

主体的に学ぶ生徒の育成を目指して

— 高等学校国語科の実践より —

奥澤 敦子

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】 新学習指導要領においては、「主体的・対話的で深い学び」が重視されている。中でも、主体的な学びは、対話的で深い学びを引き出すための土台となる重要な学びであると考え、「自分ごととして課題を捉え、学ぶ価値を実感しながら成長していく姿」とであると設定した。実践では、目の前の生徒たちの実態を把握しながら重点項目を定め、板書の工夫や活動、そして単元構成の工夫を凝らしながら、生徒たちの学ぶ姿にどのような効果があるのかを検証した。その結果、第1期の実践から第2期の実践へと移る過程で、生徒自身の内面が動き出す瞬間を引き出すことができ、自分の力で考えることの意味や、他者との関わりの中で考えを表出し合うことの価値を実感し始めている姿が見えてきた。しかし、生徒たち自身が学びの中での自己の成長を自覚できていないことが課題でもあり、今後は評価の方法についても考えていく必要がある。

I はじめに

1. テーマ設定の背景

大学時代に大田堯氏の著書「かすかな光へと歩む 生きることと学ぶこと」(※1)に出会った。「子ども、一人ひとり、それぞれがユニークな設計図を持っている」、その設計図が持っている成長力を「手助けして励ます仕事」が教育であるという大田氏の言葉から、子どもたち一人ひとりが豊かな人生を築いていけるよう、自分の力で選択し、変わるきっかけを与えてあげることが「教育」なのだと思えるようになった。

また、4年間を通して経験した児童相談所一時保護所でのボランティア活動や、中学校現場でのチュードレント・アシスタント・ティーチャー活動から、子どもたちの多様性を知った。生まれ育った環境や背景も違う子どもたちと関わる中で、一人ひとりの多様な思いや考えを引き出し、人生を後押ししていけるような教師になりたいという思いが、ますます強くなっていった。

2. 問題意識

新しい学習指導要領においては、「何を学ぶか」に加え、「どのように学ぶか」、「何ができるようになるか」の視点が加わっている。

特に、「どのように学ぶか」においては、「主体的・対話的で深い学び」が重視されており、子どもたちの生き方そのものに直結する学びが求められていると言える。どれだけ多くの知識を教え覚えさせるかではなく、失敗や挫折も全て含めた学びのプロセスに目を向けていくための教師の視点の大転換であると考えた。

これを受け、私自身も何かを与えるだけではなく、生徒と共に学び、成長していく姿勢が必要なのではないかと気付かされたのだ。

3. 目指す生徒像

(1) 主体的に学ぶ姿

主体的な学びの根本にある主体性は、「対話的で深い学び」を促すためにも欠かせないものだと思える。主体性がなければ、学びはあ

くまでも他人ごとで、自分自身の生き方とは乖離したものになってしまう。そのことに懸念を抱き、まずは土台となる「主体的な学び」を引き出すことに力を入れてみたいと考えた。

主体的な学びとは、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる（学び）」〈※2〉であると定義されている。「次につなげる」とあるからには、学びの過程で、個々の内面に何らかの前向きな変化が見られるはずだと考えた。そこで、私は、「自分ごととして課題を捉え、学ぶ価値を実感しながら成長していく姿」を主体的に学ぶ姿の具体像として捉えた。

(2) 学校実習 I で見た生徒の姿

大学院1年次に経験した石川県K高等学校での学校実習 I において、私は担当クラスの生徒たちが学ぶ姿に、非常に衝撃を受けた。多様な考えを持つ生徒たちが、自分らしく思考を働かせながら、本気になって学ぶ姿は、まさに生き活きとしたものであったからだ。

今の自分自身をさらに成長させたい個々の思いは、失敗や恥ずかしさを感じさせないものであり、共に学ぶ他者の考えに耳を傾けようとする姿にも現れていた。この姿から、これまでにも新しい視点を得ることで成長できた「成功体験」を何度も積んできたのだろうということが見えてきた。そして、何よりも、生徒たちとの関わりの中で、私自身が主体的に学ぶ経験をさせてもらうことのできた刺激的な1ヶ月間でもあった。

この学校実習 I において、目にした生徒たちの「主体的な学び」の理想像を、今後は自分自身の力でも引き出してみたいと思い、大学院2年次の学校実習 II に臨んだ。

II 研究の目的

目の前の生徒たちの実態に即した「主体的な学び」を引き出すためには、どのような仕掛けが効果的であるのかを、高等学校国語科の実践を通して明らかにする。また、それらの仕掛けにより、「自分ごととして課題を捉え、学ぶ価値を実感しながら成長していく姿」が見られたかどうかを検証する。

III 研究方法と研究内容

1. 研究方法

実践は大きく2つに分け、4月から7月を第1期、8月から11月を第2期とする。第1期で気づきを得た成果や課題は、第2期の実践に改善した上で取り入れ、繋げていくこととする。

【対象】 富山県T高等学校

(1年生、2年生)

【期間・構想】

◎第1期：平成31年4月～令和元年7月
 古典B・古文「竹取物語『火鼠の皮衣』」
 古典B・漢文「知音」、漢詩「楓橋夜泊」
 ……板書や教具等の工夫

◎第2期：令和元年8月～令和元年11月
 国語総合・現代文「短歌」、「羅生門」
 ……板書や教具等の工夫
 ……単元構成や活動の工夫

【分析】

- ① 授業記録
 - ・板書、教具
 - ・発言内容（ビデオ）
 - ・記述量や記述内容（ワークシート）
- ② 授業アンケート

2. 研究内容

授業に臨む生徒たちの姿は、非常に真面目である。ノートやワークシートを覗き込む

と、丁寧に色分けがなされており、抜け落ちることなく板書が記されている。試験前にノートやワークシートを元に振り返りながら、勉強する生徒が多いのではないかと考えられる。

一生懸命で、頑張り屋な生徒たちが多い反面、1時間の板書を必死になって目で追いかけて、写し終えることが目標になってしまっている生徒たちも中には見受けられた。そのためか、自分自身で考える場面に出会ったとき、自信の無さから、作品そのものを「自分ごと」として捉えることができず、不安げな表情を見せる生徒の姿も見られた。

出会った当初の4月の姿から、目の前の生徒たちが、より自分らしく自身の素直な思いや考えを表出することができるようになってほしいという願いを持った。そこで私は、以下の4点を意識しながら、実践に臨むことを決めた。

- ア 視覚的教材の提示により、イメージを持たせたり、視点を与えたりしながら理解を助けること。
- イ 他者との違いに気付かせ、その違いに疑問を持ったり、楽しんだりできるような場面を作ること。
- ウ 関わり合いの中で、自分自身の思いや考えを表出できるように促すこと。
- エ 自己の成長を促すきっかけを作ること。

以上、アからエの4つを実践上の重点項目として設定する。

Ⅳ 第1期〈4月～7月〉

「自分ごととして課題を捉え、学ぶ価値を実感しながら成長していく姿」を引き出すためには、生徒たち自身が学ぶことに対して興味や関心を持っていることが必要だと考えた。そこで、第1期では、古典Bの実践を通

して、主体的に学べるような素地作りを行なってきた。普段から、真面目に板書を残している生徒たちが多い強みを活かし、視覚的な面から注意を引き付けながら、意欲的に取り組んだり、話題に入り込んだりするためのきっかけを作ることに努めた。

1. 意欲的に取り組むために

自信が持てず、不安を感じている生徒たちに対して、少しでも「やってみよう」という前向きな気持ちを持ってもらいたいと考えた。その第一歩として、挿絵によるイメージの促進、短冊を使用した板書の見やすさの工夫が、生徒たちの学習にどのような効果を与えるのかを検証する。

(1) 板書の工夫① ー挿絵を使ってー

重点項目：ア

本単元で扱う題材は、昔話「かぐや姫」としても知られる「竹取物語」の5人の求婚の一場面「火鼠の皮衣」である。

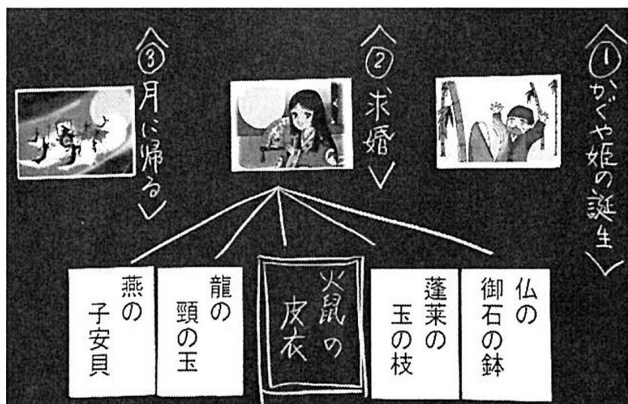
本時の課題	
導入	「竹取物語」の構成を押さえ、「火鼠の皮衣」の位置づけを捉えよう。
第1時	何故、阿倍大臣の顔は草の葉の色になってしまったのだろうか？
第2時	かぐや姫自身は、結婚をどう思っていたのだろうか？
第3時	翁と媼は、かぐや姫の結婚に対して、どのような思いを持っていたのだろうか？
第4時	阿倍大臣は、世間からどのような評判を受けることになったのだろうか？

【表1】単元計画

事前アンケートでは、担当クラスの25名

中23名が「絵本等で『かぐや姫』を読んだことがある。」と回答していた。

「竹の中からかぐや姫が出てきたシーンが印象的。」「かぐや姫が満月の夜になって月に帰るとき、育ててくれたおじいちゃん、おばあちゃんとの思い出をすべて忘れてしまうところが悲しい。」等と、生徒たち自身も各々、印象に残っている場面や、好きな場面を持っているようだった。



【写真1】「竹取物語」の構成を挿絵で確認

そこで、導入では3枚の挿絵を使い、生徒の興味・関心を引き付けながら、「竹取物語」全体の構成を大まかに捉えることとした。

黒板に1枚ずつ挿絵を提示していくと、生徒たちは幼い頃に読んだ記憶を元に、それぞれの場面を思い浮かべ始めた。挿絵を用いたやりとりの中で、本題材である「火鼠の皮衣」の位置付けを明確にしていくことができた。

(2) 板書の工夫② -短冊カードを使って-

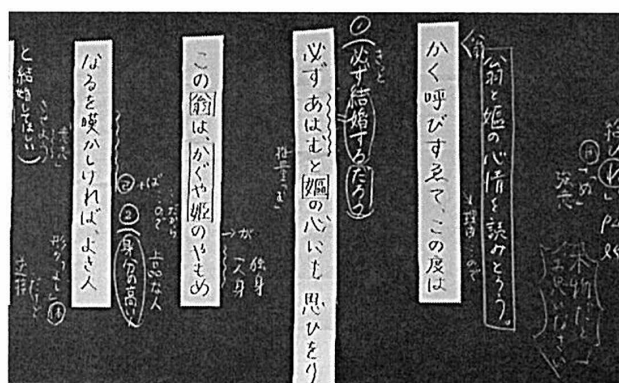
重点項目：イ

毎回の授業で意識してきたことは、個々の解釈を持たせ、仲間との解釈の違いに目を向けさせることである。

授業では、本時の課題を解決する上で必要となる本文箇所をワークシートにして提示し、少しでも自分の力で考える時間と経験を大事にしてもらった。机間指導を行なう中

で、一生懸命に古語辞典を引き、言葉と向き合おうとする生徒の姿が見られたことが嬉しかった。また、目の前の生徒たちが、どの言葉に着目して立ち止まり、悩み始めたのかといった苦戦する過程も見えてきた。

悩みながら出した個々の解釈は、黒板に提示してもらうこととした。原文を短冊状にして黒板に提示したことにより、生徒から出た解釈と原文との判別がしやすくなり、注目すべき点が明確になった。これにより、仲間の解釈と自身の解釈との違いに目を向けようとする生徒の姿を引き出すことができた。



【写真2】短冊カードで本文を提示

しかし、提出されたワークシートからは、最大の課題点も見えてきた。それは、「板書に提示された解釈＝正しい答え」だという意識を持っていることであった。どれだけ悩んで考えていた過程があったとしても、板書に提示されたものと自身が選んだ言葉が異なると、一言一句を同じように書き換えてしまっていたのである。そのため、生徒たちは疑問を持つ暇もなく、ワークシート上の自身の解釈を二重線で消してしまっていた。

(3) 考察

以上、「竹取物語『火鼠の皮衣』」では、重点項目ア、イを意識しながら実践に臨んだ。

項目アに関しては、挿絵を用いることにより視覚的にイメージを持たせ、今までの経験

の中で生徒たち自身が獲得した情報を引き出すことができた。同時に、大きな枠組みの中での本題材の位置づけを捉え、見通しを持たせることもできた。

課題が残ったのは、項目イに関してである。短冊カードを用いた板書が見やすさ、わかりやすさを促し、生徒たちの「取り組みやすさ」を助けるものとして効果的であったことは確かだ。しかし、仲間の解釈との違いに気付くことができたからと言って、作品に対する理解が深まっているとは言いがたい現状も見えてきた。他者との解釈の比較から吟味し直し、疑問を持つまでには至らなかった。最終的に「私はこのように考える」と生徒自身が考えを主張できるようになることが、主体的に学ぶ姿引き出す上では、必要不可欠であることに気付かされた。

そこで、次の漢文・漢詩の実践においては、イメージを持たせて注意を向けさせるだけでなく、作品内容そのものへと入り込むためのきっかけを作っていこうと考えた。

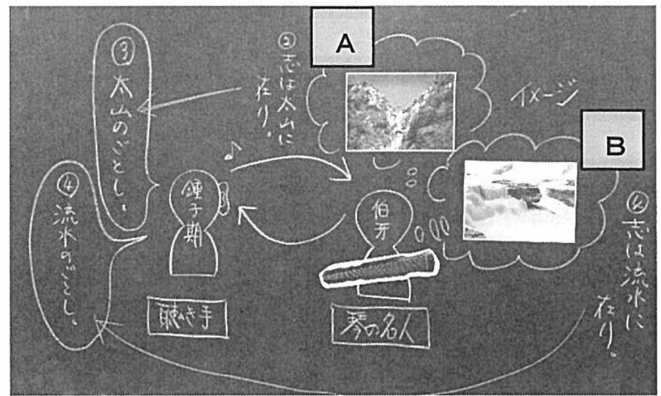
2. 作品に入り込むために

漢文・漢詩の実践では、視覚的教材の提示により、現在の話題を明確化し、誰が何をしているのかを捉えさせることによって、生徒たちの「作品に入り込む姿」を引き出していこうと考えた。

(1) 話題に注目するための工夫 重点項目：ア

登場人物の関係性を理解する中で、作品の主題に気付かせたいというねらいを持ち、古典B（漢文）「知音」の授業に臨んだ。そこで、現在話題としている事柄が何であるのかに意識を向けたくなるよう、右上の写真のように、登場人物を対比しながら板書に位置付け、イラスト化して示すことにした。

登場人物は、琴の名人「伯牙」と、その演奏を聴く「鍾子期」の2人である。



【写真3】イラスト化で話題を明確に

(T：教師/C：生徒)

T：伯牙が演奏している様子がわかる文は？

C1：(ワークシートを見ながら慎重に答える。)「志は太山に在り。」

T：つまり？

C1：泰山をイメージして演奏していた。

T：(写真Aを提示する。)どんなイメージ？

C1：大きい感じ。

T：その演奏を聴いている鍾子期は何て？

C2：「太山のごとし。」

T：ということは……？

C2：伯牙が泰山をイメージして演奏したら、演奏を聴いていた鍾子期も、(泰山のような)大きなイメージを感じていた。

T：伯牙の様子がわかる文、他にありそう？

C3：(ワークシートを見ながら)「志は流水に在り。」

T：どういう意味？

C3：黄河の流れをイメージして演奏した。

T：(写真Bを提示する。)さっきと同じイメージ？

C4：違う。

T：演奏が変わったけど、鍾子期にはどう伝わった？

C4：伯牙のイメージした黄河の流れる感じが鍾子期にも伝わっていた。

T：じゃあ、どうして鍾子期の死後、伯牙は琴を壊してしまったのかね？考えてみよう。

生徒のワークシートには、「自分の演奏を理解してくれる人がいなくなったから。」「鍾子期がないと演奏しても無駄だから。」という内容の記述が見られた。伯牙にとって、鍾子期が特別な存在であることに生徒自身が気付くことができたことにより、一步ずつではありながらも、「知音」(＝親しい関係、親友)の主題へと迫っていくことができた。

(2) 読みの視点を持つ ー五感カードの活用ー

重点項目：ア

古典B(漢詩)「楓橋夜泊」では、特に学習課題に対する難しさや不安を感じている生徒たちに向けて、自信を持って授業に臨めるよう、以下の写真のように視覚・聴覚等の五感カードを活用しながら視覚的に理解を助ける工夫をした。読みのアイテムがあることで、作者の目にしているものや、聞いている音、感じていること等が記される漢詩の特徴に気付き、自身の学びを振り返る際の助けになると考えた。



【写真4】五感カードの活用

3. 第1期の成果と課題

挿絵の提示により、視覚的にイメージを持たせたり、読みの視点を与えたりしながら、生徒たちの作品理解を促すことができた。また、短冊を用いた板書の工夫により、他者との解釈の違いに目を向けようとする生徒たちの姿勢を引き出すこともできた。一人ひとりの生徒が、自分の力で考えようとしてくれたからこそ、見られた姿である。このように「取り組みやすい」と感じる場面を増やしてきたことが、自信や安心感を持たせることにも繋がったと考える。

一方で、一人ひとりが自分自身の解釈を持つよう努めているにも関わらず、それを軸にしながら「あれっ?」と疑問に思ったり、「なるほど!」と感じたりするような場面を引き出すことができなかつたことが課題でもある。他者の解釈を目の前にした際に、違いを見つけることが1つの作業として行なわれていたからだと考える。それ故に、生徒たち自身が、自分で考えること、考えを表出することの意味を感じられずにいたのではないだろうか。

第1期の実践では、答えがあるものに対して、どのように生徒たちにアプローチをさせていくかを考え、主体的に学ぶための土台作りをしてきた。続く第2期では、生徒たち自身が、楽しさを感じながら思いや考えを表現したくなるような工夫、他者との関わりの中で多様性や達成感を感じながら、表出することの面白さや意味に気付くような場を作ることにシフトしていきたい。

V 第2期(8月～11月)

生徒たち自身の心が動き出すような瞬間を作り出すことが、第2期でのねらいである。第1期の中で取り組んできた視覚的教材の活用に加え、第2期では、国語総合(現代文)の実践を通して、生徒たち個々の思考を生かすことのできる活動や単元構成の工夫を凝らした。

1. 表現し合う楽しさに気付くために

重点項目：ウ

国語総合(現代文)「短歌」の実践では、1つの答えにとらわれず、多様なアイディアが出てくると考えられる創作活動をメインとして行なうことにした。

イメージした情景や、心情、言葉の選択の仕方等、一人ひとりの作る短歌は多種多様である。各々の違いに気付く中で、自分なりの

思考を働かせたり表現したりする面白さに気付かせるチャンスであると考えた。

(1) 活動と単元構成の工夫

大学院1年次の学校実習Ⅰにおいて経験した、古典Bの実践（「歌合」）から得た学びを元に、最終時には「現代版歌合」を行なうこととした。「歌合」は、紅白歌合戦の元にもなった平安時代の貴族の遊びである。

この活動を通して、他者と関わり合いながら、自分自身の短歌や仲間の短歌をより良いものにしようという前向きな思いを持ってもらえるのではないかと期待した。また、互いの作った歌を比較し合う過程で、楽しみながら考えや意見を表出しようとする姿が見られるのではないかと考えた。

最終時に、その楽しさを感じてもらえるようにするためには、毎時間の授業でスモールステップを踏みながら活動の見通しを持たせていくことが必要不可欠である。

本時の課題	
第1時	「夏」をお題に短歌を作成し、擬音語の効果を学ぼう。
第2時	「秋」をお題に短歌を作成し、比喩の効果を学ぼう。
第3時	「歌合」について知り、体験しよう。
第4時	現代版歌合を体験する中で、短歌を鑑賞し、評価し合おう。 (お題:「恋」)

【表2】単元計画

本単元の中で最も意識していたことは、自身の感じたことや見たことを短歌にして表現することへの抵抗感を無くさせていくことである。そのため、表現技法を学ぶ時間を2時間設定し、実際にそれらを用いながら短歌を作ったり、仲間の前で表出したりする経験の

場を設けた。その中で、表現技法の効果を学ぶと共に、少しずつ表現することへの恥ずかしさを軽減させていこうと考えた。

また、本番で生徒たち自身が勝ちたいという前向きな気持ちを持って参加してくれるよう、「歌合」そのものを知り、体験してみる時間を1時間設定しながら、見通しを持たせることとした。

(2) 実践内容



【写真5】創作ヒントを得る

第1時では、教科書掲載の歌を元に、擬音語を学んだ。その後の創作場面では悩みながらも、早速、様々な音を取り入れながら、各々の「夏」を表現し始めた。

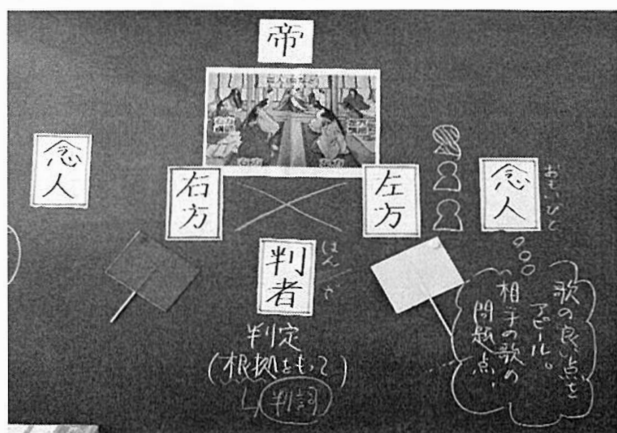
- (1) 汗流し 夜遅くまで カリカリと
ペンを動かす 夏の立山
 - (2) じりじりと 強い日が差す 縁側で
食べたスイカの 種をとばした
 - (3) 目がくらむ 光さえぎる 黒い雲
頬にポツリと 逃げる屋根下
 - (4) ふわふわと 海に浮かびて 泳ぎけり
ふくらむ高揚 雲のごとし
 - (5) 暗闇の 中にドンツと 打ち上がる
七色の花 空に輝く

夏期休業中に参加した勉強合宿の一生懸命

な様子や、夏の日差しが照りつける日に感じる一時の幸せ、そして何気ない日常の一場面が、生徒たち自身の選んだ言葉から目に浮かんで見えてきた。それと同時に、この時間では触れていなかった表現技法を用いて、短歌を作り始める生徒の姿も見られた。上記に挙げた(4)「ふわふわと……」や(5)「暗闇の……」の短歌も、その1例である。

第2時の導入では、これらの短歌を提示し、紹介する中で、比喩が使われていることに気付かせながら、生徒たちと一緒に授業展開を作り上げていった。

そして、第3時では「歌合」について知り、予行練習をする中で、本番に向けての見通しを生徒自身に持たせていこうと考えた。活動の中では、歌の「詠み手」に加え、自身のチームの歌の良い点をアピールする「念人」や、両者の歌を判定する「判者」等を受け、一人ひとりがグループの中で、役割を持って参加できるようにした。予行練習の中で、生徒たちは一通りの流れをつかむことができ、歌合本番で「勝ちたい」という意欲も高まっていったのだと考えられる。



【写真6】歌合について知る

以下は、第4時の本番を終え、各グループの結果を発表する一場面である。判定の根拠を、生徒たちなりの言葉や視点で、語り出す姿が見られた。

(T：教師/C：生徒)

T：グループでの対戦の様子を皆にも聞かせて。

C：僕たちのグループでは、この2つの歌が対戦しました。(短冊を皆に提示し、順番に声に出して詠みあげる。)

- ・夕焼けに 君の顔が照らされて
僕の頬も 紅く色づく (左方/白チーム)
- ・今はなき 心のざわめき 探したら
代わりにあるのは 散った恋の音
(右方/赤チーム)

判定は、白チームの「夕焼けに……」の歌を勝ちにしました。白チームの歌を勝ちにした理由は、「紅く色づく」に2つの意味を掛けているところが面白いと思ったからです。夕焼けによって顔が紅くなったのか、それとも向き合った「君」の顔を見たことによって顔が紅くなっているのか、恥ずかしがっている感じが、テーマの「恋」をイメージさせると思います。

T：言葉の選択、それから、よりイメージが見えてくる方を勝ちにしたんだね。

(3) 考察

今回担当したクラスの半数以上の生徒は、短歌創作の経験が初めてであったようだ。しかし、単元終了時のアンケートには、「人にもこのように感じてもらえるのかと考えるのが楽しかった。相手に率直にわかりやすくした方が、勝率が高く、難しかった。」「歌合をすることによって、より良い短歌を作ろうとみんなまで1つになれた。」「文字数を考えたり、何の技法を使うか考えたり、色んなことを考えて作るのが難しかった。この難しさが短歌の面白さだと思った。」等と、難しさを感じながらも、考えることの楽しさに気付きながら表現し合ってくれていたことがわかった。設定

していた重点項目ウに関しても、成果が得られたと言える。

一方で、短歌を考える際の悩んでいる姿や活動に参加する生徒たちの様子から、「考えるための手立てがなかったこと」と、「楽しいだけの活動で良かったのか」という2つの課題も新たに増えてきた。互いが関わり合うからには、そこには新しい学び、次に繋がる学びがあるはずだ。そこで、続く「羅生門」の実践では、他者から新しい気づきを得ながら、しっかりと自身の考えを構築し、自己の成長を促していけるようなきっかけを作っていきたいと考えた。

2. 自己の成長を促すために 重点項目：**エ**

国語総合（現代文）「羅生門」では、生徒たち自身が作品を読む楽しさや面白さに気づき、「もっと考えたい」と思えるよう、全7時間を通して段階的に思考が深まっていくような単元構成を意識した。

	本時の課題
第1時	ストーリーを読み、下人の居場所と行動を捉えよう。 〔初回の読み〕
第2時	門の下で、下人は何を考えていたのだろう。 〔キーワードカード〕
第3時	下人の気持ちは、どのように変わっていったのだろう。
第4時 第5時	下人の感情が、大きく変化した理由は何だろう。①、② 〔感情曲線〕
第6時 第7時	老婆の着物を剥ぎ取った下人の行為に対する考えを出し合おう。①、② 〔バタフライチャート〕

【表3】単元計画

(1) 「自分ごと」として読む

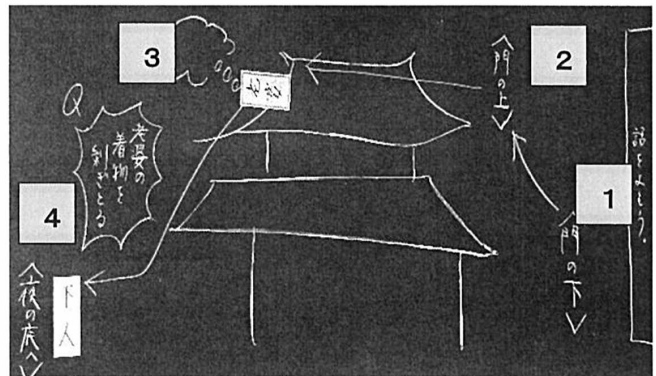
作品を読む楽しさや面白さに気付くためには、「自分ごと」として読み、生徒たち自身が登場人物の立場や目線になって物事を見たり、聞いたり、考え始めることが欠かせないと考えた。

初回と最終時には、同じ問いを投げかけながら、生徒たちの読みの視点がどれだけ増えたのか、作品に入り込めるようになったのか、その成長をワークシートから見取ることとした。

① 登場人物の居場所を知る

— 下人の目線になって — 重点項目：**ア**

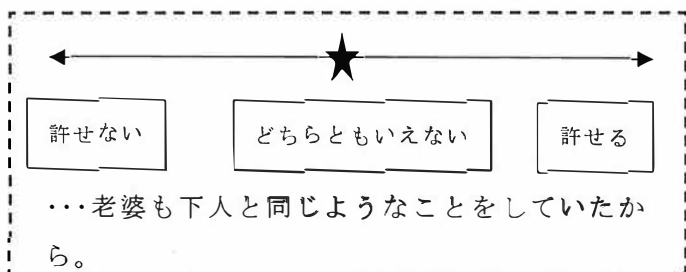
本単元では、読みの焦点を「下人」に絞った。第1時では、これから作品を読んでいく生徒たちへの意識付けとして、下人の居場所に着目しながら作品を読んだ。その際には、初めて「羅生門」を読む生徒たちが苦手意識を持つことがないように、長い本文を場面ごとに4つに区切り、「下人カード」で注目を向けさせながら、板書を構成した。



【写真7】下人の居場所を図式化

問いかけをし、「下人カード」を移動させながら板書を構成していくことで、作品を一通り読み終えた時点には、下人の居場所が「1：門の下→2：門の上→3：老婆の元→4：夜の底」へと移動していることを板書全体から見て捉えることができた。同時に、老婆の着物を剥ぎ取って逃げて行く下人の行為

についても確認することができた。以下は、下人の行為に対する生徒Aの初回の読みである。直線上に、気持ちの度合いを★印で表現し、理由と併せて記入してもらった。



【図1】生徒Aの初回の読み

この時点で、生徒Aは、「どちらとも言えない」と答えていた。理由として挙げた「老婆も下人と同じようなことをしていたから。」という言葉からは、どうして「許せない」を選択しなかったのかが見えてこず、生徒Aの内面に隠れている思いが気になる。初回の読みでは言葉に表れていない生徒たちの思いを、段階的に言葉として引き出していこうと考えた。

② 根拠を持って考えを表出する

—キーワードカードを用いて—

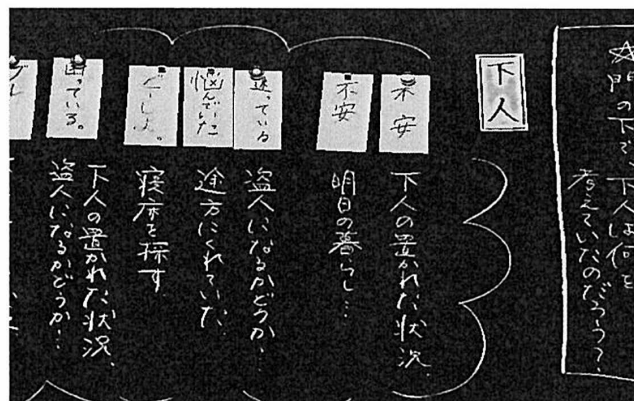
重点項目：ウ

「下人は、初めから老婆の着物を剥ぎ取ろうと思っていたのか？」と投げかけると、「初めは違った。」という答えが生徒たちから返ってきた。そこで、第2時では、門の下で下人が考えていたことは何だったのかを考えていくこととした。

生徒たちには、事前にワークシートを配布し、個人で考えを書き出す時間を設けた。そして、その時の下人の気持ちを喜怒哀楽等の一言で表現させた。

個人の考えは安心して表出できるよう、グループ単位での活動を取り入れることにした。その際には、グループでの活動が形だけにならないよう、そして、しっかりと考えを

表出できるよう、キーワードを記入するためのカードを配布した。互いの考えを出し合い、キーワードを1つに選んだグループから黒板に提示してもらった。



【写真8】キーワード化した下人の気持ち

各グループは、「不安」「迷っている」「悩んでいた」「どーしよ」「困っている」「ブルー」「生きるために・・・」「光る」といったキーワードをカードに記し、黒板に貼りにやってきた。以下は、キーワードカードに込めた思いを発言する生徒たちの一場面である。

(T：教師/C：生徒)

T：皆は、何でこのキーワードを選んだ？

C1：「不安」

仕事もクビになってしまっていて、帰る場所も寝床もないし、これからどうやっていくのかもわからないから。

C2：「悩んでいた」

教科書には、下人は「途方に暮れていた」と書いてあって、これから先のこともわからないし、行くあてもないから。

C3：「困っている」

寝床もないし、明日の暮らしもどうなるかわからなくて、盗人になろうかどうかとも決められないから。

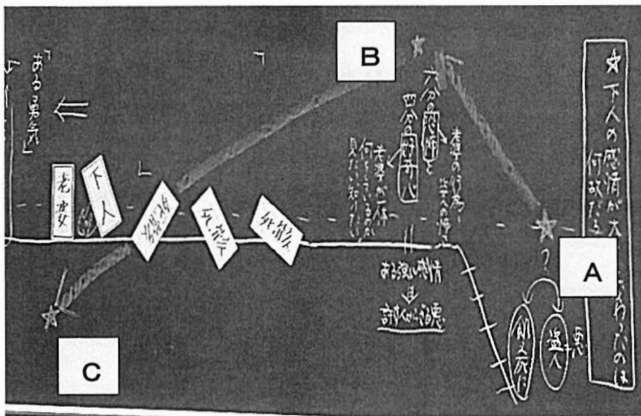
各々の選んだキーワードは異なるが、下人が自分自身の置かれた状況や今後の暮らし、

生き方に考えを巡らせている点では共通点が見られた。これらのキーワードを選ぶ過程で、生徒たち自身が自分なりの思いを持つことができ、根拠を明らかにしながら考えを表出することができたのではないかと考えられる。

③ 課題意識を持つ

－感情曲線の落差を活用－

「考えさせられる」から「何故？」へと、生徒の気持ちの変化していくことを期待し、第4時と第5時では、感情曲線の落差を活用して、下人の感情が大きく変化した理由を考えた。



【写真9】下人の感情曲線

(T : 教師/C : 生徒)

T : 門の下にいたとき下人は何になろうと迷っていた？

C 1 : 盗人になろうと思っていたけど、悪いことだから飢え死にするかどうか迷っていた。

T : (A) 1つ目の星印を描く。

じゃあ、老婆が髪を抜いているときは？

C 2 : 悪を許せない気持ちが強かったから、盗人になる気持ちはなくなっていた。

T : (B) 2つ目の星印を描き、(A)と線で結ぶ。) 最後の場面では…？

C 3 : 下人は盗人になってしまった。

T : (C) 3つめの星印を描き(B)と線で結ぶ。)

「盗人になる」か「飢え死にをする」かの下人の気持ちの変化を感情曲線にして視覚的に示すことで、今までの学びを生徒と一緒に振り返りながら整理し、疑問に思う瞬間を作ることができた。一方的に課題を提示するのはなく、少しでも生徒たち自身が「何故？」と感じることが課題意識を持つことにもなり、その後の思考ツールを用いた考え構築の場面での姿にも見え始めたと言える。

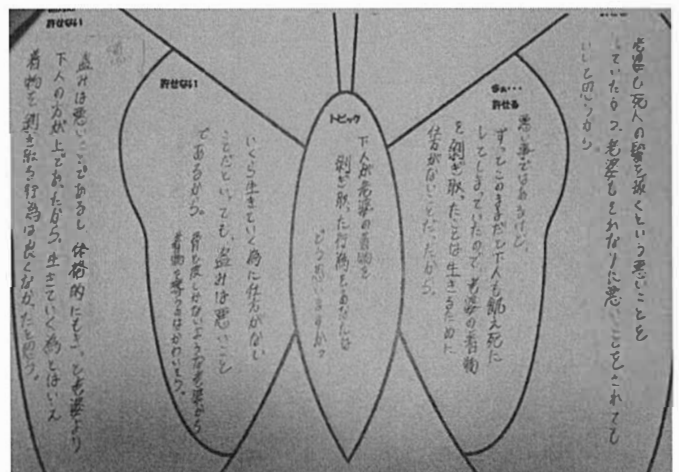
④ 他者との違いに気づき、考えを深める

－思考ツールの活用－

重点項目：イ

自分なりの考えを構築していくための手立として、思考ツール「バタフライチャート」を用いた。これまでの学習の中で、生徒たちは下人の居場所や目にしたもの、感じたこと等を追いながら作品にアプローチしてきた。初回に投げかけた問い「老婆の着物を剥ぎ取った下人の行為についてどう思いますか？」に対する生徒たちの答えも、少しずつ変化し始めていると考えられる。

そこで、内面にある葛藤を引き出すためにも、多角的に考えを表出できるようなワークシートが必要であると考えた。



【写真10】生徒Bのバタフライチャート

「許せる」、「まあ…許せる」、「許せない」、「絶対に許せない」の4つの記入欄を設

け、自由に考えを表出してもらおうこととした。上記の写真は、考えを記入した生徒Bのバタフライチャートである。記述量や記入内容からも、自分なりに考えようとしていることが見えてくる。

許せる

- ・老婆も、死人の髪を抜くという悪いことをしていたから、老婆もそれなりに悪いことをされてもいいと思うから。

まあ・・・許せる

- ・悪いことではあるけど、ずっとこのままだと下人も飢え死にをしてしまっていたので、老婆の着物を剥ぎ取ったことは生きるために仕方がないことだったから。

許せない

- ・いくら生きていく為には仕方がないことだといっても、盗みは悪いことであるから。

絶対に許せない

- ・盗みは悪いことであるし、体格的にもきっと老婆より下人の方が上であったから、生きていくためとはいえ着物を剥ぎ取る行為は良くなかったと思う。

机間指導の際、生徒Bは一目散に考えを記入し始めた。その様子からは、今までの学習の中で学んできたことが自分自身のものになっているようであった。4つの項目、いずれもびっしりと自身の考えが記入されており、丁寧に考えを整理している。また、授業では触れていない老婆の体格に関しても、考えが触れられていることが見えてきた。思考ツールを使わなければ、見過ごしていただろう生徒たちの読みにも気付かされ、「最低限、ここまでは」と目の前の生徒たちの学びの限界を設けていたことに反省させられた場面でもある。

このような生徒たちの一生懸命な姿から、互いの学ぶ姿に刺激を受けたりしながら、成

長していけるようなきっかけを作っていくことができるのではないかと考えた。そこで、一人ひとりが記入したバタフライチャートを元にグループ活動を取り入れ、記述量や記入内容の違いを表出し合う中で、新しい視点を得られるような場を作ることにした。

メンバー全員で協力しながら、達成感を持って参加できるような活動にするため、各グループには1枚の画用紙と数枚の付箋を配布した。発言することに対して恥ずかしさを感じている生徒も、付箋を用いることによって、自分のタイミングで考えを表出することができた。

また、1枚の画用紙上には仲間の考えが目に見える形で残るため、じっくりとそれらを読み返しながら、自身の考えとの違いに目を向けようとする姿も見られた。個々の持つバタフライチャートには、グループ活動の場で得た新しい視点が色ペンで書き加えられていき、一人ひとりの生徒が、自身の考えを構築し直す上でのヒントを自分のものにしようと努めていることがわかった。

以下の表4、表5は、仲間との関わりから、新しい視点を得た生徒Cと生徒Dのバタフライチャートの記入内容である。(以下、グループの仲間から得た視点は、太字で記入。)

絶対に許せない	許せない	まあ・・・許せる	許せる
・盗人になるとしても、老婆の着物を剥ぎ取る必要はない。	・善の心を持ち続けてほしかった。 ・ 老婆が悪いことをしていたからと言って、下人も悪いことをするのは良くない。	・老婆に心を動かされた。 ・ 自分が同じ状況になった時に簡単に死は選べないと思う。	・このままでは飢え死にをしてしまう。

【表4】生徒Cの記入内容

絶対に許せない	許せない	まあ・・・許せる	許せる
・もう少しで飢え死にするような老婆から着物を奪うのは、殺すのと同じことだ。	・飢え死にをするからといって人の物を取るのとはダメだと思ふ。 ・骨と皮しかないような老婆から着物を取るのかわいそうだから。	・老婆も悪いことをしているから自業自得だ。	・老婆は自分のしたことを悪いことだと認めず、反省もしていないので当然だ。

【表5】生徒Dの記入内容

表4の生徒Cは、元々4つの視点から多角的に考えることができていたが、「許せない」、「まあ・・・許せる」において、さらに異なる視点からの考えを増やすことができた。特に、「自分が同じ状況になった時に……」という視点は、作品に入り込むためにも重要なきっかけになると考えられる。

表5の生徒Dは、初め「許せない」という1つの記入欄のみ考えを表出していた。個人では、なかなか視点を広げて考えを持つことができず困っていたのだが、仲間との関わりから、4つの視点全てを新しく得ることができ、視点を広げることができた。「自業自得

だ」や「殺すのと同じだ」等、読みを自分なりの言葉で置き換えて表現できている生徒たちが、生徒Dに良い影響を与えてくれたのではないだろうか。

これらの生徒たちの記入内容からも見えてくるよう、一人ひとりが、しっかりと自身の考えを持てるようなチャートを用いた上で、考えを表出し合ったことが、グループの仲間の成長を助けるきっかけになったと言える。授業アンケートでは、担当クラスの37名中36名が、バタフライチャートを初めて使ったと回答した。ほとんどの生徒にとって、初めての試みであったが、思考ツールを用いて考えることの利点を感じてくれていたようだ。

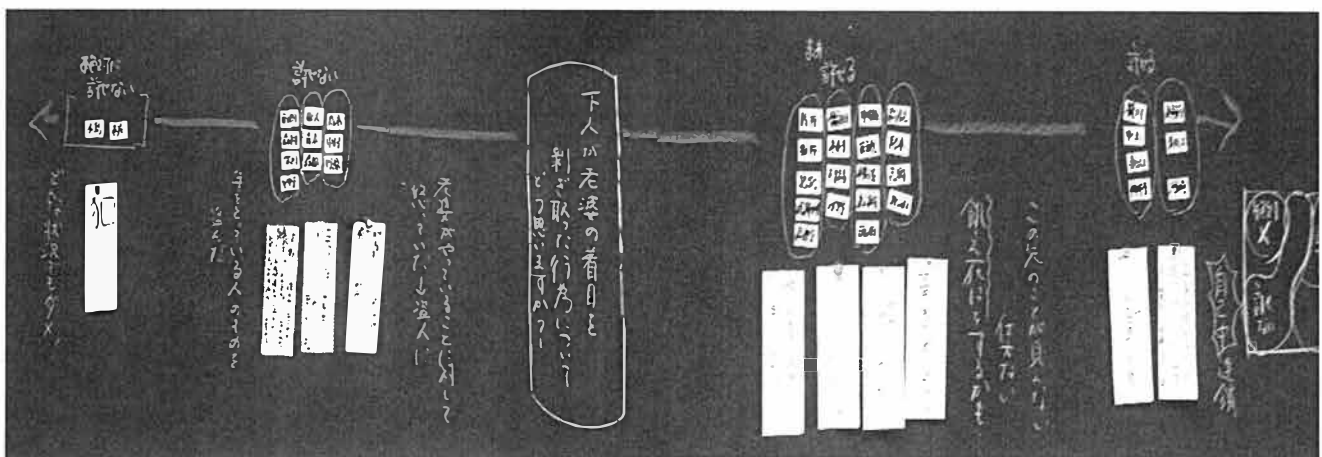
⑤ 意思表示をする

－ネームプレートを用いて－

重点項目： イ ウ

ここまでの段階で、生徒たちは自分の中にある考えを整理し、表出することができ、小さな関わり合いの中で少しずつ視点を増やしながらか成長してきた。それらの考えをより大きな関わり合いの中で表出し、根拠を言い合う場面を作ることが、疑問を持ち、さらに成長していくための鍵になると考えた。

そこで、誰がどのような立場であるのかに注目させるため、生徒一人ひとりには、ネー



【写真11】ネームプレートで意思表示

ムプレートを配布し、黒板に意思表示をしてもらった。想像していた以上に、生徒たちはスムーズにネームプレートを貼りにやってきた。自分自身の立ち位置をしっかりと持っているからこそできたことである。

誰がどのような立場であるのかという違いが見えてきたところで、同じ立場に立つ仲間とグループを組み、その立場に立つ理由を、キーワードカードを用いて表出させた。

絶対に許せない

- ・犯罪だ。ダメなことはダメ。

許せない

- ・飢え死にはしたくないけど、下人がしたことは悪いこと。
- ・言っていることとやっていることが矛盾している。
- ・高齢化の中、年をとったおばあちゃんをいじめてはいけない。でも、少子化も進んでいるから、下人が謝れば少しは考えるかな。

まあ…許せる

- ・この先のことも見えないし、飢え死にするかもしれなかったから、しょうがない。
- ・生きるためにしたこと。

許せる

- ・下人も老婆も同罪。
- ・自己中の連鎖だ。この世界で生きていくためには「エゴイスト」でないと。下人やるやん。

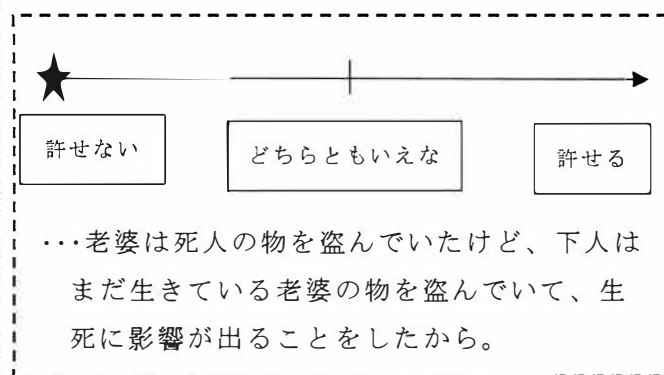
上記は、キーワードカードと発言の際に出た生徒たちの意見である。「高齢化の中、年をとったおばあちゃんをいじめてはいけない。でも、少子化も進んでいるから、下人が謝れば少しは考えるかな。」や「自己中の連鎖だ。この世界で生きていくためには『エゴイスト』でないと。下人やるやん。」等といった

様々な読みを持つ生徒たちの考えが表出され、生徒たちなりの面白い視点が挙がってきた。

これらの意見を聴く生徒たちは、自分の立場を持ちながら、他の立場の意見に耳を傾けることができおり、疑問の声も表出された。「老婆は裸で取り残されているのに……それでも許せるのか?」、「この時代に高齢化や少子化などあるのか?」等、生徒同士が疑問を出し合う場面が見られたのは、事前にバタフライチャートを用い、異なる立場についても考えを巡らせていたからこそであると考えられる。

(2) 考察

以下は、初回の読みで「どちらとも言えない」と答えていた生徒Aの、最終時の読みである。同じ問いを投げかけたが、考えは「許せない」に大きくシフトしており、下人の位置を追ったり、行為や言葉を見聞きしたりする中で、老婆との立場の違いや変化の矛盾に気付くことができ、生徒Aの考えも大きく変化していったと見られる。



【図2】生徒Aの最終時の読み

ネームプレートを用いた意思表示の場で、ある生徒が「下人も老婆も同罪」だから「許せる」と意見を述べていた生徒に対して、生徒Aは、老婆の罪と下人の罪は「同罪ではない」と考えたようだ。他者の視点に耳を傾け

ながらも、自分自身の意見を持てるようになったことが、本単元での生徒たちの大きな成長ではないだろうか。

VI まとめと今後の課題

「自分ごととして課題を捉え、学ぶ価値を実感しながら成長していく姿」を引き出すことを研究目的とし、1年間の実践に臨んだ。

第1期では、視覚的な面からイメージや読みの視点を与えながら生徒たちの理解を助ける働きかけを行ってきた。その結果、生徒たち自身が自分の力で考えようとし、他者との考えの違いに目を向け始めようとした。

第2期では、さらに活動や単元構成等の工夫を加え、生徒たち自身が考えたり、表現したりすることの楽しさを感じながら、学びに向かえるようなきっかけを作ってきた。第1期との大きな違いは、「難しい」と感じる課題に対しても、「楽しい」「面白い」という前向きな気持ちを持ちながら向き合い、考えを深めることができていたことである。また、仲間との関わり合いに関しても、新しい視点や気づきを得られた、視点を広げられたという満足感や達成感を持つことができており、自分で考えることの意味や、意見を表出し合うことの価値に気づき始めていた。

以上のように、教師側から与えられたことを忠実にこなしていた第1期と比較すると、第2期では、生徒自身の内面が少しずつ動き、学ぶ価値を実感し始めていることがわかる。自身の考えを二重線で消してしまう姿は見られず、自己の考えや思いを中心に据えながら、柔軟に仲間の意見を取り入れようとする生徒たちの姿が見られたことが大きな成果だ。

以上のように、「主体的に学ぶ姿」を引き出すためには、他者との関わりが欠かせない反面、自分というものをしっかりと持っていることが必要である。自己の成長に向けて、今

の自分自身に何が足りていないのか、何が足りているのか、そのことを生徒たち自身が、自分自身の力で判断し、自己選択できるようになることが今後の課題でもある。

それと同時に、私自身も、生徒たちの次の学びや生き方に向けて、自信を持って歩いていけるよう、励まし、後押ししていけるような評価について、今後は考えていきたい。授業の中の、1つ1つの学びの過程において、生徒たちは成長していると考えさせられることが何度もあった。悩んだ場面、考えた場面、新しい考えを知った場面、そして、考えが変わった場面。生徒たちの学びのプロセスをしっかりと見取っていけるような目を養っていきたい。

VII おわりに

学校実習Ⅱでは、より自分らしく素直な思いや考えを表出することができるようになってほしいという願いを持って生徒たちと関わってきた。

この1年間を通して私は、担当したクラスの生徒たちとの普段からの関わりを大切に、実態を把握し、目の前の生徒にとってどのような力が必要なのかを考えながら授業を変化させてきた。その中で、生徒たちが少しずつ成長した姿を見せてくれたことが嬉しかった。

その一方で、アンケートの中には、「もっと、板書を文章化してほしい」「写しやすい板書にしてほしい」という生徒からの要望の声も見られ、私自身が、目の前の生徒たちの姿を見て、意図してやってきたことが生徒たちには伝わっていなかったことが残念でもあった。今後は長期的に生徒たちと関わる上で、目標を共有しながら一緒になって授業を作り上げていけるような教師を目指していきたい。

引用文献

- 〈※1〉 大田堯(2011)「かすかな光へと歩む
生きることと学ぶこと」 一ツ橋書房
- 〈※2〉 答申(2016)「幼稚園、小学校、中学
校、高等学校及び特別支援学校の学
習指導要領の改善及び必要な方策等
について」, 中央教育審議会

参考文献

- 1) 大田堯(1990)「教育とは何か」, 岩波新書
- 2) 手塚芳一(2017)「Vol. 227-1 これから迎える
教育のパラダイムシフト」, 山梨総合研究
所
<https://www.yafo.or.jp/2017/06/30/8541/>
(2020年1月27日最終閲覧)
- 3) 澤井陽介(2017)「授業の見方『主体的・
対話的で深い学び』の授業改善」 東洋館出
版社

- 4) 田中博之(2017)「アクティブ・ラーニン
グ『深い学び』実践の手引き 新学習指導
要領のねらいを実現する授業改善」, 教育開
発研究所
- 5) 田村学(2018)「深い学び」, 東洋館出版社
- 6) 中山芳一(2018)「学力テストで測れない
非認知能力が子どもを伸ばす」 東京書籍
- 7) 文部科学省(2019)「高等学校学習指導要
領(平成30年告示)解説 国語編」, 東洋
館出版社

数学科における深い学びを促す教授学的状況のデザイン

— 高等学校「数学活用」の授業におけるグループ活動を通して —

中川 幸樹

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】本研究では、高等学校数学科の数学活用の授業を通して、生徒が主体的・協働的に学習に取り組み、自分なりの深い学びを実感できる学習状況をデザインすることを目標とする。本研究では、目標を達成するために「教授学的状況論」を基に学習状況のデザインを行い、その際に教師が留意すべき点を示すとともに、生徒がその学習状況下で、ミリューとどのように相互作用しながら、主体的・協働的に学習に取り組み深い学びを実感できたかについて、生徒の発言や行動をもとに分析した。その結果、応用指向の学習状況のデザインにおいて、生徒が自分なりの深い学びを実感するためには、亜教授学的状況を構成するため教師が生徒に問題解決の方法を自己決定できるように委譲を図ることが重要であり、その状況下において生徒自身に問題解決のための評価・調整をする機会を保障すること、生徒による解釈や意味づけに対して教師が公的な数学的価値を付与する制度化の状況を設定することが重要であることが示唆された。

I はじめに

1. 数学科における深い学びの捉え

新学習指導要領では、すべての学校段階において、数学的活動を通じた算数・数学科の問題発見・解決による学習過程を重視しており、次の模式図（図1）のようにそのイメージを示している（中央教育審議会, 初等中等教育分科会, 教育課程部会, 算数・数学ワーキンググループにおける審議のまとめ）。高等学校数学科の授業においてもこのような学習過程を反映させることが大切である。本稿では、高校数学の学習過程を研究対象とするので、以下ではこの模式図を「数学の学習過程」とよぶ。

数学の学習過程は主として「現実の世界」と「数学の世界」の2つの世界に関わるサイクルから構成されている。「現実の世界」では、「日常生活や社会の事象を数理的に捉え、数学的に処理し、問題を解決することができる。」資質・能力を、「数学の世界」では、「数学の事象について統合的・発展的に考え、問題を解決することができる。」資質・能力の育成をそれぞれ目指している。数学教育研究では、数学の学習過程における2つのサイクルは「応用志向」、「構造志向」と呼ばれる（池田, 2017）。

数学における深い学びは、数学の学習過程の模式図では、応用志向では「活用・意味づけ」（D1）、構造志向では「統合・発展」（D2）が鍵になると考える。

なぜなら深い学びは田村によると『『深い学び』とは、『知識・技能』が関連付いて構造化されたり、身体化されたりして高度化し、駆動する状態に向かうこと。』としている。このことを数学

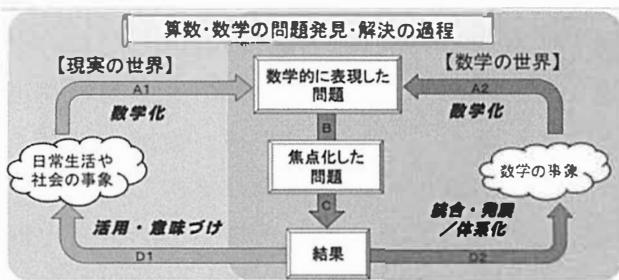


図1 算数・数学の学習過程のイメージ

の学習過程と照らし合わせてみると、「関連付いて構造化される」の部分は、数学の学習過程における統合・発展(D2)に当たり、「身体化されたりして高度化し、駆動する状態」は身につけた数学的知識、つまり既習の数学をいつでも活用できる状態を意味しており、まさしく「活用・意味付け」(D1)に当たると筆者は解釈した。

本研究では、数学と日常社会を関連させることを重視しており、応用志向における「活用・意味づけ」(D1)を実現することは、この模式図における左側のサイクルを充実することを意味する。

2. 応用志向における深い学びの実現のために

数学教育研究において、応用志向におけるサイクルに関して、「数学的モデル化」の研究、特に、モデル化の教材を開発することに重点が置かれている。他方で、開発された教材による授業実践や生徒の学習過程自体の研究はなお開発途上である。その一因は、数学的モデル化は現実事象を理想化・単純化して数学化したり、既習の数学を柔軟に用いて処理したり、処理した結果を現実事象に即して批判的に解釈するという高次の指向を必要とすることにある。そのため、高等学校における応用志向の実践は限られたいわゆる「進んだ生徒」に対して行われている。この現状に対して、筆者は、応用志向の学習過程を「すべての生徒」において実現することが重要であると考え。その際に大切な考えは、生徒が身の回りの状況を自分ごととして課題とみなし、たとえ初歩的であっても既習の数学を活かして主体的に取り組むこと、また、独力で遂行することが難しい課題でも、他者と協働して課題に取り組むことである。

本研究の特色は、応用志向における深い学びの実現に向けて、必ずしも数学を得意としない生徒であっても、事象から自分ごととして課題を見出し、他者と協働しながら課題を

解決しようとするような授業をデザインすることである。このことは、生徒が主体的で対話的に、応用志向の活動に取り組むことを通して、現実の課題に数学を活用したり、解釈したりできるような学習状況をデザインすることである。

II 研究の目的と方法

本研究の目的は、応用指向の活動において、すべての生徒が課題を自分ごととして捉え、主体的・協働的に取り組み、生徒が自分なりの深い学びを実感できる学習状況をデザインすることである。

上記の目的を達成するために、本研究では次のような方法を取る。

まず理論枠組みを設定し、それに基づき授業のデザインを行う。授業のデザインの際には、本稿では協働的な生徒の姿を期待するため、学習形態にグループ学習を用いてデザインを行う。これを基に、筆者自身が教授実験を実施し、そこで得られた種々のデータを分析し、深い学びを実現するための授業デザインの条件を明らかにする。その際に、データ収集・分析の工夫点も併せて述べていく。

1. 理論枠組みの設定

生徒が日常や社会の事象から課題を見出し、数学的な見方・考え方を働かせて課題を解決する活動に主体的・対話的に関わることを誘う学習状況をデザインするために、本研究では Guy Brusseau (1998) の「教授学的状況論」(La théorie des situations didactiques; Theory of didactical situations) に着目する。その理由は、「教授学的状況論」は「主体は矛盾や困難、不均衡を生成する環境(milieu)に適応しながら学習する」(Brusseau, 1998a, p30)を学習の前提としているからであり、生徒が教師ではなく矛盾や困難を作り出す環境に適応しながら学習を進めることで、課題を自分ごととして捉えやすく、独力ではなく協働的に学習を進め

る姿が期待できるという点で有用な視点を与えてくれるからである。本論では、教授学的状況論をTDSで表す。以下ではTDSの中心となる3つの側面に分けて触れていく。すなわち(1)学習状況を構成する要素、(2)要素の関係、(3)複数の状況である。

(1) 学習状況を構成する要素

TDSでは、「生徒」は「環境」が生成する矛盾や困難に適応する形で学習することが前提であり、適応すべき矛盾や困難が、他にも多数存在したり、学習の本質的な目的とは異なるノイズを発生している場合、生徒にとって情報量が多く、学習の本質的な目的を見失う恐れがある。そこでTDSに示される学習状況を構成する構成要素は、学習を本質のみを示す理想的な簡略化するため、「生徒」と「環境(milieu)」、「教師」の3つとなる。以下からは「環境」を「ミリュー」と呼ぶ。

(2) 要素の関係

まず初めに要素間の関係を、筆者なりにまとめた図2を示す。以下この図をもとに要素間の関係を詳細に述べていくとする。

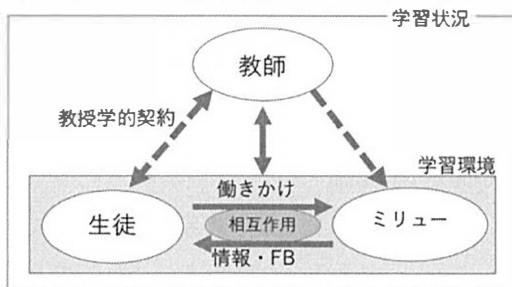


図2：要素間の関係

初めに、図2中の四角に当たる学習環境を構成するのは「生徒」と「ミリュー」である。補足として、「ミリュー」とは、矛盾や困難を生成し、生徒が適応すべき対象であり、筆者が事前に設定すべき要素である。一方で、「学習環境」は、常に変化し続けるものであり、筆者が事前に設定できるものではない。そのため、「学習環境」と「ミリュー」を論中では区別している。また学習環境と学習状況も論中においては区別しており、学習状況は「生徒」、「教師」「ミリュー」の

全てを含む図2全体として位置付けている。

TDSでは、「生徒」は「ミリュー」に対して図2の右矢印に当たる「働きかけ」を行い、その働きかけによって、図2の左矢印のように「ミリュー」から返ってくる情報やフィードバック（以下“FB”とする。）に適応するという、“相互作用”を繰り返すことで学習を進めていく。この2つの要素の関係を説明するために喩えを用いる。ここに重力、気温、空気圧を自在にコントロールできる装置があり、その中にリンゴのなった木があるとしよう。ここでは装置のセットが「ミリュー」にあたる。生徒はリンゴが落ちる原因を考える際に、まず落ちる原因として空気圧ではないかと仮定したとしよう。生徒は装置に空気圧を下げるといった操作、つまり「働きかけ」を「ミリュー」に対して行う。しかしリンゴは落ちることはなく、その事実が装置から、「情報・FB」として生徒に返ってくる。そこで生徒はこの困難を乗り越えるべく「空気圧を低くしてもリンゴが落ちないのはなぜか、もしかしたら空気圧ではなく重力なのではないか」といったような再度考え直しを行う。この「生徒」から、困難を生成する「ミリュー」への「働きかけ」と、「ミリュー」から「生徒」への「情報・FB」といった2つの要素間の相互作用によって学習を進めることが、TDSにおける学習環境である。

では次に「教師」という要素について述べる。自明ではあるが、授業には学習者に学習してほしい知識が存在しており、それは「生徒」と「ミリュー」の相互作用によってのみ発生するものではない。そこでこの学習環境に「教師」という要素が関わりを持つことになる。では「教師」が「生徒」と「ミリュー」で構成される学習環境に組み込まれた場合はどうであろうか。「生徒」は少なからず「ミリュー」への適応ではなく、「教師」へも適応してしまうことが予想され、「生徒」の学習に影響を与えるだろう。これでは、

「IIの1」の序盤で述べたTDSの学習の前提に反してしまう。そこでそのTDSの学習前提を踏まえ、この3要素が関連づくために求められる状況は、「教師」が関与しているにも関わらず、「生徒」はあたかも「教師」が不在と感じる状況である。このような状況を「亜教授学的状況(adidactical situation)」(ibid, p. 30)と呼ぶ。この亜教授学的状況を前の喩えを用いて説明すると、「『生徒』は『教師』からではなく、装置を駆逐することでリンゴを落とす方法を自分自身で考えながら学習している」と思い込んでいる状況である。この例からもわかるように、亜教授学的状況は、「生徒」に「教師」があたかも不在と思込ませる、つまりは「教師」は「生徒」が問題解決の方法を自己決定するように、生徒へ課題に対する責任を“委譲(devolution)”することが必要であり、この委譲を図る意図は図2の縦矢印である。では「教師」の働きかけとして、「生徒」に委譲を図るだけで授業が成り立つかというところではない。生徒が自分自身で得た方法や知識には「教師」からの公的なステータスが与えられていないからである。そこで図2の縦矢印には、「教師」が生徒自身で得た方法や知識に対して公的なステータスを与える意図も含まれる。このことを“制度化(institutionalisation)”と呼ぶ。

次に「教師」「生徒」間の点線は、「教師」は「生徒」に数学的知識を教えようとし、「生徒」は「教師」から数学的知識を学ぼうとする相互関係を示す。この相互関係を「教授学的契約(didactical contract)」と呼ぶ(宮川, 2009)。この教授学的契約について再度、前の喩えを適用すると、教師には生徒に、リンゴが落ちる理由は重力であることを教えようとする意図(intention)があり、生徒は教師からこの装置を用いて何を学べるのだろう、といった意図を持つと表せる。

「教師」から「ミリュウ」への点線は、「教

師」が「ミリュウ」を事前に、設定する意図を示しているが、「ミリュウ」は意思を持たないため、点線は「教師」から「ミリュウ」への一方のみとなっている。

(3) 複数の状況

教授学的状況論では、「状況」が大切なキーワードである。フランス語で La théorie des situations didactiques と複数形であるように状況は単数ではなく、複数である。数学知識の発生には様々な状況があり、Brusseau はそれらを異なる状況として特徴づけ、その状況は主として以下の3つである。

<ul style="list-style-type: none"> ・実践の状況(situation of action) 学習者が課題を達成するために考え、ミリュウに対して働きかける状況。 ・定式化の状況(situation of formulation) 実践の状況において、明確ではなかった考え方や仮説を定式化する状況。 ・妥当性判断の場(situation of validation) 定式化の状況において定式化されたものを、学習者が有効性・妥当性を評価・検証する状況。
--

これらの状況を、図1の「現実の世界」に関わらせ、筆者が考える「現実の世界」での数学知識発生の状況を2つ述べる。

① 仮説設定の状況

「ミリュウ」に対して数学的仮説を立て、解決しようとする状況であり、図1の数学化(A1)にあたる。この際には、指導目標となる数学知識を生徒が必要とする状況、つまり“数学知識の必要性”が生じる状況にすることが必須となる。

② 意味付けの状況

得られた数学的結果から、数学的価値を見出し、意味付けする状況であり、図1の活用・意味付け(D1)にあたる。ここで発生した知識に、教師は制度化を行う必要がある。

2. TDSに基づく授業のデザイン

授業をTDSを用いて構想・設計するにあたり、「IIの1」を踏まえ、TDSから示唆され

る学習条件はこうである。

- ①相互作用の生じる状況
- ②数学知識の必要性が生じる状況
- ③教授学的契約の影響を考慮した状況
- ④課題に対する責任を委譲する状況
- ⑤制度化する状況

これらの学習条件を、授業に反映させるための留意事項を、以下で述べる。

(1)相互作用の生じる状況

相互作用が生じる状況を作り出すには、ミリュウの設定が大きな鍵となってくる。なぜならミリュウが異なると、生徒とミリュウの間に生じる相互作用もそれぞれ異なってくるからであり、そこに生じる相互作用が指導目標と異なるものではないからである。様々なミリュウを想定し、または調節しながらミリュウの設定を行うことが大切である。

(2)必要性のある状況

授業中、生徒に数学知識の必要性が生じるためにも、課題や問題文の設定が大切となる。生徒が課題を解決する過程で、数学的知識を用いずとも解決できるような課題や問題文を設定しては、数学の授業としては不適である。そのため生徒が数学的知識を必要とせざるを得ない状況にするための、計算された課題や問題文の設定が必要となる。

(3)教授学的契約の影響を考慮した状況

この状況には、教師の動きが大きく関わってくる。教師が机間指導中に生徒に干渉しすぎると、生徒はミリュウではなく、教師にも適応しようとし、教授学的契約に大きな影響を与えることが予想されるため、生徒に対しての教師の働きかけは、繊細に、そしてさりげなく慎重に行う必要がある。

(4)委譲を生じさせる状況

生徒が問題を自己決定するためには、生徒の学習方法にある程度の自由度を持たせることが大切である。授業をデザインする際には、生徒にどこまでの自由度を持たせるかの吟味が必要となる。

(5)制度化する状況

生徒が自分自身で得た方法や知識に対して、教師が公的なステータスを付与するためにも、授業終盤にて、教師が問題解決に対する方法や知識を生徒に教授する必要がある。

3. 研究授業の実施

筆者は、研究協力校にて研究を行なった。研究協力校は、全校で478名の生徒が在籍しており、地域との繋がりを非常に大切にしている総合学科の学校である。研究対象は高等学校3年生男女23名であり、生徒は非常に明るく、活発的な生徒が多い。

4. データの収集方法

生徒が主体的であるか、また生徒に深い学びが促されているかを見取る要素の1つとして、生徒の様々な発言や行動、姿勢が挙げられる。しかし筆者は授業者であるため、生徒全員の発言や行動、姿勢をタイムリーに捉えるのは難しい。そのため以下に生徒の行動や発言を、どのように捉えていくのかを述べる。

(1)ビデオ録画

本授業では、分析の際に必要となるすべての生徒の発言や行動を漏れなく観察するため、教室の前と後ろに2台のビデオカメラを設置し、記録していく。

(2)ボイスレコーダー

グループワークにおいて、筆者が各グループの会話を把握するのは困難なため、各グループに1台ずつボイスレコーダーを設置し、生徒の会話や発言等を記録していく。

(3)インタビュー

授業を終えた後に、上記の2つでは把握しきれない生徒の発言や行動を補うべく行う。刺激再生法により、インタビューの前に授業のTC記録を生徒にみせ、記憶の再現を図る。その後、授業中の発言の背景やその時の考え等をインタビューしていく。

Ⅲ 授業計画

1. 単元設定

応用指向をテーマとする研究であるため、科目は「数学活用」で授業を行う。中でも、生徒にとってより身近に感じてもらえと考え、「第2章 社会生活と数学」に単元を絞った。

研究授業は2時間に分けて行った。以降、1時間目の授業を事例1、2時間目の授業を事例2とする。事例1、事例2はともに45分授業であり、使用教科書、主題、実施日は以下のものである。

- ・使用教科書 「数学活用」(実数出版)
- ・課題 建物の高さを求めよう
- ・実施日 2019年9月30日(事例1)
2019年10月3日(事例2)

2. 指導案の概要

生徒はグループを組み、事例1では実際に生徒が通う校舎の高さを測定する方法を考察し、事例2で実際にグループごとに測定を行う。以下、事例別に指導案の内容の流れに沿って詳細に述べる。

(1) 事例1

事例1時での学習活動の流れは下の表1のように計画した。

時間	学習活動
5分	①導入
5分	②課題の把握
5分	③流れの確認
5分	④注意事項の説明
	⑤グループ分け
20分	⑥グループワーク
5分	⑦ワークシートまとめ・回収

表1 学習活動の流れ(事例1)

①導入

導入として、職員玄関横に設置されている垂れ幕の話題を持ちかけ、生徒に垂れ幕を設置する際に、業者に伝える情報3つが何かをきく。(想定している情報としては、垂れ幕の文字・設置場所・垂れ幕の長さである。)その後校舎の具体的なイメージを持たせるため、校舎の写真をも3枚提示する。写真1はそ

のうちの1枚である。それらの写真を用いながら、業者に設置場所は、写真1中の赤丸であることを伝え、校舎の高さを予想させる。



写真1 授業で提示する校舎写真

②課題の把握

課題提示後に、ワークシートを配っていく。ワークシートは、表面は問題文・測定方法の記入欄など、裏面には授業の流れ・注意事項・用意してほしい道具を載せている。表面に記入されている問題文は生徒が親しみやすいようストーリー仕立てとなっており、その問題文は以下である。

今回、〇〇高校では、卒業式の垂れ幕を正面玄関に設置することになりました(フィクションです)。業者に注文する際には、垂れ幕の長さ、設置予定場所の高さを伝えなければなりません。設置予定場所は校舎の屋根です。そこで校舎の高さを測定する方法を考え、測定してみましょう。

また表面の測定方法の記入欄には図3のような筆者が作成した校舎断面図を乗せた。

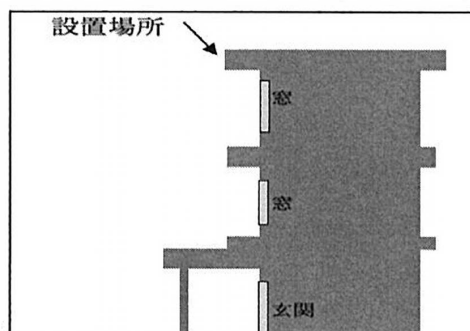


図3 ワークシート記載の校舎断面図

③流れの確認

生徒に見通しを持たせるために、2時間分の授業の流れを書いた模造紙を黒板に貼る。その紙に沿って、流れを説明していく。

④注意事項の説明

事例2の測定で教室の中・外問わず自由に測定するため、他の授業に迷惑がかからないように注意事項を説明する必要がある。また「Ⅱの3」で詳しく述べるが、注意事項には“必要性のある状況”を作るための工夫も隠れている。その注意事項は以下のものであり、ワークシートの裏面にも以下の内容と同じ内容のものを記載した。

- ①外に出る際は、他のクラスが授業をしているため静かに行うこと。また1階でも授業を行っているので、窓には近づかないこと。
 - ②屋上の出入りは禁止する。
 - ③危険なことはしない。
 - ④測定方法をワークシートに記入すること。
 - ⑤次回の測定時に使いたい道具がある際は、先生に申し出ること。
- ※次回までに先生が用意可能であれば、準備します。

注意事項に関し、生徒が使いたい道具は、筆者が準備できる範囲では自由とする。

⑤グループ分け

グループ活動の際のグループは3人から6人であることを伝える。筆者は事前にグループは生徒自身で決める方が良いと考えていた。その理由として、研究協力校は総合学科のため、研究授業対象の生徒は、様々なクラスの生徒で構成されているからである。そのため生徒同士面識のないケースがある。筆者が故意に決め、その結果、面識のない生徒同士がグループになった場合、グループ活動がうまく機能しないと考えたからである。

⑥グループ活動

グループ活動の際は、前に提示されている写真だけでは生徒が見づらいので、写真のコピーを各グループに1枚配布する。

グループ活動中、筆者は机間指導を行うが、明示的な指示出さないように意識する。理由は「Ⅱの3」で詳しく述べる。

⑦ワークシートまとめ・回収

授業残り5分の段階で、各グループにワー

クシートを回収する。回収の意図としては、生徒がワークシートに記入した“用意してほしい道具”を確認し、準備するためである。

(2)事例2

事例2は事例1でグループごとに考察した測定方法で実際に測定する授業である。事例2での学習活動の流れは次の表2である。

時間	学習活動
5分	①前時の振り返り
25分	②実際に測定
10分	③結果報告
5分	④まとめ

表2 学習活動の流れ(事例2)

①前時の復習

授業開始と同時にグループごとにまとまって座ってもらい、事例1で回収したワークシートを配布する。配布したワークシートをもとに生徒には事例1で自分たちが考察した測定方法を思い出してもらい、本授業での動きの見通しを持ってもらう。

②実際に測定

生徒は教師が事前に用意した道具を持っていき、グループごとに測定を行う。

教師は、なるべく多くのグループの測定の様子を観察すべく、各グループを巡回することを意識する。

③結果報告

測定を終え各グループが教室に集合した後、グループごとに測定方法と結果を聞く。

結果を一通り聞いたら、教師側から、一例として勾配表を活用した「高さを測る方法」を紹介する。紹介する測定方法は次のとおりである。

- ①校舎から測定場所までの距離を求める。
- ②測定場所から、校舎の屋上までの高さを測る。
- ③勾配表を用いて、校舎までの距離と校舎の高さの比率を出す。
- ④③で求めた比率をもとに校舎の高さを求める。

④まとめ

本授業のまとめとして、振り返りをワーク

シートに記入する。その後ワークシートを回収し、授業を終える。

3. 指導案に見られる TDS

筆者が指導案を作成した上で工夫した点を、Ⅱの2を踏まえて、以下のように具体化した。

(1) 相互作用の生じる状況

【高校の校舎を「ミリュー」として設定した】

生徒が実際に通う高校を「ミリュー」に設定することで、「ベランダが邪魔で、教室の窓からメジャーで測れないから、計算でなんとか求められないかな」や「前回（事例1）で考えた方法は、実際試すと場所が狭くてできないなあ」など、様々なFBが返ってくることで予想される。そのFBに「生徒」が適応しようとすることで、相互作用が起こることが期待できる。

(2) 必要性のある状況

【「屋上の出入りを禁止」と注意事項に入れた】

屋上での出入りを禁止することで、屋上からメジャーを垂らして測るといった、数学知識を使わずに単純に距離を測ることを防ぐことを目的とした。この事項を伝える際は、生徒には屋上は出入り禁止と学校が決めていると説明をする。

(3) 教授学的契約の影響を考慮した状況

【机間指導で明示的な指示を出さない】

机間指導で明示的な指示を出した場合、「生徒」は「教師」の明示的な指示に適応しようとするのが予想され、教授学的契約に影響を与えてしまう。そのため机間指導では、生徒の取り組みを見取ることに専念する。

【測定に用いる道具を自由にした】

もし、使用する道具を筆者が指定しまうと、生徒は、この道具を使えば、筆者の教えた内容を学習できると思い、教授学的契約に影響が出ると考えたから。

【測定の方法を自由にした】

測定の方法を考察する際に、角度の考え方を用いなさい。といったような指示を出してしまうと、その時点で教授学的契約に大きな

影響が出ると考えたから。

(4) 委譲を生じさせる

【ストーリー仕立てにした】

問題文を、卒業式で用いる垂れ幕を注文するというストーリーに設定することで、生徒は課題を自分ごととして捉えることができる。

【測定に用いる道具を自由にした】

(3)に関連しているが、測定の方法を自由にすることで、課題に対する責任、つまり測定する行為の責任を生徒に委譲することを目的とした。

【測定の方法を自由にした】

(3)に関連して、測定方法を自由にすることで、測定する行為の責任を生徒に委譲することを目的とした。

(5) 制度化の状況

【教師側が測定方法の1例を紹介する】

事例2の結果発表の際に、教師側から、一例として、既習数学である勾配表を活用した「高さを測る方法」（Ⅱの2参照）を紹介する。

Ⅳ 実践経過

本章では、研究授業時の経過について、筆者の動きや授業中に見とれた生徒の動きなどを事例別に述べていく。

1. 事例1

【導入】

授業始め、提示した3枚の写真から校舎の高さを予想させたが、筆者の予想に反して校舎の高さの予想は3mという回答が多く出た。

課題を提示し、問題文を把握したのち、注意事項の説明に移ったが、注意事項が多く、生徒は1度には把握しきれない様子であった。

【グループ活動】

グループごとに集まり、グループで測定方法の考察が始まった。写真2はその際のグループ活動中の写真である。グループは図4のように分かれ、左から順にAグループ、Bグループ、Cグループ、Dグループ、Eグループ

プとする。なお、生徒名は匿名である。



写真2 グループ活動の様子

筆者は各グループに校舎の写真のコピーを配布した後、机間指導に入る。机間指導中、生徒の方から、難しいなどといった声は上がったものの、どうしたら良いかといった声はなかった。

机間指導時の筆者の動きは、全グループの会話を均等に聞くため、下の図4の矢印のようにグループを巡視した。

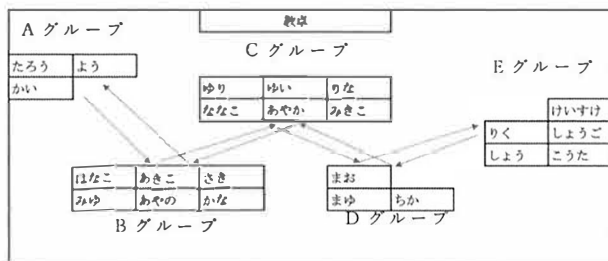


図4 筆者の机間指導の動き

各グループ、写真や自分の校舎の記憶から「FB」を得ながら測定方法を考察していたが、中にはワークシートの「校舎断面図(図3)」から「各階の高さは等しい」というFBをもとに、測定方法を考察するグループも見られた。しかし、校舎断面図は筆者が作成したものであるので、厳密ではないことを補足説明した。

一方で、グループ活動中、授業に関係のない話をするグループも少なからず見られた。また次回の授業(事例2)で実際に測定してもらうことを筆者が生徒にイメージさせきれなかったのか、最終的に生徒が考察した測定方法は、具体的ではなく大まかな案が多く見受けられた。

【授業終盤】

授業残り5分の段階で、ワークシートを回

収した。回収したワークシートを確認すると、用意してほしい道具は様々であったが、「メジャーを用意してほしい」はすべてのグループに共通していた。回収を終え、事例2の流れを再確認した後授業を終えた。

【グループで考えた測定方法】

授業後のワークシートを確認すると、各グループで様々な測定方法が見られた。それらの案は次のものである。

(1)Aグループ

- ・1階の高さを測って、 $\times 3$ をする。
- ・縮図の考え方で写真から高さを求める。
- ・市役所に行く。

(2)Bグループ

- ・プリンを2階から落として、そのプリンの重さと時間で測る。

(3)Cグループ

- ・身長150cmに近い人が校舎横に立ち、写真を撮り、何人分かで測る。
- ・1階の高さを脚立を使って測り、 $\times 3$ をする。

(4)Dグループ

- ・木の高さ測って求める。
- ・ダンボールを1階の高さまで積んで、その後解体してダンボールそれぞれの長さを図り、合計する。その数に $\times 3$ をして求める。
- ・1部屋分の窓の高さを求める。

(5)Eグループ

- ・大工のメジャーで1階分を測り、 $\times 3$ をする。

2. 事例2

【前時の復習】

事例1時のワークシートを返却し、生徒にそれぞれの測定方法を思い出してもらった。その後生徒に、筆者が事例1で生徒から要求されていた道具を渡し、測定を開始した。

【実際に測定】

測定の際に、各グループの代表にボイスレコーダーを持たせた。しかしこの日は風が強く、ボイスレコーダーがうまく集音できてい

なかった。

各グループの測定場所はバラバラなため、筆者はできる限り多くのグループの測定を観察すべく、グループを巡回する。しかし測定中に新しい測定方法を思いついたグループが数多くあったため、生徒の行動範囲があらかじめ筆者が予想していた以上に広く、予定通りに観察できないグループもあった。

以下、筆者が授業中に把握していたグループごとの動きを順を追って述べていく。

(1)Aグループ

Aグループはまず1回の高さを、写真2のように肩車で測定していた。その後、次に見かけたのは校舎内である。肩車の測定では正確な高さの値が求められなかったため、校舎内で別の測定方法を考察していた。



写真2 測定風景 (Aグループ)

(2)Bグループ

事例1時に考察していた測定方法にはプリンと書いてあったが、代わりにソフトボールを用意した。しかし事例1での「プリンを使う測定方法」では測定を行わず、他のグループの観察を行っていた。その結果、写真3のようにEグループの大工のメジャーを用いての測定方法(この測定方法は「Eグループ」の測定方法の際に紹介する。)の模倣を試みる。その後はBグループは校舎内で床から天井までの高さを測定を行っていた。



写真3 測定風景 (Bグループ)

(3)Cグループ

まず写真4のように150cmの生徒を校舎横に立たせて、その生徒が何人分かで高さの測定を試みていた。しかしこの測定方法を中止し、事例1で考察していたもう1つの「1階分の高さを求め、その値を3倍する測定方法」へと移行する。



写真4 測定風景1 (Bグループ)

その後、上記の測定以外の方法で測定を試みるらしく、1人の生徒が「角度を測る道具はないか」と訪ねてきた。筆者は急遽必要になるかもしれない道具を事前時準備してあったため、生徒に角度計を渡した。

(4)Dグループ

まずは筆者が用意したダンボールを組み立てる作業から始まった。しかし、いざダンボールを1階分まで積もうとした際に、積み立てられる限界に到達し、筆者に積み立てる助けを依頼する。しかし筆者も1階まで積み上げることはできなかったため、事例1で考察していたうちの1つの測定方法である「窓の高さを利用しての測定方法」に切り替える。



写真 5 測定風景 (Dグループ)

(5)Eグループ

1階までの高さを大工のメジャーを用いて、測定を行う。大工のメジャーの特性を生かして、地面から2階のベランダまでの測定を行っていた。その後は、校舎内で測定を行っており、写真7のように校舎の階段の隙間にメジャーを垂らして1階から3階の床までを測定していた。

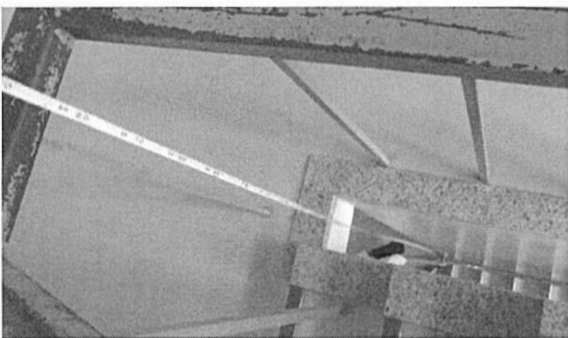


写真 6 測定風景 (Dグループ)

【結果報告】

各グループの測定が終わり教室に集合する。その後グループごとに結果・方法の発表を行う予定ではあったが、生徒が測定をギリギリまで粘り、集合に予想以上に時間がかかったため、計画を急遽変更し、グループの代表が測定方法を簡潔に述べ、測定結果のみを述べることにした。各グループで出た結果は異なっていたが、実際の校舎の高さの数値に近いグループもあった。

【測定方法の紹介】

各グループの結果を聞いたのちに、筆者の方から「Ⅱの2の(2)」で述べた測定方法を紹介した。その際生徒は、筆者の説明を必死に聴いていた。その際には「なるほど」「すごい」といった声が多く出た。

その後ワークシートに感想を書いてもらい、授業を終えた。

V 授業の分析

以上の実践経過を踏まえ、Ⅱの2で示した5つの学習条件が生徒の活動内にどのように現れているか、またそれらが深い学びを促す要因になっているのかを見取るべく、2グループ抽出し、生徒の発話記録とインタビューを元に分析を行なった。

分析をしていく中で、教授学的状況論を元にして深い学びを促す授業をデザインする際の学習条件に6つ目の条件があることが考えられた。それは「問題解決のための評価・調整する状況」である。生徒は亜教授学的状況下において問題解決をするにあたり、自分たちの測定方法を評価・調整しながら学習する姿が見られ、その姿から深い学びが見とれた。そこでこの第6の条件を新たに学習条件に付け加える形で設定する。

以下からは、Ⅱの2で示した5つの要因に上記の第6の条件を付け加えた6つの学習条件をそれぞれ①相互作用、②必要性、③教授学的契約、④委譲、⑤制度化(6)評価・調整と略して記すとす。

1. 対象グループの抽出

グループは図4にもあるように、5つある。その中でもAグループとCグループのデータ・記録が正確に取れたため、この2グループを、本研究の対象グループとして分析する。以下その2グループの特徴を述べる。

(1)Aグループ

- ・構成メンバー：たろう・よう・かい
- ・特徴：普段から仲の良い3人であり、授業中もよく相談姿が見受けられる。

(2)Cグループ

- ・構成メンバー：ゆい・ゆり・ななこ・あやか・みき・りな
- ・特徴：仲の良い2人組が3組集まってできしており、授業に対しては積極的である。

2. 事例 1

事例 1 ではグループ会話の TC 記録をもとに、TDS に基づく授業が、生徒のどのような発言に現れているのかを見とり、その発言が「生徒にとって深い学び」と関連づくのかを分析していく。

(1) A グループ

A グループの議論は、「1 階の高さを測定し、その値を 3 倍して校舎の高さを求める方法」をベースとして、「1 階の高さを測る方法」に重点を置いて議論していた。

かい：ここ（1 階）の高さ測って、3 倍すればいいやん。
 よう：そうや、1 階の高さ、
 たる：1 階の高さやったらちょっとでかいきがするから、ちょっとだけ引いて 3 倍すればいい
 よう：なんでひくん？
 たる：だって 1 階はたかくない？ 2 階と 3 階一緒やけど、やから 1 階からちょっとだけひけばいい。

TC 記録 1

この会話は、グループ活動の序盤に見られた会話である。かいさんが校舎の 1 階の高さを求め、3 倍する方法を提示した。しかし、たるさんが 1 階の高さは 2 階と 3 階と比べて高いと写真から FB を得て、指摘する。この会話からは①相互作用、⑥評価・調整が見られる。

かい：あれやん！やらんだ？遠くから見た時のやつ、、、
 よう：やったかも。
 かい：やったやん、木の高さを測ろう見たいな、ここ（観測値）から見るセンチと長さで、みとる距離。
 よう：あーあれ？やったね？
 かい：あたまいいー！
 ～省略～
 教師：どこであったん？
 よう：いつやったっけ？
 かい：中 3 とかじゃない？
 たる：そしたらここに立って。

かい：そんなんやったら、あれで十分じゃね？ウィキペディア。
 よう：なんでウィキペディア。

TC 記録 2

TC 記録 2 は授業中盤であり、議論が進んでいく中でかいさんが、中学校時に学習した「木の高さを測る」内容の授業を思い出し、それに誘発され、ようさんも思い出した。この場面から、亜教授学的状況下において既習の数学を活用し、課題を解決しようとする姿であり、まさしく図 1 の「活用・意味付け」(D1)と捉えられる。

教師：結局ここ（1 階）どうやって測るん？
 たる：今見えとる高さあるやんか、それに距離かけるんすよ、そしたら測れるんじゃないかだったっけ？
 教師：なるほど、具体的には？
 たる：いけるよね？
 よう：いけるいける！一応数学的には
 たる：俺前もそんなんでも測ったもん！木みたいなん測ったもん！

TC 記録 3

TC 記録 3 は授業終盤である。生徒は④委譲により課題を自分ごととして捉えることで生じる亜教授学的状況下で学習を進めている。教師が再度測定方法を聞いたところ、授業中盤で出ていた方法で事例 2 時に測定をすることになっていたが、その方法は「中学時代やったから今回もできるだろう」という結論で議論は終わった。しかしこのようさんの「俺前もそんなんでも測ったもん！木みたいなん測ったもん！」という発言は、既習事項を活用しようとする姿であり、まさしく図 1 の (D1)であり、深い学びが促されていると捉えられる。

A グループでは、測定方法を考察している最中、「んーどうしたらいいんやろ」や「難しい」といった声は上がっていたものの、「これどうすればいいんですか？」といった質問は一切なく、③教授学的契約がうまく生

徒の学習に影響を与えていた。

(2)C グループ

A グループでは様々な測定方法が会話で挙げられた。そしてそれらの測定方法は、①相互作用、⑥評価・調整の影響を得ながら考察していく姿が見られた。

ななこ：人立たせて、それでやればいいんじゃない？

ゆり：あ、そういうこと？

ななこ：150cmの人立たせて、

ゆり：150cm、私一番ちっけーやん、152です。

ゆい：立ってー、そしたら多分こんくらいやん？そしたら1、2、3、4、5、6やから、、、ななこのやつはこういうことやろ！

TC 記録 5

TC 記録 5 ではあやかさんの身長がぴったり150cm ということで、あやかさんが何人分かで測定する方法を思いつく。

しかし議論が進むにつれ、ななこさんの「外にでんと分かたらめっちゃ楽なんになー」の発言から、別の案を考察する流れになる。

ななこ：あ、あれは？あ、ダメや(笑)

ゆり：ダメなんかい！

ななこ：あるやん、上から物落として、その下に行くバウンドの距離でどこまで行くかみたいなの、よくあるやん！

ゆい：あーあるある！

ななこ：あれできるかなーと思ったけど、屋上だめやった

りな：そっかー、屋上いけたらなー

ゆり：あ、投げるは？こう、って

ゆい：んで待つとるみたいなの。

ゆり：ジーって。

ななこ：それ、元から何メートルで何秒行くのかわかってないと難しいし、

みきこ：それなー

ゆり：確かにー

TC 記録 6

TC 記録 6 では、④委譲の影響により生徒は

課題を自分ごととして捉え、亜教授学的状況下において、ななこさんが既習の「物体の質量と落下速度で高さを測る方法」を提案する。この発言からは、既習を活用しようとする姿、まさしく図1中の「活用・意味づけ」(D1)にあたる姿が見られる。しかし、⑥評価・調整の影響や、また②必要性による「屋上出入りは禁止」というFBもあり別の方法を考えることになる。ここでは①相互作用、⑥評価・調整が生徒の学習に影響を及ぼしていることがわかる。

ななこ：これ長さ全部ここ(各階の高さ)一緒なんやよね？

皆：あー

ゆり：そうかなー？

ゆい：多分一緒やと思うよ。

ななこ：でもみんな高さ同じじゃないと、あり得んくない？

ゆい：え、でも玄関(1階)少し高そうに見えん？気のせいかな、

ななこ：気のせい気のせい、

ゆい：気のせいかな、

ゆり：え、テキトー(笑)

ななこ：え、じゃあ、柱の高さ測って、1階分の高さ×3するとか

りな：あー、じゃあメジャーいる？

ななこ：メジャーやな。

TC 記録 7

TC 記録 7 の授業中盤、ななこさんが1階の高さを求めて3倍する方法を提案。その後はどのように1階分の高さを求めるかの議論に入っていく。

ゆり：1階分って、ここ(地面)からここ(1階の天井)やろ？

りな：うん

ゆり：ここ(地面)からここ(1階の天井)？それか、ここ(地面)からここ(2階の床)？

(※1階と2階の隙間をどうするかの話。)

みきこ：あ、そうかー

ゆい：どうなんやろうねー

ななこ：そう、私もここ迷ってっん。
 ゆい：ここ（地面）から一こう、こうか
 みきこ：あーじゃあそんなもんか。

TC 記録 8

TC 記録 8 では、1 階の高さを測定する方法を議論していく中で、ゆりさんが 1 階の高さを測ることにに関して、ミリューが生成する困難、すなわち「1 階と 2 階の間の隙間は 1 階に含まれるのか 2 階に含まれるのか」という話題を出す。ここでは生徒はミリューが生成する困難に適応すべく、測定方法を調節しようとする姿が見られ、⑥評価・調整によって学習を進めている。

最終的に「150cm の人何人分か」もしくは「1 階を測定し×3 をする」のどちらで測るかを話し合い、結果「150cm の人何人分か」で測定することが決まった。

C グループでも、A グループ同様に、難しいといった声は上がったが、どうしたら良いのかという質問はなく、③教授学的契約が生徒の学習に影響を与えたい。

3 事例 2

事例 2 では生徒が測定方法を急遽変更した意図などを見取るべく、インタビューから得られたデータをもとに分析する。

(1) A グループ

教師：こっち（1 階×3）はできたん？
 かい：できた。できたけど、これ間にこんなん（1 階と 2 階の間の隙間）あるやん。で、ここどうするかわからなくて、
 よう：そうそう、で、もうここわからんし、これ（勾配の考えを用いた測定）いこうぜってなって、これ行ったら失敗してん。
 かい：結果全然違ったな。
 教師：なるほどねー、じゃあ整理すると、これ（1 階×3）でやって失敗して、こっち（勾配の考えを用いた測定）でやって失敗して、結局答えどれで出したん？
 よう：答え結局これとこれのいい感じの。
 かい：平均のやつ出してん

インタビュー 1

まず事例 1 時に考察した方法で 1 階の高さを求めようとするが、⑥評価・調整により計算がうまくできないと評価し、肩車をするなどして測定方法を調節しながら 1 階の高さを出す。しかし実際に測定することによってミリューが生成した困難、すなわち「1 階と 2 階の間の隙間をどうするか」に直面したため、高さを大まかな値として出す。

この段階で事例 1 時に考察していた測定方法は出し終えた。しかし A グループはここで測定を諦めずに、さらに正確な値を出すため別の方法で測る。

教師：なるほどね、でも一応これ（1 階×3）でも答え出たんやろ？出たのになんでこれでやったんけ？
 よう：なんか時間余ったし、暇やなーってなって、一応やった。
 教師：あー時間余ったからね
 かい：こっちの方が正確そうやってんな

インタビュー 2

このインタビュー 2 からは、事例 1 で考察していた測定方法で、おおよそ校舎の高さを出してたにも関わらず、より高さの値を正確に求めたいという気持ちがあり、また時間に余裕もあったため、急遽「Ⅱの 2 の (2)」で述べた「筆者が紹介する方法」での測定方法を考えつき実践する。その結果、測定はうまくいかなかったが、この生徒の姿勢から、④委譲により課題を自分ごととして捉え、課題を解決することに対して、主体的に取り組む姿勢が見られる。

測定終了後、教師から⑤制度化をふまえ、測定方法の 1 例として、「Ⅱの 2 の (2)」で述べた「筆者が紹介する方法」での測定方法を紹介した。説明中には、A グループの生徒からは、「あー角度ちゃんとすればよかった！」や「ほらーこれでもできるやん！」など、自分たちの測定方法が公的なステータスを得ることで、図 1 中の「活用・意味づけ」(D1)の

意味づけによる深い学びを実感する姿が見られた。

(2)C グループ

教師：1番がこれ（150cmの人が何人分かで測定）、写真（携帯）がなかったからやめたんやんね？

ななこ：うんそーやー。

教師：んで、写真で撮ってもリアルでやってもずれからやめたってこと？

ななこ：そうそうそう。

教師：そこから2番（1階の高さ×3をする方法）で図ろうとしたんやんね？

ななこ：うん。

教師：これはなんでやめたん？

みきこ：なんか一なにけ？階に柱あるんけ？なんやったっけ？

教師：1階と2階の隙間？

みきこ：そう、隙間みたいななんあるから、そこが測れんみたいになってー、

教師：え、そこまでは測れたん？

みきこ：そう、なんか一脚立に乗ってー、頑張ってーいける！ってなったけどその隙間の部分がね？

教師：あ、そうなんや、なんでこれ（勾配の考え方をういた測定）に至ったん？

ゆり：そう、授業でこんなのあったねーって。みたいな感じで。

インタビュー 3

インタビュー 3 では実際に測定した方法の確認を行った。事例 1 で考察していた 150cm の人が何人分かで測定を試みるも、「ミリュー」から「携帯は授業中使用禁止」、「目測では大まかな数値しか求められない」という FB が返ってきたため、次の測定方法（1階の高さ×3）で再度ミリューに働きかける。しかし「1階と2階の隙間が測れない」というミリューからの FB を得て、この方法では測れないと評価し、別案を考察する。ここからは、ミリューと生徒が①相互作用によって学習を進めている姿が見て取れる。その後ゆいさんが「Ⅱの2の(2)」で述べた「筆者が

紹介する方法」での測定方法を考えつく。その際、生徒は自身の⑥評価・調整によって測定方法を考察しながら学習を進めており、その中でゆいさんは既習事項の活用、まさしく図 4 中の(D1)にあたる「活用・意味付け」の姿が見て取れるため、深い学びが促されていることがわかる。

教師：え、でもここ（1階×3をする測定方法）では、もう思いついた案おわったわけやん？これ（1階×3をする測定方法）ができなかった段階で。

ななこ：うん。

教師：そんなときどうおもったん？

ななこ：次やろ！

みきこ：うん、また違うのさがさんなん。

ななこ：考えよーと思って

教師：そこでみんなで相談しottaんけ？

みきこ：うん、そうそうそう。

インタビュー 4

この会話から「次やろ！」や「また違うの探さんなん」といった、課題に対して主体的・協働的に取り組む生徒の姿が見られる。その後、授業後に多数の生徒から「いつもより頭使って疲れた。」との声が多かったため、何故いつもより頭を使ったかを聞いた。

教師：いつもより物事考えた？

ななこ：うん、考えたよ。

教師：なんで、いつもの授業より考えたと思う？

ななこ：え、はからんなんと思ったから。

みきこ：本気でやろうともったから。

教師：なんで本気になったん？

ゆり：楽しいのも相まって、まー実際にやると、やろうってなった。

インタビュー 5

この会話から、④委譲がうまく作用していることがわかる。生徒に課題の責任を委譲すること生じる亜教授学的状況下において、生徒が課題を自分ごととして捉えることで、諦めず主体的に取り組んでいた様子がうかがえる。

測定終了後、教師から⑤制度化をふまえ、測定方法の1例として、「Ⅱの2の(2)」で述べた「筆者が紹介する方法」での測定方法を紹介した。説明中には、Cグループの生徒からもAグループ同様に「あーこの計算違ったからかー！」や「ほら！やっぱこれでもできたんやって！」などといった、自分たちの測定方法が公的なステータスを得ることで、図1中の「活用・意味づけ」(D1)の意味づけによる深い学びを実感する姿が見られた。

VI まとめと今後の課題

本研究のねらいである、生徒が主体的・協働的に学習を進めていく中で、図1中の「活用・意味づけ」(D1)にあたる自分なりの深い学びを実感できる応用指向での学習状況をデザインするためには、TDSをもとにⅤで述べた6つの学習条件を踏まえ学習状況をデザインすることが有用であると、Ⅴの分析を通して示唆された。

Ⅴの分析を通して、学習条件の①相互作用の生じる状況、②数学知識の必要性が生じる状況、③教授学的契約の影響を考慮した状況の3つは概ね実現可能であることが分かった。一方で④課題に対する責任を委譲する状況、⑤制度化の状況、⑥問題解決のための評価・調整する状況は慎重に行わなければならないと感じた。Ⅴでは、生徒は亜教授学的状況下において学習を進めており、その状況下でミリューと相互作用しながら学習を進めている。この亜教授学的状況を作り出すためには④課題に対する責任を委譲する状況が必須であり、この状況を作り出して初めて①相互作用の生じる状況、②数学知識の必要性が生じる状況、③教授学的契約の影響を考慮した状況が生きてくる。そしてこの④課題に対する責任を委譲する状況によって作り出された亜教授学的状況において生徒が学習に取り組むにあたり、教師が⑤制度化する状況、⑥問題解決のための評価・調整する状況を組み込

むことが、生徒に図1中の「活用・意味づけ」(D1)の姿、つまり自分なりの深い学びを実感する姿につながると筆者は本研究を通して考えた。

本研究を通して、応用指向における授業には、多少なりの教材研究の時間や授業時数がかかると感じた。そのためカリキュラム・マネジメントを綿密に計画し、本研究で得たことを活かし、来年度からの学校現場に臨もうと思う。そのためにも、本実践で垣間見ることのできた「頭使って楽しかった！」や「またこんな授業を受けたい！」といった生徒の姿を忘れることなく、これからの学校現場で生徒と相互作用しながら、常に学び続ける教師として頑張っていきたい。

引用・参考文献

- (1) 文部科学省(2018)：高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 数学編
- (2) 中央教育審議会(平成28年)：初等中等教育分科会,教育課程部会,算数・数学ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて(報告)
- (3) 文部科学省(2020)：国立教育政策研究所教育課程研究センター,学習評価の在り方ハンドブック
- (4) 宮川健(2009)：「フランスを起源とする数学教授学の「学」としての性格～わが国における「学」としての数学教育研究を目指して～」日本数学教育学会誌「数学教育学論究」,vol194,37-68,2009
- (5) 田村学(2018)：「深い学び」東洋館出版社
- (6) Guy Brusseau(1998)：「La théorie des situations didactiques」Grenoble,La Pensée Sauvage
- (8) 池田敏和(2017)：「モデルを志向した数学教育の展開『応用志向 VS 構造志向』を超えて」東洋館出版社

国語科における子どもの思考の変容を促す授業

－話し合い活動を中心に－

中出 涼菜

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】本研究は、小学校国語科において児童の思考の変容を促す授業をデザインし、その効果を検証することを目的とする。研究の方法として、考察対象を説明的文章における児童の思考の変容に設定し、児童同士の話し合い活動が思考の変容を促すうえで重要な機能をもつと仮定し、話し合い活動と思考の変容の関係についての枠組みを設定した。本研究では、「A 友だちの理解」「B 筆者の理解」「C 自己の再構築」という3つの視点と「①話し合い活動の充実②自分の考えをもつ場の設定③交流後のふり返り」の3つの取り組みに重点をおいて、1学期と2学期に2つの授業実践を実施し、話し合い活動が思考の変容を促す様子を児童のさまざまな記述を手掛かりとして継続的に分析を行った。その結果、ふり返りシートにおいて児童の思考が3つの視点に沿って明確に変容していることをとらえることができた。また、話し合い活動をする際に、全文シート・付箋・ふり返りシートの活用や、シールを使った考えの可視化などが児童の思考の変容を促すうえで効果的であることも示唆された。

I はじめに

『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説』（文部科学省、2018年）に、「これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる。」と示されているように、昨今、アクティブ・ラーニングや主体的・対話的で深い学びが重要視されてきていることは言うまでもなく、その具体化の有効な方法としてペア活動やグループ活動を積極的に取り入れるようになってきているという現状がある。

積極的にペア活動やグループ活動を取り入れるようになったのは、「小さな集団で話し合い活動をすれば話し合いは活発になり、児童の考えは変容する可能性は高い」との考えがあるからだと思われる。書籍『シリーズ国語授業づ

くり 交流 広げる・深める・高める』（日本国語教育学館 2015）をはじめ、いくつかの論文でも話し合い活動により児童が変容する姿を主張している。しかし、ペア活動やグループ活動を取り入れるだけで変容するわけではないだろう。私は、ペア活動やグループ活動の役割をさらに検討する必要があると考え、関連する研究を概観した。

『シリーズ国語授業づくり 交流 広げる・深める・高める』（日本国語教育学館 2015）には、交流することの意義と役割として、①人間関係を育む②思考を広げ深め高める③自分のことを知る④協働性を培うの四つを挙げている。私はこの「②思考を広げ深め高める」が「変容」にあたるのではないかと考えている。

そのために、どんなペア活動やグループ活動を取り入れればよいのか、話し合い活動でどのような変容がもたらされるのか、それを私は明らかにしたいと考えた。そして、教壇に立ったときの糧にしたいと考えた。

Ⅱ 研究の目的

本研究の目的は次の通りである。

- ①小学校国語科説明的文章の授業において、話し合い活動（交流）が児童の変容に効果的であると示すこと。
- ②ペアでの交流，3～5人のグループ交流，全体での交流を行った際に，児童に変容があったのかを検証すること。
- ③変容があった場合，どのような交流でどのような変容が見られたのかについて明らかにすること。

本研究では段階的に達成すべきねらいがあり，変容を見やすいのではないかと推測から説明的文章を扱うことにする。

また本研究での話し合い活動とは友だちの考えを受け入れ多様な考えに触れることを目的とするもので交流とよぶにふさわしい。そのため以後，活動（交流）という形で述べていく。

Ⅲ 研究の方法と内容

1. 研究方法

【対象】石川県K市K小学校 6年生(23名)

この学級の担任はより良い学級づくりのための研究をしており，話し合い活動（交流）にも力を入れていることから，研究に適していると思われる。

【期間】平成31年4月～令和2年1月

【分析】授業をビデオで記録し発話記録を取る。発話記録を取ることで，児童がどの発言でどのような反応を示しているのかが分かり，変容を見とることができる。

また，授業の最後に「友だちの考えを聞いて，どう感じたか」について振り返りシートを記入させる。交流による時間的な変容を見ることができる。

授業中の児童のワークシートからも変容を見る。友だちの意見からどのような影響を受けたのかがわかる。

2. 研究内容

(1) 3つの視点

国語科の説明的文章の二単元を通して，考察する。最初の単元の成果と課題を踏まえて，次の単元で話し合い活動（交流）の在り方について改善するためである。また，「他者」との関わり合いを通して新たな視点を得，その結果として自分の意見や考えが変化すること，新たな知識を獲得し，それを様々な場面で生かすことができるようになることを「思考の変容」と呼ぶことにする。その際，以下の3つの視点に基づき，変容を捉えることにする。

- A 友だちの理解
- B 筆者の理解
- C 自己の再構築

友だちの意見や考えに対して自分なりに感想や意見を持ち，さらにもともと持っていた考えを深化させることができれば，それは大きな「変容」と言えるのではないだろうか。

(2) 視点設定の概要

A 友だちの理解

友だちの意見や考えをどのように理解したのかということ。

話し合い活動（交流）を通して「変容」するためには，まずは友だちの意見や考えをしっかりと聞いて，理解しなければならないのではないかと私は考えている。

B 筆者の理解

話し合い活動（交流）を通して，筆者の考えに対してどのような考えをもったのかという点を見る。これは，新たな知識の獲得にも当たると考える。

C 自己の再構築

友だちの意見や考えを自分の意見や考えと比較することで，さらに新たな認識に到達すること。

(3) 取り組みの重点

- ①話し合い活動の充実
- ②自分の考えをもつ場の設定
- ③交流後の振り返り

①話し合い活動の充実

話し合い活動（交流）といっても様々な形が

存在する。ペア、グループ、全体、それぞれでもつ効果は異なるに違いない。授業内容に適した話し合い活動（交流）を推測し、子どもの変容のためにより効果的なものを取り入れる。

・ペア活動（交流）

主に、考えを確認する際に用いる。自分の考えに自信が持てない児童もいると考えたため、全体で発表してもらう前には取り入れるように心がける。

・グループ活動（交流）

より様々な考えを共有する際に用いる。自分の考えと比較し、広げ深めるために必要な交流であると考える。

・全体交流

ペアもしくはグループでの交流のあとに、取り入れる。一つの決まった答えがあり、その全体共有を図る場合と様々な考えを引き出し、考えを広げ深める場合で用いる。

②自分の考えをもつ場の設定

考えの変容を生み出すためには、まずは自分の考えをもたなくてはならない。たとえ「わからない」「考えが浮かばない」というものがあったとしても、それが自分の考えとなる。

児童の変容を見とるために、変容する前と後の子どもの姿や考えを明らかにしなくてはならない。「現在の児童の姿」「現在の児童の考え」を明確にするしかけと時間が必要になる。

③交流後のふり返り

話し合い活動（交流）をして、そこで終わるのではなく、もう一度、個へと戻る時間である。「友だちの考えを聞いて、どう感じたか」を考えることによって、変容を自覚させる時間となる。本研究においては、主にふり返りシートを用いることとする。

IV 第一実践の実際と考察

1. 実践概要

単元名：「筆者に伝えたいぼく・わたしの思い」

教材名：『笑うから楽しい』

『時計の時間と心の時間』（光村図書）

実践Ⅰでは、実践Ⅱの前段階として授業に慣れること、子どもの様子を知ること、研究の糸口を見つけることを目的として授業に取り組んだ。よって、本研究のための準備のための授業ということになる。

第一教材『笑うから楽しい』、第二教材『時計の時間と心の時間』を複合単元として授業を行う。第一教材は、6年生で最初に学ぶ説明的文章であり、そこで学んだことを生かして第二教材を読むという流れになっている。これら二つの教材は、学習者の日常に近い題材を扱っており、児童が自分の生活に結び付けて自分なりの考えをもちやすい内容となっている。心身の健康とも関連する内容で、中学生になる前に、自分自身の心と体のあり方に目を向けさせるきっかけにもできる。

(1) 単元目標

本単元の目標は以下の通りである。

○筆者の主張や事例などについて、考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすることができる。【読むこと(1)オ】

○事実と感想・意見などの関係を押さえ、筆者の意図を捉えながら、自分の考えを明確にして読むことができる。【読むこと(1)ウ】

(2) 指導計画（全7時間）

第一次では、『笑うから楽しい』という比較的短い説明的文章を読み、読者を納得させるための文章の書き方の工夫について学ぶと同時に、学習の見通しをもつ。第二次では、第一次で学んだことを生かし、『笑うから楽しい』よりも長い説明的文章『時計の時間と心の時間』を読み、さらに深める。第三次では、実際に自分で文章を書いて、発表し合う。（表1）

（表1）本単元の指導計画（全7時間）6月実施

次	時	学習内容 ・まとめ
一 笑うから楽しい	1	自身の経験や題名から教材について考える。 〈納得を見つけよう〉 ・書き手が工夫しているから読み手も納得できる。

	2	<p>筆者の工夫を理解する。</p> <p>〈読者を納得させる工夫は何かかな?〉</p> <p><u>単元の学習課題</u></p> <p>《筆者の意図をとらえ、自分の考えを發表しよう》</p> <p>・これからは筆者の考えを理解して、自分の考えを伝える学習をしていこう。</p>
二 時計の 時間と 心の 時間	3	<p>自身の経験や、文章の題名から学習課題を考え、意図を理解する。</p> <p>〈読んで感想を話し合おう〉</p> <p>・友だちの考えを聞いて、自分の考えが深まったり広がったりしたよ。</p>
	4・5	<p>筆者の主張をとらえ、工夫点を理解する。</p> <p>〈読者を納得させるための工夫は何かかな?〉</p> <p>・筆者は様々な工夫をして納得のいく文章にしている。</p>
三	6	<p>自身の体験とつなげて説得力のある文章を書く。</p> <p>〈筆者の考えに対する自分の考えを工夫して書こう〉</p> <p>・自身の体験や様々なデータを書くと、より説得力のある文章を書くことができる。</p>
	7	<p>友だちと交流し、自身の考えを広げる。</p> <p>〈筆者の意図をとらえ、自分の考えを發表し合おう〉</p> <p>・自分と同じ意見の人、違う意見の人、友達がいろんなことを考えていることがわかったよ。</p>

(3) 手立て

実践 I では取り組みの重点に沿って次のような手立てをした。

① 話し合い活動の充実

a) 話し合い活動（交流）の使い分け

・ペア活動（交流）

毎時間、発表する前にはペアで交流する時間をとった。

・グループ活動（交流）

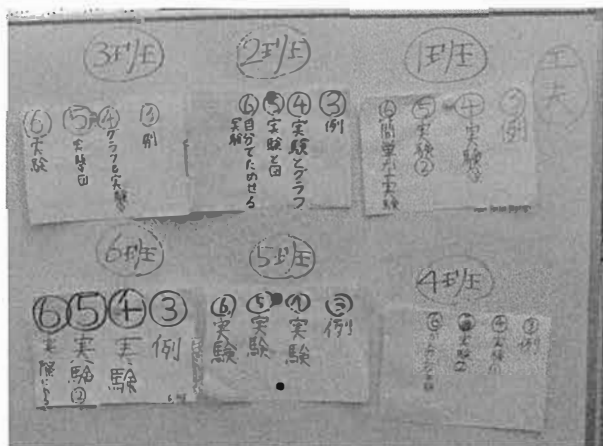
第3時の感想を話し合う場面では、まずは自分で考えをまとめ、その後グループで考えを出し合い、一つのシートにまとめる活動をした。

また、第4・5時の筆者の工夫を見つける場面では、グループで一つの考えを導き出す活動も行った。

・全体交流

ペアやグループの交流の後に全体で交流する時間を設けた。第4・5時に、グループで一つの考えを出し、それを全体で確認する際には、ホワイトボードにグループの考えを貼って話し合いを進めた。【写真①】

【写真①】 第4・5時 グループから全体交流



b) 話し合い活動（交流）への意欲付け

話し合い活動（交流）への意欲付けとして模造紙とシールで考えの可視化を行った。【写真②】まずは個人で、全文シートを使い、「疑問＝緑・納得したところ＝赤・納得できないところ＝青」にシールを貼る。その後、それを黒板の模造紙（教科書全文）に一人一人貼る活動を行った。すると、友だちがどこに疑問をもっているのか、納得しているのか、また、納得していないのかが一目でわかる。自分が納得しているところでも、友だちは疑問をもっている部分がある。そうすることで、「友だちはどうしてそう思ったのか」「友だちの考えを聞いてみたい」と

思うのではないかと考えた。

②自分の考えをもつ場の設定

全文シートを使い、自分の納得したところなどに線を引き、その理由を付箋に書いてまとめる活動を行った。【写真③④】教科書をめくらなくても、一枚で文章を読み、線を引くことで、自分がどこに着目しているのかが一目でわかる。さらに、それを付箋でまとめることによって自分の考えがすっきりとまとまるのではないかと思った。話し合い活動（交流）を主軸とした研究を進めるにあたって、「自分の考えをもつ」ことはとても大切になってくる。そのための手だての一つとした。

③交流後のふり返り

毎時間、授業終わりに「友だちの考えを聞いて、どう感じたか」ということをふり返りに書いた。補足として、「一番印象に残っていること、なるほどと思ったこと」を書くようにした。

2. 授業の結果

(1) 授業の実際

第一次では『笑うから楽しい』という題名は何かおかしいね」という点から文章を読み進めていった。その後、文章を読んで納得したところについて考えた。はじめに短い説明的文章、そして、そこで学んだことを生かして長い説明的文章を読み、最終的には筆者の意図をとらえ、自分の考えを發表することを目標とした。

第二次では、『笑うから楽しい』で学んだ「読者を納得させる工夫」が『時計の時間と心の時間』でも取り入れられているかどうか、また、他の工夫は見られないかについて学習した。児童は、第一次で学んだことを生かし、『時計の時間と心の時間』での「読者を納得させる工夫」を見つけることができていた。学んだ工夫を生かして筆者に対する自分の考えを書くことで、「読者を納得させる工夫」を身に付けていた。

第三次には、第二次で書いた文章をグループで発表し合う活動を行った。お互いに納得できたかどうかを評価し合い、感想や意見を伝え合った。「具体的な体験を書いているよかった」な

ど、これまで学んだ視点で評価することができていた。

(2) 取り組みの結果

①話し合い活動の充実

a)話し合い活動の使い分け

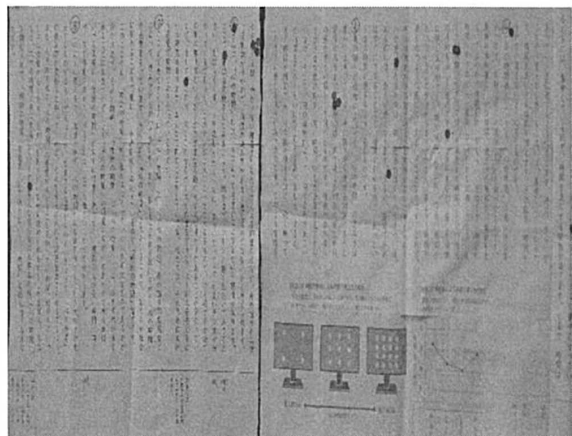
ペア活動（交流）では、考えを確認することができていた。しかし、挙手を求めたときに、数が増えるまでには至らなかった。グループ活動（交流）では、考えを広げ深めるために用いるつもりだったが、ただ考えを伝え合っただけとなってしまっていた。その後「なぜそう思うのか」「本当にそうなのか」という議論にまでもっていくことができなかった。議論に至るまでの手立てが必要であるとわかった。

全体交流は、主に考えを広げ深めるために用いたが、授業の後半に取り入れることが多かった。タイムマネジメントが上手くいかず、全体交流の時間が満足に取れなかった。そのため、児童の考えを広げ深めるところまで進めることができなかった。

b)話し合い活動（交流）への意欲付け

模造紙とシールで考えの可視化では、教科書の全文を印刷した模造紙に、自分が一番話題にしたいこと（疑問＝緑・納得したところ＝赤・納得できないところ＝青）を一つ選んでシールを貼った。【写真②】その結果、児童からは「なんでやろ?」「聞きたい」という声が上がっていた。自分が納得しているところでも友だちは疑問に思っているところがあると目で見てわかるからではないかと考えた。

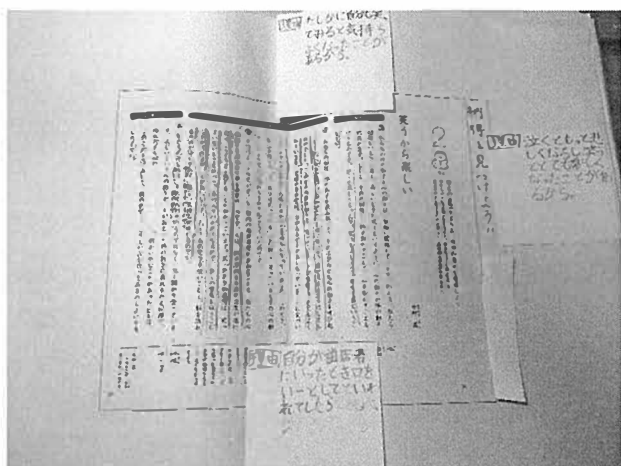
【写真②】第3時 シールによる考えの可視化



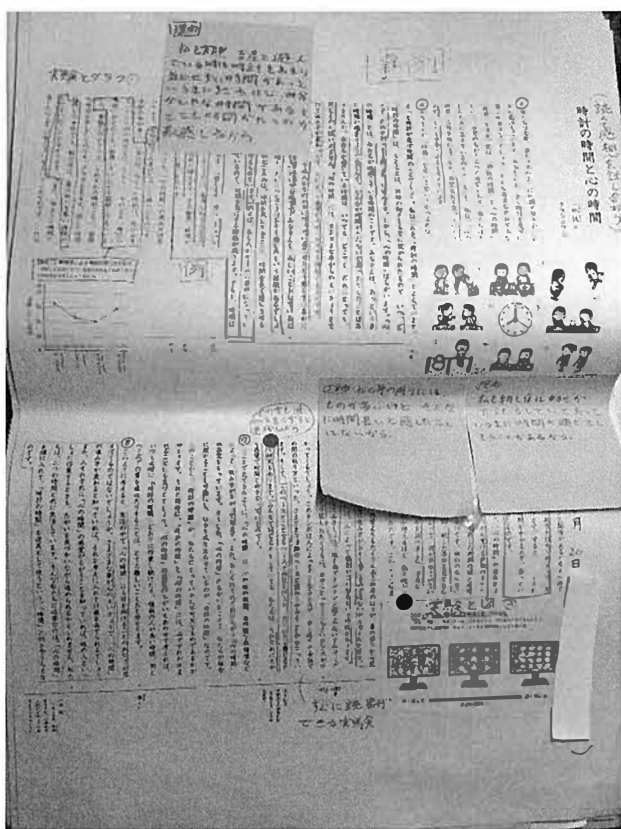
②自分の考えのもつ場の設定

教科書の全文シートと付箋を活用した際には、児童全員が、自分の考えを書くことができていた。そのため、その後の話し合い活動にもスムーズに入っていくことができ、全員が話し合いに参加していた。気になるところに線を引き、その理由を付箋に書いて貼ることで、考えを整理することができ、話し合いでの手助けとなったようだった。【写真③④】

【写真③】第1時 全文シートと付箋の活用



【写真④】第3時 全文シートと付箋の活用



③交流後のふり返り

前述したように、話し合い活動（交流）では、自分の考えをただ伝え合うだけとなってしまったが、ふり返しシートからは自分の考えと比較している児童や今後の意欲にもつなげている児童が見られた。ふり返しをすることで、もう一度話し合い活動（交流）について回想し、自分の考えを広げ深める児童が多かったのではないかと考える。多くの児童が話し合い活動（交流）で友だちの考えを聞いて変容する姿が見受けられた。（表2・3）

（表2）第1時 ふり返しシートより（抜粋）

『友達の考えを聞いて、友達の考えにも、文に書いてあることも納得しました。友達の考えを聞いて、自分の経験も入れていることがすごいと思いました。』
 『友達の意見を聞いて、自分と似ていたなど思いました。』
 『みんなの意見をきいて、私が納得したところ以外にも少しずつ納得できました。』（下線筆者）

（表3）第3時 ふり返しシートより（抜粋）

『私は友達の意見を聞いて、納得する所が増えました。』
 『みんな自分の考えとほとんど同じで、みんな似たような経験をしているんだと思いました。』
 『友達の納得した意見と自分の納得した意見がちよつと反対で、考えたこともちよつとちがうので考えが変わったと思いました。』
 『自分とは全くちがった所にシールを貼っていたのでびっくりしました。』
 『ぼくは、今日の勉強で、一人一人考えることが違うということがよくわかりました。』
 『自分とは全くちがう意見の人がいて、そういうのもあるんだと思いました。』
 『友達の経験を聞いていると、自分もこういうことがあるなど思いました。少しみんなと違うところをさしている人もいたけど、聞いてみると自分もそう感じていることがわかりました。』
 『意見はちがうけどそんな意見もあるのかと勉強

になりました。』

『みんな色々な意見が出ていてみんなそれぞれちがって、「へえ」「確かに」と思いました。もっともっと読む力をつけたいです。』（下線筆者）

3. 考察

ふり返りから友だちの考えを聞くことで自分の中に変容が生まれた子もいるということがわかった。しかし、どのくらいの深まりがあったのかまでは具体的にはわからなかった。また、友だちとの交流でさらなる勉強への意欲にもつながっている子もいることがわかった。

(1) 成果と課題

シールを使って考えの違いを可視化することが話し合うことへの意欲づけにつながるということがわかった。また、全文シートと付箋を使うことで、話し合い活動（交流）にスムーズに入ることができた。児童がふりかえりシートを毎回書くことでもう一度話し合いを想起することができること、そして、授業者が変容を見ることができるとわかった。実践Ⅰでは、これらの成果があった。

一方で、ふりかえりシートで児童の考えが変容したことはわかったが「何がどう変わったのか」までははっきりとしていなかった。また、友だちとの交流が変容を生み出すことはわかったがどのような交流があったのかまではわからなかった。以上のような課題も生まれた。

(2) 第二実践に向けて

実践Ⅱでは、実践Ⅰの成果である全文シートと付箋、ふり返りシートの活用を継続することにした。課題を解決するために、付箋の色を変えて友だちの考えと自分の考えを区別すること、抽出児童を決めて変容を追っていくことにした。また、話し合い活動（交流）の進め方においてもその頻度やタイミング等について考えなおした。これらは、手を挙げて発表する児童が少ないということに対する手立てにもなると考えた。

V 第二実践の実際と考察

1. 実践概要

単元名：「美術評論家になって、絵画の鑑賞文を書き、伝え合おう」

教材名：『鳥獣戯画』を読む」

「この絵、私はこう見る」（光村図書）

実践Ⅰでの成果と課題をもとに、実践Ⅱを行った。実践Ⅰでは、他者との交流が子どもの思考の変容を促すということがわかった。しかし、どのような他者との交流が、どのような変容をもたらすのかまでは明確にすることができなかった。実践Ⅱでは、それらを明確にすることを目的に進める。また、実践Ⅰから、手を挙げるのが苦手な児童が多いということもわかった。児童の発言を促す支援が一層必要になってくる。

第一教材「『鳥獣戯画』を読む」、第二教材「この絵、私はこう見る」を複合単元として授業を行う。第一教材「『鳥獣戯画』を読む」は、「鳥獣人物戯画」の一場面について、高畑勲氏がアニメーション監督の視点で書いている説明的文章である。絵と文章を照らし合わせながら読むことで、筆者の着目点やそれに対する評価、表現の仕方に気づくことができる。筆者が絵を見るときに着眼点は、児童が自分の絵から事実を見つけていくときにも応用していくことができる。また、筆者の絵の正確な観察をもとに、絵の事実と感想・意見とを繰り返し述べていることがあげられ、それをわかりやすく伝えるための書き出しや文末の表現の工夫、体言止めや比喩表現など、読者を引き込む書き方の効果についても学ぶことのできる良質な教材である。

さらに、『鳥獣戯画』を読む」で学んだことを生かし、第二教材「この絵、わたしはこう見る」で、自分の選んだ絵の全体や部分に着目し、事実や感想・意見を短い付箋に書き出して詳しく鑑賞した後、自分が伝えたい事柄だけを詳しく書き表した鑑賞文を書いていくことができる教材である。最初と最後に書く鑑賞文を比較することによって子どもの変容を見とること

ができる。

(1) 単元目標

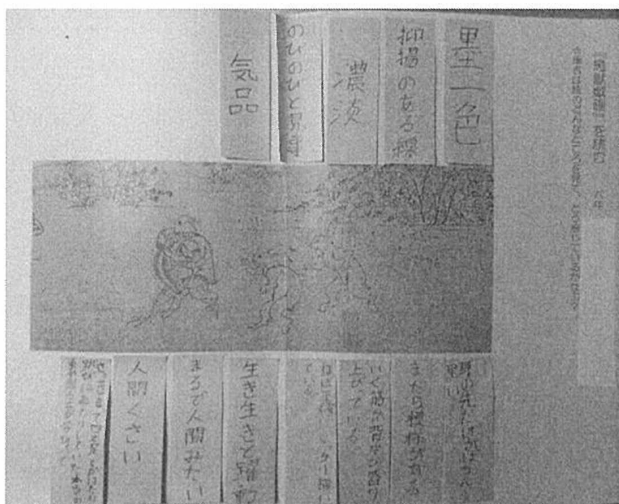
○絵と文章との関係を押さえて筆者の考え方を捉え、自分の考えを明確にしながら読むことができる。【読むこと(1)ウ・オ】

○表現の効果を確かめたり工夫したりして書くことができる。【書くこと(1)ア・ウ・オ】

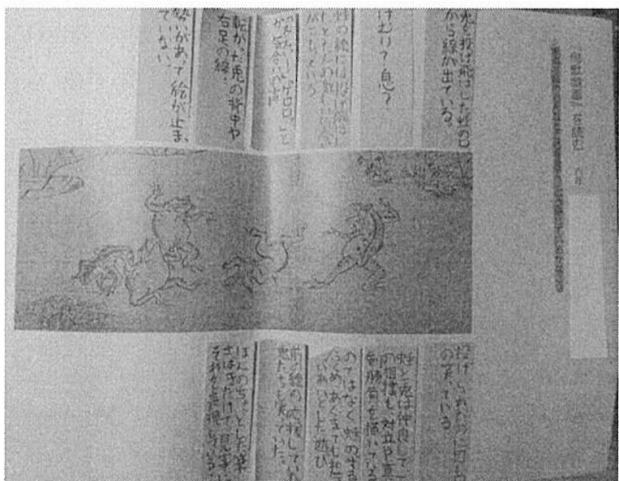
(2) 指導計画 (全9時間)

本単元を貫く課題として「美術評論家になって、絵画の鑑賞文を書き、伝え合おう。」と位置づけた。児童が絵をどう捉えたかを鑑賞文で分かりやすく伝えるために事実や感想、意見を明確にすることを重視する。そこで、第一次では、教材文『鳥獣戯画』を読むを通して、絵の事実部分と筆者の感想を区別して読ませ、鑑賞マップを作成する。(『赤付箋=事実・青付箋=意見・感想』で分けたワークシート【写真⑤⑥】)

【写真⑤】第3・4時 色分けした鑑賞マップ



【写真⑥】第5時 色分けした鑑賞マップ



また、筆者のものの見方を読者に伝えるための表現の工夫を捉えていくことで鑑賞文を書きたいという思いを高める。第二次では児童自ら選んだ絵画において事実と感想を付箋で区別した鑑賞マップを作成する。【写真⑦】その後、児童自ら選んだ絵画それぞれを、鑑賞マップをもとにしながら鑑賞文を書いていく。第三次ではお互いの鑑賞文を伝え合うことで友達の考え方や見方に触れ、自分の見方や考え方を広げさせると共に鑑賞文で自分の主題を伝えるためにはその根拠となる事実や感想、意見が必要だということを実感させることとした。(表4)

(表4) 本単元の指導計画 (全9時間) 10月実施

次	時	学習内容 ・まとめ
一	1	学習計画を立てて、学習の見通しをもつ。 〈学習計画を立てよう〉 単元の学習課題 《美術評論家になって鑑賞文を書こう》 ・これから、『鳥獣戯画』を読むを読み、鑑賞文の書き方を学び、美術評論家になって鑑賞文を書くよ。
二①	2	『鳥獣戯画』を読むのおおまかな内容と構成を理解する。 〈どんなことがどんな風にかかっているかな〉 ・筆者は『鳥獣戯画』は人類の宝だということ、構成を工夫して述べているよ。
	3・4	一枚目の絵について、筆者の絵の見方とそれに対する感想・意見を理解する。 〈筆者は絵のどんなところを見て、どう感じているかな①〉 ・筆者は様々なところに着目して、それに対する自分なりの意見・感想を述べている。

	5	二枚目の絵について筆者の絵の見方とそれに対する感想・意見を理解する。 〈筆者は絵のどんなところを見て、どう感じているかな②〉 ・筆者は様々なところに着目して、それに対する自分なりの意見・感想を述べている。
二 ② この絵、私はこう見る	6	自分の選んだ絵について、自分なりの絵の見方をし、感想・意見を述べる。 〈着眼点をもとに、自分なりの意見・感想を書き、鑑賞マップを完成させよう〉 ・絵をよく見て読み取ったことと感じたことを鑑賞マップにまとめることができた。
	7・8	筆者の表現の工夫を理解し、それを生かして鑑賞文を書く。 〈筆者の表現の工夫を見つけて文章にいかそう〉 ・筆者は「①文末の工夫②書き出しの工夫③構成の工夫」をして、文章を書いている。
三	9	友だちと交流し、自身の考えを広げ深める。 〈美術評論家になって書いた鑑賞文を伝え合おう〉 ・一人一人着眼点や表現の仕方が異なるとわかった。

(3)手立て

実践Ⅱでは、取り組みの重点、さらに実践Ⅰの成果と課題より、次のような手立てをした。

①話し合い活動の充実

a)話し合い活動（交流）の使い分け

ペア活動（交流）・グループ活動（交流）・全体交流の使い分けは実践Ⅰと同様である。加えて実践Ⅱでは具体的に以下のように取り入れることとした。

・ペア活動

第二次①の「鳥獣戯画」から事実や感想・意見を選び出す学習活動では、鑑賞マップに貼った付箋についてペアでの意見交流を取り入れ、友だちの意見と同じところや異なるところに気づかせ、ものの見方を広げる活動を行った。また、手を挙げる児童が少ないという実習Ⅰの成果と課題から、自分の考えに自信をもつために、頻繁にペア活動も取り入れた。

・グループ活動（交流）

実践Ⅰで、議論にならなかったことという課題から、司会を決めて進行した。また、全員が考えを伝え合った後には感想や質問を伝え合う時間もとることとした。

第9時では、同じ絵を選んだ人と違う絵を選んだ人とそれぞれで鑑賞文を伝え合う会を行った。3～4人のグループとなって伝え合った。その際、「自分の絵の見方や表現の工夫と比べて気づいたこと（自分と同じところ、違うところ、すごい、おもしろい）」についてワークシートに書いた。

・全体交流

実践Ⅰでは、授業の後半に取り入れることが多かったが、中盤に取り入れるようにした。

b)話し合い活動（交流）への意欲付け（可視化）

自分の考えと友だちの考えを区別するために、付箋の色を変えてメモするようにした。【写真⑦】

②自分の考えをもつ場の設定

実習Ⅰで、全文シートを使うことで、自分の考えをもちやすくなったと実感したため、今回も用いることにした。また、付箋を使うことで、自分の考えをまとめやすくするとともに、種類分けしやすくなった。【写真⑧】

③交流後のふり返し

・毎時間のふり返し

今回は、「友だちの意見を聞いて、へえ～なるほど、やっぱりそうか、そんな考えもあるのか、と思ったこと」について一貫してふり返しを書いた。

・鑑賞文を比べてのふり返り

単元の終わりに最初に書いた鑑賞文と最後に書いた鑑賞文を比べてどう思ったかを書いた。

2. 授業の結果

(1) 授業の実際

第一次では三つの絵（ムンク『叫び』・葛飾北斎『富岳三十六景 神奈川沖浪裏』・ゴッホ『タンギー爺さん』）を提示し、その絵の鑑賞文を書く活動をした。児童は今まで知っていることを出し合いながら、絵の全体的な雰囲気をもとに鑑賞文を書いた。その後、教師の書いた鑑賞文を聞き、絵の見方や表現方法の違いに気づくことができた。そして、『鳥獣戯画』を読むを参考に鑑賞文を書くことを目標とした。

第二次①では、はじめに『鳥獣戯画』を読むを読んで、心に残ったところを全文シートと付箋を使いながらまとめた。心に残った部分には線を引き、心に残った理由とその部分に対する感想・意見を付箋に書いた。次に、『鳥獣戯画』について、筆者の絵の見方、それに対する感想や意見を鑑賞マップにまとめる活動をした。【写真⑤⑥】その際に、ワークシートと付箋を用いた。付箋は「赤＝絵からわかる事実」「青＝筆者の感想・意見」というように色分けをした。児童は、事実と感想・意見の区別が難しかったようだが、「筆者の感想・意見と言えるのはなぜか」と発問したことで、「まるで～」「きっと」などの言葉から区別がつくようになった。また、発表前にペア活動（交流）を取り入れることによって、自分の考えに自信がもてるようになった児童もいた。

第二次②では、自分で選んだ絵について鑑賞マップをつくる活動を行った。【写真⑦】第二次①と同様のまとめ方（「赤付箋＝絵からわかる事実」「青付箋＝感想・意見」）だったため、自分の考えを出すことができていた。その後、グループでの交流で、自分にはなかった新たな意見が出たときには緑の付箋を用いた。（「緑付箋＝友だちの考え」）そして、その鑑賞マップをも

とに鑑賞文を完成させた。

第三次では、鑑賞文を伝え合う会を行った。はじめに、同じ絵を選んだ人と、その後、違う絵を選んだ人と行った。その結果、「絵の見方や表現の方法はそれぞれで違うのだ」ということに気づくことのできた児童もいた。

(2) 取り組みの結果

①話し合い活動の充実

a)話し合い活動（交流）の使い分け

ペア活動（交流）は、より頻繁に行ったことによって、手を挙げる児童が増加した。ふり返りでも、手を挙げるのが苦手な児童が、手を挙げよう意識し始めていることがわかった。

A 児は、実践Ⅰでは全く手を挙げることはなかったが、実践Ⅱでは少しずつ手を挙げる場面が出てきた児童である。積極的に頑張ろうとしていることがふり返りからわかる。（表5）

（表5）A 児の変容

時	話し合い	友だちの意見を聞いて「へえ～なるほど」「そんな考えもあるのか」「やっぱりそうか」と思ったこと
第1時	ペア・全体	ぼくは今日の授業で鑑賞文を四行しか書けなかったからもっと書けるように頑張りたいです。
第2時	ペア・全体	ぼくは、今日の勉強で絵が何年も守られているなんてはじめて知りました。
第3・4時	ペア・全体	ぼくは今日、手を挙げなかったのですが、今度からは手を挙げたいです。
第5時	ペア・全体	手を積極的に挙げたいです。

B 児は、自分の考えを持っているが、それを表出するのが苦手な児童である。しかし、友だちと考えを交流し、同じだったことに安心し、それが手を挙げようという意識につながっていることがわかる。（表6）

(表6) B児の変容

時	話し合い	友だちの意見を聞いて「へえ～なるほど」「そんな考えもあるのか」「やっぱりそうか」と思ったこと
第1時	ペア・全体	Rさんがムンクの叫びは暗い感じがすると言っていて、自分と同じだと思いました。
第2時	ペア・全体	ふせんに書いてあることがYさんと同じだったので安心しました。
第3・4時	ペア・全体	友だちの考えを聞いてやっぱり同じだと思います。手を挙げられるようにがんばりたいと思いました。
第5時	ペア・全体	いつもよりたくさんふせんに書くことができたのでよかったです。まだ手を挙げるができなかったのでがんばりたいです。みんなと意見が同じでした。

グループ活動（交流）では、司会を決めたことにより、スムーズな話し合いが進められた。また、お互いに感想を伝え合うことで、自分の考えや友だちの考えの良さに気づいたようだった。

また鑑賞文を伝え合う会では、同じ絵を選んだ人と違う絵を選んだ人とそれぞれのワークシートを比べると、同じ絵を選んだ人のほうがより細かい視点で自分と比べていることがわかった。絵の見方について絵の一部分を取り上げながら比べていた。(表7) 一方、違う絵を選んだ人のほうは全体の印象に視点を向けていることがわかった。また文章の構成や表現の工夫について述べているものが多かった。(表8)

(表7) 同じ絵を選んだ人(ワークシートより抜粋)

『波の線のことや、人の様子をくわしく見ている すごいと思った。はく力があると思った。』
『船と海が戦っているという発想がおもしろい と思いました。あと船の中に人が何人かとり のこされているという所が自分とちがいました。』

『船につかまっている人がいるというところは 同じ考えだったけれど、その場面から強い波に ちがいないと思ったところはすごいと思いま した』
『自分と同じところを見ているけれどKさんは、 夕方で入道雲そして夏だと考えていて、Kさん の方がくわしくておもしろいと思います。』
『Gさんは暗い雲が雨雲だと言っていて、私はた だの雲だと言っていたから詳しく書けていてす ごいと思いました。』
『Aさんの「波も負けていない」は、 <u>ぼくの意見 ととても似ている</u> と思いました。』 (下線筆者)

(表8) 違う絵を選んだ人(ワークシートより抜粋)

『背景に着目して、そこから読み取れることを書 いていた。』
『文の終わり方が「～ね」「～か。」で終わって いて自分と違った。』
『Kさんはまず、自分の意見を書いてなぜそう思 うのかの理由をいっぱいたててあるのでとても 納得できました。』
『文に工夫がたくさんあった。「～かな。」や体言 止めがつかわれていていいと思った。』
『文がとても工夫されていてすごいと思った。二 段落目の書き出しがよかった。』 (下線筆者)

全体交流では、中盤にも取り入れたことによ
って全体共有の場が増え、児童の考えもより深
まる場にもなった。一つの意見に対して議論に
なることもあった。(表9)

(表9) 第3時 発話記録(T=授業者 C=児童)

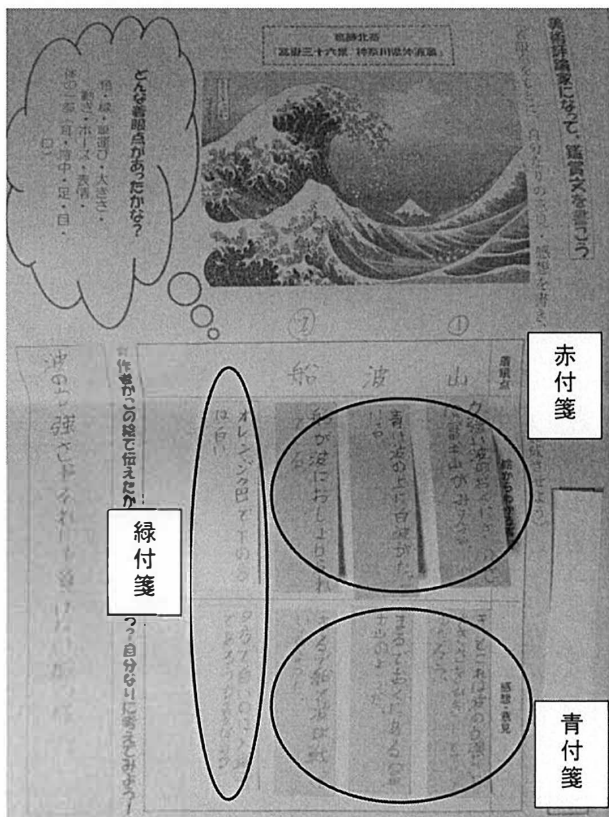
番号	発言者	言動(抜粋)
148	T	Kさん
149	C	ピンクは「骨格手足毛並み」です。青は「ほ ぼ正確にしっかりと描いている」です。
150	C	「ほぼ正確にしっかりと描いている」って青 なん?
151	C	青や。だってそれ・・・。
152	T	Kさんはピンクは「骨格手足毛並み」で、青 は「ほぼ正確にしっかりと描いている」 って言ったよね?
153	C	違っとる?

154	T	「ほぼ正確にしっかりと描いている」って難しいところなんやよね。みんなどう思う？
155	C	青
156	C	え～赤
157	C	なんで赤なん？
158	T	みんながこれ正確に描かれとるって思う？
159	C	思う。
160	C	思わん人もおるかもしれんから・・・。
161	C	思うってことは感想やん。
162	C	え？
163	C	感想は青。
164	C	思つとるか思つてないか。
165	C	いや、青やな。
166	C	絶対ピンク。
167	C	もう両方ともでよくね。
168	T	じゃあ、こっち（ピンク）やと思う人、青やと思う人。
169	T	半々やし、どっちも貼っておこう。

b)話し合い活動(交流)への意欲付け(可視化)

付箋の活用では、自分の考えと友だちの考え(緑付箋)を色分けしたことによって、自分の考えが広がったことがより自覚しやすかったようだ。鑑賞文を書く際には、友だちの考えを参考にしている児童も見受けられた。また、授業者も、児童の新たな考え、変容した考えを捉えることができた。【写真⑦】

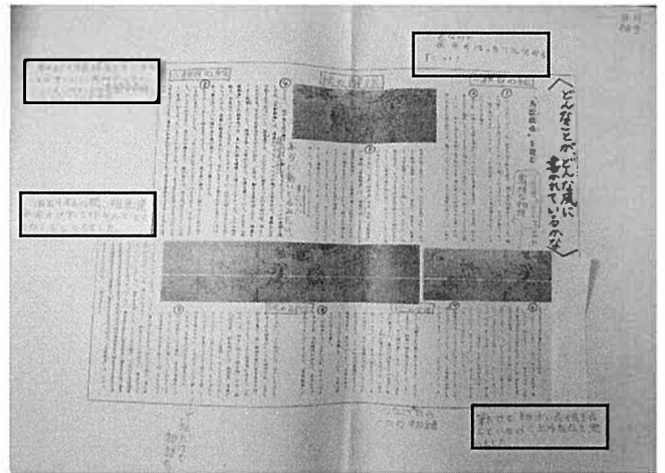
【写真⑦】第6時 色分けした鑑賞マップ



②自分の考えをもつ場の設定

教科書の全文シートと付箋の活用では、実践Iと同様に自分の考えをもった上で話し合いに入るためにとても有効だった。自分の考えをもつのが苦手な児童でも付箋に考えを書くことができていた。また話し合いが苦手な児童も話し合いに参加しやすかったようだった。【写真⑧】

【写真⑧】第2時 全文シートと付箋の活用



③交流後のふり返り

ふり返しシートからは、児童が自分の考えと友だちの考えを比較し、それを通して筆者の考えを理解したり、自分の考えを再構築したりする様子が見受けられた。

このふり返しシートをもとに、変容を見るための表を作成し、前述した視点ごとに色分けした。本誌ではアルファベットに分けて表現してある。

(A友だちの理解 B筆者の理解 C自己の再構築)

(表10) C児の変容

時	話し合い	友だちの意見を聞いて「へえ～なるほど」「そんな考えもあるのか」「やっぱりそうか」と思ったこと	
第1時	ペア・全体	この絵を見たことはあるけどあまり細かくみたりどういうことに注目するかは考えてなかったけど改めて細かく見たり注目したりすることでいろんな見方があるとわかった。	A

第2時	ペア・全体	Sさんのすみ一色なのに色がついているみたいという意見を聞いて、確かにそうだなと共感しました。	A
第3・4時	ペア・全体	ぼくは二段落に集中してあまり一段落を見ていなかったけど、Aさんの意見を聞いてそこにもあるのかと思いました。	A
第5時	ペア・全体	今日の勉強で高畑勲さんのように「まるで」や「かな」という書き方を使い、いろいろな見方をしたいと思いました。	B

C児は第1～4時にかけて友だちの考えに共感したり新たなことに気づいたりしていることがわかる。しかし第5時では友だちの考えを聞くことによって、それを理解するだけでなく、筆者の考えの理解にまで至っている。(表10)

(表11) D児の変容

時	話し合い	友だちの意見を聞いて「へえ～なるほど」「そんな考えもあるのか」「やっぱりそうか」と思ったこと	
第1時	ペア・全体	私はSさんの話をきいてやっぱり同じことを思っているのかと思いました。Yさんとは同じ絵なのに少し違った考え方だったのでいろんな見方があることを知りました。	A
第2時	ペア・全体	一回目に音読で読んだときとちがってみんな感想を伝え合ったらいろんな発見や考えができてよかったです。	A
第3・4時	ペア・全体	筆者は私と違う視点でみていたので面白いと感じました。Gさんと考えが似ていました。同じところに着目しているのに違う感想を持っている人もいていろんな見方があることに気がつきました。	B

第5時	ペア・全体	Kさんが筆者の感想や意見のときか事実のことかを分けるときに文の始めや文末を工夫したらいいと言っていたので鑑賞文に役立てたいです。	C
-----	-------	--	---

D児は、第1・2時で友だちの考えに対して自分の考えと比較することで、共感したり、新たな考えに気づかされたりしている。第3時では友だちの考えを理解することで、筆者の理解にまで至っている。さらに、第4時では「鑑賞文に役立てたい」という言葉から自己の再構築につながっていることが見られる。(表11)

この2名以外の児童についても、交流を通してのふり返りでは、第1時では、26名全員が「A 友だちの理解」のみだったのに対して、第5時には「A 友だちの理解」11名、「B 筆者の理解」9名、「C 自己の再構築」2名(欠席1名)とBとCが増加した。少しずつではあるが、交流の成果が表れたと考えられる。

また、最初に書いた鑑賞文と最後に書いた鑑賞文を比べることで、自分ができるようになったこと、使えるようになった表現などが目で見てわかり、自分の成長を自覚できた児童が多かった。(表12)

(表12) ふり返りシートより(抜粋)

『最初に書いた鑑賞文は体言止めができていなかったけど、書いていくうちにできていったのでよかったです。』
『まず、見る視点が変わった。文の内容が変わった。例えば前は山なら山だけだったけれど、今は、山とそこから何かにつなげたりすることができた。』
『私は最初の文を書いたときに細かいところまでしっかり書けていなかったけど、あとから書いたら細かいことまで着目できたのでよかったです。』
『ぼくの最初の鑑賞文はただただ自分の思いを書いてあるだけで、みんなが見ても別に面白くない鑑賞文だったけど、呼びかけたりする書き方を <u>して面白くなった</u> 。これからも活かしていきたい

い。』

『最初は体言止めや文末の工夫を使えてなかったけど、この国語の授業をして体言止めや文末の工夫が使えるようになってよかったです。』

『最初の文は、文末や表現に一つも工夫がなく、読んでもあまりおもしろい文じゃなかった。でも今の文は人からおもしろいと言われる文になってうれしかった。』 (下線筆者)

3. 考察

(1) 取り組みの結果より

取り組みの結果から、実践Ⅱについて考察する。

自分の考えを確認したり友だちと共有したりするためのペア活動(交流)を頻繁に取り入れることによって、全体への参加意欲が高まる児童がいることがわかった。ペア活動(交流)は、机を移動させず、椅子を向かい合わせるだけで取り組めるため、頻繁に行うことができる。また、2人という少人数だからこそ児童も気軽に話すことができる。よって、ペア活動(交流)を頻繁に取り入れることは、グループ活動(交流)や全体交流にない話しやすい環境づくりへの効果があるのではないだろうか。

グループ活動(交流)では、議論へともっていくための教師の話し合いのルール¹⁾の共有化が必要であるとわかった。司会を決めたり感想や質問を話す場を設定したりすることで、児童が活発に話す姿が見られた。それが全体の場にも広がることもわかった。グループ活動(交流)のメンバー構成や取り入れ方も工夫しなければならないことがわかった。同じ絵を選んだ人、違う絵を選んだ人とでグループで伝え合う場面では、それぞれで児童が感じたことがあり自身へ何らかの影響を与えていることが振り返りシートからも読み取れた。同じテーマについて考えていても、グループの集まり方によって、考えることが異なっていた。そのことから、取り入れ方を考えることは大事だと実感した。

話し合い活動(交流)を充実させる手立てとして、全文シートや付箋を使った考えの可視化

が効果的である。これらは、児童が自分の考えを持つときや話し合い活動(交流)に取り組むときの意欲付けにもなり、道具にもなる。

また、毎時間のふり返りや鑑賞文を比べたふり返りでは、児童が自分の変容を自覚するために効果的であった。

これらのことから、話し合い活動(交流)にはペア活動(交流)・グループ活動(交流)・全体交流には、それぞれで役割があり、場面で使い分けること、取り組み方を工夫することで効果が上がるのではないかと考える。

それに加えて、子どもたち自身が良い話し合い活動(交流)をすることに向き合い、意識することができれば、自分の考えを広げ深め、変容につながっていくのではないかと考える。そのためには、学級経営も重要になってくる。普段から話しやすい環境づくり、教師と児童・児童同士の信頼関係の構築などを意識した学級経営を意識しなくてはならない。

(2) 3つの視点に基づいて

授業後のふり返りから、話し合い活動(交流)を取り入れることで、はじめは「A 友だちの理解」に留まっていたものが、少しずつ「B 筆者の理解」や「C 自己の再構築」へと変容していくことが明らかとなった。今後、この3つの視点を想定し、話し合い活動(交流)の取り入れ方を工夫して、単元構成にいかしていけば、児童の変容をより促すことができるのではないだろうか。

VI まとめ

1. 結論

前述した研究の目的に沿って結論をまとめる。

①話し合い活動(交流)によって、児童の思考が変容するということが明らかになった。

②ペアでの交流は自分の考えに自信をもち全体へ参加しようという意欲が高まるという変容、グループ活動(交流)では、自分の考えに新たな考えが加わりより広がるという変容、全

体交流では議論にまで至り考えがより深まるという変容があった。これらの交流を通して、児童は自分の考えをもっただけの状態から、友だちの理解、筆者の理解、自己の再構築へと変容していく。

③それらの変容は友だちを意識する交流によって促された。ふり返りシートや話し合い活動（交流）では、「友だちの考え」というものを意識して取り組んだ。また、取り組むときの手立てとして、考えの可視化が効果的である。考えを可視化することで、「考えたい」「話し合いたい」という話し合いへの意欲へとつながり、変容へとつながっていく。

2. 今後の課題

本研究は、国語科の説明的文章で行ったものである。それが、他教科や別の単元で授業を進める際には当てはまるかどうかは今後、確かめていきたい。

今回変容を捉える際に、「A 友だちの理解」「B 筆者の理解」「C 自己の再構築」の3つの視点を設定した。しかし、「変容」といっても、捉える人の数だけの変容があるのではないかと考える。何をもって「変容」というのか、どうなったときに「変容した」と言えるのか、これは大変難しい点であると本研究で感じた。しかし、「変容」することが、児童の学びの上で重要で、成長であるということはわかる。今後も、「変容」とはどのようなものなのかについて考えていきたい。また、その「変容」を支えることになるだろう話し合い活動（交流）についても、より効果的なものを日々研究していきたい。

引用文献・参考文献

- 1) 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説』
- 2) 日本国語教育学会・福永睦子・藤森裕治・宮島卓朗・八木雄一郎(2015)『シリーズ国語授業づくり 交流 ―広げる・深める・高める―』東洋館出版社
- 3) 長田在代・川上綾子(2008)『グループ学習の

話し合いにおける認知的共感性の影響』日本工学会論文誌, 32, 141-144

4) 中城満・楠瀬弘哲・国澤亜矢・川崎謙(2014)『自己の思考の変容に対する気づきを促す手法』科学教育研究 Vol. 38 No. 1

5) 廣瀬道子(2014)『第6学年4組 国語科指導案』

<http://www.c-niiza.ed.jp/e->

[oowada/kenkyu/h26/26kenkyuhonhapyo-pdf/kenksidouan604.pdf](http://www.c-niiza.ed.jp/e-oowada/kenkyu/h26/26kenkyuhonhapyo-pdf/kenksidouan604.pdf) (参照 2019-07-20)

真正の課題に自分ごととして探究する授業を目指して

— 小学校第3学年社会科「店ではたらく人」の実践より —

藤本 祥平

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】 社会問題が複雑化・多様化する昨今、学校教育では子どもたちがさまざまな変化に積極的に向き合うことや、他者と協働して課題を解決していくことが求められている。そうした力の育成のために、私は「探究」にその可能性を見出した。私は、探究する授業には、①教師が児童の日常生活に関わる「真正の課題」を提示することと、その課題に対し②児童が「自分ごと」で考えていくことが不可欠だと考えている。その解釈の下、「公民としての資質・能力」を育むことを目標とする社会科で、探究する授業の実現を目指した。

スーパーマーケットについて学習する単元「店ではたらく人」(第3学年)の実践において、食品ロスとプラスチックゴミ問題の2点を真正の課題として扱った。教室内で体験的に学習する「模擬スーパー」を組み込んだ一連の授業では、児童が販売者・消費者双方の立場に基づいて自分ごととして考える姿が見られた。

I はじめに

私たちは変化の激しい社会に生きている。また、そうした社会が抱える課題も複雑化・多様化している。科学技術や環境問題、人口問題など、具体的な事象は枚挙にいとまがない。グローバルなものからローカルなものまで、その規模はさまざま、社会の変化によって生じる効果や弊害も多様である。現代社会が抱える課題の解決には唯一の正解があるわけではない。言い換えれば「答えのない問い」のようなものである。その解決にあたっては、私たちが立場や価値観の差異を乗り越え、課題に対する最適解を求めていかななくてはならない。

そのような社会を生きていく子どもたちに、どのような力が求められるのか。平成29年告示の学習指導要領解説の総説において、子どもたちがさまざまな変化に積極的に向き合うことや、他者と協働して課題を解決していくことなどを学校教育に求めている。

奇しくもこの指導要領が小学校で全面実施される2020年度から、私は教師として教壇に立つ。学校教育が変革するこの時期に、私のような新採教師や若手教師はどのように授業をデザインし、子どもたち

と向き合っていくべきか。私は授業実践を通して、この問いに対する自分なりの答えを見いだそうとしてきた。本稿では、授業の実践に至るまでの学びも省察しながら、授業実践を振り返っていく。

教職大学院1年次は、立場や校種が多様な院生とともに講義を受けていった。そこで教授された知識、院生間の意見交流などを通して学びを充実させることができた。それだけでなく、「省察」し「探究」することの有用性を実感できたのもこの1年だった。

ある講義でドナルド・ショーンの「行為の中の省察(reflection in action)」という言葉と出会った。これは、実践者が不確定で前例がなく葛藤を孕んだ状況に直面したときに発揮する思考のことを意味する。そして、そうした状況のなかで実践を通して問いを開き、探究・研究を進めていくのが「省察的(反省的)実践者(reflective practitioner)」だとされる。

これらの概念との出会いは、現在の私の理想の教師像・授業像のベースとなっている。省察、探究することは、学習指導要領の改訂も相まって、これからの学校教育により一層求められる。今後、探究する資質が子どもたちに求められる以上、彼らを支え

る教師も同様、探究する姿勢が求められる。小中学校では従前の「総合的な学習の時間」で変わらないが、高等学校では学習指導要領の改訂に伴い、「総合的な探究の時間」と改称される。そのため、子どもたちの学びの系統性を鑑みると、探究する授業について理解を深め、実践に生かしていくことは小中学校の教師にも必要とされるだろう。大学院での講義を通して、私も探究する授業について実践的な理解を深めたいと感じるようになった。

Ⅱ 目的

1. 目指したい「探究」の授業

(1) 「探究」の捉え

はじめに、本実践における「探究」の解釈を示したい。探究について、総合的な探究の時間の学習指導要領では、「物事の本質を自己との関わりで探り見極めようとする一連の知的営みのことである」と明記されている。私も大筋ではそのように捉えている。そのうえで私は、探究には、①「真正の課題」であることと、②その課題に対して学習者が「自分ごと」となって考える主体性が不可欠だと考える。

(2) 「真正の課題」と社会科との関連

「真正の課題」について、中村好則(2017)は「日常生活での問題場면을文脈に持つ課題」であると述べている。また、中村暢(2014)は「学習者の日常生活に模したものの、またはそのものに関わる」と捉えている。このように、「真正の課題」は学習者の「日常生活」と親和性の高いものでなければならない。

一方、平林(2016)は、「真正の課題」を扱うことで多様な価値観に基づいて多様な結論を求めることができる」と述べている。これは探究の醍醐味といえるのではないだろうか。たとえ同一の知識や事実・事象を扱ったとしても、そこから導かれる結論は多様であってしかるべきである。探究たらしめるうえで、「真正の課題」を扱うことは欠かせないと考える。

探究する授業を志向するにあたり、社会科授業が目指すものについて整理したい。小学校社会科では「公民としての資質・能力」の基礎を育成することを目標としている。学習指導要領解説では、公民としての資質・能力について、「広い視野に立ち、グロ

ーバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な資質・能力」のことであると定義している。解説ではそれに続いて、「社会的事象を多面的・多角的に考察することや複数の立場や意見を踏まえて選択・判断することなどが求められている」としている。

これらのことから、多様な価値観に基づく「真正の課題」は社会科との関連が図られるのではないかと考え、社会科で授業実践を行うこととした。

(3) 「自分ごと」

探究する授業を展開するうえで、「探究」と「調べ学習」の私の捉えを示す。調べ学習は知識や情報の獲得に主眼を置いた活動であると考え。一方で探究は、知識や情報の獲得は一連のプロセスに過ぎず、それ自体が目的となっていない。このことについては文部科学省が「探究的な学び」で示している(①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現)。

探究的な学びにおいて必要なことは、獲得した知識や情報に対して、学び手が主体となって選択・判断することであると考え。知識や情報を「自分ごと」として捉え、考えていくことで、自己の生き方や社会の在り方に対する主体性が生まれると考える。

2. 実践の目的

本実践は、社会科授業において探究を重視した実践とその考察を行うことを目的とする。授業実践にあたっては、実践単元に関連のある「真正の課題」を私が提示し、それに対して子どもたちが「自分ごと」で考えられる場面を創出することを目指した。社会の問題を扱うことで、「公民としての資質・能力」の基礎を育成する視点を携えながら、子どもたちが社会の問題に主体的に向き合い、考えをもってほしいという願いをもって授業を実践した。

また上記に付随して、私が授業者としての力量形成を図ることも目的となった。理想の教師像・授業像へ近づくために、そして来年度から教員となる一人として、自身の授業力を高めたいという思いを胸に授業実践に臨んだ。

Ⅲ 内容

1. 実践の概要

(1) 学校実習Ⅱの概要

実習校：金沢市立小学校

期間：平成31年4月1日～令和2年1月31日

配属学年：第3学年（5学級）

教職大学院2年次の学校実習Ⅱでは、金沢市内の公立小学校の教職員の方々にご指導いただきながら授業の参観・実践を行った。実習校は各学年4～5学級の大規模校であり、職員数も金沢市内の小学校で最多となっている。児童はあいさつや掃除などに積極的に取り組んでいる。また、基本的な学習規律が身につけている児童がほとんどで、学年を問わず、高い学習意欲をもって授業に臨んでいる。

小学校の教育実習では配属学級が1つに固定されることが多いが、私の場合は学年のみを固定して実習を行った。大規模校という特徴を生かし、複数の教室で、より多くの先生方や児童と関わりながら実習を過ごすことができた。実習では、私が実際に授業を行う以外に、授業の参観・担任業務の補助・児童の支援を行った。それらの活動を通して、多くの先生方や児童から、授業や学級経営の知見を広めたり、児童との関わり方について学んだりすることができた。

また、実習校は、「令和元年度金沢市教育委員会金沢ベーシックカリキュラム実践推進事業」の「社会・生活、独自カリキュラムの作成」研究推進校に指定されている。そのため、実習にあたっては、生活科・社会科の研究授業を参観する機会も得ることができた。

(2) 実践単元「店ではたらく人」

実践で扱った単元は「店ではたらく人」である。単元の目標は、実習校の先生方が作成されたものを踏襲した（表1）。

実践にあたっては、3年5組の学級で授業をさせていただいた。本単元の指導・実践においては、学級担任が実習校の指導計画に沿って指導した授業

(A)、自身が実習校の指導計画に沿って指導した授業 (B)、私自身が授業内容をデザインし実践した授業 (C)、に大別される（表2）。

・地域には販売に関する仕事があり、自分たちの生活を支えていることやそれらの仕事に見られる特色や、他地域などのかかりを理解するとともに、観点に基づいて見学し、地域の人々の販売の仕事の様子について必要な情報を集めて読み取り、わかったことをグラフやノートにまとめる。 【知識・技能】
・地域の人々の販売の仕事の様子について、学習問題や予想、学習計画を考え表現するとともに、これらの仕事の工夫を自分たちの生活と関連づけて考え、適切に表現する。
【思考力・判断力・表現力等】
・地域の人々の販売の仕事の様子に関心をもち、意欲的に調べようとするとともに、これらの仕事と自分たちの生活とのかかりを考えようとする。 【学びに向かう力・人間性等】

【表1 単元の目標】

次	時	学習課題・授業内容	
一	1	〈〇〇校区にはどんなお店があったかな〉 校区内のお店について関心をもつ	B
	2	〈おうちの人が一番買い物をしているところはどこかな〉 スーパーによく買い物に行く理由を考える	B
	3	〈スーパーマーケットはどんな様子かな〉 単元を貫く学習問題の提示	A
	4	〈どんな工夫をしているのか予想しよう〉 学習問題の予想	B
二	5	スーパーマーケットの見学	/
	6		
	7	見学の整理	A
	8	〈〇〇スーパーで買い物をしよう〉 模擬スーパーを通して 売れ残りについて考える	C
	9	〈たくさん仕入れた方がいいのかな〉 売れ残りについて考えを交流し、 食品ロスを減らす取組について考える	C
	10	〈どうしてレジぶくろは5円なのに、 ダンボールは0円なのかな〉 レジ袋有料化の事象をもとに 環境保護への取組について考える	C
三	11	学習したことを新聞にまとめる	A
	12		

【表2 「店ではたらく人」の実習校の指導計画と実践学級における自身の授業への関わり方】

自身が授業をデザインし実践したのは単元の第二次の3時間である。本稿ではこの3時間の実践を「授業実践①～③」とし、分析・省察を試みる。

2. 第一次の実践から

(1) 実践の目的

6月以降、授業を行う機会が与えられた。社会に限らず、国語や算数の授業を10時間程度指導した。そのため、この時期の実践にあっては、自身の授業力を向上させ、実践授業に生かすことが最大の目的となった。

社会科の授業は3時間行った。実践単元「店ではたらく人」について、実習校では6～7月に第一次を、9月に第二次・第三次を指導することとなっていた。私もそれに合わせて授業を計画した。

この単元では、第二次(9月)にスーパーマーケットの見学が行われる予定であり、また第一次(7月)では見学を見据え、学年間で授業の足並みを揃えた方がよいということもあり、他クラスでの授業を参観したうえで実践に臨んだ。

(2) 実践と省察

i) 2種類の課題提示

実習校では、授業の課題提示に特色があった。それは、本時の学習において、2つの課題を提示することだった。1つは授業の冒頭に提示される課題であり、もう1つは授業の中盤に提示される課題である。2つを区別するために、前者を「動き出す課題」、後者を「深める課題」と呼んでいた。「動き出す課題」(写真1破線部)では、本時の見通しをもつためのものとして提示されている。社会科における「動き出す課題」では、社会的な事実を問うことにより、事実認識を培うものとしての役割も果たしている。

一方で「深める課題」(写真1実線部)では、ねらいにより迫る課題として、児童の考えや思いを深めていく役割を果たしている。

本実践において、児童が混乱することを避けるため、私は極力この授業スタイルに沿って授業を行った。

ii) 「探究」の型の習得

第一次の実践にあたっては、事前に他クラスの本時の授業を参観したうえで授業に臨んだ。そのため、この時期の実践は見よう見まねの授業であり、先生方の指導の流れをそのまま授業に取り入れた。しかし、この経験が「探究の型」を習得する貴重なものとなった。

「動き出す課題」と「深める課題」の2つの課題の活用は、社会科で探究する授業を実現するうえでも有効だと学んだ。第一次の2時間目の授業では、くおうちの人が買い物をしているところはどこかな」という動き出す課題を提示した。児童は本時までの1週間、家の人が買い物に行ったお店を調べる「買い物調べ」を行っており、ここではその結果をクラスで交流する時間となった。その後、クラス全体の結果を発表し、コンビニや商店と比べてスーパーマーケットに行く回数が多いことを確認した。その後、「《どうしてスーパーマーケットによく行くのかな》という深める課題を展開した。授業前の「買い物調べ」の活動から、動き出す課題で情報を整理するだけでは「調べ学習」の域を出ないだろう。しかし、深める課題において家の人がスーパーマーケットによく行く理由を考えることが、先述した「探究」における「自分ごと」としての側面を支えていたと考える。



【写真1 「動き出す課題」と「深める課題」】



【写真2 「自分ごと」として考える「深める課題」】

また実習校では、本時のまとめの一部、または大半を児童が書くことが多かった。その際、動き出す課題や深める課題と整合性のある文章になるよう工夫されていた。教師が一方向的にまとめを板書するのではなく、児童が自らの学習を言語化するこの実践は、私が志向する探究する授業を行ううえでも有効だと学んだ。

3. 第二次の実践

(1) 第二次の実践にあたって

本単元では、「スーパーマーケットでは、多くのお客さんに買い物をしてもらうために、どんな工夫をしているのかな」という単元を貫く学習問題が設定されている。自身の実践をするにあたって、その学習問題を無視することなく、かつ探究する授業となるように教材研究を行った。

「店ではたらく人」の授業実践を行うにあたり、私は「食品ロス」と「環境への取組」の2点をテーマに授業をデザインしたいと考えた。

食品ロスに関して、本単元はスーパーマーケットの工夫という、販売者の視点に立って学習問題に迫ることが求められている。しかし、児童にとって身近なのは「お客さん」である消費者の視点である。唐突に販売者の視点から食品ロスの事象を扱うことは、3年生という発達の段階を考慮すると学習内容が高度であると考えられた。そこで取り入れた活動が「模擬スーパー」である。

模擬スーパーの活動では、はじめに児童がお客さん役となって品物を選んでいく。そこで品物が売り切れたり売れ残ったりする場面に直面することで、食品ロスについて考えをもちやすくなると考えた。また、児童が「自分ごと」として考えるためにも、消費者の視点で考えるこの活動が有効であると考え、実践することにした。また、模擬スーパーという体験的な活動を通して、児童の学力に関わらず、一人一人が学びを深める場となることを期待した。

環境への取組に関しては、近年、プラスチックゴミによる海洋や生態系への影響が取りざたされている。大手飲食チェーン店ではプラスチック製品の提供を取りやめるなど、「脱プラ」の動きが加速している。

持続可能な社会が希求されている昨今、これまでの大量生産・大量消費型の社会のあり方を見直す必要がある。その実現には、販売者・消費者双方が従来の意識を変えなくてはならない。自身の実践では、児童が学習問題を追究しながら、社会のあり方について探究する場面を作りたいと考えた。この実践を通して、社会が直面している課題について知るだけでも価値があると考え、これらを軸に教材研究を進めた。

(2) 授業実践①「模擬スーパー」

i) 授業のあらまし

本時の目標：

模擬スーパーの活動を通して、品物を仕入れる際の工夫について考える。

【思考力・判断力・表現力等】

授業の冒頭、〈〇〇スーパーで買い物をしよう〉という動き出す課題の下、模擬スーパーで買い物をする活動を行うことを伝えた。模擬スーパーでは、はじめに児童がお客さん役となって、3種類の果物(梨、イチゴ、ぶどう)から1人1つずつ、品物を選んでいった。



【写真3 模擬スーパーの活動の様子】

その後、売り切れになった品物を店員役の私が補充し、児童全員が品物を選べるようにした。しかし、店側の過剰な補充によって品物が大量に余ってしまう場면을創出した。そこから、大量に品物を補充したことのは是非を、深める課題《たくさん仕入れた方がいいのかな》を通して考えていった。

ii) 実践の振り返り

a) 販売者の立場への転換

買い物の活動を通して、品物が大量に売れ残る場面を創出した。売れ残った品物について、児童からは「店員さんが持って帰って食べる」といったつぶやきが聞かれた。以下は、その場面における児童とのやり取りである。(T: 教師、C: 児童、Cn: 複数の児童による発話を表す。以降の表も同様。)

	発言	発話(抜粋)
1	T	みんな今、「店員さんが持って帰る」とか「店員さんが食べる」とか言ったけど…
2	C	店で保存したら?
3	T	大事なことです。だから先生も(補充分の品物を)倉庫に置いていました。
4	T	でも倉庫に置いてあっても、ずーっと置いてはおけないよね?
5	Cn	腐っちゃう
6	C	賞味期限が過ぎたやつを食べるとお腹を壊してしまうし、子どももそれを食べると子どもまでお腹を壊してしまう。
7	C	もし賞味期限が切れてるやつをお客さんが食べたら、お父さんやお母さんもお腹とか苦しんだりするし、子どもも苦しむかもしれないからです。
8	T	在庫がたくさんあるからって言ってずーっと前の品物をみんなに売って、もしみんながそれを食べてお腹痛くなったりしたら、〇〇スーパー(模擬スーパーの名称)どうなると思う?
9	Cn	つぶれる
10	C	だから、店員さんが賞味期限を見て、新しいものを売る。

【表3 思考する立場が転換した場面】

番号7までの本時における児童の発言は、あくまでも消費者である「お客さん」の立場によるものだった。しかし、私の問いかけに反応した番号9、10は販売者である「店員さん」の立場による発言だった。

スーパーマーケットは児童にとって身近な存在である。しかし、それはあくまでも消費者としての生活経験に由来するものである。この場面において、多くの児童が販売者に立場を転換して、売れ残りとい

う事象に対して多角的に考えていった。

b) たくさん仕入れることの是非

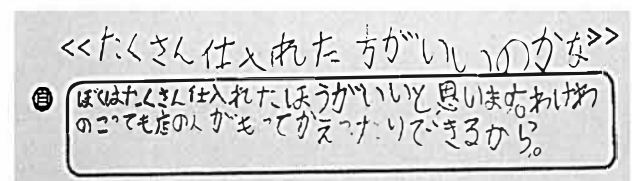
売れ残りの是非について、深める課題《たくさん仕入れた方がよかったのかな》で意見を交流させていった。深める課題の提示後、児童にその是非を問うた。友達の意見に流されることのないよう、目を閉じた状態で挙手させた。



【写真4 目隠しで意見を問うた場面】

その結果、たくさん仕入れた方がいいと考えていたのは29人のうち1人だけだった。残りの28人はたくさん仕入れることに否定的、もしくは分からないという立場をとった。

たくさん仕入れた方がいいと考えたA児は、もしたくさん仕入れて売れ残りが生まれても、店員が持って帰ればよい、と考えていた。利潤を追求するスーパーマーケットの立場からすると、店員が持って帰ってしまうとお店の利益に貢献することはない。そのため、経済活動の視点から判断すると、この考えは適切ではない。しかし、そうした知識を持ち合わせていないA児なりに売れ残りという事象に対し真摯に向き合った考えだった。

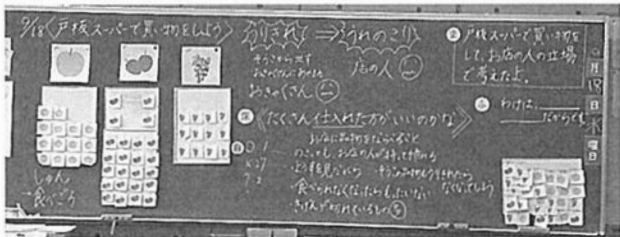


【写真5 「持って帰ればよい」と考えたA児】

深める課題を考えるにあたり、意見交流の前に「仕入れる」の意味を確認した。その際、B児が『仕入れる』とは、倉庫からお店の中に出すことだと思います」と発言した。

「仕入れる」とは「販売のための商品や製造・加工のための原料を買いこむ」ことである。仕入れる際には、商品の対価として代金を支払う必要がある。そのため、先のB児の発言は、「仕入れる」という言葉の説明になっておらず、誤った捉え方をしていた。

私は授業実践において、児童同士の学び合いや教え合いの場面を作りたいと考えていた。「仕入れる」の意味を説明できると挙手したB児は、自信をもって発言した。本来であればその誤りを指摘すべき場面だったが、私はB児の解釈を尊重し、板書してしまった。その結果、他の児童もB児の解釈で意味を理解していった。結局、この時間で「仕入れる」ことの正しい意味を把握させることができずに授業を終えてしまい、本時の大きな反省点となった。



【写真6 授業実践①の板書】

(2) 授業実践②「食品ロス」

i) 授業のあらまし

本時の目標：

スーパーマーケットでは売れ残りを防ぐ工夫をしていることや、そのような工夫に対するお店の人の思いについて理解する。【知識・技能】

授業実践①の流れを生かしながら授業を行った。授業の冒頭、たくさん仕入れることの是非について、再度話し合う時間を設けた。話し合いを通して、売れ残った品物が捨てられるかもしれない、多くの児童が「もったいない」という思いに至った。

食品ロスを減らすために、実際にスーパーマーケットが行っている取り組みとして、おつとめ品コーナーや品物の値引きを取り上げた。そして、それらの取り組みを行う理由について、深める課題《お店の人がどうしても売りたいのはなぜかな》で考えていった。そこでは、授業実践①で反省点となった「仕入れる」という意味を改めて考える場にもなった。

授業の終盤はスーパーの店長さんのお話を検証資料として準備することで、深める課題に対する児童の考えを確かめていった。

ii) 実践の振り返り

a) 賛成派・反対派が根拠にしたもの

冒頭、「たくさん仕入れた方がいいのかな」という

課題について自分の考えを伝え合った。この課題は授業実践①の深める課題と同じ文言である。授業実践①での話し合いが不十分だったことから、本時で再度その是非を考える時間を設けた。

実践前の見立てでは、「たくさん仕入れてもいい」と考える賛成派と、「たくさん仕入れるのはよくない」と考える反対派の意見が対立する構図を想定した。賛成派としては、「品揃えが豊富なこと」がスーパーマーケットの工夫であるということを根拠に、「品物が売り切れてしまうとお客さんが減る」といった意見が出るのではないかと考えた。スーパーマーケットの工夫については、本単元の学習問題にもなっている。そのため、賛成派の児童も一定数生まれるのではないかと想定した。一方、反対派としては、授業実践①の模擬スーパーの活動を通して売れ残った品物に注目したことで、「売れ残ってしまうともったいない」という意見が出るのではないかと想定していた。

授業では、はじめにA児が再度、考えを発表した。賛成派のA児の発言は以下であった。

・売れ残ってもお店の人が持って帰ったりできるから。

その後、B児を含む残りの児童が反対派の考えを発表していった。反対派の児童の考えは、以下の3つに大別された。

・たくさん仕入れたら余ってしまって、もったいないから。
 ・余った品物の賞味期限が切れたら、誰も食べられなくなって腐ってしまい、捨てることになるから。
 ・後片付けが大変だから。

反対派の意見では、想定通り「もったいない」ことを根拠にする児童が複数見られた。一方で、先述したように、この時点では「仕入れる」とことについての理解が不十分であった。そのため、仕入れることを「品物を売り場に並べること」と捉えたことにより、「後片付けが大変だからたくさん仕入れない方がいい」と考える児童もいた。

実際の児童の考えを把握し、両者の意見を見比べた。そこで気づいたことは、賛成派・反対派の意見が対立構図になっていないということである。唯一の賛成派であるA児の意見の本質は「もったいない」であり、反対派の意見にも共通するものだった。反対派の児童は、品物が売れ残ってしまうことを否定的に捉え、「たくさん仕入れるのはよくない」と考えていた。一方でA児は、店員さんが持って帰ればよいという点に注目したため、品物が売れ残ってしまうことを肯定的に捉え、「たくさん仕入れてもよい」と考えていたのである。

b) たくさん仕入れることの是非を超えて

はじめに、全体で意見を共有した後の児童とのやり取りを示す。

	発言	発話(抜粋)
11	T	(A児は)「あまってもお店の人が持って帰れる」って言ったよね。
12	C	お客さんのために入れられている物なので、店員さんが食べたらだめだと思います。
13	T	何で意味がないのかな?
14	C	それはお客さんに売るために買ってきた物なので、お店の人が食べたらだめだと思います。
15	T	売り物をお店の人が食べたらどう?
16	C	聞いたことない
17	C	食べたら商品なくなる
18	T	売るための物をお店の人が食べたら、お店はどんなこと起こる?
19	C	売るための物を食べてしまうと、倉庫にあったやつがどんどん少なくなって、次に出すときに売り切れてしまったら、もう替えがないって感じです。

【表4 反対派の児童の発言】

この場面から、反対派の児童は店員さんが品物を食べることは良くないことだと考えていることがわかる。番号19のように、「仕入れる」を誤って解釈している発言もあるが、「たくさん仕入れない方がよい」とする、反対派の立場として考えを述べていた。ここで私は、A児の意見に注目して考えることを提案した。以下はその場面でのやりとりである。

	発言	発話(抜粋)
20	T	そもそもたくさん商品が余ってしまったら、みんな

		どんな気持ちになる?
21	C	売れないなあ、悲しいなあって気持ちになります。
22	C	全然減ってないなあっていう気持ちだと思います。
23	C	売れなくなるとそのお店が潰れてしまうので、「あまり売れないから潰れてしまう」って気持ちです。
24	T	商品とか品物に対してはどう思う?誰も買わずに、お店の人が持って帰らんかったら、どう思う?
25	C	誰も食べる人がいなくなって、そのお金が無駄遣いになります。
26	T	みんながもし野菜とか作ってる人だったら、せっかく作ったものを食べてくれなかったらどう思う?
27	Cn	悲しい
28	C	そのスーパーに寄りたくなる。
29	T	寄りたくなるよね。で、どう? お店の人も持って帰らんかったら?
30	C	捨てる
31	T	捨てるのどう?みんなどう思う?
32	Cn	えー、捨てるのもったいない。
33	T	もったいないよね
34	C	環境に悪い
35	Cn	もったいないけど...
36	C	せっかく育てたんに、みんな育てんでいいやん
37	C	もし余ったら...

【表5 「捨てる」と「もったいない」】

番号20の問いかけでは、品物が余った際の店員の気持ちを考えさせた。それにより、「店員が持って帰る」というA児の意見に一定の理解を示せると考えた。しかし、実際は番号21~23のような反応であり、「もったいない」という環境への影響に関する発言はなかった。番号24・26の問いかけも同様の反応だった。

その後、お店の人も売れ残った品物を持って帰らなかつたらどうか問いかけた。そこで聞かれたつぶやきが「捨てる」という言葉だった(番号30)。

実際のスーパーマーケットでも劣化が早い生鮮食品や惣菜が売れ残ると捨てられてしまう。「捨てる」というのはスーパーマーケットで行われている社会的事象である。「捨てる」という言葉に呼応して、番号32の「もったいない」と複数の児童がつぶやいた。それは品物を捨てる事実に驚くだけでなく、番号34

のように環境への影響も考えたうえでのつぶやきだったと考えられる。

この場面のやり取りから、賛成派・反対派どちらにも「もったいない」という考えがあることに気づいたようだった。番号 32 での反応を踏まえ、同じように思うかどうか確認したところ、半数以上の児童が挙手していた。以下はそれに続くやり取りである。

	発言	発話(抜粋)
38	T	せっかく作ったのをそのまま捨ててたら、もったいないよね？
39	C	あ、(A 児)さんの意見も分かる。
40	C	持ってつたら意味ない
41	C	たしかに
42	C	でも(A 児)さんの考えやったら、誰かが食べるから…
43	T	(A 児)さんの意見どう？ 捨ててしまうくらいやったら、お店の人持って帰ってっていうこの意見は？
44	C	まだいいと思う
45	Cn	捨てるよりは

【表 6 A 児の意見に理解を示す児童】

番号 39 において、反対派の児童が A 児の意見に理解を示したことがわかる。それを受けて、番号 40・41 のように反論する児童もいたが、番号 42・44・45 で再度 A 児への理解を示す発言があった。

これまでの一連のやり取りを通して、賛成派であり反対派であり、ともに「もったいない」という思いが根底にあることを確認できた。たくさん仕入れることの是非を超えて、授業前には全く想定していない展開となったが、食品ロス的事象について触れる場面を創出できた。

c) 値引きシールを「何度も」貼る工夫

スーパーマーケットでは値引きシールを貼ったりおつとめ品コーナーを設けたりして、捨てられる品物を減らす努力をしている。授業では値引きシールが貼られた生鮮食品やお弁当の写真を数枚提示した(写真 7)。表 7 はその場面での児童とのやり取りである。

	発言	発話(抜粋)
46	T	半額シールって見たことある？

47	Cn	ある
48	T	例えばこんなもの？(写真 7 を提示)
49	Cn	そうそうそう！
50	C	なんか、もう売れなくて、もう 1 回半額のシール貼ってある。
51	T	あー、よく見たね。
52	C	本当だ、二重だ！
53	T	黄色と赤のシールのその上にまた黄色と赤(のシール)貼ってあるね。
54	C	そのお弁当は 1 回、そのスーパーの人が安くしようと思ってシールを貼ったけど、売れなかったのもっと安く値下げしたと思います。

【表 7 値引きシールが二重に貼られていることへの気づき】



【写真 7 値引きシールが二重に貼られたお弁当】

写真を提示した際、クラスの前方の座席の児童が値引きシールが二重に貼られていることに気づいた(番号 50)。番号 54 の発言は、そこから派生したものである。

私は、売れ残りを防ぐための工夫として写真 7 を提示した。値引きシールを貼ること自体がスーパーマーケットの工夫だと考えたからである。しかし実際の授業では、値引きシールを「何度も」貼ることがスーパーマーケットの工夫であると、児童のつぶやきによって価値づけることができた。番号 50 のつぶやきは他の児童だけでなく、授業者である私の意図をも超えるものだった。子どもの気づきの感度は大人のそれよりも敏感であると感じた場面だった。

d) 「仕入れる」ことの再考

値引きシールやおつとめ品コーナーの取組をしている理由について、深める課題《お店の人がどうしても売りたいのはなぜかな》を通して考えていった。表 8 は全体で意見を共有する場面のやり取りである。

	発言	発話(抜粋)
55	C	食べられなくなるよりもまだましだし、食べられなかったら腐って捨てることになるからです。
56	C	育てている人から野菜や果物が届けられて、そのスーパーがお金を払っていると思うから、結局お金の無駄だと思うから、どうしても売りたいんだと思います。
57	T	誰がどこにお金払うのかな？
58	C	スーパーの売れたお金で払う。
59	T	誰にお金払うのかな？
60	C	その野菜を育てとる人。

【表8 経済的な視点からの思考】

番号55の発言は、授業の前半で学んだ内容を受けて、「もったいない」という環境的な視点で考えたものだといえる。一方番号56の発言は「お金の無駄」という経済的な視点で考えたものとなっていた。そしてこれは、「仕入れる」ことを正しく理解したうえでの発言であるともいえる。しかし、他の児童はあまり理解している様子ではなかったため、以下のように、私の方から話を掘り下げていった(表9)。

	発言	発話(抜粋)
61	T	スーパーは野菜育ててますか？
62	C	ううん
63	C	農家の人が育てたものを…
64	C	トラックとかで持ってきてもらう
65	T	じゃあ誰がその人(農家)にお金払うのかな？
66	C	スーパーの人が農家の人にお金を払う。
67	T	みんな、この校区の中に中央卸売市場あるの知ってる？ 中央卸売市場って何があるの？
68	C	野菜とか果物
69	T	その野菜ってどこに運ばれる？
70	C	スーパー
71	C	市場からスーパー
72	T	まずは？
73	C	まずは農家の人で、その次に市場を通過して、それからスーパーにいけます。
74	C	農家の人から野菜を育てて、市場に持って…
75	C	その後スーパーに…

【表9 「仕入れる」ことを正しく解釈する児童】

この場面では、品物がスーパーマーケットに届くまでの流れを確認した。それと同時に、番号66の発言より、スーパーマーケット側は品物の対価にお金を支払っているという、「仕入れる」ことの正しい解釈を生んだと考える。流通の仕組みについてはまだ学習していないが、児童の言葉から「仕入れる」という社会的事象の意味を確認することができた。

e) 「2つもったいないがある」

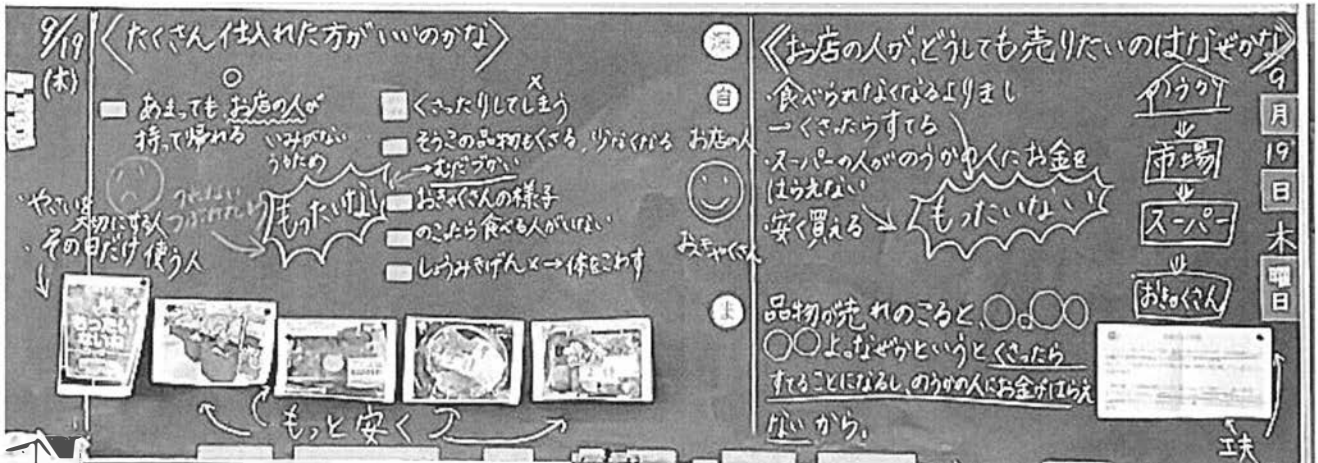
授業では、仕入れている品物が捨てられることの影響について以下のように考えていった。

	発言	発話(抜粋)
76	T	(おつとめ品コーナーで)残ってしまった野菜買われなかったら、お金は…
77	C	無駄
78	T	無駄になっちゃうよね。お金を払えない。
79	C	誰かが食べないともったいない。
80	T	誰かが食べるともったいないっていうのもあるし、あと…
81	C	お金がもったいない。
82	T	野菜が腐ったら捨てるって言ったけど、捨てるっていうもったいないもあるし、(スーパーが)お金を払えんっていうもったいないもあるね。
83	C	2つもったいないがある。

【表10 2つの「もったいない」への気づき】

授業の前半では品物が捨てられてしまうことに対して、環境的な視点での「もったいない」に気づいていた。しかし、深める課題以降、スーパーマーケットがお金を払って仕入れていることを理解した児童は、品物を捨てることはお金も無駄にしていることに気づいていった。それを端的に表した言葉が「2つもったいないがある」だった(番号83)。

本時は食品ロスについて考えることを主なねらいとしていた。しかし、実際の授業では捨てられる品物だけでなく、その品物を仕入れる際の費用にまで話が及んだ。私は単に廃棄される品物に対する「もったいない」という視点を児童にもってほしいと考えていた。しかし、お金が無駄になるという「もったいない」があることも気づいた児童のつぶやきからは、探究する授業の可能性を感じさせる場面となった。



【写真 8 授業実践②の板書】

(3) 授業実践③「レジ袋・ダンボール」

i) 授業のあらまし

本時の目標：

スーパーマーケットやお客さんが、販売者や消費者の立場を超えて、環境のためにできることは何かについて考える。

【思考力・判断力・表現力等】

環境への取り組みについての授業では、レジ袋とダンボールを素材として扱った。本来はレジ袋のみを素材として扱おうと考えていた。しかし、スーパーマーケットの見学の際、多くの児童がレジの近くに置いてあったダンボールに注目していた。児童の多くはレジ袋よりもダンボールの方に意識が向いていたため、授業の前半は、ダンボールを引き合いにレジ袋の有料化について考えていった。

授業の後半、環境への取組には、お店だけでなく、お客さんである自分たちの協力も欠かせないことを確認したうえで、買い物をするときに自分たちができることを考えていった。環境を守ることは販売者だけでなく、消費者にも求められる。消費者として自分たちには何ができるかを考え、自身の3時間の実践を締めくくった。

ii) 実践の振り返り

a) プラスチックゴミ問題への言及

授業の前半は、〈どうしてレジぶくろは5円なのに、ダンボールは0円なのか〉という課題の下、全体で意見を共有した。この課題では、①レジ袋が5円である理由と、②ダンボールが0円である理由を

考えなければならず、「動き出す課題」としてはややレベルの高い内容にしてしまった。それでも多くの児童は①・②の一方、もしくは両方の理由をノートに書いていた。

全体共有の場面において、児童が発言した内容は以下の通りである。

①レジ袋が5円である理由について

- ・レジ袋はお店の1つの商品だから。
- ・レジ袋はお店の人が働いたお金で5円になった。
- ・レジ袋は持つところがあるから。

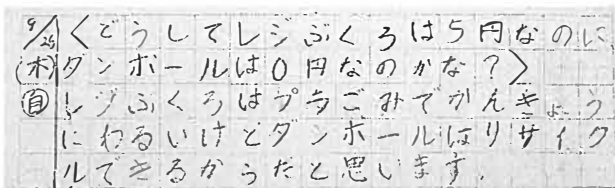
②ダンボールが0円である理由について

- ・ダンボールは、トラックで運んできた商品を入れていたものだから。
- ・ダンボールは、もう捨ててしまうものだから。

児童の予想のなかには、児童なりに考えたものから、実際のスーパーマーケットの意図に迫るものまでさまざまだった。

全体共有の途中、C児が、「レジ袋はプラゴミで環境に悪いけど、ダンボールはリサイクルできるからだと思います。」と発言した。

プラスチックゴミ問題は現代社会の今日的な問題である。そしてこの問題はレジ袋の有料化と無縁ではない。私も本時の実践を通して児童に気づいてほしいと考えていた事象であった。しかし、その「プラゴミ」という言葉が、3年生の児童から出てきたことは予想外だった。



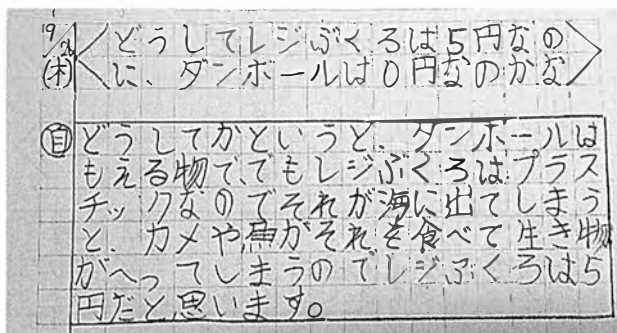
【写真9 プラスチックゴミについて触れたC児】

C児の発言に続くやり取りは以下の通りである。

	発言	発話(抜粋)
84	T	プラスチックゴミ?
85	C	ダンボールは燃えるゴミで、でもレジ袋はプラスチックなので、それが海に出しまうと、亀や魚がそれを食べて、生き物が減ってしまうので、ダンボールは0円だと思えます。
86	T	プラスチックゴミをもし、海にいる生物、魚とかが食べちゃうと?
87	Cn	死んでしまう
88	C	中に引っかかる
89	C	消化ができない
90	C	のどに詰まる

【表11 プラスチックゴミ問題の影響への言及】

C児に続いて発言したD児も、多少の論理の飛躍はあったものの、児童なりにプラスチックゴミ問題について言及したものだ(番号85)。C児・D児の発言から、他の児童もプラスチックゴミ問題の影響について考え、つぶやく場面が見られた。社会問題に触れた2人の発言を、クラス全体で考えることができた。

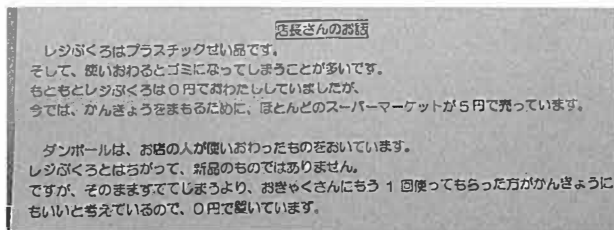


【写真10 プラスチックゴミ問題の影響に触れたD児】

b) 当日の新聞記事から

児童の予想を共有した後、スーパーの店員さんへのインタビューを検証資料として児童に配布し、予想を確かめていった。レジ袋が5円であるのも、ダンボールが0円であるのも、環境への配慮がその要

因であることを確認した。



【写真11 検証資料「店長さんのお話」】

今日では多くのスーパーマーケットではレジ袋が有料となっている。一方、コンビニエンスストアではレジ袋は有料化となっていない。同じレジ袋なのにスーパーマーケットとコンビニエンスストアで差があるのが実状である。授業ではこのことを児童とともに考えていった。以下はその場面でのやり取りである。

	発言	発話(抜粋)
91	T	みんなさあ、スーパーで買い物するときは袋5円いるんに、コンビニ行ったら0円ってどうかな? これいいと思う?
92	C	悪い
93	Cn	あんまり良くない
94	T	何に良くない?
95	Cn	環境
96	C	とか海
97	C	環境に良くないと思えます。
98	C	スーパーマーケットでもコンビニでも、どっちも売り場なのに、コンビニとスーパーマーケットの袋のお金の差は環境に良くないと思えます。

【表12 レジ袋有料化と環境との関連】

クラス全体に考えを確認したところ、半数以上の児童がコンビニエンスストアでもレジ袋を有料にした方がいいと考えていた。

では実社会ではどのような動きになっているのか。私は授業実践③の授業日当日の新聞記事を紹介し、政府がコンビニエンスストアを含めたすべての小売店でレジ袋を有料化にしようとしていることを伝えた。私は、この記事が本時の内容について考えるうえで何よりの資料になり、かつ「真正の課題」であることを裏付けるものとして価値あるものだと考え、提示することにした。



【写真 12 全小売店でレジ袋有料化を進める動きを伝える新聞記事（2019年9月26日、北國新聞）】

児童が本時で考えている内容は決して理想論ではない。むしろ、彼らが生活する社会でまさに現実のものになっていくことである。私はそのことを、新聞記事を通して伝えたかった。偶然ではあるが、プラゴミやレジ袋有料化という問題を、より現実のものとして考えることができた。



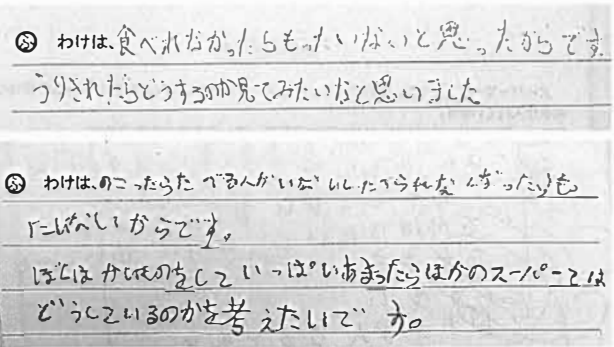
【写真 13 授業実践③の板書】

IV 授業実践の考察

1. 模擬スーパーが果たした役割

授業実践①では模擬スーパーの活動を展開した。はじめは消費者の視点で品物を選んでしたが、品物が売れ残った場面では、その視点が販売者に転換していった。実践単元は主に「スーパーマーケット」という販売者の工夫について学習する単元である。模擬スーパーの活動で、品物が売り切れたり売れ残ったりすることについて、販売者の視点だけでなく消費者の視点からも考えることは、「社会的事象を多面的・多角的に考察する」ことにもつながり、「公民としての資質・能力」の基礎を育成するうえでも有意な活動だったと考えられる。

模擬スーパーは教室をスーパーの売り場に模して行った活動である。もっとも、その際の児童の表情は明るいものだった。しかし、それだけでは「活動あって学びなし」である。模擬スーパーの活動を通して、実際のスーパーマーケットが売り切れや売れ残りにどう対処しているのか関心をもつ児童もいた（写真 14・15）。この活動を次時の学習のレディネス的なものにするすることで、次時の授業への布石とすることができた。



【写真 14・15 授業実践①の振り返りより】

2. 「もったいない」を生んだA児の解釈

授業実践①・②において私が取り上げたのがA児の考えだった。品物が売れ残っても「お店の人が持って帰ればよい」というもので、経済活動の視点からは現実的でない解釈である。真正の課題におけるそうした児童の解釈について平林（2016）は、「児童による問題場面の解釈の中には、必ずしも適切であるとはいえないものも含まれていた。しかし、問題場面に対する自由な発想を促すことは、問題解決者である子どもが問題場面についてより考えるようになる（Imm&Lorber, 2013）ため、推奨されるべきである」と述べている。

私は当初からA児の意見にこだわっていたわけではない。むしろ本実践を行うまでは、適切な考えをもつ児童の発言を中心に授業を行ってきた。たくさん仕入れることの是非を問うた場面では、A児が唯一の賛成派であったことも大きな要因である。しかし、結果としてA児の考えをクラス全体で共有し考えることにより、A児も反対したそれ以外の児童も、その根拠には「もったいない」という共通の考えがあると気づくことができた。この場面から、探究する授業には、その内容の正誤にこだわることなく、児童一人ひとりの解釈を表出させる価値があると考えられる。

3. 児童の言葉が探究の方向性のカギ

第一次の指導とは異なり、3時間の授業実践は「モデル」がない中での実践だった。児童がどんな反応をし、どんな発言が出るのか。事前に想定はしたものの、実際の授業では私が想定しない発言やつぶやきが何度もあった。しかし、予想外の児童の発言やつぶやきによって、授業に深まりが生まれた場面もあった。先述した二重の値引きシールへの気づきや、

「2 つもったいないがある」というつぶやきは、私が事前に予想した反応を超えるものだった。児童にとっては何気ない発言やつぶやきも、探究する授業においては他の児童や、ときには授業者自身の理解を一層深めるものになることを学んだ。

一方で、授業における児童の言葉はときに誤った理解につながる可能性もある。今回の例でいえば、「仕入れる」という意味を理解しないと、深める課題で自分の考えをもつことができなかつたり、誤った理解の下、考えを他の児童に交流してしまつたりすることが予想される。探究する授業に限ったことではないが、こうした一般的な用語の理解については、教師によって教授されるべきであり、確かな知識や事実を基盤とすることではじめて考えを深めることができると、身をもって学んだ。

4. 授業実践の改善の余地

3 時間の実践より、探究する授業を行う上での難しさも感じた。先述した児童の発言の生かし方はその一例である。さらに、発言する児童に偏りが生まれたことも課題として挙げられる。授業実践の学習内容は小学校3年生の児童にとっては高度なものであり、その理解を深めるために取り入れたものが模擬スーパーである。しかし、その後の授業では限られた児童を中心に発言する場面が往々にして見られた。

これを改善するには、模擬スーパー以後の授業において、学習課題（動き出す課題・深める課題）を吟味する必要があると考える。動き出す課題では、自力解決に入る前に考えの見通しをもてるような資料提示や言葉かけを行えば、より多くの児童が発言し、授業に深まりが生まれたと考える。一方、深める課題では、それまでの学習の流れを生かしながら、真正の課題に迫るような問い方を吟味すべきだと学んだ。

V まとめ

本実践では、小学校第3学年「店ではたらく人」の単元より、探究する授業を目指した。「食品ロス」と「環境への取組」をスーパーマーケットに関わる「真正の課題」と考え、授業実践を行った。「食品ロ

ス」については、児童が教室内で体験的に学習する「模擬スーパー」の授業を取り入れ、販売者・消費者双方の立場に基づいて「自分ごと」として考える姿が見られた。「環境への取組」の授業では、授業日当日の新聞記事を提示することで、「真正の課題」として授業を展開できたと考える。その一方、教師が一般的な用語を確実に教授することや、発言する児童に偏りが生まれないようにするための手立てなど、探究する授業を目指すうえでの難しさも見られた。

探究する授業において、教師は授業者であると同時に「省察的实践者」の役割も果たしている。これは本実践を通して私が実感したことである。しかし、本実践を構想し実践するプロセスは、順風満帆に進んだわけではない。教材研究の段階から3時間の授業実践が終わるまで、そして授業実践が終わってもなお、ときに迷い、ときに立ち止まりながら試行錯誤を繰り返してきた。指導内容や教材と、目の前の児童をどのようにつなぎ、授業を創っていくか。そして、児童の発言やつぶやきをどのように受け止め、授業に反映させていくか。そうした「問い」に向き合うことが「省察的实践者」としての教師である。探究する授業では、教師が「省察的实践者」として児童の学びを支えることが肝要であると考えた。

VI 2年間の学びを通して

教職大学院での2年間は、これから教師になる者として、貴重な経験を数多く積むことができた。本実践を志したのも大学院1年時の講義や学校参観によるところが大きい。そこで描いた自身の教師像や授業像を投影したものが本実践である。

大学院1年時には、校種を問わず、県内外の多くの学校を参観することができた。そのなかでも印象に残っているのが高等学校の訪問である。県外の高高等学校の訪問では、総合的な学習の時間を中心に進めてきた課題探究のポスター発表を参観することがあった。そこで高校生が発表していた内容は、学問の系統が多様で、その探究テーマも興味深いものばかりだった。そして何より、ポスター発表を行う生徒の表情が生き生きしていた。彼らの表情は、「きっと生徒自身が主体となって探究してきたのだろう」

と思わせるほどだった。自分の校種とは異なる高等学校の参観だったが、私が本実践を志向するようになった大きな契機となった。

迎えた大学院2年時は、学校実習Ⅱによって多くのことを学ぶことができた。学校実習では、ともすれば院生自身の研究テーマに基づく授業実践に終始することもあるだろう。しかし私の場合、本稿に示した授業実践は学校実習の学びのほんの一部に過ぎない。私は、授業実践を行った社会科以外の教科で何度も授業を行う機会があった。そこでは、私の授業力に関して、成長した点や課題点をいくつも見出すことができた。そこで学んだことは、授業にメリハリやリズムをつけることである。私は、往々にして授業が単調になり、授業の雰囲気重くなることがあった。それを避けるためには、発問や学習形態の工夫、さらには私自身の話し方を改善する必要があると感じている。そうすることでより多くの児童が参加できる授業をデザインできると考える。また、児童の主体性を高めることは、先述した探究する授業でも不可欠なことである。私の授業力を高めるために、そして探究する授業の充実のために、今後も研鑽を積んでいきたい。

学校実習Ⅱで学んだことは授業デザインに限ったことではない。日常的に児童と関わったり、学校行事に参加したりすることによって、学級づくりや学校運営について多面的・多角的に学ぶことができた。その経験から、教師は授業デザインの場面以外でも「行為の中の省察」が求められると学んだ。支援が必要な児童や児童同士のトラブルへの対応など、教師にはさまざまな能力が求められる。教師としての

力量形成を図るうえで、「行為の中の省察」は不可欠ではないだろうか。「実際に自分が行った指導は適切だったか」、「もっと適切なやり方はなかったか」など、自身の指導や言動を省察することで、教師力を高められると考える。教師は「指導者」であると同時に「学び手」でもある。これから教壇に立つ者として、子どもとともに「学び続ける」教師でありたい。

【引用文献・参考文献】

- 文部科学省(2018) 高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編
- 中村好則(2017)「真正の課題を活用した「図形の合同」の指導に関する考察—「合いカギを探せ」を題材にした指導事例の提案—」
- 中村暢(2014)「「真正の課題」を用いて学習の生活化を目指した国語科の授業の構想—国語科と社会科との関連的指導を通して—」
- 平林真伊(2016)「数学的モデル化過程からみた算数科文章題の特質—余りのあるわり算に関する調査を通して—」
- 文部科学省(2018) 小学校学習指導要領解説 社会編
- 金沢市立戸板小学校(2019) 令和元年度公開研究発表会「かかわりながら考えを深める子の育成」～社会科・生活科における『戸板カリキュラム』の作成を通して～
- 三省堂 大辞林 第三版
- 北國新聞(2019年9月26日朝刊)

子どもが自ら進んで学習に取り組むことのできる

中学社会科授業を目指して

— 他者との協働および資料活用力を基盤として —

細川 雄大

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】本実践は、中学校社会科において子どもが自ら進んで学習に取り組むことができるような授業を「資料を適切に読み取る」「複数の資料を選択・比較する」「資料を根拠として自らの意見を構築する」といった資料活用力を基盤とした授業から目指したものである。子どもが進んで学習に取り組むためには、授業が「楽しい！」と感じることが不可欠である。そして実践を行う中で、楽しさを感じさせる為には他者と考えを交流して他者とともに課題解決に向かったり、他者の考えから自らの意見を再構成したりするといった「他者との協働」を行う授業が必要だと感じるようになった。資料活用力を基盤としつつ、他者との協働を意識した授業を展開した結果、積極的に議論に参加したり、自らの意見や考えをノートや発言によって表現したりする子どもの姿を見ることができた。その一方、必ずしもすべての資料活用力を基盤とした授業を展開することができなかったという課題も見出される結果となった。

I はじめに

1. 問題意識とテーマ設定の理由

社会科の授業を構築するにあたり、要となるのは「資料」とであると筆者は考えている。

このように考えるようになったのは、学類3年生時の教育実習において、当時の指導教員から「社会科は資料が命だ」と言われたことが契機となっている。当時は、子どもの前で授業をすること自体にかなり不自由をきたすほど「教員」そのものに不慣れな状況で、指導教員から言われた言葉の意味を十分に理解できていなかった。しかしながら、今になって省みるとこの言葉には「こちらが資料をどのような場面で、どのタイミングで、どのように見せるのか」という、教員が子どもたちに資料をいかに示すのかという視点もあれば、「子どもたちにどのように資料を扱わせ、どのように活用させるか」という、資料の活用に関する視点など多様な視

点が含まれていると感じる。それら多様な視点を包括して、特に社会科においては「資料が命」という言葉を述べていたのではないかと今になって思う。何れにせよ、その経験から得た社会科における「資料」という要素は、具体的な授業実践を行う上で非常に重要な一要素になるのではないかと感じてきた。

そこで、実践を進めるにあたり、筆者は「社会科における資料」という要素に着目し「資料活用力」を基盤とした授業実践を行いたいと考えた。

2. 社会科における「資料活用力」

社会科における資料活用力は、喫緊の課題として社会的にも要請されている力である。『資料活用能力の習得状況は、社会科学習の「生命線」ともなる。』（北，2005）や、平成29年度の石川県基礎学力調査において「資料から読み取った情報を基に考察したことを、必要な言葉

を用いて適切に表現すること」(6年社会)、「漁業従事者の変遷と漁獲量の資料を関連付けて学習問題として表現すること」(中3社会)と述べられている。また、平成29年度告示の中学校社会科学学習指導要領においても『資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり、多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分であることが指摘されている。』と示されているように、資料の読解や、資料の比較・整理、資料を根拠とした意見の構築など様々な「資料活用力」が課題として挙げられている事実がある。

3. 子どもが自ら進んで学習に取り組むことのできる授業

上述のように、社会科において資料活用力は非常に重要な要素の一つである。それでは資料活用力を基盤として、具体的にどのような授業を目指していくべきなのだろうか。そのことに関して「子どもが進んで学習に取り組むことのできる授業」を目指すべきであると考え。筆者はこれまで、変化に富むこれからの社会においては“自ら進んで学ぶことのできる子どもを育てていくこと”が最も重要な方針であると考えてきた。そしてそれは中央教育審議会の答申等でも述べられている方針であり、これからの教育の大きな課題でもある。だからこそ本実践を進めるにあたっては、資料活用力を基盤としながら、子どもが進んで学習に取り組むことのできるような授業を目指したいと思う。

では、授業において子どもが自ら進んで学習に取り組む為にはどうすればよいのだろうか。それには子どもに授業が楽しい、面白いと感じさせ「この課題について考えたい!」と思わせるような手立てが不可欠である。そこで本実践では、授業後にアンケート調査を実施し、「今日の授業は楽しかったか」「どの部分が楽しかったか」等を子どもたちに回答してもらい、自らの実践が適切であったかどうかの検証資料とする。

また、川瀬(2012)等を踏まえ本研究における「自ら進んで学習に取り組む」姿とは、「自分の考えをノート記述や発言で表現でき」、「他者との議論や話し合いに積極的に参加している」姿と定義する。このような子どもの姿が見られるような授業を展開することが本実践の大目標である。その為にも、上述のアンケート調査の結果や授業における子どもの様子を見取りを十分に行えるように心がける。

II 学校実習 I

1. 学校実習 I の概要とその様子

(1) 概要

実習校 県内の K 附属中学校
期間 平成30年9月～10月
担当学年 2年生

学校実習 I では、県内の K 附属中学校において、社会科の O 先生のご助言を頂きながら実習を行った。担当学年は2年生で、大学の実習生2名が同じメンバーとして入った。

「大学院生」というある種特殊な立場だったことで実習校側の先生方や正規実習生の学類生との接し方等に多少苦慮する場面もあった。しかしながら、他者の授業を参観し、客観視することで授業づくりや教職観等について非常に多くの学びを得ることができた。

(2) 学校・生徒の様子

K 附属中学校は県内の大学附属中学校であり授業研究等が非常に盛んに行われている。また、学生の教育実習の場としても機能している側面から毎年多くの実習生を受け入れている。筆者が授業を行った2年生のクラスは何れのクラスでも社会科に対して強い好奇心や高い社会的知識を有する生徒が複数在籍していた。それらの生徒が積極的に発言することで授業が進行されていく様子が見られた。

2. 授業実践①「日本の諸地域—近畿地方—」

(1) 授業実践①の概要

単元 大項目「日本の様々な地域」

中項目「日本の諸地域」

生徒 2年生 3クラス

期間 平成30年9月

実施授業 表1に示す

表1 「日本の諸地域—近畿地方—」実施授業

時	学習内容
1	近畿地方の自然環境の特色を説明できるようにしよう
2	近畿地方の産業の特色はどのようなものだろう
3	なぜ京都は街並みを変化させたのだろう
4	なぜ大阪は昔も今も商業都市として発展してきたのだろう
5	神戸市はどのようにして居住地を確保していったのだろう

(2) 授業を構成するにあたって

まず、資料活用力を基盤とする授業を展開するにあたり、他の実習生が授業を行う際の参観の時間を利用して生徒の実態把握に努めた。すると、どのクラスの生徒も与えられた資料を「適切に、素早く読み取る」力が非常に鍛えられている様子だった。また、教師側の発問に対しても多くの発言を行い、自ら積極的に思考する姿が見られた。

そのような生徒の実態を踏まえ、自らの授業のあり方について考えた。そして「こちらが多くの資料を提示し、それらを生徒が読みとり、そこで読み取った内容をもとに授業を展開する」という流れを、大まかではあるが自らの授業方針とした。

また、近畿地方の学習を行うにあたって近畿地方に関連する興味のあることについて事前にアンケート調査を行った。これは具体的な記述形式の調査であり、生徒が近畿地方の「何に」興味関心があるのかを探るねらいがあった。そのアンケートの結果、多くの生徒が「台風」のことに触れていた。当時、台風21号が日本列島に上陸し、関西空港が水没したニュースが話題になっていた。そのことに多くの生徒の関心が注がれている様子だった。そこで、その具体的事例も授業に取り入れようと考えた。

(3) 授業実践の経過

実際に授業を行うと、事前の見立て通り生徒の多くは資料活用力における「資料の読み取り」

について優れた資質を持っていた。例えば「阪神工業地帯の工業生産の変化の図からわかることはなんだろう？」と発問しノートに記述させると、ほとんど全ての生徒が「1960年から2012年まで工業生産が約10倍に増えている」「金属の割合が減って機械の割合が増えた」「化学の割合が増えて、繊維の割合が減った」など、必要な事項を余すことなく書くことができていた。そこでその「資料の読み取り」力を活かし、前述のとおり「こちらが資料を提示する→資料からわかること・気づくことを読み取る→読み取ったことから学習課題を追究する」という授業展開をとった。

事前アンケートを活かす機会は5時間目の授業であった。5時間目の授業は神戸がどのように人々の居住地を確保してきたのかについて考える授業である。そして授業のゴールは「山を切り開いて海を埋め立てる海と山の一体開発によって神戸は人々の居住地を確保してきたことに気づく」とした。以下に5時間目の授業の学習過程を示す。

時間	発問(◇)と予想する反応(※)
つかむ見通す(10分)	<p>1. 課題をつかむ</p> <p>◇神戸港の写真を見て、これまでの京都や大阪との違いは何か ※港がある ※船で賑わっている</p> <p>◇神戸市の市長の立場になって、神戸市の地形図を見て、困ることを考えよう。 ※山が多く、平地が少ない。 ※人の住める場所が少ない。 [神戸市はどのようにして居住地を確保していったのだろう]</p>
考える深める(30分)	<p>2. 資料から考える</p> <p>◇神戸市の新幹線、鉄道に着目して、資料からわかることは何ですか。 ※平地に鉄道の路線が敷かれている ※新幹線や鉄道の近くにニュータウンがある →資料からニュータウンを探し、私鉄の近くにニュータウンが建設されていることを</p>

	<p>確認する。</p> <p>◇他に居住地を確保する取り組みはないかな。資料①から探してみよう ※埋め立て区域，ポートアイランド</p> <p>◇「海と山の一体開発」はどのような人々が中心になって進められたのだろう ※神戸市，兵庫県</p>
まとめる (10分)	<p>3. まとめをする</p> <p>◇学習課題に対するまとめを書きましょう ※神戸市では，市や県が中心になって「海と山の一体開発」を行うことで，居住地を確保してきた。</p> <p>4. ふりかえり</p> <p>◇今日の授業についてアンケートに答えてください。</p>

授業自体は，これまで通り種々の資料をこちらが提示し，それらを生徒が読み取ることで展開した。そして埋め立てが盛んに行われたことを押さえ，最後のまとめを行った後にこちらから発問を行った。それは「埋め立てって良いことなのかな？」という問いであった。以下が一連のやり取りである。

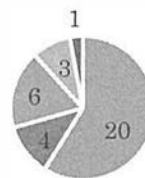
教師	神戸は埋め立てによって居住地を確保してきたんだね。でも埋め立てって良いことなのかな？
生徒1	良いこと！
教師	生徒1くん，なんで？
生徒1	だって埋め立てをすれば住む所も増えるし，色んな施設をつくれるし…
教師	そうだね，今日の授業でそう習ったよね。今埋め立てによって「色んな施設をつくれる」って言ってくれたよね。実はここも埋め立てによってつくられたんだよ。知ってる？（関西国際空港の写真資料を提示）
生徒	関空！
教師	そうそう，関空。そしてこれが関空の地盤についての資料だよ（関空の地盤写真資料を提示）。これを参考にしながら近くの人と相談してごらん。
生徒2	埋め立てで地盤が低下して，水没したりします。
教師	なるほど，そういう危険性もある

んだね。

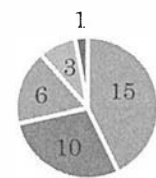
この発問と資料提示によって，生徒にもう一度「海と山の一体開発」について考えさせようとした。しかしながら，時間的制約から最後に「埋め立てが良いことかどうか」をもう一度問い，生徒に深く考えさせる活動ができなかった。

授業後に資料と授業の楽しさについてのふりかえりアンケートを実施した(図1)。また，授業で用いた資料についての意見や感想を自由記述形式で書かせた。

興味関心のある資料だったか



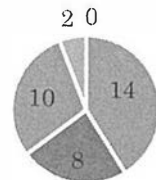
意欲的に取り組める資料だったか



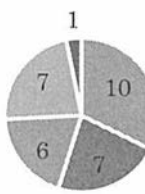
興味関心のある授業だったか



意欲的に取り組める授業だったか



楽しい授業だったか



- 5: とてもそう思う
- 4: そう思う
- 3: どちらともいえない
- 2: そう思わない
- 1: 全くそう思わない

図1 ふりかえりアンケートの結果

※グラフ内の数値は人数

資料について「興味関心のあるものだったか」「意欲的に取り組むことができるものだったか」の欄は4あるいは5と回答した生徒はどちらも7割を超えていた。一方で，授業につい

て「興味関心のあるものだったか」「意欲的に取り組むことのできるものだったか」の欄は6割、「楽しかったか」の欄は5割弱の生徒が4あるいは5と回答した。

また、自由記述のふりかえりの内容を精査すると資料について「色々な資料を読み取ることが楽しかった」「資料を読み取ることによって授業内容がよく分かり楽しかった」などの回答が得られた。一方、「資料についてもっと話し合えれば楽しかった」といった回答も多く見られた。

(4) 学校実習Ⅰの省察

① 成果

学校実習Ⅰでは、資料を基にした授業を展開することができた。生徒も、資料から様々な事実を見つけ出すことに楽しさを感じていた。種々の資料を提示することで、授業が生徒にとって楽しいものになることを再確認できたという点において、実践①は意義あるものになったと考える。

② 課題

1つ目の課題は単元づくりについてである。本実践では、目の前の授業をつくることで精一杯になってしまい、予め単元全体を見通した単元計画をたてることができなかつた。その結果、単元のゴールや単元を通して身につけさせたい力が非常に曖昧なまま実践を行ってしまった。

2つ目の課題は授業の“楽しさ”についてである。ふりかえりアンケートの結果を考察すると、こちらが提示した資料そのものについては「面白い」と感じた生徒が多いようだった。これについては、事前アンケートであらかじめ生徒の興味関心について把握したことが多少なりとも影響しているのだろう。しかしその一方で、授業全体として「興味深かった」や「楽しかった」と感じる生徒が半分ほどだったのはなぜか。それはふりかえりアンケートでも触れられていた「他者との協働」が十分ではなかつたことが理由として考えられる。5時間目の授業も含め、実践①では資料について考える際「ま

ず個人で考える→近くの人と確認・相談」という授業展開であった。確かに、この展開は一見他者と考えの交流を行っているように見える。しかしながら、これで十分に他者と協働して課題解決に向かえたのかという点に関しては疑問が残る。例えば近くの人とだけでなく、班をつくって班内で考えを交流・統一する活動が必要だったのではないか。そうすれば、他者との協働活動をより濃密に行うことができ、その中で楽しさをより感じることのできる授業となったと考える。

(5) 学校実習Ⅱに向けて

以上の課題を踏まえて、学校実習Ⅱでは単元計画を立てて実践を行い、他者との協働を更に意識した実践を行おうと考える。

また、学校実習Ⅰ後の大学における中間報告会で論議された「資料活用力」についての課題も学校実習Ⅱでは取り組みたいと考える。学校実習Ⅰでは、こちらが資料を提示し、生徒がその資料から読み取った内容を基に授業を展開するという流れが一貫していた。つまり、資料活用力における「資料の読み取り」のみを基盤とした授業になっていた。「資料を正しく、適切に読み取る力」は、資料活用力における基礎として非常に重要な資質ではある。しかしながら、K附属中学校の生徒の実態を踏まえると、その資質だけに依拠した授業展開は正しかったのか甚だ疑問が残る。更に言えば、資料活用力は決して資料の読み取りだけに留まるものではない。資料を読み取ったうえで、それを根拠として自分の意見を構築したりすることなどもまた、非常に重要な資料活用力の資質の1つである。そのような力を基盤とした授業実践を行うことが学校実習Ⅱへの課題となると考える。

Ⅲ 学校実習Ⅱ

1. 学校実習Ⅱの概要とその様子

(1) 学校実習Ⅱの概要

実習校	県内の公立 K 中学校
期間	平成 31 年 4 月～令和 2 年 1 月

担当学級 1年2組

学校実習Ⅱでは、県内の公立K中学校において、社会科のK先生のご助言を頂きながら実習を行った。実際の授業においては先述のように、「単元づくり」「他者との協働」「資料活用力」に関する課題意識を持って授業を実施した。

本稿においては、K中学校における実践②③の省察とともに、学校実習Ⅱ全体の振り返りを行う。

(2) 学校・生徒の様子

K中学校は3学年とも3クラス計320人ほどの生徒が在籍する学校である。地域の中核となる学校であり、各種学校施設等も非常に新しく、充実している。

筆者が担当した1年2組の生徒は、当初社会科に対する苦手意識を持つ生徒が多い様子だった。しかしながら実際の授業においては学習課題に対して積極的に思考し、自らの意見を表現することができる生徒が多い印象である。

2. 授業実践②「世界各地の人々の生活と環境」

(1) 授業実践②の概要

単元 大項目「世界のさまざまな地域」
中項目「世界各地の人々の生活と環境」

生徒 1年2組 32名

期間 令和元年6月～7月

単元計画 表2に示す

評価規準 表3に示す

表2「世界各地の人々の生活の環境」単元計画

時	学習内容・学習活動, 評価規準
1	<どうして地域によって家や服の作りが異なるのだろうか> ・雨温図や写真資料の読み取り方を知る。 関写真資料等から地域の特色の違いに気づき、気温や降水量が地域の特色に関わっていることに気づくことができる
2	<イヌイットはどのように暮らしを変化させてきたのだろうか> ・地図帳でイカルイトの位置確認(資料活用)。 ・「衣食住その他」に着目し、各種写真資料からイヌイットの生活の変容に気づく。 知現在のイヌイットは暮らしをどのように変容させたのかを理解している。
3	<シベリアとイカルイトの暮らしの違いや共通点は> ・地図帳でイルクーツクの位置確認(資料活用)。

	・グループに分かれ「衣食住その他」の観点から前時で扱った暮らしと比較しながら、違いや共通点を教科書等から見つける。 知冷帯と寒帯の暮らしぶりを比較することを通して、それぞれの地域の暮らしの特色を理解することができる
4	<日本とイタリアの暮らしの違いや共通点は> ・地図帳でローマの位置確認(資料活用)。 ・グループに分かれ「衣食住その他」の観点から日本の暮らしと比較しながら、違いや共通点を教科書等から見つける。 思日本とイタリアの暮らしを比較し、その違いについて適切に表現している。
5	<サヘルの人々はどのように暮らしているのだろうか> ・地図帳でトンプクトゥの位置確認(資料活用)。 ・全体でサヘルの人々の暮らしぶりを確認したうえで、その暮らし方の理由についてグループに分かれ、考える。 思サヘルの人々の暮らしの様式の理由について考え、適切に表現することができる。
6	<なぜフィジーには観光客が集まるのだろうか> ・地図帳でナンディの位置確認(資料活用)。 ・グループに分かれ、なぜフィジーに世界中から観光客が集まるのか、フィジーの「衣食住その他」の観点から考える。 関フィジーになぜ観光客が集まるのか、その理由をフィジーの暮らしの様式を踏まえたうえで考え、表現することができる。
7	<標高の高い土地に暮らす人々の暮らしの工夫は> ・地図帳でクスコの位置確認(資料活用)。 ・グループに分かれ、「衣食住その他」の観点から、クスコに暮らす人々の生活の工夫を考える。 知高地に住む人々の生活の工夫を、その環境を基にして理解している
8	<気候帯は更にどのように区分されているのだろうか> ・各種写真資料と雨温図から、気候帯が更に細かい気候区に区分されていることに気づく。 知これまでの気候が、更に細かく区分できることを気候区分から理解している
9	<人々の暮らしに影響しているのは自然条件と〇〇> ・人々の暮らしに影響を与えているものが何か、資料プリントをもとに、グループで考える。 技人々の暮らしに影響を与えているものが何か考え、適切に表現することができる。
10	<各地の人々の暮らしに共通することは何だろうか> ・グループに分かれ、これまで扱った各地域の人々の暮らしを振り返りながら、それらすべてに共通するものが何か考える。 思様々な地域の人々の暮らしぶりを大観しつつ、それらに共通する要素が何か考え、表現することができる。

表3 評価規準

関心 意欲 態度	世界各地の人々の生活の多様性に関心を持ち、自然的条件や社会的条件について関心を高めている。
思考 判断 表現	世界各地の人々の生活と環境の多様性について資料から考え、その結果を適切に表現している。
技能	雨温図や分布図、種々の写真資料等の様々な資料の見方が分かり、それらか

	ら種々の社会的事象を読み取ることができる。
知識理解	世界各地の人々の生活や環境が多様であり、その暮らしが自然的条件や社会的条件のもと変化し続けていることを理解している。

(2) 授業を構成するにあたって

本単元の授業を行うにあたり、事前に中学校学習指導要領解説を熟読した。また、単元計画については K 先生の指導・助言の下に構成を行った。

資料活用力に関して、本単元において主に重視する力は「資料の見方を理解し、それらから種々の社会的事象を読み取る力」とした。本単元は中学校における社会科授業の土台を育てる段階にある単元であり、写真・映像資料や雨温図などのグラフ、分布図等各種資料の読み取り方を具体的に学んでいく単元でもある。そこで、本単元を通して登場する様々な資料に対して、その読み取り方を理解し、共通性や差異性、規則性などといった社会的事象を読み取る力の涵養を行おうと考えた。

(3) 授業実践の経過

・前半

7 時間目までは「本時で扱う都市を地図帳で探す」→「雨温図の読み取り」→「個で各種資料から学習課題に対する予想を立てる」→「班になり、学習課題に対する答えを討議する」→「改めて個で学習課題に対する答えを考える」→「まとめ、ふりかえり」という流れで授業を行った。その過程で雨温図や写真資料、映像資料などを扱いそれらを読み取る活動を多く取り入れた。その結果、「資料を読み取る力」の涵養を多く行うことができた。好例は毎時間の雨温図の読み取りである。最初の 1・2 時間目ではこちらが支援を行いようやく雨温図を読み取ることができた生徒が、単元の後半ではこちらが支援せずとも、正確に最暖月や年降水量などを読み取ることができていた。また、都市探しにおいても成長が見られた生徒の姿があった。ある生徒は、最初は地図帳の操作を十分に行うことができず、時間内に本時で扱う都市

を探すことができなかった。しかし単元の後半では「〇〇ページの××にあったわ!」と自ら発言し、周囲の生徒を助ける様子さえみられるようになった。

・後半

単元の後半に差しかかり、いよいよ単元の終わりが見えてきた 9 時間目が印象的な授業となった。9 時間目の授業は人々の暮らしに影響を与えているものが気温や降水量などの自然的条件だけでなく、宗教や文化、技術の進展、通信・交通網の発達などといった社会的条件もあることに気づかせることをねらいとする授業である。

また、9 時間目はこれまでと異なるスタイルの授業を構築しようと考えた。これまででは、こちらが提示した 1 つの資料から学習課題に対して思考を深めていく授業が多かった。しかし 9 時間目では予め複数の資料を掲載した資料プリントを生徒全員に配布し、それを生徒自身が自由に選択、読み取りをする方式に変更した。実際の授業で用いた資料プリントに資料について、以下に示す。



↑資料 1 ナイロビの町



↑資料 2 1856 年のヨーロッパのファッション



←資料 3 分割されたアフリカ(1914年)

↓資料 4 明治時代の岩倉使節団とその航路



成田国際空港時刻表

発	着	所要時間
成田	サンフランシスコ	9時間40分

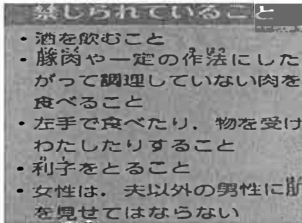
↑資料5 成田国際空港の時刻表



↑資料6 アラブ首長国連邦 ↑資料7 日本人女性とマ

の食事風景

レーシア人女性



↑資料8 イスラム教の教 ↑資料9 スノーモービルに

え

乗るイヌイット



↑資料10 携帯電話を持つ ↑資料11 コカ・コーラを

ケニア人男性

飲むサウジアラビア人女性



←資料12 コカ・コーラ社の広がり

図2 9時間目の資料プリント

また、以下に第9時間目の学習過程を示す。

時間	発問(◇)と予想する反応(※)
つかむ (10分)	1. 既習事項の振り返り ※世界の気候帯と気候区について学習したよ ◇これまで主に自然環境と衣食住のつながりを見てきたけど、人々の暮らしに影響しているのは本当にそれだけなのかな? 2. 課題をつかむ [人々の暮らしに影響しているのは自然条件と〇〇]
考える 深める	3. 資料から考える ◇各種資料を見て個人で考えた

(30分)

のち、グループになってそれぞれの資料から課題を追究しよう。

※人々の暮らしに影響しているのは「歴史」である。理由は資料①と②から、アフリカはヨーロッパ各地に植民地にされた歴史がある。だから、ヨーロッパ発祥のスーツを着ている人がいる。

※人々の暮らしに影響しているのは「技術進歩」である。理由は資料⑨と⑩から、携帯電話やスノーモービルなど、技術進歩によって人々の暮らしが変わっているからだ。

※人々の暮らしに影響しているのは「宗教」である。理由は資料⑦と⑧から、例えばイスラム教では、女性は肌を隠さなければいけないし、ものを食べる時は必ず右手で食べるというルールがあるからだ

→教科書の分布図から、イスラム教の分布を読み取ろう

※人々の暮らしに影響しているのは「交通網の進歩」である。理由は資料④と⑤から、昔より今では格段に交通網が発達しており、それによって、人やモノの移動が盛んになり、様々な文化が入り混じるようになった。

※人々の暮らしに影響しているのは「多国籍企業の進出」である。理由は資料⑪と⑫から、例えばコカ・コーラなどの企業が世界中に進出して、外国のものを食べたり飲んだりすることができるようになった。

◇室町時代の庶民の服装と今の服装を比較して、暮らしの様子が変わっていくことを確認しよう。

まとめる
(10分)

4. 課題を追究する。(まとめ)
◇学習課題に対するまとめを書きましょう

※人々の暮らしの特徴には自然環境だけでなく様々な社会的条件も深く関係しており、変化していくものである。

5. ふりかえり
◇今日の授業についてふりかえりを書きましょう。

実際の授業における経過について、特に印象的な場面について述べる。授業の導入を終え、学習課題に対する予想を個人で考えたのち、図2の資料プリントを全員に配布したうえで班活動を行わせた。班の話し合いの場面では、これまでより積極的な討議が行われていた。例えばある班は複数の資料を組み合わせ、「宗教の教え」が人々の暮らしに影響しているという結論を導き出していた（図3）。

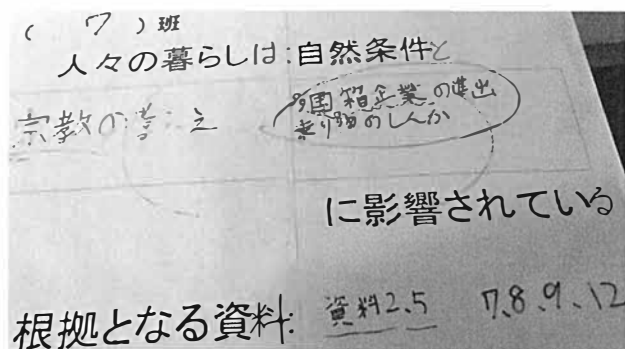


図3 ある班のまなボード

以下が、その結論に至る討議の内容である。

生徒1	これ(資料12)すごくない?
生徒2	ほとんどコカ・コーラだね。
教師	良いところに気づいたね。こういう風な企業のことを「多国籍企業」っていうんだよ。
生徒全員	へえ。
生徒2	あ、これ(資料9)前にやったやつだ!
生徒3	たぶん資料5とグループじゃない? 飛行機とスノーモービルで「乗り物の進化」とか。
生徒1	資料12で「多国籍企業」で資料5,9で「乗り物の進化」で…あーそれで資料2とか資料7とか8じゃない?
教師	どういうこと?
生徒1	え、乗り物が進化して多国籍企業みたいなものが世界中にできたから、資料2みたいなファッションとかが広がったり、宗教の教えが世界中に広がったりってことじゃない?
生徒2	おー確かに!

このように、何れの班も複数の資料をこちらの当初の意図を大きく超えて自由に組み合わせて、課題に対する自分たちなりの答えを導き出していた。

(4) 授業実践②の省察

①成果

授業実践②では各時間の授業計画をはじめ、単元を通してつけたい力や重視する力を設定したうえで授業実践を行うことができた。その結果授業者は単元全体を見通すことができるようになった。そして、各時間でどんな学習活動を行うべきなのかを明確にしたうえで授業を行うことができた。このように授業実践②では、学校実習Ⅰの課題であったカリキュラムマネジメントの視点をもって授業を行うことができた。

また、本単元で重視した「資料の見方を理解しそれらから種々の社会的事象を読み取る力」についておおむね達成できた実感をもつことができた。それは、「(3) 授業実践の経過：前半」の項において例示した生徒の様子等からうかがうことができる。このような成長が見られたのは、ルーティン学習として雨温図の読み取りや都市探し、種々の写真・映像資料の読み取りを行ったからであり、毎時間の反復練習によるものではないかと考える。

更に、特に第9時間目の授業において「子どもが自ら進んで学習に取り組む姿」を見ることができた。なぜそのような姿を見ることができたのだろうか。それは、班の仲間たちとともに複数の資料を読み取り、選択・比較したりするという「他者との協働」を授業の中核に置くことができたからだと考える。つまり、班内のメンバーと討議を重ねる中で、他者とともに課題の解決に向かうことに楽しさを感じていたのではないだろうか。

一方、9時間目の授業では授業における「資料活用力」が資料の読み取りだけに留まるものではないことを強く再認識することができた点も成果である。「資料活用力の扱い方」については学校実習Ⅰ後の報告会で課題として挙げられていた点であった。しかしながら自らが実際に授業を行い、生徒たちの様子や反応を見ると「資料活用力は決して資料を読み取ることだ

けに留まるものではない」ことをまさに実感することができた。

②課題

授業実践②では今後の授業づくりに関して課題が見られた。実践②を通して「資料の見方を理解し、種々の資料から社会的事象を見出す」力の育成はある程度行うことができた。しかしながら成果の項でも述べた通り「資料活用力」は「資料の読み取り」だけで完結するものではない。具体的には「複数の資料を比較・選択」したり「資料を根拠として自らの考えを構築」し、他者の意見から、自らの考えを再構成したりすること等が重要な要素となってくる。実践②では、9時間目の授業において「資料を正確に読み取る」「複数の資料を比較する」「複数の資料から必要な資料を選択する」授業を展開することができた。次の実践につなげるためには、更に「資料を根拠として自らの考えを構築する」「他者の意見から自らの考えを再構成する」ような授業を構築する必要がある。そのような授業を実施することで、生徒はより自ら進んで学習に取り組むことができるようになるのではないだろうか。

3. 授業実践③「日本列島における国家形成」

(1) 授業実践③の概要

単元 大項目「近世までの日本とアジア」

中項目「古代までの日本」

生徒 1年2組 32名

期間 令和元年9月中旬

学習計画 表4に示す

評価規準 表5に示す

表4 日本列島における国家形成学習計画

時	学習内容
1	縄文時代と弥生時代の暮らしの違いや共通点は？
2	自分が暮らすなら、どちらの時代が良いかな？

表5 評価規準

関心意欲態度	縄文時代と弥生時代の暮らしを比較することを通して、それぞれの時代の暮らしについて関心を持っている。
思考	縄文時代と弥生時代を暮らしの観点

判断表現	から俯瞰し、それぞれの時代の生活の特徴を踏まえて、自らの考えを各種資料をもとに構築し、適切に表現している。
技能	各種資料から、それぞれの時代の生活の特徴を適切に読み取り、それぞれの資料から読み取った事実を根拠として、自らの考えを表現することができる。
知識理解	それぞれの時代の暮らしや文化などの特色に関する知識を身に着けている。

(2) 授業を構成するにあたって

本学習を通して重視させたい力は「資料を根拠として自らの考えを構築、表現」し、「他者の意見をもとに、自らの考えを再構成する」力とした。また、2時間を貫く課題として「もしあなたがくらすのなら、縄文時代と弥生時代のどちらが良い？」を設定した。前述の授業実践②の課題を踏まえたうえでの構成である。

更に、本授業における学習内容は小学校で学習した部分と重複する部分が多い。その為、いかに「小学校の復習」に留まらないように学習活動を計画することも重要であった。そこで、第1時では子どもたち自身で縄文時代と弥生時代の特徴を調べさせ、第2時において両者を比較する学習を計画した。「時代を大観し、その特徴を大まかにつかむ」「それぞれの時代を比較する、縦軸の比較」といった、中学校での歴史学習の要素を盛り込み、小学校との差異を明確にする学習計画である。

(3) 授業実践の経過

メインとなる授業は2時間目の授業であった。第2時の授業を実施するにあたり、第1時の授業後に回収したノートを点検した。現時点で、縄文時代と弥生時代のどちらに暮らしたいと思っている生徒が多いのか確認するためである。すると、両者がほぼ同数という結果であった。縄文時代側の意見としては「狩りが楽しそう」「平和そう」などが挙がっていた。一方で、弥生時代側の意見としては「稲作の開始による食料の安定性」「人口の増加」が多く取り上げられていた。以下図4、5に第1時時点でのノー

トの一例を示す。

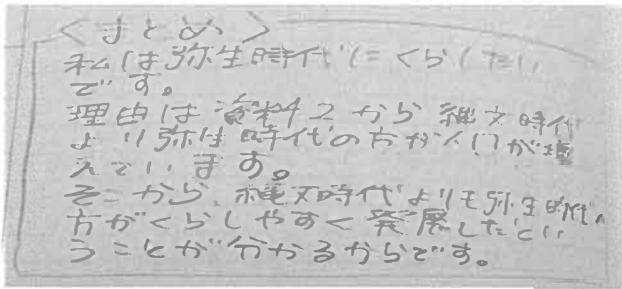


図4 第1時時点のノート(弥生時代側)

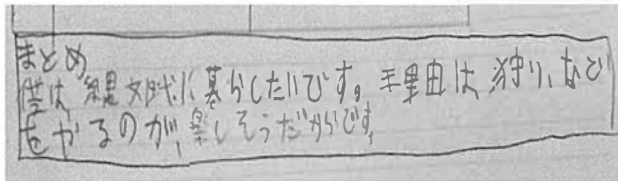


図5 第1時時点のノート(縄文時代側)

また、以下に第2時の学習過程を示す。

時間	発問(◇)と予想する反応(※)
つかむ (5分)	<p>1. 前時の振り返り</p> <p>◇前回どんなことを学習したかな?</p> <p>※縄文時代と弥生時代の暮らしについて学習したよ</p> <p>※弥生時代は稲作、縄文時代は狩りや採集などを行っていたよ</p> <p>2. 課題をつかむ</p> <p>◇もし自分が暮らすなら縄文時代と弥生時代どちらに暮らしたいかな?</p> <p>[自分が暮らすなら…]</p>
考える 深める (30分)	<p>3. 縄文・弥生時代の魅力を考える</p> <p>◇縄文派、弥生派で分かれて班をつくり、話し合っ(て)それぞれ(の)時代の魅力(を)まとめよう</p> <p>※縄文時代は戦乱が弥生時代より少なく、狩りを楽しめる!これが魅力だよ。</p> <p>※弥生時代は稲作によって安定した食料を得られる!これが魅力だよ。</p> <p>◇縄文派、弥生派でまとめた魅力(を)相手に伝え(あ)おう</p>
まとめる (15分)	<p>4. まとめる</p> <p>◇それぞれの意見を聞いたうえで、自分はどちらの時代に暮らしたいか改めて考えよう。また、そのように考えた理由は何かな?</p> <p>※縄文時代に暮らしたいです。理由は資料××と〇〇班の意見から…</p>

※弥生時代に暮らしたいです。理由は資料××と〇〇班の意見から…
5. ふりかえる
◇授業の振り返りを書きましょう。

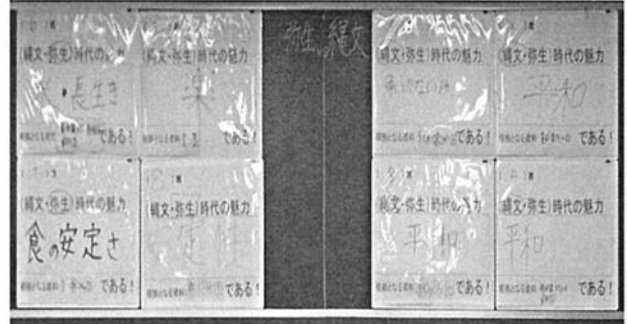


図6 各時代のまなボード

図6のように、学習の展開にあたる、「それぞれの時代の魅力を考える」の活動では、縄文時代側は「平和」「争いが無い」点が魅力として挙げられた。一方で、弥生時代側の魅力としては「食の安定」「長生き」「米の生産開始」「楽」といった点が挙げられた。また、それぞれの班の発表の後思考を深めるような発問を行おうかと考えたが、時間がなく断念してしまった。

そして、それぞれの班の発表を終えたのち、班をもとに戻し再度個人で「縄文・弥生どちらに暮らしたいか」を考えさせた。ここで、当初の自らの考えから意見が変わった生徒が数人見られた。その生徒のノートの記述を以下図7にて示す。

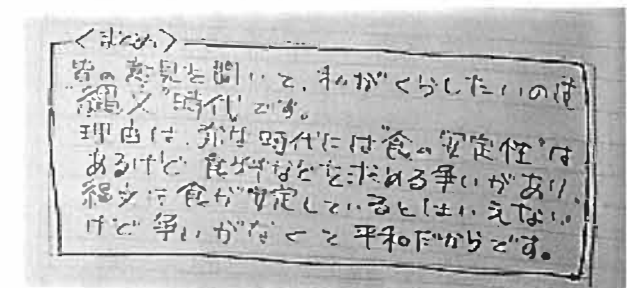
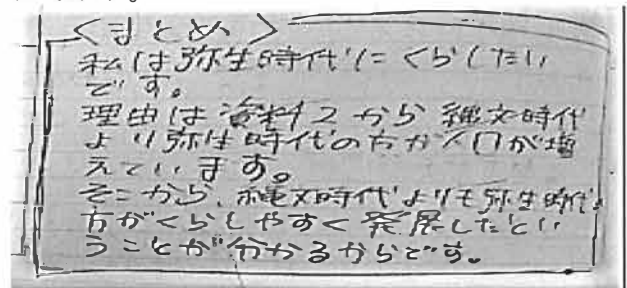


図7 考えの変容が見られたノート

(4) 授業実践③の省察

①成果

授業実践③では、授業を通して身につけさせたい力として「資料を根拠として自らの考えを構築、表現」し、「他者の意見をもとに、自らの考えを再構成する」力を掲げていた。実際に生徒の発言やノートの様子を観察すると、各自が「どの資料からこの考えを導き出したのか」をはっきりと明示することができていた。図8、図9はノートとまなボードの一例であるが、しっかりと資料を根拠として自らの考えを構築している。

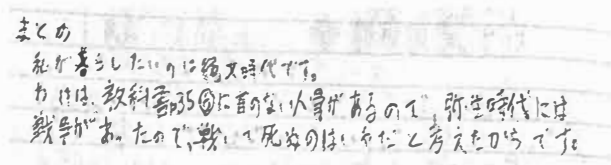


図8 生徒のノート

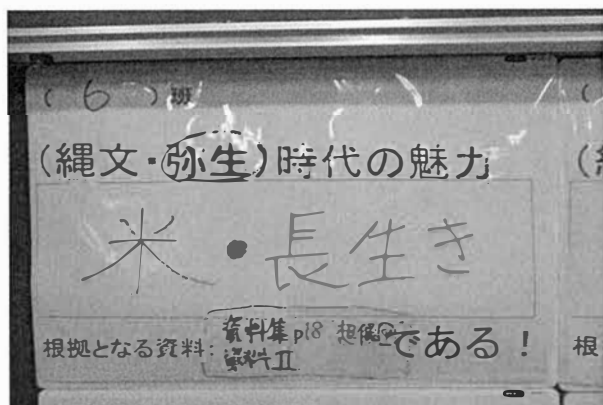


図9 生徒のまなボード

また、図7のように、他者の考えから自らの意見を再構築する生徒の姿も見られた。これらから、当初の目標はおおむね達成できたのではないかと考える。

更に、第2時における生徒たちの話し合いがこれまで以上に非常に白熱していた点も印象的であった。「絶対縄文の方が良いし!」「弥生時代の方が暮らしやすい!」等の発言を何れの班でもしていた。そして、班の発表を聞く時間では「おー」「あーなるほどね」等の反応を多くの生徒が示し、非常に授業にのめりこんでいる姿が見られた。このような姿は、明らかにこれまでの授業では見られなかった姿であった。

なぜこのような変化が見られたのだろうか。1つ目の要因として、他者と協働しながら「資料を根拠として自らの考えを構築→他者の考えから自らの意見を再構成する」学習活動を授業の中核に据えたことが考えられる。第2時の授業では、生徒自身が資料を根拠として自らの考えを構築することで相手に説得力のある説明を行うことができる。そして、相手からも同様に資料を根拠とした説明を受ける。そこで「あー、確かにその資料を基にすればあの時代は良いかも…」「いや、その資料から分かる魅力を差し引いても、やっぱりこの時代の方が良いな…」などと自らの考えを再構成する。この一連の学習活動の中で、生徒自身が討議し、思考する楽しさを感じていたのではないだろうか。だからこそ、上述のように「あー確かに!」「なるほどね」などの反応を多くの生徒が行っていたのではないかと考える。

2つ目の要因としては、授業を貫く課題「縄文と弥生、あなたが暮らしたらどっち?!」が生徒の価値判断を問うものだったからではないだろうか。これまでの授業は、教師側があらかじめ想定した授業のゴール(まとめ)があり、そこに向かって進んでいく授業だった。しかし本単元では「自分が暮らすならどちらが良いのか」という課題がまず設定された。そしてそのゴールに向かう為には必ず「自分ならどっちが良いかな…」という自らの価値判断を行わざるを得ない。その結果として、課題が「自分事」のものとなり、自らが前時に調べた知識を駆使し、課題にのめりこんでいったのではないだろうか。

②課題

本実践では資料を適切に読み取ったり、資料を根拠として自らの意見を構築したりする授業を展開することができた。しかしながら、必ずしも全ての資料活用力を基盤とした授業を展開することができなかった。例えば生徒自らが資料を作成すること等の資料活用力を基盤とした授業を展開することで、更に研究に深み

を持たせることができたと思われる。非常に重要な資料活用力の一つである。そのような力を育成・基盤とした授業を構築することが本実践ではできなかった。

4. 学校実習Ⅱ全体の振り返り

学校実習Ⅱでは、学校実習Ⅰの課題を踏まえて実践を行うことができた。実践②では単元を見通して実践を行い、実践③では資料の読み取りだけに留まらない資料活用力を基盤とした授業を展開することができた。また、それぞれの実践を通して他者と話し合ったり、考えを交流したりする「他者との協働」を授業の中核に据えることができた。その結果、主体的に議論を行い、自ら進んで学習に取り組む生徒の姿を見ることができた。

また、学校実習Ⅱでは自らの授業実践以外の場面でも多くの学びを得ることができた。授業づくりの面に関しては、K先生の授業から多くのことを学ばせて頂いた。授業を参観し、授業終了後に授業の構成、発問・指示意図などについて質問することで授業づくりに関する様々な知識を得ることができた。更に、公務の補助等を行い、実際の「中学校教員」としての業務の一端を学ばせて頂いた。

各種研修や郡市の授業研究会および分科会にも参加することができた。特に授業研究会では、自らの課題である授業づくりや発問に関して非常に参考になる授業を参観することができた。

これらを総合して、学校実習Ⅱは非常に学びの多い実習であったと感じる。

5. 実習Ⅱを通しての自らの課題・成長

実習Ⅱでの授業実践を通して、授業者としての自らの課題が見出された。1つ目の課題として、発問の質とタイミングが挙げられる。具体的に、実践③において子どもたちの発言や成果物(まなボード)に対して、「どうしてそう言えるの?」「なぜそうなの?」という発問が少なく、授業に深みを持たせることができなかった。その最たる例は第2時において、縄文側の「争い

がない」というまなボードの意見である。この班は、弥生時代の首のない人骨の写真資料が印象に強く残り、「怖そう」「弥生は危険やな」等口々にしていた。ここで「本当に、縄文時代は争いがなく平和だったのかな?」等の発問が必要であったと感じる。そうすれば、生徒のさらなる思考が生まれ授業に深みが出たと予想される。

2つ目の課題は生徒の見取りと支援についてである。具体的には実践③第2時における班活動中の教師の見取りである。班活動中、筆者は黒板の片側に「縄文時代の魅力」、もう一方に「弥生時代の魅力」と板書していた。しかし、板書に気を取られてしまった結果班の机間巡視が疎かになってしまった。板書を終わると、すぐに机間巡視を行い班の様子を窺った。それぞれの班は、前時で調べた内容を基に活発に議論を重ねている様子だった。しかし、縄文時代側のある班の話し合いが停滞している様子だった。筆者がその班の様子を見ると、すでにK先生がその班に対して多くの発問を行っていた。このように、教師側の授業展開に注視したばかりに、目の前にいる生徒の見取りを十分に行えず、適切な支援を行うことが十分にできなかった。

上記のような課題が授業者としての自らの課題として見出された。そこで、その課題意識をもって更に「聖徳太子の政治改革」の授業を追加で行わせて頂いた。以下にその授業について述べる。

(1) 授業実践「聖徳太子の政治改革」

単元 大項目「近世までの日本とアジア」
中項目「古代までの日本」
生徒 1年2組 32名
期間 令和元年9月下旬
学習計画 表6に示す。

表6 聖徳太子の政治改革 学習計画

時	学習内容
1	聖徳太子はどう国を変えようとしたのだろう

また、以下が学習過程である。

時間	発問(◇)と予想する反応(※)
<p>つかむ 見通す (10分)</p>	<p>1. 既習事項の振り返り ※縄文時代と弥生時代の比較をしたよ ※古墳時代について学習したよ</p> <p>2. 課題をつかむ ◇聖徳太子の肖像画を示し、思いつくキーワードを挙げてみよう ※十七条憲法、冠位十二階、遣隋使…</p> <p>◇この時代、蘇我氏や物部氏などの豪族によって争いがあった、改革を行わなければならない状況だったんだね。では、具体的に聖徳太子は改革によってどう国のありかたを変えようとしたのかな？ [聖徳太子はどの国をかえようとしたのだろうか？]</p>
<p>考える 深める (30分)</p>	<p>3. 予想を立てる ◇学習課題に対する予想を立てましょう。 ※憲法十七条で、争いのない国をめざしたのでは？ ※冠位十二階で、豪族ではなく、有能な人物が活躍できる国をつくりたかったのでは？</p> <p>4. 資料から考える ◇班になり、「十七条の憲法」「冠位十二階」「遣隋使の派遣」それぞれでどう国をかえようとしたのか、資料プリント等から考えよう。</p> <p>◇それぞれの班の意見を交流しよう ※十七条の憲法によって「平和な国」にしようとしたと思います ←なぜ十七条の憲法によって平和な国になるの？→それは第一条で…</p>
<p>まとめる (10分)</p>	<p>5. まとめる ◇それぞれの改革によって、聖徳太子はどんな国を目指したのかな？ノートにまとめよう。 ※聖徳太子は、それぞれの改革によって平和で、平等で、進んだ国をつくらうとした。</p> <p>6. ふりかえり ◇今日の授業の振り返りを書いてください。</p>



図10 配布した資料プリント

(2) 授業の経過

この授業でも予め生徒全員に資料プリントを配布した。そしてそれぞれの資料を読み取ったうえで自らの考えを構築し、他者と討議する中でそれを再構成する学習活動をメインに据えた。

班に分かれ、討議の時間に入るとすぐに机間巡視を行い、生徒の見取りを行うようにした。また、巡視中は生徒の思考を活発にするような発問を心掛けた。「なんでこんな書物を持たせたのかな？」「なんでこんな制度が必要なのかな？そもそもこの制度以前ってどんな状況だったのかな？」などできるだけ生徒の思考の機会を奪わずに、その手助けとなるような問いを発するようにした。すると、多くの班で「聖徳太子はこの政策でこんな国にしようとしたはずや！」「いや〇〇な国っていうより××な国を目指したって言うほうがよくない？」などの声が聞こえるようになってきた。

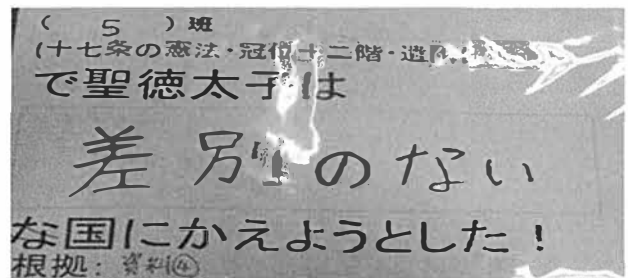


図11 まなボードの一例

また、図11のようにそれぞれの班のまなボードを黒板に掲示し、記述内容について語らせた。その際時折「本当に冠位十二階で差別のない国になったのかな？」「十七条の憲法で全く争いのない国になったのかな？」など教師側から発問を行った。すると生徒は「確かこの後の時代で武士とか出てきて戦とかしてなかった

っけ?」「え、でも争うことなきを旨とせよ、って書いてあるし」など、改めて議論を行う様子が見られた。

このように「聖徳太子の政治改革」の授業において、授業者としての自らの課題であった生徒の思考を深める発問や、生徒の見取りなどの課題について意識して取り組むことができた。その結果生徒が「あれ?確かにどうなんだろう?」と考え、新たな議論の呼び水となる様子を見ることができた。本研究の趣旨である授業実践研究とは直接的に関与しうるものではないかもしれないが、実習Ⅱを通して自らもまた授業者として成長することができた一例として、記す。

Ⅳ まとめ

本研究では資料活用力という側面から、生徒が自ら進んで学習に取り組むことのできる授業づくりを目指し実践を行ってきた。学校実習Ⅰ・Ⅱを通じた授業実践の結果、生徒が意欲的に議論に参加したり、進んで学習に参加しようとしたりする姿を見ることができた。その一方で多くの課題も見出された。特に資料活用力について課題が残った。この2年間の実践では、「資料を正確に読みとる」「複数の資料を選択・比較する」「資料を根拠として自らの考えを構築する」といった資料活用力にフォーカスして実践を行った。しかしながら、本来の資料活用力とはそれらだけに留まらない。例えば自らで資料を作成することなども非常に重要な資料活用力である。そこで今後は、今回の実践で培った授業づくりの手法を活かしながら、資料活用力までも包括した授業を構築していくことが肝要であると考えられる。

Ⅴ 参考・引用文献

- ・石川県教育委員会「平成29年度「基礎学力調査」－分析・考察－」
- ・大澤幸展(2016)「小学校社会科における情報活用の実践力の育成を目指した指導法

の開発－児童が思考過程を意識しながら協働的に資料の整理、解釈を行う学習を通して－」, 千葉大学授業実践開発研究, 第9巻

- ・川瀬美紀(2012)「「学び方」が分かり、意欲的に社会科に取り組む児童の育成～学ぶ楽しさを味わえる社会科の授業を目指して～」, 大垣市教育実践研究論文, 2012
- ・菊地雄真・山口陽弘・石川克博(2018)「思考力・判断力・表現力を育む中学校社会科学習指導－協同学習と学習方略の活用を通して－」, 群馬大学教育実践研究, 第35号, pp281-286
- ・北俊夫(2005)「小学校社会科の「資料活用能力」の実態に関する研究」, 岐阜大学教育学部研究報告, 教育実践研究, 第7巻
- ・小西英生(2009)「社会科における, 資料を読み取り, 自分の考えをもつための指導の工夫－学習ハンドブックを活用した実践例－」, 京都市総合教育センター平成20年度研究紀要
- ・須田恵美・山口陽弘・石川克博(2017)「表現力を育てる小学校社会科学習指導の工夫－協同学習と「なりきり活動」を取り入れた資料活用能力の育成を通して－」, 群馬大学教育実践研究別刷, 第34号, pp147-156
- ・中央教育審議会(2014)「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」
- ・林雅樹(2009)「考える力や表現する力を育てる小学校社会科の授業づくり－資料の効果的な活用法を基盤として－」, 神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告, 7:13~18. 2009
- ・文部科学省「平成29年度改訂 中学校学習指導要領解説」

運動の楽しさを味わうことのできる保健体育科授業

山本 理沙

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】本研究は、中学校保健体育科の授業において、水泳とソフトボールの2つの実践を通して生徒が運動の楽しさを味わうことができるような授業をデザインし、授業実践を通して有効性を明らかにすることを目標とする。その方法として、運動の楽しさを捉える枠組みとして4要素を設定し、それを軸に、単元構成を行い、単元を通して楽しさを味わえる場面を作っていく。本実践では、運動に対する思いが様々な集団に対して、より多くの生徒に体育を学ぶ価値を意味付けする機会を適宜設けることが、楽しさの要素にどのように働くか、楽しさを味わうことのできる授業実践を行った。個人種目の水泳と集団種目のソフトボールの2つの実践を行うことで、種目の違いの楽しさの枠組みに照らしてどのように現れるかを分析した。その結果、本研究では、運動の楽しさを味わうことのできる授業をデザインすることができた。

I はじめに

保健体育科の目標は、「生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフの実現をするための資質・能力を育成する」ことである。豊かなスポーツライフに必要なことは、まず「運動は楽しい」という経験をすることだと考える。しかし、実際の体育の授業の様子を見てみると、活躍できる生徒が楽しそうに動いており、運動を苦手とする生徒はその場から動かないなどといった姿が見られる。そんな状況を目にするたびに、「運動の得意不得意に関わらず、全員が運動することを楽しいと思える授業をしたい」と強く思うようになった。

そこで、本研究では、授業の中で楽しさを味わう場面をデザインし、その有効性を明らかにすることを目的とする。個人種目の水泳と集団種目のソフトボールの単元構成を行う際、運動の楽しさの4要素を軸に構成する中で、楽しさを味わう場面をデザインした。そして、生徒の姿や学習カード、アンケートの分析を行うことを方法とし、生徒の変容に迫った。

本論は7つの内容で構成する。まず、楽しさを捉える理論的枠組みを開発し、その枠組みを軸として個人種目と集団種目の2つのタイプ

で授業をデザインする。そして、それぞれの授業実践を通して得られたデータを設定した枠組みに照らして分析し、授業をデザインする際の原理の有効性を検証する。最後に、一人一人の生徒が楽しさを味わうことのできる授業をデザインするための留意事項を述べる。

II 理論的枠組み

1. 本研究での運動における楽しさの捉え方

高田(1985)は、「子どもが感じる体育授業の楽しさには、運動する楽しさ、友と交わる楽しさ、進歩する楽しさ、発見する楽しさの4つがある」と述べている。また、千駄(1989)は、「楽しさとは、スポーツの遂行やその結果によって生ずる快感情に対し、学習者の新しい意味付け・価値付けがなされた状態」と述べており、それらの具体的な状態として、【親和】【承認】【理解】【達成】【優越】【向上】【挑戦】【爽快】の8つを挙げている。

本研究では、高田が示した4つの要素と、千駄が挙げた8つの状態にはそれぞれ関連性があると考えた。「友と交わる楽しさ」を得るためには、授業中に親しみを感じる【親和】が必要である。また、他人に認められたという【承

認】も、「友と交わる楽しさ」に大きく影響を与えるのではないかと考えた。このように、4つの要素と8つの種類を分類・整理し、以下の図に示す枠組みを設定した。

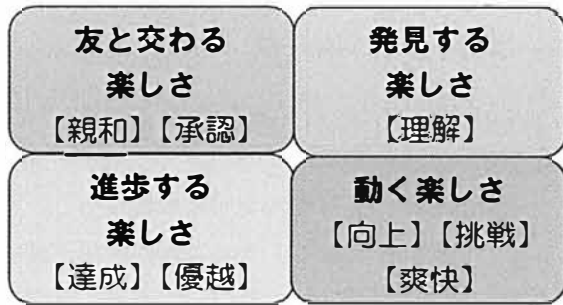


図1 要素と具体的種類について

本研究では、「運動の楽しさ」を4要素とそれらに内包される具体的な8つの意味づけの状態から構成されるものと捉え、この枠組みを軸として授業をデザインし、生徒の快感情を質的に分析することとした。ここで設定した枠組みは、分析枠組みであり、運動意欲を高めるために授業をデザインする基本原理を与えていない。次節では、授業をデザインする際の基本原理について検討し、研究仮説を定める。

2. 運動意欲を高める授業デザインに向けて

東ら(2018)によると、「日ごろの運動実践とともに、運動は楽しいものであるという体験を持たせることが、関心や意欲を向上させるために重要ではないか」と報告されている。また、林(2013)は、「体育授業に対して楽しいと回答した子どもの多くが、運動は日常生活に役立つものであり、学ぶべきことがあると考えており、楽しいと感じる子どもは運動の必要性を感じることができている」と述べている。運動意欲を高める授業デザインにおいて、体育の授業に関心や意欲も持たせつつ、生徒が必要感を感じられる楽しい体育の授業を行うことが必要であると考えた。

3. 楽しさを味わう工夫

梅澤(2018)によると、「学習動機が高まり、意欲で満ち溢れているような学習環境のデザインによって、子どもたちに、運動の楽しさや喜びを味わわせることが可能になる」としている。加えて、「運動・スポーツ自体の面白さに学習者が没頭夢中になる学習が求められており、「いま-ここ」に没頭している瞬間が、「意味」が生まれている瞬間である」とも述べている。つまり、体育科の授業で運動の楽しさを味わう場面づくりを行うには、生徒たちにとって意味のある活動をさせることが必要であると考える。意味のある活動とは、ただ単に楽しいと感じるだけでなく、その楽しさには何がかかわっているのか、生徒たちが楽しさに対して、新たな価値や意味づけを行えることだと考える。

以上により、生涯にわたって運動に親しむ資質・能力を育成するためには、運動を楽しみと感じることが大切である。その楽しさを体育授業で生徒たちが実感するためには、学習動機が高まるような学習環境のデザインが不可欠であり、そのためには、運動の楽しさを味わうことのできる場を単元の流れを通して組み込んでいくことが必要である。このことから、次のような研究仮説を設定した。

生徒たちが自分にとって体育を学ぶ価値が意味付けされ、体育の授業で運動の楽しさを味わうことができれば、生涯にわたって豊かなスポーツライフ実現へのきっかけになるのではないかと。

III 授業のデザイン

1. 対象

全校生徒732名の中規模校である。本研究の研究対象は公立中学校3年生(50名)女子生徒である。

校舎は閑静な住宅街に位置し、すぐそばに浅野川が流れており、風情ある環境の元、落ち着いた学習態度で授業に取り組むことのできる生徒たちである。

2. 実践計画

I 期（4～6月）生徒の実態把握

授業観察、授業のサポート

II 期（7月）授業実践Ⅰ（水泳）

III 期（9～10月）授業実践Ⅱ（ソフトボール）

3. デザインの原理

本研究では、個人種目の水泳と、集団種目のソフトボールで実践を行っている。楽しさを味わうといっても、種目によって環境が大きく変わるため、生徒たちが楽しいと感じる場面に変化があると考えたからである。自分の記録に挑戦したりすることが重視される個人種目と、チームのために自分は何をすべきなのかが重視される集団種目の2つで実践を行おうと思った。実習校の年間計画と見合わせ、水泳とソフトボールとした。

生徒の実態把握も踏まえ、実践Ⅰの水泳では、ペア活動を軸に授業をデザインしてくことで、楽しさを味わう場面がつかれるのではないかと考えた。その理論枠組みに照らして、「友と交わる楽しさ」と「発見する楽しさ」を実感できる場面を作っていた。自分ひとりだけでは、分からない動きの仕組みなどを、互いに見合うことで新たな発見につながり、その発見が進歩につながると思ったからである。学習カードも2人で1枚にすることで、振り返り時にペアでの関りが自然と生まれるようにした。また、ペアを組む前に、事前に泳力を確認しておくことで、ペアごとの泳力に差が出ないように組むことを意識した。

実践Ⅱのソフトボールでは、チーム活動を軸に授業をデザインしていった。実践Ⅰと同様に「友と交わる楽しさ」を軸に単元を構成することは変えないが、実践Ⅰと異なる点は、交わる相手が複数になる点と、勝敗が決まる点である。そこで、「発見する楽しさ」と「進歩する楽しさ」を試合を通して味わえる場面を作ろうと考えた。そして、自分の課題とチームの課題を同時に考える場面を設定し、チームのために自分はどうすればいいのかという問いを投げかけ

ることで、「進歩する楽しさ」をより身近に感じられるよう意識した。

これらのことを踏まえ、2つの単元構成を行い、授業を実践した。単級で授業を行うA組（15名）から得た授業の工夫のヒントを、合同で授業を行うB・C組（35名）に活かして、授業内容を再構築することも行った。授業のビデオや生徒の学習カード等による授業記録や、事前・事後アンケートから生徒の変容に迫り、楽しさを味わう授業についての考察を行い、2つの実践を通して、楽しさを味わうことのできる実践のあり方を検証するものとした。

IV 実践Ⅰ（水泳）の実際と考察

1. 実践概要

期間：令和元年7月

担当クラス：3年A組、B組、C組

（A組は単級、B、C組は合同で授業）

（1）水泳事前アンケートより

水泳授業を行う前に「水泳の授業に対しての今の気持ちを教えてください」という事前アンケートを行った。理由は記述式で回答してもらった。以下に示すものは、生徒の回答を肯定的な意見と否定的な意見に分け、その中から主要なものを選んだものである。（抜粋）

【肯定的な意見】

- ・みんなで楽しめるから好き
- ・水泳は得意だから好き
- ・泳げるし、気持ちいい
- ・泳げないけど、プールの自由時間は好き
- ・上達すると楽しい
- ・水に入るだけで楽しい
- ・泳ぐのが遅いから、好きでも嫌いでもない

【否定的な意見】

- ・上手く泳げないから嫌い
- ・練習してもできないから嫌い
- ・水着が嫌、着替えるのが大変
- ・泳げなくて恥ずかしい

このように水泳に対して様々な意見を持つ

ている生徒たちであることが分かった。肯定・否定意見の特徴を楽しさについて当てはめると、「友と交わる楽しさ」の【親和】はすでに関じられている生徒もいることが分かる。しかし、「友と交わる楽しさ」の【承認】や「発見する楽しさ」の【理解】を感じられることによって、新たな楽しさを意味付け、価値付けすることのできる生徒もいるのではないかと思った。泳ぐことのできる生徒もそうでない生徒も全員が水泳の授業を通して、運動が楽しいと思えるようになってほしいという気持ちを持って授業づくりを行った。

(2)単元の目標

単元の目標は以下の4点である。

- ・水泳に自主的に取り組むとともに、ルールやマナーを大切に、互いに助け合い教え合おうとする。
【関心・意欲・態度】
- ・泳法などの自己や仲間の課題を発見し、解決方法を見つけることができる。
【思考・判断】
- ・手と足の動き、呼吸のバランスを保ち、安定したペースで泳ぐことができる。
【技能】
- ・技術の名称や行い方、水泳に関連して高まる体力を理解することができる。
【知識・理解】

(3)単元計画

実際に行った水泳授業の単元計画が以下の表である。(表1)「友と交わる楽しさ」【親和】【承認】と「発見する楽しさ」【理解】に焦点を当て、授業内容と課題を設定した。限られた時間数の中で、背泳ぎを教材として用い、授業を展開した。中学生では初めて習う背泳ぎを教材として使うことで、体の動かし方についてより考える場面が増えると考えたからである。

そして、それを一人で考えるのではなく、ペアで協力して行ってみようと考えた。単元のねらいである、効率よく泳ぐことをもとに、【親和】【承認】【理解】との関りをどこでどんな風に組み込んでいくべきか考えながら計画を立てた。

時	学 習 内 容
1	<p><自分の泳力を確認しよう></p> <ul style="list-style-type: none"> ・現在の自分の泳力を知り、水泳の学習への意識づけをする ・水慣れレクリエーションを取り入れ、徐々に水への感覚を取り戻していけるようにする
2	<p><あお向けで浮くためのポイントを見つけよう> 【親和】【承認】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペア練習を通して、あお向けで浮くためのポイントを探す ・背中に手を添えた状態で浮き始め、段階を追って体の部位ごとのポイントを見つけていく
3	<p><背泳ぎを泳いでみて、自分の課題を見つけよう> 【理解】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・さらに効率よく泳ぐためのポイントを押さえ、ペア練習をする ・レベルに応じた記録測定を行い、次回の課題設定をする
4	<p><背泳ぎ完成に向けて、自分の泳ぎを修正しよう></p> <ul style="list-style-type: none"> ・同じ課題を持つペアを組み、泳ぎの修正を行う ・ポイントを押さえたホワイトボードを、動いた後にすぐ確認できるようにする
5	<p><記録会をしよう></p> <ul style="list-style-type: none"> ・記録会の中で練習の成果を発揮する

表1 水泳の単元計画

本研究では、特に上記の2点を踏まえた場面をデザインすることのできた、2時間目と3時間目の授業に焦点を当てて、実際に述べていく。

2. 授業の実際と考察 (2/5時間)

日時：令和元年7月4日(木)

対象：3年B、C組女子(35名)

(1)「友と交わる楽しさ」を味わうために

「友と交わる楽しさ」を実感するためには、相手が必要である。しかし、その楽しさはときに慣れ合いになるなど、運動そのものの楽しさを感じるというより、仲の良い友達と一緒に居

られるから楽しいといった、「友と交わる楽しさ」本来の意味から逸れる楽しさになったりする場面を見たことがある。そこで、本研究ではペア活動をする際に、2人で協力して成り立つ活動、相手を支え、相手に支えられる場面を積極的に取り入れた。そうすることで、「友と交わる楽しさ」の新たな意味付けを生徒と共に出来ると考えたからである。

○当日の学習活動の流れ	
[導入]	
①	更衣が完了した生徒から整列、挨拶
②	本時の流れの確認、ペア確認、入水
③	水中ウォーミングアップ
[展開]	
④	背泳ぎの基本を見てみよう
⑤	ペアで背浮きをやってみよう(A)
⑥	プールサイドに掴まって、バタ足の練習
⑦	15m 背浮きバタ足(B)
[まとめ]	
⑧	学習カードを使って振り返る(C)

楽しさを味わうことに関して、本時で重要な場面は、(A)、(B)、(C)であると考えた。以下で楽しさの要素と生徒の実際の様子を述べる。

(A) あお向けで浮くペア練習

中学校で初めて背泳ぎを教材として扱うということ、泳ぐことが苦手な生徒も多いという実態を踏まえ、1人で浮く練習をするより、ペアに支えてもらっているという安心感も得られ、それが、【親和】と【承認】のきっかけになると考えた。まずは、見本を見せたのち、練習を開始した。練習の様子は次のようであった。

※T=授業者、C=生徒のつぶやき、() =生徒の様子

発言者	言 動
T	水に体を委ねるように、力を抜いてみよう
C1	(見本を見る)わあ!(明るい表情)
T	やり方分かったかな?首を引っ張りすぎないように気を付けてくださいね
C2	はい!
C3	(浮く)こんな感じなんや
C4	おもしろい!出来ているよ!

T	交代しながらやってみよう
C5	楽しい、浮けてる!
T	(水泳が不安だと書いていた生徒に) 怖くない?
C6	(首を縦に振る)
C7	大丈夫、良い感じに浮けてるよ

図4の練習を行う中で、始めは緊張した様子の生徒もいたが、段々とリラックスして浮くことができていた。生徒たちも、C3, 4, 5から、ペアで協力することが楽しいと感じている様子が見られた。交代をしながら何往復かする中で、補助なしでも浮くことができる生徒が増えていった。互いに言葉をかけあい、励ましあいながら行うペアも多く見られた。

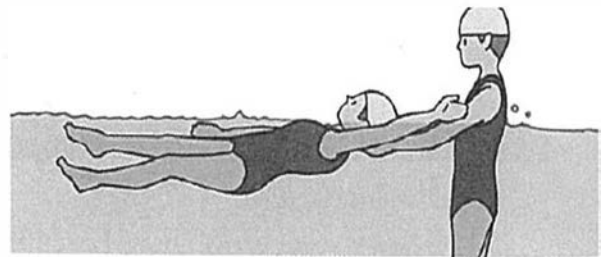


図4 あお向けで浮くペア練習

ペアで同じ目標に向かって支え合う場面を作ることで、苦手な生徒も安心して運動に臨める、自然と励まし合いが生まれることで信頼関係が築いていけることが分かった。その信頼関係は、ペアとして認めてもらったという【承認】につながっているのではないかと考える。その安心感が土台としてあることで、【親和】へとつながり、楽しさを味わえるのだと感じた。

ペア練習後、「あお向けで浮くには、どうすればよかったかな」の問いに対して、「くの字にならないように真っすぐ」、「顎を上げすぎない」という意見がスムーズに出てきた。より近くで、ペアの浮き方を見ることができたことで、1人の意見に多くの生徒が共感し、同じ姿をイメージすることができた様子が見られた。1人で頑張るのではなく、2人で同じ状況を味わう場面を作ることによって、考えるポイントが焦点化されたのではないかと感じた。このポイントを焦点化する場面作りが「発見する楽しさ」

の【理解】へとつながっていくとも考えられた。

(B) 15mを背浮きバタ足で泳ぐ

あお向けで浮く練習を行っている途中に、「バタ足をつけたい」と言って、自主的に次のステップに進むペアが出てきた。そのため、スムーズに足の動かし方のポイントを見つける流れにつなげることができた。

発言者	言 動
C12	バタ足をつけたい！
T	そうだね！背泳ぎで進むためには、バタ足が必要ですね
C13	(少し不安そうな表情)
T	どんな風にバタ足するのいいのかな
C14	…(考える様子)
T	水の上で大きく？水の中でできるだけ細かく？(生徒が見本を見せる)
C15	水の中で細かく！
T	そうだね、水の中でできるだけ細かくする方がより速く進めそうだね
T	バタ足の練習をしてみましょう

生徒が見本を見せることでより、イメージしやすくなりその後の練習にスムーズに入れることが C15 より分かった。【理解】へつながるきっかけになったと感じた。他方で、練習をペア練習に任せる部分もあれば、教師が一人一人に指導する場面も必要だと感じた。そこでさらに、一度ペア活動を止めて、全員でプールサイドにつかまり、バタ足の練習を行った。一人一人バタ足が水の中で細かくできているかを確認するために見回り、サポートをしながら、先ほど確認したポイントの意識づけを行っていった。

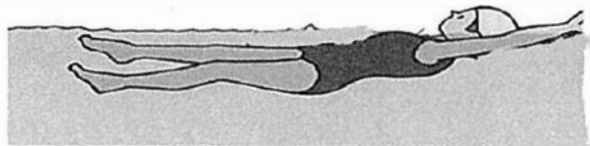


図5 バタ足の練習

頭ではポイントを理解していても実際に体をその通りに動かすことは、とても難しい。そこで、全員に言葉をかけるよう心掛け、具体的

に褒めることを支援として行った。

発言者	言 動
T	水の中で細かく動かしてるね、上手
C16	やったあ！
T	(生徒の腰を支える)腰が落ちて、くの字になっているよ
C17	難しい！(腰を落とさないように意識して練習を続ける)
T	まっすぐの形になってきたよ、いいね
C18	(笑顔になって練習を続ける)

真っすぐ浮くこととバタ足の同時進行で、C17のようにさっそく難しさを感じる生徒もいたが、一人一人への言葉がけを行うことで、その不安を少しでも除くことを心がけた。一人一人を見ることに時間はかかるが、C18のように、練習中に教師からの言葉がけを待つ生徒の姿からは、ペア間での【承認】だけでなく、教師と生徒の間でも大切なことだと感じた。

この練習後、ペア活動に戻り、背浮きバタ足15mに挑戦した。全員が一生懸命に練習に取り組んでいた。ペア練習の合間には、気づいたことを伝え合う時間を設けた。

発言者	言 動
T	気付いたことをペアに伝えてみよう どんな些細なことでもいいよ
C19	体がまっすぐになってないから、もう少し真っすぐになるよう意識するのいいよ
C20	そうだね、お腹に力入れた方がいいのかな
C21	たしかに！次やってみようよ

たった30秒にも関わらず、多くのペアが時間いっぱい話すことができていた。C20から話すことで新たな気づきが生まれたペアもあった。より具体的に、できた部分や頑張っているところ伝えてあげることが、学習意欲が高まるきっかけになると感じた。実際に、声をかけられた生徒の中には、表情がぐっと明るくなり、活動に対してさらに意欲的に取り組む姿も見ることができた。

(C) ペアでの振り返り時間

授業後の振り返り時間には、学習カードの記

入を行った。あえて2人1枚の学習カード(図6)を用いることで、ペア練習した意味を価値づけようと考えた。

発言者	言 動
T	更衣が終わったペアから学習カードを書いて いってください
C22	どうだった?結構、楽しかったよね
C23	うん、楽しかった
C24	一緒にできたからかな?
C25	それもある!力入れる場所とかコツも分かっ たよね
C26	次、頑張りたいことは?
C27	んー、真っすぐ浮くことかな
C28	それね!意外と難しいよね、私も同じや

2人で振り返ることによって、自分では見つけられなかった新たな気づきを得ることができていた。1人で行うよりも、更に【理解】が深まる場面となった。また、次に頑張りたいと思う部分なども見えたことが、意欲につながっていったことが分かった。

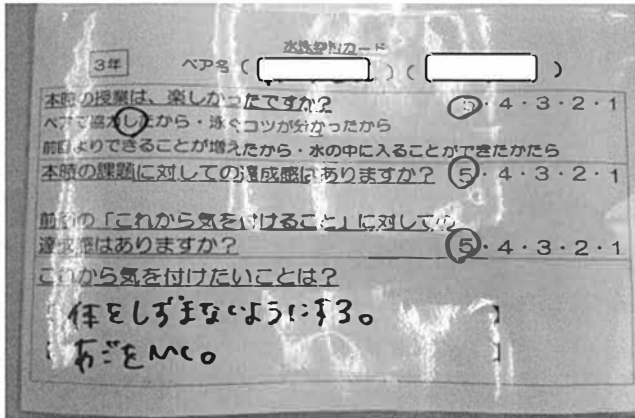


図6 2人1枚の学習カード

3. 授業の実際と考察 (3/5時間)

日時: 令和元年7月11日(木)

対象: 3年B、C組女子(35名)

(1) 自分の課題を見つけるために

背泳ぎが少しでもできるようになるためには、クラス全体での課題も大切だが、個人個人の課題設定が重要になると考えた。「背泳ぎができるようになる」という大きな目標は全体で共有しつつも、「できる」段階には個人差があってもいいということを授業の初めに伝える

ことで、安心して自分の課題と向き合える授業の雰囲気づくりに努めた。本時では、2点の工夫を行った。

○当日の学習活動の流れ
[導入]
①整列、挨拶
②本時の流れ、ペア確認
③水中ウォーミングアップ
[展開]
④前時のポイントを振り返る(D)
⑤腕の動かし方の確認
⑥足首をプールサイドにかけて腕の練習
⑦ペアでサポートし合いながら練習⑧記録測定
[まとめ]
⑨学習カードの記入(E)

(D) 模型を使ってポイントを押さえる

授業の最初に前回の気づきの整理を行った。そのときに、ただ言葉でポイントを板書に書くのではなく、模型を元に全員が視覚的に【理解】できるようポイントの整理を行った。(図7)

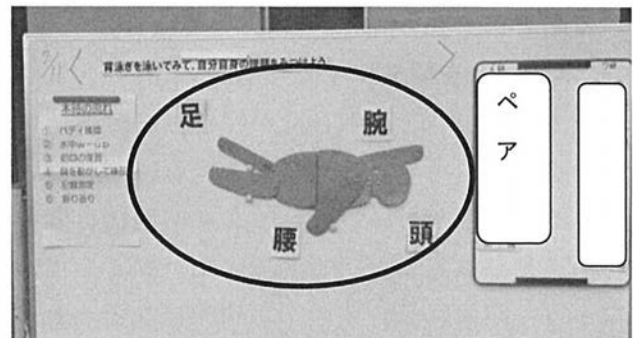


図7 模型を使った板書

発言者	言 動
T	前はどんなポイントを見つけられたかな? まずは…頭、どうすればよかったかな
C29	顎を上げすぎない
T	そうだったね、腰は? くの字にならないように、真っすぐ (他の生徒も口々に同じことを言う)
C30	そうだね! (模型をくの字にさせる)腰が落ちると浮かば
T	なかったよね
C31	うんうん(明るい表情)

段ボールで簡易的な模型を作成した。くの字の状態は、水中で確認しないと分からないが、この模型を使うことで、その状態を全員がイメージすることができた。また、腕や足、腰など、部位ごとにポイントを整理し確認することで、どことどうすればいいかが明確になった。わかる場面を作るには、その動きをいかにイメージできるかが大事になることが分かった。

発言者	言 動
C32	(ペアで背泳ぎの練習中)(板書を見返し)体の真っすぐはできるようになってる!
C33	うそ! やったあ 真っすぐ進めるようになりたいな
C34	腕の力を左右同じにすればいいのかな
C35	なるほどね

イメージして、すぐにできるようになるとは限らないが、イメージを持てたことによって、ペアにも具体的なアドバイスをすることができ、【理解】につながる。また、自分自身もそのイメージに近づこうと体を動かすことができたことが分かった。

(E) ポイントを明確にする学習カード

振り返りでは、次回自分が特に気を付けたい部分をイラスト(図8)に記入する時間を設けた。イラストを用いることでより明確に自分の課題を見つけることができていた。どこをどんなふうに頑張ればいいのか明確になることで、新たな目標が生まれ、学習意欲の高まりにもつながっていった。

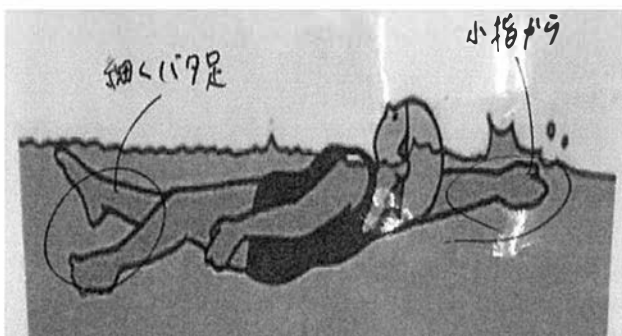


図8 イラストの学習カード(裏面)

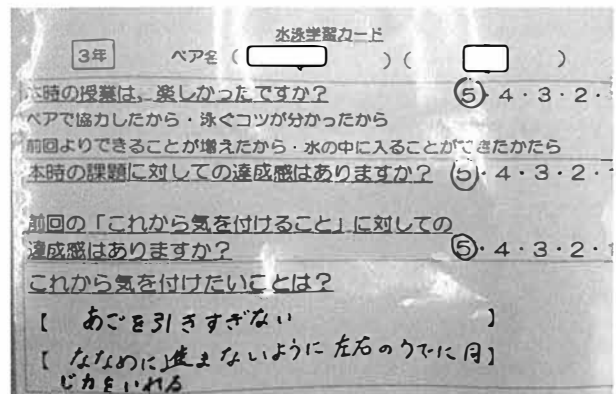


図9 学習カード(表面)

学習カードの記述によると、生徒は自分の課題をそれぞれ設定することができていることが分かった。(抜粋)

- ・腰が落ちてしまうので、おしりを下げないようにする
- ・顎を引きすぎないようにする
- ・ななめに進まないように、左右の腕に同じ力を入れる
- ・腕がぶつかるのを怖がって、速度が落ちないようにする
- ・もう少しタイムを速くしたい

生徒たちの課題は、およそ2つの課題に分類できる。1つは「技術的な課題」、もう1つは、「記録的な課題」である。生徒たちは、自分のレベルに合わせた課題を自ら見つけることができていた。それらは、漠然とした課題ではなく、次の時間自分は、これを頑張りたいという意欲が見られる課題であった。

4. 水泳事後アンケートより

水泳の事後アンケートで、「ペア練習で良かったことは何ですか」に対して以下のような記述が見られた。(抜粋)

- ・一人ではできなかったことが、できるようになった
- ・分からないことを聞きやすかった
- ・自分の課題がすぐ見つかった
- ・出来る人に教えてもらった
- ・教え合いができた
- ・先生に聞くより、聞きやすかった

ペア練習を行うことで、課題を見つけやすい環境につながったことが分かった。その見つけやすい環境が【理解】へとつながることが分かった。さらに、「学習カードの記入についてどうでしたか」という質問に対し、このような記述が見られた。(抜粋)

- ・イラストに丸をつけるから、注意するところが分かった
- ・次に頑張りたいところがすぐ見つかった
- ・改めて確認できた
- ・大切なところの確認がしやすかった
- ・振り返ることができた、整理できた

自分の課題を見つけ、その解決に向けて練習をしていくことで、自分なりの、よりよい泳ぎを追求することができていったと考える。また、「どんなときに楽しいと感じましたか」の質問に対し、「ペアで協力したから」「泳ぐコツが分かったから」につづき、「以前よりできることが増えたから」と回答する生徒が多かった。さらに、「水泳に対する気持ちの変化を教えてください」という質問に対し、「以前より好きになった」の回答数が「以前と変わらない」を上回る結果となった。以下、感想の抜粋である。

- ・説明が分かりやすくて、背泳ぎが一番好きになった
- ・理解しやすかった
- ・前よりもきれいなフォームで泳げるようになったことが嬉しかった
- ・泳げるようになったことが嬉しかった
- ・できなかった背泳ぎができるようになって嬉しかったし楽しかった、水泳がもっと好きになった
- ・励ましの声をかけてくれたのが嬉しかった
- ・背泳ぎが今年初めてできました

「友と交わる楽しさ」と「発見する楽しさ」を意識した場面を単元の流れの中で取り入れることで、生徒たちの水泳に対する気持ちに変化が見られたことが、アンケート結果から分かった。

5. 実践Ⅰの成果と課題

本実践では、ペア活動を通して協力できる場面と、その協力によって新たな気づきを見つけることのできる、両方の場面を作ることができた。特に、「友と交わる楽しさ」には相手や教師からの【承認】も大きく影響を与えることが分かった。安心感のある【親和】が土台にあることで、一緒に行う楽しさにつながる。また、ペア活動は、「友と交わる楽しさ」だけでなく、「発見する楽しさ」にも少なからず影響を与え

ることが分かった。「発見する楽しさ」には【理解】が不可欠であるが、全員が理解するためには、視覚的な支援の工夫も必要であると分かった。また、課題を整理し焦点化することも効果的であった。さらに、自分のレベルに合った課題を設定することで、学習意欲の高まりにつながるきっかけになることも分かった。その学習意欲の高まりが、「進歩する楽しさ」の【達成】へつながることも考えられる。単元を計画する段階では、2つの要素で計画を立てたが、結果として、それ以外にも関連があることが分かった。

改善点としては、ペア同士で意見交換やアドバイスをする時間を設けた後に、そのアドバイスを全体で共有するなど、活動の意味づけをしっかりとすることである。ペアのやり取りを、全体に発信し、新たな気づきにつなげることも必要だと感じた。また、水泳に対して「気持ちは以前と変わらない」と回答している生徒も一定数おり、全員に楽しさを味わわせることができたとは言えない。自分のレベルに合う課題を見つけると言っても、元々泳ぐことのできる生徒からすると、物足りない課題設定になっていただろう。レベルの差が広い集団に対してどのように課題を設定していくのかは、今後も検討が必要である。

学習カードについては、今回、同じカードを繰り返し使用していたため記録は写真で残した。生徒たちは、前時に何を書いたのか見返すことができなかった。記録の蓄積が難しかった。

以上これらの改善点を実践Ⅱに活かしていきたいと考えた。

V 実践Ⅱ（ソフトボール）の実際と考察

1. 実践概要

期間：令和元年9月～10月

担当クラス：3年A組、B組、C組

(A組は単級、B、C組は合同で授業)

(1) 単元の目標

単元の目標は以下の4点である。

<ul style="list-style-type: none"> 仲間と共に協力しながら活動し、ソフトボールの楽しさや喜びを自主的に味わおうとしている。 【関心・意欲・態度】 自分やチームの課題に気づき、課題解決の練習方法を見つけることができる。 【思考・判断】 基本的なボールの投げ方、捕り方や打ち方などを身に付け、状況に応じた守備や走塁ができる。 【技能】 ソフトボールの特性や成り立ち、技術の名称や行い方、ルールや試合の行い方について理解することができる。 【知識・理解】

(2) 単元計画

実際に行ったソフトボール授業の単元計画が表2である。「友と交わる楽しさ」【親和】【承認】と「発見する楽しさ」【理解】に加え、「進歩する楽しさ」【達成】【優越】に焦点を当て、授業内容と課題を設定した。生徒は昨年度も、ソフトボールを履修しており、投げ方や打ち方を覚えている生徒もいる。また、毎時間試合を行い、勝敗が決まるという状況の中で、「進歩する楽しさ」を意識することで、実践Ⅰとは異なる楽しさが味わえると考えた。そして、「動く楽しさ」【向上】【挑戦】【爽快】につながるきっかけが生まれてくるかもしれないと考え、場面づくりを行った。

時	学 習 内 容
1	<p><基本動作の練習をしよう1></p> <ul style="list-style-type: none"> ソフトボールの歴史やルールの話をし、授業への意識づけを行う キャッチボールで上投げ下投げをする
2	<p><基本動作の練習をしよう2></p> <ul style="list-style-type: none"> ペアでローテーションを繰り返しながら、キャッチボールをする
3	<p><基本動作のポイントを押さえて、自分の課題を見つけよう> 【理解】</p> <ul style="list-style-type: none"> 投げる、捕る動作に注目し、それらの動作に対して自己評価を行う中で、自分の課題を見つける。
4	<p><チームの課題をふまえて、自分の課題を見つけよう1> 【承認】【理解】</p>

	<ul style="list-style-type: none"> チームを作り、3インングの試合を行う 試合後にチームで振り返り、課題と次の目標を共有する
5	<p><チームの課題をふまえて、自分の課題を見つけよう2> 【承認】【理解】</p> <ul style="list-style-type: none"> 3インングの試合を行い、チームの課題に対して自分はどうすればいいのか考える
6	<p><課題の解決に向けて練習しよう> 【理解】</p> <ul style="list-style-type: none"> チーム内で課題の整理を行い、練習内容を決めて練習する
7	<p><試合中にチーム練習の成果を活かそう></p> <ul style="list-style-type: none"> 3インングの試合を行う 試合を振り返り、課題や目標をより明確にする
8	<p><チーム内で実践練習をし、課題を克服しよう> 【承認】【達成】【理解】</p> <ul style="list-style-type: none"> 全員が役割を持てるように、三角ベースを用いて練習をする チームと自分の課題がそれぞれ解決できるように意識して練習をする
9	<p><試合をしよう1></p> <ul style="list-style-type: none"> チームや個人技能の練習の成果を発揮する
10	<p><試合をしよう2></p> <ul style="list-style-type: none"> 単元のまとめにふさわしい試合になるよう、自分たちで役割分担をし、試合をする

本実践では、上記の3点を踏まえた場面をデザインすることのできた、3時間目と7時間目の授業に焦点を当てて述べていく。

2. 授業の実際と考察 3/10 時間

日時：令和元年9月27日（金）

対象：3年B、C組女子（35名）

(1) どこをどう動かせばいいのか分かるために

ソフトボールは集団種目であるが、個人の技能の上達が試合に大きく影響する種目である。主に、捕る、投げる、打つ動作に分けられ、それぞれを習得しなければならない上に、走塁の技能も必要である。個人が習得しなければならない技能の種類が多く、全てを習得するには時間がかかる。そのため、授業の中で、一つ一つ

の動きのポイントを分かりやすく出来るだけ早く理解し、試合へつなげていく必要がある。そこで、各動作のポイントを板書と学習カードを使って押さえる場面や、試合後に振り返りの時間で課題や目標を明確にする場面を作った。

○当日の学習活動の流れ

[導入]

①挨拶、本時の流れの確認

[展開]

②基本動作を思い出しながら、イラストを使ってポイントを押しえていく(F)

③学習カードを使って、項目ごとに現在の自分の動きについて振り返る(G)

④ポイントを意識しながらキャッチボールをする

[まとめ]

⑤チーム作り ⑥次回の説明

(F)イラストを使ってポイントを押しえる

はじめに、捕る、投げる動作に焦点を当てポイントの整理を行うことで【理解】につなげようと考えた。図 10 のように板書を作り、生徒たちに動きのポイントを投げかけた。

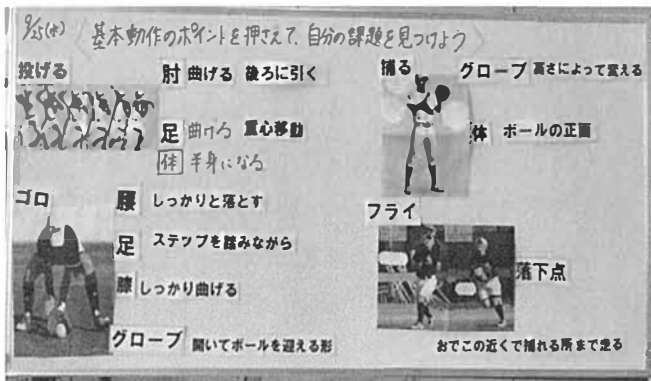


図 10 ポイントを整理した板書

発言者	言 動
T	投げる、捕る、ゴロ、フライの動きについてポイントを押しえていきましょう
	じゃあ、投げる！投げる時の肘はどうなってる？
C36	曲がってる！
T	そうやね、曲がってるね
	他には？ただ曲げてただけかな？
C37	後ろに引いてるかも
T	うんうん、そうやね！肘を引くときに、足も

	どうかなってそうやね
C38	足も曲げてる！ (イメージが出来ていない生徒も何人かいる様子)(実際に投げる動作をする)
T	肘を引くと同時に足も一緒に引いてるよね、重心移動してそうやね
C39	うんうん(何人かの生徒は。反応が薄い)
C40	へえ(…そうなんや)

ポイントを押さえているうちに、段々と生徒の反応が鈍くなっているのを感じた。一番の原因は、動きを分解して考えたことがあまりなかったこと、そして自分がどんな風に動いているのかイメージがつかないからだ。C38, 39, 40 から分かった。だからこそ、この段階で丁寧にポイントを押しえて整理することが、今後、授業を進めていく上で意味のある場面になっていくのを感じた。また、この板書のイラストやポイントの用語は、のちの授業で何度も登場させることで、ポイントを意識させることとイメージさせることにつなげるよう活用した。

(G)現段階の課題を見つける学習カード

ポイントを押さえた後、板書と同じイラストと言葉を書いた学習カードを配布した。(図 11) この学習カードで、現時点での自分の動きを振り返り、次回から特に自分は何の部分で頑張りたいのか決められるようにした。実践 I においても、具体的な課題の設定が学習意欲の高まりにつながるきっかけになることが考えられたため、実践 II でも、課題をより具体化できるような場面を取り入れた。

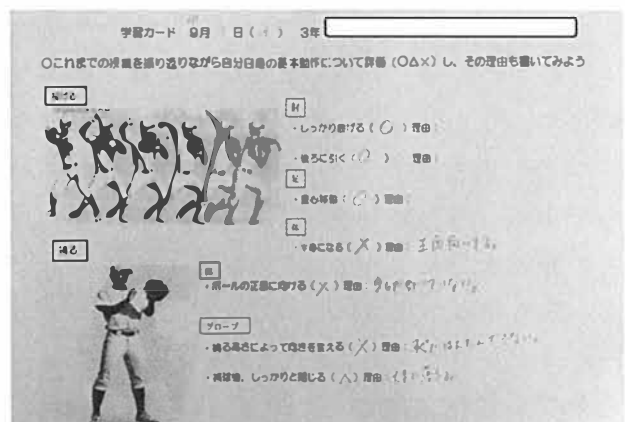


図 11 ポイントを押さえる学習カード(表)

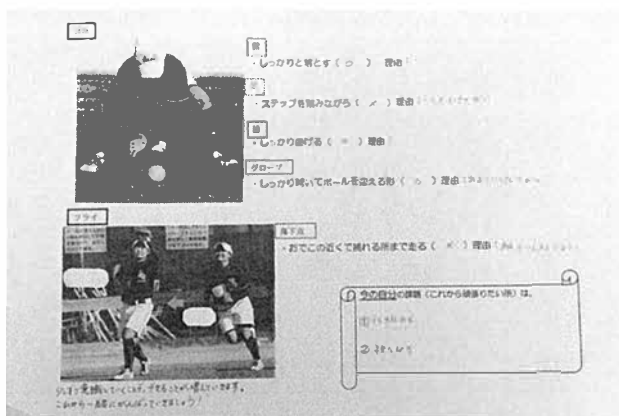


図 11 ポイントを押さえる学習カード（裏）

学習カードには、「意識してやったことがない」「初めて知った」という言葉が見られた。なぜ自分がこの部分が苦手なのか理由が分からず、書く手が止まっている生徒もいた。現段階で書けないことをダメとせず、無理に書かすことはしなかった。それは、今、分からないことがダメなことではないと、知ってほしかったからである。一方で、すでに全ての動きがクリアできている生徒もいた。

発言者	言 動
C41	すでにできている場合はどうすればいいですか？
T	そうだね、部活でやってるもんね
C42	はい
T	じゃあ、出来てない友達に、どうやってアドバイスするか考えてみようか
C43	え！アドバイスなんて出来ない
T	もし、投げるときに重心移動が上手くできてない友達がいたら、何て声をかけてあげる？
C44	うーん…

動きが既に出来る生徒には時間が余らないように、どんなアドバイスをするのか考えるよう伝えた。考えを言葉に記すことで、自分の動きについて再考するきっかけになると考えたからである。考え込む様子もあったが、「ボールとの距離を考えて走る」「腰を落とすだけでなく、足もしっかり曲げる」など自分なりのアドバイスを書くことができていた。

単元の最初の段階でポイントを押さえる活動を入れることで、生徒が現段階でどの部分に

困り感をもっているのか教師側がしっかりと把握することができた。それと同時に、生徒のレベルの差にも気づくことができ、今後の授業を展開していく上で重要な時間となった。「発見する楽しさ」の【理解】を深めていくためには、知識がある程度必要であり、それを始めに押さえておくことで、次回からの「進歩する楽しさ」の【達成】や動く楽しさの【向上】【挑戦】につながっていくのだと感じた。

3. 授業の実際と考察 7/10 時間

日時：令和元年 10 月 17 日（木）

対象：3 年 B, C 組女子（35 名）

(1) 試合を通して進歩していく生徒の姿を見 るために

試合のルールなどは担当教諭の先生と相談し、生徒たちの実力に合わせて授業用に設定した。それによって、全員が何らかの「進歩する楽しさ」の【達成】を感じられる状況が作れると考えたからである。攻守交替の時には、生徒たちが次のイニングでどのような試合を展開すればいいのか考え、話し合う姿が見られた。個人の動きだけでなく、試合の流れの中でチームとしてどのように試合をしていけばいいのか考え、【理解】につながる場面だと感じた。振り返り時には、前回の学習カードに新たな気づきを書き足していくことで、自分たちの【達成】が目に見える形で残るように工夫した。「進歩する楽しさ」をより身近に感じられる場面づくりを意識した。

○当日の学習活動の流れ
[導入]
①ピブス着用、挨拶、本時の流れの確認
[展開]
②前回決めたチーム課題の確認
③ 3 イニングの試合 (H)
[まとめ]
④チームでの振り返り (I)

(H) 新たな気づきが生まれる言葉がけ

試合を重ねるごとに段々と試合をすることに慣れていき、周りの状況を見ながら試合が出

来るようになる生徒が増えていった。その状況を判断し、生徒たちが前時に決めていた課題に触れることをチームに問いかけた。「発見する楽しさ」と「進歩する楽しさ」のつながりをこの場面で感じてほしいと考えたからである。

発音者	言 動
T	守備位置はそれで本当にいいかな？
C45	あっ。今回は、中継に入るの頑張ってみようや
C46	うんうん、そうやね、やってみよ
C47	どのへんおったらいい？
C48	(次のバッターは)真ん中に飛んできそうやから、真ん中寄りにおいて
C49	分かった！こちらへん？ (全員がバッターをよく見る、構えも自然とできている様子)

前回の授業の最後に、〈中継を入れる〉という課題が出てきたチームに対し、問い掛けを行ったところ、C45, 46, 47, 48, 49 のように中継をどうやったら成功させることができるのか全体の様子を見ながら会話をすることができていた。生徒に「進歩する楽しさ」を味わわせるには、場面づくりはもちろんだが、教師の言葉かけや問い掛けも大きく影響することが分かった。生徒たちがそこを経て得た新たな気づきは「発見する楽しさ」の【理解】につながり、それを実行しようとする「進歩する楽しさ」にもつながった。また、C45～49の様子からは、「動く楽しさ」の【挑戦】にもつながる部分があるのではないかと感じる事ができた。

発音者	言 動
C50	(緊張した様子で) 打てないかも
C51	大丈夫！
T	どこを意識したらいいか覚えてる？
C52	バットを水平に振る！
T	そう！イメージして打ってみよう
C53	体の向きもうすこし右にしよ
T	おお！打つ方向まで考えてるね、すごい
C54	(少し嬉しそうな表情でバットを構える)

投げる、捕るだけでなく、勝つために、打ちたいという意識が段々とC50のように現れてく

る場面が増えていった。C53より、生徒は、どう打つことでより相手の守備を崩して点を入れることができるのか考えられるようになっていたことが分かった。その際、教師の言葉がけも大きな意味を持っており、打ちたいけどどうしたらいいか分からないという生徒の不安を少しでもなくし、自信を持たすことができることを感じた。この姿から、教師の言葉がけや問いかけは、「動く楽しさ」の【向上】に関わってくるのではないかと感じた。

(I) 課題を更新していく学習カード

実践Ⅰでも具体的な課題を決める活動を取り入れてきたが、実践Ⅱでは、その課題が目に見える形で蓄積し更新される方法を取り入れることで、より多くの生徒が【達成】を味わうことのできる場面が作れるのではないかと考えた。

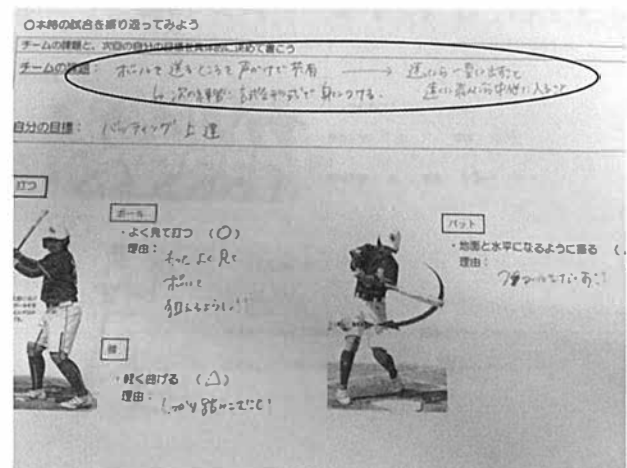


図 12 書き足していく学習カード

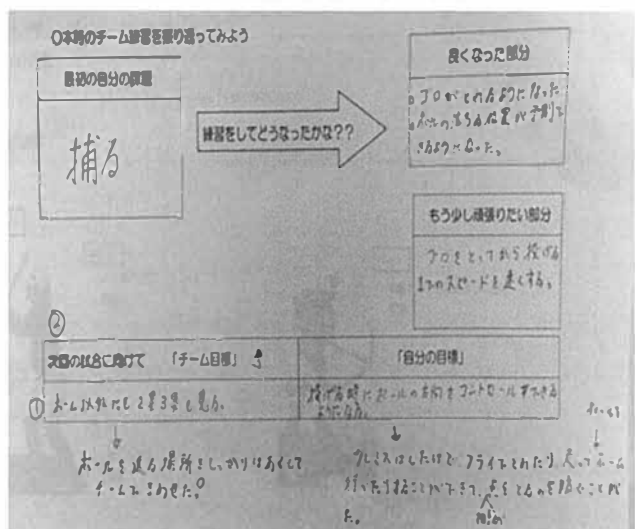


図 13 課題を更新していく学習カード

発言者	言 動
T	今日の試合を振り返ってみて、チームの課題に変化はあったかな？
C55	今日思ったんやけどさ、ボール送る場所に迷ったときは、1塁に送ればいいんじゃない？
C56	それ、うちも思った！
C57	1塁でアウトにできればいいよね
C58	された時もあったよね
T	いいことに気づけているね
C59	迷う時間ももったいないもんね
C60	3塁にも送る必要あるよね
C61	判断しないといけないね

振り返りの時間の中で、チームの良かった点や改善点を積極的に話し合うことのできている場面があった。C55の気づきから派生していくように、会話が広がった。C56～61のように試合の一場面を思い出しながら、自分たちの動きについて【理解】を深めつつ、【達成】できた部分や、今後【挑戦】しようと考えていることなどが見えてきていた。学習シートは、回を重ねるごとに言葉数も増えており、チームの課題が明確になればなるほど、個人の課題も明確になっている生徒が多かった。以下、生徒の個人の課題の変化を集めたものである。

- ・捕る→ゴロを捕ってからのスピードを速くする
- ・捕る→バウンドしたボールがどこにはねるのか予測して捕りに行く
- ・遠くに打つ→打つコースを考えて打ち分ける
- ・打つ→水平にしっかり振り切る

生徒たちは、チームの課題や個人の課題を毎時間更新し続ける中で、「進歩する楽しさ」の【達成】を感じる事ができたことが分かった。学びを蓄積し、目に見える形で学びの軌跡を残すことは大切なのだと改めて感じた。また、この【達成】を実感することで、動く楽しさの【挑戦】や【向上】に影響を与えることも考えられた。

4. ソフトボール事後アンケートより

ソフトボールの事後アンケートで、学習カードの記入について良かった点について以下の

ような記述が見られた。(抜粋)

- ・自分の課題が具体的に分かったことで、目標をしっかりとつことができた
- ・正しいフォームへの意識が高まった
- ・その日の試合の振り返りやチームの課題をみんなで話せたことで、(打つ、捕る、投げる)練習の質(何をどうすればいいのか)を高めることができた
- ・(自分やチームを)客観的に振り返って、改善点を探ることがしやすかった
- ・自分の成長を感じられた
- ・目標への意識が高くなった

学習カードを活用した場面を多く取り入れた実践Ⅱだったが、生徒のアンケートからは、それらの活動が生徒に「発見する楽しさ」の【理解】や「進歩する楽しさ」の【達成】、「動く楽しさ」の【向上】や【挑戦】に大きく影響を与えていることが分かった。しかし、その土台には、実践Ⅰと同様、「友と交わる楽しさ」の【親和】や【承認】があることが大事である。集団としての基礎も大事にしなければならないことを改めて感じる事ができた。また、生徒たちの多くは、単元を通して、打つ・投げる等の技能が少しでも上達できたと回答している。その理由の記述では、以下のような回答があった。

- ・ポイントを意識することができたことが効いたと思う
- ・チームのみんながポイントを教えてくれた
- ・出来ない部分は、友達を見て真似した
- ・アドバイスを真剣に聞いて、取り入れた

これらの記述からは、ポイントを押さえた活動が、生徒たちに大きく影響を与えたことが分かる。分かることが、できるようになりたいという意欲につながり、できるようになるために、それぞれ工夫を行う。楽しさの要素が互いに関連し合うことで運動の楽しさを味わう授業が作られていくのだと感じた。

さらに、「どんなときに楽しいと感じましたか」の質問に対し、「話し合ったとき」「教え合ったとき」「練習したとき」「お互いに認め合ったとき」「言葉をかけあえたとき」と回答する生徒が多かった。この回答からは、生徒たちが

いかに「友と交わる楽しさ」に価値を見出しているかが分かる。【親和】や【承認】を感じられる場面づくりは今後も大切にしていきたい。

最後に、ソフトボールの授業に対する気持ちの変化に対して、「以前より好きになった」が「以前と変わらない」を上回る結果となった。授業の感想の抜粋は以下の通りである。

- ・苦手な種目だったけど、成長したかなと思った
- ・最後の試合には負けてしまったけど、とても楽しかった
- ・チームのみんなにたくさん教えてもらって、今日初めてホームベースに帰ってこられて嬉しかった
- ・ソフトがこんなに楽しかったんだと、喜びが生まれてきた
- ・ソフトは、苦手であり好きではなかったが、授業を通して好きになれてよかった
- ・最初は負けてばかりだったけど、自分たちで修正していったら最後は勝って嬉しかった

実践Ⅱでは、「友と交わる楽しさ」を軸に、「発見する楽しさ」「進歩する楽しさ」を味わえる場面作りを行ってきた。それらを通して生徒たちにソフトボールの楽しさを感じてもらえたことは嬉しく思う。しかし、実践Ⅱでは3つの要素を軸に単元を構成したが、結果として、「動く楽しさ」の【向上】や【挑戦】にも影響を与えることが分かった。

5. 実践Ⅱの成果と課題

本実践では、ポイントの整理を行い、自分やチームの課題を毎時間更新する場面を作ることができた。「発見する楽しさ」の【理解】は、1時間で完結するものではなく、授業を重ねていく中で、教師の言葉がけや問い掛けなどによって、さらに深まっていくことが分かった。「進歩する楽しさ」の【達成】では、ルールの工夫など環境面での配慮も行うことで、より楽しさを感じやすい場面を作ることができると考える。また、目に見える形で【達成】を感じさせることも必要であり、得点板や学習カードの活用も有効であった。しかし、どの活動の土台にも「友と交わる楽しさ」の【親和】や【承認】は大事であり、集団としての基礎ができていた

からこそ、成り立つ活動も多かったと感じた。本実践の構成段階では入れていなかった、「動く楽しさ」の【向上】や【挑戦】は、他の要素の影響を受けて、結果として授業内で感じることのできる場面が生まれていった。楽しさの要素は、互いに関わり合って成り立っている。1時間にすべての要素を取り入れることは難しいが、1つの要素を軸に他の要素の楽しさを味わわせるきっかけ作りは可能であるということが分かった。

改善点としては、集団種目でありながら、個人の技能に焦点を当てた課題設定が多かった点である。単元後半には、チームの課題を踏まえることを課題としたが、個人の課題とチームの課題の両立が難しく感じている生徒もいた。集団種目の際、どこに重きを置いて課題を設定するのかは今後も検討が必要である。また、ルールも授業用に設定していた為、Tバッティングを使用しての試合となった。実際にピッチャーをおいて試合をしていくなど、試合のレベルも上げていく必要があるなど、環境面での課題も多く残った。

以上これらの改善点は、来年度からの自身の授業で活かしていきたい。

VI 実践Ⅰ、Ⅱを通しての考察

本実践のねらいである、運動の楽しさを味わう授業については、「友と交わる楽しさ」、「発見する楽しさ」、「進歩する楽しさ」の要素を軸に、単元を通してその場면을デザインすることで生徒に、限られた範囲の中で運動の楽しさを味わわせることは達成できたと思われる。それは、学習カードの記述や、事後アンケートの結果から分かったことである。

2つの実践を通して共通して言えることは、「発見する楽しさ」の【理解】を味わう場面を丁寧にデザインしていくことが、後の授業展開に大きく影響を与えるということである。体育の授業では、感覚的に何度も練習をして習得させる方法を用いる場面も見られるが、やはり、

全員が楽しさを味わうためには、動き方などを【理解】し整理する場面が必要である。その場面は、単元序盤だけでなく、単元を通して行っていく必要があると感じた。「発見する楽しさ」の【理解】を生徒と一緒に授業を通して重ねていくことが、「進歩する楽しさ」の【達成】や「動く楽しさ」の【向上】や【進歩】にも繋がっていくことが今回の2つの実践を通して分かった点である。

しかし、本実践で足りなかった部分もある。それは、「友と交わる楽しさ」の【親和】と【承認】である。本実践の対象生徒は、集団としての素地ができており、初めから【親和】や【承認】をすでに持つことができている集団であった。本実践の内容を他の集団や他の学年で行うとすると、互いに認め合う場面など集団づくりの場面が足りないを考える。また、集団づくりは一つの単元だけで完結する訳ではなく、年間を通して行っていくことが大切だと感じた。

Ⅷ まとめ

これらを踏まえ、来年度から自身が現場に出て授業を行う際には、目的意識を具体的に持たせることのできる場面づくりを行い、生徒が更に意欲をもって活動できる授業を作っていきたいと考える。本実践で垣間見ることのできた、生徒たちの心からの笑顔、授業後に「もっとやりたい」という言葉、「苦手だったけど好きになりました」という感想文は私自身にとって何よりも嬉しいものだった。これからは、年間を通して生徒たちが楽しさを味わいつつ成長していける授業を積極的に実践し、保健体育科を通して生徒たちの生涯スポーツへきっかけ作りをしていきたいと改めて強く思った。生徒たちが心から運動が楽しいと感じられている姿を体育の授業を通して描いていけるように今後も、楽しさを味わうことのできる体育授業づくりを追求していきたいと思う。

【引用・参考文献】

- (1) 文部科学省(2018)：中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 保健体育編
- (2) 高田典衛(1985)：「体育授業研究 楽しい体育授業づくりの工夫」 明治図書
- (3) 千駄忠至(1989)：「小学校における体育授業の楽しさに関する研究：各運動教材の楽しさの種類と因子構造について」、日本教科教育学会誌 13巻2号 p.61-67
- (4) 岩崎紗知、立岡昌文、峰松和夫(2018)：「仲間とのかかわりを大切にする態度を育てる体育の授業づくり-仲間と運動を行う楽しさを感じることを通して-」、長崎大学教育学部教育実践研究紀要、17、pp273-282
- (5) 東健司、春日晃章、中野貴博、曾我部宗(2018)：「小学校高学年児童における運動の楽しさ-体育嫌いな児童に着目して-」、岐阜大学教育学部研究報告(自然科学)第42巻、77-82
- (6) 林園子(2013)：「高校生の体育授業と運動・スポーツの意識に関する研究」、法政大学体育スポーツ研究センター紀要 31、57-65
- (7) 梅澤秋久(2018)：「3節 体育科における現状と課題 体育科における課題は何か いまのような「体育」が求められているか」、調査研究シリーズ77 これからの時代に求められる資質・能力を育成するための体育科学習指導の研究、pp15-26 公益財団法人 日本教材文化研究財団