員に選ばれたり、これまでの経験からなのか、自分が選ばれなかったことに納得いかない様子であった。

(4月10日 教師メモ)

今までの経験値からすれば、自分にアドバンテージがあると思っていたのか、選ばれな

かったことに納得がいかない様子が見られた。「どうして学級代表になりたいって思ったの?」と聞いたところ、「みんなの前に立って言うのは慣れているし、自分の思ったことを言えるから」と答えた。良樹は、自分の思ったことを表現することによさを感じていることがわかった。また、懇談会で母親から、これまで多くの成功体験をさせるように意識してきたことを聞き、良樹は自分自身の考えに自信をもっていることが見えてきた。

ぼくは、まずさいゆうせんしたいのは、19ページの「えほんでみたほうがはやい」というアドバイスがイラッとしました。でも、ぼくのえんじているおじいさんは、とくにマイナスのいけんがなかった。(6月30日 学習記録)

1学期実践で全校に劇を見せる前に、まずは同学年の3年生に見てもらって感想を求めた。劇を見た3年生の感想のなかで、良樹は「さいゆうせん」したいこととして否定的な意見に対して強く反応し、「イラッ」と感情を露わにして納得していなかった。自分たちがやってきたことを認められなかったことが納得いかなかったのだろう。「でも」、自分のことについては「マイナス」がなかったと安堵する様子も見られた。良樹は、自分自身がまわりから認められているかどうかという意識が強いように感じる。そして、どう思われているのかという視点で判断していることが見えてきた。1学期の良樹を思い出してみると、教師の方に視線をよく送る姿が思い浮かんだ。素直に見えて、まわりからどう思われているかということが、良樹の判断に強く影響していることが見えてきた。

静香38 私はおもしろくなくなったから直したいことで、私は1場面のナレーターなんだけど、良樹君の声が小さくなっちゃってて、振り返りにも書いて。

良樹39 えー。

静香40 先生にも対話で言ったんだけど、良樹君の声が小さくなっちゃってて、上手にできたところに「おじいさんのリアクションができてい」って書いてあ

るけれど、それはあんまりできていないけれど。

良樹41 えー。

(6月22日 活動を見直すかかわり合い授業記録)

喜劇で、場面ごとに演じてお互いに思ったことを伝え合ったとき、良樹は、リアクションができていてよかったと考えていた。しかし、見ている人の視点から考えていた静香は、動きを取り入れたことで声が小さくなってしまっていることに気づき、おもしろさが伝わっていないと良樹に主張した。そのことばを聞いていた良樹は、「えー」と何度もつぶやき、先程までの勢いがなくなっていく様子が見られた。その後、別の仲間から称賛される意見もあったが、あまり反応はよくなかった。その後の練習では、同じ場面の仲間と話し合う場が設けられていたが、特に自己主張する姿は見られず、指摘を受けたことをそのまま受け入れて動きを変えていた。

自分の考えをもっている良樹は、仲間とかかわるときには自ら行動に移すことができる。しかし、まわりからどう思われているかという意識が強いために、なるべく衝突を避けながら安易に同調していくことが見えてきた。それは、相手の考えと自分の考えを比べて、自分の考えを見つめ直すのではなく、安易にまわりの意見を受け入れたり、それ以降かかわろうとしなかったりしていることにつながっていた。このままでは、仲間の考えの背景まで探ることができないで仲間とかかわり続け、さらに自分の考えを深めることができないと考えた。

お客さんや店員さんから話しかけられると、受け答えするから物怖じしない子なんだろうなと感じている。(7月13日 懇談会で母親の話)

良樹は、休日に母親のお店で過ごすこともある。そのようなときは、お客さんや店員さんとかかわることができることが母親からの話で見えてきた。1学期の社会科の授業で、学校周辺で知っていることを出し合っていた

とき、仲間から桜城橋でお店屋さんをやったことが話題になった。その際、「いいな。やりたい」という声が出ていたが、そのうちの一人が良樹であった。良樹にとっては、級友とのかかわりだけでなく、様々な人とかかわりながら活動することに魅力を感じていることが見えてきた。

廊下に家康検定の案内ポスターが貼られているのを見て言いきた。「去年も受けたし、今年も絶対受ける」と意気込んでいた。武将は誰が好きなのかを尋ねると、「いっぱいいるけどやっぱり岡崎出身の家康かな」と答えていた。

(6月30日 教師メモ)

良樹は歴史が好きで、岡崎市出身の徳川家康のことが特に好きで、毎年家康検定も受けているとのことだった。きっかけは、武将のまんがであったが、そこから岡崎市出身の家康に興味をもったようである。地域にかかわる歴史に魅力を感じ始めている良樹に、さらに地域に溢れる魅力を気づかせることができるのではないだろうか。

以上のことから、良樹に次のような願いをかけた。

- ・自分の考えに自信をもち、仲間とかかわりながら活動を進めてほしい。
- ・活動を進めるなかで、自分と仲間の考えがずれたとき安易に同調したり、否定したりするのではなく、どうしてそう考えたのか、仲間の考えの背景に目を向けていけるようになってほしい。
- ・思いや願いの実現のために、どのような方法に進んでいくべきか、仲間の考えにある背景までも理解しながら、自分の考えを見つめ直し、自己決定して行ってほしい。

2 教材を選定する

子どもたちへの願いを具現するため、岡崎城の城下町として栄えてきた康生通りを舞台に、様々な立場の人とかかわりながら、自分の考えを伝えられる場ができないかと考えた。そのなかで、康生通り商店街にある店舗の軒先を活用して、お店を開くことができる取り組みを知り、軒先マーケットと称して、商店街を盛り上げる案が浮かんできた。店舗の

方々にとっても商店街の活性化は、喫緊の課題としてあり、子どもたちの思いや願いとマッチしていることであった。

数店舗の軒先を使わせてもらうことで、グループ活動を取り入れることができるため、企画から運営まで仲間と考えながら取り組むことができると考えた。また、役割分担するときなど、自分だけの考えではなく、仲間の考えも聞きながら活動していく必要性も出てくる。自分の視点からだけでなく、お店の人やお客さんなど、様々な視点から考える必要性もあるため、自分の活動を見つめ直し、判断していく機会が生まれるだろう。そして、お店にお客さんが来てくれたり、お店の方が喜んでくれたりしたことを直接経験することができ、達成感を得られやすいため、教科・領域特有の資質・能力や非認知的能力の高まりを実感しやすいと考えた。

以上のことから、「康生通り商店街の軒先マーケット」を教材に選定し、次のように目指す資質・能力を設定した。

仲間と軒先マーケットを開くなかで、お店や地域の人、お客さんなど、視点の違いから軒先の活動での考えがずれたり、活動の方向性が見えずに停滞したりしたときに、仲間の考えの背景に目を向けながら、自分の考えを見つめ直し、自己決定できる。

(教科・領域特有の資質・能力)

様々な立場の人とかかわる活動を繰り返すなかで、仲間の考えを共感的に受け止めながらも、自信をもって自分の考えを伝えることができる。

(非認知的能力)

V 活動の実際

1 思いや願いをもつ場面

社会科の授業で町探検を繰り返すなかで、康生通り商店街の軒先でお店を開くことができることを知った子どもたち。そのことを紹介してくれた洋菓子店のベルンさんや、事業を取りまとめている市川さんから、これまでの軒先の活用方法について教えてもらうとともに、小学生のアイデアと一緒に商店街を盛

り上げないかと提案を受けた。自分たちでお店屋さんを開くことに興味をもっていた子どもたちは、自分たちもやりたいと意欲を高めていた。恵理は、ベルンさんで出た油を使って石けん作りを体験できるようにしたらどうかと構想し、慎太郎は、1学期の喜劇の経験から出し物をして楽しんでもらおうとするなど、さっそく具体的な内容を考え出す子どもも現れた。一方、自分たちで本当にできるのかと心配に感じる静香や、計画することの多さからみんなで協力しなければいけないと考える和美の姿もあった。意欲の高まりだけでなく、切実感をもつためには、康生通り商店街の現状を知ることや、康生通りに愛着をもつことが必要と考え、康生通り商店街にあるお店にインタビューしたり、自分たちのアイデアを聞いてもらったりするなど、直接ふれ合う時間を設けた。その結果、親切に対応してくれるお店ばかりで、康生通りの人の温かさに魅力を感じる彩美や、100年以上続くお店が多くあることに驚き、商店街の歴史に魅力を感じる浩志など、康生通りの人の温かさや歴史にふれ、岡崎市にとって大切な場所であるという思いを高めていった。

良樹は、母親の買い物に付き添った経験から、数店舗については知っていたが、実際にインタビューをしたことで、昔の康生通りのことやお店の人たちの商店街への思いなど、今まで知らなかったことに気づき、康生通りに魅力を感じていた。また、昔の人通りとの差から、もっと人が来てほしいという願いを多くのお店が持っていることに気づき、歴史のある商店街をこれからも残すために、助けてあげたいと積極性をはたらかせながら、軒先マーケットへの意欲を高めていた。積極性をはたらかせている今なら、市川さんやベルンさんから話を聞いて、軒先でお店を出したいという思いと、町探検の経験から、康生通り商店街の魅力や足りなさに気づき、商店街をなんとかしたいという思いをかかわらせる

ことで、自分たちの軒先マーケットで康生通り商店街を盛り上げたいという思いや願いを明確にできるだろうと考え、思いや願いを確かめ合うかかわり合いを設定した。

龍之介31 軒先マーケットをやりたけれど、90%やりたけれど、あと10%は不安。
 京成 32 なんぞ不安？
 龍之介33 ほんとに売れるのかなって。
 良樹 34 あーそれはわかる。やりたい気持ちはあるけどね。
 -〈略〉-
 T 59 今こうやって言っているんだけど、どうして軒先マーケットやりたいの？
 良樹 60 僕は、康生通りに人が増えると、岡崎市で家康公が生まれたということを知らない人たちにわかってもらえるかもしれないから。
 T 61 続けてどうですか。
 隆浩 62 僕は、お店の前でやってお店のものを買ってほしい。
 良樹 63 そうそう。そのための誘導って言ったら、誘導だと思う。
 T 64 お店を盛り上げたいってこと？
 良樹 65 私はそう思う。
 (10月27日 思いや願いを確かめ合うかかわり合い授業記録)

康生通り商店街への思いはいっぱいあるから、マーケットを開いても友じょうがきちんとしていたら、せいこうすると思います。
 (10月27日 学習の記録)

かかわり合いのなかで、良樹は、龍之介の「やりたい気持ち」に同感しながらも、その理由が「家康公」や「お店」など、「いっぱい」に感じていることがわかった。このままでは思いや願いが明確にならないと感じたため、対話して整理することとした。

T なんて盛り上げたいの？
 良樹 話し合ったときも言ったけど、家康公を知ってもらいたいし、旭軒に人がたくさん来てくれたらなって思って。
 T そうなんだね。家康のこと好きだもんね。家康と康生通りって関係あるの？
 良樹 康生通りって名前は、家康が生まれたって意味だし、岡崎城の城下町だから。だから、昔からある通りってこと。
 T 昔からあるんだね。昔からあるから盛り上げたいの？
 良樹 昔からずっとあるから、大切にしなきゃいけないし、旭軒の女将さんがもっと人通りが増えるといいなって言ってて、自

分たちで考えてやって！ってやらせてくれているから、がんばりたいと思って。
 T 昔からある康生通りを大切に、人通りを増やしてあげたいんだね。

良樹 うん。

(10月31日 対話記録)

対話のなかで良樹は、「昔からある通り」であることを大切に考え、「やらせてくれる」と、旭軒さんの人通りが増えてほしいという思いに応えたいと考えていることがわかった。対話によって、旭軒さんの思いを大切にしながら、歴史ある康生通り商店街を盛り上げたいという良樹の思いや願いを明らかにすることができた。

2 活動を見直す場面

思いや願いを確かめ合った子どもたちは、1回目の軒先マーケットに向けて、グループで準備に取り組んだ。良樹は、旭軒さんの前で1000円以上の商品を購入した人にくじ引きができるように計画を立てていた。それは、お店の商品を買ってもらうことに価値を感じていたからであった。そして、1回目の軒先マーケットを開いた。

のきさきマーケットをやって思ったことは、しょうばいはむずかしい。なぜなら、さいしょの20~30分はお客さんがきたことにはきたけど、1000円いじょう買ってくれなかったから。でも、せっきょくてきにいろいろなところに話していったら、じょじょにふえていった。

(11月6日 学習記録)

良樹は、初めての商売に対し、「むずかし」さを感じていた。しかし、「せっきょくてき」と前向きに取り組む



軒先で呼びかける様子

むことができている。1時間ほどの間に実際に来たお客さんは8名で、あまり盛り上げることはできなかったと感じていたため、改めて2回目の軒先マーケットを開催することとなった。良樹たちは、くじ引きの景品を増や

して、水引きや染め物など、和菓子に合うものを考えて手作りしていた。

(2回目)は前とちがって、さいしょも人がきて、と中10分くらいめっちゃめちゃ人がきて、20人くらいきたと思います。—(略)—1つのお店だとこうせいどおりをもらあげたことにはならないから、あさひけんからマルショウまで人がいくと、ほんとうに人どおりがふえたことになる。
(11月13日 学習記録)

1回目も2回目もお客さんが旭軒さんに来てくれたことに喜ぶ姿を見せた良樹であったが、自分の場所だけでなく、「こうせいどおり」全体のことを考えていることがわかった。また、良樹はまだ人通りが増えていないと感じており、康生通り商店街を盛り上げるには、もっと人通りを増やすことが必要であると、考えていることがわかった。そのために、3回目には軒先を紹介し合ったり、呼び込みを積極的に行ったりするべきと考えていた。しかし、同じグループの文人は、旭軒さんにもっと人が入ってもらって人気店になることで、まわりのお店についてに寄ってもらうことが大切だと考えていた。他の軒先もがんばってお店を人気店にすることで、商店街の活性化につながると考えていることがわかった。両者とも康生通り商店街を盛り上げたいという思いや願いをもち、人通りを増やしてお店の認知度を上げたいと考えていた。二人に限らず、籠田公園の近くのマルショウさんで軒先を開いていた知明も、自分たちが籠田公園にいる人たちに声をかけ、商店街をまわってもらうことで盛り上げられると考えていた。活動を繰り返したことで自分の考えに自信をもっている今なら、同じ思いや願いのなかで、考えのずれをかかわらせながら、活動の方向性を自己決定して進めていけるだろうと考え、活動を見直すかかわり合いを設定した。

文人60 (旭軒を)人気店にすれば、なんか人がいっぱい来てくれるから。それで人気なる。
T 61 旭軒が人気店になればどうなるの？
文人62 旭軒元直のお菓子を買いに人が集まっ

和美63 てにぎやかになる。
でもさ、1店舗だけじゃなくて、もっといろんなお店が盛り上がったほうがいいんじゃないの。
良樹64 私と同様だ。私と同様の方がいた。
道宏65 暴れん坊チキンがあるよ。そこだけ人気店になっている。
—(略)—
良樹95 僕はまあどっちかというとき和美さんとかのほうで、なぜかっていうと、例えば、自分も旭軒なんだけど、旭軒だけが人気になってても、それは、目標の康生通りじゃないから。
T 96 良樹さんとしては、1店舗だけじゃなくて、康生通り全体がどうなってほしいってこと？
良樹97 1店舗だけでも、決して康生通りじゃないから、目標は、旭軒を盛り上げようじゃなくて、康生通りを盛り上げようだから。
—(略)—
莉子148 お店の中に入ってほしいからスタンプラリーを作って、お店の中に置いて、お客さんもお店の中に入って、これいいなって思うかもしれないから。中に置いたら、商品を見ながらやってくれる。
良樹149 確かに。だって、盛り上げるべきは、その我々のお店ではなく、そのお店だもん。
(11月17日 活動を見直すかかわり合い授業記録)

りこさんのスタンプラリーがいいといういけんにさんせい。あさひけんからみどりやへ行ったりすると、それこそ、人通りがふえるんだと思います。あとはどれくらいさんせいしてくれるか。できるならやりたいです。
(11月17日 学習記録)

かかわりのなかで、良樹は、和美の考えに対して「同様」と共感を示していることがわかった。さらに話し合いが進むなかで、「どっちかというとき」と、文人の考えに対しても理解を示しながら、自分の考えをはっきりと伝えていることがわかった。そして、莉子が提案したスタンプラリーの考えに対し、「確かに」と納得し、盛り上げるべきは軒先ではなく「そのお店」であると発言したのである。その日の振り返りには、莉子の考えに「さんせい」し、「あとは」と、今後の活動の見通しをもっていることがわかった。良樹は、自分の考えに自信をもちながらも共感性をはた

らかせて、康生通り全体の人通りを増やしなが
ら、お店に入ってもらって人気店にできると、
莉子のスタンプラリーの考えを取り入れようと
自己決定していったのである。

3 活動を振り返る場面

3回目の軒先マーケットを終えて、軒先に100人以上来たことや、お店の商品を実際に買ってくれたことで、子どもたちは、自分たちの活動に価値を感じ、大成功だったと振り返った。さらに、市川さんやお店の人たちから、これまでの軒先マーケットが商店街やお店のためになったと感謝された。そのことにより、子どもたちは、康生通り商店街を盛り上げることができたと自分たちの活動に満足感を得ることができた。良樹もまた、今までの数倍のお客さんが来たことを喜び、旭軒さんで買い物をする人が多くいたことで、自分たちの思いや願いを実現できたと実感することができた。これまでの活動に満足している今なら、単元を振り返るなかで、自分の成長を実感できると考え、振り返り作文を書く時間を設定した。

のきさきマーケットをやってよかったことは、3回目にスタンプラリーをしてみたら、ふぞくくっどころか、いっぱいのお客さんも笑顔になっていて、人通りはふえて、せいこうだったなど思います。－(略)－自分のせいちょうしたのは、ことばづかいだと思います。せっきゃくやこうしょうはことばを使ってするものだからです。
(12月7日 振り返り作文)

振り返り作文によかったこととして、笑顔にできたことや人通りが増えたことをあげていることから、目標にしていたことを達成でき、満足している様子がわかった。また、「せっきゃくやこうしょう」といろいろな人とかかわったことで、自分のことば遣いが変わったことに成長を感じているのがわかった。これまでの活動を振り返り、自分の成長を感じている今なら、お客さんやお店の人を笑顔にできたことや、人通りを増やせた理由をはっきりさせることで、教科・領域特有の資

質・能力や非認知的能力の高まりを実感できると考え、対話することとした。

T 軒先マーケットでよかったことで、人通りを増やせてよかったってあるけど、何がよかったんだろう。
良樹 スタンプラリー。
T スタンプラリーなんだね。それはよくなって思ったんだね。
良樹 そう。前話し合いのときに莉子さんが言っていたとき、おもしろいなと思って。3年3学級の軒先がつながって、お客さんも笑顔だったし、よかったなって。
T おもしろいってどういうこと？
良樹 お店のためにもなるし、スタンプラリーだと軒先もまわるから人通りが増えるかなって。
－(略)－
T 自分の成長は、人との接し方って書いてあるけど、どうしてそうなったと思う？
良樹 やっぱ、この人接し方がうまいってならないと、お客さんにお店が気に入ってもらえないから。

(12月11日 対話記録)

対話のなかで良樹は、3回目の軒先マーケットで成功だった理由を莉子のスタンプラリーという考えを受け入れて考えをまとめられたことや、お客さんやお店の人と接することで、その人たちの思いを想像しながら行動するようになったと、人の接し方に成長したことを挙げていた。活動を振り返るかかわり合いでは、知明が人前が苦手な凌成に対し、軒先の活動では自ら呼びかけていて成長していると仲間の成長を紹介したり、普段大きな声でしゃべることが苦手な莉子は、話し合いで自分の考えを認められたことで自信をもって発言できるようになったと、自分自身の成長を振り返ったりしていた。残念ながら、良樹はこの日は欠席することとなったが、後日みんなの話し合いの様子を板書で見せたり、話したりしたところ、自分と同じように目標を達成できたことに喜ぶ仲間がいたことによさを感じていた。そして、軒先マーケットをやってよかったと、振り返ったのである。

VI 成果と課題

良樹は、自分のことを素直に表現できるが、まわりからどう思われているかを意識しすぎるために、安易に同調してしまうことがあった。そんな良樹が、かかわり合いにおいて、文人の軒先マーケットでお店を人気店にするべきという考えに対し、自分の考えと違っていても安易に同調するのではなく、自分の考えも主張しながら、文人や莉子の考えを受け入れていく姿を見せた。これは、良樹が自分の考えに自信をもちつつも、共感性をはたらかせながら仲間の考えを受け止めて自己決定し、今後の活動に見通しをもっていく姿であったと考えている。そこには、仲間がどうしてそう考えるのか、軒先マーケットへのかかわり方を理解したことで、自分の考えを見つめ直すことができたのだと考えている。これは、教科・領域特有の資質・能力を高めるために、良樹を非認知的能力という視点でとらえ、非認知的能力がはたらくように、朱記や対話で考えをはっきりさせたり、支えたりしながら、かかわり合いを設定したことが、有効であったといえる。

本実践では、地域とのかかわりをもつために、時間の確保に十分ではなかった部分があった。例えば、軒先マーケットを実施する回数は、お店の都合もあったため、全てが子どもの意向に沿って実施できたわけではなかったことがあげられる。このように、地域と学習することに学ぶことは多いが、授業時間数を考慮しつつ、単元を構想する必要があるだろう。

注

- 1) 本稿における児童の個人名は、すべて仮名である。

参考文献

- ・愛知教育大学附属岡崎小学校 (2023) 『自己の成長を自覚する子ども』、明治図書

- ・大槻真哉 (代表) (2023) 「豊かに生きる」生活教育研究紀要第74号、愛知教育大学附属岡崎小学校

多面的・多角的に考察する子どもの育成 —小学校社会科第5学年農業に福祉の視点を入れた単元の開発—

箕浦 彬人* 真島 聖子**

*附属岡崎小学校

**社会科教育講座

Nurturing children who consider things from multiple perspectives and angles – Development of a unit that incorporates a welfare perspective into agriculture in the 5th grade of elementary school social studies –

Akito MINOURA* and Kiyoko MAJIMA**

*Okazaki Elementary School Affiliated to Aichi University of Education, Okazaki 444-0072, Japan

**Department of Social Studies Education, Aichi University of Education, Kariya, Aichi, 448-8542, Japan

Keywords : 多面的 多角的 農福連携 社会科

I 研究の目的

本研究の目的は、人々の営みの背景について多面的・多角的に考察することができる子どもの育成を抽出児童の変容を通じて明らかにすることである。小学校第5学年の社会科授業では、身のまわりの人と支え合いながら、よりよい生活や社会を形成していこうとする子どもを育成したいと考えた。この姿は人々の営みの背景に迫っていくなかで、人々の営みと、自分の生活とのつながりを意識することで表れるのではないかと仮説を立てた。そこで、本研究では、求める子どもの姿を「人々の営みの背景について多面的・多角的に考察することができる子ども」と設定した。本研究では、以下の用語を次のように定義する。

○【人々の営みの背景】

人々の営みの意義や込められた思い、社会的事象を、本研究では「人々の営み」とする。

○【多面的・多角的に考察】

自分や仲間が見つかった事実をもとに、農業・福祉・経済などの側面から考察したり、様々な立場や役割から考察したりすること。

II 研究の方法

本研究では、生活に生きてはたらく力を養うため、子どもが自ら問題を見だし解決していく問題解決学習を展開する。子どもたちは、ひとり調べをし、子どもなりの方法で追究を深めていく。本研究では、問題解決学習の過程で、子どもをとらえ、そのとらえに応じて、以下の4点を中心に教師支援を講じる。

(1) 朱記と対話を行う

教師支援の1つ目は、朱記と対話によって、子どもの追究を支えることである。子どもの蓄積されたひとり調べのノートや、振り返りに朱書きをする。子どもの追究に必要な投げかけや励ましをすることで、子どもの気づきを意識づけたり、その後のひとり調べを方向づけたりする。また、教師と子どもとの対話によって、教師は子どもの考えを認めたり、甘さを指摘したりする。そのなかで、子どもの考えを整理したり、真意を探ったりする。

(2) かかわり合いを設定する

教師支援の2つ目は、子どもがひとり調べで得た事実や考えを学級全体で出し合い、吟味するかかわり合いを設定することである。かかわり合いを通して、自分の追究のよさや

足りなさに気づき、追究の見通しをもったり、新たな視点を得て追究を深めたりする。

(3) 見学やインタビューの機会を設定する

教師支援の3つ目は、見学やインタビューなど、自分なりの方法で子どもが追究の対象となる人に繰り返しかかわることができる場を設定することである。追究の対象となる人に繰り返しかかわることで、人々の営みの背景について、事実をつかむことができる。

(4) 仲間と意見交流する時間を設定する

教師支援の4つ目は、ひとり調べにおいて、自分の追究に満足したり、仲間の考えが気になったりしたときに、仲間が見つかできた事実や、仲間の考えをまとめた冊子を配付した後、話を詳しく聞きたい仲間と自由に意見交流する時間を設定することである。仲間と意見交流することで、自分が見つかできた事実や考えのよさに気づくことができ、仲間の考えを取り入れることで、人々の営みの背景について、多面的・多角的に考察することができる。

Ⅲ 単元の構想

1 陽志⁽¹⁾をとらえ、願いをかける

本研究の対象クラスの児童は、どのような授業においても、挙手をして自分の考えについて根拠をもとに伝えることができる。本研究の抽出児童である陽志は、自分が発言するだけでなく、仲間の発言に対しつぶやいたり反応したりする姿がよく見られる。発言内容に目を向けると、端的に自分の考えを伝えるのではなく、長い時間をかけて言いたいことを遠回しに伝えることが多々ある。また、語尾には「多分」、「知らないけど」という一言が添えられていることが多い。陽志の生活日記を読み返してみると、よく出てくる言葉がある。それは、「大変」、「つらい」、「めんどくさい」である。そして、それらの言葉が使っているのは大抵、塾のあった日が多い。塾に通っていることが、陽志の負担になっているのだろうか。

今日は、プールがありました。久しぶりのプールだったのですごく楽しかったです。明日は、音楽集会です。やっぱりトップバッターはつらいです。 (6月14日 陽志の生活日記)

音楽集会の前日、めずらしく塾以外の内容の際に、「つらい」と記されていたので、気になって陽志に「どうして辛いのか」と、声をかけてみた。すると、「どんな感じかわからない」と答えが返ってきた。陽志は、結果がどうなるかわからない、または、見通しをもつことができないものに対して不安を抱くのであろうか。陽志が不安を感じるのは、塾のテストに起因しているのではないだろうか。塾の日記の際に用いられる「大変」、「つらい」、「めんどくさい」という言葉は、勉強しても結果がどうなるかわからない、それらの不安から来ているのではないだろうか。

運動会の三色リレーの代表選手を決める際、最後の一人が陽志と涼季にどちらにするか決まらなかった。代表選手なので、走って決めようと提案するが、「めんどくさいからじゃんけんがいい」とじゃんけんを決めることを最後まで主張していた。 (5月2日 教師メモ)

5年生になってから「めんどくさい」ってすごく言うようになりました。塾で順位順に座席が決まるんですけど、それで失敗してからすごい言うようになりました。 (7月14日 個別懇談会の母親の話)

運動会の際に、最後までじゃんけんを主張していた姿も、失敗することへの不安から来ているものであると考えた。これらのことから、陽志にとって必要なのは、ひとり調べの際に、追究の見通しをもつことができるための教師支援であり、そのなかでわかった、事実を得たという成功体験を積み重ねていくことではないかと考えた。陽志の日記には、仲間とのかかわりがあまり出てこない。しかし、数少ないが、仲間の名前が出てくるのは決まって何かを成し遂げたときである。生活日

委員会で何回か発言できたのでうれしかったです。体育でカ・カ・カをやりました。ひできくんといっしょに楽しくやれたし、全部できたので、これから一緒に楽しく心を合わせてやりたいです。 (5月9日 陽志の生活日記)

記からも「全部できた」と、仲間とともに何かを成し遂げることに価値を感じていることがわかる。

T 18	陽志さんは、どうして友だちが大切だと思ったの？
陽志19	僕は、後々のこと？何か困ったときに、助けてくれるっていうか。何か自分が困ったときに何とかしてくれる？助けてくれるのは友だちだと思うから。 (6月23日 スピーチの記録)

また、「困ったときに、助けてくれる」存在だとも考えていることがうかがえる。見通しのないことや、失敗を極端に嫌う陽志だからこそ、成功することに対する価値をより感じているのではないだろうか。また、その成功体験と一緒に味わったり、助けてくれたりするところに仲間の価値を感じているのではないだろうか。

そんな陽志だからこそ、追究の際に、追究が停滞したり、困難に立ち止まったりした際には、仲間と考えを伝え合ったり、仲間と共に困難を乗り越えることができれば、自信をもつことができるのではないだろうか。

陽志は、社会科の授業に主体的に取り組むことができる。1学期に行った岡崎魚市場を取り扱った単元の授業記録を見返してみると、「多分、知らんけど」を用いているときは、その発言の根拠がタブレットによるひとり調べやニュースなどで得た知識をよりどころにしたものであることが見えてきた。陽志は、直接足を運び、実際に見たり、人から聞いたものを大切にしているのではないだろうか。岡崎魚市場に見学に行った際には、質問の時間だけでは聞けなかったことを、案内してくれた社長さんに時間をかけて聞いている陽志の姿があった。また、休日に直接魚屋に行きインタビューするなど、陽志の追究は、人から直接話を聞くことが中心であった。「どうして岡崎魚市場が130年間も続いているのか」社長さんに何度も繰り返し、インタビューすることでその背景に迫っていった。単元最後のかかわり合いでは、自身の成長を

「浅岡(社長)さん、岡崎魚市場に行って」「興味をもった」と、直接見たり、聞いたりしたからこそ、意欲的に追究することへとつながったと述べている。直接、見聞きしたものを大切にする陽志だからこそ、さらに、数値データや社会的事象の背景にかかわる資料などから、自分なりに解釈していく力を伸ばしていけば、聞いてわかったこととともに整理し、さらに多面的・多角的に考察する力が伸びるのではないかと考えた。

○【陽志への願い】

- ・自身の追究に見通しをもち、自信をもって追究を進めてほしい。
- ・仲間とのかかわりのなかで、成功体験を積み重ね、自分の追究や考えに自信をもってほしい。
- ・問題解決に向けて、より多くの事実をもとに、様々な側面や視点から社会的事象を見つめ、その背景を多面的・多角的に考察できるようにしてほしい。

2 教材を選定する

本研究では、子どもたちへの願いを具現化するため、「農福連携を進める小野彰之さん」を教材に選定した。本教材には以下の3点について教材性があると考えた。

第1に、多角的に考察できる点である。どうして小野さんが農福連携を進めるのか、小野さんを通して考えることで、障がい者や、農家や事業所など、多くの人の未来を考えて活動していること、農業と福祉の架け橋になることで、誰もが笑顔になってほしいと考えていることなど、小野さんがどうして農福連携を行うかについて、多角的に考察できる。

第2に、子どもから問いを生み出し追究できる点である。小野さんが一人で畑を管理するのは大変であるという意識と、障がい者が作業を行うのは時間がかかるという意識をかかわらせるなかで、「どうして小野さんは、新たに農業を始めたのかな」という問いをもち、小野さんの活動について追究できる。

第3に、多面的に考察できる点である。小野さんが農業を始めた理由について追究するなかで、様々な理由や思いによって、小野さんが農業をすることに決めた理由や岡崎市の農業を取り巻く現状や障がい者の雇用の厳しさにも気づく。小野さんの活動に価値を感じる意識と小野さんの活動は本当に障がいの者のためになるのかという意識をかかわらせることで「どうして小野さんは農福連携を行っているのか」「事業所の人や農家の人、障がい者の家族はどう思っているのか」と新たな視点を持ち、農業・福祉・経済など、多面的に追究に向かうことができる。

IV 追究の実際と考察

1 問題意識をもつ場面

① 自分たちで農作物を作る子どもたち

本単元の導入では、農家の人畑を作る大変さや、休みなく作業をする必要性を実感させたいと考えた。そこで「自分たちで野菜を育てよう」と課題を与え、自分たちが育てたい野菜を決め、そのために何が必要か、どのような手順を踏まなければいけないかなど、自分たちで調べて活動した。子どもたちは、自分たちの農園を『5-2農園』と名づけ、作業を進めた。陽志は、大根を育てることに決め、毎日欠かさず畑に行き、作業をしていた。また、毎日の大根の変化を教師に逐一報告してくるなど、愛着をもって育てていた。

② A農場を見学する子どもたち

農業も機械化が進んでいるなかで、小野さんが農業を手作業で進めることに驚きや疑問を感じさせたいと考えた。そこで、子どもたちの身の回りの経済活動は、機械化や自動化が進んでいるという意識をほりおこしたいと考え、子どもたちから出た「岡崎市のA農場(仮名)でAIの技術が使われている」という発言を取りあげ、実際に見学しに行くことになった。A農場の見学では、どのように農作物を作っているのか、大型機械やドローン

を見ながら、その過程を説明していただいた。

見学後のかかわり合いでは、気づいたことや思ったことを発表し合った。子どもたちは「土地が東京ドーム85個分と聞いて驚いた」「ドローンが自動操縦で機械化になっている」など、規模の大きさや機械化の進歩に驚いていた。陽志は「普段から味噌や醤油をA農場で買っている。おいしいからわざわざ買っている」と、自身の経験を伝えていた。

③ 野菜の食べ比べをする子どもたち

小野さんに出会わせる前に、子どもたちから小野さんに会ってみたい、小野さんの農園に行ってみたいと思わせたいと考えた。そこで、どのように育てられているかを伏せて、スーパーで売られている慣行栽培のピーマンと小野さんが経営するおのの農園で作っている自然栽培のピーマンの食べ比べを行った。陽志は「B(自然栽培)の方が色が濃い」「Bの方が苦い」など、様々な気づきをメモしていた。その後、2つの野菜を食べ比べて気づいたことや思ったことを発表し合った。陽志の「Bの方は2個食べたけどめっちゃ苦かった」美空や優奈の「Bの方は甘かった」という気づきの違いをきっかけに、賢太は「Aはみんな同じだから機械で、Bは手作業かな」と発言した。すると、学級全体から味の感じ方がばらばらだったBのピーマンの作り方がわからない、作り方を知りたいという声があがったので、Bのピーマンをどのような方法で作っているのか見学することになった。

④ おのの農園を見学する子どもたち

おのの農園の見学では、自然栽培でどのように育てているか、小野さんから説明を受けた。また、手作業の大変さを実感したり、自分たちの農園と比較したりできるように、農作業を体験した。また、障がい者の方々と作業を行っている様子を見させたいと考え、同じ作業を事業所の方にしていただいた。

陽志は、見学メモに「6000個しかできない(にんにくが)」「土地が大きくないので、そ

れで成り立っているのか心配」と記していた。A農場と比較し、経営や収益という経済の視点からおのの農園を考えていることがうかがえた。見学後「自然栽培と言っていたが、全ての野菜かはわからない」、「どうして障がい者の方と作業をしているのか」などの声があったので、自分たちがわからない点について小野さんに話していただくこととした。

⑤ 小野彰之さんに話を聞く子どもたち

小野さんを学校に招き、今までの経歴を中心に、自然栽培の方法やどうして障がい者を雇用しているのかなどを話していただいた。

陽志は、小野さんの活動について「感心」としながらも、「意味がわからないし、理解できない」と年収の視点から仕事を辞めて農

おのの農園を作った理由が全部障害者のために障害者のために年収1000万円の会社をやめるという行動にしたと聞いて本当にすごい人だなと感心した。(10月18日 陽志の学習記録)

T どんなところに感心したの？

陽志 いや、感心したっていうか。

T 何？何かあるの？

陽志 意味がわからないし、理解できない。

T 何が理解できないの？

陽志 だってさ、前の企業Bだけ？ある程度の年収と地位があったわけでしょ。でも、それを捨てていきなり関係のない農業にいく意味がわからない。

T その部分が納得できないんだね。

(10月19日 陽志との対話記録)

業を始める決心した小野さんの行動について疑問をもっているようであった。

子どもたちは、おのの農園の見学や小野さんの話を聞き、小野さんが一人で農業を行うことは大変であるという気づきや障がい者が作業をするのは時間がかかるという気づきをもっていた。これらの気づきをかかわらせることで、一人一人がもつ問題意識がはっきりし、追究の見通しがもてると考え、問いを生むかかわり合いを設定した。

実際の授業では、賢太の畑を一人で管理するのは大変という気づきと涼太の障がい者と活動するのは時間がかかるという気づきをかかわらせていった。陽志も「年収がそれだけ

あったら不自由なく子どもも暮らせるのに、何で前の仕事をやめたのかわからない」と発言した。

みんな話を聞いても、やっぱり全部わからなかった。子ども→障がい者→地域の人になったということもわからない。

(10月27日 陽志の学習記録)

収入のことが解決すれば納得するのかな？

陽志は「やっぱり全部わからなかった」と、仲間の考えを聞いても小野さんの行動を理解できないようであった。そこで、陽志が見通しをもって追究をすることができるように、陽志がこだわりをもっている収入面を大切にすることができるよう朱記を行った。

2 追究を見直す場面

① それぞれの方法でひとり調べをする子どもたち

「どうして小野さんは、新たな仕事に農業を選んだのかな」という問いをもった子どもたちは、それぞれの方法でひとり調べを行った。また、それぞれの子どもたちが、何を疑問に思っているのか、何を知りたいのか、また、追究の甘さを指摘することができるように、常に対話を行うようにした。

陽志は、小野さんに繰り返しインタビューすることで、「自然栽培は手作業のため大変だけど、おいしい野菜ができる」「家族の支えがあって農業に変える決断をした」などの事実をつかんでいった。

また、小野さんだけでなく、そのような事例が他にもあるのか確かめるために、小野さんと同じ自然栽培パーティに所属している他の農家へのインタビューも行った。そして、「自然栽培は値段が高いこと」「自然栽培は効率よくやれば簡単に収益が出やすいこと」などの事実もつかんでいった。陽志は「農業は

東海理化をやめるのは両親はOKしたが、妻は2000万ためたらOKと言った。1年で400万でも5年もつ。農業は簡単なので、障害者でも子どもでも高齢者でもできる。

(10月27日 陽志の学習記録)

子ども→障がい者→地域のつながりは納得したのかな？

簡単」と学習記録に書いていた。そこで、その真意を探るために対話を行った。

T	自然栽培は大変って言ってなかった？
陽志	大変なんだけど、一つ一つの作業は簡単だから。
T	自然栽培じゃなくてもいいってこと？
陽志	いや、それは違う。 <u>農薬を使ってないから安心だし、おいしいから。</u>
T	それって、小野さんからだけの話？
陽志	いや、ちからさんも言った。
T	なるほど、他の農家さんも言ってたんだ。
陽志	それで自然栽培に決めたんだね。
陽志	そう。それで、書いてあったけど(朱記)子どもが将来を考えて障がい者のことを知ってもらうために地域の人と活動している。
T	そうなんだ。息子さんのためだけに農業を始めたってこと？
陽志	1番の理由はそれで、 <u>地域の人のことや未来も考えている。</u>
T	子どものことを考えて始めただけで、地域の人のことも考えているんだね。

(10月29日 陽志との対話記録)

対話のなかで、「大変だけど、農業の一つ一つの作業は簡単」「(自然栽培は)農薬を使ってないから安心だし、おいしい」と考えていることがわかった。また、陽志は、小野さんだけでなく、他の農家からも自然栽培のよさを聞いたことから、自分の追究に自信をもっている。また、こだわっていた収入面の疑問も「2000万円貯金したら農業をする約束を家族とした」、「毎年売り上げが上がっているし自然栽培は売れるから大丈夫」と、小野さんの現在の資金と、今後の収益予測から、納得している様子であった。

しかし、このままだと、陽志は安易に満足し、追究が停滞してしまうと考えた。そこで、陽志の「地域の人のことや未来も考えている」という発言に注目した。収入面の疑問を小野さんや他の農家さんにインタビューすることで事実をつかんだ陽志が、福祉の視点にも目が向きかけていると考えたのである。そこで、追究を見直すかかわり合いのなかで、小野さんが障がい者に払う給料に疑問を感じている涼太の考えに焦点化すれば、篤呂がこだわっている収入の視点を大切にしながら、福祉の

視点からも追究をしていくのではないかと考えた。

② 追究を見直すかかわり合いをする子どもたち

陽志109 僕は、最初小野さんに話を聞いたときに、ほとんど何も理解できなかったんだけど、-〈略〉-家族がOKした理由は、2000万円を貯金を作ってから辞めて、年400万だったとしても5年はもつから、それで貯金をして-〈略〉-地域の人と触れ合うことで、世の中には障がい者がいるんだよって言って、自分の息子が社会に出たときにあまりいじめられないようにするためっていうことがわかった。

-〈略〉-

涼太125 愛知県のアルバイトの最低賃金が1027円。差が860円なんだけど、それを知って、小野さんは障がい者のためにお仕事をあげたりしてるって思ったんだけど、その障がい者のためにやっているわりには、少し安いかなって思いました。

T 126 これが安いってことね。おのの農園の時給は決まっているの？小野さんが決めているの？

涼太127 うん。それは小野さんが経営してるから、小野さんがそのお金を渡す量を決めている。障がい者のためなら、もっとあげればいいのにな。だけど、小野さんの年収が30万円って言ってて、過酷なお金の中でやってるから、なのにたくさんあげたらやばいから、だから低いのかなって。

T 128 なるほど。みんなはどう？167円っていう金額は？

C 129 安いと思う。

-〈略〉-

陽志181 でも、障がい者だもんで、もともと小野さんにやらせてもらえなければ、障がい者はその施設にいるから、その施設からアルバイトに行こうと思えば行けるんだけど、行けないから小野さんの施設にいるわけだから、お金がないよりはいいんじゃないかなと思います。

(11月17日 追究を見直すかかわり合い授業記録)

陽志109「世の中には障がい者がいるんだよって」と、小野さんの子どもに障がいがあることをきっかけに農業を始め、そのことが障がい者のためになっていると考えを伝えた。学級全体が、小野さんの活動に価値を感じ始めているところで、涼太125「障がい者のためにやっているわりには、少し安い」と、小野さんが障がい者に支給している工賃（給料

のこと)が安いと考えている涼太を指名した。子どもたちからは「社会に出る練習だから安い」、「お金目的じゃない」、「収入が少ないから払えない」などの予想や考えが出てきた。陽志は、陽志181「お金がないよりかはいい」と自分の考えを伝えていた。

陽志の学習記録には「しせつにいるだけ」、「バイトに行くはず」など、調べてつかんだ事実と予想が混在していた。また、「お金めあてではない」と、授業から一貫して自分の考えを貫いている様子だった。陽志の考えの真意を探るために対話を行うことにした。

T	障がい者の方々は、施設にいるだけなの？
陽志	それはわからない。多分。
T	ここは予想ってこと？
陽志	そう。
T	じゃあ、ここは調べる必要があるね。障がい者はバイトに行ってるの？
陽志	行けると思う。ネットに仕事とか書いてあった。
T	バイトには行けるけど、実際のところはまだわからないんだね。どこまでがネットで調べたことなの？
陽志	障がい者が仕事できるかとか、バイトできるかとか、どれだけ施設に入るのにお金があるのかとか。
T	そのへんはデータを集めたんだね。すごいじゃん。なんで、お金目当てではないと思ったの？授業中も言ってたけど。
陽志	前に小野さんがやりがいて言ってた。
T	どういうこと？言ってたっけ？
陽志	言ってた気がする。色々な仕事をやってもらって、自分に合った仕事とか特技を見つけてもらって、外に出ると気持ちいいんだって。
T	農業のこと？
陽志	そう。外に出てみんなで体を動かして、やりがいのためにやってるって。
T	よく聞いてたね。それって、小野さんが言ってた？事業所の人？
陽志	事業所の人には聞いてない。
T	事業所の人に聞けばもっとやりがいが見えてくるのかな？
陽志	そうかもしれない。

(11月21日 陽志との対話記録)

陽志と対話を行うことで、何が事実で何が予想なのかを整理することができた。また、「やりがいのためにやってる」と、農福連携の価値に気づき始めていることがうかがえた。陽志は、追究当初は「年取や地位を捨てる意

味がわからない」という思いをもっていた。しかし、収益にこだわって追究をしていた陽志が、「お金目当てではない」、「やりがいのために」と、小野さんや他の農家の思いの触れ、お金だけではない価値に多面的・多角的に考察し始めていると考えた。

3 核心に迫る子どもたち

陽志は、小野さんが言っていたやりがいとは何かを確かめるために、再び追究を進めていった。陽志は、インターネットを用いて障がいの重さの違いやそれによる生活の違い、障がい者施設に入るためにはどのような資格がいるのかなど、データを集めていった。また、福祉事業所へのインタビューを行い、障がい者の生活の実態、障がい者や事業所の人たちは、農福連携や農家とともに農業を行うことをどう思っているのかを質問していた。

そして、「障がい者の人たちは楽しみながら仕事をしている」、「生き生きとした顔で作業をしている」という事実をつかんでいた。また、子どもたちから「仲間が調べた事実を知りたい」、「比較したい」という声が挙がったので、仲間がつかんできた事実や、仲間の考えをまとめた冊子を配付した。その後、話を詳しく聞きたい仲間と自由に意見交流する時間を設定した。陽志は「やりがい」について調べている仲間を探し、陽志とは別の事業所にインタビューした咲弥に「どのようなところがやりがいと言っていた？」と、意見交流を行っていた。そして、陽志は「農業をして顔つきが変わった」、「お金をもらえるという経験が働くという練習になる」とやりがいにつながる事実をつかんでいった。

障がい者は作業することを楽しみにしているから、給料の問題ではないと思った。障がい者は楽しい、農家ははかどるで、どちらにとってもいいと思う。小野さんは、 <u>子どもの未来のために</u> やっている。(12月8日 陽志の学習記録)

陽志は、これらの事実から「給料の問題ではない」、「子どもの未来のためにやっている」と、小野さんがどうして農福連携を進め

ているのか、小野さんや農家に聞いたこと、集めたデータをもとに多面的に考察し、自分なりの結論を学習記録に書いていた。

他の子どもたちも、小野さんの農福連携について自分なりの考えがまとまってきた様子が見られたので、核心に迫るかかわり合いを設定した。

- | | |
|-------------------------|---|
| 陽志56 | 子どもの <u>ため</u> を始めとして、それがどんどん広がっていった。 |
| C 57 | 他の障がい者とかとつながっていった。 |
| 陽志58 | 子どもの <u>ため</u> でスタートして、そこで小野さんの子どもがそこで生きていけるように、 <u>色々なために</u> 、子どもの <u>ため</u> だけど、 <u>みんなのため</u> でもある。 |
| -〈略〉- | |
| 優花72 | いや、違くはないんだよ。だから、子どもと将来一緒にやりたいなっていう思いから農業になって、子どもが将来一緒にできるように農業を選んで、農福連携を取り組んで、最終的には子どもの <u>ため</u> になるけど、それがどんどん広がっていったから、子どもが1番だとしてもそれがどんどん広がっているから、障がい者とか。だから、子どものことを考えて始めたけど、それが <u>違う人たちに</u> 広がっていった。 |
| -〈略〉- | |
| T 135 | ずっとながったとか、広がっていったって言うけど、自然に広がっていったの？ |
| 花音136 | 障がい者と一緒に仕事して、農家の人も障がい者の人も <u>優しく</u> いいなってなって、それで広がっていったと思う。 |
| 美空137 | みんな小野さんの活動に共感して、それで広がって <u>笑顔</u> になっていったんじゃないかな。-〈略〉- |
| 陽志141 | 自分是人柄かな。そこに惹かれて。 |
| T 142 | どういう人柄？ |
| 陽志143 | <u>みんな平等</u> に見てるっていうか、大人だからとなく、障がい者も子どももみんな一緒っていうか。だから <u>信頼</u> していったんじゃないかな。 |
| (12月12日核心に迫るかかわり合い授業記録) | |

陽志は、小野さんが農福連携を行う理由を、陽志56「子どものため」としながらも、陽志58「色々なために」と多角的に考えていることがわかる。また、実際の授業では、小野さんの思いの背景に迫るために、優花72「違う人たちに広がっていった」に焦点化した。そして、花音136「優しく」、美空137「笑顔になって」など、それぞれが多角的に考察し、

自分なりの言葉で小野さんの思いの背景を伝えていった。陽志は、陽志143「みんな平等」、「信頼していった」と自分の考えを伝えていた。また、学習記録にも「信頼できるとみんなが思った」と小野さんの農福連携に込められた思いが周りの人に伝わり、お互いが信頼し合うことで広がっていったと、自分なりの言葉で記していた。その後の対話では、「信頼関係が大切で、それでみんながつながっている」と、自身が追究してきたことをもとに語っていた。

V 成果と課題

本研究の成果は、主に3点挙げられる。第1に、見通しがもてないことに対し、自信をもてなかった陽志が、自分の追究の方向性や考えを整理することで、見通しをもち、自信をもって追究を進めることができたことである。第2に、小野さんに繰り返しインタビューを行ったり、農家や事業所にインタビューしたりすることで、確実に事実をつかみ、自分の追究や考えに自信をもつことができたことである。第3に、小野さんがどうして農福連携を行うのか、自分がインタビューでつかんだ事実、インターネットから集めたデータ、仲間とのかかわり合いや意見交流から得た事実など、多くの事実をもとに、小野さんの思いの背景について多面的・多角的に考察することができたことである。

本研究の課題は、農業に福祉という視点を入れた単元構想を開発したことで、多面的・多角的に考察することができた一方で、視点が多岐に渡りすぎるため、自分の考えを整理するのに時間がかかってしまったことである。小学校5年生の段階で、どこまで教材を多面的に追究し、どこまで多角的に考察するべきか、今後の研究の課題にしていきたい。

注

- (1) 本稿における子どもの名前は、すべて仮名である。

論理的判断力を高めるための概念的知識を活用した授業実践 — 中学校社会科歴史的分野を例に —

八木 龍一* 近藤 裕幸**

* 附属名古屋中学校

** 社会科教育講座

Practical study of using conceptual knowledge to enhance logical decision making - Using the example of junior high school social studies historical study -

Ryuichi YAGI* and Hiroyuki KONDO**

* Nagoya Junior High School Affiliated to Aichi University of Education, Nagoya, 461-0047

** Department of Social Studies, Aichi University of Education, Kariya, 448-8542

Keywords : 学びの文脈 概念的知識 深い学び

I 主題設定の理由

1-1 社会的背景と社会科教育の役割

現在、我々が生きる社会は予測困難な時代とされ、様々な分野において国境を越えた関わりが生まれ、多様化・複雑化している。そのような時代には、複雑で刻々と変化していく状況に向き合い、主体的に他者と協働して課題を解決していくことや、多くの情報や知識を整理し、物事の全体像を捉えたり、知識を抽象化したり、再構成したりする力が求められる。そして、一人一人が積極的に問題や課題を見出し、状況に向き合いながら主権者として責任ある判断ができるようになる必要がある。

学習指導要領解説においても、「選挙権をはじめとする政治に参加する権利を行使する良識ある主権者として、主体的に政治に参加することについての自覚を深めることなど、これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくことが強く求められている」とあるように、社会科としての役割の重要性を示している。

また、「主体的」や「主体性」と、エージェンシーとの関係について白井(2020)は、「単

に教師の指示通りに行動することではないとしても、反対に、生徒による自発的な行動であれば何でも良いというものでもない」とし、「エージェンシーとは、単に個々人がやりたいことをやることではなく、むしろ、他者との相互のかかわり合いの中で、意思決定や行動をきめるものである」としている。

さらにOECDのコンセプトノートにおけるエージェンシーの説明として、「誰かの行動の結果を受け止めることよりも、自分で行動することである。形作られるのを待つよりも、自分で形作ることである。誰かが決めたり選んだことを受け入れることよりも、自分で決定したり、選択することである。」とし、「主体的」や「主体性」と、エージェンシーの関係性を示唆している。

1-2 社会科における概念的知識

先述した状況において求められる学習活動では、個別の知識と概念的知識の獲得が求められる。なぜならば、学習指導要領解説では、「深い学び」の視点について、「『社会的な見方・考え方』を用いた考察、構想や説明、議論等の学習活動が組み込まれた、課題を追究したり解決したりする活動が不可欠である」とし、「主として用語・語句などを含めた個

別の事実等に関する知識のみならず、主として社会的事象等の特色や意味、理論などを含めた社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得するように学習を設計することが求められる」からである。このことから、社会科の授業においても知識の習得（獲得）が重要であることがわかる。

社会科の授業における知識について、北(2012)は、「社会科の授業で扱われる知識は多様であると同時に、大きくとらえると、用語や語句、具体的な知識、概念的な知識といったおよそ三つのタイプに類型化することができる」とし、概念的知識については、「多くの場合、社会的事象の特色や役割、社会の様子や傾向などを表現したもの」としている。これを受けて唐木(2021)は、「概念的知識は、単元全体を通して習得させる知識です。(中略)数多くの用語や語句、複数の具体的な知識を総合させた先に、概念的知識が成立」するとしている。さらに、具体的な知識について中村(2021)は、「なぜ事実・出来事が起こったのかという起源に関する理解」をすることで習得できると整理している。これらを踏まえ、用語・語句を基に具体的な知識を習得させ、複数の具体的な知識を関連付けたり、共通点を見いだしたりし、総合的にまとめることで概念的知識を獲得させることができると筆者は考えた。また、筆者は獲得した概念的知識を活用し、社会の諸課題について判断することで、論理的な判断につながるとも考えている。

1-3 文脈に沿った学び

概念的知識を獲得させるためには、文脈に沿った学びが求められる。先述の通り、概念的知識を獲得するためには、複数の具体的な知識を関連付けたり、共通点を見いだしたりし、総合的にまとめる必要がある。そのためには、複数の具体的な知識に関連性や共通性などが含まれる必要がある。つまり、これらの具体的な知識がそれぞれ単独の知識として習得されるのではなく、構造的に習得されなければなら

ないのである。概念的知識は、その構造的な枠組みの中で、つまり文脈に沿った学びの中で獲得される必要がある。その学びの文脈がない授業では、生徒たちが社会科を暗記科目として捉えたり、学習に対し無気力になってしまったりすることになる。しかし、「その多くは子どもの側の問題ではなく、子どもたちに学びの文脈が取れないような課題なり場面を教師が設定していることに起因する」(奈須2020)ため、教師はこの点に配慮する必要がある。これらを満たすことで、生徒の学びに対する粘り強さや学ぶことに対する意味づけなどが行われ、文脈に沿った学びによって生徒は主体性を発揮しながら学習に取り組むことができるようになると思う。

1-4 深い学びと主体性の発揮

先述のことから、文脈に沿った学びをすることで、生徒は主体性を発揮する。そして、社会科においては、主体性を発揮して学習する中で、知識を構造的に習得していき、概念的知識として獲得することができるようになる。そして、獲得した概念的知識を活用して社会の諸課題を解決しようとする、つまり論理的に判断する学習をデザインすることで、学習指導要領における「深い学び」の視点が達成できると筆者は考える。そのため、本実践では、単元構想の段階で生徒の「深い学びを達成した姿」と「主体性を発揮した姿」を定義づけ、それらに迫っていく。

1-5 先行研究における課題

先述した北や唐木らが提唱する概念的知識の重要性を認識し、その獲得を目指した社会科の実践は多く行われてきた。しかし一方で、その多くが概念的知識の獲得が単元での学習の目標とされた授業デザインとなっており、概念的知識を活用して社会の諸課題について考える授業実践は少ない。つまり、社会科における知識を構造的に習得する実践は行われてきたが、その習得した知識を活用する実践はまだ少ないのである。そのため、筆者はそ

の課題の解決に取り組むべく、本研究を行うこととした。

II 目的と方法

2-1 本研究の目的

以上のことから、本研究の目的は、中学校社会科3年生を対象に、社会の諸課題に対して概念的知識を活用した授業実践を行うことによって、生徒が一面的で直観的なものでない、論理的な判断力を育成できるようになるのか否かを明らかにすることである。

また、生徒が文脈に沿った学びの中で主体性を発揮し、「深い学び」を実現させることで、より汎用性のある授業デザインを構築していきたいと考えた。

2-2 本研究の方法

本研究は、次のような方法に基づいて展開、検証していく。第一に、学びの文脈に沿った授業をデザインする。第二に、独自に作成した思考ツールを活用し、文脈に沿った学びの中で概念的知識を獲得させる。第三に、概念的知識を活用して判断させるための追究課題とその解決方法を提示し、獲得した概念的知識を活用して判断させる。第四に、振り返りカードの記述や議論前後の考え、単元の最後に行う単元レポートにおける生徒の記述などをもとにその変容を追い、手立ての有効性を検証する。そして最後に、本研究の成果と課題を整理する。

III 単元の構想

3-1 実践単元

本実践は、中学校社会科3年生歴史的分野「現代の日本と世界」で行った。本単元は、日本が二度の世界大戦を経て、その混乱の中から平和で民主的な国家を目指して再建と独立との道を進み、諸改革の展開や国際社会の変化の中で国民の生活が大きく変わっていく様子を学習する単元である。また、他国との協調を図りながら経済発展を成し遂げたり、

唯一の被爆国としての経験を基に国際平和への取組を行ったりしながら、国際社会における役割を果たしてきたこと、これからも日本が国際社会に果たす役割とは何かを考える単元でもある。

3-2 単元の目標

【知識・技能】

現代の日本が他国からの支援を基に経済発展を成し遂げてきたり、唯一の被爆国であることで平和への願いを国際社会に訴えたりしたことについて、具体的知識同士を関連付けたり、共通点を見いだしたりし、総合的にまとめることで概念的知識を獲得している。

【思考・判断・表現】

現代の日本の特色を適切に捉えた概念的知識を活用し、追究課題にふさわしい解決方法について、様々な立場を踏まえながら判断している。

【主体的に学習に取り組む態度】

単元の内容や学習方法から、次の学習や生活に生かそうとすることを記述するとともに、今後も考え続けたい新たな問いを見いだしている。

3-3 本実践で目指す生徒の姿

【深い学びを実現した姿】

戦後の日本が他国と関わり合いながら発展してきた様子を多面的・多角的に考察し、獲得した概念的知識を活用して追究課題について判断している姿

【主体性を発揮した姿】

学びの文脈に沿って概念的知識を獲得し、それを利用して社会の諸課題について判断する姿

3-4 手立て

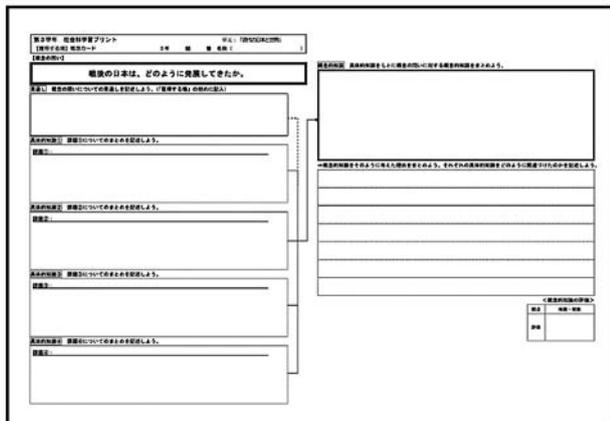
(1) 二つの場の設定

本実践において、単元を二つの場面に分ける。一つ目を【獲得する場面】とし、複数の具体的知識を習得させ、それらの関連性や共通性などから概念的知識を獲得させていく。二つ目を【判断する場面】とし、獲得した概念的知識を活用して設定した追究課題とその解決方法について、判断させていく。このようにすることで、学びの文脈に沿った学習を展開する。

(2) 思考ツール（「概念カード」）

単元の初めに、概念的知識を獲得させるための問いである「概念の問い」に対する予想を生徒に記述させる。その後、学習内容のま

とまりごとに習得した具体的知識を記述させ、複数の具体的知識を累積させる。最後に、累積した具体的知識の関連性や共通性を見いださせ、総合的にまとめさせることで概念的知識を獲得させ、記述させる。



(3) 振り返りカード

振り返りカードは、【獲得する場面】と【判断する場面】（議論）の学習内容や学習方法を振り返らせ、それらの有効性について記述させるものである。また、単元の最後には、単元全体を振り返らせ、今後の学習に生かしていきたいことや考え続けたいことなどを考えさせ、新たな問いを見いださせる。

(4) 単元レポート

追究課題とその解決方法について、獲得した概念的知識を活用して判断させ、自分の考えをまとめさせる。

3-5 単元の流れ

【獲得する場面】	
1	「概念の問い」に対する答えを予想する。 「戦後の日本はどのように発展してきたか」
2	GHQ占領下における日本の国家づくりについて追究する。 学習課題① 「第二次世界大戦後の日本は、どのような国家をめざしたか」
3	日本が国際社会へ復帰していく様子について追究する。 学習課題② 「日本はどのように国際社会へと復帰したか」
4	冷戦下の世界と日本の様子について追究する。
5	高度経済成長と経済大国になった日本について追究する。 学習課題③ 「日本はどのように経済大国へと成長したか」
6	冷戦後の世界と日本の様子について追究する。
7	習得した具体的知識同士の関連性や共通点などを見いだしたりし、総合的にまとめることで、概念的知識を獲得する。

【判断する場面】	
8	【獲得する場面】を振り返る。 追究課題と解決方法を設定し、判断する。 追究課題 「国際社会の中で、日本が最も果たすべき役割は何か」 解決方法 A 「発展途上国への援助」解決方法 B 「平和と外交の推進」
9	追究課題にふさわしい解決方法について議論する。
10	単元レポートと【獲得する場面】の振り返りを行う。

IV 授業の実際

(1) 【獲得する場面】の様子

第1時では、第二次世界大戦までの世界や日本について振り返り、戦後の日本について知っていること（既習の知識）を確認した。生徒からは、「GHQに占領された」「高度経済成長が起こった」「冷戦があった」などの声が上がった。これらの発言からは、戦後の日本が他国と協調しながら発展してきたことや、国際社会における日本としての役割の大きさを考えた内容は得られなかった。既習の知識を確認したあと、「戦後の日本は、どのように発展してきたか」を「概念の問い」として与え、予想した答えを「概念カード」に記述させた。以下は、一部の生徒が記述した内容である（資料1）。

【資料1】 第1時の一部の生徒の記述

生徒A	「自国のあり方を見直し、日本国憲法などの決まりをきちんと定めた。また、他国との関わり方も以前より良い方向になり、新しい文化を取り入れたことで発展してきた。」
生徒B	「戦争の経験を生かして平和を目指した憲法をつくり、各国と協力する条約を結び、外国に支えられながら発展してきた。」
生徒C	「高度経済成長や国民の意見を取り入れることで、よりよい日本になり、発展してきた。」

生徒Aの記述からは、日本国内で起こったことと他国とのつながりについて記述されているものの、それらの関連性や共通点などが見いだされていないことがわかる。生徒Bの記述からは、他国とのつながりについて記述

されているものの、国内における発展の背景等の説明が不十分であることがわかる。生徒Cは、「高度経済成長」という一つの側面しか説明できておらず、多面的な考察ができていない。また、時間内にまとめられず、白紙のままであったり、記述の途中であったりした生徒もいた。これらのことから、第1時の時点では、複数の具体的知識の習得が不十分であり、また、それらの関連性や共通点などが十分に見いだされていないことがわかった。

第2時では、戦後の日本において、GHQによる占領下で政治的・経済的な様々な改革が行われたことを学習した。また、それらの改革が非軍事化や民主化といった目的をもっていたことや、戦後の日本がどのような国家をめざしていたのかについて学習した。これらの学習を踏まえ、「第二次世界大戦後の日本は、どのような国家をめざしたか」を一つの学習課題（学習課題①）として与え、それに対する答えを具体的知識①として「概念カード」に記述させた（資料2）。

多くの生徒が、GHQ占領下で三つの基本原則を基にした日本国憲法の制定や様々な民主化政策などについて、社会的事象の推移や事象相互のつながりを示しながら具体的知識①を習得することができた。

【資料2】 一部の生徒が記述した具体的知識①

生徒D

「GHQの占領政策の基、軍隊の解散、財閥解体等の民主化を推し進め、国民主権、基本的人権の尊重、平和主義を大原則とした日本国憲法を定めることで、民主的で平和的な国家をめざした」

生徒E

「経済の民主化や、日本国憲法の制定など、再び戦争が起こることのない、人々が安全で平和に生活することができるような国家をめざした」

第3時では、冷戦下の日本が、どのように他国と関わりながら国際社会へと復帰していったのかを学習し、「日本はどのように国際社会へと復帰したか」を二つ目の学習課題（学習課題②）として与え、第2時と同様に具体的知識②として「概念カード」に記述さ

せた（資料3）。生徒の多くは、日本が西側諸国の一員として独立した背景や、ソ連との国交回復をきっかけに国際連合に加盟し、国際社会へと復帰していく経緯をまとめることができた。

【資料3】 一部の生徒が記述した具体的知識②

生徒F

「サンフランシスコ平和条約や日米安全保障条約を結んだりしながら、西側諸国の一員として独立を回復したり、ソ連との国交回復によって国際連合に加盟したりすることで、国際社会へと復帰した。」

生徒G

「日本は他国と条約を結んだり、国際連合に加盟したりし、資本主義の国として他国とのつながりを深めることができたことで、国際社会へと復帰した。」

第4時では、冷戦下における軍拡や緊張緩和の動き、世界の地域統合の動きや日本の近隣諸国との国交回復の動きなどを学習した。

第5時では、高度経済成長や技術革新などをきっかけに、日本が経済発展していく様子について学習し、「日本はどのように経済大国へと成長したか」を三つ目の学習課題（学習課題③）として与え、それに対する答えを具体的知識③として「概念カード」に記述させた（資料4）。生徒の多くは、高度経済成長期やバブル経済期の国内における経済政策や技術革新を基に経済発展が進んだことや、他国との貿易関係の活発化を背景に、日本が経済大国へと成長していったことをまとめることができた。

【資料4】 一部の生徒が記述した具体的知識③

生徒H

「日本は、政府の政策によって経済成長が促進され、技術革新を背景として重化学工業が発展した。そして、高い技術により自動車やPCなどを世界各国へと輸出した。その後、NIESなどとの関わりを深め、経済大国となった。」

生徒I

「バブル経済で土地や株式を売り買いしたり、NIESとの関係を深めたり、他国との文化的な交流をすることで経済が回るようになり、経済大国へと成長していった。」

第6時では、冷戦終結後のグローバル化が加速していく世界や日本の様子について学習した。

第7時では、これまでに習得した具体的知識①～③を振り返り、それらの関連性や共通点を考えさせ、学級全体で共有した。生徒からは、「他国との関係があること」や「平和的に発展してきていること」などが挙げられた。これらを基に、再び「概念の問い」である「戦後の日本は、どのように発展してきたか」について考えさせ、総合的にまとめたものを「概念カード」に概念的知識として記述させた。また、概念的知識をなぜそのようにまとめたか、理由も記述させた。以下は、一部の生徒が記述した内容である（資料5）。

【資料5】一部の生徒がまとめた概念的知識

生徒J

〈概念的知識〉

「日本は、戦争を放棄して平和的で民主的な憲法をつくったり、他国との関係を改善して国内で経済成長を促進させたりすることで、世界の国々にとっても重要な国となることで発展してきた。」

－理由－

具体的知識①②から、平和を目的とした政策や他国との講和、関係改善を行っており、これらがすべて「平和」を目指していることがわかる。また、具体的知識②③から、経済復興を目的としたGHQの政策や、経済発展を目指した日本の企業の努力などがわかり「経済発展」を目指していることがわかる。そして、これらの日本の姿が世界に認められたことから、上記のような概念的知識にした。

生徒K

〈概念的知識〉

「二度と戦争を起こさないように、自由かつ平和な国を目指して民主主義国家を形成した。そして、これにより国際社会への復帰を果たし、様々な国との交流を深めることで日本は発展してきた。」

－理由－

（具体的知識）①では、GHQの指導により軍力を捨てて新たな憲法を制定し、民主主義かつ平和な国家をめざした。（具体的知識）②では、サンフランシスコ平和条約の調印や国際連合への加盟により、世界各国との関係を取り戻した。そして、（具体的知識）③では、高度経済成長後、他国との貿易によって高度な技術でつくられた製品を輸出することで多くの利益を生み、日本は発展してきた。これらの理由から、上記の概念的知識にした。

生徒Jの記述からは、習得した具体的知識①～③の関連性や共通点などを見いだした上で、概念的知識を総合的にまとめることがで

きたと考えられる。しかし、生徒Kの記述を見ると、それぞれの具体的知識を習得していることは読み取れるものの、それぞれがどのような関連性や共通点などをもっているかを示すことができていないことがわかる。また、他の生徒の記述からは、理由については具体的知識①～③の関連性や共通点などを見いだしていることが読み取れるものの、概念的知識として十分にまとめられていない生徒も見られた。

(2) 【判断する場】の様子

第8時では、【獲得する場面】での学習過程において上手く進められた点や問題点などを「振り返りカード」に記述させた。以下は、一部の生徒が「振り返りカード」に記述した内容である（資料6）。

【資料6】一部の生徒の「振り返りカード」の記述

生徒L

上手く進められた点は、自分のもっている既存の知識と、今回学習してきた知識を照らし合わせ、再確認することでより時代の流れをつかめたところです。問題点は、概念的知識の理由を述べる際、起こったこととその影響を述べただけで、（他国との）「関わり」という要素が抜けてしまったことだと思いました。

生徒M

アメリカなどが日本に対して政策を行うときに、どのような目的で、どのような影響があったのかをまとめることで、概念的知識をまとめる際に、どのように発展したのかが分かりやすくなって、概念的知識を出しやすくなることができました。しかし、具体的知識をまとめる際に、一つ一つの出来事の原因から影響までをダラダラと書いてしまったことで、それぞれの出来事のつながりや共通点を見つけにくくなってしまったことが問題点だったので、これらを意識しながらまとめていこうと思った。

これらの記述から、生徒L、Mともに、社会的事象の原因と結果の関係を意識しながら、概念的知識の獲得へと学習を進めることができたと考えられる。

第8時ではその後、獲得した概念的知識を活用させるために、「国際社会の中で、日本が最も果たすべき役割は何か」を追究課題として設定した。さらに、追究課題の解決方法として、A「発展途上国への援助」、B「平和外交の推進」を提示した。次に、追究課題

にふさわしい解決方法はどちらか、またその理由は何かを、生徒がそれぞれ獲得した概念的知識を活用して判断させた。判断し、まとめた考えについては、学級全体でそれぞれの考えを共有することのできるアプリ「ロイロノート」を使用した。ロイロノートに提出された生徒の考えからは、追究課題にふさわしい解決方法としてA「発展途上国への援助」を選択した生徒が34名中の8名、B「平和外交の推進」を選択した生徒が残りの26名であった。

第9時では、前時に判断した考えを基に、追究課題にふさわしい解決方法について、学級全体で議論を行った。議論では、まず、ロイロノートに提出されている他の生徒の考えに対し、反論や質問などを行った。以下は、議論の中で出てきた生徒のやりとりの一部である(資料7・8)。

【資料7】 第9時の議論の一部①

- Aを選択した生徒NとBを選択した生徒Oのやりとり —
- N 「核の抑止論という言葉もあるのに、原爆を使用した経験があるからBを選択する、ということに疑問があります。もう少し詳しく教えてください。」
- O 「核の恐ろしさが一番知っているのは日本であり、経験からその反省を生かして他の国と協調してきている。その日本が平和に向けて世界に発信していくことはとても影響力のあることだと思います。だから、解決方法はBの方がふさわしいと思います。」

【資料8】 第9時の議論の一部②

- Bを選択した生徒PとAを選択した生徒Qのやりとり —
- P 「GHQのサポートで日本が発展してきたことは理解できるが、なぜそれが日本が発展途上国を援助する必要がある、という考えになるのか疑問です。」
- Q 「世界が安定するためには、その原因の一つでもある貧困を改善すること、貧しい国を支援することが必要だと思います。かつての日本がアメリカを中心とした国々に支えてもらったように、今の先進国である日本の責任だと思います。だからAを選びました。」

反論や質問とそれに対する回答を中心とした議論を行う予定であったが、本時はほとんどが質問とそれに対する回答という形で行われた。しかし、質問者の多くは相手がどのように考えているのか、どのような概念的知識を基に判断しているのかを知ることができ、自

分の考えを見直そうとしている姿が見られた。

第10時では、議論の振り返りと単元レポート、そして単元全体の振り返りを行った。議論の振り返りでは、以下のような記述が見られた(資料9)。

【資料9】 一部の生徒の議論の振り返り

生徒R

「議論前までは解決方法のAとBでは大きくかけはなれているように感じていたが、朝鮮特需について話し合っているところで、平和と経済、貿易などは深く関わっているということがわかった。また、核は良くない、と考えていたが、核の抑止論という視点を知り、核をもつことで平和を保とうとする考えもあることを知りました。」

生徒S

「核の抑止論の議論の場面で、日本や他国との関わりや現状を踏まえると、現実的に無理なのか、各国の状況をきちんと理解して考えていくことが大切だと気付いた。」

生徒R、生徒Sはどちらも核の抑止論という、自分にはなかった視点を学んでいる姿が見られる。その他の生徒についても、日本がこれまでに経験してきたことや求められていることなどを踏まえ、追究課題について真剣に向き合っている姿が多く見られた。単元レポートでは、追究課題にふさわしい解決方法はAとBのどちらか、そしてその理由はなぜか、を記述させた。その後、振り返りカードに単元全体の振り返りを記述させた。以下は、一部の生徒の単元レポートでの記述内容である(資料10)。

【資料10】 一部の生徒の単元レポートの記述

生徒T (解決方法A「発展途上国への援助」)

僕は、Aの解決方法がふさわしいと思う。理由は三つある。一つ目は、教科書p.267やp.272より、太平洋戦争で敗戦国となった日本を、GHQが様々な改革を行って支援したことによって国家として復興し、経済的に発展したことが分かること。このことから、日本も同様に発展途上国を経済的に支援することで、世界全体の発展にもつながり、日本だけでなく、世界中の人々の幸福につながると考えられる。二つ目は、教科書p.266より、GHQが日本国憲法の草案をつくり、日本を三つの基本原則を基にした国になるように政治的に支援したことが分かる。このことから、戦争や紛争が起こっている国を政治的に支援することで、それらの国々の人々が安全に生活をおくることができると考えられる。これらのことから、僕はAの解決方法を選んだ。

生徒U (解決方法B「平和外交の推進」)

具体的知識①・②より、日本は戦争を放棄して非軍事化をめざしてきたことをきっかけに国際連合に加盟した平和主義国であることがわかる。また、唯一の被爆国であることから、核の恐ろしさも知っている。核の恐ろしさを世界に伝え、世界平和を目指す国際連合での役割も果たせると考える。また、概念的知識の「他国と交流を深めたことで発展した」というところや教科書p.248の本文にもあるように、他国との平和的な関係をもつことで貿易も活発化し、経済的な発展につながると考える。よって、追究課題にふさわしい解決方法はBの「平和外交の推進」だと考える。

上記から、生徒T、生徒Uはどちらも概念的知識を活用していることがわかる。また、具体的知識や教科書にある記述も根拠として補足することで、より論理的に追究課題について判断している様子が見られる。

(3) 単元における評価

概念カードにまとめた概念的知識を【知識・技能】として、単元レポートに記述した考えを【思考・判断・表現】として、単元の目標に照らし合わせて評価したところ、以下のような結果になった(表1)。

【表1】 単元末における二つの観点における評価

観点 \ 評価	A	B	C
知識・技能	23名	7名	4名
思考・判断・表現	28名	4名	2名

上記の結果から、概念的知識を十分に獲得していると見なすことができる生徒(知識・技能のA評価)は23名(約68%)で、概念的知識を活用して追究課題についての判断を十分に行うことができた生徒(思考・判断・表現のA評価)は28名(約82%)であった。

V 成果と課題**(1) 本研究の手立ての有効性**

本研究では、四つの手立てを講じた。以下は、それぞれの手立ての有効性について考察した内容である。

① 二つの場面の設定

まず、【判断する場面】では、多くの生徒が獲得した概念的知識を活用して、追究課題

について判断することができた。しかし一方で、【獲得する場面】において概念的知識を獲得する際に、社会的事象の原因と結果についてのみ着目する生徒が多く、日本と他国との関係性について着目した生徒は少なかった。

② 思考ツール(「概念カード」)

学習内容のまとめりに具体的知識としてまとめ、それらを蓄積させていったことで、概念的知識を獲得する際に、社会的事象の因果関係に着目してまとめることができた。しかし、具体的知識をまとめる際に、要点をうまくまとめられず、具体的知識同士の関連性や共通点を見いだすことに難しさを感じている生徒が多くいた。

③ 「振り返りカード」

生徒自身が二つの場面での自身の学習過程を的確に振り返り、その後の学習に生かそうとしている生徒が多くいた。しかし、「二つの場面」や「概念カード」など、手立てそのものの有効性を示す記述があまり見られなかった。

④ 単元レポート

多くの生徒が、「概念カード」にまとめた概念的知識や議論を通して得た知識や視点を基に、追究課題について判断している様子が見られた。しかし、概念的知識の獲得が不十分であった生徒の多くは、社会的事象の因果関係が不明瞭であったり、解釈に飛躍が見られたりすることが多かった。

(2) 本研究の成果

本研究では、学習内容を具体的知識として整理し、それを概念的知識として獲得させた上で追究課題について判断させることで、多くの生徒が学びの文脈に沿って学習を進め、社会に見られる課題に対して論理的な判断をすることにつなげることができた。また、多くの生徒が、生徒Tの単元レポートでの記述に見られるように、政治的な視点や経済的な視点、日本や他国など、多面的・多角的に社会的事象を考察することができた。

(3) 本研究の課題

一部の生徒は、概念的知識を獲得する際に、具体的知識同士の関連性や共通点を見いだすことに難しさを感じていた。この原因は、それぞれの具体的知識を習得する際に、社会的事象の推移や事象相互のつながりなどの社会(歴史)的な見方・考え方を十分に働かせられなかったことにあると考える。そのため、具体的知識習得の際の学習課題を吟味したり、見方・考え方を生徒に示しながら学習を進めたりするなどの工夫が必要だと考える。

- ・中村友香「複数の歴史的事象を関連付けて考察する力を育成する中学校社会科学習指導の工夫－知識の構造化を促す問いと学習活動の設定を通して－」、広島県立教育センター研究報告、令和3年度教員長期研修(前期)、2021年、3ページ
- ・奈須正裕『ポスト・コロナショックの授業づくり』東洋館出版、2020年、75ページ

VI おわりに

本研究を通して、概念的知識を活用することが論理的判断力の育成につながるということがわかった。一方で、概念的知識を獲得するために、社会的な見方・考え方を十分に働かせる必要性も認識することができた。今後は、地理的分野や公民的分野なども含めた様々な単元で実践を重ね、生徒が主体性を発揮しながら社会の諸課題について考えていくことができるよう工夫していきたい。

引用・参考文献

- ・文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説－社会編－』東洋館出版社、2018年、15ページ
- ・白井俊『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房、2020年、86ページ
- ・OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese、OECD、2019年、3ページ
- ・北俊夫『社会科学力をつくる“知識の構造図”－“何が本質か”が見えてくる教材研究のヒント－』明治図書出版、2011年、76ページ
- ・澤井陽介・唐木清志編著『小中社会科の授業づくり 社会科教師はどう学ぶか』東洋館出版社、2021年、pp.233－234

数学的な考えをもとに問題を共有し、解決に向かう子どもの育成 — 中学3年生 関数 $y=ax^2$ の実践より —

岡田 淳也* 青山 和裕**

*附属岡崎中学校

**数学教育講座

Nurturing children who share problems based on mathematical ideas and work toward solutions - Function $y=ax^2$ in the third year of junior high school -

Junya OKADA* and Kazuhiro AOYAMA**

*Okazaki Junior High School Affiliated to Aichi University of Education, Okazaki 444-0864, Japan

**Department of Mathematics Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

1 主題設定の理由

身の回りの現象において、規則を見出すことができれば、その規則の関係を式化することができる。また、代数を用いることで、条件が変わった場合にもその式を適応させ、変化を予測することができる。現象に対して、規則を見つけ、他の場面でも適応することができるかと考えを広げることができるのが、代数を用いた考え方、関数関係を見出す考え方のよさである。しかし、身の回りの現象においては、様々な条件、要因が関わっているため、容易に規則を見出せる場面は限られている。そこで、より実態に近い傾向や関係性をとらえるために、人間の働きによって、条件を整理し、最適化していくことが必要である。そうすることで、身の回りの現象においても関数関係を見出すことができる。あらかじめ数学的に整理された状況において関数関係を見出すだけでなく、身の回りの実際の場面から、条件や要因を自分たちで整え、関数関係を見出し、活用できることを味わう経験から、関数関係を見出すよさを、より実感することができる。

昨年度の追究單元では、一次関数、箱ひげ図とデータの活用の領域で実践を行った。

「子どもの自由な個人調べが進んでいるが、条件の幅が広く探究的な活動になっている」、「数学的な視点をもった意見が交わされる場面が少ない」という課題が挙げられた。そこで、子どもの意識を調べるために、数学の授業についてのアンケートをとったところ、次のような結果が得られた。

追究單元において

- ①とてもあてはまる②あてはまる
③あまりあてはまらない④あてはまらない
- 1 明確な見通しや目的をもって追究ができて
いるか
①5人 ②11人 A③16人 ④4人
- 2 成果や課題を振り返りながら、個人追究を
することができているか
①10人 ②21人 ③3人 ④2人
- 3 意見交流で自分の考えを伝えることができ
ているか
①11人 ②6人 B③16人 ④3人
- ③④と答えた(19人)主な理由
・自分のもっている考えに自信がない 84.2%
・解決のためにどういう発言をするべきか
わからない 63.2%
・自分の考えをしっかりとつことができ
ていない 36.8%
- 4 意見交流に向けてどんな意見を聞ききたい
か考えが明確になっているか
①4人 ②12人 C③17人 ④3人
- 5 意見交流内で仲間の考えが理解できているか
D①11人 ②22人 ③3人 ④0人
- 6 仲間の考えを聞いて、その先の追究の参考
になることはあるか
E①19人 ②16人 ③1人 ④0人

アンケートの結果から、意見交流を行うことで、仲間の意見を理解し、その先の追究の参考にすることができている子どもが多いことがわかる（D、E参照）。一方で、自分の考えを伝えることができている子どもが半数いる（B参照）。また、個人追究において、明確な見通しや目的がもてていないこと（A参照）、意見交流において仲間のどんな意見を聞きたいか考えが明確になっていないこと（C参照）が課題であると考えられる。

以上のこととこれまでの追究單元での実態を踏まえ、「成果と課題を視点に個人追究の全貌を把握すること」、「意見交流までの追究の到達度を整理すること」の二点を支援するためのてだてを講じることで、子どもは、数学的な考えをもとに問題を共有し、解決に向かうことができるのではないかと考えた。そこで、目ざす子どもの姿を「数学的な考えをもとに問題を共有し、解決に向かう子ども」として、本研究を進めることにする。

2 研究の構想

(1) 目ざす子どもの姿

数学的な考えをもとに問題を共有し、解決に向かう子ども

(2) 研究の仮説

個人追究の段階において、自分の考えの全貌を把握するための工夫をしたり、問題を共有する意見交流までの自分の追究の到達度を整理するための工夫をしたりすれば、数学的な考えをもとに問題を共有し、解決に向かうことができるだろう

【本研究における表出させたい姿】

・「どうすれば軌道を予測することができるか」という問題を共有し、追究を通して、軌道に関わる要素を整理して関数関係を見出すことで、条件が変わった場合にも軌道を予測することができるということを見出す姿
 <追究の様子や追究ノート、單元まとめより>

(3) 仮説を検証するためのてだてと方法

てだて① 追究シートにおける思考ツールの活用（自分の考えの全貌を把握するため工夫におけるてだて）

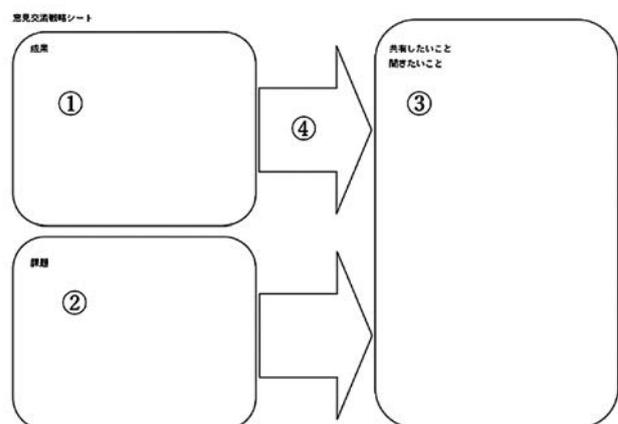
個人追究において、思考ツールを用いて、追究の全貌の把握を促す。今回は個人追究において、思考ツールのマインドマップを用いることとする。マインドマップはアイデアを枝分かれ状に記載することができ、自由な発想とそのつながりや系統性を把握することができ、追究の全貌を整理することができる。追究シートは、Google Chromeの拡張機能である「Google Chromeのマインドマップ」を利用する。追究シートは、子どもが追究の過程を記録していくものとする。自分の追究の全貌や系統性、成果と課題を視覚化することで、それらを解決するために必要な数学的な考えを働かせた、よりよい考えを練り上げることができると思う。

【検証方法】

- ・個人追究における注目生徒の考えの変容を分析する（マインドマップへの記述、追究内容、教師との対話、意見交流で共有された問題をもとにマインドマップに記載する今後の見通し）

てだて② 意見交流戦略シートによる追究内容の整理を促す（問題を共有する意見交流までの自分の追究の到達度を整理するための工夫）

個人追究での進捗具合を見取り、意見交流の前時に、意見交流戦略シートを用いて自分の追究の到達度を整理する場を設定する。



- ① 自分の追究における現状の成果
 ……自分の追究のよさ
- ② 自分の追究における現状の課題
 ……自分の追究のたりなさ

- ③ ①、②から意見交流で共有したいこと
 ……意見交流へのねらい

- ④ 解決の根拠、困り感
 ……数学的な考え

意見交流戦略シートに、①成果、②課題、③意見交流で共有したいこと、④解決の根拠、困り感を記述することで、現状の追究の到達度を整理することができる。成果と課題は、自分の追究のよさとなりなさとして把握することができる。それらをもとに意見交流において、どんな意見を共有したいか、自分の追究のどの部分を補いたいのかを、意見交流へのねらいとして整理することができる。また、解決の根拠や困り感を記述することで数学的な考えに迫りやすく、よりよい考えを作っていくための問題共有を行うことができると考える。

【検証方法】

- ・ 注目生徒が問題を共有できたかを分析する（意見交流でのシートへの加筆、発言内容、振り返りの記述、教師との対話）

4 注目生徒について

本研究を行うにあたって、大地を注目生徒とし、その変容を追う。本単元において、マインドマップによる追究の全貌の把握と、意見交流戦略シートによる追究の到達度の整理を行うことで、自分の追究に対する成果と課題を的確にとらえ、数学的な考えをもとに問題を共有し、解決に向かってほしい。

5 教材について

大砲のおもちゃをモデルに、砲弾を命中させた史実を再現することを目的とする。単元の始めには、岡崎市も舞台になっている大河ドラマ「どうする家康」から、徳川家康を紹介する。徳川家康が天下統一を果たした過程に、大阪冬の陣という戦いがある。大阪冬の陣で徳川軍は、海外から輸入されたカルバリン砲を利用した。大砲の他にも、地下を掘り進めるなどの策を講じていた徳川軍だったが、先を見据えていた家康は、できるだけ大砲を

撃たずに終わるのが理想だと考えていた。最終的には、櫓、陣屋、天守閣を次々と撃ち落とし、その脅威から、戦意を失った相手が和睦を受け入れたとされている。むやみに大砲を撃つことなく、脅威を知らしめたのは、大砲を操る技術があったからである。攻め込んだ城の周りから奇襲を成功させるには、城の周りの任意の場所から砲弾をねらった場所に当てる必要がある、そのためには砲弾の軌道を事前に予測できるようになる必要がある。解決に向け、砲弾の軌道を予測する方法を追究する。軌道を予測するための要素は、角度、高さ、縦と横の動き、放物線、シミュレーションによる実験などが考えられる。さまざまな要素を整理し、条件付けを行っていくことで、式や表などを用いることで軌道を予測することができるようになる。

6 授業の実際と考察

研究の仮説

個人追究の段階において、自分の考えの全貌を把握するための工夫（てだて①）をしたり、問題を共有する意見交流までの自分の追究の到達度を整理するための工夫（てだて②）をしたりすれば、数学的な考えをもとに問題を共有し、解決に向かうことができる（目ざす子どもの姿）だろう

てだて① 追究シートにおける思考ツールの活用（自分の考えの全貌を把握するため工夫におけるてだて）

個人追究を進めるなかで、思考ツール（マインドマップ）を用いて、追究の全貌の把握を促した。ねらいは以下のとおりである。

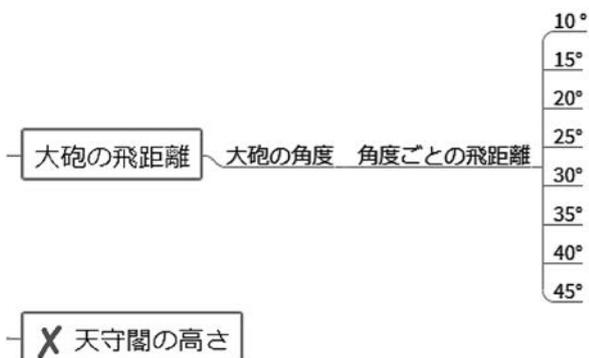
- ・ アイデアを繋げ、追究の全貌を記録しながら振り返ることができるようにすることで、追究に対して見通しをもつことができる。
- ・ 自分の追究の全貌や系統性、成果と課題を視覚化することで、それらを解決するために必要な数学的な考えを働かせた、よりよい考えを練り上げることができる。

● 5月19日（金）【第1時】

教材の場面を知り、追究計画を立てた。個

人追究の方針を、仮説を立てながら練った。以下は大地の授業ノートとマインドマップへの記述、授業日記である。

資料1：マインドマップ（第1時終了後）



【考察①】

砲弾の軌道に影響を及ぼすものが角度であると予想した大地は、まずは飛距離を調べるために、角度を変化させながら飛距離を測った。角度ごとに記録するため10°から45°までの角度を記入している。

●5月23日（月）【第2時】

資料2：マインドマップ（第2時終了後）



資料3：大地の授業日記（第2時終了後）

10°から70°まで、角度を変えながら飛距離を測定することができた。しかし、最上階の天守閣に当てることを考えると、高度も考える必要がある。でも高さの求め方が分からない（高度を計算？）

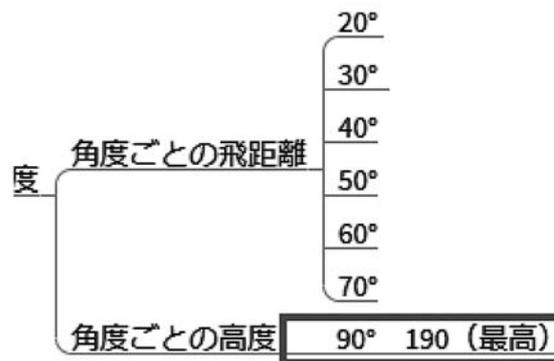
【考察②】

飛距離の記録を取ることはできた。しかし、飛距離だけではなく高さも天守閣に合わせなければいけないと気づいた大地は、授業日記に「最上階にある天守閣に当てるには、高度

も考える必要がある」と記述した。また、マインドマップにも「角度ごとの高度」「砲弾の重量」「砲弾の初速」など、関係のありそうな要因を新たに記載していた。実際には、重量と初速（加える力）は、ほぼ一定であり、変数とならないため、角度を変数とし、飛距離と高度の変化を追っていきと予想する。

●5月24日（水）【第3時】「個人追究」

資料4：マインドマップ（第3時終了後）



資料5：第3時を終えての対話記録

発言者	発言内容
教師	今日の実験はどうだったか
大地	真上に向かって打つと190cm撃ち上がることは測定できた
教師	使いそうか
大地	これが最高到達点ということはわかった。城の真下から大砲を撃つなら、190cmの高さの城まで対応できるということが言えるけど、そんな状況は実際にはない。 <u>斜めに撃つときに高度をどう測るのか困っている</u>

【考察③】

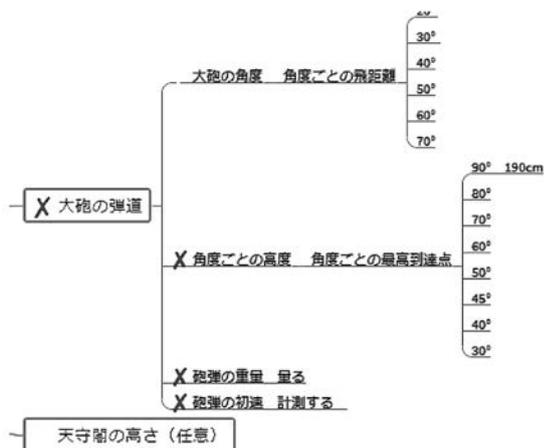
マインドマップの記述にあるように、実験を行うことで10°など小さすぎる角度では、砲弾がすぐに地面についてしまい測定ができないことから、測定する角度を20°から70°までの範囲に変更している。前時に高度を求める方法に困っていた大地は、真上（90°）への撃ち上げによって、この日の実験で、190cm地点まで撃ちあがることを測定したが、飛距離と最高到達点を測ることはできたが、どうやってねらうことにつながるのかに困っているようである。飛距離と高さの変化を同

時に把握するには、軌道そのものを捉える必要がある。現在は、横の動き（飛距離）と縦の動き（高度）を独立して測定しているが、マインドマップの情報を関連付ける過程で、問題場面に立ち返り、飛距離と高度が天守閣に一致する軌道を見つける方法を追究する姿を期待する。

● 6月5日（月）【第7時】「個人追究」

第6時の「砲弾はどのように飛ぶのか」についての意見交流で、城を狙うためには飛距離と高度を同時に把握する必要があり、どのような規則で飛んでいるのか、砲弾の飛び方の関係や式、飛び方の形（軌道）などを考えていくことが必要であるという意見が出された。第6時内では時間が不十分だったため、これらの考えをもとにマインドマップを更新する時間を再度とった。

資料6：マインドマップ（第7時終了後）



資料7：第7時を終えての対話記録

発言者	発言内容
教師	意見交流を終えて、今後の方針はどうするか
大地	天守閣までの距離と高さが分かっていないということなので、その部分は(任意)と書いた。高さや距離に対応することができるように、 <u>砲弾の軌道を見ていく</u> という意味（マップの更新部分を指しながら）
教師	マップは他に更新した部分があるか
大地	<u>砲弾の飛び方の形に注目しない</u> といかないから、重さや初速、高度など、関わりそうな部分を洗い出して、調べていきたい

資料8：第7時の大地の追究の計画（追究ノートより）

計画①	角度ごとの最高到達点を調べる
理由	すべてのパターンの最高到達点を知っていると、天守閣の高さに合わせて大砲の角度を調整することができるため
計画②	初速と重量を調べる
理由	調べた関係から、おそらく式を作ることができるため。初速と重量が分かると、式になりそう。高さや距離が分かったときに式があれば、当てはめて、城にあたるかどうかを調べることができるため

資料9：第7時終了後の対話記録

発言者	発言内容
教師	これまでマインドマップを使ってみてどうだったか
大地	毎回実験の前に、マップを見ながら前回こんなことをやっていたから今日はこういうことをやろうと見返すことができた
教師	追究の記録として使っていくことについてどう思ったか
大地	最初は、データも打ち込んでいたから面倒だった。でも途中から、データや記録は追究ノートに書くようにした。マップには、考え方とか視点を残すようにした。考え方とかをつなげて追究を考えられるから、やっていたことを忘れにくくていいと思った

【考察⑥】

砲弾の軌道の規則を見つけるため、砲弾の飛び方に関わりそうな、より細かな情報が加筆されている（資料6）。砲弾の軌道を予測するために変数が何であるのかを整理し、順に検証をしていこうとしていることがわかる。また、天守閣の高さと距離の部分に「(任意)」という言葉と、レ点が増加された。ここが未知数であるということをマインドマップに記載した。追究の着目点と、ポイントに距離と高さに対応するということを挙げていることがわかる。

追究における距離と高さの在り方（条件整備と現状の課題）、角度、重量、初速を挙げた変数の処理、今後の実験の方法の方針が示されている。これまで漠然と進めていた実験に対して、成果と課題（×とレ点）や視点の

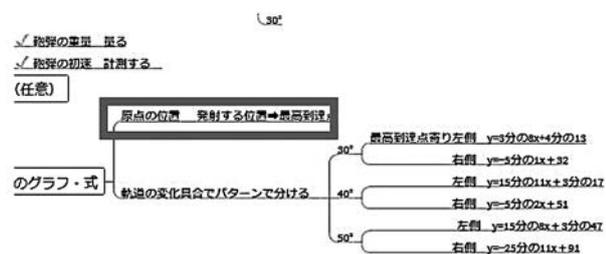
系統性が結びついたり整理されたりしたことで、条件整備、変数の処理、実験方法の方針などの数学的な見方が働いた追究の見通しが明らかになっていき、次時以降の計画の推進力につながると考える。

●6月15日(木)「個人追究を終えた大地の考え」

<概要>

砲弾の軌道の上に壁を立て、飛距離ごとにとどの高さを通るかを測定した。何度か繰り返し、飛距離に対する高さのデータを収集した。高さの値の平均を求めることで、精度を上げた。飛距離に対する高さの座標を結ぶことで軌道をグラフ化することができた。また、座標の2点を結ぶ直線の式を求めることができ、変域ごとに分けた直線の式を求めることで、砲弾の軌道を式化することができた。これらの実験を30°、40°、50°ごとに行った。

資料10：マインドマップ(単元終了後)



【考察⑦】

本来の目的が、城の天守閣に当てることができるかどうかであるため、式やグラフによって軌道を予測するだけではなく、角度を変数として複数の軌道を式化している。重量や初速などの変数は、測定を試みたが、定数であるため角度を変えたときの飛距離と高さに影響を与えないことに気づき、途中でレ点を書き加えている。意見交流(問題解決)にて、二次関数の式によって式化できた意見を聞き、「原点の位置 発射する位置⇒最高到達点」と加筆している(資料10の赤枠)。自分の式をより精度の高いものにするための意見を得ることで、その後の追究の強化に生かそうとしている。

てだて② 意見交流戦略シートによる追究内容の整理を促す(問題を共有する意見交流までの自分の追究の到達度を整理するための工夫)

個人追究での進捗具合を見取り、意見交流を実施する前に、意見交流戦略シートを用いて自分の追究の到達度を整理する場を設定する。ねらいは以下のとおりである。

- ・意見交流戦略シートに、①成果、②課題、③意見交流で共有したいこと、④解決の根拠、困り感を記述することで、現状の追究の到達度を整理することができる。
- ・成果と課題は、自分の追究のよさとたりなさとして把握し、意見交流において、どんな意見を共有したいか、自分の追究のどの部分を補いたいのかを、意見交流へのねらいとして整理できる。
- ・解決の根拠や困り感を記述することで数学的な考えに迫りやすくなる。

●5月29日(月)【第5時】「意見交流戦略シート記入」

資料11：大地の意見交流戦略シート(抜粋)

<成果>	
10°から70°までの角度ごとの飛距離	
最長	20° 200cm
最短	70° 114cm
最高到達点	90° 190cm
<課題>	
角度ごとの最高到達点を調べられていない	
<聞きたいこと>	
角度ごとの最高到達点 高度 城の高さと大砲までの離れ具合が分からない	

資料12：意見交流追究シートをもとにした対話記録

発言者	発言内容
教師	共有できることや困っていることに、どんなことを書いたか (中略)
大地	(マップの)この部分(角度ごとの高度の部分)がずっとクリアにならないから、困っている
教師	今後の追究に関わってくるか
大地	飛距離と最高到達点を調べてきたから、あたる可能性のある位置は分かってきた。これがいつでもあたるのかどうかをどうやって調べるのか、他の人の追究の様子を聞きたい

● 6月1日(木) 【第6時】 「意見交流(問題)」

資料13：授業記録

発言者	発言内容
教師	これまでの追究での疑問や課題はあるか
颯	いろんな条件を試している。変える条件と変えない条件があるので、うまくいかない
大地	天守閣の高さと離れ方がどれくらいなのかわかっていない
憲伸	距離と高さによっては、自分たちのデータが通用しないかもしれない (中略)
真子	距離と高さをもとにあてるために規則性を出せばいい
(大地)	距離と高さがわかって、それから狙うんだ
駿一	最高到達点と距離がわかればよい
慎吾	記録から、どんな弧を描いて飛ぶ形を調べる
(大地)	関数か 正解かも

※カッコ内の発言は、隣の生徒との会話

資料14：授業日記 (一部抜粋)

自分の調べた結果が少し違ったのではないのかと思いました。また実験の回数を重ね、より正確な値を出していきたいです 自分が困っていた「高さ&距離」については、撃つ直前に分かるということだったので、実験がより深いものになっていくと思いました
--

資料15：授業後の対話記録

発言者	発言内容
教師	授業記録の実験がより深いものになっていくのを教えてほしい
大地	距離と高さが直前に分かるということは、性能をより詳しく調べておく必要があるということ。どの距離のときにどの高さなのかということが分かるように、より細かく、距離と高さの対応を調べる必要がある

【考察⑧】

大地は、個人追究を進め、角度ごとの最高飛距離と最高到達点を調べることができた。しかし、追究を進める中で、城を狙えるのかという部分に疑問を感じていた。条件に合えば城にあたる可能性があるが、城までの距離と高さが変わる場合に対応ができるのかという部分で、条件や調べ方を振り返った。意見交流で、問題場面から距離と高さは直前に分か

るという話から、「距離と高さがわかって、それから狙う」「関数か 正解かも」とつぶやいた。これまでの追究では、あたるパターンを探していたが、距離や高さに応じてあてることができるように、関数関係や規則に注目して追究を進める必要がある。

7 てだての有効性と仮説の妥当性

てだて①について

◆結果

有効であった。

これまでの追究で大地は、自分の視点をもとに追究を進めることができるが、見通しをもつことができていなかった。はじめは飛距離を測定することから始めた(第1時)。飛距離は、ねらいまでの離れ具合のことであり、どれくらいの距離までなら届くのかということ調べるのには有用であるが、城の最上階にあてるということには不十分である。実験を進める中で、次時の追究の方針を立てる際には、マインドマップを更新したり、見返したりしながら計画を立てる姿が見られた(第2時、第3時)。追究の振り返りを書く際には、解決していない高度の部分を加筆しながら振り返っている(第2~4時)。実験内容や試行錯誤には共通して、高度を求めるといふ目的をもっている。第7時、資料9の教師との対話にあるように、追究を進めるうえで、追究の全貌を把握し、よりよい考えを見つけ出そうとしていたといえる。個人追究を終えた様子から、追究の目的を捉え、角度を変えて複数の軌道を式化した。また、検証を終えたもの(重量、初速など)にはレ点を入れながら追究を進め、資料10の赤枠部分にあるように、新たに視点を得たときには、そこからアイデアをつなげ、マインドマップを枝分かれさせて追究を深めていくことができた。

以上を踏まえ、検証の方法については見直す必要があるが、てだて1は有効であったといえる。

てだて②について

◆結果

部分的に有効であった。

注目生徒がもつ困り感を共有することはできたが、本時において注目生徒が問題を共有することが不十分であった。しかし、成果と課題、困っていることを明確にして意見交流に臨むことができたため、その過程で自分の追究についての到達度を振り返ることにはつながった。自分の追究を振り返ることで、成果と課題、困りをもとにした視点をもって意見交流に臨んでおり、生徒の考えの変化や強化にはつながった。第6時、資料13にあるように、疑問に思っていた部分を共有することで、条件整備が行われ、資料15にあるように、変数何なのか、調べていく必要があるのが何なのか明確になり、数学的な考え（条件整備（資料15より）、実験方法の工夫（資料14より））をもとに、解決へと向かっていったといえる。

以上のことから、問題共有において直接的な有効性は検証できなかったが、てだて2は部分的には有効であったといえる。

研究の仮説

個人追究の段階において、自分の考えの全貌を把握するための工夫（てだて①）をしたり、問題を共有する意見交流までの自分の追究の到達度を整理するための工夫（てだて②）をしたりすれば、数学的な考えをもとに問題を共有し、解決に向かうことができる（目ざす子どもの姿）だろう

てだて①、②の一部については、有効であったことを示した。以下は、大地の単元まとめ（一部抜粋）である。

この単元の実験において重きをおいたことは、式化することができるグラフにすることです。僕が行った実験は、10cmごとの間隔を開けて、そこの位置に壁を置き、それぞれの距離ごとの壁に弾が当たった高さを求める実験です。この実験の強みは、同じ距離での記録を何度も取ることができ、平均などを用いることで精度を上げられることです。また、グラフにした時の壁と壁の間の部分が直線になるので、その間で2点を結ぶ式を求めることができるということです。弱みは、2点をもとに直線にして

いるので、どうしてもグラフがガタガタになってしまい、滑らかなグラフを作ることができないことです。でも理論上は、壁の間隔を10cmから狭くしていくと、より滑らかな実際のグラフに近い式を出すことができることに気づきました。

僕は、このグラフから式を出すことはできませんでしたが、二次関数の式にすることは出来ませんでした。意見交流を通して二次関数のグラフを作るためのポイントに気づきました。僕が今までグラフを作る時に原点を発射地点にしていたのですが、二次関数のグラフにするには原点を最高到達点にすればいいのではないかと気づきました。二次関数の正確な式にすることができれば、最高到達点以外の場所であっても、城の天守閣にあたるかどうかわかります。そして、調べる角度ももっと細かくしていけば、城の距離と高さの条件に対応できるようになると思いました。

大地は、単元まとめに「二次関数のグラフにするには原点を最高到達点にすればいいのではないかと気づきました。二次関数の正確な式にすることができれば、最高到達点以外の場所であっても、城の天守閣にあたるかどうかわかります。そして、調べる角度ももっと細かくしていけば、城の距離と高さの条件に対応できるようになると思いました」と記述した。これは本単元で表出させたかった「軌道に関わる要素を整理して関数関係を見出すことで、条件が変わった場合にも軌道を予測することができるということを見出す姿（P3）」に迫ったといえる。

それぞれのとだてが有効にはたらし、本単元において解決に向かう姿に迫ることができた。よって、本研究の仮説は妥当であるといえる。

8 おわりに

追究では、長期間にわたり一つの問題に向き合う。どの生徒も問題を解き明かしたいという思いをもっている。追究で知り得たことを整理する方法を示し、意見交流が有意義なものとなるよう、追究を振り返る場を与えることで、意見交流を、より意味のある時間に行うことができる。生徒の意志や熱量に寄り添い適切な支援をするため、有効なてだてを再検討し、講じていかなければならないと感じた。

Is This a Japanese One?: Japanese and Foreign Culture —多面的・多角的な考え方で捉え、未来のために今を見つめる子ども—

鬼頭 美樹* 建内 高昭**

*附属岡崎中学校

**外国語教育講座

Is This a Japanese One?: Japanese and Foreign Culture - Fostering students who stare the moment for the future through multifaceted ways of thinking -

Miki KITO*, and Takaaki Takeuchi**

*Okazaki Junior High School Affiliated to Aichi University of Education, Okazaki 444-0864, Japan

**Department of Foreign Languages, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords : 多面的・多角的な考え方 Multi Filter Sheet

I はじめに

新しいものや方法、価値観が次々と生まれる現代。周囲と足並みをそろえ、いまある当たり前を常識として生活しているだけでは、変化に飲み込まれてしまう。新しいものは、これまでにあるものに対して、不足を補うこと、新たに組み合わせること、不要なものを排除すること、対極にあるものを掛け合わせることなどから生まれることが多い。世界的な共生やめまぐるしい変化が当たり前の現代社会において、身近にある当たり前を常識として成り立たせている価値観や、違和感をおぼえる要因について認知し、活用するために考え抜く力が必要となる。その力を磨くためには、自分の経験だけに基づいた感情や思い、考えだけでなく、さまざまな視点をもつことが必要である。

視点の多さは、その人自身が見通せる可能性の多さにつながると考える。自分自身が見ている範囲でしか行動することができないと言い換えることができる。なにを考えるべきなのかという問題自体も、自分自身の視点が大きく影響してくる。視点を増やし、見通せる可能性を広げることで、考え、行動する幅

を広げられる。新たな視点を獲得することで、めまぐるしい変化の中に問題解決の糸口を見いだしたり、新たなものを生みだしたりすることができ、将来の躍動する姿に結びつくはずである。さまざまな視点で捉えることで、自分の経験や価値観だけでつくり上げている考えだけで判断せず、柔軟に価値観を認め、物事に自分なりの目的を見いだせるように、今を見つめる子どもたちを育成したい。

II 主題設定の理由

新年度が始まり、本学級では新入生歓迎会に向けて準備が始まった。具体的な内容や役割分担が短時間で決まり、準備も順調に進んだ。しかし、それぞれの役割が日頃から付き合いやすい仲間構成されており、導いてくれる存在に従って行動していて、必ずしも個々の考えや特性が反映されていない印象を受けた。学級編成がないため、これまでに培ってきた関係性が安心する場であり、中心となる子どもの考えに影響を受けやすい環境であると感じた。一度身につけた考えや価値観に対して疑うことなく、そのまま受け入れている姿勢が課題であると考えた。

また、追究をとおした学びを行動につなげることを目指しているが、単元によって難しさがあると感じた。難しさを感じる理由は、子どもたちが追究する問題にあると考える。単元で設定される問題が目的を含んでいる場合は、子どもたちの問題に対する答えが行動につながりやすい。しかし、文化や社会生活の違いから生みだされる問題を解き明かす場合は、違いを知ることが目的となるため、学びを生かす場面で、行動に移すに至らないのではないかと感じた。しかし、これらの問題は、今を生きるうえで考える意義は大きいはずである。この現状から、一つの事象について考え、導いた結論を、他の事象と関連づけ、生活に生かす思考が必要だと考えた。

学級の様子と本校の研究について考えたときに、自己考察の充実が重要であると考えた。自分の考えや思いをさまざまな視点から導くことができれば、広い視野でものごとを捉えることができる。自分で調べたことや取材をとおして気づいたことと、他者の学びやフィードバックを比較したり、共通点を見つけたりすることで、普遍的な価値を見つけることができる。そして、見いだした価値を生かす目的や対象を考えられるようになれば、周囲の意見に流されずに、自分の意見をもち、自分の意思で行動することにつながる。そのように目の前の事象を理解する経験を重ねることで、将来相手や状況が変わっても、大切にされる価値を生活に取り入れることができると考えた。

そこで、主題を「多面的・多角的な考え方で捉え、未来のために今を見つめる子ども」として、研究を進めていくこととした。

Ⅲ 研究の構想

1 目ざす子どもの姿

多角的・多面的な考え方で捉え、未来のために今を見つめる子ども

2 研究の仮説

自分の考えに対する他者からの意見を問い直す活動をしたり、目の前の複数の事象から共通する価値を見いだす機会を設定したりすれば、多面的・多角的な考え方で捉え、今を見つめることができるだろう。

・「多面的・多角的な考え方で捉える」のとらえ

他者からの意見を問い直し、新たな考えを構築する姿

・「今を見つめる」のとらえ

自分の生活に具体的に結びつける姿

3 仮説を検証するためのたてと検証方法

【たて1】他者からの意見を問い直し、自分の考えを見いだすワークシート (Multi Filter Sheet) の工夫

調べたことや他者から聞いた考えをもとに、自分の考えを構築する際に考える視点は、自分の内部にあるものに頼ることが多い。つまり、いくら調べた事実や他者の考えがあったとしても、自分が潜在的に構築した価値観をもとに考えを生み出しているため、多面的・多角的な視点でとらえているとは言いにくいと考える。そこで、子どもが調べた事柄や、他者からのフィードバックをもとに自己考察する場面で、他者の意見を問い直す場を設定する。

他者の意見を問い直すことで、簡単に自分の考えと似た考えを取り入れたり、真逆の意見に流されたりせずに、自分にはない視点までも見つめ直したうえで考えを導き出し、多面的・多角的な考え方で捉えることにつながるのではないかと考えた。

【検証方法】

自己考察する場面の注目生徒の学びの変容を分析する

(自己考察後の発言の内容、授業日記、教師との対話)

【たて2】目の前にある複数の事象から共通する価値を見いだす機会 (My Action Time) の設定

子どもたちは意見交流をとおして共有した考えをもとに最適解を導き出し、自分なりの行動を考える。ここで、自分の考えと、自分の考えのもととなった他者の考えから導き出した共通する価値を改めて考えられるようにする。複数の事象に共通する価値は、自分だけでなく、他者や将来にとっても受け入れられるものになると考える。見つけ出した価値を、誰のために、どんな目的をもって自分の生活で生かせるかを問い直すことで、生活の中で生かす姿につながるはずである。

【検証方法】

自己考察する場面の注目生徒の考えの変容を分析する
(発言の内容、授業記録、単元まとめへの記述、教師との対話)

IV 注目生徒について

本研究を行うにあたって、生徒1を注目生徒として、その変容を追う。生徒1は、学級活動や行事に向けた準備活動において、自分の意見をもつことができる。朗らかな性格で、他者とも前向きに関わることができる。しかし、自分の意見があっても、他者の意見が優位にあると判断すると、他者の考えに合わせて行動する姿が見られる。学級目標を話し合う場面では、周囲の話し合いが一つの目標に向かっていく様子を感じ取り、自分の意見を伝えようとしなかった。また、新入生歓迎会で行う授業紹介の準備においても、友達が作成した台本をそのまま受け入れ、練習方法や役割分担も他の友達が指示するように行動していた。

本研究では、自分の考えに対する他者の意見を見つめ直すことで、多面的・多角的な考え方で捉え、他者の考えに流されることなく自分の考えを表出する姿を期待している。また、複数の事象から普遍的な価値を見つけ、自分の現状にどのように生かせるかを考え抜き、行動につなげる姿を願っている。

V 検証 (てだての有効性)

自分の考えに対する他者からの意見を問い直す活動(てだて①)をしたり、目の前の複数の事象から共通する価値を見出す機会を設定(てだて②)したりすれば、多面的・多角的な考え方で捉え、今を見つめることができる(目ざす子どもの姿)だろう

1 【てだて1】 Multi Filter Sheetの有効性

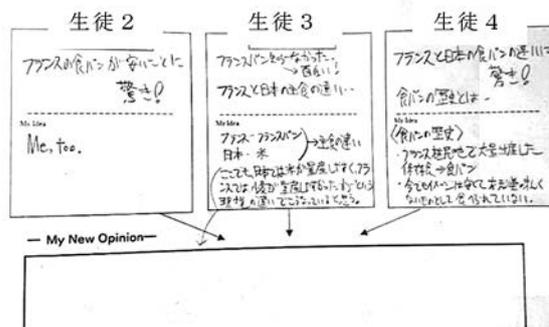
● 5月25日(木) 第6時

外国人に日本のどのようなものが食べられているのだろうかという実態調査をもとに、意見交流を行った。事前に配布したCompilation Bookにある実態調査の内容とMy Opinionに対して生徒1はグループの仲間からフィードバックをもらった。そして、フィードバックをもとに他者の意見を問い直し、自分の新しい考えをもつ場とした。

資料1 : Compilation Bookにまとめた生徒1の意見

I think there are many food cultures in foreign countries, so the food not eaten aren't little popular. Japan is cleaner than other countries and Japanese food is so delicious.

資料2 : Multi Filter Sheet



資料3 : 授業後の対話記録

教師 : My New Opinionが書いていないが、どうだったのか。
 生徒1 : みんなからいろいろ言ってもらった。生徒2は、①自分が実態調査をしてCompilation Bookに書いた内容に対して、同じように驚いたことを伝えてくれた。自分だけではなく、ほかの人も同じように驚くことはわかった。でも、みんなも同じだと思うことはあっても、さらに考えることはなかった。生徒2と生徒3も、フランスと日本の主食の違いや歴史に関わる意見だった。
②実態調査の中で調べてあったことだったから、その質問に対する答えはすぐに書けた。③My New OpinionのNewとなると、自分の調べたことと考えたこと以上に新しいものが出てこなかったの、空欄になった。

【考察1】

生徒1は、他者からフィードバックをもらい、他者からの意見を問い直したが、資料2の“My New Opinion”は空欄のままであった。ワークシートからは、生徒1が新たな考えを見いだしたと判断することはできない。授業後に対話を行った。資料3①から、実態調査の内容に対する驚きや同意といった感想をもらうだけでは、考え直す機会にはならなかったことがわかる。また、資料3②の言葉からも、実態調査の内容に直接関係することを問われたとしても、精選したうえでCompilation Bookに記入しなかった内容を聞かれている場合は、生徒1の思考を深めるきっかけにならないことが明確になった。他者の考えを問い直し、自分の考えをもつためには、フィードバックのタイミングと質が影響する。また、資料3③にあるように、新たな考えをもたなければいけないこと思い込んでいたことも、新たな考えを記せない理由になっていた。他者の意見が、自分の考えを支える根拠になる場合は、自分の考えを無理にかえる必要がないことを共有すべきであった。この場面においては、他者の意見を問い直す必要性がなかったといえる。つまり、簡単に自分の考えと似た考え方を取り入れたり、真逆の意見に流されたりせずに、自分にはない視点までも見つめ直したうえで考えを導きだすことができ、多面的・多角的な考え方で捉えることにつながったとはいえない。

● 5月31日（水）第8時

「どうして外国にルーツをもつものが日本のものとして外国人に受け入れられるのだろうか」という問題に対して、外国人の考えを知るために、カレー屋の主人に取材をした。

資料4：Multi Filter Sheet

His / Her Answer	
A 日本→甘い、米に合う インド→スパイス、辛い ↳ 刺激的 玉ねぎ、中肉 ↳ 辛い、辛い、辛い ↳ トマト、イチョウ ↳ 健康的 スパイス、イチョウ ↳ ヨーロッパ→甘い、辛い ↳ 東南アジア→辛い、辛い	B ・日本料理は可食に感じない ・日本の料理はいい(生食はおいしい) ↳ 特に米とカレー ・インドは日本に行くと、インドに食べると、日本食はおいしい
Reflection	
Japanese curry is sweet. Indian curry is spicy. Japan curry is No.1 traditional food to eat because Europeans prefer sweet over spicy.	

資料5：授業後の対話記録

教師：取材を終えて、どうだったか。
 生徒1：教えてもらったのは、①日本のとインドのカレーの辛さの違いだった。インドはスパイスが効いていて、刺激が強い。辛さがある。国によってカレーに違いがあるが、日本は甘めに仕上げている。
 教師：辛さの違いが、日本のものとして受け入れられることに至ったということか。
 生徒1：そうです。ヨーロッパと、東南アジアの人では、好みの味が違うと聞いた。前に、②生徒4が言っていたランキングはヨーロッパのものだった。だから、日本のカレーを受け入れている外国人というのは、ヨーロッパの人を表していると考えた。ご主人が話していたヨーロッパの人は甘めを好むという言葉から、日本のカレーは甘いから、インドのカレーとは別で、日本のものとして考えられているのだと思った。
 教師：ここ(米に合う、ナンに合う)はどう考えたのか。
 生徒1：③もともとインド人はカレーをナンと食べる。日本は主食が米だから、米に合うように作っているというだけ。
 教師：右側はなにか。
 生徒1：④カレーとは関係ないけど、教えてくれた内容です。

【考察2】

資料4では「日本のカレーは甘い。味わうべき伝統料理1位になったのは、日本のカレーの甘さがヨーロッパの人に好まれているからだ」と結論づけている。これは、資料5①にあるように、取材で外国人に聞いた日本の特徴であるカレーの甘さを根拠として述べている。また、資料5②にあるように、取材をとおして知った内容を、問題「どうして外国にルーツをもつものが日本のものとして外国人に受け入れられているのか」のきっかけとなったランキングと照らし合わせて問い直しを行っていることがわかる。取材結果を問い直すことで、問題につながっているかを考えたことがわかる。しかし、資料5③にある

ように、何と合わせて食べるかという視点からは考え直していない。さらに、資料5④の言葉から、資料4のAは質問に直接関係する内容だったので問い直しを行ったが、資料4のBは同じ食べ物に関する内容であっても、質問に関係しない内容だと判断し、問い直しを行っていないことがわかる。よって、他者の意見を問い直すことで、簡単に自分の考えと似た考えを取り入れたり、真逆の意見に流されたりせずに、自分にない視点までも見つめ直したうえで考えを導きだし、多面的・多角的な考え方で捉えることにつながったと判断するには不十分である。

● 6月8日 (木) 第10時

カレーだけでなく、生徒1が日ごろから好んで食べるパンについての考えを聞くために、生徒1はフランス人に取材を行った。

資料6 : Multi Filter Sheet

—His / Her Answer—

カレーとパンなど日本の文化が広まっているのは良い影響が大きい。
 ・インドカレーは食べたことないけど、日本のカレーはおいしい。
 ・フランスには小麦、日本は甘い Vegetable and pork
 Butter chicken with tart.
 ・物に味はいいが、酸っぱい → フランスは甘い、日本は酸っぱい。
 ・日本は甘いけど、酸っぱい → 酸っぱい → 酸っぱい → 酸っぱい (全体的)
 ・酸っぱい → 酸っぱい → 酸っぱい

—Reflection—

French bread is eaten by many French. Japanese bread is sweet and can be increase many taste. That's the difference between French bread and Japanese one. The difference is good.

資料7 : 授業後の対話

教師：取材を終えてどうだったか。
 生徒1：①インドのカレーを食べたことがないと話したから、カレーについての考えはわからない。しかし、フランスにルーツがあるだろうパンと、日本のパンについて聞くことができた。②日本のパンは“sugary”と言っていて、甘さに特徴があった。食べる場面が違い、日本はさまざまな食べ方があるとも言っていた。味や食べ方の違いがあることで、日本のものとして受け入れられていると考えた。違いこそ、大切だと思う。
 教師：漫画とアニメの影響が大きいと書かれているが、それについてはどうか。
 生徒1：③漫画やアニメに食べ物が出てくるからと話していたが、それは出てくるだけで味わっているわけではない。だから、受け入れられる理由として入れるには、不十分だと考えた。だからまともには入れていない。

【考察3】

取材内容のすべてが資料6の生徒1の考え

に反映されていると見取することはできない。しかし、対話をする、取材で学んだ内容でも、資料7①や③のように、考えとして不十分さが残るものについては、それを理解したうえで考えに反映させないことを選んでいる。ここでは、カレーについて取材したときに理由として考えた味の違いに目を向けるだけでなく、資料7②にあるように、新たに食べ方の違いにも触れながら、複数の根拠をもって考えをまとめることができた。よって、他者の意見を問い直すことで、簡単に自分の考えと似た考えを取り入れたり、真逆の意見に流されたりせずに、自分にない視点までも見つめ直したうえで考えを導きだし、多面的・多角的な考え方で捉えることにつながったといえる。

● 6月20日 (火) 第12時

「どうして外国にルーツをもつものを日本のものとして外国人は受け入れているのだろうか」という問題に対する考えをCompilation Bookにまとめた。その中に書かれた取材の内容とMy Opinionに対して生徒1はグループの仲間とALTからフィードバックをもらった。そして、フィードバックをもとに他者の意見を問い直し、自分の新しい考えをもつ場を設けた。

資料8 : Compilation Bookにまとめた生徒1の考え

There are many differences between Japanese food and foreign food. ①Even if Japanese is not original, it is accepted as a growth of each. Every country improves the taste of food day by day.

資料9 : Multi Filter Sheet

生徒5

<p>質問：カレーとパンはどちらがより好きですか？</p> <p>回答：カレーは好きですが、パンは甘いので好きです。</p>	<p>質問：カレーとパンはどちらがより好きですか？</p> <p>回答：カレーは好きですが、パンは甘いので好きです。</p>
<p>質問：カレーとパンはどちらがより好きですか？</p> <p>回答：カレーは好きですが、パンは甘いので好きです。</p>	<p>質問：カレーとパンはどちらがより好きですか？</p> <p>回答：カレーは好きですが、パンは甘いので好きです。</p>

[資料9 ア] 食べ合わせに関する生徒5からのフィードバックに対する問い直し

[資料9 イ] ALTからのフィードバックに対する問い直し

資料10：授業後の対話記録

教師：フィードバックを受けて、どのような考えになったか。

生徒1：班の子から、地域ごとに好む味が違うという考えは同じ考えだと言われた。自分が取材で聞いたことと、違う人が別の取材相手に言われたことが同じだと、納得したし、おもしろかった。

①何に合わせて食べるかという部分を生徒6に指摘されて、他の人にはない視点だったことに気づいた。あまりそこは大事に考えていなかったけれど、日本のものとして受け入れられている理由の一つになると感じた。ALTからは、“fusion”という言葉を教えてもらった。②日本人は“fusion”が上手だと言っていた。いいところを組み合わせるみたいな感じだと思う。それは、生徒6の何と合わせるかを大切にしているところともつながると思う。

【考察4】

生徒1は、これまでの調べ学習や取材をとおして、さまざまな味や食べ方の工夫という視点で考えを構築していた。その2つの視点から、資料8①「Even if Japanese is not original, it is accepted as a growth of each. Every country improves the taste of food day by day.」という改良に注目した考えを導きだし、Compilation Bookにまとめていた。しかし、他者からのフィードバックを受け、問い直した（資料9ア）ことで、資料10①「あまりそこは大事に考えていなかったけれど…理由の一つになると感じた」にあるように、取材で聞いたが考えに取り入れていなかった「食べ物の組み合わせ」という視点から自分の考えを再考していることが読みとれる。また、資料9イにあるように、ALTから“fusion”というフィードバックを受けている。このALTからのフィードバックを問い直したことで、資料9イにある「カレー+米→日本」という、これまで取材で聞いたことや生徒6からのフィードバックとつなげて、外国の食べ物と日本の食べ物を組み合わせることが日本のものとして受け入れられる理由であるという考えを生みだしている。加えて、資料9イ「パン+シチュエーション→日本」のように、取材結果とフィードバックをつなげて、外国の食べ物と場面に応じて食べ方を変える日本人の工

夫が組み合わせることで日本のものとして受け入れられる理由につながったと結論づけていることが見取れる。また、資料10②「生徒6の何と合わせるかを大切にしているところともつながる」にもあるように、自分の考えてきたことと複数の他者の考えを織り交ぜて自分の新しい考えを構築しているといえる。よって、子どもが調べた事柄や、自分の考えに対する他者からのフィードバックをもとに自己考察する場面で、他者の意見を問い直すことで、簡単に自分の考えと似た考え方を取り入れたり、真逆の意見に流されたりせずに、自分にはない視点までも見つけ直したうえで考えを導きだすことができ、多面的・多角的な考え方で捉えることにつながったといえる。

【結果】

てだて1は、一部有効であった。

他者からの意見をすべて問い直すことで、自分もっていた考えに近いものだけでなく、これまでになく考えや情報から自分の考えを再考することができた。言い換えると、自分自身の認識の有無にかかわらず、どの考えにも思考をめぐらし、自分の考えの構築に役立てることができた。しかし、フィードバックのタイミングと質には課題が残る。実態調査をとおしてもった意見に対しては、フィードバックを与える側が同意を示したり、疑問を投げかけたりすることしかできなかった。また、どのようなフィードバックを与えると相手の思考を深めることができるのかを子ども自身が学ぶ必要がある。

2 【てだて2】 My Action Timeの有効性

●6月20日（火）第12時

Compilation Bookをもとに意見交流を行い、「ものづくりをするうえでの、目的や対象を思いやり妥協しない日本人の姿勢こそ、外国人に受け入れられている」という考えを共有した。共有した考えをもとに、最適解を導きだし、志がうまれた。

資料11：生徒1の志

今ある日本の技術を未来に受け継いでいって、その過程でさらに改良を重ねていくことを大事にしていきたい。

● 6月21日（水）第13時

生み出した志を生活の中で生かす姿につながるために、My Action Timeで問い直しを行った。

資料12：授業後の対話記録

教師：どんなことを考えたのか。(ア)

生徒1：日本には強みがあることがわかった。日本で長く大切にされている和食自体や、シンプルさや食べやすさ、もちろん加工のうまさといった強みを未来に受け継いでいきたい。①さらにそれを進化させていって、日本はもちろん、海外でも愛されるようなものにしたい。②少なくとも、自分の周りには外国人には日本を好きになってもらいたい。

教師：それは誰のために行うのか。

生徒1：外国人に働きかけたい。日本を知ってもらうことで、日本への興味が深まったり、日本人を受け入れようとしたりすると思う。外国人に向けて行うけど、日本人とか、自分のためにもなっていく気がする。

教師：それで、どうするのか。(イ)

生徒1：英語をもっと話せるようにする。コミュニケーション力をつけないと、伝えたいことも伝えられない。③勉強する中で知り合う外国人に日本食を紹介したい。実際に作って一緒に食べることで、日本食に込められた日本のよさも一緒に伝えたい。

【考察5】

生徒1は、資料11にあるように、改良を重ねていくという日本人の気質が外国人に評価されていることを認識している。しかし、自分の生活に結びつけているというよりは、漠然と理想論を記述しているだけに読み取れる。My Action Timeにおいて問い直し(資料12ア)を行うと、資料12①「愛されるようなものにしたい」にあるように、広範囲で考えていることがわかる。しかし、資料12②では、自分の周りにはいる人から伝えていきたいと述べており、自分の生活範囲の中でも考えていることがわかる。現状では、生徒1に身近な外国人はいないため、いまの生活において生かされる可能性は低い。また、問い直し(資料12イ)を行うと、資料12③にあるように今後出会う外国人に対して行動していきたいという

気持ちを読み取れる。今回の学びを現時点で行動に移そうとするわけではなく、いつかそのようなときがきたら行動できる人でありたいと考えている段階でとどまっている。よって、見つけ出した価値を、誰のために、どんな目的をもって自分の生活で生かすことができるかを問い直すことで、生活の中で生かす姿につながることはできたとはいきれない。

【結果】

有効ではなかった。

My Action Timeを行うことで、目的や行動は明確になり、生活につなげやすくなる可能性はある。しかし、そもそもの熱意がなければ、どれだけ言葉が明確になったとしても、切実感がない。問題から生まれた最適解のもとに、状況を理解し、それに応じた理想の言葉を述べている段階にすぎなかった。

VI まとめ**資料13：生徒1の単元まとめ**

Compilation Bookのあとに、①みんなから意見をもらったことで、他の人たちも取材をとおして同じようなことを教えてもらっていることがわかった。アレンジとか、ALTの言っていた“fusion”みたいに、日本は掛け合わせることを得意としている。あるものを変化させていくことは、どの国にも言えることだと思っていたけれど、日本は特にその特徴があるということがわかった。取材相手の出身地が違って、同じ内容が出てくるということは、日本のものが外国人に受け入れられる理由として、信用できると思う。日本はもともと島国だから資源が限られているので、あるものを大事に扱うことや、どうやって活用するかを考え抜く性格みたいなものが身につけていると感じた。それは生徒7も同じ考えをもっていた。そういうところは大切に受け継いでいきたい。それと、②いろんな人の意見について考えることで、関係ないと思っていたことが、実は考えていた内容と関係していることにも気づけておもしろかった。

英語は得意ではないけれど、外国のかたと話すのはおもしろかった。③いつか外国のかたに日本食のおいしさを伝えながら、日本のよさも伝えていきたい。

生徒1の単元まとめの資料13①からは、他者の考えを問い直すことで、他者の考えや取材内容、自分が受け取ったフィードバックの内容から共通することを見いだしていたことがわかる。そして、それを根拠として自分の考えに加え、自分の考えを再考した様子が見

取れる。そして、資料13②からは、考えの構築に無関係だと判断していた事実を、他の事実と結びつけて考える意義に気づいたことがわかる。前述したように、他者からのフィードバックの質やタイミングは最適だったとはいえない。しかし、他者の意見すべてを問い直すことで、簡単に自分の考えと似た考えを取り入れたり、真逆の意見に流されたりせずに、自分にはない視点までも見つめ直したうえで考えを導き出し、多面的・多角的な考え方で捉えることにつながったといえる。この点においては、仮説の妥当性がみられる。しかし、資料13③からは、単元から導き出した思ひは、生徒1の身近な生活に結びついていないことがわかる。目的や対象に目を向けることで生活に結びつけようとしている姿は見取れるが、現状でどのように生かせるかまで考え抜くことは難しかった。てだて2における今を見つめる姿に結びつけることはできなかったといえる。よって、本研究の仮説は限定的に妥当だったと考える。

Ⅶ おわりに

本実践で講じた他者からの意見を問い直すことは、注目生徒にとって複数の事象から新たな考えを構築することにつながった。しかし、注目生徒の姿をとおして再確認したことがある。一つ目は、他者のフィードバックの質とタイミングによって、考えを深める効果が変わることである。また、二つ目に、ワークシートとして活用しなくても、日頃から問い直しを習慣化することが可能であるということである。一つ目のフィードバックについては、グループで行うため、子ども自身が知りたい内容をもった相手や、質問したい相手を含んで班編制を行っている。しかし、グループとして機能するように編成を行うと、必ずしも本人に効果的なフィードバックばかりにはならない。一人一人のフィードバックの質を上げることが必要不可欠である。フィード

バックをもらう前には、Compilation Bookに取材結果や考えをまとめている。それを読み込んだのちに対話型でフィードバックを行うことで考えの根拠が伝わりやすくなり、フィードバックの質を向上させることにつながるかと考える。また、フィードバックの視点を示すことで、質を向上させることができるはずである。フィードバックを与えることの意義を子どもが理解し、フィードバックの視点を極めることができれば、他者の考えに対しても、自分自身の考えに対しても考え抜き、行動する幅を広げられると考える。これからも、子どもたちが他者の考えを問い直す習慣を身につけ、多面的・多角的な視点で考えるように支援していきたい。

ものごとに共通する価値を見つけ、生活にどのように生かすかを考えることについては、どのようなただてが有効に働くのかを今後も考えていきたい。単元で学んだことが、場面や形がかわっても生かせるようにする方法は、今回のように直接的に引き出さなくても可能なはずである。今後も学びを追究することそのものを身に付けられるような実践を積み重ねていきたい。

参考文献

- 文部科学省 (2018)『中学校学習指導要領 (平成29年度告示) 解説 外国語』 東京：開隆堂
- 江島徹郎 (代表) (2023)「躍動－志をもって歩み続ける子ども－」研究のあゆみ3、愛知教育大学附属岡崎中学校

歴史教育における公民としての資質・能力の育成 —平安・鎌倉時代の差別や抑圧に関する歴史を学んだ生徒の変容—

青山 昌平* 真島 聖子**

*附属高等学校

**社会科教育講座

Fostering civic qualities and abilities in history education - The transformation of students who studied the history of discrimination and oppression in the Heian and Kamakura periods -

Shohei AOYAMA*, and Kiyoko MAJIMA**

*Aichi University of Education Senior High School, Kariya, Aichi, 448-8542, Japan

**Department of Social Studies Education, Aichi University of Education, Kariya, Aichi, 448-8542, Japan

Keywords : 歴史教育 公民としての資質・能力 差別 抑圧

I はじめに

1 問題の所在

社会科教育研究・実践において、主権者をいかに育成するかという課題は、年々、重要性を帯びている。特に高等学校では、2015年に選挙年齢が、2022年には成人年齢がともに18歳に引き下げられたことで、高校生が在学中に成人として扱われ、選挙権を有することとなり、政治参加のための主権者教育や、成人にかかわる消費者教育、金融教育が今まで以上に求められるようになった。一方で、投票率の様子を見てみると、令和3年の第49回衆議院議員総選挙の投票率は55.93%で、令和4年の第26回参議院議員通常選挙の投票率は、52.05%であった。ともに、10歳代と20歳代の投票率は60歳以上の投票率に比べて低くなっており、全体の投票率の低さ、特に若年層の投票率の低さが課題であることがわかる。投票や政治参加といった主権者の育成を目指した主権者教育は、長年積み重ねられてきたが、社会変革を起こす若い世代の育成にまでは至っていない現状がある。こうした中、昨年度、「現代の諸課題を取り上げた主権者教育の実践」⁽¹⁾として、ウクライナ戦争を取

り上げた授業を行った。ウクライナ戦争という現代社会の大きな課題について、歴史的背景や原因、戦争の影響など多角的・多面的に学ぶ中で、主権者として必要な資質・能力の育成を目指した。この実践では生徒が興味・関心を抱きやすい内容を学習テーマとすることで、現代的課題に向き合う生徒の姿が見られた。一方で、課題としては、多面的・多角的に社会的事象を考察すること⁽²⁾や、他者と対話や議論を繰り返す力の不足が見られた。また、公民科の授業は単位数が限られているため、このような学びの機会が少なく、主権者教育の継続性や授業時間を確保する必要性を感じた。そこで、主権者の育成を実現するためには公民科だけでなく、地理歴史科の中でも主権者教育に関する授業を行い、地理歴史科と公民科の3年間で主権者教育を充実させたいと考えた。

また、平成30年度告示の学習指導要領では、地理歴史科が大きく再編され、「歴史総合」、「地理総合」、「日本史探究」、「世界史探究」、「地理探究」という新科目が誕生した。これらの科目の目標には、「公民としての資質・能力の育成」が掲げられている。つまり、今

までの主権者教育に通ずる授業の実施や生徒の資質・能力の育成が求められている。こうして、歴史の学習においても公民としての資質・能力の育成が掲げられたこともあり、今回は「日本史探究」において、公民としての資質・能力の育成を目指した授業開発を試みた。

日本史の学習においても、ウクライナ戦争のように、現代の諸課題につながる学習テーマを設定するのが望ましいと考え、「差別と抑圧」とした。現在も交戦中のウクライナ戦争やパレスチナ戦争では、女性や子どもといった社会的弱者が犠牲となり抑圧されている。その他にも、ヘイトスピーチのような外国人に対する差別や抑圧、女性に対する差別や抑圧といった現代には差別や抑圧に関する社会課題が多く存在している。これらを自分事として捉えて多面的・多角的に考えていくことが、歴史学習の中で公民としての資質・能力を育むことにつながるのではないかと考えた。

2 研究テーマの焦点化

(1) 歴史学習で育成できる公民としての資質・能力とは何か

これまで、歴史学習の中で公民としての資質・能力の育成を目指した実践は、数多く行われてきた。加藤公明(2007)は、鎌倉時代にいた被差別者の様子から、現代の資本主義社会と現在の価値観を相対化して社会の課題の考察につなげる実践を行っている⁽³⁾。歴史の中にある差別を扱いながら現代の問題へと考察を広げている生徒の姿は、歴史学習における公民としての資質・能力につながっていると見えるだろう。また、星(2021)では、歴史論争学習の生徒言説の評価と指導に関する研究を行っている⁽⁴⁾。星(2021)は、学習テーマとしてアイヌ民族の歴史を取り上げ、差別や抑圧といった問題を考察していく中で、生徒の資質・能力の変化とその指導・評価について研究を行った。さらに、星(2022)では、現代社会における不正義や抑圧の解消

を目指す主権者の育成を目標とするセイシャスの歴史教育論をもとにした授業を行い、歴史を学んだ生徒が授業をどのように意味づけたのか研究している。星(2022)では、ウェストハイマーとカーネが挙げた三つの市民性の類型を示し、第三の市民にあたる、社会における不正義や抑圧を解消することを目指す「正義志向の市民」の育成を目指した授業開発を行った⁽⁵⁾。このように、差別や抑圧に関する歴史学習を通して、生徒が社会の課題について多面的・多角的に学習し、自分の意見を構築する授業を通して、自分が生活している実社会の課題に敏感になり、課題解決に向かう公民として必要な資質や能力を高める研究が推進されてきた。

(2) 歴史学習の中で公民としての資質・能力を身に付けた生徒像の設定

このような先行研究を踏まえ、本研究では、差別や抑圧に関する歴史学習を通して、公民としての資質・能力の育成を目指した授業開発を行った。本研究の授業実践では、公民としての資質・能力を身に付けた生徒像として、「現代に生じる社会課題に関する歴史的経緯を学んで知識を獲得し、社会課題に敏感になり、課題に対して議論ができ、課題解決に参画できる生徒」を設定した。

(3) 研究の目的

本研究の目的は、先行研究を踏まえ、平安時代と鎌倉時代に注目した差別や抑圧に関する授業開発と歴史学習における公民としての資質・能力の育成の効果を明らかにすることである。星(2021)では近代史の学習の中でアイヌ民族の歴史が取り上げられており、星(2022)では明治時代の国内政治や外交を取り上げた学習が行われている。このように、公民としての資質・能力の育成を目指した日本史の学習は、近現代史の学習が中心であり、前近代史での学習が不足している。また、加藤(2007)の実践は、鎌倉時代と現代の価値観を相対化させることにつながった学習では

あるが、差別や抑圧の社会構造を読み解く学習の視点からは実践されていない。そこで、本研究では、前近代史に着目し、その中でも、平安時代と鎌倉時代を取り上げ、差別と抑圧に関する社会構造を読み解く授業を開発し、実践した。本研究では、授業を通して差別と抑圧に関する社会構造を生徒がどのように読み解いていったのか、その変容を分析し、日本史探究における差別と抑圧に関する授業の効果を検証した。

II 授業実践の経緯

(1) 授業構想

平成30年度版高等学校学習指導要領「日本史探究」では、大項目Dで「近現代の地域・歴史的環境 (4)現代の日本の課題の探究」が設定されている。この学習では現代の日本の課題について歴史的経緯などをもとに探究する。そのため、古代・中世・近世・近代の各時期で差別や抑圧に関連した学習を行い、それぞれで学んだ内容を踏まえて現代の課題を探究することが有効ではないかと考えた。

授業で学ぶ内容は①各時代の抑圧や差別の様子②抑圧や差別が生じた原因や背景など③現代とのつながりの3つの要素を含む授業展開とした。また、差別や抑圧が生じた社会的な構造や原因を読み解くことに重点を置いた学習を目指した。これは、構造や原因を理解することで、現代の課題とのつながりや見方・考え方の転用が図れると考えたからである。また、すべての単元の最初には教科書の記述にある差別や抑圧に関する記述を取り上げ、自分たちが学んでいる内容と関連していることを強調しながら授業を行った。さらに、各時代の特徴を理解するときに行ったジグソー学習や、自分の考えの意見交流といった他者と対話する場面を設定し、自分の考えに他者の考えを取り入れながら構築していくことを目指した。今回実施した平安時代と鎌倉時代の単元構想は以下の通りである。

表1 平安・鎌倉時代の学習単元

対称生徒：2年生 日本史選択者33名	
実践1 古代の差別や抑圧について 「差別とは、どのように社会の中に形成されるのか？古代の事例から考えてみよう。」	
各授業テーマ	学習内容など
1. 差別や抑圧の授業の導入 【身の回りの差別や抑圧への自分の関心は？】	自分の意識や興味・関心の認識とグループ協議
2. 古代に形成された差別や抑圧 【古代の日本で、ケガレ観に由来する差別はどのように形成されたのか？】	「差別の発生」、「浄土教と貴族社会」、「役割を任せる人々と引き受けた人々」でジグソー学習
3. 古代に形成された差別と現代 古代で形成された差別や抑圧は、現代にも通ずるところはあるか？	前時のまとめを活用し、古代の差別や抑圧が現代につながっているかを考察
実践2 鎌倉時代の差別や抑圧について 「包摂」と「排除」の構造は現代にも存在しているだろうか？鎌倉時代の事例から考えてみよう。」	
各授業テーマ	学習内容など
1. 『一遍上人絵伝』から見る鎌倉時代の差別 【鎌倉時代の仏教による差別の救済にはどのようなものがあつたのか？】	(1) 『一遍上人絵伝』から見る鎌倉時代の差別 (2) 「救済」した人々
2. 鎌倉時代の差別や抑圧 【鎌倉時代にはどのような差別が存在したのか？】	「一遍による救済とその理由」、「叡尊と忍性による救済とその理由」、「被差別民が担った役割」でジグソー学習
3. 差別や抑圧の構造 【「包摂」と「排除」と「救済」の構造はどうなっていたのか？】	(1) 「包摂」、「排除」、「救済」の構造化 (2) 現代の差別への転用

※実践3として室町時代の差別の授業を実施済みだが、それは他の研究紀要で報告⁽⁶⁾

(2) 実践1 平安時代の授業

実践1の平安時代の授業では、初回に差別や抑圧の授業全体の導入として、「差別や抑圧に関する問題に興味や関心があるか」と問いかけ、自分自身の意識の掘り下げを行い、授業内容へ入っていきやすくなるように工夫した。特に、差別や抑圧の内容を学ぶだけでなく、問題解決に向かう意欲をもたせるための問いを設定した。

第1時の問い

Q1. 私たちが生きる現代にはどのような差別や抑圧があるのだろうか？

Q2. 自分の身の回りで差別や抑圧を感じることはあるか？またその事例はどのようなものか？

Q 3. 自分が特に興味・関心ある課題はどれか？
 Q 4. 自分がそのような差別や抑圧を生じさせていると思うか？
 Q 5. 自分はこれらの差別や抑圧の問題解決に関わることができると思うか？

これらの問いの中でも特に、Q 4 と Q 5 が鎌倉時代の単元へとつながっていく重要な問いとなった。

2 時間目と 3 時間目では、平安時代の社会の中で重要な「ケガレ観」の理解とそれに関わる差別や抑圧について学んだ。「ケガレ観」の広がりによって、穢れが常に避けられるべきものとなり、それによって人々が忌み嫌う行動や事象が形成された。これらの仕事を担うようになった人々が差別を受けていく社会的構造を生徒たちは学ぶことができた。差別を受ける人たちが社会生活の中で形成されていくことに気づいた生徒が多くいた。

3 時間目のまとめの生徒記述例
 浄土教は、穢れを自分たちの体の中から生じることだと深く認識されていたため人間の死や出産などの生理的な事象に由来したことにより「式」に死・出産・月経などの穢れ観を合理的に外来信仰の考えで整理し、法制化されていた。それに加えて、貴族たちの記録にも不浄などが世間、天下に満ちていると記載されており貴族たちが過剰な反応をしていた。ここから貴族らは穢れに対して規定以上の重く対応することで穢れを回避しようとした。そのため、穢れが肥大していった。また、貴族は人畜の死を避けるために囚人や社会的最下層にいる病者や貧窮者に動物や人間の死体の処理をさせ、その任された清目はもう穢れたものとみなされて差別されていった。

(3) 実践 2 鎌倉時代の授業

実践 2 の鎌倉時代の授業では、「包摂」と「排除」をキーワードに差別の構造化と現代への転換を目指した授業を行った。

「包摂」では社会に必要とされた役割の担っていた様子、「排除」では必要とされた役割を担っていたにもかかわらず差別や抑圧を受けていた人々の様子を、被差別民を救済した人たちの様子から学んだ。

2 時間目のまとめの記述(1)
 差別は葬送などを行っていた人たち（非人）が対象になっていた。律宗ではこのような人たちが構成された組織であり葬送や土木事業を宗教事業としていた。また非人を救済することは菩薩を供養する事と考えられていたため律宗では救済していた。時宗では一遍が率先的にハンセン病患者の治療をしていった。その理由は命ある全てのものは阿弥陀仏を信仰し念仏を唱えれば極楽浄土に行けると考えられていたから。

2 時間目のまとめの記述(2)
 律宗や時宗は非人に恵むことで良い行いの報いを受けられるとされたために癩者や貧者に建物を建てたり教えを授けたりした。一遍は浄、不浄を理由に差別をしていなかったために温泉に浸からせて汚れを落とさせた。また被差別者は交通のことについて労働力として活躍し、社会の役に立っていた。

3 時間目では、この学んだ内容を「包摂」・「排除」・「救済」のキーワードで整理して、鎌倉時代の差別に関する社会の様子の構造化を図った。そして、「『包摂』と『排除』の構造化は現代にも存在しているだろうか？」と問いかけ、鎌倉時代同様に、現代においても社会に必要な役割を担っているのに、差別されたり、抑圧されたり（社会的弱者にされている）する状況はあるのか調べさせた。最後には、実践 1 に引き続き、「今回学んだ抑圧や差別の問題と自分自身は関係していると思うか？」に対して、個人とグループで考える時間を設けた。

Ⅲ 授業実践の分析

1 意識調査の変化

表 2 意識調査の結果 (人)

①現代の社会にある抑圧や差別に関する社会課題を考えるために歴史的な背景や原因を学ぶ意味があると思いますか			
	事前 (33)	実践 1 (32)	実践 2 (31)
非常に思う	30.3% (10)	62.5% (20)	64.5% (20)
やや思う	48.5% (16)	35.5% (11)	32.3% (10)
どちらとも いえない	12.1 (4)	3.2% (1)	3.2% (1)

あまり思わない	9.1 (7)	0 % (0)	0 % (0)
まったく思わない	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)
②現在の社会にある抑圧や差別に関する社会課題と自分にかかわりがあると思いますか。			
	事前 (33)	実践1 (32)	実践2 (31)
非常に思う	9.1% (3)	34.4% (20)	38.7% (12)
やや思う	54.5% (18)	53.2% (11)	54.8% (17)
どちらともいえない	15.2 (5)	12.5% (1)	0 % (0)
あまり思わない	21.7 (7)	0 % (0)	3.2% (1)
まったく思わない	0 % (0)	0 % (0)	3.2% (1)
③現在の社会にある抑圧や差別に関する社会課題に自分から参加しようと思いますか。			
	事前 (33)	実践1 (32)	実践2 (31)
非常に思う	3.0% (1)	18.8% (6)	19.4% (6)
やや思う	45.5% (15)	53.1% (17)	54.8% (17)
どちらともいえない	42.4 (14)	21.9% (7)	16.1% (5)
あまり思わない	9.1 (3)	6.4% (2)	9.7% (3)
まったく思わない	0 % (0)	0 % (0)	3.2% (1)

調査項目①では、「非常に思う」の増加が事前調査から実践1にかけて大きく増加した。差別や抑圧の問題に興味・関心がない生徒が多くいたが、歴史の中にも差別に関わる問題があったことを学び、歴史を学ぶ意義を感じた生徒が多くいた。また、調査項目②でも「非常に思う」と「やや思う」は事前調査から実践1にかけて増加しており、自分の周辺に差別の問題が存在している可能性や自分が無意識に差別する側に回っている可能性に気づいている生徒が多くいた。一方で、調査項目②で「あまり思わない」と「まったく思わない」と回答した生徒が実践2の事後調査では1人ずついた。調査項目③では、事前調査から「どちらともいえない」は減ったが、実践1・実践2の事後アンケートともに「どちらともい

えない」と「あまり思わない」が存在している。このような生徒の意識の変化が生じるような手立てが必要である。

2 振り返りの記述の様子

表3 実践1の振り返りの記述

(複数の要素が書かれている場合は、その都度計上)

①学習を振り返り、新たに気づいた点や自分の理解や関心がどのように変わったのか書いてみよう。	
記述の分類	人数
差別や抑圧の問題と自分とのつながりに関する記述	12人
新たに学びたいこと、知りたいことに関する記述	3人
授業を通してわかったこと・気づいたこと	22人
記述の例 「あんまり差別も抑圧も関係ないかなって思ってたけど、調べてく上で知らなかったが身近にありそうなものがたくさん出てきたので一概に関係ないとは思えないなど。」 「確かに動物を殺傷している牧畜家の人たちを心のどこかで差別していたので、それは昔から差別されていたことを知り、自分達は勝手に差別意識を持っていることに気づいた。」	
②今後の自分に生かすことができる視点や、次に学習したいと考えたことは何か。	
記述の分類	人数
差別や抑圧の問題と自分とのつながりに関する記述	9人
次の学習に向けての記述	18人
現在の問題を考える視点が入っている記述	7人
記述の例 「自分が差別とっていなくてもそれが差別的な発言や行動であることがあるため、相手の立場をよく考えることが大切だと思った。」 「今後自分が今の社会に違和感を持つことがあったりしたら、どういう経緯でその差別ができたのか歴史に関連して調べていきたいです」	

表4 実践2の振り返りの記述

(複数の要素が書かれている場合は、その都度計上)

①学習を振り返り、新たに気づいた点や自分の理解や関心がどのように変わったのか書いてみよう。	
記述の分類	人数
差別や抑圧の問題と自分とのつながりに関する記述	15人
差別の構造に関する記述	8人
授業を通してわかったこと・気づいたこと	16人
記述の例 「昔の差別などを勉強した中で実際には社会に必要で役割を担っている人々なのに人々が避け	

たいことをやらせた上で差別をする事がとても卑怯で残酷な社会だったのだなと感じました。」
「私は、抑圧や差別の問題が自分自信に関係していると思うが、他グループと交流をしたら、実際にいじめを見たら、止めることができないので、自分自身は関係していないという人がいた。でも、止めることはできなくても、話を聞いてあげることなどでも関係していけるのではないかと思った。」

②今後の自分に生かすことができる視点や、次に学習したいと考えたことは何か。

記述の分類	人数
差別や抑圧の問題と自分とのつながりに関する記述	18人
次の学習に向けての記述	14人
現在の問題を考える視点が入っている記述	5人
記述の例 「鎌倉時代にもあったように、現代でも自分が思っているよりも意外にすぐ近くに差別の問題はあると思うし、差別は相手の受け取り方次第で事が変わってくるものだと思うから、差別問題との付き合い方が大切だと思った。」 「現代も昔も差別があることがわかったので昔はどんなふうにもその差別を無くそうとしたのか、内部で再生産された差別をどのように止めたのか学んでみたいと思いました。」	

自分と差別の問題のつながりに関する記述が項目①では、実践1の12人から、実践2では15人と増え、項目②では実践1の9人から、実践2の18人になった。特に、自分自身の「無意識」が差別につながることもあると自覚する内容が多かった。他にも、現代の課題を考える際に、歴史的経緯など歴史を学ぶ必要性を感じている様子がわかる記述があった。また、実践2では、「包摂」と「排除」という差別の構造に注目させる授業であったため、「差別が発生する社会の構造」に関する記述が多くみられた。差別や抑圧が発生する社会構造を捉えるための授業としての成果が見られる。さらに、現代の似たような構造を調べたことで、過去と現在の比較による「相違点」と「類似点」を見つけられた生徒がいた。

3 生徒個人の分析

生徒2名を抽出し、それぞれの意識や学びの様子の変化を分析した。

表5 生徒Aの様子

生徒B：まじめで一般的な生徒で、実践2の意識調査ですべて「非常に思う」と回答した生徒		
事前調査		
①現在の社会にある様々な課題に対して関心がありますか。	あまりない	
②現在の社会にある差別や抑圧に関する社会課題に対して関心がありますか。	ややある	
意識調査の変化		
①現代の社会にある抑圧や差別に関する社会課題を考えるために歴史的な背景や原因を学ぶ意味があると思いますか		
事前	実践1	実践2
やや思う	非常に思う	非常に思う
②現在の社会にある抑圧や差別に関する社会課題と自分にかかわりがあると思いますか。		
事前	実践1	実践2
やや思う	非常に思う	非常に思う
③現在の社会にある抑圧や差別に関する社会課題に自分から参加しようと思いますか。		
事前	実践1	実践2
どちらともいえない	やや思う	非常に思う
振り返りの記述		
①学習を振り返り、新たに気づいた点や自分の理解や関心がどのように変わったのか書いてみよう。		
実践1 グループ活動によっていろんな視点からの意見を持つ人と交流してより自分の意見が深まったし、気づける事も多くあった。		
実践2 今あるさまざまな差別は鎌倉時代から歴史があり繋がっていることがわかりました。葬送儀礼とかは死に関わる仕事でちょっと怖いなというイメージはあったけれど鎌倉時代には穢れを伴う仕事で嫌がられていたと学んでほぼ同じだなと思いました。		
②今後の自分に生かすことができる視点や、次に学習したいと考えたことは何か。		
実践1 自分がそれを知っているか、その問題に直面したかという視点だけではなく第三者としてどう思うか、反対なのか賛成なのか何が問題なのかという視点を次からは大事にしたい。		
実践2 現代も昔も差別があることがわかったので昔はどんなふうにもその差別を無くそうとしたのか、内部で再生産された差別をどのように止めたのか学んでみたいと思いました。		

生徒Aは、事前調査では、社会の課題に対しての関心は「あまりない」で、差別や抑圧の問題への関心が「ややある」と答えた生徒

であった。この生徒は、意識調査において、事前調査ですべての項目が「ややある」から始まったが、実践2を終えたところで「非常にある」に変わった。振り返りの記述の変化が大きく、実践1では他者の考えを聞く良さが書いてあるのみであったが、実践2では、鎌倉時代の学習内容を現在の自分に生かすことができている。また、次の学びたい内容としても、差別の解消や問題の解決という内容に興味・関心が移っている。このような振り返りの記述の質の変化が意識調査におけるすべての項目で「非常に思う」につながったと考えられる。

表6 生徒Bの様子

生徒C：授業態度は並の生徒でワークシートに取り組んでいるが、考査への取り組みは良くない。日本史に対する学習意欲が高くない生徒		
事前調査		
①現在の社会にある様々な課題に対して関心がありますか。	全くない	
②現在の社会にある差別や抑圧に関する社会課題に対して関心がありますか。	全くない	
意識調査の変化		
①現代の社会にある抑圧や差別に関する社会課題を考えるために歴史的な背景や原因を学ぶ意味があると思いますか		
事前	実践1	実践2
やや思う	非常に思う	どちらともいえない
②現在の社会にある抑圧や差別に関する社会課題と自分にかかわりがあると思いますか。		
事前	実践1	実践2
あまり思わない	どちらともいえない	あまり思わない
③現在の社会にある抑圧や差別に関する社会課題に自分から参加しようと思いますか。		
事前	実践1	実践2
あまり思わない	あまり思わない	あまり思わない
振り返りの記述		
①学習を振り返り、新たに気づいた点や自分の理解や関心がどのように変わったのか書いてみよう。		
実践1 あんまり差別も抑圧も関係ないかなって思ったけど、調べてく上で知らなかったが身近にありそうなものがたくさん出てきたので一概に関係ないとは思えないなど。		

実践2 差別は割と無意識的にしているものなんだなと思った。
②今後の自分に生かすことができる視点や、次に学習したいと考えたことは何か。
実践1 穢ってというのが概念だから、そういったものの変化に注目していくのは今後も必要になってくると思った。
実践2 一番最初に差別があったのはいつだったのか、また、どんなものだったのか。

生徒Bは、事前調査の様々な課題や差別や抑圧に関する課題への関心が全くない生徒であった。実践1によって、差別や抑圧の問題を考えるために歴史を学ぶ意義については「非常に思う」となったが、他の意識調査は実践1と実践2でも「どちらともいえない」と「あまり思わない」と答えた。また、振り返りの記述では、自分との関係に関わる内容を書いているが、これが意識調査の回答まで影響を与えられていない。このような意識の変化になった原因としては、学習内容の理解が深まっていないことや、他者との交流の少なさが影響していると考えられる。

IV まとめ

1 実践の成果と課題

(1) 成果

差別や抑圧の授業を受ける前に比べると、差別や抑圧に関する問題への意識の高まりが見られた。特に、差別の原因や理由について、歴史を通して学ぶ意義を生徒が感じている様子や、現代の課題を考察するきっかけとなっている様子があった。

また、歴史における差別の様子と現代の差別の様子を比較し、相違点や類似点を考察することで、現代の社会問題の相対化が図れた生徒も一部いた。このような様子から、過去に存在した差別や抑圧に関する学習をすることで、現代の社会に存在する差別や抑圧といった社会課題に対し、生徒が敏感になる可能性が十分にある授業といえる。

(2) 課題と改善策

授業実践を通して、意識の変化がみられない生徒や、振り返り内容の記述の深まりがない生徒がいた。このような原因の一つとして、生徒自身が、これまでの学習内容や、学びの様子を振り返ることができていないと考えられる。そのため、生徒がこれまで考えたことや感じたことなどの学びの様子を振り返られるように、生徒一人ひとりにこれまでの学びをフィードバックしていきたい。

また、社会課題の解決に参加する意欲や社会課題に対する当事者意識の醸成が不足していた。そのため、「自分とどのような関わりがあるのか?」という認識を深めることや、「どのように課題を解決していけるのか?」という問いを歴史から学び、課題解決について議論する学習時間を確保する。その中で、自分との関わりや課題解決方法と課題解決への参加について、他者と議論していく中で、自分の認識を広げ、考えを深めていけるように支援する。

2 今後の展望

今後の授業では、近世・近代・現代と各時期で差別や抑圧に関する学習を行い、蓄積した知識などをもとに、3年生の最後で現代の日本の課題の探究学習を実施する。

この授業展開の中では、前述したように生徒が自分の学びを踏まえたうえで新たな学習内容に取り組めるようにし、社会課題の解決に参加する意欲向上や社会課題に対する当事者意識の醸成ができる授業方法を取り入れる。

また、育成したい生徒像として設定した「現代に生じる社会課題に関する歴史的経緯を学んで知識を獲得し、社会課題に敏感になり、課題に対して議論ができ、課題解決に参画できる生徒」の実現に向けた授業の効果検証や、「公民としての資質・能力」の育成を目指した歴史学習のあり方の考察をさらに深める。

〈注〉

- (1) 青山昌平「公民科における現代の諸課題を扱った主権者教育の授業開発－ウクライナ戦争を扱った授業実践報告－」愛知教育大学附属高等学校研究紀要第51号。
- (2) 文部科学省：今後の主権者教育の推進に向けて（最終報告）（令和3年）
https://www.mext.go.jp/content/20210331-xt_kyoiku02-000013640_1.pdf
- (3) 加藤公明「第4章 民主社会の担い手を育てる歴史教育」加藤公明『考える日本史授業 3 平和と民主社会の担い手を育てる歴史教育』地歴社、2007。
- (4) 星瑞希「歴史論争問題学習の指導と評価の方略－生徒の価値や思想が含まれる言説構築をいかに指導し、評価するか－」社会系教科教育学研究 2022年 第34号 pp.21－30。
- (5) 星瑞希「高校生は主権者育成を目標とする歴史授業をいかに意味づけるのか－習文脈と生徒の特性に着目して－」質的心理学研究 2023年 22巻1号 pp.83－101。
- (6) 青山昌平「日本史探究における公民としての資質・能力の育成を目指した授業－室町時代の差別や抑圧の授業開発とシンポジウムの協議内容とその考察－」愛知教育大学附属高等学校研究紀要第51号。

〈引用及び参考文献〉

- ・文部科学省：高等学校学習指導要領（平成30年告示）
https://www.mext.go.jp/content/20230120-xt_kyoiku02-100002604_03.pdf
- ・文部科学省：【地理歴史編】高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説
https://www.mext.go.jp/content/20220802-xt_kyoiku02-100002620_03.pdf
- ・文部科学省：次代の主権者育成に求められる政治的・経済的教養の教育に関するタス

クフォー ス取りまとめ

https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/ikusei/220809-mxt_kyoiku01_01.pdf

- ・高知県庁：人権教育資料集 1（同和問題）
つながり
https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310308/files/2009111100164/2009111100164_202_254_165_145_uploaded_attachment_18527.pdf
- ・外川正明『部落史に学ぶ2 歴史と出会い 未来を語る多様な学習プラン』解放出版社、2006年。
- ・磯前純一監修『差別と宗教の日本史—救済の〈可能性〉を問う』法藏館、2022年。
- ・勝浦令子『日本宗教史4 宗教の受容と交流』「二 穢れ観の伝播と受容」吉川弘文館、2020年。
- ・金井清光『中世の癩者と差別』岩田書院、2003年。
- ・大橋俊雄『一遍』吉川弘文館、1988年。
- ・脇田晴子『日本中世被差別民の研究』岩波書店、2002年。

本学附属高校における生徒の月経観および月経随伴症状の実態に基づいた保健教育内容の検討

村松 愛梨奈* 堀田 景子** 三井 陽介**
長谷 修司郎** 圓岡 和子** 白石 達也**

*保健体育講座
**附属高等学校

A study of health education contents based on students' menstrual attitudes and status of menstrual-related symptoms at a high school affiliated with Aichi University of Education

Erina MURAMATSU* Keiko HOTTA** Yosuke MITSUI**
Syujiro HASE** Kazuko MARUOKA** Tatsuya SHIRAISHI**

*Department of Health and Physical Education, Aichi University of Education

**High school affiliated with Aichi University of Education

Keywords : 高校生 月経観 月経随伴症状 PMS 保健教育

I 緒言

内閣府男女共同参画局「男女の健康意識に関する調査」¹⁾では、20~30代女性の7~8割が月経に関する何らかの不調を感じていることを報告しており、多くの女性が不調として月経痛や月経不順、月経前症候群 (Pre-menstrual syndrome : PMS) などを抱えている。思春期では、初経から排卵周期が確立する2~5年程度は、周期・持続・量ともに不規則な出血パターンをとることが多く、排卵周期が確立された後は一般に月経量が増え、月経痛が強くなるなどの症状が出現する²⁾。特に、思春期世代は学校行事、受験、部活動などのイベントが多く、不規則な出血や月経痛などの月経トラブルにより、様々な場面で心身への影響が大きいと考えられる²⁾。

これまで、女子高校生を対象とした月経随伴症状の実態調査では、一番つらい時の月経痛の強さに関して、授業や生活に影響すると回答した生徒が4~5割と報告されており³⁾、半数程度の生徒が月経による生活や授業への影響を訴えている。また、月経の不安お

よび悩みがあると回答した生徒は24.8%であり⁵⁾、月経に対して不調や不安を抱える生徒は少ない。一方で、中高生の約半数が月経痛を我慢している実態も報告されており⁶⁾、外ら³⁾の研究では、月経痛は我慢するものと捉えている女子高校生は半数を超えている。また、森下ら⁷⁾の研究では、月経痛の対処行動として「誰にも相談したことがない」と回答した生徒は68%を示しており、高校生は月経随伴症状の対処行動に対して消極的であり、婦人科受診についても58%が否定的な考えを有していることが示されている。さらに月経痛の強さや鎮痛薬の使用頻度から決定される月経困難症スコア³⁾が中等度・重度を示し、月経により授業や生活に大きな影響がある高校生であっても、婦人科受診に対しては64%が否定的な考えであることが報告されており、医療機関の受診などの積極的な対処行動が必要な生徒も含め否定的な考えを有している現状が示されている。

外ら⁸⁾は、小学校から高等学校における体育科・保健体育科の教科書で取り扱われてい

る月経関連内容の記載に関して調査を行い、教科書では初経に関する内容や月経の機序、月経周期に関しては記載がみられた一方で、月経困難症などの月経随伴症状の対処法に関する内容が含まれていないことを報告している。また、小学校から高校での月経教育では、月経への対処能力を高める教育が不十分であることも報告されている⁹⁾。このようなことから、月経随伴症状による日常生活での困りごとを有する生徒が多いにも関わらず、学校教育では対処法の教授に関して十分に対応できていない可能性が考えられる。また、対処法を教授する機会の多くは、養護教諭から個々に受ける、もしくは母親の家庭内での対応となることが報告されており、このような個別教育を行うことも重要である一方で、工藤ら¹⁰⁾の報告では、母親の月経に関する知識は自身の思春期時代に得た知識であることが多いことが報告されており、家庭における月経教育だけでは家庭間での教授できる内容に差ができる可能性がある。そのため、生徒が適切に月経とうまく付き合うためにも、月経の集団教育により基礎的な月経への対処法の知識や月経に対する前向きな態度などを育み、必要に応じて養護教諭による個別教育に繋げ

るための環境整備が必要である。

集団での健康教育では、対象生徒の月経随伴症状や月経に対する考え方や価値観（月経観）の現状も踏まえて実施することも必要である。菊池¹¹⁾は性教育に対して生徒の実情やニーズに即した内容が必要であることを示しており、実際の健康教育の工夫として事前にアンケートを実施し、結果を授業内容に取り入れることなどを示している。このことから、月経教育の集団教育を実施する際には、事前アンケートにより生徒の実態を把握することも必要である。また、男子生徒も含めて月経に関する正しい知識や適切な対処法を理解することが男女ともに過ごしやすい社会の構築に繋がることも踏まえ、男女ともに月経観や実態、困りごとなどを把握した上で健康相談や集団健康教育を実施することが必要である。

そこで、本研究では附属高等学校（以下附高）の保健体育教諭および養護教諭と連携し、附属高等学校2年生男女生徒を対象として月経症状の現状や困りごと、および月経観について明らかにすることを目的とした。また、これらの結果から、集団による月経教育で取り扱いが望まれる内容についても検討した。

表1 アンケート質問の内容（本研究で分析対象とした共通項目の抜粋）

分類	番号	質問内容
知識	1	生理周期（例えば、生理中や生理前などの時期のちがひ）の影響で女性の体調が変化すると思いますか。 ①そう思う ②ややそう思う ③あまり思わない ④思わない ⑤わからない
	2	生理によって体調が悪くなることや、生理による痛みについては、「がまんするもの」だと考えますか。 ①そう思う ②ややそう思う ③あまり思わない ④思わない (⑤わからない *男子生徒のみの選択肢)
知識	3	生理による痛みや体調不良を解消するために、痛み止めなどのお薬を飲むことは効果的だと思いますか。 ①そう思う ②ややそう思う ③あまり思わない ④思わない ⑤わからない
	4	生理による痛みを解消するために、痛み止めほどのタイミングで飲むべきだと思いますか。 ①痛みを感じてからすぐ飲む、もしくは感じる前に飲む ②痛みがひどくなり、我慢できない程度になってから飲む ③痛くても、痛み止めは飲むべきではない ④わからない
	5	生理による痛みや体調不良を解消するために、漢方薬を飲むことは、効果的だと思いますか。 ①そう思う ②ややそう思う ③あまり思わない ④思わない ⑤わからない
	6	ピル（低用量ピル等のホルモン製剤）を知っていますか。 ①知っている ②なんとなく知っている ③聞いたことがあるが、何かはわからない ④聞いたこともなく、知らない
月経観	7	ピル（低用量ピル等のホルモン製剤）について、どのようなイメージがありますか。（自由記述） 異性（男性の場合は女性、女性の場合は男性）と生理について話すことを、恥ずかしいと思いますか。
	8	①そう思う ②ややそう思う ③あまり思わない ④思わない 上記の回答をした理由を自由に書いてください。（自由記述）
困りごと	9	その他、生理に関して、何か困っていることや知りたいことなどがあれば、自由に書いてください。（自由記述）
	10	生理以外で、健康や運動に関して困っていることや悩んでいることや知りたいことなどがあれば、自由に書いてください。（自由記述）

II 研究方法

(1) 対象者

アンケート調査は2023年2月に実施した。調査開始前に、附高に所属する保健体育教諭を通じて、担任等の関連教員および学校長に調査の趣旨を書面で説明し協力の承諾を得た。また、依頼書により附高に通う2年生の生徒男女およびその保護者にアンケート調査（無記名）の趣旨および概要、調査に基づいた授業の実施について説明を行い、113名（男子39名、女子74名）を対象にアンケート調査のURLを配布した。高校生および保護者への依頼書には、調査の目的と意義、調査への参加協力は自由意思であること、個人が特定されない形で無記名にて調査すること、回答の有無により不利益は生じないこと、データは授業および研究目的以外での使用は行わないことを明記した。また、アンケート回答の際に再度、回答は個人が特定されない形で授業や研究で使用する旨を伝え、その上でアンケート回答し、かつデータ提供に「賛同する」と回答した生徒の回答のみを分析対象とした。賛同した生徒は112名であり、内訳は男子生徒39名（賛同率100%）、女子生徒73名（賛同率98.6%）であった。

(2) 調査内容

対象生徒は、保健体育教諭を通じ、附高で使用している教育プラットフォームClassiに掲載されたGoogle FormsのURLにアクセスし、アンケート回答を行なった。調査項目は、男女共通の項目として年齢や体格、運動習慣等の基礎情報に加えて、表1に示した月経に関する知識および月経観、困りごとに関する項目を設定した。女子生徒に対しては、表2に示す月経随伴症状の実態や対処行動、月経観についても回答を得た。

(3) 統計処理

分析はSPSS Statistics Ver. 27を用い、単純集計を行うとともに、女子生徒は月経困難症スコア分類別の月経への考え方の違いを検討

するために、 χ^2 検定およびFisherの正確確率検定を用いた。なお、有意水準は5%未満とした。月経の対処法およびピル等のホルモン製剤に対するイメージや困りごとに関する自由記述は各回答においてコードを抽出し、カテゴリーに分類した。

III 結果

男女共通項目の結果を表3に示した。月経周期による体調変化の有無に対する知識の設問では、男女共にほぼ全員が「変化すると思う」（そう思う・ややそう思う）と回答しており、月経周期による体調変化への理解は十分であった。しかしながら、月経による体調不良や痛みを「我慢するもの」という月経観に対しては、女子生徒は5割を超える生徒が「我慢するもの」と考えており、男子生徒の1割と比較して高い結果を示した。月経随伴症状による不調への対処方法である鎮痛剤の使用方法に関する設問では、「痛みがひどくなり、我慢できない程度になってから飲む」と回答した女子生徒は23名（31.5%）、男子生徒は11名（28.2%）であり、3割程度の男女生徒が痛み止めの飲み方に関する知識が不十分であり、月経痛を我慢する前提で捉えている、もしくは薬を服用することに否定的または抵抗がある可能性が考えられた。その他の対処法としては婦人科受診により処方が可能な低用量ピルなどのホルモン製剤があるが、ピルを「知っている・なんとなく知っている」と回答した女子生徒は69名（94.6%）、男子生徒は30名（76.9%）であった。ピルのイメージについては、女子生徒は様々なコードが抽出され、回答者の10%以上で抽出されたコードとしては、「月経随伴症状の改善」10名（20.8%）、「なし・わからない」7名（14.6%）、「月経をコントロールできる」6名（12.5%）、「避妊薬」5名（10.4%）、男子生徒のコードとしては「避妊薬」8名（28.6%）、「月経随伴症状の改善」5名（17.9%）、「なし・

表2 アンケート質問の内容（本研究で分析対象とした女子生徒用項目の抜粋）

分類	番号	質問内容
実態	11	初めての生理は来ていますか？ ①はい、来ています ②いいえ、まだ来ていません
	12	11問目で①「はい、来ています」と回答した方：現在、ふつうに（正常に）生理は来ていますか？ ①はい ②いいえ ③わからない ④ピル等のホルモン製剤を服用しており、生理を調整している
	13	12問目で①「はい」と回答した方：現在の生理の状態についてお伺いします。最近の生理はいつでしたか？ ①0～4週間以内 ②1～2ヶ月前 ③3～4ヶ月前 ④5ヶ月前、もしくはそれ以上
	14	いま、生理は25日～38日ごとに来ていますか？ ①はい、大体そうです ②いいえ、大体そうではないです
	15	生理での出血量は、どのくらいですか？ ①普通だと思う ②多いと思う ③少ないと思う
	16	これまでに、出血（血の出る）量が多くて困ったことはありますか？ ①はい ②いいえ
	17	12問目で②「いいえ」もしくは③「わからない」と回答した方：前回の生理はいつごろでしたか？ ①0～1ヶ月前 ②2～3ヶ月前 ③4～5ヶ月前 ④6ヶ月前もしくはそれ以上 ⑤現在妊娠しているため、生理がない
	18	現在、ピル（経口避妊薬）等のホルモン製剤を使用していますか？ ①はい ②いいえ ③ピル等のホルモン製剤が何かわからない
対処行動に対する考え	19	自分が婦人科（産婦人科）の病院に行き、診察を受けることを、嫌だと思いませんか？ ①そう思う ②ややそう思う ③あまり思わない ④思わない
実態	20	生理周期（生理がくる前、出血がある生理中などの期間の違い）によって、自分の体調に変化を感じますか。 ①はい、感じます ②いいえ、感じません ③ピル等のホルモン製剤を服用して、生理周期を調整している ④まだ初めての生理が来ない
	21	設問20で①と回答した方：体調の変化がある体調が良いと感じる時期はいつですか？ ①生理がくる前の1週間程度 ②生理の期間中（血が出ている期間） ③生理が終わって1週間程度 ④特に感じる時期はない
	22	体調の変化がある体調が悪いと感じる時期はいつですか？ ①生理がくる前の1週間程度 ②生理の期間中（血が出ている期間） ③生理が終わって1週間程度 ④特に感じる時期はない
	23	生理がくる前の1週間くらいの間に、心や体の調子が悪くなることはありますか？ （＝PMSと呼ばれる月経前症候群はありますか？）。 ①はい ②いいえ
	24	生理がくる前の1週間くらいの間に、心や体の調子が悪くなることはあると回答した方に質問です。 どのような症状がありますか？当てはまるものを全て選んでください。 ・お腹が痛い ・腰が痛い ・吐き気がする ・頭が痛い ・体重が増える ・食欲が変化する ・手足がしびれる ・眠気（ねむい） ・憂鬱（ゆううつ）になる（暗い気持ちになる） ・集中力が低下する ・イライラする ・その他
対処行動	25	生理前の症状には、どのような対応（対策）を行っていますか？その内容を自由に書いてください。（自由記述）
実態	26	生理中（出血のある期間）に、心や体の調子が悪いことはありますか？ ①はい ②いいえ
	27	生理中に、心や体の調子が悪いと回答した方に質問です。 どのような症状がありますか？当てはまるものを全て選んでください。 ・お腹が痛い ・腰が痛い ・吐き気がする ・頭が痛い ・体重が増える ・食欲が変化する ・手足がしびれる ・眠気（ねむい） ・憂鬱（ゆううつ）になる（暗い気持ちになる） ・集中力が低下する ・イライラする ・その他
	28	上で回答した症状によって、体育の授業や部活等の練習に影響がでますか？ ①はい、影響がでます ②いいえ、影響はでません
	29	上で回答した症状によって、ふだんの生活に影響がでますか？ ①はい、影響がでます ②いいえ、影響はでません
	30	生理中の症状には、どのような対応（対策）を行っていますか？ その内容を自由に書いてください。（自由記述）
実態	31	生理痛が一番つらい時のあなたの様子について、あてはまるものを一つ選んでください。 ①学校に行けるし、授業に影響はない ②学校に行くが、授業に少し影響が出る ③学校には行くが、横になって休みたくなるほどで、授業に影響が出る ④1日以上寝込み、学校に行けない
	32	一番最近の生理、もしくは現在の生理中に、痛み止めは使いましたか？あてはまるものを一つ選んでください。 ①使っていない ②1日使った ③2日使った ③3日もしくはそれ以上使った
月経観	33	親と生理について話すのが恥ずかしいですか？ ①そう思う ②ややそう思う ③あまり思わない ④思わない ⑤わからない

表3 共通項目の回答結果、度数（割合、%）

番号	性別	①	②	③	④	⑤
1	男子	32 (82.1)	7 (17.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	-
	女子	62 (84.9)	8 (11.0)	3 (4.1)	0 (0.0)	-
2	男子	1 (2.6)	3 (7.7)	6 (15.4)	26 (66.7)	3 (7.7)
	女子	13 (17.8)	27 (37.0)	19 (26.0)	14 (19.2)	-
3	男子	14 (35.9)	21 (53.8)	1 (2.6)	0 (0.0)	3 (7.7)
	女子	38 (52.1)	29 (39.7)	1 (1.4)	2 (2.7)	3 (4.1)
4	男子	27 (69.2)	11 (28.2)	0 (0.0)	1 (2.6)	-
	女子	45 (61.6)	23 (31.5)	3 (4.1)	2 (2.7)	-
5	男子	9 (23.1)	13 (33.3)	7 (17.9)	0 (0.0)	10 (25.6)
	女子	19 (26.0)	16 (21.9)	11 (15.1)	1 (1.4)	26 (35.6)
6	男子	10 (25.6)	20 (51.3)	9 (23.1)	0 (0.0)	-
	女子	48 (65.8)	21 (28.8)	4 (5.5)	0 (0.0)	-
8	男子	8 (21.1)	14 (36.8)	10 (26.3)	6 (15.8)	-
	女子	38 (52.1)	21 (28.8)	11 (15.1)	3 (4.1)	-

わからない」4名（14.3%）であり、女子生徒は月経随伴症状の治療薬のイメージが高く、男子生徒では避妊薬としてのイメージが高いことが明らかとなり、月経随伴症状の治療薬としての認知は女子生徒においても20%程度と低い現状が示された。

月経の実態に関する回答結果を表4に示した。初経を迎えていない女子生徒は1名（1.4%）であり、困りごととして「初めての月経が来る心配がない」と記述がみられた。正常月経の有無に関する設問では、「正常である」と回答した女子生徒のうち、前回の月経が「1・2ヶ月前」と回答した生徒は11名（17.5%）を示し、正常月経の判断が適切にできていない生徒もみられた。「正常である」と回答した女子生徒のうち、約4割の女子生徒が出血量の多さに困りごとを抱えていた。月経周期による体調変化に関する回答としては、8割を超える女子生徒が変化を感じている現状であり、上記からピル等のホルモン製剤を利用している生徒や初経を迎えていない生徒を除いた際には、9割を超える女子生徒が変化を感じている状況であった。体調の良い時期として「月経後」が36名（55.4%）と最も割合が高く、体調の悪い時期としては「月経中」が41名（63.1%）、次に「月経前」21名（32.3%）の割合が高かった。さらに、8割の女子生徒がPMSを有する実態が明らかとなった。PMSの症状としては、7割を超える女子生徒が「お腹が痛い」「食欲が変化する」「イラ

イラする」といった症状を有していた。多くの女子生徒がPMSにより様々な症状を抱えている一方で、PMS症状への対処法としては、自由記述で「何もしていない」に該当するコードが抽出された生徒が27名（55.1%）と多く、その他の抽出コードでは「医薬品（痛み止め、漢方、ピル等）の服用」「休む、寝る」「身体を温める」が抽出され、積極的な対処法を10~20%の生徒が実施していたが、多くの女子生徒は対処行動に対して消極的であった。

月経中の不調については、9割近い生徒が該当していた。「お腹が痛い」といった身体症状が9割、「イライラする」といった精神症状は7割近くの該当を示し、多くの女子生徒で心身ともに月経中に影響がみられた。月経中の症状に対する対処法としては、40名（71.4%）が抽出コードとして「医薬品（痛み止め、漢方、ピル等）の服用」により対応をしている一方で、「何もしていない」と回答する生徒も15名（26.8%）みられた。その他のコードとして10%程度が「休む、寝る」「身体を温める」対処法を活用していた。

PMSや月経中の症状の影響に関する設問

表4 女子生徒用項目の回答結果、度数（割合、%）

番号	選択した回答の度数（割合、%）					
	①	②	③	④	⑤	-
-	-	-	-	-	-	-
11	72 (98.6)	1 (1.4)	-	-	-	-
12	56 (77.8)	2 (2.8)	7 (9.7)	7 (9.7)	-	-
13	52 (82.5)	11 (17.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	-	-
14	58 (92.1)	5 (7.9)	-	-	-	-
15	43 (68.3)	15 (23.8)	5 (7.9)	-	-	-
16	25 (39.7)	38 (60.3)	-	-	-	-
17	7 (77.8)	2 (22.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	-
18	7 (9.7)	65 (90.3)	0 (0.0)	-	-	-
19	10 (13.7)	27 (37.0)	25 (34.2)	11 (15.1)	-	-
20	60 (82.2)	5 (6.8)	7 (9.6)	1 (1.4)	-	-
21	1 (1.5)	1 (1.5)	36 (55.4)	27 (41.5)	-	-
22	21 (32.3)	41 (63.1)	0 (0.0)	3 (4.6)	-	-
23	56 (81.2)	13 (18.8)	-	-	-	-
24	腹痛	腰痛	吐き気	頭痛	体重増加	-
	40 (72.7)	26 (47.3)	6 (10.9)	24 (43.6)	8 (14.5)	-
	食欲変化	手足しびれ	眠気	憂鬱	集中力低下	イライラ
39 (70.9)	2 (3.6)	30 (54.5)	29 (52.7)	26 (47.3)	40 (72.7)	
26	61 (88.4)	8 (11.6)	-	-	-	-
27	腹痛	腰痛	吐き気	頭痛	体重増加	-
	55 (91.7)	38 (63.3)	9 (15.0)	30 (50.0)	10 (16.7)	-
	食欲変化	手足しびれ	眠気	憂鬱	集中力低下	イライラ
30 (50.0)	2 (3.3)	36 (60.0)	30 (50.0)	28 (46.7)	41 (68.3)	
28	39 (63.9)	22 (36.1)	-	-	-	-
29	42 (68.9)	19 (31.1)	-	-	-	-
33	4 (5.5)	13 (17.8)	23 (31.5)	33 (45.2)	-	-

表 5 附属高等学校 2 年生における月経痛の強さ、鎮痛剤の使用頻度、月経困難症スコア

評価指標		スコア	人数 (%)
月経痛の強さ (一番つらい時)	学校には行けるし、授業に影響はない	0	23 (33.3)
	学校には行くが、授業に少し影響が出る	1	30 (43.5)
	学校には行くが、横になって休みたくなるほど、授業に影響が出る	2	10 (14.5)
	1日以上寝込み、学校に行けない	3	6 (8.7)
合計			69 (100)
鎮痛剤の使用頻度 (最近の月経か今の 月経中について)	使わない	0	30 (43.5)
	1日使った	1	15 (21.7)
	2日使った	2	15 (21.7)
	3日使った	3	9 (13.0)
合計			69 (100)
月経困難症スコア*		2以下	42 (60.9)
(月経の強さのスコア+鎮痛剤の使用頻度のスコア)		3以上	27 (39.1)
合計			69 (100)

*文献3を参考としたスコア指標

では、6～7割程度的女子生徒は体育授業や部活、普段の生活に影響がみられると回答した。さらに、月経痛が一番辛いときの様子についての回答結果を表5に示した。月経痛の強さとしては、6割を超える生徒が授業に影響がある現状が明らかになった。特に、2割を超える女子生徒では「横になって休みたくなるほど授業に影響が出る」「1日以上寝込み、学校に行けない」など影響が大きい現状が明らかとなった。また、対処法の現状としては、半数以上の女子生徒が1日以上鎮痛剤を使用しながら月経痛をコントロールしている現状が明らかとなった。

鎮痛剤以外の対処法として、婦人科受診が一つ挙げられる。しかしながら、表4の設問19では女子生徒の約半数である37名(50.7%)が婦人科受診を嫌であると否定的に捉えており、受診に至るまでにはハードルが高い状況が示された。月経困難症スコアが2以下を「なし・軽度」、3以上を「中等度・重症」の月経痛と分類し、「婦人科受診への考え」および「月経痛は我慢するものと捉える月経観」、「親との月経に関する会話することの恥ずかしさ」との関係性を検討した。その結果、月経困難症スコアと婦人科受診に対する考え(肯定・否定)の2群($p=0.81$)、月経痛を我慢すべきものとする月経観(肯定・否定)の2群($p=0.81$)、親との会話の恥ずかしさ

(肯定・否定)の2群($p=0.40$)には関係性はみられなかった。したがって、月経随伴症状が重く悩んでいる生徒であっても産婦人科受診のハードルは高く、月経痛を我慢すると考える生徒の割合も月経困難症スコアに関係なく、「なし・軽度」とほぼ同程度であり、半数を超えていた。その一方で、親と月経に関する会話をすることが恥ずかしいと捉える女子生徒の割合は低く、重い月経随伴症状を有する女子生徒も同様に低い割合であった。

月経に関して困っている自由記述としては、個別の回答では「自分に合う生理用品を見つけたい(寝ている時の漏れ)」「親類に生理は病気じゃないから甘えると言われる」「生理痛がつらすぎる」「生理を理由とした休みを言い出しやすい環境がほしい」などがみられ、月経との付き合い方や周りの理解に対して不安を抱え、悩んでいる生徒がみられた。

IV 考察

本研究では、附高の男女生徒を対象に月経観や月経に対する知識、月経の実態や困りごとを明らかにし、附高において取り扱いが望まれる月経教育内容について検討をした。

月経痛等の月経随伴症状により、体育授業や日常生活に影響がある生徒は6～7割であり、先行研究で報告されている4～5割³⁾⁴⁾よりも高く、さらに月経困難症スコアが3以

上と中等度・重症の割合は先行研究³⁾で示されている2割程度という結果よりも高い4割弱という割合を示し、重い月経随伴症状に悩む生徒の割合が非常に高い現状が示された。その一方で、それらの困りごとへの対処法も十分に理解できていない現状が明らかとなった。特に、男子生徒よりも女子生徒で、月経痛などの体調不良は我慢するものという認識をする割合が高く、女子生徒は対処法としても「我慢する」を選択し、「何もしない」生徒の割合も一定数を示されたことから、今後はまず月経随伴症状により日常生活に支障がある場合には「対処が必要である」ことを強く伝える必要がある。対処法としては、鎮痛剤やピルなどのホルモン製剤、漢方薬の活用が挙げられる。例えば、機能性月経痛の対処法としては、痛みにつながるプロスタグランジンの分泌量が増える前に、早めに痛み止めを飲むといった対処法が有効であるが、本生徒に十分な認知はされていない。そのため、対処法の選択肢を示すとともに、タイミングなどの実際の活用方法まで伝える必要がある。また、ピルなどのホルモン製剤は、服用により出血量を減らしたり、痛みを軽減したりするなど月経随伴症状の治療薬であるが、治療薬としての認識割合は低く、対処法の選択肢を広げるためにもピルに関する知識の提供も男女ともに必要であろう。

これらの結果から、生徒の実態に合わせて必要であると考えられる月経教育内容として、知識として月経を理解するために、月経の仕組みと合わせて月経随伴症状やその実態、これらの症状が日常生活に影響する場合には「我慢せず、積極的に対処すること」を伝えるとともに、鎮痛薬の正しい使用方法やホルモン製剤での治療、漢方薬の効果や使用方法、出血量が多いなどの自分の困りごとに応じた様々な生理用品などの手段を知ることが必要と考えられた。また、一定数の生徒では月経随伴症状が重く、対処によるコントロー

ルが十分ではない生徒もいることから、個別の健康相談の機会の確保が必要であると考えられた。

内閣府が2021年6月に決定した「女性活躍・男女共同参画の重点方針 2021」¹²⁾では、「小・中・高等学校等において、月経関連の症状を始めとする生理に関する様々な症状の児童生徒に対し、必要に応じて産婦人科等の受診につなぐ」ことや「児童生徒を始め誰もが生理などの体の悩みを気兼ねなく産婦人科等に相談できる環境の整備に努める」ことが記載されており、月経随伴症状の対処法として、学校が婦人科受診も有効であることを積極的に伝える必要がある。対象女子生徒は親と月経に関して話すことを恥ずかしくないと考えている割合が8割弱であり、親子間の月経相談のハードルが高い現状ではないため、生徒自身が産婦人科への通院が対処法として良い手段であることを認識できれば、親に受診の希望を伝えることで受診に繋がる可能性もある。もちろん、通院には親などの保護者の理解も重要なため、必要に応じて保護者への情報提供も重要である。

なお、本論文では詳細は割愛するが、これらの生徒の実態を把握し、2023年3月に2年生の保健授業にて「月経」に関する集団教育を実施し、PMS、月経困難症の症状や生徒の実態、我慢しない積極的な対処法やさまざまな生理用品などを紹介した。さらに、2023年3月の3学期終業式後には、養護教諭と連携して月経に関して悩みを抱える生徒を対象に個別の健康相談を実施し、必要に応じて婦人科などの医療機関に繋げるよう働きかけた。月経の症状には個人差があり、集団の健康教育だけでは賄えない部分も大きいため、集団教育とともに、定期的に個別相談の機会も設けて、学校での勉強やQOLに支障が出ないような健康行動を促す教育内容や方法を今後も継続して検討したい。

文部科学省は2021年12月に「毎年度定期健

康診断を実施する際の保健調査票等に女子の月経随伴症状を含む月経に伴う諸症状について記入する欄を設け、保護者にもその記入について注意を促すなどにより、所見を有する児童生徒等を的確に把握し、健康相談や保健指導を実施したり、必要に応じて産婦人科医への相談や治療につなげたりするなど、適切に対応いただくようお願いいたします¹³⁾と通知しており、さらに文部科学省は2023年11月に、月経痛やPMSで高校入試を欠席した場合、追試験の対象とするよう求める通知を2023年内に都道府県の教育委員会に周知する方針を固めたことが報告されており¹⁴⁾、社会的に思春期の月経対処が進んでいる状況である。このように、生徒が快適に過ごせる環境整備を進む社会の変化と併せて、生徒自身の月経とうまく付き合う方法を知り、対処できるといったライフスキルの獲得に繋がる健康教育内容を高校と大学で連携しながら継続して検討することが重要である。

IV 参考文献

- 1) 内閣府男女共同参画局：男女の健康意識に関する調査報告書 概要版、2018、
Available at :
https://www.gender.go.jp/research/kenkyu/pdf/ishiki_gaiyo.pdf. Accessed December 16, 2023
- 2) 種部恭子：思春期女性の月経異常診療、産婦人科の実際、67 (12)、1637-1644、2018
- 3) 外千夏、葛西敦子：月経痛による産婦人科受診に対する女子高校生と母親の意識、学校保健研究、62、314-323、2020
- 4) 松竹ゆには、永橋美幸：高校生における月経教育が月経痛に対するセルフケアの変容に与える効果、日本助産学会誌、34 (1)、69-80、2020
- 5) 蝦名智子、松浦和代：思春期女子における月経の実態と月経教育に関する調査研究、母性衛生、51 (1)、111-118、2010
- 6) 長津恵、長友舞、吉田幸代ほか：高校生の月経の実態（その2）-月経痛とその対処行動-、日本看護学会論文集、42、74-76、2012
- 7) 森下祐希、浅野光、上田侑里香ほか：女子高校生の月経随伴症状と影響要因及びセルフケアの実態、大阪母性衛生学会雑誌、51 (1)、25-31、2015
- 8) 外千夏、葛西敦子：学習指導要領とその解説および体育科・保健体育科の教科書における月経に関連する記載内容と保健指導への一考察、青森中央学院大学研究紀要、28、45-57、2017
- 9) 神谷朋未、鈴木和代、入山茂美：ニーズに応える月経教育の検討：女子大生が高校生までに受けてきた月経教育に焦点をあてて、愛知母性衛生学会誌、30、78-85、2013
- 10) 工藤里香、牛越幸子：母親の月経に対する態度・意識・行動と思春期女子への母親による家庭内月経教育の実際、京都橘大学研究紀要、44、127-136、2018
- 11) 菊池美奈子：保健室からみた高校生の性をめぐる状況とそれに対する取り組みについて、学校保健研究、52、427-431、2011
- 12) 内閣府男女共同参画局：女性活躍・男女共同参画の重点方針2021、2021、
Available at :
https://www.gender.go.jp/policy/sokushin/pdf/jyuten2021_honbun.pdf. Accessed December 16, 2023
- 13) 文部科学省：児童生徒等の月経随伴症状等の早期発見及び保健指導等の実施について、2021、Available at :
https://www.mext.go.jp/content/20211223-mxt_kenshoku-100000618_1.pdf. Accessed December 16, 2023
- 14) 日本経済新聞：月経痛は追試対象と通知へ 高校入試で文科省、2023、
Available at :
<https://www.nikkei.com/article/DGXZQOUE16D4B0W3A111C2000000/>. Accessed December 16, 2023

附属高校における総合的な探究の時間の授業改善 — 高校教員と大学教員の振り返りを中心に —

真島 聖子* 青山 昌平** 小塚 良孝* 小田原 健一** 神谷 良明** 五味 雅貴**
西野 雄一郎* 岩田 吉生* 加古 久光** 斎藤 ひとみ* 林田 香織** 小嶋 功**
宮川 貴彦* 加藤 淳太郎* 島田 知彦* 幅 良統* 中野 博文* 日野 和之*
岩崎 知博** 國府 華子* 長谷 修司郎** 村松 愛梨奈* 高嶋 香苗*
山根 真理* 筒井 和美* 西川 愛子* 三輪 理人***
長谷 修司郎** 圓岡 和子** 白石 達也**

*愛知教育大学
**附属高等学校
***愛知教育大学大学院生

Improvement of Classes for Comprehensive Inquiry at Affiliated High Schools - Focusing on the reflections of high school and university teachers -

*Aichi University of Education, Kariya, Aichi, 448-8542, Japan

**Aichi University of Education Senior High School, Kariya, Aichi, 448-8542, Japan

***Aichi University of Education Graduate Student, Kariya, Aichi, 448-8542, Japan

Keywords : 総合的な探究の時間 授業改善

I はじめに

愛知教育大学附属高校では、「人生を切り拓く探究力」の育成を教育目標の中心に掲げ、探究活動の充実を目指している。その中で、令和4年度から、総合的な探究の時間で「附高ゼミ」を開始した。この「附高ゼミ」では、個人課題探究活動を8つのゼミに分けて実施した。生徒は、個人で課題テーマを設定し、問いを立て、調査活動に取り組み、まとめと発表を行った。さらに、愛知教育大学と連携した探究活動を実施し、生徒がより充実した探究活動に取り組むことを目指した。

本研究では、2年生の後期（令和4年度）と3年生の前期（令和5年度）の取り組みをそれぞれのゼミを担当した高校教員と大学教員、大学院生が振り返り、今後の「附高ゼミ」の在り方や反省点を考察し、改善する手立てを導き出すことを目的とする。

II 実践の概要

(1) 教育科学1

高校教員：神谷良明、五味雅貴

大学教員：西野雄一郎

① 2年後期から3年前期の活動の概要

2年後期22名、3年前期18名の生徒とともに活動した。生徒の探究テーマは、以下の表1、表2の通りである。

表1 2年後期の探究テーマ

1	絵本が幼児に与える影響
2	国公立高校でのインターンシップ実施の必要性
3	一番最初の記憶について
4	アフリカの子供達が教育を受けられるようにする為に私ができることは何か
5	名前と性格形成には関係があるのか
6	ごっこ遊びにおける保育者と子どもの関わり
7	特別支援学校に通う子供たちの長所の見つけ方
8	教育と個性
9	幼児期の食べ物の好き嫌いを少なくするにはどうしたらいいのだろうか
10	全国のSDGsに沿った探究の活動の実態とその問題点
11	子どもの遊び方の変化と身体の成長の関係

12	小学校でアクティブラーニングを取り入れる必要性と導入価値は何か
13	褒めが子どもに与える影響
14	校則の必要性について
15	遊びは幼児の発達にどのような影響を及ぼすのか
16	なぜ聾学校が存在するのか
17	NHKの教育番組は幼児にどんな影響を与えているのか
18	子どもに伝えるために必要な言葉選び、言葉かけ
19	高校での一斉授業の目的とは
20	自閉スペクトラム症(情緒クラス)の子の高校の進路選択
21	知的障がいを持つ人が働き手として生きていくために。
22	サッカーを楽しんでもらうためのコーチングとは?

表2 3年前期の探究テーマ

1	自閉スペクトラム症(情緒クラス)の進路について
2	複数障がい種を対象とした学校について
3	部活が地域移行になる中での環境作り
4	日本語支援に特別クラスは必要か
5	その“わかった”は本物?
6	～日本の子供の読解力の低下～
7	ごっこ遊びと子供の成長
8	さまざまな力を身につけるのに必要なアクティブラーニングとは?
9	虐待を減らすにはどうしたらいいの?
10	本当にわかっているの?
11	～日本の子供の読解力の低下～
12	虐待を減らすためには
13	聴覚障害の子どもはどのようにアイデンティティを形成していくのか?
14	地域の大人と子どもの交流を増やす方法
15	子どもと若者の読者離れ
16	社会で個性を発揮するための教育
17	保育園の給食で保育士さんの負担を減らすには?
18	未来の子供たちはどう生きるのか??

②工夫・配慮した点

教育科学1、2を合わせて40人近い人数であったため、教員及び教職大学院生を多く配置していただいた。それでも、20人近い生徒全員の探究テーマを把握し、進捗を確認することは苦勞した。配慮した点としては、生徒が多様な視点から意見を集約できるよう、教員2名+教職大学院生1名の3人との面談をローテーションで行った。

③活動の成果

このゼミでは、教育をテーマとしていたこ

ともあり、岡崎聾学校をはじめ、附属特別支援学校など多くの学校の協力を得て、現場の声を聴くことができた。その結果、生徒の興味関心をより深め、探究できたことは大きな成果である。

④改善点・今後の課題

改善点として、教育科学2と合わせた講座の振り分けについては検討の余地があると感じた。教育科学2では愛知教育大学特別支援教育講座の岩田先生のご協力があったこともあり、一部の生徒を2年次の途中で教育科学1から教育科学2へと移すという対応を取った。今後、継続していく中でテーマ設定に学年ごとの偏りが出ることも予想されるが、柔軟な対応と、ゼミの割り振りに関しては注意していきたい。

(2) 教育科学2

高校教員：小田原健一

大学教員：岩田吉生

①2年後期から3年前期の活動の概要

2年後期18名、3年前期18名の生徒とともに活動した。生徒の探究テーマは、以下の表3、表4の通りである。

表3 2年後期の探究テーマ

1	アニマルセラピーとは
2	～なぜ日本で普及しないのか～
3	入院中の幼児の成長を促進するために必要な遊びとは
4	不登校に対する周りの生徒の理解をふかめるには。
5	幼児の行動心理
6	安楽死
7	ソーシャルワーカーの資格
8	今の時代に潜むフェイクニュース
9	～心理とともに考える～
10	入院中の幼児の成長を促進するために必要な遊びとは
11	医療場面でコミュニケーションエラーが起きる要因
12	介護職員の需要と供給
13	幸福度と自殺率の関係性
14	犯罪者の自己統制と家庭環境の関連から見えた認知機能の問題
15	盲ろう者とのコミュニケーションについて
16	幼児のストレス
17	路上で人が倒れていても助けられない人が陥った心理状況
18	チームスポーツをすると性格は変わるのか

表4 3年前期の探究テーマ

1	友達のすゝめ
2	友達のすゝめ
3	情報統制によるマインドコントロールについて
4	より多くの人を対象にするには
5	なぜ人は依存するのか
6	精神疾患について
7	涙もろさと思春期の関係とは
8	涙脆さと思春期の関係について
9	子どもの貧困を減らすため何ができるだろうか
10	年代別の友達の作り方
11	経験の貧困を考える
12	精神疾患について
13	なぜ少年犯罪が起こるのか
14	リハビリに消極的な患者さんに対してできること
15	なぜ人は依存するのか
16	友だちのすゝめ
17	不登校に対して周りの生徒の理解を深めるには
18	高齢者の健康寿命を伸ばすには？

②工夫・配慮した点

大所帯のゼミだったこともあり、初期は一人ひとりの進捗状況を把握するのに苦労した。ただ幸いにも、大学の岩田先生と教職大学院生が毎週のように教室に足を運んでくれた。そこで、生徒を3グループに分け、毎回グループを変えながら、高大教員・教職大学院生の3名で面談をした。大学の岩田先生とは事前にメールで、教職大学院生とは当日の打ち合わせで、面談の方法・グループの確認などをして授業に臨んだ。この面談を通して状況把握をしながら、複数の立場から生徒に助言を送ることができた。(小田原)

③活動の成果

自分の興味・関心に基づき、さらに進路に関連したテーマ設定が出来た生徒たちは、長い期間を通して精力的に活動することができた。例えば、福祉をテーマにした生徒が介護施設を訪問して職員へのインタビュー調査をしたり、特別支援教育をテーマにした生徒が聴覚障害を持つ学生にインタビュー調査をしたりした。(小田原)

④改善点・今後の課題

③で指摘したどちらかでもテーマ設定の段

階で欠けると活動は活性化しないように感じた。「自己の在り方・生き方と一体で不可分な課題を発見し」と指導要領は求めているが、今の自分とこれからの自分に密接に関わるテーマ設定ができるような支援体制を整えていきたい。また、生徒の進捗状況や困りごとを多くの附高ゼミ関係者が共有できるようなシステムが必要かと思う。(小田原)

(3) 人文社会1

高校教員：加古久光

大学教員：小塚良孝

①2年後期から3年前期の活動の概要

2年後期7名、3年前期6名の生徒とともに活動した。生徒の探究テーマは、以下の表5、表6の通りである。

表5 2年後期の探究テーマ

1	書道の筆、紙、書体の関係性
2	「人間失格」と私小説
3	ヨコの敬語とナナメの敬語
4	英語と日本語の違い
5	話す言語によって性格が変わるといのは本当か？
6	英語と日本語の敬語にはどのような違いがあるか
7	アメリカ英語とイギリス英語の違いは発音上どのような違いがあるか

表6 3年前期の探究テーマ

1	日英のオノマトペ比較～漫画「鬼滅の刃」「ONE PIECE」「ドラえもん」から～
2	日英のオノマトペ比較～漫画「鬼滅の刃」「ONE PIECE」「ドラえもん」から～
3	人間失格における多様な視点
4	筆文字が減少しないのはなぜか？
5	正しく使える？マナーの1種?! 正しい『敬語』
6	神と言語

②工夫・配慮した点

少人数での利点を生かし、毎回の授業で大学の先生や院生との面談の時間をとるようにした。また、お互いが何に興味を持っているのか、どこまで活動が進んでいるのかを共有するために、グループ内で中間発表を行った。前半(2年生後期)はテーマが漠然としているものが多く、深い探究につながらなかったが、その反省から、後半(3年前期)では

より興味のあるもの、より具体的なものへとテーマを設定することができ、充実した活動になった。(加古)

生徒の状況にもよるが、基本的にはこちらが話をするというよりは、できるだけ話を聞くことに重心を置き、生徒から主体的、自発的に出てきた話や関心を手掛かりとして、それを深め、広げられる方法を考え、助言するようにした(小塚)。

③活動の成果

このグループの生徒は、自分の得意分野や得意教科からゼミを選択して、テーマを決定した。興味あることを選択したことで、この探究で扱った内容が、そのまま学びたい学問にも直結をし、大学の志望理由や、将来目指す職業にもつながっている。(加古)

全体としては、表6の探究テーマ1、2、6では、生徒の問いが非常に明確かつ深いものであり、さらには、その問いは助言者自身の研究分野にかかわるものであったので、助言や資料提供が最もうまく機能したと感じる(小塚)。

④改善点・今後の課題

上記で記載したように、テーマを決定する際に漠然と大きくテーマを設定しがちで、深い探究活動につながらない。二度三度と活動を繰り返すことで、深いテーマを設定することができる。下級生が附高ゼミに取り組む際は、今まで行ってきた活動から独自に発展させていってもおもしろいかも知れない。(加古)

課題としては、生徒と話をする機会や情報共有の量が限られること、「総合的探究の時間」に関する共通理解の不足などが挙げられる。また、運営面では、大学教員にとっては大学での業務外で時間を融通しての参加となるので、参加が不安定になりがちである点が大きな課題である。まだ始まったばかりの科目なので、関わる全員が試行錯誤の状態ではあるが、徐々に良い形になりつつあるので、

引き続き関係者で忌憚のない議論をしながら進めていきたい(小塚)。

(4) 人文社会2

高校教員：青山昌平

大学教員：真島聖子

①2年後期から3年前期の活動の概要

2年後期10名、3年前期11名の生徒とともに活動した。生徒の探究テーマは、以下の表7、表8の通りである。

表7 2年後期の探究テーマ

1	企業として成功するための経営戦略にはどのようなものがあるのか
2	なぜ桓武天皇や嵯峨天皇は、最澄・空海らの新しい仏教を支持したのか
3	現代の宗教：多様化に直面する信仰の現状と課題
4	なぜ歴史上の人物が神社に祀られているのか
5	広告媒体が多様化する中、どのようなCM・広告戦略で売上を出すか
6	安楽死・尊厳死について考える
7	～世界政府の作り方～
8	世界連邦論とその実現方法についての考察 vol.1
9	なぜ円安でも輸出は伸びなくなったのか？
10	核兵器 ダメ絶対

表8 3年前期の探究テーマ

1	銀行貯金は時代遅れ？多様化する資産運用の形
2	サイゼリヤの経営戦略
3	サイゼリヤの経営戦略
4	現代の宗教問題
5	世界政府の作り方 ～世界連邦論とその実現方法についての考察～ vol.2
6	メタバースは流行るのか？
7	危機に晒されている世界遺産を救うためにはどうすればいいのか
8	教育虐待をなくすために
9	若者の自殺率とsnsの関係
10	自殺率と日照時間の関係について
11	平成・令和間の勤労観の変遷

②工夫・配慮した点

2年後期からの取り組みを踏まえて、3年前期では、個人面談の回数を増やした。その際、毎回生徒に「何を明らかにしたいのか」を尋ね、探究する内容について明確化させた。

また、2年後期では、大学教員や企業の方とできる限り関わるように生徒に声かけを

行った。3年前期では、対象やと質問内容を明確にした上で、生徒に対し、大学教員との対話を行うように促した（青山）。

2年後期では、できる限り、多くの生徒と関わるように、積極的に話しかけたり、企業の方に参加していただき、アドバイスや質問に答えていただく機会を設定したりした。3年前期は、深く掘り下げて探究できるように様々な角度から質問をした（真島）。

③活動の成果

探究活動の結果、生徒が自分自身の興味関心を深めることができた。さらに、進路目標の設定につながっていた生徒が多く見られた。2年後期と3年前期に1回ずつ発表する機会を設けたことで、自分自身の興味関心を他の生徒に伝えることにより、生徒の成長を促すよい機会となった（青山）。

2年後期の発表では、他者を意識したプレゼンを行ったり、わかりやすい説明を工夫したり、他の人の発表に対し質問をするなど、生徒自身が自分で考えて行動する姿が見られた。3年前期の成果発表会後の反省会では、自分の探究活動の反省に基づいて、2年生に対して的確なアドバイスを行うことができていた（真島）。

④改善点・今後の課題

調べるとすぐわかる問いになっている生徒がいたので、テーマ設定と問い設定の所で、面談を増やして、広がりがある問いを立てさせることを意識したい。探究活動の途中で、これまで調べてきた内容を問い直す場面を設定し、別の角度から調べ直すことで、より深まりのある探究活動を行えるようにしたい（青山）。

生徒一人一人の探究テーマを把握して、進捗状況を見取ることができると、どこで躓いているのか、何に困っているのか、どうするといいいのかなどの的確にアドバイスすることができる（真島）。

(5) 自然科学 1

高校教員：加古久光、三輪理人（院生）

大学教員：斎藤ひとみ

①2年後期から3年前期の活動の概要

2年後期5名、3年前期5名の生徒とともに活動した。生徒の探究テーマは、以下の表9、表10の通りである。

表9 2年後期の探究テーマ

1	数学が嫌いな人はなぜかまた傾向はあるか
2	比から考える美しさ
3	プログラミング学習アプリを使用すれば、プログラムが作成できるのか
4	最高のコスパのパソコン
5	円周率の歴史

表10 3年前期の探究テーマ

1	暗号の歴史からわかること
2	比
3	Chat GPTを正しく活用するために
4	パソコン性能研究
5	円周率の求め方

②工夫・配慮した点

全ての生徒が2年後期から引き続いて自然科学1に所属することとなったが、3年生になりテーマの変更を希望する生徒が半数以上であった。その理由として、「数学における探究がどのようなものなのかわからない」、「パソコンがないのでなにもできない」というものが挙がった。そこで、次のような支援を試みた。まず、生徒とともに数学における探究を（1）新たな公式や数式の発見を目指す、（2）既存の公式や数式の別の導出方法の発見を目指す、（3）既存の公式や数式を用いて生活に生かすことを目指すという三つに整理した。このように整理してみると、悩みを抱えていた生徒の大半が（1）のような活動を数学の探究と捉えていたことがわかった。そこで、（2）や（3）にも目を向けるアドバイスや、具体例の提示などで、生徒の探究を支援した。また、情報の探究を行うために必要なコンピュータを大学の協力を得て手配し、教師の探究に対する本気度を示した（三輪）。

③活動の成果

数学で探究を行った生徒は、自身で過去の算数科や数学科での学習で疑問に感じたことを、自分なりの手順や数式を用いて証明することができた。この活動は上記の(2)に該当する。数学における探究のイメージを整理し、明確化することで、目的をもった探究活動を行っていた。また、探究活動を授業で行う期間が終了してからも、大学レベルの数学について業後に尋ねてくる生徒が見られるなど、数学に対して疑問をもち、それを追求する生徒の姿が見られた。情報で探究を行った生徒は、自らの問いを検証するために、コンピュータの部品を交換したり、適切なソフトウェアを選んだりして探究活動を進めることができた。教師が生徒の探究を本気で支える姿勢を見せ続けることで、生徒も自身の探究活動に自身をもち、筋道立てて探究活動を行っていた(三輪)。

④改善点・今後の課題

今後の課題として、生徒の探究の高度化が挙げられる。生徒は自ら問いや仮説を立て、それを検証するための探究活動を行っていたが、振り返ってみると、探究活動の議論自体は小・中学校での学習範囲であったり、数学科、情報科の基礎的な学習内容のみであったりした。これは、教師の専門性が限られた範囲にしか及ばないことが一因として考えられる。指導にあたった私自身、詳細な領域に入ると生徒にアドバイスをすることが難しくなることがあった。そのため、生徒の探究活動の方向性が正しいかどうかの判断がつきづらく、結果としてうまく進まないこともあったように思われる。

また、生徒の探究活動が週を跨いで分断されてしまうことは今後の改善点である。探究の時間に生徒と議論し、一定の方向性に落ち着く状況があったが、多くの場合、生徒は次週の探究の時間までその内容のことを考えずに過ごしていたため、結果として次週の探究

では、前回の内容を再度議論しなおすといった状況があった。そのため、例えば大学のゼミなどで見られるように、授業外の時間で成果を創出し、授業内でその内容の議論を行うなどの形態をとるなど、対策が必要である(三輪)。

(6) 自然科学2

高校教員：林田香織、小嶋功

大学教員：宮川貴彦、加藤淳太郎、島田知彦、幅良統、中野博文、日野和之

①2年後期から3年前期の活動の概要

2年後期20名、3年前期21名の生徒とともに活動した。生徒の探究テーマは、以下の表11、表12の通りである。

表11 2年後期の探究テーマ

1	ブルーベリーの色素を取り出したい!
2	手相は遺伝するのか
3	～手相の形質傾向調査～
4	犬が好む音とは?
5	～周波数から考えてみよう～
6	強い競走馬は血統的にどのような共通点があるのか
7	量産型にんじん
8	人間以外の生物から見た色の見え方
9	両生類の防御形態はアカハライモリ幼生でも発現するのか。
10	赤ボールペンのインクの色はなぜ変化するのか
11	植物の水分量
12	身近な草から薬は作れるのか
13	ニンジンの成長の変化
14	熱のエネルギーを音に変える
15	ブラジリアンナッツ現象と摩擦の関係
16	植物の成長に影響を与える塩分濃度
17	影
18	虹が2本できる仕組み
19	オーロラの発生条件
20	夜間は音が建物を越えて遠くまで届く現象

表12 3年前期の探究テーマ

1	ビタミンCの測定
2	ブラジリアンナッツ現象と摩擦力
3	葉の水の弾き方
4	桜の開花予想
5	シャンプーのアミノ酸滴定
6	放電現象が生じる物理条件
7	世界一簡単な構造の電車にかかる力
8	ビタミンC
9	葉の防水性
10	不可能な色

11	ブルーベリーの色素を取り出したい！
12	手相占いはなぜ信じられているの？
13	周波数が作る模様とは？
14	強い競走馬は血統的にどのような共通点があるのか
15	量産型にんじん part2
16	シャンプーのアミノ酸量
17	両生類幼生の防御形態・行動
18	葉脈標本を作る
19	植物の水分量
20	アントシアニンの抽出
21	ニンジン研究！

②工夫・配慮した点

当初生徒が設定する課題の多くは、非現実的実験計画であったり、逆に答えが既に明確になったりしているものが多く、限られた期限、設備の中で、実行可能な探究計画を立てることが難しかった。そこで、面談や先行研究調査を繰り返すことで、現実的な探究課題を設定できるように促した。(林田)

自然科学の探究においては、実験設備や支援者等の物的人的資源の存在が課題設定ならびに活動内容に大きく影響する。そのため、教員の専門性を考慮しつつ、2名のアドバイザーに加えて4名の大学教員により探究活動の支援を行なった。(宮川)

予備実験を行うなどして、ある程度確実に行えるようにするため綿密な準備を大学にある装置を用いて行なった。(中野)

③活動の成果

2年生後期から継続して大学設備を利用して研究した生徒や、実験系から構築した生徒の中には、理論を客観的に示す大変さや、再現性の確保、データの処理等、探究活動の本質に触れる学びを得ることができた人もいた。発表を意識することで、客観的視点をもって探究活動を行うこととなり、生徒の成長が促された。(林田)

色素を取り出す実験で、本来水溶性であるものに、ある化合物を加え得ることで有機溶媒に抽出できるようにすることができた。この経験は指導者側にも追究することの大切さを教えられた。(中野)

④改善点・今後の課題

毎年学年の担当教員が変わることから、継続的な実験や指導が難しいと感じた。また、高校、大学の担当者の専門分野に探究支援が偏ってしまい、生徒からの自発的探究テーマの設定と、支援体制に乖離がみられることから、より幅広い担当体制をつくる必要があると考える。(林田)

生徒が設定した探究テーマについて、生徒自身が関連する背景知識と先行研究について調査し理解を深める中で、科学的探究の方法を見出して実行することが理想である。一方で時間的制約や物的人的資源が限られる中でどこまでその理想に近づけるのか、高校教員と大学教員がどういった体制で支援・介入をすべきなのか、各年度の取り組みを反省しつつ議論を尽くすことが肝要であろう。(宮川)

(7) 創造科学 1

高校教員：岩崎知博

大学教員：國府華子

① 2年後期から3年前期の活動の概要

2年後期13名、3年前期14名の生徒とともに活動した。生徒の探究テーマは、以下の表13、表14の通りである。

表13 2年後期の探究テーマ

1	AIに負けないイラストとは
2	歌にして記憶に残す
3	ヘアカラー
4	カラー剤を使わずに髪の毛を染めるには？
5	神ストローはなぜプラスチックストローに比べて飲み心地が悪いと感じるのか
6	衣服に付着した墨の落とし方～組み合わせによる落ちやすさの違い～
7	時代と共に変化する音楽
8	なぜ画家は宗教画を描いていたのか
9	音楽と関わることで得られる効果とは？
10	『ナウシカ』における文明発展と自然破壊
11	難聴者と音楽
12	吹奏楽用に編曲する際、移調する理由
13	日本の美術と海外の美術

表14 3年前期の探究テーマ

1	プラスチック楽器の可能性
2	ゼロエミッション航空機の実現に向けて

3	世界共通のピクトグラムは作れるか
4	宗教による動物愛護の違い
5	no game、no life
6	効率よく墨を落とす方法
7	色の力で学力は上がるのか!!
8	色から見る世界史
9	音楽とSDGs
10	髪の毛を早く乾かすには?
11	音楽と勉強
12	楽しい音楽の授業
13	魅せ方の違い・工夫
14	流行りに乗ろう

②工夫・配慮した点

昨年度の活動をふまえてのテーマ設定もあったであろうから、まずは本人の意思を尊重して活動を進められるよう配慮した。大学教員、教職大学院生と協力して、全員と面談を実施したが、芸術家と職人タイプが集まってきたこのゼミの生徒は、指導者のアドバイスを積極的に求めている雰囲気ではなく、以降は適宜声をかけ、必要があれば相談に応じるというかたちで支援を行った。また、三菱みらい財団の助成金を積極的に活用し、専門書3冊、プラスチック楽器、美容師練習用マネキン、ヘアドライヤーキャップなどを購入した。(岩崎)

生徒自身のやりたいことが活かせるような声掛けを心掛け、考えていることを言葉にすることで、自分自身の思考を整理できるようにした。(国府)

③活動の成果

昨年度から継続したテーマで取り組んでいた生徒は、アンケートを実施したり、専門書を購入して先行研究を参照したり、自らの問いにより鋭く踏み込んだ活動ができた。拙いながらも自身で考えた実験を行うなど、単なる調べ学習に留まらない活動ができた者もいた。2年次の反省をふまえて、問いを微調整し、先行研究が活用できるように工夫した生徒もいた。(岩崎)

回を追うごとに、自分なりの進め方や深め方を見出しているように感じた。最終発表で

は、2年生に対しても自身の言葉でしっかりと説明やアドバイスができるようになっていた。(国府)

④改善点・今後の課題

どの教員がどの生徒を担当するか、はじめにきちんと決めておくとよかった。継続的な指導の積み重ねができず、一部の生徒はテーマが決められないまま時間を浪費するばかりであった。また、一週間ごとの活動の成果・振り返りをさせたり、ゼミ内での横の共有を図ったりするべきであった。指導者ではなくあくまで助言者というスタンスであったため、一生懸命生徒と話をしたことが聞き入れられずに終わることも多く、徒労感が大きかった。指導者の声かけの技術の更なる改善に努めたい。(岩崎)

全員にゆっくり向き合う時間がとれなかったことが課題である。大学の授業との兼ね合いがあり、参加できないこともあるが、個々の進捗状況などを把握しながら進められる方法があるとよい。(国府)

(8) 創造科学2

高校教員：長谷修司郎

大学教員：村松愛梨奈・高嶋香苗

山根真理・筒井和美・西川愛子

①2年後期から3年前期の活動の概要

2年後期19名、3年前期22名の生徒とともに活動した。生徒の探究テーマは、以下の表15、表16の通りである。

表15 2年後期の探究テーマ

1	ダンスをスポーツとしてより発展させるには
2	運動能力を高める方法
3	低コスト&低カロリーな間食と購買意欲について
4	なぜ性別で違う校則が変わらないのか。
5	結婚式を挙げる人は何故減っているのか
6	球技が苦手な子を減らすには
7	パフォーマンスと精神面の関係性
8	子供の運動能力の低下の理由と解決法
9	スポーツにおいて応援が選手に与える影響
10	身長がスポーツ選択に及ぼす影響について
11	子供向け番組にジェンダー要素が登場してきた背景は何か

12	海外と日本のアスリートにおけるドーピングの違い
13	世界に広がるうま味が健康に与える影響
14	スポーツにおけるゾーンについて
15	ビールへの認識の違いと性教育
16	運動が苦手な人がどうしたら体育の授業を好きになるか
17	性別と応援の関係性
18	栄養食品で飢餓解決できるか？
19	栄養でベストコンディションに

表16 3年前期の探究テーマ

1	変えよう！日本の性教育
2	運動が苦手な人がどうしたら楽しく体育の授業を受けられるのか
3	アニマルセラピーについて
4	血液型と病気の関連性
5	生物にとって睡眠とは？
6	結婚と付き合うの違いはなんだ
7	スポーツ用品の進化と規制
8	野菜不足を解消するために
9	体力の低下について
10	同性婚について
11	ベストコンディションにもっていくための練習方法
10	鉄人になるには
11	同性婚
12	身近に潜むドーピング
13	学校のメイクの校則は適切であるか？
14	学校校則のメイクについて
15	LGBTカップルのパートナーシップについて
16	体力テスト減少傾向はなぜ？
17	不安定な状態でベストを尽くすためには
18	不安定な状態でもベストを尽くすには？
19	集中力を高める食べ物
20	睡眠の質と体調の関係について
21	学校校則のメイクについて
22	LGBTカップルのパートナーシップについて

②工夫・配慮した点

ゼミ担当教員と大学院生に加えて、5名の大学の先生方にご協力いただけたおかげで個人面談を多く実施することができた。担当を固定化せず、それぞれの視点から助言を与えることにしたことで、生徒の主体性を大切にしながら思考を深めることができた（長谷）。

2年後期は、生徒が立ち止まっている際に、テーマで使用する語句の定義や、最終的に探究を通して何を達成したいのかなど「着地点」に関して対話を繰り返し、テーマを深く掘り下げられるような関わりを心がけた。また、

大学生や高嶋香苗先生の継続的な授業参加、成瀬麻美先生や縄田亮太先生による個別の助言に加えて、卒業論文審査会への参加機会の確保など、講座の協力も仰いだ。3年前期は、研究を進める中で困りごとがある生徒には必要に応じて関連資料を持参し対話するなど、考えを掘り下げる機会を増やし、内容によっては学外のスポーツ心理専門家や元五輪代表選手などに協力を仰ぎ、生徒が探究したい調査を進められるようサポートを実施した（写真1）。（村松）



写真1 オンラインインタビュー調査の様子

2年生後期には、できるだけ多様な観点からのコメントをするように心がけた。3年生前期には家庭科の多様な分野への関心に応えるために、筒井和美先生（調理学）、西川愛子先生（被服学）に加わってもらった。性の多様性にかかわる探究をしている生徒達には参考文献やウェブサイトの紹介をした。（山根）

食生活や栄養に関心のある生徒達には食物アレルギー、地産地消、SDGs等についても触れ、多面的な視野で考察してみてもどうかと提案した。（筒井）

自分が考えた課題に自信が持てない様子的高校生が少数ながらもいましたので、日常生活で気になっているちょっとした疑問でも研究の種になると、前向きに取り組めるように促した。（西川）

③活動の成果

書籍や論文など多くの資料を用いて調査することで、データ収集力や比較力などが身についた（長谷）。

④改善点・今後の課題

アンケートやデータ収集、実験などができ

るように生徒を導いたり、探究テーマ作りをさせたりし、より探究の独自性を高めさせていきたい（長谷）。

テーマを深めたり調査等を進めたりする中で、新たな興味・関心が生まれ、大学生や外部講師など様々な人と関わることで、新たな課題や視点を見つける様子が多々みられた。探究活動に関わる大学生にとっても、自身の研究の進め方を見つめ直したり、自身の教員としての将来を考える良い機会となった。また、生徒が探究活動で作成したクイズ形式ポスターを大学にも掲示することで、生徒が目指す「より良い性教育の啓蒙活動」の実現とともに、大学生の学びの機会にも繋がったと考える。（村松）

3年次の発表会では、一人ひとりが自分の言葉で探究の問題意識、調べたこと、わかったこと、伝えたいことを語っていた。高校生ならではのフレッシュな問題提起もあり、たいへん勉強になった。（山根）

発表会では異なるゼミの生徒や下級生にも伝わるよう、スライドやポスターを作成し、分かりやすい言葉を用いて説明していた。（筒井）

様々な角度からテーマを深めることで、新たな視点が生まれることが多く、その機会を増やすように心がけたが、困っている生徒に対して十分に助言やサポートできない場面もあったように考える。様々な視点を通して、生徒が探究活動を進められるように、必要に応じて大学生や講座も含め様々な方に引き続き協力を仰げる環境を整えたい。（村松）

大学教員としての立ち位置や関わり方が難しいと思った。3年前期は生徒が探究活動をしている中に入って質問やアドバイスをする関わり方が中心であり、専門家としてのアドバイスをどの程度するか判断が難しかった。例えばジェンダーに関わるテーマについて、生徒の日常世界（例：性別二元的なスポーツ世界）を問い直す視点にも触れるといいかと

思ったが、アドバイザーとしての立場で踏み込みにくい面があった。高大が連携した学習環境整備などの形で、生徒ができるだけ多様な見方・考え方に会う方策が有効ではないかと考えた。（山根）

探究活動において生徒の各課題の難易度が異なるように感じたので、一定の学習効果が得られるような工夫が必要だろう。（筒井）

Ⅲ 授業改善のポイント

本研究では、令和4年度後期から令和5年度前期にかけて、附属高校で実施した総合的探究の時間「附高ゼミ」について、附属高校の教員と大学教員、大学院生が振り返りを行い、今後の「附高ゼミ」の在り方や反省点を考察し、改善する手立てを導き出した。主な改善のポイントは、以下の通りである。

- ①テーマ設定とゼミの割り振りの柔軟性。
- ②自分の興味・関心に基づき、さらに進路に関連したテーマ設定の支援。
- ③生徒の進捗状況や困りごとを多くの附高ゼミ関係者が共有できるシステムの構築。
- ④生徒と話をする機会や情報共有の確保。
- ⑤「総合的な探究の時間」に関する共通理解。
- ⑥大学教員の業務内での参加時間の確保。
- ⑦探究活動の途中で、これまで調べてきた内容を問い直す場面の設定。
- ⑧生徒一人一人の探究テーマを把握して、進捗状況を見取る。
- ⑨授業外の時間で成果を創出し、授業内でその内容の議論を行うなどの形態をとる。
- ⑩生徒からの自発的探究テーマの設定とより幅広い担当体制の構築。
- ⑪教員の役割分担と担当する生徒の決定。
- ⑫一週間ごとの活動の成果・振り返りやゼミ内での横の共有を図る。
- ⑬指導者の声かけの技術の更なる改善。
- ⑭全員にゆっくり向き合う時間の確保。
- ⑮アンケートやデータ収集、実験、探究テーマ作りを行い、探究の独自性を高めさせる。

- ⑯必要に応じて大学生や講座も含め様々な方に協力を仰げる環境整備。
- ⑰生徒ができるだけ多様な見方・考え方に出会う方策。
- ⑱探究活動における一定の学習効果が得られる工夫。

IV おわりに

令和4年度より、大学と附属高校が組織的に連携して、総合的な探究の時間をファシリテートする支援体制をスタートさせた。まだまだ、高校生の探究的な学びを支援する方策は改善の余地が大きく、附属高校の教員と大学教員、院生との共感的な理解が一層必要である。今後の課題は、持続可能な支援体制の構築に向けて、大学と高校の授業時間の設定や参加しやすい環境を整備することである。

高校生が自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し、解決していく探究的な学びを推進するためには、生徒自身が選択・判断し、意思決定する場面を意図的に組み込んでいくことが重要である。大学の教員や院生、学生から何を学びたいのか、どのような連携や協力を望んでいるのか、個人で探究したいのか、チームでプロジェクトを企画して探究したいのか、自己の在り方生き方と探究活動をどのようにつなげて考えていくのか、自身の探究活動を進路選択や将来にどのようにつなげていくのか、その選択・判断、意思決定の主体は、高校生自身である¹⁾。

注

- 1) 2023年10月9日に令和5年度日本教育大学協会研究集会(オンライン)にて、小塚、真島、小田原、青山が2022年度附高ゼミⅠ(対象2年生)、2023年度附高ゼミⅡ(対象3年生)に関する振り返りを、「大学と附属高校の連携による『共創的探究活動指導力』育成プログラムの開発」と題して発表した。この発表では、それぞれの事後に授業者(ファシリテーター)の高校教員、サ

ポーター・アドバイザーとして参加した大学生、院生、外部参画者、大学教員を対象として行ったアンケート調査の分析結果を報告した。このアンケートの主たる設問は、(1)附高ゼミに参加してよかったか、(2)この取り組みに参加して指導力は向上したか(高校教員・学生のみ)、(3)探究の理解は深まったか、(4)生徒の探究に貢献できたか、(5)高校生が様々な人と関わる姿から、学ぶことはあったかの五問で、選択式と記述式で尋ねた。この調査から附高ゼミについて成果と課題がいくつか認められた。

まず主な成果については二点挙げられた。一つは、各参加者において概ね附高ゼミ(総合的な探究の時間)の意義や価値が感じられており、さらに、探究を協働的、共創的に進めることの意義や価値も感じられていたことである。多様な参加者で構成する上ではこうした共通理解が不可欠なので、最初の一年は順調な出だしとなったと言える。もう一つの成果は、養成段階でこの附高ゼミに関わることの意義を学生が示した点である。指導力の向上が実現すれば理想的だが、まずは生徒とともに「総合的な探究の時間」に参画すること自体が良い経験になったようであった。

課題は主に三つに分かれる。一つは探究内容で、「探究」自体が明確な輪郭を持たない自由度の高い活動なので、生徒と指導者の双方が共通のイメージを持つことが不可欠だが、まだその点において十分ではなかった。第二の課題は指導方法で、これは探究内容の質にも通じる課題だが、自由度の高い、主体性が求められる学修活動であるがゆえに、参画者で共有しておくべき事項も多いことが示唆された。三つめの課題は指導体制で、附高ゼミは高校二年生の二学期から三年生の二学期初めまで年度を跨いで週一回のペースで続くが、特に大学教員は必ずしも継続して担当できるとも限らず、また、大学での業務との兼ね合いで安定して参加しにくい状況もあるので、そうした点において大学での体制も整えていく必要がある。

自然環境を生かして音への気付きを促す教師の創意工夫

麓 洋介* 西垣 祥子**

* 幼児教育講座

** 附属幼稚園

A Teacher's Ingenuity to Use the Natural Environment to Encourage Young Children's Awareness of Sounds

Yohsuke FUMOTO* and Shoko NISHIGAKI**

* Department of Early Childhood Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

** Kindergarten, Nagoya 461-0047, Japan

Keywords : 自然環境 音への気付き 教師の創意工夫

はじめに

令和4年度の共同研究においては、愛知教育大学附属幼稚園（以下、附属幼稚園）の音響空間として前年度に改修された、通称「みどりの広場」に新たに設置されたウッドデッキに着目し、音楽活動用のステージとして保育における音楽表現遊びに繋げる実践を行った。みどりの広場に敷かれたウッドデッキと、そこを囲む空間の音響効果を生かして活動を設定することにより、園児たちは音に耳を澄ませ、一音一音丁寧に鳴らしてじっと聴き入る姿が見られた。

そこで令和5年度においては、附属幼稚園における自然環境に着目し、音への気付きを通して園児が様々な自然を感じ、楽しむための環境を設定した。

磯部によれば、「物との出会いのなかで「感じること」と「表すこと」を絶え間なく繰り返し、その過程に色や形が生み出されていく「デキゴト」¹ そのものがアートであるという。そして、園児たちが音と出会い、音を感じていろいろな音を試し、自分なりの音の表現を見出す過程は、すなわち音楽であると言える。子どもが身の周りの自然と触れ合い、自然の中にある「音」と園児が出会う環境を作ることで、音楽表現活動へ繋げることがで

きると考えられた。

初めに麓から、風・雨・草木・石・砂などの自然物を生かした楽器や音遊びを提示した。それを元に担任教諭らと共に検討し、担任教諭や園児による手作り楽器を製作し園内に設置した。

紙コップなどによる風鈴を用いた環境設定

風鈴を製作し、音を通して風を感じられるよう環境を構成した。素材による音の違いを楽しむように紙コップやプラスチック製のコップを使用して製作した。紙コップには園児が好きな絵を描いて楽しむようにした。また紙の重りに風を受けると糸に付けられた鈴が鳴るようにした。年長児クラス、年中児クラス前に設置されたテントに吊るして、暑い日差しを避けて風鈴の音を楽しむようにした。また、紙コップに切り込みを入れて羽を付けることで、目に見えない風の存在をより感じられるように工夫した（図1-1、1-2、1-3）。

4 歳児の事例（担任教諭より）

手作りの風鈴の音はとても小さく、担任教諭は鈴の数や取り付ける位置、風を受ける紙の大きさ等を工夫した。しかし、園児たちは遊び疲れた時などテラスに横になった際に不意に聞こえるその小さい音に却って興味を示し、「よく聞いて、鈴虫の音がする」「かわいいね」「チリチリ

だって」などと話す様子や、心地よさを感じて、テントに揺れる風鈴を見ながらその下にござと本をもってきて読む様子が見られた。鈴のついている風鈴は紙とプラスチックによって音が違うことや、切り込みを入れた風鈴も風に乗ると羽の向きによって回る方向が違うことに気付いて楽しむ様子も見られた。



図 1-1、1-2、1-3 手作りの風鈴

竹のチャイムを用いた環境構成

掌大の輪に麻紐で細い竹を吊るした竹チャイムを製作した。中庭を年少児の遊び場にしたという担任教諭の意図から、製作した竹のチャイムを木に結び、遊びの環境を構成した。木の高いところ低いところにそれぞれ竹のチャイムを吊るした。高いチャイムは麻紐を引いて、低いチャイムは手で直接触って、園児が異なる鳴らし方で楽しめるよう工夫した（図 2-1、2-2、2-3）。

中庭は附属幼稚園の入口脇にあり、園児たちは毎日その前を通る。竹の乾いた音は良く響くこともあり、登降園時に少し寄り道をして竹のチャイムを鳴らしていく園児の様子が見られた。また、竹が当たる音だけでなく木

の葉が擦れる音に気付き、じっと耳を澄ませる子どもの様子も見られた。

3 歳児の事例（担任教諭より）

竹が当たると「カラカラ」と心地の良い音が鳴るため、はじめは教師が鳴らして見せていたが、音の面白さに気付くと子どもたちがこの場所に来ると自然と手を伸ばし、鳴らすようになった。この場所では虫探しをする子が多く「ダンゴムシにも聞こえるかな」と教師がつぶやいたことをきっかけに「出ておいで」「ダンゴムシさんおはよう、出ておいで」と言いながら鳴らす子どもの姿が見られた。



図 2-1、2-2、2-3 竹のチャイム

空き缶などによる雨の水琴を用いた環境構成

雨の日は、空き缶や缶の容器、プラスチック、筒など、様々な形状・素材のものを用意しておき、『あめのおとをきいてみよう』と書いて遊びの環境を設定した。雨が降ると外に出られず遊びが限定され、それまでの園児たちの遊びの繋がりも途切れてしまう。そのため、逆に雨の日ならではの遊びを楽しみたいという担任教諭のアイデアにより計画した。

雨どいから少しずつ雨が落ちていくところへ担任教諭が一つ容器を置き、容器に雨が当たって「ポタン、ポタン」と音が鳴るようにして園児たちに提示した。園児たちは、雨が落ちてくる様子をしゃがんでじっと眺めていたが、やがて手に容器を持って雨を受け、いろいろな音を楽しんでいた（図3-1、3-2、3-3）。

5歳児の事例（担任教諭より）

A児が、担任教諭の置いた容器の上で違う容器を乗せて、またしばらく音を聞いていた。容器を置いては、じっと見て、音を聞いているような、雨が跳ねているのを見ているような、そんな姿だった。B児が興味をもってやってくると、A児は「ここに雨が落ちてくるよ」と雨の落ち場所を知らせて、数人で箱を積み上げていた。C児が空き缶をひっくり返すと少し音の高さが変わって、違う音になったことに気づき「違う音」とつぶやいた。担任教諭が「本当だね。同じものでもひっくり返すと違う音になるね。」と言うと、それを聞いて「私この音好き」「ほくはこっちのが好きかな」と好きな音を見つける姿に繋がった。



図3-1、3-2、3-3 雨の水琴

木の実のカップ

プラスチック容器を2つ貼り合わせ、その中に木の枝、ドングリなどの素材を入れた木の実のカップを製作した。園庭の奥に設置した、園児たちのためのスポーツジムに吊り下げ、園児たちがジャンプして鳴らせるように遊びの環境を設定した（図4）。



図4 木の実のカップ

まとめ

本研究における担任教諭による環境構成の工夫は、園児たちが自然を感じ、音への気付きを促すことに繋がった。事例からも園児たちは、音を注意深く聞きその違いを感じ楽しんでいる様子が見られた。担任教諭らの設定した場所以外においても、園児たちはいろいろな音に気付いて楽しむ様子がうかがえた。例えば、運動会において年長児がダンスに使用する旗について、音がはっきりと鳴る方が良いとの園児の意見から素材を変更した。また、ドングリを使ったおもちゃでは、ドングリの大きさや数量を変えて音を楽しむ場面も見られた。砂場遊びなど、音を鳴らすことを目的としない遊びでも音は鳴っている。担任

教諭らの創意工夫による働きかけによって、意識していなかった音への気付きは他の場面にも波及していくと考えられる。

音楽表現の視点からは、園児たちの音への気付きを歌遊び、楽器遊びへと発展、展開していくことが考えられる。歌遊びにおいては、自分や友達の声を意識して聴くことによって、いろいろな声や歌い方で遊ぶことができ、自然と歌唱表現が豊かになるだろう。また、楽器遊びでは、いろいろな奏法による音色の違いに気付いたり、合奏した際の響きを感じた

りして、みんなで合わせる楽しさをより楽しめるだろう。

また、本共同研究においては楽器製作から環境構成、また園児たちへの提示など直接的な援助に至るまで、西垣を中心とした担任教諭自らの手で行なったことで、臨機応変に対応でき、より日常の保育と関連付けることができたと考えられた。大学教員としての麓の役割は提案・助言に止めたが、この研究成果を生かして新たな提案をしていきたいと考えている。



引用・参考文献

- 1 磯部錦司・福田泰雅『保育のなかのアート』小学館、p.22、2015

知的障害特別支援学校における児童生徒の自立的・主体的な参加を 促すための授業改善に関する実践的研究 (2) — 「授業づくりの5つの視点」に基づく支援ツールの活用に向けて—

小倉 靖範* 朝倉 大** 好田 元希**

*特別支援教育講座

**附属特別支援学校

Improvement of Teaching (2) to Increase Opportunities for Independent and Proactive Participation of Children in a Special Support School — Use of Support tools based on the “Five Perspectives for Improvement of Teaching” —

Yasunori OGURA* Dai ASAKURA** Genki KOUDA**

*Department of Special Needs Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Special Support School Affiliated to Aichi University of Education, Okazaki 444-0072, Japan

Keywords : 知的障害特別支援学校 授業づくりの5つの視点 支援ツールの活用 授業改善

I はじめに

1 附属特別支援学校の概要

愛知教育大学附属特別支援学校（以下、附属特別支援学校とする）には、知的障害を有する児童生徒が通学しており、2023（令和5）年度は、小学部16名・中学部12名・高等部30名の計58名が在籍している。

附属特別支援学校の教員数は、非常勤講師を除くと30名で、全員が愛知県内の小・中学校からの交流人事によるもので、一定期間、附属特別支援学校での勤務を経た後、各市町村の小・中学校や教育委員会等に戻る仕組みとなっている。特別支援学校での勤務経験のある教員はごくまれで、多くの教員は、附属特別支援学校に着任後、初めて障害のある児童生徒の指導に当たることとなる。このように小・中学校からの交流人事の教員のみで構成される大学附属の特別支援学校は、全国的にも珍しく、同校の特徴である。

2 テレビ会議システムを活用した大学と附属特別支援学校の連携強化

本学では、2018（平成30）年に附属特別支援学校内にインクルーシブ教育推進センターが設置された。同センターは、県内外の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校等の教育機関と連携し、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育の推進を目指している。

また、同センターは、附属特別支援学校と大学の連携・協働の拠点としての役割を担っている。センター設置を契機に共同研究として新たに附属特別支援学校での授業改善にも取り組むこととなり、2020（令和2）年度より本研究テーマを掲げ、児童生徒の自立的・主体的な参加を促すための授業改善に関する研究を進めてきている。

その具体的な取組として、2020（令和2）年度から、大学と附属特別支援学校を独自のネットワーク回線で結ぶテレビ会議システム（Panasonic社：HDコム）を導入し、日常的に大学と附属特別支援学校の教員が連携できる環境を整備した。

さらに、2022（令和4）年度からは、複数台のタブレット端末（Apple社：iPad）を用いて授業場面等を撮影し（写真1）、その映像を学内Wi-Fiを使用してテレビ会議システム本体に送ることができるように機能を拡張した（Panasonic社：HDコムモバイル）。これにより、附属特別支援学校内のどの教室においても、手軽に複数台のタブレット端末を用いて授業の様子が撮影できるようになり、大学教員は直接、学校を訪問することなく、大学にてリアルタイムで授業場면을視聴することが可能となった（写真2）。

このような環境が整備されたことを受け、更なる実践的活用として、指導に当たる教員がワイヤレスイヤホンを装着し、大学教員が適宜、助言を行う方法（＝遠隔での「On-the-Job Training 型のコンサルテーション」）での授業改善を試行し、大学においては、学生らがコンサルテーションに参加できるようにした（小倉・鈴木・竹内，2023）。



写真1 附属特別支援学校での動画撮影



写真2 大学での動画視聴

II 研究背景

1 特別支援学校における授業づくりの課題と「授業づくりの5つの視点」

藤原・宍戸・井上（2012）は、特別支援学校における授業づくりの課題として、以下の点を挙げている。

- ①人的支援の不的確さ（「手厚い」個別的支援、役割分担等）
- ②物理的環境支援の不十分さ（動きやすい机や椅子等の配置、絵・写真カード等の視覚的の手がかりの配置、指導者の位置等）
- ③補助的手段の不十分さ（AACや支援ツール等）

さらに、授業展開の課題として「手厚い」個別的支援と関連して①参加機会の少なさ、②学習機会の乏しさ、③協同的学習機会の希薄さ、④評価機会の不十分さの4点が示唆されるとしている。

このような特別支援学校における授業づくりの課題に対して藤原ら（2012）は、応用行動分析の理論に基づき、授業改善のための観点として①物理的環境支援、②補助的手段、③人的支援、④評価、⑤学習機会の5つを示している。附属特別支援学校では、これらの観点を「授業づくりの5つの視点」（図1）とし、児童生徒の授業への自立的・主体的な参加を促すための授業改善を進めてきた。

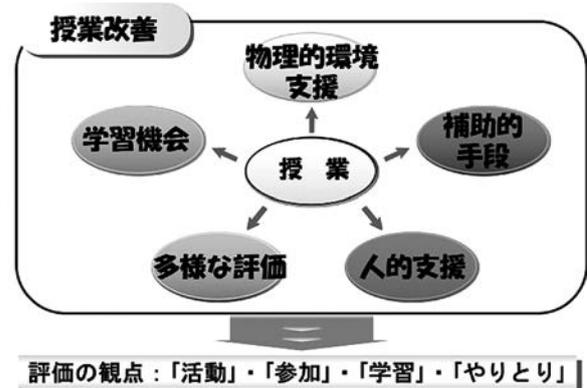


図1 授業づくりの5つの視点
〈藤原ら（2012）より作成〉

なお、「授業づくりの5つの視点」の内容と評価の観点については、以下に示すとおりである（藤原ら，2012）。

【各観点について】

- ①物理的環境支援の在り方：授業目的に応じた最適な物理的環境設定
- ②補助的手段の在り方：個々の児童生徒の活動・参加を支援する支援ツールの活用
- ③人的支援の在り方：自立的主体的な活動を促進する主指導者と補助指導者の役割分担／教師の関わり方
- ④評価の在り方：活動・参加の意欲を高める他者評価・自己評価・相互評価の充実
- ⑤学習機会の在り方：「待つ」ことを減らし、授業目的に応じた活動・参加機会の増加及び子ども同士による協同的学習機会の設定

【評価について】

- ①「活動」：能動的活動、受動的活動、自立的活動、「待つ」等の量と質
- ②「参加」：授業目的に沿った参加活動の能動的参加、受動的参加の量と質
- ③「学習」：授業目的に沿った学習機会と学習内容の量と質
- ④「やりとり」：教師と子ども、子ども同士のやりとり機会と内容の量と質

2 支援ツール集の作成に向けて

2020（令和2）年度から附属特別支援学校で取り組んできた授業改善の成果として、藤原ら（2012）に示された特別支援学校における授業づくりの課題を校内で共有した上で、「子どもが分かって動いているか」という評価基準で授業を分析することで、特別支援学校における勤務の経験年数が浅くても授業改善が促進されることが示唆された（小倉・鈴木，2023）。

一方、附属特別支援学校では、開校以来、「一人一人を活かす」という教育理念を大切に教育や研究活動に取り組んできた。そして、その教育理念を具現化するための手立ての一つとして、支援ツールの活用に関する研究を進め、2012（平成24）年と2013（平成25）年に『この子らしさを活かす支援ツール』（ジアース教育新社）というタイトルで、2冊の

支援ツール集を刊行している。

そのような経緯を受け、2022（令和4）年度より、これまで刊行された支援ツール集の考え方を基盤にしつつ、「授業づくりの5つの視点」における補助的手段（個々の児童生徒の活動・参加を支援する支援ツールの活用）の効果的な活用方法について改めて検討を進めた。そして、これまでの支援ツール集の続編として書籍にまとめることとした。

Ⅲ 研究目的

附属特別支援学校において作成された支援ツールを「授業づくりの5つの視点」との関連において再整理し、児童生徒の授業への自立的・主体的な参加を促すための授業改善の方策について検討することを目的とした。

Ⅳ 研究経過

1 支援ツールの効果的な活用に関する検討

前述のように、附属特別支援学校は、特別支援学校での勤務経験が初めてという教員が大部分を占め、かつ多くの教員が3年程度の短い周期で異動する。

そのため、附属特別支援学校では、2020年度より第一著者を講師として、年度始めに「子どもの主体性を引き出すための授業改善～子どもが分かって動ける授業づくり～」をテーマに現職研修を実施し、応用行動分析の基本的な考え方や「授業づくりの5つの視点」に基づく授業改善の要点について共通理解を図る機会を設けている。これにより「子どもが分かって動ける授業」のイメージが、校内で共有されるようになった。

そこで、新たに作成する支援ツール集では、附属特別支援学校がこれまでの研究を通して蓄積してきた「この子らしさをとらえる」という視点や「子どものよさを取り入れた授業」の知見（都築，2013）を踏まえつつ、新たに応用行動分析の視点から支援ツールの効果的な活用について検討を進めた。

2 支援ツールの選定

その後、支援ツールの効果的な活用条件に合致したものを「生活を支えるツール」と「学習を支えるツール」に分けて、支援ツール集を作成した。

V 結果と考察

1 支援ツールの作成に必要な視点

支援ツール集の作成に当たっては、これまで附属特別支援学校が大切にしてきた「この子らしさをとらえる」ということが、どのような視点からの実態把握であるのかを再整理した。結果、日常の様々な場面における行動観察の視点として、次の4点が要点であることが確認できた。

- ①目線の動きや、動作の規則性など、ほんの小さな動きでも見逃さない
 - ・絵を描くとき、どこから描き始めるか
 - ・ものをつかむとき、どちらの手を使うか
 - ・数えるとき、どのように数えるか
 - ・ものを並べるときの規則性はあるか
 - ・視線移動は上下が多いか、左右が多いか
 等について
- ②好きなこと、得意なこと、夢中になっていることをとらえる
- ③その子の思いをとらえる
 - ・行動から読み取ることができる「思い」は何か
- ④子どもの働きかけ、到達度や達成度をとらえる
 - ・何ができるか、わかっているか
 - ・どこまでできるか
 - ・人、もの、ことを変えるとどうか
 - ・何を手がかりに行動しているか

このような視点から、一人一人の児童生徒の様子をとらえた上で、目標の達成に向けて、「この子らしさを生かす工夫」として、「使ってみたい」、「やりたい」という思いを高める活動を取り入れ、「できた・わかった」を見ることが実感できるようにすることで、支援

ツールをより効果的に機能させることができる。

2 応用行動分析の視点から見た支援ツールの効果的な活用

支援ツールは、児童生徒に適用したとしても、すぐに目標となる行動ができるようになるという訳ではない。実際には、支援ツールと日々の指導の相乗作用によって、成果が徐々に表れるものであると考えられる。

そのことを応用行動分析（ABC分析）の枠組みに照らし、先行刺激（A）・行動（B）・後続刺激（C）と支援ツールや指導の関係を図2に示すように整理した。

また、藤原（2012）を参考に、表1に示すように支援ツールをその役割から「環境」「理解」「技能」「意欲」の4つに大別し、どのような指導場面において、どんな支援ツールが必要なのかということを確認した。

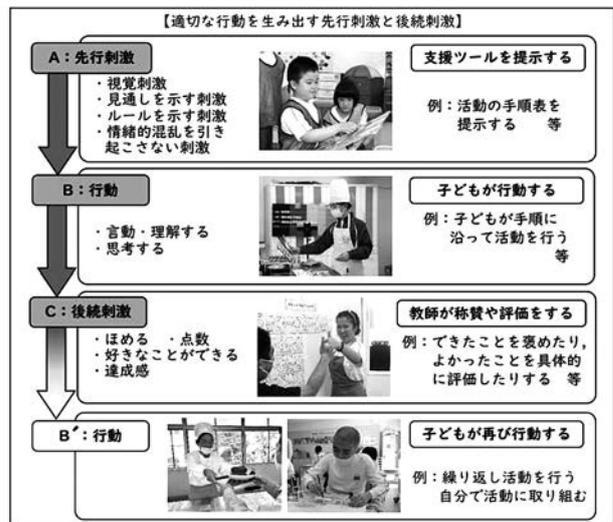


図2 応用行動分析の枠組みに沿った整理

表1 支援ツールの役割と例
 〈出典：藤原（2012）より抜粋し、一部改変〉

	支援ツールの役割	ツールの例
環境	支援環境を整える協働ツール	サポートブック 使い方ノート
理解	自発を促す手がかりツール	スケジュール表 手順表
技能	実行を助ける手がかりツール	コミュニケーションツール 歯磨きタイマー
意欲	認め合う関係をつくる 交換記録ツール	作業日誌 がんばり表

このように、支援ツールを効果的に活用するための方策を応用行動分析の枠組みに照ら

して検討したことにより、「授業づくりの5つの視点」の補助的手段の活用場面に対する教員間の共通理解が深まった。

併せて、授業のねらいに沿った物理的環境支援を整えた上で、個々の児童生徒の活動・参加を促進するために支援ツールを活用することは、指導の際の不要な言語的支援（言語指示や言葉がけ等）を低減させることにもつながり、児童生徒の自立的・主体的な参加を促す授業改善につながることを確認できた。

3 支援ツール集の作成

支援ツールの選定を進める中で、附属特別支援学校では、「自分でできる」ということを重視してきたことから、「自発を促す手がかかりツール」と「実行を助ける手がかかりツール」に分類されるものが多いことが分かった。

例えば、「自発を促す手がかかりツール」としては、タブレット端末に搭載されているアプリと写真機能を組み合わせ、一人一人の特性（ニーズ）に応じて作成されたオリジナルの手順表などが挙げられる。また、「実行を助ける手がかかりツール」としては、「体操服を同じ大きさにたたむことができるボード」（写真3）などがある。

このように支援ツールの役割を考えながら選定を進め、最終的に「生活を支える支援ツール」として30例、「学習を支える支援ツール」として23例を『この子らしさを活かす支援ルール 3』（ジアース教育新社・写真4）に掲載し、2023（令和5）年11月に刊行した。

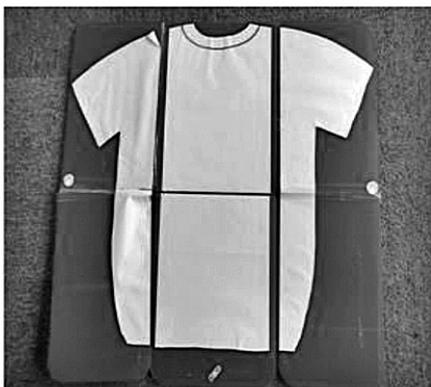


写真3 作成した支援ツール



写真4 刊行した支援ツール集

VI まとめ

藤原（2012）は、児童生徒の自立的・主体的な活動・参加を促すための基礎的な教育支援の在り方として、①授業のねらいに沿った「物理的支援環境」を整える、②一人一人の「個のニーズに応じた支援」を充足する、③教師による適切な「人的支援環境」を見直すという手続きを示している。

今回、支援ツール集の作成を通して、改めて「個のニーズに応じた支援」の在り方について、これまで附属特別支援学校が大切にしてきた「一人一人を活かす」という視点を含め、考え方を整理することができた。附属特別支援学校の教員からは、「どの指導場面で、どのような役割の支援ツールが必要なのかを考えることで、指導のねらいを明確化できた」、「支援ツールの活用を考えることは、物理的支援環境や個別的支援の在り方を見直すことにもつながった」等の声が聞かれた。

一方で、支援ツール集に掲載したものの中には、ICTを活用することにより、作成が容易になったり、より効果的な活用が期待できたりするものもある。今後は、本校が作成してきた支援ツールをICTに置き換えながら、児童生徒の自立的・主体的な参加を促す授業改善を進展させたい。

【引用文献】

- 藤原義博（2012）子どもの主体性を引き出すための授業改善. 実践障害児教育, 470, 6-11.
- 藤原義博・宍戸和成・井上昌士（2012）特別支援学校における幼児・児童の協同的学習を育む授業研究. 科学研究費助成事業：基盤研究（C）課題番号 22531056 研究成果報告書.
- 小倉靖範・鈴木哲也（2023）知的障害特別支援学校における児童生徒の自立的・主体的な参加を促すための授業改善に関する実践的研究－「授業づくりの5つの視点」に焦点を当てて－. 共創, 1, 75-80.
- 小倉靖範・鈴木哲也・竹内圭佑（2023）知的障害特別支援学校におけるテレビ会議システムを活用した授業改善の試み－大学との協働による遠隔での「On-the-Job Training型のコンサルテーション」－. 日本教育大学協会研究年報, 41, 177-178.
- 都築繁幸（2013）この子らしさを活かす授業と支援ツール. 都築繁幸（監修）・愛知教育大学附属特別支援学校（編著）, この子らしさを活かす支援ツール2. ジアース教育新社, 8-14.

社会的背景から「当たり前」を問い直す小学校家庭科実践 —食品ロスとエコクッキングをつなげて—

浅野 紗矢香* 川野 倫枝* 山根 真理** 筒井 和美**

*附属名古屋小学校

**家政教育講座

Home Economics Practice in Elementary School Questioning the “Natural” from Social Background: Connecting Food Waste to Eco-cooking

Sayaka ASANO*, Michie KAWANO*, Mari YAMANE** and Kazumi TSUTSUI**

*Nagoya Primary School Affiliated to Aichi University of Education, Nagoya 461-0047, Japan

**Department of Home Economics Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords : エコクッキング 社会的背景 食品ロス 批判的思考

I はじめに

社会的背景から「当たり前」を問い直すことを目指し、エコクッキングを題材に取り入れた授業研究（5年生）¹⁾を行った。

グローバル化が進み、ICTテクノロジーが日常に浸透する現在、生活の成り立ちを理解し、いかに生活を創るかを考えることは、難しい。現代の子どもたちにとって、自分が着るもの、食べるもの、買うものが世界のどこから来ているのか、自分の生活が世界の様々なところに住む人々や自然環境にどのような影響を与えているかを、自分事として理解したり、考えたりする機会は少ない。（堀内、2020）

本授業研究はこのような認識に基づき、子どもたちが生活のなかの「当たり前」を問い直す批判的思考（土屋、2020）を働かせ、「食品ロス」という社会問題と自分の生活をつなげ、環境への負荷軽減を意識したエコクッキングについて考え合い、調理実習を行う経験を通して、生活の成り立ちを理解しながら生活を創造する力を養うことを目指した。

II 実践内容

1 附属名古屋小の研究と関わって

本校では、「みんなわくわく授業デザイン」をテーマにした研究を行っている。令和4年度の研究は、「わくわく」に「つながる」を新たに加え、様々なつながる場をデザインすることで、子どもたちが自ら学び、ついやってみたいとなる学びを実現できないか模索してきた。家庭科部では、「社会とつながる」をキーワードに、授業デザインを考えた。

児童が生きる社会は変化を続け、家庭生活に様々な影響を与えている。社会的背景と家庭生活を切り離すことはできないが、普段子どもたちは、家庭生活の向こう側にある社会的背景に目を向けることは少ない。ニュースなどで報道されていたとしてもそれを自分事と捉えてはいないだろう。だからこそ、社会と家庭生活がつながっていることを知り、そのつながりを自分事だと認識することで、家庭科の「見方・考え方」を使って家庭生活の当たり前を問い直すことができるのではないかと考え、本実践を行うこととした。

2 実践概要

家庭科の授業の中で「わくわく」する題材と言えば、調理実習が含まれる題材を思い浮

かべる人が多いだろう。調理実習の児童の様子を観察していると、好きな食材を楽しそうに選ぶ姿をよく目にする。しかし毎日の食卓に並ぶ料理は、好きな食材だけで作られておらず、食材選びの観点は、いくつも存在するはずである。児童の選択からは、食材選びの観点が少ないことは明らかだった。

そこで調理実習をする際、ゆでる調理の知識及び技能の習得に加え、食品ロスを社会的背景として取り上げ、「社会問題とつながる場」を設定した。食品ロスにはコンビニやスーパーから出される廃棄物の他に、家庭から出される食品廃棄物も含まれる。家庭での食品ロスは主に、食べ残し・過剰除去・直接廃棄に分けられる。これらを提示した後、家庭の冷蔵庫に食べきれなかった余り野菜があることに気付かせた。これにより、家庭生活の当たり前を問い直すことで、児童調理においてより環境に配慮した食材選びや調理方法を工夫するであろうと考え、実践を行った。

3 実践における題材構成

題材は、「おいしい楽しい調理の力」10時間完了とし、本校家庭科部では、題材構成を「出合う」「追究する」「生かす」の3段階で構成した。

「出合う」段階では、題材とどのように出合うかを大切にしている。普段の生活の中の知恵や価値に気付かせることで「わくわく」が生まれる。その「わくわく」が題材への意欲付けになる。本実践では、ゆでいもとおひたしを調理する中でゆでる調理に関する知識及び技能を習得し、題材の導入から調理実習を行うことで、ゆでる調理への意欲を高めた。

「追究する」段階では、高まった意欲を原動力として、自己のよりよい生活を追究していく。本実践では、ゆで野菜サラダの調理実習を行った後に、食品ロスの問題を取り上げ、自分たちが行うことのできるエコクッキングについて追究し、自分たちで考えたエコクッキングを調理実習で再現することで、環境に

配慮した調理について思考する。

「生かす」では、環境に配慮した調理の追究で培った知識及び技能を基に、自分の生活と照らし合わせて深く考えることで、この題材で学んだことを自分事にし、自己の生活を問い直し、家庭科の学習で学んだことを生活の中でどのように活用していくかを考える。

4 実践の様子

以下、実践の様子については、前述の「追究する」段階の様子を報告する。

(1) ゆで野菜サラダの調理実習

ゆでる調理と出合った後、ゆで野菜サラダの調理実習について児童に伝えた。初めて自分たち自身で計画して行う調理実習に意欲を高めている様子が伺えた。

まず、サラダの役割について「健康・快適・安全」の見方・考え方を働かせて学習を行った。次に、栄養を考慮してゆで野菜サラダの食材選びを行った。食材選びをしている時、児童からは「ベーコンやチーズを使ってもよいか」と好きな食品を入れたいことを教師に聞いたり、「苦手な野菜は何?」「ピーマンは絶対に入れないでほしい」と好き嫌いで食材を選ぼうとしていたりする様子が見受けられた。話し合いの時の児童は終始笑顔で、調理実習を楽しみにしていることが伺えたが、好きなものが食べられるから「わくわく」しているに過ぎない状態だった。

調理実習後の振り返りでは、「栄養・見た目・ゆで方・切り方」の観点で記述している児童が多かったが、調理実習や家庭科の授業で気を付けたいことや改善したいことを記述している児童が大半であり、家庭科で学んだことを自己の生活の中に取り入れようとする意欲は高まっていない様子であった。調理実習中に、環境に関する発言はなく、振り返りにも環境について記述している児童はいなかった。

(2) 食品ロスとエコクッキング

家庭科の見方・考え方の中に「持続可能な

社会」の項目がある。児童にはこれからの生活で意識して取り組んでもらいたいと考えている項目だが、前述の通り一度目のゆで野菜サラダの調理実習を終えた時、環境について考えている児童はいなかった。そこで食品ロスという社会問題を紹介し、普段の生活に潜む社会的背景に目を向ける機会を与えた。

食品ロスについて紹介する前に、まず、エコクッキングという言葉から予想できることについて話し合った。児童からは「環境によい」「無駄遣いしない」というイメージがあると返ってきたため、環境によくて、無駄遣いしない調理の工夫を考えるように声を掛けた。児童からは「食材の食べられる部分を捨てないようにする」のような、調理に関わる意見が発表された。しかし、「水を節約する」「残さず食べる」「洗剤をあまり使わないようにする」などの記述をしている児童は、発表するに値する内容なのか躊躇している様子であった。資料1の板書からも調理の欄の意見が多く、そこを調理の中心と捉えている児童が多いことがわかる。これは「ゆでる」という食材を加工する工程だけが調理だと認識している児童が多いためだと考えた。

資料1 本実践における「追究の段階」の板書

ゆで野菜サラダでエコクッキングに挑戦!			
準備(買う)	調理	食べる	片付ける
夜のゴミ・食料を減らす 手前のもので済ませる	皮ごと使う 食べ残しは冷凍する 残った野菜は冷凍する 他調理に使う(賞味期限 消費期限を考慮)	残った野菜は 食べ残しにする 皿にも	洗剤の量を減らす プラスチックは洗剤 で洗う

そこで、児童の発表の最中に、調理とは食材を加工する工程だけで完結するものではなく、「準備・調理・食べる・片付ける」の全過程を踏まえたものであると伝え、これを本実践では「調理全体」と呼称することにした。すると先ほど躊躇していた児童も発表し始め、食品を選ぶ規準（賞味期限・消費期限など）に関する発言も見られ、普段の生活経験から、調理全体に関わる環境への配慮の工夫があげられた。

次に世界及び日本での食品ロスの量につい

て紹介し、家庭での食品ロスは主に食べ残し・過剰除去・直接廃棄の3種類であることを伝えた。中でも直接廃棄される食品は野菜が多いこと、実践時期（5月下旬）を考え廃棄されやすい夏野菜についても伝えた。すると児童から「もったいない」「ゆで野菜に使えるかも」との声が聞こえてきたため、今回の調理実習では「環境によい」「無駄遣いしない」といった工夫を多く取り入れていこうと伝えた。

食材選びでは、一度目の調理実習の計画とは異なり、「廃棄されやすい夏野菜を使ってみよう」「きゅうりなら食べられると思う」「一度目とは違う野菜で挑戦してみたい」という発言が聞かれた。もちろん好き嫌いに関する話がなくなったわけではないが、「嫌いだから食べない」といった内容ではなく、「嫌いだけでもったいないから食べてみよう」というように、話し合いの内容に変化が見られた。「自分の家の冷蔵庫には何が入っているのだろう」と考えている児童もいたことから、食材の選び方に、明らかに環境への配慮の観点が追加されていたことが伺えた。（資料2）

資料2 児童のまとめ

日本や世界ではたくさんのフードロスがあることが分かって、家でもたくさんのフードロスがあることが分かったので次からは準備→片づけまですべてで環境を考えながら料理したい。（色どりや栄養も考えながら）
世界では、たくさんの食品ロスなどがあり消費期限までにできるだけ食べたりして食品ロスをへらしていきたい。あと水の節約などもしたい。

（手書きのワークシートより抜粋）

最後にエコクッキングの工夫を加えた調理実習後に振り返りを行った結果、今までの学習「健康・快適・安全」の見方・考え方と「持続可能な社会」の見方・考え方を働かせて調理実習を行っていたことが分かった（図1）。



図1 児童が作ったゆで野菜サラダ

(3) 児童の振り返りより

調理実習を終えた児童の振り返りには、「ゆでる順番を変えることで水を節約することができた」「水の節水が上手くできなかったからもう少し工夫したい」という、環境配慮の視点からの記述や、「食材の無駄を出さずに調理したい」「食品ロスをしないように食べ残しを出さない工夫をしたい」という、食品ロスという社会問題への対策の視点からの記述、「農家さんは大変なので、食べられる部分は捨てないようにしたい」という、社会科の学びとつなげて資源を大切にしようとする視点からの記述、「家庭でも実践したい」「冷蔵庫の中を見てみたい」という家庭生活に生かそうとする視点からの記述などがあつた(資料3)。

資料3 エコクッキングの振り返り

できたこと	改善・生かしたいこと
時間内にサラダを作りきることができた。エコクッキングをいしきできた。どんどんちょうり実習が上手くできるようになってきた。	ながいものかわをむいてから切る。家で料理するときは、「エコ」をいしきしたい。今回で、しめじサラダなど新しい野菜のゆで方を知った。
いつもより水や洗剤を少なく使うことを意識できた。2つの野菜を同時に同じなべでゆでたので水を節約できた。ニンジンのへたを切る時にへたを小さく切って半月切りにしたので見た目もよくなりエコクッキングできた。	今日は味や見た目、色どりも考えながらエコクッキングを出来たので、次回から調理実習のときは味見ため色どり、エコを考えながら調理したい。
野菜を同時にゆでることで水をせつやくすることができた。ゆでた水をそのまま使ってちがう野菜をゆでることで水をたくさんせつやくすることができた。にんじんが思ったよりやわらかくてドレッシングがたくさんしみこんでいておいしかった。	思ったより、キャベツが白くて緑がなくなってしまうので次はもう少しこう、きゅうりなどでやってみよう。食器などを洗うときにたくさん水をつかってしまった。たまごのからをうまくむくことができずたべるときにシャリシャリしてしまったのでこんどはさいごに水をながしてからをきれいにはがしたい。

(手書きのワークシートより抜粋)

これらの記述から、社会的背景と向き合うことで、家庭生活や学校生活の中で実現可能な解決策を考えようとしていると感じた。こ

れが、児童が学びを自分事として捉えた結果だと考える。環境に配慮しながら調理をすることを自分事にし、自己の生活を問い直す実践のねらいに対し、社会的背景を取り入れることによる一定の成果が見られたと考える。

Ⅲ おわりに

食品ロスという社会的背景と家庭生活をつなげたことにより、児童の食材選びの観点は広がった。好き嫌いだけに偏らずに、捨てられてしまう野菜を進んで使おうとする姿勢が見られた。これにより、社会的背景とのつながりは、家庭科での学びを自分事として捉えることにつながると考える。

またエコクッキングの工夫を考えたことで、これまで意識されていなかった「準備・調理・食べる・片付ける」という調理の一連の流れを意識化することができた。この見方はさらに、買い物の仕方や商品の選び方など、消費分野との接続を強化したり、他分野との結びつきを容易にしたりするきっかけにできるのではないかと考える。そうすることで、家庭生活を分野ごとに別々に考えるのではなく、関連した一つの暮らしの中のこととして取り扱うことができる。これもまた、家庭科の学びを自分事として考える助けになるのではないかと期待している。今後、修正を加えながら実践を続けていきたい。

注

- 1) 授業者は浅野、川野と山根は共同研究者である。筒井は専門的見地から助言を行った。

参考文献

- 土屋義和、2020「生活を問い直す」堀内かおる編『生活をデザインする家庭科教育』世界思想社：32-43。
堀内かおる、2020『生活をデザインする家庭科教育』世界思想社。

学習者用デジタル教科書ならびにICT活用の実践 — 個別学習での活用に向けて —

犬塚 章夫* 山田 泰弘** 立石 豊**

* 外国語教育講座

** 附属名古屋小学校

Practice of Digital Textbook for Learners and ICT Use - Towards Individual Learning -

Akio INUZUKA* Yasuhiro YAMADA** Yutaka TATEISHI**

* Department of Foreign Languages, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

** Nagoya Primary School Affiliated to Aichi University of Education, Nagoya 461-0047, Japan

Keywords : ICT活用 デジタル教科書 個別学習

I はじめに

令和3年度、コロナ禍におけるオンライン授業の必要性もあり、多くの自治体で急速にGIGAスクール構想を実現すべく一人1台タブレットの導入が進んだ。環境が整ってきたことを受け、国も学習者用デジタル教科書の普及に向けて動きを加速化していった。令和4年度には、英語が先行して全国の小学校5年生から中学校3年生まで、学習者用デジタル教科書が無償で使えるようになった。しかし各自治体で配布端末のネット環境や使用ルールの違いもあり、学習者用デジタル教科書が英語の授業で十分活用されていないと課題も残っている。令和6年度から教科書が変わることに合わせ、学習者用デジタル教科書もより使いやすく変化を続けている。本研究では、令和5年度版の東京書籍New Horizon Elementary用の学習者デジタル教科書を用いて、どのような学習が可能なのか、個別学習での活用方法を調べ、まとめてみたい。

II 実践校に学ぶ

小中学校の英語科教員が集まりICT活用を学ぶ自主研修会「ICTを学ぶ会」を主催しているが、そこでの実践発表内容から、個

別学習に特化して優れた実践をしている学校を訪問した。実践校では「ミッション」という名称で、一人で学習できる課題を一覧表にして、単元初めに学習者に配布し、自分のペースに合わせてそれらをクリアさせている。

授業の中でも一定の時間を確保して、個別に課題に取り組ませている。課題の一覧を1つずつクリアしていく楽しさがあり、

クリア後の教員チェックが児童の学習意欲にもつながっているようだ。ただ単に課題を示すだけでなく、がんばりを評価する必要がある。

課題は、教師による自作動画または学習者用デジタル教科書を活用したものである。自作動画では、一斉指導時のように教師が語りかけて問題に取り組ませている。犬塚(2020)にもコロナ禍におけるオンデマンド授業としての担任による動画配信の良さがまとめられているが、自作動画が親しみをもって好んで見られるのであろう。学習者用デジタル教科書も令和4年度版に比べ、令和5年度版では、

ミッション	クリアした日	ポイント
Sounds and Letter (教科書と Teams)	PE6	1
	PE7	1
	PE8	1
	PE9	1
	PE0	1
	PE1	1
	PE2	1
	PE3	1
	PE4	1

単語1つ1つの発音を聞くことができたり、英文の読み上げ速度を変えることができたりと機能が高まってきており、個別学習がしやすくなってきている。

Ⅲ 大学生による試案

大学生に令和5年度版学習者用デジタル教科書を使わせて、個別学習の教材としてどう使うことができるかを考えさせレポートにまとめさせた。

【課題】 授業中に個別学習を10分間設定したとき、どんな学習ができるか、成績下位群児童・中位群児童・上位群児童のそれぞれに学習者用デジタル教科書を使って、どのように個別学習に取り組ませるのか、学習課題の例をあげなさい。

【下位群児童への学習課題例】

- Picture Dictionary を使いリズムにのって単語を繰り返し発音する。
- 絵を見て英語で発音してみて、わからない語は個々に音声聞き発音練習をする。
- 歌やチャンツを読み上げ速度を下げて聞きながら、歌詞を見ながらいっしょに歌う。

【中位群児童への学習課題例】

- 歌やチャンツを普通スピードで聞きながら、歌詞を見ながらいっしょに歌う。
- Enjoy Communication Step 1 の英文を何度も聞き、まねをして発音する。

【上位群児童への学習課題例】

- Enjoy Communication Step 1 の英文の読み上げ速度を上げ、いっしょに発音できるように練習する。

これらの例は、学生の回答の中から実際に使えるような課題をあげたものである。その他リンク機能や書き込み・保存機能などもあり、活用への工夫が求められている。

大学生による試案を受け、まとめる形で附属名古屋小学校にお願いする実践例を以下のようにまとめてみた。

10分間ミッション

(パフォーマンステストに向けて)

- 単語を聞いて、まねして読む 3回で○
- 英文を聞いて、まねして読む 1回で○
- ※英語っぽい発音を見つけたら□で囲む
- 自分のスピーチ文を聞いて、まねして読む
- ※ワードの音声読み上げ機能を使って
- ALTの先生に発音チェックしてもらう

学習者用デジタル教科書を使って英語を聞いてまねして言う練習をさせる。学習の進み具合を机間指導している際に把握しやすいように、活動の見える化を行い、「3回で○」「1回で○」など書き込み機能を使って活動数を見えるようにした。また上位群児童には、英語らしい発音にも注目させるため、「英語っぽい発音を見つけたら□で囲む」などを書いて示させた。

学習者用デジタル教科書の活用だけでなく、ワードの機能やALTの活用なども通して単元最後のパフォーマンステストに向けての個別学習を組み込んだ。

Ⅳ 第1次実践

愛知教育大学附属名古屋小学校外国語科では、My Time という時間（毎時間10分程度）を設定している。単元の前半では、児童が学習者用デジタル教科書のリスニングやチャンツ、コミュニケーション活動の動画などを視聴しながら、既習表現やパフォーマンスに必要な言葉を集めることで、それまでの学びと単元の学びをつなげている。（附属小 2023）このMy Time を活用して上記のミッションプランを加味し、授業実践を5年生と6年生で実施した。以下に、授業プランとミッション例を示す。

5年生はUnit 4 He can bake bread well. の単元で、身近な人紹介をスリーヒントクイズで行う活動に向けた英語表現を考えていく場面である。6年生は、Unit 4 Summer Vacation

タイトル

外国語科

単元名 **He can bake bread well.** 第 **3/8**

9月13日(水)第2時限場所:5-2
授業者:山田 泰弘

◎ 目指す資質・能力

思考・判断・表現

★場のデザイン

デジタル教科書やICTを活用し、自分の伝えたい英語表現を考える場

↓ 具体的な姿

身近な人紹介で伝えたい表現を考えるために、デジタル教科書から流れる音声を聞いたり、まねしたりしながら、自分の表現に生かそうとする姿。

○学習内容(何を学ぶか)

He/She can~, Can you~? といった英語表現について理解するとともに、身近な人のできること・できないことについて伝え合う。

○学習方法(どのように学ぶか)

「身近な人スリーヒントクイズ」を作成し、友達に出題することによって、出題する相手とやりとりしながら身近な人について紹介する。また、相手の反応を見ながら英語表現を工夫する。

○ 授業の具体的な内容や流れなど(タイムスケジュール、板書など)

① 担任が児童に問題を出す中で、活動のイメージをもたせます。

② この時間でできるようになっていた姿を共有します。

③ 自分で調べたり友達同士で尋ねたりし、伝えたいことが決まったら、友達同士でどんどん伝え合っていきます。

流れ
本時のめあてを確認→デジタル教科書などを活用して表現を考える→ペアでのやりとり
→出た課題をもとに再度考える→ペアでのやりとりを再度行う。

外国語科

単元名 **Summer vacation in the world** 第 **3/8**

9月13日(水)第1時限 場所:6-2
授業者:立石 豊

◎ 目指す資質・能力

知識・技能

★場のデザイン

デジタル教科書やICTを活用し、英語表現や英語の文字と音に慣れ親しむ場

↓ 具体的な姿

夏休みの思い出を紹介するために、デジタル教科書から流れる音声を聞いたり、まねしたりしながら、必要な英語表現に慣れ親しむ姿。
Sounds and lettersで、クイズに答えながら、楽しく英語の文字と音に慣れ親しむ姿。

○学習内容(何を学ぶか)

I went~, I ate~, I saw~ といった過去の出来事を表す英語表現について理解するとともに、夏休みの思い出について伝え合う。
英語の文字と音の違いについて理解するとともに、同じ音で始まる単語について正しく聞き取ることができる。

○学習方法(どのように学ぶか)

「実習生に夏休みの思い出を伝える」というOur goal に向かって、自分の話す内容を考え、英語表現に慣れ親しむ。Formsを使って、自分の進捗をチェックできるようにする。
Kahoot を使って、学級全体で英語の文字と音に関するクイズを行い、楽しみながら学ぶ。

○ 授業の具体的な内容や流れなど(タイムスケジュール、板書など)

①あいさつ ②Let's sing ③Let's Listen ④My time(Forms) ⑤言語活動 ⑥Sounds and letters(Kahoot)

参考: 本単元で子どもたちに示している、デジタル教科書やICTを使ってできること

項目
Picture Dictionaryの音声に合わせて発音し、単語の言い方をかくにんする。
Starting Outの音声を聞いたり、動画を見たりしながら、まねしてみる。
Let's Chantを聞き、音声に合わせて歌いながら、英語表現の練習をする。
先生やデリック先生に、言いたいけれどついでない表現についてたずねる。
自分の話す様子を動画にとって、発表の様子や英語表現について改善する。
ペアで伝え合う様子を撮影し、お互いにアドバイスし合う。

in the Worldの単元で、夏休みの思い出を伝える英語表現を考えていく場面にあたる。学習者用デジタル教科書を使ったり、ペア活動やALTを活用したりしたミッションが示されている。

実践を経た知見として、①授業の中で教師も学習者用デジタル教科書をテレビに写しながらミッションをやってみせることが有効である。②ペアの活動を個別学習と同列にミッ

ション化するとペア活動に引っ張られて個別学習がしにくくなる。③学習者用デジタル教科書は、自分の英語表現を広げるための情報収集と自分の音声表現を豊かにするための情報収集が考えられる。その仕組みをさらに明確にする必要がある。

V 大学でのさらなる追究

これまでの知見を踏まえ、大学生にさらなる課題を課し、追究を深めることにした。

【課題】 授業中に個別学習を10分間設定したとき、どんな学習ができるか、単元開始時・単元途中・単元最後のそれぞれに学習者用デジタル教科書を使って、どのように個別学習に取り組ませるのか、学習課題の例をあげなさい。

【単元開始時（単語や表現を覚え始める段階）の学習課題例】

- Picture Dictionary で単語をリズムにあわせてリピートして読む。（□発音が分からない時は個々の単語の発音をチェックする。）
- チャンツを流しリズムに気を付けながら英語を言えるようにする。（□読み上げ速度を1つ下げて□普通の速度で□読み上げ速度を1つ上げて）
- 歌を何度も聞き、歌詞を見ながら歌えるようにする。

【単元途中（自分の発表原稿を作っていく段階）の学習課題例】

- 歌を繰り返し聞き、自分の発表に使える表現がないか確認する。
- Starting Out の音声を繰り返し聞き、自分の発表に使える表現がないか確認する。
- Picture Dictionary の「基本的な表現を確認しよう」で、基本文を確認し、自分の発表に使える表現がないか確認する。

【単元最後（自分の発表をよりよくしていく段階）の学習課題例】

- Over the Horizon の動画を見て、英語の発

音や英文を話す速さや流れをつかみ、自分の発表に活かす。

□Enjoy Communication の動画と自分の発表動画を見比べ何が不足しているか見つける。（視点：目線、身体の動き、強弱、発音）

単元最後のパフォーマンステストに向けて個別学習した場合はこのような学習課題が考えられる。単元が進むにつれ、ペアでの練習やアドバイスが多くを占めるようになっていき、学習者用デジタル教科書の利用からは離れていくことになる。

VI まとめと第2次実践に向けて

これまでの知見をまとめてみると、学習者用デジタル教科書のどのページを使って何ができ、どんな効果があるのかを児童に実感させるべく、ミッション一覧の課題を順番通りに取り組ませる（基本ミッション）、その後、自分にその時必要な課題を選択して取り組む自由選択ミッションに進ませるような（発展ミッション）2段階のステップが必要であろう。後半の課題にはペアでの活動や、他のICTツールを活用した課題も含め多くの選択肢から学習を選択させることも有効であると考えられる。

来年度の附属名古屋小学校での第2次実践に向けて、令和6年度版学習者用デジタル教科書を用いた基本ミッションの開発と、最終パフォーマンスに向けた発展ミッションの開発を行い、実践を進めていきたい。またその際、各ミッションから何を学び取ったのか、どんな課題をミッションとして選択したのか、行動ならびに情意面の分析を進めていきたい。

参考文献

- 愛知教育大学附属名古屋小学校（2023）. 「和衷協同」 Vol. 5 74-79
- 犬塚章夫（2020）. 「小学校担任による『見たくなる動画』配信』『英語教育別冊』 Vol. 69 No. 8, 24-25

音楽能力の発達段階を踏まえた小学校音楽科授業の試み —異学年交流による相互学習を通して—

遠藤 泰志* 北岡 玲伊* 新山王 政和**

* 附属名古屋小学校

** 音楽教育講座

An Attempt at Elementary School Music Classes Based on the Developmental Stages of Musical Ability — Based on mutual learning through interactions between different grade levels —

Taishi ENDO* Reii KITAOKA* Masakazu SHINZANO**

* Nagoya Primary School Affiliated to Aichi University of Education, Okazaki 444-0072, Japan

** Department of Music Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords : 音楽科授業 異学年交流 発達段階

本報告書は、I を実践者の遠藤泰志が執筆、II を実践者の北岡玲伊が執筆し、III を共同研究者の新山王政和が執筆している。

I 遠藤泰志による3年生、5年生、6年生 を対象にした研究実践（遠藤執筆）

(1) ねらい

《はじまりの歌》の旋律や歌詞などを聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さを感じ取りながら、聴き取ったことと自分達の歌唱表現との関わりについて考える姿を目指して授業を行った。資質を高める手立てとして、異学年との交流を設け、楽曲分析を共有する場を設けることにした。

異学年と交流する取り組みは初めてだったので、今回は2つの試みを行った。まず、6年生が楽曲分析を行い、それを5年生にわかりやすく伝え、互いに理解し合う活動。2つ目は、3年生が自分達の表現したい気持ちや知りたいことを伝え、6年生が適切にアドバイスする活動である。これらの活動を通じて、上の学年は、自分達の知識をより深めたり、相手の考えを理解しながら表現方法を探したりすることができる。また、下の学年は、上

の学年より新しい知識を得て、楽曲に対する見方を広げることができる。そうすることによって、自分達の学年の中で行うよりも効果のある議論ができると考えた。

(2) 研究実践1の報告

[10月] 5年生×6年生（5・6年生両方の視点からの報告）

題材名『はじまりの歌』

①活動1

5・6年生で合同合唱を企画し、6年生がどのような視点で曲を理解して歌っているかを5年生へ教える授業を行った。6年生にとっても5年生にとっても初めてとなる交流授業で、どうしたらよいかかわからず、試行錯誤の日々だった。場所、時間配分、役割分担など、児童が授業に必要なことを自ら考えて、率先して行った。

②活動2

題材の楽譜には、今まで習ってきたことを基に、5年生に自分達なりの曲の解釈を伝えるための準備をした。まず、班ごとに分かれて楽譜に「歌詞からわかること」「楽譜からわかること」「自分が気に入っているところ」「作曲者の思いを感じる場所」「その他」に

分けて、色を変えて付箋を貼っていき、楽曲分析を行った。それらを学年で集約し、6年生としての考えをまとめた後に、5年生に対して何を伝えるのかの相談を行った。

③活動3

5年生との交流授業を行った。それぞれ班に分かれて5年生に曲想について確認をした。6年生なりに考えた曲への思いを5年生に伝えることができた。5年生も自分達が今まで持てなかった視点から曲に対してアプローチすることで知識を広げることができた。



(3) 研究実践2の報告

[11月] 3年生×6年生（6年生の視点からの報告）

題材名『歌よありがとう』

①活動1

6年生は、5年生との関わりを通じて学んだことを基に、3年生と授業を行った。今回の授業は、合同合唱をするわけではないので、3年生の思いを受けて、アドバイスを送るという流れで行った。前回の交流とは違う想定に対応するための、時間配分や場所、役割分担について話し合った。

②活動2

3年生には歌うことを通じて、誰にどんな気持ちを伝えるかを考えてもらい、6年生にどんな質問がくるかはある程度事前にわかるようにしてあった。しかし交流を通じて話が広がることで、予期していない質問がくることも考えられる。そこで、その場でどのようなことを質問されてもいいように、念入りに楽譜への書き込みを行い、交流へと備えた。

③活動3

3年生との交流授業では、今までの学習を生かして交流をすることができた。3年生か

ら思いを聞いてアドバイスすることは、自分達の演奏表現を自分達なりに作るという活動とは違い、他の人の思いを表現するというより高い技術が求められる内容となった。



II 北岡玲伊による1年生と4年生を対象にした研究実践（北岡執筆）

題材名：第1学年「いいおとみつけて」

第4学年「音楽今昔」

(1) ねらい

楽器には、様々な演奏法がある。また、作曲者が楽曲に使用する楽器を選ぶ際、特に打楽器においてはその曲調に応じて選定する。曲の中で、なぜ各楽器が用いられているのかを考えることは、曲を演奏または鑑賞する際にとても重要なことであると考えられる。そこで今回、楽しい、悲しいなどの様々な「きもち」を楽器の音で表すには、どのような楽器でどのような方法で演奏すれば良いかを考える実践を行った。

その際、楽器の演奏方法に対する知識や思いを深めるために、1年生と4年生を交流させて授業を展開することにした。

今回の実践では、1年生が様々な「きもち」を考えて、それに合う楽器の音を考える場面を交流授業に設定した。その際、4年生が1年生の楽器選びのサポートを行う。

交流授業に向けて、両学年で十分な事前学習を行う必要があると考えたので、以下の実践を事前に行った。

(2) 1年生の事前学習

①事前学習1

まず「ねこのなきごえであそぼう」の教材を通して、自分の「きもち」を声に出して表す活動を行った。児童は、「楽しい気持ちは

大きな声で表すと良い」「悲しい気持ちは低い声で表すと良い」など、「きもち」を表す声を、音の強さや高さといった要素を使った言葉で表していた。「にゃーにゃー」といった猫の鳴き声だけを使って会話をする活動では、声の強さや高さを工夫しながら、児童同士で楽しそうにやり取りしていた。

②事前学習 2

まず、楽器の名前や基本的な演奏方法を学習した。その後に、好きな楽器を使って児童同士会話のようなコミュニケーションをとる活動を行った。

楽器の音だけでコミュニケーションをとることは初めての体験で難しそうな様子であった。この活動を通して、自分の意思や感情を楽器の音に変換することを体験していくことができた。

③事前学習 3

次に、今まで経験したことのある「きもち」を想起させ、楽器の音で表したい「きもち」を考える活動を行った。

考えた「きもち」を表す音はどんな音になるのかを、強さや速さ、高さに注目して考えた。考えた「きもち」は『きもちカード』に記入し、合いそうな楽器をいくつか予測して挙げさせた。児童は『『たのしい』には大きな音が合っていると思うからビブラスラップがいいと思う』『『かなしい』には低い音が合っていると思うからバスドラムがいいと思う』など、今までの楽器の経験を頼りに、使いそうな楽器を予測していた。

(3) 4年生の事前学習

①事前学習 1

まず、楽器の色々な演奏の仕方を見つけ、学習プリントに記録していく活動を行った。

児童はクラベスで「縦にして叩く」「こする」「弱く叩く」など様々な演奏方法を見つけたり、バスドラムでバチを変えて演奏して音を聴き比べたりするなど、1つの楽器でも色々な音が出せることを活動の中で発見していった。

②事前学習 2

1年生が作成したきもちカードを見て、交流授業の時にどのような楽器と演奏方法を提案するかを検討した。

児童は、1年生のきもちカードをみて、「きもちカードには『たのしい』きもちを表すのにビブラスラップが良いと書いてあるけど、トライアングルを強く、連続で叩いても良いと思う」など、1年生が考えた「きもち」に合う楽器を交流授業でたくさん示そうと考えを巡らせていた。



(4) 交流授業

交流授業では、1年生と4年生でペアを作り、2人で対話をしながら1年生が考えた「きもち」に合う楽器を探していった。

4年生は、『きもちカード』に書かれている「きもち」について1年生に詳しく聞いたり、1年生が予測した楽器以外にも使いそうな楽器を提案したりして、1年生と積極的にコミュニケーションを取りながら活動している様子であった。

1年生は、「バスドラムは柔らかいバチではなく、木の固いバチで叩くと違った音を出すことができるんだよ」というような4年生の提案を興味津々に聞き、楽器の演奏方法に関する知識を深めている様子であった。



IV 共同研究者の所感（新山王執筆）

(1) ピアジェ「認知的発達段階」の確認

① 2～7歳「前操作期」

自分が抱いたイメージに基づいて、区別ができるようになる。保存性は未発達。

② 7～11歳「具体的操作期」

論理的思考力が発達し、他者の気持ちを考えて発言できるようになる。保存性を習得。

③ 11歳以降「形式的操作期」

具体的なものから特徴を捉えて抽象的に整理できるようになる。知識と経験を応用して仮説を立て、結果を予想して考えることができるようになる。

これによると、低学年ではイメージをもつことはできても、それを記憶・保存することができず、そのイメージを基にして学習活動を継続することは難しいことがわかる。そして中学年では他者の考え方を探り、再現可能なように記憶・保存する力を獲得する段階にあり、高学年では特徴的なことを捉えて抽象化して一般化したり、それまでに獲得した知識と経験を応用・転化したりして、結果を予想しながら創意工夫ができるようになる。よって異学年交流による相互学習には、それぞれの学年における学びがあり、教育の面だけでなく音楽能力の発達の面でも意味がある。

(2) 音楽科における「知識の発達段階」

「知識」も獲得段階があるため、異学年交流の相互学習では発達段階に即したそれぞれの説明の仕方や伝え方があり、“自分ごと”として自分の目線で理解して再確認ができる。

① 覚えればわかる知識 [レベル 1]

楽語や用語、作曲者、曲の背景など、教師の指導を受けたり教科書やネット等で調べたりしてわかるもの。知識の無いまま考えさせたり感じ取らせようとしたりすることは難しく、子供が自分で考えて自然に理解できるものでもない。楽語や用語については言葉の丸暗記に止まることなく、音楽の文脈の中や曲の中で意識させることが大切。

② 聴き取ることでわかる知識 [レベル 2]

音楽の諸要素やその変化について、音や音楽の印象と結びつけることで理解するもの。

知覚（気づくこと）を拠り所として、音や響きの変化と関連して理解させることが大切。

③ 感じ取ることでわかる知識 [レベル 3]

音楽の要素やその変化から、雰囲気や曲想の関係を感じ取ることで理解できるもの。音楽活動の中で要素の知覚と要素の働きとを結び付けることによって理解できるようになる。上記②の「知覚（気付くこと）」と③の「感受（感じ取ること）」は組み合わせで学習する。現実には、知覚はできても感受することのできない子供が多い。

④ 学習過程を経てわかる知識 [レベル 4]

既習の知識を子供自身が結び付けたり関連付けたりして自分なりに整理して構造化し、理解したことを組み立て直して再構築する。新たに理解した知識は、自分自身のものとして更新（獲得）されていく。

(3) 音楽科における「技能の発達段階」

「技能」にも獲得段階があるため、異学年間の学び合い・教え合いには意味がある。

① 再現できる力：使える技能 [レベル 1]

知っているだけでなく、必要な時にそのやり方や演奏法を再現できる力。録音等で客観的に自分の状態を把握させることが大切。

② 活用できる力 [レベル 2]

自分で考えながら、上記①で身に付けたやり方や演奏法を試したり活用したりする力。

③ 応用できる力 [レベル 3]

自分なりの演奏法を試しながら“よりベターな方法”を見つけ出して、応用できる力。

④ 使い分けることのできる力 [レベル 4]

新たに獲得した知識を自分なりに整理して、自分の捉え方として構築し直す。そして自分のやり方として更新していく。上記②③で試したり身に付けたりしたやり方を、自身の思いや意図に沿うように使い分ける力。

⑤ 新たなやり方を探し出す力 [レベル 5]

上記①～④を行ったり来たりして取捨選択しながら、自分のやり方を創出する力。

小学校2年生を対象にした曲想の変化に気付かせる音楽科授業 —伴奏の変化を知覚する活動と拍を知覚する活動—

古田 美咲* 新山王 政和**

*附属岡崎小学校

**音楽教育講座

A Music Class for 2nd Grade Elementary School Students to Notice Changes in Musical Ideas - Activities for Perceiving Changes in Accompaniment and Beats -

Misaki FURUTA* Masakazu SHINZANO**

*Okazaki Primary School Affiliated to Aichi University of Education, Okazaki 444-0072, Japan

**Department of Music Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords : 曲想の変化 伴奏型 拍

本報告書は、I～IIIを実践者の古田美咲が執筆し、IVを共同研究者の新山王政和が執筆している。

I はじめに

昨年度末から本校では各教科における「教科・領域特有の資質・能力」の見直しを行い、音楽科では「自分なりの感覚で音や音楽を感じ取る力」と「音楽的諸要素を視点として表現する力」の二つの力に改めた。この二つの力は、小学校学習指導要領の音楽編の共通事項にも示されている「知覚」と「感受」にあたる部分を見つめ直し、本校の問題解決学習では、どのような力と捉えることができるのか考えたものである。今回見直した二つの力は、実際にどのように高まっていくのか、小学校2年生の子どもたちを対象に、1学期実践「歌い方を考えて みんなで歌うよ 応援ソング～曲の感じに合った歌唱表現～」と2学期実践「曲の感じに合わせて ステップ踏みよ～カラスポットマーカーを使ったリズム遊び～」を基に振り返ってみたい。

II 実践の実際

1 応援ソングによる歌唱表現

(1) 実践が始まるまで

学級目標が「サスケ～2学級みんなでクリアしよう～」に決まり、それぞれが1年間でがんばっていききたいことを話し合った。母親をはじめ、家族や学級の仲間に応援されることで、がんばれる子どもたち。そこで、子どもたちから応援してもらいたいことばを集めたもので教師が作曲をして応援ソングとして子どもたちにプレゼントした。子どもたちは、自分たちが考えたことばが入っている応援ソングを気に入り、歌い出した。

【2年2学級 応援ソング】

1. ひ と つ 大 き く な っ て や る き が
2. ひ と つ 大 き く な っ て や り た い こ と も
3. し ョ ば い も あ る よ ね ち ゃ う と き
4. い ッ ば い - め ぎ す ゴ - ル む か っ て
5. い ッ ば い - ご ほ う び に む か っ て
6. も - - そ ん - な と き に - は
7. 本 気 で が ん ば る ゼ マ マ か ら の (フ ァ イ ト!) パ パ か ら
8. 本 気 で が ん ば る ゼ マ マ か ら の (フ ァ イ ト!) ば あ ち ゃ ん
9. み ん な の あ い こ と ば (サ ス ケ!) マ マ か ら の (あ り が と う) パ パ か ら
10. の (フ ァ イ ト!) ぼ く も わ た し も み ん な が お う え ん し て い る よ あ な た な
11. の (フ ァ イ ト!) と お い と お い ば あ ば も お う え ん し て い る よ あ な た な
12. の (あ り が と う) み ん な の が ん ば り み ま も っ て る あ な た な
13. ら (で き る) が ん ば れ ば (で き る) (イ エ イ!) い け い け が ん ば れ
14. ら (で き る) が ん ば れ ば (で き る) (イ エ イ!) い け い け が ん ば れ
15. ら (で き る) が ん ば れ ば (で き る) (イ エ イ!) い け い け が ん ば れ (ヤ ア!)

(2) 曲想の変化に気づく子どもたち

何度も歌っていくなかで、2番が終わった後の間奏から、曲想が変化することに気づき始めた。それは、これまで4分音符を刻んで拍を取っていたピアノ伴奏が、ここからは全音符や2分音符となっていること、さらに、3番の歌詞の冒頭が「失敗もあるよ 寝ちゃうときも」と、今までの前向きな歌詞から大きく変化していることが理由としてあげられる。子どもたちは、その変化に気づき、身体を動かすことをやめて、弱く歌い始めた。そして、「そんなときには」の後の「みんなの合言葉 (サスケ!)」で、ボルテージは最高潮となり、ジャンプしながら再び勢いよく歌い始める姿があった。

(3) 仲間の考えから見つけ出す姿

曲想の変化に気づいたが、弱くした歌声をどこから再び強くすればよいのか戸惑う姿があった。それは「そんなときは」の部分が、どちらにもとれるからである。子どもたちの歌い方メモを見ると、何も書けずにいる子どもの姿があった。

【～な感じと説明する姿】



それは、どのように歌えばよいのか迷う姿であった。そこで、それぞれの歌い方メモを比べた後、かかわり合いを行った。すると「ぼくも何かこういう感じで歌っているなあ」と、次第に強くしている仲間の歌い方に注目した。その考えに対して「山みたいな感じ」「だんだん上がっていく感じ」と、周りの子どもが考えを伝え、それぞれが感じていることを言葉にして共有した。かかわり合いを通して、自分の考えを改めて考えた。そして、歌い方メモが書けずにいた子どもは「あがってるかんじ」と書き加えた。



このように、子どもたちは追求したり、仲間とかかわり合ったりしながら、自分の音楽を見直していった。そして、感じている歌い方をはっきりとさせ、より理想の歌声に近づけようと歌唱表現を変えていき、応援ソングを完成させることができた。

2 カラースポットマーカースを使ったリズム遊び

(1) 実践が始まるまで

お昼の放送で「恋ダンス」が流れたことをきっかけに、学級で踊ってみると難しいと感じて辞めてしまう子どもたち。一方で「ジャンボリミッキー」のように、簡単に覚えてしまえば楽しく踊ることができる姿も見られた。この姿からは、踊りたい気持ちがあるということがわかる。そこでキッズダンサーにカラースポットマーカース（以下カラーマット）があるとダンスのステップがやりやすくなることを紹介してもらい、実際に体感する機会を設けた。その後、教材曲「かくしん的☆めたまるふお～ぜっ!」と出会った。子どもたちはカラーマットを使えばステップが踏めそうだと、曲を聴きながらステップを踏み始めた。

(2) 曲想の変化に気づく子どもたち

ステップを踏み始めた子どもたちは、まずは拍に合わせてステップを踏もうとする姿を見せた。速いテンポに合わせてステップを踏むことに難しさを感じた子ども

【考えたステップを踏む姿】



は、2拍ずつステップを踏み換えるようになった。



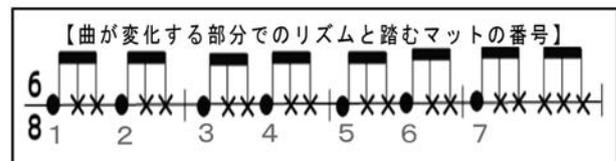
拍に合わせてステップが踏めるようになると、次は、拍子が途中で変化することで生じている曲想の変化に気づいた。この曲は、4分の4拍子の曲が途中で8分の6拍子に変化しており、ここまでアップテンポでビートを刻んでいる曲が、8分の6拍子に変化する部分になると大きく2つのまとまりに括られて、ゆったりとした感じを受けやすくなっている。子どもたちは、その変化に気づき、曲想の変化に合わせてステップも変えたいと思い始めた。

(3) 仲間の考えから見つけ出す姿

曲想の変化に気づいてはいるものの、実際に自分のステップを動画で撮って確認してみると、変化がわからないステップだということに気づいた。そこで、仲間のステップと比べる機会を設けると、変化がわかる仲間のステップが気になりだした。仲間のステップの仕方を体感しながら追求を見直すかかわり合いを行った。すると、曲の感じが変わるところで、ステップを踏むときの数の数え方や数を数える速さを変えたりすれば、曲の感じの変化とともにステップも変化させることができるのではないかと考えた。

かかわり合い後、曲想が変化するところで数の数え方を変えてみよう、曲を聴きながら曲の感じに合うステップの数え方を考え出した。そして、4拍子の部分は、4カウントずつ数えて、写真の番号の順番に1拍ごとステップを踏んだ。さらに、8拍目は、その場で休みを入れて、フレーズごとに前へ移動したり、後ろへ移動したりするようになった。また、8分の6拍子の部分は、ステップを踏む順番に変化はないが、大きく2つのまとま

りにして、ゆっくり1・2・1・2…と、数えてステップを踏んでいた。ステップを踏むリズムとマットの順番は以下の通りである。



このように、子どもたちは追求したり、仲間とかかわり合ったりしながら、自分のステップを見直していった。そのなかで、拍に合わせるだけでなく、曲想を感じ取り、曲の感じに合うものを見つけて、満足のいくステップを完成させることができた。

Ⅲ 実践者によるまとめ

今回見直した音楽科としての教科・領域特有の資質・能力が、単元を通して、どのように高まっていったのかを二つの実践によって検証した。そのなかで、二つの力のうち、「自分なりの感覚で音や音楽を感じ取る力」が、どのように高まっていったのかということを経験者が見取っていくことの難しさを感じた。子どもの姿から、そのときどきの高まりを把握したり、ここまでどのようにして高まっていったのか、そのきっかけは何だったのかなどを鮮明に見取っていけるようにしたりしたい。また、見直した教科・領域特有の資質・能力についても、引き続き、様々な学年や分野においても実践していき、さらに更新していけるとよい。

Ⅳ 共同研究者の所感（新山王執筆）

参観者の眩みや協議会で話題に挙がった内容を中心に所感をまとめたい。

①活動のパターン化とパターン学習の違い

今回の見学者から「教えてしまって練習させればいいのに」旨の呟きが聞こえた。たしかに音楽では同じことを何度も繰り返すことで習得させる活動が多くなる。Active Learningの「習得－活用－探究」も、そのどこから始まって構わないし、二つの活動の間を行ったり来たりするのもよいとされているが、「習得」を蔑ろにした学習活動は深まりにくいし主体的に取り組もうとする意欲も削いでしまう。つまり「習得」の段階を欠くと低レベルの活動に停滞し、達成感や成就感を得にくい活動に陥ってしまいかねない。このように主体的な学習活動を下支えする「習得」のためには、どうしても「活動のパターン化」が必要になり、活動や練習のパターン化の影響は主体的な学習にも波及する。

しかし間違えてはならないのは、この「活動のパターン化」と音楽の構造的なルールやパターンを丸暗記させる「パターン学習」を混同しないことである。パターンの丸暗記とは「こうすれば、こうなる」や「こうきたら、こうする」などの音楽的なルールを丸暗記して、それを基に組み立てたり並べ替えたりするものである。この例の一つに、モーツァルトが確立したとも言われている「機能と声理論」があり、これを活用した「音楽のサイコロ遊び C-dur, K6.516f」はよく知られている。「機能と声理論」とは和音の繋げ方のマニュアルとも言えるものだが、今ではこの理論から外れた曲も多く聴かれるようになっており、音楽の多様化が進んでいる。

よって、自分なりに音楽を聴きこむ活動のパターン化を身に付けることによって、子供の中に生じる「えっ？」的な驚きの感覚や疑問、時には違和感などをきっかけとして、将来子供達が自分なりの価値観を創出していく基盤にもなり得る授業を工夫してほしい。

②「拍」そのものに気づかせて意識させる

拍（ビート）へ体の動きを合わせるために

は、「音楽を聴いて拍を特定する→その拍間（ビートとビートの間隔）を分析する→次のビートが来る予期を行う→来るべきビートのタイミングに合わせて、必要な先行動作（予備動作、じゃけんの前ぶりなど）を前もって開始する）」という統合処理が必要になる。つまり拍を捉えた身体動作を授業で取り上げるためには、拍の存在に気づかせて拍を聴き取るという、拍に合わせるための予備的な学習が十分に用意されていなければならない。かつては運動会の入場行進やダンスでこの能力が培われたり、音楽教室ではユーリズミクス（eurythmics：リトミックなどの拍やリズムへ身体動作を合わせる活動）が指導されたりしていた。今回の実践ではこのような予備的な学習が不足しており、児童の中には「音楽は体を動かす合図」や「音楽が流れている間は体を動かし続ける」と誤解していると思われる者もいた。「3割現象（子供の3割はできて他の3割はすぐにはできない）」が当てはまり、残りの4割の子供が拍を知覚できるようにすることが授業の目標になる。

③拍が特定できなければ拍子の理解は難しい

多くの子供は音楽を「1拍子」として捉えている。「3拍子の曲に合わせて歩けない」と思い込むのは3拍子の仕組みと2本足で歩くと不一致を起こすことを知っているからであり、3拍子の仕組みを理解していない子供は違和感なく1拍子で歩くことができってしまう。中には「踏み込む足が右と左で交互になって面白い」と感じる子供も現れるが、それは別の意味で素晴らしい感性とも言える。

以前の小学校学習指導要領では「拍のながれ」（拍のまとまり方、グルーピング：拍子の基礎概念）を扱うことになっていたが、現行の小学校学習指導要領では「拍のながれ」の概念を学習する前の段階で「拍」そのものを知覚できるようにすることをより重要視している。つまり子供の音楽能力の発達段階を考慮したものであると言えよう。

新たな価値を創造する生徒を育成する家庭科の授業実践 — 中学校 1 年生「オリジナルユニバーサルレシピ」の実践 —

角谷 拓也* 山根 真理**

* 附属名古屋中学校

** 家政教育講座

Home Economics Practice to Develop Students' Capabilities to Create New Values — “Original Universal Recipe” Practice of First-year Junior High School Students —

Takuya KAKUTANI* and Mari YAMANE**

* Nagoya Junior High School Affiliated to Aichi University of Education, Nagoya 461-0047, Japan

** Department of Home Economics Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords : 生活の営みに係る見方・考え方 新たな価値 最適な解決策

I はじめに

グローバル化やICT化の進展、災害多発など、未来予測が難しい近年の状況の中で、今までの日常生活や常識を大きく変え、新しい生活様式を取り入れた生活を送ることが求められている。一方、新技術の急発展や家庭生活におけるライフスタイルの選択肢拡大の結果、自分の生活に適したモノ、サービス、考え方の選択的活用が日常化することで、利便性や経済性といった目先のことにのみ意識が向くことが懸念される。そのような状況の中、一人一人が社会の問題に目を向け、よりよい社会の実現に向けて新たな解決策を考え、実行していこうとする力が求められる。

現代の生活に対し、鈴木は家庭科教育における「新たな価値や情報の中で、それらを更新したり再構築したりするような思考の訓練」¹⁾の必要性を指摘する。一方、堀内は家庭科教材の役割として「リアルに出会わせる」ことを重視し「これからの生活を築くため、身近でリアルな教材を通して生活の過去・現在を学ぶこと」の重要性を述べる²⁾。

鈴木は思考訓練方法として「日常生活の様々な問題について『生活の営みに係る見方・考え方』の四視点で考え、解決に向けて工夫す

ることの重要性を理解させる」ことを提案し、「各視点の概念は、その全てを同等に深めていくというよりも、どれかを優先しつつ、他の概念も関わらせることによって生活の営みの総合的な概念形成につながる」とする³⁾。

本実践では「オリジナルユニバーサルレシピ（以下OUR）について考えよう」と学習課題を設定した。ユニバーサルレシピは、もともとは嚙下や咀嚼困難な人等を想定した介護食レシピを示す言葉だが、言葉の基であるユニバーサルデザインの趣旨を鑑み、OURを「自分が考えた、対象となる人も安心してみんなでおいしく食べられる料理」と定義した。

レシピづくりについて「生活の営みに係る見方・考え方」の四視点（「協力・協働」「健康・安全・快適」「生活文化の継承・創造」「持続可能な社会の構築」）から課題解決に必要な解決方法を「視点」として捉えさせた。生徒に知識や技能を習得及び獲得させOURを作成させる中で、視点間の関連性や優先度について理解させ、課題解決に向けた最適な解決策を創り出すことを通して新たな価値を創造させることを実践のねらいとした。

II 実践の概要

本実践では、次の二つの手立てを設定した。

(1) 視点を中心とした学習活動

生活の営みに係る見方・考え方から課題解決に必要な解決方法を「視点」として捉えさせる。自分で見付けた視点を基に具体的な解決方法を考えていく過程で、生徒自らが新たな知識や技能を獲得し、視点への理解を深めていくことができる。

(2) 視点の優先順位とその割合の検討

課題解決に向けて、自分が見付けた視点のうち、どの視点を優先して考慮すべきかを検討させる。自分の考えを明確にするために、優先順位の高いものからその割合を帯グラフに表させ、理由を書かせる際、どのような視点から考えたのかを具体的に記述させる。視点間の関連性から優先順位を変えたり、新しい視点を考え出したりするなど、試行錯誤しながら、よりよい解決方法を検討していくことで、最適な解決策を創り出すことができる。

Ⅲ 本題材における実践の様子

(1) 第1～2時「視点発見」

第1～2時では食物アレルギーや食事制限、思想信条といった現代の多種多様な食生活様式が本人や身近な人にも関わりがあることに気付かせ、技術・家庭科の目標である学習課題と実生活を結びつけ、リアルに出会わせることにつなげた。学習課題を提示すると共に、生活の営みに係る見方・考え方の四視点（「協力・協働」「健康・安全・快適」「生活文化の継承・創造」「持続可能な社会の構築」）から課題解決に必要な解決方法を「視点」として捉えさせた。【図1】に生徒が見付けた視点を示す。

視点	視点の説明	視点	視点の説明
協力・協働	みんなで美味しく食べられる料理にするために、食事の制限があっても食べられる食材を選ぶ。	食文化	栄養バランスのよい料理のほうがみんなが安心して食べられるので、和食の良いところを生かした献立にする。
健康・安全・快適	食物アレルギーのある人でも安心してみんなと同じ食べ物を食べられるように、料理を作るときにアレルギーの材料を使わないレシピを考える。	SDGs	持続可能な社会のために、環境に優しい(二酸化炭素をあまり排出していないもの、資源を無駄にしないなど)食材や調理方法にする。

【図1 生徒が見付けた視点】

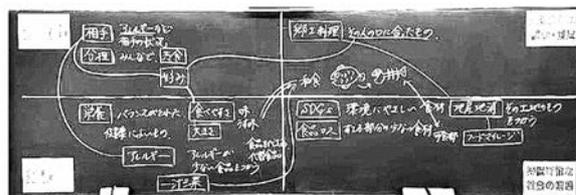
「協力・協働」では主に対象となる人の〈好み〉や〈味〉、〈一緒〉といった視点を見付け、「健康・快適・安全」では献立に使用する食

材の〈栄養〉や対象となる人の食事制限に関する〈アレルギー〉や〈安心〉といった視点を見付けていた。「生活文化の継承・創造」では、〈食文化〉に関わる視点が最も多く、食文化という視点からさらに対象を絞って〈和食〉や〈郷土料理〉という視点を見付けた生徒もいた。「持続可能な社会の構築」では、〈環境〉や〈地産地消〉、〈SDGs〉という視点を見付ける生徒もいた。

(2) 第3～7時「知識や技能の習得」

第3～6時は生徒が見付けた視点を基に、課題解決に必要な健康な食事や食の安全、食生活に関わる文化や伝統、持続可能な食生活に関する知識や技能の習得ができるようにした。また、習得した知識や技能と視点がどのように関わっているかについて定期的に考えさせたり、視点への理解が足りないことに気付かせたりする場面を設定し、見付けた視点について意識させて学習に取り組みさせた。

第7時では視点に基づく解決方法を全体で共有させ、各解決方法の利点や問題点、視点同士の関わりについて考えさせた。【図2】

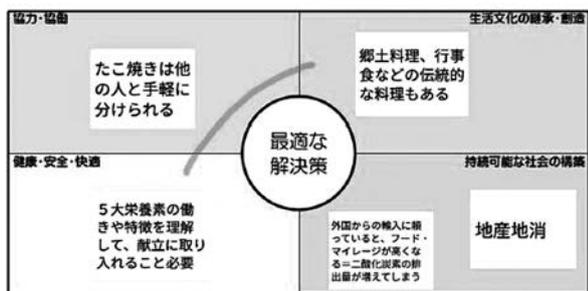


【図2 解決方法の全体での共有（板書）】

生徒の意見「アレルギーが少ない食品を使う」という視点を基にした解決方法に関わって、食物アレルギーの原因となる食品を対象者が摂取するとじんましんやせき、呼吸困難など重篤な症状が出てしまうことから、「少ない食品」ではなく、「アレルギーの原因となる食品を除去する」必要があるといったように、習得した知識や技能から視点への理解を深めていった。さらに意見を出し合っていく中で、加工食品の中には、かに風味かまぼこのような代替食品があり、アレルギー原となる食品を代替食品に代えることで、安心して安全なレシピを考案できるということに気付

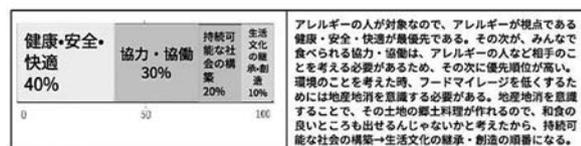
き、最終的に「アレルギーの原因となる食材の代替食品を用いたレシピを作成する」という視点を基にした解決方法になり、全体の共有を通して視点への理解が深まっていく姿が見られた。

第3～6時での知識や技能の習得後や第7時での全体共有後、生徒は習得した知識や技能を踏まえて課題解決に向けた新たな考えについて記述し、関わりのある部分を線で繋いで習得した知識や技能を整理することで、新たな視点に気付いたり、視点への理解を深めたりすることができ、視点同士の関わりにも目を向けることができた。(【図3】)



【図3 生徒のワークシートのまとめ①】

その後、視点間の関連性や優先度について確認させながら、学習課題に対するよりよい解決方法を帯グラフに表させた。(【図4】)



【図4 生徒の解決方法】

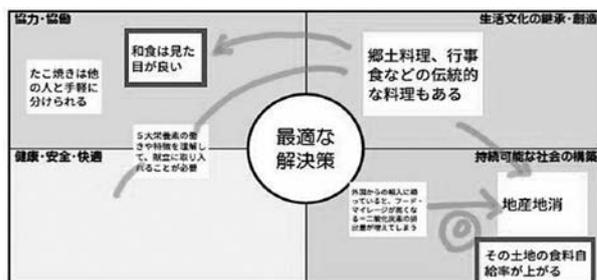
生徒の記述を見たところ、学級の3分の1の生徒が習得した知識や技能を踏まえ、視点間の関連性について理解した記述をすることができていた。これらの生徒は「知識や技能の習得」の場面において、習得した知識や技能と視点との関わりについて考えたり、視点への理解不足に気付いたりすることで、自分の考えに合った視点の優先順位とその割合を帯グラフに表し、それらに適したよりよい解決方法について考えることができていた。

一方で、習得した知識や技能を踏まえてよりよい解決方法を考えることができていない生徒が学級の半数以上いた。これらの生徒の

多くは、よりよい解決方法についての記述が抽象的なものになったり、視点間の関連性に目を向けてよりよい解決方法を考えることができていなかったりしていた。このような結果になった要因としては、「知識や技能の習得」の場面において、習得した知識や技能が視点とどのように関わるのかということ十分に共有しきれていなかったため、自分の視点への深い理解につなげることができなかったと考えられる。また、視点への深い理解につながらなかったことで視点間の関連性にも目を向けることができなかったと考えられる。

(3) 第8～9時「視点を基にした課題解決」

第8～9時は、自分のよりよい解決方法を振り返り、レシピを作成する場面である。課題解決に取り組む中で、「自分の考えたよりよい解決方法に合うレシピをどのように考えたらいいか」という問題に直面することとなった。そこで最適な解決策に向けて、よりよい解決方法を他者と共に考えたり教え合ったりする協働的学びにつなげるため、対象となる人が同じような者同士でグループになるよう席を替え、「解決したいこと」をグループや学級内で共有する場面を設けた。さらに新たな考えを生み出したり自分の考えを見直させたりするため、必要に応じ課題解決の目的や条件を基に「この食材には主にどんな栄養素が含まれていて、代替するとしたらどのような食材が食べて安全だろうか」と発問した。また獲得した知識や技能と視点との関わりについて考えたり、視点への理解が足りないことに気付かせたりするために、付箋カードを記述させる場面を設定した。(【図5】)



【図5 生徒のワークシートのまとめ②】

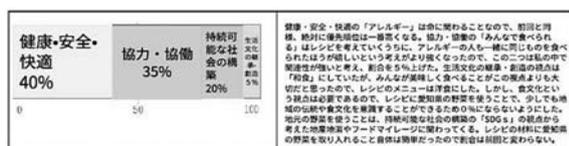
一回目のよりよい解決方法の記入時よりも、付箋カードを増やしたり、カードの場所を変更したりする生徒の様子があった。このように、「視点を基にした課題解決」の場面で獲得した知識や技能を整理することを通して最適な解決策に向けて課題解決に取り組む生徒の姿が見られた。(【図6】)

レシピ名		対象となる人
乳製品無し☆チーズハンバーグ		乳製品アレルギーの人
イメージ図	材料	作り方
	4人分の材料 ひき肉 250g 玉ねぎ 半分 パン粉 大さじ4 卵 1個 塩 コシコシ サラダ油(油煎用) 大さじ6 ナチュラルチーズ 大さじ3 植物性油脂 適量 乾燥人参 1丁 、、プロックリー 4個 、、キャベツ 1/2個	1. 玉ねぎをみじん切りにする。 2. ひき肉、玉ねぎ、パン粉、卵、塩を混ぜる。 3. サラダ油を熱し、ハンバーグの生地を焼く。 4. 焼き上がったハンバーグを、植物性油脂で焼く。 5. ナチュラルチーズをのせ、オーブンで焼く。 6. 乾燥人参、プロックリー、キャベツを添える。
工夫ポイント (課題解決のための視点や解決方法について詳しく書きましょ！)		
私は、「アレルギー」の視点を一番大切にして、それに対しては、乳製品アレルギーの人でも安心してみんなと同じようなものを美味しく食べられるようにハンバーグのつなぎに使うものを牛乳から卵にしたり、チーズは乳製品を含まない、植物性のものを使うようにしたりするなどいろいろなか所で特に気をつけた。「みんなで食べられる」の視点に対しては、ハンバーグは人気なので、みんなが美味しく食べられると思った。他には、愛知県で生産された野菜を添えることで彩りや栄養があること、他に、「SDG's」や「食文化」に対して地産地消にも貢献できるし、フードマイレージも高くなく環境に優しい。		

【図6 生徒の作成したレシピ】

(4) 第10時「振り返り」

自分の見つけた視点が課題解決の目的や条件に適しているかを考えさせながら、視点を基に獲得した知識や技能、よりよい解決方法に向けて必要だった知識や技能について振り返らせた後、もう一度、OURを考える際の視点の優先順位と割合について解決策を考えて帯グラフに表させた。(【図7】)



【図7 生徒の解決策】

生徒の記述を見たところ、半数の生徒が「視点を基にした課題解決」の場面で獲得した知識や技能を踏まえて視点間の関連性について理解した記述をすることができていた。これらの生徒は習得及び獲得した知識や技能と視点との関わりについて考えたり、視点への理解が足りないことに気付いたりすることで、視点を基に獲得した知識や技能から最適な解決策を創り出すことができたり、最適な解決策の創出を通して多様な人が食を共にするために代替食品を活用していくという新たな価値を創り出すことができた。

一方半数の生徒は最適な解決策に抽象的な

記述が見られた。これは、「知識や技能の習得」の場面において自分の視点への深い理解につなげられないままの状態での課題解決を進めたことに原因があると考えられる。また、視点間の関連性についての具体的な記述が見られない生徒も多くいた。これらの生徒は自分の視点への深い理解はできているものの、具体的な記述ができず、視点間の関連性について目を向けることができていなかった。

IV 実践の成果と課題

本実践は、生徒に視点を基に知識や技能を習得及び獲得させ、課題解決を行わせる中で、視点間の関連性や優先度について理解させ、最適な解決策の創出を通して新たな価値を創造させることをねらいとした。生徒に視点と知識や技能を結びつけさせたことで、習得した知識や技能を蓄え、視点への理解を深めたり、視点への理解が足りない部分に気付かせたりすることにつながった。視点間の関連性や優先度について理解させ、最適な解決策の創出を通して新たな価値を創造させられたことについては一定の成果が見られた。

一方視点への理解を深め、視点間の関連性に目を向けて最適な解決策を表すことができない生徒がいた。改善の工夫として第一に、視点を基に解決方法を全体共有させる際、習得した知識や技能を踏まえた解決方法や各解決方法の利点、問題点について考えさせ、視点への理解を深めさせることが考えられる。第二に視点間の関わりを可視化する際に視点間の関連性に目を向けさせることが考えられる。今後より多くの生徒が複数の視点から最適な解決策の創出を通して新たな価値を創り出すことができるようにしていきたい。

引用文献

- 1) 鈴木明子『コンピテンシー・ベースの家庭科カリキュラム』東洋館出版社、2019、19.
- 2) 堀内かおる『生活をデザインする家庭科教育』世界思想社、2020、81.
- 3) 鈴木明子、前掲1)、32-33.

豊かなスポーツライフの実現に向けた授業づくり —生徒が学びをデザインする体づくり運動の実践より—

河合 甘奈* 森 勇示** 石川 陽介*** 鈴木 一成**

*附属名古屋中学校

**保健体育講座

***附属名古屋小学校

The making of class for the realization of the abundant sports life — practice of the physical fitness that students designs learning —

Kanna KAWAI*, Yuji MORI**, Yosuke ISHIKAWA*** and Kazunari SUZUKI**

*Nagoya Junior High School Affiliated to Aichi University of Education, Nagoya 461-0047, Japan

**Department of Health and Physical Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

***Nagoya Primary School Affiliated to Aichi University of Education, Nagoya 461-0047, Japan

Keywords : 豊かなスポーツライフ 学び デザイン 体づくり運動

I はじめに

平成29年告示中学校学習指導要領解説保健体育編（文部科学省・2018）では、「豊かなスポーツライフを実現する資質・能力を育成することを重視する」としており、いつでもどこでもだれとでも運動を楽しむことができる生徒の育成が求められている。しかし、指導のしやすさを背景に男女別習や技能別で学習を進めている授業は少なくない。また、教師が技能の習得に重きを置いた課題を与えることで、生徒が主体的に学習に取り組めなかったり、運動の特性に応じた学習ではなくなってしまうたりする場合さえ起こりうる。つまり、教師が与える環境や課題によって、生徒の学びを制限してしまう可能性がある。

生徒が主体となり、その場にいる誰もが楽しめるようにルール等を設定したり、いつでも運動を楽しめるように動きを身に付けたりする必要があると考えた。そこで、生徒が運動をする中で、課題を発見し生徒自らがそれを解決していく授業づくりを行う。このように、生徒が自らの学びをデザインすることで、実感を伴った知識・技能を生成することにつながり、豊かなスポーツライフを実現する資

質・能力を育成することができると考えた。

II 研究の構想

1 単元について

本実践の対象は、中学3年生である。実践した体づくり運動は、体を動かす楽しさや心地よさを味わい、健康の保持増進を目指し、目的に適した運動の計画を立て取り組むことについて探究できる教材である。本単元における運動の計画とは、様々な視点から多様な動きをつくり、対象や目的に応じて動きを改善することとする。なお、動きは「捕る」に限定し、共通の思考対象として「対象に合わせた多様な捕る動きをつくるために」という課題を教師が設定する。生徒が主体となり、他者と協働しながら動きの改善を繰り返し多様な捕る動きをつくることで、多様な捕る動きについての運動の計画を立てたり取り組んだりすることを楽しむ姿、つまり生徒自らが学びをデザインする姿に期待したい。

2 手立て

(1) 単元構想

時数	活動内容
1	<ul style="list-style-type: none"> ・お手玉を上に向けて捕る動きの実践 ・拍手や1回転など条件を変えた捕る動きの実践 ・多様な捕る動きの実践 ・振り返り
2	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な捕る動きの実践 (対象に合わせた動きを意識) ・振り返り
3	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な捕る動きの改善 (設定した目的を意識) ・振り返り
4	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な捕る動きの実践 (小学生に合わせた動きを意識) ・振り返り
5	<ul style="list-style-type: none"> ・小学生に実際に行ってもらう ・単元の活動を振り返る

単元全体を通して、運動と振り返りを繰り返す授業構成とすることによって、生徒が自ら学びをデザインできるようにする。

(2) 小中合同授業

単元の後半は、小学5年生を対象とし、目的とその目的に応じた捕る動きを考えさせる。その後、小学5年生に対して、生徒が考えた捕る動きに取り組んでもらい、ともに捕る動きを楽しむ姿に期待したい。

Ⅲ 実践の報告

1 多様な捕る動きをつくる (第1時)

初めに、生徒に一人一つお手玉を持たせ、誰でもできそうな上に向けて投げて捕る動きを実践させた。また、拍手や1回転、背面キャッチなどの条件を変えた捕る動きに10種類程度取り組ませた。足で捕る、ジャンプと回転の組み合わせなど、新たな捕る動きに取り組んでいる生徒がいれば全体に共有し、生徒の気付きを大切にしながら捕る動きづくりに取り組ませた。その後、一度学級全員を集め、「どのような捕る動きをしましたか」と問い掛け、取り組んだ動きを振り返らせた。その際、発表された意見を扱う物や条件などの捕る動きをつくる視点が分かるように、教師が分類しながら板書した。捕る動きをつくる視点を参

考に、グループに分かれて多様な捕る動きに取り組ませた。その際、事前に用意しておいた様々な種類のボールやコーン、ネットなどの物を提示し、どれでも使ってよいことを伝えた【資料1】。

お手玉、ラグビーボール、ハンドボール、バレーボール、サッカーボール、フラフープ、ドッジボール、スポンジボール、ソフトテニスボール、テニスボール、フリスビー、バスケットボール、コーン、ミニコーン、コーンバー、バドミントンネット、マット

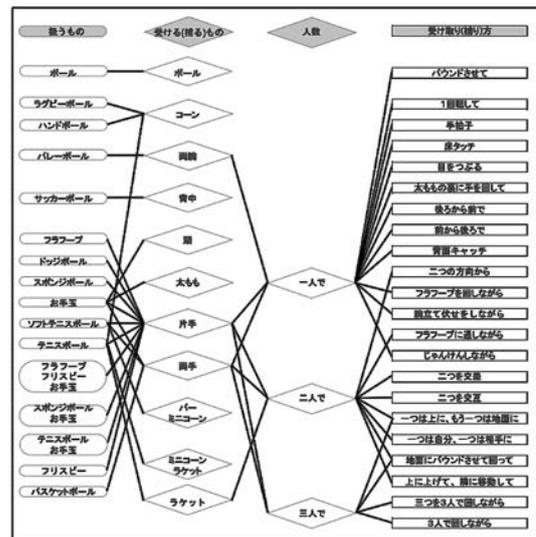
【資料1 多様な捕る動きを引き出すために用意した物】

捕る動きをつくる視点を整理したり、様々な物を用意したり、友達との関わりや全体での共有を行ったりすることで、全体の場に出た意見を試す生徒、コーンを用いて捕ったりネットを介してネットの上や下から来るボールを捕ったりするなどの捕る動きをする生徒などが見られた【資料2】。

【資料2 コーンバーとコーンでボールを捕る動き】



授業の最後に、取り組んだ動きを振り返らせ、Google フォームで回答させた。回答された意見は Google スプレッドシートで学級全体に共有した【資料3】。



【資料3 第1時で生徒がつくった捕る動き】

2 課題発見・解決策をつくる(第2・3時)

前時に出された Google フォームの回答からフラフープやフリスビーなどを用いることや、フラフープの中を通したりネットをくぐったりしながら捕るなどの動きを紹介し、新たな捕る動きをつくる上での参考にさせた。そして、「前時で考えた動きを参考に、自分で対象と目的を設定し、動きを考えよう」と伝えた。対象や目的を考える際は、近くの生徒と相談しながら考える姿が見られた。対象としては、幼稚園児やお年寄り、片手が不自由な人などがあつた。目的としては、楽しみながら捕る動きを身に付けることや頭を使いながら体を動かすこと、普段動かさない部分も使いながら体を動かすことなどがあつた。これらの対象や目的に合わせて、「投げたボールを複数人で競いながら捕る」「コーンバーにコーンをはめて捕る」などの動きを考えた。対象や目的に合う捕る動きを考える際も、近くの生徒と相談したり、スケートボードなど用意された物以外の物を用いたり、意欲的に捕る動きをつくる姿が見られた。

生徒は自分自身で動きを試したり、グループの友達に行かせて意見をもらったりする中で、「一人が複数のボールを同時に投げると投げる範囲が狭まるため捕る動きが小さくなる」「バーと手との間が長すぎて捕ることが難しい」などの課題をもつた。生徒は、グループの生徒にアドバイスしたり、アドバイスを受けて動きを改善したりしていた。学習プリントの記述には、「連続でいろんな場所に投げられたボールを捕る」「上下に動いて捕る」「短いバーにして片手でも持てるもので捕る」などの「扱う物」や「受け取り(捕り)方」を見直した動きの改善が見られた。

3 小中合同授業(第4・5時)

前時の解決策の内容を学級で共有し、捕る動きの改善の仕方について様々な視点に触れさせた。また、単元の最後に、小学5年生に対して、中学生が考えた捕る動きに取り組ん

でもらい、小学生に合った捕る動きを考えることができたかを振り返る活動を行うことを伝え、この時間に小学5年生に合った捕る動きを考えることを伝えた。まず、学級全体で小学5年の児童の特性を考えさせたところ、「わんぱく」「ゲーム好き」などが挙げられた。次に、グループで目的を考えさせたところ、みんなで協力しながら捕る動きを身に付けることや判断力を高めながら捕る動きを身に付けることなどがあつた。これらの目的に合わせて、「小学生と中学生が輪になり一斉にボールを隣の人に投げ全員で捕る」「赤いお手玉は右手で、白いお手玉は左手で捕る」などの動きを考えさせた。授業の後半で、グループ同士で互いの捕る動きを試させ、アドバイスさせた。全員が参加できるように人数を増やしたり、楽しい要素を取り入れるために捕ったボールの色によって異なるポイントを付けたりなどの改善が見られた。グループ同士で試させることで、自分たちが考えた捕る動きのよさや改善点に気付くことができ、小学5年生に行わせるイメージがついた様子だった【資料4】。

【資料4 グループ同士で試させ合う様子】



単元の最後の時間は、実際に小学5年生に中学生が考えた捕る動きに取り組ませた。初めに、小学生に「対象に合わせた多様な捕る動きをつくるために」を考えてきたこと、本時では各グループが考えた目的と捕る動きが合っているかを確かめるという意図を伝えた。その上で、各グループに分かれ、捕る動きに取り組ませた。どのグループも小学生に目的や捕る動きについて丁寧に説明できた。取組の際にも小学生と中学生が話したり、楽しみ

ながら体を動かしたりする姿が見られた【資料5】。

【資料5 中学生と小学生がともに運動する様子】



授業の振り返りの時間には、小学生からは「キャッチするという運動だけでも色々な種類のやり方があるって、面白かったし楽しかった」「上から赤と白のお手玉が落ちてきて、それをキャッチするやつが一番楽しかった」などの感想があった。中学生からは「小学5年生は適応が早いと思っていたので、難易度を設定してだんだんと難しくすることで、『慣れてつまらない』とならないようにできたと思う」「足腰を動かしながら楽しく行ってほしいと思っていたから、実際に足腰を使って目的を果たせたと思った」などの感想があった。自分たちで考えた目的に沿った動きができた実感できた生徒もいたようである。さらに、単元のまとめとして「対象に合わせた多様な捕る動きをつくるためにどのようなことを考えましたか」と問い掛け、ロイロノートの付箋で提出させたところ、「使う道具の種類やどのように捕るか、捕るために必要な動きを考え、それらを目的に合わせて組み合わせた」などといった内容でまとめることができた生徒が多かった。捕る動きをつくる視点を理解し、実際に捕る動きをつくることができたと考える【資料6】。

体づくり運動 (対象に合わせて多様な捕る動きをつくるために)

【使うもの】	【使うしの(捕る)】	【使うし方(捕り)】	【内容】	【目的】
お手玉	手、腕、手の甲	背面もち、1回転	ネットを引ぶして背面→前、ボールを落とす	幼稚園児、高校生のお手玉
スポンジボール	手、足	ジャンプ	正面、逆立ち	【1つしかないこと】
バレーボール	足、ミニコン	まわって(足上げて)	足で挟んで追いかけて	【解決案】
フープ	手、腕	3人でパスする	バック→足もち	合、ていゝか
トナリ	トナリ	3人で同時投げ	頭の上のところで	【目的】
フープ	フープ	フープを飛ばす	ボールの上で	【目的】
フープ	フープ	フープの中を通す	フープの上で	【目的】

【資料6 単元全体の板書】

IV おわりに

本実践では、生徒が主体となり、他者と協働しながら動きの改善を繰り返し多様な捕る動きをつくることで、多様な捕る動きについての運動の計画を立てたり取り組んだりすることを楽しむ姿、つまり生徒自らで学びをデザインする姿に期待し、研究を進めた。多くの生徒が捕る動きについて、どのような動きができるか、何を使うとよいかなど考えながら、動きを改善し、多くの捕る動きをつくり出すことができた。これは、教師が示した動きについて探究するのではなく、生徒が主体となり、動きづくりそのものについて探究したことで、生まれた姿だと考えられる。このように、生徒が自らの学びをデザインすることで、その場にいる友達や小学生と楽しめるように、動きを改善したり、条件に合った捕る動きを選択したりすることにつながり、豊かなスポーツライフの実現に近づくと考えられる。

V 文献

- 文部科学省：中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 保健体育編、東山書房、2018.
- 梅澤秋久：体育における「学び合い」の理論と実践、大修館書店、2016.
- 松田恵示：「遊び」から考える体育の学習指導、創文企画、2016.

音楽の要素の精選化と思考の焦点化で主体性を育む中学校音楽科授業 —ねらいの明確化とポイントの具体化で深い学びを実現させる活動—

森 隆平* 新山王 政和**

* 附属名古屋中学校

** 音楽教育講座

Junior High School Music Classes to Foster Independence through selected of Musical Elements and Focused Thinking - Activities to deep learning by clarifying objectives and focusing on specific points -

Ryuhei MORI* Masakazu SHINZANO**

* Nagoya Junior High School Affiliated to Aichi University of Education, Nagoya 461-0047, Japan

** Department of Music Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords : 音楽の要素 思考の焦点化 深い学び

本報告書は、I を実践者の森隆平が執筆し、II を共同研究者の新山王政和が執筆している。

I 2年生を対象にした研究実践

題材名：ギターに親しもう

1 題材の構想

(1) 題材観

本題材は、カノン進行が用いられたポップス曲を中心に、コードに合わせて「リズム」を工夫した伴奏をギターで演奏する表現活動である。カノン進行とは、バロック時代に活躍したドイツの作曲家パッヘルベルが作曲した「カノン」に用いられるコード進行のことで、これはクラシック音楽のみならず、現代の様々なポピュラー音楽にも取り入れられ、数々のヒット曲を生み出している。その理由として、簡易なコードで構成されていることや、親しみやすいコード進行であることが挙げられる。また本題材で扱うギターは、クラシック音楽を始め、ジャズやポップス等といった幅広いジャンルで用いられており、生徒にとっても馴染みのある楽器の一つと言える。従って、日頃から様々な音楽に親しんでいる生徒にとって、興味・関心を抱きやすい

教材といえる。

これまでに生徒たちは、「速度」や「強弱」といった様々な音楽を形づくっている要素の働きが、曲と関わっていることについて学んできた。本題材では、カノン進行に合わせて、ストローク奏法を用いて、「リズム」を工夫することで様々な曲想を表現できることに気付かせ、思いに合った伴奏を工夫させていく。その際、音楽を形づくっている要素を「リズム」に精選することで、思考する対象を焦点化し、学習のねらいを明確にすることで、生徒の主体性を発揮させていく。また、「表現のめあて」を決定していく上で、具体的な工夫するポイントを提示することで、学びの文脈に乗せ、深い学びを実現し、音楽の意味や価値を創造させていくことをねらいとする。

(2) 指導観

「つかむ場」では、始めにクラシックギターやフォークギター、エレキギター等といった様々な種類のギターの演奏動画を鑑賞したり、実際に楽器に触れたりしながら、ギターの特徴や「リズム」の働きと曲想との関わりを捉えさせるとともに、ギターの演奏に対して関

心をもたせていく。そして、題材の課題「『リズム』を工夫して、ギターで演奏しよう」を提示し、ギターを用いてリズム伴奏を工夫していく活動に取り組むことや学習計画を確認することで、学習に見通しをもたせていく。

次に、カノン進行が用いられている楽曲を紹介し、コード進行の特徴と曲想との関わりについて捉えさせていく。ポピュラー音楽が、実は同じコード進行によって構成されていることに気付かせるとともに、「自身で演奏する曲を選択させていくこと」で、学習に対する関心を高めていく。そして、一つひとつのコードをギターで演奏しながら確認し、コードの押さえ方を身につけさせていく。その際、コードは基本的には3つの音から構成されていることに気付かせ、個々の実態に合わせて、「押さえる弦は省略しても良いこと」とし、さらに、「カノン進行が用いられている1フレーズを演奏すること」で、演奏に苦手意識のある生徒に対して、学習に前向きに取り組めるようにさせていく（個別最適な学び）。

続いて、ストローク奏法を紹介し、4ビートや8ビートといったいくつかのリズムパターンを聴かせ、「リズム」の働きと曲想との関わりについて捉えさせていく。そして、ストローク奏法について、ギターで演奏しながら確認していく。最後に、具体的な工夫するポイント「ビートを生かして、思いに合ったリズム伴奏を工夫すること」を提示し、「表現のめあて」を設定させる。

「つくる場」では、ストローク奏法を用いてリズム伴奏を工夫させていく。その際、具体的な工夫するポイントを意識させていくことで、思考する音楽要素の働きを焦点化して学習を進めさせていく。また、グループでリズム伴奏の工夫についてお互いに意見を交流させながら、試行錯誤させていく。さらに、中間発表会ではグループで意見交換させたり、ICT機器で録音をし、演奏を見直させたりしていく。「リズム」の働かせ方を友達と創意

工夫しながら「表現のめあて」を決定していく過程において、音楽の意味や価値を創り出していく（協働的な学び）。

「ふり返る場」では、発表会を行い、お互いの作品のよさを捉えさせ、最後に題材全体を振り返ることで、音楽を形づくっている要素の働きについて、実感を伴わせながら理解させ、今後の音楽表現に生かせるようにしていく。以上のように、ギターを用いて、思いに合ったリズム伴奏を工夫する活動を通して、音楽の意味や価値を創り出し、深い学びを実現していく。

(3) 題材の目標

〔知〕「リズム」の働きと曲想との関わりについて理解する。

〔知〕「リズム」の働きを生かした音楽表現をするために必要な技能を身に付ける。

〔思〕「リズム」の働きを知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じ、試行錯誤しながら、どのように音楽表現するかについて考え、思いや意図をもつ。

〔態〕「リズム」の働かせ方の多様性に関心をもち、表現の工夫を試行錯誤したり、振り返ったりしながら、主体的・協働的に学習活動に取り組む。

2 研究実践の報告

(1) つかむ場（第1時～第3時）

第1時では、様々なギターの演奏を鑑賞し、ギターの「音色」や「奏法」の違いによる音楽の特徴を捉えていた。また、弾き語りの演奏を視聴した際に、「曲の雰囲気が場面ごとに変わるのはなぜか」と問いかけたところ、ストローク奏法の「リズム」の工夫に着目していた。そこで、課題「『リズム』を工夫して、ギターで演奏しよう」を提示し、学習の見通しをもたせた。その後の試奏では、ギターに触れるのが初めての生徒が多かったが、親しみある楽曲を演奏できる期待の気持ちもあり、ギターに対する興味や関心を高める姿がみられた。第2時では、カノン進行が用いられた

ポップスをメドレーにした演奏を聴かせ、「全ての曲に共通することは何か」と問いかけ、全ての和音進行が同じことを捉えていた。その後、カノン進行の特徴について、簡単なコードが用いられていることや、ベース音が順次進行で循環コードであることから、演奏に親しみやまとまりを感じやすいことに気づいていた。その後、コードの押さえ方を確認した場面では、コードを押さえることに四苦八苦していたが、簡略化したコードの押さえ方も提示し、自分の技量に合わせて選択して練習に取り組んでいた。そして、カノン進行の曲一覧の中から自分が演奏したい曲を選択したことで、学習に対する意欲を高めていた。第3時では、様々なビートのリズムパターンを鑑賞し、「2分音符や4分音符が用いられたゆったりしたビートだと穏やかな感じがする」や「8ビートや16ビートだと、盛り上がりを感じられ楽しい感じがする」等、「リズム」と曲想との関わりを捉えていた。その後、具体的な工夫するポイント「ビートを生かして、思いに合ったリズム伴奏を工夫すること」を提示し、「表現のめあて」を設定した。「最初は昔を思い出す感じにしたいから2ビートで、その後、徐々にビートを細かくし、思い出が鮮明になる様子を表現したい」等、個々が表現したい「思い」に合わせて「リズム」をどう工夫したいか、考えをもった。

(2) つくる場 (第4時~第6時)

第4時では、自ら設定した「表現のめあて」に沿って、リズム伴奏を工夫しながら、演奏の技能を高めていた。4人グループになって学習を進めていく中で、最初は、コードの音がうまく響かなかったり、コードチェンジに手間取ったりしていたが、お互いにアドバイスをし合いながら課題を解決していた。第5時では、中間発表会を行い、グループで意見交流した。「元気さを出すなら、歌詞と歌詞の間で8ビートを刻んでみたらどうか」といった相手の思いに合ったアドバイスをする

姿が見られた。第6時では、中間発表会のアドバイスや録画した演奏を参考にしながら、作品や演奏を見直し、最後に「表現のめあて」を決定した。多くの生徒は、最初に設定した「表現のめあて」をより具体的に記述しており、考えの深まりが見られた。

(3) ふりかえる場 (第7時)

第7時の発表会では、お互いの演奏の良い点や改善点等を意見交流し、多様な音楽表現の良さを味わっていた。題材の振り返りでは、「ビートを工夫することで、曲の感じが変化することがわかった。自分の表したいイメージに合わせて、リズムを細かくしたりゆったりしたりしていききたい」といった記述が見られ、「リズム」の働きについて理解を深めていた。

3 成果と課題

本題材における音楽を形づくっている要素を「リズム」に精選したことで、思考する対象を焦点化し、学習のねらいを明確にすることにつながり、生徒の主体性を発揮させることができたと考える。また、「表現のめあて」を決定していく上で、具体的な工夫するポイントを提示することで、学びの文脈に乗せ、深い学びを実現することができたと考える。今後は、他の題材においても指導計画を見直し、生徒の主体性を発揮させることで、深い学びを実現していくとともに、3年間を見通した系統的なカリキュラム作成を目指していきたい。

II 共同研究者による補足説明と所感

1 協議会の質問に対する新山王の補足説明

(1) Q1：要素の指導ではどこまで絞るべきか？

A1：要素によっては、グラデーションのように関わり合うものや（音の高さ⇔音色⇔強弱など）、単体でも知覚できるもの（リズム、旋律、形式、構成など）があるため、筆者は「焦点化する」や「注目する」ように、取り

上げる要素をデフォルメして指導している。例えば調味料の塩や醤油も関わり合って作用するが、「塩のよさ、醤油ならではの役割」のように、それぞれの使い分け方へ注目させるなどして生徒自身に気づかせて、感じ取らせるのと同じである。つまり、焦点化する要素以外は固定した状態で焦点化する要素だけを変化させることで、その様相の違いに気付かせて（知覚）、感じ取らせるようにしている（感受）。

(2) Q2：弦の数が少ないウクレレではどうか？

A2：今回は演奏技能だけを求めたものではなく、和音の響きや和声進行も意識しながら、自分の思いや意図にあったギターのスローク（リズムパターン）を工夫するという「リズム創作」でもあった。実際に生徒は6本の弦を全て使ったり数本しか使わなかったり、アップで弾いたりダウンで弾き下ろしたりすることで和音の響き方が変化することを知覚・感受しながら使い分けていた。器楽と創作を一体化させて、さらに音を並べるだけでなく知覚・感受を通したリズムパターンを創意工夫するという、興味深い実践だった。

2 新山王による所感

(1) 「知の創造」≠「知っているだけの知識」

タブレットの活用は「個別最適な学び」として主体的な学びや対話的な学びにも有効であり、さらにギター演奏の技能にも結び付けたことで、生徒は知っているだけの暗記知識から、気づいて分かる知識（知覚）や感じ取ることで理解できる知識（感受）へ、そして技能も「できた／できない」ではない活用可能な技能へ高めることができていた。

(2) 主体的な学び、対話的な学び、深い学び

タブレットを用いた個別最適な学びの積み重ねにより、自ら主体的に学びに向かおうとする姿が見られ、その過程で各自が思い描いた「思いや意図」を表すために取り組んだ創意工夫について互いにアドバイスし合う対話

的な学習も加えることで、協働的な学びへと高まっている。本実践で「3つの場」を設定したことで「できるようになれば、さらに色々なことを試してみたいくなる」のように学びのステージが逆スパイラルで上がっていく様子を確認することができた。「主体的な学び、対話的な学び、深い学び」の3つが関連し合うことで、学びが次々とステップアップしていくことを示した、個別最適な学びと協働的な学びを両立させようとする試みである。

(3) 「耳が育つ」≠「耳を育てる」

生徒が主体的・対話的に学習活動へ取り組めるような場を適切に設定して自ずと学習活動を深めることができれば、結果として「耳が育つ」こと、つまり教師主導の直接指導で耳を育てることと同じ教育効果を得られることを示した。耳を育てることと、様々な活動を用意して「自分ごと」として生徒の耳が育つのを見守ることのバランスを大切にしたい。（生徒が主体的に取り組む習得・活用・探求）

(4) 教師自身の音楽観を広げる

「ギターのスロークパターンの工夫を通してリズムパターンを考える」という器楽とリズム創作、さらにギター音楽を聴いてその曲想や雰囲気、和音の響きも感じ取る鑑賞の活動とも関わらせた意欲的な研究実践であった。特に次の点を高く評価したい。

- ①演奏技能だけを求めたものではないこと。
- ②手拍子や打楽器で行うことの多いリズム創作をギターのスロークで試みたこと。
- ③ギター音楽を聴いてその曲想や雰囲気を感じ取らせた上で、6本の弦が醸し出す響きや音色も考えながら試行錯誤を重ねたこと。

(5) 研究実践全体を俯瞰して

器楽（ギター）を主眼としながら、創作と鑑賞の視点も絡ませることで「弾く・聴く・創る」を関連付けた音楽全体を対象とする活動が構成されていた点を高く評価している。

金融リテラシーを高めながら 責任ある消費者として歩み出す生徒の育成 — 中学校技術・家庭科（家庭分野）C消費生活・環境の実践 —

原田 悦子* 中西 正善**

*家政教育講座

**附属岡崎中学校

While improving financial literacy Fostering students to walk as a responsible consumer - Junior high school technology/home economics (household field) C consumer life/environmental practice -

Etsuko HARADA* Masayoshi NAKANISHI**

* Department of Home Economics Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

** Okazaki Junior High School Affiliated to Aichi University of Education, Okazaki 444-0864, Japan

Keywords : 中学校技術・家庭科（家庭分野） 消費生活 金融リテラシー教育

I はじめに

高齢化、低成長、財政難といった経済・金融情勢の変化により、個人が生きていくうえで必要な金融や資産運用に関する基本的な知識（金融リテラシー）の必要性が強調されるようになった。金融リテラシーは短期間に広く世間に普及しただけでなく、学習指導要領において、小学校は2020年、中学校は2021年、高等学校では2022年から金融リテラシー教育が組み入れられるようになった。これまで資産形成も含めた金融経済の学びといえば、大学の特定の学部において学ぶというのが通例だった。しかし、これからは高校卒業までに社会で生きていくために必要な金融経済の知識を身につけることが必要だと考える。

「2022年：学校と家庭における金融教育に関する意識調査（イー・ラーニング研究所調べ）」では、「どうして金融教育が今求められていると思いますか」の問では、1位に「将来の先行きが不透明な時代だから」、続く2位が「資産運用が当たり前の時代だから」、3位が「働き方やライフスタイルが多様化し

ているから」であった。このことから、働き方やライフスタイルの多様化に伴う生涯のマネープランの多様化を受け、想像のつかない将来に備えた“長期のお金の使い方”を学ぶ必要性が高まっているといえる。これに加えて、政府主導の「貯蓄から投資へ」の資産所得倍増計画により、資産運用が“当たり前”のこととして浸透していることがわかる。また、「いつから学校教育で金融教育を始めてほしいと思いますか」という問について、約4割が「小学校低学年」と回答し最も多く、「小学校以前」が続いた。高校での金融教育の導入は進むものの、親としては、小学校低学年以前での金融リテラシーを身につけてほしいと考えており、金融教育へのニーズの高まりが伺える。

高等学校「家庭科」の授業では、基礎的な金融経済の仕組み、株式や投資信託などの金融商品や資産形成の視点にふれた学習を行う。中学校においては、消費者教育の推進に関する法律（消費者教育推進法）の定義に基づく消費者市民社会の担い手としての自覚をもっ

チャートだけでなく、社会を見ることも大切だ。社会全体として多くの人に利益が出るものを発表した時、その会社の株価は上昇する。これはチャートを見ているだけではわからない。ニュースをチェックして選ぶようにしたい。

注目生徒の授業日記

これは、これまでの追究にはなかった視点であり、考えの広まりがわかる。そして、「どのような会社に投資をすればよいのだろうか」という問題を見だし、更なる追究を行った。

2 問題を解決する

(1) 考察を行いながら問題解決に迫る

問題を見いだしたところで、子どもは、アプリケーションで株価の推移を観察したり、新聞やインターネットのニュース、掲示板を読んだりしながら問題解決に迫り、リフレクションによって考えを省察して考えを深めていった。

企業の価値、事業への期待などが株価に大きく関わってくる。これからの未来、僕たちの生活に大きく関わってくる会社に投資していきたい。

注目生徒のリフレクションシート

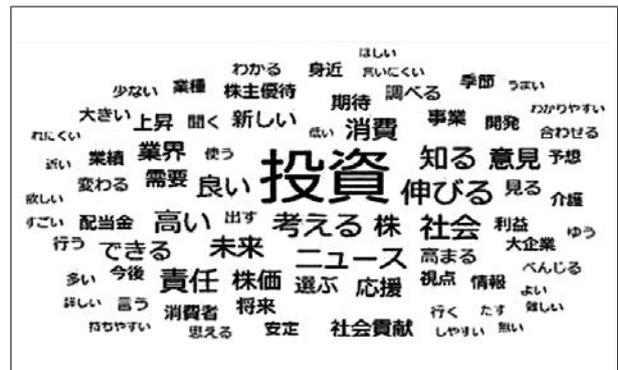
注目生徒は、「持続可能な社会の構築」という視点で省察し、自身の投資行為が生活や社会に関わってくることを理解しながら、追究の見通しを立てていることがわかる。

そして、追究が進み、仲間の考えを聞いたくなったところで、教師は、再び意見交流の場を設定した。

(2) 意見交流

業種に着目した子どもは、関心のある会社だけでなく、セクターごとに投資先をソートして関連銘柄にも着目するとよいと語った。また、社会問題や環境問題の解決に着目した

子どもは、社会問題や環境問題の具体を挙げ、関連企業の株や商品を買うことで問題解決の支援につながると語った。そして、社会貢献活動に着目した子どもは、CSR活動に積極的な会社を選ぶことで、社会貢献の輪が広がると語った。その後、教師は、意見交流後の感想を集約し、テキストマイニングを行って仲間の考えを可視化した。



「どのような会社に投資をすればよいのだろうか」に対するテキストマイニング

その後、意見交流後の考えが集約されたテキストマイニングをもとにさまざまな考えが語られる中で、「消費者は責任をもって生活や社会に有益な会社を選ぶ必要がある」という考えが共有され、それぞれの最適解が見いだされた。

本時を終えた後の注目生徒の授業日記と教師との対話記録（次頁）から、テキストマイ

配当金や今後伸びそうな企業、他にも好きな企業を応援するなどいろいろな考え方があ。この中でも応援するために投資するということが大切だと考える。実際にその事業を応援するときに株を何百、何千と買わないと企業側に利益が出ないが、気持ちだけでも応援するために数個だけ株を買うこともありだと思。これからの自分の利益になる自己中心的な投資の仕方以外だけでなく、投資によって社会としてプラスの方向に動かすことが大切だと思。

注目生徒の授業日記

ニングの活用によって、注目生徒は他者の考えを考察し、自分と同じような考え方をもつ仲間がいることを実感しながら、さまざまな視点を捉えて批評できたことがわかる。注目生徒は、1回目の意見交流と比較して自身の利益という目的だけでなく、「社会貢献へと考えが移り変わっている」と批評している。また、批評を行いながら「数個だけ株を買う」と自分の投資行為が社会の変化につながるといふ持続可能な社会の構築の視点での考え方の深まりも見取ることができる。

教師：テキストマイニングに対する受け止めをまとめてどうだったか。

生徒：応援という意見に注目した。ここに表れているということは、同じ考えの人が一定数いる。自分の利益だけでなく、これからの社会をよくするために応援したいという社会貢献へと考えが移り変わっていることがわかった。

教師：数個だけ買う、という意見はどういう意図か。

生徒：株価というのは自分個人だけでは基本的に動かすことができない。しかし、多くの人たちが買うことでその量は大きくなる。社会全体にとってプラスになるような会社への投資が大切だ。

教師と注目生徒の対話記録

3 学びを生かす

(1) STOCKリーグへの参画

最適解が見いだされた後、感想を交流し、「投資先を選ぶだけではなく、商品の購入も考えていかななくてはならない。」「ポートフォリオを見直し、環境問題の解決につながる企業を厳選したい。」などの志が表出した。教師は日本経済新聞社が主催する「日経STOCKリーグ」を紹介することで、ポートフォリオを見直し、学びを生かす場を設定した。子どもは、日経STOCKリーグに参加し、ポートフォリオのレポートの作成を行っている。

(2) 注目生徒の単元まとめ

注目生徒は、学びを通して投資は自身の資産形成という側面だけでなく、経済や社会を形成することを感じ取っていることがわかる。

この単元を経て株や企業に対する考え方が大きく変わった。株は会社への需要や評価などが複雑に絡み合ったものだ。しかし、まだ見極めきれない部分もある。これからも経験をしながら学んで行くことが大切である。もっと株、経済、需要と供給、社会への期待などを分析して将来にいかしていきたい。

注目生徒の単元まとめ

4 成果と課題

初めはチャートに注目し、自身の利益という視点で追究していた注目生徒だが、社会貢献という視点へと変遷させながら、持続可能な社会の構築に向けて、責任ある消費者としての投資をしようという思いを見取ることができた。STOCKリーグのレポートには、未来のエネルギーをテーマに設定してポートフォリオを模索し、これからの生活やキャリア形成につなげる姿を見取ることができた。

本実践では、投資は余剰資金で行うという考えにはふれられたが、生活をもとにした実質的な金銭管理については多くはふれられなかった。収支のバランスを図るために、生活に必要な物資・サービスについての金銭の流れを把握し、収支に応じた計画的な投資が必要であることを理解できるようにしたい。

引用・参考文献

- 1) 「2022年：学校と家庭における金融教育に関する意識調査（イー・ラーニング研究所調べ）」
- 2) 政府広報オンライン：「金融リテラシーって何？最低限身に付けておきたいお金の知識と判断力」
<https://www.gov-online.go.jp/useful/article/201404/1.html#fifthSection>

附属高校における歯科保健指導の取り組み — ICTを活用した学生による個別保健指導を通して —

浅田 知恵* 圓岡 和子**

*養護教育講座

**附属高等学校

Approach of the Dental Health Guidance at Affiliated High School - Through Individual Health Guidance using ICT by University Students -

Chie ASADA* Kazuko MARUOKA**

*Department of School Health Sciences, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Senior High School Affiliated to Aichi University of Education, Kariya 448-8545, Japan

Keywords : 保健指導 タブレット 歯肉炎

I はじめに

学校における歯科保健活動は、子供の生涯にわたる健康づくりの基礎を育成するものである。高校生の口腔内の状態は、永久歯の萌出がほぼ終了し安定しているが、歯並び・口臭に関心をもつ一方、歯肉炎の発生などが生じやすいことから、自らの生活習慣等を見直し、改善する意識を高めたい時期である。

附属高校の令和4年度の歯科検診の結果をみると、「未処置歯あり」が2.1%と全国平均15.05%よりも少ないが、歯肉炎や歯垢の付着は毎年約50%の生徒にみられ、日頃の歯磨きが正しくできていないことが口腔内の健康課題と思われる。

歯科検診は、生徒が自分の口腔内の状態に関心を高める機会でもあることから、検診前の待ち時間で、養護教諭志望の学生による歯科個別指導を計画した。その際、ICTを活用することで、生徒が自分の口腔内の状態を視覚的に捉えやすくなり、効果的な指導になると考えた。そこで、本研究では、学生が生徒に対してタブレット等を活用した個別の歯科保健指導を行うことによって、口腔内の健康に関する生徒の意識を高めることを目的とした。

II 実践の方法

本実践は、令和5年4月～5月の歯科検診の待ち時間を活用して、附属高校の生徒355名を対象とし、養護教諭養成課程の学生34名が歯科検診補助活動と歯科保健指導を行った。取り組みの実際の流れを図1に示した。

歯科保健指導は、生徒一人に対して学生一人で個別に行った。鏡のようにタブレットを使用して、生徒が口腔内の状態を視覚的に捉えられるようにし、歯肉の状態を確認させ、歯肉のチェックポイントと歯磨きの方法を指導した。また、同意を得た生徒には、タブレットで口腔内の状態を撮影し、歯肉炎の写真資料と見比べて、自分の歯肉の状態を客観的に見ることができるようにした。

高校生には、歯科保健指導の前後でオンラインにてアンケートを実施した。説明文に「成績に関係しないこと、教育や研究以外の目的で使用しないこと、個人が特定される分析はしないこと」を記載し、回答の提出をもって同意を得たものとした。なお、有効回答者は事前294名（回収率82.8%）、事後176名（回収率49.6%）であった。

大学生には、附属高校での健康診断補助活動後の7月に、歯科保健指導を実践して「ICT

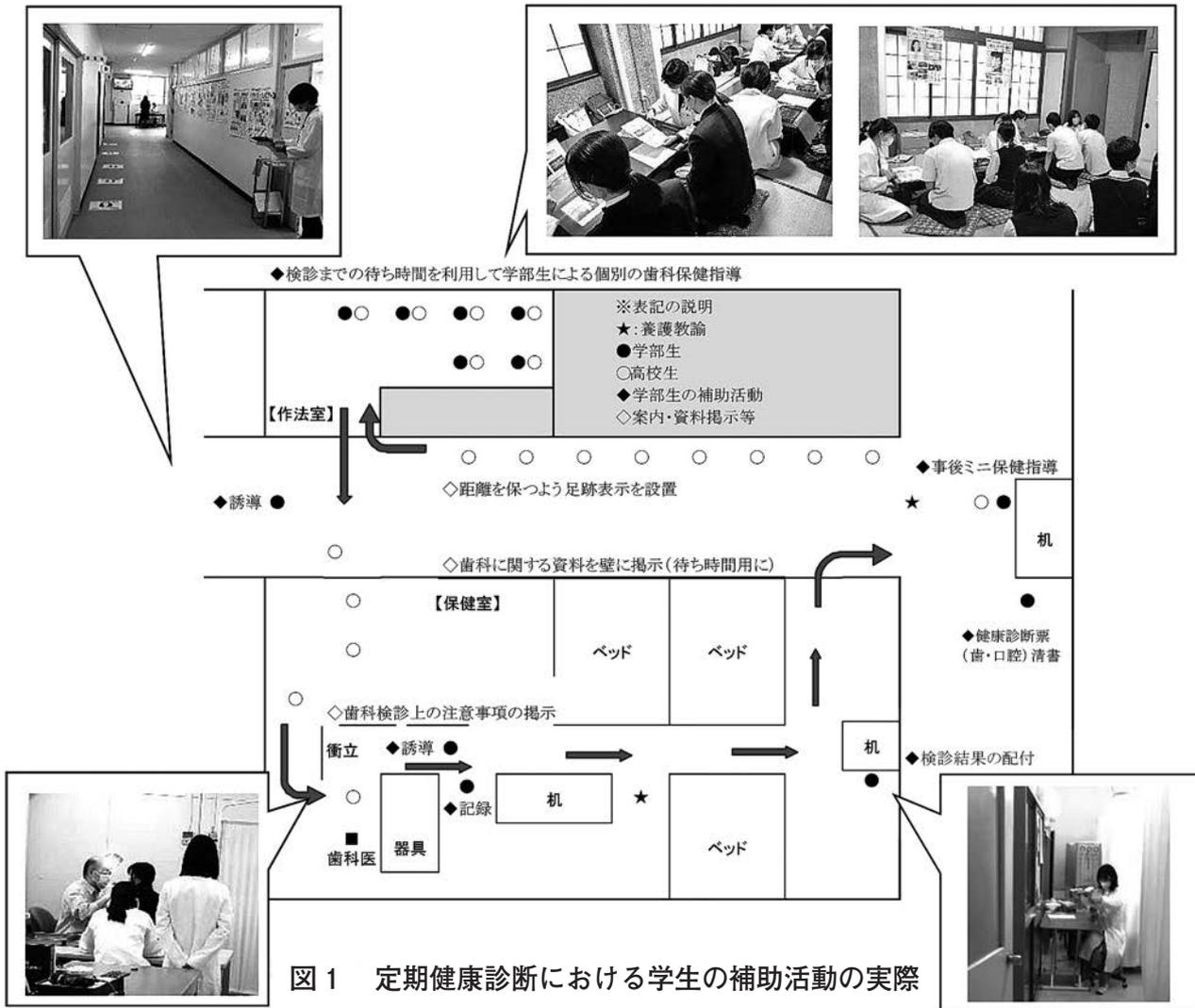


図1 定期健康診断における学生の補助活動の実際

活用について「指導できたこと・できなかったこと」「実践して気付いたこと」等についてMicrosoft Formsで自由記述による調査を行い、KHCoder (Ver 3. Beta. 04a: 樋口2021)を用い分析した。なお、調査は記名式としたが、調査時に「実習での学びを知る資料であり、教育や研究以外の目的で使用しないこと、個人が特定される記載はしないこと、成績とは無関係であること」を口頭で伝え、回答の提出をもって同意を得たものとした。なお、有効回答者は20名(回収率58.8%)であった。

Ⅲ 結果及び考察

1 附属高校のアンケート結果

歯磨きの習慣を尋ねたところ、「朝出かける前」と「夜寝る前」に歯を磨く日が「週に6～7日」「ある」生徒は事前事後とも8割

以上であり(表1)、基本的な歯磨きが習慣になっている生徒が多かった。また、歯科保健指導後に歯みがきの仕方や習慣に良い変化がある生徒も多かった(表2)。特に、「歯肉の状態」に良い変化が「ある・少しある」59名(33.5%)のうち、「歯みがきの仕方や習慣」に良い変化が「ある・少しある」と答えた生徒が55名(93.2%)であったことは、習慣の変化が歯肉の状態に良い変化をもたらしたことを意味している。そして、「歯を磨く時に鏡で確認している日(以下、鏡で確認)」が「週に6～7日」「ある」生徒は、事前37.1%から事後44.9%と7.8%増加していた(表3)。さらに、事前事後ともにアンケートに回答した160名では、良い変化が「ある・少しある」102名は、事前26.5%から事後41.2%と14.7%増加しており、自分の口腔内の状態を確認し

表1 歯みがきの習慣（事前 n=294、事後 n=176）

		朝出かける前に歯を磨く	夜寝る前に歯を磨く	歯磨き時に歯茎から出血
事前	週に0～2日	15 (5.1)	8 (2.7)	265 (90.1)
	週に3～5日	40 (13.6)	24 (8.2)	21 (7.1)
	週に6～7日	239 (81.3)	261 (88.8)	8 (2.7)
事後	週に0～2日	9 (5.1)	3 (1.7)	156 (88.6)
	週に3～5日	19 (10.8)	15 (8.6)	9 (5.1)
	週に6～7日	146 (83.0)	158 (89.8)	5 (2.8)

表2 保健指導の効果（n=176）

【良い変化】	歯肉の状態	歯磨きの仕方や習慣
ある	8 (4.5)	37 (21.0)
少しある	51 (29.0)	74 (42.0)
あまりない	31 (17.6)	28 (15.9)
変化なし	75 (42.6)	35 (19.9)
わからない	10 (5.7)	1 (0.6)

表3 歯をみがく時に鏡で確認している日と保健指導後の変化の有無

	事前 (n=294)	事後 (n=176)	事後に変化がある・少しある (n=102)		事後に変化がない・あまりない (n=58)	
			事前	事後	事前	事後
週に0～2日	87 (29.6)	46 (26.1)	30 (29.4)	23 (22.5)	19 (32.8)	20 (34.5)
週に3～5日	98 (33.3)	50 (28.4)	45 (44.1)	37 (36.3)	18 (31.0)	9 (15.5)
週に6～7日	109 (37.1)	79 (44.9)	27 (26.5)	42 (41.2)	21 (36.2)	28 (48.3)

ながら丁寧に歯磨きする習慣が身についた様子が伺えることから、保健指導の効果があったと考えられる。

「口腔内をタブレットで撮影した」118名（67.0%）のうち、「参考になった・まあまあ参考になった」91名（77.1%）、「参考にならなかった・あまり参考にならなかった」27名（22.9%）であった。

「歯磨き指導を受けてよかったこと、役に立ったこと」を自由記述で尋ねたところ「歯の磨き方を教えてもらって実際にやってみたら前より簡単に綺麗に磨けるようになった」「歯ブラシの使い方間違えていたところが思ったよりもあった。気づけてよかった」「歯磨きをする時に言われたことが頭をよぎるので、なんとなく意識するようになった」「自分の歯の状態がわかった、磨き方も再度確認できてよかった」など、多くの生徒が正しい歯磨きの仕方について学べたことを述べていた。また、「自分の写真といい状態の写真的比較がしやすかった」「自分の歯がどんな感じになっているのかしっかり見る機会はほとんどないので、良かったと思う」など、タブレットを使用した効果を感じている意見も見られた。一方で、「タブレットで歯の様子を撮影する必要性をあまり感じられなかった」

という意見もあり、タブレットを使用したより良い指導方法については今後の課題である。

2 学生の振り返り

本実践に参加した学生のアンケートのうち、歯科保健指導を実践して「ICT活用について」「指導できたこと・できなかったこと」「実践して気付いたこと」の記述内容について、テキストマイニングの対応分析を行った（図2）。対応分析の結果は、原点（0・0）近くに布置されている語は特定の項目との対応がない語と判断できる。一方、原点（0・0）から離れている語ほど各項目を特徴づける語であると解釈できる。図2で「ICT活用」に特徴的な語として、「タブレット」「撮る」「見る」「使う」が布置しており、具体的な記述に「鏡では見る方向で見えるものが変わるので、今回タブレット端末を使用できてとてもよかった」「写真を撮ることで自分ごととして考え、興味をもって話を聞いてもらえると感じた」「写真を撮るなら生徒自身のタブレットを使った方がよい」「画質が悪く、写真に撮ると歯肉の色や形がはっきりとわからなかった」など、タブレットのよさと課題の両面を読み取ることができた。「指導できたこと」の特徴語には、「歯磨き」「正しい」「見せる」「歯肉」等が布置しており、具体的に

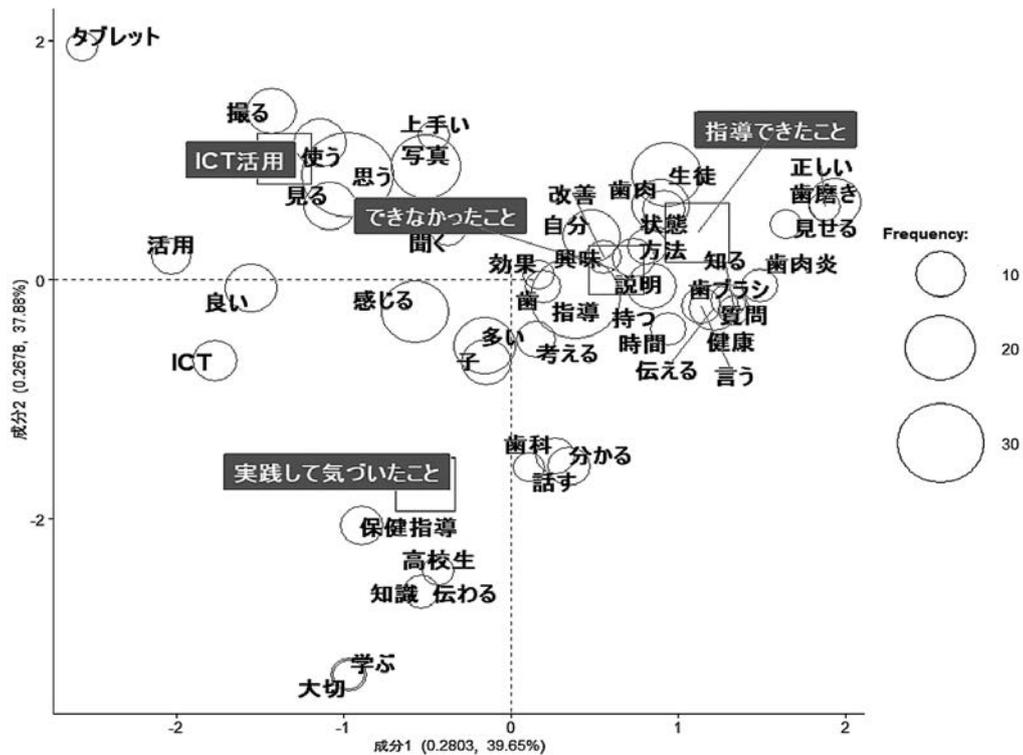


図2 「ICT活用」「指導できたこと」「できなかったこと」「実践して気づいたこと」の対応分析

は「歯肉炎や正しい歯磨きの仕方などを説明した時に『なるほど』『知らなかった』などと反応してくれた」「歯肉の状態について、健康なものや歯肉炎の写真を見比べながら『どこが違うかな?』と問いかけた」など生徒と対話をしながら保健指導に取り組んだ様子が伺えた。「指導できなかったこと」の特徴語は「指導できたこと」と重なる語も多いが、「歯ブラシ」「説明」「質問」「歯肉炎」等が布置しており、「根拠を説明することでより歯磨きをしようという気持ちになってもらったのではないかと」「写真を撮って指導することが難しかった」などの記述から、歯科保健指導に取り組む学生に対する事前の指導をより充実していく必要があると思われた。また、「実践して気づいたこと」の特徴語には、「知識」「大切」「学ぶ」「伝わる」「保健指導」が布置しており、「ICTの利用をより効率的に使える知識が必要だと思った」「一人一人に個別に保健指導をすることで、全体を対象とするよりもそれぞれに適した指導ができるというよさを実感した」「視覚的にわかりや

すく説明することの大切さを学んだ」「普段の生活を聞いて保健指導をしたので、その子の口腔衛生に対する考え方がわかった」などの記述から、個別の保健指導の実践を通して、根拠や生活習慣に着目するなど、より効果的な指導の在り方を模索していると考えられた。

3 本実践を通して

高校生への歯科指導について、圓岡らは自らの口腔内や生活習慣の問題点を考え対応させることを中心に指導することで、生涯を通して歯や口腔を含めて自らの健康づくりを継続する姿勢を育成できると述べており、森下らも、高校生は歯は正しく認識しているが歯肉炎についての認識が低いことを指摘し、歯周疾患予防対策の重要なターゲットと述べている。本実践では、学生による個別の歯科保健指導を通して、附属高校の生徒の口腔内の健康、とりわけ生徒自身の歯肉に着目したことによって、歯肉炎を予防するための歯磨きについての意識を高めることができたと考えられる。また、タブレットの活用は視覚的に理解しやすく、指導を行う上で効果があること

が分かった。今後は、学生がタブレット等のICTを上手く活用する方法を身に付けるなど、より効果的に指導する力を育てていきたい。

IV まとめ

附属高校における歯科保健指導を通して、生徒においては口腔内の健康に対する意識を高め、学生は既修の知識を生かした実践で学びを深め、意義のある取り組みとなった。今後も、今回の課題を改善し、より意義のある活動とするよう継続して取り組んでいきたい。

<参考文献>

- 圓岡和子他：高校生の口腔内状況と生活習慣との関係、東海学校保健研究38(1)：35-44、2014
- 森下真行他：高等学校における学校歯科保健活動に関する研究 第2報 歯科保健指導が健診結果の認識と受療行動に与える影響、口腔衛生会誌 51：145-149、2001

効果的な「協働的な学び」を活性化する英語授業 ーデジタル教科書を通してー

柳田 真弥* 建内 高昭**

*附属名古屋中学校

**外国語教育講座

I はじめに

本校では、本年度より2年にわたり、公益財団法人教科書研究センター（以下「教科書研究センター」）の調査研究事業として、以下のような目的で研究を進めることとなった。

令和6年度から、学習者用デジタル教科書（以下「デジタル教科書」）が段階的に導入されることになり、紙の教科書（以下「教科書」）と共に使用され、児童生徒の学びの手段が一層多様化することとなる。一方、教員養成大学においては、Society5.0における令和の日本型学校教育を実現するため、ICTを利活用して個別最適な学びと協働的な学びを展開し、児童生徒一人一人の学びを最大限に引き出せる次世代型教員の養成が求められている。このため、教員養成大学と連携した教科書に関する調査研究事業を実施することにより、教職課程の授業改善、教職科目や教員研修プログラム開発、デジタル教科書と教科書双方の質的・機能的な向上などを図り、学校教育の充実に資する。

本稿では、教科書研究センターが研究課題としている「授業における教科書とデジタル教科書を組み合わせた効果的な使い方」に焦点を当てた取り組みについて紹介する。

II 本年度の取り組み

1 個別学習から一斉学習の場面におけるフィードバック

学習者用デジタル教科書の効果的な活用の在り方等に関するガイドライン（文部科学省2019）によると、デジタル教科書の効果的な活用の在り方について、個別学習の場面では、

デジタル教科書を学習者用コンピュータで使用するにより、教科書では躊躇するような、教科書の紙面にペンやマーカーで書き込むことを何度も繰り返すことを通して、試行錯誤するとあり、学習者は個別学習の場面でデジタル教科書を利活用することができる。また、一斉学習の場面では、学習者用デジタル教科書を他のICT機器等と組み合わせて使用することにより、児童生徒が書き込み等を行った学習者用デジタル教科書の画面を大型提示装置に表示し、クラス全体に向けて発表させたり、複数の学習者用デジタル教科書の画面を比較しながら議論させたりするとあり、個別学習の場面で試行錯誤したことを共有する場面においてもデジタル教科書を利活用することができる。

Unit 9 Think Globally, Act Locally (*NEW HORIZON English Course 1*) のStory 1において、「メグになりきってスピーチをする際に、どの部分を強く読むとメグの思いが伝わるか考えよう」という課題に取り組みさせた。教科書本文の音読練習が終わった後に、課題を提示した。生徒は黙読や小さな声で音読をしながら、デジタル教科書に線を引いていた。その後、デジタル教科書のどの部分に線を引いたかをその理由とともに発表させた。「いとこの紹介をしているスピーチの場面なので、“This is Lilly Smith.”の文を強く読むといいと思う」、「自分が目標とする人のスピーチなので、“I want to be like her.”の文を強く読むといいと思う」という場面から考えられた意見や、「具体的な姿はないけど、“I want to help others”の部分にどんな人になりたいかというメグの気持ち

が強く込められていると思うので、その部分を強く読むといいと思う」という、内容から考えられた意見が共有された。(写真1) それぞれの意見の良さについて教師からフィードバックを与え、強く読むとメグの思いが伝わる部分をもう一度考えさせ音読を行った。

Look at this picture. **This is Lily Smith.** She's my cousin. She works as a doctor in different countries. She always wants to help people in need.

Now she's working at a small hospital in Kenya. She helps sick people there every day. It's sometimes difficult, but she tries to do her best. **I want to be like her.** I'm not sure about my future job, but **I want to help others, too.**

写真1

2 二次元バーコードを活用した授業

千石(2023, p.1)は、「今後のデジタル教科書は、いわゆる「教材一体型」が前提となり、これまでは別々に存在していた「教科書」と「教材」とが、シームレスに結びついていくことが予想し、紙面の中で完結していたクローズドな教科書は、これから、様々な情報にアクセスするためのオープンな「ポータルコンテンツ」へと変化していくことになる」と述べており、デジタル教科書から学びを広げる重要性を述べている。このことより、授業の中で二次元バーコードを活用して、様々な情報にアクセスし、学びを広げられるような取り組みを行った。

(1) 個別学習の場面での活用

Unit 9 Think Globally, Act Locally (*NEW HORIZON English Course 1*) において、教科書の通読を聞いた後、内容理解のためのキーワードが括弧で隠された問題に取り組ませた。生徒によって進度が異なるため、二次元バーコードを黒板に掲示し、問題が終了した生徒から学習者用端末でバーコードを読み取らせ、解答を確認させた。(写真2) 授業後、生徒に行った「二次元バーコードを使った授業に関するアンケート」では、「読み取りやすくてよかった」、「自分のタイミングでアクセス

できるのでよかった」という肯定的な意見は、33人中11人であった。他の生徒は、二次元バーコードを学習者用端末で読み取る不便さや、他の学習コンテンツの方が使い慣れていることを回答していた。



写真2

(2) 一斉学習の場面での活用

Unit 9 Think Globally, Act Locally (*NEW HORIZON English Course 1*) Story 3において、教科書の内容理解を進める際に、「Our volunteer group builds wells in places like this.”の文の“places like this”とはどんな場所があるか」という質問をした。生徒から「発展途上国」という意見が出たので、「アフリカにある発展途上国はどんな国があるか」と質問をした際に、List of developing countries as declared by the Minister for Foreign Affairs.

(<https://www.dfat.gov.au/sites/default/files/list-developing-countries.pdf>) の二次元バーコードを提示し、生徒の学びを広げた。

3 次年度に向けて

本年度行った取組みの「フィードバック」と「学びを広げる二次元バーコード」に関して、方法やタイミングなどについても試行錯誤し、教科書研究センターの課題としている調査研究を進めていきたい。

参考文献

- 文部科学省(2021) 学習者用デジタル教科書の効果的な活用の在り方等に関するガイドライン(改訂版)
www.mext.go.jp/content/20210325-mxt_kyokasyo01-000013738_01.pdf
 千石雅仁(2023)「今こそ「研究の役割を」」『センター通信』129, p.1 公益財団法人教科書研究センター

子どもと共に追究する教育実践を目指して —豊かな追究を引き出す単元構想と追究分析—

小学校6年生社会科「ふるさとの時を紡ぐ ～縄文から古墳へ 伊保の起源を探る～」の実践を事例に

大浦 一晃

豊田市立伊保小学校

1 はじめに

児童生徒が自ら課題意識をもち、主体的に追究する姿を引き出す授業実践をしたい。

附属岡崎中学校の研究協力者として、問題解決学習を中心とする附属校の授業開発や、そこから引き出される、追究し深めていく子どもの姿を学ばせていただいている。

本稿では、公立校の実践報告として、附属校の実践を公立校に活用する授業実践の手立ての一例を「単元構想」と「追究分析」の視点に特筆して述べたい。

2 単元構想の実際

(1) 追究意欲を高める教材の発掘

附属校の先生達に教材を選ぶ過程について話を聞くと、教材の捉え方が見えてきた。その共通点は「その教材が、児童生徒が主体的に課題解決したいと感じるものであるか。」だと、個人的に考えている。

本実践は、歴史学習の出会いとなる小学校6年生における実践である。事前のアンケートでは、「歴史は、覚えることがいっぱい。」という、歴史学習に対するネガティブな意見が見られた。歴史を身近なものとして捉え、自ら追究したいという意欲を引き出すために、児童が生活する地域の遺跡を教材分析した。

本校は、古代豪族の古墳や律令国家期の「伊保郷印」の発見地、戦国期の城跡、第二次世界大戦時の特攻隊基地跡など歴史遺構に囲まれた地域である。

これらの中から教材を選択するために、「児童が多面的・多角的に歴史的価値を見出

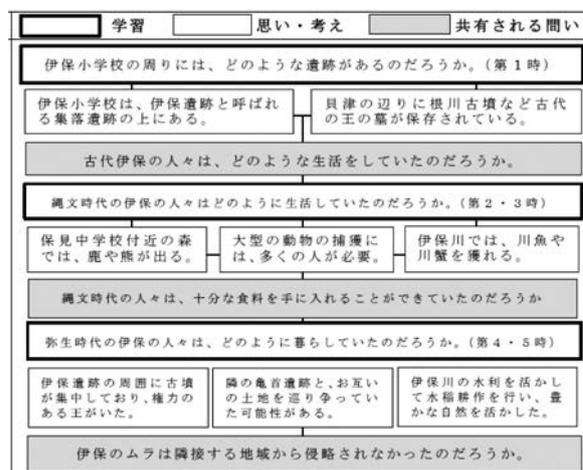
すことができること」を条件とした。

その中で、教材として選択したのが、伊保遺跡である。伊保遺跡は、縄文から古墳時代にかけての集落遺跡である。この遺跡は、出土物だけでなく、新修『豊田市史』や地域の歴史研究会による調査報告等の資料も豊富であり、児童が「調べたい」と追究意欲をもった際、それを支える土台が整っている。そして、縄文弥生期の狩猟採集生活を考える中では、児童が日常から目にする学校や家の周りの自然環境を関連付けていくこととなり、生活の中に、新たな発見を見出していくことができるようになる。その身近な発見が、主体性を高め、さらなる追究意欲を高める要素となると考えた。

(2) 思考がつながる単元構想

単元構想を行う際、大切にしたいのは、問題を見出す段階で抱かせる「単元を貫く課題」と追究過程や追究後に抱く「問い」である。

構想時に、学習内容とその学習過程で児童が抱く考え、そこから導き出される問いを単



【資料1】単元構想図（一部抜粋）

元構想図上に並べていく。**【資料1】**この単元構想を行うことで、児童生徒が追究する姿が具体化され、その追究を支える手立てが見えてくる。

本実践では、単元を貫く課題を設定するために、手立てとして「地域の遺跡分布図の読解」を行った。この活動によって、児童達は地域の歴史的景観に気付き、歴史を身近なものとして感じ、「どんな人が暮らしていたのだろう」と疑問を口にして単元を貫く課題『古代伊保の人々は、どのような暮らしをしていたのだろうか』が設定された。また、単元中盤で、他地域との交流関係に疑問（問い）を抱くだろうと予想し、事前に市の博物館へ連絡をして、当時の交流関係を示す資料の提供に協力を依頼し、児童の追究を支える手立ての準備を行った。

3 座席表を活用した児童の追究分析

(1) 追究を立ち止まり、振り返らせる

附属岡崎中学校の授業を参観する際には、座席表に前時までの追究を基にした生徒の考えが記されている。本実践においても、児童の追究を毎時間座席表に記録して分析した。

【資料2】一枚の座席表を用いて分析することは、個人追究の内容と、それに伴う変化が捉えることができるだけでなく、児童間の意見の関わり方（同調や対立・疑問など）を確認することができる。それらの分析は、主体的に追究するあまり、視野が狭窄する児童生徒の視野を広げることに有効である。

本実践において、児童Aは伊保地域が自然

	る粘土も使える。粟・魚・木・粘土がある場所が適している。
⑨ 竪穴住居→木の柱だから網りやすい。	⑩ 縄文時代の人たちは、伊保川で魚を獲っていたと思う。
⑪ 食べ物→鹿、魚、どんぐり、貝。縄文時代の道具や物は動物の骨でできていた。伊保は縄文人にとって暮らしやすい。	⑫ 食料採集と土器作成に時間を当てていた。森などで、狩りをする場所は決まっていた。家は、竪穴住居。
	⑬ 縄文時代の人々は、山で狩りをして、畑で野菜をつくっていた。
	⑭ 伊保川近く→魚が獲れる家族とかは関係なく、誰もが協力して生活をしていた。
	⑮ 何者とも落胆

 具体的な人々の生活する姿に迫ろうとする視点
 伊保地域

 伊保地域の歴史的価値に迫ろうとする視点

【資料2】 追究を記録した座席表（一部抜粋）

豊かであることから他地域と比較した伊保優位論を第3時から貫いていた。第4時の追究後に座席表で分析を行った際、人口の問題や他地域との交流関係の資料がない限り伊保の優位性については結論が出せないとする児童Bの考えに教師は注目した。第5時の話し合いの中で、児童Bに発言を促したところ、児童Aは、自身の考えを見直す必要があることに気付き、自分の考えを見つめ直すために必要な情報を手に入れるために博物館へ質問する内容を考えることができた。

(2) 分析から導く、共通の「問い」

座席表の分析は、追究過程における学級内で共有される問いの創出にも有効であった。追究をしていくと、追究の分野が多岐に広がっていく。先述した児童Aは食料問題に関心を持ち、児童Bは技術発展に関心をもっていた。学級集団として設定した単元を貫く課題を深めていくためには、個々の追究が共有されていくことが必要となる。そのために、どのような「問い」で話し合うかは大切な視点である。座席表を用いることで、教師は、個人が抱く疑問の共通点を見出すことができる。本実践では、そのひとつが「支配力」であった。教師は、このキーワードをもとに第5時の話し合いの中で、「君たちのいう支配力は何か」と問いかけた。この教師の問いかけによって、児童は個々の追究を根拠に話し合い、他者の意見と関連付けることで「伊保の地域は侵略されなかったのか」という新たな共通の問いを立てることができた。

4 おわりに

本稿では、「単元構想」と「追究分析」の視点から、附属校実践の公立校における活用について述べた。社会科としては、児童生徒が実際に動いて調査する取材活動なども取り上げたいところではあるが、紙幅の都合と筆者の実践不足であるため他日を期したい。豊かな追究を引き出す実践を今後も目指したい。

学びの自律に向けた第一歩 — 創造的な思考力を働かせるための知識を構造化する活動を通して —

水谷 佳那子* 新山王 政和**

*春日井市立南城中学校

**創造科学系音楽教育講座

First Steps Toward Learning Autonomy — through activities that structure knowledge for creative thinking —

Kanako MIZUTANI*, and Masakazu SHINZANO**

*Minamishiro Junior High School, Kasugai 486-0852, Japan

**Department of Music Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords : 学びの自律 創造的な思考 知識の構造化

本報告書は、I～IIIを実践者の水谷佳那子が執筆し、IVを共同研究者の新山王政和が執筆している。

I はじめに

義務教育修了とともに音楽を学ぶ機会を終える人は少なくない。生徒が豊かな想像力を働かせて音楽を捉えたり、表現したりする活動を通して、将来的に自分の力で生活や社会の中で新たな意味や価値を生み出していくことができるよう、3年生の音楽科の学習では「学びの自律」を目指していく必要があると考えた。

本校の3年生は、これまでの経験から音楽を感覚的に捉えたり、表現したりすることはできていたが、音楽的な見方・考え方を働かせて音楽を捉えたり、捉えたことを基に表現したりする能力が不足していた。要因として、音楽的な見方・考え方を働かせるために必要な知識が不足しているからであると考えた。そこで、感覚的に習得してきた音楽の知識・技能を整理させ、音楽の意味を自身の力で創造していく力を育むために、まずは音楽の意味や価値を捉える力を育みたいと考えた。本題材では、創造的な思考力を働かせるために

必要となる知識を構造化していく中で、音楽のよさや美しさを捉えさせていく。また「学びの自律」の実現に向けて、生徒が主体的に学ぶことができるように「学習の個性化」を実施していく。

II 実践報告

1 実践で目指す生徒の姿

協働的な学びの中でメタ認知を働かせていくことを通して、新たな知識を生成し、構造化していく姿

2 実践計画

本題材では、現在91歳を迎えた映画音楽の巨匠ジョン・ウィリアムズが作曲した楽曲について、音楽のよさや美しさを自分なりの言葉でまとめさせていく。教材は「スターウォーズ」「インディ・ジョーンズ」「ハリーポッター」「ジョーズ」の4曲のメインテーマを用い、興味のある曲を生徒に選ばせる。生活の身近にある楽曲を取り扱い、実生活や実社会の中で音楽的な見方・考え方を働かせやすくすることで、生徒自身が自分の力で豊かな生活や社会を創造しやすくなるようにしていく。

3 実践考察

【活動1】 音楽を形づくっている要素の働き

の基礎的な知識を習得する

音楽を形づくっている要素の働きとはどのようなものなのか、一斉授業で説明するだけでなく、作曲者の立場になって音楽の意図を明確にさせていくことで、音楽を形づくっている要素の働きに関する基礎的な知識を習得させた。また、知識習得の確認として、グループフォームで問題を解かせたが、平均点は7割程度であったことから、基礎的な知識はおおよそ習得することができたと考える。

【活動2】 自身が選択した楽曲を分析し、よさや美しさを自分なりの言葉でまとめる

生徒は、個人のタブレットを使って、自身が選択した楽曲の映像を何度も見返したり、同じ曲を選んだ人と確認し合ったりしながら、楽曲から捉えた形式や場面ごとの音楽の構造の変化をスライドにまとめた。【活動1】で得た知識を基に、協働的な活動や自分なりに言葉でまとめる活動を通して、知識を構造化することができたと考える。

【活動3】 同じ楽曲を選択した人と集まり、スライドの中間発表会を行う

中間発表会後にアドバイスを共有させた。友達からのアドバイス以上に、友達の発表を聞いて得た知識の方が多かったと答えた生徒が多かった。知識が未熟な段階では、メタ認知を働かせながら他者の発表を聞くことで、新たな知識を習得しやすいことが分かった。

【活動4】 完成スライドを用いて発表する

【活動3】で得た知識を基に、スライドを見直させ、発表会を実施した。生き生きとした表情で発表する生徒の姿が多く見られた。また振り返りでは、「日頃から感じ取っていたことを、音楽を形づくっている要素の働きごとに整理していくことで、音楽の面白さがより分かった」と記述していた。

Ⅲ 実践者によるまとめ

本実践を通して、生活の身近にある楽曲から音楽の構造を捉えさせていくことで、生徒

は楽しみながら知識を構造化することができたと考える。年度始めは、生徒が「音楽を形づくっている要素の働きって何？」と話していたが、本実践の次に行った合唱の授業では、生徒は自らが設定した思いを音楽表現で実現するために、音楽的な見方・考え方を働かせながら、主体的に音楽表現を追求していく姿がみられた。生徒の振り返りでは、「自分の表現の思いをもった上で、楽曲分析を試みたら、作曲者の思いや意図が明確に見えてきて、音楽表現を試すのが楽しくなった」と記述した。まだ学びの文脈に合わせた学習を行っている段階ではあるが、「学びの自律」を実現することで、生徒が自ら実生活や実社会で音楽の意味や価値を創造できるようにしていきたい。

Ⅳ 共同研究者の所感（新山王執筆）

附属名古屋中学校で研究実践を積み重ねて得た所産を、一般校でも活用しようと試みた意欲的な取り組みである。本実践では、生徒一人一人に自分なりの「音楽の意味」を考えさせる方策として「身近な音楽」を教材として取り上げていた。類似の活動では、生活の中で直接耳にする機能音楽やミュージックサイン（合図や信号、時報、注意喚起）に注目したり、歌詞の内容や作曲者の生い立ち、社会情勢等にもみ依拠したりしてしまい、音や音楽そのものを抛り所とする分析的なアプローチへ至る活動は決して多くない。しかし本実践は、それらの音楽外の手掛かりに加えて音楽の要素も手掛かりにしながら音楽と向き合うという、貴重な経験を生徒へ提供していた。学年当初に音楽の要素を理解していなかった生徒が本実践後には約7割の理解率を得ていたことは、音楽と向き合う際の一つの方法として音楽の要素を根拠にしたり、思いや意図を具現化する際に音楽の要素を使いこなしたりできるようになった証左であろう。事実、その後の合唱活動では音楽的な視点から曲に向き合うことができていたと言う。

教職大学院での学び、附属学校での学びを公立校実践へ生かす実践 — 中学校第2学年ハードル走の実践報告 —

鷲野 祐一* 鈴木 一成**

*岡崎市立矢作中学校

**保健体育講座

I 附属研究からの学び

愛知教育大学大学院教育学研究科の教科指導重点（造形・創造科学系）の授業（教材分析と授業実践開発B・C）の一部では愛知教育大学附属名古屋小学校及び中学校の授業研究に参観したり、大学院生と附属教員が協同的に授業を検討したりして、実践力の育成を図っている。2020～2023年年度は「学習環境のデザイン」を主題に、場の工夫や学習者の選択学習を対象とした。具体的には、体づくり運動の実践研究では、多様な動きが引き出される場の設定をいかに創るかが検討の対象となった。また、シュートゲームの実践研究では、子どもにとってのゲームの学びとは何かを主題に、子どもと教師が創る体育授業について考えてきている。こうした教職大学院での学びは、大学院授業内に完結することなく、附属学校の実践研究の特徴である「子どもと共に創り上げる授業」を公立学校での実践へと展開していくことまでねらいたい。

また、第一筆者である鷲野は2021年度附属高等学校の非常勤講師として、いかに子どもが競走に向かい自分の記録と向き合うことができるかを実践した。そして、一人一人が競走の楽しさを味わうことができるように、工夫し、実践した。こうした学びもまた、実践力育成に資する機会である。そして、附属高校での授業研究での学びを公立学校へ生かすことも大切であると考え。

そこで、本実践では、教職大学院での学びと附属学校での学びを公立校実践へ生かす実践を報告する。

II 中学校第2学年ハードル走の実践

1 実践の概要

本実践では、2022年度中学校第2学年の子ども40名を対象として、教職大学院での学び、とりわけ、附属名古屋小中学校及び附属高校での学びを生かす実践を考案した。具体的には、「ハードル走の競走を軸として学びを深める授業」である。これは、全員が参加できる学習環境を整えることで、一人ひとりが競走の学びを深めることを目指した。そのためには、競走も競技規則を授業の中に持ち込むのではなく、子どもの学習状況に応じた多様な競走を展開することで勝利の未確定性を保障した。こうした学習環境のデザインは、目標に向かう挑戦の回数が増加し、結果として、個々のハードル走における競走の面白さにふれ、味わうことができると考えた。表1は本実践の単元計画である。

表1 単元指導計画

時	学習課題	学習活動
1	ハードルは、どのように跳ぶと良いのか考えよう。	・基本姿勢や安全管理について実際に行う。 ・ハードリングタイムのランクを提示し、個々の目標を立て、学習に見通しを持つ。
2	自分にあったインターバルを見つけよう。	・自分にあったインターバルを見つけるために、インターバルの異なるレーンで競走する。
3	リズムカルに跳ぶ方法を考えよう。	・ベアでの競走を通して、リズムカルに跳ぶ方法やハードリングタイムを向上するための工夫を考える。
4	スピードを維持して走る方法を考えよう。	・トムジュリ競走を通して、スピードを維持しながら、ハードリングタイムを向上させ、リズムカルに跳び越す方法について考える。
5	ハードリングタイムを上げるには、どうしたらよいか考えよう	・ハードリングタイムを向上するために、今まで行ってきた競走の中から自ら練習方法を選択し、学びを深めていく。

2 競走を中心とした全員参加の学習環境

(1) 子どもの技能差に応じた場の工夫

インターバルが異なるレーンの設定により個々の技能に応じるようにした。

(2) Jump Up シートの活用

単元を通して学習したこと（50m走の記録、

毎時のハードル走の記録と50m走との差、インターバル、自由記述による振り返り)を「Jump Up シート」と称した学習カードに記述することで、前時での学習を振り返り、反省点や改善点を次の学習に生かすことができるようにした。

(3) 勝利の未確定性を保障する競走の提示

「ペアで競走」や「トムジェリ競走」など最後まで結果が分からない未確定性のある競走を取り入れることで白熱する競走の楽しさを味わうことができるようにした。「トムジェリ競走」は、ゴール付近で競り合うようにスタート位置を工夫し、合意形成を図ることができるようにした。

(4) 具体的な目標の提示

図1は「ハードリングタイム」である。これを単元はじめに提示して、各自が毎時に明確な目標を定め、競走することで目標を達成する楽しさに気づくことができると考えた。

○ハードリングタイム $\text{ハードリングタイム} = 50\text{mHタイム(秒)} - 50\text{m走タイム(秒)}$

ランク	SS	S	A	B	C	D	E	F
ハードリングタイム	0.5秒以内	0.6~1.0	1.1~1.5	1.6~2.0	2.1~2.5	2.6~3.0	3.1~3.5	3.6秒以上

図1 ハードリングタイム

3 授業の実際

(1) 子どもの技能差に応じた場の工夫

インターバルが異なるレーンを設定することで、個々の技能に応じてインターバルを変更することができた。また、単元の途中においても変動する学習状況に応じた場の設定となったと考える。

(2) Jump Up シートの活用

単元を通して記録の向上やインターバルの変容が確認でき、前時の学びを振り返り、次時の学びへとつなげる姿が見られた。第5時には「またがずに、全てのハードルを跳ぶことができるようになった」と自己評価する記述内容も確認できた。しかし、次時の学びへの見通しや課題の再設定等は課題となった。

(3) 勝利の未確定性を保障する競走の提示

第2時は試しの計測、第3時はペアで競走、第4時はトムジェリ競走、第5時は本単元で

取り入れた競走を自由選択して単元を通して競走を中心とした展開とした。表2のように、ハードル走に苦手意識をもつ生徒AとCも、ハードル走及び運動に好意的な感想をもつ生徒Bも記録の向上が確認できた。勝利の未確定性を保障する競走は記録向上に期待できる。生徒Aは、「1回目の授業と比べると、ハードルに対する不安や怖さがなくなった気がする。機会があれば、またハードルをやりたい。」と述べた。多様な競走は記録の向上もさることながら、ハードル走の楽しさにも味わうことになったと考える。

表2 本単元における子どもの記録の変容

	第2時	第3時	第4時	第5時	ランクの変容
生徒A	11.6(+3.3)秒	11.3(+3.1)秒	10.7(+1.8)秒	10.0(+1.8)秒	E → B
生徒B	10.9(+2.4)秒	10.8(+2.3)秒	10.2(+1.7)秒	9.8(+1.3)秒	C → A
生徒C	18.0(+8.0)秒	22.0(+12.0)秒	20.0(+10.0)秒	15.4(+5.4)秒	F → F

(4) 具体的な目標の提示

第1時に提示したハードリングタイムは50m走のタイムと50mハードル走の差から算出するため、一人一人目標も異なり自己の記録向上を目指して粘り強く取り組むことができた。生徒Aは、ハードリングタイムの速い仲間の走り越し方を参考にして動きを改善する姿が見られ、挑戦する一つの指標になる手立てであった。また、生徒Bは、ハードリングタイムのランクが向上することに意欲を示す場面があった。生徒Cは、記録を向上するために、スピードを意識する姿も見られた。これらのことから、ハードリングタイムは具体的な目標の提示となったと考える。

Ⅲ 今後に向けて

本実践では、附属学校での実践研究で目にした本気になる姿、夢中になる姿があった。今後も、この姿を大切にしていきたい。そのためにも教職大学院での学びを紐解きつつ、毎年開催の附属学校園の研究・実践発表会にも足を運び、引き続き、体育科・保健体育科の実践力向上に努めていきたい。

オーダーメイド授業研究会から学ぶ —先輩の授業実践に憧れて—

渡部 均

安城市立桜井小学校

I はじめに

令和2年度、新型コロナウイルス感染症により、本校では外部から講師を招いて授業研究が行えなくなっていた。令和3年度の4月に本校の校長（鈴木佳樹）は「この先生から学びたいと思える人がいたら、外部から講師として招きます」と、学校全体に伝えた。学びたい気持ちさえあれば、自ら講師の要請をして授業研究が行える環境を作っていただけた。

迷わず、当時附属岡崎中学校に勤務されている野村和彦教諭に講師を依頼した。理由としては、以前に同じ中学校で働いていて、尊敬できる先輩であり、何度も授業のアドバイスをいただいていたからである。そのつながりもあり、令和3年度の附属岡崎中学校の社会科の研究協力者として立候補し、授業づくりを学ばせていただいた。

II 野村和彦教諭実践 中1社会科「甘いバナナに隠された真実」について

「問題を見いだす」「問題を解き明かす」「生活に広げる」の3つの段階を意識した単元構想がなされていた。

「問題を見いだす」段階では、子どもが、日本で最も消費量が多い果物はバナナであり、海外からの輸入により1年中手に入りやすいことや健康ブームからバナナを使用した食品が多くあることに気付けるようにしていた。また、バナナの輸入先や生産状況に目が向くように、輸入されるバナナのほとんどがフィリピンで生産されていること、日本の企業もプランテーションに出資していることに気付

くようにしていた。さらに、調べを進める中で、バナナ生産者が農薬の空中散布をしていることから、健康被害を受けている事実が浮き彫りになり、意見交換を重ねていくうちに「どうすれば安心安全なバナナづくりができるのだろうか」という問題が共有された。

「問題を解き明かす」段階では、様々な立場の考えに触れ、多角的に考えることができるように、企業、生産者、消費者への取材が行われた。企業は消費者が望む低価格なバナナを提供しなければならないことや、フィリピンではバナナ園でしか働けないことや、低価格なバナナではなくエシカルなバナナを購入したいということに個々で気付いた。その後、意見交流が行われ、生産者はバナナを生産することしか稼ぐ方法がなく、生産しなくなれば生活が苦しくなるとの考えから、企業が変わっていく必要があるという考えが広がった。そして、変わっていくのは消費者も同じであるという意見が出され、消費者として責任のある行動を考えた。

「生活に広げる」段階では、消費者としてできる行動を考えて実践している。ポスターの配付、ホームページ作成、寄付などが行われた。

とにかく子どもが問題解決に向けて、前のめりになって追究している姿が印象的であった。そして、そのような授業に憧れをもった。子どもたちの生き生きとした姿を表出できるような授業を構想し、実践したいと考えた。

Ⅲ 小4 社会科「残したいもの・伝えたいもの」の実践

1 オーダーメイド授業研究会の事前指導

事前指導の中で、「社会的な事象を自分事としてとらえる」「主体的に社会参画をめざす」ことの2点について主に指導を受けた。そして、以下のような指導計画を立てた。

- ①愛知県内にはどのような年中行事があるだろうか。(1時間)
- ②亀崎潮干祭を受け継いでいる人たちはどのような思いや願いがあるだろうか。(2時間)
- ③わたしたちの地域にある文化や年中行事には何があるだろうか。(1時間)
- ④桜井凧を受け継ぐ人はどのような思いや願いがあるだろうか。(3時間)
- ⑤わたしたちにできることは何だろうか。(3時間)

2 授業の実際

(1) 「社会的な事象を自分事としてとらえる」

①では、年中行事(亀崎潮干祭、豊橋祇園祭、国府宮はだか祭)を提示した。コロナ禍であったこともあり、祭りが中止されていることを伝えると、「残念だ」「コロナだからしょうがないかも」とのつぶやきがあった。「祭りをやっている人は、どんなことを思っているのか」と問い返したときに、「祭りはやりたい」「みんなに来てほしい」とあった。その後、学習問題「どのような思いや願いがあって、続いてきたのか」を作り、学習計画を立てた。

②では、亀崎潮干祭の動画を見せ、昔の写真、資料や保存会の方の話を参考にして、調べたことを300年以上で「変わらないこと」、「変わったこと」にまとめた。

班で調べたことを持ち寄り、話し合う中で、「受け継ぐ人は変わっているね」「でも、ずっと受け継がれてきたことは変わっていないな」と考えを広げている姿があった。また、「時間の経過で変わらないこと、変わったこと」の視点で、まとめたことにより、「祭りをこれからも守っていききたい、伝えていきたい」という保存会の方の思いや考えに気付く

ことができた。

③では、小学校のいろいろなところに飾られている桜井凧を提示し、目が向くようにした。学校内を調べることで、生活の中に、たくさんの桜井凧があることを実感していた。「桜井凧を受け継ぐ人はどのような思いをもっているのだろう」という問いに対して話し合う中で、「まず、桜井凧を作ってみたい」「桜井凧のことをもっと知りたい」などの児童の願いや思いがあることが分かった。

④では、まず実際に桜井凧作りを行った。当日は、保存会の方から、角凧の作り方、飛ばし方を教わった。次時には、桜井凧についての調べを行った。調べていく中で、桜井凧は約300年受け継がれていること、保存会の方は若い人でも65歳ぐらいであることが分かった。また、保存会の会長に話を聞けることになった。

保存会の会長から、「コロナ禍で活動がほとんどできていないこと」、「凧作りを教える人が高齢になっていること」、「約300年以上続く桜井凧が受け継がれなくなるかもしれないこと」を聞いた子どもたちは、「どうにかしなければ」と切実に感じ、亀崎潮干祭と同じように、桜井凧も受け継がれていかないかもしいという危機感をもっていた。

(2) 「主体的に社会参画をめざす」

⑤では、保存会の会長の話を聞いて、意見交流を行った。「桜井凧が受け継がれていくために、わたしたちに何ができるだろうか」について真剣に考え、「ちらし作成、他学級に宣伝班」「動画を作成して、校内放送で流す班」「作り方を学んで広める班」の3つのグループに分かれ、主体的に行動する姿があった。

3 実践を終えて

問題解決的な学習を行ううえで、大切なことをご指導していただいた。2点にまとめると、①教材に出会い、子どもが抱いた「驚き」「疑問」「違和感」などが学習へ向かうエネルギー

ギーになるということ、そして、その抱えているエネルギーを言語化することが大切であること。②多面的、多角的な視点から、社会的な事象をとらえる学習にすることである。

IV おわりに

オーダーメイド授業研究会でご指導いただいたことが、今日の授業実践の礎となっている。問題解決的な学習に取り組んで、少しずつではあるが、目の前の問題を切実な問題としてとらえ、その問題を解決しようと仲間とともに動き出す子どもが増えている。さらなる授業改善に努め、よりよい社会をつくっていかうと考える子どもを増やしていきたい。

小学校家庭科の調理実習におけるヒヤリ・ハットに関する一考察： 子どもキャンパスプロジェクト 2023“マドレーヌの調理”をふり返って

筒井 和美

西角 唯

丸山 菜月

中元 亜優

家政教育講座

教育学部 家庭選修

教育学部 家庭選修

教育学部 家庭選修

I はじめに

令和4年版『学校の管理上の災害（日本スポーツ振興センター2022）』¹⁾によると、家庭科の実習・実験室における負傷・疾病の件数は、小学校で2,513件中915件（36.4%）もある。家庭科には調理実習や被服実習などさまざまな実習分野があるが、これらの多数の発生件数から多くの子どもたちが調理実習においてもヒヤリ・ハットを経験していると予想される。例えば、川端・野手(2021)²⁾の調査では、小学6年生の調理実習で“熱い器具との接触”、“着衣への引火”、“包丁の使い方”について児童の危険が多く見られると報告されている。このような背景から、教員養成大学の学生は早期から多くの危機事例について理解し、安全な授業運営のための心構えが必要である。学習指導要領（家庭編）にも明記されているように、教員の資質として安全管理や安全指導ができることは必須である。

本論文では、まず、大学2年生を対象に小学校家庭科におけるヒヤリ・ハットに関する意識調査を行った。その後、令和5年度『子どもキャンパスプロジェクト』「ひとりのできるもん！Cooking編」の小学5、6年生を対象とした調理実習³⁾をふり返り、学校教育におけるリスクマネジメントについて考察し、教員の資質育成に役立てていきたい。

II 調査

1 教員養成大学の学生における小学校家庭科に関するヒヤリ・ハットの意識調査

義務教員養成課程の大学2年生を対象に小学校家庭科で予想されるヒヤリ・ハットにつ

いて紙面調査を行い、調理実習の履修の影響について調べた。これまで大学の調理実習を履修していない者として、令和5年度前期初等家庭科教育内容Aの受講者44人（国語専修、日本語支援教育専攻、特別支援教育専攻など）を選び、4月10日又は4月17日に紙面調査した。一方、履修有の者は令和5年度前期調理実習Ⅱの受講者である家庭専修26人とし、4月27日に同様の調査を実施した。

自由記述された出現用語を整理すると（表1）、調理実習の履修有無に関わらず、“包丁の取り扱い”が最も多く挙げられ、次に、火事や点火など火に関する用語が多かった。例えば、包丁については履修無が44人中28人（63.6%）、履修有は26人中19人（73.1%）となった。履修無の場合、「包丁を足に落とさないように、授業で映像を見て学習する必要がある。」、「包丁の持ち運びの際に他の人にぶつ

表1 小学校家庭科におけるヒヤリ・ハットに関する主な出現用語 単位：人(%)

	出現用語	履修無 (国語専修他)	履修有 (家庭専修)	
調理実習	傷	包丁 28(63.6)	19(73.1)	
	火傷	火事	7(15.9)	3(11.5)
		火傷	3(6.7)	3(11.5)
		点火	5(11.4)	9(34.6)
		熱湯	2(4.5)	1(3.8)
		身支度	0(0.0)	3(11.5)
	打撲	ぶつかる	4(9.1)	0(0.0)
他	食中毒	1(2.3)	0(0.0)	
	アレルギー	2(4.6)	1(3.8)	
被服実習	傷	ミシン	13(29.5)	4(15.4)
		針	8(18.2)	0(0.0)
		はさみ	1(2.3)	0(0.0)
火傷	アイロン	1(2.3)	0(0.0)	
他	消費トラブル	0(0.0)	1(3.8)	

かることがあるため、安全対策として包丁を取りに行く人以外は着席する、又は走らない、人に向けない等のルールを確認する必要がある。」という記述があったが、火の取り扱いについては具体的な状況を示す内容はなかった。

一方、履修有の者は火の取り扱いについて、「熱いフライパンや鍋に触れてしまったり、よそ見をしていて服やエプロン、布巾などがコンロ近くにあったりすると燃え移りそうになる。そのため、教員は事前に子どもたちに時間をかけて注意事項を丁寧に説明する他、調理実習中に子どもたちの様子を注意深く観察し、適宜指導する必要がある。」、「上着の袖が広がっている、又はレースが付いていると、火が服に燃え移ることがあるので、事前に着衣の種類について指導する必要がある。」など、具体的な事例を挙げた意見が多くあった。また、「調理室の広さ、調理台の数を考慮しながら、グループ調理の人数を決めたり、調理器具の使い方を映像や実際に目の前で実演したりすることで説明するのが良いと思う。」といったように施設設備レベルで考えられる者も存在した。調理実習を履修すると、様々な事例や調理工程を想像しやすくなり、調理に関するリスクマネジメント能力が向上することが示唆された。

筒井・山口(2023)⁴⁾は、教員養成大学の1年生の調理実習において観察者を設け、作業工程に関する他者評価から調理者の客観的理解につなげている。教員志望者は自己評価に加え、他者評価を積極的に取り入れることを通して、受講者の専修の種類に関わらず、様々な状況に対応できるようリスクマネジメント能力を高め、教師の資質育成につなげていくことが欠かせない。

2 小学生を対象とした調理実習

令和5年度『子どもキャンパスプロジェクト』に「ひとりでできるもん! Cooking編」が継続採択され、8月29日(火)、11月23日(木・祝)に小学5、6年生計10人(男児2人、

女児8人)を対象に調理実習を実施した³⁾。米粉やかぼちゃ、粉糖、無塩バターを用いて、米粉のマドレーヌを作った³⁾。

安全面や時間の都合上、かぼちゃの切碎や加熱は2022年度⁵⁾と同様に学生スタッフの方で行った。調理中には怪我・事故はなかったが、次のヒヤリ・ハットがあった。米粉マドレーヌの調理には11工程あるが³⁾、工程6では①溶けたバターをボールに加える際、手が小さく、バターの入った容器をボールの中に落下させてしまった、工程7では②焼き型にバターを塗る際、力を入れ過ぎてビニール手袋の先端を破ってしまっていた(図1B)。②の児童には何度もやさしくバターを塗るよう声掛けをしたが、生地を混ぜる時と同様に強い力をかけて作業していた。“加える”、“塗る”といった非加熱操作でも小さなヒヤリ・ハットがあった。教員養成課程の大学生は、前述のように包丁や火などの代表的なリスクだけでなく、簡単な調理操作でも危険が潜んでいることを認識し、事故が発生しうる場面を想定し予め対策を考えるとともに、具体的な指示及び迅速な対応ができるよう実践力を身に付けていくことが大切である。



図1 マドレーヌ調理の様子³⁾

Ⅲ まとめ

教員養成大学の学生2年生を対象に小学校家庭科で予想されるヒヤリ・ハットについて紙面調査すると、包丁、火傷に関する用語が多く出現した。調理実習の履修者にはどのような状況でリスクが高まるのか、具体的に想像できる者が多かった。調理実習では非加熱操作でもヒヤリ・ハットが存在するため、教員志望の大学生は調理機会を増やし、リスクマネジメント能力を高めていく必要がある。

謝辞

本調査ならびに本プロジェクトにご協力頂いた皆様に感謝申し上げます。本調査は「令和5年度愛知教育大学子どもキャンパスプロジェクト経費」の一部により実施されました。

Ⅳ 引用文献

- 1) 独立行政法人 日本スポーツ振興センター：『学校の管理下の災害(令和4年版)』、第3編 基本統計(負傷・疾病の概況と帳票)Ⅱ帳票5 場合別・場所別－校舎内(園舎内)(2022)
<https://www.jpnsport.go.jp/anzen/kankobutuichiran/tabid/3020/Default.aspx>
(アクセス日：2023年12月1日)
- 2) 川端博子・野手伊吹：教員の指導と児童の観察からみる調理実習の安全指導の現状、埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要19、p.41-47(2021)
- 3) 丸山菜月・西角 唯・中元亜優・筒井和美：小学生を対象とした食物アレルギーに関する食育活動－劇と米粉マドレーヌの調理実習－、愛知教育大学自然観察実習園報告43、p.16-26(2024)
- 4) 筒井和美・山口智子：教員養成課程の大学生を対象とした和食の調理実習における調理者及び観察者による料理の出来映えと調理工程の評価、食生活研究43(4)、p.218-229(2023)
- 5) 筒井和美：「子どもキャンパスプロジェクト2022」の活動報告－小学生向け“かぼちゃクッキー”のレシピ開発－、共創1、p.115-117(2023)

◆国語分科会

- 1) 日 時：令和5年8月2日（水）15：00～16：00
- 2) 場 所：愛知教育大学教育人文棟406共同研究室
- 3) 参加者：砂川誠司、丹藤博文、戸田康代、太田卓弥、堀田忠孝、奥原章子、石川俊之、
鎮目健二、都築直明、渡邊秀平、川瀬賢太郎
- 4) 内 容：
 - (1) 研究会運営の基本方針について
 - (2) 2023年度の『報告書』の作成について
 - (3) 予算の執行について
 - (4) 研究会について

◆書写書道分科会

- 1) 日 時：令和5年8月2日（水）15：00～17：30
- 2) 場 所：教育人文棟4階オープンラボ（対面）
- 3) 参加者：木村博昭（大学）、衣川彰人（大学）、川瀬英幹（附高）
- 4) 内 容：
 - (1) 今後の大学・附属学校共同研究会の運営について
 - (2) 今年度予算の使途について
 - (3) ICTの活用について
アプリ（ロイロノート・スカイメニュー・Googleクラスルーム等）に関して
 - (4) 高校・大学の生徒の実態
 - (5) 高校・大学それぞれの授業の実態
 - (6) 板書について
 - (7) 執筆、左利きの問題について
 - (8) 高校における新たな教育実習体制について
 - (9) 高校・大学のカリキュラムについて

◆社会科分科会

- 1) 日 時：令和5年8月2日（水）13：00～13：45
- 2) 場 所：（開催方法等）オンライン（Zoom）
- 3) 参加者：11名
 - 八 龍一（附属名古屋中学）
 - 松浦 聖（附属名古屋中学）
 - 児玉和優（附属名古屋中学）
 - 栗本一輝（附属名古屋中学）

内藤恵三（附属岡崎中学）
豊田家康（附属岡崎小）
箕浦彬人（附属岡崎小）
近藤裕幸（愛知教育大学）
真島聖子（愛知教育大学）
小坂俊介（愛知教育大学）
保立雅紀（愛知教育大学）

4) 内 容：

- (1) 自己紹介（全員）
- (2) 各校の近況報告（各附属学校+大学）
- (3) 今後の共同研究について（今年度の予算等）

◆算数・数学分科会

1) 日 時：令和5年8月2日（水） 15：00～15：30頃

2) 場 所：オンライン会議

3) 参加者：高井吾朗・石川雅章・山田篤史（大学）、松田翔伍・川口晃正（名附小）、
請井貴夢・加藤健二（岡附小）、高野勇氣・中村公亮（名附中）、松村謙二・
山田泰介（岡附中）、神谷良明・天羽 康・小林大輔・西師利・五味雅貴（附高）

4) 内 容：

- (1) 研究会の運営について
- (2) 大学・附属共同研究論文集『共創』への投稿について
- (3) 分科会運営費と大学附属間旅費について
- (4) その他（各附属の研究会の予定、岡附小『自己の成長を自覚する子ども』の出版予定）

◆理科分科会

1) 日 時：令和5年8月2日（水） 15：00～

2) 場 所：（開催方法等） メール開催

3) 参加者：

大学：◎大鹿聖公、赤澤 豊、阿武木啓朗、岩山 勉、上野裕則、長 昌史、
加藤淳太郎、児玉康一、島田知彦、常木静河、日野和之、平野俊英、
星 博幸、宮川貴彦、渡邊幹男

名古屋小：○河合彰浩、角田赳宏、南谷明穂

岡崎 小：○加藤 毅、柳沼芳樹

名古屋中：○奈良 大、佐野嘉昭、安江亮祐、杉本正樹、池田海斗

岡崎 中：○岩脇芳弘、石川達也、鈴木悠里

附属高校：○小嶋 功、足立達彦、林田香織、小澤美沙

4) 内 容：

- (1) 部会メンバーの確認
- (2) 令和5年度大学・附属学校共同研究会の運営について
- (3) 今年度予算の使途について
- (4) 学部教育実習・教職大学院実習等について

◆生活科分科会

- 1) 日 時：令和5年8月2日（水） 15：00～
- 2) 開催方法：リモート会議
- 3) 参加者：愛知教育大学：中野真志、加納誠司、柿崎和子、西野雄一郎、
杉 桃華（院生）
附属名古屋小学校：大橋雄太、井上祐輝
附属岡崎小学校：白井崇宏、中根良輔
- 4) 内 容：① 令和5年度大学・附属学校共同研究会の運営について
※実践の交流ができればと思っております。
② 大学・附属共同研究論文集『共創』について
③ 今年度予算の使途について

◆音楽分科会

- 1) 日 時：令和5年8月2日（水） 15：00～16：30
- 2) 場 所：（対面）音楽棟第3講義室
- 3) 参加者：遠藤泰志、北岡玲伊、古田美咲、國府華子、新山王政和
- 4) 内 容：
 - (1) 各附属学校の今年度の研究方針、および実践の進め方について
 - (2) 『共創』の内容について
 - (3) 創基150周年記念音楽会について
 - (4) 改修後の音楽棟の紹介

◆図画工作・美術分科会

開催なし

◆保健体育分科会

- 1) 日 時：令和5年8月2日（水） 15：00～15：40
- 2) 場 所：対面（保健体育棟1階多目的スタジオ）とオンラインのハイブリッド
- 3) 参加者：
対面：鈴木一成・西村三郎・高嶋香苗、河合甘奈、森 駿介
オンライン：伊藤孝浩・石川陽介・谷口賢吾・浦地弘典・中村直弘・長沼 昇

4) 内 容：

1. 令和5年度大学・附属学校共同研究会 保健体育分科会の運営について
2. 令和5年度「共創」について
3. 今年度予算の使途について

◆技術分科会

- 1) 日 時：令和5年8月2日（水） 15時～
- 2) 場 所：美術・技術・家政棟2階233室
- 3) 参加者：戸荻祥崇（附属名古屋中）、松井健太郎（附属岡崎中）
本多満正、鎌田敏之、北村一浩、磯部征尊
- 4) 内 容：
 - (1) 令和5年度大学・附属学校共同研究会の運営について
 - (2) 今年度予算の使途について 等

◆家庭分科会

- 1) 日 時：令和5年8月2日（水） 14：30～15：30
- 2) 場 所：Microsoft teamsによるオンライン
- 3) 参加者：〈大学〉青木香保里、山根真理、板倉厚一、筒井和美、西川愛子、原田悦子
〈大学院〉鯉江美穂
〈岡崎小〉今泉希依子
〈名古屋小〉浅野紗矢香、川野倫枝
〈岡崎中〉中西正善
〈名古屋中〉角谷拓也
- 4) 内 容：
 - (1) 自己紹介（所属・名前等）
 - (2) 今年度の主な活動・研究について
 - (3) 今年度の予算について
 - (4) その他・情報交換

◆英語分科会

- 1) 日 時：令和5年7月28日（金） 15：51配信
令和5年8月2日（水） 各附属にて検討
令和5年8月7日（月） 意見集約
令和5年8月8日（火） 決議
- 2) 場 所：メール会議
- 3) 参加者（○：各所属機関代表）：

大学：建内高昭、ベネマ・ジェームス、田口達也、犬塚章夫、平沼公子、○松井孝彦
名古屋小学校：立石 豊、○山田泰弘、本田大崇
岡崎小学校：廣川幸平、○杉山貴哉、市川卓奈
名古屋中学校：柳田真弥、○今田貴大、五島勇樹、青山 諒
岡崎中学校：渡邊康平、○加藤佑樹、鬼頭美樹
附属高校：有元明日翔、加古久光、川上佳則
○平岩加寿子、宮本真衣

- 4) 内 容：① 大学・附属学校共同研究報告書及び新規論文集『共創』について
② 本年度運営費について
③ 検討事項の確認 ※8月7日までに意見提出
④ 研究情報交換、その他

◆道徳・特別活動分科会

1) 日 時：令和5年8月2日（水） 15：00～16：00

2) 場 所：オンライン（Zoom）

3) 参加者（敬称略）

附属名古屋小学校：渡邊一史、佐藤麗菜、松尾裕太

附属名古屋中学校：松本哲廣

附属岡崎小学校：杉山也寸史

附属岡崎中学校：佐藤裕一

大学：中山弘之、山口 匡、小嶋佳子、黒川雅幸、野平慎二

4) 内 容：

- (1) 今年度の大学・附属学校共同研究会「道徳・特別活動分科会」の運営について
- (2) 今年度の分科会の予算について
- (3) 大学での道徳の指導法の授業の取り組みと課題について
- (4) 附属学校での道徳授業の取り組みと課題について
- (5) 教育実習における道徳授業の現状と課題について

◆養護分科会

1) 日 時：令和6年1月31日（水） 15：30～16：30

2) 場 所：養護幼児棟1階共同教材開発室115

3) 参加者：若松、山口、竹田、高橋、圓岡、近藤、山中、浅田、山田、岡本、五十嵐、福田、
（web参加）渡邊

4) 内 容：

- (1) 「熱中症」の対応について各附属学校園からの報告
- (2) 「大学・附属学校共同研究会報告書」について
- (3) 今年度予算の用途について

◆幼児教育分科会

- 1) 日 時：令和5年8月28日（月） 15：30～16：30
- 2) 場 所：愛知教育大学附属幼稚園
- 3) 参加者：麓 洋介、西垣祥子、青木景子、前川知菜美、野倉 茜、佐々 瞳
- 4) 内 容：令和5年度共同研究について
附属幼稚園公開保育および保育を語る会の運営について

◆メディア・情報教育プロジェクト

開催なし

◆特別支援教育分科会

開催なし

『共創』第2号 投稿要項

実施：令和5年7月25日

(名称および発行目的)

1. 本紀要は、「共創」と称し、以下に基づいて投稿された論文等を編集し、大学・附属、および周辺地域の研究・実践活動の成果及び事業活動の成果を広く学内外に公表するために紙媒体で発行するとともに、愛知教育大学学術情報リポジトリに登録し、電子媒体で公表する。

(投稿資格等)

2. 投稿論文は、大学教員又は附属学校教員（元附属学校園教員も含む）、その他学校教員による研究をまとめたもので、印刷物による成果物としては未発表のものに限る。
 - (1)投稿論文の著者は、以下のとおりとする。
 - (a)総括論文：大学教員
 - (b)実践研究論文：大学教員と附属学校園教員（元附属学校園教員も含む）
 - (c)実践研究ノート：大学教員と附属学校園教員（元附属学校園教員も含む）
 - (d)学会発表報告：大学教員又は大学教員と附属学校園教員（元附属学校園教員も含む）
 - (e)実践報告：学校教員又は大学教員と学校教員（元附属学校園教員も含む）
 - (f)活動報告：大学教員又は附属学校園教員（元附属学校園教員も含む）
 - (g)News Letter：大学教員又は附属学校園教員（元附属学校園教員も含む）
 - (2)同一人が著者となることのできる論文は2篇まで、第一著者となることのできる論文は1篇までとする。ただし、複数の附属学校園と共同研究を行っている大学教員の場合については、編集委員会の審議により、上記制限を適用しないことができる。
 - (3)投稿者は、8に掲げる論文等の著作権の取り扱いと利用許諾について許諾しなければならない。

(発行)

3. 本紀要は、毎年度1回、当該年度内に発行するものとする。

(申込み)

4. 投稿希望者は、あらかじめ、別に定める「共創投稿申込書」により、附属学校課（fugakkobu@m.auecc.aichi-edu.ac.jp）あてに投稿を申込みものとする。

(原稿提出)

5. 投稿者は所定の原稿表紙及び原稿のデータファイル（PDF形式及びWord等形式）を、電子媒体またはメール添付により附属学校課（fugakkobu@m.auecc.aichi-edu.ac.jp）まで提出するものとする。

(提出期限)

6. 原稿の提出期限は、当該年度の12月28日（当日が大学の休業日である時は、直後の大学業務日）までとし、その後に提出されるものについては受理しないものとする。

(個人情報保護への対応)

7. 個人情報、顔写真などの個人が特定されうような資料の掲載については、本人の承諾を得ているものとするが、承諾が得られない資料については個人が特定できないような表現方法を用いるか、論文上表記を伏せるものとする。なお、内容が本紀要に不適切、ないし形式が不備であると編集委員会が判断した場合は、差し戻し又は変更を求めるものとする。

(論文等の著作権の取り扱いと利用許諾)

8. 投稿者は、本紀要に掲載された論文等を、「愛知教育大学学術情報リポジトリ運用指針」（以下、「リポジトリ運用指針」という。）に基づき、愛知教育大学学術情報リポジトリに登録し、本学附属図書館に対して、当該論文等の複製権及び公衆送信権を無償で許諾するものとする。また、「共創」編集委員会に対しても、これに準じ許諾するものとする。なお、投稿者は上記に許諾しても自分の論文を複製するなどで利用することについては、差し支えない。

(許諾の手続き)

9. 投稿者は、8に掲げる論文等の著作権の取り扱いと利用許諾について、所定の原稿表紙の当該許諾欄において許諾することとし、本学附属図書館に対する許諾の手続きは、「愛知教育大学学術情報リポジトリ登録許諾書（団体用）」により、「共創」編集委員会が一括して行うものとする。

『共創』第2号 執筆要領

1. 【規格】本紀要の判型は、A4判とし、段組みは、横2段組み（全角で各段20文字40行。News Letterのみ横1段組40文字20行）、余白は上下左右20mmとする。採用・掲載された論文等は紙媒体とリポジトリで公開する。
2. 【書式】原稿は上記のA4判書式に従って日本語または英語で作成し、完成稿を電子ファイルで提出する。図表については印刷時のレイアウトで作成する。原稿の書き出し並びに形式については以下の様式を厳守する。ただし、News Letterは(c)以降を厳守する。
 - (a) 原稿の1ページ目に題目（副題を含む）、氏名、所属をそれぞれ改行して記載し、本文（章、節、小見出し等を含む）を、左段15行目（総括論文、実践研究論文、実践研究ノート）または左段10行目（学会発表報告・実践報告・活動報告）から書き始める。ただし、共著の場合はこの限りではない。
 - (b) 総括論文、実践研究論文、実践研究ノートにおいては、氏名、所属講座名並びにタイトルに英語表記を、また、キーワードを3つ程度付す。
 - (c) 文中の句点は「。」、読点は「、」に統一する。
 - (d) 日本語の書体はMS明朝体とし、英語の書体はTimes New Romanとする。
 - (e) 章は中央揃え、節以下はそれぞれ左揃えで記載し、活字はMSゴシック体とする。数字を付す場合、章はローマ数字、節はアラビア数字、小見出しはカッコつきアラビア数字（(1)、(2)、(3)）、小小見出しは丸数字（①、②、③）で付ける。
 - (f) News Letterは、題目を改行して記載し、本文は3行目から書き始め、氏名（所属）を文末に記載する。
3. 【紙数】原稿の枚数は、本紀要に掲載する内容のすべてを含み、次の上限を厳守すること。
 - (a) 総括論文 : 8ページ
 - (b) 実践研究論文 : 8ページ
 - (c) 実践研究ノート : 4ページ
 - (d) 学会発表報告 : 2ページ
 - (e) 実践報告 : 2ページ
 - (f) 活動報告 : 1ページ
 - (g) News Letter : 0.5ページ
4. 【所属組織名】原稿の1ページ目には、著者氏名の次の行に所属を記載するが、所属組織名は、本学の研究報告の記載例に準じる。著者が複数の場合も同様である。
5. 【英語表記】日本語で書く場合は、必ず日本語本文の前に英語による題目および著者名、所属組織名を記載する。なお、所属組織の英語表記については、別紙一覧のとおり記載し、ローマ字は原則ヘボン式とする。
6. 【図表等】図表等は、本文中に挿入する場所・サイズ等について完成時のレイアウトで作成する（そのまま電子化して掲載する）。
7. 【注等の書式】注及び引用文献等は、各自の専門領域・所属学会のスタイルに応じて記載する。
8. 【レイアウト】原稿のレイアウトは、著者の責任で行う。
9. 【校正】著者による校正は、再校までとし、それぞれ受領後5日（大学の休業日を除く）以内に校正を終え、朱書きによる校正内容が記載された原稿を提出する。校正に当たっては、誤字及び欠字の修正のみにとどめ、字句の修正、挿入及び削除等は行わない。
10. 【別刷】別刷を希望する場合は、その費用を著者において負担する。

愛知教育大学『共創』編集委員会（2023年度）（*監修者）

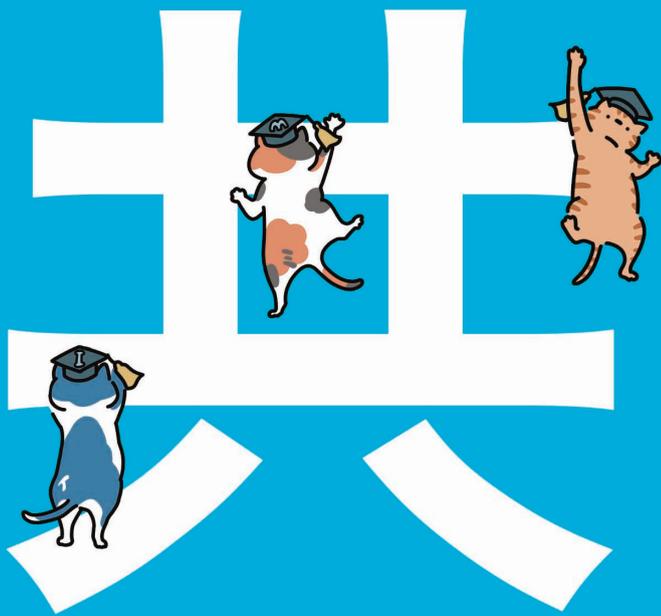
委員長 野田 敦敬（国立大学法人愛知教育大学 学長）
副委員長 真島 聖子（国立大学法人愛知教育大学 学長補佐・社会科教育講座 准教授）*
鈴木 一成（国立大学法人愛知教育大学 保健体育講座 准教授）
小塚 良孝（国立大学法人愛知教育大学 副学長・外国語教育講座 教授）
加納 誠司（国立大学法人愛知教育大学 生活科教育講座 教授）
砂川 誠司（国立大学法人愛知教育大学 国語教育講座 講師）

制作協力 国立大学法人愛知教育大学 附属学校課 教務企画課 企画課未来共創推進室

共創 第2号

2024年3月31日 発行

編集者 愛知教育大学『共創』編集委員会
発行 国立大学法人愛知教育大学
〒448-8542 愛知県刈谷市井ヶ谷町広沢1
印刷・製本 ツゲ印刷株式会社



国立大学法人
愛知教育大学
AICHI UNIVERSITY OF EDUCATION

